

余剰解釈のマスキング —— 解釈可能性に対するシールド効果 ——

高 本 條 治*

(平成16年10月29日受付；平成16年12月6日受理)

要 旨

ひとは最初に思い浮かべた解釈とは別の解釈を同時に思い浮かべることが得意ではない。それ以外の解釈はしばしば隠蔽されてしまう。また、心に思い浮かんだ解釈を言葉にして語るときも、その解釈を個別化・具体化・詳細化していけばいくほど、それ以外の解釈のしかたが自然に隠蔽される。当人にとって余剰な解釈は自ずと隠蔽されていく。このような現象を「余剰解釈のマスキング」と呼ぶこととした。

解釈という行為やその成果は、個々の解釈者が有する認知的条件や、個々の解釈者を取り巻く社会的条件によって変動する。内面的な心的表示としての解釈を他者が客観的に観察することはできないし、自分自身の心的な解釈成果を十全に他者に向けて表現できるとは限らない。ある個人にとっての解釈の個性、具体性、特殊性を、それ以外の個人と共有することは容易ではない。

何かにについて解釈したり、それを言葉で語ったりする行為においては、余剰解釈がマスクされていることへの注意が必要である。私たちはプラグマティックな寛容さをもって、解釈の潜在的な可能性の広がり意識的になる一方で、解釈の優先度に関する査定のあり方の多様性にも対処しなくてはならない。

KEY WORDS

redundant interpretation 余剰解釈 masking phenomenon マスキング現象
interpretive potentiality 解釈可能性 interpretive priority 解釈優先度

1 「解釈」の二重性

『岩波国語辞典』では「解釈」の語義を次のように2つに分けて記述している。
便宜的に「解釈₁」「解釈₂」と呼び分けることにする。

- (1) a. 文章や物事の意味を、受け手の側から理解すること。(解釈₁)
b. また、その理解したところを説明すること。その内容。(解釈₂)

私たちは、なにがしかの外形を伴って外部世界に具現されているものを、知覚を通じて自分自身の内部世界に取り入れ、それに意味を与え表象化する。解釈₁は、そのようにしておのれの内面に心的表示を自覚的に形成するプロセスであり、またそうして得られた成果のことである。それに対して解釈₂の方は、いったん自分の内部世界で形成された心的表示を、再び外部世界に向けて言語等によって表現し直すプロセスであり、またそうして表現し直された成果のことである。

* 言語系教育講座

もある。私たちが「解釈」という語を使うとき、この解釈₁と解釈₂とをそれほど厳密には区別していない。それどころか、外部から内面へ、内面から外部へという二つの方向性をセットにした形で「解釈」という語が使われることが多い。

例えば、国語の試験問題などで「傍線部の表現を解釈せよ」という指示が出題されることがある。このとき、受験者がいかに心の中で豊かに解釈₁を行っていたとしても、それを表現し直して返すという行為が伴わなければ、通常は何も評価してもらえない。試験の採点者にとって客観的に観察可能なのは、そのような形で表現された解釈₂としての答案であって、受験者が思い描いた心的表示としての解釈₁そのものではないからである。したがって、「傍線部を解釈せよ」という国語の試験の設問は、実際には、「傍線部の言語表現から得られた解釈的な心的表示の成果(解釈₁)に基づいて、それを他の言語表現として表現し直した成果(解釈₂)を作成せよ」という指示を行っていることになる。

先に(1)に引用した『岩波国語辞典』の意義記述のうち、下線部で「受け手の側から」と指定されている点に注意したい。同じ状況下で同じ話し手が同じ発話を行っても、異なった聞き手には異なった解釈(解釈₁)が発生しうるということを私たちは経験的に知っている。複数の受け手が、細部にわたってまでまったく同じ解釈を行うという保証はどこにもない。このことは、解釈という行為やその成果が、個々の解釈者が有する認知的条件や、個々の解釈者を取り巻く社会的条件によって変動しうるということを示唆している。ここで認知的条件・社会的条件と呼ぶのは、おおむね次のようなことを指している。

- (2) a. 認知条件……ヒトという種が有する認知機構によって規定される一般的条件のほか、各個人に特有の知覚、知識、記憶、信念、推論傾向などの個別的な条件
- b. 社会的条件……自分を取り巻く社会が有する制度、伝統、慣習、文化などの大域的
条件のほか、そのときどきの対人関係や社会的役割といった局所的な条件

自分の解釈に影響を与え、それを変動させている認知的条件や社会的条件を、明確な形でことごとく記述し尽くすことはきわめて困難である。むしろ、私たちは認知的条件や社会的条件の多くをことさら意識すらしていないことが多い。

また、内面的な心的表示としての解釈₁を、他者が客観的に観察することはできない。この場合、「観察」ではなくむしろ「洞察」(古めかしい言い方をうれば「忖度」)が要求されることになる。そればかりでなく、自分自身の心的な解釈成果を、他者に向けて十全に表現できるとは限らない。解釈₁に対して、それを表現し直した解釈₂は常に限定的、部分的、近似的であるにとどまるということである。そればかりか、ある人の解釈₂は、それ以外の人にとっては再び新たな解釈行為を発生させてしまう材料となる。

こうして見ると、自分自身の心的な解釈成果は他者との間で比較や交換を行うことは、決して単純でも簡単でもないということになる。ある個人にとっての解釈の個別性、具体性、特殊性は、解釈₁の次元であれ、解釈₂の次元であれ、他の個人との間でたやすく共有できるとは限らないのである。

以上をまとめると次のようになる。

- (3) a. 内面的な心的表示としての解釈₁を、他者が客観的に観察することはできない。(「観察」ではなくむしろ「洞察」が要求される)
- b. 自分自身の内的な解釈成果を、十全に他者に向けて表現できるとは限らない。(解釈₂は、解釈₁に比べて、常に限定的・部分的・近似的であるにとどまる)

2 「余剰解釈」という見方

2-1 『天の瞳 幼年編Ⅰ』の描画課題

灰谷健次郎『天の瞳 幼年編Ⅰ』の中に、次のようなお絵描き課題の例が出てくる¹⁾。

- (4) a. 最初、ひとつ丸を描きましょう。
 b. 次に三角を描きましょう。
 c. 次に、それを大きな四角でつつみましょう。
 d. こんどは、その四角を大きな丸で囲みましょう。
 e. おしまいに、どこでもいいから、一つ線を引いてください。

この物語の主人公である「倫太郎」が、他の子どもたちに比べていかに個性的であることを示すエピソードの中に出てくる課題である。倫太郎は小学校に入学したてであるが、その個性派ぶりを大に発揮し、担任の女性教師を手こずらせている。『天の瞳 幼年編Ⅰ』では、教師から出される(4)a~eの指示を倫太郎がどのように解釈し、個々の指示に対してどのような付けを表現したかが、次のように具体的に語られている。

- (5) 『天の瞳 幼年編Ⅰ』からの引用 (灰谷 1996: 187-9)

「じゃ、こんどは先生が問題を出します。先生のいう通りに描くよ。ひとつずつ描くことにします。最初、ひとつ丸を描きましょう」

子どもたちはいっせいに描きはじめる。

倫太郎も丸をひとつ描いた。後からどうなるか分からない。用心して、丸は小さく描いた。

「次に三角を描きましょう」

「_aひとつ?」

倫太郎は大声でたずねた。

「ひとつです」

さて、と倫太郎は考えた。

先に描いた丸は小さすぎる。なんだか心細い。

「_b三角は丸のお友だち……」

倫太郎は歌うようにいって、丸の横に、同じ大きさの三角を描いた。

倫太郎の横の席のリエが

「あら」

といった。

「倫太郎ちゃん、違うんじゃない?」

リエが小さな声でいった。

保育園の同級生なので、リエにとって倫太郎はまだ倫太郎ちゃんなのである。

「ん?」

倫太郎はリエのノートをのぞきこんだ。

リエは丸を中にして、三角を描いている。

「_c丸は、三角の子どもとちがうやん」

倫太郎は理屈をいった。

リエは首を傾げている。

「次です……」

山原先生の声がかきこえた。

「……大きな四角で囲みましょう」

倫太郎は並べて描いた丸と三角を中に入れて四角を描いた。

リエは中心を定めて丸、三角、四角を描いている。

「四角を描きましたね。こんどはその四角を大きな丸で囲みましょう」

倫太郎も他の子どもたちも、四角を丸で囲んだ。

「最後に、どこでもいいから、ひとつ線を引いてください」

倫太郎は考えた。

同じ線を引くならおもしろい方がいい。丸と三角を顔の中の目に見立て、口のつもりでその下に短い線を引いた。

そこで止めておけばよかったのに、そのとき倫太郎に遊び心が生じた。

「_dおさるさんでございまーす」

倫太郎はそんなことをいいながら、丸の左右に耳を描きこんだ。

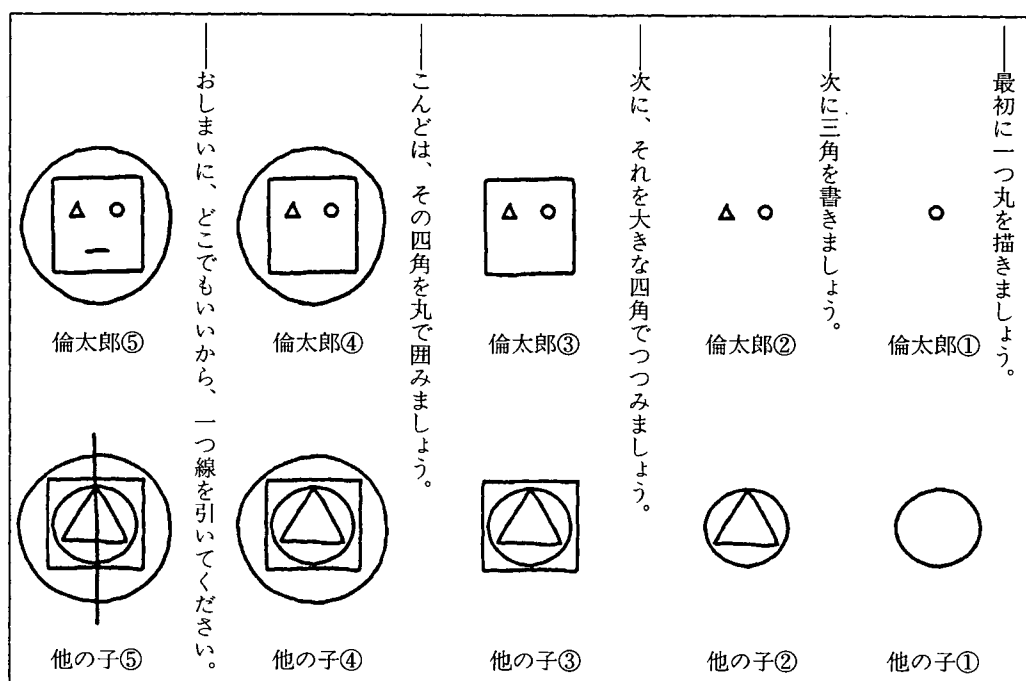


図1：倫太郎と他の子の比較

灰谷 (1997: 69-71) では、図1のように、倫太郎が描いた図形 (上段) と他の子どもたちが描いた図形 (下段) とが並べて比較されている。

倫太郎は最初に「一つ丸を描きましょう」と言われたとき、「後からどうなるか分からない」と「用心」して、小さい丸を描いている。実は物語の中ではこの課題の前に、担任教師はもう一つ別の課題を出していて、そこで倫太郎は一回失敗をしている。そこで、今度は、先生が次にどう出てくるかをあらかじめ「用心」して、小さい丸から始めたのである。

「次に三角を描きましょう」という指示を出されたとき、倫太郎は「ひとつ?」(5 a) と教師に大声で尋ねている。確かに、教師は前の指示では「一つ丸を描きましょう」と、丸の数が「一つ」であると明言しているにも関わらず、今回は三角をいくつ描けばよいのか明言していない。倫太郎はその点に素早く気づいて教師に質問した。教師は「ひとつです」と答える。

その三角を描くとき、倫太郎は「三角は丸のお友だち……」(5 b) と「歌うように」言いながら、小さな丸の隣に「同じ大きさの三角」を描く。先に描いた丸が小さくて、「なんだか心細い」と感じたためだと描写されている。丸を三角で囲んだ絵を描いた隣席の女の子に「違うんじゃない?」と指摘されたときも、倫太郎は「丸は、三角の子どもとちがうやん」(5 c) と、彼なりの「理屈」を言う。

倫太郎は教師からの指示を受けながら描き進め、やがて「最後に、どこでもいいから、ひとつ線を引いてください」という指示が出されたとき、「同じ線を引くならおもしろい方がいい」と考え、自分の描いた図形全体が「顔」に見えるように「短い線」を引く。さらに、「おさるさんでございまーす」(5 d) と言いながら左右に耳まで描き込むのである (図2)。

与えられている指示としては同じ言語表現であるにも関わらず、それが段階を追って図形となって表れるときには、大きな差が出ることがわかる。倫太郎は最終的にどんどん顔に見えるような形を作っていく、それにとどまらず、最後は耳までつけてしまう。一方、他の子どもの場合は、左右対称でバランスのとれた一種のデザイン図形ではあるけれども、具体的・具象的に何を描いているのかはわからないような図形になっている。

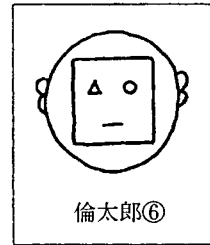


図2：おさるさん

描画課題の指示が順次出されつつある途中段階において、倫太郎は次第に出来上がっていく図形が具象的な「顔」に近づきつつあることを自ら解釈したわけである。それは口に見立てた「短い線」によって決定づけられる。その「顔」は倫太郎には「おさるさん」の顔としてさらに解釈された。そこで、「おさるさんでございませう」と言いながら左右の耳をつけることになった。

2-2 学部学生を対象にした調査

私が授業を担当している学部学生167名²⁾に対して、同じ課題を出して描画作業をしてもらった。図3に、学生が描いた図形のいくつかを例示した。なかには具象性の高い図形も含まれるが、多くは抽象的なデザイン図形であることが多い。また、複数の学生がぴったり同じ図形を描くケースもたまにあるが、たいていはどこかが違うものである。指示を行う言語表現そのものは同一であっても、それに対する反応のしかたは多様だということである。

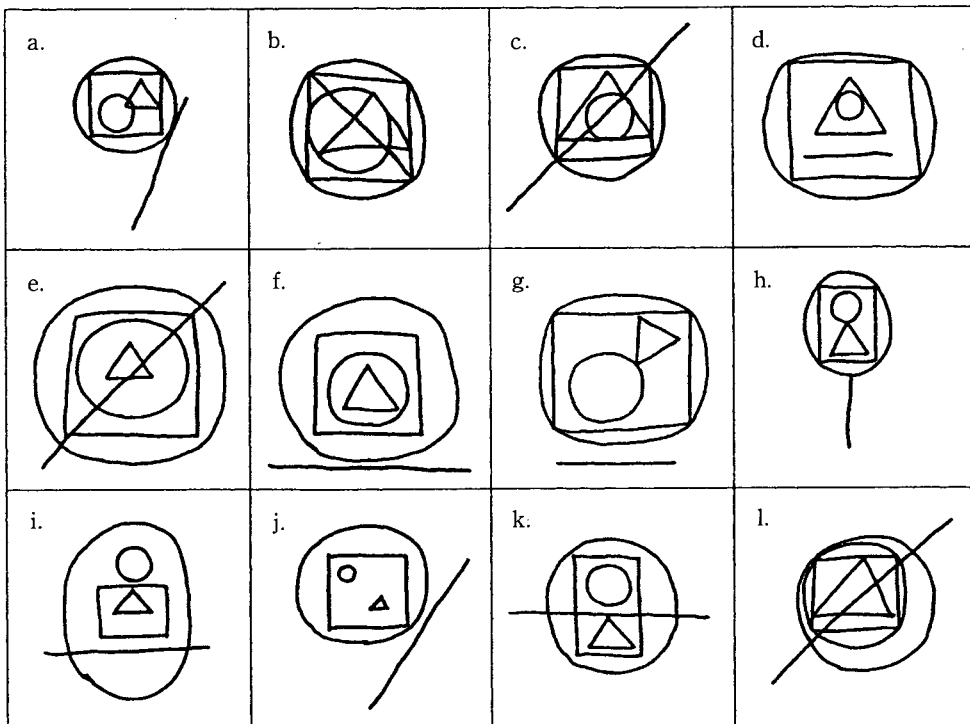


図3：学生が描いた図の例

出来上がる図形の違いは、指示として与えられた一定の言語表現に対する、個々の反応のしかたの違いを示している。言語表現に対する反応の違いとは、すなわち、その言語表現に対する解釈の違いでもある。つまり、指示に応じて具現化された絵には、一人ひとりが結果として選び取った解釈のあり方が反映されていると見られる。

学生たちがそれぞれの指示に対してどのように反応したかを簡単にまとめてみた。次の(6)は、「最初、ひとつ丸を描きましょう。次に三角を描きましょう」と指示があったとき、その「次」の「三角」はいったいどの位置にあったかを集計したものである。最も多かったのは、丸と離れた位置に三角が描かれていた(6 a)で、これは倫太郎と同じパターンである。次に多いのが、丸の中に三角が描かれている(6 e)で、図1の「他の子ども」のパターンと同じである。

(6) 「最初、ひとつ丸を描きましょう。次に三角を描きましょう。」

「丸」と「三角」の位置関係	人数	割合
a. 「丸」とは離れた位置に「三角」が描かれている	68	40.7%
b. 「丸」に接した位置に並べて「三角」が描かれている	22	13.2%
c. 「丸」と重なる位置に交差させて「三角」が描かれている	6	3.6%
d. 「丸」を包み込む位置に「三角」が描かれている	8	4.8%
e. 「丸」に包み込まれる位置に「三角」が描かれている	63	37.7%
(合計)	167	100.0%

パーセンテージとしては少なくなるが、「倫太郎」や「他の子」とは異なるパターン(b・c・d)もあるという点に注目したいと思う。「最初、丸を描いて、次に三角を描いて」という指示には、最初の丸と次の三角との位置関係を限定する言語表現は含まれていない。したがって、丸と三角の位置関係をどのように決定するかは、個々の学生の解釈によって変動し、その解釈の差が図形表現の差となって顕在化する。

なお、これと同じ調査を数年にわたって実施しているが、複数の「三角」を描く学生もいなかったし、倫太郎のように「いくつ?」と三角の数を尋ねる学生もいなかった。そういう点では、灰谷健次郎氏が作り出した「倫太郎」というキャラクターの独自性には説得力がある。

「次に、それを大きな四角で包みましょう」という指示に対しては、かなりはっきりとした傾向が見られる。

(7) 「次に、それを大きな四角で包みましょう」

「丸／三角」と「四角」の位置関係	人数	割合
a. 「丸」と「三角」の両方を包み込む位置に「四角」が描かれている	162	97.0%
b. 「丸」だけを包み込む位置に「四角」が描かれている	0	0.0%
c. 「三角」だけを包み込む位置に「四角」が描かれている	5	3.0%
(合計)	167	100.0%

97%の学生が、丸と三角の両方を包み込むように四角を描いている(7 a)。これが数の上では「強い解釈」ということになる。しかし、人数としては5名³⁾、パーセンテージとしては3%に過ぎないが、三角だけを包み込む四角を描いている学生もいる(7 c)。言語表現の理解とし

て、表現上最も近い位置にある「三角」を「それ」の指示対象とするという解釈のしかたは、当然、可能性としてはありうる。数はゼロだが、(7 b) もまた可能な解釈の一つである。

描画課題の指示は、「こんどは、その四角を大きな丸で囲みましょう。おしまい、どこでもいいから、一つ線を引いてください」と続く。最後の「線」と、それまでに描かれた図形との位置関係を分類して集計したのが次の(8)である。「どこでもいいから」という指示に対して、19.7%の学生がそれまでのどの図形とも交わったり接したりしない位置に線を描いた(8 e)。それ以外の学生は他のいずれかの図形と交わるか接するかする位置に線を描いたが、最も多かったのは、それまで描いた4つの図形全部と関係する(交わるか接するかする)線を描いている学生だった(8 a)。

- (8) 「こんどは、その四角を大きな丸で囲みましょう。おしまい、どこでもいいから、一つ線を引いてください」⁴⁾

「線」と「丸 ₁ /三角/四角/丸 ₂ 」との位置関係	人数	割合
a. 「線」は「丸 ₁ /三角/四角/丸 ₂ 」の4つすべてと交わるか接している	68	40.7%
b. 「線」は「丸 ₁ /三角/四角/丸 ₂ 」のうち3つと交わるか接している	22	13.2%
c. 「線」は「丸 ₁ /三角/四角/丸 ₂ 」のうち2つと交わるか接している	21	12.6%
d. 「線」は「丸 ₁ /三角/四角/丸 ₂ 」の1つだけと交わるか接している	23	13.8%
e. 「線」は「丸 ₁ /三角/四角/丸 ₂ 」とは交わったり接したりしていない	33	19.7%
(合計)	167	100.0%

なお、今回の調査では全員が「線を引いて」という指示に対して直線を引いた。しかし、過去に行った調査だと、ごくまれに弧線や波線を引く学生も見られる。同じ指示を出しても、そういう違いが出てくるという現実をまず直視することから「解釈」に関する考察を始めようと学生には呼びかける。例えば、この描画課題の場合、教師側があらかじめ5通りぐらいの描き方を想定していても、必ずやその予想を裏切るパターンが出てくる。解釈の可能性を事前に余すところなく予想することはきわめて困難であると言うほかない。

2-3 解釈可能性と余剰解釈

このような事例からわかることは、複数の人の解釈を集団の中で横断的に見比べたときに検出される解釈可能性の広がりとは、個人の内部で自覚される解釈可能性の広がりとは、区別して論じられなくてはならないという戒めである。これは、簡単に言えば、ゼミや授業などで5人いれば5通りの解釈が出るからといって、1人の中でただちに5通りの解釈を出せるとは限らないということである。経験的には、5通りどころか、最初に思い浮かべた解釈とは別の解釈を一つ思い浮かべるだけでもかなり大変な作業である。

個人の認知的次元では、最初に思い浮かべられた解釈想定がいわば特権的な優先度をもつのが普通であって、解釈可能性の広がりはいくまでも潜在的可能性という域に留まる。そうした可能性の多くは、しばしば「余剰な解釈」として放置され、顕在的には自覚されない。いわば「余剰解釈」が「マスキング」されるのである。

ここでいう「余剰」は必要を越えた余分ということだが、必ずしも不必要ゆえ邪魔者だという含みはない。後述する通り、余剰な労力にはそれに見合う代償が期待できる可能性も高い。

また、「マスキング」は、そうすることが意図的であろうがなかろうが、遮蔽して覆い隠す（マスキング）ことである。

先に(1)で、『岩波国語辞典』における「解釈」の意義記述を参照しながら「解釈₁」と「解釈₂」を区別しておいたが、個人の内部で起こる上述のようなマスキングは、余剰な解釈₁に対するマスキングであると言える。それに対して、余剰な解釈₂に対するマスキングも起こりうる。

個人ごとの認知的条件のばらつきに応じて、集団の中では解釈の広がりがあり、解釈の対立という形で顕わとなる。したがって、集団という社会的次元では、複数の解釈が顕在的に観察されるときともに、個々の解釈は相対的な優先関係を競うことになる。その競い合いの中で、対立する解釈候補はしばしば「余剰解釈」として排除される。個人間で解釈の対立が顕在化するためには、個々の解釈者が他者に向けて己れの解釈を表明することが前提となる。つまり、このとき排除されるのは余剰な解釈₂であると言える。

このように、自分にとって優先度の高い解釈以外は、「余剰解釈」としてしばしば二重のマスキングを施される。まずは個人の内部において、余剰な解釈₁に対するマスキングが起こり、さらに、個人を超えた集団の中で解釈₂に対するマスキングが起こる。当然のことながら、こうした「余剰解釈のマスキング」現象は、解釈優先度を査定する際の不確定性を結果としてもたらすことになる。

3 優先的に解釈される解釈の偏り

3-1 「置いていく人わかりました」

すでに撤去されたが、上越市内の高田本町商店街の一角に「置いていく人わかりました。やめて下さい。」という貼り紙（図4）が長く掲示されていた。掲示場所は、自動販売機の横に置かれたゴミ箱の上。文面だけでは何を「置いていく」のかは不明である。ゴミ箱の上に貼られていることから、そこに捨ててはいけないゴミを「置いていく」人がいたと見るのが自然かもしれないが、JRの駅やバス停に近い場所であることから、通勤・通学用の自転車を放置していく人に対する警告だと見る考え方もあろう。

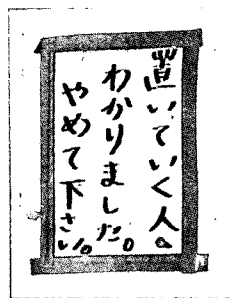


図4：商店街の貼り紙

ただ、ここでは何を「置いていく」のかは大きな問題ではない。問題にしたいのは次の点である。この貼り紙を出した人は、はたして「置いていく人」が本当にわかったからこの貼り紙を出したのだろうか。それとも、実際には「置いていく人」はわかっていないものの、いわば「鎌を掛ける」効果を狙ってこれを貼り出したのだろうか。

この貼り紙を提示した上で、入学したばかりの学部1年生に尋ねてみたところ、次のような結果が得られた⁵⁾。

(9) 学部学生に対する調査結果

学生の回答	人数	割合
a. 置いていく人は本当にわかったと思う	31人	18.9%
b. 置いていく人はわかっていないと思う	133人	81.1%
(合計)	164人	100.0%

このように「本当にわかった」と判断する学生は20%未満である⁶⁾。実に8割以上の学生が「実はわかっていない」と答えたわけだが、その多数派の学生に向けて私は問いかける。「あなたがもし『置いていく人』本人であった場合、あなたはこの貼紙の横を『どうせわかってなんかいないくせに』と平気な顔をしてせせら笑いで通るのか？」と――。

調査のあと、私は学生たちに貼紙を出した方に取材したビデオを見せよう。そのビデオ証言によって明らかにされることは、この貼紙を出した方が実際に危険ゴミを「置いていく人」を実際に目撃した事実と、その「置いていく人」が近所の顔見知りの人であったため、事を荒げたくないので貼紙を掲示するに留めたという、その方の配慮である。つまり、「置いていく人」わかりました。やめてください。」という貼紙は、これを掲示した側にとっては、次のようなメッセージが込められていたのである⁷⁾。

(10) 貼紙を出した人の真意

(無断で)――
 (危険物が混ざった家庭ゴミを)――
 (この缶専用のゴミ箱に)――置いていく人(が誰か)――
 (偶然、ゴミを捨てる現場を目撃したので)――
 (わたしたちには)――わかりました。
 [そこでこの貼紙を出したというわけです]
 [ご近所の方ですから、事を荒げたくないので直接連絡はしませんが]
 (今後はもう)――
 (家庭ゴミをここに捨てることは)――
 (ぜったいに)――やめてください。
 [たいへん迷惑しています]

この貼紙を出した側には、人間に対する高い信頼と、社会関係に対する大きな期待があったと見てよいだろう。しかし、この貼紙の横を通りがかりに見る人々に、その信頼感や期待感がそのまま伝わるとは限らない。この貼紙は、これを見る一人ひとりの個人に対していかなる認知的効果を与えたのであろうか。また、この貼紙は、同じ共同体で生活をする隣人たちに対して、いかなる社会的効果を達成しえたのであろうか。貼紙を出した側が心に抱いた期待や配慮を、はたして当の「置いていく人」は解釈しえたのだろうか。伝わるべきことはきちんと伝わったのであろうか。

今回の調査では8割を超える学生が「置いていく人は本当はわかっていない」と答えた。おそらく学生たちは、社会経験を通じて蓄積された記憶情報に基づいて、より蓋然性や妥当性の高い解を求めて語用論的な推論を行ったはずである。社会は個人において発現する。個人の推

論のありようを見れば、その人が属する社会のありようや傾向性が推し量られるはずである。また、個人は社会において発現する。社会のありようを我が身に引き受けながら、一人ひとりが主体的な関わり方を選択をせざるをえない。その個人がいかなる社会的環境を背負い、いかなる社会的役割を果たしていこうとしているのかは、その人が行う語用論的推論にも反映する。

「わかりました」と書いているのだから「わかったのだろう」と判断するのが〈善意解釈〉であるとすれば、「わかりました」と書いているながら「実はわかっていないのだ」と裏読みをして判断するのは一種の〈悪意解釈〉であると言える。夫婦間であれ友人間であれ、またいかなる組織の中であれ、〈悪意解釈〉が〈善意解釈〉を上回れば円滑な人間関係は期待しにくいだろう。だとすると8割以上の若者が〈悪意解釈〉に傾斜しているという現状を、私たちはどのように受け止めるべきなのか。

3-2 「手紙よりさきにつくと思います」

福井県丸岡町〔編〕『日本一短い母への手紙』の中に、次のような「手紙」作品がある⁸⁾。

(11) あと10分で着きます。

手紙よりさきにつくと思います。

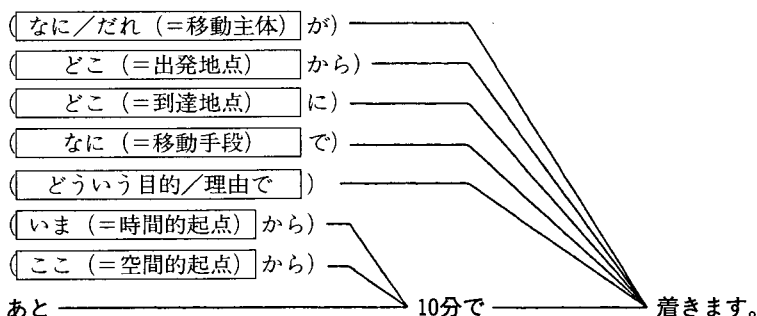
あとで読んで笑って下さい。

(瀬谷英佑 愛知県 16歳)

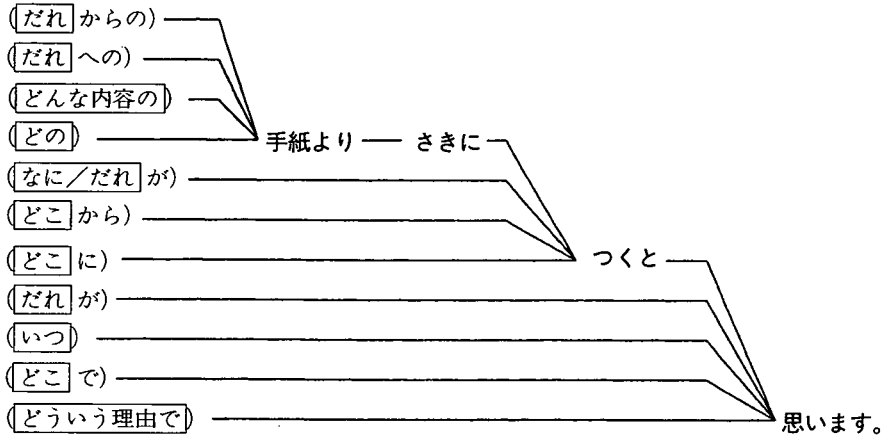
平易なことばで書かれた「手紙」であり、一見解釈上の問題などないように思われる。しかし、実際にはこの「手紙」の解釈はなかなか手ごわい。やや網羅的に解釈上の意味空所を示すと次のようになる⁹⁾。

(12) 解釈上の意味空所の明示

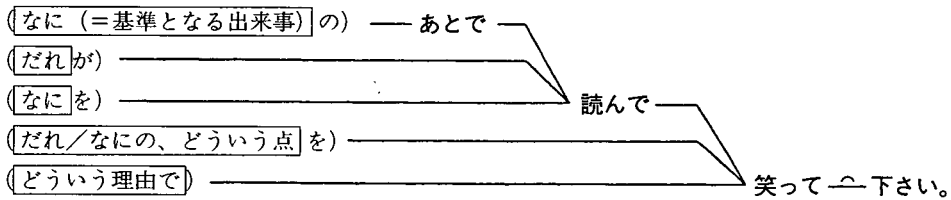
a. 第1文



b. 第2文



c. 第3文



これらの意味空所を埋めるべき内容は、いかなる状況を想定して解釈するかによって変動する。ここでは個々の解釈変項を問題にするのではなく、(II)に示した作品に対する解釈のタイプを大きく二分するポイントにしばって考えてみたい。それは、整合的な解釈に必要な「手紙」の数である。

前述の通り、(II)の作品は『日本一短い母への手紙』に収載されていることから、この作品全体が一つの「手紙」であると見られる。そこで、作品全体を仮に「手紙₁」とする。一方、(II)で下線を引いて示したように、この「手紙₁」の中には「手紙」という表現が出てくる。この作中の「手紙」を「手紙₂」とする。問題は、「手紙₁」と「手紙₂」が同一の手紙なのか、それとも別個の手紙なのか、である。このとらえ方で、解釈は大きく二つのタイプに分かれる。

学生に対してこの作品を提示し、下線部の「手紙」(手紙₂)は作品全体(手紙₁)のことを指示しているのか、それとも両者は別の手紙なのかについて尋ねてみた¹⁰⁾。その結果は次の通りである。

(13) 学部学生に対する調査結果

下線部の「手紙 ₁ 」と「手紙 ₂ 」との関係	人数	割合
a. 下線部の「手紙 ₂ 」は「手紙 ₁ 」それ自体と一致する（手紙は1通だけ）	105	64.4%
b. 下線部の「手紙 ₂ 」は「手紙 ₁ 」とは別の手紙である（手紙は2通以上）	58	35.6%
(合計)	163	100.0%

およそ3分の2の学生が「手紙は1通だけ」という解釈を行い、残る3分の1が「手紙は2通以上」という解釈を行っている。数の上では前者が優勢だが、ここでは多数か少数かは問題でない。両方の解釈が出てくるとい点が重要である。この作品について、大学院の授業で受講生に議論をしてもらくと、なかなか決着がつかないことが多い。どちらのタイプの解釈もそれなりに整合的である。しかし、どちらでもいいという話にはならない。「手紙は1通だけ」という解釈をとる側には、「手紙は2通以上」という解釈を受容しようとしない。その逆もまたしかり。対立はずっと平行線のまま続く。ある解釈を受け入れるとそれ以外の解釈が退けられるという現象、すなわち、本稿で言うところの「余剰解釈のマスキング」が発生しているのである。

3-3 「カブトムシで行った指人形劇」

福井県丸岡町〔編〕『日本一短い「父」への手紙』の中に、次の「手紙」作品がある¹¹⁾。

(14) カブトムシで行った指人形劇。

夕焼けの中を流れる利根川がとても大きかった。

(渡辺貢 群馬県 38歳)

第1文の下線部「行った」を声に出してどう読むかを考えてみよう。「行った」は「いった」とも読めるし「おこなった」とも読める。前者の「カブトムシで行った指人形劇」の場合は「カブトムシで指人形劇に行^いった」とパラフレーズできる。また、後者の「カブトムシで行^{おこな}った指人形劇」の場合は「カブトムシで人形劇を行^{おこな}った」とパラフレーズできる。「どちらの読み方を採用するかで、当然、「カブトムシ」が何を指し示しているのかを始め、この作品に対する解釈も変動する。そこで、これについても学生を対象にして「行った」をどう読むかについての調査を行ってみた。結果は次の通りである。

(15) 学部学生に対する調査結果

「行った」は「いった」か「おこなった」か	人数	割合
a. 「カブトムシで ^い 行った指人形劇」(「いった」)	36	22.1%
b. 「カブトムシで ^{おこな} 行った指人形劇」(「おこなった」)	127	77.9%
(合計)	163	100.0%

調査対象となった学部学生の8割弱が「おこなった」という読み方を選択した。解釈優先度を査定する基準として、多数決論理を用いることの危うさが垣間見えている。重要なことは、たとえ数の上で「弱い解釈」であっても、そうした解釈のあり方が潜在していることに目を向けることであろう。しかし、同じ解釈問題を大学院生に出して、数人に聞き取り調査をした結

果、次のような興味深い証言が得られた¹²⁾。

(16) 大学院生への聞き取り調査結果

- a. 私は「いった」と読みました。車はフォルクスワーゲンです。でも、最初はワーゲンの車だとは思わなかったのですが、自分でも自分の車に愛称をつけるので、「カブトムシ」というのはその車の愛称に違いない、ならばワーゲンしかないと思いました。「おこなった」という読み方は、他の人がそう読んでいるのを聞いてはじめて、「ああ、そうも読めるんだ」と気がつきました。
- b. 私は、この筆者が小さいころに、生きているカブトムシを、頭と胴体を引きちぎって、指に突き刺して、自分で指人形にして遊んでいたという、悲劇的というか、残酷だった子ども時代を思い返していると解釈しました。父親はきつといなくて、利根川で他の子どもたちは父親と楽しく遊んでいるのに、自分は独り淋しい思いで、そんな子ども時代だったなあと思い返している。「おこなった」としか読めなかったんですよ。他の人が「いった」と読んでいるのを知るまで、「いった」とは読めなかったんです。自分のが無理な解釈だとは思いますが、それ以外には思いつきませんでした。
- c. 「カブトムシでおこなった指人形劇」というのは、カブトムシ二匹で闘わせる「虫相撲」を想像しました。たぶん父親と少年とが一緒に「虫相撲」をしていて、そのとき夕日が出ていて、そのときの情景を思い出していると思いました。美しい思い出です。私も父とではなかったんですけど、クワガタで「虫相撲」はやったので、最初にやっぱり自分の経験とかから考えました。「いった」という読み方は、みなさんがおっしゃるのを聞いて、ああ、そういう考え方もあるんだと初めて気づきました。最初は「おこなった」という読み方しかできなかったんで、みんなが「いった」と読んでいるのが「えっ?」という感じで。もし最初から「いった」とふりがながあったら、空想の中で本当にカブトムシに乗って空を飛んだという解釈をしたのかな、と思います。

それぞれの証言の下線部に注目願いたい。「行った」を「いった」と読んだ学生は「おこなった」という読み方を当初思いつかなかったと言い、また、「おこなった」と読んだ学生「いった」という読み方を想定しなかったと言っている。この中に、「行った」が「いった」とも「おこなった」とも読めるということを言語知識として知らない学生はいなかったはずである。しかし、一方の読み方を選択すると、もう一方の読み方がマスクされ、隠蔽されてしまったというのである。別の読み方が出てくれば違う解釈も当然発生したはずであるが、これらの学生たちにとって、余剰解釈はマスクングされていたと見ることができるだろう。

4 「余剰解釈のマスクング」がもたらす効果

本稿で紹介してきた事例でもわかる通り、ひとはそのとき心に思い浮かべた解釈とは別の解釈を同時に思い浮かべることがあまり得意ではない。それ以外の解釈はしばしば思いがけず隠蔽されてしまう。また、心に思い浮かんだ解釈を言葉にして他者に伝えるときも、その解釈に確信があるほど、それ以外の解釈を意図的に排除したり、それ以外の解釈のしかたが自然に隠蔽されたりする。自分自身の当面の解釈を個別化・具体化・詳細化していけばいくほど、それとは別の余剰解釈は自ずと隠蔽され排除されていく。本稿ではこのような現象を「余剰解釈のマスクング」と呼ぶこととした。

このような現象は、D. Sperber と D. Wilson が主唱する「関連性理論 (Relevance Theory)」から得られる二つの帰結とも合致する。この理論の中核に置かれる「関連性の原理」は、「人間の認知は高い関連性¹³⁾を求めるようにチューニングされている」という第一原理 (認知原理) と、「すべての意図明示的伝達は最適関連性の見込みを伝える」という第二原理 (伝達原理) から構成されている。そこから次の二つの帰結が得られる。

- (17) a. 第一解釈→最終解釈……最初に「関連性の原理」を満たした解釈が、表現者の意図に沿った (求められている) 解釈であると見込まれる。すなわち、〈第一解釈〉が〈最終解釈〉になると見込まれやすい。
- b. 特別労力→代償効果……「関連性の原理」を満たす限り、特別な労力負担は、必ずそれに見合う効果を達成しなくてはならないと期待される。すなわち、〈特別労力〉には〈代償効果〉が期待されやすい。

関連性理論の見方に立てば、「余剰解釈のマスクング」という現象は、この二つの見込みと期待によって支えられているということになる。〈代償効果〉が期待できない場合には〈特別労力〉の負担は無意味であるから、結果として〈第一解釈〉が〈最終解釈〉の座を占める。これは、人間の認知と伝達が「関連性の原理」に基づいていることの一つの現れであると言ってもよい。

したがって、余剰解釈のマスクングは、潜在的な可能性をもつ別の解釈を隠蔽し排除する効果、言わば、解釈可能性の広がりから自分自身の当面の解釈を保護する「シールド効果」をもつと言えよう。個人の内面において複数の解釈想定を思い浮かべることはなかなか容易ではない。それは、余剰な解釈が自ずとマスクされ、当面自分が選択した解釈想定だけがシールド (保護楯) の中で守られるからである。逆に複数の人間が集団として語り合うときにはたやすく解釈の差が互いに自覚され、そこに一種の競い合いが起きる。重要なのは、解釈の競い合いとは、他の解釈に対してマスクングを施し、自分の解釈をあくまでもシールドの中に留め置こうとする暗黙の志向性によって方向づけられているということだ。

それゆえ、何かについて解釈したり、それを言葉で語ったりする行為においては、余剰解釈が二重にマスクされていることへの注意が必要である。第一のマスクングは「解釈₁」の次元、すなわち自分内部の心的表示を作り上げ練り上げる局面で発生する。私たちはすべての可能性を自覚的に検証してから自分の解釈のあり方を決定するのではない。最初に適度に首尾よい解釈として想定されたものが、特権的にシールドの中に収められる。本来、注意深く内省すればすぐに気づくような別の解釈であっても、私たちは無意識のうちにそれをシールドの外がわに追いやってしまっていることがある。

第二のマスクングは「解釈₂」の次元、すなわち、己れの解釈を他者に向けて表現し、他者と交流する局面で発生する。この場合のマスクングは無意識的なこともあり、半ば意識的なこともあり、また、十分に意識的なこともある。解釈₂の応酬を互いに競い合う参加者たちは、それぞれにシールドに守られた解釈₁を内面に抱いている。自分自身がそうであるように、相手もまた、別の解釈をただちには受容することができない心的規制の中にあると見てよい。なぜなら各個人は、固有の認知的条件を有し、また特有の社会的条件の中に置かれているからである。語用論的な解釈はそうした認知的条件や社会的条件にきわめて敏感であるが、その一方で、少なくとも他者についてそうした諸条件をつぶさに検知することはきわめて困難である。相手がどの解釈をシールドの中に収め、どの解釈にマスクを被せてしまっているかを直知することは不可能である。

だからこそ、私たちは「余剰解釈のマスキング」という現象に意識を向ける必要がある。できるだけプラグマティックな寛容さ¹⁴⁾をもって、解釈の潜在的な可能性の広がりにも意識的な一方で、解釈の優先度に関する査定のあり方の多様性にも対処していきたいものである。

注

- 1) 灰谷 (1996: 187-8), 灰谷 (1997: 69-71)。図 1 は灰谷 (1997) 掲出の図をもとに調製した。
- 2) 平成15年度入学の学部1年生を対象に、A・B クラスは2003年5月20日、C・D クラスは6月3日に調査を行った。
- 3) 5名の学生の内訳は、(6)の表の分類でaであった者が2名、eであった者が3名である。当然、前もって描かれた丸と三角が分離した位置になれば、三角だけを包み込むことはできない。
- 4) 最初の指示で描いた丸を「丸₁」、次の指示で描いた丸を「丸₂」として仮に区別している。
- 5) 平成15年度入学の学部1年生を対象に、A・B クラスは2003年5月13日、C・D クラスは6月10日に調査を行った。
- 6) 数年にわたり、同じ貼り紙について同じ質問を学部1年生に繰り返してきたが、例年、「本当にわかった」と答える学生は10%台を推移する。
- 7) 文節木を発展させて解釈記録を示している。文節木を用いた解釈記録については高本 (1999・2000) を参照。
- 8) 福井県丸岡町〔編〕『日本一短い「母」への手紙 一筆啓上』(大巧社, 1994年) による。この作品は第1回(平成5年)「一筆啓上賞(郵政大臣賞)」受賞作の一つ。
- 9) 文節木を発展させることで解釈上の意味空所を示している。
- 10) 平成15年度入学の学部1年生を対象に、A・B クラスは2003年5月16日、C・D クラスは6月10日に調査を行った。このあとの「カプトムシで行った指人形劇」、「せみがなき出すと」に関する調査も同様。
- 11) 福井県丸岡町〔編〕『日本一短い「父」への手紙 一筆啓上』(大巧社, 1997年) による。
- 12) 平成15年度に「国語学特論B」を受講した大学院学生に聞き取りを行い、その内容をまとめた。
- 13) 処理に要する労力(コスト)が相対的に低く、それによって得られる認知的効果が相対的に高いほど、「関連性」は高くなる。
- 14) 「プラグマティックな寛容さ」の重要性を、Rorty (1982) は「大切なのは、事物を正しく把握するという希望ではなく、暗闇を背に互いに身をすりよせながら生きている同胞たちへの誠実さである」という言葉で語っている。

参 考 文 献

- 今井邦彦 (2001) 『語用論への招待』, 大修館書店。
- 高本條治 (1994a) 「何が旅ごころを誘うのか—JR 広告コピーの語用論的分析」, 学苑 650。
- 高本條治 (1994b) 「『おはなが ながいのね』の解釈—まど・みちお『ぞうさん』の語用論的分析」, 『森野宗明教授退官記念論集 言語・文学・国語教育』, 三省堂。

- 高本條治 (1995) 「カワセミは飛んでいるのか?—川端茅舎句『翡翠の影こんこんと潮り』の語用論的分析」, 上越教育大学研究紀要 14-2.
- 高本條治 (1996) 「蟬がなきだすとお礼が口をつく事情—柳句『せみがなき出すとお世話に成ました』の語用論的分析」, 岡山大学国語研究 10.
- 高本條治 (1997a) 「ただうなづいて見せたひと—川端康成『伊豆の踊子』の語用論的分析」, 上越教育大学研究紀要 16-2.
- 高本條治 (1997b) 「くもの悲しみ・わたしの悲しみ—八木重吉『雲』の語用論的分析」, 上越教育大学研究紀要 17-1.
- 高本條治 (1998) 「金子みすゞ『積つた雪』の語用論的分析—非平行的解釈を動機づける構造的條件」, 上越教育大学研究紀要 18-1.
- 高本條治 (1999) 「文節関係解析木(文節木)について—解釈記録のための骨組み」, 上越教育大学研究紀要 18-2.
- 高本條治 (2000) 「文節木を用いた構造表示と解釈記録」, 上越教育大学研究紀要 19-2.
- 東森勲・吉村あき子 (2003) 『関連性理論の新展開—認知とコミュニケーション』, 研究社.
- 西尾実〔ほか編〕(1994) 『岩波国語辞典 第五版』, 岩波書店 [初版1963年].
- 西山佑司 (1992) 「発話解釈と認知—関連性理論について」, 安西祐一郎〔ほか編〕『認知科学ハンドブック』, 共立出版.
- 西山佑司 (1999) 「語用論の基礎概念」, 田窪行則〔ほか〕『談話と文脈』(岩波講座 言語の科学, 第7巻), 岩波書店.
- 灰谷健次郎 (1996) 『天の瞳 幼年編 I』, 新潮社.
- 灰谷健次郎 (1997) 『子どもに教わったこと』(NHK 人間大学), 日本放送出版協会.
- Blakemore, D. 1992. *Understanding Utterances: An introduction to pragmatics*. Blackwell.
- 〔武内道子〔ほか訳〕『ひとは発話をどう理解するか』, ひつじ書房, 1994年〕
- Blakemore, D. 2002. *Relevance and Linguistic Meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge University Press.
- Carston, R. and S. Uchida (eds.) 1997. *Relevance Theory: Applications and implications*. John Benjamins.
- Carston, R. 2002. *Thoughts and Utterances: The pragmatics of explicit communication*. Blackwell.
- Grundy, P. 1995. *Doing Pragmatics*. Edward Arnold. [Second Edition: 2000.]
- Récanati, F. 1989. 'The pragmatics of what is said'. *Mind and Language* 4.
- Récanati, F. 1993. *Direct Reference: From language to thought*. Blackwell.
- Rorty, R. 1982. 'Philosophy in America today'. In: *Consequences of Pragmatism: Essays 1972-1980*. [室井尚〔ほか訳〕『哲学の脱構築』, お茶の水書房, 1985年]
- Sperber, D. and D. Wilson. 1986. *Relevance: Communication and cognition*. Blackwell.
- 〔Second Edition: 1995. 内田聖二〔ほか訳〕『関連性理論—伝達と認知』, 研究社出版, 1993年 (第2版: 1999年)〕

Masking of Redandant Interpretations —— A Shield Effect Against Interpretive Potentiality ——

Joji TAKAMOTO*

ABSTRACT

When we process a text (or some fragments of a text), the first interpretation we've got often hide the others. And when we claim or explain some kind of interpretation for a text, we usually exclude other interpretive potentials. I call this phenomenon "the masking of redundant interpretations".

The result of interpretation for one person varies according to her/his cognitive and social conditions. We cannot estimate how all these conditions work in our mind nor in other person's. We cannot observe another person's interpretation as her/his inner mental representations, and we hardly succeed to explain our such representations to others perfectly by words. So it is difficult to share pragmatic interpretations with one another.

We have to pay attention to the fact that some redundant interpretations must always be masked. It is important to acknowledge the potential extent of many interpretations and to admit the diversity in estimating the priority among these, with pragmatic tolerance.

* Division of Languages: Department of Japanese Language