

ハイデガーの思想における“教えること”と“学ぶこと”について

成 田 真 一

はじめに

小論は、ハイデガーがフライブルク大学で講じた講義(1951/52年冬学期ならびに1952年夏学期)『思惟とは何か』と、更に『プラトンの真理論』(1947年)を手がかりにして、ハイデガーの捉える“教えること”と“学ぶ(習う)こと”について、更にパイデアの問題を考察することにする。右記の両作品とも、或る意味においては、教育学的な問題性への直接的あるいは間接的な関係を持っている作品として、読むことが可能であると筆者は考えている。とはいえ、『思惟とは何か』の中では、教えることと学ぶことの問題はごく限られた箇所において触れられているにすぎない。『思惟とは何か』の作品の主題の解明の方がより重要な研究課題であると考えられるが、小論では『思惟とは何か』における、ハイデガーの言明を摘出することによって、教えと学びの問題をみていくことにしたい。また『プラトンの真理論』において、ハイデガーは、アレーテアとしての真理との関係において、プラトンの「洞窟の比喻」の問題を論じている。小論では、“教育と陶冶の過程”についてのひとつの説明という観点から、『プラトンの真理論』を取り上げてみることにしたい。

1. 学ぶことについて

学ぶこと(習うこと)を巡っては、ハイデガーなりに捉えられた“学び”における“原型的なもの”が剔抉されて論じられており、ここでは『思惟とは何か』を中心として試みることにする。

まず『ヘルダーリンの詩の解明』では次のように述べられている。「人間は相続者であり、あらゆる事物を習い覚える者である」(EH.36)。この言明は、教育における文化遺産の継承・発展という営みを表明したものと解することもできる。つづけてハイデガーは言う。「事物はしかし、矛盾(抗争)の内にある。事物を矛盾(抗争)の内に見分け、それを以て同時に統合するものをヘルダーリンは「内面性」と名づける。この内面性へ属するものの証明は、世界の創造とその出現によってと同様に、世界の破壊とその墮落を通じて、行われる。人間で在ることの証明とそれと同時にその本来的な遂行は、決断の自由から生ずる。決断は必然を把握し、そして最高の要求の束縛に立たせる」(EH.36)。従って、この箇所から判断する限り、人間的現存在が学ぶことによって、(世界の破壊とその没落の方向に向かうのではなく)世界の創造とその発展に寄与しうるような人間の内面性の陶冶が教育によって望まれるであろうと考える。

ところでハイデガーは“学ぶこと”を次のように捉えている。「思惟することができるた

めには、我々は学ばなければならない。人間は彼の行いを、その都度本質的な事態に即して与えられ (zugesprochen werden) るものへ、相応の内へともたらず限りにおいて、人間は学ぶ」(WD. 1)。この言明は、学びにおける適応 (順応) といったことを言い表わしたものと解することも可能であるが、更に、習うことにおける本来的な学びとはどういった場合に生じているのかを言い表わしているとも思われる。教える者、習う者、具体的な教育内容といった関係において、教えが行われるのであるが、それによって教えられたことの全てが学ばれるかどうかは、確証のないことでもある。その意味では、学ぶことに対する先の言明には、本来的に思惟すること、本来的な学びが行われる事態とはどのようなことなのか表明されていると思われる。

『思惟とは何か』の中では、ハイデガーは「思惟することを学ぶ」という言い方をしている。何を学ぶかといえば、思惟することを、である。元来「人間とは思惟しうる者のことを言う。… (中略) …理性、ラチオ (ratio) は思惟の内で展開される」(WD. 1)。ところで先に「思惟すること」を学ぶとされたが、そのことは、<最も熟慮 (考慮) を要すること>が熟慮させることに我々が留意することによって (WD. 1) とされる。ハイデガーは熟慮を求めるもの、思惟の贈り物 (Gabe) を熟慮を要するものと名付ける。ハイデガーは我々の熟慮を要する時代において、最も考慮を要することは、「我々がいまだ思惟していないということ」である (WD. 3) とする。四日谷 敬子氏は、「我々がいまだ思惟していないということ」はハイデガー哲学の概念である「存在」、あるいは「存在するもの」と「存在」の二重のもののことであるとす。そしてハイデガーがここで言う「思惟」とは、現代の我々が馴染んでいる従来の、前に立てる (vorstellen) 思惟、即ち常に何かを表象する思惟 (表象的思惟) とは異なる思惟である。ところでハイデガーはこの書において、最も熟慮を要することを、存在と存在するものの二重のもの (Zwiefalt von Seiendem und Sein) としている (vgl. WD. 149)。四日谷 敬子氏は「存在」と「存在するもの」の二重のものは、我々にそれ自身を思惟せしめると解説している。更に氏は、「有の真性に呼び出されつつある思惟」をハイデガーはここで問題にしているとみている。そうすると、思惟さるべきものは、声なき存在から贈られたものと解することができるかも知れない。「思惟は…… (中略) ……かもの (Jenes) を回想する場合に初めて思惟である。そのかものとは、存在するものと存在の二重のものである。その二重のものは、本来的に思惟せしめるものである。それ自身をそのように与えるものは、最も問うに値するものの贈り物である」(WD. 149)。

ところで、『思惟とは何か』においては次のように述べられている。「我々今日のものは、特にただ学びうるのである、我々がしばしばまた忘れるときには」(WD. 5)。更に「我々が思惟の従来の本質を根本から忘れる場合に我々はただ学ぶことができる。しかしそのためには我々は思惟の従来の本質を同時に学び知ることが必要である」(WD. 5) と言われる。更にハイデガーは思惟することを一つの手仕事にたとえている。「思惟することそのものは最も単純な、それゆえ最も困難な手仕事である」(WD. 51)。手は一切の攔む器官 (前足、蹴爪など) とは異なっている。ただ語る存在者だけが、即ち思惟する存在者だけが手

を持つことができ、そして手の取扱いの内での手の諸々の仕事を成就することができる。手の仕事は我々が通常考えているよりも、より豊かである。手は保つ、手は担って行く、手はしるしをつける。手のあらゆる仕事は思惟の内に基づく。(vgl. WD. 51)

ところで学ぶことにおいては、静寂が前提となる。ハイデガーは聴覚的にみた場合の学びについても触れている。確かに我々には聞きたくない話でもあるのであるが、「我々が今の場合においてできること、あるいはその都度学ぶことができることは、精確に傾聴することである。聴くことを学ぶこともまた、学ぶ者と教える者の共通の事柄である」(WD. 55)とされる。

ところで『存在と時間』では次のように言われている。「〈現〉(Da)の存在は、理解とその投企性格によってその構成を得るゆえにのみ、即ちそれ(現存在)が成るもの、あるいは成らないものであるゆえに、現存在は理解しつつ、みずから自身に〈汝が存在するものと成れ(Werde, was du bist!)〉と言い聞かすことができるのである」(SZ. 145)。更に『形而上学入門』においてもハイデガーは、「汝、学びつつ、汝があるところの者として、現われ出よ」というピンダロスの言葉を引用している。こうしたことは、ハイデガーにおいてはSeinがVorhandenheitよりはWerden(生成)と捉えられる傾向があることから十分理解できることではある。ハイデガーは、人間的現存在には優れた開示態がそなわっているとす。そこで現存在の開示性として、理解、情態性(存在論的な気分)(Befindlichkeit)、語り(Rede)が上げられた。現存在は、世界内存在として人間的現存在とともに、それ以外の存在者、即ち物や道具への関係をもつこと、そしてたとえ前存在論的な意味においても存在の理解をもっているとされる。現存在は存在するものが存在するものとして出会われる根拠、存在根拠を理解している。ここでは“学び”に関する“理解”の問題について触れてみたい。ハイデガーにおいては理解は世界内存在の根源的遂行形式であって、本質的に存在可能性に関わり、人間の存在様式と根源的に同一である。彼は現存在の根本的な存在の仕方としての理解、世界内存在の開示性として、理解を規定する。また理解の投企のうちには、存在全般の開示性が含まれているとされる(vgl. SZ. 147)。更に存在理解に基いてのみ実存は可能である(KM. 218)。理解は根源的に自己理解の形態をとっている。「世界のうちで物についての我々の知識は、この自己理解の働きとしてのみ可能となる。自己理解は我々の存在可能性を構成し、我々の存在するという人間的能力あるいは世界における行為者においての能力を構成する。理解は知識の主張や客観的判断をめざす能力として再現されず、あるいはそのような能力に制限されない。むしろ前客観的で実践的であり、目的論的である」⁽¹⁾。現存在は学校やそれ以外において前以て多くのことを学んでいる。現存在は現実的なものに限定されながらも一方で可能性へと開かれている。人間は存在に対して開かれてもおり、自己生成へと発展させることが可能である。その意味でもハイデガーの理解論は学びと自己生成にとって意義をもっていると考えられる。

ところで「存在」について簡単に触れておきたい。「存在者の存在は、それ自体、一種の存在者ではない」(SZ. 6)のであり、「存在とは、存在者を存在者として規定するもの」(ibid.)

である。存在とは存在者ではないゆえに、存在者を存在者としてあらしめるものであるとされる。或る意味では存在は、存在者をあらしめる根拠ともいえる。そうして、存在は顕現しつつ隠れるものともいわれる。そして、存在は、存在者において対象的に把握されえない。存在と存在者の差異（存在論的差異）を問題にしたのがハイデガーの哲学的世界観である。

ところで『形而上学入門』においては、習う（学ぶ）ことに関して次のように述べられている。「知るとはしかし、真理の内に立つことができるということを意味する。真理は存在者の開明性(Offenbarkeit)である。知るとはそれに従って、存在者の開明性の内に立つことができるということであり、それに耐えることができることである。…(中略)…知るとは、習うことができるということを意味する…」(EM. 23f)。「日常の理解はたしかに、習い(学び) 尽くしてしまったために、もはや習う必要のない者が知を持っていると考えるが、いや、そうではない。彼がいつも再び習わなければならないことを理解しそしてこうした理解に基づいて、なかでも彼が絶えず習うことができることにみずからを仕向けている者のみが知りつつあるのである」(EM. 24)。知識の構造と成り立ちについての解明もわたしたちの課題となるが、この箇所においてハイデガーは実学的に知識を習得する以前の段階について述べているようである。今この部分を『根拠の本質について』を参照しつつ考えるならば、人間的現存在は、存在するものの諸領域、諸層について広くあるいは詳しく知っていなくとも、存在が顕になってこそ、存在するものが存在するものとして開かれる可能性が了解されうるものである。そのことはまた、存在的な関わり合いの前にすでに存在論的な次元に現存在が立ち開かれている必要があることを意味している。ところで、先述の箇所においては、「習うことができる(lernen können)」という語句がイタリック体で強調されて記されているが、「知ること(Wissen)」がハイデガーにあってはまさに「習うことができること」そのものを言っていると考えられる。彼にあっては「知(Wissen)を持つ」ということは「習うことができること」を意味しているのであり、絶えず習うことができるようにさせるようにすることを言っている。その限りにおいて、ハイデガーにとって知るとは学ぶこと的前提、学ぶ態度ができていること、学ぶことの変態に関わるものとして捉えられていると見做すことができる。

更に学ぶことが「問うこと」と関係している。「習う(学ぶ) ことができるということは、問うことができることを前提とする。問うことは、前に説明したように知ることを志すこと(Wissen-wollen)、即ち存在者の開明性の内に立つことができることへの決意(Entschlossenheit) である」(EM. 23)。

ところでハイデガーは既に『存在と時間』において「問いの構造」に言及していたように、しばしば“問い”ということについて触れている。問うことはやみくもに問うことではなく、「問いに値すること(Fragwürdige)」(WD. 161)であることが必要である。ハイデガーは問うことの尊厳を教授学のために新しくしたとすることができる。

ところで学ぶことにおいては興味(Intere-esse) ということが或る意味では大切なものとなるが、ハイデガーのもとではそれは否定的に捉えられている。「興味とは、事柄のもと

に、事柄の間に在って、或る事柄の内でも只中に立ち、そのもとに留まることをいう。しかしながら今日の興味にとってはただ興味をそそることだけが重要である。それは次の瞬間には既に無関心であり、そして他のものによって交代させられることを許すものであり、以前のものと同様に人に接近してこないということ、そのようなことである。人は今日しばしばそれが興味を起こさせると認めることによって、或るものを特に評価すると考えている。真実のところ、人はこうした判断によって興味あるものを既に重要でないものやただちに退屈なものへ、押しやるのである」(WD. 2)。ハイデガーにおいては興味は『存在と時間』でいわれていた憂慮 (Sorge: 関心) と区別して考えられるべきものである。『存在と時間』では、現存在の存在が憂慮として規定された。人間存在は存在を理解しつつ、おのれ自身の存在への憂慮の内にある。しかも憂慮には、共同存在している他の人々への気遣い (Fürsorge) と物への気遣い (Besorgen) がある。憂慮は人間の学びと成長にとって重要な意味を持っている。それは他者に対しては教育的行為として人間形成と成長への援助となる。「人間が可能性へと開かれ、存在しうるものに成るという形成(:人間の完成)は、憂慮の仕事である」(vgl. SZ. 199)。

2. 教えることについて

ハイデガーは、『思惟とは何か』において次のように述べている。「事実、教えることは学ぶことよりももっと難しい。人はこのことをよく知っている。しかし人はそのことをめったに考慮しない。なぜに教えることは学ぶことよりも難解なのだろうか。教師が、諸知識の大きな総和を所有し、そしてそれらをいつでも用意しておかなければならないからではない。教えることが学ばしめる (lernen lassen) ことを意味するゆえに、教えることは学ぶことよりもより難しいのである。そのうえ本来の教師は学ばしめることにほかならない。それゆえ、人が今、〈学ぶこと〉のもとで単に役に立つ知識の入手をいつのまにか理解する限り、教師の行いはしばしば、人が彼のもとでは本来何も学ばない、という印象をいだかせる。教師は、彼が見習い達よりもはるかに多く学ばなければならないということ、即ち学ばしめること、においてひとえに見習い達に先んじている。教師は見習い達よりもより教導可能 (belehrbarer) であることができなければならない。教師は、学びつつある者が自身の事柄について確信しているよりも、はるかに少ししか彼の事柄について確信していない。それゆえ教師と学んでいる者の関係においてはその関係が本当のものであるならば、博識家の権威や委託された者の権威的な影響は決して考慮に入っていない。それゆえひとりの教師になることは高度な事柄 (eine hohe Sache) であり、…… (中略) ……。今日では、全てが、ただ下へ向かってそして下から、例えば商売 (Geschäft) から測られるのであるが、このような今日ではだれも教師になりたがらないということは、恐らくこの高度な事柄とその高さにあるのであろう」(WD. 50)。

ここでは、教師は学ぶことを教えること、あるいは教えることは、学ぶことをさせること、学ばしめることであると捉えられているということができよう。更にハイデガーにおいては、教師のもつ教育における委任された権威的な影響や機能が考慮に入っていないも

のとして捉えられている。そこで、ハイデガーのこのような教師観に対しては反論も出てくると思われる。例えば公教育の歴史をみたとき、学校は知識を中心にして、組織的、系統的に教育と人間形成を行う機関として存在してきた、ともいえる（とはいえ、道徳教育や人格性の陶冶がないがしろにされてもよいということではないのであるけれども）。学校は文化遺産を前代から後代へと伝達しつつ、更に創造してゆくことに寄与するが、そこでの教師は、教科の教授・学習を通じてさまざまな学的知識を伝えるという役割をも担っている。また例えば、人文主義の教育においてはしばしば“教養”ということが言われる。教養教育には人文科学や社会科学などの知識を広く学ぶことによって、いろいろな観点に立つてものをみれること、みる観点を豊かにすること、あるいは一方向的にならないこと、そうした素養を育てることが本来意図されていると考えられる。この場合もなんらかの意味で広く学的知識を学ぶことが必要になってくると思われるが、教えと学びについてのハイデガーの見解は、知識を学ぶことの人間形成的な意味についてはそのポジティブな面について論じていないので、そうした点において、ハイデガーの教師論に対しては異議も出てくるものと思われる。

ところで、ハイデガーは教師になることは高度な(hoh)事柄であるとしているが、このことは何を意味しているのであろうか。生徒は未成熟な人間でありまだ低い状態にあるにも拘らず、教師、生徒ともに同じ一つの共通分野で出会うと考えられるところに教育作用の本質的な特色があるのであるけれど、その際、教師が高いところにあって呼びかけ引き上げること、導くこと、そのようなことが言われているのであろうか。いずれにしてもハイデガーの先の言明から、学ぶことを教えること、学ばしめること等いくつかの面で見習いに先立っているとするので、ハイデガーの場合においても教師が超越の場に立っており、教育的行為論が超越において考えられていると見做すことができると思われる。

ところで『思惟とは何か』においては、家具職人（指物師）の親方と見習いの場合を例にして教えと学びの問題が説明されている。「家具職人（指物師）の見習いが、例えば家具やこれに類似のものを建造することを習う（学ぶ）（だれか）ある人は、習うことの際に、工具の使用における巧みさ（技能）を練習して覚え込むばかりではない。彼はまた、彼が建造しなければならない諸物の、一般に用いられている諸形式にただ精通しているだけではない。彼が真正の家具職人になろうとするならば、彼はとりわけ材木のさまざまな諸性質に、またその中に眠っている諸形態へと、（即ち）その本質の覆蔵された豊富をもって、人間の住むことへと運び入れるような材木へと、みずからを対応せしめる。材木へのこの関連がそのうえ全体的な手仕事を担っていく。こうした材木への関連がなかったら、手仕事は空虚な、せかせかしたことの内に付着したままである。そこでの仕事はそのとき、単に商売によって規定される。…（中略）…家具職人の見習いがしかし、習うことの際に、材木へまた木製の諸物へ、対応の内へと達するかあるいはそうでないかは、明らかに見習いにこのようなことを教える人が、そこにいる（da sein）ということに、依存している」

（WD. 49f）。以前に指摘したように上の場合学ぶということは、その都度本質的なものに即して我々に語り渡されるものへ、行いを対応（適合）の内へと持つて行くことを意味す

る。この本質的なものの種類に応じて、話しかけがやってくる領域に応じて、対応(適合)することは、それとともに学ぶことの仕方は、異なる(WD. 49)ということであった。先の引用から、見習いにとって必要なことは、習っている際に材木や木製の諸物に、対応することができるかどうか、即ち材木等への関連の問題である。しかしそのことは見習いに理解させることができる教える人(親方)がそこに居合わせるということに依っている(左右される)。従って教える人は、見習いが材木等への呼応の内に達するか否かに対して配慮するのみならず、見習いに対しても教えるという点でまた学ばせるという点で、配慮を必要とすると見做すことができる。

3. 『プラトンの真理論』における、陶冶の根源としての *Paideia*

ハイデガーは、プラトンの「洞窟の比喩」は、パイデアの本質、更には陶冶の本質を具体的に示すことに収斂するとみている。そして、それは同時に、「真理」の問題とも関係してくるのであり、即ち、「陶冶と真理を、一つの根源的な本質統一の内へ結合するものは何か」(PW. 218)ということが問題になるのである。そこで、ハイデガーは、古代ギリシアの真理、即ちアレーティア(*ἀλήθεια*) [非覆蔵性：隠れなさ]としての根源的真理の本質事態との関係で、陶冶あるいは教育の根源的事態を捉えようとしたといえる。

「洞窟の比喩」という物語りの内実は、おおまかにみた場合、洞窟の中で縛られて陰(影)の世界を見ていた囚人が、解放されて洞窟の外部の明るみへ上昇し、太陽の光、善のアイデア(アイデアのアイデア)を認識するに至る様子を示していると思做することができる。そこで次のように述べられている。「というのは、その比喩は諸経過を物語っており、洞窟の内部と外部における人間の諸々の滞在と状態についてだけ報告するのではないからである。報告されている諸経過はしかし、洞窟から白昼(太陽)の光の下へ出て行く移行であり、そして再び白昼(太陽)の光から洞窟の中へ戻って行く移行である」(PW. 215f)。「それに続けて今、囚人が束縛から解放されて、そしてそれと同時に無分別から癒されるという経過を、追跡してみたい」(PW. 207)。ところで、「洞窟の比喩」に示される過程は、解放された囚人が洞窟の内部に居住し残っている囚人、縛られている人々の所へ降りて帰って行き、それらの人々を超越へと導く段階を含めて四段階から成っている。そして次のように述べられている。「非覆蔵なるもの(Unverborgene)とその非覆蔵性を以て、人間の滞在領域においてその都度開放されて居合わせている者であるものが、その都度名づけられている」(PW. 219)。「だが、「比喩」は或る滞在地から別の滞在地への移行(変わり目)の出来事を語る。そこから、全体としてまずこの出来事が、特有の向上と向下の段階づけ(Auf-und Abstufung)において、四つの相違せる滞在地の一系列へと区分される」(PW. 219)。ところで、この著作で取り上げられている先述のアレーティアとしての根源的真理、即ち非覆蔵性については、「非覆蔵なるものは、覆蔵性(Verborgenheit)からもぎ取られなければならない。覆蔵性から或る意味で奪い取られなければならない」(PW. 223)と述べられている。更に、「真理は最初に覆蔵性から奪い取られたものを意味する。真理はまたその都度顕現(Entbergung)の仕方においてもぎ取ることである」

(PW. 223) とされている。そして以上を踏まえて見るとき、次の言明は教育の問題を考
えるとき、更に重要なものとなる。「解放された者は、今やこの縛られている者達をも、か
れらにとっての非覆蔵なるものから引き離して、最も非覆蔵なるもの (das Unverborgen-
ste) の前に (案内して) 導き上げるべきである」(PW. 222)。そこでハイデガーは、この
アレーテアとしての根源的真理を、教育あるいは陶冶の過程に関わらせて根源的に思索
した、と考えられるのである。

ところで、人間存在の下降から上昇へあるいは暗さから光へという運動においては、慎
重に準備された階梯があり、一つ一つを踏まえながら慣れを媒介とする、即ち慣れが必要
条件であるといわれる。「洞窟から白昼 (太陽) の光の下へ出て行く移行と白昼 (太陽) の
光から洞窟の中へ戻って行く移行 (変わり目) は、暗やみから明るい状態へのまた明るい
状態から暗やみへの、それぞれ目の順応を必要とする。いつもその際、それもそれぞれ正
反対の理由から目が混乱させられる」(PW. 216)。このことは次のことを意味するとされ
る。「人間は、ほとんど気づかれていない無知から出て、存在するものがそれ自身を彼より
本質的に示すところへ到達しうが、その際に彼は差し当たりその本質的なものに達し
ていないか、しからずんば、人間は、また本質的な知識の姿勢から転がり落ちて、普通
の現実性の優位領域の内に押し流されて、ここで通例のものにして手慣れたものを現実的
なものとして承認するということがしかしできないでいる」(PW. 216)。そして以下に取
り上げるいくつかの言明は、この『プラトンの真理論』における教育と陶冶の観点からの
問題考察にとって核心となる部分である。「肉眼が、明るい状態に対してであれ、暗やみ
に対してであれ、まずゆっくりとそして不断に順応しなければならないように、心もまた、
がまん強い心を以てそして事柄に即した歩みの連続において、それが晒されている存在す
るものの領域の内へと慣れなければならない。そのような慣れさせることはしかし、予め
身体全体が対応した立場に入ったときに、それどころか目もまたそのとき正しくまた至る
所へと見ることができるよう、すべてに先だって、心が全体においてその努力の根本方
向へと向きを変えられるということを要求する」(PW. 216)。そこで、この場合何故、不
断にそして徐々にゆっくりとで在らねばならないかといえば、その転向は人間で在ること
に関わり、人間存在の本質の根底において遂行される (PW. 216) からであるとされる。
つまり、人間で在ることそのことは、教育と陶冶を必然とするものであり、人間存在にと
って教育と陶冶の過程は、慣れを媒介としつつ徐々にそして不断に行われるものであると
見做されているのである。

以上を踏まえつつ、ハイデガーは、「このように人間本質にその都度あてがわれた領域の
内へ人間本質が順応しそして慣れること (Um-und Eingewöhnung des Menschenwesens)
が、プラトンがパイディア (*παιδεία*) と名づけるものの本質である」(PW. 217) と言う。
更に付言すれば、そのパイディアという言葉は翻訳が困難な言葉であるともされている。
そしてハイデガーは、プラトンの本質規定に従ってみると、パイディアは、魂全体の転向、
「人間の本质における人間全体の転向 (Umwendung des ganzen Menschen in seinem
Wesen) への案内」(PW. 217) を意味するとしている。ところで、パイディアは、そのよ

うな転向として常にアパイデウシア (*ἀπαίδευσις*) に関係しているのであり、そしてその克服であるというようなことも言われている。「パイディアはそれ故本質的に、或る移行(変わり目) (Übergang) であり、それもアパイデウシア (無教育) からパイディア (教育) への (移行) である。その移行という性質に従って、パイディアは絶えずアパイデウシアに関係づけられている」(PW. 217)。

ところで、ハイデガーは、最も早くだが決して完全ではないのであるが、パイディアという呼称を満足させるものは、ドイツ語の Bildung [陶冶, 教養 (教育), 形成 (生成)] であるとしている。そして彼は次のように述べている。「我々は勿論その際に、この言葉にその根元的な名辞力を時間的にさかのぼって与え、そしてこの言葉が19世紀末期において陥る誤解を忘れなければならない。Bildung は二重のことを言い表す。陶冶は第一に発展的鑄造の意味において形成する (Bilden) ことである。この〈形成すること〉はしかし同時に、規準的な眺め (maßgebender Anblick) へ、それはそれ故に手本 (Vor-bild : 範型, 典型) と呼ばれるのであるが、先取りしつつ合わせる (適合させる) ことに基づいて、形成する (鑄造する) のである。陶冶は、鑄造であり、特に或る形像 (Bild) を通じた案内である。パイディアに対する反対活動は、アパイデウシア、陶冶の無さ (Bildungslosigkeit) である。陶冶の無さにおいては、根本的な心構えの展開も目ざめさせられておらず、また規準的な手本も立てられない」(PW. 217)。ここではハイデガーが捉えた陶冶の概念について述べられているが、それは言葉のより原義的な意味を捉えているという点で、十分評価できるものである。他方で、その言葉が19世紀末期において陥った誤解とは具体的にどういふことなのか、ハイデガーはまったく言明していない。

そこで、哲学の辞典は、Bildung はまず第一に、人が文化領域の道徳的 (sittlich) そして精神的諸価値に関して獲得した人間の精神的形態を言い表しており、また、この形態へ引き入れる教育の過程をも、自己教育、感化、鑄造の過程をも表示している、としている。また人格性との融合や自立的な処理能力がそのとき重要であるとされる。更に、Bildung は形式的 (formal) であり、即ち (その都度の材料 Stoff に左右されない) 精神活動あるいは精神能力であり、また実質的 (material) でもあり、即ち陶冶内容 (中味) へと向けられるとされている。ところで、Bildung という言葉は、その今日の意味を18世紀後半においてとりわけペスタロッチーや新人文主義者を通じて与えられたとされ、当時、啓蒙主義者の方法的な、信心深い教育技術に対して、精神的な形成 (Formung) の全過程を言い表すものであったとされる。それ以来、その言葉の意味は拡大してきている⁽²⁾とされている。

ドイツにおける Bildung (陶冶) の主な意味は上の辞典のようなものであるが、喜多川忠一氏は、形成あるいは陶冶について次のように述べている。「“形成”とは、一般的にいえば、何ものかを他から外からある形に形づくっていくことである。しかし教育学で“形成”という場合には、そうした本来の意味を存置しながらも、より内面化された意味に用いられている。ところで形成ということばが頻繁に用いられるようになったのは、第二次大戦後である。それは従来“陶冶”といわれてきたことを、もっとわかりやすい“形成”ということばに改めたと言ってよいのではなかろうか。陶冶ということばも、もともとは陶器

や鋳物をつくることであるが、すでに古くから「万物を陶冶する」(淮南子)などのように、かなり内面化された意味に用いられてきた。しかしそこではまだ人間が人間を陶冶するというようには用いられていなかった。ところが明治以後ドイツ語のビルドゥング(Bildung)の訳語として、この陶冶ということばが当てられるようになって、たとえば、人格の陶冶とか性格の陶冶などのように、一層内面化され精神化された意味に用いられるようになったのである。ビルドゥングももとは外形的な意味での“形づくる”であったのが、次第に内面的な意味での“形づくる”に転化してきたことばである。……(中略)……陶冶も形成もたしかにもともとは、他から外からある形に形づくっていくことを意味している。しかしそれは必ずしも対象の可能性や特性を無視して、ただ一方的にある一定の枠にはめこむとか鋳型に作りあげるということではない。陶器や鋳物を作る場合でさえ、粘土や金属の特性をできるだけ正しく深く知り、それを生かすことなくしては、すぐれた作品を産み出すことはできない。まして人間の教育の場合には、相手の価値可能性=人間性を尊重し、それを正しく開発することこそが第一義である⁽³⁾」

以上、ドイツにおける或る辞典と日本の研究者によるものを一つの事例として取り上げてみたが、実際のところ陶冶という概念の意味が使用する学者によって異なっているという事情もあり、陶冶という概念は、一義的な理解が困難であるともいわれる。ここで、更に、先の喜多川氏の説明、即ち他から外から形づくることに加えて、主観性を伴うのであるけれども、主体的、自発的な形成という側面も挙げることができる。ところで、ハイデガーの陶冶観は、『プラトンの真理論』のほかにいくつかの諸著書(『講演・論文集』、1954年、等)において触れられており、とりわけ近代的な陶冶論に対するハイデガーの見解の解釈は、筆者にとり今後の検討課題である。

ところでまた、プラトンが規定するパイディアについてハイデガーは次のようにも述べている。「プラトンは誤解を防いで、同時に、パイディアは、空の、任意の前に差し出された容器の中へのように不用意な心の中へ単なる知識を注ぎ込むことにその本質をもつのではないことを示そうとする。真の陶冶とはこれに対してそれが人間を予めその本質の場所に移し置きそしてこれに慣らすことによって、心そのものを、全体において掌握し、変化させる」(PW. 217)。そしてまた次のように述べられている。「パイディアは、差し当たって出会われるものの領域から存在するものがそのなかで現れるところの別の領域へと、慣らしつつ移し置くことの意味において、人間全体の転向を意味する。この移し置きは、人間にこれまで明白であるもの(周知のもの)とそれが明白であった仕方が、別の状態になるということを通してのみ可能である。人間にその都度、非覆蔵なるものと非覆蔵性の仕方が変化しなければならない。非覆蔵性はギリシア語でアレーティアと呼ばれており、その語を人は真理と翻訳する」(PW. 218)。ここで、「慣らしつつ」「移し置くこと」「明白であったものが別の状態になること」「転向」と言われているが、このことに古代ギリシアの真理、アレーティアが関わってくるのではないだろうかと筆者には思われる。いずれにしても先述の各段階(居住)から次の階梯へと至ることにおいて、人間存在の基本的な変容があると見做すことができるかも知れない。以前に周知であったものの在り方が変容を

とげるといって混乱が起こることもありえ、そうした経験をするときに、そこでハイデガー哲学における「不安」の概念を用いて自己存在の生成論の問題として、このプラトンの「洞窟の比喩」を読むことも可能なことではある。また、『存在と時間』における世界内存在の内存在 (In-sein) における人間の実存の仕方の問題として『プラトンの真理論』を読むことも可能と思われる。

ところで、これまでも触れてきた非覆蔽性という古代ギリシアでいう真理の原初的な観念についてハイデガーは次のように述べてもいる。「最も非覆蔽なるものはそれ自身を、その都度存在するものが何であるかにおいて示す。何であるか (Was-sein) 即ち理念 (Ideen) の自己示現なしには、このものやあのものやそのようなものすべて、従ってあらゆるものは隠れた (verborgen) ままに留まるであろう。〈最も非覆蔽なるもの〉は、すべての出現 (顕現) するものにおいて予め (zuvor) 現れてそして出現 (顕現) するものを通路づけられるようにするゆえに、そう呼ばれるのである」(PW. 221f)。ここでは、最も非覆蔽なるものが存在者のうちで予め顕現し、それによって存在するものが開示されると考えることができると思う。しかし、この『プラトンの真理論』では最も非覆蔽なるものは、「何であるか」のイデーの自己示現に関わるとされている。ところで、この最も非覆蔽なるものは解放に関わるとハイデガーは見、次のように言う。「ところでしかし、すでに洞窟の内部で影から火光へそしてその中でみずからを示している物へと眼差しの向き変えは困難であり、失敗しさえもするとすれば、まして洞窟の外部で戸外で自由になることは最高の忍耐と努力を更に要求する。その解放は、束縛することを解くことからはまして生ぜず、また無統制なことにあるのではなく、むしろ形相 (Aussehen) において確立されている物の確実な限界へ眼差しを固定させることに不断に慣らすこととして、まず始まる。本来の解放は、その形相において現れるものそしてこの現れることにおいて最も非覆蔽なるものであるものへ向けることの連続性である。自由は、ただそのような諸性質を付与された向けることとしてある。しかしまた、この向けることは或る転向としてパイデアの本質をまず成就する。陶冶の本質完成は、最も非覆蔽なるものの、即ちアレーテスタトンの、即ち最も真なるものの、即ち本来の真理の領域において、そしてこのことを根拠にして、ただ行われることができる。陶冶の本質は、〈真理〉の本質において基づいている」(PW. 222)。ハイデガーはこの書において、教育の本質が、真理の本質—この場合、最も非覆蔽なるものとして理解された真理—に依存すると見、その最も非覆蔽なるものとしての真理が転向に関わるとし、それがパイデア (教育) の本質を成すとしていると考えられる。この「洞窟の比喩」において、プラトンの真理の観念とパイデア (教育) の間の関係が、即ちパイデアとアレーテスタトンは関連性があると見做すことができると思われる。

ところで、ハイデガーによれば、この『プラトンの真理論』においては、元来覆蔽性がそれ自身を覆蔽することとして、存在の本質を限なく支配すること (PW. 223)、真理の本質には非覆蔽なるものを獲得することが属すること (PW. 224)、ところでまた洞窟内であらゆる解放に反抗する囚人の例のように、人間には秘匿性を示す居住があるということであった。日常性において人間は、太陽の光の世界 (善のイデア) に住まず、非本来性にお

いてとどまることを好むことがあるということである。それはまた世界内存在としての人間の実存が非本来的実存から本来的実存への可能性とともに、本来的実存から非本来的実存へ頹落してゆく可能性があるということとも考えることができる。他方で、現存在は現実性の墮落の只中に自己を見出していた状態、影の世界にとどまっていた状態からその存在の本来的在り方への超越が可能でもある。「非覆蔵なるものは覆蔵性から奪い取られねばならず、或る意味において覆蔵性から剝奪されねばならない⁽⁴⁾」(PW. 223)。「だがしかし、パイデア（教育）は、その本質を全人間の本質における転向への導きにおいてもっているゆえに、それはそのような転向として絶えずアパイデウシア（無教育）の克服に留まっている。パイデア（教育）はそれ自身のうちに、陶冶（教育）の無さ（欠如）に対する本質的な背後関連を含んでいる」(PW. 222)。従って、自己存在あるいは人間存在の非本来的性から本来的性への超越、世界への超越にとって、この『プラトンの真理論』における如くパイデア（教育）は、その超越や転向を助けるものとして重要な役割を果たすということがいえる。

終りに

ハイデガーは『プラトンの真理論』において、「洞窟の比喩」には非覆蔵性としての真理観が一方にあることを認め、そうした真理の原初的な本質をパイデアの問題との関連において取り上げた。そこでその場合、パイデアはもの見方の変化、あるいは魂の転換として理解されている。そうしたことは善のアイデアとの関連でみると、生まれつき備わっているが、向いている方向が間違っている魂の機能を善のアイデアの方に向け変えるということと考えられる。その際、ハイデガーは単なる知識の獲得以上のことを述べている、という解釈も可能と思われる。ところで、教えることと学ぶことは多くは内容（教育内容）と結びついており、即ち教科の内容を授け、教科内容を学ぶということの意味している。現実には学習指導においては、実質陶冶と形式陶冶は相互関連しつつ進められるが、便宜上ここでは、それらを分けて考えることとする。その場合、ハイデガーは、学習指導において、習得された文化内容の客観的側面、即ち知識の習得を主とする内容的側面における陶冶については論じておらず、少なくとも実質陶冶論者ではないように思われる。小論でみたように、教師の役割は学ぶことを教えること、学ぶことをさせることと見做されている。その際、「学ぶこと」は「思惟すること」と関係づけられている。形式陶冶論は知識に働きかける能力の育成に重点をおく精神の形式的側面における陶冶であり、ハイデガーの場合、学ぶことの諸前提、更には学び方を学ばせるといった側面を論じている点で形式陶冶論に近いのではないかと考えられる。

ところでドイツではしばしば“教育と人間形成”(Erziehung und Bildung)という言い方がされる。その名称についてはいくつかの理解の仕方があると考えられる。その一つとして、前者、教育を教育者のはたらきかけによる意図的・計画的な営みであり、Ziehenということ、十分引っぱって行くことと解し、後者、人間形成(陶冶)を sich bilden (みずからを形成すること)と解することも、許されるのではないかと考える。ハイデガーの場

合、人間形成論の方に比重をおいて論ぜられうと思う。教えることと学ぶことは人間の全生涯を通じて行われるプロセスでもある。ハイデガーは『存在と時間』において現存在の最も基礎的な構造は時間性であるとした。更に彼は世界内存在における人間の存在様式を分析した。思惟にしても時間の地平において形成を開くともいえる。また人間形成（陶冶）は人間の生きること、生涯に広がる事象である。教育と人間形成論が誕生から死までを、人間の人生航路の歩みを問題とすることからも、『存在と時間』で論ぜられた諸事項は人間形成論にとって意義をもっていると考えられる。その解明を筆者の次の課題としたい。

(注)

- (1) Walter C.Okshevsky, "Epistemological and Hermeneutic Conceptions of the Nature of Understanding : The Cases of Paul H.Hirst and Martin Heidegger", Educational Theory, Winter 1992, Volume 42, Number 1, pp. 5-23.
- (2) Philosophisches Wörterbuch, Stuttgart, Alfred Kroner, 1967, S. 64.
- (3) 喜多川忠一, 『人間—その生成と形成—』, 明治図書, 1967, pp. 28-29.
- (4) この箇所は、新たな見方を獲得すること、あるいは新たな見方が得られること、ものの見方が変化することを言い表わしていると考えられる。

(参考文献)

- *ハイデッガー全集別巻3, 『思惟とは何の謂いか』, 四口谷 敬子他訳, 創文社, 1986.
本文中で引用したハイデッガーの著書とその略記号は次の通りである。
- Martin Heidegger,
- SZ : Sein und Zeit, 1927, 15. Aufl., Max Niemeyer, 1979.
 - EH : Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung, Gesamtausgabe Bd. 4., Vittorio Klostermann, 1981.
 - WD : Was heisst Denken?, 1954, Max Niemeyer.
 - EM : Einführung in die Metaphysik, Gesamtausgabe Bd. 40., 1983.
 - PW : Platons Lehre von der Wahrheit, in: Wegmarken, Gesamtausgabe Bd. 9., 1976.
 - KM : Kant und das Problem der Metaphysik, 1929, Friedrich Cohen.

(東北大学教育学研究科・博士前期課程修了)

Summary

It seems to me that Heidegger examines how and where authentic learning originates. He describes the prerequisites and the archetype of learning. In connection with learning, he also discusses forgetting, attentive listening, interest, and silence. When we learn, it means that we respond to the call of that which beckons to be learned and considered, or that we adapt our conduct to what is communicated to us in conformity with essential concepts. Now, the understanding of Being will play an important part in the formation of individuals. To know means to be able to learn and

to be able to stand in the manifestation (Offenbarkeit) of beings. Heidegger also analyzes learning in relation of thinking. He states that what we (human beings, persons, pupils) learn is to think.

According to Heidegger, teaching is more difficult than learning because what teaching calls for is this: to let learn. In fact, the teacher offers an opportunity to learn nothing except learning itself. Heidegger does not take into consideration the function and authoritative influence of a teacher on the pupils entrusted to his care. I believe Heidegger considers the theory of educational conduct from a transcendental viewpoint. Care (Sorge) is significant for the learning and growth of persons. In the shape of the teacher's educational conduct, care supports the formation and growth of persons.

Now, Plato's metaphor of the cave is one illustration of the process of *paideia* (education). Plato describes *paideia* as a guiding process that leads to a turning around of the entire person in his or her essence. *Paideia* means a turning around of the entire soul, or an inner transformation of the soul. The process of education (molding) is gradually and constantly carried out by means of habituation. *Paideia* also means that the essence of a human being adjusts itself to its assigned field. *Paideia* is understood as the transformation and transition of sight or outlook. Each transition requires a habituation to the light of a new situation. *Altheia* (truth) is understood as disclosure. *Paideia* and *altheia* are related. The essence of education is grounded in the essence of truth. I believe that Heidegger's notion of molding (education) is formal discipline.