



教育技術・方法改善を志向する授業設計の構造(2) : アルフレッド・シュッツの「労働の世界」論を手がかりにして

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 公開日: 2008-05-21 キーワード: 作成者: 重松, 克也 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00005465

教育技術・方法改善を志向する授業設計の構造（2）

— アルフレッド・シュッツの「労働の世界」論を手がかりにして —

重 松 克 也

北海道教育大学釧路校社会科教育学研究室

A Critical Examination of the Guidance Idea to which a Teacher assumes Children's Learning to be development by improving Educational Technique and Method (2)

— Referring to Alferd Schütz's Theory on "the Working World" —

SHIGEMATSU Katsuya

Department of Social Study, Kushiro Campus, Hokkaido University of Education

本稿の目的は、以下の2つである。第一の目的は教育技術・方法の改善を通してなされる授業設計がもたらす“学びの道具視”を批判的に検討することである。特に本稿(2)では、授業分析において学びは授業者が主観的に想定している“類型的なわかり方”に矮小化されており、個別具体性を剥奪させていること、それを明らかにする。第二には、学びの回復を促す要件が「驚嘆」と「観照」に基づく「対話」であることを明らかにすることである。

本稿は考察の手がかりをアルフレッド・シュッツの「労働の世界論」に求める。なぜならば、「労働の世界」論は行為者が自己実現のために現実世界のなかに主観的な支配領野を構築する機制を解明しており、それは目的-手段連関のみに傾斜させた授業研究（授業構成および授業分析）の機制と高い類似性をもっているからである。また、そうした他者喪失（世界喪失）を回復するには、世界（他者）と出会う機能をもつ“驚嘆の感覚、観照、対話”が必要であることも考察される。

【構 成】

0. 問題の所在

1. 授業構想時における教師の意識

1. 1 教師の企てと手だて、そして時間意識
1. 2 授業構想時に自明される“手だての適切さ”
1. 3 出来事の固有性や一回性を喪失させる類型的な把握
1. 4 過去そのものを把握しえない認識の性質
1. 5 授業業後の反省が自明視する認識空間

2. 授業をふり返る教師の意識
 2. 1 授業空間を創造する教師の場所
 2. 2 授業をふり返る授業者の時間意識とその関心事 (以上, 前稿)
 2. 3 学びの固有性を剥奪する内的構造① — 意識の同一性に対する自明視 — (以下, 本稿)
 2. 4 学びの固有性を剥奪する内的構造② — 自明性をもたらす立場の置き換え —
 2. 5 解釈において支配領野を構成する根源的な志向性
3. 教育技術・方法改善志向の授業設計空間に裂け目を入れる要件
4. おわりに

【本 論】

2. 3 学びの固有性を剥奪する内的構造①

— 意識の同一性に対する自明視 —

前項で考察したように, “こういう発問であったら, 子どもの考えはもっと深まっただろう” などの言明は“企てや手だての主観的な実現可能性”にすぎない. ここで更に問うことは, その“主観的な実現可能性”に潜む学習者像はどのようなものか, である.

そもそも, 学習者の意識は, 授業者の意識とは絶対的な異質性をもっている. 学びを把握することは, そうした絶対的に了解不可能な異質性ゆえに, 異質を共通へと変容させてしまうか, あるいは異質を視野の外に措いた理解かに陥ることとなる. いずれにしても, 学びをとらえるという言葉は児童生徒の思考を把握できるはずだ, との自明視が働いている. シュッツによれば, 他者の思考を理解できるという了解は, 何よりも“私も他者も同一の意識構造であるという思いこみ”にすぎない. その思いこみは, 他者との直接体験つまり「対面状況」(the face to face relation) 下で, 私の関心が専ら対象(物)に向かいつつ, 同時に相手も共にそれを眺めていると想念することに起因する.

「私の意識の位相それぞれは相手の意識の位相それぞれと整合的に結びつけられている. 私は相手の絶え間のない意識生 (conscious life) の現れを知覚しているゆえに, 私は相

手の意識生に絶え間なく自分の波長を合わせている。」(Schütz1964: 29).

「私が絶え間なく, 相手の意識と波長を合わせている」とは, 私が目の前にいる相手と全く同じ意識であると想定し, 同一の時間の流れを体感している, と主観的にとらえている状態である. それは自他未分化的な意識であり, 私は相手との前述語的な「我々関係」(Wirbeziehung)¹を作り出している. 自他未分化な意識でとらえた相手は, 私と同一の「生命と意識をもった人間としての他者としての自己」(Schütz1964: 24) とされており, 固有性を喪失した「自我の鏡像」(Schütz1964: 30) にすぎない. たとえば, 自分が悲しんだ時に相手も悲しめば, 相手も私とは同じ感覚や感情や認識であると思ひこむように, である². それは, いわば独我的な“意識の同一視”だといえよう.

ただ, 通常, 授業者は意識の同一視に埋没しているわけではない. たとえば, 学習者に「わかった?」と問うように, 授業展開と学習者とのずれを確認するように, である. だが, 確認の問いかけをおこなうのは“学習者の思考や認識を確かめられる”という自明視によっているからだといえる. また, 同時に, “わかりやすい助言・補助発問をすれば, 授業のねらい通りに学習者は考える”という想念も働いているといえよう. つまり, “授業者の想定するわかり方で考える学習者像”が暗黙のうちに設定されているのである.

そのように考えてくると, 個に即した学びを進展させようとする個別指導が, 実は, 教える主体

と教わる客体との非対称性を喪失させて、おこなわれているといえよう（現実的には、個別指導をしても学習が進展しない場合も多く、授業者の主観的な意識の同一視が常に保持されているわけではない。そうした“主観の同一視”が損なわれる機制については後で詳細に考察することとして、ここでは、更に、学習者の固有性を剥奪させる機制の解明をつづけたい）。

たとえば、“適切な教材選択によって、意欲的に学習する”という言説を題材にしてみよう。少し考えてみれば、クラス全員が授業中、常に意欲的な学習をすることなど、現実的にはありえない。また、クラス全員を“学習者”としてひとくくりすることも、個に応じた指導としては適切さを著しく欠くだろう。上記の言説は、個々の意識や思考の動きを度外視して、「子どもとは、〇〇というものだ」「意欲的な参加を保障している授業では、子どもは〇〇するものだ」などの図式的な解釈を、個別具体的な学習者に覆いかぶせているといえよう。その言説の妥当性は、“学習者”という匿名性（抽象度）の高い他者が住まう言説的な世界のなかでのみ、高くなるのである。

では、児童生徒の固有性を恢復するには、“〇〇さん”という小さなくくりで把握すればよいのであろうか。その答えは、否である。個々の児童生徒自体をとらえようとする際にも、類型化がなされるからである。シュッツは、二つの他者類型を指摘している。「動機（目的）－行為」類型である「行為経緯類型」（course-of-action types）と、行為経緯タイプの組み合わせによって構成される「パーソナル類型」（personal types）である（Schütz1962：25）。

たとえば、「Aさんが…という発言をした」という出来事に対して、次のように解釈したとしよう。①「Aさんは優しい子だから、Bさんの発言の意図を汲んで、助けたのだ。」、②「Aさんが調べ学習のときに会った事実にもかかわらず、あのよう発言となったのだ。」、③「Aさんは資料にあるXという事実と自らの生活体験での知ったYという事実を組み合わせ、あの発言を

したのだ。」である。

上記の解釈は、それぞれ次のような前提を伴っている。すなわち、①は“優しい子は他者の意図を汲む”であり、②が“こだわりを強くもつ者は発言する”、そして③では“XとYとをつなげると、あの発言となるのは論理的に必自然的である（Aさんは論理的な思考が得意だ）という前提である。それら個々の前提は一見して、特段に疑問視する必要がないほど、授業分析の際に用いられているといえよう。

だが、私たちは、①についていえば、“優しい性格の者が常に周囲の意図を汲み、行動するわけではない”ことも、②では“こだわっても、発言しない場合もある”ことも知っている。更に③に関して、“発言がいくつかの事実認識だけで構成されているわけでもない”ことを知っている。それにもかかわらず、授業を分析し始めると、“こういう発言には、この意識・動機が伴う”（行為経緯類型），“あの子はあのよう行動をする”（パーソナル類型）という把握（類型）の組み合わせを施すようになる。私たちは一般的命題的な他者類型を個別具体的な児童生徒に当てはめているのである。

だが、授業者は誰しも、指導が一般的な他者類型を通じた処理にとどまる限り、成り立たないことを重々承知しているだろう。なのに、授業分析ではなぜ一般的な類型を用いるのだろうか。シュッツならば、他者理解に用いる解釈図式が私たち自身の体験を通して構築されたものであるために、主観的な明証性が高くなっていると思ひこんでいる、と答えるだろう（Schütz1932：274ff）。その回答は、経験者ほど自らの経験則にとらわれがちとなることを想起すれば、容易に諒解されよう。

だとすると、なぜ、私たちは自己の体験に基づいた解釈図式があたかも、他者の内的な図式であると思うのだろうか。私たちは疑いもなく、自己体験を他者にあてはめて、日常生活を過ごしている。たとえば、私たちは電車の先頭で運転している者をみたらば、彼（女）を“運転手”だとと

らえるだろう。しかも、その者の動作は“安全に運行しようという目的を実現するために、なされている”と理解している。通常、そうした理解で事が足りてきたし、いちいち運転手本人の人格・性格などを考慮してはないし、乗車の度にわざわざ当人に、その振る舞いの目的を確かめたりもしない。私たちの他者理解は明晰な妥当性を日々、獲得しているのである。

視点を換えていえば、乗客者としての私が運転手に求めるのは安全な時刻表通りの運行である。他者を社会的役割の担い手として関わる、つまり具体的で親密な関係をもたないことで、私たちは他者理解における可謬性に気づかずにいられる。更にいえば、高度に匿名的な他者類型をどの相手にも施しつづければ、私はいわば独我論的な視野狭窄に気づかずに、他者を精密に把握できる玉座に座っていられるのである（Schütz1932：274ff）。それが、“主観的な意識の同一視”を強化しているのである。

これまでの考察によると、本項の冒頭での問い、“わかりやすい指導の前提にすえられた学習者像はどのようなものか”についての答えは、次のようになる。その学習者像は、授業者が自己体験に基づいて構成した“授業者自身が想定したわかり方”に矮小化されたものである。また、そのわかり方が高い妥当性をもつと確信できるのは、授業者が学習者と匿名度の高い関わりをしているためである。

“教科目標に準じた知識・技能の習得が求められる授業で、児童生徒との全人格的な関わりなどはとうていできない。授業空間を構成する成員を授業者と学習者とするのは、当然のことではないか”という見解もありえよう。その見解が見落としていることは、教える側（主体）と教わる側（客体）という構図で構想された授業が、実は主客の“主観的な同一視”を引き込んでいることである。現実的には“授業が思い通りにうまくいかない”のは当然であり、むしろ、“うまくいかない”というのが精確な把握である。

“いや、授業がうまくいかなかったのは、児童（生

徒）それぞれに特有の考え方をとらえていないからだ。学校生活全体を通して、その変容の相を多面的にとらえていれば、個に応じた指導ができるはずだ”という指摘も、依然として、だされてこよう。だが、どれほど多面的な理解がなされたとしても、その場面ごとの類型化を施すのであれば、理解は常に主観的という限定つきで、精密でありつづけるだけのことである。

また、次のような指摘もありうるだろう。“先入観やレッテル貼りで児童生徒を把握するのではなく、子どもたちとすごすなかで理解することが必要だ”という指摘である。一緒に時間を過ごすことで、子どもの様々な良さを見つけ出そうとする構えは、なんら批判されるべきではないだろう。ただ、既述の指摘は、前述語的な体験における“主観的な同一視”をおかしていることに無自覚的すぎる、といえよう。また、自らの児童（生徒）理解が時とともに精確さを増してきたと思うならば、それは“この子はこういう性格だから、あの状況ではそのように考える、行動する”という人格類型的かつ行為類型的な理解を疑っていない、といえよう。

少し考えてみれば、授業中でも“思いがけない発言”という形などで幾度となく、類型的な児童（生徒）理解が行き詰まる場面に出会う。なのに、依然として、授業研究では学習者の思考を予測可能だとの想定はなかなか払拭しきれないようにみえる。それは、なぜであろうか。ここで項を改める。

2. 4 学びの固有性を剥奪する内的構造②

— 自明性をもたらす立場の置き換え —

「教師は児童生徒の目線の高さに立つ指導を心がけなければならない」という指摘を今でもよく耳にする。それは、教師が児童生徒の立場に立ちうるという前提を伴っているといえよう。シュッツも他者理解における“立場（視点）移動”を次のように考察している。

「…私たちは行為者の立場に身をおいて、そ

の後に、私たちが観察されている者と同じような行為をする場合の意識体験を、その者の意識体験と同一視することによって、言い換えれば、私たちは人物の取り替えをしているのである。」(Schütz1932:159)

たとえば、私たちは「ほら、ここに来ると、奇麗な△△が見えるよ」と呼びかけることがある。私は相手が自分と同じ視点に立てば、風景が自分と同じように奇麗に見えるはずだ、思っている。知覚的な対象理解は人称的に非対称とならないと想定しているといえよう。シュッツは、相手の心的な内容についても、知覚内容の把握と同様に、立場（視点）移動による“主観の同一化”がなされていると指摘するのである³。

ここで急いで確認しておきたいことは、シュッツの見解を感情移入論だととらえてはならないことである。彼は、感情移入論が私の感情移入を伴ってはじめて他者がこの世界に出現しているという混乱を生じさせている、と批判する。

「感情移入の理論が陥っている誤りは、第一に、自己の意識のなかで他者の意識を構成することは超越論的現象学の方法のみで可能となるのだが、それを素朴にも感情移入から導き出そうとしていることである。その結果、感情移入のうちに、他ならぬ他者の意識が存在すると認識する源泉を認めてしまうこととなっている。第二の誤りは、私自身の意識経過と他者の意識経過とが構造的に同一であるとの確定を大幅に逸脱しており、他者の意識がもつ特殊な様態に関する認識を（感情移入が私へ、挿入：筆者）橋渡しできると僭称していることである。」(Schütz1932:159)

感情移入による他者理解論は、他者の意識が私の意識のありようと無関係に存在することを考慮していない。一方、シュッツの他者理解論は、私たちが他者性を喪失させつつ他者を理解していると思ひこむ機制であり、私とは異なる他者の意識

の客観的な存在自体を認めているのである⁴。

既述の“子どもの目線の高さで指導しよう”という言説は他者との一体化を求めるものではなく、独りよがりな指導観への問い直しを求める意図があるだろう。だが、それは結局のところ、独我論的な理解を克服しようとは言い難い。だとすれば、教師は児童生徒を究極的に理解できないのだとの自覚をもてばよいのか。といえ、それは規範的な心構えにとどまりやすいだろう。他者理解には主観的な立場移動が必然的に伴うからである。そうした機制をシュッツは、「立場の相互交換可能性」(the interchangeability of standpoints)と名づけて、次のように考察している。

「もし私たちが場所を変えて、私のここを彼のここに変換して、彼のここ（私にとって今はそこである）を私のここに変換するならば、私が自明視するのは私も私の仲間も共通な世界に関する同一の体験を典型的にもつだろうことであり、私は私の仲間も同じことを自明視していると想定しているのである。」(Schütz1962:316)（強調は原文）

相手も私も「立場の相互交換可能性」を疑わずに、相互行為をおこなっている。むしろ疑わない方が、相手との円滑な関係をとつけやすいだろう。立場の主観的な移動は認識様式の性質のみに還元される機制ではなく、社会関係自体の機制でもある、とシュッツは考える。「視界の相互性という一般的な定立は共通の諸対象という世界的前提であり、かつ同時に、会話するための前提」(Schütz1962:316)である。シュッツは「視界の相互性」を「関連性の体系の相応性」(the congruency of systems of relevances)と名づけ、それが社会生活での暗黙の取り決めのひとつだと考えている。

他者も私もその取り決めに従った考慮を相互にしており、それで社会が成り立っている、と私たちは通常、思いこんで暮らしている。“相手を考慮する”とは、相手を全人格的な他者としてとら

えることを、必ずしも意味しない。たとえば、私たちはファーストフードショップの店員には、人格的な固有性をとらえずに、何よりも快く販売してくれることをまず望むだろう。自己類型化した者（店員）が類型化された私（消費者）のニーズや気持ちを考慮してくれれば、それでよいのである。むしろ、高度に匿名性を帯びた今日の間人間関係に慣れ親しんでいる者ならば、相手が自分を人格的な総体として把握し接してくることは逆に、わずらわしいと感じることもあるだろう。また、私たちは他者のとらえきれない意識を理解しつづけることも“しんどい”し、自分が理解されつくしてしまうことも“見透かされている”ようで息苦しいだろう。相手も自分も社会的な役割を遂行するパーソナル類型としてとらえ、その限りで「相手の立場」で考えてくれればよいのである。それが、今日の大量消費社会の作法だといえよう。

もし、他者が私と同じ“決まり事”で振る舞ってくれれば、世界は誰にとっても自らの目的の実現性を見通せて快適なものとなろう。だが、透き通った世界は、そうそう容易に実現されないし、個別具体的な世界である授業では、なおさらそうだろう。では、透き通った授業空間がありえないのに、なぜ、学習者の意識や認識を把握し操作したいという欲求から逃れにくいのであろうか。“将来、子どもが社会適応に困らないようにしたいのだ。そのために、知識や技術を習得させておかなければならないではないか、”という見解もあるだろう。計算や漢字の読み書きや共通教養的な知識などの習得は、学習者の社会化にとって必要不可欠である。だが、“では、具体的に、どの知識や技能がその個の将来にとって必要不可欠なものか。その線引きを決定する基準は何か”と問うならば、社会的な承認をとりつける回答は容易にみつけれない。授業でどれほど最先端の知識や技能が教えられようとも、将来それらが陳腐化していくものだからである。また、児童生徒個々が直面する具体的な未来を考えれば、誰もそれを予測することなどとうていできないだろう。

ここで視点をやや換えてみると、むしろ、教師

が日々の授業のなかでその関心を強く寄せるのは、いわば“大きな物語”である教育信念や教育目標などではなく、“私は学習者の積極的な追求を促しているか”という“小さな物語”だろう。ここで、同じ問いを再度、立ち上げよう。なぜ、それほどまでに、学習者の意識・思考をいわば所有したい魅惑には抗いがたいのであろうか、と。そのことを、更に考察しよう。

2. 5 解釈において支配領野を構成する根源的な志向性

なぜ、学びの固有性・一回性を括弧にくくり、授業目標が達成された世界を創出しようとするのであろうか。自己の目的が実現された空間（支配領野）を構築しようとする欲求の基底には、「根本的な不安」(Fundamental anxiety) という死への不安がある、とシュッツは考察している。

「…根本的な不安から、希望と恐れ、欲望と満足、後期と危機といった相互に関連する体系が生じ、そして自然的な態度のうちにいる人はそれらに駆り立てられて、世界を支配しようとして試みたり、障害を乗り越えたり、計画を立てたり、その計画を実現したりするのである。」(Schütz1964: 228-229)

出来事が次々に生成消滅を繰り返している現実世界において、私たちは新たな不測の出来事が生じにくくなるように、自らの支配領野を構築しようとしている。また、行為することの動機自体には、そうした防衛地帯の構築がある。ただ、シュッツが射程しているのは、自己防衛地帯が社会的な生活環境の構築に留まらず、内的空間の構築（認識様式）にまで及んでいることである。自己防衛のみに囚われた意識に映し出される世界は、目的－手段連関と動機－行為図式との関連性の総体としてしか把握されず、他者との関わりもその枠組みのなかでしか構想されえないのである (Schütz1964: 229f)。

シュッツの考察は実存主義的な思想をかなり単

純化させているようにもみえるし、授業者がいくぶん不安とはかなり異なるようにも思われるかもしれない。ただ、次のように問うことはできるだろう。学習者の思考を操作したいという強く願う動機は、授業者自身の自己実現という目的性に大きく傾斜しているのではないかと。

シュッツは支配領野を形成する根本的な内的な動機づけを人間の本性に見いだした。だが、そうした反証不可能な概念を引き込んだ考察では、社会意識の構造的な解明という視野からすれば、説得性の点で疑問を残している。自己防衛的な欲求の今日的な様態を問わなければならないと思われる。そのことを考察したのが、ハンナ・アーレント Arendt, Hannah. である。彼女は、周知のように、近（現）代は道具的な知性に基づく全体主義（Totalitarianism）を必然的に内包していると考察しており、その大きな要因のひとつとして“自らへの気づかい”をあげているのである⁵。

「近代哲学は自我を魂や人格や人間一般と区別して、その自我に対してもっぱら関心を注いできたし、他人との経験と同様に世界との経験をすべて人と人との経験へ切りつめようと試みてきた。これはデカルト以来、近代哲学の最も一貫した傾向の一つであり、おそらく、近代が哲学に対しておこなった最も独創的な貢献である。資本主義の起源についてマックス・ウェーバーがおこなった発見は偉大である。それは、世界を享受するための配慮をなんら用いずとも、厳密に現世的なそして大きな活動力が存在しうることを、むしろその活動力の最も深い動機づけは自我についての恐れと気づかいであるということ、彼が立証したからに他ならない。マルクスの考えたような自己疎外 (self-alienation) ではなく、世界疎外 (world alienation)こそが近代の品質証明なのである。」(Arendt1958:254)

世界は私の主観を超越しており、だからこそ世界は私が作り出したもの・こととは異なる享受

(enjoyment) を与えてくれる。だが、そうした享受は今や、喪失してしまったのである。それは、世界・他者をとらえ関わっていかうとする動機が魂への気づかい（よく生きようとする）にあるのではなく、自らの社会的な有用性についての怯えになっているからである。自己の有用性に脅かされた意識は、その怯えを払拭するために、私（人間）の思考や行動などのあり方を変容することで、現実の出来事を操作しようとする。だが、それは操作しきれない世界や他者を隠蔽することであり、世界喪失 (the worldless)⁶を生じさせているのである⁷。

授業者が自らの指導力不足に悩み、かつ学びを指導の結果だとする使命感や責任感が伴ってしまうと、学びを操作したいという欲求は強固なものとなろう。そうなれば、いわば“過剰な児童（生徒）理解”が今後いっそう横行していくと推測される。「あの子にわからないのは、私に問題がある。」はまだしも、授業者自ら無力感を覆い隠す自己合理化として「これほど教えているのにできないのは、あの子の能力の問題だ。」、「最近の子どもはひ弱で、できるまで取り組まない。」といった解釈がいっそう、はびこるのではないだろうか。理解の過小（理解できない）を隠蔽する反動ゆえに、理解の過剰（「事実として、そうなのだ」）が横行していくだろう⁸。更には、学びを授業者の設定した世界へ閉じこめる授業設計の構造自体、また他者を道具化する思想自体をいっそう覆い隠していくこととなろう。

だが、語りえない他者（学び）を語りたい誘惑が単なる授業者や授業設計ではなく、今日の思想的な課題でもあるならば、その誘惑から逃れることは容易ではない。だとすれば、語りえないものを語っているのだととらえる契機、それを考察する必要があるだろう。ここで、項を改めることにしたい。

3. 教育技術・方法改善志向の授業設計空間に裂け目を入れる要件

本稿2. 3で触れたことであるが、学習者が容

易に学習内容を理解してくれないとき、主観の同一視に綻びが生じるといえよう。それは、授業者にすれば、どう説明したいのかとまどうことであるが、同時に、操作できない学びがほのかにその存在をかいまみせた瞬間でもあろう。それを指摘したのが、李晟台である。

「『他者』の『他者性』といえども、それは『他者』についての『私の経験』なしには成り立たないような意味である。しかし、一方で、それは私によって、一方的に作られるものでもない。『他者』の『他者性』とは…、私の『生きられる他者』という経験がその限界として抱えている、私と『他者』とのずれである。」
(李1998：181)

他者は常に、私の支配領野の内と外とを行き来している。学びが授業者の推測や想像すら入り込ませない領野へはみ出したとき、いい換えれば私の操作（理解）可能な閾値が他者の固有性を出現させる契機でもある、といえよう。

だとすると、私たちに問われるのは、次のことだろう。学びの把握が破綻した瞬間、それを他者からの享受（enjoyment）として引き取れるか、それとも自らの力量の至らなさの露呈としてしまうのか、である。そこに、学びの恢復を志向する者にとって、大きな分水嶺がある。では他者からの享受へ向かう契機は何か、と論を展開しなければならないが、その考察は近代教授学全体を根本的に問い直すこととなろう。本小論では、したがって、学びを恢復する方途への見取り図を提示することしかできないことを予め断っておきたい。

まず、学びの道具化をまったく消滅させることは、社会化が求められている学校では現実的でない。だとするならば、学びの道具化を希薄化させる契機は何であろうか、と問うことをここでの出発点としよう。授業者がまなごしを向けること即道具的な類型化であるならば、むしろそのまなごしを学びそれ自体に向けないことが必要だろう。つまりその状況とは、本稿2. 1で考察したよう

に、私の意識が他者とともに対象へと向かっていることである。対面状況における他者性の恢復という知見を発展させたのが、ヴァルデンフェルス・B. (Waldenfels, Berunhard.) である。彼は、当事者がともに支配不可能な対象について対話する必要性を指摘しているのである。

「対話はまず**三項的構造**、すなわち、わたしが他のひとと何かについて話す、あるいはそのひととともに何かの作業をする、という構造をもっている。事柄との関係、自己との関係、他者との関係、この三つの関係が或る統一を形づくっており、そこでは各関係が他の関係を規定しあっている。」(ヴァルデンフェルス1980=1987：254-255) (強調は原文)

対話は他者ととともに新しい何かを生み出す営みであり、私の予測や理解のうちにおさめきれない時空間を作り出す営みである。その営みの成立要件が追究対象という媒介項であり、私と他者との志向性は対象へもっぱら結びつき、お互いに行えば知恵を出し合う相互補完的な協働が、他者(その思考)の類型化に歯止めをかけるのである。

対話が学びを授業目的の道具化から救い出すという見解は、特段、目新しくはないようにもみえる。だが、対話が容易に成立しないのも、また、確かなことだといえよう。たとえば、授業検討会で、私たちは自らの意見に固執したり、あるいは“どうせ発言しても受け入れられない”と消極的な姿勢を取ってしまったことがある。固執的なスタンスも消極的なスタンスもいずれも、関心が自分(意見・考察)の優位性に向いすぎており、授業の出来事について対話したいという関心に乏しいといえよう。えてして、世界喪失に陥っている意見や認識は常に主観的になりがちで、時には排他的ですらある。自由なナラティブを重視する庄井良信が指摘するように、「尊厳ある他者の声を聴きとりつつ語り合うことは決して容易なことではない。」(庄井2002：450)。

他者の意見に耳をかたむけない意識が欠落させ

ていることに、可謬性⁹の自覚があろう（既述の“三項的構造の対話”は、当事者が絶対的に操作しきれない媒介項の設定を通して、可謬性を自覚しやすくさせる機制になっているともいえる）。

ただ、可謬性の自覚が単なる自戒にとどまる場合も多いだろう。可謬性の有無を確かめる方途はあるのだろうか。それを考察したのが、田中智志2002である。田中は、教育の主体がコミュニケーションそのものであるととらえ、「生の悲劇性」「他者の固有性」「関係の冗長性」「悲劇の感覚」「驚嘆の感覚」が保障される必要性を指摘する。

ここで筆者が特に着目したいのは、驚嘆の感覚（thamauzein）である。それは単なる驚きではなく、知らないことから生じる困惑でもない。今ここにいる私はそれが何であるのかわからないが、優れていると称賛することである。驚嘆をおそらくはじめて考察したであろうソクラテス（Sōkratēs）がいうように、“知を愛する者のパトスであり、ものごとを徹底的に考えることの始まり”¹⁰である。コトバで把握しきれないままにその卓説性を予感させる出来事が今現在の私に不全性や可謬性を気づかせ、またその出来事を引き受けてしまうために連続的な思考を促すといえよう。

だが、いつ訪れるか予測できない驚嘆に依拠する授業は、事前の企画書（カリキュラムや指導案）通りに具現化されることを“望ましい”と想念する現状では、不確定すぎるようにもみえよう。だが、田中が指摘するように「子どもが成長するプロセスには、…まず驚嘆の感覚に呼びおこされる模倣の学びがある。」（同書：218）。称賛があるから、学習者は大人の世界の一員になろうとして、粘り強く学ぶのだろう。それが学びの筋道であり、教師の学びもその例外ではないといえよう。むしろ問題は、そもそも驚嘆の感覚自体が働くことなどそうそうないことであり、くわえて効率の良い処理ばかりが求められてしまう今日の教育現場では、驚嘆が生じるゆとりも少ないことである。滅多に訪れない驚嘆の特性をふまえつつ授業研究に取り入れたのが、「人間理解」を追究するカルテ（上

田薫1974）である。

カルテという手法はいたってシンプルである。教師が個々の児童生徒に対して、「カルテ」なるメモをとるのである。メモするのは教師が自らの予測とくい違った振る舞いや言動、つまり「おや？」と思ったことであり、それを短く書き留めるのである。この時、書き留めたことがひとつの解釈図式だけではつながりにくい内容であることが必要である。また、メモをとった時点で、解釈を加えてはならない。ひとりの生徒に対して数枚のメモがたまっていく数ヶ月後に、想像力を働かせて児童生徒を理解するのである。解釈がうまくできなくとも、こじつけずに「味わいことがたいせつ」（同書：330）であるとされる。

カルテで着目したいのは、驚嘆のみならず、「味わう」営みへの指摘である。それは観照（theōria）¹¹的な営みだといえるからである。観照は、今日明日の授業には直接的な寄与をほとんどしないが、むしろ寄与しないことが要石である。学びを授業目標に従属させる地平から、語りえないと知りつつも児童生徒の固有性をなんとかコトバにしようと試みる地平へと跳躍していく契機となりえるからである。

ただ、カルテは内的な営みであるために、静的な類型化（授業者の主観的なレッテル貼り）を学びに施しやすいだろう。したがって、授業者は驚嘆・観照と対話という“内と外との連続的な疎通”をはかるとき、語りえない学び・学習対象を出現させ、ひいては授業をはみ出していく学びが望ましいものと位置づけられていくこととなろう¹²。

4. おわりに

本稿は、技術・方法改善志向の授業（研究）について、その“功罪”の“罪”の側面に焦点づけてきた。それを端的に言えば、巧みなしかけを次々に施すという“教育の過剰”を常に生み出すことについての批判であった。だからといって、学びの操作がまったく“功”無し、というつもりはない。学びはフォーマット化された授業空間からは

み出してずれていくことを通してその固有性が育まれる、からである。そうした角度からいえば、本稿は教育技術・方向改善志向の授業設計が学びに寄与する前提を考察したとも位置づけられよう。語りえない学びを安易に語らせる機制への認識を欠落したままに教育的なしかけがなされるならば、児童生徒が教育的なまなごしに常にさらされる状況は改善されないだろう。

そうした問題意識で、本稿はシュッツの「労働の世界」を主に検討してきたのだが、彼が描いた人間像が理想的・図式的すぎて、はたして授業者と同一視されてよいのかとの疑念を呈する読者もいたように思われる。確かに、目的的な相互行為の世界の住人は、実に身勝手であった。自らの目的達成のためだけに人と関わり、自らの身体を他者に理解されるために用いたり（行為）、あるいは自己の目的に資するように世界を変様させたり、と自分・他者・世界をなんらためらわずに手段化・道具化する者であった。そうした自己中心的な人間像は、方法改善に勤しむ授業者をあまりにも不当に評価している、と映ったかもしれない¹³。

ただ、本稿の考察を通して明らかにされたのは、自らの有用性のみで絡めとられた授業者は授業での出来事や学びそのものに関心をもたず、授業目的の実現を金科玉条にして児童生徒ひいては自分自身にも有効な類型化を施すこと、それを専らの関心事とすることであった。それは授業構想時や授業分析で強く働く機制であり、授業で生じているはずの道具化された世界の間隙をあたかも存在しなかったかのようにしてしまうことであった。

授業者の支配領野を構築しようとする機制は単に彼（女）らのみに還元されるべき問題ではなく、授業についての言説や今日の日常生活の作法ひいては今日の社会思想に定位されるべき問題である。つまり、学びの恢復を志向することは授業改善にとどまる試みではなく、児童生徒とともに今日的な世界（他者）喪失に抗する営みでもある。

それにも関わらず、その創造的な営みを阻害する動向が昨今、強まっている。基礎学力の低下が指摘されて“ゆとり教育”の見直しが進捗してい

るのである。くわえて、保護者や地域に対する説明責任が歪んだ形で更に求められていけば、授業者の関心はいっそう、語りやすいことに向かうだろう。そうなれば授業空間は、わかりやすい評価基準（規準）に収まる“お行儀の良さ”を習得させる場でありつづけよう。語りえない学びは過剰に解釈されつづけるだろうし、対話しようとする試みも結局、測定可能な次元に収納された語らいへ転落しつづけるだろう。

対話本来の“開かれた学び”を保障していくためには、対話の当事者となりえない地域の人、他国の人、死者などの声を聞きとることが求められるが、それも、語りえないことを排除する言説空間では結局のところ、教育システムの外部を内部化させることとなろう。対話が授業者の意図からはみ出していくためには、語りえないことを語る、その可能性や限界についての解明が必要だと思われるのである。

だとすると、これまで、授業研究は学びをどのように切りつめてとらえてきたのだろうか、という問いが立ち上がるだろう。

授業研究はこれまで、授業を“授業実践”と呼ぶように、授業を研究成果・理念がその妥当性を検証される手段だと自明視しつづけてきた。特に教え－学ぶ関連を検証しやすい刺激－反応図式と等閑視させた授業研究が我が国で急速な広がりを見せたのは1960年前後（佐藤学1996：41）であるが、その頃すでに、“とらえきれない学び”について言及している座談会が開かれていた（馬場四郎1965）。その参加者ほとんどが測定可能な事柄のみを扱う授業研究を提唱するなかで、既出の上田薫はひとり、こう反論している。

「^(ママ)分からない方に手をつけないで、現在わかるところだけやるのでは、科学性に乏しい。測定できないものへの仮説が測定できる部分への測定を動かしていくのではないか。記憶はある程度までは測定できる。しかし、その記憶のもつ意味、その働き方は測定しにくい。しかし、その働き方に対する前提がないまま

の教育のねらいではかつてあまり意味がない。」（馬場1965：224）

意味づけが知識・技能・能力を具体的にかつトータルに機能させる。確かに、意味づけは状況・場面に応じて変容するものであり、当人でも確定できない。だが、知識や技能が意味づけに規定されているとの指摘は、動的な意識をもつ授業者が動的な学びと正対しているというごく当たり前の現実、その現実を足場にした授業研究が提唱されているといえよう。

だが、今日、さまざまに開発されている評価方法などにみられるように、どれほど趣向をこらした評価方法であっても、最終的に、学びは授業者（あるいは授業の解釈者）の主観的な意味づけに絡み取られてしまうという問題、それは依然として克服されたとはいえない。その課題に対する考察には、授業研究の言説やそのパラダイムについての詳細な検討が必要であるが、それを本稿における今後の課題としたい。

【脚 注】

- 1 シュッツは、「我々関係」が他者理解の実現可能性を自明視させる基底層であり、同時に社会認識の基底層であると考察している。「私が社会的直接世界（soziale Umwelt）の中に組み込まれていることによって、基礎的な我々関係は私に予め与えられていることとなる。また、我々に内包している汝、そして私の直接世界に関する私のあらゆる経験—それは私の同時世界（soziale mitwelt）の一部である—は、その本来の権限を我々関係からはじめて手にする。」（Schütz1932：227）。直接世界とは言語を介さない対面状況下の他者（「汝」）と自他未分化のままに形成する世界である。直接世界は他者を意味づけない世界であり、時間の流れを主に意識している世界である。また、同時世界とは言語を介して、すなわち類型化された意味世界である。上記の引用は、私たちが既に先人達によって類型化された世界（同時世界）に身をおきつつ、直接世界を創出することを指摘しているのである。
- 2 シュッツは直接的な自他関係自体の解明を十分に提示しきれていない、とはいえない。その解明の進捗状況は、西原和久の研究に代表されよう。西原は「問生体的な諸力」という概念装置を設定して、静的で空間化され

た意味世界と“生き生きとした現在”（lebendige Gegenwart）との交通を規定する“現在のな生”（gegenwärtiges Leben）を解明しようと試みている、と筆者は受けとめている。そうした研究動向が物語っているのは、他者（我）問題あるいは直接体験についての解明が相互行為論的な意味づけの観点だけでは、なしえないことだろう。ちなみに、授業研究でも同様の研究課題を抱えており、認識形成と直接体験との関連性は十分に解明されていない。実際、直接体験を取り入れた授業が授業者の意図と異なる方向で展開されやすく、発問や助言などを通してその展開の修正が図られているのが現状だといえよう。

- 3 野矢茂樹も他者構成を立場（移動）移動の観点から考察している。ただ、野矢によれば、知覚内容と感覚・感情内容についての他者理解は立場移動をおこなうという共通性をもっているが、次のような相違性を指摘している。知覚内容についての理解の明証性は第三者による審判がひとつの要件となるが、他者の感情についての理解の明証性では理解者自身の体験の明証性に大きく依存している点に相違がある（野矢茂樹1995：100-130）。
- 4 たとえばハーバマス（Habermas, Jürgen.）がその古典的代表といえるが、シュッツの考察が独我論的な「主観主義」「意識主義」に陥っており、他者そのものの把握に失敗している（Habermas1981：196）と批判された学説史的経緯がある。その批判の妥当性についての検討は本稿の目的を大きく逸脱させるので、相互主観性の解明という視角におけるシュッツ研究としては出色といえるヴァイトクス, S.（Vaitkus, Steven.）の指摘を提示するにとどめおく。「シュッツは、行為者にとって行為がもつまったく独自の主観的意味はけっして把握されないということを、かたく確信していた。ある行為が他者にとってもつ独自の主観的意味を理解するということは、私が他者のすべての過去の経験のなかを特定の度合いと連続において生きてきており、結果的に私が他者と同一であるというこうしたことを前提にしていると、シュッツはベルグソンからテーゼを引き継ぎながら、ここで主張するのである。」（ヴァイトクス1991=1996：156）。
- 5 アーレントとシュッツとを道具的な世界観において関連づけることは、かなり強引な印象を抱くかもしれない。ただ、シュッツが多元的な現実世界論を目的的行為の世界の超越として展開したことや次の考察などから、その可能性は確保されよう。私たちが労働の世界を構築するときに「この世界が現実存在しているのか、それとも一貫した諸々の現れから構成されている、整合性をもったひとつの体系にすぎないのか」ということ、そのことを明らかにすることについて、私たちはなんら関心をもっていない。」（Schütz1964：229）。

- それはアレントにすれば、社会的な有用性に絡めとられた認識活動の肥大化である。彼女にとって、認識活動の特性は反証可能な確実性を追究することであり、その確実性の目的が生産性や効率性に絡めとられてしまったことが、全体主義を招き入れるのである。また、その間隙を作ってしまった社会では、世界（他者）自体をとらえる「意味」（Meaning）が「目的」（Purpose, Zweck）や「意図」（Intension, Absicht）などに回収されてしまい、世界（他者）自体への関心が惹起されないのである（Arendt1971:66f）。それこそが、「労働の世界」を構築する関心であるといえよう。
- 6 アレントは世界喪失と世界疎外とをほぼ同義語として使っており、いずれの場合も“人間の複数性”が奪われた状態を指している。さしあたり、世界概念については佐藤春吉2003、世界喪失概念については千葉眞1996で精確な検討がなされているので、それらを参照されたい。
- 7 たとえば、ヴィラ,D,R.が詳細な哲学史的考察を通して明らかにしたように、アレントの危機意識は目的内在的な活動（action）が今日の社会ではまったく消滅してしまっていることに向けられている（ヴィラ1996=2004）。本論でも述べたことだが、アレントは、今日の自発的な思考や行動が常に、自己有用感に基づき、その判断軸が効率性・生産性などでしかないことを考察しているのである。だとすると、社会制度に大きな規定をうけている学校教育について考察する本稿が彼女の知見を援用することに、論理的な矛盾を指摘することも可能だろう。だからこそというべきか、本稿の主調底音には、授業という時空間のなかで目的内在的な営みははたして生じえるのか、についての問いが設定されているのである。
- 8 “理解の過剰と理解の過小との関連性”は、奥村隆1998に大きな示唆を受けた。
- 9 近年、公共性論を活性化させたひとつの端緒であるロールズ,J. (Rawls, John.)は、その「原初状態」（the Original Position）にもみられるように、可謬性の保障のために、話し合いの参加者の要件を高度に知的な判断力の持ち主に限定させる戦略をとったといえよう。“的確な判断は高度な知性に基づく”という機制は古代ギリシャ以来、枚挙の暇がないくらいに自明されてきたが、竹内章朗がロールズ批判で示したように、知性の高低はいわば“話し合いの主催者”が設定する基軸で判断されており、ひいては“知性なき”者の排除を容認することにもなりかねない（竹内1993:146）。
- 10 プラトン? =1974:220, 155d.
- 11 本稿における観照についての定義は、論旨の展開上、さしあたり一般的なそれで充分だと思われるので、廣松渉他編著『哲学・思想事典』（岩波書店 1998年）における萩野弘之の定義を援用することにする。すなわ

ち、観照はアリストテレスによって定式化された“広義の哲学的な営みが生じる欲求”であり、「実用目的でもなく単なる娯楽でもない、純粋に事柄をそれ自体として眺め、真相を究明しようとする知的態度」である（同書:283）。社会的な有用性という外在的な目的性にとられた“教えたい”という欲求は、観照とは異質なものである。

- 12 伝達行為としての教育活動における「語りえぬもの」を考察した丸山恭司2001は、児童生徒の他者性は「教育内容をめぐる質的差異」としてとらえ、「それを語りえぬことが超越的なのである。」と指摘して、教育活動の特質を授業者の操作不可能性の内包だとらえている。また、同論文の「結語」では、そうしたいわば教育の悲劇を受け入れる「倫理的な態度」を求めている。本稿はシニズムに抗する倫理的態度を支える要件として、授業空間の内と外との往復運動的な目的内在的な思考の必要性を指摘した、といえよう。
- 13 本稿のシュッツ解釈に対しても、彼の研究になじんでいる読者のなかには、その解釈—「労働の世界」論を道具的な社会的意識が発生する機制として読み解く—に違和感を抱いたかもしれない。だが、その違和感はいわゆる初期シュッツの枠組み—時間意識から社会秩序を構成するという筋道—に引っ張られているためではないだろうか。しかし中期シュッツに位置づく「労働の世界」論の問題関心は社会秩序の成立を行為者の視点で解明することにあり、私たちの意識そのものの解明にはない。そのことは、シュッツの相互主観性が常に、社会構造論の次元で考察されていることで明らかだといえよう。だとすれば、彼の研究は今日的な社会批判（あらゆる出来事が利用可能な形態として道具化された知に変容される機制）として読み解かれることも可能だ、と本稿は考えたのである。更につけ加えれば、シュッツの「理解」概念自体について疑念をもった読者もあろう。彼の「理解」は同一性判断などを一切取捨させ、選択的な種類判断のみに特化させており、狭義の認識活動にすぎないという批判である。だが、前述のように、彼の関心が主に社会構造の解明にあるとすれば、今日の認識活動が選択的な種類判断に切りつめられている機制こそを問う必要がある。

【引用ならびに参考文献】

※アルファベット順。なお、本稿の「前編」で既出の文献は割愛した。

Arendt1958: The Human Condition, University of Chicago Press. 訳出にあたっては、次の邦訳を参照した。志水速雄訳『人間の条件』筑摩書房 1996年、初版は1973年

- 1978：The Life of the Mind, Harcourt Brace Jovanovich. 訳出にあたっては、次の邦訳を参照した、佐藤和夫訳『精神の生活（上）思考』岩波書店 1994年
- 馬場四郎1965：『授業の探究』明治図書
- 千葉 真1996：『アレントと現代』岩波書店
- Harbermas1980：Theorie des Kommunikativen Handelns, Bd.2, Suhrkamp.
- 李 晟台1998：「他者と他者性」西原和久／張江洋直／井出裕久／佐野正彦編著『現象学的社会学は何を問うのか』勁草書房
- 丸山恭司2001：「教育・他者・超越 - 語りえぬものを伝えることをめぐって-」教育哲学会『教育哲学研究』第84号
- 野矢茂樹1995：『心と他者』勁草書房
- 奥村 隆1998：『他者という技法 コミュニケーションの技法』日本評論社
- Rawls1972：A Theory of Justice, Oxford University Press.
- プラトン？=1974：『テアイテトス』田中美知太郎訳『プラトン全集』第2巻 岩波書店（原書は Platon. Theaetetus）
- 佐藤春吉2003：「H・アレントと公共空間の思想 - J・ハーバーマスの視点を交えて-」山口定／佐藤春吉／中島茂樹／小関素明『新しい公共性』有斐閣
- 佐藤 学1996：『教育方法学』岩波書店
- 庄井良信2002：「臨床教育学の（細胞運動）-ネオパラダイムから教育の臨床知への軌跡-」日本教育学会『教育学研究』第69巻 第4号
- 竹内章朗1993：『弱者の哲学』大月書店
- 田中智志2002：『他者の喪失から感受へ 近代の教育装置を越えて』勁草書房
- 上田 薫1974：「カルテとはなにか、なぜ必要か」上田薫／水戸貴志代／森長代著『カルテを生かす社会科-教師の人間理解の深化』国土社。なお、引用では次を用いた。『上田薫著作集3 ずれによる創造 人間のための教育』黎明書房 1993年
- ヴァイトクス1991=1996：西原和久／工藤浩／菅原謙／矢田部圭介訳『「問主観性」の社会学 ミード・グルヴィッチ・シュッツの現象学』新泉社（原書は、Vaitkus, S. HOW IS SOCIETY POSSIBLE? : Intersubjectivity and the Fiduciary Attitude as Problems of the Social Group in Mead, Gurwitsch, and Schütz, Kluwer Academic Publishers.）
- ヴィラ1996=2004：青木隆嘉訳『アレントとハイデガー 政治的なものの運命』法政大学出版局（原書は、Villa, D. R. Arendt and Heidegger : The Fate of the Political, Princeton University Press.）
- ヴァルデンフェルス1980=1987：新田義弘／千田善光／山口一郎／村田純一／杉田正樹／鷺田清一訳『行動の空間』白水社（原書は、Waldenfels, B. Der Spielraum des Verhaltens, Suhrkamp.）

（釧路校助教授）