



# HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教材解釈と発問の関係について : 文学作品の指導における「教材解釈-発問づくり」モデル
Author(s)	藤原, 顕
Citation	教授学の探究, 8, 27-41
Issue Date	1990-03-05
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/13565">https://hdl.handle.net/2115/13565</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	8_p27-41.pdf



# 教材解釈と発問の関係について

—— 文学作品の指導における「教材解釈—発問づくり」モデル ——

藤 原 顕

(神戸大学大学院文化科学研究科博士課程)

## 0 方法論的問題

一般に、子どもに教材の「豊かな解釈」を促すことは、多くの授業における主要な目標となる<sup>1)</sup>。そして、この目標を達成するために、発問が重要な役割を果たす。

では、こうした発問を研究する際には、どのような課題が設定されるべきなのか。その課題の一つとして、発問がどのようにつくられるのか、その仕組みを明らかにすることがあげられる<sup>2)</sup>。

この課題に接近するために、ここでは、以下のような二つの関連した方法論的公準に基づくことにしよう。

まず第一は、発問づくりを規定する条件を仮定し、それに基づいて発問づくりの仕組みを明示的に説明できるモデルを構成する、という公準である。つまり、ある発問がつくられる仕組みを、仮説・演繹的に再構築できるようなモデルを構成するというものである。

こうした方法論をとる根拠は、次の点にある。すなわち、今仮に、教師が実際に行っている発問づくりの過程そのものを、直接研究の対象としたとしてみよう。こうした教師が実際に行っている発問づくりの過程は、直観的に進行している。つまり、実際に発問がつくりだされる過程は、教材解釈を行いながら子どもの状態を考慮し、同時に発問を考えるというように、混然と進行している。そのため、こうした過程そのものを対象化した場合、「発問をつくることが同時に教材解釈・教材観を深める過程である」(寺尾, 1989, p. 33) という程度の結論しか導きえない。こうした結論では、発問づくりの仕組みを明らかにすることによって、何ら有効な知見を提供することはできない。

このように、直観的な実際の発問づくりの過程を、いわば内観することによって発問づくりの仕組みを明らかにすることはできない。したがって、上の課題に接近するためには、一定の仮定に基づいたモデルを仮設することが必要となる。つまり、モデルによって、発問がつくりだされる仕組みを演繹的に、すなわち明示的に説明するという方法論をとるのである。

また第二は、上に述べたようなモデルを構成するために、発問づくりの仕組みを教材解釈と関係づけて説明する必要がある、という公準である。それは、発問づくりを規定する条件のうち、最も主要なものは教材解釈であるとみなせるからである<sup>3)</sup>。いいかえれば、発問は、つねに教材解釈を前提としているとみなせるからである。

ただし、この場合、発問づくりと関係づけられる「教材解釈」とは、教材を解釈する行為ではなく、解釈の結果得られた解釈内容のこととする。というのは、教材を解釈する行為と発問をつくる行為を概念上区別することは、上で述べたようなモデルを構成する際に必要となるか

らである。

したがって、

(1) 教材の解釈内容(A)⇒〔 (B) 〕⇒発問(C)

における(B)を(A), (C)と関係づけて説明することが、第二の公準となる。そこで、以下提出を試みるモデルを、「教材解釈—発問づくり」モデルとよんでおこう。

なお、ここで提出されるモデルは、発問という授業の事実を説明するモデルである。つまり、発問づくりの仕組みを明らかにするといっても、その目的は一定の仮定に基づいた抽象的な構造としてのモデルを構成することにある。いいかえれば、このモデルは、実際に発問をつくるためのモデルそのものではないことが注意を要する。

実際の発問づくりのためには、こうした抽象的な構造としての説明モデルを含んだ発問づくりの理論が必要となるであろう。そうした発問づくりの理論には、例えば、発問の系列化(発問構成)を説明するモデルや学習者モデルなども含まれることになるであろう。したがって、ここでの「教材解釈—発問づくり」モデルは、このような限界をもちながら、実際の発問づくり、さらには授業づくりに間接的に貢献するものである<sup>4)</sup>。

これらのことをふまえて、以下、文学作品の指導を例にとりながら、「教材解釈—発問づくり」モデルの提出を試みる。

## 1 「話者」の位置を問う発問の分析

### 1.1 「話者」の位置を問う発問が促す解釈過程

1.1.1 まず、教材解釈と発問の関係を考える上で、最も典型的な素材となる発問を分析してみよう。この場合、「典型的な素材」とは、後述する「教材解釈—発問づくり」モデルによって、最も単純に説明できる素材であることを意味している。

このような典型的な素材とは、最近の文学作品の指導においてよくみうけられる「話者」の位置を問う発問である。つまり、

(2) 「話者はどこにいますか」

という発問である。

例えば、オセーエワ作《だからわるい》の授業において、この発問が用いられている。この作品は、まず〈犬が小ねこを吠え立てている様子を、二人の男の子が眺めている〉という内容の叙述から始まる<sup>5)</sup>。そして、それに続いて、

(3) 《まどから、それをのぞいていた女の人が、とぶようにして、かいだんからかけおりてきました。女の人は、犬をおっぱらうと、男の子たちをしかりつけました。》

という表現がある。この表現にかかわる発問として、発問(2)がだされている(大森, 1985, p.

75)。

1.1.2 表現(3)について、発問(2)を行うと、子どもたちは《かけおりてきました》を解釈する。そして、〈話者は女の人を迎える位置にいる〉という解釈内容を得る。したがって、発問(2)は、《かけおりてきました》という表現の解釈を促すことを、その一次的な、すなわち前提的な目的としているとみなせる。

このような《かけおりてきました》の解釈を促す場合、「《かけおりてきました》は何を意味しますか」というように、直接その表現を対象化し発問することも考えられる。そして、その後発問(2)を位置づけることもできる。しかし、解釈すべき表現を直接対象化せず、別の発問によってその表現の解釈を促す点に、発問(2)の要点があるとみなせる。

つまり、発問(2)によっては、次のような解釈内容が生じることが期待されている。すなわち、《かけおりてきました》から動作主の向こうから手前へ移動がわかるので、話者は女の人を迎える位置にいる〉という解釈内容である。

そして、こうした解釈内容が得られる解釈過程を、「命題」間の推論として捉えたと、次のようになる<sup>6)</sup>。すなわち、

(4) 《かけおりてきました》は、動作主の向こうから手前への移動を意味する〉

という解釈内容(命題)が得られ、この解釈内容に基づいて、

(5) 〈話者は、女の人を迎える位置にいる〉

という内容(命題)が得られる、という解釈過程である。

このように、発問(2)が促す解釈過程は、解釈内容としての命題間の連鎖として記述できる。ただし、実際の解釈においては、解釈内容はこのように分節的ではなく、直観的に、連続的に成立していると考えられる。したがって、こうした記述は、分析上の「道具立て」である。つまり、後述する「教材解釈—発問づくり」モデルの構成のために必要な概念装置といえる。

## 1.2 「話者」の位置を問う発問の「含意」

1.2.1 では、発問(2)と、その前提になっている教材の解釈内容とは、どのように関係づけることができるのか。ここでは教授行為としての発問を「発話行為」とみなし、そうした発話行為の「含意」という観点から、両者の関係を考えてみよう。

1.1.2 で述べた発問(2)の促す解釈過程から、この発問は、「話者の位置を考えよ」という指示とともに、「《かけおりてきました》を解釈せよ」という指示も意味するとみなせる。つまり、この発問は「《かけおりてきました》を解釈せよ」という指示を「含意」しているとみなせる。

一般に、発話の「含意」は、「意図する含意が実現ないし妥当する場合の脈絡や理由」に言及することによって達成される(橋元, 1989, pp. 99-100)。

例えば、ある人が、窓の閉まっている暑い部屋に入って来るといった状況を想定してみよう。この際、その人が、部屋にいる人に「この部屋は暑い」といったならば、この発話が文字通りの意味だけでなく「窓を開ける」ことの要請を含意する場合がある。また、「この部屋はもっと涼しくなるはずだ」といっても、その発話が「窓を開ける」ことの要請を含意する場合がある。

この場合、話し手と聞き手は、上の状況において [「この部屋は暑い」だから「窓を開ける」だから「この部屋はもっと涼しくなる (はずだ)』] という脈絡を暗黙の前提としている。そして、話し手は、伝達したい内容である「窓を開ける」と脈絡をなしている前件、あるいは後件を発話し、含意を達成するのである。つまり、

(6) 「伝達を目的とする事実をXとすれば、『AだからX』『XだからB』という論理構成のAまたはBに言及する」

ことによって、発話の含意は達成されるのである (橋元, 1989, p.100)<sup>7)</sup>。

1.2.2 こうした発話の含意を成立させる条件を、発問(2)の場合に適用して考えてみると、次のようになる。すなわち、発問(2)は、解釈内容(4)と(5)の脈絡を前提としている。つまり、表現(3)に関する [(4)だから(5)] という脈絡である。

ここでは、後述する「解釈内容—発問づくり」モデルの構成の便宜のために、こうした解釈内容の脈絡を、

(7) [(4)→(5)] (→は「だから」という脈絡をあらわす)

と表示しておこう。

そして、発問(2)は、その解釈を一次的に目的とする解釈内容(4)ではなく、それと脈絡をなす解釈内容(5)の方を発問化している。つまり、こうした脈絡をなしている解釈内容を前提としているので、発問(2)は、解釈内容(5)を発問化しながら、解釈内容(4)を得るための解釈を促す効果をもつことになる。いいかえれば、発問(2)は、表現(3)の《かけおりにきました》の解釈内容(4)から、その答えとなる解釈内容(5)を得るという命題間の推論を促しているのである。

## 2 「教材解釈—発問づくり」モデルとその適用

### 2.1 モデルの骨格とその構成上の諸仮定

2.1.1 1における話者の位置を問う発問の分析に基づいて、ここでは「教材解釈—発問づくり」モデルを構成してみよう。

まず、1.2.2で述べた発問づくりの仕組みをまとめれば、

(8) [(4)→(5)]⇒(5)⇒(2) (⇒は次の局面への移行をあらわす)

と記述できる。つまり、脈絡をなす二つの解釈内容(4)、(5)とから、(5)を選択し、その解釈内容を発問化しているとみなすのである。

2.1.2 こうした記述は、以下のような解釈内容とその発問化に関するいくつかの仮定に基づいている。

まず、発問の前提となる解釈内容は脈絡をなしている、という仮定である。つまり、教材解

釈において得られる解釈内容は命題として記述でき、それらの諸命題は何らかの脈絡をなしている、という仮定である。

ここでは、そのようにいくつかの解釈内容(命題)が脈絡をなしていることを、「解釈内容の体系」とよんでおこう。例えば、(7)にあげた脈絡をなす二つの解釈内容は、最も単純な解釈内容の体系の例である<sup>9)</sup>。

次に、個々の発問は、そうした解釈内容の体系からある解釈内容を選択し、それを発問化したものである、という仮定である。つまり、どのような発問であろうと、選択されたある解釈内容が前提となり、その解釈内容から派生されたものとする仮定である。例えば、発問(2)の場合、前述のように解釈内容(5)〈話者の女の人を迎える位置にいる〉から、「話者はどこにいるか」という発問が派生されているとみなせる。

こうした解釈内容から発問を「派生」することは、解釈内容である命題の主部と述部(あるいはそれらの一部分)のいずれかを、変項 $x$ に置き換える操作であるとみなせる。例えば、上で述べている発問(2)の場合は、命題「話者は、女の人を迎える位置にいる」の述部の一部分「女の人を迎える位置」を、変項 $x$ に置き換えている。そして、「話者は $x$ にいる」という、いわば「命題関数」をつくり、この「命題関数」を問いの形式に整えているのである。したがって、上の(8)は、厳密には、

$$(9) [(4) \rightarrow (5)] \Rightarrow (5) \Rightarrow ?(x-5) = (2)$$

(?は質問文であることを、 $(x-5)$ は「命題関数」を、 $x$ は被質問項を、 $=$ は等価であることをあらわす)

と記述できる。

2.1.3 以上の述べたことから、ある発問は解釈内容の体系から発問化すべき解釈内容を選択し、その解釈内容を発問化したものである、とみなせる。したがって、(9)を形式化して、

$$(10) \text{ 解釈内容の体系} \Rightarrow \text{選択されたある解釈内容} \Rightarrow \text{発問}$$

という「教材解釈—発問づくり」モデルを構成することができる。

## 2.2 解釈内容の選択を規定する規則

2.2.1 以上のようなモデル(10)において問題となるのは、解釈内容の体系からどのように発問化すべき解釈内容を選択すればよいのか、ということである。つまり、発問化のための解釈内容の選択を規定する何らかの条件を設定することができるのか、という問題である。

このような問題を考察するために、まず、「妥当な発問」とはどのようなものか、ということを書述した条件を設定することが必要になる。つまり、発問という教授行為の備えるべき条件である。こうした条件を明確にしない限り、解釈内容の選択を規定する条件は設定できない。例えば、それは「発問は子どもに教材の豊かな解釈を促すものでなければならない」といった条件である。ここでは、こうした一般的な条件を「原理」とよんでおこう<sup>9)</sup>。

そして、こうした原理に基づいて、「教材解釈—発問づくり」モデル内において解釈内容の選択を規定するより具体的な条件を設定することができる。ここでは、こうしたより具体的な条

件を「規則」とよんでおこう。「教材解釈—発問づくり」モデルに即していえば、この規則は解釈内容の「選択規則」ということになる。

こうした原理と選択規則は、規則が原理によって制約されるという関係にあるとみなせる。例えば、今仮に、上に述べた

(11) 発問は、子どもに教材の豊かな解釈を促すものでなければならない

という原理を設定したとしよう。この原理(11)に従えば、(8)にあげた解釈内容の体系から解釈内容(4)を選択することは、避けられるべきこととなる。というのは、(4)を選択し、「《かけおりました》は何を意味しますか」と発問したならば、子どもは《かけおってくる》という動詞句の意味を解釈するだけでよいからである。さらに、解釈内容(5)を発問化することを、その後続ける必要も生じる。このような状態は、いわば一問一答といえる。したがって、これではある発問が子どもに豊かな解釈を促しているとはいえない。

これに対して、解釈内容(4)ではなく(5)を選択し、これを発問(2)のように発問化した場合には、1.1.2で述べたような解釈過程が生じる。つまり、(5)を選択すれば、一つの発問で複数の(命題としての)解釈内容が得られるような発問をつくることができるのである。そして、こうした一つの発問で複数の解釈内容が得られる状態は、子どもたちに豊かな解釈を促している状態とみなせる。したがって、解釈内容(5)を選択することは、原理(11)にかなっていることになる。

このように、解釈内容の体系から(5)を選択することを指示する選択規則は、原理(11)に制約されていることになる。

2.2.2 以上のような解釈内容の選択を規定する規則は、前述の(6)を援用して設定することができる。つまり、

(12) 解釈内容の体系が基本的に  $[X \rightarrow Y]$  の場合、(その解釈が一次的な目的となる  $X$  と脈絡をなす)  $Y$  を選択する

という規則である<sup>10)</sup>。

したがって、モデル(10)は、

(13) 解釈内容の体系  $\Rightarrow$  選択されたある解釈内容  $\Rightarrow$  発問

↑

選択規則 {(12), ……}

(↑は局面の移行を規定することを、……は他の選択規則の設定可能性をあらわす)

とすることができる<sup>11)</sup>。つまり、ある発問がつくられる仕組みは、発問が前提としている解釈内容の体系と、解釈内容の選択を規定する規則によって、説明できるのである。

### 2.3 「教材解釈—発問づくり」モデルの適用

2.3.1 以上のようなモデル(13)を正当化するために、これを他の発問の分析に適用してみよう。

まず、2.3.2-3において、前述の発問(2)とほぼ同様の形式で説明できる発問をとりあげる。この場合、同様の形式とは、前提となっている解釈内容の体系が、発問(2)の場合と形式的に類似しているという意味である。さらに、2.3.4-5において、発問(2)の場合と形式的に解釈内容の体系が異なっているため、異なる選択規則の設定が必要になる発問をとりあげる。

2.3.2 今西祐行《一つの花》に、次のような表現がある。この表現は、〈お父さんが出征するために、ゆみ子とお母さんとともに駅に来ている〉場面の一部である。

(14) 《 ゆみ子とお母さんのほかに見送りのないお父さんは、プラット・ホームのはしのほうで、ゆみ子をだいて、そんなバンザイや軍歌の声に合わせて、小さくバンザイをしていたり、歌を歌っていたりしていました。まるで戦争になんか行く人でないかのよう……。》

そして、この表現について、

(15) 「お父さんの表情は、このときね、どんな表情してると思う？」

という発問がだされている(小山・野田, 1989, p. 82)。

(14)の表現に関しては、

- (16) 〈お父さんは、ゆみ子やお母さんと別れて戦争に行く〉
- (17) 〈お父さんの表情は、悲しそうである〉
- (18) 〈お父さんは、小さくバンザイをしたり歌を歌ったりしている〉
- (19) 〈お父さんの表情は、明るい〉
- (20) 〈お父さんの表情は、悲しさと明るさがないまぜになったものである〉

という解釈内容が成り立つ。そして、これらの解釈内容の体系は、

(21)  $[[[(16) \rightarrow (17)] \wedge [(18) \rightarrow (19)]] \rightarrow (20)]$

( $\wedge$ は「かつ」という脈絡をあらわす)

と記述できる。

発問(15)の一次的な目的は、 $[[[(16) \rightarrow (17)] \wedge [(18) \rightarrow (19)]]$ の解釈を促すことにあるとみなせる。つまり、(16)、(18)という表現から直接解釈できる解釈内容に基づいて、解釈内容(17)、(19)が得られ、さらにこれらに基づいて解釈内容(20)が得られるのである。したがって、発問(15)は、発問(2)と同様、選択規則(12)を適用して  $[X \rightarrow Y]$  のYの解釈内容を発問化し、Xの解釈をねらったものである。つまり(15)は、

(22)  $[[[(16) \rightarrow (17)] \wedge [(18) \rightarrow (19)]] \rightarrow (20)] \Rightarrow (20) \Rightarrow ? (x-20) = (15)$

のようにつくられた発問であると説明できる。

2.3.3 次も前述の発問(2)とほぼ同様の形式で説明できる発問をとりあげてみよう。

安西冬衛の作品である

- (23) 《 春  
てふてふが一匹韃靼海峡を渡って行った。》

について、

- (24) 「この詩の中で対比されている言葉はどれとどれでしょう」

という発問がだされている(向山, 1982, p.125)。

作品(23)に関しては、

- (25 a) 〈ちょうちょうは、小さい〉  
(25 b) 〈ちょうちょうは、か弱い〉  
(26 a) 〈韃靼海峡は、雄大である〉  
(26 b) 〈韃靼海峡は、力強い〉  
(27) 〈対比されている言葉は、《てふてふ》と《韃靼海峡》である〉

という解釈内容が成り立つ<sup>12)</sup>。そして、これら解釈内容の体系は、

- (28)  $[[[(25 a) \vee (25 b)] \wedge [(26 a) \vee (26 b)]] \rightarrow (27)]$   
( $\vee$ は「または」という脈絡をあらわす)

と記述できる<sup>13)</sup>。

発問(24)の一次的な目的は、 $[[[(25 a) \vee (25 b)] \wedge [(26 a) \vee (26 b)]]$ の解釈を促すことにあるとみなせる。つまり、《てふてふ》と《韃靼海峡》のそれぞれに関する解釈に基づいて、(27)が得られるのである。したがって、発問(24)も(2)と同様、選択規則(12)を適用して $[X \rightarrow Y]$ のYの解釈内容を発問化し、Xの解釈をねらったものである。つまり、(24)は、

- (29)  $[[[(25 a) \vee (25 b)] \wedge [(26 a) \vee (26 b)]] \rightarrow (27)] \Rightarrow (27) \Rightarrow ? (x-27) = (24)$

のようにつくられた発問であると説明できる。

以上の発問(15)、(24)の前提となる解釈内容の体系は、いずれも基本的に $[X \rightarrow Y]$ となっている。したがって、これらの発問づくりの仕組みは、前提となる解釈内容の体系と解釈内容の選択を規定する規則(12)によって説明できる。

そして、こうしたことから、子どもに豊かな解釈を促していると直観的にみなせる発問の多くは、次のようなものであるという予測が成り立つ。すなわち、解釈内容の体系が基本的に $[X \rightarrow Y]$ の形式をとり、そこにおける解釈内容Yが選択され発問化されている、という予測である。

ただし、解釈内容の体系が形式的に異なれば、選択規則も異なってくると考えられる。次は、そうした発問を分析してみよう。

2.3.4 黒島伝治《二銭銅貨》に、次のような表現がある。この表現は、〈幼い藤二が番をしている牛屋へ母と兄の健吉がもどって来た時に、牛に踏まれた藤二をみつける〉場面の一部である。

(30) 《 健吉は、稲束を投げ棄てて急いで行って見ると、番をしていた藤二は、独楽の緒を片手に握ったまま、暗い牛屋の中に倒れている。頸がねじれて、頭が血に染まっている。

赤牛は、じいっと鞍を背負って子どもを見守るように立っていた。竹骨の窓から夕日が、牛の眼球に映っていた。蠅が一ツ二ツ牛の傍でブンブン羽をならしてとんでいた。……》

そして、表現(30)について、

(31) 「藤二の死のあとには『赤牛は……』が来ているが、これがあるのとないのとではどう違うだろうか」

という発問がだされている(筑豊文芸理論研究会・西郷, 1970, p. 84)。これは、《赤牛は……》の有無による表現の効果の違いを問う発問である。いいかえれば「(そうした表現が)あることはどんな効果をうむのか、またないことはどんな効果をうむのか」という意味の発問であるとみなせる。

表現(30)については、

(32) 〈藤二が死んでいる時のまわりの様子が、この表現からわかる〉

(33) 〈この表現は、不気味な静けさをあらわしている〉

(34 a) 〈この表現があることは、死の様子をよりグロテスクに感じさせる効果をうむ〉

(34 b) 〈この表現がないことは、死の様子をただ悲惨だと感じさせるだけの効果をうむ〉

という解釈内容が成り立つ<sup>19)</sup>。そして、これらの解釈内容の体系は、

(35)  $[[[(32) \wedge (33)] \rightarrow (34 a)] \vee [[(32) \wedge (33)] \rightarrow (34 b)]]$

と記述できる。

解釈内容の体系(35)は、基本的に  $[X \vee Y]$  という形式をもっている。つまり、表現(30)に関して、(34 a)、(34 b) という両立する解釈内容が成り立つのである。

そして、発問(31)は、XとYの部分から(34 a)と(34 b)の二つの解釈内容をあわせて選択して発問化し、 $[(32) \wedge (33)]$  の解釈を促すものであるとみなせる。つまり、発問(31)は、

(36)  $[[[(32) \wedge (33)] \rightarrow (34 a)] \vee [[(32) \wedge (33)] \rightarrow (34 b)]] \Rightarrow [(34 a) \vee (34 b)]$

$$\Rightarrow ? [(x-34 a) \vee (x-34 b)] = (31)$$

のようにつくられた発問であると説明できる。

ここで問題となるのは、前述の選択規則(12)では、解釈内容(34 a), (34 b)の選択を説明できないことである。これは、発問(2), (15), (24)が前提としていた解釈内容の体系と、発問(31)が前提としている解釈内容の体系が、形式的に異なることによる。

そこで、こうした[XVY]という形式の解釈内容の体系から、(34 a), (34 b)のような選択を規定する規則を、規則(12)とは別に設定する必要がある。すなわち、

(37) 解釈内容の体系が基本的に[XVY]の場合、XとYの部分における→の右側の解釈内容をあわせて選択する

という選択規則を設定しておこう。こうした規則を(12)とは別に設定すれば、モデル(13)は、より広い範囲の発問づくりの仕組みを説明することができる<sup>15)</sup>。

2.3.5 次も、発問(31)の場合と同様、選択規則(37)の適用によって説明できる発問を分析してみよう。

新美南吉《ごんぎつね》の最後の場面に、次のような表現がある（一部現代表記に改めた）。

(38) 《ごんは、ばたりとたおれました。兵十は、かけよって来ました。家の中を見ると土間に栗が、かためておいてあるのが目につきました。

「おや。」と兵十は、びっくりしてごんに目を落しました。

「ごん、お前だったのか。いつも栗をくれたのは。】

この表現について、

(39) 「兵十の考えが変わりはじめたのは、A、B、Cのどの時ですか。」

という発問がつくられている（小山・野田，1989，p.32）<sup>16)</sup>。この場合、Aとは〈家の中をみた時〉、Bとは〈くりをみた時〉、Cとは〈ごんをみた時〉をさす。

表現(38)については、

(40) 〈兵十は、家の中をみた時ごんのいたずらを気にしている〉

(41) 〈兵十は、栗をみた時驚いている〉

(42) 〈兵十は、ごんをみた時その好意に気づいている〉

(43 a) 〈兵十の考えが変わりはじめたのは、Aの時ではない〉

(43 b) 〈兵十の考えが変わりはじめたのは、Bの時でありうる〉

(43 c) 〈兵十の考えが変わりはじめたのは、Cの時でありうる〉

という解釈内容が成り立つ。そして、これらの解釈内容の体系は、

$$(44) \quad [[(40) \rightarrow (43 a)] \vee [(41) \rightarrow (43 b)] \vee [(42) \rightarrow (43 c)]]$$

と記述できる。

解釈内容の体系(44)は、基本的に $[X \vee Y \vee Z]$ という形式をもっている。そして、発問(39)は、こうした解釈内容の体系における $X$ 、 $Y$ 、 $Z$ の部分から(43 a)、(43 b)、(43 c)の三つの解釈内容をあわせて選択して発問化し、(40)、(41)、(42)の解釈を促すものであるとみなせる。つまり、発問(39)は、

$$(45) \quad [[(40) \rightarrow (43 a)] \vee [(41) \rightarrow (43 b)] \vee [(42) \rightarrow (43 c)]] \Rightarrow [(43 a) \vee (43 b) \vee (43 c)] \\ \Rightarrow ? [(43 a) \vee (43 b) \vee (43 c)] = (39)$$

のようにつくられた発問であると説明できる<sup>17)</sup>。

このような解釈内容の体系(44)の形式 $[X \vee Y \vee Z]$ は、選択規則(37)で述べた $[X \vee Y]$ のヴァリエーションであるとみなせる。したがって、こうした解釈内容(43 a)、(43 b)、(43 c)の選択は、前述の選択規則(37)の範囲内で処理できる。つまり、規則(37)に解釈内容の体系が $[X \vee Y \vee Z]$ である場合の要件を付け加えればよいのである。そこで、規則(37)は、

(46) 解釈内容の体系が基本的に $[X \vee Y (\vee Z)]$ の場合、 $X$ と $Y$ (と $Z$ )の部分における $\rightarrow$ の右側の解釈内容をあわせて選択する

と修正することができる<sup>18)</sup>。

### 3 結 論

以上のように、解釈内容と体系と選択規則からなる「教材解釈—発問づくり」モデルを提出した。その際、解釈内容の体系は、解釈内容である命題間の脈絡を記述することによって得られるとした。また、選択規則は、解釈内容の体系の基本的な形式に対応して、現在のところ二つ設定できるとした。

最後に、こうしたモデル(13)のもつ意義を明らかにするために、先行の発問研究の検討を行ってみよう。

このモデルのもつ意義は、現在のところ次の二つの観点から示される。すなわち、①教材の解釈内容と関係づけながら発問づくりの仕組みを明示的に説明できること、そして②(①の帰結として)妥当ではない発問は排除できること、である。

まず、発問をいくつかの類型に分類することを目的としている発問研究をとりあげてみよう。こうした発問研究は、発問の機能、すなわち発問が促す解釈のあり方を、何らかの観点から分類することを目的としている。

例えば、宇佐美(1987 b, pp. 116-7 参照)によれば、「文章を読ませる授業での発問」は、「意味論的範囲の発問」、「語用論的範囲の発問」、「統辞論的範囲の発問」に分類される。つまり、記号論の三分野に対応して、発問が分類されているわけである。そして、前述の発問(2)は、「言

葉を発する者や解釈する者（作者・話主）に関わる発問」として「語用論的範囲の発問」とみなされる<sup>19)</sup>。

このような発問の分類は、発問それ自体を分析するためのモデルとしては有効であろう。つまり、その発問がどのような解釈を促すのか、ということを実証するモデルとしては有効性をもつとみなせる。

しかし、こうしたモデルでは、どのように発問が作りだされるか、その仕組みを説明できない。例えば、上の宇佐美のモデルでは、発問(2)が「語用論的範囲の発問」であると分析はできても、(2)がどのように作りだされるかという問題には明示的に答えることができない<sup>20)</sup>。

これに対して、モデル(13)は、教材の解釈内容と関係づけながら発問づくりの仕組みを説明する。したがって、特定の発問をどうつくるかという問題に明示的に答えることができる。

次に、発問の分析に基づいて、発問づくりの仕組みを明らかにすることを目的としている研究をとりあげてみよう。

例えば、岩下(1989, pp.174-7 参照)によれば、発問(2)は、「間接性の原理」に基づく発問であるとされる。つまり、(2)は「AさせたいならBと言え」という「原理」に基づいてつくられた発問であるという。そして、そうした発問をつくるための「原則」として、

(47) 「『AさせたいならB』の言葉を作るためには、『B』の中に、『ゆれないモノ』（物・人・場所・数・音・色など）を提示する」

という「原則」があげられている（岩下, 1989, pp.114-5, p.227 参照）。

しかし、「原則」(47)は、妥当性をもたない場合がある。例えば、(23)の《春》の場合、「原則」(47)を適用して「話者はどこにいるか」と「場所」（位置）を問う発問をつくることは妥当ではない。それは、この作品の場合、話者は眼前に知覚しているものを発話しているのではないからである（宇佐美, 1987 a, pp.112-3, 西郷, 1989, pp.69-71 参照）。「原則」(47)は、こうした表現についても発問(2)を過剰につくってしまう<sup>21)</sup>。

これに対して、モデル(13)は、教材解釈と関係づけて発問づくりの仕組みを説明する。いいかえれば、発問づくりをその前提となる解釈内容から説明できる。したがって、モデル(13)では、作品(23)の話者の位置に関する誤った解釈内容は、解釈内容の体系を指定する際に排除できる。つまり、解釈内容の体系が、いわばフィルターの役割を果たして、上に述べたような妥当でない発問を排除できる。

#### 注

- 1) 「解釈」とは、作品の表現（記号）にコード（code）を適用して解釈内容を得る活動をさす（藤原, 1989 a 参照）。なお、「豊かな解釈」とは、例えば、文学作品の場合、文脈に即して表現されていること以上のことを解釈することである。「共示義」に対応した解釈などが、これにあたる（藤原・山住, 1988 参照）。
- 2) ここで述べるものとは異なる発問研究に関しては、後述の3を参照。
- 3) 今一つの重要な条件として、子どもの状態があげられる。例えば、教師がほとんど発問をしなくても、主体的に教材の解釈を進めるような子どもの状態もあろう。ここでは、発問によって解釈を促すことが必要な

状態を想定している。

- 4) ここでは、「授業を説明する理論」と「授業をつくる理論」を区別して捉えている。そして、後者は、前者を含んで成り立つという関係を想定している。つまり、前者は、発問づくりなど、授業づくりのある局面を説明するための理論であり、抽象的な構造としてのモデルを構成することを目的とする。一方、後者は、こうした授業づくりの局面に関するモデルを含みながら、その他のレベルの異なる要因(例えば、単元時間数など)も考慮する必要がある。こうした概念上の区別に関しては、Chomskyの「言語能力」の理論と「言語運用」の理論の区別を参考としている(Chomsky, 1965, pp. 3-15, 1980, pp. 224-7 参照)。Chomskyによれば、前者は抽象的な構造としての「言語の知識」に関する理論、後者は具体的な場面における「言語の使用」に関する理論とみなされる。なお、授業を説明する理論の例としては、例えば、藤岡(1987, pp. 101-19)の「仮説的推論」に基づいた「学習活動の順次性の原則」、藤岡(1989, pp. 160-70)の「詩の授業における『教授ストラテジー』」などを参照。
- 5) 〈 〉は作品の表現を、〈 〉は表現の解釈内容を示す。
- 6) ここでは、「命題」を、あることから(主部)に対する判断(述部)を述べたもの、という意味で用いる。また、「推論」とは「前提と呼ばれる命題の集合から、ある命題を結論として導き出す操作のこと」である(坂原, 1985, p. 15)。ただし、この場合の推論とは、日常言語の推論である。したがって、この場合の推論は、厳密な論理的推論ではなく、暗黙の前提に依拠しながら、省略的に行われる(坂原, 1985, pp. 18-21, pp. 85-100 参照)。また、こうした推論は、推論の結果得られる結論が前提よりも意味論的情報において豊富になる、という性格をもつ(Johnson-Laird, 1983, pp. 34-9 参照)。
- 7) こうした含意を達成する発話を行うことは、「間接的発話行為」と呼ばれる。間接的発話行為を成立させる諸条件としては、Searle(1975, pp. 71-5)の「適切性条件」、Gordon and Lakoff(1975, pp. 84-9)の「誠実性条件」があげられる。橋元(1989, p. 103)によれば彼らの指摘する諸条件は、(6)の「原則」に吸収できるとされる。なお、間接的発話行為に関する橋元と同様の見解については、安井(1978, pp. 31-2)、Leech(1983, pp. 97-9)を参照。
- 8) 体系内における解釈内容の脈絡は、今のところ、(7)の「→」(だから)、及び後に用いる「∧」(かつ)、「∨」(または)という三つの記号を援用して表示しておく。ただし、これらの記号使用は、記号論理的な厳密さをもちえない。というのは、解釈内容、すなわち命題間の推論は、注6で述べたように、日常言語の推論だからである。
- 9) ここでの「原理」は、教師が妥当な発問をつくらうとした時に従った方がよい諸条件を記述しているという意味において、言語学における語用論的原理と類似している(Leech, 1983, pp. 24-30 参照)。語用論的原理とは、例えば会話の原理の場合、「会話のゴールによって動機づけられた」ものである(Leech, 1983, p. 24)。つまり、それは、会話という発話行為をうまく遂行するために、当事者が従った方がよい諸条件である。
- 10) なお、ここでは、前件を発問化する場合を扱わない。つまり、「XだからY」という脈絡において、Xを発問化してYの解釈をねらう発問については扱わない。こうした発問が豊かな解釈を促している事例は、今のところみいだせない。
- 11) 選択規則以外に今一つ問題となりうるのは、選択されたある解釈内容の発問化を規定する規則、いわば発問化規則である。つまり、命題としての解釈内容のどの部分(主部か、述部か)を変項に置き換えればよいのか、ということの規定する規則である。この規則をめぐる問題については、現在のところ十分に考察がなされていない。ただし、発問の言葉の分析によって、何らかの規則を設定できる可能性はあると考えられる。例えば、変項に置き換えられる部分の「格」の分析などである(Fillmore, 1968 参照)。なお、こうした発問化規則については、注21を参照。
- 12) 《てふてふ》と《韃靼海峡》に関する解釈内容は、これら以外にもありうる。
- 13) ∨(または)という記号は、同じ表現に対して両立する解釈内容間の脈絡を表示する際に用いている。
- 14) 《二銭銅貨》のこの表現の解釈については、藤原(1985, pp. 45-8)を参照。

- 15) 発問(31)の場合、選択される二つの解釈内容は、それぞれ  $[(32) \wedge (33)] \rightarrow (34 a)$  と  $[(32) \wedge (33)] \rightarrow (34 b)$ ], すなわち  $[X \rightarrow Y]$  における  $Y$  の部分にあたる。したがって、この選択規則(37)は、前述の規則(12)に基づいたもの、つまり(12)の下位規則とみなせるかもしれない。しかし、ここでは、解釈内容の体系の基本的な形式に対応させて、現在のところ二つの規則を区別しておく。
- 16) 発問(39)は、《ごんぎつね》の先行実践における発問の検討に基づいて、つくられたものである(小山・野田, 1989, pp. 24-32 参照)。
- 17) (45)の?  $[(43 a) \vee (43 b) \vee (43 c)]$  において、命題関数であることを表示する変項  $x$  の記述がないのは、発問(39)が Yes-No 型の発問であるからである。
- 18) 規則(46)、つまり(37)は、ある表現に関して両立する解釈内容が成り立つ場合に、適用されるとみなせる。こうした表現の典型的な例としては、《川とノリオ》(いぬいとみこ作)の《冬》の場面をあげることができる(藤原, 1989 b 参照)。
- 19) この他の発問の分類研究としては、吉本(1977, pp. 99-101)の「限定発問」、「類比発問」、「否定発問」、大西(1988, pp. 56-63)の「ゆれる発問」、「大きな発問」、「動かない発問」を参照。
- 20) ここで述べた批判に対して、発問の分類研究は元来発問づくりの仕組みを明らかにする意図はもっていない、という反論が考えられる。しかし、要はモデルのもつ説明力の問題である。つまり、分類研究と仕組みの研究とは、どちらが授業の事実に対してより大きな説明力をもつのか、さらには授業をつくる理論に対する貢献度が大きいのか、という問題である。
- 21) ただし、(47)は、発問の言葉を決定する規則としては有効性をもつであろう。つまり、注 11 で述べた発問化規則の有力な候補とみなせる。したがって、(47)は、「教材解釈—発問づくり」モデルに組み込める可能性がある。

#### 引用文出典

- 安西冬衛「軍艦茉莉」『日本現代文学全集 108・現代詩歌集』増補改訂版、講談社、1980。  
 黒島伝治「二銭銅貨」『黒島伝治全集 1』筑摩書房、1970。  
 新美南吉「ごん狐」『校定新美南吉全集 3』大日本図書、1980。  
 オセーエフ(西郷竹彦訳)「だからわるい」『文学読本はぐるま 4』部落問題研究所。

#### 文 献

- Chomsky, N. 1965 *Aspects of the theory of syntax*. The MIT Press. 安井稔(訳) 1970 文法理論の諸相. 研究社.  
 ———— 1980 *Rules and representations*. Columbia Univ. Press. 井上和子ほか(訳) 1984 ことばと認識. 大修館書店.  
 Fillmore, C. J. 1968 The case for case. In E. Bach and R. T. Harms (Eds.), *Universals in linguistic theory*. Holt, Rinehart and Winston. pp. 1-88. 田中春美ほか(訳) 1975 格文法の原理. 三省堂.  
 藤岡信勝 1987 社会認識教育の方法. 社会と歴史の教育(岩波講座教育の方法 5). pp. 96-133.  
 ———— 1989 授業づくりの発想. 日本書籍.  
 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.  
 ———— 1989 a 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. 北海道大学教育方法学研究室(編) 教授学の探究, 7, 69-82.

- 1989 b 文学の授業における解釈と発問について. 関西教育学会紀要, 13, 89-93.
- 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.
- Gordon, D. and Lakoff, G. 1975 Conversational postulates. In P. Cole and J. L. Morgan(Eds.), *Syntax and semantics 3 : Speech acts*. Academic Press. pp. 83-106.
- 橋元良明 1989 背理のコミュニケーション. 勁草書房.
- 岩下 修 1989 AさせたいならBと言え. 明治図書.
- Johnson-Laird, P. N. 1983 *Mental model*. Cambridge Univ. Press. 海保博之(監修)1988. メンタルモデル. 産業図書.
- 小山弘一・野田芳朗 1989 国語科発問づくりの上達法. 明治図書.
- Leech, G. N. 1983 *Principles of pragmatics*. Longman. 池上嘉彦ほか(訳)1987 語用論. 紀伊國屋書店.
- 向山洋一 1982 短い詩を授業する. 授業研究, 243, 118-25.
- 大西忠治 1988 発問上達法. 民衆社.
- 大森 修 1985 国語科発問の定石化. 明治図書.
- 西郷竹彦 1989 法則化批判. 黎明書房.
- 坂原 茂 1985 日常言語の推論(認知科学選書4). 東京大学出版会.
- Searle, J. R. 1975 Indirect speech acts. In P. Cole and J. L. Morgan (Eds.), pp. 59-82.
- 寺尾慎一 1989 発問づくりとは教材解釈そのものである. 吉本均(編)教材解釈と発問づくり(新教授学のすすめ3). 明治図書. pp. 24-33.
- 筑豊文芸理論研究会・西郷竹彦 1970 「二銭銅貨」の授業. 国語の教育, 32, 80-90.
- 宇佐美寛 1987 a エネルギー3. 現代教育科学, 364, 110-7.
- 1987 b エネルギー4. 現代教育科学, 365, 116-23.
- 安井 稔 1978 言外の意味. 研究社.
- 吉本 均 1977 発問と集団思考の理論. 明治図書.