

教育方法としての「書くこと」についての考察

——生活指導における「書くこと」——

杉 山 直 子

はじめに

様々な大学等で教育活動を行ってきた経験から、若者の「書くこと」の二極化を感じている。二極化と感じているのは、書くことができる単なる量（字数）の多い・少ないであるが、この違いが極端なのである。例えば、大学生としては日常生活の一つである講義の授業後感想で、多く書く者は約100字を5分ほどで書き上げる。しかし、少なく書く者は、同じ時間をほとんど書けないでいる。ようやく書き始めた言葉は、「おもしろかった」「よくわかった」「よくわからなかった」と自分自身の感情や思いだけでその理由や説明がなく、10字も書けずそこで止まってしまう。さらに、多く書く者たちの内容を読むと、大きく二つに分かれることを発見する。すなわち、自分の思いのみ或いは一つの借り物の意見を一方的に書く者と、他者の意見なども踏まえた複数の考え方から考察しつつ自己の意見や考えを述べていく者である。この二者の違いは、思考の多様さ・深さと自己関与の在り方であろう。後者は多くの場合、書きながら思考し、思考しつつ書き、発見をしていく。そこに、自己を見出すようである。このように、筆者の体験から、大学生などの「書く」という姿は、大きく3つに分類される。文字は知っているが少ししか書けない者、自分の感情や思いのみか記憶している言葉や具体的状況を多く書く者、前記したものを分析したり思考したりして理論的に書きさらに思考し、結果として自己の表現・思考の発達の道具としての「書くこと」が出来る者でそれゆえ必然的に書く内容が多くなる者、の3つである。

以上のような書くことの違いは、幼児期から文字に触れ、学童期から学校教育の中で「書く」ということを学んだ彼ら・彼女らの学びの方向性の結果ではないのか。もちろん個々のそのような事実を取り上げることが、ここでの問題ではない。問題は、「書くこと」の発達が、思考力の発達に関係していないかということ、さらにそれは、個々の考え方や生き方に大きく影響しているのではないかということである。初等教育で「書くこと」を学びはじめた子どもたちは、どのような「書くこと」を経験することにより、思考力を発達させ、自己や他者、そして生活環境を観る目を持ち、人間としての成長・発達に繋がるのか。

これらの問題意識のもと、本論文では、学校教育における生活指導の観点で、以下の内容を述

べていく。すなわち、そもそも子どもの発達において書きことばはどのような意義を持つのか、そして、現在の日本社会で求められている「書くこと」の力はいかなるものか、さらに、それらを繋ぐ生活指導での「書くこと」はどうあるべきか、である。

1、発達における「書きことば」の意義

(1) 文字教育の課題

「書くこと」は文字と関わっている。この文字の発明は、学校成立の大きな要因でもあるし、人間の歴史の発展に大きな影響を与えている。プラトンの『パイドロス』には、次のような記述がある。

「王様、この文字というものを学べば、エジプト人たちの知恵はたかまり、もの覚えはよくなるでしょう。私の発見したのは、記憶と知恵の秘訣なのですから」(テウト)……「たぐいなき技術の主テウトよ、技術上の事柄を生み出す力をもった人と、生み出された技術がそれを使う人々にどのような益をもたらすかを判別する力をもった人とは、別の者なのだ。……人々がこの文字を学ぶと、記憶力の訓練がなおざりにされるため、その人たちの魂の中には、忘れっぽい性質が植えつけられることだろうから……」(タモス)⁽¹⁾

文字により人間は知的に発達し記憶量が増加するのか、或いはこの道具により人間の諸力は衰えていくのか。

茂呂雄二によれば、このタモス(最高神)とテウト(発明の神)立場は書きことばを価値づけようとしておこなう議論の典型である。「たとえば、文字を話しことばに比べて価値の高いものと見たり、文字が人知の及ばぬ力をもつものとして恐れたり、……逆に文字を単なる媒体とみて、読み書きを変換の技術とみなすことも……また教育についての常識の中にも、この議論が入り込んでいる。早期の文字教育の是非をめぐる議論、読み書きを音から文字への変換技術と見なして書きことばの学習を暗記と等しく見る考え方、そして読み書きを知の発達に不可欠の基礎学力と位置づけて、それ以上の吟味を必要なしとする主張などが、タモスとテウトの議論の不十分さをもち続けてしまっている。」⁽²⁾

以上の問題に対して、人間が生きることと文字の関係性を明らかにすることが、解決への糸口となるであろう。どのように文字と関わることで人間の生により意味をもたらすのかについて、ここでは人間の発達における文字の位置づけについて考察をしていく。その場合、大きく二つの視点がある。一つは文字が発明され普及していくにしたがい人間の知的な発達はどのように変容してきたのかという歴史的視点である。もう一つは、文字を用いる現在の社会において、文字は個としての人間の発達にどのような意味を持つのか、或いはどのように意味を持たせるとよいかという個発生的視点である。ここでは、後者の視点で、文字に関わる人間の発達について考

察する。

(2) 言語獲得の前提条件

言語と人間の関係性は、多くの人たちにとって不思議なことであった。なぜ人間だけがことばを持つのか。動物もコミュニケーション能力をもってはいるが、指さし・話すための器官などの問題や、単なる事物に置き換えたことばをより多く、そして概念まで意味することばまでは獲得しないであろう。小椋たみ子は、ヒト固有の能力である言語獲得に関わる能力に関して、前提条件をブルームやトマセロの諸論をあげている。

例えばブルームによれば、ヒトに近い「チンパンジーは言語習得に関連する能力である『心の理論』を欠いていて、指示的な意図の理解を本能的にできないとしている。」⁽³⁾

またトマセロによれば、言語獲得に主要な技能として、「意図読み (intentional)」とさまざまな種類のパターン発見が挙げられている。「意図読みの能力は、①相互に関心ある対象物とできごとへの注意をほかの人々と共有する能力、②直接的相互作用の外部にある、遠くの対象物とできごとに対するほかの人々の注意と身振りに追従する能力、③指さし、見せることや、ほかの非言語的身振りを使うことによって、他者の注意を遠くの対象物に能動的に向ける能力、④伝達の意図によって生じた伝達の行為を含めて、他者の意図的伝達行動を文化的 (模倣的) に学習する能力、である。」パターン発見は、「①類似した事物とできごとの知覚的および概念的カテゴリーを形成する能力、②繰り返し現れる知覚と行為のパターンから運動-感覚的スキーマを形成する能力、③さまざまな種類の知覚的および行動的連鎖に関する統計基礎の分布分析を遂行する能力、④2つあるいはそれ以上の複雑な全体にまたがって、それぞれの中にある要素の機能的役割の類似性に基づいて、類推 (構造をマップ) をつくりだす能力である。」⁽⁴⁾

以上のことから、「指示的な意図」を読み取る力、すなわち、他者を意識して相互に関心あることを共有しようとする能力、直接的な相互作用がもてない空間的・時間的なずれがある場合でもわかる力、他者の意図を文化的に学習ができる力は、言語獲得の前提条件としてみることができる。また、パターン発見も、重要な前提条件である。パターン発見ができることが、事物と事物の共通点からひとまとまりの名詞がわかり、行動と行動の共通点から動詞がわかり、感情と感情の共通点から形容詞や形容動詞がわかり、それらが複雑に組み合わさった文を理解し、さらに異なった表現である文章からも共通点を見つけることに繋がる。進化論で有名なチャールズ・ダーウィンも我が孫の発達を観察しながら、子ども一人ひとりに独自のことばである「自律のことば」が発生したこと、すなわち共通点をもつものと同じ音声を発していることで、その音声はその子のことばであることがわかったという。⁽⁵⁾ このことから、社会的な言葉を獲得する前段階で、パターン発見をしていることが明らかである。

ここで、これらの能力を開花させていくために必要なことをおさえておきたい。それは、まず、他者が必要であり、その他者と共有したい、伝えたい、模倣したいと思えるような深いつな

がりがあること。さらに、さまざまな種類の事物などに関わる機会があり、それに能動的に関わり、自分の行動や感情をあらわす機会や同様な状況にある他者の姿（モデル）をみる機会を持つことができること。すなわち、人間の生得的な言語に関する能力は、情緒的に深い関係にある他者とさまざまな種類の経験を持つことにより発達するのである。人間関係（自己と他者との関係づくり）と体験（自己と環境・事物との関係づくり）、この二つが相互関係性をもつことが重要であるし、前者の拡大が後者の拡大と関係しつつ発達することに大きな意義がある。例えば、信頼している親とともに様々な経験し、そこで事物・行動・感情やことばの共有をしていくこと。そのことが、さらに親との関係性を深めていくのである。さらに、この関係が、家庭から幼稚園や学校などに広がり、その場所での経験を、信頼できる先生や他の園児・生徒などと共に共有していくことで、より深い経験となり、その経験がさらなる人間関係を創り出すのである。

（3）子どもの発達と書きことば——主観性と客観性の発達——

子どものことばは話しことばから発達する。乳幼児期において、話しことばは子ども自身の具体的な生活や遊びのなかで、強制されることなく獲得されていく。そして、話しことばに加え、児童期すなわち学校に通う学童期に、文字を読む・書くという形で書きことばを獲得していくこととなる。話すことができるということは、表現したい内容をもっているということでもある。文字の書き方を習得すれば、表現の方法を話しことばから書きことばに変えるだけなのですぐに書けそうである。書きことばは、話しことばをそのまま文字に移すだけなのであろうか。

ヴィゴツキーは、このような安易な考えに対し次のように述べている。「書きことばは、内言がその構造と作用の仕方において外言と区別されるように、それとおとらない程度に話しことばとは区別されるまったく特別の言語機能である。」違いは何か。それは、抽象性である。ヴィゴツキーは、話しことばと異なる書きことばの独自性としての抽象性を二つあげている。一つは、書きことばは音声的側面を捨象した抽象的なことばであること。「書きことばは、研究が明らかにしているように、高次の水準の抽象の最小限の発達を必要とする。書きことばは、音楽的・抑揚的・表情的、一般に自己のあらゆる音声的側面を欠いたことばである。それは、思想のなか、表象のなかのことばであり、話しことばのもっとも本質的な特徴——物質的音——を欠いたことばである。……書きことばの抽象性、このことばたんに頭に考えられるだけで、発音されないということが、子どもが文字を習得する過程で当面する最大の困難の一つなのである。」もう一つは、対象の問題である。「書きことばは、話相手なしの、子どもの会話としてはまったく不慣れの状況における言語活動である。」このように、「書きことばの状況は、子どもに二重の抽象——ことばの音声的側面と対話者の抽象——を要求する状況である。」こうしたなかで、「書きことばのなかでは子どもは有意的（随意的）に行動しなければならない。」書きことばを学ぶ時期の前に、子どもは外言から自己中心のことばを経て内言を獲得していくが、その内言は書きことばとは対極のことばである。「最大限に省略された内言、自分へのことばから、最大限に展開された

書きことば、他人へのことばへの移行は、子どもに意味的組織の有意的構成の複雑な操作を要求していくこととなる。その意味でも、「書きことばは、子どもをより知性的に行動させる」という。⁽⁶⁾ 具体的に音と相手がないという状況のなかで、子どもは「書くこと」の意図や意味を意識して、自分が思うままに他者へ表現することが求められるのである。そして、そのことが思考し判断する知性的行動を引き起こすのである。

岡本夏木は、話しことばと書きことばとの違いというよりも、学童期にはことば自体の位置づけが大きく変わることを述べている。書きことばが含まれる学童期のことばの発達には、話しことばを中心とする乳幼児期のことばの延長としての「単純な量的増加や複雑化の帰結として生み出されて来ているものではない」。「学童期を契機にして、一つの大きな質的転換を遂げることによって、ことばはことばとしての力を十全に発揮するにいたる」という。彼は、幼児期のことばを「一次のことば」、学童期のことばを「二次のことば」と表している。一次のことばと二次のことばをコミュニケーション上の性質をもとに対比すると、「具体的現実場面——現実を離れた場面、ことばプラス状況文脈——ことばの文脈、少数の親しい特定者——不特定の一般者、会話式の相互交渉——一方的自己設計、話しことば——話しことば・書きことば」であるが、もう少し詳しく二つのことば期をみていこう。

まず、「一次のことば期」は「生活の中でまさしく自己のことばとして使用していく」時期で「人びとと共有された社会的記号のシステムとしてのことばの使用が、動作系を中心手段としてきたコミュニケーションの領域を、いちじるしく広くかつ深いものへと展開する。生活での具体的な経験は、ことばに表現されることによって時間的空間的制約をこえた一般性を獲得してゆくし、また、ことばは自己の内にそれが表示するイメージや想像の世界をよび起し、子どもの内的空間は充実した多様性に富むものとなってゆく。」この時期は「生活のことば化」であり「ことばの生活化」とよぶにふさわしい過程でもあり、「自己をとりまく現実世界の中で、それと相即した自己の内的世界を築きあげてゆくこととなる。」このような発達過程後、「二次のことば」は学校に入ることによって生じてくる学童期に獲得されることばである。二次のことばでは書きことばが加わり、話しことばの使用も、「意識的意図的な語の探索や文形成」が目立ってくる。二次のことばの獲得過程は一次のことばの場合と異なり、子どもに「過大な努力と緊張を要求」する。また、それは「おとな文化との出会い」を意味する。そこでは、具体的状況から離れて「ことばをことばによって説明する」ことが求められる。このような過程で、ことばは「ひとりひとりの人間全体性と深く関わり、それにもとづく意味システムが各人独自の組織体を作りあげている」と同時に「人間どうしが相互に関係しあう間主観的機能にもとづき」常になんらかの形で「共通化への志向性」が働きつづける。

書きことばは二次のことばの性質をより明確にもち、話しことば以上に自己表現性が強いし、自分が書いたものを読むことで自分を対象化してみることができるという特徴を持つ。「書くこ

とによって、子どもは自己というものが表現できる存在であることを知ってゆくとともに、さらに自己をいっそうよく理解し、自己を築いてゆく。『書く』ことのもつ自己理解の機能は、自己形成の途上にある子どもや青年においては私たちおとなにおける以上に、はるかに重い役割を果たす」のである。(7)

二次的ことばである書きことばは、ヴィゴツキーがいうように、抽象的状況で用いる意識的意図的なことばである。他者を意識しつつも、自己関与が必然的であり、主観的になる。自分の感じたこと、自分の思ったこと、自分の考えたこと、自分がこれからすべきことといった具合に、自己を一方的に表現することとなる。その意味で、岡本の論点でいえば、さらに個々の子どもの丸ごと全体の人格を形成することに関係する。しかしながら、次の点で、客観的にならざるをえない。まず、書きことばは、まず正確に字を書くということや音声を文字に変えることの難しさに加えて、ことばの使い方や文法の問題も生じてくる。こうした作業をしつつ、さらに、先に述べたように、具体的な対象がいるわけでもない状態で、過去の具体的状況を頭のなかから取り出すかたちで書くことになる。今書いている内容は、今体験していることではない。体験をまとまりのある一つの形にして表さなければならない。書く対象は、実は自己、一般的他者であり、事実や感情・思い・考えや想像を整理しわかりやすくまとめるという複雑な作業は、自己や読む者にとってわかりやすいものとするのが要求される。「書くこと」は自己の主観的な感情や思いや状況説明等をする際に、客観的になる契機を生じさせる。すなわち、「書くこと」は、より主観的にもなることができるし、より客観的にもなることができるというよさと危険性を孕んでいる。社会的であり個性的である自分らしさを構築するには、その幅の広さの克服が要求されるようである。そのときに意味を持つのが、ことばを獲得する際の他者との共通体験である。主観と主観が関わり合うなかで互いに他者を意識し受容する体験が、「書くこと」で一方的になりがちな傾向を抑えつつ、主観的にも客観的にもなることを可能にするのである。すなわち、「書くこと」の意義を人間発達の中に位置付けるためにも、話しことば以前、話しことば、書きことばの獲得の仕方が問われるのである。

2、21世紀社会で求められる言語力と「書くこと」

——社会的要求への主体的関与——

(1) PISA型リテラシーと「書くこと」

書きことばを用いて「書くこと」は、抽象性や有意性、意識性などの特徴をもち知的発達において質的な転換が必要であり、それを達成することでさらなる発達がおこり、主観的・客観的な視点を繋げる機会にもなりうるということがわかった。では、現在の日本社会は学校教育での「書くこと」に何を求めているのであろうか。

我が国の教育界は最近「リテラシー」への関心が増している。その背景には2000年、2003年、2006年と3年毎に行われた経済開発協力機構（OECD）が実施した国際学力テスト PISA 調査とその結果から見える日本の子どもの姿や、世界に通用する日本人の育成といった教育政策上の課題がある。PISA は、21世紀の高度知識社会に対応した能力を設定したといわれているが、そこで要請される能力を「コンピテンス」と定義し、その基本要素となる知的能力を「読解リテラシー」「科学リテラシー」「数学リテラシー」とし基礎学力の再定義をし、「リテラテシー」を問題解決状況における知識活用能力を意味するものと規定している。ここで各リテラシーについての説明をしておく。まず、2000年中心となった「読解力とは、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力である」。2003年中心となった数学的リテラシーとは、「数学が世界で果たす役割を見つけ、理解し、現在及び将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心を持った思慮深い市民としての生活において確実な数学的根拠にもとづき判断を行い、数学に携わる能力」である。そして、2006年度の中心ともなった科学的リテラシーは、「個々人の次の能力に注目する。 ・疑問を認識し、新しい知識を獲得し、科学的な事象を説明し、科学が関連する諸問題について証拠に基づいた結論を導き出すための科学的知識とその活用。 ・科学の特徴的な諸側面を人間の知識と探求の一形態として理解すること。 ・科学とテクノロジーが我々の物質的、知的、文化的環境をいかに形作っているかを認識すること。思慮深い一市民として、科学的な考えを持ち、科学が関連する諸問題に、自ら進んで関わること。」と定義されている。(8)

本論文の中心テーマである「書くこと」について PISA ではどのようにとらえられているだろうか。残念ながら PISA ではかられる言語活動は、読解力であり、書かれたことばを読み取る力、利用する力であり、その際熟考することにより自らの知識と可能性を発達させるのである。ここで、書くことに関しては明記されていない。しかしながら、ペーパーテストを用いての試験であるため、どうであれ書かなければ評価されない。すなわち、読解、数学、科学の各リテラシーに共通に書く力が求められ、また、各リテラシー独自の書く力も求められているのである。例えば、数学的リテラシーでは、根拠に基づいて判断すること、課題の明確にすること、証拠に基づく結論を導き出すこと、認知プロセスに基づいて問題に対処することや解決すること、これらを書くことで見せなければならない。

ここで、リテラシーそのもののとらえ方について考えることで、書くことの意義がより深まると思われる。佐藤学によれば、「リテラテシー」は2つの意味を担ってきているという。1つは「教養」としての伝統的概念であり、中世において「高度の教養」を意味してきたが、近代には「公共的な教養」或いは「共通教養」を意味するものに変化し、公教育の教育概念として考えられてきている。もう1つは、19世紀に登場した「読み書き能力」を意味するリテラシーであり、

この用法は教育の専門用語として登場し、社会的自立の基礎となる「機能的リテラシー」という概念に支えられて普及した。⁽⁹⁾

教養としてのリテラシーか、社会的自立の基礎としての読み書き能力としてのリテラシーかの二者択一は、現代という時代の中ではもはや行うべきではない。しかし、現実の教育現場では、教養というものの自体が不明確になり、後者のみに焦点があてられることが多い。そして、「今後、日本の学校教育は、教育の格差拡大に対応して、一部のエリート教育（リベラルアーツの学力）と標準タイプの教育（PISA 型学力）、そして下層向けの教育（伝統的な「読み書き算」の基礎学力）という3つの階層別の教育に分岐する危険性がある。」⁽¹⁰⁾

「PISA 調査では、義務教育修了段階の15歳児が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価」するのであって、「特定の学校カリキュラムがどれだけ習得されているかをみるものではない。」「PISA 調査では、思考プロセスの習得、概念の理解、及びさまざまな状況でそれらを生かす力を重視」⁽¹¹⁾ とあるように、学力テストというよりは、生き方に繋がる評価の在り方ではあるということである。OECD 諸国では、21世紀に必要な力について、生きるために必要な知識や技能を実生活の様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかということ、そしてそれらに「自ら」関与することを重視していることや、その内訳として読解、数学、科学におけるリテラシーが必要であることがわかった。そして、「書くこと」は、それがペーパーテストという形をとることで、読解・数学・科学のどの領域においても、必要なのである。すなわち、「書くこと」はどの教科でも必要であり、自国の言語を適切に用いることと問題解決的に言語をもちいることや相手にわかりやすく論理的に表現することが、教科を超えて共通な部分なのである。しかし、各教科に独自の思考や表現の独自性から、「書くこと」で求められる目的や内容そして表現の仕方が各教科で異なる場合もある。だから、言語活動は国語科のみで行うのではなく、以上の2点をふまえて行わなければならない。

（2）社会の要求としての客観的諸力としての「書くこと」

PISA 調査の結果は、日本の教育政策にも大きく影響を与え、2008年3月に改定された学習指導要領にも反映されている。これらにみられることは、社会・時代が要求する客観的に必要なことに、いかに自らを関与させていく力があるかということである。「書くこと」に関しては、自分の全能力を総動員して、いかに客観的に表現するか、いかに他者を意識してわかりやすく書くのかが問われているのである。

また、「教養としてのリテラシー」と「読み書き能力としてのリテラシー」の問題は、現在の社会から要求されるリテラシーを目的のみにするのではなく人間として必要な普遍的な諸力を問うものである。

PISA で問われる力、教養として問われる力も、時代・社会が要求し、人間として要求されるものであり、その意味で両者ともに客観性が問われるが、重要なことは、両者とも個々の自己の

生きるということへの組み込みを前提としていることである。言い換えれば、これらの力は、獲得が目的というよりは、自己の生きていく道具として用いているかどうかにかかっているであろう。自己が生きるということ、主観的にも客観的にも見つめることができることが重要である。現実生きるということは、自分が存在している社会や自然・科学・文化などや自分自身（身体や感情そして知能）を、受容したり様々な視点から分析し問題を感じた場合は対応策や問題解決の仕方を考えたりしながら、主観的にも客観的にも選択し続けていくことである。主観的である意味合いは、自分の腑に落ちなければ、いかに客観的に正しいことであっても自分にとって意味が持てないからである。もちろん、自分の腑に落ちるレベルを快楽的・生理的欲求レベルから引き上げていく教育活動があってこそ、より主観と客観の距離は短くなる。だが、大人からすればわかりきったことでも、身体的・情緒的・知的発達途上にある子どもが、今の段階において自分で感じ考え行動し、そして納得することが重要なのである。

3、生活指導における「書くこと」の意義

——主観的生き方から客観性の獲得へ——

(1) 生きる要求としての「自己を語る」こと

現在、自己を語ることにより自己を開放しようとする研修会や、自分のホームページやブログなどで自己を語る人々が増加している。また、自分を語ることの意義が多様に解釈され、広義の人間発達援助論としてナラティブ・アプローチへの関心の高まりがみられるようになった。医療や看護、教育などの分野で、人の生き方を援助するために「自己物語」(self-narrative)の関係論的な再構築も重要な研究視座となってきている。

子安潤によれば、「個人を関連する集合的アイデンティティへと同化する圧力が強まっている。」この社会的同化圧力が個人にかかるとともに、他方では多くの者に「個人の意識・認識・行動のレベルにおける自己物語の囚われから抜け出すことができず、自己との和解・他者との和解ができにくい事態がある。」このような事態をうみ出す社会状況の中で、いかにすれば自己を開放し、自己から解放された個人になることが出来るであろうか。開放・解放に方向性を持つには、単に自己を語れば良いというわけではない。「ナラティブは、その人の現実を立ち上げる説明モデルだが、それによって不可避免的に他の現実への目をふさぐ、また、様々に流布されている既存のナラティブや支配的物語などの影響を含む社会的規定性を逃れることはできず」にいる。教育に求められるのは、「子どもたちのナラティブを主観的で矮小なままに留め置く」個別的で非集団的なものではなく、「既存、既存のナラティブを反省的にとらえ、当人にとってより適切なナラティブの再構成を継続できるようにすることである。」⁽¹²⁾ 自己は語られねばならないが、再構成に向けての反省的に自己を振り返るときに、開放・解放されていくのである。

(2) 自己確立のための言葉と「書くこと」

社会から要求される諸力を獲得するために書くという表現をし、そこでいかに自己関与しているか否かで測られるのみでは、「書くこと」の人間としての力の獲得において十分とはいえないし、一方的な社会の要求であり、教育の一面でしかない。個々の子どもが「書くこと」の意味は何か、子どもからの意味を問わねばならない。

2008年7月24日日本学術会議言語・文学委員会が報告した「日本語の将来に向けて——自己を発見し、他者を理解するための言葉——」では、現在の社会変容に対応した新しい人間関係のありようが未だ模索されている最中であるということによる社会の不安定化と、グローバル化による異文化との日常的な接触という、現在の日本における問題を解決する要に「言葉」があることを強調している。そして、以下のことを提言している。それは、自己を発見し、他者を理解するための言葉の獲得である。そのためには、自己の体験の言葉化、経験を理解する言葉の獲得とそこからの学習が必要である。さらに、グローバル化時代に必要とされるのは、共感するための言葉の獲得をめざすことであり、文化的背景や価値観の異なった相手を理解し、対話しようとする態度である。⁽¹³⁾

言葉に関してのこのような基本的な考え方の必要性が提言され、とりわけ「書くこと」について言及している。そこで強調されるのは、自己発見のための「書く」作業の重要性である。「書くこと」は他者に語りかける行為でもあり、自己を客観的にとらえることを教えることである。「書くこと」により、既知の知識の整理が可能だけでなく、それまで意識に上らなかったことを発見する「知覚変革」が可能となる。「『書く』時間は『考える』時間でもある。それは自分自身に問いかけ、自分自身と向き合う時間であり、自分発見の契機となる。同時に書くことは、他者（あるいは他者としての自分）に語りかける行為としての側面を持つため、自己と他者の対峙を仮想体験することができる。……こうして自らの閉じられた認識空間から出て、他者との共通の場に置かれることに耐えうる言葉を探することは、普遍的認識へと自己を開くことである。『書く』というすぐれて個人的営為は、実は他者による自己陶冶への第一歩なのである。……単なる既知の知識をまとめる『知識陳述』ではなく、それまでの認識を組み替え、新たな自己発見につながる『知識変革』型の書く行為を指導することが肝要であろう。」⁽¹⁴⁾

自己を語る先に、思考し、自己発見し、他者に語る意識、普遍的認識へ自己を開くという方向性があるのはじめて、「書くこと」の発達における意味が成立するのである。そして、さらなる自己発見につながる概念崩しや知識改革があって、発達が成立していく。そのような指導が、学校教育には必要なのである。

(3) 生活指導としての「書くこと」の条件

社会からの要求としての「書く力」は、教育のなかでも陶冶の機能を主とした教科（授業）のなかで培われる。また、生きるための要求としての「書く力」は、訓育の機能を主とする教科外

活動で培われるべきものである。両者の「書く力」の道筋は、前者が客観的な教育内容を、いかに主体的に学ぶかという方向付けであり、後者は主観的な自己を語ることでいかに客観性を獲得していくという道筋である。もちろん、教育の歴史の中で解明されてきた「陶冶と訓育の統一」は、具体的な教育活動のなかで絶えず問われなければならない。すなわち、両者の道筋をつなぐ指導をなくして、学校の教育活動は存在しない。いいかえれば、ここにこそ、教師の専門性があり、ソフィストとソクラテスを統一させる教師力がみえるところである。

すなわち、訓育という人格形成を主たる目的とする生活指導における「書くこと」は、あくまで主観的に「書くこと」からはじまり、社会の要求する力を主体化していくことと結びつけていかねばならない。自らの生活を主観的に「書くこと」により、自己を表現する過程や結果としての自己を観ることで、自己の第一の変革の機会となる。さらに、書いた後に他者が関わることで、自己の第二の変革の機会となる。その際に、具体的には次の条件を必要とする。共感しあい対話しようとする親密な他者（教師や友達、学級集団）の存在、彼らと具体的な体験とそこで表現されるさまざまな具体的な言語、この体験を振りかえるときに生じる自己のことばや他者のことば、これらを絡ませることにより自己のなかに他者を住ませ自己の中の他者と対話する機会。こうした経験の中で主観的事実をより客観的事実として読み取る力を持ち、主観的でありつつ客観的な目をもつ自己の形成が可能となる。教師は、一つ一つの機会の保障と方向づけを考えた指導を行わねばならない。個々の子どもが自らの生活を「書くこと」において、教師が受容的共感的な他者になり、互いに受容的共感的な仲間となる学級集団を育てつつも、いつも客観的社会要求を意識した発達要求を子どもたちに持たせようとする中で、「書くこと」は成長と結びつき、その意義を持つ。現在生きている個々の子どもの「私の声」としての文字表現を互いに受容し共感し尊重しつつ、発達に応じた要求のもとで集団や社会の「みんなの声」としての文字表現にも育てて高めていくこと、このことが生活指導における「書くこと」の指導で重要なことである。

さらに、このような中でこそ、教養としてのリテラシーが育ち、文字は文字のとしての意味を持つのであろう。

註

- (1) プラトン 『饗宴・パイドロス』 岩波書店 1974年 p.254-255
- (2) 茂呂雄二 『なぜ人は書くのか』 東京大学出版会 1993年 p.43-44
- (3) 小椋たみ子 「言語獲得」『言語心理学』 2006年 朝倉書店 p.158 .Bloom,P .2000 How Children learn the meaning of words. Cambridge, MA, London, England : MIT Press
- (4) 前掲 小椋たみ子 2006 P.163-164 Tomasello,M. (2003). Constructing a language : A usage-based theory of language acquisition. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- (5) ヴィゴツキー 柴田義松等訳 『新児童心理学講義』 新読書社 2005年、p.82
- (6) ヴィゴツキー 柴田義松等訳 『思考と言語』 新読書社 2007年、p.285-293
- (7) 岡本夏木 『ことばと発達』 岩波新書 1985年 p.13-69

- (8) 文部科学省 「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2006 年 調査国際結果の要約」
- (9) 佐藤学 「リテラシー教育の現代的意義」 日本教育方法学会編 『リテラシーと授業改善——PISA を契機とした現代リテラシー教育の研究——』 図書文化、2007 年、p12-15
- (10) 前掲 佐藤学 p.19
- (11) 文部科学省 「OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2003 年 調査国際結果の要約」
- (12) 子安潤 「同化としてのアイデンティティから対象との関係選択へ」 日本生活指導学会第 26 回研究大会発表、2008 年 9 月
- (13) 日本学会議言語・文学委員会報告 「日本語の将来に向けて——自己を発見し、他者を理解するための言葉——」 2008 年 7 月
- (14) 前掲 (13) p 8～9