

# A. グルーシュカの理解志向の授業理論に関する研究

松田 充  
(2015年10月5日受理)

Die verstehensorientierte Unterrichtstheorie von A. Gruschka

Mitsuru Matsuda

**Zusammenfassung:** Aer Beitrag versucht die verstehensorientierte Unterrichtstheorie von Gruschka auf Grund der seiner Unterrichtsanalyse zu untersuchen. Es geht um das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Unterrichtsforschung in der Diskussion über die Unterrichtstheorie nach PISA. Gruschka entfaltet eine pädagogische Unterrichtstheorie auf der Grundlage des Unterrichtsforschungsprojekts. Die Analyse des Deutschunterrichts, in dem das Loerkes Gedicht "Blauer Abend in Berlin" durchgearbeitet wurde, ist für sich bemerkenswert. Der Lehrerin versucht gemeinsam mit den SchülerInnen, ein Gedicht als ästhetische Ausdrucksgestalt zu erschließen. Auf Grund der Betrachtung über dieser Unterrichtsanalyse erklärt ich konkret "Verstehen lehren" und Methode seiner Unterrichtsanalyse.

**Stichwörter:** Didaktik, Unterrichtsforschung, Unterrichtstheorie, Verstehen

**キーワード:** ドイツ教授学, 授業研究, 授業理論, 理解すること

## I. はじめに

授業とは、制度化された形式の中で、教師が媒介するという役割をもちながら、生徒の陶冶と訓育を実現するという目的をもった教育的な現象である<sup>1)</sup>。「教育的な現象」としての授業の研究では、「よい授業」を描き出し、その手続きを提示しようとする教授学的な研究と、予め準備されたモデルの枠内で授業を科学的に読み解こうとする教育科学的、教育心理学的な研究とが要請されてきた。この規範的-解釈学的な教授学研究と実証的-科学的な授業研究の関係性は、ドイツにおける授業を巡る議論の論点ともなっている。

伝統的な教育学の立場にありながら、PISAを前後する実証的な教育研究 (empirische Bildungsforschung) の趨勢の中で、授業の教育学的理论を探究するのが、グルーシュカ (Gruschka, A.) である。グルーシュカは、授業の発話記録を手がかりに授業を分析することで経験論的な基盤の上にある、教育学的理论の探究と、「理解すること (Verstehen)」に向けた授業の

教育学的再構成 (pädagogische Rekonstruktion des Unterrichtens) を行っている。ドイツにおける今日の一般教授学と実証的な授業研究という授業をめぐる論点に照らしながら、彼の授業理論の意義を明確にするためには、授業の発話記録に基づく授業分析の中で、伝統的な陶冶概念としての「理解すること」が、どのように具体化されているのかを検討する必要がある。

多くの授業分析の中でもとりわけ、ギムナジウム第八学年のレルケ (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は、注目に値する。その授業は、陶冶、教授学、訓育の「理想タイプの指標全てを明確にする事例」として評価され、授業の全容の分析が発話記録に基づいてなされている。この授業分析では、詩に直接取り組むことなく、学習課題の扱いでもって詩を学習するような授業のあり方への批判のもと、詩を「読み開く (knacken)」ことに向けた、教師の深い教材解釈と子どもたちの詩への挑みかかり、そして「理解することを教授する」ための、授業における「危機

(Krise)」を契機とした媒介のあり方が描かれている。

本稿では、PISA 後ドイツにおける授業理論の展開の中にグルーシュカの授業理論を位置づけつつ、彼の具体的な授業分析を検討することによって、彼の理解志向の授業理論とその意義を明らかにする。

## II. 現代ドイツにおける授業理論の展開と課題

### 1. PISA 後のドイツにおける授業理論

現代のドイツにおける授業理論 (Theorie des Unterrichts/ Unterrichtstheorie) には、「授業という実践の科学的理論となり、それとともにこの実践のための案内板となる」<sup>2)</sup> ことが要請されている。つまり教授学が具体化してきた規範的な授業理論とともに、科学的手続きを経て提示される授業理論が探究されなければならない。

これまで教授学研究は、「実践の方向づけ、つまり授業者のために方向づけを提供する」<sup>3)</sup> という規範的な役割を果たしてきた。教授学における授業理論は、ヘルバルトの訓育的教授の理論から改革教育学的なプログラムに至るまで、授業の内容や方法を巡って、その時代や思想に応じて多様に提示されてきた<sup>4)</sup>。しかし授業を規範的に方向づけてきた一方で、とりわけ、PISA を前後する実証的な教育研究の趨勢の中で、「教授学は今日まで、科学的に有用な授業理論を基礎づけるというその自明さに成功していない」<sup>5)</sup> という、科学性の欠如への批判も多くなされるようになっていく。

一方で授業に対して科学的な理論を提供してきたのが、実証的な授業研究、ないしは教授-学習研究である。ブライデンシュタイン (Breidenstein, G.) は、授業についての新たな実証的な理論的知見として次の四つを挙げている<sup>6)</sup>。すなわち、日常の実践としての授業を対象として、それらを明確に理論化して解明するグルーシュカの研究、授業のモデル化という教授学の伝統を引き継ぎ、実践の構想と尺度として「よい授業」のモデルを提示するマイヤー (Meyer, H.) の研究、ヘルムケ (Helmke, A.) による授業研究を起点として「提供-利用モデル (Angebot-Nutzungs-Modell)」をもとに、授業における相互作用や授業経過を把握する教育心理学的な研究、社会システムとして学校や授業を把握する教育社会学的な伝統に由来し、近年では教師の専門職性の議論の中で展開されているエフアーマン (Oevermann, U.) の研究である。このような動向の中で、『教育学』誌が2014年6号で「授業理論」を

特集するなど、実証的な授業研究に基づく授業理論に注目が集まっている。

一般教授学研究と実証的な授業研究との関係性が問われている中で<sup>7)</sup>、両者の「最近の不明瞭な関係が、授業理論の領域にも影響を与えている」<sup>8)</sup> と言われている。すなわち、一般教授学が実証的な授業研究の知見に基づいて授業理論を提示しようとする一方で、実証的な授業研究が「規範的な意味の地平」でその命題を設定し、授業形態や教師の行為に対しての理論を提示しようとしている。学問的な関心や方法論の差異ゆえに、安易に接合したり相補的な関係としたりすることできない両者の関係性を、授業理論のあり方に関わって、どのように捉えることができるのだろうか。

### 2. ドイツ授業理論におけるグルーシュカの位置づけ

グルーシュカは、従来の授業理論を巡る議論に対して、規範的な授業モデルや科学的に予め準備されたモデルの中で授業を読み解いてきたために、教育学的な現象としての授業を解明するための授業理論が存在していないという<sup>9)</sup>。グルーシュカは、現状を「授業すること、それは至るところで知られているが、教育学的にこれまでほとんど探究されていない」<sup>10)</sup> と表現している。

授業の教育学的な探究のために、グルーシュカは一方では多くの授業を観察、記録し、その授業の発話記録を蓄積し、一方では、教育学に土着の概念群である陶冶 (Bildung)、教授学 (Didaktik)、訓育 (Erziehung) を「授業することは、理解することを訓育的に教授することである (Unterrichten heißt erziehend Verstehen lehren)」<sup>11)</sup> という授業の定式として提示する。そして、教育学的な授業の理論的研究のために、蓄積された授業記録を分析することで、教育学的な授業のあり方を提示しようとしている。

グルーシュカは、授業の発話記録に表れる教師の判断や言動、生徒とのコミュニケーションを分析対象として、「一時間一時間の授業が、いかに必然性を持って成立しているのかを解明」<sup>12)</sup> しようとする。グルーシュカによると、「授業することは、任意に自然に膨張し混乱的に拡散するのではなく、説明可能な基礎に従いながら生じる」<sup>13)</sup>。そのため説明可能な論理、規則性に従って、授業過程が必然的に形成される。解明の対象となるのは、授業の構造を形成する規則性である。

授業の構造を形成する規則性を解明するために、グルーシュカは「授業のカテゴリー的な把握を可能にする概念の体系が特別に重要である」<sup>14)</sup> という。つまり、教育学的な現象としての授業の解明のためには、それに相応しい教育学上の概念が要請される。そこで

グルーシュカは、批判理論の独自の受容により再構成した教育学に土着の概念群である陶冶、教授学、訓育を授業理論の基礎概念として提示する<sup>15)</sup>。それらを視点に、授業の規則性が教育学的に規定されるのである。

同時にグルーシュカは、授業のあり方に関わって先のような定式を提示する。これは、解釈学の伝統的な概念である「理解」を、授業の中で「陶冶」を具体化したものとして捉え、「理解すること」のために媒介すること、つまり「理解することを教授する」ことが授業であるとしている。さらに、理解という事物への専心によって、訓育が生じるということを示している。グルーシュカの授業の教育学的再構成とは、経験論的な基礎にして、「理解すること」を軸とした定式に示されているように、授業が「理解すること教授する」ための教師の適切な媒介のあり方を提示するものである。

### Ⅲ. グルーシュカによる授業分析の検討—ドイツ語「ベルリンの青い夕暮れ」の授業分析—

#### 1. 授業の概要とグルーシュカによる授業分析の手順

グルーシュカが2002年より主宰した「授業することの教育学的再構成」という授業研究プロジェクトでは、およそ280時間の授業が観察され、100時間程度の授業が分析された<sup>16)</sup>。そのなかでも、ギムナジウム第八学年でのレルケの詩「ベルリンの青い夕暮れ」を取り扱ったドイツ語の授業は、注目に値する。この授業は唯一、全容の分析がなされていることに加え、陶冶、教授学、訓育の「理想タイプ (Idealtyp) の全ての指標を明確にする事例」<sup>17)</sup>として評価されている。そのため、グルーシュカが、授業分析の中で「理解すること」をいかに捉えていたのかを検討するために最適である。

この授業で教材文として用いられたのがレルケの詩「ベルリンの青い夕暮れ」である<sup>18)</sup>。図1は、教科書から詩の部分だけをコピーし、実際に生徒に配布されたプリントであり、発話記録に資料として添付されている。図2は筆者による日本語訳である。

当該の授業は、2007年10月30日ヘッセン州のギムナジウム第八学年で行われた。この授業の発話記録は、Apaek というプロジェクトのサイトに、「詩をどのように読むのか」というタイトルで公開されている<sup>19)</sup>。合計90分の授業記録は、前半45分が28頁、後半45分が23頁からなっている。後の授業の発話記録は、すべてここから引用、参照した。

この詩を取り扱った90分の授業の概要を、後で示すグルーシュカのシーン区分に従いながら述べる。



図1：教科書の詩の部分だけをコピーしたプリント<sup>20)</sup>

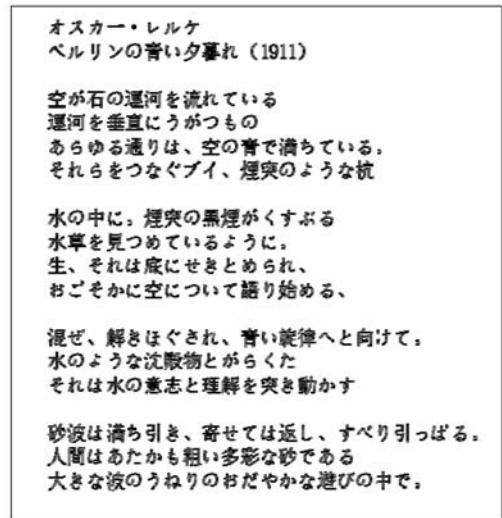


図2：詩の日本語訳

教師が「引き続き詩に取り組みます」と述べ、教科書から詩の部分だけをコピーしたプリントを準備したところから授業は始まる（舞台設置）。教師はその詩を声に出さずに二度読み、読み終わったら顔を挙げるように指示する（シーン1）。詩を読み終わった生徒に、詩の感想を発言させたが、詩の難解な内容に生徒たちが困惑していた。そこで教師は、詩に取り組み際に「どのように音読するか」が重要であると助言し、音読する際の工夫を求める（シーン2）。

生徒らは詩から受けた自身のイメージを音読で表現

しようとして、少し暗いトーンで音読するなどの工夫をした。音読の中で、一つの行で文章が終わらず次の行まで続いている、「句またがり (Zeilensprung)」という技法が用いられていることが明確になる (シーン3)。この句またがりに注目して詩の全体を見渡すと、それが詩全体で6個あることが確認された (シーン4)。教師は、ペアを作って、詩の形式に注意しながら詩を読み合うように指示した。女子生徒1と女子生徒5のペアが、詩の形式に応じた朗読に試行錯誤していた中で、美しく音読するためには、詩の形式だけではなく、内容を考える必要があることに気づいた (シーン5)。教師はこの考えを取りあげ、これまでの活動を振り返りながら、単語や言葉のイメージの解釈から詩に取り組むことを彼女らに提案する (シーン6)。教師は教室に全員を集め、朗読を発表させた。クラス全体で詩を読む速さや強弱について議論がなされた (シーン7)。

教師は全体に単語や言葉のイメージについて考えてみることを提案した。そして、教科書の学習課題にあるように、言葉のイメージの意味づけについて議論させた (シーン8)。そして、生徒らに言葉のイメージについての議論をまとめさせた。生徒は言葉のイメージについて、根拠の持たない雑な解釈を語り、教師もそれを位置づけることができなかった (シーン9)。最後に詩がソネットという形態であることを確認し、詩を暗記することを宿題にして授業が終わった (シーン10)。

グルーシユカは、分析の対象となる発話記録の当該箇所を提示し、その記録に表れている教師と生徒の発言を手がかりに授業を分析していく。この90分の授業は、授業の発話記録をもとに時間軸に沿って、以下のように10のシーンに区分されている<sup>21)</sup>。

舞台設置 (Mise-en-scène) : 引き続き詩に取り組めます  
 シーン1 : 個別に二度、精読する  
 シーン2 : 読みとったことを伝え合う、特に注目すべき内容に関して  
 シーン3 : 詩を音読する—二度目の個別の朗読。自分で詩を朗読する—  
 シーン4 : 文や節を読む。読みにくい形式を発見し、6の句またがりの特徴づける  
 シーン5 : パートナー作業—詩を互いに朗読し批判し合う。反復される試みと最初の危機—  
 シーン6 : その危機に対する教師の方法論的意味づけ—詩を「読み開く」ために重要なこと—  
 シーン7 : 一斉場面での朗読としての詩の取組の中間成果—意味づけの反復と困難さへのヒント—

シーン8 : 理解は朗読と言葉のイメージの解釈の際に現れる。教科書課題への立ち戻り—パートナー作業での通読の試み—  
 シーン9 : 要約することがこれまでの成果ではない—まとめの段階における危機—  
 シーン10 : オープンエンドと転落—「読み開き」の延期と、そのための暗唱とソネットの定義!—

## 2. 詩に取り組むための教師の媒介—何を理解するのか、いかに媒介するのか— (舞台設置からシーン2)

以下では、グルーシユカによる授業分析に沿いながら、彼の授業分析を検討していく。

教師が授業の冒頭で「引き続き詩に取り組めます」と述べ、教科書から詩の部分だけをコピーしたプリントを準備していた。グルーシユカは、この手立てを「舞台設置」と評し、さらに「コピーを準備するということ自体、注目に値する」<sup>22)</sup> という。

このプリントは、教科書から「ベルリンの青い夕暮れ」の前後に書かれている詩、詩に付された挿絵、そして教科書の学習課題など、詩以外を除外したプリントである。教科書の学習課題は次のようなものである<sup>23)</sup>。

1. レルケの詩にふさわしいタイトルをつけよう! それぞれの意見を比較しよう!
2. 229頁の図表をもう一度見て、詩にある絵の一つと比べてみよう!
3. レルケの詩で使われている言葉のイメージ(隠喩、対比、擬人法)を探そう  
 —表の中での個別の言葉のイメージを整理することで、詩の中で「水」のイメージ範囲を取扱いなさい  
 —表の価値を判断しなさい。詩の命題と作用に対して水のメタファーは何の役割があるのか?
4. レルケの詩を自分のノートに写し、強調してある表現の下に波線を引こう。どのような表現が繰り返しのリズムをとる表現となっているだろうか?
5. 詩を朗読しよう。

グルーシユカは、これらの課題から詩を学習することを次のように批判する。すなわち、「生徒たちは詩を読み、詩そのものに取り組むということ以前に、教授者のはからいによって障害馬場に追いやられてしまう。(引用者: 中略) そのはからいによって生徒は、タイトルをあらたにでっちあげ、かつてのベルリンの

描写を観察し、本質から離れた言葉のイメージとその意味を探すことになり、そこに波線を引く』<sup>24)</sup>。例えば、「レルケの詩にふさわしいタイトルをつけよう」という課題に朗読することなしに取り組んだとする。この詩には、「ベルリン」が一度も出てこない上に、「水」の描写が多いことから、さしあたり「ヴェネチアの青い夕暮れ」といったタイトルを付けられるかもしれない。詩に取り組む以前にタイトルをつけるという課題は、詩の最初の一面的な解釈に依存してしまい、詩の本質から程遠いものとなってしまふ。

グルーシュカによると、詩という芸術作品の持つ豊かさ(Reichtum)は、詩的に朗読することによって、何度も詩の形式と内容に取り組み、両者を関係づけるという「理解」を要求している<sup>25)</sup>。すなわち詩を理解するためには、詩の朗読を通して、ピリオドの位置といった詩の形式と言葉のイメージといった詩の内容に何度も取り組んでいくことが求められるのである。

ここで、詩だけをコピーしたプリントを準備するという教師の手立てがまさに、生徒に教科書の枠組みを放棄させ、「詩の形式と内容に関わってくり返し新たな目標を持って読み、朗読し、振り返る」<sup>26)</sup>ことを導いた。それゆえ、コピーの準備が「理解することを教授する」ために詩そのものに取り組む授業の舞台を設置したと評価するのである。

グルーシュカは、シーン1とシーン2で、教師が詩そのものに取り組むことを要求する場面を取りあげる。

教師：まずそれぞれでこの詩を二度、声に出さずに読んでください。他の人のコメントをみてはいけませんし、話してもいけません！いいですか？まず読んでから、詩について話をしましょう。

このシーン1の最初の場面をグルーシュカは、「二度読むことが、彼ら(生徒ら;引用者注)にある問題、とりわけ理解するという問題にぶつからせた」<sup>27)</sup>と評価する。そもそも、詩「ベルリンの青い夕暮れ」は、「教育課程からみれば第八学年において詩を取りあげることは大胆なことに思われる」<sup>28)</sup>と言われるように、非常に難解な詩である。そのため、最初の読みで詩の主題をつかんだり、主題をつかむためのとっかかりとなる、詩のイメージを持つことは難しい。詩を二度読むことによって、生徒が文章内容のおおよそのイメージをつかみ、詩に迫っていくためのアイデアを持つことを可能にしたのである<sup>29)</sup>。詩そのものから掘り起こされたアイデアやイメージをもつことが、理解するための起点となるのである。

詩を読んだ感想を交流するシーン2でも、グルー

シュカは詩に取り組ませようとする場面を取り上げる。

女子生徒5:思ったのは、これってどこか、この、えーと、この作者はベルリンを海のように表現していて、えっと、煙突っていうのは、もうもうと煙が吐き出されるところで、その煙突が水草で、んーと…

教師:女子生徒5、すばらしい、でもちょっと待って、すこし先に行き過ぎな気がしない?

男子生徒?: どうして?

教師:少しずつ進めていきましょう。いい、全員が自分でこういう認識ができるようになるためです。では、男子生徒?。

生徒らが詩の感想として、口々に「よくわからない」という中で、女子生徒5は「水」とベルリンのイメージとを重ね合わせるという解釈を提起している。しかし教師はそのような詩の内容の解釈を評価しつつも、安易に引き受けない。グルーシュカはこの場面を次のように分析する。すなわち、「女子生徒の指摘の中で、洞察をもって提示されていることは、この文章の文学作品としての性格を説明する努力とは相反するところにある。したがって教師は、その事態を避け、全ての生徒ができるだけそうした説明ができるようにし向けたのである」<sup>30)</sup>。つまり、「詩に取り組む」ことなしに、女子生徒5のなんとなく納得できる解釈を取りあげるのではなく、一步一步詩に取り組んでいこうとする、教師の媒介のあり方が評価されている。

シーン1とシーン2という授業の冒頭部の分析では、教師が生徒を「詩への取り組み」へと方向づけていった過程が、7つの場面で描かれている。いずれの場面でも、生徒を詩そのものに取り組ませるようとしたことを、詩を解明(ErschliBung)する教師の媒介であったことが評価されている。

### 3. 詩の形式から詩の内容へルーティンと危機— (シーン3からシーン7)

難解な詩に狼狽する生徒に、教師は詩を説明するのではなく再び朗読してみることを要求した。

教師:えー、詩、それはね、どんな風に音読するかということが、本当に重要な。わかる?それで単語も大切に、だから朗読も、最初に一番大切なことなのよ。それで、えー先生は、今から少しだけ、君たちが朗読で何をしなきゃいけないのかを考えて、一度、詩を自分で自分の読んだのを聞いてほしいと思っています。それで君たちは、今度は、さっきとは別のやり方で練習してみましょう。だから、今からもう一度読んでみてください。そして詩の中で、絶対に考えなければならぬような決まった特殊性

があるかを考えてみてください。

グルーシユカは、生徒に自分で聞こえるように音読することを求めていることから、形式として予め与えられているリズムに注意を向けることが、この音読では重要であるという<sup>31)</sup>。教師のこの発言が詩の朗読に際して、そのリズムを表現している詩の形式に着目させる起点となっている。そして実際に、形式に着目して議論を進めていく中で、「- and」や「- en」が韻を踏んでいることや、文章のピリオドが行末ではなく行の真ん中にあり、一行で一つの文章をなしているのではないということが指摘された<sup>32)</sup>。教師はそれを「句またがり」という技法であることを説明し、その形式となっている箇所を確認した。

シーン4ではこの詩の形式、「句またがり」に着目し、その箇所が確認された。そしてシーン5で、教師は、ペアになってこの詩の形式に注意しながら朗読し合い、批評し合うように指示した。

教師:では次の課題。パートナーで、しっかり聞いてね。

君たちは、小さなグループで、お互い二度、三度朗読して、それで君は、男子生徒？、ちゃんと聞いてね、君はこの詩の美しい朗読法を見つけたよね。しっかり聴いて、上手に聴いて、ペアのを修正してあげてね、そうね、もう一人のを短くするか、良くしてあげて。

この指示によって、生徒らはペアになって詩の形式に注意しながら、それぞれに詩を美しく朗読しようとした。女子生徒1と女子生徒5のペアは、教室を出て、朗読し合っ、詩の美しい朗読の仕方を考えていたが、なかなかうまくいかなかった。グルーシユカは、「生徒らのこれまで手に入れている技術的な援助となるものは、句またがりに関しての『決定的な』指摘だけであった」<sup>33)</sup> ために、「文章構造と連構造について難解さを考慮すると、二人の女子生徒が誠実に努力していても、全く解決しないということは当然である」<sup>34)</sup> という。これまでの教師の課題設定が、詩の形式的な側面に関するものであったために、詩を美しく朗読するという指示は、生徒にとって困難なものであったのである。

そのような中でなされた、女子生徒1と女子生徒5の以下の会話を、グルーシユカは授業の「危機」として着目する。

女子生徒5:いや、間をとらないというのはどう、だから「水」の前で間でも、「水」の後でも間を取らないようにしてみよう。

女子生徒1:特に、私たちはもっとゆっくり伸ばして

読まなきゃ。

女子生徒5:どうということ？

女子生徒1:だから、そうすると、ちょっとの失敗なら隠せると思うから。

女子生徒5:(ゆっくりと)空が石の運河を流れている(判別できず)、う・ん・が・を(彼女は一字一字を区切って読む)、何か文章と関係があるのかな？

…

女子生徒1:…そうするとでも、次にどうやって読むかのために、ちょっと内容を話し合う必要があるよね。

彼女らは、二連目の一行目の「水の中」で、どのような間を取って読むのかということについて話し合っていた。女子生徒1が「ゆっくり伸ばして読む」ことを提案し、女子生徒5が「う・ん・が・を」と、おおざさにゆっくり読んだ。それに対して、「女子生徒1はおそらく、あるときはゆっくりと、あるときは早く読まなければならない」<sup>35)</sup> と感じ、そして、どこをゆっくりどこを早く読むかを考えるためには、「内容を話し合う必要がある」と述べた。グルーシユカは、この女子生徒1の発言を「形式と事物の統一への要求が新たに危険となった」<sup>36)</sup> として着目する。授業の危機とは何を意味するのだろうか。

日常の実践である授業においては、教授上の課題設定や訓育的な指導などの教師による教授行為によって、授業を制御するようなルーティン(Routine)が形成される<sup>37)</sup>。この授業では、例えば「句またがり」に着目した朗読など、教師の教授上の課題は一貫して、詩の形式を扱っており、形式に取り組むことがクラスの中でルーティン化された方法となっていた。この「ルーティンは教授と学習を可能にする」<sup>38)</sup> ものであるために、どのようなルーティンを形成するのかということは、授業の成立のために重要である。しかしルーティンは、「同時にそれ(教授と学習;引用者注)を困難にし、妨げうる」<sup>39)</sup> ものである。

グルーシユカは、このルーティンに対して「授業することのルーティンの背後に、いわばいつも潜在的に危機が存在しうる」<sup>40)</sup> という。「危機」という概念を教育学へと導入したボルノー(Bollow, O. F.)は、危機に、唐突に到来し当然と見なされていた秩序を崩壊させてしまう事態であるが、同時に新しい秩序が生じる契機という積極的な意義を見出した<sup>41)</sup>。グルーシユカの授業分析においても、「危機を含む理解することこそを陶冶として理解し得る」<sup>42)</sup> とされている。つまり、ここでの危機とは、詩を理解するための決定的な契機となりうるのである。

グルーシュカは、ルーティンと危機の関係について、授業という文脈の中で、ルーティンを継続するような習得 (Aneignung) (学習) と、世界の断片と自己との対決という、意味解明的な危機を含んだ未解決の運動としての献辞 (Zueignung) との間の差異を、どのように取り扱うのが問題となるのである、という<sup>43)</sup>。この授業では、教師によって設定されたルーティン的な詩の形式に関する学習に対して、生徒によって提出された詩の内容への認識上の要求を、どのように位置づけるのかという問題として現れている。この危機への教師の応答場面のみが、シーン6とされている。

教師：もしかしたら、音の響きや発音から根本的に詩のことがわかるかもしれません。そのことから私たちは、始めてみたんだよね。今は、発音や朗読について考えていました、進めてみよう、いいね？それで内容に入って、そしてもう一度形式を考える、いいね？それからさらにもう一度、内容に取り組みましょう、最終的にこの詩を読み開くためにね。

グルーシュカは、教師のこの発言を次のように分析する<sup>44)</sup>。中途半端に内容を指さすのではなく、これまでの活動全体に現れる論理を正当化するようなメタ的なコメントによって、生徒からの内容への要求を詩の内容に取り組みするための方法上の導入として位置づけた。つまり、教師は授業の危機を、詩の形式から詩の内容に取り組みためのきっかけとして乗り越えたのである。

生徒から提出された内容への要求に対して、教師は「最終的に詩を読み開く (knacken)」と言うように、明らかに内容への安易な言及を避ける。「レルケの詩は、殻の堅い実であり、その果実を手に入れたいが、実は早すぎる収穫から果実をいわば守っている、その実をひらくために、実を根気よく知性をもって扱わなければならない」<sup>45)</sup>。教師は、こうした教材解釈に基づくからこそ、生徒からの内容への要求を、詩を「読み開く」ための方法論上の導入とすることで、危機を乗り越えることができたのである。

シーン7で、教師は教室に全員を集め、ペアでどのような風に朗読していたかを発表させた。しかし、ルーティン的な方法の通り、ほとんどの詩の朗読のやり方が、詩の形式に着目した読み方であった。そのため、朗読するによって詩に取り組みという方法を転換する時期が、教師に訪れたと言える。

#### 4. 言葉のイメージからの詩の内容への取り組み (シーン8からシーン10)

教師は詩の内容への取り組みを、言葉のイメージに取り組みことから行おうとする。シーン8からは、詩の内容に言葉のイメージからどのように迫っていくか、ということが描かれている。

教師：先生が今大切だと思っていることは、つまり、君たちがもっと詩の朗読を聞いて、それで一度イメージについて、根本的に考えて、より明確になったことをもっと作ることです。それで、次の課題があります。…一番いいのは、教科書を一度開いてみて、それで一緒に、235, 235, 235頁を見てみましょう、課題4。男子生徒5、一度読んでみてください。男子生徒5：えー、レルケの詩「ベルリンの青い夕暮れ」の中での言葉のイメージ (メタファー、比較、擬人法) を探してみなさい。

教師は、詩を言葉のイメージに着目する方法を要約的に指示しようとした。グルーシュカは、そもそも詩の言葉のイメージから詩の内容を読み開く際には、一つひとつの言葉のイメージだけではなく、詩とは本来的に何か、何を言っているのかを問うことが重要である、という<sup>46)</sup>。ここには、詩を読み開くための部分と全体との関係の問題が現れている。レルケの詩の難解さは、「部分と全体とのアンビバレントなこと」<sup>47)</sup>に由来している。つまり、詩を読み開くためには、一つひとつの言葉のイメージを豊かにすることによって、詩の解釈が進まなければならないし、逆もそうなのである。しかし教師がここで参照した教科書の学習課題3とは、以下のようなものである<sup>48)</sup>。

#### 3. レルケの詩で使われている言葉のイメージ (隠喩、対比、擬人法) を探そう。

一表の中での個別の言葉のイメージを整理することで、詩の中で「水」のイメージ範囲を取扱いなさい

詩の中のイメージ	ありうる意味づけ
(空が) 流れている	空の輝いている青さは海のように見える
(石の) 運河	

一表の価値を判断しなさい。詩の命題と作用に対して水のメタファーは何の役割があるのか？

この学習課題では、「(空が) 流れている」に「空の輝いている青さは海のように見える」という例が示されているように、言葉のイメージを意味づけるだけで、詩の全体に向けて解釈することは求められていない。そのため「最悪の場合、表を用いての意味づけの解明は、単なる虚構になってしまう」<sup>49)</sup>のである。だが

からこそ、この課題に生徒を取り組ませようとする教師は、表を完成させることではなく、最終的に一つひとつの言葉のイメージを詩の解釈へとつなげることが必要なのである。しかし、表を完成させることに重点が置かれてしまっていることを次の発話記録は示している。

教師：この表がもともと何を意味しているのか、これについては、女子生徒5が最初に上手に、都市と水が比較されると言っていましたよね？だいたい、水はこのようなイメージを持っているんです。こんなふうには、君たちは課題をやってみるんです、ペアで教科書の中で説明されているように、まず詩を読み通して、イメージを書き込んで、そしてその意味づけを表の中で説明してください。

教師は、授業の冒頭で女子生徒5が海とベルリンとのイメージを重ねた解釈を引き合いに出して、言葉のイメージを意味づけていく指示を引き続き行っている。ここでは、詩の言葉のイメージへの取り組みが、ルーティン化された方法として設定されている。

次のシーン9では、このようなルーティンに対して、「せきとめられ」の言葉のイメージの意味づけを、詩全体のイメージと関連づけるという危機が生徒から示される。

男子生徒11：はい、ひょっとすると、せきとめられ、というのは、そこで何かがあって、何とかして通っているという意味かな。そう、交通事故か何か、それかお年寄りの貴婦人がハンドバックを盗まれたとか何か、まったくわからないけれども。

教師：先生が思ったのは、今ちょっと、このページでやっているけれども。ひょっとすると、私たちが先に進むのではなくて、後戻りしてみると、そのことがよくわかるかもしれません。

グルーシュカは、男子生徒11の発言に対して、「この解釈には、図式の下へと包み込もうとするような説明へと向かう代わりになるという理由で、深い危機が中に挟まっている」<sup>50)</sup>という。男子生徒11の解釈は確かに「雑な考え方」であるが、表の図式に収まるものではなく、ベルリンという大都市のイメージと「せきとめられ」のイメージとを重ねて解釈しているという点で、詩の内容へと向かうイメージの意味づけである。つまり学習を阻害するルーティンに抗しての、詩の解明を進める危機足りうるのである。

しかし「教師は、生がせきとめられていることについてのどのような説明ができるのかに困惑している」<sup>51)</sup>。教師はこの解釈に危機が挟まっていることを

見抜くことができていない。そして、これまでの学習の要約を述べようとしている。教師は「少なくともイメージの意味づけの方向を向くような、ないしは、部分へと行くような準備の一つもしていなかった」<sup>52)</sup>。それゆえ、危機を乗り越えることができなかったのである。シーン10でも、この危機は位置づけられることなく、授業が終わる。

教師：詩の特別な形態について、何かわかる人はいますか？誰もわからない？教科書のページを少しめくってみて、そうすると、ページをめくってみて。上の方に説明があります（女子生徒？：句切れ、ソネット）、それはこの課のものですよ？これはソネットという形態です。君たちには、まずこの文章を読み通すことという宿題があります。それで第二に君たちには、詩を暗記するという宿題があります。

教師は最後にイメージへの言及を避け、詩がソネットという形態であることを確認し、宿題を出した。グルーシュカはここで、「改めての省察の一步が挿入されなければならなかったはずである」<sup>53)</sup>という。なぜなら、授業を振り返ることで、詩を読み開くためにはどのような学びが本来的に求められるのかということを確認しなければならなかったのである。そして最後に暗記という宿題が出されたことで、「詩全てをその内側から解明する努力全ては、今や暗記されなければならないということが終わった」<sup>54)</sup>とまとめられる。

#### IV. おわりに

詩「ベルリンの青い夕暮れ」を取り扱った授業では、詩の部分だけをコピーしたプリントを配布するなど、深い教材解釈に支えられた、教師の適切な媒介によって、生徒らは詩の朗読から詩に取り組み、その形式と内容から詩を読み開いていた。この授業で理解することの契機となるのが、ルーティン化された詩の形式への取り組みから詩の内容への着目の転換の際に訪れた授業の危機である。この危機を詩の内容に取り組みきっかけに転化したことによって、芸術作品としての詩を理解するものとなりえた。この授業において、「理解すること」とは、詩を詩そのものから取り扱うことによって、芸術作品としての詩に迫っていくことである。そして理解することの媒介とは、詩そのものに迫っていくため詩に着目した読みの中で、内容への気づきを促し、それを次の読みのための導入にすることである。

グルーシュカは、「ベルリンの青い夕暮れ」の授業を陶冶、教授学、訓育の「理想タイプの指標全てを明



確にする事例」として評価していた。グルーシュカは、これらの概念について、「経験論から看取しうる質的なスケール化 (Skalierung) の試み」<sup>55)</sup> を行い、それぞれを5つのスケールに区分する。その中で、理想タイプとされているのが、危機を含んだ認識への活動としての陶冶であり、解明としての教授学であり、事物への専心としての訓育である。詩「ベルリンの青い夕暮れ」を取り扱った授業では、教師から訓育的な介入がなされることなく生徒らは詩そのものに取り組み内容と形式から詩を読み開いていた。陶冶、教授学、訓育という教育的な三つの概念の「弁証法的な統一」<sup>56)</sup> のあり方が描かれている。それゆえに、「理想タイプの指標全てを明確にする事例」と評価されている。

これまで検討してきたグルーシュカの理解志向の授業理論の意義は次の二点である。一点目は、授業研究に基づいて、授業過程における陶冶のあり方を「理解すること」として具体的に示していることである。従来、陶冶を「レーアプランの理論」として捉えてきた。グルーシュカは陶冶を解釈学の伝統にある「理解すること」に読み替えることによって、子どもの「理解すること」としての陶冶が「授業理論」となりうる可能性を提示している。

二点目は、教授学研究の科学性、実証性の欠如が批判されるなかで、解釈の客観性をできる限り担保している点である。グルーシュカは、自身で授業研究を行い、授業記録を蒐集、蓄積し、それを手がかりとして授業を解釈している。解釈のエビデンスとなるデータを収集の仕方を明示し、さらに解釈の際にもそのデータを必ず提示して授業分析を行う。一般教授学研究と実証的な授業研究の安易な接合ではなく、「実証的転回」の中で、できる限り解釈の客観性を保証することで、それに応えようとしている。

本研究の課題として、授業において、何を「理解すること」として捉えるのかということは、当然のことながら、教科や教材のあり方に依存する。そのため、教科教授学での議論も踏まえることによって、グルーシュカの授業理論を批判的に捉え、その課題を明確にしていく必要がある。

## 【註】

1) アンドレアス・グルーシュカ (2014) 「授業の教育的再構築: PAERDU プロジェクト」日本教育方法学会編『日本の授業研究の再評価と教育方法学の展望 - ドイツ教授学との対話 -』日本教育方法学会50周年記念事業国際シンポジウムに向けたプレ企画報告書, 7頁参照。

- 2) Baumgart, F., Lange, U., Wigger, L. (2005): Einführung - Ziele, Aufbau und Inhalt des Studienbücher. In: Ders. (Hrsg.): *Theorien des Unterrichts. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben*. Julius Klinkhardt, Bad Hilbrunn, S. 16.
- 3) Ebenda.
- 4) Vgl., Hellekamps, S. (2009): Die Vielfalt der Unterrichtstheorien und ihre Perspektiven. In: Hellekamps, S., Plöger, W., Wittenbruch, W.: *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II /1*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 274.
- 5) Lüders, M. (2014): Erziehungswissenschaftliche Unterrichtstheorien. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. H. 6, Beltz, Weinheim und Basel, S. 834.
- 6) Vgl., Breidenstein, G. (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 56, H. 6, Beltz, Weinheim und Basel, S. 870f.
- 7) とりわけテアハルト (Terhart, E.) が、一般教授学と実証的な教授-学習研究がともに教えることと学ぶことを主題にしているにも関わらず、その学問的関心や方法論が異なっているために、交流がなされていない現状を「見知らぬ姉妹 (Fremde Schwestern)」と表現したことは有名である (vgl., Terhart, E. (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. Jg. 16, H. 2, Hans Huber, Bern, S. 77)。
- 8) Wittenbruch, W. (2009): Theorien des Unterrichts. In: Hellekamps, S., Plöger, W., Wittenbruch, W.: *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II /1*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 248.
- 9) グルーシュカ (2014), 前掲論文, 7頁参照。
- 10) Gruschka, A. (2005): *Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie*. Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, S. 15.
- 11) Ebenda, S. 278.
- 12) Gruschka, A. (2013): *Unterrichten - eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Barbara Budrich, Opladen/ Berlin/ Toronto, S. 41.
- 13) Ebenda, S. 12.
- 14) Gruschka (2005), a. a. O., S. 31.
- 15) グルーシュカの批判理論の受容による概念の再構

- 成について、松田 (2015) を参照 (拙稿 (2015) 「批判理論に基づく授業の教育学の再構成に関する研究 - グルーシュカの教授学構想を手がかりに -」『教育方法学研究紀要』第40巻)。
- 16) 観察対象となった授業は、ヘッセン州の中等段階の四つの学校種(ギムナジウム, 実科学校, 基幹学校, 統合制学校)での体育と音楽を除く全教科である。授業の観察と記録は、基本的にビデオカメラなどの視覚的情報は用いられず、録音のみでなされた (vgl. Gruschka (2013), S. 9)。観察された約280の授業時間のうち、89の授業時間の授業記録が、発話記録としてフランクフルト大学 HP 内の「教育学的決議論に関するアーカイブ (Archiv für pädagogische Kauistik : Apaek)」というページで公開されている (<https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/> (2015年9月25日閲覧))。さらにこの授業記録のうち、約40の授業時間が、グルーシュカの著作などで分析されている。
- 17) Gruschka, A. (2010): *An den Grenzen des Unterrichts*. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, S. 13.
- 18) オスカー・レルケは1884年に西プロイセンで生まれ、1910年頃から1941年に亡くなるまで、自然叙情詩派として活躍した詩人である。
- 19) 「教育学的決議論に関するアーカイブ」(フランクフルト大学)  
<https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=2415&treffer=1&total=7> (2015年9月25日閲覧)  
なお、本授業の記録者は、プロジェクトの共同研究者の一人であるプフルークマッハー (Pflugmacher, T.) である。
- 20) 「教育学的決議論に関するアーカイブ」(フランクフルト大学)  
<https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=2415&treffer=1&total=7> (2015年9月25日 閲覧)
- 21) Vgl. Gruschka (2010), a. a. O., S. 23f.
- 22) Gruschka (2010), a. a. O., S. 24.
- 23) Vgl., Biermann, H., Schurf, B. (Hrsg.) (1998): *Deutschbuch 8*. Cornelsen, Berlin, S. 235.
- 24) Gruschka (2010), a. a. O., S. 25.
- 25) Vgl. ebenda, S. 39.
- 26) Ebenda, S. 25.
- 27) Gruschka (2010), a. a. O., S. 31.
- 28) Ebenda, S. 30.
- 29) Vgl. ebenda, S. 29.
- 30) Ebenda, S. 34.
- 31) Vgl. ebenda, S. 41.
- 32) 例えば、第一連目の最後にピリオドが打たれることなく、第二連の最初まで文章が続いており、そこに「Im Wasser.」とピリオドが打たれている。
- 33) Ebenda, S. 52.
- 34) Ebenda, S. 57.
- 35) Ebenda, S. 59.
- 36) Ebenda, S. 60.
- 37) Vgl. Gruschka (2005), a. a. O., S. 38.
- 38) Gruschka (2013), a. a. O., S. 23.
- 39) Ebenda, S. 23.
- 40) Ebenda.
- 41) 広岡義之(1988)「ボルノーにおける<危機>概念の教育学的意義」『梅光女学院大学論集』21号, 37-38頁参照。
- 42) Gruschka (2013), a. a. O., S. 53.
- 43) Vgl. Gruschka (2005), a. a. O., S. 76.
- 44) Vgl. Gruschka (2010), a. a. O., S. 60ff.
- 45) Ebenda, S. 62.
- 46) Vgl. Gruschka (2010), a. a. O., S. 69.
- 47) Ebenda, S. 69.
- 48) Vgl. Biermann, Schurf (1998), a. a. O., S. 235.
- 49) Gruschka (2010), a. a. O., S. 76.
- 50) Ebenda, S. 86.
- 51) Ebenda.
- 52) Ebenda.
- 53) Ebenda, S. 88.
- 54) Ebenda.
- 55) Gruschka (2013), a. a. O., S. 167.
- 56) Gruschka (2005), a. a. O., S. 43.

(主任指導教員 深澤広明)