

## コードと国語教育

勝 田 耕 起

東亜大学 総合人間・文化学部 比較文化学研究室

E-mail: kkatsuta@po.cc.toua-u.ac.jp

### はじめに

国語という教科では結局なにを学ぶのか。このことに関心あるいは疑問を持っている人、持ったことのある人は少なくないだろう。自分のこととして思い起こすと、まず、何年生でなにをやった、という記憶がほとんどない。覚えているのは、文法を習ったのは中学校、古文・漢文や国文学史は高校ということくらいである。学年の進行に伴い読解の文章は間違いなく難化していったはずだが、技術的な段階性が意識されず、他教科の場合の「空間図形まで／鎌倉時代まで終わった」というようなものは無かった。このように「分かった、身についた」という実感は薄く、ワカラナイ文学読解とツマラナイ文法の印象は強い。

本稿では、学習内容が多岐に渡る一あえて悪く言えば言語文化に関するもの全てを取り込んだまとまりのない「国語」の教育において、「何をなぜ学んでいるのか」について分野共通の軸となる視点を一つ提示する。これはこれから国語教員を目指す学生への提案でもある。

### 1. 問題点

国語教材としての文学をめぐる生徒の不満には2種類ある。ひとつは主に試験において、解答に納得がいけないということ、もうひとつは古典（古文・漢文）を読む意義がわからないということである。後者は4.1で述べるとして、前者から問題の所在と本稿の着眼点を述べてみ

よう。

ある文章やその一部分を読んでその言わんとするところを問われた場合に、自分なりに考えて納得したものを答えたのにそれが教師によって正解として認められない、というケースは授業中においても起こる。筆者の中学校時代にも経験があるが、他人の考えを押し付けられたような印象を受けてたいそう気分が悪い。なぜこういうことが起こるのかというと、国語における問答は、1たす1が2であるとか、琵琶湖があるのは滋賀県であるとか、そういった類の問いと答えの関係ではなく、日常のコミュニケーションに極めて近いからである。

A「C君は結局どういうことを言いたいのかな。B君はどう思う？」

B「×××××××ってことじゃない？」

A「いや、それは違うよ。」

B「そうかな…」

Aがいくら否定しようと、BはBの主張を押し通すことが出来る。反論の余地は、人間の意思という見えないものを、形になった断片（言語）から推測しようとしているところにある。相手が読み違えている、という可能性を捨てきれない。知識が間違っていた場合は「正解」に置き換えれば事は済むが、時間をかけて自分なりに導いた論理の帰結を修正するのは容易でないのである。

また例えば、「太郎はじろりと睨んで無言で席を外した」という文から、太郎の「不機嫌」が読み取れれば正解、という問題があったとする。ここでは、行為の意味を知らなければ正解

に至らない。ある行為がどんな意味を持つかは、それぞれの文化で規定されており普遍的ではないのだが、とにかく、「国語」は日本の非言語コミュニケーションの約束事を問う場合も少なからずあるという点、注意すべきである。「ことば」のみならず、一方にそういう言語外の伝達に関する要素があり、一方には文学史のような、言語表現の担い手に注目するものをも含む。そこで、国語とは結局どういう教科なのかという問いが生まれるのである。

上記A Bの問答ではBが正しい。Bは「思い」を問われているからである。では国語の問題では何が問われているのかといえば、自分個人の意見ではなく、いわば「多数派」の見方だと考えられる。言うまでもないがそれを叩き込む思想統制なのではない。ある言語表現が社会において普通はどう解されるかを記号とその一般の意味として押え、自分の考えを相対化する、ということが多数派を知るということである。

このような、意思伝達上の形と意味の「約束事」をコードと呼ぶ。「国語」は、コミュニケーション・コードの習得という視点を中核として位置づけることで、科目が担う教育範囲と学習の意義とを明確にしうるであろう。

## 2. コードとは

### 2.1 研究史の概観

コードとはどういうものか。言語研究とその周辺で用いられる図を比較してみよう。

図1は1949年にシャノンとウィーバーが「通信の数学的理論」において提示した情報伝達のモデルである<sup>(1)</sup>。「送信機」は、情報源から発生した情報に伝達のためのある形を持たせるもので「符号器」とも言われる。その形を作るルールの大体系がコードである。受信機は、伝達された信号をコードに従って解読するもので「復号機」とも言う。現代ならばパソコンによる電子メールのやり取りを考えれば分かりやすい。入力された文字列が、電話回線を通るように形を変え、到着後に受信側で文字に復元される、という過程がこれに当たる。そもそもは工

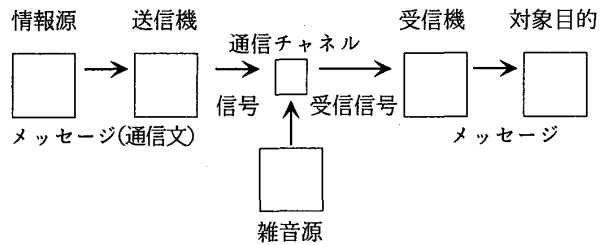


図1 シャノン・ウィーバーのモデル

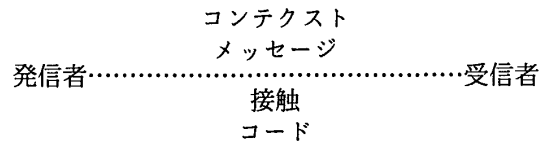


図2 ヤコブソンのモデル

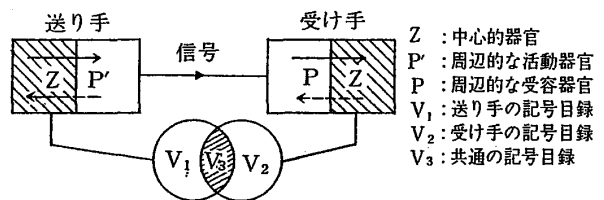


図3 マイヤー・エプラーのモデル

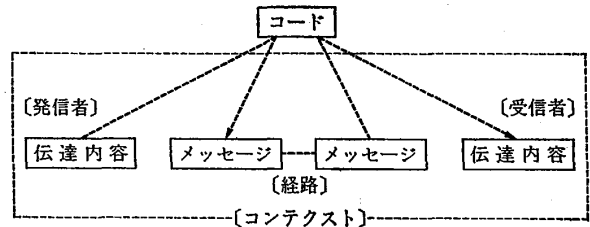


図4 池上嘉彦のモデル

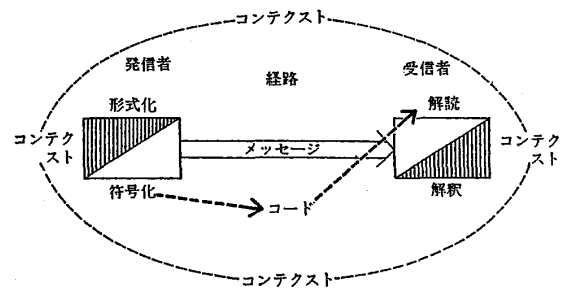


図5 シーブイックのモデル

学的な情報伝送モデルなのだが、人間と人間、機械と人間などの場合にも応用することができ、言語学、社会学ほか様々な分野に影響を与えた。

図2は1956年、言語学者ローマン・ヤコブソンが、あらゆる言語伝達行動に含まれる6つの構成要素について示したもの<sup>(2)</sup>で、「メッセージが有効であるためには、第一に、その

メッセージによって関説されるコンテキストが必要である」<sup>(3)</sup>とし、意味の形成におけるコンテキストへの依存を強調した。

マイヤー・エプラー 1969 の図 3<sup>(4)</sup>は、送り手と受け手が、それぞれ個人的な記号目録(コード)を持っており、それらが共有されたとき意味的な理解が可能になることをモデルに明示した。「コンテキスト」は要素として示されていない。

池上嘉彦 1983 では、ことばによる「理想的なコミュニケーション」が行なわれる場合として図 4 を提示している<sup>(5)</sup>。コードは送信者・受信者に共通であり、経路における雑音は無い。そして「コンテキスト」の果たす役割は、「コード」の果たす役割と言わば反比例の関係にあるとし、コードはコンテキストの外側に配される。

それに対し図 5 のシービオク 1984<sup>(6)</sup>では、図の重要な構成部分として「メッセージに対するコンテキスト、あるいは背景」を挙げ、「相互作用全体の起こる場」とし、図上でコンテキストが全ての要素を包括するように表現している。多様なケースへの適用を考え、修正を前提にした記号現象の基本図として掲げている点、図 1 と同様である。が、発信者と受信者は有機体に限定し、メッセージの形成／解釈の際に我々の脳内で起こる神経電気化学的な仕組み(規則)は不明だとして、斜線(ブラックボックス)領域を作って明示している。

## 2.2 本稿の提案

日本語のような文脈依存性の高い言語(主格表示が必須でない、敬語のバリエーションが多く日常生活での使用頻度も高い、確固たる人称代名詞がない等)では、言語を中心とする伝達モデルにコンテキストという要素は必要である。そして、共通語化が進み、多くの人が方言と共通語の二重言語生活をしているわけであるから、各人がいくつかのコードを所有し、適当に切り換えながら使用していること (code-

switching) が明示的であるほうがよい。そこで、図 1～5 を踏まえて、国語教育においては図 6 のようなモデルを提案したい。

図 6 の構成要素を順におおまかに説明する。発信者(A)の頭の中にある言いたいこと・湧き起こった感情が「伝達内容A」であり、自分の持っているコード(言語など)に従って表現したものが「メッセージA」である。メッセージAはある経路を通過して受信者(B)に伝わるが、音声の場合の雑音、文字の場合の誤植などを典型例とするノイズによりAの発したメッセージとBの受信したメッセージとは必ずしも一致しない。B受信者はメッセージBを解読し、A発信者の言わんとすることを知る。これが伝達内容Bだが、大きく3段階の変換・伝送過程(左から右に向かう矢印部分)があるため、特に人間同士の言語によるコミュニケーションの場合、伝達内容Aが伝達内容Bに全く同じように復元されるということは無い。以上は図 1～5 も同じである。

Aの言語外コード「泣く」というのは、意識的(意図的)・無意識的のどちらでもいいのだが、図に示したBは、対人関係におけるそういう行為を普通だとみなしていない。よって泣かれた場合には、コンテキストから泣かれた理由を探ることになる。この例は、Aが猫でBが飼い主、「泣く」は「鳴く」でもいい。反復により鳴き声だけで「エサちょうだい」とか「外に出たい」とか判別できるようになれば共有コード化したということになる。

この図 6 の特長は、以下の点を明示したところにある。(1) 発信者は複数のコードを持っ

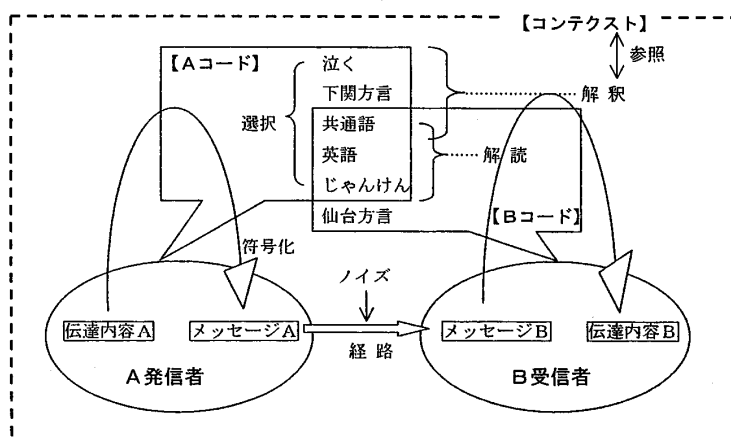


図 6 コミュニケーションの国語教育モデル

ており、その中から選択する。(2) 発信者と受信者のコードには一致する部分と一致しない部分とがあり、一致する部分は主に解読し、一致しない部分は解釈する。(3) 解読が先で解釈が後である。(4) 解釈とは、主に自分の持ち合わせないコードでよこされたメッセージの内容を、コンテキスト(その場で得られる様々な情報・状況)を参照して推測することであるが、発信者との共有コードであっても解釈の側面は存する。

### 3. 文章表現とコード

言動のほとんどが共有コードに従っている人はしばしば「平凡な人」と言われ、逆に他人と共有していない個人的なコードにばかり則って行動する人は「変人」と言われる。会話において我々は、コードに従って展開を予測しながら聞いたり話したりしている。意図的にコードから外すことができる人は「面白い人」だったり「意地悪な人」だったりし、意図せずに外れる人は俗に「天然」などと呼ばれる。

文章で言えば、科学論文の言葉は解釈の余地の無い共有コードであり、文学、特に韻文はコードからの逸脱・コードの破壊を狙っているものである。しかし逸脱が過ぎてはさっぱり理解されないで、「常識的共有コードの呪縛から解放されている」という風な認識のされかたがするような逸脱でなければならない。国語という教科は素材としてこのようなものをも扱っているのである。

#### 3.1 文学教材

国語教育において文学をどのように扱うかは、戦後まもなく議論のなされた古い問題であり、国語教育の専門辞典や教員養成の教科書にも概要が記されている<sup>(7)</sup>。「感想」重視の授業方法には分析批評の立場から批判があり<sup>(8)</sup>、筆者はこれを支持するが、依然学習指導要領には「表現を味わう」とか「生活や人生について考える」といった文言が残る。

コード逸脱の例として思い当たるのが、宮沢

賢治「やまなし」である。冒頭の「クラムボンがかぶかぶ笑ったよ。」の「クラムボン」が何であるかについては、教育現場はもとより国文学の研究者まで議論するところである(実在物を考えても意味が無いという見方も含めて)が、少なくとも筆者は、教科書で読んだ当時、この訳の分からなさを楽しめなかった一人であった。「かぶかぶ」はオノマトペとして、音構造・意味・語感などの面から周辺語を集めれば様態は想像でき、そういった根拠があるから納得できる。そういう意味では、現代語彙の体系というコードと接点を持つような逸脱なのであり、教育的には読み書きの幅を広げてくれるものと言えるかもしれない。しかし「クラムボン」の社会的不認知度はカップやツチノコの比ではない。名称もその指示物も謎なのだ。筆者の場合、文学にはそういう独り善がりがあり、理解できなくてもしょうがない、と思うと同時に、「教科書」の掲載事項が努力しても理解できないことを不審に思った。

クラムボンあるいはこの作品の理解<sup>(9)</sup>のため、小学校の授業では宮沢賢治の生涯について学習するところもあるという。やまなしの世界が賢治の生活や妹の病死と合理的に関連付けられ、それで納得できるならば悪いことではないが、しかしそこは超えてはならない一線でもあろう。つまりテキスト単独での読み込みには限界があり、作者の個人的な事情を知らなければ理解できないものもある、ということ認めてしまうことは、国語という教科の輪郭を曖昧にし、到達度の自覚を困難にするのである。

面白いと言う子においてすら問題はある。主観的に、想像力を働かせて鑑賞するのが文学(への正統な向かい方)だと思いかねない。「文章には様々な読みがあるのだ」という相対主義はコードの軽視につながる。言うまでも無く、個人的読書における文学の享受・解釈は自由であっていい。しかし教科学習上のコード軽視は、的外れに理解し、不親切に表現して平気な生徒、そして大人を生み出すのである。象徴的な表現に対しての様々な読みの可能性を考え、想像力を育むことは必要だが、最終的には本文

に手がかりがあって蓋然性の高いものが解釈として採用される。「手がかり」を手がかりたらしめるのは社会習慣、すなわちコードなのである。

「やまなし」(の類の文学)を教材にするならば、想像は想像でしかない、としか思えない筆者のような子供にも教材としての意義が判るよう説明しなければならない。しかしそれは、他の教材とは次元の違う難解な抽象論—文学論、教育論—になり、舞台裏(学習指導案)をさらすことになって、もはや「国語」の領域ではない。こういうものこそ「総合的な学習」の時間に預けて、世相と文学、芸術的表現としての文学、として社会や美術の教員と共同で授業をすれば、国語はコミュニケーション・コードの習得と練磨という領域を確かにできるし、五教科という枠を外した広い視野は多様な大学教育へのアプローチともなるのである。

3.2 学術論文

論文では、著者は自分の考えを誤解なく読者に伝えなければならないから、文章表現においては意識的に共有コードから外れないようにする。しかしその読者とは大抵の場合、同じか近接する専門領域の研究者が想定されているのであり、そういう集団内での共有コード(専門用語など)が説明なしに使われるのが普通である。

3.2.1 書式

表記に関してはどうか。同じ学術論文でも、自然科学系に比べ、人文系の場合にはスタイルの自由度が高い。表1はいくつかの分野について、人文系主要雑誌の表記様式を調べたうちの一部である。本文の区分、文献引用、注について用いられている方法には、凡そのルールはあるものの細かい統一は無いことが分かる。

例えば、本文は1、2、3……で区分するものが殆どだが、数字無しで7つに区分するもの

表1 人文系主要雑誌書式対照例

雑誌名	発行所	タテ/ヨコ	本文の区分	規定の有無	注
『マス・コミュニケーション研究』50号	日本マス・コミュニケーション学会	全文タテ	1 2 3	数字無し 出し語 のみ七 部構成	…結論づけている (Sparks 1992:42; Gristrud 1992:94) [P115] 引用および参考文献[127] 上司小剣一九四〇「清貧に生きよ」千倉書房。 引用文献[143] 文献および資料[172] 参考文献[230] 注: (39)佐藤卓巳(一九九八年)『現代メディア』pp.131-132。『現』
『芸能史研究』141号	芸能史研究会	全文タテ	1 2 3	はじめに 第一章 第二章 第三章 かえて	注: ⑤五来重『踊り念仏』昭和六十二年刊 [P132] 注: ⑥橋本朝生氏「狂言入門」狂言の笑(『月刊国語教育』6・3) [P104]
『倫理学年報』50号	日本倫理学会	全文タテ	1 2 3	序 第一節 第二節	…と指摘する [Deussade(1979), 94-95] [206] 注: (7)ジャンケレヴィッチ「死」仲沢敏みすず書房(一四一三六頁) [P107] 注: (2)小西基一「世阿彌集」(日本の思想八)筑摩書房、昭和四十五年七月 [200] 参考・引用文献: 舟橋保之(1996)「〜」、日本カンパ協会編『カントと現代』晃洋書房 [203]
『国語』199号	国語学会	タテ/ヨコ	1 1.1 1.2 2 3	第一節 第二節 第三節	[引用文献] 上野善道(1996)「〜」『東京大学言語学論集』15:3-68 [P174] 参考文献 尾上圭介 1981「〜」『国語と国文学』第58巻第5号 [P134] 注1: …が考えられる(岸田一九八四一九五頁) [201] 注2: で統一らしい(規程には無し) 注3: 鶴一九九五は [203]

もある。数字は1→2→3という順番性を意識させるため、論の構成次第では適切でない場合もあろう。2. で述べた図6の発信者、受信者のような対等の関係にある場合にはABCやアイウ……が適当であり、数字には置き換わらない。また、アラビア数字や漢数字やローマ数字の併用は区分の大小を明示し、「第二節」のような方式は引用したり論文の構成(節同士の関係)を説明する際に分かりやすくするもの(前の文なら「第2節で述べた図6の……」のように)と考えられる。

文献引用や注に関しては、記載要素として著者、刊行年月(西暦表示・年号表示)、題名、収録誌名、ページ、出版社があるのだが、その

選択や記す順番については表1を見て分かる通り様々である。本文中で「勝田1999」のような引用をしないのなら、縦書き論文において半角数字を横向きにし著者名の直後に配置するメリットは無い。情報として重要なものを読者に確実に認識させるために、それを前に持ってきたりさして重要でないもの（出版社、ページなど）を削ったりということは伝達の戦略としてあり得るのだ。

3.2.2 縦書きと横書き

書式のうち「国語（教育）」と具体的に関係してくるのは縦書き・横書きの問題である。国語だからタテ、学术论文だからヨコ、と決めてかかるのは大雑把なのであって、要は、図6のような誤解の可能性に満ちた人間同士のコミュニケーションにおいて如何に真意を伝えるか、その形は何なのか、である。

パソコン・ワープロといった道具が普及し横書きの勢力が拡大する中、日本語の歴史の研究論文においては縦書きが便利ことが多い。横書きでは表現しきれない例をいくつか挙げてみよう。

(a) 漢文

- ① 夫<sub>レ</sub>和歌者、託<sub>ニ</sub>其<sub>一</sub>根<sub>ヲ</sub>於<sub>ニ</sub>心地<sub>ニ</sub>、發<sub>ニ</sub>其<sub>一</sub>華<sub>ヲ</sub>於<sub>ニ</sub>詞林<sub>ニ</sub>者也。  
（古今集巻八）
- ② 俾<sub>テ</sub>以<sub>ニ</sub>太占<sub>ノ</sub>卜事<sub>ニ</sub>、而奉<sub>上レ</sub>仕<sub>マ</sub>焉。

①をそのまま横書きにすると次のようになる。

- ①' 夫<sub>レ</sub>和歌者、託<sub>ニ</sub>其<sub>一</sub>根<sub>ヲ</sub>於<sub>ニ</sub>心地<sub>ニ</sub>、發<sub>ニ</sub>其<sub>一</sub>華<sub>ヲ</sub>於<sub>ニ</sub>詞林<sub>ニ</sub>者也。

返読の仕方がさらに複雑な場合であっても、読めないことはない。

- ②' 俾<sub>テ</sub>以<sub>ニ</sub>太占<sub>ノ</sub>卜事<sub>ニ</sub>、而奉<sub>上レ</sub>仕<sub>マ</sub>焉。

が、訓点付き漢文の横書きは一般に用いられおらず、どうしても違和感を伴うであろう。これでは「上下」点が右から左に返ることを意味し、レ点の（運筆の際の）下から上に戻る感じも無くなってしまっていて、安定していた記号と意味を乖離させることになる。違和感は、図6に即して言えば、横書きという経路・媒体によるノイズなのであり、研究論文という、それ以

外の目的（営利、啓蒙…）を持たない文書にとっては伝達効率を下げる要素でしかない。

(b) ラコト点・声点

漢文に片仮名による訓点が付く以前は、漢字の上下左右に点や棒を書き込んで訓読の補助としていた。図7は代表的な点図<sup>(10)</sup>の一部である。漢字の四隅を、左下から中国語の四声（平上去入）同様に時計回りに読んでいくと「テ・ニ・ヲ・ハ」となり、後に助詞助動詞の一般称となる。

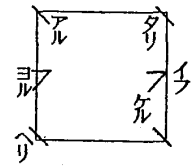
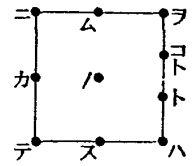


図7 点図

この四隅は、仮名に付いて語のアクセント（平声＝低平、上声＝高平、去声＝上昇、入声＝促音、低平）も表わし、点を二つにして濁音をも表わした。つまり大部分の濁（声）点は最初文字の左側（平声・上声）にあったわけで、

③ 𪛗 𪛘 𪛙 𪛚 (𪛗𪛘𪛙𪛚)

アクセント表示を切り離れたときに機能負担量の小さい右上に移動して現行のスタイルになったと考えられている<sup>(11)</sup>。とにかく、日本語の表記において“漢字の上下左右”という空間がいかにか情報伝達上有効に使用されていたかには注意しなければならない。

(c) 踊り字

繰り返し符号には「、ゞ、ゝ、ゞ、ゝ、ゞ、ゝ、ゞ、ゝ」といったものがあり、「くの字点」という2文字以上専用の記号が横書きのときに使えないのだが、これは上記(a)(b)と違い、繰り返し文字の代入表記であまり問題は無い。問題は、この類の補助記号の成立過程を紹介したり論証したりする場合である。例：「ツレツレ」は「ツ、レ、」または「ツレ、、」と表記され、前者の2点がつながって「くの字」に変化する。



(d) 言語遊戯

『徒然草』六十二段に「ふたつ文字 牛の角文字 直ぐな文字 歪み文字とぞ 君はおぼゆ

る」という歌がある。四つの文字はそれぞれ

ふたつもじ : 二  
うしのつのもじ : ( ) または「ひ」  
すぐなもじ : |  
ゆがみもじ : <

であり「こいしく (君を思う)」となる。また万葉集には6音節を「色二山上復有山者」(巻9、1787)と書いた例があり、戯書と呼ばれる。下線部の漢文が意味するのは「山の上に山」ということだから、

山  
出  
ということで「色に出でば」と読む。両者とも、縦書きの文化の中で生まれたなぞなぞであり、そういう環境で初学者には思考をめぐらせて欲しい。「まっ直ぐな」といえば方向は上から下であり、「山上復有山」は縦に並んだ字面そのものもヒントになる。「し」の筆記体がまっすぐであった、「出」の異体字に山を重ねた形があった(現代では誤字扱いだが)という古人の文字文化は、横書き・活字という現代事務的標準とは離れたところにある。

### 3.2.3 まとめ

上記の他にも、例えば、ある漢語の右と左に付いている音訓の意義は文献により異なるとか、訓の記載位置が不自然で増補語彙の可能性があるなど、本文とその周囲は融合した形で様々な情報を提示しているのである。国語学に限らず歴史的研究においては、現代とは異なる表記体系(コード)に依って表示されたものが研究対象・資料となるため、出来るだけその価値を失わないように、観察し、理解し、取り込まねばならない。表1に見られた多様性も、時間的・空間的に異文化と対峙してきた人文科学が、研究活動の中で選んだ姿なのである。

## 4. 国語諸分野とコード

### 4.1 古典・故事ことわざ

学校教育で古典(古文や漢文)があるのも、コードだから、という点を説明する必要がある。面白い内容で、いつの時代にも読まれ支持

され、時間の風化に耐えて現代に至っている、と話したところで興味の無い人は読まないわけだが、読み継がれて来たためその内容は誰でも知っているものとして文章や口頭で用いられる、という説明があれば、コミュニケーション上の必要性は感じられるようになる。「ああ、アレね」と無前提で了解し合える事柄は、多ければ多いほど伝達内容も高度に出来る。

新聞のコラムや何かの会合の挨拶などで、文学の一節が短く引用されることは多い。たとえば『徒然草』七段の「長くとも四十に足らぬほどにて死なんこそ、めやすかるべけれ」という30字程度が引かれたとして、その文字列が含有する情報量や読み手に惹き起こす感慨は30文字分どころではないのである。これは世代を超えて共有され、みな年相応に思うところがある。それも社会変化とともに徐々に変わりうるし、一年でガラリと変わったりもする。つまり話題として古くならないのである。「古典」と認定されたものはそうして生き残り、長年にわたり人々のものの考え方に影響を及ぼしてきた、つまり時代のコードを形成してきたのである。難しい議論は必要なく、他世代とのコミュニケーションのきっかけになればそれでいい。

ことわざ・故事成語・四字熟語などもこういう意味での存在意義を持っている。含意の多い、高密度の表現なのである。

### 4.2 漢字

漢字を覚えるのはなぜか。伝達効率を高めるためである。試験を繰り返してまで間違えないように訓練するのはなぜか。読手・聞手が「誤字だ」「誤読だ」と発見した瞬間、文章の主題に対して向かっていた興味がそがれ、結局は伝達効率を下げることになるからである。

### 4.3 文法

高校の古文における文法偏重には批判が多いが、これまで述べてきたような「コード教育重視」の立場からすると、これはあまり問題でないということになる。いわゆる古典文法や言語変化に関する知識が無いと、近世以前の文献が

読めず、あらゆる分野において歴史的研究が行えないわけで、まずは言語という「解読」のための道具が基礎なのである。それは文学をはじめとする人文系の日本史・哲学・美術史などに限らず、社会学、経済学、医学、数学などにおいてすら統計や学史に目を遣るなら無関係とはいえない。

## おわりに

この文章は、自分の専門分野の研究論文とは異なる文体で書いている。それは、テーマも違うし想定する読者も違うからだ。コード選択の結果である。

コードを教えるとは、そう考えよ、ということではなく、そう解されるのが社会では一般的である、という記号の知識の共有を促すということである。ここで踏み止まらねばならない。想像で補ったり教材の内容世界（登場人物の言動など）に関する善悪の意見を戦わせたりするのは確かに言語運用の修練にはなるけれども、国語教師が森羅万象に通じているなどということはありませんので、あくまで「国語」として、議論するなら議論の作法（手順や証拠提示の方法や言葉遣いなど）や一般的に支持されている見方が何であるかまでを確認し、それに個人としてどう対処するかは各人に預けなければならない。

高等学校学習指導要領（国語）には目標として「思考力を伸ばし心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、」との記載があり、文学とその鑑賞はこういう文言と関係するものと思われるが、「国語」が教科であり、能力の育成と確認に「授業一試験」という方式を用いるのなら、芸術的な教材を使ってどう感じたかを問う（ことばにする）ような分野は、切り離れたほうがよい。

ここ数年、パソコンや携帯電話の普及により独特の情報伝達方法が生まれ、定着しつつある。そういうものも、変異あるいは選択肢の一つとして冷静に位置づける目が必要だ。そして、他人の言葉を認め、また、他人に自然に受

け入れられる自分の言葉をもつこと、つまり複数のコミュニケーション・コードを持ち、場面に応じて適切に運用する能力・言語感覚を身に付けることが、これからの国語教育では特に重視されるべきことと考える。

## 注

- (1) “Mathematical Theory of Communications” イリノイ大学出版会刊。これの成立や影響等についてはE・M・ロジャース 1986『コミュニケーションの科学—マルチメディア社会の基礎理論』（安田寿明訳、共立出版、1992）に詳しい。
- (2) R・ヤコブソン「言語学の問題としてのメタ言語」（『言語とメタ言語』池上嘉彦・山中桂一訳、勁草書房 1984） p102
- (3) ロマーン・ヤコブソン『一般言語学』（川本茂雄監修、田村すゞ子・村崎恭子・長嶋善郎・中野直子訳、みすず書房、1973） p187
- (4) Meyer-Eppler, Werner, *Grundlagen und Anwendungen der Informationstheorie*, Berlin: Springer. 図は『記号学小辞典』（脇阪豊・川島淳夫・高橋由美子編著、同学社、1992） p25 による。
- (5) 『文化記号論への招待』有斐閣選書 p9
- (6) 「一万年に橋かけるコミュニケーションの方法」『自然と文化の記号論』所収（池上嘉彦編訳、勁草書房、1985）
- (7) 『国語教育研究大辞典』（明治図書、1988）「文学教育（森本正一）」 p738、野地潤家・湊吉正編『新編中学校高等学校国語科教育法』（おうふう、2002）「言語・文学と国語科教育（小田迪夫）」 p22
- (8) 井関義久『国語教育の記号論』（明治図書、1984）、向山洋一『国語の授業が楽しくなる』 p191「文学の授業は感動重視でよいか」（明治図書、1986）
- (9) 浜本純逸・東和男・今村久編 1988『作品別文学教育実践史事典・第2集—小学校編—』明治図書 p235-242、中西市次 1982『賢治童話『やまなし』を読む』高文研、注8の向山 1986などに難解教材に挑む教師と児童の記録がある。教師により様々な説明がなされる時点で初等教育教材としては不適と言わざるを得ない。伝達のための形を備えていないということである。
- (10) 第五群点（明経点）。中田祝夫『古点本の国語学的研究 総論編別冊 ヲコト点図録・仮名字体表・略体仮名総合字体表』（勉誠社、1979（1954）） p52 による。
- (11) 小松英雄 1981『日本語の音韻』中央公論社、p68