

環境としての国語教育

—アフォードダンスの視点から—

国語教育学を専攻する立場からふり返ってみて、アフォードダンスという視点からの研究に触れる機会はそれほど多くはなかった。むしろ限られていた。アフォードダンスが、ものとひとの関係を考えるうえで重要な概念とされ、さまざまな領域で応用されているにもかかわらず、わたしたちにとって身近にならないのはなぜか。そもそも国語教育にアフォードダンスを導入する意義が認められないのか。導入することの問題点が大きいのか。導入するための準備が整っていないのか。あるいは、アフォードダンスが身近になっていないという認識そのものが誤りなのか。さまざまな理由が考えられる。そこで、まずはアフォードダンスと国語教育の接点を見つけることによって、その視点が国語教育に有効かどうかを考えたいと思ったのが、本稿の動機の一つである。

アフォードダンスという考え方を他者に分かりやすく説明できないものか。かしさを、筆者自身これまで抱え続けてきた。仮にうまく説明できたようでも、その説明で本当によかったのか、誤解を与えてはいないかと悩まされるのが少なくない。アフォードダンスを手がかりに国語教育について論じるはずが、アフォードダンスの説明だけで時間を費やしてしまうようなこともしばしばあった。一義的に規定するのがむずかしい概念であることは確かだとしても、とくにこれから教育を学ぼうとする学生に向けて、アフォードダンスを適切に説明する方法はないものか。ここに本稿を成した動機

のもう一つがある。

本稿では、国語教育の営みをアフォードダンスの視点からとらえようと試みる。つまり、国語教育とアフォードダンスの接点を探っていく。これにより、アフォードダンスの視点を国語教育に導入する意義と課題を明らかにすることが研究の目的である。「環境としての国語教育」というテーマのもと、アフォードダンスと国語教育のかかわりを探る。国語科授業を中心とすることばの教育が行われるさまざまな場を「環境」ととらえ、その「環境」における営みをアフォードダンスの視点から見直していく。具体的には、アフォードダンスと国語教育のかかわりを探るのに有効と思われる先行事例や話題を収集し、教室環境づくりや実践構想、実際の授業展開などの場を想定して考察を行いたい。本稿で取り上げる資料には、国語教育学とは異なる分野の研究が少なくない。個々の研究の文脈は尊重しなければならないが、その成果を国語教育学の立場から位置づけることはゆるされるであろうし、国語教育学の実践的分野を開拓するうえで意義があると考える。以下では、八つの節にわけて事例や話題の検討を行い、アフォードダンスへの理解を深めながら、国語教育との接点を探りたい。

二

冬、雪が路上に降り積もると、見慣れた景色は一変し、し慣れた行動も変化を余儀なくされる。アフォードダンスとは何か。そんな雪道の事例から

考え始めることにしたい。

雪道にできた足跡は、そこにだれかがいたことを示している。足跡を見て、そのひとはいる靴のことや、体の大きさ、行き先、忙しさ、ひとりで歩いてたのかだれかといっしょに歩いてたのか、いろいろなことを想像できる。そうして自分の足跡をふり返ると、まっすぐに歩いているつもりなのに、なぜかくねくねと曲がりくねっている。行為の跡が、そのひとのことや、そのひとの行為のことを物語っている。

歩道と車道のあいだの木立のすきまに、足跡が密集している。あと少し行つたところに横断歩道があるのだが、その近道をするように、植木のそばの雪が踏み固められている。そこを歩いて車道に入り、轍を選んで渡っていく。そういえば、運転免許をとるとき、雪道では轍を選んで渡すように教わった。そうすれば、タイヤを側溝に落としたりはしない。

わたしたちは、雪が踏み固められて道のような部分を選びながら歩いたり走ったりする。そうしないと、思うように歩けなかったり、靴や靴下で雪で湿ったりしてしまうから。そこには、降り積もった雪に靴がはまり込むことをどうにかして避けたいという欲求があるのかもしれない。要するに「わたしの思い↓わたしの行為」という考え方である。

しかし、こう考えることもできないか。つまり、足跡がわたしたちに「ここを歩いてください」と働きかけているのではないか、というふうな。踏み固められた足跡や轍は、わたしたちの欲求とは無関係に、そこを歩いたり走ったりするという価値を提供している。「環境からの働きかけ↓わたしの行為」という考え方である。この視点からとらえ直すとき、「雪の降り積もった路面に残る足跡のうちのいくつかは、わたしに歩くことをアフォード(afford)している」と言えるようになる。

三

語活動や教師の教育活動のことを見通して、試験問題を立案するということ。ことばの教育の「環境」を整える国語科担当者の、たいせつな仕事の一つである。

四

アフォードダンスの考え方は、ひとを取り囲む「環境」をどのようにデザインするかという課題に一つの見方を提示する。国語教育を営む「環境」のデザインにとってたいせつなことは何だろうか。次に引用するのは、『朝日新聞』日曜版の連載「人と物の心理学」の一節である。

ヒューマンインターフェイス研究では人と道具とのかかわりを考える。今からちょうど20年前にドナルド・ノーマンという認知科学者が執筆した『誰のためのデザイン?』(邦訳は新曜社刊)によってこの分野の研究と実践は大きく進展した。

この本の中で彼は「アフォードダンス」という概念を提唱している。これは、英語のアフォードという動詞から作られた言葉で、ある物があるように使えるのかを私たちに教えてくれる、そのものの持つ知覚的な特性のことである。平らな面は座るといふ動作をアフォードする。だから平らな面があれば人は座れると判断できる。丸い棒は回せると思う。なぜなら回せるというアフォードダンスがあるからである。

アフォードダンスが適切にデザインに取り込まれていないと道具は使にくい。トイレで手を洗おうとして蛇口の下に手を出しても水が出ない。ドアを押したのに開かない、開かないはずだ、スライド式のドアだった。こんな経験はよくある。水栓に回すというアフォードダンスがなく、ドアに横に動かすことを知らせるアフォードダンスがないで気づけなかったのだ。(…中略…)

国語科担当者の仕事の一つに、国語科定期試験問題の作成がある。定期試験は、児童生徒の学習状況や教師の授業実践などについて、その成果や課題を適切に評価するための資料の一つであり、その作成には大きな責任が伴う。担当者には、設問の立案はもちろんのこと、解答用紙の作成も求められる。この解答用紙に着目したい。作成にあたって何か注意すべきことはいないだろうか。よい解答用紙があるとすれば、そのよさとは何か。解答しやすく、採点しやすい。そんなことだろうか。

作成していて気づかされることの一つは、解答用紙そのものが、児童生徒に何らかの働きかけを行っているということである。たとえば、五つの選択肢から二つの正答を選ぶ設問があるとすると、対応して、解答用紙の解答欄を点線で二つに区切っておく。すると、設問で二つを選ぶという指示を見落とした者でも、解答用紙によってそれに気づくことができる。この場合、児童生徒にとって解答用紙は、単なる答えを書く紙ではないそれ以上の意味をもっていたといえよう。

このことはつまり、解答用紙は児童生徒にとって、解答するという彼らの行為に働きかける「環境」として立ち現れるということである。なかには、解答欄の大きさや幅を慎重に見極めて答えの作り方を調節する者もいるかもしれない。正しいと確信した答えを見つけたとしても、それが解答欄の大きさにそぐわないために別の解答を考え始める者もいるかもしれない。字数指定のない本文抜き出し問題において、解答欄の大きさをどのくらいにするか。五〇字程度の記述問題の解答欄を原稿用紙のようなマス目状にするか、そうしないか。解答用紙を作るといふ過程は、こうした一つ一つの判断の連続であるといつてよい。

設問に応じた解答欄さえあれば、解答用紙はどのような形態でもよい、というわけにはいかない。解答用紙を作成することは、児童生徒の解答行為を「作成」することにつながる。より先のことを見通し、児童生徒の言

ノーマンの主張はこの20年の間に広まり、今では道具をデザインするときアフォードダンスを第一に考えるのは当たり前のこととなった。もともと形は機能を表すのだ。ハンマーや包丁の握る場所を間違える人はいないだろう。握りやすいように作られているからである。だからこそ私たちはたくさんある物の一つ一つをマニュアルを読まないでも利用できる。ハイテク機器はそうはいかない。デザインが重要であるゆえんである。

とはいえ、アフォードダンスだけでいいのだろうか。最近になって、当のノーマンが使いやすいだけの道具では美しくなく楽しくないと言い始めた。見て美しく、使って楽しい道具はどうデザインしたらよいだろうか。まだまだこの分野には考えることがたくさん残っている。(野島(二〇〇八)。中略は引用者、以下同じ)

この記事を書いた野島久雄氏(認知心理学)は、『誰のためのデザイン?』の訳者でもある。野島氏は「今では道具をデザインするときにアフォードダンスを第一に考えるのは当たり前のこととなった」と述べている。「使いやすいだけの道具では美しくなく楽しくない」とはどういうことか。「見て美しく、使って楽しい道具」を生み出すにはどうすればいいのか。国語教育の「道具」をデザインするわたしたちへの問いかけでもある。

五

「環境としての国語教育」というとき、その「環境」とは何をさすのか。その答えは、規模の大小を問わずさまざまに想定できる。規模の小さなものとしては、先述した試験問題やワークシート類、筆記用具、教材文、補助教材や教具、学習指導過程、教師や児童生徒の言動などが想定できる。一方、規模の大きな「環境」としては、国語科授業が営まれる教室が考え

られる。教室を適切に整えることは、児童生徒がことばに接し、ことばを用いる機会を保障するために欠かせない仕事である。では、アフォーダンスはその仕事にどのようなかわるのだろうか。

これを読書教育を例に考えてみたい。難波博孝氏(国語教育学)は、本を読まない人(不読者)の問題をめぐって、不読者を「読まない人ではなく、読むことから引き離された人」社会的な力の基盤へのアクセスから遠ざけられた人」ととらえ直すべきだと指摘している(難波(二〇〇七))。つまり、児童生徒が本を読まないのではなく、社会環境が児童生徒に本を読まなくさせているととらえるのである。家族が本好きかどうか、身の回りに本があるかどうかは、その子どもの読書習慣に影響を与えるといわれる。また、身近に通える図書館があるかどうか、本に接する機会の持ち方に影響を与える要因の一つとなると考えられる。

このように、本に接する「環境」は、読書行為を左右する重要な要因となるのであり、本を読まない原因は児童生徒だけに求められるものではない。むしろ、本を読まなくさせている社会文化的構造の改善こそがたいせつであり、児童生徒を取り囲む「環境」に不読者を生み出す原因があるのではないかと疑ってみるべきであろう。逆に言えば、児童生徒が本を読みたくなる「環境」をつくることである。たとえば、教師としては、児童生徒が登校してくる前に教室に向き、自分が選んだ本を児童生徒の手に取りやすいところに並べておくというのも、そうした「環境」づくりの一環といえないだろうか。また、ある日の国語科授業が終わったあとに、授業で扱った教材に関する本を「わざとわすれて」教室を出るといいうのも、一つの方法にならないだろうか。

これらは「児童生徒に読書をアフォードする教室をつくる」試みといえる。読書にいざなうことを意図した多様な「環境」から、児童生徒が何らかの「価値」を発見することを、わたしたちはさりげなく期待している。

↑ダンス。引用者注)を教師が授業環境に適切に配置できなかった。「授業環境に無数に存在するAFの中から特定のAFを児童が知覚しやすいような工夫を教師ができなかった。」などと理解することが可能である。このような視点を本研究において、我々は持つことにした。(金丸ほか(二〇〇一)二三〜二四頁)

金丸氏らは、授業がうまく展開しない原因を「児童の方に帰属させずに」、教師が引き受けるという視点を持った。その視点はアフォーダンスの考え方によって明確化されている。

教師は、実践構想のはじめに学習者の実態をとらえる。この必要性は疑いない。しかし、児童生徒は、他の児童生徒や教師、教材、そのほか学習を構成するあらゆる要素が一体となった「環境」に生きている。ということは、学習者の実態も、彼らを取り囲む「環境」との関わり合いのなかでとらえるべきだという見方もできる。そうすることにより、これまで単に児童生徒に原因があるとして済ませてきた問題を、教師や教材などといったその他の要素に分散せよととらえ直すことができるようになる。ここに、実践構想や実践分析におけるアフォーダンスの視点の有効性が認められる。

七

本や教材の配置も重要だが、国語教育ということ念頭に「環境」を考えるときには、児童生徒のことばを創出するという目的も重視しなければならない。そのとき、菅井三実氏(認知言語学)が下記のように紹介している「社会的アフォーダンス(social affordance)」「文化的アフォーダンス(cultural affordance)」という考え方は参考にできるであろう。

岡田美智男の一連の研究の中で提唱された概念で、およそ「他者や

きつと児童生徒は「環境」のアフォーダンスを探索するはずだという国語科担当者の信頼に支えられて、こうした試みは成り立っている。

アフォーダンスは、「環境」に潜在する価値や意味との出会いであるといつてよい。それは、だれかに強制されたり示唆されたりするのはちがう。自分でも気づかないうちにその本に手を伸ばしていたという感触を、児童生徒に数多く経験させていくこと。ここに、アフォーダンスの考えからみた読書教育の方向性の一つがあるのではないだろうか。

六

教室環境から一歩進めて、実際の学習指導の一例を取り上げたい。金丸学氏(特別支援学校教諭)らは、特別支援学校での実践構想にアフォーダンスの視点を援用し、その効果を検証した。児童の運動行為を効果的に導くためにさまざまなアフォーダンスの配置を試みた結果、「教師が配置したアフォーダンスと児童が知覚したアフォーダンスとはしばしば一致しないこと、各児童が知覚するアフォーダンスはそれぞれ異なる可能性が高いこと、それらの不一致は教師の工夫により小さくできることなどを確かめた」(金丸ほか(二〇〇一)二八頁)とされている。

なぜ金丸氏はアフォーダンスの視点を用了のか、実践分析にあたってどのような考えをもったのかを確認したい。

教師が予測しない行為を児童は授業の中で示す。授業という土俵に児童を導くことに失敗して、指導案とは全く異なる展開になることもある。走り回る児童を追いかけられるだけで1単位時間が終了してしまつたという経験を持つ教師も少なくない。これらの原因を「認知的な発達に偏りがあるから」「知的障害があるから」「多動性が強いから」などと児童の方に帰属させずに「授業参加を誘発するAF(アフォ

自己の対話や行為から、自分の対話や行為の可能性が生じること」を言うが、まだ確立したものではない。自分の行為が、環境(他者)からピックアップされる「行為の可能性」によって支えられるという意味でアフォーダンスに対応するが、その可能性が物理的な環境や人工物から提供されるのではなく、対人的な発話や行為から提供されるという点で「社会的アフォーダンス」と呼ばれる。

行為が行為をアフォード(提供)する現象として、例えば、授業や講演などで、だれも質問を出さないときには自分も質問を出しにくいものだが、他の受講生が活発に質問を出せば自分も質問を出しやすくなる。つまり、他人の質問が自分の質問をアフォードするという経験が挙げられる。また、発話が発話を支援する現象として、典型的には、疑問文を与えることが相手の発話をアフォードする。さらに、発話という行為も一種の行為であるとして一般化すれば、発話が行為を支援したり行為が発話を支援することも社会的アフォーダンスの射程に入る。

関連語として文化的アフォーダンス(cultural affordance)があり、およそ「共同体の文化的な慣習や通念から、個人の解釈、感情、動機などが誘発されること」を言う。個人の心理と共同体の文化は相互に構成する関係にあり、一方で、共同体の文化的な慣習が個人の心理的傾向を形成し、他方では、文化的アフォーダンスによって導き出された個人レベルの心理的傾向が文化の一部となつて、共同体の文化を再生産し更新するという考えである。(菅井(二〇〇二)一〇二頁)

アフォーダンスの考え方を、物理的な環境や人工物だけでなく、言語的行為や文化的慣習にも拡大しようというのが「社会的/文化的アフォーダンス」のアイデアである。自分の言語行為が、他者をふくむ「環境」からの働きかけ、たとえば「対人的な発話や行為」によって支えられていると

いう指摘は、西尾実(国語教育学)の国語教育論におけるFEED-BACK理論の援用を思い起こさせる。そこで西尾は、ことばは「環境」に規定されていること、すなわちことばと「環境」の相補性を論じ、通じ合いという考え方を深化させた(西尾(一九五四・五)、同(一九五六・七))。

「社会的／文化的アフォーダンス」の類例があること自体は、わたしたちの経験からもうなずける。他者を含む「環境」にさそわれて自分のことばが引き出されるというこの考え方は、ひとりではなく教室で、級友ともに国語学習を営むことの意義を示している。児童生徒のことばの創出をめざすわたしたちにとって、「社会的／文化的アフォーダンス」の考え方は参考になると思われる。

八

授業構想とは、児童生徒、教師、教材、そのほか授業を構成する諸要素の動きをデザインすることであるといえる。授業構想は主として教師の仕事であるから、そのデザインには教師の意図が反映されることになるが、その意図があまりにむき出しになると、その授業は児童生徒にある種の押しつけのように感じられてしまうおそれがある。ここに授業構想のむずかしさがある。次に引用するのは、深澤直人氏(工業デザイナー)の「多様性のデザインとアフォーダンス」の一節である。アフォーダンスの考え方をデザインに生かすとはどのようなことだろうか。

デザイナーは自分がデザインしたものをこのように見てほしい、このように思っしてほしいという願望でものを作っている。この椅子のデザインはこのように座ると美しいとか、このテーブルはこの角度から見ると美しく見えるから使用者にもそうしてほしい、というような願望がかたちを決定している場合がある。使用者もまた自分がそのもの

〇〇四)一五三〜一五五頁)

授業構想を一種のデザインにとらえる視点から、深澤氏の論を教育の場に引き寄せて考えてみたい。授業や教材のデザインにとって、「作者」は教師であり「使用者」は児童生徒である。授業という営みが教育という目的のもとに行われる以上、そこに教師が「願望」を持つのは自然なことであろう。しかし、そのことは児童生徒には直接関係ない。児童生徒が教師の「願望」や「強要」に振り回されるような授業が、児童生徒の幸せとなる授業とはいえないだろう。教師の「願望」などは、それが教材や学習指導過程となって児童生徒の前に現れたときには、そこで「溶けてしまう」べきものなのである。しかし、だからといって児童生徒の「印象」や「期待」に媚びるのもおかしい。学習指導とは、必ずしも児童生徒が望むものを提供することではないからである。

教材研究とは、教材のアフォーダンスを前もって見抜くことだといえる。また、学習指導過程の構想とは、児童生徒が我を忘れて知らず知らずのうちにアフォーダンスを「獲得」する過程の見通しを描くことだといえる。そうして立案された授業のなかで、児童生徒は教材や学習活動のなかに「知らず知らずのうちに」のめりこみ、それをなせば「無意識」のうちに「使いこなし」ていく。それは、自分にとってデザインの価値を、児童生徒がおのずから「獲得」する過程である。

教材や学習指導過程の工夫によって、児童生徒が学習活動に没頭する状況を作り出す。これは、いわゆる「実の場に立たせる学習指導」に通じる考え方であるといつてよい。全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』の索引をみると、「アフォーダンス」は一箇所指示されている。そこで村井万里子氏(国語教育学)は、国語教育学とアフォーダンスの関連について次のように述べている。

から受ける印象をよくしてくれることがデザインであると思っっている。この場合、作り手のもの作りに対する意識と受け手の期待は一見、合致しているように見える(…中略…)。しかし、厄介なのは、使用者はその椅子にそのようには座らないし、テーブルもそのようなきれいに見える位置に置かれるわけではないということだ。ある意味では送り手も受け手も双方がデザインとは内的な印象や知識に訴える主観的なものだと思ひ込んでいた。アフォーダンスはその人がその状況において見出した環境に内包された価値のことで、環境に無限にその価値が存在することを説いている。アフォーダンスは事物の物理的な性質ではなく、「動物にとつての環境の性質」である。そしてアフォーダンスは知覚者の主観が構成するものではない。椅子はたしかに「座る」をアフォードしているが、書類を置くことも上着を掛けることもアフォードしている。アフォーダンスはその状況におけるその人にとっての価値であつて、ほとんど自覚なしに環境からピックアップされるのである。(…中略…)いいデザインには自覚なくピックアップされるアフォーダンスの中でも、その状況におけるとくに顕著なものが内包されているから、自覚のない行為の流れの中に溶けてしまい、印象としての主観的な引掛かりが少ない。知らず知らずのうちに使われて機能を果たしているが、意識に訴える印象が強くないのである(…中略…)。それは無意識の行為の流れを理解する客観的な視点によってデザインされるもので、作者が使用者に対し強要する行為や求める願望の表われではないということである。それはアフォーダンスが刺激のように「押し付けられる」のではなく、知覚者が「獲得し」、「発見する」ものであるということと同じで、そのデザインが内包する価値を使用者が獲得し発見することを知っているということである。デザインのアフォーダンスを知っているということである。(深澤(二

認知科学がいま、「状況主義」「社会文化的アプローチ」「アフォーダンス」などの用語ですくすく取らうとしているものを、国語教育学では「言語生活主義」(西尾実)、「実の場に立たせる学習指導」(大村はま)などの用語で表現してきた。国語教育学で繰り返し生じる「系統・体系主義」と「経験主義」との実践的・理論的対立(…中略…)も、認知科学における「表象主義」と「状況主義」との対立に類似した問題構造をもっている。そういう意味で、国語教育学は今ほじめて、孤立した内部世界でのみ通用していた基本理念を、広く外部に解き放つ機会を迎えた、と言える。同時に、外部からの異なる視点からもう一度自らを問い直してもう一歩高い普遍性を備えた学問に脱皮できるかどうかとも問われている。(村井(二〇〇二)二一七頁)

村井氏は、国語教育学のこれまでの研究成果を外部に問うたり、みずから問い直したりする可能性を、「アフォーダンス」に見出している。アフォーダンスという考え方のもとに、さまざまな分野が繋がっている。深澤氏のデザイン論から「実の場に立たせる学習指導」の意義をとらえ直すことができるように、アフォーダンスの視点が応用されている、教育分野以外を含めたさまざまな現場を知ろうとすることが、これからの国語教育を開拓することにつながるのではないだろうか。

九

最後に、アフォーダンス(affordance)の語を造ったとされるギブソンの言を引きたい。引用するのは、哲学的な見地からギブソンのアフォーダンス論を検討した吉岡洋氏(美学・現代思想)の論考を参考に、ギブソン著『生態学的視覚論』の訳書から取り出したものである。

① アフォーダンスの概念は、誘発性、誘引性、要求の概念から導き出されてはいるが、それらとは決定的な違いがある。ある対象のアフォーダンスは、観察者の要求が変化しても変化しない。観察者は自分の要求によって対象のアフォーダンスを知覚したり、それに注意を向けたりするかもしれないし、しないかもしれないが、アフォーダンスそのものは、不変であり、知覚されるべきものとして常にそこに存在する。アフォーダンスは、観察者の要求や知覚するという行為によって対象に付与されるのではない。対象は、それがどのような対象であるかによって、それがなるところのものを提供するのである。(ギブソン(一九八五)一五二頁)

② 建築では、ニッチは彫像がびったりおさまる場所であり、対象がフィットする場所(壁龕)である。生態学ではニッチは、動物にとって適切な、比喩的にいえばその動物がフィットする環境の特徴の一セットである。環境のアフォーダンスをめぐる重要な事実は、価値や意味がしばしば主観的で、現象的、精神的であると考えられているとは異なり、アフォーダンスがある意味で、客観的、現実的、物理的であるということである。けれども実際には、アフォーダンスは客観的特性でも主観的特性でもない。あるいはそう考えたければその両方であるかもしれない。アフォーダンスは、主観的—客観的の二分法の範囲を超えており、二分法の不適切さを我々に理解させる助けとなる。それは環境の事実であり、同様に行動の事実でもある。それは物理的でも心理的でもあり、あるいはそのどちらでもないのである。アフォーダンスは、環境に対する、そして観察者に対する両方の道を指示している。(同一三九頁)

ダンスを検討することは容易でない。言語のアフォーダンスを検討することによって、わたしたちの言語生活・言語活動はどのように見えてくるだろうか。

十

本研究の目的は、アフォーダンスの視点を国語教育に導入する意義と課題を明らかにすることにあつた。ここまでの検討をふり返り、意義と課題をまとめておきたい。

【意義】

○ 国語教育学のこれまでの研究成果を外部に問うたり、みずから問い直したりする可能性をひらく点。(国語教育学の研究成果の開示と問い直し)

○ 教材開発、教材研究、学習指導過程の構築、授業における児童生徒の言語活動の創出などの面において、「実の場に立たせる学習指導」を意義づける理論となる点。(国語教育方法論としての「実の場に立たせる学習指導」の再評価)

○ 授業を構成する諸要素を「環境」ととらえることによって、児童生徒の実態や授業の実際を分析するもう一つの視点が促進される点。(学習者分析・実践分析をする視点の拡充)

【課題】

○ ギブソンは、言語をアフォーダンスが潜在する「環境」とみなすことに消極的である。ここに、アフォーダンスの考え方を国語教育に導入するむずかしさがあると考えられる。(アフォーダンスと言語の関係の解明)

○ 国語学習において児童生徒がアフォーダンスを探索することに本

③ 言葉に直された環境情報には次の短所がある。すなわち、自然の情報の抽出に伴う現実味が欠けている。話されるものであれば書かれたものであれ、記述では流動する刺激配列を精査はできない。不変項はすでに抽出されてしまっている。だから最初の知覚者を信用するほかない。よくいうように、「彼の言葉をそれとら」ねばならない。彼が述べていることは事実かもしれないし、作りごとかもしれない。記述についてと同様のことは描画表現についても当てはまる。(…中略…) 言語的記述は叙述としては真実にも虚偽にもなりうる。(同一七六〜二七七頁。①②③は引用者が付した)

三箇所とも国語教育にかかわる問題である。①においては、アフォーダンスが主体の欲求や意図によって対象に付与される性質ではないと、ギブソン自身述べていることが確認できる。②は、アフォーダンス論における「環境」の意味とアフォーダンスの世界観に関連する。「アフォーダンスは客観的特性でも主観的特性でもない」とすれば、「環境」からアフォーダンスを発見する」というようなわたしたちの述べ方は果たして適切なのだろうか。アフォーダンスがさまざまな領域で幅広く解釈され、応用され、多義性を帯びることになったのも、この辺りの記述に端緒があるように思われる。③では、アフォーダンスにおいて「言語的記述」を「環境」ととらえることのむずかしさが指摘されている。公園のベンチ(実際に見たもの)からの働きかけと、ことばに直された「公園のベンチ」(音声や文字)からの働きかけは同じではない。文学言語・詩的言語のアフォーダンスは社会性・文化性を帯びてよりいっそう複雑になる。小学校国語教科書の教材にもなったスーザン・パレーの絵本『わすれられないおくりもの』には「長いトンネル」という語句が出てくるが、この語句のアフォー

当の意味での「主体性」が認められるのかという問題が残る。(学習者の主体性の容認に関する検討)

○ 授業では、教師が意図するアフォーダンスと児童生徒が発見したアフォーダンスが異なる状況が生まれることが容易に想定される。その差異を、国語教育の立場からどのようにとらえ、折り合いをつけていくかも課題である。(アフォーダンスの複数性の実践的解決)

アフォーダンスの視点から国語教育をとらえる研究においては、その前提として、アフォーダンスの考え方を適切に解釈する基礎作業が求められることも付記しておきたい。

教室に、図書館にあるような大きな机を置いたら、児童生徒はどのような動きを見せるだろうか。児童生徒の机に本棚を備え付けてみたらどうだろうか。机の表面にホワイトボード状のシートを張って、書き込めるようにするとどうなるだろうか。『マイブック』(新潮文庫)のような無地の本を、ノートとして児童生徒に配付してみたらどうだろう。このような発想には何かわくわくさせられる。「環境」が児童生徒にどのような働きかけをし、どのように国語学習をいざなうだろうか、知りたくなる。古典学習の漢文入門期、返読に「まずく学習者がいる。つまずかない学習者もいるから、それは学習者の力の差なのかもしれない。しかし、そのこととは別に、「訓点」そのものにも何か要因があるのではないか。それならば、白文と書き下し文とを学習者に提示して、「自分で訓点を作る」学習をしたらおもしろいかもれない。訓点を「環境」ととらえるのである。

児童生徒の動きを「環境」という観点からとらえ直すことによって、国語教育実践に新鮮な発想が吹き込まれるように思われる。

【参考文献】

- 石黒教子(二〇〇三)「環境と切り結ぶ教育―ゲシュタルトからアフォーダンスへ―」『デザイン学研究』特集号、一〇
- 金丸学、古屋義博、渡邊恒子(二〇〇一)「教師が配置したアフォーダンスと児童が知覚したアフォーダンス―知的障害養護学校の授業分析から―」『教育実践学研究』七
- ギブソン、J. J. / 古崎敬、古崎愛子、辻敬一郎、村瀬旻「訳」(一九八五)『生態学的視覚論―ヒトの知覚世界を探る―』サイエンス社
- 佐藤雅彦(二〇〇四)『プチ哲学』中央公論新社
- 菅井三実(二〇〇二)「社会的アフォーダンス(social affordance)」辻幸夫[編]『認知言語学キーワード事典』研究社
- 難波博孝(二〇〇七)「読書運動という新たな(政治的実践)に向けて」(ihakusa.tea-nifty.com/blog/files/yousi.doc 二〇一六年二月二十九日確認)、日本児童文学学会中部例会、二〇〇七年六月二日
- 西尾実(一九五四・五)「ことばの機能について―FEED-BACK について―の覚書」『西尾実国語教育全集 第六巻』教育出版
- 西尾実(一九五六・七)「通じ合い」としてのことば」『西尾実国語教育全集 第六巻』教育出版
- ノーマン、D. A. / 野島久雄「訳」(一九九〇)『誰のためのデザイン? 認知科学者のデザイン原論』新曜社
- 野島久雄(二〇〇八)「人と物の心理学③ 使いやすく、美しい道具」『朝日新聞』二〇〇八年一月二七日付朝刊日曜版
- バーレイ、スーザン / 小川仁央「訳」(一九九八)『わすれられないおくりもの』評論社
- 深澤直人(二〇〇四)「多様性のデザインとアフォーダンス―リアリティを再定義する―」後藤武、佐々木正人、深澤直人『デザインの生態学

新しいデザインの教科書』東京書籍

- 村井万里子(二〇〇二)「教育心理学・認知科学との関わりに関する成果と展望」全国大学国語教育学会[編]『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書
- 吉岡洋(一九九七・二)「生態学的ラディカリズム J・J・ギブソンとカント」『現代思想』

【付記】

本稿は、平成一九年度第二回広島大学国語文化教育学講座学内研究発表会(二〇〇八年二月二日・於広島大学教育学部)における研究発表(題目は本稿に同じ)を加筆修正したものである。

(本学准教授)