

広島大学学術情報リポジトリ

Hiroshima University Institutional Repository

Title	説明的文章の論証理解における修辭的表現への着目
Author(s)	古賀, 洋一
Citation	論叢 国語教育学 , 16 : 34 - 51
Issue Date	2020-07-31
DOI	
Self DOI	10.15027/50691
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050691
Right	
Relation	



説明的文章の論証理解における修辭的表現への着目

古賀 洋一

1 問題設定

現在、説明的文章の読みの学習指導においては、筆者がある前提をもとに自らの主張を正当化する過程、すなわち論証への注目が集まりつつある(濱田秀行,2007、辻村重子,2017、間瀬茂夫,2017)。トゥールミンのモデルを用いて教材の論証構造が分析され、その特徴や問題点が明確にされるとともに、実際の授業において、学習者がどのように論証を理解・吟味していくのが解明されつつある点に現在の展開がある。ただし、言語を通した説得の過程においては、論証ばかりではなく、比喩をはじめとする修辭的な表現の果たす役割も大きいと言われている(野内良三,2002)。そうした表現への学習者の「反応意識は、意外なほど高い」との指摘もある(植山俊宏,2000、p.229)。日常生活において説明的文章を読む主な目的が、「知識の獲得」にあると言われる以上(正木友則,2017、p.75)、論証を授業で扱っていくことは大切なことであると考えられる。問題は、論証理解の過程において、修辭へ着目することがどのような意味を持つのかということである。

修辭的な表現に関しては、平常表現に「技巧」「潤色」を加えた二次的な表現と見なされ、「真実」を歪曲するもの、いたずらに感情を煽りたてるものと批判されることも多かったが、現在は必ずしもそうではない(佐藤信夫,1992a)。むしろ、主体の内面と一体化した、言い換え不能な表現であると見なす研究が多くなっている¹。例えば、修辭学の分野では、佐藤(1992a)(1992b)や瀬戸賢一(1988)(1997)が様々な事例を挙げながら、修辭に反映した主体の認識を考察している。また、認知言語学の分野では様々な心理学的概念が用いられ、修辭の産出と理解に働く認知能力の解明が進められている(野村益寛,2014、森雄一,2018)。ただ、その多くは、会話や小説の一節を取り上げたものが多く、説明的文章の論証と結び付けた分析は見られない。この点、オリヴィエールブール(2000)や野内(2002)は、論証と修辭を共に説得の観点から分析しようとしているが、実際の分析では両者が切り離されてしまっている。修辭へ着目することが、論証理解の過程でどのような意味を持つのかという問題は、修辭を書き手の認識や認知能力の反映と見なしたうえで、改めて検討する必要があるだろう。

説明的文章の読みの学習指導論において、修辭的な表現を書き手の認識や認知能力の反映と見なす知見の導入は、森田信義(1984)と小田迪夫(1986)によっていち早く果たされた。特に、修辭の適切性を吟味させる授業の必要性は、現在に至るまで繰り返し提唱されている(井上尚美,2007)。しかしながら、実践研究のレベルでは、特定の教材の実践事例を収集し、修辭的表現の「是非、適否まで

¹ こうした捉え方は、佐藤(1992a)の次の指摘に端的に表れている。「森羅万象のうち、じつは本名をもたないもののほうがはるかに多く、辞書にのっている単語を辞書の意味通りに使っただけでは、たかの知れた自分ひとりの気持ちを正直に記述することすらできはしない、というわかりきった事実を、私たちはいったい、どうして忘れられたのだろう。本当は、人を言い負かすためだけでなく、ことばを飾るためでもなく、私たちの認識をできるだけありのままに表現するためにこそレトリックの技術が必要だったのに。」(p.26)

ふみこんだ実践はない」(植山俊宏,2000、p.237)と指摘する研究や、修辭的表現の読み手への働きかけを吟味させる授業を分析する研究が見られるのみで(守田庸一,2019)、学習者が修辭を筆者の認識の反映と見なし、その適切性を吟味していく過程は必ずしも明らかではない。

以上を踏まえ、本稿では、説明的文章の論証の読みの授業において、学習者が修辭の適切性を吟味していく過程を明らかにすることを目的とする。研究の手順は以下の通りである。まず、理論的な枠組みとして、修辭的表現の範囲、理解の対象、理解の過程の三点を整理する。そのうえで、授業のなかで修辭を吟味の対象としていく際の困難点を指摘する。次に、説明的文章教材の論証過程における修辭の役割を確認し、それを学習者に吟味させるための授業仮説を設定する。最後に、仮説に合致した授業実践を分析し、学習者が修辭の適切性を吟味していく過程を考察する²。

2 修辭的表現の理解の対象とその過程

(1) 修辭的表現の範囲

説明的文章の読みの学習指導においては、文章全体を満遍なく扱うというよりも、特定の箇所に焦点が当てられ、その部分をきっかけに読み深めが図られていく。どのような表現に焦点を当てれば良いのかを見定めるためにも、そこで扱う修辭の範囲をひとまず設定することが必要だと考えられる。修辭学では、これまでも様々な表現の「型(figure)」が特定されてきたが、どのような基準で、何を数に含めるのかは論者によってばらばらなようである。以下では、修辭的表現を主体の認識の反映と見なした複数の論者による分類を比較し、それらに共通する代表的な型をピックアップする形で、範囲を設定していきたい。

まず見るのは、瀬戸(1997)が「レトリックのキーワード」として挙げる型である。

○隠喩／○換喩／○提喩／○撞着法／○同語反復／○婉曲法／○誇張法／○擬人法(pp.35-94)

ここで挙げられているのは、語のレベルを中心とした型である。主体の認識を反映する代表的な型をミニマムに取り上げている点が評価される。ただし、説明的文章の読みの学習指導では、順序や比較など、語の範囲には留まらない修辭も指導の対象とされてきた。そうしたものは位置づけられていない。

次に見るのは、野内(2002)が挙げる型である。修辭的表現の産出過程で働く認識活動を類型化し、それに従属する様々な型を取り上げている点に特色がある(網掛け部分は瀬戸との対応が見られる型)。

○提喩系列(類似性の原理)：提喩、音喩、反復法、トートロジー、迂言法、引喩

○換喩系列(結合性の原理)：換喩、列挙法、漸層法、婉曲語法

○隠喩系列(対立性の原理)：直喩、隠喩、皮肉法、対照法、逆説法、撞着語法、誇張法、緩徐法

○その他(主に文体論的要請によるもの)：省略法、追加法、挿入法、暗示的看過法、呼びかけ法ほか(pp.53-125)

2 なお、修辭的表現の範囲、理解の対象、理解の過程、および授業仮説については、古賀洋一(2020)で検討している。本稿は、これに加筆・修正を施すとともに授業実践の分析を加え、考察を発展させるものである。

野内(2002)は、修辭的表現の産出過程で働く認識活動を、物事の中に類似性を見いだす「類似性の原理(提喩系列)」、何らかの隣接関係を見いだす「結合性の原理(換喩系列)」、異質性を見いだす「対立性の原理(隱喩)」の三つに類型化している。この分類の良さは、これまで様々に特定されてきた型を、主体の認識活動が反映したものと、そうとは言い切れないもの(「その他」)に区別してみせた点にある。また、順序(漸層法)や対比(対照法、逆説法)など、語のレベルに留まらない型も位置づけられている。

最後に見るのは、佐藤(1992a)(1992b)による分類である。佐藤(1992a)(1992b)は様々な修辭的表現を取り上げつつ、そこに反映した主体の認識を考察している(網掛け部分は瀬戸、または野内の「提喩・換喩・隱喩系列」との対応が見られる型)。

- 直喩／○隱喩／○換喩／○提喩／○誇張法／○列叙法／○緩叙法／○黙説あるいは中断
 ○ためらい／○転喩あるいは側写／○対比／○体義結合と逆説／○諷喩／○反語／○暗示引用

複数の論者に共通の型は明らかである。それらをまとめたのが表1である(「名称」の列の括弧内には同一の型に付与されている他の名称を、「定義」の列の括弧内には参照した文献を示した)。

【表1】各論者で共通している修辭の型

名称	定義
直喩	領域の異なる2つのものに類似性を見だし、一方を他方で見立てて表現すること。喩えを指示する指標がある。「彼は針金のように瘦せている」など。(野内,2002)
隱喩	領域の異なる2つのものに類似性を見だし、一方を他方で見立てて表現すること。喩えを指示する指標がない。「彼はキツネだ」など。(野内,2002)
換喩	「全体一部分」「入れ物-中身」など、現実世界の近接関係にもとづき、一方で他方を言い表すこと。「やかんが湧く」など。(野内,2002)
提喩	意味世界のカテゴリーにもとづき、類で種を、種で類を言い表すこと。「花見」など。(瀬戸,1997)
誇張法	物事を極端に大きく表現したり、極端に小さくしたりして表現すること。「一日千秋」「千載一遇」など。(佐藤,1992a、野内,2002)
撞着法 (対義結合)	対義的な二つの意味を結び付けて第三の意味を生み出すこと。「公然の秘密」「冷たい情熱」など。(佐藤,1992b、瀬戸,1997)
同語反復 (トートロジー)	「AはA」のように主部と述部に同じ言葉を繰り返すこと。「子どもは子ども」など。(野内,2002)
婉曲法 (婉曲語法)	響きの悪い言葉を響きの良い言葉で置き換えて表現すること。「化粧室」「生命保険」など。(瀬戸,1997)
緩叙法	言いたいことと反対のことを否定して表現すること。「気の利いた風景ではない」「安くない買い物」など。(佐藤,1992a)
対比 (対照法、逆説法)	語や観念の間に対照関係を設けて、両者の違いを際立たせたり、一方を際立たせたりすること。(佐藤,1992b、野内,2002)
漸層法 (列叙法)	語や観念を段階的に強めたり、あるいは逆に段階的に弱めたりして表現すること。(野内,2002)

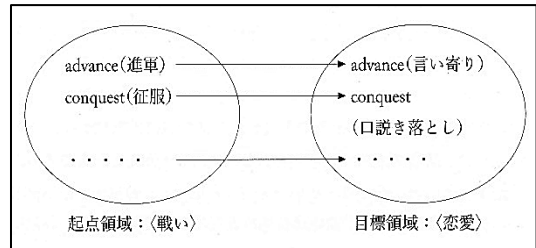
皮肉法 (反語)	真意とは反対の意味を表現すること。アイロニー。「彼は一番の悪友だ。」など。(佐藤 1992b、野内,2002)
引喩 (暗示引用)	広く知られている現象、故事、文章などを暗に参照して、皮肉や風刺を行ったりすること。パロディ。 (佐藤,1992b)

本稿では、これらを代表的な修辞の型と見なし、以下からの考察の枠組みとしたい。

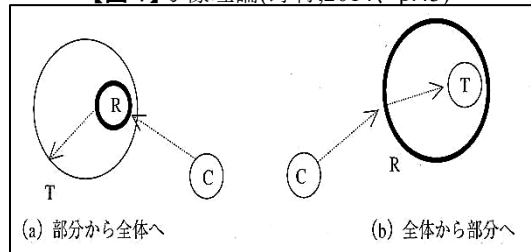
(2) 修辞的表現の理解の対象

管見の限りではあるが、説明的文章の読みの学習指導における修辞の扱われ方には、大きく二つの方向性があったように思われる。一つは、修辞を「読み手に興味を持たせる」などの働きかけを行う表現と見なし、その効果を理解させようとするものである。西郷竹彦(1979)による「説得の論法」の指導がその代表である。いま一つは、修辞を筆者の認識の反映と見なし、そのあり様を理解させたり(小田,1986)、表現の適切性を吟味させたりするものである(森田,1984)。本稿がとるのは後者の立場である。前者の捉え方のもとでは、修辞的表現の持つ役割は、筆者の主張の妥当性それ自体にとっては二義的なものと見なされてしまうからである。ただ、そこで理解の対象とされる「認識」とは何なのか、「認知能力」とはどこが異なるのかといった点は必ずしも自明ではない。以下では、この点について考えてみたい。

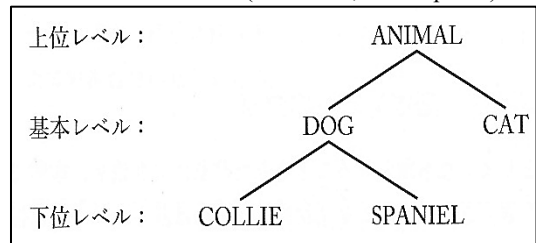
修辞的表現の産出と理解に働く認知能力とはどのようなものか。図1から図3は、隠喩・換喩・提喩の基本的な型に関わる認知能力をモデル化したものである。



【図1】写像理論(野村,2014、p.43)



【図2】参照点理論(谷口一美,2003、p.132)



【図3】カテゴリー理論(野村,2014、p.21)

隠喩に関わるのは、図1の「写像」能力である。抽象的な対象(目標領域)を言い表すために、具体的な物事(起点領域)の特性を対応させる(写像する)能力である。

換喩には、図2の「参照点」を作り出す能力が反映している。人(C)は対象(T)を直接に表現することが難しい場合、より注意を向けやすい参照点(R)にアクセスし、それを経て対象を表現しているという³。

提喩に関わるのは、図3の「カテゴリー化」能力である。人は、概念間に多層的なカテゴリーを作る能力を有しており、提喩とはある対象を別のカテゴリーで表現することであると説明される。

このように、認知能力とは、修辞的表現の産出と理解に働く認知プロセスのことである⁴。私た

3 谷口(2003)は、「参照点」として選ばれやすいものの原則として、「人間の経験に由来する選択性」「知覚的な選択性」「文化的な選択性」「明瞭さの原則」「関連性の原則」を挙げている(pp.133-134)。

4 これ以外にも、野村(2014)や森(2018)は「視点」「図と地」「モノ化」などの認知能力を挙げている。

ちが修辭的表現を理解できるのも、同様の認知能力を用いて、その産出過程を辿ることができるからだと考えられている。

しかしながら、説明的文章の読みの学習指導で理解の対象となるのは、これらのプロセスそのものではないだろう。レイモンド・W・ギブス Jr.(2008)は、「過程」と「産物」という区別を用いて、以下のように指摘している。

比喩的言語⁵の理解という最初の「過程」に関する理論は、修辭表現を解釈してできた「産物」についての理論とは必ずしもつながらない。…(中略)…比喩的言語の理解は、処理の最初の瞬間から字義的言語の理解と同じ種類のものであることが実験的証拠によって示されている。この見地からすれば、メタファーやアイロニーなどの理解を司る特別な認知メカニズムを仮定する必要はない。比喩的言語は、意識的な熟考なしに労せず理解されうる。しかし、比喩的言語と字義的言語の刻一刻の処理との間には違いがないということ、詩に見られるような比喩的意味の正当性を否定する証拠として短絡的に捉えてはならない。これらの比喩的意味は、いわば特別な「産物」である。

同様に、修辭表現を解釈してできた「産物」に理論的な焦点を当てても、初期の理解の「過程」の基本的な性質について何かを示されるとは限らない。(p.123)

修辭の理解の「過程」を説明する理論と、それを解釈して得られた「産物」を説明する理論は別物だという。先に見た諸々の認知能力は前者の理論である⁶。そして、佐藤(1992a)(1992b)や瀬戸(1988)(1997)の言う「認識」が、おそらくは「産物」の理論である。ただし、彼らの分析事例を見てみると、「認識」と一言では言い尽くせない、多種多様な内実が含まれていることも事実である。一つずつ見ていこう。

一つ目は、対象や状況に対する見方を認識と捉えるものである。佐藤(1992a)はシェイクスピアの『ロミオとジュリエット』から、ロザラインに片想いしているロミオに友人が言った「思い知らせてやろう、君の白鳥がただの鳥だったと。」という台詞を引用し、そこに反映している認識を説明している。

ともかく私たちは、時代も洋の東西も越えて、まことに容易に「白鳥」と「鳥」の比喩的な意味を理解する。どうやら、白鳥をこよなく美しく清らかに、そして鳥をどことなく上品さの欠けた存在として思い描く習性が、人類のあいだにかなり広まっているらしい。(p.102)

隠喩の産出には「写像」のメカニズムが働いている。そうした過程を経て、ここでは、「どことなく上品さが欠けている」特性を持つものとしてロザラインを見なす、友人の見方が表現されている。

二つ目は、対象や状況に対する態度を認識と捉えるものである。瀬戸(1988)は、どしゃぶりの雨の

⁵ ここでの「比喩的表現」には、アイロニーや撞着語法など比喩以外の表現も含まれている。

⁶ 野内(2002)の言う「認識」も、実は「過程」に関する理論である。それが端的に表れているのは、野内(2002)が隠喩に反映している認識を「対立性の原理」と捉えている点である。先にも述べたように、隠喩は異なる領域間の類似性にもとづく比喩であるが、隠喩が成り立つためには、二つの物事の類似性を認識する前提として、それらが異なる領域に属していることが認識されていなければならない。

中を帰宅した夫が「いい天気で助かったよ」と妻に述べる場面を例に挙げ、次のように述べている。

イロニー(皮肉法、アイロニーの意…稿者補)は、原＝発話の内容と現実との乖離^{ギャップ}を相手の目の前に着きつけ、原＝発話者である当の本人に、感想はいかがかと問いかけているのである。

…(中略)…

繰り返して言おう。イロニーのもっとも重要な機能は、「引用」による間接的な批判である。
(p.296)

アイロニーの産出過程には、その時々^{時々}の対人関係や、期待と現実の不一致を意識する能力が働いているとされる(ギブス Jr.,2008、p.17)。そうした過程を経て、ここでは、目の前の状況に対する夫の批判的な態度が表現されている。

三つ目は、知覚を認識と捉えるものである。瀬戸(1997)は「ヤカンを止めて！」という換喩を例に挙げながら、次のように述べている。

モノ A でモノ B を指示するとき、これが単純に指示の転移だけの問題であれば、はじめから B といえよはず。これを A というからには理由がある。A→B と単独の B とを比べれば、ともに B を指示しながらも、A→B の B は、A を経由した B だという違いがある。これは、表現に表れた A に私たちの意識が向いているということである。「ヤカンを止めて！」では、湯気を吹き上げているヤカンに直接私たちの知覚が引き寄せられている。「ヤカン」そのものが活動しているかのように見えるから。(p.48)

ここでは、意識内にヤカンがズームアップされ、あたかもヤカンそのものが動いているように見える、主体の知覚そのものが表現されている。

四つ目は、感情を認識と捉えるものである。佐藤(1992b)は、太宰治「猿面冠者」の一節、「顔を伏せたままの、そのときの十分間で、彼は十年も年老いた。」を引用し、次のように指摘している⁷。

「そのときの十分間で、彼は十年も年老いた」とは、心情の誇張的事実を誇張的に記述したことばである。…(中略)…異様な事実を「異様だ」と書いたのでは、正確に伝えることは困難だ。奇妙なようだが、考えてみれば当然ともいえるので、つまり、「異様な」ということばは申し分なく正常な形容語なのである。異様な事実は、その異様さにふさわしいそれ自体異様なことばでしか伝えられぬ(p.240)

このように、佐藤や瀬戸の分析事例を見ていくと、「認識」という一つの概念のなかに、見方・態度・知覚・感情という多様な要素が含まれていることが分かる。もちろん、実際には一つの表現に一つの要素が対応するのではなく、複数の要素が入り込んでいることがほとんどだろう⁸。私たちは、

⁷ 「彼」は処女作「鶴」を出版するが、夕刊で手厳しく批評されてしまう。寮の友人たちは、それを食事中の「彼」へ渡す。佐藤(1992b)が引用している一節は、そこで述べられる「彼」の心の内である。

⁸ 例えば、「思い知らせてやろう、君の白鳥がただの鳥だったと。」には、ロザラインに対する蔑みの態度も表現されているし、「ヤカンを止めて！」には切迫した焦りの感情も表現されているように思われる。

これら多様な要素を「認識」という概念で一括し、理解の対象としているのである。

(3) 修辭的表現の理解の過程と実践的困難

修辭的表現に反映した筆者の認識の理解は、どのような過程をたどるのか。ギブス Jr.(2008)は、「比喩的言語の理解は、字義的言語の理解と同じく、最初の瞬間は『理解』の過程から始まり、時間の経過につれて、『認識』、『解釈』、『鑑賞』へと進む」(p.122)と述べている。それぞれの説明をまとめると、次のようになる。

- 理解…言語情報(音韻、語彙、統語など)を分析し、文章や発話の意味を把握する段階。
- 認識…理解した文章や発話の種類を「それはアイロニーだ、イディオムだ、誇張だ、字義的だ」など、意識的に同定する段階。
- 解釈…文章ないしは話し手が何を伝えようとしているのかを解釈する段階。
- 鑑賞…表現の適切性や美的価値を判断する段階。(pp.121-122)

ただし、ギブス Jr.(2008)は、「認識」と「鑑賞」の段階は「義務的な部分ではない」(p.122)とも述べており⁹、修辭的表現の理解過程は「理解」から「解釈」へという大まかな道筋で捉えることができそうである。後者の段階において、筆者の認識が理解されていくものと思われる。それは、どのようにして行われていくのか。

一つ目は、物理的な対象との関係で理解するというものである。佐藤(1993)は、トイレの扉に貼られているシルク・ハットとハイヒールの図を、それぞれ男性と女性の換喩表現と見なし、次のように述べる。

ハイヒールが女性を換喩的に意味しうるのは、事実の世界でハイヒールが女性の一部分となっているからだ。それらの記号の自由は、事実の関係によって制約されている。(p.124)

ハイヒールで女性を表わす換喩が理解されるのは、現実世界でハイヒールを履いている女性が多いという対象との対応によってであるという。しかし、説明的文章教材で扱われる内容の多くは、学習者が観察可能な範囲を超えたものである。そうした表現に対してはどうか。

二つ目は、「概念的知識(スキーマや記憶)」との関係で理解するというものである。ギブス Jr.(2008)は、次のように説明している。

Soiled wisps of cotton(薄汚れた綿の束)という文の一部について考えてみよう。この断片が、
The Chimney belched forth soiled wisps of cotton(その煙突は薄汚れた綿の束を吐き出してい

⁹ 特に「認識」の段階について、ギブス Jr.(2008)は「文学理論家や哲学者の多くは、認識(例えば、何らかの発話が字義的ではなくメタファー的であるという認識)は発話ないし文章の意味を理解するために必要であると想定するが、発話の意味の理解、あるいは話し手/書き手の意図の理解において、認識が義務的な段階なのかどうかは決して明らかではない。例えば会話に現れるさまざまな発話について、聞き手は、それがアイロニーだ、イディオムだ、誇張だ、字義的だなどと意識的に認識しているという自覚をおそらく持っていない。」(p.121)と指摘している。

た)(Gerrig & Healey, 1983)のような文脈句によって適切なスキーマが喚起されていれば、読み手はこの断片が「煙」を表していると容易に判断できる。また、**blow your stack**(煙突を吹き飛ばす [=かんかんに怒る])のようなイディオムは、怒りを容器の中の熱せられた液体のようなものとしてメタファー的に理解するようなメタファー的スキーマが、文脈によって喚起されている場合には、より適切なものと見なされる(p.117)

上の説明では言語的な文脈についても触れられているが、それは後で述べる「共通基盤」に関わる問題である。ここで重要な点は、修辭的な表現は、その対象について読み手が持っている「概念的知識」にもとづいて理解されるということである。例えば、「彼はオオカミだ」という隠喩が「彼は陰険で危険なやつだ」という意味に理解されるためには、読み手の側に「オオカミは陰険で危険な動物である」という概念的知識が備わっていなければならないのである¹⁰。

三つ目は、「共通基盤」との関係で理解するというものである。ギブス Jr.(2008)は「共通基盤」を「話し手と受け手が、個々の談話文脈において相互に知っていて信じていることについての具体的な情報」(p.118)と定義している。そして、メアリーとデイヴィットが友人のベティについて話していて、メアリーが「**Betty is an elephant**(ベティはゾウね)」と言った場面を例に挙げながら、「共通基盤」の働きを説明している。

例えば、デイヴィットとメアリーが、民主党員の友人たちを指してロバと呼び、共和党員の友人たちを指してゾウと呼んだ経験を共有しているとしよう。この場合、メアリーはデイヴィットに、ベティは共和党員だと知らせていることになる。

二つ目のシナリオとして、デイヴィットとメアリーが、**elephant**が「無関心」(irrelevant)を表わすという、マルクス兄弟の語呂合わせギャグを共有しているとしよう。この共有された知識によって、デイヴィットが「ベティは行きたがらない」と言うのに対して、メアリーは **Betty is an elephant** と答えることで「ベティは無関係」だということを伝達することができる。

三つ目の可能性として、デイヴィットとメアリーが、ゾウについての何らかの間違った信念を共有している場合も考えられる。ゾウは、毎日、体重の倍の重さの食べ物を消費することができる、と二人が教えられているとしよう。デイヴィットが「ベティはほんとに食欲旺盛だ」と言うのに対して、メアリーは **Betty is an elephant** と答えることで、ベティは大量の食べ物を食べることができるということを含意できる。(pp.118-119)

このように、「共通基盤」とは話し手と受け手が共有している経験・知識・信念を指す。こうした観点から説明的文章を見てみると、筆者は、読み手にとって身近な例を挙げたり、基本的なことから論証を積み上げたりしながら、読み手との「共通基盤」を作り出そうと試みているのだとも考えられる。こうした基盤との対応で、修辭的表現の理解は行われていくのである。

¹⁰ 山梨正明(1988)によると、物事の特性には、辞書の意味を構成する生物的・物理的な特性等と、百科事典の意味を構成する常識的・慣習的な特性等があるという。例えば、オオカミの生物的・物理的な特性は「動物」「哺乳類」などであるが、常識的・慣習的な特性は「陰険」「獐猛」「危険」などである。山梨(1988)によると、隠喩において写像されるのは後者の特性であるという。なお、両者の特性は必ずしも明瞭には区別できないとの指摘もある(野村,2014)

ところで、先述したようにギブス Jr.(2008)の説明では、「鑑賞」の段階が「義務的な部分ではない」(p.122)と見なされていた。だが、説明的文章の読みの学習指導では、この段階をこそ積極的に扱っていかねばならない。瀬戸(1997)は、修辭的表現には人を騙す「黒魔術的側面」があることを次のように指摘する。

一般に、実体の変化はことばの変化を促し、ことばの変化は実体の変化を促す。ただ、ユーフェミズム(婉曲法の意…稿者補)では、しばしば意図的な言語操作が行われる。そのために特有の問題が生じる。実体を温存したままことばのみ響きの良いものに変える。あるいは、響きのよいことばを保持しながら、実体をこっそり変えてしまう。臭いものにことばの蓋を被せるだけであったり、美名のもとに巨悪を押し通す。「福祉」を謳って暴利を貪る。「談合」はもうしませんと誓って、「話し合い」を継続する。(p.75)

こうした表現に対しては、「福祉」「話し合い」が指し示している対象の実態と照らし合わせながら、表現の適切性を吟味していくことが必要である。また、G.レイコフら(1986)は、隠喩が人間の行動に与える影響について論じるなかで、次のように述べている。

大部分のケースでは、問題となるのはメタファーの真偽ではなくて、メタファーによって生ずるさまざまな認識や判断であり、メタファーによって是認される行動である。政治や恋愛だけでなく、人生のあらゆる局面においてわれわれは自分の現実をメタファーに基づいて定義しており、メタファーに基づいて行動を起こしているのである。(p.229)

ここで指摘されているのは、隠喩を受け入れるということが、筆者の認識のみならず、それが導く行動までを認めることになってしまうという問題である。レイコフ(1986)はその一例として、「Labor is a resource.(労働は資源である)」という隠喩を取り上げている。レイコフ(1986)によると、この隠喩は、国や経営者が大量の人間を安い賃金で働かせることを正当化するものだという。資源は大量に手に入れば入るほど、安価に手に入れば入るほど都合が良いからである。

こうしたことから、説明的文章の読みの学習指導において、修辭の適切性を吟味していく段階を積極的に扱っていくことの重要性は明らかである。また、その適切性を吟味する第四のあり方として、修辭が正当化してしまう行動を想定し、それとの関係で吟味を行うことが考えられる。

しかし、読み手は「解釈」の段階で留まりがちで、「鑑賞」を「自動的に行うわけではない」(ギブス Jr.,2008, p.123)とも言われる。授業を念頭に置いた際の実践的な難しさは、修辭的表現の適切性を吟味の俎上にあげる点にあるように思われる。

3 説明的文章教材の修辭的表現の吟味の過程

(1)説明的文章教材の論証過程における修辭的表現の役割

説明的文章の読みの学習指導研究では、近年、論証と修辭の両面から中学校教材を分析する研究が見られ(古賀,2015、村井隆人,2018)、論証過程における修辭の役割が明確になってきているように思われる。論証過程における修辭の役割は、以下の二点にまとめることができる。

①主張に新たな意味を加える

②論拠を補強する。

①は、主張の部分に修辭的表現を用いるものである。村井(2018)は小泉武夫「食の世界遺産—鯉節」(東京書籍中学2年、平成23年文科省検定済)を例に挙げ、「18次の世代に『食の世界遺産』ともいべき鯉節を伝承するのも、私たちの使命ではないか」という主張には、鯉節を世界遺産と見なす修辭(直喩)が見られると指摘している。そこには、鯉節を「人類が共有すべき『顕著な普遍的価値』を持つ物件」(p.80)と見なす認識が反映していると論じている。後に詳しく述べるが、同タイプの教材としては、大隅清治「クジラの飲み水」(三省堂中学1年、平成27年文科省検定済)がある。

②は、主張を支える論拠を補強するために修辭的表現を用いるものである。例えば、福岡伸一「アオスジアゲハとトカゲの卵」(教育出版中学2年、平成23年文科省検定済)では、幼少時代の筆者がトカゲの卵に穴を空け、死なせてしまった経験が語られる。その様子は「19いったん外気に触れたトカゲの赤ちゃんは、徐々に腐り始め、形が溶けていった」と述べられている。ここには、生命を水のような状態変化を起こす物質と見なす修辭(隠喩)が見られ、いったん形が崩れると完全には元に戻らないものと見なす認識が反映している。そのことが「25生命は、順を追ってひとたび作られると、再び逆戻りすることのできない、のり付けされた折り紙細工に似ている。」という論拠に説得力を持たせている。

(2)大隅清治「クジラの飲み水」の修辭的表現の吟味の過程

上に述べたような修辭的表現の吟味の過程について、大隅清治「クジラの飲み水」をもとに考えてみたい。本教材は仮説検証型の自然科学的な文章であり、文章全体が論証の過程をなしている(以下に示す数字は形式段落の通し番号である)。

筆者によると、「1海には水が不足している」という。海水の塩分濃度は体液よりも高いため、海水を飲むと喉が渇いてしまうからである。クジラにとっても、それは例外ではない。そこで、筆者は「5クジラはどのようにして飲み水を得ているのか」という問いを立て、「6塩分の多い海水を飲むことができるのではないか」「8食べ物となる生物の体の中に含まれる水分を利用しているのではないか」「13自らの体内で水を作る」という三つの仮説を設定する。

最初の二つについては、クジラの「7体液中の塩分は海水と同じような割合になっていないし、海水を淡水に変えるような体のはたらきも備わっていない」こと、「10食べ物となる動物プランクトンやイカなどの体液は、塩分の割合が海水とほぼ同じ」であることから否定される。そのうえで、筆者は第三の仮説を述べ、次のように説明している。

14 一般に動物は食べ物を消化して、脂肪や炭水化物やタンパク質を分解する。そのときにエネルギーと水ができるのだ。クジラはこの水を利用しているのである。特に脂肪が体内で分解されるときには、炭水化物やタンパク質に比べ、多くの水が生まれる。幸運なことに、クジラの食べ物には多量の脂肪分が含まれているのである。

15 また、クジラの体には多くの脂肪が蓄えられている。だから、食べ物を口にしないときも、クジラはこの脂肪を分解して水を得ることができるのである。

5段落の問いに答えるだけならば、以上で十分である。しかし、筆者の説明はここに留まらず、クジラが水分不足にならない仕組みまでを解き明かしていく。「16しかし、食べ物や体内に蓄えた

脂肪から、あり余るほどの水ができるわけではない」と指摘し、次のようにも述べる。

- 17 陸上の動物の場合、体の水分が失われる要因としては、呼吸・発汗・排せつの三つがある。だが、海洋では水蒸気が比較的多く、湿度が非常に高いので、呼吸によって失われる水分の量はきわめて少ない。また、クジラには汗腺がないため、汗によって水分が失われることはない。したがって、クジラの場合、貴重な水分は主に排せつによって失われることになる。
- 18 このように、クジラは人間と同じ哺乳類でありながら、「飲み水」としての水を飲むことがない。生きるために必要な水は自分の体内で作られ、その水分をできるだけ失わないようにして暮らしているのである。

これまでの内容を、トゥールミンの論証モデルを枠組みに整理してみると、次のようになる(括弧内は稿者が補った要素)。

- 根拠：14 クジラの食べ物には多量の脂肪分が含まれている。／15 クジラの体には多くの脂肪が含まれている。／4 クジラは海に住んでいる。／17 クジラには汗腺がない。
- 論拠：14 脂肪が体内で分解されるときには多くの水が生まれる。／(呼吸による水分の消費量は外気の湿度に反比例する?)／(発汗による水分の消費量は汗腺の数に比例する?)
- 主張：18 クジラは、生きるために必要な水は自分の体内で作られ、その水分をできるだけ失わないようにして暮らしている。

ここでは、クジラが飲み水を得る方法の論証と水分の消費を抑える方法の論証とが組み合わせられて、18 段落の主張が述べられている。いずれも科学的知識を裏づけに持つと思われる演繹的な論証であり、反論や批判の余地はあまりないと思われる。

しかし、ここで注目したいのは、「失わないようにして暮らしている」という主張の表現である。ここには、クジラを、人間のように自律的な意志を持つ存在であると見なす修辭的な表現(隠喩、より詳しく言えば擬人法)が見られる¹¹。14 段落から 17 段落を見る限りでは、クジラが海のなかで暮らしている機械的な仕組みを説明しているだけのようにも思われ、ここには一種の飛躍が感じられる。こうした認識を正当化する部分はないものか。そのように考えて文章全体を見回すと、以下の二つの段落が目にとまる。

- 4 クジラは人間と同じ哺乳類であり、先祖は大昔、陸上で生活していたと考えられている。海の中で生きようになつたクジラにとって、飲み水をどのようにして得るかということは、非常に大きな問題である。
- 7 確かにクジラの体は、海の環境に適応して体の形やはたらきがいろいろに変化したが、体液

¹¹ 瀬戸(1997)は、擬人法を「《人間》-《動物》-《植物》-《具象物》-《抽象物》」という「序列の下位(右側…稿者補)にあるものをできるだけ《人間》のレベルまで引き寄せて表現する方法である」(p.89)と説明している。また、山梨(2015)はマザー・グースの「The little dog laughed to see such sport.」という一文を例に挙げ、「(人間以外の動物は笑わないという前提に立つならば)擬人的な表現と見なすことができる」(p.172)と述べている。

中の塩分は海水と同じような割合になっていないし、海水を淡水にかえるような体のはたらきも備わっていない。

前者は問いを設定するまでの前提を述べる段落、後者は第一の仮説を否定する段落である。ここから解釈されるのは、クジラが最初から体内で水を作る仕組みを持っていたのではなく、「適応」の結果そうなったという可能性である。主張の隠喩には、こうした進化論的な見方が反映していると考えられる。

このように、修辭的表現の適切性を吟味していくためには、筆者の認識がうかがわれる箇所を本文中から参照し、クジラの進化の過程についての仮説を形成していくことが必要である。

4 説明的文章の論証の読みの授業における修辭的表現の吟味の過程

(1) 修辭的表現の吟味を促す授業展開

それでは、どのようにすれば、修辭的表現を吟味する場面を授業のなかで作り出すことができるのか。レイコフら(1986)によると、「Your words seem hollow.(君の言葉は空っぽのようだ)」などのコミュニケーションについて多用される表現は、実は隠喩であるという。そして、そうした表現を吟味することが難しい原因を、次のように述べている。

こうした例から、導管メタファーによって何かが隠されてしまっていることに気付くことはかえって難しい。そもそも、メタファーが存在しているかどうかさえ、なかなかわからない。

(p.14)

修辭に反映しているのは、あくまでも筆者の認識である。当然、そこには強調されている面と隠されている面がある。例えば、上の例では、コミュニケーションにおける非言語の役割や共創的な面は隠されてしまっている。また、先に述べた「Labor is a resource.(労働は資源である)」では、自己実現の手段としての労働の役割は隠されてしまっている。それにも関わらず、表現を単独で見ている場合には、それが修辭的表現かどうかを判別することすら容易ではないという。こうした問題の解決に糸口を与えてくれるのが、波多野完治(1933)とレイコフら(1986)による次の指摘である。

ある言いまわしを考えると、ある考え方を考えることである。…(中略)…修飾は単なる技巧ではない。それはしっかりした考え方及び感じ方の習練を前提とせねばならない。いくつもある言いまわしのうちの一つを採る、というのは、いくつもある考え方のうちの一つを採るという事を意味する。(pp.34-35、引用に際しては旧字体を新字体に改めた)

波多野(1933)から示唆されるのは、ある対象を表現する際、原理的には複数の表現があり得るということである。そして、表現が変われば認識も変わるということである。同様の発想のもと、レイコフら(1986)は、「He broke down.(彼は故障した=参ってしまった)」「He cracked up.(彼は砕けてしまった=気が狂ってしまった)」という二つの表現を挙げ、それぞれの適切性を次のように指摘する。

この二つのメタファーはメンタルな経験の正確に同じ側面に焦点があわされているわけではない。機械が break down (故障) した時は、その動きが停止しただけである。もろい物体が

砕けたら、その破片はばらばらに飛散する。そして、その結果おそらくなにか危険なことが起こるだろう。だから、たとえば、誰かが気が狂って粗暴に、あるいは狂暴になったとしたら、そのときは“**He cracked up**”と言えびったりするだろう。一方、誰かが心理的理由から無気力になってしまい、働けなくなってしまった場合には、“**He broke down**”と言うのがいいだろう。
(p.43)

ここから示唆されるのは、それぞれの表現が、「彼」の精神状態に対するどのような認識を反映しているのかは、複数の表現を並べてみたときに明らかになるということである。そして、それが明らかになったときに、それぞれの適切性を吟味していくことが可能になるということである。

こうしたことから、説明的文章の読みの学習指導において、修辭的表現の適切性を吟味させていくためには、「複数の表現の並置」→「それぞれに反映した認識の明確化」→「表現の適切性の吟味」という授業展開を取り入れることが、一つの方法として考えられる。

(2)「クジラの飲み水」の授業の概要

以上に設定した仮説について、「クジラの飲み水」の授業記録をもとにした検証を行いたい。分析対象は、平成28年5月6日～13日、長崎県立諫早高等学校附属中学校1年3組40名を対象とした授業である。授業者は稿者である。授業は全5時間で表2のように展開した。

【表2】単元の指導過程

単元名：説明的文章の読み入門～読みの「技」を手に入れる！！～

第1時：「クジラの飲み水」の文章構成を把握する。

第2時：「クジラの飲み水」の本論における仮説検証型の展開を把握する。

第3時：7段落の「クジラも海水を飲んで喉の渇きをいやすことはできない」という意見に納得できるかどうかを話し合う。

第4時：18段落の主張に納得できるかどうかを話し合う。

第5時：18段落の主張を述べるために、6段落から12段落は必要かどうかを話し合う。

本単元は、当該年度で初めての説明的文章の授業である。文章構成に注目して大まかな内容を把握する、根拠との関係に注目して論証を吟味する、説明の進め方の工夫を評価するといった基本的な読み方を指導することを狙いとした。

第1時では、文章を大きく三つに分けさせ、問いと主張を把握させた。第2時では、18段落の主張に向けて、三つの仮説が設定されていることを読み取らせた。第3時では、第一の仮説の説明部分に焦点化し、「7体液中の塩分は海水と同じような割合になっていないし、海水を淡水にかえるような体のはたらきも備わっていない。」という根拠から、なぜ「クジラも海水を飲んで喉の渇きをいやすことはできない」と言えるのかを吟味させた。第4時では、18段落の主張を14から17段落の根拠に着目して吟味させた。第5時では、第一・第二の仮説の説明部分の必要性を評価させた。

このうち、主張の修辭的表現を扱ったのは第4時である。本時の展開は表3の通りである。

【表3】第4時の展開

(1)前時の授業を振り返る。

(2)主張の「失わないようにして暮らしている」を、「失わないようになっていく」と比較し、ニュアンスの違いを話し合う。

(3)「事実との関係に注目して大隅さんの主張を批評しよう。」という学習課題を設定する。

- (4)個人でワークシートに意見を記述する。
- (5)同じ立場の学習者同士で話し合う。
- (6)全体で話し合う。
- (7)本時の授業を振り返る。

(2)が「複数の表現の並置」と「それぞれに反映した認識の明確化」、(4)から(6)が「表現の適切性の吟味」の場面である。以下では、全体の話し合いの談話資料から先の仮説を検証するとともに、学習者が修辭的表現の適切性を吟味していく協同的な過程を明らかにしていきたい。

(3) 修辭的表現の協同的な吟味の過程

本時は、主張の「失わないようにして暮らしている」を「失わないようになっている」と比較し、受け取るニュアンスの違いを話し合うことからスタートした。学習者からは、「元々の表現だと自分でそうしているような感じがするけど、『失わないようになっている』だと客観的にそうになっている感じがする」「大隅さんの表現だとそういう風になっちゃったっていう感じがするけど、書き換えたやつだと最初からそうになっているような感じがする」などの発言が見られた。これらを受けて、前者の表現にはクジラを「自分の意志で進化した存在」と捉える見方が、後者の表現にはクジラを「水分を確保する仕組みを元から備えていた存在」と捉える見方が表れていることを確認し、それぞれに「意志的」「機械的」という見出しを付した。その後、学習課題を設定し、ワークシートの記述と小集団での話し合いを経て、全体での話し合いを行った。そのおり、**発話 1**のように、納得できる立場の学習者から発言がなされた。

【発話 1】納得できる立場の学習者の発話

ユウキ：えっと、^①クジラが水を作る方法は、脂肪を分解して作る方法です。

T：どこに書いてある？

ユウキ：えー、14とか15段落くらい。

T：何で書いてある？

ユウキ：②クジラの体には多くの脂肪がたくさんあるから、食べ物を口にしないときも、クジラはこの脂肪を分解して水を得ることができるのである。

T：体の脂肪を使っただけかいね？食べ物とかさっき言いよらんかった？

ユウキ：③脂肪を作るときに、クジラも微生物とか魚介類などを食べています。そして、適量以上を食べてしまうと脂肪もつくし、魚介類とか微生物などを食べると、教科書にも書いてあるように、脂肪が付きやすい食べ物と書いてあります。なので、脂肪がたくさんつくので、水は少量になっているかもしれないけど、クジラだって毎日食べ物を食べているわけなので、水は毎日それなりの量が出ているので、だから、失わないように暮らしていても、多分、大丈夫だと思います。

T：食べ物には脂肪があって、体にも脂肪があって、それを分解して、水を作って。それが主張のどこにつながっているの？

コウセイ：必要な水を体内で作る。

T：うん。はい、どうぞ。

コウセイ：えっと、ユウキ君が言ったんですけど、僕も 14、15 で、脂肪や炭水化物やタンパク質を分解したときにエネルギーと水を得て、で、その水を失わないようにして暮らしているっていうので、④「失わないようになっている」っていうのは機械的で、クジラも動物で機械ではないし、機械的に完全に失わないっていうことはないの、なんか、はい。

T：なるほどね。この「失わないように」っていうのが具体的にどういうことか説明できる人います？コウタ。

コウタ：⑤クジラには汗が出なかったり、排泄物でも尿とか以外は無駄な水分を使わないってところから、できるだけ水分

を失わないようにして暮らしているということが読み取れます。

①ユウキは、クジラは「脂肪を分解して」水を作っていると述べ、②では15段落に言及している。そして、③では「適量以上を食べると脂肪がたくさんつく」「クジラだって毎日食べ物食べている」と、人間からの類推と思われる理由を加え、主張に納得している。また、④ユウキは「クジラも動物で機械ではない」と自らの知識にもとづいて主張に納得している。さらに、「18失わないように」という部分に関連させて、⑤コウタは17段落との対応を指摘している。

このように、納得できる立場の学習者は筆者の論証を読みとり、主張への納得を示していった。特に、修辭的表現の適切性に関しては、クジラについての知識にもとづいた判断が見られた。それに対して、納得できない立場の学習者から、**発話2**の反論がなされていった。

【発話2】納得できない立場の学習者の発話

T: じゃあ、それに対して納得できない派の人どうぞ。おー、どう行こうか。ショウ、クル...、はい、じゃあ言って。

ショウ: えっと、^①大隅さんは意志的に水分を失わないようにしていると書いてありますが...

T: 「意志的に」って書いてないけど、そういうニュアンスとしてとれるってことね。はい。

ショウ: ^②17段落にあるように、クジラは元から汗腺がなかったり、呼吸によって失われる水分が少なかったりしているから、大隅さんが言っている、大隅さんからとれる意志的じゃなくて、機械的だと思います。

T: 元からなんじゃないの？元々そうなるんだから意志的にやってるわけじゃないでしょ？クル。

クル: ^③16段落の一番最後の文に、「クジラの体はできるだけ余分な水分を失わないようになっている」と書いてあるので、失わないように「なっている」ということは、機械的にやっているという言い方なので、最後の主張に「失わないようにして暮らしている」と意志的にやっていると筆者が主張しているのは、ちょっと納得できません。

T: 16では「なっている」と書いてあるのに、18では「している」と書き換えてるのが納得いかんと。どうぞ。

ケン: えっと、^④13、14、16段落で「食べ物や体内にたくわえられた脂肪から有り余るほどの水分が出来るわけではない」と書いていることから、脂肪やタンパク質を分解することにより得た水で全てを補いきっているということは分からない。

T: まとめて、^⑤体の仕組みって元々でしょ？意志的にやっている訳ではないよね？失わないように「なっている」と書いてあるじゃんっていうこと、そして最後、十分な水の量とは言えないんじゃないの？それで暮らしているっていうのは言い過ぎなんじゃないか。さあ、改めて互いの立場に対してどう反論しますか？はい、周りで話し合ってください。

①ショウは主張のニュアンスに着目している。そして、②では「元から汗腺がなかったり」「呼吸によって失われる水分が少なかったり」と、17段落にもとづいた理由を述べ、クジラは「機械的」に水を失わないようになっているだけではないかと反論している。また、③クルは16段落との表現の非一貫性を指摘している。さらに④ケンは16段落を根拠に、筆者の主張は言い過ぎだと反論している。これらを受けて、⑤教師は論点を整理している。

このように、納得できない立場の学習者は、主張に反映した認識に着目し、論証内容と関連付けながら、表現の適切性を問題としていった。この後は小集団での短い話し合いを取り入れ、再び全体での話し合いを行った。すると、教師が整理した論点に反応して、納得できる立場の学習者から**発話3**のような再反論が行われていった。

【発話3】納得できる立場の学習者の発話

T: 時間がないけん、何人か。コウイチとユウトいきましようか。

コウイチ: ^①「十分な水の量とは言えない」に反論です。

T:これに反論がきました。

コウイチ：^②だからこそ、クジラは汗も出さないようにして、えっと、進化してきたんだけど、それが納得できないならまとめの意味がなくなるからです。

T:十分な水の量とは確かに言えないんだけど、だからこそ、こういう仕組みを持つてるんだってことね。それで、^③さっきコウイチが「進化」と言ったんだけど、それに関連してユウト行きましょうか。

ユウト：^⑦7段落の16行目に、クジラは「海的环境に適応して体の形やはたらきがいろいろに変化した」と書いてあります。そこから、元々は汗腺があったということも考えられます。だから、「元々だ」つても反論が出来ると思います。

①②コウイチは**発話 2**④ケンに反論する形で、「十分な水の量とは言えない」からこそ「クジラは汗も出さないようにして進化してきた」と述べる。この「進化」という言葉に反応して、③教師はユウトに発言を促す。すると、④ユウトは7段落から筆者の認識を読み取り、「クジラも元々は汗腺があった」と理由を述べ、**発話 2**①②ショウに反論している。すなわち、本文から筆者の進化論的な認識を捉えてクジラの進化の過程についての仮説を形成し、主張の表現は適切だと指摘したのである。授業では、この後、クジラの進化の過程そのものに学習者の関心が集まり、確定的な答えを出すことができないまま時間を迎えた¹²。

以上から分かることは、筆者の認識を明らかにしたうえで表現の適切性を吟味させたにも関わらず、学習者は自らの知識にもとづいた判断や、論証内容との対応のみにもとづいた判断を行いがちで、筆者の認識を本文から正当化していくような判断の仕方は容易には行われがたいということである。修辭的表現と論証内容の飛躍が指摘され、それに応答するために、筆者の認識を正当化する必要性が生じたときに、前者から後者への移行が行われていた。

5 結論

本稿では、説明的文章の論証の読みの授業において、学習者に修辭的表現の適切性を吟味させるための授業仮説を設定した。そして、授業実践の分析を通して仮説を検証するとともに、協同的な吟味の過程を考察した。

考察の結果、「複数の表現の並置」→「それぞれに反映した認識の明確化」→「表現の適切性の吟味」という授業展開は、修辭的表現には筆者の認識が反映していることを学習者に感得させ、その適切性の吟味を促すものであったと考えられる。

ただし、その吟味のあり方は一通りではなく、大きく三つのものが見られた。一つ目は、自らの知識と表現の対象とを関連付けて適切性を吟味するというものである。ギブス Jr.(2008)の説明に従えば、概念的知識との関係にもとづく吟味ということになる。二つ目は、修辭的表現と論証内容とを対応させて吟味するというものである。これは、共通基盤との関係にもとづく判断ということになる。協同的過程の初めの段階では、これらの吟味のあり方が、異なる立場の学習者間で「分業」され、多角的に表現の適切性が吟味されていっていた。そして三つ目が、論証内容との対応を踏まえつつも、本文から筆者の認識を捉えて対象についての仮説を形成し、それと関連付けて適切性を吟味するというものである。これも、二つ目と同じく共通基盤との関係にもとづく判断であるが、

¹² ちなみに、大隅清治(1993)『クジラのはなし』(技報堂出版)では、「哺乳類は体温を一定に保つ調節機能をもっています。クジラは哺乳類がせっかく獲得した汗による体温調節機能を放棄して、汗腺を退化させてしまいました。汗は水の気化するときの潜熱で体温を下げる働きをしますが、まわりに空気のない水中では汗は意味がなくなります。」(pp.31-32)と述べられている。

筆者の認識を正当化するための仮説を設定する段階を経ている点で異なる。

修辭的表現を筆者の認識の反映と見なす立場からは三つ目のあり方が望ましいが、こうした吟味のあり方は授業の初めから見られるのではなく、一つ目・二つ目の吟味のあり方からの移行の結果として見られるものであった。そして、その契機は、対立的な話し合いのなかで修辭的表現と論証内容の飛躍が指摘され、表現の適切さを主張するために、筆者の認識を正当化する必要が生じたことにあったと結論付けることができる。

説明的文章の論証の読みにおいては、学習者が自力で論証を理解するとともに修辭的表現を発見し、そこに反映した認識を本文から正当化しながら、最終的な主張の妥当性を判断できるようになることが重要であると考えられる。つまり、論証と修辭の両面からの判断である。本稿で明らかにした協同的過程の様相、およびその進展に伴う吟味のあり方の変化は、そうした読みへの初期段階で見られる、協同的な読み深めの過程を示したものと位置づけることができるだろう。

最後に今後の課題を4点述べ、稿を閉じる。

一点目に、学習者が自力で論証と修辭の両面から主張の妥当性を判断できるようになるまでの、中・長期的な学力形成過程を解明することである。

二点目に、本稿の授業実践で見られた吟味の過程が、他の教材の読みにどの程度当てはまるのかという問題である。本稿で分析した授業実践において、概念的知識との関係にもとづく吟味が先行して見られた原因に関しては、「クジラは動物である」という事柄があまりにも常識化していることの影響を無視できないからである¹³。

三点目に、本稿では13の型を枠組みに考察を出発させたが、最終的には語の修辭を扱った授業の分析に留まった。本稿で検証した授業仮説は、順序や対比といった語の範囲に留まらない修辭の吟味にも有効であると想定されるが¹⁴、この点を実証するにはさらなる事例の積み重ねが必要である。

四点目に、「①主張に新たな意味を加える」タイプの教材を扱うに留まった点である。修辭的表現が論証に果たす役割がより大きいのは、「②論拠を補強する」タイプであると考えられる。修辭の役割が、主張それ自体を支える論拠に関わるからである。修辭の適切性を吟味することの重要性は、現在進行形の問題に対する価値や行動を主張するものが多くなる中学2年生以降の教材において、一層重みを増すとも考えられる。これらの教材における修辭的表現の吟味について、授業レベルでの解明を図っていくことが大きな課題である。

引用・参考文献

- 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
植山俊宏(2000)「説明文実践の質的検討—レトリック反応と納得自覚—」井上尚美編『言語論理教育の探究』東京書籍、pp.228-247
小田迪夫(1986)『説明文教材の授業改革論』明治図書

¹³ この点に関連して、近年の認知言語学では、修辭的表現の身近さ・慣用さの度合いによって処理過程が異なることが徐々に明らかにされてきている(谷口,2003、ギブス Jr.,2008)。

¹⁴ 例えば、河野順子(2017)は国分牧衛「すがたをかえる大豆」(光村図書小学3年下、平成26年文科省検定済)の批判的読みの授業として、学習者に事例を並べさせた後に、筆者の事例の順序に出会わせる授業を提案している。これも、授業過程としては、「複数の表現の並置」→「それぞれに反映した認識の明確化」→「表現の適切性の吟味」のプロセスを辿っているものと見なすことができる。

- 河野順子(2017)「主体的・対話的で深い学びを実現する国語授業づくりとは」河野順子編著『質の高い対話で深い学びを引き出す 小学校国語科「批評読みとその交流」の授業づくり』明治図書、pp.12-36
- レイモンド.W.ギブス Jr.著、辻幸夫・井上逸平監訳、小野滋・出原健一・八木健太郎訳(2008)『比喩と認知—心とことばの認知科学—』研究社
- 古賀洋一(2015)「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—」広島大学大学院教育学研究科国語文化教育学講座編『論叢 国語教育学』第11号、pp.13-29
- 古賀洋一(2020)『説明的文章の読解方略指導研究—条件的知識の育成に着目して—』溪水社
- 西郷竹彦(1979)『国語教育の全体像』黎明書房
- 佐藤信夫(1992a)『レトリック感覚』講談社
- 佐藤信夫(1992b)『レトリック認識』講談社
- 佐藤信夫(1993)『レトリックの記号論』講談社
- 瀬戸賢一(1988)『レトリックの知—意味のアルケオロジーを求めて—』新曜社
- 瀬戸賢一(1997)『認識のレトリック』海鳴社
- 谷口一美(2003)『認知意味論の新展開—メタファーとメトニミー』研究社
- 辻村重子(2017)『「論証構成図」を導入した中学校説明的文章の「図式化」』全国大学国語教育学会編『国語科教育』第82集、pp.42-49
- 野内良三(2002)『レトリック入門—修辞と論証—』世界思想社
- 野村益寛(2014)『ファンダメンタル認知言語学』ひつじ書房
- 波多野完治(1933)『国語科学講座9 国語文章論』明治書院
- 濱田秀行(2007)『クリティカルな思考を育む国語科学学習指導』溪水社
- 正木友則(2017)「説明的文章の『筆者』概念と知識に関する検討—小学校中学年における自然科学的な説明文教材を例として—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』第66号、pp.75-82
- 間瀬茂夫(2017)『説明的文章の読みの学力形成論』溪水社
- 村井隆人(2018)『説明的文章の批判的読みの教育評価に関する研究』広島大学大学院教育学研究科博士論文
- 森雄一(2018)「レトリックはなぜ認知言語学の問題になるのだろうか？」高橋英光・野村益寛・森雄一編『認知言語学とは何か—あの先生に聞いてみよう—』くろしお出版、pp.89-109
- 森田信義(1984)『認識主体を育てる 説明的文章の指導』溪水社
- 守田庸一(2019)「説明的文章における表現の必要性」日本国語教育学会編『月刊国語教育研究』No.562、pp.42-49
- オリヴィエ.ルブール著、佐野泰雄訳(2000)『レトリック』白水社
- G.レイコフ&M.ジョンソン著、渡辺昇一・楠瀬淳三・下谷和幸訳(1986)『レトリックと人生』大修館書店
- 山梨正明(1988)『比喩と理解』東京大学出版会
- 山梨正明(2015)『修辞的表現論—認知と言葉の技巧—』開拓社

【付記】

本研究はJSPS 科研費(課題番号 19K14208)の助成を受けたものである。

(島根県立大学)