

創造としての授業

—H. G. ガダマーの解釈学から見た斎藤喜博の授業論—

東京大学学校教育学研究室 守 屋 淳

Teaching and Learning as a Creation

—The Investigation of Kihaku Saito's Ideas of Teaching and Learning
from the Hermeneutical Viewpoints of H.G. Gadamer—

Jun MORIYA

This article is an attempt (1) to investigate Kihaku Saito's ideas of teaching and learning, focusing upon his claim that teaching and learning should be creative, (2) to review H. G. Gadamer's theory of understanding, i.e. his philosophical hermeneutics, and (3) to interpret K. Saito's ideas from the Gadamer's hermeneutical viewpoints.

The result suggests that Saito's ideas and Gadamer's theory are rooted on a very similar ground of thoughts.

目 次

はじめに

I 斎藤喜博の授業論——創造としての授業

- A 斎藤の授業論について
- B 「創造」をめぐる斎藤の授業論
 - 1 創造性・獨創性
 - 2 「冒険」
 - 3 「新鮮」・「完璧」
 - 4 「解放」・「変革」
 - 5 「対決」

II ガダマーの解釈学

- A 解釈学小史
- B ガダマーの『真理と方法』
 - 1 「方法」の否定
 - 2 「先入見」の見直し
 - 3 「作用史」
 - 4 終わりのない理解と「地平」の融合
 - 5 否定性としての「経験」

III 人間の歴史性と創造としての授業

- A 解釈学的な場としての授業——方法の否定
- B 授業における解釈学的な経験
- C ガダマーの解釈学と斎藤喜博の授業論

おわりに

注

はじめに

本稿の課題は、斎藤喜博（1911—1981）が書き遺した膨大な論考のうち、特に授業を創造として捉える彼独特の授業観・教育観に焦点を当てて、それをガダマー（H. G. Gadamer, 1900-）の解釈学の視点から検討することである。

斎藤は戦前の1930年より教壇に立ち、1941年30歳のときに『教室愛』¹⁾を出版、以来1981年の病没まで、数々の著作を発表し続け、その成果は『斎藤喜博全集』²⁾（全30巻）に集大成されている。彼の論考は実に多岐に渡り、また教授学研究会を主宰したことから、日本の教育界に大きな影響を与え、彼の独特の主張は賛否両論を巻き起こしてきた。しかしながら、斎藤の授業論・教育論のもつ意味はまだ十分に検討され解明されているとは言いがたい。また、斎藤は彼独特の用語を駆使し、そこに彼独特の意味を込めていると考えられる。これらの用語の多様な意味の検討もこれからの課題であろう³⁾。本稿では斎藤の「冒険」「新鮮」「解放」「対決」等の一群の用語を通して、授業を創造として捉える彼の授業観を検討していきたい。

その際、ガダマーの解釈学を導きの糸としたい。ガダマーはドイツのマールブルクに生まれ、ライプツィヒ、

ハイデルベルク、フランクフルトの大学教授を歴任した哲学者である。彼は聖書解釈の技術としてあった解釈学(Hermeneutik)を、師ハイデガー(M. Heidegger, 1889-1976)の影響を受けつつ、理解すること一般の学としての彼独自の哲学的解釈学へと発展させた⁴⁾。そしてその内容は、彼の主著とされる『真理と方法』(1960)⁵⁾においてもっともよく展開されている。

斎藤とガダマーは、このように異なった文化の中で、異なった問題を追求してきた。また、両者は互いに相手を知らなかったと思われる。にもかかわらず、その思想的な基盤は極めて近いことが見てとれるのである。そこで本稿では『真理と方法』に表されているガダマーの解釈学の考え方を通して斎藤の授業論を検討していくことにする。

I 斎藤喜博の授業論——創造としての授業

A 斎藤の授業論について

斎藤は実に膨大な量の文章を書き遺しているが、同じような表現や用語が様々なところで様々な文脈の下で用いられていることに気づく。このことはとりもなおさず、斎藤が倦むことなく彼独自の思想を様々な場面で追究し説き続けたということの意味していよう。事実、例えば本稿で特に問題にしようという「創造としての授業」をめぐる斎藤の叙述も、比較的初期の文章から最晩年のものにまで見出すことができるのである。

ここで、斎藤の思想の進化・発展ということも当然問題になりうるであろう。「創造としての授業」をめぐる斎藤の思想の変化についても、詳細な検討によって明らかにすることが可能であろう。しかし、本稿の関心と課題はそこにはない。「創造としての授業」ということをめぐる斎藤の授業論を整理して取り出し、それをガダマー解釈学の視点から新たな光を当て、現代の教育問題への示唆を提示することにある。従って本稿においては、文章の執筆時期による斎藤の思想の変化は主題化しないことにする。

B 「創造」をめぐる斎藤の授業論

1. 創造性・独創性

例えば斎藤は次のように言う。「授業は、教師と子どもが、教材を媒介にしながら、相互に火花を散らし合い、その結果として、そのときどきに瞬間的につくり出され、そして消えていく創造作品のようなものである。」⁶⁾また、「教育の仕事は…いつでも前の実践の到達点から出発し、つぎの新しいものをつくり出していく創造的な仕事であ

る。」⁷⁾とも言う。そして授業のよしあしを見る尺度の一つとして「その授業が独創的なものであるかどうか」⁸⁾ということをあげている。一方、教師という仕事についても、「教師の仕事は、いつでも創造性とか独創性とかを必要とする。」⁹⁾と言い、「そこには創造する喜びがあり、追求者・創造者としてのかけがえのない体験をすることもできる。」¹⁰⁾と言う。

この他にも彼は至る所で、「授業によって創造追求の喜びを味わせる…」¹¹⁾とか、「発見創造のある授業」¹²⁾というように「創造」について語っている。

こうした叙述から分かることは、斎藤が一貫して授業ないし教育を創造的・独創的なものである、またはあらねばならぬ、と捉えており、従って同時に教師も創造的・独創的であることが必要であると考えていたということである。(ここで「創造的」と「独創的」とは彼においてほぼ同じ意味で用いられていると見ていいたろう。)

2. 「冒険」

しかし、これだけではまだ具体的ではない。斎藤は単に抽象的なスローガンとして授業の独創性を主張しているのではない。斎藤において「創造的」という言葉に込められた具体的な意味を次に探っていかなければならない。

斎藤において「創造的」とはまず「冒険」を意味している。先述したように、授業のよしあしを見る尺度の一つとして「独創的であること」をあげたのに続けて斎藤はこう言う。「独創的であるということは、その授業に冒険があるかどうかということである。教育は、苦しいけれど、いつも冒険をしなければならない仕事である。」¹³⁾また次のようにも言う。「教育は、ある意味においては、いつでも冒険である。」¹⁴⁾

それでは「冒険」とはどのような意味において用いられているのか。上のそれぞれの引用に続けて斎藤はこう言う。「冒険をするということは、いつも同じことをやらないということである。」¹⁵⁾「教育がうまくいくということは、いつでも同じ経験をくり返さないで、未知の世界、未知の世界へと新しく切りこんでいくということである。…それはいつでも、結果がわからないから、冒険であり対決である。そして創造の連続の世界である。」¹⁶⁾

以上から分かるように、斎藤において「冒険」とは、単に文字どおりの意味での「危険を冒す」という意味以上に、もっと積極的な意味を含んでいる。つまり、教育とは同じことを繰り返してはならない(繰り返すことはできない)のであって、そのため常に未知の世界へ、新しいものへと進んでいかなければならないのだ、と斎藤は考えており、このことを「教育は冒険である」と言い表しているのである。

3. 「新鮮」・「完璧」

このように「冒険」とは、新しくなり続ける働きも含意しているのだが、このことを齋藤は「新鮮」という言葉を用いて次のように言う。「一時間一時間、また一時間のなかの一しゅん一しゅんに、骨折ってつくり出したものは、…創造され発見されたものだから、きわめて新鮮であり、エネルギーを持ち、流動した力を持っている。苦闘により創造され発見されたものだから、力を持ち新鮮さを持っている。」¹⁷⁾つまり、教育が創造的なものであれば、そこに作り出されたものは新鮮なのだと言う。そしてそのように授業が新鮮であれば、そこに関わる教師も子供も新鮮になるのだとして、齋藤はこう言う。「教育の仕事は、もともと追求発見をしていくことだけがいのちであり、追求発見をしていき、つぎつぎと新鮮なものをつくり出し、それにふれていくことによって、教師も子どもも新鮮になり人間としての魅力もつくられていくようになる…。」¹⁸⁾「授業はこのように、そのときに子どもや教師を変革させていくものである。…そういう授業は、きわめて新鮮なものとなる。教師と子ども、子どもと子どもとの衝突のなかで、つぎつぎと新しいものが生まれ出るから、それはきわめて新鮮なものとなるわけである。そして、そういう新鮮なものを授業のなかに創り出すことによってだけ、子どもも教師もつねに新鮮になるのだと私は考えている。」¹⁹⁾

そして、上のような引用からも分かるとおおり、授業にせよ、教師や子どもにせよ、新鮮であるということは、一たん新鮮になればいつまでも新鮮であるわけではなく、つねに新鮮になり続けるということを通してのみ成り立つことなのである。齋藤は次のように言う。「授業においては、一度発見し創造し完成したものは、惜しげもなく突きくずし、つぎの新鮮な完璧なものをつくり出していかなくてはならない。」²⁰⁾「学校集団は、そのときどきの学校の現実のなかから、数多くの完璧なものをつくり出す必要がある。それとともに、そこに作り出された新鮮なもの完璧なもの、きびしく対決し、それを否定し、つぎのより高い新鮮な完璧なものを創造していかなくてはならない。」²¹⁾「創造のないところには新鮮なものはない。喜びもない。同じことをくりかえしているところには、固定化があり、沈滞があり、腐敗があり、墮落があるだけである。」²²⁾「どんな場合でも、完成とか完璧とかいうものは、すぐこわれるものである。またこわさなければならぬものである。こわさないでいれば、そこには停滞があり、沈滞があり、だらくがあるだけである」²³⁾このように齋藤によれば、創造的な授業は、新鮮でまた完璧なものをつくり出すことが目ざされるのだが、

たとえ一たん「完璧」なものが成立したとしても、それはすぐに無効になってしまうのである。あるいは、無効になってしまわないときには、自分から意図的にそれを突きくずし、次の新鮮で完璧なものを目ざさなければ、授業は停滞と墮落に陥ってしまうのであって、齋藤は授業がそのようなことを強く拒否するのである。齋藤は以上のようなことを至る所でくり返し主張している。このことの理由の一つは、この主張が、「授業は創造的であれ」というような主張とは違って、一般に理解されにくいと齋藤が考えていたからではないだろうか。つまり、「完璧」な授業をめざす教師は多いだろうが、もしそのような授業が成り立てば、そこに安住し、そのような授業を繰り返す、よもや自分からそのような授業をこわそうなどとはしないだろう、と齋藤が考えたからではないか。「新鮮」「完璧」の他にも齋藤は「典型」という言葉を用いて同様のことを主張している。例えば次のような言明である。「学校教育は…一つの典型を創り出し、それを固定化させてしまうのではなく、創り上げられた典型を消しては創り、創っては消して、無限に新しい典型を創造してみせなければならない…。」²⁴⁾

4. 「解放」・「変革」

ところで、このように「新鮮で完璧な」ものをくり返しこわさなければならないという主張と、教師や子どもも新鮮な授業において新鮮になるのだ、という主張とを考え合わせれば、当然教師や子どもも、くり返しくり返し自らの今ある姿をくずしていき、新鮮になり続けねばならない、ということの意味するであろう。つまり、齋藤において授業とは、自己変革と自己脱皮とを可能にする「解放」の場としても捉えられているのである。齋藤は「解放」についてこう言う。「一時間の授業の進んでいく過程には、幾つも幾つもの山がある。はじめ小さな山がある。それをみんなの力でさまざまに考えてみる。自分でも考えてみる。そしてそれを突破したとき、学級の全員は、骨を折って解決し、新しい次元に出たことに満足し緊張をほぐす。それが解放である。」²⁵⁾そしてこのような解放は無限に繰り返されねばならないのであって、齋藤によれば、「解放ということは、…一度解放すれば、それでおしまい、というような簡単なものではない。」²⁶⁾そして、「解放は、幾度でも幾度でもくるものであり、それによっておとなも子どもも高められていくのである。」²⁷⁾ところで、ここで注意すべきことは、「おとなも」子どもと同じく高められる、つまりは解放されるということである。このことを齋藤は授業において「変革する」とか「組みふせる」というような表現によって言い表す。教師は、子どものみではなく、自分自身をも

「変革」し「組みふせる」のである。斎藤は次のように言う。「教育とは、…教師が、自分や子どもとたたかいぬき、自分や子どもを組みふせることによって、自分や子どもを変えていかなければならない仕事である。」²⁸⁾「豊かに大きく、しかも強い追求力と力と実践力とを持って、はじめて子どもを反撃し組みふせ、また自分自身をも変革することができる。」²⁹⁾また次のように言う。「子どもがどんどん成長し新しくなっていくのだから、それを教える教師が固定してはいけない。…死ぬまで脱皮しつづけ自己改造しつづけることのできるものだけが教師としての資格を持つのだ。」³⁰⁾

5. 「対決」

以上のように、斎藤は授業が自己変革を可能にする解放の場であると捉える。しかもその自己変革とは、子どものみが経験するのではなく、教師もまた経験するのだというところに、斎藤の特徴的な主張があった。ところで、このような自己変革とは、教師と子どもとが個別にそれぞれ実現していくものではない。そもそも自己変革は「自己」変革といっても、それは「自分」を変えるという意味であって、「自分一人」で変わるという意味ではない。斎藤も次のように言う。「普通の人間が、自己脱皮し、自分を変えていくには、ひとりで内省してできるものではない。相手と対決することによってできるものである。」³¹⁾

このように、「対決」ないしは前述の「組みふせる」といったことが、むしろ肯定的に捉えられていることが特徴的なことであろう。このような厳しい対決や厳しい批判が解放を可能にするのであるし、逆に解放されているものほど、そのような厳しい批判を素直に受けとめることができるのだと斎藤は言う。「私の学校の先生や子どもたちは、…高いことを出され、きびしい批判をいわれても、また、学習のとき、教師や他のものから、子どもたちの自信にみちた発言や意見を、どんなにきびしく鋭くきりかえされていっても、それが真理であり、自分を充足させ発展させるものである限り、…充足し満足しきった顔で聞いている。真の意味に解放されていない人間であつたら、それを、叱責ととったり、批判ととったり、やりこめられたととったりして、うなだれたり、反抗的になったりするにちがいない。自分たちが高くなればなるほど、きびしい解放が必要だと知っている人間はその逆である。それは、解放されている人間ほど素直であり、どこからでも吸収し、無限に自分を充足させ発展させようとしているからである。」³²⁾

II ガダマーの解釈学

A 解釈学小史

「解釈学」の原語 hermeneutics (英) の語源にあたる言葉 hermeneuein はすでに古典ギリシャ期からあったと言われる。この言葉は(1)言い表すこと、(2)説明すること、(3)翻訳すること、の三義を持っていたと言われるが、このことについての詳細は他の研究に譲ることとし³³⁾、ここでは古典古代以来中世を通し近世に至るまで、主として聖書を中心とする文献を解釈する技術として「解釈学」が捉えられてきたということを指摘しておけば足りるだろう。

解釈学の歴史の上で第一に重要な人物は、シュライアーマッハー (F. D. E. Schleiermacher, 1768-1834) であろう。彼はそれまでの聖書解釈を中心としたいわゆる特殊解釈学に対し、あらゆる分野における解釈に共通して妥当する「一般的解釈学 (Allgemeine Hermeneutik)」をめざし、しかもそれを正しく学問的に根拠づけようとした。特に彼が解釈学の対象を文書——書かれた言葉——に限定せず、会話や対話——語られた言葉——にまで拡大したことが、後のガダマーに至る解釈学の質的な発展を可能にしたと考えられている。

さらに続いてディルタイ (W. Dilthey, 1833-1911) も、解釈学史上で重要な人物であろう。ディルタイの思想の及ぶ範囲は極めて広く、また彼の思索の多くは未完成のまま終わっているとされるが、彼の一貫した関心は、自然科学に対するものとしての「精神科学 (Geisteswissenschaft)」をいかに学として基礎づけるかにあり、そのために彼は解釈学の研究を深めたのである。つまり彼は、理解(了解)こそが精神科学に独自の、またそれにふさわしい方法だと考え、シュライアーマッハーを更に進めて、理解するという一般についての学という解釈学の性格をより明確にしていった、と考えられるのである。

このことがさらにハイデガーのいわゆる現象学的解釈学につながる。ハイデガーは彼の主著『存在と時間』³⁴⁾において、「存在(Sein)とは何か」という問いを問う。その問いは、そのような存在が現れてくる場であるところの存在者たる人間(これを彼は「現存在」と名付けている)の在り方を問うことを通してのみ、実現されるのだと言う。こうして、現存在の在り方を解釈していくことが、彼の存在論=現象学の第一の課題となるのである。それゆえ彼は「現存在の現象学は、根源的語義における解釈学である。」³⁵⁾と言う。

さらにここで彼の分析の中から、解釈学上の問題として重要な点に少し触れておくことが必要だろう。ハイデガーは、いわゆる理解の予構造の分析として次のようなことを示している。すなわち、われわれは何かを理解しようとするとき、予持 (Vorhabe)、予視 (Vorsicht)、予握 (Vorgriff) という形において既にそのものを捉えてしまっている。また、人間は身の回りの道具なり世界の在り方なりを、常に既に何らかの仕方では理解 (理解 = verstehen) してしまっているのであって、逆に言えば、常に理解してしまっているということをもととして、人間は世界内に存在することが可能になる。つまりハイデガーは、理解とは人間の根源的な存在の仕方そのものなのだと言うのである³⁶⁾。ということは、何かを理解なり解釈しようとするときも、われわれは常にその何かを何らかの仕方では理解してしまっていることになる。このことは一見循環論法に陥っているように見える。しかしハイデガーはそれを否定し、次のように言う。「この循環のうちひとつの誤謬を見たり、これを避けようとする様々な道を設けたり、あるいはむしろこれを避けがたい不完全さと感じるのは、理解を根本から誤解しているに他ならない。…決定的なことは、循環から抜け出すことではなく、正しいやりかたでその中へ入りこむことである。」³⁷⁾

このようにして、解釈学はもはや単なる解釈の技術という意味を完全に超え出て、人間の存在の仕方そのものを問いつつ、そこにおいて理解するという一般を問う学問という意味を獲得したのである。そしてそのような意味での哲学的解釈学を展開したのが次に見るガダマーの『真理と方法』なのである。

B ガダマーの『真理と方法』

ガダマーの主著『真理と方法』は原著でおよそ 500 頁におよぶ大部のものであり、次のような三部構成をとっている。

第一部：芸術問題を手がかりとした真理問題の展開

第二部：精神科学における理解への真理問題の拡大

第三部：言語を導きの糸とした解釈学の存在論的展開

本稿では特に第二部、中でもその第Ⅱ章にあたる「解釈学的経験の理論的要綱」を中心として論じることになる。理解とはどういうことかという問題についてのガダマーの基本的な考え方が、ここにもっともよく展開されていると考えられるからである。

1. 「方法」の否定

まず、前節(A)で述べてきたことから分かるように、ガダマーにおいて解釈学とはもはや解釈の技法のことで

はない。ガダマー自身も第二版の前書きでこう述べている。「昔の解釈学が目指していたような理解の〈技法論〉を作ることは、私の意図するところではなかった。」³⁸⁾そして、「要するに問題となっているのは、…〔理解という出来事において〕われわれの意思や行為を越えて、実際に我々に起きていることはどのようなことであるのかという点なのである。」³⁹⁾と言う。また、本文の序論でもこう述べる。「テキストの理解および解釈は、ひとり学問の関心にとどまらず、明らかに人間の世界経験全体にかかわっている。解釈学的現象は、本来は決して方法の問題などではないのである。」⁴⁰⁾

「方法 (Methode)」とは、そのギリシャ語の語源からすれば、「すべての人々を後から (meta) 誤りなく真理に導く (hodos)」というような意味なのだが、以前の解釈学はそのような意味での「方法」を求めており、またその他の諸学問 (特に自然科学に典型的に見られるのだが) もそういった方法を通して真理を得るという学問観に基づいてきた。ところがガダマーは、理解とか解釈にはそのような「方法」は成立しないのだと言うのである。つまり、誰もがどんなときにもそれに従えば理解を得られるような「方法」は存在しないと考えるのである。

さらに彼は、前節で簡単に触れたハイデガーの考えを受け継いで次のように言う。「ハイデガーによる人間の現存在の時間的分析論は、私の考えでは、理解というのは主体におけるさまざまな行為様式のひとつなのではなく、現存在の存在様式そのものであるということを見事に示している。本書ではこの意味で〈解釈学〉という概念を使っている。この概念は現存在の根本動態、すなわち現存在の有限性と歴史性を為すところの根本動態を言い表している。」⁴¹⁾つまり理解とは、人間の為す様々な行為と並立する一つの行為様式などではなく、そもそも人間は生きている限り、常に何らかの理解を為しつつあるのであって、このような理解に基づいて他の諸行為が可能になるのである。

2. 「先入見」の見直し

それでは次に、このように「理解」という事態を基本的に捉えたガダマーの解釈学は、どのように具体的に展開していくのかを見てみよう。

それにはまず、「先入見」についてのガダマーの独特の見解から見てみるのがいいだろう。これは、先に見たハイデガーの理解の予構造の分析をもととしている。即ち、一般的には、先入見は理解の妨げになると考えられ、いかに先入見を排してものごとを見るかが正しい理解のために必要だと考えられているのだが、ガダマーは、このように先入見を否定的に見る見方は啓蒙主義に始まっ

たものであることを明らかにし、この言葉の語源的意味 (Vorurteil=Vor [前]+Urteil [判断]) を取り戻そうとする。つまり、先入見とは前判断であって、われわれは何かを理解しようとするとき、既にその何かについて何らかの理解 (= 前判断) をもっており、逆にそのような前判断なしにはそもそも理解は不可能である、と言うのである⁴²⁾。

3. 「作用史」

このことはさらにハイデガーの概念を用いれば、人間存在の「被投性 (Geworfenheit)」ということに関係している。われわれは常に既に何らかの世界の中に投げ込まれてしまっているのであって、その制約のもとに世界を理解していくのである。

このことは、ガダマーにおいては「作用史 (Wirkungsgeschichte)」という概念によって展開されることになる。理解という出来事は、あるいはもっと広く人間に関わる出来事一般は、歴史的な制約の下にあって、またそういう歴史がそれらの出来事の現在の姿に作用しているのである。ガダマーは次のように言う。「事柄に適切なる解釈学であれば、理解そのもののなかで歴史的作用を提示せねばならないだろう。そして、ここで要求されているものを、私は『作用史』とよぶ。理解は、その本質において、ひとつの作用史の出来事である。」⁴³⁾

このようにしてガダマーは「作用史的意識」という概念を規定する。この概念は、人間の意識が作用史の中にあるという事実を指摘しているとともに、そのような事実気づいている意識のことも指している。われわれが何かを理解しようとするとき、例えばあるテキストを理解しようとするとき、読者であるわれわれの意識と著者の意識とは違う作用史の中にある。そしてわれわれはこのことを知っており、そのようなテキストの作用史、あるいは著者の作用史を知ろうとする。しかしこれは困難な課題である。ガダマーはこう言う。「作用史的意識は、さしあたって解釈学的状況の意識である。しかしながらある状況の意識を獲得するということは、いかなる場合でも、ある独特の困難さを伴う課題である。…解釈学的状況とは、われわれが理解しようとする伝統と対面しているわれわれ自身をその中で見出すような状況のことである。このような状況の解明も、すなわち作用史的な反省も完遂されることはできない。しかし、この完遂されえないということは反省が不十分だということではなく、われわれが歴史的存在であるということの本質に根ざすことである。」⁴⁴⁾

4. 終わりのない理解と「地平」の融合

このようにガダマーは、われわれが解釈学的状況の解

明を完遂することは、つまりは何ごとかを完全に理解することは不可能だとし、しかもそのことは人間存在の歴史性という本質からくることだと言うのである。したがってこのことから、理解についての次のような見解が導かれることになる。ガダマーは言う。「テキストとか芸術作品の真の意味の発見は決して結末に至ることはない。それは実際無限の(終わりのない)過程なのだ。」⁴⁵⁾ガダマーによれば、どこかに「正しい理解」というものが存在していて、それを捕まえることが理解なのではない。例えばあるテキストの理解について言えば、著者の背景をよく知り著者と同じように理解することが理解なのでもなければ、著者以上によく理解するというのも理解なのではない。著者と読者とは異なった作用史の中におり、読者はそのつど自らの作用史の中から自分なりの仕方理解するしかないのである。であるからガダマーによれば、「テキストの意味はつねにその著者を超えているのであって、ある機会を超えるときもあるというのではない。したがって、理解は単に再生産的な態度にとどまらず、つねにまた生産的な態度である。」⁴⁶⁾また、「理解は実際よりよく理解することなどではない。…およそ理解するとは、別の仕方理解することである、と言うだけで十分なのである。」⁴⁷⁾

以上のように述べたからといって、理解とは例えば、読者がテキストから離れて恣意的に為すものだというわけではもちろんない。ここでガダマーは「地平 (Horizont)」という概念を導入する。読者もテキストもそれぞれ作用史的に規定されたある状況の中にあるのだが、ガダマーによれば「状況という概念には地平という概念が本質的に含まれる。地平とは、一点から見えるものすべてを包括し、包囲するような視圏のことである。これを思惟的な意識に適用して、地平の狭さとか、地平を拡大しうること、新たな地平を開くこと、等々の言い回しをする。…少しも地平をもたない人とは、十分遠くまで目の届かない人であり、したがって自己の身近にあるものを過大評価する人である。逆に、地平をもつとは、身近なものに局限されずに、それを超え出て見ることができるといふことである。」⁴⁸⁾またガダマーは次のようにも言っている。「地平を獲得するということはつねに、身近なものや、あまりに身近なものを超え出てかなたを見ることを学ぶ、ということである。」⁴⁹⁾こうしてガダマーによれば、「理解とは、つねに、それだけで存在しているかのごとく思われているもろもろの地平が融合してくる過程なのである。」⁵⁰⁾ということになる。また次のようにも述べられる。「理解の遂行のなかでは、真に活動的な地平融合が生ずる。…このような地平融合を制御しな

から遂行することが作用史的意識の果たすべき課題である。」⁵¹⁾

5. 否定性としての「経験」

こうして、ガダマーの「理解するという出来事」についての見解を紹介し検討してきたが、さらに「経験(Erfahrung)」という概念についての彼の見方にも触れておこう。これまで述べてきたことと同じように、「経験」という概念についても、人間が歴史的な存在であるということからガダマーの特徴的な見解が引き出されている。

まずガダマーは「作用史的意識は経験の構造をもってしている。」⁵²⁾と言い、「経験についての今までの理論は、経験の内的な歴史性について考慮してこなかった。」⁵³⁾と言う。そしてさらに、「経験のプロセスは本質的に否定的なものである。」⁵⁴⁾と言う。われわれは作用史的ななかにおいて歴史的に制約されているのだから、われわれは投企しつつ生きていくのにもかかわらず、常にそういった投企や予測を超えてわれわれを否定するようなものごとを経験せざるを得ないのである。ここでガダマーは、われわれが「経験」という言葉を、「われわれの期待と合致しそれを確認するような経験」と、いわゆる「何かを経験する(die Erfahrung machen)」という場合の「経験」との、二通りの意味で用いていることを指摘する。そして彼は後者こそ真の意味の経験だと言い、またそのような経験は常に否定的な性格をもつとも言う⁵⁵⁾。そして、「もしわれわれがある対象について経験したとすると、このことは、その対象をわれわれが今まで正確に見ていなかったが、今やそれをよりよく知るようになった、ということの意味している。」⁵⁶⁾と言い、「だから経験の否定性は奇妙にも生産的な意味をもっている。」⁵⁷⁾と言う。

このようにしてガダマーにおいては「経験」は、われわれの予期を裏切るような、その意味で否定性をもつものだけが真の意味での経験となる。そのような経験を通してこそ、われわれは新しい地平を獲得するのであって、そういう意味で経験とは生産的なのである。したがってまた、「経験のある人とは、単に経験を通してそのような人になったというだけではなく、経験に対して開かれている人のことなのだ。」⁵⁸⁾と言い、また「経験のある人とは、すべてを知っており、また他の誰よりもよく知っている人のことではなく、…新しい経験をし、またそこから学びとる才能のある人のことである。」⁵⁹⁾とも言う。

こうしてガダマーは「経験とは人間の有限性の経験なのだ」⁶⁰⁾とか、「真の経験とはその人固有の歴史性の経験なのだ」⁶¹⁾という彼独特の「経験」観を提出したのである。

III 人間の歴史性と創造としての授業

以上、I、II章で齋藤喜博の授業観とガダマーの解釈学とを紹介し検討してきた。ここで見て取れるのは、両者の生きてきた文脈や、両者の思想の目指すところは、大変異なっており、しかも両者の思想はそれぞれ独立に成立してきたにもかかわらず、その思想のエッセンスには実に多くの類似点があるということである。本章ではこのことを、ガダマーの解釈学を通して齋藤の授業論を見直していくという形で明らかにしていくことにしよう。

A 解釈学的な場としての授業——方法の否定

授業においては、様々な形での「理解するということ」が起こっている。教師が教材を理解し、子どもも教材を理解する。あるいは教師が子どもを理解し、また子どもが教師を、さらには子どもが他の子どもを理解する。そしてこのような様々な理解のあり方(誤解ももちろんありうるがそれも含めて)が複雑に絡み合って授業を構成している。また、このような様々な理解のあり方が授業のよしあしを決定しているとも言えるだろう。

したがって授業とはすぐれて解釈学的な場なのである。そこでわれわれもガダマーに従って、授業における様々な理解を確実に成り立たせる「方法」を探し求めるのではなく(そのような「方法」はそもそもありえない)、授業という解釈学的な場でどのようなことが起こっているのかを解明していかなければならない。

ここで齋藤に目を転じよう。齋藤もまた「こうすれば子どもを(あるいは教材を)理解できるようになる」というような、いわゆる「方法」についてほとんど述べていない。わずかに「方法」について齋藤が触れているのは次のような箇所である。「教育の仕事においては、方法は無限にある。」⁶²⁾「やろうとすればどんな条件のなかでも方法は無限にある。子どもが現実におり、子どもが無数の可能性をもっている事実が、たとい少数であっても授業のなかで作り出されている事実があるかぎり、…突破する方法だけを考えなければならないことである。」⁶³⁾だから、ここで齋藤の言う「方法」は、ガダマーが否定している「誰でもどんなときでもそれに従えば理解が得られる」というような唯一の「方法」とは違う。むしろガダマーが否定している意味における「方法」は齋藤も否定し、そのつどそれぞれの人がそれぞれの状況のなかで工夫していくものとして、「方法」を捉えていることが分かる。

この意味でまず「方法」についての立場も齋藤はガダ

マーに近いということが見て取れるであろう。

B 授業における解釈学的な経験

それでは、このような解釈学的な場としての授業でどんなことが起こっているのか。また、どのような経験がなされているのだろうか。

まず、教師も子どももまた教材も、それぞれの作用史のなかにあることが分かる。その中で、教師も子どもも互いに自らの先入見を通して様々な理解をし、またそのような理解を表現し合う。同じ教材を読んだからといっても、その教材について子どもが持つ理解は一人一人異なっているし、もちろん教師のそれとも異なっている。しかも、教師ですら作用史の中にあることは変わらないのだから、教師の理解に子どもの理解を近づけるのではなく、教師も自らの理解が絶対とは言えず、それが子どもの理解によって否定されうるということを自覚していなければならないのである。

こうして、様々な理解のあり方が交錯する授業においては、教師も子どもも否定性としての経験を繰り返すことになるのである。そのような意味で斎藤は授業が「冒険」である、と言うのであるし、また授業における「対決」について語るのである。

ところでガダマーが「経験のある人は新しい経験に開かれそこから学びとれる人だ」と言い、「否定性としての経験」自体は肯定的に捉えているように、斎藤も「対決」を肯定的に捉えていることは既に見た通りである。ガダマーによれば、否定的な経験を通して、自らの地平と、テキストのあるいは他者の地平とを融合させて、新しい地平を獲得することができる。そしてこのようにして、理解する人は自らを変化させるのである。このことを授業の場に即して言えば、教師（子ども）は自らの地平と、教材のあるいは子ども（教師）の地平とを融合させて、新しい地平を獲得することになる。つまり斎藤の表現によれば、「新鮮」になり「完璧」になるのである。また、そこで教師も子どもも自己を「解放」し「変革」するのである。

しかしまたガダマーが言ったように、理解には終わりが無い。一たん理解が成立しても次々と否定性を伴った新たな経験がわれわれを襲う。そのような経験にわれわれが開かれていなければ、われわれの理解は古くなり、固定化し、もはや新たな現在の状況を理解していることにはならなくなってしまう。それゆえに斎藤は「新鮮」とは繰り返し繰り返し「新鮮」になり続けることによって成り立つのだ、と主張したのである。

こうして、斎藤の言う「授業は創造的な（独創的な）

ものでなければならない」という主張の意味が明らかになってきたのではないだろうか。われわれが作用史のなかにある以上、言いかえれば歴史的に制約されている以上、様々な理解のあり方が交錯する解釈学的な場としての授業においては、そのような歴史性の限界にもかかわらず、あるいは限界があるからこそ、創造的や独創的であらねばならず、また、あり続けねばならないのである。

C ガダマーの解釈学と斎藤喜博の授業論

このように、「人間存在は歴史的に制約されており有限である」というガダマーの解釈学の基底にある考え方が、実は斎藤喜博にもあって、そこから授業を創造として捉える彼独特の授業観が形成されてきたと考えられるのである。

もちろん、「人間存在が歴史的に制約されている」などという言明は、斎藤のどこにも見出せない。しかし、「はかなさ」とか、「宿命」という言葉によって、以下のように斎藤は同様のことを感じ取っていたであろうことが分かる。「私は、教育とは、そういう無力な、はかないものだと考えている。」⁶⁴「自分の非力と自分のあやまちを痛いほど感じつつけながら、目の前の創造に苦しく立ち向かいつつけなければならないのが教師の宿命であり教師の仕事である。」⁶⁵しかしまた、このような「はかなさ」なり、「宿命」なりを単に否定的なものとしてのみ斎藤が捉えていたわけではないことも確かである。「そういう狭い弱い限界性のある仕事だということを教師が深く考えれば考えるほど、狭い教育の世界にある可能性をぎりぎりまで追求していこうとするようになるのである。そういう仕事のなかで、子どもの持っている無限の可能性を引き出し高めていこうとするようになるのである。そういう仕事をしていったとき、狭くて弱い限界性のある教育という仕事のなかに、無限の可能性をつくり出していくことができるのである。」⁶⁶

以上で示唆されてきたように、一方でガダマーの古典ギリシャ期以来の西欧哲学史の流れの上に成立してきた哲学的解釈学の立場と、他方で主として日本の小学校において一貫して実践を重ねてきた斎藤の授業論とは、その成立が互いに独立であるにもかかわらず、極めて近い思想的な基盤に立っていると考えられるのである。斎藤の書いたものの中にガダマーとか解釈学などについての言明はない。おそらく斎藤はガダマーを知らなかったものと思われる。ガダマーももちろん斎藤を知らない。しかしこのようにして、ガダマーの抽象的な思想を具体的に生きた姿が斎藤に見出され、斎藤の実践から出た独自の授業論の思想的な裏付けがガダマーの解釈学に見出さ

れることは、実に興味深いことである。

おわりに

本稿はまず、授業を創造として捉える斎藤喜博の授業論を、「創造性・独創性」「冒険」「新鮮・完璧」「解放・変革」「対決」等の概念を手掛かりにして検討した。続いて、『真理と方法』に見られる、理解という出来事一般を解明するガダマーの哲学的解釈学の内容を、「方法」「先入見」「作用史」「地平の融合」「経験」等の概念を通して明らかにした。そして最後に、授業を様々な理解の交錯する解釈学的な場であると捉え、その基盤の上に斎藤の授業論をガダマーの解釈学の立場から検討し、両者が極めて近い思想的基盤に立っていることを明らかにした。

授業の研究を進める上で、このように授業が、多種多様な「理解という出来事」の起こっている場であるということ忘れてはならない。その意味でガダマーの解釈学の考え方は大変重要であろう。しかし、理解という出来事の解明はまだ奥が深い。例えば、理解における身体性の問題にはガダマーは触れていないし、斎藤もその授業論の中であまり触れていない⁶⁷⁾。このような点も含めて、さらに総合的で幅の広く底の深い研究を進めていくことを今後の課題としたい。

(指導教官 吉田章宏教授)

注

- 1) 斎藤喜博『教室愛』三崎書房, 1941.
- 2) 『斎藤喜博全集』(第Ⅰ期 18巻, 第Ⅱ期 12巻) 国土社, 1969-1984.
- 3) この課題に対する試みの一つとして、以下のような著書がある。本稿執筆にあたり参考にさせていただいた。松本陽一・高橋嘉明編『斎藤喜博の世界 用語による思想形成のあとづけ』一莖書房, 1983.
- 4) ガダマーの特に学問的な自伝として次のものがある。H. G. ガーダマー『哲学修業時代』中村志朗訳, 未来社, 1982.
- 5) Gadamer, G.H. "Wahrheit und Methode" Tübingen, 1960.
- 6) 『斎藤喜博全集』第Ⅱ期 第1巻, p. 435, (『事実と創造1』), なお、以下『斎藤喜博全集』からの引用は巻号とページ数を次のように示し、初出の書名を付す。例えば(I-5, 361)は、第Ⅰ期第5巻, 361頁を示す。
- 7) II-1, 217, 『授業の可能性』
- 8) I-4, 87, 『授業入門』
- 9) I-6, 467, 『教育学のすすめ』
- 10) II-7, 90, 『斎藤喜博の仕事』
- 11) I-7, 37, 『私の教師論』
- 12) I-5, 220, 『授業』
- 13) I-4, 87, 『授業入門』
- 14) I-4, 381, 『未来誕生』
- 15) I-4, 87, 『授業入門』
- 16) I-4, 382, 『未来誕生』
- 17) I-5, 225, 『授業』
- 18) I-10, 474, 『教師の自由と責任』
- 19) I-7, 232, 『教育現場ノート』
- 20) I-5, 225-6, 『授業』
- 21) I-8, 192, 『現代教育批判』
- 22) I-5, 225, 『授業』
- 23) I-5, 226, 同上
- 24) I-8, 232, 『現代教育批判』
- 25) I-4, 298, 『未来誕生』
- 26) I-4, 297, 同上
- 27) I-4, 298, 同上
- 28) I-6, 93, 『授業の展開』
- 29) I-6, 93, 同上
- 30) I-3, 330, 『心の窓を開いて』
- 31) I-5, 264, 『授業』
- 32) I-4, 301, 『未来誕生』
- 33) 麻生建『解釈学』世界書院, 1985, pp. 5-8; Palmer, R. E. "Hermeneutics" Northwestern University Press, 1969, pp. 12-34; を参照。
なお以下本節(A)の記述は、上記の、麻生, 1985, pp. 109-223; Palmer, 1969, pp. 73-217; を参考にした。
- 34) Heidegger, M. "Sein und Zeit" Tübingen, 1927; 邦訳, 松尾啓吉訳『存在と時間(上, 下)』勁草書房, 1960, 1966
- 35) Heidegger, 1927, S. 37; 邦訳(上), 1960, p. 66; なお、引用にあたって邦訳を参考にしたが、必ずしもそれに全面的に従ったわけではない。以下についても、ガダマー『真理と方法』からの引用も含めて同じ。
- 36) Heidegger, 1927, § 31, 32; 邦訳(上) pp. 243-262
- 37) ibid, S. 153; 邦訳(上) p. 261, なお傍点は原著におけるイタリックを示す。以下についても同じ。
- 38) Gadamer, 1960, S. XVI; 邦訳, 榎田収他訳『真理と方法Ⅰ』法政大学出版社, 1986, p. ix
以下ガダマー『真理と方法』からの引用については、原著ページ数と邦訳ページ数のみを示す。なお、邦訳は、次の部分訳二種が出版されている。①榎田収他訳『真理と方法Ⅰ』法政大学出版社, 1986(第一部と第二版まえがき) ②池上哲司・山本幾生訳「真理と方法」(O. ベゲラー編『解釈学の根本問題』晃洋書房, 1977, 所収)(第二部の抄訳)
例えば, (S. 106, ①55) とあれば、原著106ページ、邦訳①55ページを示す。また、邦訳のない箇所については、原著のページ数のみを示す。
- 39) S, XVI, ①x, なお, [] 内は引用者による補足を示す。
- 40) S. XXVII, ①xxvii
- 41) S. XVIII, ①xii
- 42) S. 250-269, ②172-191
- 43) S. 283, ②205
- 44) S. 285, ②208-9
- 45) S. 282, ②203
- 46) S. 280, ②220
- 47) S. 280, ②220
- 48) S. 286, ②209-10
- 49) S. 288-9, ②213
- 50) S. 289, ②215
- 51) S. 290, ②216
- 52) S. 329
- 53) S. 329
- 54) S. 335
- 55) S. 335-6

- 56) S. 336
57) S. 336
58) S. 338
59) S. 338
60) S. 339
61) S. 340
62) II-1, 28, 『授業と教材解釈』
63) II-1, 297, 『授業の可能性』
64) I-7, 9, 『私の教師論』
65) I-8, 149, 『一つの教師論』
66) I-6, 252, 『教育学のすすめ』
67) 理解における身体性の問題については、拙稿「対人関係を生きる身体をめぐって」(『学ぶと教えるの現象学研究※』東京大学教育学部, 教育方法学研究室, 1987, 所収)においてその基本的枠組みを提出しておいた。