

授業コミュニケーションと社会化

——国語科授業実践の社会化構造に関する教育社会学的考察——

比較教育社会学コース 紅 林 伸 幸

Communication and Socialization in School

Nobuyuki KUREBAYASHI

One of the main functions of school education is socialization. But, there has not been enough studies to reveal how socialization is practiced at school, especially through the subject-education which is central activity of school. Socialization has two aspects, internalization and structuralization.

In this article, one focus on the latter, examining how structuralization is done in the process of class-communication, and what style of communication children acquire in result. The message we receive in communication is not given, but constantly open as an infinite possibility in the horizon of meanings. In this situation, we can receive a specific message by interaction among three kinds of message: indicated-message received from utterance, meta-message, and subsidiary-message.

In school education, children practice and learn this sort of communication through teach-learn communication between teacher-student relationship.

Also, Japanese subject-education, whose purpose is to develop an ability to communicate, make similar communication established as a learning activity with 'reading' and 'discussion'. Children are increasingly captured by 'meaning' through this double communicative socialization in school.

目 次

はじめに

1章 コミュニケーション過程と社会化

- 1) 社会化：社会的意味基盤の共有
- 2) コミュニケーションのメッセージ構造
 - (A) 関連性理論のコミュニケーション・モデル
 - (B) コミュニケーション・メッセージの構造
 - (C) メッセージ構造と社会過程
- 3) コミュニケーションにおける2つの社会化：内面化と構造化
 - (A) 内面化された間主観的基盤
 - (B) コミュニケーション過程における構造化

2章 教授-学習システムの実践的社会化

- 1) 授業コミュニケーションのメッセージ構造
- 2) 〈教授-学習システム〉の基本構造
 - 幼児-養育者関係の共同性と生徒-教師関係の協働性
- 3) 授業コミュニケーションにおける「教師-生徒」

関係の再構造化の原理

3章 文学の授業におけるコミュニケーション的社会化

- 1) 国語科教育における〈読解〉と〈討論〉
- 2) 〈読解〉を通じての社会化
 - (A) 読解の手続きⅠ：言葉へのこだわりと感受性
 - (B) 読解の手続きⅡ：差異の発見・構成
 - (C) 読解の手続きⅢ：投影モデルの獲得
 - (D) 推意メッセージとしての読解内容
 - (E) 〈読解-発表〉型授業の社会化構造
- 3) 〈討論〉を通じての社会化
 - (A) 解釈レベル及び焦点のずれ
 - (B) 解釈内容の正当化根拠
 - (C) 正当化根拠の無力化
 - (D) 〈読解-討論〉型授業の社会化構造

終章 授業コミュニケーションの二重化された社会化構造

—はじめに—

個人は当該社会の文化(知識・価値・規範)を内面化することによって、その社会の成員となり、社会は個人を社会化することによって存続を保障されている。教育とはこの社会化の機能を志向した営みであり、学校はその中心的な機関である。しかし、こうした主張にもかかわらず、学校がその中心的活動である授業実践においてどのような社会化の機能エージェントとなりえているのかについては必ずしも十分な考察がされてきたとは言えない。社会化研究をその中心的研究領域としている教育社会学でさえそれはかわらない¹⁾。確かに、教育社会学は1970年代に始まる「新しい教育社会学」の隆盛により、それまでブラックボックス化されていた教室内の具体的な教育実践に分析の眼差しを注ぐことになった。そして、教師-生徒間の相互作用、生徒-生徒間の相互作用の諸側面や、カリキュラムの社会的構成等、学校教育のヒドゥン・カリキュラムについて、豊富なアウトプットを産出してきた。しかし、このミクロ社会学の目差しは、「新しい教育社会学」がイギリスに発したという歴史的な文脈ゆえに、イギリス型教育社会学が課題としてきた階級・階層構造の再生産という問題意識をもそのまま持ち込んだ。それ故に、教室内の教育実践における階級・階層構造の再生産に関連した側面を主として主題化し、そこに社会の構成につながる主要な機能を見い出してきたのである。つまり、学校教育の社会化機能研究は、新しい教育社会学的関心のもとで、教育社会学に固有の研究領域として位置づけられ、社会学の基礎理論である本来の意味での社会化論とはまったく別個のものとして、実証的な作業を展開してきたのである。

しかし、社会化の問題は本来こうした限定を受けるものではない。社会学が基礎理論として展開してきた社会化論は、J・ハーバーマスやN・ルーマンのグランド・セオリーが示すように、社会を特徴づける構成単位であるコミュニケーション構造に焦点を当てることを要求している。この点に着目するならば、学校教育の社会化機能を捉えるという課題においても、教室内で行われている授業実践の中で、どのようなコミュニケーション構造が産出されているのかという問いを、より一般化された普遍的なテーマとして展開していくことが求められるとすることができるのではないだろうか。特に、現代社会が学校化されているとするならば、学校で行われているコミュニケーション的社会化と社会が実現しているコミュニケーション様式がいかなる関係にあるのかを問う視点

が必要であることは言うまでもない。例えば、尾関周二は学校でのコミュニケーションと現代日本社会に特徴的なコミュニケーションとの関係を次のように示唆している。

“こういった学校のコミュニケーション状況は、社会的コミュニケーションのあり方と深くかかわり、学校の〈いじめ〉は、現代日本のコミュニケーション関係の疎外を象徴的に示すものといえる。さまざまなレベルのコミュニケーション関係が、いわば大衆化された市民社会の社会的コミュニケーションや労働世界の社会関係を基底にしつつ、今日のコミュニケーションを重層的に規定しているのである。”(尾関1995 p.48)

こうした問題に、これまでの社会化研究は、どれほど切り込む視点を留意してきただろうか。本研究は、こうした問題関心に発している。コミュニケーション過程に注目するという本稿の立場は、研究の素材として、国語科教育実践を選ばせる。国語科教育は、コミュニケーション能力の育成に関わることを目標としている²⁾。その授業実践の中でコミュニケーション的社会化がどのように行われているのか、それを、本稿では、第一に教師-生徒間で実際に交わされているコミュニケーションの特質から、第二に国語科教育特有の〈読解〉と〈討論〉という2つの学習活動の特質から捉えてみようと考えている。子どもたちがそれらを通じてどのようなコミュニケーション構造をどのように身体化しているのかを明らかにすることが本稿の目的となる。結論を先取りして言えば、このことは学校教育がどれほど巧妙に子どもたちを社会化過程に取り込む構造特性を持っているのかを明らかにすることでもある。

論文の構成は以下の通りである。第1章では、コミュニケーション的社会化の理論枠組みと分析枠組みの検討を行う。つづく第2章、第3章では、学校教育の中でどのようにコミュニケーション的社会化が行われているのかを実証する作業を行う。まず第2章では、学校の中で繰り広げられているコミュニケーションがいかなる特殊性を持っているのかを明らかにし、第3章では、分析の対象を小学校の国語科教育実践に絞り、そこで子どもたちが身につけていくと推察されるコミュニケーションの様式を、教育の目的や教師の意図から離れて、実際の子どもの活動の分析を通じて検討する。第2章と第3章で、異なる2つの社会化場面を扱うことは、この限られた紙面では、明らかに欲張りすぎたものと言えよう。しかし、この両者の相互作用の内に社会化が行われていくという点にこそ、学校教育におけるコミュニケーション的社会化の特殊性がある。社会化は構造と内容が整合した場所で最大の効率性を発揮し、有効に機能する。学校とはま

さしくそうした構造と内容が一致した社会化空間として構成されているのである。

1章 コミュニケーション過程と社会化

1) 社会化：社会的意味基盤の共有

社会学において基礎理論として位置づけられる社会化論は、人間は個人的な存在として生まれ、社会化過程を通じて社会的な存在になっていく、というモデルのもとで始まった。社会化〈社会的になること〉というタームの使用自体が、個人的存在から社会的存在へという、この一方向的な変容モデルに対応している。しかし、現在広く支持されている社会理論の多くは、このモデルそのものに疑問を投げかけ、新たなモデルに基づいた社会化論を展開している。

こうした転回は、〈社会的になること〉という意味での社会化が矮小化され、「いかにして社会秩序は可能か」という秩序問題にすり替えられる傾向があったことに対する批判に始まった³⁾。秩序志向の社会化論は、社会化の課題を社会秩序を成立させる主体を作り上げること、つまり秩序の担い手としての社会構成員の育成にあるとするものであったため、社会化論の主題を〈社会 (= 社会化主体) - 個人 (= 被社会化主体)〉という枠組みの中に押し込み、結果的に被社会化主体の主体問題へと収斂させていくことになった。すなわち、個人はいかにして社会秩序に貢献しうる社会的価値・規範を内面化するのかを問うことが、社会化論の中心課題となったのである。その結果、社会化における主体性問題が大きな争点とされたことは、社会化研究者の間ではもはや周知のこととなっている⁴⁾。

この秩序志向の社会化論に対して向けられた異議は、大きく次の3つに大別することができる。第一は、二次的の社会化に関心を払う社会化論者や、極めてプリミティブな言語的の社会化に関心を払う社会化論者による、社会化論は秩序問題のみに応じたものではなく、社会生活一般を射程にいれるべきだという主張、第二は、社会秩序は主体の内面の問題としては解決されえず、コミュニケーション論的、あるいは関係論的な視点からアプローチされねばならないという、ヴィトゲンシュタインの言語ゲーム論に基づく批判、第三は、「いかにして社会秩序は可能か」という問いに対する解答を得るためには、“「いかにして社会的行為は可能か」の問い、いかにして行為の容体がオルター・エゴである場合に、いかにして行為はその諸構成要素を関係づけることができるのか」の問いを立てなければならない” (ルーマン1985

P.122) という、行為論からの批判である。これら3つは各々独立した批判であるが、社会化を社会秩序ではなく、社会的行為の問題として考えていくことが必要だという認識を共有している。したがって、その後の社会化論はいずれも、行為について、より詳細な分析を展開することになった。この転回において、フッサールを祖とする現象学が果たした役割は、決して小さくない。現象学は、社会的行為の先入見に捉われない把握という方法的な指針となるばかりでなく、それが提唱する「生活世界」という観点は、日常的な行為遂行において必ずしも意識化されていないが、その遂行を潜在的に支えている社会的意味基盤を、分析の主要な対象とすることを要請した。このことによって、行為志向の社会化論は、行為の社会的意味に向かい合うことが可能になったのである。

社会的意味の問題を扱う際に現象学が用いたキー概念は「間主観性」であった。「間主観性」とは、“諸個人が、相互に主体として承認しつつ単一の世界を共有している事態、発生論的に溯って言えば、一つの世界に内存在しつつ能知能意能動的な共同現存在として共互的に自己形成し対他対目的に出会っている在り方” (廣松1988 p.211-212) を指している。間主観性論では、出生後もない乳幼児とその母親の間に一種の共生関係が成り立っていることに着目し、後天的な知識・価値・規範の内面化に先立つ、この〈わかりあえること〉の基底関係―間身体的に保証されている―に、社会的行為の間主観的な意味基盤の起源を求めている⁵⁾。この主張においては、乳幼児は既に紛れもない社会的存在として捉えられることになり⁶⁾、よって、そこでは〈社会的になること〉という意味での社会化はもはや成立しえないのである。

社会的行為の意味基盤に言及する社会化論は、この間主観性論の影響を受け、「わかりあえている (了解しあえている)」状態がコミュニケーション過程において成立する事実焦点を当てることになったが、だからと言って、乳幼児が既に社会的存在だという主張をそのまま支持したわけではなかった。社会化論は、知識・価値・規範の内面化を社会化と同一視してきたこれまでの研究成果を反故にせず、むしろこの過程を、乳幼児期のこの共生的な「わかりあえている」状態が崩れた後に、新たな「わかりあえている」状態を社会の成員が協同的に作り上げていく過程として、再評価したのである。例えばN・ルーマンは次のように述べている。

“人間の社会的な体験という次元は、複雑性の増大と、その複雑性を吸収する新たな可能性という、二つの局面

を持っており、かかる社会という次元ゆえに、複雑性[に対処する]能力が向上し、人間の世界が拡大するのだ。”(ルーマン1990 p.10)

“人間は、社会という次元において拡大された複雑性を基礎として、複雑性を縮減する有効な形式を発達させるし、させなければならない。”(同上 p.10)

ルーマンの発想は、大まかに言えば次のようになるだろう。ルーマンは人間学者A・ゲーレンにならって、人間行為において〈意味〉が果たしている役割を重視し、立論の拠点としている。ゲーレンは、人間は本能に欠けた「欠損存在」としてこの世に生を受けると言う。本能に支配された動物は、本能が種の行動の共通性を保証しているのに対し、欠損存在である人間は、所与のものとしての共通性を大きく欠いている。この欠如している本能に代わるものとして、人間は〈意味〉を手に入れた。あらゆる行動・体験を〈意味〉を持つものとして扱うことで、相互行為の共通性(社会的基盤)・予測可能性を確保したのである。〈意味〉の機能によって、相互行為の円滑な遂行が可能になった。以上のゲーレンの人間存在における〈意味〉の機能への着目を出発点として、ルーマンは、人間が〈意味〉を手に入れたことがもたらす結果を「世界の複雑性」⁷⁾という観点から更に追及していく。そして、人間は〈意味〉を持ったことで、新しい別個の複雑性と向かい合わねばならなくなったと結論づける。ルーマンにとって、社会の秩序形成の源泉はまさにこの新しい複雑性の中にあるのである。

“このように世界は開かれて[未決で]あり、また、その世界内において意味[を理解しつつあること]と自己であることは同一のことであるが、こうしたことが可能なのは、ひとえに[システム一般にはなかった]まったく新たな種類の複雑性の次元のおかげである。すなわち他者が[自分とは別の]自我であるということを、自分が体験し(知覚し)理解するという、複雑性の新たな次元である。他者は、他者自身に発するオリジナルな世界への通路を持ち、一切の物事を私とは異なって体験しているかもしれない。従って他者は、私を根元的に不安定にしうる。[かかる他者との間に成立する]社会という次元においては、他者は単なる物としてではなく、私とは別の自我として意識される。かくして[世界には、第一に]内容という次元で異なった諸対象が充溢しており、[第二に]時間という次元での世界の変移を通じてそうした諸対象の多重性が累進していくわけだが、世界のこの複雑性は、かかる充溢・累進を越えて、[第三に]

社会という次元でさらに増幅されていくのである。従って、この[社会という次元での]複雑性が加わると共に、複雑性を縮減する新たなメカニズムが必要になってくる。なかんずく、当然にも言語と反省的な自己意識が、[期待と信頼]の一般的・選択性のメカニズムとして必要になってくるのである。”(ルーマン1990 p.8)

この言述の中で、ルーマンは新しい複雑性の端緒を、〈私とは別の自我としての他者=主体としての他者〉との出会いに求めている。〈主体としての他者〉は、行為者として、あるいは解釈者として、体験・行為に〈意味〉を見いだす主体である。しかも、他者は私とは別の自我であり、常に了解不可能なものとして体験されねばならない。彼が読み、彼が付与する〈意味〉は、私が読み、私が付与する〈意味〉と同じではないのだ。したがって、〈意味〉は相互行為における共通性・予測可能性を保証する一方で、本源的な予測不可能性を相互行為過程の中に持ち込むことになる。つまり、〈意味〉は世界の複雑性を縮減する一方で、新たに複雑性を増大させることになるのである。こうした事態に人間はどう対処したのか。〈意味〉を可視化する戦略、言葉を〈意味〉の表象として使用することが、この新たな複雑性に対処することであったと、ルーマンは考える。けれども、言葉も〈意味〉と同様、複雑性を縮減させる一方で、増大させることになる。言葉は〈意味〉の機能を活性化させるだけなのだ。それ故に、複雑性を増大させる言葉に対して、人間はコード、更にはシステムに依存せざるをえない。結局のところ、人間はシステムに対して、すなわち人間の意志を離れてオートポイエシスの機能するシステムに対して「信頼」を寄せることで、自らが生み出す複雑性の債務から逃れるよりほかないのである。以上のような観点に立って、ルーマンは、根源的な「わかりあえなさ」を出発点とした社会理論を展開しているのである。

ハーバーマスも同様に「わかりあえなさ」を基底としたコミュニケーション過程に注目する。ハーバーマスとルーマンとは、社会システムの理解においてははっきり異なっているが、人間が〈意味〉という社会的行為の基盤を確保しなければならない存在であることを立論の出発点にしているという点ではまったく同じと言ってよい。もちろん、ルーマンが、人間がシステムへの信頼によって最終的な複雑性の債務を免除されることを合理的な世界構成の姿として構想しているのに対し、ハーバーマスはシステムの論理が生活世界に侵入した時におこるコミュニケーション的行為による生活世界の破壊を「システムによる生活世界の内的植民地化」であるとして警鐘を鳴

らしており、こうした二人の立場の違いは、社会理論としては交わることのない断絶を示しているものと言える。しかし、社会化論のレベルで考える限りにおいては、この相違は必ずしも強調する必要はない。彼らはいずれも、コミュニケーションの中で人は「わかりあえている（了解しあえている）」状態を求め、その「わかりあえている」状態を生み出すプロセスが一つの間主観的な〈意味〉秩序を実現することになると考えているのである。

さて、ここで重要なことは、このとき問題となっている間主観的な〈意味〉秩序が、知識・価値・規範の共有的な内面化によって実践に先立って保証されている間主観性ではなく、コミュニケーションの不断の実践の中で相互交渉的に創出され、確認されることによってはじめて共有可能な、しかもきわめて実践的な社会的意味基盤としての間主観性だということである。もちろん内面化された間主観的な意味基盤の存在を否定するわけではない。例えば、ハーバーマスがコミュニケーション行為や了解の成立基盤として提起している「生活世界」は、一面ではこうした意味での伝統的な間主観的な意味基盤を指し示していると言える。しかし、ハーバーマスの「生活世界」においても重要なことは、「生活世界」それ自体が「文化的再生産と規範による社会統合ならびにパーソナリティーの再生産つまり社会化という三つの再生産活動が営まれる場」（佐藤 p.260）として構想されているということなのである。つまり、コミュニケーションの間主観的な意味基盤とは、コミュニケーションに先立って存在するものではなく、コミュニケーションの中に存在しているのである。

〈エピソード1：発達遅滞児(C)と言語治療士(T)のコミュニケーション〉⁸⁾

二人は鏡を前にして会話を交わしている。

T1：（発達遅滞児を指さして）この人、誰？ **ちゃん（発達遅滞児の名前）？

C1：（笑いながら、首を横に振る）。

T2：（自分を指さして）この人、誰？ ○○先生（言語治療士自身の名前）だよな？

C2：（今度も首を横に振る）。

T3：（驚いた様子で）エーッ、○○先生じゃないの？（発達遅滞児を指さしながら）じゃあ、この人、○○先生？

C3：（笑い声をあげながら首を縦に振った）。

T4：そうなのか、こっち、○○先生なのか。（自分を指さして）じゃあ、この人、**ちゃん？

C4：（今度も首を縦に振って笑う）

二人はこうした問答をしばらく繰り返すが、言語治療士に対する発達遅滞児の反応は一貫して変わらなかった。

T5：（観察者を振り返り）この子はわかってるんだけど、ふざけてるのよ。

このエピソードの言語治療士と発達遅滞児は、首を縦に振ることは「イエス」、首を横に振ることは「ノー」という知識を経験的に共有している。それは、言語治療士が、子どもの首を縦に振ること／首を横に振ることが、それぞれ対応した「イエス」「ノー」の意味をなしていなかったことに対して示した困惑に表れている。言語治療士は、一連のやり取りを経て、このコミュニケーションに限って、子どもが首を縦に振ることが「ノー」に対応していることを見出し、コミュニケーションを継続することに成功する。ここで確認しておくべきことは、首を縦に振ることは「イエス」／首を横に振ることは「ノー」という知識が確実であればあるほど、ここでのコミュニケーションを継続させることが困難になったであろうということだ。既得の知識が確実で揺るぎがたいものであったなら、そうした知識をはみ出した出来事を前にして、どのような対処が可能だと言えるだろうか。言語治療士は、この一連の過程を「遊び」的コミュニケーションとして梓づけることで、当初保持していた知識を否定することなく、新たな子どもの反応に対処することに成功する。この対応は、コミュニケーション過程に先立って主体的に蓄えられた知識に基づいたものではなく、当のコミュニケーションの中で新たな社会的意味基盤を構築することによってなされたものなのである。

この事例は、コミュニケーションの成立には知識の共有が必要不可欠だということと同時に、その知識の持っている意味秩序が必ずしも絶対的なものではなく、時としてそれがコミュニケーション過程内で揺らぎ、その確実性を回復するために相互交渉的な秩序化のプロセスを必要とするということを示している。つまり、「コミュニケーションはいかに成り立つのか」という観点に立って〈社会化〉を捉えるならば、コミュニケーションの成立に必要な社会的意味基盤が、そのコミュニケーションに先立ってどのように獲得されるのかについての議論ばかりでなく、コミュニケーションの中で起こる既得の意味基盤の揺らぎに対して、その当事者がどのように対応し、コミュニケーションを成立させていくのかについて、検討することが必要になるのである。尾関周二は次のように述べている。

“言語的コミュニケーションは本源的には、主体相互の共同的なあり方を現実的に形成する点にあると思われるのである。”(尾関1983 p.178)

コミュニケーションは、言明化されたメッセージの交換過程であるばかりでなく、それ自体が相互行為(発語行為/発語内行為/発語媒介行為)⁹⁾として、社会的秩序の再生産に関わっている。コミュニケーションの実践とは、そこでやりとりされている〈意味〉を成立させる場を再生産することであり、そこでの社会的関係の再構造化という形での社会化にはほかならないのである。

コミュニケーションはいかにして成立可能なのか(「社会的行為はいかにして可能か」という問いに立つ社会化研究を展開するためには、以上のような観点に立つてコミュニケーション過程を捉えていかなければならない。けれども、これまでに提起されてきたコミュニケーション分析の手法は、必ずしも本稿のこうした課題に適ったものではなかった。そこで、次節では、コミュニケーションの中に社会化をとらえるための分析枠組みの検討を行う。

2) コミュニケーションのメッセージ構造

コミュニケーション過程の分析手法には、オースチンからサールへと展開されていった「発話行為論」的分析、エスノメソドロジーに発し、精緻化されていったサクスの会話分析、授業内コミュニケーションの分析に活用されているフランダース、ベラックらの交互作用分析など、いくつかすでによく知られたモデルがある。それらからは学ぶべき点が多いが(我々は「発話行為論」から特に多くのアイデアを採用している)、しかし、ここで用いるモデルは厳密な意味ではそのいずれでもない。本稿で採用するのは、ベイトソンのコミュニケーション・メッセージの二重構造モデルとグライスの流れをくむ関連性理論に基づいたコミュニケーションのメッセージ構造モデルである。既存のコミュニケーション分析のモデルに完全に依拠しない理由を正直に打ち明ければ、直感によると言うほかない。確かにそれらはいずれもコミュニケーション秩序を記述するに有効なものと言える。しかし、前節で予告的に指摘したように、コミュニケーション過程内の社会化、「主体相互の共同的なあり方を現実的に形成する」社会化の実態を把握し記述するためには、既存のモデルは必ずしも適切でないと思われる。というのも、前述の3つのコミュニケーション分析の手法は、コミュニケーションのパターンを抽出することと、そうしたパターンがどのような秩序構造を構成しているのかを記述することを第一の課題としており、その際コミュ

ニケーション内でやりとりされる〈意味〉を不問に付してしまうからである。コミュニケーション・パターンの分析は、〈意味〉問題を回避して相互行為分析を行うためものとして展開されてきたのである¹⁰⁾。これに対して、社会理論としての社会化論は、むしろコミュニケーション過程において機能する〈意味〉に積極的に着目することを要請している。〈意味〉の機能の仕方、それが生み出す世界の複雑性問題に、人間がいかに対処するすべを身につけていくのか、コミュニケーション秩序の問題はここにこそ見出されねばならないのである。

(A) 関連性理論のコミュニケーション・モデル

では、〈意味〉をめぐるコミュニケーションはいかにして展開されているのだろうか。従来のコミュニケーション・モデルでは、〈意味〉はコード化とコード解読によって達成されると考えられてきた。確かに、言語的コード化とコード解読は〈意味〉の伝達において重要な役割を果たしている。しかし、発話の言語的意味は、話し手が意図する内容を十分にコード化できていないし、確定化できるわけでもない。それは、聞き手が話し手の意図する意味を推論するための助けになるにすぎないのである。コミュニケーションにおいては、言葉の意味すら話し手の意図する意味に関する手掛かりにすぎず、あらゆる意味の了解には推論が重要な役割を果たしている(ブレイクモア1992)。推論に着目することは、発話の〈意味〉がコミュニケーション過程内で実践的に創出されるものであることを指摘する言語ゲーム論の見解とも一致する。

“言葉の意味とは、言語ゲームを生きる〈語る主体〉相互の「発話-理解」の行為の中で〈生成〉されるものであって、われわれはそれ以外の場所(心の中、脳細胞の中、辞書の中etc.)に〈意味〉なるものを捜し出すことはできないのである。”(野家 p.108)

ここからコミュニケーションの推論モデルを採用する関連性理論では、コミュニケーション・メッセージを「表意」と「推意」とに区別するという分析戦略をとることになる。「表意」とは、発話において推論される情報の内、発話を構成する語の意味に直接依存し、これに肉付けして得られる意味情報のことであり、字義通りの意味、文意を指している。他方、「推意」は言語情報から離れて推論によって得られる発話情報、言外の意味やグライスの言葉を借りれば「言われていないのに伝達される意味」などに代表されるものである。この分類において重要な点は、「表意」が「発話の表出命題」そのものではないという点である。「表意」は表出命題として伝達される情報ではなく、表出命題から直接推論される

情報であり、「表意」を受け取ることに於いてさえ推論が介在していると考えられるのである¹¹⁾。

このモデルは、コミュニケーションの中で聞き手の手許に届くメッセージが推論という主体的な活動を経ているという意味で、唯一絶対のものでありえないこと、よって、コミュニケーションの中でやりとりされるメッセージは一つではなく、多様なメッセージのやりとりが同時に可能であることを示唆している点で興味深い。しかし、このモデルも本稿の関心に鑑みるかぎり十全なものとは言えない。このモデルは、コミュニケーションが共同的な意味の創出の場となっていることを示しているが、そこでの意味が何故に社会的な意味という性格を帯びるのかを説明するものとはなっていないのである。その意味で、社会化過程としてのコミュニケーションを説明するものではない。この欠落している視点を補うために、G・ベイトソンのコミュニケーション・メッセージの二重構造モデルに目を向けてみたい。

(B) コミュニケーション・メッセージの構造

G・ベイトソンはコミュニケーション内に存在するメッセージについて、次のように書いている。

“人間の言語によるコミュニケーションは、様々の対比的な抽象レベルにおいて機能しうると考えられ、実際にも常にそのように機能しているということ。これらのレベルは、一見単純と思える表示的レベル（「猫がマットの上にいる」）から二方向に分岐する。一方の、抽象度の高いレベルの領域ないし集合には、言説の言語そのものを対象とするようなあからさまなもしくは暗黙のメッセージが含まれる。これをメタ言語レベルと名づけることにする。（たとえば、「〈ね・こ〉という音は、これこれの事物に含まれるあらゆる要素を著す」とか、「〈ね・こ〉という語そのものは毛皮がなく、引っ搔くことができない」など）。もう一方の抽象レベルの集合は、メタ・コミュニケーション的と名づけておく。（たとえば、「私がねこの居場所を教えてあげたのは親愛のしるしです」とか「これはプレイですよ」など）。こちらでは、話者間の関係が言説の主題になっている。”（ベイトソン pp.265-266）

ここには、コミュニケーションが表示メッセージとそれとは論理階梯を異にしたメタ・メッセージの2つからなる二重構造を持って成立していることが示されている。更に、ベイトソンの次の言葉も、コミュニケーション・メッセージの特質を捉える上で注目に値する。ベイトソンはメタ・メッセージに関連して“心理的枠組みは内包的である。つまり一部のメッセージを除外することで、

他のメッセージを内包する。一中略一絵を囲む額縁を、観る者の知覚を統御する一つのメッセージと考えるならば、額縁はこう語りかけているのである。「内側ニアルモノヲ注視セヨ。外側ニアルモノニハ注意ヲ払ウナ」と。”（ベイトソン p.277）と書いている。このコメントは、コミュニケーション過程において展開されるメッセージが、それと同じ水準の他のメッセージを潜在的に伴っていることを指摘するものである。「額縁の内側を見ろ」というメッセージは、額縁の外側があることを暗黙の内に示唆している。額縁の外側は前意識の領野に押し出され、何らかのきっかけさえあれば、すぐに意識化されることになるのである。つまり、一つの発話の中には、額縁の外側に無限に広がっている地平に置かれた様々なメッセージが可能態として潜在しているのである。同様に、記号論の立場から“〈意味〉というのは、実体として即自的に存在しているわけではなく、他の記号との否定的な関係、すなわち差異のシステムによって二次的に生み出されているのである”（立川・山田1990 p.53）と述べる時、その言述もまた、ある記号からメッセージを受けとることが、それを差異化する他の記号の同時的な主題化を伴っていることを、暗黙の内に指摘している。ごくごく卑近な例をあげるならば、「白い犬がいた」というただそれだけの言葉でさえ、〈白くない〉、〈犬ではないモノ〉、〈いない〉といった否定のメッセージ素を潜在的に付帯しているのである。ルーマンが、〈意味〉・言語によって、新しい複雑性が出現したと考えたとき、その念頭には、この付帯メッセージがあったのである。

“複雑性という概念は、システム形成によって可能となる諸可能性の数を特徴づける。この概念が含意するのは、諸々の可能的な事態の条件を（従って限界を）あげることができるということ、従って世界が構成されているということであり、同時にまた、世界が現実化される以上の多くの可能性を許容しており、その意味で「開かれて[未決で]」構造化されている、ということである。”（ルーマン1990 p.6）

以上のベイトソンの理論から、コミュニケーション過程が、たとえそれがどれほど単純なものであってもコミュニケーションである限り、表示メッセージ、付帯メッセージ、メタ・メッセージという3つのメッセージのやり取りを含んでいることを学ぶことができよう。3つのメッセージの特徴を簡単にまとめておく。

〈表示メッセージ〉

表示メッセージは、発話の中で、はっきり言明化（表現）されているメッセージであり、百科全書的な概念情報や言語情報、発話の表出命題などが含まれる。〈雨が

降り始めた」という発話は、「雨」「降る」「降り始め」という概念・言語情報、「アメガフリハジメタ」という音声情報、「雨が降り始めた」という命題情報をメッセージとして示している。「降り出した」という表現は、〈それまでは降っていなかった〉ことをメッセージとして含んでいるが、それは表示メッセージではない。〈それまでは降っていなかった〉ことは、どこにも表示されていないのである。

〈付帯メッセージ〉

〈雨が降り始めた〉という発話が連想させる〈それまでは降っていなかった〉というメッセージは付帯メッセージに属す。含意されている内容、聴き手が予想し推察する内容の多くがこの種のメッセージに含まれる。付帯メッセージは無数の可能態として前意識的に存在し、表示メッセージとメタ・メッセージをきっかけとしてその中のあるモノがメッセージとして特定化され、その時にのみ意識にのぼる。このメッセージの可能性の範囲はいかなる場合にも決定的な限定を受けることはない。例えば、この発話の付帯メッセージは、先の「それまでは降っていなかった」というメッセージに限らない。「だから、外には出られない」といったニュアンスも、付帯メッセージの一つとして数えることができる。また、「雨はまだ降り始めている」という否定—付帯メッセージを必然的に伴っていることから、〈雨が降り始めた〉という発話を嘘として処理する可能性も開かれているのである。

〈メタ・メッセージ〉

メタ・メッセージは、そこでの表示メッセージ、付帯メッセージについてのメッセージ、あるいはコミュニケーションそのものについてのメッセージであり、表示メッセージと論理階梯を異にしたメッセージである。ベイトソンの分類によれば、この種のメッセージには、メタ・言語的メッセージとメタ・コミュニケーション的メッセージの2つがある。前者は、発話理解の言語的な枠組みを提供し、そこで用意された場において特定の概念・言語情報が形を持ち、文法構造が機能可能となる。他方、メタ・コミュニケーション的メッセージはコミュニケーション内の“関係性”に言及したメタ・メッセージであり、状況的・文脈的な意味生成の基盤となる。このメッセージは、発話の表出命題の中に見いだされることもあるが、多くは口調、仕草、文脈、状況といった発話の外部にあるものを取り込んだ形で構成されている。

(C) メッセージ構造と社会過程

以上、ベイトソンの理論を手掛かりとして、コミュニケーションのメッセージ構造を検討してきたが、ここで

得た知見は、現象学的社会学者A・シュッツの「レリヴァンス体系」論によっても裏づけることができる。

表示メッセージは、知識の主題化機能によって、そこで問題となっている事象を認識上のこととし、他のものを意味の地平に押しとどめる。しかし、シュッツが「レリヴァンス」概念を用いて説明しているように、知識には、それが指示する事物のみではなく、それとレリヴァントな諸事象を同時に主題化する性質がある。この「レリヴァンス」の働きによって、表示メッセージは付帯メッセージを伴うことになる。したがって、付帯メッセージには、表示メッセージによって可能態として地平に押しとどめられたもののすべてが含まれているとすることが出来る。その中であるメッセージが付帯メッセージとして特定されるのは、コミュニケーション過程の中で、発話そのものの持つ「レリヴァンス」(状況性・分脈性・社会的関係を含む)と、主体の側が態勢化している「レリヴァンス体系」(ハビトゥス・コード・認知構造・能力等に対応する)の呼応関係によって、それが二次的に主題化されるからなのである。

メタ・メッセージは、付帯メッセージの特定化に関わった「レリヴァンス」「レリヴァンス体系」への言及と考えてよいであろう。付帯メッセージの特定化のプロセスで、ある種の「レリヴァンス」と「レリヴァンス体系」がそのコミュニケーション過程内の主体間の“関係性”として確定されていくのであるが、それらは既に存在している関係の確認作業であるところが大きい。付帯メッセージが特定されるプロセスにおいて、既にメタ・メッセージは無意識下に確定されている。“関係性”は、コミュニケーション過程内で刻々と確認されることによって、無限の可能態としての付帯メッセージの存在によって脆弱化する既得の知識的な意味基盤に代わる、実践的な意味基盤としての地位を獲得するのである。

コミュニケーションの3つのメッセージは相互に有機的なつながりをもっている。この絡み合いの中から我々は特定のメッセージを紡ぎ出し、それを〈意味〉と呼んでいるのである。この3つのメッセージの絡み合いこそ、関連性理論が目した推論に他ならない。ある発話において、表示メッセージがそのまま、その発話のメッセージとして特定化される場合もあるだろう。しかし、その場合であっても、それは表示メッセージがその発話の唯一絶対の〈意味〉だったからではなく、付帯メッセージの領野からメタ・メッセージによって、たまたまそれが押し出されたということなのである。つまり、表示メッセージ、メタ・メッセージ、付帯メッセージの3つの相互作用の中から、一つの推意メッセージが創出されると

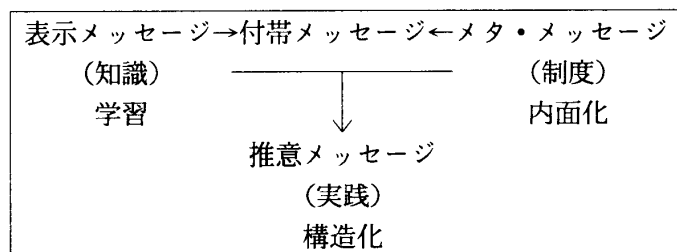
ということなのだ¹²⁾。いかなる推意メッセージも、表示メッセージからまったく自由ではありえないし、メタ・メッセージをその内に取り込んでいるのである。

以上のことから、コミュニケーションを次のような社会過程として整理することができるだろう。コミュニケーション状況における必要性という点から考えれば、これら3つのメッセージの中で、表示メッセージこそが、最も必要な情報に関するメッセージであることは疑う余地はない。しかし、表示メッセージは、付帯メッセージとメタ・メッセージがなかったならば、相互性を伴ったコミュニケーション過程を自らのものにするにはできず、一方的なインフォメーションに留まる。そこに社会過程は見いだせない。コミュニケーションが社会過程となるのは、推意メッセージの確定が、「レリヴァンス」「レリヴァンス体系」として具体化される、そのコミュニケーション過程内の“関係性”（メタ・メッセージ）に基づいて実現されるという意味で、社会的関係を取り込むプロセスになっているからなのである。

表示メッセージとメタ・メッセージは、付帯メッセージの領野に放り出された発話の〈意味〉を推意メッセージとして確定化するという機能を負っている。ここにベイトソンの言うダブル・バインドの問題が絡んでいる。コミュニケーション・メッセージは常にダブル・バインドの可能性を秘めている。なぜなら、推意メッセージのやり取りによって成立している人間のコミュニケーションは、2重に社会過程の中に絡め取られているのだから¹³⁾。

以上のコミュニケーションのメッセージ構造についての議論を簡単に図示すると下のようになる。なお、図は社会化との関係を含めたものとなっているが、その解説は別の機会に譲りたい。

—コミュニケーションのメッセージ構造—



3) コミュニケーションにおける2つの社会化：内面化と構造化

(A)内面化された間主観的基盤

知識・価値・規範の内面化は、社会化の重要な一側面である。この事実を否定する必要はあるまい。それらが

共有されていないければ、いかなるメッセージも伝達されないであろう。しかし、ここで、内面化論に内在的な問題として、知識・価値・規範の3つを一次元的に捉えてよいのか、ということを考えておく必要がある。社会化、行為志向の社会化という観点から考えた時、知識、価値、規範の関係を、よりダイナミックに把握することが必要となるのではないだろうか。結論の先取りが許されるならば、このダイナミクスにこそ、社会化過程の要点がある。知識・価値・規範の内面化がコミュニケーションのメッセージ構造とどう関わっているのかをあらためて検討しておこう。

知識と価値と規範は、内面化モデルにおいて一括して語られることが多いが、コミュニケーションに関して二面的な機能を果たしており、それらは厳密には区別されねばならないだろう。まず、知識の内面化について考えてみよう。(知識の内面化は学習と呼ぶことが適切と考えるがここでは内面化論にならって、知識の内面化という表現を用いる。)

知識の共有的内面化は、コミュニケーション遂行の共通基盤を提供することになる。しかし、内面化の進行は、コミュニケーション過程におけるオルタナティブを拡大することを意味し、それによって形成される間主観的意味基盤の複雑性を増大させ、コミュニケーションの円滑な遂行を妨げることに繋がる。コミュニケーションの構造に鑑みて考えるならば、知識の内面化の進行は、表示メッセージのやり取りを明確なものにするが、その一方で付帯メッセージの及ぶ範囲を漸次的に拡大し、メタ・メッセージを増大させ、コミュニケーションを全体として曖昧なものにするのである。つまり、知識の内面化の進行は、表示メッセージの意味的限定と、付帯メッセージ及びメタ・メッセージの意味的拡大という二重の逆説的な結果をもたらすのである。こうした状況においてコミュニケーションが円滑に行われるためには、付帯メッセージ及びメタ・メッセージがなんらかの形で限定されねばならない。内面化論のもう一方の主張である価値・規範の内面化は、この付帯メッセージとメタ・メッセージの限定に関わっている。

価値・規範は、行為連関に制限を加え、水路づける、社会秩序に関するタームであるが、コミュニケーションのレベルで考えれば、解釈の〈枠組み〉あるいは〈コンテキスト〉に制限を加え、知識の連結を支配するコードとして機能していると考えられることができる。あるメッセージがコミュニケーション過程において喚起する付帯メッセージは、無数の可能性に開かれているにもかかわらず、そこでの解釈が必然性を持ったもののように受け止めら

れるのは、当該のコミュニケーション状況内で機能する価値・規範によって、それらの付帯メッセージに無意識の内に制限が加えられ、選択的な解釈が行なわれているからなのである。もし、仮に、価値・規範の共有が果たされていないとしたら、個々のメッセージは思いがけない解釈を許すことになり、コミュニケーション過程は混乱し、あらゆる予測可能性を放棄せねばならなくなるであろう。

社会化の内面化モデルは、以上のように、知識の内面化と価値・規範の内面化という二重構造を持っており、両側面によって果たされる背反的な機能によって、コミュニケーションのかなりの部分を説明する。しかし、この内面化モデルは、2つの点で明らかな欠陥を持っている。

(B) コミュニケーション過程における構造化

内面化モデルの欠陥は、1. 価値・規範が状況的なものであることを十分に理論に取り込めていないことと、2. 社会化過程とコミュニケーション過程を全く別のものとして切り放して考えていることの2つである。

価値・規範の状況性とは、個々の価値・規範が機能的に状況と結び付いていることを示す。価値及び規範は、知識と同様、状況から切り放し、そのものを一つの知識として内面化し、蓄積しておくことが可能である。しかし、それらは状況と結び付いてはじめて、価値として、規範として機能する。したがって、価値・規範の問題は、内面化過程ではなく、それが機能する状況、すなわちコミュニケーション過程において議論されねばならないのである。

また内面化論には、学習場面を日常的相互行為状況から切り放して設定する傾向がある。内面化論は、社会化がコミュニケーション過程を通じてなされることをまったく無視しているわけではないが、学習的コミュニケーション過程と日常的なコミュニケーション過程を理念的に区別するため、社会化過程の実践的な形態(=日常的コミュニケーションの社会化機能)を把握することに失敗している。確かに、学習的なコミュニケーションは存在する。学校教育は、まさに、この種のコミュニケーション過程に他ならない。しかし、そうした意図的に仕組まれた学習的コミュニケーションが社会化過程のすべてでなく、ごく日常的なコミュニケーション、遊玩的コミュニケーション状況においてさえ、社会化過程は見いだされるのである。

以上の2点は、まったく別個の問題を扱っているわけではない。社会化が実践的なものであること、すなわち絶え間ないコミュニケーションの実践の中で個々人は不断に社会化されている、この事実こそが今問題となって

いるのである。この主張の内に「構造化」という観点を見いだすことができる。

メタ・メッセージは“関係性”に関するメッセージであった。メタ・メッセージが特定化されるということは、そのコミュニケーションの中で実現されている社会的関係及び社会構造が改めて確定されることを意味するのである。そして、こうして確認された社会的関係及び社会構造は、解釈の〈枠組み〉〈コンテクスト〉としてコミュニケーション状況を新たに構成し、続くコミュニケーション過程を支配する。つまり、我々はコミュニケーション過程におけるメタ・メッセージのやり取りを通じて「構造化」を行っているのである。この「構造化」は、共有的に内面化された知識・価値・規範を用いて遂行される限りにおいて再生産としての性格を持つが、メタ・メッセージの構成及び解釈が状況的な付帯メッセージのやり取りに依拠しているかぎり、偶然的で相互交渉的な生産過程と見なされねばならない。

ここで、再び〈エピソード1〉を例にとって、この構造化のプロセスについて考えてみよう。言語治療士は、発達遅滞児との間で経験的に獲得した「イエス」と「ノー」の知識と、コミュニケーション遂行に関する信頼に基づいて、問答を開始した。ここでの信頼とは、子どもがその知識通りの反応をすることによって、そこでのコミュニケーションを「まじめ」なコミュニケーションとして展開するであろうという信頼である。コミュニケーション内のメタ・メッセージは、この信頼のもとに制限され、特定化される。それは、彼女と子どもの関係が治療関係として構造づけられていることを意味する。しかし、子どもはここに、おそらく家庭内で(主に母子関係において)なされているであろう「遊び」型のコミュニケーションを持ち込んだ。治療関係の解釈枠組みのもとでコミュニケーションを構成していた言語治療士は、そのことによって意味基盤の再構成を図ることになったのである。彼女は問答を繰り返し、子どもの反応の一貫性と、反応時の表情や振舞いを吟味し、彼が展開しているコミュニケーションが「遊び」型のコミュニケーションであることを確認する。このコミュニケーション過程を経て、2人の関係は、治療者-患者という純粋な治療関係に、遊び(ふざけること)を持ち込むことが許される親密な関係(その雛型は母子関係であろう)を加えて、新たに構造化されたのである。このことは、言語治療士が発達遅滞児との間に新しい意味基盤を獲得したことを意味しよう。それは先に指摘しておいた単なる知識と意味の新しい対応関係の獲得に留まらない、それ以降の2人の相互行為の全てを支える“関係性”の、即ち2人の間

で行われるコミュニケーション内の付帯メッセージとメタ・メッセージを限定し、特定化する社会的意味基盤の再構成なのである。

2章 教授—学習システムの実践的社会化

前章において、本稿が拠って立つ社会化論の立場と、コミュニケーション過程の社会化機能分析の枠組みについて紹介してきた。続く、第2章、第3章では、学校教育という場で、実際にどのようなコミュニケーションが展開され、その中でどのような社会化が行われているのかについて、概観していきたい。まず第2章では学校教育全般に認められる教授—学習コミュニケーションが、どのような特徴を有しているのかについて検討を行う。

1) 授業コミュニケーションのメッセージ構造

T1 : 39ページ、一番初めの所見てみると、30分後っていうのが出てきます。それじゃあ、30分後というのは何から30分後なんですか。何かあって、それから30分後だと思いますが。何から30分後ですか。何かあったわけでしょ。何から30分後ですか。じゃあ、——さん。

S1 : (はい、ランとアオがいなくなってから、30分後だと思います)

T2 : そうですね、1の場面の所で、捜しに行くか、・・・見つけたらいなくなっちゃってね、捜しに行くか、それから30分後、それから30分後ですが、S君がバイクでころげるようにして帰ってきた。いかにも見つかったようですが、アオはどこにいたんですか。どういう所にいたのですか。アオはどこにいた？笹を楽しそうに多べていたか？お腹がすいたので食べてた？ランと一緒に楽しく遊んでたですか？そう？じゃあ、——君。

S2 : (はい、底無しの沼にはまっていた)

T3 : 最後まで

S3 : (底無しの沼にはまっていたと思う)

T4 : そうですね。えー、底無しの沼にはまっていたわけです。41ページの挿絵にもでてますが、アオは底無しの沼にいたわけですね。底無しの沼で何をやってたですか。底無しの沼で、アオは何をやってたか。水をのんでたですか、その近くで遊んでたですか。何をやってた？本当にわかりませんか。底無しの沼でアオは何をやってたですか。——さん。

S4 : (はい、底無しの沼ではまっていた)

T5 : そうですね。底無しの沼で、別に水をのんでたわけじゃありません。遊んでいたわけでもありません。底無しの沼にはまっちゃっていたわけですね。1メートル50位、はまってしまってるって書いてあります。それじゃあ、どういう様子で、アオが底無しの沼にはまっちゃったか、ノートに絵を書いてみましょう。・・・

(教材：中1国語「ひとこえ(畑正憲)」)

これは、ごく日常的な、ごくありふれた授業の一場面である。中学校のある教室の中で実際に交わされたこの一見奇妙な教師と生徒のやりとりは、学校教育コミュニケーションの特殊性を鮮明に浮かび上がらせている。このコミュニケーションの行われた空間が教室でなかったら、授業という場面でのコミュニケーションでなかったら、はたしてこのコミュニケーションは成立したであろうか。私たちはこのコミュニケーションを奇妙なものと感じるが、この奇妙さの中にこそ、生徒と教師の協働的な営みである教授—学習過程の特殊な社会的性格が端的に示されているのである。この奇妙さは、学校教育の現場では、そして授業コミュニケーションの場面では当然のこととして自明視されている内容であり、その秩序空間を離れたときに初めて奇妙さとして認識される内容のものなのである。では、このコミュニケーションの奇妙さはいったい何に由来しているのだろうか。

最初の発話(T1)で、教師は、文中の「30分後」という「時」を表す記述に含意されている「～から」の内容を問うているが、その問いに生徒はすぐに反応しなかった。生徒は答えを考えていたのかもしれない、教師の質問の意味を考えていたのかもしれない、あるいはまったく別のことを考えていたのかもしれない。教師は生徒の様子を確かめながら、「起こったことが何か」を強調する言葉で質問を重ねた。数人が挙手し、指名された子どもが解答する(S1)。教師はS1を受けて補足説明をした後、次の問い「アオはどこにいたのか？」を発する。挙手2名。教師は机間を歩きながら、質問を重ねる。ここで教師が補足した言葉は、いた場所を特定していくものではなく、していたことを例示していくものである。それを受けて子どもは「底無しの沼にはまっていた」と答えた。教師はT4で、「底無しの沼ではまっていた」という子どもの言葉を「底無しの沼にいた」と言い換え、「底無しの沼で何をやってたのか」という発問を新たに行った。子どもたちは反応しない。教師は答え方の例を示し、それでも反応がないと、「本当にわかりません

か」とつぶやいた。教師の呟きに後押しされたかのように挙手三名。子どもは既にS2及びS3で二度も語られている「底無しの沼ではまっていた」を再び解答。教師はようやく得られた正答に力強く「そうですね。底無しの沼で、別に水を飲んでたわけじゃありません。遊んでいたわけでもありません。底無しの沼にはまっちゃっていたわけですね。」とコメントを加え、本時の作業課題の提示に移った。

さて、この奇妙なコミュニケーションの中で、それぞれの発話者の関心が何に向けられ、どのようにメッセージの特定化が進んでいったのかを検討することを通じて、授業コミュニケーションの基本構造を探りだしてみよう。このコミュニケーションで、まず第一に気がつくことは、教師が生徒のこぼ（沈黙も含めて）を一貫して表示レベルで扱おうとしていることである。前章で検討したように、すべてのコミュニケーションは表示メッセージとメタ・メッセージを手がかりとした推意メッセージの確定化作業によって成立している。しかし、この授業場面での教師は、生徒の言葉から語られているメッセージ以上のメッセージを読み取ろうとしていないようである。生徒の言葉は自らの発した質問に対する答え以外のなものでもない。そこでのこぼを表示メッセージのレベルにおいて受けとるが故に、教師は生徒の反応を評価することができるのである。仮に、発問に対して生徒たちが沈黙したならば、それはとりあえず教師への抗議などではなく、解答できないことを意味していると見なされる。したがって、教師は生徒の沈黙に対して、解答の幅を限定したり、答え方を例示したりして、答え易い方向に持っていかうとする。そして、それでも沈黙が続くと、「本当にわからないですか」との困惑の感想を漏らす。これに対し、生徒は教師のこぼを単なる表示レベルのメッセージとして捉えていない。というのも、教師の発問の多くは彼の思惑を必ずしも明確に生徒に送り届けることに成功しない、曖昧なこぼによって編まれているからである。教師の発問は、基本的に生徒の解答を十分に限定していないのである（限定しない発問を奨励する教育論があることは、教育実践にかかわる者なら周知のことであろう）。それでも教師の指定する正答に至ることが期待されている彼らは、それ故に教師の発問を表示メッセージ以上のものとして、つまり開かれた付帯メッセージを経由させた上で特定化しなければならない。それ故に彼らは教師の単純な質問に対しても簡単に答えることが出来ない。上の事例の中で、生徒は、「どこにいたのか」「何をしていたのか」という異なる問いを同時に発せられ、困惑している。しかし、それでも彼らは教

師の指定している正解に到達しなければならない。生徒は、教師のこぼを手がかりに、正答へと続く水路を探り当てなければならない。この時彼らの関心は教師のこぼが発する付帯メッセージに開かれることになる。なぜなら、彼らが答えるべき正答は教師が期待している解答であり、それを知るためには教師のこぼを手がかりにする他にないからである。生徒が正答を知るためには、その前に教師の質問の意味を知らなければならないのだ。S2の発言をした生徒は、「最後まで」(T3)という教師のこぼに対し、「と思います」という語を先の解答(S2)に付加して応じている(S3)。これはこの生徒が教師が発した「最後まで」という不確かな(教師は最後の言葉が聞き取れなかっただけなのかもしれない)指示を彼なりに解釈して出した解答である。彼は教師の期待する正答を答えるために、「最後まで」という教師のこぼの付帯メッセージを、彼なりに特定化したのである¹⁴⁾。

このようにして見ていくと、あたかも生徒の方が教師よりも複雑なコミュニケーション過程に身をおいているかのように見える。それは一見両者のコミュニケーション能力の差によるかのような印象を与えよう。しかし、問題は別の所にある。教師と生徒の受け取るメッセージの水準が異なっているのは、構造的に既にそのようにメッセージが特定化されるように、推意メッセージが水路づけられているからなのである。教師が付帯メッセージに関心を払わずに済むことも、生徒が表示メッセージだけで済ますことが出来ないことも、共通のメタ・メッセージ(教師-生徒関係のメッセージ=「発問しているのは(私は/彼は)教師である」)によって規定されている。教師-生徒関係を主題化するこのメタ・メッセージによって、教師の関心は教える行為(与え、評価すること)に向けられ、生徒の関心は学習すること(与えられたことを学び、評価されるために学ぶこと)に向けられる。教師は「教授」と「評価」において必要とされる表示メッセージのみを受け取り、生徒は「学習」するために教師についての付帯メッセージを必要とする。授業コミュニケーションの特質とは、そこで交わされるメッセージが、メタ・メッセージ(教師)によって所与的に特定化されていることにある。しかも、教室(ないしは授業)という場合は、教科学習という共通の実践的課題が設定されているが故に、そして、この課題の遂行がこのメタ・メッセージの無批判な受け入れによってはじめて可能になるものであるが故に、このメタ・メッセージの反省化を要求しない。したがって、授業コミュニケーションの奇妙さは認識されない。このメタ・メッセージ(教師)の非

反省性こそは、授業コミュニケーションの秩序構造において〈教師〉というメタ・メッセージが果たしている役割の強大さを示しているのである。

2) 〈教授－学習システム〉の基本構造

幼児－養育者関係の共同性と生徒－教師関係の協働性

では、なぜ授業コミュニケーションにおいてメタ・メッセージ〈教師〉が重要な役割を果たすのかを考えてみよう。

授業コミュニケーションにおいてメタ・メッセージ〈教師〉が重要な役割を果たすのは、授業コミュニケーションの社会化過程としての特殊性に由来する。ある種の体験が社会的行為として語られるためには、その体験が社会的関係の中で行われたというだけでは不十分であり、その体験に与えられる行為の定義が相補的に作り出されるというもう一つの社会過程を経なければならない(加藤他1992)。同様の過程は成人のごく日常的な行為の中にも認められる。しかし、幼児と養育者の間に見いだされた「社会的行為化の相補性」をそのまま教育的関係の説明に援用することはできない。幼児と養育者の場合、行為の定義づけの主導権は第一次的には養育者に属しているが、養育者は自分の持っている行為の定義を一方的に幼児に押し付けることができない。行為の定義に合わせて自分の体験を意識的に制御することができない幼児の体験は、常に養育者の定義をはみ出していくため、養育者は常に語り直すことを強いられているのである。この時、初め養育者の側に属していた行為の定義づけの主導権は、幼児に譲り渡される。こうして幼児と養育者は共同的な社会過程の中に身を置くことになるのである。

それに対して、教師－生徒間の授業内相互作用は、共同的というより、むしろ役割関係を前提にした協働的と呼ぶべき特質を持っている。ここでも定義づけの主導権は教師の側に一方的に属し、生徒の体験は教師の定義からはみ出している。けれども、生徒は幼児と違って、教師の与える定義に合わせる能力を持ち、さらに〈教育〉の名のもとにそうすることが期待されているために、定義にかなった体験が賞賛され、そこからはずれた体験は無意味なものとして片付けられることになる。本来共同的であるべき体験の社会的行為化は、教育的関係を前提としているが故に、その共同性を放棄し、定義の主導権は教師に帰属し続けるのである¹⁹⁾。

ここで重要なことは、教育的関係においては教師による定義づけが「評価」と一致していることである。生徒が学習したということは、教師がそれを「学習」として

認めることを必要とするのである。それ故に生徒の学習は、教師の「評価」を予期的に内在化させることになる。そして、生徒が自らが評価されることを前提にすることで、「評価」は完全に教師の側に帰属するのである。こうして教師と生徒の役割関係は固定化する。「学習」は生徒という役割に、「教授」「評価」は教師という役割に属し、生徒の「学習」はそれに先立つ教師の「教授」と予測される「評価」を取り込むことによって初めて成立する。「教師－生徒」という役割関係に媒介された「教授－学習」という社会的相互作用は、〈解釈〉の介在を必要としないばかりか、むしろそれを排斥し、自らを単純再生産するだけである。「教授－学習」という協働的行為の単純再生産はそこでの役割関係をあらためて再構造化し、「教授－学習」社会的行為と「教師－生徒」役割関係の円環的なシステムを膠着化させる。教授－学習システムはその構造変容の契機を内部に持ちえないのである。つまり、「教師－生徒」という役割関係のもとで展開される「教授－学習」という授業コミュニケーションは、その実践によって当の「教授－学習」システムを再構造化し、自らの基盤をひたすら維持、強化していくのだと言えよう。

3) 授業コミュニケーションにおける「教師－生徒」関係の再構造化の原理

授業における個々のコミュニケーションが常に「教師－生徒」役割関係をメタ・メッセージとしているということは、授業コミュニケーションによって「教師－生徒」役割関係が実践的に構造化されていることを十分に説明するであろう。授業の中でこのメタ・メッセージが普遍化されているのは、授業というコミュニケーション空間が〈教師〉を中心にして組織化されているからである。教師の活動である「教授」と「評価」は言うに及ばず、生徒の主體的な活動である「学習」さえ〈教師〉と密接に結びついている。教育社会学では、学校教育における「学習」が「教授」「評価」と三位一体化しているという見解が一般的なものになっているが、この「学習」「教授」「評価」の三位一体化説は「学習」のこうした側面がもつ危険性を暗に指摘している。「学習」は「教授」と「評価」によって外部から二重に拘束されているために、まなざしを外部へと向けなければならず、自らを反省化することができない。それ故に「教師－生徒」役割関係はただひたすら実践的に再構造化されつづけることになる。学校教育的な「学習」の持っている非反省的構造を打ち破ることができないかぎり、いかなる教育改革・実践改革も、結局、既存の「教授－学習」システムを再

構造化するに留まるに違いない。

生徒たちは、この刻々と再構造化され、維持・強化されていく〈教授-学習システム〉の中で、教師の表示メッセージに対する課題遂行に先だって、教師の発話の〈意味〉を探る活動に従事しなければならない。「教師-生徒」役割関係のメタ・メッセージは、教師のあらゆる言葉に教育的意図を付帯させる。それ故に、教師の発話の表示メッセージをそのまま推意メッセージに結びつけることができない。また、教師の発問は、正答を用意している。生徒は、教師の言葉から得られる可能な限りのメッセージを手掛かりにして、自分が期待されている学習活動を特定化し、そして教師の持っている正答への道を探りあてねばならない。生徒は、教師の言葉の付帯メッセージに敏感にならねばならず、〈意味〉の地平を漂い続けねばならない。2つの活動を首尾良く果たせた生徒のみが、学習に成功した者として高い評価を得ることができ、このコミュニケーション様式は実践的に正当化され、ますます強化されていくことになる。この二重化されたコミュニケーション空間の中で、生徒はますます〈意味〉に囚われた存在へと社会化され、そうした社会化を強いる社会的関係を再構造化し続けているのである。

3章 文学の授業におけるコミュニケーション的社会的化

前章では、授業実践の中で教師と生徒が交わすコミュニケーションが、どのような社会化過程として記述されるのかを見てきた。生徒は学習活動において教師に評価されるために、「教師-生徒」役割関係というメタ・メッセージに基づいて教師の言葉からできる限り多くの情報(付帯メッセージ)を読みとらねばならず、そうしたコミュニケーションの不断の実践によって推意メッセージを創出する過程(即ちコミュニケーションのメッセージ構造)を実践的に身体化していく。このようにコミュニケーション構造の身体化を進めていく一方で、この過程自体がそこに存在している社会的関係、生徒を〈意味〉の地平に投げ出すことになる当の「教師-生徒」役割関係を再構造化させる。コミュニケーション構造の社会的化はこうした循環的なプロセスの中で達成されると考えられる。

ところで、学校教育は、その中心的な活動である教科教育の中に、コミュニケーション能力の育成に関連している教科、国語科を持っている。この国語科教育実践は、ここまで述べてきたコミュニケーション的社会的化とどの

ような関係にあるのだろうか。小学校の国語科文学教材「川とノリオ」(いぬいとみこ)の授業実践の分析を通じて、国語科教育実践とここまで述べてきたコミュニケーション的社会的化の関係を検討してみたい¹⁶⁾。

1) 国語科教育における〈読解〉と〈討論〉

国語科教育における文学の授業は一般に〈読解〉と〈討論(又は発表)〉という2つの学習活動から成り立っている。以下の分析において2つの授業実践を取り上げるが、それらはそれぞれ〈読解-発表〉型の授業、〈読解-討論〉型の授業と特徴づけることができる。前者は「〈読解〉すること」にウエイトが置かれており、近年この種の授業では〈読解〉内容の正しさは基本的に問題にされないようになってきている。生徒は〈読解〉の成果を発表することが期待されているが、その内容の正しさを生徒同士で競い合う必要はないし、唯一の解釈に収斂していくように教師が生徒の読解内容を誘導することもない。一方、後者は、〈読解〉がベースになっている点では同じだが、授業のウエイトはむしろ読解内容をめぐっての〈討論〉に置かれている。生徒は読解した内容をクラスメートに提示するように求められ、その正しさの吟味がクラス全体で行われる。複数の読解内容の内、どれが正しい解釈なのか、その検討の作業が国語科の実践になるのである。本稿で取り上げる2つの授業は、この2つのタイプの極端な例と言えるかもしれない。実際現場で行われている授業はむしろこれらの折衷的なタイプが多いのではないかと思われる¹⁷⁾。しかし、いずれにしても、文学の授業においては〈読解〉と〈討論〉という学習活動が重視され、実際子どもたちは国語科の授業においてそうした活動を行っているのである。

それでは、まず初めに、〈読解〉作業を通じて生徒がどのように社会化されているのかを検討してみよう。彼らはどのように〈読解〉を進めているのだろうか。

2) 〈読解〉を通じての社会的化

(A) 読解の手続き I : 言葉へのこだわりと感受性

C2-2 えーと、幾晩も青く燃えていたという所なんだけど、「という」って書いてあるから、きっと、ノリオが、ノリオにじいちゃんがこのことを言ったと思うんだけど、あっ、言ったと思います。それと、「幾晩も」ってあるから、じいちゃんは母ちゃんを捜しに、母ちゃんが見つかるまで、幾晩も行っていたんじゃないかなーと思いました。

C9-2 んと、「母ちゃんは広島で焼け死んだという」って「いう」って書いてあるから、ノリオがじいちゃんとかから聞いたことなのか、みんなの噂なのか、確かなことじゃないかも知れないし、どれなのかなと思ったんだけど、死骸から隣の火が幾晩もって書いてあるから、おじいちゃんは母ちゃんを見つけるまで幾晩も歩いてたみたいだから、やっぱり、本当に死んだみたいだなと思いました。あと、んと、やっぱり、隣の火が、幾晩も青く燃えていたというって書いてあるから、じいちゃんがノリオにそのことを話したのかと思ったんだけど、じいちゃんもノリオも黙っているって書いてあるから、違うのかなあってことと、あと、「サクッ、サクッ、サクッ」っていう所で、母ちゃんのことばかり言ってるんだけど、父ちゃんも死んだのに、父ちゃんのこととはやっぱり覚えていないんだなあと思いました。

この2つの発言は、「という」という言葉を手掛かりとして、文章に込められている登場人物の思いを読みとろうとしたものである。ここでは「という」という言葉の文法的な意味（言語情報）に基づいた読解が行われている。また、両者は共に「幾晩も」という言葉にも着目し、その言葉が使われている文章の〈意味〉の確定に用いている。読解という作業は、言葉に対するこだわり、感受性を高めることによって成立し、同時に言葉に対するこだわりや感受性を高める働きをしているのであろう。次の例も、言葉に対するこだわりと感受性を示している。

C6 ノリオの世界は薄青かったっていうところで、父ちゃんと母ちゃんが死んでしまって、ノリオの心が晴れていないと思いました。

C10 ……で、薄青かったっていうところで、ノリオは、薄青い瓶のかけらを見ていて、薄青だから、消されちゃうような気がしてきたから、お母さんが消されてしまったんだと思いました。……

2つの発言は、文章中の色彩を表す言葉に着目して、読解を展開している例である。文学作品では、作者が色彩を利用して作品世界を巧みに構成するケースがよくある。この作品でも青という言葉が頻繁に用いられ、確かにこの青という色のイメージによってノリオの悲しみや寂しさを表現しているように見える。青はこの章全体を

青い幻想的な世界とし、静かで淡々とした語り口と共に、不断に流れ続ける川と同様生々流転していくノリオの世界を透明な清涼感あるものとして描きあげ、なんとも言えないやりきれなさを醸し出しているようである。しかし、間違っってはならない。それが作り出す印象は、「寂しい」とか「悲しい」という言葉で表現されるような単純なものではなく、言葉に言い尽くせない、あるいはあらゆる言葉を許容してしまう、世界についての印象・視覚的イメージなのである。おそらく子どもらもこの青い世界を体験しているにちがいない。しかし、彼らはそれを授業の中で発表する（教師に伝える）ことを強いられることで、伝達可能な、そして共有可能な言葉にのせようとする。その時、彼らの体験は、世界の体験ではなく、単なる色彩の体験へと狭められてしまっている。彼らの中には「青＝寂しい」「薄青い＝消されちゃいそう」という単純化された知識のみが共有可能なものとして蓄積される。けれども、本来、青は寂しいが寂しくないし、薄青さは消されそうだが消されそうではない。青が寂しいのも消されそうなのも、ノリオの母ちゃんが死んでしまっているからなのである。それは青という色彩にノリオの体験と読み手の感情が投影されているにすぎないのだが、彼らは投影物をさもその色彩の所有物であるかのように扱っている。ここには、体験と表象の転倒、コトとモノの転倒が示されている。こうした転倒を「物象化的倒錯」¹⁸⁾と言う。言葉へのこだわりと感受性の高まりは、読解の過程で、物象化的倒錯として体験されているのである。

(B) 読解の手続きⅡ：差異の発見・構成

言葉にこだわり、そこから〈意味〉を生み出すことは、言葉そのものが意味やイメージを持っていると考える物象化的倒錯によって可能となる。こうした見方は、現在の言語論の立場から言えば、〈コト〉としての言葉の本来性に対する錯認を引きおこすものとして批判されるものであろうが、授業の中では問題にされていない。しかし、子どもたちの読解のすべてが、この物象化的倒錯に基づいているわけではない。

C8 ギラギラ照りつける真夏の太陽も、銀色にキラキラ光るだけってとこなんだけど、とてもいい天気だけど、いい天気でも、母ちゃんは帰ってこないから、「だけ」っていう書き方してるんだと思いました。

C14 あんまりよくわからないんだけど、サクッ、サ

クッ、サクッ、母ちゃん帰れ、サクッ、サクッ、サクッ、母ちゃんは帰れよう、というのは、ノリオは母ちゃんを追いつけているんじゃないで、母ちゃんが恋しくて、母ちゃんが帰ってきてって意味だと思います。

C8は、真夏の輝かしい天気「だけ」という表現は似つかわしくないと考え、そのズレ(差異)の中に登場人物の心情が盛り込まれていると考えている。C14は、「帰れ」という命令が、戻ってこいという意味だということを説得力ある解釈するために、一度「あっちへいけ」という別の意味を経由させ、そこに生じた差異を基に、登場人物の心情の解釈を行っている。両者は共に、言葉を通じて登場人物の心情に迫るために、その言葉の中に差異を見いだそうとしているのである。この時、差異は言葉のもつ間主観的性格に依拠して作り出されている。国語の授業実践においては、しばしば、説明されるべき心情が先にあり、その証拠を文中から探ることが課題とされる。そこで子どもたちが行っていることは、文中に差異を探ること、あるいは差異を作ることである。そこで語られている心情、例えば「母ちゃんに帰ってきて欲しい」や「母ちゃんがいなくて寂しい」は、読解作業という分析過程を通じて子どもの中に生じるものではなく、むしろそれらは第一次的感覚ないし共通感覚に基づいているが、彼らは読解作業を通じて、その感覚に形を与えるという恣意的な操作を、つまり、その感覚を理詰めで正当化することを強いられているのである。

(C) 読解の手続きⅢ：投影モデルの獲得

子どもたちの読解には解釈の根拠の希薄なものが多い。しかし、どんなに根拠が希薄であろうと、彼らがそうした解釈を行ったという事実は否定されない。彼らは、発表の中で語っていることとは別の根拠を持って、つまり別の経路をたどって、解釈をしているのではないだろうか。

C10-2 それと、「サクッ、サクッ、サクッ、母ちゃん帰れ」という所で、ノリオの知らない間に、母ちゃんは死んでしまったから、ノリオは、死ん、どうせ母ちゃんが死んでしまうなら、死ぬ前に、一度、母ちゃんに会いたかったと思います。

C8-2 ノリオたちが何にも知らない間っていうことなだけで、ノリオは、ノリオもその時に、8月6日のその時に、母ちゃんのことを、母ちゃんを待って、

母ちゃんのことを考えていたと思って、あと、母ちゃんの死ぬ、死ぬ、死ぬ寸前に、ノリオか父ちゃんの、ノリオと父ちゃんのことを思ったと思います。

C9 んと、母ちゃんを一日中待ってたあの日っていうのは、ノリオは何才か、2、3才だったんだけど、小さい時だったのに覚えているんだなあと思いました。あと、子供の手を引いた女の子がっていうところで、んと、女の人が、ノリオの母ちゃん、子供がノリオみたいで、ノリオはそういうのを見ると、えーと、あの日のことを思い出すんだと思います。

C12 んと、母ちゃんやぎを呼ぶようなやぎっ子の声っていうんだけど、そこでノリオも心の中では母ちゃんを呼んでいるような気がしました。

子どもたちの読みの根拠を探ると、それらがきわめて希薄な根拠しかもっていないこと、そして結局それは作品に描かれた世界に自分自身の感情(それは大概間主観的性格をもっている)を投影しているとしか説明できないものがほとんどであることが明らかになる。しかし、彼らは、自分たちが投影によって解釈を展開していることに対する自覚を促されることはない。文章(言葉)に基づいた解釈という物象化的倒錯を操作的に強いられることによって、この事実は覆い隠されるのである。けれども、彼らは、自分たちの解釈活動に必須の投影という精神機能についての知識を、読解作業の中で、社会的技能として身につけていく。それは、こうした読解作業を終始課せられているということのみならず、読解される内容からも投影の現実を突きつけられているからである。上にあげたC9、C12の2つの例は、作品に描かれた世界の中でノリオが投影という精神作用を行って現実構成をしていることに言及した解釈である。現実に行っている日常的活動の模写という性格をもつ文学作品は、実際のコミュニケーション活動、現実構成、精神作用を、その中に映し出している。そういったものの理解抜きに、登場人物についての知識を得ることはできない。当然子どもたちはそれらに対する解釈活動を行っている。この解釈活動を通じて、彼らは投影という事実に対する理解を深めて行くのである。しかし、それは自分自身が行っている作業とは切り離されたものとして知識化されていくことになる。子どもたちは読解作業の中で無意識のうちに投影モデルを用いて投影モデルを読む。用いられた投影モデルは無意識のものとなり、自分へのまなざしは排除され、読まれた投影モデルが客観的な知

識として操作可能となる。この二重化された構造の中で、投影モデルに基づいた解釈活動は子どもたちのものとなっていくのである。

(D) 推意メッセージとしての読解内容

C16 ……それと、この8月6日っていうことは、この日ノリオが考えていることは書いてはないんだけど、ここの中で思ったことは、この日がくる度に、いつより、いつもよりもいっそう母ちゃんのことを思い出して、母ちゃんに帰ってきてほしいっていう気持ちが増すんだと思います。

C13-2 んと、——さんにちょっと似たことなんだけど、母ちゃん帰れようって言っていて、ノリオが母ちゃんが死ぬところ見てないから、死体も見ていないから、母ちゃんがはっきり死んだっていうのわかってないから、まだ、まだどこかで生き続けているという期待みたいのあると思うので、これからずっと母ちゃんを待ち続けると思います。

C10-4 えーと、ずっと待ち続けていたと思うんだけど、ノリオの母ちゃんは、とうとう帰ってこないのだったというところで、それはたぶんなんだけど、大人のノリオが思ったことだと思いました。だから、結局、8月6日だけではなく、ずーっと、ずーっと、母ちゃんは、帰ってこなかったと思います。その間も、ノリオは、ずっと母ちゃんを待っていたと思いました。

投影に基づいた読みが書かれていないものを読む作業であると同様、もっと素朴な読みの場面もまた、書かれていないものを読む作業となっている。それは言葉に含意されているもの・暗示されているものを読み取るという作業である。それは明示的な言葉（記述）に基づいて行なわれている。しかし、彼らは言葉よりも、言葉の背後にある、無限の可能性をひめた、不確かで、茫漠とした世界に目を向けるように強いられている。彼らは文学の授業の中で〈意味〉の地平へと投げ出されるのである。彼らの世界は確信の持てない不確かな世界へと変わる。その不確かな世界をやりぬいていくための術を、国語科教育はどのように提供しているのだろうか。子どもたちは、自分が読み込んだ書かれていない世界（解釈内容）を発表し、教師の評価に委ねる。そして、クラスメー

トの支持を求める。教師の肯定的な評価、クラスメートの同意する反応は、自分が読み込んだ内容が承認されたことを意味する。そこで支持された内容及びそれへと至る手続きはクラスの成員に共有された知識となり、間主観的な知識・モデル・意味基盤となる。彼らは社会的意味基盤の形成という社会過程を、授業コミュニケーションの中で、実践的に身体化していくのである。

(E) 〈読解—発表〉型授業の社会化構造

ここまでの分析によって得られた知見をまとめておこう。

読解学習を通じて、子どもたちは、書いてないものを読み、見えないものを見るコミュニケーション様式を習得する。言葉の裏、言葉に含意されているもの、そこに彼らは関心を注ぐように仕向けられる。言葉とは、コミュニケーションの主要な道具であり、それはその社会の成員間で共有されているものであるが、国語科教育は、それに対する絶対的な信頼を奪いさる。

子どもたちは、作品世界に対する自分の第一次的な感情（それは同時に間主観性的性格を持っている）に基づいて、書いてないもの、見えないものに眼差しを注ぐ。しかし、彼らは、授業過程において、自分の解釈の根拠を示すことを求められているため、必死にその根拠を捜す。そして、あたかも、その根拠が存在するから、自分の第一次的な感覚によって捉えられた解釈が成立したかのような錯認をおこす。この錯認は、物象化的倒錯につながっていく。

物象化的倒錯は、子どもたちに、個々の言葉や文章が、あたかも、そうした感情を読者に引き起こす特性を持っているかのような錯覚を生ぜしめる。この錯覚は、言葉や文章によって期待される意味内容を特定化することに効力を発揮し、見えないものを一時的にはあるが、共有することを可能とする。しかし、これは子どもたちの発言の、断片的な性格、一対一対応的な解釈、直線的な思考を生み出すことにもつながる。これらの特性は、作品世界の豊かさからはほど遠いものである。ここに物象化的思考（モノ化思考）を見い出すことができる。

授業は子供たちが自らの解釈を発表する場となる。教師の評価、友達の支持は、その解釈に正当なものであるとの承認を与える。それは単に読み込まれた書かれていない世界が正当なものとして承認されたというだけでなく、書かれていない世界を読み込む手続き（理解の仕方）が承認されることでもある。つまり、子どもたちは、書かれていない世界に目を向けるという志向性を協同的に身につけると同時に、その技術を獲得する場も共有して

いるのである。

しかし、書かれていない世界は、その性格から、その是非は何を持ってしても決定されない。ある特定の書かれていない世界を、授業の中ですべての子どもが共有するという事は、全く偶然的なものであり、むしろ起こりえないと言ってよいだろう。それは、私たちの日常生活における理解あるいはリアリティ構成にも通じることである。国語科授業実践を通じて、彼らは日常生活の知識を共有するのでもなければ、解釈された世界を共有するのでもなく、ただ理解の様式（と手続き）を共有することになる。そして、それが彼らの解釈（理解）の正当性を最終的に保証するものとなる。

3) 〈討論〉を通じての社会化

次に、討論の授業について、検討してみよう。討論の授業においても、それに先だって読解の作業が行われている。読解の内容を討論し、より正しい解釈内容を共有することが、討論の授業の基本的な目標なのである。しかし、結論から言えば、討論は正しい解釈を共有する状況を生み出すことはない。正しい解釈内容が本当にあるのかといった問いを立てるまでもなく、討論は子どもたちを共通の解釈内容へは導かないのである。

(A) 解釈レベル及び焦点のズレ

C43 僕は、僕の予想からいくと135文は母ちゃんやぎを呼ぶやぎっ子の声っていうので、仕事をしだすし、やぎっ子が呼ぶわけだから、せっかくその133文や132文で自分の仕事を思い出したのに、またその仕事を忘れてしまって取っ組みあってるわけだから、うるさい、このやぎっ子めとか言ってる（T ああ、ここはね）、だから、別に喜んでるっていうのはわかんないんじゃないですか。

C44 えーと、そうじゃなくて私は、ここは喜んでるわけでもないと思うんだけど、最初、その仕事をさぼっているみたいになって、8月6日のことを思い出したりして、いろいろ自分の考えていたんだけど、それでやぎっていうのがいたから、それでなんか、気持ちを元に戻して仕事をやろうみたいなのにリオは思ったんだけど、そしたらいきなり白い日傘をもった女の人が出てきて、リオの気持ちがなんか、悲しみがすごく大きくなってしまって、それで母ちゃん帰れと言ってると思います。

C45 僕は違って、135文の所で、えと、その前の所で、メーメーとリオを呼んだっていうのでやっぱり、

それでさっき——さんちが言ってたように、その母ちゃんのことっていうかそういうのを思いだしてしまって悲しくなって、それを忘れようとして、また136から7の所で、ノリオは、あっ、ノリオはやぎっ子と取っ組みあう、上になり下になりころげ回るっていうで、それをなるべく忘れようっていうかそういうふうにするために、そういうのをやっていた。それで忘れようとしていたんだけど、だけど、139文の所で、女の人と子供が・・・というのを見ちゃったっていうかそういうので、やっぱり思いだしてしまったと思うから、ここの137文のというところは、これは、僕は忘れようとしてる。

ここにあげられている3つの解釈は、解釈の水準が異なっているのであって、択一的に正否を問えるものではない。抽象度の高い解釈ほど他の出来事の接続がスムーズに行えることから、この討論では、より抽象度の高いC45の悲しみ/その忘却（ないしは我慢）という押えが選択的に共有化されて行った。しかし、それは他のものよりも正しい解釈だからではなく、単に抽象度の高い解釈だったからに過ぎない。異なる水準の解釈をめぐる議論は抽象度の高い解釈に収束し、結果的にあたかもそれが正しい解釈であるかのような錯認をもたらすことが予想される。

(B) 解釈内容の正当化根拠

C11 ……、125文から128文まで母ちゃんがなんで来なかったのかっていう、母ちゃんが死んだっていうことをじいちゃんから聞かされましたね。それで、それでもしノリオが泣いてしまったら、じいちゃんは本当にノリオに、これでノリオは、ノリオに話さなければよかったと、逆に、よかったじゃなくて、かわいそうになって、じいちゃんに迷惑をかけてしまうから、ノリオそのことを悟ったと思うから言わないで、……○我慢の理由として、じいちゃんへの思いやりを持ち込む

C14 ……、139文の所に、白い木がちかちか揺れて、子どもの手を引いた女の人が……とあって、ノリオはこの姿を見て、次の140文の所にざあざあと川の響きとあるんだけど、これは最初にはやぎっ子と……で遊んでいたんだけど、遊んでいたから、川に声はそんなに聞こえていなかったんだけど、気持ちが落ち込

んでしまったから、川の音を、川の音がザーザーと聞こえるようになって、そういうふうな気持ちが暗くなっているんだから、僕はノリオはたぶん辛くて悲しくて、んと、そういう姿を見たから耐えきれなくなって言ったんだと思います。

○川の音が聞こえるほど、落ち込んでいた—情景描写を持ち込む

C25 僕はこの——さんの意見はいいと思うんだけど、前に戻るんだけど、夏っていうところに、母ちゃんはB29とこう言ったんだけど、そのときにはちゃんと鍵括弧がついていて、ついてるから、たぶん僕はたぶん、これは心の中で思ったか、心の中で言ったんだと思います。

○会話文には鍵括弧がついているはず—表記のルールを持ち出す

C46 僕もまだ喜んでいるということなんだけど、教科書の88ページに、なんか絵が書いてあるんだけど、ノリオはなんかこの絵を見て悲しいという感じはしないから、だから僕は喜んでいるんだと思います。

○挿絵のノリオは悲しそうではない—挿絵を持ち込む

C49 ……134文にサクサク、またカマをいれだすって書いてあって、またってというのは、またってのが書いてあるから、8月6日のことを思い出している、いる前にも、この仕事をやっていて、それで、138文に青い空を映しているやぎの目玉と書いてあるんだけど、そこはやぎっ子の目玉に映っているのを見て、えと、母ちゃん、えと、母ちゃんと思議な雲を見比べて、見比べているのを思い出したと思うんだけど、それでだから、だんだん悲しくなってきた、139文でもそういう状況を見てしまったから、んと、142文で、母ちゃん帰れと思いきり言ってしまったんだと思います。

○やぎの目に映った空を見て、母ちゃんと見た空を思い出している—別の箇所の記述を持ち出す

子どもたちは自分の意見の正当性を示すために、実に様々なことを討論の場に持ち込む。それらの根拠は、その根拠があってはじめて解釈が可能になっているというような種類のものではなく、討論に勝つための道具とし

ての根拠なのである。個々の意見は非常に興味深いものであるが、彼らは自分の感情の作品世界への投影という生の体験を、討論に耐えるような理性的思考の中に移しかえてしまう。この理性的思考の世界は、論理合理性に支配された世界であり、彼らが出発点としていたところとは違う、異物化された世界である。討論という課題を突きつけられている彼らは、既に作品世界から離脱しており、討論というコミュニケーション過程のみを体験している。

(C) 正当化根拠の無力化

C27 ……——さんは心の中で言ったといってるんだけど、僕はちゃんと声で言ったと思うんだけど、その理由は、——さんは135文と139文で悲しさが盛り上がったって言って、142と143文の所で我慢しきれなくなって、心の中で思ったと言ってるんだけど、それだったら、無理して心の中で言うより声に出していった方が楽だ、心の中で思ってるよりは楽になると思うから、——さんの意見には反対です。

C28 ……、他にもまた秋の時にじいちゃんが「うっうっ」と言ったときにも、うっうっと言っても鍵括弧はついてないから、それは理由にはならないと思います。

C32 ……、これはカマを使って、えと、いる音っていうか、カマを使っている音だから、心の中で思っていることではなくて、やっぱりこれはカマで草を刈っていることで、お母ちゃん帰れっていうのは口で言ったと思います。

C34 ……、このサクサクというのは、ノリオが今仕事をしてるところだと思うんだけど、仕事をしながら言うと、なんか、仕事っていうのが雑になってくるっていうか、悪いし、それに全部言ってるわけじゃなくて、サクサクっていうのは、ノリオがやりながら、母ちゃん帰れって母ちゃんのことを思い出しながら、心の中でなんかこだましてるみたいに一つずつ言ってると思うから、だから私はここではノリオが思ってることだと思います。

C47 それはこの絵を書いている人がへたくそなんじゃない？

子どもたちは、様々な観点を、自分の解釈を正当化するために議論に持ち込むが、持ち込まれた観点はいずれ

も、彼らの解釈を完全に正当化してくれるようなものではない。

もっとも頻繁に用いられる〈解釈に先立つ解釈による正当化〉は、解釈の個別性と無限定性によって初めから十分な根拠となりえない。そもそも“テキストは開かれた世界であり、解釈をする者は無限の相互関係を発見することができ”、“言語は、そこに既にあるものとしての、唯一の意味を捉えることはできない”のである(エーコ1992 p.56)。また、討論の中で、一見対立しているかのように見える解釈の相違も、突き詰めていくと、解釈の次元が異なっているだけであり、選択的に正否が問われるようなものではないことがほとんどである。したがって、討論に持ち出される正当化の根拠は、そもそもまったく効力を持っていない場合がある。つまり、解釈の内容を解釈の内容によって正当化することは不可能なのだ。討論は、このことを露呈させる。そこで、彼らは解釈の内容による正当化ではなく、形式問題に移しかえることで正当性を主張しなければならなくなる。小説の技法を根拠にした正当化がここで行われる。例えば、情景には登場人物の心情が投影されているであったり、小説の中で用いられている小道具は意味を持っているであったり、場面の対比が用いられているであったり。それらは、小説の技法として子どもらに共有されている知識であり、文学の授業においてディスカッションを成立させるための妥当性に関わっている。しかし、それらは具体的な場面においては解釈と結びついて持ち出されるために、解釈内容による正当化と同様、討論の過程で正当化効力を失っていく。

しかし、子どもたちはしたたかである。鍵括弧の有無、挿絵の表情といった、より客観的な正当化根拠を持ち出してくる。けれども、それらとて、絶対的なものではないのだ(こうした根拠もまた、適用妥当性に対する共有された承認があっただろうじて正当なものと思われているにすぎない)。現にこの授業の中では、次のように語られている。「それはこの絵を書いている人がへたくそなんじゃない？」

解釈の正当化ということだけを考えれば、ここで展開された討論では、どのような根拠も絶対的な正当化効力を持っていないことが暴露されている。討論の中で、それらは無力化させられていくのである。これは、観点をかえるならば、ここで行われていることが、紛れもない討論であったことの証しでもある。討論(コミュニケーション的行為としての)は、発言及び議論の成立基盤(適用妥当性:命題的心理性と規範的正当性)を露わにし、その適用妥当性を議論の俎上に乗せることを要求す

るのである¹⁹⁾。そして、討論の過程で、間主観的な意味基盤を協同的に作り上げていくことが期待されるのである。しかしながら、国語科の授業実践における討論は、解釈の共有という現実的な課題を追及するものであるために、ある時点で達すると、討論の成立という課題を捨てねばならなくなる。国語科における討論は、解釈内容の吟味を目的とするのであって、それをこえてはいけないのである。よって、あらゆる解釈の正当化根拠が無力化されたところで討論は終結させられる。その結果、解釈も討論も中途半端な形で打ち切られることになる。

〈国語科教育の授業はどのレベルでの議論を展開するコミュニケーションの場として構成されているのか〉という最終的に討論が到達すべき場所は、既に国語科教育の領域を越えており、討論はそこに出口を発見する前に、教師の権力性によって終結させられることになるのである²⁰⁾。

(D) 〈読解-討論〉型授業の社会化構造

子どもたちの解釈が個別的で断片的なものに限られているとき、それらを統合していくことは難しい。討論形式の授業は、形態としては子どもたちの意見が交流しているように見えるが、それらが関わりあって一つの全体的な解釈へと統合されていくことを期待することは難しい。討論形式は、解釈の是非を問うことを課題として進行するため、世界の複雑さに対する理解を目的とする解釈作業とは相容れないものなのかもしれない。

解釈と討論が整合しないのは、まず第一に解釈内容の相違が解釈の水準の相違や、解釈の焦点のずれによるものであり、そもそも解釈の元にある第一次的な感情(作品世界全体に対する感覚)について対立しているわけではないことによる。それらは正否が問われるような性格のものではなく、むしろそれらが織りなす全体的世界の構築こそが目指されなければならないにも関わらず、討論において子どもたちの志向は全く逆を向いてしまっている。

唯一可能な討論過程における共通理解は、解釈の水準の抽象度をあげることである。抽象度の高い解釈は、個別的・断片的に展開されている複数の解釈をつなぎ合わせる接着剤のような役目を果たす。それは単に、抽象度の高さが機能性の高さに一致しているからに過ぎないが、討論の中でそれに対する承認が行われると、あたかも抽象度の高い解釈が正当なものであるかのような錯認をもたらす。

しかし基本的に、解釈内容の正当化は、解釈内容の質によってははかれないため、討論において自説の正当性

を主張しなくてはならない子どもたちは、そのために様々な正当化根拠を導入する。導入される正当化根拠は、解釈に先立つ解釈に始まり、構文・文法のルール、小説技法のような比較的客観的に支持されやすい、形式を扱うものにまで及ぶ。しかし、それらの正当化根拠はいずれも、適用妥当性についての信頼が共有された上ではじめて効力を行使できるものであるために、その適用妥当性の懐疑を伴う討論の過程を経ることによって、その限界が露わにされ、次々に無効化されてしまうことになる。結果的に、彼らは理解の共通基盤を失ってしまう。“意味と称されるものを発見したとされるのもつかのま、我々はそれが本当の意味ではないことを確信する。本当の意味ははるかかなたにある—この繰り返し。物質的な連中—敗者たち—とは、この過程を打ち切って「わかった」と言っただけの者たちのことである。テキストの秘密とは、それが空虚なことである—これを理解する者こそ「本当の読者」である。”（エーコ1992 pp.57-58）とすれば、彼らは討論の過程でテキスト論的な意味での「本当の読者」になっているのかもしれない。しかし、それは、彼らが何の寄りもない、不確かで不安定な付帯メッセージの地平へと投げ込まれたことを意味しているのである。

終章 授業コミュニケーションの二重化された社会化構造

—コミュニケーションの物象化—

“言語習得とは単に言葉と対象との間の経験的結びつきを学習することではない。言語習得とはその言葉を様々な状況に応じて適切に「使用」できること、すなわち一定の言語規則に習熟し、その規則によって構成された「言語ゲーム」を演じることにほかならない。あるいはそれを、一つの「生活形式」に自己を馴化させること、と言い換えてもよい。言語習得とは「認識」に属する事柄ではなく、「実践」に属する事柄なのである。すなわちそれは、世界と新たな「関わり方」を学ぶこと、あるいは新たな「経験の分節様式」を獲得することだと言ってよい。そして、言語ゲームが他者と共に営まれる「相互行為」であることを考慮するならば、生活形式への自己馴化は「経験の分析様式」を他者と共有すること、いわば経験の「間主観化」の過程に他ならない。”（野家 p.201）

学校という場で、授業という場で、生徒は言語ゲームを展開している。その言語ゲームの中で、彼らは、社会的な意味基盤を協同的に作り上げて行くだけでなく、コミュニケーションのメッセージ構造を身体化していく。

教師とのコミュニケーションは彼らに教師の発語からできる限り多くの付帯メッセージを探り出すことを期待する。彼らは教師の言葉をそれ自体で意味のあるものとして聴くことが許されない。言葉は確実性を失い、多様な意味に対して開かれているものとなり、彼らの世界は曖昧で不確かなものになる。また、彼らは、コミュニケーション能力の育成を目的としている国語科教育の実践において、書かれていないものを読む作業、読解という学習活動を展開している。そこでも彼らは、不確かで拠り所のない、付帯メッセージの地平に投げ込まれることになる。彼らは文章を手掛かりにしてそうした作業を行うが、文章を手掛かりにするということは言葉への信頼を高めるかのように見えるが、それは物象化的倒錯であり、決して言葉に対する信頼性を高めることではない。彼らは言葉を自らの手によって、不確かで多様な意味の地平に投げ入れる作業を繰り返すだけなのだ。読解の中で彼らは〈モデル読者〉（エーコ）の雛形を身体化し、討論の過程で〈討議〉（ハーバーマス）の理念型を構造化する。それは言葉に対する信頼性を奪う作業でしかない。彼らはそうした中で唯一の意味の拠り所が、クラスメート（他者）の承認のほかにはないことも学習していく。こうして彼らは言葉に対する信頼を失ったコミュニケーション構造を身体化していくのである。

子どもたちは、一方では教師とのコミュニケーションの実践を通じて、他方ではテキストを解釈するという学習活動によって、つまり一方では自らがそのコミュニケーション構造の実践的主体として、他方では自分とはまったく切り離された社会的知識・技法の学習として、このコミュニケーション構造を身体化していくのである。学習したことは、その場で、まさにその場で実践される。実践したことは、無意識のうちに、社会的知識として価値づけられる。こうして子どもたちは、学校的なコミュニケーションの中にからめ取られていく。

彼らはこうしたコミュニケーション空間に投げ出され、言葉に対する信頼さえ奪い取られて、どのようにして他者とのコミュニケーションを実現していくのだろうか。学校はその拠り所を与えているのか。“〈いじめ〉の背後にこういった大衆社会の「コミュニケーションの物象化」状況があることは指摘されている。”（尾関1995 p.49）と尾関は書いている。「コミュニケーションの物象化」とは、言葉への信頼を失い、不確かで拠り所のないコミュニケーション空間に投げ出された彼らが最後にすがる場所なのかもしれない。古茂田は柄谷行人が提起した現代コミュニケーションに対する危惧をこう整理している。“柄谷が問題にしているのは、このようなスト

レートな形での「不全」ではない。むしろ逆に、そこでは言葉があたかも観念の透明な媒体であるかのようにスムーズに流通し、相互に「分かりあっている」かのように思われるような、そうした「理想的」な言語空間こそが問題にされているのであり、そしてこのような「理想的」言語空間における誰にとっても通用するような言葉が、しかし結局のところ特定の誰を打つことなく滑らかに流通するという事態が告発されているのである。”

(思想-146-147)

柄谷や古茂田に倣って言うならば、学校教育が行っているコミュニケーション的社会的化において問題すべきことは、コミュニケーションがとれるかどうかではなく(とれていればコミュニケーション的社会的化は成功したというのではなく)、学校教育が作り出したこの不確かなコミュニケーション世界の中で、何不自由なくやり抜けてしまうコミュニケーション・スタイルを彼らが身体化していることこそが問題にされなければならないのかもしれない。もとより社会的化の成功と失敗を問うことが本稿の目的ではなく、コミュニケーション的社会的化という視角がめざす場所でもない。しかし、現に今ここにあるコミュニケーションが何なのかを問うことを必要とするコミュニケーション的社会的化研究にとって、こうした批判的なまなざしを保持しておくことが重要であることは言うまでもない。

註

- 1) 教育社会学での社会的化研究の現状については、稲垣恭子「教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性—教育的言説と権力の分析に向けて—」(1990)に詳しい。
- 2) 平成4年度施行の学習指導要領によれば、国語科教育の目標は、“国語を性格に理解し適切に表現する能力を育てるとともに、思考力や想像力及び言語感覚を養い、国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる”(小学校学習指導要領 国語)と、“国語を正確に理解し適切に表現する能力を高めるとともに、思考力や想像力を養い言語感覚を豊かにし、国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる”(中学校学習指導要領 国語)とある。
- 3) E・デュルケム、T・パソンズの社会的化概念はこうしたものとして位置づけられる。例えば、田中耕一「秩序問題再考—T・パソンズとN・ルーマン—」(1988)。
- 4) この点については、柴野昌山「社会的化論の再検討—主体性形成過程の考察—」(1977)を参照。
- 5) 例えば、鯨岡峻訳編著『母と子のあいだ—初期コミュニケーションの発達—』(1989)、H・ワロン『身体・自我・社会』(1985)他。
- 6) 乳幼児と母親との関係は正確には「共生関係」と呼ばれることが一般的である。
- 7) 複雑性についてルーマンは次のように解説している。“複雑性という概念は、システム形成によって可能となる諸可能性の数を特徴づける。この概念が含意するのは、諸々の可能的な事態

の条件を(従って限界を)あげることができるということ、従って世界が構成されているということであり、同時にまた、世界が現実化される以上の多くの可能性を許容しており、その意味で「開かれて[未決で]」構造化されている、ということである。”(ルーマン1990 p.6)

- 8) このエピソードは、1989年8月に静岡県立こども病院において行った言語治療の参与観察で得たデータである。
- 9) 言語行為論のアイデアに基づいている。J・L・オースティン『行為と言語』(1978)、J・R・サール『言語行為』(1986)他。
- 10) 社会学においては行為の〈意味〉をどう扱うかが、大きな争点の一つであった。〈意味〉問題への比較的新しい取り組みを紹介しているものとしては、〈意味〉を機能として捉えることで、意味の実体論から距離をとるN・ルーマン(『社会システム論(上)』1993(1984))、ウェーバーの意味概念をエスノメソドロジカルな発想の基に再生させようとするA・ギデンズ(『社会学の新しい方法基準』1987(1976)がいる。
- 11) 以上の関連性理論の紹介は、D・スベルベル&D・ウィルソン『関連性理論—伝達と認知—』1993(1986)、D・ブレイクモア『人は発話をどう理解するか』1994(1992)、『月刊言語 特集 関連性理論の可能性』1995.4、を参考にした。
- 12) 推意メッセージは、関連性理論の「表意」と「推意」の両者を含んだ概念として提起した。
- 13) 推意メッセージが確定されるには、社会的相互行為課程でやりとりされる表示メッセージとメタ・メッセージの相互作用が付帯メッセージを作り出す課程、その可能態としての付帯メッセージの中から再び表示メッセージとメタ・メッセージの相互作用によって一つの推意メッセージが確定される過程が関わっている。
- 14) しかし、それは教師の発問に対する正答に至る解釈ではなく、教師の発したことばの解釈にとどるものであった。実際、教師が「と思います」ということばの付加を彼に期待したわけでないことは、続くT4の内容からも、同様に「と思います」の欠けているS4に対する教師の反応からも、明らかである。
- 15) 菅原至は、シュッツのレリヴァンス理論に基づいて、授業における教師と生徒のレリヴァンスのずれに着目した授業研究を行っている(1993,1994)。そこでは、両者のレリヴァンスのずれは授業の至る所に見いだされ、授業の主導権が生徒の手に渡ることがあることが指摘されている。それでもなお授業の秩序が保たれることを菅原は動機づけレリヴァンスとの関連で、受験システムの中に組み込まれた生徒たちの授業への姿勢から説明する。本稿の視点と重ねあわせれば、受験システムに組み込まれた生徒の「レリヴァンス体系」がメタ・メッセージ〈教師〉を機能させていると考えることができる。
- 16) ここで用いるデータは、静岡県内の2つの小学校で行った参与観察から得られた授業記録である。教材は6年生の国語科文学教材『川とノリオ』。2つの授業は同じ場面を扱っている。授業分析としては、教材を資料として提示すべきところだろうが、紙面の都合があり割愛する。
- 17) 〈表現〉活動を重視する学校も増えてきている。文学の授業における〈表現〉として音読、劇化、続きの話の創作、などが用いられる。こうした変化は、国語科教育の社会的化機能にも何らかの変化を生み出しているものと推察される。
- 18) 「物象化的倒錯」は、コトをモノに転化させる近代的な認識を問題化する廣松渉の概念である。彼は、“人間と人間との間主観的な関係が物の性質であるかのように倒錯視されたり、人間と人間の間主観的な関係が物と物との関係であるかのように倒錯視される現象”(廣松1972 p.125)と書いている。野家啓一も物象化批判の立場に立って、“言語的意味は文字言語に定着されることによって、一過的な対話状況から「脱コンテクスト」され、テキストとして「沈殿」する。テキストに沈殿した言語的意味は、読解行為という名の「規則の再適用」を通じて「再活性化」され、再び理解されることになる。この場合、同

一の規則が時と場所を選ばず「全時間的」に〈反復可能〉であることを、われわれは「意味のイデア性」あるいは「超時間性」として物象化された相で意識するのである。”（野家 p.145）と、物象化のメカニズムを説明している。

- 19) J・ハーバーマス (1990) を参照。
 20) ハーバーマスの「討議」が、妥当性を絶対的に正当化するという仮定は、「理想的発話状況」という役割構造や権力関係からまったく自由な仮想的な時空間の先取りによってのみ可能となる（ハーバーマス1990 p.179）。しかし、教室（授業）は本源的に教師－生徒役割という権力性をまねがれることができないのである。

付記

本稿は、平成3・4年度日本学術振興会特別研究員として文部省科学研究費の助成を受けた「国語科教育の社会化機能に関する調査研究」の成果の一部である。また本稿第2章は、日本教育社会学会第46回大会（於椋山女学園大学）の発表要旨原稿に加筆修正したものである。なお、この論文を構想し、執筆するにあたって、河本澄子先生、坪井研先生、寺島嘉彦先生、寺田早智子先生、望月康伸先生他、多くの先生方にご協力をいただきました。記して御礼に代えさせていただきます。

参考文献・引用文献

- オースティン・J・L (1960)『言語と行為』坂本百大訳 大修館書店1978
 ベイトソン・G (1972/1986)『精神の生態学(上)』佐伯・佐藤・高橋訳 思索社1986
 ベイトソン・G/ロッシュ・J (1968)『精神のコミュニケーション』佐藤・ボスバーク訳 新思索社1995
 ブレイクモア・D (1992)『人は発話をどう理解するか』竹内・山崎訳 ひつじ書房1994
 エーコ・U (1979)『物語における読者』篠原資明訳 青土社1993
 エーコ・U他 (1992)『エーコの読みと深読み』柳谷・具島訳 岩波書店1993
 藤田英典 (1991)『子ども・学校・社会』東京大学出版会
 言語編集部『月刊言語 特集 関連性理論の可能性』大修館書店1995.4
 ギデンズ・A (1976)『社会学の新しい方法基準』松尾他訳 而立書房1987
 ハーバーマス・J (1981)『コミュニケーション的行為の理論(上)(中)(下)』河上他/藤沢他/丸山他訳 未来社1985/1986/1987
 (1984)『意識論から言語論へ』森・千川訳 マルジュ社1990
 ハーバーマス&ルーマン (1971)『批判理論と社会システム理論』佐藤嘉一他訳 木鐸社1984
 廣松渉 (1972)『世界の共同主観的存立構造』勁草書房
 (1979)『もの・こと・ことば』勁草書房
 (1982)『存在と意味』岩波書店
 稲垣恭子 (1990)「教育社会学における解釈的アプローチの新たな可能性－教育的言説と権力の分析に向けて－」(『教育社会学研究』第47集 1990)
 稲垣忠彦他編 (1992)『シリーズ授業 国語Ⅱ 詩と物語をあじわう』岩波書店
 加野芳正・矢野智司編 (1994)『教育のパラドックス/パラドックスの教育』東信堂
 加藤隆雄他 (1992)「1歳児と養育者の相互作用における社会的行為の構造」(家庭教育研究所紀要第14号 1992)
 古茂田宏 (1995)「コミュニケーションと他者－人称的構図の素描－」(『思想としてのコミュニケーション』尾関周二編 大月書店)
 鯨岡峻訳編著 (1989)『母と子のあいだ－初期コミュニケーションの発達－』ミネルヴァ書房
 ルーマン・N (1973)『信頼 社会的な複雑性の縮減のメカニズム』大庭・正村訳 勁草書房1990
 (1984)『社会システム論(上)』佐藤勉監訳 恒星社厚生閣1993
 野家啓一 (1993)『言語行為の現象学』勁草書房
 岡本夏木 (1982)『子どもとことば』岩波新書
 (1985)『ことばと発達』岩波新書
 尾関周二 (1983)『言語と人間』大月書店
 (1989)『言語的コミュニケーションと労働の弁証法』大月書店
 (1995a)『現代コミュニケーションと共生・共同』青木書店
 (1995b)「思想としてのコミュニケーションと人間観の深化」(『思想としてのコミュニケーション』尾関周二編 大月書店1995)
 佐伯・藤田・佐藤編 (1995)『シリーズ学びと文化2 言葉という絆』東京大学出版会
 西郷竹彦 (1989)『国語教育事典』明治図書
 西郷竹彦他編 (1988)『文学教育基本論文集(1)～(4)』明治図書
 佐藤春吉 (1995)「コミュニケーション行為論のオルタナティブにむけて」(『思想としてのコミュニケーション』尾関周二編 大月書店1995)
 スコールド・R (1989)『読みのプロトコル』高井他訳 岩波書店1991
 サール・J・R (1969)『言語行為 言語哲学への試論』坂本他訳 勁草書房1986
 清矢良崇 (1994)『人間形成のエスノメソドロジー－社会化過程の理論と実証－』東洋館出版会
 柴野昌山 (1977)「社会化論の再検討－主体性形成過程の考察－」(『社会学評論』第27巻第3号)
 (1991)『教育現実の社会的構成』高文堂出版社
 静岡授業研究会 (1994)『観点別評価と新しい学習観・学力観』明治図書
 スペルベル・D&ウィルソン・D (1986)『関連性理論－伝達と認知－』内田他訳 研究社1993
 菅原至 (1993)「授業における教師と生徒のレリヴァンスのずれ(1)」(日本教育社会学会第45回大会発表要旨)
 (1994)「授業における教師と生徒のレリヴァンスのずれ(2)」(日本教育社会学会第46回大会発表要旨)
 立川健二 (1991)『誘惑論』新曜社
 立川健二・山田広昭 (1990)『現代言語論』新曜社
 田中耕一 (1988)「秩序問題再考－T・パーソンズとN・ルーマン－」(『社会学評論』第39巻第2号 1988)
 ワロン・H (1959, 1963)『身体・自我・社会』(浜田訳編) ミネルヴァ書房1983
 ウィンチ・P (1953)『社会科学の理念』森川真規雄訳 新曜社1977
 斧谷彌守一 (1995)『言葉の現在』筑摩書房