

## ボルノーにおける〈危機〉概念の教育学的意義

広岡義之

### 〈目次〉

- 第1章 問題の所在
- 第2章 実存哲学と教育学
- 第3章 道徳的危機のもつ意味
- 第4章 「認識」における危機
- 第5章 むすび

#### 第1章 問題の所在

ボルノー（O.F.Bollnow, 1903～）によれば、ドイツで1920年代後期に展開された実存哲学は、いったんはフランスへ流れ、第二次大戦後逆輸入された形をとったのであるが、これで決定的になったのは、調和的で充実した人格や陶冶概念がその根本から崩壊せざるをえなかったという事実である。ここに至って西ドイツの教育学は、人間の根本概念を、二つの大戦という非人間的な歴史そのものから問われる存在と化した。その結果、戦中・戦後にしだいに浸透し始めた実存哲学によって、人々が実存の〈覚醒〉の重要性に注目し始め、人間観の根本的変貌が生じてきた。<sup>(1)</sup> ボルノーによると、その新しい人間観とは、〈危機の人間存在〉の把握であり、人間の生はいつでも不変のものとは限らない、という認識であり、換言すれば、近代物理学や量

子説の説くような〈非連続的世界〉が人間の生のなかにも存する、という認識に基づく新しい人間把握として説明することができよう。<sup>(2)</sup>

一方、二つの大戦を体験して以来、ドイツの伝統的楽天的理想主義的な人間観は崩壊し、当然そこに基礎づけられていた従来の伝統的な教育観、教育可能性、陶冶性への懐疑は深まるばかりであった。ここにおいて、教育学は、もはや従来の理想主義的な伝統を継承することもできず、〈危機的人間存在〉という人間観を有する実存哲学との対決に迫られることになる。しかし人間の陶冶性、連続的成長・進歩を拒絶する実存哲学を、上述の伝統的な教育学が受け入れることには、多大の困難がともなった。というのは先述の如く、従来の教育学は、本来それがもっている理想主義的な性格の伝統に規定され、一般的には実存的な人間の生の〈危機的状況〉を直視することができず、実存哲学の主張を正当に評価できなかつたからである。ボルノーは実存哲学の核を次のように捉える。それは本来、あらゆる持続的な形成を拒む。なぜなら実存の核心は、ただ一瞬のうちのみ実現され、次の瞬間には再び消滅してしまうからである。実存的な領域においては、教育学成立の前提である人間の生の連続性・陶冶性は存せず、それらを保持することもない。むしろ実存の核にあるのは、「つねに、力を集中して瞬間に成就する個々の飛躍と、そのあとでふたたびおちいる、非本来的な無為な生活状態への転落のみである。」<sup>(3)</sup>

このように純粋に実存的な核は、従来の教育学とは相入れない性質のものであるが、ボルノーの試みは「むしろ、実存哲学でならした眼をもって、教育学上の諸現象にあらたに接すること」<sup>(4)</sup>へと向かってゆくのである。ボルノーの独自の功績は、そうした眼でもって注意深く熟考された様々の教育現象、しかも従来の陶冶性を前提とした教育学ではほとんど取り扱われなかつた領域の教育問題を明るみに出し、われわれに気づかせた点にあるといえよう。ボルノーはそうした範疇を〈教育の非連続的形式〉と名づけているが、ここではその非連続的形式の一つである〈危機〉という現象に着目して、その教育学的な意義を明らかにすることが小論の目的である。ボルノーが『実存哲学と教育学』で扱おうとする問題設定には、実存的教育学という新しい体系を構築して、それでもって従来の伝統的な教育学に置きかえるという意図はけっして含まれていない。それ故、これから考察してゆく〈危機の教育学〉は非連続的教育形式を探求するための一つの方法的モデル・発見的原理

にすぎないのである。<sup>(5)</sup> 換言すれば、ここでのボルノーの中心課題は、実存哲学が伝統的教育学に貢献できる意義を認めつつも、それをもって従来の伝統的古典的教育学に置きかえようとする意図を持つものではないということである。むしろ、彼の課題はどこまでも実存哲学的な人間の生の把握、即ち、教育学の新しい分野としての〈非連続的教育形式〉を探求することによって、従来の教育学が教育実践においてはその重要性に以前から気づいていながら、理論的に捉えることのできなかつた教育の非連続的局面としての〈教育学の地平〉を拓くことであり、そこに、ボルノーの力点が置かれていることを確認しておきたい。

### 第1章註

- (1) 境沢和男著、「ボルノーの理論」金子孫市編『現代教育理論のエッセンス』初版8刷、ペリかん社、1981年、187頁参照。
- (2) 加藤将之著、「危機教育学の素描——ボルノーの『実存哲学と教育学』をめぐって——」、山梨大学学芸部研究報告、第13号、昭和37年、66頁参照。
- (3) O.F.Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, Kohlhammer, 5 Aufl. S15, ボルノー著、峰島旭雄訳『実存哲学と教育学』、理想社1966年
- (4) ボルノー著、前掲書、9～10頁。(日本語版への序)
- (5) 境沢和男著、前掲書、193頁参照。

## 第2章 実存哲学と教育学

前章では、実存哲学と伝統的教育学との統合が重要であることを認識しつつも、現実問題としては、両者の統合には多大の困難が伴ない、ボルノーはその両者を有意義に結びつけようと試みている、と述べてきた。そこで第2章においては、その内容を受けて、伝統的教育学と実存哲学の人間観をさらに具体的に考察し、両者の実りある接点を探求してゆくことにしたい。

ボルノーによれば、伝統的な教育観は連続的な人間観に立っていた。そして従来の伝統的な教育学の大部分は①〈技術論的な作る〉教育学と②〈有機体論的な成長に委ねる〉消極的教育学が、互いに交錯しながら展開されてきた、という。<sup>(1)</sup> 第一の型は、教育の本質を物を〈作る〉(machen)過程として次のように規定する。物を製作する場合、製作者が素材について十分な知識を有しておれば、彼の意図どおりに作ることが可能であるように、教育者もまた被教育者についての知識さえあれば、教育者の目的どおりに人間を

形成・陶冶できると考えてきた。ヘルバルト(J. Fr. Herbart 1776~1841)がその『教育学講義綱要』(Umriß pädagogischer Vorlesungen 1835)の冒頭に提示した命題、「教育学の根本命題は生徒の陶冶性(Bildsamkeit)である。」は、この〈技術論的な作る〉教育観の基本的前提を端的に示しており、「この教育観は精神的には啓蒙主義(Aufklärung)にその源を発するのであるが、それはヘルバルト以後の教育学において、もはや検討の必要がない、自明なものとして継承された。」<sup>(2)</sup>といわれている。

上述の〈技術論的な作る〉教育観に対して、第二の立場は人間の成長過程を〈有機体の成長〉(Organische Wachstum)として捉える。この教育観は子どもの成長を妨げず、その障害を取り除き、自然のままに〈成長させる〉(wachsen-lassen)ことに教育の本質をみる。「このような教育観は精神的にみれば浪漫主義(Romantik)の伝統に属し、ルソー(J.J., Rousseau, 1712~1778)に発しペスタロッチ(J.H., Pestalozzi, 1746~1827)、フレーベル(Fr., Fröbel, 1782~1852)と受け継がれた〈合自然〉の教育思想にその端的な表現をみることができよう。」<sup>(2)</sup>ボルノーによれば、上述の二つの形式、すなわち機械観と有機体観を比較すると、〈手細工的・技術論的な作る〉教育学の方が、〈有機体論的な成長に委ねる消極的な〉教育学よりも今日に至るまではるかに優位を占めてきたという。これまでの伝統的な教育学において可能と思われる人間の捉え方は、この二つの見解、つまり教育は機械的な製作(mechanischen Machen)に基づくか、もしくは子どもの内からの有機体的成長(organischen Wachsen)に基づくかのいずれかで、第三の教育の可能性はおよそ考えられなかったのである。<sup>(3)</sup>

〈技術論的な作る教育学〉と〈有機体論的な成長に委ねる消極的な教育学〉の両者の見解は、いっけん対立するようでありながら、共に子どもの陶冶性(die Bildsamkeit des Zögling)を自明の前提とする点で共通の地盤に立っているといえよう。つまり両者共に、人間は連続的な発展が可能であり、その方向に人間を陶冶・形成してゆくことができる、という見解をもつ。これに関してボルノーは次のように述べている。「両者に共通な点は、連続的な構成によって、あるいは、連続的な発展をふんで、いずれにせよ漸次的な改造によって、人間を教育することができるという前提である。このような経過の成果を、もっともひろい意味で陶冶と呼ぶのである。」<sup>(3)</sup>即ち、教育を〈形成〉(陶冶)と捉えるにせよ、〈成長せしめる〉ことと捉えるにせよ、人

間の〈生の過程〉(Lebensvorgänge)は〈連続的に〉(Stetig)一步一步完成に向かって進歩し、それに対応して人間は連続的、漸次的に完成に向かって教育できるという前提が、ここには存するのである。<sup>(4)</sup>

他方、実存哲学は、こうした伝統的教育学の連続的進歩を前提とする人間観をことごとく拒否するのである。なぜなら、実存哲学の根本に横たわる人間観によれば、人間存在の核心である実存は、瞬間瞬間の決断によってしか、自己の生を成就することができないからであり、そのため実存的状況においては、一切の連続的・持続的行為を拒絶する。そうした実存的な人間存在は、教育的な営みによって形成され陶冶されるものではない。換言すれば、実存という人間存在の核心を扱うかぎり、少なくとも伝統的な意味での人間の陶冶可能性を前提とした教育は不可能であり、ここに至って初めて、なぜ今まで実存哲学と伝統的な教育学との間に、実り多き対話が生じえなかったかという理由が明らかになる。なぜなら、それは「両方のがわのいずれにとっても、他方は、すでにそもそものはじめから、欠陥あるものとみなされざるをえなかった」<sup>(5)</sup>からである。

このようにボルノーは伝統的な教育学と実存哲学が、全く根本的に異なった人間理解に立脚した、容易に相容れないものであることを明らかにした上で、さらにそこから両者の出会いの可能性を教育学の立場から探ろうとする。筆者はここにボルノーの本来的功績が存すると考えるのである。即ち、ボルノーは伝統的な教育学が主張するような連続的發展陶冶性ということが、一切の教育の前提であるか否かを問う。「実存哲学の経験によれば、人間のもっとも内なる核心にたいしては、持続的な形成が可能でないとされるが、そのさい、ほんとうにあらゆる教育的感覚の断念が表明されているのであろうか。」<sup>(6)</sup>とボルノーは問いつつ、人間の生や教育は、日常的なレベルでは連続的形式で営まれているが、しかしなおその他に人間存在には時として生の非連続的の局面がみられる現実に着目して次のように考察を進めてゆく。

たとえば教会の説教(Gemindepredigt)を教育的行為として考察することが許されるならば、それは非連続的現象の一例としてあげることができる。ボルノーは考える。<sup>(7)</sup>教会での説教というものは、日曜日ごとに新たに行なわれる。牧師の口を通して発せられる神のことばと個々の人間がそこで出会い、新しい魂の息吹きを感じとることに説教の核心があるとすれば、教会の説教には、学校教育のように被教育者を一步一步計画的に連続的に進歩

させるという思想は存しない。ボルノーは言う。「教会暦年の経過のうちに、説教用テキストのあいだの内的関連が生み出されているとはいえ、その場合でも、陶冶の過程にとってきわめて肝要な、一段階また一段階と計画的に前進する成の考えは、欠けている。」と。<sup>(8)</sup>むしろ、人々の魂の最内奥で瞬間的に生ずる神との出会い、真理へのめざめが主目的となる〈説教〉においては、〈非連続的な教育行為〉がその中心課題となるであろう。

神との出会いにせよ、芸術作品との真のふれあいによ、われわれの日常生活である〈生の連続性〉が突如として自分を超越するもの（究極的存在）によって垂直的に介入し中断されるということもまぎれもない事実であり、そこでは、今までの自己のものの見方、考え方がいったん完全に崩され、危機的状况に立たされる。そこから新しい自己の魂の息吹きを感じ、新しい生命力が与えられる。この瞬間には、われわれの連続的形式としての生の過程に、非連続的事象が垂直的に突入しているはずである。「人間の生活には連続的経過と並んで、それと同様、時折特殊なしかたで人間の生活を中断する非連続な個所がある。それは、そのひとの本来的自己への問いかけ、自覚ならびに覚醒にとってまたとない機会であり、この機会にいっそうの教育的努力が望まれる。」<sup>(9)</sup>（傍点は筆者による）と述べられているように、こうした教育の非連続性においては、陶冶性 (Bildsamkeit) こそ否定されるものとなるが、教育可能性 (Erziehbarkeit) という視点から教育は可能である、ということが許されよう。<sup>(10)</sup>

## 第2章註

- (1) Vgl., Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.16f. 及び森田孝著「O.F. ボルノー」『現代に生きる教育思想』（ドイツⅡ）、初版、ぎょうせい、昭和57年、434頁～444頁参照。
- (2) 境沢和男著、『現代教育理論のエッセンス』、188頁。
- (3) Vgl., Bollnow, a.a.O.S.18.
- (4) 境沢和男著、前掲書、189頁参照。
- (5) Bollnow, a.a.O.S.18.
- (6) Bollnow, a.a.O.S.19.
- (7) Bollnow, a.a.O.S.71～S.73.
- (8) Bollnow, a.a.O.S.72.
- (9) 大谷光長、「西洋道徳教育思想の歩み」、村田昇編、『道徳教育』、初版、有信堂、1983年、77頁。
- (10) 境沢和男著、前掲書、191頁参照。

### 第3章 道徳的危機のもつ意味

前章においては、伝統的な教育学の連続的形式と、実存哲学の特徴である非連続的形式の決定的相違について述べてきた。本章ではそれを前提として、人間の生の非連続的性格を最も明瞭に現わすものとして、〈人間の生の道徳的危機〉(krise)に焦点をしばり、従来の教育学で見のがされてきた〈危機〉の教育的意義を考察してみたいと思う。

人間の生の危機を与える場合、たとえば反抗期や思春期、また病気における危機、成熟の危機、信仰の危機などが様々な人間の個人的な生の場面で現われてくる。さらには人間の歴史や民族の危機、政治や経済の危機という一個人を超える危機も身近かに存するのであるが、こうした〈危機〉の本質とはいかなるものであるか。こうした危機に共通なことは「常にノーマルな生の過程の攪乱(障害、妨害)があること、この攪乱はその出現の突如性とその非常な(異常な)激烈さを特色としていること、さらにこの攪乱が危機的状況(kritische Situation)であるということは、そこにおいて二つの道が岐かれ、人間がそのいずれかを選択しなければならないような状況にあることを意味する。」<sup>(1)</sup>そこで、生の非連続性の特徴を顕著に示す人間の危機の代表的なものとして〈道徳的危機〉の構造を中心に考察を進めることにしたい。

ここで問題とする道徳的危機も、身体の病気の危機と類似の経過をたどるが、その際重要な点は以下のことであるとボルノーはいう。「すなわち、人は、これまでの生活が結局のところもはやそのままでは続行されないある一つの状況へと、徐々に、知らぬまに、すべりおちるか、そこで、自由な決断によって圧迫をはねのけ、それによって、状況全体に、あるあたらしい様相を呈せしめる。」<sup>(2)</sup>と。ここにおいて、人間の決断と自由が焦眉の問題となってくる。つまり人間は自分かってに自由な意志決定ができる存在ではなく、自己をとりまく不可避的な状況の抵抗から生ずる絶望によって、はじめて決断を強いられねばならないし、またそこではじめて自由な決断も生じうるのである。ここで確認されることは、「かかる決断は必然的に無制限な決断であり、そのかぎり絶対的なものであるが、それが、それ以外のわれわれの生の相対的なあり方のなかへ、突如として入りこむ」(傍点筆者)<sup>(3)</sup>という事実である。

このようにわれわれの生活のなかへ、突如として入りこんでくる〈危機〉

を突破することによって、はじめて新しい生活秩序が生じてくる。これとの関連でボルノーは次のように説明する。即ち、自己の犯した行為を反省し、はじめから人生をやりなおす決意ができたとき、また職場や学校での失敗のあとで場所を変えねばならぬとき、新しい生活がその時点で〈危機〉と共に始まりうるのである。これを尖鋭化させると次のように言えよう。「人が自己の墮落した生活の強化・腐敗から脱しうるのは、原則的にいって、ただ徹底的な更新、いわば一種の焼死・水死をもこえる道においてのみ達せられる根本的なやり直し、によるのみである。」<sup>(4)</sup>ここにボルノーの〈生まれかわり〉の問題が関連する。こうした危機をくぐりぬけて初めて、人間としての〈新しい出発〉が始まり、この意味でボルノーの説く〈生まれかわり〉の問題は、「倦怠的諦観や失敗やあらゆる固定形式に反抗して新しい出発と生の新しい根源性へと帰帰する」<sup>(5)</sup>教育学の課題となるが、ここではこれ以上追求することはできない。<sup>(6)</sup>

われわれは一貫して実存哲学と教育学の関連を考慮しつつ、〈危機〉の教育学的意義を追求しており、その意味で実存哲学は危機を理解するうえで、明確な一つの模型（モデル）として存すると言えよう。その際ボルノーの指摘によれば、危機の厳密な実存哲学の把握と、教育学における把握では、決定的な相違が生じるという。即ち、「……厳密に実存哲学的な把握の仕方によれば、人間はたえず必然的に危機のうちであり、危機のそとにあってはただ非本来的な生存の状態を知るのみであるというのであるが、人間生活についての妥当な考察によれば、生活が尖鋭化して危機を生ぜしめるような、ある特定の、ひときわ目立った瞬間があるのみであり、その後、危機が自由解放の方向へ解消されたときには、純化された形態で、異なった水準において、あたらしいのみりある生活のひとこまが始まりうる、という相違である。」<sup>(7)</sup>

しかし、次のような反論が生じるかもしれない。即ち、ここで取りあげた危機は人間生活の本質にはたしてなりうるのか、あるいは、非連続的な現象や断絶が教育にとって本質的な契機となりうるのか。むしろ、そういう危機は、できるだけ回避するか遠ざけるようにしたほうが子どもにとってより教育的配慮となるのではないか、という反論が生ずるが、こうした反論に対して、ボルノーは自己の見解を次のようにまとめている。即ち、危機を回避しようとする試みは、人間生活を非本質的なものに墮落させてしまう危険を孕むが一方、もし危機に勇敢に耐えぬくならば、人間生活の純化とより高度な

段階の充実が達成できる、とボルノーは考える。<sup>(8)</sup>

それではこうした危機の教育的役割とは具体的にどのようなものであるのか。さしあたり次のように問うことが目的にかなってしよう。つまり教育者はどの程度まで、危機をひき受けることが可能であるのかと。上述のどとく、危機を一人の子どもから避けてやることは、彼を不適當な無邪気さにさせておくだけであり、一般的に人間にとって究極の実存的経験が重要であるとみなされればみなされる程、危機の意義もより高く評価されるべきであろう。それ故、人間の成熟過程において、危機の突破は必然的なこととなる、と明言できるのである。

道徳的な危機を考える場合、病気の危機と事情は同じで、回復とせなか合わせて死への可能性があるように、人が道徳的没落・墮落へと導かれてしまうことも十分に考えられる。それ故、ボルノーは深く次のことを確信している。「……教育者が、危機に治療的な効果があるということから、あえて危機をみずから意識的に招きよせようとするならば、その行為は不遜であり、教育をあやまって手細工的な製作の事象の方向へもたらすことになる。」<sup>(9)</sup> ここから言えることは、危機はどこまでも運命として捉えられねばならない、ということであり、それ故にこそ、教育者は危機を操作することはできず、むしろそうすることは〈不遜な越権〉ですらある。そうした危機が子どもにおそいかかるとき、教育者にできることは子どもと共にその危機に関与し、共に苦しみ最後まで耐えしのぶことではしかありえない。「責任を自覚した教育者は、決して、すすんでみずから運命を演出しようところみではならない。」<sup>(10)</sup>といわれる所以である。この関連でボルノーが指摘する次の点は重要であろう。即ち、教育者は〈危機〉を自ら支配することは不可能であり、むしろ〈不遜な越権〉であるが、しかし現実の人間の生の営みのなかで必ずや直面する重大事に対して、あらかじめの心づもりをしておく必要があるろう。

### 第3章註

(1) 三井浩著、『愛の哲学』、初版6刷、玉川大学出版部、昭和56年、61頁。

(2) Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.32.

(3) Bollnow, a.a.O.S.33.

(4) Bollnow, a.a.O.S.34.

(5) Bollnow, *Krise und neuer Anfang*, Beiträge zur pädagogischen Anthropologie. Anthropologie und Erziehung. Bd.18.Quelle und Meyer,

Heidelberg, 1966. S26f. ボルノー著、西村皓・鈴木謙三訳、『危機と新しい始まり』、初版第3刷、理想社、昭和56年。

- (6) 岡本英明著、『ボルノウの教育人間学』、初版、サイマル出版、1972年、41頁参照。
- (7) Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.35.
- (8) Vgl., Bollnow, a.a.O.S.36.
- (9) Bollnow, a.a.O.S.37.
- (10) Bollnow, a.a.O.S.38.

#### 第4章 「認識」における危機

前章では人間の道徳的危機について論じてきたが、本章においては考察の視座を変えて、人間の知的領域での危機的な現象を論述してゆくことにする。その際、コパイ（F.Copei, 1902～1945）の『陶冶過程における有効な時点』の〈くるいの瞬間〉概念とボルノーの『認識の哲学』のなかの〈経験の苦痛性〉概念の両者の危機的性格の共通項に焦点をしばって、〈危機〉のもつ教育的機能を探ってみたいと思う。

まず第一にコパイのいう〈くるいの瞬間〉概念から考察してゆこう。子どもたちは学校の授業などで学ぶ様々な知識を、連続的な構成によって一步一步増やしてゆき、こうして従来の伝統的な教授法が考察されてきたわけだが、同時に他方で人間の教育現実のなかで、たとえわずかな機会であれ、こうした連続的な構成に納まりきらない場面が生じてくることもまた事実であろう。

（第一章で具体的に触れた。）ボルノーはその点に関して次のように述べている。「しかし、知識を随意につみかさねることがもはや目指されず、真の洞察の獲得が目指される場合には、事情は一変する。真の洞察は、一步一步構成されうるものではなく、突如としてやってくる。それはくつぜん躍り出るのであり、そして電光石火のごとく燃えたつのである。」と。<sup>(1)</sup>たとえば数学の定理が突然、人の心に生じ、個々の推論がいかにして内的必然性をもって全体とかかわるか、がわかる場合などがその顕著な例である。その瞬間、彼の心のなかには新しい洞察が、突如として現われる。しかしこの内からのひらめきは、決して人間の力で操作できるものではなく、そのひらめきがやがて人の心に〈躍り出る〉ときまで、辛抱よく待ち続けなければならないのである。

ボルノーは、その新紀元を画するとも言われているコパイの名著『陶冶の

過程における有効な時点』<sup>(2)</sup>をひきあいに出して次のように述べている。コパイは天才や発見家、発明家の業績に依拠しつつ、新しい洞察が突如として人の心に輝き出るという貴重な証言を人々に与えた、とボルノーは述べており、ここで重要なことは、〈ひらめき〉のような事象が、危機についてと全く同じような仕方ですえられているという視点である。〈ひらめき〉が人の心にやってくる瞬間には、危機の本質をなす苦痛や抑圧が生ずる。即ち、そこでは「まずもって、〈自明なるものの動揺〉があり、そのときまで確実とみなされていた知識が人からすべりおちてゆき、やがて電光石火のごとくまったく予期しないときに成り行きについてのあたらしい洞察が立ちあらわれ、支持しがたいものとなったふるい見解の断片を、さいわいにも一つのあたらしい洞察へと組み合わせるまでは、成果をあげる可能性にまったく絶望してしまっているといった、そのような、全面的に苦しみをあたえるくるいの瞬間がある。」<sup>(3)</sup>

この危機の過程で生ずる出来事は、ボルノーの著書『認識の哲学』<sup>(4)</sup>のなかでとりあげられている〈経験の苦痛性〉<sup>(5)</sup> (Die Schmerzhaftigkeit der Erfahrung) をとおして得られる新しい〈開いた前理解〉の成立過程ときわめて類似しているように思える。ここで誤解を恐れずに私見を述べればボルノーが指摘する〈くるいの瞬間〉とは、真の洞察が生まれるための危機的状況であり、その点についてボルノーはコパイの次の一文を引用して説明する。即ち、「問われている者のかくも確実であった見解の構築はくずれおち、なにもものにもわずらわされない自己確信が当惑に屈し、よりよき知識を求める渴望の念が心にめざめる。かかる知識は、結局、最後の瞬間に、自己自身の認識として、意識に出現する。このような出現と獲得の時点を、〈有効な時点〉と名づける。」と。<sup>(6)</sup>この点をもう一度まとめると、まず〈自明なるものの動揺〉が生じ、これまで確実だと思っていた自己確信がくずれ、その人に苦しみを与える危機としての〈くるいの瞬間〉が到来し、それをおして人は真の洞察を獲得する〈有効な時点〉に達するのである。

こうしたコパイの認識は学校教育、わけても実際の授業にも多大の影響を与えることになろう。なぜなら人間の成長の場合と同様、教師は授業中にも、すぐに子どもたちの成長を期待し、即座の成果をおさめようと性急になりがちだからである。むしろ、コパイのいう〈有効な時点〉が生ずるまで、教師は忍耐づよく子どもの成長を待たねばならない。生徒たちの個人差により、

ある者にははやく洞察のひらめきが生ずるが、ある者はおそくなり、全くひらめかない生徒がいるかもしれない。ここに教育計画の限界の根拠をみる、とボルノーは述べ、同様にコパイ自身もこの〈有効な時点〉は方法的に組織化できないことを強調している。<sup>(7)</sup>ここから言えることは、「非連続的な諸形態は、意識的な教育計画の限界を指示し、あらゆる人間的組織化をのがれる運命的な要素の介入にたいして、教育をひらかれた状態におく」<sup>(8)</sup>ということである。

ボルノーの功績は、〈危機〉という従来の教育学では捉えきれなかった、というよりもむしろ教育にとってできるならば回避することが望ましいとさえ思われていた非連続的事象〈たとえば危機的現象〉が、むしろその危機を突破することによってはじめて、人間の新しい生へ達することができる必要不可欠な契機ですらある、と指摘した点に存すると言えよう。換言すれば、新しい生活や真の洞察というものは、いずれの場合にも〈危機〉と共に始まると言えよう。「このようなあたらしい生活秩序は、決して自由な自己自身の決断からは生じえないで、つねに危機を突破することによってのみ、すなわち、これまでの生活が持ちこたえられなくなり、人が、不本意ながら決断へと強制される場合に、はじめて生じうるようにおもわれる。」<sup>(9)</sup>最後に要約して述べると、ボルノーが捉える人間における危機的な出来事とは、何か人間にとって不都合で価値を減ずるものであるが故にできれば避けたいものではなく、むしろその危機的状況をくぐり抜けることによって初めて生じうる道徳的・宗教的な高揚、精神的・創造的な営みである、とまとめてよかろう。この意味で、「真にあたらしきものは、絶望の奈落へとおちこむことを通してのみはじめて達せられる」<sup>(10)</sup>というボルノーの言葉も理解できよう。

以上がコパイの『陶冶過程における有効な時点』の〈くるいの瞬間〉概念を中心に展開された、知的領域における危機的な事象の内容把握である。それとの関連でわれわれは次にボルノーの著書『認識の哲学』のなかの一節〈経験の苦痛性〉<sup>(11)</sup>の危機的性格がいかにコパイのいう〈くるいの瞬間〉概念と共通項を有しているかという観点から述べてゆきたい。ボルノーによれば、人間の意識的な認識活動は知覚と熟視によって変化するが、その範囲はあくまでも単純な世界理解の場面に限られており、その認識活動の領域が精神的・人格的世界にまで拡がるとき、ボルノーは初めて〈経験〉(Erfahrung)という概念を使用するのである。その際、われれがすでにばく然と持

っている〈前理解〉という閉じた世界に、いやおうなしに変化を迫る形で〈危機〉として突入してくる出来事を〈事実〉という概念でボルノーは捉える。彼は次のように言う。事実とは「現実が私たちに対し、峻厳な、変化を拒否するものとして、また硬く確固としたものとして向かってくる特別な様式」<sup>(12)</sup>であり、人間の生をおびやかす〈危機〉でもありうる。こうした人間の前理解に変化を迫る形で突入してくる〈危機〉との絶えまない対決と克服の過程から、はじめて人間の生の〈経験〉が生じ、新しい経験を導く人間の世界理解が開けてくるのである。ボルノーはこのような経験の本質として〈経験の苦痛性〉ということを強調する。即ち、自己の生が全く妨害されずに経過する限りは何事にも人に襲いかかることはないが、「期待が欺かれ、途上に予期しない妨害が出現するとき、はじめて人間は彼の経験を〈する〉(machen)ので」<sup>(13)</sup>あり、その瞬間われわれは〈経験の苦痛性〉を味わうことになるのである。

さらにボルノーは〈経験する〉(erfahren)ことと体験(erleben)することの関係の類似性の奥に潜む決定的な相違点をきわだたせることによって、経験の概念を一層明らかなものにしようと試みる。<sup>(14)</sup>これを前理解との関連で説明するならば、人はいつでも〈危機〉を回避しようとする〈体験〉という在り方においては、全く自己の前理解という殻のなかに閉じこもり、自己のこれまでの前理解という既成の枠を破ってあえて外に出てゆこうとはしない。それ故、危機を回避する体験的な生き方を続ける限り、断片的な客観的知識や即物的記憶はしだいに累積し増加してゆくだろうが、そこでは根本的に自己が変貌し発展・深化してゆく可能性は閉ざされたままなのである。ボルノーはそういう人間の危機を避ける形での事物の即物的な認識態度を〈閉じた前理解〉と名づけている。

他方、人間が真の〈経験〉をする場合には、自己のこれまでに形成されてきた前理解というものが、外から突入してくる危機的状况によって根底からくつがえされ、新しい自己変革を迫るという形で人は新たに出会うものを認識してゆく。ボルノーは、この危機との対決をとおして認識してゆく在り方を〈開いた前理解〉と呼ぶ。換言すれば、ある出来事が〈開いた前理解〉において把握されるならば、その出来事がたとえ自分にとって不快なものであったとしても、自己のこれまでの前理解や習慣の修正を迫られるという危機的な形で、自己の経験が深められ発展させられるのである。ここにおいて人

間の生は経験する者として、人間の深みを増し、成熟の方向へと導かれてゆく。以上がボルノーの『認識の哲学』における、たんなる前理解とは異なる〈開いた前理解〉という新しい捉え方の内容であり、これは「解釈学的認識論」といわれているものである。

ここでコパイの『陶冶の過程における有効な時点』における〈危機〉の捉え方と重ねて比較検討してみよう。コパイによると〈ひらめき〉が人の心にやってくる瞬間、危機の本質をなす苦痛や抑圧が生じ、彼はそれを〈自明なるものの動揺〉という概念で把握し表現する。それと同時にそのときまで確実と思われていた既存の知識が、その人からすべり落ち、やがて突如として全く予期しない洞察が現われ、古い見解がこわされる〈自明なるものの動揺〉の後に、〈くるいの瞬間〉が生ずるのである。これは、『認識の哲学』でボルノーが言うところの〈経験の苦痛性〉ときわめて類似した概念であるように思われる。人間の〈危機〉との絶えまない対決によって生ずる〈経験の苦痛性〉をとおして、私たちは自己の経験が深まり、コパイのいう〈くるいの瞬間〉を経て、〈開いた前理解〉に到達し、そこから新しい認識に歩を進めうるのである。即ち、危機を避けようとする人間の在り方を示す〈閉じた前理解〉から生ずる〈体験〉は必然的に人間の生を非本来性に落ちこませるものとなるが、他方で逆に危機的状況を乗り越えた後に得られる〈開いた前理解〉から生ずる〈経験〉は人間の生を純化し更新することが可能となる。こうして「人間は危機を通り抜けることによってのみ、彼の本来的な自己存在つまり実存を獲得し得る。この意味で危機は人間の本質に属するものであり、人間の自己生成にとって必須のもの」<sup>(15)</sup>であるが故に「まさにこの点で危機は教育的機能をもつ」ということができよう。

#### 第4章註

- (1) Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S38.
- (2) F.Copei, *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, 1930.
- (3) Bollnow, a.a.O.S.39.
- (4) Bollnow, *Philosophie der Erkenntnis.. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*. Urban-Bucher Nr 126. Kohlhammer, Stuttgart, 2Aufl. 1981, ボルノー著、西村皓・井上坦訳『認識の哲学』初版第1刷、理想社、1975年。
- (5) Vlg., Bollnow, a.a.O.S.130~132.
- (6) F.Copei, a.a.O.S.21. in Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S.39~40.

- (7) Vlg., Bollnow, a.a.O.S.40.
- (8) Bollnow, a.a.O.S.40.
- (9) Bollnow, a.a.O.S.50.
- (10) Bollnow, a.a.O.S.41.
- (11) この点に関しては拙論：「ボルノーの『解釈学的認識論』の一考察」、関西学院大学文学部教育学科研究年報、第11号、昭和60年を参照。
- (12) Bollnow, *Philosophie der Erkenntnis*, S.124.
- (13) Bollnow, a.a.O.S.131.
- (14) 類似の思想を森有正は彼の主著の一つ『経験と思想』（岩波書店、1977年）79頁～141頁の「日本人とその思想」でも述べているが、ここではそれ以上追求できない。
- (15) 岡本英明著、『ボルノウの教育人間学』、40頁。

## 第5章 む す び

こうしてボルノーの『実存哲学と教育学』を手がかりに、〈危機〉のもついくつかの教育学的意義を考察してきたのであるが、ここでそれらを要約して結びたいと思う。まずはじめにボルノーの中心的課題は、実存哲学が伝統的教育学に貢献できる意義を認めつつもそれをもって従来の伝統的教育学に置き換えようとする意図を持つものではなく、むしろ彼の強調点は従来の教育学が経験上その重要性に気づいていながら理論的に捉えることのできなかつた実存的な〈教育の非連続的局面〉（たとえば危機や覚醒）を従来の教育学の領域に付け加えたことにある、と考えることができよう。

さらに言えば、伝統的な教育学ではむしろ子どもからできる限り遠ざけるかまたは回避することが直接的な教育的配慮となると思われていた〈危機〉という現象をも、実存哲学的手法でもってみごとに危機の教育学的意義という視座から浮きぼりにしてみせた点にボルノーの本来の功績が存するのである。即ち、子どもに対する教育的配慮と思われる危機回避の試みはともすれば真実の世界への扉を自ら閉ざし人間生活を非本質的なものに墮落させてしまう恐れを孕むが、他方であえてその危機に勇敢に耐え抜くならば人間生活の純化とより高度な段階の充実を達成することも可能ではないか、とボルノーは説くのである。なぜならわれわれはその本質において墮落的な存在であり、そういうわれわれが「自己の墮落した生活の強化・腐敗から脱しようのは、原則的にいって、ただ徹底的な更新、いわば一種の焼死・水死をもこえ

る道においてのみ達せられる根本的なやり直し」<sup>(1)</sup>をとおして新しく生まれかわれるからであろう。

危機という運命的な事象をとおしてのみ、われわれの倦怠的諦観や失敗・悪しき習慣に断固反抗しそこから人生の新しい出発と生の新しい根源へと戻ってゆく、という教育の重要な課題の成就をみいだしう。しかしその際に、教育者が意識的に〈危機〉を招きよせる行為は〈不遜な越権〉であること、さらに危機が子どもに襲いかかったときに教育者にできることは、子どもと共にその危機に関与し共に苦しみ最後まで耐えしのぶことでしかありえない、という二つの点を忘れてはならないだろう。われわれはこうした危機的事象が日常的な教育の場に存すると思ひこんで、本論で述べられてきた「危機の実存的な意義」というものを安易に拡大解釈する不注意を慎しむべきである。その意味でわれわれが教育的態度のうちへ引き入れなければならないのは〈危機〉そのものではなく、〈危機の可能性〉だけである。<sup>(2)</sup>

いずれにせよ、〈危機〉という事象を意識的に教育実践に導入することは教育における〈不遜な越権行為〉でありたんなる見世物におとしめる結果となることは先述のとおりであるが、むしろわれわれにとって一つの運命的な危機的事象とは意識的な計画の限界において、あるいは経験一般の限界においてはじめて一つの〈驚き〉と共に認識されるものである。こうした視座から〈危機〉という事象を考察することによってわれわれは、人の魂の奥底にまで浸透し揺さぶり、人を浄化しさえする<sup>(2)</sup>〈危機〉の積極的な教育学的意義をみいだしうといえよう。

#### 第5章註

(1) Bollnow, *Existenzphilosophie und Pädagogik*, S34.

(2) Vlg., a.a.O.S.150.

(1988年2月2日脱稿)