

論理的な文章を解釈するための教材分析の提案

— 筆者の思考過程と目的に着目して —

篠崎 祐介
(2014年10月2日受理)

Proposal of a Method of Teaching Material Analysis for Interpreting Logical Text
in High School Japanese Classes
— Focusing on the thinking process and the purpose of the author —

Yusuke Shinozaki

Abstract: Regarding the teaching of reading comprehension, we face the problem of insufficient focus put on "interpretation." I think that in order to eliminate this problem, we must consider reading comprehension to be "communicative action." In other words, the author's purpose is revealed by following his or her thought process. This study examines whether the incorporation of two particular concepts into material analysis is effective as a method of placing appropriate focus on "interpretation" when teaching reading comprehension (that is, a method of understanding the author's purpose and thought process). The two particular concepts are C. S. Peirce's "abduction" and J. Habermas' "communicative action." Upon studying and comparing this new method of analysis and past methods, it was found that the new method allows the author's purpose and thought process to be understood clearly. Based on this finding, a study was conducted on the significance and teaching methodology of reading comprehension of logical text in high school language classes.

Key words: logical text, teaching of reading, communicative action, abduction
キーワード：論理的な文章，読解指導，コミュニケーション的行為，アブダクション

1. 問題の設定

読解における批判の重要性は従来から指摘されているが（河野2006）、日本の学習者にはその批判の前提となる「解釈」を行う力が十分に育てられていないという指摘がある（難波2008）。また、篠崎（2013）は批判的な読みの指導の代表格である「評価読み」理論に「解釈」が十分に位置づけられていないことを指摘する。

本論文は、課程博士候補論文を構成する論文の一部として、以下の審査委員により審査をうけた。

審査委員：難波博孝（主任指導教員）、木村博一、
竹村信治

この「解釈」を読解指導に適切に位置づける必要がある。筆者であれ読者であれ様々な目的をもって言語行為に臨む。この目的の中で、社会的な合意や共通理解を得るために、言語行為の参加者にとって重要なものが了解を志向することである。そこで、読解を、ハーバーマス（Habermas, J.）のいう「コミュニケーション的行為（kommunikatives Handeln）」として捉えた。

言語的に了解を志向する相互行為である「コミュニケーション的行為」の過程において「妥当性要求」（Geltungsanspruch）が掲げられる。「妥当性要求」は、コミュニケーションの送り手（話し手や書き手）が、受け手（聞き手や読み手）に対して、肯定するに足りる必要ならば立証するという保証を与えることである。

この「妥当性要求」における理由の理解に困難が生じる場合に、「ディスクルス (Diskurs)」という「コミュニケーション的行為」の特殊な形態へと移行する可能性がある。「ディスクルス」は、「妥当性要求」の立証における根本的な前提そのものを問題視し、コミュニケーション参加者全員が対等な立場から可謬主義的態度で「よりすぐれた論拠の説得力」に態度決定の拠り所を求める反省的な議論の形態である。

筆者は、他者の「妥当性要求」を踏まえて、自らの「妥当性要求」をなす。その「妥当性要求」を読者は理解し同意や批判をなすことで、「妥当性要求」をなしていく。その過程において「ディスクルス」が行われることもある。こうした過程を経ることによって公共性が形成される。「解釈」も「批判」もこの公共性形成にとって重要な役割を果たしている。

ところで、幸坂 (2011, 2012) は「PLT」によって、「論理」と「論理的思考」を、また「論理的思考」を「思考過程」と「思考結果」とに区別して、学習者の「思考過程」に着目する重要性を指摘した。こうした学習者の「思考過程」に着目する研究として間瀬 (1998) は読者の「暗黙的な推論」の果たす役割に着目する重要性を指摘している。こうした延長上に、「解釈」における「アブダクション (abduction)」の働きへの着目があり、学習者すなわち「読者」の「思考過程」が説明されてきた (佐藤2010, 間瀬2011など)。

しかし、「解釈」のためには、その対象となる筆者の「思考過程」への着目も重要である。

たとえば、Habermas (1983) はテキストの理解について次のように述べる。読者は、筆者が当時の文脈において挙げうる理由を思い浮かべる程度に応じて、筆者の述べることの意味を理解するため、筆者の述べるものが合理的だという理由を、筆者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て、筆者の視点から理解する必要がある (S.38ff. 訳, p.51ff.)。

読者の内的な過程だけではなく、筆者の述べることをその表出に至る過程にまで考えをめぐらすことが「解釈」なのである。

パース (Peirce, C. S.) のいう「アブダクション」は、「驚くべき事実 C が観察される。しかしもし H が真であれば、C は当然の事柄であろう。よって、H が真である。」という推論形式を指す。広義には、仮説を生成するまでの過程を意味し、様々な仮説の中から最も確からしい仮説を選択する過程を指す。

こうした「アブダクション」の性質を考えるならば、筆者の「思考過程」を明らかにする視点としても有効性を持ちうる。また、その表出の過程に至る前提として筆者の目的があり、その目的にも違いがある。この

違いを捉える視点として、ハーバーマスの「コミュニケーション的行為」が有効性を持ちうる。

ここから、論理的な文章を読解指導の教材とした「解釈」指導においては、「コミュニケーション的行為」と「アブダクション」という二つの概念が有効な視座を与える可能性があると考えられる。

2. 研究の目的

本研究の目的は、以下の二点である。

- 1) 高等学校国語科における論理的な文章の教材研究の観点として、ハーバーマスの「コミュニケーション的行為」とパースの「アブダクション」を援用した分析方法が有効であることを検証すること¹。
- 2) 1) の結果を踏まえ、「解釈」に関わる読解力向上を図る上での、論理的な文章教材の読解指導が有する意義を示唆すること。

3. 研究の方法

3.1 研究の手順

まず、高等学校教科書『国語総合』の論理的な文章教材を、従来の教材研究における観点によって分析する。次に、「コミュニケーション的行為」と「アブダクション」を援用した分析を行う。そして、PLTの観点に基づき、従来の分析と本稿で提起する分析の結果を比較し、教材分析に有効な視点を新たに加えられるかどうかを考察する。その結果から、高等学校国語科の論理的な文章の読みの指導にとって有意義な視点を得られるかを検討する。なお、PLTによる有効性の判断は、(1)「思考結果」と「思考過程」の抽出可能性²、(2)筆者の目的の抽出可能性の有無とする³。

3.2 分析の対象

分析の対象は、「水の東西」と「マルジャーナの知恵」の二教材である。ともに2012年検定の三省堂『高等学校国語総合 現代文編』採録の文章によった。「水の東西」の筆者は山崎正和である。本教材は、『国語総合』の定番教材であり (建石2013)、研究・実践報告も豊富である (篠崎2012)。本文は、『混沌からの表現』(1977, PHP 研究所) に収録されている。一方、「マルジャーナの知恵」の筆者は岩井克人である。筆者は高等学校国語科の教科書において経済学的な文章教材の引き受け手とみなされる (金子・幾多2012)。本教材は2015年度版の『国語総合』に2社2冊で採録される。本文は、『二十一世紀の資本主義論』(2000, 筑摩書房) の「短いエッセイ」の一つとして採録されている。なお、初

出は1986年1月27日付の毎日新聞夕刊の文化欄であり、当時は「マルジャーナの知恵と資本主義」という主題に「利潤の秘密を示す「情報の商品化」という副題が付されていた。

4. 「水の東西」の分析比較の結果と考察

4.1 従来の分析

(分析1)「対比」・「具体—抽象」を観点とする分析

鹿おどし=日本/噴水=西洋

この分析は、鹿おどしと噴水を具体的事例として日本と西洋の文化的差異を対比的に論じる文章と捉える。すなわち、「対比関係」・「具体—抽象関係」を把握する。この結果に基づくと、文章の目的は日本と西洋の比較文化論と推測される。守田(2007, 2013)や教科書・教師用指導書などがこの分析に基づいている。

(分析2)「根拠—主張」を観点とする分析

(根拠)日本人は水を実感するのに水を見る必要がなく流れるものを心で味わう

(主張)「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である

この分析は、日本人は水を実感するのに水を見る必要がなく流れるものを心で味わうという根拠(事実)から、⑩(以下、段落番号を示す)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」という主張(意見・結論)を導く文章と捉える。「論証関係」の把握である。たとえば、森田・葛原(2004)などがこの分析に基づく。また、教科書の「学習の手引き」で「『鹿おどし』は、日本人が水を鑑賞する行為の極致を表すしかけだといえるかもしれない」とする理由を考えることが設定されている。文章の目的を「鹿おどし」が日本人にとってどのような仕掛けかを読者に伝えることと把握している。

(分析3)「トゥールミンモデル」を観点とする分析

(D)日本人は水を実感するのに水を見る必要がなく流れるものを心で味わう

(W)日本人の感性に合う仕掛けは、鑑賞の極致を表す

(B)芸術観

(C)「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である

「根拠—主張」を観点とする分析をより詳細に行うのが「トゥールミンモデル」を観点とする分析である。たとえば、篠崎(2012)は先の論証を「妥当性要求」と捉え、暗黙的な論拠と裏付けという筆者の思考すなわち「論証思考結果」を捉えている。

4.2 新分析

(分析4)「コミュニケーションの行為」と「アブダクション」を援用した分析

(事実)西洋に比べ日本の伝統の中に噴水が少ない
(仮説)日本人は流れを感じることだけが大切だ
(推論)仮説が真ならば、事実は驚くべきに値しない。
ゆえに、仮説を支持する理由がある

「驚くべき事実」が、西洋に比べて「日本の伝統の中に噴水というものは少ない」(⑦)にあたる。しかし、日本人は「流れを感じることだけが大切」(⑩)であるという「仮説」が真であるならば、「水を実感するのに、もはや水を見る必要さえない」(⑩)ため、水を見るための仕掛けである「噴水」が日本に少なくとも驚くべきことではない。そのため、その「仮説」は真と考えるべき理由がある。ここから「鹿おどし」は、日本人に「流れるものを感じさせる」(②)もので「日本人が水を鑑賞する行為の極致を表す仕掛け」であることも導き出せる。このように「論証思考結果」を把握する。

(仮説)外面的な事情

(事実)人工的な滝を作った

(推論)外面的な事情であったならば、人工的な滝を創るはずがない。ゆえに、外面的な事情という仮説は妥当ではない

日本人にとって「流れを感じることだけが大切」(⑩)という「仮説」を選択するに至る過程がある。筆者が「西洋の空気は乾いていて、人々が吹き上げる水を求めたということもあるだろう。ローマ以来の水道の技術が、噴水を発達させるのに有利であったということも考えられる」(⑧)と述べるように、気候的理由や技術的理由を仮説として想定した。すなわち、日本人は吹き上げる水を欲しないという仮説や日本人は水道技術を有していなかったという仮説も選択可能であった。しかし、「日本人が、噴水を作らなかった理由は、そういう外面的な事情ばかりではなく、「日本人にとって水は自然に流れる姿が美しいのであり、圧縮したりねじ曲げたり、粘土のように造形する対象ではなかったのであろう」という事情を仮説として採用した(⑧)。このような選択に至ったのは、「人工的な滝を作った」(⑧)という文言から、水道技術がないならば滝を人工的に作るのは困難であったはずであるし、吹き上げる水を求めていなかったならば滝をわざわざ作る必然性がないと判断したためだ、と推測できる。すなわち、明示的にかかれた記述を基に、アブダクションという推論形式に置き換えることで、暗黙的な関係すなわち「論証思考結果」を読みとることができる⁴。ま

た、仮説の選択において「外面的な事情」以外の仮説が必要となるという「暗黙の推論」が働いていることを読みとれる⁵。「外面的な事情」を採用したならば、「人工的な滝を作った」という事実を説明できないという推論が暗黙的に働いたことを読みとれる。アブダクションによって、仮説の選択過程すなわち「思考過程」を把握できる。

(ディスクルス要求) 従来の文化論の前提への疑義

こうした仮説の選択によって一つの仮説を提出した筆者の目的は、この仮説が本文中に唯一疑問形で表現されている箇所から理解できる。

「言うまでもなく、水にはそれ自体として定まった形はない。そうして、形がないということについて、おそらく日本人は西洋人と違った独特の好みをもっていたのである。「行雲流水」という仏教的な言葉があるが、そういう思想はむしろ思想以前の感性によって裏づけられていた。それは外界に対する受動的な態度というよりは、積極的に、形なきものを恐れない心の現れではなかっただろうか。」(⑨)

この「行雲流水」は教科書の注では「空を行く雲や川を流れる水のように、一切を自然に任せること」とされる。この「一切を自然に任せる」という受動的な態度は日本人論の典型であり、西洋の「粘土のように造形する」という自然を対象化して作為を凝らすという文化と対比的に捉えられるものである。

しかし、「外界に対する受動的な態度というよりは、積極的に、形なきものを恐れない心の現れではなかっただろうか」という問いかけは、そうした通念に反する。筆者が「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」とした「鹿おどし」の性質は、読者の前提に疑問を抱かせるための一つの手立てである。そもそも「西洋＝積極／日本＝受動」という文化論の前提は適切なのか、むしろ日本は自然に対して積極的な態度をとっていたのではないかという常識を覆す提起を行っている。すなわち、「ディスクルス」を要求している。比較文化論を疑問視の対象として日本人論を志向することが目的である⁶。

4.3 分析比較の結果と考察

分析1は具体—抽象関係、対比関係を、分析2は論証関係を、分析3は論証思考結果を把握する。一方、分析4は論証思考結果と論証思考過程を把握する。このことから、思考過程を明らかにするという点で分析4は分析1・2・3より有効である(表1)。

分析3は、暗黙的な関係を捉えていることから「解釈」にとって有効性を持つ。しかし、国語科における実践

としては課題がある。裏付けから結論の妥当性を検討することが(批判)や(論議)に通じるという主張では、「裏付け」に「芸術観」が想定されており、国語科の領域を逸脱しかねない。そのため、「解釈」の視点を提供するものの、実践的な有効性という点で留保がある。また、「鹿おどし」の性質を論じる「妥当性要求」とみなすため、筆者の問題意識である「鹿おどし」の性質を捉えるための枠組みそのものを問題視するという点を明らかにできない可能性がある。

一方、分析4は、水を日本人は流れとして心で味わうということを仮説として捉える。この仮説は批判の対象となりやすい。守田(2007, 2013)は、「外面的な事情」を選択せずに「内面的な事情」を選択するに至る過程の検討が不十分である点を批判することで、読解における批判を学ぶことができる教材と捉える。しかし、仮説形成の過程を十分に捉えていない。分析4から、「内面的な事情」を選択するに至る過程は、「暗黙の推論」といっても合理的な選択がなされていたと解釈できる。むしろ批判の対象として着目すべきは、日本人が自然に対して「受動的な態度」ではなく「積極的」であるという考えがどのように導き出されたかである。読者が共有する前提は果たして妥当かという疑問によって議論を求めると自体を、その議論に臨む前に検討すべきであろう。

このような点から、分析1・2・3と比較して、分析4は「水の東西」の「解釈」に新たな視座を提供しており有効である。

なお、分析4より、仮説の生成によって知の再構築を志向する文章であることから、「評論文」とみなせる。この仮説生成の事例として「鹿おどし」が題材として用いられている。結論は「鹿おどし」を主語としても、問題意識は日本人論の再構築にある。

しかし、分析4では「アブダクション」を取り上げるだけでよいという可能性を否定できない。すなわち、「コミュニケーション的行為」を援用する必要性までを肯定できない。そこで、次にその必要性を検討する。

表 1

教材	論証関係	思考結果	思考過程
分析	1・2	3・4	4

5. 「マルジャーナの知恵」の分析と考察

5.1 従来の分析

(分析5) 「文章構成」を観点とする分析

(序論) 「情報の商品化」の意味を検討する
(本論1) 「情報」 = 「差異」
(本論2) 資本主義の原理は差異による利潤創出
(結論) 「情報の商品化」は資本主義の原理の体現

「情報の商品化」という事態が取りざたされているという話題を導入として (①)、筆者はその「情報の商品化」そのものではなく「資本主義」とは何かを聞き取るという問題設定を述べる (②)。その問題設定を理解するための手だてとして「マルジャーナの知恵」を取り上げ、「情報」は「差異」であることを導く (③～⑧)。この「情報」は「差異」であることを基に、「情報の商品化」は「差異の商品化」であるという小前提を導く (⑨)。次に、「外部的な関係」と「隠された構造」を利用した商業資本主義と産業資本主義を事例として、資本主義の原理は差異から利潤を生み出すことであるという大前提を確認する (⑩・⑪)。最後に、「情報の商品化」は資本主義の原理を体現しているという結論を導く (⑫・⑬)。

(分析6) 「三角ロジック」を観点とする分析

(根拠) 情報の商品化とは差異から利潤を生み出すことである
(論拠) 資本主義の原理は差異から利潤を生み出すことである
(結論) ゆえに、情報の商品化は資本主義の原理を体現している

「文章構成」の構造を単純化して示す分析が「三角ロジック」による分析である。このように、分析5・6によって「論証関係」を把握できる。また、本文は論拠も明示的に記述されており、その妥当性を担保するものとして経済学的知識を推測することは容易であるため、「論証思考結果」の把握も容易である。

5.2 新分析

(分析7) 「コミュニケーション的行為」と「アブダクション」を援用した分析

(事実) 情報の商品化
(仮説) 資本主義の原理は差異からの利潤創出
(推論) 仮説が真ならば事実は驚くべきではない。
ゆえに、仮説を支持する理由がある

驚くべき事実として「情報の商品化」(①) という事態がある。しかし、資本主義の原理は「差異から利

潤を創り出す」(⑩) ことであるという仮説が真ならば、「情報の商品化」は資本主義の原理を「体現している現象」(⑬) であり、驚くに値しない。したがって、仮説を真であると考えてよい。

しかし、この資本主義の原理は差異から利潤を生み出すという仮説はすでに帰納的に立証されている。⑩において、「外部的な関係」すなわち国内と遠隔地との価値体系の差異から利潤を生み出すという商業資本主義の事実と「隠された構造」すなわち農村の労働力と生産物との価値体系の差異から利潤を生み出すという産業資本主義の事実から、資本主義は差異から利潤を生み出すということを原理とすることが導かれている。ここでの仮説は「公理」とでもいうべきものである。

(妥当性要求) 従来の説への新たな根拠づけ

筆者は、読者も共有するはずの根拠を基に主張を述べることで、読者との了解を得ようとしている。すなわち、「妥当性要求」である。いわば、筆者は、差異から利潤を生むという常識の範囲を拡大すれば、「情報の商品化」という事態も説明できることを次のような意図で論じている。〈たしかに「情報の商品化」は驚くべき事実のように見える。しかし、読者の前提を演繹すれば、その事実は驚くべきに値しないはずである。なぜなら、資本主義の原理は差異から利潤を生むことなのだから〉。注意すべきは、商業資本主義と産業資本主義の性質を帰納することによって得られていた「差異から利潤を生む」と、「情報の商品化」をアブダクション的に説明する「差異から利潤を生む」とは、性質が異なる点である。前者は差異を媒介として利潤を生み出すのに対して、後者は差異そのものが利潤を生む要素となるという意味を含む。

5.3 分析比較の結果と考察

分析7のアブダクションがなくとも分析5・6において帰納と演繹を用いれば、「思考結果」の把握は可能である。また、分析5・6でも分析7でも、筆者の意図・目的を十分に捉えきれない。筆者の「思考過程」は推論形式にあてはめるだけでは理解できない。「マルジャーナの知恵」では、資本主義の理解をより深めるために、新奇的に見える事態を常識の枠内に取り込んでいる。その手法としてアブダクション的な説明が採用されている。この理解のためには、筆者のコミュニケーション上の目的を観点とした分析が必要である。

分析7は、「アブダクション」の観点に加えて、筆者がどのような「コミュニケーション的行為」を行おうとしているかを把握する (表2)。すなわち、単なる「妥当性要求」なのか「ディスクール」を志向するの

かを把握しようとする。この観点から、本文は「水の東西」と異なり、「ディスクルス」を志向するのではなく、読者にも共通する前提を基にした「妥当性要求」を行っていることがわかる。こうした把握から筆者の表現に至る目的が明らかになる⁷。このようことから、「アブダクション」だけではなく「コミュニケーション的行為」という目的論的な観点が必要である。

表2

筆者	思考	目的
分析	アブダクション	コミュニケーション的行為

なお、分析7によって、仮説を検証することによって知の範囲を拡大していることから「論説文」とみなせる。結論の主語は「情報の商品化」でも、問題意識は「資本主義という経済機構」の解明にある。「情報の商品化」は仮説の検証を行うための題材である。

6. 総合考察

6.1 論理的な文章教材の読解の意義

高等学校国語科の二つの論理的な文章の分析から、「コミュニケーション的行為」と「アブダクション」を援用して教材分析することが、筆者の「思考過程」とその目的を明らかにする上で有効であることを明らかにした。この点を踏まえて、論理的な文章を教材として読解指導を行う意義を考察する。

(1) 言語表現の意味を考察する

篠崎(2014)は、「コミュニケーション的行為の理論」において「ことば」の理解を求める「妥当性要求」である「理解可能性」(Verständlichkeit)の要求が前提されている点を、国語教育研究上問題視する。この前提は言語表現がコミュニケーション参加者にとって問題なく理解されることを意味する。しかし、国語科はその言語表現の理解を前提できず、教科の役割として「理解可能性要求」を議論の対象とすべきである。

たとえば、「マルジャーナの知恵」において、⑪には「差異から利潤を」という表現が3回出現する。しかし、「いままでの資本主義」における「差異から利潤を」という1回目の意味と、「資本主義の基本原則」としての「差異から利潤を」という2・3回目の意味とは、同じではない。2・3回目の表現は、「いままでの資本主義」が価値体系の差異を媒介して利潤を生み出していることから、「差異」は利潤を生み出すための媒介を意味する。一方、1回目の表現は、「差異から利潤を創り出す——これが資本主義の基本原則である」

(⑪)とあることから、「差異が利潤を創り出すという資本主義の基本原則そのものを体現している」(⑬)の意味と同一である。これは、2・3回目の表現の意味とともに、「差異そのものを売ることによって利潤を売る」(⑨)の意味が加わっている。すなわち、「差異」が利潤を生み出す対象であることも意味する。このように同一の言語表現であっても意味が異なることがわかる。こうした意味の違いは、「いままでの資本主義」を帰納して得た「資本主義の基本原則」に、「情報の商品化」をアブダクション的に説明するために提出した仮説を加えることで、原理の深化を図るという分析から、明らかにできる。

このようなことから、言語表現の意味は自明のものではなく、コミュニケーション的に解釈していくものであることを学習できる。

(2) 問題意識を形成する方法を知る

上記のように、筆者の言語表現の意味を考察することは、筆者の問題意識を生成し解決していく方法を知ることができるという点でも意義がある。広瀬(1991)が「論説・評論」を読むねらいの一つに「問題を発見する力」(p.118)を養うことを挙げた意味を理解できる。筆者の仮説を形成する過程や論証を構築する過程を、一つの実例として学べる。

たとえば、「水の東西」ならば、「日本人」に「人工的な滝を作った」という修飾語を加えた意味を考察することによって、噴水を作らなかつた事情として様々な思いつきうる考えの中から、より妥当な仮説を生成する方法を知ることができる⁸。

筆者の「思考過程」を推論形式として明示的に置き換えることで、問題生成の仕方を学ぶ一助となる。問題解決学習において、学習者が問題生成を行い授業を展開することには困難さが伴うことが指摘されている(木村1999)。そこで、その代替策の一つとして、学習者が追体験として問題生成の仕方を学ぶのである。また、筆者の問題生成の仕方を理解する過程や批判を行うことにおいて、学習者の問題生成と解決が生じる可能性がある。

(3) 文章を文脈において捉える姿勢が身に付く

難波(2008)は、教科書の教材がその本来の文脈である「言論の場」と接続するための手がかり(たとえば、帯や後書き)が排除されていることを問題視する。たしかに、文章の意味を理解するためには、当時の文脈において文章を理解しようとするのが求められる。しかし、教室という脱文脈化された空間では、さまざまな場面で通常の読解と異ならざるをえない。時間的な制約や物理的な制約がある。授業では学習者が読みたいと思う文章が教材として採用されるわけでも

ない。「言論の場」を構成する要素が備わった書籍であったとしても、読者が文脈の重要性を認識できなければ、その意味はない。教科書には引用元の表示がある。手がかりが皆無なわけではない。また、指導書には関連する情報が掲載されており、その情報を閲覧可能な状態にするだけで環境の構成は可能である。また、教科書教材ではなくとも外部との接続機能が明示的ではない文章はありうる。そのため、要求されるのは、「言論の場」を構築する必然性を要求する課題を設定することである。目的の観点の設定により、どのような読者を想定して、何を行おうとしているのかを明らかにすることが可能になることを示した。この分析を踏まえて、読者が「言論の場」を自ら構築していく課題の設定が可能である。筆者がどのような目的でこの文章を記したのかを検討していくことによって、文脈において意味理解することの重要性を学ぶことが可能となる。

6.2 指導方法論への示唆

論理的な文章を「論説・評論」あるいは「説明的文章」などとして一括りにし、筆者の結論から根拠を捉え妥当性を判断するという方法がとられることがあった。しかし、この方法の問題点を指摘できる。

今回の分析で、筆者の主張を捉えることと筆者の目的あるいは問題意識を捉えることは同じではないことを明らかにした。「解釈」として読みとるべきはこの問題意識である。

主張の妥当性を検討することは、その議論の前提となっている枠組みに依拠した判断を下すことを意味する。しかし、その枠組みそのものに依拠することは無批判な受容につながる可能性がある。筆者が戦略的に議論の妥当性を検証させることで、読者をその枠組みに取り込むという可能性である。無批判な受容に陥らないためにも、問題意識の解釈が必要である。

では、そうした指導を行うための課題設定の方法については、この分析をそのまま行うような課題を設定することを可能性として示唆する。「評論文」と「論説文」という定義自体が読解の観点となり、各文章における非明示的な筆者の目的と方法を明らかにすることができる。すなわち、読解指導上、「解釈」を行うための観点が得られる。つまり、この観点を基に、①三種の推論形式に置き換えることと、②目的を二つの観点で解釈することを学習者に要求するのである。たとえば、次のような課題を設定しうる。「『水の東西』は「評論文」であるが、なぜ「評論文」といえるのかを目的と方法を踏まえた上で説明できるようになる。」といった課題である。

7. 結語

ハーバーマスの「コミュニケーション的行為の理論」とパースの「アブダクション」概念を援用する教材の分析方法が、論理的な文章の教材研究上、筆者の思考過程や目的を明らかにするという点で有効であることを示した。また、そうした「解釈」を指導することの意義を示唆した。今後、学習者が教材をどのように受け止めるかや小中高の教材配列の系統性をどうするかを明らかにしたい。

【注】

- 1) 本稿では、パースの「アブダクション」を米盛(2007)に基づき、ハーバーマスの「コミュニケーション的行為」を篠崎(2012)などに基づいて解釈した。また、本稿では、これらの概念によって「評論文」と「論説文」をそれぞれ次のように定義する。「評論文」は、「アブダクション」によって「ディスクルス」を志向する文章であり、「論説文」は、「演繹・帰納」を基にして、「妥当性要求」を行う文章である。前者は仮説の生成によって知の再構築を志向する文章として、後者は仮説の検証によって知の範囲の拡大を志向する文章として言い換えられる。
- 2) 議論を明確にするため、PLTにおけるテキスト上の「暗黙的」(I-Iイ)な「関係」(I-Iア)を、筆者の「思考結果」(IIイ)と同一視して、表記を後者で統一する(表3)。そのため、「明示的」な「論理」の「関係」は「関係」と表記し、「暗黙的」な「論理」の「関係」を「思考結果」と表記する。そして、その「思考結果」に至る思考の過程を「思考過程」とする。この場合、「解釈」の対象となるのは「思考結果」と「思考過程」である。

表3

表記	種類	例:「論証」
関係	論理の明示的な関係	論証関係
思考結果	論理の暗黙的な関係	論証思考結果
思考過程	論理の暗黙的な関係 に至る思考の過程	論証思考過程

- 3) PLTは、思考主体の目的に関する観点(IIのエとオ)を「読み手、聞き手」の場合に限定する。この限定は、PLT設計の目的が学習者の思考を重視するためであろう。しかし、議論の対象となる関係についてどのような目的を持つのかには「書き手、

話し手」にも違いがある。「解釈」にとって筆者の思考の目的を把握することが重要である。たとえば、説明的文章指導理論の代表的論者の筆者概念を整理した長崎（1997, p.142）によれば、6名中4名が読みの対象として「表現の意図」を重要視する。ゆえに、この観点を「書き手、話し手」にも拡大する。

- 4) 幸坂（2012）はPLTに「アブダクション」を位置づけていないが、「演繹・帰納」の位置づけから「論証」にあてた。
- 5) 間瀬（1998）は「暗黙の推論」を読者の推論を把握するための概念として用いるが、本稿では筆者の推論を把握するための概念として用いる。
- 6) この点は、間瀬（2004）や建石（2013）による指摘がある。なお、間瀬（2004）はこの教材の批評性を「読み手の中にあって普段意識せず前提となっていることを取り出して吟味するところにある」（p.34）と捉える。本稿とは、「前提」を取り出すという点で一致するが、その前提を筆者が「吟味」するのではなく「吟味」の対象として読者に投げかけるものと捉える点で異なる。
- 7) この分析結果は「アブダクション」が「ディスクルス」すなわち前提を疑う議論を要求することに直接結びつくわけではないことも示す。
- 8) 具体的な課題として、「外面的な事情を選択しなかった理由がわかる表現を抜き出し、なぜその表現を抜き出したのかを説明できるようになる。」などが考えられる。

【参考文献】

金子萌・幾多伸司（2012）「高等学校「現代文」評論教材では何を教えているのか—平成23年度版「現代文」の場合」鳴門教育大学国語教育学会『語文と教育』26, 70-81

河野順子（2006）『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に』風間書房

木村博一（1999）「社会科問題解決学習の成立と変質」全国社会科教育学会『社会科研究』(50), 11-20

幸坂健太郎（2011）「国語科教育における「論理」・「論理的思考」概念の整理」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』(3), 9-18

幸坂健太郎（2012）「国語科教育に関する雑誌掲載論文における「論理」・「論理的思考」概念の調査—2000年以降の論考を対象として」全国大学国語教育学会『国語科教育』72, 41-48

佐藤佐敏（2010）「解釈におけるアブダクションの働

き—C.S.Peirceの認識論に基づく「読みの授業論」の構築」全国大学国語教育学会『国語科教育』67, 27-34

篠崎祐介（2012）「『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」『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』(61), 131-139

篠崎祐介（2013）「国語科教育における批判的読解指導の研究—森田信義の評価概念における「解釈」の位置づけに焦点を当てて」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』(13), 11-19

篠崎祐介（2014）「社会形成に資する読むことの教育に関する考察」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』(8), 95-102

建石哲男（2013）「高等学校定番教材「水の東西」（山崎正和）の教材分析及授業」科学的「読み」の授業研究会『研究紀要』(15), 20-28

長崎伸仁（1997）『新しく拓く説明的文章の授業』明治図書出版

難波博孝（2008）『母語教育という思想—国語科解体／再構築に向けて』世界思想社

広瀬節夫（1991）「論説・評論」全国大学国語教育学会編『新版 中学校・高等学校国語科教育研究』学芸図書, 117-123

間瀬茂夫（1998）「説明的文章の読みの学力における暗黙の推論の位置」全国大学国語教育学会『国語科教育』45, 51-60

間瀬茂夫（2004）「教材の批評性と学習者をつなぐ読みの指導」東京法令出版『月刊国語教育』24(8), 32-35

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」全国大学国語教育学会『国語科教育』70, 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』(53), 83-92

守田庸一（2007）「教材の表現特性を再考する—評論・論説文における論証の検討」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』(417), 36-37

守田庸一（2013）「評論・論説教材の関連性に関する考察」『三重大学教育学部研究紀要』64, 149-157

米盛裕二（2007）『アブダクション—仮説と発見の論理』勁草書房

Habermas, J. (1983) *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Suhrkamp (三島憲一他訳『道徳意識とコミュニケーション行為』岩波書店, 2000)