



精神科学的教育学の解釈学的研究方法

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2020-06-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 高根, 雅啓 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00016886

精神科学的教育学の解釈学的研究方法

高 根 雅 啓

「精神科学的教育学」(geisteswissenschaftliche Pädagogik)の思想家に共通しているのは、研究方法として、解釈学、現象学、弁証法を用いることである。本稿では、解釈学的方法について、精神科学的教育学の歴史性、理解の歴史性、意味-理解という観点から論じる。

第一次世界大戦後から1960年代初頭に至るまで、ドイツの教育学研究のなかで中心的な位置にあったのが、「精神科学的教育学」と呼ばれる研究学派である。この学派は、F・シュライアーマッハー (F. Schleiermacher, 1768-1834) や W・デイルタイ (W. Dilthey, 1833-1911) に始まり、20世紀初頭の「改革教育学運動」(Reformpädagogik)の影響を受けて、「生の哲学」(Lebensphilosophie)の哲学思想を中心にして発展した。第二次世界大戦後、再び研究が始められたが、1960年代には多くの批判を受けた。その間には、文化教育学とも呼ばれ、我が国の教育学にも強い影響を与えた時期もある。このような教育学の発展史を踏まえ、精神科学的教育学という名称は、二つの意味を持つと考えることにしたい。第一に、精神科学的教育学という名称は、歴史的事象としての精神科学的教育学を指し、1918年から1933年までの期間を中心とする、デイルタイ思想の影響下にあった研究の総称を意味する。第二に、精神科学的教育学という名称は、そういった歴史的事象としてではなく、解釈学 (Hermeneutik)、現象学 (Phänomenologie) ないし弁証法 (Dialektik) に基づき、「教育現実」(Erziehungswirklichkeit) や「教育関係」(Erziehungsverhältnis, pädagogischer Bezug) といった事柄を中心的なテーマとする研究上の立場を意味する¹。

ところで、精神科学という言葉は、今日我が国では、ドイツ語圏の研究に関わる一部の研究者を除いてはもはや使用されない。学問領域を区分する際には、社会科学と対比し、人文科学、人間科学という言葉が用いられる。かつては、文化科学という言葉も使われた。近年は、人文科学および社会科学系領域の総称として、人文学という表現も好まれる。今日、これらの一連の言葉に類似するものとして、精神科学という語を連想する者は少ないだろう。同じように、精神科学を修飾語とする精神科学的教育学に対しては、——精神科学という名称だけを理由と

¹ 「精神科学的教育学」についてのこのような区分は、O・F・ボルノウの見解を参考としている。O.F. ボルノウ、新井保幸訳「精神科学的教育学」(ヘルマン・レールス、ハンス・ショイアール編、天野正治訳者代表『現代ドイツ教育学の潮流 - W・フリットナー百歳記念論文集』玉川大学出版部、1992年)。特に、71ページ。ボルノウは、「一定の歴史的現象としての精神科学的教育学と広い意味での精神科学的と呼ばれる方法とを区別し、精神科学的教育学という概念を第一の意味に限定することが必要である」と述べる。そして、第二には、「『精神科学的』という時代制約をもつ呼び名を放棄して、解釈学的教育学と呼ぶことにしたい」とする。精神科学的教育学に対比して、「解釈学的教育学」という名称を提案している。Vgl. O. F. Bollnow; geisteswissenschaftliche Pädagogik. S.67-68. In; Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung: Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. 1989.

するわけではないが——教育学研究の場でも一部の研究者を除いて関心が失われている。

他方、例えば、「教育現実」における理論・実践関係と呼ばれる事柄が、精神科学的教育学の主題の一つであったことを考えてみよう。理論と実践との「解釈学的循環」(Hermeneutischer Zirkel)は、「教育現実」を理解するためには有効な視点である。ペスタロッチー(J. H. Pestalozzi, 1746-1827)は、家庭教育における日常的な実践的活動から、教育史上有名な「居間の教育」(Wohnstubeerziehung)を着想し、学校教育改革のなかでそれを実践しようと、教育理論・教育思想を深化させた。「居間の教育」の思想において、実践から理論へ、そして理論から実践へという解釈学的循環運動がある。ペスタロッチーに典型的に現れているように、理論・実践関係は、教育現実を理解するために不可欠な視点である。

精神科学的教育学という言葉でいう「精神」(Geist)という語は、日常語の語法のような、身体に対比しての精神といった意味でもないし、人間の心の働きを慣用的に漠然と言い表しているものでもない。また、精神という語は、——ヘーゲル(G.W.F.Hegel,1770-1831)における絶対精神のような——ドイツ観念論の伝統に従った意味ではない。むしろ、精神という語は、——ドイツ観念論の影響下、それを批判的に克服しようとした——ディルタイ、ノール(H. Nohl, 1879-1960)、シュプラングー(E. Spranger, 1882-1963)が使った客観的精神という意味である。例えば、ディルタイの客観的精神に至っては、文化という概念に極めて近い。そのため、客観的精神としての文化が、精神科学的教育学の主要なテーマの一つとなる。精神科学的教育学が「文化教育学」と呼ばれる理由でもある。

本稿では、精神科学的教育学の擁護者の一人であるヘルムート・ダンナー(Helmut Danner, 1941-)の『精神科学的教育学の方法－解釈学・現象学・弁証法への入門』(Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einleitung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik) (1979年初版、2006年第5版)²を検討し、精神科学的教育学の解釈学的研究方法について論じる³。『精神科学的教育学の方法』で、ダンナーは、解釈学、現象学、弁証法の三つを、精神科学的教育学に特徴的な研究方法として論じている。ダンナーの研究主題は、精神科学的

² Vgl. H. Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einleitung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München, 1.Aufl.1979, 2.Aufl.1989, 3.Aufl. 1994, 4.Aufl. 1998, 5.Aufl. 2006. ダンナー・浜口順子訳『教育学的解釈学入門 - 精神科学的教育の方法』玉川大学出版部、1988年。この邦訳書は、原著が、解釈学、現象学、弁証法について論じているうちの、解釈学の箇所を中心としている。なお、以下の同書からの引用は浜口訳に従っている(一部について変更している)。原著からの引用に際しては、2006年に出版された第5版に基づいている。

³ 人文科学ないし社会科学の研究方法に関する優れた先行研究として次の書を参照している。丸山高司『人間科学の方法論争』勁草書房、1985年。方法論に関する次のような指摘は本稿の問題意識と共通する。「『科学的理性』は、方法論を『科学の論理学』に限定しようとする。なぜなら科学的理性は、生活実践を全面的に捨象しつつ、『我考う』という超越論的な高みから世界を対象化し、すくなくともその可能性を自明のこととして前提としているからである。これに対して『歴史的理性批判』は、認識論を『人間存在論』として企て、認識の超越論的な枠組みが、全体的かつ歴史的な人間の生に埋め込まれているという洞察から出発している。したがって、『実証主義論争』における批判的合理主義とフランクフルト学派との対立は、つまるところミルとディルタイとの対立の現代版、すなわち『科学的理性』と『歴史的理性』との対立なのである」(23ページ)。

教育学を現代的に構想し直すことである⁴。そのために、ダンナーはディルタイの思想に基づく「生」ではなく、「意味」(Sinn) をキーワードにして考察を進めている。

精神科学的教育学についてのボルノウの研究は我が国でも広く知られている先行研究である。ボルノウ (Otto Friedrich Bollnow, 1903-1991) は、歴史的事象としての精神科学的教育学に対して、——「解釈学的哲学」が広く流布しているという事情を踏まえて——「解釈学的教育学」という名称を使うように提起している。ボルノウと同じように、ダンナーは、精神科学的教育学という名称に代えて、「意味に定位した教育学」(sinn-orientierte Pädagogik) という名称を提案する。「意味」を中心にしてその哲学的・人間学的な基礎づけを試み、そして、解釈学、現象学、弁証法の考察を通しての学的方法論を明確化しようとしている。ただし、精神科学的教育学という名称を捨てることをダンナーは意図しているわけではない。「意味に定位した教育学」という発案した名称に拘泥するわけではなく、ダンナーは、意味カテゴリーを志向した教育学研究を主張している。それは、ディルタイのように、生の哲学に依拠するのではなく、意味という範疇を中心に精神科学的教育学の基礎づけ直しを目指す。教育学研究における「意味志向」(Sinn-Orientierung) の立場を明確にし、精神科学的教育学のテーマである教育現実や教育関係といったテーマを考察することが必要だということ。こういった「意味志向」に基づく教育学を構想していることから、ダンナーの研究は注目すべきものである。

「(伝統的な) 精神科学的教育学は、その都度新たに解釈することを必要とする事態の解釈モデルである」⁵。「精神科学的教育学が問題にしてきた事柄がなくなる以上、それどころか教育がなされるかぎり、こうした事柄がなくなるはずがない以上、精神科学的教育学の時代が終焉を迎えるということはあるえない」。これらの二つの文言はダンナーの精神科学的教育学に対する基本的立場を明確にしている。『『精神科学的』というレッテルが、今日では黄ばみ、色あせているように見えると言われているが、本当はそうではないのではなかろうか」⁶。

第1章 歴史性と解釈学的方法

精神科学的教育学の論者の間で共通するのは、人間の「歴史性」(Geschichtlichkeit) の強調にある。ディルタイの「生の哲学」は、思弁の世界に陥るのではなく、人間の生きた現実アプローチしようとし、人間の歴史性、あるいは、歴史的社会的現実にある人間を解明した。「生

⁴ ダンナーの教育学に関する近年の優れた先行研究としては、次のものが挙げられる。助川晃洋「ダンナーの『責任と教育学』における『教育的責任』論と教育的関係把握」(『宮崎大学教育文化学部紀要 - 教育科学第15号』2006年)。

⁵ Vgl. H. Danner: Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik. In: M. J. Langeveld/ H. Danner: Methodologie und 'Sinn'-orientierung in der Pädagogik, München, 1989. この書では、ランゲフェルドとダンナーの論文が収録されている。邦訳が出版されている。山崎高哉監訳『意味への教育 - 学的方法論と人間学的基礎』玉川大学出版部、1989年。なお、本稿では、この書からの引用においては、一部を除いて、山崎監訳の邦訳書に従った。

ここでの引用箇所は、『『意味』に定位した教育学についての論考』237ページ。H. Danner: a.a.O. S.118.

⁶ 『『意味』に定位した教育学についての論考』229ページ。H. Danner: a.a.O. S.114.

の哲学」は、人間が歴史的世界に生きていること、そして、歴史的世界に生きる個々の人間を考察する。その際に、歴史に関する解釈学的な「理解」(Verstehen)が決定的な役割を果たした。この歴史性の強調が精神科学的教育学に与えた影響は、精神科学的教育学において「教育現実」が中心的な課題となったことである。

歴史性と教育現実の関係についてダンナーは次のように説明する⁷。人間は、事実としての歴史を所有するだけでなく、「人間が歴史でもある」。人間の歴史性とは、現代に伝わる記録や振り返って考察できる歴史的事象のことを指すだけではない。「人間が歴史でもある」とは、「人間が——歴史的世界のなかで——今ここにのみ生きる」ということである。「人間が歴史でもある」という言葉が意味するものは、第一に、だれもが自分の過去の歴史のなかに編み込まれていること、第二に、それゆえに、過去が人間の思考と行動を規定すること、そして、第三に、私が今日何かを為すということが、未来において私自身に降りかかってくるということである。結果として、人間の歴史性とは、〈私が責任を担っている〉という人間の責任性を意味する。「歴史性について考えるうえでの決定的な視点は、人間は、今ここにのみ生きている、つまり、言い換えると、人間はある一定の時間と空間にのみ生きているということだ。人間は社会的歴史的環境に限定されていないにせよ、拘束されてはいる」。

歴史性の問題は、責任に特徴づけられる人間の本質的な事柄として、教育学の課題の一つとなる。「歴史性の問題は、(教育学的)考察を行う際に任意的に付け足されうるようなものではなく、むしろそこに人間の本質の基盤がある」。人間の歴史性のために、その必然的な結果として、精神科学的教育学は、「教育現実」に着目するのである。つまりは、精神科学的教育学は、歴史に取り組むのであるが、それは過去の教育思想や教育理論の偉大さを解明するためではない。教育と陶冶(Bildung)の歴史にこそ、「一回的で個人的なもの」が表現されているからである。歴史性の重視から帰結する、このような「一回的で個人的なもの」の強調から、精神科学的教育学は、教育現実における教育的関係や教育的責任を課題とした。

もともと、歴史を理解するということは、ダンナーの指摘を待つまでもなく、精神科学のテーマの一つである。解釈学的な問題設定において、歴史とは教育学にとって何を意味するのかという問題が重要となる。ここで例えば次のような問いを考えよう。なぜわれわれは教育の歴史を学ぶのか。この問いに答えるにあたり、ダンナーはノールの言葉に注目する⁸。ノールは精神科学的教育学の代表的な論者の一人である。「歴史は、教育学上の珍しいことからの寄せ集めでもないし、過去の偉大な教育学者たちをおもしろく世間に知らしめようというものでもない。そうではなくて、歴史は教育的理念の連続性を表出する。教育的理念が展開する連続性を表出する。教育とはいったい何なのかということを理解するためには、個人的な体験という制約のもとに踏み留まるのではなく、歴史のそのような体系的な分析によって可能となる。こうした歴史の連関のなかで、教育というはたらきの意味は次第にはっきりと解明されていくのである」⁹。

⁷ ダンナー・浜口訳、前掲書、32 ページ。H. Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 5. Aufl. 2006. S.24-25.

⁸ 前掲書、156-157 ページ。a.a.O. S.104.

⁹ Herman Nohl; Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 4., unveränderte Aufl. 1957. S.119. ノールは、個人的な体験を歴史的な考察と対置したうえで、さらに、歴史的な考察は、体

ノールによれば、教育の歴史において、教育理念の連続性が展開していくのであり、それゆえ、教育の歴史を解明することが教育学の課題となる。ダンナーの引用箇所を引き続くノールの原著では、教育の歴史に関する考察の必要性が次のように主張される。われわれ個々人の教育的体験は制約を受けて、一面的なものに過ぎない。そのために、教育に関する体験が制約を受けていることが、必然的に、教育の歴史の考察を要請する。つまり、一方での、制約ある個人的教育体験と、そして他方での、歴史による客観化とが、教育とは何かを理解するにあたり必要なこととなる¹⁰。

解釈学的に整理すれば、歴史的所与は、ノールのいう個人的体験へ向けて、理解しなければならず、個人的体験に基づいて理解しなければならないことになる。この事態は、より一般的な教育学的な問題設定に変えることができる。教育者は、「何に向かって、何に基づいて」(Woraufhin) 理解しなければならないのだろうか。その解は明確である。教育者は「教育と陶冶に向かって」、「教育と陶冶に基づいて」、すべての所与を理解しなければならない。ダンナーからすれば、「いったい教育者は、実践家としての教育者であれ理論家としての教育者であれ、何に向かって理解するのであろうか。文書、具体的な状況、歴史的・政治的な所与として出会うものすべてを、教育者は教育と陶冶という視点から見る。これが教育者の理解の核心となる」¹¹。例えば、ある犯罪者を、法の正義という観点から見るのか、あるいは、更生という教育的な観点から見るのか、何に基づくのかという観点の違いによって、両者ではまったく異なる理解が生じる。

しかし、ここには解釈学的循環運動があることをダンナーは指摘する。教育と陶冶へ向けて理解されなければならないというのであれば、もし教育と陶冶を理解しようとするときには、教育と陶冶とは何かは予め理解されていなければならないからである。「論理的にはここである種の袋小路にはまり込む。つまり教育と陶冶は結局また教育学的にのみ——つまり教育と陶冶に目を向けて——理解されうる」。解釈学的な循環運動において理解が高次の理解に至る。より詳しく言えば、この場での解釈学的循環において解明されるべきは、教育と陶冶に関する「前理解」(Vorverständnis) である。「まずそれに基づいて理解されるべき教育と陶冶は、いつもすでに前もって理解されている。それらは、もっとも広い意味での前理解に属している」。

「前理解」という解釈学的契機には、教育学的なコンテクストでは、「教育的責任」も含まれる。ダンナーが、このような教育と陶冶へ向けた理解を導く契機を「教育的責任」としていること

系的考察と対置しなければならないという。

¹⁰ ノールの「精神科学的教育学」に関する思想については高く評価されるべきである。しかし、「生の哲学」に基づく次のようなノールの立場には同意できない。「本書の目標は、個々の教育運動のなかに働いている生き生きとした諸傾向を深く洞察し、この多面性を孕んで流れていく生に歴史的・体系的に迫ろうと試みることではなければならない。その場合、これらの運動の一つ一つはもともと互いに無関係な源泉をもつものであるけれども、それは同時にやはり一つの全体を意味しており、その理念は合理的な目標ではなく、それらの運動がともに一つのものに成長していくのでなければならないところの全体という意味での生の統一であるという重要な洞察が生まれた」。ヘルマン・ノール著、平野正久、大久保智、山本雅弘著訳『ドイツの新教育運動』明治図書、1987年、93ページ。Herman Nohl (1957) S.10-11.

¹¹ ダンナー・浜口訳、前掲書、147ページ。H. Danner (2006) . S.98.

は注目に値する。「いかなる場合でもたった一つの契機が教育者を導く。つまり、教育者特有の責任である」¹²。ここにいう責任とはどういう意味なのか。教育者が自分に託された者に対しての配慮を引き受け、その者の「幸福を望む」場合に、「すべての教育者を規定する情熱と内的な方向性において現れるものである」。このように端的に述べられるにすぎないが、「その者の幸福を望む」という点がポイントである。教育学的に理解するということは、個人の解放や社会変革に向けて、理解することではない。つまり、「教育的責任とは、教育的な行為および教育学的省察の出発点でありかつ基準である」。したがって、教育を、個人の解放や社会変革に向けて理解することは、「その者の幸福を望む」という「教育的責任」に向けた理解とはまったく異なる。しかし結局、ここでも再び解釈学的循環となる。教育と陶冶、教育的な責任を、何も無いところから、まったくゼロから始めて、論じることはできない。「われわれはそれらのものを現象としてすでに理解してしまっている」。しかし、前理解として、理解してしまっているからこそ、話題に取り上げて議論を始めることができる。それゆえ、次のように言える。「教育学的解釈学の課題の一つは、前理解の領域を明確にして科学的考察に組み入れるという点に存する」。

第2章 理解の歴史性——解釈学的状況における理解

「前理解」について考察するうえで重要なのは、「解釈学的状況」である。「解釈学的状況」をテーマとして論じるために、「作用史的意識」(wirkungsgeschichtliches Bewusstsein)と「適用」(Anwendung)という契機が明らかになる例をダンナーのテキストから取り上げよう。「今日われわれがルソー (J.-J. Rousseau, 1712-1778) を解釈しようとするときには、ルソーが過去に生き活動していたということがあたかもなかったかのように、それにとらわれずに、解釈することはもはやできない。なぜなら、われわれは、ルソーの思想を、意識していようといまいと、すでもう、『はじめから背負わされて』いるからだ」¹³。

つまり、あの『エミール』に現れたルソーの思想は、歴史に影響を与え、歴史のなかで確実に作用し働き、われわれの意識を作り上げている。われわれはこの歴史のなかで生きて考えるしかない。ルソーが書いた書物をわれわれが読もうとしても、こういった歴史とは無関係に、つまりは、「先入見」にとらわれることなく読むことはできない。つまり、理解は第一に歴史的なものである。むしろ、このような「解釈学的状況」が、理解に対して、創造的な力を付与する。ルソー、ペスタロッチーといった過去の偉大な教育思想家の書物を読むとき、教育的責任へと方向づけられた「解釈学的状況」のなかで理解するのであり、それ以外の理解の仕方はないということになる。

ところで、解釈学の主要な思想家である、シュライアーマッハー、ディルタイ、そして、ガダマー (H.-G. Gadamer, 1900-2002) の「理解」に関する考えをダンナーは、次のように定式

¹² 前掲書、148 ページ。a.a.O. S.98-99.

¹³ 前掲書、124 ページ。H. Danner 2006. S.83.

化している¹⁴。このオリジナルな定式化の正当性についてはこの場で直ちに評価できないとしても、これを参考にして、「解釈学的状況」に関する考察を深めよう。①シュライアーマッハー——著者は語られていることのもとに何を理解しているのか。②ディルタイ——著者と解釈者は語られていることのもとに何を理解するのか。③ガダマー——解釈者は自分の今日の状況から、語られていることのもとに何を理解しなければならないのか。このように比較すれば、シュライアーマッハー、ディルタイ、ガダマーのうち、「解釈学的状況」を重視しているのはガダマーということになる。

こういった定式化を行うダンナーの説明の要点は次の通りである¹⁵。シュライアーマッハーにとって、理解は、著者の状況を再構成することである。解釈者が、著者に同一化するとき、理解は成立する。つまりは、理解において、解釈者は著者に成り代わる。理解は、著者の状況の再現である。ディルタイと比較して注目すべきは、シュライアーマッハーのいう理解においては、解釈者よりも、著者こそが中心となることである。

シュライアーマッハーとは反対に、ディルタイにあつては「解釈者の方が自分自身の生の連関と体験地平をともなうて前面に現れてくる」。ディルタイにすれば、理解は、シュライアーマッハーのように再生産的なプロセスではなく、創造的かつ生産的なプロセスとなる。ただし、このようなディルタイの思想においては、著者と解釈者との間での「同一性」(Kongentialität)が前提とされている。「同一性」という前提のもとでは、著者と解釈者は同等の位置にある。「同一性」という前提のもとに、著者は生産的な理解を行うことができる。

他方、ガダマーにとって重要なのは、解釈者に予め前もって与えられている「解釈学的状況」である。理解は、「解釈学的状況」において、「前理解」あるいは「先入見」(Vor-urteil)に導かれて、過去の現在への「応用」ないし「適用」(Applikation)として起こる。このとき、シュライアーマッハーのように、解釈者が著者に同一化することはできない。また、ディルタイのように、「同一性」を前提にし、解釈者と著者が同じ立場で同等になつたりすることはできない。解釈者の「解釈学的状況」と著者とが歴史を構成する。ダンナーは次のように再び図式化している。①シュライアーマッハー——文法的、心理学的な再生産としての理解。②ディルタイ——同一性に基づく、追体験としての理解。③ガダマー——過去と現在の媒介としての理解¹⁶。

ガダマーについてのダンナーの総括的評価に賛成できる。理解が歴史的なものであることを強調するものである。「ガダマーの解釈学的企ての新しさは、著者と解釈者とが関与しあいながら歴史上にあり、そのために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」¹⁷。

このような考察を踏まえれば、教育学における解釈学的研究は、つまり、教育学的解釈学は、

¹⁴ 前掲書、142 ページ。a.a.O. S.95.

¹⁵ 前掲書、139 ページ。a.a.O. S.92-93.

¹⁶ 前掲書、138 ページ (図 11)。140 ページ (図 12)。141 ページ (図 13)。

¹⁷ 前掲書、141 ページ。a.a.O. S.94-95.

法学的解釈学や神学的解釈学とは、明らかに異なる視点を持っていることが納得できる¹⁸。法律家が使う法的解釈学においては、公正や正義、あるいは、ある具体的な状況という視点で、法律の条文をはじめとする法的テキストを解釈する。神学的解釈学においては、自らの信仰へ目を向けて、聖書を読むのである。教育学の解釈学にあつては、教育史のなかの出来事や思想、あるいは、具体的な教育的日常を、「教育者は、教育と陶冶へと視点を向けて観る」のである。つまり、教育的事象を、教育的責任に基づいて、教育的責任へと向けて理解する。それと同時に、この教育的責任とは何かということも、解釈学的循環のなかで、高次の理解へ進むにつれて、次第に明確になる。

「教育的現実の理解」においても、事態は同じである。「教育的現実の理解」は教育の実践的な場で生起するものである。「『教育的現実の理解』について反省してみても直面する大きな困難は、『現実』という概念の不統一にある。『現実的である』というのは、視覚的に現前し、測定したり計算したりすることができるものか。それとも意味と意義、価値、関係などの『精神的な』ものも、現実には内包されているのだろうか」とダンナーは問いかける。「『教育的現実』は、教育と陶冶について前もって理解していることを前提として提示されるのである」。つまりは、ここでも解釈学的循環が問題となる。「教育についての前理解が教育的現実に属しているものを規定し、教育的現実から教育とは何であるかということが引き出されるのである」¹⁹。

ガダマーの解釈学の意義が明らかになったところで、意味理解 (Sinn-Verstehen) と心理学的理解 (psychologisches Verstehen) についてダンナーが明確に区別している点に注目しよう。シュライアーマッハー、ディルタイにおける再構成や追体験を基にした心理学的理解ではなく、教育学にとっては、意味・理解が重要である。「解釈学への批判者はこの違いを考慮していないことが多いのであって、そのために、解釈学者は、主観的な言明を乗り越えていないという非難を浴びることになる」²⁰。と、ダンナーは精神科学的教育学への批判に対して反論する。例えば、ある楽曲は、作者がその曲を作ったときに体験したものを追体験したり、その音楽にあった出来事や情景を想像したりしながら、鑑賞することができる。この場合も、この楽曲を理解しているということができる。その理解は心理学的理解である。これに対して、この楽曲について、メロディ、リズム、和音といった音楽的な構成から鑑賞することができる。実際のところ、この音楽は、意味連関のなかにある。「予め決められているテンポが音楽全体を支配しているのと同じように、意味は全体に覆い被さっている覆いである」。この例の明らかにするところでは、主観的な感情移入以外に、「前もって与えられている意味を形作る次元」が存在する。それゆえに、次のようにいうことができる。「意味を理解するためのこの次元こそ、解釈学的に重要な課題である」²¹。同様に、カント (Immanuel Kant, 1724-1804) の『純粹理性批判』の最初のページから最後のページまでの全体は、経験のアプリオリな制約である超越論的な認識形

¹⁸ 前掲書、144 ページ。a.a.O. S.97-98.

¹⁹ 前掲書、169-170 ページ。a.a.O. S.112-113.

²⁰ 前掲書、65 ページ。a.a.O. S.45.

²¹ 前掲書、67 ページ。a.a.O. S.47.

式という、一つの意味から理解できる。

「解釈学的理解は第一に意味理解である。したがって、心理学的感情移入や、他者への自己の置き換えは、解釈学的理解の全体を形成しているわけではなく、解釈学的理解の全体のなかでは、理解の特例として見なされる」²²。こうダンナーは述べる。解釈学的な理解とは、心理学的理解ではなく、意味-理解に他ならない²³。「理解」は歴史的であると同時に、「意味発見への道」なのである²⁴。

まとめ——「方法を省察することの意味について」

『精神科学的教育学の方法』は、教育学研究の入門書というスタイルを取っている。その構成を見れば、「序」において、「方法を省察することの意味について」「『精神科学的教育学』とは何か」について論じられたあと、「解釈学」、「現象学」、「弁証法」といった三つの研究方法について、それぞれ章を立てて論じられる。

「方法を省察することの意味について」の冒頭で、ここでいう「方法」が、授業方法ないし教授方法といった〈教育の方法〉ではなく、〈研究の方法〉であることが強調される。例えば、生徒に分数の計算や歴史的な考え方を教えるために、教師がどのような方法を採用するのか。親が子どもに秩序の意味を教えるためにはどのようにするのか。こういった授業方法や教育方法といった〈教育の方法〉をテーマとするのではない。そうではなしにテーマは、「教育学を科学としての認識へと導くためには、どの方法を適用することができ、かつ適用しなければならないのか」ということである²⁵。文字通りにとれば、ごく当たり前のことを述べているに過ぎない。教育学の研究方法和実践的な教育方法は異なるという境界設定はしごく当然であり、この書が入門書であるがゆえの断り書きにすぎないように思える。

しかし、このことは重要である。精神科学的教育学の流れを汲むランゲフェルト (Martinus Jan Langeveld, 1905-1989) の教育学研究の方法論に関する著書『教育科学の方法論大要』(Capita uit de algemene methodologie de paedologie. 1959)にも同様の事柄が取り上げられている。「方法」が本来、〈教育の方法〉と〈研究の方法〉との二重の意味を持っていることをランゲフェルトは指摘する。教育現実において〈教育の方法〉と〈研究の方法〉とが相互に関連

²² 前掲書、69 ページ。a.a.O. S.48.

²³ 「理解」について、ダンナーは次のように区別している。「理解」は、①「日常語における概念としての理解」、そして、②「説明」に対比される、「広義の解釈学的概念としての理解」に分けられる。そのうえで、②については、③「意味理解」と④「心理学的な理解」に分けられる。さらに、③「意味理解」については、④「直接的な」理解と⑤「より高次」の理解 (狭義の解釈学的概念としての理解)、そして⑥「前理解」(「地平」)に分けられる。前掲『意味への教育』、358 ページを参照。(H.Danner: Überlegungen zu einer 'sinn'-orientierten Pädagogik.S.175)。また、H.Danner: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 5. Aufl. 2006. S.24-25. (第6版で、「理解」を説明するにあたっての図解が新たに挿入された。)

²⁴ H. Danner 2006. S.47.

²⁵ ダンナー・浜口訳、前掲書、17 ページ。a.a.O. S.14.

²⁶ 前掲書、25 ページ。a.a.O. S.20.

していることが強調される。

ランゲフェルトの『教育科学の方法論大要』はもともとオランダ語の著作であり、ダンナーがドイツ語に翻訳したうえで、「『意味』に定位した教育学についての論考」という自身の論文と合わせて、『教育学の方法論と意味志向性』(Methodologie und ‘Sinn’-Orientierung in der Pädagogik)という書名で出版したという経緯がある。こういった事情に現れるように、ダンナーの方法論に関する研究は、ランゲフェルトから大きな影響を受けている。それゆえ、「ここで問題となっているのは研究方法についてであって、教育方法や教授法ではない」²⁶というダンナーの断り書きは、文字通りに理解するのではなく、ランゲフェルトの論考を参照したうえで理解しなおさなければならない。

ランゲフェルトは、〈教育の方法〉から〈研究の方法〉が生起することを述べる。このことに注目したい。他の学問・研究領域とは異なる、教育学における〈研究の方法〉の独自性が明らかになるからである。〈教育の方法〉と〈研究の方法〉との関係をランゲフェルトは現象学的に記述している。「『教育の仕方』から『教材の配列の仕方』へ、『教材の提示』から『能力テスト』等への意味の移動に注目するや否や、すでに『研究の方法論』(例えば、生徒がいずれの種類の知識をよりよく獲得するかどうかを確認するための教授法の評価に関する方法論)に非常に近づいた領域に入り込んでいるのである」²⁷。

例えば、教材を授業のなかでどのように取り扱うのか。教師はさまざまな工夫によって体系的な教材の活用法を作り上げる。それと同時に、よりよい授業を目指して、教師はその教材活用の効果を評価する必要もある。こうして、教師の関心は、「体系的 - 経験的研究」や「リサーチ」へと進むことになる。つまり、〈教育の方法〉から、〈研究の方法〉への転換がここに起こる。「行為の方法は検査の方法になり、『リサーチ』すなわち『体系的 - 経験的研究』の特性を帯びるか、『方法論』にまで成熟しうる」。〈教育の方法〉と〈研究の方法〉との関係について、次のようにまとめられる。「教育科学においては、教育および教授 - 実践的行為と体系的 - 経験的研究との間に、つねに限界を設けることができるとは限らない。それどころか、研究の目標設定さえも、純粋に科学的でありうる一方、その結果もしばしば実践的性格をもちうるのである」。

教育の実践において、理論 - 研究が提起するような教育方法は、それがいかに特色ある教育方法であっても、「すでに前 - 科学的に成立している」ものでしかない。それと同じように、「『研究方法』も前 - 科学的に成立している」。研究方法そのものも、前 - 科学的に、実践のなかで予め存在する。こういった理論と実践の関係が教育現実の特殊性なのである。「『研究』 - 方法論は特殊な行為ではなく、種々の状況において一般化する行為であると解されねばならない。もし本当にそうであることがわかったならば、ぜひとも、教育状況は絶対特殊なものであることも確認されなければならない」。こうして、ランゲフェルトは、教育現実の特殊性を強調すると同時に、教育学研究の方法論の特殊性を明確にしている。方法論に関するランゲフェルトの言葉をもって本稿のまとめとしたい。「教育状況は何かある他の状況とは絶対異なるものであり、そ

²⁷ ランゲフェルト、山崎監訳「教育科学の方法論大要」、44 ページ。H. Danner (1981) S.23.

の結果、それを研究しようとするならば固有の研究方法論に頼らざるをえない」。教育学研究は、「解き難く教育の現実と結びつき、体系的 - 理論的かつ実践的な性格をもった研究」なのである²⁸。

²⁸ 前掲書、47 ページ。a.a.O. S.24 - 25.

Humanistic pedagogy and research methods in Helmut Danner's educational theory

Masahiro TAKANE

This study explores the research methods in humanistic pedagogy (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik* in German) by following the work of Helmut Danner, a well-known figure in German philosophical pedagogy. Humanistic pedagogy was proposed by Wilhelm Dilthey in Germany and was the dominant academic framework until 1960s. The distinctive research methods used in humanistic pedagogy are hermeneutics, phenomenology, and dialectic. In this paper, we provide a philosophical reflection on hermeneutics, rather than a review of hermeneutic research methods.

Humanistic pedagogy emphasizes “history,” a technical term with philosophical meaning. From a historical perspective, we reflect on human beings without the metaphysical consideration because they live in the history that continues from the past to the present. In history, human beings are clearly responsible for the past. “Responsibility” is an essential characteristic of human beings. Hermeneutics can consider human beings in the context of the characteristics of history and responsibility. Evidently, we cannot use natural scientific research methods such as statistics for such objects.

To study human beings in history, “understanding” is a crucial concept in pedagogical research methods and hermeneutics, from Schleiermacher and Dilthey to the present. However, based on Danner's work, Schleiermacher and Dilthey have not fully considered the relationship between understanding and history. Hans-Georg Gadamer, however, clarified the meaningful relationship between understanding and history. For humanistic pedagogy, his thoughts have contemporary significance.

The purpose of reflecting on research methods is to clarify the process of education itself. Because educational methods and research methods are closely related in educational reality. The study of education inherently begins when considering how to educate. This close relationship is an essential characteristic of education reality.