

授業における 媒介 (Vermittlung) に関する教授学的研究

— グルーシュカ (Gruschka, A.) の教授学理論を手がかりに —

松田 充
(2017年10月4日受理)

A Didactic Study on Mediation in Lesson:
Based on Gruschka's Didactic Theory

Mitsuru Matsuda

Abstract: This paper aims to clarify the significance of Mediation in lessons using Gruschka's didactic theory. Didactics is no longer regarded not as teaching science but rather Mediation science. The didactic function of Mediation that encourages Formation as an interaction between the subject and the object is again emphasized. Gruschka criticized the classical didactic triangle because it did not represent Mediation as encouraging interactions between the subject and the object. He extended the didactic triangle and drew a didactic pyramid that clearly shows the relationship between the subject and the object in the lessons. He analyzed Wagenschein's lesson based on the didactic pyramid. Mediation in his lesson encourages students to work on the physical phenomena themselves, he does not seek to push students into the framework of the teachers' interpretation of the teaching materials but instead to deepen the recognition of the phenomena from the students' own interpretation of the learning materials.

Key words: Mediation, Lesson Study, Andreas Gruschka, Didactics

キーワード：媒介、授業研究、グルーシュカ、ドイツ教授学

I. はじめに

教授学はこれまで、授業を成立させる基本的な諸条件を探究してきた。吉本均は、授業の成立に関わって次のように述べている。「授業は、教材という形をとっている文化価値の伝達を媒介として行われる。(中略)教科内容の伝達によって、何よりも、子どもたちのうちに思考と認識の『自己活動』を成立させるところに、授業の成立がある」¹⁾。すなわち、教科内容を伝達するだけではなく、それによって子どもの自己活動を引き起こすことを授業の成立として捉えている。そして吉本は、教科内容の伝達と子ども自己活動を引き起こす教師の指導性を「媒介的指導」として提起した。授業における媒介的指導とは、人類文化の世界と子ども

たちの活動世界とを出会わせること、つまり、一方で、子どもたちを教科内容=人類文化の世界に導きこみ、もう一方で、教科内容を子どもたちの活動世界に連れ込んでいくことによって、教科内容の確かな習得と活発な思考力との統一的形成を目指すものとして提示されている²⁾。

吉本が媒介的指導を提起するにあたって参照した、ドイツ教授学における Vermittlung という概念は、従来「伝達」と訳出されていた³⁾。これに対して、「教科内容のレベルに即していえば、伝達でよいかもしれない、しかし、授業の論理に即していおうとするときに、伝達といっはやはり一面的である」⁴⁾として、Vermittlung を「媒介」と訳出し、授業を教師の一方的な知識の伝達ではなく、知識の伝達による子どもの

主体形成の問題として捉えたところに、その授業論的な意義を見ることができる。さらに吉本は、教科内容の伝達と子どもの自己活動の生起という両面からなる授業における媒介過程を「教える」ことに独自の技術として解明することで、「教える」ことの技術的確立という教授学の課題に答えようとした⁵⁾。このように、媒介は授業の成立を探究する教授学において重要な概念である。

しかし近年ドイツにおいて、教授学を媒介に関する科学として捉える際に、その対象領域を授業に限定することの狭さが指摘されている⁶⁾。そこでは教授学が授業科学 (Unterrichtswissenschaft) としてではなく、媒介科学 (Vermittlungswissenschaft) として措定されている。ここで強調されていることは、教授学はいかに主体の陶冶を促すことができるのか、という教授学において本来的にとらえられてきた課題である。

そこで本稿では、「媒介の教授学」を構想するドイツの教授学者グルーシュカ (Gruschka, A.) を中心に、媒介についての理論的、実践的検討を行う。それによって授業における媒介をどのように捉えることができるのか、ということ明らかにする。

Ⅱ. 教授学における媒介の位置

グルーシュカは教授学の役割を、「自己と世界との自由な相互作用としての陶冶の促し」として捉えている。そのような教授学の原型として描かれるのが、ソクラテスの『メノン』とコメニウスの『大教授学』である。

1) 教授学の第一の役割—ソクラテスにおける自律的な認識への道筋—

『メノン』は、メノンが「人間の徳性というものは、はたしてひとに教えることができるものであるのか」と問うたのに対して、ソクラテスが「教えられるか教えられないかを知っているどころか、徳それ自体がそもそも何であるかということさえ、知らないのだよ」⁷⁾と応答し、徳の本質の解明に向け対話がなされる対話篇である。グルーシュカは『メノン』から読み取ることのできる教授学の問題として、「徳」に限らず物事はどのような前提の下で、どうやって教えることができるのかという教えることを直接的に目的とする方法についての問題という観点から解釈している⁸⁾。

『メノン』の中で、ソクラテスが徳についての本質を知っているわけではないにもかかわらず、メノンとの対話の中で、徳についての認識は深まっていく。ここでは、徳とは何かという問題に対しての懐疑的・哲学的な吟味を行っていく。グルーシュカは、実体

のない徳という事物についての適切な取扱いの形式が用いられているからこそ、そのような懐疑的な対話によって、徳についての認識が形成されている、という⁹⁾。つまり徳とは何かという実体のない問題であるからこそ、懐疑的な対話が有効なのである。

その上で、ソクラテスのメノンとの対話の特徴をグルーシュカは次のように分析している。「ソクラテスは、ただ意見を出すことによって、質問をして修正しながら門弟の認識過程に影響をもたらした」¹⁰⁾。ここでソクラテスの教師としての特徴は、徳について何かを教えるのではなく、対話の中でメノンに徳という事物についての認識過程を歩ませている。すなわち、ソクラテスは徳についての認識過程を短縮することなしに歩ませようとしている¹¹⁾。

ソクラテスの対話相手であるメノンは、客人であって、ソクラテスの門弟ではない。グルーシュカはこのことについて、「通俗的でありながら、媒介の基本的課題の理論的確認の上で重要であることは、あることを学ぼうとする時にこそ、学べるはずである」¹²⁾という。つまりメノンは受動的な態度をとっておらず、自らソクラテスに徳とは何か問いかけており学ぼうとしようとしている。

グルーシュカは、以上の三点、すなわち事物に相応しい認識様式を用いること、事物の認識過程を短縮することなく歩むこと、そして積極的な態度を取ることが『メノン』において示される教えることの方法としての教授学の基本的な課題であるとしている。グルーシュカはこのよう教授学の課題は、「自律的な認識を批判的な手段で形成する」¹³⁾ ことに向けられているとしている。すなわち、教師による内容の直接的な伝達が重要なのではなく、そこへ至る道筋の形成の中で認識を形成することが重要なのである。

2) 教授学の第二の役割—コメニウスにおける世界を秩序付けること—

あらゆる人にあらゆる事柄を僅かな労力で愉快に着実に教授する普遍的な技法を提示することを約束したコメニウスの『大教授学』は、教授学において最も重要なテキストの一つである。『大教授学』においては、単線型学校制度や直観教授などが提起されているが、グルーシュカによると、何よりも「教授学なしでは不明瞭で、勝手に、拡散的でよくわからないものを、教授学を用いて秩序づけることが重要であった」¹⁴⁾。つまりグルーシュカは、ソクラテスに人間の自律的な認識をつくるという教授学の原型を見ており、一方でコメニウスから世界の秩序をつくるという教授学のもう一つの重要な役割を描いている。

グルーシュカによると、宗教家であったコメニウス

は、「成長しつつある世代を理性をもって形作ることに向かわせる神の意志」¹⁵⁾ を世界を秩序づけるものとして捉えた。つまり、この神の意志に応じて世界を秩序づけ、教授可能なように配列することが、教えることとしての教授学の課題であると認識していた。

コメニウスはそのような世界を学ぶ人間のイメージについて、「あらかじめ限定されることのない陶冶可能性を持つ主体として存在するというギリシャ古典的な啓蒙主義的強調に同意していた」¹⁶⁾ と、グルーシュカは述べている。そのため『大教授学』においては、生徒の不十分な学習態度は、教師の機械的な暗記の強制や不足した学習への動機づけの結果であると捉えられ、発達段階に合わせた教授内容の配置の必要性が提起された。

このようなカリキュラム上の問題に加えて、コメニウスが『大教授学』において提示したもう一つの約束が、「教える者にとっては教える苦勞がいよいよ少なくなり、しかし学ぶ者にとっては学びとるところがいよいよ多くなる」¹⁷⁾ というものである。グルーシュカはコメニウスのこの宣言を次のように解釈している。「教授学は、このコメニウスの形態において、革命的な短縮様式として出現した」¹⁸⁾。すなわち、ソクラテスにおいては事物の認識過程をそのまま歩ませていたが、コメニウスにおいては、「時代上、事柄上、社会上といった観点で、認識の基本様式をあらかじめ持っている共通の一般性へと方向づけるもの」¹⁹⁾ を教授することによって、短く的確に学習を構成するための教授学的短縮が考えられた。

まとめると、ソクラテスからは主体の認識を方向づけること、コメニウスからは世界を秩序づけ、そこから認識の基本的な様式を持つものへと短縮し提示するという教授学の原型を読み取ることができる。しかしどちらにおいても教授の目的は、「神の似絵」としての人間形成という意味での陶冶 (Bildung) に向かうことであった²⁰⁾。

Ⅲ．媒介の教授学の構想

1) 主体と客体を媒介するものとしての教授学

認識を方向づけ、世界を秩序づけることによって、期待されていたのは「陶冶」である。このような教授学の原型における陶冶との関係を、明確に規定したのがブランケルツ (Blankertz, H.) の『教授学の理論とモデル』における次の一文である。「陶冶は、教授学的にみると、客観的世界の諸要求と、主体の自己存在の権利との間を媒介する範疇 (Kategorie) としてのみ、十分に説明することができる」²¹⁾。グルーシュカ

によると、この定義には陶冶理論に対して、そして教授学に対してという二つの意味内容が含まれているという。

まず陶冶についてである。ソクラテスやコメニウスにおいて陶冶とは、「神の似絵」としての人間形成という意味で、世界からの期待や要求への適合であった。ブランケルツが参照するのは、フンボルト (Humbolt, W. v.) による「陶冶は、自己と世界とを結び付け、もっとも一般的に、もっとも活発に、もっとも自由な相互作用をひきおこさなければならない」²²⁾ という陶冶の規定である。ここでは自己 (Ich) と世界 (Welt)、主体 (Subjekt) と客体 (Objekt) との相互作用が陶冶において重要である。すなわち、陶冶とは主体が単に世界の期待へと適合していくことではなく、世界からの要求を受け取りながら自己意識の中で主体性の意識を高めていくという弁証法的な構造を有している²³⁾。したがって、陶冶とは世界への適合という客体化の道ではなく、主体が世界からの要求と出会い、主体の役割を高めていく中で生じる。

もう一つは、教授学に対してである。グルーシュカは、教授学的な媒介は媒介の形式を促進しようとすることによって、つまり自己と世界のこの媒介の組織化を目的とするところで初めて、確かな正当性を有するのである、という²⁴⁾。つまり、教授学はそれ自身が目的ではなく、あくまで陶冶過程の媒介という目的のための手段である。このことについてブランケルツも、陶冶との接続のないところでの教授学は、単なる方法論に矮小化され、望まれた態度指標へ効率的に適合させる方法へと矮小化される²⁵⁾ として、自己目的化してしまった教授学のあり方を批判している。

このようにブランケルツは、フンボルトの自己と世界、主体と客体との相互作用という陶冶の方向付けを行い、両者の関係を媒介するものとして「教授学」を構想した。グルーシュカは、フンボルト的な主体と客体の相互作用としての陶冶に、教授学を介在させる構想という構想を以下のように図式化している。

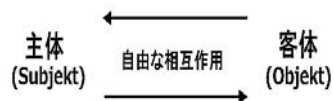


図1：主体と客体の相互作用
(vgl., Gruschka (2005), S. 19)

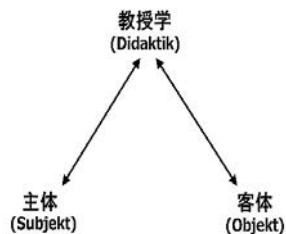


図2：媒体としての教授学
(vgl., Gruschka (2005), S. 20)

2) 教授学三角形への転換とそれへの批判

教授学はこのような陶冶の媒介という本来的な役割を持っている。しかし教授学の最も古典的なモデルとしてみられる教授学三角形 (Didaktisches Dreieck) は、「教師・生徒・対象物」という「授業の構成要素」からなっている。

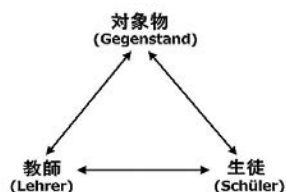


図3：教授学三角形

わが国においても、しばしば参照されるこのモデル²⁶⁾は、ヘルバルト (Herbart, J. F.) の次の言葉に裏付けられている。「教育者と学習者の真ん中へ、それを介して取り組まれるような第三のものが設定されなければならない。これが、いわゆる教授することである。第三のものは対象物 (Gegenstand) である、その中で教授される。これに対する教育論が教授学なのである」²⁷⁾。つまり、ヘルバルトは教育者と学習者とを媒介するものとして対象物を設定し、この枠組みを「教授学」と称したのである。

ヘルバルトが、教育の目的を倫理学に、方法を心理学に求めることによって教育学の体系化を図ったことは有名である。グルーシュカは、ヘルバルトの貢献について「新規性があったことは、ヘルバルトが事物の媒介、つまり生徒の学習過程を可能な限り複雑に多様に概念上規定しようとしたことにある」²⁸⁾と述べる。すなわち、学習者の自発性に任せて、また神の意志に従って対象物を設定するのではなく、「興味の多面性」や「品性の陶冶」という概念によって陶冶過程を裏付けながら対象物や教授方法を規定した、という科学的な意義があった。

グルーシュカは、教育学の科学化という意義は認めつつも、教師—生徒—対象物からなる三角形を「教授学三角形」とすることの問題を三点指摘している。一つ目は、「客体の不在」である。教授学三角形においては、「もはや媒介において本来重要であるはずの客体が含まれていない。陶冶へと促進するはずの素材は、いわばこの教授学の中では消えてしまっている」²⁹⁾。すなわち、教授学は主体と客体との相互作用を媒介するところにおいてその第一の役割を有していた。しかし教授学三角形において描かれているのは、教師—生徒—対象物の関係であり、主体と客体の関係は描かれていない。そのため、このモデルは、「教授学三角形」と呼ぶには、必然的に教授学の誤ったイメージを提供しているという。

次に、教えることの担い手である教師には主体と客体の媒介者として、客体への道を組織するような教授学的な対象物を構成することが求められている。しかし、「この前提が実際に教授学によって保障されると読み取することは全くできない」³⁰⁾。授業における対象物とは、客体の教授学的な構成物としてあらなければならない。ここでは教師によって設定される対象物が、客体についてのどのような解釈から生じたものであるのかという客体—対象物の関係を読み取ることができない³¹⁾。

三つ目は、先の二点に関連して、生徒が教授学的な対象物の先にある世界、ないしは客体と、授業で関わり合うことが想定されていないという点である³²⁾。教授学三角形における「客体の不在」によって、授業の要素それぞれにおいても、主体と客体との媒介という教授学の本来的な役割について問題が生じるのである。

グルーシュカは以上のように、教授学三角形が主体と客体との相互作用の媒介という教授学の役割を描くことができていることを批判する。にもかかわらず、この古典的な形式が教授学のモデルとして大きな影響力を持っているのは、教授学が往々にして「授業科学」として認識されているからであるとしている³³⁾。

例えば、ディードリッヒ (Diedrich, J.) は、授業の力点の置き方に応じた様々な授業様式を説明するため、教授学三角形を組み替えながら12のパターンを提示した³⁴⁾。このディードリッヒの図式は、あくまで授業の要素間の関係を示したものであり、授業の前面に現れる現象を図式化したものでしかない。すなわち、「教授学の理論を探求することなしに、変種をつくることに勤しんでいるだけなのである」³⁵⁾。

教授学とは授業という現象を説明するためのものではなく、その世界、客体と主体の媒介のあり方こそを教授学の理論と捉えているのである。

3) 教授学ピラミッドへの発展

教授学三角形は、授業を構成する要素とそれらの関係を示すモデルという実践的な意義を持っている。しかしそこには、教授学の理論的要求としての主体・客体の媒介の構造は反映されていない。グルーシュカは、このような教授学における理論と実践の間の矛盾を受け取り、そこから媒介の科学として教授学を発展させようとする。そのために、グルーシュカは、自身の教育学理論の基礎としているアドルノ (Adorno, Th.) の認識の基本的命題「本質なるものは存在とそれが自らそうあると主張するものとの矛盾を介してのみ認識される」³⁶⁾ に応じて、両者の矛盾を明確にするための図式を提示する。それが、教授学三角形を拡張させた「教授学ピラミッド (didaktische Pyramide)」である。

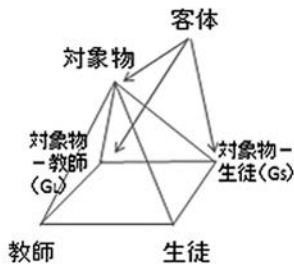


図4：教授学ピラミッド
(Vgl., Gruschka (2002), S. 121)

教授学ピラミッドには、前面に従来通りの教授学三角形があり、側面と背面に三つの別の三角形が描かれている。前面の三角形は、教えることや学ぶことが展開される舞台、つまり授業である。

そしてこの図式では、ピラミッドを背面から照らす客体が描かれており、対象物と客体とが区別されている。ここで対象物と呼ばれるものは、例えば、教科書に書かれた詩やそれに関する挿絵、または、その詩を学習するための課題といったものが挙げられる。まさに、授業で教師と生徒が具体的に関わり合うものである。対して客体とは、朗読によって美しいリズムを奏でるなどの「芸術作品」としての詩の美的な価値を指している。詩の芸術的な価値が授業の対象物に反映されているのか、詩を読み解くための学習課題は詩を芸術的な作品として読み解くのにふさわしいものであるのか、など「客体からどんな規則に従って授業対象物が生じたのか」³⁷⁾ということが問題となる。さらに対象物から見ると、「生徒に提示された授業対象物の陶冶価値とは何であったのか」³⁸⁾ということが

問題となる。このようにピラミッドにおいては、対象物と客体の両者の関係が問われる。

ピラミッドの右側の側面は生徒の学習の側面である。普通、生徒は既有の知識と授業の対象物とを関連づけながら学習していく。生徒は自身の主体的な前提をもって授業の対象物を解釈するので、それはその生徒にとっての対象物、つまり「生徒にとっての対象物」(Gegenstand-Schüler: GS) となる³⁹⁾。対して、左側の側面は教授の側面である。教師も客体に関しての自身の解釈に基づいて授業上の対象物を設定するために、「教師の対象物」(Gegenstand-Lehrer: GL) である⁴⁰⁾。このように授業の対象物を教師の側面と生徒の側面に分けて描く理由は、次の二点である。一点目は、授業の中で教師と生徒が同一の対象物に取り組んでいたとしても、それについての認識が異なっているということを強調するためである。つまり単に教師の対象物についての解釈の下に生徒の対象物への取り組みを押し込めることへの批判である。二つ目は、教師の教授活動の中にも主体と客体との媒介を見出すためである。本来的に、「学習の対象物と対象物の媒介が、客体から根本的に導かれた主体の陶冶である」⁴¹⁾ というように、生徒が自身の対象物に対しての認識を高めていくことが主体と客体との相互作用としての陶冶である。グルーシュカは教師の教授の側面においても、主体としての教師が授業活動を組織するために客体と対決し、それによって客体へと近づくという教授学の固有の課題である主体と客体の媒介が存在していることを指摘している⁴²⁾。

背面の三角形について、これは観察できる教師 - 生徒 - 対象物という前面の三角形に対して、観察することのできない部分であり、授業を支えるという意味での教授学の理論的課題を示している。「理論の意味で、教授学に真剣に向き合うと、背面の関係の中に第三のものの理論としての教授学 (Didaktik als Theorie des Dritten) が挟まっている。」⁴³⁾ すなわち、教授学ピラミッドの前面に現れる授業様式ではなく、教師と生徒という二つの主体による対象物の解釈がどのような関係の下で媒介されていくのか、この関係こそが教授学研究の対象であることをグルーシュカは主張している。グルーシュカ自身が、「独立したディシプリンとしての教授学が成立してすでに数世紀を経ていにもかかわらず、三角形の影の部分の十分に取り扱われずにいる事実があり続けている」⁴⁴⁾ と述べるように、教授学ピラミッドの背面を解明の対象として明示するところに、この図式の理論的な意義が存在している。

Ⅳ. 教授学ピラミッドの実践的意義

グルーシュカは、このような教授学ピラミッドの構想を受けて、「授業における陶冶の基準」としての「理解すること (Verstehen)」⁴⁵⁾を教授するための教育学的な授業理論の探求を主題にすえた授業研究を行ってきている⁴⁶⁾。グルーシュカがこのように陶冶へと向かう媒介の教授学を提起した背景には、実証的な授業研究の成果に基づいて「よい」授業の指標を抽出しモデルとして提示しようとする「よい授業 (Guter Unterricht)」論⁴⁷⁾やクリッペルト (Klippert, H.) が提唱する「方法トレーニング (Methoden-Training)」⁴⁸⁾が、ドイツ教授学の中で流行していることがある。これらは教授学に固有の課題である陶冶過程の媒介という課題から離れ、授業における方法のみを問題としている。すなわち、ブランケルツが教授学の自己目的化として批判した「教授学化 (Didaktisierung)」の傾向を有している。このような教授学の「脱科学化 (Entwissenschaftlichung)」⁴⁹⁾ともいえる事態に抗して、陶冶過程としての媒介の活性化、ないしは奪還に取り組むための、実践的な研究として授業研究が行われた。

グルーシュカが授業研究をプロジェクトとして立ち上げるのは2004年であるが、その事前研究として、すでにある記録の分析が行われた。その中でも、教授学化の最も意味のある克服者⁵⁰⁾として挙げられるのが、著名な物理と数学教師であるヴァーゲンシャイン (Wagenschein, M.) である。グルーシュカは、ヴァーゲンシャインによるギムナジウムでの地球の引力について学ぶ地学の授業を取り上げ、分析を行っている。

まず教師は「今日は、天文学について考えていきましょう」と「本当に地球は丸いですかね?」と尋ねた。生徒は「簡単、ぐるっと丸いよ、簡単だ」と答える。続いて教師は「それじゃあなぜ、地球の反対にいるオーストラリア人は地球から落ちないのですか?」という発問する。そこから教師と生徒は対話を繰り返していく中である生徒が、「私たちは地球との関係でみるとかなり小さい、人間だもの。ほこりは集まるとくっついてひっつく。だからそんな風に、地球がひっくり返った時でも、私たちは地球にくっつくほこりみたいな感じ」と言ったのに対して、別の生徒が「これは、磁気に関わっているに違いない!」と主張した⁵¹⁾。

「人間は地球からなぜ落ちないのか」という最初の発問から明らかのように、教師は「地球の引力」を授業の主題としようとしている。生徒らは、地球から落ちないことを対話の中で「磁気」と関わっていると結論づけた。授業が本来の内容から外れているにもかか

わらず、グルーシュカは「子どもたちは物理教育を介して自然を習得するというチャンスをもって、現象の前に立っていた」⁵²⁾と評価している。

この授業の対象物は教師から提示された「地球から落ちない」という現象である。ここでは「地球から落ちない」という現象の持つ陶冶価値は、引力に限らず、「落ちない」という現象を科学的な根拠をもって説明することができることにある。教師はこれを引力の問題として捉えていたが、生徒らは問題となっている現象そのものについて様々に解釈し、議論しながら、科学的な根拠をもって迫っていている。すなわち、この授業では生徒が対象物となっている現象そのものと関わることによって、その陶冶的な価値を読みとれている。さらに授業の中で対象物は同様ながらも、教師と生徒によってその対象物は全くの別様である。しかしながら、教師は自身の解釈に生徒を押し込めるのではなく、生徒の対象物についての解釈との議論の中で、その価値に迫っていつている。それゆえ、グルーシュカは「現象への取り組みを設定すること」⁵³⁾を可能にするヴァーゲンシャインの教授を評価している。

グルーシュカは、このような授業を可能にするヴァーゲンシャインの教授理論の特徴として次の二点を挙げている。すなわち哲学的なことに届く教養、広範囲に広がった教科的な教養と、子どもが自ら現象について述べたことに対して教師が関心を持つこと、である⁵⁴⁾。すなわち、子どもが提出した課題への教育的関心と根本的な知識事項とがあるところ初めて、教師は子どもの認識過程を促進し、組織するようになる。先の授業の例示に即すると、人間がほこりのように地球にくっついているという突拍子もない生徒の発言に対して、磁場という物理学的な意義を与えることのできる教師の教材解釈と、その発言を子どもの主体性から述べられてものとして肯定的に引き出す子どもへの関心を持つことによって、教師と生徒によって対象物に挑みかかることができているのである。

Ⅴ. おわりに

本研究では、グルーシュカの教授学理論を手がかりに、教授学的な媒介に関して考察を行ってきた。まずソクラテスとコメニウスによって示された教授学的な媒介の原型において、媒介は主体が自立的に世界を認識していく手段として、そして世界を秩序付ける方法として理解される。このような教授学的な媒介の原型に基づいて、グルーシュカは、教授学を陶冶との関連の下で捉える。すなわち、主体と客体との相互作用を促す媒介的な働きかけの総体を教授学として捉えてい

る。ここから教師—生徒—対象物からなる教授学三角形を教授学の理論を探求することなしに、その変種をつくることに勤しんでいると批判する。そして陶冶の促しという教授学問題を示すモデルとして、教授学三角形に側面と背面の三角形を加え、客体と対象物との関係を示した教授学ピラミッドをあらわした。そして、ヴァーゲンシャインの授業分析によって、現象そのものと関わり合うことによって、生徒の対象物についての議論を深めていくことによって、客体への認識が深まっていくという媒介のあり方を明確にした。

このように媒介を捉えることの意義は、授業における対象物の教師にとっての意味と生徒にとっての意味が異なっているということ、客観的に捉え直す視点を提示している点にある。両者にとっての意味に差異があるからこそ、授業の中での対話が必要となる。そしてそのような差異が生まれる対象物のあり方とは、教師によって加工され、教授学化された教材ではなく、認識の過程をできる限り反映した対象物である。今後の課題として、このような教授学的な媒介のあり方を授業研究によって、授業の中で実際に見出すことである。

【註】

- 1) 吉本均 (1974) 『訓育的教授の理論』明治図書、156-157頁。
- 2) 吉本均 (1977) 『発問と集団思考の理論』明治図書、74頁参照。
- 3) H. クライン, K. トマシェフスキー著、吉本均、中野光、三枝孝弘訳 (1967) 『授業における陶冶と訓育の理論』明治図書、189頁参照
- 4) 吉本 (1977), 前掲書、183頁。
- 5) 吉本均 (1983) 『授業の構想力』明治図書、39-50頁参照。
- 6) 近年、教授学を媒介に関する科学として捉える研究には以下のものがある。
 - Welbers, U. (2003) (Hrsg.): *Vermittlungswissenschaft. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Grupello, Düsseldorf.
 - Koch-Priewe, B. (2007). Didaktik: Vermittlungswissenschaft oder (doch) bildungstheoretisches Konzept? In: *Pädagogische Rundschau*, H. 5, S. 545-558.
 - Von Olberg, H.-O. (2004): Didaktik auf dem Weg zur Vermittlungswissenschaft? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, S. 119-131.
 - Reinmann, G. (2011): *Vermittlungswissenschaft: Eine neue Perspektive für die Didaktik?* In: *Forschungsnotiz Nr. 9*. Universität der Bundeswehr München, Lehren und Lernen mit Medien. München, S. 1-5.
- 7) プラトン著、藤沢次夫訳 (1994) 『メノン』岩波書店、9-10頁。
- 8) Vgl., Gruschka, A. (2005): Das Kreuz mit der Vermittlung. In: Stadtfeld P., Dieckmann, B. (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik im Wandel*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 17.
- 9) Vgl., Gruschka, A. (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb*. Büches der Pandora, Wetzler, S. 148.
- 10) Ebenda, S. 149.
- 11) Ebenda, S. 150.
- 12) Ebenda, S. 152.
- 13) Ebenda, S. 1.
- 14) Ebenda, S. 161.
- 15) Ebenda, S. 159.
- 16) Ebenda, S. 163.
- 17) コメニウス著、鈴木秀勇訳 (1962) 『大教授学 1』明治図書、14頁。
- 18) Gruschka (2002), a. a. O., S. 165.
- 19) Ebenda, S. 166.
- 20) 三輪貴美枝 (1994) 「Bildung 概念の成立と展開について—教育概念としての実体化の過程—」日本教育学会『教育学研究』第61巻、第4号、11-12頁参照。
- 21) Blankertz, H. (¹⁰1977, 1969): *Theorien und Modelle der Didaktik*. Juventa, München, S. 45.
- 22) フンボルト (1989) 「人間形成の理論」C. メンツェ編、クラウス・ルーメル、小笠原道雄、江島正子訳 (1989) 『W. v. フンボルト 人間形成と言語』以文社、49頁。
- 23) Vgl., Gruschka, A. (²2004, 1988): *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. Büchse der Pandora, Wetzler, S. 59.
- 24) Vgl., ebenda, S. 93.
- 25) Vgl., Blankertz (¹⁰1977), S. 49.
- 26) 例えば、白石 (1987) を参照こと (白石 (1987), 55頁参照)。しかしその際にこのモデルが、「教授学三角形」ではなく「授業の三角形モデル」と呼ばれていることには留意する必要がある。そのように訳出されるのは、このモデルが教授学の理論を示すのではなく、授業を構成する要素とそれら

の関係を示すためのモデルだからである（白石陽一（1987）「授業の構造」吉本均責任編集『現代授業研究大事典』明治図書）。

- 27) Herbart, J. F. (1989): Replik auf Jachmanns' Rezension der "Allgemeine Pädagogik" 1814. In: Asmus, W. (Hrsg.): *Johann Friedrich Herbart. Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge*, Bd. 4. Aalen, S. 262.
- 28) Gruschka (2002), a. a. O., S. 191.
- 29) Ebenda, S. 100.
- 30) Ebenda, S. 101.
- 31) 一方で、クリングベルク (Klingberg, L.) は、教授学三角形から、授業における媒介を「教授の媒介的機能」として示している。すなわち、教師を三角形の頂点として、そこから生徒と教材のちょうど真ん中に矢印を引くことで、媒介とは、生徒の学習過程、すなわち、生徒と教材との対決の過程を媒介する機能を持っている、と述べている (vgl., Klingberg, L. (1997): *Lernen - Lehren - Unterricht : Über den Eigensinn des Didaktischen*. In: *Lern- und Lehr- Forschung. Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung Universität Potsdam, Potsdam, S. 24f.*)。
- 32) Vgl., Gruschka (2002), a. a. O., S. 104.
- 33) Ebenda, S. 87.
- 34) Vgl., Diedrich, J. (1988): *Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik*. Juventa, München, S. 256.
- ディードリッヒの示した12の図式は以下のものである。

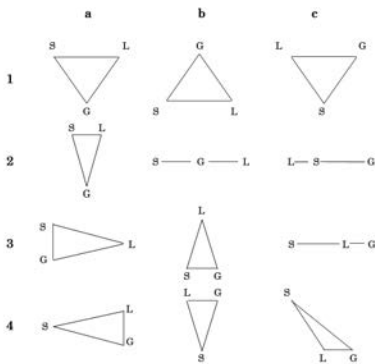


図4：教師—生徒—対象物の関係図式

- 35) Vgl., Gruschka (2005), a. a. O., S. 23.
- 36) Th. アドルノ著、木田元、徳永恂、渡辺祐邦、三島憲一、須田朗、宮武昭訳（1996）『否定弁証法』作品社、205頁。
- 37) Gruschka (2002), a. a. O., S. 121.
- 38) Ebenda.
- 39) Vgl., ebenda, S. 122.
- 40) Vgl., ebenda, S. 127.
- 41) Ebenda, S. 123.
- 42) Vgl., ebenda, S. 127.
- 43) Ebenda.
- 44) Ebenda, S. 128.
- 45) Gruschka, A. (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Reclam, Stuttgart, S. 135.
- 46) グルーシュカの「理解志向の授業理論」については、松田（2015）においてレルケ (Loerke, O.) の詩「ベルリンの青い夕暮れ (Blauer Abend in Berlin)」を取り扱ったドイツ語の授業を事例として、詳細な検討を行っている (松田充 (2015) 「A. グルーシュカの理解志向の授業理論に関する研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部 (教育人間科学関連領域)』第65号, 85-94頁参照)。
- 47) Vgl., Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen, Berlin.
- 48) Vgl., Klippert, H. (2002): *Methoden-Training - Übungsbausteine für den Unterricht*. Beltz, Berlin.
- 49) Gruschka (2011), a. a. O., S. 66.
- 50) Vgl., Gruschka (2002), a. a. O., S. 423.
- 51) Vgl., Wagenschein, M. (1965): *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken*. Klett-Cotta, Stuttgart, S. 280f.
- 52) Gruschka (2002), a. a. O., S. 425.
- 53) Vgl., ebenda, S. 426.
- 54) Vgl., ebenda, S. 426f.

(主任指導教員 深澤広明)

【付記】

本研究は、JSPS 科研費 JP17J07145の助成を受けたものである。