

教育における問いの実存論的考察

—本来的実存の可能性—

田本 正一*

Existential Consideration of Questions in Education
: The Possibility of Original Existence

TAMOTO Shoichi*

(Received September 29, 2023)

教育において問いは極めて重要である。問いについては多くの理論的、実践的な研究の成果がある。しかし、これらの研究では問いとはどのようなものであるかなどの原理的な考察を欠く。そのため、問いは学習者にとって探究すべきものではないこともある。つまり、問う者が不在なのである。実存論的とは、問う者であるわれわれのあり方から考察することである。さらに、問う者であるわれわれは真理を求める。実存論的な真理は自己との関係によって明らかにされる。以上から次の3点について論じている。第1に、日常の実践としての問いは、実践に埋没していることである。第2に、科学的認識としての問いは、客観的真理に呪縛されることである。第3に、本来的実存の可能性としての問いである。本来的実存は、自己と世界の関係において真理を問うこととなる。そのため、自己と世界の関係性を問い直し新たな実践を作り出す可能性を秘めることになるのである。

はじめに

教育において問いは極めて重要なものであることに異論はなかろう。教育における問いについては多くの理論的、あるいは実践的な研究の成果が蓄積されている。佐長によれば、教育における問いの研究は大別して2つあるという。第1は「授業における問いの成立に関する研究」、第2は、「問いの構造化に関する研究」(佐長、2012:79)である。前者は、問いを生活に求める場合と教室で作られる場合があるという。生活における問いとは、学習者の生活において切実な問題を持ち込むことである。一方、教室で作られる問いとは、教師が主体となって授業で問いを作り出す方法である¹⁾。後者は、習得される知識との対応において問いを体系化する²⁾すなわち、問いの形式によって質的に異なる知識を習得するのである。

しかし、これらの研究では問いとはどのようなものであるか、あるいは問うこととはどういうことであるか、などの原理的な考察を欠いている。そのため、教育において問いは学習者にとって探究すべきものではなかったり、問いであると錯覚させられたりするのである。確認

であるが、そもそも問いとは、自らが探究するものである。しかし、教育における問いは、自己とは関係ないものでも扱うこととなる。つまり、問う者が不在なのである。このような現状を改めるためにも問いはどのようなものであるかという原理的な考察をすべきではなかろうか。なお、本研究における「問い」は「問う」ことと表裏一体的であると捉えている。なぜなら、自己が「問う」ことによって「問い」が生じるからである。

以上の問題意識を基にしてハイデガー(Heidegger,M.)やアレント(Arendt,H.)に依拠して、教育における問いについて実存論的に考察したい。それによって、問いについて深く考えることを試みるのである。実存論的とは、問う者である現存在(da sein)の実存(Existenz)の視点から考察することである。では、なぜ現存在は問うのか。それは、真理(Wahrheit)を明らかにしたいからである。伝統的な真理とは認識や言葉と世界の一致である。しかし、ハイデガーがいう真理とは自己と世界のあり方である。そのため、自己を明らかにすることは真理を明らかにすることになる。一方、真理を求めようとするならば、自己を明らかにすることが求められる

* 山口大学教育学部, 〒753-8513 山口市吉田1677-1, s.tamoto@yamaguchi-u.ac.jp

のである。これらの関係は相互構成なのである。さらに、ハイデガーは自己の実存について2つ挙げる。第1に、自己から自己を求める実存を本来性 (Eigentlich) とよぶ。第2に、世界から自己を求める実存を非本来性 (Uneigentlichkeit) とよぶ。すると、問いは自己の実存と切り離すことはできない。このように、実存論的な視点から教育における問いを考察することで、教育技術に還元されたり、科学的認識を形成したりするための問いを超えたあり方を提示したいのである³⁾。

そのために、以下では次の3つについて論じたい。第1は、実存論的考察の枠組みである。ハイデガーによれば、われわれは世界内存在 (In-der-Welt-sein) として実存するという。実存とは、世界内において可能な自己のあり方を選び取るという自己変容できる存在のことである。さらには、実存は本来的と非本来的に区別される。このような枠組みを設定することで問いについて実存論的に考察したい。第2は、非本来的実存における問いについての考察を行う。この場合、日常実践と科学的認識に分けて論じることで問いを中心として展開される教育実践が非本来的実存として実践されていることを明らかにする。第3は、本来的実存における問いの考察を行う。この場合、真理を明らかにするように本来的実存へと変容することが問いにとって重要なことを指摘したい。

1 実存論的考察の分析枠組み

(1) 世界内存在としての実存

ハイデガーは周知のごとく『存在と時間』(Sein und Zeit) において存在とは何かという問いを立てる。つまり、ハイデガーは、問うているのは、存在とは何かということであり、個別の存在者ではない。ハイデガーは存在者に言及する場合、「人間」という言葉は使用せず、「現存在 (Da sein)」と表現する。この言葉にはわれわれ各自が固有の状況に置かれており、その状況において行為する存在であることを意味している。そのため、現存在は各状況において「どうすべきか」という問いを立てざるを得ない。またその問いは自己についても向けられ、言及される。つまり、現存在は自己を問う存在である。さらに、現存在は現れとしての存在であるともいう。それは自己と他者の存在が明らかになるという意味で、「開示性 (Erchlossenheit)」とよぶ。また、開示性を現存在が明るくされていることだとも述べ、「明るみ (Lichtung)」ともよぶ。これらは現れとしての自己とそれ以外の存在者の存在が開示される場であることを意味する。自己が存在するということは、自己という確固たる実体があるのではない。自己と状況とがアド・ホック (ad hoc) に構成されていることを意味しているのである。その意味では現存在のあり方は、その場における1回限

りのものと考えることができよう。

このように、現存在は、問う存在であり、現れは、開示性として自他に開かれる存在である。さらに、実存についてハイデガーは、「現存在がこれこれの仕方に関わりうる、また常になんらかのかたちに関わっている存在それ自体を、私たちは実存とよぶことにする」(ハイデガー2015: 17) と述べ、「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のできる性格は、これこれの『外見』としての『形相』を備えた手近にある存在するものに備わる、それ自身何か手近にある『属性』などではなく、そのつど、現存在に可能な在り方であって、またそれ以外のものではない」(ハイデガー2015: 59) とも述べている。このような現存在は他者等とも関わり合う。そうすることで、現存在のあり方は多様に変化する。それを自己が現実として引き受ける。この現存在における存在のその都度のあり方が実存なのである。

一方で、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現存在は、認識に先だって配慮的な気づかい (Besorgen) がある。このことについてハイデガーは道具を挙げて説明する。例えば、ハンマーを使う場合である。ハンマーを使って作業する場合、われわれはハンマー自身に気を使っていない。結果として制作される製品にそれは向かっているはずである。さらに製品を使う場合はハンマーの後には釘、その次はペンキなどと様々に関係づけられている。このように道具は一定の目的と手段のネットワークを構成している。さらには、道具の使用には目的-手段の行為連関も加わる。そのため、これらのネットワークのことを道具・行為連関とよぶ。現存在はこの道具・行為連関の場に応じて作り替えていくように存在する。言い換えれば、世界を作り直していくのである。

このような世界のことを周囲世界 (Umwelt) とよぶ。現存在は目的を達成するために道具を使い、行為する。すると、道具や共同存在 (Mitsein) としての他者とともに周囲世界に没入するように自己と周囲世界のかかり方をその都度変化させる。しかし、周囲世界に没入する場合は、自己を見失う。それを頹落 ((Verfallen) とよぶ。この場合は、非本来的な自己として存在することになる。そのため、他者との関係を切り離し、孤独に

なって死に先駆けるように決断するべきである。このようにして本来的な自己へと変容させるべきであるともいう。このように、現存在が実存するのが、世界内存在なのである。

(2) 実存の本来性と非本来性の構造

前述のように世界内存在としての自己の実存は、2つあるとハイデガーは述べる。すなわち、本来的実存と非本来的実存である。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的実存であるという。すなわち、「平均的な日常性という様態で、現存在は自分の存在に関わりあう。仮に自分の存在を前にしてそれからの逃避や、その忘却という様態であるにしても、関わりあうことであるのに変わりはない」(ハイデガー、2015:62)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。

一方、それとは異なる実存がある。それが、本来的実存である。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実存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。ハイデガーは、「死は現存在の最も固有な可能性である。この可能性に臨んで在ることによって、現存在の存在そのものが端的に問われるものとしてひたすら気になるような最も固有な在りうべき在り方が現存在に開示される」(ハイデガー、2015:392-393)のである。

以上をもとに問いの問題へ立ち返ろう。では現存在は、なぜ問うのか。それは真理を探究するためである。その真理も実存論的アプローチによれば、従来の捉え方とは異なる。伝統的な真理は世界と認識や言葉が一致することである。しかし、実存論的アプローチからいえば、自己と世界の関係のあり方である。世界に内存在する者にとって、同時に存在する存在者と自己は、切り離すことができない1つのシステムとなっている。そのため、自己以外の存在者を気遣う者として存在することとなる。そのため、真理は相互行為によって明らかにしなければならないのである。以上からすれば、真理を明らかにすることは自己を明らかにすることになる。一方、自己を明らかにすることは新たな真理を構成することにもなる。すなわち、それが実存的な真理なのである。そのことは、新たな実存を求めることにもつながるのである。

以上を基にすると、真理も本来的実存と非本来的実存から考察可能である。本来的実存からすれば、自己から自己の選択をするように真理を求めることができる。一方、非本来的実存からすれば、世界から自己の選択をするように真理を求めることとなろう。それは、自己との関りを欠くという視点からすれば、非真理となろう。

(3) 問いについての実存論的考察の構造

以上のように、自己との関係において問いを求めれば本来的実存であり、自己と切り離して客観的な問いを求めればそれは非本来的実存となろう。本来的実存と非本来的実存においては、それらに差異があるのは明らかである。さらには、真理を求めるという視点からは日常の実践において真理を求める場合がある。この場合、われわれは日常的な実践において真理を問うていくであろう。日常の実践では対象は非主題化として現れる。これは一般的な市民としてのあり方であろう。一方、科学的認識において真理を求める場合もある。この場合、科学的な実践において真理を問うていくことになろう。科学的な実践は対象を主題化することで真理を求める。これらは、一般的な市民と科学者との実存の差異として考えることができる。

こうして、問いは実存論的に考察すれば以下の4つの場合に類型化できる。それぞれが現存在の実存であり、それに応じて問いのあり方も異なるのである(表1)。第1は、日常における非本来的実存としての問いの場合である。具体的には、日常的に世界から目の前のことを次々と問うて、行為する場合が相当する。例えば、教育において教師が教育内容についての問いを設定するような場面を想定できる。これらは世界(教師など)から与えられた問いを問うていく。このように、教育においては教育技術へと還元することで問いについて考察がなされてきた。

第2は、科学における非本来的実存としての問いの場合である。具体的には、理論的に、世界から目の前の問題や故障について問い、認識する場合が相当する。例えば、社会科教育の文脈でいえば、科学主義の社会科を挙げることができる。それでは、科学的な認識を高めるための問いが設定され授業が構成されていく。つまり、小さな社会学者を育成することを目的にするのである⁴⁾。これらについても世界から与えられたものを問うこととなる。それは客観的真理が存在するという呪縛でもあろう。第3は、日常における本来的実存としての問いの場合である。具体的には、自己の有限性を自覚し、自己から目の前のことを問い直し、本物の自己になるように行う場合が相当する。例えば、ある存在者が自己との関係において問い直されなければいけない場合が想定で

きる。それは、自己から世界について問い直しすることになり、本来の実存としての在り方を期待できる。第4は、科学における本来の実存としての問いの場合である。具体的には、理論を探究するものとして有限性を自覚し、自己から一般化された存在者について問い直し、本物の理論の探究者になるように行為する場合が相当する。例えば、一般化された存在者が自己との関係において問い直されなければいけない場合が想定できる。それは、自己から世界を問い直すことになり、本来の実存として問いを探究することが期待できる。以上から表1が考察の枠組みとして提示できよう。

表1 問いについての実存論的考察の構造

		実存のあり方	
		非本来的	本来的
真理を求め る場	日常 的 実 践	A 日常の実践における非本来的実存としての問い	C 日常の実践における本来的実存としての問い
	科学 的 実 践	B 科学的実践における非本来的実存としての問い	D 科学的実践的における本来的実存としての問い

本研究では、A、B、Cの3つの場合について考察することとしたい。Dについても検討すべきことは十分承知しているが、それは科学者一般が該当する⁵⁾。そのため、教育における問いを対象として実存論的な考察をするという目的からすれば、上記の3つで十分であると考えている。なぜなら、教育は一般的な市民を対象とするからである。科学者の本来の実存については別稿に譲ることとしたい。

以上から、教育における問いは、非本来的実存から本来的実存へと変容することを期待できる「C日常の実践における本来の実存としての問い」へと転換すべきことについて論じていくこととしたい。

2 日常の実践における非本来的実存としての問い

(1) 日常の実践としての問い

問う者としての現存在は、日常的に世界から目の前のことを問うていく。その場合、自己とは関係していなくても問わねばならない、あるいは問いと思わせられ問うていくのである。その場合、問いの対象については主題化されない。なぜなら、現存在は好奇心 (Neugier) によって問いを問い求めているからである。

この場合では特に、教育技術で研究されてきた問いに注目したい。それでは問いは、教育技術として還元される。教科に関わらず授業において問いは欠かせない。教

科においては学習課題ともよばれているが、いずれにしても問いによって授業は始まり、何らかの終結を迎える。そのため、教師は問いを設定されなければならない。しかもそれは学習者が「問いである」と認識し、かつ「問うべきもの」として仕上げていく必要がある。それは「切実性」や「当事者性」という言葉でも表現される⁶⁾。このような問いの研究は、「何を」、「いかに」問うのが最大の関心となる。例えば、社会科授業においては次のように述べられている。「新しい社会事象に接したとき、子どもたちは、実に多種多様な問いを持つ。例えば、『新聞社』という社会事象をみたとき、どんな問いを持つだろうか。・どんな機械をつかっているだろう、・どのように紙面を構成するだろう、・どのように記事をたくさん集めるのか、・どうして新聞社によって記事に違いがあるのか」(香川県小学校社会科教育研究会、1993:90) などである。さらには、学習課題づくりの方法として、「①『驚き』による学習課題づくり」、「②『疑問』による学習課題づくり」、「③『困惑』による学習課題づくり」、「④人物への接近による学習課題づくり」(寺田登、1993:16-20) などもある。

これらの事例によれば、初めて接した社会事象と自らの距離を確認することになる。すなわち、その距離が近ければ特に問いとして立ち上がらない。一方、その距離が遠ければ問いとして立ち上がってくるという具合である。授業においては学習者と社会事象の距離が遠いことが望ましい。なぜなら、遠ければそれが問いとして立ち上がり、探究すべき対象が明確となるからである。このような問い、あるいは学習課題づくりは「矛盾」という原理に依拠しているという。宇佐美は、「矛盾とは、とにかく、複数の記号の間の意味の矛盾なのである。矛盾とは、考え方によって生じたり、生じなかつたりするものであり、人間の側で記号解釈を離れて、その外側に矛盾があるかどうかは問題にならない。」(宇佐美、1979:142) と述べる。このことは、矛盾によって問いを生み出す教育技術として位置づけることができよう。つまり、問いは教育技術として考えられ、仕立てられていくのである。そのため、現存在は問いと深く関わることなく、問わされることになる。それは先に示した問う者が不在の状況でもあろう。

以上の2つの事例は、教育における問いを教育技術として位置づけられている。それはさらには、問いが自己とは関係なく設定されていることも注目すべきであろう。自己との関わりがないため、「矛盾」のような工夫を設定して学習を展開しなければならない。その驚きは、現存在にとって好奇心を誘発する。したがって、現存在は日常の実践において次々と新奇なものを問うていくこととなる。

(2) 日常実践への埋没

日常実践において現存在は、目の前のことを次々と問うという構造が明らかとなった。特に、教育における問いは好奇心を誘発させることによって現存在を問う者へと仕立て上げていく。しかし、このような教育における問いは実存論的考察によれば、多くの問題を生じさせる。

この場合の問いで重要とされる好奇心について考察しよう。現存在には本来的実存と非本来的実存があることについては先に述べた。ハイデガーによると、好奇心は後者の非本来的実存を導く頹落として挙げられている。それは、「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、見ようとする気づきか気がかかるところではない」(ハイデガー、2015:257)のである。さらには、「絶えず新たなもの、別のものとの出会いを重ねることで、刺激と興奮を求める。落ち着くことなく、好奇心は、気散じや気晴らしの可能性が尽きないように配慮する」(ハイデガー、2015:257)のである。

実存論的アプローチによる好奇心の考え方から前述した問いについて考察を試みよう。授業で提示された問いは驚きなどの教育技術によって問いとして仕立て上げられる。すると、現存在はその問いに対して好奇心をもって関わることとなる。しかし、この好奇心は現存在を頹落へと導く。なぜなら、作られた矛盾は新奇なものをただ見るためにのみ見るからである。そのため、新たな授業においては次の問いが仕立てられ、その問いの新奇性に目を奪われ、次々と問うていくのである。もちろん好奇心は、教育の場のみで生じるのではない。日常実践の場においては常に生じている。目の前の新奇性に目を奪われ「これは何だろう」という問いは次々に生じるのである。

このような好奇心は、真理を探究しようとしめない。なぜなら、次々と対象を問うため、その実践に埋没しているからである。実践に自己を喪失させるように存在することは、自己と真理を真に明らかにすることにはならない。前述した授業の問いは、新奇性によって真理を覆い隠しているのである。それは、「何ひとつ可能性を予期することはなく、これをすでもはやただひとつの現実的なものとして貪欲に欲しているにすぎない」(ハイデガー、2015:517)のである。このように、日常実践に埋没している問いは、真理を開示することが困難である。そのために、真理を開示するように、一方で新たな自己を開示するように、日常実践においても問うていく必要があるのではなからうか。

3 科学的実践における非本来的実存としての問い

(1) 科学的認識としての問い

日常実践における実存と異なるのが、科学的実践の場合である。具体的には、理論的に、世界から目の前の問題や故障について問い、認識する場合が相当する。この場合、日常実践と異なるのは、対象が主題化されることである。ハイデガーによれば、「主題化とは、世界の内部で出会っている存在するものを明け渡すことを目指すものだが、その際、この存在するものが、純然たる発見の働きを迎え撃つかたちで自らを『投げ返してくる』、つまり客体となりうるようなかたちでそれを明け渡そうとする」(ハイデガー、2015:541)のである。つまり、主題化は対象を客観化する働きをすることである。よって科学的実践は、対象を客観化し、認識する科学者のように行為する実存である。

教育における問いの文脈に戻そう。教育において科学的知識を習得することの重要性については周知のとおりである。よって、授業では科学的認識を形成するために問いが設定される。それは実験を踏まえた実証可能な問い、あるいは科学的法則に依拠した問いなどが相当する。社会科教育の場合である。森分孝治は社会科の目標を『社会生活を正しく理解させる』ことではなく、『社会的事象・出来事を科学的に説明できるようにさせる』こと(森分、2005:88)と明言する。それを踏まえて「科学において求められる説明は、多くの場合、ある事象が起こったことの、あるいは説明が成立することの、原因あるいは理由を明らかにすることであり、そのような科学的説明を求める問いは、『なぜ』という問いである」(森分、2005:100)という。森分によれば科学的説明を求める問いは、「なぜ」であり、それを基にした授業構成の必要性を論じる。すなわち、「社会科授業は『なぜ』という問い、『～すればどうなるか』という問いに対する回答として構成されるべきである。」と述べ、「『なぜ』という問いは、単元の、そして各時間の学習指導案を貫く基本的な問いでなければならない」(森分、2005:140)のである。

以上の原理から開発された社会科授業の事例を挙げよう。森分が開発した「公害」(森分、2005:166-184)である。この授業は、小学校5年、中学校公民的分野、高校政治・経済における「教授書」開発がなされている。小単元の目的においては、「資本主義における市場経済のメカニズムから公害の本質を解明する」ことが示されている。その目的を発達段階に応じて段階的に到達目標を示している。さらに、導入、展開、終結において問いが準備されている。すなわち、導入は「公害はなぜ起こったのだろうか」、展開は「①なぜプラスチック公害が起こったのか」、「②なぜ四日市では公害がひどく

なったのか」、「③なぜ企業は外部経済を内部化するが外部負経済を内部化しないのか」である。終結は「公害をなくすにはどうすればよいか」である。

導入においては、ある企業の飲料の容器がビン容器からプラスチック容器に変更されたことで、「企業が経営合理化（機械化、集積）すると、私的費用は減少し、社会的費用は増大する」という概念的説明的知識を習得することとなる。展開においては、四日市の公害の事例を挙げ、「企業が集積すると公害が増幅される」、「企業は外部経済を内部化するが、外部経済を内部化しないので、公害がおこる」という知識が習得される。これらは、経済学の一般的な理論を習得することを目指す。つまり、科学的認識を高めることを目的とした授業となっていることが確認できる。

以上から社会科教育において科学的認識形成を導くためには「なぜ」を中心とする問いを設定することが理解できる。科学的知識を習得することを重視する教育においてこの知見は有用であることは絶対化されている。その絶対化は、客観化された対象が認識者と無関係に存在することを前提として成立しているのである。

（2）客観的真理の呪縛

科学的認識としての問いは、対象を主題化することで成立する。しかし、この場合も実存論的に考察することで異なる見方が可能である。ハイデガーによれば、主題化する以前に非主題的に世界に関わり対象となる存在者を了解する必要があるという。それを科学的な企投とよぶ。すなわち、「もともとすでになんらかのかたちで出会っている存在する者を科学的に投射することで、この存在するものの在りようがあらためて明示的に理解される」（ハイデガー、2015：541）のである。

この言からわかるように、対象とそれを認識する者はそれぞれが無関係に存在するのではない。両者は相互構成的に関係している。前述した社会科授業の場合である。そこでの問いは、認識する者とは無関係に存在する対象を前提とする。「なぜ」の問いであれば、客観的な原因や理由が存在すると考えている。しかし、その問いは主題化される以前に非主題的に現存在は関わっている。そのため、対象と認識する者は相互構成的に自己開示しなければならないはずである。例えば、授業では、「企業が集積すると公害が増幅される」、「企業は外部経済を内部化するが、外部負経済を内部化しないので、公害がおこる」という知識が習得するとされている。これは一般的に言えば、対象に対する1つの真理を示すことになろう。しかし、それは果たして真理なのであろうか。答えは否である。繰り返すが、実存論的な真理は現存在と相互関係的な関係にある。真理を追究するように自己が

開示され、一方で自己が開示されることで真理も開示されるのである。そうであれば、1つの解を得たとしてもその他の可能性を易々と排除することは出来ないはずである。しかし、この授業では客観的な真理のように開示される。換言すれば、真理を追究しないのである。

以上のように、科学的認識としての問いは、真理を探究できていない。あるいは、真理が客観的に存在していると捉えている。なぜなら、それらは認識や言葉と世界の一致という伝統的な真理観に呪縛されているからであろう。伝統的な真理に呪縛されるからこそ実存論的な視点から問いを探究できていないともいえる。そのような関係においては、相互構成的な関係でもある自己を明らかとすることはできない。つまり、真理は外部に客観的に存在するという世界から自己の可能性を理解しているのである。それは頽落した非本来的実存として自己が存在することにもなるであろう。

4 日常実践における本来的実存としての問い

（1）日常実践の問い直しとしての問い

前章までに現状の教育における問いが、学習者を非本来的実存として存在させていることについて明らかにした。ハイデガーは本来的実存のあり方を挙げる。では、非本来的実存として存在している「ひと」から本来的実存へと変容することはどのようなことであろうか。ハイデガーは、死が与える存在可能性について論じる。そもそも現存在としての自己は死ぬことを運命づけられている。死をもって現存在の可能性は完結し、全体性を帯びることになる。そのため、死を自覚して自己を問うという仕方では本来性を求めることができるという。つまり、死へと先駆けともいべき決断である。この決断は、可能性としての自己を求めることにある。つまり、「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示されている」のである。さらに、「自分自身が目前に迫るとき、現存在の内では他の現存在との繋がりはすべて解かれている」（ハイデガー、2015：373）ともいう。このように、死への先駆けとしての決断によって、世界内存在としての構造である道具連関、行為連関、さらには共同存在である他者との関係を断ち切る。そうすることによって、現存在としての自己が有限であることを自覚し、本来的な自己へと変容するのである。それが、「いつどこでも誰でも」としての「ひと」から脱却した唯一の自己としての本来的実存なのである。

このように、本来的実存へと変容するには、周囲との関係を断ち切るかのように単独化する。それは本来的実存と非本来的実存が非連続的であることを意味している。本来的実存は非本来的実存の延長にあるのではない。そ

うではなく、本来の実存は住み慣れた世界からの脱却を意味する。つまり、これまでにないような世界と対峙することになるのである。このような自己のあり方を求めるように問いについても考察するべきなのである。

以上からすれば、日常実践を問い直すことが必要になる。それは日常実践に埋没することに抗うように問わなければならないのである。そこで注目すべきは、問いと自己の一体化である。すなわち、問いは自己と関わりあるものとしなければならないという主張である。そもそも問いは問う者から生じ、設定されるものである。そのため、「問いは私の《外側》にあるのではなく、問う者と一体」であり、「問いは問う者が『問うこと』において始めて生起するものである。問う者が揺り動かされないような《問い》は真に『問われた』問いではない」（生越、1991：12）のである。このように、問いは問う者が揺り動かされるようなものである。それは、自明視された世界を破壊するのである⁷⁾。

このように、自己との関わりにおいて自明視された世界を破壊するかのように設定されたものを問いとする可能性が生まれた。それは、ハイデガーがいう死へと先駆けともいえるべき決断による単独化という状況であろう。決断は周囲との関係を断ち切ることになる。確認であるが、「『孤独』(solitude)は、理性ないし哲学者の生の様式であり、現れの世界の数多性の条件から抜け出ることを意味する。その意味では『孤独』は一人の状態であるが、しかし孤立した状態ではない。なぜなら『孤独』な人は一人でいても、自分自身と対話することができるからである」（牧野、2004：22）と述べる。つまり、孤独な判断は、本来の実存のあり方である。そうであれば、周囲に配慮することのない問いを設定することにもつながることにもなる。例えば、周囲が問うていることとは切り離して、「このことを私は問わなければならない」という状況を生み出すことにもなる。一見、それは一般的な教育において望ましくないと判断されることもある。しかし、それは学習者が設定した問いを一般的な価値観、あるいは有用性の原理から評価したものである。有用性に絡み取られた、あるいは周囲を配慮した問いは、自明視された世界を安定的に保持することにとどまるのである。

したがって、自明視された世界を壊すかのように、本来の実存を求めて教育における問いは設定されるべきであろう。例えば授業で教師が設定した問いであっても「今はこの問いについて考えたい」、「考えるべき問いをみんなで考えよう」といった状況が生じてよいのではなかろうか。あるいは、「現在の日本の状況を考えて、財政問題について考えるべきである」、「世界状況を考慮して周辺国との関係を問い直す必要がある」などと問い

を学習者が自己との関係において作り出す状況が生じるのではなかろうか。それらは、各自が勝手に問いを設定するような無法的状況を意味しない。自己の本来の実存を求めるような問いを設定した授業となるのである。そのような問いは前述したような自己と世界の関係について問い直す契機となる。それはもはや日常実践に埋没した状況ではない。それを問い直し新たな実践を作り出す可能性を秘めている。

（2）真理の探究としての問い

問いは、真理を得るために問われる。つまり、現存在は真理を明らかにするように探究するのである。真理についてハイデガーは、「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）と述べている。この言からは、真理は開示性として構成される現存在と世界との関係的なあり方となる。よって真理と現存在の開示性は相互構成的に同時に成立するとみなすことができよう。つまり、隠蔽された自己と世界を明るみに出すように一体的に自己開示されたものが実存論的な真理となろう。それは、認識や言語と世界の一致に真理を見出す伝統的な真理観とは全く異なるのである。

一方で、真理は現存在が自由に決定することもできないことにも注意したい。その理由として、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」（ハイデガー、2015：338）ことを挙げている。確認であるが、真理は現存在から能動的に明らかにすることはできない。一方、真理が客観的に存在するものでもない。現存在と世界の関係性の中に同時に構成されるのである。

以上の実存論的な真理を踏まえて、教育における問いの問題へと立ち返ろう。現存在は問う者として真理の探究を目指す。その探究には、共同存在が関わる。現存在は他者と世界を共有し、気遣いながら共同、共存して存在している。ハイデガーは、「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」（ハイデガー、2015：179）であるという。共同存在が本質的な構造であるならば、現存在は共同性に埋没する。いわゆる顔落していく。した

がって、考えるべきは共同存在の本来の実存についてであろう。

そこで、ハイデガーの影響を強く受け、実存論的に考察するアレント (Arendt, H) にも注目したい⁸⁾。アレントは、多数性 (plurality) による言論活動の重要性を説いた。すなわち、「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」(アレント、1994: 291) ののである。しかし、一方で複数による共同行為については、「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」(アレント、1994: 291-292) とも述べている。この言は、言論においてはその固有性を発揮すべきことを伝えている。アレントは言論活動による共同行為を重視し、かつ固有性を暴露することを求めたのである。すなわち、他者と共同して言論活動を行い、真理を明らかにしようとするのである⁹⁾。このことは、先ほど挙げたハイデガーの共同存在の本来の実存と同様のことを意味するであろう。

そうであれば、問いについても同様に共同存在の関係の中に存在する可能性が生じる。問いは、問う者から生じるものであることは前述した。しかし、一方で問いは他者との関係のなかで成立する。それは、「問うことが、私の心の《内部》で、他者との関わりなしに独話的に展開するものであるということではない」(生越、1991: 16) という言からも明らかであろう。このように問いは自己で完結するものではない。言論活動を駆使し、他者との共同性によって真理を開示していくように展開すべきであろう。そうであれば、自己を開示するかのように個性的にユニークかつ斬新に言論活動をすることで他者との関係性はその都度に変容するであろう。それは、互いが互いを変容させ、本来の実存へと向かわせていく可能性を秘めているのである。それは自己と世界の関係性を問うことにもなる¹⁰⁾。すなわち、真理の探究でもある。このように、教育における問いについても真理を得るよう展開されなければならないのであろう。それは日常実践に埋没する自己を問い直し、本来の実存の可能性へと向かう契機となる。

おわりに

本研究は、教育における問いを対象として実存論的に考察した。そこで明らかとなったことは、次である。その第1は、教育における問いは日常実践に埋没するものとなっていることである。教育では、好奇心や興味・

関心に基づいて次々と問うことをよいものとされている。しかし、それは世界に自己を喪失した実存のあり方である。そのため、真理を探究することにはならない。あるいは、限界があることを明らかとした。第2は、教育における問いは、客観的真理の呪縛に陥っていることである。教育においては、科学的認識を形成するために問いが設定される。それは「なぜ」に導かれるような問いであり、それを明らかにするように授業が構成される。なぜなら、真理は客観的に存在すると考えるからである。しかし、世界内存在からすれば、世界の外部に客観的存在することはないのである。第3は、本来の実存としての問いである。日常実践に埋没、科学的認識を形成する場合は、非本来の実存である。それは世界から自己の実存を規定するのである。そのため、本来の実存へと向かうように真理を探究する必要性について論じたのである。それは日常実践を問い直すことによって、自明視された世界を破壊することである。つまり、自己と真理を開示するように探究することが教育における問いの意味であると主張したいのである。もちろん本来の実存と非本来の実存を区別しているが、倫理的な善悪があるわけではないとハイデガーは述べる。ともに現存在の実存である。しかしながら、本来の実存を見出すように教育が展開されることも併せて考えるべきであることを主張したいのである。

このような成果からすれば、教育における問いは大きく転換することが可能となろう。すると、その転換は授業についても再考を迫ることとなる。問いが教育において重要な役割を果たしていることは間違いない。そのため、問いについて問うことは教育において重要な行為となる。そうすることで、教育が益々有意義になると考えられないだろうか。

最後に、四元図における「D科学における本来の実存としての問い」については、本研究では言及できていない。なぜなら、科学を問い直す過程が含まれ、教育を超えたさらに大きな枠組みにおいて考察しなければならないからである。それについては、改めて述べることが望ましい。そうであっても、他の検討によって実存論的考察によって教育における問いについての新たな知見を得るという目的は十分に果たせたと考えている。

【註】

- 1) 社会科においては、問いを教室において作る場合がある。その場合、教師が提示した問いでも学習者がそれであると思う工夫が必要となる。つまり、教育技術として問いを考える研究がなされている。
- 2) 社会科教育において森分は問いの形式を構造化することで質的に異なる知識を習得できることを主張して

いる（森分、2005）。具体的には、問いを構造化し具体的な問いから抽象的な問いへと高める。そのことで、抽象度を高めた知識を習得可能とするのである。

- 3) 本研究では、ハイデガーの時間論について言及していない。実存と時間は切り離すことは出来ないことは十分に承知している。なぜなら、ハイデガーにとって存在の意味は時間だからである。しかし、本研究では特に実存と真理を対応して問いについて深く考察することとする。なお、ハイデガーの時間論について概略する。ハイデガーは一般的な時間は根源的な時間の派生態であると考えている。根源的な時間（以下、時間性）は脱自態の自己を必要とする。脱自態の自己が時間性を動くのである。さらには、時間性は、将来（Zukunft）、既在（Gewesenheit）、現在（Gegenwart）という3つの脱自態の統一として時熟するという。さらには、本来的あるいは非本来的実存に対して、それぞれ異なる様相を示すとされているのである。これらを次のように整理することができる。

これらの時間をもとにした実存論的な自己については別稿にて論じる予定である。

表2 ハイデガーの時間性

時間の相	本来的	非本来的
将来	先駆	予期
現在	瞬間	現前化
既有	反復	把持／忘却

- 4) 科学主義の社会科においては科学的認識を重視し、学習者を社会学者として育成しようとする。すなわち、「社会科学科教育の延長線上に描かれる人間像を理念型として表現すれば社会学者になるということであり、理科教育は自然科学者であり、数学教育は数学者であろう」（草原／森分、1999：43）と述べていることから明らかである。
- 5) 科学自体を問い直すことはパラダイム（paradigm）の問題となる。それはクーン（Kuhn,T）が指摘するように、新たなパラダイムへの転換となる（クーン、1971）。新たなパラダイムを切り開くかのように、教育における問いを探究することは可能である。本研究で論じたいことは、このように客観的に真理があるということを受け入れず、相互に開示するように探究することが重要であることを指摘したいのである。
- 6) 問いは教育において内発的動機付けや切実性の問題として考えられる。それらが高まるように教育技術などを工夫することが求められるのである。これらの立場は括弧たる個人を前提とする。そのため、個人の内面に能力を想定するのである。これは内化（internalization）ともよばれており、一般的な教育においては自明視されている立場である。一方、本研究で取り上げたハイデガーはそのような見方を退ける。その意味において本研究が従来の立場とは異なることは明らかであろう。一般的な教育の原理として採用される内化の批判については佐長や田本（佐長、2019；田本、2021）を参照して欲しい。
- 7) 世界を破壊することは新たな世界をつくり出すことでもある。すなわち、従来の世界を棄却することで新たな世界ができるのである。すると、この考え方はアンラーニング（unlearning）の立場でもある。アンラーニングについては田本（田本、2011；田本、2015；田本、2017）を参照して欲しい。
- 8) アレントは、一時期ハイデガーと師弟関係にあった。そのため、その後の思索に多大な影響を受けている。そのため、本研究においてハイデガーだけでなく、アレントの思索を並列して論じることは不可欠であろう。アレントに対するハイデガーの影響については例えば、ルッツ（Ludz,U）の論考（ルッツ、2003）を参照して欲しい。
- 9) 本来的実存としての自己と他者の真理の関係については黒岡（黒岡、2013）の論考を参照している。すなわち、「他者の現存在が『実存の真理』へ向かうことを示唆しているかぎり、自己と『真理』との関係にとどまらず、それは自己と共にある他者との『真理』への関係」（黒岡、2013：131）である。
- 10) 世界と自己の関係性を問う考え方としてレイヴ（Lave,J.）とウェンガー（Wenger,E.）の正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation）がある（レイヴ／ウェンガー、2005）。それによれば、自己と世界と行為は相互構成的な関係である。自己が変容すれば、世界が変容する。一方、世界が変容することは、自己が変容していることでもある。そのため世界が壊れることは自己が変容することでもある。ここでの自己の変容は本来的実存への移行であると考えられる。

【引用・参考文献】

アレント、H、1994、『人間の条件』（志水速雄訳）ちくま書房。
 宇佐美寛、1979、『思考指導の論理』明治図書。
 生越達、1991、「教育的状況における『問い』の本質について－ハイデガーの思索に学んで－」日本教育方法学会『教育方法学研究』第17号：11-19。
 香川県小学校社会科教育研究会、1993、『新学力観に立つ社会科授業－問いと論証の調べ学習－』明治図書。
 クーン、T、1971、『科学革命の構造』（中山茂訳）みすず書房。

- 草原和博／森分孝治、1999、「社会科地理の本質をめぐって－山口論文への疑問－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第56号：37-46。
- 黒岡佳柁、2013、「本来性、その教育的性格－ハイデガーとプラトン－」立命館大学人文科学研究所『紀要』第101巻：111-143。
- 佐長健司、2012、「社会科授業における問いの状況論的検討－正統的周辺参加としての学びを求めて－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第115号：79-89。
- 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。
- 田本正一、2011、「アンラーニングを指導する社会科授業の開発－中等後期単元『工業立地論は役立つのか？』－」全国社会科教育学会『社会科研究』第75号：61-70。
- 田本正一、2015、「人口減少社会に対応した小学校社会科授業の開発－アンラーニングによる正統的周辺参加からの考察－」日本社会科教育学会『社会科教育研究』第125号：49-60。
- 田本正一、2017、「市民社会への参加に注目した社会科学学習評価の検討－小学校第3学年における学習者のナラティブを事例として－」全国社会科教育学会『社会科研究』第86号：25-36。
- 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。
- 寺田登（編）、1993、『小学校社会科学学習課題づくりの授業事例』明治図書。
- ハイデガー、M、2015、『存在と時間』（高田珠樹訳）作品社。
- 牧野英二、2004、「歴史のなかの実存の物語」実存思想協会『実存思想論集－実存と歴史－』第2期第11号：5-30。
- 森分孝治、2005、『社会科授業構成の理論と方法』明治図書。
- ルッツ、U、2003、『アーレント＝ハイデガー往復書簡1925-1975』（大島かおり他訳）みすず書房。
- レイヴ、J./ウェンガー、E.、2005、『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加－』（佐伯胖訳）産業図書。

付記

本研究は、本研究は、JSPS科研費JP21K13588の助成を受けた成果の一部である。