

解釈する力を高める発問

—C.S.Peirceの認識論に基づく「読みの授業論」の構築(2)—

佐藤 佐敏*

(平成21年9月30日受付;平成21年11月6日受理)

要 旨

解釈する力を高めるためには、どのような授業において、どのような発問をすると良いのであろうか。筆者は、C.S.Peirceのpragmatismの格率とabductionの理論を援用し、解釈するという読みの営みを次のような推論過程で捉えた。「文章を解釈するということは、文字情報を入力し、読み手が各自の既有知識に基づいて推論する営みである。」この推論過程を鍛えると、解釈する力が高まる。そのためには以下の発問が考えられる。(1) 複数の根拠をあげることが可能となる発問。(2) 複数の理由付けをあげることが可能となる発問。(3) 複数の解釈の比較ができる発問。

なお、これらの発問に答える時に、根拠と既有知識を往復させて推論過程を見直させることが、解釈を高めるための要件となる。例えば、「相反する解釈を二つ提示し、どちらの解釈が良いかを考える発問」は、複数の根拠をあげて複数の理由付けを考えることになる。その時に、それぞれの推論過程を見直すことになるので、解釈する力を高める上で、有効である。

KEY WORDS

interpretation	解釈	abduction	アブダクション (仮説的推論)
inference	推論	semiotics	記号論

1 本論文の目的

平成20年3月に文部科学省より公示された中学校学習指導要領の国語では、「読むこと」の領域において、次の文言が初めて加わった。

○ [第二学年] C 読むことの内容

ウ 文章の構成や展開、表現の仕方について、根拠を明確にして自分の考えをまとめること (下線筆者)

「根拠を明確にして」という文言は、確かに平成10年度版の中学校学習指導要領「B書くこと」の領域にも使用されている。しかしながら、「C読むこと」の領域において「根拠を明確に」と記されたのは、平成20年度公示の中学校学習指導要領が初めてであった。これは、「生徒の学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment)」(略称:PISA)の2000年と2003年の調査において、日本の学生の読解力が低迷していた結果⁽¹⁾が反映されて新たに加わった文言である。PISA調査における日本の生徒の読解力の低さについては、無答率の高さに問題の所在を求める論者が多い⁽¹⁾。その一方で、福田誠治(2007)は、日本の子どもと得点上位国を相対的に比較して、「日本の子どもたちは、『情報取出』や『解釈』がそれほど上手ではない⁽²⁾」と述べている。テキストを的確に解釈するためには、根拠を明確にして述べることが求められる。

では、「根拠を明確にして述べる」ということは、どういうことなのか。これは、「根拠」を本文から抜き出しさえすれば良いということを目指していない。根拠を本文から抜き出し、それを論理的に主張と結び付けなければならない。この根拠と主張を論理的に関係付けるためには、的確に既有知識にアクセスして、その根拠と主張が結びつく過程を論理的に説明する必要がある。日本の生徒の読解力が高くない原因の一つは、ここにあると筆者は考える。

つまり、既有知識に適切にアクセスできない生徒が多いということが問題なのである。既有知識と根拠を行き来することができない、だから解釈する力が弱いのである。

では、一体、「読むこと」の領域において、根拠と既有知識を結び付けて的確に解釈する力を高めるには、どのようにしたら良いのであろうか。どのような発問を生徒に投げ掛ければ、この力は高まるのか。

筆者は、全国大学国語教育学会第116回秋田大会において、解釈する力を高めるための授業論を発表した。この発表では、C.S.Peirceのプラグマティズム (pragmatism) の格率とアブダクション (abduction) の理論を援用して、「解釈するという読みの行為」を次のような推論過程で捉えた⁽²⁾。

文章を解釈するという事は、目にする文字情報を入力し、読み手が各自の既有知識³⁾に拠って、推論する営みである。この時、図1-(1)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、仮言命題でもって実験的状况に移しかえて処理すると、論理的な解釈に導かれる。この営みは、Peirceの言うところのアブダクション（仮説的推論をすること）に相当する。解釈する力を高めるということは、この推論過程そのものを鍛えるということである。なお、この図1-(1)を「解釈のアブダクションモデル」と呼ぶこととする。

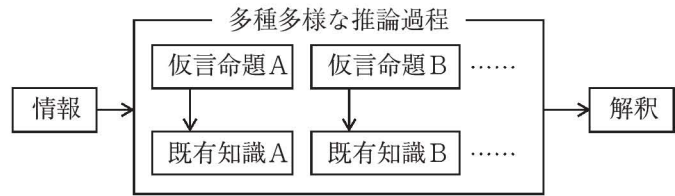


図1-(1) 解釈のアブダクションモデル⁴⁾

本論文では、『全国大学国語教育学会国語科教育研究第116回秋田大会発表要旨集』で「今後の研究課題」とした「解釈する力を高めるための具体的な発問」を提案する。

2 Peirceのアブダクションの三段論法—解釈するという営み

Peirceはアブダクションの推論の形式を三段論法で次のように示した (CP2, 623)⁵⁾。

Rule.--All the beans from this bag are white.

Result.--These beans are white.

Case.--These beans are from this bag.

米盛裕二 (2007) は、アブダクションの推論の形式が蓋然性の高い三段論法になっていないことを断った上で、次のように述べている。

「仮説的推論（アブダクション）の場合は、ここに幾つかの白い豆がこぼれていて、これらの豆がどこからこぼれてきたものかわからないとき、その近くにある袋のなかの豆が白いことに気付いて、これらの豆は多分この袋からこぼれたものであろう、というふうに推論しています」³⁾。

もし、この近くに別の袋が見つかり、その袋の中の豆も白かった場合、どちらの袋の中にあった豆かどうか、わからない。これは、論理学でいう形式的誤謬の一つ、後件肯定にあたる推論である。「もし P ならば Q である。Q である。従って P である」という形式の推論は、「Qであった」としても、QにならしめるPは一つではなく、「Pである」とも「P”である」とも推論することができるからである。

このようにアブダクションは、別の事例が見つければ、誤謬に陥ってしまう推論である。

Peirceは、このアブダクションの形式について、次のようにも表している (CP5, 189)。

The surprising fact, C, is observed;

But if A were true, C would be a matter of course,

Hence, there is reason to suspect that A is true.

このアブダクションの形式は、文章の解釈において、次のように適用することが可能である。

「文章Cがある。

もしAが真であるならば、Cは当然のことであろう。

したがって、Aは真であると考えべき理由Bがある」⁶⁾。

文章Cをどのように解釈するか。この時、CならしめるAという解釈に導くために、既有知識に理由Bを求め推論していくことがアブダクションである。文章を解釈する過程は、次のような三段論法の形で整理できる。

- (1) 文章Cがある。
- (2) もしAという解釈が成り立つとすると、Cという文章となるのは当然である。
- (3) Aという解釈が成り立つための理由Bが存在する。

実際の詩の解釈で、このAとBとCの関係を確認してみよう。

「ジーンズ」作・高橋順子（三省堂『現代の国語2』平成18年度版収録）を取り上げる⁴⁾。

この詩において、「『あいつ』と語り手（以下『彼女』と呼ぶ

ジーンズ

14 13 12 11 10 9 8 7 6 5 4 3 2 1

ジーンズを洗って干した
 遊びが好きな物っていいな
 主なんか放つといて歩いていってしまえよう
 元気をお出してジーンズのお尻がいつてるよ
 このジーンズは
 川のほとりに立っていたこともあるし
 明けがたの石段に坐っていたこともある
 瑠璃色が好きなジーンズだ
 だから乾いたら
 また遊びにつれてってくれるさ
 あいつが じゃなくて
 ジーンズがさ
 海にだつて 大草原にだつて
 きつと

※下記、筆者が行番号を付加

との関係」を問題にして、上記のアブダクションの形式に当てはめて表すと、次のような解釈が導かれる。

《解釈例1 根拠を4行目に求めて》

- (1) 「元気をお出し」とある。 (根拠)
- (2) 彼女は元気がないということだ。もし二人が良い関係にないのなら、彼女が元気でないのは当然である。
(理由付け)
- (3) 二人は現在良い関係にあるとは言えない。 (解釈)

この解釈の根拠は、「元気をお出し」という文中の言葉を取り上げている。そして、理由付けにおける「もし……なら、……である。」というところは、読み手の既有知識に拠っている。筆者(2009)は、読み手が既有知識にアクセスするには、「もし……なら、……」という仮言命題で思考することが有効であることを説明した⁽⁵⁾。根拠を文中の言葉に求め、その根拠を説明する理由付けを読み手の既有知識にアクセスして仮言命題で答えると、解釈は論理性を帯びる。つまり、本中の言葉を根拠とし、その根拠を何らかの自分自身のもっている既有知識に関連させることで論理的な解釈が成立するのである。

この「『あいつ』と『彼女』との関係」に関する解釈としては、上記の例のほか、様々な根拠と様々な理由付けによる解釈が可能である。上記の形式に則って主立ったものを羅列しよう。

《解釈例2 根拠を1行目に求めて》

- (1) 「ジーンズを洗って干した」とある。 (根拠)
- (2) ジーンズを洗ったということは、「湿った心を洗った」とも読める。もし二人が良い関係にないのなら、彼女の心が湿っているのは当然である。
(理由付け)
- (3) 二人は現在良い関係にあるとは言えない。 (解釈)

《解釈例3 根拠を2行目に求めて》

- (1) 「遊びが好きな物っていいな」とある。 (根拠)
- (2) 彼女は、今遊びが好きでない。ということは遊びに行ける状態ではないということだ。もし二人が良い関係にないのなら、あいつと遊びに行きたい気分でないのは当然だ。(理由付け)
- (3) 二人は現在良い関係にあるとは言えない。 (解釈)

《解釈例4 根拠を3行目に求めて》

- (1) 「主なんで放っといて」とある。 (根拠)
- (2) 彼女は放っておかれる状態にある。良い関係にあれば、二人で一緒にいるだろう。もし二人が良い関係にないのなら、彼女が放っておかれるのは当然である。
(理由付け)
- (3) 二人は現在良い関係にあるとは言えない。 (解釈)

《解釈例5 根拠を8行目に求めて》

- (1) 「瑠璃色」とある。 (根拠)
- (2) この瑠璃色は、「ジーンズ」の色であり「明け方の石段」や「川のほとり」「海」や「大草原」、すべてに共鳴している色である。そして、それは彼女の心そのものとも響き合っている。もし二人が良い関係にないのなら、「桃色」といったロマンチックな色でなく「瑠璃色」と表現されるのは当然である。(理由付け)
- (3) 二人は現在良い関係にあるとは言えない。 (解釈)

《解釈例6 根拠を9行目に求めて》

- (1) 「だから乾いたら」とある。 (根拠)
- (2) これは「ジーンズが乾いたら」ということだが、「涙が乾いたら」とか「湿った心が乾いたら」と読むこともできる。彼女は涙を流したい湿気を帯びた気分にあると言える。もし二人が良い関係にないのなら、湿った気分にあるのは当然である。
(理由付け)
- (3) 二人は現在良い関係にあるとは言えない。 (解釈)

《解釈例7 根拠を11行目に求めて》

- (1) 「あいつが じゃなくて」とある。 (根拠)
- (2) もし二人が良い関係にないのなら、「あいつ」が遊びに連れてってこないのは当然である。(理由付け)
- (3) 二人は現在良い関係にあるとは言えない。 (解釈)

米盛によると、Peirceはアブダクションを二つの段階で捉えているという。その第一段階は、「探究中の問題の現象について考えられる説明をあれこれ推測し、心に思い浮かぶ仮説的推論を思いつくままに列挙すること」⁽⁶⁾である。ここに挙げた7つの解釈例は、この第一段階のアブダクションを行ったものであり、すべて、文中に根拠を求めて、仮言命題の形式で各自の既有知識に拠って理由付けをしている。この例で言えば、七つもの根拠と理由付けによ

る仮説が揃っているので、「彼女とあいつは、現在良い関係にはない」という解釈の蓋然性は極めて高いと判断できる。解釈は、このように多くの仮説が帰納されることで蓋然性を高める。これだけの推論が帰納されれば、「(3)二人は現在良い関係にあるとは言えない」という解釈は説得力がでる。また、上記の例が示すとおり、Peirceが説明したアブダクションの形式に当てはめて「もし……なら、……」という仮言命題で既有知識にアクセスして考えると、論理的な解釈に導かれるのである。

ところで、この「根拠」「既有知識」「解釈」からなる三項の関係は、図2に示すS.E.Toulminの考えたモデルの簡略化された図3（一般的には「三角ロジック」というネーミングで巷間に流布している論証の構造）に類似している⁽⁷⁾。

井上尚美（1989）は、「このToulminのモデルは国語教育の立場からも非常に参考になります⁽⁸⁾」と述べ、「理由付け」や「根拠になっている事実」を考えさせることは、発問や説明の仕方を改善する上で応用が利くと敷衍している。そして、井上はToulminの示した六項目のうち、「根拠」と「理由付け」と「主張」が論の骨組みであり、「理由の裏付け」「反証」「限定」の三つは一括して但し書きと考えたほうが実際的にも扱いやすいとして、三項で考えることを勧めている。

また、鶴田清司も、Toulminのモデルに触れながら、論理的な思考力や表現力を育成するためには「自分の考えを支える根拠（具体的な事実・データ）をあげることはもちろんであるが、それに加えて理由（事実・データの解釈）も述べることが重要になってくる⁽⁹⁾」と根拠・理由・主張をセットで述べることを奨励している。

筆者は、この三項を「自分の考えを表現すること」のみならず、上記の例のとおり「読みの解釈を述べること」にも適用したほうが良いと主張する。というのも、この三項で示すレイアウトは、Peirceのアブダクションの形式に類似しているからである。

Peirceのアブダクションの形式で答えると、「根拠」は本文そのものにあたり、「理由付け」が仮言命題で各自の既有知識にアクセスする推論過程になる。そして、その結果導かれる「主張」こそが「解釈」に相当する。

筆者が、解釈するという営みをPeirceのアブダクションの形式で答えることを提案するのは、この形式で読み手が答えることにより解釈の論証力が強まるからであり、解釈の論理性を見極めることができるからである。

まず、このPeirceのアブダクションの形式で答えられる根拠と理由付けを考えることができるということが、解釈する力を高める第一歩となる。

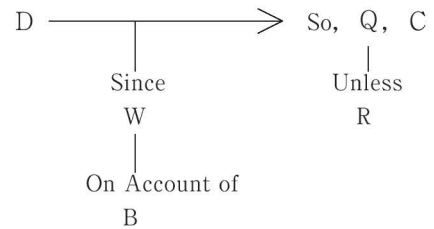
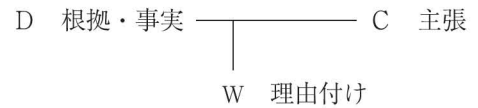
図2⁷⁾

図3

3 根拠と理由付けと解釈の関係

さて、今までの国語科授業では、解釈する力を高めるために、どのような発問が繰り返されてきたのであろうか。根拠と理由付けと解釈の関係を不問にしたまま、互いの解釈を発表し合うといった授業が行われていたのではない。上記の解釈例のように、根拠と理由付けと解釈の関係を明確にして生徒に述べさせるという実践は多くない。

三角ロジックは、以前から「話すこと・聞くこと」指導におけるディベートで活用されていた。また、「読むこと」の領域においては、PISA型読解力が話題となる前から中村敦雄が説明的文章の分析や、新聞記事における意見の分析をする際に三角ロジックを活用させる実践を紹介していた⁽¹⁰⁾。また、門島伸佳も説明的文章の読み取りにおいて三角ロジックを生徒に活用させる実践を報告していた⁽¹¹⁾。筆者は、これを文学的文章の解釈の授業においても活用すべきであると提案する⁽⁸⁾。

なお、文学の読みにおいて根拠と理由付けを分けて記述させる実践としては、藤森裕治のバタフライ・マップ法という学習法がある⁽¹²⁾。これは、〈美〉の論理力を育てる学習法として多くの実践家が追試しており⁽¹³⁾、一定の評価を収めている。この学習法と筆者の主張の相違点は、バタフライ・マップ法が一つのテーマに対して複数の根拠と複数の理由付けを複合的に羅列しているのに対し、筆者は一つの根拠に一つの理由付けを対応してアブダクションの形式で解釈することを提案しているところにある。加えて、理由付けにあたる推論過程を仮言命題で考えることが有効であると主張しているところにある。

それは、先の詩の解釈において、Peirceのアブダクションの形式に従って解答した例が示すとおり、解釈が論理的

になるからである。

実は、この時に問題とした「語り手（以下『彼女』と呼ぶ）と『あいつ』との関係」こそが、「解釈する力を高めるための発問」の例示に当たり、その解答例が、模範的な論理的解釈に相当する。つまり、この発問は、Peirceのアブダクションの第一段階にあたる「仮説的推論を複数列挙することができる探究」の問いになっているのである。この発問のように「仮説的推論を複数列挙すること」のできる発問は、まずもって、「解釈する力を高める」ための一つの方略となり得る。この詩を例にするならば、次の発問を生徒に課すことで、生徒は複数の仮説的推論をあげることになる。

発問「彼女とあいつは、現在良い関係にありますか。良い関係にあるとは言えませんか。（指示）できるだけたくさん根拠と理由付けをあげて答えなさい」

ところで、「複数の仮説的推論をあげること」をもって、「解釈する力が高まった」と言って良いわけではない。これだけでは不十分である。

「複数の仮説的推論」があがっても、その複数の仮説的推論が、異なった解釈を指し示すことがあるからである。先の例では、根拠と理由付けに相違はあったが、「二人の関係はよくない」という同一の解釈に向かっていた。

しかし、より複雑な読み取りにおいては、全く正反対の解釈が示されたり、同じようである微妙に違って、かつその違いこそが解釈の妙趣であったりするということがよく起こる。そして、それこそが文学作品を読むという行為の愉しみであったり、読みを交流する喜びであったりする。

したがって、複数の仮説的推論を列挙できる発問を提示することで、「解釈する力を高めることができる」とは言えない。「複数の仮説的推論」を比較した上で、最も論証力の強いものを選び出す力も高めなければならない。

米盛によると、Peirceのアブダクションの第二段階は「思い浮かぶ諸仮説のリストのなかから十分考慮して、もっとも正しいと思われる仮説を選び採択する」⁽⁴⁾段階であるという。複数の仮説的推論を比較した上で、最も論証力の強いものを選ぶという思考は、Peirceのアブダクションの第二段階の「仮説の採択」を意味する。

例えば、先の詩を例として、次のような発問を提示したとしよう。

「彼女は、前向きに歩き出していますか。歩き出しているとは言えませんか。」

この発問についても多くの仮説的推論が可能であるが、同じ根拠に着目しながらも正反対の解釈に導かれる例をPeirceのアブダクションの形式に則って示そう。

《解釈8》

- (1) 「海」や「大草原」とある。 (根拠)
- (2) 「海」や「大草原」は淋しそうだ。もし前向きになっていないとしたら、淋しそうなところに行きたいのは当然である。 (理由付け)
- (3) 彼女は前向きになったとは言えない。 (解釈)

《解釈9》

- (1) 「海」や「大草原」とある。 (解釈8と同じ根拠)
- (2) 広々とした空間を示す「海」や「大草原」は、過去の一地点を示す「川のほとり」や「石段」よりも、開放感がある。この開放感とは、「彼女が失恋の痛手から解放されること」を約束していると読める。もし前向きになっていれば、閉塞感のある場所ではなく、開放感(解放感)のある場所が提示されるのは当然である。(理由付け)
- (3) 彼女は、前向きに歩き出していると言える。そして、題名にもなっているジーンズこそ、彼女が希求しているポジティブな彼女の分身そのものなのである。 (解釈)

この《解釈8》と《解釈9》とは、「海」と「大草原」という同じ言葉を根拠にしているが、理由付けが異なるためその解釈は正反対になっている。同じ言葉を根拠としても仮言命題で振り返った経験的状況が異なると、このように対蹠的な解釈に導かれることがある。この時に、二つの解釈は甲乙を付けられる場合と付けられない場合がある。《解釈8》と《解釈9》とを比較してみると、その差異を認めないわけにはいかない。Peirceのアブダクションの第二段階を行うと、《解釈9》のほうが、論証力が高いと判断できるのである。

《解釈8》は、文中の他の表現との整合を全く加味することなく、自分の既有知識に基づいて考えただけの解釈である。

一方、《解釈9》は、「川のほとり」や「石段」との整合を加味し、「点から空間」への広がりを「ひとところ止まる自分」から「次へ歩きだそうとしている自分」に重ね合わせている。これは「放っておかれる状態」からの脱却ということとも共鳴する。そして、それに加えて「開放感のある海や大草原への希求」と「失恋の痛手からの解放への希求」に、論理的な符合の一致も見出している。

もちろん筆者は、「海や大草原は淋しそうだ」という理由付けに基づく《解釈8》を否定しているわけではない。

《解釈8》も本文に根拠を求めており、「海」や「大草原」を読み手の既有知識に基づいて理由付けをしているので、恣意的な解釈に陥っているわけではないからである。

しかしながら、《解釈8》と《解釈9》には、文中の他の言葉との整合性や響き合いという基準において、差異が認められる。筆者は、《解釈8》を否定していないが、《解釈9》との差異を認めることが解釈する力の差異と関連するのではないかと主張するのである。だからこそ、このような解釈同士の差異を比較し、検討することで、解釈する力の向上が図られると主張するのである。

ところで、対蹠的な解釈であっても、どちらの解釈のほうがより妥当であると絞ることのできない解釈や絞る必要のない解釈もあり得る。類例をもう一つあげてみよう。

《解釈10》

- (1) 「きっと」で作品は終わっている。 (根拠)
- (2) この終末には、「あいつとの思い出を洗い落とせない切なさ」や「あいつへの気持ちを振り切れない未練」といった余韻が残っている。もし前向きになれていないとしたら、「まもなく」といった確定された近未来を予告する終末ではなく、「きっと」という不確定な未来を願望する終末になるのは当然である。(理由付け)
- (3) 彼女は前向きになりたいと希求していたとしても、前向きにはなっていないし、前向きになれることも約束されてはいない。(解釈)

《解釈11》

- (1) 「きっと」で作品は終わっている。 (根拠)
- (2) 「きっと」という言葉には、彼女の並々ならぬ決意が込められている。失恋の痛手から解放されて、すでに「海」や「大草原」を歩き出している彼女の姿が想像できる。もし前向きになっているのなら、「しかし」といった逆接の言葉ではなく、「きっと」といった言葉で締めくくられるのは当然である。(理由付け)
- (3) 彼女は、前向きに歩き出しているといえる。(解釈)

この《解釈10》と《解釈11》とは、「きっと」という同じ言葉を根拠にしている。しかし、「きっと」という言葉を発する経験的状況の想起が異なっているため、全く正反対の解釈となっている。この詩の「きっと」をめぐる解釈の推論過程を解釈のアブダクションモデルで表記すると、図4のようになる。

同じ言葉を入力し、それを根拠にしたとしても、推論過程が異なれば、解釈が対蹠的になることはある。そして、こういった揺れがあることに文学作品を解釈する味わいがあり、こういった相違があるからこそ解釈を交流する喜びがあるのである。

同じ言葉を根拠としても、読み手がそれまでに辿ってきた過去の経験や見聞してきた知識によってその理由付けが異なるため解釈が異なるのは当然である。また、解釈の合意が常に図られるはずはなく、比較の末に常に優劣が決定されるというわけでもない。これらの推論過程は、その既有知識から抽出された理由付けの説得性や妥当性において、また、他の言葉との整合性や響き合い、複数の解釈から帰納される蓋然性などを基準として、優劣をつけることが可能になる場合と優劣を認められない場合があるのである。

しかしながら、いずれにせよ、様々な推論過程でもって解釈することができる人ほど論理的な解釈に辿り着くことができるということも可能である。

このように、同じ根拠に着目しながらも対蹠的な解釈を導ける問いというのは、推論過程そのものの妥当性を検討せざるをえなくなるので、解釈する力を鍛えることになる。つまり、Peirceの二つの段階のアブダクションができる発問を提示すると、生徒の解釈する力が鍛えられるのである。

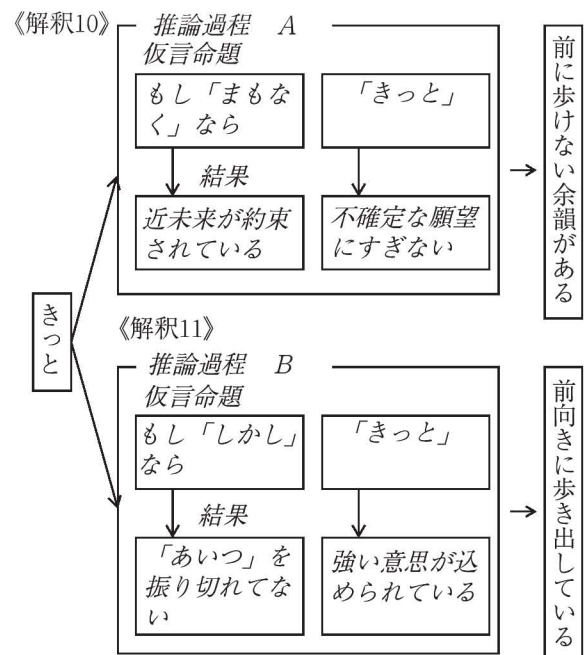


図4

4 解釈する力を高める具体的な発問例

筆者の主張を整理すると次のようになる。

解釈する力を高めるためには、次のような発問が有効である。

- ・複数の根拠をあげることが可能となる発問
- ・複数の理由付けをあげることが可能となる発問
- ・複数の解釈の比較検討ができる発問

なお、これらの発問に答える時に、根拠と既有知識を往復させて推論過程を見直させることが、解釈する力を高めるための要件となる。

これらには、幾つかの有効な発問の形式が考えられる。ここでは3つの例をあげる。

4.1 「AそれともB？」という発問の形式。

この発問は、図1-(2)の「解釈」に当たる部分(Z)を「AそれともB？」と先に提示することで、その根拠となる情報部分(X)と、理由付けとなる推論過程(Y)を答えさせるという発問である。出口を先に提示することで、その入口と過程を考えさせる発問である。

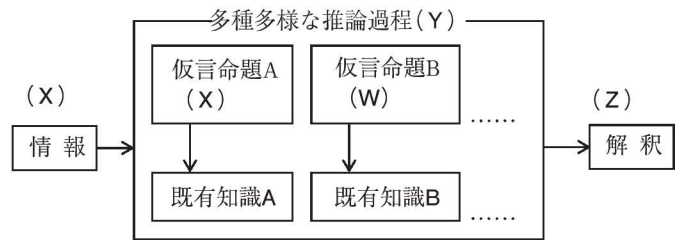


図1-(2) 解釈のアブダクションモデル(2)

「ジーンズ」の詩で示した発問「彼女とあいつは、現在良い関係にありますか。良い関係にあるとは言えませんか。」や、発問「彼女は、前向きに歩き出していますか。歩き出しているとは言えませんか。」の二つは、この形式に則っている。そして、根拠を本文(X)に求め、理由付け(Y)を「もし……なら、……」という仮言命題の形で答えたことで、既有知識にアクセスした。

確かに、この問いに対しては、根拠がなく理由付けだけでも答えることは可能であり、また、根拠だけ示して理由付けを述べないで答えることも可能である。しかし、それだけでは論証力が弱い。例文で示したとおり根拠と理由付けをセットで答えることで論証力が高まる。この(Z)を先に提示すると、(X)と(Y)を合わせて答えることを促すことになる。この発問に答える際に、アブダクションの三段論法の形式で答えることの良さを生徒に実感させ、方略として身に付けさせていくことで、解釈する力が高まっていく。

4.2 「登場人物が、(X)したのはなぜか？」という発問の形式。

この詩で言えば、発問「彼女が『ジーンズを洗って干した』のはなぜですか。(指示)できるだけたくさんの根拠と理由付けをあげて答えなさい。」がそれに当たる。

凡庸な発問であるが、一つの根拠で満足させることなく多くの表現(X)'(X)"を根拠としてあげさせることで、推論過程が鍛えられていく。この発問においても、(Z)を先に提示する発問例と同様に、根拠と理由付けをセットにしなくとも解答できる。しかしながら、根拠と理由付けがないと、恣意的な解釈に陥りやすい⁹⁾。

この発問に対しても、アブダクションの形式で答える方略を身に付けさせていくことで、解釈する力が高まっていく。

4.3 「文章(X)が、もし仮に(W)であったら、どうなりますか？」という発問の形式。

これは、推論過程(Y)の仮言命題をそのまま発問として提示することで、個々の読み手もっている既有知識にアクセスする仕方を鍛えている。また、この発問は、アクセスの仕方を鍛えるだけでなく、上記《解釈9》のような論理的な解釈を導く上で有効となる発問の形式でもある。この詩で言うと発問「ジーンズが連れてってくれるところが、『海』や『大草原』(X)でなく、もし『街』(W)だったとしたら、どうなりますか？」といったものがそれである。

《解釈9》では、「海」や「大草原」を開放された場所(解放感のある場所)という既有知識に拠っている。「海」や「大草原」を「街」と置き換えて仮言命題で考えさせると、「もし街(W)なら、ゴチャゴチャしている。海や大草原(X)は、広大だ」「もし街(W)なら、狭苦しい。海や大草原(X)だと、解き放たれた感じがする」といった既有知識にアクセスさせることになる。つまり、この発問は、「海」や「大草原」の広大さ、アクティブさ、自

由、解放感といった経験や知識を引き出し、ひいては、「失恋の痛手からの解放」という詩のテーマを浮かび上がらせるのである。

同様に、「『きつと』が、もし『まもなく』であったら、どうなりますか」と発問すると、《解釈10》が導かれることであろう。また、「『きつと』が、もし『しかし』であったら、どうなりますか」と発問すると、《解釈11》が導かれることであろう。

このように、推論過程（Y）における仮言命題を発問として提示すると、既有知識へのアクセスの仕方が鍛えられていくと同時に、論理的な解釈に導かれていくのである。

以上、ここでは（Z）を固定して提示することで、（X）、（Y）の検討を促す発問例と、（X）を固定することで他の（X）'、（X）"、（Y）、（Z）の検討を促す発問例、（X）を（W）といった仮言命題に置き換えることで（X）、（Y）、（Z）それぞれの関係の検討を促す発問例をあげた。

これらの発問を行い、推論過程を鍛えることで、解釈する力の向上は図られていく¹⁰⁾。

注

- 1) 代表的な論述としては、有元秀文が次のように述べている。「日本の得点を下げている明らかな要因は、全体の36%を占める自由記述問題の無答率が23.7%でOECD平均15.6%より8.1ポイント高いことである」⁽¹⁵⁾。
- 2) ここで述べた「推論過程」は、以下の要旨集で筆者が執筆した内容を要約して述べている。
佐藤佐敏 2009 「解釈におけるアブダクションの働き」全国大学国語教育学会編『国語科教育研究第116回秋田大会発表要旨集』pp.204-207
- 3) この論文で言う「既有知識」とは、見聞して蓄積した知識だけにとどまらず、読み手が直接経験したこと、読書をした追体験、他者から伝え聞いた間接的な経験なども含んでいる。
- 4) ここに記した「解釈のアブダクションモデル」は、次の著作の図2-1～図2-6を筆者が参照し、「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
- 5) Collected Papers Of Charles Sander Peirceからの引用は、前例にならって巻数とパラグラフ数で（CP巻数、パラグラフ数）と表記する。
- 6) 「理由B」の「B」は、Peirceの表記にはない。論考を進めるにあたって筆者が補った。
- 7) この図における記号は、次の言葉の略である。D=Data（根拠・事実）W=Warrant（理由付け）C=Claim, conclusion（主張）B=Backing（理由の裏付け）Q=Qualifier（限定）R=Rebuttal（反証）
- 8) 通常、三角ロジックは、「事実」に「理由付け」をして「主張」という三段論法の形式をとる。ディベートで活用されてきたのは、この形式である。ここで筆者が、この三項を「解釈」に援用するのは、「文章（事実）」を目にして、一つの「解釈（主張）」を成立させる時、それが当然であるという「理由付け」があるはずであるという思考が、解釈において有効となるという点においてである。この「理由付け」こそが、既有知識へのアクセスであり、このアクセスが的確にできれば論理的な解釈に落ち着くのである。
- 9) 筆者は、「根拠と理由付けがないと誤読に陥りやすい」という主張を生徒の具体的な解釈例を挙げて、以下の学会の当日資料にて発表した。
佐藤佐敏 2009 「読みの話合いとアブダクションー話合いをすると、本当に読解力は高まるのかー」日本学校教育学会第24回研究大会当日発表資料
- 10) 誤解のないように断っておくが、筆者は、すべての文学作品でこれらの発問を用意すべきだと言っているわけではない。解釈する力を高めることを目的とした授業であれば、これらの発問が有効となると述べているのである。また、どの作品においても、これらの発問を作成することが可能だというわけではない。構成や展開、描写の仕方等により、推論過程を鍛える発問を用意できる作品とそうでない作品があることを断っておく。

文 献

- (1) 文部科学省 2000 2003 <http://www.mext.go.jp> 「PISA（OECD生徒の学習到達度調査）」2009年6月29日取得
- (2) 福田誠治 2007 『全国学力テストとPISA』国民教育文化総合研究所 p.49
- (3) 米盛裕二 2007 『アブダクションー仮説と発見の論理ー』勁草書房 pp.83-84
- (4) 高橋順子 1990 『幸福な葉っぱ』書肆山田社 pp.40-41
- (5) 佐藤佐敏 2009 前掲要旨集 pp.204-205
- (6) 米盛裕二 2007 前掲書 p.81

- (7) S.E.Toulmin 1964 *The Uses of Argument*. Cambridge at The University Press p.104
- (8) 井上尚美 1989 『言語論理教育入門—国語科 における思考』 明治図書 pp.86-119
- (9) 鶴田清司 2009.2 「論理的な思考力・表現力の育成に向けて—根拠・理由・主張の三点セット—」『国語教育』誌 No.703 明治図書 p.33
- (10) 中村敦雄 1993 『日常言語の論理とレトリック』 教育出版センター pp.149-187
- (11) 門島伸佳 2001.6 「批判的読みを支える三角ロジック」『国語教育』誌 No.607 pp.37-40
- (12) 藤森裕治 2007 『バタフライ・マップ法 文学で育てる〈美〉の論理力』 東洋館出版社 p.25
- (13) 山本直恵 2008 「話し合いによる情報の交流は参加者の考え方にどのように働きかけるのか」上越教育大学学校教育実践研究センター編 『教育実践研究』第18集 pp.37-42
- (14) 米盛裕二 2007 前掲書 p.81
- (15) 有元秀文 2008 『PISA型読解力が必ず育つ10の鉄則』 明治図書 p.83

Question to Improve the Ability of the Reading Interpretation

—Constructing a Pedagogical Theory of Reading
Based on the Epistemology of C. S. Peirce (2)—

Satoshi SATO*

ABSTRACT

To develop the ability to interpret what has been written, the questions are how you should establish a class and what questions you should ask. By utilizing Peirce's maxim of pragmatism and theory of abduction, the author approached interpreting written materials from the following reasoning processes: the interpretation of written sentences means that the reader enters written information and infers meaning on the basis of his or her accumulation of data from vicarious and immediate experiences. If you develop this reasoning process, you can increase your ability to interpret texts.

To make such interpretation possible, you need to focus on the following: (1) questions that enable you to present multiple valid arguments; (2) questions that enable you to present multiple reasons; and (3) questions that enable you to compare multiple conceivable interpretations. When you ask others these questions and you answer them, it is essential to encourage others to review their inference processes by comparing their arguments and accumulated data to develop their ability to interpret.

* Center for Educational Research and Praxis