

時枝誠記「言語過程説」と国語教育

今井 亮仁

0 はじめに

1941(昭和 16)年、岩波書店から刊行された『国語学原論』(以下『正篇』と記す)によって独自の「言語過程説」(注 1)をうちたてた時枝は、以降、この仮説的理論の論証のため、さまざまな角度から各論を展開していくことになる。特に、戦後は西尾實との論争を契機として国語教育に対しても活発に発言していくことになるのであるが、その、国語教育とのかかわりの中で生成され、後に「言語過程説」の骨子となっていくのが、所謂「伝達論」である。1955(昭和 30)年に、『正篇』以後の展開をまとめた『国語学原論続篇』(以下『続篇』と記す)では、「伝達論」はその冒頭に位置付けられていることが示すように、時枝言語学のもっとも重要な側面として、これ以後の時枝理論の基本的枠組みを形成していくこととなる。

一方、1961(昭和 36)年、東京大学を停年退官し早稲田大学に移った時枝は、この頃より「読み」とは何か、という、いわば読むことに対する「哲学的解明に腐心」する。本発表では、この晩年の時枝の「読み」の理論を通して、言語過程説そのものの「構造」と問題点について考察する。

1 伝達論の形成

1 - 1 伝達論形成の契機としての国語教育

時枝の国語教育への発言は、戦後すぐの西尾實との論争を発端として、戦後における総合主義・経験主義教育への批判ということをも骨子として展開した。言語を、人間の主体的行為そのものとして把握しようとする言語過程説の立場からすると、言語を、経験といった消極的な環境教育の中ではなく、より能動的・意識的な主体の行為として実践する場が、国語教育の場であったのである。総合主義・経験主義の国語教育への批判は、すなわち、所謂分析主義・能力主義の国語教育の主張となって提示されていく。

国語教育において教育される国語とは、児童生徒の外に存在するものではなく、児童生徒の行為として成立するものであり、従つて、国語教育とは、児童生徒の言語的実践行為の教育であり、根本的には、そのやうな行為の実践を可能にする能力技術の教育である……。

(『改稿国語教育の方法』(注 2) 47 ページ)

表現主体の表現しようとする思想内容(素材)は、表現媒材によつて外部に表現され、相手に伝達される。その際、表現内容に応じ、相手を考慮し、表現を規正する方法が、即ち表現技術である。理解の場合も同様で、理解に必要な技術が要求される。言語を行為とするならば、技術は常に不可欠のものである。国語教育の目標は、ある意味において、表現理解の技術を正しく訓練し、言語の機能を有効的確に発揮させるところにあると云つてもよいのである。国語教育が、音楽や図工や体操と同様に、訓練学科、技術学科と考へられる所以であるが、その技術が、常に対人関係の構成といふことを目標としてなされねばならないところに、極めて重要な社会的意義を持つて来るのである。

国語教育の目標は、正しい伝達を成立させるための方法と技術の教育である。

(『改稿国語教育の方法』38ページ)

時枝によれば、国語教育においては、国語を、「児童生徒の実践行為として」とらえ、その「行為の実践を可能にする能力と技術」、つまり、「表現の技術」と、「理解の技術」の訓練が求められる。それは、「常に対人関係の構成といふことを目標として」いる。つまり、「正しい伝達を成立させる」ことが国語教育の目標とされるのである。時枝が主張した、能力主義における能力とは、伝達を円滑に行う能力、とあってよいであろう。

このように、時枝の国語教育への主張は、言語の主体的実践を考えるならば必然的に伝達が意識されてくること、そしてその伝達こそが、言語の行為の目的であることを明らかにした。こうして、言語の実践としての国語教育をとおして、言語を伝達の遂行・完成の構造そのものとしてとらえる、所謂「伝達論」が生成される。

1 - 2 伝達論とは

さて、このようにして、戦後国語教育への発言を契機として、言語の一事実として時枝理論の骨格に昇華されたのが、伝達論である。『正篇』(1941)においては、表現から理解への流れを一つの連続として図示してはいるものの、その主眼は、表現の過程と、理解の過程との、それぞれの心的過程を分析することが主眼となっており、いまだ「伝達」の事実そのものは主要な論点として扱われてはいなかった。しかし、1955(昭和30)年に岩波書店から出版された『続篇』では、「伝達」がその冒頭において扱われており、ここに言語過程説理論のもっとも重要な枠組みとしての位置付けがおこなわれていることが示されている。

1 - 2 - 1 言語を、伝達の枠組みとして把握する

伝達論が示す一つの大きな要素は、言語というものをつねに動態において把握する立場から、言語そのものを必ず何らかの伝達の枠組みの中にあるものとして考えるものである。つまり伝達の欲求のない言語は存在しない、ということである。これはソシュール学説のラングの概念に対するアンチテーゼでもあり、また、言語を人間主体の「有目的な行為」として把握する言語過程説(ことに時枝の「言語生活」概念)からの必然的な帰結でもある。以下、その基本的な構造を『続篇』中の記述から引用して示す(下線筆者)。

言語過程説の基本的な考へ方において述べたやうに、言語は、話手の表現行為として、また、聞手の理解行為として成立する。そして、この両者は、表現は表現として、理解は理解として、個々別々に成立するといふものではなく、表現は、必ず理解を期待し、理解は、また、表現を前提として行はれるので、具体的には、常に表現より理解への流れが形成され、話手の思想が聞手に傳達されて、ここに始めて、言語の機能が発揮されるのである。理解を伴はない表現とか、表現を前提としない理解といふことは、言語にとつては、凡そ無意味なことである。

(『国語学原論続篇』(注3)26～27ページ)

言語は、伝達をともなうことによって、はじめて、言語としての機能が発揮される、とするものである。つまり、表現(話す・書く)と、理解(聞く・読む)とは必ず一つのセットになっており、人間の言語活動

において、たとえば「話す」なら「話す」だけが独立して行われることはなく、言語は必ず「話す」「聞く」または「書く」「読む」という伝達の枠組みの中にある、というものである。

後に示すように、言語・文学連続観に立つ時枝理論からすれば、文学もこの例外でなく、文学作品も「書く」「読む」という伝達の構造に組み入れることが要求されることになる。

本論考においては、このように、言語をすべて、「常に表現から理解への流れ」の枠組みに帰納しようとする考え方に、構造的言語モデルの存在を見立てて、以下、これを「伝達構造」として記述していくこととする。

1 - 2 - 2 伝達における受容者

伝達論のもう一つの特徴は、伝達における受容者の内部の連合作用に着目している点である。

話手甲から、聞手乙に受渡されるものは、空間を經由して来る音声、文字だけである。更に云へば、それは空間を傳つて来るある種の物理的な波に過ぎない。我々は、決して、話手から、思想そのものを受渡されるのではないといふことである。例へば、話手甲が、眼前に経験した「海」を、音声「ウミ」或は文字「海」によつて表現したとする。これが、聞手乙の聴覚或は視覚を刺激する。聞手乙は、この刺激に基づいて、特定の概念なり、表象なりを、頭に浮かべて、ここに伝達が成立するのである。この際、乙が、甲から与へられた思想は、実は、甲から受渡されたものではなく、乙の主体的な連合作用によつて、乙自ら形成したものに他ならないのである。

(『続篇』27 ページ)

…要するに、言語は、個物を個物としてそのまま表現するものではなく、一旦これを概念化し、その概念を音声或は文字に移行して聞手の感覚を刺激するものであるといふこと、更にこれらの刺激からある思想を再生するのは、全く聞手の連合作用に依存するものであつて、話手の思想が、聞手に完全に傳達される保障といふものは、言語それ自体には存しない…。

(『続篇』35 ページ)

伝達において受容者が理解するものは、表現者から受け取った音声・文字を、受容者がその「主体的な連合作用」によって、受容者内部において「思想を再生」したものなのである。つまり言語による伝達ということ考えたとき、その成立は、聞き手(または読み手)の内部における「連合作用に依存」されざるをえない、ということになる。実際の伝達においては、表現者はできるだけ限定修飾を重ねること等によって、できるだけ正確にものごとを伝えようとするのであるが、それでも、最終的には、伝達は、聞き手・読み手の経験や教養に支配されるのである。

以上のような、伝達論における、「伝達構造」の問題と、受容者の連合作用の問題は、「読み」の理論とどのようにかかわっているのだろうか。

2 時枝の「読み」の理論と、伝達論の関係

時枝は、早稲田大学において、言語生活・言語生活史を研究テーマにおいたが、一方では、早稲田大学国語学会・国語教育学会の研究会において、「読み」に対する講演をしばしば行っている(注4)。橘豊氏によれば、「直接博士(引用者注 時枝のこと)の口から聞き及んだ所によれば、博士は晩年の数年間、「読解とは何か」についての、いふなれば哲学的解明に腐心してゐられた由である」(注5)といわれているように、

早稲田大学における時枝は、読み がまた一つの重要な研究テーマになっていたようである。就中、1964(昭和39)年の早稲田大学国語学会の例会では、「『読むこと』の研究 この研究課題が意味するもの」と題して講演を行っており、翌年、同名の論文を雑誌『国語国文』(第34巻2号)に寄稿している。ここでは、この、後者の雑誌論文となった「『読むこと』の研究 この研究課題が意味するもの」を軸として時枝の 読み の理論の特質をふまえ、伝達論とのクロスによって、その問題点を指摘したい。

2 - 1 時枝の 読み の理論 論文「『読むこと』の研究」から

1965(昭和40)年2月、雑誌『国語国文』(注6)に掲載された「『読むこと』の研究 この研究課題が意味するもの」(以下、「『読むこと』の研究」とする)は、時枝晩年の 読み の理論への探究の成果と今後の課題をまとめたものとして、この時期の時枝の 読み の理論の枠組みの凡そを知ることができる。この論文において、冒頭、次のような立場が明らかにされている。

読む といふ事実は、我々の日常生活における極めて卑近な事実であり、また毎日経験してゐる平凡な事実である。ところが、この事実が、言語学あるいは国語学において、どのやうに取扱はれて来たかといふのに、第一、この事実が、この学問の研究対象として、真正面から取上げられたことを、余り聞かない。(中略)

言語過程説の立場からいふならば、言語を、表現・理解の行為であると規定するところから、必然的に、表現行為である 話す 書く と、理解行為である 聞く 読む とが主要な研究課題とならざるを得ないのである。

一方、読む といふことは、話す 聞く 書く とともに、国語教育の現場の重要な問題でもあるので、読むこと の理論的解明とともに、教育的実践の方法をも、そこから展開させたいと考へてゐる。

(「『読むこと』の研究」はしがき)

このように、「読むこと の理論的解明」を行うということ、それとともに、それを国語教育における教育的実践の方法として(つまり「読み方」として)示すことが企図されていることに、注目しておきたい。時枝は大学卒業後すぐに、垣内松三・藤村作各氏の推薦によって第二東京市立中学で国語科の教員を経験しているが(その時に同僚の先輩に西尾實がいた)、ここでの経験を、「国語が全く生きた切実な問題として与へられた」「国語教育、それは言語に息吹を与へることに外ならないのである」と述べている。つまり、時枝にとって、国語教育の現場とは、時枝の研究対象としての国語学の、もっとも生きたかたちでの実践の場であった(注7)。

一方で時枝は、戦後、経験主義・総合主義の国語教育批判の立場から、一貫して「方」の教育を主張してきており、西尾實との「ことばの実態」をめぐる論争を通して、国語教育への国語学の寄与ということ強く意識させられた結果、国語教育の方法を規定し、「方」を示すことこそ国語学の国語教育への還元・寄与であると考へてきた。

国語教育を、言語行為の実践に必要な能力の教育であるとする立場に立つならば、その能力とは、国語を実践する手段方法即ち実践技術に必要な能力を意味すると見なければならない。能力は技術によつて具体化されると見るのである。して見れば、国語教育の目標は、技術の教育に他ならないのであつて、それを言ひ表はすのに最も適した名称は、従来、使ひ慣れて来た「仕方」を意味する「方」といふ語である。能力は、経験の積重ねによつて獲得されると見るよりは、「方」の反復訓練によつて習得されると

見るべきものである。そして、国語教育の教育内容である「方」即ち技術の根源は、言語の実践主体である話手、読手の人格に根ざしてある。例へば、国語教育の最も形式的な部分であると考へられてある発音発声の技術についてみても、相手に分かるやうに音声を調整するといふことは、単なる口角の上の問題ではなく、相手を考慮するといふ、対人的倫理観念に基づくことである。(中略)国語教育は、人間の心構へ態度を問題にしなければ、成立しないと同時に、如何なる心構へ態度も、技術の関与なくしてこれを具体化することは出来ない。ここに国語教育と人間形成の関係の問題が生じて来るのである。

(『改稿国語教育の方法』69～70ページ)

「『読むこと』の研究」の冒頭においても、「読む」といふことは、話す 聞く 書く とともに、国語教育の現場の重要な問題でもあるので、読むこと の理論的解明とともに、教育的実践の方法をも、そこから展開させたいと考へてある」と述べているように、国語学的に探究していた「読むこと」の事実は、国語学の国語教育への寄与として、そのまま国語教育における「読み方」として提示されている。しかしながら、このシフトが、時枝言語学の一つの大きな問題点を提起しているともいえるのである。

2 - 1 - 1 「たどり読み」

たとえば、「たどり読み」の主張が、その一つである。「『読むこと』の研究」の中でも、「たどり読み」について、あらためて主張がなされている。

読み の対象となる文章の根本的性質は、継時性、時間性、線条性と呼ばれるものである。(中略)文章は、常に時間的経過においてしか経験できない性質の表現である。この根本的性質が、読み の方法を規定することになるので、文章を読むといふことは、与へられた表現の冒頭あるひは書出しから、順次、読み進めて行く以外に方法はない。(中略)読み の教育は、文章の展開を追求する力を教育することである。前途を予想して(サスペンスといつてもよい)旅路を一步一步前進することにも比すべき たどり読み の提唱がそこから出て来るのである。

(「『読むこと』の研究」四(三)文章の継時性と文章の展開)

時枝は、この たどり読み を、「一般の読書・日常の読書の実際と同じ、読み の自然なあり方」であるとしている。しかし、戦後、経験主義・総合主義教育の批判では、「教育は、社会から切り離された、学校という期限付きの場における、基礎技能の反復訓練でなければならない(『改稿国語教育の方法』)」ことを主張しながら、一方で、この たどり読み にかぎっては、「社会一般に通用している自然な読み」を主張している点は、ある意味で矛盾しているように思われる。

なぜ、本来的には「読むこと」の事象である たどり読み を、国語教育としての「読み方」として示すことになったのか。また、そもそも本来的な意味における「たどり読み」とは、どのような性質のものであったのであろうか。

文章作品は、冒頭あるいは書出しを出発点として、その展開において成立するものであるから、読むといふことは、この表現の性格に基づいて、最初から、順次読み進めていくことによつて成立する。それ以外に方法はないのである。それは、継時的体験として成立するものであつて、絵画や彫刻が、同時的体験として成立するのとは、全く対照的である。私は、この実践的形式を、文章をたどるとか、たどり読み とか呼んでいる。

(「『読むこと』の研究」二 国語教育における 読み の指導)

時枝は、「読み」とは、「継時的体験として成立するもの」であるとしている。つまり、「読み」とは、「体験」であり、その結果「成立」するところのものを指しているのである。あるいは、「継時的体験」そのものが「読み」であるといつてよいであろう。

これを、「読む」といふことは、文字を思想に移行することであり、それは「読手の環境、体験、教養等に基づくもの」であるという、受容者の連合作用に着目する観点から見れば、「たどり読み」とは、実際にわれわれが何かを「読む」行為において、読むことの刻々における、文字・言葉と、読者内部との連合作用そのものであるといえよう。それは、「読み」の事実そのものである。いわば時間性・線条性にしたがって、読者内部に起こる、「理解の行為」の事実を解明しようとしたものであるといえるのである。

それは、本来的には、「読み」の事実そのものであって、「読み方」とは別次元のものはずである。ところが、それが、「読み方」として受け入れられ、また時枝自身もそのようにして示すこととなったのは、どのような理由からであるか。二つの観点から、これを考えてみたい。

2 - 1 - 2 国語学としての「読み」と、国語教育としての「読み方」

一つには、その出発点が、垣内松三の所謂「三読法」という、国語教育における「読み方」のモデルに対する批判にあったため、「たどり読み」そのものが、「三読法」に対する一つの読み方教育の方法論として受け入れられたことが影響しているように思われる（注8）。

大正十一年、垣内松三は『国語の力』を公にして、それ以後の国語教育に甚大な影響を与へた。垣内は、それまでの訓詁註釈的読み方指導を批判し、新しく、文章全体を出発点とする読み方教育を提唱した。それは、先づ、作品を通読することによつて、その全体を捉へ、次に、最初に戻つて、作品を文段に分ち、構想を吟味する精読の段階を経て、次に味読の段階に及ぶといふ方法である。この通読、精読、味読（これはデイルタイの解釈学に胚胎した方法である）の三段階による読み方指導は、今日、「三読法」の名で呼ばれてゐるものであるが、昭和の初年以來、読解指導の定石として考へられて今日に至つたものである。

私は、この垣内法式に対して、次の二の点から、疑問を抱いてゐた。その一は、この方式においては、時間的継起的表現として成立する文章が、同時的空間的存在として成立する絵画、彫刻などと同様に扱はれてゐること、その二は、「読むこと」といふ作品の主体的・伝達的受容の仕方が、作品の对象的把握、作品の觀察的認識の方法にすり代へられてゐることの二点である。

（『読むこと』の研究」二 国語教育における「読み」の指導）

このように、時枝の「読み」の理論のそもそもの契機には、垣内松三の『国語の力』が提起した「読み」の理論がある。垣内の『国語の力』は、国語教育における「読み方」に大きなモデルを提供した（時枝自身も新任教員として勤めた第二東京市立中学教員時代、垣内の『国語の力』に、「全く暗夜に燈を得たやうな思ひ」で熟読し、「国語教師の無二の指針として」実演したと回想している（注9））ものであり、これに対する疑問から出発している時枝の「読み」の理論が提起されるということは、当然、時枝自身も国語教育を視野に入れていたであろうし、また一般からもそのように受け入れられることになったことが考えられる。

2 - 1 - 3 伝達における「読み」

もう一つは、時枝自身が、本来、主体的行為としての読者の内部における連合作用である「読み」の事実を、それよりも、「伝達論」にもとづく「伝達構造」として把握する方法のほうに傾斜していったためではな

いかと思われる。伝達という構造を想定すれば、それは形式化され、「方」として提示しうる。

『読むこと』の研究」における 読み の理論も、その根本は、伝達における読み ということが、根幹となっているのである。

今日、国語教育においては、この客体的読みと主体的読みの区別が明らかにされず、むしろ主体的読みが客体的読みにすりかへられてゐるのを見るのは、伝達における読み の本質が、十分に究明されてゐないことに基づくためであらう。三読法が問題にされ、私が、たどり読み を提案するのは、伝達における読み の確立を意図することに他ならない。

(『読むこと』の研究」二 国語教育における 読み の指導)

時枝が国語教育に対して「たどり読み を提案する」ことは、まさしく「伝達における読み の確立を意図する」ためであるとされている。では時枝が企図する 伝達における読み とはいかなるものか。

作品を、研究の対象や、認識の対象とせず、主体的読みの対象として、これを受容するといふことは、どのような事実をいふのであらうか。事例について説明することとする。

夕闇は道たづたづし。月待ちていませわが背子その間にも見む(万葉集巻四。七〇九)

右の歌は、豊前国娘子大宅女歌一首 と題して収載されてゐるもので、この歌は、大宅女といふ女性から、この歌の中で呼びかけられてゐる わが背子 に受渡されたものである。今の場合、これが実作であるか否かは問題ではない。この伝達において、呼びかけられてゐる男性に求められてゐるものは、この女性の願ひをかなへて、月の出までの暫しの間をそこに留まるか否かの態度の決定である。これを読者の立場といふならば、それは、この作者の立場を追体験する認識の立場とは全く別の立場である。この歌を、相手でない第三者が受取つて、この作者の、相手に対する心的状態を理解して、同情の気持ちを寄せることはあり得る。しかし、この第三者の立場を、読者の立場といふことが出来るかは疑問である。私は、聞手の立場 とか、読者の立場 とかといふことを、このやうな、伝達における相手である受容者の立場のために保留しておきたいと思ふのである。

(『読むこと』の研究」四 主体的立場における 読み およびそれを規定するもの)

読者は、「伝達における相手である受容者の立場」に立つことが求められるのである。上記に引用されている歌は、確かに、作者である「大宅女」から、受容者である「わが背子」への「呼びかけ」として、伝達の形式そのものであるといえる。しかし、このことは、物語や小説においても、決して別ではないことを時枝は述べている。

物語・小説においては、…読者は、作者に対してではなく、作中に登場して来る人物に直面させられるのである。例へば、『金色夜叉』においては、読者は、作中に登場して来る貫一、お宮たちに対して、同情し、憤り、共感するのである。これが、主体的立場における読者の 読み であらう。無名草子の作者(即ち『源氏物語』の読者である)においても同じである。女三宮の思慮の浅さを非難し、浮舟の運命に同情を寄せてゐるのは、やはり読者の立場における 読み である。(中略)私は、この作者と登場人物と読者との関係を、次のやうな譬を以て説明したことがある。友人が、ある老舗の銘菓を選んで私に贈つて呉れたとする。菓子は、私および家族一同の賞味の対象となつたが、私はこの菓子を媒介として、友人の並々ならぬ配慮に対して感謝の気持ちを持つのである。私と友人とを結付けるものは、賞味の対象となつた菓子であるといふよりは、菓子をを選んで私に贈らうとした友人の厚意である。菓子に寓せられてゐる友人の主体的なものである。一般に物語・小説の読者は、作中人物の行動や思想に対し

て関心を持つのである。それは決して誤つた 読み ではなく、正しい 読み であるといはなければ
ならない。しかしそれは、同時に、作者との結びつきを成立させてあることを知る必要があるのである。
(『読むこと』の研究」四(五)作者と登場人物と読者と)

物語・小説においては、読者は、作中人物の行動や思想に関心を持つのであるが、そこにも、同時に、作
者との結びつきが成立している、と見るのである。このように、『読むこと』の研究」において示されてい
る 読み は、すべて「伝達」の枠組みの中で把握することが求められている。つまり、読者は、作者との
結び付きの中で、作者の表現の意図を正確に忠実に読み取ろうとする態度が要求されることになる。
このように、読み の理論を、「伝達」の枠組みの中で把握しようとするのは、どのような問題を提起し
ているのか。

一つは、読み の理論が、「伝達」の枠組みに収斂されることによって、結果として、読み における主
体のはたらきが、「伝達」という一種の 構造 に置き換えられてしまっているということである。
時枝は、終始一貫して、ソシュールの構造主義的言語学を「人間不在の超越論的言語観」であるとして批判
した。また、時枝言語過程説そのものが、そういった人間不在の構造的言語学に対するアンチテーゼとして、
人間主体の回復を主眼としていた。

しかし、この 伝達構造 にはめ込まれた 読み の理論を通して見るならば、時枝言語学が、主体の回
復・人間主体の行為としての言語学を謳いながら、結果として、ある種の構造的な言語モデルに収斂されて
しまっている現実を浮き彫りにしているといえるのではないだろうか。

一回的・個別的なものとしてあるはずの「主体的行為」としての 読み の実態が、作者から読者への伝
達という、伝達構造 のみによって捉えられたことは、時枝理論の一つの大きな矛盾点として指摘できる(注
10)。

伝達論に立つ 読み が提起するもう一つの問題は、読者は、作者の表現の意図に、忠実に正確に近づこ
うとすることが要求されることである。それはつまり、作者自身の体験や言説の解釈が重視されるという意
味において、きわめて解釈学的である。時枝は垣内の 読み の理論の批判を通して、背後にあるディルタイ
の解釈学の方法を批判しているのであるが、批判をしながら、時枝自身の 読み の理論も、やはり解釈
学的な枠組みにとらわれているように思われる。

むしろ、時枝自身の理論的背景としてフッサールの現象学が影響していることを鑑みるならば(注11)、
受容者としての読者主体の、主観内部の連合作用に焦点を当てることのほうが妥当だったのではないだろう
か。

読む といふことは、ディルタイの解釈学以来、作者の精神生活を認識することを目的とする解釈
学においては、それは正しいであろう。しかしながら、伝達過程として成立する主体的な 読み にお
いては、表現者の表現体験は、読者の観察・認識の対象ではない。伝達における読者は、それ自身の立
場において作者と種々な関係を構成するのである。例へば、

水を一杯下さいませんか。

といふ表現に対して、話手が水を要求してゐることを聞手が認識するに止まるならば、この表現は、
全く無意味になつてしまふであらう。聞手は、この表現に対して何らかの反応を示すことが要求される
のである。この関係は、文学的作品においても別ではない。それは、言語表現とそれの伝達との根本的
性格である。他の芸術的表現の場合は、事情は甚しく異なり、享受者は対象に対して、いかなる態度の
決定をも要求されることはない。享受者は、対象に対して、ひたすら身をゆだねてみればよいのである。
このやうな態度を、鑑賞的態度といふならば、言語的作品に対しては、鑑賞的態度といふものはあり得

ないことになり、読者は、表現者に対して何らかの反応を示すことが要求されるのである。読者の立場は、伝達を契機として、新しい創造の世界に入るのである。

(『読むこと』の研究」四 主体的立場における 読み およびそれを規定するもの)

上記に引用したものは、論文の末尾に掲げられている部分であるが、ここに「読者の立場は、伝達を契機として、新しい創造の世界に入る」と最後に短く抽象的に述べられている部分こそは、読者主体の主体的行為といえる部分ではないだろうか。

3 社会的交渉としての 読み

最初に見た伝達論の枠組みにおいて、「理解」は、受容者の連合作用に依存されていることが示されていた。このことは、当然、読み にも当て嵌まる。しかし、受容者の連合の要素となる、受容者の先判断である、環境・経験・教養は、つねに一定不変のものではないはずである。当然、それは何らかの外界からの影響によって変容していく。では、その変容をさせうるものは何か。

言語の理解が、受容者の環境・経験・教養によって理解の度合いが異なるとするならば、その、受容者の環境・経験・教養を変容させうるのは、伝達における表現者、いわば受容者にとっての 他者 である。

読者が、表現者から受取つたと考へた観念・思想は、実は読者自身が、この文字を媒介として脳中に呼び起こしたものである。このような連合が成立するのは、読者において、前々からこのような連合が習慣となつてゐるからである。このような連合は、個人個人の幼児の初期においては、かなり個人差があるものであろうが、社会的交渉の結果、その社会の成員においては、山 といふ文字を見れば、万人がほぼ同様な観念・思想を喚起するやうに平均化される。

(『読むこと』の研究」第四節(三))

ここに言う「社会的交渉」とは、時枝の言う「伝達」に他ならないであろう。つまり、受容者個人個人の内部における、連合のもととなる先判断や先入観は、「社会的交渉の結果」、変容し成長していくものなのである。もちろん、個人個人の知識や経験は、実際に経験することによって豊かになっていく部分もある。しかし、その多くは、他者 との「社会的交渉」、つまり言語による伝達によって、獲得されていくものであるはずである。つまり、伝達とは、社会的交渉であつて、その結果、受容者の既存の知識や先入観、などを再構成し、変容させるはたらきをも持つものである。

このことを敷衍して考えるならば、読み も、一種の社会的交渉として、その役割をも考えるべきであろう。

フッサールの現象学と、ディルタイの解釈学とを、ともに批判的に受け継ぎ止揚したハイデガーの流れを受け継いだガダマーは、理解主体の先行理解である「先入見」と、異質な他者性を持ったテキストとの、「出会い」と「対話」という動的な過程を経て、「地平の融合」つまり新たな真理の発見と新たな自己理解が形成されることを述べた(注12)。

ところが、時枝においては、この、受容者の既存の知識や先入観などを再構成し変容させる「社会的交渉」としての伝達の重要なはたらきに関しては看過され、伝達を、単線的な、表現者から理解者への受け渡しのみ 伝達構造 に帰してしまった。特に『続篇』以降の時枝の 読み の理論は、この単線的なモデルの 伝達構造 の中に限定されてしまい、読者内部のはたらきとしての作品との出会いにおける変容や感動はむしろ「伝達を契機として、新しい創造の世界に入る」といった抽象的な概念にされてしまった(注13)。つまり、読者主体の「理解の行為」そのものへの探究が、やや手薄になっている感は否めない。

4 まとめ

このように見てくると、読み の理論における 構造 の問題は、そのまま言語過程説の問題に還元することができる。つまり、時枝の言語過程説は、言語を、人間の主体的行為そのものとしてとらえようとしているのであるが、実際は、それを伝達の枠組みに当て嵌めることによって、むしろ抽象化され 構造 化された言語の捉え方が、そこには表れているように思われる。主体としての行為を重視するならば、むしろ、伝達における受容者の内部の連合作用の解明のほうに重点を置くべきではなかったか。殊に、時枝言語学の根底に影響しているといわれる現象学的な観点からすれば、主観の内部における連合作用に、基点を置くほうが、妥当であったといえるであろう。また、社会的交渉としての言語の役割をさらにつきつめるならば、主体の内部に揺さぶりをかけるものとしての「ことば」の働きも見えてくるように思われるが、それは、末尾に示唆的に述べられるにとどまっている。

しかしながら、継時的に正しく文章の道筋をたどり、誠実にその言葉を理解しようとする態度を基点とする、この「伝達」の枠組みに依拠する 読み は、今日、あらためて見直されるべき部分も少なくないのではないかと思われる。

作者という主体の言説そのものに 読み の枠組みの基礎をおき、読者の解釈を必要以上に恣意的なものにさせない、ある種の枠組みの存在を強調することは、読み の基本として押さえておかなければならない真実であろう。また、読者自身が、継時的な流れの中で、文脈の中の「言葉」を追い、その構築によって意味世界を読者の内部に作り上げるといふ、「たどり読み」の本来の意味合いは、言葉そのものを大切にするという、読み のあり方を見直させてくれる。

言葉の意味を作者の意図どおりに誠実に理解しようと主体的に働きかけ、それを基盤として、読者主体としてその中に意味世界を構築するということは、いいかえれば、他者の言葉を誠実に受け止め、それとの出会いによって自己の変容・成長をさせようということである。

国語教育の目標は、ある意味において、表現理解の技術を正しく訓練し、言語の機能を有効的確に発揮させるところにあると云つてもよいのである。…その技術が、常に対人関係の構成といふことを目標としてなされねばならないところに、極めて重要な社会的意義を持つて来るのである。

(『改稿国語教育の方法』15 ページ)

結果として、伝達構造 のほうにやや傾斜してしまった感はあるものの、「言語は主体的行為である」という時枝の言語観の意図したところは、今日、「ことば」についての重要な示唆をしているように思われる。つまり、「ことば」を、対人関係を構成する行為として、児童・生徒の主体的行為に還元する国語教育のあり方の提示は、言語教育における時枝の功績であり、今後改めて見直される必要がある。