

〔研究論文〕

垣内松三『国語教育科学概説』の今日的意義 ——国語教育誌学における授業研究方法論に注目して——

藤 森 裕 治

1. 問題の所在

垣内松三『国語教育科学概説』（以下『概説』とする）は、独立講座『国語教育科学』として昭和9年（1936）4月から刊行された12巻本（実際は文学社より9巻刊行）の第1巻である。巻頭言に「国語教育科学全体系の序説として国語教育科学の基礎概念を考察することを目的とする」とあり、垣内国語教育研究の集大成たる事業のプロローグであった。

『概説』において垣内が取り組んだ問題は、当時の国語教育研究における方法論的混乱の整理である。実践事実の記述による経験科学か、教育理論の演繹による規範科学かという従来の葛藤を止揚し、科学として国語科教育研究が自立し得る方法論体系はいかにして可能か。これが垣内のアポリアだった。

さて昨今、国語科教育における授業研究の方法論が様々な場で議論されている。例えば藤原顕（2002）は1980年以降の国語科授業研究について、学習指導の一般法則を提示するか個々の実践事実を記述する作業に徹するかの間で、方法論的葛藤があるとしている⁽¹⁾。第103回全国大学国語教育学会では、授業研究の在り方に関する研究方法論について、理論的な規範性の探究と実践的な教育事実の認識とをどうすりあわせるかが、課題として示されている⁽²⁾。第104回同学会でも、国語科授業研究が普遍的な説明概念を目指すのか個別的な記述概念に徹するかをめぐって、意見交換がなされている⁽³⁾。

こうした議論を見ると、その本質部分は『概説』において垣内が提示した問題と非常によく似ている。それにもかかわらず、国語科教育研究で『概説』に言及したものはごく少ない⁽⁴⁾。特に、国語科授業研究における方法論的検討としてこれを取り上げたものは、皆無に近いのである。

『概説』がかくも顧慮されない要因は、その研究成果に見るべき価値がないか、あるにもかかわらず我々が見落としているかのいずれかであろう。この点を確かめる意味で、稿者は、最近公開された国語科の実践報告を対象に、垣内の議論を援用した批評

を試みている⁽⁵⁾。その作業から判明したことは、実践をいかに表象すべきかという今日的課題が、『概説』で既に検討されている事実であった。

それでは、『概説』刊行当時、先述の問題はどのような文脈をもって提起され、解決に向けていかなる基礎概念と方法論が示されたのだろうか。そこにおける垣内の議論から、今日の国語科授業研究に資する方法論的知見を見出すことはできないか。

こうした課題に基づき、『概説』における授業研究方法論を再検討することが、小稿の目的である。

2. 『概説』以前の授業研究に関する史的概観

2.1. 授業研究の措定

『概説』の検討に先立ち、これが世に出る以前の授業研究の動向を概観しておく。なお、小稿では「授業研究」を下記のように定義して用いる⁽⁶⁾。

〈基本概念〉学校で意図的・計画的に行われる教育実践場面を対象とした分析・検討のうち、以下の目的・対象の少なくとも一つに該当するもの。

〈目的〉

- ・教師の実践的な力量形成
- ・教授若しくは学習における法則・規範の解明
- ・個別的若しくは一般的な教育事実の認識と記述

〈対象〉

- ・授業者、学習者、教材等、授業の成立面
- ・目標、内容、方法、評価等、授業の構造面
- ・教育制度、教育課程、教育設備等、授業の環境面

2.2. 授業研究の源流（明治期）

我が国の近代授業研究の源流は、明治5年（1872）の「学制」公布当時まで遡ることができる。当時は欧米式の新しい教授法を開発・普及することが急務とされ、そのための教員養成講習が各地で行われた。モデルは東京の師範学校でスコット（Scott）の指導下に行われた一斉授業方式であり、この教授法の受容と普及が近代授業研究の出発点である⁽⁷⁾。

制度的講習として始まった授業研究は、明治10年代に入ると研修的色彩を強めて活性化する⁽⁸⁾。中で

も明治16年(1883)に刊行された若林虎三郎・白井毅『改正教授術』は、授業作りテキストとして普及した。この巻一冒頭には「他教師ノ授業スルヲ見テ如何ニ批評スベキヤノ要点⁽⁹⁾」が記されており、臨床的な授業研究の萌芽として興味深い。

明治20年代になると開発主義教育の画一化・形骸化が批判され、教育思潮はヘルバルト(Herbert)主義へと大転換する。これを受けて明治27年(1894)に谷本富『實用教授学及教授法』、明治31年(1898)に清水直義『五段法実地教授例』等が刊行されたが、授業研究の目的は新教授法の伝達に傾斜し、ヘルバルト教育学独特の哲学的反省とは乖離していく。

こうした状況に対する批判が提起されるようになったのは、明治後期である。発端は明治32年(1899)の樋口勘次郎『統合主義新教授法』、及び明治39年(1906)の谷本富『新教育講義』の刊行だった。ただし樋口らの議論は形骸化した教授法の見直しであり、活動主義的教育の普及が主たるねらいであった。

一方、彼らと同時期には、教育学者の小西重直や乙竹岩造らによって、ライ(Lay)の実験教育学を初めとした児童の学習発達に関する欧米の研究成果が多数翻訳されている。だが、それらはほとんどが研究者間での学説紹介にとどまり、教育実践場面の諸事実(以下実践事実とする)とは没交渉であった。

ところが明治末期になると、沢柳政太郎らによって、こうした教育学研究の在り方を見直そうとする動きが現れる。明治42年(1909)、沢柳は実践場面に無頓着な教育学者の多いことを批判し、新しい教育学研究として実際的教育学を提唱する⁽¹⁰⁾。学校現場の実利的要求に応えようとする沢柳への批判は少なくなかったが、実践事実への顧慮を欠く教育学研究者に、大なる反省を迫ったことは確かである。

2.3. 自由主義教育と授業研究(大正期)

明治末期に始まった自由民権運動は、大正デモクラシー運動に展開する。この社会情勢に後押しされて勃興したのが、自由主義教育運動である。自由主義教育運動を背景に、大正期の授業研究は以下に示す三つの特徴を呈することとなる。

その第一は、私立学校が相次いで創設され、教育課程のレベルで実験的な取り組みがなされたことである。先述の沢柳政太郎による成城小学校に始まり、羽仁もと子の自由学園、赤井米吉の明星学園、野口援太郎の児童の村小学校など、大正期には多くの私立学校が創設されている。その中で、例えば沢

柳によって紹介されたドルトン・プランが成城小や明星学園で採用され、生徒の自主学習を中心に据えた授業が積極的に行われた。私学におけるこうした動きは国・公立学校にも影響を与え、教案通りに授業を展開してよしとするこれまでの指導観に見直しを促す契機となっている。

第二は、実践記録や教育事実をありのままに記述したものが少なからず認められることである。例えば大正6年(1917)に創刊した保科孝一主幹の月刊誌『国語教育』には、研究者の諸論考とともに各地の実践事例が公開されている。その中で、白鳥千代三、金子彦二郎、赤塚吉次郎らは自己の実践経過を写實的に報告して読者の参考に供している。また、大正14年(1925)に千葉県師範学校附属小学校で行われた綴方授業の記録には、学習者の指摘に教師が困惑する場面などがそのまま報告されている⁽¹¹⁾。

第三は、実践の当事者たる教師の中から、独自の実践理論を提唱する者が各地に現れたことである。例えば明石女子師範学校の及川平治は「分団式動的教育法」を提唱し、その要諦を「自学・輔導・自力構造」という概念で構造化している。奈良女子高等師範学校附属小学校の木下竹次は、大正12年(1923)に『学習原論』を刊行して学習者の側にたった指導法を説き、「教案」と称していた授業計画を、授業後の反省まで記述させる「学習指導案」に改修して多くの支持を得ている。国語科では、芦田恵之助、友納友次郎らによって読方・綴方の指導法が本格的に議論され、両者の名とともに児童の学習過程を重視した実践が全国的に展開している。

このように、明治期からの懸案だった教育理論と実践との架橋は、大正期に主として先駆的な実践者らによって試みられたと見ることができよう。ただし、それゆえ彼らの理論が規範論(〜すべき論)乱立の様相を呈したことは、よかれ悪しかれ否めない。

3. 『概説』刊行に至るまでの動向

3.1. 大正期における垣内と授業研究

国語科授業研究に関連する垣内の活動は、明治末から始まっている。当時、垣内は東京女子高等師範学校附属の小学校・高等女学校(中学年まで)で児童生徒の読文能率の調査と題し、学習者の読解能力における発達過程を測定している。これは実験心理学の方法を応用したもので、垣内は類似の調査研究を大正から昭和前期にかけて複数行っている。『概

説』では、こうした手法による学習事実の把握について、「国語教育の全面を掩ふものではないとしても……国語教育の事象状態の解明に役立つ（著作集第五巻・p.135）」とし、方法論体系を構想した背景に上記の調査研究があったことを示唆している。前述の時代状況と対比すれば、垣内のこうした研究姿勢がいかに先駆的であったかは論をまたない。

大正11年（1922）には、垣内の国語教育研究を代表する『国語の力』が刊行されている。ここには芦田恵之助による「冬景色」の授業記録が引用されているが、発刊当時、芦田は朝鮮総督府にあり、かかる引用は本人にも望外であった⁽¹²⁾。つまり、垣内自らが研究上の重要資料として、実践の写実的記録に注目したわけである。このあたりに『概説』で提唱された国語教育誌学の萌芽を窺わせる⁽¹³⁾。

3.2. 国語教育科学の構築

各地の実践者を中心に盛り上がった大正自由主義教育運動の一部は、昭和前期になると研究者との連携・協同による科学的な授業研究に発展する。

例えば東京帝国大学の阿部重孝、法政大学の城戸幡太郎らは、昭和6年（1931）に講座『教育科学』を創刊し、在野の教師らと実践事実を実証的に解明しようとした。この機関誌の読者を母体にして、昭和12年（1937）には教育科学研究会が結成されている。

国語教育界では、芦田恵之助らを中心に昭和6年より月刊誌『同志同行』が創刊され、翌年の再興第一巻以来、ほぼ毎号にわたって芦田らの詳細な実践記録を掲載している。この雑誌には垣内もかわり、研究同行が行う授業を数多く参観している。その中で「シタキリスズメ」、「乃木大将の幼年時代」、「釈迦」等の授業が『概説』に引用され、方法論を具体化する上での典型例として解題されている。

周知のように、芦田は独自の実践理論をもって大正期より全国の教壇行脚をしている。垣内は、自身が提唱した形象理論の実践者として芦田を高く評価し親交を重ねていたが、初めて芦田の授業を参観したのは「冬景色」実践から10年後、昭和7年（1932）2月29日のことである。垣内はこの時の感動を次のように述べている。

多く（の教師）が叙述的機構の上に彷徨する時、すでに之を克服せられ、表現的の立場にあり、約十年の今日、すでに又之を突破せられて、象徴的立場にあり……（芦田）先生の過程は、私は、かぎりなく尊いものに思ふ⁽¹⁴⁾（括弧内引用者）

上の言辞にあるように、芦田実践を参観した後、垣内は実地の授業を参観することで観照された知見を興奮気味に語っている。奥水実（1938）によれば、垣内が実地授業で参観した児童・生徒は、延べ約30万人にもなるというが、この膨大な作業が意味するものは、実地の授業研究において得るべき知見が、いかに重要であるかの認識に他ならない⁽¹⁵⁾。

『同志同行』と並行して、昭和8年（1933）からは垣内の編集による雑誌『コトバ』が文学社から発行され、毎号の巻頭には垣内の国語教育論が寄せられている。垣内は同誌の昭和8年11月号で「国語教育誌学考」を特集し、国語教育研究における誌学的アプローチの方法を論じた。その文章は翌年刊行された『概説』の「方法体系（上）」に再掲されていることから、国語教育科学の中核部分は昭和8年の段階ではほぼ完成していたと見ることができる。

4. 『概説』における国語科授業研究の方法論

4.1. 国語科授業研究のアポリアと基礎概念

授業研究の在り方について『概説』で提起されたアポリアを、これまで概観した『概説』以前の動向に相関させてまとめると、以下のようになる。

明治期に研修的性格で出発した授業研究は、教授法開発と教育学研究との乖離が問題視されながら、大正期には主として実践者による授業記録の公刊と規範論の探究とによって活性化した。昭和に入ると実践者と研究者とが協同で授業研究に取り組む機運が生まれ、臨床的授業研究によって示唆される知見への関心が高まってきた。しかし、実践事実の扱い方や研究の目的、手続き等は錯雑としており、ややもすると性急な議論で安易に規範論が導かれてしまう。これを方法論的にいかに整序し統一すべきか。

以上の問題を解明するための基礎概念として、垣内はまず、国語教育研究の方法論を以下の三系列にまとめる。（以下、頁番号は著作集第五巻による）

- 1 国語教育の本質とその内部構築の解明を目的とする国語教育の本質論
- 2 国語教育の事実の実験、統計、測定に基づき、その基礎工作を施す国語教育の事実論
- 3 国語教育の実状について、種々の規範を設けてこれを規制しようとする国語教育の規範論

このうち、「国語教育の実際に関係し、これに対して種々の発言をなすものは、第三の規範的国語教育理論でなければならない（p.220）」というのが垣

内の信念であり、それが国語教育科学の独自性を保障すると考える。ただし、規範論が国語教育の実際に関係する理論として実質的にはたらくには前二者との関連が不可欠と考え、次のように付言する。

本質的国語教育理論或は事實的国語教育理論に立ち、何らの手続きを踏むことなく、直ちに、国語教育の実践に対して発言しようとするものの忽忽であることを指摘し、又、単に規範的国語教育理論に立ち、事実についての探求を怠り、本質の洞察による補強を閑却するものの危険をも指摘しなければならない。(p.221)

国語教育実践に「かくあるべし」という規範論的信念を提示する際には、その大前提として国語教育の現状及び学習の実態が「いかにあるか」という事実論的認識を徹底し、国語教育とはそもそも「いかなるものか」という本質論的体験の獲得に勉めねばならない。その際、本質論にかかわる研究方法として国語学と教育哲学が、事実論のそれとしては教育心理学と教育社会学が挙げられる。それらの方法を援用し、実地の授業実践に即して国語教育の本質と事実と規範とを総合的に追究すること。これが先のアポリアに対する垣内の答えであり、その基礎工作として提唱したのが国語教育誌学であった。

4.2. 国語教育誌学の方法論

(1) 目的

国語教育誌学の目的について、垣内は次の二点を提示している。これらは、授業研究の目指すところが実践事実に対する記述概念の徹底か説明概念の提起かという今日的な問題に対し、一定の方向性（あるいは解答）を与えているように思われる。

- ・ 一切の空疎な理論を斥けて、教室に生起する国語教育事象を忠実に記載することによつて、これを保有し、これをその観照の対象としようとする (p.115)
- ・ 国語教育の事実に基づき、その機能を拡大して、一般法則を発見せんとする (p.122)

目的の第二にある一般法則とは、すべての実践に適用できる法則である。となると、これをいきなり方略的な規範として発見することはできない。例外の発生を無視しない限り、一般法則としての規範を実践事実の先行して適用することは、できないからである。それでもなお、すべての実践に適用可能な法則を求めるなら、そもそも国語教育をいかなるものと認識し把握すべきかといった、本質論的な説明概念に向かうはずである。事実、垣内は国語教育の本質論を次のように位置付けている。

国語教育の本質論、即ち、国語教育とはそもそも何

であるかといふことは、すべての国語教育理論が、その理論の構成上必然的に、その根底に潜ませてあるものなのである。(p.190)

このような本質論的説明概念を実践事実の忠実な記録化（目的の第一）に反映させた場合、それは実践をいかにとらえ表象するかという事実論的記述概念の構築と同値である。ここにおいて記述概念と説明概念との相克は止揚されるのである⁽¹⁶⁾。

(2) 対象

誌学的アプローチとして実践事実をとらえる際、垣内は次の三則に沿うべしとしている。

- 一 事象状態（教室の姿）
- 二 事象論理（教授の筋）
- 三 事象聯関（陶冶の力） (p.132)

事象状態とは、授業を構成する教師・学習者・教育内容・教室等における、所与の事実や状況を指す。既に述べた読文能力の発達論的研究に代表される実践場面の測定データなどがこの一例である。垣内は、こうした情報は「教材学習・指導の解釈の端緒を得 (p.135)」る際に有効であるとしているが、あくまでもその限りでのみ扱うべきとする。

事象論理とは、教師によって組織された授業コミュニケーションの接続と展開の具体相を指す。垣内はこれを時系列にそつて忠実に記録する方法を探究しているが、その内容は発話や作業の記録にとどまらず、指導者の一挙手一投足、板書、児童学習帳等、「教室内に生起する一切の事象 (p.136)」を対象に挙げている。今日の談話・会話分析で行われるトランスクリプトに相当する記述対象である。

事象聯関とは、授業が相互作用的に展開する中で主体間に生じる「内面的構造 (p.137)」を指す。すなわち「気だるさ、ひきしまり、強さ、弱さ (p.137)」などの雰囲気的な様相をも含めた、授業の質的状況である。垣内はこのような対象が特に意味をもつ例として「転機 (p.148)」の作用を指摘する。転機とは授業の節目であり、学習者が新たな知識を獲得したり思考を深化させたりする局面を言う。

このような場面は完全には予測できず、観測可能な事実として現れるとも限らない。垣内は、それをとらえるのは記録者の鍛錬と理會に負うとし、先駆者に東京日日新聞記者の青山広志を挙げている。

さて、以上の三則を今日的知見としてとらえ直すと、これらは社会的行為を構成する三要素〔構造・機能・意味〕と対応して興味深い。授業コミュニケーション研究に置き換えれば次のようになる。

- 1 教師・生徒の役割関係、学習環境、学習者の発達段階など、授業の環境構造……………事象状態
- 2 学習活動の展開、教師の講義、板書、ノート指導など、授業の制御機能……………事象論理
- 3 関心・意欲、知識・技能の獲得、思考の向上・深化など、授業の自省的意味……………事象関連

今田高俊によれば、これら三要素は、相互に作用しながら行為次元とシステム次元とを螺旋的に往復する⁽¹⁷⁾。垣内の知見もこれと似ており、前述の三対象をすべて具備しつつ、「事実」に即して法則を求め、法則を認めて事実を徴し、常に鍛錬を志向することが、実践の意義である (p.150)」としている。

(3) 表象の主体

一般に、実践事実を把握し表象する主体とその方法には二つの方向が考えられる。実践の当事者かそれ以外かである。前者の場合、実践事実の表象は当事者の自己言及となり、外部記録に表れない内省や感情を伴って、実践と自己の関係が遡及的に反省される。垣内はこれを「内部主観的観照」と称する。

これに対し後者の場合、表象される実践事実とは外部観察者による把握内容となり、当事者とは異なる文脈把握を伴って、実践の意味が解釈される。

この問題について、垣内は次のように整理する。

主 体	実践事実とのかかわり
学習指導の作業に当たるもの	教育事象の自評と反省による内部主観的観照
学習指導の傍観者	教育事象の測定や解釈による主観的或は客観的観察

(pp. 116-117をもとに図表化)

ただし、垣内はいずれの主体も、ねらいは合一共有すべきと考えている。それは「国語教育の研究の基底としての事実を如実に把握すること (p.117)」であり、実践として何が現象していたのかを当事者と観察者とが共有することである。こうした考えはある意味で当然のことだが、

いずれも国語教育事実の上に立つものであるが、その特有の推論方式は純粋なる客観的把握を超えてその前提へと急ぐ (p.117)

とあるように、垣内は実践事実の詳細を純粋に客観把握することには限界があり、それを目指す必要はあっても、完成させること自体が目的ではないと考える。そして、当該実践に参加した主体の間で矛盾なく合意できる事実が精緻に記されてあれば、問題とすべきはその事実を成り立たしめる本質論的な法則の直観にあるとする。

以上の知見をまとめると、授業研究における主体は二分されるものの、その目的は実践事実を主観が排除されない状態でリアルに再現・把握することとなろう。この立場に立つとき、我々は実証性の名の下に主観的記述を排除することの不当性に気付く。それは、今日の教育学における量的研究の限界認識、あるいはエスノグラフィ等による質的研究の提唱と符合する見解でもある⁽¹⁸⁾。

しかしながら、垣内が示した表象の主体認識には、看過できない欠落のあることも指摘せざるを得ない。それは、実践を観照・表象すべき学習者への言及がまったくないということである。垣内は「事象の裡に在りては、学習者がその成員であるやうに、指導者もその一成員 (p.116)」であるとし、実践事実を教師、学習者、教科内容の間主観的実存と見る。この立場からすれば、学習者による内部主観的観照も重要な言説だと発想して当然であり、事象関連を精緻にとらえる上では必要な情報ですらある。現に今日の授業研究では、実践事実に対する学習者自身の内省や批評に注目した事例が示されている⁽¹⁹⁾。

(4) 表象の方法

実践の当事者による表象の方法的な典型例として、垣内は当時中学教師だった西尾実の「ある日の国語教室」と題した文章を掲載している (pp.118-122)。西尾の文章は、同じ日に四学級で同じ授業を繰り返した際の内観記録である。私小説を思わせる文体で、次の事柄を時系列に沿って述べている。

- ①教材文と授業のねらいについての紹介
- ②第一次から第三次までの授業の概要と授業時における教師の心内過程
- ③四つの授業全体についての反省と分析
- ④今後に向けての課題

このうち、③における記述を抄出する。

第二次の教授経験は私を喜ばせすぎた。従つて第三次の教室に立つた私は、どこかに、生徒達の握つてゐるものも、疑問としてゐるものも皆わかりぬいてゐるといつたやうな自信—実は自負のいかつさを示してゐたらうと思いかへされる。このあく強さが教授の最初から、無意識に生徒の心理を圧迫してゐたことと思ふ。(p.121)

こうした文章を、垣内は次のように評している。

この文は、一語もぬきさしならぬ文であるから、全部を書写した。……われわれが茲に課題とするところは、そのこと (引用者注：同一教材の授業が繰り返されると、先行する実践事実が後の授業展開を決定する基礎的要素になるという知見) を教授者の個人的な反省もしくはその記録としてのみ見ることでなく、かうした国語教育の事実記録に基き、その

機能を拡大して、一般法則を発見せんとする点にある。(p.122)

上の指摘を見ると、当事者による実践の表象方法について、垣内はこれを透徹した内観によって記述される一種の「文学的な語り」と位置付けているように思われる。なぜならその信頼性を保障するのはいわゆる反証可能性などではなく、個別的な実践の「語り」に本質論的な一般法則を看取する作業だというのが、垣内の立場だからである。

一方、実践の外部観察者による実践事実の記録と表象方法については、芦田恵之助の見解として次に挙げる記録者の必要を説き、同氏による「ヒゴヒ」の授業記録を引用している。

- 一 教室の空気、教授の語にのみ注意して記録する者
- 二 教師の言を一語残さず記録する者
- 三 児童の言を一語残さず記録する者 (p.138)

すなわち固有の実践事実における包括的で微視的な記録の必要である。これらが精緻な資料として提示され、「その全貌を解釈し、そこに『在るもの』『在るべきもの』『在らねばならぬもの』を識別して、一般に通ずる法則を発見すること (p.132)」が国語教育誌学の展開であるとしている。

垣内が目指した精密な授業記録は、記録再生装置の飛躍的な発展に支えられ、現在ではかなりの精度で実現している。ただし、垣内は記録が精緻を極めても、分析と考察に際しての視点は「常に全体的統一としての事実 (p.133)」を対象にすべきと考えており、一面的で部分的な事実から安易な典型化を求めてしまうことの危険性を指摘している。目的論と同様に、ここでも先述した三つの方法論すべてに対する視点が求められているのである。

5. 今日の授業研究方法論への応用

5.1. 『概説』の方法論的課題

第二次大戦後の授業研究は、昭和26年(1951)における教科研の再結成を一つの起点と見てよい。そこには大田堯、柴田義松、斉藤喜博ら、多くの実践・研究者が参集し、関係諸研究を応用して多様な試みがなされている。昭和30年代後半になると授業研究の方法と方法論が活発に開発・議論され、40年代にはそれが乱立の様相を呈している⁽²⁰⁾。

しかし、同時期に『概説』の方法論自体を深化・発展させた国語科授業研究は、管見する限り見あたらない。教育学全体に視野を広げれば、例えば広岡

亮蔵による最適化理論など、『概説』の思想を髣髴とさせる考察はいくつかある。だが、昭和40年代以前、研究方法論を有機的に統一して実践をとらえ、全一的な実践事実として表象し、かつ理會しようとした国語科授業研究は、指摘することができないのである。垣内は国語教育科学の本格的な継承発展を見ることなく、昭和27年(1952)に没している。

とはいえ、これを後学における垣内学説の無視・無理解と判断すべきかは慎重を要する。垣内は、自ら提起した本質論・事実論・規範論の「有機的統一に於てのみ、国語教育の実践への連繋が所期せられる (p.225)」としている。だが、連繋すべき実践は、おそらく垣内が考えるほど一元的な体制にはない。

例えば実践場面に生きる者には、国語教育の来し方行く末(本質論)を思索する朝もあれば、明日の授業準備(規範論)に悩む夜もあり、授業中に泣き出したA児の心(事実論)を思う午後もある。ここに挙げた三つの場面において、実践と連繋すべき方法論的知見は、括弧内のそれに特化されよう。なればこそ、新米教師は百の本質論より明日の授業作りに役立つ具体的な一の規範論を求めるのである。国語科授業研究が垣内が言う有機的統一を満たさぬ限り、本質的な教育改善に貢献し得ないとすれば、それは理想ではあっても現実的でない。

しかし、そのような現実にもかかわらず、ある面で実践は確かに一元的である。例えばA先生が担当するB組の「国語」は、無数のエピソードに散逸し得る一方で、全体としてまとまりをもったA先生によるB組の「国語」という実践事実たり得ている。そこにはある種の有機的統一があって、それが実践の諸断面を繋いでいると言わざるを得ない。

5.2. 実践場面における三つのレベル

上記の問題に関連して、藤森裕治(2002)は授業コミュニケーションを「マクロ・メゾ・ミクロ」の三つのレベルにおける重層的な相互作用としてとらえる立場を提示している⁽²¹⁾。社会システム論から導出したこの知見を前述の問題に取り入れた場合、如上の課題に対していかなる展望が得られるだろうか。以下、各レベルの特性として示された内容と、『概説』における方法論との関連性を考察する。

(1) マクロ・レベル：本質論的体験：説明概念

教師が学習者の一般的な発達段階や言語能力をどうとらえ、教材や教育に対する専門知をどのように有するかによって、授業の傾向は異なる。また、教

師や学習者の人間観や授業観は、一種の学級文化を形成する。こうした、実践の外部環境に位置づく本質論的な法則や原理の次元がマクロ・レベルである。

通常、このレベルにある法則や原理は一般的・普遍（不変）的なものとして把握されており、疑いなく認めるべき規準として、実践に投影される。ただしそれは個別的・具体的な処方ではなく、実践の全体に根底から作用するものとなる。すなわち、このレベルと連繫する知見は、『概説』のいわゆる本質論的体験によって充実するものである。

(2) メゾ・レベル：規範論的信念：説明概念

個別的・具体的な授業が行われる前、教師はこれをいかに展開するか構想する。学習者の動きを予想し、教材解釈と自己の指導観に照らし合わせて授業を組み立てる。実際の授業が行われた後、今度はこれをふり返り、注目すべきエピソードを出力して成果と改善すべき点とを内省する。前掲した西尾の文章が好例である。

このような場では、授業コミュニケーション場面（後述するミクロ・レベル）の出来事とマクロ・レベルの価値観・知見とがすりあわせられ、両者を矛盾なく繋ぐより実践的な知見が探究される。これが、メゾすなわち中間相の作用であり、垣内が言う国語教育科学の独自性は、おそらくこのレベルにある。

メゾ・レベルで最も要求される知見は、規範論的信念である。この教材でこの力をつけようとするのなら、授業はいかに進めるべきか（べきだったか）という知見に基づき、計画と評価を繰り返す。ただしそれは、マクロの一般法則とミクロの実践事実とに整合しなければならない。だからこそ垣内は、規範論に本質論・事実論の裏付けを求めたのである。

(3) ミクロ・レベル：事実論的認識：記述概念

ミクロ・レベルとは、いままさに個別的・具体的に接続・展開する授業の対人コミュニケーションを指す。ここで行われるコミュニケーションは、参加者間のネット・ワークによって形成される出来事であり、教師も学習者も「授業」というシステムの環境として同じ地平に立つ。

そこでは、教師の意図通りに学習者を動かすというメゾ・レベルの発想は原理的にできない。共時的にとらえ得るのは、いま・ここで展開する対人コミュニケーションであり、教師・生徒の役割関係も発話の意図も、ましてや行為の理由も、コミュニ

ケーションに先行して設定することはできない。すなわちミクロ・レベルは創発的な出来事を記述することではかたえ得ないのである。そして、記述された内容を実践事実として、メゾ・レベルやマクロ・レベルにおける分析・検討が作動するのである。

このような意味で、ミクロ・レベルにおける事象は事実論（行為論）的認識の対象となる。垣内が実践を忠実かつ克明に記録する必要を説いたのは、このレベルである。おそらくその根底には、充実した解釈は実践事実を純度の高いテキストとして表象して初めて可能だという発想があったに違いない。

5.3. 結論

以上のように、藤森が提起した三つのレベル概念と『概説』における三系列の方法論とは、無視できない対応関係を指摘することができる。いずれも排他的には存在し得ず、相互作用的にその特性を規定し合う点では、一元的な有機的体制でもある。

もとより『概説』にこうしたシステム論的な授業コミュニケーション図式は描かれていないが、両者の関係を下表のようにとらえることで、『概説』における方法論は、国語科授業研究の今日的課題に一定の示唆を与えている。一言で言うなら、実践場面を構成する各レベルは、それぞれ独特の方法論を要請するということである。と同時に、それぞれの方法論によってとらえ得る実践の各レベルは、強い相互作用によって結ばれているということである。

垣内が構想した国語教育科学とは、これら三つのレベルが互いに批判的検討を重ねる姿に違いない。今日でもこれが国語科授業研究の基礎概念たり得ることは、おそらく否定すべき余地がない。

レベル	方法論	概念装置	特 徴
マクロ	本質論	一般的・普遍的な説明概念	実践の一般法則として獲得される価値観・知見
メゾ	規範論	個別的・具体的な説明概念	実践事実と一般法則との間の自己組織的往還
ミクロ	事実論	個別的・具体的な記述概念	創発的なシステムとして現象する実践事実

ただし、小稿におけるこれまでの議論を踏まえると、これからの国語科授業研究は、『概説』に欠落していた今一つの作業を必要とするであろう。

それは、ミクロ・レベルの実践事実のもとより、学習者におけるメゾの規範論、マクロの本質論につ

いても、これを主題化して取り上げる作業である。既に述べたように、ミクロ・レベルにおいては教師も学習者も「授業」の環境として同じ地平に立つ。とすれば、学習者にもメゾ、マクロで作用する法則や原理、規範があると見て当然であろう。

学習者を被験者から表象主体にとらえ直すとき、国語科授業研究は新たな知と出会うには違いない。

6. 結語

最後に、今後の課題を挙げて結びとする。

第一。垣内は『概説』の方法論体系を構築するにあたり、クリーク、シュプランガー、ケルシェンシュタイナーら、海外の教育研究者から多くの示唆を得ている。ドイツを中心とするこれらの教育学者から彼が何を取捨し自己の方法論に反映させたかという問題は、垣内研究の上で必要な基礎作業である。小稿では『概説』の今日的意義に焦点を当てたため、上の問題には言及しきれなかったが、授業の実証性や事実認識における現象学的知見の導入などは、明らかにクリークらの影響を受けた部分である。

第二。『概説』の第五章で、垣内は「国語教育科学の基本組織」として「国語陶冶の理念と理想」から「国語陶冶の事実の変遷」まで、十種の研究部門を提唱している（pp.217—218）。小稿では授業研究の方法論に注目したため、各研究部門に言及していない。しかし、上の各部門における本質論・事実論・規範論の関係は「一律には決定し難い（p.219）」とあり、研究組織の次元で再検討する余地が残る。

第三。形象理論では、叙述・表現・象徴の各機構に基づくテキスト解釈の方法論が示されているが、これと国語教育科学における事実論的認識・規範論的信念・本質論的体験の関係とは、よく似ている。このことは、実践事実を記述・分析する上で非常に重要な問題と考える。つまりこれをテキストの表現・解釈と同じ手続きを用いてよいかという問題である。しかし、垣内は形象理論を国語教育科学の中核的な方法論に応用したことは明示していない。

以上については、稿をあらためて検討したい。

注記

- (1) 藤原顕2002「国語科授業研究の方法論」（全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』pp.472—478, 明治図書）
- (2) 全国大学国語教育学会編2003『国語科教育』第52集 pp.3—11所収のシンポジウム要旨参照。

- (3) 分科会発表「国語科授業研究への臨床的アプローチ」（発表者：長澤貴・難波博孝・牧戸章）
- (4) 『国語科教育』において垣内松三を取り上げた論文は、第16集、26集の石井庄司論文、35集の橋本暢夫論文、39集の戸田功論文と、わずかに四編である。
- (5) 藤森裕治2003「授業はいかに表象されるべきか」（『両輪』第41号, pp.10—23, 両輪の会）
- (6) 吉田裕久1988『国語教育研究大辞典』p.464, 明治図書の定義に基づく。
- (7) 具体的には明治6年（1873）の諸葛信澄による『小学教師必携』など。
- (8) 稲垣忠彦1995『授業研究の歩み1960年—1985年』pp.388—389, 評論社の解説による。
- (9) 若林虎三郎・白井毅1883「改正教授術」（仲新・稲垣忠彦・佐藤秀夫編1982『近代日本教科書教授法資料集成・第二巻』p.100, 東京書籍）
- (10) 沢柳政太郎1909『実際の教育学』（滑川道夫・梅根悟・中内敏夫編1973『世界教育学名著選』pp.9—126, 明治図書による）
- (11) 『千葉県教育百年史』第四巻（『教科教育百年史』pp.203—205, 建帛社による）
- (12) 芦田恵之助1932.4「垣内先生の御指導を仰ぐ記（上）」（『同志同行』再興第一巻一号, p.12）
- (13) しかしながら、大正期の垣内は学会で正当な評価を得ず、大正末から約5年間、国文学とも国語教育とも距離を置き沈黙している。
- (14) 芦田恵之助1932.5「垣内先生の御指導を仰ぐ記（中）」（『同志同行』再興第一巻二号, p.23）
- (15) 奥水実1938『垣内先生の学説』, 文学社による。
- (16) 同様の知見は、今日、エスノメソドロジー等でも示されているが、垣内は法則を規範論に生かすことまで視野に入れている点で決定的に異なる。
- (17) 今田高俊1986『自己組織性—社会理論の復活—』, 創文社
- (18) 例えば平山満義1997『質的研究法による授業研究』, 北大路書房を参照。
- (19) 例えば吉崎静夫・渡辺和志1991「授業における児童の認知・情意過程の自己報告に関する研究」（『日本教育工学雑誌』15（2）pp.73—83, 日本教育工学会）, 藤森裕治1998「国語科授業における教師の文脈と学習者の文脈」（『人文科教育研究』第25号 pp.81—103, 人文科教育学会）など。
- (20) 例えば『現代教育科学』（明治図書）誌上で1970年より16回にわたってリレー討論された「授業研究の方法論」では、方法論的立場が多様多様に過ぎて議論の様相を呈していない。
- (21) 藤森裕治2002「予測不可能事象—国語科授業コミュニケーション研究における社会システム論の導入—」（『国語科教育』第51集 pp.34—41, 全国大学国語教育学会）

（信州大学教育学部）

2004. 3. 30 発送