

解釈におけるアブダクションの働き  
 — Peirce の認識論に基づく「読みの授業論」の構築 —

キーワード： 解釈 読み アブダクション 授業 記号論

上越教育大学 佐藤佐敏

### 1 研究の目的

本研究では、文章を解釈する力を高めるために、文章の解釈をどのように考えたら良いのかという理論を C.S.Peirce に求めた。Peirce は F.de.Saussure と並び、言語教育における記号論の創始者として理解されている。本研究では、Peirce の認識論を「文章を解釈するという営み」を明晰にすることに援用し、Peirce のプラグマティズム (pragmatism) の格率とアブダクション (abduction) にかかわる理論を基に、「読みの授業論」を構築する。

### 2 伊藤邦武の分析する「Peirce の認識論」

Peirce は、『観念を明晰にする方法』(『How To Make Our Ideas Clear』)において、次の格率を残している。「我々の認識対象について、それが何らかの実際的意味を持つであろうと思われるような効果としてどのような効果を有すると思われるか、を考察してみよ。その時、これらの効果についての我々の認識が、その対象についての我々の認識のすべてである。」<sup>1</sup>

伊藤邦武はこの格率を次のように説明している。

「プラグマティズムの格率は、我々の対象、認識一般を、その対象が我々の行為に実際に関係を有する場面において、それに対する行為の帰結としてどのような反作用的効果を有するかという認識に分析せよと命ずる。この格率は、定言的命題を実験的な状況を示す条件的命題に還元せよと言う。……(引用者中略)この還元は、定言的命題を推論的過程へと分析し、しかも、この推論的過程を、単なる意識のうちなる過程ではなく、実験的状況という作用・反作用の場面に移しかえたものに他ならない。」<sup>2</sup>

Peirce と伊藤は「ダイヤモンド」を例としてプラグマティズムの格率を説明しているが、筆者も、それにならい、次のように捉えている。

例えば、「ダイヤモンドは硬い」という命題が目の前にあったとする。Peirce の格率によると、対象となる「このダイヤモンドは硬い」という命題を明

晰にする方法は、「このダイヤモンドが、行為の帰結としてどのような効果を有するかを分析すること」になる。

「ダイヤモンドは硬い」という概念は、「A というダイヤモンドは、他のどんなものと擦り合わせても傷つかなかった」「A' というダイヤモンドも、同様であり、A'' というダイヤモンドも、同様であった」という複数の事実が帰納されて形成されている。

また、それと同時に他の鉱物の硬さとの比較によっても、形成される。「ダイヤモンドは傷つかなかったが、同じもので擦り合わせたら B という鉱物は、傷がついた」「同様に C という鉱物も傷がついた」という具合である。

「ダイヤモンドは硬い」という概念は、複数のダイヤモンドの事実が帰納され、また他の鉱物の事実との比較の上で形成されている。

ということは、「ダイヤモンドは硬い」という概念を明晰にするということは、この逆の思考を辿れば良いということである。つまり、「ダイヤモンドは硬い」という帰納的に導かれた概念を、様々な具体的な場面に移しかえたり、他の事物の具体的な場面と比較するという操作をすることで、その概念は明晰になっていく。

図1における「ダイヤモンドA」→「結果A」、「ダイヤモンドA'」→「結果A'」、「ダイヤモンドA''」→「結果A''」そして、「他の鉱物B」→「結果B」、「他の鉱物C」→「結果C」とは、ダイヤモンドの硬さが検証される多くの実験的な状況を指しており、それは経験的事実や経験的状況に基づいている。

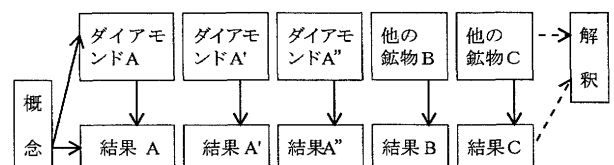


図1 ※1

すなわち「ダイヤモンドは硬い」という概念に対しては、図1に表されるような仕方で、関係の無限の組み合わせが適用される。言い換えれば、ある性

質を表す概念は、実験的状況という二項的關係が無数に集まって形成される一つの全体に対して、対応關係に立ち、その結果導き出されたものが、その概念の解釈となる。

### 3 解釈を促す授業の営み

Peirce のプラグマティズムの格率が示すこの「概念と解釈」の認識における關係を、「文章の解釈」という授業論に応用してみよう。

島崎藤村の『初恋』における「林檎」の解釈を例とする。

『初恋』における「君が我に与えし林檎（薄紅の秋の実）」を実験的な状況を示す条件の命題（以下「仮言命題」と呼ぶ）に還元してみる。

すると、この作品の情報としての「林檎」は、読者の経験的事実や経験的状況に基づいて、次のように認識される。

「薄紅の色をした林檎であれば、初々しい色合いをしていることだろう。少し酸味が強く甘さは足りないかもしれない。その分、サクツとした歯ごたえが良いだろう。」

「もし、この林檎が、梨であるとしたらならば、水っぽいだろう。林檎が熟し切っていたら、甘すぎるであろう。青林檎であったら、酸っぱすぎて食べられないだろう。」

このように、幾つもの実験的な状況を示す仮言命題をもつことで、「林檎」が、この作品の中において「初恋の初々しく甘酸っぱい思い」を象徴していると認識されていく。

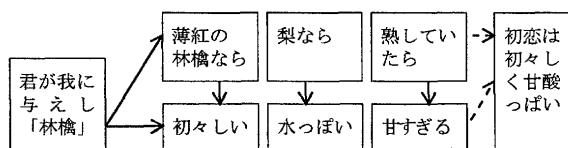


図2

プラグマティズムの格率にあるように、定言的に明示される情報を、実験的な状況である仮言命題に還元して考えると、「文章を解釈する」という行為は、このように「文字として現れた情報を推論的過程へと分析し、実験的状況に移しかえる営み」になるのである。

したがって、文章を読んだ時に、いかにその情報を読者の経験としてもっている事実や状況に置き換え推論的過程を構築することができるかどうかこそが、文章に書かれた情報を多面的かつ論理的に解釈

できるかどうかということを中心に左右する。

図3のとおり、推論的過程をシステムとして持ち合わせている生徒は、出会った文字情報を自分の経験に的確に置きかえて推論することが可能になるのである。

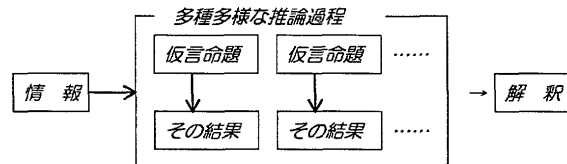


図3

このことを授業論として捉えると、次のようにいえる。

授業とは、出会った情報を自分の多種多様な経験に基づいて推論的過程で思考するシステムを、子どもたちに構築させる営みである。

これを国語科の読みの授業で述べると次のようになる。「文章を解釈する授業とは、出会った文字情報を自分の多種多様な経験に基づいて推論的過程で思考するシステムを、子どもたちに構築させる営みである。」

藤村の『初恋』であれば、「もし、林檎が梨なら…である」「もし、林檎が熟していたら…である」「もし、青林檎であったら…である」という実験的状況をつくりだし推論できる生徒こそが、その「林檎」を論理的に解釈できる。「君が我に与えし林檎」を様々な仮言命題に還元するシステムをもっている生徒ほど、論理的な推論が可能となるのである。

解釈の授業では、この仮言命題をもって作品を読み解くことができる生徒を育てると良い。推論的過程を経て解釈するシステムをもっている生徒を育てると良い。

そういった意味において、Peirce のプラグマティズムの格率は、「解釈の授業論」において、次のように換言することが可能である。

「認識対象としての文章について、それが何らかの実際の意味を持つであろうと思われるような効果として、様々な仮言命題でもって自分の経験と照らし合わせてみよ。その時に自分の経験から導かれる（推論される）解釈が、本人のその作品の解釈のすべてである。」

### 4 Peirce のアブダクションの捉え

それでは、「様々な情報を自分の経験と照らし合わせる推論過程のシステム」を、生徒にどのように

構築していったら良いのであろうか。

池上嘉彦は、情報を記号現象として捉え、『当事者の主体的な判断によって生じる記号現象』として扱っているものは、実はふつう『推論』と呼ばれている人間の行為と同じではないか<sup>3</sup>と述べ、「記号現象」と「推論」の関係について説明している。そして、「それぞれの『仮説』の実際の妥当性はさまざまであるが、大切なことは、この『仮説的推論』という操作は、人間が自分のまわりの出来事を自分との関連で捉え、それを自分を中心とする秩序の中で位置づけようとする主体的な営みの基礎にあるものだということである」<sup>4</sup>と述べている。

池上が述べるように、情報を自分のまわりの出来事に照らし合わせて考える「推論」は「仮説的推論」であり、文字情報で得る命題を仮言命題として実験的状况に置き換え仮説的に推論することこそが、Peirce の言うところのアブダクションである。アブダクションは、別の事例がみつければ、誤謬に陥ってしまう推論である。

Peirce の仮説的推論のアブダクションの形式は次のとおりである。

「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。

したがって、H は真であると考えべき理由がある。」<sup>5</sup>

米盛裕二は、このアブダクションを次のように説明している。「帰納は、観察データに基づいて一般化を行う推論であり、これに対し、アブダクションは、観察データを説明するための仮説を形成する推論です。」<sup>6</sup>

そして、米盛は、Peirce がこのアブダクションを二つの段階で捉えているという。

「第一段階は、探究中の問題の現象について考えられうる説明をあれこれ推測し、心に思い浮かぶ仮説を思いつくままに列挙することであり、(引用者中略) 第二段階は、それらの思い浮かぶ諸仮説のリストのなかから十分熟慮して、もっとも正しいと思われる仮説を選び採択する過程です。」<sup>7</sup>

Peirce は、このアブダクションを探究の論理学として提示した。このアブダクションは、数学教育にも応用されているが、筆者は国語教育における文章の解釈でも行われている推論であると考えられる。Peirce のアブダクションの形式は、次のように、文章の解

釈にも当てはめることが可能になるからである。

「文章 C がある。

もし H が真であるならば、C は当然のことであろう。

したがって、H は真であると考えべき理由がある。」

私たちが文章を読み、その文章に何らかの解釈を成り立たせようとするとき、幾つもの仮説的推論を行う。そして、それら仮説的推論を比べ、最も論理的である仮説 H を決定しているのである。文章について解釈できる仮説的推論をあれこれと思いつくまま列挙し、その中から十分考慮して、もっとも齟齬のない仮説的推論を採択しているのである。

以下、具体的な解釈の場面で説明しよう。

石川啄木

不來方のお城の草に寝ころびて  
空に吸はれし  
十五の心

この短歌を解釈するという営みは、どのような思考を辿っているのであろうか。

短歌で示された事実は、例えば、次のように言える。

- ・話者は盛岡の不來方の城跡にいる。
- ・城跡の草むらに寝ころんでいる。
- ・話者が15歳のときのことである。
- ・寝ころんで見た空に心が吸われた。

この短歌で述べられているのは、これだけの事実でしかない。しかし、この事実から、様々な仮説的推論ができる。A とも B とも C とも D とも……それこそ無限の仮説的推論が可能である。ただし、その中で、最も真となる、または真に近い推論 H が存在するはずである。この短歌の解釈として気になるのは、「どんな空に心が吸い込まれたのか」ということであろう。この点については、次のような仮説的推論を考えることが可能である。

推論 A 「夜空」推論 B 「夕焼け」推論 C 「青空」

この他にも、短歌にかかれた事実から様々な推論が可能であるが、これは Peirce の言うところの第一段階にあたるアブダクションにあたる。

そして、短歌に示された言葉に基づきながら、その推論を比較し、最も論理的な推論を選び出すことが、Peirce の言うところの第二段階にあたるアブダクションとなる。この二つのアブダクションを行うことが、解釈という営みにほかならない。

そして、それらの幾つかの仮説的推論は、言葉同

士の関係の調整を図り、Peirce の格率を応用した推論過程、いわば、情報と自分の多種多様な経験を仮言命題で結び付けて考える推論過程を経て、次のように淘汰されていく。

推論 A 「夜空を寝転がって見られるのは夏だが、夏の草むらは蚊がいて、長く寝転がってはいられないだろう」推論 B 「夕焼けはすぐに暗くなる。刹那的にすぎるだろう」推論 C 「昼下がりは学校があるから、草むらに寝ていること自体が不自然だろう」……このように、幾つもの仮説的推論は、言葉との整合を図り、仮言命題で想起される具体的な経験と照らし合わせることで整理される。

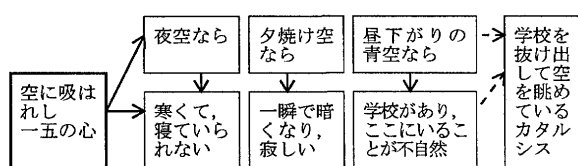


図 4

推論 D 「もし、啄木が、気持ちの良い晴天の昼下がり、学校をエスケープしたとしたら、啄木の心情は、どうなるだろうか。啄木は、学校からたった一人でドロップアウトした高揚感に浸り切り、自分の志が青空に昇っていくカタルシスを味わっているのではないか。」

アブダクションは、ある事実に対してそれを説明しようと考えられる仮説的推論を提案し、そして仮説と事実の間に「もしHが真であれば、Cは当然の事柄であろう」といえるような関係を検証していく推論である。

アブダクションの第一段階で挙げた推論を多種多様な経験に基づき比較することで、第二段階のアブダクションが働き、最も論証性の高い推論に導かれていくのである。

解釈の力のない生徒は、目に入ったことばと自分の乏しい経験を短絡的に繋げて恣意的な解釈をしがちである。その一方で、多くの仮説的推論を挙げ、経験と照らし合わせて、最も論理的なものを選ぶことのできる生徒こそが解釈の力が高いのである。文章を解釈するという営みは、このように、アブダクションが働いていることと考えて良い。

##### 5 アブダクションを踏まえた授業の在り方

このように考えると、恣意的な解釈に陥らず論理的な解釈を行うためには、次の条件が挙げられる。

(1) たくさんの仮説的推論を思いつくことがで

きる。

(2) 経験と照らし合わせて、複数の仮説的推論を比較することができる。

(3) その結果、最も論証性の高い仮説的推論を選び出すことができる。

これは Peirce の示す二つの段階のアブダクションが、ともに的確にできるということである。

だからこそ、授業では、次のような自覚を生徒にもたせることが大切である。「解釈は、常に、より論証性の高い仮説的推論に出会った時には、そちらに乗り換えるべき一時的な据え置きでしかない。」

解釈するという営みは、アブダクション（仮説的推論をすること）にほかならない。解釈する力を高めるということは、アブダクションの力を高めることである。そのためには、次のような授業を組織する必要がある。

- 1 一つだけの解釈で良しとしない授業。たくさんさんの解釈が考えられる授業。
- 2 たくさん挙げた解釈を比較できる授業。
- 3 解釈を文章に書かれた事実を基に論証させる授業。
- 4 その結果、多くの解釈から最も論理的な解釈を選び出す授業。

では、文章を解釈する力を高めるためには、具体的に、どういった教材において、どのような発問や指示を投げ掛けたら良いのか。

その授業の具体については、別項に譲る。

<註>

※1 ここに記した図 1～3 は、次の著作の図 2-1 から図 2-6 を参照し、「文章の解釈の授業論」として合致するよう修正を加えている。伊藤邦武 1985 『パースのプラグマティズム』 勁草書房 pp.97-99

<引用文献>

- 1 伊藤邦武 1985 『パースのプラグマティズム』 勁草書房 p.82
- 2 同書 pp.93-94
- 3 池上嘉彦 1984 『記号論への招待』岩波新書 p.55
- 4 同書 p.61
- 5 米盛裕二 2007 『アブダクション — 仮説と発見の論理—』 勁草書房 p.84
- 6 同書 pp.84-85
- 7 同書 p.68