

ガダマー解釈学に基づく「問いの消失」についての考察

飯塚久男

I 問題の所在

1 「問いの消失」という現象

「問い」そのものが学習者から「消えてしまった」のではないかと指摘される「学習活動中の現象」が、教育関係学会のシンポジウムなどで報告されることがある。¹⁾ (本稿ではこの現象を仮に「問いの消失」と呼ぶことにする。具体的には、学習活動中の学習者(児童・生徒)が報告者の言葉を総括すれば、「一時的に思考を停止している」ような状況である。この現象は、ある時は一人の学習者に、多いときにはクラス全員(学習者全員)に起きるものである。このような状況は、特定の学習に限らず、各教科で見られる一般的なことであり、日常的な問題現象でもある。

学習指導者は、この日常的に起こる「問いの消失」現

象に対して、「経験則的な指導技術」によって対処している。つまり、「問いの消失」現象とは、学習指導者にとっては、指導対処の比較的容易なこととして受け止められてきた。「説明を繰り返したり」、「注意を喚起したり」すれば大方は解決(表面的には)のつく問題だからである。したがって、「問いの消失」現象は認知されていたにもかかわらず、切実なものとして受け止められ、それそのものが学習・学習指導上の研究の対象とはなりにくいものであったのである。

2 「問いの消失」現象への哲学的(方法論的) 論究の必要性

教育哲学者高久清吉は、教育実践における様々な事象に観られる、「技術的な側面」と「哲学的な側面」を、「いかに」と「なにか」という二つの観点によって捉えている。高久はこの両者の親密な関係、緊張関係の中で、あるべき教育実践の姿を論究し続けているが、高久は、

とりわけ、実践場面における「なにか」という「哲学的」視座の契機と獲得を重要視⁽²⁾する。それは筆者が論究の対象とした「問いの消失」現象という教育実践上日常的に直面する問題状況への方法的論究と同一（もしくは類縁）の視座ではないかと考える。筆者は、この高久の描く実践研究への前提の一つである、「なにか」という観点に、取り分け、問題意識を持つのである。そして、「問いの消失」現象もまた、「いかなることか(なにか)」という哲学的・方法的な「問い」なしには「真の学習方法の探求」はあり得ないと考えるのである。

Ⅱ ガダマー解釈学による視座の獲得

「問いの消失」とは「いかなることか」という解釈遂行のために「哲学的（方法的）視座」を獲得する必要性がある。本稿では「哲学的方法論」への透徹した研究者としてガダマー（Hans-Georg Gadamer）に着目する。ここでは、ガダマー解釈学の視座の導入の妥当性について、以下、「主体性の観点」（第一観点）、「学習の観点」（第二観点）、「意味期待の観点」（第三観点）から吟味する。

1 人間の生き方を支える哲学（第一観点）
哲学者渡辺二郎は、ガダマー解釈学の性格について、次のように総括する。

「ガダマーの解釈学の根本精神が、ハイデッガーとヘーゲルの二人の先達を指標として、今日優れた洞察を展開していることは否定できないように思う。単に過去の伝承やテクストを歴史学的に復元するのではなく、それらの「真理要求」に耳を傾け、それらが問うた問いを私たちも共に問いながら、それらと「対決」して、あくまでも「開かれた態度」で、世界と歴史と他者と文化のすべてに了解と解釈の作業を遂行してゆくところのみ、真の人間の世界経験が実る、というこのガダマーの根本思想は、現代に生きる私たちの支えになるであろう。ガダマーの解釈学は、もはや単なる解釈学を超えて、今日の人間の生き方を支える哲学そのものになっていると言うべきであろう。」⁽³⁾

この渡辺二郎の「ガダマー解釈学への総括」は、その趣旨を学習・学習指導の方法に当て嵌めるとき、特に色彩を放つように思われる。なぜならば、学習とは、学習者と学習指導者との応答を中心に成り立つものであり、

単なる情報伝達としての学習過程ではないからである。そして、そこには、両者の驚きや、共に学び合うべき内容・態度が存在し、ひとつの結論に完結することのない

「開かれた了解と解釈の作業」が存在するからである。

2 学習・学習指導論的契機の内容(第二観点)

現代ドイツの教育哲学者ダンナー(Helmut Danner)は、ガダマー解釈学の特筆すべき点をつぎのようにまとめている。

「ガダマーの解釈学的企ての新しさは、著者の状況が解釈者によって再生されるところにある。いやむしろ、著者と解釈者が、そして彼らのその時その時の状況が、作用史の意味における歴史なのだ。したがって彼らの状況は繰り返されえないが、理解において依存しあっている。ガダマーによってはじめて歴史が解釈学のなかに十分に取り入れられた。結論的には、ガダマーの新しさとは、理解者の状況が否定されないで真剣に取り上げられ、理解を構成するものとして見なされているという点にある。」⁽¹⁾

すなわち、学習指導者によって提示される「知識(テキスト)教材」、「実習(体験)教材」あるいは「眼前に広がる学習テーマ」は、それ自身は客観的なものではある。

しかし、ガダマー解釈学の射程にたてば(著者と解釈者との関係になぞらえれば)両者との教養形成概念に深く根ざした作用史の状況にあり、「理解」において歴史的に依存し合っている。そこにおいては、解釈者たる学習者の状況が否定されないし無視もされない。むしろ学習者(解釈者)の主体性が真剣に取り上げられ「理解」を形成するものとして捉えられる。それゆえ、ガダマー解釈学とは「真に人間教育的な立場」を提供するものであるといえる。

より具体的な状況として、ダンナーは、近代解釈学の創始者であるシュライエルマッヘル(Friedrich Ernst Daniel Schlegel)とティルタイ(Wilhelm Dilthey)の解釈学とガダマーの三者における解釈学上の「理解」の差異を次のように総括している。

「シュライエルマッヘル著者は語られていることのもとに何を理解していたのか。ティルタイ著者は解釈者は語られていることをもとに何を理解するのか。ガダマー著者は自分の今日の状況から、語られていることをもとに何を理解しなければならぬのか。」⁽²⁾

ダンナーの象徴的な比較整理から、解釈学上における

ガダマーと他の哲学者との相違および本質を理解することができると言える。すなわち、ガダマーは「解釈対象」に対して、明確な、「解釈者の義務」を主張する。このことは、解釈者の「権利の所在」に他ならない。ここにおいて、「権利と義務の所持者」である当の「解釈者の存在」が解釈的に顕在化する。したがって、「解釈対象」である「テキスト・教材・実習課題」に対して、学習者は主権者として「権利と義務の關係」を持つのである。

筆者は、こうした解釈対象（テキスト）と解釈者（学習者）との「応答關係」をガダマーの視座の中に認める。そこに、学習・学習指導上の問題としての「問いの消失」現象の位相解明の要諦が存在すると筆者は捉えた。

3 「意味期待」概念(第三観点)

ガダマーはあらゆる解釈学的循環運動の中で、従来の解釈学の枠を超えた一つの概念を提起している。それが「意味期待⁶⁾」概念である。ガダマーはテキスト解釈において「読者は意味の期待にしたがっている。」という。つぎに「この期待は全体を組み立て終わるまで保持される」という。すなわち解釈過程を通して、「意味期待」が「保持される」ものであるとすれば、その過程において、「問いの生起」も「問いの消失」も把握されるべきものであ

る。したがって、筆者は、「意味期待」概念は「問いの消失」現象の位相を読み解く「鍵概念」であると考へた。

III 「教養概念」の位相

ガダマー解釈学に基づき、学習・学習指導を含む教育方法上の問題として「問いの消失」を考察するとき、「問いの消失」のない状態としての「教養概念」がガダマーによって論じられていることに着目する。ここでは、「問いの生起」を常態とした「教養概念」がどのように描かれていたかを明らかにする。

1 人間的課題としての教養(第一観点)

(1) 未熟な人間(学習者)の正当性と教養

まず、ガダマーの解釈学が拠って立つ「教養概念」の中に「問い」の「位置と特徴」をここでは「位相考察の対象」とする。ガダマーとヘーゲル (Georg Wilhelm Friedrich Hegel) の「教養概念」との対比において、両者の際立った差異は次の点にある。すなわち、ヘーゲルは「教養形成の運動」の終極に「絶対知」を置いた。しかし、この「絶対知」への到達者は「体現者」たる「神」のみである。ここでは、「人間」は常に努力し続け

る存在であり、永遠に「認められることのない存在」、「未熟者」として定位される。したがって、このヘーゲルの論理からすれば、学習者は「学習者として認められる存在」になることはあり得ない。他方、ガダマー解釈学においては「たえず自己知の完結性が打ち破られていく。そのことが、理解の不断の源泉となる。」と捉えられ、「未熟な人間(学習者)」が「正当な存在」として扱われる。

それゆえ、「未熟な人間」であるにもかかわらず、誰もが平等な「正当な存在」であり、内在する「主体性」もまた、平等で「正当な存在」である。真の認可を得るのである。そこにおいて、人は神と同等の「主体性」を自分自身に対して持つことができるという論理的帰結を得るのである。永遠に「主体性」とは「なにか」ということへの「問い」を連関するものとして義務づけているといえる。そうした、知的連関は「教養」の本質に根ざすものである。それゆえ、「問い」は、たとえ未熟者な「学習者」といっても、「常態」として存在するのである。

ガダマーによれば、「教養の形成」とは、「人間的な課題(eine menschliche Aufgabe)」である。そこに、教育実践(学習・学習指導)が古くから抱える「問いの消失」問題への新しい解釈への契機が窺われる。

(2) 人間形成概念としての教養

ここでは、「問いの生起」が関わる「教養の形成」運動への捉え方の特性に着目する。ガダマーは、「教養」における「隔壁」による「断絶」の存在と契機を強調する。それは、「主体者たる自己自身」と「客観的な現象事実」からの「距離の獲得」「隔壁の獲得」としての「断絶」に起因する精神運動である。すなわち、獲得された「距離」「断絶」「隔壁」を乗り越えることによって「普遍的な立場・態度」を獲得する「自己形成運動」のことである。

したがって、「人間形成」の「学」としての「教育学」、「人間形成」の「方法の学」としての「教育方法学」という文脈の中で、「教養概念」を捉えるならば、「教養形成概念」とすべき契機がガダマー解釈学の根底には潜んでいると考えられる。そこでは、距離の獲得によって得た「普遍性の獲得」によって、「自然的(環境)事実」、「身体的事実」、「精神的(心的)事実」などから自己自身の思考が「自由」になることでもある。特に、ガダマーの捉えた「教養」とは「歴史的視座」を得た「精神運動概念」であって、「教養形成概念」と呼ぶべきものに他ならず、「断絶」「隔壁」を契機とした「距離の獲得」と「疎外からの回帰の運動」に基づく「人間形成運動」のことであ

るといえる。

2 学習課題としての教養概念(第二観点)

(1) 「課題(テーマ)」と「目標」の差異

「人間形成運動(教育)」＝「教養形成運動」という構図は、教育学、とりわけドイツ教育学の伝統的考え方であった。そこでは、厳然として、教育目標および方法としての「教養論」が展開され続けた。いわゆる「陶冶論」である。ここでは、「方法としての教養概念」に着目する。

ガダマーは、「教養は目標とはなり得ない」と捉える。ここに、「教養概念」に関するガダマー解釈学の一つの差異・特徴が窺える。筆者はこの差異を、学習・学習指導上の「課題(テーマ)」と「目標」との差異の存在と表裏のものであると捉える。

このことを、学習・学習指導的観点から考察すると、前者はある主題(テーマ)にそって、「解釈」と「理解」による、「解釈学的循環」という「無限の行為」を学習單元内に求められたものであると捉えることができる。その特徴は、ある特定の到達点がないことである。たとえば「より早く走る」という單元主題(テーマ)に到達点はない。また、「秋をより美しく描く」という美術課題に

は主題(テーマ)はあるが到達地点はない。同様に「短歌を深く理解する」「美しく愛を歌う」なども主題(テーマ)はあるが「目標」や「到達度」はない。つまり、ひとつの学習目標に完結がなく、学習目標間に関連があり、目標が限りなく連鎖している関係にあるといえる。したがって、そこでは、学習者が世界に開かれた関係性の契機を持ち続けているといえる。別様に表現すれば「教養形成運動」における「認識」事象そのものである。学習・学習指導上の特徴から言えば、「課題学習」に対しては、「認識的学習」であるといえる。一方、「四則演算の問題」をはじめとする単純な計算や年号の暗記などには完結した目標がある。したがって、「目標学習(ある特定のハードルや到達目標が設定された学習)」は、「認識的学習」であるといえる。

(2) 教養の目標としての「賢者」と訓練の目的としての「知者」

以上のことを、「人間像」としての目標として捉えるならば、前者の目標とする人間像は、人文主義的な古い概念としての「賢者」である。そこでは、老若を問わず全員が肯定的評価の対象たりうる。他方、後者の学習が目指す人間像は「知者」「単なる技巧者」に他ならない。す

なわち、「認知的学習」の目標とする人間像はコンピュータ化・機械化とも言える。ここでは、他に優越した技能・技術のみが評価の対象となり、少数の優越者が評価される。最終的には、「絶対知」の体現者たる「神」のみが評価の対象となり、学習する人間は常に否定されざるを得ない宿命にさらされる。

ガダマーによって論究された、「賢愚 (Phronesis)」の考えに支えられた「賢者の概念」は、あらゆる教養というものの位相をさらに明瞭に捉えさせてくれる。結果、あらゆる年代層、あらゆる職種に「賢者」はいるとされ、そうした人々は透徹した知見を「教養」としてもっている。ここでは、個々の有能性が評価の対象となり、個々の「悟り」「ふるまい」が重用視される。ある意味で、「教育や学習・学習指導の究極の課題(テーマ)は「教養形成」にあると考えられるのである。

(3) 「教養の本質」と「学習・学習指導」

学習・学習指導活動を俯瞰するとき、「実践的知識に関する領域」と「理論的知識に関わる領域」の存在があることに着目する。前者は主に体験を通して学ぶ内容〔学校行事、児童会・生徒会活動、日々の清掃活動、特別活動などの分野〕、後者は主に理論を通して学ぶ内容〔国

語、理科、社会科学などの分野〕である。「教養概念」もまた、「実践的教養」と「理論的教養」の二つに分けられる。ガダマーもまたこの二者を分けて論じ、次に共通する論理へと展開している。その記述に習い以下論述する。

それでは「実践的教養」とはいかなるものであろうか。「隔壁」という観点から考察をすすめてみよう。ヘーゲルによれば、「職業の特殊性の故に、個々人にあつては、異質なものととして現れる」⁶⁾という職業のもつ異質な活動様式、思考様式はその職に身をおく者を様々に制約する。しかし、職業上の実践知を我がものとするに及んでそのことは何の制約にもならなくなる。職人は、その特殊性なものへと自己を同化させていくからである。その特殊性に自己を同化しえたとき、職人は「実践的教養」を身につけたという。こうして、真に職業上の実践知を身につけた者はあらゆる事柄への見識をもつことができるのである。

「実践的教養」と「理論的教養」は、(前者は)「部分的・特殊の教養」、(後者は)「全体的・普遍的教養」として捉えられる。本質的に共通した部分に焦点を当てて考察してみると、「特殊(部分)」から「普遍性(全体)」へという昇華があることに着眼できる。したがって、「人間

的な課題 (eine menschliche Aufgabe) としての「教養の課題」は、「自己を普遍的で精神的な本質存在」へとつくりあげていくことに他ならない。

3 「精神の基本運動」としての「問い」(第三観点)

(1) 「主体者」たる「自己の存在」の確立

さて、「異質なあり方」とは、常態としての自己認識に対する一つの認識に対して、異質であるということである。すなわち、「常態として理解していた自己」が「新たな自己」としての自己理解を要求されるような「異質な場」もしくは、「教材・テキスト・体験」が現実や非現実の内に顕在化したときに生じるといえる。

ガダマーによれば、

「異質なものの中に自己を認識し、それに慣れ親しむことこそ、精神の基本運動であり、また、精神は、異なったあり方から自分自身に立ち戻ることをおいては存在しえないからである。」³⁾

すなわち、ここでは、「異質なものの中から常に立ち戻る」ことの「必然性の存在」が述べられている。そして「精神の基本運動 (Grundbewegung)」に着目する。「問い」はこの「精神の基本運動」の中に生起しているからである。

一方、ヘーゲルもまた、「普遍的な視点の獲得」は、常に「自己と隔壁」との対峙によってもたされる。すなわち、ヘーゲルにとっては「普遍的な視点を獲得する」ということが「壁を発見する」ということにほかならないというのである。そのことによって対極に存在する「自分自身」を見いだすのである。逆に、「自分自身」を見いだすことができない常態とは、「隔壁を発見することができない」ということに他ならない。

したがって、自己の確立とは「疎外を経験する」「隔壁を乗り越える」ことによって、はじめて新しい自己が確立されていく。学習・学習指導上に着眼するとき、主体者たる「自己の存在」がそこでは必要不可欠なものとして提起される。

(2) 学習・学習指導における「方法論理」

このような「教養概念」を基底にもった隔壁 (疎外) からの「自己自身への回帰」という考え方は、学習・学習指導において、「どのような教材を配列すればよいのか」という問題に多くの示唆を与えてくる。ヘーゲルは古典 (ギリシア語 (Hemeneia) やラテン語 (interpretatio) の教材) の学習を推奨し重視した。すなわち、古典を学ぶことによって、学習者は古代との時間的距離を持ち得

る。そして異質な文化世界としての古典語の世界と、自分自身の居る世界との間に「隔壁」の存在を明らかに自覚する。そこに存在する大きな文化的「断絶」「隔壁」を、古典語学習に際して「体験」し、発見する。ここにおいて、精神の普遍的本質でもある「隔壁」との対立が起こり「疎外」が生まれる。次に、本来の「自己」に「回帰」しようとする。その回帰行為の結果、学習者は、「隔壁・疎外」を克服した「新たな自己」として成長(成熟)することとなる。要するに、「古典を学ぶ」ということは、「古典に慣れ親しむ」ということに内在する二つの意味、すなわち、一つは「隔壁に対峙する」ということと、もう一つは精神の普遍的本質に応答する「自己の確立」とへと進むという意味を持っている。

(3) 「非日常」という「方法論理」

「断絶」「隔壁」という概念に着目すれば、学習・学習指導上の方略として、「非日常的な課題や教材の配列」に日常との断絶を設定し利用することが射程に入ってくる。そのことも、「実践的教養」「理論的教養」の概念に共通した教養形成の論理である。たとえば、「入学式」、「卒業式」、「文化祭」、あるいは「野外活動」、「登山」、「無人島生活」なども同様の「方法論理」を持っている。学習・

学習指導の場においては、古典語教育と同様の「非日常的なもの」の導入」によって学習者に「隔壁をもたらし」、彼らを教育するという根本的な方法の位相が存在している。これら経験則の中で精緻化された教育文化は、期せずして、前述のヘーゲルの学習方法論理と機を一にしているといえる。

(4) 理論に拠つてもたらされる教養

ガダマーは「理論的教養は、人間が直接に知つたり経験したりするものを越え出る。」とヘーゲルの言葉を引用し同意する。このことの指し示すことは、「理論的教養」なるものが実は、直接の経験とは別種のものであること。しかし、一方では、「理論的教養は、人間が直接に知つたり経験したりするものを越え出る。」という法則性・理論性をもち、経験の持つ内在的な法則性に反することはないのである。

その論理に従い、さらに方法の論理を展望すれば、「部分知」「技術知」としてではなく、「理論的教養」として、学習・学習指導の方法論理を会得すれば、それまでのさまざまな経験、体験を超えた何某かのものを会得できるといえる。

IV 「問いの消失」の位相

筆者が提起するのは、「断絶という契機」「隔壁」「隔壁」そのものではなく、「隔壁」を認識しない状況があるのであれば「どのような位相に位置するものなのか」、という問題である。

1 「問いの消失」と「主体性」(第一観念)

「問いの消失」は「問い」というものを持つ自己自身の主体性との関わりの中で考察するならば、「問いが喪失」している状態、すなわち、「主体性が喪失」している状態であるといえる。学習・学習指導上の具体的状況から記述するならば、「解の存在する単純な計算問題」を提示されるままに解き続けるという学習、「完結・解決」という「結果」のある「学習課題」を続けるという授業、すなわち「問題解決」型の授業においては、課題そのものに何ら主体性と関わるものがなく、課題そのものに「文化史的意味」がないのであれば、先に指摘したように、テキストに内在された方法が存在しないのである。そうした方法の欠如した教材とは、ただ単元展開のためにのみ開発された「学校教材」において指摘できる問題点でもあ

る。素材としての「本物」だけが持つ教育的意義が、テキストに内在された「方法」の存在という文脈で、問題点の本質が理解できよう。「純粹に問題解決型の教材」と「俗に批判対象となる簡易キット教材」は結論として「問い」が「閉鎖系」なのである。これらは、すべて、「単純作業的」で「認知的」な問題解決学習であり、一つの完結場面が訪れてしまったと捉える。したがって、「問い」は補給され続けなければならない。したがって、教師による「問い」の補給が途絶えると「思考を停止」してしまうのである。冒頭の総合学習における「問いの消失」現象からは、教師が学習において「問い」を補給し続けなければならないような状況が読み取れる。そしてこのような学習・学習指導状況を呈する授業においては、「主体的態度を消し」、「問い」を喪失(消失)させる」という構図が読み取れる。別様に結論すれば、「自己所有」の「問いそのものを放棄する方法」を学んでしまっている。同様に、学習集団が集団としてある学習課題に取り組んだ場合、「問いの消失」が生じた場合、すなわちクラス全体が「ぼかーん」とした状況に至るといふ現象は、集団として「学級(学習)集団所有」の「問いそのものを放棄する方法」を学習した結果として、生じた現象で

あると言える。

2 「問いの消失」と「認知的「問い」「認知的「問い」」(第二観点)

学習・学習指導における「問いの確認」は、「認知」と「認識」という視座から、「二つの確認」が考えられる。ひとつは、「認知的「問いの確認」」であり、もう一つは「認知的「問いの確認」」である。形式的な知識の有無を確認するような「問い」の確認は前者に属し、いくつもの思考錯誤を教師が要求した後、繰り返し反芻が起こり認知的理解が深まるような「問いの確認」は後者に属すると考えられる。

注意や意欲の喚起によって、「意味期待」の流れは、自身の「「問い」の確認」として、振出しに戻るわけである。しかしながら、先にも述べたように、「認知的な「問い」の確認」の場合は、「問い」そのものが「完結」してしまうので次の「問い」にならない。つまり、学習・学習指導において、認知的「問い」の性格を記述するならば、「完結する「問い」」である。すなわち、「閉鎖系の性格」を本質的に内在させている。したがって、認識を深化させない「問い」である。ここでは、「知」の「量的拡大のみ」が取得されることになる。例えば、四則演算を

数億回やっただとしても数学的認識力へとは繋がらないのはそのためである。他方、学習・学習指導において、「認知的「問い」」の性格を記述するならば、「連鎖する「問い」」であるといえる。すなわち、「開放系の性格」を本質的に内在させている。したがって、「認知的「問い」」は、「質的に深化」させる「問い」である。「深化する問い」とは、「自己組織化する問い」として定位される。「質的な深化」が「自己組織化の過程」で「新たな知の形」として「錬成」される。それは、「教養概念」の展開に特有な構図でもある。確かに、学習・学習指導中の「問い」の確認は、認知的な「問い」の確認であつても、当初の目的である、当該單元における「学力の形成」は、数値目標の達成ということで完了するかも知れない。しかし、それは測定可能な「見かけの学力」であつて、「真の学力」とは明確に区別されなければならない。つまり、「認知的「問い」の確認」がなければ、「なにか」ということを「問い」、そこから「理解」へと結びつく「真の学習・学習指導」は成就されたとは言えないのである。

3 「問いの消失」の本質(第三観点)

これまでの論究から、「問い」の存在は、それぞれの人が置かれた「生に値するための活動」、もしくは「生

の営みそのもの」でもあるということが出来る。

そのことをガダマーは、さらに、展開する。ガダマーによれば、「生に資する営みとは、単なる異質性の克服に終わるものではない」と主張する。すなわち「生そのもの」に起因する「多面的で無限に続く応答関係」が存在するのである。つまり、「実践的教養形成」への過程における「問い」とは、「異質なものの同化」という「主題(テーマ)」下に存在するが、その過程を通して別様の「問いの生起」を繰り返す「存在」へと変容を繰り返す。そのような立場から観れば、「職業就業上の、無数の、極めて個人的な「問い」は「消失するべき存在」ではない。したがって、筆者の結論としては、本来「問いの消失」はあり得ないはずのものである。

V 「意味期待」からみた「問いの消失」

「意味期待」というガダマーの創出した概念を中核に据えて「問いの消失」の位相を明らかにしたいと考える。

1 「問いの自己意識化」と「意味期待」(第一観点)
学習・学習指導過程において、「問い」は自己意識化されることによって、課題となりうるものとなる。したが

って、自己自身の存在に深く関与した形でしか「意識化」ということは本質的には成立しない。自己意識化されていない状況は、睡眠中の人間が「自分自身」や「問い」を認知・認識していない状況と類似している。「目覚め」が必要なのであり、「なにか」への本質的な覚醒が必要なのである。ガダマー解釈学の射程で考察すれば、本質的覚醒によって本質的認識が得られるのである。

したがって、学習・学習指導上においては、他者からの「問い」、「単元に設定された形式的な「問い」など、学習者自身には、常に複数の「問い」の契機が同時に存在する。当然のこととして様々な「問い」は、ある方向を持ったものとして、整理することを要求する。ここにおいて、学習・学習指導上の問題として「問い」の自己意識化というものが行われる。その際に、様々な問いを整理し、ある方向を維持させる動因としての「主題(テーマ)」が大きな意味を持つと筆者は考える。

自己自身の「問い」は、自己自身の「問い」であることとの「存在理由の要求」を必然の結果として持ち、「問い」への反省と推敲が循環的に行われる。そこでは「問いの拡張」「問いの拡大」「問いの深化」「問いの強化」などが行われる。あるいは「問い」の「パラダイムの転換」

などが行われる。それは「教養形成運動」そのものである。これを、学習・学習指導の問題としてみれば、「問いの循環運動」と呼ぶべきものでもある。別様に表現すれば、それは「隔壁」と「問い」の「創成・育成運動」と呼ぶべき連関運動に他ならない。したがって、「問いの消失」は「教養形成運動」の中に「必然のものとして存在している」と捉えられる「生成された現象」として位置づけられる。

2 「意味期待」の「主題(テーマ)」による統括(第二観点)

ガダマーによれば、あらゆる行為におこっている解釈学的循環運動おける基本構造は、当然「テキスト(教材)」にもまた生起しており、「(認識という)形成物の統一性へと向かっている。」⁽⁹⁾

主体者たる学習者は、常に自己自身の主題(テーマ)を、意識するとならないに関わらず、持っており、学習に臨んでいる。具体的には、高等学校における様々な学習過程においては「問い」を示さなかった生徒でも、自身自身のバイクの整備など興味のある対象に対しては、高度な「問い」を持ち、専門家(メカニックと称される人々)に次々と質問をする姿などに例証を求め得る。

3 「意味期待」の本質(第三観点)

すなわち、自己意識化された「問い」は「主体的な学習者のみ持つことができる」ものである。「自己意識」は自己へ向かう「方向性」を必然の結果として要求し、部分的「意味期待」は自己自身という「主題」(テーマ)を「要求」し、かつ「持つ」のである。したがって、「問い」は統括するものとしての存在者の「自己意識」に裏打ちされた「主題(テーマ)」というものを要求するのである。

VI まとめ

本稿では、これまで主要なテーマでありながら、実践的技術的課題としての対処法や、スローガン・肯定的哲学的課題の陰に隠れてしまっていた「問いの消失」現象への論究をした。その結果、「教養概念」の中にガダマー解釈学による「意味期待」の概念を投入することによって、現象としての「問いの消失」の位相と「いかなることなのか」の一端を論究することができた。

結論として、「問いの消失」現象とは、学習・学習指導によって創り出されたものであること。その本質は「問いの消失」ではなく「問いの喪失」であること。「問いの

喪失」に対しては「学習者の主体性」に基づく「意味期待」に着眼すべきこと。さらに、「主題(テーマ)」に統括された「意味期待」の位相の存在を明らかにし、学習者自身の「主題保持へのアプローチ」の重要性を提起した。

「変化するものは、古いままであるものよりも比較にならないほど注意を惹く。」とガダマーがいったように、教育学的な関心も、また、「変化するもの」、「目新しいもの」に着眼しやすいものである。本稿で論じた「教養」は別様に表現すれば、古くからある「陶冶」である。今後とも、学習・学習指導研究においては、「教養・陶冶」に関わる地道な見直しが必要であると考ええる。

註

- (1) 教育方法学会(於…第39回大会、於日本女子大学)など。
- (2) 高久清吉『教育実践学―教師の力量形成の道』教育出版、1980年。
- (3) 渡辺二郎『構造と解釈』財団法人放送大学教育振興会、1988年。

- (4) ダンナー、E著、浜口順子訳『教育学的解釈学入門』玉川大学出版部、1988年、142頁。
- (5) 前掲書、141頁。
- (6) フッサールの言う「意味志向」と類縁関係にもある。ここではその問題には立ち入らず、ガダマーの文脈の中で論述する。

参考文献

- (1) Gadamer, Hans-Georg, "Wahrheit und Methode": Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen, Mohr, 1960.
- (2) ガダマー著、榎田収他訳『真理と方法』、第一巻、法政大学出版会、1986年。
- (3) O・ペゲラー著、瀬島豊他訳『解釈学の根本問題』(現代哲学の根本問題7)、晃洋書房、1977年。
- (4) ガダマー著、巻田悦郎訳、『ガダマーとの対話』、未来社、1995年。