

説明的文章の読解方略の拡張

—「物語」による論証の観点から—

古賀 洋一

(2014年10月2日受理)

Expanding of Comprehension Strategies on Reading Expository Texts

— With a focus on narrative explanation —

Yoichi Koga

Abstract: In this paper, I expanded comprehension strategies on reading expository texts with a focus on narrative explanation. First, I considered structure of narrative explanation from the viewpoint of the concept of event and causal connection. Second, I set up reason why narrative explanation has rhetoric from three viewpoint as follow, (1) simulated experience, (2) potentiality for norm, (3) difficulty of criticism. On the basis on these consideration, I analyzed junior high-school textbook to identifying comprehension strategies for narrative explanation. As a result of analyzing, I identified comprehension strategies from two viewpoints. One is the strategies for comprehension causal connection between multiple events on narrative explanation and the other is the strategies for comprehension logical consistency on argument through narrative explanation.

Key words: expository text, comprehension strategy, narrative explanation

キーワード：説明的文章、読解方略、「物語」による論証

1. 問題設定

説明的文章における筆者の目的には、「説明」と「説得」という二つの側面があるように思われる。筆者は、科学的、常識的な知識を用いて事象間の因果関係や目的-手段関係を「説明」とともに、ある価値や行動の優劣や善悪を「説得」する。教科書においては、小学校中学年までは「説明」を旨とする解説・説明文教材が、高学年以降は「説得」を旨とする論説・評論文教材が多く配列される（光野公司郎，2003）。

説明的文章で指導される読解方略は、『説明』『説得』の過程に潜在した『論理』を理解するための方略」と要約されるが、その内実は一様ではない。というのも、『論理』概念自体が様々に捉えられてきたためである。文章論を背景とした段落間の接続関係や、修辞学を背景とした「説得」的な表現形式、認識論を背景とした「認識の方法」、非形式論理学を背景とした論証の

整合性など、様々な学問領域を背景として読解方略が特定され、読解方略指導は深化、拡充してきたのである。

これらのうち、中学校段階では、「他者の意見を批判的に理解する技術」を求める社会の要請や（岩崎豪人，2002）、先述した教材配列を背景として、論証を読解するための方略の指導の必要性が多く指摘されている（井上尚美，2007；光野，2003；間瀬茂夫，2009；舟橋秀晃，2005）。この立場では、ツールミンモデルのうち「根拠」「理由づけ」「主張」の三要素を論証の枠組みとし、「理由づけ」に当たる演繹的、帰納的な推論の妥当性を批判的に読解するための方略が指導される。

しかしながら、説明的文章教材や、日常的な説明的文章における論証は、以上に示した推論の枠組みのみで読解しきれものではない。この点に関して、小田迪夫（1986）は、加藤周一（1971）の「科学的体験（一

般性と法則性が強調的に把握される体験)」「文学的体験(個別性と文脈依存性が強調的に把握される体験)」という概念を踏まえ、次のように述べる。

この相異なる経験を表現するばあい、前者は説明、後者は描写の叙述形態をとることが多い。その意味で、説明と描写は、科学的認識と文学的認識の差異に即応するものと考えることができる。現実の文章の多くは、この二形態の叙述の混合から成るが、この二種の区別は重要である。(p.121)

以上の指摘は、日常的な説明的文章における論証の多くには、筆者の「科学的体験」と「文学的体験」とが混在していることを意味している。この観点から、先行研究における論証を読解するための方略を俯瞰してみると、それらは、「科学的体験」を通した論証を読解するための方略として位置づけられる。一方の「文学的体験」を通した論証は、帰納的推論の観点からは「不当な一般化」として退けられるものである。しかし、体験を把握する枠組み自体が異なる以上、そうした批評は正当なものではない。では、「文学的体験」を通した論証はどのように読解すれば良いのであろうか。

この点を検討するに当たって、本稿では、経験や歴史の記述における「物語」の概念を導入する。「物語」は、「過去に経験した二つの出来事間の因果関係を解釈し、〈始め - 中間 - 終わり〉という時間的秩序に沿って記述する『物語り』行為を通して構成された言語構造体」と規定される(野家啓一, 2005)。「物語」を構成する因果関係は個別的文脈依存的なものとして理解されており、その意味で、科学的説明とは異なる、一つの「説明」形式に数えられる。このことと小田(1986)、光野(2003)の指摘を照らし合わせると、中学校の説明的文章教材においては、筆者の「物語」による「説明」から「説得」へという展開が一つの典型として想定される。

では、「説得」を旨とする説明的文章における筆者の「物語」を読解するための方略は、どのような読み方として特定可能か。本稿では、この問題に対して、稿者自身が教材の読解を行い、その主観的行為を理論によって意味づけ、方略として導出するという解釈学的方法による検討を行う。このことを通して、論証を読解するための方略を、筆者の「物語」の観点から拡張する。

2. 筆者の「物語」の構造と説得性

先述したように、「物語」とは、二つの「出来事」間の因果関係についての言語構造体である。従って、「物語」は「出来事」と因果関係とから構成される。

そこで、本節では、まず、「出来事」と因果関係という二つの鍵概念に着目して、筆者の「物語」による「説明」の構造を把握する。次に、「疑似体験性」「潜在的規範性」「批評困難性」という3つの観点から、筆者の「物語」が持つ「説得」的な機能を把握する。

(1) 筆者の「物語」の構造

まず、「出来事」という概念について、野家(2005)は次のように説明する。

ある事物が特定の時空位置にあるということは、それだけでは出来事ではない。その事物が一定の時間的広がりの中で変化(もしくは不変化)を被ったときに、それは出来事となるのである。(p.312)
つまり、瞬間的な事物の生起自体は「出来事」としては把握されない。「出来事」は、始点と終点を持った時間的広がりの中で、ある事物が変化/不変化を被ったものとして把握される。

この「出来事」は、「物語り」行為においては、次のような構造にあると野家(2005)は説明している。

「始め」は先行する出来事の「終わり」でもあり、「終わり」は後続する出来事の「始め」でもあるであろう。こうして個々の出来事は常にすでに、より広い文脈の「始め」と「終わり」の中に、すなわち「物語り」の中に置かれているのである。(p.314)

先行する「出来事」の「終わり」が後続する「出来事」の「始め」でもある点で、「出来事」は連鎖構造を持つ。しかも、個々の「出来事」は、「物語り」における「始め」と「終わり」に包摂される点で入れ子構造を持つ。「物語り」とは、入れ子型の連鎖構造を持つ「出来事」を、〈始め - 中間 - 終わり〉という時間的秩序のうち「始め」と「終わり」に配置し、それらの因果関係を「説明」する行為であると把握することができる。

では、「中間」に位置するものは何か。それは、二つの「出来事」間の因果関係である。ただし、「物語り」における因果関係は、法則的なものとは異なり、「物語りの因果性」の性質を持つ。この性質について、野家(2005)は、科学的説明との比較を通して指摘する。

リアリティの解明はそれを「理解可能」なものとすることである。理解可能とは「万人にとって」ということであり、したがってそれは、特定の視点からの世界の見え方や感じ方を排除せざるを得ない。それに対して、人間科学が携わるアクチュアリティの把握は、それを各人にとって「受容可能」なものとするのだと言えよう。それゆえ、そこには「誰にとって」という視点と人称性が介在し、それを排除することは原理的にできない。(p.331)

科学的説明における無視点的な因果関係とは異な

り、「物語」を構成する因果関係は、「誰にとって」という人称的、文脈依存的なものである。その意味で、「物語」の因果関係は、二次性質（感覚）や心的述語（意図や信念）を含むものとして理解される。

このように、「物語」を構成する因果関係は人称的かつ文脈依存的なものである。そのため、「物語」を構成する因果関係は、その「物語」を取り巻く文脈との関係で把握されなければならない。これは、物語論においては「文脈（コンテキスト）」の問題として論じられてきたものである。例えば、土方（2010）は、「物語」を、文学に限らず経験や歴史も含めた「出来事の推移（因果関係…稿者補）の記述」（p.15）と定義したうえで、「物語」の理解においては、「物語そのものの文脈（物語が置かれている社会的、文化的、歴史的な文脈）」の把握が重要であることを、次のように指摘する。

多くの物語が、特定の時代、特定の文化的環境を背景にして物語世界を成立させている以上、その立脚している世界の歴史的事実態に照らし合わせることは読み解くことは困難です。個々の物語は、独立した一つの閉鎖的空間のようなものではなく、コンテキストである世界と空気を通わせることによってはじめて生き生きとした相貌を表す、開かれた空間なのです。（p.217）

因果関係を理解するために「社会文化的な文脈」を踏まえる必要があるのは、「物語」が置かれた「文脈」によって、「出来事」の持つ意味が異なるからである。そもそも、読み手に因果関係を理解させるために、「社会文化的な文脈」は「物語」中で開示されていなければならないものなのである（野家、2005）。

このように、人称的で文脈依存的な性質を持ち、しかも、それは「社会文化的な文脈」との関係で把握され得るという点に、演繹的、帰納的推論では把握しきれない、「物語」が持つ因果関係の特質と、それに応じた読解方略を特定することの必要性が改めて見いだされる。

では、筆者の「物語」が持つ説得性はどのような要因によってもたらされるのか。「疑似体験性」「潜在的規範性」「批評困難性」という3つの側面から把握する。

(2)「疑似体験性」

筆者の「物語」が説得力を持つ要因の一つ目は、「語り」の形式によってもたらされるものである。「物語」における「語り」の形式は、大きく一人称と三人称とに分類されるが、筆者の「物語」は、筆者自身の経験を語るという性質上、一人称形式をとる。

では、一人称形式の「語り」が読み手にもたらす効

果とは何か。土方（2010）は、「物語り」の持つ性質を、「知覚性（出来事を想起的に語る性質）」と「再現性（出来事を再現的に語る性質）」との二側面から捉えたうえで、一人称視点の「語り」は「知覚性」を強く帯びると指摘する。そして、その効果を次のように説明する。

〈知覚性〉の強い語り口は、まさに出来事が起こっているその場に身を置いているような臨場感を感じさせるという意味では、大きな効果をもたらします（p.134）

このことを踏まえると、説明的文章における筆者の「物語」を読解する際、読み手は、筆者の視点を通して、筆者の経験した「出来事」や、その際の感情を疑似的に体験することになる。

では、疑似体験性を持つ「物語」の説得性とはどのようなものか。それは、修辞学分野において、「現在感」という概念と関連付けて論じられてきたものである。「現在感」とはカイクム・ペレルマン（1980）が提唱した概念であり、語りの内容が眼前で生じているように意識させ、それを重要なものとさせる効果のことである。「現在感」を高める方法として、ペレルマン（1980）は、「長々と論じること」「細部を詳しく再現すること」「具体的に述べること」という三点を挙げている。

筆者の「物語」の疑似体験性は、現在進行形で出来事が進行しているように意識させる、一人称視点の「語り」によってもたらされる。筆者の「物語」は、「現在感」を高める方法のうち、特に二、三点目の方法を持つものとして位置づけられる。

この「現在感」の高まりがもたらす説得効果について、柳澤浩哉（2004）は次のように述べる。

「現在感」の高い語りは強い印象を残すので、聞き手の感受性、感情（パトス）に訴えようとする時にも、高い「現在感」が効果を発揮する。（p.70）

このように、「現在感」の高まりは、読み手の「感情（パトス）」に訴えかける。この点に、筆者の「物語」が持つ説得性の一端を見ることが出来る。

(3)「潜在的規範性」

筆者の「物語」が持つ説得性の第二の要因は、「物語」が持つ規範性によるものである。野家（2005）は、「物語」には、「単なる説明にはおさまらない意味がある」という観点から、次のように述べる。

経験を語るという行為には、単なる記述にはおさまらないある種の規範的意味が込められている。ありていに言えば、過去の「経験」は現在のわれわれの行為に指針を与え、それを規制する働きを

もつということである。(p.114)

このように、「物語」は因果関係を説明するだけでなく、未来に向けた規範的意味を伝達する働きを持つ。筆者の「物語」による「説明」から「説得」へと展開する説明的文章教材においては、価値主張の部分に規範的意味が半ば顕在化していることが想定される。

では、「物語」が規範的意味を帯びるのはなぜか。これは、修辞学の分野において、「諷諭(アレゴリー)」の問題として論じられてきたことでもある。「諷諭」とは、「表現されずに了解される<実話>」を、「表現されて了解される<たとえなし>」によって表す文彩である(佐藤信夫, 1992)。しかし、<実話>は決して顕在化しない。その意味で、「諷諭」は「隠諭の首尾一貫した連なり」(オリヴィエ・ルブール, 2000, p.81)であり、そこには顕在的な「物語」と、潜在的な「物語」との二つが平行している。ルブール(2000)は、これら二系列の「物語」は次のような関係にあると指摘している。

次のようなことわざ「燕一羽で春になるわけではない(Une hirondelle ne fait pas le printemps.)」がある。アリストテレスにとっては、このことわざは、ひととき幸せだからといって幸福な人生が保証されるわけではない、ことを意味する。テーマとフォーラの類似は二重になっている。まず、全体的なアナロジーがある。つまり、燕と春の関係と、幸せなひとときと人生との関係は同じ(部分の全体に対する関係)である。しかし、また、同時に、フォーラの各部とテーマの各部には、項／語の類似的対応関係が存在する。春は幸福を、燕は予兆(promess)を想起させるからだ。(p.82)

つまり、顕在的な「物語」と潜在的な「物語」は、各「出来事」が対応関係にあるだけでなく、「出来事」間の因果関係が類似していなければならない。その意味で、「諷諭」は、「関係の類似」を扱う。これら二系列の「物語」のうち、読み手に規範的意味をもたらすのは、後者である。

では、「諷諭」の説得性とはどのような点に認められるのか。この点に関して、三輪正(1972)は、「神話」を例に挙げながら、次のように指摘する。

神話は、それぞれがアレゴリカルな神々の、あるいは英雄たちの交渉、相克、角逐を通して、人々の欲望、恐怖、不安を色濃く反映する。隠諭が直諭よりもかえってひとの感情をゆさぶるものを持つように、神話もまた、たとえ話よりもより強くひとびとの心に訴えかけるものをもつ。…(中略) …あらゆる物語は人間の未来の行動に影響を与え

ようとするかぎりにおいて、いずれも神話だと言える。(p.117)

顕在的な「物語」は、潜在的な「物語」を誇張して表現する。それがために、読み手は無意識に潜在的な「物語」を読み取り、そこに規範性を見いだす。しかも、それは無意識に行われるものであるがために、「感情」による説得を促す。

このように、筆者の「物語」は「諷諭」の機能を併せ持っており、そのことによって、読み手の「感情」に訴える説得効果を持つ。筆者の「物語」が持つ説得性の第二の要因は、ここに見出される。

(4)「批評困難性」

筆者の「物語」が持つ説得性の三点目は、主張を導出するためのデータが筆者の直証であることに因る。前項では、筆者の「物語」が持つ説得性を「諷諭」の問題として論じたが、「物語」を一つの具体例として見るならば、「例証による議論」の問題にもなる。

伊勢田哲治(2005)は、議論の批評においては、「前提の検討」と「推論の検討」が必要であると指摘しているが、筆者の「物語」が説得性を持つ要因の一つは、「前提の検討」を困難にしまう点にある。このことを、三輪(1972)は次のように示唆する。

どのような事実もそれが眼前の感覚的所与でないかぎり、「それがはたして事実かどうか」を問題にすることができる。とくに過去の事柄についてこのことが言える。…(中略)…過去のいわゆる事実は、個人の記憶における直証をのぞいては、疑いを完全に免れることはできない。(p.57)

以上を踏まえると、筆者の「物語」は、批評が困難なものであるということになる。なぜならば、「個人の記憶における直証」に他ならないからである。筆者の「物語」が持つ説得性の三点目は、ここに見出される。

(5)「感情による理解」から「論理による理解」へ

以上に見てきたように、筆者の「物語」が持つ説得性の要諦は、経験への批評を困難なものとしたうえで(批評困難性)、「現在感」の高まりと(疑似体験性)、「諷諭」の機能(潜在的規範性)という両面から、二重に読み手の「感情」へ働きかける点にある。

「感情による説得」は、「論理(ロゴス)による説得」「人柄(エートス)による説得」とともに、アリストテレスによって、重要な説得の要素に位置づけられたものである(アリストテレス, 1992)。しかしながら、その一方で、アリストテレスだけではなく、多くの論者によって、問題視されてきたものでもある(岡部朗一, 2009; 中村敦雄, 2004; ペレルマン, 1980; 三輪, 1972;

柳澤, 2004)。

なかでも、三輪(1972)は、議論において「感情」は否定されるべきものであることを明確に主張する。

議論が感情によって動かされるとき、そこにあるのは感情と感情とのむき出しのたたかいであって、議論は議論としての本質を失い、単なる決闘と区別のつかないものになる。感情は議論においてやはり抑えられ否定されるべきもののなのである。(p.48)

このように、「感情」は一時的に議論を活性化するものではあるものの、それによって議論の内容が左右されることがあってはならないのである。

さらに、岡部(2009)は、説得を受ける側の立場から、目指すべきは、次のような理解であると主張する。

聞き手の果たすべき役割は、話し手のレトリック的訴求を容認または否認する判断をただ無批判的、印象的に下すことではなく、善悪の識別、価値の弁別を通して理性的に受容または拒絶するという知的作業を行なうことである。(pp.21-22)

以上の二者の指摘を踏まえると、説明的文章における筆者の「物語」を読み手が読解する際、「感情による理解」に陥るのではなく、いかに「論理による理解」へと到達できるかが重要となる。

では、こうした観点からの読解方略はどのような読み方として特定されるのか。教材分析を通して解釈学的に探索し、読解方略として導出する。

3. 教材分析

(1) 分析対象の選定

現行の中学校国語教科書5社(平成23年文科省検定済)に説明的文章教材として採録されている59教材のうち、筆者の「物語」を含んでいるものは21教材である。これらの教材において、筆者の「物語」がどのように位置づけられているのかを整理した結果、概ね以下のような類型が得られた。

- a) 問題設定の経緯として、「物語」が語られる教材…5例(「武蔵野の風景(学校図書3年)」「ガイアの知性(教育出版2年)」など)
- b) 「物語」の因果関係が専門的知識と結びつけられて説明される教材…7例(「アオスジアゲハとトカゲの卵(教育出版2年)」「若者が文化を創造する(学校図書2年)」など)
- c) 例証の一部として「物語」が提示される教材…6例(「ユニバーサルな心を目指して(三省堂1年)」「ニュースの見方を考えよう(東京書籍1年)」など)
- d) 「物語」から直接的に価値主張が行われる教材

…3教材(「文化としての科学技術(教育出版3年)」

「光で見せる展示デザイン(光村図書3年)」など)

- a) は、導入部分で「物語」が提示される教材である。
- b) は、「物語」の因果関係を専門的知識によって「説明」したうえで、「説得」へと発展させる教材である。ここで用いられる専門的知識には、哲学や生物学、歴史学など様々なものが見られた。c) は、例証の一部として「物語」が提示されるものである。この類型では、複数の「物語」が列挙されるものと、観察可能な事実が併せて列挙されるものとの二通りが見られた。d) は、「物語」による「説明」から「説得」へと発展し、直接的に価値主張が行われるものである。専門的知識が介在することも、他の事実や「物語」が併せて挙げられることもない。その意味で、「物語」の説得性に最も依存している類型である。

以上の類型を踏まえ、本稿では、井上恭介「壁に残された伝言(三省堂2年)」を分析対象に選定する。本教材はd)に属する教材であり、筆者の「物語」から直接的に価値主張へ発展している点で、「物語」が帯びる規範性に強く依存している。しかも、種々の科学的説明の後に「物語」が語られることで、「現在感」が著しく高められている。

以上のように、本教材は、読み手を「説得」するうえで、筆者の「物語」が持つ説得性に多くを依存した教材であり、分析対象として妥当である。

(2) 分析の手順

筆者の「物語」の構造と説得性を踏まえ、次の手順で分析を行う。

- 1) 文章構成を確認し、文章全体における「物語」の位置を把握する。
- 2) 筆者の「物語」の因果関係を理解する。その際、どのような要素が手がかりとなり得るのかを検討する。
- 3) 潜在的な「物語」を取り出し、そこから受け取られる規範的意味を理解する。その際、どのような手順を踏む必要があるのかを検討する。

(3) 教材分析

本教材は、2003年に集英社新書から出版された『ヒロシマ—壁に残された伝言』の序章を加除修正したものである。本教材は、「伝言」という一戦争遺産の現代的な価値を論証したものであるが、後述するように、現代という時代状況に対して、戦争遺産の保存の重要性を主張したものととも解釈できる。

①文章構成と筆者の「物語」の位置

本教材の文章構成は、以下の通りである(括弧内の

数字は形式段落を指す)。

- I : 筆者が「伝言」と出会った経緯 (1~2)
- II : 「伝言」が発見された過程 (3~9)
- III : 「伝言」が保存され、白黒逆転して現れた原因 (10~19)
- IV : 「伝言」の発見が社会に与えた影響 (20~24)
- V : 「伝言」と筆者、遺族との交流 (25~30)

I では、筆者が東京からNHK 広島放送局に赴任した直後から、2000年の8月6日に放送する特別番組の取材を始めたこと、その中で「伝言」に出会ったことが回想されている。この部分は「物語」による「説明」であり、本教材はaの要素も併せ持っている。

II では、広島市立袋町小学校から「伝言」が発見された経緯が説明される。具体的には、旧校舎の建て替え工事中に「文字らしきもの」が発見され、それが広島平和記念資料館に展示されていた写真と照合されることで、「伝言」であると特定されたことが説明される。この部分は、「伝言の発見と特定」の過程を、時間的順序に沿って説明する「過程についての説明」である。

III では、発見された「伝言」が現代まで保存され、白黒逆転して現れた原因が、科学的知識を用いて説明される。ここで用いられる科学的知識は、チョークの主成分である硫酸カルシウムの性質である。この部分は、化学に関する法則を用いて事象間の因果関係を説明する「因果的説明」である。

IV は、「伝言」の発見が社会的な反響を呼び、「伝言」のさらなる発掘調査が行われるに至った過程が説明される。ここでは、上に示した二つの社会的な出来事の因果関係が、「市内に残る被爆建物が僅かになり、被爆体験の風化が叫ばれる二十世紀の終わり」という「外的状況(人間や集団を取り巻く世界の状況)」によって説明される。これは、「歴史的説明」と呼ばれる「説明」形式である(G.H.フォンウリクト, 1985)。

V において筆者の「物語」は語られる。では、その「物語」の因果関係とはどのようなものであり、そこから読み取られる規範的意味とはどのようなものか。

②筆者の「物語」における因果関係

1段落を除けば、筆者の「物語」は25段落から語られる。その書き出しは、以下の通りである。

- 25 原爆の直後、愛する人の行方が分からず、必死で探す人が書いた伝言の文字には、何が写されているのか。発見された伝言を取材者として初めて見たとき、私は正直途方にくれた。貴重な原爆の遺物であるという意味で迫力は感じた。だが、何が書いてあるのか文字を追うのさえ容易ではない。どこからどこまでが一つの伝言なのかもわか

らない。名前はいくつか読めるが、書いた人の名前なのか、探している人の名前なのかもわからない。その人がその後どうしたのかはもちろん分からない。次から次へと疑問がわいてくるばかりであった。

ここには、筆者が「伝言」に出会った当初の状態が語られている。筆者が初めて「伝言」を見たのは、1999年から2000年前半のことである。その目的は、「伝言」から、「伝言」が書かれた事情や被爆者の心情、すなわち「被爆の記憶」とでも言うべきものを理解することにある。しかし、筆者は、被爆の痕跡を留める戦争遺産としての「伝言」の価値を認めつつも、文字の理解さえ容易ではなく、「伝言」の背景にある「被爆の記憶」を理解することは到底できなかった。これが、筆者の初期的な状態である。

では、この「物語」はどのように展開していくのか。26段落以降を見てみよう。

- 26 しかし、取材が進み、家族などの関係者が見つかって、彼らと一緒に書かれた文字の前に立ったとき、驚くべきことが起こった。彼らはいとも簡単にそのかすれた文字を読み、「ああそうだったのか。」とつぶやいた。そして涙を流した。

- 27 それを横で聞きながら私は、もう一度、その文字を眺めた。涙が出た。

- 29 そして伝言に刻まれた「あの日」のことは、その話を聞いた多くの人々に伝わっていった。伝言のある場所に、直接には関係ない人々が集まってきた。人々は文字の前で口をつぐみ、立ちつくした。

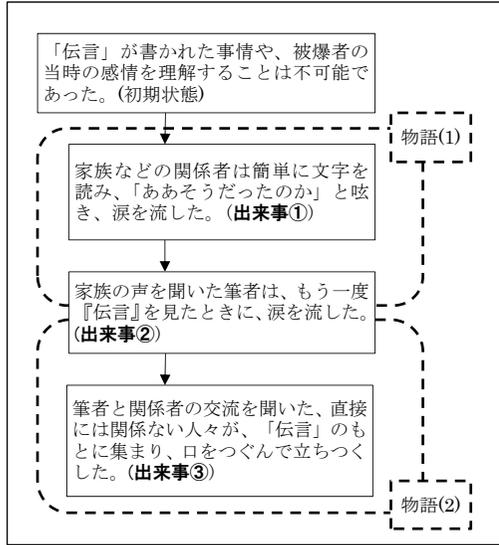
ここには、三つの「出来事」が説明されている。一つ目は、「家族などの関係者は簡単に文字を読み、『ああそうだったのか』と呟き、涙を流した」こと(出来事①)。二つ目は、「筆者が関係者の声を聞き、もう一度『伝言』を見たときに、涙が流れた」こと(出来事②)。三つめは、「筆者と関係者の交流を聞いた人々が、『伝言』のもとに集まり、口をつぐんで立ちつくした」ことである(出来事③)。

これらの「出来事」から成る「物語」の構造を図示すると、【図1】のようになる。

【図1】に示すように、筆者の「物語」は次の二つに下位分類して把握される。一つは、「出来事①」と「出来事②」から構成されるものであり、筆者と関係者との間で成立する「物語(1)」である。いま一つは「出来事②」と「出来事③」とから構成されるものであり、筆者と「直接には関係ない人々」との間で成立する「物語(2)」である。

ただし、こうした「物語」の構造を記述するだけでは、

「物語(1)」「物語(2)」の因果関係を理解することはできない。なぜならば、「中間」の部分が省略されているためである。これは、「物語」の記述が「ある『原因』がある『結果』を引き起こした」という形式をとることに由来している(アーサー・C.ダント, 1989)。これらの因果関係を理解するためには、「物語」を取り巻く「社会文化的な文脈」を踏まえないといけない。



【図1】筆者の「物語」の構造①

筆者の「物語」を取り巻く「社会文化的な文脈」は、文章中で幾度も開示されている。具体的には、以下のようなものである。

- 1 あなたは今、広島の雑踏に立って、半世紀前の「あの日」を思い浮かべることができるだろうか。…(略) …
- 24 …(中略)…市内に残る被爆建物が僅かになり、被爆体験の風化が叫ばれる二十世紀の終わりだったからこそ、これほど注目されたのだ。

ここから、筆者の「物語」は、被爆建物の数が少なくなり、被爆体験の風化が叫ばれる20世紀末において成立していることが分かる。本文中では明示されていないものの、被爆遺産の取り壊しや被爆経験者の減少は、今日に至るまで大きな社会問題ともなっている。

こうした文脈を踏まえて、改めて「物語」の因果関係を考えてみたい。

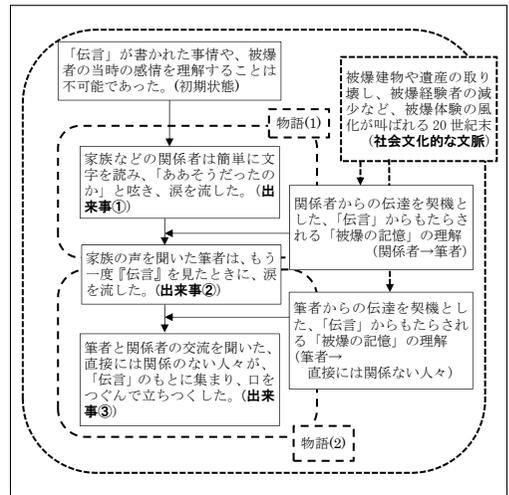
まず、「物語」の前提となる初期状態についてである。先述のように、20世紀末は、被爆の痕跡を見聞する機会が減少しただけではなく、「被爆の記憶」の継承が希薄化した時代でもある。東京から転勤してきた筆者

が「被爆の記憶」に触れる機会は、なおさら少なかったと推察される。従って、筆者が「伝言」から「被爆の記憶」を理解できなかったことは無理もないことのように思われる。

そうした時代状況において、「家族などの関係者」は、「伝言」から「被爆の記憶」を理解できる数少ない存在であり、その姿は筆者にとって「驚くべきこと」であった。おそらく、筆者は、関係者から「伝言」に込められた「被爆の記憶」を聞かされたのであろう。そのうえで再度「伝言」を眺め、「伝言」から「被爆の記憶」が理解されたがために、涙を流すに至ったのだと解釈できる。これが、「物語(1)」において想定される因果関係である。このことは、28段落において、「伝言の文字の中から、『あの日』があふれ出した瞬間」としてレトリカルに表現されている。

さらに、「物語(2)」の因果関係は、筆者と「関係者」との間で成立した「物語(1)」の因果関係が、筆者と「直接には関係のない人々」との間で成立したものとして理解することができる。

以上に検討してきたことを、図示するならば【図2】のようになる。



【図2】筆者の「物語」の構造②

【図2】に示したように、「物語」を理解するためには、「物語」を取り巻く「社会文化的な文脈」を「出来事」と関係づけ、因果関係を推論していく必要がある。

③潜在的な「物語」と規範的意味

では、筆者の「物語」から取り出される潜在的な「物語」とはどのようなものであり、そこから受け取られ

る規範的意味とはどのようなものであろうか。

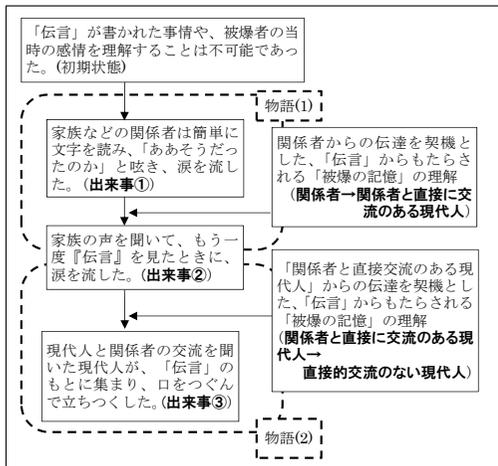
この点を考えるにあたって、まず、筆者の主張を確認することから始めたい。なぜならば、筆者の「物語」から価値主張に発展する文章においては、筆者の主張に、「物語」の規範的意味が半ば顕在化していると想定されるからである。筆者の主張は以下の通りである。

30「被爆の伝言」。それは現代の私たちに、あの日のことを静かに、力強く語ってくれる遺産であり、証人なのである。伝言の「あの日」が伝わっていく無限の連鎖は、今も続いている。

ここでは、「伝言」を「遺産」「証人」として認識するレトリカルな表現が見られる。これらのうち、「遺産」という部分は、25段落の「貴重な原爆の遺物である」という意味で迫力は感じた」という部分と対応しており、「伝言」を「被爆の痕跡を留める存在」として見なす認識内容が潜在している。

では、「証人」という部分には、どのような認識内容が潜在しているのか。

筆者の「物語」と30段落の主張とを比べて気付かされることは、「物語」における「筆者」と「直接には関係ない人々」が、「現代の私たち」という表現へと提喩的に言い換えられていることである。ここから、「筆者」を「関係者と直接的な交流のある現代人」、直接には関係ない人々を「関係者と交流のない現代人」へと置き換えることが可能であると思われる。これを、筆者の「物語」に反映させると、【図3】のようになる。



【図3】筆者の「物語」に潜在した「物語」

【図3】から見いだされるのは、「関係者」との交流を契機に、一人の現代人が「伝言」から「被爆の記憶」を理解できたという「物語(1)」の因果関係が、「物語(2)」においては、「関係者と直接的な交流のある現代人」と「関係者と交流のない現代人」との間でも成立するという構図である。

「関係者と交流のない現代人」であっても「伝言」から「被爆の記憶」を理解できるという潜在的な「物語」を取り出し、それを「証人」という部分と関係づけたとき、そこに見いだされる規範的意味とは、現代人が「被爆の記憶」を理解することを可能にする、「伝言」の現代的な価値である。これは、戦争体験の風化が叫ばれる現代であるからこそ発見された、新たな価値であるとも言える。

以上を踏まえると、「証人」という表現には、「伝言」を、「被爆の記憶」を現代人に理解させ得る主体的存在として見なす認識内容が潜在しており、それは、「物語」が持つ規範的意味と一致している。また、「物語」の「社会文化的な文脈」を踏まえると、筆者の主張は、戦争遺産の新たな価値を提示するだけでなく、それを保存する行動へと読み手を誘っているように思われる。

4. 読解方略の導出

前節の教材分析は、大きく、筆者の「物語」における因果関係の批評的理解と、筆者の「物語」による「説得」の論証過程の批評的理解という二つの局面から捉えることができる。本節では、それぞれの局面ごとに稿者の読解行為を意味づけ、方略を導出する。

(1) 「物語」における因果関係の理解

中学生が筆者の「物語」を理解するうえで、まず重要なことは、「出来事」と「社会文化的な文脈」を区別していくことである。これらの要素を特定し、「始め(原因)－中間－終わり(結果)」という枠組みに沿って「出来事」を配置していくことが、「物語」の因果関係を批評的に理解する基盤となる。なぜなら、二つの「出来事」を結ぶ「中間」、すなわち因果関係は暗黙になっており、そのことを意識化することが、因果関係を推論する起点になるからである。

では、因果関係が暗黙になっていることを意識化した後、どのような読み方をすれば、因果関係を推論的に理解することができるのであろうか。

「壁に残された伝言」において、因果関係を推論する手がかりとなったのは、「被爆体験の風化が叫ばれる20世紀末」という「社会文化的な文脈」であった。この「社会文化的な文脈」と「出来事」を関係付けたときに、「関係者が涙を流した」ことが「関係者による『被爆の記憶』の理解」を意味しており、「筆者が涙を流した」ことが、「筆者による『被爆の記憶』の理解」を意味していることが理解されていた。これは、

筆者にとっての「出来事」の意味であり、理論的には、「物語」の当事者から見た「出来事」の「コード（副次的、象徴的な意味）」が理解されることを示している（土方:2010）。

こうして「出来事」の意味が理解されたうえで、「原因」から「結果」が生じた理由を推論したときに、「伝言」から『被爆の記憶』が理解されたために」という因果関係が読み取られていた。「物語」の当事者にとっての「出来事」の意味が理解されなければ、人称的な因果関係は推論され得ないのである（野家:2005）。

このように、「物語」の因果関係を批判的に理解するためには、「社会文化的な文脈」を「出来事」と関係付け、「出来事」の持つ意味（コード）を理解していくことが重要な方略となる。そのうえで、「原因」から「結果」が生じた理由が推論されたときに、初めて因果関係は理解されるのである。

(2) 筆者の「物語」による「説得」の論証過程の理解

筆者の「物語」による「説明」から「説得」へと展開する説明的文章における筆者の目的は、価値的な主張を読み手に受け入れさせる点にある。従って、読み手の側としては、筆者の「物語」と価値的な主張の論証的な整合性を批判的に理解することが必要となる。

そのために、まず必要なことは、「物語」から主張が導出され得る理由が暗黙になっていることを意識化することである。このことが、筆者の「物語」と主張との整合性を批判的に理解する起点となる。

では、以上の点を意識化した後、どのような読み方を行えば、筆者の「物語」と主張との整合性を批判的に理解できるのであろうか。

「壁に残された伝言」において、筆者の「物語」と主張との整合性を批判的に理解するうえで手がかりとなったのは、主張部分の「現代の私たち」という表現であった。この表現と筆者の「物語」の対応関係を見ていくことで、「筆者」を「関係者と直接的な交流のある現代人」、「直接には関係のない人々」を「関係者と交流のない現代人」へと置き換え可能であることが把握されていた。

こうした読み方は、理論的に見れば、筆者の「物語」を「諷諭」と見なすことを意味する。佐藤信夫（1992）は、夏目漱石の『虞美人草』における「真葛が原の『女郎花』が派手な東京へ移植されることになった。」という一文を例に、顕在的な「物語」から潜在的な「物語」を取り出す手順を説明する。

小夜子＝「女郎花」というきっかけの〈あだ名〉がわかれば、あとはそれを成長させた〈たとえ〉が自然に了解される。…(中略)…二本の「出

来事の序列」の間の、要となる一点の対応が確保されれば、あとは序列どうしのいたるところの対応も、自然に判明する。(p.209)

つまり、潜在的な「物語」を取り出すためには、まず、潜在的な「出来事」を把握する必要があるのである。説明的文章において、その手がかりとなるのが、筆者の主張との対応関係なのである。

しかし、潜在的な「物語」を取り出すだけでは、主張との整合性は理解できない。潜在的な「物語」が持つ規範的意味を推論する必要があるからである。

「壁に残された伝言」においては、取り出された潜在的な「物語」を再び主張と関係づけることが、「伝言」が『被爆の記憶』を現代人に理解させ得る存在であるという規範的意味の推論を成り立たせていた。ここで主張が一つの手がかりとなるのは、筆者の価値主張には、「物語」が持つ規範的意味が半ば顕在化しているからであり、筆者の「物語」と価値主張とを繋ぐものが規範的意味に他ならないからである。この規範的意味が推論されて、初めて、筆者の「物語」と主張との整合性が理解されるのである。

このように、筆者の「物語」による「説得」の論証過程を批判的に理解するためには、「物語」から主張が導出され得る理由が暗黙になっていることを意識化したうえで、両者の整合性を推論していくことが重要な方略となる。具体的には、主張と「物語」との対応関係を手がかりに潜在的な「物語」を把握し、潜在的な「物語」を再び主張へと関係づけることで、規範的意味を推論していくことが必要なのである。

5. 結論

前節までの検討の結果、本稿では、以下のような読み方が読解方略として導出された。

まず、筆者の「物語」の因果関係を批判的に理解するための方略は、以下の5点である。

- ① 「物語」における「出来事」、「社会文化的な文脈」を区別する。
- ② 「始め（原因） - 中間 - 結果（結果）」の記述形式に沿って、個々の「出来事」を配置する。
- ③ 「物語」の因果関係が暗黙になっていることを意識化する。
- ④ 「社会文化的な文脈」を「出来事」と関係づけ、筆者にとっての「出来事」の意味（コード）を理解する。
- ⑤ 「原因」の「出来事」から「結果」の「出来事」が生じた理由を推論し、因果関係を理解する。

次に、筆者の「物語」による「説得」の論証過程の整合性を批判的に理解するための方略は、次の4点である。

- ①筆者の「物語」から価値主張が導出され得る理由が明確でないことを意識化する。
- ②価値主張と「物語」を関係づけ、両者の対応関係を手がかりに、潜在的な「物語」を把握する。
- ③潜在的な「物語」を再び主張と関係づけ、「物語」が持つ規範的意味を推論することで、「物語」と主張との整合性を理解する。

これらの方略は、「物語」による「説明」「説得」の論証過程を批判的に読解するためのものであり、演繹的、帰納的な推論による論証過程を読解するための方略と並列的な関係に位置づけられるものである。

今回は「壁に残された伝言」を対象としたが、eに類型された教材の中には、潜在的な「物語」が明示的に説明される教材も見られた（例えば、「文化としての科学技術」）。こうした教材の場合は、顕在的な「物語」と潜在的な「物語」との類似関係を理解していくことが、論証過程の整合性を批判的に理解するための方略に付加される。

以上の点も含めて、今後は、分析対象を他の教材や類型へと拡張し、本稿で特定した読解方略がどの程度適用可能であるのか、また、いかに変形し得るのかを検証していきたい。

【注】

- 1 このことを、伊勢田哲治（2005）は、「事実主張」と「価値主張」という概念を用いて説明している。
- 2 間瀬茂夫（2009）は説明的文章における「論理」を論理的観点、修辞学的観点、言語学的観点、認識論的観点の4類型から整理している。

【引用・参考文献】

- アリストテレス著・戸塚七郎訳（1992）『弁論術』岩波文庫
 伊勢田哲治（2005）『哲学思考トレーニング』ちくま新書
 井上恭介（2003）『ヒロシマ―壁に残された伝言』集

- 英社新書
 井上尚美（2007）『思考力育成への方略―メタ認知・自己学習・言語論理―（増補新版）』明治図書
 岩崎豪人（2002）「クリティカル・シンキングのめざすもの」『京都大学文学部哲学研究室紀要：prospectus』第5号、pp.12-27
 G.H.フォンウリクト著・丸山高司、木岡伸夫訳（1984）『説明と理解』産業図書
 岡部朗一（2009）「なぜレトリック批評をするのか」鈴木健・岡部朗一編『説得コミュニケーション論を学ぶ人のために』世界思想社
 小田迪夫（1986）『説明文教材の授業改革論』明治図書
 加藤周一（1971）『文学とは何か』角川選書
 光野公司郎（2003）『国際化・情報化社会に対応する国語科教育―論証能力の育成指導を中心として―』溪水社
 佐藤信夫（1992）『レトリック認識』講談社学術文庫
 アーサー・C.ダント著、河本英夫訳（1989）『物語としての歴史―歴史の分析哲学―』国文社
 野家啓一（2005）『物語の哲学』岩波現代文庫
 中村敦雄（2004）「環境問題はなぜ注目されるのか？」柳澤浩哉・中村敦雄・香西秀信編著『レトリック探究法』、朝倉書店、pp.29-38
 土方洋一（2010）『物語のレッスン―読むための準備体操―』青蘭社
 舟橋秀晃（2005）「指導の系統を意識した教材配列を―『話題』にとどまらせることなく―」『月刊国語教育研究』No.404、pp.16-21
 カイム・ベレルマン著、三輪正訳（1980）『説得の論理学―新しいレトリック―』理想社
 間瀬茂夫（2009）「説明的文章の読みにおける『論理』の再検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第58号、pp.103-111
 三輪正（1972）『議論と価値』法律文化社
 柳澤浩哉（2004）「叙述の長さ・詳しさはどのような表現効果を持つか？」柳澤浩哉・中村敦雄・香西秀信編著『レトリック探究法』、朝倉書店、pp.69-78
 オリヴィエ・ルブール著・佐野泰雄訳（2000）『レトリック』白水社

（主任指導教員 間瀬茂夫）