

ポリテΙΑ篇におけるプラトンの問答法による教育

東 敏徳

はじめに

プラトンの中期対話篇の一つであるポリテΙΑは、多く国家篇と訳され、初期とは異なるプラトン固有の独自性が現れてきていると指摘される。特にその内の第七巻では本発表で取り上げる問答法が対話という実践形式の中で言及されている。

本発表においては、対話篇の持つ対話形式は、教育活動の実践記録として見ることができると考える。教育実践記録の中には、実践者の教育に対する姿勢が教材選択や発問形式として反映される。教師は授業計画を立案する際に、指導案と呼ばれる授業計画を事前に立案する。そこには使用教材や教育目的となるねらい、教室内での教師の発問と予想される子どもの反応などの構想が記載される。その指導案に基づいた教育実践には必然的に、実践者の教育観が教育現場での活動に反映されてくる。この指導案に基づき行われた教育実践は、記録され残された際には、実践者の意図を反映する資料として後に分析対象となる。そうなら、対話篇を、アカデメイアという教育機関においてソクラテスを仮想的実践者とした、プラトン自身の教育論が反映された記録資料として分析することも可能になる。

また周知のように、ポリテΙΑの中でプラトン中期の特徴とされるアイデア論が集中的に語られるのは、第六巻から第七巻の中であり、太陽の比喻から線分、洞窟の比喻を通して、対話に基づく問答法 *διαλεκτική* に言及されていく中で説明されている。藤沢令夫は、もろもろのアイデアの上に善のアイデアが君臨して、アイデアの実在性と認識性の究極の根拠原因となるという姿はポリテΙΑのこの箇所ですべて示されてくるとしている¹⁾。また同時に、ポリテΙΑ以降、善のアイデアがそれ自体で語られることはもはやないとも指摘している。この、ポリテΙΑで善について集中的に言及されているという点は、教育行政に関わる文部科学省が学習指導要領で「より善さ」という表現を採択したという昨今の動向を考慮した場合、ポリテΙΑをプラトンの教育論として理解する必要と関連してくる。

本発表では以上を踏まえて、ポリテΙΑ国家篇には、問答法により魂の目でより善さを見るために教育を行うというプラトンの教育活動が展開されていると考える。本発表は、この説明が成立するという立証を、テキスト解釈から検証する。

I 本発表の構成

最初に、ポリテΙΑの中からプラトンの教育論を示す表現を取り出す。そこから本発表の提示するプラトンの教育論の解釈を概略する。

まず、プラトンが「教育とは魂の中には知識がないから、知識を中に入れてやるのだという、ある人々が世に宣言しながら主張しているようなものではない」(518B-C)としている点を取り上げる。これは知識を子どもの中に注入するという教育、注入教授に対する批判を示していると考えられる。この批判から、プラトンでは「われわれの議論の示すところによれば…ひとりひとりの人間がもっているような機能と各人がそれによって学び知るところの器官」(518C)を導いていくために、「教育とは…どうすればいちばんやさしく、いちばん効果的に達成されるかを考える」(518D)教育のあり方が問われていると本発表では考える。その達成方法として問答法が「本来のあり方の理解を自他に対しても与え」(534B)、「自分を完全に

確実なものにする」(533C)ことを教育目的として位置付けられている、と本発表は考える。

この問答法が持つ理論的図式はポリテア六巻における太陽の比喩における魂の目 τὴν τῆς ψυχῆς ὄψιν に示されていると本発表はする。その比喩で、太陽光があると「光がわれわれのために、視覚をして最もよく見るようにさせる」(508A)ように、魂の目で「知られる世界においてもつ関係は…見られる世界に対してもつ関係とちょうど同じ」(508C)関係があるとして、「陽光で明るく照らされる事物であれば、その目の内に純粹の視力が宿ってくる」(508D)のと同様に、魂の目も「照らしているものへ向けられそこに落ち着くときには知が目覚めて」(508D)よく見るようになる」とされている。この比喩からは、明るく照らされている方へ「向き直す」²⁾ための教育方法として問答法を位置付けることが可能になる。本発表はここから、問答法は自発的な向き直りを促す成長起因になるとする観点がプラトンにはあるとする結論を主張する。

これまでの教育学でのプラトン解釈を考えた場合、この主張をすることは必要である。これを次節で述べる。

II 先行研究の問題

本発表が主張する上のプラトン教育論の解釈は、これまでの教育学の分野で理解された見解と対比すると以下で異なる。これまでの教育学での研究は、ソクラテスとプラトンの教育論を無知の知を軸に峻別する立場をとる。そこでは、弁明篇におけるソクラテスの知らないことは知らないとする主張を無知の知と訳する捉え方を踏襲し、産婆術を初期対話篇に示されるソクラテス的教育に割り振ってきた。これに即し、向け変えや染色の仕方に擬えた方法を、プラトンに固有となる方法として、中期以降の対話篇に展開される教育方法として対比してきた³⁾。この対比は、助産の仕方に擬えた産婆術をソクラテス的教育方法として分類し、これと対称に、プラトンに特有となる教育方法を、ポリテア四巻に展開される「染色」(430E)に擬えた説明や、七巻に展開される「向け変え」(518D)に擬えて説明する教育方法とする位置付けに繋がる。

この対比区分は、プラトンの教育を、専制的体制を擁護し、強制的な向け変えを行う教育とする分類に向かう。ソクラテス教育を無知の知に気付かせることと特徴付ける結果、産婆術はソクラテス教育方法に割り振られ、「プラトンは理想国家を実現し、それを維持するための手段＝教育について構想する…強制的な方法を用いてでも善のアイデアの過程を指導していく」⁴⁾とする理想主義的立場にいとされてきた。

この解釈に対し本稿では、無知の知という表現が納富信留によれば、東北帝国大学での高橋里美によるニコラスクザーヌスのドクタ・イグノランティアの日本語訳に始まるものであるという指摘を踏まえる⁵⁾。これを同大学にいた稲富栄次郎がソクラテス教育論と関連づけ、ソクラテス教育思想の説明として用いた。さらに広島文理科大学に在籍した村井実が師事し、ソクラテスとプラトンの教育観の対立軸として応用した。この対立軸からソクラテスは主体性重視であるのに対し、プラトンは理想とする国家の実現のため教育を「人を日常的な欲望や思い込みから力づくでも解放して」⁶⁾いく手段として位置づけたとする対比が行われた。この推移から、本発表はこれまでのソクラテスとプラトンの教育観についての区分の議論は、上の経緯にある訳語に根拠を置いて、その対立軸からプラトンは教育を政治的理想の実現手段と見なしていたとする位置づけが始まったと考える。

本発表はそれに代わり、プラトンに固有の中期対話篇の特徴になる問答法を、太陽の比喩に示される魂の目の強調から考察する。この解釈はこれまでのプラトンの教育論についての理解、教育とは指導者の意向に即した教育目標への向け変えとプラトンはしていたという、これまでに提出されてきた理解解釈とは異なる立場である。

本発表では、アンナスの次の指摘、ポリテイア篇における「焦点は国家よりも個人に置かれている」⁷⁾ という指摘を踏まえ、プラトンが問答法により一人ひとりに内在する可能性に働きかける教育論をもっていたというという解釈を提示する。問答法が内発的発達を促進する過程であるとの解釈の正当性を立証するために、本発表は、太陽の比喩の中で、魂の目が働く枠組みからプラトンの教育論は構成されているという仮説を設定提示する。プラトンの対話に基づいた問答法を、段階的理解を促進する過程であると位置付けることで、問答法を、自ら向き直り何が選ぶに値するかについて自ら意味を見出していく、魂の目で見るところを学ぶ過程として理解する解釈を本発表は提出する。

III 対話に基づいた問答法の構造

本節では問答法が段階的探究行程から構成され、対話に基づいた教育活動という性格を持つ点を示す。

問答法の段階的探究行程を示す具体的事例として、快さ、快は善いものかどうか吟味する問答法の例がある。プラトンは対話相手との問答の前提として、「〈善〉とは、多くの人には快樂のことだと思われている」(505B-C) 思いなしを第一段階の出発点とする。しかし、善と思える快さには対立し合う例、喫煙と健康のような、があり、第二段階として、善を妨げる「悪い快があるということを認めざるをえな」(505C) いと反証例を提示する。そこから、「同じもの [快樂] が善いものでもあるし、他方ではまた悪いものでもあることを認めるという結果になる」(505C) という第三段階の結論を対話相手と共に導出する。

上のように、問答法の行程は三つに分かれている。第一の段階は、これまで当然とされてきた思い込みを吟味の俎上に載せるといふ段階であり、「思わくを基準とするのではなく」「他のすべてのものから善の実相を区別し抽出する」(534B) ため、まず「自分が本当には知らないものを立てておいて」(533C) それを仮説として確認作業に入る。次に「事項自体のあり方を基準とし…吟味のためのあらゆる論駁をきりぬけて突破」(534B-C) するという検証の第二段階が続く。さらに、仮説として提出された前提から「不倒の言論をもって最後まで進みおおせ」(534C) 結論に至る第三段階の三つからなる。

問答法から、探究行程の事例の一つとしてあげられた、快いから善いという既存の考えは、ただ単にそう思われていただけで、十全な吟味を受けた上での行動選択のための前提ではないという自覚が引き出される。それは自分の前提が危ういと気付かせ、より妥当な目標となる前提確認への向上心をもたらす。自分の今までの考え方を確認していく中で、言い換えれば選ぶに値する生き方を求める中で、自分の生き方に意味を与えていくという動因が働いてくる。この動因が対話的關係の中に入る担保となり、成長の動因となる。

「問答法の探究の行程だけが、…それによって自分を完全に確実なものに進ませる πορεύεται という行き方をする」(533C-D) というプラトンの言葉は成長に問答法が寄与するという点を示す。問答法が「上に向かって導いていく ἀνάγει ἄνω」(533D) 過程であるとするプラトンの規定は対話活動が成長に繋がるという問答法の教育的性格を示す。

この対話に基づいた問答法は、道徳教育の問題を扱うメノン篇にも示される⁸⁾。そこでは徳は教われるか教われないのかという問題について、「何であるかまだわかっていないようなものについて…考察しなければならない」(86E)中で探求する方法として、問答法は提示される。帰結をもたらす前提を仮説として設定し、論証していく中で展開していくという探究方法として示されている。

IV 問答法の教育目的—魂の目の働きに気付く

問答法の目指す目的は、太陽の比喻の中から示される。人は見るという眼の働きを通して多くのことを手に入れる。見るに際し、身体之眼は「夜の薄明りに蔽われている事物に向けるときは、ぼんやりとにぶって盲目に近いような状態になるが、…陽光に明るく照らされている事物であれば、はっきり見え」(508C)る。プラトンはこれを展開して魂の目にしても同様で「魂が<真>と<有>を照らしているものへと向けられてそこに落ち着くときには」(508D)よいが「暗闇と入りまじったもの…へと向けられる時には…ぼんやりとしかわからず」(508D)にいと対比する。

感覚的視覚の眼が見ることのできる範囲⁹⁾では「同じ大きさのものでも近くから見たり遠くから見たりするのでは、等しからざる大きさのものとしてわれわれにあらわれることもある」(602C)。その見かけ上の大きさ小ささの差違を補正するため「測ること、数えること、秤にかけることが…われわれを助けるための、絶妙の手段として発明された」(602D)。同じものが水中に入れて見るか、外に出して見るかによって、曲がって見えたり、まっすぐに見えたりする」(602C)という見かけの違いを発展的に解消するため、「見かけ上の大きさ・小ささの差違や、見かけ上の数や重さの差違ではなく、数や長さや重さをちゃんと計算し測定したものがこそが差配する ἄρχειν」(602D)。

同じことは魂の目が働く際にも生じる。「(見ばえのよいこと)の場合は、そう思われるものを選ぶ人が多く、たとえ実際にはそうでなくても、とにかくそう思われることを行い、そう思われるものを所有し、人からそう思われさえすればよい」(505D)という見かけにとらわれたまま選ぶ。「しかし善いものとなると自分の所有するものがただそう思われているというだけでは満足できないのであって、実際にそうであるものを求め、たんなる思われ(評判)は、この場合にはもう誰もその価値を認めない」(505D)という確認の意欲が発現してくる。

人の行いについても、魂の目で知られる範囲があり、勇気、敬虔、節制などから、広くは思いやり、やさしさなど道徳性に関わる、感覚的視覚の眼には映らない範囲がある。それらをわかるための手段として、対話に基づく問答法が不可欠になる。可視光が視覚対象の輪郭を明瞭にするように、何が道徳的な行いかを確認する際にも、行ないの持つ意味内容の輪郭を明らかにする必要がある。その際、計算 λογισάμενον・測定 μετρήσαν・秤量 στήσαν という手段が物理的対象の理解を確実にしたのと同じく、道徳性に関わる対象の理解にも、説明を根拠づける λόγον δίδοναι (533C) 一貫した論理性や、内部的結びつきを総観する σύνονον οἰκειότητις (537C) 包括性などが、はっきり見るために魂の目の働きの差配をする。この際、問答法が魂の目に光を与えることで道徳的成長を可能にする。というのも魂の目の働きで個別事例相互の関係、事例の共通項、現在の事態が進展する方向などを把握でき、そこから先が予測可能となり、次の成長が見えてくるといふ展開が繋がるからである。

道徳性発達の段階性を実地検証したコールバーグは、子どもにとり正しさや美しさの判断は未だ確立されず、外在的判断に依拠して行われることが多いとする¹⁰⁾。しかし、コールバーグは他者と見解を繰り返し交換することで、道徳性に関わる判断は他者との比較検討を通じて段階的に進展すると実証する。この段階的進展の目的地点はこれがより善い選択になるという決断を求める姿勢である。見解の交換による問答法は対話を通して、この姿勢に至る過程を導く。その過程から「あらゆるものにとってすべて正しく美しいものを産み出す原因であると言う結論へ、考えが至らなくてはならぬ…そして公私いずれにおいても思慮ある行ないをしようとする者は、この〈善〉の実相こそを見なければならぬ」(517B-C)。この過程は身体的眼でわかる段階から、魂の目でわかる段階への移行過程である。善の実相を見つめる中で、より善さを求める自発的探求姿勢が獲得される。

V 問答法による学び—魂の目でわかる

問答法は魂の目でわかることを促す。この過程は自発的な学びの中で起こる。この点はパイドン篇で等しさ理解の解説の中でも示されている。そこでは「どこから等しいという知識について獲得するのか Πόθεν λαβόντες αὐτοῦ τὴν ἐπιστήμην」(74B)という問いが、木材や石材の等しさ理解を例にして説明されている。

本発表では、教育学で言及される恩物と呼ばれるフレーベルにより考案された、木片を使う遊具を例にとる。幼児教育に使われる恩物は、幼児に長さが等しいという理解を進めることができる。フレーベル遊具は異なる倍数比を持つ棒状の教材を含む。それを使う中で長さの異なる棒片をつなげ合わせていくと、長さが等しくなる組み合わせのあることが幼児自身により発見される。その時、長さの等しさのあることが気付かれる。これが異なる倍数比の面積を持つ直方形の遊具でも適用され、大きさの異なる木片の遊具を組み合わせていく中で面積が等しくなる組み合わせが発見される。さらにその幼児が、何かのきっかけで組み合わせた両方を見比べたとき、二つの対象に長さとおおきさの両方に等しさという言葉が当て嵌まることを見出す瞬間が訪れる。心の中でその時に幼児は、「何だ、長さもおおきさも、等しいという点では同じように言えるんだ」と気付くことになる。この気付きは体積を持つ立体の遊具を通じた重さの等しさの把握にも繋がる。

この過程は、長さの等しさ、大きさ重さの等しさ、長さとおおきさ重さに跨がる等しさという包括的観点に至る過程となる。個別の経験や限られた文脈、それぞれに限定されていた観点から、一つひとつの事例に共通する、「感覚を用いることをしながらそれらの存在について知識を…学び知る」(75E)過程である。長さに関して確認していた時と同じことが、異なる観点の大きさ重さを確認して行く時にも言えること、それも等しいという言葉を使って括れるのだという発見である。異なる状況の中でも等しさを言えるのだという気付き、色の違い形の違いがあっても等しいところがあるというあり方関係の把握である。

この等しさについての理解は、さらに人と関わる経験を通して、人間としての等しさという理解に至る過程につながる。それは、見かけの違いをこえた魂の目で見ると等しさへの理解の始まりである。そこからさらに進んで、人権の等しさも言及できるようになる。眼前の事例一つひとつの等しさは、繰り返し確認される中で、背景に後退していき、人としてのそもそもの等しさという知り方が前面に出てくる。

このあり方関係の把握はさらに、他の人に向かって説明する段階、長さについて具体的事

物、例えば遊具、を使って、これとこれはこうだからこうなって等しいと「事項について真実をあるがままに自身で語る」(73A) 段階に展開していく。「[そのことがらの] 知識とか、また [その] 正しい説明方式 (理) となるもの」、この際には等しさという言葉、を使いこなして、論理形式を用いて説明できる段階、しっかりした定義的把握などを通して確証する段階の確立に至る。そこでは自分も周りも納得できるような答え方ができる。「問いかつ答える過程を通じて、そのまさに何であるかを言葉において示す」(78D)。翻って、自分の中でも、過去の経験へと遡っても今の経験と同様に説明できると確かめていく中で整った理論的説明能力が確立する段階が来る。

上のように展開された、「われわれの議論は等しさというそれにかぎられなくて… (美) そのものについても (善) そのものについても…問いにおいてもそれを問い、答えにおいてもそれを答える」(75C-D) 問答法に基づいて、善美の知識の習得が、等しさを学ぶ過程を雛形にして進められていく。何が善いか、最初は親から言われたから教科書にあったから、という外からの説明を理由として示していた段階から、他者の視点に立っても同様の説明が成立するとみなす包括的視点からの説明段階を経て、論理的自律性に裏打ちされた構造を獲得していく。

問答法の過程は、感覚や社会通念、思わくなどを前提において考えていた段階から、事柄自体のあり方を基準として「それぞれのものの本質を説明する言論を求めて手に入れる」(534B) ことを教育目的としていく自己形成過程である。自分の中で経験を積み重ね確認してきたことを、対話の中で問答として繰り返し、自分の学びの経験を他者に向かって共に言葉にする。こういう説明の仕方もある、別の角度から言えばこうも言える、という視点を共有する中で説明できたという成功体験から進んでいく過程である。

VI 問答法がもたらす教育効果—向き直りの促し

II で示したようにプラトンの教育方法には、従来の教育学の中での位置づけでは「強制的な方法を用いても善のイデアへ指導していくという専制的な性格」を与えられてきた。「教育とはまさにその器官を転向させること」(518D) という訳は、この位置付けの中で理解されると、外在的強制による教育方法として読み込まれる。これに対し、本発表で示す魂の目を見てわかっていく過程として問答法の過程を捉える主張からは、教育を魂の目の向き直りとして捉える理解をプラトンが持っていたという解釈が可能になる¹¹⁾。

この点は以下のプラトンの説明と一貫する。

プラトンはポリテイア九巻で、魂の目の向いている視界に映る生き方の比較から「利得を愛好する人 φιλοκερδής、勝利を愛好する人 φιλόνικον、知を愛好する人 φιλόσοφον、という三つの種類」(581C) の見方による生き方の違いが生じるとする。「一人一人の人間の魂もまた、それと同様に三つに区分される以上」(580D)、魂に三つの部分があるのに応じて向き直りのあり方が成立する。

魂の目の見る方向が飲食などへの身体的欲求に束縛され限定され、それを金銭を通じて満足できると考えている事例を、金銭を愛好する人とプラトンは呼ぶ。しかし単純に、身体的欲求の充足を求めて快適さの追究をするだけでは快さ相互の対立衝突が生じる (喫煙と健康)。問答法はその向きの拙さを示す。そこから何を行うべきで何を行うべきでないか問い直す、「正と不正とがどのような仕方ですべてくるかをしかと見きわめる」(376D) 問い直

しが必然となる。ここで自分から一貫した包括的な理論へと向き直る心の動きが生じる。問答法という働きかけによる、外からではなく内からの変化が生じる。

次に名誉を愛好する人は、魂の目の方向が名誉に向かい、「いかなる事態に直面しても恐れず、不屈である」(375B)。しかし、名誉を求める余り行き過ぎに気付かず、無謀に陥ったまま行動選択をすることもある。「粗暴さが出てくるのは気概的な素質から」(410D)とプラトンは指摘し、それに気付くことから、勇気を無謀と取り違えるという思い違いをただす包括的理解への向き直りが必然となる。

知恵を愛好する人は、「ただそう思われているというだけでは満足できないのであって、実際にそうであるものを求め」(505D)、本当に善いものに価値を認めていく。向き直りの積み重ねにより、これまで限られていた視野を広げ、「金銭や評判のことなどには…関心をもたない」(581B)ので、見ばえのよさのような「そういったものから解放され」(519B)、問答による確認結果を根拠にした選択が可能になり、普遍妥当な生き方へと純化されていく。

愛好の対称は向き直り *περιαγωγή*「のいかにによって有益有用なものともなるし、逆に有害無益なものともなる」(518E)。何を愛好の対称として選ぶかという問答の中では生き方の了解が対話という形で交換される。それにより自分の向きを直していく必要に気付くことができる。

まとめ

本発表は、プラトンの教育論を理想への強制としていた位置付けに対し、問答法という実践方法からプラトンの教育論を構成していくことで、自発的な向き直りという視点がプラトンにあるという主張を展開した。

向き直りを手助けすることがプラトンの教育実践であるとする主張は、「魂の目をおだやかに引き起こして *ἡρέμα ἔλκει* 向上へと導く *ἀνάγει ἄνω*…援助をする *συνερίθοις* ところから、また学び手に協力する *συνπεριαγωγούς* ところから」(533D)という引用にも符合し、証左としてあげることができる。「心底から学ぶことを好む者は、真実在に向かって熱心に努力することにな」(490A)る。その努力の中から、問答に参加する者が向き直り、矛盾の無い生き方を求める動因が働く。その中で選ぶに値する生き方の選択が固まる。一貫性のある生き方を求める働きは自分を組み直し自分を確かめる向き直りを要請する。

プラトンには、教育を、十分に吟味をしないままに行動規範としていた思い込みに問い直しの吟味の光を当てていく、すなわち、向き直りという成長過程への働きかけとする教育論があると纏める。人々が向きを直す瞬間は、思い込みからの解放の時に生じる。全ての人に成長へと向かう向き直りの可能性を認めるところから働きかけが始まる。問答法はその時、向かうに値する先への手ほどきという役を果たす。「ひとりひとりの人間が持っているそのような〔真理を知るための〕機能は…はじめから魂の中に内在している」(518C)以上、すなわち「全ての人々が善を求めている」(438A)以上、この働きを「導いていかななくてはならない *περιακτέον* (518C)」という教育のあり方がポリテΙΑ篇に提示されていると本発表は主張する。

註

- 1) 藤沢令夫『プラトン全集 11』(岩波書店、1976) 822 頁

- 2) 『プラトン全集別巻』(岩波書店、1978)494 頁に *περιαγωγή* 及び、*μεταστροφή* の訳として「向け変え」の語が対照されている。この訳語に対し本発表は「向き直り」と訳する。向き直りという訳は栗原にも見られる。栗原裕次『イデアと幸福』(知泉書館、2013) 224 頁。
- 3) 村井実『教育思想 I』(日本放送出版協会、1991) 40 頁。
- 4) 田中克佳編著『教育史』(川島書店、1987) 16—17 頁。
- 5) 納富信留『哲学者の誕生』(筑摩書房、2005) 295 頁。 稲富が産婆術はソクラテスの教育方法の特徴であるとする記述は『稲富栄次郎著作集 2』(学苑社、昭和 55 年) 305 頁にある。
- 6) 村井実『教育思想 (上)』(川島書店、1993) 43 頁。
- 7) Annus, J., *An Introduction to PLATO's REPUBLIC* (Oxford U.P., 2009) p.294.
- 8) メノン篇における徳の習得可能性の議論には次の点で段階的過程がある。「前提を仮に立てて徳は教わることができるか考察する *ἐξ ὑποθέσεως αὐτό σκοπεῖσθαι, εἴτε διδακτόν ἐστιν* (86E)」。まず考察対象となる帰結の導出を可能にする前提を暫定的に定める。教われるなら教師がいて、有徳と呼ばれる人々は自分の子ども達にも教えるはずだが、していない、だから教師はいない、そうである以上教われないという段階的論証を進める。この過程には、仮説として差し当たり仮に設定した前提から考察対象である帰結が誘導可能であるなら、説明の一つとして保持し検討する、逆にその前提から帰結が誘導不可なら、説明可能性を保留していく方法がある。Benson, H., *Clitophon's Challenge Dialectic in Plato's Meno, Phaedo, and Republic* (O.U.P., 2015)p.169 以下および、福田宗太郎「プラトン『メノン』 87b—89d におけるヒュポテシスの方法」(日本西洋古典学会、2016) 20 頁を参照した。
- 9) Reeve による the perception-based belief と知識の関係対比を踏まえている。Reeve, C.D.C., "Blindness and Reorientation", in *PLATO's Republic* ed. by M.L. McPherran (Cambridge U.P., 2010)p.214
- 10) 日本道徳性心理学研究会『道徳性心理学』(北大路書房、1997)56 頁。コールバーグでは普遍化可能性と統合性の二つが発達のためのきっかけとして手段となるとしている。
- 11) 本発表では註 2) で示したように、*μεταστροφή* や *περιαγωγή* を、向け変えではなく向き直りと訳することを提案する。そう主張する文脈上の理由として、プラトンが「力ずくで引っ張る βίαια」(515E)強制的な方法を *ἄρα οὐχί* を用いて否定している点がある。そこには、無理矢理に太陽を見させる、首を巡らすようにと強制する方法のような、無理に何かさせるのでは教育効果はないという指摘があると見る。文法上の理由として 519B で向け変えと訳されてきた *περιστρέφετο* の活用形に注意する。middle-passive の活用には、国分功一郎が『中動態の世界』(医学書院、2017)で指摘するように「主語は過程の中にあり、」(89 頁)「過程を実現する力を有する」(186 頁) 表現を読むことができる。ここの活用形には自発性を読み込むことが可能であり、プラトンは自ら進んで向きを変えていくあり方をここに込めていると読解する可能性をあげる。

附記

プラトンの訳については岩波書店『プラトン全集』によった。教育の文脈から訳語を考えた箇所については原文を付記して対応を明示した。