

文学教育研究から授業研究へ

～〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざして～

都留文科大学 鶴田 清司

I. これまでの私の研究の歩み

私は、ハイデガー、ガダマー、リクールらの哲学的解釈学に基づいて〈解釈〉と〈分析〉という概念を創出し、その統合をめざす文学教育論を提唱してきた。学位論文(2007)もそれを集大成したものである。(1)

しかし、最初から国語教育(文学教育)が専門だったわけではない。

私はもともと学校教育学が専門で、大学院時代は「教育方法学ゼミ」に所属していた。指導教官は、吉田章宏先生である。もちろん、柴田義松先生、稲垣忠彦先生のゼミにも参加してはいたが、修論の指導教官は吉田先生であった。修士論文の題目は「授業記録の教育方法学的意義の検討～武田常夫の授業記録を手がかりに～」(1981)であった。

博士課程進学後は、吉田ゼミでフッサール、メルロ＝ポンティ、ハイデガー、ガダマーら現象学・解釈学の研究を行った。一方、柴田ゼミ(テーマは教科研究)では国語科教育とりわけ西郷文芸教育論を取り上げて研究した。稲垣ゼミ(テーマは教育方法史研究)ではアイスナーの教育評価論を取り上げて研究した。

こうした研究の成果は次の論文にまとめられている。

【吉田ゼミ関係】

- ①「研究ノート：授業における沈黙の意味～武田常夫の事例を中心に～」
『東京大学教育学部紀要 第23巻』1984年3月
- ②「授業記録と教師の成長～武田常夫氏の場合を中心に～」
『学ぶと教えるの現象学研究*』1987年4月、東京大学教育学部教育方法学研究室
- ③「文学教育における〈解釈〉と〈分析〉～解釈学的視座からの考察～」
『都留文科大学研究紀要 第26集』1987年3月
- ④「武田常夫の〈解釈〉と向山洋一の〈分析〉～文学教育実践の比較の試み～」
『国語科教育 第34集』1987年3月、全国大学国語教育学会
- ⑤『文学教育における〈解釈〉と〈分析〉』1988年10月、明治図書

【柴田ゼミ関係】

- ⑥「文学教材で何を教えるか～教材「分析」の批判的検討～」
『教育内容研究 第4集』1983年3月、東京大学教育学部教育内容研究室
- ⑦「西郷竹彦氏の文芸教育論における視点論の検討」
『教育内容研究 第5集』1986年9月、東京大学教育学部教育内容研究室
- ⑧『西郷竹彦授業記録集④「注文の多い料理店」全記録』1988年5月、明治図書
- ⑨『文学教材で何を教えるか～文学教育の新しい流れ～』1990年9月、学事出版

【稲垣ゼミ関係】

⑩ 「アイズナーの“Educational Criticism”を参照した比較（その1）」

『授業研究モノグラフⅠ』1984年3月，東京大学教育学部教育方法学研究室

⑪ 「アイズナーの“Educational Criticism”を参照した比較（その1）」

『授業研究モノグラフⅡ』1984年8月，東京大学教育学部教育方法学研究室

⑫ 「二つの授業の比較分析の試み～educational criticism(E. W. Eisner)に基づく比較～」

『授業研究モノグラフⅢ』1985年3月，東京大学教育学部教育方法学研究室

⑬ 「E. W. Eisnerの教育評価論の検討～「教育批評」（“educational criticism”）の概念と方法を中心～」『教育方法史研究 第3集』1986年3月，東京大学教育学部教育方法学研究室

今から振り返ると，私の研究の出発点は武田常夫の授業記録にあったことが分かる。教育方法学ないし授業研究の分野で考察したのが修士論文であったが，それを文学教育論の分野で本格的に展開するようになったのが，都留文科大学に就職（国語科教育担当）の後ということになる。ようやく提出した博士論文もその（一応の）到達点であった。

さらに，私の研究の根本的な問題意識は授業研究，文学教育いずれの面でも，いかにして事象（テキスト）を意味づけるかという認識論的次元における解釈学的方法と分析的方法の区別と統合の問題であった。文学教育全般の問題として〈解釈〉と〈分析〉の概念化を行ったのは上記論文の③④においてであるが，〈解釈〉については武田常夫の授業の捉え方そのものであったし，〈分析〉については論文⑥で検討した西郷文芸学・文芸教育論の基本的方法であった。「教育技術法則化運動」における「分析批評」の授業もそうであった。

当初は，両者の方法論的な区別とともに，〈解釈〉の意義，〈分析〉の限界を述べる方向性が濃厚であった（論文①②⑥⑬など）が，次第に〈分析〉の意義についても認識するようになり，文学教育論において両者を方法論的に対置させて，それぞれの長短得失を明らかにすることとなった。

文学の読み方を作品分析法として技術化する言語技術教育の主張は，これまでの文学教育の〈教科内容〉の曖昧さを克服し，基本的な作品分析法すら教師の常識になっていない現状を打破するために，〈分析〉の必要性を強調したものであった。

⑭ 『言語技術教育としての文学教材の指導』1996年7月，明治図書

⑮ 『文学教材の読解指導を超える』1999年6月，明治図書

⑯ 『『国語の基礎学力を育てる～学力保障・言語技術・絶対評価～』2003年12月，明治図書

1994年から2006年にかけて，日本言語技術教育学会（1992年1月設立）の機関誌『言語技術教育』の編集委員長を務めたのもこうした意図に沿っている。

しかし，その後，言語技術教育論者としての一定の役割を終えたと判断し，初志にもどって，あくまでも〈解釈〉を中心とする〈分析〉との統合のあり方，すなわち〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉という読みの方向性（＝〈解釈〉の方法的優位と〈分析〉の中間項的役割），さらに学習論・授業論・教師論への援用可能性を示したのが次の学位論文である。

⑰ 「〈解釈〉と〈分析〉に基づく文学教育論の構築～新しい解釈学理論を手がかりに～」2007年，早稲田大学教育学研究科

⑱ 『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育～新しい解釈学理論を手がかりに～』2010年3月，学文社

その後は，〈解釈〉に重点化して，学習者の既有知識・経験（＝前理解）を生かした学びの追究，さらに授業研究や教師教育のあり方を探っている。

本報告では、〈解釈〉と〈分析〉について学位論文をもとに再整理をした上で、主に授業研究の分野における研究の一端を紹介する。

II. 研究のこれまでとこれから

上述したように、文学テキストの理解をめぐる方法論を、授業というテキストをどう理解するかという授業研究の分野に適用して研究方法論の開拓を試みようというのが現在の研究関心である。

哲学的解釈学は、シュライエルマッハーやディルタイに代表される伝統的解釈学とは次の点で異なる。つまり、「理解」とは他者に「自己移入」して、テキストの意味を「追構成・追体験」する「能力」と考えられていたが(2)、ハイデガーによって、人間存在の根源的な「様式」ないし「構成要素」と考えられるようになったのである(3)。いわば「解釈学の存在論的次元への転回と深化」である(4)。その意味で、この解釈学は文献解釈の技術や人間科学の方法論を超えて、存在や認識のあり方そのものを問う哲学となったのである。したがって、授業におけるディスコースやその内面的世界をどう見るか、どう理解するかという授業研究の分野でも寄与をなすことが期待される。

1 〈解釈〉と〈分析〉とは何か

(1) 「理解」と「説明」の二分法

まず、筆者が創出した〈解釈〉と〈分析〉という概念について整理しておこう。これは、現代の哲学界の「中心テーマ」とされる「人間科学の方法論」をめぐる提起された「理解(Verstehen)」と「説明(Erklären)」の問題と密接に関係している(5)。

丸山高司によると、両者の「認識論的原理」の違いは、次の通りである(6)。

【理解ないし解釈学的方法】

- ・「主体と主体」の関係にある自己と他者が「共通の意味世界に帰属」して、相手の表現を「共通の解釈図式」を手がかりにして理解していくという認識方法。
- ・「個別」ないし「特殊」への指向。

【説明ないし分析的方法】

- ・「客観としての対象」を「意識一般」としての認識主体が「理論的枠組」を用いて観察・分析・説明するという認識方法。
- ・「法則」ないし「一般」への指向。

リーデルは次のように区別している(7)。

【理解ないし解釈学的科学】

- ・ある文脈の中に身を置いて、「文脈仮説」(前理解)に基づく「推定」によって、「特殊者をその特殊性において同定する」という方法。

【説明ないし記述的説明科学】

- ・「一般法則」に基づいて「個別者ないし特殊者を一般者の下に包摂する」という「仮説的演繹的」な方法。

ボルノーは次のように区別している(8)。

【理解ないし精神諸科学】

- ・「精神的世界」を「内側から見通しのきくもの」として見て、そこでのさまざまな構成要素の「内的連関」を把握する。

【説明ないし自然諸科学】

- ・「よそよそしい」未知の対象を既知の「普遍的な諸法則」に「還元する」ことによって意味づけ、「支配可能なもの」にする。

塚本正明は次のように区別している(9)。

【ディアログ言語体系】

- ・「間主観的な対話共同体」を基盤して、「言語の事柄性」を重視する。
- ・「多義性」や「状況論的次元」を持つ。
- ・「解釈学的な『として-構造』」を持つ。

【モノローグ的言語体系】

- ・「公理体系に基づく自己完結性」を持ち、「学の客観性」「知識の確実性」を重視する。
- ・「一義性」や「対象論的次元」を持つ。
- ・「命題論的な『として-構造』」を持つ。

いずれも、「理解」とは特定の状況や文脈に身を置いて間主観的・対話的に個別の意味を明らかにする行為であるのに対して、「説明」とは理論的な認識枠組を用いて客観的・合理的に個別の意味を明らかにする行為であると考えられている。このような「理解」と「説明」という二分法は人間科学の研究方法論として対置されてきた。〈解釈〉と〈分析〉という概念はこれをもとに哲学的解釈学の知見も加えて再構成したものである。

(2) 〈解釈〉と〈分析〉の本質

〈解釈〉とは次のような意味を持つ概念である。

- ①〈出会い〉という「出来事」が生じる。それは、主体と主体の関係、開放性（身を開いていること）、非・連続性（一回性）、計画・予測不可能性、否定性という特徴を持つ。
- ②「理解の予-構造(Vor-struktur)」（ハイデガー）のもとで、既有的「持参された前理解(mitgebrachte Vorverständnis)」とテキスト自体に即して得られる「先取的前理解(antizipierendes Vorverständnis)」（クエンメル）が相互作用しつつ理解を形成する。
- ③テキストと読者の間の「歴史的な対話」によってそれぞれの地平が弁証法的に止揚され、より新しく、より普遍的な地平が得られる。ガダマーはこれを「地平の融合(Horizontverschmelzung)」と呼ぶ。また、そこで自らの「先入見(Vorurteil)」が否定・更新された読者の「新たな自己理解」も生じる。
- ④言葉を通して存在が立ち現れるという立場から、テキストの声を「聴く」ことを重視する。
- ⑤状況や文脈に依存した理解が行われ、その妥当性は間主観的な一致によって判断される。

これに対して、〈分析〉とは次のような意味を持つ概念である。

- ・〈出会い〉という偶然的・一回的・歴史的な出来事は起きない。主-客分離の関係に基づく対象化・操作・統制、連続性（反復・応用可能性）、計画・予測可能性、自己安定性という特徴を持つ。
- ・他者（テキスト）に対してその都度開かれていないため、既に主題化・意識化・明確化された形で、自らの生活世界の外部から得られた理論的コードに依拠し、その枠の中で理解を試みる。
- ・読者は自らの地平を絶対化することによってテキストを対象化して、その特徴や仕組みを演繹的に説明する。非歴史的（共時的）、普遍的な意味を獲得する反面、対話による「地平の融合」や「新たな自己理解」は生じにくい。
- ・テキストを音声に変換することは重視しない。
- ・状況や文脈を超えた理解が行われ、その妥当性は客観的な基準との一致によって判断される。

2〈解釈〉と〈分析〉の統合をめぐる理論的検討

次に、こうした〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす理論的背景について2点述べておきたい(10)。

(1)「イデオロギー批判」の問題

まず、ガダマーに対するハーバーマスやアーペルの「イデオロギー批判」を取り上げる。

ハーバーマスは、「分析的科学理論と弁証法」(1963年)という論文で、実証主義的な「分析的科学」を「前-科学的に蓄積された経験」に基づく解釈学によって弁証法的に克服する必要性を訴えた(11)。実際、『真理と方法』への「書評」(1967年)の中で、社会科学の理論では実証主義的方法だけでなく、解釈学のような状況依存的で間主観的な理解も必要であると述べて、ガダマーが社会科学の方法論に貢献していることを評価している。その上でハーバーマスは、理解を「地平の融合」による合意形成と見るガダマー理論は、言語が特定のイデオロギーによって隠されたり歪められたりすることが見抜けない「言語的観念論」であると批判する(12)。また「社会科学の論理によせて」(1967年)でも、「ガダマーは、〈真理〉と〈方法〉の対決に誤って導かれて、解釈学的経験を方法的認識全体に抽象的に対立させるべきではなかった」と述べて、「伝統の連関そのものを超える準拠体系が必要である」と強調している(13)。

要するに、ハーバーマスは、「先入見」を超えるために「社会理論」による「方法的認識」が必要だと考えるのである。解釈学的理解が「非合理主義」に陥らないように、それを相対化する「メタ解釈学」の必要性である。そこには、言語が「支配と社会的権力の媒体」であり、「暴力」や「欺瞞」を含み込んでいるという認識があった(14)。

ハーバーマスは、精神科医を例にして、患者との対話による理解だけではその行為や表現における「歪曲」を見抜けないこと、そこで客観的な「準拠体系」としての精神分析理論(因果的説明)が必要になると指摘している(15)。

アーペルも、ガダマーが実証主義を批判して、理解者自身の歴史性を重視したことを評価した上で、ハーバーマスと同様に、「哲学的解釈学」には「客観的-説明的科学」による「補完」が必要であると述べている(16)。この背景には、解釈学的理解の有効性は十分に認識しつつも、一方では、「或る命題が有意味でありうるかどうかをアド・ホックにではなく、最初から決めておくような基準が存在する」と考える「言語分析的な『意味批判』」に対する期待があった(17)。

以上のような「イデオロギー批判」に対しては、ガダマーからの反論もある(18)。ガダマーは、「社会理論の概念がそれなりに論理の通っていること」は認めつつ、「影響史的な意識は(中略)この素朴な客観主義に訣別しようとする」と述べている。そして、解釈学的理解では「社会理論」に頼らなくても、「偏見」や「いつわり」を暴くことは可能であり、そのときにこそ「われわれがもっとも『了解している』のである」と言う。もちろん、「たえず新しい前理解を形成する」という立場から、自らの「前理解を導く偏見」もたえず「放棄」されていくと付け加えている。また、精神分析理論に対しては、精神分析が成功したとしてもそれは「再度解釈学的反省に身をさらしている」からだとして、その知識の「社会的現実の内部での地位」を問題にしている。

さらに、ハーバーマスやアーペルの提起する「準拠体系」「説明科学」そのものが「先入見」や「歴史的状況依存性」をいかに逃れることができるかという問題もある(19)。そこで使われる基準自体は「超歴史的で客観的な地位をもたない」からである。ある時代の研究パラダイムが転換することに科学の進歩があるならば、それは〈前理解〉としてのパラダイムの相対性を示している。

しかし実際は、「理解」に加えて「説明」も必要だということは認められるべきだろう。ガダマーも、「精神科学にも方法は存在するし、それを学んで適用しなければならない」し、「どこでこ

の道具が生産的な仕方です投入できるのかを、よく知っているのではありません」(20)と述べて、いくつかの作品批評を行っている(21)。主著のタイトル『真理と方法』の意味は、「真理対方法」ということではないのである。

(2) リクールにおける「理解」と「説明」の統合

次に、リクールを取り上げて、両者の弁証法的統合のあり方を検討してみよう。

もともと、リクールは『解釈の葛藤』(1969年)において、フランスを中心に一世を風靡した構造主義と対決した。しかし、それを解釈学に対置することが目的ではなく、むしろ、その成果も生かして、「いかに解釈学と構造主義を互いにつなぎ合わせるか」という問題に立ち向かい、「葛藤から収斂へ」という方向性を示したのである(22)。

構造主義とは、「観察者から独立」に一定の「コード」に基づいて「構造的な類同性」を求めるものであり、通時性(歴史性)よりも共時性(非歴史性)を優先する(23)。それは、体系や規則によって対象を演繹的・客観的に説明するという点で、まさに〈分析〉的な立場にある。

リクールは「構造主義」を「分類の科学」「閉じられた目録の科学」「既設事項の組み合わせの科学」(24)であると述べて、レヴィ＝ストロースの理論を検討している。例えば『構造人類学』(1958年)における「女性の交換論」に基づく親族関係と婚姻ルールの分析は、「二項対立と弁別特性(示差的特徴)」に基づく音素論を確立した構造言語学の「置き換え」と言う(25)。ただしその一方で、「構造的形式に媒介されることでより確実な理解に近づく」(26)とも述べて、共時的・統辞論的な「構造分析」は通時的・意味論的な「解釈学的理解」のための「不可欠の回り道」(27)ないし「不可欠の中間項」(28)と位置づけている。

リクールにとって、これは単なる「折衷主義」ではなかった(23)。「解釈学的理解」は「構造的な類同性を見分けるための土台を提供する」一方で、多彩で豊穡な象徴記号の意味をまえにして「一定の秩序というサポートなしでは解釈学的理解はあり得ない」という点で「構造分析」と「解釈学的理解」は相補的關係にあったのである(29)。

こうした構造主義との交渉は、リクールにおいて「説明」と「理解」というより一般的な研究方法論上の問題の基盤を形成していくことになる。

「説明と了解」という論文(1972年)では、「説明」か「了解(理解)」かという「粗雑な二者択一を、精緻な弁証法に置きかえる」ことを提案する(30)。そして、「テキスト論」「行動理論」「歴史学理論」を関連づけて考察している。例えば「テキスト論」においては、バルトラの「構造分析」を例にあげて、「了解と説明の相互浸透」という考え方を示している。まず「了解から説明へ」という方向では、日常的対話と異なって、作者と読者の「原初の絆」が断ち切られている文学作品の場合、分からないことを「説明」するために「物語コード」が呼び求められる。それを「経由」することによって「了解」が促されるという仕組みである。しかも、そのときの「説明」は「言述そのものによって要請される媒介」である。次に、「説明から了解へ」という方向では、「体系から出来事へ」という「逆の行程」をとる。つまり、「分析活動は、素朴な了解から、説明を経て、巧緻な了解へと達する解釈のアーチ上の単なる一線分としてあらわれる」のである。これは、読むという行為が単なるテキストの構造分析で終わらずに、その先の深い作品理解へと導かれることが重要だという考え方である。その意味で、「了解こそは、分析の全作業を包含」しており、物語行為によって開かれた「テキスト世界」への参加や「伝承への帰属」を可能にするというのである。

こうした「テキスト論」的考察は、「行動理論」や「歴史学理論」でも裏づけられる。「行動理論」によれば、人間の行動は、「原因」(科学的に説明できるもの)と「動機」(間主観的に了解

できるもの」という「二つの体制に同時に所属している」とされている。また、「歴史学理論」によれば、「内的感覚」に基づく「自然発生的な了解」が行き詰まったときに、「一般法則」によって「説明」するという交互作用が行われるという。

こうしてリクールは、次のように述べる(30)。

厳密に言えば、説明のみが方法的である。了解はむしろ、非方法的な契機であって、それは解釈の諸科学においては、説明の方法的契機と一緒に組合わさっているのである。この非方法的契機は、説明に先行し、それと同行し、それを閉じこめ、そうして説明を包含してしまうのである。そのかわり説明は分析的に了解を展開させる。(中略)了解は認識論のただ中で、われわれの存在が、いかなる対象化、主体と対象のいかなる対立にも先行する存在に帰属している(後略、傍点は原文)

要するに、「説明」が自然科学的な方法的概念であるのに対して、「理解(了解)」は非方法的な存在論的概念であり、その意味で、「理解」は「説明」を「包含」しているというのである。

リクールは、すでに「言述における出来事と意味」(1971年)でも、深層の解釈は、「言述」という一過的な「出来事」の意味を理解することとその体系的な「構造」を説明することを「統合」することによって実現すると述べている(31)。

また「疎隔の解釈学的機能」(1975年)でも、「構造分析の成功によって、解釈学の新しいエポックが開かれる。以後、説明とは了解へいたる必然の道となる」と述べている(32)。

なお、この論文では、読者はテキストを「媒介」にして最終的に自己理解に至るのだという考え方を明確に打ち出している。つまり、「理解(了解)」とは「テキストに自分をさらし、テキストからもっと広大な自己を受けとること」なのである(33)。こうした考え方はガダマーの「地平の融合」とも通底するものであり、両者の基盤には、「解釈するとは、テキストのまゝに展開する世界内存在というものを露呈させることである」(34)というハイデガーの「現存在の解釈学」が横たわっている。それは、作品が開示してくる世界に自分自身の可能性を「企投」することである。

リクールにとって、時代を隔てた象徴言語を自己理解に結びつけることは「解釈学の最も深遠なる願い」であった(35)。構造主義や精神分析のような「還元解釈学(herméneutique réductive)」だけでなく、テキストに聴従することを通して「創造的解釈」をめざす「回復的解釈学(herméneutique restaurative)」との弁証法的な統合を求めたのである(36)。

実際にリクールは、『時間と物語』の第2巻(1984年)で、民話形態学、物語記号論などを発展的に乗り越える形で解釈学的な批評実践を試みている。特に「時間についてはなし」である、「ダロウェイ夫人」「魔の山」「失われた時を求めて」を取り上げて、各作品の基本構造を「記念碑的時間」と「死すべき時間」、「下の時間」と「上の時間」、「失われた時」と「見出された時」というように、構造主義的な二項対立の手法によって捉える。その上で、アイロニー・パロディ・象徴・寓喩・隠喩・類比などの「物語技術」にも着目して、さまざまな登場人物が生きる「虚構の時間経験」を解明している。もちろん、それは単なる作品分析に閉じるものではなく、「テキスト世界と読者の生の世界との対決」あるいは「虚構の経験と読者の体験との交叉」によって、「物語的統合形象化」を「物語による時間の再形象化」に移行させることがねらいである(37)。それは、一つの構造を持つ作品を「窓」のように世界(外部)に向かって開き、読者がそこに「住みつくことのできる世界を提起する」ことである。

こうして先行の「物語的理解」をベースにしつつ、構造分析のような「法則モデル」を賦活することによって、「理解」と「説明」の統合を図ろうとするのである。特にリクールが着目するのが

「物語る声(voix narrative)」(38)という概念である。彼によれば、「視点」がもつばら「制作」(物語的統合形象化)の問題にかかわるのに対して、「物語る声」は「読者にむかって発せられ、そのためそれが統合形象化から再形象化へ移行する点に位置するかぎり、また読書行為がテキスト世界と読者の世界の交叉を示すかぎり、すでにしてコミュニケーションの問題に属している」という(39)。つまり、「物語る声」を意識化・顕在化しつつ、それと対話することを通して、読者は「住みつくことのできる世界」に開かれていくのである。

以上の理論的考察(1)(2)から、〈解釈〉と〈分析〉の統合に向けて、次のような原則が得られる。

第一に、テキストの豊かな理解のために、〈解釈〉と〈分析〉は互いに補い合い、組み合わせられながら進行していくこと。【相補性の原則】

第二に、〈分析〉は〈解釈〉をよりよく展開させるための媒介となること。【媒介性の原則】

第三に、〈解釈〉は存在論的な概念であり、〈分析〉は方法論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〉の方が根源的な理解であること。【包含性の原則】

この三つの原則を生かすためには、〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉という統合のあり方が考えられる。つまり、テキストと出会って、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〉を加えることによって、さらに豊かで深い〈解釈〉を導いていくという過程である。

次に授業研究の領域に入って、その〈解釈〉的理解と〈分析〉的理解の事例を示すことにしたい。

3 授業の〈解釈〉的理解の事例

(1)石井順治の授業における「出来事」

石井順治は、「コマ」(坪田譲治)の授業(6年生)で、次のような体験をする(40)。そのクラスには、転校してきて両親と離れて養護施設で暮らしているMという男児がいる。Mは、授業の後で、次のような感想文を書いてくる。

コマっていい物だけど、ねずみや小野は、いい人、動物だ！ 小野はいい人でも、正太が死になると、ないたと思った。ぼくは、きのう、前の学校の写真をやぶった。それは、なぜか。今日勉強して、小野はねずみに、麻緒を切ったで、ぼくは、自分でやぶって、自分の手に、S君が入ったと思うからだ。(下線は鶴田。児童名も改変)

「コマ」は、コマ回しが得意だった正太という子を亡くした小野夫婦の話である。ある日、小野は、箱に大切にしまっておいた正太のコマの麻緒がねずみに噛み切られているのを発見して黯然とする。まもなくして小野は正太の弟にそのコマを譲り渡すという短編作品である。

授業では、小野夫婦があればほど大切にしまっておいたコマを今度はなぜしまわずに弟に回させたのかをめぐって話し合いが行われ、子どもたちは「回っているコマにこそ正太の生命がある」と考えるようになった。Mはずっと友だちの意見を聞いているだけだったという。そんな彼が、上のような感想文を書いたのである。

石井はこれを見て「大きな衝撃」を受ける。数日前、Mは、「ぼくのつくえの上には、K小の友だちの写真がある。とくにすきな友だちは、S君です。学校に来ると、毎日雲を見ます。S君も見る雲と思って見ます。五年生のとき、転校してきて、ぼくはなきたかった。写真を見ると、Sやんらを思い出す。早く帰りたい」と書いてきたばかりだったからである。それほど大事にしていたS君の写真を破って、「自分の手に、S君が入った」と書いたということは、Mにとってどのような意味を持っているのだろうか。

石井によれば、Mは、ねずみに麻緒を噛み切られたコマを見た小野が、いつまでもコマに執着している自分の「おろかさ」に気づいたと読んでいるのであり、そのとき「正太の生命は、小野の胸の中に根をおろした」と読んでいるのである。つまり、「弟にコマをわたした小野に正太との訣別を見ていた」のである(41)。そう考えると、「自分の手に、S君が入った」という記述も、S君に執着している自分の「おろかさ」に気づいて、その象徴である写真を破ったことで、自分の中にS君の生命が「根をおろした」という意味になる。

Mの感想文は、石井にとって、「文学についても教育についても子どもについても何もわかってはいなかった」ということを自覚させたという点で衝撃的な「出来事(Geschehen)」であった。それはまさに解釈学的な意味での〈出会い〉である。教師における既存の文学観・授業観・子ども観は大きく揺さぶられ、「新たな自己理解」がもたらされたのである。佐藤学によれば、Mは「テキストを通して自分の現実を読んでいたのであり、自分の現実を読むことを通してテキストを読んでいたのである」。こうした「自分という存在をかけた読み」が、石井を「打ちのめした」のである(42)。

Mの感想文は切実な〈解釈〉の結果に他ならない。「小野はいい人でも、正太が死になると、ないたと思った」というのも、S君との別れ際に泣いたという自らの体験に基づいた〈解釈〉だろう。しかも、単にテキストに自分を重ねて読むということにとどまらず、テキストとMが「地平の融合」を起こして、Mの「新たな自己理解」も生じている。「ぼくは、自分でやぶって、自分の手に、S君が入ったと思うからだ」という記述にそれが表れている。大事にしていた写真を破ることによって、S君に執着していた自分を「否定」とともに、そうして新しく生まれ変わった自分の中でS君が永遠に生きると考えたのである。

ここでは、Mと「コマ」というテキストとの間で活発な「対話(Gespräch)」が繰り広げられたことだろう。テキストの地平とMの地平が全く同じだとしたら、テキストへの問いは起こらないだろう。微妙な違和・ズレがあるから、テキストと読者との「緊張関係」が生じて、新たに問い始めるのである。この場合、「小野はどうして今度はコマをしまっておかなかったのか」という発問(テキストの語りかけ)によって引き起こされた問いだったと推測される。授業中ずっと黙っていたのは、心の中で内なる対話を繰り返していたからだろう。最初、正太の弟に大事なコマを渡した小野の行為は、大切な人との別離という経験を共有しているだけに、Mにとって理解しがたいものだったはずである。そこで、「なぜそんなことをしたのか」と問いを重ねることによって、ようやくその答えを見つけたのである。「テキストの真理要求」をMの「現在の状況」に「適用」することによって「共通の意味」が立ち現れてきたと言ってもよい。小野夫婦の考えが変わったことを知ったMの中に、S君との思い出ばかりに目を向けていた自分の執着心が自覚化され、新しい見方・考え方が形成されたのである。これこそ「自分という存在をかけた読み」に他ならない。「自分自身の先入見が賭けられて働きだしてこそ、他者の掲げる真理要求が聞きとられうるようになる」(43)とガダマーは述べているが、この事例はまさにそうした〈解釈学的経験〉であったと言えよう。

なお佐藤によれば、石井がMの感想文を読んで心を揺るがしたのは、当時、石井自身もMと同じように「訣別」という人生の転換点に立っていたからであり、またそうした教師との「共振を覚えたからこそ」、Mも「自分の読みをぶつけてきた」のであるという(44)。ここから、文学テキストだけでなく、子どもの声(談話テキスト)を聞き取るためにも、共通の〈前理解〉が必要になることが分かる。いずれの場合も「開かれた心(Offenheit)」でその声を「聴く(hören)」ことが前提である。

こうして、〈解釈〉型の授業は必然的に対話的・協同的な性格を帯びることになる。なぜなら、

「主体と主体の関係」「開放性」「非連続性」「計画・予測不可能性」「否定性」を含む〈出会い〉によって、教師や子どもの内部に違和・矛盾・葛藤が生じ、それを解消するべく他者との対話が始まるからである。Mも石井もそうであった。

そもそもガダマーは、理解するということは「原典に対する方法的に訓練された態度といったものではなく、人間の社会的生命がつまりその究極的な形態が、対話的共同体であるような生命としてそれが成就する形態なのである」（傍点は鶴田）と述べている(45)。〈解釈〉的実践は「対話的共同体」の中で行われる営みなのである。

そのためには、先に述べたように、それぞれの地平が異なっていることが前提である。それが対話によって弁証法的に止揚されることが「地平の融合」という概念であった。伝統的解釈学のような追体験的理解ではこうした対話は起こらない。相手との合一をめざすからである。むしろ他者とのズレという「出来事」に教師も子どもも「開かれている」ことが教室を対話的・協同的な学びの場へと誘っていくのである(46)。

(2) 〈解釈〉的な授業研究の特徴

このように、〈解釈〉は自らの〈前理解〉ないし〈先入見〉に基づいて、自分を賭けた実存的な次元で行われるとともに、授業だけでなく授業研究においても、さまざまな参加者の多様な見方・考え方を「共有し擦り合わせて、真実へといたる筋道を共同で探索する」(47)ことをめざす。佐藤はこれを「反省的实践」を志向する「授業の探究」と呼び、「技術的实践」を志向する「授業の科学」と対置している(48)。

それはまた文部省・OECD共催「カリキュラム開発に関する国際セミナー」（1974年）で論議された「羅生門的接近」と「工学的接近」にも対応している(49)。前者は後者（行動目標に準拠した評価）とは対照的に、異なる視点を持つ人々の見方・考え方を交流するという特徴を持っている。

稲垣忠彦が提唱する「授業のカンファレンス」も、教師以外の人々を巻き込みつつ、授業のビデオを見て「相互触発的」に意見を述べ合う点で「羅生門的接近」による授業研究の一つである。ここでは、授業の「優劣の判定」や「一定の基準による裁断や批判」は差し控えられ、「教師の仕事のむつかしさを共感しつつ、子どもにとってより意味のある授業は何かを、ともに追求すること」がめざされる(50)。こう見てくると、授業の複雑さや豊かさについての認識を共有しつつ、参加者が「開かれた心」で多様な声を聴き合うことが〈解釈〉的な授業研究の特徴と言えよう。

なお、先のOECD国際セミナーでは、「工学的接近」と「羅生門的接近」の「補い合い」を指摘する意見が出て、参加者の共感を呼んだという(49)。必ずしも両者を二項対立的に捉える必要はない。〈解釈〉と〈分析〉の統合もそうした試みである。

4 授業の〈分析〉的理解の事例

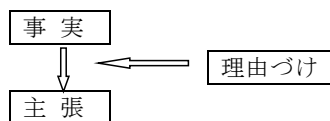
次に、授業の〈分析〉的理解の事例として、筆者が最近、子どもの発言や授業の論理構造を見とるためのツールとして活用している「トゥルミン・モデル」の有効性について述べておきたい。

トゥルミンは、議論の強さを次の六つの基本要素から分析している(51)。

- ・主張(Claim)…結論
- ・事実(Data)…主張の根拠となる事実・データ
- ・理由づけ(Warrant)…なぜその根拠によって、その主張ができるかという説明
- ・裏づけ(Backing)…理由づけが正しいことの証明
- ・限定(Qualifiers)…理由づけの確かさの程度

・反証(Rebuttal)…「～でない限りは」という条件

これを単純化すると、次のようになる。



これは一般に「三角ロジック」と呼ばれている（私は「根拠・理由・主張の3点セット」と呼んでいる）。ポイントは、「根拠」となる客観的な事実・データとそれに基づく「理由づけ」（事実・データの解釈・推論）が妥当かどうかである。特に「理由づけ」は、その事実・データをなぜ選択し、どう解釈したかという考え方の筋道を示すものであり、人によって異なる可能性がある。同じデータを用いても正反対の主張が行われることもある。そうなると、どの主張が正しいかを決めるために各々の理由づけを検討することが必要になる。

このように、論理的な思考・表現、さらに教室コミュニケーションにとって「理由づけ」は非常に重要である。が、同時に、子どもにとっては困難な課題でもある。高校生でも、事実・データはあげることではできても、自分の言葉と論理で「理由づけ」ができない生徒が多い(52)。

ある小学校2年生のクラスで、子どもたちが書いた詩を読んで、その題名は何かを考えて発表するという学習が行われていた。その際、なぜそう考えたか、理由も述べることになっていた。

次の詩をめぐる授業の記録を抜粋して示す。

さいしょは大きい
つかえばつかうほど
小さくなる

C1 けしゴムだと思います。理由は、つかえばつかうほど小さくなると書いてあるからです

C2 けしゴムだと思います。理由は、さいしょは大きいからです。

C3 けしゴムだと思います。新品のときは四角いからです。

(中略)

C6 石けんだと思います。理由は、つかえばつかうほど、どんどんとけて、小さくなるからです。

この中で、C1は「つかえばつかうほど小さくなる」という文を根拠にしている点はいいが、それを理由と同一視している。なぜそこから「せっけん」ではなく「消しゴム」と言えるのかという固有の「理由づけ」が述べられていない。それに対してC6は、自分の既有知識・経験をもとに推論して、考えの理由を述べている(波線部)。「つかえばつかうほど小さくなる」と書いてある(根拠)→石けんはつかえばつかうほど、どんどん溶けて小さくなる(理由づけ)→だから題名は「石けん」である(主張)という論理構造である。

このように、本文中の言葉を他者と共有できる生活経験と結びつけることが「理由づけ」を具体的かつ説得的なものにするのである。

小学校4年生の「白いぼうし」(あまきみこ)の授業で、「女の子の正体は何か」をめぐる討論が行われていた。子どもたちからは「ちょう」「おばけ」「シャボン玉」という意見が出された。それぞれを検討していく中で、「ちょう」という意見が優勢になっていった。

ある子どもは、「男の子がやってきたとき、女の子は『早く行ってちょうだい』と松井さんに『せ

かせかと』言っている。またつかまるといやだからあわてたのだと思う」と発言した。その後も、「ちょうは菜の花の所に飛んでいくから、タクシーに乗ったとき『菜の花横町』と言ったのだと思う」「女の子は『つかれたような声』を出している。ぼうしの中で逃げようと動き回ったせいだと思う」といった説得力のある意見が続いた。いずれも本文中の表現を根拠としながら、それを自分なりに解釈して、「女の子=ちょう」と考える合理的な「理由づけ」（波線部）を述べている。

また、ある学校の「一つの花」（今西祐行）の授業で、最後の場面で「ゆみ子はお父さんの願いどおりに成長しているか？」という学習課題にそって、根拠・理由に基づいた話し合いが行われていた。例えば、次のような発言が見られた。

- ・「スキップをしながら」（根拠）→ゆみ子が元気に育っていることがわかる（理由）→お父さんの願いどおり成長している（主張）
- ・「ゆみ子の高い声がコスモスの中から聞こえてきました」（根拠）→ゆみ子が明るい元気な子に育っていることがわかる（理由）→お父さんの願いどおり成長している（主張）
- ・「お昼を作る日です」（根拠）→ゆみ子が大きくなってお母さんの手伝いをしていることがわかる（理由）→お父さんの願いどおり成長している（主張）

また、同じ根拠をもとに異なる理由づけをした発言も見られた。

C1「母さん、お肉とお魚とどっちがいいの」（根拠）→ゆみ子は小さいときは「一つだけちょうだい」としか言わなかったので成長していることがわかる（理由）→お父さんの願いどおり成長している（主張）

C2「母さん、お肉とお魚とどっちがいいの」（根拠）→どちらかを選べるということは戦争中よりも恵まれた生活をしていることがわかる（理由）→お父さんの願いどおり成長している（主張）

このように、根拠と理由を区別することによって、それぞれの考え方の筋道がよく分かり、自他の異同が明確になる。話し合いによって自分の考えがさらに広がり深まっていくのである。

理科教育の分野では、「理由づけ」の妥当性の「裏づけ(backing)」として科学的概念・原理を用いることが重視されている(53)。しかし、科学的な説明や議論でも、自分たちの身近な生活経験を持ち出してくることが有効な場合がある。

高垣マユミは、小学校4年の理科の授業で、走ってきた車(A)が止まっている車(B)に衝突したとき、どちらの方に大きな力が加わっているかという問題をめぐる話し合いの過程を分析している(54)。正解は「作用・反作用の法則」のもとで「どちらも同じ力である」というものだが、多くの子どもたちは素朴概念（衝突後に飛ばされているからダメージが大きい）に基づいてBの方が衝撃が大きいと考えていた。教師は、AとBに取り付けたバネの縮み具合がどちらも同じというデータを根拠にして、正解に気づかせようとしたが、話し合いの過程で興味深いことが起きた。

A=Bと考えている少数派の子ども(タケ)が、「それは、車じゃなくて人間でやってみて、思ったんだけど…。で、さ。もし走っている人が、止まっている人にぶつかったら、そうとういたいでしょ」と発言したのである。これに対して、「私もタケと同じ考え。(中略)走っている人が、止まっている人にぶつかったら、ガンとぶつかって、どっちもいたいと思う」という発言が続いた。他にも、「手をたたくとどっちもいたい」という発言が出て、実際にみんなで手をたたいて確認している。こうした身近な生活経験をもとにした意見が、教師の働きかけとも相まって、A=Bという考えに変容するきっかけとなったのである。

高垣も理科の授業における「アナロジー」の役割を強調しているように、学習者が共有する日常

的な生活経験（根拠となる事実）に基づいて推論すること（理由づけ）が説得力を高めるのである。

以上のように、「トゥルミン・モデル」（根拠・理由・主張の3点セット）は教科や学年を超えて、教科内容の理解度やコミュニケーションの質を捉えるために有効である。つまり、授業の〈分析〉的理解のための普遍的・客観的な枠組となる。「なるほど、面白いなあ」と共感・納得した発言を〈分析〉してみると、こうした論理構造になっていることが多い。そして、その発言の意味がさらによく理解できるようになる。2で述べた〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉という道筋である。先にあげた理科の授業でも、それまでの理解の地平とは異なる発言（ズレ）が一つの「出来事」として波紋を広げていったという〈解釈〉的理解に加えて、その原因をさらに〈分析〉してみると、「根拠」となる事実とその「理由づけ」が適切なものだったという論理構造がよく見えてくる。

Ⅲ. 総括と今後の課題

〈解釈〉と〈分析〉は、授業論だけでなく教師論にも敷衍することができる。〈解釈〉型の教師は、子どもたちの生活世界（前理解・先入見）を背景に生まれてきた個と個の多様な声を擦り合わせ、響き合わせることによって意味のある世界を創り出そうとする点で、社会構成主義的で対話的・協同的な学び合いを重視する(55)。武田常夫、石井順治らの授業はその典型である。一方、〈分析〉型の教師は、一定の知識・技術を〈教科内容〉として設定して、その体系的・段階的な習得・習熟をめざすという点で、計画的かつ系統主義的な学習を重視する。向山洋一の「分析批評」、西郷竹彦の文芸学理論、大西忠治の「科学的『読み』」による授業などはその典型である。筆者はそれらの授業記録を検討して、〈解釈〉と〈分析〉が陥りやすい問題を指摘したが(56)、それが両者の統合をめざす実践的根拠となっている。

また、ショーンの概念を援用すると、〈解釈〉型教師は「反省的実践家(reflective practitioner)」に対応し、〈分析〉型教師は「技術的熟達者(technical expert)」に対応する(57)。「反省的実践家」は、行為の中で行為の意味を省察し、自らの思考の枠組みを変えようとする教師像である。実践における「不確実性」は「発見の源」「更新の源」となる。一方「技術的熟達者」は、授業を「科学的技術の合理的適用」とみなす教師像である。実践における「不確実性」は「脅威」と見なされ、なるべく安定的に行為できるような方法を求めようとする(58)。

しかし、「反省的実践家」と「技術的熟達者」は理論モデルであり、実際はそれほど単純に区別できない。教師の仕事の中には技術化されるべき部分も存在する。すべてをいちいち省察するとしたら身が持たないだろう。斎藤喜博も教育技術の一般化には慎重な姿勢を見せていたが、一方では、他の教師が使えるような教育技術を「定石」と呼び、それを多く見つけ出そうと考えていた(59)。その意味では、教師は「反省的実践家」であると同時に「技術的熟達者」でもあると言うべきである。〈解釈〉と〈分析〉を統合する実践的根拠がここにもある。ただし、あくまでも省察が基本であり、技術はその補完とみなすべきである(60)。

この問題は授業の質的研究と量的研究の統合にも関連してくる。〈解釈〉型授業は質的研究と親和性が高く、〈分析〉型授業は量的研究と親和性が高い。アイズナーも、「教育鑑識眼」のような芸術的アプローチが、標準学力テストのような科学的アプローチの「代替(substitute)」ではなく「補完(complement)」であると考えていた(61)。

当然、どちらにも固有の意義と限界がある。「両者が相まって、対象のより十全な理解が可能となる」(62)と考えた方がよい。実際、質的方法と量的方法は対立するものではなく相補的なものであるという認識は一般的になりつつある(63)。その統合のあり方としては、「トライアングレー

ション」「混合方法論」などが提案されている(64)。日本でもそうした授業研究が試みられている(65)。授業の〈解釈〉的研究と〈分析〉的研究の統合、特に、先に述べた〈解釈〉→〈分析〉→〈解釈〉という過程・方法の検証は私が取り組むべき課題である。つまり、授業研究において参加者の〈前理解〉ないし〈先入見〉に基づく〈解釈〉を出し合うこと(存在論的次元)、そして必要であれば〈分析〉的な理解(方法論的次元)も加えつつ、最終的にそれぞれの〈解釈〉を仕上げていくこと(補強・修正・深化・充実)である。

[注]

- (1) 鶴田清司『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育～新しい解釈学理論を手がかりに～』2010年、学文社。
- (2) ただし、こうした伝統的解釈学の捉え方に対しては、R・A・マックリールやF・ローディからの異論もある(鶴田前掲書48頁)。
- (3) 塚本正明『現代の解釈学的哲学』1995年、世界思想社、21-34頁。R.E.Palmer, *Hermeneutics*, Northwestern University Press, Evanston, 1969, p.131.
- (4) 溝口宏平「解釈学的哲学の基礎と課題」(梅原猛・竹市明弘編『解釈学の課題と展開』1981年、晃洋書房、50頁)。
- (5) 丸山高司『人間科学の方法論争』1985年、勁草書房、1頁。
- (6) 同書6-13頁。
- (7) M・リーデル／河上倫逸・青木隆嘉・フーブリヒト編訳『解釈学と実践哲学』1984年、以文社、54-58頁。
- (8) O・F・ボルノー／西村皓・森田孝監訳『解釈学研究』1991年、玉川大学出版部、113頁。
- (9) 塚本前掲書111-114頁。
- (10) 「解釈学的理性」は「普遍に基づく説明」と個別に基づく理解を「媒介する」という考え方があり。それは裁判官の判決のように、個別(事例)は普遍(法律)に照らして規定され、普遍は個別に即して規定し直されるという「解釈学的循環」の関係である。とすると、「理解」と「説明」は分かちがたく関連する概念だということになる(丸山高司『現代思想の冒険者たち12 ガダマー地平の融合』1997年、講談社、226頁)。
- (11) T・アドルノ、H・アルバート、R・ダーレンドルフ、J・ハーバーマス、H・ピロート、K・ポパー／城塚登・浜井修訳『社会科学の論理』1979年、河出書房新社、161-197頁。
- (12) G・ウォーンキー／佐々木一也訳『ガダマーの世界』2000年、紀伊國屋書店、191-205頁。
- (13) J・ハーバーマス／清水多吉・木前利秋・波平恒男・西阪仰訳『社会科学の論理によせて』1991年、国文社、308-314頁。
- (14) 同書317-321頁。
- (15) J・ハーバーマス／奥山次良・八木橋貢・渡辺祐邦訳『認識と関心』1981年、未来・、199-316頁。
- (16) K・O・アーペル／磯江景孜・松田毅・水谷雅彦・北尾宏之・平石隆敏訳『哲学の変換』1986年、二玄社、177-220頁。
- (17) K・O・アーペル「解釈学と言語分析」(O・ペグラー編／瀬島豊・塚本正明他訳『解釈学の根本問題』1977年、晃洋書房、321-332頁)
- (18) H-G.Gadamer, *Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik, Kleine Schriften I*, 1967, J.C.B.Mohr, Tübingen (ガダマー／斎藤博・近藤重明・玉井治訳『哲学 芸術 言語』1977年、未来・、90-116頁)

- (19) ウォーンキー前掲書 215-220 頁。
- (20) C・ドゥット編／巻田悦郎訳『ガダマーとの対話』1995年、未来・、17-18頁。
- (21) ガダマーは、リルケの詩「オルフォイスへのソネット」を取り上げて、「われわれ人間は有限的存在者として、どのように移ろいやすさを経験するのであろうか」という〈解釈〉レベルの根源的な問いを立てる一方で、それと関連づけて、最初の2行に見られる句読法、リズムの対比、〈城塞〉という比喻などについて〈分析〉を加えている（ガダマー／三浦國泰訳『芸術の真理』2006年、法政大学出版局、122-135頁）。
- (22) P.Ricœur, *The Conflict of Interpretations*, 1974, Northwestern University Press, pp.34-61.
- (23) Ibid., pp.55-56.
- (24) Ibid., p.80.
- (25) Ibid., p.35.
- (26) Ibid., p.37.
- (27) Ibid., p.57
- (28) Ibid., p.61. ボルノーもこの立場を支持している（前掲書 1991年、234頁）。また渡辺二郎も構造主義と解釈学の「相補的な関係」を指摘している（『構造と解釈』1994年、筑摩書房、115頁）。
- (29) 久米博『象徴の解釈学』1978年、新曜社、221頁。
- (30) P・リクール／久米博・清水誠・久重忠夫編訳『解釈の革新』1978年、白水社、17-45頁。
- (31) 同書 46-63頁。
- (32) 同書 187頁。
- (33) 同書 194-197頁。
- (34) 同書 192頁。
- (35) Ricœur, op.cit., p.16.
- (36) Ibid., pp.22-23, 330-333. リクールの「解釈の弁証法」に対しては批判もある（J・B・トンプソン／山本啓・小川英司訳『批判的解釈学』1992年、法政大学出版局）。ただしトンプソンも、解釈学と批判理論の統合をめざす点で基本的な方向性は同じである。
- (37) P・リクール／久米博訳『時間と物語Ⅱ』1988年、新曜社、187-188頁。
- (38) 同書 147頁。
- (39) 同書 165頁。
- (40) 石井順治『学級づくりと国語科授業の改善 小学校高学年』1986年、明治図書、126-139頁。
- (41) 稲垣忠彦・佐藤学『授業研究入門』1996年、岩波書店、54-55頁。
- (42) 同書 56頁。
- (43) H-G.Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 1960 (1986.5.Auflage), J.C.B.Mohr, Tübingen, S.304.
- (44) 稲垣・佐藤前掲書 57頁。
- (45) ガダマー前掲書（1977年）478頁。
- (46) 稲垣・佐藤前掲書 83-84頁。
- (47) 同書 88頁。
- (48) 同書 118-123頁。
- (49) 吉田章宏『授業の心理学をめざして』1975年、国土社、259頁。
- (50) 稲垣忠彦『授業を変える』1988年、小学館、196頁、205頁。
- (51) 「トゥルミン・モデル」は、日本では社会科教育の分野で盛んに研究・実践されている。特に

- 「市民的資質」としての意思決定や合意形成などをめざすために、このモデルを用いた討論の学習が行われている（豊嶋啓司「社会科のアーギュメンテーション研究」『教育方法学研究』No.36, 2010年）。またアメリカ合衆国の理科教育の分野では、このモデルを用いて説明や議論の能力を育成しようとする試みが盛んである。（Sandoval,W.A.,& Millwood,K.A.The quality of students' use of evidence in written scientific explanations.2005,*Cognition & Instruction*,23. McNeill, K.L.,& Krajcik,J.S.*Supporting Grade 5-8 Students in Constructing Explanations in Science*,2011,Pearson)
- (52) Toulmin,S..*The Uses of argument*. 1958(updated ed. 2003),Cambridge University Press.pp.87-134.
- (53) McNeill & Krajcik,op.cit.,p.14.
- (54) 高垣マユミ『認知的／社会的文脈を統合した学習環境のデザイン』2009年,風間書房,65-85頁。
- (55) T・シュワントは、「私たちが自己解釈的な存在であり、言語がその存在を構成する」という点で「哲学的解釈学」と「社会構築主義」との「親和性」を指摘している。（N・デンジン& Y・リンカン編／平山満義監訳『質的研究ハンドブック第1巻』2006年,北大路書房,177頁）
- (56) 〈解釈〉は読者の〈前理解〉に引き付けすぎると短絡的・恣意的な理解に陥りやすく、〈分析〉は理論の形式的適用によってテキストとの不整合が生じやすい（鶴田前掲書 303-332頁）。
- (57) D.A.Schön,*The Reflective Practitioner*,1983,Basic Books,pp.290-307.
- (58) Ibid.,p.69,299. 佐藤学『教師というアボリア』1997年,世織書房,159-168頁も参照。
- (59) 斎藤喜博『斎藤喜博全集別巻I 未来につながる学力・島小の授業』1970年,国土社,235頁。
- (60) 向山洋一も、「技術で解決できるのは,7,8パーセントのことだ」と述べたことがある（教育科学研究会編『教育』No.463,1986年,45頁）。
- (61) E.W.Eisner,*The Educational Imagination*,1979,Macmillan,p.271.
- (62) 無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウテツヤ編『質的心理学』2004年,新曜社,7頁。
- (63) U・フリック／小田博志監訳『〈新版〉質的研究入門』2011年,春秋社,33頁。
- (64) 同書 29-43頁。
- (65) 例えば,柴田好章『授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究』2002年,風間書房。なお,今日の認知心理学的な談話分析の研究でも量的分析と質的分析を組み合わせるのが一般的である（高垣前掲書も参照）。

(都留文科大学)