



Title	作品<教材>の言語認識について(2) : ディルタイの表現の第二・三部類の基底を手掛かりに
Author(s)	清野, 隆
Citation	年報いわみざわ : 初等教育・教師教育研究, 12: 23-30
Issue Date	1991-03
URL	http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/8559
Rights	本文ファイルはNIIから提供されたものである。

作品〈教材〉の言語認識について(2)

— ディルタイの表現の第二・三部類の基底を手掛かりに —

清 野 隆

I

前稿で記した作品〈教材〉の理解とは、児童生徒が作品〈教材〉を読むことにより、作者と共通の概念や判断が児童生徒に成立してくることを意味していた。①そのためには、児童生徒が作品〈教材〉に言語表現されている概念や判断に対して、既にその概念や判断を理解できるだけの論理構造を保持していたことになる。そのことにより作品〈教材〉の理解は成立するのである。つまり、作者により言語表現された作品〈教材〉の概念や判断は、児童生徒にも共通の概念や判断が成立し得る可能性があるという前提に基づいて理解は成立することになる。

しかし、教師が児童生徒の内面にもう一步深い作品〈教材〉の理解が成立していることを認識するためには、児童生徒を生命の統一体 (Lebenseinheit) 人間性の統合体 (Totalität der Menschennatur) であるという考えが必要である。児童生徒の思考の論理構造を全体的、統一的な生命の本性と分離しないで、作品〈教材〉の理解を考える必要がある。ディルタイは人間を、「知覚・表象および思惟という素材から作り上げているように見えても—いろいろな力をそなえた全体的人間、意欲的、感情的に表象する存在者」②である、と記している。つまり、児童生徒を知・情・意の統一体、生命を表現する存在者として教師は理解するのである。思考・感情・意志がばらばらにあるのではなく、調和のある生命全体における統一体としての思考・感情・意志が存在するのである。換言するなら、児童生徒は構造連関 (Strukturzusammenhang) として存在しているのである。

同様に、作品〈教材〉は作者の思考や判断の論理構造としての表現を示しているのではなく、作者の生命の統一体の現れとして、言語表現されたものである。生命の統一体の一つの形としての作品〈教材〉を、生命の統一体として存在する児童生徒が理解するのである。

作品〈教材〉が表現した人〈作者・筆者〉の所有から、作品〈教材〉が理解する人〈児童・生徒〉の所有へと移っていくためには、作品〈教材〉の表現に児童生徒が生命の統一体として係わった時に、はじめて可能になる。作品〈教材〉と児童生徒の生命の統一体が係わった時、教材価値が生じてくる。児童生徒は、自己の体験の拡充と深化を求め続ける意欲的な存在者である。従って、知・情・意の全体的な人間として、作者の生命の統一体である作品〈教材〉の言語表現を客体の生でとらえ、主体の生へと組み入れていく。児童生徒は目的をもった意欲的存在者ゆえに、作品〈教材〉に表現されている客観精神を理解するという行為も生じてくるし、学習も展開されていく。

児童生徒の生命は、作品〈教材〉の表現を通して、そこに描かれた「客観精神」(註1)と係わった時、変化が生じてくる。「客観精神」と係わった時、学習の「意義深さ」を確立する。「意義深さ」は、作品〈教材〉の「客観精神」と児童生徒の生命との「作用連関」(Wirkungszusammenhang)に基づいて生じてくる。

作品〈教材〉に描かれた「客観精神」が作用連関によって、児童生徒自身の人生の意義深さを拡大するものとして寄与するから、その作品〈教材〉は児童生徒の理解する対象と成り得るのである。作品〈教材〉に描かれた「客観精神」が自己の幸福を実現する(註2)ものとして寄与するから、その作品〈教材〉は児童生徒に理解されるのである。

それゆえ作品〈教材〉を理解した時に、その児童生徒なりの理解の結果を示すのである。一人ひとりの児童生徒の理解に差異が生じながらも、その児童生徒なりの理解が成立した時には、作品は教材となり学習が展開されていくのである。

換言するなら、児童生徒自身の生きることによって作品〈教材〉が係わらないかぎり作品は教材として成立してこない。作品〈教材〉の「客観精神」を理解することが、児童生徒の自身の生き方になんらかの役割を果たさないかぎり、作品は教材とはならないし、教材の言語表現を理解したことにはならない。

註1 ヘーゲル (Georg Wilhelm Friedrich Hegel 1770~1831) の精神哲学における客観精神とは「たんに個人的でなく、客観的な世界のうちに実現している精神を意味する。絶対者が歴史のうちに自己を実現していくかぎり、客観精神はこの歴史のうちにあらわれている絶対者を意味する。従って、客観精神は超個人的なものを意味する。」

ヘーゲル「世界の名著44」岩崎武雄訳 昭和43年 中央公論社 pp61~63を要約する。それに対して、ディルタイは、「個人間で成り立っている共同性が感覚の世界で客観された形態」とであると記している。

ディルタイ「解釈学の成立」久野訳 以文社 1982年 p84

従って、文学作品〈教材〉などは、共同性が感覚の世界で客観化された表現形態の典型ともいえる。ここでは、ディルタイの考え方に即して「客観精神」という言葉を用いている。

註2 ディルタイによれば、人間が対象を理解することによって、自己の内面の拡大と掘り下げを生じながら、自己形成を成し遂げる。そのことは、同時に自己の新たな世界を開示することを意味する。それは、人間が歴史の創造性に参加する力をもっているからである。反面、歴史の現象は有限であり、相対的であることを意識するから人間開放に至る。従って、作品〈教材〉を理解することは、児童生徒一人ひとりが歴史的存在者である限り、歴史の創造性に参加し、同時に自己表現をなしえることから、“自己の幸福を実現する”ことになる。

引用文献

- ① 拙著「作品〈教材〉の言語認識1」語学文学第28号 1990年
- ② ディルタイ「精神科学序説」(上巻)上田・山本訳 以文社 1979 p13

II

では、児童生徒の生命と作品〈教材〉の理解との連関とのしくみを一層明らかにするために、生命と作品〈教材〉の連関によって生じてくる主な要素である“時間性”“意義”“感情及び価値”について考えてみたい。

(1) 時間性 (Zeithichkeit)

児童生徒は、作品〈教材〉に描かれた「客観精神」と自己の生とが係わって時、その結果を表現する。体験の本性は、係わりあいから自己の立場を決め、態度を示すことにある。それも、言語(註1)としてである。

児童生徒が自己の理解の結果を言語表現した時には、自己の内面に作品〈教材〉との係わりあいから起こってくる状態の変化を示しているのである。その時、児童生徒の内面に生ずる「想起」は独自の意義をもつのである。なぜなら、「想起」することによって、自己の体験をさかのぼってとらえるからである。「想起」することによって、自己の体験は内省の対象となるからである。児童生徒は、既に体験し、理解したことを「想起」し「内省の対象」とすることによって、現時点で学習している事柄を克服する態度が生じてくる。また、作品〈教材〉に言語表現された概念や判断を明確に意識するのも「想起」においてである。

作品〈教材〉の言語内容を理解するという言語体験は、既存の体験に基づく言語理解を基底とし、その体験に基づきながら、作品〈教材〉の言語内容の理解を未来において予見することにある。その時、「想起」は未来に対して上位の立場にある。なぜなら、「想起」からのみ作品〈教材〉の言語内容の理解はおこなわれるからである。従って、ある部分的な言語表現の内容理解は、それと関連した言語表現の理解に基づいて見通しをもつことになる。このような理解における生の範ちゅうは、生の時間性ととの結合において独自の意義をもつ。児童生徒に過去や未来を感じさせる表象が起こるのは、時間体験においてである。(註2)ディルタイは「われわれが現在として体験することは、たった今現在であったことへの記憶をいつもその中に含んでいる。一瞬過ぎたとしても、過去のことが現在における力としてなお作用を与え、現在に対して意義を持つので、想起されたことはまざまざと現れるという独特な性格がある。」①と記している。

つまり、今ある言語表現を理解したことが、一瞬に過ぎるにしても、その理解したことは自己の生に作用を与え、現在に対して意義をもつのである。一瞬一瞬の現在こそ、さまざまな過去を想起し、さまざまに未来に希望的な予見を抱きながら実感を感じて生きている瞬間である。この実感こそが現在という瞬間なのである。実感は一瞬にして記憶になり、未来に現れてくる意識とも対立するのである。このように生活時間〈内容時間〉と物理的時間〈形式時間〉の根源的統一の中で、人間の生は具体的なさまざまな思いを抱くのである。

現在という一瞬に生ずる実感の仕組みを、木村敏は、「こと」と「もの」との連関で次のように記している。「ことばはそれ自体一種のものでありながら、そのなか生き生きしたことを住まわせる。」②と記し、具体的に「『古池や蛙飛び込む水の音』という芭蕉の俳句は『古池、蛙、水の音』といったもののイメージ、飛び込むということが不可避的にももの化されたイメージ、それにこれだけのことばを並べたときに語音やリズムなどといった音声学的な特徴を作り上げるイメージ、そういったもの的なイメージの総合がその背後から純粋なことの世界をはっきり感じとらせてくれる。」③と記している。木村は、「もの」を認識としてとらえ、「こと」を存在としてとらえていることがうかがえる。それは、すでにディルタイの枠を越えてしまうことになる。が、児童生徒が作品〈教材〉の言語表現を理解するということは、言語表現そのものが指し示す対象としてのもののイメージと、音声的なリズムが作り上げるもののイメージと、純粋な作者の生命的世界のこととの統一する存在において理解するのである。

では、児童生徒が時間体験によって、既存体験を「想起」し、「内省する」ことは、作品〈教材〉の理解にどのような作用を与えているのか。

自己の既存体験を内省することは、作品〈教材〉の理解において、言語表現をある固定した理解と結びつけることである。生命の働きが固定化した作品〈教材〉の理解にとどまるなら、それは受動的な理解である。

しかし、生命は時間の流れの中である方向を実現していこうとする行為として生ずる。生命は未来に向け、能動的に自由に働く。その時、児童生徒の内面には既存体験による記憶の制約を受けながらも作品〈教材〉の理解におけるさまざまな可能性を生じさせてくる。従って、作品〈教材〉は理解する一人ひとり児童生徒によって、多種多様に理解されることになる。作品〈教材〉そのものが、時間の流れの中で、常に新たなる意義をもって、児童生徒に理解され続けるのである。児童生徒が作品〈教材〉を理解しようとする時、言語表現の流れに即して連続的に理解していこうという意向が生じてくる。自己の内面に想起するさまざまな言葉の中から価値づけをおこない、選択し、表現しながら作品〈教材〉を理解していく。その連続過程が言語表現の理解・解釈過程である。換言すると、言語理解に支えられた読解過程であり、読書過程である。

児童生徒は、その理解・解釈の結果を、そのつど作品〈教材〉の展開に即して表示する。それはディルタイが表現の第二部類とした断片的・部分的に示めされる「行為」(Praxi)「実践」(Handlung)の表現にあたるものといえる。

児童生徒は、作品〈教材〉の理解・解釈の結果を口頭発表し、ノート記入し、時には演技などの行為・実践として表現する。その表現のいずれもが、断片的・部分的なものである。しかし、そこには一つ一つの言語表現の理解・解釈に基づいた想像力が生きて働いた結果としての、行為・実践の表現である。行為・実践の表現は、作品〈教材〉の言語表現と係わりを通して、現実的な範ちゅうと共に可能性の範ちゅうも表しているのである。それは、一人ひとりの児童生徒の生き方の内容〈言語理解の内容〉が時間体験によってどうであったかを示しているのである。なぜなら、現在というこの一瞬による時間体験での作品〈教材〉の断片的・部分的な言語内容の理解・解釈が、その児童生徒にとって作品〈教材〉全体を理解・解釈を行うにあたり、どのような「意義」をもつのかと重要に係わっているからである。ディルタイは「生涯という連関は人生のそれぞれの部分が全体を理解するために有する意義の範ちゅうによってのみとらえることができるということと、また同様に人間の生活の各断面もその全体に対する意義の範ちゅうに依存しているということである。意義こそ生をとらえるための包括的な範ちゅうなのである。」④と記している。

(2) 意義 (Bedeutung)

では、生をとらえる包括的な範ちゅうであるところの「意義」とは何であるのか。

例えば、ある児童生徒にとって、ある作品〈教材〉を学習したことが、“有意義” (Bedeutsamkeit) であったと言えるのは、作品〈教材〉の「客観精神」がその児童生徒の生き方と係わった時である。あるいは、作品〈教材〉のある断片的・部分的な言語表現を理解したことが、文や段落、さらに文章全体を理解するのに役立つ時、その語句を理解したことが、“有意義”であったと言えるのである。ディルタイは、「意義深さとは、作用連関にもとづいて生まれるもので、ある部分が全体に対して、どう意義があるかを定めることである。」⑤と記している。

換言すると、児童生徒にとって、「意義」は作品〈教材〉を理解する手がかりであり、自己の想起や可能性を通じて、自己形成を認めることのできる部分である。

作品〈教材〉のある断片的・部分的な言語表現を理解したことが、その児童生徒の次の理解に一定の影響を及ぼした時、その児童生徒の新たな可能性を開示したことになる。

また、作品〈教材〉は、児童生徒に理解された時、「意義」を有するのである。特に、文学作品についてディルタイは、「文学が出来事を創りあげるのは、文学は空想によって自由に描くという特徴があって、出来事の細部が意義深さを持たされることによってである。生活の態度に関していえることはすべて文学されるし、また文学はこのような人生そのものとの係わりを力強く表現する。」⑥と記している。作者によって人生の「意義深さ」を言語表現した作品〈教材〉を、児童生徒は自己の「意義深さ」において、理解するのである。

作品〈教材〉を理解した児童生徒は、その「意義深さ」を表現するから、何をどう理解したかを教師や他の児童生徒は認識することができる。互いの「意義深さ」を認識することは、新たな「意義深さ」を培うことになる。

児童生徒は、作品〈教材〉の断片的・部分的な言語表現の意義を理解すると、そこから理解し得る新たなものを求めて、さらに作品〈教材〉を読みすすめていく。このような内面的な体験が生ずるのは、作品〈教材〉の言語表現そのものが、追創造・追体験が可能であることによる。作品〈教材〉の言語表現の理解がサインやシンボルの範囲(註3)を越えて、生命の現れとしての深い意味を求めることができるのは、言語表現を児童生徒が追創造・追体験を成し得ることによってである。

作品〈教材〉の「意義深さ」は、児童生徒の問題意識と密接に関連している。自己の問題意識が作品〈教材〉の追創造・追体験を通して生かされ、新たな世界を開示する時、作品〈教材〉はまさに「意義深い」ものになる。

作品〈教材〉そのものは、作者が環境との作用連関で生じた内面的「意義」を言語表現という外面的な形式である作品という形に表現したものである。ディルタイは、「意義とは、体験されたことや追体験されたことの経過をふまえて記憶を生む統一体である。しかもその経過の意義の本質は、

体験とかかわらない統一にあるのではなく、その意義はこの体験の中に意義の連関を構成するものとして含まれているのである。」⑦と記している。

作者の「意義深い」作品〈教材〉の言語表現を、児童生徒が積極的に価値あるもの、つまり「有意義」なものとして理解するかどうかは、「意義」が「感情」と結びついて生じるからである。

(3) 感情 (Gefühl) 及び 価値 (Wert)

では、作品〈教材〉の理解と感情及び価値は、どのように連関しているのだろうか。

児童生徒の生命と作品〈教材〉の言語表現が係わった時、言語内容の理解は価値規定の形で表現される。また、作品〈教材〉の言語表現に対して、児童生徒が積極的あるいは消極的態度を示すのは、言語内容と自己の記憶内容の感情とに結びつくからである。つまり、児童生徒が作品〈教材〉を読みながら、この表現の部分はおもしろい、あるいはかわいそうなどさまざまな気持ちが生じてくるのは、言語内容と記憶内容の連関による。特に、児童生徒の初発の感想は、作品〈教材〉に対する興味や関心や意欲、さらには問題意識の方向性を示唆している。確かに、感情は生命を動かすことになるが、思考は感情の上に立って、作品〈教材〉の表現内容と関連づける働きをする。そこに、作品〈教材〉の表現内容に対する価値観と価値概念が成立する。

価値は、作品〈教材〉を感情的にとらえる児童生徒の内面といつでも特別な関係で内的に連関している。しかし、それは作品〈教材〉そのものの性格とは別のものである。だが、常に価値は、理解の主体者である児童生徒と離れては存在しえない。

児童生徒の生命は、作品〈教材〉の断片的・部分的な表現に従い、言語表現を理解しながらさまざまに変化する。現に理解した作品〈教材〉の表現の部分に、自己の既有体験のいろいろな可能性を理解の中に含み込んでいるのは、価値概念による。

また、意志は目的を決めるために作品〈教材〉の表現の展開に即して、言語内容を評価する。それは、児童生徒の内面において価値の比較でなされる。児童生徒が、既有体験によって培ってきた価値観と、作品〈教材〉の言語内容に即した理解によって培った価値とを比較することから、断片的・部分的な言語内容に対する価値を評価し、表現の展開に即して、次の断片的・部分的な表現の理解を生じさせる。それによって、価値は新たな概念的自立性を得るし、価値を成り立たせる。

児童生徒を人間たらしめているのは、価値を志向し、価値に規定されて存在するところにある。価値観は、感情、意志、目的、思考などを統合する力であり、その力によって作品〈教材〉の言語内容に対する評価がなされる。作品が教材になるということは、作品〈教材〉の価値が児童生徒の問題意識に組み込まれて働くことを意味する。その時、作品〈教材〉の言語内容は、その児童生徒にとって価値をもつということになる。

このことを、価値と目的との連関で、再度考えるならば、作品〈教材〉を理解するという体験において、部分的な表現に即した、その瞬間、瞬間において体験される価値は、ばらばらである。だから、作品〈教材〉の表現の読みの流れの中で体験された価値は相互に比較できる。児童生徒は、作品〈教材〉に表現された登場人物の生き方や出来事に対して、それぞれの価値を自己に組み込みながら、比較し、理解する。それは、児童生徒自身の自己形成の過程であり、作品〈教材〉の理解にともなう価値変革の過程であるといえる。

また、目的は未来を志向することから生じるが、それは価値を前提とする。児童生徒が現在という時間性の流れの中での瞬間に実感を抱いて生きているのは、作品〈教材〉の表現と係わった時、その言語内容に積極的価値や消極的価値を感情において体験しながら、未来を志向し、そこから目的が生ずるからである。目的相互の関連は、可能・選択の従属の連関である。

さらに、児童生徒が目標とその手段を選択する過程は、価値観に規定される。目標と観念と現実との関係において、その観念とこれを実現するための現実の中に見いだされる手段を考慮することから、行為が生じてくる。行為について、ディルタイは、「行為はなにかを伝達しようとする意図から生ずるのではない。」⑧と記しているように、行為は、何かを成就しようとする意志や目的か

ら生じてくるのである。その行為が作品〈教材〉の理解の結果として表現という形で表れ、教師が児童生徒を認識する手掛かりとなるものである。あらかじめ児童生徒の行為を予想し、計画化して作成したものが、教師の学習計画（指導案）である。それは、あくまでも予想、計画であって児童生徒の具体的な行為にともなって、柔軟に変更しなければならないものである。

児童生徒が作品〈教材〉を理解するであろう結果を、教師がある行為とし予想し、表現する。それは、教師が児童生徒の内的世界を開く過程をさぐる手掛かりとなるものである。その手掛かりは児童生徒が作品〈教材〉の理解の行為として表現された次の瞬間に修正され、是正されながら連続的に再構成される。再構成されることによって、教師は児童生徒の次の行為を予想する。

一方、作品は、作者が自己の感情で理解し、価値規定したことを表現という行為において、文字言語で表記したものである。ある部分的表現は、次の部分的表現との連関において、修正され、是正されながら、一つのまとまった作品として描かれていく。

児童生徒は作品〈教材〉の表現を理解する時、客体の生が主体の生を自覚し、掘り下げることによって、より広い可能性が内面に生ずる。作品〈教材〉が自己を自覚する対象となるということは、作用を与えると同時に作用を受けることになる。児童生徒は作用を受ける一切のものに対して感情が加わる。そこに人格という独自の価値をもつ固有の概念が生まれる。

児童生徒の価値概念の形成は、作品〈教材〉の表現を理解することから成立する。作品〈教材〉の表現を追構成・追体験することにおいて、生きる主体としての一人ひとりの児童生徒の感情が一段と明瞭になってくる。その時、その児童生徒の固有の価値である人格は、外的な対象の性格をもって現れてくる。その児童生徒の人格はその児童生徒をとりまく世界と連関しながら表現という客観的な姿として現される。それは、その児童生徒が作品〈教材〉の表現を理解することから、何を学び、どう感じたかを現している。

作品〈教材〉の表現と体験と理解における一貫した性格は、理解と価値と目的の樹立とが互いに連関して、構造連関をなしていることにある。児童生徒が作品〈教材〉の言語内容を理解したと体験において感じるの、理解する時に自己の意志で樹立したものだけが目的となり、また、自己の思考で確認されたものだけが真実となりえるからである。さらに、児童生徒に望ましい感情を与える作品〈教材〉の言語内容が、その児童生徒にとって価値を有するのである。

註1 この場合の言語という言葉は身体言語、音声言語、文字言語の総称に用いた。

註2 ボルノーはディルタイの時間体験を「ここでは（生）時間は、その『中で』で生が生起する単なる外的形式ではなく、時間性が生自身の実体をなしているのである。生の本質は、この時間性から眼を離しては叙述できない。ここでは、形式と内容が互いに融合し合っており、この融合の中で—正確に言えば根源的な統一の中で—人間の生が生起する、ある別の具体的時間が生ずるのである。あるいは、さらに正確に言えば〈時間の〉一般的な定義はどれも、その中で『具体的な』つまり、人間がその生の中で内的に体験する時間が形成される形式的な枠なのである。」と説明している。

ボルノー「ディルタイ—その哲学への案内」麻生建訳 未来社 1977年 pp217～218

註3 サインとシンボルの根本性質についてランガー(Susanne Knanth Langr 1895～)は「シンボルが主観を導いて、その対象を表象させる『心に描かせる』のに反して、サインは主観に対して対象を報告する。」と記している。ソシュール(Ferdinand de Saussure)のパロールはシンボル、ラングはサインと同様の意味に用いられている。ここでは、サインやシンボルの範囲を越えてと記したが、サインとシンボルの統一概念として、生命を理解する働きとしての言語の働きを考えたい。

ランガー「シンボルの哲学」矢野・池上・近藤訳 岩波書店 1960年 p72

引用文献

- ① デルタイ「精神科学における歴史的世界の構成」 尾形訳 以文社 1981年 p16
- ② 木村 敏「時間と自己」 中央公論社 昭和57年 p22
- ③ ②と同掲書 p23
- ④ ①と同掲書 p210
- ⑤ ①と同掲書 p219
- ⑥ ①と同掲書 p221
- ⑦ ①と同掲書 p216
- ⑧ デルタイ「解釈学の成立」久野訳 以文社 1982年 p78

Ⅲ

これまで記してきたことは、児童生徒の生命の統一体の主要要素である、思考・意義・感情・価値・目的などが、分解することのできない生の範ちゅうとして、どのように作品〈教材〉の理解との係わりにおいて作用するかということである。

これに対して生の構造という範ちゅうは、作品〈教材〉の言語表現に児童生徒が係わることににおいて、生命の統一体を基底としながらも、繰り返し、具体的な表現の一つのまとまった単位となって現れてくる。教師や児童生徒相互は、その繰り返し現れてくる表現を分析することで、互いの生の構造を理解する。

生の構造は、児童生徒が作品〈教材〉の言語表現を理解することによって生じてきたさまざまな思いを首尾一貫したものに統一し、一般化することにある。生の構造は、一般化されることにおいて、児童生徒の生活経験がつくられる。一般化されたものは、作品〈教材〉との連続的な係わりを通して、意義を生じ、絶えず自己の深化と拡大とを繰り返しながら、さらに一般的生活経験として作りかえられていくのである。

作品〈教材〉の言語表現に表された事柄は、生活経験において帰納的に取り扱われ、一般的知識となっていく。デルタイは、一般的生活経験について「なにかある範囲に属する人々によって作られ、その人々に共通な、いろいろな原則のことである。……一般的生活経験の特徴は、それが共通な生活によって作られたものであるということである。」①と記している。

このことを狭義な意味で、作品〈教材〉の理解において考えるならば、作品〈教材〉の理解において共通な原則とは、言語記号であり、言語の意味内容であり、文法的規則であり、文章構成のしくみである。それらは、言語の規則であると同時に作品〈教材〉の内容理解と結び付いている。

作品〈教材〉そのものが日本語の一定の文章構成や文法構造に従いながら、言語表記されたものである。故に、作品〈教材〉を理解する児童生徒自身も、一定の文章構造、文法構造、そして表記された概念に従いながら理解するのである。

作品〈教材〉を理解することによって、個人の観点は是正され、修正される。さらに、理解した結果を児童生徒が相互に表現することによって、共に学習している教師や児童生徒との連関が生まれ、個人の観点は是正され、修正される。作品〈教材〉の理解は一人ひとりの児童生徒を起点としながらも、個人を越えたところにおいて相互に関連している。なぜなら、作品〈教材〉の理解によって生じた一般的知識の結果は、共に学習している児童生徒全体に作用すると共に、児童生徒一人ひとりにも同じく係わりあっているからである。

共に学習している集団は、一人ひとりの児童生徒の生活を越えた連関の中で実現する内容、価値、目的によって、独立の存在を保ち、独立の発展を遂げる。そこに協働経験の場としての学習が成立してくる。児童生徒にとって、言語による自己形成の場が、同時に他者形成の場として学習が展開されていく。

作品〈教材〉の言語表現の理解は、相異なる作者の生命と児童生徒の生命が一致するところにある。また、共に学習する場は、相異なる児童生徒の生命が一致するとき、集団としての知識が生まれてくる。それが、作品〈教材〉の理解を連続的に発展させるし、学習そのものを連続的に発展させる。

共に学習する一人ひとりの児童生徒が、共に学習の場を維持し、集団の発展に役立つ目的を実現していくのである。一つの作品〈教材〉の個々の言語表現に対して、児童生徒の一人ひとりの理解が異なっても、集団の場では、より高次の作品〈教材〉の理解へと弁証法的に発展していくのである。

児童生徒一人ひとりには、常にその児童生徒なりの時間における立場と、空間における立場を表現しているのである。それも、作品〈教材〉の表現と教師や他の児童生徒の理解の表現を内面的に連関させながら、自己理解をしていくのである。そこに、相互理解による生命の発展がある。

この方法が、科学的認識としての客観性を保持するためには、作品〈教材〉の言語表現の理解を一つの作用連関と考えるところにある。(註1)

註1 デイルタイは、ある科学の対象を生と表現と了解という連関に基づく態度によって知られるときだけ、その科学は精神科学にとって、科学的認識の対象となりえると考えている。

参考文献

- ① デイルタイ「精神科学における歴史的世界の構成」 尾形訳 以文社 1981年 pp80～81

(本分校 国語国文研究室)