



Title	授業における物語文の理解
Author(s)	山住, 勝広
Citation	教授学の探究, 7, 83-97
Issue Date	1989-03-25
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/13561
Type	departmental bulletin paper
File Information	7_p83-97.pdf



授業における物語文の理解

山 住 勝 広

(神戸大学大学院文化科学研究科博士課程)

1 問題設定

授業研究の一つの課題は、授業における子どもの課題遂行を促進する合理的な教授方法を開発することである。そのため、授業における子どもの課題遂行を促進する教授方法の条件が検討されることが必要である。つまり、子どもの課題遂行過程を分析し、そうした課題遂行過程に外側から作用するためには、どのような条件を備えた教授方法が合理的であるかを検討することが必要である。

本稿の目的は、物語文の授業における合理的な教授方法の条件のいくつかを仮説的に提起することである。

授業における子どもの物語文理解の基本的課題は、一般に、物語文の表現に多肢的で重層的な意味を与え、表現を一義的ではなく、多義的な内容へと変換することである¹⁾。物語文の表現は、様々な理解の可能性へと開かれており、読者が表現に与える意味は一義的ではなく、多肢的で重層的である。したがって、物語文の理解では、「多肢選択的な意味を同時に把握する」(Eco, 1976, p. 140) ことが要求される。

そのさい、とりわけ授業における子どもの物語文理解にとって重要なのが、ルリヤ (Лурия, 1979) のいう、理解の「外的意義」レベルから「内的意味」(ポドテキスト) レベルへの移行である²⁾。

物語文は登場人物とその行為を核とする一連の出来事を叙述する。こうした出来事の理解が「外的意義」レベルでの理解である。しかし、物語文の理解は、外的意義レベルにとどまるわけではない。外的意義レベルでの理解と同時に、表現が直接叙述していない登場人物の人物像や一連の出来事によって構成される世界像といったものも理解される。こうしたレベルでの理解が「内的意味」レベルでの理解である。

物語文の理解では、外的意義レベルでの理解を内的意味レベルでの理解へと移行させることが特に要求される。ルリヤ (1979, p. 246) は次のようにいう。「ポドテキストは、事実、すべての物語に、特に芸術作品に存在する。まさに、この場合、作品を表面的に『読みとる』ことは、その理解に必要な深さを汲みつくすことにはならず、外的意義から内的意味への移行が決定的な意義をもっている。」

このことは、物語文の授業において、子どもが、表現を内的意味レベルでの内容へと変換して理解する必要があることを根拠づけている。つまり、物語文の授業では、子どもが、外的意義レベルでの内容だけではなく、内的意味レベルでの内容をも学習することが必要である。

物語文の内的意味レベルでの理解を促進する合理的な教授方法を開発することは、物語文理解の授業論の中心的な問題である。本稿では、以下、物語文の内的意味レベルでの理解を促進する合理的な教授方法の条件のいくつかを提起する。

そのため、本稿では、2において、物語文の理解過程を分析し、それを説明する。物語文の理解過程の説明は、授業における子どもの物語文理解を促進する教授方法を検討するための理論的枠組みとなる、と考えられるからである。そのさい、モデルとしての「読者」(model reader)を仮設する。つまり、物語文の理解過程を理論的に説明するさい、理想的な理解活動を遂行する仮想的な「読者」を想定する。したがって、2では、物語文の理解過程を、物語文の表現を内容へと変換していく、「読者」による理想的なステップとして説明することになる。

最近の「テキスト研究」への諸アプローチが示しているように、物語文の理解過程は、読者の知識と精神的操作(mental operation)による能動的な意味構成過程である。そこで、2での分析は、理解過程における読者の精神的操作の機能の分析を中心とする。つまり、物語文の理解過程を、物語文が理解されるための手段として必要な精神的操作の読者による実行過程として説明する。そして、理解過程における知識の機能については、精神的操作との関連において言及することにする。

3では、2での物語文の理解過程の説明を理論的枠組みとして、物語文の内的意味レベルでの理解を促進する教授方法について検討する。そこでは、どのような外側からの教授作用(教授方法)が子どもの理解遂行を促進するのが問題となる。とりわけ、3では、2で分析した理解過程における必要な精神的操作の子どもによる実行を促進する教授方法の条件が問題となる。3では、可能な教授方法のうち、必要な精神的操作の子どもによる実行の手がかりとなるような「情報の提示」、必要な精神的操作の子どもによる実行を促進する「課題状況の設定」という二つの教授方法について検討する。

2 物語文の理解過程

2.1 概 観

物語文の理解過程は、知覚された表現を、意識において、一定の内容として受容し、変換していく過程である。それは、読者の知識と精神的操作(以下、単に操作と呼ぶ)による能動的な意味構成過程である。ここでは、物語文の理解過程における読者の操作について検討する。つまり、物語文の理解過程において必要とされる操作は何か、について考察する。

物語文の理解過程における基本的な操作は、表現を全体的に関連づける操作である(ルuria, 1979, pp. 218-219)。表現に含まれる語や文の理解は、つねに、多くの可能な意味の中から一つの意味を選択することによって実現される³⁾。意味の選択は、語や文が全体の文脈とどのように結びついているか、その関係を分析することによって可能となる。したがって、表現を全体的に関連づける操作としての「文脈の探求」(ルuria, 1979)なしには、語や文の意味の特定は不可能となる。

また、物語文の理解は、表現に含まれる語や文の理解にとどまらない。そこでは、表現が全体としてどのようなまとまりのある内容を持っているのかを理解することが必要である。そのためにも、表現を全体的に関連づける操作が不可欠である。

物語文の理解過程における読者の操作は、基本的に二つに大別される。それは、言表レベル(discourse level)と物語レベル(narrative level)である⁴⁾。そして、言表レベルは、さらに、マイクロレベル(micro-level)とマクロレベル(macro-level)の二つに下位区分される(van Dijk & Kintch, 1978; Kintch & van Dijk, 1978)。言表レベルでの操作、物語レベルでの操作を実行することによって、読者は、物語文のより小さな単位を対象とした理解から、より大き

な単位を対象とした理解へと移行することが可能となる。そして、表現を全体的に関連づけた、まとまりのある内容を理解することが可能となる。

以下、物語文の理解過程における言表レベル、物語レベルでの操作について詳しく述べる。

2.2 言表レベルでの操作

言表レベルでは、物語文の理解の基礎としての意味構造 (semantic structure) が読者によって構成される⁵⁾。意味構造の構成は、マイクロ・レベルでの操作とマクロ・レベルでの操作によって実行される。

知覚された表現、つまり語や文は、そのつど一定の内容へと変換される。それは、読者の知識、つまり「言語に関する知識 (語彙的・文法的知識) (linguistic knowledge) や「世界に関する知識」 (general world knowledge) などの活性化によって可能となる。

そのさい、理解過程における一次的な分析—総合として、マイクロ・レベルでの操作が実行される必要がある。マイクロ・レベルでの操作によって、読者は、表現に一次的な意味構造を与える。表現に一次的な意味構造を与えることによって、読者は、理解の基本的単位としての命題 (proposition) を理解する⁶⁾。

命題の意味上の核は述部であり、それは表現においては動詞または形容詞として現れることが多い。こうした述部は、ファウラー (Fowler, 1977, pp. 13-14) によれば、「動作」、「状態」、「状態の変化」のいずれかに区別される。

述部に名詞をつけ加えることによって、命題は完成する。そのさい、述部との関係においてどのような役割を果たすかによって、名詞は、「動作主」、「対象」、「手段」、「場所」などに区別される。(Fowler, 1977, pp. 14-16)

命題は、例えば「動作—動作主」のような要素の依存関係、つまり意味構造から成り立っている。したがって、命題の理解においては、要素の分析、意味構造の構成という操作が必要となる。そして、構成された意味構造における要素の役割に基づいて、個々の表現 (語や文) の意味が特定されていく。

命題は、ひとつの文によっても、いくつかの文によっても表現される。言表レベルにおける命題は、表現における叙述対象の転換を基準として分節化される。

2.3 マクロ・レベルでの操作

個々の命題は、それだけが孤立して理解されるのではない。つまり、個々の命題は、相互に関連するものとして理解される。個々の命題は、多様な意味関係によって相互に関連づけられることが可能な単位である⁷⁾。

そのさい、理解過程における二次的な分析—総合として、マクロ・レベルでの操作が実行される必要がある。マクロ・レベルでの操作によって、読者は、命題間の意味関係を分析し、表現に二次的な意味構造としてのマクロ構造 (macro-structure)、つまり命題間の関連構造を与える (van Dijk & Kintch, 1978; Kintch & van Dijk, 1978 参照)。

命題が多様な意味関係によって相互に関連づけられるのは、「表現によって活性化された知識の中で意味の連続性が存在する」(Beaugrande & Dressler, 1981, p. 84) からである⁸⁾。

命題間の意味関係のいくつかは、表現において明示されている。それ以外に、明示されていない意味関係がある。つまり、理解過程において読者が推論 (inference) する意味関係がある。

2. 3. 1 明示された意味関係の分析

命題間の意味関係の分析の最初のステップは、表現に明示された意味関係の分析である。ここでは、「言語に関する知識」、とりわけ表現の文法的依存関係に関する知識が活性化される。

そうした意味関係は、ポウグランドとドレスラー(Beaugrande & Dressler, 1981, Ch. 4)によれば、「反復生起」、「平行表現」、「パラフレーズ」、「代用形」、「省略」、「時制と相」、「接続表現」などを手段として表現に明示されている。

例えば、岩崎京子作『かさこじぞう』に、次のような表現がある⁹⁾。

[1] じいさまは、とんぼり とんぼり まちを でて、むらの はずれの のはらまで きました。

かぜが でてきて、ひどい ふぶきに なりました。

ふと みると、みちばたに じぞうさまが 六にん たっていました。

おどろは なし、木の かげも なし、ふきさらしの のっばらなもんで、じぞうさまは かがわだけ ゆきに うもれているのでした。

「おお、おきのどくにな。さぞ つめたかろうのう。」

じいさまは、じぞうさまの おつむの ゆきを かきおとしました。

「こっちの じぞうさまは、ほおべたに しみを こさえて。それから、このじぞうさまは どうじゃ。はなから つららを さげてござらっしゃる。」

じいさまは、ぬれて つめたい じぞうさまの、かたやら せなかやらを なでました。

「そうじゃ。この かさこを かぶってください。」

じいさまは、うりものの かさを じぞうさまに かぶせると、かぜで とばぬよう、しっかり あごのところで むすんであげました。

ところが、じぞうさまの かずは 六にん、かさこは 五つ。どうしても たりません。

「おらの てぬぐいで わりいが、こらえてください。」

じいさまは、じぶんの つぎはぎの てぬぐいを とると いちばん しまいの じぞうさまに かぶせました。

「これで ええ、これで ええ。」

[1]の表現では、「じいさま」という動作主と「じぞうさま」という動作の対象が「反復生起」している。つまり、同じ表現（「じいさま」、「じぞうさま」）が繰り返されている。また、次の四つの表現は、「平行表現」となっている。つまり、同じ統語形式が繰り返されている。

[1a] じいさまは、じぞうさまの おつむの ゆきを かきおとしました。

[1b] じいさまは、ぬれて つめたい じぞうさまの、かたやら せなかやらを なでました。

[1c] じいさまは、うりものの かさを じぞうさまに かぶせると、かぜで とばぬよう、しっかり あごのところで むすんであげました。

[1d] じいさまは、じぶんの つぎはぎの てぬぐいを とると いちばん しまいの じぞうさまに かぶせました。

ここで、[1a] ~ [1d] は、「主語—目的語—述語動詞」という同じ統語形式をもった平行表

現となっているわけである。

反復生起と平行表現によって、[1 a]～[1 d] は相互に関連づけられる。つまり、「じいさま」という動作主が反復生起されていること、[1 a]～[1 d] が平行表現であることを分析することによって、読者は、[1 a]～[1 d] を相互に関連づけることが可能となる。結果、読者は、[1 a]～[1 d] を孤立した個々の命題としてではなく、相互に関連した命題として理解する。

2. 3. 2 推論操作による意味関係の分析

表現に意味関係が明示されていない場合でも、読者は、理解過程において、命題を相互に関連づけることが可能である。そのさい、命題の連鎖の不連続性ないしギャップを満たす推論操作が実行される。(Kintsch & van Dijk, 1978, p. 365; Beaugrande & Dressler, 1981, p. 101)

推論操作とは、知識を活性化し、動員することによって命題間のまとまりをはかることである (Beaugrande & Dressler, 1981, p. 6)。そこで動員される知識は、「世界に関する知識」である。とりわけ、「どういふ物事が原則として関連あるものとして一緒にまとめられるか」という知識 (フレーム)、「時間的な近接や因果関係に従って関連づけられた、出来事や状態」からなる知識 (スキーマ) が重要である (Beaugrande & Dressler, 1981, p. 90)。

こうした推論操作の結果、読者は、表現が直接叙述していない命題を補充する。つまり、読者は、命題の連鎖の不連続性ないしギャップを満たし、命題間のまとまりをはかるために、必要な命題を補充する。補充された命題を、表現が直接叙述している命題の前提 (presupposition) と呼ぶことにする。(Kintsch & van Dijk, 1978, p. 365; van Dijk & Kintsch, 1978, p. 68)

例えば、[1] における次のような二つの表現では、意味関係が明示されておらず、また命題間には不連続性ないしギャップがみられる。

[1 e] かぜが でてきて、ひどい ふぶきに なりました。

[1 f] ふと みると、みちばたに じぞうさまが 六にん たっていました。

おどろは なし、木の かげも なし、ふきさらしの のっばらなもんで、じぞうさまは かたがわだけ ゆきに うもれているのでした。

ここで、[1 e] の「ふぶき」と [1 f] の「かたがわだけゆきにももれている」は、推論操作によって相互に関連づけることが可能である。つまり、[1 e] と [1 f] の間で、「ふぶき」に関する知識を活性化させ、「横なぐりの風が吹きつけている」という前提を補充することによって、[1 e] と [1 f] を、「吹雪が、じぞうさまを片側だけ雪に埋もれさせた」というまとまりある命題として理解することが可能となる。

2. 3. 3 トピック・アブダクションによる意味関係の分析

理解過程における「明示された意味関係の分析」、「推論操作による意味関係の分析」を通じて、読者はつねに、命題を相互に関連づけて理解しようとする。

理解過程における命題間の関連づけは、「明示された意味関係の分析」、「推論操作による意味関係の分析」とともに、トピック・アブダクション (topic abduction) と呼ばれる操作によっても実行される¹⁰⁾。

トピックとは、表現のテーマである。つまり、所与の表現が何を問題としているのか、何を叙述しようとしているのか、ということがその表現のトピックである。

表現のトピックを仮説することによって、読者は、命題を相互に関連づけることが可能とな

る。

例えば、『かきこじぞう』の冒頭に次のような表現がある。

[2] むかしむかし、あるところに、じいさまと ばあさまが ありましたと。

たいそう びんぼうで、その日 その日を やっと くらして おりました。

ある としの おおみそか、じいさまと ばあさまは ためいきを ついて いいました。

「ああ、そのへんまで おしょうがつさんが ござらっしゃるというに、もちこの よういも できんなあ。」

「ほんにのう。」

「なんぞ、もちこと かえるもんでも あればよいがのう。」

じいさまは、ざしきを みまわしましたけど、なんにも ありません。

「ほんに、なんにも ありゃせん のう。」

ばあさまは、どまの ほうを みまわしました。

「むかしむかし、あるところに、じいさまとばあさまが ありましたと」から、[2]のトピックが、「じいさまとばあさま」であることが仮説できる。つまり、[2]における個々の命題は、「じいさまとばあさま」を問題としたものであることがまず仮説される。

こうしたトピックに基づけば、「たいそうびんぼう」、「その日その日をやっとくらして」、「もちこのよういもできん」、「なんにもありません」などを含む命題が、いずれも「どのようなじいさまとばあさまか」を叙述したものであるということ、それらを相互に関連づけることが可能となる。

トピックは、通常、表現において明示されているわけではない。ただし、表現は、意味的に関係する命題を分散的に提示することによってトピックを確立しようとする (Eco, 1979, 0. 6. 3; Eco, 1984, Ch. 6)。こうした命題間の意味関係は、意味の「類似性」(similarity)に基づく場合と「近接性」(contiguity)に基づく場合に大別される¹⁴⁾。そこで、読者は、トピックを仮説するとともに、こうした命題間の意味関係を分析することによって、命題を相互に関連づけることが可能となる。

トピックを仮説することによって、読者は、表現に散りばめられた個々の命題を相互に関連づけるとともに、それを組織化する。例えば、[2]における個々の命題は、「どのようなじいさまとばあさまか」に関する命題群として組織化される。つまり、そこでは、トピックによって組織化された命題の集合が形成される。この命題の集合のことを同位体 (isotopy) と呼ぶことにする (Eco, 1979, 0. 6. 3; Eco, 1984, Ch. 6)。

2. 4 物語レベルでの操作

2. 4. 1 マクロ規則による命題の総合

言表レベルでの「明示された意味関係の分析」、「推論操作による意味関係の分析」、「トピック・アブダクションによる意味関係の分析」を通じて、読者は、命題を相互に関連づけ、命題間の関連構造を構成する。つまり、二次的な意味構造としてのマクロ構造を表現に与える。

マクロ構造を構成することによって、読者は、個々の命題を総合したマクロ命題 (macro

-proposition)を理解する。つまり、命題間の関連構造に基づいて命題の連鎖を結合し、それを抽象化することによって、命題を総合した「ひとまとまりの命題」を理解する。

このマクロ命題を理解するための操作がマクロ規則 (macro-rules) である。デイクとキンチ (van Dijk & Kintsch, 1978, pp. 68-69) は、マクロ規則として、「消去」、「選択」、「一般化」、「構成」の四つの操作を仮説的にあげている。それらの操作は、次のように説明できる。

- ①消去：命題の連鎖における末梢的な命題を消去すること。
- ②選択：命題の連鎖における主要命題を選択し、それに附随する命題を消去すること。
- ③一般化：命題の連鎖をより一般的な命題にまとめ直すこと。
- ④構成：命題の連鎖を含むような新しい命題を創り出すこと。

例えば、「どのようなじいさまとばあさまか」というトピックによって相互に関連づけられた [2] における命題の連鎖は、「たいそうびんぼうなじいさまとばあさま」というマクロ命題として理解することが可能である。こうしたマクロ命題の理解は、「たいそうびんぼう」、「その日その日をやっとくらしして」、「もちこのよういもできん」、「なんにもありません」などの命題の連鎖から、主要命題である「たいそうびんぼう」を「選択」することによって可能となる。

また、[1] における命題の連鎖は、「ふぶきの中、じいさまが、じぞうさまに、かさこをかぶせる」というマクロ命題として理解することが可能である。そのさい、次のようなマクロ規則としての操作が実行されている。まず、「ふぶき」、「ゆきにうもれて」、「おつむのゆき」、「はなからつららをさげて」、「ぬれてつめたい」などを含む命題の連鎖の中から、主要命題である「ふぶき」を「選択」する。次に、[1a] ~ [1d] の表現によって叙述される「じいさま」の一連の行為に関する命題の連鎖を、「じぞうさまに、かさこをかぶせる」という命題に「一般化」する。つまり、こうした「選択」、「一般化」という操作を実行することによって、「ふぶきの中、じいさまが、じぞうさまに、かさこをかぶせる」というマクロ命題を理解することが可能となる。

2.4.2 出来事の理解

物語文の場合、マクロ命題は、「登場人物—行為」という基本型に基づいて理解される¹²⁾。例えば、2.4.1 で述べたように、[1] における命題の連鎖から、「ふぶきの中、じいさまが、じぞうさまに、かさこをかぶせる」というマクロ命題を理解することができる。この場合、マクロ命題は、「じいさま—かさこをかぶせる」という「登場人物—行為」を基本型として理解されている。

物語文は、登場人物とその行為を核とする一連の出来事 (event) を叙述する。物語文からマクロ命題を理解するということは、物語文が叙述する出来事を理解することである。つまり、「登場人物—行為」という基本型に基づいてマクロ命題を理解することによって、読者は、物語文が叙述する出来事を理解する。そして、この出来事は、物語レベルでの理解の単位である。

マクロ命題としての出来事を理解するために、読者は、2.4.1 で述べたマクロ規則を実行し、表現が叙述する命題を抽象化する。

例えば、『かさこじぞう』に、連続する次のような表現がある ([2] の続きである)。

[3] ばあさまは、どまのほうをみまわしました。すると、どまのすみっこには、なつこのあいだに かっておいた、すげが つんでありました。

「じいさま じいさま、かさこ こそえて、まちさ もっていったら、おかねに かえられんか のう。」

- [4] 「おお おお、それが ええ、そう しょ。」
- [5] そこで、じいさまと ばあさまは どまに おり、ざんざら、すげを そろえました。
ふたりして せっせと すげがさを あみしました。
- [6] かがが 五つ できると、じいさまは それを しょって、
「かえりには、もちこ どっさり かってくるで。にんじん ごんぼも しょってくるで
のう。」
と いうて、でかけました。

[3], [4], [5], [6] のそれぞれの命題は次のような操作によって出来事(マクロ命題)へと抽象化される。

[3] では、「ばあさま」の台詞を、「思いつき」という行為へと抽象化することができる。したがって、[3] からは、「ばあさまの思いつき」という出来事が理解される。この場合、新しい命題を創り出す、「構成」操作が実行される。こうした台詞の抽象化には、「発話行為概念」(general speech act concept)が必要である (van Dijk & Kintsch, 1978, p. 71)。つまり、「あることを言うことにおいてなされる行為は何か」に関する概念を利用することによって、「構成」操作を実行することが可能となる¹³⁾。

同様に、[4] の「じいさま」の台詞は、「賛成する」という行為へと抽象化することができる。したがって、[4] からは、「じいさまの賛成」という出来事が理解される。

[5] は、「じいさまとばあさまがすげがさを編む」という出来事へと抽象化することができる。この場合、「すげがさを編む」という主要命題が「選択」され、「どまにおり、ざんざら、すげをそろえました」という附随する命題が「消去」される。こうしたマクロ規則の実行には、行為の系列のうち何が主要的で、何が附随的かを判断するための知識が必要である。つまり、「行為に関する知識」(general knowledge of action)が必要である (van Dijk & Kintsch, 1978, p. 71)。

[6] は、「じいさまがすげがさを売りに出る」という出来事へと抽象化することができる。この場合、命題をより一般的な命題にまとめ直す、「一般化」操作が実行される。また、[6] では、「じいさま」の台詞を、「ばあさまを喜ばす」行為として抽象化することができる。この場合、「発話行為概念」による新しい命題の「構成」操作が実行される。

[3], [4], [5], [6] の表現は、マクロ規則によって、次のような出来事として理解される。
[7] ばあさまの思いつき→じいさまの賛成→じいさまとばあさまがすげがさを編む→じい
さまがばあさまを喜ばす→じいさまがすげがさを売りに出る

2. 4. 3 物語世界の理解

物語レベルでの操作を実行することによって、読者は、物語文が叙述する一連の出来事を理解する。つまり、1で述べた外的意義レベルでの理解を達成する。

こうした一連の出来事は、さらに相互に関連づけられ、抽象化によって総合されることが可能である。

一連の出来事を相互に関連づける操作が、物語レベルでのトピック・アブダクションである。例えば、[7]における一連の出来事は、「どのような人物を叙述しようとしているのか」というトピックを仮説することによって相互に関連づけられる。

物語レベルでのトピック・アブダクションによって、読者は、物語文が分散的に提示する出

来事を相互に関連づけることが可能となる。いいかえれば、出来事は、読者のトピック・アクションによって組織化される。例えば、[7]における一連の出来事は、「どのような人物を叙述しようとしているのか」に関する出来事群として組織化される。つまり、そこでは、トピックによって組織化された出来事の集合が形成される。この出来事の集合のことを物語同位体 (narrative isotopy) と呼ぶことにする (Eco, 1984, Ch. 6)。

「どのような人物を叙述しようとしているのか」というトピックに基づいて物語同位体を組織化することから、読者は、物語世界 (narrative world) を理解する (Eco, 1984, Ch. 6 参照)。つまり、物語が描く人物像と世界像を理解する。

例えば、[7]における出来事群では、次のように物語世界が理解される。まず、「どのような人物を叙述しようとしているのか」というトピックに基づいて、一連の出来事の意味を特定する。つまり、ばあさまの思いつきに対して「それがええ、そうしょ」と賛成するじいさま、「ふたりして」すげがさを編むじいさまとばあさま、ばあさまを喜ばすじいさま、などの出来事群の意味を、「どのような人物を叙述しようとしているのか」というトピックに基づいて特定する。次に、それらの出来事群を総合する。つまり、それらの出来事を結合し、それを抽象化する。これらの操作を通じて、「じいさまとばあさまは仲がよい」というというひとまとまりの命題が理解されることになる。

「じいさまとばあさまは仲がよい」という命題は、物語同位体を抽象化することによって理解された物語世界である。物語レベルでの操作の最終的な課題は、物語同位体の抽象化による物語世界の理解である。こうした物語レベルでの操作を実行することによって、1で述べた物語文の内的意味レベルでの理解が達成される。

3 物語文の教授方法

3.1 概観

2で述べたように、読者は、理解過程において、言表レベルでの操作、物語レベルでの操作を実行することによって、物語文の内的意味レベルでの理解を達成する。

したがって、物語文の授業において子どもの内的意味レベルでの理解を促進するためには、言表レベルでの操作、物語レベルでの操作を子どもに実行させることが必要となる。

こうした操作の実行は、いうまでもなく、子どもの内的な理解過程において経過する。したがって、授業では、子どもの内的な理解過程に外側から作用し、そうした外的作用によって、必要な操作の子どもによる実行を促進しなければならない。この授業における外的作用が教授方法である。

必要な操作の子どもによる実行を外側から促進するような教授方法として、次の二つの教授方法が考えられる。一つは、必要な操作の子どもによる実行の手がかり (目安) となるような「情報の提示」である。もう一つは、必要な操作の子どもによる実行を促進する「課題状況の設定」である。

以下、2で述べた「物語文の理解過程における操作の機能」を理論的枠組みとして、二つの教授方法について検討する。つまり、子どもの物語文の内的意味レベルでの理解を授業において促進する教授方法の条件について述べる。

3.2 情報の提示

物語文の内的意味レベルでの理解を達成するための手段である言表レベルでの操作、物語レベルでの操作のうち、特に重要なのがトピック・アブダクションである。

2で述べたように、トピック・アブダクションの役割は、表現において分散的に提示された命題を相互に関連づけるための枠組みを形成することにある。そして、個々の命題は、仮説されたトピックにしたがって、その意味が特定される。つまり、トピックは、物語文の内容理解を定位する枠組みであると考えられる¹⁴⁾。

例えば、2.3.1で引用した『かさじぞう』における[1]の表現を、「じいさまは何をしたか」というトピックにしたがって理解する場合と、「どんなじいさまか」というトピックにしたがって理解する場合とでは、理解される内容が異なる。「じいさまは何をしたか」というトピックにしたがえば、じいさまの一連の行為が理解される。「どんなじいさまか」というトピックにしたがえば、じいさまの人物像、この場合は「温かい心を持ったじいさま」が理解されるだろう。トピックを様々に仮説することによって、読者は、表現に多岐的で重層的な意味を与えることが可能となるわけである (Eco, 1984, Ch. 6 参照)。

こうしたトピックを、授業における物語文の学習時に、情報として子どもに与えることによって、子どもによる操作の実行に対して外的に作用することが可能になると考えられる。つまり、どのような枠組みを持って物語文を読むかという情報を提示することによって、子どもによるトピック・アブダクションを援助し、結果、子どもの内容理解を定位する可能性があると考えられる。

例えば、西郷竹彦(1981, pp. 71-131)は、物語文の授業の基本的課題を、「人物像をとらえることとその人物が生きている世界像をとらえること」とし、『かさじぞう』の授業における課題の一つとして、「どんなじいさまか、どんなばあさまか」をあげている。そして、この課題から、「びんぼう」「やさしい」「思いやりがある」という基本的人物像が理解される、としている。西郷(1981, p. 95)は、そうした課題に基づいた授業過程について、次のようにいう。「人物の基本的イメージが『やさしい人』であれば、どのようにやさしいのかという観点から読んでいく。やさしさを際立たせる表現を中心にとらえ、だんだんイメージをふくらませる。『てにをは』をおさえる場合もあるでしょうし、会話に注意することもあるでしょう。方法はいろいろ使うが、目的はひとつです。必ず基本にすえたことへ立ち帰っていく。それがないと、六時間授業をしても、なんだかいろいろな感じの、とりとめのない、ボンヤリとした人物像しか残りません。」

西郷が『かさじぞう』の授業の課題とししている「どんなじいさまか、どんなばあさまか」は、物語レベルでの操作によって仮説されるトピックである。授業において、こうしたトピックをあらかじめ子どもに与えることによって、子どもの内容理解を定位することができるわけである。

子どもは、トピックを与えられることによって、命題や出来事をどのように相互に関連づけ、結合すればよいのかということの手がかりとなる情報を与えられることになる。つまり、命題や出来事の関連構造(マクロ構造)を構成する手がかりが与えられるわけである。『かさじぞう』の場合、そのようなトピックの基本的なものが、「どんなじいさまか、どんなばあさまか」という物語レベルでのトピックである。授業における物語文の学習時に、こうした物語レベルでのトピックを子どもに情報として提示することによって、子どもの内的意味レベルでの理解(この場合、じいさまとばあさまの人物像の理解)を促進することが可能になると考えられる。

3.3 課題状況の設定

2で述べたように、命題や出来事を相互に関連づけ、結合するための操作は、トピック・アブダクションから同位体の組織化という筋道において実行される。つまり、仮説されたトピックに基づいて、意味的に関係する個々の命題や出来事を集め、命題群や出来事群を形成する、という筋道において、命題や出来事が相互に関連づけられ、結合される。

物語レベルでのトピック・アブダクションと物語同位体の組織化という操作を実行することによって、物語文の内的意味レベルでの理解が達成される。つまり、物語文の内的意味レベルでの内容は、トピックによって組織化された出来事の集合である物語同位体を抽象化することによって理解される。

したがって、物語文の授業において子どもの内的意味レベルでの理解を促進するためには、トピック・アブダクションと物語同位体の組織化という操作の子どもによる実行を外側から促進する教授方法が必要である。こうした教授方法の一つとして、トピック・アブダクションと物語同位体の組織化を促進する課題状況の設定が考えられる。

トピック・アブダクションから同位体の組織化という操作の子どもによる実行を、一連の課題状況を設定することによって促進しようとしている授業実践として、尾崎多の『かさこじぞう』の授業（小学校2年生）をあげることができる¹⁵⁾。

尾崎による一連の国語科授業実践（例えば、1986a；1986b；1986c；1988）における教授方法の特徴は、子どもに表現間（語句と語句、語句と文など）の意味的な相互関連性を分析させるために、表現と表現を「組みにする」という課題状況を設定しているところにある。尾崎(1986b, p. 307)は次のようにいう。「実践の方法 どの語句と語句が、どの語句と文が、どう関連し響き合っているか、つかませる為に、語句と語句・語句と文などの関連を『組みにする』形で気付けさせることにした。『組み』になると考えられる語句や文に——線をひかせ、それらを互いに——線で結ばせる方法をとった。そして、その——線部の横に、何故『組み』になると考えたのか、メモさせた。また、その『組み』から分かったこと、発見したことを短文で書かせた。関連づけ（『組み』づくり）は、教材の特定の箇所だけではなく、全範囲でさせた。……」

次に引用する『かさこじぞう』の一単位時間分の授業の指導案においても、「組みにする」という課題状況の設定が教授方法構成の中心となっている。同時に、指導案における教授方法構成は、次のような観点から分析可能である。つまり、トピック・アブダクションと同位体の組織化という操作の子どもによる実行を促進することによって、物語文の内的意味レベルの理解を促進しようとしている、という観点である。

なお、次に引用する指導案は、2.3.1で引用した[1]の表現を「本時分」としたものである。

5. 本時の学習

(1) 目標

- 吹雪の中の地藏様を気の毒に思い、かさやてぬぐいをかぶせたじいさまの温かい心を、その行為や台詞から読み取らせる。
- じいさまの温かさがでているところを、集めさせ、じいさまの温かさを程度を想像させる。

(2) 指導の重点

本時で扱う範囲には、じいさまの温かい心が、類義累積的に書き表されている。じいさまの台詞や行

為に繰り返し現われる温かい心を現す表現は、類義累積的な限定をうけて、読み手の心のなかに、じいさまについての一つのイメージを形作っていく。

このイメージづくりを一人一人の子に積極的、創造的にさせるために、それらの表現を意識的に取り出させ、関連づけさせ、その子なりに納得できるイメージづくりをさせる。このように創造的なイメージづくりをさせることは、ものごとがどのように描かれているかを分析させることになるので、「文字情報を取り出す力」を培うことにもなる。

(3) 準備物

語句と語句、文と文などを組み合わせるためのプリント

(4) 展開

は、育てたい情報活用能力

学習過程	学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
情報収集の場	1. 本時分を読む。 【発問】 じいさまのしたこと、いいなと思ったことがありましたか。 2. じいさまのしたこと、いいなと思ったところをしるしをつける。	1. じいさまが地藏様にしたことをつかませるために読ませる。 2. 調べ読みをさせる。見つけたところには、棒線を引かせ、その箇所が幾つもあることを分らせる。子どもが棒線を引くところは、次のところだろう。 ○おつむの雪をかきおとしました。 ○かたやせなかやらをなでました。 ○かさをかぶせ……むすんであげました。 ○てぬぐいを……かぶせました。
情報整理の場	【指示】 じいさまのしたこと、いいなと思うところに、傍線を引き、いつものようにそれを「組み」にしなさい。 3. よいとおもったことを、いくつか組み合わせ、気づいたことを発表する。	【指示】 気づいたこと、見つけたことを発表しよう。 3. じいさまについて、気づいたことを中心に発表させ、話し合いの焦点化を図る。 周りのようすについては、じいさまの温かい心と関連づけられるものに限って取り出させる。
情報交換の場	【指示】 気づいたこと、見つけたことを発表しよう。 ① じいさまのしたことについて。 ② じいさまの心について。 4. 気づいたことのうち、気にいった考えを発表する。 【発問】 友達の言ったことで良かったな、と思ったことがありますか。	【指示】 気づいたこと、見つけたことを発表しよう。 4. 初めて気づいたことや、よく分かったことを出し合わせ、記録をさせる。 次回の学習に役立たせるため、作品に描かれた世界のことだけでなく、見方や考え方についても気づいたことを発表させる。

情報を取り出す力

「じいさまのしたこと、いいなと思ったことがありますか」という「発問」によって、一定のトピックに基づいた子どもの理解活動が促進される。つまり、この最初の「発問」は、一定のトピックを情報として子どもに与えるものであり、そのことによって、その後の子どもの理解過程と内容理解を定位しようとするものである、と考えられる。

この「発問」では、「じいさまのことは何か」というトピックと「じいさまはどんないいことをしたか」というトピックが子どもに提示されている。つまり、「じいさまのしたこと、いいなと思ったことがありますか」という課題状況を設定することによって、「じいさまのしたこと、いいことは何か」というトピックが情報として子どもに与えられているわけである。こうした

トピックの提示によって、[1]の表現が叙述するじいさまの一連の行為を相互に関連づけるための基本的枠組みが子どもに与えられることになる、と考えられる。

次に、「いいなと思ったところをしをつける」という「指示」によって、基本的枠組みに基づく表現の選択が促進される。つまり、この「指示」によって、トピックに対応するじいさまの行為のいくつかが子どもによって選択される、と考えられる。

さらに、「じいさまのしたことでもいいなと思うところに、傍線を引き、…それを『組み』にしてください」という「指示」は、選択されたじいさまの行為を相互に関連づけ、結合することを促進するための課題状況の設定である。したがって、「『組み』にしてください」という「指示」は、選択されたじいさまの行為を集め、それらを組織化していくことを促進している。つまり、トピックに基づくじいさまの行為の集合としての物語同位体の子どもによる組織化が促進されている、と考えられる。

最後に、物語同位体の抽象化が、「…組み合わせる…気づいたこと、見つけたことを発表しよう」という「指示」によって、促進される。このことを通して、目標である「じいさまの温かい心」という [1]の表現の内的意味レベルでの内容理解（じいさまの人物像の理解）が促進されると考えられる。

このように、指導案における一連の課題状況の設定は、トピック・アブダクションと物語同位体の組織化という操作の子どもによる実行を促進しようとするものである。

4 結 論

以上、本稿では、物語文の理解過程における精神的操作の機能の分析に基づいて、授業における物語文の内的意味レベルでの理解を促進する合理的な教授方法の条件について検討した。結果、物語文の内的意味レベルでの理解を促進する合理的な教授方法の条件として、トピック・アブダクションと物語同位体の組織化を促進すること、を示した。同時に、トピック・アブダクションと物語同位体の組織化を促進する可能な教授方法として、「情報の提示」と「課題状況の設定」について検討した。

本稿での検討をふまえて、今後、具体的な教授方法の開発とその実験研究を試みる必要がある。つまり、物語文の授業における合理的な教授方法の条件についての仮説を検証するために、具体的な教授方法の開発とその実験研究を実施することが求められる。

注

- 1) 意味は、表現が内容へと変換されるための要件である。読者は、意味を媒介にして、表現から一定の内容を理解する。
- 2) 原語は、「外的意義」(внешнее значение)、「内的意味」(внутренний смысл)、「ポドテキスト」(подтекст)である。「ポドテキスト」には、「含意」、「言外の意味」、「行間」などの意味がある。
- 3) ここでいう「多くの可能な意味(meaning)」とは、言語表現が有意義に働くための潜在的な意味のことであり、「一つの意味(sense)」とは、表現によって実際に伝達される意味のことである(Beaugrande & Dressler, 1981, p. 84 参照)。
- 4) 文学作品の構造記述のさいに用いられた、藤原(1989)の「言表レベル」、「物語レベル」概念を参照した。
- 5) ここでは、キンチとデイク(Kintsch & van Dijk, 1978)のいう「テキスト・ベース」、つまり「意味構造」の構成に関する操作に限定して述べる。したがって、言表レベルでの視点・文体の問題については言及しない。言表レベルでの視点・文体の問題については、藤原(1989, 2. 2)を参照されたい。

- 6) 藤原・山住 (1988, p. 95) では、「言表の意味構造の記述」として、「表現の一次的な意味構造」の問題を検討した。
- 7) 藤原・山住 (1988) では、「文脈」概念によって、命題間の関連性の問題を検討した。
- 8) 表現によって活性化される知識のうち、表現が伝達する知識が表現の意味 (sense) である。表現によって活性化された知識における意味の連続性のことを、ボウグランドとドレスラー (Beaugrande & Dressler, 1981, p. 84) は、結束性 (coherence) と呼んでいる。
- 9) 『かさこじぞう』は現在、小学校2年生の国語科教科書教材として、五社の教科書全てに掲載されている。ここでは、岩崎京子『かさこじぞう』ポプラ社、1967年から引用した。
- 10) エーコ (Eco, 1979, 0. 6. 3; 1984, Ch. 6) を参照した。また、アブダクションとは、帰結 (result) から規則 (rule) を仮説し、帰結を引き起こすような事例 (case) を導き出す推論操作のことである。アブダクションについては、エーコ (Eco, 1984, pp. 39-43) を参照した。
- 11) 意味の「類似性」と「近接性」については、藤原・山住 (1988, pp. 96-98) で検討した。「近接性」とは、因果関係、空間的・時間的・全体一部分的關係などの意味関係のことである。
- 12) 浜本 (1988) は、「文学作品の文の基本型」とそれを単位とする「文学作品の構造」の分析を提起している。そうした試みは、ここで述べた「マクロ命題としての出来事」を単位とする「文学作品の構造」の分析と見ることができる。
- 13) 「発話行為」については、オースティン (Austin, 1976, pp. 170-175)、サール (Searle, 1970, pp. 23-25)、リーチ (Leech, 1983, pp. 199-203) を参照した。
- 14) ここでの「物語文の内容理解を定位する枠組み」という考え方については、ピチャートとアンダーソン (Pichert & Anderson, 1977)、内田 (1981) を参照した。
- 15) 尾崎の『かさこじぞう』の授業については、大阪教育大学教育学部附属天王寺小学校『研究発表会指導案・要項』(1988年11月) から引用した。

文 献

- Austin, J. L. 1976 *How to do things with words* (Second edition). Oxford University Press. 坂本百大 (訳) 1978 言語と行為. 大修館書店.
- Beaugrande, R. de & Dressler, W. 1981 *Introduction to text linguistics*. Longman. 池上嘉彦ほか (訳) 1984 テキスト言語学入門. 紀伊国屋書店.
- Dijk, T. van & Kintsch, W. 1978 Cognitive psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. In W. Dressler (Ed.) *Current trends in textlinguistics*. Walter de Gruyter.
- Eco, U. 1976 *A theory of semiotics*. Indiana University Press. 池上嘉彦 (訳) 1982 記号論 I・II. 岩波書店.
- Eco, U. 1979 *The role of the reader*. Indiana University Press.
- Eco, U. 1984 *Semiotics and the philosophy of language*. Macmillan Press.
- 藤原 顕 1989 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. 北海道大学教育学部教育方法学研究室 (編) 教授学の探究, 7, 69-82.
- 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.
- Fowler, R. 1977 *Linguistics and the novel*. Methuen and Co Ltd. 豊田昌倫 (訳) 1979 言語学と小説. 紀伊国屋書店.
- 浜本純逸 1988 説明的文章の構造と文学作品の構造. 全国大学国語教育学会 (編) 国語科教育, 35, 28-35.
- Kintsch, W. & Dijk, T. van 1978 Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Leech, G. N. 1983 *Principles of pragmatics*. Longman. 池上嘉彦・河上誓作 (訳) 1978 語用論. 紀伊国屋書店.

- Лурия, А. Р. 1979 Язык и сознание. Москва. 天野清 (訳) 1982 言語と意識. 金子書房.
- 尾崎多 1986 a 創造的な読み手を育てる指導. 大阪教育大学教育学部附属天王寺小学校 個が生きる授業. 明治図書.
- 尾崎多 1986 b 語句や文を関連づけて創造的な読みをさせる指導法の研究(I). 大阪教育大学紀要・第V部門, 35, 305-317.
- 尾崎多 1986 c 読み深めかたを教える. 大阪教育大学教育学部附属天王寺小学校教育研究会 天王寺教育ノート, 57, 41-44.
- 尾崎多 1988 創造的な読み手を育てる指導. 大阪教育大学部附属天王寺小学校研究紀要, 15, 15-20.
- Pichert, J. W. & Anderson, R. C. 1977 Taking different perspective on a story, *Journal of Educational psychology*, 69, 309-315.
- 西郷竹彦 1981 文芸と言語・文法教育 (西郷竹彦文芸教育著作集 4). 明治図書.
- Searle, J. R. 1970 *Speech acts*. Cambridge University Press. 坂本百大・土尾俊 (訳) 1986 言語行為. 勁草書房.
- 内田伸子 1981 文章理解と知識の獲得における目標構造の役割. お茶の水女子大学人文科学紀要, 34, 53-89.