

社会科学習活動組織化の基礎的研究 (Ⅲ)

—社会科学習における「図解」のプラグマティックス—

吉川 幸男

図解 学習資料 学習過程

I. 問題への視座

常に現地見学とはいかない社会科では、学習対象は多くの場合何らかの媒体（メディア）として提示される。学習活動はそれらの媒体に対して行われ、画像資料の場合は「見る」活動、言語資料の場合は「読む」活動としてあらわれる。前々号、前号ではそれぞれ、画像資料に対する活動、言語資料に対する活動を取り上げ、授業構成の観点への基礎づけを行ってきた。¹⁾ 本小論ではこの一連の最終考察として図解資料に対する活動を取り上げる。この場合、図解資料とは地図、一覧表、構造図など視覚記号化された媒体をさし、「見ながら読む」あるいは「読みながら見る」活動が要求されるものである。

図解資料は、画像資料及び言語資料とともに、社会科学習活動の対象として三大媒体を構成する。²⁾ その特色は、他の二大媒体に比べて記号と意味との関係が明確に定まっており、記号表現そのものから意味の流動性が生じることが少ない点にある。前号までに取り上げた画像資料、言語資料においては、記号表現と意味との関係の流動性を封じ込めて固定化し「知識」を最も基礎的な単位として出発するという授業構成のあり方を批判的に考察してきた。ところが、図解資料においてはそのような「意味の固定性」こそが最大の特色であり、また資料作成者の意図でもある。社会科教科書作成者あるいは社会科教師が媒体として図解を用いるのは、意味を固定化させたいために用いるのであって、図解が学習者によってさまざまな意味を生むようでは何のために図解を用いるのかわからなくなる。言語資料の読みにおいて生じる隠喩などレトリック理解も、図解資料の場合はきわめて少なく、国家構造をピラミッド型の図で表したり、支配—被支配の関係を図示するのに支配者を上に、被支配者を下に配置する表現などに見出される程度である。

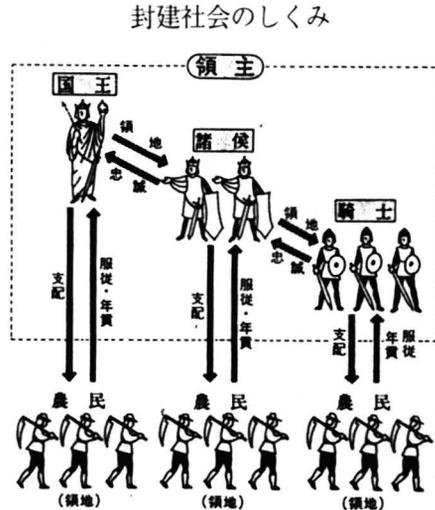
それならば、現実には図解資料に対する学習活動は、図解から一定の「知識」を読み取る、あるいは一定の「知識」を図解で表す、というように「知識」と表現との不動の対応関係で行われ得るのであろうか。画像資料や言語資料の場合のような、「表現者の意図」と「学習者の意味解読」がずれることはあり得ないのであろうか。そうではあるまい、図は社会科学習にとって便利な媒体であるが、場合によっては言語より誤解、曲解を生みやすい、というのが多くの教師の経験的現実であろう。以下ではまず、事例をあげ、いかなる構造的問題点からそのような事態が生じるのかを明らかにし、次にその上に立って、図解の媒体としての特性を踏まえた生かし方を探ろう。

II. 社会科学習における図解の問題性

前号では、中学校「歴史的分野」の教科書から「西ヨーロッパとイスラム世界」の記述を事例として取り上げた。今回もまた、この同じ教科書の同じ箇所に掲げられている図解資料を二つ取り上げてみよう。

まずここには図Aのような図解資料が「封建社会のしくみ」というタイトルで掲げられている。同じ見開きのページに図Bのような図解資料（地図）が「8世紀ごろの世界」というタイトルで掲げられている。

〈図A〉



(『新訂新しい社会 歴史』東京書籍、110頁)

〈図B〉



(『新訂新しい社会 歴史』東京書籍、111頁)

1. 図解の意味論的考察

これまで画像資料、言語資料を取り上げた際、その考察の主たる視点は意味論におかれていた。すなわち、それぞれの資料に含まれる記号的情報から一定の意味世界が構成されてゆく過程を、まず第一に問題とした。その視点を継続するならば、図解資料においてもまず、意味論的な考察から始められなければならないであろう。

そこで、図Aでまず意味論上問題になりそうなのは、「国王－諸侯－騎士」の関係と「国王－農民」「諸侯－農民」「騎士－農民」の関係の表現であろう。この二つの関係は全く異なる次元の関係であって、前者が双務的な「主従関係」であるのに対し、後者は「支配被支配関係」である。農民にとって諸侯は「支配者」であるのに対し、諸侯にとって国王は決して「支配者」ではない。この関係を区分して理解しないと、国王を頂点としたピラミッド構造として封建社会が理解され、古代の専制君主国家と区別がつかず、およそ中世を理解したとは言い得ないであろう。しかるに図Aの表現では同種の矢印が用いられ、矢印の横の注釈文字で区分されている程度である。

次に、「国王－諸侯－騎士」の配置が問題になろう。「諸侯－騎士」の関係は比較的実質を伴った主従関係なので諸侯を上位に表現することはできよう。しかし「国王－諸侯」の関係で国王を上位に表現するのはいささか躊躇するところである。国王が国王であるのは教皇によって戴冠されているからという権威的なものであって、実態は諸侯と変わりはないし、国王が最高の主君というわけではない。図Aの表現は国王が名実ともに最高の主君であるかのような意味解読をされてしまうのではなかろうか。³⁾

一方、図Bで意味論上問題になりそうなのは、色が塗られていない「空白地域」の意味解読であろう。「この地域には人が住んでいないのだと思った」という生徒の発言を耳にした教師は結構多いのではなかろうか。とりわけインド、東南アジア地域には、人が住んでいないどころかヴァルダナ朝、真臘など高度な文明国家が存在した。中学校教科書にそのような固有名詞を出すことは是非は別にしても、空白表現は問題になろう。さらにいえば、このような空白表現をもたらすもとなっている「色を塗る」という発想自体が問題になろう。というのも、ここで塗られた地域は近代国家と同じ意味での「領土」ではないはずであり、たとえば図Bでアラル海からチベット方面に伸びる線は、唐とイスラム帝国が協定した近代的な意味での「国境」ではないし、塗られた地域と空白地域との境界線は支配地域と非支配地域を明確に区分する線ではなかろうか。⁴⁾

以上のような考察は、純粋に意味論的な考察である。ここでは、「意味すべき内容」とその表現との関係のみで図解が考察されているのであり、「意味すべき内容」を基準として記号表現の妥当性が議論されているのである。社会科授業研究においてこの種の議論がなされることは間々あり、図解資料に関してその表現上の批判が行われることがある。⁵⁾この点は言語資料とは対照的であり、言語資料の場合は表現上よりも専ら内容上の批判が主であって、「どう記号表現されているか」よりも「何が書いてあるか」が問題にされてしまう。⁶⁾その点で図解資料は言語資料よりも、内容と表現との関係、すなわち意味と記号との関係が明確に意識されて議論されている領域といえる。

しかし一方で、図解資料の場合、意味論の次元とは異なる視点で、その有効性が論じられることがある。たとえば地図における「地図論」のような場合である。一例をあげると、世界地図におけるメルカトル図法の例があげられる。この図法による記号表現はオーストラリア大陸がグリーンランドより小さく表現されてしまうなどという点で、意味論的には大いに問題のあ

る表現であるが、航海において方位を求める場合などいわゆる「プラグマティックス」においてはきわめて有効な表現として認められている。それどころか航海の目的からすれば、正確な面積など意味論的に正しい地図は不要なのである。すなわち、図解資料はその「意味すべき内容」との関係だけでなく、その資料に対して活動する「学習者の目的および場の状況」との関係においても考察されなければ、図Aや図Bの図解としての表現の有効性を判断できないことになる。意味論的考察だけで図解資料を議論してゆくのは、明らかに限界があるのである。

2. 社会科学習における図解の位置づけ

一般に図解をその使用目的との関連においてプラグマティックスの視点から考察した例は少なく、社会科授業研究においてもほとんどその例を見出さない。⁷⁾しかし先述のように地図作成においては「地図論」のような領域があるし⁸⁾、デザイン論、イメージ論の領域や「発想法」など企画担当者向けには、きわめて示唆的な論が展開されている。⁹⁾たとえば図解に対する活動を、①図解を理解する、②図解を発想する、③発想を図解する、④図解で発想する、という4領域に類型化する試みがある。¹⁰⁾

この視点からみると、図解に対する学習活動のうち、社会科授業で構想されてきたのは専ら「図解を理解する」あるいは「図解で発想する」という活動だけだったのではあるまいか。たとえば地理的領域の学習で大型の掛地図が用いられ、歴史的領域の学習で歴史地図や年表が用いられることがあるが、それらはほとんどの場合、その図解資料自体の表現の意味を理解するために用いられるか、もしくはその図解資料で何か気づいたことを発見させ、そこから何か問題追求をさせるために用いられるか、いずれかであろう。学習者自身が「図解を発想」したり「発想を図解する」ような活動を行う授業は、小学校中学年の地域学習で「絵地図づくり」が一般化している以外には、かなり少数にとどまるであろう。¹¹⁾ 図解資料が意味論的には検討されても、「学習者の目的および場の状況」との関係において考察されてこなかったのは、社会科授業における図解資料に対する学習活動が「図解を理解する」「図解で発想する」という活動に偏っていたためであり、これらの活動だけなら意味論的考察で十分であったためと思われる。

このことは図解資料による社会科学習活動の構成にとって重大である。なぜなら、図解資料の特色のはずであった記号と意味との関係の固定性なるものは、表現と内容との二者の関係の固定性としてみなされていたのであり、「記号使用者」「表現者」すなわち学習主体の項を欠いていたのである。本来、表現と内容と「学習主体による表現行為」との三者関係で構成されるべき活動が、学習主体の項を欠くことによって、「直接の学習対象でない何者か(教科書編集者など)が固定的に定めたコードで意味解読をしてゆく」という、完全に非記号主体的な学習に化してしまう。これが言語資料なら「コードからの逸脱」などの形で記号創出的な読みもできようが、図解資料ではそうもゆかない。逆に図解資料が登場するほど、主体的なかかわりのない、他人事のような、悪い意味での評論家的な学習になってしまう恐れをずっと含んだまま、図解資料が用いられてきたのである。

このことは図Aや図Bの場合にも明確な形で現れる。図Aで「諸候—農民」間の矢印や「諸候—国王」間の矢印を決定する過程、あるいは「国王—諸候—騎士」の配置を決定する過程に、学習者が参加し、その目的と場の状況を共有できているであろうか。図Bで唐やイスラム帝国の「領土」を「塗る」という決定がなされた過程ではどうであろうか。国王が頂点に立つ最高の主君だと思ったり、インドや東南アジアには人が住んでいないと思うのは、記号表現そのもの

この問題でもあろうが、それ以上に、記号表現の選択・構成過程に学習者を参加させていないという、学習者の位置づけの問題でもある。すなわちなぜ、どういう目的と場の状況で国王を頂点に置いたのか、どういう作業過程でインドや東南アジアは空白という結果になったのかが共有されていないので、上のような誤解・曲解が生じるのである。現実には教科書の図解の作成過程に学習者が参加することは不可能であろう。しかしそれならば、授業においてこそ、図解作成過程で失われた記号主体性を回復し、作成時の「矢印記入」「配置」「色塗り」等の作業における目的と場の状況を復活する必要があるのではなかろうか。

「図解を発想する」「発想を図解する」など図解の構成的、記号主体的な活動には当然、図解作成過程への学習者の参加が不可欠であり、そこにおいて「この表現はこのような意味を表す」というコードの共同決定がなされなければならない。それには、意味論的考察に加えて、さらに二つの次元の考察を必要とする。

一つは、図解の構成要素であり、記号表現の道具でもある要素成分（矢印、囲み、文字、縦軸横軸、色塗りなど）をいかに決定するかという次元の考察である。この考察によって、図Aや図Bをどのように有効に変形することができるかが解明され、「発想を図解する」過程を構想することができる。これは記号媒体を意味とのかかわりではなく、記号同士の組み合わせから研究するシンタックスと呼ばれる次元の考察といえよう。

いま一つは、学習過程における図解の生成過程の考察であり、どのような学習場面でどのような内容をどう記号化するかという次元の考察である。この領域の考察によってこそ、図Aや図Bは授業のどの場面においていかなる有効性を持ち得るのかが明らかになる。これは記号媒体を使用者との関係において研究する、いわゆるプラグマティックス的考察に外ならない。

以下では、最初に図Aと図Bをシンタックスにおいて考察する（Ⅲ）。次に図Aを「西ヨーロッパの封建社会」の学習過程に、図Bを「イスラム世界の発展」の学習過程に位置づけ、学習過程のプラグマティックスから図解の生成過程を考察してみよう（Ⅳ）。

Ⅲ. 図解の構成要素とシンタックス

社会科、とりわけ歴史学習における図解の種類とその成分については別稿においてその大枠を略述した。¹²⁾そこでは、歴史学習で用いられる図解資料の最も主要なものとして、地図、表、図式、図譜の四つをあげ、この構成成分と変形できる要素（パラメータ）を帰納的に明らかにした。ここでは、この大枠に基づいて図A、図Bの構成成分を析出し、それらの変形可能性を探ってみよう。

図Aは図式（構造図）である。したがってパラメータは、①図の数、②解釈論理の内在性、③外見的形態、④配置の有意義性、の4つであり、図Aの現状はそれぞれ、①単一図である、②単語のみである、③枠型構造図である、④配置には意味がある、と判定できる。この現状をパラメータごとに変形してみよう。

①図Aを単一図にせず、複数の図を使って図Aのような構造が形成される過程を連続発展的に表す図に変形できる。

②「領地」「忠誠」などの単語的表示にかえて命題表記に変形できる。

③「領主」の点線枠を廃し、支配被支配関係は矢印の種類を変えるなど別の記号表記にして領主層と農民を区分できる。

④この図の上下の関係は支配被支配関係のみを表すものとし、「国王―諸侯―騎士」は並列に横に並べるように変形できる。

一方、図Bは「地図」である。この場合パラメータは、1)表示面の範囲、2)点・線・面の意味範囲、3)時間範囲、の3つである。図Bの現状は、1)世界地図である、2)点・線・面のいずれにも意味が与えられている、3)同時地図である、と判定できる。この現状をパラメータごとに変形してみよう。

1)世界全体を示さず、イスラム帝国の支配領域に応じて西アジアから北アフリカまでの地域地図にすることもできる。

2)線や面には意味を与えず、色も塗らず、唐とイスラム帝国の支配領域のだいたいの位置のみを示す地図にすることもできる。

3)8世紀ごろという一時点を示すのではなく、イスラム帝国の征服・獲得領域を色別に重ね合わせて、その発展過程を示すこともできる。

このような変形の可能性を検討すると、先に行った意味論的な考察結果に応じて、図Aと図Bのどのような変形が可能であり、妥当であるのかを論ずることができるようになる。すなわちここに、教師自身に「発想を図解する」方が開かれ、授業において学習者も「発想を図解する」場を共有できるようになるのである。

そこで、図A、図Bの変形の妥当性を検討してみよう。

まず図Aの場合、①で単一図にしないというのは非常に有効な変形であろう。たとえば「国王―諸侯」間の配置を、国王を上位に置かず同列に置いた図をもう1枚用意し、村落構造の学習の際にはその図を用い、その後ローマ教会の学習の際に図Aを用いるのである。こうすれば国王が実質的にピラミッド型構造の頂点なのではなく、教会権威との関係上の地位であることが理解されよう。②では図Aの現状のように単語表記でも問題はないが、「支配」「忠誠」など抽象語ではなく、たとえば「領主裁判」「軍事奉仕」など中身をさす語の方が望ましいであろう。③で矢印の種類を変えるのは有効であろうし、「領主」の点線枠も「農民」と同様に塗ってしまえば、「領主―農民」の関係が基本的な関係であり、「国王―諸侯」は領主同士内部での関係であることが明確になろう。④の問題は①で単一図にしないという方向で作図すれば解消するであろう。

次に、図Bの場合、1)と3)については、現状の図Bのままでも問題はなかろう。ここではイスラム帝国の世界的な位置づけと規模が問題なのであるし、中学校歴史的分野の観点からすれば帝国の発展過程よりも結果としての文明史的意義の方が問題であろうと推定されるからである。要検討は2)であり、図Bの現状で問題なのは地図上の「点の意味」と「線の意味」と「面の意味」が同時に意味され、「塗ってある」という表記によって「面の意味」が一層きわだたせられ、その結果「空白地域」についての誤解・曲解が生じることにある。そこで、「面の意味」を相対的に後退させ、バグダッド、長安、コンスタンチノーブルという「点」を中心に構成し、その「点」の政治的、文化的影響の及ぶ範囲を、学習過程とともに順次着色してゆく、という変形が考えられる。このようにすると「国境」や「領土」などという近代的概念で表現が解読されにくいし、「空白地域」についても空白でよいかが学習過程上で検討されてゆくであろう。

以上のような考察は、図解資料の構成成分に関するシンタックスからの考察に加えて、意味論的考察に立ち戻ってその図解の変形可能性を探るという方法をとっている。この結果、意味論的考察における見解に基づきながらも、「図解を理解する」「図解で発想する」という段階

から「発想を図解する」という図解表現者の立場に踏み込んだ考察になっている。このような考察を加えて初めて、図解資料による学習活動も「発想を図解する」活動という次元で構成する可能性が開かれよう。

IV. 図解の生成過程とプラグマティックス

1. 構造図「封建社会のしくみ」の学習過程と生成過程

この箇所の教科書記述は前号において資料として示した。そこではまず第一に、「国王や諸侯は、各地に城をかまえ、騎士を従えて、それぞれの領地内の農民を支配した」として、領主（しかも城をかまえることのできる、一定の村落を支配する諸侯クラスの領主）と農民が封建社会を構成する基本的な構成要素として描かれる。第二に、「農民たちは、領主に重い年貢や労役をおさめなければならなかった」として、両者の関係が描かれる。そして第三に、ローマ教会の記述に移り、ローマ法王が権威者として存在したことが描かれる。この間、領主同士の関係には直接ふれられていない。

このように、基本的構成要素をまず登場させ、次に要素間の関係へ、最後に全体を秩序づける権威主体をもって完結させる、というのがこの教科書の叙述の方略である。ここでは、この叙述の方略を学習過程の基本にすえてみよう。その際、まず最初に描かれ得るのは図1のような図解である。

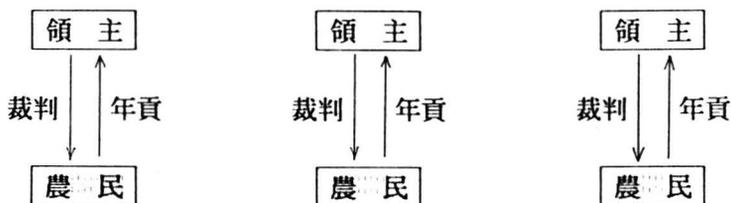
〈図1〉



すなわち、ヨーロッパには至るところに城跡が残されており、このような城を拠点に領地の農民を支配した領主が各地に存在したことをこの図解で表現する。授業における並行した学習活動としては、ヨーロッパ各地に残るいくつかの城の写真資料を見るという活動が構成され得よう。（この場合、領主を上、農民を下に配置するのは、「支配とは上から下に向けて行われる」という隠喩のレトリックに基づいており、このレトリック表現を学習者が共有することは容易であろう。）

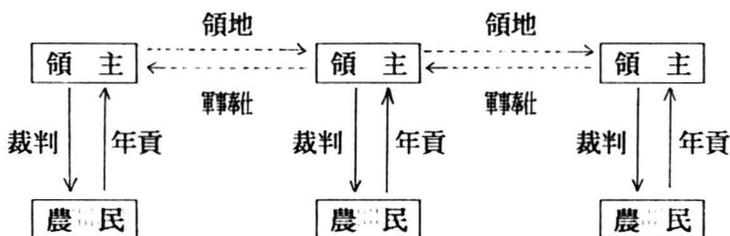
次に、領主と農民との関係はいかにあったか、という問題が明らかにされる。領主は農民にどのような権限を行使したのか、農民は何を義務づけられたのかが確認されてゆく。この過程と並行して、図2のように矢印と文字が記入され得る。ここでの学習活動としては、何か言語資料を読む中で領主と農民の関係をつかんでゆく活動が想定されよう。

《図2》



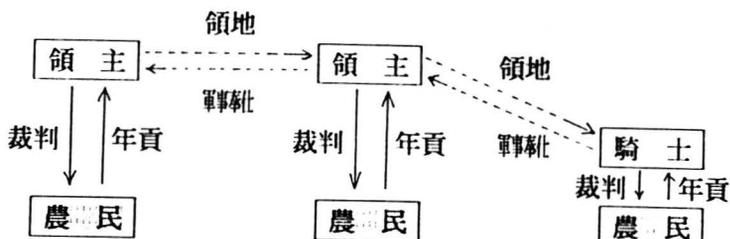
今度は、領主間の関係に移る。それぞれ領地を支配している領主は、自らの領地を守るために他の領主とどのような関係を作り上げていったのか、という問題が明らかにされる。この段階で図3のように別の矢印と文字の記入が行われ得る。ただしここでは領主間に格差は設けず、双務的な契約関係として表記する。

《図3》



この学習途上で「どちらが土地を与え、どちらが軍事奉仕をするかということはどうやって決まるのか」という疑問に遭遇することは大いに予想される。この段階で、領主にもいろいろあり、広大な所領を有する大領主もあれば軍事奉仕ができるのみの小領主もあるという実態を参照しながら、大領主に実質的に依存する家臣の存在を明らかにし、「騎士」を図に表記する。その場合、図4のように普通の大領主より騎士を下に配置する表現が考えられるが、先述のような文脈を十分に学習者全体が共有していなければ、「支配-被支配関係」と混同する恐れがある。

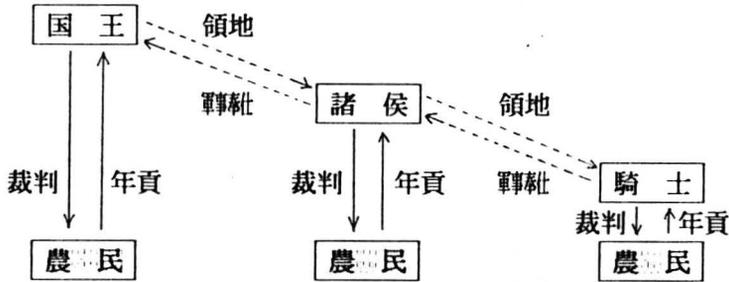
《図4》



最後に、ローマ教会の役割について明らかにしてゆく。この段階で初めて「権威」の問題が現れ、同じ程度の規模の領主の中で「国王」という特別な地位に選ばれる領主があることが学ばれる。ここで図4が再び改変され、ある領主が「国王」という名称で権威上少し上の地位に

ある状態が示される。それとともに、「国王」でない他の領主は「侯」と呼ばれ、多くの侯を総称して「諸侯」と呼ばれることが示される。この結果、図5が完成し、これがすなわち図Aにほかならない。

〈図5〉



以上のような学習過程を構想するならば、図Aは三つの異なる「目的と場の状況」において作成されてゆくことになる。すなわち第一は、ヨーロッパ封建社会の「構成要素」を図解しようとするとき（図1）であり、第二は、ヨーロッパ封建社会の社会関係、つまり要素間の関係を図解しようとするとき（図2、図3）であり、第三は、その関係に応じて構成要素を再規定しようとするとき（図4、図5）である。関係を深く学んでゆけばゆくほど、要素は再規定され、図が改変されてゆく。図Aは学習過程の最終結果としての図にほかならず、学習途上で使える図ではなかったのである。

2. 地図「8世紀ごろの世界」の学習過程と生成過程

この箇所の教科書記述もやはり前号において資料として示した。そこではまずイスラム教が成立する以前のアラビア半島の情勢が述べられ、マホメットがイスラム教を開いて後継者らが次々に周辺を征服してゆき、大帝国が成立したという経過、さらにはそれによる文化的成果までが述べられる。つまり基本的には時間的経過を追う叙述になっているとみなされてよいと思われる。

ここでもやはり、この叙述方略を学習過程の基本にすえてみよう。その場合、図Bの占める位置は「大帝国が成立するに至った」ことを学習する時点になるはずである。なぜなら図Bはすでにイスラム帝国の支配領域を示す地域が色で塗られており、その地域は大西洋岸からインドス河まで達しているからである。したがってマホメットがイスラム教を開いた時点のことを学習するときには、図Bは不要なのであり、図Bの登場する学習場面は大帝国が成立するまで待たなければならない。

しかし、「大帝国が成立するに至った」時点で図Bが突然登場すると、学習者は図Bを構成する記号要素を記入した「場と目的」を共有していないのであるから、当然その意味解釈に誤解・曲解が生じる。たとえば地図に「色を塗る」操作で何を意味させるのかということは共同で確認されていないために、「領土」「勢力範囲」「文化的影響領域」「軍事的支配地域」などさまざまな解釈が行われよう。したがってここでも、図Bが最終的に完成するのは「大帝国が成立するに至った」時点であるとしても、それ以前の時点の学習場面において、図Bの完成までにかなる図解を構成するかが問題になる。

図Bは地図の記号的媒体のうち、点、線、面のすべてに意味が与えられている。点は地理上

の「位置」を意味し、線は「境界」を意味し、面は「領域」を意味する。これに対し「イスラム世界の発展」の教科書叙述は、まずアラビア半島とメッカの描写から始まる。したがってこの叙述方略からすれば、まず最初に学習者に示されなければならないのはアラビア半島の位置であり、メッカの位置である。したがってこの時点における図解は、図6のように、位置のみを意味する記号表現が選ばれることになる。

《図6》



次に、マホメットによるイスラム教の成立、アラビア半島統一の描写になる。したがってこの時点で意味されるべきものは政治的、文化的影響範囲であり、記号的媒体としては「面」が問題になる。この学習過程では「点」の次に「面」なのであり、「線」ではないのであるから、境界線のように地図上に一定の区画を定め、その中を塗るといった操作は適切ではない。図7のように、メッカから発した振動が周辺に伝わるように塗ってゆくのが、学習過程に即した図解であろう。同時に、東の長安政府の影響力、西のコンスタンチノーブル政府の影響力も同様式で示すことができる。

《図7》



これに引き続いて、イスラム帝国の交易について学ばれ、さらに節を改めて文化の記述に移る。この段階になると初めて、バグダッド政府（イスラム帝国）と長安政府（唐帝国）の文化的影響力はどこまで及び、両帝国の影響力の境界が問題にされるようになる。すなわち、「面」を拡張していった結果として「線」の存在が意識されるようになる。この場合「線」とはバグダッドとコンスタンチノーブル、あるいはバグダッドと長安という2つの「点」の政治的・文化的影響の境界を意味するのであって、近代的な意味での国境ではない。このように「線」を意識してゆくと、「空白地域」の意味は、バグダッドの影響も、長安の影響も直接は及ばなかった地域として解読されてゆこう。その結果としてインド・東南アジア地域の独自の文明が維持されたという意味も浮き上がってくるであろう。この時点で最終的に図Bが完成する。

以上のように学習過程を構想するならば、図Bは三つの異なる「目的と場の状況」において作成されてゆくことになる。すなわち第一は、イスラム教成立時におけるメッカの位置を問題にしようとするとき（図6）であり、第二は、イスラム教成立後の帝国の拡張を問題にしようとするとき（図7）であり、第三は、拡張の結果としての世界的な文明的影響を問題にしようとするとき（図B完成）である。

学習過程に即した図A、図Bの生成過程の考察から明らかなことは、意味論的に誤解・曲解が生じそうな図解資料の記号表現は、その記号表現が選択され表示された「目的と場の状況」を共有することによって誤解・曲解を防ぎ得るし、またそのような学習過程を通してこそ図解資料は学習者にとっての記号表現になりうることである。図解資料の記号表現はそれ自体確かに意味固定的ではあるが、言語資料のように、当初から記号と意味との間に社会的な共通のコードが厳然と存在するわけではなく、一定の場と目的を共有する者の間でその都度決定され、意味が固定化されてゆくという性質のものであろう。その点で、図解資料による活動では、画像資料や言語資料による活動が「記号の意味解読」を主としているのに対し、逆に「意味の記号的表現」を主たる活動とすることが行われやすいのである。言い換えれば「図解を理解する」「図解で発想する」に対して、「発想を図解する」ことに重点を置いた学習活動こそ、図解資料の記号的特性をよく生かした活動といえることができる。

V. 結 語

以上考察してきたように、図解資料による学習活動は、「記号の意味解読」と「意味の記号的表現」の両側面から構成され得る。すなわち「表現から内容を読み取る」側面と「内容を表現する」側面との双方において構成されることができる。

「記号の意味解読」の活動は、「図解を理解する」あるいは「図解で発想する」ことに向けられた活動である。すなわちここでは、図解資料が提示され、その表現する意味が解読されてゆくような学習過程か、もしくは図解資料が解読され、その資料の解読上の疑問点などをきっかけにして問題が解明されてゆく学習過程が組織されることになる。この側面の学習過程においては図解の意味論が問題なのであり、学習過程は意味論的考察をもとに構成されてゆくことになる。

一方「意味の記号的表現」の活動は、「図解を発想する」あるいは「発想を図解する」ことに向けられた活動である。すなわちここでは、学習過程上で理解した内容を学習者が共同で図

解に表現してゆく活動が組織されることになり、このため、学習過程が図解の生成過程に反映する。この側面の学習過程においては図解のプラグマティックスが問題なのであり、学習過程はプラグマティックスの考察をもとに構成されてゆくことになろう。

しかしながら、いずれの活動においても、図解のシンタクスの考察が前提にされており、この領域の考察は学習活動に直結はしないものの、意味論やプラグマティックスを考える上で重要な前提を形成する。

図解資料による学習活動の構成の基礎になるのは以上三者の三位一体的考察であり、この基礎の上に図解資料が社会科学学習の媒体として機能することになる。

図解資料についてのこのような見解が、前々号、前号において取り上げた画像資料、言語資料についても適用され得るかどうかは、検討されなければならない問題であろう。というのも、前々号、前号においては意味論的考察を中心とし、プラグマティックスの問題は直接取り扱うことがなかったからである。それも根拠のないことではなく、現実の社会科授業において、画像資料や言語資料を学習者が共同で逐一記号的表現媒体を確認し合いながら作成してゆく、という学習過程が設定されることは到底考えにくかったからである。しかし、これらの資料も記号媒体である限り、プラグマティックスの問題は避けて通ることはできず、別の形で社会科学学習のいずれかの場面で生起しているものと思われる。これらの問題の解明については、今後の課題としたい。

注

- 1) 吉川幸男「社会科学学習活動組織化の基礎的研究（Ⅰ）－「見る」活動の論理と社会科学学習－」山口大学教育学部教育実践研究指導センター『研究紀要』第1号、1990
吉川幸男「社会科学学習活動組織化の基礎的研究（Ⅱ）－「読む」活動と歴史理解の形成－」山口大学教育学部教育実践研究指導センター『研究紀要』第2号、1991
- 2) このような、社会科学学習における記号媒体の全体構図については、吉川幸男「歴史授業における学習活動構成に関する研究－歴史学習の記号媒体とその意味論的基礎－」山口大学教育学部研究論叢第41号第3部、1992、において提示した。
- 3) この箇所の教材研究について筆者は現場教師時代、鯖田豊之『ヨーロッパ中世』河出書房新社、1969、を基底にしてきたが、最近では、C. ブルック（松田隆美訳）『中世社会の構造』法政大学出版局、1990、が中世の人間関係を生き生きと描き出しており、教材研究用図書としては出色の参考文献といえる。
- 4) 東アジアとイスラム世界の国家間関係については、浜下武志「東アジア国際体系」及び鈴木董「イスラム国際体系」、いずれも『講座国際政治1 国際政治の理論』東京大学出版会、1989、参照。
- 5) たとえば山本洋幸『いま授業で困っている人に』高文研、1986、113～114頁、では、ヨーロッパ中世の構造図が表現として批判されている。
- 6) たとえば小林良彰『高校世界史におけるフランス革命論批判』三一書房、1989、は、教科書「記述」批判の形をとっているが完全に「内容」批判になっている。
- 7) 福田優『中学歴史・図解』日本書籍、1991、及び同『中学公民 図解と板書』日本書籍、1989、は非常に貴重な試みであり、今後このような試みが一般にもっと広まることを期待したいが、ここでも基本的には意味論的な次元での考察にとどまっている。

- 8) 堀淳一・塩見鮮一郎他『地図の記号論』批評社、1990。
- 9) 久恒啓一『コミュニケーションのための図解の技術』日本実業出版社、1990。悴田進一『図解で表現するための事典』明日香出版社、1991、など多数。
- 10) 西岡文彦『図解発想法』JICC出版局、1984。
- 11) 吉川幸男・竹之内一子「「現代社会における関連把握・構造化する力の育成をめざして」広島大学附属福山中・高等学校『研究紀要』第25巻、1985、は、「発想を図解する」活動を評価の方法として確立しようとしたものであり、媒体としての図解の独自性に着目した、当時としては数少ない試みであった。
- 12) 吉川、前掲2)