C. S. Peirceの日本の国語教育への潮流

佐　藤　佐　敏

Abstract

The philosophy of C.S.Peirce underlies Japanese language teaching in Japan's elementary and middle school classrooms. His influence, based on semiotics via Umberto Eco, is apparent in the classroom. Although Peirce's theory of abduction attracts attention in other subjects, it has not been fully utilized in Japanese language education. The theory of abduction as well as the maxim of pragmatism should be utilized in the "reading process" and contribute to the field of Japanese language education.

キーワード……abduction　pragmatism　U. Eco　宇佐美寛　井関義久

1　本研究の目的

C.S.Peirce(1839-1914)の教育への影響は計り知れない。Peirce は、pragmatism の創始者として主に、哲学、倫理学の分野で多大な貢献を残した思想家として位置付けられているとともに、記号論の創始者としても広く知られている。Peirce が 1898 年ハーバード大学のあるマサチューセッツ州ケンブリッジ市内で行った連続講演の内容を整理した『連続性の哲学』を訳した伊藤邦武(2001:303)は、その解説の冒頭で、Peirce を次のように紹介している。「C.S.Peirce はアメリカが生んだもっとも独創的な哲学者である。彼は 19 世紀末から 20 世紀初頭にかけて、論理学、数学、物理学、化学、天文学など、広範な分野で第一級の科学者として活躍するとともに、それらの知識を包括した世界観として役に立つ、新しい形而上学を打ち立てようとした思想家である」。

Peirce は、74 歳で亡くなるまで数多くの論文を執筆したが、その多くは未刊のままである。彼の残した pragmatism の格率は、様々な分野で応用されている。しかし、今でこそ米国を代表する哲学者として名を残している Peirce も、その存命中は不遇でありその功績が必ずしも認められていたわけではなかった[1)]。

本論文において筆者は、その pragmatism の格率を取り上げ、その記号論的アプローチから我が国の国語教育との逢着点をみつける。そして、Peirce の思想が日本の初等・中等教育の国語の教室にどのように辿り着いたか、その系統的な潮流をレビューするとともに、国語教育にどのような影響を及ぼしたのかを明らかにし、今後の可能性を探ることを論文の目的とする。

２　本研究の方法

第一に、pragmatism の格率をはじめとする Peirce の思想が、現在、どのように捉えられているのかを概観する。

第二に、Peirce の思想が他の研究者にどのように受け継がれていったのかを確認し、日本の国語教育研究者を通して日本の初等・中等教育の国語の教室に辿り着くまでの系統を整理する。

第三に、Peirce の思想が、今後、国語教育にどのような発展を促すことになるのか、その可能性について述べる。

３－１　Peirceの思想

Peirce の思想を正確に抽出するという作業は、それだけで生涯を費やすべき研究となる。伊藤(2001:314)によれば、「Peirce の遺した原稿はハーバード大学によって購入されており、その分量は 1 巻 500 頁の書籍に換算して約 100 巻になるであろう」と言われている。現段階でも、そのすべてが研究対象として明らかに紐解かれたわけではない。

Peirce の著作の中から「記号学」について整理した内田種臣（1986: ｉ）は、Peirce の著作の難解さについて次のように述べている。「編訳者にとって現時点でパースの手稿を取捨選択して整合的にしかもなるべく完全にパースの真意と思われるものを伝えるように再構成することはできない」。このように述べた上で内田は、Peirce の論文には、その時期において矛盾したり不整合となっていたりするところが多いと指摘している。

確かに、例えば和田信哉（2008:5）は、Peirce の abduction について研究を絞り込み、先行文献を比較した上で、「abduction の形式に関する Peirce 自身のとらえ方の変遷による解釈の曖昧さ」に言及している。また、Peirce は、先の pragmatism の格率にしても後年に修正を加えている。したがって、どの時期のどの論文に拠って Peirce の考えを捉えるかによってその解釈は異なってくるのであり、Peirce 研究者によっても Peirce の理論の解釈は相違している。

筆者は、その Peirce の伝えたかった真意の正確さを求めることを研究の主眼に置かない。ここでは、Peirce の理論の揺れについて一例を挙げるに留めたい。和田が言及している abduction の形式を取り上げよう。Peirce は abduction の形式について、その Collected Papers Of Charles Sander Peirce *(CP2)*では次のように述べている。

DEDUCTION. *(CP2,623)*

Rule.--All the beans from this bag are white.

Case.--These beans are from this bag.

Result.--These beans are white.

INDUCTION. *(CP2,623)*

Case.--These beans are from this bag.

Result.--These beans are white.

Rule.--All the beans from this bag are white.

HYPOTHESIS. *(CP2,623)*

Rule.--All the beans from this bag are white.

Result.--These beans are white.

Case.--These beans are from this bag.

直訳すると DEDUCTION は「演繹」、INDUCTION は「帰納」、そして HYPOTHESIS は「仮説」となるが、イタリアの記号論者である U.Eco(1932-) (1976:131)は、この「仮説」について、次のように説明している。「It is similar to that specific type of inference that Peirce called abduction (and at other times hypothesis)」. Peirce 研究者たちは Eco のこの解釈に拠り、上記の hypothesis を abduction の形式として押さえた。Peirce は Collected Papers Of Charles Sander Peirce *(CP5)*においてこの推論を abduction という語を使い次のように定式化している。

The surprising fact, C, is observed;

But if A were true, C would be a matter of course,

Hence, there is reason to suspect that A is true *(CP5,189)*.

第 2 巻に拠って考えると、この abduction は、「ある『Rule (規則)』が大前提としてあり、ある『Result(結果・事実)』を小前提として推論するという思考形式」で説明されている。ところが、第 5 巻では、「ある『fact(事実)』が大前提として目の前にあり、その fact(事実)から何らかの因果関係を求めるときに、ひとまずある『A were true』という『規則』に足場を置き、そこから推論するという思考形式」で述べられている。

この第 5 巻 *(CP5,189)*の The surprising fact, C, is observed;は、第 2 巻で述べられた豆の例で言えば、Result にあたる。そして、この Result (事実) から、何らかの規範の Rule「A」を策定し、それに拠って「C」の事実を説明しようとしている。とすれば、豆の例は、「Rule があり Result に照らし合わせて推論する」というのではなく、「Result を目にして、何らかの Rule を仮説し、それを基にしながら推論する」とした思考の流れでなければならない。つまり第 2 巻 *(CP2,623)* に記された推論は、Result を大前提として次のような順で記したほうが、第 5 巻との整合がとれるのである。

Result.--These beans are white.

Rule.--All the beans from this bag are white.

Case.--These beans are from this bag [2].

第 2 巻と第 5 巻の形式の表記の仕方に相違があるように、Peirce 自身にもその理論に揺れがあるのである。筆者は、この揺れを糺すことを研究の目的とはしていない。今後の国語教育を

発展させる上で、また子どもや教師に益する研究とするために大切なことは、Peirce の真意を探る作業にあるのではなく、様々な解釈の中で最も国語教育の発展に寄与するであろう理論に足場を置き、今後の可能性について論じることにある。この時、どこに足場を置いて論じるかを明記することが大切なのである。筆者の研究は、このような視座に立って第 5 巻で述べた abduction の形式こそが、「読みの解釈」のプロセスと一致すると考え、そこに足場を置いて、以下の論考を進める。

さて、Peirce(1878:286-302)は、「観念を明晰にする方法」("How To Make Our Ideas Clear")を執筆し、次の有名な格率を残している。「Consider what effects, that might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object」(J.Buchler(Ed.) 1978:31).

この格率は、先に挙げた abduction の問題と通底している。Peirce は次のように述べている。

「 If you carefully consider the question of pragmatism you will see that it is nothing else than the question of the logic of abduction. That is, pragmatism proposes a certain maxim which, if sound, must render needless any further rule as to the admissibility of hypotheses to rank as hypotheses, that is to say, as explanations of phenomena held as hopeful suggestions; and, furthermore, this is all that the maxim of pragmatism really pretends to do, at least so far as it is confined to logic, and is not understood as a proposition in psychology」 *(CP5,196)*. pragmatism の問題は abduction の論理に他ならない。

また Peirce は abduction について次のように具体例で補足している。

「 I once landed at a seaport in a Turkish province; and, as I was walking up to the house which I was to visit, I met a man upon horseback, surrounded by four horsemen holding a canopy over his head. As the governor of the province was the only personage I could think of who would be so greatly honored, I inferred that this was he. This was an hypothesis」 *(CP2, 625)*.

先の第 5 巻に記された abduction に従えば、「頭上に天蓋をかかげていた人を見たことが result であり大前提である。それを目にして、天蓋は総督を囲う者に与えられた印であるという rule を小前提と仮説し、きっとその人物が総督であろうと推論した」わけである。

もし、天蓋は総督でなく例えば総督の后を囲む印であるという rule が判明すれば、それを別の推論に差し替えなければならない。これは、論理学でいう形式的誤謬の一つ、後件肯定にあたる推論である。「もし P ならば Q である。Q は真である。ゆえに P は真である」という形式の推論は、Q が真であったとしても、Q にならしめる P は一つではなく、P'や P''とも推論できるからである。このように abduction は演繹と違って誤謬性の高い推論である。しかし、何らかの事実に出会い、その事実を招いた因果関係を論理的に説明しようとしたならば、このような仮説的推論の三段論法になるであろう。

この仮説的推論は、探究の論理、発見の論理と呼ばれている。

３－２－１ 系統１ 記号論 (U.Eco)

Peirce は、上記のように演繹と帰納と abduction を三項のかかわりで説明したように、「記号」とその「対象」とその「解釈項」という三項の関係を明確にした。この関係の提示は記号論の萌芽であった。Peirce に端を発した記号論の奔流は、やがて U.Eco に引き継がれていく。Eco は、Peirce と F.d.Saussure (1857-1913) を記号論の創始者と位置付けており、二人の記号論を code の理論と記号生産の理論として発展させた。

Eco は、記号現象を動的な過程として次のように捉えている。記号現象は、何かが記号として用いられ、あるいは何かが記号として解釈されるごとに、既成の code があればそれが変更され、既成の code がないところでは新しい code が生成される現象である。つまり、記号現象は、発信者から受信者にそのままイコールの形で伝達されるものではなく、受信者のもっている code に基づきながら解釈されるものであり、その code は context に応じて修正されたり新たに生成されたりするものである。粗く述べて、これが Eco の掲げた code の理論と記号生産の理論の大意である[3]。

この理論を理解する上では、Eco (1976) が「De Mauro (1966) から借用した」としている Watergate Model が分かり良い[4]。Watergate Model とは、次のモデルである。

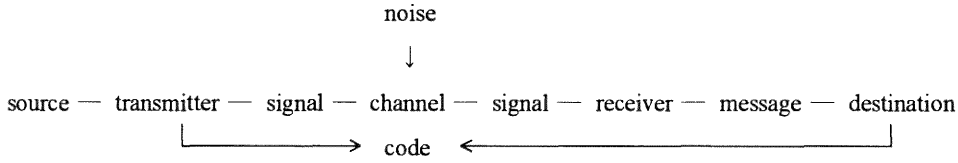


図 1 (出所 Eco 1976:33)

Eco は、Watergate Model を送信者と受信者に共通のコードを予想するものとしたのはやや単純にすぎたとして、さらに次のように詳しく書き換えている。

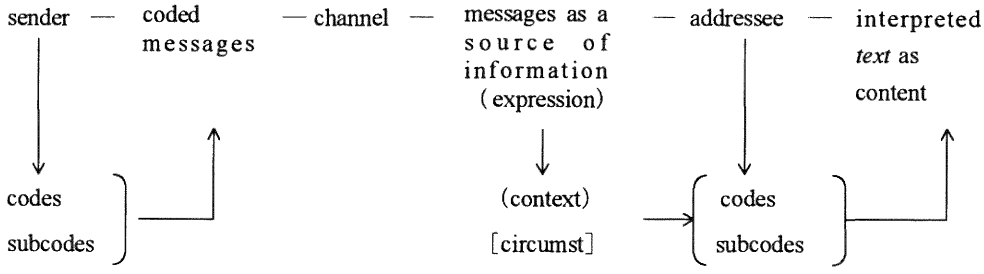


図 2 (出所 Eco 1976:141)

この図 2 で、送信者の code と受信者の code は、別物として捉えられている。このように別物と考えるからこそ、受信者の code が context に応じて修正されたり、新たな code を獲得したりすることがあるという動的な過程で捉えることが可能となったと言えよう。

例えば、狡賢い狐の物語を読んだとしよう。「狐は狡賢い」という code をもっていれば、狐が作品に登場したとしたら、狐が何も行動しなくとも、きっと狡賢い行動をとるであろうと予期しながら読者は作品を読むことであろう。また、読者がこの code を持ち合わせていなければ、狐が狡賢い行動をとった姿をみて、「狐は狡賢いと物語世界では描かれるのだな」という code を獲得する。そして次から狐の物語を読むときには意識するしないにかかわらず、その code が活用されることであろう。また、この作品に登場した狡賢い狐が献身的かつ善意に満ちた言動をとったとするならば、「狐を常に狡賢いと性急に考えることは良くない」という code の修正が図られる。code の理論とは、このように context ごとにその修正と獲得が成されることを指している[5]。

さて、Eco は、図 2 を提示した後、情報の伝達過程の一層の厳密化を図ってさらに code を細分化しているが、実際に日本の国語教育界で紹介されたのは、上記の簡略化された図 1 のモデルと、code と context を二つの括りで表示した図 2 のモデルであったので、図 2 をさらに細分化したモデルの記述は割愛する。

ここで断っておきたいのは、筆者が問題とするのは、記号をどのように捉え扱うかということの厳格さにはない。記号学としての学問の科学的確からしさを高めるためには、その厳密性の検討は必要な作業である。しかし、本論文の目的は、Peirce の記号論が日本の国語教育界に浸透していく潮流を辿り、どのような形で、初等・中等教育の教室に帰着したかを明らかにすることにあるため、その厳密化の作業は記号学の専門家に譲る[6]。

Peirce が現在の日本の教育界に与えた影響には、幾つかの流れが確認できるが、その一つ、Peirce に端を発した記号論の流れが、Eco を経由し Watergate Model と共に記号生成の code の理論として日本の国語教育界に流れ込んだことが挙げられる。これら記号論の系統について、確認していきたい。

３－２－２　系統１　記号論　Watergate Model　（井関義久）

井関義久(1983:109)は、『国語教育』誌の連載において、図 3 のモデルを提示した。井関は、「記号論」を日本の国語教育に明示した最初の 1 人である[7]。

井関が提示した図 3 のモデルは、上記図 1 の Watergate Model と酷似している。井関(1984:15)は、その著作物の中で、Watergate Model や Eco の理論を引用したとは明示せず、情報理論の父と呼ばれる C.Shannon（1916-2001）の情報伝達系の基本モデルを紹介している。しかしながら、図 1 と図 3 を見比べると、「雑音」という要素を記入しているところからしても、

Shannon のモデルより Watergate　Model に酷似していることが読みとれる。また、下記に示すとおり、井関が「解読と解釈のコード」（筆者下線）について触れていることからも、Watergate Model や Eco の理論が井関の記号論に伏流していることは間違いない。

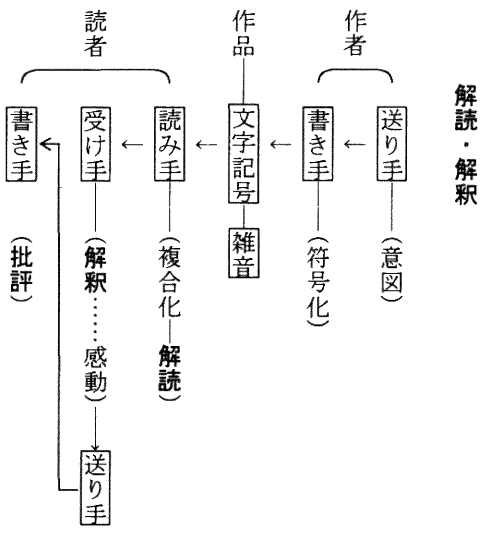


図 3（出所　井関 1983:109）

井関がこのモデルを国語教育に明確に提示したことは評価される。その中から筆者は次の 2 点の功績を取り上げる。一つは、「送り手」と「書き手」を明確に分けて提示したことである。

これは、例えば紀貫之（送り手）が『土佐日記』にて「をとこ（男）もすなる日記といふものを、をむな（女）もしてみんとてするなり」（紀貫之　鈴木知太郎校注　1957:27）と女性の書き手（語り手＝話者）を想定して書いているように、作者と話者は異なる場合があるということを示している。作者と話者は区別して考えるということは現在でこそ国語教室の常識となりつつあるが、1980 年代前半は文芸教育研究協議会（略称・文芸研）の西郷武彦（1975:63-125）が実践していたとはいえ今ほど判然とした形で流布してはいなかった。

2 点目は、「読み手」と「受け手」を明確に分けることから、解読と解釈を区別したことである。井関（1984:42-43）は、解読と解釈について、次のように述べている。

「解読は絶対的なコードに基づくことができるが、解釈のコードは相対的であり、年齢差、性別、環境等によってずれがあるのが当たり前で、個人内でも成長とともに変わっていくはずのものである。解読は絶対を求めて資料等を博く捜し正確を期するが、解釈は正確かどうかよりむしろ納得できるかどうかを重視する」。

果たしてこの区別は厳密なものであるのか、解読と解釈がシンクロすることはないと言えるのか、すべての作品において解読と解釈が明確に棲み分けられると言えるのか――そういった問題に対しては疑問を挟む余地がないわけではない。しかしながら、この整理は、発信側の送り手と書き手を分けて考えることができるように、それに対応して「読み手として正しく読み解くこと」と「受け手としてある程度の幅をもって解釈して良いこと」があると整理したことは刮目に値する。つまり、「伝達内容であるメッセジは正しく読み解く場合もあればテキストから逸脱しない程度に自由に解釈して良い場合もある」と読みの二つの段階を目に見える形で提示したことは、国語教育界に新たな地平を拓いたと言ってよい。

そして実践家たちは、解読と解釈の棲み分けを明確にしたことで、どこまでの読みで正否を判断することができるのか、どこから先は読み手に任せられる問題となるのか、それらを考え

る1つの目安をもつことができるようになったのである。

例えば、井関（1984:43）は、「主題」にかかわって解読と解釈の違いを「モチーフ」と「テーマ」の違いとして次のように述べている。「解読によって読みとることができるのは作品の内容のうち主に題材（事柄）に属するものであり、解釈によって読みとれるのが思想（考え）に属するもの」である。「主題を読みとるということは、この両者をまとめて焦点化したときのことを言うが、現実には段階的に区別して読んでいるわけで、第一段階の解読で主材（モチーフ・中心題材）を、第二段階の解釈で主想（テーマ・中心思想）を読むことになる」。

具体的な作品を例として述べよう。H.Hesse の「少年の日の思い出」で説明する。この作品で解読できる主材（モチーフ・中心題材）は「少年の日の熱情」であり、解釈する主想（テーマ・中心思想）は、「熱情だけでは生きていけない大人社会に立ち入ったことに対する哀しみ」であるとか、「（美への）熱情が強すぎたために悲劇を招いた心の痛み」であるとか、「少年時代は許されていた熱情と決別する切なさ」といったものになる。先の井関のモデルで言えば、主材（モチーフ・中心題材）は、読み手たちにほぼ同一の内容で解読されるはずのものであり、主想（テーマ・中心思想）は受け手として様々に解釈して良いということになる。このように、それまで曖昧模糊としていた「主題」について、井関は解読と解釈の二つの段階で捉えている。

井関が、読み手と受け手とを棲み分けたことで正確に解読すべきところとある程度自由に解釈してよいところを区別したのは、日本の国語教育に大きな一石を投じたのであった。

3－2－3　系統1　記号論　Watergate　Model　（藤井圀彦　寺崎賢一　向山洋一）

井関の提案した記号論に則った発問や指示は井関型分析批評という名のもとに、国語教室の現場に浸透していった。殊に、藤井圀彦と寺崎賢一の実践は、井関の理論を初等・中等教育の教室で実現させた上で注目に値する。

藤井圀彦（1986:7-17）は、井関の『国語教育の記号論』の前身であった『批評の文法―分析批評と文学教育―』[8]の New　Criticism（分析批評）を基に井関が示したとおり主題を主材と主想に分け、児童に文学作品の評論文を書かせている。

その文章は、とても小学生が書いた作文とは思えない評論文であり、それは井関が提案したように、解読と解釈の棲み分けを意識して書かれている。

しかし、藤井の実践は、どのような手順でそのような評論文を書かせたのかが明示されていない。井関の理論を教室で再現したことは読み取れるのであるが、どのような指導をどのような手順で行っているのかは不鮮明であった。

この藤井の実践の弱点について、「藤井圀彦氏の実践では、作品をエピソードごとにまず分け、話の筋をつかませたところで、“仮主題”へとジャンプする。――まさにジャンプである。（筆者中略）“仮主題”に昇るための階段をとりつけ、だれにも昇れるようにできないものか

――」と述べた寺崎(1988:33)は、「直感だけをたよりに“主題”をみつけるのではなく、理詰めによって“主題”に行きつく方法」(寺崎　1988:32-33) を以下のように提示した。

“主題”に至るまでの順序　―寺崎が提示した方法―　(筆者前略)

4　“最高ピナクル”を決める。

5　最高ピナクルに至るまで、中心人物がこだわりつづけたものを探す。作品によっては、最高ピナクル以降中心人物が新たにこだわり始めたものも探す。これが“主材”となる。

6　“主材”に対して中心人物はどのような価値を付加しているか探る――これが“主想”となる。(筆者後略)

この寺崎の提示した方法論で、先の H.Hesse の「少年の日の思い出」の主材を解読し、主想を解釈してみよう。この作品の最高ピナクルを「ちょうを 1 つ 1 つ取り出し、指で粉々に押しつぶしてしまった」(H.Hesse　高橋健二訳　1997 : 235) ところとすれば、それまでに中心人物である「ぼく」がこだわり続けたものは、「ちょう」であり、それは<少年の日の熱情>の象徴であると言い換えて良い。つまり、これが主材となる。そして、「ちょうを指で粉々につぶした」という行為から今までの熱情を全否定しているという価値を見出せば、「少年時代は許されていた熱情と決別する切なさ」といった主想に導かれる。

このように、寺崎の方法論は、ある特定の作品の主題を考察する上で有効に機能する。寺崎が提示するまでに、「理詰めによって主題に行きつく方法、いわば数学において公式にしたがって解答するようにある手順によって主題に辿り着くといった方法」は管見の限り見あたらない。科学的「読み」の授業研究会 (略称・読み研) における大西忠治(1991:161-185)や文芸研の西郷 (1975:305-319)も「主題を扱う実践」を公表してはいるものの、その方法論には、寺崎ほどの明解さはない。寺崎が、「直感」と述べたとおり、主題は、読者の経験知からそれとなく導かれていくものであったり、学習者同士の偶発的な話合いの中で生まれていくものであったり、教師の名人芸的なコーディネートによって然るべきところに着地されていったりしていた。したがって、寺崎の方法論の提示は、「小説や物語をどう読めばよいか分からない」と吐露する児童や生徒の率直な疑問に誠実に対峙しようとする教師にとっては福音であった。この寺崎の打ち出した「読みの分析の技術」は、中学校の国語教室を活性化し、読みの力を向上させた (門島伸佳　2007:20-50)。

また、もう一つ井関が提唱した分析批評の授業の一つには、向山型分析批評と言われる手法がある。その代表的な発問は以下のものである (向山洋一　1983:75-81)。

春

てふてふが一匹韃靼海峡を渡って行った

安西冬衛

発問　話者が、このちょうを見ている位置を目玉で書き表しなさい。この詩の情景を絵にして、目玉を書き入れるのです。

作者は、すでにこの海峡にはおらず、机の前の椅子に腰掛けて詩を記述したのかもしれない。しかし話者は、まさに海峡のどこかにいて、ちょうが「海峡を渡って行った」姿を目にしてこの詩を詠んでいる。この向山型分析批評と言われる授業では、話者の視点や位置を問う発問が多く紹介されている。そして、「授業が活性化した」「分析において児童が何枚もの評論文を書いた」「文章の言葉を細部にわたって検討した」（大森修　1985:146-161）といった実践の報告が数多く行われ、それは1つのムーブメントにさえなった。

この発問の是非を述べるのは別の機会に譲るが、作者と話者を分離し、視点人物を特定したり話者の位置や視点を問うたりすることで、国語の授業を活性化させ、子どもたちが多くの枚数の評論文を書けるようになったというのは紛れもない事実である[9]。

このように、情報の伝達というのは記号が送り手から書き手を経由し読み手から受け手へと伝達していく過程であるとした Watergate　Model に倣ったモデルは、初等・中等教育の国語の教室に浸透していった。

３－３　　系統２　記号論　code理論　（宇佐美寛　齋藤勉　鶴田清司）

code 理論を日本の教育に持ち込んだのは宇佐美寛であった。宇佐美(1983:76)は、「授業とは、学習者のコードの修正、増加をもたらすための記号解釈をさせることである」と授業を定義している。そして、文章を解釈する過程を「解釈規則（コード…… code)」の修正と増加という視点で捉えている。

なお、Eco の『記号論 I 』が英語版で刊行されたのは 1975 年であるが、その刊行前に宇佐美は、code の概念を用いて読みの過程や授業過程を説明していた。宇佐美は言う。「蓄積された言語―経験の組織（情報の組織）の中に後から来た情報が組み込まれることにより解釈がなされるのである」（宇佐美 1973:205-206)、「ことばがわかるということは、すでに（もっている）ことば―経験の関連の蓄積構造の中に、あとから到着したことばを組み込むことである。また、これにより同時に既存の構造は改造されるのである」（宇佐美　1978:22)。この「既存の構造の改造」は、まさに、「code の修正」と同義である。これらの説明は Eco の提案した code 理論と近似しており、「記号論」の英語版が刊行される前にその理論を構築していた宇佐美の先見の明は、驚嘆に値する。

宇佐美が code 理論に着目して少し経った後、齋藤勉も code 理論を取り上げた。宇佐美については別項にて他の Peirce の理論とかかわって述べるので、ここでは齋藤を取り上げたい。齋藤（1986:35）は、先の Eco の『記号論 1』から「コードは伝達関係において具体的な形で現れるものとしての記号を生成する規則を決めているのである」（U.Eco　池上嘉彦訳 1980：79）を引用し、図 4 の授業モデルを提示した。齋藤（1986:47)は、「授業は、新しいコードの増殖の過程であるが、そのためには必然性のある事態（コンテクスト）が創出されなければならな

い」と述べ、授業にて、豊かな context の中で子どもの code を増殖させることを求めている[10]。

そして、このコード理論に基づいて上記の向山と大森修の「春」の実践を対象とし、子どもたちの code の増加や獲得の過程を授業の context に照らして分析した。齋藤（1986:58）は授業記録と子どもの評論文を基にして、「子どもたちは、自らの頭で知識を構成しているのである。教科書の記述と対応させて答え合わせをするだけですましてしまう授業では、知識を自ら構築し、自ら確かなものにしてゆくことにはならない」と、「春」の実践を評した。

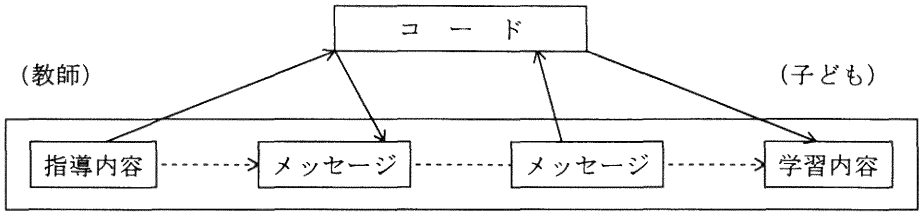


図 4（出所　齋藤　1986:46）

この分析は、Eco の code 理論に倣っており、記号を生成する code を増殖させることが授業であるという記号論的視座に立っている。そして齋藤は、code を増殖させたり修正させたりする授業を慫慂している。

齋藤が記号論的視座から授業過程を分析したように、鶴田清司も記号論を援用して授業実践を分析している。鶴田（1991:115）は、文学教材と説明文教材の違いについて「記号論的説明を援用する」と断った上で、「文学教材はコンテクスト依存型教材であり、説明文教材はコード依存型教材である」という分類を試みた。また、上記の寺崎らの実践を基にして、＜分析コード＞（code）や＜文脈＞（context）といった観点から＜解釈＞と＜分析＞の特質や功罪を検討した[11]。

これら code 理論に立った授業の分析は、具体的な発問や指示の是非を明確にする上で大きな示唆を与えている。

３－４　系統３　pragmatismの格率　abductionの論理　（宇佐美寛）

ここまで、Eco を経由して日本の国語教育に流れ着いた Watergate　Model と code 理論の二つの系統を整理した。この項では、Eco を経由せずに Peirce の哲学がそのまま日本の教育に影響を与えている 3 点目の系統を確認する。

宇佐美は国語教育を「言語技術教育」であると位置付け、従来の国語教育研究者と実践家に対して挑戦的な批判と提案を行ってきた。宇佐美（1986:21）は、『国語科授業批判』において「国語教育の最大の問題は、国語教育（学）者たちの非論理性である」と述べ、国語教育研究者として確固たる地位を築いていた諸氏に対し痛烈な批判を繰り広げた。そして、「国語科教

育学の中心は、記号論であるべきである」（宇佐美　1986:138）、「文学作品の読みの指導とは、記号解釈の指導である。その目的は学習者内部のコードを増やしてやることである」（宇佐美 1986:223）と主張している。

その具体的な主張を 1 つ取り上げて説明しよう。宇佐美は、「経験と言葉との何重もの複雑な累層構造を解明するような概念システムが国語授業理論には必要である」（宇佐美 1986:254）と提案し、Peirce の pragmatism の格率を援用しながら H.Hesse の「少年の日の思い出」にて次の問い掛けを提示した（宇佐美　1983:21）。

「（もし）収集していたのが、ちょうではなく、切手、貨幣、絵などだったら、『ぼく』はこのような気持ちをもったか」（筆者下線）

この「もし……なら、……（If ……, then ……）」という問い掛けは生徒に自身の既有知識へのアクセスを促す。ちょうであれば、自分の手で、その美しいちょうを追いかける。そして捕まえる。美しいちょうでなければ追いもしない。捕まえるためには時間を掛ける。手間を掛ける。見失ったり取り逃したりすることもある。それだけに手にした時の喜びは大きい。捕まえたからには、それを大切にしておこうという気持ちになる。それが美しくなかなか手に入らない珍しいちょうであれば、その喜びは格別なものである。それに対して、もしちょうが切手や貨幣、絵であったとすると、金銭さえあれば、容易く手に入れることができる。見失うこともない。時間も手間もかからない―― Peirce の格率は、定言的命題を実験的な状況を示す条件的命題に還元せよと命ずる。この「If ……,then ……」は、まさに、定言的命題を実験的な状況に還元する思考であり、上記のように既有知識へのアクセスを促進する働きをもつ。加えて、「少年の日の思い出」における「If ……,then ……」の思考は、「ちょう」が切手や貨幣や絵と違って「美への熱情」そのものであるという象徴性に気付かせる。

このように Peirce の格率から導かれた「If ……,then ……」の思考は、既有知識へのアクセスを促進させ、作品の豊かな解釈に貢献するのである（佐藤佐敏　2009:20-23）。

宇佐美（2005a:72）は言う。「パースのプラグマティズム格言をひいて、それを考察しつつ論じたように、抽象的・一般的な命題を理解しているということそれ自体が、具体的・特殊的な経験を理解しているということにほかならない」。このように、文章を解釈するということはその具体的な経験を想起できるということである。「If ……,then ……」の問い掛けを国語の授業に用いると、生徒たちの言葉と既有知識や既有経験を結ぶ思考が促される。上記の「『少年の日の思い出』における『ちょう』の象徴性」の獲得は、まさに「言葉―経験の蓄積構造」において「学習者の code が増加した姿」そのものであった。

宇佐美の指摘や提案は、国語教育に対して、とりわけ「読みの授業」の在り方に対して、示唆に富む問題提起であった。

しかし、残念ながら宇佐美が pragmatism の格率を援用して国語教育に示唆を与えたにもかかわらず、20 年以上の間、この宇佐美の指摘と提案は国語教育研究者に黙視され、実践家た

ちにも十分に理解されえていない。ここまで Peirce の思想の流れを追ってきたが、実際のところ、Peirce の格率は宇佐美が援用したのみで、後進の研究者は誰一人、この Peirce の格率に拠っていない。Peirce に端を発した記号論としての系統 1 と系統 2 は、国語教育界に伏流しているものの、Peirce の格率は、全く根付いていないのである。

それだけではない。Peirce は「 If you carefully consider the question of pragmatism you will see that it is nothing else than the question of the logic of abduction 」 *(CP5,196)* と述べているが、この abduction の論理については誰も触れていない。abduction の論理は、発見の論理、探究の論理として他教科での応用が図られているが、国語教育界においては、全く取り上げられていないのである[12]。これは国語教育界にとって甚だ不幸なことであった。

国語教育に携わる研究者たちは、宇佐美の提案に正対し、pragmatism の格率と abduction の論理を国語教育へ役立たせるための可能性を十分に吟味する必要がある。

このような状況を鑑み、筆者は全国大学国語教育学会の学会誌である『国語科教育　第 57 号』(佐藤 2010a) と『上越教育大学研究紀要 29 号』(佐藤 2010b) にて、宇佐美が援用した Peirce の pragmatism の格率と、国語教育研究者が誰も取り上げなかった abduction の理論の援用を図り、解釈する力を向上させる国語科授業を創出する上での可能性について言及した。

３－５　系統４　　記号論の三分野　(C. Morris 宇佐美寛)

Peirce が示した「記号」とその「対象」とその「解釈項」という三項の関係は、哲学者の C.Morris によって記号論の三分野として規定されていった。池上嘉彦(1980:246)は Eco の記号論の解説において、次のように述べている。「Morris(1938)は、記号使用の場を構成する基本的な要素として『記号』『指示物』『使用者』の三つを立て、記号と記号の（結合的な)関係を扱うのが『統辞論』、記号と指示物の関係を扱うのが『意味論』、記号と使用者の関係を扱うのが『実用論』であると規定した」。

宇佐美(2005b:37)は記号論の三分野に応じて国語教育を考えるべきであるという主張をしている。

「言葉の学習は次の三つの分野から成るはずである。　／　1　経験される事態・事物と言葉との関係の学習　　2　コミュニケーションの相手と言葉との関係の学習　／　3　言葉と言葉との関係、つまり言葉の内部システムの学習　／　右の 1 は、記号論（semiotics)の用語で言えば、意味論（semantics）の分野である。すなわち、記号とそれが指示するものとの関係の研究である。2 は、同様に記号論では語用論（pragmatics）の分野である。すなわち、記号とその使用者との関係の研究である。3 は統辞論（syntactics）の分野である。すなわち、記号と記号との関係の研究である」。

そして、意味論、語用論（実用論または運用論とも言う)、統辞論(統語論とも言う)に基づく発問が、それぞれどのような発問に当たるのかを説明している。これに対し、望月善次

(1988:118)は、「いくつか存在する『記号論』の考え方のうちで、氏の提唱する『三分法』〔『意味論』『統辞論』『語用論』〕が唯一絶対のものではない」と、宇佐美の挙げる記号論の三分法を国語教育に位置付けることについて、慎重な姿勢をとった。宇佐美(2001:130)は、この望月への反論を繰り広げ、三分法が視野に入っていない国語教育界に対し、「これ（国語教育界が記号論の三分野を採用しないこと：筆者補足）はやはり『未開性』『後進性』である」と述べたが、その後も国語教育研究者は三分法を国語教育に取り入れることに対して、依然慎重な姿勢を貫いている。この三分法に基づいて発問を考察することが児童や生徒の読みの力とどのように関係するのか、関係するとするとどのように読みの力を向上させるのか、宇佐美の弁が今もって十分に理解されていないからであると筆者は判断している。三分法で実践を分析したり考察したりする研究は、宇佐美の他に誰も公表していない。手つかずのまま留保されている。これは、宇佐美の言を借りると、まさに未開のままである。今後の研究が待たれるところである。

4　結語

ここまで Peirce の思想が我が国の初等・中等教育の国語の教室に辿り着くまでの４つの系統を鳥瞰してきた。以下、整理する。

(1)　主に授業実践の場で活用されてきているのは、U.Eco を経由した Watergate　Model を基にした記号論としての授業である。井関が New　Criticism（分析批評）と記号論を融合させたことにより、その実践は広まっている。

(2)　授業を分析する上で有効に活用されているのは、code 理論である。code 理論に基づいた授業の分析では、その効果が確かめられている。しかしながら、この理論が、授業を組織する上で有効に活用されているかというと、そうとは言い切れない。code 理論には授業理論の構築においても寄与する可能性があると考えられる。

(3)　pragmatism の格率を「読みの過程」に援用したのは宇佐美寛だけであり、その系統は宇佐美で途絶えている。また、abduction の理論について国語教育に援用している者は管見の限り見当たらない。これらの理論には、国語教育の発展に与する可能性が認められる。筆者は、その可能性について究明し、解釈する力を高めるための授業論と具体的な発問や指示の在り方を提案した。

(4)　記号論としての三分野「統辞論」「意味論」「実用論」の視座に立った授業の在り方については、現在のところ手つかずのまま留保されている。

Peirce が没して間もなく 100 年が経過する。この間に、Peirce の思想は現在の日本の初等・中等教育の国語の教室に伏流した。しかしながら、Peirce の abduction の論理は、地中に深く埋もれた水脈から今まさに迸り出たばかりである。米盛裕二(2007)は、Peirce 研究の大成として、

『abduction　—仮説と発見の論理—』を著した。ここには、abduction の論理を教育の現場に援用するための可能性が垣間見える。

Peirce の思想と論理は、まだまだ国語教育への貢献が期待できる。国語教育研究者たちは、Peirce の思想と論理を援用し、初等・中等教育の教室に役立つ授業論を構築すべきである。

<注>

1)　岡田雅勝(1998:3-4)は、「Peirce は実に不運の人生を送った。(筆者中略) 彼は現在生前に受けなかった賞賛を受けている。彼の仕事は広く数学、論理学、化学、測量、エジプト学、犯罪学、歴史、社会学、言語学、文芸評論などに及んでいる。実に天才的な仕事をこなした。それにもかかわらず、彼の死後何十年か経ってようやく理解されるようになった」と解説している。

2)　U.Eco(1984:40)は、3 つの推論の違いについての Peirce の説明を整合的に解釈するために、次の図を用いた。Rule と Case と Result の順序を固定し、実線と点線で確かさと不確かさを表し、論理を矢印の向きで説明しているところは興味深い。

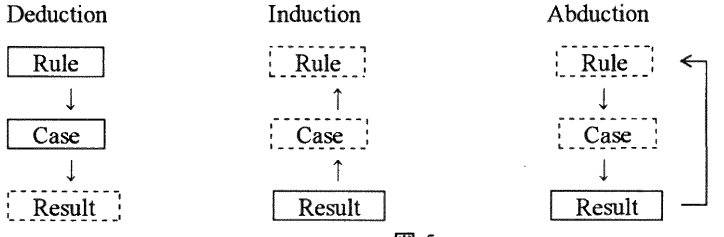


図 5

3)　山元隆春 (2005:148) は、「エーコにとって、文学とは読者の参加を呼び込むべく＜開かれ＞たものである。そこで目指されるのは読者による記号の生成である」と述べ、解釈行為を生産的な過程と見なしたところに、その理論的意義を認めている。

4)　Eco(1976:46)は、このモデルの借用について、次のように言明している。「The following model is borrowed from De Muro, 1966 (now in De Mauro, 1971). It is one of the clearest and most useful introductions to the problems of coding in semiotics」.

5)　同じ文章を読んでも、このような code の修正や獲得が成されない読み手もいるであろう。この code 理論によれば、読みの熟達者は作品を読み解く多くの code をもっており作品によって code の修正や獲得が的確に行われる読み手であると言える。なお、蛇足ながら新美南吉の「ごんぎつね」は、「狐は狡賢い」という code で読むことで、ごんと兵十の擦れ違いの悲劇性のカラクリの一つが得心されるのである。

6)　補足しておくが、初等・中等教育の教室で、子どもたちに作品を解釈する過程を説明するとすると、記号学としての伝達経路の厳密化は、悪戯な混乱を引き起こすことであろう。確かに、児童や生徒の読みであっても、熟達者の読みと区別するまでもなく複雑な経路を辿っている。その営みの究明を目的とするのであれば、その厳密化や個別化、細分化も必要であろう。しかしながら、その営みを厳密に究明した結果を出発点として最も的確な教授方法を提案するに至るまでには、大きな懸隔が露呈する。そのギャップを埋める手筈を整えることは、国語教室の現

象を分析する上で隔靴掻痒の作業にしか成り得ない。

初等・中等教育の国語の授業での目標は、あくまでも児童や生徒に、読む力を向上させることにある。読む力を身に付けさせるためには、児童や生徒が、自分の力がどれくらいのものなのか、自己認識させなければならない。とすると、授業においても、児童や生徒に自分の解釈がどういった位置にあるのか――さらに単純に述べれば、「自分の解釈が正しいのか、間違っているのか。どのように解釈したほうがより良いのか」そういったことを自覚させなければならない。そのためには、読みの過程を単純化しておいたほうが良いのである。

筆者は、単純化をもって、複雑な読みの過程を説明する最善の方略であるとか、読みの力を身に付けるための最終地点となると述べているのではない。この単純化はあくまでも踏み石の役割を担えば良い。まずは単純化して考えることから、その方略を探ろうという視座である。これは、先行研究の成果から一歩後退するからこそ実践の場に役立つことになる、大きな進歩である。

7) 井関の他にも記号論に基づき読みの理論の整理を試みた論者は他にもいる。国語が文字という記号を扱う教科であるのでそれは至極当然のことである。しかしながら、「国語教育の記号論」（筆者下線）と表明して、明確に記号論を国語教育に結び付けた最初の1人は井関である。そして、実際のところ授業に生きる指導法に応用された記号論は、井関を置いて他に類を見ない。

8) 井関（1972）は、『批評の文法』で述べた New Criticism（分析批評）の手法を記号論の立場で修正し、『国語教育の記号論』を著した。井関の功績は、国語教育を記号論で説明したことよりも、New Criticism の流れを汲み多くの文芸用語を作品の分析や批評に活用させた提案のほうが、より大きく評価されている。

9) 作者と話者を分離し視点人物を特定することで読者が登場人物に同化体験できると述べたのは、西郷であった[53]。なお、「作者と話者を分離し、『視点』という分析観点を授業で設定すること」について鶴田（1988:142）は、その有効性を認めながらも、問題点を次のように端的に指摘している。「『作者』と『話者』の＜分析＞になじまない作品があることを認識すべきである」。鶴田の指摘のとおり、話者の位置を問う発問など、作者と話者を分析する必要性がないばかりか、分離して考えることで悪戯に解釈を捏ねくり回しているといった実践報告があることも事実である。また、同様に、『国語教育の読者論』を著した関口安義（1986:68-69）は、向山らの実践を高く評価しながらも、「傾向の異なる作品をまったく同じ方法で技術的に読もうとするため、作品の皮相的解釈が優先する。（筆者中略）そこに技術主義的性急な方法論への傾斜を感じとる」と、その問題点を鋭角的に断じていることも付け加えておく。

10) なお、図4の齋藤のモデルでは、図2のように、教師側の code と子どもの code が分離されていない。指導内容とメッセージを繋ぐ教師側の code と、メッセージと学習内容を繋ぐ子ども側の code が一致するという望ましい授業をモデル化しているものと筆者は判断する。

11) ここでも、解釈と分析における功罪の整理は割愛するものの、鶴田（1991:96-100）が、分析コードに過度に依存することが作品のより豊かで深い理解をかえって妨げる危険性があると指摘していることは、見逃すことはできない。

12) abduction の理論は、数学や社会、理科教育においては注目され、研究の対象となっている。上記のとおり和田信哉が数学教育への応用を模索しているのはその一例である。

＜文献＞

Eco,Umberto　1976　*A Theory of Semiotics*　Indiana University Press

Eco,Umberto　1984　*Semiotics and the Philosophy of Language*　Indiana University Press

J.Buchler（Ed.）　1978　*The Philosophy of Peirce Selected Writings* AMS Press N.Y. 1978　pp.23-41

Peirce,Charles.Sanders　1878　"How To Make Our Ideas Clear"　*Popular Science Monthly 12 (January)*, D. Appleton　& Company　pp.286-302

Eco,Umberto　池上嘉彦訳　1980　『記号論 I 』

Eco,Umberto　谷口勇訳　1996　『記号論と言語哲学』　国文社

Hesse,Hermann　高橋健二訳　1997　「少年の日の思い出」　光村図書編　『国語 1 』

Peirce,Charles.Sanders　伊藤邦武訳　2001　『連続性の哲学』　岩波文庫

井関義久　1972　『批評の文法―分析批評と文学教育―』　大修館

井関義久　1983.4　「『分析批評』による文学教育の改造」『国語教育』誌　No.316　明治図書　pp.105-111

井関義久　1984　『国語教育の記号論』　明治図書

宇佐美寛　1973　『思考指導の論理』　明治図書

宇佐美寛　1978　『授業にとって「理論」とは何か』　明治図書

宇佐美寛　1983　『授業の理論をどう作るか』　明治図書

宇佐美寛　1986　『国語科授業批判』　明治図書

宇佐美寛　2001　『「分析批評」の再検討』　明治図書

宇佐美寛　2005a　『「経験」と「思考」を読み解く』　明治図書

宇佐美寛　2005b　『教育のための記号論的発想』　明治図書

内田種臣　1986　『パース著作集 2　記号学』　勁草書房

大西忠治　1991　『文学作品「読み」の指導技術』明治図書

大森修　1985　『国語科発問の定石化』　明治図書

岡田雅勝　1998　『人と思想 146　パース』　清水書院

門島伸佳　2007　『自己学習力を育てる文学教材の読み書き関連指導の実践的研究』　富山大学大学院教育学研究科修士論文（未公刊）

紀貫之　鈴木知太郎校注　1957　日本古典文学大系　『土左日記　かげろふ日記　和泉式部日記　更級日記』　岩波書店

西郷竹彦　1975　『西郷竹彦文芸教育著作集 第 2 巻 文芸学入門』　明治図書

齋藤勉　1986　『もの・こと・ことばを教えること』　明治図書

佐藤佐敏　2009.8　「『もし……』という思考方略―教材を料理する鋭利な刃物―」　『国語教育』誌 No.711　明治図書　pp.20-23

佐藤佐敏　2010a　「解釈における abduction の働き― C.S.Peirce の認識論に基づく『読みの授業論』の構築―」　全国大学国語教育学会編　『国語科教育　第六十七集』（掲載決定）

佐藤佐敏　2010b　「解釈する力を高める発問　― C.S.Peirce の認識論に基づく『読みの授業論』の構築(2)―」　『上越教育大学紀要　第 29 号』（掲載決定）

関口安義　1986　『国語教育と読者論』　明治図書

鶴田清司　1988　『文学教育における＜解釈＞と＜分析＞』　明治図書

鶴田清司　1991　『国語教材研究の革新』　明治図書

寺崎賢一　1988　『「分析の技術」を教える授業』明治図書

藤井圀彦　1986　『分析批評の授業入門』　明治図書

向山洋一　1983　『授業の腕をみがく』　明治図書

望月善次　1988.11　「『分析批評』考察はここからはじめるべきでしょう」　『国語教育』誌 No.401　明治図書　pp.114-119

山元隆春　2005　『文学教育基礎論の構築』　渓水社

米盛裕二　2007　『abduction　―仮説と発見の論理―』　勁草書房

和田信哉　2008　「数学教育における abduction の基礎的研究」　『新潟大学教育学部数学教室数学教育研究 第 2 号』，第 43 巻　pp.4-10

主指導教員（雲尾周准教授）、副指導教員（児玉康弘教授・先田進教授）