

教育的経験における

「言語活動の充実」の意義に関する一考察

佐藤卓生¹⁾

我が国の教育課題として議論されることが多い「獲得した情報の関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすることなどに課題がある」というような問題は、学校教育における子どもにとっての学習が、十分に「経験」とならない傾向が見られるということを示しているものとする。また、こうしたことが議論の中心の一つになりはじめた後の2008年に告示された学習指導要領では、「言語活動の充実」が重視されている。そこで本論考では、「言語活動の充実」が子どもの教育的経験に対してどのような意義をもつものであるかということについて考察した。はじめにJ・デューイらの論考をもとに本論考における「教育的経験」の定義づけを行い、これをもとに、小学校における「朝の会」のスピーチ活動の事例を手がかりにしながら「言語活動の充実」の意義について検討した。

キーワード：教育的経験、言語活動の充実、意識化、誘起、持続

1 はじめに

2013年に閣議決定された第2期の「教育振興基本計画」では、義務教育修了までの段階における児童生徒の学力の課題に関して、PISA（経済協力開発機構による国際的な学習到達度調査）の結果を例として取り上げて、「過去の調査に比べて近年改善傾向にあり、全体としては国際的に上位にある一方で、下位層の割合がトップレベルの国と比較して多いこと、獲得した情報の関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすることなどに課題があることが指摘されている」述べられている¹⁾。

ここに述べられている、獲得した情報の関係性を理解して解釈することやそれらを自らの知識や経験と結び付けたりすることについて考えるとき、J・デューイの経験主義教育論は大きな手がかりになる。デューイは教育を「経験の意味を増加させ、またその後の経験の進路を方向づける能力を高めるような、経験の再構築あるいは再編成である」と述べ²⁾、さらにその経験について次のように指摘している³⁾。「経験というものの本質は、特殊な結び付き方をしている能動的要素と受動的要素を経験が含んでいることによく注意するとき、はじめて理解することができる。能動的な面では、経験とは試みること—実験という関連語でははっきりと示されている意味—である。受動的な面では、それは被ることである。われわれは、何かを経験するとき、それに働きかけ、それによって何かをする。だから、我々はその結果を受ける、すなわち被るのである。我々は物に対して何かをする、すると、物はその跳ね返りとしてわれわれに対して何かをする。つまり特殊な結びつきとは、そういうことなのである。経験のこれらの二つの面の関連が経験の実り豊かさ、すなわち価値の尺度となる。単なる活動は経験とはならない。それは分散的であり、遠心的であり、浪費的である。試みとしての経験は変化を伴う。だが、変化は、その変化から生じた結果という反作用と意識的に関連づけられるのでなければ、無意味な変換にすぎない。活動がその結果を被ることになるまで続けられると、つまり、行動によって引き起こされた変化が跳ね返ってわれわれの中に変化を引き起こすと、単なる流転にすぎなかったものに意味が詰め込まれる。われわれは何かを学習するのである」

¹⁾ 山形市立第四小学校

こうしたJ・デューイの指摘をもとに考えれば、「教育振興基本計画」に述べられている獲得した情報の関係性を理解して解釈したり、自らの知識や経験と結び付けたりすることなどの課題は、学校教育における子どもにとっての学習が、分散的であり、遠心的であり、浪費的である状況が見られることを示しているということができると考える。別言すれば、現代の我が国の学校教育における子どもにとっての学習が、十分に「経験」とならない傾向が見られるということを示しているということである。それでは、子どもの教育的経験を確かなものにしていくためには、何か必要なのであろう。

現行の小学校学習指導要領では、「生きる力」を育成するための具体的手立ての一つとして「言語活動の充実」が掲げられているが⁴⁾、言語活動を充実させることは子どもの教育的経験にとってどのような意味をもつものなのであろうか。2011年に文部科学省が示した『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』では、言語活動を充実させることの意義に関して、次のような記述が見られる⁵⁾。

「平成20年答申では、言語は知的活動（論理や思考）の基盤であるとともに、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心を育む上でも、言語に関する能力を高めていくことが重要であるとしている。このような観点から、新しい学習指導要領においては、言語に関する能力の育成を重視し、各教科等において言語活動を充実することとしている」「さらに、これらの学習活動の基盤となるものは、数式などを含む広い意味での言語であり、言語を通じた学習活動を充実することにより『思考力・判断力・表現力等』の育成が効果的に図られることから、いずれの各教科等においても、記録、要約、説明、論述などの言語活動を発達の段階に応じて行うことが重要だとしている。また、先述の通り、我が国の子どもたちにおいては、引き続き解釈、熟考、評価といったプロセスに課題があること（平成21年PISA調査結果）からも、各教科等の目標の実現のために言語活動の充実が必要であることを再確認したい」

ここに見られる、知的活動やコミュニケーションにおいて言語が重要であることや、言語活動を充実させることで「思考力・判断力・表現力等」が育成されるということに関して異論が出ることは少ないであろう。しかし、1977年に告示された小学校学習指導要領の総則において「学校生活全体における言

語環境を整え、児童の言語活動が適正に行われるように努めること」と述べられているように⁶⁾、子どもの言語活動を教育課程全体の中で重視していくことは、すでに30年以上も前から述べられていることである。それにもかかわらず、言語活動の充実が、今また取り上げられているということは、子どもの言語活動にかかわって十分な教育活動が展開されてこなかったということの意味するのではないか。

そこで、言語活動の充実に関わる根源的な意義を検討することが、さらに子どもの教育的経験を確かなものにする教育活動をより現実的に展開するための手立ての一つになるものと考えられる。こうしたことから、本論考では、子どもの教育的経験における「言語活動の充実」の意義について、多くの小学校で実践されている朝の会におけるスピーチの事例を手がかりにしながら考察する。

2 子どもの教育的経験

J・デューイが教育の目的としてあげた、「経験の再構築あるいは再編成」における「経験」とはいかなるものなのであろうか。経験の語義について『大辞林第三版』では、「①直接接触したり、見たり、実際にやってみたりすること。また、そのようにして得た知識や技術。②実験。③『哲』理念・思考や想像・記憶によってではなく、感覚や知覚によって直接に与えられ体験されるものごと」というように説明されているが、これをもとに子どもの学校における実際の活動を観察してみるといくつもの疑問につき当たる。

例えば、理科における科学的実験や観察は直接接触したり見たりしながら実際に行うことである。しかし、これをこのままで経験としていいのであろうか。また、反対に読書や資料をもとにした調べ学習は、行為自体は実際に行うことであり経験とよぶことができそうではあるものの、そこで得られた知識は経験に属さないものであろうか。このように考えると、子どもの教育的経験について辞書の意味からだけでは説明することはできない。そこで、本節では教育学に関わる、あるいはその周辺に位置付くと考えられるいくつかの論を手がかりにしながら、本論考における子どもの教育的経験について定義づける。

デューイは、『経験と教育』において、経験の原理として相互作用と連続性をあげ、「連続性と相互作用という二つの原理は、相互に分離しているものではない。それらは離れていても、結びつくもので

ある。それらはいわば、経験の縦の側面と横の側面である。相異なった状況は相互に継承されているのである。しかし、連続性の原理に従って、先に起こったものから後に起こるものへと持ち越される何かがあるのである。個人が一つの状況から他の状況へと移りゆくさいに、その個人の世界、つまり環境は拡張したり収縮したりする。その個人は別の世界に生きている自分を見いだすのではなく、一つの同じ世界で、これまでと異なった部分あるいは側面で生きている自分に気づくのである。個人が一つの状況で知識や技能を学んだことは、それに続く状況を理解し、それを効果的に処理する道具になる。この過程は、生活と学習が続くかぎり進行する」と述べている⁷⁾。確かにわれわれは、他との相互作用の中でしか存在することができないわけであるし、そうした相互作用は連続的である。

例えば、学級でボランティア活動に取り組むようなとき、消極的で活動を友達任せにしているような子どもがいた場合でも、その子どもの存在は他との相互作用が形づくる状況の中にあるということができ、そうした状況は物理的時間の変化に伴って連続的である。しかし、この子どもにとってのボランティア活動が確かな教育的経験となっているとはいえないのは明らかである。

そこでまず、デューイが経験の原理であると指摘する相互作用と連続性という点についてもう少し考えてみたい。

ミードやブルーマーらが主張したシンボリック相互作用論は、「人間は意味によって行動する」「意味は社会的な相互作用の過程において生まれる」「意味解釈の主体は人間である」といった点から説明されることが多いが⁸⁾、ここで注目したいのが、相互作用の過程において意味が生まれるという点である。これに類似したことを、O・F・ボルノウも指摘している。ボルノウは、「後から消化して自分の生活のなかに受け入れるときに初めて、事件は経験となる。人は経験をやる、とよく人は言うけれども、彼の出会うのはまず意味のない事実である。それを持続的に自分に同化し、自分の将来の態度を決めるために、一つの『教え』をそこから引き出すときに初めて、それは経験となる」と述べているが⁹⁾、ここでの「一つの『教え』」はシンボリック相互作用論における「意味」とほぼ同様のことを指し示しているものと考えられる。こう考えると、経験においては意味の生成や更新が（全く新しい意味が生成される

というだけではなく、現実の活動場面ではむしろすでに持ち合わせていた意味が更新されるといった場合の方が多いかもしれない）必要条件になるということが出来る。さらにいえば、意味には、当然それに対する評価も付随する。そこで、今までに検討したことをもとに、ここで一旦子どもの教育的経験の要件についてまとめるならば、意味や価値の生成・更新をその一つ目としてあげることができる。

さらに、デューイは経験の原理の一つとして「先に起こったものから後に起こるものへと持ち越される何かがある」として連続性をあげている。ボルノウの指摘の中にも「持続的に自分に同化し」という文言が見られるが、こうした連続性をどのようにとらえていけばいいのだろうか。デューイは、『子どもとカリキュラム』において「経験とは、過去においての、おおいに偶発的で、ためらい、迂回しながら起こった諸経験と、未来におけるこれまでよりいちだんと制御され秩序立てられた経験とが、紡ぎ合わされるものである」と述べている¹⁰⁾。こうしたことから、連続性を他との相互作用の中で意味や価値が生成・更新されつつそれが連続的に秩序立てられていく、別言するならば、意味や価値の生成・更新が次の意味や価値の生成・更新につながっていくことととらえることができるのではないか。本節では、本論考における子どもの教育的経験を定義づけることが目的であるので、さらに時間論的視点からこの連続性の内実に踏み込むことはしないが、こうした経験の連続性は、ベルグソンが質的変化の継起とした純粹持続¹¹⁾の概念に極めて類似したもので、つまり意識作用の領域における問題であり、それを物理的時間によって分節化することは困難なものとしてとらえることができる。

これまで、デューイの主張を軸にして、それらに関わるいくつかの論を手がかりにしながら経験について考えてきたが、これらをもとに、本論考においては子どもの教育的経験を、「他者やもの・こととの相互作用を核にして、意味や価値を生成・更新する営み」と定義づけて論を進める。

3 意味や価値を生成・更新する営みにおけるスピーチの作用

小学校では、朝の会等に様々な形でスピーチ的な活動を設定している場合が多い。当番制で話者を設定している場合もあるし、挙手と指名によって話者を決めていく場合もある。また、あらかじめ決めら

れたテーマについて話す、自由に話してみたいことを話す、など内容も様々である。

筆者は、1996年頃から、朝の会の内約15分の時間を使って、友達に話したいことがある子どもが挙手と教師からの指名によって話すという形式での実践を行っている。また、話すことだけではなく聞くことも大切にしたいと考え、話者に聞きたいことがある子どもは話者の話の妨げにならないように配慮しながら随時フリートークの形で質問する形式をとっている。また、筆者も同様に質問や確認を行っている。さらに、第一話者の話が終わったら、この話を聞いての感想を他の子どもが話す時間を設定している。

湊吉正は、言語活動の具体的形態として「話す」「聞く」「書く」「読む」の一般的言語活動に加えて「内的言語活動」をあげている¹²⁾。スピーチを考えた場合、それ自体は「話す」という活動ではあるが、それに伴って「内的言語活動」も行われているはずである。つまり、「内的言語活動」を基盤として「話す」「聞く」という言語活動が行われているわけである。人間の内面に存在し外言には現れないために言語としてはとらえることができない、あるいは極めて困難な場合すらある何かが、音声言語として言語化されることが「話す」という言語活動といういい方をすることもできる。またこれと同様のことが、スピーチを「聞く」という活動においてもいえるものと考えられる。

そこで本節では、スピーチが、前節において「他者やもの・こととの相互作用を核にして、意味や価値を形成・更新する営み」と定義した教育的経験にどのような作用を及ぼすのかということについて検討する。

(1) 意味や価値の生成・更新を意識化させる作用

小学校6年生のA児は、構音障害をもっていたため、小学校3年生まで「言葉の教室」に通級していた。また、一通りの指導が終わり「言葉の教室」への通級が終わったあとも、授業中などに自分から挙手したり話したりすることが少なかった。そんなA児が次のような話をした。

「今、図工の時間に学校のお気に入りの場所を描いているんだけど、私は『言葉の教室』の前のベンチが置いてある廊下のところを描いている。はじめ、友達と一緒に描こうかとも思ったんだけど、6年間の小学校生活を振り返ってどこを描きたいか考えたらそこになった。低学年の時からずっと『言葉の教

室』に通っていたんだけど、特に3年生の時には『言葉の教室』に通っている友達が三人もいてとても楽しかった。待っているときにいつもみんなで廊下のベンチのところでおしゃべりしたり遊んだりしていた。そんな思い出があるから、細かいところまで丁寧に書いている。はじめは楽しかったなあと思ってこの場所を選んだんだけど、描いているうちにいろいろなことを思い出してきた。特に、あの頃は話すのが難しくて大変だったというのを思い出した。完成までもう少しだけほしい作品にしていきたい。」

この話から、A児は、絵を描き始める段階では「言葉の教室」の教室の前に置かれているベンチにたいして、「楽しかった」という思いをもっていたが、書いてるうちに、「話すことが難しくて大変だった」ことを想起させる対象としてベンチをとらえ始めていることがわかる。そしてそれをスピーチの中で言語化することによって、具体的にとらえている。つまり、A児にとって暗黙知のレベルにあったベンチに対する「難しくて大変だった」ことのシンボルとしての意味合いが、言語化されることによって明示的に意識化されたととらえることができる。「ベンチ」が「『言葉の教室』の前に置いてあるよく友達と遊んだベンチ」というように異化されたというとらえ方もできるかもしれない。

いずれにせよ、スピーチの中で言語化することが、「言葉の教室」の前にあるベンチの意味や価値の生成・更新の意識化に作用したということができる。あるいはそのように意味が生成・更新されたことはA児自身の自分に対する自己認識の変容に作用したという見方もできるのではないかな。

こうした意味の生成・更新がすでに話者の内面で意識化されていて、スピーチは単にそれを言語化しただけではないかというとらえ方もできる。そこで、スピーチという言語化の活動に伴う話者の内面の動きについて考えてみたい。

いわゆる児童期にさしかかった子どもの自己中心語の消滅に関して、ヴィゴツキーがピアジェの論とは異なった見解を述べたのが1932年前後であるといわれる¹³⁾。そして、こうしたことがきっかけでその後、人の内面における言語の働き等に関する研究が主に言語学や心理学の分野において活発になされるようになった。こうした人の内面における言語は、内言あるいは内言語といわれるが、内言語に関してD・マクニールは「内言語には、統語的には全く未分化で感覚や感情そのものといったものから内的独白

といえるような統語的なものまでの段階が存在する」と指摘している¹⁴⁾。湊吉正は、マクニールが段階的構造としてとらえた内言語に関して、機能的視点から次のような三つの層に整理しており¹⁵⁾、ここで考えたい、話者あるいは聴者の内面の動きについて考える際の手がかりになるものと考えられる。

＜内的言語活動＞

「話す」活動の一変種とみられるものであり、言語表現主体が自己の身体を場として内的に話す形態であると説明されるものである。内的言語活動は、言語に関わる心的活動の一環として把握されるものである。それは、一般に「沈黙」または「間」というようなことばで呼ばれている心的活動と直結するものである。この活動を指して「内言」と呼称する場合もある。

＜内的言語作用＞

例えば、「見る」という知覚活動は、それ自体としては非言語的活動ではあるけれども、実際には言語的なパターンがそこに作用しているような心的活動であるとみられる。そのような言語的なパターンの作用を「内的言語作用」と名付けるならば、知覚・想起・想像・思考・情動などの中でそれぞれの主要部をなす意味作用を含んだ心的活動分野にはこの内的言語作用が伴っていると判断される。

＜内的言語充実過程＞

一般的言語活動の四形態「話す」「書く」「聞く」「読む」のそれぞれにおいて、身体的外的器官に沿った外的過程と身体の内面的機構に沿った内的過程との統合によって、その形態が成立していることがみとめられる。このような一般的言語活動を内的に充実する過程を内的言語充実過程と名付けるならば、それは表現的言語活動を成立させる重要部分を構成すると同時に、理解的言語活動を成立させる重要部分を構成することが理解されるのである。

*湊はその後の論文等で「内的言語過程」の語をあてている場合もある。

ここで特に注目したいのは、湊の主張する内的言語活動と内的言語充実過程の関わりである。例えば、先に述べたように、意味の生成・更新がすでに話者の内面で意識化されている場合においても、それがスピーチとして言語化（外言化）される過程で、内的言語充実過程において言語選択等が行われる。そこで、すでに意識化されていたと考えられる意味や

価値の生成・更新がより具体的なものとして話者に認識される。あるいは、内的言語活動の前段において、例えば、内的言語作用から内的言語活動への移行の段階において、より話者の感覚や感情に見合った言語が選択されるなどの内的言語充実過程を経ることが考えられる。この場合にも、スピーチで言語化（外言化）する方向に向かって意味や価値の生成・更新がより具体的なものとして話者に認識されるのではないか。

小学校3年生のB児は、スピーチにおいて休み時間に上級生とドッジボールをした体験を次のように語っている。

「休み時間に5年生と一緒にドッジボールをやった。はじめ、5年生と3年生とが混じったチームでやった。そうしたら一回も当てられなかったの、外野に行かなかった。次に5年生対3年生でやった。（ええと、ええと）はじめに混じったチームでやったときには一回も当てられなかったの、また大丈夫だろうと思っていた。それで、はじめは少し3年生がリードしていた。でも、結局3回当てられてしまった。結果は、5年生で当てられた人は一人か二人、3年生はいっぱいだ。リベンジしたい。（ううん、だから、ううん）なげるのは大丈夫だと思う。（ううん）足りないのはキャッチ力かなと思う。だからキャッチ力を高めてまた5年生とやりたいと思った。」

ここで、B児が「ええと」「ううん」と述べている部分が内的言語充実過程を経ていることの表れといえることができるのではないかと。つまり、3年生対5年生でやることになったときの、それでも勝負になるだろうと思っていた自信や投げたりキャッチしたりする自分のドッジボールにおける技能について、感覚や感情のレベルでは認識していたり体感したりしていたことが、言語化（外言化）される過程で明らかにB児に意識化されたといえることができる。

これまでに述べてきたように、スピーチを行うということは、話者にとって意味や価値の生成・更新を意識化させる作用を引き起こすと考える。

（2）意味や価値の生成・更新を誘起させる作用

教育的経験に対するスピーチの作用の二つ目として、聴者に対する作用を考えてみたい。

湊吉正は、一般的言語活動の過程を①もの・こととの接触→②言語表示過程→③身体的表出過程→言語表現→④身体的受容過程→⑤言語理解過程→もの・こととの把握、というように示した上で、次のよ

うに述べている¹⁶⁾。「一方『⑤言語理解過程』は、言語理解主体（聞き手・読み手）が、音声の言語表現（『聞く』場合）または文字の言語表現（『読む』場合）との接触を契機とし『④身体的受容過程』を経て、自己の個人言語体系に属する言語記号をその言語表現に照合・分解する操作によって、言語表現を主体的に分析し再構成する過程である。かくして、言語理解主体は、『⑥もの・ことの把握』に達することになる。」

ここで注目したいのは、スピーチの聴者は、話者のスピーチを、自己の個人言語体系に属する言語記号をその言語表現に照合・分解する操作によって把握していくということになるという点である。聴者は話者のスピーチを自らの個人言語体系を基盤にしながらかくことになるわけであり、そこに意味の生成・更新の誘起作用が働くものと考えられる。

小学校三年生のB児は、全校朝会で同じクラスのC児が夏休みの自由研究で表彰されたのを受けて、次のようなスピーチを行った。

「今日の全校朝会で、同じクラスのC君が理科の自由研究で表彰されていた。すごいなあと思った。私もほめられるようなことをして、一度でいいから賞状をもらってみたいと思った。私は習字を習っているが、賞状をもらおうとしたら習字が一番近いかなと思っている。私は書いているときの姿勢をよくしなさいといわれるから、姿勢をよくしてがんばりたい。」

これを受けて、表彰されたC児が次のように話した。

「ぼくは、自分の研究が作品展に出るなんて思っていなかったのでびっくりした。研究をしているときは、△△のことについて知りたくて、それから調べるのがおもしろくてやっていた。やっているときは、いい研究にしようとは思っていたけれど、まず△△のことを知りたいというのが第一だった。確かに、賞状をもらえたらもらえただうれしかったんだけど、研究をやっておもしろかったし、また新しいことにチャレンジしてみたいなと思っている。新しいチャレンジというのは、研究で新しいことというのもあるし研究以外でも自分にできそうなことを見つけてやってみたいという意味。」

湊の主張をもとに考えれば、この事例では、C児は、B児の「自分も表彰されたい」「表彰されるためには自分にとっては習字が一番の近道だ」「そのために姿勢に気をつけてがんばりたい」というよう

な話を、自らの個人言語体系を基盤にしながらかいたということになる。この過程において、「表彰されること」「自由研究に取り組むこと」あるいはこういうことがひとまとまりになった自らの経験を再点検する必要性が生じ、「自分にとっての自由研究」「自由研究に取り組んだ自分」「自分の取り組みの結果として受けた表彰」等に関する意味や価値の生成・更新が行われたものと考えられる。そしてそのことが、「やっているときは、いい研究にしようとは思っていたけれど、まず△△のことを知りたいというのが第一だった」「賞状をもらえたらもらえただうれしかったんだけど」等のC児自身の言葉に表れたのではないか。

こうしたことから、スピーチを行うということは、聴者にとって意味や価値の生成・更新を誘起する作用を引き起こすと考える。

（3）意味や価値の生成・更新を持続させる作用

これまで手がかりとしてきた、A児、B児、C児それぞれのスピーチのまとめの部分に着目すると、自分の過去に対する振り返りだけではなく今後の自分の活動の進め方等に関わる内容が語られている。ここに、スピーチのもう一つの作用を見出すことができると思う。

小学校2年生のD児は、次のようなスピーチを行った。

「家で時間割をそろえているときに、算数で今度はどんな勉強をするのかと教科書を開いてみたら、足し算と引き算の筆算みたいだった。僕は悲しくなってきた。足し算は足し算、引き算は引き算だとはじめからわかってやると間違えないんだけど、テストの時には1枚のプリントに足し算の問題と引き算の問題が混じっていることがある。そうするといきなり頭がごちゃごちゃになって、足し算を引き算してしまったり引き算を足し算してしまったりすることがある。だからお父さんに『嫌だなあ。』といった。そうしたらお父さんは、『時間がかかっても繰り返し繰り返しやっていたら大丈夫だよ。』とってくれた。今日から筆算の勉強が始まると思うけど、2回目か3回目の勉強までは頭がごちゃごちゃになったままで難しいなと思うんじゃないかな。でも、4回目の勉強あたりから慣れてくると思っている。がんばろうと思っている。」

D児は自身の話にあるように、算数を苦手としていた子どもである。その中でも特に苦手意識を持っていた筆算の学習について、「一枚のプリントに足

し算と引き算があるとごちゃごちゃになる」といった自分の課題を確かめ、父からのアドバイスを参考にして「繰り返し繰り返しやる」という自分の取り組み方を明らかにし、「2回目か3回目までは難しいと思うかもしれないけれど4回目あたりからなれてくるであろう」という見通しを語っている。

1年生の頃のD児は、落ち着いて学習に取り組むことが苦手で、困難な課題に出会うと逃げ出して授業中に立ち歩く等の姿がたびたび見られたということであったが、この単位ではそうした様子は全く見られず、むしろ粘り強い態度で学習に取り組んでいた。

小学校5年生のE児は、宿泊学習の帰り道での出来事について次のようなスピーチを行った。

「この間、宿泊学習が終わった日、家が学校から遠い私は、お母さんから学校に迎えに来てもらってお母さんの車に乗って帰った。疲れていたし、お母さんに迎えに来てもらってラッキーだと思った。そうしたら、途中で同じクラスで家も近い〇〇君が歩いているのを見つけた。〇〇君は、必死に歩いているように見えた。〇〇君の家は私と同じ方面で、私の家とはあんまり離れていない。そして〇〇君が歩いている横を通り過ぎるとき、私はさっと隠れてしまった。そうしたら、涙がどんどん出てきた。家に帰ってもなんだか涙が止まらなかった。今までそんなことで涙が出たことはなかったのだけれど、なんだか自分が卑怯なようで情けないようで……。だから、1月にあるスキー教室の時には、お母さんに迎えに来てもらわずに自分で歩いて帰ろうと思っている。」

このスピーチにおいてE児は、歩いて帰るか母親の車に乗って帰るかということを見点にして宿泊学習の意味や価値の生成・更新が意識化され、また、そのことを見点にして自分の在り方に関しての意味や価値の生成・更新が意識化されたものと考えてが、それにとどまることなく、そのことを1月に予定されているスキー教室に対する自分の意識にまで継続させている。実際にスキー教室が終わったあと、E児はスキー板と靴などを担いで自分の足で帰宅し、翌朝一番に「歩いて帰ってよかった」と筆者に報告に来た。

このような、D児やE児の事例を手がかりにすると、スピーチにおいて意味や価値の生成・更新が意識化された場合、それに伴ってその後の意味や価値の意識化が継続的に引き起こされるということがいえると考えている。D児やE児ほど顕著ではないにしろ、A児、B児、C児のスピーチのまとめの部分でその

後の展望ともいえる内容が語られているのは、こうしたことの表れなのではないか。そしてこれは、「経験とは、過去においての、おおいに偶発的で、ためらい、迂回しながら起こった諸経験と、未来におけるこれまでよりいちだんと制御され秩序立てられた経験とが、紡ぎ合わされるものである」というデュエーイの主張に符合するものということができるのではないか。

こうしたことから、スピーチを行うということによって引き起こされる、意味や価値の生成・更新の「意識化」「誘起」の作用は、さらに意味や価値の生成・更新を持続させるという作用を引き起こすということできると考える。また持続させる作用をもつからこそ、意味や価値の生成・更新の「営み」としてとらえることができると考える。

4 教育的経験における言語活動の意義

小学校2年生のF児は母親から擁護されている枠から出られない様子が見られる子どもであった。母親からも、学校から帰宅後友達と遊ぶことができず、いつも母親にまわりついている状態であることが心配であるというような相談があった。また、全校生で宿泊学習に行った際にも、夕飯の野外炊飯のときに、母親に会いたくなかったといって声を出して号泣する姿が見られた。しかし、宿泊学習から2週間がたった頃、F児は次のような日記を書いてきた。

「今日、GちゃんとHちゃんと、私とIちゃんとJちゃん、Kちゃんの家で遊ばせてもらいました。公園にも行きました。Kちゃんの家で何をして遊んだのかというと、リカちゃんて遊んだのです。みんなリカちゃんをもってきて、かしてあげたりして遊びました。とても楽しかったなあ。それにブランコもしました。こんどはみんなをつれてうちで遊ばせてあげたいです。こんどはみんなをうちによびたいなあ。」

この日記は、前節で取り上げた子どもたちのスピーチの内容と同様のものであると考えている。つまり、友達や自分を取り巻くくらしに対する意味や価値の生成・更新がF児自身に意識化されるものになっていたのでないかということである。実際に、このあとのF児の帰宅後の様子を母親に尋ねたところ、友達の家遊びに行ったり自分の家に友達を呼んだりするようになり、以前のような心配がなくなったということであった。もちろん、F児の変容の根幹には、様々な要因が複雑に絡み合いながら存在して

いたのであろうが、「書く」という言語活動がそれらの要因に作用したことは、前節で取り上げた湊の指摘する内言語における内的言語充実過程の存在からも想像に難くない。こうしたことから、前節で取り上げた、子どもの教育経験に対するスピーチをはじめとする「話すこと」「聞くこと」の作用は、他の言語活動にもいえることではないかと考える。

湊吉正は、「『聞く』『読む』の受動的理解的活動は、その身を開いていく方法を主導するものである。すなわち、それは、その生活世界に属する『ことがら』の把握を通じ、同じくその生活世界に属する『他者』に対してひとまず自己を預けつつ生活世界の中で身を開いていくこととして解釈される。これに対して、『話す』『書く』の表出的表情的活動は、その身を立えていくという方向を主導するものである。すなわち、それは、『ことがら』との接触を契機として『他者』に対してひとまず自己を固めつつ生活世界の中で身を立えていくこととして解釈される。このような学習主体とその生活世界との関係の中で、主体の自己拡充の方向への推進とその自己確立の方向への推進とが両立し補完し合うのは、言語の重要な特質、特にその表現機構においてみとめられる一つの重要な特質にもとづくところが大きいと考えられる」と述べている¹⁷⁾。こうした主張からも、子どもの教育的経験に対する「意識化させる作用」「誘起する作用」「持続させる作用」という3つの作用は、スピーチをはじめとする「話すこと」「聞くこと」といった言語活動固有のものではなく、「話す」「聞く」「書く」「読む」という言語活動全般がもつ作用であると考えることができる。

つまり言語活動は、教育的経験である「他者やもの・こととの相互作用を核にして、意味や価値を生成・更新する営み」に対して、意味や価値を生成・更新を「意識化させる」「誘起する」「持続させる」という作用をもつものであり、これを充実させることは、子どもの教育的経験をより確かなものにしていくという意義をもつものであるということが出来る。

文部科学省が示している『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』には、例えば、「第2章 言語の役割を踏まえた言語活動の充実」において「知的活動（論理や思考）に関すること」として「各教科等の指導において論理や思考といった知的活動を行う際、次のような言語活動を充実する。○事実等を正確に理解し、他者に的確に分かりやすく

伝えること○事実等を解釈するとともに、考えを伝え合うことで、自分の考えや集団の考えを発展させること」として、「事実等を正確に理解すること」に関して「事実や他者の意見を正確に理解するためには、主観にとらわれず、事実等と意見や考えなどを明確に区別することが必要になる。特に、複雑な事実等については、解釈のための視点がないと理解することは難しい。そこで、事実等を正確に理解するために、事実等の内容について、例えば5W1H（いつ、どこで、誰が、なにを、なぜ、どのように）など、どのような点に着目して理解するか、視点をもつことが必要である。そうした視点に応じて事実等の対象から情報を適切に取り出すことによって、事実等を正確に理解することができるようになる」等の例示がなされている¹⁸⁾。たしかにこうしたことは、具体的に「言語活動の充実」を推し進めていく上で参考になる視点である。しかし、その前提として本論考において述べてきたような、子どもの教育的経験を確かなものにするといった「言語活動充実」の根源的な意義を念頭において実践を進めることが重要である。

5 おわりに

国立国語研究所の初代所長の西尾実は、田近洵一が「戦後の国語教育は、言語活動主義あるいは言語生活主義であると言われる。それは、日常の言語活動を重視し、それを国語教育の中心的な学習内容とするようになったからだ、それを提唱したのが西尾実であった」と述べているように¹⁹⁾我が国における国語教育の巨峰である。田近の指摘をもとにすれば、我が国の国語教育は、西尾の言語生活主義国語教育論を基盤として展開されてきたということができるであろう。

その西尾は、1951年に発表した『国語教育学の構想』の冒頭で、「国語教育にも、どこの国でも、そうであるように、いろいろな学問や文化を習得する前提としての、言語・文字の習得という、予備的な知識・技術の面がある。これは、確かに応用技術であり、実践方法である。しかも、それは、国語教育として、おろそかにできない任務でもある。が、それが国語教育のすべてではない。国語教育では、そのほかに、一さらにいうと、そのためにも一児童・生徒の言語生活そのものをたしかなものにしなくてはならぬ。それには、ある知識やある技術の授与だけではなくて、何よりもそれを可能にする生活のし

かたが、さらにいうと、人間そのものの形成が、それを裏づけなくてはならぬ。それが、これまでは、ぼんやりと自然的習得にまかせられていたが、これからは、国語教育という教育的営為としてとりあげられなくてはならなくなってきた」と述べ²⁰⁾、自らの国語教育論を展開した。またその5年後の1956年に発表した「構成要素の学習から基礎能力の学習へ」と論文の中で、「わたしの考えるところでは、国語に限らず、学習における基礎能力というものを問題にしてきたのは、われわれの近代教育が、客観的な知識と方法を求めることに終始し、その主体である人間の可能性を見おとしていたところに欠陥を残していることに気づき、あらゆる知識や方法の基礎に、その主体である人間の可能性をとりあげなくてはならなくなったことによってはじまっている」と述べている²¹⁾。こうした主張から、すべての教育は人間そのものの教育であるというような西尾の思想を読みとることができる。それは、具体的な領域における主張においても同じである。西尾は1965年に発表した『道元と世阿弥一世的なものの源流を求めて―』の中の「道元の『愛語』」という論文において、「しかし、そういう新しい研究分野の発展を待つまでもなく、ことばが、通じ合いという、主体と主体の社会的行為である以上、ことばの機能を分析するに当たっては、話し・聞き・書き・読む方法や技術のほかに、あるいは中に、その態度が、さらに、その立場が問題にされなくてはならない。とすると、それは結局、話し・聞き・書き・読む場合における主体が相手をどう意識しているかという問題に帰着する。言い換えると、あるいはひとり、あるいは多数仲間、あるいは一般公衆に対する、主体の愛の深淺・強弱によって決定される。この立場が、態度を規定し、通じ合いの方法や技術を左右する根本である」と述べている²²⁾。

本論考で取り上げてきた「言語活動の充実」についても同じことがいえるのではないか。つまり、「言語は知的活動（論理や思考）の基盤であるとともに、コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもあり、豊かな心を育む上でも、言語に関する能力を高めていくことが重要である」というようなレベルをもう一段押し下げて、学習主体である子どもにとって「言語活動の充実」の意義は何であるのかということ、具体的に検証していくことが、「言語活動の充実」のための前提となるのではないかということである。

本論考においては、子どもの教育的経験を「他者

やもの・こととの相互作用を核にして、意味や価値を生成・更新する営み」ととらえ論を展開した。そして、こうした教育的経験に対して、「意識化させる作用」「誘起する作用」「持続させる作用」を及ぼすということに「言語活動の充実」の意義を見出した。また、こうした認識に立った上で文部科学省が示すような、あるいは諸実践者・研究者が示しているような具体的な言語活動を展開していくことが重要であろうというまとめには達した。しかし、教育的経験を日々生きている子どもを中心に考えるなら、本論考でのまとめが「結論」でないことは明らかである。今後さらに研究を進めていきたい。

<註>

- 1) 文部科学省『第二期教育振興基本計画』
http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/1336379.htm (2014年10月29日)
- 2) J・デューイ『民主主義と教育』松野安男訳
岩波書店 1975年 127頁
- 3) J・デューイ『民主主義と教育』松野安男訳
岩波書店 1975年 222頁
- 4) 文部科学省『小学校学習指導要領』平成20年告示
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/ (2014年10月29日)
- 5) 文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1301088.htm (2014年10月29日)
- 6) 文部科学省『小学校学習指導要領』昭和52年告示
<https://www.nier.go.jp/guideline/s52e/indx.htm> (2014年10月29日)
- 7) J・デューイ『経験と教育』市村尚久訳 講談社
2004年 65頁
- 8) H・ブルーマー『シンボリック相互作用論』
後藤将之訳 勁草書房 1991年
- 9) O・F・ボルノウ「教育学の中の経験の概念」
『人間学的にみた教育学』浜田正秀訳 玉川大学出版部 1969年 184頁
- 10) J・デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』
市村尚久訳 講談社 1998年 289頁

28 佐藤：教育的経験における「言語活動の充実」の意義に関する一考察

- 11) ベルクソン『時間と自由』中村文郎訳 岩波文庫
2001年 99頁
- 12) 湊吉正『国語教育新論』明治書院 1987年
2頁
- 13) 1932年に出版されたピアジェの『児童の言語と思考』のロシア語訳版におけるヴィゴツキーによる編者前書き「ピアジェの心理学説における児童の言語と思考の問題」が、のちに『思考と言語』の第二章となっている。
- 14) D・マクニール 『心理言語学—「ことばと心」への新しいアプローチ』
鹿取 広人 中越 佐智子 重野 純訳
サイエンス社 1990年 133頁
- 15) 湊吉正『国語教育新論』明治書院 1987年
7頁～8頁
- 16) 同上書 6頁
- 17) 同上書 68頁～69頁
- 18) 文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集【小学校版】』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/gengo/1301088.htm (2014年10月29日)
- 19) 『現代国語教育論集成 西尾実』 東洋館出版
1993年 20頁
- 20) 西尾実「国語教育学の構想」『西尾実国語教育全集 四巻』教育出版 1975年 25頁
- 21) 西尾実「構成要素の学習から基礎能力の学習へ」
『西尾実国語教育全集 七巻』
教育出版 1975年 115頁
- 22) 西尾実『道元と世阿弥—中世的なものの源流を求めて—』岩波書店 1965年 308頁