

個の教育行為を解明するための理解的方法の提案

——大村はま「国語科単元学習」に着目して

新妻千紘 埼玉大学大学院教育学研究科
戸田 功 埼玉大学教育学部言語文化講座

キーワード：大村はま、国語科教育、評価、理解、理念型、マックス・ウェーバー

1. はじめに

大村はま及び氏の実践に対しては驚くほど多種多様な評価に基づく研究がなされてきている。いくつか簡単に例を挙げてみたい。例えば、甲斐伊織は単元学習のカリキュラムに系統性が見られないという批判に対する反証として、大村はまに見られる系統性を実証しようと試みている¹⁾。若木常佳は、単元学習は学習者から始まるという思想に注目し、大村はまの実践から個別化・個性化を可能にする学習システムの実現が行われている事実を見出そうとした²⁾。世羅博昭は、大村の実践から教材単元を経験単元の向きにする授業の実践の手掛かりを得ようと試みている³⁾。

このような多彩な観点に基づく先行研究の実態を見ると、大村がいかに包括的で多様な評価に堪える実践を残したかという事実がそこに見えてくるような気がする。しかし大村を評価するために用いられたそれぞれの視点は、大村はまを解明する手段として十分なものと言えるだろうか。

他分野の研究領域においても似たような問題が提示されている。ギリシャ哲学を専門とする藤沢令夫は、プラトン研究史において、ある時代における有力な思想傾向や問題意識に影響されることで、それに応じて異なる理解と評価がプラトンに対して行われてきたと指摘している⁴⁾。藤沢はそのような多様な解釈が、プラトンに対する根本的な誤解を生む要因になったという。大村はま研究に照らせば、多彩な評価の在り様が大村はま及び氏の実践への理解を妨げてしまう可能性をここに見なければならぬ。

社会学者であるマックス・ウェーバーは、様々な評価が相互に妥協し両立しようという考えに対して断固たる否定を示している⁵⁾。「評価の領域では、『中道』こそ規範にてらしていちばん曖昧な評価であろう⁶⁾」というのが氏の言である。ウェーバーによれば、先ほど例に挙げた大村はまを評価する「系統性」「個別化・個性化」「教材単元を経験単元の向きにする授業」といったそれぞれの理解のあり方は同時に共存することはできない。

藤沢とウェーバーが提示した問題から、大村はまを解明するために取り組むべき課題を導いてみよう。まず、多種多様な評価が大村はま及び氏の実践に対する誤解につながり得るとすれば、適切な理解に基づく評価はいったいどのようになされるのだろうか。いかなる意味において「適切」なのか、「理解」とはどのようになされるかを同時に問われなければならないだろう。まずはその問いを解く必要がある。また、多様な評価が共存し得ないとしたら、それぞれの評価に基づく研究は、相互に関連することができず閉じたものとなってしまう。それらは常に部分的な理解に留まり、お互いの議論の妥当性を問うこともできない。そこで次に取り組むべきは、大村はま及び氏の実践の全体像はいかにして捉えられるかという問いである。一つに集約することのできる全体像

を得られれば、対象の解明に最も近づくことができるだろう。

ところで、マックス・ウェーバーは、教育学者ではないが「評価」や「理解」といった問題について高い知見を備えた議論を展開している。本稿では氏の論稿をもとに以上の問いを検討していきたい。ウェーバーの論稿の教育学的読み替えについての有効な先行研究としては、戸田功による「教育実践研究の目的に関する一考察⁷⁾」、上越教育大学にて行われた共同研究『国語科教育実践場面の研究Ⅶ—国語科教育実践に関する『価値自由』討議（研究カンファレンス）の試み—⁸⁾』がある。しかし、具体的かつ本質的な提案がなされているにもかかわらず未だそれに言及する研究は見られない。

本稿では先行研究に再度光を当てつつ、大村はまをその一例とする教育実践を解明するための方法の提案を行う。それは大村にとどまらずあらゆる実践の解明に関与する研究への展望を導くことになるはずである。

2. ウェーバーの「評価」についての問題提起とそれが教育研究の在り方に対して持つ意味

2-1 ウェーバーによる「評価」に対する要求とその意味

「はじめに」において触れているが、何故「評価」について問題となるのか改めてここで触れておくことにしたい。藤沢令夫が問題視していたのは、「それと意識しなくても⁹⁾」アリストテレスが行使した概念の枠組みによってプラトンを理解することが享受されてきた点であった。アリストテレスがプラトンのイデア論を批判するために用いた「形相」「質料」といった概念は、プラトンが用いたものではあり得ない。批判するための枠組みによって歪められたプラトン像がそのまま本来の姿であるかのように理解されてきたという背景を藤沢は指摘して見せた。氏の問題提起からは、いかに「評価」するか、という問題が、いかに「理解」するかという問題と密接に関わっていることが読み取れる。

よって本章では、大村はまをいかに「評価」し「理解」するかという問いを検討するために、マックス・ウェーバーの論稿『社会学・経済学における「価値自由」の意味』を参照することとしたい。

プラトン研究史における藤沢令夫の指摘を見ると、「評価」とそれに伴う「理解」には主観的な判断が含まれることがわかる。ウェーバーは「経験的科学的人間の『主観的』評価を対象として取り扱うことができない¹⁰⁾」という主張に対して「ひどい誤解である」と述べたうえで、「主観的」評価を研究の対象とする際に生じる問題を「しごく当たり前の要求」として次のように述べる。

すなわち研究し発表する者は、経験的事実（この人の研究した経験的人間について、この人が確定した「評価的」行動をふくむ）の確定と、この人自身の実践的に評価する態度——すなわち、この事実（研究の対象とされた経験的人間の「評価」をふくむ）についてよいとかよくないとか判断する態度、この意味で「評価する」態度——とを、きびしく区別すべきである。

この問題提起は、ウェーバーの講演『職業としての学問¹¹⁾』でも幾つかの例を用いて繰り返し説明され強調されている。そこで、「経験的事実の確定」と「実践的に評価する態度」についての区別とは何を意味し、どのようになされるのかウェーバーが用いた例示を引用することで検討してみよう。

ウェーバーは実践的「評価」を「経験的な事実の確定」であるかのように主張する人々、あるいは二つを同じものとして無自覚に主張する人々を例に挙げ、反論を行うことで二つの区別が意味するものを次のように示している。

我が国の一流の法学者の言明なのだがこの人がたまたま教壇から社会主義者を排除するのに反対して行なった発言の中に、こんな言い分があった。「アナキスト」だけは、私も法律の教師に採用しないだろう、アナキストはおよそ法そのものの効力を否定するからだ、と。察するところ彼はこの議論を完璧な議論だと考えた¹²⁾。

「彼」は社会主義者を擁護する文脈において、社会主義者よりもさらに序列が下回るとされる「アナキスト」を「法そのものの効力を否定する」存在であるとして教壇に上るに値しないことを主張する。この一見「完璧」に見える議論から、ウェーバーは「彼」が無自覚に露呈してしまった実践的「評価」の在り様をあぶり出し、次のような痛烈な批判を行っている。

私の見方はこれと正反対のものである。アナキストは確実に立派な法律学者でありうる。法律学者としてのアナキストは、われわれに自明の慣例や前提のそとにあるいわゆるアルキメデスの点——彼の客観的な信念が真正であれば、その信念のためにこそ見出されるアルキメデスの点——のおかげで、普通一般の法理論の根本見解のなかに一つの問題性を認識できるはずである。そのへんをきまりきったこととしてなんの疑いも懐かない人には、なんの問題性も浮かびあがってこないのだが。思うに徹底した疑惑は認識の父である¹³⁾。

まず「彼」には、法理論の効力は疑い得るものという視点が欠け落ちている。法学は絶対のものであり教壇で価値を主張しようという実践的「評価」にもとづく判断を行っているからだ。ウェーバーは、むしろアナキストこそ自明と思われた法理論の問題性を認識するには格好の立場であり、教師としてよりふさわしい人間であると反論することも可能であると指摘しているのである。

この例においては「経験的事実」と見なされた当然の前提が、ある限定された価値観のもとに下された一つの判断に過ぎなかったという盲点が示されている。このような実践的「評価」の無自覚な介入と「経験的事実」の混同は、その問題についての議論をますます偏狭に閉じさせていく指向性を持つとすることができるであろう。

2-2 ウェーバーにおける「評価」についての問題提起

上記はウェーバーが挙げた例の一つであるが、二人が教員の選出を目的とした議論を行っているとは仮定してみよう。二人は教員の選出という目的を共有しながらも、お互いの実践的「評価」のもとに全く異なる「望ましい」教員像を構築している。もし双方が当然の前提とみなした実践的「評価」によって目的を解釈し、その事実は無自覚に議論を行えば、議論は永遠に平行線を辿ることになるだろう。なぜなら実際には双方は「違った」目的のもとに議論を行うことになるからである。ウェーバーは次のように述べている。

議論の焦点はまさしく目的の選択にある。(まちがえてはいけない、動かしようのない目的に対する「手段」の選択ではない。)したがって、めいめいのひとの根底にある評価を〔動か

しようもない]「事実」と受けとるのではなく、科学的批判の対象となしうるといのは、いったいどういう意味なのか、これが議論の焦点なのである¹⁴⁾。

実践的「評価」に基づく判断を自明のものとするのではなく、まずは「目的」の違いを浮き彫りにすることによって、はじめて「経験的事実の確定」と「実践的に評価する態度」の区別を問題にすることができる。では、教育学研究において、この二つの区別はどのようになされているだろうか。ウェーバーの理論を教育学研究に適用する先行研究として代表的なものとして、先にあげた戸田功の『教育実践研究の目的に関する一考察』がある。そこでまず、その論稿を手がかりにこの問いを検討してみよう。

戸田はまず、教育学研究の目的はこれまで大きく二つの立場を見ることができると述べる。一つは法則的、技術的知識の獲得を目的とする立場、もう一つは実践の改善・実践者の力量形成を目的とする立場である。そしてその双方において、ウェーバーがあれほど強調することに余念のなかった「経験的事実の確定」と「実践的に評価する態度」の区別はなされていないということに着目し、両者に共通する特徴を、「価値判断の無媒介性¹⁵⁾」として指摘している。前者は、客観化・法則化・効率化・体系化が教育研究のあり方として「ふさわしい¹⁶⁾」であろうという実践的「評価」によって、そして後者は、教育実践の「改善」という点において実践者の「力量形成」が「望ましい」であろうという実践的「評価」によって、両者とも無自覚の内に限定された議論を行っていると言うのである。

戸田の論稿からは、教育学研究の場において、ウェーバーの言うところの実践的「評価」が、無自覚かつ無限定に行われている状況が見過ごされがちであるという実態に対して、本来あるべき研究のあり方に立ち返るための問題提起を見ることができるといえる。では、教育学研究の「目的」に実践的「評価」が前提として含まれているという現状に対して、教育学研究がその本来のあり方に立ち返るために、我々はウェーバーの論稿からどのような示唆を得ることができるだろうか。

2-3 ウェーバーの「評価」についての問題提起が教育学研究にもたらす意味

この問いについて検討するために、まず、ここで今まで論じてきた「経験的事実の確定」と「実践的に評価する態度」の区別について、ウェーバーの言に基づいて改めて確認しておきたい。「経験的事実の確定」とは、研究が扱う純粋に論理的な問題について「事実をして語らしめる¹⁷⁾」行為を指す。それに対し「実践的に評価する態度」は、実践的「評価」を前提として行われる議論や実践的「評価」を表明することで相手の説得を試みる講演等、いわば「政治的¹⁸⁾」行為に際して取られる態度である。

次に、ウェーバーの要求する区別を教育学研究の場合にも当てはめてみよう。教育学研究は「研究」という言葉が意味する通りに、「経験的事実の確定」に相当する。それに対し教育は「政治的」行為に当たると言える。ちなみにウェーバーが「社会学・経済学における『価値自由』の意味」で力説している大学の授業において「政治的」行為をするべきでないという主張については論点を異にしているということに注意すべきである。子どもの教育はどのような例を挙げたとしても、教育者の抱く価値、すなわち実践的「評価」を抜いては成立しえない。そして大学教育についてのウェーバーの主張もまた、大学においては学問自体が「価値」を離れては存在しないにもかかわらず、むしろそれゆえに「価値」を伴って教えるはいけないという一つの実践的「評価」を含んでいるのである。つまり、ウェーバーにおいても、教育は実践的「評価」を前提とした「政治的」

行為であると位置づけることができることになる。

戸田が指摘した教育学研究の現状において、あるいは、「はじめに」で例に挙げた大村はまについての先行研究においても、教育に対して実践的「評価」を無前提に提示することは、むしろ一般的な研究スタイルとして受け入れられている。しかしこのような状況こそ、ウェーバーが最も忌避したものであった。

一見あらゆる実践的な評価を排訴するようにみせながら、「事実をして語らしめる」という周知のやりかたで、実践的評価をとくに強く暗示することがある。わが国の議会演説や選挙演説のうちましなものは、まさしくこうしたやりかたでなされているけれども、演説であればこそまったく正当なやりかたになるのだ。ところが教壇上では、これは、ほかでもないあの区別の要求の立場からして、あらゆる地位濫用のうち、これ以上忌まわしいものはないくらい忌まわしいものとなる¹⁹⁾。

ウェーバーがこれほど憤るのは、研究というものは、個に対して何らかの下すべき判断や取るべき態度決定を論証することはできない²⁰⁾という前提が教壇でたびたび侵害されたためであるという。殊にウェーバーが強調していたのは、教壇上での実践的「評価」に対してであるが、ウェーバーにおいては本来の職務である研究において、そのことの重要性がいつそう強まることは言うまでもないだろう。

では、研究によって価値を表明することも、また、価値判断について論証することもできないとしたら、教育学研究が教育に対して果たせる職分は何であると言えるだろうか。

教育学研究が教育に対して示せるもの、ウェーバーの論に基づいて考えると、まず第一に、それは対象とする教育行為がどのような実践的「評価」のもとになされているかという「理解」である²¹⁾。そして「理解」の次に示されるのは、「理解」のもとに明らかになった実践的「評価」を実現するために最も適した手段であり、さらに、実際に取られた手段との距離、または乖離である。最後に、それによって、実践的「評価」及びその手段に対する可能性と限界が示される²²⁾。ウェーバーの論に基づくと、ここまですべてが教育学研究が果たせる「経験的事実の確定」ということになる。したがって、いかなる実践的「評価」を選ぶべきか、実践的「評価」の実現のためにいかなる手段を取るべきか、そして、選んだ手段のために生じた限界をどのように受け入れるべきかといった価値判断に、研究は積極的に踏み込むことはできない²³⁾。それは「政治的」行為であり、教育という行為に携わろうとする者の領分だからである。

以上を踏まえ、ウェーバーの提示した立場から、教育学研究が果たす「経験的事実の確定」と、行為としての教育が果たす「実践的に評価する態度」の決定という区別が、教育それ自体に対してどのような意味を持つか考察してみよう。

これまでの先行研究を見ると、教育学研究においては、無自覚な、そしてむしろ積極的な実践的「評価」が常態化しており、そこから、ウェーバーの言う、個に対する判断及び態度の決定への暗示や介入があったと見ることは十分に可能である。そこから、まず教育を「研究」することと「政治」的行為としての教育という二つの領分を区別することで、教育に関わるすべての人間に対して、判断及び態度の決定についての自由を確保することがまず必要であると言うことが可能である。また、それによって、すべての実践的「評価」によって選ばれた立場は、判断及び態度の決定について保証された自由に基づき、お互いを対等に見ることが可能になる。さらに教育学研

究においては、教育を「俯瞰」し「予言者²⁴⁾」や「救世主²⁵⁾」のような振る舞いをするのを抑止され、双方が異なる職分のもとに対等であることが「しごく当たり前の要求²⁶⁾」となるはずである。

3. 国語科教育学における理解的方法の実態とそれを踏まえた「客観性」についての問題提起の検討

3-1 国語科教育学における理解的方法の実態

第一章ではいかに「評価」するかという問題について検討した。その結果、特に価値を伴う対象の研究においては「経験的事実の確定」と「実践的に評価する態度」の区別を行うことが、議論を明晰にし、教育に関わるすべての人間に対して自由と対等さを保証するということが明らかになった²⁷⁾。では、教育学研究に際して、研究対象についての「経験的事実の確定」は、具体的にはどのようになされるのだろうか。

先に見た戸田の論稿「教育実践研究の目的に関する一考察」においては、「価値を抜いては成り立ち得ない教育実践に対して、それが基づく価値そのものを検討の対象とする²⁸⁾」ことを、その方法として提案している。それは、価値を伴う対象である教育実践に反映されたと考えられる「実践的に評価する態度」そのものを、まずは研究の対象として位置付けるということである。このような研究方法に関して、ウェーバーは、「実践的評価に関する討議²⁹⁾」あるいは「価値討議³⁰⁾」と称していた。ただし『社会学・経済学における「価値自由」の意味』においては、「価値討議」がもたらす意味や効用、また、その内容の区分については論じられているものの、その具体的方法については触れられていない。そのような「価値討議」に関して、国語科教育学における実践研究の一研究形態として具体化した先行研究が、上越教育大学で行われた共同研究の報告書『国語科教育実践場面の研究Ⅶ—国語科教育実践に関する「価値自由」討議（研究カンファレンス）の試み—』である。そこで、本章では、上越教育大学で実際に試みられた「価値討議」の実態を検討していきたい。

国語教育学研究における「価値討議」は、鶴田清司、稲垣忠彦、藤岡信勝らによる教師の力量形成を目的とした「カンファレンス」を土台に、それらと対置する形で構想され、目的の違いから、「研究カンファレンス」と名付けられた³¹⁾。「研究カンファレンス」のという名称は、実践に関わる意思決定に直接関与することなく、「研究」そのものを目的とするカンファレンスであるという趣旨を強調し、また、第一章で論じた問題の克服を試みるためのものでもあった³²⁾。具体的に行われた手順は、簡単にまとめると以下の通りである。

まず、それ以前からの慣例に従い、参加者から任意に選ばれた二名が協力校である小中学校でそれぞれ飛び込み授業を行う。次にその授業を元に話し合いを行い、1、お互いの、それぞれの評価（の違い）の理解、2、それぞれの価値観・立場（の違い）の理解、3、それぞれの価値に基づく可能な展開（＝可能性³³⁾）の理解の解明を試みる。以上である。

研究カンファレンスの詳しい経過やその時に取られた記録のあり方等については、その報告書に、詳細な報告を見ることができが、本稿では、参加者の主観が最も反映された感想を見ることが、ウェーバーの論稿に関連させながら、その効用と意味について考察していくこととしたい。

3-2 研究カンファレンスに見る「価値討議」がもたらす効用

参加者の感想及び振り返りの中には研究カンファレンスの効用を積極的に見出し評価するものと、消極的に疑問を提示するものがあつた。本稿ではそれぞれを検討の対象とする。

まず、前者、その意義を積極的に評価するコメントを見てみよう。

自分の認識の枠組みで授業のどこをどうとらえて記録したか、その記録を見ることによって、自己の授業の見え方と認識の仕方がわかる。そうすると、自己の価値観をはっきりさせること無く、授業を構想したり、研究協議を行ってきたりしたことが疑問に思えてくる。自己の価値観や認識の枠組みを自覚化すると、自分の思考パターンや指導観を対象化することができる。また、自分の価値観から自由になり、授業を多面的にとらえることができる。言い換えると、授業に対して徹底的に疑問を持ちながら向かい合うことによって、それまで自明と思われていた事柄の問い直しが行われ、さらに、今まで見えなかった様々な可能性が見えてくる³⁴⁾。(桑原哲郎)

授業という事実は、参観者が同じ立場で見ているのではなく、それぞれの異なった視点(教授理論や教材に対する知識・理解、その人なりの思考の仕方、これまでの経験などによって身につけてしまっている見方)や枠組みによって、多様に解釈できるものであり、研究カンファレンスにおいて教育行為の判断根拠をお互いに意見交換する中で、絶対的だと思っていた自分の価値観を相対化することができたのである。第二の収穫は、知らず知らずのうちに方法論や授業技術主義に陥っている自分を発見したことである。私は今まで、授業を見るとき、「この発問はよくない。」とか、「こうしたら、この場面を乗り切ることができるのに。」というように、教師の判断や授業技術の良し悪しを問題としてきた。研究カンファレンスによる討議は、まさしく、その場しのぎの技術論に傾いている自分の発見でもあった。そして、それはまた、教育行為の判断根拠が曖昧であり、意図の一貫性がないまま日々の授業を行っている自分の教育実践への反省を促す機会ともなったのである³⁵⁾。(渡邊勉)

特に研究カンファレンスの効果を強く実感した感想である。両者に共通している点として、まず価値の対象化を自覚的に行っていることが挙げられる。自己の価値観による他者の価値観への介入、すなわち第一章で論じてきた「経験的事実の確定」と「実践的に評価する態度」の区別の混乱が解消されていると言える。また、二つの明確な区別と共に、自己の価値観への自覚が促されている。また、「可能性」という言葉によってその効果が表現されているが(桑原氏)、それはウェーバーが「価値討議ほんらいの意味」として指摘している、「価値に対してなんらかの態度がとれるようしむけること³⁶⁾」と言い換えることができる。

ウェーバーは、人間の「自由」で「主観的」な行為に常に注意を向け重要視していた。なぜなら人間の主観は、非合理かつ計算不可能で曖昧なものではなく、目的と手段の関係における合理性によって、自然科学と同じように解明可能なものと考えていたからである³⁷⁾。

そのような意味で、自己の価値観の自覚という行為は、自己の価値が反映された目的に対してどのような手段を選ぶかという過程をいっそう明晰に説明することを可能にする。そこで、研究カンファレンスの効用として、個の主観的判断をいっそう促すことで、より明瞭な理解的説明を可能にすることを挙げることができるだろう。さらに言えば、その理解的説明は、他者に対して、価値の対象化をより促すことも効果として期待できるはずである。

「価値討議」の効用については、他にも自明と思われた事実の問い直しが行えたという点(桑原氏・渡邊氏)、他者の判断は研究によって正否を規定できないという前提が確認できたという点(渡邊

氏)なども見ることができる。これらの言明からは、上越教育大で行われた研究カンファレンスが、ウェーバーによって提示された数々の論点をかなりの的確に押さえていることがわかる。すなわち、「価値討議」の授業研究への具体化としての「研究カンファレンス」は、教育学研究として「経験的事実」を確定する方法として、十分な具体性と有効性を備えたものと言うことができるであろう。

3-3 研究カンファレンスにおける「客観性」についての疑問の検討

では次に後者、研究カンファレンスについて消極的に疑問を呈したコメントを見てみよう。

研究カンファレンスに対しては最初から危惧するものがあった。自分は何も発言できないのではないか、仮に発言しても間違っただけを言うのではないか、という点である。研究カンファレンスでは授業の技術的な面を取り上げないということだったので、自分としては制約の多い話し合いと感じられた。案の定、間違っただけを言うのを避けていたら何も発言しなかった。(中略)確かに、研究カンファレンスはそれぞれの価値観を高め合うという点では有効だろう。しかし、自分としては価値観だけでなく、事実的な部分にももっと踏み込んで話し合いたいとも思った³⁸⁾。(生方園子)

教師の指導観を出し合うことが、主体性を話し合う主材料になったことに、引っかかるものがある。あの場面で、このような結果になったのは、このような事実があるからではないか、という討議ではなく、抽象的な議論に終始したように受け取ったからである。研究カンファレンスの可能性は、事実の個性的な切り取り方にあると考えたいのである³⁹⁾。(菅沼利光)

ここに挙げた二者の感想は、前に挙げた感想とは異なり「経験的事実の確定」と「実践的に評価する態度」の区別についての問題が違う形で表れている。すなわち生方氏の場合は、自身の価値観は表に出すべきではないという考えが現れており、菅沼氏の場合は注目すべきは価値そのものではなく、「事実」なのではないかという主張がなされている。

一つの授業という事実であっても、各々の価値観によって多様な在り方が発見されるという前者の積極的な感想に対して、後者は一つの授業を客観性によって一つに収束することができる事実として捉えるべきではないかという疑問を、研究カンファレンスに提示していると考えられる。後者の感想をより踏み込んで解釈すると、「経験的事実の確定」に際して、「価値」という概念はむしろ妨げであり、追求すべきは各々の価値に干渉されない「客観性」なのではないかという問いが導ける。

ところで、ウェーバーはこのような「客観性」について、次のような重要な指摘を述べている。

文化生活についての、あるいは—おそらくそれよりもやや狭いが、われわれの目的にとっては本質上なんの変わるところのない—「社会現象」についての、完全に「客観的」な科学的分析というものは存在しない。文化生活ないし社会現象の分析は、いつも特殊で一面的な観点到に依存しており、—あからさまなかたちをとるといなどを問わず、意識的、無意識的に—その観点にしたがって研究対象として選択、分析され、区分けして叙述されるほかないからである⁴⁰⁾。

ウェーバーは研究対象を選択したとき、すでに「客観性」は問えないものとなると指摘する。研究者の価値を伴う判断によって対象を限定すること、それが「選択」という行為である。その点で生方氏の、正否を気にしていたために「何も発言しなかった」という感想は興味深いと言える。自己の価値観を離れて技術のみを話すことをしないということを強い制約と感ずることは、自他の価値観を離れた「客観的」に正しい事実認識があるという考えとともに、技術自体もまた自他の価値観を離れて存在するという考えに「制約」されていることを意味している。ところで、我々は常に「価値」によって限定された判断しか下せないという事実に関連して、科学的研究に対してもウェーバーは次のような指摘を述べている。

どんなばあいにも、科学的把握の対象とされるのは、無限の現実のうちのある有限の部分だけなのであり、その部分だけが「知るに値する」という意味で「本質的」とされるわけなのである⁴¹⁾。

我々は第一章において、無自覚な実践的「評価」は議論を偏狭にするという事実を確認した。ウェーバーによれば、実践的「評価」は、自覚的に為される限りにおいて、「知るに値する」という積極的かつ強い意味づけが付与され、また、科学的解明の対象としても「本質的」であることを主張できるようになるのである。

では、価値の干渉が避けられないという事実は「経験的事実の確定」の妨げになるのではないかという問いに対して、我々はどのように答えられるだろうか。

プラトン研究者である藤沢令夫によると、実践的な関心を切り捨てた純粋な理論を客観性の下に追求すべきだという価値観を重要視する傾向の発端はアリストテレスにさかのぼる。アリストテレスは、客観性においてなされる理論の追求（観想）から「価値に対する当事者的な関心⁴²⁾」（実践）は切り離さなければならないと主張し、それは西洋の学問における伝統的な前提となった⁴³⁾。しかし、研究の立場を「実践」と「観想」に区別する考えを先に提示したプラトンの見解において、見逃してはならない点を藤沢は次のように説明する。

プラトンは、人間の生き方として観想と実践の区別を強調すると同時に、事柄自体としては、およそ人間にとって観想としての理論的な認識の内には、たとえ潜在的にせよ、必ず何らかの実践との関連が伏在し、また実践は、たとえ不明確であっても、必ず何らかのものの「観」方（観想）にもとづいてなされるということを洞察していた。観想と実践の最終的な相互関連性、つまり区別と同時に切っても切り離せないという、そういう相互関連性の洞察と確認が、プラトンの場合にはあった⁴⁴⁾。

二つの区別を強調しつつも、相互の関連は切り離すことができないという主張にはウェーバーとの非常な類似が見られる。藤沢はさらに「客観性」を標榜する学問に対して次のような根本的な批判を示している。

アリストテレスが組織的な概念装置によって提示した観想と実践の相互排他的な峻別、そしてそれにもとづいた学問分野間の——世界の在り方を知る観想的な学問と、生き方・行為の在り方を知る実践に関わる学問との間の——嚴重な境界線は、本来ありえない虚構、人間

の知の自然本来のあり方に反した虚構であると言わざるをえない⁴⁵⁾

我々の認識や行為において、価値の干渉は必然であり、没価値を目指す「客観性」の追求は本来的な立場からは「虚構」に過ぎないという結論を、これまで見てきたウェーバーと藤沢の論稿によって確認することができた。第二章で提起した、いかに「経験的事実」を確定するかという問いの答えは、ここに集約することができるであろう。「経験的事実の確定」は自己の価値観への自覚によって初めてなされ、それは価値の対象化及び「経験的事実の確定」と「実践的に評価する態度」の明晰な区別を可能にする。また実践的「評価」、すなわち価値を前提とする学問である教育学にとって、価値の排除を目指す研究のあり方、また反対に価値自体を目指す研究のあり方は、「経験的事実」に内在する本質を根底において損なうものであると結論付けることができる。

4. 大村はま「国語科単元学習」を個の教育行為として解明するための方法としての理念型の構築とその可能性

4-1 ウェーバーにおける「理解」のあり方

第二章では、ウェーバーの「価値討議」を授業研究に具体的に適用した唯一の先行研究である「研究カンファレンス」について検討した。「研究カンファレンス」は教育行為の「理解」について重要な示唆を与えるものではあるが、大村はま及び氏の実践を対象とするにあたっては、その方法や手順を直接適用することはできない。そこで、個の教育実践を解明するために、ウェーバーの「価値討議」がどのように方法的に具体化できるか改めて検討してみたい。

「研究カンファレンス」の効用として、自己の価値観の自覚とそれに伴う価値の対象化、すなわち「経験的事実の確定」と「実践的に評価する態度」の明確な区別という二つがあった。それは、授業研究を行う当事者が、自らを対象に行うことでより鮮明になっていた。しかしながら、我々は「経験的事実」として、自らをではなく、大村はまその人の価値観を明らかにすることを目指さなければならない。それは普段何気なく使用している「理解」という言葉についても、何を意味するかを改めて問う直す必要があるということの意味している。では、そもそも科学的な明晰さを伴う「理解」とはいったいどのようになされるのであろうか。ウェーバーは、次のように述べている。

広く一切の科学と同様、すべての理解は、「明証性」を求める。理解における明証性は、二つの種類があつて、合理的なもの（これも、論理的か数学的に分れる）か、それとも、感情移入による追体験的なもの、すなわち、エモーショナルな、芸術鑑賞的なものである。行為の領域で合理的に明確なのは、何と言っても、行為の主観的意味連関の知的理解が完全かつ明晰に行われる部分である。行為のうち感情移入的に明確なのは、行為の体験的感情連関が完全に追体験される部分である⁴⁶⁾⁴⁷⁾。

全ての科学と同様に、理解に求められる明証性は、行為の「主観的意味連関」あるいは「体験的感情連関」に認められるとウェーバーは述べている。そこで、そのような「連関」において認められる明証性とはどういったものか把握するために、ウェーバーが例として挙げた最も明証性の高い行為、また反対に明証性が極めて低い対象についてさらに見てみよう。まず、最も明証性の高い行為について、ウェーバーは次のように述べている。

最も高い「明証性」を持っているのは、目的合理的解明である。目的合理的行動とは、(主観的に)一義的に捉えられた目的に対して適合的なものであると(主観的に)考えられた手段を、もっぱら規準にして行われる行動を指すことにしよう⁴⁸⁾。

ウェーバーの定義する「目的合理的行動」の説明によると、そこに認められる「連関」とは「目的」と目的に対して適合的なものと考えられた「手段」の関係であると解釈することができる。例えばウェーバーは最も合理的な意味連関の筆頭として数学を例に挙げている。また体験感情連関については、目的合理的行動と比較して非合理的であったとしても、我々は感情移入によってその意味を理解することで、相当程度の「連関」を捉えることができるという。

一方、ウェーバーが明証性を殆どもたない現象として挙げているのは「精神病理学的な諸事象」「記憶現象」「知的な訓練現象」などである⁴⁹⁾。これらの現象に共通するのは、その過程において主観性が全く伴わないという点である。主観の伴わない事象には、目的や手段といった意味連関が見いだされることはあり得ず、したがって解明の対象とはならない。

つまり「理解」とは、人間の主観の伴う行為に対して意味連関を見出すことである、と考えることができる。そしてそのような意味連関の中でも、目的に対して選ばれた手段に見られる合理性が高ければ高いほど、「理解」においてはより「明証性」が伴うことになるのである。

4-2 個の教育行為に関する理念型を構築することの意味

大村はま及び氏の実践については、多種多様な評価に基づく研究がこれまで展開されてきたという事実は「はじめに」で触れたとおりである。このような多種多様な評価のあり方に対して、ウェーバーの提示する「理解」のあり方は、研究対象について集約された一つの思惟像を構築することを通して「明証的」に捉えようとするものである。このような、「理解」を目的にした様々な試みによって得られた複数の「意味連関」を集約し一つの思惟像として構築したものを、ウェーバーは「理念型」と呼び、次のように説明している。

理念型とは、思考のうえでの構成物であって、歴史的にあった現実でもなければ、「本来の」現実であるわけでもない。まして現実を類似として自分のなかへくみこんでしまうような図式の役割を果たすものでもない。そうではなくて、それは純粹に理念的な限界概念という意味をもつものであり、われわれはそれを基にして、現実について経験された内容のうち重要な特定の部分をあきらかにするために、現実を測定し比較しようとするのである。こういう理念型概念は、われわれが客観的可能性のカテゴリーを適用しつつ、さまざまな連関を構成しようとする構成物であって、現実在即して習得されたわれわれの想像力によって、ありそうなことと判断されたものにほかならない⁵⁰⁾。

ウェーバーの場合、研究対象は社会であり、我々の場合は教育であるが、双方ともに対象を規定する条件が無数にあり、対象を容易には限定できないという点で共通するものがある。そのような対象を理解するためには、様々な意味連関を集約することで限定し、対象を一つの理念的構成物を通してより理解を進めようとする必要があるとあり、そして、そのための認識の手段として構築されるものが、「理念型」なのである。

上の引用では「理念型」はあくまでも現実そのものを意味しないこと、すなわち方法的に仮設

されたものであることが強調されているが、そのような「理念型」の構築は教育学研究に対してどのような意味をもたらすのだろうか。

その答えは、これまで見てきた所から以下のように言うことができるであろう。すなわち、構築された「理念型」が仮説⁵¹⁾に留まるという事実は、第二章で確認した価値の干渉の必然性を考慮したうえで、研究の妥当性を問い続けることができるということの意味する。無自覚な実践的「評価」を前提に為された研究は、事象をある枠組みのもとに限定してしまうだけでなく、議論をその内に閉じたものとしてしまう。そのような研究は相互に関連することもできなければ、新しい議論の提示や批判がなされる可能性を加味していない。「理念型」は明示された限定のもとに経験的事実を検証可能な形態で確定することによって、議論を開かれたものにする事ができる。

また、「理念型」の構築は、ある事象の全体像というパースペクティブを認識としてもたやすることができる。なぜなら価値観は常に人間の行為の全体に関与しているからである。ウェーバー研究者としての林道義は、このようなウェーバーの社会学の性質を踏まえて次のように述べている。

ウェーバーの「社会学」は専門学科としての社会学と区別して考えるべきである。それはあらゆる社会現象を対象とした総合的な科学である。したがって、その中には歴史学も経済学も法学も政治学も、すべて入ってくる。それらの成果を駆使し、組み立てながら、社会を全体として統一的に把握しようとする試みである。それゆえ、それは、とかく細分化しすぎて己れを見失いがちな現代の社会科学に対して、一つの方向を指し示すといっても、決して過言ではないと思う⁵²⁾。

無自覚な実践的「評価」に基づく多彩な観点によって、研究対象が無限に細分化していくという現状は、現代の社会科学全般に妥当するものであり、残念ながら教育学研究にも該当するものであると言わざるをえないであろう。大村はまに対してなされた多種多様な評価の在り様についても同様なことが言える。

この点からも、数ある連関を一つに集約するような「理念型」の構築によって、それを認識の手段とするという事象の捉え方は、教育学研究においても有意義な方法として改めて試みるに足るものであると結論することができるだろう。

4-3 大村はま「国語科単元学習」を理念型構築の対象とする理由とその研究的可能性

本稿ではここまで、なぜそのような「理解」すべき対象として大村はまに着目するのかという理由については論じてこなかった。そこで、大村はま及び氏の実践、すなわち「大村はま国語科単元学習」に関する理念型を構築することの意味とその可能性という観点から、その理由について考えてみたい。

先行研究を見ると、大村はまを研究の対象とする理由の多くは、大村はまの実績の偉大さによって⁵³⁾、あるいは、現在の教育が望ましいとしているものに一致することによって⁵⁴⁾という「評価」に基づいている。

けれども、そのような前提のもとになされる研究は、今までの議論を踏まえれば、研究として十分な明証性を確保することは難しいと考えざるを得ない。第一の理由は「経験的事実の確定」と「実践的に評価する態度」の混乱があり、第二の理由は、時代の変遷によって「評価」の内実が流動してしまうためである。つまり、大村はまを研究する必然性自体が常に時代的要因によって規定さ

れ、その内実もまた変動していることになるのである。

ではなぜ、われわれは大村に着目する必要があるのでしょうか。その答えの一つは、大村はま及び氏の実践についての一次資料が異常とも言ってよい程に豊富にあるためである。大村と並ぶような著名な実践家には、芦田恵之助、斉藤喜博、林竹二などが挙げられるが、その中で類を見ないほど大量の記録の蓄積があるのが大村はまの特徴の一つである。より妥当性の高い理念型構築のためには、資料の豊富さは重要な要素である。もう一つの理由は、大村の思想及び教育実践には非常に強固な一貫性が認められることによるのである。例えば1970年に行われた富山県小学校新規採用教員研修会での有名な講演で、大村は「教えない教師」に対する批判を痛烈に行っている⁵⁵⁾が、退職した後の2002年に行った鳴門教育大学での講演でも同じ批判を行っている⁵⁶⁾。ここからは、三十年以上に亘って大村が同じ問題意識を維持していたとともに、指導に関して教師が負うべき責任の内実がほとんど変わっていないことが分かる。そしてまた、大村が残した記録のいたるところに見られるこの揺るぎない一貫性ととも、大村に研究対象として着目する理由として最も重要なのが、大村はまの指導に見られる強い合理的特性である。

氏が子どもの学習を最も妨げるのは自分の出来不出来を人と比べてしまう優劣の意識であると考え、一人一人に異なる課題を与える実践を考案したことは有名な逸話である。さらに教師である大村自身が一人一人の子どもを比較する意識を持つこと自体が罪深いと考え、長い教師生活の間、同じ教材を繰り返し使うことを自分に禁じていたという。

この事実からも容易に推察されるように、その膨大な仕事量は、大村が偉大であると見なされる要因の一つではあるが、我々はここにきわめて合理的な特徴を見出すことができる。他人との比較を避けるという目的に対して取られる、一人一人に異なる課題を与えるという手段の選択は、ウェーバーの言う最も明証性の高い目的合理的行動に他ならない。感情的な判断、すなわち膨大な仕事を避けるために自己の価値観に対して妥協するということは大村に見ることはできない。さらにこの合理性は何らかの内的一貫性において支えられ、大村はまの教師生活を一生に亘って規定し続けたと推測される。

以上のような理由によって、他のどのような実践者と比べても、大村はま及び氏の実践を対象に構築される理念型は極めて高い明証性を持つことが期待できるのである。

また、大村に対する理念型の構築は、ただ単に大村はまという個の教育行為についての事実の認識と理解をもたらすだけでなく、更なる可能性も秘めていると考えることができる。ウェーバーはこの問題に関して、次のように述べている。

純粹目的合理的行為には明確な理解可能性と合理性に基づく明白性があるため、純粹目的合理的行為を概念的に構成することは、類型（「理念型」）として社会学に役立ち、感情や錯誤など、あらゆる非合理性の影響を蒙る現実の行為を、純粹合理的行動に期待される過程からの偏向として理解させるものである⁵⁷⁾。

ウェーバーは高い明証性を備えた理念型はある種の基準として働き、非合理的な行為から見いだされる意味連関が捉えやすくなるという点を指摘している。大村の教育実践は例外的に高い合理性が認められるが、数ある教育実践のほとんどは何らかの非合理性が関与している。大村はま及び氏の実践を対象に構築される理念型は、その明証性の高さの故に、異なる実践者の理念型を構築する際にも、参照されるべき基軸として利用できる可能性が非常に高いと考えることができる。

すなわち、我々が着目し、その構築を試みようとしている大村はま「国語科単元学習」の理念型は、その他の多種多様な教育実践を理解するための一つの重要な起点として働き、大村ばかりでなく、他の実践者における様々な個性を解明するうえでも重要な働きをすることが十分に予測されるのである。

注

- 1) 甲斐伊織「国語科単元学習カリキュラムの系統性の見方—大村はまによる『話すことの系統表』によつて—」、早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊24号-1 2016年、p153-163
- 2) 若木常佳「個別化・個性化を可能にする学習システム—大村はまの場合—」、福岡教育大学紀要 第63号 第1分冊 2014年、p119-129
- 3) 世羅博昭「国語科授業構築のための原理と方法(4) —教材単元を経験単元の向きにした大村はま国語教室の実際—」『語文と教育 第12号』鳴門教育大学国語教育学会 1998年 p54-65
- 4) 藤沢令夫、『プラトンの哲学』、岩波書店、1998年、p2-18
- 5) Max Weber: Der Sinn der >Wertfreiheit< der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften, 1917, 邦訳書：中村貞二訳、「社会学・経済学における『価値自由』の意味」、『ウェーバー社会科学論集』、1982年、河出書房新社
- 6) 同書 (5) p310
- 7) 戸田功「教育実践研究の目的に関する一考察」関東教育学会紀要 第20号 1993年 p27-39
- 8) 「国語科教育実践場面の研究VII—国語科教育実践に関する『価値自由』討議(研究カンファレンス)の試み—」上越教育大学言語系教育研究系国語コース、研究代表者：安西勉夫、1995年
- 9) (注4) p17
- 10) 注5 p311 以下引用も同じ
- 11) Max Weber: WISSENSCHAFT ALS BERUF, 1919, 邦訳書、尾高邦雄訳、『職業としての学問』、岩波書店、1993年
- 12) 注5 p306-307
- 13) 注5 p307
- 14) 注5 p312
- 15) 注7 p32
- 16) 引用ではなく著者による強調。後の「望ましい」についても同じである
- 17) 注5 p309-310
- 18) 注5 論稿に数か所、「実践的=政治的な評価」との表記がある。
- 19) 注17
- 20) 注5 p321参照 「なにかの決定をなしうるような(合理的ないし経験的な)科学的操作など、ひとつとして存在しない。科学は個人に変わってこの選択の労をとれるまでになった、厳密に経験的な我々の科学が、そんなことを言って威張れるわけがない。だから、そんなことができるというふうな素振りも戒めねばなるまい。」
- 21) 注5 p314-315参照 「ある評価的立場を、個人的・社会的・歴史的制約にかけて経験的=心理学的にまた歴史的に研究して行きつくところは、きまってこの立場の理解的説明以外のなにごとでもない。」
- 22) 注5 p320参照 「経験的学科がその武器によって提示できるのは、ただ、(一) どうしても必要な手段、(二) 避けることのできない副次結果、(三) それらが条件になったのことが、考えうるさまざまな評価相互間におこる競争、その実際の結果、これ以上のなにも提示できない。」
- 23) 『社会学・経済学における「価値自由」の意味』、『職業としての学問』双方で何度も述べられている。
- 24) 注11参照 ウェーバーが、教壇上で取るべき態度や判断を煽動する人々を皮肉としてこのように呼ん

だ

- 25) 前注
- 26) 注10
- 27) 「自由」「対等」といった言葉は、いかにも道徳的・倫理的な目的が研究に含まれるような印象を与える。しかし、ウェーバーは対等さについてはあくまでも「(科学的ではない) 人間的な副次結果」(注5 p315) に過ぎないと述べている。「自由」についての「科学的」な効用については本章で論じる
- 28) 注7 p37
- 29) 注5 p322
- 30) 注5 p315
- 31) 注8 有沢俊太郎 p9-15参照
- 32) 注8 内藤郁夫、島倉正徳、堤恵美子によって、二つの区別をするための工夫及び心構えについて詳細に論じられている p38-45
- 33) 注8 p15参照
- 34) 注8 p101
- 35) 注8 p155
- 36) 注5 p315
- 37) 林道義、『ウェーバー社会学の方法と構想』、岩波書店、1970年、p11-14参照
- 38) 注8 p150
- 39) 注8 p147
- 40) Max Weber: Die Objektivität 《sozialwissenschaftlicher und sozial-politischer Erkenntnis, Gesammelte Aufsätze zur wissenschaftslehre (Tübingen: J.C.B.Mohr, 1922), SS.146-214 邦訳書：徳永洵訳、「社会科学および社会政策的認識の『客観性』」、『現代社会学大系5 ウェーバー 社会学論集』青木書店、1971年、p30
- 41) 注40
- 42) 藤沢令夫、『「よく生きること」の哲学』、岩波書店、1995年、p253
- 43) 注42 p256-258参照
- 44) 注42 p255
- 45) 注42 p261
- 46) Max Weber: SOZIOLOGISCHE GRUNDBEGRIFFE, 1922, 邦訳書：清水幾太郎訳、『社会学の根本概念』、岩波書店、1972年、p10
- 47) 「明証性」はドイツ語〈Evidenz〉の訳語であるが、清水幾太郎は「明確性」と訳している。「明証性」は後に引用する『理解社会学のカテゴリー』での林道義による訳語である。本稿では混乱を避けるために「明証性」に訳語を統一した。
- 48) Max Weber: ÜBER EINIGE KATEGORIEN DER VERSTEHENDEN SOZIOLOGIE, 1913, 邦訳書：林道義訳、『理解社会学のカテゴリー』、岩波書店、1968年、p13-14
- 49) 注48 p14
- 50) 注40 p55
- 51) 便宜上「仮説」という言葉を用いたが、厳密にはウェーバーはこのように表現している。「理念型概念は、『仮説』ではないけれども、仮説構成に方向をあたえようとする。それはまた現実そのままの叙述ではないけれども、叙述にたいして一義的な表現手段を提供しようとする。」(注40 p51)
- 52) 注37 まえがきより引用
- 53) 吉田祐久 (2000) 山本悦子 (2000) 須郷和歌子 (2008) 甲斐伊織 (2012) 稲井達也 (2014) 等
- 54) 世羅博昭 (1998) 熊谷芳郎 (2006) 坂東智子 (2009) (2014) 甲斐伊織 (2016) 等
- 55) 大村はま、『新編 教えると言うこと』、ちくま学芸文庫、1996年、p37-40

- 56) 大村はま、『教師 大村はま96歳の仕事』、小学館、2003年、p16-17
57) 注46 p12

(2018年10月25日提出)

(2018年11月16日受理)