

説明的文章の方略的読みにおける批評性

— 中学校三年生教材に対するイデオロギー批評の試み —

古賀 洋一

(2015年10月5日受理)

Critical Characteristic on Strategic Reading to Comprehension Expository Texts

— An attempt of critique of ideology to text from ninth grade textbook —

Yoichi Koga

Abstract: In this article, I attempted critique of ideology to text from ninth grade textbook as a part of constructing system nature of strategic reading to comprehension expository text. First, I expanded framework of comprehension strategy with a focus on critique of ideology. As a result of consideration, I identified two strategies used before critique of ideology and two strategies used during it. The former was as follow, (a) getting to know purpose, speaking subject, and addressed public of text, (b) getting to know diachronic, synchronic contexts surrounding the problem area. The latter was as follow, (c) identifying ideology, the excluded, and the unspeakable by referring contexts, (d) constructing text to effect a change to dominant discourses. Second, I attempted critique of ideology to text from ninth grade textbook. As a result of attempting, I clarified consecutiveness critical reading of argument and critique of ideology and gave these strategies shape. Elaborating strategies identified in this paper, and shaping instruction to teach it learners are issues in the future.

Key words: expository text, strategic reading, critique of ideology, ninth grade

キーワード：説明的文章、方略的読み、イデオロギー批評、中学校三年

1. 問題設定

説明的文章の読解指導研究では、「論理」を批評的、推論的に読解できる学習者の育成が中心的な目標とされる。「論理」という概念はこれまで様々な観点から規定されてきたが、小学校段階では認識論と修辞学の観点から、中学校段階では非形式論理学の観点から規定されることが多い。これら各観点から特定された「論理」の読み方は指導内容として捉えられ、それぞれの学校段階で教授と学習の対象とされてきた。

ところで、読み方を学習者に効果的に習得させるためには、系統性への視座が必要である。「論理」の読み方の系統性に関しては西郷竹彦¹や岩永正史²、光野公司朗³など、複数の提案が見られる。これらの提案は「論理」を捉える観点を異にして

はいるものの、個々の読み方を易から難へ配列するという点では共通している。

以上に挙げた、読み方の効果的な習得を重視した系統性に対して、方略的読みの研究からは、読み方の柔軟な活用を重視した系統性構築の可能性が示唆される。というのも、方略概念は複数の選択肢から適切な方略を「選択」することや、複数の方略を「統合」して用いることなど、読み方の柔軟な活用を強調する学力概念であるとともに⁴、その熟達の方向性は方略の量ではなく方略活用の柔軟性の向上にあることが示されているからである⁵。方略的読みの指導は中学校段階で本格化するという犬塚美輪の指摘を踏まえると⁶、中学校段階では方略の柔軟な活用の仕方の観点からの系統性が構築される必要があるように思われる。

以上の問題認識のもと、これまで、稿者は、中学校

一年生から二年生にかけての方略的読みの系統性を検討してきた⁷。その結果、学年ごとの教材の共通性と差異性に対応して、次のような系統性が見出された。まず、一年生教材では事実主張から価値主張への階層的な論証構造が見られ始め、それは二年生教材にも共通していた。階層的な論証構造を読解するための方略の「統合」は中学校段階で繰り返し指導が求められる、中心的な方略的読みと考えられた。他方、二年生教材固有の特徴としては、主張を読み手に受け入れさせるために、語を範囲とする文彩と説得的定義とが駆使されるようになる点が挙げられた。論証と文彩、論証と説得的定義との方略の「統合」が、二年生で特に指導が求められる方略的読みであると考えられた。

では、二年生から三年生にかけては、どのような系統性を考えることが可能か。この点について間瀬茂夫は、中学校教材における「説明」の階層性を検討する中で、三年生教材の特徴を次のように述べている⁸。

中3教材に見られた「発生的説明」は、被説明事項としてのある現象について、様々に考えられる原因から筆者が要素を選び取って強調することにより、そこには筆者の価値観の表出が感得される。

併せて間瀬は、「筆者のイデオロギー性」は、高等学校の評論教材では顕在化するとも指摘している⁹。中学校三年生段階の読解指導は、論証構造の批評的な読解からイデオロギーの批評への移行が求められ始める、過渡期の段階と考えられる。論証の読解方略の枠組みを、イデオロギーの批評を含んだものへと拡張する必要がある。こうした試みは心理学でも見られ始めているもの¹⁰、その方略の具体については依然として明らかではない。

以上を踏まえ、本稿では、中学校二年生から三年生にかけての方略的読みの系統性を構築するための一環として、論証の読解方略の枠組みをイデオロギー批評の観点から拡張したうえで、中学校三年生教材に対するイデオロギー批評を試みる。そのことを通して、イデオロギー批評の方略を特定するとともに、系統性構築への示唆を得ることを目的とする。

2. イデオロギー批評の方略を特定するための枠組み

本節では、まず、イデオロギー概念を確認したうえで、言語行為におけるイデオロギーの機能を把握する。次に、イデオロギー批評の知見をもとに、イデオロギーを批評するための方法を整理する。最後に、イデオロギー批評の方略を特定する枠組みを設定したうえで、二年生からの系統性構築のための課題を再設定する。

(1) 言語行為におけるイデオロギーの機能

イデオロギーは「社会で支配的な考え、およびそれを支える論理」と広く定義されることもあるが、同時に、論者によって多義的に用いられる概念でもある。テリー・イーグルトンは、イデオロギーが16もの定義で用いられていることを示したうえで、それらが互いに矛盾し合うことなく共存する訳ではない点で混乱が見られること、概念が拡大解釈され過ぎて実質的な意味を為さなくなっていることを問題視する。それらを解消するために、イデオロギーを次の6点から定義している¹¹。

- ・イデオロギーは、社会生活において観念や信念や価値観を生産する物質的プロセスに存在する。
- ・イデオロギーは、社会的に意味ぶかい特定の集団もしくは階級に固有の状況や生活経験に対し、象徴的意味をあたえるような観念や信念である（その真偽のいかんにかかわらず）。
- ・イデオロギーはディスカール闘争の場に関わる。すなわち、ある社会集団は、それと敵対する社会集団の利益に対抗して、自らの利益を<促進>し<正当化>する。
- ・イデオロギーは、上から一方的に押しつけられた観念であるだけでなく、被支配階級や集団などを共犯関係に巻き込むものでもある。
- ・イデオロギーによって記号化される観念や信念は、支配的な集団もしくは階級の利益の正当化に役立つのだが、その場合、とりわけ歪曲と操作が大きくなるのをいう。
- ・虚偽的あるいは欺瞞的な信念を、社会全体の物質的構造から生ずるものとみる。

これらは、イデオロギーを徐々に厳密化する順序で定義されたものであるように思われる。まず、イデオロギーは単なる幻想などではなく、物質的な記号を通じた意味の作用過程に存在するものである。また、集団が持つ全ての観念や信念がイデオロギーなのではなく、社会的利害に関わる観念や信念を指す。その際、支配的な集団だけではなく、被支配的、対抗的な集団も自身のイデオロギーを持つ。ただし、より厳密には、支配的な集団に関わるものをイデオロギーと呼ぶ。しかし、支配的な集団が持つ全ての信念や観念がイデオロギーなのではない。それは、利益を隠蔽したり歪曲したりするようなものを指す。最後に、イデオロギーは、制度や言論、宗教などの政治的・社会的・文化的な意識の諸形態である「上部構造」に含まれるが、その「上部構造」は経済的な諸機構および生産諸関係である「下部構造」によって規定される。その意味で、イデオロギーは「下部構造」から生じる。

以上のように定義されるイデオロギーは言語行為だけでなく、非言語的行為にも刷り込まれているものである。イーグルトンが例証するように、人種差別に反対している白人が白人専用のベンチに腰をおろす行為によって既に、「人種差別のイデオロギーを支持しその永続化」に手を貸してしまっているのである¹²。

では、言語行為において、イデオロギーはどのような機能を持つのか。この点について、イーグルトンは、J.L. オースティンによる「事実確認的」発言と「行為遂行的」発言の区別を援用し、次のように指摘する¹³。

イデオロギーは根本において、恐怖を引き起こしたり否定したり、崇め奉ったり呪詛したりするものであるが、こうした要素が、往々にして、ものごとの実際のありようをさもありのままに記述するかに見えるディスコースにコード化されて組み込まれているということになる。したがって、イデオロギーとは、J・L・オースティンの用語を借りるなら、「コンステイティブ事実確認的」言語ではなく、「パフォーマティブ行為遂行的」言語である。

「イデオロギーはけっして『私はイデオロギー的である』とは言わない」ともされる¹⁴。説明的文章に即して言えば、事実主張を論証することによって既に、読み手を特定の価値や行動に導く機能を持つことになる。そして、それは読み手も、筆者でさえも意識しない内に遂行されるものであるということになる。

(2) イデオロギーを読み解くための方法

では、以上の機能を持つイデオロギーを、読み手はどのように批評すれば良いのか。この点に関しては、板場良久が、その方法を図1に示している¹⁵。

これは、説明的文章に限ったものでも、文字言語に限ったものでもない、一般的な批評の構図を示したものである。ここで「発話」を「作品」としてではなく「テキスト」として捉えるのは、その「発話」自体が既に、「支配的言説」のイデオロギーに説得されたものと捉えるからである。

説明的文章で言えば、筆者は「実際の発話者」であると同時に「発話主体」であることが多く、読み手は「批評家」であると同時に、「呼びかけられる聴衆」の場合もある。「批評家」としての読み手は、「発話」に潜在したイデオロギーを読み解くとともに、それによって「排除された他者」や「語りえぬもの」を特定し、そうしたイデオロギーを浸透させる「支配的言説」に対して新たな「テキスト」の構築を目指すことになる。ここでも「テキスト」という語が用いられるのは、イデオロギー批評を通して読み手が構築する意見それ自体が、あるイデオロギーを潜在させたものであること

が前提となっているからである。

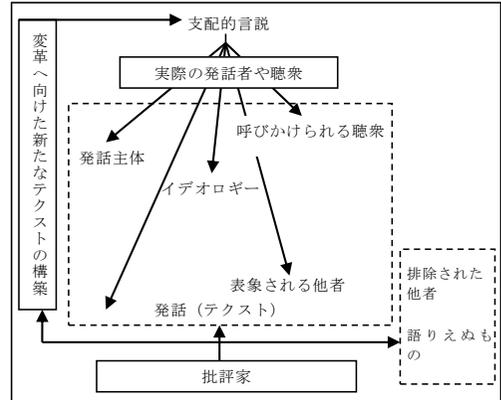


図1 イデオロギー批評とテキスト分析

では、説明的文章の読解に限定して考えた場合、読み手はどのような方法でイデオロギーを読み解くことが可能か。この点についてオリヴィエ・ルブールは、レトリックの倫理的問題は権力の氾濫にあるとの観点から、その在り様を検討している。その際、発信者を「E」、受信者を「R」、メッセージのレトリック的性格を「rh」と表記し、「rh」を廻る「R」と「E」の関係を、「① EもRもともにrhを意識」、「② Eのみrhを意識」、「③ Rのみrhを意識」、「④ EもRもrhを意識せず」の四つに分けてしている¹⁶。その中でも、イデオロギーに関わるのは、④である。ルブールは指摘する¹⁷。

④は、まさしくイデオロギーの場合である。このケースは、EもRも言説のレトリック性を意識していない。実際のところ、レトリックがみんなイデオロギーとは限らないが、イデオロギーはすべて、ある種のレトリック、つまり文彩、論法、言説の配置によって表される。そして、このレトリックは、発信者も受信者もそれに気づかない限りにおいて、イデオロギー的なのである。

ここで言う「言説」とは、フーコーの言う、稀少化の手続きを経るがゆえに権力と結びつき、知の諸領域を形成する「言表の集合」ではなく¹⁸、パンヴェニストの言う、「わたし」と「あなた」の関係の中で行われる一回性のコミュニケーションにおいて、「わたし」が「あなた」に影響を与えようとする意図のもとで行われるあらゆる言表行為としての「話」を意味する¹⁹。すなわち、イデオロギーを読み解く際には、言語的側面だけでなく、その発話を取り巻く状況が問題となる。イーグルトンもパンヴェニストの研究を参照しながら、次のように指摘している²⁰。

ある陳述がイデオロギー的かどうかは、陳述を

とりまくディスカールというコンテクストをぬきにしては決められない。それはちょうど、文章の断片をみただけでは、その文章をふくむ作品全体が文学作品かどうか決めかねるのと同じである。イデオロギーは、ある宣言のなかに本質としてそなわっている言語上の属性などではなく、誰が、何を、何のために、誰に向かって語るかという問題と密接な関係にある。もちろん、だからといって、個々のイデオロギー的「特殊用語」の存在を否定するつもりはない。…(中略)…しかし、そうした語彙ですら、そのイデオロギー性は、まず何をおいても、それらが権力利害に奉仕し、それらが政治的効果をうむことにある。要点をまとめれば、同じ言語の断片がコンテクストに応じてイデオロギー的になったり、ならなかったりするということだ。

テキストの「目的」「発話主体」「聴衆」を知ることは、レトリック批評の基本的な手順でもある²¹。イデオロギー批評の際、読み手は論証や文彩、説得的定義という言語的側面だけではなく、テキストを取り巻く状況や、その発話主体、目的、聴衆を総合していくことになる。この点に、中学校二年生から三年生への方略的読みの系統化の可能性を見ることができると言える。

では、以上に挙げた諸要素を知るために、具体的にどのような方法が考えられるであろうか。前野佳彦は、イデオロギー批評を行うためにはその前段階の準備が必要であると指摘している。具体的には次の5つの手順が必要であると言う²²。

1. 著者履歴の把握
2. 時代背景の構築
3. 歴史の概観
4. テーマを巡る対立関係の把握
5. 学説史的背景の構築

これらは研究書を対象とした厳密なイデオロギー批評を念頭に置いたものであり、中学校段階の読解方略として直接適応できるものではないだろう。ただし、その中でも、前野は、1から3までの作業はイデオロギー批評を行う際にかなりの汎用性を持つ、基本的な手順であると指摘している。

「著者履歴の把握」は、著作の「はじめに」や「あとがき」等を参照しながら、テキストの目的や発話主体、聴衆を把握するためのものである。「時代背景の構築」「歴史の概観」は、テキストで扱われる問題を取り巻く通時的、共時的なコンテクストを把握するためのものである。これらが参照されることで、テキストに潜在したイデオロギーが取り出されるとともに、「排除された他者」「語りえぬもの」が特定されることになる。

最後に、一つ確認をしておきたい。それは、イデオロギー批評を通じて得られる「成果」は何かという問題である。方略が一定の「成果」を得るために活用されるものであることを踏まえると、この点についての検討が必要であると思われる。

イデオロギー批評の「成果」は、先述のように、支配的言説の改変に向けてテキストを産出することである。ただし、その際、次の点に留意する必要がある²³。

分析したことをイデオロギー批評として発表することもまた、社会に関与する行為である以上、われわれ自身とテキストとの関係、われわれ自身と先行研究との関係、批評と社会や歴史との関係といったもろもろの関係におけるわれわれ自身の行為の政治性など、一つひとつ考慮する必要があるのである。例えば、自分は客観的・中立的だと思ふ場合、そうした意識とは裏腹に自分の批評が果たしている政治的役割とは何か、そしてそれが隠蔽してしまいそうな社会的不正の構図はあるか、といったことを問うことは、支配・被支配という関係における隠蔽や搾取の構造の改革に関与するイデオロギー批評にとって重要な行為である。

イデオロギー批評の「成果」として、読み手はテキストを産出する。その際、読み手は、そのテキストに潜在したイデオロギーや、それによって生み出される恐れのある「排除された他者」「語りえぬもの」の存在に自覚的でなければならない。

(3) イデオロギー批評の方略を特定するための枠組みの設定

これまでの検討を踏まえて、イデオロギー批評の方略を特定するための枠組みを設定したい。

まず、イデオロギー批評の準備段階の方略としては、大凡次のようなものが設定可能かと思われる。

- ・著作の「はじめに」「おわりに」等を参照して、テキストの目的、発話主体、聴衆を把握する。
 - ・テキストが扱う問題に関する著作を参照して、問題を取り巻く通時的、共時的コンテクストを把握する。
 - 次に、実際にイデオロギー批評を行う際には、概ね次のような方略が設定可能かと思われる。
 - ・論証と文彩、説得的定義の三側面から論証の整合性を読解する。
 - ・事実主張の論証部分に着目し、テキストの目的、発話主体、聴衆、コンテクストを総合してイデオロギーを取り出すとともに、「排除された他者」「語りえぬもの」を特定する。
 - ・支配的言説の改変に向けて、テキストを産出する。
- 以上に想定した諸方略、とりわけ準備段階に位置づ

けられる諸方略は、説明的文章の読解指導研究においては教師の側の問題、すなわち指導の文脈で論じられることが多かったように思われる²⁴。イデオロギー批評の観点から方略を拡張し、それを踏まえて方略的読みの系統性を構築するという本稿の観点から見れば、むしろ、そうした行為自体を方略として位置づけていく必要がある。

しかしながら、これらを方略として位置づけ、系統性へと発展させるためには、次の点がさらに検討される必要がある。一つは、読解した論証からイデオロギーを取り出し、テキストを生産する過程の具体化である。いま一つは、論証を中心とした読解からイデオロギー批評へと読みを転換させる契機の特定である。中学校三年生教材に対するイデオロギー批評を試み、解釈学的方法による検討を行う。

3. イデオロギー批評の試み

(1) 分析対象の選定と分析の手順の設定

稿者は、これまで教育出版の平成23年文科省検定済教科書に採録された教材を分析し、方略的読みの系統性を検討してきた。本稿で分析対象とするのは、同じく教育出版の三年生教科書に採録されている池田晶子「言葉の力」である。本教材は、中学校三年生の最終教材であり、二年生からの系統性が顕著であると考えられる。また、聖書の一節が引用されており、多分にイデオロギー性が含まれていると想定される。こうしたことから、分析対象として適当であると考えた。

分析の手順は次の通りである。まず、池田晶子の著作を参考に、テキストの目的、発話主体、聴衆を確認する。次に、言語を取り巻く通時的、共時的コンテキストを把握する。以上を基盤として、イデオロギー批評を試みる。その際、論証構造を、文彩と説得的定義とを視野に入れて分析したうえで、イデオロギー批評へと移行する。

なお、本教材の教材価値に関しては、丹藤博文による言語論的転回の観点からの分析がある²⁵。本稿では丹藤の分析を参考としながらも、論証構造の読解とイデオロギー批評に焦点を当てた分析を行う。

(2) 池田晶子「言葉の力」へのイデオロギー批評

①テキストの目的、発話主体、および聴衆

池田晶子は、哲学についての論ではなく、哲学するとはどういうことかを日常の言葉で著す「哲学エッセイ」を確立した人物である。これまで14歳を対象とした二冊の著作を刊行しており、双方に「言葉の力」同様、言葉を問題とした論説を採録している。本教材は書下ろし教材であるが、概ね中学校二年生から三年生

を聴衆に設定したテキストと考えられる。

池田は、14歳の読み手をどのような存在として捉えているのか。14歳に対して著した第二著『14歳の君へどう考えどう生きるか』の「はじめに」において、池田は、現代社会を「生き残るためには、まるで殺し合いと金もうけしかない」「未来への希望を語れと言われたって、空々しくて、とても言えたもんじゃない」社会と捉えたうえで、次のように語りかける²⁶。

そんな困った大人の社会で、これから生きてゆかねばならない君は、さあ、どうやって生きてゆけばいいだろう。

池田にとって14歳は、これから大人の社会へと参入していく過渡期的な存在として位置づけられている。

では、本テキストの目的とはどのようなものか。それは、同じく第二著の「はじめに」と「あとがき」から窺うことができる。

まず、「はじめに」において、池田は、「人が生きてゆくのは、よい人生を生きるためだ」「悪い心になった時、人はよい人生を生きることができなくなるのだから、生きる目的だって、本当はなくなっている」と述べたうえで、次のように呼びかける²⁷。

もし君が本当に幸福な人生を生きたいと願うのなら、だから、遅かれ早かれ、死への恐怖と対面し、これを克服しなくちゃならない。今すぐでなくてもいい。でもそれはいつか必ずしなくちゃならないことだ。難しいことだ。大変なことだ。これは人生の一番大変な課題なんだ。だって君は、幸福な人生を生きなくちゃならないからだ。

次に、「おわりに」では、教師と保護者に対して、次のような説明がなされる²⁸。

さいわい前著は好評で、各地の学校で副読本として採用されているようですが、その後も打ち続く教育環境の退廃ぶりには、目を覆うものがあります。気の毒なのは子供たちです。せめて自ら考える力に目覚めることで、不幸な時代を生き抜く意味に気がつけばと願うものです。

本テキストでは、「幸福な人生とは何か」「幸福な人生を生きることの意味とは何か」という問題、言葉に限って言えば、「幸福な人生を生きるための言葉との向き合い方」が問題として扱われる。ただし、テキストの目的は、問題に対する答えを持たせることにはない。むしろ、テキストを読むことを契機として「考え続けさせること」にある。

最後に、発話主体は池田自身である。その論調は読み手にとって親しみやすいものであり、読み手を「考え続けさせること」へと誘っていくものとなっている。

②言語を取り巻く通時的、共時的コンテクスト

まず、通時的コンテクストである。我が国において、国家の根幹にかかわる問題として言語が取り上げられたのは、明治時代の「標準語政策」においてである。その際、東京山の手の中流階級が話す言葉が標準語の基準として選定され、表記上の「人工的彫琢」が施されるとともに、「社会」「哲学」「文明」などの近代的概念が造語されることで標準語が制定された。

それと並行して、「国語」の概念も形成される。元来、「国語」は national language の翻訳語としての普通名詞の意味と、国民統一の象徴としての固有名詞の意味との双方を持っていた。その後、「国語」を「人為」ではなく「自然」の領域に位置づけようとする政治的運動の中で、後者の意味が優勢になっていった。

イ・ヨンスクは、「『国語』の理念こそ、近代日本を特徴づける最大の『言語イデオロギー』である」と述べたうえで、以上の歴史を現在へと結びつけ、次のように指摘している²⁹。

このような「国語」の理念は、過去において強力なイデオロギーとしてはたらいっていただけでなく、いまでもはたらいっている。…(中略)…「国語」を頂点にすえた階層制のもとで、他の言語は「少数言語」として位置づけられ、あるいは見えなくさせられている。

こうした通時的コンテクストから見出されるのは、言語は政策や言論の働きによって人工的に作り出されるものでもあり、統一の言語の制定は言語的マイノリティの存在を排除する働きを持つということである。そして、そうした働きは現在も継続しているということである。

次に共時的コンテクストである。現在の言語を取り巻く状況は、「単一言語主義」と「多言語主義」という二つの理念の対立として捉えることができる。「単一言語主義」とは、一つの言語でもって国民を統一しようとするものであり、近代国家を支えてきた理念である。これに対して、「多言語主義」は複数の言語を共存させた社会を形成しようとする理念である。

「多言語主義」は「単一言語主義」に対するアンチテーゼであるが、その背景には、多民族国家における言語的マイノリティの問題がある。そこでは、公用語が単一の言語に固定されることで、公用語を話すことのできない人々は社会に参画することができず、社会的地位が階層化、固定化されてしまう。ただし、「多言語主義」に移行したとしても、言語間の階層関係が生まれることで、「単一言語主義」と同様の問題が生じる危険性があると言われている³⁰。

イ・ヨンスクは、在日朝鮮人や日本手話の母語話者、

東南アジア等からの移民増加の観点から、以上の問題は日本にも無縁ではないと指摘したうえで、次のような提言を行っている³¹。

「単一言語主義」か「多言語主義」かという問題は、たんに「一」か「多」かという数の問題としてではなく、たえず言語の階層性を拒否し、ほんとうの意味での言語的民主主義をいかにして実現するかという方向で問いかけられねばならないだろう。

また、イ・ヨンスクは「『国語 = 日本国民の母語』という等式は、いまだに疑われていない」とも述べる³²。こうした共時的コンテクストから見出されるのは、我が国の現状は「単一言語主義」が支配的言説として位置づいており、それへの対抗的言説として「多言語主義」への移行、あるいは「ほんとうの意味での言語的民主主義」の実現が提唱されているという図式である。

③論証構造の読解とイデオロギー批評の試み

(a) 文章構成と主張の把握

まず、文章構成を把握し、主張を特定することで、概要を把握する。文章構成は以下の通りである(括弧内の数字は形式段落の通し番号を指す)。

- I : 「言葉の力」としての「創造する力」(1~15段落)
- II : 言葉を道具と捉える現代人 (16~20段落)
- III : 言葉を自覚的、かつ大事に使うことの必要性 (21~27段落)

文章構成は以上の通りであるが、後述するように、本テキストの文章構成と論証構造とは一致しない。

I では問題が設定される。3段落の通りである。

3 あたりまえの不思議に気がついて、それを考えながら生きる人生と、あたりまえをあたりまえと捉えて、それを考えることをせずに生きる人生とでは、人の人生は全く違ったものになる。言葉の不思議というのは、そういうあたりまえの不思議のうちでも、最も不思議なものだ。

題名が示すように、本テキストは言葉の力をテーマとしたものであるが、筆者が設定する問題はそこには留まらない。その根源には、先に見たように、「幸福な人生を生きることの意味」に向けた問題がある。

他方、筆者の主張は次の三か所に見ることができる。一つ目は15段落に見られるものであり、言葉が「万物を創造する力」を持つことを事実に主張するものである。二つ目は21段落であり、現代人が「言葉からのしっぺ返しをくう」ことを事実に主張するものである。三つ目は26段落であり、言葉を大事に、自覚的に使うことの必要性を価値的に主張するものである。

では、これらの主張は、どのように導出されているのか。論証構造の分析から始めたい。

(b) 論証構造の読解とイデオロギー批評の試み

まず、15段落の事実主張を導出する論証からである。筆者は、3段落で言葉の不思議さを提示した後、いくつかの問いを連鎖させながら、言葉と物との関係を考察する。それらの問いは「人間は、いつ、どこで言葉を覚えたのか(4段落)」「言葉は、いつ、誰によって作られたのだろうか。(6段落)」「祖先たちが大勢で集まって、この物はこの名で呼ぼうと決めたのだろうか。(8段落)」「(この名と…稿者補) 同じとみんなに先に分っているその意味は、いつ、どこで、だれが決めたのだろうか。(10段落)」の4つである。

以上の考察を経て、筆者は最終的に「言葉の意味は、いつ、どこで、だれが決めたのでもない(11段落)」と、物が言葉に先行することを否定する。そのうえで、「最初に言葉があった。言葉は神とともにあった。言葉は神であった。」と聖書の一節を引用し(12段落)、15段落の主張を導出している。以下に引用する。

15 絶対にわからないもののことを、「神」という名で呼ぶのは、その意味ではまちがっていない。事実、その言葉の意味が存在するからこそ、その物や事が存在するのだから、言葉とは万物を創造する神様に似たものと言っている。言葉の力とは、まさしく、創造する力なのだ。

ここには、論証の基本的要素が全て明示されている。論証構造の形にすると、次のようになる。

根拠：その言葉の意味が存在するからこそ、その物や事が存在する。

論拠：言葉は物や事に先立って存在する点で神様に似ている。

主張：言葉の力とは創造する力である。

ここでは「類比による議論」が見られる。しかも、「神」という宗教的な存在との類似性が述べられることで、事物に対する言葉の超越性が強調されている。そうしたレトリック性の高い論拠を通して主張は述べられる。これは、丹藤が分析しているように、言語論的転回以後の言語観を示すものである。

二つ目の事実主張は、現代人の言葉との付き合い方を批判することから始まる。17段落の通りである。

17 現代人は、この畏るべき言葉の魔法を、ほとんど忘れてしまっている。忘れて、逆に、言葉は人間が作り出し、勝手に使える道具なのだ、と思うようになっている。自分の思いや考えを他人に伝えるための道具、言葉はコミュニケーションの道具の一つというわけだ。

筆者の批判は、現代人が言葉と事物とを別個に存在するものと捉えていることに向けられている。15段落の事実主張の観点からの批判である。

こうした現代人の姿を根拠とした事実主張は、21段落で提示される。以下の通りである。

21 言葉を単なる道具と捉えて、大事に扱うことをしない現代人は、当然のこと、言葉からのしっぺ返しをくうことになっている。それがまさしく、現代社会の光景だ。

以上を論証構造に再構成すると、次のようになる。

根拠：現代人は言葉を、自分の思いや考えを他人に伝えるための道具だと思っている。

論拠：言葉は現実を創る。

主張：現代人は言葉からのしっぺ返しをくうことになっている。

この部分の論証は、文章構成のⅡとⅢに跨っており、その意味で両者は一致しない。論拠の部分には15段落で提示される言語観が位置づけられる。そうした言語観は、23段落で「言葉が現実を創っている」と端的に言い換えられている。

最後に26段落の価値主張についてである。文章構成のⅢにおいて、筆者は、「自分の人生をつまらないものにしてるのは、言葉も自分も大事にしていなかった(22段落)」「現実的に生きることができないのだから、現実が厳しいのは当然だ(23段落)」「だまされていると気づかないのは、うそをついている本人だ(24段落)」「言葉を信じていない人は、自分のことをも信じていない(25段落)」と「しっぺ返し」の実際を複数例証し、価値主張を導出している。以下のようなものである。

26 だからこそ、言葉は大事にしなければならないのだ。言葉を大事にすることが、自分を大事にするということなのだ。自分の語る一言一句が、自分の人格を、自分の人生を、確実に創っているのだと、自覚しながら語ることだ。そのようにして、生きることだ。

27 言葉には、万物を創造する力がある。言葉は魔法の杖なのだ。人は、魔法の言葉を使って、どんな人生を創ることもできる。それは、その杖を持つ人の、この自分自身の、心の構え一つなのだ。

価値主張は直接的には26段落で述べられるが、27段落では、言葉の力が再度押しされる。これを論証構造に直すと、次のようになる。

根拠：現代人は、言葉からのしっぺ返しをくうことになっている。

論拠：言葉は現実を創る。／(人のより良い人生は、より良い現実を創ることで得られる)／(人はより良い人生を生きなくてはならない)

主張：自分の語る一言一句が、自分の人格を、自分の人生を、確実に創っているのだと、自覚して語

り、人生を開いていくべきである。

主張を支える根拠は、21段落の事実主張である。論拠の部分は、15段落の事実主張と「人はより良い人生を生きるべきだ」という価値的な法則とが組み合わさっている。この価値的な法則は、「I」の3段落から示唆されるものでもあるが、著作の「はじめに」を参照することで、より明確に補うことができる。

では、以上の論証構造を持つ本テキストに対して、どのようにイデオロギー批評を行うことが可能か。ここでは、15段落の事実主張を導出する論証に着目したい。というのも、この部分は「神」という存在が論拠に用いられており、これは、「思想の表象であり、イデオロギーが集約された語」を意味する「イデオグラフ」に該当すると思われるからである。このことは、池田が14歳に向けて執筆した第一著『14歳からの哲学考えるための教科書』において、同様の旨を記述した部分を参照することでより際立つ³³。

たとえば、「犬」という言葉の意味を知ろうとして辞書を引いてごらん。「イヌ科の哺乳類で、よく人になつき、^{うんめん}云々」と、説明が出てくるけれども、その説明が「犬」という言葉の意味なのではない。なぜなら、その説明に出てくるそれぞれの言葉の意味は、またそれぞれに説明されなければならないからだ。そうしてその分だけ次々に辞書を引いていっても、説明の説明はどこまでも続いて、決して「犬」という言葉、その意味にはたどりつかないだろう。

ここでは、言葉が事物に先行することが、レトリック性を抑えた表現で説明されている。この部分との比較を通して一つ目の論証を読み直してみると、「神」との類似性を通して事物に対する言葉の超越性を強調するだけではなく、そのことによって既に、言葉を粗雑に扱うことへの恐怖を煽り、「しっぺ返しをくう」ことを警告しているように思われる。つまり、「行為遂行的」発言として読むこともできるということである。このことは、本テキストの目的が、「幸福な人生を生きるための言葉との向き合い方を考え続けさせること」にあることから窺われる。

ただし、本テキストにキリスト教的イデオロギーが潜在していると見なすことには慎重である必要がある。「神」という存在に訴える論証はイデオロギーを直接反映しているというよりも、むしろ戦略的なレトリックと見なすことができるからである。例えば、筆者は16段落で古代の言霊信仰を取り上げているが、そうした他の信仰形態を持ち出すことで、キリスト教的な見方は相対化されている。また、第一著の引用で見たように、筆者が必ずしも「神」の存在を持ち出してはいないことも、「神」という存在の使用が戦略的な

レトリックであることを裏付けている。

では、ここに潜在しているイデオロギーとはどのようなものか。それは、明治時代の「標準語政策」の過程で形成された、言語が人為的に作られる面もあることを隠蔽し、その存在をアプリアリなものとして受け入れさせようとする近代的言語イデオロギーであろう。これは、先に通時的コンテキストとして把握した、「国語」が「自然」の領域にあることを証明しようとする動きとも軌を一にする。こうしたイデオロギーのもとでは、統一的言語の制定によって排除された言語的マイノリティの存在、および、それによって生じる社会的地位の階層化、固定化の問題は、「排除された他者」、「語りえぬもの」とされてしまう。そして、それは、近代国家を、単一の言語によって国民が統合された国家と見なす支配的言説を補強するものとなっている。

社会的地位の階層化、固定化の問題が生じている以上、言語的マイノリティも参画できる社会形成は確かに必要である。ただし、イ・ヨンスクが述べる「ほんとうの意味での言語的民主主義」も多分に修辭的な表現であり、どのような状態を指すのかは必ずしも判然とはしない。また、イ・ヨンスクは「マジョリティへの同化や統合がなぜよくないのか」という問いに対して、『『マジョリティへの同化ないし統合』は、マイノリティの立場に立ってみるなら、何か大切なものが奪われたことを意味する」と反論しているが³⁴、その「何か大切なもの」は当事者でなければ理解しきれない部分もある。言語的マイノリティが奪われる「何か大切なもの」を理解しようと努め、それと同時に「ほんとうの意味での言語的民主主義」が指す状態を特定していくこと、「単一言語主義」という支配的言説を改変するためには、これらのことから考え始めていく必要があるように思われる。

4. 結論 —方略の特定と系統化への示唆—

本稿では、中学校二年生から三年生にかけての方略の読みの系統性を構築するための一環として、イデオロギー批評の観点から読解方略の枠組みを拡張するとともに、中学校三年生教材に対するイデオロギー批評を試みた。その結果、次の点に成果が見出された。

イデオロギー批評の準備段階の方略として想定した、以下の二つの方略は、中学校三年生教材へのイデオロギー批評の際にも有効性を持つものであった。

・著作の「はじめに」「おわりに」等を参照して、テキストの目的、発話主体、聴衆を把握する。

・テキストが扱う問題に関する著作を参照して、問題を取り巻く通時的、共時的コンテキストを把握する。前者は事実主張の論証を「行為遂行的」発言として解釈するために、後者はイデオロギーや「排除された他者」「語りえぬもの」を特定する際、テキストを相対化するために必要な方略である。

他方、実際にイデオロギー批評を行う際に必要な方略として想定したものは、イデオロギー批評の試みの結果、次のように具体化することができる。

- ・論証と文彩、説得的定義の三側面から論証の整合性を読解する。
- ・読解した階層的な論証構造のうち、「イデオグラフ」を用いるなど、高いレトリック性によって事実主張を論証した部分に着目する。
- ・事実主張のレトリック性を明確化する際には、レトリック性を抑えて同様の内容を記述したテキストとの比べ読みが有効である。
- ・テキストの目的、発話主体、聴衆を踏まえて、事実主張を「行為遂行的」発言として解釈することで、イデオロギーが潜在した部分を特定する。
- ・コンテキストを参照することでテキストを相対化し、イデオロギーを取り出すとともに、「排除された他者」「語りえぬもの」を特定する。
- ・支配的言説の改変に向けて、テキストを産出する。

イデオロギー批評を行う際であっても、起点となるのは論証構造の読解である。本稿の試みでも、中学二年生で特に指導が求められた二つの方略的読み、すなわち、階層的な論証構造を読解するための方略の「統合」、論証と文彩、論証と説得的定義の「統合」は、中学校三年生教材にも適用可能であった。ここに、方略的読みの二学年に渡る連続性を見ることができる。

ただし、論証構造の理解はイデオロギー批評にとっては前提である。論証構造の読解からイデオロギー批評への転換の契機となるのは、事実主張の論証部分における高いレトリック性への着目である。

しかしながら、イデオロギーはレトリックに直接反映している訳ではない。むしろ、レトリックの「裏」に潜在している。そうしたイデオロギーを取り出すためには、通時的、共時的コンテキストの参照が不可欠である。また、イデオロギーはレトリカルな論証にのみ潜在している訳ではない。歴史を説明する部分のように、イデオロギーは「ものごとの実際のありようをさもありのままに記述するかに見えるディスコースにコード化されて組み込まれている」ものだからである。そうした場合にも、同じ対象に対して異なる論証を行ったテキストとの比べ読みが、有効な方略になるものと思われる。

以上に掲げた方略の活用を通して、テキストを生産することが中学校三年生以降では求められていく。方略的読みの観点から見ると、三年生以降では、論証構造の読解方略と、イデオロギー批評の読解方略との「統合」が求められることになる。この点に、中学校二年生からの系統性が示唆される。

最後に、今後の課題である。本稿で検討した方略と系統性は一つの教材から導出されたものである。他の教材への適用を通して精緻化に努めたい。より重要な課題は、本稿で特定した方略をどのような言葉で学習者に伝えるか、どのような問いのもとで学習させるかという問題である。授業レベルへの具体化が大きな課題である。

【注】

- ¹ 西郷竹彦『文芸研 国語教育事典』明治図書、1989年、pp.24-73
- ² 岩永正史「小学校説明文教材系統案作成の試み(1)」『山梨大学教育人間科学部紀要』第9巻、2007年、pp.114-121、岩永正史「小学校説明文教材系統案作成の試み(2)」『山梨大学教育人間科学部紀要』第11巻、2009年、pp.91-98、および岩永正史・皆川恵子「小学校説明文教材系統案作成の試み(3)」『山梨大学教育人間科学部紀要』第15巻、2013年、pp.113-119
- ³ 光野公司郎『国際化・情報化社会に対応する国語科教育』漢水社、2004年、pp.37-47
- ⁴ Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K., 1983, *Becoming a Strategic Reader*. *Contemporary Educational Psychology*, Vol.8, pp.293-316
- ⁵ Paris S. G., Wasik, B. A., & Turner, J. C., 1991, *The Development of Strategic Readers*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.) *Handbook of reading research*, Vol. II, NY: Lomgman, p.611
- ⁶ 犬塚美輪は、小学校から高等学校までの読解方略指導を概観する中で、中学校段階では「方略の組み合わせ方を取り上げ、メタ認知的な観点から、状況に即した運用について指導することが必要になる」と指摘している(犬塚美輪「国語教育における自己調整学習」自己調整学習研究会編『自己調整学習－理論と実践の新たな展開へー』北大路書房、2012年、p.153)。
- ⁷ 拙稿「中学校説明的文章教材の方略的読みの系統性－中学校二年生教材を中心に－」『論叢 国語教育学』第11号、2015年、pp.13-29
- ⁸ 間瀬茂夫「中学校説明的文章教材における『説明』

- の階層性と学年段階』『論叢 国語教育学』復刊1号(復刊6号), 2010年, p.86
- ⁹ 同上論文: p.87
- ¹⁰ 犬塚美輪, 椿本弥生著『論理的読み書きの理論と実践-知識基盤社会を生きる力の育成に向けて-』北大路書房, 2014年
- ¹¹ テリー・イーグルトン著, 大橋洋一訳『イデオロギーとは何か』平凡社, 1999年, pp.76-80
- ¹² 同上書, p.98
- ¹³ 同上書, pp.56-57。同様に, J.L. オースティンも「行為遂行的」発言は「最も明瞭な形態をとろうとすれば, まさにこのような事実陳述を偽装することにならざるを得ない」と指摘している(J.L. オースティン著, 坂本百大訳『言語と行為』大修館書店, 1978年, pp.8-9)。
- ¹⁴ ルイ・アルチュセール著, 西川長夫他共訳『再生産について 下 イデオロギーと国家のイデオロギー諸装置』平凡社, 2010年, P.90
- ¹⁵ 板場良久「イデオロギーとレトリック」『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, 2009年, p.231
- ¹⁶ オリヴィエ・ルブル著, 佐野泰雄訳『レトリック』白水社, 2000年, pp.152-153
- ¹⁷ 同上書: p.153
- ¹⁸ ミシェル・フーコー著, 慎改康之訳『知の考古学』河出書房, 2012年, pp.200-251
- ¹⁹ エミール・バンヴェニスト著, 岸本通夫監訳『一般言語学の諸問題』みすず書房, 1983年, P.203-233。なお, 藤田真文は, バンヴェニストの「話」概念は, 「実際に言語が使用される場面での送り手と受け手の『相互作用』と『一回性』を問題にしている」点でフーコーの「言表」概念と共通性を持つと指摘している(藤田真文「マス・メディアの言説分析の可能性-言語行為論とコミュニケーション行為論の視点から-」『法學研究』86巻7号, 2013年, p.314)。
- ²⁰ イーグルトン前掲書: 注11, p.37
- ²¹ 奥田博子「どのようにレトリック批評をするか」『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, 2009年, p.231, pp.98-102。
- ²² 前野佳彦『近代日本研究の方法的基礎 ハーバード・ノーマンをモデルとするイデオロギー分析概論と演習』テクネ, 2015年, pp.39-66
- ²³ 板場前掲論文: 注15, p.239
- ²⁴ 例えば, 難波博孝は「言論の場」の観点を取り入れた読解指導への提言を行っている(難波博孝『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, 2008年, pp.298-310)。
- ²⁵ 丹藤博文「この畏るべき言葉の魔法-池田晶子『言葉の力』の教材価値について-」『国語国文学報』第67集, 2009年, pp.35-45
- ²⁶ 池田晶子『14歳の君へ どう考えどう生きるか』精文堂, 2006年, p.2
- ²⁷ 同上書, p.7
- ²⁸ 同上書, p.190
- ²⁹ イ・ヨンスク『「ことば」という幻影-近代日本の言語イデオロギー-』明石書店, 2009年, p.12
- ³⁰ 言語の上位変種と下位変種とがそれぞれ使用される領域をはっきりと分け合い, 厳格な機能分担がなされる状態は「ダイグロシア」と言われる。イ・ヨンスクは「ダイグロシア」の状態では「当然上位変種が下位変種より優位にあるという感情」が生まれ, 「話し手の規範化された意識のなかでは, 存在するのは上位変種だけで, 下位変種は存在しないとさえ見なされる」と述べている(同上書, pp.272-273)。
- ³¹ 同上書, p.275
- ³² 同上書, p.213
- ³³ 池田晶子『14歳からの哲学-考えるための教科書-』トランスビュー, 2003年, p.27
- ³⁴ イ・ヨンスク前掲書: 注29, p.237

(主任指導教員 間瀬茂夫)