

令和六年三月十五日発行
岐阜聖徳学園大学国語国文学第四十三号抜刷

読みの方法としての「解釈」の位相

—— 国語教育における「解釈」概念の推移 ——

中
村
哲
也

読みの方法としての「解釈」の位相

——国語教育における「解釈」概念の推移——

中村 哲也

一、はじめに——「解釈」という概念・用語への着目

わが国の戦後の国語教育を通して、国語の教材やテキスト（文学的文章・説明的文章など）をどう読むのか、といった読み（「読むこと」・「読解」）の方法をめぐる論議は、その時代ごとの教育状況に左右されながらも、多岐にわたる緊迫した動きを呈してきた。

中でも、本稿で注目するのが、「解釈」という概念・用語の変遷についてである。

概括すれば、「解釈」は、戦前の国語教育の読みの方法論の中で、解釈学とともに重要な位置を占めていたが、戦後は、戦前的で保守的な方法論として数々の批判を浴び、読みの方法論の舞台から消え去ったかに見えた。しかし、一九八〇年代後半頃から、鶴田清司の一連の論考によって、ふたたび、解釈は読みの方法論のなかに再登場してくる。鶴田は、戦後ドイツやフランスに起こった解釈学の新

たな動向、リクール、アール、とりわけハンス・ゲオルグ・ガダマー (Hans-Georg Gadamer 一九〇〇～二〇〇二) の「新しい解釈学理論」、つまり哲学的解釈学を手掛かりとして、解釈と分析の統合をめざす文学教育、読みの教育に精力的に取り組み、新たな地平を開拓していくことになった。

では、このようにして、「解釈」という概念が、読みの方法論や授業論の中で注目されてきた背景には何があるのだろうか。

ここで、改めて「解釈」という概念がもつ意味、それが言語教育、国語教育さらには人間形成にとつてどのようなメカニズムを果たしているかを、本稿では鶴田清司の理論を中心にしながら考えてみたいと思う。

二、戦前の解釈学

戦前、大正期から昭和期にかけて、我が国の国語教育、読みの方法論に多大な影響力を与えた学者に、垣内松三、石山脩平、西尾実がいるが、三人はいずれも、ドイツの哲学者ディルタイの「生の哲学」に触発され、解釈学に基づく読みの理論を提唱したことも知られている。

三人に強い影響を与えた精神科学の主張者であるディルタイは、体験の直接性の中に知識形成・人間形成の根源的あり方を探ろうとし、その精神科学の方法論として、テキストの読解をめぐる解釈学の論理を取り入れたのだった。したがって、学問論、科学論の観点から見れば、ディルタイにあつては、自然科学（実証主義、心理主義）と精神科学が二極化しており、あくまでも読解の方法すなわち解釈や理解は、自然科学的認識に対置される精神科学の方法と見なされていた。

戦後、垣内、石山、西尾実らの、いわゆる「国語教育解釈学理論」は、幾人かの論者によって批判されることになる。この点については、鶴田清司の精緻な研究があり、詳しい論述はそちらに譲りたいが、ただし、旧来の解釈学への批判の論点、問題点が一体何だったのか、論を進める上で、押さえておきたいと思う。

垣内松三（一八七八～一九五二）は、西欧の文学・芸術理論と

りわけディルタイらの解釈学を導入し、国語教育の理論に多大の影響を与えた代表的理論家であり、また、「センテンス・メソッド」「形象理論」などの独自の読みの方法論の提唱したことで知られている。彼は、その主著『国語の力』（一九二二）において「解釈」の目標・課題を、文を反復熟読することを通して「作者の心に近づく」こと、「作者の心情の律動」「作者の思想の律動」を「内視」すること、すなわち「文の形」を通して作者の「想の形」「作者が書こうと思ったこと」を理解（理念）することに置いた¹⁾。「文の解釈の第一着手を、文の形に求むるといふ時、それは文字の連続のかたちをいふのではなくして、文字のうちに潜在する作者の思想の微妙なる結晶の形象を観取することを意味するのである。」（『国語の力』）

この『国語の力』（一九二二）の中で、垣内は、なぜかシュライヘルマツハやディルタイの解釈学についてまったく触れていない。この点については、鶴田による詳しいまとめがあるが²⁾、同時代の思想動向を撰取する中で、「結果的にディルタイらの学説と重なる部分が多かった」と鶴田は見ている。実際、その後の垣内はディルタイの解釈学に本格的に取り組みことになり、『実践解釈学考』（一九三三）、『国語解釈学概説』（一九三四）に結実させていくのである。ディルタイらへの言及はないとはいえ、鶴田が言うように、「読みにおいて作者の精神・思想・心情などを理解しようとする点で、ディルタイ

らの伝統的な解釈学の立場に近いものとなっているのである」。

石山脩平（一八九九〜一九六〇）は、「解釈学の開拓者垣内松三氏から甚大の刺激と感化を受け」た研究者であるが、垣内の形象理論に見られる抽象性、中でも具体的な指導過程、指導方法が欠如している点を問題視し、読みの授業実践、授業づくりにおける方法を提起した。これが、「三読法」（当初は、「通読・精読・味読・批評」の四段階だったが、のちに批評は削除された）である。段階的な読みの指導過程である三読法は、戦後、いくつかの批判を浴びつつも、読みの授業計画（単元づくり・単元計画）の枠組みとして実践現場に根強く浸透してきた。とはいえ、石山の解釈学もまた基本的には、「作者中心の解釈学」であり、垣内のそれと同型であり、「文の主題」を探求することは、「作者の意図」「作者の想」の「再認」「追体験」にほかならなかったのである。

西尾実（一八八九〜一九〇七）についても、戦前は、ディルタイの解釈学の影響を受けており、鶴田がいうように、西尾においては、「解釈の目的が、「作者の生命」「作者の感動」「作者の心境」の理解に向かっていくという点で、基本的に垣内・石山と同一線上」にあった³⁾。

以上のように、戦前の国語教育解釈学理論を担った三人の考え方に通底しているのは、解釈の目標を「作者の意図・心情・想」を読者が追体験、理解することに置いたことであり、あくまで読者より

も作者・作家を優位とした作者中心主義的な読みの理論だった見ることができるといえる。

三、戦後における「解釈学理論」の呪縛

(1) 石山脩平の「三読法」と兎言研の「一読総合法」

さて、戦後、我が国の教育制度は、自由主義的改革によって、大きな転換を迎え、先にも触れたように、垣内、石山、西尾実らの理論、いわゆる「国語教育解釈学理論」は、厳しく批判されることとなる。鶴田は、その代表的な批判者として、熊谷孝（一九一〜一九九二）、大久保忠利（一九〇九〜一九九〇）、宮崎典夫（一九一五〜二〇〇六）、関口安義（一九三五〜）の四名を挙げている。

これらの主張を略述すれば、熊谷は、「追体験」を超えて、読者の主体的役割を重視し⁴⁾、大久保は、「作者絶対主義」「教材絶対主義」から脱却した「主体読み」「批判読み」の立場を主張、宮崎は、石山の作者中心の解釈過程・方法を論難して「作品の主題」認識を強調し⁵⁾、そして、関口は、ヤウスやイーザーの「受容理論」に依拠することで「読者論」の立場から旧来の解釈学に内在する作者絶対主義を厳しく批判した⁶⁾。

これらは、それぞれ別の立場をとっているが、作者の意図やその追体験を目指す解釈のあり方を批判し、読者、読み手（あるいは

学習主体、言語主体)の創造的行為として読みを捉える点で共通したものであるといえる。

ところで、私が注目したいと思うのが、こうした旧来の解釈学についての批判が、なぜ戦後の六〇年代(宮崎 大久保)七〇年代(熊谷)八〇年代(関口)と、割合に長いタイムスパンで出てきたかということである。

その大きな理由の一つとして考えられるのは、戦後においても、根強くかつ広く国語教育の実践現場で旧来の解釈学の考え方・理論が浸透していたということである。

たとえば、石山脩平の「三読法」に基づく指導過程は、大久保忠利および彼がその創設に参加した民間教育研究団体「児童言語研究会(児言研)」(一九五二)によって徹底的に批判された。しかし、「三読法」における一読、二読、三読という段階的な展開は、表面的な浅い読み取りから、深い読み取りへと理解が深化していくと過程であるとともに、授業の全体的な単元の流れと重なり、単元計画をこの三読法の流れに沿って無理なく作成できるという単元計画上の利点があったため、「三読法」は、読みの指導過程の主流として多くの現場に受け入れられていたのである。

これに対して、児言研は、「三読法」への厳しい批判を展開し、それに対抗するものとして、新たな読みの指導過程である「一読総

合読法」を提起した。「一読総合法」は、まさにその名の通り、「三読法」の対極であったともいえる。

「一読総合法」と「三読法」とが明確に違うのは、一言でいえば、「通読」をしないことにある。この名称が固定されるまでは、「一本勝負読み」「二回精読主義」という言い方もされていたように、「一読総合法」は、最初から「精読」をはじめていく。児言研が取り上げた「通読」についての一番の問題点は、通読の表面的な浅い読みを引きずったまま、身の入らない「精読」に終始して、単元が終了となってしまうことにあった。児言研の理論的支柱であった大久保忠利は、これを次のように説明している。

第一次読み(通読)をやってしまうと、つぎの欠点がうまれそれが固定されてしまっているのです。(1)第一次は通読だから、さーっと筋を拾って読む、(2)しかも、そのひとつによってそういう粗末な読みによって筋がわかる結果、第二次読み(精読)といっても、すでにわかってしまった筋を再び追って、それがどこでどうしてそうなったかをたどり返すに過ぎない読み返しにされてしまう。(3)このことは、つぎの心理に暗いところから来ており、しかも守りつづけられているのですー読みによっては第一読こそ、文字表現を見る内容喚起という、この最も生動する唯一の

機会を自分自らが捨て去って省みない、そういうことを国語教育の大切な場面に固定して適用してしまっている。(4)したがって、大切な精読は常に内容の発展においては「一番煎じ」にしか行われない。そのようなところでは、もはやその作品に対する興味は消え失せて、ただ教師のひとり芝居が待つだけなのです(7)。

また、私たちが普段、本を読む時、その都度「三読法」を使っているわけではない。何度も繰り返して読むことはあるが、二読法を意識的にほとんどとっていない。ということは、私たちの読書は、日頃から、ほとんど一回精読なのであり、一回で、どれだけのことを本から吸収できるかが重視される。初めに読むときに最大限の力を發揮―それを授業で試みるのが「二読総合法」なのである。しかしその反面、「二読」がひとり歩きし、読みの節約(「省エネ化」とも言える)ではないかという批判が出され、「実用主義」という批判(誤解)を生むことにもなった。

伝統的な「三読法」の批判とその克服を目指した「二読総合法」の核心にあるのは、読みに取り組む、生き生きと躍動した「言語主体(＝読み手＝学習者＝子ども)」の徹底した重視である。児言研が、子どもの言語能力(知識・能力)の発達(「全面発達」)を最大の課題＝使命としているのも、こうした「言語主体」という言語の担い

手をいかに育て伸ばすかという観点が強くはたらいっている。

したがって、児言研がなぜあれほど解釈学・形象理論をバックボーンとした「三読法」を批判するかという理由もここにある。大久保は、解釈学を先導した石山脩平の「己れを空しうして虚心坦懐」式の「没我的態度」の通読・精読を、「絶対主義に随順させる読み方教育の代表的言辭」と呼び、「読者が作者に合体」させる言語主体軽視の読みの指導過程であることを痛烈に批判したが(8)、結局、「三読法」では、「言語主体」の観点がまったく軽視され、テキストに埋没した空虚で従順な主体しか見出せず、ましてや読みにおける主体の心理活動・精神活動について配慮されることはほとんどなかったのである。

(2) 読者論からの批判

石山の残した「国語教育解釈学理論」の「遺産」のひとつとして逸することができないのは、読みの方法論、指導過程の中に「主題」という概念を組み込み、これを「作者の意図・価値観」としたことである。石山は、『教育的解釈学』「精読段階の任務」を次のように述べている。

先づ精読段階の中心的課題は全文の主題の探求決定である。即ち作者の原体験を素材としてそれを表現の想にまで構成するに当

つて、なにを意図し、如何なる価値方向に導かれて、それを成したかといふ点の考察である。従つてそれは作者の構想の指導原理であり、想化作用の中心方向である⁽⁹⁾。

これについて、関口安義は、「このような解釈学理論に導かれた指導過程論では作者の意図や構想を知ることが、教材理解の決定打の如くもち上げられる」と指摘して、読者論の立場から、「読者主体」を中心とした「読みの多様性、創造としての読み」は生まれようがないと断じている⁽¹⁰⁾。そして、八〇年代以降に起こった読者論の台頭は、まさに、関口が指摘したような解釈学の影響力・呪縛から解放されるための胎動にほかならず、改めて、このことから戦後の国語教育における解釈学理論の根強さ・浸透性を思い知らされるのである。

四、伝統的な解釈学から新しい解釈学へ

(1) 生の自己理解、解釈学的循環ーディルタイとハイデガー

先にも述べたように、垣内、石山、西尾らは、いずれもディルタイらの解釈学の影響を強く受けていた。

では、戦前の国語教育界に君臨したディルタイの解釈学とは何だったのか。ディルタイによれば、理解 (Verstehen) には「受容すること」と自立的に形成することが切り離しがたく絡み合っている⁽¹¹⁾。

つまり、理解には「受容する能力」と「自己活動的に形成する能力」が分かちがたく統合されているのである。理解とは創造的再生・再構成の働きであり、「文芸的所産」(テキスト)を受容しつつ、その作者の体験へと「自己移入」し、さらにそれを「追体験」し、「再構成」(創造的再生)する営みにほかならない。「ディルタイでは、理解は生の客観態を媒介として成り立つ「生の自己省察」であり、生の体験・表現・理解の円環過程を描く再生的創造である⁽¹²⁾」。しかし、こうした生の自己省察・自己理解が、個々の理解主体が生きる生活世界のあり方あるいは歴史的社会的な制約とどうかかわるかをめぐって、古い解釈学(古典的解釈学)と新しい解釈学(現代の解釈学)では決定的な違いがある。

また、ディルタイが提起したのは、理解が部分と全体の相互規定の作用であるということである。これは、やがてハイデガーによつて積極的に受け入れられる、いわゆる「解釈学的循環」(hermeneutischer Zirkel)を意味している。解釈学的循環とは、ひとつのアポリアである。「個別には全体の了解が必要だし、他方、全体は個別から了解されねばならない⁽¹³⁾」。この点について、塚本正明は、「文章」理解をモデル事例として挙げている。すなわち、「部分としての単語の意義(Bedeutung)と全体としての文の「意味」(Sinn)との間に見られる「有機的な相互制約による構造的統一性」がまさ

に「解釈学的循環」を端的に示しているのである¹⁴。ディルタイはこうした「循環」を理解の中に読み取り、「生の追体験が生隠された全体連関を顕わにする働き¹⁵」を理解の循環に見る。「ある作品の全体は、〈著者の〉個性への、その作品が関連をもつている文献群への前進を、要求する。つまりとところ、個別的な作品のそれぞれ、いや、個々の命題も、比較という手続きあつてはじめて、私は、それを自分が前に了解していたよりも深く、了解できるのである¹⁶。」とディルタイは述べる。

だが、ディルタイにあつては、理解の「心理主義的な自己移入・感情移入」といったその当時の「心理主義」に制約されていたといわれる。たしかに、ディルタイにおいては、「初期・中期にいちじわるしい体系的精神科学の基礎学として（記述）心理学を重視するという立場¹⁷」に固執していた。しかし、やがてこれを乗り越え、後期にいたつて生の自己表示としての「表現」を媒介契機とする「解釈学」を歴史的精神科学の基礎学に位置づけるという立場へ明確に進展することによって、いわゆる心理主義的な生内在の立場をも克服していく。しかし、それは、決して完全と言えるものではなかった。ディルタイでは、「表現」されるのはあくまでも「生」それ自身に内在する有意義的構造であるということによって、「表現」を媒介とする「解釈学」もまた、「生」への内在という心理主義から

完全に脱却することはできなかったのである¹⁸。

ディルタイの思想は、戦前のわが国に浸透した「国語教育解釈学理論」に多大の影響を与えたが、それは、ディルタイ自身の思想動向から見ると、もっぱらディルタイの「初期・中期」の心理学重視の立場から影響を強く受けていた。これは、鶴田も指摘するように、当時の学界における一般的な理解の水準を示すものではあつた¹⁹。しかし、ここに、垣内、石山、西尾の解釈学理論が、ディルタイの解釈学に内在していた心理主義な考え方を継承した大きな要因のひとつがあつたといえる。

また、「循環」の問題については、「理解する主体が循環のなかに引き入れられるということ」がディルタイでは出てこないという新田の指摘がある。すなわち、シュライヘルマツツハやドロイゼンを先駆とする伝統的な「循環」理論は、総じて「ディルタイを含めて、個別的なものと全体との形式的関係の枠内にとどまつているにすぎない²⁰」という不徹底さ・不十分さをもっていた。

しかし、生きながら自ら「生きること」生を自己理解すること、歴史・文化のただ中にいながら歴史・文化を理解すること。これは、たんに自然を対象とする「認識」の論理とは異なり、歴史や文化に対して生きながら関係する知のあり方、すなわちつねに全体との有

機的な連関をもつ「理解」の働きによってのみその意味を探ることが可能となる。解釈学が、生の自己理解・自己省察を目指す精神科学の方法として具体化され、その意味で、テキスト読解における全体の予想的な理解と部分の比較作用としての理解が互いに制約し合う「理解の循環運動」は、包括的な「生の自己理解の構造」などであり、体験・表現・理解の循環構造が、歴史の中で歴史を生きる私たち人間の歴史創造、文化創造の論理として注目されることになったのである。

デイルタイ自身は、「世界から生をとらえる」立場を形而上学的独断として忌避することによって「生を生それ自身から理解すること」をめざすのであるが、「世界から」と「生それ自身から」とは、かならずしも単純な二者択一として分離対立させることはできないのではあるまいか。「生の解釈から世界へむかう道」と言うときは、はたして「生の解釈」はその「解釈」において「世界」あるためには、むしろ「生」と「世界」とのあいだの一種の「解釈学的循環」を積極的に引きうるべきではないのか。デイルタイの「生の世界」を徹底していったところには、じつは「生」と「世界」との交錯する場がひらかれてくるのではあるまいか。したがって、そこではいわば内在から超越の方向性と超越から内在

の方向性が交錯してくるのではあるまいか。すなわち、内在的超越の契機と超越的内在の契機とが「生の世界」で交わっているということが根本にあるからこそ、「生を生それ自身から理解する」うえで「解釈学的循環」を認識論的必然性として引きうけざるをえないということなのである⁽²¹⁾。

解釈学的循環、すなわち理解のもつ循環の働きは、論理学のもつ基本的な規則に照らせば *circulus vitiosus* (誤れる・悪しき循環) ではあるが、ハイデガーは、循環のうち誤りを見て取り、それを避け、また、それを「避けがたい不完全性としてだけでも「感じとる」ということは、了解(理解)を根本的に誤解することにはかならない」⁽²²⁾ と言いつけり、循環のもつ積極的意義を次のように主張している。

決定的に重要なことは、循環のなから抜け出すことではなく、循環のうちへと正しい仕方でのなかへ入りこむことである。理解にそなわるこの循環は、ありふれた認識様式がそのなかで動きまわっている堂々廻りではなく、現存在そのものの実存論的な先
|| 構造 (Kon-structum) の表現なのである⁽²³⁾。

ハイデガーの「循環」についての主張をまとめてみよう。

理解の働きは「先Ⅱ構造」に基礎を持つており、解釈されるものは予め持たれ予め視られ予め捉えられるという形で先取りされていなければならないのである。しかも先取りされたものといえれば解釈を通して初めて明らかとなるのである。「すべての解釈は《先》構造のなかでおこなわれる。理解内容に寄与すべきすべての解釈は解釈されるべきものをすでに理解してしまっていないなければならない⁽²⁴⁾」。

ここには、明らかに理解および解釈の循環構造が見られるであろう。しかしそれを、「基礎づけようとするものをすでに根拠として前提」にしている悪しき・誤った「循環論法」の類と捉えてこれを非難するということは、実は、私たちの生のあり方、実存の構造に対する根本的誤解なのである。事物的存在者だけを扱い、あらゆる「先入見」から自由な「無前提性」を主張する客観科学・形式科学からのこの批判は、理解の先行構造に対する誤解によっている。なによりも、まず存在という事実があつて知が成り立つのであり、知があつてそれが無から何かを作り出すのではない。全くの何もないところから新たにはじめるということは、とりわけ歴史的事実を対象とする歴史学・歴史科学の事例からしても極めて難しいことであり、また、それが可能であると信じ切ることは、自らの拠つて立つ基盤の忘却にほかならない。重要なことは、現存在の実存論的循環構造のなかへ正しい仕方であり込むことを通して、先行理解の内容を解釈

していくことなのである⁽²⁵⁾。

(2) 先入見の復権と新しい解釈学理論——ガダマーを中心に

一九六〇年にガダマーは、『真理と方法』を刊行し、ロマン主義を引き継ぐシュライヘルマツハ以降の解釈学を批判するとともに、ディルタイ、ハイデガー、フツサールの思想を批判的に継承する立場を表明する。

国語教育学においてガダマーの解釈学（哲学的解釈学）についてのその重要性を指摘してきたのは鶴田清司である。鶴田は、ガダマーを垣内、石山、西尾らが依拠した伝統的な解釈学（ディルタイ、シュライヘルマツハ）を批判した「新しい解釈学」の理論家と見、今日の国語教育学研究に寄与するものと捉えている。ガダマーの新しい解釈学が時代を画するインパクトをもたらしたのは、鶴田によれば、「作者の想」ではなく、「読者の役割」を重視する立場に立ち、「読むべきもの」が学習者の外部あるとは考えず、何よりも学習者の内部に存在する「前理解」をもとに作品を意味づけている点にあった。そして、こうした新しい解釈学は、「受容理論」を経て、「読者論」への系譜に連なつているとも鶴田は指摘している⁽²⁶⁾。

たしかに鶴田がいうように、読者論への系譜をガダマーに見ることもできるが、しかし、国語教育の「読者論」において、私が見る

ところでは、イーザーの名前は頻出して、ガダマーのそれは存外少なく、イーザーの著作の中に散見されるにとどまっている。

では、ガダマーの解釈学は国語教育における読みの理論にどのような影響を与えたのだろうか。それを考える上で鍵となる概念・用語が「前理解」である。もちろん、ガダマーの著作には、この概念そのものは登場しないけれども、これに類する概念として「先入見」が使用されている。

ガダマーはハイデガーを批判的に継承し、「先理解」（先行理解）を「先入見」（Vorurteil）と呼び、「先入見の復権」を謳ったことで知られている。だが、一切の先入見を排すというのが哲学の原則であるとされてきただけに、これは奇異であるとも挑発的であると、も受け取られる言い回しである。ガダマーによれば、歴史的には、啓蒙主義が、最も激しく「先入見」を貶め、信用を失墜せしめたという。いったいなぜ、ガダマーは先入見を擁護し、「先入見の復権」をいうのだろうか。この点について、新田義弘は次のように説明している。「ガダマーによるこのかなり計算されたいいまわしも、じつはハイデガーが解釈学的状況の解明のさいに、主題の先行的了解の主題化という解釈学的循環現象を指摘したことを想いだせば、別に怪しむに足ることではなく、要するに人間の了解作用の状況拘束性、状況からの出発をいい表わしたものである。この循環現象は、

ハイデガーでは、現存在構造に由来するものであり、主題となるものを予め所有し、予め見透し、予め捉えているからこそ、それを主題として展開していくことができるということなのである⁽²⁷⁾」。

哲学、とくに啓蒙主義、さらには道徳や常識にいたるまで、先入見の排除を当然のこととして要求する。しかし、ガダマーによれば、私たちは自らが生きる歴史、文化、社会、共同体によって、徹頭徹尾、制約されており、いつさいの先入見の排除という啓蒙主義が掲げる目標は、幻想であり、これもまたひとつの先入見なのである。どんなに先入見を克服し、解消しようとしても、理解を可能ならしめる基盤・地平を捨て去ることはできない。私たちはいつもすでになんらかの先入見のただなかで先入見を、状況のただなかで状況を、そして伝統のなかで伝統を理解するのである⁽²⁸⁾。

五、前理解（Vorverständnis）と解釈学的循環

ガダマーが使って反響を呼んだ「先入見」という言葉は、「偏見」とも言い換えられる否定的な意味合いをもつ言葉である。それを承知で敢えてガダマーが、この言葉をして「復権」せしめようとしたのは、いわば歴史上、とくに啓蒙主義において根強く見られた「先入見に対する先入見」を問いたたすことにあつたといえる⁽²⁹⁾。

ハイデガーの「先理解」をガダマーは「先入見」に置き換えた

のだが、これに対し、フリードリッヒ・キュンメルは、異を唱え、前理解の開かれた性質を再び覆ってしまうと指弾する。たしかに否定的な意味合いが強い「先入見」と比べて、「前理解」は「曖昧な無規定性のうちにある故に、先入見のように事柄への接近を阻んだり、事柄に即して得られる理解と競合したりすることはなく、かえって理解に対し生産的に働きのるのである」³⁰⁾。

しかし、前理解も「先入見」同様、すでにどこかで得た既得・既習の知識として持ち込まれれば、つねに何らかの前理解のフィルターを媒体とした読みである以上、たえず前理解をテキストに適合させるだけの閉鎖的な読みに陥る危険性にさらされることにもなる。

そもそも前理解は、どこかで既に得た知識としてその事柄に対し外から持ち込まれ、そのために事柄は歪められ、あるいは無関係な視点から判断され、価値づけられるという危険性が生じるのか、それとも前理解は、事柄との出会いにおいて初めて形成され、それ故全く違った意味を持った前理解として解されるべきか、と。

この二つの可能性は、二者択一的に扱うことはできない。なぜなら新しい事柄を認識する場合も、常になんとしても携えられた理解が入り込むのであり、全く無前提にゼロから始めるという訳にはいかないからである。

ところで、このことが一応承認されるとしても、不可避的に持ち込まれた前理解が、一体いかなる働きをするのか、という問題はまだ残ったままである。それは、新しい理解に対し生産的に働くこともある³¹⁾。

どんな解釈も、解釈すべきものを予め理解している。何も理解されていなければ、解釈は成り立たず、すべてが理解されていれば、解釈はいらない。それゆえ解釈は、先行理解⇨前理解から出発して、それをさらに押し広げながら分節化していく³²⁾。シュライヘルマツハ、デイルタイが提唱した「部分と全体の循環」だけでなく、こうした「先行理解と解釈の循環」もまた、ハイデガーとそれを継承したガダマーによつて「解釈学的循環」と呼ばれたのである。

すでに述べたように、ハイデガーは、右の「循環」の意義を積極的に認め、この循環の出来事を「現存在の存在体制に根差すもの」と捉えた。ハイデガーを通して、解釈学的循環は、「自己の外にある自己とは異別的なものを自己に同化していく歴史理解の動的構造として考察する道」を開き、この方向にガダマーは「新しい形の哲学的解釈学」を構想したのである³³⁾。

解釈学における「理解」の「循環」のメカニズムに触れて、へ

ルバルトの提起した「深化(専心)」と「熟考(致思)」による「授業の分節化」に、「循環性」の概念を見るボルノーの見識に注目したのは、ヘルバルト研究者の庄司他人男である。庄司は、解釈学における「知の循環性」を受け入れることで、「人間の知の現象を包括的な生」に基づいたものへと展開する必要性を説き、次のような鋭い指摘をしている。「ブルーナーの「スパイラル・カリキュラム」(spiral curriculum)の理論も、「循環性」の概念によって支えられているものとみてよいであろう。また、学校教育では、理科や社会科などで同一の単元が小・中・高で繰り返し学習されるが、その教育的意義が明確に把握されることが多いと言われるのも、根底には「循環性」の意味が十分に生かされていないことがあるのではないだろうか⁽³⁴⁾」。

循環とは、まさに「有機体の論理」を体現しており、生命の自己生成、自己組織化(オートポイエーシス)の過程、さらには社会システム論やサイバネティクスにおけるフィードバックの概念とも密接に関連している。

近年、教育も含めて、様々な分野から注目されている「中動態」の概念も循環と無縁ではない。というのも、この中動態は、言語学者バンヴェニストが言うように、中動態の動詞(たとえば「眠る」)において動作主(主語)がその動詞に巻き込まれ自ら出来事の起こ

る場となるからである⁽³⁵⁾。そして、これと同じ特徴はまさに「循環」についても当てはまる。つまり、理解する主体そのものが「前理解と解釈の循環」の中に引き込まれ、理解・解釈は社会的歴史の実存の中での言語を媒介とした一つの出来事として生成するのである。

六、解釈と分析―〈解釈〉的立場と〈分析〉的立場

鶴田清司は、わが国の国語教育の実践史を俯瞰的に総括し、二つの概念〈解釈〉と〈分析〉を使って、文学教育における読みする方法、実践のあり方、指導過程教材研究などについて精緻な検討を行っている。私なりに、鶴田の研究の画期的な意義を考えてみると、なにもまず、実践現場における多種多様な方法論の混乱状態を概念的に整理し、実践のあるべき方向性を打ち出した点にあると考える。

たしかに文学教育においては、戦前からの解釈学の系譜を引いた「三読法」をはじめ、斎藤喜博およびその流れを汲む武田常夫、向山洋一の法則化運動、西郷竹彦の文芸学、読みの授業研究会、興水実のスキル学習、分析批評などなど、実に多岐にわたっているが、鶴田によって〈解釈〉と〈分析〉の二概念が近現代の解釈学、文学理論の動向を綿密に検討され、規定されることで、新たに読みの方法、ひいては国語教育実践のあり方を捉える枠組みが提供されたのである⁽³⁶⁾。

鶴田は、まず、垣内、石山、西尾らの戦前からの戦後に続く旧

解釈学・伝統的解釈学（シュライヘルマツハ、ディルタイ）を批判的に考察し、新しい解釈学（ガダマー、リクロール）の理論を積極的に取り入れることで、〈解釈〉および〈解釈〉的立場についての規定を明確にする。鶴田は、この〈解釈〉の構成を担うキーワードとして「前理解」を置き、「学習者の内部に不可避なものとして存在する前理解³⁷⁾」の重要性を強調している。「作者の想」へと没我的に感情移入する旧来の解釈学を克服し、読み手、読者、学習主体、言語主体を重視した新たな読みの理論の方向性を打ち出すことになった。これに対して、〈分析〉は、「分析批評」や文芸学、文学理論などの学問の理論性・厳密性を重視しつつ、生きられた現実、経験のもつ流動性や多様性を可能なかぎり回避し、構築された概念装置をテキストの外側から適用する（外挿する）読みの方法である。

鶴田は、この二つの概念を教材を読むことに即して次のように簡潔にまとめている。

教材解釈―主観的・個人的な生活経験の中で形成されてきた暗黙的な〈前理解〉に基づいて行われる理解の方法。自分自身の知識・感覚・感情・価値観・道徳・興味・関心・問題意識などを総動員しつつ、生身の人間として教材と〈対話〉することによって新しい意味を発見していくという開放的（出合いによって読者の

地平が広がる）一回的（その時かぎりの）・歴史的な（その時代・時期に固有の）読み。〈前理解〉の変化・更新によって教師自身の新しい自己理解も得られる。

教材分析―客観的・科学的に確立された公的・明示的な基準（分析コード）に依拠して行われる理解の方法。文章（教材）を分析するための武器・道具（ものさし）を使って、それを対象に適用していくことによって新しい意味を発見していくという外挿的（外側から枠をはめる）・普遍的（いつでも使える）・非―歴史的な（いつの時代にも変わらない）読み。〈分析コード〉によって対象を演繹的に説明するため、それが変化・更新することはほとんどない³⁸⁾。

ここで、〈分析〉とは、「分析批評」あるいは文芸学、文学論の影響を強く受けて、その概念・用語を使ってテキストを読む技術的な方略を意味している。とくに、「分析批評」は、その名の通り、書かれたテキストそれ自体に基づいて、文学作品の言語を根拠にした分析的読解が主となる。テキスト・作品を社会的、歴史的文脈、さらには作者の伝記的事実からも切り離し、純粹に作品そのものに即して論じようとした（作品論）。英米の一九二〇年代に登場した「ニュークリティシズム」（新批評）の理論を背景とし、文学の読みを、たとえば、「イメージャリー」「アイロニー」「パラドックス」「ア

ンビバレンス」「クライマックス」「視点」といった概念を用いて分析する文芸思潮であった。戦後、わが国において、国文学者の小西甚一、英文学者の川崎寿彦によって紹介されたもので、小西の薫陶を受けた高校教師の井関義久によって国語の授業に具体的に導入され、さらに、「教育実践の法則化運動」を主宰する向山洋一が井関に学んで国語教育の実践現場にこれを広めていくこととなる。英米圏ではすでに一九五〇年代には衰微していた「新批評」の理論が、一九八〇年代の日本の国語教育のなかで脚光を浴びたのである。

他方、一九八〇年代は、「読者論」が隆盛を迎え、一大ブームを巻き起こした。戦前から戦後にかけての根強い「国語教育解釈学理論」の伝統を打破して、読み手、読者、言語主体、学習主体の解放を読者論は謳うが、しかし、どう読んでも構わない、怠惰な相対主義に開き直る、いわゆる「読みのアナキー」が問題化してくる。この点について鶴田は、「読者の役割」の重視は理念としては承認できるが、読みのアナキーの問題とかかわって、「主体的な読者をどう育てるか（小・中学生を相手にするとき）に決定的に重要な問題である）、具体的にどのように「テキスト」を読むべきか（読むことの原理にかかわる決定的に重要なことである）という点については、必ずしも論議が十分な深まりを見せていない。ここでも、文学教育研究・実践における「読者の役割」と「テキスト」との関係

が問われていると言えよう³⁹⁾といった鋭い指摘をしている。

この鶴田の指摘は、見逃すことのできない重要性をもっている。〈分析〉の場合の大きな弊害は、分析用語（術語）の適用が自己目的化し、要素的で断片的な分析に陥ることである。つまり、方法を適用することが作品の読解だと錯覚する、本末転倒の事態を引き起こす。他方、〈解釈〉は、個々の読者の主観的理解を重視するため、どんな読みでも許容するアナキー状態を生み出すことになる。このアナキーが極限にまで行くと、正しい読みを決めるために、さながら「アナキー」どころか多数決・数の力で解釈を決定する「人民裁判」となりかねない⁴⁰⁾。

鶴田は、〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育を主張する。このことは、〈解釈〉（読者の側から定位された概念）と〈分析〉（テキストの側から定位された概念）との方法的亀裂・溝を克服することであり、同時に、〈解釈〉的立場の「反省的実践」と〈分析的立場の「技術的実践」との実践的な亀裂・溝をいかに発展的に統合するかという、文学教育にとどまらず、国語科教育全体にかかわる実践的な課題＝使命を担っているのである。

さらに、人間科学の方法論争、学問論、科学論の領域との接点にも鶴田は踏み込み、理解科学（精神科学、歴史学）と説明科学（客観科学、自然科学）との論争的対立の問題を、〈解釈〉と〈分析〉の「先

行の理論モデル」として取り上げている。

鶴田は、カール・オットー・アールが提起した「理解」と「説明」の「相補性のテーゼ」に注目し、さらにポール・リクルールの『時間と物語』を踏まえて、「解釈」と「分析」を統合するための原則を以下の三つにまとめている。

第一に、読みの行為において、「解釈」と「分析」は互いに補い合い、組み合わせながら進行していくこと。「解釈」にしても「分析」にしても、それだけを独立させることはテキストの豊かな理解につながることはないこと。

第二に、「分析」は「解釈」をよりよく展開させる上での媒介的契機を与えること。特に、「解釈」がうまく行われないようなときに、あるいはより豊かな意味づけをめざすときに、「分析」を経由させることが不可欠であること。……【媒介性の原則】

第三に、「解釈」は存在論的な概念であり、「分析」は方法的な概念であるという点で「解釈」は「分析」を包含していること。即ち、「解釈」の方がより根源的な理解のあり方であるということ。

……【包含性の原則】
もちろん、この三つの原則はそれぞれに関連し合っている。そして、それらを生かすためには、基本的に、「解釈」↓「分析」↓「解

釈」という統合のあり方が望ましいことになる。つまり、作品と出会って、まず自分の原初的な「解釈」を生成すること、そして、それに「分析」の方法を加えることによつて、さらに豊かで深い「解釈」を導いていくという読みの方法・過程である。文学の授業では、こうした両者の相互関係をいかに保障していくかということが問われるべきだろう。(4)

鶴田が右に示した「解釈」↓「分析」↓「解釈」という統合の実践的動きは、まさに、解釈学的循環のプロセスであり、それは、実践の無限の歴史的継続を表すゆえに、「解釈」↓「分析」↓「解釈」↓「分析」↓「解釈」……と書くことも許されるだろう。この実践のプロセスは、反省的实践と技術的实践を循環的に統合する、フィードバック機構を備えた真の意味での反省的实践といえよう。

七、むすび —— 読解指導と読書指導

私は、二〇一七年十一月二日(木)「NHKクローズアップ現代」での放送内容が今でも強く心に残っている。テーマは「ひらがなも書けない若者たち ―見過ごされてきた― 学びの貧困(4)」。NHKの番組サイトには次のような説明が付されていた。(憲法が保障する「教育を受ける権利」。国は、日本では読み書きできない人は

いないとしてきたが、教育現場の声やNHKの取材で、いまの若者の中に小中学校に通うことができなかつたため、ひらがなさえ十分に書けない人や簡単な計算ができない人が少なからずいることが明らかになってきた。若者たちが義務教育からこぼれ落ちた背景に何があるのか。教育を受ける機会を得られず、厳しい生活をおくる人々の姿を伝える。出演者酒井朗さん（上智大学教授） 上田真理子（NHK報道局） 武田真一・鎌倉千秋（キャスター）

教育界では、将来を切り拓く能力を「コンピテンシー」というカタカナ語で表すようになったが、その「コンピテンシー」の根幹であるリテラシー、つまり識字、読み書き能力を、小学校時代からまったく身につけないままに成人している若者が少なからずいることは大きな衝撃である。番組では、履歴書が十分に書けず、また、就職しても伝票等の内容が読めずに離職してしまう事例を取り上げていた。しかし、それだけでなく、夜間中学校に通いながら、文字や難しい語彙が分かるようになった喜びを語る若者の姿も紹介されており、改めて、人間の成長、人間形成にかかわるリテラシーの意味を考えてみる機会となった。そして、「読解の前提となるリテラシーあるいは基礎学力の問題を深く考えなければならないことを痛感した。

鶴田が取り上げた〈解釈〉は、読者・言語主体に定位し、「主体

的な読者をどう育てるか」という人間形成、成長発達にも密接にかかわっている。主体を縛り、閉ざしていた「前理解」を解釈はどのように打ち破り新たな「前理解」へと開くのか。鶴田自身、その点について、次のように述べている。

学習者論の視点から、学習者の既有知識や思考様式や認知過程の理解を前提とした文学研究・実践の開拓が求められている。最近、従来の教育学のあり方に対する反省から、「臨床教育学」という新しい研究領域が開拓されつつあるが、そこで重視されているのは、何よりも、発達の主体である子どもを深く理解するということである。文学教育研究・実践においても、「読者としての子ども」の理解を深めること、そして、それに基づいて適切な指導や援助を行っていくことが必要である⁽⁴⁾。

鶴田の大著全体を通して、単元学習あるいは大村はまについての言及はない。大村や単元学習の考え方・理論と、鶴田のいう分析や解釈の議論とは接点がないのだろうか。たしかに、大村の実践記録や著書等には、「読書指導」「読書生活指導」という文言はあっても「読解指導」はほとんど使われていない。しかし、このことから、逆に、大村はま、倉沢栄吉の単元学習論の特質が見えてくるように思われ

る。こうしたことについては、稿を改めて考えてみたいと思う。

注

- (1) 鶴田清司『「解釈」と「分析」の統合をめざす文学教育』（学文社 二〇一〇）五四～五頁
- (2) 同 九二頁
- (3) 同 七四頁
- (4) 同 七八頁
- (5) 同 七八頁
- (6) 同 七六頁
- (7) 児童言語研究会編『新・一読総合法入門』（一光社 一九七六）二四～二五頁 および拙稿「国語教育における「リテリング (retelling) Ⅱ再話」の実践」（岐阜聖徳学園大学国語国文学）第三六号二〇一七 参照
- (8) 同 一九～二〇頁
- (9) 石山脩平『教育的解釈学 国語教育論』（明治図書 一九七三）一〇九頁
- (10) 関口安義『国語教育と読者論』（明治図書 一九八六）十一頁
- (11) デイルタイ（久野昭Ⅱ訳）『解釈学の成立』（以文社一九七三）三三頁
- (12) 新田義弘『現象学』（岩波書店 一九七八）二五二頁
- (13) デイルタイ前掲 五一頁
- (14) 塚本正明『現代の解釈学的哲学』（世界思想社 一九九五）二〇頁
- (15) 新田前掲 二五二頁
- (16) デイルタイ前掲 五〇～五一頁
- (17) 塚本前掲 三〇頁
- (18) 同 三一頁
- (19) 鶴田前掲 九〇頁
- (20) 新田前掲 二五二頁
- (21) 塚本前掲 三一～三二頁
- (22) ハイデガー（細谷貞雄Ⅱ訳）『存在と時間 上』（ちくま学芸文庫三三〇頁）
- (23) 同 三三二頁
- (24) ハイデガー（原佑・渡辺二郎Ⅱ訳）『存在と時間』（原佑Ⅱ編『世界の名著74 ハイデガー』中央公論社 一九八〇）二七七頁
- (25) ハイデガー前掲、上（細谷Ⅱ訳）三二九～三三二頁
- (26) 鶴田前掲 三一頁
- (27) 新田義弘『現象学と解釈学』（ちくま学芸文庫 二〇〇六）二〇七～八頁

- (28) ガダマー(嚮田収/巻田悦郎Ⅱ訳)『真理と方法Ⅱ』(法政
大学出版局 二〇〇八) 四三五頁
- (29) 同 四三七頁
- (30) F・キュンメル(松田高志Ⅱ訳)『現代解釈学入門』(玉川大
学出版部 一九八五) 六六頁
- (31) 同 六三頁
- (32) 丸山高司『ガダマー』(講談社 一九九七) 二五五頁
- (33) 新田前掲『現象学』二五四頁
- (34) 庄司他人男「授業おける人間形成のメカニズムⅡ」(福島
大学教育学部論集) 第四〇号 一九八六) 三八頁
- (35) 拙稿「国語教育とテキスト論の射程——ロラン・バルトの「書
き手」「テキスト」「読者」」(岐阜聖徳学園大学国語国文学)
第四一号 二〇二二) 参照
- (36) 鶴田前掲 参照
- (37) 同 三一頁
- (38) 鶴田清司『国語教材研究の革新』(明治図書 一九九二) 一一
〜三五頁
- (39) 鶴田前掲同 二五頁
- (40) かつて、読者論全盛のころ、一九九〇年の中ごろ、根拠も理
由もなく、ただ自分の解釈や主張・結論を提示する、いわゆ

る「読みのアナキー」ともいえる風景が一部の国語の授業
に見られたことがあった。今でも、はっきりと覚えているが、
F大学附属中学校での教育実習生の一人(男子の実習生だっ
た)が、「この解釈でいいんです。まったくおかしいことは
ありません。子どもたちが書いた感想文にもみんなそう書い
ているし…これでいいんです。」と語気を荒げた。晴れの実
習授業を終えてひどく興奮していたようでもあり、彼は「ど
うだい見たか」とばかりの顔つきだったが、いくらなんでも、
この粗雑な暴言に私自身付き合う気持ちは全くなかった。し
かし、今でも、彼の発言を忘れずにいるのは、そうした発言
が確信をもって生み出される背景について私は強い問題性を
見たからである。

「クラスのほぼ全員が正しいと認めれば、その解釈は正しい。」
「多数派を占めた解釈の方が、少数派の解釈よりも正しい。」
「解釈が正しいか間違っているかは、多数決で決められる。」

このように、いわば解釈の正当性をめぐる多数決の論理を
推し進めていくと、新たに露呈されてくるのは、多数決・多
数派の論理に依拠する者たちの専横である。たとえば、この
論理を推し進めていくと、当該クラス、たったおよそ三五名
程度の狭い範囲の中での正当性でしかない。その解釈が、学

年全体、学校全体、さらには日本の学校全体まで包括しなければ、本当の意味での「多数」とはならない。所詮、高々、一クラス三十五名全員で認めただけの解釈に過ぎないものを「正しい」というのは、多数決の論理を妄信・盲従した恣意的でしかも独断的な正当化にほかならない。

こうした「数の論理」を一身に体现した政治家として、田中角栄（一九一八～一九九三）の名前がすぐに想起される。その政治家としてもまれにみる壮絶な浮き沈み人生は、まさに「数」「数の論理」とともにあつたといえる。

総理就任時以降、国民の支持率は急上昇し、『今太閤』とまではやされながら、七三年のオイルショック、狂乱物価で支持率は急降下、さらに金権政治の批判が追い打ちをかけて総理辞任におこまれ（一九七四年十二月九日）、翌年二月に起きたロッキード事件で七月に逮捕、刑事被告人となつた。しかし、その年の十二月の総選挙、いわゆる「ロッキード選挙」で田中は圧勝する。この時、田中は記者からのインタビューに答えて、「世論というものはね、新聞じゃねえんだ。テレビでもねえんだ。世論というものはね、選挙なんですよ」と語っている。田中は、はつきりと「世論の声は選挙」と言い切っている。とはいえ、田中を支持し選挙に勝たせたところの「世

論」とは、当時の衆議院選挙区「新潟三区」の有権者にほかならない。

こうした「数の論理」と、多数決の論理がなんの疑念もなく結びつけられてしまうと、政治的判断としても正当化されるのは、「国民投票」（あるいは「住民投票」）だろう。しかし、この「国民投票」がいかに危ういものかということ、私たちはどれだけわかっているだろうか。次の毎日新聞のコラムは、それを深く考えさせてくれる秀逸なものである。

国民投票

憲法の平和条項が戦後の国民の広い支持を集めたのは軍部に国をのつとられ、戦争でさんざんな目にあつた痛恨の体験の教訓からだろう。ただ同じ戦争から、侵略を防ぐ軍備の必要を教訓としてくみとつた国も多いのが世界の現実だ▲日本と同じ敗戦国ドイツが学んだ教訓も多いが、その一つにナチスの合法的独裁を許した「国民投票」への不信がある。ドイツの基本法は直接民主制を排し、その改正に際しても国民投票の規定はない。いわば「国民投票」は民主政治を考える上で最重要の論点の一つなのである▲ならばそれにふさわしい十分な検討は行われたらどうか。憲法改正の手続きを初めて定めた国民

投票法が成立した。だがそれは最低投票率制の是非について今後さらに検討を行うことなど18項目もの参院特別委の付帯決議をとまなうものだった▲同法では投票権者は18歳以上で、改憲案成立は有効投票総数の過半数とされた。また改憲案は関連テーマごとに発議され、投票に付される。有料CMを投票2週間前から禁止するメディア規制条項もあるが、これらも今後の修正の可能性を残した▲参院選で改憲を国民に訴えるという安倍晋三首相率いる自民党が、従来の憲法問題での与野党歩み寄りを反故(ほご)にして急いだ手続き法である。だが、手続きすら十分な合意が得られないのに、国民的合意に根ざした憲法改正に道筋をつけることなどできるのだろうかという疑問はわいてくる▲国民投票へのドイツ人の不信は、世論の気まぐれに直接国の運命を委ねる危険を身をもって学んだからだ。今日の日本国民にはそんな心配は無用だと胸を張りたいところだが、国民投票で問われるのは主権者としての国民の成熟度だという歴史の教訓は忘れぬことだ。(毎日新聞 二〇〇七年五月十五日)

多数決ほど教師を易きにつけさせるものはない。学級経営の複雑さ、さらには判断の迷いもなくなり、すべては、多数

決が決めてくれ、さらに少数者の不平や不満、批判に対して「多数決で決まったことだから」といえば正当な論拠となり得るからだ。

主張・結論が納得できるものであるには、まずその普遍妥当的で客観的な正当性が証明される必要がある。それは決して一筋縄ではいかない困難なプロセスを伴っている。それゆえ、私たちはひとつの便利な解決方法に頼ることになる。そのひとつが「多数決による合意」である。これによって、主張・結論の普遍妥当的で客観的な正しさを正当化できると考えている人は後を絶たない。こうした人たちは、多数決の原理を信奉し、なんのやましさも感じずに「多数派工作」に邁進する。一切の判断を多数決に委ねることは、深い思考の労苦、その手間を省いて安きにつくことであり、これは一種の思考停止でもある。したがって、多数決への妄信がどれほど危険なことかということを私たちは徹底的に自覚しなければならぬのである。かの衆愚政治も、多数決への妄信から生まれたのだから。

(41) 同 五二一頁
(42) 同 六二八頁