

平成30年6月15日現在

機関番号：14503

研究種目：基盤研究(C) (一般)

研究期間：2015～2017

課題番号：15K04228

研究課題名(和文) 学習者の問いを喚起する教養教育の理論と実践に関する研究

研究課題名(英文) Studies on Theory and Praxis of General Education for Provoking the Question of Learners

研究代表者

大関 達也(Ozeki, Tatsuya)

兵庫教育大学・学校教育研究科・准教授

研究者番号：80379867

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 800,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、ガダマーの哲学的解釈学と一般教養論に依拠しつつ、学習者の問いを喚起する教養教育の可能性を提示する。ガダマーによれば、教養教育は自由と連帯を希求する対話の過程とみなすことができる。このような対話を促すためには、学習者にとって問いとなるテキストや事物を提示する必要がある。この観点から、テキストとの対話、他者との対話、自己自身との対話から成る解釈学的な研究実践は教養教育の議論において示唆に富む。

研究成果の概要(英文)：The aim of this research is to show a possibility of general education for provoking the question of Learners from the perspective of Gadamer's philosophical hermeneutics and his theory of general education. According to Gadamer, general education is to be considered as a process of the dialogue oriented to the liberty and solidarity in our society. In order to promote such a dialogue, teachers need to present the interesting texts and things, with which learner can begin to inquire into their own questions. From this point of view, hermeneutical praxis consisted of reading texts, discussing others, and reflecting ourselves are meaningful for pedagogical discussions on general education.

研究分野：教育哲学

キーワード：哲学的解釈学 対話 教養教育 問い

### 1. 研究開始当初の背景

ガダマー (Gadamer, H.-G.) は人文主義や一般教養を主題にした講演で、他者から学びつつ自由と連帯を希求する対話を教養 (Bildung) あるいは教育 (Erziehung) の課題であるとみなした。ガダマーの哲学的解釈学と一般教養論は文化的背景の異なる他者と対話しつつ共生する社会を築いていくために、どのような教養教育が必要かを示唆している点で重要である。にもかかわらず、この点が教育学で十分に議論されてきたとは言いがたい。それには次のような理由が考えられる。一、ガダマーの哲学的解釈学は解釈者の伝統への帰属性を重視するため、保守的な傾向が強いと指摘されてきた。特に 1960 年代に精神科学的教育学とその方法である解釈学がイデオロギー批判による異議申し立ての対象となって以来、ガダマーの哲学的解釈学は伝統指向と保守的傾向ゆえに、伝統を批判し変革しようとする立場から常に批判されてきた。この批判は主にハーバーマスを擁護する立場からなされている。それゆえ、ガダマーは人文主義の伝統を擁護し、啓蒙主義の理念を過小評価した保守的な哲学者というイメージが教育学に根付くことになった。その一方で、1980 年代以降に見られるガダマーへの異議申し立ては、伝統に回収されない他者の他者性を重視する立場からなされる。これは主にデリダの脱構築を擁護する立場からのものである。ガダマーによる解釈学の普遍性要求は理性の統一という形而上学的要求を内包するため、結果的に他者を解釈学的にわがものにするという暴力を正当化し、理解のプロセスで生じる失敗を巧みに覆い隠すものになっているという。ガダマーとデリダの論争で明らかになったのは、解釈学的な理解における他者の隠蔽は避けられない、それゆえ誤解の経験や理解の限界の経験が解釈学的経験の根底をなすという点であった。このように、ガダマーの哲学的解釈学は他者の他者性を十分に主題化しえないという点からも保守的であるとみなされている。二、ガダマーは哲学的解釈学の「理論」と個別諸科学における解釈学的な「研究実践」および方法論とを対立させたため、両者の間をいかにして関連づけるかという問題が未解決のまま残されたと指摘されてきた。テキストを理解するために必要なのは手続きとして用いる「方法」(Methode)ではなく、「精神の特別な繊細さ」(besondere Feinheit des Geistes)だとガダマーは主張する。この主張は多くの場合、個別諸科学で解釈学の研究方法を発展させようとする立場への批判として受け止められている。そのため、哲学的解釈学の理論は教育学で解釈学的な研究実践や方法を発展させようとする試みに対して十分に寄与してこなかったというのである。そこで本研究は、テキストとの対話、他者との対話、自己自身との対話など、様々な対話を実践しつつ理論化してきたガダマーの

解釈学研究が、教養教育の現代的な課題にどの程度応えられるのかという問題に取り組みむことになった。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、ガダマーの哲学的解釈学と一般教養論に依拠しつつ、学習者の問いを喚起する教養教育の可能性を提示することである。その主要な論点は次の二点である。一、グローバル化した社会で学習者が自ら問いを立て、その答えを模索していくための教養教育はどのような理念、内容、方法をもつのか。二、教養教育を実現するためにガダマーが重視した、ハイデルベルク大学における「ストゥディウム・ゲネラーレ」(Studium Generale)の理念と実態はどのようなものか。本研究は、これらの点の解明により、異なる文化的背景をもつ他者と対話しつつ共生する社会を実現するための教養教育の可能性について、理論と実践の両面から検討する。

### 3. 研究の方法

考察にあたっては、まず、従来のガダマーに対する異議申し立てが、ガダマーの方法主義批判から生じる帰結であることを確認する。ここでいう方法主義とは、手続きとして用いる方法の客観性や検証可能性や制御可能性を過信して、学問と研究者自身を支える歴史的・社会的コンテクストを度外視してもよいと考える態度である。ガダマーは人間存在が歴史的・社会的状況に制約されている事実を洞察することで、主観と客観の分離を克服し、解釈学を客観的な理解に至るための方法的手続きとして把握する方向から徹底的に離反しようとしていた。それがディルタイ以降の解釈学研究の課題の一つであったことを確認する。次に、従来の教育学におけるガダマー像を修正しつつ、解釈学研究の新しい展開の可能性を探るため、ガダマーの哲学的解釈学と一般教養論を検討する。特にここで注目したいのは、ガダマーが 1956 年にドイツのラジオ放送で「ストゥディウム・ゲネラーレ」の課題について語ったインタビューの録音、晩年の講演論文「今日の人文主義？」(1992)および未刊の遺稿「今日、一般教養とは何か」(1995)である。これらの資料から明らかになるのは、一般教養に対するガダマーの問題意識が、『真理と方法』が出版される以前の早い時期から、生涯にわたって保持されていたという事実である。『真理と方法』では、人文主義の伝統に由来する教養の概念が方法の概念よりも根源的なものとして位置付けられ、精神科学における方法主義が批判されていた。この主題が一般教養論では、精神科学の問題に限定されておらず、より広く社会的・政治的文脈において個人が自ら問いを立て、答えを模索しつつ思い切って判断する過程として、つまり規則の厳格な適用にとらわれない自由な判断力の形成過程として描かれている。さらにこの過程は他者

との対話を通して連帯を築く過程と結び付けられ、結果を予測したり、計画したりすることができないものとして描かれている。それゆえ、ガダマーにおける一般教養の理念は対話を通して自由と連帯を希求するものであり、決して啓蒙主義の理念を過小評価した保守的なものではないことが確認できる。しかしその一方で、学習者に何をどのように教えるのかという教授学的な問いは未解決のまま残されていることが指摘される。そして最後に、ガダマーの哲学的解釈学と一般教養論の観点から、教養教育の内容と方法は学習者の問いを喚起するものでなければならない点を指摘する。特に解釈学の研究実践によって養われる「精神の特別な繊細さ」は教養教育の文脈で重要な意味を持つ。なぜなら、解釈学的な研究実践によって得られる、日常の現象に対する鋭敏な感覚は、その過程に従事する研究者および学習者の問いをもたらし、さらに解釈学的対象と解釈学それ自体に対する批判的考察を促す可能性があるからである。つまり、個別諸科学における解釈学の研究実践は解釈学的反省の理論である哲学的解釈学に関連づけられることで、学習者の問いを喚起する教養教育に寄与しているのである。

#### 4. 研究成果

##### (1) ガダマーの方法主義批判の意義

###### 解釈者の伝統への帰属性

ガダマーは精神科学の方法主義的な自己理解を批判することで、「解釈学と陶冶と学問」<sup>(1)</sup>を結合させようとした。方法主義の前提にある主観と客観の分離という想定は、人間の状況制約性への洞察によって克服されるべきだと考えられた。そこでガダマーが選択した道は、人間が歴史的に条件づけられている事実を際立たせるため、部分と全体との解釈学的循環を存在論的に解釈したハイデガーに依拠することである。ハイデガーに従って理解を存在様式そのものであるとみなすことは、解釈学の課題を学問の方法に先立つ根源的なもの、つまり現存在の実存論的構造の解明に転換するきっかけとなった。

この文脈でとりわけ重要な意味を持つのは「作用史の原理」である。ガダマーによれば、テキストの著者と解釈者との間の隔たりは感情移入したり自分を相手に置き入れたりすることで飛び越えることはできない。過去と現在の間の隔たりは絶えず伝統によって媒介されている。それゆえ、テキストの意味は著者の意図にさかのぼったり、伝統を避けたりすることによってつきとめることはできない。むしろ伝統によって初めて、解釈者はテキストの問いを受け取る。問いは解釈者の先入見を疑わしいものにする。と同時に、問いによって解釈者は理解へと動機づけられる。問いの意味が明らかになれば、答えも促される。こうしてテキストの意味は問いと答えの弁証法、つまり対話によって生み出さ

れ、著者が自分自身で理解していたのとは異なって理解される。このように見れば、テキストの真の意味は汲みつくることができず、理解は無限のプロセスになる。このプロセスをガダマーは作用史と呼ぶ。

『真理と方法』では問いと答えの弁証法、すなわち対話の無限のプロセスが作用史の原理として描かれる。その一方で、あらゆる理解には限界があること、またあらゆる理解は有限であることが作用史的意識の分析によって明らかにされる。過去と現在の間で歴史に制約されている意識は、同時に歴史を内部から観察しつつ認識する意識でもある。受動的でもあり能動的でもあるという、この作用史的意識の両義的な働きは人間の意志決定や行為の仕方にもかかわっている。そこでガダマーが想起するのはアリストテレスによるプロネーシス(phronesis)の分析である。実践的知識でもあり精神的な徳でもあるプロネーシスは具体的な状況の中で多様な行為の可能性を視野に入れつつ、適切で正しい判断や行為を瞬時に求めるものである。この働きを支えるのが共通感覚、つまり共同体に規定された意味の地平である。それに関連してガダマーが想起するのは、人文主義の伝統を主導してきた教養、判断力、趣味の概念である。これらの概念は近代科学の帰納的・演繹的手続きとは異なって、形式と内容の両方にかかわる能力、その意味では道徳的な生活実践それ自体によって獲得される能力を捉えているという。つまり、人文主義の伝統は近代科学の方法にたいするオルタナティブとして想定されている。

このようなガダマーの立場に対し、保守的であるとして批判しているのはハーバーマスである。ハーバーマスによれば、ガダマーの哲学的解釈学の特徴は、「解釈者の理解が伝統に帰属している」という事実を際立たせている点である<sup>(2)</sup>。その背景には次のような時代状況があった。19世紀における精神科学の興隆は理性に対する哲学の信頼をぐらつかせた。ハイデガーの『存在と時間』で主題になった、あらゆる理論を容赦なく歴史的な形成物に変える時間が理性の核心を刺激した。このように、理性の統一性が歴史的な声の多数性のうちに消え去ってしまうならば、真理は普遍妥当性への要求を断念しなければならない。そもそもわれわれの人生を方向づける規範は何によって保証されるのか。伝統に帰属している者自身のパースペクティブから権威のある伝統を生き生きとわがものにすることがどのようにしてできるのか。ヘーゲル以降に、そして歴史主義以降に統一性や普遍性や一般性を保証するものは伝統であり、古典の力だという。したがって、技術の時代がもたらした「存在忘却」に対し、宗教的直観から「存在の歴史」に新しい始まりを期待するハイデガーの立場との違いは、ガダマーが人文主義の価値を信奉していた点である。自己自身に対する誠実性、他者に

対する寛容、主体の独断を戒めつつ極端な道を避けようとする慎み深さ。こうした解釈学的徳のよりどころとなる対話、実践的理性、判断力。さらに芸術作品による美的経験、詩的言語やレトリックによる世界開示。ガダマーの場合、人文主義の伝統に見出されるこれらの要素が「論証」による修正の力をいつでも必ず凌駕していたという。ハーバーマスが「リベラル保守」と呼んで批判するのはこの点である。人文主義の価値を信奉することでハイデガーから距離を置くガダマーに共感しつつも、美的なものが哲学にもたらす危険については、論証の力によって回避する、というのがハーバーマスの立場である。ハーバーマスのこの指摘は、論証による修正の意義を確認している点で重要である。自己自身の見解が修正されるのは古典や芸術作品との対話ばかりでなく、他者ととも根拠を示しながら真理を求め対話でもあるからである。しかしながら、美的なものと論証は対立するであろうか。ガダマーの哲学的解釈学は論証に基づく対話を軽視しているのではなく、両者の間の隔たりを架橋する試みだったのでないか。また、人文主義の理念は必ずしも啓蒙主義の理念と対立しないのではないか。そのように見れば、ガダマーの方法主義批判が保守的であると必ずしも言えないはずである。

#### 鋭敏な感覚と繊細な精神

ところがその一方で、ガダマーの方法主義批判は哲学的解釈学の保守性をもたらすばかりでなく、哲学的解釈学の「理論」と解釈学的な「研究実践」との関係も曖昧にしたと指摘されてきた。例えば、教育学で解釈学的研究を展開するリッテルマイヤー (Rittelmeyer, Ch.) とパーモンティエ (Parmentier, M.) は次のように言う。「精神の特別な繊細さ」が解釈学的反省にもたらすものは、理解の理論との取り組みの結果であるばかりでなく、研究の経験の結果でもある。研究の経験は「言語的表現や、子どもや若者の絵画や工作を方法的に信頼できるやり方で理解しようとする試み」で獲得されるという<sup>(3)</sup>。また、「一見些細に見えるもの」との包括的で集中的な取り組み、例えば、現代のおもちゃ産業における登場人物や多数の校舎で「起きた犯罪」との取り組みは、いわば日常の現象に対する感覚を鋭敏にする。それは真の「精神の繊細さ」に対して要求されるべきだという。

さらにリッテルマイヤーとパーモンティエは、解釈学研究に必要な「精神の特別な繊細さ」を教育実践の問題につなげていく。すなわち、解釈学的能力は厳密な規則に負っているというよりも、ヘルバルトが「教育的タクト」と呼んだのと同様の性向に負っているというのである。教育的能力はあらゆる教育的な問題の布置関係を先取りすることによって獲得されるのではない。それはまた、

あらゆる教育的な問題の布置関係を解くために一定の技術によって訓練されるものでもない。むしろ、教育的能力は「基本的な精神の働きと判断能力」として学問研究を通して獲得されるべきであるという。それと同様に解釈学的能力もまた、一定の研究技術の一義的なカタログというよりはむしろ、「解釈的な判断能力」である。このような性向は解釈学自体に対する批判的考察も、そしてまた解釈学の対象に対する批判的考察も含む。そうした批判的考察は解釈学研究の歴史でしばしば求められてきたという。

このように、解釈学的な研究実践は鋭敏な感覚と精神の繊細さをもとに、思い切って問いを立てたり、判断したり、研究対象や研究実践そのものを批判したりする過程が含まれる。この過程をガダマーは哲学的解釈学と一般教養論で自由と連帯を希求する対話として展開している。ここに注目すれば、哲学的解釈学の「理論」と解釈学的な研究「実践」は対立しておらず、むしろ一体のものとして関係づけられていることがわかる。

#### (2) 自由と連帯を希求する対話

ストゥディウム・ゲネラーレにおける一般教養の課題

ストゥディウム・ゲネラーレは、第二次世界大戦後のドイツで大学の教育機能を強化し、国家社会主義の野蛮を繰り返さないようにするために導入された、一般教養の教育のための場である。この教育空間では、学問の統一性を実現し、学生の政治的教養や社会的責任の教育を発展させることがめざされていた。その形態は、各専門分野の教授による連続講義やゼミナール、大学入学時の学生に専門準備教育の機会を提供するコロキウム、講師 (Dozent) や学生同士の共同研究や共同生活、学際的な研究のための雑誌、市民に対する公開講座など、各大学で多様に存在した。つまり、ストゥディウム・ゲネラーレは教師と学生を結びつける学問的共同体であり、学生同士を結びつける生活共同体であり、さらに大学と社会を結びつける市民的公共圏であることが想定されていた。ガダマーは、ハイデルベルク大学のストゥディウム・ゲネラーレが学生に広い視野をもたらすばかりでなく、大学を離れた卒業生たちにも継続教育の場を提供するものとみなしていた。

ガダマーは 1956 年にドイツのラジオ放送で、「ストゥディウム・ゲネラーレ」が「フンボルト理念」を支える基盤であり、「一般教養の流れ」<sup>(4)</sup>を促進するものであると述べている。ガダマーの構想では、「一般教養の流れ」は哲学部から様々な学部や専門教育に及ぶものであった。それゆえ、一般教養の教育は大学全体で取り組むべき課題であった。

ところが、一般教養に対して、学生がどれほど関心を持っていたかは疑わしいと言われている。上述のラジオ放送で、ガダマーは「ストゥディウム・ゲネラーレ」の理念と実

際の間矛盾について次の趣旨を語っている。「ストゥディウム・ゲネラーレには矛盾が存在する。ストゥディウム・ゲネラーレは学生向けに提供されるべきであるにもかかわらず、一般的なもの(das Allgemeine)に対する学生の関心はまだ呼び覚まされていないのである。一般的なものに対する学生の関心と呼び覚ますには、おまけのような講座を提供するのではなく、教授が専門の講義で広い地平を示すことが必要だ。同時にストゥディウム・ゲネラーレは拡張するべきである。そうすれば、すでに就職している卒業生たちが継続教育に進み、さらに大学につながるようになるだろう」と。

「ストゥディウム・ゲネラーレ」は学生だけでなく、医者や化学者や法律家や教師として大学を卒業した人々も学習する場として構想されていた。しかし、このような場が学習者の問いを喚起する場になっていたとは必ずしも言えない。大学の教授が講義で扱う一般的な問題と学生の興味関心に基づく問いとの間には隔たりがあったのである。

#### 学習者の問い

学習者の問いを喚起しつつ自由と連帯を希求する対話によって、一般教養の教育を実現するという課題は、主に1980年代から1990年代のガダマーの講演で表明された。その代表的なものに、「今日の人文主義？」(1992)と「今日、一般教養とは何か」(1995)がある。

これら二つの講演に早くから注目していたカナダの哲学者グロンダン(Grondin, J.)は、学習者の問いに関する重要な指摘をしている。学習者が自ら問いを立てることは、教育において最も尊重されなければならない、なぜなら、それは学習者が自ら判断できること、つまり人間の自由を意味しており、さらに学習者が対話を通して新しい地平を獲得し、他者と連帯していくうえで不可欠だからである、と<sup>(6)</sup>。この指摘はガダマーの一般教養論の本質を捉えたものであり、重要である。しかし問題は、このような一般教養の教育を大学のような教育機関で行うことがいかにして可能か、という点である。

例えば、問いの本質に関するガダマーの主張は、授業における発問の意味を変えるものである。ガダマーは言う。「そもそも問いとは何か。そう聞かれたら、私ならまず次のように言うだろう。問いとは、その答えを知っている人が問うようなものでは決してない。いわゆる教育的(pädagogisch)な問いは、真の問いではない。試験の問いは、まさにお笑いのような見せかけの問いである。教授は答えを知っているにもかかわらず何かを問う。これは問いではない。」それに対して真の問いは、「ある者に呼びかける問い」であり、「問う者が、可能な答えを慎重に検討しなければならないような問いである」という。それゆえに、教授は次のような態度変更を迫られる

という。「試験では、たとえ間違えていても、正しく擁護するすべを心得ている者の答えこそが、正しい答えよりも高く評価されるべきである。大切なのは、問いに対して真に考え、答えるすべを心得ていることである。」<sup>(6)</sup>

このように、ガダマーが構想している一般教養の教育は、教授と学生が答えのない問いを設定し、その答えを模索していく教育である。そうした教育は、意図的・計画的な教育でも目的合理的な教育でもありえない。学習に参加する人々の相互的な自己形成の過程が教育の過程である。マスメディアによる社会への「適応圧力」に抗して、考えつつ判断することを学ぶ教育、つまり自由を求める教育こそが、一般教養の教育である。このような一般教養の教育が大学では成立すると、ガダマーは述べている。

#### 判断形成

ガダマーはカントの『判断力批判』を引用しつつ、「判断力は学べない、練習することができるだけだ」<sup>(7)</sup>という趣旨を述べている。判断形成は大学の教授学習過程にはなじまないというのである。

ガダマーにとって、判断形成は成熟の過程である。それは自ずから成るという過程である。したがって技術的に操作できる過程ではない。形成(Bildung)の本質は自己形成(Sich-Bilden)である。ある像が具現化し一定の形象性を獲得していく過程は自然な過程である。教養(Bildung)はもともと教育学の用語ではない。自然の形成過程や人間の生き方全体にかかわる概念である。したがって、教養は大学の組織的・計画的な教授学習過程にはなじまない。人間の成熟の過程はあらゆる広がりを持ち、完結せず、自由へと方向づけられているのである。

ガダマーが理想とする「教養のある人」の特徴を列挙すれば、一、ある種の距離を保つことができる人、二、他者の思想を認める用意がある人、つまり他者と連帯できる人、三、ある事柄を未決定のままにしておくことができる人、つまり問うことができる人、四、無知の知を忘れない人である。このような人は必ずしも大学の教育で養成されるわけではない。しかし、ガダマーは「学生の誤った答え」をきっかけにして「対話」を行い、「一緒に正しい思考の道を歩むこと」に、大学における判断形成の可能性を見出している。

#### (3) 学習者の問いを喚起する教養教育の可能性

ガダマーの哲学的解釈学と一般教養論の検討から、学習者の問いを喚起する教養教育は次の特徴を持つことが明らかになる。まず教養教育の理念は、単に社会に適応して生きるのではなく、社会の中で自ら問いを立て、思い切って判断し、自由な活動領域を見つける生き方を目指すものとなる。学習者が自ら問いを立て、その答えを模索していく過程は

自由と連帯を希求する対話の過程でもある。それを問いの本質と判断形成の過程から明らかにしている点にガダマーの特徴がある。すると、教養教育の内容と方法は学習者の問いを喚起するかどうかにかかってくる。その際に解釈学研究の視点から重要だと考えられるのが「精神の繊細さ」である。それは解釈学的な研究実践から得られる、日常の現象に対する鋭敏な感覚でもある。それはまた、解釈学的な研究実践に従事する研究者および学習者の問いとなり、解釈学的対象と解釈学それ自体への批判的考察につながるものでもある。したがって、解釈学的な研究実践を積み重ねつつ、学習者にとっての問いとなるようなテキストや事物を提示することが教養教育における重要な課題となるであろう。

また、このような教養教育を実現するために、大学と社会を媒介するものとして想定されたのがストゥディウム・ゲネラーレであった。しかしながら、改革を阻害する多数派の教授が存在する中で、ストゥディウム・ゲネラーレは「あらゆる学部の聴講者のために提供される連続講義」<sup>(8)</sup>の場に浅薄化し、一般的な問題に対する学生の関心を呼び覚ますことが困難なものになっていた。つまり、ストゥディウム・ゲネラーレは市民的公共圏を形成する教育空間であることをめざしながら、実際にはそうになっていないため、理念に対する期待と現実に対する失望との間で、いつも問題であり続けてきたのである。それゆえ、ストゥディウム・ゲネラーレの理念と実態の間になぜ乖離が生じてしまうのか、という問題を多角的な視点から解明するとともに、いまだ実現の途上にある市民的公共圏としての教育空間が成立する条件を提示することが、今後の研究課題となる。

#### 引用文献

- (1) Brüggen, F.: Stichwort: Hermeneutik Bildung Wissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 4/2003, 501f.
- (2) Habermas, J.: Wie ist nach dem Historismus noch Metaphisik möglich? In: >>Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache<< Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2001, S. 91.
- (3) Rittelmeyer, Ch./ Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001, S. VII.
- (4) Gadamer, H.-G.: Studium Generale. Sendung: 30.06.1956, Interviewer: Hans-Jürgen Weineck. In: Hans-Georg Gadamer, Sprache und Verstehen, Gesammelte Vorträge, Originaltonaufnahmen, 1 MP3-CD, Produktion des Südwestrundfunks 2011,

München: Quartino GmbH, 2011.

(5) Grondin, J.: Gadamer 's Experience and Theory of Education: Learning that the Other May Be Right. In: Fairfield, P.(Edited) In: Education, Dialogue and Hermeneutics. Continuum International Publishing Group, 2011, pp. 13-18.

(6) Gadamer, H.-G.: Humanismus heute?(Vortrag, gehalten am 10. 5. 1991)In: Württembergischer Verein zur Förderung der humanistischen Bildung(Hg.): Humanistische Bildung. Die Wissenschaft und das Gewissen. Vorträge und Beiträge als Grundlage für Deutung und Bewältigung heutiger Probleme, Heft 15, Stuttgart, 1992, S. 67ff.

(7) Gadamer, H.-G.: Was ist allgemeine Bildung heute? Vortrag in Heidelberg am 7. 7. 1995 anlässlich des Tages der Freunde der Universität. (Manuskripttitel)

[Vortragsnachschrift und Notizen. Transkription von Jean Grondin], S. 12ff.

(8) Heinemann, M.(Hg.): Vom Studium Generale zur Hochschulreform. Die „Oberaudorfer Gespräch“ als Forum gewerkschaftlicher Hochschulpolitik 1950-1968. Bearbeitet von Peter Chroust unter Mitarbeit von Christian Eggers. Berlin: Akademie Verlag, 1996, S. 1.

#### 5 . 主な発表論文等

〔雑誌論文〕(計1件)

大関達也「学習者の問いを喚起する教養教育の可能性 ガダマーの哲学的解釈学と一般教養論の検討から」、『日本ディルタイ協会編『ディルタイ研究』第27号、査読有、2016年、85 - 101頁。

〔学会発表〕(計1件)

大関達也「学習者の問いを喚起する教養教育の可能性 ガダマーの哲学的解釈学と一般教養論の検討から」、『日本ディルタイ協会関西研究大会シンポジウム「対話の解釈学 ディルタイ以降の解釈学」(2016年7月2日、大阪教育大学天王寺キャンパス)

#### 6 . 研究組織

(1)研究代表者

大関 達也 (OZEKI, Tatsuya)

兵庫教育大学・学校教育研究科・准教授  
研究者番号：80379867