

國學院大學学術情報リポジトリ「K-RAIN」

知識から理解様式へ：
精神の柔軟性を育む教育と大学の役割

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 國學院大學 公開日: 2023-02-05 キーワード: 作成者: 高屋, 景一, Takaya, Keiichi メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00000026

知識から理解様式へ： 精神の柔軟性を育む 教育と大学の役割

高屋景一

1. はじめに

教師は生徒が「わかる」ようになることを目指し、彼らが「わかった」という感覚、疑問が解けたという感覚を積み重ねられるよう配慮する一方、彼らが「わかった気になってしまう」ことを警戒する。

豊かな知識を持ちつつも、わかった気になっしまわらないこと。ソクラテスやニュートンの例を引くまでもなく、これは、教育目的を語る際に一貫して持ち出される「教育された人物 (the educated person)」のイメージである。本稿では、このような人物が持つ特質を、カナダの教育学者キエラン・イーガン (Kieran Egan) に従って「精神の柔軟性」と呼び、この教育目的に照らして、日本の学校教育が持つ問題を論じたい。精神の柔軟性にあたる内容は、レトリックとしては頻繁に言及されるが、現実の教育を見てみると、方法的原理や具体的カリキュラムには満足に反映されていない。大学卒業までに修得されているべき力に日本の学校教育の目的のある側面が込められているとすれば、小学校から大学へと続く教育課程はその目的を追求するための方法的一貫性を欠いている。

イーガンは海外の研究者であり、日本の教育に直接の関心があるわけではない。しかし、彼の指摘する問題は西洋近代に主たる歴史的起源を持つ現代の学校教育を語る上で、洋の東西を問わず共通する課題に言及しており、日本の教育を論じる際にも有効な参照枠となる。本稿では、彼が述べるような、高校から大学にあたる年齢層の若者の知的傾向性に、学校教育が応えられていないことを特に問題とする。

2. 精神の柔軟性：キエラン・イーガンの教育論

「知識か知恵か」「具体的知識か知的技能か」という二項対立的な議論は教育界によく見られるが、イーガンはこれらを誤った問題設定と考え、代わりに、精神の「柔軟性 (flexibility)」を重視する (イーガン, p.296)。精神の柔軟性とは、理解、思考、学習、想像など精神的活動の柔軟性であり、知識量に単純には比例しない。知識や知的技能とともに、子どもが持つ新鮮な驚き (wonder) の感覚や生き生きとした興味を保持することも必要となる。

2-1. ピアジェとヴィゴツキー

教育理論の世界では、ジャン・ピアジェ (Jean Piaget, 1896-1980: スイスの心理学者) に代表される発達論または発達段階説 (stage development theory) が、教育の妥当性をはかる目安としてよく言及される。ピアジェ的な発達論とはかなり異なるものの、イーガンもある種の発達論を展開している。以下、イーガン理論の「発達論」的側面の主立った特徴をまずは紹介し、それに依拠しながら、典型的な高校生や大学生がどのような「発達段階」にあるのか、どのような知的ポテンシャルを持っているのかを示す⁽¹⁾。

ピアジェの説は、身体的成熟に伴って知的 (認知的) 能力も質的に変化するというものである。つまり、知的成長とは知識の単なる量的増大ではなく、理解やコミュニケーションの質的变化を伴うとする、発達段階説である。その教育的意義は、子どもの教育を急がせない論理を導く点だろう。人類の文化的遺産を次世代に受け継ぐのが教育の主要な機能であるとすれば、成長のどのタイミングで、何をどこまでを吸収できるかという制約がある。その制約を超えて、ある認知的能力が出現する年齢以前 (いわゆる「レディネス (readiness)」ができる前) に、背伸びをした知識や知的技能などを教え込むことはできないし、すべきでないという論理である。例えば、方程式は具体物を離れた記号の操作であり、小学生の発達段階を超えているので、中学校まで待たなくてはならないとする論理である。古くはルソー (Jean-Jacques Rousseau, 1712-78) の『エミール』(1762) に見られる考え方であり、近年ではデイヴィッド・エルカインドの論などに見られる (Elkind, 1981)。

ピアジェ的な発達論に対して、レフ・ヴィゴツキー (Lev S. Vygotsky, 1896-1934: ロシアの心理学者) は、知的成長は身体的成熟の関数ではなく、言語を中心とする文化ないし文化的道具の修得 (「内化 internalization」) によって引き起こされるとする (Vygotsky, 1978)。

人間の精神は、生身で世界と対峙するわけではない。周りの世界や自分自身を理解し操作するために、人間は、人間が発明した道具を用いる。物質的な側面を

操作する道具と同様、精神的な活動である学習や理解やコミュニケーションにも道具があり、文化的道具とはそのようなものを指す。文化的道具は、人間が発明した最大の道具である言語と、それに付随する知的操作の道具からなっており、個人の精神は、集団としての人間が発明し蓄積してきた文化的道具を取得し、自らの「認知的道具 (cognitive tools)」または「知的道具 (intellectual tools)」とすることで発達する (イーガン, p.29)。

その顕著なものは話し言葉の習得から書き言葉 (読み書き能力) の修得へと進むことに伴う発達である。同じ言語でも話し言葉と書き言葉ではずいぶん違う。そして、話し言葉しか使えない段階の社会や個人と、読み書きの発達した段階の社会や個人とでは、知的活動に、質的違いと言って構わないほどの違いがある。例えば、誰かの言明を論理的に分析することは、文字という、後で見返すことのできる媒体の出現によって初めて可能になる。よって、論理分析は書き言葉に付随する知的道具ととらえることができる。逆に、リズムや音韻の豊かな使用などは、話し言葉との結びつきが大きい。

このような発達の順序の描写は、厳密には正しくないという批判も今日あるが (Olson, 1996)、概して妥当とされる。このヴィゴツキー的論理に従えば、子どもの身体的成長 (加齢) を待たずとも、知的成長を引き起こすことができる (ただし、この論理をとる者が早期英才教育などの形で子どもを「急かす」ことを進めるものでは必ずしもない)。

ピアジェ的な論理をとる者は、子どもの「レディネス (readiness)」は子どもの興味によって測られるとし、子どもが興味を示すまでは大人の側があまり積極的に教育的働きかけをしないよう勧める傾向がある (児童中心主義 child-centered educationによく見られた論理である)。他方、ヴィゴツキー的な論理をとる者は、興味は創り出すことができることを唱え、教育者の側が子どもに対して、人類が蓄積してきた知的遺産の価値 (知的活動の面白さや、知的道具の有用性) を積極的に示そうとする傾向がある (例えばジェローム・ブルーナーの教育論がある: Takaya, 2013)。

2-2. イーガン

イーガンはおおまかに分類すれば、ヴィゴツキー的な論理をとる。

イーガンによれば、認知的発達は、言語習得以前の認知 (「身体的理解」) を基層として、「話し言葉 (oral language)」と「読み書き (literacy) = 書き言葉」という「大きな道具」の習得と、それに付随する認知様式 (「小さな道具」) の習得による。どの道具の使用が優勢かによって、考え方や学び方、興味の持ち方などにも違いが生じ、それらを「身体的理解」、「神話的理解」、「ロマン的理解」、「哲学的理解」、「アイロニー的理解」という5つの「理解様式 (kinds of understanding)」と呼ぶ (図1⁽²⁾)。そして、知識そのものの伝達ではなく、理解様式のひとつひとつ

つをできるだけ豊かに獲得させることをもって学校教育の役割だととらえ直すべきだとする（イーガン, p.24）。5つの理解様式を豊かに経験し獲得することで、柔軟で活力のある精神が培われるのである。

理解様式	年齢 ⁽³⁾	大きな道具	小さな道具
身体的理解	0歳～	言語習得以前	身体的感覚、ジェスチャー、愛着の感情、など。
神話的理解	幼児 (2、3歳から7、8歳頃)	話し言葉	物語、比喩、対概念、韻・リズム・パターン、冗談とユーモア、イメージ、ごっこ遊び、など。
ロマン的理解	10歳前後から	読み書き能力 (初歩的)	現実の感覚、経験の極端な事例と現実世界の限界、英雄とのつながり、驚きの感覚、コレクションと趣味、知識と人間的意味、ナラティブによる理解、など。
哲学的理解	15歳前後から	読み書き能力 (高度)	抽象的現実の感覚、一般論と変則的事実の把握、メタ・ナラティブによる理解、など。
アイロニー的理解	—————	読み書き能力 (高度)	自らの思考に対する省察力、言語の限界、曖昧さの尊重、など。

図1

5つの理解様式は、身体的理解からアイロニー的理解へ向かう段階的進歩ではなく、世界への多様な通路であると、イーガンは考える。

イーガンは19世紀の反復説 (recapitulation theory) を参照し、社会の発達と個人の発達に、ある種の相似関係を見いだしている。反復説は「個体発生は系統発生を繰り返す」というヘッケル (Ernst Haeckel, 1834-1919) の学説に基づくものだが、イーガンのものは、19世紀の反復説そのままでは、もちろん、ない。しかし、理解様式の獲得は、社会のレベルでも個人のレベルでもかなりの程度類似しており、「これらの理解様式のそれぞれが歴史的に発達してきたのと同じ順序で、個々の生徒がこれらの理解様式の一つ一つをできるだけ豊かに獲得することが、教育についての一番よい考え方」とする (同, p.4: 傍点原著者)。

例えば、話し言葉を獲得した段階の社会 (文字使用前の段階) が例外なく発明するものに神話 (myth) がある、神話を成立させている認知様式は「善／悪」などの対概念 (binary opposites) や鮮明なイメージ、韻・リズム・パターンの使用などである。これらは、集団 (社会や文化) が用いる道具だが、言語を覚えはじめた子どもが個人として用いる道具でもある。イーガンは「神話」という言葉で、神話を生み出し、神話に埋め込まれているような認知様式を意味しているのであり、小学校の低学年で、国創りの神話や世界の神話 (つまり内容としての神話) を教えると言っているのではないことに注意する必要がある (ここに19世紀的反

復説との違いがある：同, pp.27-8)。

さまざまな認知的道具の使用を十分に経験し修得することで、多様な理解様式を使い分けられる柔軟な精神が育つ。ところが、学校は、知識の量的増加に力を注ぐものの、多様な理解様式に注目していない。

イーガンの論において、知識と理解様式とは、かつての「知識か知恵か」のような二者択一の関係にはなっていない。具体的知識の習得を欠いた理解様式の習得はあり得ないからである。だから、極端なかたちの児童中心主義やオープン・クラスルーム (open classroom) に見られるような、知識の体系的教授を無用視ないし有害視する立場ではない。しかし同時に、生徒が知るべき知識を最初に定めておいて、それにどれだけ近づいたかで学習の成果を測ろうとするハーシュの「文化的リテラシー (cultural literacy)」の様な考え方 (Hirsch, 1987) でもない。

3. 高校生・大学生の発達段階：ロマン的理解と哲学的理解

理解様式の中でも特に高校生から大学生くらいの若者に関係するのは、読み書き能力と関連して発達するロマン的理解と、読み書き能力のさらに高度な発達に伴い、「論理的抽象活動が行われる社会への仲間入りに関連」して発達する哲学的理解である。

3-1. ロマン的理解

ロマン的理解は、通常、読み書き能力が一応定着する小学校高学年くらいから見られるようになる。「ロマン」という言葉の元の意味は（自分を越えた者に対する）憧れであり、イーガンもそのような意味で使っている。恋愛という意味での「ロマン」や「ロマンス」ではなく、むしろ、詩的言語によって人間の心の解明や自然界の理解を試みたロマン主義やホワイトヘッドの「ロマンス」との親近性が思われる (Whitehead, 1967)。

この段階にある生徒は、自分の希望や主観とは独立した自律的現実 (autonomous reality) の存在を意識するようになり、後の「哲学的理解」ほど体系的ではないが、書き言葉の使用による抽象的・脱文脈的な思考への移行を経験する (イーガン, p.83)。そして、広大な世界の存在に接し、ほとんど無限とも思われる知識を前にすることによる不安に対処するための知的方略をとる (同, pp.87-8)。

イーガンによると、彼らは、「身近なことから遠くのことへ」という教育界の常識 — これは例えば社会科の構成原理である — に反するようだが、見慣れないものや極端な事例に関心を持つ (同, pp.85-90)。例えば、自分が住む身近な地域の歴史に関心を持つのはどちらかということ、かなり人生の経験を積んだ成人層で、小学校くらいの子どもはかえって、サムライやお城や、異国の風変わりな文物に興味を持つ。また、『ギネス・ブック』に載るような、人間の能力や経験の限界

にも興味を持つ。イーガンによると、これは、人間の能力や経験の限界を見ることによって遠い方の境界を見定め、知的安心感を得ているのである。ちょうど見知らぬ街に来た旅行者が、その街の特に目立つ建造物など(ランドマーク)を見定めることによって自分の位置を特定するように。

さらに、この段階の生徒は、自分を制約している困難を克服し、超越する力を持っているような英雄の人物にも憧れを感じる。勇気や知恵や体力など人間的諸特質の1つないし幾つかにおいて並外れており、人間的制約を克服できる人物—歴史上の人物、小説や漫画の登場人物、スポーツ選手など—に憧れる。自律的現実と直面した10歳前後の子どもは、多くの場合、周りの世界に翻弄される存在である。この現実に対して、現実世界をコントロールすることは可能であるという安心感を求め、そのようなことができる者への関心や憧れを持ち易いのもこの年頃の特徴である(同, pp.90-94)。

彼らはまた、ある程度の一貫性を持った、合理的な説明の体系に関心を示しはじめる。例えば幼稚園くらいのごく幼い子ども(話し言葉=神話的理解の段階の子ども)は、お気に入りの物語(例えば『シンデレラ』)を聞くときに、どのような化学反応によってカボチャが馬車に変化するのかなどと尋ねない。いじめられているシンデレラ(善)が、彼女の不幸や我慢に対する当然の報酬を受け、意地悪な姉や継母(悪)が当然の報いを受けるという善悪の構図が成り立てば満足する(もちろんこの年齢の子どもは善悪を言語で説明することはできないが、それは概念的な区別をしていないということではない⁽⁴⁾)。これに対して「ロマン的理解」の段階にある子どもは、同じ善悪の構図に基づく物語(例えば『ウルトラマン』)でも、ウルトラマンの能力や、地球上で受ける制約についてそれらしい説明がなければ満足しない(だから小学生向けの『ウルトラマン』関係の本にはウルトラマン・ファミリーのそれぞれのメンバーの身長や体重や必殺技などがことこまかに説明されているのである)(同, pp.73-4)。

お気に入りのもののコレクションもこの時期の特徴である。彼らはカードやコインや切手からシリーズものの漫画や小説まで、気に入ったものを集めつくそうとし、また、関心のあるテーマについては、すべてを調べ上げ覚えようとささずる。これも、イーガンによれば、こうすることによって、知らなくてはならないことは手のつけようのない程限りないわけではないという知的安心感を得るのに役立っている(同, p.89)。

これらの諸特徴からまず言えるのは、彼らの学びの中心を感情的な要素が占めているということである。つまり、見知らぬ遠い世界のことや風変わりなものに魅力を感じ、極端なものに驚き、様々な困難を克服できる力を持った英雄に憧れを感じるということである。ところが、通常、学習は必要性に理由があるべきで、感情に導かれるべきではないとされる。

また、コレクションから推察できるように、児童生徒は仮に膨大な量であって

も、情報の記憶そのものを必ずしも拒否するわけではない。適切な意味づけができれば、小学生も中学生も、進んでたくさん覚える。これに対して、適切な文脈が打ち立てられないまま記憶が重視されるから、記憶が「詰め込み」としてしかとらえられないのである。

3-2. 哲学的理解

哲学的理解は読み書き能力がさらに発展して、論理的、分析的、科学的、体系的思考や学習ができるようになる、15歳前後から表れる。ただし、書き言葉が発達しても、古代ギリシャでプラトンやアリストテレスの哲学が発展した一方、他の古代文明ではそのような発展が必ずしも見られなかったように、個人のレベルでも、これは、言語の発達に伴う必然的な知的発達の方向ではない。以下に述べるような知的活動に、高校生や大学生くらいの年齢の若者は魅力を感じるはずなのだが、それだけで認知的道具のセットとしての哲学的理解の発達が約束される訳ではない（同, p.109）。

ロマン的理解の段階にある生徒が極端な事例や見慣れない風変わりな事柄、興味を引くものを手当たり次第集めつくそうとするような傾向を持つものに対して、哲学的理解の段階の生徒は、バラバラな事例に共通してあてはまる説明の枠組み（「一般論」）を見つけ出そうとする。歴史は劇的な出来事や英雄的人物の事績の寄せ集めではなく、一つの複雑な過程であり、因果関係を持つものとして理解されるようになる（同, p.124）。

先に述べた知的安心感に関して言えば、移ろいやすく不確定に見えるこの世界で、確実性を保証してくれる（と思われる）ものに大きな魅力を感じるようになる。首尾一貫した説明の体系、つまり理論や主義などの「メタ・ナラティブ」に魅力を感じる（同, p.125）。これは何々主義などを信じ易くなり、自分が気に入った主義や理論に合わせて情報を無視したり歪めたりする傾向性を生じることにつながり得る危険な状況でもあるので、理論化の作業と同時に、自分がたどりついた一般論を変則的事実によって相対化する作業の必要をも意味する。

ローレンは『日本の高校』（1988）で、日本の高校の授業が事実に関する知識を習得するためにどれだけ努力したかばかりを見る「百科事典的学習方法」だと評した（ローレン, p.277）。民主主義などの意義について若者自身が考える機会を与えるべき社会科は、知性の歴史について述べる教科にしかなっていないと言っている（同, p.264）。知的関心とは、知性が発達しようとしている方向を示唆するものであり、理論的なことがらに関心を示すということは、理論化の作業に必要な知的道具の練習と獲得に対する準備ができていうことである。理論化という活動は決して知識の習得と相互に排除し合うものではない。思考の訓練に時間を割いたからと言って、知識の習得がおざなりになるというものではない。しかし、日本の高校ではまるで相互に排除し合うかのよう、片方ばかりが強調

されている。

3-3. 知識の重視と知的道具の重視

柔軟な精神を持った人間になるためには、それぞれの理解様式を用いる経験を、個々の生徒がふんだんにする必要がある。

読み書きの習得と習熟が小学校以降に起きる。しかし、それに伴う理解様式の変容は、日本の学校では関心を払われない。単に情報量（語彙）が増えるだけである。

例えば日本史の授業で習う知識は、中学校に比べ高校で量的にかなり増大する。しかし、それに伴って、個々の事件の意味を解釈する理論的枠組みや因果関係の分析と説明は高度化していないように思われる。何年に誰が何をしたという歴史のあら筋は、中学校と高校で基本的には変わらない。覚えるべき細部の知識が増える程度である。それらを関連づけ、説明し、自分なりの解釈を作り上げる作業とそれを他人に批判され練り上げるような活動は無いに等しい。日本史を学ぶことで歴史的思考や歴史理解が深まっていけないのである。

イーガンの発達論を見てみると、言語の発達に従って、事実をつなぎ合わせ解釈し意味づけをする活動も徐々に変化している。このような変化は、ただ情報を与えられ記憶しているだけでは不可能である。生徒一人一人が自らストーリー（「でっちあげ」という意味では決してない）や説明の体系を作り、それを支える事実を探求し、まとめあげたものをレポートなどにして友人や先生に示し、彼らの解釈や見解と戦わせ、フィードバックに基づいてさらに探求し、自分の見解を練り上げる経験をしなくてはならない。ここでの鍵は生徒が自らの関心に基づいて自主的に、一貫してやりぬくだけの時間と余裕である。今週はこのテーマ、来週は次のテーマというように、1年間にカバーされるべきことを授業時数で割って各回の授業に割り振ってこなしていくような、知識の断片的な切り売りでは不可能である。

3-4. 日本の学校教育の諸特徴

日本の学校教育が「詰め込み」などと批判される場合、それは主として受験勉強の影響による知識量重視の教授・学習が前面に出てくる中等教育を念頭に置いたものである。この教育の特徴は以下のようなものになる：

- ・あらかじめ策定された知識事項を、まんべんなくカバーすることが中心である。
- ・教師や教科書から情報を受け取ることが中心である。
- ・繰り返し練習（ドリル）が学習活動の中心となる。
- ・個人ベースの学習

・競争原理

ところが、これらの点が小学校の教育には必ずしもあてはまらないということに注意する必要がある。小学校段階でも、基礎知識や技能の修得（例えば漢字や九九）は重要だが、与えられた知識を覚える以上または以外の活動も重視される。例えば：

- ・主体的に探求する、調べ学習
- ・自ら試行錯誤をする、体験型学習
- ・共同学習、グループ学習
- ・話し合い

小学校から大学までは一続きのプロセスであり、高校または大学卒業の時点で習得されているべき目標へ向けての一貫した積み重ねが本来あるべきである。

大学卒業段階で習得されるべき知識や技能には、日本の学校教育体系の到達点が示されているはずである。例えば、卒業論文の執筆やセミナー形式の授業での発表が3、4年次に課されるということは、それらの活動で必要になるような類の知識や技能が大学教育で目ざされているということである。そこにおいて必要となるのは以下の様な能力や技能である：

- ・自ら探求する力（調査、文献や資料の理解など）
- ・事実に照らし合わせて自らの考えを客観的に判断し、練り上げる力
- ・自ら発信する力（プレゼンテーション、レポートなど）
- ・コミュニケーション力（ディスカッション、ディベートなどへの参加）

こうしてみると、大学卒業時点で習得されているべき力は、中等教育段階よりも、小学校段階の学習活動により明確に含まれていることがらを発展させたものだけと言える。つまり、日本の学校教育体系は、自らが求めることを一貫して発展的に追求していない。特に、中等教育の段階にギャップがある。

3-5. 大学教育の問題

中学生・高校生は、どのような知的関心、傾向性、ポテンシャルを持つのか、もう少し具体的に考えてみる。

ロマン的理解の段階の生徒は驚き(wonder)―例えば、カール・セーガンが監修・司会をしたテレビ番組『コスモス』（1980年放映）や、小惑星探査機「はやぶさ」のニュースに触発された、宇宙への興味かもしれない―を感じた対象について、クラスの誰よりも物知りになろうとするかもしれない（「コレクションと趣味」）。

哲学的理解の段階にある生徒は、同じ天文学に興味を持って、さまざまな惑星や構成についての知識を集めることよりも、個々の事実や現象の背後にある一貫した、単純な法則を説明しようとしたニュートンの万有引力の法則にひかれ、数式や理論の目で宇宙を理解しようとするかもしれない（「抽象的現実の感覚」）。

知識をただ増やすだけが知的成長をもたらすのではない。簡単なテーマについての事実を調べ発表するような活動は小学校でよく行われるが、さらに、ロマン的理解や哲学的理解に即した形の学習に発展させる必要がある。一人一人の生徒が自らテーマを設定し、事実の意味を与える活動（解釈や理論化）を、中学生や高校生は必要としているはずだが、日本の学校では、行われていない。

知識事項に意味を与える枠組みに対する意識も欠けている。この問題が最も顕著なのはおよそ中等教育の段階、つまりロマン的理解においてである。ここにおいて知識事項に意味を与えるのは風変わりなものや見知らぬものへの驚きの感覚であったり、英雄的人物や事績への憧れであったりした。生徒の驚きや憧れを触発する内容が、各教科にはある。なぜなら、結局、教科とは、もとをたどれば、驚きや憧れや不安などの人間的感情に突き動かされて、人々がさまざまな困難を克服しつつ探求し蓄積してきたことの記録だからである。教えようとする領域、教科、テーマの何がそのような人々を触発したのかを特定し、生徒が感じる驚きや憧れや不安と結びつけられるようにする作業を、カリキュラムや授業の立案に取り込むべきである。イーガンが指摘するように、あらゆる知識は人間的な知識なのである（イーガン, p.95）。

諸理解様式を十分に経験することが柔軟な精神を育むのだが、多くの日本の生徒はそういう経験をしていない。自分のごく限られた関心の対象と、ごく限られた知的技能を、未知の事柄に触れることで拡大しようという方向に進んでおらず、いわば、ロマン的理解と哲学的理解のそれぞれの萌芽の状態に片足ずつかいているような、中途半端な状態にある。彼らの多くは、第一に、ロマン的理解に見られる、「知りつくしてやろう」というところまで行かない。ほんやりとした憧れか興味程度を感じることはあっても、それを執拗に追求するには、なかなか到らない。また、自分の意見 — これは誰でも持つ — を変則的事実によって練り上げるという練習に欠ける。ディスカッションやレポートで、自分の意見を他人の批判にさらし、その中で鍛え上げるという作業を経験していない。

問題は、大学入試の形態にあまり変化がないため、中等教育段階での学習にも大きな変更が見られないことにある。テーマを自ら設定する力、調査の技術と能力、議論を構成し伝える力、自分の理論を練り上げる力など大学卒業までに習得が期待される力の育成は、レトリックとして掲げられることはあっても、カリキュラムの中にしっかりと位置づけられていない。どのようなことがなぜ重要なかを生徒自身が検討し判断することや、簡単には答えの出ない問いに持続的に取り組むこと、さらには自ら問いを立てることに対する体系的な奨励がなされてい

い。

4. まとめにかえて：外国語・外国文化を学ぶことの教育的可能性

このような問題に対処するために必要なのは、与えてもらった情報を受け取る経験ではなく、様々な素材（情報）から何か — 調べたことを整理したノート、何らかのテーマについての自分の見解や理論、など — を作り上げる経験である。

突飛なようだが、図画工作と比較してみたい。

図画工作の授業では、生徒はある作品を仕上げるために努力する。自分が面白いと思ったりきれいだと思ったりしたものを、与えられた素材で作りだすのが図画工作である。その過程で、先生からアドバイスを受けたり、周りの子どもから批評されたりするが、そのような他人の情報や判断をある程度取り入れて、自分の感覚や判断とすりあわせながら完成を目指す。そして、出来あがったものに対する評価は、究極的には自分の満足感である。国語や社会などの知的教科には、このような要素、つまり、満足のいく完成へ向けて何かを作り上げていくという視点が欠けている。

先に、若者の問題はロマン的理解も哲学的理解も（さらにはその前の身体的理解や神話的理解も、かもしれない）中途半端にしか経験できていないところに問題があると書いた。それらを十分に経験できるようにする必要があるのだが、そのためには、第一に、生徒が「ロマン的」な関心を持てるテーマを設定しなくてはならない。それについて知りつくしたいと思うようなことがらである。第二に、それを体系的に整理し、それについて他人と知識を比較したり意見を戦わせたりする機会を設けることである。そのような教育機会があるだろうか？

手前味噌かもしれないが、私は外国語と外国文化の学習はそのような要素を多分に持っていると思う。英語をはじめとする外国語は、通常、きわめて実用的な領域だと認識されているが、本稿で述べてきた、理解様式に注目した教育へ向けて豊かな可能性も持っている。

現代日本の多くの若者は、外国語が使えるようになることに対して、かなりの程度、憧れを持っている（例えば外国語を使うような職種に就職したいと思っている）。そして、その目的にとって必要な知識を、できるだけつけたいと思っている。他方、どんな知識や経験が必要かについての理解は、多くの場合、浅いように見える。

本稿で述べてきたように、言語は文化的道具であり、その言語を用いる社会や文化に住む人たちが、身の回りの世界や社会や人間を理解するために用いるものである限りにおいて、彼らの社会や文化と密接に結びついている。つまり、外国語の学習は外国文化の学習へと広がりを持つものである。言語から文化へ、そして文化から言語へ、どちらの道もあり得るが、いずれかまたは両方への憧れを手

がかりに、単なる実用を超えた学習、知的成長の可能性がある。

さらに、外国語を使えば必ずフィードバックが得られ、その多くは特に感情に訴える。通じた／通じない、意味がとれた／とれなかった／誤解した、そして、だから嬉しい／くやしい、など。それがどの程度具体的であるかは活動の種類によっても差があるが（例えば、会話の授業はフィードバックの具体性・即時性が比較的高いところに、学習方法としての有効性があると思う）、得られたフィードバックを自分自身のものとして行く作業、つまり、自分の間違いを理解し、次は自分で気づくことができるようになること、が必ず要る。つまり、他者によって下される客観的評価と、自分で自分の評価をすることのすりあわせが行われやすく、よって、自らの学びの中にしっかりと位置づけられるのである。

外国語の習得や外国文化の理解をしようとすると、知らなくてはならないことが無限にあるように感じられる。この状況において、学習者が感じる知的不安を多少なりと緩和する方法も必要である。特に中等教育以降は、多くの場合、競争原理と客観的評価が不安を増大する。学校という制度にあって客観的評価は致し方のない仕組みだが、外国語の運用能力や外国文化への理解は必ずしも客観的に測れるものではない。他人との競争や比較ではなく、学習者が自ら成果を評価するような方法が設けられてもいい。外国語学習や外国文化理解においては、結局、絶対的な到達点があるわけではなく、学習者個人が、どのような内容を、どの程度まで習得したいと感じるかという、個人の目標設定が基準だからである。

イーガンの提案は、それぞれの理解様式をできるだけ十分に経験させることにあった。そして彼の理解様式論は、発達論的要素はあるが、年齢につながっているものではない。つまり、中学校や高校でなされなかった学習経験を、大学で取り返すことを、遅きに失すとは見なさないのである。中学校や高校の教育をすぐに変えることができないのなら、ロマン的理解や哲学的理解に特徴的な知的活動を、学習指導要領などの制約がない大学において、可能な限り多くの学生に経験させることの教育的意義を考えてみる価値がある。

参考文献

- イーガン, キエラン. (2013). 『想像力と教育: 認知的道具が培う柔軟な精神』, 高屋景一・佐柳光代 (訳), 北大路書房.
- Elkind, David. (1981). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Reading, MA: Addison-Wesley Pub. Co.
- ローレン, トーマス P. (1988). 『日本の高校: 成功と代償』, 友田泰正 (訳), サイマル出版会.
- Hirsch, E.D., Jr. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Vintage Books.
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Olson, David R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Takaya, Keiichi. (2013). *Jerome Bruner: Developing a sense of the possible*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Tyers, Owen. (n/d). "A brief guide to imaginative education." 以下のリンクにて、2014年9月9日参照：<http://www.ierg.net/about/briefguide.html#cogtools>
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, and Ellen Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitehead, Alfred N. (1967). *The aims of education and other essays*. New York: The Free Press.

注

- (1) イーガンはピアジェの一方向的な、前の段階から後の段階への「進歩」を価値とする論理を必ずしもとらないため、ここで「発達段階」という表現を用いることは多少ためらわれるが、簡潔を期して使用する。学校教育の進行に伴って、時間的に先行する、つまり「前の」段階にある認知様式が失われるような「損失 (trade-offs)」— 例えば、ワーズワース (William Wordsworth) が賞賛した子どもの想像力が、知識量の増加とともに失われるような情況 (*The Prelude*) — が起こりがちであることを認めながらも、それを極力食い止め、多様な認知様式を柔軟に使いこなせる形での成長を目ざすところにイーガン理論の核心がある (イーガン, pp.57-9)。
- (2) 「身体的理解」と「アイロニー的理解」の道具については、イーガンの著作では詳しく述べられていないので、この一覧作成にあたっては、彼が主催する Imaginative Education Research Group (IERG) の研究員タイアーズが作成した、“A Brief Guide to Imaginative Education” も参照した (Tyers, n/d)。
- (3) イーガンの「発達論」は身体的成熟 (年齢) の関数ではない。よって、ここに挙げた年齢に伴ってそれぞれの理解様式が発現するわけではない。しかし、少なくとも現代の学校化された社会においては、通常、このくらいの年齢においてそれぞれの「大きな道具」と「小さな道具」の習得がなされる。ただし、「アイロニー的理解」は、年齢との対応が特に弱い。
- (4) 幼い子どもは抽象的な思考ができない具体的思考者であると見なすこと (ピアジェ派に見られる論理) は、彼らの知的ポテンシャルを過小評価し、彼らに対する教育のあり方を不当に制限してしまう (イーガン, pp.48-54)。