

# 琉球大学学術リポジトリ

教室に流れるニュートンの時間とベルクソンの時間：  
学習の客観的「中心」と主観的「中心」の不一致

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2016-02-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小嶋, 季輝, 古市, 直樹, 早坂, 淳, Kojima, Toshiki, Furuichi, Naoki, Hayasaka, Jun メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12000/33245">http://hdl.handle.net/20.500.12000/33245</a>

## 教室に流れるニュートンの時間とベルクソンの時間： 学習の客観的「中心」と主観的「中心」の不一致

小嶋 季輝\* 古市 直樹\*\* 早坂 淳\*\*\*

### A Minute and Critical Analysis of “Learner-Centredness”: Focusing on Time in Classroom

Toshiki KOJIMA Naoki FURUICHI Jun HAYASAKA

Nowadays, the idea “Learner-Centredness” is leading practices in education. In this idea, learners are considered to be centered in the practices. However, could there be any “center” in educational practices? Where and for Whom is it? Clarifying these questions to make one possible answer is a main purpose of this paper.

In this paper, several kinds of time are analyzed to accomplish the purpose above. First of all, we describe the time based on quantity. This kind of time is to make benchmarks to share personal reality with others. And, it contributes to forming the familiar school system by using these benchmarks. Secondly, we describe the time based on qualitative aspects of man's subjectiveness. This time is recognized by an innate sense that each learner owns. Thirdly, it is revealed that “learner” identified by the school system and “learner” as the subject cannot have the same “center” because of co-existence of quantitative and qualitative time in classroom.

Not having the same “center” in classroom, we face some contradiction in making common “center” for learners. Educational practices of “Learner-Centredness” are to be imposed to overcome this contradiction.

#### はじめに

本稿の目的は、学習者を取り巻く中心化作用の学習臨床への影響を開示することにある。学校における学習者は、教授者が造り出す「時間」と自らが造り出す「時間感覚」の2つの時間と当面する。しかし、そこにて行われる学習は、学習者一人につき1つである。では、この2つ

から1つが生ずる過程には如何なる力動作用が働いているのであろうか。また、その際の負荷は何が引き受けているのであろうか。

(1) 問題意識: 「学習者中心」における「中心」とはどこにあるのか  
教育とその実践において学習者の主体性に配

\* 琉球大学教育学部教育実践学教室

\*\* 東京大学

\*\*\* 長野大学

慮すること、教育とその実践における中心を学習者自身に委譲することといった動きが、時流を超えて確認出来る。無論、学校教育を巡っても、論拠は様々であるが同趣旨の主張は散見される。現在、学校教育の授業において、それらの主張の代表をなすものが、「学習者中心 (Learner-Centredness)」という考え方である。

かつての「児童中心 (Child-Centredness)」という考え方であれば、FröbelやDeweyという思想的旗手が存在したことから、前記の考え方を定義し、捉え、継承することも可能であった。例えば、「児童中心」においては、発達段階、(生活) 環境、子どもの論理や文化等に配慮し、生態学的に妥当な状況下の形態学的に妥当な活動を重要視する、という特徴でもって研究及び実践がなされる。しかしながら、「学習者中心」には、このような手がかりは存在していない。それにも関わらず、「学習者中心」を唱える実践が現存する。「学習者中心」が意味するものとは何か。

この実践で唱えられ実践で生じてきた「学習者中心」は、それゆえ概念的に未成熟である感否めないが、実践の存在があることから実態がないわけではない。本稿にて論じるうえで、ひとまず流通している特徴で捉えることとする (e.g.: Zophy, 1982; Nunan, 1988; Pillay, 2002)。それは、学習スタイル、学習方略、志向性 (目標・目的・関心・学習意欲・ニーズ) 等に配慮し、主体的な3W1H (What, When, Where and How they learn) の選択を奨めるものである。3W1Hは「学びたい」に、選択は「学ぶ」に関わり、両者において「主体的」であることを意味する。この主体的な学習の対象 (内容) は、教授者により与えられる (teacher presents) ものではなく、学習者が得る (learners perceive) もの、特に、個々の学習者が得る (learner perceives) ものであり、ゆえに、学習者からモノ・コトがどのように見えるかという学習者現実 (learner reality) が重視される。

上記の特徴は、「生きる力」を育成する具体的要素として、新旧学習指導要領にも示されて

いる、「主体的に学習に取り組む態度」や「自ら学び自ら考える力」の実践上の解釈として見なすことも出来る。ゆえに、「学習者中心」は、本国において目指す教育の方向とも一致しうるし、それを実現するためになされる実践の動向とも合致しうる。「学習者中心」が広く受け入れられている、あるいは、受け入れられつつあることも頷ける。しかしながら、就学前教育 (Vorschulische Ausbildung: preschool training) を起源として持つ「児童中心」の実践が、授業の制約の中で十分に機能することが困難であるように、「学習者中心」においても、学校教育への親和性に疑義が残る。学校教育の持つ計画性とその「中心」にいる学習者の主体性を共に充足することが、可能であるのか。「学習者中心」の実践を行う上では、そして、行っている以上は、この問いに肯定的な解を与えることが可能である必要がある。

## (2) フレーミング：ニュートンの時間とベルクソンの時間

本稿では、第1節と第2節を使って、教室に流れるニュートンの時間とベルクソンの時間をそれぞれ記述し、その存在を指摘する。以下では、その2つの時間とそれらの別を与えるものについて論じ、考察の枠組みを示す。

写真を撮影する。するとそのファインダー越しの世界を切り取ることが出来る。そして撮影した写真の右下の辺りには、撮影した年月日時刻が印字されるかもしれない。写真として切り取られた空間は、その写真を見た誰にとっても参照可能であるし、写真に付記された年月日時刻は、誰にとっても基準点を与える時間である。これらはファインダー越しの世界に共有可能な客観性を与えている。その一方で、ファインダー越しの世界の側に存在し、世界の一部として写真の撮影の対象となっている人や物の有り様や、その有り様を含み流れている時間までは、切り取られた世界からは知る由もない。シャッターが切られるまでの待ち時間が長く感じられたり、思わぬ瞬間に撮影されているかもしれない。この「待ち時間」や「思わぬ瞬間」は、ファ

インダー越しの世界における共約不可能な主観性に与えられている。

前者の客観的な等質時間は、「絶対空間」と「絶対時間」に基づくニュートンの時間であり、対して、後者の主観性による時間感覚は、現象学的認識を受けるベルクソンの時間である。ベルクソンは、ニュートンの時間では、時空系が「絶対時間」軸上を分割した特定の位置における静止の状態の総和として捉えられており、ある「空間 (l'espace)」とその「同時性 (simultanéité)」が扱われ、時間を空間化していることを指摘した。それゆえ、時間に流れは存在せず、流れの1つの結果としての空間の連続が積み重ねられていくこととなる。他方、ベルクソンの時間では、人が認識する世界は絶えることなく連続しており分割や量的な分析を行うことが出来ない流れを有していることから、主体における意識の「持続 (durée)」として自覚されることを指摘している。ベルクソンの時間においては、時間の空間化や(定)量化は認められず、認識主体の意識に与えられているもののみが存在する。

ただし、Husserl (Boehm, 1966) が指摘するように、初めから「持続」が「持続」として存在していたかのように語るのは誤りである。「持続」を知覚するのではなく、「イマ」の連続を(任意にくくり)「持続」として認識するのである。一方で、Straus (1935, p.274) が、「持続も変化も、休止もリズムもその他も、これらは皆、時間の関係を認めることである。しかしながら、終わった時間の関係を認める、すなわち、対象化する用意があるために、それと等価の経験でもって真に時間を生きることが出来るのであって、イマが把握されているのではない。」と指摘するように、言及の俎上にあがるのは、常に「イマ」ではなく「持続」である。

上記を踏まえ、かつ、本稿の趣旨により、ニュートンの時間を、教授者においても学習者においても等質な「時間」、ベルクソンの時間を、学習者から捉えた「時間感覚」としてそれぞれ定義する。これらは、前小節で述べた学校教育の持つ計画性とその「中心」にいる学習者の主体性と、基準の1つとして関わる。

### (3) 課題と方法：時間から読み解く「中心」

本節に見てきたように、時間には、ニュートンのように「時間」を捉える視座と、それを否定し、ベルクソンのように「時間感覚」を捉える視座が存在している(図1)。本稿においては、第1節で、ニュートンの視座を採ることが(図2)、第2節の導入にて、ベルクソンの視座を採ることが(図3)、それぞれ教室の中の時間を如何にして描き出すかを対照的に示す。そして、第2節の考察を通じて、「時間感覚」の潜在的性質が示される(図4)。そこから、第3節では、第1節に示される「時間」と第2節

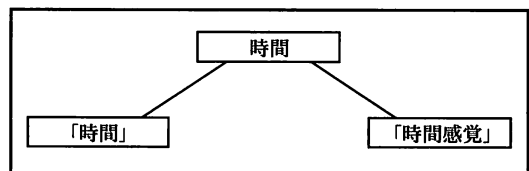


図1. 序節における時間概念図

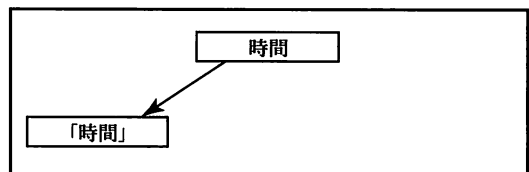


図2. 第1節における時間概念図

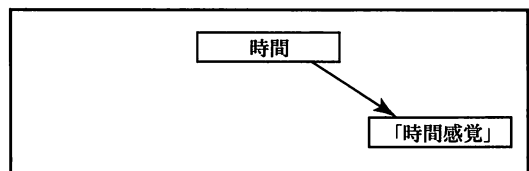


図3. 第2節節頭における時間概念図

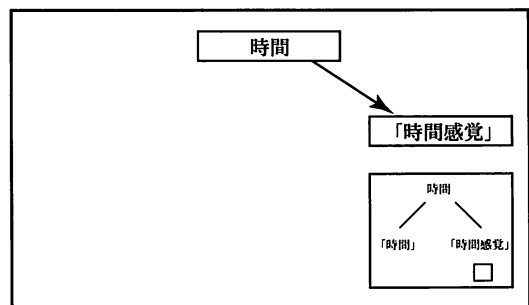


図4. 第2節節末における時間概念図

に示される「時間感覚」が併存する教室の時間について（図5）、両節の比較をもとに考察が行われる。

この時間概念を手掛かりとすることで浮き彫りにされる教室内時間の新たな構造を切り口とし、そこで描写される時間と学習者及び学習との関係を改めて検討する。その上で、時間の「併存」を「節点」へと変え、「中心」を生み出そうとする時間に関する2種類の逆説を考察し（図6）、学習臨床において「中心」を求める実践上の根拠と可能性とを導く。

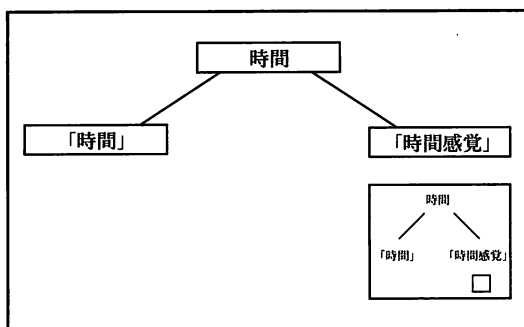


図5. 第3節における時間概念図

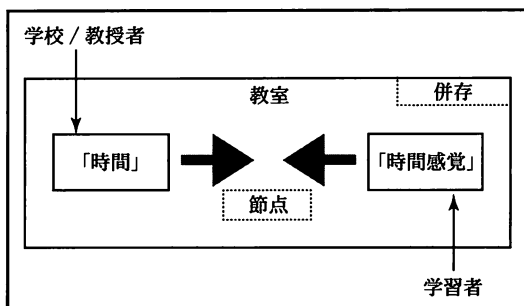


図6. 教室の時間を併存から節点へと変える力動作用

## 1 教室に流れるニュートンの時間

### (1) ルーマン理論からみた「時間」

#### 1) 時間と「時間」

本節では、ニュートンの絶対時間から導き出される時間（以下、括弧付きの「時間」）を対象に考察をすすめる。この「時間」とは、存在論的に時間を捉えた時に私たちの前に立ち現れてくる概念である。すなわち、時間という概念を、誰にとっても客観的で均一的な「モノ」

として扱おうとする際に登場するのが「時間」である。

この「時間」は、時間という概念のひとつの捉え方にすぎない—つまり、この「時間」概念から切り取れる世界の範囲は限定されている—が、このことは、この「時間」概念からしか接近できない世界があるということをも同時に示唆している。

以下では、まず、時間から「時間」が経ち現れてくる過程を概観する。その上で、学校教育において教授者と学習者が「時間」という地平において世界を共有するということについて記述する。最後に、これらの議論を踏まえて、「時間」が学校教育において何を可能にしているのか、あるいは何を不可能にしているのかについて考察していこう。

### 2) ルーマン理論における「複雑性」とその「縮減」

客観的で均一的な「時間」（＝ニュートンの時間）とは、時間を存在論的に扱う際に出現する概念であると先に述べた。では、時間を存在論的に扱うこと、あるいは時間を「モノ」として扱うこととはどういうことであろうか。この説明には、ドイツの社会学者Luhmann (1927-1998) の提唱した社会システム理論、そしてその理論における「複雑性」という概念が有効である。

「別の何かでもありえた」(auch anders möglich sein) 可能性のことを総称して、Luhmannは「複雑性」(Komplexität) とよぶ (Luhmann, 1984, p.47)。Luhmannの社会システム理論は、世界を未だ実現していない可能性（＝複雑性）のかたまりと捉える。言い換えれば、「イマ・ココ」で私たちが体験している現実、常に「別の何かでもありえた」可能性を潜在的にもつ、ということである。にもかかわらず、「イマ・ココ」で私たちが体験している現実があたかも他ではありえないように私たちに思われるとしたら、それは実現には至らなかった可能性が何らかの力によって打ち消され、その打ち消された可能性が日常的には私たちによって認識されないためである。そして、その複雑性の縮

減 (Reduktion) 機能をLuhmannは「システム」(Systeme)に見出している。

世界に在るあらゆる可能性としての複雑性は、「可能性」という言葉が日常的に含意する希望的な意味合いとは距離を置く概念である。むしろ、複雑性は私たちの人知を超えた驚嘆の対象である。「この驚嘆は、世界の複雑性に対する反対概念というかたちで、神を単純なものとして考えうるといふことに依拠していたのである。」(Luhmann, 1990b, p.59) このように、複雑性とは、その対極に(万能であるがゆえに)「単純な」神の存在を想定して打ち消さなければならないほどに私たちにとって放置できない畏怖の対象でもある。

すなわち、私たちが複雑な世界に向かい合うためには、世界にある複雑性を理解できる範疇にまで縮減出来なければならない。そして、その結果として現れてくるのが私たちの認識できる世界、すなわち「環世界」(Unwelt)<sup>1</sup>であり、この環世界は複雑性を縮減する仕方によって私たち一人ひとりの前に異なる形で立ち現れてくる。

さて、これまでの議論を踏まえて、以下ではニュートンが時間概念から導出した絶対的な時間(すなわち「時間」)について考察を進めていこう。

## (2) 「時間」の諸相

### 1) ニュートンの「時間」

Newton (1642-1727, 以下「ニュートン」)は、1687年『自然哲学の数学的諸原理』(以下、ラテン語の原題: *Philosophiae naturalis principia mathematica*より「プリンキピア」と表記)を著し、ニュートン力学を確立した。

ニュートンはプリンキピアにおいて、それまでは異なる法則によって測られていた地球と宇宙空間における物体の運動原理を、時間と空間とを固定することによって統一的に記述した。すなわち、私たちが日常的・感覚的に捉えている「不安定」な時間と空間を、観測者の立ち位置で変わることのない「絶対的なもの」として操作的に定義した上で、この絶対的で無限に広がる一様な空間と時間において、物体は決定論

的因果律に従って運動する、とプリンキピアで結論付けたのである。

ニュートンはプリンキピアの冒頭において「運動の3法則」(Axioms, or Laws of Motion)の柱となる用語の定義を行い、絶対的な時間について以下のように言及している。

「絶対的で、真の、そして数学的な時間は、それ自身が、そのものの本性からして、外界にあるあらゆるものと関係なく、均一に流れる。これは別名として継続<sup>2</sup>(duratio/duration)とよばれる。相対的な、皆のよく知る、一般的な時間は、(それが精密にしる、不安定にしる)継続の運動に基づくある感覚的で外的な測度で、人々が真の時間の代わりに使っているものであり、それは例えば1時間とか、1日とか、1月あるいは1年といったものである」(Motte, 1846, p.77)。

ニュートンは、いかなる場所ともいかなる物理的状況とも無関係に一したがって「絶対的」に一存在する「時間」という概念を一般的な時間概念から導出して、私たちが日常的に用いる感覚的な時間と峻別したのである。これはニュートンによる「時間」の発見といえよう。

### 2) 学校教育における「時間」

ここまでで、私たちは時間を存在論的に「モノ」として扱うことの意味をLuhmannの「複雑性」概念から紐解いて時間の多様性について確認し、その上でニュートンの「時間」が、「別の何かでもありえた」(auch anders möglich sein)可能性の一つとして、ニュートンによって「発見」されたことについて確認してきた。ここからは、これまでの議論を学校教育という具体的場面に当てはめて、客観的・均一的で絶対的な「時間」が学校教育において何を可能にしているのか(あるいは何を不可能にしているのか)を見ていこう。

本小々節においてはさしあたって、学校教育における「時間」とは何かについてそれを列挙す

るのにとどめ、学校教育における「時間」を確認した上で、次小々節以降において「時間」がもたらす学校教育への影響について考えていこう。

では、学校教育においてどのような「時間」が見受けられるだろうか。まず、日本の学校教育は、あらゆる活動が暦（年月日）を基礎として行われることを改めて確認し、この暦がどのような下位分類をもつのかについて以下で確認しよう。

第一に、学校は、それぞれが4月に始まり3月に終わる年次・年度・学年を単位に運営されている。そこで学ぶ者にとって、学年は教育課程の期間であると同時に、同学年の級友との間に構成される集団としての意味合いを併せ持っている。

第二に、年次は、いくつかの学期に分類される。学校によって1学期制から6学期制と学期の形態は様々であるが、多くが2学期制または3学期制を採用している。

第三に、年次は、教育課程の基準である学習指導要領によって、授業時間数を定められている。小学校では45分を、中学校・高等学校では50分を一標準時間とし、各教科や総合的な学習の時間等の教科外活動に至るまで年間の時間数が学校教育法施行規則によって割り当てられている。また複数の授業時間がその内容ごとに一つの単位としてまとめられる。

第四に、学校での一日の授業予定は時間割にまとめられる。平成十四年度から完全実施された学習指導要領から、それまで常例として示されていた単位時間の厳密な縛りが無くなり、年間週数で割りきれない授業時数が出てきたことで、同一の週時程を用いて年間計画の全てを立てることができなくなった。これにより、複数の週時程を使い分ける学校も多くなっている。

### 3) 「時間」が可能にするもの

以上の事から分かるように、わが国の学校教育における時間は、「時間」によってシステムティックに枠付けられている。では、均一的で他者と共有可能な「時間」は学校教育において何を可能にして、何を不可能にするのか。ここ

では、学校教育における「時間」の持つ可能性について考察を進めよう。

学校教育における「時間」が暦（年月日）を基礎にしていることについて先に述べた。暦の存在は、たとえば新年を共に祝ったり、終戦記念日に戦没者を弔ったりと、社会生活において私たちに「同じ時を過ごしている」という感覚を与える。換言すれば、この共有感覚があることによって、それぞれが違った環世界を主観的に生きながらにして、私たちは同じ地平にも存在しうるのだということを信じることができるのである。この同じ地平を共有できると信じることは、社会において他者と協働するために不可欠な感覚である。そうであるならば、この現実の共有可能性は、学校教育の中においても児童生徒と教職員との関係性において同様に機能しているはずである。

学校教育においては、暦としての「時間」の下に、それを学校独自に細分化した「時間」が存在する。それが、先にふれた年次、学期、週時程、そして時間割である。年次あるいは学期という「時間」を学校教育に設定することで、私たちは学校教育に独自の「時間」を生み出しているのである。この学校独自の「時間」は、システムとしての学校に対して中と外を明確に分ける境界を設定する機能を持っている。つまり、生徒たちは、社会に流れる「時間」を生きると同時に、学校に流れる独自の「時間」を生きることによって、自らを生徒として認識し、その認識に基づいて学校という新たな環世界を構築するのである。

ここに、学校教育において「時間」が果たす役割や可能性が見て取れる。すなわち、学校の内外を明確に分ける境界線を設定することによって、機能的にだけでなく生徒の認識においても学校を社会から分化させているということである。つまり、生徒は社会における漠然とした存在（＝子ども）から学校教育における被教育者（＝学習者）へと自身のアイデンティティーを脱構築・再構築するのである。

年次・学期がもつ「時間」としての可能性のもう一つは、それぞれが異なる環世界に生きる

子どもたちに、年次や学期という同じ「時間」を共有させることによって、級友と同じ地平を体感できるという実感を与えることである。

安定した地平が学校教育において共有可能となることで、生徒たちは慣れ親しみ(familiarity)を獲得する。慣れ親しみは通常、個人が同様の経験を繰り返すことによって生じる。この慣れ親しみが学校教育の日常に溢れることによって、学校教育に構造的安定性がもたらされる。すると、生徒たちは学校教育における複雑性に対して、比較的確度の高い予期(Erwartung)を獲得するようになる。ある状況においてどのように振る舞うことが適切なのかという経験知を生徒が獲得するのである。この経験知としての予期は、「過去から入手しうる情報を過剰利用(überziehen)して将来を規定する、というリスクを冒す」(Luhmann, 1995, p.23)ため、場合によっては見当外れになることもあるが、その場合においても、その経験は生徒の予期の確度をより高める歴史の一部として生徒たちに記憶されることになる。

「時間」がもたらす共有可能性としての安定した地平は、そこに存在する「他者が単なる世界内の一対象としてではなく、同時に他我(alter ego)として、事物を他のように見ており他のように行為する自由な存在として意識にのぼってくる」ことをも可能にする(Luhmann, 1995, p.22)。言い換えれば、「時間」は、他我の環世界を生きるという経験を可能にするのである。生徒は、自身の経験や他我の経験を統合することによって歴史を構築し、学校生活に潜在する複雑性を大幅に縮減する。このように「時間」は、社会から学校を機能的にだけでなく認識的にも分化することによって、学校を社会システムにおけるサブシステムとして確立させる役割を担っている。

最後に、「時間」が学校教育において果たす役割について、学級を対象に考察を進めよう。学校教育に学級が導入された経緯は、明治二十四年に出された「学級編制等二関スル規則」(文部省令第十二号)にさかのぼるが、学級制が導入される以前は、厳密な試験による選抜を

経て進級する等級制が採用されていた。当時、生徒は「個人の能力次第で進級し、成績さえよければ飛び級も行われた。(中略)同じ能力であったためにたまたま同席したとしても、それは偶然にそうなっただけのことであって、そこに集団関係が成立することもなかった」(柳, 2005, p.140)。学級制の導入は、この個人の集合を、形成された集団へと変化させた。「村落共同体に生活基盤を置いた人々はまだ、匿名的人間による集団形成という体験を、日常的に持っていなかった。(中略)排他的関係にあった隣の村落の子どもが同じ教室に入れられ、年間を通じて過ごすということは、きわめて新奇な体験であったはずである」(柳, 2005, p.146)。「学級」とは、「有無を言わずよその村落の見知らぬ同じ年齢の他人と強制的に一緒にさせられ、よそ者としての教師によって統制される、まったく異質な集団であった」(柳, 2005, p.147)。このような集団に子どもが参加するためには、外の世界とは異質の、すなわち学校独自の何かを学級に持ち込んで社会との差異化を図る必要があった。そのような事情で採用されたのが学校独自の「時間」である。実際に、当時の日本人は、日常生活において伝統的な太陰暦を用いて様々な行事を行っていたが、学校教育における行事は全て太陽暦を用いて行われたのである。

独自の「時間」を用いることによって社会から分化した学校は、学級にも独自の「時間」を採用している。学級で行われるあらゆる活動は、単位標準時間(原則として小学校45分、中学校・高等学校50分)を基礎として行われるが、この一単位標準時間は学校では「一時間」とよばれることが一般的である。すなわち、社会における「一時間」(60分)と学校における「一時間」(45分～50分)は同じ用語でありながらその長さが異なるわけである。ここにも、独自の機能システムとして社会および学校内における環境からの差異化を果たす「時間」の役割が見て取れよう。

以上が、「時間」の持っている学校教育における可能性である。



#### 4) 「時間」が不可能にするもの

次に、「時間」を学校に導入することで生じる問題点について考えてみよう。実のところ、これは「時間」が学校にもたらす可能性と表裏一体である。慣れ親しみがもたらす構造的安定性が、学校教育におけるシステム内の複雑性縮減のコストを削減すると先に述べたが、問題は学校教育というシステム内における複雑性が過度に縮減されてしまう場合に生じることになる。

社会と学校とを機能的・認識的に分けているのは、社会における複雑性と学校における複雑性との差異である。学校は社会の複雑性に飲み込まれないために一学校が社会の価値観とはある程度距離を置いてサブシステムとしての独自性を保つために一、学校の複雑性を社会の複雑性とを異なるかたちで維持しておく必要がある。ところが、慣れ親しみがもたらす構造的安定性が、学校教育におけるシステム内の複雑性を過度に縮減してしまうと、生徒が複雑性縮減のコストを削減できる代償として、学校は「別の何かでもありえた」(auch anders möglich sein) 可能性の多くを捨て去ることになってしまう。これは言い換えれば、学校が社会に対して還元できる教育成果を次第に限定化・固定化していくということである。このことは、学校が、社会との関係性において変わりながら自らを自己創造していくタイプの動的システムから、変化を伴いにくい閉じた静的システムへと変貌していくことを意味している。

その結果として、第一に、学校は社会の複雑性に対応できるだけの複雑性を失い、学校の世界からの遊離とも言うべき現象が起こる。複雑に変化を遂げる社会が学校に要請する「あるべき教育機能」(sollen) に対して、学校が社会に還元できる「現実的教育機能」(sein) が大きく乖離する、という事態が生じうる。この変化は、第二に、学校システム内部の下位システムである教師や生徒に対しても、変わり続けることがもたらす力動的安定性を学校がもはや提供できなくなることを意味する。そこには、何をしたらよいか分からない教師と、なぜここ

にいるのか分からない生徒がそれぞれ閉じた静的なシステムの中に静的に存在することになり、その結果として、第三に、学校は何のために存在するのかというこれまで私たちが自明として問わなかったことがもはや不明となる事態が生じかねない。

学校は、そのシステムの内部に独自の「時間」を持ち込むことで、社会との境界線を獲得し、その独自性を保持することによってはじめて社会に対峙することができる。そのように対峙することによってのみ、学校は社会に対して「あるべき教育機能」をフィードバックすることができるのである。しかし、それは同時に、学校の独自性を時に肥大させ、そのシステム内部においてのみ自己創造を続ける閉じたシステムとして学校と社会との関係性を断ち切ることもつながりかねない。

どちらの場合にせよ、独自の「時間」が流れる学校において、学習者が中心となるためには、学校が社会に飲み込まれないように内部の複雑性をある程度保つと同様に、学習者自身が学校の「時間」に飲み込まれないように自身の複雑性をある程度保つておく必要がある。言い換えれば、学校の「時間」という慣れ親しみをはねのけ、構造的安定性に安住することなく、自身の環世界に流れる「時間」をできるだけ棄損せずに学校に持ち込む必要があるといえよう<sup>3</sup>。

## 2 教室に流れるベルクソンの時間

### (1) 現象としての「時間感覚」

#### 1) 時間と「時間感覚」

前節では、定量化されたものとしての時間、いわゆる「時間」について扱った。それに対し本節では、序節で「時間感覚」と定義されたものについて検討する。これは学習者が現に経験している時間、現象としての時間である。これは、「時間」が量的な時間であるのと比較すると、質的な時間といえるであろう。

ただし、「質的」という言葉の表す内容は茫漠としている。確かに、量と質とは概念上は二項対立をなす関係にある。しかし、この二項対立そのものが、本節における「時間感覚」の検

討により脱構築される。

つまり本節では、量的なものを質的なものに還元するのではない。量と質との関係を保持しつつ変容させる。そのための基盤となるのが、Husserlの時間論を批判的に継承したHeideggerやDerridaの思想である。

Husserlの時間論は、現前性中心の論考である。Husserlにおいて「生き生きとした現在」は、「絶対的意識流」として、超越論的主観性に還元して考えられるものである(Boehm, 1966)。しかしここで更に、Heideggerの「存在論的差異」という概念や、それを下敷きとしてDerrida(1972)が「現前の形而上学」批判のためにとりわけ『声と現象』で集中的に論じた「差延」に基づくと、また違ったことがいえる。「存在論的差異」は、在るもの(存在者)とその在るものが在ること(存在者の存在)との差異である(Heidegger, 1927)。「差延」は、〈AはAである〉における両A間の差異であり、〈AはBと同じである〉という命題を可能にしているAとBとの差異と同様に考えることができる。即ち、同一性を可能にしている差異であり、そうした差異をなす論理的・時間的前後関係でもある。「存在論的差異」や「差延」を踏まえると、現前・現在は、無数の時間的差異の集積として説明される。

本節において開示しようと試みる「時間感覚」とは、そうした無数の時間的差異の集積として説明された現前・現在である。そして、本節では「時間」を、「時間感覚」(現前・現在)に還元するのではなく、無数の時間的差異からなる「時間感覚」の一断片として保持する。「時間感覚」の一断片としてではあっても、「時間」を「時間」そのものとして保持する。そうして、「時間」を抱え込む「時間感覚」、あるいは、「時間感覚」に抱え込まれる「時間」について問う。

ただし、このことに準拠しつつも付言するならば、質的なものと量的なものとの関係は厳密には、前者が後者を抱え込むという一方向的な関係としてのみあるのではない。量的なものとは、互いに包含し合う関係にまである(ゆえに量と質との峻別がいつそう難しく

なるのである)。

それはなぜか。具体的には次のように説明できる。まず、すでに言及したように、量的なものが現象を分節化・構造化した結果であるのと比較すると、質的なものは現象そのものに関する。すると、量的なものが質的なものを規定し支配し自らの質料として取り込むという関係が成立するので、質的なものよりも量的なものの方に優位性が付与される。しかし更に、分節化された結果そのものもまた現象である、と考えるとどうなるか。今度は、「あらゆるものは現象である」という根本的な命題によって、量的なものよりも質的なものの方が優位に立つ。

本節ではこの後者の立場において論考する。「時間感覚」の構造を明示した上で、授業の事例をもとに、「時間感覚」の実相を探究し、その可能性と限界を考察する。

## 2) 質の入れ子構造

可逆的で循環的で不均質な時間は、過去の自己や過去の他者との出会いでもある。過去の自己や過去の他者の「時間感覚」にも出会っていることになる。

ある時の「時間感覚」と、他のある時の「時間感覚」との差異を考慮すると、誰の「時間感覚」かに関してだけでなくいつの「時間感覚」かに関しても複数考えられる。任意の〈ある時のある人〉の「時間感覚」と、他の任意の〈ある時のある人〉の「時間感覚」との差異が考えられる。そして、〈ある時のある人〉の「時間感覚」において他の〈ある時のある人〉の「時間感覚」に出会うこともあり、その出会われた「時間感覚」において更に別の〈ある時のある人〉の「時間感覚」に出会うこともある。こう考えると、個々の「時間感覚」も入れ子<sup>4</sup>として分解できる。

一般に「時間感覚」をイメージして言われる「流れ」としての時間は、もはや存在するとは言いきれなくなる。存在するともしないともいえる。即ち、一方では、ある「時間感覚」を分解した結果としての個々の「時間感覚」が存在するといえるが、他方では、当該の「時間感覚」自体もまたすぐ分解されうるものなのである。

「時間感覚」が無数の時間的差異の集積であることを、上述のような入れ子のイメージで理解することができる。現前・現在（Husserlのいう「生き生きとした現在」）そのものが果てなく分解されうるものであるということは、2-1-1で述べた通り、Heideggerの「存在論的差異」やDerridaの「差延」をもとに指摘できる。そして上述のように、その分解された結果を入れ子構造として理解することにより、差異だけでなく、差異と媒介し合う同一性も重視される。任意の「時間感覚」に埋め込まれた個々の「時間感覚」そのものが、複数の「時間感覚」の関係と共に尊重される。

ただし今一度、2-1-1で前置きしたことに立ち返ってみよう。本節では、量的なものよりも質的なものの方が優位性を持つこと、即ち、「あらゆるものは現象である」ということに立脚している。しかし、現象はあくまで分節化・構造化されるものであり、量的なものは、分節化・構造化された結果の一種（または一部）である。

注意すべきは、分節化・構造化する対象がないと分節化・構造化はありえないということである。分節化・構造化は現象を捉える（対象化する）ことなしにはありえない。よって、量的なものは質的なものを対象化することを経てこそ生み出される。

すると、量と質との関係も、質の入れ子として理解できる。量と質との関係、「時間」と「時間感覚」との関係は、相互に一方が他方を自らの内に組み込むという意味で相互包含の関係であり、入れ子の一種である。「時間」と「時間感覚」との関係（相互包含）は、「時間感覚」（入れ子）を2つの契機のうちの1つとして含んでいるだけでなく、関係自体が「時間感覚」（入れ子）の一種でもあるといえることになる。

入れ子という「時間感覚」の構造や、そこに「時間」も組み込まれていることが明らかになった。次小節では、授業事例をもとに、そうした構造が実際にどのように生成しているかを探究した上で、「時間感覚」の可能性と限界を考察する。

## (2) 「時間感覚」の諸相

### 1) 事例：教室の入れ子時間（＝相対時間）

本小節では、「時間感覚」のもつ形式について事例に鑑みつつ論考する。ある高等学校（以下、高校）で観察された事例を手がかりに、「時間感覚」の実相を探究する。東京都内のある高校において授業の参与観察を行った際に出会ったある事例を紹介したい。以下、学級名と人物名は全て仮名である。

1年1組で行われた2009年6月4日（木）第1時限の公民科（現代社会）の授業における一場面を取り上げる。直近の定期試験の内容に関わるマネー・サプライについての授業であった。授業を担当したのは川上先生（男性）である。本授業において川上先生は、現金が、流通するマネーとしては何倍もの金額に膨れ上がるということについて、生徒たちにワークシートの課題に取り組みさせ理解させようと意図していた。

この授業は、現代の経済社会と経済活動の在り方に関する単元に含まれた、市場経済や金融機関の働きに関する授業である。但し、川上先生の授業では教科書はほとんど使用されず、毎回独自の教材が準備されている。また、川上先生は生徒たちが協同的に課題に取り組むことや各生徒が話し合いを通じて熟考し価値判断を行うことを重視しており、グループ学習（小集団学習）の機会を頻繁にもうける。一斉授業のように「時間」の配分を予め詳細に計画しているわけではなく、授業の最中に生徒の様子に応じて即興的に柔軟に授業の展開を再構成してゆくことが多い。その意味で、川上先生は生徒の「時間感覚」を大切にしたい授業を行う教師であるといえよう。

授業の冒頭で示された事例は次の通りである。太郎さんがA銀行に100万円を預金した。A銀行はその100万円のうち支払準備率10%分を残して90万円でB社から商品を購入した。B社は売上金の90万円をC銀行に預金した。C銀行はその90万円のうち支払準備率10%分を残して81万円でD社から商品を購入した。D社はその81万円をE銀行に預金した。…この過程がF社からG銀行への預金まで続く。

生徒たちは、支払準備率の分を差し引いて各々の銀行と企業の間でやりとりされる金額とその合計を各グループで計算して導き出すように言われた。特に、支払準備率を10%以外にも20%、30%、40%、50%と変えてみて、合計の金額がどう変化するかも調べるよう課題を与えられた。

川上先生に公然と疑問を投げかける生徒がいた。亀井くと内藤さんである。亀井くと内藤さんは、授業中にも休み時間中にもしばしば学級全体に聞こえるような大きな声で発話する目立った存在である。

今回の授業では生徒たちは4人ごとにグループを作って課題に取り組んでいたが、亀井くと内藤さんは別のグループにいた。亀井くんは、教卓付近にいた川上先生から最も離れた教室後方の窓側の席、内藤さんは、教室前方の入り口付近の席にいた。したがって亀井くと内藤さんは教室においてちょうど対角の位置にいた。とはいえ、その2人はそれぞれ大きな声で話しているということもあって、物理的に大きな隔たりがあるにもかかわらず2人の間でも会話（聴く・話すの関係）が成立している。

生徒たちがグループ形態をつくるとすぐ、川上先生はあらためて生徒全員に向け問いを発する。「いつのまにか合計400万円以上になっているね。もともと預けられた100万円が400万円以上になっている。どうしてだろう。」すると亀井くんは、「100万円が回ってるだけでしょ？400万になんてならない」としばらく疑問を呈し続ける。川上先生の方をではなく他のグループの生徒の方を見渡しつつ、自分のグループの生徒とだけでなく他のグループの生徒とまで疑問を共有しようとしているかのように、大きな声で繰り返している。亀井くんが繰り返し疑問を呈していると、今度は内藤さんも荒らげた口調で「はあ？どういうこと？」と川上先生の方を見て、「なんでそれを足すの？足す必要なんてないんじゃないの？」と公然と疑問を呈する。内藤さんが話し始めると亀井くんは内藤さんの方

を見る。内藤さんが川上先生の方を見ているのを確認すると亀井くん自身も川上先生の方を見る。そうして亀井くんはしばらく黙って川上先生の様子を窺っている。川上先生は内藤さんの方を向きつつも返事はせず、うんうんと軽く相槌を打っている。亀井くんはその相槌を見つめつつ「札束が増えるなんてないよねえ」と呟く。それに気づいた川上先生が亀井くんの方を見ると、亀井くんは途端に目をそらしてまた生徒の方を見て「札束じゃないってこと？は？おかしくね？」と呟く。川上先生は亀井くんを見つつ、「そう、これは札束じゃないんだ」と、落ち着いた調子で言う。その言葉に反応して内藤さんは、「札束じゃないってことはどこにお金があるの？そんなんでやっていけるの？」と再び疑問を呈する。亀井くんは「じゃあ小銭ってことか？」と教室後方の掲示物の方を見やりながら独り言のように呟いている。しかししばらくすると亀井くんは、ハッとした表情を浮かべて内藤さんの方を見やり、「札束って流通してないの？札束と流通している金とは違うとか」と言う。それについて内藤さんはいまいち腑に落ちない様子だが、目先の課題ですべき作業はわかっているようで、「じゃあとりあえず足して流通している金額を出せばいいんだよね」と言い、ペンを手に取って課題を先に進めようとする。内藤さんと亀井くん以外の生徒はおおむねすでに課題に着手していた。内藤さんは、教室の全生徒と問題意識を共有しようとするかのように大きな声で話していたが、亀井くん以外の周りの生徒は特に反応することもなかった。内藤さんは、他の生徒たちのその反応の薄さや、亀井くんの方を見やった時に目に入った他の生徒たちの既に黙々と課題に取り組んでいる様子から、少々焦ったようにみえる。一方の亀井くんも、内藤さん同様周りの生徒と問題意識を共有しようとしているようなトーンで話をしていたが、やはり、内藤さんの方を見やった時に周り

の生徒が黙々と課題に取り組んでいる様子が目に入って呆気にとられた表情を浮かべる。そうしてしばらくしゃべらないようになる。しばらくすると内藤さんは、自分のグループにいる他の生徒たちに、計算手順について教え始める。他の生徒たちのワークシートへ手を伸ばし、ペンでそこに何か書き込みながら教えている様子。すると、その途中で内藤さんは急に川上先生の方を見上げ、「あれ？でも先生、その太郎さんってのが10万円以上下ろしたいって言ったらどうするの？」と問う。川上先生は、「ここにはこれだけしか書かれてないけれど、預金者は太郎さんだけではないんだよね」と答える。それに対して内藤さんは再度、「じゃあ、たくさんの方がいっぺんに下ろそうとするとおさら困るんじゃないの？」と問い直す。しかし川上先生は、「うん、そうなんだけどさ」と、あえてそれ以上助言をしないでおく。亀井くんは、内藤さんが静かになって以来ぼうっとしている様子だったが、内藤さんと川上先生とのそのやりとりに再び反応し、「一気にお金がなくなることはないってことでしょ？」と2人の方をみて話しかける。内藤さんは、黒板に川上先生によって描かれていた図を指差しながら特に、太郎さん→A銀行→B社→C銀行→D社…という流れをなぞるように指を動かしつつ、「なんで？一気になくなることもあるでしょ？一気に増えることもあるけど」と応答する。しかし内藤さんは、そう言ってしばらくしてから、「あん？あ、それでいいのか？は？」と途切れ途切れに言う。腑に落ちたようで腑に落ちていない様子。亀井くんも途切れ途切れに、「つうか、あ、じゃあだから貯金以外のところでもお金を集めようとしてやりくりしてんのか銀行は？でも実質的なものじゃないのいいんだらうか」とうつむきながら言う。内藤さんは亀井くんの方を見やりつつ、「じゃあ実質的でなきゃいけない必要性ってあるの？」と言うが、間髪をおかず

「あれ？なんとなく」と何かひらめいた様子で呟き、しばらく間をおいてから、突然亀井くんの方に駆け寄って近寄り、2人で他の生徒には聞こえないような小さな声でワークシートを指差しながら話し始める。川上先生は、預金準備率10%の場合の計算が各グループではかどりと始めると、今度は異なる預金準備率の場合について同様に計算してみるように言う。

## 2) 学校教育の参加者における「時間感覚」

2-2-1の事例はどう解釈されるであろうか。亀井くんと内藤さんは、預けられた金額は返済しなければならない分の金額であるということに囚われ、一定量の金額も、使える金額としては流通によって何倍にも膨れ上がることに考えが至らないでいる。しかし、亀井くんと内藤さんはお互いに疑問を呈し合ううちに、使える金額が実物の貨幣の分の金額とは異なることに考えが及ぶ。亀井くんは「札束」「実際に流通しているお金」という自分の理解に馴染みやすい言葉を自分で見つけ、曖昧でありながらも貨幣とマネーの区別をするようになる。

この場面では、内藤さんと亀井くんが互いの視点を（意図的にではないにしても）徐々に変化させてゆくような発言をしている。視点の変化によって、2人は川上先生の意図を汲んだ考え方へと向かい始める。2人の相互行為によって初めて、2人の考え方の根本的な前提や関心が変容している。

内藤さんは、「あれ、なんとなく…」と言って亀井くんの方へ近寄り小声で話しかける。離れたところから話していた時には大きな声で話していたことからして、近寄って小声で話すようになったのも、課題に取り組んでいる他の生徒を邪魔しないよう配慮したからではないであろう。むしろ、「今ごろになってようやくわかりました」という恥ずかしさを、他の生徒のはかどりと自分たちとを比して実感したせいであろう。確かに、実際に他の生徒たちが計算手順以上のことまで明確に把握していたかは定かでない。しかし少なくとも内藤さんは、亀井

くんや川上先生の方に目を向けるたびに視界に入っていた他の生徒たちの様子から圧力を受けていた。まずいったん課題に着手したことの背景にも、そのような圧力が働いていたと推察できる。黒板を媒介にした大声での公然たるやりとりよりも亀井くんのワークシートを媒介にしたやりとりを選んだのは、亀井くんと細かな点についてまで話し合い確認したかったからだけでなく、恥ずかしかったからでもある。このことから、内藤さんにおいて実は第三者が強く認識されていたということを想像できる。亀井くんのもとでワークシートを媒介にして話し合うことを選んだことにも、また更には、元々黒板を媒介にして話していたことにも、内藤さんが第三者（教室に居合わせる他の生徒たち）の存在や反応を絶えず気にかけていたという事情が窺える。

では、以上のように解釈される事例において、時間はどのように存在していたか。亀井くんや内藤さんには、更に川上先生にも、発言をしかけて途中でやめたりたどたどしく話したり、あるいは無言で考え事をしている様子が往々に見られた。その様子には、彼らが、以前の自分や他者の発言ないしは何かしらの前提と、新たに思いついたことをつなぎ合わせようとしている過程が見受けられる。その意味で、可逆的で循環的で不均質な時間を彼らが経験していることを象徴しているといえる。

特に、他者の発言とつなぎ合わせようとするということは、その発言の埋め込まれた当該他者におけるひとまとまりの考え方・学び方を対象化しているということであり、そして、その対象化されたものを自分の考え方・学び方と比較しようとしているということである。他者の経験している時間をも共有していることになる。

今回の事例では、亀井くんも内藤さんも、更には川上先生も、可逆的で循環的で不均質な時間を経験していることが先述の通りありありと見て取れた。ということは、少なくともその3者の間では、他者の経験している時間として共有されるものもまた可逆的で循環的で不均質である。前小節で他者性への関心から論じた「時間感覚」の入れ子が象徴されているといえよう。

### 3) 「時間感覚」の可能性と限界

以上を踏まえ、今一度事例に立ち戻って考えてみよう。内藤さんにおいて、「時間感覚」そのものとしての入れ子の中に埋め込まれている「時間」とは、具体的にはどのようなものであったか。

例えば、「他のみんなが私（や亀井くん）よりも先にもう黙々と課題に取り組んでいる」という事実の断続的な立ち現れをきっかけとして立ち現れていたものであろう。内藤さんにはまず、「私を含め教室のみんなが川上先生から同じ課題を与えられた」という前提があるはずである。その課題とは、「この1コマの授業時間」内で（ひいては「…時…分ごろ」までに、あるいは「…分間」で）終わらせるよう指示された課題である。そしてその上で、自分（や亀井くん）を除いた圧倒的多数の生徒（一枚岩に立ち現れる「みんな」）が共通の速さで課題に取り組んでいるように思われることにより、その速さこそが「時間」として立ち現れていた、と推測できよう。

そして、自分における意識（思考）の経過を、そうした「時間」に準拠して、「自分が知らず知らずのうちに過ごしていた時間」として、特に内藤さんの場合はおそらく「ぼんやりしちゃっていた時間」として反省的に対象化することで、「私はみんなより遅れている」と思い恥ずかしく感じたり焦ったりしたのであろう。

ただし、「時間」へのこうした置き換えは、「ぼんやりしちゃっていた」最中の「時間感覚」を、忘却のかなたへと追いやってしまいうる。一般に、後で捉え「直し」た結果ほど「本当のこと」としての権威を持ち、リアルタイムでの「本当のこと」を虚げがちであるが、そうした傾向は、捉え「直し」が、量的なものへの置き換えとして起こる場合にこそ顕著である。

次のように換言できるであろう。即ち、「時間感覚」そのものとしての入れ子は、「時間」をも孕んでいるせいで、当該の入れ子をなす下位の個々の「時間感覚」の間の差異を、つまり入れ子自身を溶解させてしまいうる。その意味では、「時間感覚」は、「時間」を自身に組み込

んでおきながらも「時間」により支配される運命、「時間」に内破される運命にあるといえよう。その点では、実際の主従関係が、入れ子という形象上の主従関係とは転倒していることになる。「時間感覚」は、教室における「思いを共有できた」という事実の曖昧さや複雑さの根源、コミュニケーションの不確かさの根源であると共にそのものも脆弱であり、少なくとも、隠然たる時間として教室に沈潜し続ける。

以上から、教室におけるコミュニケーション、学び、学び合いにおける「時間感覚」がもつ可能性と限界とが明らかになる。以下のように2点ずつ明らかになる。

「時間感覚」に着目することにより、まず、「時間感覚」に埋め込まれた個々の「時間感覚」を微視的に精緻に捉えられるようになる(①)。そしてそれゆえ、他者の「時間感覚」を共有することや共有し合うことそのものをも、ある時の誰かの「時間感覚」(が捉えたもの)として複数考えられるようになる(②)。

しかし、このことを換言すると次のようになる。第一に、共有自体を相対化することにより相対主義に終始する可能性がある(③)。第二に、「時間感覚」の中に孕まれる「時間」が「時間感覚」の重層性(入れ子)を溶解させる力をもつせいで、結局は①も、そしてそれゆえ②も確約されない(④)。

### 3 総合的考察

#### (1) 教室に流れる2種類の「時間」と1種類の「時間感覚」

これまでの考察により、2種類の「時間」と1種類の「時間感覚」が見出された。

第1の「時間」は、ニュートンの時間を検討する際、複雑性縮減のプロセスにおいて現れた。それは言語としての「時間」を受容する過程でもあった。

「時間」は、「絶対」の世界を、社会に流れる「時間」の定立及びその「構え」の受容要求により切り取ることで、「社会」という世界を、その形で、例えば今現在ある形で生じさせる。「時間」はさらに、学校だけに流れる「時間」の定立及

びその「構え」の受容要求により境界を設定することで、「学校」という世界を「社会」という世界から分化する。「時間」により分化された「学校」という世界は、さらに、「年次・学期」という「時間」により分化を進め、内側に特殊な文化を作る(=「生徒化」)。同様にして生ずる「教室」という世界は、「週時程・時間割」という「時間」により自学級と他学級とを分化し、「生徒化」を進める。

「時間」という言語で、このように、世界の語り方が単純化され、対象が限定されていく。これが、1節にみた「時間」である。そして、「学習者中心」の実践という観点から、教室及び授業に焦点化すれば、「時間」は、次の作用と機能、さらには、その機序が、強調される必要がある。

教室に入ること、授業に参加することで立ち現れる環世界において、「時間」は先験的である。すなわち、教授者—あるいは、より上位のシステムに含まれる存在—たちという学習者以外—すなわち、「生徒化」によってはじめて生まれてくる存在よりも上位のシステムに含まれる存在—によって予めトップダウンに決められた「世界のルール」である。これは、秩序的「時間」であり、教授者たちが、自身らによって造られた境界内の世界で、(時に都合よく、簡便に、しかし、(自身にとっても)暗黙であり当たり前のもので)話を進めるための前提となっている。学習者よりも上位のシステムに規定されている世界は、学習者の都合に基づいて出来てはならず、その最大利益を追求するものではないのである。

ここから、「時間」によって作られる秩序は、それゆえ、その「時間」の役割は、異なった主観的生を生きる諸個人に対して、その異同にも関わらず、「同じ時を過ごしている」ということを元に共通の地平を与えつつ、それを維持するものである。「同じであること」という(構造的)安定性を維持するシステムは、「異なること」や「変わること」という力動(動的安定)性を阻止するシステムでもある。

この秩序的「時間」に対して、もう1種類の「時間」が2節において、「時間感覚」(の入れ子)

の中に見られた。それは個人の所有するモノサシのような道具的「時間」である。

それは、「時間感覚」を内破して現れる。共有を企図したものではなく、主観が主観から対象までの心理的、あるいは、時間的等々の距離を測るための、一方的な理解のための道具である。内破される「時間感覚」に含まれ、それとの比較考量において対象となる一すなわち、システムに与えられたルールとしてではなく、主観によって対象化され操作される一、質的でありながらも量的“みなし”としての「時間」である。これは、「構え」として受容される必要はなく、「構え」として受容された「時間」の地平上に存在する、私秘的な「時間感覚」の一部である。

実際に2節内事例の中で記述されているように、内藤さんの“みなし”「時間」は、「1コマの授業時間」という「時間」を受け入れ、「この1コマの授業時間内」という「時間感覚」<sup>5</sup>を主観において捉え、同様に主観において「共通」とみなされる「量的」な「ペース」（から導かれる時間的な進捗状況という結果との差）という「時間」として立ち現れた。学習者が自ら、所属システムではなく、自己内システムにおいて、時間を積分あるいは空間化したのである。

それゆえ、「時間感覚」とは、ベルクソンが指摘した通り、主体により対象化された感覚としての時間、流れを感じられる時間ではあるが、一方で、上述のように、主体による対象化は、主体である自己の内のみ指向するものではなく、自己の外をも、加えて、自己の内と外の比較をも射程としていた。そして、その比較の道具としての先の“みなし”「時間」を包含し、適切な“みなし”「時間」を選択するために、予めさらに「時間感覚」を包含する不断の（作用により作られる）入れ子を有するものが、かつ、その入れ子自体が、「時間感覚」なのである。いずれの側面を強調するにしても、脱構築により明らかとなる二肢的二重性を「時間感覚」には認める必要がある。

以上が、2種類の「時間」と1種類の「時間感覚」である。学習者が生きる世界（i.e.: 学習

者現実）では、「時間」は運命的に存在し、「時間感覚」は「時間」の地平上で主観内に現れ、その主観に道具的に使用される“みなし”「時間」は主観内に傾向的に存在する。

## (2) 教室内時間の2つの逆説

ここから、時間に係る「中心」の力動作用において、2つの逆説が導出される。

- ・制約を強め続けること、すなわち、複雑性を縮減し続けることで、学習者を「中心」に「置く」ことは出来るかもしれない。しかし、そのことは、究極的には「別の何かでもありえた」可能性をすべて捨てること、すなわち、学習者に主体性を認めないことに帰結する。（「主体なき中心」の逆説）

- ・（究極的に）学習者に主体性を認めることで、教室に流れる共通地平としての「時間」が、学習者個々あるいは学習者間個々の「時間感覚」から内破される“みなし”「時間」に置き換えられ、共有可能性を持たなくなる。そのため、あらゆる位置・位相が複雑性のもとで不明になることから、「置く」べき、及び、「いる」とするべき「中心」は（考察の対象としても）存在しなくなる。（「存在なき主体性」の逆説）

まず、2つの逆説的状况を満足させる1つの実践を目指すことについて考える。しかしながら、結論を先に示せば、「学習者中心」を名乗る実践は、2つの逆説を同時に回避しては存在しえない。両者による逆説的状况は、対称的な前提と帰結をそれぞれ基準として生ずるため、実践上の目標や指針として採用することは出来ない。

では、いずれかによる逆説的状况では、「学習者中心」の実践はどのように存在しうるのであろうか。「主体なき中心」の逆説的状况は、1節においても描写されたように、「時間」により「別の何かでもありえた」可能性を打ち消すことを通じて、「学習者中心」の実践を実現



しようとすることを意味する。ここでの実現の仕方は、次のようになるであろう。授業内、そして、教室内のルール (i.e.:「時間」) を厳密に定め、外部と区別される内部の特異性を創造することで、実践 (内) の複雑性を縮減するとともに、複雑性縮減のコストを削減し、その結果、「中心」に位置づけられた学習者が縮減された複雑性に主体的に向き合うこととなる。このことは、学習の主体にとって、自他ともに分かりやすい単純化された主体性を得ることにつながる。これにより、もたらされた共有可能性から得られる共通の地平としての「中心」は、確かに、誰にとっても存在するであろう。

しかし、この実践において形成された主体は、その実践においてのみ主体であり、用意された「主体」という役割でしかないかもしれない。上記の複雑性縮減により造られたシステムは、その独自性の肥大として、予期されないことを良しとしない、過剰な予期を要求する予定調和を指向することとなる。この特異な「生徒化」により、実践自体が、閉じた静的システムになることを通じて、他の実践との乖離を生じさせる。限定的な文脈で作られた主体は、限定的かつ固定的な意味での主体であり、出来ることの限られた主体である。結果、「主体」の可能性の多くを捨象するものである。ゆえに、この指針では、ここで手詰まりとならざるをえない。

対して、「存在なき主体性」の逆説的状況は、個々の主体が有する「時間感覚」を尊重することで「学習者中心」の実践を実現しようとすることを意味する。複数の主体が、主体であるゆえに対等の正当性を有して、それぞれの学習者現実を持ち寄り実践に参加する。この学習者現実はいずれも主観性 (i.e.:「時間感覚」) に基づくものであり、私秘的で共約不可能なものである。そして、学習者現実同士の距離感も“みなし”であるため、主観性に基づく。それゆえ、学習者それぞれの「中心」が、測りがたい私秘性と共約不可能性の無秩序な状況の中に埋もれていくこととなる。この、私秘的で共約不可能な学習者現実が捉え切れず、かつ、その捕捉不可能なものが並立しているという状況が、「学習者

中心」の実践の実現を阻むかもしれない。

しかしながら、裏を返せば、共約不可能な学習者現実の輻輳に、実践上の共有可能性を築けばよいともいえる。「存在なき主体性」の「存在」を追い求めること、その実現は、すなわち、二肢的二重性を不断に切り開くこと、そして、切り開くダイナミズムをコミュニケーションにおいて維持することにおいてなされる。

### (3) 2つの逆説を越えて

2節内の亀井くんや内藤さんの事例に見られるように、学習者は、常に主観的に捉えられるそれぞれの環世界の「中心」にいる。すなわち、彼及び彼女の生きる学習者現実、常に自らを「中心」として構成されている。しかしながら、時として、その「中心」から他者を、主観から内破された客観的距離感 (i.e.: “みなし”「時間」) で捉えてもいた。そして、その客観的距離感に頼ること、及び、それを信頼することの根拠は、既に「構え」として受け容れていた「社会」や「学校」、「教室」という空間に対応した客観的地平から与えられていた。

対立して定立されながらも、受容と包含という関係により二肢的二重性を保ち続ける「時間」と「時間感覚」、これらは、それゆえ、同時に存在しえないがために、「中心」は決して一致しないのであった。しかしながら、2節事例内の観察者にとって、学習者の主観的な「時間感覚」、及び、その二肢的二重性一特に、“みなし”としての「時間」の使用一が間主観的に把握されたように、2節「時間感覚」の可能性①及び②から帰結するコミュニケーションのダイナミズムを学習者 (及び教授者) に開示し、コミュニケーション像の転換を図ることが、迂回的に先の2つの逆説双方が一致する実践に帰結すると目される。すなわち、実践を秩序づける「時間」に対して、“みなし”「時間」による置き換えを認めることにこそ、そして、それにより一度縮減した複雑性が再び増長を始める拮抗的運動を認めることにこそ、教室内に「中心」を見出し、そこを学習の主体の居場所とすることの可能性が見出される。

学習者が不断の自己「中心」化を行い、主体であり続けること（「時間感覚」という自他の対象化）と主体であり続けるということ（「みなし」「時間」という自他の間の対象化）において、「学習者中心」は定立しうる。二肢的二重性による拮抗的運動は、認められさえすれば、「中心」を引き受ける準備は出来ているのである。

## おわりに

ニュートンの時間とベルクソンの時間という2つの時間から「中心」が「異なる」ということは、単にその時間定義からも導出可能であり、本稿の結論においては、それ以上が求められていた。問題となるのは、「異なる2つ」からいかに接点を見出すか、すなわち、明確で適切な区別を立て、同時に、異なる両者を媒介することである。そして、これらは学習臨床から導出される知見と無矛盾でなくてはならない。

これまでの教育実践が無自覚に正当化してきた、質の（定）量化という誤りは最低限指摘する必要があったが、教育という学習への介入に伴い「原因-結果」が生ずるのは然りである。しかしながら、その一方で、結果の記述の中に原因が混在されること—ベルクソンの時間における活動をニュートンの時間における基準で捉えること、すなわち、ニュートンの時間とベルクソンの時間で重ならない「中心」を、ニュートンの時間における「中心」に一元化し、重ねること—は、明確な誤りである。それゆえ、本稿と問題意識を共有していない種の「学習者中心」という用語及びそれを冠する実践は、少なくとも無意味である。

敷衍するならば、教室における時間の空間化は、自然状態の「中心」とは別の「中心」を創り、「中心」の不一致をもたらすものであることは、分かり良いものであろう。それゆえ、本研究の価値が問われ、期待されるものがあるとするれば、この不一致という現実において、それを乗り越える方法である。

選択肢は主として、3つあった。選択肢aは、不一致の一致を目指すものである。しかし、これは、掲げることは出来ても矛盾する非現実的

課題である。選択肢bは、不一致のうえでなおも量採るものである。これは、学校で現在行われているものを突き詰めること、つまり、学校というシステムを強化する方向である。それゆえ、この選択肢は、「学習者を『中心』に置く」ことを意味する。「中心」において「与えられる時間」で学ぶことを意味する。選択肢cは、不一致のうえで質採るものである。これは、「学習者が『中心』にいる」ことを意味する。「中心」において「把握する時間」で学ぶことを意味する。

これらの選択肢において、選択肢b及びcには、それぞれ帰結と課題を議論する必要性を本稿は見出した。そして、そのうえで、本稿が可能性を見出し、選び取った方向は、選択肢cを乗り越え、迂回的に選択肢aに接近するという方向—目指すのではなく、結果としての「不一致の一致」への接近を得るという方向—であった。

しかしながら、得られたものは理論的可能性に留まる。本稿の結論は、1節において注記されたように、理論が許しても、現在受け入れられているシステム、すなわち、学校教育の制度や常識が許さないためである。「学習者中心」は、時代に逆らうものであるのか、次代を切り拓くものであるのか、その理論的可能性への評価は、本稿を終えてようやく問われる段階に至る。

## 【註】

- 1) 動物行動学者のUexküll (1934) はダニの生態を例に挙げ、あらゆる生物は自分にとって意味のある存在だけを認識することによって、この世界は主体が意味を与えて作り上げた「環世界」であり、客観的な環境というものは存在しないと述べた。
- 2) 『プリンキピア』におけるduration (duratio) の訳語は、「持続」があてられることが一般的であるが、本稿では「持続 (durée)」概念との混同を避けるため、意図的に「継続」の訳語を当てている。
- 3) ただし、それはおそらく、学校教育においては逸脱と認識されることになろう。なぜ

なら、学校が独自の「時間」を導入してまで成し遂げようとしているのは、各々の環世界から子どもたちを学校に導いて生徒にすることだからである。

- 4) 入れ子という概念装置は社会システム論等においても散見するが、本稿では、主観—客観図式に象徴される超越論的な認識概念を敷衍して社会的関係やコミュニケーションにおける時間のありようを考察するという、独自の文脈で提起されているものである。
- 5) 「この」はシステムの次元を1つ下げる。それは、「三角形」と「この三角形」の關係にみられるように、イデアールからレアーレへと認識を改めることである。

### 【謝辞】

本研究に賛同いただき、係る事例のデータ採取及び公開に同意・協力いただいた事例校関係者各位に深く感謝申し上げます。

### 【分担】

- 序節（小嶋）
- 1 節（早坂）
- 2 節（古市）
- 3 節（小嶋）
- 終節（小嶋）

### 【引用・参考文献】

- Bergson, H. (1968). *Durée et simultanéité: a propos de la théorie d'Einstein*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bergson, H. (1970). *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bergson, H. (1975). *La pensée et le mouvant: essais et conférences*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Derrida, J. (1972). *La voix et le phénomène: introduction au problème du signe dans la phénoménologie de Husserl*. 2e éd. Paris: Presses Universitaires de France.

- Husserl, E.: Boehm, R. (1966) (Ed.). *Zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*. Haag: M. Nijhoff.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt.
- Luhmann, N. (1990a). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1990b). *Soziologische Aufklärung 5*. Westdeutscher.
- Luhmann, N. (1995). *Vertrauen: ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. 4. Auflage. Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart.
- Motte, (1846). *Sir Isaac Newton's mathematical principles of natural philosophy and his system of the world*. N.Y.: Published by Daniel Adee.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pillay, H. (2002). Understanding Learner-centredness: does it consider the diverse needs of individuals? *Studies in Continuing Education*. vol.24, no.1, pp.93-102
- Straus, E. (1935). *Vom Sinn der Sinne: ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie*. Berlin: J. Springer.
- Uexküll, J.J. (1934). *Streifzüge durch die Umwelten von Tieren und Menschen*. Ein Bilderbuch unsichtbarer Welten; Fischer, S. Verlag, Bedeutungslehre.
- 柳治男 (2005) . 『<学級>の歴史学：自明視された空間を疑う』講談社選書メチエ.
- Zophy, J. W. (1982). On Learner-Centered Teaching. *The History Teacher*. vol.15, no.2, pp.185-196.