

新概念 日本語教学法 第二部 (1)

竹長 吉正*

キーワード：説明文読解、言語発達、ピアジェ、ヴィゴツキー、コミュニケーション、国語教育

[内容目次]

今回のテーマ：学習者の発達を見据えた言語教育の基礎理論

第8講 大学生対象の説明文読解授業

第9講 日本語を母語とする学習者への母語教育と外国語教育—差異点と共通点—

第10講 言語教育における学力—知識・認識—

第11講 子どもの言語習得過程—思考の発達に伴う言語発達—

第12講 ピアジェとヴィゴツキー

第13講 言語教育の目標と方法—「個人の思考」と「コミュニケーション」—

第14講 認識の各段階（感覚及び運動・イメージ・概念）に関わる言語

第8講 大学生対象の説明文読解授業

説明文を教材とした授業を大学2年生を対象に行った。説明文の授業は日本の国語教育でもなかなか難しいと教師の間で話題になっている。そして、授業を受ける子どもたちの間でも「つまらない」「面白くない」との反応がある。なぜなのか？教師は説明文の授業を余り工夫しない。従来からのマンネリズムで行っている。それは多くの場合、次のようなものである。すなわち、教科書の説明文教材をまず児童に音読、

或は黙読させ、その後、意味段落と称せられる「ある程度のまとまり」部分ごとに区切って読解を進めていく。その部分ごとに「キーワード」や「キーセンテンス」をあげさせ、その部分の内容を手短にまとめさせていく。例えば「小見出し」をつけるというふうなのである。こうして最後まで行く。そして最後にもう一度全体を通して読み、各部分ごとの「小見出し」をつなげて文章全体の要約をする。そういうかたちで説明文の授業が終了するのである。子どもたちは、教師が「はい、今日は第5の（意味段落の）部分を読んでいきましょう。」と言っても、それまでの部分を忘れてしまっていて今日学習する第5の部分に限って詳しく読むことになる。また、教師も子どもたちに前に学習した第3や第2の部分を想起させて学習させることをせず、さらに、この先に書いてある第6や第9の部分を読ませて今やっている第5の部分を考えさせるというような授業展開を取らない。したがって、教師も子どもたちも今日学習する第5の部分に限って読むことになる。こうして細切れ的に最後の12段落まで読解していくのだから、文章というものを大きく全体を俯瞰しながら読むという習慣がいつまでたっても形成されないのである。

また、もう一つ今の説明文授業をつまらなくしているのは、教師が「叙述に即した読み取り」ということを強調しすぎて、子どもたちが自分

* 埼玉大学教育学部国語教育講座

の言葉で考えたり疑問をもったり自分で判断したりすることを禁じているという事態である。「それはどこに書いてありますか?」「それはどの言葉からわかりますか?」というのは読み取りを「ある根拠」に基づいて行わせるという点で有意義である。しかし、そのことを余り厳しくしつげると子どもたちは「読み取ったこと」を自分の言葉で言わなくなる。教科書の教材文に書いてある言葉や表現をただ鸚鵡返しに言うだけである。これでは説明文を子どもたちが自分の頭を通して読んだと言うことができない。どんなに稚拙な言い回しであれ、子どもたちが自分の身の丈にあった、自分なりの言葉と表現で、教材文に触発されたことを語ったり書いたりするということが大事なのである。

以上の考えから私は説明文授業の改革をめざして大学生対象に実験授業を試みた(注1)。以下は、その記録である。

まず、教材文を始めから最後まで全部を一挙に提示することをしない。少しずつ与え彼らに先を予想させることにした。次に、教材文は大学生用に表記を改めた。漢字を多くし、かつ、読点を少なくした。こうして彼ら自身、今の大学生としてこれらの説明文をどう読むかの構えを作らせた。取り上げた教材文は「タンポポの知恵」(小学2年国語教材、光村図書)である。

[A1] 春になると、タンポポの黄色いきれいな花が咲きます。二、三日たつと、その花はしぼんで、だんだん黒っぽい色に変わっていきます。そうして、タンポポの花の軸は、ぐったりと地面に倒れてしまいます。けれども、タンポポは枯れてしまったわけではありません。

これを提示して私は「タンポポはどうしたのでしょうか?」と問を發する。学生たちはタンポポがどうなったのかを推測して各自、ノートに予想を書く。「枯れたのではないということは、いったい、どうしたのだろう?」という読み手の疑問を大事にしたいのである。予想が書

けた学生もいれば、書けない学生もいる。予想が書いて嬉しそうに目をきらきら輝かせている学生もいれば、うつむいたまま何も思いつかず苦しげな表情の学生もいる。また、友だちと予想を出し合って「そんなのおかしいよ。」と言って笑っている学生もいる。そんなころあいを見計らって私は次の部分を板書する。

[A2] タンポポは花と軸を静かに休ませて、種子にたくさんの栄養を送っているのです。こうして、タンポポは種子をどんどん太らせるのです。

私はこう言う、「さあ、皆さん、予想は当たりましたか?」意外に、外れたという学生が多かった。「何かわけがあると思ったが、種子を太らせるため花と軸を休ませていたのだとは知らなかった。」「小学生の説明文も、意外に奥が深い。」などの声が聞かれた。

私は先を読ませる上で、次のように言う、「ところで、タンポポはなぜ、こんなことをするのでしょうか?」

「種子を太らせるって、ちょっと変です。」ある学生がこう発言した。「どうして?」と私。「だって、タンポポの種子ってそんなに太ったかなあ。あんまり太って感じがしないんです。」「それもそうですね。」別の学生が発言した、「この場合、タンポポの種子が太るとするのはリンゴや柿の実が大きくなるように目で見て大きな形になるということではなく、種子自体が十分に成熟するということだと考えました。」

[B] やがて、花はすっかり枯れて、その後白い綿毛ができてきます。この綿毛の一つ一つは、広がるとちょうど落下傘のようになります。タンポポは、この綿毛についている種子を、ふわふわと飛ばすのです。

この部分については、「落下傘」という言葉の意味について確認し、また、次のような要点

を板書して確認した。

花は（*「どうなる？」　　）と、
（*「何が？」　　）ができる。
タンポポは、（*「何に？」　　）
ついている種子を（*「どうする？」　　）

「落下傘」という言葉は今の子どもにはわかりにくいのではないか、むしろ、「パラシュート」という外来語（原語はフランス語）のほうが親しみ深いのではないか、などの意見が出た。また、平仮名「らっかささん」よりも漢字「落下傘」のほうが意味を説明しやすいとの意見も出た。

[C] この頃になると、それまで倒れていた花の軸が、また起き上がります。そうして、背伸びをするように、ぐんぐん伸びていきます。なぜ、こんなことをするのでしょう。

それは、花の軸を（　　イ　　）するほうが、（　　ロ　　）からです。

[D]（*「どのような？」　ハ　）日には、綿毛の落下傘は、いっぱい開いて、遠くまで飛んでいきます。でも、湿り気の多い日や、雨降りの日には、綿毛の落下傘は、（*「どうなる？」　ニ　）。それは綿毛が湿って重くなると、（*「どうなる？」　ホ　）からです。

学生たちに空欄のイ～ホを埋める言葉を考えてもらった。イの答えは「高く」「長く」。ロの答えは「綿毛を広範囲に飛ばせる」「綿毛をより遠くまで飛ばせる」。ハの答えは「晴れて、乾燥した」。ニの答えは「閉じてしまいます」。ホの答えは「種子は飛ばなくなる」。

原文を見せて彼らが気づいたことの一つは、ハの部分が「よく晴れて、風のある日」となっていて、自分たちが「風のある」を落としていたことである。「綿毛を遠くまで飛ばすには、「晴れていること」の他に「風のあること」も必要だと気づいたのである。「だけど、ほくた

ちはこの文の筆者が書いていない、乾燥していることという条件に気づいた。」「それは、どうして思いついたの？」「この後の文に湿り気の多い日とあるので、湿り気の多い日の反対は乾燥した日だと思った。」「なるほど、後の文では湿り気の多い日や、雨降りの日と二つの条件を出しているから、この二つのそれぞれの逆を考えてハの答えを考えたのですね。」「そうです。」

原文を見て学生たちが気づいたことの第二は、この部分が「すぼんでしまいます」となっていて、彼らの答え「閉じてしまいます」と違っていたことである。「すぼむって言葉、よく使いますか？」「しぼむなら使いますが……」「しぼむとすぼむは、意味が違うんだよ。」ある学生が電子辞書を見て、そう発言した。「どう違うの？」と私はその学生に聞く。「しぼむは、植物などが生気をなくしてちぢまること。なえしなびるという意味なんです。それに対して、すぼむは、ちいさくちぢむことや、開いているものが閉じることを意味します。」「それじゃ、すぼむは閉じると大体同じとみていいのかな？」「いいと思います。」

こうして学生たちは説明文「タンポポの知恵」を少しずつ、自分の頭で考えながら、「自分ならこう読む」という構えで読んでいった。それは書いてある言葉や表現をそのままなぞるようにして読み進める、いわゆる「コピー的な読み」ではなく、今の自分、つまり、大学生の語彙と思考とで読み進めるものである。このような「読み方」「読ませ方」が小学生や中学生にもできないものだろうか考える。そうなれば彼らは説明文をもっと主体的、意欲的に読むのではないだろうか。

今回の実験授業では説明文の教材文全体を俯瞰しながら部分を読み込んでいくという試みについては、時間の制約上、実施できなかった。今後の課題とする。しかし説明文教材の読解を、ただ文中の言葉や表現をなぞるだけの、いわゆる「コピー的な読み」から脱出させるという試みについては幾らか具体的なものを示し得たと

判断する。

ところで、小学生が学校で説明文の読解を学ぶということは、それまでの日常会話などで使う言語とは異なる言葉の使い方を学ぶことである。日常生活で話したり聞いたりする言葉と国語教科書の説明文の中に出てくる言葉は、ともに日本語という言語であり、この二つに本質的な差異はない。しかし、その言語の用いられ方が異なるのである。つまり、小学生の場合、家庭であれ学校であれ、親・兄弟それに友だちと話す場合、それほど複雑な思考を伴った言語の用い方をしない。しかし、小学校の各教科の学習において、例えば国語で説明文の読解法を学んだり、算数で文章題の解き方を学んだりするとき、日本語の言語は学習思考語として用いられているのである。したがって、子どもたちが小学校の各教科の学習を通して習得していくのは「考える言葉」としての日本語である。ここに彼らの乗り越えねばならない一つのハードルが存在するのである。発達心理学者の岡本夏木はそれを「二次的ことば」と命名し、彼らにとってそれまでの日常生活語としての会話言語を「一次的ことば」と呼び、両者を区別している(注2)。私もこの岡本の説に倣い、説明文の読解学習を通して小学生児童に「考える言葉」としての日本語能力を身につけさせたいと願うのである。

注

- (1) 2006年10月～11月、埼玉大学教育学部の「国語指導法A」の講義の中で行った。
- (2) 岡本夏木『ことばと発達』(岩波書店*新書、1985年1月*第1刷)参照。

第9講 日本語を母語とする学習者への母語教育と外国語教育 —差異点と共通点—

母語教育と外国語教育との違いは何であろうか。それを我が国における国語教育と日本語教

育との違いとして考えてみよう。国語教育は日本語を母語として教えるわけであるから、外国語として日本語を教える日本語教育と異なり、日本語及び日本語による言語文化(日本文学など)を「文化遺産の継承」という教養的な面から教えることが重視される。また、日本語に関する言語能力の習得を「人間性の陶冶」(学習者個々の人格形成)と関係付けて行うという教育方法が濃厚である。以上の二点が国語教育と日本語教育との相対的な差異である。もちろん、ここで「相対的な」と断っているのは、それらが絶対的な差異であると断定できないからである。日本語教育においても「文化遺産」の面や「人格形成」の面を重視してもいいわけであるし、そうした指導観は大いに歓迎されるべきだと思う。ただ、国語教育と日本語教育、この両者を並べて比較したとき、学習者の一般的なニーズ(要求)、また、それらの教育に携わっている教師の一般的な指導観(指導目標)を推測すると、前述の二点が「相対的な差異」として指摘できると言うのである。それは母語教育であれば学習者の民族的なもの、文化的なものをより強く意識せざるを得ないということであり、「言葉を教えること」が学習者の「人としての精神的帰属地点」を自覚させるという使命を担わされていると教師自身が思い込むことがあるし、また、そのように学習指導要領などで規定されているからである。これに対して、日本語教育の教師は外国語としての一つの言語を教えるのだから、ある特定の民族的なもの・文化的なものをより強く教えるということを意識しなくてすむ。つまり、「人と人が考えや感情を通じ合うための道具」を教えるのだと割り切ることができるからである。さらに、外国語を学ぶ学習者は、自分の「精神的帰属地点」を自覚する上でその外国語を学ぶという意識から解放されている。よって、「言葉を学ぶ」「言葉を教える」という点で、混じり物がなく純粹に「言葉学び」「言葉教え」が行えるのは日本語教育の方であるかもしれない。

ところで、そのような差異が存在するにもかかわらず、国語教育と日本語教育にはある共通点（互いに一致する指導目標）が存在する。それは共に、日本語という言語の能力を学習者に身につけさせようとしているということである。「日本語の能力」とは、日本語を十分に使いこなすことができる力（日本語運用能力）のことである。ここで「能力」という言葉を用いたが、一般的に「能力」とは、言語能力以外にも様々なものがあり、言語能力はある個人がもつ様々な「力」(ability)の一つである。ある個人にある特定の仕事を与えたとき、それを成し遂げることができるかどうかという点で、その個人の「能力」の有無が判定・評価される。そして、この「能力」を自然習得(natural learning)に任せるのではなく、教師が意図的計画的指導によって育成し、その指導の結果、学習者にある「能力」が身についたとき、その身についた能力のことを「学力」と呼ぶ。国語教育及び日本語教育の教師は共に、学習者に「学力」が身についたかどうかを判定・評価する。その前提として、教師の意図的計画的な取り組みが必要であることは言うまでもない。

第10講 言語教育における学力

—知識・認識—

「学力」という言葉を出したので、いささか、その「学力」について考察する。昔は学力という知識が中心であった。すなわち、知識中心の学力を考えていた。そういう時代において「学力低下」が問題になると、教師は知識の詰め込みや、暗記・暗誦を強調する。教師はそうやって学習者の知識不足を解消しようとする。こうした展開は一概に「悪い」と否定できるものでもないが、こうした学力観を持つ教師はとかく、学習者を受動的・静観的態度にさせてしまう。そうした状態に学習者が満足していればよいのだが、学習者が不満を感じ飽き足らぬものを感じているとすれば、教師としては指導観

や指導方法を変える必要がある。特に近年の学習者、個としての自我意識に目覚めた学習者はそうである。

「知識」が、例えば大学教育が求める「知識」の天下りのな面がなかったであろうか。「知識」が例えば、小説家の名前や有名な作品の題名をどれだけ知っているか、あるいは、古文の言葉をどれだけ覚えているかである場合、これらの知識は本当に必要なものであろうか(注1)。ある人はそんなものは「趣味」に属することであり、「知っていてさしつかえないというぐらゐなもの、べつに試験に出すようなものではない」と言う。これに対してある人は、「いや、これらの知識は重要であり、また、試験に出すにふさわしいものである」と言う。特に後者の人は「国語教育の学習指導における評価項目の中には明確な点数をつけにくいものが多いが、これらの知識事項は明確な点数をつけられるから重宝なのだ」と言う。試験で公平に点がつけやすいという教師側・学校側の言い分からこれらの知識事項が重宝がられてきたことは紛れもない事実である。しかし、学力の中で知識事項を重視するにはもう一つの理由がある。それは高等教育の頂点に立つ大学が知識事項を重視する学力観に立っていたからである。小・中・高の諸学校において知識を学力として重視するのは大学教育の学力観の天下りだったとも言える。したがって、本来は小・中・高に学ぶ学習者の生活や学びに即して学力の中身や構造が考えられるべきである。

小・中・高という、いわゆる高等教育以前の初等・中等教育における学力の中身について勝田守一は「認識という知的能力」とそれを規定している(注2)。「事物・世界を認識する能力」を学習者個々の「自己のうちに」育てることが初等・中等教育の使命であると考えるのである。さらに勝田によれば、そうした「認識能力」は「手を用いる労働過程」と「頭を用いる知的過程」との「統一」によって「発展」する。したがって、この二つの過程を統一的に仕組むこと

が学習成立の条件となる（注3）。

勝田編の『岩波小辞典 教育』では「認識」を次のように説明している（注4）。

感覚的知覚から、記憶・想像や思考にいたるまでの意識のはたらきを認識という。子どもの認識の発達、学習の過程では根本的に重要な位置をしめている。感性的認識の段階から、理性的認識の段階へ進む過程は、すでに幼児期においてある程度まで見られるのであるが、小学校の段階から、文字記号の学習と結合して組織的に進められる。いかえれば、生活現実・行動の場における感覚的・具象的認識を、人類や国民が到達した文化的水準において蓄積し組織して来た知識と結合し、それによって生産的思考を発達させることが、認識の発達の指導の過程になる。教授とはこれを意味する。認識の結果が知識であるが、知識は正しい認識と、それにもとづく行動の方向づけという観点から、その意味をもつ。したがって、それに関係づけられない知識は、客観的に正しいとしても、認識の主体（子ども）にとって必ずしも「生きた知識」にならない場合もおこる。詰めこみやそれにもとづく知識の暗記が価値がないといわれるのはそのためである。しかし知識の中には、それを道具のように使用してより高度の認識作用を営ませるものがある。たとえば文字についての知識や掛算九九がそうである。語学が暗記学習だといわれるのは、その面を語っている。したがって高度の理性的認識と現実的生産的思考とをどのように統一的に成長させるかが、もっとも根本的な問題である。（後略）

文字を「道具のように」使用して「より高度の認識作用」を営ませる場合というのは、たとえば母語教育や外国語教育において日本語や英語の文字を「記号」(sign)として習得させる場合である。

「記号」とは、周知のように、「意味されるもの」(signifié. 所記)と「意味するもの」(sig-

nifiant. 能記)との関係が恣意的で、かつ、社会的習慣(慣行)としての約束事に従っているものである。文字のみならず道路標識や交通信号も、ある意味では「記号」ということができる。しかし、文字に比べて道路標識や交通信号は「意味されるもの」と「意味するもの」との関係が類似の関係に立っている。それ故、それらは「記号」ではなく「象徴」(symbol)と呼ぶべきである。殆んど文字は象徴ではなく記号であるがゆえに暗記学習もある程度やむをえないとの判断が可能となるのである。

注

- (1) 例えば、さいたま文学館(埼玉県桶川市)が展示室の「文学クイズコーナー」で出している問(2006年)に次のものがある。
Q1 質素を旨としていた宮沢賢治(明治29年~昭和8年)が意外にも好んでいたものといえは何でしょう?
①宝石 ②鉄道模型 ③古陶磁器
Q2 幼少の頃から怪談を聞かされて育った小説家、芥川龍之介(明治25年~昭和2年)が特にこだわりをもっていた妖怪は何でしょう?
①鬼 ②河童 ③天狗
Q3 次の空欄にあてはまる言葉は何でしょう?
柿くへば鐘が鳴るなり [] 正岡子規(慶応3年~明治35年)
①金閣寺 ②法隆寺 ③光堂
これらはいずれも文学に関する知識を問うものである。
- (2) 勝田守一『能力と発達と学習』(国土社、1983年2月*第19版。初版1964年)72ページ。
- (3) 前出(2)勝田『能力と発達と学習』72~73ページ参照。
- (4) 勝田守一編『岩波小辞典 教育』(岩波書店、1956年12月*第1版第1刷)154ページ。

第11講 子どもの言語習得過程

—思考の発達に随伴する言語発達—

ところで、人間の子どもははじめから言葉を記号として暗記学習によって習得したのであるか。この推測はどうも外れそうである。

人間の子どもは生後2、3ヶ月にして、泣き声とは別の「さえずり」発声を行う。「喃語」と呼ばれる発声である。幼子は自分の内部を突き動かして「意味のない音声」で快感や不快感を表したりする。また、自分の周囲において発せられる人間の話し声、動物の鳴き声、おもちゃの音などに耳を澄ます。そして、聞き取ったそれら様々な音を自分で発しようとする。いわゆる、模倣行動を起こすのである。さらに、幼子は自分の体を動かすことによって思考能力を身につけていく。例えば、自分の手が届かない高いところにあるおもちゃを取ろうとして、そばにある棒を用いて取ろうとする。これは発達心理学でよく行われる、幼子に対する実験である。こうした実験・観察を通して明らかになるのは、人間の子どもは未だ完全な言語による思考を行ってはいないが、ピアジェのいう「感覚・運動的思考」によってある程度の思考能力を発達させるということである。

子どもが抽象的な記号であり、かつ、社会的な記号である「言語」に近づくには未だ、幾つかの過程を経なければならない。それはたとえてみれば、単なる紙一枚が千円という貨幣としての価値を持つということを理解するプロセスである。つまり、言語というのはそれが意味するものと同一でなく、また、同等価値を持つものでないが、一種の社会的な約束事として承認されたものである。言語を認識するということは、その契約的な約束事を承認し、それを使う集団の中に自ら入っていくことである。子どもには当初、自分がそのような社会の一員であるなどという自覚がない。それは当然のことであり、また、自然なことである。しかし、子どもは徐々に社会の約束事である言語を覚え、それ

を用いることによって徐々に大人社会の仲間入りをしていくのである。

さて、子どもの思考発達において「感覚・運動的思考」段階の次に来るのは「象徴」段階である。子どもたちがままごと遊びをしている様子を観察してみよう。その中で、平べったいイチジクの葉はお皿と見なされ、すべすべした丸い石はお団子と見なされている。「意味されるもの」がお皿やお団子であり、「意味するもの」がイチジクの葉や丸い石である。これら二つの間には類似の関係が成立している。

ある二つの事物の間に共通した類似の要素を見出すのは、「比喻をつくりだす」能力である。さらに、この場合、子どもは「お皿」や「お団子」という実際に存在しないものを心に呼び起こす想像的思考活動を行っている。ある面では現実の知覚に依拠しつつ、しかもある面では現実の知覚にとらわれずイチジクの葉をお皿とみなすという段階が、一步、「ことば」という抽象的記号の理解に近づいたと言える。しかし、社会的慣行（約束事）としての「ことば」の理解には未だ十分と言えない状態である。そして、この時期には子ども自身が「自分だけの言葉」をつくるという傾向が見られる。次の事例を見てみよう。

私の長女について、こういう経験があった。私のうちは古い家だったので二つの玄関があった。一つの方は、子どもたちの専用になっていて、「内玄関」とよんでいた。もう一つの方は、とくべつに名称はなくて単に「玄関」とよんでいた。四才くらいの長女は、ある日しきりに「ある玄関」という名称をつかってしゃべるのだが、だれも理解できなかった。よく考えてみると「ない玄関」に対してまさにもう一つの方は、「ある玄関」でなければならなかった。「ない」（内）はかの女にとって、「ある」（有）に対する「ない」（無）であった（注1）。

この事例の場合、子どもはこの家の大人たち

の「ことば」の慣行にどうしても入っていきなかつたのである。そこでこの子どもは自分なりに思考し判断して、「ある玄関」という「ことば」を勝手に作り上げたのである。そしてそれは、説明にもあるとおり、「ない」(無)に対する「ある」(有)という、その子どもなりに筋のとあったものだった。つまり、その子どもなりの論理の必然性を備えているものだった。しかし、それは「ない」は「無」でなく「内」を音読みしたものであるという知識が欠如していて、この家の大人たちの「ことば」の慣行にそむくものであった。社会的な記号である「ことば」を子どもが習得するとき、このようなことがしばしば起こり得る。歌曲「荒城の月」の一節「春高樓の花の宴 めぐる盃 かげさして」を「春高樓の花の宴 眠る盃 かげさして」と歌ってすましている子どもも同じである。

「ことばを覚える」とはまさに、社会的な記号を自分の方に引き寄せ、それを自分の所有にすることである。そのとき、子どもは驚きの目を持って、文字通り、「ことば」を「発見する」のだが、その発見の仕方は自分の経験や知覚と「ことば」とを結び付けて行うというものである。このように見てくると、「ことば」は子どもにおいて、ただ闇雲な暗記などによって習得されていくのではなく、子ども自らの行動的な生活経験や「出会い」によって発見されてゆくものなのである。

子どもは象徴化の思考や、実際に目の前にないものを心に思い浮かべる想像的思考が可能になったとき、社会的記号としての「ことば」の存在に気づき、それらを自己の経験や知覚と結びつけ自分の所有物(「道具としてのモノ」)にするのである。

こうして子どもの頭にたくさんの「ことば」が貯蔵され、それらは層化され体系化されていく。あたかも一冊の辞書が頭の中に出てくるのである。こうなると子どもは、一つ一つの「ことば」を初めから社会的な記号として形式的に取り扱うことができる。こうして子どもは

発達の第三段階、「形式的・抽象的操作」の段階に入るのである。

このように見てくると人間の子どもの、「感覚・運動的思考」→「象徴化思考、想像的思考」→「形式的・抽象的操作の思考」という三段階を経て思考を発達させていくと言える。そして、「ことば」の習得過程はおおむね、こうした思考の発達に伴っている。特に「象徴化思考」以後の思考が発達していくのに随伴して「ことば」の習得が加速化すると言える。

注

- (1) 勝田守一「能力と発達と学習」(国土社、1983年2月)118ページ。

第12講 ピアジェとヴィゴツキー

人間の子どものにおける「ことば」の習得・発達に関して、よく知られた意見の対立がある。ピアジェ(Jean Piaget, 1896-1980)とヴィゴツキー(Lev Vygotskii, 1896-1934)の対立である(注1)。

ピアジェによれば、子どもの「ことば」は「自己中心的(エゴ・セントリック)な言語」から「社会的(ソシアル)な言語」へと発達・移行するという。ピアジェは次のような観察を行った。3~4歳の子どもが2、3人で一緒に遊んでいる。そして、お互いに何か話し合っている。この会話を記録して後で分析した。すると、彼らの間で「かみ合う」話し合いがほとんど行われていなかった。彼らは何かしゃべっていたけれど、ほとんど自分勝手に言い合っていたのである。こうした観察と分析を何度か繰り返してピアジェは次のような考えに到達した。すなわち、そうした自分勝手な話し合いというのは、こうした年齢の子どもたちに共通した特徴であり、しかもそれはその年齢の子どもたちの「心の働き」(心理)の反映であろう。つまり、自己中心的である彼らの心理がこのような言語行動をとらせたときピアジェは考えたの

である。それが7～8歳になると「脱中心化」し他者の立場に立って考えたり他者と共同で作業したりすることが可能になる。そして、子どもの言語活動も「社会的なもの」へと変化する。こうした変化が何によってもたらされるのかについてピアジェは、周囲の大人や年長の子どもの影響と述べている。すなわち、子どもが周囲の教育的環境によって影響を受け、しだいに「社会化する」のだというのである。

このようなピアジェの考えは大変強い説得力を持つ。それは未熟な人間が狭い自己から広い社会に向けて出て行くという、「人間の社会化」という像を「理想像」(モデル)とするものである。そして、その場合、言語の役割は個人が他者と通じ合う手段(道具)である。他者とのコミュニケーションを考えたとき、ピアジェの考えは強い支えとなる。

しかし、ピアジェの考えは次のような疑問を招く。第1に、子どもの自己中心的な言語活動は無価値・無意味なものと言い切れるかどうか。第2に、子どもの自己中心的な言語活動は次に現れる社会的な言語活動によって消滅してしまうものなのかどうか。これはピアジェ説の盲点である。ピアジェ説それ自体が持つ盲点というよりも、ピアジェ説を理解する上での盲点である。

ピアジェの説において、子どもが「自分だけで話す」ということを「自己中心性」ということばであらわしたことは、少なからぬ誤解を生む。それは子どもが社会とまったく関係を持たない「個人主義者」であるかのような印象を与える。個人主義者である子どもが、大人や年長の子どもの見習って「社会的関係」を学び、そして言語活動を社会化していく。そのように理解されやすい。はたして、ピアジェはそう考えたのであろうか？

ピアジェは子どもは3～4歳の段階では自己と他者が未分化なのだという。したがって、その段階の子どもは他者を無視して自分勝手に話しているのではなく、「自分に沿って」(自分に

寄り添いながら)話しているのである。それが7～8歳になると自己と他者とが分化し、自己の観点のほかに他者の観点を思考活動に反映させようとするようになる。これをピアジェは「脱中心化」と呼ぶ。すなわち、「脱中心化」とは自己のことしか眼中にない個人が社会化されるという意味ではなく、主客(主=自己、客=他者)未分の融合状態が分化しもう一つ別の観点からものを見たり考えたりするという相対的認識の芽生えの意味だったのである。

このようなピアジェ理解を前提として子どもの「自己中心的な言語活動」の価値を再発見することを提唱したのがヴィゴツキーである。彼は幼い子どもの「自己中心的な言語活動」が後には大人の「内言」に発達するものであると考えた。つまり、子どもの自己中心的な言語活動はそれなりに意義のあるものであり、それは「内言」発達途上の一形態であると位置づけたのである。

ヴィゴツキーによれば、人間の子どもの最初の「ことば」は社会的な言語であるという。それは周りにいる母親と何らかの意思疎通を求めているからである。それが3～5歳になると「社会的な言語」(他者に働きかける、コミュニケーション的な言語)と「自己に働きかける言語」とに分化する。つまり、この段階の子どもはそれまで持っていた「周囲に働きかけることば」のほかに、「自分自身に働きかけることば」を持つようになるのである。「自分自身に働きかけることば」とは、自分自身と議論したりして自分の思考を働かせる言葉であり、それはいわゆる「自分の心内の思考ことば」である。3～5歳の子どもは「自己心内のことば」を外に出して操る。つまり、声に出してぶつぶつ言うのである。それが7～8歳になると、声に出してぶつぶつ言うことをしなくなる。そのとき、そばにいた実験者が子どもに向かって「今、何を考えていましたか？」と尋ねると、「今、こんなことを考えていた」と答える。つまり、7～8歳の子どもはぶつぶつ声に出して言わなく

でも「内言」でそれが可能になる。こうした観察・実験を繰り返した結果、ヴィゴツキーは子どものことばは、「社会的な言語」→「自己に働きかける言語（外言）」→「自己に働きかける言語（内言）」という順序で発達すると結論付けた。

ピアジェとヴィゴツキーとでは、「社会的な言語」及び「自己中心的な言語（自己に働きかける言語）」に関して、それぞれ意味概念や価値の比重のかけ方に違いがある。子どもの言語習得に関する両者の発達仮説はそれぞれ教育観の違いを反映していると判断することができる。

ピアジェにあっては子どもを「社会化する」ことが究極のねらいであり、ヴィゴツキーにあっては子どもを「自立した個人にする」ことが究極のねらいである。前者においては子どもが社会的記号である「ことば」を習得し、他者と円滑なコミュニケーション活動を行っていくことが理想である。それに対して後者においては子どもが「内言」を形成し外界を正確に把握・認識するのみならず、自己の思想・意見を論理的に表現することが理想である。教育観として「コミュニケーション」に重点を置くのが前者であり、片や「自己表現」に重点を置くのが後者である。また、言語観としてはコミュニケーションの道具としての「ことば」の機能に注目するのが前者であり、個人の思考を深める道具としての「ことば」の機能に注目するのが後者である（注2）。

注

(1) ピアジェの著作については滝沢武久訳による『思考の心理学』（みすず書房、1968年）、波多野完治『ピアジェー人と思想一』（小学館 *波多野完治全集第4巻、1990年9月）がある。また、ヴィゴツキーの著作については柴田義松訳による『子どもの知的発達と教授』（明治図書、1962年）同訳による『思考と言語』上・下（明治図書、1968年）がある。本稿での記述は主にこれらの著作から恩恵を受けている。

(2) 本稿ではピアジェとヴィゴツキーとの対立を「コミュニケーション」と「個人の思考を深め表現する」としたが、他に次のような対立として捉えることも可能である。すなわち、ピアジェは子どもの心理発達と言語習得・言語使用との対応を明らかにし、子どもがこの年齢ではこのような言語使用が可能であるということを一般的傾向として段階的に示した。これに対してヴィゴツキーは子どもの精神機能の発達（言語習得・言語使用）が心理学的な、かつ、一般的なものではなく、子どもが関わる大人や環境に左右されるという社会的なものであり、かつ、それはケース・バイ・ケースである（case by case、子どもそれぞれによって異なる個別的なものである）と主張した。つまり、ピアジェの考えに即せば、「これができるようになったら次はこれをやらせる」という系統的指導の立案が可能となるが、ヴィゴツキーの考えに即すと、子どもがどのような大人（教師や親）の質や環境（学校や教室や家庭）の質の刺激を受けるかによって言語能力の発達が異なるというふうになる。子どもたちをマス（mass、集団）として見るのであればピアジェ理論は有効だが、子ども一人ひとりを見据えて支援的な指導を行おうとするとヴィゴツキー理論に依拠せざるを得ない。なお、この点の具体については佐渡島紗織「一人一人に確かな「書く力」を身につけさせる」（光村図書『小学校国語教育相談室』第105号、2005年10月）が詳しい。

第13講 言語教育の目標と方法—「個人の思考」と「コミュニケーション」—

以上見てきたことから考えると、言語教育を行う上で次のことが重要であると判断することができる。すなわち、「ことば」の教育を行うには人間における「思考の発達」という観点が必要不可欠であるということである。

また、ピアジェとヴィゴツキーとの対立から言語教育には二つの面からの目標が考えられるということである。すなわち、「コミュニケー

ション」を目標にする面と「個人の思考を深め表現する」を目標にする面である（注1）。この二つの目標は一元化することができるとある人は言うかもしれない。すなわち、望ましいコミュニケーションを行おうとすれば必然的に当事者である個人がよく思考しよく表現しなければならない。また、個人が思考を深め表現しようとするのは「自分だけ」という閉じられた活動でなく、その先には相手を意識したコミュニケーションが想定されている。個人の思考を前提としないコミュニケーションは考えられないし、また、コミュニケーションを前提としない個人の思考は考えられない。このような判断に立って、ある人は「コミュニケーション＝個人の思考」という一元論を主張する。しかし、はたして、その主張は説得力を持つだろうか？それはあくまでも言語教育の方法に関する主張であり、言語教育の内容としてこの二つの面が存在することを否定したり無視したりすることはできない。

「ことば」の教育がそこに現前している姿としては、学習者が自分の意識を内側に向けているものと、他方、それを外側に向けているものがある。つまり、学習者の言語活動の実際の姿としては「個人の思考を深めていくもの」と「他者とのかわりを深めていくもの」との二つが存在するのである。しかし、「ことば」の教育を指導する方法としてはこの二つを別々に行うことなく両者を結合させて行うことが可能である。ある人が「個人の思考＝コミュニケーション」とする一元論を主張するのは、このような指導方法における可能性の言明である。

注

- (1) 学習者に言語表現を行なわせるとき、相手意識・目的意識などを持たせることを強く主張するのはコミュニケーションを重視する立場である。これに対して、「自分の言葉で表現せよ」などと学習者に表現者としての主体性や個性を強く求めるのは学習者自身の個人思考を重視する立場である。

第14講 認識の各段階（感覚及び運動・イメージ・概念）に関わる言語

「ことば」の能力が深く関与しているとされる「認識」の内実について、いま少し考察してみよう。

人間が外界の物事を認識するにはさまざまな段階がある。第一に感覚器官（目や耳などの五官）や運動器官（手や足）を通して物の形・色・音・手触りなどを知覚する。第二に、ある種の記号（表象、イメージ）を用いて認識する段階がある。たとえば、ある三毛猫をその特殊性・個別性に即して認識する場合である。この猫は眉間のところに三日月形の模様がついていたと認識するような場合である。第三の段階は、概念的認識の段階である。この段階では物事の特異性・個別性を捨象し、本質的な共通性に着目する。白・黒・褐色など三色の毛色を持っている猫がいれば、どれもみな「三毛猫」と認識する、そのような認識のあり方である。「ことば」は記号であるが、それは単なる記号ではなく社会的に認知された記号である。そして、「ことば」はそれを用いる当事者の間に概念的認識をもたらす。概念的認識をもたらす「ことば」がいかに重要であるかは次の実験から明らかである。

ある学者は次のような実験をやってみた。まずチンパンジーをつかって、複雑な装置で行動させてみる。その装置は機械仕掛けの箱である。この箱には二つの窓があり、その窓には各々赤か緑の板が不規則な順で出るようになっている。ちょうど赤い板が出た窓の上にあるボタンを押すとこの色板が消えて、一定の時間ののちに餌が出てくる仕掛けになっている。ところが、緑の板が出ている方の窓の上のボタンを押せば、その板は消えるけれども、餌はいつまでたっても出てこないようにできている。しかも、前にいったように赤と緑の色板は不規則に変わるのだ。

この色板が消えてから餌の出るまでの時間を四秒乃至五秒以内に調節しておく、この装置で学習させられるチンパンジーはすぐに学習を成功させて、赤い板の出ている窓の上のボタンをあやまりなく押すようになる。

ところが、色板が消えてから餌の出る時間を、それよりも長くすると、何回やっても学習ができないことがわかった。チンパンジーは、赤板が消えてから四、五秒以上たつとその色が赤だったか緑だったかとんとわからなくなってしまいうらしい（注1）。

この実験においてチンパンジーはなぜ「四、五秒以上たつとその色が赤だったか緑だったか」わからなくなってしまうのだろうか。記憶力が弱いということになるのかもしれないが、チンパンジーはなぜ、この場合、記憶が長く続かなかつたのだろうか。

チンパンジーは餌の出る仕組みを「学習」によって覚えた。それは明らかである。しかし、覚えたことが長く持続することがなかった。それはチンパンジーの記憶の方法に問題があったと言える。

記憶が確固としたものになるためには、「赤」や「緑」ということばを媒介にして記憶することが重要である。もし仮に人間の子どもがこのような実験を受けたとしても、チンパンジーと同じ反応をすることが有り得る。記憶を感覚・運動的に行ったり、また、イメージ的に行ったりすることも可能であるが、やはり、概念として記憶することが最も記憶を長続きさせるということである（注2）。しかし、それは一般的にそう言えるということであるに過ぎず、人間の場合、感覚・運動的な認識やイメージ的認識が概念的な認識よりもはるかに長く記憶されるという例も報告されている。つまり、概念的認識を伴う記憶は、記憶するという行為においては効率がよく、かつ、速やかに行われるが、また、早く忘れる。それは抽象化・一般化されるからである。これに対して、感覚・運動やイメ

ージを伴う認識は具体性・個別性を持つため、いったん記憶されるとなかなか忘却されない。しかし、誤解のないように言っておくが、そうした逆転現象が起こるのは人間の場合に限るということである。人間の場合、概念としての「ことば」のみに依存していると、ある事柄の記憶が長続きしないということである。それゆえ、「ことば」に「イメージ」や「感覚・運動」を付加して記憶をさせれば長続きするということである。人間の子どもにことばを教えるとき、概念としての面のみに傾斜すると、子どもの記憶が長続きしない。ことばの持つ「イメージ」や「感覚」にも注意を促し、さらに、動作化や劇化をさせてことばを体得するように仕向けていくことが大切である。

今、ことばを考えると、概念は大切であるが、イメージも大切であると言った。そこで、「イメージ」についてもう少し考えてみたい。イメージはふつう、視覚的な像として理解されている。つまり、はっきりとした「絵」ではないが、絵的なものである。人間が外界のものを知覚し、それを記憶にとどめようとするとき、イメージだけでは確固としたものになりにくい。そこで、「ことば」が呼び寄せられる。テレビや映画を見ているとき、そこで話していることばがまったく理解できなかつたら、どうであろうか。その場合、知覚やイメージのみで場面を理解しなければならぬ。わたくしは英国の劇場においてオスカー・ワイルド原作の『ウィンダミア夫人の扇子』を見たが、役者の言っていることがほとんど理解できなかつた。そこで役者の服装や身振り・手振りを見て推測しながら理解しようと努めた。いわゆる、知覚やイメージによる理解である。帰国して日本語訳の本を読み、この作品の筋や会話の意味を正確に理解した。また、役者の服装や所作に関して自分の抱いたイメージに大きな変化が生じたのと同時に、作品の持つ「一貫した流れ」を理解することができた。これは知覚やイメージのみに依拠した理解は不充分であり、言葉に拠る意味づ

けや解釈が補填されて理解が充分になることの証明である。

子どもたちがテレビや映画を見ているとき、このわたくしの経験に似たことが起きているのではなからうか。絵の一枚一枚をつなぎ合わせて関連付けたり、ある場面の絵を意味づけたりすることができなければ、それらの映像は正確には理解できないのである。そうした関連付けや意味づけを行うには「ことば」が必要である。しかも、映像を見ていながらいちいち音声言語を発するのは不可能であるから、それは「内言語」(注3)によって行うのである。内言語の発達していない子ども、及び、「ことば」を介在させずにもっぱら知覚やイメージで映像を見ている子どもには映像の真の意味は理解できないのである。人間の記憶を支えたり維持したりする上で知覚やイメージが全く無意義であるというのではない。それらはある程度の働きをしているが「ことば」ほどの強力な働きをしていないのである。

このようにして、「ことば」は人間の最も高度な認識である「概念」の形成に関わっている。しかし、「ことば」の持つ問題として今ここで考えてみようと思うのは、その反対のベクトルである「概念くだき」の問題である。人間社会の慣行となってしまった「概念としてのことば」に、もはや、自己のかけがえのない経験を結び付けられないという事態が存在する。そこで、もう一度、自分なりに「ことば」と出会って「ことば」を発見したいと願う、そういう瞬間が人には訪れる。また、「自分作り」のために「ことば」の働きを再確認したいと思う瞬間が訪れる。このような願望や要求は誰にも訪れる可能性がある。これまで人は、「感覚や運動」→「イメージ」→「概念」というふうには認識の各段階を経て抽象のはしごを上ってきた。それは言ってみれば、「抽象のはしご」を上ることで「概念としてのことば」を習得してきたのである。しかし、今度はその頂点から下っていく。つまり、抽象的な「概念化したことば表現」を

砕いていくのである。それは人が表現することに意識を向け始めた証拠である。人間社会の慣行である「ことば」を用いていかに個性的・具体的な表現をするか、それが表現者の課題となるのである。

注

- (1) 勝田守一『能力と発達と学習』(国土社、1983年2月)84~85ページ。
- (2) チンパンジーに対するこのような実験は様々な形で行われている。たとえば、日高敏隆は次のような実験を紹介している。

チンパンジーを座らせておいて、目の前に二つ箱を置く。そして右と左の箱のどちらかの蓋を開けてバナナを入れ、蓋を閉める。チンパンジーはそれを見ている。チンパンジーはバナナが好きだから、それを食べたいと思う。けれどそのときは箱とチンパンジーの間に柵があって、チンパンジーは取りに行けない。

三十分ほどの「おあずけ」時間の後、間の柵が取りのけられる。すぐさまチンパンジーはバナナの入った箱の方へ行き、蓋を開けてバナナを取り出し、喜んでそれを食べる。

同じような実験をイヌでやると、犬は取りにいったよという合図が出るまで、そこにじっと座って、自分の欲しい食べ物が入っている右か左かどちらかの箱を、見つめている。もし、イヌを抱き上げて、位置や向きを変えてしまうと、イヌはどっちの箱に食べ物が入っていたかがわからなくなってしまうそうだ。

チンパンジーではそんなことはない。待たされている間、チンパンジーはあちらこちらと動き回っている。そして間の柵が取りはらわれたら、さっと自分が元いた位置に戻り、右なら右の箱のところへ行って蓋を開け、中のバナナを取り出して食べる。なぜかという、チンパンジーにはどうやら右・左という概念があるらしいのである。チンパンジーは、右の箱にはバナナが入れられるのを見て、「右」ということを記憶してしまうのであろう。自分が再び同じ位置に戻ったとき、そこ

から見た「右」の箱がどれかということもわかっていないようだ。だから非常に簡単にバナナを得ることができるのである。

これが先ほど述べたとおり、イヌだと同じことがなかなかできないし、ネコではほとんど不可能だそうである。このことから、イヌやネコには右・左という概念があまりはつきりできあがっていないのではないかと考えられている。

われわれ人間の場合は、右の箱にバナナがあるということを知っていれば、それで簡単にわかってしまう。人に道を教えるときも、銀行の角を右に曲がるのだと教えれば、言われた人はちゃんとそこで右に曲がる。それは、人間が、右・左という概念を持ち、しかもその概念に対応する言語を持っているからである。だが、チンパンジーにはおそらく右・左という言語はないであろう。言語なしに右・

左という概念を記憶するのは、非常に難しいことではないだろうか。

以上は、日高敏隆『人間は遺伝か環境か？ 遺伝的プログラム論』（文藝春秋*文春新書、2006年1月第1刷）115～117ページの引用である。日高はチンパンジーのみならず、イヌやネコも含めて、人間の言語との比較を考察している。人間の言語が持つ「概念」の強みを説いている。チンパンジーなどには見られない、人間の強みは「概念」を持つことと、それに対応する言語を持っていることだと日高は指摘している。「概念」を作るのは言語によってであるし、また、その「概念」を長い間記憶するのも言語によってである。

- (3) 内言語は、「内言」ともいう。「第12講 ピアジェとヴィゴツキー」のヴィゴツキーの「内言」を参照。

(2007年3月27日提出)

(2007年4月20日受理)