

学び合う「共同存在」

—本来的実存からの考察—

佐 長 健 司

The “Being-with” to Learn from Each Other:
From the Viewpoint of the Authentic Existence

Takeshi SANAGA

要 旨

共同行為の達成を可能にする学習と発達について、実存論的に考察する。そもそも、わたしたちはハイデガーが論じる共同存在として世界に埋め込まれている。共同存在で在ることが、学び合いを基礎づける。すなわち、学びは他者を欠くことができない学び合いであり、他者とともに可能な自己への変容としての実存の機会となる。すると、第一に、社会的実践に熟達する学び合いでは、他者とともに世界に埋没するように自己を見失い、平均的な「ひと」になっていく。しかし、第二に、自己の本来的実存へ向かうならば、世界への埋没から自己を取り戻し、学び合いを新たにすることが得られる。

1 問題の所在

学校教育の実践、及びその研究における常識に挑戦することが、目的である。挑戦し、乗り越えたい常識は、認知主義的な学習観に支えられる学習の内化（internalization）である。すなわち、学習とは個人の内面におけることであり、知識や技能（方法的知識）等を個人が所有するように、それらを習得することだとみる見方である。習得された知識や技能等は、学習者の内面において構造化される。構造化されたそれらがすぐれていれば、望ましい行為を可能にする。したがって、すぐれた知識や技能の習得、構造化としての内化が学習の目標となるのである。

しかし、内化を超えるように、学習の脱中心化（decentering）について論じてきた。たとえば、

学習内容となる知識の脱中心化である。すなわち、わたしたちは状況に埋め込まれているので、環境を構成する道具及び他者との関係のなかに成立する知識に依存していることなどについて論じてきた。個人の脳は記憶量も少なく、思考には誤りも多い。そのため、ノートやコンピュータを記憶と思考のための道具として活用する。また、他者と対話するなどして知識の不足を補い、思考の達成を高めているのである^①。

さらに、学習の新たな可能性を大きく開くために、内化から実存（Existence）への原理的な転換を試みることにする。たとえば、レイヴ（Lave, J.）とウエンガー（Wenger, E.）は、学習は「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」（Lave/Wen-

ger 2006 : 33) と言う。ここでは、その言葉は使われないが、実存として学習者をとらえていると言える。学習者と学習活動と学習の場、あるいは学習対象となる世界とが相互構成の関係にあることを述べているからである。ここで規定されている学習者は、実存であると言える。知識や技能を習得すれば、学習者は小さく、あるいは大きく変容する。学習者の自己変容には、知識や技能の習得を超えて、実存をみることができるのである。

実存とは、ハイデガー (Heidgger, M.) によれば、「けっして一個の物のように事物的に存在するのではない」存在のあり方である。すなわち、「実存するものと事物的に存在するものを区別する一つの性格は、まさに志向性にある」と言う(ハイデガー 2010 : 111)。志向性によって事物や他者とかかわり、それらとの関係のなかで、可能な自己を実現するように存在することが、実存である。そのため、学びについて言えば、あらゆる学びは他者とともに自己変容に向かう学び合いになる。

以下では、第一に、拡張的学習、正統的周辺参加、二人称的アプローチ等が論じる集団の学習と発達について紹介する。共同する関係のなかでは、高いレベルの行為の達成が得られることを確認する。しかし、第二に、ハイデガーの実存論にしたがい、共同性を主題化する以前に、根源的にわたしたちが共同存在であることに目を向ける。他者を欠くことができない、共同存在であることが学び合いを基礎づけることを明らかにする。すると、第三に、共同存在としてのわたしたちには、二つの学び合いが可能であることが論じられる。一つ目は、他者と共有する世界に没入し、他者とともに自己を見失うように学び合うことである。それは、社会的な実践に熟達し、一人前になることである。二つ目は、世界への没入から自己をとりもどし、本来的に実存する自己に固有の学びである。それは、共同存在である自他の学びを新たにするので、学び合いの可能性を拡張する。なお、言うまでもなく、以下で展開する議論はハイデ

ガー論ではない。展開するのは、ハイデガーの実存論に基礎付けられた、学び合いの理論である。

2 学び合いと集団の発達

(1) 集団の学習と発達

学校教育においては、一般的に達成目標を設定して授業を行い、学習者の目標達成について評価する。しかし、学習者の目標到達は、学習者だけで可能になったのではない。なぜなら、教師が学習者を指導、支援しているからである。それにもかかわらず、教師は自身を学習者から切り離し、学習者だけを対象に、学習の到達度を測定し、評価する。

そのような教師の教授行為は、よく知られているヴィゴツキー (Vygotsky, L.S.) の最近接発達領域 (zone of proximal development) の理論によつて的確に説明できよう。ヴィゴツキーによれば、「子どもの発達の最近接領域は、自主的に解決される問題によって規定される子どもの現在の発達水準と、おとなに指導されたり自分よりも知的な仲間と協同したりして子どもが解く問題によって規定される可能的発達水準とのあいだのへだたりのこと」(ヴィゴツキー 2003 : 63-64) なのである。すなわち、教師は、指導や支援によって、学習者が最近接発達領域を通過するように導いていく。その結果、次の機会には学習者は単独で問題解決等ができるように、発達していくのである。

しかし、ヴィゴツキー理論を継承し、超えようとするエンゲストローム (Engeström, Y.) は、最近接発達領域を通過することによって得られる学習成果を、個人に還元することはない。なぜなら、集団を学習の単位とするように、学習を水平的に拡張するからである。そこでは、最近接発達領域の概念は、次のように再定義される。すなわち、「最近接発達領域とは、個人の現在の日常的な行為と、歴史的に新しい形態の社会的活動との距離であり、後者は日常的行為のなかに潜在的に埋め込まれているダブル・バインドの解決として、集団によって生成されるもの」(Engeström

2015 : 138) と言う。

ダブル・バインド (double bind) とは、ベイトソン (Bateson, G.) の理論における概念であり、コンテキストとメッセージとの二重拘束に苦しみ、病的な症状に陥る状態である。深刻ではなく、ありふれた場合であれば、「遊んでいいよ」と言われた子どもがゲームを始めると、母親が顔をしかめるようなことがある。子どもは言語的なメッセージのレベルでは遊びが許されるが、表情が指し示すコンテキストによれば遊びは許されない。このようなメッセージとコンテキストのメタ・メッセージとの矛盾としての、二重拘束がダブル・バインドである⁽²⁾。

エンゲストロームは、個人では超えられないダブル・バインドを集団で超えるように、集団による新しい活動を生み出すことを求めている。社会的に新しい活動を始めることが垂直的な拡張としての学習である。集団でダブル・バインドを超えるならば、個人では可能ではない最近接発達領域を通過し、集団の発達を実現する。ただし、その達成は、そもそも個人によって可能ではない活動なので、その成果を個人に還元することはできない。このような集団の発達を目標とし、個人では可能にならない社会的な発達を実現する学習が、拡張的学習 (Expansive learning) である⁽³⁾。集団の発達を目指す拡張的学習は、学習の主体を問い直すとも言える。学習するのは個人ではなく、集団ではないか、と問うことになる。

同様に、レイヴとウェンガーの正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) について紹介するハンクス (Hanks, W.) も学習の内化を否定し、学習の単位を個人から集団へと転換することを論じている。すなわち、古典的な主知主義、及び現代の認知主義は、個人の内面、あるいは個人の心のなかに知識や認知構造の成立をみようとする。したがって、共同で学習したとしても、学習の主体は個人なのである。共同での学習の成果を、集団の学習として評価することはない。しかし、正統的周辺参加論によれば「学習は参加という枠組みにおいて生じる過程であり、個人の心の

なかにおけることではないのである。このことは、なによりも共同の参加者のあいだでの見方や考え方の差異を媒介として学習がなされることを意味している。このような学習についての定義によれば、共同体が学習すると言えよう」(Hanks 2006 : 15) と述べている。また、冒頭においても言及したが、レイヴとウェンガーによれば、学習は学習者と学習活動、及び世界との三者が相互構成するとみる。したがって、相互構成の関係としての世界、共同体に参加する他者ととともに、誰もが分かちがたく学び合うことになるのである。

レイヴとウェンガーは、エンゲストロームの最近接発達領域の再定義にも親和的である。では、ダブル・バインド的な最近接発達領域を通過して集団、共同体の発達を実現するには、具体的にどのようなことが求められるのであろうか。人間関係に焦点をあてる、レイヴとウェンガーは、新参者と古参者とのコンフリクトの必然性を述べている。すなわち、学習は共同体への参加であり、「新参者と古参者、参加について知っている者と知らない者、すでに認められた者と将来有望な者とは、互いの異同を明らかにするとともに、互いを恐れながらも互いを必要とすることに折り合いをつける」(Lave/Wenger 2006 : 116) ののである。たとえば、新参者は古参者に憧れ、古参者は後継者として新参者を導く。しかし、やがて新参者が参加の度合いを高めるなら古参者はその立場を脅かされ、同時に新参者は古参者への憧れを失うことになる。このように、両者は互いを必要としながらも、互いに必要としなくなるコンフリクトを招くのである。なお、学校教育においてであれば、新参者は児童・生徒であり、古参者は教師や保護者、地域住民となるだろう。

一方、エンゲストロームは、教師が学習者をダブル・バインドに陥らせることを述べている。まず、教師は学習者にダブル・バインドを生じさせる課題を用意する。用意したそれによって、「教師は、悪魔の代弁人 (devil's advocate) として、学習者自身の重要な活動における矛盾を学習者に容赦なく突きつける」(Engeström 2015 : 149)

のである。意図的に、苦しむことをともなうダブル・バインドに、学習者を導くのである。

レイヴとウェンガーが述べる学習者と教師とのコンフリクトにも、エンゲストロームが求める「悪魔の代弁人」としての教師にも、学習における一定の効果を期待できよう。それらに、集団の発達を実現する契機や形態を見出すことも可能である。ただし、学習者と教師の関係性に与える悪影響を危惧することもある。たとえば、すぐれた新参者である学習者から挑戦される古参者の教師は、自らに挑んでくる学習者を率直に受け入れることができるのか。また、学習者の集団の発達を促す学習のためであっても、学習者を意図的にダブル・バインドに陥れることには、倫理的な問題があるのではないか。

(2) 二人称的アプローチによる母子の成長

エンゲストローム、レイヴらとは異なる、レディ (Reddy, V.) が論じる二人称的アプローチ (second-person approach) の視点から考察したい。それは、母子関係を捉え直し、乳幼児の発達に対する見方を大きく変えるものである。発達心理学者であるレディは、母親として誕生したばかりの娘と濃密な身体的なコミュニケーションを重ねるなかで、それまでに心理学では認められてこなかった乳幼児の発達をみるのである。また、レディは心理学的な新たな発見を得て、乳幼児の発達研究の発展を試みるようになる。ここには、共同の発達としての学び合いを見出すことができよう。

それは、デカルト主義のような二元論を排する見方による。排すべき第一は一人称的アプローチ (first-person approach) であり、「自らを参照することによって、他者を知るのである。学問的にはアナロジーとしてよく知られているが、今日ではシミュレーション理論」だと言えよう。第二に排すべきは、三人称的アプローチ (third-person approach) である。それは、自己や他者の身体を観察し、素朴理論によって「それらのパターンやその触れ合いを解釈することが、心の存在と本質についての仮説 (常に更新) に導く」と考える

場合である (Reddy 2008: 18)。ただし、第三に素朴「理論説とシミュレーション説とを組み合わせたハイブリッド説がいくつか存在する」(ギャラガー/ザハヴィ 2011: 258) ので、それをも同時に排除することになるだろう。

一人称的アプローチも三人称的アプローチも両者のハイブリッド的な見方も、他者の心を知るには、推論を必要とする。自己の心と他者の心とのあいだに、ギャップを認めるからである。心は個人の内面に在るので、他者の心を直接的に知覚することはできない。したがって、相手の表情や身振りを見て、あるいは発する言葉を聞いて、相手の心について推論するのである。その推論の仕方は自己をモデルにしての感情移入、あるいは素朴理論による仮説一検証、それとも両者を融合するのか、という三つである。

しかし、レディは母親になって気づいた。娘と濃密に接するなかで、「あなた (You)」と「わたし (I)」の心のギャップを超えることができることに気づいたのである。同時に、心理学者のレディは二人称的アプローチによる発達研究を始めるのである。それは、第一に心と心のギャップを否定し、二人称のかかわりとして、能動的に情動的にかかわる範囲において、心は透明であるとする。第二に、他者の複数化により、三人称他者と区別し、二人称他者こそが能動的で情動的なかわりができるとする。第三に、心は構成されるものであり、二人称的他者との能動的で情動的なかわりが、出来事として自他の心を構成するとみる。

二人称的アプローチでは、実験室における場合とは異なり、母親が乳幼児に濃密に接する場合と同じように、親密で対称的な応答関係を採用する。また、「被験者についてよりよく理解するために、研究者自身の知覚、直観、印象、さらには被験者の行為に対する適切な応答を自らのデータに加える」(Reddy 2008: 33) こともする。そうすれば、驚くような乳幼児の高度な行為の達成は、二人称的な共同による発達として説明できる。

二人称的アプローチによれば、たとえば「8ヶ

月や9ヶ月の乳児がそれらしく泣いたり笑ったりしてみせたり、聞こえないふりもするし、言葉や身振りの意味を偽るようなこともする」(Reddy 2008:227)と、レディは述べている。このような事実からすれば、一歳未満の乳児であっても、他者を意識し、物とは区別し、他者を心ある存在として認めていることは明らかである。このようなことは実験室における三人称的な心理学的研究では、母親のかかわりをノイズやバイアスとし、客観的な事実として認められることがなかったのである。そのような実験室における心理学研究のあり方を問い直すのが、二人称的アプローチなのである。

しかし、自己について知ることが、同時に他者について知ることであれば、どうであろうか。実は、はじめから心のギャップはなかったのではないか。レディが引用するギブソン(Gibson,J.J.)は、次のように述べる。すなわち、「コインの両面のように、自己の知覚と外界についての知覚は分かち難い。知覚は2つの極、主体的なるものと客体的なるものをもち、情報はその両者のいずれをも特定するのに有効である。人は環境を知覚し、同時に、自分自身を知覚する」(ギブソン 2011:136)と言う。このように、わたしたちは環境に埋め込まれているので、自分を知るには環境をも同時に知ることが必要である。人的環境として、環境には他者も含まれるので、自己を知るには他者を知ることが欠かせないことになる。自己を知ることによって自己の心を知ることが含まれるのであれば、自己の心を知ることには他者の心を知ることが必要とするのではないか。つまり、心はわたしだけの心ではないことになる。

同様に、レディも自己と他者とが一体的な構造にあるとし、そこに生まれる意識を「自己-他者-意識 (self-other-consciousness)」と呼ぶ。すなわち、「自己は実体のないようなものだが、自己は絶え間なく流れるような動きのなかにあり、そのような動きのプロセス、他者の世界とのかかわりにおけるものである。自己は常につくりなおされ、他者の世界との関係における意識として、

関係のなかで、しだいに構築されていくもの」(Reddy 2008:148-149)なのである。

しかし、その一方で他者の心と切り離れた、個人の心のあり方についても、レディは論じている。すなわち、「望ましくないと思える場から解放されることにおいては、関係の解消(disengagement)もまた重要である。もし、それができないのであれば、中枢神経に障害をもって生まれた赤ん坊と同じように、環境が与える刺激から逃れようとしても逃れられず、疲れ果てる」(Reddy 2008:35)ことになる。また、二人称的アプローチによって得られる「関係的な知は両刃の剣であり、関係がなければ何も知ることはできない(せいぜいのところ、まったく異なった方法で、曲解するように知るほかない)。しかし、関係すれば関係の固有のことしか知ることができない」(Reddy 2008:38)とも言う。すると、「自己-他者-意識」と呼ぶ共同の心に対して、共同を解消する個人的な心もある、と矛盾するような議論を展開しているとも思える。心は個人的であったり、共同であったりするののか。そもそも、わたしたちは他者との関係を欠いて、自己自身であり得るのか。

(3) 心の社会的発達

レディと同様な議論を先行して展開していると思える、ワロン(Wallon,H.)によれば、未熟な子どもほど社会的なのである。すなわち、能力が未発達であっても、欲望や欲求を満たそうとする。しかし、未発達な自身ではそれは可能ではない。そのため、「子どもがなしうる唯一有効な活動は、この周囲の人びとを揺り動かすこと」である。すると、「どうしても、この時期の子どもの心的可能性はすべてこの方向に向けられる」ことになる。したがって、「必然的に、子どもの生活は最初、社会性の関係によって開かれる」(ワロン 2012:150)ことになるのである。

子どもの社会的関係を開くのは、レディも強調する情動である。ワロンは、情動について、次のように述べている。子どもたちは「場面や事物に

ついでにイメージが知性化されていくにつれて器質的な情動反応がしだいに陰をひそめるとしても、個人と社会の結びつきが断たれることは決してない。なぜなら、「意識のなかで、器質的印象と知的イメージとは対立しあいながら、同時に連携しあっている」からである(ワロン 2012: 136)。すなわち、社会的関係を開く情動は、みえにくくなったとしても、知的なイメージと結びつくことによって維持されているのである。

このように、身体反応としての情動が媒介となって、個人と社会とが結びつけられるのである。情動には安心、快感、喜び、怒り、恐れ、驚き等の感情があろう。それらが可能にする個人と社会との結びつきは「融即 (participation)」であり、集団への帰属や参加とみることでもある。集団には知識が共有されているので、集団に参加することによって、知的な活動も可能になる。こうして、〈身体- (情動) - 集団・社会 - (知識) - 知的活動〉が一つのシステムとして成立するのではないか。そうであれば、皮膚で区切られた生物としての個人は、このシステムの構成要素なのである。もちろん、このような見方は個人を軽視するのではなく、個人を的確にとらえることにおいて、個人を尊重しようとするものである。

さて、ワロンを紹介する浜田寿美男は、新生児の心と大人の心とが異なることを強調する。すなわち、「確実に言えることは、少なくとも私たちの各々の生命の始まりである受精卵においては、当然『心』を想定することは不可能だということ、あるいは母胎から外へ生み出された新生児に『心的な何か』を想定できたとしても、その『心』の構造は明らかにいまの私たちおとなの心性の構造と異なるはずだということである」(浜田 1998: 167) と言う。他者には心があるのかどうか、他者の心を知覚できるのかどうかを問うとき、それに先だって、心はどのようなものかと問うべきなのである。心の多様なあり方をも問いたい。そもそも、「心的状態を純粹に内的で私的な何か、有意味な行為や表現的振る舞いの中に見て取ることでできないような何かとして定義するこ

ともできる」(ギャラガー/ザハヴィ 2011: 264) ののである。

上述のように、浜田は心の発生に着目すべきだとし、新生児と成人とでは、心の状態は異なると言う。したがって、成人を基準に考えてはならない。成人を基準にするならば、成人と同様ではないからといって、新生児には心はない、あるいは新生児は他者の心を知ることはできないなどと断定することになる。つまり、成人の心のあり方を自明視してはならないのである。

心の発達を論じる浜田は、乳児の共鳴動作についても述べている。ありふれた事実であるが、新生児は、近くで別の新生児が泣いていると、自分も泣き出すのである。また、母親が微笑むと微笑みを返すし、不安を感じる母親が身体を硬くすると同じように新生児も身体を硬くする。母親が舌を出してみせると、新生児も舌を出す。これらのような共鳴動作において、「赤ちゃんは相手の口や舌の動きを見ているのだが、目で見たその相手の口や舌が、目に見えない自分の顔の口や舌に対応するものであることを、まるで最初から知っているかのようにふるまう」(浜田 1998: 193) のである。

共鳴動作そのものにも、新生児をはじめ、わたしたちの共同する心のプロトタイプをみることができのかもしれない。それにもかかわらず、共鳴動作を神秘的な行為ととらえることが多いのである。自他が結ぶ関係を切断して個人に還元できない心があるかもしれないのに、個人に焦点をあてる。そのため、「人間として同じ身体をもつものどうしの関係のメカニズムが考えられねばならないのだが、こうした発想が、実は、従来の固体論的発想とはなじみにくいために、この現象がいかに神秘的にみえる」(浜田 1998: 193) のである⁽⁴⁾。

3 共同世界の構成

(1) 共同存在としてのわたしたち

二人称的アプローチを論じるレディも参照する、ハイデガー (Heidegger, M.) は、本質的に自

己は他者とともに在るとし、実存論的に共同存在 (Mitsein) について論じている。実存する自己は世界内存在 (In-der-Welt-sein) として、世界のなかに投げ込まれ、存在している。自ら望んだのでもなく、意図したのでもないが、気がついたら世界のなかに在る。しかし、世界のなかに存在するのは、わたしだけでなく他者も同様である。そのため、他者と世界を共有する。世界の共有において、他者と自己とを分離することはできない。直接的でなくても、他者とのかわりを欠いて生活はできないのである。すなわち、他者とともに在る共同存在として存在し、日々を生活している。そのため、日々の学びも共同行為としての、学び合いになるだろう。

世界内存在とは、存在する者が空間的に世界のなかに位置付くことを意味するのではない。その存在は、世界の内部に存在する事物や他者にかかわることによって、世界と自己を構成する、世界に埋め込まれている現存在 (Dasein) なのである。しかも、現存在の本質は実存にある。ハイデガーは「『現存在という名称は、机や家、樹木のように、その何であるかを表現するのではなく、その存在を表現している』 (ハイデガー 2013: 59)。事物という視点では「人間」と呼ぶが、他の人間とは異なり、代替不可能な唯一の「わたし」として限られた時間を存在する者は、現存在なのである。限られた時間のなかで、現存在は道具や他者とその都度の関係を結ぶように、相互構成の場として自他に開かれている。すなわち、自己を了解し、自己が何者であるかを決めたり、決められたりする。そのため、可能な自己を求めて、自己変容するように実存するのである。ただし、道具や他者が構成する身近な周囲世界 (Umwelt) と切り離して、自己を規定することはできない。他者とともに世界のなかに投げ込まれ、埋め込まれているからである。他者を欠くことのできない共同存在として、他者とともに可能な自己を実現していくように実存するのである。

日常的には、「身のまわりの世界の手許に在る道具連関の中でこのように『出会う』人びと、他

者とは、さしあたってただ手近に在る物に付け足すかたちで考えられるのではない。これらの『物』は、それらが他者たちにとって手許のものとして在る世界から立ち現われているのであり、それはまた、あらかじめすでに常に私の世界でもある」と言う (ハイデガー 2013: 175)。ここでは、道具連関と述べられているように、道具は単一で使用されるのではなく、複数が関係づけられて使用される。道具の使用によって道具連関のなかに入っていくことが、他者にかかわることである。また、そうするなかで他者と共有する世界が開かれることになる。

たとえば、読書を目的とする場合は、目の前に本があり、座ることができる椅子、本を置く机が必要である。また、本を並べていた書架も、読み進めた箇所を示すブックマークも必要である。読書という行為を達成するには、本、机、椅子、書架、ブックマークなどの道具が関係づけられ、道具連関をなしている。読書のための道具連関においては、それぞれの道具を制作、製作した人々との関係が必然となっている。本を書いた著者、著者と共同する編集者、インクや紙を製作する工場で働く人、製本する人、本を輸送する人、書店で本を並べる書店員など、数え切れない人々が人的連関を構成している。すでに述べたが、本、机、椅子、書架、ブックマークなどの道具を製作する人々も、その連関に加わるのである。ただ一人で孤独に本を読むという行為であっても、数え切れない道具及び他者と関係づけられて可能になるのである。また、書店員の場合は著者はもちろん、本の編集者や読書する人等との関係において、書店員になり、本を販売するなどの行為が可能になる。すなわち、読者も書店員も読書、及び書籍販売の行為連関にも組み込まれているようにして、他者とともに在るのである。

そもそも、世界内存在は、世界のなかで「道具立て全体の手許に在る在りようを構成するさまざまの指示関係に目配りしながら、しかもそれを特に主題とすることなくそこに没頭している」のである。行為を媒介するのは、道具である。また、

手段としての行為が目的としての行為を達成する。手段においても、さらに手段の手段においても、それぞれに道具が必要なので、特定の道具は多数の道具の連関において意味をもち、使用が可能になる。ただし、それは主題化されることがなく、行為者は無自覚なのである。無自覚な「親しみの中で、現存在は世界の内部で会うものについて気を取られて自分を見失ってしまったりする」のである（ハイデガー 2013：110）。自分を見失うということは、たとえばわれを忘れて行為の達成に夢中になっている状態である。他にも、他者の目線や評価を気にして、他者が望むように行為することがあろう。

(2) 非主題化による透明な心

ドレイファス（Dreyfus, H.）によれば、「わたしが他者と出会っていなくても、道具を使っていなくても、他者はわたしとともにそこにいるのである。道具を使おうとするときは、他者とかかわろうとするときでもある。したがって、わたし以外のすべての現存在が消え去ったとしても、共同存在は、わたしが現存在することの構造であり続ける」（Dreyfus 1991：149）のである。つまり、実際に他者が不在であっても、言葉や道具は他者と共有すること、同時にその使用は他者とかかわることを必然とする。また、それらの使用によって、現在の自己のあり方としての何者かとしての、現存在になる。したがって、共同存在と呼ぶように、現存在としての自己の存在そのものが他者と構造的に一体であると言えよう。

すでに明らかなように、世界内存在の共同性は、世界のなかで生物学的に、また物理学的に隣り合って、他者と共同することではない。他者と「ともに在る」ということは、実存論的な現象なのである。すなわち、実存する自己にとって、「世界とはもともとすでに常に、私が他者と分かち合う世界である。現存在の世界とは、ともに在る世界、**共同世界**である。内=存在は他者とともに在る**共同存在**である。他者が世界の内部でそれ自体として在る在り方は、ともに現に在るという在り

方、**共同現存在**で在る」と言う（ハイデガー 2013：176）。実存する自己を現存在と呼ぶが、それはその都度の場に開かれて存在する存在のあり方である。すなわち、今、ここに存在し、道具や他者との関係において可能な自己へと変容しようと実存する、唯一の自己を意味している。しかも、他者である現存在と世界を共有し、互いをつくるように共同して存在している。そのため、現存在は共同現存在なのである。

共同して存在することに、「他者たちの共同現存在が開示されていることが含まれているのは、つまり、現存在の存在は共同存在なのだから現存在の存在了解には他者たちについての了解もすでに含まれているということの意味する」（ハイデガー 2015：184）のである。自己を理解する、あるいは理解するということは、可能な自己を求めて変容しようとする、実存する自己そのものなのである。そのような自己了解こそが、自他に自己、すなわち何者であるかを開示する。ただし、そこには他者理解が組み込まれているのである。

たとえば、教師は学習者との関係において教師となり得るということが、共同現存在である。共同現存在としての教師は、自己を教師として了解するには、学習者についての了解を必然とするのである。たとえば、授業が高いレベルで達成できたと振り返ることができるのは、期待以上の学習者の反応があったことによる。教師としての自己を理解することは、学習者についての了解とは切り離せないのである。

現存在を基礎づける存在のあり方としての「共同存在は、他者が事実上、誰ひとり手近にいないで知覚されてもいないときでも、やはり現存在を実存論的に規定している。現存在がひとりであるというのも、世界の内でともに在る在りようのひとつである」と言う。たとえ、周囲に他者が不在だとしても、孤独であっても、わたしたちは共同存在のなかの共同現存在なのである。ただ一人で、孤独を感じることは、「もともと共同存在であるところに何か欠けている状態なのであり、そういったことがありうるのは、むしろ共同存在

ということを裏付けるものである」と考えられるのである。したがって、共同性については、実際に他者と共同行為をするかどうかを問うまでもない。

すなわち、「共同存在は、他人が事実上、だれひとり手近になくて知覚されてもいないときでも、やはり現存在を実存論的に規定している。現存在がひとりであるというのも、世界の内でともに在る在りようのひとつである。他者が不在だというのは、そもそも共同存在の中で、かつ共同存在にとってしかありえない」（ハイデガー 2013：179）のである。すなわち、孤独を感じることにこそ、共同存在であるという本質が確認できるのである。孤独を感じるのは、反省的に心をとらえる主題化によるのであり、いわば故障した状態にあることを意味するからである。したがって、あらかじめ単独の自己があり、その後共同するように他者とかがわり、互いに理解するのではないのである。そもそも、他者と切り離すことができないので、他者の不在を理解できるのである。

他者の心について知るのとは、たとえば感情移入によると考えられる。しかし、『感情移入』によって初めて共同存在が構成されるのではない。むしろ共同存在とという基礎の上で初めて『感情移入』が可能なのである。共同存在でも、そこに何か欠けている各種の様態が蔓延するのはどうしても避けられないが、これが『感情移入』の動機なのである」（ハイデガー 2013：186）と言う。すなわち、感情移入するから他者の心を知ることができるのではなく、その逆の現象が起きている。共同存在として、すでに他者と心を共有しているから、感情移入ができるのである。すなわち、レディが言う「自己－他者－意識」こそが先に成立し、その後、それにしたがって、偽造かもしれない、個別の自己意識が可能になるのである。

こうして、心の問題、すなわち、わたしたちはどうのように他者の心を知ることができるのかという問いは、日常とは異なる特殊な問いであることが明らかであろう。それは、たとえば「猟奇殺人を犯す者には、心があるのか」などと問うような、

深刻な問題が生じた場合の例外的な事態（故障）における特殊な問いなのである。このような場合でも、「心があるのか」との問いを発することには、他者の心を知ることが可能であり、それは経験済みだとの隠された前提がある。したがって、レディが批判の対象とする実験室の心理学が心の問題を主題化するのとは、日常生活からすれば特殊なケースの一般化だと言えよう。あるいは、実験室等において、不自然に主題化してとらえた心は、日常の活動における場合とは大きく異なるとも考えられる。

さらに、学校教育の場合も同様であろう。心理学の実験室のように、学校の教室は学校外部の環境、あるいは現実の社会的状況と切り離されているからである。たとえば、教師は、学習者の心を主題化する。学習指導案と呼ばれる授業計画を作成し、教師が問い、学習者が解答するという問答を詳細に記述する。そこでは、教師は学習者の内面については不透明であるとし、教師が発する問いに対する学習者の応答を予測するように、記述する。学習者の応答を予測することにおいて、学習者の心を不透明なものとし、主題化しているのである。したがって、ともに学ぶ関係の構築、すなわち共同学習を目指すならば、不自然な主題化は避けて、心の透明化に向かう共同行為を試みるべきである。

4 学び合う共同存在

(1) 社会的熟達としての学び合い

再び、ドレイファスによれば、「日常的な活動において、他者とうまく接するようにして進める透明な活動において、わたしたちが自分自身に対する場合と同じように、『他者の心』は、わたしたちにとって直接的に接することはありふれたこと」（Dreyfus 1991：150）なのである。すなわち、共同存在としての自己は、戸惑うことなく円滑に日常の活動を行うことができる。非主題化された透明な社会的実践に没入することにおいて、必然的に他者とかかわるので、他者の心も透明になる。そのため、他者の言動に対する一定の気遣

いや気疲れをすることはあっても、円滑な社会的実践のなかでは、他者の心そのものの存在を問うことはなく、共同できるのである。

たとえば、大工の場合である。職人としての大工は、金づちで釘を打ち込んだり、鉋で柱を削ったりする。それは、家屋の建設を目的とする。その目的は経済的な収入を得ることにもあるが、すぐれた大工として評価されたいこともある。さらには、それは自身の幸福を最終的な目的とする。一方、金槌や鉋等の道具の使用に熟達するだけでなく、すぐれた仕事を成し遂げるには、発注者や設計者とも交渉もしなければならない。道具の使用も関係者との交渉においても情報交換はもちろん、意図しなくても互いに学ぶことがある。そのような学び合いによって、道具の使用も関係者との交渉も円滑に進むのならば、それらとの関係は非主題化され、透明化する。透明化するということは、仕事に熟達することである。また、他者との関係も透明化するのであり、心の存在を問う不自然なこともなくなる。

このように、道具の使用と他者とのかかわりの周囲世界なかに、大工という存在は埋め込まれている。埋め込まれているということは、他の現存在と周囲世界を共有することである。この共有において、現存在は共同現存在になるのである。したがって、大工として活動し、生きることは、必要な大工道具の使い方や適切に発注者や設計者と交渉することなどのルールや規範が可能にする。そのようなルールや規範は共同体が共有するので、共同体のなかでそれらについて他者と学び合う。学び合いによって、建築についての、道具や他者との交渉を透明化するならば、その人は一人前の大工になるように実存するのである。しかし、『大工であること』は、どんな文化にも可能な生き方だというわけではないし、また、『大工であること』という生き方が認められている社会のうちで、大工にはしかるべき標準的な行動様式が背負わされている。共同体を形成する人々のあいだでの、ふるまいの一致こそ、このような規範の網目を作って全体論的なコンテクストの理解を

生成させている」(門脇 2010: 231) ののである。ここで言うコンテクストは、道具や他者とともに構成する周囲世界が与える。やはり、何者かになろうとする者は世界のなかに埋め込まれている。

わたしたちは、学び合うことでもある社会的実践によって、文化的にも特定の社会(共同体)の一員になっていく。同時に、その維持と発展に貢献していく。そうすることは、レイブとウェンガーが論じる正統的周辺参加でもあろう。ここに、レディの言う二人称的アプローチのような特定の関係でなくても、他者の心を直接に知覚し、学び合うことが可能である。なにより、共同存在として社会的実践を行うことにおいて他者と規範やルールを共有する。そこにおいて、社会的実践に熟達するほどに、すぐれた社会の構成員としての自己の形成が可能になるのである。すなわち、道具と他者(共同体)との関係のなかに埋め込まれ、日常の活動に没入することが、自己と世界とを相互構成する学び合いになるのである。

(2) 頽落への学び合い

社会的実践に熟達することによって、社会的に一人前になることは、共同性に埋没することでもある。埋没によって、誰でもない平均的な「ひと(das Man)」(社会の構成員)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」が強られる「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す」のである(ハイデガー 2013: 189)。

このように共同現存在は他者に同調したり、他者から抑圧されたりするので、平均化あるいは標準化された「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、あるいは代替可能な存在として、公共の人々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として、本来のあるべき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、世界のなかに自己が落ち込むようでもあり、ハイデガーは頹落 (Verfallen) と呼ぶ。ただし、「この名称は何か否定的な評価を表現しているのではなく、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と言表そうとするものである」(ハイデガー 2013: 262) とする。頹落を招くとは言え、社会のなかで行為に熟達することは一般的に求められ、共同現存在として何者かになることでもある。したがって、頹落を一面的にとらえ、「否定的な評価」を与えることはできない。

自己を見失う頹落は、自己の方から自己と世界を了解するのではなく、他者も含んでの周囲世界の方から自己を了解することである。すなわち、それは一方的に周囲世界に応じて、自己が何者であるかを自他に開示することである。自己を見失うので、自己の方から自己と世界を了解することはない。そのため、可能性としての本来的な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できない。すなわち、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のである。

頹落には、道具－行為連関に没入する場合と他者との関係における場合とがある。前者は、ドレイファスが論じるような熟達であり、すでに述べた。一方、後者には、3つの契機がある。第1は、おしゃべり (Gerede) である。それは「語りを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およそのところ表面的にし理解されない」(ハイデガー 2013: 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「ひと」の群れのなかに埋没していく。

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飛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ひが気にかけるところではない」(ハイデガー 2013: 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。そのため、自己を問うことがなく、自己を見失うように頹落する。

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 2013: 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、たくさんのことを知ったつもりになる。そのため、他者の多くの伝聞に依存し、物事について知らない自己を知ることなく、自己を見失うように頹落するのである。

(3) 本来的自己への学び合い

ハイデガーは、共同現存在であるにもかかわらず、自己が「ひと」である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、自己の有限性を自覚するために、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、必然的な自己の死へと思いを馳せることによって、「ひと」との関係性を断ち切って孤独になる。自己の死を思えば、「ひと」のことなどどうでもよくなる。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。良心は、自己が本来的で在ること、自己が真正の自己でなければならぬ、と自己を呼び覚ます。

こうして、死への先駆けとしての決意性が明らかにする有限な自己の実存を完結させようとすることになる。完結させるべき本来的実存は、存在する自己の全体性に求めなければならない。ここでは詳述できないが、未来の自己を見据えて、過去の自己に制約されながらも、過去の人々の存在可能性の遺産をも受け継ぎ、現在の自己の在り方を変えるのである。時間の地平において未来、過去、現在の自己の存在に及んで、自己の在り方を問い、究極の実存へと向かうのである。そうすることが、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、死へと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。交友関係をすべて断ち切ったとしても、「ひと」である多くの人々に認知され、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、現存在は共同現存在だからである。そのため、「自分自身に果敢に臨むことによって初めて、現存在には、ともに在る他者たちを彼らにとって最も固有な在りうべき在り方において『在ら』しめ、先に立って相手を自由にしてやる顧慮においてこの在りうべき在り方をともに開示する」ことが可能になるのである。しかも、「果敢な現存在は他者の『良心』となりうる」のである(ハイデガー 2013: 445)。ただし、それは果敢に本来的自己を求めることが可能にするのであり、思いやりや同情、あるいは下心や計算等によるのではない。むしろ、「ひと」から無視されても、非難されても本来的自己を実現してみせること、その開示が望ましいのである。

先駆的決意性による本来的実存については、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とみる。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、単独者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—公的領域こそ本来的開示に格好の場所、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。

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、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、取り引き等を目的とし、

一方では理性や権利、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ことを意味する多数性 (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。このような「現れの政治」(politics of appearance) としての現れによる言論活動が、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のではない。

(4) 本来的自己への超越

アレントが論じる言論活動は、外部に根拠づけを求めない。それは、道具と他者が構成する周囲世界からではなく、現れとして存在する自己から脱出した自己の方から、現れである現在の自己を問い直すように、個性的な言論活動を行うことである。自己からの脱出 (Ekstase) は、ハイデガーによれば、超越 (Transzendenz) である。すなわち、「超越、超越的なものとは、踏み越えをおこなう当のものごとであって、踏み越えたその先にあるもの」ではない。現存在である自己自身が現の自己を踏み越えているのである。つまり、「現存在という存在様態をもつ存在者だけが超越しているのであり、しかも、まさに超越こそが[現存在の] 存在を本質的に特徴づけている」のである。フッサール (Husserl, E.) が論じる「超越」とは異なり、「この現象的な事態を完全に曲解して内在と呼んでいるもの、つまりまさしく主観の領域がそれ自体超越的なものであり、そしてこれだけがなによりもまず超越的なものである」と言う (ハイデガー 2010: 480)。

世界内存在としての現存在は、世界の内存在として構成されているが、志向性によって事物や他者とかかわる。あるいは、それらのもとに在る。

このような志向的なかわりかは、自己を踏み越え、超越的な自己となることが可能にするのである。自己を超越するのは、現存在である場としての自己から脱出する自己であり、自己の存在を問う、もう一人の自己なのである。

超越は、事物や他者へと志向的にかかわることである。そのため、「先入見なしにまず志向性とその超越的性格と見てとり、それに基づいてはじめて主観とその本質を規定しなければならない」のである。こうして、「内在的領域をもつ主観と超越的領域をもつ客観のありきたりの区別、一般に内と外の区別は虚構的であり、さらなる虚構のきっかけをたえず与え」ることがないように、「今後はもう主観とか客観とか主観的領域といった言い方はしないこと」にしたいのである (ハイデガー 2010: 110)。すなわち、志向性は主観におけることか、客観的な実在はどこにあるのかなどと問うことには、意味がないと言えよう。そのような答えることができない問いを設定しなくても、自己と世界について深く考えることができるからである⁵⁾。

たとえば、「思い違いをして、暗闇で一本の木を一人の人間みなすとしても、『この知覚は、木へ向かってはいるが、この木を人間とみなしている。ところが、この人間は単なる表象である。したがって、私はこの錯覚においては表象へ向かっている』などと言っては」ならない。なぜなら、錯覚であっても、「自分が知覚しており知覚していると信じているものを、一個の事物的存在者として把握している」からである。木を人間として錯覚する場合も、「与えられているのは人間そのものであって、けっして人間の表象などではないのである (ハイデガー 2010: 108)。

ただし、ハイデガーは、「あらゆる真理は、それらが本質的に現存在に絡む在りようをしている点で、現存在の存在に相対的な関係にある」(ハイデガー 2013: 338) と言う。一本の木を錯覚して人間とみるのは、遠くから見かけただけで、恐れを感じるなどして足早に立ち去った場合があるだろう。一方、暗闇のなかでも勇気を奮い、近づ

いて木なのか人間なのかと確かめることもあるだろう。ある存在は、恐れを感じて立ち去る者には怪しい人間としてその存在を開示し、勇気を奮って近づく者には一本の木としてその存在を開示するのである。もちろん、知覚の真理的な妥当性は後者が優っている。それでも、表象は必要としないのである。また、相対的な関係であっても、好き勝手に真理を構成できるのでもない。真理は、知覚対象と自己との相互構成が可能にするからである。

本来的自己についても、同様である。先駆的決意性によって、自己の実存の完結的な全体を描き出す。それは、理想的なイメージのようなものかもしれないが、主観か客観かと問うことのない現象の世界においては、超越して触れることができる存在である。脱出した自己は、可能性としての未来の自己の方に身を寄せ、振り返って現在の自己を呼び寄せる。強固に存在するように確信できる未来の自己とともに在れば、超越する自己は、現在の自己を力強く呼び寄せることができるはずである。ここに、本来的自己への実存が始まるのである。一方、頹落する「ひと」は、社会的に熟達するが、常に他者や事物へと志向し、超越する自己はそれらのもとに在って、現の自己を呼び寄せるのである。ここに、自己の方から、あるいは世界の方からという、超越的な自己の在り方の差異がある。

4 小括：本来的に学び合う共同存在へ

個人にばかり焦点を当てることなく、個人の発達段階を超える共同行為の達成を可能にすると考えられる拡張的学習、正統的周辺参加、二人称的アプローチから、学び合いについての検討を始めた。しかし、そもそも、わたしたちは孤立した個ではなく、ハイデガーが論じる共同存在として世界に埋め込まれている。共同存在であることが、学び合いを基礎づける。すなわち、学ぶことそのものが、世界のなかで、他者とのかわりを欠くことができない学び合いなのである。

すると、学び合いには二つがある。第一は社会

的实践に熟達するように、超越的な自己が他者や道具を志向し、世界のなかに埋没するように学び合い「ひと」になっていく場合である。しかし、第二に、超越的な自己が本来的自己を志向するならば、他者とともに互いに世界のなかから自己を取り戻すように、学び合う可能性も得られる。超越し、志向する先の存在者によって、いずれかの学び合いとなるのである。

実際には、意図的な共同行為としての集団の学習が始まるならば、学習者個人ではなく、学習者と教師の集団の発達へ向かう学び合いになる可能性が得られる。そこで、参加者がそこに没入するならば、学び合いはしだいに透明になっていくように非主題化され、無理なく集団の発達を招くだろう。そのためには、たとえば「みんなで協力して」などとは言う必要はなくなるように、没入しなければならない。そもそも、学校や市民社会に埋め込まれた学習者と教師とは、ハイデガーが論じる世界内存在なのである。世界内存在は共同現存在でもあるので、非主題化された活動として、複数の学習者と教師とが一つとなって構成される心を分かたずことなく、学び合いに没入できるのである。没入するならば、学習者と教師との集団的発達の実現が期待できる。

ただし、学び合うことにおいて対話は欠かせないが、気楽なおしゃべりや新奇性、曖昧性によって自己を見失ってはならない。自己を見失う頹落は平均的な「ひと」になることとして、本来の実存の可能性を閉ざしてしまうからである。そのような望ましくない頹落を、強化してはならない。死への先駆けを求めるように、頹落から脱することは非常に困難である。しかし、「ひと」の集団のなかにも在っても、極めて個性的な自己を開示しようとするべきである。すなわち、少しでも本来の実存に向かう自己の開示として、対話においてであれば周囲の人々による無視や非難を恐れることなく、格別に個性的な発言をするべきである。また、そのような発言を互いに尊重することも欠かせない。格別に個性的な発言が構成する対話によってこそ、互いに良心となって、本来の実存へ

向かう学び合いの可能性が開かれるかもしれない。そこに、実存としての豊かな学びが期待できるのではないか。

もちろん、学校教育のすべてにおいて、本来的実存を求める学びを実現しようとすることは非現実的であり、できないだろう。それでも求めたいのは、自己目的化する学びを始めることである。世界から自己をみるのではなく、実現したい未来の自己の立場から今の自己をみて、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。まず、テストの点数や成績、進学や資格取得などのような、学習に対する外部からの根拠づけを疑うことがあろう。また、自己に固有の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なることもあろう⁶⁾。

さらに、疑いや違和感等の感情の共有に、学習者だけでなく心ある教師が加わることを、期待したい。学び合う世界内存在である自己の本質的な構造は、共同存在だからである。

注

- (1) 佐長2019等において論じている。学習についての原理的な見方としての脱中心化は、学習者個人の内面に焦点をあてることはしない。それは、心と身体、及び環境、他者との関係に学習をみるように視野を拡大するのである。たとえば、カリキュラムや授業においては学習者相互に、さらに学習者と教師とが共同することを強調する。それらを学び合いととらえ、共同によって得られた成果を個人に還元することもしない。さらに視野を拡大し、学校外部の人びととの共同へと向かい、学校を超える社会的な学び合いを求める。しかし、ここでは、学習の脱中心化についての理解を得るためには、妥協しよう。すなわち、学習者の内面は空虚ではないことを認め、内面にいくらかの表象（イメージや知識）を想定する。しかし、それでも、内面のそれら以上に、身体及び環境との相互作用、他者との相互行為がリソースとして学習を豊かにし、他者とともに個々の学習者を成長させるとみるのである。
- (2) たとえば、「バプロフのイヌ」と呼ぶ実験室におけるエピソードでは、犬に対する図形を識別する訓練がダブル・バインドを生み、犬を病的症状に陥らせる。実験者は、犬の反応に図形の識別が認められるならば、しだいに識別が困難な図形を提示する。しかし、やがて識別が不可能な図形の識別が求められ、識別のコン

テキストを逸脱していく。もはや、犬は実験者が提示したと考えている図形を推測し、どちらかに賭けるように選択するしかない。しかし、それができない犬は、識別できない図形を識別しようとして失敗し、罰せられる。その結果、実験室に繋がれた犬は「噛みついたり、餌を拒んだり、反抗したり、昏睡状態に陥ったりなどする」のである（Bateson 2002: 110-111）。この場合は、識別のコンテキストから賭けのコンテキストへと移行することが、犬を救う。ダブル・バインドを超えるには、コンテキストについて学び直す、コンテキストの学習が欠かせないのである。なお、この事例では、犬だけでなく、犬の図形識別能力について実証できると考えている、実験者もダブル・バインドに陥っている。むしろ、実験者も犬と共同して、新たな実験を可能にするコンテキストの学習を行うべきである。そこに、拡張的な学習がある。

- (3) 鳥根県立隠岐島前高等学校の場合に注目したい。人口減少が進む僻地の離島において、高等学校の廃校が検討されると、島外に移住する動きがみられた。そこで、行政も高等学校も地域住民も危機感を強くし、緊密に連携して新たな活動を始めた。生徒たちは、島を紹介する地域観光のプランを作成し、コンテストで優勝した。また、生徒たちと教師は、地域住民と行政のサポートを得て観光プランを実行し、多くの観光客を呼び込んだ。さらには、地域を挙げて全国に呼びかけ、高等学校への県外からの留学生を受け入れる。それらの成果もしだいに大きくなり、不便な離島にもかかわらず、都会からの移住もみられるようになる。生徒数は増加し、学校は存続することになった。同時に、地域の活性化も実現したのである。（山内他 2015）。
- (4) 共同的な心のあり方こそが常態なのである。それにもかかわらず、心は個人的なものであり、自分自身が所有するかのように感じる。それは、心を意識化する自我による反省的思考が働いているからである。田口茂によれば、反省的思考は生きられる経験を変形する「変様」を招くと言う。すなわち、自己を意識しない日常的活動が一般的に認められるように、自我はいつも機能しているのではない。それにもかかわらず、わたしたちは「反省的思考のなかに入り込むと、『自我が一切を見ている』という仕方で、すべてを再構成的に塗り込めてしまう。それ以前の現象の生きられ方・経験のされ方は、変様を蒙り、隠蔽されて見えなくなってしまふ」（田口 2014: 215）と言う。ここで言う「変様」は「行為の経験のモードから、自我的反省モードへの変様」である。それは、わたしたちの流れる経験を再構成的に湖塗、あるいは偽造する。そのため、反省的思考によって糊塗や偽造としての再構成がなされ、流れる経験において構成される共同的な心は隠蔽

されるのである。反省的思考によって経験が再構成されることを主題化とも言うが、心を主題化する場合、心を意識することである。一方、主題化されない心は流れる経験のなかで共同的に構成される。このことを明らかにするには、反省的思考によって主題化された心の再構成を解体する必要がある。たとえば、他者の声を耳にすること、手をつなぐこと、対面して言葉を交わすことなどの身体的接触がある。それがあれば、「そこで私は、他人と行為的な連関のうちにある。この行為的な連関においては、双方が互いを身体として経験する。他人は、身体として出会う。身体として他人に出会ったとき、私もまた、身体として他人を迎えている」(田口 2014 : 225) ののである。このように、身体として他者に出会うとき、他者の身体と自己の身体とが類似であることは意識されず、非主題的に了解される。そこでは、「他人の身体と自分の身体との間に、ただちに強い意味での重ね合いを生じさせる。それは、自分の身体ではない。だが、どこかで、あたかもそれが自分の身体であるかのように、わたしは自らのうちに他人の身体を感じとる」(田口 2014 : 226-227) ののである。このような非主題的な経験を、田口は身体的な「響き合い」と呼ぶ。そもそも、このような「響き合い」による複数の身体の一体化が本来的な身体のあるあり方であり、個別の身体は身体の主軸化によって構成、成立するに過ぎない。自他のそれぞれに個別の身体は、「響き合い」の媒介でしかない。あるいは、一体的な身体の構成契機なのである。さらに、身体は外部と内部との変換の場でもあることにも注目しなければならない。すなわち、身体は「転換点 (Umschlagspunkt)」、あるいは「転換の場」(Umschlagstelle) と呼ぶべきである。身体は「外的な事物同士の因果的連関と、『内的な』動機づけの連関とが相互に転換し合う特異な場」なのである(田口 2014 : 236)。なぜなら、内的な動機づけによって外的な世界に働きかけができるし、外的な世界からの刺激によって内的な変容が起きるからである。たとえば、歩く方向を変えるのは内的な動機づけによるのであり、方向を変えれば見え方が変わり、気分転換もできる。このようなありふれた経験にも、外部と内部の「転換点」としての身体を認めることができる。これまで述べてきたように、他者との身体的な出会いは、一体化された身体としての経験の流れのなかにある。そこでの流れる経験もまた、それぞれの身体に分けることはできない。さらに、身体は内的世界と外的世界との転換点でもある。そのため、他者と身体的に出会う自己の内的世界としての心は、他者の心と一体的に構成されるのである。もはや、「物体として現われた身体の背後に、心的なものを『推論』するのではない。両

者は『転換』と呼ぶしかない一つの媒介的振動を形成している。他の身体に出会うということは、この媒介的振動に触れるということ」(田口 2014 : 236-237) なのである。このような「媒介的振動」において、他者の心を直接的に知覚できるのであろう。もちろん、そのような心は他者と共有する流れる経験としての生きる出来事のなかにあり、他者との共同として構成される。また、それは非主題的に身体的に知るほかないので、心そのものを意識することはない。たとえば「二人称的アプローチ」と言う以前に、わたしたちは他者と一体化しているのである。

- (5) 志向性は、心理学者のギブソン (Gibson, J.J.) が論じる直接知覚としての、アフォーダンス (Affordance) の構造としてもとらえることができるのではないか。すなわち、「環境が動物に提供する (offers) もの、良いものであれ悪いものであれ、用意したり備えたりする (provide or furnishe) もの」(ギブソン 2011 : 137) としてのアフォーダンスによって、自己と世界の関係性をとらえるのである。アフォーダンスは、知覚等の行為のリソースとも考えられる。しかし、行為が始まれば行為者とアフォーダンスとは相補性をもつので、両者を分離することはできない。両者は、一つのシステムになっていて、行為の達成をいずれにも還元できないということになる。行為システムについて、ギブソンは次のように言う。すなわち、「知覚活動を考えるとき、何かが視神経に沿って伝達されると仮定する必要はない。また、網膜に投影された逆さの像、あるいは一組のメッセージが脳に伝えられると信ずる必要はない」のである。システムとして、たとえば視覚を知覚系として考えるのである。すると、「脳はこの系の一部に過ぎないし、網膜入力 eyeball 調節作用を喚起し、網膜入力を変えていく、というようになっているので、眼もまたこの系の一部である。そのプロセスは一方的伝達ではなく、円環的である。眼-頭-脳-身体からなる系は、包囲光の構造における不変項を記録する。眼は像を形成し伝達するカメラでもなく、また、網膜は単に光の指によって打たれるキー・ボードでもない」のである (ギブソン 2011 : 66)。科学的にみれば、アフォーダンスを生みだす行為のシステムに、自己と世界との出会いとしての志向性が認められるのである。
- (6) 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、一見すると、無用や無駄な活動のようにみえる。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無視しているからである。しかし、そうであればこそ「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び合うのではないか。

引用・参考文献

ヴィゴツキー、2003 (1935)、『『発達最近接領域』の理論—教授・学習過程における子どもの発達—』(訳・土井捷三／神谷英司) 三学出版。

ヴィラ、デーナ、R、2004、『アレントとハイデガー—政治的なるものの運命—』(訳・青木隆嘉) 法政大学出版局。

門脇俊介、2010、『破壊と構築—ハイデガー哲学の二つの位相—』東京大学出版会。

ギブソン、ジェームズ、J、2011、『生態学的視覚論—ヒトの視覚世界を探る—』(訳・古崎敬、古崎愛子、辻敬一郎、村瀬彦) サイエンス社。

ギャラガー、ショーン／ザハヴィ、ダン、2011、『現象学的な心—心の哲学と認知科学入門—』(訳・石原孝二他) 勁草書房。

佐伯胖、2014、「そもそも『学ぶ』とはどういうことか：正統的周辺参加論の前と後」組織科学会『組織科学』第48巻第2号、pp. 38-49。

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。

田口茂、2014、『現象学という思考—く自明なもののの知へ—』筑摩書房。

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。

ハイデガー、マルティン、2010、『現象学の根本問題』(監訳・木田元、訳・平田裕之／迫田健一) 作品社。

ハイデガー、マルティン、2013、『存在と時間』(訳・高田珠樹) 作品社。

ハイデッガー、マルティン、1997、『ハイデッガー全集

第2巻 有と時』(訳・辻村公一) 創文社。

ハイデッガー、マルティン、2001、『現象学の根本諸問題』(訳・溝口競一／松本長彦／杉野祥一) 創文社。

浜田寿美男、1998、『ピアジェとワロン』ミネルヴァ書房。

山内道雄／岩本悠／田中輝美、2015、『未来を変えた島の学校—隠岐島前発ふるさと再興への挑戦』岩波書店。

ワロン、アンリ、2012、『身体・自我・社会』(編訳・浜田寿美男) ミネルヴァ書房。

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, 1999, *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago 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)。

Bateson, Gregory, 2002, *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Hampton Press (ベイトソン、グレゴリー、2006、『精神と自然—生きた世界の認識論—』(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*, Massachusetts Institute of Technology (ドレイファス、ヒューバート、L、2000、『世界内存在—「存在と時間」における日常性の解釈学—』(訳・門脇俊介) 産業図書)。

Engeström, Yrjö, 2015, *Learning by Expanding: An Activity-theoretical to developmental research*, Cambridge University Press (エンゲストローム、ユーリア、1999、『拡張による学習—活動理論からのアプローチ—』(訳・山住勝広他) 新曜社)。

Hanks, William, F., 2006, *Foreword*, in Lave, Jean / Wenger, Etienne, 2006, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, pp.13-24 (「ウィリアム・F・ハンクス」の序文)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、pp. 5-20)。

Reddy, Vasudevi, 2008, *How Infants Knows Minds*, Harvard University Press (レディ、ヴァスデヴィ、2015、『驚くべき乳幼児の心の世界—「二人称的アプローチ」から見えてくること—』(訳・佐伯胖)、ミネルヴァ書房)。

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)。