

授業において言葉に依らずに促される生徒の行動 ——授業記録の現象学的分析から——

Student Behavior Prompted Without Verbal Communication in Class: A Phenomenological Analysis of Lesson Records

松本 佳菜子

Kanako Matsumoto

要旨

筆者は、中学校で授業観察を行い、作成した授業記録を現象学的に分析することで、授業中の生徒の体験の意味や成り立ちを明らかにする研究を行っている。これにより、学習内容の習得にとどまらない授業の可能性を探る、生徒の行動を理解するための視点や授業デザインの際の視点を得ることを目指している。授業観察の中では、理科の実験道具を分担して準備するといった場面で、生徒たちが授業者の指示やクラスメイトとの相談なしに行動を起こす様子が数多く見られた。本論文では、このような暗黙の裡に取られる行動について、ハイデガーやメルロ＝ポンティの思索を手掛かりにしながら考察した。その結果、このような生徒の行動は、道具の連関を見取り、それぞれとの関係性において空間的に存在するといった生徒の教室という場における在り方、クラスメイトや授業者との状況の共有、身体の見取りといった考え方によってその成り立ちを説明できることが明らかになった。

1. はじめに

学校の授業においては、何らかの学習内容の習得が目指されている。授業に関する研究では、効果的に学習内容を習得させる方法の研究や、新たな実践の効果を検証する研究が数多く行われてきた。これ自体は意義があり、これにより様々な実践が展開されてきた。一方、このような研究では、授業を作る側の視点から授業が見られがちである。あらかじめ授業のねらいやその評価の観点を設定して研究を行うことで、その枠組みには収まらない生徒の学びの体験が見落とされがちであると筆者は考えている。児童・生徒は、授業を授業者が意図したとおりに体験しているとは限らないし、授業の中で、学習内容の習得にとどまらない多様な体験をしているのである。自ら教員として教壇に立ちながら得た実感の下、筆者は一度まっさらなところから、生徒が授業の中でどのような体験をしているのかということ进行分析し、生徒の体験を記述したいと思うようになった。

このような問題意識の下、筆者は様々な授業の観察を行い、作成した授業記録を現象学的に分析する研究を行っている。現象学的分析とは、あらかじめ分析の視点や既存の概念を持ち込むことなく、事象そのものから見えてくることを記述するものである。このような研究を行うことで、学習内容の習得の視点や、既存の概念を用いたのでは取り上げられないよう

な多様な生徒の体験を取り上げ、その意味や成り立ちを明らかにしようとしている。これは、新たな授業の可能性を探ること、授業中の生徒の行動の意味の理解や授業デザインのための新たな視点を得るといったことに資すると考えている。

本稿は、この研究の一部をまとめたものであり、授業記録の中で生徒たちが授業者の言葉による指示や、クラスメイトとの言葉による相談なしに行動を起こしている場面についての分析を整理して記述し直したものである。この「言葉に依らずに促されている行動」というテーマはあらかじめ設定したものではなく、あくまで分析の過程で見えてきたものである。授業の中では、生徒は授業者の指示に従ったり、班で相談したりしながら活動を進めることが多い。また、いつも決まった活動の進め方があり、生徒たちがそのルーティーンやルールを理解して行動していることもある。しかし、授業記録の中では、そのどちらでもないような行動が見られた。本稿では、このあらかじめ指定されたり習慣になったりしている行動ではないにもかかわらず、指示や相談がなくても行動できている場面について、生徒の体験の成り立ちを明らかにしていく。

2. 研究の方法

本研究は、フィールドワークを行う形での現象学的な質的研究である¹。具体的には以下の方法を採用した。研究に先立ち、研究計画を作成し東京女子大学人を対象とする研究に関する倫理審査委員会の承認を受けた²。この計画に基づいて、授業観察を行う筆者の勤務校である都内の公立中学校に研究協力を依頼し、観察対象となる教師及び生徒・保護者に研究の説明を行った上で、協力の承認を得た。観察対象の学校は1学年が60人程度で各学年2クラスずつの小規模校である。授業観察は20XX年11月からおよそ1年間にわたって行った。筆者は観察する授業の教室に入り、教室の左右端や後方で生徒の様子を観察した。授業の記録は生徒や教師の振る舞いや発言をメモする形で取った。その際、振る舞いについてはできるだけ具体的な行動を見取り、発話はできるだけ逐語的に記録するようにした。観察の視点の中心を生徒の活動とし、授業全体の流れや教師とのやり取りのみを追うのではなく、個々の生徒がどのような授業体験をしているのかに着目した。この時、観察の対象とする生徒は、観察しやすい場所にいた生徒とし、特別な選択は行わなかった。研究によっては授業に当たって困難を抱えている生徒や、特別な支援が必要な生徒を対象とすることもある。しかし、本研究はまっさらなところから授業における生徒の体験を明らかにすることを目的としている。したがって、観察する生徒を恣意的に選ぶことはしない。これはあらかじめ観察や分析の視点を持ち込むことにもなるからである。また、授業において困難を抱える生徒や特別な支援を必要とする生徒についての個別の研究は行われており、本研究ではそのような研

¹ 現象学的な研究については西村・榎原（2017）を参照。教育学における現象学的研究の方法については、Van Mannen（1997）に詳しい。

² 承認番号 A2021-7。

究では扱われない生徒の体験を明らかにすることも目的の一つとしている。

授業記録を作成したのち、この記録を現象学的アプローチで分析した。前章で触れたように、現象学的アプローチとは、あらかじめ既存の理論や概念を持ち込むことなく、事柄そのものが自らを示す通りに分析を進め、そのものの意味や成り立ちを記述し明らかにするものである。この方法を採用したのは、まっさらなところから生徒の授業の中での体験を記述するという問題意識に沿うためである。既存の理論や概念を持ち込むと、その視点からしか物事が明らかにならず、研究の目的にそぐわないためである。

分析を進めたのち、分析の中で見えてきた生徒の体験を視点ごとに整理して記述し直すことになる。ここで記述し直す際の視点自体も、分析を進める中で見えてきたものとなる。本論文はこのうち、「言葉に依らずに促される行動」という分析の中で見いだされた視点から生徒の体験を記述し明らかにするものである。

分析の中で、生徒たちの体験を理解するために一部既存の現象学の思索を手掛かりとした。というのも、現象学の思索には、人間の体験の意味や成り立ちに関する優れた洞察が見られるからである。しかし、それを分析の対象とする事象に当てはめるのではなく、分析の手掛かりとするにとどめることが重要であり、事象を説明するのに適切であるかどうかは、吟味されねばならない。これは、たとえ現象学の理論や概念であってもそれを無理に当てはめることは、やはり事象を歪めることにつながるからである。

授業や子どもの活動を記録に取り、現象学的に分析を行った研究には西岡（2005）、田端（2001）などがある。しかし、これらは授業全体の流れや教師と子どものやり取りを中心とした記録の分析となっている。授業全体の流れや教師とのやり取りから外れた子どもの活動も含めて観察・分析を行っているところに本研究の特色がある。生徒の活動を中心に据えた現象学的な授業記録の研究を行うことで、今までの研究では見えてこなかったことを明らかにする可能性を持つと考える。

3. 授業記録と分析

ここからは実際の授業記録を取り上げ、分析を進めていく。授業記録には通し番号をつけており、授業記録からの引用は、通し番号とその授業記録のページ数を末尾に示している。授業記録中のTは各授業の授業者を表し、そのほかの大文字アルファベットは生徒を表す。「」内は発言内容、（）は言葉だけでは分からない部分を観察者が補ったものである。

最初の授業記録は第2学年の技術科の授業のものである。生徒たちは1年生の時からこの授業者の授業を同じ技術室で受けている。手回し充電器付きラジオを制作する単元の作業5時間目の記録である。生徒たちはハンダ付けで回路を作り、その回路が正しくできていることをテスターを用いて確認する作業を行う。

〔授業記録 18〕

G「よし、終わったぜ。」
F「じゃあやろう。」
G「終わった、一緒にやろうぜ。」
F「G、回してくれ。」
G「オーケー、もういい？」
F「待って。」
G「何回やるの？」
T「(全体に) 間違えたら、すぐ持ってこい。すぐ外してすぐ直すぞ。あと…。」
Gが手回し充電器のハンドルを回す。「15？」
F「これは、前のやつ。」
GとFと同じ班のHが隣の班のAのところへ行く。何やら訊いてすぐに戻って作業をする。
FとGは声に出して作業を確認しながら、ハンダ付けで作った回路のテストを進める。
G「10 だからここ。」(テスターの目盛りを読んでいる。)
F「10？」
G「10 でしょ？ 合ったんじゃないの？ ここ。5、6？ 5 じゃないの？」
F「5 ここ。」
G「ここだったか？ 5 じゃない？」
G「俺の・・・(聞き取れない) 取って。」
G自分の作っているものを持って行って、他の人のを見て、戻って来て「6 にしなきゃ、頑張って回して 6 にしなきゃ。」
F「どこに入れるか訊いてみる？」
G「赤じゃないの？」
F「・・・(聞き取れない)。」「
G「・・・(聞き取れない)。」「
F「5 ちょうどくらいじゃない？」(授業記録 18, p.2)

この場面の冒頭、生徒 G が「よし終わったぜ。」と発言する。生徒 G は何が終わったのか言っていないが、生徒 F はその発言を受けて、「じゃあやろう。」と発言している。生徒 F には生徒 G が何を終わったと言っているのかが分かっているのである。さらに生徒 F は何をやろうということを言っていないが、生徒 G は「一緒にやろう。」と反応している。つまり、生徒 G には生徒 F が何をやろうと言っているのかが分かっている。

このように会話の中には、言葉だけで伝えているわけではないものも多くある。ここでは、同じキットを使ってほしい同じような進捗で作業を進めているという前提が共有されているために、生徒 F と生徒 G の間で問題なくコミュニケーションが成立している。

その後の2人の会話も、言葉だけではよくわからない部分が多いが、テスターと制作中の手回し充電器付きラジオを目の前にしており、作業の工程などについても共通の理解をしているために2人は問題なく会話を行い作業を続けているのだと思われる。

続いて第2学年の4月に行われた理科の実験の授業記録を取り上げる。生徒たちは1年時から同じ理科室を使用して実験の授業を受けているが、新年度に授業担当者が変わってからは初めての実験の授業である。授業冒頭、実験の説明が終わり、道具を準備している場面である。生徒A～Dが同じ班の班員である。

〔授業記録7〕

授業者による実験装置の説明。

授業者が実験準備開始の合図を出す。

生徒たちは相談することなしにそれぞれ道具を取りに行く。

E「B、水槽どこ？」

B「あっちじゃー。」と水槽が置いてある方向を指さす。

A（独り言で）「ほかは、ほかは、ほかは…。なんかあった？」

C（独り言で）「やく、やく、あれは？」（薬品のことか薬包紙のことか）

D 自分の席に戻ってきてなにかメモをしている。

A、Cが器具を話しながら組み立てている。

一通り終わったのか、みんな手を止めて前を見ている。（授業記録7, p. 1）

この場面で生徒たちは実験開始の合図とともに実験に必要な道具を取りに行く。必要な器具と置いてある場所については授業者から指示があった。しかし、生徒たちは誰が何を取ってくるのかについて何の相談もしていない。にも関わらず、それぞれが道具を持って来て準備が完了している。このような時に、複数の人が同じものを持ってくるといことも起こらない。

もう一つ理科の実験の授業の冒頭の記録を見る。上の授業記録7と同じクラスの約3週間後の5月に行われた授業である。「銅を救出せよ」という課題に取り組むもので、酸化銅と炭素の粉末を混ぜて加熱し、酸化銅を還元する実験である。授業時間が始まった時点で授業者は理科実験室にいるが、生徒たちは教室で待機しており、実験室に来ていない。

〔授業記録10〕

授業開始時 チャイムが鳴っても生徒が理科室に来ない。

一人の生徒が理科実験室にやって来て、今日の授業について聞き実験室を出ていく。

クラスの生徒全員が実験室に移動してくる。

〔中略：実験の説明が始まる。〕

T「乳鉢に酸化銅と炭素を入れ、乳棒でよくかき混ぜる。どれくらいかき混ぜるか
っていうと、先生がいいっていうまで必死にかき混ぜてください。えー1組はこれ
くらいでいいかなって思ってやったら、全然、本来の目的の、見たいものが見れま
せんでした。まあ、別に見れなかった理由としてはね、混ぜが甘かったっていう理
由にしかないなので、別に失敗っていうわけじゃないんですけども、ぜひ、今日
は銅を救出するためにも、一生懸命混ぜてください。はい、3番、教科書47ペー
ジ開いてください。」

全員一斉に教科書を開く Aは膝の上、B～Dは机の上に教科書を置く。

Bが顔を上げてキョロキョロする。教室の後ろの方を見ている。

CがBの見た方を見て、視線を元に戻す。

T「教科書47ページの図のように、装置を準備をしてください。」

〔中略〕

T「(実験器具を) 集めるのも全部一人が集めるんじゃないくて、手分けして、俺これ
持ってくるよとか声かけ合いながらやってください。では、よーいどん。」

B「どんどんどん。」

生徒たちが立ちかける。

T「あ、ごめん、ストップ。今日火を使うので、女の子、特に髪の毛注意してくだ
さい。燃えないように気を付けましょう。では、よーいどん。」

A～D机の上を片付け、椅子をしまう。

道具を準備し始める。

C(Dに)「何ー。」

それぞれに実験に必要なものを取りに行く。

T「試験管割るなよー。1組は2個くらい割ってるからなー。」

それぞれ道具を持ってくる。Aスタンド、Bゴム管など。

B「パパパー。」(歌を歌っている)

T「関係ない人は次の準備しとけよ。」

A、Bが前から戻ってきながらバーナーを持ってくる。

C、Dが薬包紙を持ってくる。(授業記録 10, pp. 1-3)

この授業では、授業者が準備を「手分けして、俺これ持ってくるよとか声かけ合いながらや
ってください。」と指示をしているが、生徒たちは声を掛け合っていない。しかし、「手分け」
はできている。ここからは、授業者の側は、協力して手分けをするには声の掛け合いが必要
であると考えているが、生徒たちにとって声の掛け合いは必要ないことが見て取れる。声を
掛け合わなくとも過不足なく準備ができることは上で見た授業記録7でも同様であったし、
他の実験や実習の様子を見ても同様である。

これとは別に、この授業記録の冒頭では、一人の生徒が授業者を探して理科実験室に来る

という場面が見られた。教室で待っていたが授業者が現れないので、実験室にやってきたのだろう。当初生徒たちは教室で待機しており、この日の理科の授業は教室で行われると思っていたと考えられる。しかし、授業時間が始まってしばらくしても授業者が教室に現れないので、この日の授業が実験である可能性や授業者が授業を忘れている可能性を考えて、理科室に授業者を探しに来たと考えられる。この生徒は、授業時間が始まっているのに、授業者が教室に現れないという生徒の予測に反する状況の意味を考えて行動していると言える。

また、実験の説明を受けている際の生徒Cの行動にも注目したい。生徒Bが教室の後ろの方を見た時に、生徒Cも同じ方向を見ている。生徒Bの見た方向には特にその時の説明に関わるものやこの日の実験に関わるものがあつたわけではない。「意味もなく」生徒Bが見た方向を生徒Cも見てしまったのは、「思わず」とか「つられて」という形で説明されるであろう。

さらに別の授業記録を見てみよう。先に見た授業記録18と同じクラスの2週間前の技術の授業である。手回し充電器を制作する技術の授業において、回路作成に用いるハンダごてのコンセントを差し込む場面である。各班に2つハンダごてが割り当てられており、この記録では生徒A、生徒B、生徒Eが同じ班である。コンセントの差込口は、天井から、長さが調節可能なケーブルでぶら下がっている。最初にハンダごてを使用した際、授業者はコンセントを差し込んだ後は差込口をできるだけ上に上げておくように指示している。また、この授業では、毎時間冒頭10分間でタブレット端末を使ったタイピング練習を行っている。

〔授業記録 16〕

生徒たちは道具を出した後タイピング練習をしている。

T「5分前になりましたのでコンセント差し込んで。どんどん熱を持ててきますので。」

A・Eがハンダごてのコードをほどきコンセントを差す。

Aが差し込み口を上げる。

それ以外の人はタイピング練習を続けている。(授業記録 16, p. 1)

ここでは、「コンセントを差し込んで」という指示に対して生徒Aと生徒Eが行動を起こす。コンセントを差し込んだ後、生徒Aがコンセントの差込口を上上げる。生徒Aは、この班で最も背が高い生徒であり、このことから自分がコンセントを上上げるべきであると理解していると思われる。(最初にハンダごてを使った授業では、授業者が一番背が高い人が上げるように指示を出した。)

さて同じようにハンダごてのコンセントを差し込む場面の記録をもう一つ見る。前の授業記録16と同じクラスの1週間後の技術の時間の記録であり、同じ生徒A、生徒B、生徒Eの班を観察したものである。

〔授業記録 17〕

T「(タイピング練習終了の) 3 分前なので、差し込む人はコンセントを差し込みましょう。切りのいい人とか。この後、やけどに注意して。」

B が立ち上がって、コンセントを差す。(授業記録 17, p. 1)

生徒 B は授業者からの指示の後、すっと立ち上がってコンセントを差し込んでいます。タイピング練習は個人のタブレット端末で行っているため、誰がきりがいいところまでいっているかは他の人には分からない。したがって、他の人と状況を比較して自分がやろうという判断はできない。また、授業記録 16 においては生徒 A と生徒 E がコンセントを差していたが、今回は生徒 B が差し込んでおり、決まった人が行っているわけでもない。しかし、2 人同時に立つことはない。

理科の実験の準備にしても、技術の道具の準備にしても、誰がやるのかということが明確でない場合にも生徒たちは相談することなしに行動している。そして、相談していないにもかかわらず、誰もやらないということや複数の人が同じことをやろうとして行動がかけ合うということは発生していないのである。

4. 考察

前章で取り上げた授業記録の中では、言葉で明示的になっていないにもかかわらず、生徒たちが自分の取るべき行動を判断したり、意思疎通を行ったりしている場面を取り上げた。このような行動はどのように成り立っているのだろうか。本章では現象学の思索を一部手掛かりとしつつ、考察を進めていく。

前章で最初に取り上げた授業記録 18 の生徒 F と生徒 G の会話においては言葉だけではなくわからない部分が多々あるにもかかわらず、コミュニケーションが成立していた。これは、同じ道具や材料を使って、同じ説明書に基づき同じものを制作しており、テスターや製作途中の手回し充電器付きラジオを目の前にしているという状況が共有されていることを踏まえると、理解できた。限定された文脈の下で、生徒 F と生徒 G にとってはお互いの発する言葉の意味が限定され、理解可能なものとなるのである。ここでは共有されている状況は表立っては生徒 F や生徒 G の意識には上っていないと考えられるが、同じ状況の中に身を置くことで、2 人に状況が共有されていると見ることができる。

これに対して授業記録 10 において理科室に授業者を探しに来た生徒の行動は、より意識的な状況の把握から起きていると考えられる。この生徒は授業時間が始まる頃に授業者が教室に現れることを予期していたが、授業者は現れず、その状況に対し、「この日の理科の授業が理科室で行われる」、「授業者が授業を忘れている」といった意味付けを行っていると考えられる。ここではより積極的な状況の把握と意味付けが行われている。

授業記録 7 や授業記録 10 においては、相談なしに生徒たちの間で自然に分担が行われ、

実験の準備が進められていた。これはどのように考えることができるだろうか。ここではやはり何を準備すべきか、何がどこにあるかということについてのある程度の共通理解があるうえでこれらの行動が成り立っていると考えられるが、これだけでは誰が何を持ってくるのかということがどのように決まるのかということの説明はできない。

様々な道具がある中で道具を扱い、様々な作業をするということを取り上げて分析を行った哲学者にハイデガーがいる。ハイデガーはその著書『存在と時間』の中で、我々人間がそれであるところの存在者、現存在についての分析を行っている。ハイデガーによれば、現存在は様々な道具的なもの (Zuhandenes) が存在している世界の内に世界内存在 (In-der-Welt-sein) という在り方で存在している。ハイデガーが現存在にとって世界がどのように経験されているかということを説明している個所を見てみよう。

とりあえず重要なことは、多様な指示関係を現象的にまなざしの下へ入れておくことである。道具は、その道具的性格に応じて常に他の道具への帰属性に基づきそこから存在している。筆記用具、ペン、インク、紙、下敷、机、ランプ、家具、窓、ドア、部屋といった具合にである。これらの「諸事物」がまず個別に現われてきて、それらがそれから実在的なものの総和としてひとつの部屋を満たす、ということでは決してない。真っ先に会うものは、主題的に把握されはしないが、部屋である。そしてそれも、幾何学的空間の意味での「四つの壁の間」ではなく、住む道具としてである。この部屋のなかから、備えつけられた「調度」が現われてきて、そしてこの備えつけのなかで、それぞれの「個別的」な道具が現われてくるのである。個別的な道具に先立って、常にすでに道具立ての全体性が暴露されている。(SZ : 68-69)

ここでは、様々な道具には指示関係があり、互いを指示している様々な道具の全体が現存在に現れているとしている。これは、個別の道具がまず現れてきて、その指示関係、そしてその総体がそのあと現れてくるようなものではない。むしろ現存在がまず出会うのは、部屋であるという。これは、まず自分がいる場所が、書斎とか寝室とかいった意味を持った部屋として体験され、その中で部屋にあるものが紙を置くための机とか、紙に書くためのペンとインクといった互いへの指示を含んだ道具として見て取られているということである。

これを理科実験室の例で考えてみよう。我々が部屋に入ると、そこはまず理科実験室として現れてくる。水道が備え付けられた机や、窓際に干してあるビーカーといった個々の調度や道具にことさらに意識を向けずともまずそこが理科実験室として経験される。そして、自分がいる場所を理科実験室として経験していることの中で、様々な道具をしまっている戸棚や、道具を洗うための水道、洗われて干されているビーカーなどの道具とその連関が見て取られている。理科実験室の中で我々は、様々な道具の連関を見て取る。試験管スタンドがあれば、そこに建てるための試験管があることを当然のように見て取る。ガスバーナーがあ

ればそれをつなぐための元栓がどこかにあるはずであると考え。実験によって使う道具の組み合わせは変化するが、ある実験器具や備え付けられているものは、別の実験器具や理科室内にある設備を指示しているのである。

このように出会われている空間に現存在がどのように存在しているかということを、ハイデガーは次のように説明する。

まず、可能的な位置の三次元的多様性が与えられていて、それらが客体的な諸事物によって満たされるというようなことは、決してない。このような空間の三次元性は、道具的存在者の空間性のなかにまだ遮蔽されている。「上の方」とは「天井に」ということであり、「下の方」とは「床に」ということであり、「うしろに」とは「扉のところに」である。どの「どこ」も、すべて日常的交渉の往来によって暴露され、配視的に解釈されているのであって、考察的な空間測定において確認され記録されたものではないのである。(SZ : 103)

現存在は、世界の内部で出会う存在者に親しみつつそれと配慮的に交渉しているという意味において世界の「内に」存在する。してみれば、現存在になんらかの意味で空間性がそなわっているとすれば、それはこのような内＝存在にもとづいてのみ可能である。そしてこの内＝存在の空間性は、遠ざかりの奪取 (Ent-fernung) と方向の切り開き (Ausrichtung) という性格を示す。(SZ : 104-105)

現存在は遠ざかりの奪取と方向の切り開きという形で空間的に存在しているという。遠ざかりの奪取は、「さしあたり大抵は、配視的に近づけること、すなわち調達する、整備しておく、手もとに備えている等々の形で、近みへ取りよせることである。しかし存在者を純粹に認識的な態度で暴露する特定の様式も近づけるという性格を持つ。」(SZ, S. 105) と述べられている。つまり、遠ざかりの奪取とは、道具的に出会う存在者を、自分の目的の下で道具連関を見て取るようなまなざし (配視) の下で、自分が使えるようなものとして手に取ったり認識したりすることなのである。また、方向の切り開きは、左右などの自分にとっての方向を切り開く在り方を指している。ここで、ハイデガーは遠ざかりの奪取や方向の切り開きを、測量できるような遠近や左右と名指されるような方向をそもそも見て取ることを可能にするような現存在の在り方として考えている。したがって、測量できるような「客観的な」空間が先にあって、その後にその遠近や方向にそれぞれの人にとっての意味が付け加わるというようなものではないことに気を付けなければならない。こうしたことを踏まえると、遠ざかりを奪取しつつ方向を切り開くとは、「振り返って手を伸ばせば取れるところにある。」、「届かないところにあるが、少し右手の方に歩いていけば手に取ることができる。」、「上の方にあるが自分には届かない。」というような形で、道具的存在者に空間的に出会っているということであると考えられる。

これを先の理科実験室の例に置いて考えるならば、現存在は、自分のいる場を理科室として捉えつつ、実験で使う道具を「窓際の遠くの方に干してある試験管」とか、「右隣の机の手の届くところに準備されているガスバーナー」と言ったように空間的に捉えていることになる。理科実験室を使い慣れていれば、よく使う道具の名前を聞いただけで、それがどこにあるのかが、空間的に把握されるであろうし、そうでない道具については授業者が場所を指示している。ここで示される場所も、純粋な空間の座標のような形で捉えられるのではなく、自分の席からどちらの方向にあるのか、すぐに取りに行けそうなのか、それとも教室の反対側にあるのかといった形で捉えられることになる。

さて、前章で取り上げた2つの理科の授業記録の分析では、理科の実験道具の準備が、相談なしに行えるのはなぜかということの問題にした。上で引用したハイデガーの議論からは、生徒が理科実験室をどのように把握しているかということが明らかになったが、さらに他者とのかかわりについて論じている個所を引用することで、この問題についての考察を進めたい。ハイデガーは道具的存在者を見出す気遣いを配慮的気遣いだとしたが、それとは別に、自分以外の現存在、つまり他者と関わり合う気遣いを顧慮的気遣い（Fürsorge）として特徴づけている。

顧慮的気遣いとは、現存在の一つの存在構成であることが分かるのだが、この存在構成は、そのそれぞれの可能態にしたがって、現存在が配慮された世界と関わる現存在の在り方、および自己自身へ関わる本来的な在り方の両者と結びつけられている。〔中略〕積極的な顧慮的な気遣いの二つの極端、すなわち跳び入りをして尽力し支配する（einspringend-beherrschend）顧慮的気遣い、および前で跳んで手本を示し解放する（vorspringend-begleitend）顧慮的な気遣いとの間に日常的な相互共存在は保たれており、多様な混合形式を産みだすが、それらの混合形式を記述し分類するのは、ここでの根本的探究の範囲外のことである。配慮的な気遣いには道具的存在者を暴露する仕方として配視が属しているのと同じように、顧慮的気遣いは相手を振り返ってみるまなざし（Rücksicht）や相手を後ろから見るまなざし（Nachsicht）に導かれている。（SZ：122-123）

ここでハイデガーは他者への気遣いが、道具連関を見取る配慮的気遣いや自分自身への気遣いと絡み合っているような現存在の存在構成であるという。そして、相手のために何かをしてあげるような積極的な他者への気遣いが、相手がやろうとしていることを代わりにやってくれるような「跳び入りをして尽力し相手を支配するような気遣い」と、相手の「前で跳んで手本を示し」相手がやりたいことをできるようにしてあげるような気遣いという2つの両極端な気遣いとその間の在り方があるという。さらにこれらはそれぞれに対応する「相手を振り返ってみるまなざし」と「相手を後ろから見るまなざし」に導かれていると言われ

る³。

ここでは相手に何かをしてあげるという積極的な他者への気遣いについて述べられているが、その中で、相手が配慮的に気遣っているものごとや相手の気遣いを見て取られている。本稿の現在の議論においてはこの部分が重要である。理科の実験の準備の場面では、相手の代わりに器具を取ってくる、相手が器具を取ってこられるようにするという働き方はしていないものの、相手の気遣いを見て取る顧慮の気遣いが現存在に備わっているために、相談しなくとも、自分以外の班員の歩いていく方向や視線などから、それぞれがどの道具を持ってこようとしているのかということを、言語的に明示的ではなくとも見て取り、自分がどの道具を持ってくるべきかを知るのだと考えることができる。これはまさに「共同的に実験に取り組む」ということになっているのである。

この延長上で、技術の時間の授業記録で見られた、ハンダごてのコンセントの差込の行動も理解することができるだろうか。技術室で同じ班の生徒たちは一つの机を囲んで座りながら、ハンダごてやコンセントの差込口を空間的にも把握している。そして、同じ班員の身体的位置や振る舞いもその中で把握している。生徒によって座っている場所が異なるために、それぞれの生徒によってその開け方が異なるとはいえ、上のように体験される場を共有していることが、「班員の誰かがスムーズにハンダごてをコンセントにつなぐ」という動作を行うことを可能にしていると思われる。しかし、この場合、理科の実験道具の準備とは異なり、相手の動作が始まるか始まらないかのうちに相手の気遣いがくみ取られることになる。これは非常に困難なように思われる。ハンダごてをコンセントにつなぐ場面ではより反射的な感覚が使われているように感じられる。

身体の働きを強調した現象学者にメルロ＝ポンティがいる。メルロ＝ポンティは他者の理解について、『知覚の現象学』の中で次のように述べている。

誰かが、私のなじみの諸対象を使用している。しかし誰だろうか。私に言わせれば、

³ **Rücksicht** という単語は、ドイツ語では思いやりや気配りといった意味があるが、「後ろへ」という言葉と、「見る」という言葉からなっている。ハイデガーは、相手の方を振り返って、相手が気遣っている物事を見て取ることが、跳び入りして尽力する気遣いを可能にすると考えると同時に、思いやりや気配り（**Rücksicht**）がこの一つの在り方であると考えられると思われる。我々が他者を思いやったり、他者に気を配ったりする際に、しばしば相手の置かれている状況を見て何かをしてあげているということからも、このことが理解できる。**Nachsicht** という語には、寛大といった意味があるが、向かう方向を示す語と「見る」という語からなっている。また、**nachsehen** には相手を見送るといった意味もある。これは、他者を後ろからまなざすことで、相手の向かう先を見て取り、相手の気遣いを見取ることができるということだと考えられる。具体例を出すならば、子どもが料理をしているのを見ながら、「自分で作る」というその気遣いを見取るようなまなざしであり、料理のやり方を教えたり、危なっかしいところや間違っているところがあってもその気遣いを取り上げずに見守ったりすることを可能にするようなまなざしである。そして、これがドイツ語の「大目に見る」、「寛大に見る」という言葉の意味だとハイデガーは考えていると思われる。この個所の翻訳については榊原（2023）が論じている。榊原同様、本稿の訳文では、語の成り立ちを重視した。しかし、筆者のこの個所の解釈は榊原のものとは異なる。榊原はこの **rück** と **nach** にそれぞれ「過去を振り返る」と「今後を追っていく」という時間的な意味を読み込んでいる。しかし、あえて時間に関わる要素を読み込むのであれば、時間の経過ではなく、既在性に基づく現実性と、到来に基づく実存という、現存在の気遣いを支える時間性の概念を読み込む方が適切であると筆者は考える。この個所の解釈についてのより詳細な議論は、別の機会に譲る。

これは他者であり、第二の私自身である。そして私がこれを知っているのは、まず第一に、この生ける身体が私のと同じ構造をもっているからである。私は私の身体を、ある種の振る舞い方の能力として、ある世界をもつ能力として、体験している。私は、ところで他人の身体を知覚するのは、まさに私の身体であり、これはそこに、いわば自分自身の諸志向の奇蹟的な延長を、つまり世界を取り扱うなじみ深い仕方を見出すのである。(PP : 411)

ここでは、他者は自分と同じような仕方で自分なじみのものを扱う、自分と同じような身体の構造を持ったものとして捉えられている。ここで身体は単なる構造物としてではなく、その振る舞いの能力においてとらえられている。そして、自分の身体が他者の身体を知覚するのだと言われている。これを手掛かりにハンダごてをコンセントにつなぐ場面を考えてみよう。

ハンダごてをコンセントにつなぐ場面では、自分も他の生徒もハンダごてを大体同じように扱うことのできる身体を備えた存在として把握していることになる。ここでは、自らもハンダごてに手を伸ばし、コンセントに差し込むという振る舞いができると同時に、他者の振る舞いもそれが何をしているかという点において自らの振る舞いと似たように理解することができる。しかもそれが単に意識の上で認識されるのではなく、身体を通じて知覚されるのである。この「身体を通じて知覚される」とは具体的にどのようなことであるのかは、解釈の余地があると思われる。これを技術の授業記録で見られた事例に即して考えることにする。

技術の授業記録の、ハンダごてをコンセントにつなぐ場面では、その直前に授業者からその旨の指示が出ている。したがって、タイピング練習の手を止めて道具に手を伸ばしたり立ち上がったたりする人がいれば、それは指示を実行しようとしていると受け取ることができるような状況になっている。そしてこの「判断」が瞬時に行われうるのは言語や意識による意図的な判断ではないということを示唆していると考えられる。生徒たちの状況をより詳細に記述するならば、授業者から指示があった時点で、(きりがよいところで)ハンダごてをコンセントにつなぐという動作への構えができ、しかも自分以外の生徒にもその構えがあることが把握されており、誰かが動いた時点で、その人に預けるということが理解される。これは他者が自分と同じような状況の中、同じような身体の構造を持ち、自分と似たような仕方で道具を扱うからこそできることである。「身体を通じて知覚する」ということを、他者の身体の在り方を、共通する自分の身体の構え⁴を通じて理解することとして理解すると、生徒の行動が説明できるのではないだろうか。これは、上の引用で、他者理解の文脈で、「私は私の身体を、ある種の振る舞い方の能力として、ある世界をもつ能力として、体験してい

⁴ 「構え」という概念は、引用箇所の文脈で述べられてはいないが、メルロー＝ポンティの著作に見られる言葉である。例えば晩年の著作「眼と精神」において、ジェリコの描いた馬の4本の脚が時間的に異なる時点の様相をしているがここにおいて走る身体の構え (la prise du corps) (OE : 80) が見て取られるといった文脈で用いられている。

る。」と言われていることとも合致する。

メルロ＝ポンティの記述では、他者の身体は自分と同じようなものとして現れていたが、技術の授業の例では、それぞれの身体の違いが把握されている点が見受けられる。コンセントの差込口をできるだけ上に上げる際に、班員の身長が考慮に入れられているのである。これは授業者が最初にハンダごてを使った授業で、「一番背の高い人」という指示を出したためでもある。しかし、生徒たちは班員の身長を何cmという形で知っているわけではない。しかし何となく一番背の高そうな人が行動を起こす。座っている生徒もあり、一見してその場でお互いの背丈が分かるわけでもないが、そこで背比べが始まったりはしない。もちろん、厳密に一番背の高い人がやらなかったとしても問題にならないということもあるだろうが、どちらが背が高いかということがまさに身体的に把握されていると考えられる。相手と話すときの視線の向きや、あの人は教室の時計に手が届くが私は届かないといったように、お互いの身体の動きやある場所における振る舞いの違いが、身長差の体験になっていると考えられる。

このような他者の身体的把握は、授業記録 10 において、生徒 C が生徒 B が向いた方向を思わずつられて見てしまった場面に顕著に見られるように思われる。他の人につられて何かをしてしまうということは授業中に限らず起きる。かといって、街中で誰彼構わずつられるということはない。例えば信号待ちをしている時に、まだ信号が青になっていないにもかかわらず、隣の人が動いたことで思わず歩き出してしまうような場合が考えられる。この場合には信号が青になったら歩き出そうとしている自分の身体の構えがあり、また周りにいる人も同様に信号待ちをしていて同じように青になったら動くという身体の構えをしていると想定される。このような状況の共有と共通することが想定される身体の構えが、相手の動きにつられることを可能にしていると考えられる。こうすると、ただ道ですれ違った人につられることがないというのも説明がつく。授業記録 10 における生徒 C も、同じ授業を受けるクラスメイトとして生徒 B を捉え、生徒 B が自分と同じ状況で同じ振る舞いの可能性を持った存在として現れていると言える。現に生徒たちは、教師の指示などで一斉に動くという振る舞いを見せることがある。この中で生徒 B の動きに反応したと理解できる。

身体的に他者を知覚するという視点は、理科の実験準備の場面のより詳細な説明も可能にする。様々な道具連関が見て取られる実験室という場で生徒たちは道具の空間的な把握を意味を帯びた遠近や方向という形で空間的に把握していた。この場を共有した上で相手の動作を見ることで、どの道具を持ってこうとしているのかということを顕在的にではないにせよ把握していた。この時、自分以外の班員の動作は身体によって知覚されていると考えられる。他者の身体の動きは事細かに手の動きや足の動きといった形で知覚され、そこから相手の気遣いを見て取るということにはなっていないと思われる。相手の動きの全体が、ある道具を取りに行く構えとして受け取られることによって、相手の気遣いがとらえられると考えられる。ここでもやはり、実験室という場、道具の配置、その日の実験で使う器具といった状況が共有されていることがこの見取りを支えている。状況が異なれば同じ動

作も全く異なる意味を帯びて現れるはずである。

さて、最後に授業記録10において、教室に現れない授業者を探しに来た生徒の行動について考えたい。これも上で取り上げたハイデガーの議論を援用して考えることができる。この生徒は授業が始まるにあたり、教室にいた。その場を授業が行われる場として捉えるとともに、その中の黒板や教卓が指示する教師の存在も意識する。そして、授業が始まるころには授業者の教師が現れるであろうということを予期していたはずである。しかし、授業時間が始まって授業者は現れない。ここではある状況の中であるべきものがないことが「普通ではないこと」として捉えられている。この場面においては他者との直接的なやり取りは見られなかったが、ここでも状況の全体が見て取られることが関わっていた。そして、この生徒にとって授業者が教室に現れないことが「普通ではないこと」として把握されるのは、授業時間になると授業者が教室に現れて、授業が始まるという、まさに「普通の」状況をこの生徒が繰り返し経験してきたからである。このような繰り返しの経験が作った「普通の」状況が教師が来るはずという先取りをも可能にしている。そしてこのような状況の把握は個人的なものではなく、授業を繰り返し受けてきた生徒たちに共有されているものである。ここまで見てきた実験道具の準備やハンダゴてをコンセントにつなぐ場面においても、状況が共有されるのは、なじみのある理科実験室であったり、自分たちが使える道具であったりすることによる。ここでは、「繰り返し」の経験によって、状況の把握や先取りが可能になるということも見て取れる⁵。

5. まとめ

本稿では、言語に依らずに促されている生徒たちの行動を取り上げ分析を行ってきた。これには生徒たちが状況を理解し共有しているということが関係していた。その際、生徒たちは自分たちのいる場を、理科実験室、技術室、教室という場として理解し、その中で出会われる道具をその連関のうちに見て取っていた。それぞれの教室の中に配置された設備や道具は、生徒たちの座っている向きや位置から、意味を持った遠近や方向において空間的に捉えられていた。これが、その場において振る舞う構えを作ることができることを可能にし、この状況と構えを似たような身体を持つ他者と共有することによって、相手の気遣っている物事を見取ることが可能になっていた。また、身長差などの他者との違いについても、身体的な理解が可能であると考えられた。本稿の成果は、以上のような言葉に依らずに促されている生徒の行動の成り立ちを、ハイデガーとメルロ＝ポンティの思索も手掛かりにしながら明らかにしたことである。

本研究は、授業者の意図や授業の流れの枠に収まるとは限らない授業を受ける生徒の体験を、事象に即して明らかにすることを目指すものであった。この研究の一部である本稿で

⁵ 「繰り返し」や「先取り」といった要素は、時間的なものと捉えられ、時間性の概念とも関わるものであるが、その議論は別の機会に行いたい。

明らかになったことは、生徒観や生徒の行動観に関わるものであり、教育学の基礎研究的位置づけを持つものである。したがって、授業の方法論のように直接的に実践に応用されるようなものではなく、本稿で明らかにしたことを基礎として、授業のデザインが構想されるようなものである⁶。

本稿で明らかにしたような生徒の行動の成り立ちは、例えば「どのようにしたら授業内で生徒の役割分担がスムーズにいくか」といった問いを立てるような実証研究では見えにくいものであると考えられる。このような教育学ではよく見られる仮説検証型の実践研究などでは見えにくい事柄を明らかにする可能性がある点に、現象学的研究の意義の一つがあると考えられる。また、現象学的な研究においても、授業全体の流れや教師と生徒のやり取りを観察と分析の中心に据えた研究では本稿で明らかにした「言葉に依らずに促される行動の成り立ち」は明らかにされにくいものである。上で記述してきたような形での状況の共有と身体的な他者の知覚によって、言葉に依らずに促される行動の成り立ちを説明することは、生徒の活動を中心に据えた現象学的研究という特色を持つ本研究だからこそ得られた成果であり、本稿で行ったような記述は先行研究では行われてこなかった。しかし、授業において教師が指示の出し方や活動の組み立てを考える際の基礎として、本稿のような記述を行うことで、今まで注目されることのなかった生徒の行動の成り立ちが明らかになることは、教育学研究や実践を考える上で意義があるだろう。

本稿の議論は、限られた授業記録を筆者が分析したものである。したがって、扱った授業における生徒の言葉に依らずに促される行動についてもその一側面を明らかにしたに過ぎない。本研究は引き続き多様な授業の多様な生徒の行動の分析を、多くの研究者が行っていくことによって、より広く多様な生徒の体験を明らかにできるものである。また、時間的な要素をはじめとして、本稿の分析で垣間見えた他の視点による議論も今後の課題としたい。

文献

- 榊原哲也、2023、「ハイデガーとその影：顧慮的気遣いについての一考察」、哲学会編『哲学雑誌』137（810）、60-81。
- 田端健人、2001、「授業における『相互理解』の現象学的考察」、日本教育方法学会編『教育方法学研究』26（0）、55-63。
- 西岡けいこ、2005、『教室の生成のために--メルロ=ポンティとワロンに導かれて』勁草書房。
- 西村ユミ、榊原哲也、2017、『ケアの実践とは何か』ナカニシヤ出版。

⁶ 本研究の応用可能性については、様々なものがあるが、ここで十分に説明できるものではない。関連する事項を例として一つ挙げるならば、次のようなものがある。授業記録 10 で見たように、教師の側は様々な役割分担をしばしば「相談して分担すべき」と考えることがあるが、状況の共有と身体構えを共有することによる身体的な他者知覚が成り立っている場合には、必ずしも相談は必要でないことが分かった。逆に、例えば教科書にある 4 題の問題を分担して解くといった、身体的な構えの読み取れないような課題については、相談が必要であるということになる。この場合は例えば分担の時間を考慮するといった対応が考えられる。

Heidegger, Martin, 2006, *Sein und Zeit*, 19. Aufl., Max Niemeyer, Tübingen.[=SZ]

Merlau=Ponty, Maurice, 2004, *L'œil et l'esprit*, Gallimard. [=OE]

Merlau=Ponty, Maurice, 2022, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.[=PP]

Van Manen, Max, 1997, *Researching the lived experience Human science for an action sensitive pedagogy*, Routledge.

(まつもと かなこ・東京女子大学人間科学研究科)