

反省的实践としての「指さし」

—教師の授業研究の視座—

教職開発コース 古市直樹

“Zeigen” as reflective practice

—A fundamental viewpoint of teachers' lesson study—

Naoki FURUICHI

In this paper, the concept of “Zeigen” is reconsidered as a fundamental viewpoint of teachers' lesson study. “Zeigen” is an anthropological concept and symbolizes the action of teaching. We prove that “Zeigen” can make the momentum of reflective practice of teachers.

目次

- 1 教師の授業研究
 - A 反省的实践家としての教師の学び
 - B 学者の授業研究と教師の授業研究
 - C 〈教える〉と〈示す〉
 - 2 教授学における「指さし」
 - 3 授業における「指さし」を再考する
 - A 自動詞としての学び
 - B コミュニケーションに埋め込まれた省察
 - C 教えと学びとの埋め込み合いとしての「指さし」
- 注
文献

本稿では、教授学の「指さし (Zeigen)」という概念を授業研究の視座として再考する。ボルノウ (Bollnow, O. F.) の教育人間学に淵源をもつ人間学的教授学の「指さし」は、教える行為の比喩であり、日本では吉本均以来主に授業論の概念である。そうした授業論の概念としての「指さし」は、授業における教師の刻々の評価活動や発問技術のことであった。一方、本稿では、「指さし」に授業における教師の反省的实践の契機まで見出せること、そのいみで「指さし」が教師の授業研究の視座となりうることを指摘したい。

1 教師の授業研究

A 反省的实践家としての教師の学び

教師教育に関する言説において、専門家としての教

師の学びや育ちを考える上で教師が反省的实践家と捉えられるようになって久しい。反省的实践家という概念はショーン (Schön, D.) を嚆矢とし日本の教育学においてもパラダイムを形成してきた。そうしたパラダイム形成の契機をなした佐藤学によれば、反省的实践は行為における省察 (「活動過程における省察」) に基づく実践である (佐藤 1996 p.74)。ここで省察とは、「問題状況の省察であるだけでなく、その活動を遂行している実践者自身の省察に対する省察 (reflection on reflection in action) でもある」 (佐藤 1997 p.149)。つまり、反省的实践家としての教師の学びは二重の省察として特徴づけられる。

B 学者の授業研究と教師の授業研究

授業中の実際の出来事を検討する授業研究で教師のこうした複雑な省察を捉えるためには、教師自身が授業研究の主体になることも必要である。学者の授業研究は論証 (特に経験科学では実証) であり新たな真理の解明やより妥当な真理の提示を目的とするが、教師の授業研究は、「主観を尊重した『物語 (ナラティブ) 的認識』を追求して、教師の実践的な見識の形成と教室における経験の意味と関係の編み直しへと向かっている」 (佐藤 前掲書 (1996) p.79)。即ち、教師の授業研究は研究過程 (研究という行為や相互行為) そのものを学びとして目的にしており、感性を前面に出した一人称の語りや記述で省察を概念化・構造化し共有し合い学び合うことである¹⁾。

前世紀末に佐藤は、「教育実践の研究が、実践の外

部のまなざしで対象化され、教師の経験世界において対象化されてこなかった」と指摘しており、「教師の内面の理論として重層的に組み込まれている『枠組みの省察』を実践的探究の対象として設定」する必要性を主張している（佐藤 前掲書（1997）p.154）。即ち、教師のもつ理論（持論ないし「枠組み」）を教師自身が省察することとしての「教育実践の研究」を、教師自身もまたメタレベルで研究（「実践的探究」）の対象にしなければならない、という主張である。つまり教師の学びは、授業研究（理論の構成・再構成）としても二重の省察であることが求められているといえよう。しかし、教師の授業研究を学者の授業研究から区別し教師特有の上述のような重層的省察として捉える確固たる視座が、授業研究の従来の方法論において理論的な概念として提起されているわけではない。

教師の授業研究において理論と実践との関係²⁾は、端的に言えば学びと教えとの関係である。教師自身の理論（「枠組み」）再構成が二重の省察であり、また、教師にとっての実践は教えるという独自の実践である。ショーンが特に重視する「活動の枠組み（activity frame）」³⁾に相当するのは、教師の場合には、教えるという実践がもつ枠組みである。教えるという行為には、相手が当該の行為を認識（当該の行為の相手になっているということを感じ）するという点まで含意されているため、教える者自身の学びだけでなく教える相手の学びも組み込まれている。そうして当事者各々の学びが内在している教えるという行為そのものが、教師の学びにおいて前述の通り省察対象となる。よって、学びと教えとも重層的に関係し合う。

C 〈教える〉と〈示す〉

教えるという行為は誰かに何かを伝える行為（コミュニケーションという行為）であるため、教える相手だけでなく、教えられる何かも必要とする。つまり2種類の目的語を必要とするという点で、概念上は、養護、養育、養成、指導、コーチング、メンタリング等とは異なる。

教えられる何かを抽象的に文化と考えることもできるが、より微視的に個々の出来事の中に見出すためには、今井康雄の論考が参考になる。今井は、示すという行為を、教えるという行為の原初形態とみなす。

『教育』の文脈は、子供を他者の心にはなく指示対象に、しかもある一般的な情報を含むものとして結びつけるのである。このような『示す』働きを教育の原初形態として捉えたとき、教育学にはどのような視

界が開けてくるだろうか。」（今井 2014 p.3）

教えられる何かを「指示対象」（示される何か）と考えることにより、教育的関係が〈教える—「指示対象」—学ぶ〉という三項関係として考えられている。但し、指示対象は表象であるよりもまずは物である。示すという行為が生じる空間に行為者の身体と共に存在する物である。

一方、教えられる何かは事であり⁴⁾、特に、今井にいわせれば「一般的な情報を含む」（前掲）。示すという行為も事を示しうると考えるならば、教えるという行為は、ある事の本質としての構造、ロゴスを教えることだといえる。教える行為と示す行為との関係は、ロゴスと物との関係に対応するともいえる⁵⁾。

〈示す〉を〈教える〉の原初形態とすることが上記のように物の重視という趣旨をもつことからすると、〈示す〉（Zeigen, indication）の中でも特に〈指す〉（pointing）が重要である。指すという行為は、自身の手元で示す行為（showing）や相手の手元で示す行為（presenting）とは違って所有（誰の手元にあるか）とは無関係に生じるため、当事者の存在する空間におけるあらゆる物を示しうるからである。今井自身は〈示す〉を〈指す〉として強調するわけではないが、今井の依拠するドイツ教授学におけるZeigenという概念（今井 2014 pp.3-5）は実際、後述のように、示される物と示す道具との隔たりによって特徴づけられる〈指す〉の形象を重視している。日本の教授学においても吉本均による「指さし」という邦訳が継承されてきた⁶⁾。

よって以下本稿においても、Zeigenを「指さし」と訳し、指さし（指すという行為）に例えられた教える行為として考える。教えられる内容が、教える者からも教える相手からもまずは独立して公共空間に予め存在する何かとして考えられることになる。このことは、ロゴスの存在が絶対的存在として前提されるということや、教えられる内容を近代教育学が客観的に存在する（実在する）何かとして前提し構成対象としたこととも相通ずる。

しかし、教授学の「指さし」論では、教師自身の学びという概念が乏しい⁷⁾。以下では、教師の授業研究であり教師の学びである省察（二重の省察）を、教えるという実践に独自のものとして考える上で「指さし」論を手がかりとするが、そのことは具体的には、「指さし」の概念自体を教師の授業研究の視座として再構成することにもなる。

2 教授学における「指さし」

ボルノウは、ディルタイや現象学（フッサール、ハイデガー）からの影響の下に独自の哲学的人間学を構築したが、彼を師にもつギール（Giel, K.）が教授学や授業の中心的理念として「指さし」を考えた（Giel 1965）。この「指さし」は教えるという行為の比喩であり、教えるべき内容（価値）への方向づけである。但し、特に、子どもたちをそのつど何か新たな（馴染みのない）視点からの思考へと向かわせる教師の働きかけ、そのいみで子どもの多視点性（Mehrperspektivität）に寄与する働きかけである（渡邊 2004）。教えるという行為をそうしたもの（そうあるべきもの）として強調したのが教授学の「指さし」論である。

では、なぜ指さし（指す行為、指し示し）が比喩に使われるのか。「指導」という日本語と結びつけてギールの「指さし」を援用する吉本均は、「指さし」の子どもの多視点性への寄与をよく「ゆさぶり」とも言い表す（e.g. 吉本選集 1 pp.164-169）。そして、『教える』ということは、ギールによれば、人間が『指さすこと』のできる存在であるという人間学的事実にもとづいている（吉本選集 2 p.121）という見解に基づき、「教師は、直接に、ものを『つかみ』『与える』のではない。『距離をもって、方向を指さす』のである」（吉本選集 5 p.160）とする。『学びとる』主体（吉本選集 5 p.61）として子どもを位置づけ、「外からの指導（指さし）がいかにして内からの自己活動に転化・発展していくか」（吉本選集 5 p.90 傍点原著）を探究しなければならないという。そして、「子どもたちの活動世界を客観的文化—教科内容の世界に導き入れ、逆に、教科内容を子どもたちの学習したいものへと転化させてくる『媒介の指導』により『教授と学習とが統一（同一化ではない）される』ときにはじめて、子どもたちの授業における自己活動が成立する」という（吉本選集 5 pp.90-91）。

教えるという行為の比喩に指さしが使われるのは、吉本のこうした見解にも表れているように、教えらるる内容の学びとり（習い、学習）における子どもの自立や自律を尊重するためにである。即ち「指さし」は、いわゆる答えや正しい知識の伝達ではない。そこへ至るまでの道筋、学び方を子どもにおいて実践的に学ばせることである。所定の教科内容を想定する吉本の「指さし」の場合は、当該の教科内容に即した学び方が子どもに学びとられることになるが、ギールや、まして、多視点性の原理をいっそう徹底したダウンカー（Duncker, L.）の「指さし」の場合は、教科という枠

組み自体も相対化される（渡邊 前掲書）。

しかし、子どもにおいて学び方が実践的に学ばれるとはいえ、そのこと自体も、というよりそのことをこそ「指さし」は目的としている。学び方（考え方、視点の取り方、身体的態度等）自体が子どもに教えられ（指し示され）ようとしているのであり、「指さし」による方向づけの先にある最も普遍的な何かが学び方である。それは、「指さし」する側が、教えるべき内容（指し示すべき内容、指さしによって伝えるべき内容）として多少なりとも想定しうる学び方に限られる⁸⁾。

つまり、教授学の「指さし」の観点からすると、〈学び方に関する学び〉は〈特定の学び方の学びとり〉という域を出ない。学習主体としての子どもの自立や自律を強調する教授学の「指さし」も、結局は、教えらるる内容に即して学びとりとして学びを捉えようとする教授学（更には近代教育学全体）の枠組みに基づいている。指導計画が重視されること（e.g. 吉本選集 4『授業の演出と指導案づくり』）、一斉授業が主要な授業形態とされていること（e.g. 吉本選集 5 p.67；渡邊前掲書 p.38）は象徴的である。

教授学の「指さし」は、近代教育学の基盤である〈教える—学ぶ〉の関係としての〈教師—子ども〉の関係に基づいている。よって、第一に、教師による子どもへの教える行為に関する概念である。第二に、授業中の学びを、学習課題（学びとられるべき所定の内容）に即して限定的に捉える傾向にある。授業中の学びとして、教師の学び（省察）よりも子どもの学びの方にまず着目するものの、それを特に、当面の「教えらるる内容」に即して捉える。課題本位に捉えようとする分、授業中の個人における具体的なありのままの学びの事実配慮することには支障があると考えられる。

しかし、従来の〈教える—学ぶ〉という枠組みから抜け落ちるものを考慮することにより、〈教える—学ぶ〉という枠組み自体を、単に否定するのではなく再構成することもできる。以下はそうした試みである。

3 授業における「指さし」を再考する

A 自動詞としての学び

先述の通り、指し示される物（指すという行為で示される物）は子どもの手元にあるとも限らず教師の手元にあるとも限らない。そのいみで公共空間にある。そして、教えるという行為は、ある事の本質としての構造、ロゴスを教えることである。ただの伝える行為（独自の思いや考えを伝える行為）ではない、教えると

いう行為の存在を認めるためには、ひとまず、当該の本質やロゴスを相対化しない必要がある。そうした前提（少なくとも教授学や近代教育学には不可欠な前提）と、前述の指し示される物の公共性とが近似しているからこそ、指さし（指すという行為）は教えるという行為の比喩として妥当である。しかし、教えられる内容を教授学において予め前提することは、先述のように、教育的関係（教えと学びとの関係）を〈教師が教えて子どもが学ぶ（学びとる）〉という二項対立の関係としていることの表れでもある。実際には、教師が教えた（つもりでいる）内容を子どもがそのまま学びとっているわけではなく、子どもの学びも教師の学びも、両者の間の社会的関係がどうであれ（例えば授業という集団活動が成立しているか否かにかかわらず）日常的に生成している⁹⁾。指さし（指すという行為）の形象に忠実に考えれば、むしろこのことこそが重視されねばならない。指し示される物は、子どもからだけでなく教師からも離れた位置にあり、教師の意図とは無関係に（客観的に）予め存在するからである。

通常の学びの概念は他動詞であり、何を学ぶかを学び手自身が認識しているということを前提とする。しかし実際には、はたから（あるいは本人が後に振り返って）そう捉えているにすぎない場合も多い。即ち、学びの最中の学び手自身が、何かを学んでいると自覚しているとは限らない。広義には生そのものともいえるような、認識の変容全般や世界（現象する世界）の構造の生成変容をあえて（何かの模倣〔ならい〕という大和言葉としての学びの意味合いを軽視して）自動詞としての学びと称するならば、まずそれこそが、普遍的な学びとして細やかに観察されねばならない。

また、ギールの「指さし」が日常から科学や政治等の第二次的秩序の視点への転換を重視したのに対し、ドゥンカーの「指さし」は、個々の事例に即して、そうした第二次的秩序（例えば教科という秩序）の視点を更に転換させることを目指しており、現実を再構成する特別な視点を定めてはいなかった（渡邊 前掲書 p.42）。これに従うならば、日常を再構成する視点をまず雑談のような日常自体の中に探索してみることも可能である。日常に埋没し続けるのでは「指さし」の理念に反するが、日常を脱する契機をまず日常（雑談等）自体の中に見出し、多様な日常との関係を保ちつつ日常から距離をとらせる「指さし」、即ち日常の再構成の基盤に日常の自己超越を据えた「指さし」は可能である¹⁰⁾。

日常の自己超越として学び方（視点の取り方）が移

り変わってゆくことも、自動詞としての学びである。自動詞としての学びを念頭に置けば、旧来の教授学の「指さし」が前提とする〈特定の学び方の学びとり〉だけでない、〈学び方に関する学び〉全般へと視野を広げられる。

B コミュニケーションに埋め込まれた省察

指さし（指す行為）には相手（教える相手、伝える相手、示す相手）と〈所有の定まらない公共空間にある対象〉とが必要であるということ踏まえた上で、上述のように相手の学びをまず自動詞としての学びと考えると、指される物の同定そのものの同一性と差異とが問題になる。「誰の認識からも独立して存在する（客観的な）同じ物を見ているはずなのに、実は自分と相手とでその物の見え方が異なっている」ということが自覚され、その自覚から、物（教えられる内容）の認識や解釈の相互比較が生成する。相互比較を通じて他認識を再構成し合うこととして省察が、そして一人称ないし二人称の語りや記述が生成する。

指さしに鑑みると、〈学び方に関する学び〉も、上記のように学び方の比較や相互比較として考えられる。いわば相互のコミュニケーションに埋め込まれた省察として考えられる。教授学の「指さし」が子どもの自律や自立（近代民主主義が前提とする個人の自律的主体性）を認め強調するのは、既述の通り、特定の学び方（という教えられる内容）¹¹⁾の学びとりにおいてである。そこでは、近代教育学的に有用性の原理に基づき結局は、自律や自立を体現する学びよりも自律や自立のための学びが重視されていると考えられる。その必要性を否定するつもりはない。しかし、実際の行為としての指さしに鑑みると、ありのままの相互のコミュニケーションに埋め込まれた省察として、コミュニケーションにおける学びの自律的共立（autonomous-interdependence）としての自立の側面が浮かび上がりうるので、価値（目的や「学ばれるべき内容」）自体の刷新をも孕む根本的な創造性をもつ自律や自立としての学びのありようが捉えられうることにもなる。

C 教えと学びとの埋め込み合いとしての「指さし」

実際には教師も、教える行為の最中にさえ活発に学んでいる。教師も子どもも、〈教える—学ぶ〉の関係にある「教師と子ども」という特定の役割遂行とは別に、というよりそれも含めて、各々がそのつど何かしらの経験をしている。誰かの学びとは、（他の）誰かにおけるその捉えやすさの問題を抜きにすれば、常に

ありのままに生成しているものである。

教授学の「指さし」は、学びにおける子どもの自律や自立を重視するが、実際には、先述の通り、自律や自立のための学びを偏重する。子どもの自律や自立としての学び、メタ認知的な学びの諸相に広く目を向けるには、教えられる内容の学びとりというそもそもの学び像を相対化しなければならない。まずは虚心坦懐に、子どもの自動詞としての普遍的な学びを、可能な限り、コミュニケーションに埋め込まれたありのままに観て取ろうとする必要がある。そうした観取を行う教師は、子どもにおける日常の自己超越の中に、教師から教えられるような内容（例えば学問的な体系的知識）の萌芽、自身の教える行為の契機を見出せるであろう。

ギールが構想する多視点的授業は遊び（Spiel）の概念に依拠するが（Giel 1974）、この概念も、教える行為の契機となる非日常が埋め込まれた日常的な学び、という意味合いはもつ。吉本は「指さし」を授業中の教師の評価活動や発問技術として考えるので、「指さし」を授業中の教師の具体的行為に見出すには吉本の「指さし」論が参考になるが、彼の「指さし」論は概ね所定の教科内容に基づくので、ギールの遊び概念に立ち返る意義もあろう。

さて、繰り返すが教師は教える行為の最中にも学ぶ。それは特に自身の教える行為の省察である。そして、教える行為の省察には子どもたちの学びの認識や解釈が含まれている。教える行為は子どもへの伝える行為（コミュニケーション）であり、そこには教師の学び（省察）と共に子どもの学びも組み込まれているからである。組み込まれているというよりも埋め込まれている。先述のように学びはまず自動詞として、教えるという行為の有無に関わらずに日常的に自律的・自立的に生成しており、そのいみでは、教える行為とは別の次元をなしているからである。つまり学び（自動詞としての学び）は、教える行為を認識する上でまずはむしろ度外視されねばならない。教える行為の中に、含まれているはずである（含まれていると想像することはできる）が隠されており表面上は見えない。即ち埋め込まれている。また、教える行為は学び方の相互比較の契機として、当事者による学び（省察、意味づけなおし）において、そのつど更新される自他認識や教えられる何かの認識の中に埋め込まれてゆく。結局、教える行為（というコミュニケーション）の中に各当事者の学びが埋め込まれ、教える行為が各当事者の学びの中に埋め込まれる。教師の省察も、コミュ

ニケーションにおいてこうした教えと学びとの埋め込み合いをなすメタ認知的な学びである。

授業を研究する教師は、自身や他の教師の省察を深く省察するには、教師のこうしたメタ認知的な学びをありのままに観て取ろうとしなければならない。教師が先述のように子どもの学びをありのままに観て取ろうとしているならば、授業を研究する教師は、子どもの学びも教えと学びとの埋め込み合いの中に位置づけ省察する必要がある。子どもの学びをありのままに観て取ろうとする教師の学びを、ありのままに観て取ろうとしなければならない。そうした観取を可能にするのは、教えられる内容の学びとりという学び像よりも、教えと学びとの埋め込み合いという学び像である。学び像というより、〈教える—学ぶ〉の関係を表す形象がつくりかえられねばならない。

吉本は「指さし」を、学びにおける子どもの自律や自立を尊重し学びとの統一を果した教える行為として主張するのであった。しかし、自律や自立のための学びにだけでなく自律や自立としての学びにも広く目を向けるには、〈教える—学ぶ〉の関係における学びを、教えられる内容の学びとりとしてのみ考えるよりも、広く、教えと学びとの埋め込み合いの中に様々に見出す必要がある。教えと学びとの統一は、何かしらの内容（教えられる内容、学びとられる内容）を挟み教えと学びとが対等に向かい合うというよりも、教えと学びとが埋め込み合うという形象で表現されることになる。「指さし」は、子どもの自律的・自立的な学びと両立される教える行為、子どもの自律的・自立的な学びを促す教える行為であるためには、教えと学びとの埋め込み合い（学びと埋め込み合う教え）でなければならない。

教えている最中にだけでなくその後も、客観的な授業映像や同一の文書等のどこかをそのつど指し示し合い共同注視するという行為の中で、学び方の相互比較や自他認識の協調的な再構成として省察が生成する。つまり、教えと学びとの関係は、授業の中で生成する関係としてだけでなく授業の内と外との関係としても、指さし（指す）という比喻で理解されうる。教えるという行為もコミュニケーション（伝えるという行為）であるため、授業の内でも外でも、指示対象を介したコミュニケーションにおいて省察が生成していることになる。授業外の省察は授業内のコミュニケーション（教えるという行為）についての省察である。そして、授業外のコミュニケーション（省察の埋め込まれたコミュニケーション¹²⁾）を省察しつつ再び授業

に入ることにより、授業外のコミュニケーションについての省察がそのままシームレスに授業内のコミュニケーション（教えるという行為）における省察に接続する。こうして、コミュニケーションと省察との埋め込み合い、教えと学びとの埋め込み合いを授業の内と外との往還にも見出せる。

いずれにせよ、教えと学びとの埋め込み合いは、教師の「指さし」（学びと埋め込み合う教え）であり省察（教えと埋め込み合う学び）でもある。コミュニケーションに埋め込まれた省察を教師の重層的省察としてよく表している。この新たに構想された「指さし」の概念を視座とし教師の授業研究を構想したい¹³⁾。

注

- 1) 「一人称＝二人称の関係において発生する真理は、そのもっとも強い固有性ゆえにこそ、なぜか不思議なことに三人称の真理にも開かれる。それは、人称性をともなった真理への共同の参与、人称性をともなった真理の受け渡しの経験であり、そのできごとを歴史的時間と筋立てと登場人物と固有の状況とによって物語的にまとめ上げていくような経験である。そのかぎりでは、固有性の次元にもとづきながらも同時にある種の普遍性へと開かれるような経験、（いささか粗雑な区分をすれば）科学ではなく物語の経験に属する。」（小野 2014 p.37）
 - 2) 「レインとの共著『枠組みの省察』*Frame Reflection*（一九九四年）において、ショーンは、『思考する場所は活動の外にある』とする古代ギリシャ以来の『理論＝観照』という通念に対して、思考する主体が『ホームレス』であると批判し、『目に見えない本質』までも洞察する『高度の省察』は『活動過程における省察』(reflection in action)として遂行されていると言う。
ショーンが『活動過程における省察』を実践的思考の本質的特徴であるというとき、『活動』と『思考』の二元論が克服されていると同時に、『理論』と『実践』の二元論も破砕されている。さらに、科学的な理論や技術の合理的適用として実践を定義していた『技術的合理性』の原理も、『活動過程における省察』という実践的認識論において存立根拠を失っている。この実践的認識論において、理論は、実践過程を外から統制し基礎づけるのではなく、実践する主体の思考と行為の『枠組み』(frame)として活動過程の内側で機能するものとなる。『理論の実践化』(theory into practice)から『実践の中の理論』(theory in practice)への転換である。」（佐藤 前掲書（1997）pp.145-146）
 - 3) 「『反省的实践』の提唱者であるショーンは、実践者の内面で思考や活動を統制している『枠組み』を『修辞学的枠組み (rhetorical frame)』と『活動の枠組み (activity frame)』の2つに分類し、『反省的实践』がこの2つの『枠組み』の絶え間ない再構成 (reframing, frame reflection) を通じて遂行されると述べている。ここで『修辞学的枠組み』とは、実践において直面した問題を設定し議論するディスコース（語り方と論じ方）の『枠組み』であり、『活動の枠組み』とは、その問題の解決を求めて遂行される実践を、基礎づけ統制する行為（活動）の『枠組み』である。
- この2つの『枠組み』のうち、実践的認識論として重要なのは『活動の枠組み』である。授業実践において『活動の枠組み』は、通常、教師の無意識において機能しているが、実践における省察と内省を通じて、次第に意識化されることとなる。…（中略）…授業実践における省察を通して達成される『枠組みの再構成』は、通常は意識されることのない『活動の枠組み』を意識化し、その重層的な『枠組み』を編み直す過程として遂行されている。」（佐藤 前掲書（1996）pp.77-78）
- 4) 三省堂『大辞林』によれば、「もの（物）」は「形のある物体を初めとして、広く人間が知覚し思考し得る対象の一切」「時間的に不変な実体」であり、「こと（事）」は「『もの』が何らかの作用・機能・状態・関係などとして実現するありさま」である。
空間論的には存在全般が物の存在であるともいえる。実際、物の存在も「ある」で表される。但し、物が存在する位置は「…に」という助詞を使って表され、事が存在する場所は「…で」という助詞を使って表される。位置は空間における点であるが、場所は、位置であると共に、そのものが空間（における平面）でもある。
 - 5) 「メディアという枠には収まらないモノが、あるいはメディアの物質性が、露呈している。われわれが何かを理解し納得するとき、われわれはこうしたメディアの物質性の露呈を経験しているのではなかろうか。学習における納得は、おそらく内なる観念や命題の明証性のようなものとしてではなく、こうした不透明なメディアの物質性を介して到来する。だからこそ、学習は、既成の理解の地平を越え・広げて行くような経験として成就するのだと考えられる。」（今井 2014 p.6）
なお、上記の指摘からも、教えと学びとの関係が対称の関係ではなく、教えと学びとが各々で自律性を持ち、それゆえ教えと学びとの関係の重層性をいっそう重視する必要があるといえる。反省的实践の概念においても、教えられる内容（としての学ばれる内容）はまず教材や素材 (material) という物として強調される。
『デザイン』としての実践的認識においては、たとえば、子どもが粘土を手にして遊びながら作品のイメージを形成し、制作活動を通して絶えず問題が洞察され解決されるように、『素材との対話』(conversation with material) が実践的認識の中核的な過程を構成することになる。ショーンは、このような『素材との対話』を通して結果をイメージし過程をデザインする論理を、『デザインの合理性』と名づけ、『技術的合理性』への対抗概念として提示していた」（佐藤 前掲書（1997）p.147）
 - 6) Zeigenを、吉本（2006）は「指さし」、岡本（1972）は「指し示し」と訳す。
 - 7) 教授学は17世紀以降の近代的認識論（「科学的知識の認識論」）に基づく「授業技術の原理」であり、「授業技術を認識論に即して原理的に探究する学問」である（佐藤 前掲書（1996）p.2）。よって、教授学的考察のためには近代的認識論の枠組みを踏襲する必要があるといえる。即ち、個人を単位とし、主観（意識）－客観（実在）図式に基づく必要がある。そうして、教える相手となる個々人の意識における教えられる内容の学びとを考察することが、教授学的考察の必要条件である。
近代的認識論に基づき個々の子どもにおける（主体としての自立に寄与するような）認識の変容を企図する教授学的関心からすると、学びを個々の子どもに見出すことは不可欠である。しかし、授業中の教師と子どもとの相互行為では、〈教える－学ぶ〉とい

う教育的関係にある「教師と子ども」という特定の役割遂行ないし自己認識を避けられず、基本的に教師は子どもの学びを教育的関係におけるものとして捉える。このことが本稿の後段で問題となる。

- 8) 例えば吉本は自立的な学び方自体を次のように特定する。
- 「何を評価するのか、それはひと言でいってみれば、子どもたち一人ひとりが、また、班が、自立しているかどうかという点だ、といえよう。たとえば、だれが一番早く立ったか、だれが教師にすぐ対面したか、また、どの班が全員共同して活動しているか、おくれた子どもに援助してやっているのはどの班か、といった事実について、その時々指さしなのである。…(中略)…『〇〇してはいけない』『〇〇しなさい!』と直接的に教えることだけでは、主体は育たない。そうではなくて、主体として自立している事実を指さすのであり、それによってねうちを具体的に教えることなのである。主体として自立しているとは、たとえば、まず教師に対面し、顔をみて聞く、そしてうなづく(首をかしげる)、『わからない』をだす……といった学習規律が生まれるということであり、『静かにしよう』『前を向こう』という声が子どもたちのなかからでてくることである。そういう自立への過程を、一步一步と指さしで評価していくことが、主体を育てる仕事の最初だ、と考えている。」(吉本選集3 pp.130-131 傍点原著)
- 『『荒れる』学級は、教師の『指さし』によって学習主体の学級に変えられるのである。…(中略)…子どもたちは早く『よくなる』、しかし同時に、早く『悪くもなる』し、『荒れる』のである。ある教師が学級を担任すると、一ヶ月もたつと子どもたちが見ちがえるほど活発に発言し、学習に参加してくるようになる。しかしまた、他の教師になると、発言をしなくなり、騒がしくなり、規律も乱れ、『荒れていく』のである。これは、経験的に明瞭な事実である。」(吉本選集3 p.129)
- 9) 「相手が本当に学んだか否かは、食事の後の『大変おいしかったです』の真偽を確かめようがないのと同様、確かめようがない。学ぶことの個性は教えることが社会的な行為であることと鋭い対照をなしている。教育は、かくも異質な二つの作動の『協調』の試み以上ではありえない。」(今井 2014 p.4)
- 10) 但しこの場合、何が指し示されているかは曖昧である。日常の外を指し示しているが、それ以上に具体的に指示対象を特定することはできない。よって、教えている(何かを教えている、伝えている、示している)とまでみなすことは必ずしも適切ではない。学びを促そうとしていることは確かであるが、コーチング等の概念で理解される方が適切である場合もあろう。
- 11) 例えば吉本の考える自立的な学び方は注記にて先に示した通りである。
- 12) 授業外のコミュニケーションが、教師教育者とみなされた誰かによる教える行為であるためには、何かの本質としての構造が、教育内容として、「パッケージ」される等して自立的に(客観的に)存在しているという前提が必要である。よって、教えるという行為を環境や社会的関係のもつ機能の比喩として考えるのでない限り、即ち教えるという意図の有無を無視しない限り、教師教育という概念の使用には慎重でなければならない。コーチングを標榜する教員研修の理論にも、実際には、スキルやマニュアルを重視し所定の授業モデルの習得を教師に求めるような理論は多い(e.g. Joyce, Weil, Showers 1992; Joyce & Showers 1996; Joyce,

Calhoun, Hopkins 2009)。

- 13) 教えと学びとの埋め込み合いは、牛田伸一が教授学に対してルーマンの教育システム論をもとに提起した次のような問いに答えるものともなろう。

「限界内にあっても、『それでも何が出来るか』という問いの地平を開くことはできる。『どうすべきか』が教授学的に問えるのは、その理論的営為が実践に寄与できるはず、との前提ゆえである。これを擬似的にでも満たしたのが、伝統的な教授学の『教育的タクト』だった。ルーマンはこの前提を掘り崩し、『パラドックス・コミュニケーション(教育的タクト)』の姿を浮き彫りにさせた。もしこの構造を受け入れるとすれば、教授学は『それでも何が出来るか』の問いを突きつけられることになる。そしてこれこそ、今後の筆者の研究を突き動かす問いに他ならない。」(牛田 2011 p.79)

引用文献

- Giel, K. 1965. Studie über das Zeigen. *Bildung und Erziehung* 18: 181-194.
- Giel, K. 1974. "Perspektiven des Sachunterrichts." K. Giel, G. Hiller, H. Krämer(Hrsg.) *Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Aufsätze zur Konzeption 1.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag 34-66.
- 今井康雄 2014. 「学習の経験とメディアの物質性：『示すこと』の教育理論に向けて」『教育哲学研究』第109巻, pp. 1-13.
- Joyce, B., Calhoun, E., and Hopkins, D. 2009. *Models of learning: Tools for teaching (3rd ed.)*. The McGraw-Hill Companies.
- Joyce, B. and Showers, B. 1996. "The evolution of peer coaching." *Educational leadership* 53(6): 12-16.
- Joyce, B., Weil, M., and Showers, B. 1992. *Models of teaching (4th ed.)*. Allyn and Bacon.
- 松村明 2006. 『大辞林 第三版』三省堂.
- 岡本英明 1972. 『ボルノウの教育人間学：その哲学と方法論』サイマル出版会.
- 小野文生 2014. 「もろい部分にたつ教育哲学：パトスの知からシステム化/脱システム化の二重運動を考える」『教育哲学研究』第109巻, pp. 34-41.
- 佐藤学 1996. 『教育方法学』岩波書店.
- 佐藤学 1997. 『教師というアポリア：反省的実践へ』世織書房.
- 牛田伸一 2011. 「『教育的タクト』とシステム理論」『教育方法学研究』第37巻, 71-82.
- 渡邊真依子 2004. 「現代ドイツ教授学思想に関する一考察：ドゥンカー(Duncker, L.)の『指さし』論を中心に」『教育方法学研究』第30巻, pp. 35-46.
- 吉本均(原著) 2006. 『学級の教育力を生かす吉本均著作選集』(本稿では「吉本選集」と略記)全5巻 明治図書.

(指導教員 藤江康彦准教授)