

言語活動と社会性の形成

Language activity and formation of sociality

走井洋一（東京家政大学）

Yoichi HASHIRII (Tokyo Kasei University)

要 旨

現在、学校教育では言語活動が必ずしも社会性の形成と関係づけられていない。しかし、言語活動は私たちの人間関係から離れては生起しないこと、つまり、文脈において生起するものであること、そしてまた、言語を用いて伝聞などを伝える場合であっても、創造力による「了解」の働きを通じて文脈において私たちに生起することが明らかになった。それゆえ、学校教育において求められるのは、事実を正しく認識し、処理して表現することだけでなく、価値や感情を言語を通じて共有していくこと、そしてまたそれは必ずしも学校が用意したものだけでなく、子どもたちの生活そのものを重視していくことが重要である。

Abstract

Currently, in school education language activity is necessarily not associated with the formation of sociality. However, it is not away from relationships, in other words, it is in our context. Even if by the language we hear hearsay and etc., we can understand through imagination (Phantasie) in our context. Therefore, we do not only know, process, and represent the fact rightly, but also we shared emotion and worth through language. School education must focus on more the lives of children than those that are provided by itself.

キーワード：思考、他者了解、学校教育、社会的関係

Key words : Thinking, Understanding others, School education, Social relations

問題の所在

2008、2009（平成 20、21）年告示学習指導要領では主な改善事項として「言語活動の充実」が示されたが、後に確認するように、「言語活動の充実」という方針に知育への偏重がみられることや現在の学校教育における体験活動重視の傾向から言語を通じた教育への誤解が生じることが懸念される [走井、2012]。本稿での検討を通じて明らかになるが、そもそも言語活動は必ずしも知的な活動にとどまるものではなく、子どもたちの社会性の形成に寄与するものでもある。それゆえ、本稿においては言語活動と社会性の形成との関係を原理的に——人間形成論的に——考察することを通じて学校教育において適切な「言語活動の充実」を図る見通しを提供することを目指したい⁽¹⁾。

本稿では上記の課題に取り組むために以下の手続きをとることにしたい。まず、2008、2009（平成 20、21）年告示学習指導要領における主な改善事項である「言語活動の充実」がどのような経緯から提案・導入されたのか、そしてまたそこに胚胎している問題点を指摘する（Ⅰ）。次に言語獲得についてのいくつかの学説を確認し、そこに共通する言語獲得のプロセスを明らかにする（Ⅱ）。そして、言語と思考との関係について考察した後（Ⅲ）、O・F・ボルノーとW・ディルタイにもとづきながら、言語を通じた間接経験がどのようにして「出会い」となりうるのかを明らかにし、言語活動と社会性の形成との関係についての一定

の見通しを示したい（Ⅳ）。

Ⅰ 「言語活動の充実」導入の背景

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」[2008]（以下「08 答申」と略記）によれば、2008、2009（平成 20、21）年告示学習指導要領における主な改善事項として「言語活動の充実」が盛り込まれたが、今時改訂の背景として、①子どもたちの学力と学習状況、②子どもたちの心と体の状況が指摘されている。この2点は「生きる力」の3つの要素である、確かな学力（知育）、豊かな人間性（徳育）、健やかな体（体育）に対応しており、それゆえ、改善事項の1つとしてあげられている「言語活動の充実」もまたこれらの3つの対応していることが求められるはずであるが、必ずしもそれらにバランスよく対応しているのではなく、その重点は①にあると考えられる。その点を以下ではまず確認しておきたい。

08 答申ではこれからの社会を「知識基盤社会 (knowledge-based society)」⁽²⁾と位置づけたうえで、こうした社会を生きていくために「生きる力」の育成が目指されるとしている。その内実はOECDが示したキー・コンピテンシー⁽³⁾と同様、知育に偏らない視点が示されているが、そもそもの前提となるこれからの社会の見通しが知識を重視しているものであるかぎり、知育への重点化が目指されているとみてよいだろう。

さらに、08 答申では、OECDによるPISA（生

徒の学習到達度調査)、国際教育到達度評価学会 (IEA) によるTIMSS (国際数学・理科教育動向調査) などの国際学力比較調査の結果、あるいは2007 (平成19) 年度から実施されている全国学力・学習状況調査の結果などを踏まえて、子どもたちの学力と学習状況として、基礎的・基本的な知識・技能の習得に一定の成果が認められるものの、思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式の問題に課題があると指摘し、こうした読解力や記述式の問題に対応する能力を培う必要があることを示している。その一方で、08 答申には言語活動との関連で子どもたちの心と体の状況について言及されていると思われる箇所はなく、言語活動の充実に関する提案において「国語をはじめとする言語は、知的活動 (論理や思考) だけではなく……コミュニケーションや感性・情緒の基盤でもある」と指摘され、具体的な教科等への展開として「体験から感じ取ったことを言葉や歌、絵、身体などを使って表現する」(音楽、図画工作、美術、体育等)、「体験活動を振り返り、そこから学んだことを記述する」(生活、特別活動等) ことが示されているにすぎない。確かに08 答申では言語活動が必ずしも知育に偏重して指摘されているわけではないのだが、それでもこの点が十分に理解されなければ、「言語活動の充実」という提案は、知育偏重の傾向へと傾かざるを得ないし、現場レベルでは実際にそのようになっていくことになるだろう⁽⁴⁾。

ただ、08 答申では道徳教育の充実の提案や、社会性の形成にとって重要な役割を担うと考えられるキャリア教育が新たに指摘されている。そしてそれらは学校の教育活動全体を通じて指導することが求められているものでもある。言語活動、キャリア教育、そして道徳教育が学校の教育活動全体を通じて行われるものであるかぎり、それらは理念的には独立した領域でありながらも、子どもたちの生活に即して考えるならば、相互に関連しつつ展開しているはずである⁽⁵⁾。とはいうものの、これらの関係については08 答申のなかでは明確に示されていない。それゆえ、これらのどれかを扱う際には相互の関係を原理的に探究することももちろん、知育との関係を再考することも求められるだろう。次節ではまず、言語の獲得が社会的関係とどのようにかわるのかを確認することで、言語活動と社会性の形成への手がかりを探ることにする。

II 言語の獲得と社会的関係

子どもがいかにして言語を獲得するかについての確定的な説はいまだに見出されていないが、現在有力な

説のいくつかを確認し、そこに共通する点を明らかにすれば、本稿における「言語活動の充実」への指針を見出すことに寄与するはずである。

さて、子どもの言語獲得説を大きく分ければ、新約聖書の一節「初め言^{はじ}が^{ことば}あった」⁽⁶⁾ に現れている言語神授説に端を発する、言語能力を先天的なものとして捉える立場 (生得説) と、人間の精神が白紙であるとするタブラ・ラサ (tabula rasa) 説を端緒とし、私たちの行動や真理の決定要因として社会や文化を重視するという1920年代以降主流となる「標準社会科学モデル (Standard Social Science Model : SSSM)」[Tooby and Cosmides, 1992] にいたるまで連綿と受け継がれてきた、言語能力を後天的なものとして捉える立場 (経験説) の2つを見出すことができる。

前者は、R・デカルト [1637=1967, pp. 69-73] が人間と他の動物の区別を理性の有無に見出し、その結果として言語を自由に扱うことができるのが人間であるとしたように、人間は先天的に言語能力を有するという立場であるが、この立場を代表するのがN・チョムスキーである。彼は「言語習得のための遺伝的基盤」である「普遍文法 (Universal Grammar : UG)」を先天的能力として認め [Chomsky, 2006³=2011, p. 7]、「言語の構造 (ことばの仕組み) は、目や耳などの身体諸器官とまったく同じように、遺伝子に導かれて自然に発現するという、きわめて強い言語生得性を唱えて」いる [藤永、2001, p. 24]。個別言語の文法ではなく、いわゆる「普遍文法」が生得的 (innate) に備わっているため、「ごくわずかの不十分な「言語入力」 (linguistic input、大人の言語) に触れただけで、普遍文法は「トリガー」 (trigger、引き金をひく) される」 [小林・佐々木、2008, pp. 8-9] というのである⁽⁷⁾。

ここまで生得説の優位性を確認してきた。ここにはチョムスキーが批判した行動主義への反省があったと考えてよい。先に示したように、標準社会科学モデルは私たちの“心”が白紙であることを前提として、その置かれている文化や社会における学習によっていかにでも変わりうることを主張してきた⁽⁸⁾。行動主義はこうした標準社会科学モデルの1つとしてみなすことができるだろう。しかし、すでにこうした標準社会科学モデルは科学的根拠のないものとして破棄されている [河田、1992 ; 長谷川・長谷川、2000 ; 紺野ほか、2011]。だとすれば、私たちは言語の獲得について、チョムスキーのように、生得説を認めなければならないのだろうか。

それに異論を唱えるものとして、M・トマセロ [1999] をあげることができる。彼はヒトの進化のプロセスにおいて他の大型類人猿と系統上分かれることになった

のが600万年前であることに着目した結果、他の類人猿が獲得していない言語能力をはじめとした人間特有の能力を“本能”としてその(進化のプロセスとしては)わずかな期間で獲得することは困難であることを見出した。そのうえで、ヒトは「社会的あるいは文化的な継承を行う能力」という“本能”だけを獲得し得たとしている。トマセロ自身が認めているように、ヒトと類人猿は知覚、記憶、注意、カテゴリー化などの認知能力を共通してもっている。ただ、彼は人間特有の能力を「同種の他者を自分自身と同じように意図を持つ存在であると理解する」ことに見出す。自分と同じように意図をもつ存在として他者を見なすこうした傾向性は、いわゆる「心の理論 (theory of mind)」とよばれるものであるが [子安、2000]、ヒトの子どもではおよそ生後9ヶ月頃からこの能力が発現するとし、これを基礎として模倣による学習、教示による学習、共同作業による学習が行われ、言語を含む文化の学習がなされると彼は考えたのである。こうした考え方は、確かに人間に一定程度の先天的能力を認めている点で先に指摘した標準社会科学モデルとは異質のものとして受け取ることができるだけでなく、言語能力そのものは後天的な学習に依存するという指摘は、普遍文法を先天的能力として認めようとするチョムスキーとも一線を画しているといえるだろう。

ただ、両者は必ずしも相容れないわけではない。先天的能力の範囲をどこまで認めるかという点について両者は多く隔たっているが、どちらも言語獲得に言語環境を必要としている点では共通している。トマセロはもちろん言語環境を言語獲得にとって必要不可欠なものと捉えているが、チョムスキーもまた、言語獲得に一定程度の言語環境を認めている⁽⁹⁾。トマセロのように言語能力の獲得の基礎に社会的関係を見出そうとする立場だけでなく、チョムスキーのような立場にあっても、言語獲得にその言語を使用している人間的な環境を必要とするという指摘は注目に値する⁽¹⁰⁾。そうであるならば、言語獲得についてどのような立場に立とうとも、言語を獲得し、それを運用する能力を身につける際には、なにがしかの人間的(≒社会的、文化的)関係や環境を必要としているといえるだろう⁽¹¹⁾。つまり、言語の獲得のプロセスにおいては人間的な関係を必要不可欠としていること、その結果知覚的な活動としてのみ捉えることは困難であることが予想されるが、その点について次節で考える。

III 言語と思考

言語能力の獲得には人間的関係が不可欠であるとい

うことが明らかになったが、言語そのものが私たちの思考にどのようにかわるのかをここでは考えてみたい。

言語と思考の関係について古くから唱えられているのが、「われわれは、生まれつき身につけた言語の規定する線にそって自然を分割する」[Carroll, 1956=1993, p.153] という言葉によって端的に示されている、ウォーフ仮説(ないしはサピア=ウォーフ仮説)である。ウォーフによれば、私たちが世界を認識しうるのは、世界にあらかじめ秩序が与えられているからではなく、言語がもつ体系性にしがたって秩序立てていくからにほかならないということになる。言語が異なれば、それによって認識される世界やそれを通じて継承される文化も異なるという見方である。確かに私たちの文化の多様性は言語の多様性と対応しているようにも思える。例えば、日本語では「姉妹」、「兄弟」というが、英語では“sister”、“brother”とだけ表現し、長幼の区別はない。この違いがどのような経緯から生じてきたのかを検証することは本稿の範疇を越えるが、少なくとも言語の違いによって認識される世界が異なると考えることは直感的には正しいように思われる。

しかし、今井 [2010, pp.102-125] は、ヒトという種に共通の知覚という仕組みが備わっているために、異なる言語間であっても概念カテゴリーの獲得が容易になりうるものがあることを示している。つまり、言語が異なろうとも、ヒトという種に共通の特性があるかぎり、その制約が言語にも反映されるということである。彼女は、モノ・コトの名前などの言語間の異同を検討しつつ、「どんな言語でも、知覚的な類似性を全く無視した形で名前をつけることはしない」と指摘する。だとすれば、ウォーフ仮説を単純に受容することはできないことになり、生得的な知覚上の制約によって世界認識が生起し、それに対応するように言語が存在するという見方が正しいということになるのだろうか。

確かに知覚的にはっきりとしているモノ・コトを名づけていく際には言語間の差異はそれほど認められないが⁽¹²⁾、モノ・コト相互の関係になると多様な見方が存在すると今井は指摘している。そのため、それぞれの言語はそれらをカテゴリー化するための基準を設けて名前をつけることになるが、これは「世界に存在しない境界線を、言語が引く」[今井、2010, p.121] といつてよい。

言語と思考とがこのような関係にあるとすれば、直接知覚が可能で他と判然と区別しうるモノ・コトとその名前との対応関係は、言語間でそれほど大きなズレ

を生じないことであろう⁽¹³⁾。それゆえ、指示内容があらかじめ知覚によってはっきりと認知されているモノ・コトの場合、それが置かれた文脈から取り出して言語で表現したとしても、それほど大きな支障は生じないと考えられる⁽¹⁴⁾。

しかし、直接知覚が困難でそもそも境界線が判然としないようなモノ・コトを指示する言語の場合は、それほど単純にはいかない。なぜなら、指示内容が言語によって規定されるからである。ただ、言語が世界に境界線を引くとすれば、言語だけで世界について語るができる可能性が開かれるということをも意味しているはずである。そしてまた、このことは言語と指示内容とが相即の関係にあることを意味しているため、こうした直接知覚が困難で境界線が判然としないコトに含まれる社会的な人間関係における正しさや道徳的なこともまた、言語と相即の関係にあるといえるはずである。

ところで、このように私たちが知ること (= 知、知識) が言語によって切り分けられるということ、さらにその言語の獲得には人間関係が不可欠であることは、J・レイヴらが示した正統的周辺参加論における知のあり方からも裏付けられる。彼女たちは「知識や学習がそれぞれ関係的事であること、意味が交渉 (negotiation) でつくられること」[Lave and Wenger, 1991=1993, p. 7] を指摘しているが、このことは知識が関係のなかでしか生起しないことを示している。これを状況 (= 文脈) に埋め込まれた知とよぶことができるだろう⁽¹⁵⁾。知が状況に埋め込まれているとするこうした主張は言語と指示内容との相即関係を示していると考えられるはずである。そして、人間関係に関することながらもまた状況において生起するものであるため、こうした状況から切り離しがたいことは明らかであろう。

しかしながら、学校教育は公教育としての使命を全うするために教育内容の中立性を担保するように志向してきた。そのため、そこで教えられる知識は脱文脈化され、一般化されたものとなってきたのである [佐伯ほか, 1995; 走井, 2010]。このような性格を有する学校教育において体験活動は脱文脈化された学校知とならざるを得ないが [走井, 2011]、言語もまた脱文脈化されることになる。ただ、ここまでの議論から言語が脱文脈化されることは言語と思考や世界との結びつきを見えにくくし、その結果として言語が指示する内容を不明瞭なものへと顔落させることが判明する。とすると、学校教育が脱文脈化した言語や体験を通じて行われることで、その指示内容が不明瞭となることが懸念されるはずである。その点からすれば、子

どもたちの生活という文脈に埋め込まれたことがらを彼らの文脈において体験することが求められる。このことは学校での体験活動のために特別に用意された体験活動を子どもたちに提供する (= 準備する体験) のではなく、子どもたちの生活そのものを体験活動として学校教育に組み込んでいく (= みまもる体験) こと、つまり「準備する体験からみまもる体験への移行」が重要となる [走井, 2012]。ただ、本稿の課題である言語の場合はどのように考えればよいだろうか。体験活動とともに生起する言語活動であれば、みまもる体験を行うことで子どもたちは文脈に埋め込まれた体験や言語活動を体験し、そこから彼らの生活に必要なことがらを学んでいくであろう。しかし、言語は基本的に伝聞や虚構^{フィクション}なども表現することが可能であり、現に学校教育では伝聞や虚構^{フィクション}などを教材として多く取り入れている。そうしたものを文脈に埋め込まれた知として子どもたちに伝えるにはどのようにすればよいだろうか。その点を次節で考えていく。

IV 創造力を通じた了解

言語を通じて文脈に埋め込まれた知を伝えるということは、言語によって表現されたものとの「出会い」へと導くことにほかならない。この場合の「出会い」は、いわゆる自然で連続的に生じる人間形成とは異なり、特殊な位置を占めると考えてよいだろう。その点についてボルノー [1959] は人間形成には連続的形式と非連続的形式があることを指摘し、後者の可能性として、「危機」、「覚醒」、「出会い」などをあげている。ボルノーはM・ブーバーに倣って〈我〉と〈汝〉という対象化されない関係において開かれる「出会い」を人間形成の実存的な契機としてあげているが、直接的な「出会い」だけでなく、過去の時代や文化、文学などの精神的実在一般とも「出会い」が生じる可能性を示している。ただ、後者は具体的・直接的な「出会い」ではないことから、「了解 (Verstehen)」を通じて行われることになる。ボルノーは、こうした「了解」の特徴として、他者との直接的な「出会い」と同様に、ある種の決定を伴いながら生起するものであり、それ以外の仕方では了解できないという排他性と、さらに決断によって生じる新たな自己への開示が生起していると指摘しているが、その「了解」について、ディルタイ [1907, p. 214] は、「了解するという課題に与えられている状態は、人間においてであれ、作品においてであれ、自己投入 (Sichhineinversetzen) とよぶ」と述べている。このプロセスが、他者の体験を自己のうちにおいて体験する「追体験 (Nacherleben)」や「追形

成 (Nachbilden)」とよばれるものである。

ところで、こうした追体験や追形成において、どのようにして他者の体験のなかへ自己投入することができるのだろうか。ディルタイによれば、これを可能にするのが「想像力 (Phantasie)」にほかならない。ディルタイ [1907, p. 215] は「想像力は、私たち自身の生の連関に含まれる態度、力、感情、努力、理念の方向などの調子を強めたり弱めたりすることができ、そしてそうすることであらゆる他者の心的生を追形成することができる」と述べている。つまり、他者の体験（あるいは他者がつくりだしたモノ・コト）と「出会う」ために、他者の体験が生起したプロセスをたどりつつ自己の感情などを調整することを想像力と名づけている。そして、この想像力が機能しうるのは、自己と他者との特性が共通しているという基本的な事実⁽¹⁶⁾に立脚している。つまり、同じ特性を有する人間だからこそ、他者を了解することができるのであるが⁽¹⁷⁾、想像力はこうした他者に対して働くものであるがゆえに、自己にあるのと同じ様々な制約が他者にも認められることになり、無制約的に他者を創造するのではなく、他者の体験をリアルに自己の体験とするにすぎないのである。

状況から引き離されていない言語を用いて指示内容を伝えていく際に、受け取る側の想像力が十分に機能すれば適切に伝えられることが明らかになった。つまり、想像力を働かせて了解するという営みを子どもたちに喚起することができれば、言語によってその指示内容を伝えることができるといってよい。

もちろんこうしたことを改めて述べるまでもなく、すでに学校教育においてさまざまな教育方法をとりつつ、他者（あるいは登場人物）の行動やその背後にある気持ちを了解させるような指導が試みられているところであろう。ただ、ここであえて強調しておきたいのは、自己と他者とが同じ“心”を持つ存在であることを踏まえて遂行される想像力が求められるということである。だから、他者の気持ちに共感する場合はもちろん、たとえ他者の気持ちに同意することができない場合であっても、あるいはさらに他者を欺こうとする場合であっても [humphrey, 1986=1993]、私たちは想像力を通じて他者を了解しているといえるはずである。つまり、「言語活動の充実」においては、事実を正しく認識し、処理して、表現するということが重要であるが、それにもまして価値や感情などを共有していくことこそ、望まれているといえるのではないだろうか。もちろんこのことは「言語活動の充実」においても提案されているところである。しかし、価値や感情は文脈を離れては生起しないものであり、そしてそ

れが言語と相即であるため、子どもたちの活動という文脈に即した場合、必ずしも道徳的ではない子どもたちの活動をみまもる必要も生じるはずである。なぜなら、言語を身につけた子どもたちは、その言語によって自らの世界を切り分けていくことになるが、それは必ずしも大人が願うよい世界とは限らないからである [Harris, 1998=2000]。しかし、こうしたプロセスを経ることこそ、社会性の形成に向けた必要不可欠なステップであろう。今後、「言語活動の充実」は、こうした多様な子どもたちの活動をみまもることにおいて取り組まれていく必要があるのではないだろうか⁽¹⁸⁾。

おわりに

ここまで言語活動を文脈において生起するものとして捉え直すこと、そして、それは伝聞などを伝える場合であっても、「了解」を通じることで可能となることを明らかにしてきた。しかし、言語はその基本的性格からある種の規範性を有している。ここから新たな課題が見出せることを最後に指摘しておきたい。

言語が規範性を有していることは学校教育においては子どもたちの言語活動を子どもたち自身の自律的な営みとして行うことの困難性を示している。つまり、子どもたちが自律的な活動を行おうとしても、言語が規範性を有しているがゆえに、その範囲を逸脱することが困難であること、そしてまた、その規範性のもとでは社会性についてもある種の規範を強要される可能性を排除できないのである。この点は学校教育、というよりも、教育というものがもつ原理的な困難性を背景としていることは否定できないが [紺野ほか、2011]、それでもなお、言語活動をどのように導いていくのかを考えた本稿にとってはさらなる課題として残存していることを確認しておき、稿を改めて取り組むこととしたい。

注

- (1) 本稿はこのように言語活動の充実という学習指導要領の方針と社会性の形成との関係を原理的に問い直すものであるが、私たちが体験した東日本大震災に、学校教育がどのように向き合うのか、という問いにも必然的に答えることになるであろう。直接的な被害を受けた子どもたちに対して適切な心理的なケアが必要であることは言うまでもないが、直接的には被害を受けてはいないけれども同時代を生きる子どもたちやこれからの子どもたちに対してこの体験を教

訓や安全教育の範疇にとどまらず、子どもたちの人間形成に資する学校教育が扱うテーマとしてどう伝えるのかという問題が現前している。被災者である教師はもちろんであるが、被災者ではない教師、あるいはこれから教師になろうとするものが、この体験を被災者ではない、あるいは同時代にさえ生きていない子どもたちにどう伝えるのかは言語の問題にほかならない。本稿のテーマはこうした問題に対しても一定の示唆を見出すことができるであろう。

- (2) 本答申に先立って出された中央教育審議会「我が国の高等教育の将来像（答申）」[2005]では、知識基盤社会を「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す」社会と位置づけ、その特質を「①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進展は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要となる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される」ことに見出している。
- (3) 08 答申によれば、キー・コンピテンシー（主要能力、key competency）は OECD が 2000 年から開始した PISA 調査の概念的な枠組みとして定義付けられたもので、PISA 調査で測っているのは「単なる知識や技能だけでなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」であり、具体的には、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力、という三つのカテゴリーで構成されている、としている。この点は後にみる「文脈に埋め込まれた知」との親和性を見出すことができることだけ指摘しておく。
- (4) この点は、水戸部 [2011] のアンビバレンツな記述からもうかがうことができる。言語活動の充実が求められる背景のひとつとして「言語がもつ多様なはたらきを生かした「生きる力」の育成」をあげて、08 答申の「言語は、知的活動（論理や思考）だけでなく、コミュニケーションや感性・情緒の基盤である」という言葉を引用しているにもかかわらず、言語活動の目標・ねらいについては、思考力・判断力・表現

力等を育成することに主眼が置かれている。

- (5) より厳密には J・デューイ [1902=1908, p. 273] が「わたしたちは、子どもとカリキュラムは単一の過程であることを明白にしたうえで、その単一の過程に二つの区域を認めているにすぎないものである」と述べたことに倣って、子どもの生活という一つの事態にそれぞれの領域を見出している、あるいは設定しているにすぎないといえるはずである。
- (6) 「ヨハネによる福音書」第 1 章第 1 節 [日本聖書協会、1998, p. (新) 163]
- (7) ただ、このチョムスキーの立場は、言語獲得の能力、つまり言語獲得装置 (Language Acquisition Device: LAD) があらかじめ備わっているとするものであるが、それをさらに先鋭化させて、言語能力が本能であるとする立場に立つのが、S・ピンカー [1994=1995, pp. 19-20] である。言語能力というモジュールが生得的に与えられていると主張している。
- (8) その典型的なものとして、長谷川・長谷川 [2000, pp. 7-8] は、M・ミードの『サモアの青春』や『三つの未開社会における性と気質』をあげ、それらには性にまつわる考えや習慣は文化によっていかようにでも変わりうるという文化相対主義の立場が現れていることを示している。
- (9) 例えば、チョムスキー [1987=1989, p. 195] は「事実としてわかっているのは、単に、言語が発達しなければ人間の経験の大部分にアクセスできないということです。そして経験にアクセスできなければ、適切に考えることができないのです。……どんな生物でも、その自然の能力が発揮されるには、豊かで刺激的な環境が必要だということを物語っているのです」と述べている。
- (10) チョムスキー自身が極端な生得説や経験説を述べても、それぞれ遺伝や環境の効果だけすべて説明できるわけではないとしていることから考えて [藤永、2001, p. 24]、人間的環境での学習は必要なものとして位置づけざるをえない。そのため、かなり極端な生得説を示すピンカーにおいても、完全に遺伝だけで決定すると考えることはできないことになる。なぜなら、完全に先天的能力としてしまえば、多様な言語のすべてが先天的なものとして位置づけられることになってしまうが、それは私たちの現実とは相容れないからである。例えば、両親の母語

が日本語である子どもであっても、生まれてからずっと英語を母語とする文化で育った場合、英語を母語として獲得するのはよく知られた事例である。仮に言語がすべて先天的に獲得されているとすれば、このように異なった母語を獲得することは困難だからである。

- (11) 藤永 [2001, p. 292] が「……「自然に」ことが発達するようにみえ、だから、経験・学習・訓練など必要としないようにみえ、だからまた生得性こそ第一原理だとする三段論法は、果たして正しいのか……「自然な」環境とは何を意味しているのか、再び、より深い省察が求められている」と述べるように、私たちの言語獲得には「自然な」環境、すなわち人間的（≒社会的、文化的）関係や環境が必要だという点を確認しておきたい。
- (12) ここで私たちはどのようなモノ・コトを、とりわけどのようなコトを共通に認知しているのかという疑問が生じるはずである。例えば、文化人類学者のD・E・ブラウン [1991=2002] は、多様な文化に共通の特性を詳細にあげている。これが人間の先天的な認知能力にもとづくのか、それとも学習の成果なのかはここでの趣旨から逸脱するため検討はしないが、少なくとも通文化的に共通の特性が見出さうことだけは指摘しておきたい。
- (13) ただし、F・d・ソシュール [1910=2007] が指摘したように、言語は普遍的に決定されるわけではないため、同じモノを指す場合でも、「猫」と“cat”のように違った発音と表記になる。
- (14) 2008（平成20）年告示『小学校学習指導要領』において新たに外国語活動が盛り込まれたが、その配慮事項として「言葉によらないコミュニケーションの手段もコミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、ジェスチャーなどを取り上げ、その役割を理解させるようにすること」が示されている [文部科学省、2008, p. 108]。これは、直接知覚が可能な事態の伝達において大きな力を発揮することが考えられるが、直接知覚が困難なものについては、こうしたジェスチャーによる伝達は非常に困難になるであろう。外国語活動もまた、言語活動の充実に寄与することを考えれば、こうした言語と思考の関係を理解しておくことが望まれるはずである。
- (15) もちろん、ヒトに共通な生得的な認識能力に依存するモノ・コトの場合、状況によって意味

が異なってくるかどうかは疑問が残るところであるが、ここでは指摘するにとどめておきたい。

- (16) デイルタイはこの点を心的生の同形性という形で自己と他者の共通性を示している [走井、2006, 2008]。なお、この点についてトマセロ [1999, pp. 92-93] はデイルタイらの名前を示しつつ、「外的な存在を「自分と似ている」と理解し、したがって自分自身の内面の働きと同じような内面の働きがそれにある」という見方に立っていることを示している。
- (17) ここで人間以外の動物も了解できるのではないかという問いが考えられるが、それはあくまでも擬人化された動物にすぎず、動物そのものを了解したとはいえないだろう。なぜなら、かりに私たちが動物を同じ特性を有するものとみなして了解した場合、それは動物が持ちえていない特性を補って了解していることになるからである。
- (18) ただ、その際に留意しておかなければならないのは、言語資源の差異の問題である [齋藤、2000, pp. 10-11]。言語資源の格差によって、その言語が交わされる空間の支配関係が生まれるからである。つまり、より言語を豊富に有しているものは、言語を十分に有していないものの世界の切り分けを勝手に行ってしまう可能性があるということである。このことは学校教育においては深刻な事態をもたらすだろう。学校では圧倒的に言語を豊富に有している教師が、言語をまだ十分には身につけていない子どもを指導するからである。これについては別の機会に考えることにする。

参考文献

- Bollnow, O. F. [1959, 1965³] *Existenzphilosophie und Pädagogik: Versuch über unselige Formen der Erziehung*. W. Kohlhammer Verlag.
- Brown, D. E. [1991=2002] *Human Universals*. = ブラウン『ヒューマン・ユニヴァーサルズ——文化相対主義から普遍性の認識へ』（鈴木光太郎、中村潔訳、新陽社）。
- Carrll, J. B. ed. [1956=1993] *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. = ウォーフ『言語・思考・現実』（池上嘉彦訳、講談社学術文庫、講談社）
- Chomsky, N. [1987=1989] *Language, Problems of Knowledge: The Managua Lectures* (Current

- Studies in Linguistics*).=チョムスキー『言語と知識——マナグア講義録(言語学編)』(田窪行則、郡司隆男訳、産業図書)
- [2006³=2011] *Language and Mind*.=チョムスキー『言語と精神』(町田健訳、河出書房新社).
- 中央教育審議会 [2005] 「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」.
- [2008] 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」.
- Descartes, R. [1637=1967] *Discours de la Methode*.=デカルト『方法序説』(落合太郎訳、岩波文庫、岩波書店)
- Dewey, J. [1902=1998] *The Child and The Curriculum*.=デューイ「子どもとカリキュラム」(市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社学術文庫、講談社).
- Dilthey, W. [1907] “Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften,” In : *Wilhelm Dilthey Gesammelte Schriften, Band VII*, Vandenhoeck & Ruprecht
- 藤永保 [2001] 『ことばはどこで育つか』、大修館書店.
- Harris, J. R. [1998=2000] *The Nurture Assumption : Why Children Turn Out the Way They do*.=ハリス『子育ての大誤解』(石田理恵訳、早川書房).
- 長谷川寿一・長谷川眞理子 [2000] 『進化と人間行動』、東京大学出版会.
- 走井洋一 [2006] 「ディルタイにおける世界観学と類型概念——教育学の学的基礎づけをめぐる」、『プロテウス』第9号、仙台ゲーテ自然学研究会、pp.115-134.
- [2008] 「生の哲学からみた人間形成——ディルタイの生の哲学をもとに」、『ヘルダー研究』第14号、pp.83-102.
- [2010] 「バッファとしての協同の再構築」、『協同の発見』第221号(2010年10月)、協同総合研究所、pp.110-114
- [2011] 「生涯にわたって学習するということ——教育哲学からみた「学習」」、『東京家政大学研究紀要(1)人文社会科学』第51集、東京家政大学、pp.27-35.
- [2012] 「体験活動と社会性の形成」、『道徳と教育』No.330、日本道徳教育学会、pp.43-52.
- Humphrey, N. [1986=1993] *The Inner Eye*.=ハンフリー『内なる目——意識の進化論』(垂水雄二訳、紀伊國屋書店)
- 今井むつみ [2010] 『ことばと思考』、岩波新書、岩波書店
- 河田雅圭 [1992] 「心理学・教育学の生物学的基盤は大丈夫か——社会生物学からの問題提起」、『現代思想(5月号)』、理想社、167-177.
- 小林春美・佐々木正人(編) [2008] 『新・子どもたちの言語獲得』、大修館書店.
- 紺野祐・走井洋一・小池孝範・清多英羽・奥井理現 [2011] 『教育の現在——子ども・教育・学校をみつめなおす(改訂版)』、学術出版会
- 子安増生 [2000] 『心の理論——心を読む心の科学』、岩波書店.
- 日本聖書協会 [1998] 『聖書(新共同訳)』.
- Lave, J. & E. Wenger [1991=1993] *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*.=レイブ、ウェンガー『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』(佐伯胖訳、産業図書).
- 水戸部修治(編) [2011] 『言語活動モデル事例集』、教育開発研究所.
- 文部科学省 [2008] 『小学校学習指導要領』、東京書籍.
- Pinker, S. [1994=1995] *The Language Instinct : How the Mind Creates Language*.=ピンカー『言語を生み出す本能(上)(下)』(椋田直子訳、日本放送出版協会).
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学(編) [1995] 『学びへの誘い』、シリーズ学びと文化①、東京大学出版会.
- 齋藤純一 [2000] 『公共性』、岩波書店.
- Saussure, F. d. [1910=2007] *3 ème Cours de Linguistique Générale*.=ソシュール『一般言語学講義——コンスタンタンのノート』(景浦峽ほか訳、東京大学出版会).
- Tomasello, M. [1999=2006] *The Culutral Origins of Human Cognition*.=トマセロ『心とことばの起源を探る——文化と認知』(大堀壽夫ほか訳、勁草書房).
- Tooby, J. & L. Cosmides [1992] “The psychological foundations of culture,” In: Barcow, J. et al.(eds.) *The Adapted Mind*, Oxford University Press.

付記

本論文は、2011(平成23)年度人文科学研究所学内プロジェクト(研究課題「社会性の形成におけるコミュニケーションと言語についての教育人間学的研究」)の助成を受けたものである。