

説明文の学習指導における「脱文字」化に関する一試論

高 木 ま さ き

一

倉澤栄吉は、二十年ほど前、次のような指摘をしたことがある。

「読むとは、文字からの離脱である」。「読むということは、文字、文章、言語を読むことですが、そのことは、文字、文章、言語というものにくっついていなければならないようであって、実はその文字や文章から常に離れようとしているという矛盾を持っている」。そして、わかったということは「その文章から離れて、別にある世界を自分で発見したということ」で、それは「文字の世界を乗り超えて意味の世界の方へ自分が入ったということ」だ。ところが「従来の読み」は、「文字というものを超えることは冒険で、それは読むということにならないということだけをたいせつにして」きた。だが「文字だけにとらわれていたのでは、それは文字の体系の中に入ってしまった、意味そのもの、ことの真実を発見しないことでは

ないのか」。これは情報化社会が叫ばれる中、国語科における読みの指導の多くが、所与の教材文の言わば字面を追うことのみを終始しがちな現状に対して、主体性をもって読むとはどういうことなのかという観点から、「脱文字」という逆説的な言葉を投げかけることによって問題意識を喚起しようとしたものである。この指摘は、今日なおその新鮮さを失わないように思われるが、本稿は、この「脱文字」という言葉を借りて、倉澤の論とは異なる観点から、説明文の学習指導におけるその必要性を考察しようとする試みである。

二

一九九〇年十一月号の『教育科学国語教育』（明治図書 No. 四三 四）誌上において、渋谷孝の「説明的文章でつける読解能力——調べ読み・「述べ方読み」の克服への途——」と題する提案を受けて、誌上シンポジウムが行われた。渋谷の提案は、冒頭で氏が紹介

しているように、「水にうく仕組み」(改訂 小学国語 4上)教育出版 昭和五八・一・二十)という「あめんぼ」を題材とした説明文をめぐって、「この文章だけで(ア)メンボが水にうく仕組み」を理解させようという国語の授業なんておそろしい」と言う板倉聖宣と、「非科学的で不適当と断定されるのをだまってお見通し(3)せぬ」と言う教材文の著者矢島稔との論争を素材としたものであった。この板倉・矢島両氏の論点は、ともに理科教育に携わる立場から、あめんぼが水に浮いていられるのは表面張力がより本質的な問題か、それともあめんぼの脚の特殊な形態も重要な要素であるかという、主として科学的真理とその表現をめぐる問題であったと解される。これに対し、渋谷の提案は、一言で要約すれば、この論争を素材として、国語科以外の教科に関わる内容を題材とする説明文の学習を、国語科としてどう指導すべきか、という点にあった。

ところで、これら一連の議論の中で最大の焦点となるのは次に示す点であろう。すなわち、説明文の記述内容をそのまま信じるのではなく、教材文の外に出て「実験をしたり他の本を参考にしながら」、その記述内容が「本当はどうなのか、ひとつひとつ事実をたしかめていくように指導することが決定的に大切だ」という板倉が提示した立場と、国語科の「読解能力の指導は、その記述の妥当性の信頼の上に成り立っている」のであり、「叙述されている限りの文章内容で、既知の言語を手がかりにして、未知のことば・文章の意味を推定または想像できる能力を付けることに授業の目標がある」という渋谷の提示した立場との対立を、国語科における説明文の学

習指導として、どう受け止めるかということである。もちろん、従来の国語科においては、後者の立場を当然のことと考えてきたし、本稿でも、それが読みの基礎的能力を育成する上で大切な指導であると考えることに変わりはない。しかし、情報化が進みます進む時代状況に鑑みたととき、前者の立場も、そのままでは受け入れ難いにしても、検討に値する側面を含んでいるように思われる。そしてそれは、「脱文字」という倉澤の言葉を、別の観点からとらえ直すことになるものと思われる。そこで以下では、上記の論争およびシンボジウムでの提案を素材とし、説明文の学習指導における「脱文字」化の意義を、倉澤とは異なった観点から考えていくこととしたい。なお、以下では、論争およびシンボジウムそれ自体の枠組みには縛られずに論を進めたい。

三

既に述べたように、板倉・矢島両氏の主要な論点は科学的真理にあった。板倉は、「あめんぼ」が水に浮ける理由として矢島が教材文に提示した問題のうち、「体がとても軽いうこと」、「あしのつめがとくべつな位置にあること」などは、「本質的なことではない」とし、水の「表面張力」が一番大切な要因であると(4)した。この点に関しては、矢島の反論を踏まえた三上周治の精密な検証があり、アメンボが浮く主たる原因は「やはり表面張力」であること、しかし、「板倉氏には、生物という観点がない」こと、また両氏とも

「表面張力と浮力についての誤った認識がある」ことなどが指摘された。この三上の検証は、信頼に値するもののように見受けられるが、もちろん、この三上の検証も含めて、いずれが正しいかを判断する事は本稿の能力を超えており、それが目的でもない。それよりも、ここで問題としたいのは次の点である。一般に、私達は、科学的真理という点で問題のある文章に接することは少なからずあるはずだが、その場合、そうした文章を読み、理解するとはどのようなことなのか、という点である。

そこで、現代哲学の一つの問題であった命題の真理値をめぐる論を参考として、この点について考えてみたい。オックスフォードの哲学者ストローソンは、論文「指示について」(一九五〇)で、ほぼ五十年前にラッセルが提示した真理値に関する理論を批判して、イギリスの現代哲学を方向付けたと言われる。そこで提示されたのは、命題の意味理解のレベルと真偽判定のレベルとを区別する考え方である。例えば共和制下のフランスで「フランス王は賢い」(ラッセルは「…ははげだ」という例文を用いている。高木注)と言った場合、ラッセルの理論では、この命題には「一人のフランス王が存在する」という命題が含意されるから、その段階でこれは偽となる。しかしストローソンは、共和制のフランスで王が存在しない時に、このようなことを言うこと自体に問題があると言う。すなわち、「フランス王は賢い」という文は、確かに有意義である」が、「文そのものが真であるとか偽であるとか語ることはできない」。それはこの文が「さまざまな機会に発話され」うるからであり、その

発話が行われた外的「状況」がどのようなものであったかが特定されない限り、真偽の判定はできないとしたのである。この点では、ラッセルの強い影響を受けたウィトゲンシュタイン前期を代表する『論理哲学論考』(一九二二)の中の幾つかの断章、たとえば「像(言語による命題を含む 高木注)の真偽を認識するためには、我々は像を現実と比較せねばならない(二・二三三)」「命題が真であるかどうかを知らずとも、命題を理解することができる(四・〇二四)」「命題はいずれも既に意義(ここでは意味と同義 高木注)を持っていなければならない。(四・〇六四)」等にも既に類似の考え方が示されていたように解さるが、もしそう考えてよいならば、これをストローソンの論と重ね合わせた時、本稿の当面の問題もより簡明に整理できる。

すなわち、真偽は文章の外で確かめるべきことで、その真偽の如何を問わず文章の意味は理解できる。というのも、文章の意味が理解できなければその真偽の検討すらできないのであるから。そこで以上を参考に、説明文の読みの学習指導を「叙述されている限りの文章」の範囲内に止どめようとする立場について整理すれば、次のようになるだろう。つまりこの命題の例と同様に、説明文においても、与えられた叙述の範囲内で、その論理構造を分析し意味を想像することは十分に可能であり、また必要不可欠なことでもあるから、教材文の外に出なければ確かめられないような文章内容の真偽は問わず、その内的構造の検討を中心の課題とするのが説明文の学習指導の目標だと考えるわけである。

さらに、次のような点についても留意する必要があるだろう。すなわち「実験をしたり他の本を参考に」しつつ「ひとつひとつ事実をたしかめていくように指導すること」を国語科の重要な学習活動とすべきだという立場は、文字言語の存在意義を否定することにもなりかねないということである。そもそも文字言語の重要性が強調された幕末維新期になされたいくつかの発言を振り返ってみると、

「ひとつひとつ事実をたしかめていく」事が不可能な中でこそ、文字言語の有効性が期待されていたことが明らかである。例えば、福沢諭吉が『西洋事情』（慶応二年）の中で、新時代に於ける「新聞紙」の必要を説いて「一室ニ閉居シテ戸外ヲ見ズ、万里の絶域ニ居テ郷信ヲ得ザルモノト雖ドモ、一度ビ新聞紙ヲ見レバ世間ノ情実ヲ模写シテ一目瞭然、恰モ現ニソノ事物ニ接スルガ如シ。」と言ったのは有名だが、それ以前にも既に幕府の遣欧使節が同じように新聞紙の必要を唱えている（『新聞紙社中へ御加入之儀申上候書付』元治元年）。また、自由民権運動の指導者であった大井憲太郎はより直接的に文字言語の効用について語っている。「余輩社会ノ細大事物ヲ看テ、其効力ノ如何ヲ思フ毎ニ、感嘆措ク能ハザルモノヘ、彼ノ文字ノ効用即チ是ナリ。（略）環堵ノ室ヲ出デズシテ、意ヲ千里ノ外ニ伝ヘ、山海ノ險ヲ挾ンデ、志ヲ眉目ノ間ニ通ズルモノハ、一ニ文字ノ力ニ頼ルモノナリ。（略）文字ナクシバ、吾人ハ凡百ノ事ニ就テ、悉ク之ヲ親験実試セザル可カラズ。世界ノ広キ、悉ク実地ヲ踐マザレバ、之ヲ知ルコト能ハズ。事物ノ多キ、盡ク其理ヲ親考セザル可カラズ。」（『自由略論』明治二十二年）すなわち文字言語は、

直接的にはそう簡単に知り得ない事柄について、効率よく合理的な知識を形成する効用を持っているものと見做されていたのである。その意味では、叙述された範囲に止どまり、その読みに徹することは、言語の学習を目的とする国語科としては、ごく自然な考え方も言えよう。

もちろん本稿としても、既に述べたように、上記の立場が国語科における説明文の学習指導における基本的な指導目標の一つであることを否定しない。しかしながら、それが文章に止どまることだけを意味するものであるならば、国語科が言語の学習を目的とするが故に、より根本的な危険を孕んでいるように思われる。

四

ところで、板倉が文章内容の真偽を問うべきだと考えたのは、「読者は何のためにその文章を読むか」というと、その対象そのものについて知らんがためである」という点に説明文の読みの根本を見ていたからである。これは日常的な読書のごく自然なありようと考えて良いであろう。そこで人が対象、すなわち自然や事物について「知る」という場合のメカニズムについて考えてみたい。

沢田允茂は、プラトン以来、哲学は理性的知識を偏重し、感覚的知覚による知識を軽視し過ぎてきたが、「元来、理性とか感性、あるいは感覚的知覚とか思考といった言語は、人間が何かを『知る』という機能を行使するばあい、それに参与している諸との異なっ

た部分的な働きを区別するために用いられた語である」と言う。氏は、生物はそれぞれの種に固有の「環境世界」との相互関係の中で生きていくというユクスキエルの論等⁽⁹⁾に示唆されつつ、人間もその種に固有の「環境の風景」があるとと言う。そして、見る触るなどの感覚的知覚と、より理性や思考との結び付きが強い言語と、それらを取り込んで構成されるイメージとが、相い補って、人間をとりまく「環境の風景」を「知る」ために働いている。その際、イメージは、直接知覚できない事柄について、記憶を素材として「知覚像の風景の抜け落ちた部分をうずめたり、その風景を拡大したりすることによって知覚の風景を補填し補充し」、言語は、例えばそのカテゴリーに従って「風景の組織化」を行い、知覚あるいは知識間の「論理的関係」を構成するなど、いわば「知識のメタモルフォシス」を通して「環境の風景を制御する私の能力をより効果的(合目的)にし、かつ拡張する」。そして、これら「色々な異なった役割をもった機能が全体として組織的に競合」し、「知る」という機能が成り立っていると言う。

古くはカントが、デカルトに代表されるような理性中心の合理論的立場とロックやヒュームなどの感性重視の経験主義的立場との止揚をはかって新しい認識論を「純粹理性批判」の中で展開したことは有名だが、沢田は、言語の分析を通して問題の所在と有無を明らかにしようとする分析哲学的立場を背景に、従来個々に論じられることの多かった知覚、イメージ、言語を、「知る」という一つの共通の働き」としてとらえ、その「共通な性質と相互関係のメカニズ

ム」を、生物学から示唆された「環境の風景」という概念を導入しつつ、明快に位置付けており、本稿の当面の課題を検討する上では良い参考となる。というのも、この沢田の論には、ここで確認すべき基本的な問題が提示されていると考えられるからである。すなわち、言語は、「知る」という全体的な機能から見れば、知覚やイメージと相い補いつつ働くことを不可欠とした、その意味で「知る」ことの一面を抽象して得られたものだとと言えることである。言い換えれば、知覚、イメージ、言語は、ある意味で不可分のものであるということである。例えば言語と知覚の関係について、アメリカの科学哲学者ハンソンが示した次の例は、その良い例と言えるだろう。いま二人の科学者が、「アメーバのような単細胞動物」を観察している。そして「一方は、〈単一細胞動物〉を見たといい、もう一方は〈無一細胞動物〉を見たという。前者は、アメーバを他の型の単一細胞、例えば肝細胞や、神経細胞や、上皮細胞と完全に類似させて眺め」、「もう一方の学者は、アメーバの類比を単一細胞に求めずに、動物全般に求める。すべての他の動物と同様、アメーバは、摂食し、消化し同化する。(略)つまり、個々の組織細胞というよりは、はるかに一箇の完全な動物に近い」と考える。すなわち「単細胞・動物という表現の前半分を強調して考えるか、後半分を強調して考えるか」といった言語表現の問題が観察に影響を与えている。したがって、「 \forall 見ること \forall 」は、「理論負荷的な「試み」であり、それを構成する「言語や表現記号」の問題であると言うのである。このように、言語も知覚も互いに他の存在を前提としてはじめ

て意味ある働きが可能であると言ってよいほど不可分な存在であると言える。

しかしもちろん、知覚、イメージ、言語は、一応それぞれ異なる機能を持つと見ることが出来るわけであり、したがって国語科は、これらのうちの機能を学習対象とすればよいと考えることはできない。しかし、そうした教科の学習対象を言語に厳しく限定する立場、すなわち本来フィクションであるはずの教科の枠組みを絶対視する立場は、言語と知覚の不可分性を分断したまま、それを総合する手立てを用意しない。もちろん教科の枠がフィクションであっても、それを設定することによる有効性が認められてきたことは否定できない。それはおそらく、近代という時代が学校教育に求めてきた効率性や合理性に多く由来する。しかし、枠を設定し効率性や合理性を高めていく中で、枠が強固となり、分断されたものの相補性や接点への視点が欠落し、個々の機能が無関係に存在するかのような錯覚に陥り、さらにはそこから生じる危険を見落としてはこなかっただろうか。

五

ところで、ある存在の理解は、その内部の分析からのみでは十分な結果しか得られない。それは内部分析とともに他の存在との差異を確認し、存在の体系の網の目の中に位置付けたときに成り立つ。あるいは、内部分析の視点多くは他の存在との関係において

設定されるであろうから、その意味では外部との関係なしに内部分析は成立しないとも言えよう。例えば「文字は、言語を固定するもののように思われるが、じつさいにはそれを変質させている。語を変えるのではないが、その本質を変えてしまう。正確さが、表現に取ってかわる。話すときには感情が現われるが、書くときには人は観念をあらわす。書くばあいには、すべての語を共通の意味で取らざるをえない。けれども話している人は、音調で意味をさまざまに変化させ、自分の気に入るように意味を決める。」これはルソーの『言語起源論』の一節であるが、ここに見られるように、文字言語のある性質はその外部に位置する音声言語との比較をおして明確になる。そう考えると、文章に止どまろうとする立場には、説明文という表現形式のある性質、特にその限界というものを見落とす危険があると言えるのではないか。

それでは、その限界とは何か。ルソーの指摘にあるように、文字言語は、音声言語の持つ生氣のようなものに欠けているが、逆に、音声言語にはない固定性を持ち、そのことが我々に多大の利益をもたらしてきた。しかし、ここで問題としたいのは、そうした両者の違いより、それらに通底する言語一般の限界と考えたほうが良いだろう。ただ文字はその固定性のゆえにそれを際立たせるということができるかもしれない。ところで先に引用した沢田の論は、知覚やイメージの復権を目指したものと言うこともできるが、その中で言語の限界について次のように述べている。「自然のありのままの姿というのは部分に分割したり区別したりすることのできない全体的

なものであるが、人間の言語や論理は『赤』にたいして『非赤』、『善』にたいして『悪』というふうに対象を対立的に二分し區別するが故に、このような言語で捕らえられたものはありのままの自然ではない。これは老狂思想あるいは禪仏教の真理である「ありのままの自然」に対する言語の限界について述べた部分であるが、しかし、真理を科学的真理とする近代的世界観に立つても、自然対言語の基本的構図は変わらない。例えば、中村雄二郎は、感性的なもの、非理性的なものの意味を哲学的に問い直すことに力を注いできているが、その著『感性の覚醒』⁽¹²⁾の中で、自然と言語の関係を次のように述べている。「現実の具体的な事物や事象には、簡単にロゴス(論理)化され秩序づけられるのを拒否するところがある。たしかに、自然のうちには整然たる秩序があるかも知れない。しかし、自然のうちの秩序を法則として発見し、確認するのは人間のロゴス(理性)であり、その場合自然はむしろ、法則化に抵抗するものとしてあらわれるからである。物質(素材)としての抵抗であり、存在としての抵抗である。(略)しかし、ここで、自然的な事象についても、人間の事柄についても、それらに私たちを与え、秩序を与える働きを持つ言葉もまたロゴスであることを、想起起こす必要がある。」これを本稿の文脈にあてはめるならば、説明文という文字言語によって記述された自然や事物は、存在として言語化への抵抗を秘めている、換言すれば、説明の対象となる自然や事物の姿は、それを説明する言語に還元しきれないということである。

さらに、このことは今日その重要性が強調される創造性の問題に

も関わる。トーマス・クーン⁽¹³⁾は、熱心な支持を得て「一連の科学研究の伝統をつくるモデルとなるようなもの」、例えばコペルニクス天文学、ニュートン力学などを「パラダイム」と呼んだ。だが、その「パラダイムと自然を一致せよ」とすれば、どこか難点があるもの」であり、「科学理論にとつて、実にうまくいくということは、完全にうまくいくということでは必ずしもない」。もちろん、このうまくいかない部分のほとんどは、「変則性」はあっても「最後には何とかなる」あるいはパラダイムに組み込まれようする現象であり、したがって科学者はそれを既存のパラダイムに適合するより部分的な修正を施そうと努めるのが普通である。しかし、その中から、コペルニクスやニュートンがそうであったように、真にパラダイムをゆるがす「反証例」を見出しえた者のみが、既存のパラダイムを転換させることになると言い、それを「科学革命」と呼んだ。

もちろん私達はコペルニクスやニュートンを目指そうというのではない。しかし、ごく平凡な日常の生活の中にも、既に十分な説明が施されたかに見える自然や事物と説明する言語との、ささやかではあっても、確実に存在するズレを見出だす経験は誰にでもあるだろう。そしてそのささやかなズレを意味あるものにできれば、それが、たとえ日常の小さな事柄であっても、創造的な営みと呼べるのではないだろうか。すなわち自然や事物と言語とのズレは、言語から見ればその限界を示すこととなるが、存在にとってはその豊かさの証しであり、我々には創造の源泉となる。しかも、このズレを見出だすには、方法的にはおそらく言語の側からアプローチするしか

なく、だとすれば、それは国語科が引き受けるべき問題だと言えるのではないだろうか。

六

文章から抜け出して、現実の自然や事物を観察するなどして文章内容を確認しようとすることは、「知る」ことにおける諸機能の不可分性を考えれば、自然な欲求に従った行為とも言える。説明文の学習でよく目にする「疑問に思ったこと」「もっと知りたいこと」などという学習課題は、この自然の流れに沿ったものと位置付けてよいだろう。ところで、こうした疑問や興味が生じるのは、学習者が文章表現に敏感に反応した結果とみなされる場合が少なくないようだ。

例えば小松善之助は「さげが 大きく なるまで」(教育出版 二年生)を用いた説明文の授業でのある児童の「ひとり読み・書きこみ」の例を示しつつ、次のように述べている。その児童の反応は「題材(さげ)についてたいへん積極的に反応している」が、国語教育界では「情報をとらえる」読みとして当然なこの事が「冷遇されつつけている」。この児童の反応に見られる「もっと知りたいこと」や「思ったこと」は「彼のさげに対する好奇心を示すとともに、言葉への敏感さをも示している」。そこで、振り返ってみれば、「水にうく仕組み」に対する板倉の批判も、「表面張力」をめぐる記述の仕方を読み手として疑問を感じたことに始まっていた。教材

文の

「あめんぼは、細い、はりがねのようなあしを水面につけています。よく見ると、あしの周りの水面が少しへこんでいます。ちょうど、水面にまくがあつて、あめんぼの体重で、そのまくがへこんでいるように見えます。」

それでは、あしを動かしているのに、水面のまくがやぶれないのは、どうしてでしょうか。そのわけを考えてみましょう。」

とある部分に、板倉は「飛躍」を指摘した。すなわち「水面には膜がある『ように思えます』とあるだけなのに、そのすぐあとにつづく文章ではもう、その膜が実在するものとして話がすすめられている」。そこで、板倉はここに実験・観察という手段を取り入れて、科学的真理を確かめるべきことを主張したわけである。

ところで、こうした読み手の文章表現への反応は、説明文という文種が生産される現実的な場になぞらず普遍的な問題であることを確認しておかなければならない。矢島は、編集委員から「これが国語であること」、「理科との対比で4年では『表面張力』を学んでいない」ということを前提として執筆するよう依頼され、「テーマはアメンボであつて、それがどんな生きものであるかを知ってもらう」ことをねらいとし、他の文章とともに「昆虫のなぞ」という單元を構成して「科学的に調べるにはいろいろな方法」があることをも示そうとしたと言う。そして、こうしたことが文章表現を制約し、そのことが板倉の疑問や批判を呼ぶ一因となったわけである。一般に、説明文の筆者は、ある目的のもとにある読者層を想定し、また

一定の分量で書くことを強いられており、そういう制約の中で書かれた説明文は、個々に能力や興味の異なる現実の読者から見れば、説明不十分で分かりにくいところや疑問な点、さらにもっと知りたことなどが生じるのは、むしろ当然で、「水にうく仕組み」という説明文固有の問題では決してない。そういう意味で、すべての説明文はその文章の範囲内では完結しない性質のものだと言うべきであらう。

したがって、そこだけを取り出せば、実験や観察などは、国語科から大きく逸脱したとの印象を否定できないが、その契機が文章表現とそれに対する読者の反応にあると考えられるならば、文章に記述された対象と実験や観察など知覚を主にとらえた対象との比較は、国語科の学習として正当な位置付けが必要なのではないだろうか。

もちろん、個々の授業に実験や観察を取り入れるかどうかは、状況（事柄の重要度、学習者や教師の能力、時間的制限、物理的環境など）にもよるし、また観察や実験の成果と所与の文章表現とを何如に言語の問題として関連付けるか、その手立ては問われなければならぬ。だが、教科の枠を狭く限定して、説明文の学習者に自然に生まれる疑問や興味とそれに基づいた実験や観察への欲求を、いつも切り捨ててならば、前節までに見たような言語のある性格に触れる一つの好機もまた失われることを忘れてはならない。

ただし、誤解のないように付言すれば、板倉の論は、理科的内容を持つ説明文の学習においては、常時、実験や観察による検証を行うべきだとの主張と解され、もしそうであるならば、それは、文章

表現の存在そのものを否定することにもつながりかねず、本稿の立場とは本質的に異なるものであることを確認しておきたい。

七

明治以来、国語の学習が文字言語重視であり続けたのは、その効用の大ききゆえであった。福沢諭吉の言葉をかりるならば、文字あるがゆえに「一室ニ閉居シテ戸外ヲ見ズ」に、「世間ノ情実ヲ模写シテ一目瞭然、恰モ現ニソノ事物ニ接スルガ如」(『西洋事情』)く知識を広めたことの意義は大きかった。しかしそう言う福沢も、三度、遊欧使節に加わって「現ニソノ事物ニ接」したことを忘れてはならない。文字言語を通して作り上げた「知」を誇った福沢も、見ること(知覚)の誘惑は抑え難かったのである。「知る」ために、言語と知覚は不可分に結び合い、相い補い合うことを要求したのに違いない。彼の読んだ文献のほとんどは、日本人を読者として想定したものではなく、その意味で説明の書としては極めて完結性の低い文献であったはずで、それゆえに興味や疑問の尽きないものとして、彼をさらなる学問へ、そして洋行へと駆り立てることになったのであらう。

しかしながら、当時、押し寄せる「知」について、ひとつひとつ「親験実試」し「悉ク実地ヲ踐」(大井憲太郎『自由略論』)むことは、すでに不可能なことであった。それから百年余、今日の状況はもはやそれとは比べ物にならない。コンピュータを中心とした情報

化はますます盛んになり、文字言語による情報は今後いっそう増え続け、私達は時間的、空間的、あるいは技術的にも直接経験可能な範囲をはるかに超える世界を、それによって構成していくことは避けられないだろう。だがその時、私達は、そのいわば疑似現実を現実そのものように錯覚し扱うようになることの危険をも考えなければならぬ。説明の言語は対象を一義的に明瞭に描き出す。しかし現実の自然や事物は、言語によって描出され、説明された姿よりもずっと複雑で豊かであり、可能性に富んでいる。そのことを忘れないため、言語を相対化し、その限界を見極めることを、言語の学習の重要な課題とすべきである。言語を対象とする学習が、言語の効用や利点ばかりでなく、その限界や危険性をも視野に入れるべきことの妥当性は、今日、科学がそうした地点から反省を強く求められていることから類推できよう。渋谷の言葉を取りれば「叙述されている限りの文章内容で、既知の言語を手がかりにして、未知のことは・文章の意味を推定または想像」することの限界を、言語の学習として、確かに位置付けなければならぬ。それは文字だけを見ていたのでは文字として言語の性質が見えてこないという、いわば「脱文字」化による言語の学習である。そのとき、常にその言語表現と対応する自然や事物を有する説明文は、その有効な学習の場を提供してくれるはずである。

最後に、「赤旗」（平成六・七・二五）で批判されたある授業について触れて稿を閉じたい。これは「シャボン玉の色がわり」（佐藤早苗 光村図書 国語三上 平成六・二・五）という説明文教材

を用いて、「教材文の表現と自分が実際に見たシャボン玉の様子を比較し、補説を書く」（授業者の指導計画）ことをねらった授業であった。記事は、これに対してしっかり文章を読みとっていないではないかという教員からの批判によって構成されている。記事の範囲でしか判断しようがないが、つまり、授業者が、通常の読解学習のように読みに時間をかけずに、子どもたちに実際にシャボン玉を作らせて教材文と比較させることに重点をおいたために批判されたらしい。この批判は本稿が取り上げた説明文の学習指導の有力な一つの立場に通じる。しかし、授業者の指導計画や学習指導書を見れば、この授業は読みよりむしろ作文学習にかなりの比重を置いた授業であって、そこを押さええていない点に既に批判者側の視野の狭さを示していると思われるが、もう一点、本稿の文脈に即して付け加えておかなければならないことがある。すなわち、この授業の批判者たちのように、文章についての学習が文章によってのみ可能だと考えることには、その限られた方法のゆえに、文章表現がその対象に対して持つある限界に触れうる機会を逸する危険があるということがある。理解ということが、その欠点まで知ることによってはじめて可能であるとするならば、文章によってのみ文章について理解しようとすることは、これまで述べてきたように、文章についての不十分な理解にしか至らない。授業者にそうした視点があったかどうかは不明だが、言語の学習のために、言語から離れてみる試みは、言語情報に身をゆだねざるをえない今日、もっと研究されてよいテーマなのではないだろうか。

〔注〕

- (1) 倉澤栄吉『国語教育講義 新時代の読書指導を中心に』新光閣書店 一九七四・十 『倉澤栄吉国語教育全集12』角川書店 一九八九・十・二五 所収。
- (2) 板倉聖宣『説明文』を『読む』ということ』『たのしい授業』No.六 一九八三・九。
- (3) 矢島稔「アメンボは特殊な足で水に浮いている——板倉氏の批判にこたえて……」『教科通信』第二十一巻・第七号 No.一〇二 教育出版 一九八四・四・一。
- なお論争の整理としては、次のものが参考となる。児童言語研究会編『国語の授業』(一光社) 編集部『水にうく仕組み』(教出・四年上)をめぐる論争』同誌No.六三 一九八四・八。
- (4) 三上周治『水にうく仕組み』(教育出版 国語四年下)をめぐる アメンボ論争について』児童言語研究会編『国語の授業』No.六五 一光社 一九八四・十二。
- (5) ビーター・ストロソン、藤村龍雄訳「指示について」(一九五〇)坂本百大編『現代哲学基本論文集II』勁草書房 一九八七・七・十。
- (6) パートランド・ラッセル、清水義夫訳「指示について」(一九〇五)坂本百大編『現代哲学基本論文集I』勁草書房 一九八六・十・十五。
- (7) ルードウィヒ・ウイトゲンシュタイン、奥雅博訳『論理哲学論考』(一九二二)『ウイトゲンシュタイン全集1』大修館書店 一九七五・四・一。
- (8) 沢田允茂『認識の風景』岩波書店 一九七五・十二・十九。
- (9) ヤーコブ・ユクスキユル、ゲオルク・クリサート著、日高敏隆、野田保之訳『生物から見た世界』(一九七〇) 思索社 一九七三・六・三十。
- (10) ノーウッド・R・ハンソン、村上陽一郎訳『科学的発見のパートナー』(一九五八) 講談社学術文庫 一九八六・六・十。
- (11) ジャン・J・ルソー、原 好男・竹内成明訳『人間不平等起源論 言語起源論』白水社 一九八六・十・三十。
- (12) 中村雄二郎『感性の覚醒』岩波書店 一九七五・五・三十。
- (13) トーマス・クーン、中山茂訳『科学革命の構造』(一九六二)みすず書房 一九七一・三・五。
- (14) 小松善之助「ひとり読みとその磨き合いを軸に」『教育科学 国語教育』No.三五三 明治図書 一九八五・十。
(たかぎ・まさき 横浜国立大学)