

存在論に立脚した教育理論の展開

—「有用化としての教育」に対する問いかけを軸に—

井谷 信彦

0.序論

ドイツの哲学者ハイデガーの哲学思想が、現代思想の諸領域に及ぼした影響は計り知れない。ハイデガー哲学を直接に受容した研究だけでなく、後の思想家を経由して間接的に言及したもので含めると、その数は枚挙に暇がないほどである。もちろんそれらの諸研究は、ハイデガーの哲学思想を積極的・肯定的に受け入れたものばかりではない。悪名高いナチズム (Nazismus) への加担などを取り上げながら、ハイデガー哲学との批判的な対決を試みたものも少なくない。また近年では、そうした批判を経たうえで換骨奪胎された、ハイデガーに固有の術語のみを継承している論者も少なくない¹。「世界内存在」「共同存在」「本来性／非本来性」などの諸概念は、ハイデガーの著作に直接触れたことのない研究者にとっても、お馴染みのものだろう。こうした事情は、教育学の領域でもほとんど変わりが無い。現代ドイツの教育学者マイヤー＝ドラーヴェ (K. Meyer-Drawe) は、ハイデガー哲学に対して教育学がとってきた極端な態度を、「同化」と「拒絶」という二つの概念で表現している (Meyer-Drawe 1988)。一方でハイデガーの存在論を無批判に称揚する研究が存在するかと思えば、他方ではそれを煽動的な危険思想として指弾する研究も少なくない。後者は前者の提示する「教育」理論を批判するわけではなく、ハイデガーの哲学思想それ自体に矛先を向けるため、これら二つの潮流が交わることは滅多にない。もちろん、こうした極端な「同化」と「拒絶」のあいだには、ハイデガー特有の術語のみを借用した研究や、幾つかの箴言のみを援用した研究も点在している。しかし筆者の管見による限り、存在論を中心とするハイデガー哲学の意義と問題点の両方を精査したうえで、教育学においてそれを批判的に継承していくための研究は、稀にしかないと云わざるをえない。

実はこの問題の根はさらに深い。というのも、ハイデガー哲学に依拠する教育理論は、多くの場合お互いに参照しあうことなく、独立して研究を展開しているからである。新たな論稿が公にされる場合にも、過去の研究が引用・参照されることは少ない。研究者同士の対話の痕跡もなく、各々がそのつど独自の出発点から理論を組み立てているのである。そのため、それらの先行研究を相互に関連付けながら、その成果を批判的に検討する作業が必要である。それゆえ本稿では、ハイデガーの哲学思想から影響を受けた教育理論の系譜を辿り直すことで、従来の教育学研究がハイデガー哲学と取り結んできた関係を明らかにすると同時に、それらの教育理論が有する意義と問題点を問い直すことを試みたい。とはいえもちろん、教育学の領域に限定されてはいるとはいえないものの、ハイデガーの哲学思想に影響を受けた全ての研究を網羅することは不可能に近い。

¹ (vgl. Gethmann-Siefert und Pöggeler (Hg.) 1988)

そのためここでは特に、ハイデガー哲学の核心を占める存在論の地平に着目した教育理論を中心に取り扱う。『存在と時間』における「現存在の分析論」にのみ着目して存在論を等閑視した研究や、「世界内存在」「共同存在」「本来性／非本来性」などの術語を借用しただけの研究に関しては、ここでは言及しない。ハイデガーが提示した存在論の地平について、従来の教育学はそれをどのように受容し応用してきたのか。存在論と教育学を橋渡しすることで、人間の生と教育に関するどのような帰結が導かれたのか。存在論に立脚した従来の教育理論を紐解くことで、ハイデガー哲学と教育学との関係を明らかにすると共に、改めて教育学における存在論の地平に関する探究の端緒を築くことが、本稿の中心的な課題である。

そのためにはまず、国内外の代表的な先行研究を辿り直すことで、教育学とハイデガー哲学とを結び付ける接点を探り当てることが重要である。議論を先取りして述べておこなうなら、その接点となるのは、「有用化としての教育」に対する問いかけという課題である。ここで「有用化としての教育」という呼称は、子どもを取り巻くあらゆる事柄を成長発達の「役に立つ」契機と看做すような、教育及び教育学の傾向を表現している。この「有用化としての教育」の内実を解き明かすと同時に、それが抱える問題点を克服することが、存在論に立脚した教育理論における主要な課題の一つなのである。有用化の傾向に囚われた教育観に対して、ハイデガーの哲学思想に依拠する教育理論はどのような議論を展開したのか。「有用化としての教育」の克服という課題意識に着目することで、ハイデガー哲学に依拠した従来の諸研究を相互に関連付け、改めてその展開を辿り直すことが可能になるだろう。とはいえそのことは、本稿がそれら先行研究の提示する帰結を無批判に受け入れることを意味しない。上にも述べたように、ハイデガーの哲学思想を肯定的に受容した教育理論は、その思想が抱える問題点や危険性に盲目であることが少なくない。それゆえここでは、ハイデガー哲学に孕まれた問題点を突き止め、存在論に立脚した従来の教育学の限界を明らかにする必要がある。こうした検証作業を経ることで、教育学とハイデガー哲学との関係を改めて問い直すことが重要である。再びマイヤー＝ドラーヴェの言葉を借りるならそれは、単に無条件にハイデガーの哲学思想に対する「同化」や「拒絶」へと帰着するのではなく、その思想に「鼓舞」されながら、そこに孕まれた問題点に関する精査を経て、人間の生と教育の多様な可能性を解き明かそうとする試みであると云うことができるだろう。

1. 「有用化としての教育」に対する問いかけ

かつて和田修二は、近現代の時代状況を概観しながら、「ニヒリズムの克服」を戦後教育の根本課題として提示した(和田 1959)。「人間尊重」という旗印を掲げて主体の自立を称揚した近代の思潮は、かえって「人間の自己疎外や非人間化の状況」を生じる結果となった。この背景を構成しているのが、かつて「神は死んだ」というニーチェ(F. Nietzsche)の言葉によって表現された「最も無気味なる訪問者」としてのニヒリズム(Nihilismus)であると和田は云う。「最高の諸価値の価値喪失」にニヒリズムの本質を看取したニーチェは、「従来の諸価値を顛倒する新しい価値定立の原理」である「力への意志」にニヒリズム克服の可能性を託したのだった。しかし、これについて和田は「ニーチェはニヒリズムの本質を見誤っていた」と指摘する。「力への意志」に照らすことで「存在するもの一切が価値の対象として評価され」「見積られる」ということは、「既にそのものがそれ自体としてある尊厳を奪われ、力への意志が自己貫徹するた

めに定立する単なる条件に貶められているということ」であると和田は云う。こうした価値判断においては、存在するものが「その本然の姿に於いてあることを否定され」「その根底において無化Nichtenされている」と云うのである。ハイデガーの時代診断に依拠する和田は、このように「存在するものが価値評価の対象とされること」それ自体が、ニヒリズムの本質なのだと断定する。諸々の価値を付与することを通して「存在者をそれ自身たらしめている存在が空しくされ」「忘れられて」いることこそ、存在するものの「殺害」であり、「一切を無化する」ニヒリズムにはかならないと云うわけである (ibid.: 131)。こうして、存在者の存在を無化するニヒリズムの克服が、教育の重要な課題として提示されることになる。

人間の生に関わる全ての事物や出来事を価値判断の対象とするこうした風潮は、伝統的な教育学の領域においてさらにその勢力を増すことになる。ドイツの教育学者バラウフ (Th. Ballauff) が指摘しているように、伝統的な陶冶の教説の許では「あらゆるものが人間形成の原材料として投入される」ためである。人間中心的な「自己陶冶」(Selbstbildung) や「自己探求」(Selbstsuche) の理念に疑念を抱くバラウフは、教育学は「こうした伝統的な根本的イデオロギーを問いに付すことで、理論として基礎付けられねばならない」と主張する (Ballauff 1966b: 13)。バラウフといえば、ハイデガー哲学の応用を試みた代表的な教育学者の一人である。日本では笹田博通が彼の教育思想を紹介している。笹田によればバラウフは、ハイデガーの「存在への問い」に依拠して「教育学の転回をもたらすひとつの視点」を提示したのだという。ハイデガーの哲学思想において経験される「内的転回」は、「受け継がれたものがそれに固有の由来に照らしてもう一度詳しく検討される」ことを通して「近代教育学の新しい端緒を提供する」とバラウフは指摘する (Ballauff 1966a: 206)。ここでは「世界内存在」という術語を借りて規定された「人間性」(Menschlichkeit) の概念が、教育学の理念として中心的な役割を果たすことになる。このようにバラウフの教育思想においては、主体としての人間を中心に据えた陶冶の教説に対抗することが、それゆえ私たちを取り巻くあらゆる現象を教育の「原材料」と看做す伝統に抵抗することが、存在論を基礎とする教育学の中心課題として提示されているのである (笹田1988: 40ff.)。

こうした課題をさらに具体的に練り上げたものとして、日本の加藤清による論考を挙げることができる。加藤の議論において特徴的なのは、教育への問いかけが近代の科学技術への問いかけに関わっている点である。1953年の講演「技術への問い」においてハイデガーは、近代の技術の本質を「集め-立て」(Ge-stell)として特徴付けた。ハイデガーの云う「集め-立て」とは、身の回りの事物を「用立てる」(bestellen) という仕方に取り集め、「備蓄品」(Bestand) としてその他の事物へと関連付けるような、存在者への関与を言い表す概念である (Heidegger 2000: 5-36)。これを受けて加藤は、近代技術が人間を含めた一切のものを「用立て」(Bestellen) という仕方でも有用性のうちに回収してしまうものであることを指摘する。近代技術は「一切のものを立立ての仕方をもった顕現のうちへと」導くのだ、と加藤は云う。そしてそこでは、私たち自身もまた「用在 (Bestand) の用立人 (Besteller)」として「おびき出しの連鎖のうち立っている」と云うのである (加藤1983: 4)。加藤によれば、こうした事情は教育の領域においても変わることはないという。あらゆるものを備蓄品として用立てようとする技術は、「教育をも技術化し、技術の進歩に用立つ用在として組みこむ」と加藤は云う。その結果教育は、「将来技術社会において、すぐれた用在 (人材) として活動できるような人間の形成を、下請けすることになる」と云うの

である。こうして「集め-立て」に支配された教育においては、技術的な知識の量による成績評価が「子供たちの優劣を決めてしまう」ことになる、と加藤は指摘する。ここで危惧されているのは、そこにおいて「計り知ることのできない、まさに尊重に値する、その子自身の固有の尊厳性が、見失われてしまうこと」である。加藤にとって近代技術の支配とは、「すべての存在するものの、それ自身の固有性を喪失せしめる」ものである。そのようにして「自らの固有性を喪失してしまった子供たちは、それ自身の固有性において他者と出会い、語り合うことがない」と加藤は警告する。そこにおいては、「教師と生徒のみならず、生徒相互の関係もまた〔……〕利害打算的な、相互利用関係が支配的となる」と云うのである (ibid.: 19ff.)。この点において「ニヒリズムの克服」という課題は、私たち人間をも含めた存在者を「備蓄品」として役立てようとする傾向に対する抵抗として、いっそう具体化されることになる²。

このように「集め-立て」に絡め取られた教育が抱える問題は、特に職業教育や資格教育の領域で顕著に現れてくる。この点について、イギリスの教育学者スタンディッシュ (P. Standish) は、「継続教育」(further education) の現状について書かれた論稿のなかで次のように述べている。継続教育とは、「その発端からして備蓄品 (standing-reserve) という観点のもとで考えだされたものなのだ」と。というのも、「(これらの術語の近代に限定された意味での) 技術的または職業的な教育という理念そのものが、〔……〕産業や近代的な商業の機能に基づいている」からである。「備蓄品」という言葉の用い方からも予想されるように、ここでもハイデガーの技術論とそれに基づく時代診断とが、現代の継続教育の問題状況を説明するための礎石となっている。スタンディッシュによれば、継続教育における「管理情報システムは、あらゆるものが備蓄品へと換算されるような仕方、スタッフの『類型化』やカリキュラムの形式化に結び付けられて」いるという。それゆえ「教えられる内容は情報として標準化され、教え手は人的資源となってしまう、教えを受けるものは市場から狙いを定められて特定された顧客となるのだ」と彼は指摘している。このように「経営管理主義」(managerialism) に陥ったシステムにおいては、その「利用しやすさや効率の良さは顧客に資するだろうが、スタッフや生徒はシステムの下部組織になってしまう」と云うのである。厳密に管理され細分化された教育システムの内部においては、教師や学習者の「自発性」や「想像力」または「未知なるものとの遭遇」は「抑圧されている」。人間とそれを取り巻く事物を備蓄品として管理しようとする教育の傾向が、「経営」「顧客」「市場」などといった経済分野の用語を用いながら、現代の職業教育・資格教育における深刻な問題として提示されている点に注目しよう (Standish 1997: 453)。

スタンディッシュによれば、継続教育の経営管理におけるこうした傾向は、社会と産業の複雑な変化に対応しようとしたものであり、「後には学校教育へと、そしてとりわけ高等教育へと取り入れられた」のだという (ibid.: 439f.)。この点に関して、ハイデガーは次のように述べている。「諸学の領域は互いに遠く離れてしまっている。それらの諸領域が対象を取り扱う仕方は根本的に異なっている。様々な学問領域の分散した多様性は、今日ではただ諸々の大学と学部とを技術的に組織することによってのみ取りまとめられており、ただ各分野による実践的な目的の定立によってのみその意義を保たれているのだ」と (Heidegger 1976: 104)。アメリカの哲学者ト

² 同じくハイデガーの技術論に依拠しつつ、研究者の臨床経験から同様の論点を提示したものとして、生越達 (2006) 等の論稿が示唆的である。

ムソン (I. D. Thomson) の解釈によれば、ハイデガーによるこの指摘は、内部で領域ごとに細分化され分裂した「名前ばかりの大学」(uni-versity-in-name-only)という高等教育の現状を、正確に云い当てているという。「手段として役に立つ成果を提供できる学問領域だけが(あるいは今日ではむしろその下位領域だけが)、そうした外部からの支援〔研究への意味付与・資金援助〕を安定して得ることができるために、いよいよあらゆる学問領域がそれ自体を利用価値に換算して提示しようとしているのだ」とトムソンは指摘する。そうこうするうちに、「それに対抗する理念がないまま、学生たちもまたこうした純粋に手段として役に立つ考え方を採用し、将来の高い給料のための手段としてしか教育を見なくなる」。教育における有用化の傾向は、いまや高等教育の領域にまでその勢力を広げている。あらゆる事物を「役に立つか否か」という基準に即した価値判断へと回収するこの傾向は、私たち人間の生と教育それ自体の可能性を矮小化すると同時に、教育学をも含めた学問の領域をもその圏内に取り込んでしまうことによって、そこに孕まれた問題それ自体を巧みに覆い隠しているのである (Thomson 2005: 151f.)。

以上の論述を通して筆者は、ハイデガー哲学を基礎とした教育理論における共通の問題意識を明らかにしてきた。序論において予告されたようにそれは、「有用化としての教育」に対する問いかけとして定式化することのできるものである。事物を子どもの成長発達の役に立つ「教材」と看做す伝統的な教育学の思考様式は、教育それ自体を有用な人材を育成するサービス業へと駆り立てることで、これに関わる人間を「役に立つか否か」を基準とする価値判断の枠組みへと絡め取ってしまう。和田の論考から半世紀が過ぎようとしている現代にあって、この問題は解決されるどころかさらに複雑化・広範化しており、それに伴って、その所在を見極めることも尚のこと困難になっている。近代技術の本質に関する洞察に立脚することで、現代の教育学におけるこの有用化の傾向を看破し批判しようとした点に、ハイデガーの存在論に立脚した教育理論に共通の課題意識を見て取ることができる。こうした洞察に基づいて次節では、ハイデガーの哲学思想に依拠して導かれた人間の生と教育の理念を詳しく検証したいと思う。「役に立つか否か」を基準とする価値判断に絡め取られた伝統的な教育学に対して、存在論に立脚する教育理論は、どのような教育の可能性を提示したのか。ここでもやはり重要なのは、ハイデガー哲学に依拠した教育学の諸研究を相互に関連付けることで、「有用化としての教育」に対抗する教育理論の展開を明確に辿り直すことである。これにより、存在論を主軸とするハイデガーの哲学思想が従来の教育学に与えた影響もまた、より鮮明にその輪郭を縁取られることになるだろう。本節に引き続き、存在論に立脚した教育理論の諸論稿を辿り直すことで、そこで共有された人間の生と教育の理念を明らかにすることが、第二節での中心的な課題である。

2. 「存在の真理」への教育

存在論に立脚した教育理論が提示する教育理念の探究に際しては、ハイデガーのプラトン解釈に関するトムソンの論考が、差し当たり必要十分な見取り図を与えてくれるだろう。トムソンによれば、プラトンの「洞窟の比喻」に関するハイデガーの論考こそが、近代技術の本質としての「集め-立て」に対抗する「存在論的教育学」(ontological education)の内実を示唆するものであるという (Thomson 2005: 155ff.)。「真理に関するプラトンの教説」と題された論稿においてハイデガーは、ギリシャ語の「パイデア」(paideia)という概念の解釈に基づいて、「教育」

(Bildung: 陶冶)とは「差し当たり出会われるものの領域から別な領域へと、つまり存在するもの〔それ自体〕が立ち現れる領域へと、慣れ親しませながら移し置く」という意味において、「人間全体の転換を意味している」と規定した。教育の本質とは、「準備のできていない魂のなかに、まるで意のままに目の前に置かれた空の容器に注ぎ込むように、単なる知識を注ぎ込むこと」にあるのではない、とハイデガーは指摘する。真正な教育とは「まず人間をその本質の所在へと移し置きそこに慣れ親ませる」ことによって、「魂それ自体を全体として揺り動かし変化させる」のだ、と云うのである (Heidegger 1976: 217f.)。ハイデガーによれば、この「人間全体の転換」としての教育は、「これまで人間にとって明白であったもの全てが、そしてそれが明白であった在りようが、別様になることを通してのみ可能になる」という。教育においては「そのつど人間にとって非隠蔽的であるものと、その非隠蔽性という在りようは、変化せざるをえない」と云うのである。この「非隠蔽性」(Unverborgenheit)という概念は、一般的には「真理」(Wahrheit)と翻訳されるギリシャ語の「アレーティア」(aletheia)の訳語として選ばれている。プラトンの「洞窟の比喩」を援用しながらハイデガーは、「教育=パイデア」とは人間をその全体において「本来の真理」へと導くことであると推断する (ibid.: 219ff.)。

しかしその論旨は単純ではない。というのも、「善のイデア」を最高理念として掲げるプラトンの教育観は、ハイデガーにとって、「非隠蔽性」としての真理の性格を歪曲してしまうものだったからである。「善のイデア」へと魂全体を向け変えることを目標とする教育理論は、「非隠蔽性」としての真理を人間による認識の問題へと置き換えると同時に、そこに「正しさ」「善さ」という価値を付与する傾向を有している。その結果、やがて真理は「認識の正しさ」「言説と事物の一致」にまで還元され、主観対客観の二分法に基づく認識論の枠組みのなかで把握されることになる。こうして主体としての人間による行為に対する価値判断の基準となった真理は、存在するものの只中における人間の地位を確立し際立たせる。それゆえハイデガーにとって、イデア論を主軸とするプラトンの「形而上学」は、広い意味での「ヒューマニズム」の発端でもあった (ibid.: 224ff.)。トムソンも指摘している通り、「こうして真理は存在論ではなく認識論の主題に、つまり存在するものが私たちにそれ自体を開示する仕方ではなくて、私たちが存在するものに関する知識を保証する仕方の問題になる」。これをトムソンは、「存在から人間主体への真理の場所の置き換え」に起因する「形而上学的ヒューマニズム」と呼ぶ。ここで危惧されているのは、教育が「集め-立てへと吸収」され、「パイデアの本質」が覆い隠されることである (Thomson 2005: 160)。このように、「善のイデア」を最高理念とするプラトンの教育観こそが、ニヒリズム=存在忘却の根底にある「価値の思想」の発端であり、主体としての人間を中心とする有用化と価値判断の傾向の起源であるという点に、ハイデガーによるプラトン批判の核心がある。

ハイデガー自身は、真理=非隠蔽性を「存在するものがそれ自体として、それゆえその存在において、立ち現れてくること」として規定した。この時期以降ハイデガーは、「存在の根本特質」としての真理を表現する言葉として、「存在の真理」(die Wahrheit des Seins)という言葉を用いるようになる。真理=非隠蔽性と考えるハイデガーにとって、イデア論を背景とするプラトンの教育理論は真理の歪曲が始まる端緒であった。それゆえハイデガーは繰り返し、「パイデアに関する省察とアレーティアの本質の変化とは相互に共属している」ことに注意を喚起している。トムソンはここに二重の方向性を読み取る。一方でハイデガーは、このように指摘すること

で、プラトンの教説が真理の特徴を歪曲してしまった顛末を言い当てている。しかし他方で、ここには「教育＝パイデア」によって改めて、非隠蔽性としての真理の本質を取り戻す可能性もまた、示唆されている。真理の本質を歪曲したのが「人間全体の転換」としての教育であるなら、その本質を回復することもまた教育によって可能になるのではないか。「ハイデガーは彼の学生たちを既存の存在論的教育に対抗して教育しようとする」とトムソンは云う。ハイデガーとプラトンとの対決は、真理の特徴に関する洞察を背景とした存在論の地平における対決である。教育による非隠蔽性としての真理の回復というこの試みは、「教育に対抗する教育」として定式化される(Thomson 2005: 162)。こうした洞察に基づいて、プラトンが用いたのと同じ「洞窟の比喻」に依拠しながら、「存在の真理」への教育の内実が探求されることになる。

すでに何度か言及してきたプラトンの「洞窟の比喻」は、周知の通り、物語の進行に合わせて四つの段階に区分されている。1) 洞窟に閉じ込められた囚人が、壁に映る影を実在と思い込んでいる段階、2) 拘束を解かれた囚人が、影を投じる炎に気付く段階、3) 囚人が洞窟の外へと足を踏み出す段階、4) 外の世界に慣れ親しんだ囚人が、他の囚人を解放するべく洞窟へと戻る段階、という四つの段階である(プラトン1979: 94ff.)。ハイデガーによる解釈に言及しながらトムソンは、これら四つの段階を「存在の真理」への教育のプロセスとして順に読み解いてゆく。端的に云うならそれは、「存在論的教育が、技術的な開示の方式に対する生徒の隷従を打ち壊し、存在するものの存在を別様に理解するように生徒を自由にする」「連続した四つの段階」である。第一の段階についてトムソンは、「炎が壁に投影した影を事物の究極の現実だと思い込んでいる」この状態は、「全ての存在者が、生徒たち自身も含めて、単に最大限利用されるべき資源として立ち現れてくる」段階であると解釈する。それゆえ、生徒たちは「もし促されれば、究極のところ教育それ自体をも、単により多くの金を稼ぐための手段として、彼らの潜在可能性を最大限に引き出すための手段として、またはその他、集め-立てによる最大限利用せよという責務の、等しく空虚な形式のための手段として、『正当化』するようになる」(Thomson 2005: 163)。人間の生と教育それ自体をも巻き込む有用化の傾向に絡め取られたこの段階こそ、存在論的教育がその克服を課題とした状態であることは、すでに前節において確認された通りである。

続いて囚人が人工の炎を直視する第二段階は、技術による「集め-立て」(炎)こそが「単なる資源として理解された存在者」(影)を生みだしているのだということ、人々が認識する段階である、とトムソンは解釈する。この段階においては、「集め-立ての形而上学的な拘束が認識され、それゆえ打ち壊される」ことになる。ここにおいて囚人たる人間は、様々な事物を「役に立つ」手段として理解することが、近代技術に特徴的な「集め-立て」という機能からその権利を与えられているに過ぎないことに、初めて気付かされるのである(ibid.)。とはいえ、人々が有用化と価値判断から自由な仕方でも事物を理解するには、さらに次の第三段階を待たなければならない。トムソンによれば、洞窟の外における「空け開き」(the open: die Lichtung)こそ、ハイデガーが「存在それ自体」に与えた呼称であるという。「最も非隠蔽的なもの」としての存在は「全ての現れるものに先立ってその内に現れて」おり「その現れるものを接近可能にする」。拘束を解かれて洞窟の外へと導かれた囚人は、「存在者が単なる資源以上のものであることに気付く、そうして存在者の存在を別様に理解するべく自由になるのだ」とトムソンは説明する。「諸々の存在者が、十全に現象学的なその豊饒さと複雑さにおいてそれ自体を提示するとき、存

在論的教育は成し遂げられるのだ」と云うのである (ibid.: 163f.)。とはいえ、存在論的教育の課題はこの段階で完結するわけではない。プラトンによれば、洞窟の外へと足を踏み出した人間は、同胞をも解放するべく再び洞窟へと帰還する義務を有している。この帰還こそが存在論的教育の最終段階である。トムソンがハイデガーに倣って指摘しているように、存在論的教育においては、「学ぶことは教えることにおいてその最高の段階に達する」のである (ibid.: 165) ³。

それでは、このようにして有用化と価値判断の傾向から解き放たれた後に、事物や他者との関わりはどのように変化するのだろうか。トムソンによれば、「存在の真理」の「空け開き」のなかで人々は、存在者を「概念的に正当に評価しようということ以上に、いっそう豊かな意味を持つものとして理解し経験するようになる」という。洞窟から解き放たれた人々は、存在者を「利用されるのを待つだけの、その本質からして意味のない資源と看做す」ことはない。人々は、存在者が「集め-立て」の枠組みによっては把握しきれないものであることを知り、「気配りや謙虚さ、我慢強さや感謝の念、あるいは畏怖すら持って、存在者へと関わることを学ぶのだ」と云うわけである (ibid.: 164)。ハイデガーによれば、「学び」(Lernen) とは「私たちが為すこと全てを、そのつど本質的なものに即して私たちに与えられているものに対する応答の内にもたらすこと」を意味するという (Heidegger 2002: 17)。これを受けてトムソンは、「それゆえ根本的な意味において、学ぶことは自分を取り巻く環境からの呼び求めに適切に応答することを意味するのだ」と解釈している (Tomson 2005: 167)。云い換えるならそれは、存在者が「存在者として」立ち現れてくるその現場において、事物や他者からの呼びかけに対して応答することであると云えるだろう。実際、このように存在者としての存在者が立ち現れる「存在の真理」の「空け開き」において、人間をも含めた全ての存在者との関わりを、その存在者からの呼びかけに対する応答として捉え直そうとする点に、存在論に立脚した教育理論に共通の課題意識がある。

例えば、職業教育や資格教育の取るべき指針についてスタンディッシュは、「手仕事の復権」という可能性を提案している。彼の説明によればそれは、「実践的なものが果たす役割の取り戻し、すなわち職人の仕事が体現しているような原材料への応答可能性の取り戻し」にはかならない (Standish 1997: 455)。ここでもまた、「応答」という言葉が鍵になっていることに注目しよう。ハイデガーによれば職人の技術は、近代の技術と違って、事物それ自体の内に在りながらもまだ覆われているものを「露わに-取り-出すこと」(Her-vor-bringen) を、その特徴としているのだという (Heidegger 2000: 12f.)。これまでの議論を踏まえて云い換えるならそれは、人間中心の有用化と価値判断の傾向に囚われることなく、存在者をその存在において立ち現れさせることである、と云えるだろう。スタンディッシュが重要視する、「主題となる事柄に対する教師の応答可能性」や「特定の状況に対する管理者の応答可能性」も、このような視座から理解されなければならない。また、「存在の真理」が開かれる地平における他者との関わり合いについては、加藤清の論稿が詳しく論及している。「人間をその尊厳性において輝かしめることこそ、教育の本質でなければならない」と加藤は云う。その主張の背景には、そもそも人間は「価値がある故に尊いのではない。存在することが尊いのである」という認識がある。「人間の尊厳性は

³ なお、この他にハイデガーのプラトン解釈から教育について考察したものとしては、川村覚昭 (1994) の論稿がある。また、ハイデガーの時代診断に立脚しながらIT時代における「現実性」の意味を問い直そうとした試みとして、Kato (2006) が示唆的である。

人間へと贈り与えられたもの」であり、「人間が存在することが、同時に尊厳性において在ること」だからである（加藤1983：112）。それゆえ人間同士の関わり合いは、集め-立ての支配に基づく「冷たい人間関係」を越えて、一人ひとりが「かけがえのない存在として気遣われ、受け応えられ、計り知ることのできない尊厳性において、輝き出る」のでなければならない、と加藤は指摘する。他者をその存在において認め、その固有の尊厳において輝かせることこそが、存在論に立脚した教育の最終的な目標だというのである（ibid.: 195ff.）。ここでもまた、他者の存在への「応答」が重要な課題として提示されているのが分かる。

このような他者と事物への「応答」という理念は、主体としての自己を中心とする世界との関わりを問い直すことを要請する。この主体としての自己の脱中心化を究極まで突き詰めたのが、バラウフが用いた「没我性」(Selbstlosigkeit) という概念である。この概念は「知識」「経験」「職務」「課題領域」その他の諸事物に関して、「私がそれら全てに帰属している」のであって、「それら全てが私に帰属しているのではなく」「どんな条件に従ってもそれらを自由に利用してはならない」ということを意味している（Ballauff 1966b: 30）。ハイデガーの「現存在の分析論」に依拠したバラウフは、存在者が存在者として「思索」(Denken) のなかで開き示されるところに、「人間性」が実現される契機を看取した。これは、先にハイデガーによって「存在の真理」と呼び習わされた契機である。その意味でバラウフにとって「人間性」は、「自身を思索と真理とに帰属させるとき」初めて実現されるものであった。ただし、この思索と真理への帰属性は「人間が自由に利用できる所有物であるような規定や装飾を工面するのではない」。この帰属性は人間を「没我性へと越え行かせ、事物や生物や隣人たちの守り手とするのだ」とバラウフは説明する。笹田も指摘している通り、自己への囚われを捨てたこの没我性のなかで人々は「利己的な意志」「強奪すること」「利用可能にすること」から解き放たれる。その意味において、「人間を人間性へと解き放つこと」としての教育における「自由」とは、「意志と自己としての自由からも、選択と決断としての自由からも遠ざかり、事物と人間の許における素朴な作業と言葉のなかで、全てのものをそれ自体たらしめるという課題にひたすら応じる」ことである、と云うことができる。人間は「ただ自己喪失の状態に留まることで人間になるのだ」とバラウフは明言する。それゆえ「この点において、自己存在や恣意的な自立に関する省察は、全て即事物性と共人間性の破壊という帰結を生じる」。「ひたすら事物や隣人をそれ自身たらしめるときにのみ、私は人間になる」と云うのである（Ballauff 1966a: 234ff.）。事物を陶冶の「原材料」と看做す伝統的な教育学に対して、「存在の真理」を指向する思索のなかで、「即事物性」(Sachlichkeit) と「共人間性」(Mitmenschlichkeit) を背景とする「人間性」を実現することが、存在論によって転換された教育の課題として提示されている（笹田1988：45ff.）。

こうした課題意識は、存在論に立脚した教育理論の草分けとも云える和田の論考においても、すでに提示されていた。和田によれば、あらゆる事物を価値へと換算するニヒリズムの傾向は、「主観-客観関係において対象化する思考法」にその起源を有しているのだという。私たち人間が、対象化された存在者から自立した主体として、表象する主観となったところに、「人間をも含めて存在するものの一切が殺害され、無化される原因があった」と云うのである。それゆえ和田は、近代に特徴的なニヒリズムの克服は「ただ思考法の根元的転回、表象的・対象化的思考の突破によってのみ可能となる」と考えた。「主観-客観」の二分法に慣れ親しんだ思考様式を、存在それ

自体の思索に転換することが重要なのだ、というわけである（和田1956：132）。周知のように和田はその後、こうした問題意識に基づいて、ランゲフェルド（M. J. Langeveld）の思想を援用しながら、独自の教育理論を展開することになる。それゆえ和田の提起した思考様式の転換は、ランゲフェルドによる「現象学的教育学」を基盤として遂行されたと考えられる（cf. 和田：1982）。しかしまた、その後に至ってもなお、ハイデガーの存在論に言及しながら、「無心になってももの存在に聴き、もの存在を守って生きることを学び直さなければならない」という課題が肯定されていることは、注目されてよいだろう（和田1995：273ff.）

以上の議論を通じて本節では、ハイデガー哲学に依拠した教育学が提示する教育の理念・目標を精査してきた。それにより、存在忘却に基づく有用化と価値判断の傾向から人々を解き放ち、主体としての人間の恣意を越えた「存在の真理」へと導くことが、「存在論的教育」の課題であることが明らかにされた。昨今の英米における議論にも示唆されているように、これは現代の教育を考えるうえで、極めて重要な論点を提示するものであると云える。とはいえ、果たして私たちは、ハイデガーの哲学思想にのみ依拠して教育を論じることができるのだろうか。存在論に立脚した教育理論には、それに特有の限界もまた、つきまとっているのではないか。「存在論的教育」は、教育という営みの全てを包括しうるものだろうか。こうした問題意識に導かれて次節では、現代ドイツの教育学者ボルノウ（O. F. Bollnow）による存在論批判を端緒として、ハイデガーの哲学思想を基礎とする従来の教育理論の問題点を解き明かしたい。

3. 存在論に立脚した教育理論の問題点

ハイデガーの哲学思想を教育学に結び付けた研究者といえば、日本では誰よりボルノウの名前が挙がるだろう。実際、ハイデガー哲学の実存論的な側面を教育学へと取り入れたその功績は、すでに高く評価されてきている。不安や絶望など実存哲学に固有の概念に着目したボルノウは、従来の教育学において看過されてきた「生と教育の非連続的な形式」に目を向ける必要を唱えたのである（Bollnow 1959）⁴。しかし、存在論に立脚した教育理論の研究者にとって、ボルノウによるハイデガー解釈は必ずしも満足のいくものではなかった。ハイデガーの哲学思想に影響を受けたボルノウの教育理論に関して、加藤清は次のように批判している。人間学的な考察に基づくボルノウの理論は、不安や絶望などの「実存哲学的概念の純血性を」捨てて「効用化し用在化」してしまっており、それらの概念は「枯渇化し、形骸化された実存概念へと、変貌せしめられてしまっている」と。実存哲学の思想は「近代の主体的生の克服を課題とするもの」であり、それを「生のうちに持ちこみ、没固有化的に用在化し、効用化する方法は、何ら実存主義の克服ではなく、近代を克服する方法でもない」と云うのである（加藤1983：108）。個々の実存に関わる危機を初めとする様々な現象を、人間の成長発達の役に立つ契機として規定するボルノウの理論は、近代に特徴的なニヒリズムの典型として厳しく指弾されたのである。教育学において伝統的に受け継がれているこの有用化の傾向に対抗することが、存在論に立脚した教育理論の中心課であったことは、前節までに明らかにされた通りである。

しかしながら、ボルノウの理論に対する加藤の批判においては、ボルノウ自身がハイデガーの

⁴ ボルノウの教育理論についての研究としては、日本では岡本英明（1972）、川森康喜（1991）、広岡義之（1998a, 1998b）などが代表的である。

存在論をどのように捉えていたのか、という視点が欠けている。ここであえてその点に言及しておく必要があるのは、ボルノウによる存在論批判において、存在論に立脚した教育理論の限界が如実に露呈しているからである。岡本英明も指摘している通り、ボルノウはかなり早い時期からハイデガーの存在論について否定的な見解を示していた（岡本 1972：4ff.）。例えば1933年に発表された論文「ハイデガーによるカントへの関わりについて」のなかで、ボルノウは次のように述べている。「本質が事実性に内在しているということは、本質に関する考察を事実性から切り離したりそれを前提したりすることが、もはや許されないということである。本質に関する考察はむしろ、遡ってみれば事実性に依存しているのである。それゆえ、いまやこの両者のあいだに循環的な相互規定の関係が生じる」と（Bollnow 1933: 230）。ここでボルノウは、存在に関する思索と存在者に関する思索というハイデガーの区別を、本質に関する思索と事実性に関する思索という言葉で置き換えている。それをふまえて岡本は次のように指摘している。「ハイデッガーがここから、世界を存在的なもの(das Ontische)と存在論的なもの(das Ontologische)に分離した時、ボルノウはハイデッガーの思考と袂を分かったのである」と。要するに、ハイデガーの存在論は存在者に関する思索と分離された一面的なものであり、それゆえにボルノウはその思想を受け入れることができなかつたのだというのである（岡本 1972：6）⁵。さらにまた、1964年に書かれた論稿「体系的な教育学への新たな端緒」においてボルノウは、バラウフによる教育理論に一定の意義を認めながらも、辛辣な口調でそれを批判している。「この書が抱える真の困難は〔……〕原理的な問いかけに費やされた導入部と結論部の考察のうちにある。それは私たちが、自己を忘れた献身や俗世を越えた放下として、特徴付けようと試みてきたものだ」と彼は云う。なぜなら、「完成された人間が再び自己の意志を離れるべきである、ということは、目標へと向かう意志の重要性や意志の教育の重要性を、廃棄するものではない」のであって、「没我性」という「最終的な目標設定を始めるより前に、果たされるべき重要な教育の課題が山積している」からである（Bollnow 1964: 568f.）。自己の意志を捨て去るためには、捨て去ろうとする意志をまず学ばなければならない。「目標へと向かう意志」を抜きにしては、衣食住を含めた社会生活を営む存在者としての人間の教育は成り立たない。この点においてボルノウは、バラウフの教育理論によって提示された課題に内在する矛盾を鋭く突いているのである。ハイデガー哲学に依拠する教育学は存在との関わりのみを称揚する一面的なものであり、その試みは避けがたい矛盾と限界を孕んでいるという点に、ボルノウによる批判の核心があると云える。

実のところ、存在論に立脚した教育理論のこうした限界については、バラウフ自身も認識していた。「存在の真理」が主体としての人間の恣意を越えたものであるとすれば、それは「非隠蔽性」としての真理へと向かう思索が、「私たちの意のままになるものではない」ことを意味している。バラウフによれば、「このように思考や洞察が意のままにならず、教え込むこともできないということから、教育や授業における困窮が生じる」のだという（Ballauff 1966b: 14）。笹田の言葉を借りるならこの指摘は、あくまで個々の存在者である教師と生徒の関係において、「存在の真理」の地平へと恣意的に導き入れることの困難を表現している。「没我性」においては、

⁵ この点に関しては、ハイデガー哲学の側からの反論が予想される。「存在者に関する思索と存在に関する思索」の相補的な関係は、ハイデガーの哲学思想の中心を占める主題だった。例えば、『存在と時間』における「現存在の分析論」が、「基礎的存在論」と呼ばれるのもそのためである。

思索や真理が人間に帰属するのではなく、反対に人間が思索や真理に帰属するのだとすれば、「存在の真理」への教育は人間の主体性に基づく陶冶を断念せざるを得ないだろう。このことを直視したバラウフは、「教育と意志とは相互に排斥しあう」ものであり「教育は意志されるべきではない」と云う。そもそも人間は「思索することを意志することはできない」からである(Ballauff 1966a: 238)。こうした挫折を乗り越えようとする笹田の論考も、教育者の役割を「存在のような働き」として示唆するだけで、その具体的な内実には論及していない。主体としての人間を中心とする有用化と価値判断の傾向への囚われから人間を解放しようとする教育は、それが私たちの主体性や意志を否定する限り、その限界を露呈せざるを得ないのである。それゆえバラウフは「真理の呼び求めとそれに対する応答を、教育の許に従わせることは不可能だ」と云い、「思索へと教育することは考えられない」と告げるほかなかった(Ballauff 1966b: 130)。

しかし問題は尚のこと深刻である。バラウフが告白するこうした挫折可能性は、存在論に立脚した教育理論に内在する避け難いパラドックスに由来している。前節までに検証されたように、そもそも「有用化としての教育」の克服を目指した教育理論においては、私たち人間を取り巻く諸現象を、主体としての人間を中心とする有用化と価値判断の傾向から解放することが求められていた。事物だけでなく人間自身をも絡め取る価値判断の枠組みを克服することが、ハイデガーの哲学思想に依拠した教育理論に共通の課題であった。しかしながら、存在論に立脚した従来の教育理論は、結局のところ、そのようにして達成される「没我性」や「固有の尊厳性」、「気配り」や「謙虚さ」、「我慢強さ」や「感謝の念」、「畏怖」や「職人の技術」などに、人間存在にとって有益な美徳としての価値を付与していたのではないか。さらには加藤清のように、存在することそれ自体にまで「固有の尊厳性」という価値を認めるなら、それは存在それ自体をも価値判断の対象とする究極のニヒリズムにほかならないのではないか。いきおいそこでは、「存在の真理」を指向する教育はもちろん、それに携わる教育者たちも、あるいは事物や他者からの呼びかけも、全てが上に述べたような境地に到達するための契機として、「役に立つ」手段と見做されることになるのではないか。「有用化としての教育」からの離脱それ自体が、到達され維持されるべき目標として設定されるとき、その目標に到達するための目的-手段関係のなかで、主体としての人間を中心とした有用化と価値判断の傾向が、再びその勢力を吹き返すことになる。それゆえバラウフのように、存在論に基づいて提起された教育の挫折可能性に気づき、その地点に踏み止まることは、至極誠実な態度であったと云える。しかし、それを「人間による人間のための」教育の理念・目標として提示するような理論は、その背景にある意図とは無関係に、主体としての人間を中心とする教育観を克服するどころか、その支配圏を押し広げてしまう。ニヒリズムからの脱却を試みていたはずの教育理論は、具体的な理念・目標を掲げる段になって、その理念・目標を正当化する新たな価値基準を持ち込むことで、伝統的な教育学を規定している価値判断の枠組みへと再び絡め取られる。ハイデガーの存在論を基盤として「有用化としての教育」に対する批判とその克服を課題とした教育理論は、却って、人間とそれを取り巻く事物を疎外する有用化と価値判断の傾向を、補完し拡充する結果を招いてしまうのである。

伝統的な教育理論は「役に立つか否か」という基準に即して事物の「価値」を判断してきた。多くの場合、私たち人間の成長発達に「役に立つ」ものだけが存在価値を認められ、そうでないものは教育理論のなかにその所在すら与えられない。こうした傾向はさらに広がり、やがては私

たち人間自身についても同じように価値判断が行われるようになる。「集め-立て」に規定された世界の維持と発展に奉仕しうるかどうかが個々人の価値を決定する。ハイデガーが技術の本質として明らかにしたこの「集め-立て」の風潮は、それに抵抗する言説をも同じ有用化と価値判断の傾向のうちに取り込んでしまう点に、際立った特徴がある。例えば、人間らしく生きるためには「勉強」や「仕事」だけでなく「遊び」や「趣味」も「必要である」というように、さしあたり価値判断の基準に当て嵌まらないものにまで価値を付与するという仕方、ニヒリズムは私たちの思考を侵食していく。「個性尊重」や「ゆとり教育」などの教育理念も、それ自体としては重要な提言であるとしても、それだけでは「有用化としての教育」を克服することにはつながらない。そのことは例えば、今日「派遣社員」や「フリーター」の置かれている厳しい状況や、「働かない・働けない若者」に関する問題に目を向ければ明白だろう。むしろ現在では、「主体性」や「個性」を称揚する言説が、かえって規格化された「資格」による選別を助け、使い勝手の良い労働力を「人材」として確保する仕組みを促進しているようにも思われる。存在論に立脚した従来の教育理論の問題点もまた、「有用化としての教育」に対する批判とその克服を課題としながら、最終的に主体としての人間を中心とする有用化と価値判断の傾向から抜け出せなかったところにある。「存在の真理」を到達し維持すべき目標として提示し、事物や他者からの呼びかけを目標達成のための手段と見做し、「没我性」や「謙虚さ」を美德として評価する限りにおいて、存在論に立脚した教育理論は伝統的な教育学の枠組みを一步も越え出てはいないのである。

4. 「宙吊り」の教育学へ

この点において私たちは、もう一つ興味深い事実を目の当たりにする。存在論に立脚した教育理論とボルノウの教育理論は、一見すると相反する立場からお互いの主張を批判しているようでありながら、実はある共通した認識に依拠しているのである。この両者はともに、ハイデガーが「存在への問い」を問うに相応しい存在様式として規定した「本来の自己」あるいは「本来性」(Eigentlichkeit)という概念について、それを人間の「あるべき状態」を表現するものとして把握しているのである。存在論に立脚した教育理論が、「存在の真理」に対する開かれを教育の理念・目標として掲げていることは、これまでに述べてきた通りである。ボルノウもまた、ハイデガーが『存在と時間』のなかで提示した現存在の「非本来性」から「本来性」への移行を、倫理的な観点における「あるべきでない状態」から「あるべき状態」への変容であると解釈している。個々の実存に関わる絶望や不安を経ることで私たちは、初めて「成熟のより高次の段階」に到達することができるのだ、というのである。倫理的な基準に即したこの価値判断が、「生と教育の非連続的な形式」に関する理論の根底にある (Bollnow 1959: 24ff.)。ハイデガーの存在論を受容するか拒否するかという点に違いがあるとはいえ、彼の提示した「本来の自己」または「本来性」こそ教育において到達し維持されるべき目標である点において、存在論に立脚した教育理論とボルノウの教育理論とは、その見解を共有しているのである。前節において、ボルノウのハイデガー解釈に対する加藤の批判を引用したが、それはそのまま、存在論に立脚した教育理論それ自体にも疑問を投げかけるものだったのである。

それでは、当のハイデガー自身はこの点についてどのように考えていたのだろうか。この問題に答えることは、それほど容易ではない。『存在と時間』を始めとする主要な著作や講義録のな

かでハイデガーは、人間存在の「本来性／非本来性」という区別に関する倫理的な解釈を徹底的に排斥している。現存在の日常性に関する考察は「日常的な現存在に関する道德教化的な批判や「文化哲学的な」熱望ということからは、遠くかけ離れているのだ」と彼は忠告する。現存在の非本来性とは、本来性に比べて「いっそう少ない」とか「いっそう低い」存在の程度を表現するものではない、と云うのである (Heidegger 1977: 57f.)。加えて、第2節で引用したプラトンの「洞窟の比喩」についてもハイデガーは「そもそも倫理的なものや道德的なものが問題なわけではない」と述べている (Heidegger 1988: 100)。こうした言明からは、存在論を倫理的な価値判断とは無縁のものとするハイデガーの考え方を読み取ることができる。前節において明らかにされたように、存在論の地平に一定の価値判断を持ち込むことが、「存在の真理」をも評価の対象とする究極のニヒリズムを生じるのだとすれば、ハイデガーのこのような忠告は極めて的を射たものであると云えるだろう。人間存在の本来性は、「存在への問い」に相応しい可能性として存在論の地平における指標とされることはあっても、一般的な共同体の規範にまで敷衍されるものではない。「存在への問い」の可能性を倫理的な理想として掲げることは、その問いの可能性を矮小化し、あらかじめ模範解答を鑄造することでしかないのである。

しかし、こうした言明に対しては、当然のようにそれを疑問視する声も少なくない。そもそも、人間存在の「本来性／非本来性」という概念規定からして、後者を劣ったものとして考える見方を予感させるには十分であろう。そのうえ、現存在の日常性の特徴を記述するハイデガーの言葉遣いは、「耽溺」(Verfallen)、「世間話」(Gerede)、「好奇心」(Neugier)、「曖昧さ」(Zweideutigkeit)など、概して肯定的とは言い難いものが多い (Heidegger 1977: 221ff.)。こうした言葉遣いからハイデガー哲学は、無責任な世間への埋没から「本当の自分」への覚醒を目指す「決断主義」として理解されることも少なくないのである (vgl. Krockow 1958)。「洞窟の比喩」の解釈にしても、洞窟の外に輝く「太陽」は「善のアイデア」を象徴する比喩として提示されたのであって、これを倫理的な規定と切り離して理解することは「驚くべきこと」である。実際に「洞窟の比喩」に関する講義が実施された時期を境にして、ハイデガーが一つの「あるべき状態」を指向する政治運動へと加担していったことは周知の事実だろう (ザフランスキー 1996: 335ff.)。日常生活を離れた「本来の自己」の可能性は、それが共同体の規範となるべき「イデオロギー」として題目化されたとき、ナチズムへの傾倒という最悪の形で具現化されることになった。存在論から倫理的な価値判断を退けようとしたハイデガー自身もまた、それを国家や民族に共通する到達目標に敷衍する誘惑には勝てなかったのである。「存在の真理」の倫理的な形骸化と、それに由来するニヒリズムの昂進は、個々人をその有用性において評価し、国民全体を国家の「備蓄品」(人材)へと駆り立てる全体主義の台頭と、見事に符合する。それはよく云われるように「倫理学の欠如」による帰結ではなくて、むしろ「倫理学の過剰」が招いた事態だったのだと云わねばならない。それがハイデガー自身の意図に基づくことであつたにしても、外部から強要されたことであつたにしても、存在論の地平に倫理的な価値判断を持ち込むことを抜きにして、これを大衆扇動に寄与するイデオロギーとして利用することができたとは考えにくい。

「基礎的存在論」(Fundamentalontologie) から「存在-神-論」(Onto-theo-logie) への移行のうちに、全体主義からの脱却の可能性を見て取るトムソンの解釈は、こうした価値判断の問題を看過している点で不十分である (Thomson 2005: 78ff.)。思想の内容がどのように変化した

としても、それがイデオロギー化を促進する「価値の思想」へと絡め取られてしまう限り、存在忘却を背景とする有用化と価値判断の傾向は、その勢力を拡大するばかりである。ハイデガーの存在論が孕む煽動的な危険性については、周知のようにアドルノがそれを厳しく指弾している。「在るものに関わる事柄を差し引いたうえで、存在論的な自己をその残余として、あるいは在るものに関わる事柄一般の構造として、保存することはできない」と考えたアドルノは、「本来性」という概念を内容空虚な隠語 (Jargon) として批判した (Adorno [1964] 1971: 113)。『存在と時間』においてハイデガーが提示した「本来の自己」の可能性とは、「役に立つか否か」を基準とする事物の連関から逸脱した可能性であって、特定の価値を付与されることを拒否する可能性であった。しかしアドルノは、そのような概念が一つのイデオロギーを象徴するものとして機能することの危険性を鋭く暴き立てていく。それによれば、ハイデガーが予期しえなかったのは「彼が本来性と名付けたものが、一度言葉となった途端、『存在と時間』が反抗しようとしたのと同じ商品交換社会の匿名性に陥るといふ点」だといふ (ibid.: 18)。日常生活へと耽溺した現存在の非本来性を分析するハイデガーの「言語の向かう先にあるものが、彼が告発している当の状態と同一であるということこそ、ヒトラーの第三帝国において証明されたことなのだ」といふのである (ibid.: 86)。この点においてアドルノによる批判は、存在論に立脚して「ニヒリズムの克服」を標榜した教育理論が、結局のところ「有用化としての教育」に絡め取られてしまった顛末をも、正確に言い当てている。存在論に立脚する教育理論が提示した「没我性」「謙虚さ」「我慢強さ」「畏怖」などの教育理念は、「自己を超えた」(beyond the self) (Standish 1992) ものに対する感性と深く関係するものであり、しかもその宛先が「存在」という空虚な概念であるという点において、国民を「総動員」する全体主義の体制にとっても、極めて「使い勝手の良い」ものであるに違いない。こうした視座から捉え直すとき、彼の批判がボルノウにまでその矛先を向けているという事実もまた、改めて意味を帯びてくるのではないだろうか⁶。

このように述べたからといって、存在論に立脚した従来の教育理論が、それ自体として悪しき全体主義である、というわけではもちろんない。ここで重要なのは、ハイデガー哲学に依拠して提示された教育の理念・目標が、それ自体としては、「有用化としての教育」に抵抗しうるものではなかった、という事実を目を向けることである。存在論に立脚した教育理論に内在する矛盾とそれに起因する限界は、「ニヒリズムの克服」という課題が直面する独特の困難を示唆している。存在論の地平に教育の理念・目標を支持する価値判断を持ち込んでしまう限りにおいて、存在論に立脚した従来の教育理論は、伝統的な教育学の思考様式に絡め取られたままである。アドルノの批判に耳を傾けるなら、私たちは今後、安易にハイデガーの哲学思想の内容だけを取沙汰して、それを教育の理念・目標として掲げることを慎まなくてはならない。なるほど「有用化としての教育」という問題の所在を突き止めたことは、確かに存在論に立脚した教育理論の功績であった。主体としての人間を中心とした有用化と価値判断の傾向を問い直す作業は、現代の教育学が全体を挙げて取り組むべき、重要な課題である。それゆえ教育学は、ハイデガー哲学に「同化」することはできないが、かといって、それを「拒絶」して「有用化としての教育」に迎合するわけにもいかないのである。したがって、今後の教育学が取るべき指針は、ハイデガーによる

⁶ なお、ハイデガー批判を経たアドルノの思想については、池田全之 (2001) の論考を参照。

ナチズム加担という重大な罪過に学びながら、イデオロギー化とは異なる方で「有用化としての教育」に対する問いかけを続けることである。アドルノによれば、ハイデガーは、その論稿においては存在論のイデオロギー化に反対しているながら、結局はナチズムの台頭を助け、彼自身も含めて、その運動に参加する傾向を生みだしてしまったという (Adorno [1964]1971: 44ff.)。だとすれば私たちは、その反省をふまえながら、倫理的な価値判断に対抗するハイデガーの振る舞いを批判的に問い直すことで、「有用化としての教育」を克服する端緒を築くことができるのではないだろうか。そのためには、従来のようにハイデガーの哲学思想の内容にのみ、解釈の光を当てていたのでは不十分である。そうではなく、「存在への問い」の可能性をイデオロギー化せず考察し叙述しようとするときのハイデガーの思索のスタイルにこそ、目を向けるべきだろう。

序論でも言及したマイヤー＝ドラーヴェは、プラトンによる「洞窟の比喻」を解釈しながら、次のように述べている。「太陽の光へと目を向けることは彼を眩しがらせ、その目に痛みをもたらすだろう。〔しかしまた、〕再び洞窟のなかへと向けられた眼差しは、〔網膜に〕残った光の明滅によって妨げられる。それゆえ彼は、真理を見ることもできないし、単なる思い込みという保護のうちへと引き返すこともできない。このような宙吊りの状態が、学びの始まりを特徴付けている」(Meyer-Drawe 2005: 32)。「役に立つか否か」という基準に絡め取られた地平においてのみ生きることは、私たちの生活を打算と計略に満ちた貧しいものにするだろう。ニヒリズムに囚われた教育は、生命の豊かで奥深い可能性を、矮小化し枯渇させてしまいかねないものである。しかしまた、主体としての人間を中心とする有用化と価値判断の傾向が破綻した地平が「存在の真理」の地平であるなら、その地平に固執することは、私たちから素朴な日常生活を奪い去ってしまうだろう。そもそも目的や手段から完全に自由な教育を考えることができない以上、意志や主体性が果たす役割を完全に無視して、教育を問い直すことは無意味である。この「宙吊り」の可能性を如何に生きるか、そこにおいてどのような人間の生と教育の可能性が明け渡されるのかを模索することが、ハイデガー哲学への「同化」と「拒絶」から距離を置き、存在論に「鼓舞」された教育学の次なる課題であると云うことができる。

——凡例——

引用文中の傍点（欧語文献ではイタリックに相当）は、特に断りがない限り、原典著者によるものである。また、引用文中の（丸括弧）は原典著者による挿入、〔亀甲括弧〕は本稿筆者による補足である。欧語文献の引用に際しては、すでに邦訳書のあるものは、それを参考に訳出した。ただし訳語は可能な限り統一されており、それに伴って訳文にも変更を加えた場合がある。

——引用・参考文献——

- Adorno, Th. W. ([1964] 1971) *Jargon der Eigentlichkeit Zur deutschen Ideologie*, 6. Aufl. (Frankfurt am Main, Suhrkamp).
- Ballauff, Th. (1966a) *Philosophische Begründungen der Pädagogik: die Frage nach Ursprung und Mass der Bildung* (Berlin, Duncker).
- Ballauff, Th. (1966b) *Systematische Pädagogik; eine Grundlegung*, 2., umgearbeitete Aufl.

(Heidelberg, Quelle & Meyer).

Bollnow, O. F. (1933) Über Heideggers Verhältnis zu Kant, in *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung*, 9.Jg.

Bollnow, O. F. (1959) *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung* (Stuttgart, Kohlhammer).

Bollnow, O. F. (1964) Ein neuer Ansatz zur systematischen Pädagogik, in *Zeitschrift für Pädagogik*, 10.Jg.

Gethmann-Siefert, A. und Pöggeler, O. (Hg.) (1988) *Heidegger und die Praktische Philosophie* (Suhrkamp, Frankfurt am Main).

Heidegger, M. (1976) *Gesamtausgabe*, Bd.9, *Wegmarken* (Frankfurt am Main, Vittorio Klosterman).

Heidegger, M. (1977) *Gesamtausgabe*, Bd.2, *Sein und Zeit* (Frankfurt am Main, Vittorio Klosterman).

Heidegger, M. (1988) *Gesamtausgabe*, Bd.34, *Vom Wesen der Wahrheit: zu Platons Höhlengleichnis und Theätet* (Frankfurt am Main, Vittorio Klosterman).

Heidegger, M. (2000) *Gesamtausgabe*, Bd.7, *Vorträge und Aufsätze* (Frankfurt am Main, Vittorio Klosterman).

Heidegger, M. (2002) *Gesamtausgabe*, Bd.8, *Was heißt Denken?* (Frankfurt am Main, Vittorio Klosterman).

広岡義之 (1998a) 『ボルノー教育学研究 上』 創言社

広岡義之 (1998b) 『ボルノー教育学研究 下』 創言社

池田全之 (2001) 「危機の思想の布置状況——ハイデガーの決断主義とアドルノのミメーシス論」 (増淵幸男・森田尚人編 (2001) 『現代教育の地平』 南窓社)

加藤清 (1983) 『新しい教育哲学——存在からのアプローチ』 勁草書房

Kato, M. (2006) The Matrix and the Cave: Reconsidering the Ontological Dimension of Education, in *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, No.1.

川森康喜 (1991) 『ボルノウ教育学的研究』 ミネルヴァ書房

川村覚昭 (1994) 「ハイデッガーの教育哲学の地平」 『京都産業大学論集』 第24巻 第1号 人文科学系列 第21号

Krockow, Ch. G. (1958) *Die Entscheidung: eine Untersuchung über Ernst Jünger, Carl Schmitt, Martin Heidegger*, (Stuttgart, Enke).

Meyer-Drawe, K. (1988) Aneignung-Ablehnung-Anregung. Pädagogische Orientierungen an Heidegger, in Gethmann-Siefert, A. und Pöggeler, O. (Hg.) (1988) *Heidegger und die Praktische Philosophie* (Suhrkamp, Frankfurt am Main).

Meyer-Drawe, K. (2005) Anfänge des Lernens in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51.Jg., 49.Beiheft.

生越達 (2006) 「ハイデッガー技術論についてのスケッチ」 『茨城大学教育学部紀要 (教育科学)』 第55号

- 岡本英明 (1972) 『ホルノウの教育人間学：その哲学と方法論』 サイマル出版
- 大谷尚 (2006) 「教育と情報テクノロジーに関する検討——ハイデッガーの『技術への問い』を手がかりにして——」 『教育学研究』 第73巻 第2号
- プラトン (1979) 『国家 下』 藤沢令夫訳、岩波書店
- ザフランスキー・R (1996) 『ハイデッガー：ドイツの生んだ巨匠とその時代』 山本尤訳、法政大学出版
- 笹田博通 (1988) 「ハイデッガーと教育学の転回——バラウフの仮説について——」 『教育哲学研究』 第57号
- Standish, P. (1992) *Beyond the self: Wittgenstein, Heidegger, and the limits of language* (Aldershot, Avebury).
- Standish, P. (1997) Heidegger and the Technology of Further Education, in *Journal of Philosophy of Education*, Vol.31-3.
- Thomson, I. D. (2005) *Heidegger On Ontotheology: Technology And The Politics Of Education* (New York, Cambridge University Press).
- 和田修二 (1959) 「ニヒリズムと思考の転回 —教育的世界の存在論的考察への序説—」 『京都大学教育学部紀要』 V
- 和田修二 (1982) 『子どもの人間学』 第一法規出版
- 和田修二 (1995) 『教育する勇気』 玉川大学出版部

(JSPS助教 大学院GP関連)

(受稿2008年9月8日、受理2008年12月11日)

Educational Theory Based on Heidegger's Ontology: Against Education as Utilization

ITANI Nobuhiko

The influence of Martin Heidegger's philosophy on education cannot be ignored either in the West or in Japan. This paper investigates the possibility of educational theory based on Heidegger's ontology. Since previous studies of ontological education seldom refer to one another, they must be compared and connected. I try to find a common theme of educational studies that depend on Heidegger's ontology. On the basis of which, these studies try to overcome the anthropocentric view of the world. They show the malady of a tendency in modern society to evaluate everything in terms of its utility. Against this tendency, educational theories based on ontology insist that we should be opened to the Being of entities by getting rid of self-centered intentions. They explain the possibility of education toward the Being itself. But in my opinion, previous theories of ontological education have some limits that derive from a serious problem included in Heidegger's philosophy. They tend to bring a naive ethical evaluation into the ontological perspective and to veil the danger of such an evaluation in ontological thought, a danger that has been shown in Heidegger's participation in National Socialism.