

言語教育基礎論としての「対話環」理論の研究

村井 万里子

(キーワード: 「対話環」理論, 言語教育学, 未来の教育, 現象学, 国語科教育)

I 「言語教育基礎論」の社会学(基礎論)への貢献可能性

I-1 社会学における「言語教育学」の位置

「国語教育(学)」は「外国語教育(学)」とともに「言語教育学」^{註1}をなす「教科教育学」の1つであり、「教科教育学」は広く「教育学」に属す。現代の「教育学」は経済学, 法学, 政治学などと並んで近代的学問としての「社会科学」のなかに位置づけられる。但し歴史上「社会科学」は若い学問であり, 近代科学の成功に影響を受けて, 哲学からの影響を脱しながら近代化を遂げてきた。しかし近代化以前の思弁的な社会思想にも社会及び言語形成の原論・思索が含まれることから, 言語教育原論を考察する本稿では「社会科学」以前も含め「社会学」と呼称して考察を進める。「社会学」が「社会科学」に変化すると共に「教育学」は思弁的な教育哲学からより実証的科学的な教育科学にその中心的位置を譲っている。このような諸学のなかで「言語教育学」はどのような位置を占めるべき学問であろうか。はたして言語学や教育学から独立した位置を占めうる「学」なのだろうか。

社会学の大澤真幸(2019:6)は, 「学問には二種類あり, 自らの歴史について論じることがその学問になるもの(=反復する学問)と, 当の学問そのものは歴史とは別物になるもの(=直進する学問)とがある」と述べる。即ち, 生物学・物理学等の自然科学は「直進する学問」であり, 哲学・法学・社会学・教育学等の人文科学は「反復する学問」である。現代は「直進する」学問たる「科学・技術工学」の地位が高く支配力が強いが, 一方「反復する学問」は, 「直進する学問」が切り捨てる「知の歴史」をあとづけ, 最先端を競う科学技術の「意義・意味・価値」を明らかにし, 支え, 批評・警告し, 意味づける働きを担わねばならない。

同じく大澤真幸(2019)は, 「ある特定の学問が自立したと認定される基準」は「その学問固有の主題(問い)が確立されているか」であると述べ, 社会学固有の問いとして「社会秩序はいかにして可能か」を提言している。では, 「言語教育学の固有の」学問的「問い」はどういうものだろうか。言語教育学は「言語技術修得のための方法・実践・理論を研究する学問である」という命題がひとまず浮かぶ。では「言語とは, 言語技術とは何か, その修得とはどういうことか」その内実が問題である。

伝統的な「国語科教育」原論では, 言語のもつ「人間育成の機能」が重視され「国語教育こそ教育である」(西尾実他)と主張されてきた。ここから諸教科・諸学における「言語の基礎・基本性」を自明視しその地位のもとに安座してきたともいえる。しかし, 大澤真幸『社会学史』2019を通読すると, 「言語の働き」が登場するのは後述するようにわずかである。同書最終章で「社会学のツイン・ピークス」の1つと讃えられる「ニクラス・ルーマンのシステム理論」でも「言語教育」への言及はほとんどない。

本論考では, 大澤氏の示唆を参考に, 現代社会学の代表的理論の一つであるシステム理論の考え方を足場とし, 半ば置き去りにされてきた「言語教育学基礎論」が, 言語発生原論であると共に, 「システム」の根基に関わる原型性を示す可能性のあることを明らかにしたい。

ルーマンのシステム理論を用いて「近代学校」の機能を考察した北村和夫(2015)は「教育」システムのメディアは「可能性としての“子ども”」だとしている。同書に登場する言語教育は「読み・書き・算」の1つとして, である。また伝統的な「人間学・哲学的教育理論」は「子どもの良き変容を願う教育」の理念の強調に傾き, 「社会システムとしての教育」即ち教育システムが, 現実の社会において実際に果たしている重大な機能(選別機能)を捉えていないと断罪されている。このような見方は「教育社会学」(荻谷剛彦2001:67-92)でも同様であり, 例えば教職員組合運動の盛んな時代に問題視された「差別意識はよくない」という思想が, 普通科職業科の区別の忌避, 点数をつけず通知表も出さない, など一部に極端な考え方に走る結果をもたらしたことがとりあげられている。

教育心理学者でも藤澤伸介2004『「反省的实践家」としての教師の学習指導力の形成過程』では「言語」の観点からの考察はなく同じ著者による『ごまかし勉強』2002でも、国語科・言語教育が「学びの基礎・基本」であるという考えは一般論にとどまっている。「国語科教育」の基本性はいまや教師自身の中にも明確にあるかどうか怪しまれる状況である。

奥水実は、かつて国語科教育を「助ける」ものとして「言語観＝言語哲学」の必要性を説いた^{註2}が、「言語哲学」は奥水の考えでは「国語科教育」の外にある独立した学問であり、実践者が“参照する対象”であった。実践の仕事の領域から出て、原論としての「哲学」を学ぶことは多くの国語科教育実践者には困難であり、一方「実践を支える方法論」としての「理論」は不可欠であるから、海外由来の教育理論や「時代を切り開く」最先端の理論を紹介する役割は研究者に委ねられる傾向が強まった。しかし「言語教育実践史」のなかに「実践から築かれた原論・基礎論」がないわけではない。この場合「原論・基礎論」とは「国語科及び日本語教育実践内部の理論」であり、実践から抽出された言語教育理論の“基礎的な部分”のことである。

大澤真幸は、「社会学（社会科学）」はフランス革命の刺激を受けて19世紀に登場する「歴史学」から始まり、先述の独自の問いの確立を経て学問としての自立が始まったとしている。国語科・言語教育学は、明治期に始まる近代化・科学化の影響下に生まれた実践学であるが、いま社会学が注目する「システム理論」の嵐は、自らを見直す好機である。それは言語教育の原論こそ「システム理論」の源であり、理論全体を掘り下げ、活性化させる可能性をもちうるからである。

大澤による「社会学固有の問い」は先述の「社会秩序はいかにして可能か」である。興味深いことに、この「問い」が成立するためには、社会現象に追従するのではなく、「現に起きている社会現象」に対して“ある種の不確実性（偶有性：コンテンジェンシー）の感覚（ありそうもないことが起きているな、という感覚）”を必須の要件とするという説明がある。この「偶有性」を要とするルーマン「システム理論」の概要は、以下のとおりである。

- システムは「システム内部」と「環境」をもつ。
- 「システム内部」と「環境」には「複雑性の差異」があり、複雑性の差異は「選択（否定・潜在化を伴う）」によって縮減・増大する。
- システム内部に複数のサブシステムが存在することがあり、システム相互に特殊な関係をもつ場合、これをカップリングと名づける。
- システムは、自らが産み出す「要素」によって変化しつつ、自らを再生産する（オートポイエーシス）
- システムは「環境に対して閉じている」、即ち「要素」の「インプット／アウトプット」はない。
- システム成立は、「偶有性（不確実性）コンテンゲンツ（＝コンテンジェンシー）」を条件とする。

「システム理論」は、よく知られることだが「マトゥラーナ（生物学者）とヴァレラ（認知科学者）」が「生命が自己組織化する過程」をもとに「オート・ポイエーシス」概念を提案し、これをルーマンが社会学に転用して築いたのが「社会システム理論」である。成立の決め手は「要素」にあった。「社会（システム）」の構成要素は「人間」だと思われがちだが、ルーマンは個々の人間ではなく「コミュニケーション」だとした。この「コミュニケーション」は柄谷行人の「交換様式」の着想にもつながりそうである。これら「システム」特性の説明は、特異な用語に始めは戸惑うが、「言語・言語教育原論」としての「対話環」（後述）にもあてはまる。「要素」ではないとして除かれた「人間主体」は、言語教育原論ではシステムの「構造」となる。「言語・言語教育」の「オートポイエーシス性」を明らかにし、それが「システム」であることを明確にできれば、社会学における「言語・言語教育の位置」をより確かなものにするができるだろう。

ここで「言語」ではなく「言語・言語教育」とするのは、「言語教育のシステムこそ、言語システムの本体である」という仮説を含むからである。なお、先人の立言「国語教育こそ教育である」は、そのまま「言語教育こそ教育の本体である」と言い換えられる。まず、現状では「社会学」は言語をどう捉えているかを見ていく。

I-2 社会学における「言語」の像

I-2-1 「社会学史」のなかの「教育」と「言語」

前項に引用した大澤真幸『社会学史』2019は、「初学者にも、専門家にも有意味なものになるように」書かれた優れた一般啓蒙書である。これによって、社会学の全体を、著者の問題意識を導きの糸としながら興味深く概

観することができる。ただこの中に「教育」は残念ながら明示的には出てこない。

「教育学」は「社会学」に属するはずだが、この書物の中では「教育(学)」という用語は現れず、巻末「索引」にも「教育」の項目はない。ニクラス・ルーマンには、『社会の教育システム』2002(邦訳2004)があるが、これにも「言語(教育)」への言及はほとんどなく、ルーマンの描く「全体社会と機能システム」イメージ図(佐藤俊樹2019『社会科学因果分析』pp.93-94所収図)には、独立した機能システムの1つとして「文学」があるものの「(言語)教育」は描かれていない。これらのことから、現状の社会学における「教育学・教育実践学、言語教育学」の地位の低さを改めて思い知らされる。

社会学における「言語」は、ソシユール言語学由来の「構造主義記号論(指すものシニフィアン→指されるものシニフィエ)」らしい。これに関係する「ゼロ記号」(シニフィエなきシニフィアン)を「構造の中心」として捉えようとする問題が2カ所に論じられており、このことから、1つに「言語」は「記号関係」としてのみ意識され「システム」としては捉えられていないこと。2つめに「言語」と「教育」との密接な結びつきが特段重視されていないことがわかる。学者が一般的に「言語」を考える際は(言語学の創始者ソシユールは除いて)、「完成した記号関係を伴う言語」しか思い浮かべないようである。

社会学に「教育学」及び「言語教育学」が正当な位置を占めるには、「言語の教育」が「社会秩序」の形成に果たす根源性の解明と一般化を必要とする。実は同書の至るところに「社会を形成する言語の働き」の影が現れるのだが、これを捉えて統合する志向性はない。それらの「影」を「言語との関連」として次に素描する。取り上げるのは「物象化論」「ゼロ記号」「意味構成のシステム論」の3項である。

1) マルクスの「物象化」論

大澤真幸『社会学史』(全630頁)は、「序 社会学に固有の主題」のほか3つの章と、12の節、各節は1つから6つの項、項内の小見出し、巻末の索引からなる。章・節までの目次を以下に示す。

序	社会学に固有の主題
I	社会学の誕生—近代の自己意識として
1	古代の社会理論 アリストテレス
2	社会契約の思想 社会学前夜 (3つの項)
3	社会科学の誕生 (4つの項)
4	マルクス—宗教としての資本主義 (3つの項)
II	社会の発見
1	フロイト 無意識の発見 (3つの項)
2	デュルケーム 社会の発見 (3つの項)
3	ジンメル 相互行為としての社会 (3つの項)
4	ウェーバー 合理化の逆接 (5つの項)
III	システムと意味
1	パーソンズ 機能主義の定式化 (6つの項)
2	<意味>の社会学, その前史 (4つの項)
3	意味構成的なシステムの理論 ルーマンとフーコー (4つの項)
4	社会学の未来に向けて (2つの項)
	おわりに／索引

カール・マルクス1818-1883の「物象化論」は、第1章の末尾のハイライトである。そこでは廣松渉が、マルクスの理論に「疎外論から物象化論への変化」が見られるという主張を主導したと言葉を添えつつ、「疎外論」と「物象化論」の違いを説明している。「疎外」は人間の内側にあったものを外に移し(投影して)初めから客観的にあったものの如く錯覚することだが、これでは人間の内面にその「何か」が「あった」ことになる。錯覚性を徹底するには「人と人との関係性が、外的な物のように客体性を帯びて現れる“物象化”」p.161を捉えねばならない。図式的な説明では「関係Rから、対象Oと、この対象と関係をもつ主体Sが、同時に生み出される」とする。これは「あらゆる実体は関係性のほうへと還元された」ことを意味し、「人と人との関係が独立の物象(客観的な物)のように現れる」と説明される。マルクスはこの考え方をを用いて、近代社会において品物に

「具体的な使用価値」と「抽象的な交換価値」が二重に生じ、そこから「貨幣」が生まれることを説明した。その不可思議な「剰余価値」について、著者は「形式化=物象化」そのものが剰余価値なのだ、と大胆な説明を加えている。

一方、廣松渉には『もの・こと・ことば』1979という著作があり、ここでは「物象化」が「ことば」と関係づけて追求されている。

言語にも確かに「見えない関係・価値・意味を見える“物”（言語形式）に変換する」機能がある。そのとき、どんな価値（意味）が新しく加わり、逆にどんな価値が脱落し失われるのか。「貨幣」の抽象的価値は「数のメディア」である。貨幣経済に基づく「市場資本主義の行き詰まり」がささやかれる昨今、その議論に私たち一般人が加わるためには、「貨幣の仕組み」への理解とともに言語の働きへの認識を深めることが不可欠ではなからうか。

2) 「ゼロ記号」の機能—記号接地問題

ソシュール言語学に由来する「構造主義」が取り上げられるのは、「II章1節 フロイト」(pp. 199-205)の箇所である。言語は指す物・指される物（シニフィアン・シニフィエ）構造をもち、事態・物象に必ずしも一対一で対応しない独自の形式的体系（差異の体系）をもつ。この形式体系の内部ではプログラミング言語が記述する論理プログラムのように、自動的に「意味が走る」と、分析哲学に基礎をもつ認知科学・人工知能領域では考える。このプログラムが「意味構成のシステム」であるが、一方で、意味システムが現実世界で機能するには、システムの少なくともどこか1カ所で「現実と結合している」必要があり（記号接地問題）、その特別な記号=特権的シニフィアンを「ゼロ記号」と呼ぶ。分析哲学的な近現代思想では、ゼロ記号の候補として、人名などの固有名詞、「これ、それ」等の指示詞、フロイト精神分析ではエディプスコンプレックスの根源たる男根などが想定されているという。ただし大澤は、ゼロ記号の機能は「否定」の機能に還元できると考えているようである。

この「ゼロ記号」問題を「言語教育」から捉え直すと、これは主体（子ども）が現実に着地して「認識と言語」を同時に形成することである。後述「対話環」はこの機能を「否定」機能と共に併せもつ。

人間の子どもの学ぶ自然言語（生活語・母語）は、「差異の体系」を純粋化したプログラミング言語と異なり、常に現実に着地するゼロ記号の機能を潜在的に備えている。ゼロ記号を必要とする人工知能言語は、ゼロ記号性を備えた「自然言語」を母体として作られる応用言語なのである。自然言語が「否定を媒介とする差異の体系」を生むことはそのとおりであるが、その仕組みは後述する「対話環」モデルによって容易に説明することができる。

3) 近代科学と諸教科における「教育」の位置

古典教育学においては、「真理」は「善」「美」と並んで人間（の教育）が目的とする価値の一つであった。しかし、近代において「科学」の地位が確立されると、真理は「目的・ゴール」であるよりも、物事を進め制度を築きコミュニケーションを図るための媒体（メディア）として用いられるようになっていく。科学のなかでも特に、数量的方法による真理の証明が絶対視される傾向が、近代以降波状的に繰り返してきている。現代はこの数値の支配に対抗して「質的研究」の地位を高める動きも起こっているが、経済学が「数値」に支配され政治が経済に左右される関係で、数値こそ最高の価値であるとする感覚が個人や社会を支配している面は大きい。

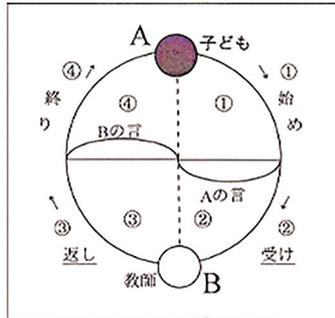
教科教育学は、古典教育学の直系の学ではなく、近代科学の生んだ鬼子である。その成立からして、近代諸科学の成果を広め影響を強めるための奉仕者（サーバント）として一般には意識されている。その「教科」の一つとして立てられた国語科教育学は、さらにねじれた性格をもっている。子どもが家庭で保護者から与えられる言葉の学習を受け継ぎ、社会の成員として行動できる言語行為力を保障するのが、学校の教科としての国語科教育である。その「生活言語教育」が「諸学の結果に従う」機能のみでなく、「諸学の根本に培い、支える」機能も併せもつ。近代文明の暴走を止める働きを見出すには、この「根っこ」を押さえる必要があるのではないか。

I-3 「対話環」モデルと「言語4相」

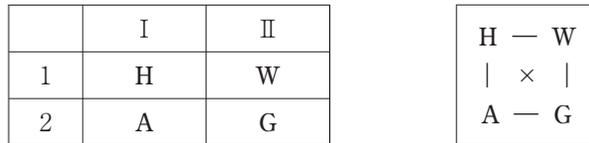
社会学が着目している前項にみた「物象化論」「ゼロ記号」「意味構成のシステム論」は、言語生成の仕組み（=言語が教えられ学ばれる場）にすべての基礎をもつ。言語が人間の生きること・生活の根本から学ばれる現場は、乳幼児・身障児の言語獲得、母国語学習、対訳せず直接法で学ぶ外国語学習などにある。その原理を表すため独創的な円環モデル<図1>を作った（1943, 1952）のが、50年にわたり台湾・朝鮮・中国で「日本語教育」実践

にたずさわった山口喜一郎^{註3}である。

山口理論は言語教育基礎論として発展途上の未完成理論であるが、上述の社会学による着目ターム、「偶有性」「物象化（形式化）」「ゼロ記号」等の意味を平易に説明し、さらに「言語教育」が「意味構成のシステム」の典型であることを証明する。本稿は、<図1>を「対話環（図、モデル）」と呼び、<図2>をビューラーの「言語4相」図と呼ぶ。「言語4相」図に各相の属性を記入して、独自に<図3>（後掲）を作成した。



<図1> *山口喜一郎1943講演録，著書1952所収図を一部変更。



<図2>（上記いずれも，ビューラー1934所収の原図）

略記号の原語は以下のとおり，（ ）内は該当する日本語訳。

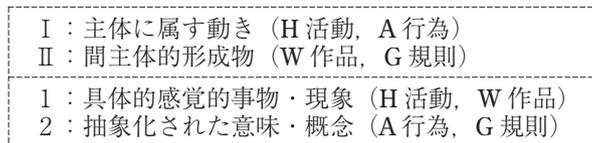
H: Sprechhandlungen（言語活動）， A: Sprechakte（言語行為）

W: Sprachwerke（言語作品）， G: Sprachgebilde（言語規則）

<図1>は「表現学習の対話環」である。後述するように，一般的常識に反して「言語教育の基本」は理解教育ではなく表現教育であり，山口は「理解（教育・学習）の対話環」を示していない。

山口喜一郎と同時代，日本の「言語教育実践」が育んだもう一つの原論に，垣内松三の「形象理論」がある^{註4}。垣内は形象理論全体の図示に「言語4相」K.ビューラー1934^{註5}を用いたが，これは，山口「対話環」を説明する上でも役立つ。ビューラー原著図は<図2>のように単純で，相互関係の図示もある。

<図2>の縦2列（I，II）は「主体に属す」か「間主体的な存在」かを区別し，横2行（1，2）は感覚（視覚・聴覚等）で把握可能な具体か，抽象的概念的な「意味・規則」かの違いである（下記表のように説明できる）。



<図2> の説明

「言語4相」は「対話環」<図1>各部に対応させると，以下のように該当する<図3>。すなわち「対話環」は「言語4相」と同じものだと考えることができる。

「対話環」の形成は，次のように説明できる。

①まず2主体が向き合い，②主体Aの表現の動き「言語活動H」に主体Bが応じて，③相手と共同空間を作る。ここが“意味”即ち「言語行為：A」が形成される現場である。④2主体の心理の境界に「言：パロール，

談話・文章：W」が生じ、⑤円環が閉じると、意味の記憶・意味に伴う主体間共通の「言語規則 G」が発生する。山口1943はこれを「日本語の直接法教習は、その言語を言とする言語活動を営むことを本領とする」という定言で表した。ソシユール言語学の用語、ラング（言語）、パロール（言）、ランゲージュ（言語活動）、の3概念を用いており、ビューラーの「言語4相」に対応させれば、「ランゲージュ言語活動」は言語行為 Akt と、言語活動 Handlung とが重なっていると思われる。定言の「言語を言とする」は、「学習対象である「言語規則」を生きた言葉（言）に変えるには、「言語活動（+言語行為）」を要す」という意味である。

以上の説明を<図2>に書き入れたものが、下記<図3>である。

	I 属・主体的	II 間・主体的
1 具 体	H：言語活動 4種 輪の動く力・種類	W：言語作品 感性的な統一具体
	きく・はなす（音声） よむ・かく（文字）	談話（音声）作品 文章（文字）作品
2 抽 象	A：言語行為 輪の向き・機能＝意味	G：言語規則 非感性的な抽象体
	言語行為例：質問・命令（指示）・ 約束・命名・説明・解釈・助言・弁 明・風刺など	音韻・語義・文法（構文法） 言語技術（構成法・文種（様式）・ 修辞法も、規則に準じるか？）

<図3>

一般に、言語教育では「言語規則」を先に注入して「言語行為（意味の表現・理解）」を想定した「言語活動」を反復させる。一方「言語行為」の意味を理解させるには「対訳」が不可欠だと考える。山口の定言は、これらを否定するものである。この定言にそって山口は「対訳法」に生涯反対し、闘い続けた。

さて、この「対話環」が「システム」であるとはどういうことか。

「対話環」は言語以前に始まる。主体 A の表現または存在に、主体 B が応じて反応し、この反応を受けて主体 A の中で輪（環）が閉じる。輪が閉じた瞬間に「表現主体のなかで「反応」が意味を発する」。「円環」は2主体協働のものであり、輪の内部と外部環境とに二分されることで「世界」が成立する。円の内部に囲われたものが「原・対象」とそれに関わる「認識」となる。輪の全体は、各主体の心理半円に分離・統合され、同一または異なる「イメージ・情感」で満たされる。イメージ・情感の出現は、「輪が閉じた」証拠でもある。以上が「意味」発生のプロセスである。

この「意味の成立」と共に、意味を担う「形式」が結晶し、そこに抽象物として「言語規則・概念：G」が、具体物として「言語作品：W」ができあがる。「対話環」のシステムとしての要素は、この可視・不可視2種類の「形」であろう。「言語作品」は次の「対話環」に投入されて「言語規則」を取り出す素材となり、「言語作品」の意味（テーマや素材）に触発されて新たな次の「言語作品」を生み出す機能をもつ（オートポイエーシス性）。

ところで、システム機能の成否を握る「輪が閉じる」ために決定的に重要なのは、表現者（子ども）の相手をつとめる主体（保護者・教師）の「理解の的確さ」と、「返し表現の適切さ」である。「返し」が適切であれば「輪が閉じる確率」は格段に高まり、不適切であれば単なる消耗に終わる。子どもの中で輪が閉じるか否かはあくまで「不確定（コンテンゲンツ）」である。

以上が、「言語（教育）がシステムである」ことの説明である。このシステムを駆動させることで、教育実践にはしばしば優れた実績が現れている。

ヘレン・ケラーに言葉をもたらしたアン・サリバンの仕事は「言葉」出現の前にすでに「対話環」が成立し「約束」が交わされ、サリバンは「ヘレンの独特の要求」を見抜く力を自覚し、「教師があくせく働きかける」のは時間の浪費だと述べている（サリバン1902, 邦訳1973, : 29, 40）。具体的・瞬間的な学びとして有名な、ヘレンが「水・water」という単語を獲得した時に生じたことを「対話環」原理を用いて説明しよう。

1887年4月5日、ヘレンは「マグ」から「飲む」動作と、中身の「ミルク」「水」などが区別できずに混乱していた。サリバンは「区別」に気づかせる方法をひらめき、ヘレンを井戸端に連れ出して手に「マグ」をもたせて別の手に「マグ」と綴り、マグに水を注いで溢れさせて「水」という単語を綴って、ヘレンに「水」という単

語が水の名称であることをつかませた。ヘレンはこの時、単に「水」を知っただけでなく、サリバンがねらっていた「物にはすべて名前がある」という規則を確かにつかむ。同時に、この規則をもたらしめたサリバンが自分の家族とは異なる存在であることに気づき、「あなたはだれ？」とサリバンに飛びつく。サリバンはその手に「先生 Teacher」と綴る。ヘレンは自伝のなかで、この時の出来事を「第二の誕生」と読んで書き綴っており、これがヘレンにとって「新しい世界の構築」を意味し、それを自覚する第三環が出現し、三重環が記憶として結晶したことが証明されている。なお、サリバンの記録（手紙）を読むと、「ヘレンから」質問・表現し、それに「サリバンが応じている」事例が顕著である。まさに、「表現の対話環」が成立しているのである。

日本の事例においても、国語教育実践史上に特筆すべき成果の一つに、「表現対話環」の原理を用いて展開された、芦田恵之助の「作文表現発達系統の発見」を挙げることができる。これは、子どもが「意味」を「構成」として「自らつかむ」段階として「9歳の変化」を発見するとともに、この変化が準備される6～8歳の基盤段階の重要性をも明らかにしている。次項はこれに焦点を当てる。

I-4 表現の発達—芦田恵之助の発見と形象理論

I-4-(1)「随意選題」による「作文発達系統」の発見

教育実践は、教師が子どもに社会的価値をもつ文化を教授することだと考えられている。教授の目的は価値が「子どもの身につく」ことであり、教えても知識や技術が「剥落」しては意味がない。日本の学校教育でも明治中期にはこの「剥落」問題にどう対応するかが「段階教授」など「教育法探究」の形をとって現れてきた。芦田恵之助も明治期には「ヘルバルト式教授段階」を積極的に試したが、子どもに現れる成果に厳しい目を注ぐ芦田を満足させる成果は得られなかった。芦田恵之助の開発した綴り方における「随意選題法」は、「表現対話環」の発見である。「表現の対話環」による指導は、子どもにとって「剥落しようのない結実」を形作る原理なのである。

「随意選題法」は、歴史的には1910年代の「練習目的主義」対「随意選題法」の論争として知られているが、論争の経緯に斯界の注目が偏り、実際に子どもの作文がどう育つのかを具体的に検証する動きは広がらなかった。ひとり「随意選題」提唱者である芦田恵之助のみは、「児童文の発達の実際」を取り出し精緻化する実践研究を続け、発見した「作文発達系統」に確信をもち⁶、1930年代にはその「発達系統」に基づく綴り方の授業記録を「教壇行脚」先で残している。「随意選題の綴り方」⁷の「基本的指導過程＝綴り方教式」は「表現の対話環」の原理を体現するものである。「表現対話環」は、結果的に「子どもの文章表現発達系統」を取り出す「鍵」として機能した。この「発達系統」は、現代の子どもの作文発達にも理論的実際的にあてはまる。

「発達系統の発見」とともに、芦田は、国語教育全体構造のなかで「理解の指導（読み方教授）」に対する「表現の指導（綴り方教授）」の基礎・基本性を強調した⁸。注意すべきは「子どもの学習」の基礎ではなく「教師の関わる教育活動」の基礎基本であるという点である。

I-4-(2)「形象理論」のオートポイエーシス性

垣内松三の著作としては1922（大正11）『国語の力』が最も知られているが、これは「形象理論」の基本構想であり、「形象の機構・層序論」はまだ現れていない。1920～1930年代に次々に形象理論の著述が出るが、用語の独特と論理の象徴性の高さのため難解である。しかし芦田恵之助の授業を対象に選び、そこで起こっている現象を、形象理論を用いて「解説」した講演等の論考は比較的わかりやすい。特に「田辺教壇」と呼ばれる芦田の綴り方教授を基礎づけた講演は、『国語の力』にはなかった「理解の類型」「表現の類型」として、「叙述的機構型」「示現的機構型」「象徴的機構型」の3類型が活用されている。

この3類型は、「叙述→示現→象徴」の順に低から高へ進む「理解」や「表現」の質を表す用語である。但し「象徴的機構型」は、その特質である緊張が時間の経過とともに解けていくと、最低段階の「叙述的機構型」に変質する循環関係にある。即ちこの3類型を内包する「形象の機構・層序」は、自律的で閉じた「オートポイエーシス」機構である。この機構類型は、ミクロ（例えば作文の質）にもマクロ（人間の発達・成長期間）にも適用される。芦田が発見した「6年間の作文発達系統」に直接言及した垣内の言葉は残されていないが、「9歳の変化」は明らかに「示現的機構型」の状況にあてはまる。「象徴的機構型」理解・表現は、発達を促す「対話環」の輪が閉じた瞬間に、子ども主体に起こること（三重環の発生）を指し示している。

「示現的機構型」は、平板な「叙述的機構型」が変化して「無・窮迫」が現れる所、と説明されるが、「否定、問いの発見、規定（選択）による未規定の潜在化」など、ルーマンが「システム」論で取り上げる事象を先取り

しているところが多い。「複雑性の縮減または増加」は、「叙事的機構型」から「示現型」を経て「象徴的機構型」に飛躍する時に起こることであろう。ルーマン「システム論」との対比によって形象理論の内実が明らかになれば、翻ってこれが「社会学」に何らかの貢献をなす可能性がある。

I-5 意味構成のシステム論 — ハーバーマス VS ルーマン論争の果実

大澤真幸によれば、ニクラス・ルーマンの「システム論」は、フランクフルト学派の論客として活躍していたユルゲン・ハーバーマスとの論争(1970年)によって注目されるようになった。ルーマンは「論争から得るものはなかった」と述懐したそうだが、大澤は「ハーバーマスとの対比でルーマン理論の特徴が浮かび上がる」(大澤2019:522)と述べる。論争には1971刊の記録があり、邦訳1987がある。邦訳をもとに、論争の「綴じ目」にあたる箇所注目し、その結び目に「言語教育」が入るべき可能性を指摘する。論争記録は5章から成り、1・2章及び5章はルーマン、3・4章ハーバーマスの構成になっている。ルーマンの最終5章「システム理論の諸根拠—ユルゲン・ハーバーマスに対する私の回答(全6節)」のうち、「第5節 システム理論の普遍性と基礎づけ可能性」(ルーマン)の一節を次に引用する。(太字、下線、()は、引用者)

「〔討議〕(ハーバーマス)、「討論」(ルーマン) いずれでも) 人格の(自己並びに他者の存在にまたがる)同一性の構成も、間主観的相互行為の構成もいずれも**対象物**(邦訳誤り、正しくは**対象概念**)の**生産**という意味での**技術的過程**として捉えることはできない。(中略)しかしその基礎づけにおいて私たちは決定的に異なる。一方のハーバーマスは**実践に、非一技術的な行為としての言語によって基礎づけられるコミュニケーション**に、そして最終的には**内包された意思疎通の可能性の理想化による課題評価としての討議**にさかのぼるのに対して、私(ルーマン)は問題を行為モデルとしての**技術と実践の対立**のなかにではなく、むしろ**行為の考え方の不十分さ一般**のなかに、つまり**行為とシステムの区別**のなかにみるのである。それとともに私たちは論争の**中心的に到達する**。肝心なのは以下の点をもっと詳しく調べることである。即ちこの人格的構成ならびに**社会的構成のシステム論的解釈**はどのようにして手がかりを見出し、またどの点に言語理論の手がかりとくらべてこの理論(システム論)の**長所ないし短所があるのか。**」(p.404)

ルーマンはまず、ハーバーマスの「討議」、ルーマン「システム」としての討論両者に、「対象概念の生産」という「技術過程」が含まれないことを確認している。また、ハーバーマスは成人社会において「技術」よりも「実践」の重要性を強調するが、ルーマンは技術と実践が絡み合うことを「システム理論」で説明しようともくろんでいると見られる。

2つめに、「論争だからこそ」の果実の1つといえようか、ルーマンは、ハーバーマスの「討議ディスクシオン」を正面から受け止め、これを“システムとしての「討論ディスクルス」”に読み替えることを試みる。これは「システム論」には珍しい分析であるにちがいない。ルーマンがそこで取り出す「討論」に現れる様々な問題(例えば、主導権をすばやく握ることに長けた主体はそれを得意とするがこれは必ずしも全体の良き成果に貢献しない、時間無制限の「理想的討議」にはシステムとして問題がある、等)を指摘している。そのうちいくつかは、大村はまの「話し合い指導」に現れる(大村はま1978:45-81,1991:90-93)ことを我々は知りうるが、ドイツの言語教育ではどうか、それをうかがわせる示唆はない。

以上から「言語活動のシステム論」は言語教育基礎論として研究される必要があり、それを社会学も認めるべきであることを、このことは示唆している。

II 教育学・教育実践学への貢献可能性 — 『流行に踊る日本の教育』を拠点にして

2000年代を迎えて、教育界は「新しい教育」への脱皮を強く求められている。それが、どんな内容と広がりをもつかを端的に広げて見せ、その個々に「未来への変化」としての理解を見せながら、現状の「あたりまえ」の価値を喪失することへの危険性を警告する動きがある。2021年に刊行された『流行に踊る日本の教育』石井英真編著、東洋館出版は、その代表である。同書は、「新しい教育」の動きの全体をほぼ網羅し、中堅若手の教育学者(教育方法学)9人(プラス1名)の論考を集め、最後に9名による座談会を設けたものである。

これを読むと、次の2点が明確になる。

① 経済を基軸とする世界観—教育世界への経済原理の進入—が明確にされている。

② 「もっとよい選択がある」教育の新しさ・サービス化が招く「選択」意識が広がっている。

その上で、9(10)名の教育学者全員からのメッセージは、「足下の、価値あるものを見よ」と総括される。

この主張には、教員養成と教育実践現場に長年関わりをもった者として、満腔の賛意を表したい。
以下に本書の目次を引用する。(各章の執筆者名を付記)

序章 新しいものにとびつく前に、当たり前をやめる前に (石井英真)

第1章 資質・能力ベースのカリキュラム改革—学校ですべきこと、できることは何か? (石井 英真)

知識を教えるだけの教育は時代遅れ? 新しい能力の教育へと改革すればするほど、それが育たなくなる
逆説を超える 1「いまの日本には新しい能力の教育が必要」という語り自体を疑う/2学校は何のためにあるのか/3
真に考える力を育てるには 学校ですべきこと、できることの再確認

第2章 個別化・個性化された学び—「未来の学校」への道筋になりうるか (熊井 祥太)

個別化・個性化をめぐる動向—「一斉授業からの脱却」という神話 1「未来の学校」のキーワードとしての
「個別最適化 (アダプティブ・ラーニング)」/2 イエナプラン・ブーム 「個別化・個性化」という理想の“前提”
“内実”“裏側”を問う 1「画一」「一方向」「一律」一斉授業という前提の妥当性/2 個別化・個性化された学びの
多様性と難しさ/3 個別化・個性化への過剰期待に潜むリスク 理想化を超えつつ、あらためて教育の原点として

第3章 対話的・協同的な学び—新しい知と文化が生まれる学校を目指して (川地亜弥子)

一方通行の授業? 対話も深さもない「期待どおり」の話し合い? 対話的・協同的で深い学びを求めて
1改革が必要と想定しているのは「どこのどんな」学びなのか?/2対話のある学び/3学習集団の指導技術—教師の指導
性と子どもの自己活動の応答性/4共に学ぶからこそ生まれるもの/5「目立つ」子どもを含めた対話的・協同的な学び
教師の対話的・協同的で深い学びを求めて

第4章 プロジェクト型学習—カリキュラムにおけるプロジェクトは「メソッド」の再来 (藤本 和久)

「プロジェクト・メソッド」の再発見? 1アクティブ・ラーニングをめぐるネガティブな環境のなかで/2「プロ
ジェクト型学習」の提唱 プロジェクトの流行略史 1プロジェクト概念の登場背景と留意点/2プロジェクトに「内
容」を伴わせる模索/3日本での「プロジェクト」の受け止め プロジェクトのこれから—カリキュラム再編の起
爆剤

第5章 インクルーシブ教育—「みんながって、みんないい」の陰で (赤木和重)

インクルーシブ教育の受けとめ 1インクルーシブ教育が目されるきっかけ/2インクルーシブ教育の受容/3両
者の理念は似ているが対照的 いまのインクルーシブ教育が見ていないもの 1わからなくもない/2でも、十分
ではない これまでの/これからのインクルーシブ教育

第6章 教師による「研究」—「仮説—検証」という呪縛 (渡辺 貴裕)

学校現場に浸透する「仮説—検証」図式 否定されず、「検証」後に活用もされない「仮説」 自然科学
分野での研究と同一視できるのか 研究アプローチの多様性 どのようにして「仮説—検証」図式が一
般化したのか 新たな実践研究のあり方を求めて

第7章 外国語コミュニケーション (亙理 陽一)

なぜ、外国語教育の目標に「スタンダード」が求められるのか 1政策的背景/2英語教育史的背景
コミュニケーションを問い直そう 1無批判に体験を並べたがる/2誰も「コミュニケーション」の中身や妥当性を
問わない/3教科目的論の不在が表面的技術主義を招く 対話実践的外国語教育へ向けて

第8章 大学入試改革—それで高校教育は本当に変わるのか? (木村 拓也)

大学入試改革は教育改革の「適切な処方箋」なのか? 高校教育変革の手段としての大学入試改革 1大
学入試を巡る語り①/2大学入試を巡る語り② 「テストは万能である」という幻想からの脱却 「影響力のな
い」大学入試制度設計とは何か?

第9章 エビデンスに基づく教育—黒船か、それとも救世主か (杉田 浩崇)

「エビデンスに基づく教育」が広まった背景 1「エビデンスに基づく教育」が推進されてきた政策的動向/2「エ
ビデンスに基づく教育」の社会的背景 「エビデンスに基づく」に踊らされないために 1 数値信奉の罟/2な
ぜ、RCTは優れているのか/3 RCTの限界を考える/4医学研究との比較から見えてくるRCTのむずかしさ/5RCTを
学校教育に応用することに伴う困難 「エビデンス」の身振りを見誤らないこと

第10章 社会に開かれた教育課程—カリキュラム・マネジメントと「地方創生」 (山下 晃一)

学校と社会の新たな関係 1 社会に開かれた教育課程／2 カリキュラム・マネジメント／3 「開かれた学校」の新局面
 改革の過程に見る教育の本質と課題 1 理想をめざす過程にこそ本質が浮かぶ／2 「カリキュラム・マネジメント」
 をめぐって／3 開かれた学校づくりをめぐって 子どもと地域を伸ばす教育課程 1 新たな「知の体系」を切り拓く
 ／2 大人こそが学ぶ

座談会 いま一度、立ち止まり、語り合っておきたいこと (著者10名全員, 木村拓哉は資料参加)

教育の世界で“明確な成功がある”という前提自体を疑う／私たちはなぜ改革に踊らされるのか／エビデ
 ンスが学校にもたらしたもの／テクノロジーと教育の関係をどう考えるか／教師は自分たちの実践を語る
 言葉を失っている／教師としての自分の評価／学校や教師を守ってきた保護膜の喪失／いま一度、立ち止
 まって考えることの大切さについて考察する／教育のもつ人間くささへの問い返し

おわりに

執筆者一覧 (引用者: 章順) 石井英真 (編集・(1)・司会), 熊井祥太(2), 川地亜弥子(3), 藤本和久(4),
 赤木和重(5), 渡邊貴裕(6), 亙理陽一(7), 木村拓也(8), 杉田浩崇(9), 山下晃一(10),

ここに取り上げられている「未来への動き」は、深くつかみ得なくてもほんやりとは知っているものが多いつ
 もりだったが、灯台もと暗し、本書を読んで初めて身にしみてわかったのは、隆盛に向かっていると思ひ込んで
 いた「外国語教育」の扱われ方の悲惨さであった。一見「もてはやされている」かに見える「外国語(英語)教
 育」だが、その実は、「旅行やビジネスに役立つ」「日常会話レベル」の道具言語的位置づけの比重が顕著であり、
 日本人の「考える力」の一角を育ててきたもの、すなわち明治期以来外国語教育が担ってきた「知の拠点」「文
 化の媒体」としての意味は、著しく弱められているのである。鳴門教育大学の英語教育コースが、鳥飼玖美子氏
 を招いて2019年に講演会を開いた際、鳥飼氏が「新しい外国語教育の動き」に憤りを語っていた理由がより強く
 腑に落ちてくる。(鳥飼玖美子『英語教育の危機』ちくま新書があり。鳴門講演を契機に『ことばの教育を問い
 直す』鳥飼玖美子・荻谷夏子・荻谷剛彦共著) が生まれた。)

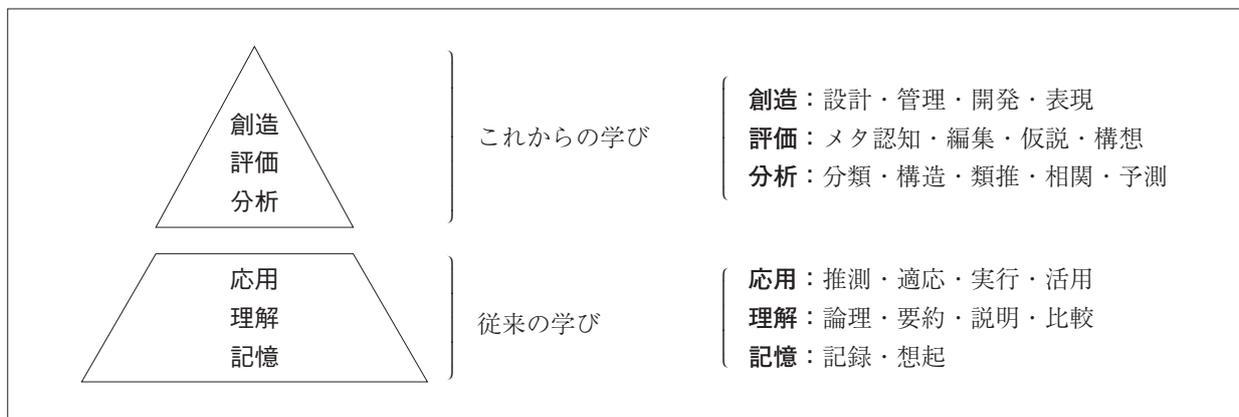
では、「国語科教育」はどうか。文学作品を主要な教材として「意味を探究する」従来のある方から脱し、「論
 理国語」に脱皮せよ、という主張に対しては、なるほどと理解を示す国語人も多い。問題は、国語学習における
 「論理性」の中身である。工業技術・テクノロジー、社会システムに関わる論理性は確かに有用であるが、現代
 につながる文化・歴史・思想性に富む「ものの見方・考え方」の論理性は著しく弱まっている。本質的には、外
 国語教育と同じ扱いを国語科教育も被っているのである。言語が「人間のものの見方・考え方」を作り上げる
 という用語は広く飛び交っているが、その「認識力」の対象は、テクノロジーと自然科学に大きく傾いていると言
 わざるを得ない。かつては「自然科学とテクノロジー」は「思想的考察の対象」として意識されてきたが、現在
 の用いられ方は科学と技術の「内容」であり、それが人間にとっていかなる位置・価値(意味)をもつものか、
 という思想的アプローチは消滅しているのである。

テクノロジー・自然科学中心の「教育改革」は、「未来の教育」を用意することだと信じられている。ただし、
 「未来の教育」にはAI(人口知能)が教育を施す機器として明確に姿を現し始めている。『流行に踊る日本の教
 育』を通読すると、「未来の学校」への様々なメッセージが、「やがて人間の教師は不要になる」という主張をは
 らんでいることが明確に伝わってくる。藤原和博著『10年後、君に仕事はあるのか?』2017には、「AIに取って
 代わられやすい仕事」のランキングが掲載されている(27頁)。そこにはまだ「教師」の仕事はなく、著者藤原
 氏は地の文で「どんなにネット上に知識が蓄積されても、その前に立つ先生の仕事はなくなるならない。子どもたち
 を動機づけたり、ときには叱ったり、背中を押したり、勇気づけたり……そうした人間にしかできないしごとが
 ますます大事になってくる。」と記しているが、実際には、教育に経済原理がいち早く取り入れられたアメリカ
 では、「コンピュータルームに大勢の子どもが閉じ込められ、AIから問題を出されて知識の伝授を受ける」とい
 う姿が現実のものになっている。業者が「学校」を経済的利益を目的に開く「チャータースクール」が広がった
 都会では、「安い学校」にしか通えない子どもたちと、手厚い教育を施される上層階級の教育とが社会階層の分
 断を生み出している実態がすでに報告されている。(鈴木大裕『崩壊するアメリカの公教育—日本への警告』2016)
 『流行に踊る日本の教育』目次を通覧した限りでは、「国語(科)教育」がどこに出てくるか不明だが、第3章の
 なかに、具体例として国語科教材の歴史的遺産というべき授業(「稲村の火」)がわずかに顔を覗かせている。そ

のほかに、国語科の域を超えかつての「教師が発見した教育原理」の言語表現として知られる「教科書を教えるか、教科書で教えるか」が、対談の司会者・石井英真氏の言葉に出てくる。いずれにしても「国語科ならではの教育原理」がここに明記されておらず、教育全体を支えたという自負をもつ国語科教育が、この危機に明確な理論を提供できていないのは明らかである。「まだ解明不足だ」として公開することをためらった「対話環原理」が、結局30年間も埋もれてしまっていることは慚愧に堪えない。

では、「対話環理論」はこの動きのもつ「危険」に対して、何に、どう貢献できるか。

「未来の教育（学校・教室）」に顕著に見られる共通点の1つに、能力（評価）・カリキュラム・指導法などすべてにわたる「スタンダード化」がある。それらには、易から難へ、単純から複雑さへ、という段階化の発想が見られる。そこには、「易・単純」をクリアすれば、その次の段階には「自然に」進みうるという楽天的な（オメデタイ）発想があるのだ。石川一郎著『学校の大問題』2020には、強く推賞される「スタンダード」として「改訂版ブルーム・タクソノミー」（認知領域、情意領域、精神運動領域）が提示されている。最初に登場する「認知領域」のタクソノミーでは、ピラミッド型の図の底辺部から「記憶」「理解」「応用」「分析」と積み上がり、ここまでが「従来型の学びで扱われていた段階」とされ、その上に「分析」「評価」「創造」が乗せられている。それぞれの段階が意味する説明は以下のとおりである。



石川一郎『学校の大問題』2020 p. 86より

この最底辺「記憶」から最上部の「創造」までを「縦に貫く」ことを第一歩とすることが、「教育の入門」であるということを知らない人の作図である。「記憶」とは単純な精神機能ではなく、一人の人間にとって創造的な営みの結果、「果実」としてもたらされるものである。即ち「三重環」を経てこそ、真の「記憶」がもたらされる。「対話環」とは「創造の環」であり、幼児から大人までを貫く「学びの原理」なのだ。言語教育では、一つの語（単語・概念）を獲得するために「1冊の本」がまるごと必要なことも少なくない。『流行に踊る日本の教育』「第4章プロジェクト型学習」では、知識の「記憶」や「理解」の段階をコンピュータ（AI）とのやりとりで身につけ、その後「プロジェクト型学習」に進む、というカリキュラム構想が揶揄とともに紹介されており、「教育の素人」の発想への告発が潜んでいる。たしかに、「創造」の要素のない学びには、子どもの心は動かない。「対話環」は、子どもと教師双方の「積極的相互解釈行為」なしには成立しない。

もちろん、学習には易から難への「段階」があり、「順序を踏む」ことは重要である。ただし「最初の易」は多くの場合「基本」であり、その分野の知識・技能を縦に貫く重大な価値が内包されている。社会学者・内田義彦は、『社会認識の歩み』1971のなかで、「基本」とは、それを終えた後に、より一層深くその意味（価値）が自得され、先に行くほど反復を要する、その分野必須の営みである、と述べた。この「基本」の段階で、理解・応用・分析・評価の全精神営為を含む「創造の味」がなければ、人間は「学び」の「次の一歩」を踏み出そうとは思わないのである。

『流行に踊る日本の教育』が全編を通して反復するとおり「足下の当たり前」「普通の教育のねうち」を再発見し、AIの前に座らされて「子どもの自己責任」で学ぶ事態に陥らないよう、世の中に訴えるために「対話環理論」は、なにがしかの貢献をなしうるのではないかと、私は考えている。

Ⅲ 哲学・現象学への貢献可能性 — 「現象学的還元」としての「対話環」

竹田青嗣『現象学は＜思考の原理＞である』2004は、哲学の一思想としてではなく、人間が「考える」ことの根本に関わる原理として、地盤沈下著しい「哲学」そのものの中心に位置し哲学を支えるものとして「現象学の原理」を捉え、強調している。7, 8年前の初読時には、丁寧体で易しく平易に説かれた文体の奥にある「確信」が「国語科教育」と深い関わりがあることに気づきえなかった。本紀要に私が執筆できるのはこのたびが最後の機会なので、結論的「仮説」をあえて最初に掲げることから始めたい。この仮説は以下のように表しうる。

「現象学的還元＝思考の原理」は、国語科教育実践そのものである。

それは思考の原理たる「現象学的還元」を実現し、結果として言語の力を育むのが「対話環」だからである。
結論的仮説：「対話環」原理は、「現象学的還元」である。

さらに付言すれば、現状の「現象学」が突き止め得ていない原理・機能・価値を、「対話環原理」の実践、すなわち国語科教育実践は歴史的に積み上げ、明らかにしていることを強調したい。「突き止め得ていない」ものとは何か。それは、「還元」が実現する際に主体に起こる認識の飛躍、即ち「成長」あるいは「学び」の本質である。「対話環」は、その最も高度な機能の一つとして「異なる考えをもつ2主体が、相互にわかり合う」という「エンパシー」生成機能を象徴する。「過激思想」が広まる過程や「暴力団に加わる過程」にも「ヒトとヒトの交際」が深く関わる。「対話環」は、環のなかに何が充満し何を生成するかによって、正負両方の働きをする。

Ⅲ-1 「信憑構造（現象学）」を説明する「対話環」理論

竹田青嗣・西研両氏の推す「現象学」は、ニクラス・ルーマンの「システム理論」に反対している。竹田青嗣『現象学は＜思考の原理＞である』2004は、大澤真幸『社会学史』2019に先駆けて著された一般向けの思想啓蒙書である。これを10年程以前に通読した時は、現代思想（哲学）にあまりに不案内だったため、著者が力をこめて主張する「現象学（的還元）の価値」がわからなかった。「システムとしての言語」を整理しえた現時点で同書を読み返し、併せて「意味」を問い直した竹田青嗣『言語的思考へ—脱構築と現象学』2001を参照し得たことで、竹田の主張が腑に落ち始めた。

結論を先に述べれば、竹田が推賞してやまない「現象学的還元」は、まさに「対話環」の働きを指しているのではないか、という仮説が成立することである。「現象学的還元」で明らかになる「確信成立の条件と構造＝信憑構造」とは、「対話環」の機能そのものではないか。但し竹田2004は、竹田『言語的思考へ—』2001でのそれとほぼ同じ「言語」観を用いており、現在に至るまでその考えが変わらないとすれば、「現象学的還元」が「言語の働き」（＝対話環の機能）だという見方に対してにわかには同意しがたいであろうと推察される。竹田2002・2004は、欧米における「言語論的転回」が、「言」の本質ではなく「一般言語（表象）」＝言語の規則性を「スコラ学的に」追求していること、規則を「破壊しつつ使う」日常言語と、「言語の規則そのもの」とを混同するところから「パラドクス」が生じるのだ、という経緯を説く。そこまでは同意できるが、その先の「問い」すなわち「規則を破壊したり作ったりしながら臨機に「意味」を生み出す「言」のなぞ、それ（言）自体の仕組みをさらに追求する所には、（管見の及ぶ限り）踏み込んでいない。竹田氏は「現象学的還元」によって「意味」発生謎が説明されると考えているので、その先に進む必要を認めず、別の道を探ろうとしないのは当然であろう。

現代思想（哲学）の言語論は、西洋哲学伝統の言語論に基づいて「言語の働き」を考えている。但し欧米哲学が「言語」に特に注目したのは20世紀の「言語論的転回」が初めてであり、以前の主題は「認識論」（人間はいかに物事（対象）を客観的に認識するのか＝真理はいかに捉えうるか）であった。「真理」という価値は、人間とは独立に存在する「対象」の「捉え方」に関わる。「言語」機能の追求も、言語が「対象を・いかに真に・叙述するか」に主題が置かれていた。著名なオグデン&リチャーズ『意味の意味』が提示した「意味の三角形」もまた、記号（言語）と指示物（対象）の2頂点間が「破線で」結ばれ、この二者間が「言語機能の謎・ハイライト」として把握されていた。「Ⅲ」で採り上げたドイツの心理学者・K.ビューラーも、「オルガノン・モデル」と名づけた三極構造の図において、記号（言語）と「対象世界」を結ぶ「叙述」という意味を「破線（点線）」で表示している。この「破線」に対して、発信者と記号間の意味「表出」と、記号と受信者間の意味「訴え」は「実線」で表示される。即ち「表出」も「訴え」も言語の働きとして考察すべき「謎」（追求課題）として意識されず、相対的に軽く考えられていることが、この「破線」と「実線」の使い分けに窺われる。

これに対して「対話環」の考案者・山口喜一郎が著書『話し言葉の教育』中で示した「言葉と意味の三角形」

では、「破線」は「心」と「言葉」を結ぶ線であった（第3頂点は「事」と命名され“概念”の義が託されている）。私は30余年前、リチャーズ三角形と、山口三角形とを「オルガノン・モデル」及び「対話環」図の中に置き直す研究（作業）を卒業論文で試みた。あまり自覚していなかったが、西洋の言語論と日本の言語論の「違い」を探る第一歩だったようだ。竹田青嗣は、哲学が「言語論的転回」を遂げた20世紀・分析哲学の考察を厳しく批判し、「言語」を考え直す必要性を提言している。

Ⅲ-2 西研『哲学的思考—フッサール現象学の核心』の示唆

竹田青嗣の提言「言語を本質学としてつかむ」を実現するには、「言語の生成」を思索の対象とすることが欠かせないであろう。一方、教育学にとっても「言語」は現在道具的位置に置かれ「一領域」として捉えられている。ひとり20世紀初頭から70年代にかけての日本の「国語教育」界にだけは、「国語教育こそ“教育”である」というテーゼが当然のごとく流布していた。今日「国語教育」の教育全般における相対的地位の地盤沈下は著しい。先のテーゼが誰にも共有されているという錯覚のもとに、その地位に安座していたのではと反省せざるを得ない。

竹田青嗣の盟友、西研には『哲学的思考—フッサール現象学の核心』初版2001、文庫版2005 がある。西研が4年の歳月をかけてまとめた、記念碑的「労作」（解説：渡邊二郎）であり、現象学からみた現代に至る西洋哲学史を現代の思考に直接活かそうとした苦闘のあとが著しい。九州出身で考察者と同年代の著者が15年前にこれをまとめ得ていたのかと思うと、わが20年間を振り返って慚懣たる思いがする。おそらく類似した高校国語学習を経験していると推察され、私の抱く「国語科学習こそ思考の中核＝現象学的還元現場」という実感を証明する仕事であろう。西氏は哲学に進んで核心をつかみ、私は国語科教育に進んで、捉えたつもりの核心を証明できずにいる。西氏の思索を参照しつつ遅まきながら私のつかんだ核心の証明を進めたい。手始めにまず、西研『哲学的思考—フッサール現象学の核心』の内容を、以下の目次によって概観する。

序章 現代思想の＜真理＞批判をめぐって

- 1 はじめに—— “考えあうこと”の希望 / 2 現代思想の＜真理＞批判 (1)言語と認識関心への着目/(2)文化相対主義と歴史の非連続性/(3)＜言語ゲーム＞は慣習によって支えられる
- 3 ＜真理＞批判の問題点 (1)知覚事実の“普遍妥当性”/(2)数字や自然科学の“普遍妥当性”/(3)何にもとづいて“確かめる”のか/ 4 現象学という方法/ 5 現象学への批判

第一章 “学問の基礎づけ”とは何か

- 1 ＜普遍学＞の構想/ 2 “学問の理念”と基礎づけ/ 3 学問は“洞察にもとづく共有”をめざす/ 4 デカルトはなぜ「第一哲学」を必要としたか/ 5 二つの方法/ 6 “学問の基礎づけ”とは何を意味するか

第二章 ＜生＞にとって学問とは何か

- 1 人間の全生存に意味はあるか/ 2 学問の理念の挫折と矮小化/ 3 “洞察にもとづく共有”をどうやって拡大するか/ 4 自然科学の成功と「二元論」のもたらす困難/ 5 現象学の課題

第三章 何のための＜還元＞か(1)— 体験への“内在”

- 1 何のための＜還元＞? / 2 純粹心理学の立場/ 3 志向性と総合/ 4 心理学的—現象学的還元/ 5 純粹心理学の課題/ 6 体験に“内在”することの意味

第四章 何のための＜還元＞か(2)— 超越論的問題

- 1 謎の提示/ 2 二つの＜世界＞の対立と相克 (1)認識の謎——主観・客観問題/(2)意味と価値の領域 VS 物的因果の領域/(3)実存的世界 VS 歴史的・社会的世界/ 3 謎の解決と超越論的問題/ 4 超越論的問題の具体相 (1)客観性の妥当条件・確証条件への問い/(2)客観性の意味と根拠への問い/(3)理念的な対象とその世界について/ 5 超越論的問題とは構成的問題である

第五章 いかにして＜現実＞は形づくられているか

- 1 知覚の特権性は何に由来するか/ 2 知覚が確証されるための“条件”/ 3 知覚の“背景”としての時間的・空間的世界/ 4 他我と相互主観的世界/ 5 ＜固有領域＞から＜自己投入＞へ (1)＜固有領域＞

への還元／(2)「身体」への着目／(3)他我の妥当から客観的世界の妥当へ／6 フッサール他我論・客観世界論の意義

第六章 科学の成果をどう理解するか — 生活世界と学問 —

- 1 <生活世界>と<物理学的世界>／2 幾何学の成立／3 物理学の成立／4 歴史記述と現象学／
- 5 <生活世界>を設定したことの意味 (1)<世界核心>としての生活世界／(2)追体験の意味理解の方法／(3)<超越論的還元>の必要性

第七章 <社会>の現象学

- 1 <社会>の現象学とは何か／2 <社会>が<意識>を包括するという立場／3 私の<意識>からすれば<社会>は空虚である、という立場／4 意識にとって<社会>とは何か／5 <社会>概念と社会科学の成立／6 市民社会型の<われわれ>意識と、ナショナルな<われわれ>意識

終章 現象学的方法の意義と問題点について

- 1 客観的真理の“意味”を理解する／2 ソクラテス・プラトンによる哲学の“転回”／3 本質観取の実際／4 本質観取の特質の整理／5 フッサール現象学への疑問点・問題点 (1)真理主義・本質主義という批判／(2)独我論との批判／6 現象学の今後の課題について

エドムント・フッサール —— 年譜と著作

あとがき／文庫版あとがき／解説 渡邊二郎

「対話環」の創始者山口喜一郎は、生まれ落ちてすぐの乳児が母親の待ち構える関係世界に抱き取られるさまを、具体的に記述し「対話環」原理の説明の第一歩を記している。現象学は「主観性の哲学」であるという“誤解”を解くために、現象学の創始者E.フッサールの叙述を丁寧に読み解いた西研氏の仕事が、上記の目次で示した『哲学的思考』である。西研の仕事は、現象学こそ哲学の本流である、という確信のもと、フッサールがなぜ現象学を創始したか、フッサールの考察の何が不十分であるためにどのような誤解を招いたか、等について詳細に説いている。教育・国語教育の基礎論としては、この西研『哲学的思考』の現象学こそ、直接役立つ原論になり得るであろうと思われる。

本稿では詳しく考察することはできないが、「序章 現代思想の<真理>批判をめぐって」の「1はじめに— “考えあうこと”の希望」には、異なる考えをもつ人間が「対話する」ことによって「考え合い」一致（共通）点を見いだして共有するうえで「本質看取」という行為がいかに重要かが説かれている。個々の具体相においていかに異なる文化・習俗をもつ人間同士でも、その場ならではの固有のプロセスと、普遍的意義を兼ね備えた「本質」にたどりつくことができれば、人間同士は協力できる、のである。それは、どこかに客観的な真理や絶対的な正義が決まっていて、それに協働して接近することとは全くちがう。西哲は、このことを次の様に言い表した。「私たちが問うて考えることの中には、心から納得しうる理路を見出したいという願い、そして他者とそれを共有したいという願いが含まれている。単なる伝承や通念によるのではなく、相互の深い洞察と納得を通じて知が共有されていくという夢— こうした夢は、まったく虚妄なのだろうか。せいぜい、ある時代の通念的なコードのなかで成立する単なる事実的な含意があるだけなのだろうか。それともこの夢にはそれなりの根拠があり方法があるのだろうか。」

上記「せいぜい」以下の2文に含まれる“現代思想の主張”を、西研は次のように2項目に整理する。

1. 言語以前、認識関心以前にそれ自体として存在するとイメージされるような“客観的現実（客観的真理）”に私たちは出会えない。
2. あらゆる真理は、特定の時代や文化に固有な前提のもとで判断される以上、普遍的なものではありえず、根本的にローカルなものである。

この2つの考え方への反証として、「共有できる真理はある」という根拠を次の2つに求めている。

1つは、「知覚事実の“普遍妥当性”」即ち、見たり聞いたりなど五感で知覚されるものは、どんな人間にとっても同じである、ということ。2つめに「数学や自然科学の“普遍妥当性”」— 古代からの数学や幾何学・近世近代の物理学や科学などが、文化のちがいを超えて広く共有されうることは、多くの人が認める。

これら2つは、先の「共有できる認識はない」を否定する根拠になりえ、実際そのように使われている。但し、

「客観的真理の観念が有害なものとなる」場合がある、それは、「自然科学によって善や美その他の一切が解明できる」というように、自然科学の絶対化と結びつけられたり、「唯一絶対の“正義”や唯一絶対の“生存の目的”といったものがあるはずだ」というように、生の意味や価値の絶対化と結びつけられた場合である。」

このあと「世界の近世近代の歴史」が略述され、「近代の自然科学は客観的真理に到達しようという信念を生み出したが、それが生の意味と価値を求める欲望に接続されたところに、“真理の名のもののテロル”が生じたのである」と、社会主義・共産主義の失敗の歴史を振り返る。（今日威力を恣にしている「資本主義」原理はどうか。すでに「死にかかっている」と唱える識者もある。大澤真幸『新世紀のコミュニズムへ』2021等）

このような総括は、「人類の反省」として、教育の世界でこそ重要である。しかしここで立ち止まっては「では、どう考えるべきか」は出てこない、西研は次の3つの問いを出す。

「第一に、自然科学の真理性の本質が明らかにされなくてはならない。」

「第二に、生の意味と価値をなぜ人は求めるのか、ということ自体を問題にしなくてはならない。「真に価値あるものは何か」と問うて唯一の正解をもとめようとするのではなく、「なぜ、人は生の意味と価値とを問うのか」という仕方で、人間的な欲望の本質について、問わなくてはならない。」

「第三に、歴史や社会について考え実践することが、個々人の喜びの追求とどういう関係にたつべきか、ということについても考えなくてはならない。」

考察者は、このような真っ向からの、わかりやすい表現の「問い」を、久しく見たことがなかった。高校時代、倫理社会の教師から習った「最高の真理としてのマルクス主義」（禁じられたことのようにこっそり教えられた）はわかりやすかったが、その際、何となくその「単純なわかりやすさ」に違和感を覚えた。中学・高校・大学生の若者に、上記3つの問いは、強く響くものをもっているだろうか。現代を生きる人間にとって、これらはけっして“高級な問い”というわけではない。社会の方向を自ら決める1票をもつ「市民」としての判断力を備えるため、誰にとっても必要な問いである。

西研は、「現象学」が「学ぶに値する証拠」として、上記3つの問いとフッサールの仕事との関係を次のように説いている。

「フッサールは、この（上記の）第一の問いを徹底して追求し、そして第二、第三の問いについても、それに答えるための土台を用意している。しかし（フッサールを時代遅れだと否定する）現代思想は、真理を求めることを「非難」するばかりで、なぜ真理が信じられるのか、なぜ人はそうしたものを求めるのか、という問いを真剣に問うていないのだ。」 p. 40

実際には、欲望を手軽に貨幣価値に変えて「利潤を得る」現代社会では、20世紀ほど「真理の追究」はさかんには行われていないようにも見えるが、人生の意味を考える欲望が人間から失われたわけではない。西研は次のように続ける。

「ぼくがこの本で強調したい第一の点は、フッサールによる〈真理〉批判が、現代哲学（デリダ等の現代思想）の真理批判よりもずっと徹底したものであることであり、第二の点は、フッサールの打ち立てた「方法」は、人間的な価値と欲望の本質を追求するさいの方法にもなりえている、ということである。」 p. 41

これらの問いは、まとめて、「価値についての問い」であると位置づけられる。現代社会で毎日を送る一生活者として感じるのは、現代は一人一人が個別に自らの幸せや生きる意味を問い、それぞれの流儀で発信している、ということである。もっとも手っ取り早いやり方は、SNSに写真や言葉を出して「いいね！」の数を多く得て安心・満足を得るという方法である。大澤真幸は「資本主義」の原理について、価値を分配する手段（道具）として出発したはずの「貨幣」が、すべての価値を数字に変換して序列化することによって貨幣が価値を支配するようになり、貨幣が「目的」、価値が「道具」という「逆転」が社会の根幹となっている社会だ、と述べている。木下順二「夕づる」の描いた問題世界である。「価値と道具の逆転」が生活の総てを覆い尽くせば、人間（及び社会）はやはり行き詰まるだろう。価値を深く広く細やかに求める力は、現代の、そして未来の人間により強く求められる能力であると思えてならない。教育は、「職業のための教育」の前に、より基礎的な「学び」として、「価値を自ら生み出す力」を育てていく必要がある。言語の教育は、間違いなくその一角を占める教育である。「対話環」理論は、「言語の教育」の仕組みを、本質論として問い直す理論である。

注

I 章

1. 西尾実・石橋幸太郎監修『言語教育学叢書 第1期・1巻 言語教育の本質と目的』所収：西尾実「言語教育学の発見」、石橋幸太郎「言語教育学の構想」これらによって国語科・外国語科を含む「言語教育学」の基本概念が整理できる。
2. 輿水実1968『言語観の改造—国語教育の指導原理』…「国語教育に必要な言語観は、国語教育の仕事をやりにやすくし、まちがいのないものにし、(中略)国語教育者を鼓舞激励するようなものでありたい。」
3. 山口喜一郎1872～1952, 石川県輪島出身。東京市小学校訓導から1897台湾に渡り台湾総督府「国語学校」の講習を経て初等学校「台湾公学校」で「グアン法」を元に「直接法」による日本語教育法を試みる。1901実験論文「ゴアン氏の言語教授法によって二年間教授せし成績」『台湾教育会雑誌』創刊号。1910朝鮮, 1925中国関東州, 1938中華民国等各地で日本語教育の実践と理論を探究して「山口式直接法」を築き、「対訳法」との間で論争を継続した。公務退職後1933『外国語としての我が国語教授法』刊(再刊1943『日本語教授法原論』), 1947年帰国。帰国後1949『話言葉とその教育』刀江書院, 1952『話すことの教育』習文社
4. 形象理論：垣内松三1878～1952が独自に築いた「日本文化科学」の理論。『国語教育研究大辞典』に石井庄司, 広瀬節夫による解説がある。
5. カール・ビューラー Karl Bühler 1879-1963 ドイツ心理学者。垣内松三が1930年代から着目「形象理論」に取り入れた。
6. 芦田恵之助1913『綴り方教授』：1回目「持ち上がり」で把握した「作文の学年変化」に基づく指導。「作文法」指導と「発表」の区別(技術指導と表現活動の相違)の重要性を説く。1917～1920『尋常小學校綴方教授書』巻1-4により発達系統の先回り指導(4年生まで)を行う。小学校6年間で「4年生の関門」(9-10歳の壁)を発見。関門前の子ども(入門～3年生頃)は「頭に浮かぶことはすべて書く値打ちがあると思っている」, 関門突破後は, 主題吟味, 材料の取舍選択, 構成の工夫, 精叙略叙, 巧緻な表現への興味等が同時発生。教師の作文解釈の重要性は1934『綴方教室』所収4学年の作文・授業で証明されている。
7. 随意選題の意味—「随意」は恣意的な自由と混同されがちであった。随意は「不確定性=コンテンジェンシー」の可能性を最大化する機能をもつ。これがなぜ普遍的な「発達系統」をもたらすのか謎である。またこれは国立国語研究所の行った「科学的調査」では捉えられなかった。「生活綴り方」盛期の「学習指導要領・作文指導事項」は芦田発見系統とそれほど齟齬していない(生活綴り方思想は「9歳の壁」から袂を分かつ)。現職小学校教員に芦田の「作文発達系統」を示すと, 肯定的に受け取られる事例が目立つ。平成29学習指導要領では作文技術(作文法)の「易から難への順序」で指導事項の系統が作られ, 特に低学年に問題がある。
8. 芦田は講演でしばしば「綴り方は故郷, 読み方は出稼ぎ」と述べた。また「国語教師には「綴り方から入る人と読み方から入る人」とがあるが, 我が田に水を引くようだが「綴り方」から入る方が本当だと思う」とも述べている。『垣内先生を中心とする田辺教壇』1933, 『綴方教室』1935等

II 章 注(なし),

III 章 注(なし)

【文献】

- 芦田恵之助 1913『綴り方教授』香芸館→育英書院
 芦田恵之助 1917-1921『尋常小學校綴方教授書』巻1～4『芦田恵之助国語教育全集』巻5・6明治図書
 芦田恵之助 1935『綴り方教室』同志同行社, 復刻1973文化評論出版,
 芦田恵之助・垣内松三 1933『垣内先生を中心とする田辺教壇』同志同行社
 石井英真編著 2021『流行に踊る日本の教育—本当に大切なことは私たちの足元にある!』東洋館出版社
 石川一郎 2020『学校の大問題—これからの「教育リスク」を考える』SB新書
 内田義彦 1971『社会認識の歩み』岩波新書
 大澤真幸 2019『社会学史』講談社現代新書
 大澤真幸 2019『戦後思想の到達点』NHK出版
 大澤真幸 2021『新世紀のコミュニズムへ—資本主義の内からの脱出』NHK出版新書

- 大村はま 1978 『やさしい国語教室』 共文社
- 大村はま 1991 「ほんとうに討議を指導することとは」『大村はま国語教室』第2巻 pp. 90-93
- 垣内松三 1933 『国語表現学概説』 in 1977 『垣内松三著作集3』 光村図書
- 荻谷剛彦 2001 『階層化日本と教育危機 — 不平等再生産から意欲格差社会へ』 有信堂
- 柄谷行人 2012 『哲学の起源』 岩波書店
- 北村和夫 2015 『オートポイエーシスとしての近代学校』 世織書房
- サリバン著・榎美智子訳 1973 『ヘレン・ケラーはどう教育されたか』 明治図書
- 鈴木大裕 2016 『崩壊するアメリカの公教育 — 日本への警告』 岩波書店
- 竹田青嗣 2001 『言語的思考へ — 脱構築と現象学』 径書房
- 竹田青嗣 2004 『現象学は<思考の原理>である』 ちくま新書
- 鳥飼玖美子・荻谷夏子・荻谷剛彦 2019 『ことばの教育を問い直す — 国語・英語の現在と未来』 ちくま新書
- 西 研 2005 (初版2001) 『哲学的思考 — フッサール現象学の核心』 ちくま学芸文庫
- 西尾 実 1952 『国語教育学の構想』 筑摩書房 in 『西尾実国語教育全集』 四巻
- 西尾 実 1957 『国語教育学序説』 筑摩書房 in 『西尾実国語教育全集』 五巻
- 廣松 渉 『もの・こと・ことば』 勁草書房1979 (初版) / ちくま学芸文庫2007 (文庫版)
- 藤澤伸介 2004 『「反省的实践家」としての教師の学習指導力の形成過程』 風間書房
- 藤澤伸介 2002 『ごまかし勉強』 上・下, 新曜社
- 藤原和博 2017 『10年後, 君に仕事はあるのか?』 ダイアモンド社
- ルーマン・ニクラス, ユルゲン・ハーバーマス, 佐藤嘉一・山口節郎・藤沢賢一郎訳1987 『ハーバーマス＝ルーマン論争 批判理論と社会システム理論』 木鐸社,
- ルーマン・ニクラス, 村上淳一訳2004 『社会の教育システム』 東京大学出版会
- 脇坂豊, 植木迪子, 植田康成, 大浜るい子訳, K.ビューラー著1983 『言語理論 — 言語の叙述機能』 クロノス
- Habermas, J./Luhmann, N 1971, THEORIE DER GESELLSCHAFT ODER SOZIAL TECHNOLOGIE, Suhrkamp Verlag
- HELEN KELLER and ANNE MANSFIELD SULIVAN, 1902, THE STORY OF MY LIFE 中略 PASSAGES FROM THE REPORTS AND LETTERS OF HER TEACHER, 1887年5月8日 p.320, 6月2日 p.325
- Karl. Bühler. 1934, SPRACHTHEORIE — Die Darstellungs function der Sprache, Jena

A study of the theory of *taiwa-kan* as a basic foundational theory of language education

MURAI Mariko

The purpose of the present study was to carry out an analysis and investigation to establish the theory of *taiwa-kan* as a basic foundational theory of language education. The theory of *taiwa-kan* was explored by Kiichiro Yamaguchi (1872-1952) from 1942 until his death in 1952. It is connected at a fundamental level with the *kotoba* theory of Nishio Minoru, which furnishes the basic theories of Yamaguchi's direct method-based Japanese language education (second language education) and native language education, and with the "image theory" of Matsuzo Kaito, which investigates the mechanisms through which new knowledge and understandings take shape on the basis of language education.

The present study carried out the investigation based on the idea that language theory in sociology goes no further than the general reception of social language theory and does not address the dynamics of language (the structures and principles of *taiwa-kan*, which has "four linguistic aspects"), including language education.

To begin with, Chapter I clarifies the weakness of language theory as a foundational sociological theory and asserts that *taiwa-kan* theory has the potential to make contributions. In connection with the "reforms toward the education of the future," which are widely advocated in the present-day education world, Chapter II points out that *taiwa-kan* theory has the potential to contribute to pioneering this "education of the future" without losing sight of the legacy of current educational practices. Chapter III forecasts that phenomenology, a discipline that is neglected to some extent in twenty-first-century contemporary thought, could serve to explain *taiwa-kan* and furnish a foundational theory for education/language education.

This work consists of a mere sketch of these subjects, and it intends to construct a foundational theory for language education and to take the first steps in constructing a theory for making theoretical proposals regarding the present state of systems theory and language theory in sociological and philosophical thought from a language education perspective.