

---

# 学びにおける自己変容と時間の関係についての実存論的考察 — 本来的自己としての学びの可能性 —

## An Existential Consideration on the Relationship between Self Transformation and Time in Learning : Possibilities of learning as the original self

田本 正一\*

TAMOTO Shoichi\*

(摘要)

本研究の目的は学びの固有性について明らかにすることである。それを明らかにするために学生Aのナラティブ (narrative) を取り上げる。考察においては学びを自己と時間の関係において捉える。さらにはハイデッガーの時間性の概念を援用する。そのことで本来的自己としての学びと非本来的自己としての学びのせめぎ合いが生じていることを明らかにする。そのせめぎ合いこそが固有の学びなのである。

キーワード: 学び, 自己変容, 時間, 本来的自己, 実存

(Abstract)

The purpose of this study is to clarify the uniqueness of learning. In order to clarify this, we will take up Student A's narrative. In the discussion, learning is viewed in terms of the relationship between the self and time. Furthermore, I will make use of Heidegger's concept of temporality. This makes it clear that there is a conflict between learning as the original self and learning as the non-original self. That conflict is the unique learning.

Keywords: learning, self-transformation, time, original self, existence

### 1. 研究の目的

学びに固有性はあるのか。それが本研究の問いである。学びとは、一般的に知識や技能の習得と考えられている。しかし、それでは学びに固有性は認めることができないのではなかろうか。なぜなら、誰もが同じようにそれらを習得することができるからである。このような問いに迫るために、本研究は学びを自己と時間の関係において捉える立場としたい。また、学びには自己と時間が緊密に関係していることを学生Aのナラティブ (narrative) から考察する。そのことで、自己と時間によって固有の学びが生起するという結論を導き出すことを目的としたい。なお、本研究では自

己が変化することを「自己変容」とよぶこととする。

一般的に学びとは、知識や技能を習得することであろう。すなわち、内化 (internalization) <sup>1)</sup> である。この立場が成立するには、自己は実体として考える必要がある。実体としての自己の内面があってこそ知識や技能が習得される見方が成立するのである。実体としての自己が前提とされるならば、それ自体が変容することはない。内面における知識や技能が変容するにとどまる。一方、時間については、過去・現在・未来という3つの時間が均質的に、かつ無限に続くという。そうであれば、時間は自己に直接的に関わるものではない。そのため、自己と時間の関係性については、学びにおいて考察されることはほとんどない。その結果

---

\* 山口大学教育学部

*Journal of East Asian Identities* Vol. 9 March 2024 (pp. 44-53)

として自己変容は、知識や技能の習得という自己の内面との関係において論じられるのである。

しかしながら、学びにおける自己と時間は無関係なのであるか。そもそも人間は死という究極的な終わりがあるため、有限的な存在である。そうであれば、人間は時間によって規定されるはずである。逆に言えば、時間がなければ人間についても語ることはできないであろう。よって、このような時間に焦点を当てて、自己を逆照射することで学びにおける自己変容についての新たな知見を得ることとしたいのである。

そこで、本研究は、ハイデッガー(Heidegger, M.)を足場として考察を加えたい。ハイデッガーは、実存論的に一般的に自明視されている時間概念を問い直し、根源的な時間概念によって存在を捉える。つまり、実存論的な時間が根源的であり、一般的な時間は派生的であるという。ハイデッガーは周知のとおり、主著の1つである『存在と時間』を発行した。その意味は、「存在の意味は時間である」ということである。すなわち、我々及び我々以外に存在する物は、有限な人間の実存による地平において存在するということである。

このような立場からであれば、人間は時間的な存在であることが明らかとなる。したがって、教育的状況においても教師や学習者を時間的な存在として取扱うべきではなかろうか。ハイデッガーは時間的な存在であることは脱自態(Ekstase)であるという。自己から脱出する脱自的自己是実体的な自己とは異なり、それに先立つ。脱自的自己のために我々は、未来や過去について考えることができるのである。その結果として未来を期待したり、あるいは過去を後悔したりすることができるのである。

さらに、ハイデッガーは自己のあり方として2つ挙げる。すなわち、本来的自己と非本来的自己である。前者は、自己の死へと脱自的自己が先駆けることによって、世間的な規範等と自己を切り離す。そのことによって代替不可能な自己としての本来的実存が可能となる。一方、後者は、世間的な規範等に縛られ自己を喪失しているという。もちろんこれらを明確に分けることはできない。佐長は、「本来的自己へと向かうことは、非本来的自己と本来的自己のせめぎ合いとしてとらえたい」(佐長、2022: 28)と述べる。本研究もこの論点から、学生Aのナラティブを考察することとしたい。

以上を基にして本研究では、次の3つについて論じる。第1に自己が実体として考えられる見方、時間が

均質的に、かつ無限に続くという見方を可能にするのが、近代的自己・時間であることを確認し、批判的に考察する。第2に近代的自己・時間に代わり、実存論的な自己・時間について論じる。第3に学生Aの自己に関するナラティブを取り上げ、本来的自己としての学びの可能性について言及したい。

## 2. 近代的自己・時間による学びの批判的考察

### 2.1 近代的自己・時間の構造

学びにおいて自己は、一般的に個人の内面の構造を前提とする。いわゆる内化の立場である。例えば、学習、あるいは学力について語る場合である。学習では、「知識や技能を習得する」という。学力については、「あの人は学力が高い」等と表現する。これらは、知識や技能さらには学力が個人の内面に習得、あるいは蓄積されることを前提にしている

このような前提は認知心理学で認められる人間の情報処理モデルを想定する。古典的であり、現在は状況に応じて変化しているようである。情報処理モデルでは、人間をコンピューターと同様の構造であると捉えることが前提とされる。そのため、外部と内部が明確に切り離されている。外部よる情報等が入力され、内的なりソースである知識を活用することで記憶や思考がなされる。それらを踏まえることで出力がなされるという具合である。

このような情報処理モデルは、学習や学力に対して大きな影響を与えている。そのため、学習や学力について考察する際は、個人の内面を重視せざるを得ないのである。それは自己変容について語るときも同様である。すなわち、自己が変容することは、その内面の構造の変化なのである。このように自己を実体と考え、内面の構造を重視する考え方は、近代的自己であるともいえよう。

一方、時間はどうか。一般的に時間は自己とは無関係に存在していると考える。何もしていなくとも時間は進むであろうし、生まれる前から時間は進んでいたと考えることもできよう。このように過去・現在・未来を自明視している。このような時間の特徴としては、次の3つを挙げることができよう<sup>2)</sup>。第1は、計量可能性である。我々が退屈であると感じる時間も楽しく過ごす時間も同様であると捉える。つまり、相異なる時間も均質な量として計測可能なのである。第2は、抽象性である。時間の抽象性は、時間の物象化のこと

である。それは時間を「浪費する」や「節約する」などの言葉にも表現されている。第3は、直線性である。時間の直線性は、日常的に考えている過去から未来へと流れている捉え方である。この捉え方は、我々の日常にも大きな影響を与えており、極めてなじみ深い。しかしながら、その見方自体が1つの見方に過ぎないことを忘れてはならない。すなわち、「時間を同質的で、空虚で、計量可能な直線としてみる考え方はそれ自体、近代社会に固有内在的な考え方にほかならない」(鳥越、2015: 87) ののである。

以上のように、自明視されている自己及び時間について特徴を明らかとした。自己については、個人の内面を前提とする近代特有の特徴がある。一方、時間についても前述した3つの特徴がある。それは自己同様に、近代的な見方となっているのである。

## 2.2 近代的自己・時間に対する批判

近代的自己・時間の考え方に対しては、実存論的な立場からハイデッガーが批判を展開している。ハイデッガーが問題視するのは、存在者が本来ならば埋め込まれている状況から切り離され、自立した実体であるかのように捉えることである。さらには、時間が客観的時間として捉えられ、自己とは無関係に存在していると捉えることである。

実体的自己を想定した場合である。教育的状況において学習者は主体的に学ぶことが求められている。このことは、教師が課題を出し、学習者がその課題に対して主体的に協働的に学びを展開したり、深めたりしているような状況が想定できる。しかし、我々は主体的であろうとするために周囲との連関から切り離され、かつ意のままに振る舞うことができると考えることができるのであろうか。疑問が残る。

ここでは、フーコー (Foucault, M) の主体論の事例によって検討しよう。フーコーは、近代的主体を再考する。すなわち、「可視性の領域を押しつけられ、その事態を承知するものは、みずから権力による強制に責任をもち、自発的にその強制を自分自身へ働かせる。しかもそこでは自分が同時に二役を演じる権力的関係を自分に組込んで、自分がみずからの服従強制の本源になる」(フーコー、1977: 204 - 205) ののである。つまり、我々は服従化することで主体的になることができることを指摘するのである。言い換えれば、近代的主体が抱える主体化と服従化の二重性の問題である。この言からすれば、近代的主体が想定するような周囲

から切り離された実体としての自己は存在しない。むしろ近代的主体が抱える二重性が示すように虚弱な主体像が浮かび上がるのではなかろうか。

一方、客観的時間を想定した場合である。教育的状況において時間は主観的に取り扱われることはほとんどない。なぜなら、時間は自明視されているからである。主観的に取り扱ったとしても「学習の時間」などといわゆる計量可能性から時間を把握する。あるいは、「効率的な学習する」などといわゆる抽象性から時間を把握する。これらは、前述した近代的時間観に依拠している。しかしながら、我々は均質的で連続するいわゆる近代的時間に生きているのであろうか。さらには、時間は我々に大きな影響を与えることはないのであろうか。

この疑念に対して、次の言に従い考察しよう。『いま』の瞬間の継起としての客観的時間という観念から出発するならば、各瞬間は、その前では一種の無に先行され、その後でも無に引き継がれるので、持続とか生きられる時間を説明できない」(トルートナー、1989: 245) という指摘である。つまり、近代的時間は「いま」が継起とするためその前後は「無」と考えなければならない。すると、時間が持続するということが、あるいは我々が生きているという時間が理論的に説明できないのである。その結論は近代的時間の前提である直線性の概念に反することとなる。もちろんそれを受け入れるならば、計量可能性や抽象性の概念も同様に再考せざるを得ない。

このように考えてくると、自己や時間は、周囲の環境から独立しているのではなく、相互に関わり合っていると考えることはできないか<sup>3)</sup>。そうであれば自己を捉えるには、時間との関係に着目することが必要となるのではなかろうか。一方、時間を捉えるには、自己との関係に注目する必要があるのではなかろうか。すなわち、自己と時間とを一体的にする実存論的アプローチを採用することが望ましいのである。それにも関わらず学びにおいては、近代的自己・時間の立場に縛られている。そのため、時間は自己とは大きく関わりなく過ぎ去るもの、あるいは均質で空虚なものになってしまう。

このことがハイデッガーが問題視する近代的自己・時間批判の意味である。このような批判に基づけば、実体的自己や客観的時間として捉える必要はない。すなわち、自己と時間との一体化されたシステムに焦点を合わせるのである。そこに実存を見るのである。

### 3. 実存論的な自己・時間による学び

#### 3.1 世界内存在としての自己

現存在は不可避的に世界のなかに投げ込まれている。そのような現存在の存在的性格を「世界内存在」という。つまり、現存在は何の根拠もなく気づけば世界のなかに投げ込まれているのである。しかし、この言葉は単に現存在は空間的な場に位置しているということを意味していない。そうではなく、現存在がまさにその内で生きている場所のことをいう。そのため、世界と現存在は切り離すことはできない相互構成的な関係である。

世界内存在としての自己のあり方は、2つある。すなわち、本来のあり方と非本来のあり方である。現存在は、前述したように周囲世界である道具連関や共同存在である他者とのかかわりにおいて自己を見失うように存在していく。このように、埋没した世界から自己を理解していく場合が非本来のあり方であるという。しかしながら、非本来のあり方においても実存の構造がある。すなわち、「平均的的日常性という様態で現存在は自身の存在に関わり合う。しかもたとえ自身の存在を前にして、それから逃避する様態であったとしても関わり合う」(Heidegger, 2006 : 49)のである。このように、周囲世界に埋没すればそこに自己の固有性は失われる。それは固有性を失った誰でもない自己として公共のなかに溶け込んでいくのである。また、それは頹落による実存のあり方となる。

一方、それとは異なるあり方がある。それが、本来のあり方である。それは周囲世界との関係性を断ち切り、固有の状況におけるあり方から自己を理解するというあり方である。それを可能にするのが、死への先駆けとしての果敢な決意性(Entschlossenheit)である。必然的な自己の死を自覚することによって有限であることを把握し、自己の実存を本来的に完結しようとするのである。ハイデッガーは、「死は現有の最も自己的な可能性である。その可能性への有は、そこに於ては現有の有が端的に肝心であるところの彼の最も自己的な有り・能うことを、現有に開示する」(Heidegger, 2006 : 263)のである。

#### 3.2 実存論的な自己・時間への転換

ハイデッガーによれば、「通俗的理解によって得られる『時間』の特徴的なことは、それは何より初めも終りもない純然たる<今>の連続としてのこの時間の内

で根源的な時間性の脱自的な性格が水平化されている」(Heidegger, 2006 : 329)という。つまり、「脱自的な性格が水平化」されていることが、実存論的な時間という理解を困難にしている。(なお、以下では実存論的な時間のことを「時間性」と表記することで一般的な「時間」との区別をする。)しかしながら、前述したように時間性は自己と密接に結びついており、それによって多様な自己を生み出す可能性を導いたり、一方で制約をしたりするのである。

このように時間性についてハイデッガーは次のように論を展開する。ハイデッガーは根源的な時間の考察を試みる。根源的な時間を見出すには自己から出ていく脱自態の自己を必要とする。すなわち、「時間性はそれ自体において根源的な『脱自』である」と述べ、「将来と既在性と現在の諸現象を時間性の脱自態と名づけ」、さらには「時間性の本質は、これらの脱自態の統一において時熟すること」(Heidegger, 2006 : 329)であるとする。このような脱自態としての自己は時間性を移動する。

時間性は、将来、既在、現在という3つの脱自態の統一として時熟する。さらには、本来のあるいは非本来のあり方であるのかに対して、それぞれが異なる様相を示す。第1は将来(Zukunft)である。将来は、「可能性の内を自身をそれ自身へ将来させること、そのことが将来の根源的現象」(Heidegger, 2006 : 325)である。つまり、可能性としての自己を自己自身へ将来させるという仕方で脱自している。このような将来は、本来的には「先駆(Vorlaufen)」として、非本来的には「予期(Gewärtigen)」として具体的となる。先駆けとは、自らがどのように存在するのかという可能性について最も固有な自己を理解して自己へと赴くことである。一方、予期とは自らの存在可能性を世界や道具から自己を理解して自己へ赴くことである。このような世界や道具に自己が配慮することは、固有な自己とは言えないであろう。

第2は既在(Gewesenheit)である。既在は、「…へ連れ戻すということ」(Heidegger, 2006 : 340)であるという。さらに、「自身がその都度すでに存在していたままに、本来的に現存在として存在していることを意味する」(Heidegger, 2006 : 325-326)と述べる。つまり、既在とは自己がすでに有った自己を引き受けるとのことである。このような既在は、本来的には「反復(Wiederholung)」であり、非本来的には「把持(Behalten)」、あるいは「忘却

(Vergessenheit)」として具体的となる。反復とは、かつてあった自己を引き受けて可能性に関わっている。一方、把持や忘却とは、かつてあった自己を単なる過去の出来事として捉えることである。このようなかつてあった自己を引き受けられなければ、それは本来の自己を忘却しているということができるであろう。

第3は現在 (Gegenwart) である。現在は、「行為しつつ廻りの世界に現前しているものを立ち現われさせてそれに出会う」(Heidegger, 2006 : 326) であるという。つまり、自己の今ここに於ける存在を意味している。このような現在は、本来的には「瞬間 (Augenblick)」であり、非本来的には「現在化 (Gegenwärtigen)」として具体的となる。瞬間とは、固有な自己を理解するという先駆けと反復と結びついている。すなわち、自己の固有性を理解し、かつ既に有った自己を引き受けることで自らの可能性へと企投するのである。一方、現在化とは、将来や既在という時間性の連関から切り離されている。このような現在化は時間性の特徴を喪失することとなる。

以上からすれば、時間は「根源的には、時間性の時熟としてあり、時熟としての気遣いの構造の構成を可能にする。時間性は本質的に、脱自的である。時間性は根源的には将来から時熟する。根源的時是有限的」

(Heidegger, 2006 : 331) なのである。そうであれば、将来の自己と一体化するように、脱自的自己在超越する。さらには、脱自的自己在超越して既在の自己と一体化する。このようにして既在を引き受け、可能性としての将来へと先駆け、現在へと立ち返るのである。このような超越した脱自的な自己は将来や既在、さらには現在を往来するのである。

このように、我々は根源的な時間性において現れているといえる。時間性と切り離して我々の存在は成立しないのである。そうであれば、自己は時間性との関係によって多様に変容するというあり方について考察することが可能ではなかろうか。すなわち、それは実体的自己を想定する近代的自己観からの脱却を意味するのである。

#### 4. 本来的自己としての学びの可能性

##### 4.1 インタビュー調査の概要

前章までに、近代的自己・時間についての立場を明らかにし、それに対する批判について確認した。さらには実存論的な自己・時間について確認し、それへ転換する必要性について論じてきた。ここまでは、近代

的自己・時間、実存論的なそれらについての理論的考察である。しかし、それにとどまれば具体性に欠ける。そのため、具体的なナラティブを対象化することで、ミクロなレベルでの検討を展開したい。そこで、以下では自己についての学生Aのナラティブを取り上げ、考察を深めたい。ナラティブ・アプローチは、「語られた聞き手との相互作用によって生まれる物語 (narrative) を解釈して意味づける方法」(佐長、2014 : 41) である。このような手法は、具体的な文脈や状況を重視するため、少数の事例からの考察で十分である。なぜなら、少数の事例の中にも一般的な規則や法則を捉えることが可能だからである。それは個人の行為と見られるものも規則や法則に則っていると考えられるからである。

研究手法としてのナラティブ・アプローチ<sup>4)</sup>の手順である。まずインフォーマントを選定する。インフォーマントは、ともにナラティブを作り出していく共同行為者である。次にインタビューの実施である。単なるインタビューに終始するのではなく、対話へと発展させていくことが重要である。

それらを踏まえて、トランスクリプトを作成する。対話をICレコーダー等で録音し、そのデータを文字データに変換したものがトランスクリプトである。最後にトランスクリプトの解釈である。作成したトランスクリプトをリソースとして分析的な解釈を行う。この方法は実証的な量的研究とは異なり、あらかじめ仮説を立てて分析視点を明確にすることはない。そのため、ナラティブ・アプローチである質的研究では分析対象の記述を濃密に描く。そのことが、インフォーマントの語りについて意味や価値を賦与することにある。

次に、インタビュー調査の概要である。

日 時：2021年3月5日(金) 14:00-15:00

場 所：山口大学教育学部A棟423号室

インタビュアー：田本 正一、以下では「\*」。

インフォーマント：山口大学教育学部3年次学生、女、

以下では「A」。

語りのシークエンス ( ) 内は発言番号

- 1 コロナ禍における自己 (101 - 166)
- 2 読書することと自己 (201 - 248)
- 3 教師になる自己 (301 - 332)
- 4 過去の自己 (401 - 456)
- 5 教育実習における自己 (501 - 550)
- 6 授業実践に埋没する自己 (601 - 688)

- 7 未来の自己 (701 - 746)
- 8 現れとしての自己 (801 - 832)
- 9 頹落する自己 (901 - 928)
- 10 変容する自己 (1001 - 1028)

101 - 166 においては、新型コロナウイルスが流行する前後によって大きく状況が異なったことについて語っている。201 - 248 においては、コロナ禍において大学の講義等がオンライン中心となり、いわゆる「時間が余る」ようになったことを語る。学生は、その時間を読書に費やすようになった自己について語っていく。301 - 332 においては、読書することによって今までの自己について見直す機会となったことを語る。具体的には、「教師になる」ことについて語り、今までの学びとは異なる学びを実施することについて語っていく。401 - 456 においては、過去の自己について語る。具体的には、過去の学び方を反省する。いわゆる暗記や受け身の学びについての反省的語りである。501 - 550 においては、教育実習における自己について語る。教育実習では、指導されるがまま実践を繰り返し、思考が停止していたことについて語る。

601 - 688 においては、授業実践に埋没する自己について語る。具体的には、教育実習や教育学部の講義等で重視していたことが実践を行うことであったことを反省的に語る。701 - 746 においては、未来の自己について語る。具体的には、将来の教師としての自己について語っている。この語りにおいては、単に期待する自己について語る場合もあり、一方で過去との関係によって未来を語る場合もある。801-832 においては、現れとしての自己について語る。具体的には、アレント (Arendt, H.) の「現れ」の概念について語り、教師として勇気をもって公的領域へと現れる重要性について語る。901 - 928 においては、頹落する自己について語る。前述のように現れることの重要性を指摘する一方で、踏み出せない現在についても語る。1001 - 1028 においては、変容する自己について語る。具体的には、自己を語る際には、既在や将来を往来していることを語る。

#### 4.2 非本来的自己としての時間と学び

学生Aは、教師になることを志望して教育学部へと進学した。しかし、入学当初は思い描く教師像について明確ではない。そのため、誰もが思いつく教師像を学生生活で描いていたようである。次のナラティブか

ら確認できる。

324A : う～ん。どんなふう違うか。なんか…前はなんか、前はいい先生になりたいっていう、いい部分を考えてなくて、一般的に言われるいい先生…

325\* : 例えば？

326A : 授業が上手とか、子どもの信頼があるとか、なんかこう、親からの信頼があつとか、そういう一般的ないい教師像みたいな…ただいいっていうのに向かっちゃあどうするかって考えてたんですけど…

327\* : う～ん。

328A : そのいいが誰にとっていいとか、何がいいとか、その…自分がいいと思ってても相手がいいと思っているかはわからないし、勝手ないいがわからなくなって…で、そこらいい先生が本当にいいのかなって…そういうことを考えたか…。結局、なんか最終的には今は自分がこう楽しいというか、楽しめるような教員生活を送りたいというか。それこそ研究じゃないですけど、自分がやりながら疑問に思ったことを解消していくためには、教員が一番面白いかなと思って教員になりたいって、そこも変わったかのな。

329\* : になりたいという原因がかわった…。う～ん、それはあれだよ。だから、一般的な教師を目指してやってる自分がいたってことだよ。

330A : そうです。そうです。

一般的な教師像を思い描いていたことによって、教育実習においても実施する授業は「こなす授業」となっている。おそらく一般的な授業を構想し、実践することが「よい」と考えている学生Aにとっては、教育実習も「こなす」ことで対応できると考えたのではないだろうか。そうであれば、自らが構想し、実践する授業とは程遠かったであろう。

601\* : 君が求めている教師なるものと。

602A : どう…なんですかね。どうだったんだろう。

603\* : まあ授業ができたって言ったよね。それについてはどう思う？

604A : まあ…こなすじゃないですけど、まあなんか

…こなしてたんですかね。なんか…

605\*:なんでこなしてたの？

606A:まあ…そんな…そのやっぱり自分がこうやりたかってあっても…

607\*:ちなみに何の授業をしたの？

608A:あ、国語と算数です。

609\*:何年生？

610A:一年生です。

611\*:ああ一年生。

612A:結構まあこうしたいっていうのがあっても、それをこういえないとか…。先生がこっちがいいって言ったらそうしますっていう。まあもう、じゃあそれをこなそうって。

ここで注目したいのが、学生Aは実践したい授業があるにも関わらず指導の教師にその内容等を委ねていることである。もちろん教育実習において指導する教師の意見を全く拒否することは困難である。それでも部分的には抵抗することは可能であるが、学生Aは自らの意見を全く出していないのである。こうして、教育実習の授業は「こなす」ものとなってしまったのである。学生Aは教育実習を通して実践の場へと慣れ親しむこととなったのだが、それも実存としての変容なのである。このように、周囲世界へと自己を喪失することは非本来的自己であろう。

では、この場合どのような時間との関わりがあるのだろうか。学生Aは将来の教師像を「一般的なよい教師」と述べていた。しかし、一般的なよい教師像はありえない。なぜなら、実存論的に言えば教師はその都度固有の存在だからである。すると、学生Aは将来へと脱自し、予期していることとなる。予期とは、前述したように自らの存在可能性を周囲世界から理解することである。一方、既在については「こなす授業」を実施していたと述べている。「こなす授業」を実践する際には、周囲に合わせることで安心することができることは推測できる。一般的な授業を実践することが求められているからである。そのため、その授業実践について深く反省的に思考することはない。既在に存在していた自己とは関わりが希薄であることが理解できよう。つまり、既在については、把持/忘却していることとなる。最後に現在についてである。現在については、先ほど述べたように「一般的な教師像」を目指して行為していたことが伺える。しかし、それを批判的に考察することはない。そのため、将来や既在

との関係性が希薄であると解釈できよう。すなわち、自己は現在化することとなっている。

### 4.3 本来的自己としての時間と学び

非本来的自己としての時間について考察した。しかし、一方で「一般的なよい教師像」や「こなす授業」について批判的に思考する姿も見受けられる。学生Aはコロナ禍を契機としてオンラインの読書会に参加したり、大学教員が主催する研究会に参加したりしている。そこでの関わりが学生Aに影響を与えたことが次の一連のナラティブで確認できる。

439\*: どうなんだろう。その、軟弱な基盤…だったっけ？表現が衝撃だったって言っていたけれど、その前はどうかだったの？

440A: 衝撃の前？なんでそうなったか…なんか周りが結構2月とかそのコロナが流行りだしたぐらいの時に、それこそEさんとかが、学校どうたらこうたらいいだして、それになんかその時に確かに言われてみたらそうだなってなりだして、自分が信じていたものって本当に正しいのかなって思い出して、それで8人でやったグループでも話しているうちに、どうなんだろうって疑問に思うことが多くなって、それを聞いて、さらにB研究室にも入って…

441\*: うん

442A: ガラッと変わったというか、う〜ん。

443\*: ああだから、この一年は大分変わったよね。

444A: 全然違うと思います。周囲の人たちが不思議に思うぐらい。

では学生Aはどのように変容したのであろうか。授業に関する次のナラティブに注目したい。

701\*: どんな授業？

702A: 私は、自分の意見をこう、真っ向から変えてくれるような授業がしたいとか…

703\*: 誰に？それは変えてもらうの？

704A: 子どもたちに。

705\*: 子どもたちに？それは変えてもらうというより共に作るってこと？

706A: あ、そうですそう。なんか…そこを楽しむ教師になりたいなって思ってた、そういう

授業ができたらいいなって思うんですけど…。  
 そうなのが、考えれるのがいいなって思います。

707\*: なんで共に考える授業がやりたいの？だって、  
 教えたほうが早いじゃん。

708A: そうですね…。ああでも、教えるって…やっ  
 ぱり自分が正解だと思えないとか…正解  
 を教えるっていうのには自信がないとか…  
 …。自分の価値観があっているってどうして  
 も思えなくて、だからそれで…責任逃れ  
 じゃないですけど、そう、一緒に考えること  
 ができる授業とか…得られる？得られる  
 か…。考えられる、考えさせられるかなって。

学生Aは読書会や研究会に参加することによって多  
 様な考え方を理解することとなった。すると、授業実  
 践自体を批判的に考察することとなった。例えば、  
 「真っ向から変えてくれるような授業」や「一緒に考  
 えることができる授業」等の発言がそれを裏付けてい  
 る。さらには教師としてのあり方についても興味深い  
 発言をしている。

805\*: つまり、子どもが先生を見ているんだよね。  
 いつもあの、教師の立場から子供っていうよ  
 うな…子どもから見たらじゃあどんな教師と  
 して現れようと思う？

806A: ええ…でも面白い人でありたいなって思う…。  
 そのお笑いとかそういう面白さじゃなくて、  
 なんかも…考え方が面白いじゃないですけど、  
 一般的になりたくないとか…。そこで面  
 白さが出せる人でありたいとか。

807\*: それユニークな教師ということだね。

808A: そうですね。

この発言からは教師としての在り方自体を問い直し  
 ている。前述した「一般的な教師像」ではなく、「面  
 白さが出せる」というユニークな教師である。これら  
 のナラティブは全く異なる実存として考えることがで  
 きよう。

では、この場合どのような時間との関わりがあるの  
 か。学生Aは「一般的な教師像」をモデルとしていた。  
 しかし、多様な場におかれることでユニークな教師と  
 してのあり方を見出した。このことは、脱自的自己在、  
 自己を揺さぶることによって生じる。つまり、将来へ

先駆けているのである。予期していた教師像が崩れ、  
 周囲世界との関係を断ち切るかのように存在しようと  
 するのである。一方、既在はどうであろうか。学生A  
 は既在の自己を疑っている。例えば、前述した 440A  
 のナラティブがそうである。つまり、将来へ先駆けた  
 自己から既在の自己を問い直しているのである。する  
 と、既在の自己を引き受けなければならない。なぜな  
 ら、既在の自己は先駆ける自己と切り離せないからで  
 ある。すなわち、反復である。最後に現在についてで  
 ある。現在の自己は将来と既在を関連付けている。そ  
 れ故、学生Aはユニークな教師として存在する可能性  
 を見出したと解釈できるのである。すなわち、瞬間で  
 ある。時間の相として見ると、そのあり方は全く異な  
 ることが明らかであろう。そうであれば、限定的であ  
 るが、本来的自己の学びとして認めることができよう。

#### 4.4 本来的自己としての学びの可能性

以上の考察から明らかなことは、学生Aは非本来的  
 自己と本来的自己の間を往来していることである。本  
 来的自己になればそれで終わりではない。一方で、非  
 本来的自己を含みこんでいると考えることができる。  
 すなわち、それらのせめぎ合いの中に学生Aの自己を  
 認めることができるだろう。では、今後の学生Aはど  
 のように学んでいく可能性を持っているか。

ここでは時間の相である将来と既在について述べる。  
 学生Aはナラティブからも明らかなように、「一般的  
 なよい教師」から「ユニークな教師」を目指すように  
 自己変容が生じている。つまり、将来の自己のあり方  
 が変容している。そのため、将来へのさらに強い脱自  
 を求めるべきであろう。そのことは一般的に目標を立て、  
 それに向かうこととは大きく異なる。それは将来を  
 予期しているにすぎない。そのため、脱自態として  
 脱出する自己が将来へと先駆けることによって自己を  
 引き寄せる必要があるのである。佐長の言葉を借りれ  
 ば、「未来の自己を確かに現前化し、そこに脱自的自  
 己が寄り添い、現在の場的自己を力強く呼び寄せる」  
 (佐長、2022: 40) ののである。

学生Aは「真っ向から変えてくれるような授業」や  
 「一緒に考えることができる授業」等を実施したいと  
 考えている。もちろん実施したとしてもその結果が望  
 ましいという保証はない。そのため、「こなす授業」  
 を実施する可能性も同時に秘めている。それは非本来的  
 自己への移行にも重なる。よって、学生Aは積極的  
 な試行錯誤としての授業実践が求められることとなる



う。ここに本来的自己と非本来的自己のせめぎ合いを認めることができるのである。

一方、既在である。学生Aは既在において「真面目」であり、「受け身的な学習」に積極的に取り組んでいたと認める。次のナラティブを確認したい。

148A: う～ん。なんか…差が…差がというか、なんか…周りがどのくらいやっているのかわからないので、自分が結構真面目というか。

149\*: うん。

150A: 端から端までやらないと気が済まないので、周りを見たらそうでもなかったんだな～っていう。

151\*: うん

152A: 自分はずっと課題をやっていたので、そんなに変わったことは…

153\*: その端から端までやるっていうのはどういうこと？

154A: 一個授業受けたらその学習指導要領とかも、あの読んでまとめたりとかしないと気が済まないというか…。どこまでやっていいのかわからなくて…。対面だったらもう何をやらいいかというのか、何をやらいいかっていうのがわかるんですけど、終わりがわからないというか…。どこまでやらいいかというのか…。受け身的な学習ばかりやりました。あまり批判的に考えるようなことはなかったと思います。

さらに学生Aは、「端から端までやらないと気が済まない」と述べる一方で、「あまり批判的に考えるようなことはなかったと思います」と述べている。つまり、与えられた課題を遂行することはできているが、自ら対象について批判的に考察することは避けてきたようである。しかし、学生Aはこのような既在を引き受けなければならない。確かに、批判的に考察することは少なかったのであるが、それを反省的に捉え直すことは可能であろう。先ほどあったように、将来においては「ユニークな教師」を目指すのであれば、「受け身的な学習」にとどまることはできない。対象について批判的に考察し、新たな自己へと変容しなければならないはずである。そうすることで、限定的であるが本来的自己へと向かうことが可能であろう。

## 5. 小括

本研究では、学びの固有性について考察した。そのために、自己変容と時間の関係を問題とした。それを明らかとするために、学生Aのナラティブを事例として考察した。そこでは本来的自己と非本来的自己がせめぎ合う様相が認められた。

このように、学びにおける自己と時間の関係を考慮すれば、学びの見方について新たな可能性を生じさせる。つまり、時間において固有な学びを生じさせるという可能性である。学生のナラティブからも明らかのように、時間の相に応じて自己は多様に変容している。それはハイデッガーの言葉を借りれば本来的自己の実存であり、非本来的自己の実存でもあろう。そうであれば、学びが生じている場合自己は、時間との関係において存在していることを引き受けなければならないであろう。例えば、教育的状況においては明確な目標を持つことが重要であると言われている。高い目標があれば、それを達成するように行為することができるからである。そのため、近い将来、あるいは遠い将来の目標を立て、現在何をすべきかを考えさせるという学習活動が展開されている。

しかしながら、このような学習活動は無条件に望ましいとは言えない。なぜなら、時間を自己との関わりにおいて捉えきれていないからである。立てられた目標は、既在や将来をどのように捉えているのであろうか。我々は、一定の状況の中において存在している。そのため、それらの状況と関わりなく存在することは困難である。そうであれば、目標などの将来も既在との関係において立てられるべきであろう。それを無視するならば、その目標は自己とは無関係な宙に浮いたようなものとなる。そうであれば、非本来的自己の学びと考えられるであろう。一方、自己は、別の可能性を有する。つまり、本来的自己の実存の可能性である。本来的自己の実存は、宗教的な覚醒等の神秘的なものではない。自己がおかれた状況を時間との関係において受け入れ、将来の実存の可能性を探るという自己である。このような自己は、宙に浮いたような判断はできない。むしろその状況に応じた自己を生じさせようとする行為するのである。このような自己は存在可能性を拡張していくことにもつながろう。

最後に確認すべきは、学びにおける本来的自己と非本来的自己についてである。本研究では、学生Aを事例とした。そのため、それは1事例であり、一般化で

きないという批判が想定される。しかし、それは杞憂である。学生Aにとって固有なことは「一般的な教師」と「ユニークな教師」の間で揺れ動くせめぎ合いの運動である。一方、自己のあり方を問うならば、誰しもが本来的自己と非本来的自己の間で自己がせめぎ合うのである。それが一般化である。

### 註

- <sup>1</sup> 内化は、教育的状況では一般的である。それでは知識や技能を個人の内面に還元する。そのため、個人の内面を前提とする。例えば、社会科教育学の立場において内化が顕著に表れている論考として森分（森分、1978）を挙げる。
- <sup>2</sup> 近代的時間の捉え方については、鳥越の論考（鳥越、2015）を参照している。
- <sup>3</sup> 状況との相互作用によって知識や技能が構成する、あるいは人や物が構成するという立場は状況主義（situationism）である。レイヴらの論考（Lave, J./Wenger, E., 2017）を参照されたい。
- <sup>4</sup> ナラティブ・アプローチは論者によって多様に語られる。そのため、1つの明確な定義等があるわけではない。そのため、本研究では個人の中に社会の規則や法則をみるという立場から考察を実施している。この立場からは、田本の論考（田本、2017；田本、2020）において示している。

### 引用・参考文献

- ・佐長健司、2014、「社会的相互行為のなかの知識—中学校社会科授業における学習者のナラティブから—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第121号：40-51。

- ・佐長健司、2022、「学びの脱自態についての考察—准看護師Kのナラティブを事例として—」福岡女子短期大学『紀要』第87号：27-42。
- ・田本正一、2017、「ナラティブ・アプローチによる『学習』の検討—アンラーニングする学習を目指して—」山口大学教育学部附属教育実践総合センター『研究紀要』第44号：103-112。
- ・田本正一、2020、「ノットワーキングを意図した社会科授業の実践—外部連携による相互的な学習を目指して—」教育目標・評価学会『紀要』第30号：51-60。
- ・鳥越信吾、2015、「時間の社会学の展開—『近代的時間』観をめぐって—」慶応義塾大学大学院社会学研究科『紀要—社会学心理学教育学—』第79号：83-97。
- ・トルートナー、ルロイ F、1989、「時間と教育」デントン、D。（編）、『教育における実存主義と現象学』（菊池陽次郎他訳）晃洋書房。
- ・フーコー、M.、1977、『監獄の誕生—監視と処罰—』（田村俣訳）新潮社。
- ・峰尾公也、2019、『ハイデッガーの時間性の哲学—根源・派生・媒介—』溪水社。
- ・森分孝治、1978、『社会科授業構成の理論と方法』明治図書。
- ・Heidegger, M., 2006(1927), Sein und Zeit, 19th, Max Niemeyer.
- ・Lave, J./Wenger, E., 1991, Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation, Cambridge University Press.

付記：学生Aさんにはご負担をおかけするにもかかわらず、インタビューの機会をいただいた。ご協力いただいたこと感謝申し上げます。なお、本研究は、科研費 JP21K13588 の助成を受けた成果の一部である。

### 〈作者略歴〉

田本 正一（たもと しょういち）

山口大学教育学部、准教授、博士（学校教育学）。主な論文：田本正一、2020、「ノットワーキングを意図した社会科授業の実践—外部連携による相互的な学習を目指して—」教育目標評価学会『紀要』第30号：51-60。田本正一、2021、「市民的変容の実存論的考察—公的領域への現れとしての活動—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第143号：86-97。主な著書：田本正一（編）、2021、『学びの脱中心化—知的冒険としての学校教育研究—』大学図書出版。