HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	文学作品の指導における作品構造と学習者の解釈活動の関係について：作品レベルーコードモデル
Author(s)	藤原, 顕
Citation	教授学の探究, 7, 69-82
Issue Date	1989-03-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/13560
Type	departmental bulletin paper
File Information	7_p69-82.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

文学作品の指導における作品構造と学習者の解釈活動の関係について

——作品レベル—コードモデル——

藤　原　　顕
（神戸大学大学院文化学研究科博士課程）

1　問題設定

教授学研究の一つの課題として，教育内容の構造を反映した教材の構造と，それに対応した学習者の認識活動の関係を説明するためのモデルを提起すること，があげられる。つまり，学習者が教材のどのような構造に対応して，どのような認識活動を行うのか，ということを説明するためのモデルである。

こうした課題は，文学作品の指導研究において，次のように変換される。すなわち，教材となる文学作品の構造とそれに対応した学習者の解釈活動の関係を説明するためのモデルを提起すること，である。

こうした課題を追究するためには，一方で，どのように作品構造を記述するかという問題を設定することが必要となる。また同時に，そうした作品構造と関係づけられた学習者の解釈活動をどのように記述するかという問題も設定される。

そこで，本稿では，まず文学作品（特に散文）の構造を記述する問題を考察するために，「レベル」という概念を用いる。つまり，文学作品にいくつかのレベルをみいだし，そうしたレベルの構造体として作品をとらえるのである。

作品をこうしたレベルにおいてとらえる根拠は，次の点にある。すなわち，読者が作品を解釈してうみだす解釈内容には，個々の語や文の解釈内容から，ある場面全体や作品全体の解釈内容まで，様々なものがある。つまり，読者は，作品におけるより小さな単位を対象とした解釈内容に基づいて，より大きな単位の解釈内容を構成していく。

それとともに，読者は，個々の語や文の解釈内容をひとまとめにして解釈し，場面全体や作品全体の解釈内容をうみだしていく。つまり，読者は，より小さな単位を対象とした解釈内容をひとまとめにして抽象化しながら，より大きな単位の解釈内容を実現していくわけである。

このように，作品レベルは，下位のレベルが上位のレベルを構成するとともに，実現するものと規定される（池上，1975，p. 151，1983，p. 115 参照）。いいかえれば，読者は，下位のレベルから上位のレベルへと解釈内容をつみあげていくのである[1)]。

さらに，本稿では，学習者の解釈活動を記述する問題を考察するために，次のような枠組みを採用する。すなわち，作品の解釈活動とは，読者が作品の言葉＝記号に「コード（code）」を適用しながら解釈内容をうみだす活動である，という枠組みである。

一般に，コードとは，記号を解釈し解釈内容をうみだすために，解釈者が適用している「知識」である（Eco，1976，pp. 8-9，pp. 36-8，pp. 90-1，池上，1984，p. 39 参照）。いいかえれば，

コードとは，なぜある記号と解釈内容が結びつくのかということ，つまり，記号の意味作用を説明するための「知識」である。こうしたことから，コードを記号から解釈内容をうみだすための「規則」とみなすこともできる[2]。

こうしたコードを適用しながら，読者は作品の諸レベルにおける解釈内容をうみだすのである。いいかえれば，読者はコードを適用しながら作品の諸レベルに，いわばアクセス（access, 接近）するわけである。

以下，本稿では，作品構造とそれに対応した学習者の解釈活動を統一的に説明するモデルの提出を試みる[3]。そこで，まず2において作品の諸レベルについて，3においてコードについて述べる。さらに，4において，そうした作品レベル—コードモデルが文学作品の指導研究に対してもつ意義について述べる。

2 文学作品の諸レベル

2.1 概観

文学作品のレベルは，基本的に二つに大別できる。それは，表現(expression)レベルと内容（content）レベルである（Eco, 1979, pp. 11-7, Beaugrande and Dressler, 1981, Ch. 4-5参照)。

作品の表現レベルは，読者が知覚できる言葉による表現である。そして，個々の言葉は，一定の「意義素」[4]を担っている。また，そうした意義素間には，文法的依存関係をみいだすことができる（Beaugrande and Dressler, 1981, Ch. 4参照)。

一方，内容レベルは，言表（discourse）レベル，物語（narrative）レベル，主題レベルにわけることができる(Eco, 1979, pp. 17-37, Beaugrande and Dressler, 1981, p. 45参照)。言表レベルでは，読者は作品世界がどんな順序で叙述されているかを知る。そして，物語レベルでは，読者は作品世界で何が描かれているかを知る。つまり，この二つのレベルの対立は，プロット（plot）とストーリー（story）の対立と基本的に同じである（鈴木・三上，1986, pp. 114-6参照)。

したがって，読者は，作品の言葉の解釈内容を関連づけながら，より小さなまとまりからより大きなまとまりをつくりだし，言表レベルから主題レベルへと移行する。そして同時に，それらの解釈内容を抽象化しながら，作品の主題に相当する解釈内容をうみだすことになる。ただし，これらの作品レベルは，理論的な抽象である。したがって，読者の実際の解釈は，作品の諸レベルを行ききしながら行われる。

以下，こうした言表レベル，物語レベル，主題レベルについて述べる。

2.2 言表レベル

2.2.1 文学作品には，ひとまとまりの言葉からなる叙述対象が，次々と転換していく構造をみいだすことができる[5]。こうした叙述対象の転換を基準として分節化できる単位が，「言表」である（藤原・山住，1988, pp. 93-4)。この言表が，言表レベルにおける基本単位である。

そして，一つの言表には，叙述の中心，すなわち主部—述部に相当するものがある。つまり，言表には，主部—述部とそれらを修飾する部分からなる一定の「意味構造」をみいだすことができる（藤原・山住，1988, pp. 94-5)。[6]

例えば，宮沢賢治作「やまなし」には，次のような表現がある。この作品は，〈川の底から二疋の子蟹や父親の蟹がみている水面の出来事〉を描いている。そして，ここに引用した表現では，〈クラムボンを食べた魚が，かわせみに食べられてしまう出来事〉が描かれている。

〔1〕《　その時です。俄に天井に白い泡がたって，青びかりのまるでぎらぎらする鉄砲弾のようなものが，いきなり飛び込んで来ました。
　にいさんの蟹は，はっきりその青いもののさきが，コンパスのように黒く尖っているのも見ました。と思ううちに，魚の白い腹がぎらっと光って一ぺんひるがえり，上の方へのぼったようでしたが，それっきりもう青いものも魚のかたちも見えず，光の黄金の網はゆらゆらゆれ，泡はつぶつぶ流れました。》[7]

〔1〕は，形式的には四つの文からなっている。しかし，ここには七つの言表が含まれている。それらの主部—述部，および述部の対象（〔1 c〕）を整理すると，次のようになる。

〔1 a〕＜白い泡＞－＜立つ＞
〔1 b〕＜鉄砲弾のようなもの＞－＜飛び込んで来る＞
〔1 c〕＜にいさんの蟹＞－＜みる＞←＜青いもの＞
〔1 d〕＜魚の白い腹＞－＜光る＞＋＜ひるがえる＞＋＜のぼる＞
〔1 e〕＜青いもの＞＋＜魚＞－＜みえない＞
〔1 f〕＜光の黄金の網＞－＜ゆれる＞
〔1 g〕＜泡＞－＜ながれる＞

このように，〔1〕の表現は，〔1 a〕から〔1 g〕の言表が交替していく構造として記述できる。つまり，言表レベルにおいて，読者はこうした叙述対象の転換に即し，作品世界を知ることになる。

2.2.2　こうした叙述対象の転換には，視点がかかわっている。つまり，話主（narrator）が何を叙述するかによって，叙述対象が転換していくわけである。したがって，言表レベルでは，作品世界において話主が何をどのような視角から（上から，下からなど）叙述しているか，ということが問題になる（Barthes, 1966, 邦訳 p. 43, Todorov, 1967, 邦訳 pp. 117-24, Fowler, 1979, Ch. 4 参照）。

また，このレベルでは，視点とともに，文体が問題となる。[7] つまり，話主が作品世界をどのような仕方で叙述しているのか，という問題である（Barthes, 1966, 邦訳 p. 43, Fowler, 1979, pp. 45-6 参照）。それは，あることがらを叙述するさいに比喩を用いるかどうか，またそのことがらを話主自身の言葉と人物の言葉のどちらによって叙述するのか，といったことである。

例えば，「やまなし」の冒頭に次のような表現がある。

〔2〕《　二疋の蟹の子供らが青じろい水の底で話していました。
「クラムボンはわらったよ。」
「クラムボンはかぷかぷわらったよ。」
「クラムボンは跳ねてわらったよ。」
「クラムボンはかぷかぷわらったよ。」
　上の方や横の方は青くくらく鋼のように見えます。そのなめらかな天井を，つぶつ

ぶ暗い泡が流れて行きます。》

〔2〕 の表現において，話主は＜川底＞にいる＜二疋の蟹の子供＞の視角から，作品世界を叙述している。それは，＜水面＞を《天井》という隠喩によって表現していることからも知ることができる。さらに，話主が＜水中＞を《青じろい》，《青くくらく鋼のような》と表現していることから，作品世界の雰囲気を知ることができる。

このように，言表レベルにおいて，読者は作品世界の遠近法（視点）とともに，作品世界の雰囲気（文体の効果）を知る。

2.2.3 さらに，言表レベルにおいて，読者は作品世界における「トピック（topic)」を知る。このトピックとは，特定の人物や物事に関する叙述の総体である(Eco, 1979, pp. 24-6, Beaugrande and Dressler, 1981, p. 88 参照)。つまり，読者は，特定の人物や物事に関する叙述を一連の言表にみいだしたとき，そうした人物や物事に関するトピックを知ることになる。

こうしたトピックは，いくつかの言表において，特定の人物や物事が，言表の主部や述部の対象として反復されることを通して提示される。同時に，主部が同一である言表の述部が移り変わることを通して提示される（浜本，1988, pp. 32-5 参照)。

例えば，先に引用した〔2〕における＜二疋の蟹の子供＞の会話は，＜クラムボン＞に関するトピックの一部である。それらを整理すると，次のようになる。

〔2 a〕 ＜クラムボン＞－＜わらう＞
〔2 b〕 ＜クラムボン＞－＜わらう＞
〔2 c〕 ＜クラムボン＞－＜跳ねる＞＋＜わらう＞
〔2 d〕 ＜クラムボン＞－＜わらう＞

ここには，＜クラムボン＞という言表の主部の反復とその述部の移り変わりによって，＜クラムボン＞に関するトピックが，提示されている。このように，読者は，いくつかの言表において反復される主部や述部の対象と，同一の主部に対する述部の移り変わりから，特定の人物や物事に関するトピックを知る。

ただし，こうしたトピックは，一連の言表のなかに分散的に提示される。つまり，言表の連鎖のなかには，様々なトピックが混在して提示されることが多い。例えば，〔2〕では，＜クラムボン＞のトピック以外に，＜二疋の蟹の子＞や＜天井(水面)＞のトピックが提示されている。こうしたトピックをひとまとめにして解釈することは，次の物語レベルの問題となる。

2.3 物語レベル

2.3.1 物語レベルにおいて，読者は，作品世界における「出来事」を知る。

言表レベルにおける基本単位が言表であるのに対して，このレベルにおける基本単位は出来事である。この意味で，言表を「ミクロ命題」とすれば，出来事はそれらを構成単位する「マクロ命題」といえる。しかし同時に，出来事とは，トピックの内容をさらに解釈してうみだされるものである(Eco, 1979, pp. 26-31 参照)。つまり，出来事とは，一連の言表によって提示されるトピックに対する解釈内容であり，それは言表レベルにおける解釈内容よりも抽象化されている。

そして，こうした出来事は，登場人物とその行為の組合せの形式で記述できる。つまり，トピックを解釈しその解釈内容を登場人物―行為としてまとめたものが，出来事である(Barthes,

1966, 邦訳 pp. 11-36, Todorov, 1967, 邦訳 pp. 75-99, Fowler, 1979, pp. 31-41 参照)[9]。

例えば,「やまなし」において,＜やまなし＞と＜蟹の親子＞に関するトピックは,主として次のような表現にみいだすことができる。

〔3'〕《 そのとき,トブン。

黒い円い大きなものが,天井から落ちてずうっとしずんで,又上へのぼっていきました。キラキラッと黄金のぶちがひかりました。

(中略)

「そうじゃない,あれはやまなしだ,流れて行くぞ,ついて行って見よう,ああいい匂いだな。」

(中略)

間もなく水はサラサラ鳴り,天井の波はいよいよ青い焔をあげ,やまなしは横になって木の枝にひっかかってとまり,その上には月光の虹がもかもか集まりました。

(中略)

「待て待て,もう二日ばかり待つとね,こいつは下へ沈んで来る,それからひとりでにおいしいお酒できるから,さあ,もう帰って寝よう,おいで。」》

〔3〕 における主要な言表は,次のようになる。

〔3 a〕 ＜大きなもの (やまなし)＞－＜落ちる＞＋＜沈む＞＋＜のぼって行く＞

〔3 b〕 ＜やまなし＞－＜流れて行く＞

〔3 c〕 ＜(蟹の親子)＞－＜ついて行く＞

〔3 d〕 ＜やまなし＞－＜いい匂い＞

〔3 e〕 ＜やまなし＞－＜ひっかかる＞＋＜とまる＞

〔3 f〕 ＜こいつ (やまなし)＞－＜沈んで来る＞

〔3 g〕 ＜(やまなしの) お酒＞－＜できる＞

〔3 a〕から〔3 g〕の言表によって提示される＜やまなし＞と＜蟹の親子＞に関するトピックを解釈し,その解釈内容を登場人物―行為の形式で記述すると,次のようになる。すなわち,＜蟹の親子が落ちてきたやまなし (それからできた酒) を食べる (であろう)＞である。こうした解釈内容が,出来事になる。

2.3.2 さらに,この物語レベルにおいて,読者は関連のある出来事の連鎖,すなわち物語の筋を知る。つまり,物語の筋とは,作品世界における様々な出来事から関連のあるものを選択し,それらの連鎖を設定したものである。したがって,物語の筋上の出来事は,それを欠くと作品における物語の筋が変わってしまう単位となっている (Barthes, 1966, 邦訳 pp. 17-9 参照)。

例えば,「やまなし」において,関連のある出来事の連鎖は,次のようになる。

① ＜魚がクラムボンを食べる＞

② ＜かわせみが魚を食べる＞

③ ＜蟹の親子が落ちてきたやまなし (それからできた酒) を食べる (であろう)＞

①の出来事には,主として〈クラムボン〉と〈魚〉の関するトピックが関係している。つまり,〈クラムボン〉と〈魚〉についてのトピックを提示する諸言表をひとまとめにして解釈すると,①の解釈内容がうみだされる。また,②の出来事も同様に,〈魚〉と〈かわせみ〉のトピックを

提示する諸言表の解釈からえられる。

このようないくつかの出来事を関連のあるものとみなす基準の一つは，出来事間の因果関係である。上の出来事①，②の関連は，因果関係的である。しかし，①，②と③の関連は，因果関係では説明できない。こうした因果関係では説明できない出来事間の関連には，類似性，あるいは非因果的な近接性が関与している。つまり，出来事間の類似性，近接性によって，出来事間の関連づけがなされる。そして①，②と③の関連は出来事間における人物の＜食べる＞という行為の類似性に基づいている。

このように，物語レベルにおいて，読者は諸言表が提示するトピックをひとまとめにして解釈し，出来事にあたる解釈内容をうみだす。そして同時に，読者はそれらの出来事を関連づけ，物語の筋を知る。

2.4 主題レベル

主題レベルでは，読者は作品全体の解釈に基づいて，作品の主題を知る。この場合，主題とは，作品全体を対象とした解釈内容のことである。そうした解釈内容は，言表レベル，物語レベルの解釈内容をより抽象化したものとなる。したがって，主題としての解釈内容は，一面で作品全体の要約を含んで成立する。

しかし同時に，そうした解釈内容は，読者が現実世界における体験から獲得している価値観と関連づけられている。そして，この読者の価値観は，例えば「善と悪，肯定と否定，真と偽，（中略）生と死，自然と文化」という二項対立によって記述することが可能である（Eco, 1979, p. 38）。したがって，作品全体の解釈内容としての主題は，そうした二項対立によって記述できる場合が多い。[10]

「やまなし」の場合，前述の出来事①，②を含む＜五月＞の作品世界と，出来事③を含む＜十二月＞の作品世界の対立によって，主題にあたる解釈内容をうみだすことができる。つまり，＜五月＞は＜生きるために食い食われる関係が支配している世界＞である。一方，＜十二月＞は，＜自然の実りによって生きていくことができ，生きるために殺す必要がない世界＞である。したがって，＜五月＞と＜十二月＞の対立は，＜死と生の対立＞，あるいは＜厳しい現実と理想の対立＞と解釈できる。こうした解釈内容が，主題である。

このように，読者は，表現レベルにおける言葉の解釈から始めて，言表，トピック，出来事の解釈をつみあげ，作品の主題を知る。[11]

3 作品レベルとコード

3.1 概観

3.1.1 2で述べたように，読者は，解釈において作品の四つのレベルを行ききしながら，解釈内容をつみあげていく。そして，こうした解釈過程において，読者は様々な「知識」を適用している。この解釈過程において適用されている「知識」が，コードである。

1で述べたように，コードは，解釈において適用される「知識」である。ただし，作品の言葉の解釈に適用される「知識」は，個々別々に存在するわけではない。つまり，一般に「知識」とよばれるものは，読者のなかで，言語化された認知内容から非言語的・感覚的な認知内容までが関連し合った単一の相関体をなしているとみなすことができる（宇佐美，1978, pp. 34-7, Beaugrande and Dressler, 1981, p. 107 参照）。

したがって，作品の言葉の解釈においては，こうした相関体のあるアスペクト（aspect，相）が適用されているといえる。つまり，コードとは，解釈におけるこうした相関体の一つのあらわれ方である。いいかえれば，読者は，解釈においてそうした単一の相関体のあるアスペクトを，コードとして「活性化」させるわけである（Beaugrande and Dressler, 1981, p. 85参照）。

3.1.2 こうした観点をふまえながら，作品解釈におけるコードを，ここでは三つのアスペクトからとらえておく。それは，言葉に関するもの，世界に関するもの，文芸学に関するもの，である。[12)]

言葉に関するものには，言葉が担う意義素とその文法的依存関係に関する「知識」が対応する。つまり，言葉そのものに関する「知識」である。こうした「知識」を，ここでは便宜上，言語的コードとよんでおく。例えば，作品「やまなし」の表題《やまなし》に初めて出会った場合，読者は言語的コードによって《やまなし》という表現の意義素をとらえる。ただし，この場合に読者がとらえる《やまなし》という表現の意義素には，＜梨の一種＞以外に，＜山梨県＞というものもあろう。つまり，《やまなし》の担う複数の意義素のうち，作品世界に合致した意義素を選択するために，読者はさらに作品の解釈を進めなければならない。

また，世界に関するものには，作品の言葉が指示する人物や物事に関する「知識」が対応する。つまり，現実世界における人間，自然，社会，文化などに関する「知識」である。こうした「知識」を，ここでは世界コードとよんでおく。例えば，前述の《やまなし》の場合，世界コードによって＜この作品世界は都会ではなく，山のなかかもしれない＞という解釈内容をうみだすことができる。ここには，「やまなしとは山地に自生する梨の一種である」という世界コードが適用されている。

これらに対して，文芸学に関するものには，作品の言葉をそれに対するメタ言語でとらえる「知識」が対応する。つまり，作品の表現構造を分析するための「知識」である。こうした「知識」を，文芸学的コードとよんでおく。例えば，前述の《やまなし》の場合，文芸学的コードの適用によって＜やまなしという梨は何かを象徴しているかもしれない＞という解釈内容をうみだすことができる。ここには，「作品の題名は何らかの象徴性をもちうる」という文芸学的コードが適用されている。[13)]

なお，これらのアスペクトとしてのコードは，相互に前提し合う関係にあり，実際の解釈において同時相即的に働いている。つまり，読者は一つの表現に一つのコードを適用しているのではなく，これら三つのコードを重層的に適用している。そして，読者はこれらのコードを適用しながら，作品の諸レベルにアクセスするわけである。

以下，このような三つのアスペストでとらえられたコードが，作品の諸レベルにおける解釈，つまり作品の諸レベルへのアクセスに，どのように関与しているか述べる。

3.2 言表レベルとコード

3.2.1 読者は，言語的コードを適用しながら，まず作品の表現レベルにアクセスする。つまり，読者は，言語的コードの適用によって，作品の言葉における主述関係，修飾・被修飾関係などの把握に基づきながら基本的な指示内容をとらえる。

そして，読者は，こうしたことに基づいて，言表レベルにアクセスすることになる。この言表レベルにアクセスする場合にとりわけ必要となるのが，2.2.2で述べたような視点という文芸学的コードである。つまり，読者は，「話者は自分の視角を設定して作品世界を叙述している」

というコードを適用することによって，作品世界の遠近法をとらえなくてはならない。

例えば〔2〕の表現の場合，読者は《上の方や横の方》，《天井》という表現に視点という文芸学的コードを適用することによって，次のような解釈内容をうみだすことができる。すなわち，＜話主は川底にいる二疋の蟹の子供の視角から水面の様子を叙述している＞という解釈内容である。このように，言表レベルにアクセスするためには，とりわけ視点という文芸学的コードを解釈において適用することが必要である。

「やまなし」の指導に関するいくつかの実践記録でも，こうした視点という文芸学的コードの適用を子どもたちに促す試みが行われている。[14]例えば，佐藤隼郎の実践には，先に引用した〔1〕の表現をめぐって，次のような教師と子どもたちのやりとりがみられる（西郷，1976, pp. 217-8）。

T　なるほど。＜ぎらぎらする――＞って何。
（「かわせみ」という声が十名ぐらい。「はあっ。」という反対の意思表示の声があがる。「比ゆ」という声，パラパラ。）

（中略）

T　それなら，ここは，＜かわせみ＞と，あっさり書けばよかっただろうに……。書いていないのなぜ。（たくさん手があがる）

内薗雅和　ぼくたちは先の方を読んでいるし，外からも見えるので，これが＜かわせみ＞だということがわかるけど，この場面は，子がにたちの《内の目》で書いていること，世の中のこともあまり知らないことから考えてみると，＜もの＞としかわからない。
（みんな共感のようす。）

この実践記録において，子どもたちは《ぎらぎらする鉄砲弾のようなもの》という＜かわせみ＞をたとえた比喩表現をてがかりに，〔1〕の作品世界における話主の視角をとらえている。つまり，子どもたちは，視点という文芸学的コードを〔1〕の表現の解釈に適用している。そして，こうした解釈は，教師の「書いていないのはなぜ」という発問によって促されている。

3.2.2　さらに，言表レベルでは，視点とともに，文体が問題となる。したがって，このレベルにアクセスするためには，読者は文体の効果，つまり作品世界の雰囲気を知るためにコードを適用しなければならない。

例えば高橋秀一の実践では，〔1〕について，およそ次のような発問によって，子どもたちに叙述対称の転換と作品世界の雰囲気の解釈を促している（高橋，1987, pp. 34-7 参照）。[15]

(1)　どんな「出来事」が起こったか。
(2)　《青いもの》は何だったか。
(3)　＜魚＞はどうなったか。
(4)　この文章を読んでどんな感じがするか。
(5)　あっという間の「出来事」だったとわかる言葉はどれか。
(6)　《青びかりのまるでぎらぎらする》，《ぎらっと光った》とはどんな感じか。

発問(1)は，2.2.1で述べた言表〔1 b〕の，発問(2)は〔1 c〕の，発問(3)は〔1 d〕，〔1 e〕の解釈を促すためのものである。そして，発問(5)は，〔1〕の表現における叙述対称の転換のめまぐるしさの解釈を促すためのものである。

この発問(5)は，発問(4)に対するある子どもの「一瞬の出来事がよくわかる」という発言を受けて行われたものである。教師は，そうした子どもの発言に対して，さらにその根拠を問う発問を行ったことになる。この発問(5)に対して，子どもたちは，《にわかに》，《鉄砲弾のような》，《いきなり》，《と思ううちに》などの表現をあげている。つまり，子どもたちはこうした表現を解釈した結果，〔1〕の表現全体から＜一瞬の出来事＞という解釈内容をうみだしているのである。

こうした解釈過程において，子どもたちは《にわかに》，《いきなり》，《と思ううちに》という表現に言語的コードを適用し，それぞれの表現の＜急激な動作に修飾する＞という意義素をとらえている。そして同時に，《鉄砲弾のように》という表現に「鉄砲」に関する世界コードを適用して，＜かわせみの動作のすばやさ＞をとらえている。

また，発問(4)，(6)は，作品世界の雰囲気の解釈を促すためのものである。つまり，教師は，表現から受ける「感じ」について問いながら，子どもたちに世界コードの適用を促している。

例えば発問(6)の場合，子どもたちは「なにかおそろしいものがいきなりやってきたという感じ」，「恐怖」などの発言をしている。この解釈過程において，子どもたちは《青びかり》，《ぎらぎら》，《ぎらっと》という表現に，例えば次のようなコードを適用している。すなわち，「青びかりがしたりぎらぎらするのは，刃物である」という世界コードである。こうした世界コードの適用によって，子どもたちは＜ぶきみな＞作品世界の雰囲気をとらえている。[16)]

3.3 物語レベルとコード

3.3.1 物語レベルにおいて，読者は，言表レベルで知った人物や物事に関するトピックをまとめ，出来事を知る。つまり，言表レベルでの解釈内容を抽象化し，出来事にあたる解釈内容をうみだしていく。このようにして，読者は物語レベルにアクセスしていく。

例えば，〔3〕の表現では，2.3.1で述べた〔3 a〕から〔3 g〕の言表が提示する＜やまなし＞と＜蟹の親子＞のトピックをひとまとめにして解釈することになる。そして，＜蟹の親子が落ちてきたやまなし（それからできた酒）を食べる（であろう）＞という出来事を知ることができる。

こうした出来事は，2.3.1で述べたように，登場人物—行為の形式で記述されている。したがって，諸言表が分散的に提示している＜やまなし＞と＜蟹の親子＞のトピックを出来事として解釈する過程では，基本的に次のような文芸学的コードの適用が必要となる。すなわち，「出来事は登場人物—行為の組み合わせでまとめられる」という文芸学的コードである。こうした文芸学的コードが，出来事の解釈過程で適用されるならば，出来事の解釈は容易になる。

3.3.2 さらに，物語レベルにおいて，読者は出来事の連鎖，つまり物語の筋を知ることになる。いいかえれば，読者は，作品世界における様々な出来事から関連あるものを選択し，それらの連鎖を設定するのである。

一般に，こうした関連のある出来事の連鎖を解釈する過程は，次のような文芸学的コードが適用されれば，容易になる。すなわち，「出来事は発端，山場，結末といった因果関係で関連づけることができる」という物語の筋に関する文芸学的コードである。[17)] つまり，関連のある出来事の連鎖を設定するさいに，個々の出来事を＜発端＞，＜山場＞，＜結末＞として解釈できる文芸学的コードがあれば，物語の筋を知ることが容易になるわけである。

ただし，上の「やまなし」における出来事③を物語の筋に位置づける解釈の場合は，そうし

た文芸学的コードの適用は必要とされない。[18] それは，2.3.2で述べたように出来事③と，①，②の関連は，因果関係で説明できないからである。

出来事③を物語の筋に位置づける解釈過程では，①，②と③の因果関係ではなく，それらの類似性が問題となる。つまり，①，②，③に共通しているのは何かということを解釈するわけである。そして，そうした解釈の結果，＜①，②，③はいずれも何かが何かを食べるという内容をもっている＞という解釈内容をうみだすことができる。

こうした解釈内容をうみだす過程には，例えば「生物は何かを食べることによって生きている」といった世界コードが適用されている。そして同時に，「類似した属性をもつ人物や物事は関連づけて解釈できる」という文芸学的コードも，そこには適用されている。こうしたコードの重層的な適用によって，①，②，③という関連ある出来事の連鎖が設定できる。

3.4 主題レベルとコード

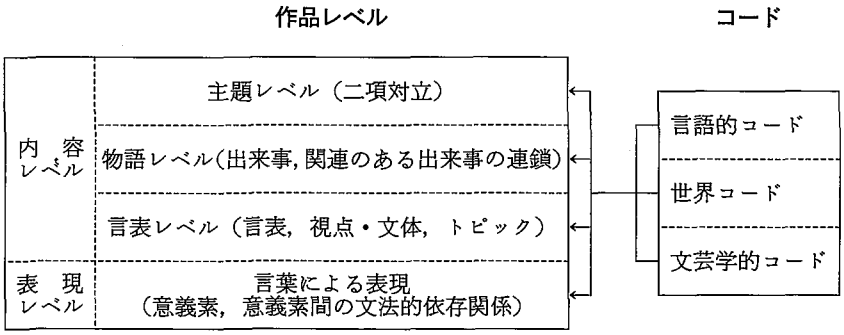
主題レベルにおいて，読者は作品全体を対象とした解釈を行う。こうした主題レベルにおける解釈内容としての主題は，2.4で述べたように，価値的な二項対立で記述できる場合が多い。したがって，主題レベルにアクセスするためには，作品世界をそうした二項対立的にとらえる文芸学的コードが読者にあることが望ましい。こうした文芸学的コードは，普通「対比」とよばれている。

「やまなし」の場合は，2.4で述べたように，＜五月＞の作品世界と＜十二月＞の作品世界の対立によって，主題にあたる解釈内容をうみだすことができる。こうした解釈過程においては，まず＜五月＞と＜十二月＞の作品世界における出来事に世界コードを適用して，それぞれの作品世界を＜死＞と＜生＞と解釈することが必要である。そうした解釈過程では，前述の出来事①，②と，③に世界コードが適用される。つまり，前者には例えば「弱肉強食の関係」というコードが，後者には「自然の実りの享受」というコードがそれぞれ適用される。そして，前者の出来事を＜死＞，＜厳しい現実＞と，後者の出来事を＜生＞，＜理想＞と解釈するわけである。

しかし同時に，こうした＜死＞と＜生＞という解釈内容をうみだすさいには，次のような文芸学的コードも適用されている。すなわち，「作品世界には相反する属性をもつ人物，物事がでてくる」という対立（対比）に関する文芸学的コードである。このようなコードの重層的な適用によって，主題にあたる＜五月と十二月の作品世界における死と生の対立＞という解釈内容をうみだすことができる。[19]

4 結　　論

以上述べてきた作品レベルーコードモデルの概念図を示すと，次ページのようになる。



最後に，こうした作品レベル—コードモデルが，文学作品の指導研究においてもつ意義について指摘しておく。

第一に，このモデルは，3.2で示したように，実践記録における教師の発問と子どもたちの発言（解釈内容）を分析する枠組みを提供する。

つまり，教師の発問は，子どもたちにどのようなコードの適用を促し，どの作品レベルへのアクセスをねらうものなのか，ということを分析する枠組みである。また，子どもたちの解釈内容は，どのようなコードの適用の結果であり，どの作品レベルにアクセスしているものなのか，ということを分析する枠組みである。

したがって同時に，このモデルは，指導プラン作成における発問構成のための枠組みともなる。

第二に，このモデルは，教材となる作品のタイプを語り的なものと詩的・象徴的なものに区別する枠組みを提供する。[20)]

語り的作品とは，物語の筋が，基本的に事件の発端，山場，結末と発展するものである。例えば，寓話，民話といった作品は，この語り的作品にはいる。したがって，こうした作品の指導では，物語レベルにアクセスすることに相対的に重点がかかる。

これに対して，詩的・象徴的作品とは，物語の筋が単純である一方，叙述が複雑であり，解釈において文体が問題となるものである。例えば，「やまなし」の場合，2.3.2で述べたように，物語の筋は極めて単純である。しかし，「やまなし」は，文体の効果による独特の雰囲気の作品世界をもっている。したがって，こうした作品の指導では，言表レベルにアクセスすることに相対的に重点がかかる。

このように，語り的作品と詩的・象徴的作品を区別することによって，作品のタイプに応じた指導を構想できる。

第三に，このモデルは，作品指導上の教育内容となる文芸学的概念の位置づけを可能にする。

例えば，視点概念は言表レベルに，事件の山場（クライマックス）という概念は物語レベルに，それぞれ位置づけることができる。さらに，対比概念は，言表の対比，トピックの対比，出来事の対比というように，それぞれ作品レベルに位置づけることができる。このように，このモデルは，文芸学的概念を作品の諸レベルにアクセスするための文芸学的コードとしてとらえ，それらの位置を明確にする枠組みを提供する。そして，こうしたことは，教育内容となる文芸学的概念の体系を構成することの基礎となりうる。

第四に，このモデルは，様々な文学作品の指導過程論の交通整理を可能にする枠組みを提供する。

例えば，西郷による指導過程論では，「視点をとおす読み」が重視され，また「事件の筋」より「形象相関の筋」が重視される（西郷，1976, pp. 17-39 参照）。こうした指導過程論は，言表レベルへのアクセスを相対的に重視しているとみなせる。

また，大西は，「構造読み」→「形象読み」→「主題読み」という指導過程論を提唱している。この指導過程論では，「構造読み」において「作品の構造」（冒頭，発端，山場，結末など）が仮説され，「形象読み」，「主題読み」においてそうした「作品の構造」が検証される（大西，1988, pp. 9-150 参照）。こうした指導過程論は，物語レベルへのアクセスを相対的に重視しているとみなせる。

このように，作品レベル—コードモデルによって，様々な文学作品の指導過程論の特徴づけが可能になる。

注

1) 作品レベルに関しては，エーコ（Eco, 1979, p. 11-40）を参照。ただし，エーコの「作品（text）レベル」と本稿で述べる作品レベルは，必ずしも一致しない。例えば，エーコは，「言表」レベルに視点・文体の問題を位置づけていない。また，エーコの「行為項（actantial）レベル」は，本稿の物語レベルに解消されている。

2) 授業論におけるコード研究に関しては，宇佐美（1983, 1986），池田（1981, 1987）の先行研究がある。また，コードを「規則」とみなす観点は，宇佐美（1983, p. 67, 1986, p. 223），池田（1981, p. 24, 1987, p. 158）を参照。なお，コードを「規則」とみなす場合，コード概念に「手続き的知識」の問題，つまり「知識」の適用に関する「知識」の問題もかかわってくる。ただし，本稿ではこの問題は扱っていない。この「手続き的知識」に関しては，戸田ほか（1986, Ch. 21）を参照。

3) 作品構造とそれに対応した読者の解釈活動を統一的にとらえようとする観点は，西郷の「作品の仕組み・仕掛け」論（西郷，1979, pp. 13-20），イーザーの「作品と読者の相互作用（interaction）」論（Iser, 1976, Ch. IV）を参照。

4) 意義素とは「単一の語彙素として実現されうる意味単位」である（池上，1975, p. 171）。この場合，語彙素とは必ずしも単語と一致しない。つまり，語彙素は成句などの二語以上を一単位とするものも含む（池上，1975, pp. 103-4 参照）。

5) 作品における叙述対象が交替していく構造については，イーザーの「主題・地平構造（the structure of theme and horizon）」を参照（Iser, 1976, pp. 96-9）。また，こうした概念は西郷のいう「形象相関の展開」にも近い（西郷，1975, pp. 216-26 参照）。

6) 藤原・山住（1988, p. 95）は，言表の意味構造を記述するための意味成分カテゴリーを提起した。基本的な意味成分（主部—述部）には〔動作主〕—〔変化〕，〔存在主〕—〔状態〕，副次的な意味成分には述部の〔対象〕，〔修飾〕，〔状況〕がある。

7) 《 》は作品の表現をあらわし，＜ ＞は解釈内容をあらわす。

8) 文体とは，「言語表現における選択（choice）の可能性」に基づく表現上の特徴である（池上，1983, p. 27）。つまり，あることを叙述するさいに用いることができる複数の表現から，ある表現が選択された結果生じるのが，文体である。

9) 文学作品（特に物語）の構造分析において，登場人物—行為の組合せは，普通「行為項」（行為の主体）—「機能」（行為の意味）とあらわされる。こうした「行為項」—「機能」の組合せに基づいた構造分析に関するバルト，トドロフ，ファウラー以外の先行研究については，ホークス（Hawkes, 1977, Ch. 3）を参照。

10) 作品の主題を価値的な二項対立関係によって分析する方法については，ロトマン（Лотман, 1970, 邦訳 pp. 223-44）を参照。なお，藤原（1985, pp. 48-50）によって，いくつかの文学教材の主題レベルにおける二項対立関係が分析されている。

11) 表現レベルから主題レベルにいたる解釈内容の順次のつみあげは,「解釈項 (interpretant)」の連鎖といえる (Eco, 1976, pp. 69-72 参照)。

12) コードをとらえる三つのアスペクトに関しては, 鈴木・三上 (1986, pp. 128-33), 池田 (1986, p. 27-30) を参照。鈴木・三上は, これらを「読みの根拠」として述べている。なお戸田ほか (1986, p. 171) も,「言語理解過程」に働く「知識」を「言語的知識」,「世界知識」,「語用論的知識」の三つにわけてとらえている。

13) 文芸学的コードを適用した解釈は, その解釈内容に文芸学的概念があらわれる点で, 世界コードを適用した解釈と異なる。例えば, <AとBの人物は対比的にとらえられる>といった解釈内容である。

14) 他の実践としては, 佐々木・西尾 (1986, pp. 91-2, pp. 99-101, pp. 110-2) を参照。

15)「やまなし」の指導においては, 色の表現の解釈を通して, 作品世界の雰囲気をとらえさせる実践が多い。これについては, 佐々木・西尾 (1986, pp. 93-5, pp. 103-4, pp. 112-22), 吉丸ほか (1987, pp. 152-60) を参照。

16) ここで述べているような文体の効果の解釈は, 言語的コードと世界コードの適用によってのみ可能となるわけではない。例えば, 比喩 (直喩, 隠喩, 換喩, 提喩) という文芸学的コードの適用によって, そうした解釈が促される場合もある。

17) 作品の物語の筋に関するこうした文芸学的コードは,「物語スキーマ (schema)」に相当する。この「物語スキーマ」に関しては, 戸田ほか (1986, pp. 223-7) を参照。

18)「やまなし」は, どの出来事が山場か, などと解釈するには適さない作品である。つまり,「やまなし」は, 事件の発端, 山場, 結末という文芸学的コードを適用して解釈できるような作品構造にはなっていない。「やまなし」は, 語り的な作品というより, 詩的・象徴的な作品である。この点については, 本稿の 4, および注 20)を参照。なお, 語り的作品における物語レベルの指導の実際に関しては, 山住 (1989) を参照。

19) 例えば, 佐々木俊幸の実践には, <五月>と<十二月>の作品世界における色, 光, 音, においなどの対比の解釈を促す発問がみられる。そして, 子どもたちは, そうした<五月>と<十二月>の対比によって, 作品の主題をとらえている (佐々木・西尾, 1986, pp. 94-7, pp. 106-7, p. 125 参照)。

20) 語り的作品と詩的・象徴的作品の区別については, 市毛 (1983, pp. 25-30) を参照。市毛にしたがえば, 語り的作品には「描写」が少なく, 詩的・象徴的作品には多いことになる。

引用文出典

宮沢賢治「やまなし」『銀河鉄道の夜』新潮社, 1961.

文　献

Barthes, R. 1966 Introduction à l'analyse structuale des récits. 花輪光 (訳) 1979 物語の構造分析. みすず書房.

Beaugrande, R. de and Dressler W. 1981 *Introduction to text linguistics.* Longman. 池上嘉彦ほか (訳) 1984 テクスト言語学入門. 紀伊國屋書店.

Eco. U. 1976 *A theory of semiotics.* Indiana Univ. Press. 池上嘉彦 (訳) 1980 記号論・I—II. 岩波書店.

Eco, U. 1979 *The role of the reader.* Indiana Univ. Press.

Fowler, R. 1977 (1983²) *Linguistics and the novel.* Methuen. 豊田昌倫 (訳) 1979 言語学と小説. 紀伊國屋書店.

藤原顕 1985 文学作品の指導における「異化」の問題について, 北海道大学教育方法学研究室 (編) 教授学の探究, 3, 41-53.

藤原顕・山住勝広 1988 文学作品の指導における発問構成モデルに関する一考察. 教育方法学研究, 13, 93-101

浜本純逸 1988 説明的文章の構造と文学作品の構造. 国語科教育, 35, 28-35.

Hawkes, T. 1977 *Structuralism and semiotics.* Methuen. 池上嘉彦ほか (訳) 1979 構造主義と記号論. 紀

伊國屋書店.
市毛勝雄 1983　文学的文章で何を教えるか. 明治図書.
池田久美子 1981 「はいまわる経験主義」の再評価. 教育哲学研究, 44, 18-33.
池田久美子 1986 「物語の読みの理論」における基本概念の分析. 教育, 468, 27-36.
池田久美子 1987　社会的問題の討論・論争の指導. 社会と歴史の教育（岩波講座・教育の方法 5）. pp. 136-76.
池上嘉彦 1975　意味論. 大修館書店.
池上嘉彦 1983　詩学と文化記号論. 筑摩書房.
池上嘉彦 1984　記号論への招待. 岩波書店.
Iser, W. 1976 (English tr., 1978) *The Act of Reading.* The Johns Hopkins Univ. Press. 轡田収（訳）1982　行為としての読書. 岩波書店.
Лотман, Ю. 1970 Структура художественного текста. 磯谷孝（訳）文学理論と構造主義. 勁草書房.
大西忠治 1988　文学作品の読み方指導. 明治図書.
西郷竹彦 1975　文芸学講座（Ⅰ）. 西郷竹彦文芸教育著作集 17. 明治図書.
西郷竹彦 1976　文芸の授業入門. 西郷竹彦文芸教育著作集 3. 明治図書.
西郷竹彦 1979　文芸学講座（Ⅲ）. 西郷竹彦文芸教育著作集 19. 明治図書.
佐々木俊幸・西尾一 1986　分析批評による「やまなし」への道. 明治図書.
鈴木秀一・三上勝夫 1986　文学作品の読み方教育論. 明治図書.
高橋秀一 1987 「やまなし」の授業研究. 渋谷孝・市毛勝雄（編著）読みを深める授業分析・小学 6 年. 明治図書. pp. 14-65.
戸田正直・阿部純一・桃内佳雄・徃住彰文 1986　認知科学入門. サイエンス社.
Todorov, T. 1967 *Littérature et signification.* 菅野昭正・保苅瑞穂（訳）1974　小説の記号学. 大修館書店.
宇佐美寛 1978　授業にとって理論とは何か. 明治図書.
宇佐美寛 1983　授業の理論をどう作るか. 明治図書.
宇佐美寛 1986　国語科授業批判. 明治図書.
山住勝広 1989　授業における物語文の理解. 北海道大学教育方法学研究室（編）教授学の探究, 7, 83-97.
吉丸蓉子・望月善次ほか 1987 「やまなし」—全授業の展開と研究. 実践国語研究別冊, 73, 56-201.