

「コミュニケーション的行為の理論」を援用した 評論教材の研究

—「水の東西」を例に—

篠崎 祐介

(2012年10月2日受理)

Research of Essay as Teaching Material by “The Theory of Communicative Action”
— Take “Mizu no Tozai” for example —

Yusuke Shinozaki

Abstract: I considered by Habermas’s “The Theory of Communicative Action” the following: what aim, content and method in learning with essay “Mizu no Tozai” as teaching material of high school can be set. The next thing it was revealed as a result of the consideration. They can be set from three points of view: Infer vagueness of argument (understanding), criticize that contrary to integrity about the way of narrative (criticizing), and examine the validity again (discourse).

Key words: Habermas, communicative action, essay, teaching of reading

キーワード：ハーバーマス、コミュニケーション的行為、評論、読むことの教育

1. はじめに

教育基本法は「日本国憲法の精神にのっとり、我が国の未来を切り拓く教育の基本を確立し、その振興を図るため」に制定された。その第一章第二条には「公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと」が教育の目標の一つとして掲げられている。学習指導要領はそうした理念を有する教育基本法や学校教育法に基づいている。

そのような中で、国語科は社会の形成者として社会発展に寄与しうる力（以下、社会形成力と呼ぶ）を育成することにどのような寄与が可能であろうか。

本稿では、言語能力育成を社会形成力へとつなげていくために、高等学校国語科の「読むこと」の領域における説明的文章教材として取り上げられる評論教材の可能性に着目する。評論はある対象に対しての評価・意見・主張を論理的・説得的な方法で述べた文章

とされる（大槻1981, p.5f）。特に国語科で取り扱う評論には社会・文化的な対象を扱う文章が多い。したがって、評論教材は社会や文化に関する様々な事象について生徒に議論を促すような特性をもつ教材として捉えることができる。このような特性をもつ評論教材は、社会形成力の育成に密接に関係することが予想される。

国語科教育における評論教材の研究については、個々の教材に焦点を当てた理論的実践的な論考は少なくない¹⁾。しかし、評論教材一般に焦点を当てた研究が学会誌『国語科教育』で取り上げられていないように、評論教材一般に焦点を当てた授業の方法論や目標論を理論的に保証しようとする議論は十分ではない。

そこでこうした議論に基礎的な指針を与える試みとして、J・ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論に着目する。この理論に着目するのは、それが社会形成と言語能力の関係を包括的に捉えているから

である。また、有効性の基準を設定する上で思想や哲学の研究は不可欠なものであると考える。

本稿は、評論の教材研究方法論を確立させることを目指す研究の一環である。本稿では、理論の具体的援用事例として、評論教材「水の東西」（第一学習社『高等学校 新訂国語総合 現代文編』2006年検定）の考察を行い、社会形成力と言語能力の育成につながる授業を構想するための示唆を得る。併せて、評論教材の考察を通し、コミュニケーション的行為の理論を国語科へと援用することの可能性を探る。

2. コミュニケーション的行為の理論について

ハーバーマスは批判的社会理論を構築するための予備的な研究として、コミュニケーション的行為の理論を論じている。本節では、コミュニケーション的行為の理論の基本的構成についての稿者の理解を述べ、コミュニケーション的行為の理論が評論教材の考察において有効に働くことを論じる。

2-1. コミュニケーション的行為の理論の基本的構成

(1) コミュニケーション的行為と戦略的行為

ハーバーマスは言語行為を二つに区別する。それは、自分の成果を第一次的に志向するような「戦略的行為」と相互に行為を調整して「了解」を志向するような「コミュニケーション的行為」の二類型である（以下、これらの用語に引用符は付さない）。彼は、後者を本源的な言語行為であるとする。

ここでいう了解とは言語能力と行為能力を備えた主体間で一致が達成される過程である。了解により一致に至るには、言語行為における要求が妥当であることをコミュニケーション参加者に理解させる必要がある。

(2) 妥当性要求

ハーバーマスは、この要求を「妥当性要求」と呼び、その妥当性を「真理性」、「正当性」、「誠実性」の観点から三つに区分する（以下、これらの用語に引用符は付さない）。

- ①真理性要求…自分の発言内容は言及されている事態を客観的事実に照らして適切に表現しているという要求。
- ②正当性要求…自分の発言行為は社会的規範に則っているという要求。
- ③誠実性要求…自分の言語表現は自分の気持ちや意図を的確に表しているという要求。

これら三つの妥当性要求は、コミュニケーション的行為において常に同時に掲げられるものであり、いずれの観点からでも批判可能である。ただ一方で、聞き手（読み手）はそのうちのどれが最も強く要求されているかを理解することができると思われる。

この妥当性要求に対する聞き手（読み手）の反応は次の三つのレベルに区別することができる。（ハーバーマスの用語で特別な意味を持ち区別を要する語には〈 〉を付す）

- (i) 発言を理解する。すなわち、言われたことの意味を把握する。（〈理解〉）
- (ii) 妥当性要求に対して、肯定か拒否の態度を決定し、意見を調整する。（〈同意〉・〈批判〉）
- (iii) 達成された同意に従い、自分の行為を方向付ける。（行為の方向づけ）

以上はコミュニケーション的行為における反応であるが、〈同意〉が得られずコミュニケーション的行為を成立させている暗黙的な知識を主題化する論議（討議）に移行する場合がある。

- (iv) コミュニケーション的行為によって意見が一致しない場合には論議（討議）へと移行する。（〈論議〉）

以下に、(i) ～ (iv) について詳述する。

(3) 〈理解〉

まず (i) 〈理解〉に関してである。発言を〈理解〉するということには、話し手の発話内容が成立する条件を知る他に、話し手が聞き手を肯定の態度決定へと動機づける理由を聞き手が知ることが含まれる。つまり、なぜそのような主張（あるいは要請、告白）がなされるのかということが十分に納得できるだけの理由を知ることが、主張を〈理解〉するということに内在するのである。

聞き手は、主張の理由を、話し手から直接聞き出すか、推論によって明らかにするかなければならず、相互行為による調整が必要である。一方、書籍や論文等の場合には書き手の発言内容が合理的であるという理由を、書き手の視点から読み手は〈理解〉する必要がある。この場合、読み手は書き手が想定した同時代の読者が共有したであろう文脈を意識しなくてはならず、書き手が当時の文脈で挙げる理由を思い浮かべられなければ、その文章の意味を〈理解〉できないのである。

(4) 〈同意〉・〈批判〉／行為の方向づけ

妥当性要求を受け入れ肯定の態度を決めた場合には (ii) 〈同意〉する。そして、達成した〈同意〉に従い

行為を方向づける (iii)。この〈同意〉は〈理解〉を伴うものであり、感情や気分による一致ではないことに、注意しなくてはならない。

しかし、妥当性要求を受け入れられない場合には、拒否の態度を表明することになる。ただし、この拒否の態度表明は (ii) 〈批判〉という形でしか行えない。つまり、妥当性要求に対して拒否の態度を表明する場合にも、理由を挙げなければならない。反対の立場であれ、合理的な立場でなければならないのである。このような形で、相互行為によって調整を行い、一致に達することで、自分の行為が方向づけられることになる (iii)。

(5) 〈論議〉

もしコミュニケーション的行為を通して、互いの意見が一致せず妥当性そのものが疑われる場合には、コミュニケーション的行為を一時中断し (iv) 〈論議〉へ移行する。反省的なコミュニケーション形態である〈論議〉では、コミュニケーション的行為において暗黙的に用いられていた知識 (背景の知識や言説など) を主題とする。〈論議〉によりコミュニケーション参加者は共通の状況定義を一致させ、理論や道徳・法的規範などを再生産することとなる。

2-2. コミュニケーション的行為の理論を援用することの意味

ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論は、これまで教育学や教科教育学など様々な形で援用されてきた。国語科でも「話すこと・聞くこと」の学習活動の基盤としてコミュニケーション的行為の理論が据えられることがある²⁾。しかし、管見の限り、評論教材に関する研究にコミュニケーション的行為の理論を援用した研究はないものと思われる。

コミュニケーション的行為の理論は、音声言語のコミュニケーションに関する領域だけでなく、文字言語のコミュニケーション領域も包括する。稿者は特に、この理論は評論教材の読みにおいて効果的に働くと考ええる。例えば、評論教材に限らず「読むこと」の教材は受動的読みに終始することが問題視されてきた。コミュニケーション的行為の理論では、受動的読解あるいは単純な批判に終始する読解で終わるのではなく、了解を志向した相互行為として読みを捉えることが可能である。

前述のように評論教材ではその内容として社会的な問題が対象とされることが多い。ハーバーマスがコミュニケーション的行為を主題として論じたのは、コミュニケーション的行為により市民が公共性を形成す

ることで、システムに対抗する可能性を見出すためであったと捉えうる。このように公共性を視野に据えたコミュニケーション的行為の理論を踏まえると、学習者が教室において評論教材を通してコミュニケーション的行為を実践することができれば、公共的な議論を行う能力を育成しようとする。

また、国語科で「規範的なモデル」(間瀬2011, p.78)として援用されているツールミン (2011) の論証モデル³⁾、ハーバーマスは〈論議〉に適用しており、評論教材の指導でも重要な言語を用いた論理・論証能力の育成も包括的に扱うことができる。

このようにコミュニケーション的行為の理論は、社会の形成・発展に寄与する態度と言語能力 (言語を用いた論理・論証能力) の育成の両方に有効な視座を与えようとするのである。

以下、コミュニケーション的行為の理論の観点から、長く多数の教科書に収録され評論教材の代表格である「水の東西」を考察し、その理論の有効性を検討する。

3. 評論教材「水の東西」について

評論教材「水の東西」(以下、教材本文)の筆者は、山崎正和 (やまざきまさかず) である。

教材本文は、『混沌からの表現』の「第四章 日本人の心とたち」の一節「水の東西」(以下、原文)による。『混沌からの表現』は1977年に刊行され、2007年に文庫化された。筆者は原文発表当時 (1977) の「日本文化」と「現在」(2007) の「日本文化」には違いがあるとし、「現在」の「日本文化」には多様性があると捉え、当時の「日本文化」を「やまと文化」と呼んでいる (山崎2007, p.260f)。

教材本文が日本文化論の系譜においてどのように位置づくかを考察する。青木 (1990) によれば、日本文化論の性格は次のような変遷を辿っている。第一期「否定的特殊性の認識」(1945~54)、第二期「歴史的相対性の認識」(1955~63)、第三期「肯定的特殊性の認識」前期 (1964~76)、後期 (1977~83)、第四期「特殊性から普遍性へ」(1984~) (青木1990, p.28)。「水の東西」が発表された当時は、第三期の「肯定的特殊性の認識」が前期から後期へと移行する段階にあたる。戦後否定的に捉えられていた日本文化が相対的に他の文化と比較されてきた第二期を転換点として、日本文化が肯定的に捉えられ始めるのが第三期である。次は、青木 (1990) の引用である。

六〇年安保の後で、「論壇」も急速に「保守化」してゆく。左翼も「構造改革」にゆれる。

この時期、「日本文化論」は左翼論壇の退潮の後

に出来た空白を埋めるかのように、まさに中心に躍進するかのような盛況を見せる。経済的に成長した「豊かな社会」の到来と政治的安定とは、日本人の間にあらためて「文化とアイデンティティ」への強い要求を生み出してくる。

「比較文明論」的な世界における日本の位置を肯定的に確認しながら、次に必要となるのは「日本システム」の優秀さの確認である。世界の先進諸国と並ぶ産業化に成功した日本人の可能性は、その社会と文化のシステムのすばらしさを支えとして、ますます大きく期待されずにはいないのである。(青木1990, p.82)

この第三期の中でも前期から後期にかけて性格が変化する。前半では「西欧=近代」モデルを肯定的あるいは否定的に前提にして日本文化をつかもうとするが、後半に入ると「西欧=近代」モデルへのこだわりが一見みられなくなり、より日本文化への積極的評価が中心になる(青木1990, p.81ff)。

こうしたことを踏まえると、「水の東西」は第三期の前期から後期へと移行する足がかり的な文章として位置づけられる。「水の東西」は西欧を肯定的にも否定的にも前提するのではなく、むしろ日本文化への積極的評価が中心となっていると捉えられる。このことを踏まえ教材研究をする必要がある。

4. 評論教材「水の東西」の先行研究

教材本文に関する先行研究の数は多い。例えば、近年では、岩崎(2004)の教材分析や佐藤・野々山(2007)のような実践報告などがある。ここでは2000年代以降の教材分析や実践報告を取り上げてその傾向を三つにまとめる。また総括として、詳細な教材分析と実践報告をしている森田・葛原(2004)を考察した上で、先行研究の成果と課題をまとめる。

(1) 論理が表層的に把握された実践

まず、佐藤・堀川(2003)と佐藤・野々山(2007)の二つの実践報告を検討する。佐藤・堀川(2003)は、生徒同士の相互批評を通し、筆者の意図や主張を200字程度で要約させる。一方、佐藤・野々山(2007)は、独自の学習シートを用いて、筆者の意見に対し自分の意見を書かせた後、「はじめ・なか・まとめ・結び」という文章構成を捉えさせる。そして、筆者が文化比較のための具体例として「鹿おどし」と「噴水」を挙げていることをおさえ、筆者がそれをどのように表現しているかを捉えさせる。

これらの実践では、筆者の主張を生徒に主体的に読

み解かせる方法を提案したという成果がある。一方で、筆者の主張がどのようなデータにより基礎付けられ、そのデータがどのように結び付けられているのかが曖昧なままであり、論理の把握が文章構成レベルの表層的な把握に留まっている⁴⁾。

(2) 論証の不十分さを補おうとする提案

守田(2007a)は、特に⑧段落を取り上げ「日本人が、噴水を作らなかった理由」を外面的事情を具体的に検討せず内面的事情に求めたという点などに、「水の東西」の論証の不十分さを指摘する。ただし、それは教材価値を低めるものではなく、「論証を確認することだけに終始する読み」から「教材の論証を検証させる読みや、論証ではなく、事象を批評するという行為そのものに目を向けさせる読みなどの実現」の可能性につながることも指摘している。これは読解力育成の観点からいえば正当な指摘に思われる。ただし、論証のデータや論拠を無限に問いつけることは可能であるから、論証をあらゆる読み手にとって完全に明示することは原理的に不可能である。したがって、岩崎(2004)のように、論証の不十分さ一般としてではなく、「事実の取捨選択や現実との対応の妥当性」や「論理関係の整合性」を問う必要がある。

岩崎(2004)は、「吟味よみ」という観点から、「水の東西」は「説明的随筆」にあたるため「無いものねだり」にならないよう留意しながらも、説明的である以上「事実と論理における正確さは不可欠」として、批判点を三つ挙げる。その中の一つでは、「人工的な滝」の水の流れ方は「自然」なのかと問題提起し、枯山水などが「自然に流れる」どころか存在しない水を鑑賞するものであり、ある種「造型する対象」であるというのは、筆者にとって都合のよい事実しか取り上げていないという理由による指摘であり、データを再検討する視点を与える⁵⁾。

また、澤口(2011)は、「水の東西」を扱った授業における課題意識から、「自分自身の読み方もその対象に含めながら、冷静で多面的な読みを目指す営み」としての「クリティカル・リーディング」の可能性を提案する。この読みにはいくつかの段階があり、そのうち「③筆者の意図、目的、主張を推論する」は、当時の文脈を意識しながら、論証の構造すなわちデータ、論拠、裏づけなどを推論させるものとして捉えられる。

岩崎(2004)や澤口(2011)は論証を表層的に捉えるのではなく、推論によって対話的に論証を補おうとした上で、〈批判〉を行おうとするものと捉えられる。これらは、コミュニケーション的な読解力を育成する視座を与えるものと思われる。ただし、こうした〈批

判)に至るには、「水の東西」の論証の何をどのように推論しなければならないのかをあらかじめ分析しておく必要がある。

(3) 叙述の効果を捉えようとする提案

一方で、守田(2007b)は叙述の仕方を問題にする。「水の東西」が「評論・論説教材」の中のうちでも「筆者の印象に基づいた批評」であるとする。この教材の説得力を「論証」よりも「レトリック」⁶⁾に見いだす。その「レトリック」として、「多用される断定形の文末表現」や「個人的な印象であることを隠蔽し、読者と自らを同一化する表現(「我々」「日本人」)」などを挙げる。これらは、(前述の)誠実性に違反していないか、すなわち筆者は自分の主張を的確に表現しているかということの問題にするのであり、〈批判〉する際の観点となるだろう。

(4) 森田・葛原(2004)の考察

森田・葛原(2004)は、21世紀の現状を主体的に生きるために、「自分にとっての意味づけ」の行為である「批評」を行わせる必要性を論じ、「批評」を生み出す学習指導を構想する。このような発想は、本稿が目指す社会形成力育成としての評論教材という着想と通じるものがある。

教材本文の結論を「鹿おどし」は日本人が水を鑑賞する行為の極致を現すしかけであるといえるかもしれない」とし、その根拠を「日本人は水を実感するのに水を見る必要さえなく、ただ断続する音の響きを聞いて、その隙間に流れるものを間接に心で味わう方法をとる」という「日本人の水の鑑賞の仕方」にあると捉える。一方で、教材本文の鹿おどしと噴水の対比を「文章の柱」と捉え、「文章の柱」が「筆者の感性」によったものであり、「論理的な根拠」をもとにしていないとする。また、「無意識に筆者に同化し、筆者の感性に沿って読み進んでいくことになる」ような、読み手の意見との対立を避けるための「巧妙な仕掛け」があるとする。

こうしたことを踏まえ、題名読みをさせ、初読の意見や疑問から文章全体の論理を捉えられるような学習課題を作り、批評文をまとめさせる授業を実践している。その成果として、筆者の意見の根拠を求める見方が生まれ、論理的ではない箇所に理由を添えた指摘がされていたこと、問い自体を生み出そうとする意識が芽生えたこと、「批評」的読みの面白さに気付いたことを挙げている。

森田・葛原(2004)は、学習目標にとどまらず国語科がどのような主体形成を担うかまで考慮した目標が

明示されていることは、本稿の考察にも重要な示唆を与えるものである。一方で、「筆者の感性」を「論理的な根拠」となりえないとする指摘は肯定できない。確かに「筆者の感性」は客観的ではない。しかし、価値問題についての主張では、文化的価値基準に照らした自分の主観を根拠として説明することは合理的であると言える。つまり、「筆者の感性」が文化的価値に対して反省的なものであるならば、それはハーバーマスの言う誠実性の要求を保証するための根拠たりうる。それは確かに客観的な事実よりも説得力が劣るが、根拠とならないわけではないのである。

また、森田・葛原(2004)は、単なるあげつらいの意味で解されうる日常語としての「批判」とは異なる「批評」を目指すのだが、潜在的な論理への意識が薄く、表層的な対比というレベルでしか論理を捉えられていないという問題がある。結論の妥当性の問題を筆者が設定した仮定条件が成立しうるかどうかという視点でしか捉えていないため⁷⁾、(生徒の反応を見る限り)結局「批評」と「批判」との区別は不明瞭になってしまっている。

(5) 先行研究の成果と課題

先行研究では、「水の東西」の論理や叙述方法の注意を要する箇所が明らかにされ、論理の表層のみを捉えることや筆者の論理に追従することから脱却しなければならないことが明らかにされた。その上で、論理の非明示性を踏まえ、不十分さを補いつつ、批判的な読解を目指そうとする提案や実践がなされようとしてきた。しかし、批判的な読解が単純なあげつらいとなることを回避しようとしながらも、批判が目的化してしまい、批判が単なるあげつらいに陥ってしまうという課題がある。

こうした課題を乗り越える上で、ハーバーマスのコミュニケーション的行為の理論を援用することが有効であると考えられる。読むことの目的を了解とし、批判はあくまでその手段であるということが認識されることで、そうした課題が解決されることを以下に示す。

5. 評論教材「水の東西」の考察

1～4を踏まえて、教材本文の考察を行う。教材本文の主張を妥当性要求として捉えた上で、その〈理解〉を明らかにするため、「主張」「根拠」「論拠」「裏づけ」「論駁」「限定詞」の六つの要素から成立するツールミンモデルを用いて構造分析を行う(前述のようにハーバーマスもツールミンモデルを援用している。)。ここでは、まず教材本文の主張(C)を捉え、

その根拠 (D) を把握する。次に、主張 (C) と根拠 (D) から論拠 (W) を推測し、その裏づけ (B) を明らかにする。その際、論証の要素が本文中に明示化されていなくとも、本文中の情報や論証の性質などから推測して要素を補うものとする (前述のように〈理解〉は推論を含む)。そして、〈批判〉及び〈論議〉の具体を示す。(以下、山括弧《 》は推測によって補ったことを示す。)

5-1. 〈理解〉

(1) 「水の東西」は、鹿おどしが水を鑑賞する行為の極致を現わす仕掛けであるということが、客観的に妥当すると述べるのに加えて、筆者の印象を根拠に「日本」という共同体内の美的感覚・価値基準に照らして妥当するということを述べている。すなわち、真理性と誠実性の要求を主に掲げた文章だと捉えられる。こうした要求を、図1のような論証構造によって立証しようとしている。

(2) 主張 (C) は「そう考えればあの「鹿おどし」は、日本人が水を鑑賞する行為の極致を表す仕掛けだと言えるかもしれない。」(⑩段落) と捉えられる。この一文は最終段落の最後の一文に位置し、導入部での「鹿おどし」の記述とも対応する。

(3) 主張 (鹿おどしが日本人にとって鑑賞の極致の仕掛けだ) を直接基礎づけるデータ (D) は、明示的には記述されていない。しかし、筆者の経験や印象など、次のような情報が事実として明示されていることから推測可能であると考えられる。

○ 鹿おどしについて

(a) 西洋の噴水が水を造型の対象とするのとは対比的に、鹿おどしは「流れる水」をそのまま仕掛けに取り入れて (④・⑤・⑧段落)、「流れるものを

感じさせ」、流れをせき止めることで「かえって流れてやまないものの存在を強調」するという特徴がある (②段落)。

(b) 鹿おどしは西洋人にとって正当に受容されていないということ (③段落) から、「鹿おどしは日本人を対象とする仕掛けである」ということが推測できる。

○ 「日本人」について

(c) 「日本人にとって水は自然に流れる姿が美しい」ということ (⑧段落)。

(d) 「流れを感じることだけが大切なのだとしたら」という仮定条件つきで、日本人は「水を見る必要さえない」ということ (⑩段落)。

水を見る必要さえず (d)、水の流れの美しさを感じる日本人 (c) に対して、鹿おどしは水の流れを強調する (a)。そして、まさに鹿おどしが日本人を対象とする仕掛けであるということ (b) から、「鹿おどしは日本人の感性の要素を必要十分に満たす」という条件が成立していることが、データ (D) として示されているとみなせるだろう。日本人は鹿おどしのようなものを求めており、鹿おどしは日本人の感性を求めているという「相思相愛」の状態である。ただし、教材本文でのデータ (D) は、「流れを感じることだけが大切なのだとしたら」という仮定条件が付くことに気をつけなければならない。これはデータ (D) を導く論証の論拠の役割を果たしている。

(4) データを結論へと導くことを正当化する論拠は、一般的に明示化されない。しかし、論拠 (W) がデータと結論をつなぐ一般的規則であることを考慮すれば、データ (D) と結論 (C) との関係から、「日本人 (人間) の感性に一致する要素を必要十分に満たす仕掛けは、鑑賞の極致を表す」という規則が筆者にある

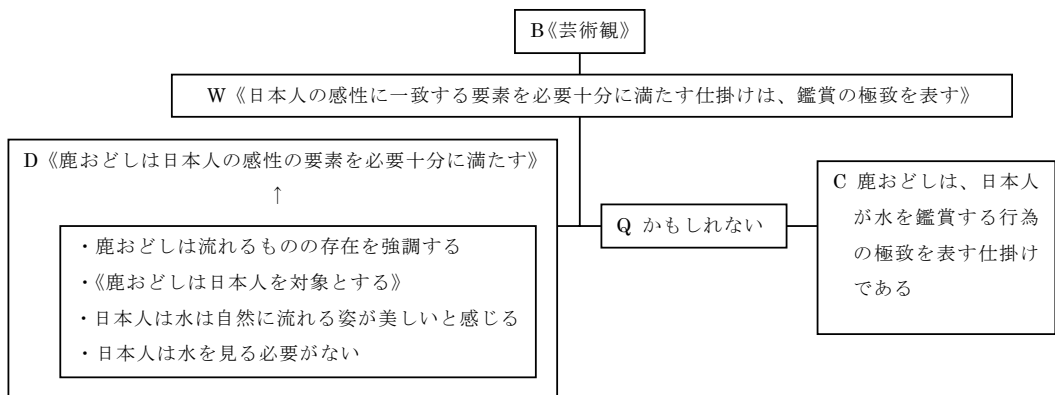


図1 文章全体の論証構造 (山括弧《 》は推測)

ことが、推測できる。

(5) このような論拠(W)を保証する裏づけ(B)も本文では明示されていない。上記のような論拠(W)が価値に関するものであるということを考えると、《筆者(あるいは筆者の想定する「日本人」)の芸術観》という信念体系を推測しうる。

このように論証構造を推論により補いながら把握することが〈理解〉である。

5-2. 〈批判〉

では、〈批判〉するとすればどのようなことが考えられるか。一つは論拠を想定することである。データ(D)についてはすでに筆者が仮定条件をつけているが、これ以外にも条件が限定される可能性を検討することである。例えば、鹿おどし以外にも日本人の感性に合う仕掛けがあれば、必ずしもこの論証は適切といえなくなる可能性はある。もちろん〈批判〉のためには実例を挙げなければならない。また、筆者は「かもしれない」と限定詞をつけており、読者からの論拠を想定していると捉えられるため、〈批判〉は容易ではない。

もう一つはこれが戦略的行為ではないかと誠実性要求に対して〈批判〉することである。例えば、筆者は鹿おどしが日本人にとっての極致であるという主張を通し、日本の優位性のようなものを読者に暗に植え付けようとしているのではないかと指摘しうる。「水の東西」というタイトルにも関わらず、西洋と対比されるのが東洋ではなく日本となっていることは、この〈批判〉を裏づける根拠となるだろう⁸⁾。

しかし、あくまで戦略的行為かもしれないという消極的な位置づけをとらなければならないだろう。誠実であることを信用させるのは、一貫した行動を示すことでしかできないからである。だが、文章という特性上、筆者はそうした行動を示す機会がない。このように文章で掲げられた誠実性を〈批判〉する場合、他の文章を参照するなどして筆者の誠実性を検証する必要も生まれてこよう。

5-3. 〈論議〉

〈批判〉の延長線上にある〈論議〉は、例えば次のようなことを問題にすれば開始されうる。

一つは、裏づけ(B)の《芸術観》の妥当性を問題にすることである。この《芸術観》の内実は明らかではないが、「日本人の感性に一致する要素を必要十分に満たす仕掛けは、鑑賞の極致を表す」という論拠(W)を保証しうるような《芸術観》だと考えられる。そこで「日本人の感性」に一致する仕掛けが極致と言える

のか、つまりあえて“ずらす”ような仕掛けでも極致と云うるのでないかということや、「日本人の感性」というものを想定できるかどうかということなどを問題にしうる。そうすることで、文化的価値についての〈論議〉が可能になりうる。

また、筆者はデータ(D)に仮定条件を設けている。しかし、森田・葛原(2004)も指摘するように、この仮定条件自体を論証の対象にしていない。この点を問題視すれば、日本人は流れを感じることだけが大切だと言えるのかということについて〈論議〉しうる。このようにデータがそもそも事実として妥当するのかを問うことで、〈論議〉への移行につながりうる。

5-4. 授業への示唆

〈理解〉、〈批判〉、〈論議〉という観点から「水の東西」を考察した。ここから教材本文を用いた授業に対して次のような示唆が得られる。例えば、学習内容として1) ツールミンモデルのような論証構造に従い、論証の暗黙的要素を推論すること(〈理解〉)。2) 筆者の論証構造に基づきつつ、反論を考えたり、筆者が本当に述べたいことは別にあるのではないかと考えたりすること(〈批判〉)。3) 筆者が前提していると推測できる芸術観について議論により吟味すること(〈論議〉)などが想定できる。こうした学習活動を通し、論証を共同で構築できるような能力を育むことなどが考えられる⁹⁾。

このように評論教材の読解の目標を了解志向的に転換することで、社会形成の能力育成を志向した言語(論証)能力を育成することが可能になると考える。例えば、〈理解〉として論証の非明示的要素を補うということは、論証をメタ的に捉えることに加え他者の観点を得るということである。また、〈論議〉を行うことで、筆者の価値観を伝えるだけでなく新たな価値を共同で創出するという試みに参加する道が開かれるのである。

6. 本論の成果と課題

コミュニケーション的行為の理論を援用する具体的事例として評論教材「水の東西」の考察を行った。その結果、社会形成力と言語能力の育成につながる授業の構想の示唆が得られた。本教材の考察のみでの断言はできないが、社会形成力と言語能力育成のための授業づくりのための評論教材を分析する際に、コミュニケーション的行為の理論が有効に働くと考える。

評論教材においてはレトリックの重要性がしばしば指摘される(例えば、柳澤2010)。コミュニケーション

ンは必ずしも了解志向的に行われているとは限らない。そのため戦略性への意識づけは必要となるだろう。戦略的なコミュニケーションを授業にどのように位置づけるかを検討する必要がある。

また、理論を援用することによって社会形成力の向上に寄与することを立証するためには、このような構想による授業の下で、生徒がどのような議論を展開するかを調査していく必要がある。今後の課題としたい。

【注】

- 1) 例えば、現代中等教育研究会編『現代国語の読解指導』（1965、明治図書）や小山清『説明文・評論授業研究』（2009、広島）など。
- 2) 例えば、村松賢一（2001）『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習』明治図書。
- 3) 中村敦雄『日常言語の論理とレトリック』（1993、教育出版センター）などで言及されるように、国語教育の論理に関する領域ではかかすことのできないモデルである。
- 4) 守田（2006）は、教師の評論の教材観についてのインタビュー調査から、教師の「論理観」が曖昧であるという仮説を提出しているが、上記の二つの実践報告についても同様の論理に対する意識の曖昧さが指摘できよう。
- 5) 田中・小野（2011）は、「水の東西」と「演じられた風景」（共に『混沌からの表現』所収）との「重ね読み」で、山崎が作為的な自然美に価値を見出していることを示している。
- 6) 守田（2007b）の「レトリック」は効果的な叙述の仕方程度の意味で用いられていると推察する。
- 7) コミュニケーション的行為の観点からすれば、筆者はあくまで仮定条件における論理の妥当性を保証しているのであるから、〈批判〉するならばそうした条件での論理が妥当かを問うことが基本である。もちろん仮定条件がどれほど意味かを問うことも誤りではなく、戦略的行為の可能性を指摘することなどにおいて重要である。
- 8) そのような意味で森田・葛原（2004）の実践において題名と結論の妥当性を考えさせていることは重要な活動であるといえよう。
- 9) 間瀬（2011）は学習者の論証理解の協同的過程における仮説的推論の特徴を明らかにしたが、今後こうした論証理解の協同性に加え、その場にはない筆者を含む参加者全員で共同的に論証を構築する過程の内実が明らかにされる必要もあろう。

【文献】

- Habermas, Jürgen. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 Bde, Suhrkamp（河上倫逸他訳（1985-87）『コミュニケーション的行為の理論（上・中・下）』未来社）
- Habermas, Jürgen. (1983). *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Suhrkamp（三島憲一他訳（2000）『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店）
- 青木保（1990）『『日本文化論』の変容－戦後日本の文化とアイデンティティー』中央公論社
- 岩崎成寿（2004）「高校部会研究報告「水の東西」の吟味よみ」読み研通信75号（<http://www.yomiken.jp/tsushin/entry.php?eid=00069>）（2012/9/13閲覧）
- 大槻和夫（1981）「論説・評論の指導と教材分析」野地潤家・大槻和夫編『国語教材研究シリーズ8 論説・評論編』桜風社、pp.5-21
- 佐藤和彦・堀川真理子（2003）「書き手の主張を要約する指導と評価」『実践国語研究』11月号、pp.30-33
- 佐藤洋一・野々山由佳（2007）「論理的で豊かな「聞く力」「話す力」を育てる国語科授業・評価の開発－「水の東西」（山崎正和）を中心に－」『愛知教育大学研究報告. 教育科学編』第56輯、pp.175-183
- 澤口哲弥（2011）「評論教材におけるクリティカル・リーディングの可能性」『全国大学国語教育学会発表要旨集』第120集、pp.107-110
- 田中宏幸・小野奈央（2011）「現代評論文の学習を通して思考力・記述力を高める高等学校国語科授業の研究－山崎正和の評論「水の東西」を用いた「比べ読み」「重ね読み」の実践－」『広島大学大学院教育学研究科. 第二部, 文化教育開発関連領域』第60号、pp.59-66
- トゥールミン, S.E.（戸田山和久・福澤一吉訳、2011）『議論の技法』東京図書
- 間瀬茂夫（2011）「説明的文章の論証理解における推論－協同的な過程における仮説的推論を中心に－」『国語科教育』第70集、pp.76-83
- 森田信義・葛原昌子（2004）「批評を生み出す評論文指導の実践」『広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習開発関連領域』第53号、pp.83-92
- 守田庸一（2006）「国語科教師の論理観に関する考察」『静岡大学教育学部研究報告. 教科教育学篇』第37号、pp.1-9
- 守田庸一（2007a）「教材の表現特性を再考する－評論・説論文における論証の検討－」『月刊国語教育研究』

- 1月号, pp.36-37
- 守田庸一 (2007b) 「評論・論説教材における批評に関する考察」『全国大学国語教育学会発表要旨集』第113集, pp.193-196
- 柳澤浩哉 (2010) 「評論は逆説を志向する」望月善次 編『国語科教育学はどうあるべきか』明治図書, pp.87-89
- 山崎正和 (2007) 『混沌からの表現』ちくま学芸文庫 (主任指導教員 難波博孝)