

「二面的開示」を形成する心理的脈絡

—言語事象の事例分析をてがかりとして—

渡邊光雄

序—「二面的開示」のための授業準備

「二面的開示」の概念は、一九五〇年代終りに、ドイツの精神科学派教育学者W・クラフキによって提起されている(渡辺、一九九二)。彼は、「二面的開示」の概念を提起したとき、その概念を日常の授業で事象として成立させるための授業準備のあり方について具体的に論じた(Klafki, 1985)。そこでは、授業者による次のような問いかけを発しながらの授業準備が求められた。

- ① どのような一般的な意味やことからこの内容は開示するのか。どのような基本的な事象、原理、法則、基準、問題、方法、技術、態度が内容から範例的にとらえられるのか。
- ② 具体的なテーマで獲得されるべき認識・技能などが

自分の学級の子どもたちの精神生活においてどのような意義を持つのか、また、教育学の観点からみてその意義はどのようなものであるのか。

- ③ 子どもたちの将来に対するテーマの意義づけはどこにあるのか。

- ④ 第一、二、三の問いかけを経て考えられる内容の構造はどのようなものであるのか。

- ・意味の連なりとしての内容の個々の要素にどのようなものがあるのか。
- ・個々の要素にはどのような関係があるのか。
- ・当該の内容は層化されているか。
- ・当該の内容はどのようなことがらを前提にするのか。
- ・どのような内容が事実への生徒の導入を難しくさ

せるのか。

・このようにして規定される内容が生徒の生き生きした活動的な精神的内容になるばあいに、最低必要とされる確固たるものは何か。

⑤ 当該の教育段階における当該の学級の子どもたちに対して、当該の内容構造を興味深くとらえさせ、問題視させ、概念的・直観的に把握しやすくさせる個別的なケース、事象、状況はどのようになっていくのか。

・どのような直観的な体験状況によって当該の内容構造に合った問題意識を生徒に呼び起こすことができるか。

・どのような直観的な状況によって生徒は本質的な問題設定にできる限り自主的に答えられるようになるのか。

・どのような課題状況によって、範例的または要素的に得られた原理や構造が実際に効果的に応用されるのか。

授業者は、授業準備において、授業内容(教材)を一般的に規定し、構造化し、また、生徒の現在と将来において意義づけ、生徒の把握しやすい状態にしなければなら

ない。このことが「二面的開示」のための授業準備になる、とクラフキは主張した。このような「二面的開示」のための授業準備は、授業者が実際に授業を展開する前に求められる重要なことであることに違いはない。しかし、この授業準備は、たとえ入念に行われても、その準備通りの実現を保証するものではない(実際の授業展開において「二面的開示」を必ず引き起こすわけではない)。筆者の目から見ると、クラフキの主張の限りでは、それは、実際の授業展開を方向づけてはいても、そこにおいてたえず「二面的開示」という理想的なもの即ち「青い鳥」を授業者に追い求めさせる手続きに止まっており、「二面的開示」の概念自体を授業者に実証的に確認させる手続きにはなっていない。

筆者は、人間形成上の根本的なものとして「二面的開示」の概念をとらえるがゆえに、実際の授業展開においてそれを実証的に確認する手続きが示されていないことに強い問題意識を感じる。この概念が、現実の学校改革・教材構成・授業評価の方法に方向を与えるという意味の実証性を有することは、筆者が別の機会に論及したが(渡辺、一九九三)、同じ概念が、現実の授業展開において確認され得るといふ意味の実証性を有すること

は、筆者が未だ論及していないところであり、また、これまでに見ることのできないことがある。この論及については、授業展開が絡まった糸の固まりのような複雑さを持つゆえに、その実証性をどの糸に結びつけて検討すればよいのかが容易に特定されず、きわめて困難な状態にある。そのような状態ではあるが、筆者は、現在のところ、現実の授業展開における心理的脈絡の問題を糸口にして、その論及を推し進めることができるのではないかと考える。この考えは、未だ緒にいたばかりのものであるが、以下では、それが「二面的開示」の概念の実証的確認に関する立論の根拠になり得るものであることを、その概念規定の諸要点、その諸要点の一つとしての重要な「転移」の問題、そして、「転移」を支える心理的脈絡の問題に触れながら、論及する。なお、心理的脈絡については、それが、現実の授業展開で扱われる場合にはきわめて複雑であるために現段階では筆者の手に余るところから、本稿では、授業自体の心理的脈絡を扱うことができない。それに代わり、非常に単純化した言語事象の事例分析に基づく心理的脈絡を扱うことにする。

一、「二面的開示」概念規定の要点

クラフキが一九五〇年代終りに提起した「二面的開示」の概念をここで改めて彼のことば遣いで表現すれば、次のようになる。

二面的開示は、客観的側面で「一般的」内容が明らかになることとして、また、「一般的」洞察・体験・経験が主観的側面で生じることとして起きる。別な言い方をすれば、「世界」の側面で「一般的」内容が明らかになることは、主観的側面で「範疇」が獲得されることにはほかならない。客観的側におけるどのような認識的あるいは体験的なことがらも、主観的側面の「形式的」な能力を解き放したり、そのような主観的能力の練習素材になったりするのはなく、それ自体（転移の意味で）、世界の一部を開示して規定し得る能力となる。個人のいわゆる「能力」「働き」「才能」は、それらが開示的な本質的内容によって整えられるということでのみ形成される。他方、この内容は、その「本質」が、陶冶される人間によって了解され、摂取され、その人間の精神生活の範疇になる、というかたちでしか身につかない。従って、陶冶は、人間に対してその人間の現実が範疇的に開

示してから、まさにそれに伴って、人間自身が自ら行う
範疇的洞察・経験・体験によりこの現実に対して開示す
る、という二重の意味において「範疇的陶冶」となる。

(Klafti, 1964, S.298)

この概念規定には三つの要点がある。第一は、この概
念規定が思考の枠組を示したものであること、第二は、
この概念規定が「回帰」思考に支えられていること、第
三は、この概念規定が人間にとって外在的な構成刺激
(構造的に配置された刺激群) による精神的カテゴリー
(範疇) の形成を意味すること、である(渡辺、一九九
三)。

第一の要点は、現実の人間形成事象のとらえ方あるい
は見方を言葉で表現したものであることを意味する。そ
こでは、人間の外側に向けた表現行動などが展開される
位相を「客観的側面」として、また、人間の内側に向け
た精神的活動の位相を「主観的側面」としてとらえ、人
間形成事象を解釈するときには、まず両面に分けてから
それら両面の相互作用において解釈を行わなければなら
ない、ということになる。第二の要点は、上述の両面の
うち、まず人間形成事象の「客観的側面」のことがらを
とらえた後ですぐに「主観的側面」でとらえ直すことを

意味する。ここでは、ある方向でとらえた事象を直ちに
逆方向でとらえ直す思考様式が重要視されている。第三
の要点は、人間がものごとの一連の特徴をとらえてそれ
らを精神的カテゴリーとし、そのカテゴリーでまたもの
ごとをとらえる人間固有のいとなみを意味する。ここで
は、人間は、この固有のいとなみを繰り返すなかで、人
間形成上重要なことがらが構成刺激として人間に提示さ
れたとき、それを既存の精神的カテゴリーでとらえなが
ら新たな精神的カテゴリーを形成することになる。

これらの三つの要点のうち、第一と第二の要点につい
ては、すでに筆者は別の論文で詳述し、それらが「二面
的開示」の概念の貢献性を基礎づけるものであることを
論証したが(渡辺、一九七三、一九七四、一九八八、一
九九〇)、第三の要点については、論証を未だ行ってい
ない。第三の要点はいわゆる人間形成における「転移」
の問題になるが、「転移」自体の問題は心理学の実証的
場面でよく取り上げられているにしても、それを人間形
成の場面で扱ってそのメカニズムを実証的に解明する試
みは、今日の教授学研究の水準では未だ行い得ない状況
にある。精神的カテゴリーの形成については、解釈学的
に如何様にも論じられるが、その実証には未だ無理が生

じるのである。しかし、「二面的開示」の概念に関して、その事象の成立を期待する授業準備がいくら入念に行われても日常的にはなかなかその準備通りにならない状況のなかで、人間形成における精神的カテゴリー形成の実証性の困難さを承知しながら、少しずつではあっても、授業準備段階ではなくて実際の授業展開段階における「二面的開示」事象の成立要件を探る必要があるであろう。

二、「二面的開示」事象における「転移」の問題

「二面的開示」は、クラフキによって「世界」あるいは「現実」と言われる人間の外面でとらえられる「客観的側面」と人間個人内の「精神生活」のような内面でとらえられる「主観的側面」との間において、前者の側面で「一般的」内容あるいは本質的内容（認識的・体験的）こと（がら）の明らかになる（「範疇的」に「開示」すること）それ自体が、同時に、後者の側面で、「範疇的」「能力」の獲得（範疇的洞察・体験・経験、「一般的」洞察・体験・経験）になる（「転移する」）ことを意味

する。これは、人間形成に携わる者が抱くべき人間形成の解釈のあり方を「転移」の問題として示したいわば思考モデル（思考の枠組）であるが、そこに見られる「転移」の問題を実際の授業場面で扱うときには、以下に記すような込み入った状況が考慮されなければならない。

最近の認知論的な授業研究においては次のようなことが指摘されている。即ち、従来の授業研究は、学習者の先行知識や各種の認知ストラテジーの活用が実際の授業における学習活動に重要な役割を果すことをモデル化してきたが、そのモデル化は、実際の児童生徒にとっても「孤立した冷淡な」認知的学習モデルになり、教室におけるそのモデルの実用的な適用は困難になっている、という指摘である。現実には、先行知識や認知ストラテジーを身につけた児童生徒が自らの学習活動に適用できなかったり、教師が学習改善に必要な認知ストラテジーの使い方を児童生徒に訓練しても、彼らが訓練後にそのストラテジーを他の学習活動に転移できない状況が普通に見られる、というのである。この指摘は、先行知識や認知ストラテジーの非転移状況が純粹の認知的要因の他に動機的要因にも拠るものであるにもかかわらず、従来の認知的学習モデル構成が学習者自身の意図・目的・目標・

期待という動機的諸要因を避ける傾向にあったことの指摘でもある。従って、実際に授業との関係で「転移」の問題を扱うこれからの認知的学習モデルの構成は、純粹に認知的要因のみならず、上述の動機的諸要因をも取り込まなければならぬ」と主張する (Schunk & Meece, 1992, pp.149-151)。

このような主張は、最近の認知的立場からの授業研究において顕著に見られ、認知的学習モデルでは、動機的諸要因のなかに意図・目的・目標・期待に加えて文化や心理的脈絡までも含めている。この場合、文化とは、人間社会のたんなる慣習的な(子どもが大人からただ受け止める)行為様式ではなく、子ども自身の有意義な生活における修正と再構成の可能な行為様式でもあり、心理的脈絡とは、ある場面(課題場面)のなかで子どもが自ら意味を感じながら何らかの自らの行為のために構成する認知的・情意的・精神運動的ことからなる。ここでは、授業の成否は、授業者と学習者の対話活動によって共通の心理的脈絡を形成し、人間形成上の上のいとなみをその心理的脈絡に従って展開できるか否かに拠ると考えられている。学校における学習は、学習者が課題を考えると必ず先行経験を引き出すために、決

して心理的脈絡から切り離せないものになる。たとえ、表面的には先行経験に関わらない(心理的脈絡に依存しない)ように見える読み書き算あるいは特殊な専門的知識の学習であっても、必ず先行経験の選択的活用がみられ、心理的脈絡がみられる、というのである。従って、授業研究では、授業で新しい問題が児童生徒に課せられたときにそれを理解させるような心理的脈絡を如何に形成するか、ということを問題にしなければならないのである (Light & Butterworth, 1992, pp.28-33)。

以上のように、今日、「転移」の問題を実際の授業との関係で扱うときにその現実性をに重きを置くならば、学習行為における意図、目的、目標、期待、文化、心理的脈絡をとくに考慮しなければならない状況にある。これらの考慮事項に関する研究は、文献から見限り、一九八〇年代に始まった比較的新しいものである (Withrock, 1986; Schunk & Meece, 1992; Light & Butterworth, 1992)。従って、「二面的開示」事象における「転移」の問題について、実際の授業との関係でその問題を扱うときに必要な参考情報を提供する研究成果は、未だ蓄積されていない、ということが出来る。このような状況ではあるが、筆者は、込み入った授業のとらえ方のなかで

この問題の説き明かしを少しずつ進めることが可能であると思つている。その手初めに考えられるのが、次に示すように、この問題のある言語事象の心理的脈絡と関係させて検討することである。

三、言語カテゴリーによる心理的脈絡の形成

筆者は、人間がものごとをとらえるいとなみについて、次のような考え方を前提として抱いている。

人間は、ものごとをとらえるとき、そのものごとから発せられる刺激を一〇〇%記憶するのではなく、その人間にとって特徴的な刺激のみを連合させて記憶する。その記憶は長期記憶でカテゴリーとして蓄積する。人間は、数知れぬカテゴリーを記憶する。また、人間は、ものごとをとらえるとき、自ら蓄えた数知れぬカテゴリーを長期記憶から適宜に取り出し、そのカテゴリーに基づいてものごとからの刺激を選択的に受容する。人間は、外からの特徴的な刺激の連合をカテゴリーとすると、同時に、自ら既に持っているカテゴリーで外からの刺激をスクリーニングする。人間のこのようなカテゴリーは、形態カテゴリーと関係カテゴリーに分けられる。形

態カテゴリーは、ものごとの形から発せられる特徴的刺激の連合の記憶表象であり、それは、映像形態カテゴリーと言語形態カテゴリーに分けられる。関係カテゴリーは、ものごとから発せられる諸刺激間の特徴的な関係の記憶表象であり、それは、映像関係カテゴリーと言語関係カテゴリーに分けられる。これらの形態カテゴリーと関係カテゴリーは、思考作用において枠組(思考枠組)を構成し、その存続が心理的脈絡を形成することになる。筆者は、この心理的脈絡が「二面的開示」事象を支える重要な要因になる、と考えるのである。

以下で、形態カテゴリーと関係カテゴリーによる心理的脈絡の形成、そして、心理的脈絡による「二面的開示」事象の構成について検討を加えよう。ただし、本稿では、この検討に関する次のような制約から、現段階では、言語形態カテゴリーと言語関係カテゴリーによる心理的脈絡の形成について若干の事例を取り上げながら検討せざるを得ない。即ち、本来ならば、形態および関係カテゴリーを言語と映像の両方に関わらせて考えなければならぬところであるが、目下のところ、「二面的開示」を構成する心理的脈絡について、筆者が言語との関わりで検討し始めたばかりの状況からくる制約である。

人間は、言語事象をとらえるとき、言語形態カテゴリーと言語関係カテゴリーによる心理的脈絡を形成する。このことを事例で説明する。

今ここに一つの問題文があり、それには、次のように書かれていたとする。

学校を卒業して職業に就くには、いろいろな方法があります。そのうちの一つに、資格をもつ人間が採用試験に合格して職業に就く方法があります。それでは、「学生」が「先生」になるにはどうしたらよいでしょうか。

この問題文を読んだ人は、「学生」が「先生」になるためには、例えば、まず大学で教職科目を履修し、所定の単位を取った上で有資格者として教員免許状を取得することを第一段階としなければならない、というように答えるであろう。この解答は、「学生」という身分の人間が「先生」という職業に就く方法を述べていることになる。

それでは、ここにもう一つ別の問題文があり、次のように書かれてあったとする。

ある漢字の読み方の一字を変えて別の言葉をつくる遊びがあります。例えば、「学校」（がっこう）は、その読み方の一字を変えれば、「石膏」（せっこう）

という別の言葉になります。さらに、「石膏」という言葉は、その読み方の一字を変えれば、「選考」（せんこう）という言葉になります。このように続けて行くなれば、「選考」は「宣告」（せんこく）に、「宣告」は「詮索」（せんさく）に、「詮索」は「織細」（せんさい）に、「織細」は「先生」（せんせい）になり、結局、最初の「学校」が最後に「先生」になります。それでは、「学生」が「先生」になるにはどうしたらよいでしょうか。

この問題文を読んだ人は、「学生」が「先生」になるためには、まず「がくせい」という字の読み方の一字を変えて別の言葉を考える。そして、その別の言葉の読み方の一字を変え、さらに別の言葉を考える。「先生」の読み方になるまでこれを繰り返す。例えば、「がくせい」「もくせい」「はくせい」「はんせい」「せんせい」というようになる。

さて、上述の二つの問題文には、「それでは、『学生』が『先生』になるにはどうしたらよいでしょうか」という質問が共通しているが、同じ質問であるにもかかわらず、それに対する解答は、まったく異なっている。解答者は、同じ質問ではあっても、その前の文脈から、

解答すべきことがら「就職方法」と「ことば遊び」に分けられることを感じとって解答する。この区別は、問題文を読むなかで無意識のうちに行われる。

ここで注意すべきことは、前者の問題文(物理的構成刺激)が、「学校を卒業」「資格をもつ人間」「採用試験に合格」「職業に就く」という用語の連なりから成る言語形態カテゴリー(「学校を卒業」して「資格をもつ人間」が「採用試験に合格」して「職業に就く」、という文法的整合性を伴った言語連鎖)とそれに基づく言語関係カテゴリー(「学校を卒業」した後に「資格をもつ人間」が存在し、その「人間」が「採用試験に合格」したことを経て、最後に「職業に就く」状態に至る、という時間的・経験的論理関係を連想させる言語連鎖)を読み手の表象上に構成していること、また、後者の問題文が、「漢字の読み方」「一字を変え」「別の言葉を考える」という用語の連なりから成る言語形態カテゴリー(「漢字の読み方」の「一字を変え」ることによって「別の言葉を考える」、という文法的整合性を伴った言語連鎖)と言語関係カテゴリー(「学校」(がっこう)「石膏」(せっこう)から「繊細」(せんさい)「先生」(せんせい)までの例示に習い、順次「漢字の読み

方」の「一字を変え」ことの結果、「別の言葉を考える」、という時間的・経験的論理関係を連想させる言語連鎖)をやはり読み手の表象上に構成すること、そして、これらのカテゴリーが解答の際の思考の枠組を構成する、ということである。解答者は、無意識のうちにある思考枠組のなかで解答の内容を考えることになる。即ち、解答者は、前者の問題文で質問への解答を考えると、きには、事前に、「学校を卒業」「資格をもつ人間」などの用語の文法的整合性をもった言語連鎖(言語形態カテゴリー)、そして、それらの用語の時間的・経験的論理関係(言語関係カテゴリー)に基づいて、「……の人間が、……して職業に就く」という解答の際の思考枠組を無意識のうちに用意し、その枠組に解答内容を添えることになる。また、後者の問題文で同じ言葉遣いの質問ではあっても、それに対する解答を考えるときには、事前に、やはり、「漢字の読み方」などの各用語の文法的整合性をもった言語連鎖(言語形態カテゴリー)、そして、それらの用語の時間的・経験的論理関係(言語関係カテゴリー)に基づいて、「……の漢字の読み方の一字を変えて……の別の言葉を考える」という解答の際の思考枠組を無意識のうちに用意し、その

後は、その枠組に基づいて「学生」を「先生」にする試みを行うことになる。

ここでは、質問への解答は、それぞれの問題文によって事前に定められた思考枠組に内容を添えて行くことになる。即ち、解答者は、事前に定められたカテゴリーの組み合わせに基づいて質問への解答を考える、ということになる。人間は、言語刺激を受け止めるときにこのようなカテゴリー構成を行いやすい、ということができる。とくに、予め定められた枠組（カテゴリー構成）に従ってまとまりのある解答内容を求める、という無意識的行為の連続的展開は、一連の心理的流れ即ち心理的脈絡を意味する。

心理的脈絡は、経験的には、言語事象に限らずに映像事象の場合でも、日常的によくみられるものである。例えば、階段を降りるとき、人は、下降ステップを見て無意識のうちに事前に身体全体を降りる体勢に整えてから降りる。人は、階段を降りることに對して、予め定められたまとまりのある体勢（階段を降りるために必要な体勢）を整え、その体勢に従って身体を動かす。従って、暗闇で階段を降りる際に、階段が終わったことに気づかず、足を降ろしたときには、降ろした床から不本意の衝

撃を受ける。これは、階段を降りる行為が、未だ階段が続くという心理的脈絡に依然従った体勢に基づくものであるため、突然、その心理的脈絡を断ち切る状況が出現して降段の体勢および行為を崩した結果生じた現象になる。また、人は、よく見知った場所では、どこがどのようになっているか分かるために、気軽に動き回ることができる。これは、その場所で行こうとも、その位置関係に基づく行き先の状況を無意識のうちに予想した上で、即ち、無意識のうちに心理的脈絡を形成した上で動き回れるからである。それゆえに、はじめての場所では、この無意識の心理的脈絡が形成されないために、動き回りを慎重にせざるを得なくなる。これらの心理的脈絡は、他人からの言語刺激を伴わずに自分の視覚経験を中心にする場合、映像形態カテゴリーと映像関係カテゴリーから成る思考枠組の展開（表象の流れ）になる。

四、心理的脈絡が形成する「二面的開示」

人間が言語事象をとらえるとき、そこでは、環境刺激からの言語形態カテゴリーとそれに基づく言語関係カテゴリーが思考上の枠組を構成する。思考の上でその枠組

が存続する場合、その存続は心理的脈絡を意味する。このことを「二面的開示」との関係でみると、言語形態カテゴリーおよび言語関係カテゴリー、それらに基づく思考枠組の構成は、「客観的側面」の事象になり、その枠組の下で展開される思考は、「主観的側面」の事象になる。

先の二つの問題文の事例では、問題文の提示とそれに対する読みのなかで、「学校を卒業」や「漢字の読み方」などの各用語が言語形態カテゴリーを形成し、その形態化された各用語概念の間の経験的時間・論理関係が言語関係カテゴリーを形成する。そして、両カテゴリーが思考の枠組を構成する。これらが「客観的側面」の事象であり、それに対して、構成された思考枠組の下で展開される解答のための思考作用が「主観的側面」の事象である。従って、思考枠組の存続が心理的脈絡を意味するゆえに、心理的脈絡が「二面的開示」事象を形成する、と言うこともできる。ただし、心理的脈絡（思考枠組の存続）を形成する言語形態カテゴリーと言語関係カテゴリーは思考作用それ自体の所産でもあるために、両カテゴリーを生起させる物理的構成刺激は一つでも、それを受け止める思考者が別々の場合、両カテ

グリーとそれらの形成する心理的脈絡が思考者によって異なることは当然あり得る。次に示すのは、二人の思考者が同一の構成刺激から同じ言語形態カテゴリーを持ちながらも言語関係カテゴリーが互いに異なるために、別々の心理的脈絡を形成する事例である。

ある親がわが子（幼稚園年長児）に次のような「ウサギとカメ」の話を聞かせた。

あるところに ウサギとカメが いました。

カメが ウサギに いました。

「むこうに みえる 山の ふもとまで かけて
いって、どちらが さきに つくか きょうそ

うしよう。」

ウサギとカメは 「よいい ドン」の あいずで
はしりだしました。

ウサギは またたくまに はしり さりました。

ウサギは とちゅうまで きて たちどまり、うし

をふりかえると、はるか うしろの ほうから
カメがノッソリ ノッソリと こちらの ほうに
やってきました。

ウサギは カメが やってくる までは まだ

だいが じかんが かかる だろうと おもひ、み
ちばたで ひとねいり することに しました。

ウサギが きもちよさそうに ねている あいだ
に、カメは 山のふもとに むかつて いっしょ
うけんめいには しりつづけました。

しばらくして ウサギが 目を さますと カメは
山のふもとの ちかく まで いった しまい
ました。

ウサギは びっくりして カメの あとを いちも
くさんに おいかけました。

でも ウサギは まにあいませんでした。

親がこの話しを自分の子どもに聞かせた後で、「カメは偉いでしょう？」と尋ねたところ、子どもは「カメは偉い」と答えた。即ち、ある倫理的判断を行った。親は、当然、「カメは、休まずに一所懸命走ったから偉い」と答えるものと思っていたところ、意外な答えが戻ってきたために、戸惑った。しかし、その答えの理由を子どもから聞いてみると、親は、「なるほど」と思った。その理由は、「ウサギが眠っている間にカメが走っていたから」ということであった。子ども

もにとつて、カメはフェアに競走しなかった、というのである。

ここで問題になるのは、子どもがどのような心理的脈絡によって判断をしたか、ということである。子どもが親から「ウサギとカメ」の話を聞いて得た心理的脈絡としては、例えば、「同じ状況に置かれたウサギとカメが、ヨイドンで一緒に走り出し、ウサギが途中で眠っている間にカメが走り、そのカメが先にゴールインする」という心理的脈絡が考えられる。これは、親の話（物理的構成刺激）から形成される形態カテゴリーとそれに基づく関係カテゴリーが構成する思考枠組の存続の結果でもある。即ち、「ウサギとカメがいきました」「ウサギとカメは……はしりだしました」「ウサギは……ひとねいりすることにしました」「カメは……いっしょうけんめいにはしりつづけました」「カメは山のふもとのちかくまでいってしまいました」という諸用語の文法的整合性をもった言語連鎖（言語形態カテゴリー）「ウサギとカメがいて、そのウサギとカメがはしりだし、ウサギがひとねいりしているあいだ、カメがはしりつづけ、山のふもとちかくまでいった。」、そして、擬人化された動物であるウサギとカメの経験的等価関係（日常経

験におけるウサギとカメの同等の取り扱い感覚」とそのウサギおよびカメの競争条件の経験的不平等関係（平等条件下の日常的競争経験に基づく不平等感覚）から成る時間的・経験的論理関係（言語関係カテゴリーⅡ「等価的存在のウサギとカメが、同時に走り出した後、一方でウサギが途中で眠っている間にもう一方でカメが走りつづけ、その結果カメが先にゴールする。」）が思考枠組を構成して上述の心理的脈絡を形成した、と考えられる。

このような心理的脈絡において「カメは偉いでしょう？」と念を押されても、子どもは、この脈絡に沿って思考する限り、平等な条件下で展開されなければならない競走において相手のウサギが眠っている間にその傍らをそっと走り抜けるカメが偉い、とは感じられず、逆の感情を抱く。その結果、そこでは、「カメはずるい」と判断されることになる。

それに対して、親の方は、「ウサギとカメ」の話にはもともとウサギがカメに悪口をさんざん言っている後、いじめられたカメが明らかに分の悪い競走でウサギに挑む前段の話の部分があることを知っているために、驕り高ぶったいじめっ子のウサギといじめられたカメ

が、平等な条件下で競走を展開しなければならないとは、毛頭考えていない。明らかに不利な競走に果敢に挑むカメの一所懸命に走る様子が、驕り高ぶって油断するウサギの様子よりも一段上にあるように感じる。その結果、「カメは偉い」ということになる。

ここには、事前に、驕り高ぶったウサギが頑張り強いカメをいじめるという言語形態カテゴリー、そして、いじめるウサギおよびいじめられるカメの経験的強者弱者関係（日常経験における強者の加害と弱者の被害の関係意識）とウサギに対するカメの経験的捨身挑戦価値関係（強者に弱者が捨身で挑戦するとき、強者よりも弱者の行為により高い価値を置く日常経験的価値関係意識）から成る言語関係カテゴリーによって思考枠組が構成されている。親は、この思考枠組の存続による心理的脈絡において、競争するウサギとカメの平等条件を考えることなく、カメの価値的優位性を意識し、それがカメの「偉さ」に結びつくことになる。この心理的脈絡に連なるこの後の言語形態カテゴリー（途中で居眠りを挟むウサギの走り懸命なカメの走りを示す文法的に整合した言語連鎖）と言語関係カテゴリー（強者のウサギの居眠りと弱者のカメの走りの良悪関係Ⅱ前者の居眠りが良くない

ことで後者の走りが良いこと)は、カメの「偉さ」をさらに強化する。後者の言語形態カテゴリー(途中で居眠りを挟むウサギの走りと懸命なカメの走りを示す文法的に整合した言語連鎖)は、単独では、ウサギ(驕りを見せていない単なるウサギ)とカメ(頑張り強さを見せていない単なるカメ)の平等条件下における競走を思考させるが、それが、前者の言語形態および言語関係カテゴリーに結びつけられることにより、ウサギとカメの平等条件を崩してカメを上位に据えた条件下の競走を思考させる。即ち、連結した二つのカテゴリー系列は、カメの偉さを感じさせようとする心理的脈絡を形成する。

前述の子どもが、最初に、驕り高ぶったウサギが頑張り強いカメをいじめるといふ言語形態および言語関係カテゴリーによって思考し、それに基づいて、ウサギの油断した走りと懸命なカメの走りを示す言語形態および言語関係カテゴリーによる思考を継続するならば、その子どもに、「カメは偉い」とまで感じさせることができなくとも、「カメはずるい」と感じさせないようにすることはできるであろう。同じ「ウサギとカメ」のお話でも、前述のような話の筋で「カメはずるい」と感じた子どもが、上述の二つの言語カテゴリーをもつ話の筋で

「カメはずるい」と感じなくなるならば、人間形成上、そこにはプラスの変容がみられた、ということができ。この変容においては次のような事象が解釈される。まず、第一の言語形態および言語関係カテゴリーが思考の枠組を構成し、そして、その思考の枠組による思考のなかで第二の言語形態および言語関係カテゴリーが追加された後、第一と第二の一連のカテゴリー系列が新たな思考の枠組(より厳密な枠組)を構成し、その枠組の存続による新たな心理的脈絡を形成する。「二面的開示」事象との関係では、思考の枠組の構成に関するものが「客観的側面」のことからになり、その枠組の下での思考作用それ自体が「主観的側面」のことからになる。親の言語行為は「客観的側面」における「内容」であり、それが構成刺激として子どもの表象に言語形態および言語関係カテゴリーを形成した上で表象上の思考枠組になる。ここにおいて、両カテゴリーによる思考枠組の構成とそれに基づく思考作用(精神的活動)の展開は、「転移」を意味する。

このように、「二面的開示」事象における「転移」は、人間の外側に在る構成刺激が表象レベルで言語形態カテゴリーと言語関係カテゴリーを形成した後、それら

のカテゴリーが思考の枠組を構成し、思考作用(精神的活動)を展開させることである、ということになる。そして、この思考枠組の存続が心理的脈絡になるが、逆にみれば、この心理的脈絡の存在は「転移」の存在を意味し、それは、「二面的開示」の中心的部分を形成するため、思考枠組としての心理的脈絡は「二面的開示」を形成する、ということができよう。

結び—形態・関係カテゴリーに基づく「二面的

開示」研究

本稿で筆者が論証したことは、言語形態カテゴリーと言語関係カテゴリーによる思考枠組の構成とその存続が心理的脈絡として「二面的開示」事象を形成する、ということである。このことは、現実の授業展開における言語事象の言語形態・言語関係カテゴリーが抽出されれば、クラフキの提起した「二面的開示」の概念が実際の授業展開にその実証性を見いだし得る、ということを意味する。今後、「二面的開示」概念の実証的研究は、実際の授業展開における言語事象、さらには、映像事象における形態・関係カテゴリーを分析し、抽出して丹念に

進めなければならぬであろう。

参考文献

- Klafki, Wolfgang. (1965). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Julius Beltz. 7. Aufl.
- Klafki, Wolfgang. (1964). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Julius Beltz. 4. Aufl.
- Light, Paul & Butterworth, George. (Eds.). (1992). Context and Cognition. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Schunk, Dale H. & Meece, Judith L. (Eds.). (1992). Student Perceptions in the Classroom. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wittrock, Merlin, C. (Ed.). (1986). Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan
- 渡辺光雄(一九七三)、「解釈学的教授学の機能について—西ドイツの教授学研究におけるE・ヴェーニガーとW・クラフキの教授学についての考察—、東京教育大学教育学部紀要、第一九巻、二九—三三五頁。

渡辺光雄、(一九七四)、授業研究の視点―一九六〇年代における西ドイツの教授学研究が示唆するもの―、日本教育方法学会編『授業研究の課題と方法』東京・明治図書、一八一―二九。

渡辺光雄、(一九八八)、フレールベルの「内と外の関係」における「二面的開示」について、教育方法研究会、教育方法学研究、第八集、四三―六四頁。

渡辺光雄、(一九九〇)、「二面的開示」のための授業準備にみられる「回帰」思考、教育方法研究会、教育方法学研究、第九集、一一五―一三一頁。

渡辺光雄、(一九九二)、W・クラフキの教授学構想に基づく「二面的開示」に関する研究、筑波大学教育学系論集、第二七巻第一号、一〇七―一二〇頁。

渡辺光雄、(一九九三)、W・クラフキの「二面的開示」に基づく教育事象の解釈、日本教育方法学会、教育方法学研究、第一八巻、一一―一九頁。