

# 学習の基底としての「経験」のもつ意味

——「コード組み換え」としての学習——

高 橋 勝\*

## The Meaning of "Experience" as the indispensable Foundation of Learning

——Learning as the "Transformation of Codes"——

Masaru TAKAHASHI\*

### 問題の所在

子どもの「生活経験」の貧困化が指摘されるようになってすでに久しい。1987年12月に発表された教育課程審議会「最終答申」では、小学校低学年に「生活科」を新設することを提言したが、その大きな理由の一つとして、「直接体験を重視した学習活動」<sup>1)</sup>の回復をあげている。1989年3月に改訂された「小学校学習指導要領」で、「生活科」が新教科として組み入れられることになったが、その目標や内容に関する記述の中で、特に目立つのが、「かかわり」という言葉の多用である。

「自分と身近な社会や自然とのかかわりに始まり、人々及び公共物とのかかわり、自然とのかかわり、多くの人々とかかわっていること」等のように、たった2頁半の記述の中で、「かかわり」という用語が、実に7回も繰り返されている<sup>2)</sup>。これは、「生活科」が、「かかわり」というある種の「関係性」を示す概念を抜きにしては説明できない性格のものであることを示唆している。

それでは、「自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち」といわれるときの「かかわり」とは、厳密に言うとは、どのような状態を指すのであろうか。この疑問に答えるためには、やはり「経験」という概念を避けて通ることはできないと思われる。本論で詳しく述べるように、「経験」という言葉こそ、人間の、自然、事物、他者への「はたらきかけ」、「関係性」、「かかわり」それ自体を表わす豊かな教育学的概念であるからである。この「経験」という概念を中心に据えて、現在の（すなわち高度経済成長期以降に育った）子どもの「生活世界」をみていくと、およそ次のような二つの大きな特徴を読み取ることができる。

\* 教育学教室 (Dept. of Education)

第一に、各種の調査結果が示すように<sup>8)</sup>、高度成長期以降に育った子どもは、なまの自然や事物、他者との「かかわり」から切り離されて、ますます既成の〈モノ〉の世界に取り囲まれつつある。なまの素材、他者に直接「はたらきかけ」ながら、自分たちの力で、何かを「作り出す」という「経験」が極度に狭められつつある。

第二に、今日の高度情報社会は、そのような諸関係から切り離された子どもを、逆に、映像、活字、記号などのメディアを介して、「二次的ことば」<sup>9)</sup>の世界に吸収しつつある。

こうして、「モノそのものの知識」ではなく、「モノについての知識」ばかりを所有する子どもが増大しつつあるという指摘もなされている<sup>5)</sup>。これは、単に「生活科」を新設して、その中で「かかわり」を回復させるというだけでは恐らく対応し切れない、学校教育全体のあり方が問われる本質的な問題を含んでいる。上記のような「経験」のもとでは、学校における子どもの「学習」それ自体も、成立しにくくなっているのではないか。仮に授業が成立しているように見えても、そこにおける子どもの「理解」の仕方に、ある種の傾向が見られるのではないか。

このような理由から、本稿では、子どもの学習活動の基底としてはたらく「経験」のもつ意味を、論理的に再検討していきたいと考える。その際、これまで多分に自然主義的、操作主義的に解釈されがちであった J. デューイ (John Dewey, 1859-1952) の「経験」(experience) の概念を改めて取り上げ、子どもの生きる「意味世界」を形成する母体として、「経験」を再解釈し直す視点を提示したい。これによって、「経験による学習」の営みを、子どもが、自己の「意味世界」そのものを、自己組織的に「組み換えていく」営みとして捉え直す視点が開かれてくると考えられるからである。

## I. 子どもの「生活経験」の貧困化をめぐって

子どもの「生活経験」の貧困化が言われはじめたのは、1970年代の初め頃からである。日本が高度経済成長期に入る以前の子どもたちは、自然、事物、他者とのかなり濃密なかかわり合いのある世界に住んでいた。1973年に出版された国分一太郎著『しなやかさというたからもの』(晶文社)の中で、著者は、かつての農村社会における子どもたちが、「コギル」、「とぐ」、「おる」、「ゆう」、「ヒネル・ネジル」、「むく」、「うつ」、「こぐ」、「うなう」、「そろえる」、「あむ」などの言葉で表現される、自然、事物への全身的なはたらきかけが存在していたことを、豊富な具体例を挙げて書き綴っている。しかもそうした手によるはたらきかけを通して、子どもは、「からだと手足のしなやかさ」のみならず、「筋肉が神経とむすびつき、脳とむすびついたところでの、そのしなやかさ」<sup>6)</sup>を、ごく自然なかたちで獲得してきた。

ところが、社会の産業化、都市化、情報化にともない、そのような「もの」とのかかわり合いの場が急速に減少する。子どもは、「ねじる、ひねる、のばす、折る、まげる、ひっぱる、ちぎる、たたく、投げる、ひろう」<sup>7)</sup>などの生活経験を十分に積み重ねる機会をもたずに、学校で知識を学習するようになる。それでは何故このような「生活経験」の貧困化が、学校教育で問題になるのだろうか。これを教育学の問題として取り上げた一つの実例として、吉田昇の主著の一つ『学習指導論』(学文社、1978年)を挙げることができ

る。本書は、1960年3月に出版された『現代学習指導論』（明治図書）の改訂版である。この新旧の書物の間には、18年の開きがある。著者は、新版を著わすにあたって、「大幅な加筆と改訂を行った」<sup>8)</sup>と述べている。その大きな改変の一つが、子どもの「生活経験」に対する著者の見方の変化である。

吉田は、旧版において、子どもの「生活経験」を学習の出発点とみることには同意しながらも、同時に、それが、「文化的なおくれ」を反映するものであることを指摘して、次のように書いている。

「たとえば、辺地では、子どもたちは、遊び道具も、図書ももっていないし、映画をみる機会も与えられていない。いちばん道具のいない『水遊び』のほかには、『すすきを束にしてとんぼを追いまわしたり、部落の中央、新地平の水車小舎で、廻転する水車に飛びのって遊んだり、また、木登り、意味もない駄足』（篠崎五六著『山の学校』）などをして日をくらしている。このような時代のおくれ (cultural lag) は、辺地の生活に象徴的にあらわれている。」<sup>9)</sup>

ここで、吉田は、「すすきを束にしてとんぼを追いまわしたり、……」以下の農村の子どもが遊ぶ風景を、「時代のおくれ」（別の個所では、「文化のおくれ」と呼んでいる<sup>10)</sup>）を象徴するものとして、否定的な評価しか下していない。それは、この記述が、第1章第2節「前近代の矛盾ときりむすぶ」の中で書かれていることとも恐らく関係している。子どもの「生活経験」は、「前近代性」の「ゆがみ」<sup>11)</sup>を内蔵するものとして、否定的に理解されているように見える。

ところが、18年後の改訂版においては、逆に、こうした子どもの遊びや作業などの「生活経験」の重要性が、力説されてくるのである。彼は、本書の第1章を全面的に書き改め、特に第2節のタイトルは、「前近代の矛盾ときりむすぶ」から「基礎的生活経験の補強」へと大きく書き変えられる。ここで言う「基礎的生活経験」とは何か。それは、「歩いたり、走ったり、水遊びをしたり、木に登ったり、身の回りの植物や動物を観察したり、さらには火を起こしたり、食事をつくったり、洗濯をしたりする経験」<sup>12)</sup>を指している。要するに、旧版で、「時代のおくれ」とされていたものが、逆に必要不可欠なものとして、高く評価されてくるのである。確かに、こうした「生活経験」は、高度経済成長期以前の日本の子どもたちには豊富に恵まれており、この頃に書かれた教育実践記録のどれをみても、そうした「生活経験」の存在を自明の前提として、むしろそれを越えた文化や科学の世界を確実に身に付けさせることの方を、課題としてきたのである。ところが、社会の急激な産業化、都市化は、子どものこうした「生活経験」の世界を狭隘化させる帰結をもたらした。吉田は、次のように書いている。

「農村に育ちながらプロパンの自動点火はできても、薪で火を燃やすことを知らない子どもが増えていった。……かつて山村で嘆きの対象として述べられている子どもの生活は、今日では嘆かわしいことではなく、むしろ羨ましいこととして感じられてくる。都会の子どもたちに、なんとかして基礎的生活経験を得させたいと思う親たちは、年々その数を増していつている。」<sup>13)</sup>

それでは、このような「基礎的生活経験」が欠落すると、どのような問題が生ずるの

か。彼は、次の二点をあげている。第一に、反射運動などの子どもの身体的機能が低下すること。第二に、それは、子どもの「物事を理解していく知的発達にとっても大きな障害」<sup>14)</sup>をもたらす。すなわち、自然や事物の「実在感」が希薄になるということは、知識がリアリティーを失ない、言語的、抽象的なものにならざるをえないということを意味する。このような理由から、吉田は、「これからの教育では、子どもたちが心身を働かせて環境に取り組む基礎的生活経験の機会を拡大していくことに意識的に努力しなければならない」<sup>15)</sup>と強調するのである。

以上のように吉田は、1978年の改訂版において、子どもの「基礎的生活経験」の貧困化が、学校における「学習指導の基礎」そのものを揺るがせているという危機感のもとに、学校は勿論のこと、家庭、地域社会においてもこうした直接経験の場を可能な限り多くつくり出していくことの必要性を説いている。私も、改訂版における吉田の提案には共感するところが多い。しかし、あえて一つだけ異論を付け加えるとすれば、彼において「基礎的生活経験の補強」の問題が、子どもの学習活動とは一旦区別されたところで論じられている点である。つまり、子どもには、まず「生活経験」を豊かに「補強」することで、生活のリアリティーを取り戻し、その上で、科学の論理に基づいた学習活動を行わせるという二段構えの構造になっている。したがって、自然や事物に「はたらきかけること」が、同時に「学習する」という契機を豊かに含んでいるという認識が希薄であるように思われる。「生活経験」が、その後の「学習」を深めるための一種の準備段階として位置づけられてしまっている。

しかし、自然や事物に「はたらきかける」という行為は、実はそれ自体のうちに「学習する」という契機を内に含んでいると考えるべきではないか。子どもが「学習」して得られる知識にしても、「はたらきかけ」を通して獲得された知識と、そうでないものとの間には、質的に大きな違いが生ずるのではないか。

このような「はたらきかけ」による知識獲得の重要性を繰り返し強調したのが、J. デューイである。彼は、1946年に書かれた論文の中で、「知識」がますます単なる「情報」に転落しつつある状況を問題にして、次のように警告している。

「私は、知識 (knowledge) という言葉よりも、理解する (understand) という言葉の方を用いることにする。なぜなら、不幸にして、知識という言葉は、多くの人々にとって、情報 (information) を意味するようになったからである。情報とは、事物についての知識 (knowledge about things) に他ならない。しかし、このような“～についての知識”から、理解するということ、つまり知的活動の源泉が生ずるかどうかは、何の保障もないのである。」<sup>16)</sup>

ここで、デューイは、「knowledge」という言葉よりも、「understand」の方を用いたいと述べている。何故なら、当時においてすでに「knowledge」は、「information」(すなわち「事物についての知識」)を表わす言葉に変容しつつあったからである。「事物」にはたらきかけ、それとのかかわりの中で知識を自ら構成していく(つまり「理解する」)のではなく、そうした行為とは無関係なところで、「～についての知識」が、活字、映像等のメディアを媒体にして、大量に受容され、消費されていく現実を、デューイは見据え

ていたとすることができる。

しかし、デューイが、「knowledge」よりも、「understand」にこだわらざるを得なかった状況は、高度情報社会といわれている今日、一層深刻なものとなりつつある。知識を、単なる「情報」としてではなく、自己の生活世界の広がりとの関連で獲得していく筋道を、次節以下で考察していくことにしたい。

## II. 「意味構成」の母体としての「経験」

それでは、デューイのいう単なる「情報」ではない知識、すなわち「理解」ということは、どのような状態を示すのであろうか。それは、彼における「経験」の概念を検討していくなかで、おのずと明らかになるはずである。

彼の「経験」の概念を説明する際に、しばしば「相互作用」ないし「相互交渉」という言葉が使われる。それは、人間とある対象との間に、はたらきかけつつ反作用を受けるという能動・受動の関係が成立していることを示す言葉である。このような「相互作用」の関係が成り立っていることが、「経験」を成立させる要件である、とまず言うことができる。デューイ自身、次のように書いている。

「諸個人が世界の中に生きている、という命題の具体的な意味は、彼らが諸々の状況の中に生きているということである。この場合、〈の中に〉という言葉の意味は、硬貨がポケット〈の中に〉ある、塗料がカン〈の中に〉あるという表現で用いられるときのそれとは、意味が異なっている。この言葉は、個人と対象物もしくは他者との間に、相互作用(interaction)が進行中であるということの意味している。経験が成立するのは、個人と、その時点で彼にとっての環境となっているものとの間に、相互交渉(transaction)が成立しているという点にある。」<sup>17)</sup>

このような「相互作用」の過程で、「経験」が形成されていくのであるが、しかし、それは同時に、人間と対象物との間に、ある関係性、意味連関が構成されていく過程でもある。すなわち、人間は、単に手、身体で対象にはたらきかけていくのみならず、同時に、そのかわりを通して、ある意味世界をも構成していくのである。デューイは、次のように書いている。

「経験そのものは、もともと、人間と、その自然的、社会的環境との間に存在する活動的関係(active relations)から成り立っている。(中略)ある人の身に起こることと、彼が反応して行くこととの間や、彼が自分の環境に対してなすことと、その環境が彼に反応してなすこととの間に、ある関係が確立されると、ちょうどその程度だけ、彼の行動および彼の周囲の事物は、意味(meaning)を獲得するのである。彼は学習して、自己自身を理解するとともに、人間と事物の世界をも理解するのである(He learns to understand both himself and the world of men and things)。」<sup>18)</sup>

ここで、デューイは、三つの重要なことを述べている。

第一に、ひとが何かを「経験する」ということは、ひとと対象物との間に、ある「活動的関係」が成立していることを意味する。これは、先の言葉で言えば、「相互作用」、「相互交渉」ということであるが、いずれにせよ、「経験する」ということは、対象との間に、

そのような「関係性」が生じていることを指している

第二に、このような「活動的關係」が進行していくに従って、人間の「行動」と「周囲の事物」は、「意味」を獲得していく。言い換えると、人間は、自己の「行動」を通して、それにかかわりをもつ「周囲の事物」に「意味」を与えていくのである。

第三に、人間は、このような「活動的關係」を媒介としながら、「人間と事物の世界」ばかりでなく、「自己自身」をも「理解」していくのである。

ここでは、「関係が成立すること」、「意味を獲得すること」、世界と自己を「理解すること」が、「経験」の成立を説明する一連の鍵概念 (key concepts) となっていることに留意しておきたい。以上のことから、デューイにおける「経験」の概念が、いわゆる感覚的経験論とは大きく異なっていることがわかる。彼にとって「経験」とは、ある事物(実在)を、感覚、知覚を媒介にして、脳にまで反映するということではない。そうではなくて、人間が、生活環境とかかわりつつ(相互作用しつつ)ある意味世界を不断に構成し続けていく営みに他ならないのである。

これを、乳児が、ある玩具を認識していくという具体例で考えてみよう。乳児は、自分の目の前にある玩具の大きさ、色、重さ、固さなどを個別に知覚するわけではない。それに、手、身体ではたらきかけながら、反作用を予想しつつ対象物のイメージを構成していく。デューイは、次のように書いている。

「乳児は、ある感覚的刺激に対する運動的反応として、どんな結果が続いて生ずるかを知るために、手で持ったり、手を伸ばしたりする活動によって、刺激に反応する。それ故に、学びとられるものは、ばらばらに孤立した諸性質ではなく、対象物から生ずるだろうと予想される作用や、あるはたらきかけが事物や人々の中に生み出すであろうと予想される変化なのである。つまり、乳児が学びとるものは、もろもろの関連性 (connection)なのである。」<sup>19)</sup>

乳児が玩具を「認識する」ということは、それとの相互作用の中で構成されていく「関連性」を獲得するということである。このように、人がある対象物を、経験を通して認識するということは、そのはたらきかけを通して構成される「関連性」の網目の中に、それを組み入れていくということである。別の言葉で言えば、これが、「理解する」ということの意味に他ならない。

ところで、このことは、「もの」ばかりでなく、ひとがある「概念」を理解していく場合にも、当然あてはまる。デューイは、『思考の方法』(How We Think, 1933.) 第10章「理解すること 一概念作用と定義一」第2節「いかにして概念は生ずるか」の中で、人間が、「概念」(concept) を理解していく過程を分析している。

言うまでもなく、「概念」とは、ある対象を指し示すコトバである。それは、個々人の主観を越えて通ずるものであることから、人間の「はたらきかけ」とは無関係に、「客観的に」存在するものであるかのように受け取られがちである。例えば、「犬」という概念は、ある動物群を、大きさ、体形、足の数、毛の色と量、尾の形、啼き声、走り方などの観点で分類し、共通項を抽出することではじめて理解されるというように考えられがちである。果たしてそうなのだろうか。

われわれは、むしろ身近にある動物がいて、それとのかかわりの中で、「犬」の概念を形成していくのではないか。デューイは、次のように述べている。

「実際は、子どもは、自分が見たり、啼き声を聞いたり、一緒に遊んだりしたどれか一匹の犬から得た印象からはじめるのである。彼は、この一匹の対象に関する経験を土台にして、特有の行動様式が見られるであろうという期待を、次の経験の際にまで持ち込む。つまり、それが実際にあらわれる前に、あらわれるであろうと期待する。一つの対象でも、それが彼にとって根拠を与えていると思われるような場合には、常に彼は、そうした予期の構え (attitude of anticipation) をとるのである。」<sup>20)</sup>

こうして子どもは、最初は猫を見て、「小さな犬」と呼んだり、馬を見て、「大きな犬」と呼ぶことがあるかも知れない。しかし、さらにそれらとのかかわりを深めていくに従って、自分が以前に知った犬のイメージからくる期待が満たされないことがわかる。つまり、それが「犬」とは異なった動物であることを知る。このようにして、子どもは、「犬」に「期待」される内容 (イメージ) を、次々と新しい対象にあてはめていくことで、「犬」の概念を、より限定された緻密なものに仕上げていくのである。

このようなデューイの「概念」構成に関する考え方から、われわれは次のことを理解することができる。<sup>21)</sup>

第一に、「概念」は、決して帰納的に抽出されるものではないということ。それは、あるかかわりを媒介にして人間の内部に生ずるものであり、たった一つの事例からでも十分形成されるものであるということ。われわれは、複数の事例を収集し、比較するまで、概念化を留保するというわけにはゆかないからである。

第二に、ひとは、最初のかかわりから得られた対象のイメージを、唯一の手掛りとして、以後の対象を識別していくのだということ。ちなみに、concept の語源であるラテン語の *conceptiō* は、もともと「構成すること」(composing) という意味を含んでいる。<sup>22)</sup>

第三に、このような考え方に立つならば、教師がコトバによって、概念を一般的に定義して子どもに提示するよりも、子どもをその対象にかかわらせたり、取り組ませるといって、新しい経験にさらすことの方がより重要であることがわかる。子どもは、その経験の過程で、新たな概念を形成したり、狭い既成概念を修正したりしていくのである。

それ故に、われわれの使用する概念は、常に流動状態にあり、どの時点においても決して完結したものにはならないという点を、第四番目に付け加えておかなければならない。ある対象に対する人間のかかわり方の方向性や密度が、その人の抱く概念の輪郭を形づくっているのであるから、そのかかわり方の変化に伴って、概念内容もまた変容していくのである。

以上のようにみえてくると、人間と対象との相互作用 (かかわり) としての「経験」は、自己と世界との「関係性」、すなわち「意味世界」を構成していく母体であり、われわれが抱く諸概念の内容をも質的に大きく規定していることがわかるであろう。子どもの「学習活動」も、実はこのような経験を母体とし、それを起点としてはじめて成立するものであることを、次節で明らかにしていくことにしたい。

### III. コードの「組み換え」行為としての学習

すでに述べたように、「経験する」ということは、ある対象にはたらきかけることを通して、自己と対象との間に、ある「関係性」を「構成」していくことである。われわれは、さまざまな対象へのはたらきかけ、かかわりを通して、「関係性」の網目としての「意味世界」を構成していく。子どもは、身近にいる小動物とのかかわりを通して、「犬」や「猫」などの概念を「構成」していく。この概念内容の方向性、密度は、ひとが、対象といかにかかわってきたか、そのかかわり方（関係性）そのものが、根源的な母体となって形成されているのである。

ひとが、ある対象にはたらきかけながら、それを、自己の「意味世界」に有機的に組み入れていこうとする行為を、別の言葉で言えば、コード化 (coding) という概念で説明することができる。コード化とは、ごく大まかに言えば、ある対象 (テキスト) へのはたらきかけを通して、それまでに形成されてきた自己の解釈 (解読) 基準を修正し、再構成していくはたらきをいう。子どもが、「犬」の概念を理解していく過程について述べられたデューイの言葉を、再び引用する。

「彼 (子ども) は、この一匹の対象に関する経験を土台にして、特有の行動様式が見られるであろうという期待を、次の経験の際にまで持ち込む。つまり、それが実際にあらわれる前に、あらわれるであろうと期待する。」<sup>29)</sup>

子どもは、たった一匹の犬とのかかわりからでも「犬」の大まかな概念 (イメージと言換えてもよい) を形成する。そしてとりあえずはこの大まかな概念に頼り、それを使って、次に出会う動物、猫や馬などを、「犬」から識別する。このように、いつの場合にも、人は、全く白紙の状態、新しい対象に出会うわけではない。つねにそれまでの経験から形成された解釈コード (さきのデューイの言葉を使えば、「予期の構え」という枠組みを通して、対象と出会っている) である。しかも、このコード形成の基底となすものが、繰り返し述べてきたように、人がいかに対象とかかわってきたか、その「かかわり」の全体としての経験なのである。したがって、子どもは、それまで「かかわり」のなかった新しい対象に出会うと、既存のコードの無力化という事態に直面し、その修正を余儀なくされる。そこで、新しい「かかわり」をも組み込んだ解釈性の高いコードを再構成しようと努める。これが、従来、「学習」と言われてきた営みなのである。

もう少し詳しく説明すれば、次のようになる。子どもは、つねに「予期の構え」をとっており、すでに形成された既存のコードを手掛りにしながら、まだコード化されていない未知の状況に取り組む。それにはたらきかけ、何とかして既存のコードの枠の中に対象を組み入れようとする。けれども、当然それでは処理できない新しい状況に直面する。ここに「問題」が生ずるのである。「問題」とは、既存のコードによるはたらきかけでは解釈 (解読) できない、未知の状況 (テキスト) の出現を指す。この「問題」は、子どものもつコードの無力を自覚させ、それを壊すはたらきをする。こうして、子どもは、ある「問題」に取り組む過程で、無意識のうちに、既存のコードの破壊と再生を、つまりコードの「組み換え」を行っているのである。ここに「学習」行為が成立する。すなわち、「学習」



とは、未知の対象へのさまざまなはたらきかけを通して、既有的コードをより解釈性の高いものに組み換えていく営みなのである。

この「学習」が成立する契機を、イタリアの言語学者エーコ (Umberto Eco, 1932~ ) の「コードの理論」を借りて、次のように説明することもできる。

エーコによれば、コード (code) とは、記号を解釈する受信者の「意味作用の体系」であり、「解釈行為」の「背後に存在する規則」<sup>24)</sup> である。この「意味作用の体系」なしには、「伝達行為」は成立しない。すなわち、「すべて人間に対する伝達行為、もしくは人間の伝達行為は、意味作用の体系をその必要条件として要請する」<sup>25)</sup> のである。

この「意味作用」の体系としてのコードは、ひとと対象とのかかわりの上に成り立つ「意味空間」が流動的であるために、絶え間なく変化していく。したがって、人間 (解釈者) は、「コード化されていない状況と複雑なコンテキストに直面」<sup>26)</sup> すると、「メッセージが従来のコードに依存するのではないこと」<sup>27)</sup> を知り、新たにそれを解読できるコードを自ら作り出す必要に迫られる。この新たなコードの創出には、大きく言って二つの方法がある。

一つは、「既有的コードに従って新しい規則が提出され、従来の規則のもっと稀な場合への適用を支配する」<sup>28)</sup> という場合である。言い換えると、解釈者の既有的コードの枠組みを変えずに、その網目だけをさらにきめ細かなものに細分化して行って、特殊なケースを処理しようとする方法である。これは、「過剰コード化」(overcoding) と呼ばれる。

もう一つは、「信頼しうる既成の規則が存在しない」<sup>29)</sup> 未知の状況に直面して、新しいコードを、「暫定的に想定する」<sup>30)</sup> という方法である。エーコは、未知の言葉が話されている外国の土地を歩いている旅行者の例を挙げている。彼は、最初は、土地の人が自分に語る言葉の意味がわからずに困惑するが、次第に、現地人の身振り、言葉の響き、表情などから、自分に対する一連の行為が、ある「意味」を帯びたものであることに気付く。自分を敵視しているか、逆に、好意を抱いているかなどの、おおまかな「解読」が可能になる。われわれは、全く未知な状況に置かれると、何らかの手掛りを頼りにして、それを「解読」できるコードを探索し、構成しようと努める。これが、「過少コード化」(undercoding) と呼ばれる営みである。

このように、「過剰コード化」は、既有的コードをさらに細分化する方向で行なわれ、「過小コード化」は、既有的コードの無力化から、新たなコード創出へと向かうのである<sup>31)</sup>。勿論、この二重のコード化のはたらきは、しばしば錯綜しており、明確に峻別できるものではない。そこでエーコは、「記号現象の生産や革新」に直結するこれら二重のはたらきを一括して、「余剰コード化」(extracoding)<sup>32)</sup> と呼ぶのである。「余剰コード化」とは、ひとが、既有的コードでは解読し切れない未知の状況 (テキスト) に直面した時に、それとかかわりつつ行う自己のコードの再構成であり、組み換え行為なのである。

未知の状況を読み解くために、それにはたらきかけつつ既有的コードを修正し、組み換えていく営み、これがまさに「学習」行為なのである。エーコのこの「コードの理論」は、われわれが、「学習」を、「経験」との関連でとらえ直していくさいの重要な示唆を与えてくれるように思われる。「学習」を、このようにコードの組み換え行為としてみるな

らば、「経験による学習」について述べられた次のデューイの言葉の意味も、さらに理解し易くなるはずである。

『「経験から学ぶ」(learn from experience) ということは、われわれが、事物に対してなしたことと、結果としてわれわれが事物から受けて楽しんだり、苦しんだりすることとの間に、前後の関連をつけることである。そのような状況の下では、行なうことは、試みるということである。つまり、世界はいかなるものであるかを明らかにするために行う実験であり、受け取ることは、教示(instruction)——すなわち、事物の連関の発見(discovery of the connection of things)——となる。』<sup>83)</sup>

「経験から学ぶ」ということは、その「経験」を通して、「世界はいかなるものであるか」を照らし出し、「事物の連関」を「発見」していくことである。これはまさに、はたらきかけを通して、未知の世界を読み解く新たなコードを創出しようとする営みに他ならない。新しい「経験」を通して得られるものは、自己のコードの組み換えなのである。

それでは、このような観点から、子どもの全身的な「はたらきかけ」の一つである「作業」の問題を、改めて考えてみるならば、そこには、どのような地平が開かれてくるであろうか。

#### IV. 「作業」のとらえ直し

これまで、子どもの「作業」(occupation) といえは、それを通して、ものを操作する技術や他者との協調性などの道徳性を形成することに強調点が置かれる傾向が強かったように思われる<sup>84)</sup>。つまり、手を通しての技能および道徳性の形成が重視されてきた。こうした観点も、確かに重要であるに違いない。しかし、これまで考察してきたように、「経験による学習」を、「はたらきかけ」によるコード組み換えの行為という観点から見直すことができるならば、「作業」についても、こうした「学習」との関連で解釈し直すことが可能になるのではないかと考えられる。

デューイに即して言えば、「作業」とは、子どもが、手や道具を使って、自然や事物に目的意識的にはたらきかける全身的な行為である。これには、広い意味での遊びや仕事(work) も含まれている。仕事は、目的意識の比較的長い持続のゆえに、遊びとは区別される<sup>85)</sup>。しかし、遊びであれ、仕事であれ、人間が、自然や事物、さらには他者にはたらきかけるということは、それらを一方的に操作し、支配するということでは決してなく、それらと「相互作用」の関係に入るということである。したがって、ものを作る、加工する、調べる、表現するという作業は、ただ単に対象を技術的に操作するというだけでなく、同時に、その作業を中核にして、自己の経験的な「意味世界」そのものがつくり変えられていくという側面をもつはずである。

例えば、同じ天体望遠鏡で、星空を観察している天文学者と幼ない子どもがいると考えよう。二人は確かに望遠鏡を覗き込んでいる。この点では、全く同じ行為をしている。しかし、この二人が、同じ「作業」に取り組んでいるとは、誰も思わないはずである。天文学者は、ある一つの惑星の誕生に関心を抱き、天体に関するあらゆる知識を総動員して、天体にかかわり、その誕生の由来を説明するであろう。しかし、同じ望遠鏡で星

空を眺めている子どもの場合には、天体を読み解くコードが、天文学者ほど濃密なものではない。つまり、望遠鏡を覗き見ると同じ行為をしていても、二人の構成しつつある「意味世界」には、質的に大きな違いがあるということである。それぞれが、天体観察という「作業」を通して、それぞれのコードを組み換えつつあるのである。デューイは、次のように書いている。

「意味を与えたり、見出したりするところに、人間の活動の特長がある。この点で、教育は、道具の製造や動物の訓練とは全く違ったものである。後者は、能率を向上させるが、意味を発展させることはないからである。(中略) 遊びや仕事における作業のもつ究極的な教育的価値は、これらの作業が、そうした意味の拡大 (extension of meaning) に最も直接的に役立つという点にある。それらは、適切な条件の下で行なわれるならば、限りなく広範囲の知的考察を収集し、保持する磁石 (magnets) となる。それらの作業は、情報を受け取って同化する、生きた中核 (vital centers) となる。(中略) 情報は、活動それ自体のために遂行される活動の中に、一要素として組み入れられるとき、はじめて生きたものとなる。」<sup>86)</sup>

ここでデューイは、人間の活動の特長が、「意味を与えたり、見出したりする」ところにあることをまず指摘し、そのような「意味の発展」に直接かかわる行為として、手による作業をあげている。しかも、作業のもつ「究極的な教育的価値」として、そうした「意味の拡大」に役立つ点をあげている。遊びや仕事などの作業は、こうした「意味の拡大」によって、より高度の知的追究の「磁石」となり、「情報」を同化し、組織化する「生きた中核」となる。ここでは、作業は、単に手を使ってものを「作り出す」という技術的、ホモ・ファーベル的観点からのみ解釈されるのではなく、手、身体と対象とのかかわりそれ自体を「生きた中核」として、世界を遠近法的に解読するコードを増殖し、組み換えていくという観点が、示唆されている<sup>87)</sup>。諸々の「情報」が生きてはたらくのは、それが、このような作業活動の「一要素」として組み入れられていくときである。

ところで、ひとがある対象にはたらきかけ、何かを「作り出す」ということは、個人の側からみるならば、その対象の中に自己の世界を「投射」しようと試みることでもある。問題状況にかかわりつつその解釈に向けて、さまざまに自己を「投射」する試みの中で、コードの組み換え、すなわち「学習」が行なわれる。つまり、子どもの遊びや仕事などは、その中に「プロジェクション」(projection) の要素を多く含むことで、活発な「学習」活動が引き起こされると考えられる。この点について、デューイは、次のように書いている。

「すべての思考は、前には知られていなかった考えを投射すること (projection) において、独創的なのである。積み木を使って、何をすることができるかを発見する3歳の幼児も、5セントと5セントを合わせればいくらになるか、を見出す6歳の幼児も、たとえ世の中の他のすべての人がそのことを知っているとしても、真に発見者なのである。そこでは、経験が、新たに増大している。つまり、ある項目が、機械的に付加されたのではなくて、それが新たな質 (new quality) によって豊かになっているのである。」<sup>88)</sup>

「前には知られていなかった考え」を、対象の中に作り出していくということは、コー

下の組み換え、すなわち「学習」が成立していることと同義である。積み木を使って、何を作り出すか、5セントと5セントを合わせればいくらかになるか、そのような未知の状況(テキスト)の中で、子どもがそれを解決する(読み解く)新しい「考え」(コード)を、具体的に創出して、対象に意図的にはたらきかけていくことが、「プロジェクト」なのである。それは、子どもと世界との間に、新しい「関係性」を創出していく営みである。そのようにして、子どもは、世界を「発見」していくと同時に、自己の「意味世界」をつねに新たに構成し直していくのである。

こうした「プロジェクト」のもつ「世界形成」的意義を、一層明瞭なかたちで主張してきたのが、オランダの教育学者ランゲフェルド(Martinus J. Langeveld, 1905~)である。彼は、1957年の論文「子どもの生活におけるプロジェクト」において、ロールシャッハ診断的なプロジェクト概念の固定性を批判して<sup>39)</sup>、そこに、子どもの「世界形成」への契機を見出そうとしている。彼は、次のように書いている。

「プロジェクトしつつある子どもは、世界の中へと自己形成(sich gestalten)しているのである。なぜなら、その子どもは、世界の中で、自己を表現しているからである。(中略)そこでは、接触したり、試したり、子どもが熱望するか厳しく拒むような人間関係を真剣な遊戯の中で企画したり、新しい活動や、課題や目標の設計がなされているのである。」<sup>40)</sup>

ここでは、「プロジェクト」は、子どもが、全身で「世界」にはたらきかけ、ある「試み」、「企画」、「遊戯」、「新しい活動」などを、自分から構成していく営みとして解釈されている。そこには、抑圧された情動の「解除」、心理的な「負担軽減」に尽きない、新たな「世界形成」への重要な契機が含み込まれていることが、指摘されている。

この解釈は、これまで述べてきたデューイの「プロジェクト」としての「作業」の概念に、かなり通ずるところがある。しかも、子どもの作業活動を、一層主体的な、自己投企の側面からとらえ直そうとした試みであるということができよう。

以上みてきたことから、「作業」の問題は、決して単に技能形成や徳育にかかわる問題だけに限定されてはならないこと、むしろ子どもの生活と学習の全体にかかわる本質的な問題を含んでいることがわかるはずである。したがって、今後、教育における「作業」の問題は、それを通して、子どもが、さまざまに自己を「プロジェクト」し、ものにはたらきかけながら、新たな「意味世界」を探索し、構成していくという観点から、さらに解明されなければならないのである。

## V. 結語にかえて

これまで、4節にわたって、主にデューイにおける「経験」の概念のとらえ直しを試みながら、子どもの学習の基底としてはたらく「経験」のもつ意味について考察してきた。それは、第I節でも述べたように、今日の子どもの基礎的な「生活経験」の貧困化が、学校における子どもの学習の質を、より受動的で、知識主義的なものに歪めている大きな原因となっているのではないか、という理由に基づいている。

子どもが、知識を、単なる「情報」としてではなく、生きてはたらくものとして「理解」

していくためには、その前提として、子ども自身が、自然、事物、他者とかかわり合う経験を豊かにもち、それを土台として、自己の生活世界を切り拓いていくという能動的な学習のあり方が、まず求められるのである。手、身体を通して、対象に全身的にはたらきかけつつ同時に自己の生活世界をより自律的なものに組み換えていくという営みが、本来の学習であるからである。とりわけ、子どもたちが、高度情報社会の波に呑み込まれ、彼らの生活世界そのものが、情報、映像、記号などのメディアによって浸食され、「生活」のリアリティーを喪失しつつある現在、このような「はたらきかけ」を通して学習することの重要性は、繰り返し強調されなければならないと考えられる。

最後に、本稿で明らかにされたことを、三点に絞って、要約しておきたい。

第一に、子どもが、自然、事物、他者とかかわりつつ蓄積していく「経験」とは、決してそれによって新しい情報が断片的に付加されるということの意味するのではない。むしろ、それを通して、子どもの「意味世界」の全体が再構造化され、新たな「はたらきかけ」(別の言葉で言えば、「プロジェクトン」)に向けての「予期」を豊かに内蔵したコードを増殖させていく過程として、理解すべきである。

第二に、子どもが「学習する」ということは、すでに形成してきた既存のコードを駆使しながら、未知の問題(テキスト)にはたらきかけ、それを解決できる(読み解くことのできる)新たなコードを創出する試行錯誤のプロセスなのである。したがって、「学習」においては、一人ひとりの子どもが、自ら、より解読性の高い濃密なコードを形成していくことが目的となるべきであって、個々の情報の授受それ自体を目的とすべきではない。

第三に、したがって、こうした学習が活発に行われていくためには、学校における授業が、子どもにとってのさまざまな「取り組み」、「作業」、試行的な「プロジェクトン」などを可能な限り多く含む場として、構想されていくことが必要である。子どもの心身の活動を中心にした、学校レベル、授業レベルでの改革が、切実に求められている理由が、ここにあると言える。

#### 註

- 1) 教育課程審議会『幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について(最終答申)』1987年、41頁。
- 2) 文部省『小学校学習指導要領』(大蔵省印刷局)1989年、69頁-71頁。強調傍点は引用者のもの。
- 3) 仙田満氏は、子どもの「遊び環境」を、1955年の頃と、20年後の1975年頃のそれとに分けて比較調査し、子どもの「遊び」のスペースならびに「直接経験」の幅の著しい減少を、豊富なデータを駆使して立証している。  
仙田満『こどものあそび環境』(筑摩書房)1984年。特に第3章を参照されたい。
- 4) 岡本夏木氏は、「具体的現実場面」で、「状況の文脈」のもとに語られる言葉を、「一次のことば」とし、「現実を離れた場面」で、「ことばの文脈」のもとに語られる言葉を、「二次のことば」として、両者を一応区別して考えるべきことを提言している。後者は、「不特定の一般者」に向けて、「一方向的に」語られる言葉であるところに特徴がある。  
岡本夏木『ことばと発達』(岩波書店)1987年、50頁-52頁。
- 5) 対談「学校のある社会と学校のない社会」における大田堯氏の発言。中内敏夫編集代表『産育と教育の社会史Ⅰ』(新評論)1983年、63頁。強調傍点は引用者のもの。
- 6) 国分一太郎『しなやかさというたからもの』(晶文社、1973年)、1982年、14頁。

- 7) 前掲書, 16 頁。
- 8) 吉田 昇『学習指導論—人間形成と学力の関連—』(学文社) 1978 年, 3 頁。
- 9) 吉田 昇『現代学習指導論』(明治図書) 1960 年, 15 頁, 強調傍点は引用者のもの。
- 10) 前掲書, 16 頁。
- 11) 前掲書, 15 頁。
- 12) 吉田 昇『学習指導論』8 頁。
- 13) 前掲書, 9 頁。
- 14) 前掲書, 10 頁。
- 15) 前掲書, 10 頁。
- 16) Dewey, J.: Problems of Men (1946). New York, Philosophical Library, 1949, pp. 48-49. 強調傍点は引用者のもの。
- 17) Dewey, J.: Experience and Education (1938). New York, Macmillan Co., 1959, pp. 41-42.
- 18) Dewey, J.: Democracy and Education (1916). The Free Press, New York, 1966, p. 274. ゴシック部分は, 原文がイタリック体。強調傍点は引用者のもの。
- 19) Ibid., pp. 271-272. 強調傍点は引用者のもの。
- 20) Dewey, J.: How We Think (1910). Lexington, Massachusetts, 1933, p. 155, 強調傍点は引用者のもの。
- 21) デューイの「概念」形成論の特徴については, 藤岡信勝氏も注目し, 次の論文の中で, かなり詳細に分析している。筆者もこの論文から多くの示唆を得ている。  
藤岡信勝「社会科を教える」(稲垣忠彦他編『教育の原理Ⅱ—教師の仕事—』所収) 東京大学出版会, 1985 年, 109 頁-142 頁。
- 22) Lewis, Charlton T.: Latin Dictionary for Schools, Oxford University Press, 1964, p. 196.
- 23) Dewey, J.: How We Think, p. 155, 強調傍点は引用者のもの。
- 24) Eco, U.: A Theory of Semiotics, Indiana University Press, 1976. 池上嘉彦訳『記号論Ⅰ』(岩波書店) 1983 年, 10 頁。
- 25) エーコ, U.: 前掲書, 11 頁, 強調傍点は原文のまま。
- 26) 前掲書, 208 頁。
- 27) 前掲書, 208 頁。
- 28) 前掲書, 215 頁。
- 29) 前掲書, 219 頁。
- 30) 前掲書, 219 頁。
- 31) 前掲書, 220 頁。
- 32) 前掲書, 220 頁。
- 33) Dewey, J.: Democracy and Education. p. 140, 強調傍点は引用者のもの。
- 34) この点については, 筆者は, すでに次の論文で指摘したことがある。  
拙稿「学校教育における『作業活動』のもつ意味—その二つの教育機能を分析して—」, 『横浜国立大学教育紀要』第 25 集, 1985 年。
- 35) デューイは, 「遊び」と「仕事」を, 一応次のように区別している。  
「一定の性質をもつ, かなり遠い未来の結果が予見されており, それらを成し遂げるために持続的な努力がなされているとき, 遊びは, 仕事へと転化する。」(Dewey, J.: Democracy and Education, p. 204.)
- 36) Dewey, J.: ibid., p. 208. 強調傍点は引用者のもの。
- 37) 堀内守氏は, 次の著書の中で, 「手」のはたらきが開示する宇宙論的世界について, きわめて示唆に富む考察を行っている。  
堀内 守『手の宇宙誌』(黎明書房) 1972 年。
- 38) Dewey, J.: ibid., p. 159. ゴシック部分は, 原文がイタリック体。強調傍点は引用者のもの。
- 39) ランゲフェルドは, ロールシャッハ診断法について, 次のように述べている。  
「私の考えでは, ロールシャッハ検査は, プロジェクションを重要な点で規定しているところの動的な過程としての性格を, 非常にわずかしかもっていないのである。」ランゲフェルド, M. J. 「子どもの生活におけるプロジェクション」(Die "Projektion" im Seelenleben des Kindes)

岡田渥美・和田修二監訳『続教育と人間の省察』（玉川大学出版部）1976年所収，67頁-68頁。  
強調傍点は引用者のもの。

- 40) ランゲフェルド，M. J.，前掲書，68頁-69頁。強調傍点は引用者のもの。

(1989. 5. 6. 稿)