

# 説明的文章教材の「限定」・「反証」条件分析の試み

——「小さな労働者」を対象として——

渡 部 洋 一 郎

## 1 本稿の課題

説明的な文章教材は、一般に説明内容の論理性と記述内容をより効果的に伝達するための説得性という両面を保持する。そういう点で、論者の主張の核心はどこいったところにあるのか、また、どのような論理の展開を試み、いかなる文章構成を採用するから、説得力を持った効果的な文章表現たり得るのかを理解することは、説明文教材を学習する上で重要な目標の一つになると言えるだろう。

ところで、近年、論理的な思考力の育成がその重要性を増し、教育課程審議会の答申における国語科の改善の基本方針（平成一〇年七月）や現行の学習指導要領の国語科の目標にもその重要性が謳われるようになった。説明的な文章教材のジャンルで言えば、メディア・リテラシーや批判的思考といった術語との関連で論が展開されることが多いようである。例えば、岩永正史（二〇〇三）は、菅谷明子（二〇〇〇）の「メディアが形作る『現実』を批判的（クリティカル）に読み取るとともに、メディアを使って表現していく能力」というメディア・リテラシーに関する言を引きながら、批判的な思考が展開される際に用

いられる知識やその知識を利用して行われる思考を検討することの重要性について言及している。また、中村敦雄（一九九三）も、論理的思考の重要性について、論証の妥当性を批判的に問うことと筆者の発想を読むという二つの点から具体的な例文に基づいて検証を試みている。

これらの研究は、批判的な思考を展開することの意味やそれによって得られる知識、さらには、その知識を活用することでもたらされるであろう実質的な成果などについていずれも詳しく言及しているが、では、具体的にどのような指導を行えば論理構造に関わるより望ましい文章理解が得られるのであろうか。岩永正史（二〇〇〇）によれば、「文章の論理と読み手の理解の関係」は被験者の年齢の違いによって異なりを見せ、発達段階によって保持される批判的な思考の傾向や論理構造に対する反応には、ある一定の特徴が見られるという。岩永（二〇〇三）は、トゥルミンの論証モデルを援用し分析した上記の結果を踏まえた上で、次のような四つの指導段階を提唱している<sup>①</sup>。

① 主張とその根拠とされている事実をとらえる。

② 主張と事実の関係、必要となる理由付けや理由の裏付

けを含めた論の構造から主張の当否を検討する。

③ 反証を視野に入れて主張の当否を検討する。

④ 論者の用いるキーワードにどのような意味が含まれているかを考え、主張の当否を検討する。

トゥルミンモデルは、議論分析のための論理構造モデルで、基本的に「主張C」「事実D」「理由付けW」「理由の裏付けB」「限定Q」「反証R」といった要素で構成される。このモデルは、議論や説得をする上で従来の三段論法では不十分な点を補えること、また、不完全な推論の際にも各項目のどこに弱点があったかが明らかになること（井上尚美、一九八九）などの点から、実際の説明的な文章教材（特に論説文などの場合）の分析にも広く応用されている（例えば、中村敦雄（一九八九）など）。本稿の第一の目的は、このようなトゥルミンモデルの特性を踏まえながら、モデル中のある特定の要素に着目した教材分析を行うことにより、当該の説明的文章教材が持つ特徴の一端を浮き彫りにすることにある。具体的には、「限定」及び「反証」条件が教材文における筆者の主張をどのように規定し、その制限の中で論を展開することがいかなる主張の妥当性を導くことに繋がるのかを明らかにする。また、第二の目的は、「事実」や「理由付け」に立脚する「主張」（第一グループ）と「限定」及び「反証」条件（第二グループ）との相関において、後者（第二グループ）の制限の枠をはずすことにより、筆者の主張はどのように変わる可能性があるのかを検討することにある。通常、ある主張は一定の条件下における制限の枠の中（つまり、限定された土俵の中）で述べられるのが一般的であり、この制

限の枠がはずれば、当然、異なる主張が生まれる可能性が考えられるからである。

従来、トゥルミンモデルを用いて行われてきた教材分析は、「教材研究の基礎としての文章分析に応用する」<sup>(2)</sup>ことが主目的で、教材の論理構造という側面から分析の結果が考察されることが多かった。それに対して、本稿におけるこうした試みは、教材分析を通しての文章構造の検証よりも、ある制限や条件という一定の枠が果たす役割の検討を行うことで、記述対象についての異なる側面の存在や主張の広がりの可能性を見出すことに比重がかかっている。

## 2 トウルミンモデルの要素と型

——但し書きとしての「限定」「反証」——

トゥルミンが示すモデルの要素とその一般的な型は図1の通りである<sup>(3)</sup>。

ただし、井上（一九八九）はトゥルミンのモデルに内在するいくつかの問題点を指摘した上で、「Q・B・Rの三つは、はじめのC・W・Dに対する『但し書き（条件づけ）』として一括する（その中での下位区分と考える）ほうが理論的にもすっきりするし、実際的にも扱いやすい」と述べている<sup>(4)</sup>。実際、S.E.Toulmin（一九八四）らによって著された著作の中でも、議論の強さを表す要素は「qualifier（限定）」と「rebuttal（反証）」の二つであり、先に述べたように、本稿の目的を「限定」「反証」条件の内容が「主張」の妥当性をどう保証するのかという関係吟味や、「限定」「反証」条件の内容と「主張」との相関

### 〈トゥルミンモデルの要素〉

C(claim) [主張]…論者が主張したいと思うものを、言明として言語に表現したもの  
D(data) [データ]…Cの根拠となる事実

W(warrants) [理由付け]…Dという事実から、Cのような主張乃至は結論を導き出すことができる命題

B(backing) [理由の裏付け]…Wの背後にあって、それを権威づける命題

Q(qualifier) [限定句]…一定の範囲でのみ、Wに論拠たり得る資格を与えるように限定するもの

R(rebuttal) [反証]…理由づけWの反証条件（例外の規定）

### 〈モデルの一般型〉

それゆえ

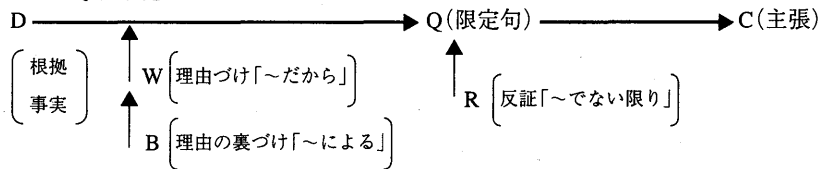


図 1

的な可変性の検討においたのは、このような背景に由来する。なぜなら、「限定Q」が理由付けの確からしさの程度に制限を加えることで、また、「反証R」が一定の条件の下での例外を排除することによって、想定される反論や異なる主張の出現を結果的に注意深く除外すると考えられるからである。すなわち、「限定Q」や「反証R」は「主張C」の妥当性にあらかじめ制限を設けることで、教材文における筆者の論理を補強する役割を担うがゆえに、その相対的な関係性を吟味すること（つまり、制限の枠の中で主張を述べることが論理の妥当性をどのように保証し、逆にその枠がはずれた時にいかなる異見が出現する可能性があるのかを吟味することを指す）は、記述対象についての異なる側面の存在や主張の広がりの可能性を見出すことに繋がるのではないだろうか。

ところで、トゥルミンモデルを実際の論説文にあてはめ、「教材研究の基礎としての文章分析に応用」した中村（一九八九）によれば、「本来は論証が必要なはずの主張であっても、論証抜きで書かれている教材は多い」という。本来、仮説や筆者の判断の正しさを論理的に説明しているはずである論説文で、なぜこうしたことが起こってくるのかを論ずることは本稿の目的ではないが、しかし、稿者はその理由の一つは教材文がどのような学習者を対象に何を主たる目的として書かれたものなのか、という学習目標と伝達すべき内容、及び学習者の相互の関係性にあると考えている。ともあれ、「限定」「反証」条件を教材文における「主張」との関係で検討していくことは、例えば、自然科学的なことを具体的に論述しているような説明

的な文章教材の分析だけにとどまらず、記述対象についての異なる側面の存在や主張の広がりの可能性を見出すという点において、より評論的な説明的文章にまでその応用の範囲を広げることができると思われる。

### 3 教材文の要旨と意味段落の要点

分析の対象とする教材文は、東京書籍の中学校二年生「小さな労働者」(平成一五年度版「新しい国語」2、現行教科書)である。以下に、本文の要旨と意味段落ごとの要点を示す。

#### 「小さな労働者」要旨(7)

第一次世界大戦前のアメリカでは、活発な産業による多数の労働者の需要があったので、安い賃金で過酷な労働環境にあまなじていた多くの子ども達がいた。ルイス・ハインは、子どもの権利を尊重した活動家の一人で、産業の担い手として働かされる子ども達を救いたい一心から教師を辞め、全米児童労働委員会という団体の取材カメラマンとして、こうした児童労働の実態を取材し続けたのである。その取材は、過酷な現場を写すが故に時に危険を伴うこともあったが、それでも写真を撮り続けたのは、働く子ども達の真実の姿を目にしたならば、きっと世の人々は子ども達の解放へと傾くに違いないと思ったからである。

厳しい労働に従事する幼い子ども達を記録した彼の写真とその説明文は、やがて人々に大きな衝撃を与え、世論が動いた結果、子ども達は過酷な労働から救い出された。

大きな社会悪に、「写真」という武器だけで勇敢に立ち向かったハインの生き様に学ぶべきものは多い。ハインがとらえた子ども達の姿は厳しい労働に就く彼らの苦しみを写し出しているが、同時に、子ども達の尊厳や生命力をもとらえている。それは、ルイス・ハインに対する子ども達の揺るぎない信頼があったからこそ成しえたことなのだ。

「小さな労働者」の本文全体は、二〇の形式段落から構成されるが、東京書籍教師用指導書では、これを八つの意味段落に分割し、それぞれの要点を次のように記している。

#### 第一段落

カキ殻の山を背に、バケツを手にして立つ少年の写真。  
(写真「マニユエル」) 第一次世界大戦前のアメリカでは、多くの子どもたちが劣悪な環境の下、過酷な労働を強いられていた。彼もまた、そういう少年の一人であった。

#### 第二段落

一九〇〇年初め、働く子どもたちを労働から解放しようとする活動が始まった。

#### 第三段落

教師であり写真家であったルイス・ハインは、子どもたちを救うため取材カメラマンになった。彼は困難を乗り越え、働く子どもたちの真実の姿を撮り続けた。それが一番有効な方法だと信じていたから。

#### 第四段落

紡績工場では少女たちが「スピナー」として、長時間働

いていた（写真「スピナーの少女」）。

#### 第五段落

ペンシルバニアの炭坑では、児童労働法の不備のため、多くの少年が合法的・非合法的に雇われていた（写真「炭坑で働く少年たち」）。彼らは「ブレイカー・ボーイ」（写真「昼休み中のブレイカー・ボーイたち」）として過酷な労働を強いられていた。

#### 第六段落

綿花畑で働く子どもたち（写真「綿花を摘むマート」）は「かがみこみ仕事」と呼ばれる単調でつらい仕事をしていた。そこには「わずかな人間性も見いだせない。」とハインは語った。

#### 第七段落

ハインは「フォトストーリー」という新しい表現方法で自らの写真を発表した。展覧会を見たある新聞記者が、児童労働の実態を告発する記事を書いた。ハインの写真は、ついに世論を動かしたのである。

#### 第八段落

紡績工場で働く少女の写真（写真「紡績工場の少女」）。ハインの写真は、厳しい労働につく苦しさだけでなく、少女の人間性と、威厳と生命力をもとらえられている。それは美しくさえある。

その美しさは、子どもたちのハインに対する信頼の証でもある。

先に稿者が示した教材文の要旨と教師用指導書の要点とを比べると、八つの意味段落のうち、要旨に含まれる主張と最も深い関係をなす意味段落は、写真に存在する力を利用し子どもたちを過酷な労働環境から救い出そうとしたことが重点的に述べられている第三段落、ハインの写真によって世論が動いたことを述べた第七段落、そして、実態としての労働の有り様だけでなく、被写体の人間性までも写しだすことのできたハインと子どもたちの信頼について述べられている第八段落の三つである。

そこで、次節以降では、この三つの意味段落を対象に分析を行うことにより、「限定」・「反証」条件を教材文における「主張」との関係で検討し、本稿の目的について考察していく。

#### 4 分析対象の意味段落と分析の実際

##### 4-1 三つの意味段落と当該箇所の教科書本文

まず、第三・第七・第八の意味段落について、本文を示す（尚、意味段落内の各段落に附されている○囲みの算用数字は、それぞれ形式段落の番号を表す）。

##### \* 第三意味段落

⑥ ニューヨークで教師のかたわら写真家としても活動していたルイス・ハインは、そうした考えを持つ活動家の一人でした。彼は、写真には真実を語る大きな力があることを知っていました。産業のにない手として働かされる子どもたちを救いたいという思いが高じたすえに、ハインは教師を辞め、全米児童労働委員会という団体の取材カメラマン

になりました。

⑦ハインは、いろいろな方法を使つて数多くの現場へ潜り込みました。いずれも調査が歓迎されることなどない、写真が公開されては困るような場所ばかりでした。ときには、彼の真の目的に気づいた工場主から暴力を受け、危険なめにあわされたこともあります。ふだんは控えめで恥ずかしがり屋の、鳥を思わせるような細身の男ルイス・ハインは、二十世紀の初めに、働く子どもたちの真実の姿を記録することに命を懸けたのです。

⑧「百聞は一見にしかず。」とルイス・ハインは語っています。もし児童の労働の真実の姿を目にしたならば、人々はこの悪夢を終わらせる法律の制定を求めるにちがいないと彼は信じていました。

#### \*第七意味段落

⑮ハインは児童労働についてのパンフレットやブックレットを自分自身でデザインし、写真展も企画しました。また、写真につける説明文も自分で書きました。一点一点、写真と文章の最も効果的な組み合わせを、いろいろと試しながら書きました。ハインは、自分が発展させた写真と文章を組み合わせたこの新しい表現方法を「フォトストーリー」と名付けました。

⑯アラバマ州のバーミングダムで行われた会議の会場で、ハインの写真の展覧会を見たある新聞記者は、写真が放つ強力な力に打たれて、次のように書いています。

児童労働法の絶対的な必要性を、これほど説得力のあ

る形で訴えたものはかつてなかった。彼の写真は幼い哀れな労働者たちの苦しみを、はじめさを、無秩序を、そして健全な生活からはすべてにおいてかけ離れた姿を描き出す。彼の写真は、これまでに目にしたどんな文章よりも雄弁に真実を語る。見るもおぞましく、この文明化された世界に存在することを認めがたい真実を。

⑰ハインは自分の写真を見た人がショックを受け、怒りを感じることを望んでいました。写真によって世論を動かそうと願い、その願いは実現したのです。彼の写真は、子どもたちを過酷な労働から救い出すための強力な武器となりました。

#### \*第八意味段落

⑱次ページの写真を見てください。八十年という時間の向こうから、カリフォルニア州の紡績工場で働く一人の少女が私たちのことをまっすぐに見つめています。彼女の瞳は、残酷なほど厳しい労働につく少女の苦しみを訴えかけてきます。しかし、ハインはこの一枚の写真の中に、彼女の人間性と、威厳と生命力をもとらえているのです。

⑲あるとき彼の友人が、ハインがとらえた子どもたちは、どうして美しいのだろうと尋ねたことがあります。それに対してハインはこう答えました。

「わたしはただ、美しい子どもたちを写しただけです。」

⑳おそらく彼は、子どもの気持ちをとらえる方法を知っていたのでしよう。おそらく彼のほほえみ、優しい言葉、手のぬくもりが、彼が子どもたちの仲間であることを知らせ

たのでしよう。彼はすべての子どもの中に美を見だし、子どもたちは彼を信頼しきって、彼の向けるレンズにこたえたのです。

#### 4—2 第三意味段落の分析

第三意味段落に関わる構造図は、図2に示す通りである。「小さな労働者」は、説明的な文章に属する教材文ではあるが、写真という視覚に訴える情報の価値認識について単元が設定されているため、必ずしも論証的な文章構造にはなっていない。そうした点で、トゥルミンモデルを当てはめた際に欠損が見られる要素もあるが、ここでの主張(C)は、第八形式段落の「人々は法律の判定を求めるにちがいない」という最終文だと考えられる。この主張は、「(過酷な環境で)働く子どもたちの真実の姿を目にしたならば」という仮定の事実(D)と「(おそらく)」という潜在的な限定(Q)によって導かれるが、この図式がより補強されるためには、「(子どもとしての健全な生活から、あまりにもかけ離れた幼い労働者たちに対して、このまま放置することはできないという認識を世の人々に与えるから)」という理由付け(W)や「(子どもには子どもとして有する権利がある)」という理由の裏付け(B)の存在が、また、「写真には真実を語る大きな力が存在する(限りにおいては)」という例外を排除する反証(R)の存在が不可欠である。

#### 4—3 第七意味段落の分析

第七意味段落の構造図は、図3による。この意味段落におけ

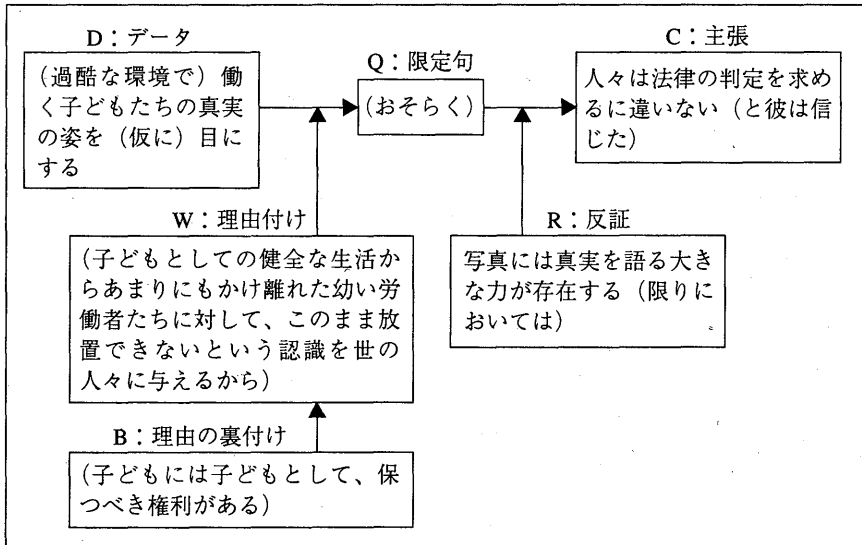


図2

る主張(C)も第十七形式段落の「(結果として)彼の写真は、子どもたちを過酷な労働から救い出すための強力な武器になった」という最終文だと考えられる。この主張を導く事実(D)は、「ハインは児童労働についてのパンフレットやブックレットをデザインし、写真と説明文を組み合わせた展覧会を催した」という第十五形式段落の冒頭文であるが、これは、ハインが企画した展覧会(という事実D)を見た結果、子どもたちが過酷な労働から解放されたという二次的な事実を導いたとも考えられる(そのような意味において、第七意味段落の事実Dと主張Cの関係には曖昧性が残る)。尚、ハインの展覧会が催された結果、なぜ幼い子どもが過酷な労働から解放されたのかという点については、第三意味段落同様、「子どもとしての健全な生活から、あまりにもかけ離れた幼い労働者たちに対して、このまま放置することはできないという認識を世の人々に与えるから」という理由付け(W)や「子どもには子どもとして有する権利がある」という理由の裏付け(B)が(D)と(C)の間に潜在的に存在するからだと考えられる。

#### 4-4 第八意味段落の分析

第八意味段落の構造図は、図4による。ここでは、第十八形式段落における「ハインが撮影した写真には、(被写体の)幼い少女の人間性や威厳、生命力までもがとらえられている」という事実(D)が、「ハインは子どもの気持ちをとらえる方法を知っていたから」という理由付け(W)によって、第二十形式段落の「小さな子どもたちはハインを信頼しきって、彼の向ける

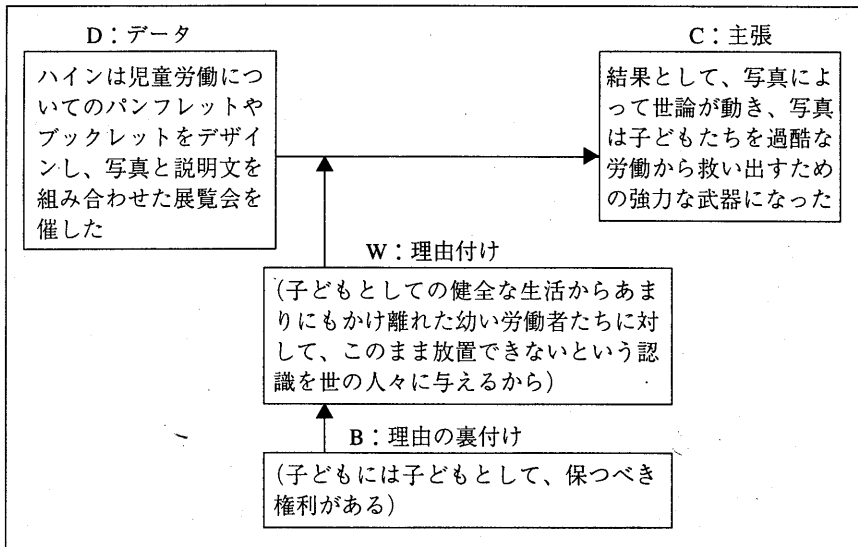


図3



レンズに答えた」という主張(C)に繋がると考えられる。ただ、第八意味段落も、事実(D)が、第十八形式段落における「カリフォルニア州の紡績工場で働く一人の少女が私たちのことをまっすぐに見つめている」で、主張(C)は「ハインは、幼い少女の人間性や威厳、生命力までもとらえることができたのだ」或いは、第二十形式段落の「小さな子どもたちはハインを信頼しきって、彼の向けるレンズに答えた」とも考えられ(そうした点では、「ハインは、幼い少女の人間性や威厳、生命力までもとらえることができたのだ」という部分と「小さな子どもたちはハインを信頼しきって、彼の向けるレンズに答えた」とはほぼ表裏の関係であると考えられる)、その判定に曖昧性を残す。ともあれ、ここでの主張に大きな制約をもたしているのは、「(ハインと子どもたちの間にある信頼が損なわれない限り)」という潜在的な反証(R)である。

## 5 「主張C」に制限をもたらず「限定Q」と「反証R」

——条件付けの機能——

以上に分析した三つの意味段落の構造を踏まえて、本節では、「限定」及び「反証」条件が教材文における筆者の主張をどのように規定し、その制限の中で論を展開することがいかなる主張の妥当性を導くことに繋がるのかを明らかにする。また、同時に、「主張」と「限定」及び「反証」条件との相関において、後者の制限の枠をはずすことにより、筆者の主張はどのように変わる可能性があるのかを検討する。

先ず始めに第三意味段落と第七意味段落について検討を加え

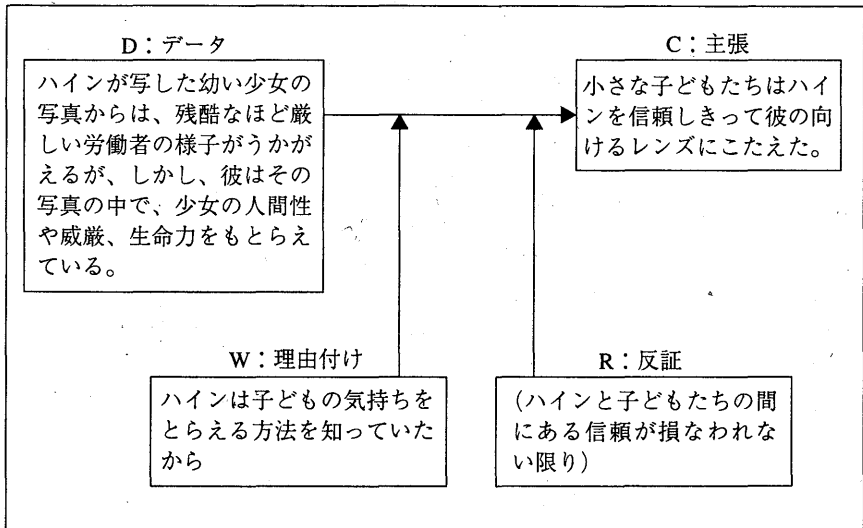


図 4

る。この二つの意味段落における主張(C)は、「人々はこの悪夢を終わらせる法律の制定を求めるにちがいない」(第三意味段落)というルイス・ハインの信念に関わる記述と、「彼の写真は、子どもたちを過酷な労働から救い出すための強力な武器になった」(第七意味段落)という結果としての現象に関わる記述である。それぞれの主張には、ある事実に基づく見込みとしての予測と事実に基づいた結果としての現象という異なりはあるが、いずれもその主張を支える事実は、「過酷な環境で働く子どもたちの真実の姿を目にすること」(第三意味段落)と「労働の様子をとらえ説明した展覧会の内容」(第七意味段落)であり、その中核に位置するのは「写真」の存在である。実際、第三意味段落では、「写真には真実を語る大きな力がある」という指摘がなされ、「調査が歓迎されることなどない」という場所についての説明の役割を担う言及や、工場主から「暴力を受け」「危険なめにあわされた」という受動の言及が見られるのは、いずれも「写真」には、そうした公にされては困る実態を写し出す働きが現実としてあるからに他ならない。だからこそ、「写真」を見ることによって人々がその実態を知ったならば、「法律の制定を求めるにちがいない」という主張が生まれるのであり、世論が動いた結果、「子どもたちを過酷な労働から救い出すための強力な武器になった」という結論が導かれるのだらう。そうした意味で、この「写真」には真実を語る大きな力がある(限りにおいては)」という反証条件は、特に大きな意味を持つ。

次に、第八意味段落の検討を行う。この意味段落における要

点は、事実(D)や主張(C)の判定に曖昧性を残すものの、「彼はずべての子どもの中に美を見いだし、子どもたちはハインを信頼しきって彼の向けるレンズにこたえた」、或いは、結果として「ルイス・ハインは、過酷な労働にあえぐ少女の苦しみのみならず、彼女の人間性や威厳、生命力までも写真に写し出し得た」という点につきるだらう。それは、おそらく「彼が子どもをの気持ちをとらえる方法を知っていた」から、「彼のほほえみ、優しい言葉、手のぬくもりが、彼が子どもたちの仲間であることを知らせた」から為し得たのであって、その根底にある最も重要な条件は「ハインと子どもたちとの信頼関係」である。第三意味段落と第七意味段落では、「写真」が持つ大きな力が世論を動かす原動力となったことが端的に示されているが、それを可能ならしめた一つの要因は、この信頼関係の存在ではなかっただろうか。ここでは、潜在的な反証条件として「ハインと子どもたちの間にある信頼が損なわれない限り」という認定を行っているが、本稿の目的である制限をもたらず条件と主張との関係を最終的に考察するに当たって、同じ東京書籍載録の二つの教材文における、ある記述についての言及も併せて行う。東京書籍の『新しい国語』3(平成一五年度版、現行教科書)には、「小さな労働者」と同じく、説明的な文章を情報として読むことを軸に構成された「イメージからの発想」と「テレビとの付き合い方」という二つの教材が配置されている。「イメージからの発想」は、「人間は、自分のイメージに合わない物事を、意識的に、あるいは無意識のうちに無視したり、切り捨てたりする」ことを具体例を挙げながら述べ、その既成のイメ

「ジと現実との差が実際の体験によって露呈し、覆される過程が取材なのだとすることを主張した教材文である。一方、「テレビとの付き合い方」は、画面に映る映像と本来の事実との間にはある段差があり、それは送り手側の意図するとならないとに關わらず発生せざるを得ない、情報発信の本質に關わる加工という問題が介在することによるのだという主張の下、情報を主體的に吟味していくことの重要性について論が展開されている教材文である。

これらの主旨に教材文を照らし合わせた時、重要な意味を持つと思われる部分を以下に抜粋する（尚、各段落に附されている○囲みの算用数字は、それぞれの教材における形式段落の番号を表す）。

#### 「イメージからの発想」

②話はとぶが、僕はよく世界各地を遺跡を訪ねて歩く。ところが胸に描いていたイメージと実際の遺跡とは、たいてい、食い違っている。だから僕の遺跡への旅は、ほとんどが落胆と失意の旅である。せっかくなやってみたのに、イメージとまるで違っているのは、なんともやるせないものである。けれども、僕は思い直して、実際は実際なのだと自分にいいかせる。そうすると、それはそれで、またおのずから別のイメージを生み出してくれるのである。

③僕は遺跡の写真を何枚も撮って帰り、それをカメラ好きの友人に見せた。すると彼は一見して、「こりゃだめだな、使いものにならんよ。」と、さもけいべ

つしたように言った。そして、僕にこう教えた。

「カメラというのはね、労を惜しんじやいけないんだよ。ほんのちよつと移動してみる、あるいは高さを変えて撮る、そうすればいい写真になるんだ。見ろよ、電線が入っちゃまっているじゃないか。これじゃ、ぶち壊しだよ。こんなものはよけて撮らなくちゃあ。」

④なるほど、メソポタミアの最も古い遺跡、ウルのジグラーツを撮った僕の写真には、電線がちゃんと写っているのである。エジプトでスフィンクスを手前におき、ピラミッドを向こうに望んだ写真には、電線どころか電柱までが、はつきりと写っている。そこで友人は舌打ちをしたのだ。

⑤しかし考えてみると、それはおかしいことではないか。写真というのは現実の姿をありのままに写しとるものである。僕はここでややこしい写真芸術論をおつつもりはないが、たいていの人たちは、写真を見るときに、それを、現実の姿をそっくり写しとつたものとして見る。それなら、どうして電線が写ってはいけないのか。そのほうが現実の遺跡の姿を、それこそリアルに写し出しているわけではないか。

⑥だが、写真というのは、實際を写すものではけつしてない。人々は自分の目でありのままを見ているつもりになっているが、実は、自分の目以上に、自分のイメージで対象を見ているのである。そして現実の事物が自分のイメージどおりだったときに、初めて、それを生々しい現実だと思いい、反対に、それが自分のイメージと著しく違っていると、

むしろ現実を非現実的のように思ってしまうのである。つまり、人間にとっては、自分の抱えているイメージのほうが、現実そのものよりも現実的なのだ。

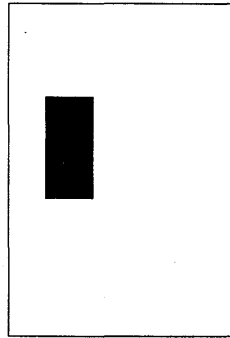
#### 「テレビとの付き合い方」

④連日、テレビや新聞が阪神・淡路大震災の状況を報道している最中に、「テレビの画面が現実隠す」という大きな見出しをつけた新聞記事があった。フランスの社会学者ジャン・ボードリヤール氏が実際に震災現場を訪れた際の発言だった。その中で氏は「TVや映画の画面を指すスクリーンという言葉には、現実を映す鏡と同時に現実を隠すマスクという意味もある。現代の社会では、人々の想像力はTVの画面によって満たされているので、画面の外側の世界には想像力が及ばなくなっているのだ。」と述べている。

⑤テレビの画面が隠す現実とは何か。テレビの報道に接するとき、そこまで見透かす鋭い眼を持つていなければならぬ。耳を澄ませば、冒頭の何気ない会話（引用者注、教材文第一形式段落における台風報道のあり方をめぐる会話を指す）からもそのことが鮮やかにうかがえるのだ。

⑥図式で考えてみよう。左の図で塗りつぶした部分だけをテレビカメラが切り取る。すると私たちは残りの部分を見失い、捨ててしまうことになる。この全体の四角形が、もっと大切な全体的状況であつたりする。しかも、その状況の問題の根元が黒地の部分ではなく、白地の部分にあることも多い。圧倒的な迫力やすぐに「分かったつもり」にさ

せる分かりやすさなど、テレビのテレビらしさが、切り取った黒地をきわだたせ白地の部分をさらに見えなくする。



「イメージからの発想」で提示される主張は、「テレビとの付き合い方」とは直接的には重なりを持たないが、どちらも説明の対象となる媒体に異なりを見せるものの、ある対象を客観的に見るということの陥りやすい問題点を考察している。前者は、「現実の姿をありのままに写しとる」はずの写真が、イメージによる先入観に凌駕され、客観的な物体として存在するはずの事物をも個別的な存在に変えてしまう事実を、そして、後者は、「百聞は一見に如かず」と思われがちなテレビが、実は「現実を映す鏡」という側面と「現実を隠すマスク」という側面を併せ持つ事実を具体的な例に基づいて説明している。

「イメージからの発想」における「エジプトでスフィンクスを手前におき、ピラミッドを向こうに望んだ写真」が物語るエピソードは、「写真というのは現実の姿をありのままに写しとるもの」であると同時に、「写真というのは、実際に写すものではけつてない」という事実である。本来ならば、客観的な

事物として存在するはずのスフィックスやピラミッドを撮った写真が、何故に見る人によって現実的であったり、なかったりするの。それは、「自分の目以上に、自分のイメージで対象を見ている」からで、どんなイメージが介在するかによって、また、現実の姿を切り取ったはずの写真の解釈の仕様も微妙にずれてくるからであろう。

同様に、「テレビとの付き合い方」における「スクリーン」という言葉が持つ二つの意味には、情報を発信する際の強調や編集といった加工の問題が含まれている。発信者が情報のどの部分に価値を見出し、それをどのように加工していくのか、という過程には、ある現実に対する発信者の積極的な関与が存在するし、その結果としての加工された情報は、「スフィックスの写真」同様、ある人にとっては現実的かつ切実であったり、なかったりするはずである。

では、ここで検討したことは、「小さな労働者」における制限をもたらす条件と主張との関係を考える上で、どのような意味を持つのであろうか。例えば、「小さな労働者」の第三意味段落においては、「写真には真実を語る大きな力がある（限りにおいては）」という反証条件が設定されたことよって、「（おそらく）」という潜在的な限定句を伴い、「人々は法律の制定を求めるにちがいない」という主張が導かれると考えられるが、その一方で、仮にこうした限定句や反証条件の制限を操作すると、ある場合には、主張の内容そのものに對する解釈を再認識したり、異なる観点から主張を再構成できる可能性が出現したりすることに繋がると考えられる。先に検討した中学校

三年生の二教材の例を「小さな労働者」に重ね合わせて言うならば、「写真」という媒体は「現実の姿をありのままに写しとる」ものでもあるが、常に「実際を写す」とばかりは限らないこと、従って、「ハインがとらえた幼い労働者の姿」は、一方で「現実」を反映しながら、他方では限定的な側面のみを保証するものでしかなく、客観的な意味での「真実」を保証するものではないこと、しかし、そこには「現実」に対するハインの積極的な関与が存在するが故の、「過酷な労働にあえぐ幼い労働者」に対するある切実なハインの思いがあったことや、また、ハインには子どもたちに対する暖かい共感のまなざしがあったこと、だからこそ彼の写真は見る人に強い憤りと深い感動を与えたこと、などがそうである。

言い換えれば、こうした試みは、「客観的な対象としての事実」と「異なりを見せる複数の側面の実際」との相対的な関係性への気付きや、ゆえに、事実から主張へ至る過程に関与する諸条件が主張をどう保証するのかの理解へと途を開く可能性を有する。

一般に、我々は、ある筆者の主張を目にした時、その説明の仕方に違和感がなければ、その主張を改めて吟味することはよほどのことがない限り行わない。教材文として提示された場合でも、まず、最初に掲げられる目標は書かれている内容の正確な理解であろう。そうした意味において、制限をもたらす条件と主張との関係を検討していくことは、記述対象についての異なる側面の存在や主張の広がり可能性を見出すことに繋がるのではないかと思われる。

— [注] —

- (1) 岩永 (二〇〇三) p.8  
(2) 中村 (一九八九) p.139  
(3) 図1は、足立 (一九八四) および井上 (一九八九) を参照した。  
(4) 井上 (一九八九) pp.91-92  
(5) 中村 (一九八九) p.145  
(6) なぜなら、より評論的な色彩を帯びた説明的文章教材の場合、自然科学的な内容を論じた教材文に比べると、トゥルミンモデルの六要素は限定的にしか現れないと考えられるが、「限定」・「反証」条件の中での「主張」を考えていくことは、そうした制限にしばられないと思われるから。ただし、既に先行研究 (例えば、増淵 (一九七二)) において指摘されるように、論説文と評論文の区別は、厳密な点において言えば曖昧性を残している。  
(7) 教材文の要旨は、「東京書籍教師用指導書」における記述を参考に、稿者がまとめ直した。  
(8) 東京書籍 (二〇〇二) pp.167-168  
(9) 第三意味段落における「理由付けW」と「理由の裏付けB」は、明示的には存在しないが、教材文全体或いは他の意味段落における記述内容から潜在的に読み取ることが可能である。  
(10) 主張に対する解釈の再認識や異なる観点からの主張の再構成は、先に立てた本稿の目的と表裏をなすと考える。  
(11) 例えば、教材文第六形式段落の「産業のない手として働

かされる子どもたちを救いたいという思いが高じたすえに」、或いは、第十七形式段落の「写真によって世論を動かそうと願い」という記述による。

#### 引用文献

足立幸男 (一九八四)『議論の論理—民主主義と議論—』木鐸社  
井上尚美 (一九八九)『言語論理教育入門—国語における思考—』明治図書

岩永正史 (二〇〇〇)『説明文教材の論理構造と読み手の理解』井上尚美・大内善一・岩永正史・有働玲子・中村敦雄『言語教育論理の探求』東京書籍、212-227

岩永正史 (二〇〇三)『メディアリテラシー、とくに学習者の実態に即した批判的思考の指導をどのように行うか』『月刊国語教育研究』No.383 日本国語教育学会、49

増淵恒吉 (一九七二)『表現形態に応じた読解指導』『国語科教材研究』有精堂

中村敦雄 (一九八九)『トゥルミンモデルを国語科教材分析に

応用する試みについて—論説教材「自然の破壊」を対象として—』『読書科学』Vol.33, No.4, 139-146

中村敦雄 (一九九三)『日常言語の論理とレトリック』教育出版センター

S.Toulmin, R. Richard & A. Janik (一九八四)

"An Introduction to Reasoning", (2nd ed.) Macmillan

菅谷明子 (二〇〇〇)『メディア・リテラシー』岩波新書

東京書籍 (二〇〇二)『新しい国語2 教師用指導書』