

教育現象に対する視角に関する理論的研究

— 教育原理・教職教養の内容的充実を目指して —

ト 部 匡 司

(2007年10月4日受理)

Wissenschaftstheoretischer Überblick über pädagogische Forschungsperspektiven
— Ein Versuch zur inhaltlichen Anreicherung des Grundwissens für die Lehrerbildung —

Masashi Urabe

Zusammenfassung. Dieser Aufsatz gibt einen Überblick über pädagogische Forschungsperspektiven aus wissenschaftstheoretischer Sicht. Wissenschaftstheorie bezeichnet eine Meta-Theorie über Theorien, also eine Theorie darüber wie Wissen zu schaffen ist. Beim pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Studium handelt es sich in der Regel um das Lehren und Lernen bestimmter pädagogischen Themen sowie Technologien. Dabei werden Perspektiven bzw. Erkenntnistheorien in der Pädagogik selten fokussiert. Aber es erscheint notwendig, in der Lehrerbildung pädagogische Forschungsperspektiven sowie Wissenschaftstheorien zu vermitteln, damit Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene alltägliche Praxis noch besser reflektieren können. Die Wahl einer Forschungssicht bzw. -methode ist von Interessen des/der WissenschaftlerIn beeinflusst und insofern subjektiv. Mit Hilfe der wissenschaftstheoretischen Grundkenntnisse kann eine optimale Forschungsmethode ausgewählt oder entwickelt werden. In diesem Aufsatz werden vier typische pädagogische Ansätze erläutert und wissenschaftstheoretisch eingeordnet: Hermeneutik, empirische Methode, kritische Theorie sowie Systemtheorie. In der Hermeneutik geht es um „Verstehen“, während „Erklären“ das Ziel der empirischen Methode ist. Mit der kritischen Theorie wird auf die „Verbesserung“ einer Situation gezielt, während es der Systemtheorie um eine „funktionale Beschreibung“ geht. Durch die wissenschaftstheoretische Einordnung der pädagogischen Forschungsansätze wird der Einstieg in die Erziehungswissenschaft erleichtert.

Stichwörter: Wissenschaftstheorie, Lehrerbildung, pädagogische Perspektiven

キーワード: 学問理論, 教職教養, 教育学研究における視角

はじめに

本稿の目的は、学問理論（Wissenschaftstheorie）の次元から、教育現象に対する視角について概観することである。

学問理論とは、一般的には「理論についての理論」（＝メタ理論）として理解されているが、わかりやすく言えば「知見（Wissen）を得る（schaffen）」ことに関

する理論である。学問的な研究を行うとき、その研究は実際に何をどう研究しているのか。すなわち現象にどうアプローチし、またどのような手続きで論理を展開し、何を明らかにしようとしているのかという問いを発すれば、その研究を支える論理（方法論）そのものが研究の対象となる。このように各研究の方法論を分析し、それらの有効性を議論する役割を担うのが学問理論である（Schüle/Reitze 2002）。それゆえ学

問理論は、実践的な問題に対して直接的な解決策を与えるものではないが、理論の中で実践的な問題の解決可能性を見出せるような認識枠組みを与えるものである (Kaiser/Kaiser 2001)。

従来では教育学を学ぶとき、教育に関する特定のテーマやトピックを学ぶことに集中するあまり、それらに対する視角の側面に注目されることはほとんどなかった。しかしながら、教育に携わる者たちにとっては、教育学や社会科学が唯一の学問体系として存在するのではなく、それらがさまざまな学問的立場から構成されるものであるという点についての認識も重要である (Kaiser/Kaiser 2001)。特に教職を志す者たちにとっては、教育に関する特定の課題を学ぶだけでなく、教育に対するさまざまな視角を教養として学ぶことで、自らの実践を多角的に反省する手がかりが得られるようになる。すなわち、視角の違いに敏感になることで自らの実践をさまざまな文脈の中で相対化することができるようになる。実際、教育現象に対するそれぞれの視角は、その現象を捉えようとする人の根底にある想定 (前提) によって左右される。具体的には、教育現象を把握する目的、その方法論および射程範囲によって視角が決まることになる。

そこで本稿では、特に研究目的の違いに注目しながら、教育現象を扱う際に採用される数々のアプローチのうち、次の代表的な4つの方法論を概説する。

- 1) 解釈学的方法：現象を「理解する」ための方法。
- 2) 経験科学的方法：現象を「説明する」ための方法。
- 3) 批判理論的方法：現象を「評価する」場合によっては「改善する」ための方法。
- 4) システム論的方法：現象を「構成する」ための方法。

これらの方法論は、例えば構造機能分析や共分散構造分析といったような現実の具体的な方法的手続きを示すものではなく、いわば限りなく複雑な研究方法論を一定の観点から位置づけるための理念型として設定されている (Weber 1972)。したがって、解釈学的方法や経験科学的方法などが、それそのものとして存在するのではなく、これらは多くの研究法を総称するものである。理念型は、複雑な現実から引き出された傾向を限りなく純化して示した類型であり、これらの類型が示す傾向は、現実には多かれ少なかれ混ざり合っている。実際、これらをさらに具体的なレベルで詳細に検討すれば、さまざまな流派や立場に細分化されるが、ここでは各アプローチ内での複雑な思考プロセスや、各個別研究領域内だけで用いられるような独特の言い回しを避け、上で挙げた4つの方法論についてできるだけ平易なかたちで概観することを試みる。そうすることによって本稿が、教育原理や教職教養のため

の入門的な概説書 (テキスト) の一部となるように想定されている。

以下の本論では、先の4つの方法論について、それぞれのアプローチの特徴を明らかにし、最後にまとめとして、それら相互の関係性を理論的に整理する。

1. 解釈学的方法

ある現象を「理解する」ために採用されるのが、解釈学的方法である。「理解する」とは、知覚可能なサインから意味を推論することである。したがって、ここで重要なのは、推論の手続きである。すなわち、サイン (言葉、身振り、作品) からその意味を導き出す手続きである (Danner 1989)。

例えば、次のような状況を想像してみよう (Kaiser/Kaiser 2001)。学校での定期試験の答案返却直前の休憩時間。教室では生徒たちがそれぞれに遊んでいる。ふと、教室の隅で無言のまま青ざめた表情をしている生徒が目にとまり、その横にいる生徒が「こいつは間違いないく赤点を取るだろう」と言っているのが聞こえた。

この状況に対する視角を考える際に重要なのは、「サイン」と「意味」を区別することである。すなわち、生徒の姿勢、身振り、顔色など (=サイン) から、生徒の心理状態 (=意味) が推測されるということである。とするならば、例えば「青ざめた表情 (サイン)」は「生徒の不安 (意味)」として理解される。つまり、「顔の表情」は「不安」として解釈されるのである (Kaiser/Kaiser 2001)。

こうした解釈学的方法は伝統的に、文献 (テキスト) 解釈の分野において採用されてきたものである (Dilthey 1924)。ある文献を解読する際、少しは事前に理解している部分もあるが、最初はやはり文献に対して馴染みが薄いものである。このとき、文献を解釈するための基盤となるのが、既知の理解である。すなわち既知の理解を手がかりに、そこから新たな認識が生まれ、文献に対する理解がさらに深まる。そしてさらなる理解をもとに文献が再解釈され、さらに理解が深まり、それがさらに続いていくことになる。実際にはほとんどありえないことであるが、結局のところ文献に対して読者が筆者と同様の理解に至れば、すなわち読者と筆者の意味解釈の相違がなくなれば理想的である。

さらに、解釈学的方法において重要なポイントは、既知の知識を現象に援用することではなく、全体とその部分との関係に注目しながら、現象を取り巻く全体像の理解を深めることにある (Raitzel/Dollinger/Hörmann 2007)。例えば、ひとつの文章の中に、未

知の単語が出てきたとき、その単語の意味は文意からある程度は推測できる。逆に、文章全体の意味は、単語の知識を繋ぎ合わせることで、ある程度は把握することができるようになる。

例えば、先の事例で考えてみよう (Kaiser/Kaiser 2001)。先ほどは、生徒の「青ざめた表情」を「不安」として解釈したが、その「表情」は、例えば「緊張」または「体調不良」など、多様に解釈される。したがって、生徒に対する理解をさらに深め、また解釈の妥当性を高めるには、その生徒を観察する者が、生徒を取り巻く状況について、背景となる知識を多く持っているほうがよい。

このように考えると、解釈学的方法における理解の過程は、次のようなプロセスを辿っているようにみえる。すなわち、すでに理解した意味関係の解釈が背景にあり、知覚されたサインの意味がその背景に関連づけて理解(解釈)されるのである。またその背景は、少なくとも部分的には間主観的な理解の世界(特に生活空間の意味世界)に規定される。したがって、解釈学的方法における推論は、生活空間の意味世界を背景とした全体状況から引き出される意味を根拠として、「表現(サイン)－生活空間(全体状況)－理解(意味)」という動きの中で実現する (Kaiser/Kaiser 2001)。このプロセスは、円環的(スパイラル)な動きとして示されている。

こうした解釈学的方法は、実験することが不可能な研究分野(質的社会調査など)において重要な認識論および方法論として、その威力を発揮している。また教育学においては伝統的に、現象の意味解釈を志向する解釈学的方法が採用されてきた。例えば、教育哲学における精神科学的教育学(偉人のテキスト解釈)、教育史学における歴史的文脈の解釈(史料に基づく解釈)、教育社会学や教育方法学における参与観察(エスノグラフィーなど)や質的研究法、教育行政・制度研究における制度的特質と課題の考察、比較教育学における地域研究(その地域の文脈解釈)など、これらの諸研究は、研究対象の意味や意義を導き出すという点で、すべて解釈学的方法に含まれる。

逆に、この方法論の盲点(弱点)としては、ある現象に対する理解について、批判や評価が不可能であることが挙げられる (Kaiser/Kaiser 2001)。このことは、解釈学的方法では現象の意味や意義が理解されるだけで、その現象が量として客観的に把握されえないということによる。特に、その理解の背景にある文脈に不慣れな場合には、その理解に対して何も発言することができない。また仮に、その理解を批判できたとしても、それは理解を支える文脈を別の文脈から批判した

にすぎないのであり、その理解そのものを批判したことにはならない。つまり、解釈学的方法に基づく研究は、その研究を支える文脈に関心がなければ、議論が進展しないのである。

2. 経験科学的方法

これに対して、ある現象を「説明する」ことを目指すのが、経験科学的方法である。したがって、この方法論では当然のことながら、解釈は行われぬ。この経験科学的方法は、基本的に二つの認識論に分けられる。すなわち実証主義および批判的合理主義である。実証主義とは、一般的法則は検証(証明)によって正当化されると考える立場である (Raithel/Dollinger/Hörmann 2007)。したがって、実証主義における理論は、論理的、普遍的であり、また価値自由で、追試可能でなければならない。そのため、理論構築の方法として「帰納法」が用いられる。帰納法とは、「特殊」(個別事例)から「一般」(法則、理論)を「説明する」ことである。しかし、この実証主義は常に根本的な問題を孕んでいる。すなわち、これまでの実験では理論の正しさが証明されたとしても、今後の実験で理論の正しさが覆される結果となる可能性は否定できないのである (Schülein/Reitze 2002)。

他方、理論の証明はできなくとも反証はできると考えたのが、批判的合理主義の立場である (Popper 1966)。反証とは、実験を通して仮説や理論を論破することであり、いわば法則や理論から導き出される基本的言明と観察される事象とが両立不可能なことを証明することである。すなわち実験結果が理論と合致しなければ、その理論は棄却される。それゆえ批判的合理主義における理論は、論理的に矛盾がなく、一般的で反証可能な、価値自由で追試可能な言明であると同時に、それらの理論はすべて潜在的に反証される可能性を持つ仮説である。批判的合理主義における「批判」とは、理論や法則をできるだけ多くの実験にさらすことを意味する (Schülein/Reitze 2002)。それゆえ研究プロセスは、仮説の検証がその中心となる。逆に言えば、反証される可能性のないものは、科学でないといみなされる。

この批判的合理主義も、それが経験科学的方法である以上、その目的は現象を「説明する」ことである。しかしながら、批判的合理主義における説明は、「演繹法」が採用される。演繹法とは、少なくともひとつの一般法則といくつかの前提条件から事象を演繹することである (Kaiser/Kaiser 2001)。事象が演繹されるという図式は、「H-O 図式(演繹的法則的モデル)」

と呼ばれている。この図式において「説明したい事象 (E)」は「被説明項 (Explanandum)」と呼ばれ、具体的には「個別の事例」がこれに相当する。また、「一般的法則 (G)」と「いくつかの前提条件 (A)」が「説明項 (Explanans)」と呼ばれる。そして説明は、一般法則および前提条件から事象の結論を得るという経過を辿ることになる (Hempel 1974)。

例えば、ここでも先の「試験の答案返却直前の青ざめた生徒」の事例で考えてみよう (Kaiser/Kaiser 2001)。「生徒が教室の隅で無言のまま青ざめた表情をしている。」という事象 (E) は、次のように説明される。

人間は自分がどうしていいかわからない状況にいるときは、いつも不安を感じるものである。また不安という心理的状況は、心理学的にはストレスとして現れる。ストレスは、血管の収縮をもたらし、皮膚を青ざめたように見せる。他方、試験の答案返却直前の状況は、どうしていいかわからない不安な状況である。不安とは、生徒にとっても心理的な状況の一種でありストレスである。ストレスは、生徒の血管の収縮をもたらし、生徒の皮膚を青ざめたように見せる。したがって、生徒は教室の隅で無言のまま青ざめた表情をしている。

この説明では、まず「一般的法則 (G)」として、「人間は自分がどうしていいかわからない状況にいるときは、いつも不安を感じるものである。」、「不安という心理的状況は、心理学的にはストレスとして現れる。」、「ストレスは、血管の収縮をもたらし、皮膚を青ざめたように見せる。」という法則が挙げられている。次に、「いくつかの前提条件 (A)」として、「試験の答案返却直前の状況は、どうしていいかわからない状況である。」、「不安とは、生徒にとっても心理的な状況の一種であり、ストレスである。」、「ストレスは、生徒の血管の収縮をもたらし、生徒の皮膚を青ざめたように見せる。」という条件が挙げられている。その結果として、事象 (E)「生徒が教室の隅で無言のまま青ざめた表情をしている。」という言明が説明されている (Kaiser/Kaiser 2001)。

しかし、H-O 図式に基づく説明がすべて科学的説明になるというわけではない。むしろ科学的説明は、次のような条件を満たさなければならない (Raithel/Dollinger/Hörmann 2007; Schülein/Reitze 2002)。

- 1) 説明項から被説明項を導く過程が具体的であること。つまり、論理的な推論のルールに従っていないなければならない。
- 2) 説明項は、少なくともひとつの一般的法則を含んでいること。

3) 説明項は、経験科学的な内容であること。

4) 説明項を構成する文章は、真でなければならない。真とは、文中に示された意味関係が事実と合致していることである。

したがって、先の「青ざめた生徒」の説明は、その論理の説明力が弱いと言わざるを得ない。確かに、「人間は自分がどうしていいかわからない状況にいるときは、いつも不安を感じるものである。」という言明は、心理学の分野における実験などで経験的に正しいことが証明できる。しかし、例えば「ストレスは、生徒の血管の収縮をもたらし、生徒の皮膚を青ざめたように見せる」という言明については、医学的な実験から反証される可能性がある。

こうした批判的合理主義の利得は、理論や法則を反証の機会に晒すことによって、従来の理論や法則の理論的誤謬を修正することにある。しかしながら、仮説の反証は想像以上に困難である。というのは、いずれの事象も、研究者の予め想定した仮説の中でしか解釈されえないからである (Kaiser/Kaiser 2001)。つまり、この方法論の盲点 (弱点) は、仮説の枠組みから外れた事象は捨象されてしまうという点にある。したがって、ある仮説を反証するには、現行の仮説を覆すような大胆な仮説を立てて、それを絶えずテストしていくということが求められる。

3. 批判理論的方法

批判理論的方法は、先の解釈学的方法および経験科学的方法とは、その性質が根本的に異なる。従来の解釈学的方法および経験科学的方法は、純粋に認識を獲得するという意図のもとで採用される。これに対して、批判理論は、社会の変革を促すという意図に基づくものである。すなわち、社会 (イデオロギー) を批判するという手続きを通して人間の解放を目指すというものである (Horkheimer 1970)。したがって、現象を「評価する」または「改善する」ために採用されるのが、批判理論である。それゆえ批判理論は、学問と社会との関係に注目する。というのは、学問は社会の中で、政治や経済と並んで重要な役割を果たしているからである。

こうした批判理論的研究は、次のような構造を備えている。すなわち、個別の現象と社会全体の意味関係は相互に条件づけられる。また個別の現象は、社会全体の構造から反省的に理解可能である。そして社会全体の意味関係は、個別の現象の中で具体的に示される。したがって批判理論では、個別現象が社会全体との間で止揚されるような弁証法的なプロセスを辿る

(Habermas 1970)。

ここでも先の「試験の答案返却直前の青ざめた生徒」の事例で考えてみよう (Kaiser/Kaiser 2001)。生徒が示した「試験の答案返却直前の不安な態度」という個別の現象は、批判理論的方法では、それが「社会制度としての学校」というさらに大きな意味関係の中で考察され、社会全体という観点が導入される。社会全体という視点から見れば、学校は資格付与機能、選別機能、配分機能、統合機能を備えている。実際、社会的に必要な知識と能力は学校で付与され (資格付与機能)、生徒は学校の成績に応じて進学先を決定し (選別機能)、雇用システムは学校での成績に応じて生徒の職業的配置を行い (配分機能)、また学校教育を通して基本的な社会規範が生徒に伝達される (統合機能)。このとき教師は、学校における社会化の担い手として理解される。さらに視点を拡大すれば、現代社会は (後期) 資本主義社会として、すなわち予め定められた成績基準に適応し、資本主義的価値基準を内面化した人間を労働力として活用するという社会として特徴づけられる。

こうした認識のもとでは、「試験の答案返却直前の生徒の状況」は、大量生産型経済社会における疎外の状況を反映したものとして解釈される (Kaiser/Kaiser 2001)。現代の資本主義社会は、個人の能力をどう利用するかについて関心を示すだけである。それゆえ個の存在は疎外され、社会は個人の孤立や個人的な問題、また疎外された学習状況といった現象に対しても関心を示さない。逆に言えば、生徒の学習は、社会が利用できるような学力を生み出すためだけにありと解釈されるのである。それゆえ「試験の答案返却直前の青ざめた表情」は、生徒が自らの成果 (労働力) から疎外され、また教師からも疎外された事態として認識される。このように批判理論では「試験の答案返却直前の青ざめた生徒」が「当事者である生徒のストレス状況に対する反応」としてではなく「社会全体の関係性における疎外状況の反映」として把握されるのである。

従来の解釈学的方法や経験学的方法であれば、自然科学、精神科学および社会科学は、それぞれどのような意図に基づいて研究が進められているのかという問いに対して、それは真実の認識を得るためであると答えるであろう。これに対して、批判理論は、どの学問にも特有の意図が隠れていると考える。したがって、これら三つの研究領域にはそれぞれ特有の意図がある (Habermas 1969)。すなわち自然科学は実験を通して結果をコントロールすることに、また精神科学は解釈を通して理解を安定させることに、そして社会科学はイデオロギー批判を通して疎外を止揚することに、そ

れぞれ関心を示しているのである。換言すれば、自然科学は技術的な認識関心に、精神科学は実践的な認識関心に、また社会科学は解放的な認識関心に支えられている。また、現代における人間の自己認識は、数学的な自然科学の無時間的な論理に従うのではなく、理性的な状況 (疎外からの解放) を目指すという関心に導かれた社会の批判理論に従うと考える (Habermas 1969)。

こうした批判理論的方法の利点は、ある現象を社会全体との関係において把握するという点にある。それゆえこの方法論は、社会の背後に隠された不公正や不平等の構造を暴露する際に、その威力を発揮する。例えば、教育学においては、特に教育社会学における学力と社会階層との関係を批判的に検討した研究 (再生産理論) や、隠れたカリキュラムの研究、また開発教育学における構造的貧困に関する研究など、これらはすべて批判理論的方法に含まれる。逆に、この方法論の盲点 (弱点) としては、ある現象に対する視角が関心によって限定されるため、結局のところ視野が狭くなってしまふことが挙げられる (Kaiser/Kaiser 2001)。

4. システム論的方法

上述の三つの方法論に対して、ある現象をシステムの要素の相互作用として観察し、その「機能を記述する」という方法論が、システム論的方法である。システム論は、社会的な意味の関係をその環境条件の文脈において把握する。そうすることによって、システムを環境の文脈の中で複雑なまま「構成する」ことを目指す。システムとは、外側の境界によって規定される全体 (統一体) である。特に社会科学におけるシステムとは、観察者が複雑な意味連関の中でコミュニケーションを通じて構成する意味の総体 (= 意味のシステム) として理解される (Luhmann 1984)。このとき機能は、システム構造の維持に必要な働きではなく、「比較のための準拠点」あるいは「一般化された問題解決」として定義され、その機能は他の「機能的に等価なもの (funktionale Äquivalente)」によって代替されうると考える (Luhmann 1970)。

例えば、教室の黒板について機能分析を行うのであれば、その黒板によってどのような問題が解決されるのかに目を向ければよい (Scheunpflug/Tremml 1995)。黒板は教師にとって、文章や図によって自らの言葉 (説明) を補助するためのメディアとして役立っている。こうした「文章や図示による教室での伝達」という問題に対して、例えば、コピーしたプリントや OHP (映写機) のような別の可能性も存在する。し

たがって、黒板の機能は、教室において視覚的な伝達を可能にすることである。このとき、コピーしたプリントやOHPは、黒板と機能的に等価なものである。

このように機能は、ある問題解決の機能的に等価なものを抽象的なレベルで比較するための地平となる。また、機能的に等価なものと比較することによって、社会における偶発性の側面が射程に入り、ある現象の意味を因果関係または目的手段関係の図式の中で早急に確定(縮減)してしまうことが回避される(Luhmann 1970)。むしろシステム論的方法の認識利得は、ある問題とその問題に対する多様な解決可能性との関係を問うことによって、対象への視角を体系的に拡大することにある。

システムを観察するとは、「意味(Sinn)」という形式でシステムの複雑性を縮減することである(Luhmann 1984)。このとき、意味は三つの次元(事実的、時間的、社会的)から観察可能である。事実的次元とは、システムの主題構造を意味する。時間的次元では、対象の意味が過去および未来の可能性の中で観察される。社会的次元とは自他の区別、すなわち関係構造の区別を意味する。このとき、意味は常に別様にも選択されるもの、つまり偶発的(kontingent)なものである。

ここでも先の「試験の答案返却直前に青ざめる生徒」の事例をもとに、定期試験の機能を考えてみよう。定期試験の機能を分析するために問うべきは、どのような意味が定期試験によって構造化されるのかということである。事実的次元においては、試験の出題内容によって、事実的な面での複雑性がどのように縮減されるのかに注目する。つまり、どのような内容が試験の中身として重要であると想定されるのか、またそれらの内容は各システムとどう繋がるのかを問う。時間的次元では、試験によって時間の経過がどのように構造化されるのか、いわば時間的複雑性がどう縮減されるのかという問いが重要となる。すなわち試験によってどのような転換点がどのように設定されるのかを問う。社会的次元では、人間(心的システム)およびシステム相互の関係の複雑性が試験によってどのように縮減されるのか、すなわち試験はどのシステムとどのシステムをどのように結びつけるのかが問われる。

これらの次元は、観察するシステムの関係性から解釈される(Urabe 2007)。試験は、さまざまなシステムに対してコミュニケーションを誘発している。例えば、試験は心的システム(生徒の意識)に対して、コミュニケーションのきっかけを与えている。このとき、試験の機能は、心的システムが試験をどのように利用しているかを観察することによって記述できる。また、試験によって射程に入る社会的システムとして、相互

作用システム(授業)および組織システム(学級)が挙げられる。ここでは、授業や学級が試験をどのように利用しているか、換言すれば、試験が授業や学級に対してどのような問題を解決しているのかが問われる。そして最終的に、社会全体が試験をどのように利用しているのか、つまり試験が社会に対してどのような機能を持つのかが問われる。

これらの枠組みをもとに、現代における定期試験の機能は、次のように記述できる。第一に、事実的次元において重要なのは、学力測定機能である。心的システムの場合、特に生徒の学力が点数として測定される。授業(相互作用システム)および学級(組織システム)に関しては、試験の点数が授業の改善や單元ごとの出来不出来の比較に役立てられる。さらに社会との関連では、試験が次の段階に進むための資格要件として機能している。第二に、時間的次元においては、試験が学級での学習期間や就学期間を標準化する機能を果たしている。生徒(心的システム)は、試験の点数によって将来的な見通しを立てることができるようになる。すなわち試験の点数によって、学期末の成績が予想され、さらには将来における特定の職業的方向性が吟味される。授業(相互作用システム)や学級(組織システム)との関連では、試験が学習時間や終了時間の統一的な区切りを示すことによって、いまの單元から次の單元への移行を可能にしている。このことは、さらに社会との関連においても言える。つまり試験が学習の区切りとなることで、通信簿発行の時期や職業教育への接続時期、場合によっては就職の時期が揃えられる。第三に、社会的次元においては、特に卒業資格との関連において定期試験が重要なものとして認識される。生徒(心的システム)は、試験を受けなければ卒業できないことから、卒業資格要件を満たしているかを試すために試験を受ける。また学級(組織システム)は、試験の点数の比較可能性によって、試験の公平性を確保できるようになる。そして授業(相互作用システム)は成績(点数)の比較可能性の想定のもとで行われる。要するに、同学年の学級間で格差があってはならないように、教師は一定の質を維持するように授業を行うようになるわけである。また社会との関連では、試験の点数によって社会的な選別・配分が行われることが重要である。

このようにシステム論的方法は、「試験の答案返却直前に青ざめる生徒」を理解するのでも、説明するのでもない。また「青ざめる生徒」を生み出す社会環境を批判するわけでもなく、その生徒に対する具体的な改善策を考えようとするわけでもない。むしろシステム論は、「青ざめる生徒」を取り巻く社会的なコミュ

表1 学問研究の方法論に関する理念型

視角（方法論）	目的	改善されるべき点	認識上の修正対象	主張の価値を規定するポイント
解釈学的方法	理解する	間主観性	従来理解	意義があるか
経験科学的方法 ①実証主義 ②批判的合理主義	説明する	（経験的）諸理論	理論の誤謬（検証／反証）	経験的に正しいか否か
批判理論的方法	評価する 改善する	（社会的）現実	社会的不公正	どこに関心があるか
システム論的方法	コミュニケーションとして（再）構成する	（理論的）再結合の可能性	把握されない複雑性	接続可能であるか

コミュニケーションの総体を、機能という点から再構成することを目指している。そうすることによって、生徒を取り巻く複雑な社会関係の意味論的な接続可能性が改善されるのである。

おわりに

以上のように本論では、特に研究目的の違いに注目しながら、教育現象を扱う際の代表的なアプローチを紹介してきた。最後にまとめとして、これらの4つのアプローチを要約し、各方法論のポイントを整理する（表1参照）。

第一に、解釈学的方法は、現象を「理解したい」という立場の者が、現象の意味を引き出す（解釈することによって、間主観性（個別の主観を超えた他者の理解）を改善するという方法論である。したがって、論文では「～という意義（意味）がある」という主張になる。

第二に、経験科学的方法は、現象を「説明したい」という立場の者が、理論の誤謬を修正することによって、経験的な法則（諸理論）を改善するという方法論である。そのうち、仮説の「検証（確証）」を目指すのが実証主義であり、仮説の「反証（反駁）」を志向するのが批判的合理主義である。いずれにせよ、この種の研究論文では、仮説が「（経験的に）正しいか否か」が判定される。

第三に、批判理論的方法は、現象を「改善したい」という立場の者が、社会的な不公正を明るみに出すことによって、社会的現実の改善を促すという方法論である。このとき、論文は「関心に限定された」主張となる。

第四に、システム論的方法は、現象をコミュニケーションとして（再）「構成したい」という立場の者が、把握されない複雑性を縮減することによって、（理論

的）再接続の可能性を改善するという方法論である。それゆえ論文では、断片的な意味世界が「接続可能なもの」として記述される。

以上で述べてきたように、観察される現象が同じもの（青ざめた生徒）であっても、それをどういう視角（方法）で捉えるかによって見えてくるものが異なるということがわかるであろう。特に、反省的实践家としての教師が求められる現在において、反省の対象（何を反省するか）だけでなく、反省の視角（どう反省するか）についても配慮することが必要である。

【参考文献】

- Danner, H.: Methoden geistwissenschaftlicher Pädagogik. München 1989. (= 浜口順子訳『教育学的解釈学入門：精神科学的教育学的方法』玉川大学出版部, 1988年)。
- Dilthey, W.: Die geistige Welt, Einleitung in die Philosophie des Lebens, Gesammelte Schriften Band V. Leipzig/Berlin 1924.
- Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main 1970. (= 奥山次良・渡辺祐邦・八木橋貢訳『認識と関心』未来社, 1981年)。
- Habermas, J.: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt am Main 1969. (= 長谷川宏・北原章子訳『イデオロギーとしての技術と学問』紀伊国屋書店, 1975年)。
- Hempel, C. G.: Philosophie der Naturwissenschaften. München 1974. (= 黒崎宏訳『自然科学の哲学』培風館, 1967年)。
- Horkheimer, M.: Traditionelle und kritische Theorie. Frankfurt am Main 1970. (= 久野取訳『哲学の社会的機能』晶文社, 1974年)。
- Kaiser, A./Kaiser, R.: Studienbuch Pädagogik: Grund-

- und Prüfungswissen. Berlin 2001 (10. Aufl.).
- König, E./Zedler, P.: Theorien der Erziehungswissenschaft: Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen. Weinheim/Basel 2002 (2. Aufl.).
- Luhmann, N.: Soziale Systeme, Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main 1984. (= 佐藤勉監訳『社会システム理論：上・下』恒星社厚生閣, 1993年, 1995年)。
- Luhmann, N.: Funktionale Methode und Systemtheorie. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung, Band 1. Köln/Opladen 1970, S. 31-53. (= 土方昭訳「機能的な方法とシステム理論」土方昭監訳『法と社会システム』新泉社, 1983年, 13-70頁)。
- Scheunpflug, A./Tremml, A. K.: Systemtheoretische Ansätze in Sozial- und Kulturwissenschaften. In: Hug, T. (Hrsg.): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 4: Einführung in die Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung. Hohengehren 2001, S. 339-355.
- Popper, K. R.: Logik der Forschung. Tübingen 1966. (= 大内義一・森博訳『科学的発見の論理(上・下)』恒星社厚生閣, 1971-1972年)。
- Raithel, J./Dollinger, B./Hörmann, G.: Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker und Fachrichtungen. Wiesbaden 2007 (2. Aufl.).
- Schüle, J. A./Reitze, S.: Wissenschaftstheorie für Anfänger. Wien 2002.
- Urabe, M.: Die Funktionen der deutschen Schulzeugnisse im geschichtlichen Abriss. Dissertation der Universität Hiroshima 2007. (= 卜部匡司『ドイツ通信簿制度史研究—通信簿の機能を中心として—』広島大学博士論文, 2007年)。
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, Grundriß der verstehenden Soziologie. Tübingen 1972 (5. Aufl.). (= 祇園寺信彦・祇園寺則夫訳『社会科学の方法』講談社, 1994年)。