

教育の存在論は可能か？

—ハイデガー学問論から—

田 端 健 人

目 次

- I 課題設定
- II 哲学と諸学の区別と関連性
- III 心理学と人間学に対するハイデガーの批判
- IV 物理学と歴史学に対するハイデガーの批判
- V 教育をめぐるハイデガーの論考

I 課題設定

「教育の存在論」は可能だろうか？

このように問うと、「教育研究にそもそも存在論が必要なのか？」と反問されるかもしれない。

「存在論（オントロギアOntologia; オントロギエ独Ontologie; 英ontology）」とは、哲学・思想事典では、「特定の領域に限定された特殊な存在者の存在様態や構造を探究するのではなく、およそあるといわれうるもの一般、いいかえれば存在するかぎりでの存在者一般、あるいは存在（あるということ）一般の意味、構造、様態等を主題的に研究する哲学の基礎分野」と解説される¹⁾。存在論が主題とするのは、存在一般であり、特定の領域に限定された存在者の存在ではない。「教育の存在論」は、名目からしても特定の存在者に限定されている。すなわち教育とか教育的なものの存在に限定されている。それゆえ、「教育の存在論」という名称それ自体が、「角ばった円」とでもいうような矛盾を示しているようにも思われる。

しかし、教育的なものとその存在を、存在一般についての存在論を導きとして、いっそう適切な仕方
で主題化するという意味での「教育の存在論」なら可能かもしれない。あるいは、もしかすると、本来の存在論を探究していけば、さしあたりは隠されている、存在論と教育との奥深い結びつきが判明するかもしれない。さしあたり今のところは、存在論についても、教育についても、平均的で通説的な理解を出発点にしているのだから。

教育の存在論の現事実的な遂行様式としては、まずは従来の教育哲学のような手法が考えられる。だ

がそれにとどまらず、いわゆる実証的教育研究もカバーできる教育の存在論を考えたい。例えば、ベスタロッチとか斎藤喜博とか大正自由主義教育といった、教育上の歴史的な人物とか事象を、存在論的に研究するという遂行様式である。さらにまた、事例研究のように、実際の教育現場の観察や記録を一次資料とする教育研究を、存在論的に探究する教育の存在論も考えたい。

こうした教育の存在論の可能性を検討するために、本稿では、ハイデガーの存在論と学問論を導きとする。事典によれば、20世紀に「本格的な存在論の復権と新しい存在論の試みがなされる」ようになったが、その「出発点」は「フッサールの現象学」であり、続いてN. ハルトマン、G. ヤコービ、ハイデガー、ヤスパースの名前が挙げられ、とりわけハイデガーは「現代において存在論を考えるうえで回避することのできない問題群を提示している」とされるからである²⁾。

まずは、存在としての存在を思索する存在論—或る時期ハイデガーはこれを「哲学」と同一視した³⁾—と、特定領域の存在者を探究する諸学との差異と関連について、ハイデガーの論考をたどることからはじめたい。

II 哲学と諸学の区別と関連性

(1) 哲学と諸学の区別—存在論的差異から—

ハイデガーは、「哲学」と「学問（ヴィッセンシャフトWissenschaft = 学、科学）」を明確に区別する。この区別は次のように要約できる。学問は「実証的な認識

(positive Erkenntnis)」⁴⁾であり、「存在者へと向けられて」おり、これと一体となって、「存在者の特定の分野に向けられて」いる(GA27,S.219)。一方、哲学はそうではない。哲学は、存在者へと向けられるのではなく、「存在へと向けられて」おり、特定の分野へではなく、寄せ集められたすべての分野へでもなく、「存在への問いから、全体における存在者へと」向けられている(GA27,S.219)。各分野の特定の存在者に関わりそれを認識するのが学問であり、あれやこれやの存在者に関わるのではなく、存在としての存在に関わりそれを明白な理解へもたらそうとするのが哲学である(vgl.,GA27,S.201f.;GA24,S.15)。換言すれば、学問は存在者のオンティッシュな認識であり、哲学はオントローギッシュな思索、存在論である⁵⁾。

哲学と学問とのこうした区別は、ハイデガー哲学の最も重要な根本概念、存在者(das Seiende)と存在(das Sein)との区別、つまり存在論的差異(das ontologische Differenz)によってなされている。学問が存在者へと向かう以上、学問には、存在者の存在や存在論的差異は隠されたままであり、哲学と学問との上記の区別も、学問にはなしえない。ハイデガーによって見出された存在論的差異という根本概念によってはじめて、哲学と諸学の上述の境界づけも可能になる。

(2) 哲学と諸学の関連性

ところが、哲学と諸学の区別、存在と存在者の区別についてのこの要約は、かなり単純化されており、内実はずっと複雑である。ことの複雑さが際立つのは、ハイデガーが次のように語る時である。

「哲学は、あらゆる学問の根底にあり、あらゆる学問において生きて働いている一種の研究である」(GA22,S.3; vgl.,GA24,S.4;GA25,S.71,S.72)。

「あらゆる学問は、哲学に根づいており、哲学からはじめて発源する」(GA27,S.17)。

哲学はどのような仕方であらゆる学問の根底にあり、生きて働いているのだろうか？ 学問はどのような仕方哲学に根差し、哲学から発源するのだろうか？

この問いに答えるためには、学的認識もその一つである「存在者への人間の関わり」において、存在がどのように関与しているかを、把握しておく必要

がある。

「先行的な存在理解(Seinsverständnis)が私たちに光(Licht)をさし出すことによって、〔徐々に〕成長していくところの…明るみ(Helle)においてはじめて、私たちは、存在者と出会うことができる」(GA27,S.191f.)⁶⁾。

人間が存在者と出会い関わるができるのは、先行的な存在理解のおかげである。存在者との関わりに先立つ存在理解がなければ、人間はそもそも存在者と出会うことができない。

例えば、ドアを開けるという、私たちが毎日何度となく繰り返す行為には、ドアノブをつかむことが含まれるが、「もしも私たちが、前もって、使用物—工具、乗り物、筆記用具、測量器具、ライター、すなわち道具一般—が何を意味するかを、理解していなかったとしたならば、私たちは、ドアノブをそうしたものとして使用することはできないであろう」(GA27,S.192;vgl.,GA25,S.21f.)。個々の存在者が特定の道具として、例えば、ドアノブとして、机として、ペンとして出えられるのは、個々の道具との出会いに先立ち、「そもそも道具とは一般に何で在るか」を、つまり「道具の何—存在(Was-sein)」、端的には「道具存在」を、私たちが既に理解しているからである。

「道具とは何で在るかの理解が、予め既に、私たちに地平を開くのであり、この地平とともに、私たちは、或る特定の道具に、使用するという仕方、みずからを関わらせることができるようになる」(GA25, S.22)。

先行的な存在理解は、いわば光となって諸々の存在者を照らし出し、個々の存在者にふさわしい関わりを導いている。存在理解は、存在者への私たちのあらゆる関わりを、「照明し、先導する」、「光を与えつつ、導いて」いる(GA27,S.201;vgl.,GA25, S.23)。

ただし、先行的な存在「理解」といっても、私たちは、道具とは何で在るかを、さしあたりたいてい知的に概念把握しているわけではない。先行的な存在理解は、認識にはいまだ隠されたままである。それゆえ、存在理解は「前存在論的(vorontologisch)」(GA27,S.201)である。

また、存在理解を私たちは、個々の道具の使い方を習得するように、あるいは知識や技能を学習するように、「学ぶ」ことはできない

(vgl.,GA27,S.192f.;GA25,S.22)。

さらにまた、存在理解は、私たちのそのつどの特定の関心とは関わりなく、それ以前に既に生じてしまっている (vgl.,GA27,S.102f.)。私たちは、みずからの存在理解を、なにかを操作したり、計画を立案・変更するように意のままにすることはできない (vgl.,GA27,S.104)。

こうした前存在論的な存在理解を、ハイデガーは、文脈によっては、哲学とよぶ。「哲学は、私たちのなかにあり、私たち自身に属している」とか、「私たちは、人間として実存する限り、絶え間なく必然的に、哲学している」とか、「人間として現に存在していることは、即、哲学していることである」とハイデガーがいうとき、哲学は、前存在論的な存在理解を意味している (GA27,S.3)⁷⁾。この前存在論的で隠れた存在理解を、明白な理解へともたすことが、存在論としての哲学である。「この前存在論的な存在理解は、存在の或る際立った把握と諸概念へと、つまり存在論的理解へと、自己形成することができる」(GA27,S.201)。

以上からすれば、私たちが特定の存在者へと関わるとき、そこには既に常に前存在論的な存在理解が生じてしまっており、そのため、特定の存在者を学的に認識する際にも、その学問固有の前存在論的理解が働いていることになる。

では、諸学の根底で生きて働いている前存在論的な哲学は、それぞれの学問に応じて異なるのだろうか？ それぞれの学問が根ざしている前存在論的な哲学は、日常生活で働いている前存在論的な哲学とは異なるのだろうか？ あるいは、学問によっては、私たちの日常的で平均的な前存在論的な存在理解と違って変わらないということがあるのだろうか？

この疑問については、次のⅢ章とⅣ章で、諸学に対するハイデガの批判を通して考察しよう。

(3) 存在への問い：人間への問い

それに先立ち、哲学と諸学の関連性を考えるために、ハイデガーのもう一つの指摘も押さえておきたい。

「哲学の根本的問い、すなわち存在への問いは、それ自体において正しく理解された人間への問いである」(GA26,S.20)。

「存在への問いは、…人間自身への問いである」

(GA26,S.20)。

これは驚くべき指摘である。

人間は、多種多様な存在者のうちの一つの存在者、或る特殊な存在者のはずである。人間という特殊な存在者を主題とするのは、人間学や心理学ではないだろうか？ 存在論は、ハイデガーによれば、限定された特殊な存在者を扱う人間学や心理学になるのだろうか？

ハイデガーのこの言葉からすれば、「『存在と時間』はやはり一つの人間学でもある」(レヴィナス,p.157)という指摘にもうなづける。「ハイデガー自身も『存在と時間』には、人間学的認識の豊富な素材が詰め込まれていると語っている」(ガダマー,p.196)という伝承ももっともと思われる。

しかし、存在論が人間学や心理学に接近すると思われるところで、ハイデガーは両者を峻別し、人間学や心理学を厳しく批判する。

「心理学や人間学は、確かに、人間を扱う学問であるが、それらの学的性格からして、…最終的には、人間とはそもそも何で在るかという問いに十分に答えることはできない」(GA25,S.71)。

心理学や人間学は、「人間を、…顕わならしめること、把握すること、認識すること」(GA27,S.24)をめざしている。しかし、心理学や人間学には、それが充分にはできないというのである。「人間とは何で在るか」の問いに答えることができるのは、ハイデガーの洞察では、唯一哲学であり存在論である。

「人間とは何で在るか」の問いは、人間の「本質」への問いでもあり、人間が人間であるゆえんの「人間性」への問いでもある。ハイデガーに従えば、「人間における人間性を認識すること、すなわち人間の本質を認識することとしての自己認識は、哲学であり、心理学や精神分析や道徳からは、可能な限り遠く隔たっている」(GA27,S.12)。「まさに重要なのは、人間への問いを、存在の問題への意図において立てることである」(GA26,S.21)。

そうすると、教師や子どもといった人間への問いも、存在の問題への意図において立てることが可能であり、かつ重要であることになる。ハイデガーに従えば、教師や子どもといった人間への問い、そのあいだに生じる教育的なものへの問いを存在論的に立てること、すなわち教育の存在論は、可能であるばかりでなく、まさしく重要なことになる。

それにしても、どうして人間学や心理学は、「人間とは何で在るか」の問いに答えることができないのか？ 人間への問いは、どうして、存在への問いとの関連で、哲学的に立てられなければならないのか？

人間学や心理学に対するハイデガーの批判を、もう少し詳しくみてみよう。

Ⅲ 心理学と人間学に対するハイデガーの批判

(1) 心理学批判

よく知られているように、フッサールと若きハイデガーは、「心理学主義 (Psychologismus)」批判に精力を注いだ。「フッサールの心理学主義批判は、…心理学批判であり、…心理学が自負している機能と役割に代えて、新しい探究方法、すなわち現象学を導入するという仕方での心理学批判である」(GA21,S.88)。

心理学に対するハイデガーの批判は、粘り強い学的渉獵を背景とする本格的なものである。ハイデガーの心理学批判は多岐に及ぶが、要点の一つは、「心的なもの (das Psychische) とは何で在るか」の問いに、心理学は答えていないし、答えることができない、そもそもこの問いを問うことさえないという点にある (vgl.,GA21,S.96f.)。

この問いは、ハイデガーによれば、「学問それ自体の具体的で本質的な問い」(GA21,S.97) である。つまり、心理学や心理学主義が学問になるか否かを左右する問いである。「この問いが、予め原則的に問われていないならば、心理学的認識をどれほど膨大に積み重ねたところで、そうした蓄積が原則的な解明にいたることはない」(GA21,S.96)。心理学主義や心理学が主題とする「心的なもの」が何で在るかを原則的に問い答えることは、「探求されるべき事象領野の構造を先行的に規定すること」であり、事象領野のこの先行的規定がはじめて、「心理学主義〔や心理学〕が根本においてなそうとしていることを可能にする」(GA21,S.96)。

ただし、そうだからといって、膨大に蓄積されている心理学的認識の「実証的な業績については、…いかなる判断も下されているわけではない」(SZ,S.50)。これは人間学その他に対するハイデガーの批判でも同様である。

心理学が主題とする「心的なもの」が何で在るかが問われておらず、規定されていないこと、このことと関連づけて、ハイデガーは学問の進展について、次のような興味深いことを述べる。

「もちろん、学問の道は、いかなる学問であっても、たいいては次のように進展する。すなわち、或る学問は、さしあたりまずは素朴な助走において、限界づけられた領域 (Gebiet) にいわばとびかかり、そこで相対的な有効性を最初に確定する。だがそれに続いて、その学問は、哲学的な突進を必要とする、すなわち、問題となっている探求の領野を原則的に解明することを必要とする。このときはじめて、その学問は、本来的な歩み (Gang=進行) へともたらされる。—そしてまた、その学問が、みずからの哲学的な運動をなしていることを、常に繰り返し理解するとき、すなわち、みずからの領野を新たに問いなおし、その根本諸概念を再検証することを、繰り返し常に理解するとき、その学問は歩み続ける。」(GA21,S.97)

そうすると、心的なものとは何で在るかの問いが心理学には欠けているという批判は、心理学に対する哲学的な突進であり、心理学を学問本来の歩みへともたらし、さらに進行させるための建設的な批判である。それゆえ、ハイデガーは、「フッサールの心理学主義批判に、実験心理学への敵愾心を読み取ったとき、ひとは彼の批判を完全に誤解してしまった」と戒め、フッサールの心理学批判を、「心理学の主題的な領野への原則的な省察」だったと評価する (GA21,S.97)。

ハイデガーのこの洞察は、人間学に対する批判にも同じくあてはまる。

(2) 人間学批判

ハイデガーが「人間学 (Anthropologie)」というとき、誰の学説を念頭に置いているかは、必ずしも特定しやすい問題ではない。

人間を扱う学問が漠然と人間学とよばれることもある (vgl.,GA26,S.23)。『存在と時間』では、「伝統的人間学」と「近代の人間学」が言及される (SZ,S.49)。伝統的人間学は、「ギリシア的定義と神学的手引き」(SZ,S.49) を根源としており、ギリシア的人間学は人間を「ゾーオン・ロゴン・エコン (ζῷον λόγον ἔχον=ロゴスをもつ生き物)、

アニマル・ラティオナーレ (animal rationale = 理性をもつ動物)、理性をもつ動物 (vernünftiges Lebewesen) と定義し、神学的人間学は人間を神にかたどって創られたものとみなす (SZ,S.48f)。人間学をハイデガーはこのように長い歴史をもつ学説としてとらえている。

加えて、伝統的な「これら二つの導きの糸は、近代の人間学において、レス・コギタンス (res cogitans=コギトするもの)、意識、体験連関といった方法論的出発点とより合わされている」(SZ,S.49) とハイデガーはみなす。この叙述からすれば、意識についてのフッサール現象学や、体験連関についてのディルタイ精神科学も、ハイデガーは、人間学とみなしていることになる⁸⁾。また、「主題的な実存論的人間学」をはじめて把握し遂行した人物として、ハイデガーは、ヤスパースの名前をあげる (vgl.,SZ,S.301)⁹⁾。

これら人間学に対するハイデガーの批判は、心理学批判と同じく、その学問の主題、つまり人間についての原則的な問いが不十分であり、主題が適切に規定されていないという点に収斂する。「主観とか霊魂とか意識とか精神とか人格とかいう事物化されない存在が、いったい積極的 (positiv=実証的) には何と理解されるべきかが問われうる」(SZ,S.46)。そしてハイデガーは、人間とは何で在るか、つまり人間存在を、生物や動物からの種差として定義する伝統的人間学も、主観や意識や人格として規定する近代の人間学も、人間存在の規定としては適切ではないとみなす。

ただし、幾つかの人間学に対して、ハイデガーの評価は揺れる。

一つは、ディルタイ「生の哲学」への評価である。「しかし他面、すべての学的な真面目な『生の哲学』…の正しく理解された傾向のうちには、表立たずに、現存在の存在理解への傾向がひそんでいる」(SZ,S.46)。ところが後年になると、ハイデガーは、自身のこの文章に対し、自家用本の欄外注に、「否！」と記すことになる¹⁰⁾。

もう一つは、ヤスパースの『世界観の心理学』に対する評価である。『存在と時間』執筆時のハイデガーはこれを高く評価し、「現実的な実存的な諸可能性を、それらの特性や連関において叙述し、またそれらの実存論的な構造に従って学的に解釈す

る」という課題をはじめて理解し実行したのはヤスパースであると明記した (SZ,S.301)。

現存在の「実存的な諸可能性」を解釈しているとの評価は、きわめて重要である。これは、先取りしていえば、「現存在の存在可能性」の「取り返し」をヤスパースは実現したという評価になる。

加えてハイデガーは、『世界観の心理学』に次のような賛辞も呈している。「この著作では、『人間は何で在るか』が、人間は本質的に何で在りうるから、問われ規定されている」(SZ,S.301) と。本稿のここまでの考察からすれば、この評価は、ヤスパースの実存論的人間学が一つの学問として成功したというに等しい。ヤスパースのいう「『限界状況』の原則的な実存論的・存在論的意義」は、人間とは何で在るか、また何で在りうるかという問いのほうから明らかになる、ともハイデガーは注記する (vgl.,SZ,S.301f)。そうすると、教育の存在論を、当時のハイデガーが考えた存在論と人間学の方向で展開しようとするならば、ヤスパースの『世界観の心理学』が一つの導きの糸となるはずである¹¹⁾。

IV 物理学と歴史学に対するハイデガーの批判

哲学 (存在論) と諸学の差異と関連性をいっそう明確にとらえるためには、物理学と歴史学に対するハイデガーの批判をみておく必要がある。

とりわけ、「物理学 (Physik = 自然学)」についてのハイデガーの論考をたどることで、学問とは何であるか、また観察や実験を含む研究はどのようにして学問となるかを、いっそうよく理解できる。というのも、ハイデガーによれば、物理学は、「学問の先行像 (Vorbild = 手本、模範)」¹²⁾ (SZ,S.362) であり、「学問の事実的な発生の例証」(GA27,S.186) とされるからである。

通説的には、フッサールやハイデガーは、物理学をはじめとする自然科学を根本的に批判し、自然科学では迫ることのできない領域を切り拓いたとみなされる。しかし、この面ばかりに注目して、彼らが自然科学をきわめて高く評価したことを見逃してはならない。

例えば、ハイデガーによれば、1916年フッサールがリッケルトの後任としてフライブルク大学に就任したときの演説で、フッサールは、「哲学者の課題を、自然科学 (Naturwissenschaft) における

ガリレイの課題になぞらえた」(GA21,S.97)という。この喩えの真意は、「ガリレイは物理学者として哲学者であったことによって、まさにこのことによって始めて、近代自然科学の創設者になった」(GA21,S.97)ことを知らしめる点にあった。

ハイデガー学問論において、物理学は「学問の先行像」とみなされるほど重要であり、とりわけ学問における「主題の限界づけ」という中心概念を明確化するために不可欠である。そこで本稿では、ハイデガーによる物理学批判をやや詳しく取り上げたい。まず本章(1)では、近代物理学がどのようにその第一歩を踏み出したのかを、物理学者自身の洞察に即して概観する。その上で本章(2)において、近代物理学の創設についてのハイデガーの思索をたどり、諸学と存在論との関連性を明らかにしたい。そのあと本章(3)で、話題を歴史学に転じ、ハイデガーの批判をとりあげる。こうして本章(4)において、以上の論考が教育の存在論にどのように適用可能かを検討する。

(1) ガリレイによる近代物理学の第一歩

物理学の最も基礎的な問題は、「運動」の問題、「運動する物体」の問題である。アインシュタインによれば、運動の問題に関して、西洋を2000年来支配してきたのは、アリストテレスの次の思想であった。

「運動体はこれを押す力がその働きを失った時に静止する」(アインシュタイン他,p.8)。

これは私たちの日常的な経験や観察に完全に符合する。平坦な道を手押車を押していて、突然押すのをやめたとすると、車はある短い距離だけ運動を続け、やがて静止する。平らなアスファルト上で円い石を転がせば、最初に加えた力が残っているあいだ石は転がるが、最初に加えた力が失われれば、石は運動をやめ静止する。

ところがガリレイは、私たちの日常的な経験や観察からすれば疑いようのないこうした知見に異を唱えた。「ガリレイの発見は直接の観察に基づく直観的結論は誤った手がかりに導くことがあるから、必ずしも信用が置けるものではないことを私たちに教えた」(同書,p.8)。つまり、私たちが日常経験したり観察する運動は、運動についての私たちの考えを誤った方向に導くというのである。そこで、ガリレ

イは「理想化された実験 (idealized experiment)」(同書,p.9=p.7)¹³⁾を考えた。先の例でいえば、道を完全に滑らかにし車や石には全く摩擦(外力)が作用しない理想的状況を設定した。そして、この理想的状況では、運動する石や車は永久に同じ速度で運動し続けるという発見にいたった。

「すべての物体はこれに加えられる力によってその状態を変えられぬ限りは、静止または一様の直線運動を続ける」(同書,p.10)。

ガリレイのこの発見は、後にニュートンによって「慣性の法則」と定立され、物理学の最も根本的な法則となり、これによって「真の意味における物理学の第一歩」が踏み出されることになる(cf,同書,p.8,p.10)。

この第一歩は、きわめて謎めいている。というのも、慣性の法則が成り立つような運動は、決して地球上では起きないからである。「この理想化された実験そのものは決して現実に行なわれるものではない」(同書,p.10=p.7)。それにもかかわらず、この理想化は、単純な虚構でも、単なる観念でもない。この理想化された実験は、現実の運動をいっそうよく理解させ、現実にも多大な影響を及ぼすからである。「理想化された実験は、現実の実験の奥深い理解に導く」(同書,p.10=p.8)。

もう一つ謎めいているのは、この第一歩が実験と観察の積み重ねによって導き出されたのではないという事実である。「慣性の法則は、実験から直接に導き出されることは不可能であり、ただ、観察と両立する (consistent with) 思弁的な思考 (speculative thinking) によってのみ導き出されうる」(同書,p.10=p.8)。現実の実験は、むしろ、この思弁的思考ないし理想化に合わせて構想され、器具を調整され解釈される。

例えば、重力(地球の引力)を知るための実験もそうである。「重い物体は軽い物体よりも速く落ちるか?」という問いが立てられ、できる限り摩擦を少なくしたレールを作り、同じ大きさで異なる質量をもつ球体を用意し、これらを同時に転がす実験が行われる。この現実の実験は、重力以外の外力が作用しない理想化された実験に照らし合わせて構想され、できる限りこの理想化された実験に近い形で実施される。この実験を繰り返した結果、落体の運動はその質量によらないという法則が定立される。し

かし現実には、こうした純粹な自由落下運動を目撃することは、地上では決してない。岩石は羽毛よりも速く落下する。それにもかかわらず、慣性の法則や自由落下運動の法則の延長線上に、地球を周回する人工衛星が現実のものとなる。

再び運動に関する物理学の第一歩に戻ろう。

この第一歩は、驚くほど謎に満ちている。私たちが日常目にする運動は、人間の歩行、自動車の走行、風による草木の揺れ、鳥の飛翔、月や太陽の運行など、多種多様で複雑かつ錯綜している。ところが物理学は、こうした多種多様で複雑に錯綜した運動のなかから、一様な直線運動つまり「等速度運動」という「実際には決して起こり得ない」運動を指定する (cf.,同書,p.10)。外力が一切働かない「最も簡単」な運動を想定する (cf.,同書,p.10)。ここには不思議な理念的単純化が生じている。

この等速度運動をもとに、今度は、一端除外した「外力」「力」とは何かが新しく考え直される。

速度と同様「力」も、現実には多種多様で複雑かつ錯綜している。押すとか投げるとか引くといった人間の身体運動に伴う力、潮の満ち引きを引き起こす力、風が海上に波をたてたり木の葉を動かす力などである。ところが、ガリレイは、力を速度の変化とみなし、それに限定する。加速は、運動方向に力が加わることであり、減速は、運動方向とは反対に力が加わることになる。力を、速度の変化に変換したのである。ガリレイが見定め、ニュートンが組織立てた「力と、速度の変化との関係」こそが、「古典力学の基礎」となる (同書,pp.12-13)。

こうして驚くほど不思議な物理学の世界が開かれる。ある方向をもった等速運動は、ベクトルで表記可能になる (cf.,同書,pp.15-21)。ベクトルの矢印は、運動の方向を示し、棒の長さは、速さを表す。運動方向への力の作用は、ベクトルの棒を伸ばすことで表現される。反対方向への力の作用は、棒を縮めることで表現される。運動は、数学的に記述可能になる。運動方向への力の作用は、二つのベクトルの足し算、つまり初速度と後の速度との足し算になり、下図のように表記できるようになる。



また、

$$V = v_1 + v_2$$

とも表記可能になる。

運動という複雑な問題は、速度へと理念的に単純化される。「速度」とか「速さ」という概念は数学と一体になる。速さ (v) は、運動した距離 (x) を運動した時間 (t) で割ったものになる。

$$v = \frac{x}{t}$$

ここでは、空間と時間が不思議な仕方で結びつく。私たちが日常的に経験する空間や時間は、謎めいた仕方で変容される。

速さの概念によって、速さと空間と時間は、相互に変換可能にもなる。

$$t = \frac{x}{v} \quad x = v \cdot t$$

といった具合である。

運動、速度、力、時間、空間についてのこうした大転換を出発点として、曲線運動、熱、電気、磁気、光、原子、エネルギー等々へと、物理学の世界は発展的に拡張されていく。

ちなみに、こうした古典物理学の第一歩は、量子論や相対性理論といった現代物理学によって、否定されたり破壊されるわけではない。そうではなく、新しい「理論がどれほど革命的」であろうとも、「新しい理論は、古い理論の巧過と限界とを示しているのであって、これで一段高い水準から古い概念を見直させる」ことになり、これは「物理学上のあらゆる変改に対して本当」であるとされる (同書,pp.174-175)。それはあたかも、「山に登ってゆくと、だんだん新しい広々とした展望が開けて来て、最初の出発点からはまるで思いもよらなかった周囲のたくさんの眺めを見つけ」出すようなものであり、しかも「出発点は依然として存在し」続ける (同書,p.175)。

(2) 物理学批判—学的企投における存在理解の転換と限界づけ—

現実の多種多様な「物」が「運動する物体」へと理念的に単純化されること、あるいは、現実の多種多様な「運動」が「等速度運動」へと、また現実の多種多様な「力」が「速度の変化」へと理念的に単純化されることなどを、ハイデガーは、「存在者の規定の転換 (Wandel) (GA27,S.189) とよぶ。物理学では、存在者の規定が転換され、「諸々の物は、もはや耕地、土台、橋脚としてみずからを示すのではなく、特定の諸関係に立つ物質的物体、質量点と

してみずからを示す」ようになる、すなわち「存在者は、別の光において、みずからを示す」ようになる (GA27,S.184)。

ここで「光」のメタファーが示唆しているのは、存在者の存在の次元である。

ハイデガーによれば、こうした「存在者の規定の転換」は、「存在者の存在の根本状調 (Seinsverfassung) の規定の転換」¹⁴⁾として、「存在者が何で在り、いかに在るかの規定の転換」、端的に言えば、存在者の存在規定の転換として、みずからを顕わに遂行する (GA27,S.189)。

日常的な世界から物理学の世界への移行は、ハイデガーによれば、存在レベルでの出来事であり、存在規定の転換である。存在規定の転換が、存在者の規定の転換を引き起こす。存在者の存在規定の転換ならびに存在者規定の転換は、アインシュタインも認めていたように、現実の経験や観察や実験に先行し、逆にこれらを新たに可能にする (vgl. GA27,S.188f.; GA25, S.45)。

「存在者の存在規定の転換」がなされることで、「使用物と区別されて突然、物理的自然と呼ばれる物質的諸物体のユニヴァーサルな圏域 (Bereich) がみずからを示す」ようになる (GA27,S.189)。日常的な世界とは異なるこうしたユニヴァーサルな圏域の出現を、ハイデガーは、「転覆 (Umschlag)」 (GA27,S.189) ともよぶ。転覆によって「全領域 (Bezirk) が別の光を浴びてみずからを示す」 (GA27,S.182) ようになる。

学的企投におけるこうした存在規定の転換は、ハイデガーによれば、人間という現存在の「原的行為 (Urhandlung)」 (GA27,S.183) である。常識的には、「行為」や「活動性 (Aktivität)」は、「企業が営まれたり、事業が推進されたり、政治権力が行使されるところ」にあると思われる (GA27,S.184)。ところがハイデガーは、いっそう根源的な存在レベルに行為や活動性を見出し、それを「原的行為」とか、「最高の意味での活動性」とみなす。学問における「諸物のもとでの観察しつつの滞在は、決して無為ではなく、むしろ、最高の意味での活動性を展開するための余暇を必要とする」 (GA27,S.183)。存在者や存在者の全領域を転覆させ、別の光のもとで現出させる学的企投は、現実の行為や活動や観察や実験に先立つ「原的なアクション」なのである。

以上のハイデガーの思索は、教育研究に思わぬ光を投じてくれる。つまり、学校で生徒が物理学を学ぶとき、あるいはその初歩としての速さの算数を学ぶときには、単なる公式の暗記や、法則の論理的導出や、実験による理解や、現実世界との重ね合わせにとどまらず、生徒の根底において、原的なアクションが遂行されること、学的企投によって存在者の存在規定の転換が生じることが根本的に重要である、という洞察が得られることになる。

また、以上の論考から改めて明らかになるのは、物理学が例証しているように、専門分化した諸学は、存在者にだけでなく、存在者の存在にこそ関与しているということである。そして、存在者の存在規定の転換を、それぞれの学問にふさわしい仕方ですべて遂行することが、当の研究が学問として誕生するためには不可欠であることが、新たに判明する。

そうすると、教育研究もまた、教育的事象の存在、子どもや教師の存在に関して原的なアクションを起こしうるし、既に常に行ってしまうことになる。ただその原的行為は、平均的な存在理解に根差している場合もあれば、主題の存在にふさわしい新たな理解に根差す可能性もある。そして、ハイデガーの存在論を導きとすることで、教育的事象の存在規定を転換する可能性も開かれる。

このようにハイデガーによれば、存在者の存在の新たな規定、存在者の存在の根本状調の規定の転換こそが、学問の根幹をなしている。「或る学問が学問であるのは、その学問が主題とする存在者の本質状調を先行的に限界づける (umgrenzen = 限定する) ことに、その学問が成功する限りにおいてである」 (GA27,S.188)。

なんらかの調査や観察や考察が一つの学問になるか否かは、それが客観的であるか否かではなく、精密であるか否かでもなく、その数量の多さでもなく、それが主題とする存在者の存在の根本状調を「限界づける」ことができるか否かに懸っている。

「数学的物理学が一つの真正の学問となったのは、それが、自然物に属するものの存在の根本状調を、数学的なものの性格によって、前もって規定するからである」 (GA27,S.188)。

自然に見られる多種多様な運動の中から、物理学は、外力の働かない等速度運動を「選び出す」というのは正確ではない。物理学は、現実の多種多様な

運動には目もくれず、理念的に思考された等速度運動をいわば創り出す。この創出が、存在の根本状調の「限界づけ」であると考えられる。等速度運動は、ベクトルとして、ハイデガーがいうように数学的な性格によって規定されている。

「私たちが物理学によって一般的な規定、例えば $s=c \cdot t$ (距離 = 速さ × 時間) に取り組むとき、それは、物理学において距離として理解されているものの、或る一定の限界づけである」(GA27, S.194;vgl.,GA25,S.31f.)。

物理学では、距離とは何で在るかが、予め独自の仕方
で限界づけられる。「距離とは何で在るか」、
「距離の何 - 存在」、端的にいえば「距離存在」が、
物理学では、独特の仕方
で限界づけられる。この限界づけに成功していることが、物理学を真正の学問にしている。物理学において、距離は、もはやここから向こうの山までの遙さではない。物理学では、距離は、等速度運動する物体の速度と、その物体が運動する時間の相関項として限界づけられる。

この限界づけは、一種の定義 (definition) である。ただ、定義を、厳密な用語法の構築や拡張のための手続きみなすならば、ハイデガーのいう限界づけは、こうした意味での定義ではない。また、定義が、伝統的論理学のように、最近類と種差とによってえられるものであるならば (vgl.,SZ,S.4)、存在の限界づけは定義ではない。存在に対しては、なんらかの存在者との種差によって迫ることはできない。こうした意味で存在を定義することは不可能である (vgl.,SZ,S.4)。

限界づけは、存在者の存在の規定であり限定である。存在の限界づけは、主題となる存在者が何で在り、何でないか、いかに在り、いかに在るのではないかに境界を引き (umgrenzen)、輪郭を定め (umgrenzen)、限定する (umgrenzen)。ただ、境界を引くといっても、何か外面的な線を引くことではない。運動とか力とか距離といったものが何で在るか、いかに在るかについての存在理解を限定することである。この限界づけにして限定を、ハイデガーは、存在「企投 (Entwurf = 構想、草稿、輪郭を描くこと、描かれた下図、原型)」ともみなす (vgl.,GA27,S.195f.)¹⁵⁾。

既述のように、自然物も運動も力も距離も、現実には多種多様な仕方
で「在る」。それゆえ、「『存在』

というのにも多くの意味がある」(アリストテレス,p.112)。こうした多種多様な存在の根本状調に、それぞれの学問にふさわしい一定の明確な限定を加え、基本的な輪郭を描くのが、学的企投であり、存在理解の学的転換であり、存在の学的限界づけである。

「指導的な存在理解において、研究されるべき存在者の存在が、いっそう適切に理解されていればいるほど、またこれと共に、[研究されるべき] 存在者の全体が、当の学問の可能的事象領域として、その根本諸規定の点で、いっそう適切に分節化されていればいるほど、方法的な問いのそのつどの観点は、いっそう確実なものとなる」(SZ,S.362)。

そうすると、教育の存在論が一つの学問となるか否かは、それが主題とする存在者の存在、つまり教育とか教育的なものの存在の限界づけを、どこまで適切に遂行できるかに懸っていることになる。主題とする存在者の存在の限界づけを、ことさら表立って主題化し、当の存在者の存在に適切な限界づけとなっているか否かを検討するのが、教育の存在論である。また、いっそう適切な存在理解によって、主題となる存在者を新たな光のもとで存在させるのが、教育の存在論ということになる。

では、いかなる限界づけ、存在理解、存在企投が、教育の存在論にはふさわしいだろうか？

ハイデガー自身は、この問いを表立って問い進めることはなかった。この問いに彼が最も接近するのは、歴史学を論じるときである。というのも、教育を主題とする存在論は、研究の現事實的遂行上は、様々な仕方
で歴史学的なアプローチをとるからである。例えば、ペスタロッチとか斎藤喜博といった教育実践家にして教育思想家を研究することは、教育の存在論の一つの現事實的な遂行様式であるが、こうした教育上の歴史的現存在を存在論的に探究することは、一種の歴史学である。

さらにまた、同時代の身近な実践者や実践現場を観察・記録し、それを一次資料として研究する場合も、やはり、記録された過去に取り組む点で、一種の歴史性を帯びる¹⁶⁾。それゆえ、歴史学は教育の存在論と深く結びつくことになり、歴史学についてのハイデガーの存在論的批判は、教育の存在論を検討するための試金石となるであろう。

(3) 歴史学批判

歴史学に関わる諸問題についてハイデガーが集中的に論じるのは、『存在と時間』第1部第2篇第5章である。ここでハイデガーは、歴史学をどのような学問とみなしているだろうか？ ハイデガーによれば、歴史学とはどのような学問なのか？ 歴史学を学問としているのは何か？ あるいは、歴史学の学術性はどのようにして確保されるのか？

歴史学に対するこうした問いのなかで、ハイデガーが最も重視するのは、「歴史学は何を主題とする学問か？」という問いである。というのも、本稿で繰り返し指摘したように、「あらゆる学問は、第一次的（primär=本源的）には、主題化（Thematisierung=テーマ化）によって構成されている」（SZ,S.393）からである。主題をどのようなものとして定めるかが、歴史学を含む全ての学問において、第一次的で本源的である。その学問が用いる諸概念や分析方法、資料の多寡、調査や実験の精密さ、体系性の有無などは、第二次的にして派生的でしかない。何よりもまず、その学問が主題を何と限定するかである。

歴史学の主題は、言うまでもなく「歴史」であり、多種多様な過去における「歴史的なもの」である。常識的には、この返答で先の問いは停止し、次の歴史的な諸問題に着手するところであろうが、ハイデガーはこの返答には満足せず、一見自明と思われる「歴史」とか「歴史的なもの」とは何で在るか、さらに問いを進める。「明確にされなければならないのは、歴史的とみなされるのは根源的に何で在るかということである」（SZ,S.376）。

物理学の第一の主題は、物体の運動であった。そして、運動とは何で在り何ではないかを物理学が独自の仕方では限界づけたように、歴史学が学問として成立するためには、歴史学の主題である「根源的に歴史的に存在するもの」（SZ,S.378）が何で在り何ではないかが、適切に限界づけられなくてはならない。私たちが「前学問的に熟知して」いるもの、つまり歴史とか歴史的なものが、「その特殊な（spezifisch=固有な、特定の）存在をめぐって企投され」、「この企投でもって〔その特定の〕存在者の領界（Region）が境界づけられる」（SZ,S.393）。このことによってはじめて、歴史に関わる調査や研究が歴史学になる。

では、歴史的なものは、ハイデガーによれば、何で在るのだろうか？

歴史的な存在者の存在についてのハイデガーの限界づけで着目したいのは、おそらく物理学との対比でなされた、「運動性（Bewegtheit）」（SZ,S.374f.,S.389）という規定である。歴史的なものは、物理学的な運動とは異なる独自の運動を行う。この運動性は、日常生活で私たちが目にする現実的なものの多種多様な運動とは異なる。歴史の運動性は、等速度運動でもなく、「生起（Geschehen）」（SZ,S.374f.,S.389）である。例えば、歴史的なものとしてのギリシア的なものは、或るとき勃興し、支配的に留まり、やがて衰退し消滅する。この運動性は、多種多様なドキュメントに、建築物に、立像に、政治形態に、裁判やアゴラの在りさまに、その時代を生きた学者や政治家や軍人の言論や生きざまに刻み込まれ、追跡できる。歴史学の主題は、現存在とそれを取り巻く世界の、生起としての運動性である。

この運動性は謎に満ちており、こうした「運動の謎」は「存在の謎」に他ならず、その「暗闇」をはぎとることは極めて「困難」である（SZ,S.392）。この困難を打破し、生起としての運動性を「開示する」のは、「取り返し（Wiederholung）」である（SZ,S.394）。「取り返し」とは、「現にそこに既在していた現存在を、そうした現存在の既在した本来的な可能性において理解する」（SZ,S.394）ことである。こうして、「歴史学の誕生」は、「歴史的対象の第一次的な主題化が、現にそこに既在していた現存在を、その現存在の最も固有な実存可能性をめぐって企投する」ことになる（SZ,S.394）。

過去へと向かう歴史学は、過去の可能性へと、逆説的にいえば、過去の未来へと向かうことになる。「歴史学は、世界内既存在をその可能性のほうからいっそう単純に具体的に理解し、ただただ叙述すればするほど、可能的なものの静かな力をますます強烈に開示することになるだろう」（SZ,S.394）。既在した現存在や世界の可能性の開示は、いわゆる「事実」に基づいてはじめて実現される。「歴史学の中心的主題は、そのつど、現にそこに既在していた実存の可能性であり、またこうした実存は現実的につねに世界-歴史的に実存するゆえにのみ、歴史学は『諸事実』に仮借なく定位することを、おのれに要求できる」（SZ,S.395）。

さらに具体化すれば、第一に、歴史的なものとしての現存在は、「決意しつつおのれのほうへと復帰することによって、…人間の実存の様々の『記念碑的』な可能性に向かって開かれている」(SZ,S.396)ため、こうした現存在の研究は、この記念碑的な可能性を取り返すことになり、「記念碑的」となる。第二に、既在した現存在の記念碑的な可能性を取り返しつつおのれのものとする学問は、「既にそこに既在していた実存を敬慕しつつ守護する可能性」も引き受けることになり、「好古的」となる(SZ,S.396f)。第三に、記念碑的で好古的な歴史学は、「今日の頹落的な公共性から悩みつつおのれを解き放つ」ことになるため、「批判的」とならざるをえない(SZ,S.397)。

(4) 教育の存在論への適用可能性

歴史学についてのハイデガーの以上の論考は、教育上の歴史的な人物や事象の研究へと、さほど無理なく適用可能であろう。

また、先の問い(I - (2))、すなわち、日常的で平均的な前存在論的存在理解を前提とした研究は学問になるかという問いに対しては、歴史学や物理学に関するハイデガーの論考からすれば、「否」と答えざるをえない。歴史学が、日常的で平均的な「公共性」とか、歴史学上の通説的な「公共性」から悩みつつおのれを解き放つ批判的営為を本質とするように、教育の存在論にも、平均的あるいは通説的な存在理解からの批判的解き放ちが、本質的に帰属することになる。事情は物理学でも同様であった。日常的な経験や観察は運動についての学的企投を誤った方向に導く、というガリレオの発見が学問の先行像として示しているように、学的企投は日常的で平均的な存在理解を批判し転換するところに成立する。

さらに、以上の考察からは、何をもってして「教育上の」と限定するかが、教育の存在論の第一次的な課題であることが浮き彫りになる。何を教育とか教育的とみなすのかに応じて、どの時代のどの人物、どの出来事を選択するかが規定されてくる。教育とか教育的なものは何で在るかの企投に応じて、過去の膨大な諸事実のなかから、「教育史上」何に着目すべきかが決まってくる。

そして、物理学を先行像とするならば、教育的な

もののこの学的企投は、史実とも「両立する」ものでなくてはならない。

さらに、この学的企投は、ニーチェに託してハイデガーが語ったように、通説となった公共性から悩みつつおのれを解き放つ「批判的」なものとならざるをえない。そしてまた、教育とは何で在るかの先行的存在理解に応じて、何が教育史上の「記念碑的可能性」であったかの企投も異なることになり、取り返すべき特定の実存の最固有の存在可能性も異なってくる。

それにしても、以上のハイデガーの論考は、同時代的に生じている教育、同時代を生きる教師や子どももの研究、とりわけその一つとしての事例研究にも適用可能だろうか？

既に明らかのように、ハイデガーに従えば、X教諭やA君やその学級集団を研究することは、それが一つの学問となるためには、彼らの心理や内面を詮索する以前に、彼／彼女たちの存在すなわち実存を、それにふさわしい仕方では限界づけることが必要である。彼／彼女たちの実存もまた、「伸び上げられつつおのれを伸び上げるといふ特殊な運動性」を成している。

しかし、彼／彼女たちの実存の運動性は、ほとんどの場合、世界史や日本史や教育史を形成するような歴史的生起と無関係ではないものの、歴史的生起そのものではない。それゆえ、彼／彼女たちに特殊な実存の運動性は、歴史的なものそれとは異なることになる。同世代的に現に今行われている教育に固有の運動性は、歴史的なものの存在の限界づけとは異なる新たな限界づけを要求している。

現に目の前で繰り広げられている教育とか、たった今繰り広げられた教育とは、いったい何で在り、何ではないのか？ そのときの教師とはどのような存在であり、そのときの子どもはどのような存在なのか？

こうした問いを、次にハイデガーに即して問い進めてみたい。

V 教育をめぐるハイデガーの論考

教育とは何で在るかという問いへの応答を、ハイデガーに見出すことは容易ではない。なぜなら、ハイデガーは、一見したところ、教育論を正面から展

開することはなかったし、教育に言及することさえ稀だったからである。しかし、ハイデガーは、ところどころで、またときにみずからの思索の核心部で、教育を論じている。最も核心に迫るのは、真理 ($\acute{\alpha}\lambda\eta\theta\epsilon\iota\alpha$) との関連で教育 ($\pi\alpha\iota\delta\epsilon\iota\alpha$ =陶冶) を思索する箇所である。この核心部の考察は他にゆずり¹⁷⁾、本稿では、ハイデガー自身が目の前の学生たちと繰り返し広げた「指導」や「学び」、すなわちハイデガーによる大学での哲学教育に着目したい。そして、哲学教育に関するハイデガーの論考から、みずから身をもって行った哲学教育を、彼がどのようなものとして限界づけていたかを再構成しよう。

(1) ハイデガーの「指導」論

ハイデガーは、並々ならぬ情熱で長年にわたり、大学での哲学教育にたずさわった¹⁸⁾。ハイデガーは、哲学や形而上学への「入門」と題する講義を何度か行っている¹⁹⁾。

彼にとって、学生たちを哲学へと入門させることは、「外部の立場から哲学の領域の中へ導き入れること」(GA27,S.4)ではなかった。というのも、既にみたように、私たちは、そもそも哲学の外部に立っているわけではなく、前存在論的存在理解において絶えず必然的に哲学しており、人間として現に存在していることそのことが哲学していることに他ならないからである。それゆえ、哲学への入門は、私たちにおいていわば眠っている哲学することを、覚醒させること、「歩みへともたらすこと」、「出来事へと生起させること」、「開始させること」(Einleiten=^{アインライテン}導入すること)である (GA27,S.4)。

しかし、私たち自身の前存在論的な哲学を覚醒させるといっても、それは「なんらかの策略、技術ないし魔術」(GA27,S.4)によってなされるわけではない。哲学することは、なんらかの知識や技能のように教えたり学習することはできない。学ぶ者の前存在論的存在理解は、指導教師の技術的な働きかけによっては、出来事へと生起させることはできない。

では、哲学することに関して、ハイデガーは、どうやって学ぶ者を指導しようというのか？

「指導とは、或る仕方、人間という現存在の諸可能性を、全体と究極においていっそう根源的に理解し、こうした理解において先行像となるべき実存を、責務として引き受けることである」(GA27,S.7)。

ハイデガーによれば、哲学を指導することは、学ぶ者になにかを教えることではなく、あれこれ指図することでもなく、学ぶ者にとっての「先行像」として実存することである。しかも、なんらかの存在者の認識や知識、存在者の操作やそれへの関わり方に関して先行像である以前に、人間の諸可能性を全体として根源的に理解することにおいて、先行像で在ることである²⁰⁾。「指導が…ここで意味するのは、人間の実存のいっそう高次のいっそう豊かな諸可能性を手中にしていることであり、こうした諸可能性は、他の実存に強要されることはなく、…押しつけがましくない仕方で、それゆえ、〔指導する人間独自の仕方で〕唯一的に、また作用を及ぼす仕方で、先んじて-生きられる」(GA27, S.8)。

歴史学における歴史の実存の最固有の存在可能性の取り返しと同様、哲学の指導においても、指導する現存在が諸可能性を、しかも「いっそう根源的」とか、「いっそう高次」とか、「いっそう豊か」といわれる諸可能性を手中にすることが肝要である。哲学の指導において重要なのは、わかりやすく教えることなどではなく、指導者自身が、人間としての実存の豊かな諸可能性をわがものにし、先んじて生きていることである。

こうした指導論は、『存在と時間』での「顧慮的気遣い (Fürsorge)^{フュアゾルゲ}」の解明と軌を一にしている。

よく知られているように、『存在と時間』では、他の実存への配慮が「顧慮的気遣い」とよばれ、二つの極端な可能性が提示された。一つは、相手の実存へと「飛び入り」(einspringend)^{アインシュプリングント}、支配する顧慮的気遣いであり、もう一つは、相手の実存に「先んじて飛び」(vorausspringend)^{フョラウスシュプリングント}、[相手を]自由にする顧慮的気遣いである (SZ,S.122)。

飛び入って尽力する顧慮的気遣いは、他者から「気遣いをいわば取り去り、彼に代わって配慮的気遣いのうちに自己を置き入れ、彼のために尽力する」(SZ,S.122)。つまり、他者が実現すべき可能性へと飛び入り、その可能性を彼に代わって実現してやることによって、彼の荷を軽くしたり、荷を下ろさせるといふ仕方で、彼を援助するような顧慮的気遣いである。「こうした顧慮的気遣いにおいては、たとえその支配が暗黙のものであり、支配される者には隠されているとしても、他者は、依存的で支配された者になることがありうる」(SZ,S.122)。

これに対して、先んじて飛ぶ顧慮的気遣いは、他者の存在可能性へと飛び入るのではなく、「他者の実存可能性において、他者に先んじて飛ぶ」のであり、このことによって、気遣いを「そうしたものとして、〔他者に〕返してやる」(SZ,S.122)。こうした顧慮的気遣いは、「他者の実存を打ち当てる (betreffen) のであって、他者が配慮するものに関わるのではなく」、「他者を助けて、自分の気遣いにおいて、自分自身に見通しがつくようにさせ、自分の気遣いに対して自由になるようにさせる」(SZ,S.122)。ハイデガーのいう「指導」は、まさに先んじて飛ぶ顧慮的気遣いの一つである。それゆえ、ハイデガーの指導論は、彼の哲学の一つの表現と位置づけることができる。

(2) 「事柄」へと自己を投入すること

一「事柄そのものへ」という現象学の格率一

では、他者に先んじて飛ぶ顧慮的気遣いは、具体的にはどのようにして、他者の実存を「打ち当てる」のだろうか？ 指導者のいっそう根源的で豊かな様々な存在理解は、どのようにして、学ぶ者に眠っている前存在論的な存在理解を揺さぶり、その自由において出来事へと生起せしめるのだろうか？

『存在と時間』では、単に「同じことに従事することから発源する「相互存在」は、「外面的な限界」に保たれており、「疎隔と遠慮の様態」にしかないとみなされる (SZ,S.122)。同じ講義を受け、哲学に従事しているというだけでは、あるいは、同じ職場で同じ仕事にたずさわっているというだけでは、或る実存が他の実存を打ち当てるにはいたらない²¹⁾。そうではなく、実存相互の「本来的な結びつき」は、「同じ事柄のために共同して自己を投入すること (Sich einsetzen)」によって実現する (SZ,S.122)。複数の実存を結びつけるのは、「同一の事柄」である。また、同一の事柄への身の入れよう、すなわち単に従事するのではなく、自己を投入するという仕方での身の入れようが肝心である。

次のようにもいわれる。「真に偉大な友情は、我と汝がその我-汝-関係においてお互いを感動的に眺め合い、些細な心の悩みごとについて語り合うことによって生じるのではなく、またこのことうちにその本質が存するのでもない。そうではなく、それは、共同の事柄のための真なる熱情において、

成長し (wachsen)、持ちこたえる。…ゲーテとシラーとのあいだの友情だけでも思い出してほしい」(GA27,S.147)。

共同の事柄に、「熱情」²²⁾をもって自己を投入することによってはじめて、或る実存は他の実存と本来的に結びつくことができる。指導する者と学ぶ者とのあいだの存在理解の影響も、こうした相互存在において実現する。

加えて、この引用文で注意しておきたいのは、友情という様態での相互存在に関して、それが「成長する」とハイデガーが明言している点である。先に引用したように (注6参照)、存在者への関わりを照明し導く「明るみ」も成長するし、同様に、実存同士相互存在もまた成長する。

もう一つ重要なのは「事柄」である。しかし、「事柄 (Sache)」とは、何であろうか？

ゲーテとシラーが熱情をもって自己を投入した共同の事柄は詩作であろう。ハイデガーのいう哲学の事柄とは、存在であるだろう。そうすると、事柄は、存在者でもあり存在でもある、ということになるのだろうか？

周知のように、「事柄そのものへ」は、現象学の格率である。ハイデガーによれば、この格率には、二重の要求が響いている。一つは、「地盤に足を付けて、証明しつつ研究する、という意味での事柄そのものへ (証明する仕事の要求)」(GA20,S.104)²³⁾である。この意味では、この格率は、すべての学的認識にとって、自明の原理である (vgl.,SZ,S.28)。

自明の原理が改めて強調されたのは、諸学が地盤を失い表層的になり「浮ついて漂っている」という状況把握からである (vgl.,GA20,S.104)。つまり、「浮ついて漂っている諸構築、偶然的な発見」に対する批判、あるいは、「見かけ上証明されたように思われるだけの諸概念の踏襲」とか「見せかけだけの問い」に対する批判として、この格率は唱えられた (SZ,S.28)。諸学が地盤を失って浮動しているということは、「個々の学問によって問いかげられる事柄と、その個々の学問との根本関係が、問われるべきことになった」(GA20,S.3) ということであり、「研究の主題にされるべき事柄領野へと迫っていく」(GA20,S.4) 必要性が高まるということである。個々の学問が問いかける事柄、個々の学問が研究主題とする事柄領野とは、当の学問固有の存在者

の領野である。ここで事柄は、存在者を意味している。

もう一つは、「この地盤をはじめてもとに戻って獲得し確かにする(…地盤を露出させるという要求)」(GA20,S.104)²⁴⁾である。この第二の意味が根底にあり、第一の意味はこれと一緒にになっている(vgl.,GA20,S.104)²⁵⁾。諸学の「地盤」は、諸学における存在者の認識を照明し導いている存在理解である。この存在理解を露出させることが、存在論としての哲学であり、ハイデガーにとっての現象学である。「素朴に捉えられた存在者から、存在へと研究の眼差しを連れ戻すという意味で、現象学的方法の根本要素を、私たちは現象学的還元とよぶ」(GA24,S.29)。現象学的還元によって眼差され理解される存在が、第二の意味での事柄である。

以上からすると、事柄は、存在者と存在という二重の意味を帯びている。

しかし、事情はさらに複雑である。というのも、学問や哲学の事柄は、その進展に応じて成長するからである。哲学が問い求め露出させようとする事柄、これは存在に他ならないが、ハイデガーによれば、「存在への問いは、生まれ成長する問題」(GA26,S.18)である。存在への問いが、成長し変化する以上、問いによって露呈する事柄(存在)も成長し変化する。これは、現存在の存在理解そのものが、固定的なものではなく、変容したり、成長するたぐいのものであることを示している。

哲学の事柄がこうであるのと連動して、諸学においても、事柄への問いは成長する。「学的に問うことが事柄に即していることや、概念的規定が精密であることは、それぞれの学問の事柄境域(Sachgebiet)との深まりゆく親密さから成長する」(GA21, S.15)。

問いの成長と同じく、哲学や学問の方法も成長する。「あらゆる学的方法と同様に、現象学的方法もまた、…成長し、みずからを変化させる」(GA24,S.29)。この成長は、「方法の助けによってまさに実行される、事柄への迫り行き」(GA24,S.29)に基づいている。

意外にも、また筆者が知る限りこれまで着目されることのなかったことだが、ハイデガーは、みずからの存在論の核心に関わる箇所、何度も「成長」を語っている。本稿で取り上げただけでも、明るみ、

相互存在、存在への問いと存在者への問い、問われる事柄、哲学と諸学の諸方法、それゆえまた、存在理解や存在者認識、これらをハイデガーは変化・成長しうるものと語っている。これらは、人間の変化・成長を、存在や事柄の観点から語り出したものとみなすことができる。それゆえいっそうの確信と見通しをもって、ハイデガー哲学には、人間の変化・成長を、それゆえ、それを促す教育を、存在論的な観点からとらえ直す「教育の存在論」の可能性が潜在しているといえる。

(3)「火花が飛び移るような」出来事の生起

指導者が先行像となり、指導する者と学ぶ者とは同一の事柄へと自己を投入することによって、彼らのあいだにはいっそう本来的な相互存在が成長していく。こうして成長した相互存在において、指導者の豊かな存在理解が、学ぶ者の前存在論的存在理解を出来事へと生起せしめる。

この出来事は、どのように生起するのだろうか？

「存在へと眼差しを転向することとしての哲学」(GA27,S.220)を指導したり学ぶことに関して、ハイデガーは、プラトン『第七書簡』を引用しドイツ語訳しつつ、次のようにいう。

『哲学が問うものは、私たちが学ぶことができる他のもののように、言うことができず、すなわち話すことができない。むしろ、それは、魂において、しかも、事柄そのもののもとに真と一緒に存在すること、相互に存在することに基づいて、またこのことによって、生起しまた生起してしまっているなにかであり、事柄に関してこのように相互に-みずから-努力することから成長するなにかである。』事柄に関してこのように相互に-みずから-努力することが生起するとき、哲学することもまた生起する。『突如として、火から火花が、或るものから他のものへ飛び移るように、そのようにして、飛び移る火花が明るみをもたらす、光をもたらす。この光のうちで、存在が見えるようになる。』(GA27,S.220f.)²⁶⁾

指導者の豊かな存在理解は、突如、火花が飛び移るように、あるいは電光の閃きのように、学ぶ者へと飛び移る。この火花によって、学ぶ者には新たな「明るみ」「光」がもたらされ、存在者への関わりが

新たな明るみによって照明され導かれる。ハイデガーが洞察する哲学の指導と学びは、火花が飛び移るという比喩によって語られる出来事である。

補足するならば、哲学が問うものは、指導する者と学ぶ者が「生活を共にしながら、その問題の事柄を直接に取り上げて、数多く話し合いを重ねてゆく」ことによって、それゆえ、長い時間をかけて、数多くの対話を通して、学ぶ者の魂のうちに「飛び火によって点ぜられた燈火のように」生じる（プラトン,p.147）。

そして、飛び移る火花が明るみをもたらすとき、学ぶ者には、次のような変化・成長が生じる。すなわち、「世界の全体における或る新しい立場への可能性」が開かれ、「存在者への現存在のあらゆる関わり合いが、或る転換を経験し、現存在は、あらゆる物事にいっそう親密になることができる」という変化・成長である（GA27,S.7）。

（4）哲学教育における教育の限界づけ

以上を整理しよう。

哲学教育における教育は、学ぶ者に眠っている存在理解の覚醒という出来事として生起する。それゆえ、哲学教育における教育は、生起としての運動性をもっている。

哲学教育における教育は、指導者のいっそう根源的でいっそう豊かな存在可能性が、学ぶ者の存在可能性を打ち当てるといふ仕方で生起する。この打ち当ては、火花や電光として感知され、比喩的に記述される。哲学教育における教育は火花であり、この火花は、指導者から学ぶ者への存在理解の飛び火として限界づけられる。そうすると、哲学教育を先行像とする教育の存在論は、その主題である教育を、こうした火花として、あるいは存在理解としての光として限界づけることになる。教育の存在論は、教師と子どものあいだで生じるこうした火花や、それぞれに生起する存在理解としての光を主題とする。

哲学教育において、指導者から学ぶ者へと火花が飛び火するためには、事柄へと共同で自己を投入することが前提条件となる。事柄へと自己を投入することは、大いなる熱情をもって取組むことであり、存在の熱を帯びることである。つまり、哲学教育における教育は一種の熱を必要としており、この熱は実存の投入として限界づけられる。

また、学ぶ者へと飛び火するためには、指導者の実存に火がともっていないとなければならない。この火は、いっそう根源的あるいはいっそう高次あるいはいっそう豊かな存在可能性として限界づけられる。

確かに、哲学教育は教育の一つの特別な様態であり、哲学教育を教育全般に単純に敷衍することはできない。ハイデガーが行った哲学教育は、大学生以上の青年や成人に対する教育であり、おとな同士のあいだで生じる教育である。また、哲学教育は、存在するかぎりでの存在者一般の存在にかかわる哲学を教育することであり、特殊領域を形成する特定の存在者に関わる諸学を教育することとは異なる。例えば、物理学とか世界史とか文学を教育すること、哲学を教育することとは異なる。それゆえ、哲学教育における教育の限界づけをもって、教育とは何であるかの問いが十全に応えられたわけではない。

しかし、哲学の教育であれ、諸学の教育であれ、あるいは生活指導であれ、そこで生起する教育の運動性には、存在理解の転換が本質的に帰属しているはずである。それゆえ、哲学教育における教育の限界づけは、教育の存在論の一つの卓越した先行像となるはずである。

ハイデガーが論じた哲学教育を先行像とすることで、教育の存在論の基本的主題の幾つかが明確になった。それは、教師と子どものあいだで、あるいは子どもたち同士のあいだで生じる火や光や熱であり、これらは物理学とは異なる仕方で、しかも物理学と同じく生活経験とは全く異なる仕方で、上記のように限界づけることができるであろう。

【付記1】本稿は、科学研究費補助金事業の助成を受けた基盤研究（C）【課題番号：23531038／代表者：田端健人】の研究論文に関する成果の一部である。

【付記2】本稿は、日本教育哲学会第54回大会（2011年10月16日）での口頭発表「ハイデガー哲学における教育人間学の可能性」を大幅に加筆修正したものである。

注

- 1) 廣松渉他編2003『哲学・思想事典』岩波書店、「存在論」の項を参照・引用した。
- 2) 廣松他2003、「存在論」の項を参照・引用した。

- 3) 周知のようにハイデガーの思索は、前期と後期、あるいは前期と中期と後期で大きく転回し、ハイデガー自身、自らの存在の思索を哲学とはみなさなくなるように見える時期もある。そこで、本稿では、ハイデガーが自らの存在の思索を哲学とみなしていたと考えられる時期、つまりマールブルク時代(1923年~1928年)の全般およびフライブルク時代(1928年~1944年)の初期に講義された学問論を中心に、課題に取り組むことにする。
- 4) 「実証的」を、ハイデガーは、ラテン語の *positum* の本源的な意味で理解する。*positum* は、動詞 *pōnō* の変化形であるが、*pōnō* は、「置く」「据える」「横たえる」を意味し(國原、「*pōnō*」の項参照)、*positum* は「置かれたもの」「横たえられたもの」を意味する。学的認識は、存在者へと向かうのだが、学的認識において「存在者は、眼前に横たわる存在者 (*vorliegendes Seiende*) として、すなわち *positum* (置かれたもの) として、顕わに (*offenbar*) なる」(GA27,S.197)。それゆえ、存在者を *positum* として学的に認識することは、*positive* な認識、つまり「実証的認識」とみなされる。この観点からすれば、実証的であることを表立って掲げない学問も、存在者を眼前に横たわるものとして措定している限り、実証的認識であることになる。
- 5) ハイデガーは、1920年代から30年代ははじめにかけての諸講義の導入で、哲学や学問とは何であるかを繰り返し論じているが、これは本題に入るための導入的な寄り道とか、補足的になされた解説などではなく、自身の哲学を、その核心から、学問論といわれる方向へと展開したものとみなすべきである。
- 6) 私たちが存在者と出会うことを可能にしている「明るみ」は、私たちの存在理解に応じて「成長していく (*erwachsen*)」、とハイデガーが言い表している点は、熟考に値する。
- 7) 「哲学は、そうしたものとしては隠蔽されたままでもありうるし、あるいは、神話において、宗教において、詩において、学問において、哲学として認識されることなしに、自己を表明することもありうる」(GA27,S.3)、ともハイデガーはいう。
- 8) 文脈からするとハイデガーは、人格性を学的に解釈したシェーラーの現象学も、人間学の一つとみなしたと読める (vgl.,SZ,S.47f.)。
- 9) 以上からすれば、ハイデガー自身は言及していないが、ボルノウの教育人間学やランゲフェルトの子どもの人間学も、この系譜に属するとみなしてよいであろう。またこの系譜の人間学は、西田幾太郎や田邊元の人間学にもつながり、彼らの人間学はさらに京都学派の教育人間学(木村素衛から森昭まで)にも直接的な影響を与えたとされる (cf.,田中,pp.1-9)。
- 10) ハイデガー2003『存在と時間 I』(原佑/渡邊二郎訳) 中公クラシックス、129頁。訳者渡邊二郎による注記を参照した。
- 11) これは今後の課題としたい。さらに、教育の存在論の導きの糸としては、カントの『純粹理性批判』をあげることもできる。というのも、人間の「理性」に関するカントの研究が視野に収めているのは、ハイデガーの解釈によれば、第一次的には、「存在者へと認識しつつ関わること」ではなく、「こうした関わりの根底にある、存在者の存在の根本状調の理解」であるとされるからである (vgl.,GA25,S.69f.)。つまり、ハイデガーによれば、カントの『純粹理性批判』は、認識論ではなく、存在を理解する人間的現存在の存在論である (vgl.,GA25,S.69f.)。
- 12) *Vorbild* は、通常「手本」「模範」「範例」「典型」と訳される。そして、「手本」や「模範」という語は、範として仰がれ模されるべきもの、倣い則るべきものを意味する。だが、ハイデガーのいう *Vorbild* は、単に模倣されるべきお手本ではなく、眼前に (*vor-*) あり、先行し (*vor-*)、いっそう全体的で根源的な存在了解をわがものにしていく姿形を意味していると考えられる。そこで、こうした意味を強調するために本稿では、この語を「先行像」と訳した。
- 13) 「=」のあとの頁数は、原著の頁数である。アインシュタイン他の引用では、原著を参照して訳語を変えた箇所にも、こうした引用表記を行った。
- 14) 『存在と時間』前後の時期、ハイデガーは、*Seinsverfassung* (ザインスフェアファッスンク) という語を要所要所で多用している。ハイ

デガールのいうVerfassung（フェアファッスンク）は訳しにくい。辞書的にはVerfassungは、1「(文言・文書などを)起草(作成)すること」、2「(心身の)状態、調子」、3「(国家・社会などの)体制、制度、構造、組織」、4「憲法、定款、規則」を意味する。そこで、ハイデガールのSeinsverfassungは、「存在体勢」とか「存在構造」と訳される。Seinsverfassungは、存在の根本に関わるという意味では、確かに「存在構造」とか「存在の憲法」のようなものとも理解できるが、他方で「構造」や「根本規則」のように既に確定したものではなく、あとから様々な仕方で規定される非規定的ないし前規定的なものである。この意味で、規定される以前の状態とか調子のようなものとも理解できる。この点を重視し、本稿では、「存在状調」と訳した。だがこの訳も暫定的である。Verfassungの第一の意味、文書の起草という意味も含めるならば、Seinsverfassungは、のちに根本の構造や規則として規定される、規定以前の存在の根本の状態と調子であり、なおかつ、のちの根本の構造や規則として起草される多様な可能的規則性を秘めた状態と調子、と理解するのがふさわしいように思われる。そうだとするならば、Seinsverfassungは、後年の存在のSage（ザーゲ＝発言）やWort（ヴォルト＝語）へとつながる根本概念であることになる。

- 15) 存在の「フェアファッスンク」と存在の「エントヴルフ」「エントヴェルフェン」という用語法は、見事に呼応している。「エントヴェルフェン」は、議案や輪郭を描くという意味をもつ。未規定的な存在の「フェアファッスンク（憲法）」に対して、物理学は固有の仕方で「エントヴェルフェン」した、つまり構想し根本法則として起草した、輪郭を描いたということである。
- 16) この点に関して、質的研究をハイデガー哲学との関連で考察した山本英輔の「geschichtlich(ゲシヒトリッヒ)な質的研究」という着眼点は示唆的である（山本,p.261）。
- 17) これについては拙論（田端2011）を参照いただければ幸いである。
- 18) フライブルク大学に転任して初めての講義、つまり1928/29年冬学期「哲学入門」講義に取り組

んでいたハイデガーは、1928年12月3日付のヤスパース宛書簡で、次のように記している。「こちらでは、マールブルクと違って、非常にたくさんの方の、大学の学期生活を始めたばかりの、若い人達があります。それだけにいっそう肝要なのは、何を講義し、またいかに講義をするかという点です」（ビーメル／ザーナー編,p.173）。この文面には、若い学生たちを教育するために、ハイデガーが講義をいかに重視したか、またいかに真剣に取り組んだかが表れている。

- 19) 「入門」にあたるドイツ語には、EinführungとEinleitungとが用いられている。こうしたタイトルをもつ講義は、以下の通りである。なお、以下の列挙に際しては、創文社版『ハイデガー全集』巻末所収の各巻タイトルを参照し、「入門」の原語は、当該巻の原著名を参照した。
 - 1923/24年・冬学期「現象学的研究への入門（Einführung）」
 - 1928/29年・冬学期「哲学入門（Einleitung）」
 - 1935年・夏学期「形而上学入門（Einführung）」
 - 1944/45年・冬学期「哲学入門（Einleitung）— 思索と詩作—」
- 20) それゆえ、指導者が学ぶ者より卓越しているのは、本質的には、知識や技能や道徳性においてではなく、存在理解の深さと豊かさにおいてであることになる。「こうした指導が、…他者に対する道徳的な優越を自らのうちに含んでいるなどということは、いっそうありえないことである」（GA27, S.7）。
- 21) 例えば、「同じ仕事にたずさわるよう雇用されている人々の相互存在は、しばしば、不信によってのみ養われている」（SZ,S.122）とハイデガーは手厳しい。
- 22) 「熱情」をもって事柄に自己を投入するというハイデガーの言葉に、「精神主義」や「根性論」を読みとるならば、それは誤解である。「気分」は、現存在の存在の根本規定性であり、特に「熱情（Leidenschaft）」は根本気分の一つである（cf., 田端2009,pp.85-87,pp.92-94;田端2010,p79; pp.84-85）。
- 23) 括弧内原文。
- 24) 括弧内原文。
- 25) 「事柄」についてのフインクの理解も、ハイデ

ガーのこうした洞察に即している。フィンクによれば、「事柄」の第一の意味は、「実在的なものであろうと、観念的なものであろうと、地平であろうと、意味指示であろうと、無であろうとなんであれ、それ自身に即して現われるありとあらゆるものは、現象学の研究格率の意味においては、事象である」(Fink,S. 91)。そして、「事象そのものへ」向かうことの、第二の意味は、「現象学的方法によってはじめて可能になる事象性」であり、「現に存在するもの、眼前に存在するものの領野を常に超え出て、志向性の意味地平、すなわち現前的諸志向や非現前的諸志向、予料や習慣的獲得物などが相互に入り組んで作動している全体系のなかに入り込む」ことである(Fink,S. 91)。

- 26)ハイデガーが引用した箇所は、次のように邦訳されている。「そもそもそれは、ほかの学問のように、言葉で語りえないものであって、むしろ、〔教える者と学ぶ者とが〕生活を共にしながら、その問題の事柄を直接に取り上げて、数多く話し合いを重ねてゆくうちに、そこから、突如として、いわば飛び火によって点ぜられた燈火のように、〔学ぶ者の〕魂のうちに生じ、以後は、生じたそれ自身がそれ自体を養い育ててゆくという、そういう性質のものなのです。」(プラトン,p.147f.,〔〕内邦訳書)

引用文献

※ハイデガーからの引用に際しては、〔〕内の略記号を用いた。またハイデガー全集の著作については、出版年順ではなく、巻号順に配列した。

アリストテレス1992『形而上学(上)』(出隆訳)岩波文庫
 ビーメル,W./ザーナー,H.1994『ハイデッガー=ヤスパース
 往復書簡 1920-1963』(渡邊二郎訳)名古屋大学出版会
 アインシュタイン/インフェルト2010『物理学はいかに創
 られたか—初期の観念から相対性理論及び量子論への思
 想の発展—上巻』(石原純訳)岩波新書. Einstein,A/
 Infeld,L.2007 *The Evolution of Physics: From early concepts
 to relativity and quanta*, A Touchstone Book, Simon &
 Schuster
 Fink,E.1966 „Die phänomenologische Philosophie Edmund
 Husserls in der gegenwärtigen Kritik“,*Studien zur
 Phänomenologie*, Martinus Nijhoff.
 ガダマー,H.=G.2006『健康の神秘—人間存在の根源現象とし
 ての解釈学的考察—』(三浦國泰訳)法政大学出版会
 Heidegger,M.1986 *Sein und Zeit*, Max Niemeyer; [SZ]
 Heidegger,M.1979 *Prolegomena zur Geschichte des Zeitbegriffs*,

Vittorio Klostermann.『時間概念の歴史への序説』(常俊
 宗三郎/嶺秀樹/レオ・デュムベルマン)創文社1988;
 [GA20]
 Heidegger,M.1995 *Logik—Die Frage nach der Wahrheit—*,
 Vittorio Klostermann.『論理学—真性への問い—』(佐々
 木亮/伊藤聡/セヴェリン・ミュラー)創文社1989;
 [GA21]
 Heidegger,M.2004 *Die Grundbegriffe der antiken Philosophie*,
 Vittorio Klostermann.『古代哲学の根本諸概念』(左近司
 祥子/ヴィル・クルンカー)創文社1999; [GA22]
 Heidegger,M.1989 *Die Grundprobleme der Phänomenologie*,
 Vittorio Klostermann.『現象学の根本諸問題』(溝口鏡一
 /松本長彦/杉野祥一/セヴェリン・ミュラー)創文社
 2001; [GA24]
 Heidegger,M.1995 *Phänomenologische Interpretation von Kants
 der reinen Vernunft*, Vittorio Klostermann.『カントの純粋理
 性批判の現象学的解釈』(石井誠士/仲原孝/セヴェリ
 ン・ミュラー)創文社1997; [GA25]
 Heidegger,M.2007 *Metaphysische Anfangsgründe der Logik im
 Ausgang von Leibniz*, Vittorio Klostermann.『論理学の形而
 上学的な始元諸根拠』(酒井潔/ヴィル・クルンカー)創
 文社2002; [GA26]
 Heidegger,M.2001 *Einleitung in die Philosophie*, Vittorio
 Klostermann.『哲学入門』(茅野良男/ヘルムート・グロ
 ス)創文社2002; [GA27]
 ハイデガー2003『存在と時間 I』(原佑/渡邊二郎訳)中公
 クラシックス
 廣松渉他編2003『哲学・思想事典』岩波書店
 國原吉之助2006『古典ラテン語辞典』大学書林
 レヴィナス,E.1996『実存の発見—フッサールとハイデッガー
 と共に—』(佐藤真理人/小川昌宏/三谷嗣/河合孝昭訳)
 法政大学出版局
 田端健人2009「学級集団における子どもの共同性と自己存在
 —グループ・ダイナミックス理論からハイデガーの思索へ
 —」実存思想協会編『実存思想論集XXIV』理想社
 田端健人2010「子どもの討論を喚起する武田常夫の国語の授
 業—ハイデガーの芸術論を導きとして—」中田基昭編著
 『現象学から探る豊かな授業』多賀出版
 田端健人2011「ハイデガーのバイディア論—プラトン『洞窟
 の比喩』解釈から—」『宮城教育大学紀要 第45巻』
 田中毎実編2012『教育人間学—臨床と超越—』東京大学出版
 会
 プラトン1981「書簡集(第七書簡)」(長坂公一訳)『プラト
 ン全集 14』岩波書店
 山本英輔2012「ハイデッガーと精神科学の問題」山本英輔他
 編『科学と技術への問い』理想社