

マルテ・ブリंकマン教授初来日記念講演※

示すこととして教育し授業すること

## Erziehen und Unterrichten als Zeigen

マルテ・ブリंकマン (Malte BRINKMANN)

訳：牛田伸一(Shinichi USHIDA)／田中怜(Rei TANAKA)／宮本勇一(Yuichi MIYAMOTO)

はじめに

示すことはヨーロッパの教育学において特に重要な意味があります。研究の分野でも過去30年の間に、示す行為に関する研究が確立されました。例えば、哲学(Landweer 2010; Wiesing 2013)、社会科学(van Berg & Gumbrecht 2010; Schmidt et al. 2011)、動物行動学(Tomasello 2009)、および芸術・画像学(Boehm 2010)などの研究があります。

教育する場合に、示すことが子どもとの関係において最も大事な実践であることは、日常生活でもすぐに理解できます。私たちは、フォークや箸[の使い方]を子どもに示します。親は子どもに面白いものや動物を示します。例えば、この父親は息子にカタツムリを示して見せています(図1を参照)。私たちは子どもに自転車の乗り方や蝶結びのやり方を示します。この絵は中世ヨーロッパで描かれたものですが、父親が息子に石弓(クロスボウ)の正しい使い方を見せている様子を見ることができます(図2-1と2-2を参照)。



図1 大人が子どもにカタツムリを示す

copyright Malte  
Brinkmann



図2-1 大人が子どもに自転車の乗り方を示す

copyright Malte Brinkmann



図2-2 大人が子どもに石弓の使い方を示す

A. von Henden 1891

このように事物や生き物だけでなく、活動も子どもに示されます。私たちは子どもたちに、正しい挨拶の仕方や、集団、学級、学校における適切でよい振る舞い方を示します。この教師は「シーツ」のサイン（図3を参照）をしています。生徒に静かにするよう促しています。彼女は生徒たちの行為に指し示すことで反応しています。生徒は机を囲んだグループでの活動中に気が散っているようです。そのため、示すことは、特定の行為や態度に対し、抑制的（Schleiermacher 2000を参照）、または「ある行為を抑制する」との意味で「反作用的（reaktiv）」（Prange 2005）に向けられることもあります。私たちはしばしば「指や棒を使って」指し示すこともあります。例えば、図や絵、あるいは模型などです。図4の写真の教師は化学の授業で基礎単位である「モル」のモデルを図で示しています。それは目には見えないものですが、モデルで表現されます。



図3 教師は抑制として反作用的に示す  
copyright Malte Brinkmann



図4 教師は物質量の単位である「モル」を指し示す  
copyright Malte Brinkmann

それゆえ、私たちは直接には目には見えないものを示そうとしますが、それは自然科学の授業でモデルを使うやり方ばかりではありません。たとえ話や物語の形式でも、正義とは何か、愛や憎しみとは何か、連帯や共感とは何か思い浮かべさせようと試みます。そのために、しばしば自分自身の身体を使うこともあります。



図5 教師が身体表現を用いて単語を示す  
copyright Malte Brinkmann

左図5の写真の教師は英語の授業で単語を示していますが、彼女は直接に発音するのではなく、身振りを入れることで、子どもたちが自分で正解を見つけられるように促すことを試んでいます。したがって、示すことはしばしば身体化した形で行われます。身体は単なる示すことの手段であるばかりでなく、それどころか示すことのメディアそのものです。身体を通して、また

身体とともに、示すことが行われます。特に手は最重要の器官です。手を使って、注意を向けるべき方向が指し示されます（人差し指）。ドイツ語では「手（Hand）」と「行

為すること (Handeln)」や「手仕事 (Handwerk)」には語源的なつながりがあります。手で何らかの行為をします。その結果として、人は「こうした行為を」示せるようになります。これを通して物の使い方も示せます (Heidegger 1992)。手で示す時には、自分自身も同時に示す「すなわち、現れる」ことになります。教師も同様です。このように考えると、示すという行為は一種の身体表現でもあります。この点についても講演の中で更に詳しく取り上げます。

## 1 示すことの構造

ドイツの教育学者であるブランゲは、その著書『教育の指し示す構造』において、先ほどと同様の視点から、示すことに教育行為の形式を捉えています (Prange 2005)。彼の操作的「作動的」(operativ) 教育学の中では、示すことは様々な形に分けられ、教育行為の形式として体系的に他の行為形式とは区別されます。

示すことには隠すことも含まれます。なぜなら、子どもはすべてを今すぐに見たり、聞いたり、行ったりすべきではなく、それどころか場合によっては、後になってからそうすべきこともあるからです。私たちが彼らに示す事例、課題、テーマを選ぶことによって子ども「への教育的な働きかけ」は準備されます。彼は次のように述べています。「学習することは、教育「学」的には、特定の教える課題や教育意図との関連において現れる。そのプロセスにおいて学習の経験が行われるが、この経験は、何が学習されるべきか、またある何かが学習されるべき文脈がどのように整えられているかに左右される」(ebd., S. 83)。それゆえ、「文脈が働きかける側によって整えられる以上、」示すことは同時に示さないこと(隠すこと)でもあるのです。

右図6の写真では父親が子どもに花を見せています。これは私が子どもたちによくやることです。その光景はとても美しく思えますし、雰囲気もとても情緒感があります。しかし例えば、その花が乾いた野原に咲いていたのであれば、それは緑の草原に咲いていた場合とは異なって、まったく違った印象として、つまり環境破壊の象徴として認識されるでしょう。何かが示される時、父親が子どもに花を示す時、「反対に」多くのことが示



図6 父親は花を子どもに示す。背景によって印象が変わる。

copyright Malte Brinkmann

されないことにもなります。この場合には花が示された背後にあるものは示されません。示されたものは、見る者に対し特定の何かとして示されます。それは美しいもの、価値あるものとして、本来であればそうは現れ得なかったこととして示されま

す。なぜなら、[示された時点で] それは示された事物それ自体を超える、あるいは超越するからです。

こう考えても、事物、ここでは花ですが、意図的な実践によって構成され、成り立っているばかりではありません。花はあります。それは、カタツムリや自転車、更に愛や正義がそこにあるように、そこにあります。これらすべてには、哲学において私たちが言うところの実存や存在があります。手で示されることは、何かを示して見せることに汲みつくされるばかりでなく、他者に示されたことをも超えて行きます。哲学者で現象学者でもあったハイデガーによれば、手の動作は「示すこと」の存在論的な構造を示唆しています。この構造は言葉や示す行為に先行すると言われます。示すことは、示されることが「現れる」こと、すなわち「現象 (Phänomen)」を前提にしています (Heidegger 2001)。

自転車の運転、注意、花あるいはカタツムリといった現象はそこにあります。これらは存在しています。それゆえ示され得るのです。しかしこれらはそれ自体を完全に示すこと、すなわち完璧に現れることはありません。私たちが見るのは特定の側面や部分に過ぎません。すなわち同時にこれらはそれ自体を隠すのです。言い換えるならば、それらは、存在するがゆえに示され得る現象であり、また同時に示すことでそれ自体を隠す現象でもあるのです (ebd., S. 29)。フランスの哲学者で現象学者のジャン＝リュック・マリオンが明らかにしていますが、自己を示すこと、すなわち現れることは所与性に基づくと言われます (Marion 2017)。現象は世界の中に存在するがゆえに、[現象として] 与えられ、それゆえ私たちに現れるのです。

教育的な実践としての示す行為も、単に誰かに何かを示して見せる、例えば父親がカタツムリあるいは花を示して見せるばかりでなく、示され得る何かが存在することを前提にしています (Brinkmann 2022aを参照)。すなわち、示すことは、何かが自らを示すこと [何かが現れること] に基づいた実践だということです。ここに、一種の余剰的なもの、あるいは超越性が明らかになります。ドイツ語では「一枚の絵は千の言葉に勝る」と言われます。何ものもそれ自体を示すことがなければ [現れることがなければ]、何も示して見せられないでしょう。それはとても簡単に思えますが、実際のところ正義、真理、愛や、数学のような抽象的な事がらが示され得るかどうかを問う時には、単純ではありません。私たちは、このような [抽象的な] 事がらも、これが実際に目に見えるものではないにもかかわらず、場合によっては示され得ることを前提にしています。

ここですでに超越性が暗示されています。示される対象は、いつも極めて多様な仕方、また異なった観点で自らを示します [すなわち、現れます]。その結果として、何か目に見えるものを示すことの中で、目に見えないものも示され得るのです。

示すことには社会的な次元があります。なぜなら、誰かが他の誰かに何かを示して見せるからです。次に示す行為には、人格的あるいは存在的な次元もあります。示す

行為は身体化して行われ、それゆえ誰かは他の誰かを前にしてある特定の誰かとして自分を示すことになるからです。そして最後に、示す行為には現実の世界に関連した次元があります。なぜなら、何かを示すことにおいて、何かが示される[現象するに]違いないからです。

- ・誰かが他者に何かを示す（社会的次元）
- ・誰かが特定の人として自らを示す（人格的・存在的次元）
- ・何かが何かとしてそれ自体を示す（現実的次元）

図7 示すことの3つの構造：社会性、存在性、現実性

## 2 教育的差異——教授三角形と教育的差異

特に学校においては、書き言葉、数学、自然科学の基礎知識、歴史、外国語、社会的なかわり方など、抽象的な記号体系、知識形式、反省様式といった目に見えない内容が媒介されます。これらは直接的な[日常生活の]使用やかかわりからは習得することができず、特別な環境の中で示される必要があります。そのため、これらの内容を、生徒が触発されて学習できるよう示されなければなりません（Brinkmann 2021を参照）。

示す技術はヨーロッパではDidaktikと呼ばれます。この言葉の由来はギリシャ語にあります。古代ギリシャには、当時公立学校は存在しませんでした。教授することと学習することとの区別はすでにありました。ギリシャ語のDidaskeinは、教授すること、授業すること、示すことを意味します（Benner 2020を参照）。ここで先ほど挙げた3つの関係が話題になります。この関係は、人間が2人と1つの事象から成り立っています。教育的に示す行為は、示す人（教師、教育者、親）、示される人（子

ども、若者、学習者）、そしてある事物、ある内容、あるいは何らかのテーマの間に起こる出来事から浮かび上がります。[学校教育という]制度上の学習においては、事象あるいはテーマは、カリキュラムに基づいた文化的なテーマであり、その限りで特殊なものです。主として「読み、書き、計算といった」文化技術や文化的な記号体系が学校において教授される内容です。

これらの関係は教授三角形と呼ば

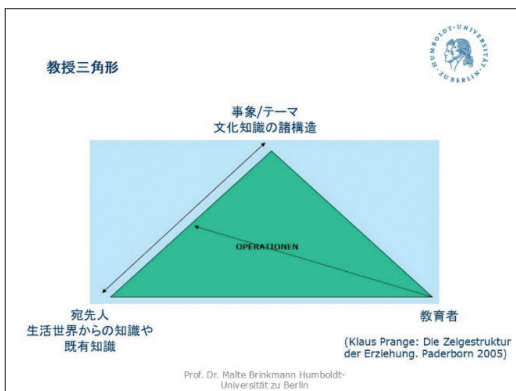


図8 教授三角形

copyright Malte Brinkmann



れます。この図8を眺めると、まず示される内容、対象、テーマがあります。これが示すことのテーマ的次元です。左下には宛先人が置かれています。これは〔具体的に〕生徒のことですが、彼等に何かが示されるとともに、彼等は何らかの既有知識を有しています。これは示すことの社会的次元です。そして右側には、教師や教育者が位置します。彼等が示します。これは示すことの人格的次元です。なぜなら、教師あるいは教育者は何かを示すことで、同時に自分自身も示すからです。

示すことと教育することは学習に関係しています。人間は様々な場面でどこでも生涯に渡って学習し続けます。しかし、学習の教育的な概念が問題になる時には、私たちはこうした一般的で非常に広い学習の概念をいっそう特殊的に捉えなければなりません。教育的な文脈にある学習は、教育することや示すことを通して動かされ、挑発され、触発されます (Prange 2005; Benner 2020を参照)。この時には私たちが考える学習の概念は限定的なものとなります。そのように見ると、学習は単にそれをさせられたり、作り出されたり、更には強制されたりできるものではありません。学習は主観的で個人的な活動であり、示す行為によって促される〔に過ぎない〕のです。例えば、子どもにカタツムリや花を示して見せる時に、私はそれによって子どもの好奇心を呼び覚ますとともに、子どもが事物やテーマに彼自身で取り組めるように促すことができます。すなわち、子どもはその瞬間に何かを学習しますが、子どもがこれに注意を向けたからです。子どもは彼自身で学習し続けるよう触発されます。教育的な示すことのねらいは、子どもが単に内容や対象に注意を向けることによって、これらを学習することばかりにあるわけではありません。そうではなく、子どもが特定の学習環境を手段にして、自立的に学習し続けることへと促されることにあります。それは、事物やテーマに引き続き対峙し、これらを探究し、調査することなどです。プランゲとベンナーはこの関連において「教授を通した学習」だと表現しています (Prange 2005, S. 132; Benner 2020, S. 48 f.)。

示すことを通して何かが学習される時に、これをプランゲは教育行為の再帰関係と呼んでいます。この再帰関係は、示す行為という操作〔作動〕が、この操作〔作動〕を繰り返し、応用し、最終的にはこの操作〔作動〕を変化させる力を学習者に身につけさせることに見られます (Prange & Strobel-Eisele 2006)。言い換えれば、ある事物、振る舞い、行為、内容等が理解され、再び〔学習者によって〕示すことができる時に、これらは学習されたといえるのです。

教授することあるいは教育的な示すことは、単なる知識、コンピテンシー、情報にも、あるいは所与の社会的または教育的な環境への適応に還元されません。それどころか示すことの目的は、示されることが理解されることにあります。そのためにはまたもや旺盛な自己活動を前提とします。それゆえ示すことには、間接的な関係性が話題となります。教師や教育者は、子どもや若者が事象ないしテーマへの興味を発展させることに関心を寄せています。それゆえ、教授三角形の図において、矢印は直接に

教師から生徒へと向けられるのでも、更には内容へと向けられもしません。むしろ「興味を呼び起こすという」目的に合わせて、宛先人「すなわち学習者」と内容との間にある中間領域に向けられます。媒介は、子ども、若者、つまり宛先人のことです。彼等と、学習されるべき内容ないし事象との間にある関係を触発すること、そういう関係にかかわることにあるのです。

そのために、教授者ないしは教育者と学習者との関係を、個人的あるいは心理的な関係に還元することには問題があります。もし教授三角形の図において矢印が教師から直接に生徒に向けられる場合、このような還元が起こってしまいます。しかし私たちが考えてきたように、大事なことは、何かが示されるとともに、それが理解され、学習されることなのです。したがって、個人的な関係は内容上の価値によって乗り越えられます。これに加えて、先に述べた、教授することと学習することとの反射的な（reflexiv）構造、すなわち教授することの再帰関係を考え含めると、事態はいっそう複雑になります。教育的な観点における教育することや教授することは、自己活動に働きかけることを目的にします。事象、振る舞い、問題、文化技術、または記号体系、すなわち示されたことを、後になって自己活動的に行えること、再び「子どもが自分で」示せることをねらっています。それゆえ、教授することや教育することは、子どもや若者に対する通常の関係にはありません。心理学的な観点も重要で少し興味かもしれませんが、ここから離れなければなりません。そうすることで、教授者と学習者の間の関係における、教育的なものが捉えられるからです。

示すことで媒介することは、単純に描かれる内容、事象、あるいはテーマをねらいにするばかりではありませんが、もし教授三角形の図の中で矢印が直接に内容に向けられていたのならば、それだけをねらいにすることもあり得たでしょう。その場合には、子どもあるいは若者に内容、事象、あるいはテーマが単に注ぎ込まれることを意味します。ドイツには「ニュルンベルクの漏斗」（図9参照）という絵がありますが、これは伝統的な方法が表現されています。これによって機械的または道具的な学習が批判されています。

英語においては「銀行モデル」という考え方も語られています。それはジョン・ハッティ（John Hattie）による研究において述べられています。これは、人間は学習したことを資本あるいは投資のように自由にでき、これを資本同様に蓄積できるといった、ナイーブな信念を指しています。この考え方はもちろんまったくの誤りです。学習は、所有、貯蓄、または注入といった行為でもなければ、教育することも教授するこ



図9 ニュルンベルクの漏斗  
作者不明 1910年

とも、財産移転とも比較できません。プランゲは次のように述べています。「何かを示し教授し、ある振る舞いへと促そうと教育する人は、[自分が有している内容等を子どもに] 売り払うことなどできない。学習者も教育者が[売り払ったことで] 失う何ものも[購入したように] 得るわけではない。示すことと学習することとの関係は、与えることと受け取ること、売ることや買うこと、譲渡することや取得すること、ないしは所有することといった関係ではなく、まったく別の関係である」(Prange 2005, S. 86)。

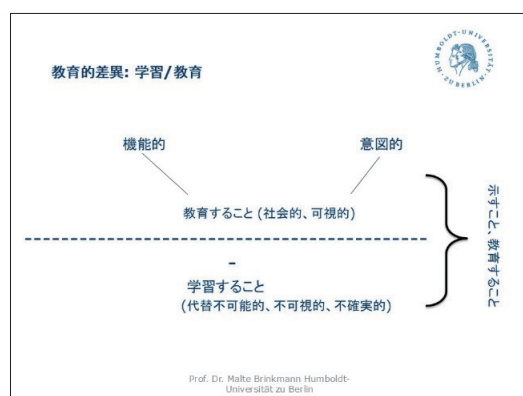


図10 教育的差異  
copyright Malte Brinkmann

ドイツ語圏の教育学では、教育することと学習すること、または教授することと学習することとの間にある「教育的差異」について語られます。これら両方はどちらも[人間の] 実践ではあるものの、しかしそれぞれ違った形で行われ、異なって構造化されています。

学習することは一つのプロセスであり、外からは見るができない経験です。その点で教師は子どもたちが本当に学習しているの

か、それとも窓の外を見ているだけなのか、授業において決して確信はできません。窓の外を眺めている生徒も、実のところとても集中していることだってあるかもしれないからです。反対にももちろんですが、ちょっと前に友だちと会ったことを思い出しているのかもしれません。更には、学習は代替できません。私は自分自身でしか学習できません。他人に学習を譲渡はできません。他の誰かに代わってもらうこともできません。例えば、私が[訳者の一人である] 宮本さんに本日はよい日ではなく、彼の体調が悪い様子だと思い、礼儀正しくかつ共感的であろうと望んで、今日は彼の代わりに学習してあげたいと思っても、それは不可能なことです。経験としての学習は睡眠や食事に似ています。これらは自分でしか行えません。これに加えて学習は、私の意図的な影響力にいつもあるわけではありません。ここでは[特に] 睡眠との比較が役立ちます。私はたしかに寝入ろうと試みることはできますし、何かを学習しようと企てることもできますが、しかしながら、これらが実際にはすぐにできるかどうか、どのようにできるかについては、私が自らの意志あるいは決意を通して支配できないことでもあります。私が何かを学習した時、あるいは私が再び目覚めた時、つまり振り返って見れば、私はこのように言うことができます。「私は学習した」「私は眠られた」と。しかし、それらをやっている瞬間にはそれは言えないのです。それゆえ、学習は不可視的で、代替不可能的で、そして不確実的なのです。



学習を1つの経験だと捉えると、現象学的な規定が視野に入ってきます。現象学と教育学のまなざしから、ケーテ・マイヤー＝ドラーヴェは学習を次のように定義します。「**経験としての学習は、誰かを通じて、何かを通して規定されたものの学習である**」(Meyer-Drawe 2008, S. 18、原文強調)。テーマ的な観点からは、学習には事象、テーマ、材料が必要です。社会的な観点では、学習は他者に向かい、他者に応答します。この視点で考えると、学習は代替不可能で個人的なものです。生活世界、学校、あるいは家庭の場面においては、いつも学習は他者[との関係]からの学習です。学習は身体的かつ精神的な経験としても、また教授者や教育者からの要求への応答としても、しかし同時に事物からの要求への応答としても捉えられます。すなわち、学習においては、他者に対する、教授者や教育者に対する、しかしまた事物や世界に対する自己の関係が築かれます。例えば、私が両親から自転車の乗り方を学習した後は、自己関係が変容しますから、世界も違った視点で見られるようになります。なぜなら、今やより速く、遠くまで世界を体験することができるからです(ドイツ語では「経験する(erfahren)」と「乗って行く(fahren)」という言葉、すなわち動くということですが、これらの語幹が共通しています)。

また別の側面から考えると、教育すること、特に示すこととしての教育することは、一貫して目に見える働きです。人間が教育をする時には、社会的な意味においてそれを行います。教育実践には、示して見せることの他にも、問うこと、助けること、規律を促すこと、支援すること、罰すること、試験することなどの行為も含まれています。それゆえ、教育することと教授することは、社会的で視覚的に確認できる活動です<sup>(1)</sup>。

### 3 世界を表現することとしての教育すること(ヘルバルト)

すでにこれまで示唆をしてきましたが、ヨーロッパの教育学において示すことには長い伝統があります。1750年から1850年頃にかけて、ヨーロッパ社会が閉鎖的なそれから近代的な開かれた社会へと移行する中で、グローバル化と社会分化が進行し、区別のある社会システムが生成しました。これらはある程度は自律的かつ相互に作用し合いながら(ヒエラルヒーなく)機能しています。これには、政治、経済、宗教、法、医療、文学、メディア、芸術、スポーツ、そして教育も含まれます。18世紀には、人間科学が台頭する枠内で、ヨーロッパの大学には近代文献学、人間学、近代心理学、医学ばかりでなく、近代教育学が確立されました。

教育学は、他のシステムとの差異を図って、その分野上かつ実践上の特殊性を明確

---

(1) [https://www.researchgate.net/publication/381989303\\_Praktiken\\_des\\_Erziehens\\_Zugange\\_zum\\_Allgemeinen\\_der\\_Erziehung\\_und\\_Erziehungswissenschaft](https://www.researchgate.net/publication/381989303_Praktiken_des_Erziehens_Zugange_zum_Allgemeinen_der_Erziehung_und_Erziehungswissenschaft)

にすることへ促されることになりました。すなわち、教育の実践と教育学という分野は、売買という商業活動、つまりは経済学、セラピー、すなわち心理学、健康に関すること、つまりは医学とはどう差異化されるのかが問われたのです。当時の教育学（Erziehungswissenschaftではなく、Pädagogikと呼称されていました）は、その基礎（原理）と基本概念（カテゴリー）の規定を要求されました。こうした営為が、ヨーロッパの啓蒙思想と啓蒙教育学の文脈に沿って、新たな科学・大学・学校における反省とともになされて行きました。1778年にはエルンスト・クリスティアン・トラップ（Ernst Christian Trapp）が、ハレ大学において教育学として初の正教授職に招聘されましたし、観察や実験を用いて教授と学習を研究する改革学校、現在で言えば、実験学校もありました。

このように教育学は実証的な研究分野へと展開しました。これとともに、授業、学習、陶冶、そして教育に関するしっかりとした概念が必要とされました。ヴィルヘルム・フォン・フンボルト（Wilhelm von Humboldt）は陶冶理論の提唱に功績がありまし、フリードリヒ・シュライエルマッヘル（Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher）やヨハン・フリードリヒ・ヘルバルト（Johann Friedrich Herbart）はそれぞれの仕方方で教育理論を構築しました。この教育理論には倫理学、人間学、科学理論的な反省が含まれていて、「土着の概念」、すなわち教育理論の基礎概念あるいは諸原理が定められました。

教育科学（Erziehungswissenschaft）、ないし科学的な「かつての呼び方で言えば」教育学（Pädagogik）は、独立した分野として規定されるべきだったのです。それは他の学問（哲学、社会学、あるいは心理学）とは区別され、固有の論理、ないしは土着の実践に専心できる分野という意味の独立のことです。ここ200年を通じて様々なアプローチや試みが存在しましたし、いまでも存在しています。これらは様々なパラダイム、取組の仕方、諸規定において表明されてきました（Benner 2001; Thompson 2020を参照）。

教育学の政治、国家、家族、宗教からの自律性は、体系的もしくは一般的な教育学の枠組みで研究されました。イマヌエル・カント（Immanuel Kant）による教育学講義を起点にして、体系的な教育学が発展します。これは1806年のヘルバルトによる『一般教育学』において初めて具体化するところとなりました。彼はその後すぐに、カントの後継者としてケーニヒスベルク大学の正教授となったのです。

ヘルバルトは示すことを教育の中心的な課題と実践として規定した人物でもあります。1802年の論考「世界の美的表現」において、彼は教授することを示すことだと捉えました。これは社会形式、生活形式、そして文化形式の表現（Repräsentation）に関する論に基づいています。それは、子どもや生徒が多様な社会的、文化的な対象や生活世界の事からを通して教育されるべきだということを意味しています。ヘルバルトによると、教授の目的は、「子どもの」自己活動、ないしは自己活動的な判断陶冶



図11 ヨハン・フリードリヒ・ヘルバルト (1776-1841年)  
K. Geyer 1816-1893

であり、物事を評価するとともに、それに対し自らの立場を取ることにあります。生徒は自分で意見を考え、判断を下すよう触発されるべきだとされます。これを彼は道徳的性格と呼んでいます。自分で意見を考え判断を下すことは、美的な作用の仕方を通じてのみ可能だと彼は捉えました。

自主性ないしは自己活動は、[直接的に]作られたり、更には強いられたいはできません。そうではなく働きかけられて「子どもが自分で」生み出すものです。例えば、芸術作品を鑑賞したり、あるいは音楽を聴いたりする時に、自己活動が喚起され、それと同時に、これらの絵画や音楽をどのように評価するかについて、主体の自由と自主性が保持されます<sup>(2)</sup>。誰もが、同じ

絵画や音楽作品を美しいとか力づよいとか、面白いとか、退屈だとか、それぞれの仕方では評価することができます。この際に大事なことは、判断すること、その判断とこれに対する根拠について話し合えることにあります。それゆえ、[ヘルバルトによると、教育においては] 美的関係が大切な問題になっています。

教育的教授は、道徳性の育成を目的とした、表現「示すこと」のアレンジや整序に他ならないとされます。道徳的陶冶は、子どもが自ら判断を下すよう触発することにその本質があります。判断それ自体を教授するわけではありません。道徳教義の意味の道徳的陶冶は意図されていません。例えば、「あなたはまさにこう振る舞うべきだ。なぜなら、私は教育者としてそれが道徳的だという信念があるからだ。あなたはこれこそを食べるべきで、それを食べてはいけません。あなたはそっちにこそ進むべきで、この態度を取るべきだ」などが道徳教義の具体です。これは、インドクトリネーション、ないしはヘルバルトの言う「暴力」です。なぜなら、子どもには自分の意見が生じることがないからです。

判断陶冶はそれ自体強いことなどできません。指図して生み出させられたり、認知的に作り出されたりするものでもありません。むしろ判断陶冶は、内容と諸対象を示しながら表現することを通じて促されます。これらの内容と対象に対して子どもは評価する、あるいは判断する姿勢を取ることができるよう触発されるのです。ヘルバルトは後の著作で、表象圏ないしは思想圏の理論によってこの考えを発展させていま

---

(2) ヘルバルトによれば、美的な認識が鍵となる。この鍵によって、美的必然性、カントの言う「利害なき賛意」に基づく「強制なき強制」が、一方では道徳性で目指される自律性、もう一方では教育的な働きかけ（強制）、これらの間において実現され得る。もっぱら美的「作因」だけが、教育措置が意図的に介入し働きかけつつ、同時に主体の自由と自律性を尊重することを可能にできると見られている。

す。彼は知覚を基盤とした判断陶冶を、ABCから始まって社会的な構造に至るまで、段階的に思想圏を拡大することを意味する、認識形成として、また認識の開発として規定しました。

#### 4 世界の再現前化（代理表象、Weltrepräsentation）と世界の形成との間にある教育

ヘルバルトの参照には価値があります。彼は教育的タクトのような概念や教授、授業、そして教育のカテゴリー規定で、学問としての教育学の土台造りに貢献しました。

今日、文化とは何かということについては多くの議論があります。もちろん、19世紀初頭に生きたヘルバルトによる文化に関するイメージを変化させる多くの問いが存在しています。現在ではポスト構造主義の文脈において、1つの国家、1つの言語、1つの文化といった方程式は疑問視されています。加えて、文化は国家の形をしたコンセプトではなく、むしろ常に生成されるものです。つまり、教育という文化継承は、伝統に安住できないのです。ヘルバルトはここで視野という概念を持ち出して、フンボルトは世界観の概念を用いています。両概念とも、自己、すなわち私たちの文化や世界の像を形成する人間を考慮しています。そこで重要な意味を持つのが、陶冶というドイツ語です（Brinkmann 2024bを参照）。

ヘルバルトは、教育学や一般教育学が「教育の目的から」演繹されるもの、つまりそこから発展することができるのだ、ということから当然のように出発します。このことは、今日ではもはや当たり前ではありません。事実ここ数十年の間に、とりわけ構成主義や共同構成主義（co-konstruktivistisch）や心理学の学習理論が関与し、「教授することから学習することへの転換」という形で表明された1つの変転を観察できます（これに対する批判はReinmann 2018を参照）。共同構成的な学習、自己調整、自己構成といったものが議論を決定づけています。オランダの教育哲学者で、イギリスで教鞭をとるガート・ビースタ（Gert Biesta）は、その点に「学習化」の手口を見て取っています（Biesta 2008, 2006）。

ビースタによると、学習の言語には個人化される側面があります。これは、教育プロセスにおける結びつきや関係の重要性から個々人にとっての重要性や応答責任（responsibility）への転換を考えます。[この転換ばかりでなく、]世界中の教育制度がエビデンス・ベース、すなわち学習結果の心理計量的測定に移り変わることで、応答責任（responsibility）から説明責任（accountability）へのシフトが起きています。そこでは、学習成果がますます主体に帰属させられるようになって、もはや教師や教育者のおかげというわけではなくなっています。それによって、教育的な責任が否定されるばかりか、学習者に自らの瑕疵の責任を負わせることになっています。生涯学

習の枠組では、学習者は成長と変化が激しい社会や見通しのきかない市場の不確実性に適応することを学習しなければなりません、それゆえ学習は新自由主義的な政策の手段になっているのです (Biesta 2006, 2014)。

教育科学や教育哲学でも教育は疑問視されています。教育は自律性を制限し、子どもを貶め、参加を阻害し、権威的な関係と実践を通して不平等を促進するというわけです。教育者と教師は抑圧的で疎外的で欺瞞的な社会システムの権威的エージェントだと見なされています。批判理論の代表者たちは、教育や教授を「内在する欺瞞」(Adorno 1971) の実践と見なしています。ポスト構造主義やポストコロニアルのアプローチでは、他者性 (Alterität)、異質性 (Andersartigkeit)、差異が必要とされています。そのようにして、教育は暴力行為の承認できないものなのか、他者を体系的に沈黙させる営為だとされるか、あるいは脱構築されなくてはならない相互行為もしくは言説の形だと捉えられています。

したがって重要なのは、教育することと教育の中で示すことを、教育の重要な土台と実践として復権させることなのです。近年の研究では、特に世界、自然、文化がテーマとして再び注目されるようになっていきます。

クラウス・モレンハウアー (Klaus Mollenhauer) は今では古典となっている『忘れられた連関』(Mollenhauer 2003) において、ヘルバルトやブランゲと同じく次のような命題を唱えています。すなわち、教育的な世界の再現前化 (代理表象、Repräsentation) という特殊性が近代教育 [学] を基礎づけていると言われます。

大切なのは世界の再現前化と、近代教育 [学] を形作る世界の変化もしくは形成との関係です。すなわち、教育、授業、教授は自然的かつ生活世界的な営みを中断させ、人為的で教育の目標に方向づけられた世界の表現を提示します。この世界の表現は、一方では子どもに所与の世界、つまりは現在の文化、[読み、書き、計算という] 文化技術、生活様式を継承すべきですが、他方では、そうしたものを変容させる可能性を開くべきです。世界の再現前化と世界の形成との間の緊張、伝統と変容との間の緊張、こうした緊張は、近代教育 [学] の中核的なテーマです。重要なのは「どのような世界へとどのような仕方とどの目的に向けて導き入れられるべきなのか」(ebd., S. 77) ということです。

近代教育 [学] を現在に至るまで駆り立てる難題がそれと関連しています。一方では、「何か」が問われています。つまり、伝承されるべきものは何なのか、それを厳選する基準は何か、ということです。この「何か」に関する問いに応答するのが各々のカリキュラムです。それと関連するのが「誰が」という問いです。教育すべき人とは誰なのか、教師や教育者はどのような特別な知識、技能、能力を身につけるべきかということです。もう一方にあるのが、「どうやって」という問いです。厳選したテーマがどうやって伝承されるべきか、との問いです。この「どうやって」の問いに回答を与えるのが、教授することの技芸としての教授学です。教授学は様々な方法や社会



形態を含むばかりでなく、更には学習者、事物、教授者の連関に関する省察も行います。それと共に最後に応答されなくてはならないのは「何のため」という問いです。教育は何のために、もしくはどこを狙っているのか。教育や教育手段で、どのような未来の共生の形、どのような分かち合われた世界を再現前化しようとするのか、との問いです。

「何か」「どうやって」「何のため」というこれら3つの問いすべてが18世紀終わりの近代教育の台頭より広まって、その時々新たに議論されてきました。これらの意味は現在の複合的な危機（気候、戦争、ポピュリズム）の中で特に広がりを見せています。

教育学における示すことへの取組は1つの広範な分野であり、かつ広範囲に及ぶ帰結を有します。ここで私は最後に、フンボルト大学での示すことに関する私たちの研究から得られた知見を紹介します。私たちは、例えばヘルバルトやプランゲによる示すことの理論から出発していますが、実証的な手法で前進しています。まずもって私たちは、エスノグラフィー、質的な授業研究、現象学に由来する質的社会研究の手法を用いています。

## 5 示すことの社会性、実存性、内世界性

この5章では、教育学的な実践学の領域における私たちによる研究の知見と成果を紹介します。プランゲによる教育的な示すことに関する理論と接続しつつ、私たちは教育学的・現象学的な授業研究に関する3つの実証研究プロジェクト——「学校の授業における示すことと否定性」(Schulunterrichtliches Zeigen und Negativität 2014-2017)、「授業におけるトライアングレーション」(Triangulation im Unterricht 2018-2019)、「授業における注意の実践」(Praxen der Aufmerksamkeit im Unterricht 2018-2020)——の中で<sup>(3)</sup>、教育学的な示すことの研究を更に推し進める分析を提示しました。これらは現象学的な実践学という体系構想につながっています。

私たちが試みたのは、プランゲがどちらかといえば理論的かつ思弁的に提示した示すことの形式に対して、これを拡大し、精緻化し、1つの実証的な土台を見つけ出そうとすることでした。私たちは実証的な研究の枠組みで成果を一般化し、その成果をもう一度理論的に照らし合わせました。私たちはそれを実証的な成果の再理論化(Re-theoretisierung)と呼んでいます。それにより私たちは実証的な研究と理論的な省察を生産的に関係づけたのです。ここでは理論が吟味されるばかりでなく、理論が拡大されたり、場合によっては新しい分野や文脈で実り豊かなものにされたりできます

(3) <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/forschung-1/videoGRAFISCHE-UNTERRICHTSFORSCHUNG>

(Brinkmann 2015を参照)。

これを私たちは、3つの研究プロジェクトにおいて3通りの異なる仕方を用いて試みました。第1のプロジェクトで企図したのは、示すこととその形式を社会理論的に拡大することでした。ここでは「誰が」の問いへの回答が試みられました。示すことの実践が実証的な形で記述され、検証され、拡大されたのです（以下の記述についてはBrinkmann 2024b, 2025を参照）。学校と授業における現実的な諸条件に教授三角形をより正確に適応可能にするために、私たちはこのモデルを再び変更することにしました。

第2のプロジェクトでは、教授することと学習することが感情理論的に分析されました。ここで重要であったのは、示すことや自己を示すこと[すなわち、現れること](Sich-Zeigen)において感情や情動も生じているということでした。それはつまるところ、プランゲによっても旧来の陶冶・授業研究でもほとんど考慮されなかった領域でした(Huber & Krause 2018; Brinkmann et al. 2021を参照)。ここでは、「誰が」との問いの回答とともに、示すことにおける世界の再現前化という理論と実践を感情理論的に拡大することに成功しました。最終的には、示すことによる世界の再現前化といった先に述べた問題をより精緻に見ることにしました。ここでは人が授業の中で何かを提示したり、デモンストレーションしたり、あるいはそれを指さしたりすることによって、何事かがどのように現れるのか、ということが話題となりました。大事なところは、世界性(Weltlichkeit)もしくは内世界性(Mundانيت)を問うことにありました。

したがって私たちにとっての問題をまとめると、それは第1に示すことの社会性を掴むこと、第2に自らを示すこと[つまり、現れること]における実存性と情緒性を捉えて、実証的かつ理論的に省察することであり、最後に第3として、示すことにおける世界性や世界関連が問題となりました。

## 5-1 社会実践としての示すこと

プランゲによるアプローチを最初に拡大する意味で、示すことの社会性が視野に入りました。社会理論的な観点では、示すことは単に誰かに何かが示されることを意味するばかりでなく、誰かに**第3者の前**で何かが示されることも意味します。例えば、学校で何かが提示されたり、生徒が何かを提示したりする時には、それはいつも集団の眼前で起こります(図12を参照)。

しかし他者の眼前で示すという、こうした社会的関係は教授三角形には書き込まれていません。教授三角形で重要となっているのは、教育者もしくは教師と生徒だけです。そのため私たちは教授学三角形を教授学四角形へと拡大したのです(図13を参照)。

まず「学校の授業における示すことと否定性」に関するプロジェクト、略称



図12 生徒が他者の前で何かを示している  
copyright Malte Brinkmann

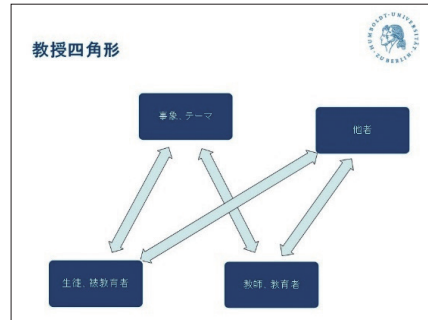


図13 教授学四角形  
copyright Malte Brinkmann

SZENEにおいて教員の示すしぐさをより厳密な形で現象学的に分析しました。これによって、プランゲが2005年の著作で紹介した示すことの類型を精緻化し拡大できました。

ここで教育することの形式を再発見できます（図14を参照）。例えば、**呼びかけ**（appellativ）示すことや、あるいは反作用的〔抑制的に〕（reaktiv）示すことは、

人差し指を立てて行われます。**直示的に**（ostensiv）示すことは何かを指し示すことでなされます。**再現前化的**〔描写的に〕（repräsentativ）示すことは、（例えば、対象や本などの）何かを提示することとしてなされます。**指導的に**（direktiv）示すことは、（例えば本の中にある）何かをはっきりと指摘することとしてなされます。新に見い出されたのは、教師と生徒が特定の誰かとして**自らを示すこと**〔すなわち、**自己が現れること**〕（Sich-Zeigen）です。私は前に女性教師の写真を示しましたが（図5を参照）。彼女は自らを示すことによって、1つの語彙を具象化し、それをパントマイムで表現しようとしていました。これについてはまた後でより詳細に取り上げることにします。**反語的に**（ironisch）

シンボル*	示すことの類型
	呼びかけ示すこと(Appellatives Zeigen) ※注目を求めること(一般的)
	指し示すこと(Hinzeigen) ※注目を特定の方向に操舵すること
	目の前に出して示すこと(Vorzeigen) ※ある対象を呈示すること
	はっきりと示すこと(Aufzeigen) ※注目を詳細へとフォーカスすること → 理解すること
	やって見せること(Vormachen) ※ある特定の行為や実施方法を演じ見せることとしての示すこと
	自己を示すこと(Sich-Zeigen) ※特定の誰かとして自己を示すこと(現れること)
	ソクラテス的に示すこと(Sokratisches Zeigen) ※ 無知、問題、あるいは空白をはっきり示すこと

\*挿絵はMoritz/Feldpartiturによって作成された

図14 示すことの類型  
Brinkmann & Rödel 2018

示すこと、あるいはソクラテ斯的に (sokratisch) 示すこともまた新しく発見されたものです。

下の図15に写る女性教師はジェスチャーで生徒の質問に反応しています。それは答えがわからないふりをする、という特別な反応形式です。この教師が答えを知っていることは周知の事実です。しかし、授業の特別なコミュニケーション構造において、こうしたジェスチャーは「子どもが」自分で行動を起こすよう促すこととして知覚されます。この教師は——ちょうどソクラテスがプラトンの対話編の中で繰り返し自らの無知 (Nichtwissen) を強調し、対話相手が自分で答えを見つけ出すよう問うていたように——生徒たちが質問に対する答えを自分で見つけるために、無知を演じているわけです。

研究成果を踏まえると、「誰が」との問いへの回答は次のようなものです。それはすなわち、示されることや教育されるということは、いつも社会的な関係の中に生起するということです。教師と生徒は授業において他者を前に行為をしています。教師は示すことのいっそう細かなレパートリーを駆使すべきでしょう。この示すジェスチャーは、潜在的にかつ無意識にのみ行われるべきというわけではなく、「子どもの」学習や自己活動を触発するために、手段として意図的に用いられるべきでしょう。

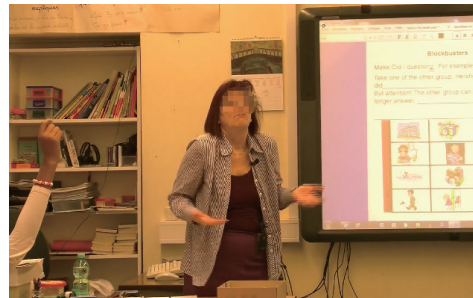


図15 ソクラテ的に示す  
copyright Malte Brinkmann

## 5-2 自己を示すこと [現れること]：実存性と共実存性

これまで私が論じたのは、示すことは身体的な形式において生起するということでした。何かの身振りを行うことで、あるいは何かを再現前化 (代理表象, repräsentation) する時には、つねに身体が伴います。示される時、それは何かを示されるばかりでなく、それは自己を示す [自己を現す、すなわち現われる] ことでもあります。示すことの身体化 (Verkörperung) によって、身体は身体それ自体を現わすばかりでなく、その人間全体も伴います。この視点に関して私たちはドイツ語の Leib (ライプ) という概念を使います。Leibには精神的なものも肉体的なものも、霊的なものと生理的なものも含まれています (Brinkmann 2019)。そのため、示すとともに、情動や感情も示されるのは自明です。情動や感情もまた身体化、ジェスチャー、態度、身体の緊張、他者の応答の仕方、したがって感情を表現するすべてに現れます。

そう考えると、示すことはやはり自己を示すこと [自己を現すこと、すなわち現れ

ること]と言えます。人は自己を特定の誰かとして、人格として、形式的にある義務を果たすばかりでなく、一人の個人として、一人の人間として参加する誰かとして示します。こうして自己を示すことで、人は他者の前にさらされます。この時には他者の反応に確実ににかかわることになりますから、傷つけられることもあり得るのが人間です。感情をあらわにし、自己を開示した人間は、自己をさらけ出します。身体的な示すことには「肌のさらけ出し」(Exposition) [ジャン＝リュック・ナンシーの造語、expositionに肌を意味するpeauをつけたもの] や「むき出し」(Nancy 2014) が関連し、これは肉体の脆さ (Vulnerabilität) に基づくと言われます (Burghardt et al. 2017)。別の言葉にすれば、示す中で自己を現わす限りは、ここには実存的・人格的次元があるのです (Brinkmann 2021を参照)。

「授業における注意の実践」に関するプロジェクト、略称PAUプロジェクトにおいて私たちは恥じらいという感情を事例にして、身体性、脆さ、感情の間にある関連を追究しました。次の頁には、教師から黒板に来るように言われた生徒の写真があります。彼女はそこで宿題の成果を発表することになりました。同級生の男子生徒の多くにニヤニヤ笑いをされたせいで、彼女はとても恥ずかしそうにしていました (sich zeigen)。彼女は目を見開き、驚きでまなざしは固まり、続いて小さく笑いました。頬が赤らみ、視線を下に向け、立ち上がる時には、セーターを下に引っ張っていました。身体の緊張が高まり、身体は硬直していきました。

女子生徒たちが不快感を抱いていることがはっきりと認識できます。この場合には、恥じらいは単に教師の眼前で示された感情であるばかりでなく、それは他の生徒たちの前で、またその生徒たちとともに現れる感情なのです。他者や第3者の前で初めて、また彼等とともにあることで初めて、感情は社会規範における応答として経験可能となります。現象学的な視点から明らかにできるのですが、恥じらいにおいて社会的あるいは制度的な規範が、自己の規範として経験されるからです (Brinkmann 2021)。場合によってはこの女子生徒は、宿題や成績は重要ではないと考えているかもしれません。そう考えていたとしても、それにもかかわらず彼女は恥ずかし思いをしています。なぜなら、他者の面前で笑いものにされることを怖がっているからです。彼女は肉体的ないし身体的に (leiblich)、他者のまなざしと評価にゆだねられ、自己を他者の眼前にあらわにせざるを得ません。これは彼女の身体、表情、身振り、態度にはっきりと現れています。同時に彼女はその感情を圧倒的だと体験し、この場面、自己の行為、自己の精神状態が意識的かつ意図的な制御と調整から遠ざかる結果となっています。彼女は顔を赤らめます。この意味における自己を示すこと [すなわち、自己を現すこと] は危うい実践です。それは能動的であると同時に受動的であり、主観的であるとともに社会的な次元を見せています。要約的に表現すると、感情や情動がなければ、示すことや自己を示すこと [自らを現すこと、すなわち現れること] は成り立たないのです。





図16 授業における自己を示す〔現れる〕実存形式としての恥じらい

copyright Malte Brinkmann

これによって「どうやって」との問いに回答ができました。示すこと（Zeigen）は自己を示すこと＝現れること（Sich-zeigen）を、他者の面前で感情的に、身体を通し自己をさらけ出すことを意味します。恥じらいを事例にして、この自己を示す感情的な次元が明らかにされました。教師にとって大事なことは、生徒の身体的な（leiblich）脆弱さに対し、タクトに富んだ、つまり適切に、応答的に、注意深くかわかることです。恥じらいは授業における1つの契機であり、学習における経験であり続けます（Balzer 2019; Benner 2017を参照）。しかしそれでも、生徒を恥じ入らせることには、注意深くかつタクト豊かにかかわらなければなりません（教育的タクトに関してはBurghardt 2019; Sünkel 1998; van Manen 1995; Suzuki 2008を参照）。

### 5－3 世界を示すこと：内世界性（Mundانيتät）

第3プロジェクト「授業における注意の実践」においては示すことの再現前化（代理表象、Repräsentation）の問題に取り組みました。前述したように、示すことの不可欠な条件は、示すことの中で何かが実際に示され得ることです。そうでなければ、何も示され得ないことになるでしょう。ここで問題なのは、授業における世界の表現や再現前化の問いであり、ビースタが「世界中心の教育」（World-Centered Education）と呼んだ問いです（Biesta 2022）。

次頁の絵はビデオの静止画を抽象化したものですが（図17）、これは校庭での授業の一場面を表現しています。生物の教師が生徒をテーブルの周りに集め、2匹のクモを見せています。クモは授業において「事物（Sache）」として持ち出され、種に関

する生物学的な専門知識によって対象として客体化されます。このようなやり方で、クモは専門科学的に説明可能な教材として再現前化します。しかしもう一方では、クモは自然的存在として反応します。それは動きますし、生徒はクモに情緒的かつ身体的に反応しています。それは単なる対象としての客体物に収まりません。クモは瓶から這い出したり、隠れたりしています。



図17 クモを示す

copyright Malte Brinkmann

教師はクモを示せますが、クモがそれを許す範囲に限られます。生徒は緊張した表情や身振りで、時には嫌悪感を伴い応答しています。この場面に示すことと自己を示すことが交差しています。

ここで世界は、一方ではクモの形式や生物学的知識の形式において再現前化されています。世界は示され、表現され、対象として扱われます。しかし他方では、再現前化の対象としてのクモはそうした存在規定から逃れます。クモは勝手に動き、[生徒に] まったく想定外の感情的な反応を引き起こします。

私たちの研究は「世界、あるいは世界の諸部分だけが再現前化され得る」との命題を立てましたが、それは伝統的な立場とは異なっています。ヘルバルトが言う、教育し示す「世界の表現 (Darstellung)」における世界は、テーマ、教材、あるいは対象として現前化することはできません。プランゲの言うところの、示すことと学習することの関連においても、世界は教材として再現前化できません。それどころか、世界の表現において浮かび上がるのは、[このクモを示すことにあった] 否定性に基づく関係です。これによってすでに述べてきた問い、すなわち示すことと自己を示すこと[すなわち、現すこと]における、現前化と再現前化の役割への問いが新たな観点で立てられました。

教育、すなわち世界の表現の中では世界の全体はもっぱら断片的にしか示され得ない、と強く申し立てたいと思います。隠されることや選択されるとの条件下で何かが示されます。授業に適した対象を選び出すために、教授学は「範例性」(Exemplarität)の基準を用意しています。対象は範例的、すなわち例示的であるべきです。クモは[昆虫という]生物およびその生物学上の分類に最適な例として、範例的に示されていました。クモは小さく特殊ではありますが、一般的なものを表現しているのです。

言い換えてみましょう。教育と授業において示しながら伝える (mitteilen) ためには、世界は部分に分ける (teilen) 必要があります。教育や授業においてこの世界[それ自体]が示されることはありません。この世界は全体として示され得るのではなく、この世界のもっぱら像、モデル、事例を示すことができるに過ぎないからです。でき

るとすれば、それはすなわち課題やテーマに組み込まれた世界の再現前化だけです。こうした「部分的な」課題やテーマがこの世界の1つの全体へと、1つの像へと再びつなぎ戻し得るかどうか、生活世界との関係へともたらされ得るかどうかは、教授学の大事な問いであり、大問題です（Brinkmann 2022aを参照）。これに伴い問いの設定は再現前化から離れて、示された再現前化の中で、つまり授業の課題、モデル、図、事象、テーマの中でそもそも何が示されるのか、そこには何が実際に現前化するのかという問いに移行します。

クモを思うままにはできず、それは確かに示されることから逃げ出します。哲学や陶冶理論の文脈では、この逃げ出す瞬間を「否定性」（Negativität）と呼称してきました。それゆえ、示され得ることは、示され得ないことという否定性に基づきます。この示され得ないという否定性が、示すことの内世界的、社会的、実存的な構造を構成しています<sup>(4)</sup>。

これによって、先に述べた「何のため」との問いに回答できます。教育することはいつも世界を示すことですが、しかし世界は全体として示せません。したがって、教育者、教師、教育学者は再現前化の問題に注意を払い、これについて深く自覚的であらねばなりません。どのような基準で授業の対象を厳選するのかについて、教育に関わる人々は熟考するべきです。私は「範例」の基準を先に挙げ、説明しました。これに加えて、授業において表現する特殊なことが、世界との、すなわち共に分かち合われた世界全体との意味ある関連性の中で位置づけられなければならないことも思案すべきです。そうでなければ、生徒は知識や情報を受け取っても、それを生活世界との結びつきを生み出せないがゆえに、有意味に理解することができないのです。更には、生徒は起こり得る将来の世界に対する関連を築くこともできないでしょう。したがって、世界を示すこととしての教育的に示すことは、世界の再現前化と世界構成の間にある問題を内省し続けることを意味するのです。

まとめておきましょう。示された事物としての世界は断片、部分、配置というあり方でしか示せません。この事態は次のようにも表現できます。教育は世界を示すこと

---

(4) 補足をしておこう。現象学的な視点からは、世界は「世界それ自体（Welt an sich）」でも、対象あるいは客体でもないと言われる。世界は容器とは異なるし、それ以上のことである。世界は社会行為が生起したり、社会的な役割が演じられたりする枠組以上のことである。世界はもはや単なる社会的な世界として理解されるべきではなく、私たちがぐるりと取り巻くもの、私たちを包括することとして、同時に環境（Umwelt）として、世界（Welt）として理解されるべきである（Fink 1990）。したがって、世界は教育によって立つところの地平、教育に向けられる地平であるばかりではない。世界は全体であり、私たちが生活の中で他者と分かち合い、教育を通じて伝える、私たちの生活、私たちの文化、そして私たちの地球における意味と価値ある諸関連である。これに結びついた考察は、私たちが「世界内存在」（Heidegger 2001, S. 52 ff.）ないしは「世界に至る存在」（Merleau-Ponty 1966）、「与えられた存在」（Marion 2015）といった存在論的前提への道筋に引き続き行き着くことになる。人間の世界性は、現象が何かしらとして現れて出る、時間と空間への関係性として規定される（Fink 1990を参照）。

です。それは何かがそれ自体を示し〔すなわち、それ自体を現し〕、誰かが特定の誰かとして他者の眼前で自己を示すことによって、教育は行われます (Brinkmann 2022aを参照)。何も現れず、誰か現れることがなければ、何も示すことはできません。それにもかかわらず、すべてを示すこともできませんし、ましてや世界を全体として示すことは不可能です。内容の選択や選別は、厳選されたことの特殊性の中に世界の全体を浮き上がらせる、そういう可能性を込めるように、基礎づけられ内省されるべきです。かと言って世界の全体〔それ自体〕は再現前化できないのです (Brinkmann 2022a, 2024a, 2025を参照)。

示すこととその研究を基にしてヨーロッパ教育学の歴史に関して、そしてまた私の研究について概要をご理解いただけたのではないかと願っています。

ご清聴をありがとうございました。

※ マルテ・ブリンクマン教授初来日記念講演は、2024年11月20日（水）に創価大学教育学部102教室において、10時45分から12時15分の時間帯で開催された。本稿は、同講演の日本語読み上げ資料の底本となったドイツ語オリジナル原稿の大部分を日本語に訳出したものである。

大部分と述べたことには理由がある。オリジナル原稿には注は全部で（6）まで打たれているが、この内の（4）と（5）の日本語訳の掲載を見送ったからである。そのため本稿には注が（4）までしかない。

ドイツ語のオリジナル原稿の注（4）においては「現象学的な実践学という体系構想」に関する詳細な説明がある。注（5）においては本文中の5-1が3つに分化し、それぞれ「示すことの身体化」「応答すること」「社会实践としての示すこと：分かち合われた注意」について説明が施されている。それぞれは節に準じる分量があるため、紙幅を鑑みて割愛せざるを得なかった。講演者であるブリンクマン教授からは日本語への訳出箇所の決定については、訳者に一任されている。

日本語訳に際しては、牛田がはじめにから3までを、田中が4から5-1までを、宮本が5-2から最後までを担当している。全体の調整を牛田が行っている。本文中の〔角括弧〕の中身には、ドイツ語のオリジナル原稿には書かれてはいないものの、日本語としての意味の通りをよくするために、訳者によって独自に補足された内容が組み込まれている。

## 【引用・参考文献】

Adorno, Theodor W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt am

- Main: Suhrkamp.
- Balzer, Nicole (2019): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Kategorie. In: Ludwig Siep, Heikki Ikaheimo und Michael Quante (Hrsg.): Handbuch Anerkennung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer VS (Springer Reference Geisteswissenschaften), S. 1–8.
- Benner, Dietrich (2001): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 4. Aufl. Weinheim: Beltz (UTB für Wissenschaft Pädagogik, 2260).
- Benner, Dietrich (2017): Über Anerkennung und Macht in pädagogischen Kontexten. In Zwischenwelten der Pädagogik, Hrsg. Christiane Thompson und Sabrina Schenk, 139–154. Paderborn: Schöningh.
- Benner, Dietrich (2020): Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung, Stuttgart: Beltz Juventa.
- Biesta, Gert (2006): Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future. London.
- Biesta, Gert (2008): Wider das Lernen: Die Wiedergewinnung einer Sprache für Erziehung im Zeitalter des Lernens: übers. v. J. Bellmann. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 84 (2), S. 179-194.
- Biesta, Gert (2014): The beautiful risk of education. Boulder: Paradigm.
- Biesta, Gert (2022): World-Centred Education: A View for the Present: Routledge.
- Boehm, Gottfried (Hrsg.) (2010): Zeigen. Die Rhetorik des Sichtbaren. Paderborn, München: Fink.
- Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (4), S. 527–545.
- Brinkmann, Malte (2019): Leib und Denken. Zum Verhältnis von Denken, Lernen und Erziehen in der interkorporalen Reflexivität. In: Casale, R./ Rieger-Ladich, M./ Thompson, C. (Ed.): Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen. Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie (DGfE). Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 22-37.
- Brinkmann, Malte (2021): Bildung of emotions and Bildung through emotions: the orientative, evaluative and Bildungs-Effect of shame. In: Brinkmann, Malte/ Türistig, Johannes/ Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.): Emotion, Feeling, Mood - Phenomenological and Educational Perspectives. Band 11 der Reihe "Phänomenologische Erziehungswissenschaft". Wiesbaden: Springer VS. S. 131-150.



- Brinkmann, Malte (2022a): Das Zeigen der Welt. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 98 (2), S. 166–184. DOI: 10.30965/25890581-09703040.
- Brinkmann, Malte (2022b): Phänomenologische Bildungsforschung. In: Birte Heidkamp-Kergel und David Kergel (Hrsg.): Handbuch interdisziplinäre Bildungsforschung. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa, S. 157–183.
- Brinkmann, Malte (2024a): Erziehen als Zeigen, Sich-zeigen und Zeigen der Welt. Ergebnisse der phänomenologisch-praxeologischen Forschung. In: Marcus Emmerich und Florian Dobmeier (Hrsg.): Operativität - Erziehung - Differenz. Systemtheoretische, praxistheoretische und phänomenologische Anschlüsse an Operative Pädagogik: Springer Fachmedien.
- Brinkmann, Malte (2024b): Welterfahrung und Weltvernichtung. Phänomenologischen Überlegungen zu einer mundane Theorie der Bildung, In: Jergus, Kerstin, Weiß, Gabriele, Brinkmann, Malte: Geteilte und verteilte Welten. Bildungs- und erziehungsphilosophische Betrachtungen. Schriftenreihe der DGfE Kommission Bildung und Erziehungsphilosophie, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 88-107.
- Brinkmann, Malte (2025): Lass dir zeigen, was du lehrst. Anmerkungen zu einer operativen Praxeologie des Zeigens. In: Berdelmann, K., Fuhr, T., Klopstein, J. & Reuten, H. (Hrsg.) (2025): Von der Reflexion zur Operation: Stand und Perspektiven der Operativen Pädagogik. Paderborn: Brill Schöningh.
- Brinkmann, Malte; Rödel, Severin Sales (2018): Pädagogisch-phänomenologische Videographie. Zeigen, Aufmerken, Interattentionalität. In: Christine Moritz und Michael Corsten (Hrsg.): Handbuch Qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte; Türistig, Johannes; Weber-Spanknebel, Martin (Hrsg.) (2021): Emotion - Feeling - Mood. Phenomenological and pedagogical perspectives. Wiesbaden: Springer VS (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Band 12).
- Burghardt, Daniel; Dederich, Markus; Dziabel, Nadine; Höhne, Thomas; Lohwasser, Diana; Stöhr, Robert; Zirfas, Jörg (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. 1. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Burghardt, Daniel; Zirfas, Jörg (2019): Der Pädagogische Takt. Eine erziehungswissenschaftliche Problemformel. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fink, Eugen (1990): Welt und Endlichkeit. Edited by Franz-Anton Schwarz. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Heidegger, Martin (1992): Was heisst Denken? Vorlesung Wintersemester 1951/52. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, Nr. 8805).
- Heidegger, Martin (2001): Sein und Zeit. 18. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

- Hodgson, Naomi; Vlieghe, Joris; Zamojski, Piotr (Hrsg.) (2020): Post-critical perspectives on higher education. Reclaiming the educational in the university. 1 st ed. 2020. Cham: Springer.
- Huber, Matthias; Krause, Sabine (Hrsg.) (2018): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Landweer, Hilge (2010): Zeigen, Sich-zeigen und Sehen-lassen. Evolutionstheoretische Untersuchungen zu geteilter Intentionalität in phänomenologischer Sicht. In: Karen den van Berg und Hans Ulrich Gumbrecht (Hrsg.): Politik des Zeigens. München [u. a.] : Fink. S. 29-58.
- Marion, Jean-Luc (2017): Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation. Paris (6, avenue Reille 75685): P.U.F (Quadrige).
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink.
- Mollenhauer, Klaus (2003): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. 6. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl.
- Nancy, Jean-Luc (2014): Corpus. Aus dem Französischen übersetzt von Nils Hodyas und Timo Obergöker. Zürich: Diaphanes (Transpositionen).
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus; Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (Urban-Taschenbücher, 692).
- Rödel, Severin Sales; Brinkmann, Malte (2018): Theory and methodology of pedagogical-phenomenological video analysis. In: Video J. of Educ. and Pedagogy 3 (1), S. 125. DOI: 10.1186/s40990-018-0023-1.
- Reinmann, Gabi (2018): Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment –zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand. In: Impact free 14 – Februar 2018, S. 1-11. Journal für freie Bildungswissenschaftler.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): Texte zur Pädagogik. Band 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmidt, Robert; Stock, Wiebke M.; Volbers, Jörg (Hrsg.) (2011): Zeigen. Dimensionen einer Grundtätigkeit. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Sünkel W. (1998): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Sünkel, W. 1998. "Takt." In Historisches Wörterbuch der Philosophie, edited by J. Ritter. 882–883. Vol. 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Suzuki, Shoko (2008): Takt als Medium. Überlegungen zum Takt-Begriff von J. F.

- Herbart. In: Paragrana 17 (1), S. 145–167. DOI: 10.1524/para.2008.0009.
- Thompson, Christiane (2020): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer (Grundrisse der Erziehungswissenschaft).
- Tomasello, Michael (2009): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- van Berg, Karen den; Gumbrecht, Hans Ulrich (Hrsg.) (2010): Politik des Zeigens. München [u. a.] : Fink.
- van Manen, Max (1995): Herbart und der Takt im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik (33. Beiheft), S. 61–80.
- Wiesing, Lambert (2013): Sehen lassen. Die Praxis des Zeigens. Berlin: Suhrkamp Verlag (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 2046).