

田中智志『何が教育思想と呼ばれるのか：共存在と超越性』

川上英明

はじめに

本書のタイトル『何が教育思想と呼ばれるのか』(*Was heißt pädagogische Denken?*)は、哲学者マルティン・ハイデガー (Martin Heidegger, 1889-1976) が1954年に刊行した『何が思考と呼ばれるのか』(*Was heißt Denken?*)という著作のタイトルを捩ったものである。本書は、そのタイトルが暗示するように、ハイデガーへのオマージュによって構成されつつも、それをキリスト教思想に近づけつつ、さらにそこからずらす試みであるという点で、「綱渡りのような解釈」(197頁)を展開している。

本書が一貫して試みた事柄は、評者の見立てでは、ハイデガー思想を教育思想へと架橋することである。以下では、本書の内容を、便宜上、第2章から第6章までの前半部「現代教育論の通念から区別される存在論的概念の開示」と、第7章から第11章までの後半部「存在論的基礎概念の提示」の二つに区分して概観することにした。

現代教育論の通念から区別される存在論的概念の開示

本書は、「教育に思想は要るのか」(第1章)という根本的な問いから始まる。本書の前半部を構成する各章は、その問いから派生するものである。すなわちそれらは、通念的な諸概念を、ハイデガー的な意味での存在論の位相から検討し、その存在論的な意味を開示する内容であると言える。

前半部の章タイトルを列挙すると、第2章「問題と問いの違い」、第3章「責任と応答可能性の違い」、第4章「感情と感受性の違い」、第5章「ものとの違い」、第6章「空想と想像の違い」である。ここから分かるように、前半部において取り上げられるのは、《問題・責任・感情・もの・空想》といった通念的概念であり、それと対置される形で開示される《問い・応答可能性・感受性・こと・想

像》といった存在論的概念である。

前半部においては、「存在論」という考え方が、ハイデガーが用いる意味でのそれであるということが強調されている。すなわち、「存在論」は、ハイデガーが「存在」(Sein)と「存在者」(Seiende)を区別する「存在論的差異」として論じられた事柄における「存在」の位相を指しているのである。この考え方は、例えば著者が「ある」と「いる」を区別する第5章の議論に現れている。日本語ではどちらも「存在」を意味する言葉であるが、著者は、「世界がある」と「私がいる」を一度区別し、それが同心円的に重なり、同時に生起すると主張している。つまり、「世界がある」と「私がいる」は、相互補完的であり、どちらかの単体では考えられないということである。これは、著者によるハイデガーの「世界-内-存在」概念の翻案でもある。「現存在」が「世界-内-存在」として存在していることは、世界があるから私がいるという意味ではなく、世界がある中で私がいるということの意味している。こうして、「世界」や「私」は存在者的な位相(実在論的な位相)ではなく、存在論的な位相で考えられる概念であると主張される(83頁)。

このように、存在者的な位相ではなく、存在論的な位相から通念的概念を検討し、それを存在論的概念として捉え返すという試みが、本書前半部を貫いている。それは、私たちが他者・生き物・自然と共に存在する(ある/いる)ということ、存在者的な位相ではなく、一種の超越性の観点、つまり存在論的な位相から捉え返すものである。それでは、従来の教育論が前提としてきた通念的概念を、存在論的概念と区別した上で、本書後半部では何が論じられるのだろうか。それは、著者の教育論において欠かせない諸概念であり、その基礎存在論的含意である。

存在論的基礎概念の提示

本書後半部の章タイトルを列挙しよう。第7章「何が「主体化」と呼ばれるのか」、第8章「何が「力」と呼ばれるのか」、第9章「何が「愛」と呼ばれるのか」、第10章「何が「希望」と呼ばれるのか」、第11章「何が「いのち」と呼ばれるのか」。後半部では、前半部で存在者的な通念と区別された存在論的概念、つまり存在論的位相から、教育を語るための存在論的基礎概念が論じられる。それらが、まさに《主体化・力・愛・希望・いのち》である。

これらは、著者によって一度キリスト教思想に引きつけられつつ解釈されるが、さらにそこからずらすという作業を経て論じられている。例えば、第9章で論じられる「愛」について、著者はデューイが論じている「愛」を、一度キリスト教的な意味での「アガペー」として解釈する。しかし、その後、デューイの「愛」は、特定の普遍性に向かうものではなく、個々それぞれの「作品」や、子ども一人ひとりの固有性に向かうものと解釈し返される。著者にとってこの意味での「愛」は、他者を無条件で受け容れ、他者を固有なかたちで「一体性」の可能性に誘う営みなのである。このように、本書では、存在論的概念を、キリスト教に引き寄せつつ、そこからずらすという試みによって、キリスト教思想に回収されない概念として再構成することが企図されている。

端的に述べれば、本書後半部での著者の主張は、「他者の存在は、いわゆる意味・価値を超えている」(152頁)というものである。第11章で取り上げられる「いのち」(life/ vie/ Leben/ zoe)もまた、この考え方のもとで論じられる概念である。いのちは、強さの力——例えば全知全能の神の力——のうちでは隠されてしまう。人は、生きる上では〈よりよく生きようとする〉のであり、そのための「自己創出」が、弱さの力——他者を気遣い見守る力、他者の呼び声に応える力——に支えられているということ想起する必要がある。ここでは、著者が暗示するように、「思考＝思想」の語源が、他者との共存在を考えることを意味するという思い起こすべきである¹⁾。こうして思考＝思想をなす時にはじめて、人は「いのち」を感じるができる。

教育思想の根本諸概念——共存在と超越性

後半部に続く第12章「教育を支え援ける思想」では、本書のキーワードとも言える「交感」(sympathy)が論じられる。交感、共感(empathy)と区別される概念であり、その差異は、共感が自他の疎隔化を前提とするのに対して、交感が自他のつながりを前提にしているという点に求められる。すなわち、共感と交感の差異は、エゴイスティックな「自己」を前提とするかしないかという差異に求められる。「自己」を前提としない交感、デリダが論じていた意味での「信」(foi)に支えられ、教義的・宗教的な考え方としてではない形で、人が他者を支え援ける営みを可能にする。管見では、この交感という概念は、「感受性」あるいは「感受性の広がり」と不可分である。共存在を成立させる《他》への感受性に支えられた交感のなかで、人は真の意味で自由になる。すなわち、自己や意図、意味や価値、規約や制度からの自由こそが、教育の基礎となりうるのである。

そして、本書の結論部である「共存在と超越性の教育思想」では、現代において教育を思考するためのひとつの提案がなされる。「存在論へのとどまり」(193頁)がそれである。本書を通底して、共存在と超越性の重要性が指摘されているが、その結実となるのが、存在論的思考にとどまることへの提案である。この思考は、通念の意味・価値を前提とする実在論的・機能論的思考と区別される思考であり、《通念を超えて共に在ることを志向する思考》を意味する。神という実体化された理念に向かう「信仰」ではなく、実体化不可能な理念(テロス)に向かう「信」こそ、著者が重視する考え方なのである。それは、キリスト教的な仕方で超越性を語るのではなく、キリスト教とは別の仕方で超越性を語ることを志向するものであったとすることができるだろう。さらにそれだけではなく、難解と言われるハイデガー思想を、一度キリスト教思想に引き寄せることで、理解可能性を拡大し、その上でキリスト教思想からずらすという本書の作業は、ハイデガー思想を宗教的な神秘思想に回収せずに教育論へと接続する試みでもある。これらの点に、本書の意義が示される。

本書は、「共存在と超越性」という二つの概念が、現代教育を語る上で重要な概念であり、通念的な意味・価値を超越し、他者・生き物・自然との共存在

を思考することの重要性を訴えたものである。管見では、「存在者」から区別される「存在」を思考すること、まさにハイデガーが「最も熟慮を要するもの」(Bedenklichsten)の「問うに値するという性格」(Fragwürdigkeit)と呼んだ事柄を問うことが、本書で提案された思考であったように思われる²⁾。それは、実体化不可能な「存在」を、それ〈にもかかわらず〉、敢えて思考し、言葉にするという終わらなき試みである。それゆえ、本書のタイトル——何が教育思想と呼ばれるのか——は、それ自体が開かれた問いなのであり、「問うに値するもの」なのである。まさに、この問いを問い続けること、そこに教育思想の可能性が開かれている。この可能性を閉ざすことなく、つねに〈よりよく生きようとする〉ことを志向することが、教育思想に求められる基本的な態度なのではないだろうか。

結びに代えて——私たちは何によって教育思想を命じられるのか

本書は、ハイデガーの著作『何が思考と呼ばれるのか』のタイトルを振り、『何が教育思想と呼ばれるのか』と題されていた。ところで、ハイデガー自身は、この著作の中で、ドイツ語のheißenという動詞を語源的にギリシア語まで遡り、それが「命じること」(befehlen)を意味すると解釈している³⁾。つまり、「Was heißt Denken?」とは、「Was heißt uns Denken?」を意味するのであり、**「私たちが何によって思考を命じられるのか」という問いを意味している**⁴⁾。

ハイデガーによるheißenの解釈から、本書のタイトルを敷衍するならば、それは《何が教育思想を命じるのか》であり、《私たちが何によって教育思想を命じられるのか》という問いの形で再構成されうる。しかし、それはまさに本書が応答を試みた問いであり、「呼び声」と表現されているものと同義である。私たちが教育を思考するように呼びかけられていること、その窮迫(Not)と必然性(Notwendigkeit)を訴えることが、本書の目指した事柄だったのではないだろうか。有用性と価値に支えられた教育論から、それらを超越し、共に在ることを思考する教育思想へ。これこそ、本書にとっての「最も熟慮を要するもの」であり、「問うに値すること」だったのである。

本書は、ハイデガーの存在論的差異という発想に

支えられた上で、実在論的位相と存在論的位相を区別し、後者の位相の諸概念を考察するものであった。そのため、ハイデガー自身が、その後期思想において、ソクラテス以前の思想家であるアナクシマン드로ス、パルメニデス、ヘラクレイトスといった人物の思想に着想を得て、「原存在」(Seyn)を、「存在」(Sein)とは異なる「別の原初」から記述したことに関して、著者がどのように捉えているのかといった疑問点も残されている。

とはいえ、ハイデガー思想が教育思想に資する影響は非常に大きく、その可能性が問われ続けるべきであろう。評者もまた、ハイデガー思想の可能性を模索する者として、本書の企図を真摯に受け止める必要がある。昨今の教育に関する言説が、有用性や価値あるものによって支配されている趨勢にあって、本書は、それに対抗するため、実在論的位相に覆い隠されている存在論的位相の観点から、教育における基礎概念を考察したものである。その意義は、「最も熟慮を要するもの」を思考することで、人が〈よりよく生きようとする〉ことへの思考を喚起するという点に求められる。繰り返しになってしまいが、「問うに値すること」を問い続けることが、私たち教育を思考=思想する者たちにとって必要不可欠なのである。

付記：本書は、2017年7月に一藝社より出版された。

註

- 1) ドイツ語でDenkenは「思考=思想」と訳されるが、その語源はdankenであり、「感謝する」という意味合いが込められている。また、英語のthinkも、語幹はthankと同様であり、こちらにも「感謝する」という意味合いがある。「思考」と「感謝」の語源的繋がりに関しては、以下を参照。Martin Heidegger, *Was heißt Denken?*, Paola-Ludovika Coriando (hrsg.), Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main, 2002, S.142.
- 2) 例えば、ハイデガーは次のように述べている。「思考(Denken)が、つねに考え込ませるものを、その固有な本質のうちへと通過させることができるのなら、そのような思考は、死すべき者たちの最高の感謝(Dank)だろう。このような思考は、最も熟慮を要するものを、その最も固有な離脱のうちへと感謝することで

る。この離脱は、最も熟慮を要するものを損なうことなく、その問うに値する性格のうちで保有する」(Martin Heidegger, *Was heißt Denken?*, S.151)。

3) vgl. Martin Heidegger, *Was heißt Denken?*, S.120-122.

4) vgl. Martin Heidegger, *Was heißt Denken?*, S.125.