

「言葉と体験」についての二つの体験



有沢俊太郎

国立大学法人上越教育大学教授

●有沢 俊太郎（ありさわ しゅんたろう）

1947年富山県生まれ。東京教育大学教育学部教育学科から大学院教育学研究科博士課程（国語教育専修）まで倉沢栄吉先生、湊吉正先生に学ぶ。教育学博士。

東京教育大学教育学部助手、文教大学教育学部講師、富山大学教育学部助教授を経て、1983年に上越教育大学に着任。学内では評議員、学部主事、附属中学校長、連合大学院副研究科長、文部科学省関係では大学設置・学校法人審議会や中央教育審議会の専門委員等を経験した。学会では日本読書学会会長、全国大学国語教育学会常任理事を務める。研究業績として、『明治期中期における日本的レトリックの展開過程に関する研究』（風間書房）、『国語科実践学の研究』（1～5）等。現在は国語（言語）教育の理論的な体系化について作業中である。

有沢の「沢」は戸籍上では澤であるが、新字体の沢にも大切な思い出がある。

中央教育審議会の中間報告

中央教育審議会・初等中等教育分科会教育課程部会が「審議経過報告」を出したのは、平成18年2月13日であった。「教育内容等の改善の方向」には「言葉と体験」について、

○言葉を重視することが大切であるとの意見、体験を充実させることが重要であるとの意見が数多く示されている。

○言葉は、「確かな学力」を形成するための基盤であり、生活にも不可欠である。(中略)言葉は、思考力や感受性を支える知的活動、感性・情緒、コミュニケーション能力の基盤となる。国語力の育成は、すべての教育活動を通じて重視することが求められる。

とまとめられている。言葉と体験の関係は教育の本質的な課題である。「唯言語主義」(バーバリズム)、「這い回る経験主義」は、「言葉と体験」の「と」が「か」になってしまった事例として有名である。

以下では、この本質的な課題に関する三つの個人的な体験を通して、両者の関係を考えてみたい。

1 異文化体験

中間報告発表直後の平成18年2月26日から、ドイツの「事実教授」(Sachunterrichts)を観察する機会があった。この出張は連合大学院博士課程のプロジェクトの事業の一環であって、事実教授というきわめてドイツ的な体験学習を教育

学や教科教育の専門家とともに、それぞれの問題意識のもとで考究した。協議・視察の具体的視点として、「事実教授における言語的教授・学習方略」を立てた。これを簡潔に言い直せば、「体験活動において言語の学習はどうあればよいか」ということになる。

事実教授を実地に見る前に、向こうの大学側スタッフと協議をした。そこでこの視点に関連して、「事実教授が広がりつつ深まるためには、綴じ糸としての言葉の働きが重要になるのではなからうか。そのための工夫があれば教えてほしい」という質問をした。すると、事実教授担当の教授が「その点については特別意識はしていない」と答えたので、さらに他の方の意見も聞きたいと続けたところ、教室主任の教授から、PISAの結果を引きながら、事実教授を基礎学力(読み、書き、計算)の向上と関連させてとらえる必要性についてのコメントがあった。

両教授の発言内容は、事実教授と言語学習の離れと重なりを浮き彫りにしていて、忘れられないやり取りとなった。事実教授(体験学習)が言語学習(国語科学習)にすっぽりと吸収されてしまうなら、その時点で事実教授という教科の存在意識は消失してしまうであろう。その折りに手渡された英文資料には、「事実教授は言語学習と深く結び付いてはいるが、そのもとの従属的に括られるというものではない。言語学習は、(中略)事実教授の事象がいかなるものか、いかにしてそのようになったのか等の点を明らかにするものではない。」と明記され、あらためて、事実教授における事象を体験

そこに事実教授の特徴があるのかもしれない。

2 読書体験：W・ジェームズ (William James) を読む

時間的余裕に恵まれないと、内容が難しい本を読み切ることができない。骨のある本は入り込むだけでも時間がかり、とても読書体験という域まで達しないのである。W・ジェームズ (1842～1910) はJ・デューイの一時代前の哲学者・教育学者・心理学者。十五か月後に生まれたヘンリーは有名な作家となった。

J・デューイについては大学生になった頃から読んでいたが、W・ジェームズまではなかなか行けなかった。それが最近ようやく、長い間気になっていたW・ジェームズを読むことができるようになった。次に、彼の晩年の作物『真理の意味』(1909) から、「体験と言葉」にかかわる箇所を抜粋する。(訳語は「経験」であるが、「体験」とする。二語の語感の違いは、ここでは不問とする。)

*体験は消化すべき新しい材料を絶えず吾々に与えるところの過程である。吾々はこれを(中略)知的に取り扱ひ、種々の程度に同化 (assimilate) し、排斥 (reject) し或いは再整 (rearrange) する。

* (なぜ同化、排斥、再整しなければならないかと言えは) いっそうよく吾々の諸体験の進路を先見し、相互と交通し、吾々の生活を規則によつて指導していくためにである。また吾々がさらに明瞭な、さらに包括的な精神的展望を持ち

することの多価的意義、そしてその体験がもたらす価値付けとその優先度の問題について考えさせられた。しかし、事実教授が言語学習と全く接点を持たないならば、果たして学習指導は成立するだろうか。事実教授担当教授の話は、「顕在的な言語学習のプログラム (明示的な方略論を内包したプログラム) は意識していない」というような意図だったのではなかるうか。言葉はキノコ菌のようだと云った西洋の学者がいるが、体験が深く複雑になればなるほど、時と場所を選ばずフツと浮かび上がってくる言葉に立ち止まってみることは重要である。また、言葉は綴じ糸であるという比喻もあり、体験が広がって新しい領域に踏み込むとき、体験AとBとを言葉で仮綴じをしておくことも重要である。これらは、「言語的気付き」(linguistic awareness) を起点とした、「気付きの成長」(「メタ言語的な気付きの深まり」) を授業化するということである。このような重層的な言葉が展開する授業には、考える場面が増え、そこに子どもの全人的な生き方が染み出ているのではないか。

翌週、このように考えをまとめて、小学校の事実教授の実際を見た。「質問ブック」「感情表現辞典」などが作られていた。これらは「事象がいかなるものか、いかにしてそうなたか」を考えるための有力な言語的ツールになるであろう。しかし、それらが方略的運動性を持つているかとか、大きな方略体系のなかで明確な位置付けを与えられていることは、確認できなかった。それらは明示的なプログラムとしてではなく、沈潜したスキームとして機能しているのかもしれない。

うるためである。

* (それは) あらゆる体験を統覚して体験にその位地を割り宛てるということがある。

* 統覚観念 (apperceiving ideas) は次のような三つの純粹体験から得られる。

第一純粹体験：疑問を発生させる。

第二純粹体験：答えを内包した枠組みを限定させる。

第三純粹体験：問いの細目について答えを与える。

「体験は溢れ口を持つてゐて現在の公式を訂正させる」

(Experience has ways of boiling over, and making us correct our present formulas.) というのが、W・ジェームズの基本的な立場であった。体験はときに力強く、過去に作られ現在に生きるルールまでも乗り越えてしまう。ときには人はそれに乗って (同化して) 進むことがある。また故意に無視する (排斥する) こともある。あるいは再整ということでも、体験の「位地を割り宛てる」こともある。いずれの場合でも、それは言葉の作用と合致する。第一から第三までの体験は、教育的見地からは緩い段階として捉えてもよろしいであろう。どの段階にも重要な言語体験が含まれている。私どもは、これら一連の「統覚作用 (言語作用) 機構」によって、ときに暴れ出して制御不能に陥る生の体験を制御し、普遍化することができるのである。

この三段階の過程は、「言語的気づきの深まり」の具体的ツールとしての「質問ブック」や「感情表現辞典」を必須と

するように思われる。例えば「質問ブック」では、枠組み別の質問分類欄、それぞれの回答欄、というように紙面を構成・分割すればよいのである。事象の多様性についての体験は、多様な問いの枠組みを要求する。W・ジェームズ自身は、この一連の過程によって、「(1)『他者 (Other)』が真に立ち現れ、(2)『あれ (That)』としか言ひようのないものが出現する」と述べている。それは、具体的なツールを媒介に言葉に立ち止まることによって、他者と真剣に対峙することであり、ただの事象が「あの事象」として名付けられることである。このような活動を通して、学習者は、自己の内面を揺さぶられ、新しい自己を紡ぎ出すきっかけを得ることができるとあじう。

3 上越教育大学附属小学校研究会での体験

国語 (科) 関係の授業はあちこちに隙間や矛盾があるので、そこに観察者が入り込みやすい。観察者はその地点へ行けば、授業という文化的事業が発するメッセージを受け取ることができるのである。メッセージはポジティブからネガティブまで様々であるが、広く問題意識を喚起された場面を思い出し、それを相対的に見直すことによって、授業解釈の深まりを期すことができる。

平成18年6月、上越教育大学附属小学校の研究会に出かけ、このようなスタンスで武井教諭の授業を観察した。授業の概略は次の通りであった。「心豊かに生きる」2006年研究会要項)

1 単元名：うしきさんといつしよ

2 ねらい…牛の世話を楽しんだり、飼育に伴う課題を友達

とともに解決したりすることを通して、生命への愛情を深めたり、主体的に課題を解決し、自分の考えや行動に自信をもったりする。

3 内容…(1)身体全体を使って牛とかわり、友達と関わり合う

(2)生命への愛情を深める

(3)様々な課題に出会い、試行錯誤する場を経験する

65分の前半20分は「子牛の世話をする」という体験の場面。世話をされている子牛は優しく澄んだ眼をしている。だが1年生には相応な大きさに見えるだろう。ある子どもから「子牛を小屋から原っぱに出してはどうか」という問題提起があった。

後半の35分は教室の場。「子牛を小屋から出す相談をする」(話し合い学習、20分)、そして「家族に活動の内容や自分の気持ちを知らせる」(シート学習、15分)と続いていった。そこには体験を言葉で整理し充実させる工夫があった。

「相談」(話し合い)における子どもたちの思いや判断は、「牛を小屋から出したい」「出したくない」に分かれた。理由は「そとへ出たくて鳴いているよ」「でも、下がぬかるんでいるので大丈夫かな」などなど。この話し合いでは、飼育小屋での体験を思い出して、それを根拠になされつつ、友達の話に耳を傾けることを通して、逆に既成の体験を見直そうとしている。牛とか

かわった体験を話し言葉のやり取りによって見直しているのである。

シート学習では、「家族に活動の内容や自分の気持ちを知らせる」ために書き出しが提示されていた。

「あのね、きょうは、つよしをこやからだすかどつかはなしあつたよ。わたしは、つよしを……。りゅうはね、……。」

体験の、共通で固定しやすい部分が「型」となって提示されている。点線部分は、この型が枠取りとなつて、その関係のもとで埋められていく。直接的には点線部の充填は、子どもたちが展開した「相談」を自分一人の文字言語に整理・統合することによって達成される。体験から話し言葉へ、話し言葉から書き言葉へ。この二段の流れのなかに体験を見直す工夫が含まれている。相談における両論を受けたシート作成では、子どもたちの表情は教室外と同じ子どもかと思ふほどであった。入学して一、二か月の子どもたちにも、心を込めて文字を書く人に特有の「気」というようなものが漂っていた。そこには、体験や気持ちを単に写しているだけでは得られない緊張感があった。それは、子どもたちそれぞれの相手意識の違いによって言葉に現れる。この二段の学習指導は、「溢れ口の多すぎる(？)子牛体験」を、子どもからワクワク感やドキドキ感を奪うことなく、いかに言語的に収斂させるかについて一つの提案をしているように思われる。

「体験と言葉」・「言葉と体験」

以上、最近の三つの体験を書くということで定着させようと試みた。書くことによつて、三つの体験が改めて違う角度から見直され、漆黒の闇に落ちていた部分、あるいは灰色になっていた部分に光が当てられて、深く考えることができたように思う。しかし、これら三つの体験は同質であろうか。2の読書体験は1、3の授業体験とは違うのではないか。読書体験は、ある部分では1、3の体験を意味づける役割を果たしている。W・ジェームズの読書は、1、3の体験に先んじているところがある（初めに言葉があつた。万物は言葉によつて成つた。」ヨハネによる福音書。そこに「言葉と体験」という言葉の順序が可能であるゆえんがある。読書で自己の言葉を鍛えることが体験の質を高めることもある。良質の言語から出発する方法は「言語知識・技能に基盤をおいた方法」と呼ばれ、あらためて「体験と言葉」が連環関係にあることが知られる。

【参考文献】

- ・ Perspectives Framework for General Studies in Primary Education Kinkharot, 2003
- ・ 岡島亀次郎訳「真理の意味」、春秋社『世界大思想全集』、一九三一年
- ・ 上越教育大学附属小学校『関係力』教育開発研究所、二〇〇六年