

Title	教育学における存在論的思惟
Sub Title	Die ontologische Betrachtungsweise in der Padagogik
Author	広石, 英記(Hiroishi, Hideki)
Publisher	三田哲學會
Publication year	1989
Jtitle	哲學 No.89 (1989. 12) ,p.191- 208
JaLC DOI	
Abstract	Wenn man die Erziehung richtig in dem grosseren Zusammenhang des menschlichen Lebens begreifen will, dann gewinnen die strukturell-geschichtlichen Bedingungen des Menschen, in denen sich die Erziehung vollziehen soll, und der interpersonaler Bezug der dabei beteiligten Personen, des zu erziehenden Erwachsenen, eine erhohte Bedeutung. Bei der Durchfuehrung dieser Ueberlegungen ergibt sich aber eine tiefgreifende Schwierigkeit. Unsere Aufgabe ware verhaeltnismassig einfach, wenn wir dabei von einem bestsimmtten Bild von des Menschen ausgehen konnten. Aber die Schwierigkeit beruht darin, dass wir gerade nicht wissen, was der Mensch in seinem Wesen ist. Darum müssen wir eine charakteristische Wendung in der Fragestellung vollziehen. Und in dieser Wendung scheint mir das eigentliche Wesen der ontologischen Betrachtungsweise in der Padagogik zu bestehen. So innerhalb einer solchen Philosophie der Erziehung scheint mir dem Zusammenhang von Ontologie und Padagogik eine Zentralstellung zukommen zu müssen.
Notes	
Genre	Journal Article
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN00150430-00000089-0191

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

教育学における存在論的思惟

— 広 石 英 記* —

“Die ontologische Betrachtungsweise in der Pädagogik”

Hideki Hiroishi

Wenn man die Erziehung richtig in dem grösseren Zusammenhang des menschlichen Lebens begreifen will, dann gewinnen die strukturell-geschichtlichen Bedingungen des Menschen, in denen sich die Erziehung vollziehen soll, und der interpersonalen Bezug der dabei beteiligten Personen, des zu erziehenden Erwachsenen, eine erhöhte Bedeutung. Bei der Durchführung dieser Überlegungen ergibt sich aber eine tiefgreifende Schwierigkeit. Unsere Aufgabe wäre verhältnismässig einfach, wenn wir dabei von einem bestsimmtten Bild von des Menschen ausgehen könnten. Aber die Schwierigkeit beruht darin, dass wir gerade nicht wissen, was der Mensch in seinem Wesen ist. Darum müssen wir eine charakteristische Wendung in der Fragestellung vollziehen. Und in dieser Wendung scheint mir das eigentliche Wesen der ontologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik zu bestehen. So innerhalb einer solchen Philosophie der Erziehung scheint mir dem Zusammenhang von Ontologie und Pädagogik eine Zentralstellung zukommen zu müssen.

* 慶應義塾大学大学院社会科学研究科博士課程 (教育学)

1. 科学主義的思考の限界と存在論的思惟の要請

教育における「保守」と「革新」、「適応」と「創造」といった様々な問題は、従来、主にその教科内容を巡って論議されてきたように思われる。しかしながら、このような様々な教育問題は、実はその源を教育そのものの「存り方」、更には人間そのものの「存り方」（存在論的構造）自体の中に持っているのではないだろうか。

もしそうであるとするならば、混乱をきわめている現在の教育現状に鑑みても、教科内容を巡ってその民族性、歴史性、地域性について論議したり、党派の見解のもとで論争する前に、まず教育そのものの構造を明らかにするといったメタ次元の研究こそが今こそ必要なのではないだろうか。

そういう意味で、現代の哲学的動向（解釈学、現象学、実存哲学）に一貫してみうけられる「存在論的思惟」は、このような様々な教育問題を考察する上ででの1つの有力な視座を提供してくれているように思われるのである。それでは、存在論的思惟とはどのような思惟形態なのであるか。その考察に入る前に、そのような思考を招来するに至った歴史的経緯をみておく必要があるであろう。

19世紀後半から20世紀初頭においてディルタイが、主観-客観図式を前提とする自然科学的「説明」という概念に対して精神科学的「理解」という概念を提唱し、それをもって人間研究、歴史研究の^{いしづえ}礎としたことは周知の事実であるが、これはいわば自然科学の隆盛に対する精神科学の独自性の擁護の表明であり、現代科学の細分化、分業化の先駆けの動きだったということができるであろう。

しかしながら現代においては、自然科学的な説明の理論に対する批判は、単に学問の専門分野の独自性の擁護といった消極的なものではなく、新しい局面を迎えているということができる。すなわち現代における論理実証主義や批判的合理主義に対する批判は、その科学的説明の理論そのも

の存立可能性に対して徹底的に向けられており、その意味では科学主義的思考はそれ自身の基盤を疑問視されているといえるのである。

このような集中的な批判を簡略に整理すると、以下のごときものである。

①科学主義的思考においては、説明されるべき出来事を表す個別的・経験的命題と、説明のために用いられる普遍的・理論的命題とを峻別することができない。(経験的所与の理論負荷性)

②それゆえ、個々の命題を単独で経験と突き合わせることはできないのであり、妥当性が問題となるのは、常に理論の全体となる。(全体論的観点)

③更に、どのような事実が重要であるか、また、いかなる理論的重要性があるかといった点は、常に科学者の判断に依存しており、その判断や解釈の規準自身は、少なくとも通常の科学活動では主題化されえない。

④それゆえ、このような判断規準は、むしろある一定の科学者達の共通の前提となっているパラダイムと、それに対応する科学者共同体に依存しており、他の共同体との共約不可能性という危険性がある⁽¹⁾。

こうして、自然科学に関しても、命題の意味や妥当性の基盤であるところの「生活世界」「共同体」や「コミュニケーション」といった精神科学に固有のはずであった意味理解の方法が見いだされることとなったのである。すなわち現代においては、主観-客観図式を前提とする説明科学(これには社会科学はもちろん、自然科学も含まれる。)さえもが、Ch. パースが認めているように⁽²⁾、主観-客観次元での認識の前提である。相互主観的なコミュニケーション共同体をその存立可能性の条件としていることが明らかにされているのである。この相互主観性の次元における意思疎通は、まさしく説明的科学(サイエンス)の可能性の条件なのであるから、決して科学的方法によっては置き換えられないのであって、ここで科学主義的思考そのものの絶対的限界が明らかにされているといえるであろう。

このような「生活世界」「先行理解」「コミュニケーション」などという

た学的な反省に先立つ (vorwissenschaftlich) メタ次元の発見は、人間の基本的な存在構造のあらわれに他ならず、まさに人間の存在構造の科学に対する原理的優位性を示しているのである。これによって、説明的科学の方法論的独我論は、「相互存在」の概念によって、いわば下からかいくぐって克服されているのであり、これによって現在、科学論のプラグマティックな転回がなされようとしているのである。それはいわば科学主義的思考のたどりついた限界点を、存在論的思考によって必死に乗り越えようとしている現代科学一般にみられる苦悩の姿ともいえるのではないだろうか。

それでは、科学主義的発想の限界を暴露し、それに新しい息吹きを与えている「存在論的思惟」とは、どのようなものなのであろうか。本論文でいうところの存在論的思惟とは、ある1つの学派や1人の哲学者の提唱している概念なのではない。かえって、現代哲学一般にみうけられるところの歴史的意識の深化とともに、絶対的に固定された支点を原則的に断念するところの「関係-内-思考」(Denken-in-Beziehung) という最も広義の意味で捉えられる、ある種の思考形態のことである。

言い換えれば、「あらゆる個別的経験の普遍的な基盤として……(中略), 一切の論理的能作に先立ってあらかじめ直接与えられている世界⁽³⁾。」という生活世界の根源的アプリアリに対する眼差しを持っている思考法 (現象学) であり、「世界-内-存在」としての人間の存在構造を、歴史的、社会的に窮めようとする思考法 (実存哲学) であり、更には、方法論的な普遍性をめざす学問は、逆にむしろ存在論的前提としての認識主体の歴史的、社会的状況制約性に帰属していることを自覚している思考法 (解釈学) のことである。

このように、人間と現実との開かれた交差における様々な問題を、主体と客体の動的な連関構造においてみようとする思惟は、主観-客観図式が成立する以前の、人間の世界への帰属性としての「前理解」や意識の構造

性それ自身に十分目配りをすることによって「解釈的パラダイムから解釈学的パラダイムへと脱皮している。」(解釈学の存在論的転回)と、言い換えることもできるであろう。このような思惟形態においては、存在的(ontisch)に経験されたことが存在論的(ontologisch)に理解されようとするのである。すなわち、この思考法は、親密なもの周知のものに覆われてしまっている日常性の諸問題の覆^{おおい}を取る(entdeckt)発見的思考法ともいうことができるであろう。

本論文は、従来の間人学や認識論にはなかったこのような新しい視点によって、山積する現代の教育問題に対しなにほどかの光を投ずる試みである。すなわち、教育そのものの「存り方」、子供そのものの「存り方」を、このような存在論的視座によって様々な境位において考察し、その教育学的諸端緒をスケッチするものである。

2. 存在論的思惟の成立

それでは、このような可能性を持つ存在論的思惟は、どのようにして歴史的に形成されてきたのであろうか。この哲学的動向に関しては、それぞれの理論家の立場の相異に関連して、当然その論の強調点の違いも存在するのではあるが、ここではそれを極めて概略的に現代哲学の新しい転回(Wende)とし把え、解釈学の動向を1つの軸として、その最大公約数的なものが示しているものの意味を考えたい。それはとりもなおさず、教育を存在論的思惟のもとで考察するという本論文の課題に、なにほどかの示唆を与えうるものだと思われる。

ガダマーに始まる60年代以降の哲学は、知や言語それ自身の底に潜む実践性や歴史性、更にはその構造性を問題にする方向に進んできているといえるだろう。そして、このような動向の中で、方法論的解釈が言語の持つ存在論的優位性を自覚的に反省し問題化する事によって生じた「解釈学

の存在論的転回」や、更には、その動向に解発された形で言語のイデオロギー性を批判しつつもその言語性に解放の契機を模索しようとする「批判理論の言語論的転回」といったような様々な現代哲学の転回が行なわれているのである。

しかしながら、このような現代の哲学的動向は、19世紀後半にまでその淵源を遡ることができる。すなわち、このような存在論的思惟の萌芽をわれわれはデュルタイの哲学に見ることができるのである。彼は人間の「生」(Leben)を把えるに、合理主義的理性による観念論的構成では不十分であるとして、問題の発想の転換を計っている⁽⁴⁾。(本質から存在への代わりに、存在から本質へ)デュルタイの思考の出発点は概略以下のような事である。すなわち、人間は世界の外に立つことはできず、現実的基盤から離脱することは不可能である。そして人間の現実的基盤とは、自然的な環境世界であるばかりか、歴史的な生活世界、つまりは歴史的に形成された文化的、社会的世界としての「客観的精神」なのである。そして、われわれは常にこの有限な歴史的地平に投げ出されているのであり、この歴史的地平が、いつもすでに、われわれの思考や行為や感情の可能性を限界づけているのである。このような発想は、フッサールの「生活世界」を想起させるものであるが、その意味でも、近年、フッサールとデュルタイの深い関連性についての研究が提出されている⁽⁵⁾のは興味深いことである。

いずれにしても、このような発想からデュルタイは精神的世界を1つの作用連関として把え、心的性の内在的・目的論的性格の対極に、いつでもすでに(mitgängig-vorgängig)、より広い社会的・歴史的連関(gesellschaftlich-geschichtlicher Zusammenhang)を注意深く置いたのである。すなわち、デュルタイにおいて「理解」は、このように生を理解する解釈学的カテゴリーであると同時に、生の実存的構造を表わす存在論的カテゴリーでもあったといえる。というのも、彼の提示した生のカテゴリーは、生を理解する見方でもあり、生が現にある在り方でもあった

からである。

このような認識論的側面と存在論的側面という両義性を秘めた「理解」概念を、人間存在の根本的在り方であるとして、更にその可能性を開いたのが『存在と時間』におけるハイデッガーである。ディルタイにおいて「理解」とは心的生と社会的・歴史的連関との具体的な媒介の内に見いだせるものとされていたのだが、ハイデッガーは、このような「関係-内-思考」を更に徹底化し、「世界-内-存在として、その存在者自身がそれにとって問題である存在者は、ある1つの循環構造を持っている。⁽⁶⁾」と述べて、「理解」の先行構造としての「世界-内-存在」および、「理解」の仕上げとしての「解釈」、さらには両者の「循環構造」を把えたのだった。このようなハイデッガーの人間存在の理論は、人間の“場”の理論と呼ぶことができるのではないだろうか。

現存在の存在構造に属する理解の発見によって、⁽⁷⁾ 解釈学を基礎的存在論の遂行として把え、それを存在論的次元へと深化させたハイデッガーの理論においては、存在論的地平の問題化そのものに伴って生じる存在理解（または人間の理解）の根源的な転換（ontisch-ontologische Differenz）が行なわれているといえる。この意味で、近年、ファーレンバッハなどが、実存哲学を何よりも現代の新しい存在論として把え直し、それを実践哲学との関わりの中で生かそうとしている事などは、⁽⁸⁾ 教育学的にも注目に値する試みといえよう。いずれにしても、このような新たな地平へともたらされた解釈学は、その方法的な意味と具体的内容に関して決定的な変貌を遂げたといえることができるであろう。

このような動向の哲学史的意義をいっそう明瞭に示したのが『真理と方法』におけるガダマーであった。彼は人間的世界経験の本質的な言語性（すなわち人間存在の解釈学的洞察によると、人間はいつもすでに言語を媒介とする理解の循環構造に帰属しているということ。）を説き、解釈学を技術的方法論としてではなく、哲学そのものであるとする「解釈学の普

遍性の要求」(Universalitätsanspruch der Hermeneutik) をかかげたのである。これに対しては、同じく解釈学的思惟を継承しながらも、啓蒙的解放にその主な関心を集中させている批判理論の陣営から、一斉に批判的論議が提出された。いわゆるイデオロギー批判論争である。

フランクフルト学派の第二世代の理論的旗手であるハーバーマスによると、ガダマーの哲学的解釈学は解釈自身の歴史性を明るみに取り出すことはよって、社会科学における客観主義的自己理解(独断的客観主義)を打破した点で評価されるけれども、社会的プロセスを言語的文化的伝承に昇華してしまう点で「言語性の観念論」にすぎないというのである。すなわち「言語」は支配や社会権力の媒体でもあるという側面を持つこと、つまり言語のイデオロギー性がここでは批判的に主張されたのである。

しかしながら、各々の立場によってその強調点は違っているとしても、アーペルの言を借りれば「生活世界は、いつでもすでに言語的に解釈されていること、また生活世界文脈の中での意思疎通のアプリオリは、およそ考えられうる全ての哲学的、あるいは科学的な理論形成の相互主観的妥当性のための、背後へと遡行不可能な条件である。」⁽⁹⁾という、解釈学の存在論的転回によって発見された人間存在の解釈学的諸制約の事実というものは、この論争を通じて現代哲学の中で最大公約数的に承認されているといえるであろう。そして、この相互承認に基づいて、アーペルは「超越論的語用論」(Transzendente Sprachpragmatik) を、そしてハーバーマスは「普遍的語用論」(Universal pragmatik) をそれぞれ提唱し、ここに批判理論の言語論的転回がなされたのである。これはまさに、ガダマーによって解釈学が存在論的次元へ深化させられた事を、受けた形でなされた批判理論の対応といえるのである。

このように、デュルタイの思考の転換に端を発する現代哲学の潮流としての存在論的思惟は、解釈学を1つの軸として現象学・実存哲学・批判理論といった哲学諸派を巻き込む形で現在にまでおよんでいるのである。そ

して、これらの動向の中から近代には見られなかった様々な概念が、われわれに提示されているといえよう。それは例えば、人間存在の場としての「生活世界」や「前理解」、また人間存在の在り方としての「理解」「共同存在」「コミュニケーション」、更にはその性格付けとしての「言語性」「歴史性」「社会性」といったものである。巨視的な観点でこれらを見れば、この新しい諸概念は、近代認識論のたどりついた限界点を、新しい存在論的思惟によって乗り越えようとしている現代哲学の様々な試みの中から生まれてきた寵児ということができるのではないだろうか。

3. 教育学的諸端緒

では、一体こようにして成立してきた存在論的思惟は、教育学にとってどのような可能性を開示しているのであろうか。今までみてきたように、存在論的思惟そのものが、人間の存在構造を露にするという側面と、それに対する学的な構えという側面を持つ多義的なものである限り、教育学分野でこの思惟形態の諸可能性を考える場合も様々な境位において考察される必要があるであろう。

それゆえここでは、この思考法の示している教育学的諸端緒を、子供の存在構造に関する側面と、それに対する教育学的な構えとしての学理論的側面に分けて考えてみたい。すなわち、子供の存在論的構造として「教育における本質と実存」「共同存在としての子供」を考察し、更にそれに対する教育学的アプローチとして「解釈学的アプローチ」「実践学としての教育学」というものを考察する。

しかしながら、この存在論的思惟の教育学に対してもつ現代的意義を考究する前提として、本論文は教育学研究の唯一絶対の手法として存在論的思惟を考えているわけではなく、かえって教育学研究の新しい領域を開きうる1つの手法という意味でこれを把えていることを確認しておきたい。

(3-1) 教育における本質と実存

従来の主観-客観図式を前提とした説明科学的見方においては、教育における子供は、観察者の前に (vor) 立て直され (stellen), 自らに対して (gegen) 立つ (stehen) ところの対象として扱われていたが、その根拠であるところの主観 (観察者) とは、人間の合理性一般であり、つまりは誰でもあり誰でもない「ひと」を意味していた。したがって、これによって表象された対象としての子供も、必然的に量化され一般化され、没個性化されているといえることができるであろう (児童心理学における対象としての子供)。

そして、このように対象化・客体化された子供は、計測可能な有用性の基準 (例えば偏差値など) によってふるい分けられ、必然的に没個性化した大衆的人間へと作られてゆくか、又はその基準に適合しないという烙印 (おちこぼれ, 登校拒否) を押されてしまうかの二者択一に陥らざるえないように思われる。このような客観主義的発想における技術的教育観のもとでは、教育の本来の主体であるところの子供の実存は省みられていない事は明らかである。

ここで想起されるのが、サルトルのペーパーナイフの製作を例にとった実存と本質の説明である。⁽¹⁰⁾ 彼によると、職人がペーパーナイフを製作する時には、ペーパーナイフとは何なのかその概念ないし本質がすでに存在するのである。職人はその本質に基づいて材料を加工してペーパーナイフを現実に製作する。したがって事物においては、本質が実存に先行しているということになるのである。このサルトルの比喻が、現在の教育にあてはまらないだろうか。先に述べた通り、科学的な一定の規準のもとに子供を対象化しようとする客観主義的教育観のもとでは、子供は加工されるべき計量可能な材料であり、その製作のめざす本質とは「期待される人間像」や「有用な若者」といったものではないのだろうか。このような結果志向で本質主義的な教育観のもとでは、子供の逸脱行為 (おちこぼれ, 登校拒

否)を「理解」するような視点は欠如しており、もっぱらその教育の成否は、成績その他の「説明」可能な客観的評価に力点の置かれたものとなっていくのは必然である。このような結果志向の技術的教育観の行きつく果てが、偏差値偏重の受験地獄(結果が全てという世界)であることは容易に理解できるといえよう。

これに対して、先にみてきた思考法においては、主観-客観図式以前の人間の存在構造へと十分目配りする事によって、子供を対象化される以前の姿で見守ろうという姿勢がうかがえるのではないだろうか。人間の本質といった色メガネをかけずに、子供をまず世界内存在および世界超越的存在(被投的企投)としてその構造においてみようとす存在論的思惟には、科学主義的教育観における子供の対象化ならびにその結果としての技術的教育の否定の契機が見いだされるように思われる。この意味でも、ビンスワンガーの精神医学における現存在分析的研究は注目⁽¹¹⁾に値するものといえよう。

いずれにしても、存在論的思惟という新しい思考法において教育を見直すということは、現在の本質主義的発想に傾きすぎた嫌いのある教育現状に対して、子供の実存をもう一度見直す視点を提供するということであり、これは、すなわち教育における本質と実存の関係を、今一度再考するということなのである。

(3-2) 共同存在としての子供

先にみてきた存在論的洞察で明らかなように、人間存在は、すでにいつでも生活世界や客観的精神といった共同性(Gemeinsamkeit)に帰属しているのであるが、この人間存在の「共同性」すなわち「間柄性」とは、同時代的にみれば社会的コミュニケーションをさしていると同時に、歴史的には人間存在の時間構造としての過去(伝統)や未来(創造)をも明らかにしているのである。この人間存在の分析は、当然のこと教育学的にみれ

ば子供の存在構造をもわれわれに示しているといえるであろう。すなわち、この存在論的思惟が教育学に対して明らかにしている課題点とは、子供存在の同時代的社会的コミュニケーションとしての教育における「対話」の問題であり、歴史的時間構造としての教育における保守(過去)と革新(未来)の問題であると言換えることができるであろう。ここでは、教育の主体たる子供存在の「共同性」「間柄性」に注目して、この存在論的思惟が明らかにしている教育学的諸端緒を考えてみたい。

まず子供存在の横糸として、その同時代的共同性に教育学的に注目してみると、そこには、教育者と被教育者の対話的關係の場としての教育という新しい地平が開かれうるであろう。しかし、この子供との対話的關係性にも当然のことながら、教育特有の限界が存することはいうまでもない。すなわち、現実的教育場面における教育者-被教育者のコミュニケーション(対話)の前提となる具体的意味のコンテクスト(前理解)は、はなはだしく相違しており、そこにおいて合意的確認を取り結ぶということは、現在の公教育の形態からして不可能事であろうと思われるということである。しかし、教育原理という観点に立つならば、いかに困難であろうと、対話への教育は必要不可欠だと思われる。ボルノーもその必要性と困難性とを深く自覚しつつ、「対話への教育ということは、端的に言えば平和への教育⁽¹²⁾ということである。」と述べて、原則的にはそれは可能だとしつつ、そのためにはまず何よりも、「教育者が対話に必要な克己心を持つこと、自らの権威を意識的に放棄することが必要である⁽¹³⁾。」と諫言を与えてくれているのである。

先にみてきたように、子供存在が科学主義的人間観のとらえたような対象化可能な個我などではなくて、最初から身心の不可分な、なおかつ母子関係にみるがごとく対人関係の中で発達してゆく「間柄的存在」であることに注目するならば、教育関係の特殊性とは、教育者が子供を単なる操作や製作の対象とすることではなくて、子供を真実な対話の相手(汝)とし

て受けとめる出会いとう関係性であるということができらるであろう。

次に子供存在の縦糸として、その歴史的共同性に教育学的に注目してみると、そこには子供の時間構造としての過去（伝統）や未来（創造）との連関という地平が開かれらるであろう。この子供存在の歴史的連関ということを考えれば、科学教育偏重の嫌いのある教育現状に対して、伝統にもとづいた「教養」(Bildung) 概念の再確認という新しい教育学的課題が提起されているということもできらる。しかしながら、この子供存在の歴史性を巡って、教育における「保守」(伝統)か「革新」(創造)か? といったような二者択一的発想は少なくとも教育学的には不毛な問のように思われらる。教育においては子供存在の時間構造（すなわち、幼児や少年は現在に生き、成長するに従って過去を取り込れつつ現在のもつ未来次元を序々に広げてゆくといった発達段階に応じた時間志向性）こそが尊重されなければならぬのではないだらるか。

その意味では、先に述べたイデオロギー批判論争における対立点（すなわち、人間存在の言語性を巡って、哲学的解釈学と批判理論の間に存する伝統か解放かといった相違点）をことさらに強調することは、教育学的にはあまり意味をなさないのではないだらるか。「生成」を基調とする子供存在にあっては、かえってこの両者の相補性こそが、教育学的に再考されなければならぬように思われらるのである。

(3-3) 解釈学的アプローチ

先にみてきたように、ガダマー以降の哲学的動向においては人間科学における認識の主体と客体の連関性が、はっきりと自覚されるようになったといえる。言い換えると、方法的な普遍性をめざす人間科学は、逆にむしろ制約された存在論的前提（人間的認識主体の歴史的・社会的な状況制約性）に帰属していることの発見が行なわれたのである。この生活世界の所与としての「前理解」(Vorverständnis) を、主観-客観図式が成立する

以前の、世界への人間の帰属 (Zugehörigkeit) として明確に自覚している存在論的思惟は、意識を支える無意識の深層、状況の構成を支える意味基底の先構造、革新を支える伝統の抱束力などへ十分目配りする事によって「解釈的パラダイム」から「解釈学的パラダイム」へと質的転換を遂げているといえるのである。では、このようにして成立してきた解釈学的パラダイムは、教育学にはどのような有効性を持ちうるのであろうか。すなわち、解釈学的アプローチなるものは、教育学においては、いかなる新境地を開きうるのであろうか。

教育学も、その認識主体（研究者）とその対象（教育現象）が事実的に連関している人間科学である限りは、客体の認識を客観的問題としてその対象化に徹底することは不可能である、という社会科学特有の自己同一性の問題からは逃れることはできない。しかしながら、現在の教育学研究の中には、教育現象を研究している教育学者は、あたかもその研究対象である社会構造には抱束されておらず、客体とは独立無関係といった観察者の態度がみうけられるように思われる。ところが、存在論的思惟によって自覚させられた解釈学的パラダイムにおいては、研究者もその研究対象である社会の解釈学的状況に抱束されていることは明白であり、教育学分野においても、社会科学特有のこの自己同一性の問題が発生していることは明らかなのである。

ここで想起されるのは『歴史主義の貧困』⁽¹³⁾の中でポパーが行なっているマルキシズム批判である。彼は、あらゆる歴史法則主義を論破する証明として概略以下のようなことを述べている。すなわち、人間の歴史の経過は、人間の知識が成長することによってはなはだしく影響を受ける。しかしながら、合理的もしくは科学的な方法によって、われわれの科学的知識が将来どのように成長するかを予測することは不可能である。それゆえに、人間の歴史の未来は予測することは不可能であり、ここに歴史法則主義は瓦解する、というのである。このポパーの論証は、人間的認識主体の

歴史的・社会的な状況制約性を自覚しているという点では、先の解釈学的アプローチと軌を一にしているといえるのではないだろうか。

更にこの論証には、生活世界と科学とが共に「歴史的生成」の過程に属しているという洞察がみうけられるといえる。すなわち、生活世界の自明性は、固定的不変性を持つのではなくて、そのつどの科学の成果によって分節化され、場合によっては改訂されることすらありうるということである（例えば、天動説から地動説への転換）。つまり生活世界は客観的学問の成果をたえず自明性の領域へと引き込みながら自らを包括的な全体的地平として再編成してゆくといえることができる。ここに、科学と生活世界、更には人間と科学と生活世界との「解釈学的循環」とも呼びうるような創造的な関係が成立しているといえよう。その意味では、研究者とその対象である社会との、このような関係性を見落としている従来の社会科学的アプローチは、その独我論的客観主義ゆえに決定的な誤りを犯しているといえることができるのである。

いずれにしても、研究者の存在論的状况抱束性への自覚的なまなざしを持ち、その前理解領域を明確に意識化して科学的熟考に組み入れようとする「開かれた問」としての解釈学的アプローチは、教育学も含めた今後の社会科学的研究に非常な有益な1つの研究姿勢だと思われる。

(3-4) 実践学としての教育学

教育学の研究対象が、「教育行為」という優れて実践的現象である限り、教育学は究極的には実践学であるといえる。ここでは最後に、これまでみてきた存在論思惟が、実践学としての教育学に対してどのような意味を持ちうるのかを考えてみたい。一見すると、存在論と実践哲学とは全く異なった二つの思惟形態であり、両者の相関性などは存在しないかのように思われる。しかしながら、今日の実践哲学の現代的アポリアを前にすると、両者の必然的な相関性が浮び上がってくるのである。

今日の実践哲学は二つのメタ倫理的主張によって袋小路に陥いているといえるだろう。すなわち、自らを科学的言明のみに限定しようとする論理実証主義的見解のもとでは、従来の「理性」は著しく相対化、狭隘化されてしまい、もはや人間の「知」は価値判断の領域から徹退させられてしまっているといえよう。また一方、実存主義的ニヒリズムのもとでは、従来の実践哲学の基盤であった「神」や「超越的なもの」といった形而上学的概念に対して根本的懐疑が向けられており、そのような概念の上に現代の実践哲学を再び構築することは断念せざるおえないように思われるのである。このように両面攻撃ともいえるメタ倫理的主張によって、今日の実践哲学は、形而上学的価値の所与性からの出発が、いやそれどころか何らの抱束的な価値秩序からの出発さえもが疑わしくなっているというアポリアに陥っているといえるのである。

このように実践における規範の根拠が、何か形而上学的概念の内には求められない事が判明した現代において実践哲学を考究する限り、規範をはじめて規範たらしめている人間の実践状況や、その遂行構造それ自身の内に規範の根拠を求める道しか残されていないのではないだろうか。すなわち、現代における実践哲学的思惟は、事実的な諸規範への問いに先立って、まず、規範の現実化の基盤であるところの人間の存在の内へその究極の根拠が問い戻されなければならないといえるのである。ここに、現代における実践哲学と存在論的思惟の深い相関性が認められるのである。

それでは、存在論的思惟は、今日の実践学に対してどのような新しい地平を開いているのであろうか。先にみてきたわれわれの存在論的構造からいって、次のような実践的人間存在のもつ解釈学的制約の事実が明らかにされていると思われる。それはつまり、「世界-内-存在」としての「私」(ich)は、あらゆる実践における意味の構成主体として主観的な行為選択に先立って、いつでもすでに間主観的意味体系(wir)に相互制約的に結び付けられているのであり、更には、実践における意味構成も間主観

的意味体系を前提としてはじめて評価されうるということである。言葉を換えれば、あらゆる人間の有意味な行為というものは、実在的にも理念的にもコミュニケーション（間主観的意味体系における意思疎通）のアプリオリをその前提条件としているということである。

この存在論的洞察によって、先に述べた実践哲学の現代的アポリアを克服しうる新しい端緒が開かれているように思われる。間人格的な関連 (interpersonaler Bezug) の中でのみ実践可能な人間の存在構造を自覚すれば、「責任」(Verantwortung) なしに「自由」(Freiheit) は存在しないのである。なぜならば、「責任の引き受けは自己存在可能 (自由) がなければ不可能であり、自己存在可能 (自由) は間人格的関連がなければ非現実的となる。」⁽¹⁵⁾ からである。結局のところ、責任の現実性が、人間に可能な自由を最終的に根拠づけていると言い換えることができるであろう。そして、この事態を自覚すれば、自由の根拠としての「責任倫理」も存在論的に新たに回復され、そこから今日の実践哲学が考究されうるのではないだろうか。このように、コミュニケーション倫理的発想において、現代の実践哲学と存在論的思惟は、その深い相関性を露にしているのである。

この相関性を教育学的に把え直してみると、「対話」や「交わり」(Kommunikation) といった概念は、教育の一つの形態などではなくて、かえって教育実践そのものを包括するところの新しい教育学的鍵概念であるということができるであろう。その意味でも、価値判断の方法論として社会的合意を尊重するコミュニケーション倫理的発想は、道德教育の内容やその授業形態の再吟味にとっては有力な視座を提供してくれているのではないだろうか。また、このような存在論的思惟によって「人」から「人間」へと、その強調点の移向がはっきりとしている人間観のもとに、従来の陶冶理想や人間像の洗い直しも可能であろう。いずれにしても、以上のような現代哲学の存在的思惟によって、少なくとも今日における実践学としての教育学の在立可能性の手がかりは与えられているのであり、そこから様

々な教育学的諸端緒が開かれているといえるのではないだろうか。

注

- (1) 丸山高司編, 『知の理論の現在』, 世界理想社, 1982, P. 278.
- (2) Apel, K-O., Transformation der Philosophie. Band II. Frankfurt am Main. 1973 (Band II. Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft. 1. Szientistik, Hermeneutik, Dialektik.) S. 111-112.
- (3) Husserl, E., Erfahrung und Urteil, F. Meiner, Hamburg, 1972, S. 38. (長谷川宏訳, 『経験と判断』, 河出書房新社, 1975, P. 33.)
- (4) 西村 皓・小笠原道雄編, 『教育の根底にあるもの』, 以文社, 1984, (第一部「ディルタイにおける構造的思考について」西村 皓著) P. 30.
- (5) O. F. ボルノー, 『ディルタイとフッサール』, 高橋義人訳, 岩波書店, 1986, (これはボルノー教授の「ディルタイと現象学」, 「ヴィルヘルム・ディルタイの生の範疇」, 「ディルタイの150回目の誕生日によせて」の3つの講演論文集である.)
- (6) Heidegger, M., Sein und Zeit, Frankfurt am Main, 1977, S. 202.
- (7) ebd. S. 18.
- (8) Fahrenbach, H., Existenzphilosophie und Ethik. Frankfurt am Main. 1970, (上妻 精訳, 『実存哲学と倫理学』, 哲書房, 1983.)
- (9) Apel, K-O., Die Idee der Sprache in der Tradition des Humanismus von Dante bis Vico. Bonn. 1963, Einleituug.
- (10) ジャンポール, サルトル, 『実存主義とは何か』, 伊吹武彦訳, 人文書院, 1984, PP. 135-142.
- (11) 荻野恒一, 『現象学と精神科学』, 世界書院, 1988, PP. 135-142.
- (12) O. F. ボルノー, 『対話への教育』(ボルノー講演) 浜田正秀訳, 玉川大学出版部, 1973, P. 21.
- (13) 同上, P. 16.
- (14) Popper, K. R., The poverty of Historicism. Boston. 1960, (市井三郎訳, 『歴史主義の貧困』, 中央公論社, 1961.)
- (15) Fahrenbach, H., Existenzphilosophie und Ethik. Frankfurt am Main. 1970, S. 187.