

特別支援学校における道徳科の指導法とその評価 —— 翻訳的支援の妥当性はいかに担保されるのか ——

今井伸和*

A study on the teaching method and the evaluation of moral studies
in special support school:
How is the relevance of translational support ensured?

Nobukazu IMAI

(Received October 29, 2020)

Abstract

Teachers at the Special Support School attached to the Faculty of Education, Kumamoto University, testify to children's unspoken thoughts with translational support. This paper examines the question of whether the teachers' testimony about the children's thoughts is valid or whether it is not just a mere guesswork by the teachers. In conclusion, (1); Teachers are confronted with the impossibility of children's testimony and are forced to translate it. (2); While reviewing Quine's "indeterminacy of translation", the impossibility of translating the language of others, which cannot be based on a common language game, was revealed. (3); Finally, we analyzed the process by which translation is made possible, despite the impossibility of translation, by the negativity effect of tautology. Looking back at translational support from this tautological perspective, it can be argued that the meaning of the child's words was undetermined until the intervention of the teacher, and after the teacher's intervention, the meaning is retroactively determined. The validity of the translation, if any, is secured here.

Key words : moral studeis, special support school, translation

はじめに

本誌前号(第37号)で、筆者は、知的障がい特別支援学校中学部における道徳科の指導法およびその評価について考察した¹⁾。それは、緘黙の生徒に対する教員の支援について、代弁や翻訳といった概念を手がかりに考察するものである。発語が苦手な生徒、緘黙の生徒に対して、熊本大学教育学部附属特別支援学校(以下、附特と略する)中学部の教諭は、子どもたちが、ほんとうは言いたいのだが、障がいによる伝達不可能性によって語るができない、子どもたちの考えについて、翻訳的な支援をしていた。翻訳とは、教員があてずっぽうに勝手に子どもを解釈しているのではなく、その子どものことをよく知っ

ている教員が、子どもの言葉にならない思考を、その伝達不可能性に触れて、証言をしているものだと考えられる。

しかしそれでも、疑念は残る。翻訳的支援は、子どもの思考を正確に表現しているのだといたいどうして言えるのか。やはり、翻訳とは翻訳する者の主観的な当て推量ではないのか。この問題について考察することが本稿の目的である。

以上のような問題を検討するために、まず附特の二つの授業実践を概観する。2019年11月19日の授業と2020年2月15日の授業とである。それぞれを取り上げる理由はこうである。すなわち、前者が、附特の道徳科では、教員が否応なく翻訳せざるをえない状況に立たされるということ、後者の実践が、思考を表出できない子どもたちの思考を、教員がいかに翻訳するののかを、それぞれ明らかにしてくれるか

* 熊本大学大学院教育学研究科

らである。次に、クワインの「翻訳の不確定性原理」という翻訳にとっては不利な理論を取りあげる。それをふまえて、子どもの言語習得についての言語学の知見を参考に、翻訳的支援の妥当性について検討する。

1. 2019年11月19日の授業

まず、11月19日の授業から見ていきたい²。主題は「自分の生活を支えてくれる人への感謝」であり、授業のねらいは「家族や学校、地域社会の善意等に気づき、感謝する気持ちを具体的な言葉で表すことができる」である。

本授業は、附特の文化祭である「すずかけ祭」(11月17日)の直後に実施されたものである。すずかけ祭では、作業実習で子どもたちが作った製品の販売、ステージ発表等が行われる。それはまた、子どもたちの学習成果の発表であり、地域の方々との交流の場でもある。

本授業に先立ち、その前回の道徳科の授業(11月7日)で、子どもたちは、すずかけ祭で来場者にインタビューをするように授業者から指示を受けている。子どもたちは、「だれに会いに来ましたか」、「私たちの活動はどうでしたか」、「祭りに来て、感じたことを教えてください」の3つの質問について、来場者にインタビューをするのである。このインタビューの結果をもとに、本授業は展開される。本授業のめあては、「すずかけ祭りにたくさんの人が来るのはなんでだろう?」および「すずかけ祭りに来てくれた人へ〔インタビューして〕どんな気持ちになったかな?」である。前者のめあて(祭りにたくさんの人がくるのはどうして?)が基礎発問であり、後者のめあて(インタビューして、どんな気持ちになった?)が中心発問となる。以下では、この授業における事例を3つ見ていき、それらの事例で教員が否応なく翻訳せざるをえない状況に立たされるということを明らかにしたい。

なお、授業形態は、一斉授業および作業班グループでの活動である。最初に、ファシリテーター役の授業者がプレゼンテーション用のソフトを使用し、本授業のめあてを子どもたちに伝える。次に、クラフト版1グループと陶工班2グループの合計3グループに分かれて、グループワークをおこなう。最後に、全体でグループワークでの議論を発表するというものである。

(1) 事例1——T1とC1

事例1はT1(=授業者)とC1のやりとりであ

る。およそ以下のようなやりとりであった³。

T1:「〔一生懸命〕つくったものが売れたとき、どう思った?」

C1:「うれしい気持ち……」(それ以上は表出できずに困った様子をする。)

授業後、T1は筆者に以下のように述べた。「知的障がいにより、心情をうまく表出できないという難しさがあるんですね。本人の中では、何とも言えない感じはあると思う〔のだけれど、それをうまく表出できない。〕」筆者は、T1の話の伺いながら、T1のその語り口にどこかやりきれなさが混じっているような印象を受けた。

たしかに、筆者が見たところ、C1は、自分の気持ちを何とか言葉にしたいのだけれど、それを言葉にできずに、もどかしく困った様子をしている。そのC1の困っている様子に触れて、T1はそれに言葉を与えたいと思っているのである。

自分が丹精こめてつくったものがお客さんに評価され購入してもらったときの心情をいかに表出すればいいのか。そのうれしさや高揚感をうまく表現することは、子どものみならず、おとなでも難しいであろう。それでも、C1はその心情に言葉を与えたいと思っているのだし、それを見ているT1もC1を支援したいと感じている。

このように、附特の教員は否応なく子どもたちの何とも言えない感じを言葉にしたいという思いに駆られるのである。子どもたちの心情・考えを翻訳せざるをえない状況に教員は立たされるわけである。

われわれはC1の「何とも言えない感じ」をいかに汲み取ればいいのかののだろうか。この問題について考察することが本稿全体にわたる目的にはかならない。

(2) 事例2——T2とC2

次に、T2とC2のやりとりである。この事例は、C2の発言に対するT2の見解が興味深い。それは、だいたい以下のようなやりとりであった。

T2:「どんな気持ちになったかな?」

C2:「笑顔と笑顔がつながった。」

このC2の答えは、めあてである、「すずかけ祭りにたくさんの人が来るのはなんでだろう?」についての、ふさわしい回答であるように筆者には思われた。来場者は子どもたちの笑顔や一生懸命さにふれ、自ずと笑顔になり、今度はその笑顔が子どもたちに伝わるから、すずかけ祭りに来るのである。そこで、

そのことを授業後、T2に伺った。しかし、それに対するT2の見解は意外なものであった。T2は、「本人がそう思ったのか、私(=T2)が班での意見交換の際に言ったものなのか、判別できない」と冷静に観察したうえで述べたのである。

つまり、C2はT2の発言につられて、「笑顔と笑顔が繋がった」と回答をしているだけではないのか、あるいは、C2自身が実際にそう考えたのか、その両者を判別することは難しい、ということであった。

小中学校の道徳科でも、子どもたちが教師の意図や価値観に引きずられ付度して発問に答える、といったことがよくあると思われるが、その点は附特でも同様である。C2のような比較的知的レベルの高い子どもはそれができてしまう。興味深いのは、T2が、C2の発言はほんとうはC2本人の発言ではないのでは、ということが、どういうわけか、わかっているという点である。筆者もその場に居合わせたか、そのことはまったくわからず、「C2、いいこと言うなあ」と思っていたぐらいである。それにしても、C2本人の気持ちでないのではと、T2には、どうしてわかるのだろうか。

さてここで、次の事例に移るまえに、事例1と事例2のそれぞれ(の困難さ)について、まとめてみよう。事例1では、子どもは「何とも言えない感じ」を抱えているんだけど、それを言葉にしてうまく表出できない(=子どもの思考の表出不可能性)。事例2では、子どもは、その子どもが主体的に考えていることなのかどうか、疑わしい(=子どもの思考の脱主体化)。つまり、子どもは自分の思考ではなく、授業者の価値観をそのまま表出しているだけかもしれない。

このように、附特の道徳科では、教員は子どもの表出不可能性や子どもの脱主体化に晒される。その際に、その子どもの本当の声を聴きたいと教員は思わざるをえないのである。そうすると、問題は、子どもの表出不可能性や子どもの脱主体化にどのように向かい合えばいいのか、ということになる。そこで、事例3を参考にしてみたい。

(3) 事例3——T3とC1

筆者の参観当日のメモによれば、事例3は以下のようなやりとりであった。

C1：「ぜんぶ売り切れた。」

T3：「四角皿、大・中・小ぜんぶ売り切れたよね。どう思った？」

C1：「わかんない、むずかしい。」

T3：「〔売れる〕自信があったんだよね。」

C1は「わかんない、むずかしい」と言っているにもかかわらず、驚くべきことに、T3は「自信があったんだよね」と自信をもって回答するのである。ここに何かヒントがあるのではないか。

T3は、C1が考えてはいるのだけれど、表出には至らない「何とも言えない感じ」を証言している。その証拠に、たしかに筆者の見たところ、C1は、T3にそう言われて、まんざらでもないような様子であった。

T3は、C1の思考の表出不可能性に触れ、C1の思考の表出不可能性について、C1に代わって表出している(=表出不可能性における表出可能性)。あるいはむしろ、C1がT3に話させている、と言うのは言い過ぎであろうか。自分の思考を表出できない脱主体化された子ども(=C1)が、表出する主体(=T3)に話させている。もしそうだとすると、両者は分離不可能であるとも言える(=脱主体と主体との分離不可能性)。つまり、「自信があったんだよね」は、それを話している主体はT3なのか、それともC1なのか、はっきりとは分けられない事態である。その意味では、C1とT3とがいっしょになって、言葉にならない言葉を言葉にしている、と言えるのではないか。それがまさにベンヤミンの翻訳概念の要諦であろう。どういうことか。

(4) ベンヤミンの翻訳

ベンヤミンが翻訳について次のように述べている。

翻訳は、原作の意味に自身を似せてゆくのではなくて、むしろ愛をこめて、細部に至るまで原作の言いかたを自身の言語の言いかたのなかに形成してゆき、その結果として両者が、ひとつの容器の二つの破片、ひとつのより大きい言語の二つの破片と見られるようにするのでなくてはならない⁴。

常識的には、翻訳について、われわれはこう考える。すなわち、原典が第一義的であり、翻訳は二義的である、と。しかしながら、ベンヤミンはこの常識とはまったく異なる見解を述べていることに注意すべきだ。すなわち、原典は完全などではなく、翻訳によって補われるべき欠如が必然的に含まれているのである。ベンヤミンは、マラルメの言葉を引用し、翻訳とは、ある一つの不完全な言語から、ある別の不完全な言語へと、伝達不可能なものを取り出すことだとしている⁵。そのマラルメの言葉とは以

下の通りである。

諸々の国語は、それが〔地上に〕二種類以上存在するという点において、不完全である⁶。

ふつう翻訳は、それがあってもなくてもどちらでもいいものである。なぜなら、原典が完全であるとしたら、原典を読めばいいのだし、それで万事事足りるのだから。しかしながら、ベンヤミンの翻訳概念にのっとれば、翻訳は原典にとって無くてはならない不可欠な要素である。なぜなら、原典が不完全であり、原典は翻訳を俟って初めて完成するからである。

このベンヤミンの翻訳概念を参考にすれば、附特における子どもと教員とのやり取りについて何が言えるのか。どこかに客観的で完全な子どもの考えたことがあるわけではないこと、子どもの考えも教員によるその翻訳もいずれも不完全であること、それぞれの不完全な破片がつなぎ合わされて、両者の共同によって言葉が紡ぎ出されること、これである。子どもと教員は、あたかもそれぞれがひとつの容器の破片であり、両方が結びつくことによって、ひとつの容器が完成するのである。その意味で、附特の教員による翻訳的支援は、子どもが考えを表現する不可欠の要素にはかならない。

本章をまとめてみよう。事例のいずれでも、教員は子どもの表出不可能性のまゝに、翻訳せざるをえない状況のまゝに、立たされていることがわかる。このときの翻訳による教員の言葉は、事例3で見たように、表出不可能性と表出可能性が出会い、その両者から紡ぎ出されているものと考えてはどうだろうか。翻訳とは、教員による当て推量などではない。かといって、それは、翻訳された言葉が子どもの完全なる思考にほかならないとするような確信（妄信）でもない。〈翻訳〉はそれらのどちらか一方に決定することができないような領域、言うなれば、両者の中間のような領域ではないか。この経緯をもっとはっきりとさせるために、次章では別の授業を取りあげてみよう。

2. 2020年2月15日の授業

2月15日に実施された授業の主題は「マラソン大会を振り返ろう！」であり、内容項目の「努力と強い意志」にあたり、ねらいは「目標に向かって、苦しくて諦めたい、今よりもよくなりたいとの気持ちなどについて考え、自分との対峙や努力する自分自身の姿についても考えることができる」である⁷。

なお、授業形態は全学年合同の一斉授業である。

本授業は、校内マラソン大会の終了の直後に実施されたものである。本授業のひとつ前の道徳科の授業（1月30日）で、大会前にあらかじめ、子どもたちにマラソン大会における自分のライバルを想定させ、マラソンの練習を頑張りたいとき、走ることに挫けそうになったとき、どんな気持ちでライバルと向き合うかを考えさせている。それに対して、本授業は、校内マラソン大会の本番当日に、ライバルとどう向き合ったかについて、子どもたちにいまいちど振りかえらせ考えさせるものである。中心発問は「ライバルと競ったときの気持ちはどうだった？」であり、基礎発問は「自分のライバルと向き合ったかな？」である。

(1) 事例4——T1とC1

事例4は、本稿の第1章第1節と同様、T1とC1とのやりとりである。そのやりとりを紹介する前に、「めあて」についての中教審の捉え方に言及しておきたい。それによって、この事例における教員と子どものやりとりが意義づけられるからである。

「めあて」について、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」において、次のように述べられている⁸。

特に小学校低学年・中学年段階では、例えば、学習の目標を教師が「めあて」などの形で適切に提示し、その「めあて」に向かって自分なりに様々な工夫を行おうとしているかを評価することや、他の児童との対話を通して自らの考えを修正したり、立場を明確にして話していたりする点を評価するなど、児童の学習状況を適切に把握するための学習評価の工夫の取組例を示すことが求められる。

本授業の「めあて」はどうであったのか。それは、「ライバルとどうだった？」であった。前回の授業、すなわちマラソン大会の直前（1月30日）に実施された授業では、「めあて」は「ライバルは誰だろう？」であり、いずれも具体的で子どもたちが取り組みやすい「めあて」になっていることがわかる。では、この「めあて」に対して子どもたちはどう応じたのか。

たとえば、「ライバルとどうだった？」という「めあて」に対して、C1は以下の通り応じていた。「最初ライバルはC3だったけど、最後は自分になった」と。この発言に対して、授業者T1はそれ以上

には発問をせず、C1に微笑んでうなずき、すぐに別の子どもに発問していた。

筆者には、はじめ何のことがわからなかった——すこし時間をかけて考えれば、C1は最終的には自分がライバルになった、他人との比較ではなく自分との闘いに打ちかつことが重要になった、ということだとすぐにわかるけれども、授業後、授業者のT1に確認したところ、次のように自信満々に答えてくれた。

ああ、そのことですか。C1は、より自分との闘いに軸足が移ってきたんですよ！

そのことは、おそらく授業者のT1だけでなく、他の教員たちにも共有されていた、ものと思われる。だから、あらためてそれ以上問いたですることでもなく、聴かなくてもじゅうぶんにわかるよ、といった様子であった⁹。

さて、前掲の「報告」になぞらえて言うと、C1は、「その『めあて』にむかって自分なりに様々な工夫を行おうとしている」と言えるであろう。また、C1は、直接C3と話したわけではないかもしれないが、C3という「他の児童〔生徒〕との対話を通して自らの考えを修正したり、立場を明確にして話していたりする点」が見てとれる。また、C1ができるのも、本授業の「めあて」が子どもたちにとって取り組みやすい、具体的なものになっているからこそ、である。

それにしても、C1が自らの考えを修正したり、立場を明確にしていることが、C1が多くの言葉を費やさなくとも、T1や他の教員にはどういうわけか、すぐにわかってしまっている。それが不思議なのだが、さらに不思議な別の事例を次に取りあげよう。

(2) 事例5——シニフィアンとシニフィエ

本授業において注目すべきことは、「気持ちの棒グラフ」を利用していることである。これは、T2の自作アプリであり、子どもたちの気持ちの表出を支援するものである。iPadの画面に、赤・黄・緑・青の棒グラフが4本あり、それぞれの色は感情の内容を表している。さらに、棒グラフはそれぞれ4つに仕切られており、この仕切りが当該感情の度合・程度を表している。

「気持ちの棒グラフ」の利点は、感情を表出することに困難を抱える子どもが、ただ色をタッチするだけで、感情を表出することができる場所にある。さらに、各棒グラフが4段階に分かれているため、

子どもが自分の感情の度合いとマッチした段階を選びやすいというところにある。教員も、どうして4（最高）ではなく3にしたのか、というように、子どもがどう考えたかをさらに深く聴くことができる。たとえば、以下の通りである。

T1： 怒る〔=赤〕が「1」なのは？

C1： カウンターに〔=周回数が伸びないことに〕腹を立てていた。

T1： うれしい〔=黄〕が「3」なのは？ どうして「4」じゃないの？

C1： 楽に走れるようになったけど、記録がバラバラだった。〔カウンターの目盛が〕「80」まで行きたかった。

また、授業後にT2から伺ったのであるが、重度の知的障がいをもち緘黙のC4も班活動では黄と緑の両方をタップしていた。T2によれば、全体発表ではもう飽きてしまって、すべての気持ちの色をいかに押して、みんなの前でうまく発表できなかった、とのことであった。このように、C1やC4が、気持ちの棒グラフを活用して、それぞれの仕方で、自分の考えを表出していたのである。

ところで、授業後に、アプリの制作者でもあるT2に伺ったことであるが、「気持ちの棒グラフ」には、たとえば赤い色にそえて、「怒り」や「がんばり」等の、意味・概念を併記しなかった、とのことである。この点について、T2は、色の意味については、子どもたちの判断に委ねた、と述べていた。

そうだとすると、「赤」という記号によって意味される概念（「怒り」とか「がんばり」とか）は、子どもたちそれぞれで異なるのだから、その子どもの「赤」（＝シニフィアン）で何が意味されているか（＝シニフィエ）を、教員はあらかじめわかっていない、という状況にある¹⁰。たとえば、C3は、赤3をタップしていたのだが、その意味は（C1の「怒り」とは異なり）がんばったことを指しているようであった。

しかし、それだと変ではないか。シニフィアン（＝棒グラフの色）に対するシニフィエ（「怒り」や「頑張り」といった、色が指し示す意味内容）を前もって決めていないのに、C1にとっての「赤」が「怒り」であり、C3にとってのそれが「がんばった」を意味すると、いったいどうして附特の教員にはわかる（＝翻訳できる）のだろう。

この問題設定は、附特との共同研究において、ゆるがせにできない重要な問いを孕んでいる。それについて、以下では、ある有名な原理を参照しよう。

それは、われわれの論考にとってきわめて不利な原理である。すなわち、クワインの「翻訳の不確定性原理」である¹¹。

3. 翻訳の不可能性

(1) 翻訳の不確定性原理

クワインは原理的に翻訳が不可能だと述べている。もう少し詳しく見ていこう。クワインは、ある言語共同体の一員である者が別の言語共同体の者にある特定の語を教えようとすれば、かならず失敗すると述べている。要するに、共通の言語ゲームを前提にしない他者（たとえば外国人）の言語をいかに翻訳するのかという問題に、翻訳は原理的に不可能である、とされるのだ。なにしろ言語ゲームを共有していないのだから。

クワイン自身が挙げている具体例を取りあげてみよう¹²。白いウサギがさっと走りぬけたとき、われわれには未知の言語共同体に属する者が、「Gavagai（ギャヴァガイ）」と言ったとする。そこで、「ギャヴァガイ」という記号（シニフィアン）が指示する概念（シニフィエ）について、その言語を全く知らないわれわれが翻訳しようとする、と、原理的に失敗する、と。どうしてか。

白いウサギがさっと前を通ったとき、その言語共同体に属する者が「ギャヴァガイ」と発話し、それを別の言語共同体に属する者が「ウサギ」と翻訳すればいいようなものに思えるが、そうは問屋が卸さない。なぜなら、それが「ウサギ」のことなのか、あるいは「白いもの」のことなのか、それとも「さっと走りぬけること」なのか、はたまた「長い耳」なのか、などなどを確定することが絶対にできないからである。

何とかして「ギャヴァガイ」の意味を確定しようといくらがんばってみても、その手続きは、まともや未知の言語に頼らざるをえないのだから、原理的に翻訳は不可能なのである。つまり、「ギャヴァガイ」（＝シニフィアン）によって何が意味されているのか（シニフィエ）は、確定することができない、要するに翻訳は不可能だ、と。

クワインはけっして奇妙きつなことを言っているのではない。われわれはこの「翻訳の不確定性」を日常でよく経験している。そのことを明らかにするために、以下では、子どもの言語習得の例を挙げたい。なぜこの例を挙げるかという、われわれの共同体における子どもは、言語を習得する以前は、われわれの言語ゲームに参加していないからであり、両者はそれぞれ未知の言葉を相手に対して話してお

り、そこに翻訳の必要性が出てくるからである。つまり、子どもの言語習得と、先述の「ギャヴァガイ」を翻訳することとは同様の事態である。それでも、子どもが言語を習得しないままではなく、やがて言語をかならず学習する。そうすると、翻訳が不可能でありつつ、翻訳が可能でもあることになる。この問題をいかに考えればいいのだろうか。次節でさらに具体的に考えていこう。

(2) 子どもの言語習得

たとえば、お母さんやお父さんが赤ちゃんを抱いて散歩しているとき、犬が通ったとする。すると、次のような会話がなされるであろう。

赤ちゃん：（興奮して犬を指さす。）

お母さん／お父さん：ワンワンだね。

言うまでもなく、赤ちゃんはすぐにはワンワンの意味を確定できない。そこで赤ちゃんはどうか。赤ちゃんによってまちまちだが、ある赤ちゃんは猫を見てもワンワンと言ったり、また別の赤ちゃんは牛も馬も四つ足で動くものはすべてワンワンと言うようになったり、動く自動車もワンワンと呼ぶ赤ちゃんもいたり、するらしい¹³。つまり、赤ちゃんは、クワインが言ったとおりに、お母さん／お父さんの発したシニフィアン（＝ワンワン）の翻訳に失敗しているのである。

では、ずっと赤ちゃんがワンワンの意味がわからないかという、そんなことはない。重要なことは、いつしか赤ちゃんは、「あ、そうか、それがワンワンなんだ」と必ず理解する、ということだ。

しかし、それはおかしいではないか。先ほど見たように、ワンワンを赤ちゃんが翻訳することは、けっしてありえない、とクワインが言っていたではないか。

その通りである。クワインは、シニフィアンとシニフィエが一致すること（＝翻訳）を斥けた。そして、クワインのこの翻訳の不確定性原理は明らかに正しい。しかし、クワインの「根底的翻訳」の不可能性の正しさを認めた上で¹⁴、それでも、不思議なことに、われわれには翻訳が可能でもある。その証拠に、赤ちゃんも、かつて赤ちゃんだったわれわれも、最初のうちは翻訳に失敗しても、ワンワンが何を意味するのか、すなわち「ワンワン」（シニフィアン）が指示する概念（シニフィエ）をやがて理解するからである。

いったいどうしてそんなことが可能なのか。おそらく、クワインはその問いに答えていないものと思

われる。また、言語学の分野でも、いま現在でも、どのようにして幼児が記号（シニフィアン）の意味（シニフィエ）を確定していくのか、まだはっきりとは解明されていないようである¹⁵。

どうして、翻訳が不可能なのに、翻訳が可能なのか。われわれが未知の言葉であるギャヴァガイの意味を確定したり、赤ちゃんがワンワンの意味を確定したりすることがどうしてできるのか。クワインは何かを見落としている。それは何か。

4. 翻訳の不可能性における可能性

(1) 言語習得におけるトートロジーと否定性

ところで、われわれは次のような光景を容易に思い浮かべることができる。ワンワンの言葉の意味をなかなか理解しない赤ちゃんにしびれをきらして、お母さん／お父さんは、最終的にこう言わざるをえない。「ワンワンはワンワンでしょ！」と。不思議なことに、そのとき赤ちゃんは、「ああ、それがワンワンだったのか」ということを悟る。というよりもむしろ、ワンワンの意味を理解させるのに、お母さん／お父さんは、「ワンワンはワンワンだ」というトートロジーでしか教えられないのである。上・下や左・右を子どもに教える場合も同様であろう。

「ワンワンはワンワンだ」というトートロジーは、それがワンワンと呼ばれるべき以外の何ものでもないのだ、それをワンワン以外の名前で呼んではならない、ということを含意している。このときに意味（シニフィエ）が確定され、翻訳が為されるわけである¹⁶。

おそらく、赤ちゃんは、お母さん／お父さんの反応を見ながら、どうやらあれ（猫とか牛、馬）はワンワンではないぞ、これ（自動車）もワンワンではないという仕方、ワンワンの意味を確定する。そうすることで、赤ちゃんは、ああでもない、こうでもないという否定のプロセスを通じて、意味（シニフィエ）を確定していく。そのプロセスを図示すると、〈シニフィアン→否定性→シニフィエ〉である。

しかしながら、われわれの常識では、どうしても逆にものを考えてしまう。すなわち、まず先にシニフィエがあって、事後的にそれにシニフィアンをくっつける、というように考えてしまう。たとえば、四本足で動くとか、鼻がきくとか、そういう属性の動物（概念としてのシニフィエ）がまず先にあって、その対象に「ワンワン」とか「イヌ」という名前（シニフィアン）をつけるのだ、と。（図示すると、シニフィエ→シニフィアン。）辞書を思い浮かべてみると分かりやすい。「イヌ」（というシニフィアン）

とは、これこれの形をしていて、嗅覚がするどくて、4本足で歩く対象（シニフィエ）に付けられた名前である、と。

しかし、先ほど見たように、われわれは、そんなふうには言語を学習・翻訳していない。「ワンワンはワンワンでしょ！」という仕方、言語が獲得されている。つまり、ワンワンやイヌという命名・名指し（シニフィアン）の事実がまず先にあって、それがワンワンやイヌと呼ばれるもの（シニフィエ）を構成するのである。このように、われわれは、常識とは外れた仕方、すなわちシニフィアンからシニフィエに至るプロセスで、言語を習得しているのである。ジジェクの言葉を借りると、次のように言える。

名前がある対象を指示するのは、その対象がその名前で呼ばれるからである¹⁷。

したがって、クワインが見落としていたものは、この、ワンワンとはワンワン（と呼ばれるもの）である、という仕方、言語を獲得するプロセス、シニフィアンから否定の契機を経てシニフィエに至る方向性である。否定の契機というのは、われわれがあるシニフィアン（ここでは、ワンワン）を選んだということは、ワンワンが、ニャーニャーでもモーモーでもなく、それらを否定・抑圧して、ワンワンはワンワンとしか言うてはならないと宣言していることにほかならないからである。当初はワンワンとニャーニャーとモーモーの可能性が並置されていたとしても、それはワンワンだと親に宣言されたたん、ニャーニャーやモーモーの可能性は否定・抑圧されて、ワンワンはワンワンである、となるのである。だから、シニフィアンからシニフィエに至るには、否定の契機が介在するのである。

もちろん、ワンワンはワンワンだ、というのは、トートロジー（同語反復）であり、トートロジーとは無意味なくり返しである。しかし、われわれの言語の習得にとって、このトートロジーの無意味性が死活的に重要なプロセスである、ということである。

(2) シニフィエが確定されるための不可欠の要素 ——第三者の介入としての翻訳

かなりの回り道をしたが、「気持ちの棒グラフ」に話をもどそう。それぞれの子どもたちがタップしている「赤」で指示される意味（＝シニフィエ）が、何であるかがあらかじめ決定されていないということであった¹⁸。それにもかかわらず、驚くべきことに、教員にはどういうわけか、それが何を意味する

かがわかり、翻訳が可能となる。たとえば、附特の教員は、C1の「赤」が「怒る」で、C3の「赤」が「がんばる」だと、翻訳する。このことが、筆者にはずっと不思議に思われていたことであった。どうやってその教員は翻訳をしているのだろう、と。

そこで、シニフィアンがまず先にあって、シニフィエが遡及的に確定されると考えてみたらどうか。あれでもない、これでもない、という否定の契機を通じて、教員は「ああ、それ〔＝がんばり〕が赤だったのか」と確定するのではないか。それを図示すると、〈シニフィアン（＝赤）→否定の契機（＝あれでもない、これでもない）→シニフィエ（＝がんばりという意味）〉、である。

それだけではない。ベンヤミンの翻訳概念に照らして考えると、どうやら、C3にとって、「赤」の意味（シニフィエ）が最初から確定されているわけではないらしい。それは、C3の「赤」を翻訳する第三者、つまり附特の教員が介入することによって、遡及的に確定される、と考えねばならないのではないか。

以上のように考えると、次のような結論が引き出せる。つまり、子どもたちのシニフィアン（＝C1にとっての「赤」やC3にとっての「赤」）は、附特の教員が介入するまでは、そのシニフィエ（＝「怒り」や「がんばり」という意味）がまだ確定せずに、未決の状態にある。教員の介入の後、シニフィエが遡及的に確定されるのである。「怒り」がC1の「赤」だったのだ、「がんばり」がC3の「赤」だったのだ、と。すこぶる重要なことは、教員が介入してもしなくても、C1の「赤」が「怒り」を意味していたか、C3の「赤」が「がんばり」を意味していたか、という、けっしてそうではない。

ここで、ベンヤミンの「両者が、ひとつの容器の二つの破片、ひとつのより大きい言語の二つの破片と見られるようにする」という言葉を想起しよう。原典が完全で翻訳が不完全であるのではなく、両者はともに不完全である。原典と翻訳とがそれぞれ破片であり、両者が相俟って一つの完全な容器となることがベンヤミンの考える翻訳である。そうすると、子どもたちの完全な思考というものがあるわけではなく、教員とのやり取りを通じて、それが完全なものになっていくということである。たとえば、C3が「赤は赤だよ」と言う。そうすると、附特の教員には、C3の「赤」は、どうやら、C1の「赤」とは違って、怒りでは「ない！」らしいということが、次第に明らかになってくる。

クワインについても、いまいちど思い出しておきたい。すなわち、「ギャヴァガイ」なる語を使用す

る言語共同体の者に、別の言語共同体に属するわれわれが介入することによって初めて、その意味の妥当性、翻訳の妥当性が問題になったことを想起しておこう。「ギャヴァガイ」の意味が、はなから確定しており、翻訳者がそれを事後的に翻訳するのではない。むしろ、「ギャヴァガイ」なる語を使用する共同体に、翻訳者が介入することによってはじめて、その妥当性が問題とされ、結果、「ギャヴァガイ」の意味が遡及的に確定されるのである。それと同じように、附特の子どもたちの言葉にならない思考が、はじめから確定していたわけではない。教員の翻訳によって、遡及的に子どもたちの思考が確定されるのである。したがって、教員の介入は、子どもたちの表出が指示する意味（シニフィアンが指示するシニフィエ）が遡及的に確定されるために、なくてはならない不可欠の要素なのである。

おわりに

熊本大学教育学部附属特別支援学校の教員は、子どもたちの言葉にならない思考を翻訳的な支援によって証言する。本稿では、その子どもたちの思考についての教員による証言は妥当性を有するのか、それとも、教員の単なる当て推量ではないのか、という問題を検討した。

考察の結果は以下の通りである。まず、教員は子どもの証言不可能性に直面し、翻訳せざるをえない状況に立たされることを確認した。次に、クワインの「翻訳の不確定性原理」を概観しつつ、共通の言語ゲームを前提にしえない他者の言語を翻訳することの不可能性を明らかにした。最後に、翻訳の不可能性にもかかわらず、翻訳が、トートロジーの否定性の効果によって、可能となるプロセスを分析した。このトートロジーの視点に立って翻訳的支援を見返せば、附特の教員が介入するまで、子どもの言葉の意味が未確定の状態にあり、教員の介入の後、その意味が遡及的に確定されると言える。だとすると、翻訳による教員の言葉は、証言不可能性と証言可能性が会い、その両者から紡ぎ出されているものである。翻訳の妥当性があるとすれば、ここに担保されるのである。

ところで、子どもは、フランス語で *enfant* であり、ラテン語の *infans* に由来する。en- / in- が不可能性をあらわす接頭辞、-fant / -fans が言語活動をあらわす接尾辞である。つまり、その原義は「言葉をしゃべれない者」を意味する。そうすると、子どもと大人との関係である教育それ自体が、子どもの話すことの不可能性に規定されていると言える。だとする

と、翻訳的支援は、道徳科において有効であるだけでなく、教育そのものを支えているとも言える。

註

- 1 今井伸和「特別支援学校における道徳科の指導法とその評価——緘黙の子どもの思考は代弁・翻訳しうるか」、『熊本大学教育実践研究』, 第37号, 67-76頁。これは、熊本大学大学院の教員と熊本大学教育学部附属特別支援学校中学部教諭との共同研究にもとづいている。なお、この共同研究は、当校における生徒本人および保護者、学校長の承諾を得た上で行われた。
- 2 ここでの報告は、同授業の学習指導案からの引用と筆者が同授業を参観した際の所感からなる。第2章の2月15日の授業も同様である。
- 3 本稿に採録したやりとりはすべて、録音をテープおこしたのではなく、筆者がその現場でメモ書きしたものを書きおこしたものである。
- 4 ヴェルター・ベンヤミン「翻訳者の課題」、『暴力批判論 他十篇』, 1994年, 所収, 85頁。
- 5 同書, 83頁参照。
- 6 『マラルメ全集 Ⅱ ディヴァガシオン他』, 筑摩書房, 1989年, 232頁。なお、亀甲括弧は訳者によるもの。
- 7 なお、本授業は、文部科学省「特別支援学校に関する実践研究充実事業（新学習指導要領に向けた実践研究）」受託の、「新学習指導要領を見据えたカリキュラム・マネジメント——熊大式マネジメントシステムの構築」（研究最終報告）における公開授業のひとつとして行われた。
- 8 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」, 2019年, 13頁。
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415602_1_1_1.pdf
- 9 とはいえ、他の子どもたちとC1をつなげるためにも、やはり、そこはつつこんで掘り下げるべきであったのでは、とも思う。もっとも、時間の制約もあるけれども。
- 10 シニフィアン (signifiant) とシニフィエ (signifié) は訳すのが難しいので、そのまま使用するが、シニフィアンが記号表現、シニフィエが記号内容と訳されたりする。大澤真幸・吉見俊哉・鷺田清一（編）『現代社会学事典』弘文堂, 2012年, 参照。
- 11 W. V. O. クワイン『ことばと対象』, 勁草書房, 1984年, 42頁。
- 12 同書, 44-45頁。
- 13 広瀬友紀『ちいさい言語学者の冒険』, 岩波書店, 2017年, 65-66頁参照。
- 14 クワイン, 前掲書, 44頁。
- 15 広瀬, 前掲書, 72頁参照。
- 16 言語習得におけるトートロジーと否定性については、大澤真幸『動物的／人間的——1. 社会の起源』, 弘文堂, 2012年, 50頁および53-54頁に負うところが大きい。
- 17 スラヴォイ・ジジェク『イデオロギーの崇高な対象』, 河出文庫, 2015年, 180頁。
- 18 因みに言えば、この、あらかじめ決定されていないことは、シニフィアンとシニフィエの結びつきの実情をよく表している。というのも、周知のように、シニフィアンとシニフィエの結びつきはあらかじめ個別に決定されているわけではないからだ。シニフィアンとシニフィエは、他の記号との相互差異によって結びつけられ、記号のシステムを形づくっている。大澤・吉見・鷺田（編）, 前掲書, 参照。