

## 言語論理的思考と説明的文章教材

——「知る」ということ——（加藤周一・教出・小六）を中心に——

中村 哲也

一、はじめに―教材「知る」ということ（加藤周一・教出六年下）

この説明的文章教材「知る」ということ（加藤周一・教出六年下）は、小学校六年生の国語教材であるが、一読しただけでは理解に苦しむ「難教材」のひとつであると考えられる。当然、掲載当初から、厳しい批判が寄せられ、あまり評判の良くなかった教材という印象が強い。

この教材の書誌は以下の通りである。

一九八六（昭和六一）年度版の教育出版国語教科書六年下に初めて掲載され、その後、同出版社の平成元年度版、平成四年度版に採用されている。一九八六年度から一九九五年度までの十年間が掲載期間である。（ちなみに、続く平成八年版には、同系の教材としては、外山滋比古「言葉の意味」が入っている）。

説明的文章は、文学的文章とは異なり、その教材の特性上、その時代の時代状況、社会や文化の動きに左右されやすい。事実、文学教材に見られるような定番教材（たとえば、「ごんぎつね」「大造じいさんとガン」「少年の日の思い出」「走れメロス」等々）は、ほとんどなく、小学校低学年などのものを除けば、教材研究の十分な累積ができないまま次から次へと新たな教材に置き換わっていく。

こうした目まぐるしい教材の変遷の中で、本稿で取り上げる、小学校国語教材「知る」ということ（教科書のための書下ろし）も、すでに教科書教材の役目を終えて久しい。しかしながら、「難教材」と言われつつも、十年という決して短くない期間、教科書に掲載されていた点は留意する必要がある。

筆者の加藤周一（一九一九～二〇〇八）は、周知のように、戦後日本を代表する作家、知識人、評論家であり、「加藤周一著作集」（平凡

社一九七八)をはじめ、自伝『羊の歌』『続 羊の歌』(共に岩波新書 一九六八)、『日本文学史序説上、下』(平凡社 一九七五・一九八〇) など多数の著作を残している。

さて、本教材「知る」ということは、先にも述べたように現行ではすでに使われていない教材であるが、あえて本稿で、これを取り上げる理由について示しておきたい。

その理由は、この教材が、小学校の論説文として「言語と論理との関係」を扱い、文法などの言語事項では覆いきれない言語論理分析、言語論理的思考をしっかりとテーマ化した「まねな」あるいは「先駆的な」小学校国語教材だからである。さらに、ここから様々な論点―たとえば、「事実」「感想」「意見」の区別にかかわる問題、科学的認識・科学的説明と言語論理の関係、言葉によって言葉に言及し捉え直す「メタ認知」の問題等へと多岐にわたって問題関心を広げていくことが可能となる。

以下では、宇佐美寛、小田迪夫の本教材に対する厳しい批判、さらには授業実践例を取り上げ、本教材の問題点を吟味するとともに、説明的文章教材としてどのように論理的思考・言語論理分析を位置づけていくかについて考察していきたいと思う。

## 二、文章構成

本教材は、三つのまとまりに分かれ、それぞれ、問題提示(問い)から始まっている。十九の形式段落は、一行空きが入って、三つの「大段落」(意味段落)に分かれている。

<ul style="list-style-type: none"><li>・ 〈意味段落Ⅰ〉</li><li>「何かを知っているとは、どういうことか。」</li><li>・ 〈意味段落Ⅱ〉</li><li>「どうすれば知ることができるか。」</li><li>・ 〈意味段落Ⅲ〉</li><li>「知りたいことと知りうること。」</li></ul>
--

意味段落のⅠからⅢは、本文に「一行空け」が入り、それぞれ独立したまとまりをなしているかのように見えるが、文章全体の展開と構成は、序論・本論・結論(結び)の三部構成になっている。

まず、〈意味段落Ⅰ〉では、「知る(知っている)」とはどういうことかについて例文を使って説明し、「知る」ことが成り立つための条件をあげている。次に、〈意味段落Ⅱ〉では、現在、過去、未来の時間軸から「知る」を捉え直し、とくに「近い未来」については「規則」を知ること未来の出来事を「知る」のだと説いている。

この時、科学者が行う実験方法、「実験群」と「対照群」を使った因果関係の確証方法が詳しく紹介される。最後の〈意味段落Ⅲ〉は、「知りたいこと」と「知りうること」の関係について、図表を用い

て説明し、「だまされたくなければ、知りうる」と知りたいたいことを区別」すべきであることが強調される。

### 三、「命題」「命題知」

何かを知っているとは、どういうことか。例えば私は、「今ここで雨が降っている。」ということを知っている。そのとき私が知っていることの内容、つまり「今ここで雨が降っている。」という文の意味は、はっきりしている。しかし、「今日はいやな天気だ。」と言えば、その意味ははっきりしない。どういう天気がいやな天気か。雨がいやでないこともあるだろうし、日照りがいやなこともあるだろう。意味のはっきりしないことは、知っているのでもないし、知らないのでもない。

私は窓を開けて雨を見ているのだから、「今ここで雨が降っている。」ことは、確かである。それに比べれば、「明日は雨がやむでしょう。」と天気予報が言うのは、確かではない。予報は当たらないかもしれない。確かでないことを、知っているとはいえないだろう。

本教材では数多くの例文(全部で13文)が提示されているが、導入部の例文は、論理学でいう「命題」の形をとっている。この点について宇佐美寛は、「例えば私は、「今ここで雨が降っている。」ということを知っている。」という文は、「今ここで雨が降っている。」

という命題(判断を言語的に表現したもの)を「知っている」と言明したものと見て、これを「命題知」と呼んでいる。

しかし、「命題を知っていること」「命題知」だけを私たちは知っているわけではない。宇佐美は、次のAからDのような「知っている」とEの「知っている」(「命題知」)を挙げ、「へどんな分類基準に照らすと、A—Eのそれぞれは互いにどう異なるか」を明らかにした上で、特にEを選ぶ理由を述べなければならない」と指摘する。<sup>②</sup>

- A、私は泳ぎを知っている。
- B、私は彼女を知っている。
- C、私は男を知っている。
- D、私は情を知っている。
- E、私は「今ここで雨が降っている。」ということを知っている。

Aは、技術や能力にかわる「知っている」であり、ちなみに、フランス語で「知る」を意味するsavoirは「できる」「能力がある」といった意味を持っている。

このように命題知のみに例を限定した加藤の論述に対して、宇佐美は、「経験・感情・技術などと関わる様々な「知っている」は、「∴∴。」ということを知っているという命題知と密接に関わっている。何の理由づけも無く前者を無視し後者だけを孤立させて論じたのでは、実際の人間の「知っている」の状態がわかるはずはない」と述

べている。宇佐美のこの指摘はまさに的を射ている。実際、小学六年生の教科書教材という制約はあったとしても、導入部からいきなり例示される「命題知」はかなり唐突であり、人間の「知る」という活動、知識のあり方をあまりに狭く限定的に捉えている。

子どもたちが、本教材を読んだとき、普段の生活の中で自分たちがどのように「知っている」「知る」という言葉を使っているか、必ず振り返ってみるはずである。その際、宇佐美が挙げたAからDは理解できるが(C、Dは少しむずかしいかもしれない)、やはりE(「命題知」)は、論理学、数学、言語哲学、分析哲学等の専門分野・学問領域にかかわる、かなり特殊な使用方法であると言わざるを得ない。当然、小学生の子たちにとっては、むずかしく、著しい抵抗感のある教材となってしまう。

本教材を取り上げて授業を行った山形県中山小学校の田中美寿教諭は、次のように報告している。

- 一読して子供たちは、「ヒューッ」と悲鳴をあげる。教師にしろも然りである。子どもたちの声を集約すると、
- 文章が同じことくりかえしているようでややこしい。
- 興味を引かれるところが一つとしてない。
- 筆者が何を言いたのかが具体的にわからない。

つまり、教材の用語や論理の展開は筆者の配慮と工夫によって明快平明であるが、扱っている思想や事柄が難しいのである。<sup>3)</sup>

ところで、導入部の段落で加藤は、右の「命題」の他に、別の二つ例文を取り上げている。これら都合三つ例文は、「命題」として見た場合、明らかに異なる種類の命題となっている。それゆえ、まずは、この三つの命題の比較することが、本教材を読み解くためには重要となってくる(例文にはそれぞれアルファベット小文字を付してある)。

- a、「今ここで雨が降っている。」
- b、「今日はいやな天気だ。」
- c、「明日は雨がやむでしょう。」

加藤は、aについて、「文の意味」が「はっきりしている」と述べ、他方これに対して、bは、「はっきりしていない」としている。では、なぜaの「文の意味」は「はっきりし」、bの方は、「はっきりしない」のだろうか。とくに、この「はっきり」という語の文中での意味がどういふことなのか分かりにくい。aは「はっきり」で、bはなぜ「はっきり」でないのか。

bの文について、筆者は、「その意味ははっきりしない。どういふ天気がいやな天気か。雨がいやでないこともあるだろうし、日照

りがいやなこともあるだろう」と述べている。つまり、bは、雨がいやなのか、それとも日照りがいやなのか、意味が一義的に定まらない曖昧なものである、様々な意味に取れる多義的な命題Ⅱ文は、意味が「はっきり」しないものとなる。もっと簡単に言えば、「はっきり」とは、文や命題の意味が一義的(一意的)だということである。文Ⅱ命題の意味が一義的に規定されず、どうとでも取れる曖昧なものであれば、そもそも「知っている」と言明すること自体意味をなさない無意味なものになってしまうだろう。

a、b、cの文Ⅱ命題について、その特質に基づいて分類すると以下のようになる。

- a、「今ここで雨が降っている。」(事実命題、経験命題、観察命題)
- b、「今日はいやな天気だ。」(価値命題)
- c、「明日は雨がやむでしょう。」(可能性・蓋然性を表す様相命題)

本教材において、右のa、b、cのうち、「知っている(知る)」と「いえる」のは、aである。これは、事実命題・経験命題・観察命題と呼ばれ、論理分析・言語分析を駆使して科学的認識の基礎づけを行った「論理実証主義(論理経験主義)」によって、真偽を問える有意義な経験科学の基本的命題とされたものである。

例えば、「富士山は日本でいちばん高い山である。」とか、「富士山は世界でいちばん高い山である。」とかいう文は、どちらも意味がはっきりしているばかりでなく、本当か、うそか、どちらかである。前の文は本当であり、あとの文はうそである。

「富士山は日本でいちばん高い山である。」「富士山は世界でいちばん高い山である。」これら二つの命題は、前者は「本当」(真)であり、後者は「うそ」(偽)となるが、いずれも事実・経験・観察に基づいて判断されているおり、その限りで、先に取り上げた論理実証主義からすれば、事実・経験・観察に基づく「科学的命題」となる。

しかしまた、本当でも、うそでもない文もある。例えば、「富士山は美しい。」という文があると、富士山は美しく見えると見え、ほかの人には美しく見えない。こういう文は、「本当」でもないし、「うそ」でもない。「うそ」を知っているとはいえないし、「本当」でも「うそ」でもないことを、知っているとはいえない。

「富士山は美しい。」は、先のb「今日はいやな天気だ。」という命題と同じ価値命題である。価値命題は、個々人の好みや趣味、美意識などに基づく主観的なものであり、事実・経験・観察に照らして

も真か偽を決めようがない、「本当」でもないし、「うそ」でもない」文であり、「知っている」ではなく、「感じる」(感じている)ということとなる。「明日は雨がやむでしょう。」は、経験的与件＝データが得られず検証できないため、「知る」「知っている」ということにはならず、「望む」という願望を表したものとなる。同様に、「遠足は健康のためによろしい。」という命題も、価値判断や信念を表し、「よほど長い時間をかけなければ、本当かうそか確かめようがない」く、経験的事実として検証できないため、「知る」のではなく、「信じる」こととなるのである。このほか、本教材では取り上げられていないが、平叙文ではなく命令法など(「しなさい」「すべきだ」「した方がよい」)で表される「当為命題」(「倫理命題」「規範命題」)がある。

要するに、意味のはっきりした文があって、その文の本当であることが、私にとって確かなときに、またそのときのみ、私はその文の内容を知っている、ということができる。(…)

「知る」ということは、「感じる」とも、「望む」とも、「信じる」とも、ちがう。「今日はいやな天気だ。」と私は「感じる」ので、「知る」のではない。天気の話として、その文ははっきりしていないからである。「明日は雨がやむでしょう。」は、確かでないから、私が「知っている」ことではなくて、明日遠足に出かけたいと思っ

ている私が「望む」ことである。「遠足は健康のためによろしい。」は、よほど長い時間をかけなければ、本当かうそか確かめようがない。それは、私が「知る」ことではなくて、「信じる」ことである。

このように「意味がはっきりしている」文＝命題とは、「本当か、うそか、どちらかである」とあるように、真か偽かの二値原理に基づいた命題なのだが、これは、事実命題、観察命題、経験命題といった「科学的命題」として捉え直すことができる。

そして、この「科学的命題」こそ、本教材を貫いている前提ともいえるものであり、テーマである「知る」ということは、なによりも、この「科学的命題」との関連で説明されているのである。

なぜ、「今」ここで雨が降っている。」という一文が最も基本的な例文として、本教材の冒頭で引き合いに出されたのだろうか。その理由として考えられるのは、それが目の前の「いま・ここ」で起きている現象や出来事を、観察した観察命題だからであり、このことが科学的命題、さらには科学的認識の根拠とされているからである。

観点をかえれば、「いま・ここ」という時間・空間設定が、科学的認識の真理性を基礎づける根拠とされているからである。

しかし、こうした前提が、逆に、本教材における言葉の捉え方の貧困化を招いていることも否めない。宇佐美は、この点を次のように厳しく指摘している。「筆者は、感覚される自然物(雨や富士山)

が対応しているかどうかだけを「本当」・「うそ」の判別基準にしている。この思考法が狭すぎるのである<sup>⑤</sup>。「言葉の真偽」「本当」・「うそ」を物理的・感覚的事物の世界との対応という狭い見地でのみ評定しようとしている<sup>⑥</sup>。

「言葉の真偽」を、狭い「思考法」「見地」でのみ評定しているとする宇佐美の指摘は、たしかに肯綮に当たるが、真偽判断の厳密性のある程度（この程度・度合いが科学哲学上の大きな論争テーマにもなってきた）求めると、どうしても、それが担保された「科学的命題」に狭く限られてしまうのである。その意味で、本教材は、私たちが営む現実の多様で流動的な「言語生活」（とくにコミュニケーション行為）の実相からは大きく後退した「論説文」と見なされるのである。

結局、厳密性を担保しようとして、「知る」ことを、科学的命題や科学的知識に狭く限定したために、言葉の現実・実相からは大きくかけ離れてしまったということが、本教材の大きな弱点・短所といえるだろう。

#### 四、「コミュニケーション離れ」という批判

したがって、本教材の大きな弱点・短所―多様で流動的な「言語生活」の実相からかけ離れていること―に対しては、当然、言語に

よる「コミュニケーション」の観点からの強い批判が寄せられた。

たとえば、小田迪夫は、a、「今ここで雨が降っている。」b「今日はいい天気だ。」という二つの例文を取り上げ、この二つの文は、「対象のとらえ方がちがう」、そのため「ちがうものを比べて、どちらがよりはっきりしているか」ということを問うことはできず、「意味」がはっきりするかどうかは、具体的コミュニケーションの場を想定すればわかりやすくなる」と述べ、あくまでも「伝達の文脈」を想定して、「知る」ことを捉える重要性を主張している<sup>⑦</sup>。

同じように、宇佐美寛も、「コミュニケーション」の観点から、本教材の問題点を指摘している。そしてまた、本教材のみならず、「論理的思考の授業一般に広く有る症状」を「コミュニケーション離れ」と捉えて批判した<sup>⑧</sup>。

宇佐美は、本教材について、コミュニケーション状況が無視され、抽象的に書かれていると述べているが、この前提にあるのは、「言葉はコミュニケーション状況において用いられる<sup>⑨</sup>」という言語に対する考え方（言語観）にはかならない。

たとえば「今日はいやな天気だ。」という文について、本教材ではその「意味ははっきりしない。」というが、コミュニケーション状況から見ると、「だれが、だれに対し、どんな意図で、その発言をしているのか、それによって、「はっきり」「本当」「確か」への要

求の程度と質は（広く言えば、言葉の意味・指示対象のとり方は）コミュニケーション状況によって変わる」ということなのである。

このように、小田も宇佐美も、共通して「コミュニケーション」という観点から、本教材の問題点を突いている。これを宇佐美は次のようにまとめている。

コミュニケーション状況の中で言葉を考えさせるのであれば、論理的思考の授業は不可能なのである。例えば、ある語の意味を、どの方向に、どの程度まで明確に示すべきなのかの基準が定まらないからである。相手によって明確さの程度を加減するはずなのに、その相手が不在なのである。<sup>①</sup>

## 五、語用論

「コミュニケーション状況」の中で言葉・言語を考えると、これは、私たちの具体的な日常生活の中で言葉がどのように使われているかという考えることであり、このことは、「言語行為論」「語用論」という言語学、言語哲学の重要テーマと直結している。

そこで、以下のような問いを立ててみよう。「知っている」という動詞を使用するとき、最も適切な命題になるのは、どれだろうか。

まず、AからBの文それぞれに「知っている」という動詞を付け

てみよう。

A<sub>1</sub>「今ここで雨が降っている」ということを知っている。

B<sub>2</sub>「今日はいやな天気だ」ということを知っている。

C<sub>3</sub>「明日は雨がやむ」ということを知っている。

D<sub>4</sub>「遠足は健康のためによろしい」ということを知っている。

この場合、B<sub>2</sub>とC<sub>3</sub>は、「知っている」という動詞をつけると完全に間違った文とはいえない、少なくとも文法的には何ら間違っておらず、私たちの日常生活では、こうした言葉の使い方は頻繁に行われてもいる。しかし、本教材の意義・役割をあらためて考えてみると、こうした言葉の使用（ことばづかい）の曖昧さ・不正確さを子どもたちに自覚させ、反省的に見直させることにあるといえる。そこで、教材の中では、右のB<sub>2</sub>、C<sub>3</sub>、D<sub>4</sub>それぞれは、次のように修正される。

B<sub>2</sub>「今日はいやな天気だ」ということを感じる。

C<sub>3</sub>「明日は雨がやむ」ということを望む。

D<sub>4</sub>「遠足は健康のためによろしい」ということを信じる。

たしかに、これらの文の方が、事柄をより正確にかつ適切に述べている。

ところで、A<sub>1</sub>とD<sub>4</sub>を再度吟味してみると、気づくのは、実際、A<sub>1</sub>もはたして自然で適切な言葉の使い方になっているかどうかと

いうことである。なにか、普段あまり聞いたこともない言葉だともちも強い違和感を覚えるのではないか。この点について、小田迪夫は、次のように疑問視している。

○例えば私は、「今ここで雨が降っている。」ということを知っている。

右は、例をあげる言い方をしているが、私には、その意味が具本性をもったものとして伝わってこない。それはどうしてだろうかと考えた。

我々は、ふつう、目の前に雨が降っているのを見ながら、あるいは、家の中で雨の音を聞きながら、「今ここで雨が降っている」ということを知っている。」などと傍の人に言ったりしないし、また、心の中でつぶやいたりすることもない。なぜなら、ふつう我々は、あることを体験しつつあるときに、そのことを知っている、というふう<sup>(1)</sup>に自覚する意識をはたらかせることはしないからである。(傍線中村)

右の傍線部は、「なるほど、たしかに」と思わせる説得力がある。これとよく似たケースは、哲学者ウィトゲンシュタインが、死の間際まで書き綴っていた遺稿「確実性の問題」の中に出てくる。ウィ

トゲンシュタインは、次のような例を出している。

一〇 ここに病人が寝ていることを私は知<sup>(2)</sup>っている。冗談でしょう。私は彼のベッドに付き添い、まじまじとその顔を見ているのだ。——それでは、そこに病人が寝ていることを私は知らないというのか。——問も答も意味をなさない。それは「私はここにいる」という表現の場合と同じである。(…)「ここに病人が寝ていることを私は知<sup>(2)</sup>っている」について言えば、ふさわしくない状況で用いられた場合、この表現は無意味とは見えず、むしろ自明の真理とされる。その理由は、この命題にふさわしい状況を想像するのが容易であり、また「私は……であることを知っている」という表現は、およそ疑いの生じる余地のない場合で(またしたがって疑いの表現が理解不可能な場合に)用いられるものとされている、というところにある。<sup>(3)</sup>

ベッドに寝ている病人を見舞い・看病しているときに、病人を前にして、「ここに病人が寝ていることを私は知<sup>(2)</sup>っている」というのは「意味をなさない」、すなわち無意味なこと、意味のないことを言っているに過ぎないとウィトゲンシュタインは明言する。なぜなら、「疑いえぬ」ことを「知<sup>(2)</sup>っている」と述べるのは無意味だから

である。「疑いうる」「誤りが問題になる」場合、「知っている」という言葉の有意な使用が可能となる。

ウィトゲンシュタインは「私は知っている」の用法がいかに特殊なものであるか」と述べ、「その点を人は見落としている」という。その理由は、「私は知っている。」は、知られた事柄がまさしく事実である、と保証するような或る事態を記述している」からである。そこでひとは、「私は知っている」という表現の事を完全に忘れてしまう」。本当は、事実かどうか疑い、その真偽を問わなければいけない命題をも、「知っている」を誤用・乱用すること、疑う余地のない命題とされてしまう。つまり、「知っている」とあえて取り上げることが無意味であるからこそ、疑いえないものなのであり、ムーアがしたように疑いえないものを知っていることとして数え上げることは「知っている」の適切な使用を欠き、「正常な言語ゲームのルール」に反しているのである。<sup>10)</sup>

本教材で、筆者(加藤)は、「知っている」が成り立つ基準を次のように規定していた。

意味のはっきりした文があって、その文の本当であることが、私にとって確かなときに、またそのときのみ、私はその文の内容を知っている、ということが出来る。

ところが、先のウィトゲンシュタインの「私は知っていると思っ

た」という表現の事を完全に忘れてしまう」という指摘をうけて、「私は、今ここで雨が降っていることを知っていると思った。」とすると、本当ではなかったこと(「うそ」)を知っていたという意味になる。しかし、本教材では、「その文のその文の本当であることが、私にとって確かなとき、その文の内容を知っている、といえる」というように、「本当」だけが取り上げられ、「うそ」を知ることが認められていない。これはおかしいのではないか。本当だけを知りうるのではなく、うそもまた知ることができるのではないか。

宇佐美は、この問題について、「富士山は世界でいちばん高い山である」という「うそ」の文を取り上げて、次のように批判している。

筆者(加藤)によれば、この文については、意味ははっきりしているが、うそだということである。当然(…)「その文の本当であることが、私にとって確かなときに、またそのときのみ」という必要条件を充たしていない。しかし、だからといって私はその文の内容を知っていないと言えるか。私は、その文の内容を知っている。(…)知り得るからこそ、その文が外側の事柄・事態(つまり現実の富士山)とは対応していないということがわかるのである。つまり、文の内容が誤りであろうとも、人はその文の内容を知り得るのである。知るからこそ、それが誤りであることがわ

かるのである。<sup>(15)</sup>

先述したように、本教材では、事実命題、観察命題、経験命題と  
いった「科学的命題」が「知る」ということの基盤・前提とされて  
いるが、「科学的命題」は、価値命題のように趣味や嗜好によって  
左右されず、あくまで経験・観察・事実で照らし判定ができるか  
が問題であって、「富士山は世界一高い山である。」はうそ・誤り・  
偽であっても、「科学的命題かどうか」ということには何ら関係は  
しない。事実で照らし合わせて「うそ」といえるならば、それは  
「科学的命題」なのである。

したがって、「その文の本当であることが、私にとって確かなと  
きに、またそのときにのみ、私はその文の内容を知っている」とす  
る本教材の規定では、「うそ」の文・命題については容認されずに、  
結局、「うそ」を「うそ」として「知る」ことができない、かなり  
窮屈で偏ったものになっていると言わざるを得ない。

六、「規則」を知る―確からしき $\parallel$ 蓋然性(確率)をめぐる  
〈意味段落Ⅱ〉は、「どうすれば知ることができるか。」というテー  
マが立てられているが、中心となるのは、「近い未来のことを、ほ  
とんど確かに知っているのは、なぜだろうか。」という問い、つま

り、近い未来のことを「知る」とはどういうことなのか、そして、  
どうすればそれを知ることができるのかという問いである。

「現在目の前で起こっていることは確かに知っている」。他方、  
「近い未来」については、「ほとんど確かに知っている」と述べられ  
る。後者には「ほとんど」という副詞が使われている。この微妙な  
違い。これは些細なことではなく、重要な違いである。近い未来は、  
やはり「未来」である以上、「いま・ここ」の確かさに比べ、「未来」  
のことについて「知る」ことは違うのである。未来の出来事・事  
象についての予測・推測を含み、「ほとんど確か」という「蓋然性 $\parallel$   
確からしき $\parallel$ 確率probability」を意味している。

「六・三六三― 太陽が明日も昇るだろう」というのは一つの仮  
説である。すなわち、われわれは太陽が昇るかどうかが、知っている  
わけではない<sup>(16)</sup>。これは、ワイトゲンシュタインの『論理哲学言語考』  
の中の一節であるが、実に、端的に「知る」ということの本質を突  
いている言葉だと思う。私たちは、「太陽が明日も昇る」というこ  
とを、絶対に確かだとはいえず、本当(真)ともうそ(偽)いえない。  
だれも「あしたのこと」を検証することができないからである。

とはいえ、私たちは、一寸先は闇とばかりに、不確実な未来に怯  
え、委縮した日常を送っているわけではない。未来に起こる事象・  
出来事の「確かさ」「確からしき $\parallel$ 蓋然性 $\parallel$ 確率」に基づいて絶えず

予測(予想)したり、推測したりしながら、実践的な判断を行っている。

そもそも「確からしさ＝蓋然性」とは、ある事柄が起こる確実性のことであり、ある事柄の起こる確実性の度合いは、様々に程度を表す副詞等を用いて日本語の中で言い表し、書き表されている。

「たぶん」「まったく」「かなり」「ほとんど」「ぜったい」などを、これを数学的に数量化したものが「確率＝probability」である。

本教材では、未来に起きる事象・出来事そのものは、「知る」とはできないが、しかし、「近い未来のことを、ほとんど確かに知っているのは」「その「規則性」を「知る」ことができるからだ」と説明されている。

遠い過去や遠い未来のことを、私は知らない。しかし、現在目の前で起こっていることは、確かに知っている。また近い過去や近い未来のことも、ほとんど確かに知っている。近い過去のことを知っているのは、よく覚えているからである。近い未来のことを、ほとんど確かに知っているのは、なぜだろうか。過去にたびたびくり返されてきたことは、少なくとも近い未来にくり返されるだろう、と考えても、まちがうことが少ないからである。そう考えるのは、物事がでたために起こるのではなく、ある規則に従って起こる——つまり世界に規則性がある、と考えるのと同じことで

ある。今まで太陽はいつも東から上って、一度も西からは上らなかつたから、明日の朝も太陽は東から上るだろう、と私は考える。

(…)過去にたびたびブレーキをふんだことから、私はブレーキをふむことと車が止まることとの間に、ある規則を認め、その規則——ふめば止まるという規則——から、未来を知るのである。ある種類の規則は、きわめて近い未来ばかりでなく、かなり遠い未来にも通用する。明日の朝だけでなく、十年後にも、百年後にも、太陽は東から上るだろう、ということ、ほとんど確かに私が知っているのは、私の人生で太陽がいつも東から上ったからではなく、太陽が東から上る、という規則を、私が知っているからである。

私たちは、多岐にわたる確からしい知識を、意識的にせよ無意識的にせよ、実践的な判断・行為に活用しているが、こうした様々な知識も、あるものは、絶対に確からしい、またあるものはあまり確からしくないと、信賴性の程度・信用可能性をもっている。

日常生活において私たちが、知っている「規則性」は、確からしさの信賴可能性がある程度高いといえるが、確からしさ・蓋然性を追究する学問研究の領域では、「規則性」のレベルにとどまらず、さらに厳密で信賴できる「規則」、すなわち「法則」の発見を追い求める。ただし、「法則」と呼ばれるものにも「確からしさ」の程度

の違いがあることに注意したい。たとえば、自然科学の法則と社会学の法則では、かなりの確からしさの違いがみられる。

本教材で取り上げられている「規則」とは、私たちの日常生活に見られる原因と結果の、安定した恒常的な関係性(恒常性)のこと、いわば安定した恒常的な「因果性・因果関係」のこととして説明されているように見える。つまり、「因果的説明」であると見なすことができる。しかし、〈ブレーキを踏む↓車が止まる〉という事例は果たして「因果関係」と捉えてよいだろうか。否である。私は、これは「因果的説明」ではなく、「目的論的説明」であると考えてる。

たとえば、私が、車を運転しているとしよう。その際に、目の前を走る車が急に速度を落として止まったので、とっさにブレーキを踏んだ場合、〈ブレーキを踏む(原因)↓車が止まる(結果)〉という因果関係では説明できない。私は、自分の車を止めるために、ブレーキを踏む(使う)必要があったのである。つまり、私は、ブレーキの働き(機能)を熟知しており、車を止めるということを意図して、それを使う必要があったということ意味している。ブレーキを踏めば車が止まることを「規則性」として捉えてしまうと、車を運転する生身の運転手の判断、意図、意思というものが全く無視されてしまうのである。

「今まで太陽はいつも東から上って、一度も西からは上らなかつ

たから、明日の朝も太陽は東から上るだろう」という未来に起こることの「予測」とその「的中」についても、もちろん「因果関係」という概念で捉えることは適当ではない。〈明日の朝も太陽は東から昇るだろう〉というのは、因果関係の恒常性によるのではなく、過去の膨大なデータに基づいて帰納的に導き出された「仮説」あるいは「予測」である。そもそも過去事例の列挙から「明朝の日の出」という確証は導き出せない。それは、あくまで、数限りなく反復された過去の事象を未来へと投影する「因果推論」に過ぎないのである。

「知る」ということと関連付ければ、私たちは、決して未来そのものを知ることとはできないのであり、規則や法則も「確からしさ」(確率)を前提として知るのである。フォンウリクトは、これを「帰納的確率モデル」と呼び、出来事の生起を説明するというよりは、一定の期待や予測を正当化する「モデル」であると捉えている。<sup>19)</sup>

本教材は、一方では、未来の出来事は知ることとはできないと言明し、他方で、「規則」を知ることでも未来への安定したかわり方が可能である述べているが、こうした錯綜した関係を丁寧に理解しないと、規則を知ること、未来事象が予測できるかのようにならざるに、危険性が生じるだろう。重要なのは、どんな規則や法則も、常に「確からしさ」蓋然性「確率」の制約を免れないということ

ある。この点が、小学六年生にとって、理解が難しいところであると考えられる。次の実践報告に見られる児童の作文には、「規則性」と「因果推論」を混同しているものがある。子どもたちに、「ノストラダムスの大予言を信じ込み、怯えている小学生の手紙」(週刊誌)、「モスクワ発・リレー航空便」「大まじめ超能力ブーム」(新聞)、「消費者生活センター情報『体に異常が出た美容術』」(週刊誌)などの記事を読ませ、「知る」ということ」の筆者・加藤周一氏は、きつと次のように言うことでしょう。それは——といった手引きの課題に答えさせるものとなっている。

—— 私たちは遠い未来のことを知ることはできない。しかし、「太陽は東から上る」「日食は○年○月○日におこる」のように規則性のあるものは、未来のことまで知ることができる。「一九九九年に地球がほろびる。」などということは規則性がない。だから、本当にほろびるかどうかはわからない。<sup>20)</sup>

右の作文では、「規則性のあるものは、未来のことまで知ることができる」と簡単に結びつけられてしまっている。何度も言うように、規則(性)を知るということは、未来の事象についての「確かさ(＝蓋然性・確率)」の度合い・程度が高まることを意味している。

るのであって、未来に起こる事象自体を知ることとは区別しなければならぬのである。

## 七、「対照実験」——因果関係を導き出す方法

本教材で筆者加藤は、科学・学問研究における「対照実験」の例を取り上げている。もちろん、小学六年生の国語教材であるから、「対照実験(control experiment)」という実験方法の名称こそ使われていないものの、「実験群」「対照群」という、小学生の日常生活にとってはほとんどなじみのない専門用語が出てくる。小学六年生にとっては、かなり難しい箇所である。しかし「規則」「規則性」を知るために、厳密な因果関係の「規則性」を導き出す方法を選定するとすると、やはり科学におけるこの典型的な実験方法を挙げざるを得ないだろう。ちなみに、この点については、筆者の加藤周一の、医学者(内科学・血液学)、医師としての経歴も大きくかわわっていると考えられる。

「対照実験」とは、辞書によれば次のように説明されている。

「一つの対象に対するある条件の影響を明らかにしようとする実験(本実験)を行う際、目的とする条件以外は本実験と同じ条件で行う実験。両実験結果を比較検討することにより、その条件の影響が明らかになる<sup>21)</sup>」。本教材では、動物を使った薬の効果を調べる実験

の例が取り上げられている。

どうすれば、規則を知ることができるだろうか。例えば、「この薬を飲めば、この病が治るだろう。」という規則を知るために、科学者がするのは、次のようなことである。まず同じ病の動物を集めて、二組に分け、その一方には、薬をあたえ、他方には、あたえない。二組の動物は、薬のほかのこと（例えば温度や栄養など）については、なるべく同じような条件におく。そのとき、薬組の動物の十分の九の病が治り、薬なしの組の十分の九の病が治らないとすれば、その薬はその病を治すのに役立った、と考える。

こうした科学的な対照実験によって導出されたデータは、私たちの日常生活の中で起きる事実とは大きく異なっている。科学の場合、特定の人だけが見聞した出来事、一回限りしかできないようなデータではなく、公開された一定の手順に従えば、だれでも（少なくとも専門の科学者共同体では）確認でき、観察や実験が反復・再現できるといふことである。また、歴史研究におけるデータ等も、一度限りで反復・再現できないが、だれでも調べられる証拠＝歴史資料によって同じ結論に到達することができるのである。つまり、科学的な観察や実験のデータは、なによりも「公共性」と「反復性（再現性）」という条件を満たしているからこそ客観的なものとして信頼されるのである。<sup>(32)</sup> この点について、本教材は、次のように明確に

説いている。

実験のやり方はだれにもわかるようになっていて、だれが何度同じ実験をくり返しても同じ結果が出るとき、科学者たちは、「その薬を飲めば、その病が治る。」という規則を知るのである。

この実験、すなわち「対照実験」で大切なこととして、筆者は以下のような点を挙げていく。

薬をやった組（それを実験群という。）ばかりでなく、薬なしの組（それを対照群という。）を調べることである。薬をあたえたら病が治った、ということだけでは、薬をあたえたから病が治った、と結論することはできない。対照群を見なければ、薬をあたえなくても病が治ったかもしれない、という可能性を否定できないからである。（：「これだからあれ。」例えば「薬を飲んだから病が治った。」という形で表せる規則を知るためには、三つのことを確かめればよい。第一、これがあれよりも先に起こること、第二、これならばあれ（実験群）、第三、これだけなければあれでない（対照群）である。その三つのことのどれか一つでも確かめることができなければ、そういう規則を知ることにはできないのである。

いうまでもなく、医学、薬学の分野では、因果関係は非常に重要である。患者の様々な症状を分析し、その原因を探ることが医師の重要な任務であり、病気を治療するためには、なによりもまず病因

(原因)の特定に努めなければならない。

本教材の中でも、この動物を使った「対照実験」の説明箇所は、簡にして要を得たものになっており、実験が成り立つための三要件「第一、これがあれよりも先に起こること、第二、これならばあれ(実験群)、第三、これではなければあれでない(対照群)」が提示され、さらに、これらの条件がどれか一つでも確かめることができないれば、「規則」を知ることができないと言いつ切る。言い換えれば、三つの要件がすべて満たされてはじめて原因が特定され、「因果関係」が明確になるのである。

ところで、もしも「対照実験」を厳密に行わなかった場合、とくに「対照群」との比較をしなかった場合には、いったいどんな問題が引き起こされるだろうか。本教材の読み取りにおいて、この点は逸することのできない重要なポイントであると思う。

「対照実験」と呼ばれるのは、まさに「対照群」をとるからであり、これを欠いてしまうと、「相関関係」と「因果関係」の区別が不明瞭になるおそれがあるからである。たとえば、私たちは、しばしば次のような誤りを犯すことがある。

球場に観戦に行ったら、ドラゴンズが勝った。(相関)  
球場に観戦に行ったから(原因)、ドラゴンズが勝った(結果)

因果関係ではないにもかかわらず、因果関係と思い込んで、験を担ぐことは私たちの日常の習慣ではよくある。しかし、医学や薬学の世界(あるいは科学の領域)では、相関関係を因果関係と混同することは致命的な誤謬を招くこととなる。「相関関係は因果関係を含意しない(Correlation does not imply causation)」という統計学等で使われる「格率」がその危険性を厳格に戒めている。

#### 八、「メタ認知」と「メタ言語」

「メタ認知」とは、認知を認知すること、すなわち、「知る」ことを「知る」ことであり、私たちの認識のあり方を「知る」という思考の働きをあらためて反省的に認識へともたらず、いわば「知の知」とも言うべきダイナミックな思考の働きでもある。

本教材「知る」ということ「も、まさに、こうした「知る」という思考の働きめぐる「メタ認知」をテーマ化した教材であるが、教材の重要な特徴として注目したい点は、「知る」という言葉の使用・使われ方を通して「知る」ことの意味を考える、いわば「メタ言語」(言葉を通して言葉を問う)を扱ったものとなっていることである。言い換えれば、メタ言語によるメタ認知の試みとなっているのである。

本教材では、「知る(知っている)」と他の動詞「感じる」「望む」「信じる」との違いを挙げている。「知る(知っている)」がどのような間違って使われているかを通して、逆に「知る(知っている)」の意味を明らかにしようとしている点は、本教材の大きな特徴といえる。たとえば、幼稚園に通っている幼児が、「サンタ(クロス)さんはいるよ、ぼく知ってるもん」と言ったとき、この「知ってる」は、「信じている」「望んでいる(期待・願望)」と受けとった方が適切である。幼児期では、知ること、信じること、願うこと、望むことが、概念的に未分化で、はっきりと区別されていないからである。

これは、発達心理学でいうところの「子どもの虚構認識」の発達過程と密接に関連している。小学校二年生ぐらいまでは、虚構(絵空事)の世界の時間と生活の時間が未分化で連続しており、たとえば、テレビのアニメを見ていて、「のび太はいつトイレに行くの」「カツオはちゃんと歯を磨いているのかな」と真顔で大人に尋ねることと類似している。つまり、こうした疑問を発するのは、この時期の子どもたちが、虚構の世界に登場する人物たちの生活を、自分の生活と連なったひとつの「事実」として捉えているからであり、したがって、「サンタさん」も、自分の生活と連続したひとつの事実であり、「知っている」ことなのである。やがて、小学三年生ほどの年齢になると、虚構認識が発達し、現実と非現実Ⅱ虚構が分けられ

るようになり、サンタクロースは大人の作り話と見なすようになっていく。

守屋慶子は、小学校六年生の子どもが、『大きな木』(シルヴァスタイン)という絵本を読み「木がしゃべるはずがない」「あれだけの木の家が建つわけではない」といった感想をもつことについて、次のように指摘している。

日常の経験が増え、学校での科学教育がすすむにつれ、子どもたちがファンタジーを「にせもの」や「つくりごと」とみなし始めることが、彼らの感想から分かる。

では、これまで彼らの現実の構成部分であったファンタジーの世界は、それが「にせもの」や「つくりごと」であるという理由であっさり捨てられてしまうのであろうか。<sup>(23)</sup>

守屋によれば、小学校高学年の子どもたちは、しゃべる木を非現実だと認識する一方で、「あんな木、わたしもあれば、毎日でも遊びに行つて、一日のことをお話ししてあげるのにな」(小学五年)といった願望や期待にも同時に充たされ、「この時期の子どもたちの「現実」は、認識した現実の世界と願望する世界の両方から成り立っている」と述べている。

こうして見てくると、なるほど、大人になることとは、「願望する世界」「信じること」「望むこと」からなる世界を捨て去ること、あるいは、「ファンタジーの世界」がひとつの虚構＝フィクション＝絵空事として現実から切り離されることだと言えそうである。しかし年齢的に大人・成人になったとしても、日常の中に埋もれて、自覚的反省的に、メタ認知を働かせなければ、「知ること」と「信じること」「望むこと」を混同し、安易に他人の言葉を信じ、だまされ、振り回されることが少なくない。

実際、「フェイクニュース」が深刻な問題となり、「ポスト真実」と言われる現代の爛熟した情報社会にあって、そのただ中に生きる私たちは、いまこそ、「知ること」そのものを現代人の生き方の問題としてしっかりと見つけ直さなければならぬときにきていることを痛感する。

本教材の〈意味段落Ⅲ〉では、そうした「知ること」と「生きること」にかかわる倫理的(道徳的)教唆を述べたものとなっている。

知りたいことと知りうること。

知りたいことを知ることができるとは限らない。例えば、ある番号のくじが当たるか当たらないかは、だれでも知りたいことだろうが、だれも知ることができない。(…)

私は、私が知りたいことの中で、知りうることと知りえないこと

とを区別し、知りうることについては、それを知るためにやらなければならないことをやる。知りえないことについては、あきらめる。(…) 知りたくて知りえないことはたくさんある。それでも、私が「望む」ことは、私が「知る」ことの代わりにはならない。それは二つの別のことである。またほかの人の言うことは、そのまま私が知っていることではない。

人はだれでもうそをつくことがある。だまされたくなければ、私は、自ら知っていることと知らないこと、知りうることと知りえないことを、はっきり区別するほかはないのである。

知りたくても知りえないことは多々ある。だが、そうであっても、私が「望む」ことは、私が「知る」ことの代わりとはならない。

「非事実的」虚構命題」と「事実命題」を混同すると軽率に信用してだまされるリスクが高まることになる。

また、「知っている」と自己中心的に思い込んでしまう問題も見逃すことはできない。たとえば、異性に対して自分のことを好きと思っただけという強い願望が、やがて身勝手な確信に変貌し、そして自明の事実となった「ストーカー行為」における、一種「猟奇的」な思い込みの過程は、「望む」「願う」が「信じる」「知る」へと激烈に変化していくプロセスでもある。この事例が、一般的に見て、未熟で子どもっぽく感じられるのも、「知ること」と「望む

こと」(信じてること)の区別がまったくなされていないことに起因しているからといえる。

また、別の観点から見れば、「知りたいこと」を「知りえない」のは、ただ単に知識には限界があるということだけでなく、「知ること」が、国家などの権力によって統制、妨害されるという問題がある。「知ること」を考察する以上、とくに、日本国憲法で保障された国民の「知る権利」をめぐる情勢は、配慮に入れるべき重要事項である。

#### 九、むすび―事実と意見(価値)の区別をめぐる

本教材「「知る」ということ」は、掲載当初から、学校現場および国語教育の研究者の間で「難教材」と言われ続け、また、厳しい批判も受けた。その急先鋒の一人は、本稿でも取り上げた宇佐美寛であり、宇佐美は、本教材の書きぶりを「非論理的で粗雑な文章」<sup>34</sup>、<sup>35</sup>「だらしのない文体の文章」と過激なまでに厳しく論駁した。

宇佐美は、本教材を様々な観点から批判しているが、とくに、この教材や国語科教育だけにとどまらず、時代の要請に対応した教育全体にかかわる重要な論点を提起していた。それが、「事実と意見は区別できるか」という論点である。

周知のように、事実と意見・感想との区別は、国語科学習指導要領にはっきりと記載されており、国語科の重要事項となっている。

だが、これに対して、鋭く斬り込む批判を宇佐美は行った。

宇佐美は、「事実と意見の区別は迷信」であり、誤った「俗見」と見なし、次のように述べている。

「事実」・「意見」の二元論が一見、有効であるように見えるのは、雨のような自然現象と感情という比較的単純な現象をとり上げ、それぞれ一文だけで述べるといふ手品にまどわされたにすぎない。実際は、それぞれの文は、何らかの判断を述べているのである。判断の根拠をも述べれば、どの文も同類であることが見えてくる。「事実」と「意見」とを区別すべきなどという迷信を廃棄すべきである。全ての叙述文は、何らかの事実についての文の発し手の意見(判断)を述べるものである。だから、全ての叙述文について、「その根拠は？」と問えばいい。それだけのことである。それをすれば、読み書きにおける論理的な思考の道は開ける。これに対し、実際には不可能で非現実的な「事実」・「意見」の区別という迷信は、思考にとってまことに有害である。<sup>36</sup>

この迷信の害とは何か。この箇所は、非常に重要な論点をなしている。

一、価値判断を述べる文を読み書きするさいに、その判断の根拠を問うという当然・必要な思考法が全く学ばれない。価値判断は単に個々の人によって異なるもので、普遍的な根拠など無いのだという前提がまかり通っているからである。価値判断は事実判断から切り離され、非合理的（理由づけ不可能な）好みと見なされてしまう。「好きだから好きなのだ。」という態度になる。

二、実際は、どんな事実を選択して文章化するかを考える段階ですでに価値判断は働いているのである。それを見抜く思考がないからたとえば新聞社によってニュースの書きかたが異なるという事実の意味もわからない。ニュースは事実を述べることによって、ある価値判断を読者にのみこませるのだということが、わからないのである。<sup>20)</sup>

こうした宇佐美の論点を踏まえて、本稿で取り上げた教材「知る」ということを振り返ってみよう。

この教材では、「知る(知っている)」は「事実命題」として、「感じる」「信じる」「望む」は、「価値命題」として扱われている。つまり、事実と意見(価値)を区別する重要性を強調し、事実と意見(価値)を混同することの問題性を論じた文章となっている。そして、

教材全体からすると、感覚与件(センスデータ)に基づく検証を媒介とした「事実命題」を重視する姿勢(論理実証主義に立つ「偏狭な経験主義」ともいえる)が一貫して見られる。

たしかに、事実と価値(意見)を区別することは、先の授業実践例などに見られたように、科学と非科学(占い、予言、超能力、心霊現象などへのとらわれ)を見分ける上で大切な観点である。しかし、これが肥大化すると、宇佐美の鋭い批判にあるように、「価値命題」「価値判断」が、まったく主観的で取るに足らない「命題」として軽視されてしまうのである。まさに、「価値判断は単に個々の人によって異なるもので、普遍的な根拠など無い」とされてしまうのである。

こうした問題については、科学哲学・科学論の分野で、すでに、「事実／価値二分法」を問題視し、批判するかたちで議論が展開されてきた。中でも、アメリカの科学哲学者ヒラリー・パトナムの発言は、宇佐美と重なる問題の捉え方をしており、傾聴に値するものがある。

パトナムは、事実と価値の区別を、「事実／価値」二分法と呼んでいるが、この二分法を極端に推し進めることによって、「事実言明」は「客観的に真」、「客観的に保証」され、反対に、価値判断の方は主観的で、客観的に真であること、客観的に保証されることが不可能と見なされてしまう。つまり、価値判断というものが、完全に「理性の領域の外」に追いやられるのである。「事実の知識は価値の

知識を前提とする」と捉え、「事実と価値の絡み合い」を擁護するパトナムは、「われわれがなぜ「事実」と「価値」との間に線を引きたくなるのか——しかも、「価値」が合理的議論の領域から完全に排除されてしまうような仕方での線を引きたくなるのか」と問いかける。<sup>(13)</sup> その一つの答えは、「それは価値判断だ」、「それは主観的好みの問題にすぎない」と片付けた方が、「はるかに楽だから」という。しかし、パトナムによれば、これが有害かつ重大な帰結をもたらすことになったのである。すなわち「論争になるいかなる問題に関しても、事実／価値二分法に関して最悪のことは、実際上それが議論停止装置として、しかも単なる議論停止装置ではなく、思考停止装置として、機能する」からである。<sup>(14)</sup> 狹隘な経験主義、「事実／価値」二分法が、有害な「ドグマ」となり、怠惰な「文化相対主義」の袋小路に嵌っていくことになる。

以上のように、宇佐美およびパトナムが提起した論点は、国語科教育にとって等閑視することは許されない。もとより学習指導要領にも記載されている事項であり、再考を要する課題である。これまでもっと意識的・自覚的に、パトナムが提示した「事実と価値の絡み合い」の論点を、国語科の教材研究、授業研究の中に取り入れていく必要がある。

注

- (1) 国語教育研究所編『国語教材研究大辞典』(明治図書一九九二年 四三頁)
- (2) 宇佐美寛『宇佐美寛・問題意識集2 国語教育は言語技術である』(明治図書二〇〇一年 八九頁)
- (3) 同 九〇頁
- (4) 田中美寿「もっと自己に引き寄せた読みを——論説文『知る』ということ」の読解から」(『月刊国語教育研究』一九九〇年 一二月 二二三号 一四頁)
- (5) 前掲宇佐美 一〇三頁
- (6) 同 一〇六頁
- (7) 小田迪夫「論理的実感的にわかる力を」(『文芸教育』一九九〇年 一二月 五三号 二二頁)
- (8) 前掲宇佐美 一〇六頁
- (9) 同 同頁
- (10) 同 同頁
- (11) 同 同頁
- (12) 前掲小田 二〇頁
- (13) 『ワイトゲンシュタイン全集9 確実性の問題』(黒田巨訳 大修館書店一九七五年 九〇頁)

- (14) 滝浦静雄『ウイトゲンシユタイン』(岩波書店一九八三年 二〇一頁)
- (15) 前掲宇佐美 一〇四〜一〇五頁
- (16) ウイトゲンシユタイン『論理哲学論考』(野矢茂樹訳 岩波文庫二〇〇三年 一四二頁)
- (17) 古賀洋一「科学的知見を援用した中学校説明的文章教材の分析」(広島大学大学院教育学研究科国語文化教育教育学講座「論叢国語科教育学」二〇一四年七月三二日 通巻一〇号 二二二頁)
- (18) 一ノ瀬正樹「自由・偶然・必然―ヒューム因果論が遭遇する暗黒」(中才敏郎編『ヒューム読本』法政大学出版局二〇〇五年 六八頁)
- (19) G・H・フォンウリクト『説明と理解』(丸山高司訳 産業図書一九八四年 一八頁)
- (20) 前掲田中 一六〜一七頁
- (21) 三省堂 大辞林 第三版デジタル  
<https://www.weblio.jp/content/%E5%AF%B%E7%85%A7%E5%AE%9F%E9%A8%93>
- (22) 内田詔夫『人間理解の基礎』(晃洋書房二〇〇二年 三四頁)
- (23) 守屋慶子『子どもとファンタジー』(新曜社一九九四年 一七〜一八頁)
- (24) 同 同頁
- (25) 前掲宇佐美一二九頁
- (26) 同 一三〇頁
- (27) ヒラリー・パトナム『事実／価値二分法の崩壊』(藤田晋吾・中村正利訳 法政大学出版局二〇〇六年 一頁)
- (28) 同 五三頁
- (29) 同 五四頁

※本稿で引用した教育出版の小学校国語教科書六年下は、平成元年度版のも  
 のを使用している。