

J.ブリトンの詩教育論における経験概念の特質

塚 田 泰 彦

1. 本稿の目的

日本の詩教育は、詩の理解活動を中心にみると、これまで詩的な認識や表現を情緒主義的ないしは技術主義的に捉える傾向にある^①。しかし、情緒的側面を強調する鑑賞中心のアプローチにしても、詩的表現を言語技術中心に捉えるアプローチにしても、そこでは往々にして学習者の言語行為の内実を教育的に価値づけ支援することが二の次になる。前者のアプローチは美的体験として典型化される「感性の教育」の強要になりがちで、後者のアプローチは詩の技法の体系的知識の受け売りになる。

こうした二極化は様々な点で進行している。授業実践では、しばしばこの二つのアプローチが部分的に併存し、この点を好意的に解釈すれば、常に授業の目標としてはその統一的理解が目指されているとも言える。そう考えた場合、授業の実際はともかくも、この「統一的理解」の内実やその説明原理が問題になるが、この点についても、形式と内容の統一的理解という視点に立てば、形象理論という偉大な遺産が豊かな説明原理を提供している。

しかし、これまでのこうした教師の側から志向された詩教育の内容は結局のところ背景となる諸学の成果に依拠して構築され洗練される場合が大半で、学習者の側の論理（発達の原理や学習者の心理、信念の実態）から構成される場合はごくわずかにとどまっている。これが現状である。

一方、詩の表現活動を中心にみた場合、これまでの児童詩教育運動の多産な成果からも明らかのように、大正期以来、学習者の側での表現の論理を重んじ、その支援原理の構築に苦闘してきた感がある。その意味で、美的な原理にもとづくにせよ、生活の論理にもとづくにせよ、表現者としての学習者の意識が中心化された実績はその貴重な実践史と共に高く評価されなければならない。しかし、この方面での実践も現在は低調というほかない^②。

詩の表現と理解の学習をどう学習者の側の論理に即して統一的に構築していくか、またその場合の学習者の側の論理はどう記述されるべきか、この点での議論を追究することが、現在求められている基本的な課題である^③。

そこで、本稿では、この点について議論する場合の基本的な要件を一つ明らかにする。具体的には、これまでの詩教育史が教えるような学習者の表現し理解した内容の一般的な価値づけ（例えば、生活意識が明確かどうかとか、観照的態度が明示的に表現されているかどうかといったこと）を議論するのではなく、こうした価値づけを言語の特性や機能において考察することがこれまででは欠如していたことを問題にする。これまで満たされてこなかったこの要件を明示的に扱うことがどのような意味で重要であるのかを示すことが本稿の目的になる。

そのため、本稿では次の要件を備えた議論を行う。

学習者論的文脈を組み込んだ言語機能論として詩的表現を捉えること

この要件を備え、この方向での考察の重要性を示唆するものが、以下に取り上げるブリトンの言語機能論的な表現モデルである。本稿はこのモデルの中核的原理とみられるブリトンの「経験」概念の特質を捉えることによって、この要件の重要性を明らかにする。

2. 詩教育論の基本的課題

2.1 「言語」への注視ということ

足立悦男（1983）は鑑賞指導が詩教育の主流を占めて久しいことを批判的に捉えて、「見方の詩教育」を提案している。これまでの抒情詩中心の「感じ方の詩教育」に対して、叙事詩中心の「見方の詩教育」を提案する理由を次のように述べている。

「詩教育の中に『認識』の観点を貫き定着させたいと考えたからです。つまり、認識の側から詩教育を問い直してみようと考えたのでした。（中略）すぐれた詩教材の中には、すぐれた認識の力がひそんでいることに気づかされたのでした。認識とはいわば物事への見方のことですから、これは論理として取り出すことが可能です。詩教材の中にひそむ認識の力に焦点をあてる、そういった方向の詩教育を『見方の詩教育』と考えるわけです。」（1-2頁）

具体的には「物事への見方とその表現方法との関係を教えていく」（18頁）ことが眼目になるとしている。この考え方が押し出された背景には、二つの理由がある。一つは「詩教育の中の情緒主義の傾向を克服したいから」で、もう一つは「技術主義の傾向を克服したいから」だという。

「見方の詩教育では作者または話者のもの見方と表現の仕方とを一体化させて考えようとする。これまでも表現の方法は、詩を教えるときの主要な着眼点であった。例えば定型・非定型、行・連の構造、省略・比喩・倒置・リフレンなど、詩ジャンルに独自の表現方法は、詩を教えるさいの要点と見なされてきた。ただそれらのことが、半ば取り立て指導の形で、表現技術の問題として扱われる傾向にあったことは否めない。（中略）詩教育における技術主義とでも呼べるこの傾向は、情緒主義の傾向とともに、詩教育の中で克服されなければならない課題である。」（20頁）

足立の立場は、この二つのいずれの立場にも傾斜することなく、これをより本質的なところから捉えようとした「詩的認識の教育機能を重視する立場である」（169頁）という。ここでは様々な「認識の力」が、詩に表現された「世界の見方」として取り上げられることになる。

「詩的認識の教育機能」という表現が目されるが、詩的認識が世界とのかかわりを豊かにし、また人を育てるという論点それ自体はこれまで多くの識者に共有されてきたものである。例えば、阪本越郎・久米井東（1948）で阪本越郎は次のように述べて、自己発見としての詩の教育機能に高い価値を見出している。

「詩を単に美しい心であるとか、人生をたのしむものであるとかいうよりも、もっと深く強く人生を創造していく根源的な力であると思っている。そしてそのような詩は、これまでの

ように抒情詩とか、定型詩とかいうような、一面的なせまい詩観から解放されて、詩を成立させている根源の力として、詩精神を深くほりさげていかなければならない。(改行) 詩教育というのは、詩精神をそだてることであり、そのような精神は、つねにまた、人間と生活とを、新しくかっばつに、真実の名において創造していくものである。(2-3頁) それゆえ「詩が、絶体的な個人の精神の価値表出である限り、その個人の生き方においては存在し得ないものである。生きるということは、一人の、他のだれでもない人間が真に自己において自己を生きるということである。」(5頁)「詩は実に人間が、一人の人間として、他の何者でもない自己を生きようとするものの表白である。」(29頁)

先の足立の論は、阪本のこうした表現主体の詩的真実の価値に集中することからはいくらか技術的な距離をおいて、「見方」を教育内容として取り出そうとしている点で差異を認めることはできる。ただ仮に、阪本の論を詩的体験の重視、足立の論を詩的認識の重視として区別するにしても、詩教育の実際の議論を展開していく中で両者は深く重なり合ってくる。そうでなければ、足立の論も詩で技術化した(ないし習慣化した)「見方」を教える技術主義に接近することになるからである。

いずれにしても、筆者はこの種の価値論を一つのベースとして受け入れることに批判的であるわけではない。問題は、ここから先の議論が、ほとんどは具体的な詩教材を例にとって個別にその生の姿に言及するだけで事足りりとしている点である。具体的な詩作品に語らせるスタイルになっているからである。

先にも述べたように、本稿では、足立や阪本が試みたようないわゆる詩的体験や詩的認識それ自体を詩教材を例にとって詳述することが目的ではない。こうした詩的体験や詩的認識を表現として媒介する言語的メカニズムに焦点を当てるのがなぜ必要なかを論じることが目的である。改めて断るまでもなく、言語がこうした詩的なものにどのようにかかわっているかについての議論は多方面にわたりまたその数も少なくない。しかし、それらはこれまで教育論の文脈の外で行われてきたと筆者は判断しているからである。この場合の教育論の文脈とは、より限定的に言えば、「学習者の意識や行為の発達の過程において」ということである。本稿では、これを「学習者論的文脈」と呼ぶことにしたい。

この意味での学習者論的な文脈を組み込まない議論であれば、言うまでもなく、例えば『詩学の根本概念』(E. シュタイガー)に現象学的美学による説明の精華を認めることができるし、この方面での普遍的な認識様式をめぐる議論には夥しい業績がある。

あるいは、「言語」への注視に基づく詩学についても近年集中した成果が生まれている。R. ヤコブソンの言語学的な詩学研究⁶⁾を代表格として挙げるができるが、この種の構造主義詩学も学習者論的な文脈を組み込んだものではなく、言語事実に基づく客観的・普遍的な認識パターンをめぐる議論である⁶⁾。

本稿では、これら美学、文芸学、言語学等の領域で試みられた「詩的表現」「詩的認識」についての説明原理に依拠した詩教育論は、結局、本質的なところで単なる「詩的表現」「詩的認識」そ

れ自体の説明を再生産することに終始しており、詩教育を固有に意義づけるものにはなっていない点を問題とする。

2・2 言語学的詩学の射程

ところで、上述したヤコブソン流の言語学的詩学は、本稿が「言語」への注視を維持しつつ詩的なものを学習者論的文脈に位置づけようとしている関係上、視野の中心に入ってくる成果の一つである。そこでいくらか付言したい。

詩が言語による構築物あることは紛れもない事実で、例えば、この言語的構築性に詩的なものを見出そうとする議論も一面では重視される必要がある。R. ヤコブソンなどに刺激されて展開した構造主義詩学が代表するこのアプローチの特徴は、言語それ自体への注視にあり、また詩的言語、詩的特性を言語学的な知見によって客観的なレベルで抽出しようとするところにある。詩の言語学や言語学的批評⁹はその先鋭化した議論を今日構築してきており、詩的なものを客観的に共有する議論の一翼を担いつつある。しかし、この分析的アプローチも、詩的なものを追究することが目的であって、これとかかわる読者の側の問題やさらには詩を教育の文脈で議論することとは一線を画したアプローチである。もしこの点に明確な区別を設けないと、この種の言語分析の対象と方法それ自体がそのまま詩教育の内容と同一視されることになる。ちなみにこの行き方は、最近英米で中等教育段階の文学教育に一定の地歩を築きつつあり、教育的文脈に一脈の生気を吹き込みつつある¹⁰。しかし、この行き方は、詩的事実を説明するための言語の機能や体系の専門的知見の習得（再生産）以外のなにもものでもない面があり、技術主義の一つとして位置づけることも可能である。筆者はこれまでこの流れにいささか加担して詩教育を考えてきた経緯があるが、この種の言語学的分析による詩学研究とは違い、本来の詩教育論はこの意味での単なる応用言語学的アプローチでは届かない内容を持っていると現在は理解している。

この点にかかわって、いま一つ注意しておきたい点がある。

それは、「言語（ないし言語事実）」に依拠するという場合、しばしば詩的特性を「破格（deviation, structure changing）」と見なしがちである、という点である。そうした考え方をする理由は、この破格に言語の創造的側面をみることによって、詩的特性を単なるリフレンや比喩といった言語上の一技法として扱って済ませることを避けようとするところにある。これが破格というダイナミズムを導入する意図であるが、同様の判断は、詩を language play と考える場合にもよく当てはまる。play という概念が破格や創造性をすでに含意しているからである。

しかし、こうした詩的なものを言語のダイナミズムや行為として捉えようとする場合も、真の問題は、この行為としての play およびその結果としての structure change それ自体のメカニズムを説明することなのではなく、こうした事実がその行為者にとってどのような意味があるのかを問うことである。詩的言語の創出のメカニズムや詩的構築性の分析は行われても、そこではそのメカニズムや構築性の自律性や完結性が詩的特性として重視されるだけで、これまで行為者の表現意欲など情緒的側面での意義づけに多くの説明が費やされることはなかったのである。仮にこの種の「言語」への注視を前提とした議論を行う場合も、その枠組みの中で、何のために言語行

為者の「充足感」が成立するのかが問われなければならない。

この点での議論が原理的に深められてこなかったことが今日的な詩教育論の基本的課題であると考えられる。この点をいくらか鮮明にしてみる。

阪本一郎（1964）は、児童詩の心理の中心に「自我の自覚」を置き、詩の学習を「人格の成長と充足感」と捉えて次のように述べている。

「われわれは日常生活でも、しばしば自己を語っている。それは、とくに意識しなくても、自分の行動や内面の経験をことばに結晶させることによって、自我の自覚になんらかの役には立っているのである。さらにそれを文字ことばに結晶させるときには、かならず意識が参加する。意識的な自我の客体化がおこなわれる。このことが自我の自覚をいっそう精確にするのである。（改行）そこで従来とも、文字ことばのこの効果を利用しようとして、自己を語る作文が指導されている。この場合は、自分のすがたを、できるかぎりリアル（写實的）に客体化すること、そしてできるかぎり自分の個性的な特性を選んで自己像を描写することが、指導の目標とされる。これは自我の自覚にたいへんに有効である。また自覚の方法と態度を啓培するのにも効果がある。この線の作文指導は、パースナリティの指導の面で、今後もっと研究されるべきだと思う。（改行）しかしこの線の作文は、子どもにとっては、あまり興味ぶかいものではない。」（112-11頁）

確かに「私は～だと思ひます」式の作文は、自我の自覚の根幹にかかわるスタイルであるとはいえ、顕在的に過ぎることは否めない。しかしながら、やはりこの種の表現の意義は、言語表現主体の意識の発露（第一人称「私」が多用されること）であり、この点は自己表現の発生的、発達論的原理を視野に入れて再考する価値があると阪本は考えている。この観点から、これまでの「この線の作文指導」に代わって登場した主体的児童詩（「たいなあ方式」）の考え方に注目している。

「『たいなあ』の発想の主語が私なのだから、（「私」が多用されることは、引用者注）当然のことだ。だが、普通の指導下で書かれた初期の段階の作文でも、一人称の主語が一般に多く出ている。つまり普通の作文と『たいなあ』の詩とは、ともに『私』を持ち出す傾向があり、他の方式の指導下の詩だけが「私」を持ち出さないのだ。（改行）これはどういうことなのだろうか。推察するに、他の方式の詩の指導では、『私』を消すこと（融合類型型でいう第一型の認識形式）が、強要されているのではないだろうか。文章表現の初期に、自然にあらわれる一人称形式を、詩では、否定する態度がみちびかれているのではないだろうか。そしてこの、文章表現の自然の発達を無視し、飛躍を強いることが、詩の行きづまりを招いているのではないかとも思うのだが、どうであろうか。」（116頁）

「この線の作文」が児童の興味を引かない理由は、「文章表現の自然な発達の心理」を汲んでいないからであり、一方、これまでの詩教育もむしろこの方向での創作心理を否定してきたと非難している。「自我の自覚」を中心原理とした「文章表現の自然な発達の心理」に即した詩教育論の必要性を阪本は説いている。この阪本一郎（1964）は、発達論的視点を通した「詩創作の心理学

の研究」である点で注目すべき著作であろう。ただ、この阪本の理解には言語論レベルでの議論は皆無といい。どこまでも表現された児童詩の内容それ自体の心理学的解釈からの立論である。

2.3 発生的事実の重要性

「言語」への注視を維持しつつ、発生的事実をふまえて発達論的に議論することが、学習者の側から「行為としての詩」にかかわる第一歩になると筆者は考えている。換言すれば、応用言語学的アプローチと発達心理学的アプローチとをどう表現主体の問題として関与的に理解するかが焦点となる。

カッシーラーはこう述べている。

「言語のこの詩的で比喩を用いるはたらきをもつという性格は、人間の文化の初期の段階では、言語の論理的、つまり、『論議を行いうる』性格に決定的にまざっていた。しかし、もしわれわれが人間の言語能力のもっているこの想像と直観という傾向を、発生的見地からは言語のもっとも基本的でもっとも根源的な特色であると見なさなくてはならないとしても、他面、われわれは言語が一層発展するにつれてその傾向が次第に減少して行ったのを見出すのである。言語がより抽象的になればなるほどそれだけ、言語はそれにつれて言語固有の能力を拡充し進化させる。」⁶⁾

しかし、カッシーラーも一方で注意を促すように、またルソーが『言語起源論』で力説したように、「言語の墮落」は言語のこの根源的な側面である「詩的で比喩を用いるはたらき」すなわち「情緒的なもの（情念）」の後退にあることが改めて認識されなければならない⁷⁾。ルソーは言語の論理的側面が高い構築性を誇るような表現については危惧を表明し、言語表現の根源にある発生的エネルギーの在りかに注意を引き戻そうとしたのである。ルソーのこの著作はJ. デリダを刺激し、「エクリチュール」は一時代を画すキーワードとなったことが思い返される。あるいは、今日「メタファー（隠喩）」というキーワードは豊かな生産性を誇るものとなったが、同じくルソーが『言語起源論』で述べた隠喩についての断章が識者の注目を集めたこともその一因であることが考え合わされる⁸⁾。ルソーは、その断章で隠喩を「技術的に」理解することよりも「発生的に」理解することの重要性を実地に示した。その詩的な美しさを湛えた説明は、その後の凡百の技法論の域を出ない隠喩論を議論の片隅へと追いやるに十分なエネルギーを秘めていたのである。

言語の根源的特性としての詩的な働きを発生論的視点から捉えた考察は、その後も言語の創造性に注目する識者に引き継がれて今日に及んでいる。本稿で取り上げるブリトンの考え方もこの系譜を引き継いだものとみることができる。

今日、詩的なものはむしろその要素や技法の体系へと還元されてしまっており、教育の文脈に登場する段階では詩学や修辞学の知識の断片に過ぎなくなっている。問題は、この種の知識や技術として登録されたものから出発するのではなく、カッシーラー流の発生論的展望に立って、常に学習者の学びの視界の中でその根源的なエネルギーの発生と展開の過程を見つめることなのである。

学習者の言語行為の内実としてすなわち意識の問題として詩的なものを考えるのであれば、生きる力として洗練されるべき言語意識のメタ認知化の過程も学習としては保障されない。この発生論的視点を維持することが学習者の言語による経験の姿を記述する入口へと我々を導くのである。

「人間は自らが経験したようにその世界を一つの表現へと組み上げる仕事に生涯を通じて従事する。(中略) ジョージ・ケリーは、人間は誰でも科学者の流儀に従ってふるまうと確信し、誰もが一貫して世界の性質について仮説を立て、検証し、再構成すると述べている。すべての行為は或る先行する行為からの含意に導かれ、またその内に来るべき行為を含意しているという彼の考えは、経験に対する人間の能動的なかわりを強調している。このかわりは世界の諸要素を秩序づけ、生活における個人の理解や抑制の程度あるいは機能的な力を決定する補助となる暗黙の表現パターンを生む。かくして、ケリーにとって、生きることは実に学ぶことと近似している。生きることはそれがなければ学ぶことが不可能になる経験を提供しているのである。(中略) 言語は、より高度な思考を可能にする(同一、対比といった)諸カテゴリーの間にある複雑な関係を伴って、こうした経験をめぐる諸表現を組織するものとして働くのである。」¹¹⁾

ブリトンは自らの議論の中核にこのケリーの考え方を取り込みながら、こう述べている。

「確かに世界を表現する手段として言語は他の表現形式と解きがたく編み合わされている。私の例は陳腐だが、その説明は厳密でより重要ですらある仮説へと我々をもたらす。それは、人を他の動物から区別するのは言語それ自体ではなく、表現の全体的なプロセスなのだということである。

人間の世界観を共存している他の動物の世界観からはっきりと異なったかたちになっているのは、表現のプロセスである。(中略) 人は、象徴化することによって、言い換えればその世界を経験するときその世界を自らに表現することによって、もしカッシーラーが正しいならば、一つの省察を創造するのであり、その投企によって人にまた展望を与えるのである(Cassirer, 1946, 38p.)」¹²⁾

この「表現の全体的なプロセス」という意義深い視点を起点にして、意識の発生と認識の成立の姿と言語の機能的様相との関連性をブリトンは明らかにしようとしている。この言語を「発生的・発達論的」に捉えるブリトンの論考を念頭に置くとき、なぜ、この視界の中で学習者の成長の姿を追わないのかということになる。この志向をいくらかでも明確にすることが本稿の目的である。

3. ブリトンの言語機能論における詩的機能の位置づけ

ブリトンの言語機能論には、表現 (expression), 表出 (representation), 傍観者 (spectator), 参加者 (participant) といった鍵概念が登場する。また、ブリトンの機能論的モデルは「表現的 (expressive) 特性」に焦点を当てたところに特徴がある。(以下本稿では、これをブリトンの

「表現モデル」と呼ぶことにする。) この「表現モデル」の概要をまず確認し、その特徴を捉えることにする。

ブリトン は次のような一連の図を提示して自らのモデルを説明している。(ここでは、Pradl (1982) (94-111頁) 所収の Britton (1972) の説明を筆者が簡略化して示す。「」は同文献からの引用である。なお、一部他の文献からの引用も行うがその場合は出典を明記した。)

〈図1～3〉の解説

〈図1〉



○図1の左 —或る瞬間に何かが起きる—

「あなたは生じたことをただあなたの全体的な表現の光りのもとで解釈できるだけである。」あなたの全体的な「世界表現」(その世界についてのイメージ)はこの「出来事」の光りのもとにある新たな経験によって修正されるべくあなたに開かれている。(一方で「出来事」が生じており、あなたはそこに「参加する」ことを求められている。)かくして、その結果「世界」は変化する。ここではあなたの注意は「出来事」への変化として焦点化される。

これは経験の自覚の発生点でどのような事態が生じているかについての説明である。

○図1の右 —今、生きているリアルな世界では出来事が生じていないとしよう—

このときは、「出来事」はあなたの「話想」の中で再構築されつつある。このときそれは頭の中で起こっているのだから、あなたはそこに現実的に「参加する」必要がない。そこであなたはあなたの全体的な「世界」(私的な内部世界を含めたリアルな外部世界)での変化に集中することからは自由である。ここであなたが持っているものは秩序や調和、統一といった全体的な私の視界からの追究過程である。

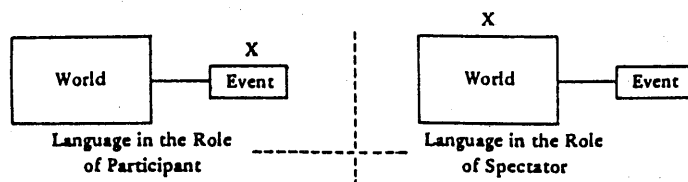
以上、左右の図によって、生きている世界の中での経験の仕方にはこの二つの世界があるということが示されている。

我々が認識や経験といったことをどういう構造で行っているかを、「現実的に参加する」か現実的に組み込まれつつも「話想のなかで認識する」かの二つに分けてみたのである。この二つに区別したことを次に言語とかわらせて意味を持たせようとしている点が注目される。

○図2 —参加者の立場で言語を使うか、傍観者の立場で言語を使うか—

ただし、図1の世界は、私一人の自律した世界として成立しているのではない。「或る共有され

〈図2〉



た社会的世界を構築する他者との出会いにおける共同行為としてそうするのである。」いつも経験や認識はこうした他者との共存共有の中にあるという事実を外すことはできない。

「どんな出会いであってもその集団のメンバーはその状況を自らの方法と行為で解釈する。発話を含んだ行為はもちろん自分自身を表示する。また行為することはその状況を変えることでもある。しかし『相互的』という事実は、行為に具現されたこうした私の解釈や自己表示がジグソーパズルの断片のように提供されるということの意味している。」

我々はすべての状況を常に意識しながら刻々と変わるすべてのことにかかわっているわけではない。しかしまた我々は他者との相互作用のもとでジグソーパズルを集めるように何らかのかたちでこれらを結びつけていくのである。こうして我々は出来事に試行的な対応を繰り返しながら経験を累積していく。個人の解釈の連携がこれらにかかわる有意な累積的過程を保障しているのである。

ところで、この図2に示された右と左の二つの側面は言語と出来事の二つの異なる関係を表現している。

「左側は出来事が実際に生じていて、言語が進行しつつある一部、出来事への参加の一方法を構成している。何らかの機能的な目的をもって話し書き読むとき我々はいつでも『参加者の役割における言語』を使っている。一方、右側は、その出来事がもはや生じていない、すなわちそれを話想の中に持ち込んでいる状態である。それ故、わたしはそれを『傍観者の役割における言語』と呼びたい。」

この左右の区別は理論的にはある程度明白だが、実際はそれほど分明ではない。

「我々は自らの過去の経験について傍観者の役割をとることができる。またあなたは自分のことを私はあなたのことをそれぞれ傍観できるので、(真偽の区別なく)他者の経験の傍観者になることができる。想像された経験の傍観者である。自らの夢想での可能的未来の傍観者である。このため、私はこの傍観者の役割の下に可能性の全範囲を含めている。傍観者の役割においては我々は他者との相互作用の必要性・必然性からは自由になれる。そこで我々の注意はリアルには起こっていない出来事やそこには存在しない人との相互作用へと向けられる。」

事態は複雑であるが、傍観者の役割においてはリアルな世界から自由な距離をとれるという点が重要で、ここに言語の本質的な機能がかかわっているとブリトンは見ている。その意味で彼は、傍観者の役割の重要性に焦点を当てようとしており、この傍観者の役割における言語の特質を次

のように述べている。

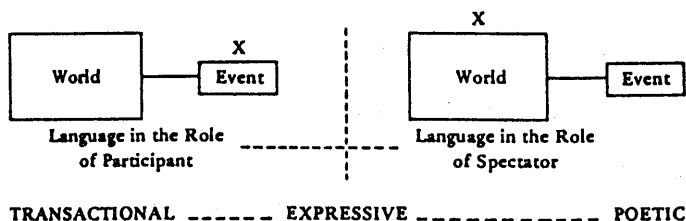
「傍観者の役割に在るとき、あなたが自らの話を語る方法はそこでのあなたの喜びの一部であり、あなたが言語を形成する方法や言語形式はあなたがやっていることの基本的・本質的な部分である。そしてこのことは特に感情の形式やパターンにおいて真実である。」一方また、「私が出来事のお話を詳述するとき、私は評価を行っているのであり、私のことを聞いているあなたがあなたの評価に戻るのを見ているのである。このことを重要な様相として特に注目したい。というのも、我々は基本的な社会的充足をここで扱っていると信じているからである。」

ブリトンの見解では、他者をも取り込みながらこの傍観者の役割における言語によって成立する世界の側へと意識を潜ませ、生きて在ることが詩的経験と深く重なることになる。

参考までに、この傍観者の心理を語った阪本一郎の次のことばは、意義づけこそ異なっているが、この点に言及して詩教育の要点を述べたものとして興味深い。

「夢の舞台には、かならず、自分が一つの役割を持って登場する。そして、その自分を見ているもう一人の自分がある。この自分は傍観者で、夢の中の事件には巻き込まれない。しかし事件とそれに巻き込まれている第二の自分の立場には、ふかい関心を寄せていて、かれに同情したり、あるいは批判をしたりする。ときには知恵を貸したり、あるいは思うようにふるまわないのをもどかしがったりする。いつのまにか、第一の自分が第二の自分に融合してしまったり、またいつのまにか分化していたりする。(改行) 夢の中に、自分であって自分でない第二の自分を見ることは、夢の持つ独特のメカニズムだが、この発想方式を詩に応用することが、詩への導入を容易にするのだ。」⁽¹³⁾

〈図3〉



○図3 一言語の表出的・詩的・相互作用的様相の関係

ところで、「我々の世界の絵が傷つけられやすいのはその物的、身体的な様相においてではない。価値体系においてである。我々が自らの世界の絵をたいてい私的に魅力的に取り上げるのは、その世界について我々が感じたり信じたりしたものだからである。そこで我々はいつても他者にそれらが如何に価値があるのかを示しているのであり、そうすることで我々の価値体系を他者のそれと対比しチェックして持ち上げるという基本的な社会的充足を得ているのである。」

この志向性が図3の左側へとすなわち「表出的」なものを「相互作用的」なものへと移行させるものである。この左側の世界を同時に共有する表現主体であるからこそ、個人の感情的世界の流れの中にある表現も、独善的な自己満足に終わることなく、社会的充足に通じていると説明している。ただ、この左側の世界への志向性を視野に入れつつも、右側の世界での経験こそが焦点化されるべきであるとブリトン is 考えている。

「私はこの相互作用的なものについてはもっと語るべきかもしれないが、ひとまずこれを置いておく、というのも、私が論じたいと思う重要なことはこの図式のもう一方に生じるからである。」

こう述べて、「表出的なものから詩的なものへ」という方向性（傍観者の役割における言語）について議論を集中していく。ブリトンは、「詩的なもの」をおおよそ次のように捉えている。

この「詩的(poetic)」という表現によって、「私はリズムを意味しないし、韻律も意味しない。通常の意味での詩作品(poetry)も意味しない。詩作品は確かにその核にあるものであるが、その全体ではない。詩的ということによって、私は芸術としての言語(language as art)(ギリシャ語源での為された何か)を意味する。そこで、表出的なものから詩的なものへ移行するとき、さらに或るより広い聞き手の必要性に出会い、言語は自己から離れるが、それは全く違った方法によってである。というのも、全く目的が違うからである。その個人的な様相はそれらが非常に固有で複雑な組織へと編入されていくときにより広い意味を付与される。というのも、あなたがこの図3の尺度を詩的な方向へ進めば進むほど形式や形式の組織へと注意を払うことが増大するからである。言語の形式、それは出来事の形式でも小説のプロットでも感情のパターンでもなく一般的な形式である。そこで、あなたが行っていることは或る構築物、言語作品の創造なのである。未知の聞き手にそれらが意味を持つよう一種の共鳴を個人的な特性が付与することになるのがこの形式の組織化の洗練である。相互的言語は、事を為す言語、手段としての言語である。これに対して、詩的言語は一つの構成物であって手段ではなくそれ自体で完結しているものである。このため、傍観者の役割における言語は、書きことばに関するかぎり、親密な文学(表出のスタイルで書かれることで誰かと共にある方法)から文学(小説、詩、劇)までを含む連続体なのである。」

ブリトンにとって、詩的なものは言うまでもなく詩というジャンルに固有のものではなく、むしろ言語の本質的な機能の一部ないしその洗練されたものということになる。

この詩的なものの側で生まれる表現主体の評価活動の教育的意義にも言及しながら、次のように述べていることがさらに注目される。

「参加者としての我々はそこで操作するための場面を評価するけれども、傍観者としての我々は出来事をより十分に広汎な価値体系へと関係づけることができる。『分離され距離をとられた評価は、ときに参加者の行為がもたらす曖昧さや緩衝を避けるためにより鋭いものである。また傍観者はしばしばその出来事を参加者が耐えられる以上により広い文脈で眺める。ただの傍観者(onlooker)であるその事態でその人に及ぶ影響を消すことは、深いところで

その人の視野や価値を変えることであるだろう。』(Harding, 1962. 136p.)

この点を非常に簡単に言えば、参加者の行為する(社会的に相互作用する、適切に自分を保持する、出来事を自分のために移す)必要性をなくすことで、傍観者はより十分に独占的に評価過程へと進むことができるのである。すなわち、行為の必然性がなくなれば、傍観者は十分に発話としての発話(いわば言語のその形式やその言語が描き出すものの形式的な様相すなわち語りでの出来事のパターンや、観念や理論の集まり、またとりわけ喚起された感情のパターン、描かれた経験へとその人の反応をもたらす恋、憎しみ、怒り、恐れ、哀れみの連続)へと進むことを可能にするのである。⁴⁴⁾

以上の説明にみるように、ブリトンは、「表現モデル」によって言語の基本的な機能としての詩的な側面を説明しつつ、同時にこの機能が实际的な姿として実現される様相までも視野に入れて意義づけをしている。この点は重要で、それは、発生的説明からその使用における発達論的説明への移行がこのモデルには少なからず含意されていることを意味している(4・2の節、参照)。

4. ブリトンの表現モデルと経験概念の特質

4.1 詩的な出来事としての経験

では、このような意味合いをもって捉えられた詩的なものにおける「経験」の特質とは何か。またそれはどう教育的に意義づけられているのか。

ブリトンの説明を筆者なりに焦点化して素描してみると次のようになろう。(以下は、拙稿(1995)(48-49頁)から一部表現に手を加えて引用した。「」内はブリトンの言である。)

ブリトン先生が8才児のクラスで詩を読んでいると、或る子どもが「寒い日のタクシードライバーのようにこちこちになって、『先生、お願いだから、暖ったかいのを読んで』といった」という。ブリトン先生は教室でのこの子どもの真剣な発言について、「ここには大人が失ってしまったあるいは簡単に忘れてしまうことができる、子どもが周囲の世界と結ぶ直接的な感情関係が存在する」と述べている。

このような子どもに見られる詩の内容と現実との同一視の過程には、しかし詩の表現と理解の過程に見られる重要な特性がある。通常、一定の年齢に達する過程で習得される現実認識のシステムは、その後リアリティというものを常に要求する。平たく言えば、すでに習得している現実認識のシステムを行使することが我々の一般的な認識活動である。

しかしブリトンはこの8才児の反応にそうした習慣化した規制群から解放されて「直接的でいきいきした感情の自由をエンジョイする」想像力の基本原理とその掛け値なしの実際を見出している。彼によれば、我々の行為は成長するに従って身についた多くの思考様式(モード)に支配されている。しかし一方こうした既成のモードに支配されない少なくともこのモードを起点としない生な経験というものもある。ブリトンにとってこの区別は重要で、この区別に基づけば、詩における経験は本質において後者の方に属するという。すなわち「認識の結果や演繹によって導かれる知識が我々の行為を決定してしまうおびたしい流儀にか

かわるのではなく、我々の生きた感覚や直観によって決定される多くの流儀にかかわるのである。」しかも、彼の見解に従えば、この後者の流儀にかかわるものこそが「経験」と呼ぶに値するものである。

ここでも本質的な問題は、やはり結果としての知識やモードの学習ではなく、そうした行為における経験の特質を問うことなのである。

こどもに限らず我々は「なまの経験からは学ばない。」外部世界とのストレートなかかわりである「経験」を通して構築されるものが問題である。その意味で「表現は経験についての一つの解釈である。」ただ、解釈であってもステレオタイプではない経験。そこでは想像力が重大な作用を及ぼし、かつ言語がこれを媒介する。そして、この経験の本質的な意味において「想像力の理解的、構築的な力が表現を見出すのはとりわけ詩においてなのである。」

ブリトンのこの「真の経験としての詩」という観点は詩教育論の根幹に位置づくべき要点であると思われる。

ブリトンのこの見解と類似する見解を以下に一例取り上げて、ブリトンの「経験」概念の特質をいくらか鮮明にしてみる。

鷺田清一(1984)は「詩的な出来事としての経験」を次のように整理している。

「これまで一度もわれわれに訴えなかったものがわれわれの内に或る思いがけない意味を惹き起こし、われわれを経験の或る別の秩序へとけしかけ、揺さぶるのでなかったなら、経験とはいったい何であろうか。」(159頁)

経験とはこの意味で習慣的なものからの逸脱を本義とするものであり、創造的なエネルギーの発生点に立つことである。

「われわれは世界の経験をそのつどーから始めるわけではない。われわれの経験には、与えられたものを迎え入れるべき解釈の網目がいわば文化的備蓄としてすでに内蔵されている。いやむしろ、共同的な記憶として人びとの間主観的生活のうちにすでに成立している諸々の解釈図式や枠組の体系のうちに住み込むことからわれわれの経験ははじまる、と言った方がいっそう適切であろう。」(161頁)「しかし解釈の諸々の枠組が世界の一義的な理解に向けて収束させられていくとき、その緊密な内的統一によって安定した世界の獲得は、その経験の閉鎖という事態を招来する。与えられたものと思念されたものとの隙き間のない完全な重なり合いのなかで経験は窒息状態に陥る。(中略)世界との生きた接触、そのニュアンスに満ちた手ざわりが失われるのだ。」(161-162頁)

しかし、本来、「経験は現実的なものと可能的なものとが相互に触れあうような不確定性の地帯」で充満している。可能的なもの、潜在的なものへの開けという契機を失った経験は逼塞状態に陥るしかない。われわれは『固定の手前にある可能性のみずみずしさのなかで世界を捉える』ことを学ばねばならないのだ。」(163頁)

ブリトン流に言えば、ここに生な経験が意味をもって捉えられることになる。しかもこの事態こそが詩的なものと呼べる真に「経験」の名に値するものである。そこで、この「経験」がこと

ばによって捉えられるという本質的な作用としての「表現」が重い意味をもつ。

この「与えられたものを或るものとして〈解釈する〉という経験の構成的機能は、〈表わす〉という働きと密接に関連している。(改行)世界の或る構成要素が、その単純な存在からもぎはなされて他の一切を代表し、他の一切がそれとの関係で指示され測られるような〈次元〉としての働きを負わされるとき、それ自身は何ひとつ意味などもっていなかった諸要素の一連の配置のうちに〈意味〉が住みつくことになる。選ばれた要素は記号となる。そして諸記号の一定の配列、それらが描く布置を通して、単なる事実存在を超えた〈意味〉が分泌しはじめる。世界は〈意味〉へと変身することによって自己を超え出る。これによって、われわれがそこへと没入していた現在を不在すなわち過去や未来に、存在を非存在に、現実的なものを想像的なものに関係づける可能性が切り開かれるのである。(改行)この超出におけるずれ(意味と実在の差異)は或る系統的な隔たりとして生起する。すなわち、与えているものの全契機がいわば同一の指数に従って或る共通の〈偏差〉(deviation)を示すような、そういう変形が行われるのである。メルロー＝ポンティはそうした事態を次のように簡潔に定式化している。『世界の諸々の与件がわれわれによって或る〈一貫した変形〉(déformation cohérente)に従わされるとき、そこに意味が存在する。』(163-164頁)

このことを「たとえば言語表現や絵画表現をモデルに取り上げてみると、(中略)テキストや画面に散在している潜在的な意味が或る共通のベクトルの下に収斂させられ、そこにひとつのまとまった意味空間が開かれる、といった仕組になっている。そしてこの仕組、より正確には、或る共通の偏差がそれに従って発生するところの指数を、われわれは〈スタイル〉と読んでいます。『意味は世界の地の上にもまさにスタイルの働きによって描かれる』のである。」(164頁)

メルロー＝ポンティが意味が生成する〈一貫した変形〉と呼んだ〈スタイル〉、ブリトン流に言えば生成する〈モード〉が、その説明においてどこまでも言語の機能や特性とのかかわりで概念化されることがここで求められる。先に引用したブリトンの図式(「表現モデル」)はまさにこの概念化にこたえたものと評価できよう。またこうしたスタンスからのアプローチであったからこそ、このモデルは学習者の「言語表現としての経験」の発生的説明と発達のカテゴリーの意義づけとその教育的分析枠組みの提示を可能にしたとみられる。すなわち「表現モデル」を教育論的にバージョンアップすることを可能にしたのである(以下の図4-1, 4-2, 参照)。

4・2 作文能力発達の研究枠組みへの応用

ブリトンは「表現モデル」の教育論的意義づけを以下のように述べている。

なお、次の図4-1, 4-2は、先の図1~3のセットとは別のものであるが、これまでの「表現モデル」を、作文教育の文脈をふまえて解釈を施したものである。この「表現モデル」がブリトンにとっていかなる教育的な含意を有するのを示すもので、本稿のまとめとしてここに取り上げる。(図4-1, 4-2は Britton et al. (1975) 81-86頁の Fig. 2, Fig. 3 に対応する。)

〈図4-1〉

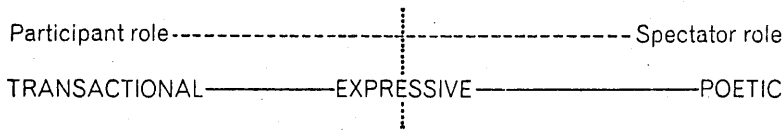


Fig. 2 The three main function categories

「参加者と傍観者という二つの役割は、かくして何が語られて（書かれて）いるかということと為されつつあることは何かということとの間の二つの異なる関係を表したり、それらすべての言語使用の間をカバーしたりすると考えられる。（中略）

仮に私があなたの楽しみのために私の最近の休日の物語を再考して（私自身の省察での楽しみのために）そうしてみると、その話は傍観者の役割における表現的なものになる。もし、あなたが、私があなたにとって可能な休日の旅行のことを話しているその場に興味をもつことになれば、あなたは参加者の役割に切り換えて、ただし表現的なままで、それについての情報をたずねることもあろう。しかしながら、もしあなたがこの線での探索を進めたりまじめに自分の休日の計画を立てはじめたりすれば、あなたの問いかけは私の答えを目がけつつ我々を相互的発話へと移行させる効果をもつことになろう。それほどありそうではないことだが、もし私の考えを物語りとして興味をもつことになれば、あるいはもしお話を構成する私の仕事がああなたの励ましによって意欲的になれば（またそうする才能をもつことになり）、私の言語は表現的なものから詩的なものへと移行するかもしれない。最終的に（表現的な機能が単に他のものへの一段階としてのみ操作されるということにはならないので）もし、私の話をあなたが聞くときお互いが心暖まれば、我々は経験や意見や評価を（傍観者の役割をしたり参加者の役割をしたりして）変化させはじめることになるし、他者を探索したり会話的発話の表現的機能を打ち立てる自らを省察したりする相互過程を強化しはじめることにもなるだろう。」⁽⁴⁵⁾

この説明には発達論的視点は導入されていない。発達論的にはむしろニュートラルな状況で、言語表現のスタイルやジャンルを発生的視点から捉えたものである。しかし、具体的に、どのようにスタイルやジャンルが選択されて生起するかを説明している点で、作文のカテゴリー論の一つの典型を示している。

これに対して、発達論的視点からの説明を施したものが図4-2である。

「発話におけるこれらの役割のアナロジーで言えば、表出的作文はこどもの学習で主たる役割を演じると言えそうである。家族の会話がこどもに親密なモデルを提供するのだからから、この表出的作文が書くための最もアクセスしやすい形式にちがいない。さらに、親しいことばで接する者として自分の読者を想定する書き手にとっては、きっと追究や発見の手段とし

〈図4-2〉

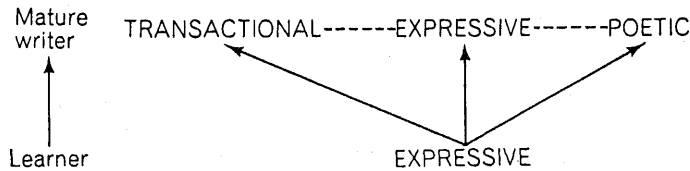


Fig. 3 The expressive as a matrix for the development of other forms of writing

ての書く過程を使う非常に好都合な状況に違いない。

確かに、書きはじめるこどものすべての作文がこのことばの我々の定義通りに「表出的」なものだというわけではない。またこの表出的作文は恐らくより多くの問いを発する一つの「自然な」方法であると考えられる。しかし、こどもがまさに表出的に書くまでは、言語的資源（発話を組み立てる単語や構文の知識）の充分なものが書く過程に流れ込むのに失敗することも確かであり、また書くことが発話の諸目的に応じた広がりと多様さをもった範囲で自らの目的に役立つようになるのはまさにこの点に到達してからなのであると言える。

どのような場合であれ、これは、我々に学校での作文能力の発達に関する主要な仮説を提供する。すなわち、こどもが初期の段階で書くものは、書かれた表出的発話の形式であるべきで、またかれらが読むものもまたいわゆる表出的なものであるべきであるということである。こどもの読み書きの少しずつの発達がそうであるように、かれらは、このスタート地点から大まかに区別された三種類の書くこと（我々の主要カテゴリー）へと移行するであろう。また好ましい環境で、かれらがそうする場合のモードは、一方の自らの発話資源と他方の彼らが出会う書記形式との間を往復する様なものであるだろう。こうして、発達論的に言えば、この表出的なものは、図3（本稿では図4-2、引用者注）に示したように、成熟した書き手の場合には異なる発達した諸形式が導出される一種のマトリックスなのである。

言表がより十分にその世界の諸事実への参加を要求すればするほど、この尺度での相互作用的なものの極へと近づき、また、より十分に傍観者の役割が要求されればされるほど、詩的な極へと近づくのである。」¹⁰⁰

この説明の起点となっている「表出（表出的言語）」は強く「自己」と結びついている。その原型は「叫び」であり、話者から離れてしまわない言語である。この原点を発生的に価値づけ、かつこの発生的エネルギーの在りかを発達論的に理解しつつ、詩的なものについては傍観者の言語との関わりで以上のような位置づけを行っている。この見解は言語の機能論としてはむしろ一般的でプリトンはこの用語をE. サピアから借りているが、特徴は、「表出的作文の断片が十分に傍観者の役割の要求に出会うために変化するとき、わたしが『詩的』と呼ぼうと思うものへと変化する。」と捉えている点である。

ところで、これまでの一貫した論旨からも明らかなように、プリトンは、伝達（相互作用）よりも表現・表出が基本的に重要なものであると考えている。

「様々なことから考えて、次のような考え、仮説が生じる。すなわち人間にとっての言語の重要性は、我々が、個人であるいは共同で、我々が会う世界を我々自身に表現することを可能にするという事実であり、これに比べれば、言語をお互いの共同やコミュニケーションの手段として使うという事実はそれほど重要ではない、ということである。」⁽⁷⁾

ただし、最近の文献 Britton(1994)では、主としてヴィゴツキーに言及して、社会的文脈へ注意を払う必要性を自らに喚起している。

「もし、(言語・非言語を問わず多くの)共有される社会的行動が学習の源泉とみなされるのなら、我々は教師の役割についての伝統的な見方を変えなければならない。教師はすべての学習における仲介者(a middle-man)としてはもはや行為することはできない。というのも、教育は共同体の影響(an effect of community)であるということが明らかになっているからである。」(262頁)

振り返るまでもなく、ブリトンが図4-1で示したように、表現の形式や思考様式の選択的多様性とそのコード理論的理解に立って、子どもの作文の発達を分析する枠組みを提供しており、単なる「詩的なものとしての経験」の「自己表現」に集中するための理論を提示しているわけではない。また、こうした実践的展望を可能にする最大の理由は、この基本的な「表現モデル」に基づいて、夥しい量の実際の作文を分析した結果抽出された枠組み(カテゴリー論)を提示しているからである。

本稿は、先に引いた阪本一郎の言う「自我の自覚」の心理的過程として詩の表現を捉えること、またこれを言語の機能論的視野へと関係づけて、今一度、自己表現を核とした作文教育論の新しい展望を得ること、この二つの要件の重要性を明らかにすることを目的としているが、この辺りのより詳細な教育論的展望を得るためには、「表現モデル」の構造的解釈やその教育的意義づけをめぐるブリトンの見解の形成史を見ていく必要がある。この点については稿を改めることにしたい。

注

- (1) 足立悦男(1983), 20頁。
- (2) 1960年代に「主体的児童詩」が提唱されて、10年ほどでこの運動が終焉状態になって以来、詩教育史上特記すべきものがないまま現在に至っているとみていいであろう。
- (3) 滑川道夫(1983)は、1920年代に、友納友次郎が垣内松三の『国語教授の批判と内省』(1927)を念頭に置いて高師附小系譜の児童中心の綴方思潮を批判する経緯を紹介しているが、このことが参考になる。
- (4) ヤコブソン(1985)など、参照。
- (5) 筆者は拙稿(1978)でこの種の議論を試みている。
- (6) ドウラス, D./フィリオレ, J.(1976)やリファテール(1978)など、参照。
- (7) Brumfit & Carter(1986)やSimmons & Baines(1998)など、参照。
- (8) カッシーラー(1985), 180頁。

- (9) ルソー (1970), 204-205頁, 参照。
- (10) ポール・ド・マン (1979) などの反応, 参照。
- (11) Purves (1994), 702頁。
- (12) Wilkinson (1975), 175頁。
- (13) 阪本一郎 (1964), 115頁。
- (14) Wilkinson (1975), 179頁。
- (15) 同上書, 177-178頁。
- (16) Britton et al. (1975), 82-83頁。
- (17) 同上書, 88頁。

文献

- 足立悦男 (1983) 『新しい詩教育の理論』 明治図書。
- カッシーラー, E. (1985) 『象徴・神話・文化』 神野慧一郎他訳, ミネルヴァ書房。
- 阪本一郎 (1964) 『人格形成と児童詩の心理』 少年写真新聞社。
- 阪本越郎・久米井東 (1948) 『創造の詩教育』 金子書房。
- シュタイガー, E. (1969) 『詩学の根本概念』 高橋英夫訳, 法政大学出版局。
- 塚田泰彦 (1978) 「詩の音韻レベルでの構成とその問題点—韻文教材の処理の観点を求めて—」 人文科教育研究, 第V号, 42-57頁。
- 塚田泰彦 (1995) 「J. ブリットンの詩教育論」 月刊国語教育研究, No. 273, 48-53頁。
- ドゥラス, D. / フィリオレ, J. (1976) 『詩の言語学』 田村毅, 広川忍訳, 朝日出版社。
- 滑川道夫 (1983) 『日本作文綴方教育史3 昭和篇I』 国土社。
- 西尾実 (1961) 『言語生活の探究』 岩波書店。
- 湊吉正 (1987) 『国語教育新論』 明治書院。
- ポール・ド・マン (1979) 「ジャン=ジャック・ルソー」 現代思想, 第7巻第16号, 174-193頁。
- リファテル, M. (1978) 『文体論序説』 福井芳男他訳, 朝日出版社。
- ルソー, J. J. (1970) 『言語起源論』 小林善彦訳, 現代思潮社。
- ヤコブソン, R. (1985) 『ロマン・ヤーコブソン選集3 詩学』 川本茂雄編訳, 大修館書店。
- 鷺田清一 (1984) 「《一貫した変形》詩的な出来事としての経験」 理想, No612, 159-173頁。
- 弥吉管一 (1965) 『日本の児童詩の歴史的展望』 少年写真新聞社。
- Britton, J. (1970) *Language and Learning*, Penguin Books Ltd.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A. and Rosen, H. (1975) *The Development of Writing Abilities (11-18)*, Macmillan.
- Britton, J. (1993) *Literature in its Place*, Boynton/Cook, Heinemann.
- Britton, J. (1994) Vygotsky's contribution to pedagogical theory. In S. Brindley (ed.) *Teaching English*, Routledge, 259-263.

- Brumfit, C. J. & Carter, R. A. (1986) *Literature and Language Teaching*, Oxford University Press.
- Pradl, G. M. (1982) *Prospect and Retrospect : Selected Essays of James Britton*, Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Purves, A. C. (ed.) (1994) *English Studies and Language Arts, Vol.II*, NCTE/Scholastic.
- Simmons, J. S. & Baines, L.(1998) *Language Study in Middle School, High School, and Beyond*, International Reading Association.
- Thompson, L. (1994) *The Teaching of Poetry*, Cassell.
- Wilkinson, A. (1975) *Language and Education*, Oxford University Press.