

研究論文

学びへの実存論的アプローチ  
—世界内存在の「主体的・対話的で深い学び」—

佐長 健司\*

An Existential Approach to Learning:  
The "Active, Interactive, and Deep Learning" for Being-in-the-World

Takeshi SANAGA

【要約】ハイデガーによれば、わたしたちは世界内存在として、自己と世界を相互開示するなかで自己を問い、可能な自己へと実存する。そのため、深い学びは、限られた実存の自由によって、他者との共同を問い直し、自己に固有の真理へと向かう本来的自己の実存にある。それには、たとえば世界ではなく自己の方から学びを目的化し、一般的な価値や規範等による外部の根拠づけを排するようにしたい。

【キーワード】「主体的・対話的で深い学び」、実存、世界内存在、本来的自己、真理

## 1 考察の目的

最近では、「主体的・対話的で深い学び」という言葉を耳にする機会が多い。それは新たな学習指導の形態や方法のようにも思えるが、決してそうではない。その実現は、「人間の生涯にわたって続く『学び』という営みの本質を捉えながら、教員が教えることにしっかりと関わり、子供たちに求められる資質・能力を育むために必要な学びの在り方を絶え間なく考え、授業の工夫・改善を重ねていくこと」(中央教育審議会 2016: 49)にあると言う。

ここに明らかなように、学びの本質とは何か、と「絶え間なく考え」なければならない。しかも、「人間の生涯にわたって続く」学びなのである。そのため、学校における学びは、重要ではあるが、生涯の学びの一部にすぎないとの自覚をも必要とする。したがって、これまでの学校教育に閉じられた、その常識や伝統から自由になって、本質的に学びについて問い直すことが求められる。

そこで、ハイデガー(Heidegger, M.)の世界内存在(In-der-Welt-sein)の理論(ハイデガー2015)に依拠して、学びについて実存論的に検討したい。な

ぜ、そうするのかと言えば、それに依拠すれば学校教育の常識や伝統からの解放を容易にするからである。たとえば、学習者が知識を習得し、それを活用するように学ぶという見方はしない。世界内存在の理論からすれば、学びとは自己と世界とをつくるような活動であり、知識の習得・活用や資質・能力の育成などには矮小化できない。

ここでは、世界内存在の理論やハイデガーの思想について検討することはしない。もちろん、それらを紹介するのでもない。世界内存在の理論を道具として活用し、学びについて深く考える試みを行うのである。すなわち、「主体的・対話的で深い学び」をどう実践するかを考える前に、それは何かを考える。学びが何であるかをよく知らないのに、どうすれば学ぶことができるのかを考えても、あまり得るものはないからである。そこで、「深い学び」のことなので、今まで考えたことがないように、学びについて深く考えたい。

以下では、世界内存在の理論的な視点から、第1に学びにおける主体性、第2に対話を可能にする共同性、第3に真理の獲得としての学びの深さについて考察する。これらの3つの考察によって、

\*佐賀大学大学院学校教育学研究科

実存論の視点から、学びについて明らかにしたい。それは、状況学習論 (Situated Learning) としてレイヴとウェンガー (Lave, J./Wenger, E.) が論じている正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) の学習論についての、新たな解釈ともなろう。すなわち、「包括的な理解が人をまるごと巻き込み、世界のなかで世界とともに行う活動として、行為者と活動、及び世界が互いを構成するという見方」(Lave/Wenger2006:33) について、実存論的に論じるのである。

したがって、問いは次のようになる。学習者とは、どのような存在か。学ぶ対象であり、学習者がおかれる状況でもある、世界はどのようにあるのか。学習者と世界との関係において、学ぶとは、どういう行為なのか。これらの問いに答えるように、あるいは答えるための始まりとして、学びの本質について実存論的に論じる。

## 2 世界内存在の主体性

### (1) 現存在の実存

ハイデガーが問うのは存在とは何かであり、個々の存在ではない。すなわち、存在一般について問うのである。この問いを練り上げるために、非常によく知られている『存在と時間"Sein und Zeit"』を書いたと言う。この書においては、存在一般を問うための準備作業として、事物とは区別して、わたしたち人間について明らかにしている。

ハイデガーによれば、第1に、わたしたち人間は、現存在(Dasein)である。現存在は、その場における、その都度の存在である。また、何かを対象にそれは何かと問い、それを眺めたり理解したりしようとする。このように、石や水のような物質としての存在者とは異なり、問う存在であることに現存在の特徴を見出すことができる。しかも、その問いは自己にも向けられる。自己とは何者か、自己はどうあるべきかなどとも問うのである。

こうして、自他に及んで「この問いを問うことは、それがひとつの存在するものの在りよう、存在様態である以上、この問いにおいて問われるものである存在によって本質的に大きく規定されて

いる。この存在するもの、つまり私たち各自1人ひとりがその当事者であり、また問うことを自分のあり方の可能性のひとつとする存在」なのである(ハイデガー2015:11)。存在するものを問い、それらを問う自分の存在をも問うのが、その都度のその場の現存在である。

また、現存在は現れとしての存在である。現れは、開示性(Erchlossenheit)として、自他に開かれている存在なのである。現存在には強固な自己があるのではなく、その都度の自己があり、今、ここに在るように現れのなかに存在し、存在を問う者なのである。また、その問いに応じて、周囲の存在者も現れとして、自己にその存在を開示する。

開示性について比喩的に言えば、自己は暗闇のなかの小さな炎のような明かりである。いつ消えともわからない、風に揺らぐ弱い炎が発する光なのである。光は暗闇を照らし出すことによって、そこに存在するものを明るみに出す。このように、自己の周囲の世界が明るみに出ることが、世界の開示である。それとともに、光としての、自己がそこにあることをも明るみに出す。それは、光のような現れとしての自己を、自己を問う自己に開示することでもある。しかも、光としての自己と、光が照らし出すまわりの世界とは、同時に開示される。すなわち、自己と世界とは相互反動的に、現れとして存在を明らかにするのである。

第2に、現存在には不変の性質や本性とみるべき本質はなく、実存(Existenz)として存在する。むしろ、実存として存在することが、現存在の本質なのであると、ハイデガーは言う。すなわち、「**現存在の『本質』はその実存にある。**それゆえ、この存在するものにおいて取り出すことができる性格は、これこれの『外見』としての『形相』を備えた手近に在る存在するものに備わる、それ自身何か手近に在る『属性』などではなく、そのつど、現存在に可能なあり方であって、またそれ以外のものではない」(ハイデガー2015:59)のである。ここで述べられているように、実存とは、自己が自己のあり方を問い、可能な自己を選択して自己変容できる存在の構造、あるいはそのように存在

することを意味している。

たとえば、今の自己と次の瞬間の自己とは、微妙に異なる。たとえば、何かについて学習し、それまでにできなかったことができるようになる。この場合、学習することによって何かができるようになる自己になり得たのである。さらに言えば、去年の自己と今年の自己、人生を左右すると思える出来事を経験し、自己のあり方を問い直すように学んだ前後の自己のそれぞれは、異なるはずである。異なる自己へのプロセスが、自己変容である。ここに、実存が認められる。このように、現存在は可能性の自己を求め、選び取ることによって自己変容をすることができる実存なのである。

現存在以外の存在者は、自己変容を欠いているので、実存することはない。たとえば机や筆記用具、家屋などはつくられたものである。材料があり、それが加工され、組み立てられてそれになり、存在する。しかし、原材料からそれになるように変化したところに、自己の意思はない。自己として、自己のあり得る可能性を追求して、それを実現するように変容したのではない。したがって、意思を欠いた物質的な存在者は実存することがなく、自己のあり方を問うことができる、現存在のみが実存するのである。

## (2) 世界に投げ込まれた現存在

自己は現存在であり、実存であり、さらに世界内存在でもある。すなわち、何の根拠もなく、自己の意思も無視され、世界の現れのなかに投げ込まれている。このような投げ込みを、被投性 (Geworfenheit) と呼ぶ。実存以前の状態とも言えるが、自己決定できない実存とも考えられる。

ハイデガーによれば、世界内存在の「内＝存在」とは、手近に存在するもののひとつが空間的に他のものの『中』に在るという事態を指しているのではなく、また『内』はもともとこの種の空間的な関係を意味していない (ハイデガー2015: 77) ことに留意しなければならない。世界内存在とは、世界のなかの空間的な位置や面積等のことは、無関係である。そうではなく、「住まう」や「滞在

する」と言うように、世界に馴染むように、世界があればこそ、世界と一体的に存在できることを意味している。

比喩的に言えば、「住まう」や「滞在する」ように馴染むということは、自宅にて過ごすような状態かもしれない。自己の家であれば、好きな家具や家電を選んで購入し、自己が気に入るように配置する。そすることによって、安らぎを感じる。しかし、金銭的には限られているので、部屋数が少ないなどの不満もある。それでも、自分の部屋に住まうことは、教室やホテルの一室、あるいは地下鉄のホーム等に身をおく場合とは大きく異なる。この比喩のように、世界内存在は、他でもない自宅においてであるかのように、世界に馴染むのである。そこでは、好きなものを選び取り、自由に配置する自己決定もできるが、そうはできないことも少なくない。それでも、できるだけ不快でなく、快適に過ごすように馴染むのである。

ただし、それは現れとしての現存在としてのことなので、その都度の世界との馴染み方によって、実存的に存在するように馴染むしかない。世界の内存在であることも、実存する現存在の本質的構造である。カップリングの構造として、世界と自己とは、存在論的に切り離せない。すなわち、自己が世界をつくり、世界が自己をつくるように、互いを構成するように存在するのである。

ハイデガーは、世界に馴染むこととして、現存在が使用する身近な道具に向きあうことを配慮 (Besorgen) と呼ぶ。すなわち、「付きあいの中で身近に見当たるものには、文房具、裁縫道具、工作用の道具、乗り物としての道具、測定用の道具などがある」と言う。そもそも、「道具とは、本質的に『何々をするための何か』である。有用だ、役に立つ、活用できる、手ごろだ、といったさまざまななかたちでの『何々をするために』がまともって、ひとつの道具立て全体を構成している。『何々をするために』の構造には、何かあるものから別の何かに向かわせる指示が含まれている」 (ハイデガー2015: 98) ののである。このような指示的な関係として、連関する道具的存在が環境、

すなわち周囲世界（Umwelt）を構成している。世界内存在にとっての世界とは、手近な道具の使用によって目的とする行為が可能になる場としての、周囲世界なのである<sup>1)</sup>。

たとえば、教室において学習する学習者の周囲世界の場合である。学習者の行為は、教師の発問を聴いて、教科書や資料を読み、意見を述べるように発言し、発言内容をノートに記述する。ここでは、発問や発言の言葉、教科書や資料集、筆記用具などが道具として使われる。しかも、それら1つひとつが個別にではなく、次の道具の使用に向かうように指示的に関係づけられ、まとまりのある道具連関を構成している。

また、教師の発問の言葉を聞くのは、調べたり考えたりする目的のための手段である。調べたり考えたりすることは、学習対象について理解を深めるという目的のための手段である。理解を深めるという行為は、やがて実施されるだろうテストにおいて解答を記入するという目的のための手段となっている。テストで高い点数を獲得することは成績評価のためであり、それはさらに進学という目的のための手段である。

このように、指示的な関係として成立する道具連関、目的－手段の行為連関が周囲世界を構成している。周囲世界は、現存在が目的とする行為を達成することによって、構成は強固なものとなっていく。もちろん、現存在の行為以前に、社会的、歴史的、文化的に周囲世界は構成されている。自己の存在以前に構成されている周囲世界に投げ込まれ、馴染むようにして現存在は存在する。このような存在のあり方を文化遺産の継承と呼ぶことができるが、この場合でも現存在が馴染むように住まうことがなければ、周囲世界は失われていく。やはり、現存在としての自己と周囲世界としての世界は相互構成の関係にあると言えよう。

世界に馴染む契機には、3つの場合がある。第1に、情態性（Befindlichkeit）による場合である。言語化以前の状況認知として、感情や気分が世界を知らせる。それには、具体的な原因や理由はない。たとえば、嫌いな授業が始まるから、気分が

暗くなるというように、その対象が明らかになることはないのである。それは、世界内存在として世界のなかに存在するという構造にともなう、他に理由のない情態性としての感情や気分なのである。第2に、理解（Verstehen）がある。ただし、理解は、行為の達成を意味する。授業において、教材となる資料の内容を理解しているということは、その資料を活用して発言したり、ノートに記述したりできることである。第3は、言明（Aussage）である。理解は、「としての（als）」の構造として、対象を周囲世界から分節化すること、すなわち解釈を引き起こす。たとえば、他に適当なものがなく、目の前の金づちをペーパーウェイトにすることがあるかもしれない。すると、「なぜ、書類の上に金づちがあるのか」などと問われたら、ペーパーウェイト「として」使っていると答える。この場合、金づちはペーパーウェイト「として」、周囲世界から切り取られるように、分節化されている。また、上の応答のように、周囲世界の分節化としての、解釈は伝達として言明化される<sup>2)</sup>。

### （3）実存としての主体性

周囲世界との相互構成の関係のなかに存在する現存在としての自己には、主体（Subjekt）があるのか。また、あるとすれば、どのようにあるのかと問う。すると、すでに言及した「被投性」に注目しなければならない。すなわち、「現存在は、世界＝内＝存在としてこの現を在るというかたちで、自らの現の中へ投げ入れられているのである。被投性という言葉は、この委ねられているという事実性を示唆しようとする」（ハイデガー2015：202）のである。ここに明らかなように、自己は現れとして存在する自己のなかに投げ込まれている。しかし、世界のなかに現れとして存在する自己を問うことができる、もう一つ別の、脱自的な自己がある。この自己は、現れの自己のなかに投げ込まれている。ただし、望んで投げ込まれたのではなく、投げ込まれる先の現れを選んだのではない。何の根拠もなく、自己の意思も無視されて、

投げ込まれているのである。ここには、主体性を認めることはできない。

教室における学習者について言えば、たとえば、すでに社会科の学習があり、それが得意、あるいは不得手な学習者としての自己がある。それが、社会科にかかわって、周囲世界のなかの現れとしての特定の学習者のなかに自己が投げ込まれるという、被投なのである。気づいたらそういう自己であったことに、あるいは気づくことなく求められるままに学習することに、被投性が認められる。

しかし、実存として可能な自己のあり方を求め、限られた範囲ではあるが、自己変容ができることもある。たとえば、社会科が不得手だと思う学習者は、社会科が得意な学習者としての自己の可能性を求め、その可能性を実現しようとする。学習者は社会科に関係する文献を読んだり、調べたりする。また、日常的に報道に接することに積極的ななどする。それらのようにするなかで、学習に関する道具と行為の指示連関である周囲世界に馴染むあり方をいくらかは変えることができるかもしれない。

ここに、自己変容に向かう実存としての自己があり得る。可能な自己のあり方を求め、世界における現れとしての自己から抜け出し、新たな現れに再び自己を投げ入れること、すなわち企投(Entwurf)である。この企投において、実存する現存在としての自己には、限られてはいるが、実存の自由が認められる。そこでは、主体性を発揮すればこそ、可能な自己を求め、選択して自己変容を実現するために実存する。また、そのことの意味を学ぶかもしれない。

ただし、世界のなかに投げ込まれている被投性という制約のなかで、企投はかなり困難であろう。なぜなら、何の根拠もなく世界のなかの現れに投げ込まれているという事実は圧倒的であり、自己の無力さを感じさせるからである。すると、新たな自己の可能性を求める実存の要求を解消するように、自己を問うことをやめる。また、項を改めて述べるように、他者との関係に自己が埋没することもある。

### 3 世界内存在の共同性

#### (1) 頹落する共同現存在

自己が世界内存在であるのであれば、自己以外の現存在としての他者も、同様に世界内存在である。そのため、自己は他者と世界を共有し、他者をさまざまに気遣いながら、共存、共同して存在するのである。

ハイデガーは、他者とともに存在する現存在を共同現存在(Mitdasein)と呼ぶ。それは、自己の他に「他者が存在するとき、その他者は世界の内部で一定の在りように明け渡されているのであり、『ともに現に在る』という用語で私たちが言い表わそうとするのもこのような在りよう」である。そのため、「ひとりの現存在にとってであれ、あるいはともに現に在る者たちにとってであれ、この他者の共同現存在が世界の内部で開示されているのは、ひとえに、現存在がそのあるがままの在りようからして本質的に共同存在」だからである(ハイデガー2015:179)。

共同存在を本質構造とすることから、共同現存在は共同性に埋没する。埋没によって、誰でもない平均的な「ひと(das Man)」になり、自己を見失うのである。すなわち、わたしたち「相互共同存在そのものが人並みであろう、平均的であろうと配慮することに根差している。この平均性というのは『ひと』の実存論的性格である」と言う。現存在が「ひと」へと実存するのは、避けられない。また、「ひと」が強いられた「平均性は、例外となつてはみ出してくるものをひとつも見逃すまいと眼を光らせている。何か際立つものが出てくると、音もなくへし折られる。独創的なものはすべて一夜にしてとげを抜かれて陳腐なものとなる」のである(ハイデガー2015:189)。

このように共同現存在は他者を気遣い、平均化、標準化された「ひと」となる。すると、自分らしい固有の振る舞いはやめる。独創性も個性も失った誰でもない存在として、公共の人びとのなかに溶け込むのである。それは、自己を見失うことである。すなわち、投げ込まれた先の現れとしての

「ひと」である非本来的な自己のなかで、本来の自己を求める自己を見失うのである。

自己を見失うことは、周囲世界のなかに自己が溶解するようでもあり、頹落(*Verfallen*)と呼ばれる。それは、「現存在がさしあたってたいていは、自分が配慮する『世界』のもとに在ってそれにかかずらっているのを言い表そうとするものである。このように何かに没頭することは、概して『ひと』の公共性の中でわれを忘れてそこに埋没している」(ハイデガー2015: 262) ことなのである。頹落は、自己の方から自己と世界を理解するのではなく、他者も含んでの周囲世界の方から自己を理解することである。すなわち、それは一方的に周囲世界に応じて自己を開示することである。可能性の自己を選択することは忘れられ、その実現を目指すように行為、あるいは活動を始めることはないのである。そのため、他の誰でもない唯一の、本来的自己の実存に向かうことはない。

頹落には、3つの契機がある。第1は、おしゃべり(*Gerede*)である。それは「語りが取り上げる存在するものを理解するというより、ひとはすでに、語られている事柄だけに聞きいつている。語られていることは理解されるが、語りが話題にするものはおよそそのところ表面的にしか理解されない」(ハイデガー2015: 251) のである。他者との関係のなかで、互いに言葉を発して楽しくおしゃべりすることは日常的である。そこでは、他者を気遣い、楽しくあるいは不愉快になることもありながら、自己を見失うように公共性に埋没していく。

第2に、共同現存在は好奇心(*Neugier*)に動かされることがある。すなわち、それは、退屈な日常を超えるように、わくわくしたいという気持ちを抑えることができないことによる。そのため、「新奇なものを求めるのも、単にそこからまた新たに何か別の新奇なものに跳び移ってゆくためだけである。物事を把握しよう、知ることによって真理の内に在ろうなどというのは、見ようとする気づかいが気にかかるところではない」(ハイデガー, 2015, p.257) のである。このように、新奇なもの

にばかり目を奪われ、流行現象には敏感になるが、落ち着いて自己を見つめることはしない。言うまでもなく、自己を問うことがなく、頹落する。

第3は、曖昧さ(*Zweideutigkeit*)である。共同現存在は「日常的な相互共同存在の中で、誰にでも手が届き誰もがなんとでも言えることに出会った場合、やがて、何が本当の理解の働きの中で開示されていることなのか、何がそうでないのかは、決定できなくなる」(ハイデガー2015: 259) のである。たとえば、日常的には話題になるニュースなども溢れ、途切れることがない。いつもそれらに接するが、自らそれらに直接的に接触れることはなく、知ることは曖昧である。それでも多くの伝聞から、たくさんを知ったつもりになる。そのため、物事について知らない自己を知ることがないので、自己の可能性を見失うように頹落するのである。

## (2) 共同現存在の可能性

共同現存在について、田中智志は、他者に対する気配りやケアである顧慮(*Fürsorge*)の重要性について論じている。すなわち、現存在の共同存在の構造からすれば、本来的に顧慮は「他者を無条件に考慮し、自・他のよりよき生の到来を望む」振る舞いになる。そのため、「それは、自分の願望・安心・幸福のために目的合理的に計算し行動することではなく、そうした自己の意図を超えて、他者と世界の安らぎにただ誠実・真摯に、すなわち見返りを求めずに向きあうこと」になる(田中2017: 111)。

このような無条件の顧慮には、有用性や効果を目的とする教育とは異なる可能性があることと言う。すなわち、「教育は『効果的学習法』『開発教育』のような有用(有為)な活動だけでなく、ホッと一息つき、心身を弛緩させ、また有用性を疑い、『存在』を思索するという、無用(無為)の活動からも成り立っている」(田中2017: 112)とみることができるのである。ここで述べられている無条件の顧慮を原理とする教育は、「心身を弛緩させ」るだけでなく、共同現存在としての自

己のあり方を他者とともに問う場になるかもしれない。すると、互いに顧慮する自他の存在そのものを目的化する実践について学ぶのではないか。それは、一見すると、無用や無駄のようにみえる。なぜなら、それは有用性や効果のような、自己の外部からの根拠づけを拒否しているからである。

知識を習得すること、価値ある行為ができるように役立つ技能や能力を身につけるなどの、教育と学習を正当化する根拠は、周囲世界にある。知識を習得することは、例えば進学という目的のための手段となる。現代社会の変貌に応じて能力を育成することは手段として、将来の生活を豊かにするという目的を達成する。いずれも、学ぶことは、自己の外部の周囲世界から根拠づけられている。学ぶことの自己目的化は、失われている。それは、道具・行為連関の周囲世界に没入し、自己を見失うように学ぶことなのである。すなわち、自己が真に学びたいことを探究することなく、学ぶ自己がどうあるべきかについて考えることもない。学びは矮小化され、頹落へと向かう。

そこで、周囲世界への没入を招く外部の根拠を拒否し、無根拠の学びへと向かうことが求められる。それは、自己の内部に学ぶことの根拠を見いだすことによる、本来的自己の学びであるとも言えよう。すぐに役立たなくても、難解であつても、他者とともに自己が自己らしく実存すること、真の自己になっていくことに自己を開く学びである。ただし、それは刺激的な「内発的動機づけ」や「興味・関心」によるのではない。自己のうちに自然に湧き上がってくる、自己の可能性を求める実存的な欲求によるのであろう。

もちろん、学校教育のすべてにおいて、無根拠の学びを実現しようとすることは非現実的であり、できない。それでも求めたいのは、周囲世界への没入によって自己の学びを根拠づけるような学習とは異なる、自己目的化する学びの可能性である。世界から自己をみるのではなく、自己自身から自己をみて、必要な学びを考え、その実践を試みるようになってほしい。しかも、自己が共同現存在の構造にあるので、その実践は他者との共

同行為ともなる。そこで、はじめに期待すべきは、外部の現実的な根拠づけを疑うことであろう。また、真の学びが得られないことに対する違和感や居心地の悪さ、不安を共有するように、互いを思いやるかもしれない。そこに、心ある教師も加わることは、難しくないであろう。世界内存在である自己の本質的な構造は、共同性だからである。

しかし、ハイデガーは、共同現存在であるにもかかわらず、自己が他者との関係を断ち切り、孤独になることを論じている。自己を見失う頹落から抜け出すには、本来あるべき自己を取り戻すしかない。それには、死への先駆けとしての、果敢な決意性(Entschlossenheit)が求められる。すなわち、「ひと」の死ではなく、いつともわからない必然的自己の死を自覚することによって、他者との関係を断ち切って孤独になる。そこでは、「ひと」の平均化や標準化を排するように、内なる良心(Gewissen)の声に呼び覚まされる。すると、死への先駆けからみえてくる有限な自己の実存を、本来的に完結させようとする。そうすることは、頹落から脱出する、本来的自己の実存可能性を開くのである。

しかし、死への先駆ける決意性によって、孤独に本来的自己実存に向かうことは困難である。他者との交友関係をすべて断ち切ったとしても、多くの人びとに認知され、わずかでも支えられていることは否定できないはずである。そもそも、現存在は共同存在だからである。

### (3) 共同存在の本来性

ハイデガーが論じる先駆的決意性による孤独な本来的自己実存については、アレント(Arendt,H.)の政治理論について論じるヴィラ(Villa,D.,R.)の指摘に注目したい。それによれば、ハイデガーの本来的自己の実存は、アレントに批判的に受け継がれている。すなわち、アレントは、「現存在の世界は『共同世界』だ」というハイデガーの示唆をハイデガー自身以上に重視する。アレントはハイデガーの『共同存在』という観念を、根本的に非ハイデガー的な方向に変形して、政治行為の条件であ

る『複数性』という概念に作り変える」(ヴィラ 2004: 204) のである。アレントは、本来的自己の実存のために、孤独になることには同意しない。また、公共性を蔑視することもない。しかし、本来的自己実存と頹落(非本来的自己実存)との区別を、アレントは確かに受け継いでいる。なぜなら、「それを空間化し、あるいは外面化して、一闘争的政治の舞台である一公的領域こそ本来の開示に格好の場所、そこでこそ現存在の〈現〉が顕わになる領域だと考える」(ヴィラ 2004: 216) からである。

こうして、アレントは公的領域(Public Sphere)への誕生としての本来的自己の実存を論じている。それは、演劇をする俳優のように、多くの他者の前に現れ、言論活動を行うことである。そこでは「人びとは活動と言論において、自分が誰であるかを示し、そのユニークな人格的アイデンティティを積極的に明らかにし、こうして人間世界にその姿を現す」のである。ただし、その現れは、代替が不可能で、個性的な存在でなければならない。つまり、「その人が『なに』(“what”)であるか—その人が示したり隠したりできるその人の特質、天分、能力、欠陥—の暴露とは対照的に、その人が『何者』(“who”)であるかというこの暴露は、その人が語る言葉と行う行為の方にすべて暗示される」からである(アレント 1994: 291-292)。

このような公的領域における言論活動は、「政治的なもの」である。民主主義社会における政治は言論活動としても成立する。しかし、現実の政治は利益の配分や調整等を目的とし、理性や権利、幸福等の諸価値によって根拠づけられている。それに対して、アレントは、この地球上に多数の人間が住まうという多数性(plurality)という人間の条件だけが可能にする、言論活動そのものを目的として求める。それは、言論活動の外部にその根拠づけを求めるのではなく、言論活動をする市民自身が、実践によって自らの言論活動を根拠づけるのである。もはや、外部の権威や規範、価値付けを必要とすることはない。

外部のそれらに依存しないことは、周囲世界からではなく、現れとしての存在から脱出した自己自身から、現れの自己を見るように言論活動することである。また、共同性からすれば、他者との相互承認を得ることによって、他者とともに、自己が現れとして個性的で本来的な共同現存在になり得る。このような現れによる「現れの政治」(politics of appearance)としての言論活動が、多数性を生きる人間の、最も人間らしい「活動的生活」(vita activa)なのである。そこに、アレントは本来的自己の実存をみている。

これまでの考察からすれば、対話による学びが、おしゃべりや新奇性、曖昧性によって、平均的な「ひと」への頹落を強化してはならないようにしたい。頹落から脱することは困難であるが、共同現存在として他者を尊重し、その関係性を高めるように対話をするべきである。すなわち、本来的自己として実存するように、批判を恐れることなく、ユニークな自己を開示する、格別に個性的な言論活動をするべきである。そこには、他者と切り離すことはできない共同存在として、互いが互いの本来的自己の実存を可能にする学びに向かう、豊かな対話の可能性があるのでないか<sup>3)</sup>。

#### 4 世界内存在の真理性

##### (1) 非真理性のなかの現存在

ハイデガーは、頹落する現存在は、非真理性のうちにあると言う。なぜなら、頹落としての「ひと」であることは、「公共的な出来合いの解釈の支配を意味する。発見されてあらわとなっていたり開示されていたりするものも、巷談や好奇心、曖昧さによって歪められ閉ざされているという様相をしている」からである。頹落すれば、自己を見失うので、自分で深く考えることなく、まわりの人びとに同調したり、常識や先入観にとらわれたりする。そこでは、見た目だけで物事を判断したり、わかっていないのにわかったつもりになったりする。そのため、自己も周囲の存在者も隠蔽されるようになり、真理を失うことになる。こうして、「現存在は、本質上、頹落しつつあり、そ



の存在体制からして『非真理性』の内に在る」と言う（ハイデガー2015：330）。

一方、頹落から脱するならば、「現存在は、開示性によって構成されているので本質的に真理性の内に在る。開示性は現存在のひとつの本質的な在りようである。真理は現存在が在るかぎりにおいて、そして在るあいだけ『与えられている』（ハイデガー2015：337）のである。ここで述べられているように、真理（Wahrheit）とは開示性（Erschlossenheit）として構成される現存在と世界との関係的なあり方なのである。真理の第1は、現存在の開示性を意味する。第2は、世界のなかの存在者の開示性である。第3に、2つの開示性は相互反映的に同時に成立することである。すなわち、隠蔽されていた自己と世界とを同時に明るみに出すように、開示された自己と世界との一体的な現れが真理である。真理は、自己と世界とのいずれにも還元できない。

また、言語と世界との一致に、実在の真理をみるのは、誤りである。そもそも、全体世界が実在するのかという問いは、問い方が誤っている。なぜなら、真理は自己が存在する限りにおいての、自己と部分世界である道具的存在者等との一体的な開示性なのである。全体世界から分節化される手許にある道具的存在者、あるいは手近にある事物存在者であれば、使用したり眺めたりすることとして、自己とともに開示できるからである。

やはり、現存在が存在する限りにおいて、相対的に真理はあり得るのである。しかし、真理の相対性は、現存在がどのようなことでも真理だと決定できるのではなく、自由に真理を選び取ることをも意味しない。なぜなら、真理を「発見する働きは、その固有の意味からして、言明を『主観的』な好き勝手から引き離し、発見する現存在を存在するものそれ自体に向きあわせるからである。そして、『真理』が発見する働きとして**現存在**の**ひとつの在りようである**からこそ、それは**現存在**の好き勝手から引き離すことができるのである」（ハイデガー2015：338）と言う。

そもそも、世界内存在としての現れとしての自

己のなかに、その自己のあり方を問う自己自身は投げ込まれている。何の根拠なく、意思も無視されることには不安がある。そこで、不安を忘却するために、日常の活動に忙しくし、周囲世界に没入する。そこでは、自己を見失うように、頹落する。失われた自己は、自己と世界を開示することはできない。そのため、自己は非真理性のうちにある。

しかし、その一方で「不安は、現存在の中に、自分に最も固有な在りうべき在り方に向けて**在ること**、つまり自分自身を選び取り、また掴み取る自由**に向かって開かれている自由な在りよう**が潜んでいることを暴き出す。不安によって現存在は、自分が常にすでにそう在るところの可能性としての、自分の存在の本来性に向かって開かれて自由であること（自発的であること）に直面させられる」（ハイデガー2015：280）のである。ここには、自己を見失う頹落から抜け出すように、本来的な自己を取り戻し、真理としての開示性へ向かう契機がある。

それには、前項において述べたように、孤独になって有限な自己の実存の全体を完結させるための、死への先駆けによる決意性が求められる。ハイデガーによれば、「死とは、それぞれの現存在が自ら引き受けざるをえないひとつの存在の可能性である。死ということで、現存在自身が自分に**最も固有な在りうべき在り方**において現存在自身の目前に迫ってくる」のである。そうになると、世界内存在として、世界に存在する現れとしての自己のあり方が問われる。実際に死ぬのではないが、「今のままでいいのか」、「このまま人生を終えていいのか」などと厳しく自問するなどのことがあるだろう。そのような場合には、「現存在としてはただひたすら、自分に最も固有な在りうべき在り方のほうを向くように指し示されている」と言う（ハイデガー2015：373）。

すなわち、死へ先駆ける決意性によって、自己の固有なあり方を自ら問う。そこでは、頹落から脱出するように、本来的自己実存の可能性を開く。そこでは、本来的な自己が、自己と世界の隠蔽を

打ち破るように自己を取り戻し、開示性としての真理のなかに存在するようになるのである。

## (2) 多様な自己

本来的自己の実存についての、ドレイファス (Dreyfus, H., L.) のハイデガー解釈によれば、日常実践における最高度の熟達にこそ、本来的自己の実存を見出すことになる。すなわち、ハイデガーによれば、現存在が頹落する原因は、「配慮しつつかつ顧慮する世界内存在の持つ、さまざまな課題やルールや標準」に拘束されることにある。一方、「それとは対照的に、ハイデガーの言う決意した個人は、月並みで平均的で公共的な標準から逸脱して、自発的に個別的な状況に応答する。ハイデガーの用語を使えば、非決意的な現存在は一般的情勢 (Lage) に応答し、決意した現存在は具体的な状況 (Situation) に応答する」ことができる (ドレイファス 2000 : 23) のである。このような解釈によれば、日常のどのような状況にも、まったく経験のない場合にも対応できる、実践の達人こそが本来的自己であると言えよう。日常的な活動に熟達することは、周囲世界への没入としての頹落である。しかし、ドレイファスが論じる本来的自己は、平均化や標準化を軽々と超えて、頹落の底を突き抜けるように、どこまでも頹落していく存在なのではないか。

一方、武道や芸事等の場合である。それらにおいては、自己を失うというよりも、高いレベルの境地に達するために、自我を滅却しようとする。それは「無我の境地」とも呼ぶが、ハイデガーが論じる「ひと」への頹落の場合とは異なる。なぜなら、頹落する自己は、ヨーロッパ個人主義の伝統が支える、強固な主体性、自我だからである。それとは明らかに異なり、武道や芸事などにおける「自我の滅却」は、自我を放棄することによってこそ、すぐれた実践を達成しようとするからである。したがって、「『無我』ということの内に、われわれは、ハイデガーの指摘する〈ひと〉の内への自己喪失とはまったく異なる自己理解の在り方を捉えることができる」 (山本 2012 : 244) ので

ある。

また、上田閑照が論じる禅の思想の場合もある。自己は「場所的な自己」として、「自己ならざる自己」が開示されるという。すなわち、「『自己ならざる自己』は、場の開けであるとともにその開かれた場のうちにあるという二重性にあることになるが、この二重性は、しかし、自己の自己への関わりという二重性とは異なっている」のである。後者の「自己の自己への関わり」の場合は、「自己内の二重として有的自己同一の粘着に吸収されてしまう」ことになる。しかし、前者の「場所的の自己、場所と場所にあるものという二重は、『自己ならず』という仕方で場所の開けに切り開かれたその非連続の『自己ならず』によって成立する故に、自執のエレメントとしての有的自己同一が解消され得る」のである (上田 2018 : 77-78)。

ここで論じられる自己は、第1に、世界のなかで開示される場としての自己である。第2に、場のなかにある自己である。しかし、「二重」の自己は、一致することなく、自在に場から出るように存在する。このような場としての自己から脱出する自己と、場としての自己との「自己内の二重」の構造には一貫するアイデンティティは認められない。そんな自己は、頹落を欠くのではないか。

さらに、自己のあり方については、ベイトソン (Bateson, G.) の議論をも思い出すべきであろう。ベイトソンが依拠する「サイバネティックスでは、さらにこの点を進めて、通常“自己”として理解されているものが、試行錯誤のシステム全体の、ごく小さな一部なのであり、思考し行動し決定するのは、この大きなシステムであることを主張する。このシステムは、あらゆる時点でのあらゆる決定に関与するあらゆる情報経路を包含するものだ。“自己”と呼ばれるものは、この広大な連動プロセスのごく一部を切りとってきて、偽りの物象化を施したものにすぎない」 (ベイトソン 2000 : 446) のである。

ここで述べられているように、自己 (意識、精神) は情報として、自己を組み込む大きな試行錯誤システムの一部なのである。そのシステムから

固定的に自己として切り取るようにみるならば、それは「偽りの物象化」でしかない。すなわち、自己を実体化してはならないのである。

### (3) 運動として開示される真理

前項において述べたように、本来的自己を論じるハイデガーが前提とする強固な自己とは異なり、滅却する自己、脱自的な自己、及び実体的な自己の不在についてみてきた。さらに、以下では、弁証法的な運動として開示される、日常的な自己の真理について検討しよう。

渡邊二郎によれば、「現存在が、おのれを取り戻しつつ、まさしく偽りなき眼で状況を眼差し、『世界』および他者へとかかわりつつ本来的に態度をとろうと決意する」とはいつても、実存の本来性は、たんにそこにのみ存するのではないのである。なぜなら、死に先駆けるように果敢に決意しても、「現存在は、配慮の非本来的時間性に携わること不可避に強いられるし、率先し一解放する本来の顧慮が可能であるにもかかわらず、現存在に本質的な非本来の頹落にどうしても転落せざるをえないからである」（渡邊 2011：180）。

ここでは「非本来的時間性に携わる」と言うように、本来性について時間性（Zeitlichkeit）の視点から論じている。時間性からすれば、日常的な現存在は道具を配慮し、他者を顧慮することに夢中で、現在（瞬間 Augenblick）のなかに存在する。周囲世界のなかで、忙しく自己を見失うように振る舞うのは頹落であり、現在におけることである。頹落は現在におけることなので、現在は非本来的な時間性なのである。そのため、現在のうちに存在するかぎり、自己は非本来的自己へと頹落する。

ハイデガーが言うような死への先駆けとしての決意性は、時間を巻き戻すように、先駆けた未来（将来 Zukunft）の自己から現在の自己をみて、自己を呼び戻すことである。また、過去（在来性 Gewesenheit）の自己から時間を進めることによる、現在の自己への眼差しもある。そこでは、拒否することも可能だが、過去の共同現存在からの歴史的な贈与もある。すなわち、存在の意味は時

間なのであり、存在は時間の地平に現れとして存在するのである。時間の地平において実存を可能にするのが、一直線に進む時間とは異なる、本来的時間性なのである。

しかし、日常的には現在において忙しく、行すべきことに夢中になるのが当然である。それでも、渡邊は言う。すなわち、「現存在は、真理のうちに実存すると同時に、非真理のうちに実存する。本来性と非本来性は、どちらも現存在に相等しく本質的なのである」と、ハイデガーも述べているからである。このことからすれば、「実存の本来的本質、すなわち実存の真理は、たんに、現存在が頹落からおのれを取り戻し、決意して状況を眼差しとといった点に求められるものであつてはならない」はずである。なぜなら、「本来的に実存しようとするこうした試みは、非本来性へと再三再四引きずり込まれるのであつて、かくして現存在は、この非本来性にいわばおのれを『外化』し『疎外』させ、ほかならぬこの必然的な『おのれとは別物になること』を通りぬけて、高次の本来的自己としておのれを『回復』すべく努める」からである。ここにこそ、実存の真理は求められなければならないのである（渡邊 2011：181）。

このような弁証法的な運動過程に、渡邊は実存の真理を見出すのである。非本来的自己から脱するように、本来的自己へと向かう。しかし、それも現在のなかで非本来的自己へと取り戻される。しかし、以前の自己とは異なり、本来性を含み込んだ非本来的自己となっている。ここでは、孤独で覚醒的な自己変容としての実存までは求めない。それに代えて、現在の日常のなかで、限られた時間性のなかで、本来的自己の実存に向かう。そこでは、全体的な真理性は期待できないが、非本来性のなかの実存した本来的自己の程度に応じて、限られた真理を得られよう。

これまで述べてきたように、真理を得たいのであれば、本来的自己としての実存へ向かうことが欠かせない。それを「深い学び」とみるようにしたい。それは、知識や技能の習得を超えて、世界と自己を問い続け、本来的な自己を求めて自己変

容しようとする実存の実践である。もはや、学校の内外を問うことなく、何も恐れることなく、何も気遣うこともなく、本来的自己と世界の開示へと向かうようにしたい。

もちろん、教科書制度や進学のための受験などの現実的な制約は非常に多い。それでも、実存の学びへの始まりとして、自己が自己のために学びたいと思えることに正直になることができる。求めても、それがみえてこないのであれば、無駄だと思えるかもしれないが、たとえば読書に浸ることがあってもいいのではないか<sup>4)</sup>。

## 5 小括

これまでに論じてきたことの、第1は、主体性についてである。主体的であることは、世界内存在の現れに投げ込まれた状態での自己には難しい。しかし、現れのなかに投げ込まれている自己自身が可能な自己を求め、本来的自己へと向かう実存の自由が許されている。そこに、主体性を見いだすことができよう。

第2に、共同性についてである。現存在は共同存在なので、構造的に他者と一体化している。そのため、一般的には対話においては、共同性の構造にあることによって、頹落するように、自己を見失う。しかし、一方では共同存在だからこそ、最大限に自他を尊重し、直接的に応答し合う関係を結ぶことができる。そこでは、外部の根拠を求めることのない、自己目的化した学びを求めたい。さらに、アレントにしたがい、他者とともに本来的自己の実存に向かう共同存在でありたい。すると、他者の前で演じるように、批判などを恐れないう、現れとしてユニークな自己を開示する言論活動が必要ではないか。

第3に、真理性についてである。深く学ぶことは真理を明らかにすることである、と考える。すると、本来的自己への実存が欠かせない。なぜなら、本来的自己には自己と世界とが開示されるからである。隠蔽を脱するように、自己と世界とが開示されるなら、自己は真理のうちにある。しかし、覚醒的な自己変容の実存は難しい。そのた

め、多様な自己の本来性を得ることによる、限られた真理性についても検討した。

これまで述べてきたことからすれば、学びの本質は次にある。すなわち、限られた自由のなかで、他者と共同して、開示としての真理へと向かう本来的自己への実存である。それは、学びが自己目的化するので、外部の根拠づけを必要としない。すると、現代社会の変貌などによって根拠づけられる「資質・能力」や「コンピテンシー」等と呼ばれる学力をも問い直したい。すなわち、個性的な学習者にそれぞれの真理があり、それを開示する本来的自己へ向かう実存の力を学力としたい。

社会科について言えば、これまでの社会科教育では、暗記の社会科を除けば、生活主義の社会科、共同体主義の社会科、科学主義の社会科、社会形成の社会科などが論じられてきた<sup>5)</sup>。それらに対して、本小論で論じたのは、いわば実存主義の社会科である。その学びは、社会について暗記や理解、認識をするのでもなく、社会形成を目的として議論するのでもない。また、学習の交換価値（進学希望校への入学資格の獲得など）、及び使用価値（役立つ知識・技能の習得など）に根拠づけられることもない。他者とともに、共同現存在として本来的自己実存へ向かうことを求める社会科である。

## 注

- 1) 周囲世界の概念については、ユクスキュル（J.V.Uexküll）の環世界の理論の影響をみる事ができよう。それは、「主体が知覚するのはすべてその知覚世界（*Merkwelt*）になり、作用するものはすべてその作用世界（*Wirkwelt*）になるからである。知覚世界と作用世界が連れだって環世界（*Umwelt*）という一つの完結した全体を作りあげている」（ユクスキュル／クリサート 2005：7）とみるのである。ハイデガーは、ユクスキュルの環世界の理論を取り上げて批判的検討を行い、人間が世界形成的であることを論じている。（ハイデガー1998）。
- 2) 言語の使用には、もう1つの別の場合があ

る。それは、故障の場合である。たとえば、「この統計資料は古いので、使えない」などと言う。このような言明によって、当該の統計資料は道具・行為連関の周囲世界から切り離され、それは事物的存在者になる。なぜ、古い統計資料があるのか、そもそも統計資料はどうあるべきか等が問われることになる。道具の脱文脈化であり、それは観照の対象となる。事物的存在者を観照する言語の使用は、理論的なロゴスの語り (Logos als Rede) として、学問を基礎づける。

- 3) たとえば、野田英樹による中学校社会科授業の場合がある。中学校第2学年社会科地理的分野の単元「人口減少社会に対応したコンパクトシティを検討しよう」の授業である。佐賀市の都市計画の課題を取り上げ、「コンパクトシティの機能充実のために、コンベンションホールの建設は必要か」と問い、ディベートを行っている。ただし、一般的なディベート授業とは異なり、中学校の生徒とゲスト・ティチャーである専門家とが対等な立場で討論している。ただし、野田は外部の授業参加者とともに学ぶべきだと考え、ゲスト・ティチャーではなく、「ラーニング・パートナー」と呼ぶ。

討論では、佐賀駅前のコンベンションホールの建設計画には、期待できるメリットに比べて佐賀市の財政赤字を拡大するデメリットが大きいとの理由によって、生徒たちは否定的な議論を展開する。それに対して、「ラーニング・パートナー」として教室に招いた、佐賀大学名誉教授で佐賀市まちづくり審議会長の荒牧軍治が反論する。すなわち、借金などは問題ではなく、未来のためにやるべきこと、なぜ未来を考えないのか、と鋭く問うのである。すると、生徒たちは、荒牧の反論に怯み、自らの議論を問い直すようになる (佐長 2019 : 82-85)。

借金が望ましくないということは、生徒たちにとっては自明のことだった。この自明性が否定され、なぜ未来のことを考えないのか、と問われた。借金にも望ましいもの、あるいは必要なものがある。今は借金のようにみえても、

建設したコンベンションホールの建物が長く活用され、人びとの多様な活動を可能にするなどの利便性を高めることは長期に及ぶことであり、その利益は大きい。長期的な利益からすれば、当座の借金などは問題ではないのである。

ここでは、異質な他者との対話によって、社会科教室における平均的な「ひと」としての学習者が揺さぶられている。生徒にとっての当たり前が当たり前でなくなる。一方、荒牧は極めて個性的な自己を現れとしてみせ、生徒を圧倒している。生徒の多くは、自分とはまったく異なる見方をする荒牧の発言に瞠目した。

- 4) 湯川秀樹は、小学生の頃から孤独を好み、読書に浸る。たとえば、「里見八犬伝も三国志も水滸伝も、数多い登場人物の名をほとんど覚えてしまうほど読んだ。伊勢物語や平家物語は、理解できたようだが、近松や西鶴や浄(ママ)りなどが面白く思えるようになったのは、中学に入ってからのことだ」(湯川 2011 : 87) と言う。

また、中学生になると、トルストイの『人生論』読み、人生について考え始めたのである。すると、人間の悩みに気づき、「意識的に自分の悩みをとりあげて見る時、その少年は自分の内部だけでなく、この世の中に、この世の中のありとあらゆる人の内部に、悩みがあることに気づいている」と言う (湯川 2011 : 122)。

湯川は、物理学者になっていく自己についても語っている。父親からは、地質学者になることを勧められる。しかし、「関東大震災の時に、その場に居合わせたとしても、結局、私は地質学への道は選ばなかったであろう。これに反して、私が数学から離れてしまったことには、後で述べるように、明瞭な理由があった。しかし、これも今になって考えて見ると、私の潜在意識が、もっと前から、数学を捨てて物理学を選ぶチャンスをねらっていたのかも知れない」(湯川 2011 : 179) と言う。ここでは「潜在意識」とあるが、実存の欲求かもしれない。

- 5) 伊東亮三 (伊東 1983)、池野範男 (池野 1983、池野 2001)、吉川幸男 (吉川 1983)、佐長健司

(佐長 1995, 佐長 2003) らの論考を参照。

## 引用・参考文献

- 池野範男, 1983, 「社会科授業理論の認識論的基礎づけ(Ⅱ)－『子どもの思考を育てる社会科』の場合－」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』第8巻第1号: 33-39。
- 池野範男, 2001, 「社会形成力の育成－市民教育としての社会科－」日本社会科教育学会『社会科教育研究別冊 2000 年研究年報』: 47-53。
- 伊東亮三, 1983, 「社会科授業理論の認識論的基礎づけ(Ⅰ)－『追体験し意味を理解する社会科』の場合－」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』第8巻第1号: 27-32。
- ヴィラ, デーナ, R., 2004, 『アレントとハイデガー－政治的なものの運命－』(訳・青木隆嘉) 法政大学出版局。
- 上田閑照, 2018 (1992), 「自己の現象学－禅の十牛図を手引きとして－」上田閑照／柳田聖山『十牛図』筑摩書房: 27-174。
- 佐長健司, 1995, 「『暗記社会科』の通過儀礼的意味」佐賀大学教育学部『研究論文集』第42集第2号: 127-137。
- 佐長健司, 2003, 「社会科授業の民主主義論的検討」全国社会科教育学会『社会科研究』第59号: 21-30
- 佐長健司, 2019, 『社会科教育の脱中心化－越境的アプローチによる学校教育研究－』大学図書出版。
- 田中智志, 2017, 『共存在の教育学－愛を黙示するハイデガー－』東京大学出版会。
- 中央教育審議会, 2016, 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(答申)。
- ハイデガー, マルティン, 1998, 『形而上学の根本概念－世界－有限性－孤独－』(訳・川原栄峰他) 創文社。
- ハイデガー, マルティン, 2015, 『存在と時間』(訳・高田珠樹), 作品社(Heidegger, Martin, 2006 (1927), *Sein und Zeit*, 19th, Max Niemeyer)。

- 古荘真敬, 2014, 「内存在・気遣い・真理」秋富克哉／阿部浩／古荘真敬／森一郎(編著)『ハイデガー読本』法政大学出版局: 68-78。
- 山本與志隆, 2012, 「日常性の積極的意義－自己の本来性と非本来性の在り方の妥当性－」宮原勇(編)『ハイデガー「存在と時間」を学ぶ人のために』世界思想社: 228-248。
- 湯川秀樹, 2011 (1959), 『旅人－ある物理学者の回想－』角川学芸出版。
- ユスクキュル／クリサート, 2005, 『生物から見た世界』(訳・日高敏隆他) 岩波書店。
- 吉川幸男, 1983, 「社会科授業理論の認識論的基礎づけ(Ⅲ)－『科学的認識と実践主体を育てる社会科』の場合－」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』第8巻第1号: 41-47。
- 渡邊二郎, 1985, 『ハイデッガーの実存思想』勁草書房。
- 渡邊二郎, 2011, 『渡邊二郎著作集 第3巻 ハイデッガーⅢ』筑摩書房。
- Arendt, Hannah, 1958, *The Human Condition* (second Edition), The University of Chicago Press (アレント, ハンナ, 1994, 『人間の条件』(訳・志水速雄) 中央公論社)。
- Bateson, Gregory, 2002, *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Hampton Press (ベイトソン, グレゴリー, 2000, 『精神の生態学 改訂第2版』(訳・佐藤良明) 新思索社)。
- Dreyfus, Hubert, L., 1991, *Being-in-the-World: A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, MIT Press (ドレイファス, ヒューバート, I., 2000, 『世界内存在－「存在と時間」における日常性の解釈学－』(監訳・門脇俊介) 産業図書)。
- Lave, Jean/Wenger, Etienne, 2006, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press (レイヴ, ジーン／ウェンガー, エティエンヌ, 1993, 『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』(訳・佐伯胖) 産業図書)。(2020年1月31日 受理)