

國學院大學学術情報リポジトリ

言葉の学びと「自分の言葉をつくる」こと：
小特集ことばと教育・教育のことば

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-05 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 齋藤, 智哉, Saito, Tomoya メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00000543

言葉の学びと「自分の言葉をつくる」こと

齋藤智哉

はじめに

言葉を学ぶことは、「自分の言葉をつくる」ことによって、自己をつくること（＝自己形成）である。哲学者の鷲田清一は言葉と服を対比して「語るなか、書くなかで私は私になっていく。服が人の振る舞いを編むように、言葉が人の思考や感情を編んでいる」と述べており、言葉とアイデンティティ形成の密接な関係を示している。そもそもアイデンティティの形成をめぐる諸問題は教育学で伝統的に議論されてきた問題（issue）

である。その膨大な研究の多くは、自己形成小説（ビルドゥングス・roman）と呼ばれる小説や文学が果たす役割を教養（Bildung）との関係から論じてきたが、言葉の学びとの関係を論じたものは少ないのではないだろうか。このような問題意識のもと、本稿では実際の授業の実践事例を参照しながら、言葉の学びが果たす役割の展望を素描したい。

一、学校における言葉をめぐる問題

(一) 言葉の教育と国語教育

人間の学びは、言葉を含む道具を媒介とした他者とのかわりの中に生まれる。そのため、言葉を学ぶことが己の生を豊かにするといっても過言ではない。その言葉の学びは学校教育において主に国語教育が担ってきた。中学・高校で国語教師の経験がある近代日本文学者の紅野謙介の文章から、学校における言葉の問題を考えていこう。

新しい教科書を手にしたときの新鮮なワクワクする思いもたしかにある。日本独自の学年暦によつて春四月の桜とともに用意される新しい教科書との出会いは、濃淡こそあれ生徒の心を多少は波立たせることもあるだろう。興味をもった生徒は教科書の内容を早くも一読するか、拾い読みする。それは当然のことではないか。初めて手渡された教科書はまだ「教科書」ではなく、なにかを呼びかけてくる書物のひとつだ。みずからの興味と関心の発動するかぎりにおいて、呼びかけに応じて「読む」ことのできる書物でこそあれ、教室の空間

で向き合わなければならない「教科書」としての機能を帯びてはいないのだ。したがってそこに収められたさまざまな言葉や図像を自由に読み、あれこれ快と不快とを感じ分けたい。ところが教師と生徒として教室で対面するとき、おもしろかったり、つまらなかつたりしたそれらの言葉たちは一様に「教材」に変貌してしまう。「教材」は文字通り教育のための材料だ。いったんは書物のなかから死んだ言葉を甦らせたはずの生徒たちは、冷え冷えとした言葉の死骸の列がむきだしになった風景の予感におそわれることになる。

この文章は、二十五年前の一九九五年に書かれたものだが、現在でも違和感のない内容ではないだろうか。この記述はどの教科にもあてはまるが、国語の教科書を想定して読めば、文学作品は「教材」になると「冷え冷えとした言葉の死骸の列」に変貌することになる。何とも皮肉で辛辣な比喩である。もし国語の授業が「言葉の死骸の列」を扱うのならば、国語の授業はどツマラなくておぞましい時間はない。

さらに二〇一八年に紅野は、二〇二一年度入試から実施予定の共通テストの国語のサンプル問題に対して「なぜ、国語の教科書は教材集という形態をとり、署名のある書き手たちのアン

ソロジであったのか。そのことがあまりにも容易に忘れられているように思えてなりません⁽³⁾」と言い、「テキストは単なる『情報』ではありません。それは、これまで使われてきた膨大な歴史と記憶を背景に潜め、手触りをもった言葉によって組み立てられています。言葉は人々を解放するとともに、他方、厳しく拘束もする。だからこそ、言葉について学び、言葉への愛情とためらいを学ぶのです⁽⁴⁾」と述べている。四半世紀経っても紅野の危惧は根本的に変わっていない。

言葉や文学の教育について、教育学者の佐藤学は次のように述べている。

言葉と物語の教育は、それ自体、学校の言葉と物語という制度の中で遂行されるという入れ子の構造をもっているから厄介である。たとえば、子どもの個性的表現を要求する教師の言葉が、借り物の類型化された言葉でしかなかったらどうだろう。言葉の意味を多層的に差異化し解体するはずの詩の授業が、ひたすら一義的な意味の確定へと向かう教師の言葉によって進められたらどうだろう。言葉の微細な表現を通して人生の微妙な綾と襞をかたどる物語の授業が、ぶっきらぼうで論理一辺倒の教師の言葉によって進められたらどうだろう

う。そして、デモニーシユ(悪魔的)な力で日常への反逆へと向かう危険な快楽を秘めている文字が、健康的で創造的で善意にあふれた「教育」の類型的物語をベースとして読まれたらどうだろう。これらはすべて仮定の話ではなく、どこの教室にも見られる授業の現実であり、教師たちの常識そのものである⁽⁵⁾。

両者の文章を併せて読むと、言葉の教育や国語教育をめぐって学校や教室で起こっている事態をおおよそ把握することができるだろう。次項では、なぜこのような授業が教師の常識になっているのかを、学校という空間と言葉の関係から考えてみたい。

(二) 学校という空間と言葉

佐藤は「学校の言語空間を支配している言葉」の問題として「教師たちの教育を語る言葉というシステム」の存在を指摘し、それは「教育を語る用語とレトリックも、教育内容を構成する言語と同様、強固なイデオロギーで構成されたシステムであり、教師の実践を統制し抑圧している装置」であることを明らかにした⁽⁶⁾。

この佐藤の指摘を学校関係者がどれだけ自覚しているだろう

か。文科省や教育委員会など教育行政の言葉、メディアが用いる言葉、あるいは学校や教室で独自に生まれた言葉。それらは学校という閉じた空間で流通し、日々用いる中で教師の身体に沁み込み、学校にいる者を良くも悪くも麻痺させる。それらの言葉がどの職場やコミュニティにも存在するジャーゴンと同様だとしても、学校では「強固なイデオロギーで構成されたシステム」で「教師の実践を統制し抑圧している装置」としての役割を果たす。しかし、学校という空間には、子どもがいることを忘れてはならない。言葉が「教師の実践を統制し抑圧」するならば、教師が用いる言葉によって子どもの学びは「統制し抑圧」されてしまう。

三重県元・小学校校長の石井順治は「毎日毎日、子どもたちが何気なく耳にしている教師のことば。それが、子どもたちのことばの形成に大きな影響を与えている。そのことを教師は自覚する必要がある」⁽⁷⁾ことを指摘し、「多様さを封じ込める教室のことばや行為」の一例として次のように書いている。

学校の教室には、よく考えたと一風変わったことばが存在する。学校という世界に浸りきっている教師には、麻痺してしまっていてその不自然さが感じられなくなっているのだ

が、一般社会ではほとんど使われないことばがかなり蔓延している。

「今から、国語の勉強を始めます」

「(いつせいに口を揃えて) 始めましょう」

多くの学級で見られる授業開始のセレモニーである。

「私が言います」

「聞いてください」

「どうですか」

「(発言を受けた他の子どもがいつせいに) いいです」

このようなことばをいちいち使わせている教室がある。この教室では、「聞いてください」と言わなければ聞けないのだろうか。「どうですか」と言わなければ反応しないのだろうか。そして、「いいです」とは、ほんとうによいと思っっているのだろうか。もしよいのだとしたら、どこがどのようによいと言っているのだろうか。⁽⁸⁾

石井がここで示した光景は小学校では現在でも日常的にみられるが、中学校では学校や教師によって異なり、高校になるとほぼみられなくなる。この違いは、小学校に存在する学習規律の様々なルールが生み出していると考えられる。それは、言葉

の使い方や挙手の仕方(グーなら発言○回、人差し指を立てたら一回など)から、話を聞くとときには椅子の背もたれの後ろで手を組むといった身体矯正に近いことまで及ぶことがある。こういった学習規律によって、円滑な授業進行と一定の学びが保障されている側面がある。

他方で、不思議な出来事に遭遇することもある。小学校のときには学習規律に従って積極的に発言し学んでいた子どもたちが、同様のルールが存在しない中学校に進学すると、しだいに発言しなくなり他者と学び合わなくなることがある。この状況に対して、子どもたちは思春期に差しかかり、発言することが恥ずかしくなったからだと見立てることもできる。中学校では学ぶ内容が難しくなり、間違うことが恥ずかしくて、発言しにくくなることもあるかもしれない。このように子ども一人ひとりの内面から説明することは、いくらでも可能だろう。しかし、個人の心理面に要因を求めても、学校という空間に内在するシステムがある以上、根本的な解決にはつながらない。

佐藤の指摘を敷衍すれば、教師が用いる学習規律に関する言葉は、正解を求める「イデオロギー」を学習の「システム」として子どもたちに内面化させ、学びを「統制し抑圧」するのである。そのため、中学校や高校に進学し、それまでの統制と抑

圧のシステムから解放されると、子どもたちは学ぶための制度の言葉を喪失してしまうのかもしれない。教師が子どもの学びを保障するために作った言葉は、ローカルなシステムの中でしか通用しない言葉にすぎない。子どもたちが、そのシステムに馴致されることで自分の言葉を喪失し、かりそめの言葉でその場限りの学びを遂行していたとしたら、教師の努力と工夫は徒労に終わるだろう。このように考えると、授業を演劇のように捉え、子どもを魅了するパフォーマンスに重きを置くことの無意味さにも気づくことができる。演劇的な祝祭空間はハレの場であるが、子どもの学びは日常であるケの場で遂行される営みであるから、学びの場は日常の時間と空間で構成されるべきである。

しかしながら、子どもたちの言葉の喪失を小学校の責任にしてはならない。小学校には小学校固有の課題があるからである。例えば低学年の子どもたちにとって、学習規律や社会生活で必要な振る舞いは、社会の中で生きていくために欠かせない。他方で、中学校や高校では、小学校とは異なる「統制と抑圧」が言葉を喪失させ続けていることも見逃してはならない。その代表的なものは受験である。したがって、問題にすべきことは、学校で用いられている言葉が、子どもたちにとって日常の言葉

になっていないことである。そのため、学級や学校が変わるたびに学びを支えていた言葉は無効化されてしまう。

以上のように考えると、特定の学校や学級でしか通用しない「強固なイデオロギーで構成されたシステム」としての言葉を解体し、学ぶための言葉を日常の言葉として再生しなければならない。そのためには、学校で用いられている言葉の一つひとつを丁寧に問い直し、教師も子どもも日常生活で用いる言葉で学ぶという営みを再構成する必要がある。

二、「自分の言葉をつくる」ことと「アクティブな聴き方」

本節では、山梨県身延町立身延小学校教諭である古屋和久先生の実践から、言葉を学ぶことについて考えみたい。古屋先生は教員生活三十五年目のベテラン教師である。そのうち一年間は東京大学教育学部で派遣研究生、五年間は山梨県教育委員会で『山梨県史』の編纂に従事、五年間は中学校に勤務していた。また、民俗学をライフワークとして地域の民俗採集を丹念に行い、授業実践に活かす取り組みが続けている。主著には『民俗と教育実践―伝説との出会い』（日本図書刊行会）、『学び合う

教室文化』をすべての教室に―子どもたちと共に創る教室文化』（世織書房）がある。

筆者は、二〇〇六年から現在にいたるまで年に二・三回ずつ古屋先生の教室を訪問し、ほぼ丸一日授業を参観させていただいている。このような頻度で通っていると、子どもたちの変容からだけでなく、教師の変化からも学ぶことが多くある。したがって以下では、古屋先生の言葉の変化に注目し、言葉の学びについて考えていく。

（一）「自分の言葉をつくる」こと

二〇一九年度は六月二十八日に最初の訪問をした。この日の授業で頻繁に「自分の言葉をつくる」という古屋先生の言葉を聞き、今までは異なる言葉の重さを感じた。以下では、この言葉について具体的な場面から考察する。

例えば三時間目の社会。この日は「米づくりの仕事」の導入の授業だった。子どもたちは、黒板に貼られた「苗づくり（苗間）」「田おこし」「しろかき」「田植え」「水の管理」「除草」「稲刈り」の写真（順番はバラバラに貼られている）を、正しい順番に並べかえる課題に取り組んだ。クラスには実際に田植えを手伝ったことのある子どもが数人いたため、それぞれの経験を

話してもらいながら、米づくりの仕方を確認していった。

授業の中盤で「水の管理」に注目すると、古屋先生は子どもたちに「管理している人は何を考えながら田を見ているのかを、教科書を読みながら説明できるようにしよう」と問いかけた。

そして、写真の管理している人の近くに吹き出しを書いた。以下は、子どもたちがグループで考えを交流したあとに全体で学び合う場面であるが、子どもの名前は全て仮名にしてある。

古屋先生

では、この中（＝吹き出し）に入る言葉を考えて人、手を挙げてください。…一つもまだ言葉にできていない人（＝手を挙げていない人…筆者注）いるよね。それじゃダメなの。はい、もう一回。しっかり読んで。

*この後、改めてグループで三十秒ほど交流する。

古屋先生

何のためにこの仕事をやっているのかってことが、そこに書いてあるよね。

ある女の子

稲を守るため？（とつぶやく）

古屋先生

（そのつぶやきをひろって）「稲を守るため」なんて言葉で分かったつもりにならないで。中身のない箱の言葉なんて言っても仕方ないよ。

*再度、一分半ほどグループでの交流が続く。

古屋先生

はい、じゃあ言葉をつくった人、手を挙げて。

…では、ヨシコさん。

ヨシコさん

……。

古屋先生

さあ、ヨシコさんは何を言おうとしたんでしょうね？じゃあ、グループで一回確認してごらん。はい。いいよ。…タカシくん、ヨシコさんに確認してあげて。「何言おうとしたの？」って、言葉つくってあげて。（タカシくんはヨシコさんとかかわろうとするが、うまくコミュニケーションが取れない。すると、ヤスユキくんが自分の考えを言い始める。）ヤスユキくん、自分の言葉はいいから、ヨシコさんの言葉をつくること考えてあげて。（残りの三人が小声で話しかける。教室のあちこちで話が始まる）

古屋先生

（教室全体に向けて）言える人はべらべらおしゃべりしないで、言えてない人の言葉をしっかりとつくってあげて。

古屋先生

はい、じゃあ言葉をつくった人。（全員手を挙げる）はい、ヨシコさん。

ヨシコさん（教科書を読みながら自分が考えたことを話し始める…）

「言葉をつくる」という表現は、一般的な授業では「話す」「表現する」「発言する」「発表する」などであることが多い。古屋先生の場合、今までは「表現する」や「言葉にする」を使うことが多かったが、この日は「言葉をつくる」という表現を多用していた。

古屋先生の子どもに対する要求に厳しさを感じるかもしれないが、子どもたちが学び方を学んでいる途中（古屋先生が担任して三ヶ月）であるため、時期的に必要な厳しさである。この場面で特に厳しさを感じる言葉は、ヨシコさん以外の子どもに向けられた「中身のない箱の言葉」だろう。「稲を守るため」という教科書本文の言葉が、「中身のない箱の言葉」にあたる。もちろん教科書の言葉に中身がないわけではない。教科書の言葉をパラフレーズすること、すなわち自分の言葉で表現することとを古屋先生は求めている。その部分を読んで自分が何を感じたのか、考えたのか。それらを表現するためには、今まで経験してきたことや知っている言葉など、自分をかたどっているものを総動員して「自分の言葉をつくる」必要がある。小手先の

言葉と知識のパッチワークで応じないことが求められている。そのため、ヨシコさんは言葉を失ってしまったと考えられる。

また、ここでは「自分の言葉をつくる」と「中身のない箱の言葉」が、一般的な学習規律の言葉になっていないことにも注目したい。「聞いてください」や「いいです」とは全く異なるし、子どもを学びを「統制し抑圧する」言葉でもない。子どもたちにとって、絶えず自分の考えを借り物ではない自分の言葉で表現することが求められているため、自分たちの学びを豊かにするための言葉になっていると考えられる。子どもに対してこのような要求をする古屋先生は、長年にわたって「聴く」ことにこだわった学習指導を追求し、その結果として「自分の言葉をつくる」指導にたどりついた。では、次項で「聴く」この意味を整理しよう。

（二）学びにおける「聴く」ことの意味

われわれは、小学校から高校までの十二年間にわたって「書く」ことを学んでいる。学習指導要領で国語科の学習内容は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の三領域で構成されており、少なくとも国語の授業を通して「聞く」ことを学んでいるのである。しかし、話し手の方に身体を向ける、相づち

を打つ、メモを取るなど、聞き方の技法にとどまる場合が多いため、「きく」ことについて簡単に整理しよう。

「きく」にあたる漢字には、聞く・聴く・訊く・利くなどがある。これらの漢字を明確に使い分けられているのは、筆者が調査したところ『新明解国語辞典 第七版』（三省堂、以下『新明解』）のみであった。以下にその内容を示しておく。

き・く【聞く】（他五）

①△なになにヲ―√音や声を耳で感じる（知る）。

②△なになにヲ―／なんだト―√聞いた内容を理解して、それに応じる。

③△だれ二なにヲ―√尋ねる。問う。

④△なになにヲ―√酒の味や香（コウ）のにおいのいい悪いをためしてみる。

表記 ②は「聴く」、③は「訊く」とも書く。

『新明解』の説明に従えば、①は「聞く」、②は「聴く」、③は「訊く」、④は「利」になる。他の辞典と『新明解』が異なるのは、②の意味に「応じる」ことが示されていることである。一般的には「聞く＝hear」・「聴く＝listen」に区別することが多いが、『新

明解』はさらに一歩進めて応答性を明示している。この応答性に着目すると、学ぶために必要なことは「聞く」よりも「聴く」であることが理解できる。なお、筆者は拙編著において国語辞典の比較検討を行い、演出家の竹内敏晴が提唱した「主体としてのからだ」の観点から、身体と「聴く」こととの関係について論じた^⑨。詳細はそちらを参照していただきたい。

辞典の意味の簡単な整理を踏まえ、そもそも「聴く」といかなる行為かを考えてみたい。ジョン・デューイは「見ることは人を傍観者にし、聴くことは人を参加者にする」と述べた^⑩。さらに「言語は、それが話されると同時に、聞かれるときにのみ存在^⑪」することも指摘する。これらをまとめると、「聴く」ことは場の当事者になることを要請する行為だといえる。その場を共有する複数の人間が「聴く」ことで場の当事者にならなると、話された言葉は宙に浮いてしまい、話されなかったことと同じになる。すなわち、聴き手が話し手の言葉を受け止め何らかの応答をすることで、対話は成立するのである。

子どもだけでなく大人においても、学ぶために必要なことは聞いて情報を受信するだけではない。聞いたことを理解し、何らかのアクションを起こすこと＝応じることが必要になる。応じ方は様々あるにせよ、他者との応答の積み重ねが情報を知識

に変え、知識を理解に変え、われわれ自身をつくりあげている。

例えば、ジュデイス・バトラーが「私は、誰かに話しかければ、呼びかける人に対して私自身を差し向けるよう促されるとき、私自身の物語の説明を確立することを通じて、反省的主体として存在するようになる」と述べていることに触発されるならば、自分の言葉をつくりアイデンティティを確立することは、他者やテキストからの呼びかけに応答することからはじまる。つまり、聞いたことに対して何らかのアクションを起こすこと、リアクションが、あらゆる学びの出発点になる。このリアクションには、聞いたことが分からなかったときに「訊く」ことも含まれる。分からないことは悪いことではない。分からないまま放置することこそが、学びの機会を逸することになっており、学び嫌が増える最大の要因なのである。

(三)「アクティブな聴き方」

古屋先生は、二つの「きく」こと「聴く」と「訊く」＝「学びの作法」⁽³⁾は徹底して躰ける必要があると考えている。その具体例の一つが本節(一)で取り上げた場面であった。古屋先生は、子どもに対して学びの状況を言葉で伝え、何をすべきかを自分自身で考えるように促し、発言や行動の意味を自分の言

葉で説明することを求める。だからこそ、古屋学級の子どもたちは、指摘されたことを自分の事として引き受け、自分の行動様式を変えようとする。こうした学びを積み重ねることでの「学びの作法」を身につけ、子どもたちの日々の生き方は変わっていく。古屋実践は、学習指導を通して生活指導も実現できるところと、学習指導と生活指導は分けられないことを示している。

それでは本節(一)と(二)を受け、「聴く」ことで「自分の言葉をつくる」こと具体例として、五時間目の国語の授業を取り上げよう。この日は敬語の一時間で、授業冒頭で教科書のタイトルと冒頭四行をグループで音読し、その内容に関する問題をグループ内で出し合って理解を深めた。その後、古屋先生がグループでどんな問題を出し合って何を学んだかを確認した場面を以下で検討する。なお、子どもたちが音読していた文章は「わたしたちは、聞き手や、会話の中に出てくる人などに対して敬意を表すために、必要に応じていい言葉づかいをします。これを、敬語といいます」⁽⁴⁾という文章である。

古屋先生

問題一つしか作らなかった？(ある男の子、いや二つあります) ああ、二つ。反対の問題作ったの？…そのくらいのことやってなきゃ。はい、

やっていたこと、ユキさんまとめて言ってください。この時間（＝グループで読み合う時間…筆者注）、何やってた？

ユキさん

「問題づくり読み」やってみました……。

古屋先生

ほら、中身を入れないと。「問題づくり読みをしました」って箱でしょ？

ユキさん

私が作った問題は……。

古屋先生

…中身を入れな。…「問題づくり読みをしました」ってのは大きな箱なの。「私が作った問題」ってのは小さな箱なの。この中身が何だったの？それをちゃんと伝えられるようにして。

ユキさん

「問題づくり読み」をしていました。私が作った問題は「敬語とは何ですか」という問題と、あと「聞き手や会話に出てくる人などに対して敬意をあらわすために必要に応じて丁寧な言葉づかいをすることをなんと言いますか」を作りました。

古屋先生

そのあと続けなきや。で…誰がなんて答えたの？先生みていたよ。誰が答えていたか。ユキさん、問題だけ作って聴いてなかったの？「敬

語とは何ですか」って言ってたよね。…はい、最後まで答えて。

ユキさん

えーっと。コウスケさんが、「聞き手や会話の中で出てくる人に対して敬意をあらわすため」…の…？

古屋先生

…って、答えたの。それに対してタカシくんはなんて答えた？

ユキさん

答えてない…

タカシくん

えっ？僕、答えた…。

古屋先生

よく聴いてないと。答えたのに答えてないって言われるのはよくないよね。…タカシくん、なんて答えたの？自分の言葉が伝わってないんだよ。

この場面でも（二）で取り上げた「中身の無い箱の言葉」が「箱」という言葉で登場する。グループの時間を時系列に沿って説明するのではなく、自分が何を考え何を学んだのかを自分の言葉で説明することが求められている。さらに「自分の言葉をつくる」ことは話して終わるのではなく、相手への応答も含めた「聴く」ことが欠かせないことが示唆されている。「自分

の言葉」は、話す・聴くといった間身体的なコミュニケーションによって、他者との「あいだ」に生まれるからである。この「あいだ」に着目した哲学者の篠原資明は、コミュニケーションが「交通」と訳されることから、コミュニケーションを以下のように四つに分類した。

まず間（あいだ）こそが存在すること、これが存在論的な前提だ。そして間があるからには、そこで織りなされる交通、それも複数の交通が想定されてくる。それは少なくとも四とおり考えられるだろう。第一に、一方通行的な交通、すなわち単交通、第二に、双方向的な交通、すなわち双交通、第三に、交通が遮断される反交通、第四に、互いに異質性を保持しつつ、さらなる異質性を生成させる異交通である。⁽¹⁵⁾

この篠原の分類に従えば、ユキさんは「自分の言葉をつくる」ことに集中するあまり「単交通」になっており、そのユキさんの語りに応答し「双交通」を目指したタカシクんの言葉がかき消されてしまったと説明できるだろう。そして古屋先生は、タカシクんに対しても「単交通」だったことを指摘し、「聴く」ことに注意した改善を両者に求めたのである。古屋先生は、著

書の中で「聴く」ことについて以下のように述べている。

「話を聞きなさい」という言い方はどこの教室でも行われているでしょう。その多くは、話し手の方をしつかり向くことや、手いたずらやおしゃべりをしないで聞くという「お行儀のよい聞き方」や、メモをとりながら聞くといった「内容理解のための聞き方」が中心になっているようです。……わたしが子どもたちに教えたのは、「話の内容を自分の言葉で説明することができ、話を聴いたあとに、その話について自分の感想や考え、疑問を持ち、それを言葉にする」という「聴き方」です。わたしは、この「聴き方」を「アクティブな聴き方」と呼び、その「聴き方」を毎日の授業だけではなく、朝の会や帰りの会の時間などあらゆる場面で教え、育ててきたのです。⁽¹⁶⁾

一般的なコミュニケーション論では「聴く」ことの応答性の指摘にとどまっているものが多いのに対し、古屋先生の場合は応答の仕方を具体的に示すことで子どもたちの学びを創り出している。これを「アクティブな聴き方」と名付け、「①相手が伝えたいことを自分の言葉で伝えることができる②相手がどこ

でそう考えたのか、根拠をさぐることができる③聴いた内容について、感想や考えたこと、疑問などを自分の言葉にすることが⁽⁵⁾できる」ことを目的として示した。これが「自分の言葉をつくる」ことの概要である。

古屋先生は「アクティブな聴き方」を「毎日の授業だけではなく：あらゆる場面で教え、育ててきた」と述べている。「聴く」ことは「学びの作法」であるから、特定の授業や時間だけで習慣にできるものではない。また、「アクティブな聴き方」による学び合いは、情報伝達の積み重ねでは生まれない。「双交通」と「異交通」が織りなされることで生まれる差異にこそ、豊かな学びが準備されているからである。

本節の最後に、「聴く」内容は、相手の言葉だけでなくテキストも含んでいることを指摘しておきたい。テキストを読むことを現前しない他者の言葉を聴くことだと措定すれば、物語や文学を読むこと、説明文や評論を読むこと、教科書本文を読むこと、問題文を読むことなど、あらゆるテキストを読むことが他者との対話に含まれるのである。

三、「自分の言葉をつくる」と自己形成

本節では「自分の言葉をつくる」ことの先に何があるのかを考察する。古屋先生は、社会の授業の別の場面で、ミナさんに「人の話聴くときにね、そんなオウムみたいに覚えようとしたらダメだよ」と指摘していた。「お行儀の良い聴き方」は「お行儀の良い読み方」でもあり、「内容理解のための聴き方」は「内容理解のための読み方」でもある。「自分の言葉をつくる」とは妥協なく厳しく思考することで可能になる。

大人であつても「自分の言葉をつくる」ことは容易ではない。しかし、われわれは本来に「自分の言葉」を持っていないのだろうか。イタリアの小都市、レッジョ・エミリア市の幼児教育の思想と実践を牽引したローリス・マラグッツィの「冗談じゃない。百のものはここにある。」という詩の一部から、この問いを考えてみよう。

子どもは
百のもので作られている。
子どもは

百の言葉を

百の手を

百の考えを

遊んだり話したりする

(中略)

子どもは

百の言葉を持っている。

(その百倍もその百倍もそのまた百倍も)

けれども、その九十九は奪われている。

学校の文化は

頭と身体を分けている。

(中略)

こうして学校の文化は

百のものはないと子どもに教える。

子どもは言う。

冗談じゃない。百のものはここに⁽¹⁸⁾ある。

この詩は学校の文化が子どもの言葉を奪ったことを示している。国は違えども日本でも同様の事態が起こっているが、この詩は学校教育を全否定しているわけではない。むしろ、子ども

たちの豊かな創造性と想像性による学びの在り方を示している。自分の言葉を喪失する契機が学校のイデオロギーとシステムにあるのだから、自分の言葉で表現することを学びの中心に据えた学校文化の創造を目指せば自分の言葉の回復は可能になる。古屋先生の「自分の言葉をつくる」という表現と実践は、従来の学校文化に対する抵抗だと言えるだろう。

学び (learning) とは、パウロ・フレイレが「預金型学力」と揶揄したような、知識を蓄える学習 (study) のことではない。では、知識基盤社会の二十一世紀で求められているコンピテンシーの獲得が、学びの全てなのだろうか。筆者は、知識の獲得から活用へとという分かりやすい変化の構図に違和感を覚えてきた。そして、古屋先生の「自分の言葉をつくる」という表現に触れて、近年の学習論においてアイデンティティの問題があまり論じられていないことに気づいた。知識の活用やコミュニケーション・シジョン技法の隆盛が、アイデンティティの問題を見えにくくしているのではないだろうか。学びは「自己との対話」「他者との対話」「世界との対話」の三つの対話によって成立する(「学びの三位一体論」⁽¹⁹⁾)のであり、アイデンティティの形成は、知識の獲得か活用かという二項対立によって解決できる問題ではない。

教育心理学者の柴田保之の実践と研究は、知的障害と呼ばれる人々も、自分の声と言葉をもっていることを明らかにしている^{②③}。柴田は、表現するための言葉を学ぶことだけでなく、表現するための多様な方法も考えなければならないことを示唆している。人々はどうのような状況にあれば、言葉を学び、自分の言葉をつくり、表現する方法を獲得することによって、アイデンティティを形成しているのである。そのときの言葉は、借り物でも統制の言葉でもなく、日々の生活に根差した言葉に違いない。

学びにおける対話の役割とは、自己の学びを成立させ、自己をつくることである。独りよがりの言葉を羅列する対話では他者に届かない。他者に届けようとする言葉が自分自身をかたどっていくのだから、言葉の意味と表現方法の両面から、言葉の選択は対話の質を左右する。それゆえ、他者に自分の言葉をとどけ、自己をつくっていくためには、何よりも言葉を学ばなくてはならない。したがって「自分の言葉で話す」よりも「自分の言葉をつくる」という表現の方が、学びという営みをより深く表現しているのである。

おわりに

物語や文学は、読み手の人生に位置付くことで、その作品の価値が増していく。だからこそ、他者の人生に触れた読みを交流する国語の授業は、自分一人ではできない深い読みが生まれる時間と場所になるのである。しかし、「統制と抑圧」の言葉を使い、自分の身体が感じていることは違うことを表明し続けるうちに、子どもたちは言葉に対する不信感を強めていくのではないだろうか。教育学者の秋田喜代美は言葉への信頼について以下のように述べている。

「ことばへの信頼」がないと成立しなくなるのは、国語教育だけだろうか。ことばの教育はすべての教科で行われているもの、行われるべきものという問いである。ことばイコール国語という発想が、ことばの力を弱めているのではないだろうか。また、国語におけることばの教育は、信頼ではなく、ことばを疑い問うことから出発するものともいえるのではないだろうか。ことばでは変えられないものも数多くある、ことばは万能ではないことによる価値や非力さ、脆弱さを認識

することのなかでこそ、ことばへの信頼は得られるだろう。⁽²¹⁾

古屋先生の「自分の言葉をつくる」実践は、授業のみならず学校にいる全ての時間で行われている。古屋先生の子どもへの言葉がけは、秋田が言う「ことばを疑い問う」ことの促しである。その上で、国語を中心に全ての教科の授業に即して考えれば、他者の言葉に内在する他者の「ことばを疑い問う」葛藤を感じ取り、それを自分の言葉で表現することである。このことで、言葉を学び、学びを深めることが可能になるだろう。

しかし、言葉を疑うことを不信感にしないように注意しなければならない。言葉に対する不信感言葉への希望を生み出さない。不信感とは諦念と憎悪と絶望を生み出す。こういった不信を信頼と希望に変えるために必要なことは、言葉を学び言葉への信頼を回復することしかない。また、他者とのかわりの中で自分の言葉をつくり、アイデンティティが確立できれば、無意味な「自分探し」もなくなるだろう。このように、教育における言葉をめぐる問題は、われわれの実存に深く関わっているため、あらゆる学問領域を越境して取り組まなければならない重要な問題 (issue) なのである。

本稿では、言葉の学びとアイデンティティの関係に着目した

問題提起にとどまり、十分に論じることができなかった。事例については、さらに多様な事例から検討をする必要がある。また、言葉に「ふれる」ことも扱うことができなかった。これらの課題は、稿を改めて論じることにはしたい。

謝辞

筆者をいつも温かく迎え入れてくれる古屋和久先生と、今まで出会った古屋学級の子どもたちに、この場を借りて深く御礼申し上げます。

注

- (1) 鷺田清一「第六章 対話編—哲学者鷺田清一と京都を歩く」堀畑裕之『言葉の服 おしゃれと気づきの哲学』トランスビュー、2019年、266頁。
- (2) 紅野謙介「文章を読むこと・表すこと—日常の言葉と学校の言葉の回路」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『シリーズ学びと文化2 言葉という絆』東京大学出版会、1995年、154—155頁。
- (3) 紅野謙介「国語教育の危機—大学入試共通テストと新学習指導要領」ちくま新書、2018年、187頁。
- (4) 同上、279頁。
- (5) 佐藤学「言葉と出会うこと—経験と絆の創出へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『シリーズ学びと文化2 言葉という絆』東京大学出版会、1995年、257—258頁。
- (6) 同上、262—263頁。
- (7) 石井順治「ことばの教育は、教師のことば・教師のことばの見直しか

- ら「ことばを聴く教師・ことばを学ぶ教師に」秋田喜代美・石井順治編『未来への学力と日本の教育4 ことばの教育と学力』明石書店、2006年、102頁。
- (8) 同上、104—105頁。
- (9) 小室弘毅・齋藤智哉編『ワークで学ぶ教育の方法と技術』ナカニシヤ出版、2019年、128—133頁参照。
- (10) *John Dewey The Later Works, 1925-1953 Volume2: 1925-1927 Essays, Reviews, Miscellany, and The Public and Its Problems*, Southern Illinois University Press, 1988, p.371. なお、原文は「Vision is a spectator: hearing is a participant.」であり、邦訳は「視覚は傍観者であり、聴覚は当事者である」(ジョン・デューイ／阿部齊訳『公衆とその諸問題 現代政治の基礎』ちくま学芸文庫、2014年、267頁)となっているため、本稿の引用は筆者の訳である。
- (11) J. デューイ(河村望訳)『デューイ＝ミード著作集12 経験としての芸術』人間の科学社、2003年、144頁。
- (12) ジュデイス・パトラ「自分自身を説明すること 倫理的暴力の批判」月曜社、2008年、29頁。
- (13) 筆者は「聴く」と「訊く」を総称して「学びの作法」と表現している。筆者が「学びの基本」や「型」ではなく「作法」としたことは理由がある。「作法」とは、身体と言葉の画面から、所作や振る舞いによってその場への存在の仕方を表すものだからである。しかし、少なくとも学校において「型」という言葉は、「型どおり」という表現に象徴されるように、必ず守らなければならない形式やルールとして考えられることが多い。そのため「作法」という言葉を選択した。なお、近代日本の教育における「型」については拙稿で詳述しているので、そちらを参照されたら(Masamichi Ueno, Yasunori Kashiwagi, Kayo Fujii, Tomoya Saito, Taku Murayama, *Manabi and Japanese Shooting: Beyond Learning in the Era of Globalisation*, Routledge, 近刊予定)。
- (14) 『国語五 銀河』光村図書、2019年、68頁。
- (15) 篠原資明『言の葉の交通論』五柳書院、1995年、6ページ。なお、同著者の『あいだ哲学者は語る どんな問いにも交通論』(晃洋書房、2018年)は、様々な具体例を通して交通論を論じたもので、交通論の理解を深めるために役立つ。
- (16) 古屋和久『学び合う教室文化』をすべての教室に 子どもたちと共に創る教室文化』世織書房、2018年、21—22頁。
- (17) 同上、38—39頁。
- (18) ロリス・マラグッツィ(佐藤学訳)「冗談じゃない。百のものはここにある」(C. エドワーズ／L. ガンディーニ／G. フォアマン編『子どもたちの100の言葉—レッジョ・エミリアの幼児教育』世織書房、2001年、4頁)。
- (19) 佐藤学『学びの対話の実践へ』『学びの快楽 ダイアローグへ』(世織書房、1999年)参照。
- (20) 柴田保之『みんな言葉を持っていた—障害の重い人たちの心の世界』(オクムラ書店、2012年)、同『沈黙を超えて 知的障害と呼ばれる人々が内に秘めた言葉を紡ぎはじめた』(萬書房、2015年)を参照のこと。
- (21) 秋田喜代美「ことばと学力 教室のことば、教材のことば、共有される世界とことば」秋田喜代美・石井順治編『未来への学力と日本の教育4 ことばの教育と学力』明石書店、2006年、228頁。