

# 知識習得のための諸条件に関する一考察

森 邦 昭

## 1 問題関心

ハイデガーは、「超越問題」(Transzendenzproblem)においては、「どのようにして主観が客観へ達するのか」という問いは、成り立つことができないと言う。それゆえに彼は、「存在するものが内世界的に出会うことができ、また出会うものとして客観化されることができるということを、存在論的に可能にしているのは何であるか」が問われなければならないと言う<sup>(1)</sup>。ハイデガーによれば、「超越」ということが、主体性の根本構造であり、実存を特徴づける実存的範疇であるとされる。人間は、自分ではない他者や事物とつねにかかわりながら存在し、そのようなかかわりあいにおいてのみ、自己自身を保持していると捉えられる。人間が、あらゆる存在するものを越えて存在するということの意味を問うことができ、世界に開かれ、認識や言語をもち、配慮しながら行動し、他者と間主観的な交わりをもつことができるのは、この「超越」ということが、主体性の根本構造をなしていればこそのことだということになる<sup>(2)</sup>。

こうした「超越」概念は、溝口宏平の研究によれば、「主体—客体関係の場そのものを、その関係に先立って開くものであり、主体というものがそもそもそこで成立する場、ないしはその出来事」<sup>(3)</sup>になっている。と同時に、それはまた「思惟への絶えざる衝迫として思惟それ自身を動かすもの」<sup>(4)</sup>になっている。この意味での「超越」は、「思惟の動的な本質」、「思惟そのものの内在的な動因」であり、それによって人間は「みずからの根本的な転化」、「自己変様」を要求される。この場合に問題なのは、もはや「思惟の機能上の問題」ではなく、「思惟の存在そのものに関わる問い」、「思惟と存在との関わりと統一への問い」である<sup>(5)</sup>。

「超越」ということをめぐってのこのような考え方は、「学習」ということに関する従来の考え方やあり方を根本的に見直すことを迫っているように思われ

る。というのも、たとえば学習心理学などにおいて、「学習とは、活動とか特殊な訓練あるいは観察の結果として生じた、多少とも永続的な変容である」<sup>(6)</sup>という定義がなされて、たしかに経験によって行動や認知が変化し、様々な行動が習得されたり除去されたりするメカニズムが解明されているけれども、そのメカニズムそのものを成立させているもっと根源的な諸条件については、一般にこれまでのところまだ十分に主題化されていないように思われるからである。そこで、上述のハイデガー的な意味での「超越」ということを参考にして、教育哲学の問題として、「学習」ということにおいて根本的に問われるべき問題は何かと問えば、それは単に「学習の機能上の問題」ではなく、「学習を成立させている動的な本質」、「学習そのものの内在的な動因」がどのようになっているのかを解明する問題であるということになるだろう。

ところで、わが国においては、このたび学習指導要領の改訂が行われた。幼稚園では、新しい幼稚園教育要領が平成12年度から、小学校と中学校では、新しい学習指導要領が平成14年度から全面実施された。高等学校では、新しい学習指導要領は、平成15年度から学年進行で実施されることになっている。この新しい学習指導要領では、従来の「多くの知識を教え込む」教育から、「自ら学び、自ら考える」教育への転換が図られている。これからの学校教育では、「学ぶ意欲」や「主体的に学ぶ力」などの育成を重視するということになっている。このこと自体は、特に取り立てて非難されるべき考え方ではないように思われる。ところが、他方で同時に、教育内容が従来に比べて約3割削減されるという措置が講じられたために、その是非をめぐって、このところ大きな論争が続いている。

この出来事をきっかけにして、「知識を習得する」ということは、どのようなことなのか、「知識を習得する」ということと「考える力」を身に付けるということとの関係は、どのようになっているのか、などといった問題が改めて重要な問題として浮上してきた<sup>(7)</sup>。この問題は、知識習得の創造的過程を明らかにする問題であるとともに、哲学的には、知識の成立の根拠を問うという認識論の問題でもあるし、人間がものを解釈して理解するということはどのようなことかを研究課題にする解釈学の問題でもある。あるいは自然科学的には、この問題は、認知心理学や学習心理学などのテーマでもあるし、端的に脳科学のテーマ<sup>(8)</sup>にもなり得る。

いずれにせよ、いわゆる学力低下などの問題が憂慮されている今日の社会情勢からしても、「なぜ、何を、どのようにして」教育するのかという問題<sup>(9)</sup>は、教育哲学の分野においても避けて通れるものではなく、正面から根本的に取り組まれるべき問題であるように思われる<sup>(10)</sup>。本稿では、上述したように、「学習

を成立させている動的な本質」、「学習そのものの内在的な動因」がどのようなになっているのかを解明することが重要な問題だと考える。以下において、この問題の解明そのものに至ることは残念ながらできないけれども、このような問題関心をもって、「今日の学力低下問題からの示唆」、「学力・思考力とは何か」、「新しい学習論の試み」、「『わかる』とはどのようなことか」という側面から、知識が習得されることができるときの諸条件に関して考察してみたい。

## 2 今日の学力低下問題からの示唆

この数年来、わが国においては様々な崩壊現象が指摘され、その一連の流れの中で、「学級崩壊」、「学校崩壊」などといった事態の報告と分析が相次いで提出されている。この事態にいわば追い討ちをかけているのが、いわゆる「学力崩壊」という問題現象であろう。特に、大学生の学力低下現象の指摘に端を発した「学力低下問題」が耳目を集めている。『分数ができない大学生』<sup>(11)</sup>という衝撃的なタイトルの書物が、この問題の引き金を引いたと言われている。これに引き続き、同じ編者によって、『小数ができない大学生』<sup>(12)</sup>が出版され、この書物が決定打を放ったと思われる。大学生の学力崩壊現象が、大学入学学力試験科目の少数化傾向の問題が特に影響していると考えられる私立大学においてのみならず、国公立大学においても生じていること、またそれが数学だけにかぎられないこと、さらに小・中・高の教育において基礎教育を充実させる必要があるといったことなどについての指摘がなされる。とりわけ目を引くのは、この書物の「はじめに」の最後に「追記」が添えられ、そこにおいて「新学習指導要領の実施中止」を求める署名活動が呼びかけられた点である。

このような運動が功を奏したのかどうかは定かではないが、新聞報道によれば、当時の文部省は、学習指導要領について、ほぼ10年に1回程度のペースで改訂している現在の方式を改めて、内容の見直しを随時行う方針を固めたと伝えられる。新しい学習指導要領では、ほとんどの教科で学習内容が3割程度削減されるが、それが子どもたちの「学力低下」を招き、将来に問題を残すのではないかという指摘が教育関係者によってなされ、文部省内においても、「絶対に正しい選択だったとは言い切れない」、「10年先まで改訂しないという姿勢でいいのか」という意見があり、必要に応じて数年単位で内容を見直すという考えでまとまったという<sup>(13)</sup>。

新しい学習指導要領については、多種多様の問題点が指摘されている。たとえば、次のような批判がある<sup>(14)</sup>。算数や数学を身に付けるためには、特に初等・中等教育レベルでは反復練習と応用練習が重要だが、学校での授業時間も少なく、内容も厚さも薄い教科書を用いて、宿題も出ない状況で、どのようにして

これを学ぶ<sup>(15)</sup>ことができるのだろうか。文部科学省の関係者は、「新学習指導要領は最低基準である」<sup>(16)</sup>とにわかに弁解を始めたが、新しい教科書は、新しい学習指導要領を「上限」<sup>(17)</sup>として作成されている。「基礎・基本の徹底」というのは、授業のあり方のことで、教科書を薄くすることと同じではない。学校の勉強がわかる子どもの割合が、小学校で7割、中学校で5割、高校で3割と言われ、教育関係者はこれを「七五三の構造」と呼ぶそうであるが、新しい学習指導要領では教科内容が削減されるので、この七五三の問題は解決されるという主張がなされているものの、それに関しては疑問が残る。また、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」と「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」をねらいとする「総合的な学習の時間」が目玉として導入されたが、このねらいは本来、教育そのものが掲げる目標でもあり、異論の唱えようがないけれども、この導入の背景には、現行の学校教育がうまくいっていないとの中央教育審議会の判断があり、教科学習がわからない子どものためにこれが導入されたと捉える人もいる。この「総合学習」に真剣に取り組めば、逆に教科学習の重要性が浮き彫りにされるわけであるから、教科学習の重要性には変わりがない。教科学習の時間を削減して総合学習を行うことになるが、従来の学習指導要領に慣れ親しんできた学校現場では、創意工夫をするゆとりをなくして、いきなり「大政奉還」されてもそれに対応できず、時間的な余裕だけではなく、財政的な裏づけもない。体験活動の導入も求められているが、教科学習の時間を減らせば、極端な場合、学校は楽しい体験活動の場、教科学習は学習塾でということになりかねない。「個に応じた指導」の推進は評価されるが、自学自習のできる教科書の導入と習熟度別学習をセットにしなければ効果は半減する。新しい学習指導要領は、より薄く、より例も説明も少なく、よりわからない教科書をつくり出した。子どもたちに学習する喜びを経験させるためには、新指導要領の実施を一旦中止して、「ゆとり教育」を見直すべき時にきているのではないか。

以上のような典型的な批判をごく簡単にまとめるならば、昭和52年の学習指導要領の改訂以来の「ゆとり教育」路線を撤廃して、教科学習の質と量の確保を最優先にすべきだということになるであろう<sup>(18)</sup>。あるいは古い枠組みで言えば、問題解決学習をやめて、系統学習を行うべきだということになるであろう<sup>(19)</sup>。

もとより、学力低下の原因を特定するのはきわめて難しいという見解は、至るところで共通して見られる見解である。したがって、その原因が学習指導要

領だけに求められるという見解が正鵠を得ていないのは、疑いの余地がないであろう。わが国の今日の学力低下問題の真相については、多くの見方がなされる中であって、子どもたちが「学び」から逃走している点に見出されるのではないかとする見方がある<sup>(20)</sup>。つまり、「何を学んでも無駄さ」、「何を学ぼうと、どうせ人生は変わりはないし、社会は変わりっこない」というようなニヒリズム（虚無主義）と、「ひたむきに学ぶなんて馬鹿馬鹿しい」、「学ぶことの意味がわからない」、「自分は馬鹿だから学ぶなんて馬鹿馬鹿しい」、「どんな内容の知識や文化も自分には関係ない」、「世の中がどうだろうと自分の知ったことではない」というようなシニシズム（冷笑主義）が、多くの子どもたちの中に深く浸透していると捉えられる。これを克服するには、東アジア型の教育である「勉強」から、出会いと対話による世界づくり、仲間づくり、自分づくりの実践である「学び」への転換を図る必要があるとされる。さらに、「学力の質」に関しては、たとえば「教育課程実施状況調査」の結果を見れば、わが国の場合、基礎技能を中心に多くの知識を暗記する19世紀型の学力では優秀だが、創造的な思考や高次の知識が求められる21世紀型の学力では大きく立ち遅れているという指摘がなされる。これは、衝撃的な結果である。というのも、前回の学習指導要領と指導要録の改訂以来、「関心・意欲・態度」を軸とする「新しい学力観」のもと、旧来の詰め込み型の授業を廃し、創造的な思考や個性的な表現力を追求してきたはずの改革が、有効に機能してこなかったことが示されるからである。

したがって、ここから、新しい学習指導要領が本格的に実施されれば、「学び」からの逃走が一層加速して進行する危険があるとする予想も打ち出される<sup>(21)</sup>。教育内容の約3割削減と「基礎学力」中心の教育は、先進諸国の教育改革に逆行しているという。この数十年、先進諸国はいずれも教育内容の水準を高め、質の高い学びを実現させる改革を推進してきた。その理由は、教育内容の水準が低い従来の学びでは、高度な知識と複合的な知識で組織されたポスト産業主義の社会に対応することができず、大量の若年失業者を生み出してしまわざるを得ない点に求められている。

およそ以上のような批判や指摘を受けて、新しい学習指導要領において推進される「多くの知識を教え込む」教育から、「自ら学び、自ら考える」教育への転換は、どのように考えられるべきであろうか。かりに、学力テストの得点を高めることが唯一の目的であるなら、授業時間数を増やし、教科内容の質と量を向上させ、宿題を多く出すなどして、要するに子どもたちにハード・ワークを課し、さらに子どもたちをハード・ワークに駆り立てるような社会のあり方（学歴社会）や教育体制（受験体制）を強化することも有効であるだろう<sup>(22)</sup>。し

かし、これが最良の方策ではないという反省に立って、「知識の習得」と「考える力」の両方を車の両輪のように育成することのできる方策が模索されているのも事実である。

この両方がどのようにすれば身に付くのかは、古来からの難問の一つであるように思われる。『論語』の一節に、「子の曰く、学んで思わざれば則ち罔し。思うて学ばざれば則ち殆<sup>あや</sup>うし」<sup>(23)</sup>という戒めがある。孔子が言うには、学んでも、つまり本を読んだり先生に聞いたりして外から知識を習得しても、考えなければ、ものごとは、はっきりしない。考えても、学ばなければ、独断に陥って危険である。この戒めは、「学ぶ」こと、「思う」ことが極端に走った場合の難点を明らかにしているが、本質的にはこの二つが両立し難いことを指摘していると考えられる。それにもかかわらず、「学んで思う」、「思うて学ぶ」ことが学問の理想ではないかと思われる。だとすれば、思うことにつながる学び方、学ぶことにつながる思い方というものが、ここではさらに学習の動因という視点から模索される必要があると思われる。

### 3 学力・思考力とは何か

「最近の若者は」という慨嘆がいつの世にも繰り返されるのと同じように、学力低下の問題も折に触れて表面化している。この問題は、すでにわが国の戦前においても噴出していたが、本格的な論争になったのは、戦後の多方面にわたる教育論争の中においてであった<sup>(24)</sup>。その背景には、昭和20年代前半における新教育運動の興隆があった。そこでは、ジョン・デューイの進歩主義教育思想がその中心思想となって、児童中心の経験学習、問題解決学習が展開された。これに対して、系統学習の立場から、読・書・算の基礎学力の低下が問題にされ、論争が生じた<sup>(25)</sup>。

戦後初期の新教育に対する批判は、矢川徳光からの「はいまわる」経験主義批判と前後して、「教育と科学（学問）の結合」を主張する遠山啓などの専門科学者たちによっても激しく展開された。わけても遠山啓の「生活単元学習」批判は、「教え足りない」点を問題視した明快なものであったが、これはデューイの教育思想それ自体を本格的に検討したものではなかった。その後、「生活単元学習」を昇華するものとして「問題解決学習」が自覚され、その契機をデューイの教育思想が構成した。こうして、系統学習と問題解決学習の争点を洗練された形で示すことになった「問題解決学習論争」が生じた。その代表的なものとしては、広岡亮蔵・森昭論争（1951年）、勝田守一・梅根悟論争（1952年）、矢川徳光・春田正治論争（1954年）などがある<sup>(26)</sup>。

このうち、広岡亮蔵によれば<sup>(27)</sup>、戦後の経験主義教育における学力は、旧時

の学力の克服形態として登場し、「使用されるための学力」ではなく、主体的能動的に生活現実を「切り拓いていくための学力」で、より高い次元に立つ学力だとされる。この学力構造は、「狭義の問題解決学力」と、「問題解決学力のための基礎学力」という二つの層から成る。したがって、「基礎学力」というものは、経験主義教育においてはじめて登場してきた概念であると位置づけられる。この基礎学力は、上層建築である問題解決学力の土台を成し、3Rsを主としながらも、すべての生活領域、すべての教科にまたがる。ところが、問題解決学力を過重したことも一因となって、基礎学力の（「低下」ではなく）「不振」を招いたとされる。その原因は、より多くは、拙い教育実践において現れる偶然的原因によるものであるが、経験主義教育そのものに内在する必然的原因もないとは言えないという反省がなされる。客観的に系統的なミニマム・エッセンシャルズの規定についての脆弱さと、指導性についての希薄さがそれだと捉えられた。してみれば、このような問題状況と問題枠組みは、驚くほど類似した形で、基本的に今日まで継承されているように思われる。

しかし他方では、「学力」という言葉はポピュラーであり、通俗語として社会的に必要であるとしても、「学力」概念が教育学にとっても必要な概念であるかどうかについては、疑問が提出されてもいる<sup>(28)</sup>。たとえば、次のような指摘がある。『「学力」をどう定義しようとも、それだけでは何ら意義のあることではないし、どうでもいいことなのである』<sup>(29)</sup>といった指摘。『「学力」というものの実在性をはっきり否定してみてもどうかと提案したい。学力なるモノが子どもの中に備わっている実在のように考えると、たちまち、それはどのような側面があるかとか、どのような要素を含んでいるかとかの一般的概念による特徴づけばかりに関心が向く。その結果、態度リスト、目標リストなどの諸項目が個別的な知識内容と独立に設定され、結局のところ、実体のないことばかりがやたらに増える結果となる』<sup>(30)</sup>といった指摘。たしかに、その通りだと言わなければならない側面もあるであろう。しかし、「学力」は、よく言われるように、たとえば「学ぶ力」や「学んだ力」として考えられることもできるし、少なくともそれが一つの「能力」とであるという点に関しては、認められてもよい側面があるだろう。

ところが、この「能力」の世界というものは、その正体がほとんどつきとめられていない現代の暗黒大陸の一つであるという。しかし、わからないことだらけの能力全体の中では、学力という能力は、比較的よく研究され、わかっている部分も多い分野であるともいう。それは、次のような三つの能力として捉えられている<sup>(31)</sup>。

- ① ある一定の規則に従って測定された能力に数字や記号が割り当てられて

アカデミック・アチーブメント

学業成績と呼ばれる点に表れているように、学問や芸術などの文化の伝達という形で、個体から個体へわかし伝えることができるとされる能力。

- ② 伝達される文化の内容が、今日では科学文化や言語といった認識の学問と方法であることから当然に、認識の能力の一種。
- ③ その伝達が世俗化された学校教育の形式をとって行われることからして、認識におけるかなり現実的で实际的な部門を担当している能力。

ところで、この三つの能力の区別は、知識の蓄積における三種類の学習という観点から言えば、「蓄積」、「再構造化」、「調整」という区別にはほぼ相当しているのではないかと考えられる<sup>(32)</sup>。このうち、蓄積と調整は「体験的認知」になることが多く、再構造化は「内省的認知」を必要とするという。体験的認知の代表例は、自動車の運転や学校で学ぶ様々な計算などである。この場合にも、考えることは必要であるが、いつまでも考えていてはならず、素早く判断を下して行動に移さなければならない。体験的認知の領域において練習を積み重ね、その道のエキスパートになれる。それに反して、内省的認知では、他の方法があるのではないかと、何か見落しているのではないかなどと考える。新しいアイデアを生み出すのは、内省的認知の方である。この場合、ぐずぐずと寄り道をしているような考えを行うことが貴重である。

このようなことについては、「収束的思考力」（集中的思考力、論理的思考力）と「拡散的思考力」の違いからも、同じようなことが言えるのではないかとと思われる<sup>(33)</sup>。前者では、解決のために必要な情報がすべて与えられ、論理的な道筋をたどると、誰もが一樣に同じ正解に達することができることが約束されている。それに反して、後者では、与えられた情報から、論理的関連が様々な新しい情報を生み出していく思考様式が求められる。ここでは、派生する情報が斬新で、多様、多量であることが重視される。ギルフォードというアメリカの心理学者によれば、この二つは質の異なる能力であるが、創造的能力として両者が結実するには、この二つの能力がともに伸長していて、調和のとれた知的活動ができる状態が前提されていなければならないとされる<sup>(34)</sup>。

したがって、「学力を思考力や判断力などの創造的能力として重視すると、知識軽視の傾向を助長し、学力低下を招くことは必至である」とする批判や予想は、表層的な捉え方に基づくものであり、「思考力・判断力」を「知識・理解」とは別個のものと見る誤った考え方から生まれたとすることができる<sup>(35)</sup>。知識の習得においては、その知識が必要とされる背景（文脈）がすぐにわかるような形で、知識が習得される必要がある。その場合に、知識は思考や判断の素材となり、生きて働く知識になる。バラバラの知識を大量に身に付けているだけ



では、変化に対応し、柔軟に考える力にならないことは、言うまでもない。

そこで、多少以前の箇所にも遡ることになるが、「問題解決学習」において前提されている「経験主義教育」の「経験」とは、知識が必要とされる背景（文脈）を経験することだと捉えれば、広岡亮蔵が言うには経験主義教育そのものに内在するとされる基礎学力不振の二つの必然的原因が解消されることのできる道筋も見えてくるようになるのではないだろうか。というのも、一つは、知識が必要とされる背景（文脈）の内容そのものの問題であり、今一つは、その内容の学習方法の問題であると考えられるからである。後者については次節で、前者についてはその次の節で検討してみたい。

その検討に入る前に、これまでの問題点を、ここで一旦まとめてみよう。知識や基礎学力を重視する立場（系統学習）では、体験的認知や収束的思考が中心となり、「学んで思う」側面に期待が寄せられる傾向にある。考える力を重視する立場（問題解決学習）では、内省的認知や拡散的思考が中心となり、「思うて学ぶ」側面に期待が寄せられる傾向にある。このうち、どちらが先で、どちらが後か、という問題を立てるとすれば、それは、鶏と卵の関係の問題に類似しているように思われる。しかし、従来の学校教育のあり方に対する反省と、生涯学習社会における必要性という観点から言えば、「思うて学ぶ」側面の重要性が増しているのは、間違いのないであろう。いずれにしても、創造的能力としての学力が育成されるためには、両側面が結実して、「思うては学び、学んでは思う」というようなことが繰り返されなければならないと思われる。ところが、実際には、学んでもなかなか思わないし、思ってもなかなか学ばないということもある<sup>(36)</sup>。しかし、学習を成立させている動的な本質、学習そのものの内在的な動因という視点をここで導入することによって、この両者の断絶を相互に克服する可能性も開けてくるように思われる。

#### 4 新しい学習論の試み

われわれが学んでもなかなか思わず、思ってもなかなか学ばないのは、どのような場合だろうか。われわれが知識の価値を理解して、知識そのものを自分自身で選んだり、それを自らの中に「本気で」取り込んだりする活動を行わない場合に、われわれはそのような事態に陥っているのではないかと見る見方がある<sup>(37)</sup>。一般に、「わかる」とか「できる」ということは、「与えられているもの」がわかったり、「要求されていること」ができたりという「受身」の意味で問題にされる場合が多い。そうではなく、何かを「本気で」わかろうとしたり、できるようになろうとしたりする「主体的」、「積極的」、「実存的」な過程に焦点が絞られなければならないと思われる。たしかに、概念としてはきわめて曖昧

であるにしても、たとえばこの「本気」というようなことが、学習を成立させる動的な本質を形成しているとみなされることができるようになる。

さて、本気でわかろうとする過程は、「知りたいと思う」、「なるほどと思う」、「やっぱり思う」の三段階で考えられるという。では、どうすれば、「知りたい」と思うようになるのか。世の中の知識は、受身で受け取るのではなく、本当によいと思うものを自分で選び取りなさいと子どもに説教するよりも、大人自身が本気で知識を評価し選んでいる様子を子どもに見せて、世の中には一見おもしろくなくても、少し根気よく取り組めば本当にすばらしい世界があるということを示さなければならない点が重要だとされる。「なるほど」という納得が得られなければ、本当にわかったことにはならない。その手がかりとしては、視点を変えてみる、頭の中にモデルをつくってみる、(たとえば、何のためにそうになっているのかという) 機能を考える、エピソードづくりをしてみる、などといったことが挙げられる。「やっぱり」というのは、「知識のわかり直し」である。この喜びを体験すると、人間は生涯学び続けて、すばらしい人生を送るに違いないと期待されている。新しい学習指導要領では、「自ら学び、自ら考える」教育というものが目指されるが、それは、好意的に受け取れば、このような喜びに満ちた学習として理解されることができよう。また、孔子が『論語』の冒頭で、「学びて時にこれを習う、亦た<sup>ま</sup>説<sup>よろこ</sup>ばしからずや」<sup>(38)</sup>と言っているのは、この「わかり直し」の喜びのことに他ならない。

このような学習を成り立たせることができる考え方として、「状況的学習論」(situated-learning theory) という新しい学習論が展開されている<sup>(39)</sup>。この学習論の考え方を説明するために、佐伯胖はA君という仮想上の「問題児」を作り出して、彼について担任の先生が「気になること」として、次の5点をリストアップする。

- ① 分数のたし算やひき算ができない、漢字が読めないなど。
- ② 授業中、集中できない、落ちつきがない、ヤジを大声で叫ぶ。
- ③ 教師に対して反抗的で、ちょっと注意すると激怒する。
- ④ クラスの友人関係がうまくいっていないらしく、みんなに嫌われている。
- ⑤ 学校外の「変な連中」とつきあっているらしい。

次に、佐伯胖は、従来の心理学では、このようなことに対して、どのように対処していたかを考える。

①のような場合は、どこかに「つまづき」があり、練習が足りないので、ドリルなどをしっかりやらせる。

②と③のような場合は、カウンセリングなどの臨床心理学の専門家に相談するしかないだろう。

④のような場合は、ソシオメトリーなどの調査をもとに、社会心理学のグループダイナミクス論の知見を生かして、クラスの間人間関係を修復する必要があるだろう。

⑤のような場合は、いわゆる「生活指導」の問題であり、教師の熱意と誠意で根気よく説得していくしかない。

ここで問題にされるべきは、以上のような対処が適切であるか否かではなく、従来の研究では、問題のいわば「個別撃破」が目指されていたにすぎないことであるという。つまり、問題なのは、A君がかかえる問題全体を見渡す視座がなかったということである。状況論的な捉え方をすれば、むしろ⑤から考えられなければならないことになる。A君がそもそもどんな世界で生きているのかという観点から実態を把握すれば、A君が生きている社会関係の世界では、①の算数や国語ができるかどうかということが、どんな意味をもっているのかということを考えることができる。このようにして、⑤から吟味を開始して、①と結びつけて具体的な学習内容、そこでの思考や知的スキルまで考察を広げると、②から④までの問題に対しても、従来とはまるで異なる見方が生まれる。

状況的学習論では、学習というものを、実践の共同体への周辺的参加から、十全的参加へ向けての、成員としてのアイデンティティの形成過程として捉える。この捉え方は、次のような6点において、従来の学習観を乗り越えているとされる。

- ① 学習をつねに、外界や他者、共同体（コミュニティ）との絶えざる相互交渉とみなす。
- ② 学習によって変化するのは、獲得される特定の知識や技能ではなく、「一人前」になるというアイデンティティ形成だとみなす。
- ③ 学習を成立させているのは、単なる記憶、思考、課題解決、スキルの反復練習といった脱文脈化した認知的・技能的作業ではなく、他者とともに行う協同的で、しかも共同体の中での「手ごたえ」として価値や意義が創発的に返ってくるような具体的実践活動であるとする。
- ④ 学習者は必然的に新参者どうし、古参者、さらには熟達者（一人前）らとの権力構造の制約を受けつつ、それらとのコンフリクトを通して、共同体全体の「再生産（つくりかえ）」と成員間の「置換（世代交代）」をもたらすものであるとする。
- ⑤ 学習を動機づけているのは、学習者が実践共同体に全人格的に「参加」しつつある実感と、「いま、ここに」何かしら共有の場が開かれているという予見によって、引き出され展開されていく実践活動の社会的関係性そのものにある。

- ⑥ 学習をつねに「進める」ものは、予見を可能にする共同体の十全的活動へのアクセスであり、学習者の参加の軌道に即しての意味のネットワークの広がり、すなわち「文化的透性」にあるとする。

つまり、ここでは、学習が学習者の社会関係づくりとしての「自分づくり」(アイデンティティ形成)とみなされる点が、従来の学習観と決定的に異なっている。状況的学習論の考え方は、学習者を否応なく「本気」にさせるものであると言えるであろう。だとすれば、このような学習を可能にするようなカリキュラムが開発されることが急務であると言わなければならないだろう<sup>(40)</sup>。

## 5 「わかる」とはどのようなことか

上述の新しい学習論では、「本気でわかろうとする」ようにならざるを得ない状況というものが主としてクローズ・アップされたが、そもそも「わかる」というのは、どのようなことなのだろうか。われわれが普通に言うところの「理解できた」という感覚と、「わかった」という感覚には、本質的に違うところがあるとする指摘がある<sup>(41)</sup>。それによれば、「理解できた」というのは、説明を受け、それを論理的にわかること、つまり、これまで知らなかった知識を与えられ、それが自分がすでにもっている知識(前理解)と論理的に整合的になることだという。それに対して、「わかった」というのは、ミッシング・リンクのようなもので、話題になっていることに関連した知識はほとんどもっているけれども、その話題がその知識によって解釈できない状態にあって、そこで何かのヒントを得た結果、もっている知識によってその話題を完全に解釈できることだという。幾何学の定理の証明の道筋を発見した場合や、「50ヤードなので柔らかさが重要であった」という表現がゴルフで苦勞している人には自明なものになるような場合などが、これに当たるとされる。

このような捉え方からすれば、「わかる」とは、ある状況に結びついた形で「よりよくわかる」、「よりよく理解する」とことと不可分の構造を成していると言える。ボルノウの1940年の論文<sup>(42)</sup>をもとにして、岡本英明は「よりよく理解すること」(Besser-Verstehen)の意味を、次のように3つに区別している<sup>(43)</sup>。

- ① 断片的なものや未完成なものの補足と継続としての Besser-Verstehen(カントの事実批判)
- ② 著者において表明されなかった前理解(背景)の解明としての Besser-Verstehen(ガダマーの「別様に理解する」こと)
- ③ 表現の創造的理解としての Besser-Verstehen(ディルタイの「よりよく理解する」こと)

ディルタイによれば、解釈学の最終目標は、③の意味での「よりよく理解す

る」ことにある。

ところで、「理解する」ということは、また、精神科学ないし解釈学の方法論の中核を成している。これは、実践哲学として、次のような事実を認識することに基づいている。その事実とは、「人間の行為と相互理解は常にある一定の状況 (Situation) ないし生活世界 (Lebenswelt) の中にあり、人間の実践的な認識過程は『生の連関』 (Lebenszusammenhang) の中に局限されており、こうした根源的な『生の理解』 (Lebensverständnis) からの遊離はまったく不可能だという事実である。』<sup>(44)</sup>古代ギリシア以来、実践哲学に対しては、理論哲学が第一哲学としてつねに優位にあった。実践は、認識されたものが行為において応用されるという意味で、つねに理論の応用であった。この信念を逆転させることこそが、デールタイ哲学のメルクマールの一つになっている<sup>(45)</sup>。アプリアリな認識主体という前提のもとでは、人間の具体的で生きた理解過程は、十分に解明されることはできない。なぜならば、人間の理解過程は、人間が自己と他者を理解する実践的な諸連関につねに条件づけられているからである。つまり、人間における「理解」は、認識過程の先験的分析に制約されているのではなく、具体的で実践的な行為に結びついている。

それでは、われわれの理解が条件づけられる実践的な諸連関とは、具体的にはどのようなものとして捉えられるのだろうか。それが、ある一定の具体的な状況ないし具体的な意味での生活世界のことであり、われわれを取り巻いている現実のまさに一つひとつの出来事に他ならないということは、言うまでもない。そうすると、このような具体的な事柄が、「学習内容」という観点から、「ミニマム・エッセンシャルズ」としてうまくまとめられるということは、できないものだろうか。

稲垣忠彦は、ミニマム・エッセンシャルズとは、教育内容を編成する場合に、国民の基礎的教養として、すべての者に課すべき必要・最小限の知識、理解、技能、態度として選択されるべきものであると言い、これに関して、スペンサーの1861年の教育論で示された5つの基準を紹介している<sup>(46)</sup>。

- ① 直接的な自己保存のための知識 (健康のための生理学)
- ② 間接的な自己保存のための知識 (生活のための商品の生産、貯蔵、流通を支える科学の知識であり、数学、力学、物理学、化学、天文学、地質学、生物学、そして社会の科学など)
- ③ 親になるための準備としての知識 (子どもの取り扱いに関する教育)
- ④ 市民になるための知識 (歴史、心理学、社会学など)
- ⑤ 余暇の充足のための知識 (美的教養、絵画、音楽など)

スペンサーのこの基準は、当時の科学革命の時代に対応した市民形成を目的

とするカリキュラム改革の提言として打ち出された。さて、今日、「学習指導要領は最低基準である」と言われる場合、ミニマム・エッセンシャルズの内容は、どのようなものとして考えられることができるのだろうか<sup>(47)</sup>。

人間はつねにある一定の抜き差しならぬ状況に投げ込まれているわけであるから、そこでの問題状況や解決課題などはつねにすでに明白になっている場合もあり得るであろう。したがって、その内容をわざわざあらかじめ考えておくのは、そのような意味ではナンセンスだと言うこともできるであろう。しかし、グンター・ショルツによれば<sup>(48)</sup>、「一人ひとりがここで自己の決断を委譲できないがゆえに知識をそこで必要としている、まさにそのような領域」、つまり「一人ひとりが、他人には代わってもらえない仕方で、そのような事柄を自分自身で受けて立つようになっている」領域というものが、際立たせられてくることができる。そして、この領域に精神科学がかかわっているとされる。この領域においては、われわれ一人ひとりには、少なくとも次の4つの事柄にわたって、知識ないし能力が要求されるという。

- ① 一人ひとりが自ら——どんなに小さな程度においてであっても——道徳的、社会的、政治的決断を下さなければならないし、そのような決断が一人ひとりの幸福にかかわる。それゆえに、一人ひとりが倫理学、政治学、歴史、社会学、経済学などの中で方向づけを行う知識を必要とする。
- ② 一人ひとりが自己自身と、自己の現存在の根拠についての逃れられない問いとに対して、自ら態度決定しなければならない。かくして、一人ひとりが宗教、神学、哲学を参照するように指示される。
- ③ 一人ひとりがまた同様に、自分が所属している共同体やグループと、自己自身との関係を築いていかななければならない。そのためには、その過去の伝統を知らなければならない。それゆえに、一人ひとりが歴史の知見を必要とする。
- ④ 一人ひとりが自己自身に情報を提供し、社会のコミュニケーション過程に参加できるようにしなければならない。そうすることによって、社会の中で生活し、決断することができるようになる。それゆえに、一人ひとりが言語に関する学問を通した言語能力を必要とする。

以上におけるようなスペンサーとショルツの見解は、学習内容を考える場合においては、「時代、社会からの必要」(スペンサー)といった観点と、「人間、実存からの必要」といった観点(ショルツ)を提出していると言えるのではないだろうか。また、この二つの観点から、われわれの生活世界そのものを見直していくことが、「なぜ、何を、どのようにして」教育するのかという問題を解くための一つの枠組みを形成していると思われる。と同時に、「時代、社会から

の必要」ということと、「人間、実存からの必要」ということは、知識習得のための二大条件になっていると思われる。したがって、「本当に自分から『わかってもらう』心」<sup>(49)</sup>を育てる教育は、この二大条件を両極として描かれる楕円構造の中で模索されなければならないと言えるだろう。

最後に付言すれば、ボルノウの考えでは、人間を取り巻く様々の苛酷な現実との実存的なかかわりの中から、人間は自己自身にとっての「生の意味」というものを根源的に経験するのだけれども、現実の厳しさに耐えながら現実と対決していくことができるためには、予測不能の未来に対する絶対的な信頼、つまり「希望」が必要であるという。そして、この「希望」が「生きる力」の不可欠の前提になっているとされる<sup>(50)</sup>。新しい学習指導要領で標榜される「生きる力」というものについて考察がなされる場合には、このような考え方が最も基本的な視点を与えられると思われる。

## 註

- (1) ハイデガー『存在と時間』(下)、桑木務訳、岩波文庫、1963年、1978年(第17刷)、121頁参照。(Vgl. M. Heidegger: *Sein und Zeit* (1927), 15. Aufl., Tübingen 1979, S. 366.)
- (2) L. アルムブルスター「超越」、『岩波哲学・思想事典』、岩波書店、1998年、1083—1084頁参照。
- (3) 溝口宏平『超越と解釈——現代解釈学の可能性のために——』、晃洋書房、1992年、130頁。
- (4) 溝口宏平、前掲書、134頁。
- (5) 溝口宏平、前掲書、119頁参照。
- (6) 山内光哉、春木豊編著『グラフィック学習心理学——認知と行動——』、サイエンス社、2001年、2頁。
- (7) 拙稿「教育課程改革と精神科学の概念——知識を習得するとはどのようなことか——」、福岡女子大学文学部紀要『文藝と思想』第65号、2001年、25—62頁参照。
- (8) 拙稿「学習における『本気』とシナプス可塑性」、福岡女子大学文学部紀要『文藝と思想』第66号、2002年、87—106頁参照。
- (9) 善元孝佑「『学校の条件』が問われている」、『世界』第688号、岩波書店、2001年5月、131—142頁参照。これによると、現在、日米両国において共通して、たとえば「学校で、何を、どのように、何故教えるのか」という、ごく簡単なことに関するコンセンサスがないという。こうした合意形成の問題は、たしかに社会政策上の問題を含んでいるにしても、学校教育のあるべき姿を模索するという意味では、本質的には教育哲

学の分野に深くかかわっていると思われる。

- (10) 平成12年10月14日、15日に茨城大学教育学部で開催された教育哲学会第43回大会の第1日目に行われた研究討議「今日的な教育課題としての学力とは何か——教育改革を視野に入れて——」において、「学力」をめぐる教育哲学的なコンセンサスを探究する試みがなされた(『教育哲学研究』第83号、2001年、1—22頁参照)。また、平成13年10月13日、14日に福岡教育大学で開催された教育哲学会第44回大会の第2日目に行われた課題研究「『学力論』の問題圏」において、「学力論争」に教育哲学がどのようにコミットすることができるかが論じられた(『教育哲学研究』第85号、2002年、20—41頁参照)。
- (11) 岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄編『分数ができない大学生』、東洋経済新報社、1999年参照。
- (12) 岡部恒治、戸瀬信之、西村和雄編『小数ができない大学生』、東洋経済新報社、2000年参照。
- (13) 「学習指導要領、柔軟見直し。文部省方針、10年改め数年単位。学力低下受け」、朝日新聞夕刊、2000年8月29日参照。
- (14) 西村和雄編『学力低下と新指導要領』、岩波ブックレット、2001年参照。
- (15) 文部科学省は、平成14年1月17日に、「確かな学力向上のための2002アピール」として、「学びのすすめ」を提出した。新しい学習指導要領のねらいとする「確かな学力」の向上のために、指導にあたっての重点等を明らかにした5つの方策が示される。「きめ細かな指導で、基礎・基本や自ら学び自ら考える力を身に付ける」、「発展的な学習で、一人一人の個性等に応じて子どもの力をより伸ばす」、「学ぶことの楽しさを体験させ、学習意欲を高める」、「学びの機会を充実し、学ぶ習慣を身に付ける」、「確かな学力向上のための特色ある学校づくりを推進する」というのがその5つである。学力低下批判に対処する目的で提出されたためか、一見して、この方策は、文字どおり「自ら学び自ら考える」ための方策とは、とても思えない。単に、いつでもどこでも(他から強要されて)学習することが推奨されているだけのことのよう受け取られる。また、場合によっては、この「学びのすすめ」が、従来の「詰め込み学習」の方式に御墨付を与えるものとして利用されていることも決して珍しいことではないという。
- (16) 新しい学習指導要領における学習内容は、「ミニマム・リクワイアメント」であるということに関しては、たとえば、和田秀樹、寺脇研『どうする「学力低下」——激論・日本の教育のどこが問題か——』、PHP研究所、2000年参照。
- (17) 森上展安「『学習指導要領＝最低基準』論がもたらした『教科書』大混乱」、『論座』通巻72号、朝日新聞社、2001年5月、160—166頁参照。
- (18) たとえば、筒井勝美「教育立国再生へ——進学塾の立場からの提言——」、『教育と医学』通巻575号、慶應義塾大学出版会、2001年5月、42—49頁参照。しかしながら、ある県でトップ・レベルとされるある公立高等学校では、教科学習の重視は当然のこととして、生徒の自主的活動を最大限に尊重した学校行事等を中心にして学校教育



を組織していく方針が伝統的に貫かれているという。これは、そのような体験を通して、自己と世界の将来という問題に関して、これを自分自身の問題として生徒に真剣に考えさせるためになされている。このことによって、生徒には、各人なりの学ぶ必然性をつかみ、将来は「世のため、人のため」に貢献することが期待されている。この事例は、学習を成立させる動的な本質、学習そのものの内在的な動因といったものを十分に意識した教育実践の一例になっているのではないと思われる。ちなみに、高等学校での新しい学習指導要領の実施を目前に控え、一般に多くの高等学校では、いかにして学校行事等の時間を減らして、教科学習の時間を確保するかに腐心していると言われる中で、平成13年度にこの公立高等学校で開催されたある進路説明会の席上で、進路担当の主任から、「本校では教科学習の時間を減らしてでも、学校行事等の時間は確保していく」という主旨の決意が表明され、出席の保護者からも賛同が得られていた。

- (19) しかし、新しい学習指導要領の「総則」の「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」においても、「各教科等及び各学年相互の関連を図り、系統的、発展的な指導ができるようにすること」と明示されている。
- (20) 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』、岩波ブックレット、2000年参照。
- (21) 佐藤学、前掲書、45頁参照。
- (22) 橋爪貞雄『危機に立つ国家——日本教育への挑戦』、黎明書房、昭和59年、214—215頁参照。
- (23) 金谷治訳注『論語』、岩波文庫、1963年、2000年（第3刷）、42頁。（ある中国哲学者の言によれば、『論語』のテキストの意味については、解釈者の自由な読み込みが許容されるという。）
- (24) 船山謙次『戦後日本教育論争史——戦後教育思想の展望——』、東洋館出版社、1958年参照。
- (25) 安彦忠彦「戦後の学力論にみる思考力・判断力——わが国では、これまでどうとらえられてきたか——」、北尾倫彦編集『中学校思考力・判断力——その考え方と指導と評価——』、図書文化社、1995年、9—15頁、9頁参照。
- (26) 田中耕治「戦後初期『経験主義』批判のなかのデューイ」、杉浦宏編『日本の戦後とデューイ』、世界思想社、1998年、219—230頁、223—225頁参照。
- (27) 広岡亮蔵『基礎学力』、金子書房、昭和28年、3—4頁参照。
- (28) 駒林邦男「学力」、『新教育学大事典』第一巻、第一法規出版株式会社、平成2年、430—435頁参照。
- (29) 宇佐美寛『授業にとって「理論」とは何か』、明治図書選書、1978年、133頁。
- (30) 佐伯胖『学力と思考』（教育学大全集16）、第一法規出版株式会社、昭和57年、12—13頁。
- (31) 中内敏夫『学力とは何か』、岩波新書、1983年、4—5頁参照。
- (32) 永野重史『子どもの学力とは何か』、岩波書店、1997年、195頁参照。
- (33) 伊澤秀而「拡散的思考、収束的思考」、『新教育学大事典』第1巻、346—347頁参照。

- (34) 北尾倫彦「新しい学力観における思考力・判断力——いま、思考力・判断力がなぜとわれるのか——」、北尾倫彦編集、前掲書、2—8頁、3頁参照。
- (35) 北尾倫彦、前掲論文、7—8頁参照。ところで、「学力」をどのように捉えるべきかということを考える場合、『ハリー・ポッターと賢者の石』（J. K. ローリング作、松岡佑子訳、静山社、1999年、2002年（第411刷））で描かれるいくつかの場面が示唆的であるように思われる。ネビルの制止をふりきって、ハリーとロンとハーマイオニーの3人は、賢者の石を守るためにグリフィンドールの寮を抜け出す。襲いかかる数々の困難を、3人は機転を利かせて乗り切っていく。ハリーとロンが植物のツルに巻きつかれて危険な状態に陥った時、ハーマイオニーがそれが「悪魔の罠」であることを知っていたおかげで、ハリーとロンは危ういところで難を逃れることができた。「ハーマイオニー、君が薬草学をちゃんと勉強してくれていてよかったよ」（408頁）とハリーが言う。マクゴナガルの巨大チェスを、自分が犠牲になって破ったロンを残して、ハリーとハーマイオニーはさらに進んでいくが、テーブルの上に形の違う7つの瓶が一行に並べられている部屋に2人は閉じ込められてしまう。この危機を脱するには、唯一の方法しかない。ハーマイオニーはハリーにかけより、両手で抱きつく。2人は次のような会話をかわす。「ハリー、あなたって、偉大な魔法使いよ」「僕、君にかなわないよ」「私なんて！ 本が何よ！ 頭がいいなんて何よ！ もっと大切なものがあるのよ……友情とか勇気とか……」（420—421頁）ハーマイオニーの論理的な思考力のおかげで、ハリーは黒い炎のむこう側に出て、最後の部屋にたどりつくことができた。そこでハリーは、ヴォルデモートと対決し、賢者の石が奪われるのをくいとめた。さて、学年度末パーティーで、寮対抗杯の表彰を行うに当たって、ホグワーツ魔法魔術学校のダンブルドア校長が、「つい最近の出来事も勘定に入れなくてはなるまいて」と言って、次のように続けた。「かけ込みの点数をいくつか与えよう。えーと、そうそう……まず最初は、ロナルド・ウィズリー君」「この何年間か、ホグワーツで見ることでできなかったような、最高のチェス・ゲームを見せてくれたことを称え、グリフィンドールに50点を与える」「次に……ハーマイオニー・グレンジャー嬢に……火に囲まれながら、冷静な論理を用いて対処したことを称え、グリフィンドールに50点を与える」「3番目はハリー・ポッター君……」「……その完璧な精神力と、並はずれた勇気を称え、グリフィンドールに60点を与える」この加点で、最下位の4位だったグリフィンドールは、それまで首位だったスリザリンと同点になる。「勇気にもいろいろある」「敵に立ち向かっていくのにも大いなる勇気がいる。しかし、味方の友人に立ち向かっていくのにも同じくらい勇気が必要じゃ。そこで、わしはネビル・ロングボトム君に10点を与えたい」（449—451頁）ダンブルドア校長の以上のような評価は、とりわけ含蓄に富むように思われる。
- (36) 最近の心理学では、どんな領域にも適用される一般的な知的能力の存在に疑いがもたれている。人間の問題解決能力は、従来信じられてきたほどには、一つの領域から他の領域へ、あるいは一つの問題から他の問題へ簡単に応用されるものではないとする考え方もある。（波多野誼余夫、稲垣佳世子『知力と学力——学校で何を学ぶか

- 』、岩波新書、1984年、67頁参照) また、転移 (transfer) は、実は実験的に生起させることが難しいものであることが、過去の実験認知心理学的研究によって繰り返し明らかにされてきたという。新しい見解 (正統的周辺参加論) では、学習はもはや個人の認知にかかわることではなく、実践の共同体に参加する協同的なものとなみだとされる。したがって、学習の概念は、心理学的な概念ではなく、社会・文化的な概念であると考えられる。(佐伯胖「学びの転換——教育改革の原点——」、岩波講座『現代の教育』3 (授業と学習の転換)、1998年、3—24頁、10—14頁参照)
- (37) 佐伯胖『「わかる」ということの意味——学ぶ意欲の発見——』、岩波書店、1983年、174頁以降参照。上記註(8)の拙稿は、この見方からヒントを得たものである。
- (38) 金谷治訳注『論語』、19頁。また、吉川幸次郎(『吉川幸次郎全集』第4巻論語・孔子篇上、筑摩書房、昭和44年、昭和59年(4刷)、18頁参照)によれば、この一節の「時に」というのは、timely (然るべき時に) の意であって、occasionally (時どき) の意ではないとされる。このことと、「スパイラル (螺旋型) カリキュラム」の重視など(佐藤学、前掲書、47—53頁参照)や、「単進法」と「並進法」の区別(広岡亮蔵、前掲書、219頁参照)などは、関連していると思われる。このうち、佐藤学の次のような報告は、興味深い。定時制の高校やいわゆる底辺校と呼ばれる高校において、数学の教師に、入学時の生徒(ほとんどが小学校でも中学校でも「オール1」の入学者たち)の学力診断を求めたところ、「小学校3、4年生程度」という大半の教師の予想を裏切って、小6レベルの計算問題までは、数人を除いてほぼ全員が正答し、中1レベルで6割程度、中2レベルで3割程度、中3レベルで1割程度の正答率であったという。このことは、上級の学年の内容に触れるにしたがって、それ以前の学年の内容が修復され回復されて理解されていることを示していると捉えられている。
- (39) 佐伯胖「状況的学習と思考力・判断力——生活環境・社会環境と思考力・判断力——」、北尾倫彦編集、前掲書、58—64頁参照。
- (40) 佐藤学「カリキュラム観を拓げる」、岩波講座『教育の方法』3 (子どもと授業)、1987年、68—75頁参照。
- (41) 長尾真『「わかる」とは何か』、岩波新書、2001年、139—142頁参照。
- (42) O. F. Bollnow: Was heißt einen Schriftsteller besser verstehen, als er sich selber verstanden hat? Erstdruck: *Deutsche Vierteljahresschrift* 18 (1940), S. 117-138. Neudruck: *Das Verstehen. Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften*, Mainz 1949, S. 7-33. Jetzt in: *Studien zur Hermeneutik*, Bd. I, Freiburg/München 1982, S. 48-72. 邦訳「著者が自分自身を理解していた以上によりよく彼を理解するということは、いかなることか」、O. F. ボルノウ『理解するということ——精神科学の理論のための三つの論文——』、小笠原道雄、田代尚弘共訳、以文社、1978年、1981年(改訂版)、15—60頁。
- (43) 岡本英明「解釈学における“Besser-Verstehen”の概念について——Bollnow/Gadamer 論争と Redeker/Kimmerle 論争を中心に——」、『九州大学教育学部紀

要』(教育学部門)第28集、1983年、1—9頁、6頁参照。

- (44) 岡本英明「解釈学的教育学の実践哲学的考察——トポス論、フロネーシス、レトリックを中心に——」、『教育哲学研究』第60号、1989年、1—15頁、1頁。
- (45) 岡本英明「ディルタイ」、笈田知義、岡田渥美編著『教育学群像』1 (外国編①)、アカデミア出版会、1990年、337—355頁、342—343頁参照。
- (46) 稲垣忠彦『戦後教育を考える』、岩波新書、1984年、34—35頁参照。
- (47) 立花隆『東大生はバカになったか。知的亡国論+現代教養論』、文藝春秋、2001年(256—259頁参照)によれば、「教養のミニマム」と「教養のマキシマム」という考え方が提出される。前者は、基本的には「常識」とであるとされる。後者を教えるとは、「知の世界が遙か彼方まで広がっているその果てを想像できる地点まで学生を連れていくということ」であるとされる。ところで、知の世界は果てしなく広がっていくものではあるけれども、「知の全体像」を考えた人々が歴史上に何人かいるとされる。その代表的人物として、たとえばレイムンドゥス・ルルス、フランシス・ベーコン、デイドロ、ダランベールが挙げられている。
- (48) Vgl. Gunter Scholtz: Zu Begriff und Ursprung der Geisteswissenschaften. In: Ders.: *Zwischen Wissenschaftsanspruch und Orientierungsbedürfnis. Zu Grundlage und Wandel der Geisteswissenschaften*, Frankfurt am Main 1991, S. 17-35, S. 32-35.
- (49) 佐伯胖、前掲書、214頁。
- (50) Vgl. Otto Friedrich Bollnow: *Die Kraft zu leben*, erläutert von K. Suzuki, Asahi Verlag, Tokio 1967, 1970<sup>3</sup>. 編者のあとがきによれば、このテキストは、次のものから採られている。*Die Kraft zu leben: Bekenntnisse unserer Zeit/mit Beiträgen von Otto Friedrich Bollnow ... [et al.]; und einem einführenden Essay von Sarvepalli Radhakrishnan*, C. Bertelsmann, Gütersloh 1963.