

他者の立場から理解することを学ぶ教養教育 －哲学的解釈学の観点から－

General Education for Learning to Understand from the Position of the Other : A Philosophical Hermeneutic Perspective

大 関 達 也*
OZEKI Tatsuya

本稿の目的は、哲学的解釈学の観点から、教師の教養に資する教師教育と教育学研究の可能性を提示することである。考察にあたっては、まず、学び続ける教師像の曖昧さが何に由来しているのかを確認した。次に、学び続ける教師像の具体的内実を検討するため、兵庫教育大学学校教育学部教員養成課程での学生の学びと、同大学大学院学校教育研究科修士課程での学生の学びを分析・解釈した。最後に、哲学的解釈学の新たな展開可能性を検討することによって、学び続ける教師を支援するための教養教育の課題を確認した。結論では、哲学的解釈学が教師教育と教育学研究に寄与する点として、次の二点を指摘した。(1) 哲学的解釈学で論じられる理解の構造は、学び続ける教師の学びの構造を具体的にイメージできるものにする。(2) 哲学的解釈学で論じられる解釈の実践は、学生の書いたテキストに集中して取り組む研究者に、教育現実に対する鋭敏な感覚と批判意識を呼び覚ます。これらの点から、学び続ける教師の視野を広げ、思慮深い教師を養成するためには、他者の立場から理解することを学ぶ教養教育と、そのプロセスを分析・解釈する解釈学的研究が有効なのではないか、という仮説的提言が導かれた。そのような教養教育を実現するための教授法や組織やカリキュラムを検討することは、今後の教育学研究の課題になる。

キーワード：哲学的解釈学, 理解, 他者, 教養, 教師教育

Key words : philosophical hermeneutics, understanding, the other, culture, teacher education

はじめに

本稿の目的は、哲学的解釈学の観点から、教師の教養に資する教師教育と教育学研究の可能性を提示することである⁽¹⁾。哲学的解釈学はガダマー (Gadamer, H.-G., 1900-2002) によって構想された理解の理論である。ガダマーの主著『真理と方法』(1960)では、理解を人間の存在様式とみなす立場から、解釈学的問題が次のように提起されている。「問題となっているのは、われわれが何をしているかということでもなければ、われわれが何をすべきかということでもなく、われわれの意志や行為を越えて、われわれの身に何が起きているのかという点なのである」(Gadamer, Bd. 2, S. 438, 邦訳 xii)⁽²⁾。このように、哲学的解釈学は理解を可能にする条件を探究することによって、あらゆる学問の方法論に先立つ真理を問題にしている。その一方で、哲学的解釈学は教養論 (Bildungstheorie) を媒介することにより、人間の認識と行為の可能性、すなわち、理論と実践の可能性も問題にしている。とりわけ、ハイデルベルク大学のストゥディウム・ゲネラーレ (一般教養の公開講座) で行われた講演「言語の多様性と世界の理解」(1990)では、教養 (Bildung) が「他者の立場から物を見ることがで

きるようになることである」(Gadamer, Bd. 8, S. 349) と述べられている。その際に、学修は人間の現実的な能力 (Können) や資格証明書の獲得に役立つばかりでなく、「他者を他者の立場から理解することを学ぶ教養」(Ebd.) にも役立つべきだと主張されている。本稿の主要な論点は、このような哲学的解釈学が、教師の教養に資する教師教育と教育学研究の課題にどの程度応えられるのかという問題である。

教師に必要な教養とは何かという問いをめぐることは、これまでの教育学研究でも議論が重ねられてきた。例えば、敗戦後の激しい転換期に、東京教育大学教育学部教授の石山脩平 (1899-1960) は『教師と教養』(1954) で次のように述べていた。「真実の一般教養は、けつして大学の一二年頃にすまされるものではなく、また大学の学則にある履修規定を充たしたからといって、それで完了するわけのものではない。むしろ大学で教育に関する専門教養を積み、教職についてからもますますこの専門教養を重ねつつ、その傍ら、それと並んで、常に一般教養の修得につとめるとき、その一般教養こそ、いよいよ人間としての広さと深さを加えさせ、それだけますます教職者としての資格をも間接に増大させるのである。

*兵庫教育大学大学院人間発達教育専攻教育コミュニケーションコース 教授

令和3年10月20日受理

この意味において、教師の一般教養は、教師の生涯とともに続けられ、一生の課題として追求せられるのでなければならない(石山 1954, 11 頁)。戦前と戦後では国家体制も教育の理念も制度も異なっている。しかし、教師の教養の意味と構造を示しながら、学び続ける教師を支援することは一貫して教師教育と教育学研究の課題であった⁽³⁾。一般教養と教職教養をどのように関連付けるか、さらに教科に関する専門的教養をどのように関連付けるかという問題は、石山によって指摘された当時から今に至るまで未解決のままである。

近年の政策提言でも、教師教育の課題は「学び続ける教員像の確立」だと言われている(中央教育審議会 2012, 同 2015)。また、大学の教員養成スタンダードの開発・運用により、学び続ける教師になるために最小限必要な資質能力やカリキュラムも示されてきた(別惣・渡邊 2012)。さらに教育学研究の議論でも、「知識基盤社会と生涯学習社会の到来」によって、教職の専門的知識が「高度化し、複合化し、流動化している」ため、「生涯にわたって研修を続けて学び続ける教師という専門家像が形成されている」(佐藤 2015, 42-43 頁)と指摘されている。しかし、学生はどのようにして学び続ける教師になってゆくのか。大学院で学び直す教師はどのようにして学び続けているのか。こうした点が、これまでのところ必ずしも明らかになっていない。それゆえ、学び続ける教師像の具体的内実は依然として曖昧なままである。

そこで、本稿の課題は次のように設定される。まず、学び続ける教師像の曖昧さが何に由来するのかを確認する(1)。次に、学び続ける教師像の具体的内実を検討するため、兵庫教育大学学校教育学部教員養成課程と同大学大学院学校教育研究科修士課程での学生の学びを事例として取り上げ、分析する(2)。最後に、学び続ける教師を支援するための教養教育の課題に対し、哲学的解釈学の観点から応答する(3)。

1. 学び続ける教師像の曖昧さ

教師教育に関する政策が学び続ける教師像を曖昧にしている第一の理由は、教師に必要な資質能力とその形成過程を表現するための概念が不明瞭な点にある。例えば、次の政策提言に見られる「有機的に統合され」という表現は何を意味しているのか。

「教職実践演習(仮称)は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を

通じた『学びの軌跡の集大成』として位置付けられるものである。学生はこの科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待される」(中央教育審議会 2006, 下線は筆者が付加した)。

まず、「有機的」の意味を『広辞苑』(第5版, 岩波書店, 1998年)で確認してみよう。「有機的」は次のような様子を意味する。「有機体のように、多くの部分が集まって一個の物を作り、その各部分の間に緊密な統一があって、部分と全体とが必然的関係を有しているさま」(2709頁)。さらに、「有機体」は「多くの部分が一つに組織され、その各部分が一定の目的のもとに統一され、部分と全体とが必然的関係を有するもの。自然的なものとの類推で、社会的なものにも用いる」(同上)と説明されている。これらの説明を教員としての資質能力の形成過程に適用した場合、学生の身に付けた個々の資質能力は部分とみなされ、それらが大学の教員像や到達目標のもとに全体として関連付けられ、統一されていくものである、と想定されていることになる。例えば、大学の設定した到達目標に照らして、学生の到達度と課題を確認する「教職実践演習」では次の事項を含めることが適当であるとされている。(1) 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、(2) 社会性や対人関係能力に関する事項、(3) 幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項、(4) 教科・保育内容等の指導力に関する事項である。しかしながら、学生の身に付けた資質能力がどうなったら、それらが有機的に統合されたと言えるのか、この政策提言からでは、ほとんどイメージできないのである。

次に、「学び続ける教員像の確立」を求める政策提言で、「有機的」という表現が使われている文脈を確認してみよう。

「今後、改めて教員が高度専門職業人として認識されるために、学び続ける教員像の確立が強く求められる。このため、これからの教員には、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を、生涯にわたって高めていくことのできる力も必要とされる。また、変化の激しい社会を生き抜いていける人材を育成していくためには、教員自身が時代や社会、環境の変化を的確につかみ取り、その時々状況に応じた適切な学びを提供していくことが求められることから、教員は、常に探究心や学び続ける意識を持つこととともに、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力を身に付けることが求められる」(中央教育審議会 2015,

下線は筆者が付加した)。

そうは言うものの、大学院で学び直している教師の能力や知識がどうなったら、個々の能力や知識が有機的に結びついたと言えるのか。有機的と言えば何となくわかった気になってしまう。それ以上、考えようとしなくなる、思考停止に陥る。その結果、大学の教師の中には、自分の専門的な知識を教えておけば、あとは学生の内部で資質能力が有機的に統合されていくのだろうという「予定調和論」(横須賀薫)の意識が生まれてしまうこともある。その一方で、学生の中には、到達目標に照らして自己の課題を自覚するというリフレクションに多大な時間と労力を費やしながらか、そうした活動に十分な意義を見出せないでいる者もいる、というのが実情である。

有機的という概念の不明瞭さに加えて、学び続ける教師像が曖昧なままになっている第二の理由は、学生の教師像や資質能力の形成過程に関する研究がまだ確立されていない点である。かつて横須賀薫は「教師の教養と教員養成」(1973)で次のように述べていた。「教師の『資質』についての科学研究とそれが『形成』されていくすじ道の科学研究、そこから得られる知見によって『養成』という教育の教育内容と教育課程の編成、これらが必要なものとなっている。しかし、それは既成の学問のわく組からは認識することはできないものである」(横須賀 2010, 50 頁)。この指摘は今でも重要である。教員を志望する学生は大学でどのように学び続けているのか。教職を経験した大学院生はどのように学び直しているのか。このような観点からの問題提起と研究方法の確立が、現在でも十分とは言えないからである。

確かに、学生の教師像に関する実証的な研究には一定の蓄積がある。しかし、多くの場合、次のような問題点を抱えている。(1) 教師像の形成過程に関する研究が継続的に行われていない。単発で終わっているものが多い。(2) 調査データから得られる教師像が既成のカテゴリー、例えば「生き方」と「授業」、「人間性」と「専門性」といった二項対立によって単純化され、恣意的に分類され、羅列されている。その結果、教師像の形成過程の共通性も多様性も見失われている。(3) 記述データを分析・解釈するための視点や枠組みが無反省なままに想定されている。個人の恣意的な判断や独断を避けるため、専門の異なる者が共同研究を組織し、共同研究者が互いに相手の判断をチェックするという機会が十分に設けられていない(別惣・大関 2020, 150-151 頁)。

学生の教師像や資質能力の形成過程に関する研究には、量的なアプローチとともに質的なアプローチも必要になる。学生の教師像や資質能力は、質問紙の項目に設定された選択肢から学生が選んだ回答ばかりでなく、

学生自身が記述するエピソードの中にも表現されるからである。例えば、過去に出会った教師を回想する作文、実習で観察した出来事を記述する実習記録、過去の学修を振り返る自己評価票などは分析・解釈の対象になる。このようなテキストを対象とする「科学研究」は、分析・解釈をめぐる方法や手続きの客観性だけでなく、相互主観的な妥当性も追求していくものになる。

2. 学び続ける教師像の具体的内実

そこで、学び続ける教師像の具体的内実を検討するため、兵庫教育大学の学校教育学部教員養成課程と大学院修士課程での学生の学びを事例として取り上げる。同大学は2012年に教員養成スタンダードを開発し、教員を目指す学生が大学卒業時までに身に付けておくべき最小限必要な資質能力の基準を示した。それにより、学生には「教師としての基本的素養」を基盤として、「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」「教科等の指導」「同僚や保護者等との連携・協働」という相互に関連し合う領域の資質能力をバランスよく身に付け、生涯にわたって学び続ける教師になることが求められている。2016年には教員養成の高度化を見据えて、学部の教員養成スタンダードを基盤にしながら、コースの求める人材像を反映させた教員養成スタンダードの大学院版を策定し、高度専門職業人としての力量形成に必要な資質能力の体系を示した。

別惣・大関(2017, 2019, 2020, 2021)は、教員養成課程における学生の教師像の特性とその形成過程を、現代の理想の教師像である学び続ける教師像と対比させつつ明らかにすることを目指してきた。そのため、2014年度に入学した学部1年次生から順次縦断的な質問紙調査を実施し、各学年の学生が見習いたい教師の行動や考え方の傾向を質的に分析した。学生は、それまでに出会った教師の、どのような行動や考え方を見習いたいか。大学卒業時までに身に付けるべき教員の資質能力、特に小学校教員の資質能力をどのように捉えているのか。これらの点を解明することで、教員を志望する学生の自己成長を促すために大学が留意すべき点を示唆しようとしてきた。質問紙調査は記名式で、「これまでに出会った教員の行動や考え方のなかで、自分が特に見習いたいと考えているものは何か。理由を示しながら、具体的に説明してください」という問いに対して記述で回答する内容と、「小学校教員を志望する学生が大学卒業時に身につけておくべき資質能力としてどのようなものが考えられるか、重要なものを5つ挙げてください」という問いに対して記述で回答する内容とから成る。

調査の結果、学生の教師像の形成過程には次のような特徴が見られた。多くの1年次生が理想とする教師は「子どもとの関わりを大切にする教師」である。特に、カウ

ンセリングマインドを持つ教師、親身になって自分のことを理解してくれる教師、一人一人のことをよく見て、ちょっとしたことにも気づいてくれる教師が理想とされている。ところが、1年次には子どもとの関わりしか視野に入っていなかった学生も、2年次には授業や指導の工夫にも目を向けるようになり、さらに3年次には子どもとの関わりからあらゆる教育活動を考えるようになっていく。子どもとの相互作用を基盤としながら、授業の内容・方法の工夫、学級経営や生徒指導や特別活動等の工夫、教師としての自己の生き方・在り方に対する省察が、教員志望の学生の中で複合的に絡み合っている。例えば、3年次の教育実習後に行った調査では、学部学生Bのように、見習いたい教師の行動や考え方の変化がはっきりと意識されるようになっていた。やや長いので要約して記せば、次の趣旨の記述が見られる。

事例1 学部学生 B

授業は教師の教え方の力量によるものと思っていたが、実際に教育実習に行き教師や実習生の授業を観察したり自分が授業を行ったりする中で、授業では教え方の力量以上にあくまで子どもが主体であることと、子どもに気づかせることの大切さを知ったと述べている。それによって、子どものつぶやき、発見というものをうまく拾って、それを授業に生かすことや、そうしたつぶやきや発見が生まれるような働きかけができることを見習いたいと記述している（別惣・大関 2020, 155 頁）。

また、小学校教師として身に付けておくべき資質能力においても、「子どもの成長を考えて教材研究する力」という記述や、「子どもと共に学び続けようとする意欲」という記述など、子ども理解や子どもとの関わりに基づいた資質能力を表現した回答が見られるようになる（前掲書, 159 頁）。

一方、修士課程では各コースの各学年で教員養成スタンダード（大学院）に基づく自己評価と学修の振り返りを行っている。大学院教員養成スタンダード運営室がまとめた報告書「教員養成スタンダード（大学院）に基づく学生の力量形成の状況」(2020)は、2018年3月修了生、2019年3月修了生、2019年3月長期（3年）履修修了生による教員養成スタンダード自己評価票の記述内容を分析したものである。そこから、修士課程における学生の学びの特徴を次のように指摘することができる。教員や学部を卒業したばかりの院生、留学生や社会人など多様な学生が所属するコースでは、学生が教育哲学、教育史、教育社会学、発達心理学、教授学習過程の心理学などの授業やゼミばかりでなく、他コースの授業からも研究に必要な知識や情報を得て、研究の方法を広く学

んでいる。自分の研究の専門や教科の枠を超えて、広く根本的に学ぼうとする姿勢が見られる。また、ある授業では学生同士が対話的關係を構築しながら、地域社会の人々とのネットワークを築くことの大切さを学んだり、ワークショップの学びの有効性を学んだりしている。さらに、修士論文の研究を学校教育や様々な教育の場に生かし、さらに探究し続けようとする姿勢が見られる。例えば、最終学年の振り返りでは次のような記述が見られる。

事例2 大学院学生 H

教育は当然必要不可欠であることを前提に学びに入った。しかし、2年次で学んだ教育哲学は、自分自身の根本を覆すものであった。「教育はなぜ必要なのか」「教育の目標は何か。またどのような状態になれば、教育の目標が達成されたといえるのか」という課題に直面した時は、愕然とした。自分が当たり前だと信じて寸分も疑いを持ったことのない課題を目の前にして、天地がひっくり返ったような思いであった。

また、学習援助法においては、「ドヒャー型」「じわじわ型」がとても印象的であった。児童・生徒が既成概念を正しいものに組み替える方略の有効性を学ぶことができた。さらに、教育社会学では、根拠となるデータの重要性について学ぶことができた。今までの実践や経験だけでは人を十分納得させることができないことを痛感した。3年間の学びで、大いに識見を高めることができた一方で、学べば学ぶほど自分の無知を自覚させられ、さらに学びたい気持ちが強くなってきた。修士論文のテーマであった、「教員のストレス要因の構造的解明と改善に向けた学校の取組」について研究・考察しまとめることで、自分の中でくすぶっていた「もやもやしたもの」を整理することができた（兵庫教育大学大学院学校教育研究科教員養成スタンダード運営室 2020, 18-19 頁）。

上述の学部学生 B と大学院学生 H の学びに起こった変化を、哲学的解釈学概念を援用して「地平の転換」(Koller 2012, S. 124)と呼んでみたい。「授業は教師の教え方の力量によるものと思っていたが、実際に教育実習に行き教師や実習生の授業を観察したり自分が授業を行ったりする中で、授業では教え方の力量以上にあくまで子どもが主体であることと、子どもに気づかせることの大切さを知った」(学部学生 B)という趣旨の記述や、「『教育はなぜ必要なのか』『教育の目標は何か。またどのような状態になれば、教育の目標が達成されたといえるのか』という課題に直面した時は、愕然とした。自分が当たり前だと信じて寸分も疑いを持ったことのない課題を目の前にして、天地がひっくり返っ

たような思いであった」(大学院学生 H) という記述は、学生の学びに地平の転換が起こったことを表している。哲学的解釈学によれば、地平の転換が生じるのは、先行理解や一定の期待が裏切られ、否定されるからである。否定された地平の後には新しい地平が現れる。その地平は対象を理解するための適切な枠組みとなる。期待が裏切られた否定的な経験は、より新しい、より広い地平に統合されていくのである。こうしたプロセスを、哲学的解釈学は理解の循環構造によって示している。すなわち、一方で解釈者は、何かを理解するとき、一定の期待を、つまり先行理解を対象に持ち込む。しかしながら他方で、このような先行理解は理解すべき対象によって絶えず修正すべきものである。そのような修正によって、対象についての新しい、より適切な理解が生じるのである。あらゆる理解には本質的に先入見が関わるという事実から、自己が偏見にとらわれている事態に気づき、自己の地平の「歴史的・社会的・文化的条件」を自覚することが解釈者に要求される (A. a. O., S. 126)。つまり否定的な経験に対して開かれた態度が解釈者には求められる。そうした態度が可能になるのは、自分自身の先行理解を疑う用意がある場合である。大学院学生 H の「3年間の学びで、大いに識見を高めることができた一方で、学べば学ぶほど自分の無知を自覚させられ、さらに学びたい気持ちが強くなってきた」という記述は、自分自身の先行理解とともに知識の確実性を疑う用意があってこそその学びである。このように、学生の学びを促すのは、これまで当たり前だと思っていた事柄が根本的に疑わしくなる出来事である。そうした学びのプロセスを哲学的解釈学では次のように表現する。解釈者の陶冶を促すのは、「知識の確実性を求める願望ではなく、理解し把握すべきものの他者性を尊重するという意味で、知識の確実性を根本的に疑うことである」(Ebd.) と。

学部学生 B の場合、教育実習で子どもの他者性を尊重しようとして、教育に関する知識の確実性が根本的に疑わしくなったと解釈することができる。その一方で、大学院学生 H の場合、「理解し把握すべきもの」は教育の目標であったり、児童・生徒の学習であったり、他者の納得であったり、教員のストレスであったり、多岐にわたっている。それらが自分の期待や予想とは異なるものであることに気づいたとき、教育に関する知識の確実性が根本的に疑わしくなったと解釈することができる。このように、学部学生の中には教育実習によって地平の転換を経験する者がいる。その経験を生かしたり補ったりしながら、学生の視野を広げていくことは、教師教育の課題の一つになるであろう。その一方で、大学院生の中には、これまでの教育実践で本当によかったのだろうかという疑問を持っている者がいる。そうした人たちは、確かな何かを求めて、教育学はもろろんの

こと、教育学以外の様々な学問分野の知見から熱心に学んでいる。そのような大学院生の学びに応えることも、教師教育の課題の一つになるであろう。

従来の教師教育に関する研究では、教育の社会化過程に見られる「観察による徒弟制」(Lortie 1975, pp. 61-81) に言及しながら、多くの教員志望学生が過去の被教育体験に縛られており、それを大学の教育で変えることがいかに難しいか、という問題が指摘されてきた (Korthagen 2001, pp. 39-40, 邦訳 46-47 頁)。しかし、学生の教師像の形成過程を継続的に質的に研究すれば、教育実習をきっかけに教師像を変化させているケースも稀ではないことがわかる。学生が教育実習で観察した事実やエピソードは実習記録に記される。そうしたテキストを分析・解釈することで、いつ、どのような出来事がきっかけで地平の転換が起こっているのかを明らかにすることができる。つまり、学生の学びには連続的な過程と非連続的な瞬間がある。そうした学生の学びの変化を注意深く分析・解釈しながら、学び続ける教師像を具体的に示していくことが必要なのではないだろうか。

3. 哲学的解釈学の展開可能性

そこで次のような問いを立ててみたい。哲学的解釈学は教員養成課程で学び続ける学生や大学院で学び直す教師の学びを把握しつつ支援していくという研究課題に対し、どのような意味で豊かな成果をもたらすのか、という問題である。すでに1で述べたように、過去に出会った教師を回想する作文、実習で観察した出来事を記述する実習記録、過去の学修を振り返る自己評価票などは分析・解釈の対象になる。このようなテキストと取り組む研究は解釈学的研究と呼ぶことができる。そこでは方法や手続きの客観性だけでなく、複数の研究者の間で解釈や判断をめぐる相互主観的な妥当性も追求されることになる。語の文脈を注意深く読み取り、意味づけていく過程では、語義が一義的に解釈できない場合があるというだけでなく、いつでも必ず解釈者の先入見が働くからでもある。

解釈学的研究は、理解の循環構造の中でテキストを解釈し、意味を開示していく実践であるとともに、そのプロセスを省察する理論でもある。とりわけ、後述するように、1920年代ドイツの精神科学的教育学では、どのような文化内容が学習者の教養に資するのか、という意味での教育学的 (pädagogisch) な問題が、解釈学的研究の主要な関心事であった。ところが、この問題は1960年代ドイツで起こった「教育学の現実主義的転換」(Hellekamps/Meyer 2003, S. 477) によって見失われることになる。教育学に対する「科学化の要求」(Ebd.) によって、教養や文化の内容に対する関心が失われていったのである。その代わりに主流となったのは「教

育現実」(Erziehungswirklichkeit)の研究である。「教育現実の名の下で、経験的研究の客観的な手法に合致するもの」が理解されるようになった(Ebd.)。それゆえ、「解釈学的方法が教育学的に重要なものについての了解を得るための媒体として機能することはますます困難」(Ebd.)になった。その点では、質的研究も量的研究と大きく異なるところはないと指摘されている。例えば、次のような指摘である。「社会的で教育的な現実に対する質的な研究方法は、おそらく、『伝統的な』意味における解釈学ほどには、量的な競争相手と異ならない。『伝統的な』意味で理解された解釈学の目的は新しい知の生産ではなく、すでに到達した理論の水準や省察の水準を歴史的に自己了解したり確証したりすることである。このように想起しながら了解することは、そのつど到達した理論の水準で、単純化の犠牲にならざるをえない理論の水準を保持することに寄与する。したがって、解釈学は教育学の記憶を保持するとともに、それを絶えざる解釈によって変えていくのである」(A. a. O., S. 478)。

解釈学は古代ギリシアの時代以来、意味づけたり、解釈したり、説明したり、翻訳したりするための技術であった(Brüggen 2003, S. 481)。すなわち、ある語や、ある文や、ある言明や、あるテキストの意味がおのずから明らかでない場合には、解釈学が解釈の技術として必要とされたのである。伝統的には、神学や法学や文献学などの個別の分野で解釈の規則が集積されてきた。19世紀にはシュライアーマッハー(Schleiermacher, F.D.E., 1786-1834)がそれらを一般解釈学に発展させた。さらに、それをディルタイ(Dilthey, W., 1833-1911)が歴史的現実を理解するための方法論にした。ところがその際に、解釈の普遍妥当性と客観性を追求することで、精神科学の方法論となった解釈学と、人間存在の事実性に注目することで、人間存在論となった解釈学との間に分裂が生じてしまった。精神科学の方法論としての解釈学は1920年代にシュプランガー(Spranger, E., 1882-1963)らが文化教育学へと発展させた。そうした立場に代表される教育学は精神科学的教育学と呼ばれる。石山の『教育的解釈学』(1935)や『国語教育論』(1937)は、主にディルタイの解釈学やシュプランガーの文化教育学に依拠したものである。19・20世紀転換期のドイツは、日本と同様に近代的な産業社会への移行期でもあり、また国民国家形成の時期でもあった。その当時の解釈学や文化教育学の関心事は、学習する個人と客観化された文化の内容とを媒介することにあった。

その一方で、人間存在論としての解釈学は、ハイデガー(Heidegger, M., 1889-1976)やガダマーらが発展させた。両者に共通しているのは、解釈学を方法的手続きとみなす把握の仕方を根本的に克服し、理解を世界と人間存在一般に関連付けようとする点である。ガダマー

の哲学的解釈学を教育学で発展させたのは、陶冶論的解釈学を構想したブック(Buck, G., 1925-1983)であった。哲学的解釈学は、人間が世界と関わり、他者と関わり、自己自身と関わるという、そうした関わり方の根本的な様態として、理解を規定する。その点で解釈学的な理解は、自己と世界、自己と他者、自己と自己自身の関わりを変容させながら、それぞれを形成していく陶冶のプロセスと同一視されるのである(Koller 2012, S. 122f.)。

方法論としての解釈学と人間存在論としての解釈学との関係は、現在に至るまで曖昧なままである。しかし、学び続ける教師像の具体的内実を解明しようとするテキスト解釈では、両者に関連付けることが重要な課題になる。学生の書いたテキストを解釈する実践と、そうした実践を省察する理論は、研究者の中で一体のものとして機能していなければならない。その場合、解釈の実践は、あらかじめ定められた理論や規則の適用ではなく、変化に富んだ不確実な状況でなされる自由で思い切った判断となる。そうした点については、教育的解釈学を試みたりッテルマイヤーとパーモンティエが次のように述べている。「解釈学的能力(das hermeneutische Vermögen)は厳密な規則に負っているというよりも、ヘルバルトが『教育的タクト』と呼んだのと同様の性向に負っているのである。教育的能力(die pädagogische Kompetenz)はあらゆる教育的な問題の布置を先取りすることによって獲得されるのではない。それはまた、あらゆる教育的な問題の布置を解くために一定の技術によって訓練されるものでもない。むしろ、教育的能力(das pädagogische Vermögen)は基本的な精神の働きと判断能力として学問研究を通して獲得されるべきである」(Rittelmeyer/Parmentier 2001, S. VIII)。哲学的解釈学が教師教育と教育学研究に豊かな成果をもたらすとすれば、それは哲学的解釈学で論じられる理解の構造が、学び続ける教師の学びの構造を具体的にイメージできるものにするという意味においてである。また、学生が書いたテキストに集中して取り組む研究者に、解釈の実践と省察を通して、教育現実に対する鋭敏な感覚と批判意識を呼び覚ますという意味においてである。こうした解釈の実践を省察し続けることによって、また、イデオロギー批判(ハーバーマス)や脱構築(デリダ)の立場からなされた解釈学批判を想起し続けることによって、哲学的解釈学の新たな展開が可能になる。

教師の学びに起こる地平の転換は、理解すべきものの他者性を尊重する態度や知識の確実性を疑わしくする問いから生まれる。それでは、哲学的解釈学の理論と実践は、どの程度、他者の他者性を尊重するものになっているのか。その点を確認するため、ここでは1981年4月にパリのゲーテ・インスティテュートで行われたガダマーとデリダ(Derrida, J., 1930-2004)の間の論争に注

目したい（フォルジェ 1990）。この論争で、ガダマーはデリダの脱構築を解釈学に対する「真の挑発」（Gadamer, Bd. 2, S. 333）と呼んでいた。ガダマーの解釈学は意味経験の完結不可能性を、有限性に関するハイデガーの洞察から明らかにしていた。ところが、そのハイデガーが、形而上学のロゴス中心主義を実際には打破していないと、デリダから批判されていたのである。デリダによれば、ハイデガーは真理の本質や存在の意味を問うことで、意味を現前しているもの、探し出すべきものとみなしており、依然として形而上学の言葉を語っている。それに対し、ニーチェの「解釈」概念は「権力への意志」のために意味を措定することが意図されており、そのことによって初めて、ロゴス中心主義は実際に打破されたのだという。このようなデリダのハイデガー批判を「真の挑発」と受け取ったガダマーは、理解を課題とする解釈学の限界、すなわち、精神科学のロマン主義的な伝統と人文主義の遺産に立脚した自らの立場の限界を表明した。そのうえで、ガダマーはデリダの脱構築を念頭に置きながら、ハイデガーのニーチェ解釈を擁護し、理解を構成する解釈学的経験が限界を含む経験であることを示した。その一方で、デリダはガダマーに対し、次の三つの疑問を投げかけた。①「善き意志」を持つこと、つまり相互理解を求める努力が絶対的な公準であるとするガダマーの語り方は「意志の形而上学」に属するものではないか。②精神分析的な解釈学が一般的な解釈学に統合されるべきだとすれば、相互理解の前提としての「善き意志」はどうなるのか。③理解の条件は「連続的に発展する連関」ではなく、「連関の断絶」、すなわち「いっさいの媒介の停止」ではないか、と（フォルジェ 1990, 93-98 頁）。デリダの質問は解釈学が排除している他者の他者性に目を向けさせるものであった。一般的に、解釈学を支持する側は対話から逃れようとするデリダを非難し、脱構築を支持する側は形而上学的思考の枠組みにとどまっているガダマーを非難するという傾向が見られる。しかし、問題は解釈学と脱構築の間の対話をいかにして生産的なものにしていくかである。

そこで注目されるのは、ガダマーの哲学的解釈学は教養論を媒介にすることで、他者の他者性を尊重する姿勢が示されている、という点である。例えば、「他者を他者の立場から理解することを学ぶ教養」というガダマーの表現には、他者の他者性を尊重しようとする姿勢が示されている。ハイデルベルク大学のストゥディウム・ゲネラーレで行われた講演「言語の多様性と世界の理解」（1990）で、ガダマーは次のように述べている。「教養の概念によって、ある人は教養市民について、より高度な教養の時代について語る。また、ある人は教養のある人と教養のない人との間の階層の対立について語る。そうした階層の対立は、ドイツの歴史と社会にお

けるアカデミックな性質のものに対する過度な特権付与によって生じた、まさに疑わしい、不幸な結果であった。しかし、試験に合格すれば、教養が身に付くのか。そもそも教養とは何か。これに関して、ある偉大な人物の言葉を引用することをお許しいただきたい。ヘーゲルの言葉に次のようなものがある。教養は他者の立場から物を見ることができるようになることである、と。この意味で私は皆さんすべてに願っている。皆さんの学修は現実的な能力や資格証明書の獲得に資するばかりでなく、他者を他者の立場から理解することを学ぶ教養にも資するものとなるように」（Gadamer, Bd. 8, S. 349）。この発言の意味は、ガダマーの講演「今日の人文主義？」（1992）で議論された問題と併せて検討するならば、デリダとは異なった文脈の中で明らかになる。ガダマーが直面していた時代状況とは、合理的なシステムへの過剰な適応によって自ら考え判断する自由と、他者と連帯して行う実践とが見失われている状況である。ガダマーの発言は、こうした時代状況に対する哲学的な応答を試みるものであったと解することができる。この文脈から、解釈学的研究は自由と連帯を目指す文化的・社会的実践として発展させることができる。解釈学的研究によって形成される公共圏は異質な他者に対する開放性と共通性を含意した空間である。そこで問題となるのは、伝統に帰属している解釈者がいかにして自ら考え判断する自由を実現するのかである。この問題を検討するうえで注目し値するのは、解釈学的研究が日常の現象に対する鋭敏な感覚を養い、批判的考察を促すものであるという点である。解釈学的研究によって獲得される教養は他者の視点から学び続ける姿勢である。そゆえ、教養教育は様々な専門分野で学習者の問いとなるようなテキストや事物を選択・提示し、文化的・社会的実践に必要な基礎的なリテラシーを学習者に培い、実践知を養っていくプロセスとなるであろう。

おわりに—他者の立場から理解することを学ぶ教養教育に向けて

本稿の目的は、哲学的解釈学の観点から、教師の教養に資する教師教育と教育学研究の可能性を提示することであった。これまでの考察から、哲学的解釈学は理解の構造を示すことによって、学び続ける教師の学びの構造にアプローチするものである、という点が明らかになった。また、テキスト解釈に取り組む研究者には、教育現実に対する鋭敏な感覚と批判意識が要求される点も確認された。最後に、これらの点からどのような教育学研究が可能になるのか、さらにどのような意味で、教師教育と教育学研究が教師の教養に資するものとなるのかを述べたい。

まず、教員養成課程で学び続ける学生や修士課程で学

び直す教師に対し、教師教育と教育学研究はどのように応えるべきか。教師教育については、大学の教師がもっと学生に寄り添い、学生とともに学び探究することである。学び続ける教師像は大学の教師が自ら示すべきである。このような教師教育に資する教育学研究は、学校の日常や教育現実から問いを立て、それらを意味づけ、教育や人間形成に対する新しい見方や考え方を提示していくものになるはずである（大関・吉國・平野・谷口・小野・菊地・馮 2020）。その一方で、学生の教師像や資質能力の形成過程を分析・解釈することによって、学び続ける教師像をより具体的にイメージできるものにしていく研究も継続して進める必要がある（別惣・大関 2021）。

さらに、そうした研究課題に応えるためには、教育の歴史的・社会的現実を理解しようとしてきた解釈学を新たに展開していかなければならない。公共圏を形成するための教養教育に関する研究（大関 2018）は、解釈学を新たに展開しようとした試みの一つである。そこでの公共圏は異なる伝統や文化を背景とした人々が対話によって形成していく空間である。そうした空間では、他者の視点から物事を見たり考えたりすることが求められる。対話によって他者の視点から学び続けることが教養になる。解釈学的研究はテキストとの対話、他者との対話、自己自身との対話から成る。そうした対話へと誘っていきようなテキストや事物を選択し、それらを学習者に提示することが教養教育の課題になる。教養教育によって、学習者は文化的・社会的実践に必要となる基礎的なリテラシーを培い、実践知を養うことになる。このように、他者の立場から理解することを学ぶ教養教育は、教員養成課程で学び続ける学生や修士課程で学び直す教師の視野を広げ、思慮深い教師を養成することに資するのではないか。

しかし、教師の教養は大学の教養教育で完結するものではない。すでに石山が示唆していたように、教職教養と専門的教養と一般教養は「教師の生涯とともに続けられ、一生の課題として追求せられる」ものでなければならない。グローバルな問題に対応しなければならない現代、文化的背景の異なる他者と共生する社会を築くために市民的教養を形成することは、教師にとっても喫緊の課題である。日本学術会議の審議の報告書「21世紀の教養と教養教育」（2010）では、市民的教養を形成するための教育が「リベラル・アーツを核とした教養教育」として概念化されている。市民的教養は社会のすべてのメンバーの異質性と尊厳を認め（本源的公共性）、グローバルな社会やローカルな社会で生じる様々な問題を自分たちの問題として引き受け（社会的公共性）、その解決に向けた集団的意思決定の過程に市民として参加すること（市民的公共性）を意味するという。その実現の

ためには他者と連帯・協働していく素養と構えが必要になる。それらを形成するための教育は学問・研究を通じて獲得される「学問知」、基礎的なリテラシーを構成要素とする「技法知」、日常の様々な場面で実際に発揮される「実践知」を育んでいく「リベラル・アーツの教育」である、というのである。この提言は、市民的教養の教育で問題となる公共圏と知の特徴を明らかにしている点で注目に値する。しかしながら、文化の伝承と創造の過程が公共圏の形成とどのように結びつくのかが十分に議論されていない。その一方で、近年は国際学習到達度調査（OECD-PISA）への関心の高まりから、標準化されたりリテラシーの獲得が重視されつつある。このリテラシーは形式的で機能的な側面が強いため、文化の伝承と創造の過程がますます議論されなくなる傾向にある。また、多くの教養教育論が大学中心に展開されているため、大学と社会の間に教育空間としての市民的公共圏を形成するという視点が弱い。教養教育が学校の中だけで完結するかのような議論に陥っている。それゆえ、教師の教養に資する教養教育の教授法や組織やカリキュラムを検討することは、今後の教育学研究の課題になる。

注

- (1) 本稿は、「公共圏を形成するための教養教育」（大関 2018）に関する研究を、教師の教養に関する議論の文脈で発展させるものである。
- (2) 以下、ガダマー全集からの引用には巻数とページ数を記す。邦訳がある場合は、該当箇所を頁数で示す。ただし、文体と訳語の統一のため、邦訳は一部改訂させていただいている箇所がある。
- (3) 1932年に東京高等師範学校の教授になった石山は、『師道と教養』（1939）で学び続ける教師像を次のように描いていた。「師道をめぐって教養が求められる。師道を実践するために、教師は何を知り何を修め何を習ひ何をたしなむべきであるか。これが教師の教養の問題である。師道が核心であるならば、教養はそれを取り囲む肉であり血であり肌であり光澤であり潤ひである。師道なき教養は空しき粉飾に過ぎず、教養なき師道は枯れ木の如くに朽ち去るであらう。師道に生きんとする教師は、そのための栄養として、一日たりとも自らの教養を怠つてはならない」（石山 1939, 7頁）。この発言は、全体主義の立場を鮮明にしながら、教師には生涯にわたって教養を求める姿勢が必要であることを説いたものである。将来の教育を担いつつ国家や社会に奉仕しようとする教師に対し、その地位や責任を確認しながら、それにふさわしい心構えと教養を論じることは、石山にとって「新しき教師論」（同上）の課題であった。そうした教師論は、教育学で論じられる問題を教師自身の立場から

考察し、具体的にし、実践するように促すものであった。石山の『教育的解釈学』（1935）や『国語教育論』（1937）には、すでにその方向性が表れている。それゆえ、教師論を「主体的教育学」（石山 1939, 445 頁）として位置付ける石山の「師道と教養」論は、戦前・戦時下という時代の制約があるとはいえ、現代においても、教師教育に資する教育学研究の問題を検討するうえで示唆に富む。

引用・参考文献

別惣淳二・渡邊隆信編『教員養成スタンダードに基づく教員の質保証—学生の自己成長を促す全学的学習支援体制の構築—』ジアース教育新社, 2012 年。

別惣淳二・大関達也「教員養成課程における学生の教師像—大学入学時の学生が見習いたい教師の行動や考え方の分析から—」, 中国四国教育学会編『教育学研究紀要』（CD-ROM 版）第 62 巻, 2017 年, 590-599 頁。

別惣淳二・大関達也「教員養成課程における学生の教師像に関する研究」, 中国四国教育学会編『教育学研究紀要』（CD-ROM 版）, 第 64 巻, 2019 年, 597-606 頁。

別惣淳二・大関達也「教員養成課程における学生の教師像の形成過程に関する研究—学部 3 年次生が見習いたい教師の行動や考え方の分析から—」, 中国四国教育学会編『教育学研究紀要』（CD-ROM 版）, 第 65 巻, 2020 年, 150-160 頁。

別惣淳二・大関達也「子どもとの相互作用の中で成長する教師—教員養成課程における 4 年次生の教師像と資質能力の分析から—」, 中国四国教育学会編『教育学研究紀要』（CD-ROM 版）, 第 66 巻, 2021 年, 668-679 頁。

Brüggen, F.: Stichwort: Hermeneutik – Bildung – Wissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 4/2003, S. 480-504.

中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（答申）, 2006 年。
 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337016.htm) (参照日 2019 年 11 月 24 日)

中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（答申）, 2012 年。
 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf) (参照日 2019 年 11 月 24 日)

中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(答申), 2015 年。
 (http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf) (参照日 2019 年 11 月 24 日)

フォルジェ, Ph. (編), 轡田収／三島憲一他 (訳)『テ

クストと解釈』産業図書, 1990 年。

Gadamer, H.-G.: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. (1. Auflage 1960) In: Hans-Georg Gadamer Gesammelte Werke Bd. 1, Tübingen: J.C.B.Mohr, 2010. 池上哲司／山本幾生訳「真理と方法 (抄)」, O. ペゲラー編『解釈学の根本問題』晃洋書房, 1977 年, 171-227 頁。轡田収／麻生建／三島憲一／北川東子／我田広之／大石紀一郎訳『真理と方法 I』法政大学出版局, 1986 年。轡田収／卷田悦郎訳『真理と方法 II』法政大学出版局, 2008 年。轡田収／三浦國泰／卷田悦郎訳『真理と方法 III』法政大学出版局, 2012 年。

Gadamer, H.-G.: Vorwort zur 2. Auflage. (1965) In: Hans-Georg Gadamer: Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen, Register. In: Hans-Georg Gadamer Gesammelte Werke Bd. 2, Tübingen: J.C.B.Mohr, 1993, S. 437-448. 轡田収／麻生建／三島憲一／北川東子／我田広之／大石紀一郎訳『真理と方法 I』法政大学出版局, 1986 年, ix-xxvi。

Gadamer, H.-G.: Text und Interpretation. (1983) In: Hans-Georg Gadamer Gesammelte Werke Bd. 2, Tübingen: J.C.B.Mohr, 1993, S. 330-360.

Gadamer, H.-G.: Die Vielfalt der Sprachen und das Verstehen der Welt. Ein Studium-generale-Vortrag. (1990) In: Hans-Georg Gadamer: Ästhetik und Poetik I. Kunst als Aussage. In: Hans-Georg Gadamer Gesammelte Werke Bd. 8, Tübingen: J.C.B.Mohr, 1993, S. 339-349.

Gadamer, H.-G.: Humanismus heute? (Vortrag, gehalten am 10. 5. 1991) In: Württembergischer Verein zur Förderung der humanistischen Bildung (Hg.): Humanistische Bildung. Die Wissenschaft und das Gewissen. Vorträge und Beiträge als Grundlage für Deutung und Bewältigung heutiger Probleme, Heft 15, Stuttgart, 1992, S. 57-70.

Hellekamps, S./Meyer, M.A.: Editorial. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrgang., Heft 4/2003, S. 477-479.

兵庫教育大学大学院学校教育研究科教員養成スタンダード運営室「教員養成スタンダード (大学院) に基づく学生の力量形成の状況」2020 年。(学内ホームページの資料)

石山脩平『教育的解釈学』賢文館, 1935 年。

石山脩平『国語教育論』（現代教育學大系, 各科篇 第 7 巻）, 成美堂書店, 1937 年。

石山脩平『師道と教養』賢文館, 1939 年。

石山脩平「現代教師の教養」, 石山脩平編『教師と教養』朝倉書店, 1954 年, 1-18 頁。

石山脩平『教育的解釈学 国語教育論』明治図書出版, 1973 年。

Koller, H.-Ch.: Bildung anderes denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer, 2012.

Korthagen, F.A.J./ Kessels, J./ Koster, B./ Lagerwerf, B./ Wubbels, Th.: Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Routledge, 2001. 武田信子 (監訳), 今泉友里/鈴木悠太/山辺恵理子 (訳)『教師教育学—理論と実践をつなぐアリスティック・アプローチ—』学文社, 2010年。

Lortie, D.C.: Schoolteacher. The University of Chicago Press, 1975.

日本学術会議 日本の展望委員会 知の創造分科会「21世紀の教養と教養教育」2010年。

(<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-tsoukai-4.pdf>) (参照日 2019年11月24日)

大関達也「公共圏を形成するための教養教育—ガダマー解釈学の観点から—」, 日本デイルタイ協会編『デイルタイ研究』第29号, 2018年, 43-63頁。

大関達也・吉國秀人・平野亮・谷口祥子・小野太郎・菊地歓・馮輝「学校教育におけるマニュアル化を問い直す—マニュアルと型の比較から—」, 『兵庫教育大学研究紀要』第57巻, 2020年, 1-14頁。

Rittelmeyer, Ch./Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001.

佐藤学『専門家としての教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン—』岩波書店, 2015年。

横須賀薫『新版 教師養成教育の探究』春風社, 2010年。

謝辞

本稿は、日本教育学会第79回大会公開シンポジウム I「教師教育と教育学研究の新たな課題」での発表資料(補足資料)「学び続ける教師を支援するための教師教育と教育学研究の課題—解釈学の新たな展開可能性の観点から—」に加筆修正を行い、作成したものである。オンラインで一定期間公表された資料に対し、貴重なコメントを寄せてくださった方々に心より感謝申し上げます。

また、兵庫教育大学大学院学校教育研究科教員養成スタンダード運営室より、「教員養成スタンダード(大学院)に基づく学生の力量形成の状況」(2020)の一部の公表を許可していただいた。同大学の須田康之先生、濱中裕明先生、別惣淳二先生、学務課の皆様にも心より感謝申し上げます。

付記

本稿は、科学研究費助成事業(学術研究助成基金助成金)(基盤研究(C))による助成を受けた研究「公共圏を形成するための教養教育に関する研究」(課題番号:

19K02452)(補助事業期間:令和元年度~令和3年度)の成果の一部を公表するものである。