

教室場面における理解過程に関する研究 IV —— 文学作品の理解構成とその変化について ——

小 林 好 和

要 約

すでに小林（1986, 1989, 1995, 1996, 1997）によっておこなわれてきた文学作品を対象とした授業場面における理解過程に関する研究の成果を継承しつつ、課題を整理し、同時に新たな視点を加えて展開しようとするものである。近年、科学領域ではいわゆる素朴理論（naive theory）の様相とその性質が明らかにされ、その再構造化の過程が検討されてきた。一方、文学作品の学習を考える場合の「事前の理解」とその変化の過程についてはそれらを捉える方法論の検討を含め、十分になされてきたわけではない。そこで本研究では国語の文学教材『ごんぎつね（新美南吉）』を用い、学習の最初の通読によって構成される理解を授業の「事前の理解」と仮定した上で小学4年生、中学1年生のそれについて検討し、合わせて理解の変化を累積的側面（accumulation）と理解構造の変換（structural change）という観点から考察することを目的とする。その結果、小学生では本教材において作品中の登場人物の視点に固定して読み進めるために「同情」という枠組みで理解を構成する傾向が現れた。一方、中学生では小学生とは異なる枠組みで理解を構成すると同時に、自己の読みを対象化する活動もおこっていることが明らかとなった。本研究では学習者がすでに構成した理解構造は授業を通じても容易に変化しないという知見（小林, 1995, 1997）をふまえながら、読みの視点、さらに心の理論（theory of mind）という観点を加えて、読みのその後の変化可能性について考察された。

キーワード：文学作品の理解過程、語用論的推論、読みの視点、心の理論、理解の累積性と再構造化

本研究は、教育心理学における授業の研究がかつてそうであったように、いわゆる学習研究の応用領域と位置づけるのではなく、また一方では近年、認知心理学における知識獲得、ないし理解研究でみられるように「教材」を断片的に切り取った上で、別次元の研究成果を授業に「役立つ」ものとして呈示するのではなく、一定の教材についての教授・学習過程を正面に据え、独自の課題と方法を通して授業実践との「対話」可能な形で進めようとするものである。すでに小林（1986, 1989, 1995, 1997）は国語科の文学教材を対象とし、テキストの読みにおける統語論、意味論、さらに語用論的側面（Seung, 1982）を視野に入れながら教材分析を試み、現実の授業分析を通して学習者の理解の構成過程、さらに理解の変化可能性などについて基礎的な検討を進めてきた。本研究は基本的に、その成果を継承しつつ、以下のようないくつ

かの観点から整理し、見直しを図ろうとするものである。

本来、授業で文学作品を対象とするという場合であっても、この学習領域が他のそれらといかに関連しているのか、言い換えるなら、児童や生徒の学力の全体像をいかに想定するのかという基本問題の検討と無縁でいることはできない。人間の認識のより原理的な議論に立ち返るなら、19世紀以降、科学を自然科学、および人文社会科学という二分法で捉え、「人文社会科学に対してもその方法を自然科学化する」ことが強いられてきたという過程がある。さらに自然科学の定量的かつ法則定位的な方法に対置して「精神科学」の領域を想定し、社会科学の独自の方法としていわゆる「解釈学」が生まれてもきた。その後、「〈科学の論理学〉から〈科学の解釈学〉へ」の転換が指摘され（野家、1993）、心理学においても最近ではBruner（1990）が認識のあり方について論理実証モードと物語モードとして言及し、後者に重きを置いた人間研究を提唱している。こうしたBrunerの指摘は、我々の「理解活動」や「学習」のあり方にも一定の示唆を与えるものだと考えることができよう。

文学作品のみならず、他の説明文教材を含め、認識の対象として提出されるこれらテキストを読み、学習することを通して獲得する学力は他領域の後の学習においても利用可能な領域普遍的な認識能力につながるものとして考えることも可能である。汎用性の高い「認識の道具」の獲得をめざした学習といってもよいだろう。あるいは「文学を文学として」学ぶ領域に特殊な学習として想定することも可能である。このことはすでにさまざまな指摘がなされてきた通り、いわゆる「文学教育」が自立して成り立つのかという問題（鈴木・三上1986）にも発展するであろう。少なくとも、文学作品を用いた授業を考える場合の「学習」概念は上記の問題に関わって異なり、そのために必ずしも明確にされてこなかったのではないかと考えられるのである。

本稿では、上記のような状況を踏まえながら、今後の文学作品を用いた授業の実証的検討に向けて、その基礎的資料を得ることを目的とし、あわせて文学作品を対象とした「学習」概念の検討を進めることにしたい。

基本的に授業では「目標」「内容」「方法」を設定して実施されるが、授業を通して学習が成立するかどうかの直接的条件として「事前の、子どもが持っていてしまっているだろう知識－信念体系のあり方」が十分に検討されていなければならない（細谷、2001）。同様の見方に立ち、進藤（1996）は教師の設定した目標と学習者の状態の関連を「授業における目標・前提構造」としてモデル化している。では文学作品のこうした事前条件、前提構造をいかに考え、またいかにそれを同定することが可能なのか。これらの問題についての検討は十分ではなく、したがって授業における「目標」の設定、「評価」についての方法論的な検討は今日でもなお未解決の課題として残されているのである。

本研究では小学校国語教材『ごんぎつね』を用い、この作品の初発の通読過程を通して構成される理解とその特質を「事前の理解」と仮定することにしたい。いうまでもなく、情動的、さらには評価的側面をも含む文学作品の理解を詳細にわたって「取り出す」ことはそう容易で

はないが、本稿では作品構造、表現の分析、理解モデルとそれに照らした読みの産出、読みのストラテジーの検討を通して授業構成の条件である学習者の事前理解についての基礎的データを得ること主目的としたい。

I. 文学作品の理解の構成過程

文学作品を対象とした授業を考察するにあたって、いわば教材としての文学作品と学習者(読み手)との関係をいかに考えるかはその基底を成す重要な問題である。しかも、通常の読書行為と授業における読みの学習とではいくつかの点でその性格を異にすると考えられる。この両者の読みにおける特質を相互に押さえてみることにより、授業における読みの特質が一層浮かび上がると考えられる。

本稿では文学作品の読みの行為は基本的には個人的単位において成立するものとして捉えることから出発したい。あるいは、読み手と作品(テキスト)との間で生じる相互作用としてもよい。読み手の作品への作用は通常であれば、いわゆる「通読」の過程を通して成立する。ここには読みの行為を通じて構成される一定の形象に誘われながら、次第に読み手の側が少し先の展開を予期して読み進めつつ、次の時点での形象をもとにさらに先の展開を予期するという過程がある。Fish(1980)は、テキストの意味の生成とは読書行為が遂行される時間の流れに沿って生じることを指摘する。彼の言い方を借りれば、最初から読み進めて n 番目の文章にたどりついたとき、 $W_0 \rightarrow W_{n-1}$ ($W = \text{Word}$) の累積がある。しかもその時点では確定的な全体をすぐさまとらえることはできず、いずれの時点をとっても「遠近法の視点」をとりながら移動しつつ、一方で常に理解の見直しが迫られ、新たな地平を構成しつつ進んでいくという過程がある。読みの行為はこのように作品の「はじめ」から「終わり」までを物語の時間軸に沿う形式で「通読」という過程を基本に据えられねばならないと考えられる。

極端な場合、上記のような通読の過程においては「他者」の介入が極めて困難であり、いわば読み手と作品とで織り成す「閉じた時空間」こそ読みの成立する条件となりうることもある。あるいは、他者が介入することにより、読みの行為が停止することさえある。ここには読み手が作品世界の中に入り込み、そこで展開されることがらの一連の留めがたい進行に自己を委ねるという過程を認めることができよう。「形象のからみあい」とその展開、結末を見届けたいという性質が読みの行為を支えているといってもよい。一方、教室場面でしばしば経験したように、まず教師の通読を聞き、次いで生徒全員で声を合わせて読むといった方法に上記のような読みのプロセスが奪われてしまいかねないといった、いかんともしがたい印象をもつことは不自然であろうか。言い換えるなら、時間軸に沿う物語の展開が惜しげも無く次々と暴かれてしまうことへの失望感とでもいえよう。

ここで上記のような読みの特質を踏まえた上で、いくつかの点について確認をしておくことにしたい。文学作品を対象とする授業の場合においても、他領域(他教科)における授業と同

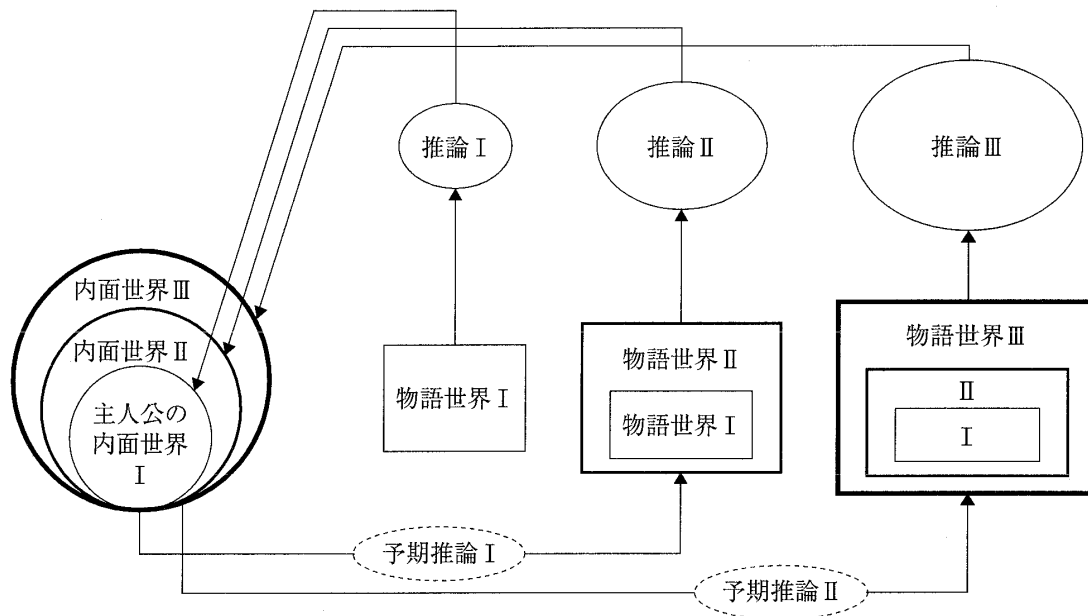
様、学習者は事前に一定の理解、あるいは自生的知識を構成してその場に臨んでいると仮定される（細谷、2001）。では、文学作品の読みの授業における事前理解とはどう考えるべきだろうか。科学領域では近年、学習者が有する素朴理論の内容と特質が明らかにされつつあるが（Carey, 1985）、文学作品の学習における事前理解を同定する方法論はまだ十分ではない。しかし、先に触れたように授業という場面において学習者の事前理解がその最初から「開かれた共同的活動としての読み」として成立しうるとみるのか、あるいは厳密な意味での「読み手と文学作品との相互作用」を通じ自生的に構成した理解を指導対象の始発点とみなすのかは重要な問題であると思われる。そして、ここに文学作品を扱う場合の困難性と特殊性を認めなければならぬであろう。本稿では、事前理解を学習に臨む以前の個人単位において通読を通して構成された理解とその構造と捉えておくことにする。合わせてここには、学習者が作品を読み進める過程で味わう醍醐味を損なうことなく、しかもそこで構成される独自の理解を取り出すべきという二重の機能を含めておきたいのである。

I-1. 物語教材の理解構成モデル

上述したように、教授・学習過程研究の対象領域を文学作品とするとき、学習者の事前理解を特定すること、さらに授業に参加しながら変化していく理解の過程をあらかじめ想定しておくことが必要であるにもかかわらず、こうした道具立てが明瞭に呈示され検討が加えられてきたわけではない。このような事情は、直接的には「学習対象としての文学教材」をどう考えるかの理論的な検討が十分ではなかったという問題が横たわっていると思われるが、教育心理学の原理的な視点を据えるなら、教育対象としての子どもの認識をトータルなものとしていかに構想するか、そのなかで国語科の文学作品を対象とする教育では「いかなる認識領域を受け持つのか」という問題として正面から検討されてこなかったことにも起因するであろう。たとえば文学教材の授業目標においても、しばしば文学（教育）の専門家の「読み」を参考にする、あるいはそれを「薄めた」形で用いるという方法がとられてきたといってよいのではないか。したがって、多くの文学の授業研究が蓄積されても「公共的に」使用可能な授業目標として認知されるに至らず、学習者の具体的な事前理解の把握となれば極めて貧困にならざるを得なかったのである。

以上の事情をふまえた上で、ここでは物語教材『ごんぎつね』を用い、この授業に寄与するようないくつかの道具立てを検討してみることにする。新美南吉の『ごんぎつね』は1956年以降、今日小学校4年生国語教材に取り上げられ、今日に至っている作品である。鶴田（1993）は『ごんぎつね』について「すぐれた文学作品はその意味が無尽蔵である」とした上で、「現代に生きる読者にとって依然としてさまざまな意味づけが可能である。今も共通教材たるゆえんである。どの子どもにもその世界は開かれている。したがって、これからも授業の中で新しい読みが想像される可能性は大いにある」と述べた。

すでに小林 (1986, 1989, 1995, 1997) において、認知心理学における文章理解研究の萌芽として位置づく Thorndyke (1977) による「物語文法」を現実の読みを通じた理解活動に照らし批判的に捉えながら、Trabasso & Van den Broek (1985) による物語理解をさまざまな事象 (event) の因果的関連 (causal relationships) を推論していく過程としてみなす考え方、さらに Graesser & Clark (1985), Graesser ら (1996) による読み手による語用論的な推論を組み込んだ「因果的推論ネットワーク」分析を発展的に組み込みながら『ごんぎつね』の理解構造モデルの構成を試みた。さらにこれら理解の構造モデルに照らして授業分析(『ごんぎつね』の授業16時間を対象)をおこない、学習者の理解のいかなる側面が変化可能なのか捉える試みをおこなってきた。そのなかで、いったん「つぐない」テーマにもとづく理解を構成した学習者に対し、たとえば「ごんの行為がつぐないならば、なぜ神様のせいだといわれてもくりやまつたけをもっていくのか」というゆさぶりをかけても、彼らが一旦形成したテーマ自体を容易には変化させず、むしろその理解構造に多少無理をしても組み込もうとする傾向などが現れた。



注) □のノードはテキスト中で明示されている意味単位, ○のノードは読者によって推論される意味単位を表わす

図1 物語の理解過程モデル

図1は小林 (1997) で用いた理解過程の構造モデルである。基本的にこのモデルは「作品中で表現されているノード」と「読み手による推論ノード」から構成されている。これら意味単位は Wilensky (1983) による「物語ポイント (story point)」, さらには西郷 (1968) による「形象」という考え方と重なるものである。このモデルによると、読み手はまず作品の「始めから」読み進め、そこに明示されている「物語世界 I」の理解を構成する。同時にこの過程では一定の推論をおこない、場合によって「登場人物の性格」を仮説的に築き上げ、あるいは次の展開への予期推論を働かせながら読み進めていくことになる。これら物語の展開に沿う理解の蓄積

は、物語世界や登場人物の重層的な理解構造を構成することになり、推論や予期推論がより活性化していくと仮定される。

先に述べた学習者の「通読」の過程をこのモデルにも重ねることができよう。具体的にこれらのノードがいかなる「物語ポイント」や「形象」として構成されているかを特定するには「初発の感想文」、「事前テスト」、さらには「個別のインタビュー」により可能となる。以上の方法を用い、すでに述べたように、学習者の事前理解を目標に向けた授業行為開始前の個人単位の読みにもとづき同定する試みは小林（1995）でなされている。新藤（1996）の授業における目標・前提構造で示される「授業で取り上げない前提実現値が前提値に到達している領域」が文学作品を用いる場合でも可能となる道具立てとして位置づけることもできると考えられるのである。

I-2. 「ごんぎつね」の作品構造

文学作品は場面、事象、構成、筋から成る一定の構造をもつものである。ここでいう筋（シュジェート）は「いつ、どこで、だれが、なにを、どうしたか、そしてどうなったか」という「事件の筋（ファーストラ）」としてではなく、場面や事象のさまざまな関係の空間的・継時的な深まりとして捉えるべきである。その意味で、心理学の実験でもしばしば用いられてきたような作品の「記憶再生」や「要約」によっては、「どのように読んだか」を原理的に捉えることは限界があると考えねばならない。

さて、文学作品は作者により一定の表現方法（説明、叙事、描写、会話）を用い構成されているのであるが、同時にそれらはまた異なる視点に基づく表現の統一体として捉えることができる。三浦（1976）が述べるように、言語による表現それ自身、必然的に「一定の位置」を占めるのであり、それは対象を立体的に捉え、表現する装置としての機能を備えているのである。文学作品においては誰かが「何かに」、あるいは「誰かに」視点を向けることによって話の筋が成り立つのであり、そこには必ず「視点者」と「対象者（者）」が存在するのである。したがって作品を読む場合、読み手は表現を手がかりとしながら作者、語り手、登場人物いずれかの「視点を通して読む」ことが要請される。後述するように、読み手が自覚的にこれらの視点を押さえ、さらには交差させて読み進めるには一定の学習が必要であり、文学作品を扱う授業での課題とされるべきと考える。西郷（1968）によれば、一人称、すなわち「私」として表現されるような「私小説」であっても、この「私」を「作者」と同一視するのは正しくなく、それは語り手としての「視点人物」だということ。このことはさらに第三者としての語り手の視点から表現された場合、あるいは語り手が物語世界の外側に位置しながら、三人称で表現されているような場合も同様であり、これらの点で語り手は現実の作者から区別されなければならないのである。

文学作品では一定の「視覚経験」（見え）を表現したと思われる表現でありながら、そこに

から構成されている。同時に、作品全体が語り手による「外側の視点」が加わるというという視点の二重化によって貫かれているという構造となっている。

『ごんぎつね』は「これは、わたしが小さい時に、村の茂平というおじいさんから聞いた話」として語りが始まる。次いで語り手は「昔は、わたしたちの村の近くの、中山というところに、小さなおしろがあって、中山様というおとの様がおられたそうです。」と、「仮想の聞き手」を暗に仮定しながら「わたしたち」の地域での過去の「出来事」として物語の時空が指定される。

さて、まず「ごんぎつね」が「ひとりぼっちのひどいいたずらぎつね」であることが語り手の説明によって示された後、「ある秋のことでした」として物語世界の「始まり」が宣言される。語り手は「久しぶりにあなからはい出たごん」に寄り添う視点をとりながら雨上がりの様子を描写しているうち、「兵十だな。」という印象的な初発の直接話法を用い、この後の展開はしばらく「ごんの眼」に沿うのだという予期を促すような視点の転換を図っている。さらに、「兵十の行動の描写」、「ごんのいたずらの行為の叙事」、「墓地と葬式の描写」が「ごんの眼」を通して語られた後、比較的長い表現による「ごんの独白」で章を閉じている。ここで語り手による説明を加えていないという形式は、次に「兵十は今まで、おっかあ二人きりで、まずしいくらしをしていたもので、おっかあが死んでしまっちは、もうひとりぼっちでした。」という語り手の説明の後、「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」と考える場面が続くことに照らすと表現方法からみて対照的なのである。

その後、「つぐない行為」、「ごんの視点からみた兵十と加助の会話」と続き、最終章では「ごんの視点」から「ようし。」を含む「兵十の視点」へと急転して「結末」が語られる。物語全体の語り構造は、「語り手の視点」と「ごんの視点」を重ね合わせることにより、「ごん」について読み手が「共感的に理解する」ことが可能であるのに対し、「兵十の内面」は「ごんの視点」を通じてしか「理解」できないという性格を保っていることがわかる。言い換えるなら、「視点（者）からの見え」はあくまで視点を取る側の主観的なものであり、対象（人物）に対してその視点が向けられるものの、その内面は真の意味で見えてはこないという構造が『ごんぎつね』の展開の軸となっているのである。一方、最後の場面では、「兵十の視点」へと転位し、「ごん」をみるという構造をとっているものであり、その時の兵十の内面に比してごんのそれは「見えにくく」となるという効果をもたらすのである。

一般に、「語り手」を通しての語りは「説明」や「描写」という表現方法を取りつつ、「読み手」に対し、あるいは作品中の特定人物に対して、「他者」の内面を（たとえば「ごん」に対して、「兵十」の内面を）「理解させる」ように仕組むことは可能である。この構造は作者に任されている。「ごんぎつね」が「ごんの視点」を中心として展開するというこの物語構造の成否は読み手の理解を通してしか判断しえないということも確かなのである。

I-3. 読み手の視点と理解

作品における言葉による表現は基本的に一定の視点をとって成り立つのであり、語りに組み込まれた一連の視点とその移動は作品の筋の構成と深く係わっていると考えられる。一方、読み手の側も作品を理解する過程において一定の視点に立って読み進めることが要請される。よく知られる Pichert & Anderson (1977) による実験では、同一の文章を全く異なる視点で読んだ場合、文章の記憶、理解内容共に大きく差が現れることを示している。ここでは比較的短い文章をそれぞれ指定された視点で読むことを求められたが、本稿で対象とする文学作品の読みにおいては通常読み手自身が視点を設定し、しかもそれを効果的に移動させる必要があり、実験事態よりはるかに複雑なプロセスをたどると考えることができる。

宮崎 (1985) によると、文学作品を理解するためには、読み手が作者の作り出した架空の世界に入らねばならず、この時に積極的に視点を設定したり、移動させたりする必要があり、この視点活動が適切であれば作品の理解が深まるが、不適切な場合は浅薄に終わるという。また登場人物の心情理解においては、登場人物という他者と視点を共有することにより、「見え」をも共有することが必要となるという。『ごんぎつね』の場合、「ごん」の心情理解において「ごん」の視点に立って読み進めるということになる。

すでに触れたように、『ごんぎつね』は「語り手の視点」による説明、「ごんの視点」とそれを通して眺められる対象や事象（情景、兵十の行為や会話、他の村人の行為や会話）、「兵十の視点」とそれを通して眺められる対象や事象（ごんの行為や会話）の複雑な「からみ合い」を通じて筋が構成されていくと考えることができる。これらのうち、「ごんの視点」「語り手の視点」は各々、西郷 (1968) のように「内の目」、「外の目」、あるいは古岩井 (2001) のように「内側からの視点（内面的視点）」、「外側からの視点（外面的視点）」と共通する用い方である。

その中山から、少しはなれた山の中に、「ごんぎつね」というきつねがいました。ごんは、ひとりぼっちの小ぎつねで、しだのいっぱいしげった森の中に、あなをほって住んでいました。そして、夜でも昼でも、辺りの村へ出てきて、いたずらばかりしました。畑へ入っていてもほり散らしたり、菜種がらのほしてあるのへ火をつけたり、百しょう家のうらてにつるしてあるとんがらしをむしり取っていたり、いろんなことをしました。

図3 『ごんぎつね』(一部)

図3は「『ごんぎつね』の最初に現れる「語り手の視点」を通して表現された「ごんについての説明・描写」の部分である。読み手はこの部分から「ごんとはどんな登場人物か」について仮説的（暫定的）な理解（図1に示したように、この理解は読み進めるうち、さらに豊富化、修正されると考えられる）を構成する。たとえば、①「ごんはさみしさを紛らすために、いた

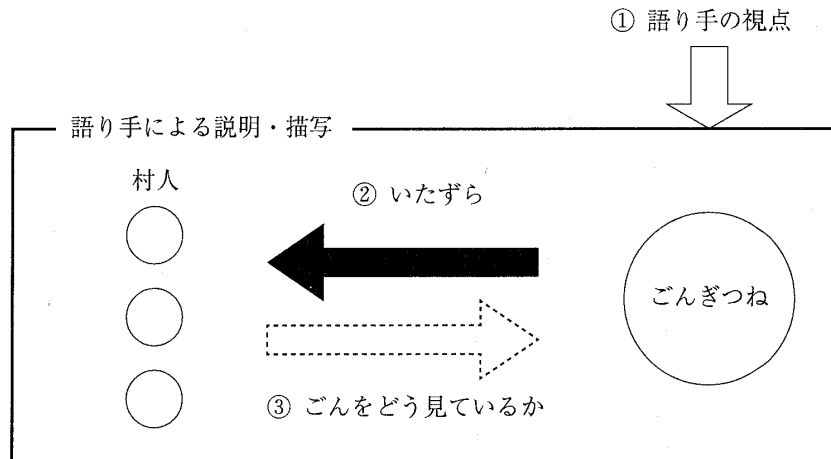


図4 「語り手の説明」の理解

ずらをしている」(これは読み進める過程で、②「自分のことをわかって欲しくていたずらをしている」とより具体的になることがある)、あるいは、③「もともと、ひどいいたずら好きのきつね」といった理解も現れる。この部分について作間(2001)は、④「ごんはいたずらをおもしろがっている」という読みはありえないだろうか、という。しかも、⑤「ごんがさみしいきつねだと思っていない人にこのような読みがわかりやすい」のではないかとみる。視点という観点を含めて整理してみよう。もう一度、この部分は「語り手の視点」、すなわち「外の目」を通した解説・描写であることを押さえておきたい。一般に「語り手」は時間的、空間的に全知の視点を有しているとみなすことが可能である。あるいは場面全体を一望しうるような「上から見下ろす視点」をとることがあるといってもよい。そこで図3で示した部分を図4のように整理してみよう。「語り手の視点の対象」は「ごんの様子」、さらに図4のうちの②で示される「村人へのごんのいたずら」である。「語り手の視点」とはカメラ・アイ的視点とはいえ、そこには「語り手」なりの見方、すなわち人物に対する感情や判断が入り込むであろう。「夜でも昼でも」、「いたずらばかり」、「いもをほり散らかしたり」、「火をつけたり」、「むしり取っていったり」といった表現から推し量ることが可能である。では、「ごんのいたずら」に係わって「読み手の視点」をいかに考えるべきであろうか。たとえば、先にあげた「ごんはさみしさを紛らすために……」、「自分のことをわかってほしくて……」というごんの内面や心情は図3の表現内容から確認はできないのである。言い換えるなら、ここに「ごんの視点」は据えられていないのである。この部分は、図4に示されるように「外の目(語り手)」からみた「ごんのいたずら」であり、この表現内容からすると「いたずら」は直接的に「村人」に向けられているのである(図4の②で示される)。そうだとすると、図の③で示されるように、「村人はごんをどう思うか」という視点を意識的に挿入させるべきなのである。したがって、ここで「語り手によるいたずらの独自の表現」はやはり「村人の視点を含み込んだ表現」とみることが可能なのである。こう考えるなら、先にあげた①～④の「ごんの見方」のうち、③、④はそれぞれ

れ「(村人からみると) もともと、どうしようもないいたずらぎつねである。」「(村人からみると) ごんはいたずらをおもしろがっているとしか思えない」という読みならば視点としても妥当だと言いうるのである。

作品は、この後、秋の長雨の後、あなからはい出、川まで出てきて、川の中でなにかやっている人物をじっとのぞきながら、突然「兵十だな。」と思う。ここで、これまで「語り手の視点」を維持してきた語りは「ごんの視点」へと転位する。より正確には、「語り手の視点」が「ごんの視点」に重なるといった方がよい。ごんが魚を採っている兵十に「ちょいと、いたずらがしたくなり」、びくの中の魚をつかみ出しては、川への中へ投げ込む。この一連の場面には「ごん」と「兵十」がいるのにもかかわらず、もっぱら「視点者であるごん」から兵十を見ているのであり、「兵十の視点」を通してごんを見ることはない。「語り手の視点」が「ごんの視点」と重なっており、しかも「ごんの目」を通して兵十をみるという構成をとっているのである。そこで読み手はしばしば上記の場面以降、視点をごんに固定する傾向をもたらしことになると考えられる。

そのばん、ごんは、あなの中で考えました。

「兵十のおっかあは、どこについていて、うなぎが食べたいと言ったにちがいない。それで、兵十が、はりきりあみを持ち出したんだ。ところが、わしがいたずらをして、うなぎを取ってきてしまった。だから、兵十は、おっかあにうなぎを食べさせることができなかった。そのまま、おっかあは、死んじゃったにちがいない。ああ、うなぎが食べたい、うなぎが食べたいと思いながら、死んだんだろう。ちょっ、あんないたずらをしなけりゃよかった。」

図5 『ごんぎつね』(一部)

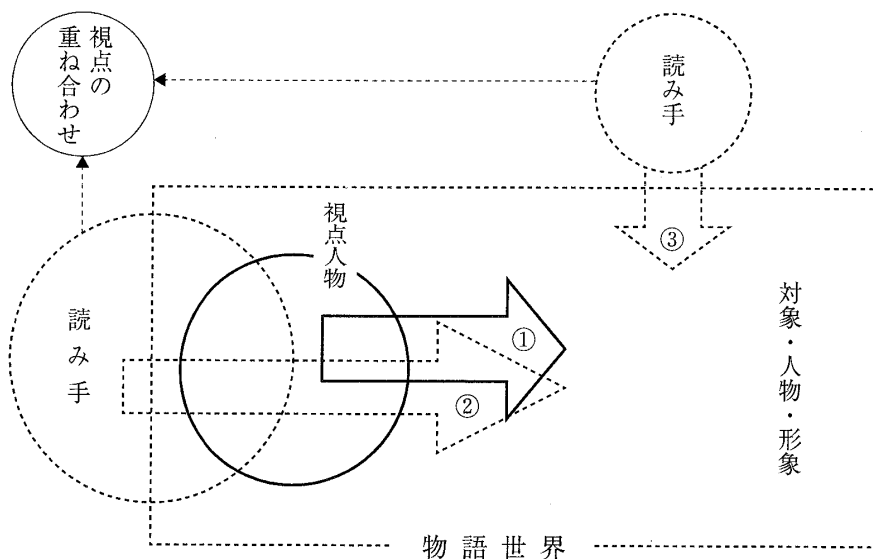


図6 物語の理解と読手の視点

もう一つの場面をみておこう。十日ほど後、兵十のうちにおおぜいの人が集まるのを見ながら、「ああ、そう式だ。」と思う。そこで墓地へ行き、白いかみしもを着けていはいをさげている兵十を見て、「ははん、死んだのは兵十のおっかあだ。」と推測する。図5はその後に続く「ごんの独白」の部分であり、図6はこの部分の読みにおける視点のとり方をモデル化したものである。ここで「読み手」は「視点人物の視点」をとりながら(①と②で示される)、一方で「語り手の視点」と同様な「外からの視点」(③で示される)を据える必要がある。ここで「外からの視点」に立てず「読み手の視点②」が「視点人物の視点①」と重ねてしまうに留まる場合、たとえば「おっかあが死んだのは、自分のせいだ。」としてしまうことになる。あるいは、「病気のおっかあにうなぎを食べさせることができなかった」と文字通りに読み取ってしまう。この場面に係わって、授業で「本当に兵十のおっかあはどこについていて、うなぎが食べたいとあったのだろうか。」という発問もしばしばみられる。勿論、ここでの語りはそうであったかどうか、兵十の側から語られることのない構造となっている。したがって、ここでは「うなぎが食べたいと言ったことが本当かどうか」ではなく、「ごんがそう考えている行為」の捉え直しをこそ求めるべきなのである。竹内(1989)は、「ほらあなで考えたことのすべてが、実はごんの思い込みなのだということである。このところを見落としてしまうと、ごんと兵十の関係がうすっぺらになってしまい、ひいては「ごんぎつね」全体の理解をだめにしてしまうかもしれない。」と指摘する。ここで「ごんの思い込み」という理解を自生的に構成することは、小林(1995, 1997)が指摘したように小学4年生では極めて困難である。「思い込み」とはいわゆる「心の理論(theory of mind)」という観点からみると、当事者が「私は思い込んでいる」という心的状態は通常ではありえず、したがって当事者(ここでは「ごん」)の視点に固定して読み進める限り、理解の困難な事態なのである。そこで、ここでは「外の目」を重ねることが必要となるのであるが、小学生の場合、読みの過程で効果的な視点の重ね合わせが容易ではないことが示唆される。西郷(1968)は、ここで「問題は、なぜ、ごんがこのように考えたか、ものごとをこのように考えるごんという人物の性格(人がら)、そしてそのものごとの見方考え方をとらえる」ことこそ重要だと指摘する。すでに小林(1995, 1997)で指摘したように、この部分の読み取りが作品の全体理解に関わるという観点からも、したがって『ごんぎつね』の指導を考える上で検討の必要な問題なのである。

Ⅱ. 『ごんぎつね』の事前理解とその特質

文学作品の読みの過程は、「はじめ」から読み進め、「つづき」、さらに「終わり」へと作品の一連の展開順序、すなわち時間軸に沿う形で理解が構成されていく。当然ながら、作品の最初の通読過程では、物語の展開に関与する場面や登場人物の全体があらかじめ示されてはおらず、読みの行為と共に明らかになっていく。物語の展開が読み手にとって進行形の形で進むと同時に「一定の視点から語られる登場人物」がしかも「不完全な象」として構成されていくの

である。読み手は次の時点で構成した理解にもとづき、登場人物の像をより豊富化したり、また次の展開を予期する。その意味で、ある時点での読みは常に暫定的だという性質を有しているといえよう。言うまでもなく、読み手がそれまで構成した場面や事象の「範囲内」では、自在に「過去」に遡って意味づけ直すことも可能である。そこでこのような読みの特質は『ごんぎつね』では、「おっかあは本当にうなぎが食べたいといったのだろうか」という発問に対し、「そうでないとせっかくつぐないをしようとしたごんの行動が無駄になる」といった意味づけすらもたらしことにもなるのである。

読みの暫定性を踏まえるなら、読み進めつつ現在進行している筋を追いながら、構成された理解のうちの「過去に遡り」ながら、予期を修正することもある。その意味で読みの行為とは物語の読みの過程におけるある時点での理解の「前と後」の両方向に向けられているのである。ところで、物語の先を予期するプロセスとは勿論「それまでの理解」にもとづくと同時に、それのみならず、あらかじめ、あるいは読みのいずれもの時点での物語の全体を把握しようとする活動とも係わっていると考えられる。物語を読むと言う行為には、作品に沿う形で「直線的に積み重ねる」プロセスを超えた活動でもあると考えることができるのである。

読みの途上において作品の全体を把握するという活動には、読み手がいずれかの時点で構成した理解の枠組みが関与していると考えることができよう(作間, 2001)。『ごんぎつね』では「一度犯した罪はつぐなっても消し去ることはできない」という徳目を理解の枠組みとする傾向は大学生でも多く現れる。さらに、こうした読み自体はそう容易に修正されないという特色をもつのである(小林, 1995)。読み手の枠組みを考える場合、いかなる枠組みを保持しているか、それが読み進める過程でいかにして築き上げるのか、さらにその読みの枠組は読みの過程でどのように機能するかという観点からの検討が必要であろうと思われる。

ここでは、一次の個別の通読を通して読み手がいかなる理解の枠組みを構成するかを中心に検討し、先に触れた「学習者の事前理解」としての特質を探ってみることにする。方法は、一次の通読直後に、小林(1995)にもとづき9つの理解の観点についての記述、さらに物語全体の「あらすじと感想」、「授業で学習したいこと」について自由記述を求めるという方法で行われた。対象者は『ごんぎつね』学習前の小学校4年生(41名)中学1年生(39名)、および大学生(39名)である。さらに、大学生に対しては「もし、ごんぎつねを『けもの』として読むとしたら、どのようなあらすじになるか」について記述を求めた。調査は2000年10月から2001年9月にかけて実施された。

表1は9つの観点にもとづいて『ごんぎつね』の理解構造を整理したものである。ここでは「ごん」を「いたずらばかりするたちの悪いきつね」、「いたずらもするが心の優しいきつね」、「親も仲間もない寂しがりやのきつね」、「好奇心の強いきつね」、「いっぴきだがしたい放題に行動するきつね」、「人間に近づきたいがどうしていいかわからないきつね」とみなして読み進めていることがうかがえる。このような結果から「ごんをどう見るか」により、その後の読み

表1 『ごんぎつね』の理解構造

	同 情	反省・つぐない	反省・接近	接 近	※ごんぎつねを「けもの」として見る としたら
①ごんはどんなきつねか	・いたずらもするが、心の優しいきつね	・いたずらばかりするたちのわるいきつね	・いたずらばかりしている悪いきつね	・ひとりぼっちの孤独なきつね	・人間世界に好奇心をもつ変わったきつね
②ごんはなぜいたずらばかりするのか	・ちょっとした軽い気持ち	・いつものようにいたずらをしたくなった ・人が困るのを楽しんでさえる	・気がくさくさしていて、ひとつやってやろうと思った	・さびしさを紛らすような気持ち ・孤独な日何日か続き、その後に兵十を見かけ、ふとやってしまった	・人間をからかったり、ばかにしている ・困る人間を見て楽しんでいる
③「兵十のおっかあの死」をどう考えたのか	・自分のことのように思い、かわいそうに思った	・兵十のおっかあが死んだのを自分のせいだと後悔した ・いたずらのせいで大事なときにうなぎを食べさせることができなかったことを反省した	・「おっかあの死」はごんにとって特別のことに思えた ・兵十の母の死に自分が関係していると思い愕然とした ・「兵十の母の死」がごんを変えた	・葬式の様子から直ちに兵十のおっかあの死だと直感できる ・あなの中の孤独な状態はあれこれ思い込んでまで自分に結びつけるにふさわしい	・少しやりすぎたかな、と思った ・強引に思い込むほど、人間に興味を寄せ、自分の行為を少し反省した
④ごんはなぜ反省したのか	・さみしそうな兵十を見たから ・ごんは心が優しくなったから	・自分のいたずらが兵十には大変なことをしたのだと心から思った ・ごんは初めて心から反省し、変わった	・母を亡くし、ひとりぼっちの兵十をみて、これまで感じたことのない「さみしさ」に当惑し、考え直した	・孤独なごんは「ひとりぼっちの兵十」として始めて自分のことばかりでなく、他人を考えた	・この間いたずらをした人間がおれと似た境遇になったんだ
⑤兵十にくりを持っていったのは何故か	・ひとりぼっちで貧しい暮らしをしている兵十をかわいそうだと思った ・かわいそうなので、元気になって欲しい	・兵十のあっかあを死なせてしまったことのつぐない ・これまでの数々のいたずらのせめてものつぐないをした	・いたずらのつぐない ・ひとりぼっち同士という気持ちが出てきた	・兵十への親近感と接近の行為	・人間の好みそうなものを持っていくことで彼らの世界に入り込もうとした
⑥そうっと物置の方へ回って、その入り口にくりを置くのは何故か	・自分だと気づかれなくてもいいから	・兵十には大変なことをしているのを見つからないように	・いたずらをしてきたので、見つかるのが怖い	・気づいて欲しい気持ちと怒っているだろうなという気持ち	・人間の前に正面から姿を見せたらなにをされるかわからない
⑦「兵十と加助の話」についてごんはどう思ったか	・自分の気持ちが伝わらないので、少しいやだった	・反省し、つぐないをしていることに気づいてほしかった	・自分でもなぜ「ひきあわない」と言ったのかわからないのではないか ・自分をどう思っているのか知りたくなった	・自分の行為をどう思っているか、知りたかった ・自分のことが話題にならないか、とても気になった	・気づかないだろうと思ったが、本当にそうであれば少しつまらない
⑧「神様の仕業」といわれてもおくりを持っていったのは何故か	・なんとか、ひとりぼっちの兵十に元気になるって欲しい ・兵十に幸せになって欲しい	・つぐないをしても、まだ足りないと思ったから ・感謝されていないとわかっている	・兵十に近づきたいという気持ちがじわーっと出てきた	・（自分では気づいていないかもしれないが）兵十へ接近したいという気持ちがつづいていった	・兵十を通して人間世界への接近の止みがたい気持ち
⑨兵十に撃たれたごんについて	・神様じゃない、ということを知った ・仕方がない	・つぐないができてよかった ・一度過ちを犯したら、許されるものではない	・ごんは変わったのに、その微妙な気持ちの移り変わりは兵十には伝わらなかった	・こころのすれ違い	・所詮は人間世界には入り込むことはできなかった

取りが異なってくるとみることができる。たとえば「いたずらばかりするたちの悪いきつね」とした場合、「兵十のおっかあが死んだことをきっかけとして、せっかく兵十があっかあのために採っていたうなぎを逃がしてしまったことを反省し、お詫びのためにくりやまつたけをもっていく」とする理解につながる。あるいは、「いたずらもするがこころの優しいきつね」が「おっかあが死んで兵十がかわいそうになり、兵十に同情し、なぐさめるためにくりやまつたけをもっていった」とする。さらにごんを「いたずらばかりするたちの悪いきつね」とした場合、「兵十のおっかあ」の死にかかわるごんの独白をどう読むかにより、その後の理解が分岐する傾向のあることを表から読み取ることが可能である。すなわち、ここで読み手がごんの視点に固定的に重ね合わせたまま、「いたずらのせいで死んだおっかあにうなぎを食べさせることができなかった」と理解した場合、「反省」が強く前景化されていくことにつながり、「ひとりぼっちであること」に焦点を合わせた場合、「つぐないの行為」が「共感によるもの」とする可能性をもたせることにつながる。こうして、読み手の構成する理解構造は一定の枠組みにもとづき、整合性のある、あるいは結束性の高い性質をもつと考えることができるのである。

表2は各々の枠組みによる読みの構造が学年毎にみるとどうなるかを示したものである。表から、授業を受ける前の4年生では、「同情」読みが極めて多いという傾向をうかがうことができる。「反省・つぐない」読みは中学生、大学生で多くなることに照らすと、小学生のこのような傾向はいかに考えられるであろうか。ここでは二つの可能性を指摘しておくことにする。一つは「いたずらもするが、心の優しい子ぎつね」が「ひとりぼっち（兵十）はかわいそうと思う」という枠組みで読み進めているという点である。しかもこの「ひとりぼっちーかわいそう」という心情スキーマは彼らにとって一般的な「人間理解」の一つの軸として機能しているのではないかと考えることができよう。今ひとつは、物語全体をごんに「寄り添う」ような読み（「ごんの視点」に固定した読み）に貫かれているのではないかということである。このように主人公の気持ちになって読むという傾向は小学生において作品理解の主要な読みの方略として採られていると考えてみる必要があるのではないだろうか。

最後に、『ごんぎつね』についての疑問点・学習課題という側面から読み手の理解の特質について考えおきたい。表3は小学4年生、及び中学1年生について理解の枠組みごとに一読し

表2 学年ごとの読みの枠組み

	小学4年	中学1年	大 学 生
同 情	24(58.5)	1(2.6)	0
反省・つぐない	9(19.5)	15(38.5)	23(58.9)
反 省 ・ 共 感	2(4.9)	6(15.4)	6(15.4)
共 感	1(2.4)	14(35.9)	7(17.9)
そ の 他	5(12.2)	3(7.7)	3(7.7)

() 内は%

表3 一読後にあげられた学習課題

	小学4年	中学1年
同 情	<ul style="list-style-type: none"> ・ くんはどうしてひとりぼっちなんだろう ・ くんはどうしていたずらばかりしたんだろう ・ くんは大きなさわざになるとは思わなかったのか ・ くんはどうして「そうっと」くりを置いたのか ・ 本当は兵十とはどんな人なのか考えてみたい ・ くんはやさしさがどうして兵十に伝わらないのか ・ それは神様だと言われたときのくんの気持ちを考えてみたい ・ くんはよいことをしたのにどうして撃たれたのか ・ 兵十のためにくりなどを運んだのに、くんを撃った後、兵十は最後にどう思ったのか 	<ul style="list-style-type: none"> ・ くんは兵十にしたことが悪いことだと判断していなかったのではないか ・ くんが裏口から隠れるようにしていた意味について考えてみたい
反省・つぐない	<ul style="list-style-type: none"> ・ くんは、どうしてこんなに悪いことばかりするのか、考えてみたい ・ どうしてくんは隠れてつぐないをしたのか ・ 「へえ、こいつはつながらないな」と思ったのにまたくりをもっていったのがわからない ・ どうして何度もくりをもっていくのか 	<ul style="list-style-type: none"> ・ くんは首に巻きついたうなぎを食べずに、何故ふりほどいたのか ・ くんは兵十にいたずらをする本当の理由はなにか考えてみたい ・ 何故、兵十のおっかあとおったのか ・ くんは何故、兵十のことをそんなに気にかけたのか ・ 何故、くんは兵十に自分の正体を明かさなかったのか ・ つぐないの心をきつねがもてるだろうか
反省・共感	<ul style="list-style-type: none"> ・ くんは自分が悪いことをしていることがわからないのか、それともいたずらを楽しんでやっているのか ・ くんはどうして、うなぎを食べられずに死んだことを自分のせいだとわかったんだろう 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 江戸時代の話なので当時の状況をどう踏まえるか ・ この物語で人間ときつねの関係をどう考えたらよいのか ・ きつねがどうして人間と同じ心をもつという設定なのか ・ くんはいたずらを人間に対する悪いことと思えないのではないか ・ 何故くんは兵十の母がうなぎを食べたいと言って死んでいったと思いついたのか考えてみたい ・ 「まるいはぎの葉が一枚大きなほくらみたいにへばりついてた」とは何を意味するのか ・ くんが自分の姿を見せようとしなかった意味について ・ 何故、「神様にお礼をいわれるのであればつまらない」と言いながら、またくりをもっていったりするのか ・ 何故、兵十は最後の場面で「くん」という名前を知っていたのか ・ 最後の行から読み取れるくんの心情について
共 感	<ul style="list-style-type: none"> ・ 何故、きつねに人間のことがわかるのか ・ くんはどうしてお母さんもいないのか 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 茂平とは実在の人物ではないのか ・ くんが人間の前に姿を現さない本当の理由について ・ くの心の流れと兵十の心の流れの関係について考えてみたい ・ いきなりくんを撃ってしまうという兵十の行動とその背景について考えてみたい ・ くんはどのような気持ちで死んでいったのか ・ 最後の一文はなにを意味しているのか ・ くんが死んだことで作者はなにを言いたかったのか

た直後にあげられた疑問点・学習課題を整理したものである。読み手が作品を読んだ後、疑問点や学習課題をあげる過程には「自己の理解や読み方を対象化する」という側面が反映すると考えることができる。その場合の観点としては、一読して形成された物語全体の筋、登場人物、事象とそのつながりといった「物語の内部」に向けられるばかりでなく、「この物語はどんな物語（テーマ）なのか」、さらに「この物語はどう読むべきなのか」という側面にも広がるであろう。

表からうかがわれるように、4年生では全体として自己の枠組みにもとづく理解を軸に、そ

の「物語の内部」において、作品では明示されていない「ごんの様子や心情」の細部を埋めることを意図した疑問に集中する傾向がみられる。こうした傾向は、各読み手は一次の通読を通して形成した理解の基本的な枠組み自体には疑問を投げかけることは少ないということにもつながる。それに対して、中学生ではたとえば、読みの枠組みを「つぐない」としながら「つぐないの心をきつねがもてるのか」としたり、「反省・接近」の枠組みに立ちながら、改めて「人間ときつねの関係をどう考えるべきか」という問いを提出している。また、「この時代の話としてどう読むか」といった物語全体のメタ理解にかかわる課題をあげている。

さらに本調査では、中学生の特徴としてきつねを擬人化して読むことへの疑問（7名）が提出されていることが注目される。こうした傾向は同学年の国語科教材（教育出版）で『オツベルと像（宮沢賢治）』の学習経験を積んでいることと関連があると考えられる。この物語では「白像」を「像として」読むことにより、「動物としての像と人間とのさまざまな関係」を考えたからである。しかし、中学生では「ごんを擬人化することへの疑問」に留まっており、高橋（1989）が示すように「ごんを明確にケモノ」とし、その枠組みにもとづいて読みを構成するに至らないということにも注目する必要があると考えられる。高橋が述べるように、中学生に最も多く現れた「反省・共感」読みとは大きく異なる読みの可能性、すなわち「ケモノとしてのきつね・ごん」が「人間に共感したらもうおしまいだ」という読みは自生的には構成しえないのである。仮に、上記の読みの特質を有する中学生に『ごんぎつね』の授業をおこなうとしたら、こうした彼らの事前理解をいかに生かすべきなのか。ひるがえって、「反省」や「共感」という理解の枠組みの違いはあっても、きつねを擬人化しているという点では共通している。枠組みのより上位のレベルに位置づくような「擬人化へ疑問」をいかに生かすべきか、その地平に広がる新たな読みが授業を通していかに展開されるか、大変興味のあるところであるが、そうした実践がほとんどないというのが現状なのである。

Ⅲ. 文学教材の教授・学習過程研究に向けて

本稿では、これまで文学作品を用いた授業を計画するにあたって、学習者の事前の理解を明確に捉えるという過程が十分ではなかったこと、したがって授業目標を明確に同定しえず、授業の評価についても正面から検討の対象とされてこなかったことを指摘した。いうまでもなく、学習者が構成する文学作品の理解の全体を捉えることはそう容易ではなく、その方法論を探る研究もみあたらないのが現状である。そこで、本稿では「読み手（学習者）が学習に臨む以前、個人単位において通読を通して自生的に構成された理解」を事前理解と仮定し、作品構造の分析と合わせ読みの分析を試みた。

すでに触れてきたように、『ごんぎつね』の授業を受けていない小学校4年生では初発の通読を通して、登場人物「ごん」を「ひとりぼっちの淋しいきつね」とし、同じ「ひとりぼっちの兵十」へ「かわいそうと思い、早く立ち直って欲しいという同情の気持ち」を抱いて「つぐ

ない行為を重ねる」という結束性の高い理解を構成している。彼らの読みの過程では、「ごんの視点」を維持し、したがって一貫して「ごんに同化」して読み進めるという特徴が認められた。一般に、物語に登場する特定人物の視点を維持しながら読むという方略は、「ごん」の「兵十」に対して抱く特定の心情理解を容易にしたように「他の登場人物に対し、心情を媒介とした一定の立場」、すなわち「人物同士の関係」を明確にするための読みのルールであると考えることができよう。一方、このことは、「形象のからみあい」を「外側の視点」から捉えることを困難にすることも示唆された。「ある晩、ごんが突然、反省し自分のいたずらがもたらしたであろうことをあれこれと想像する」場面を「ごんの視点」に固定して読むことにより「ごんと兵十の関係」の理解が表層レベルに留まってしまうのである。

以上のことから、小学4年生の場合、作品の表現を手がかりとして「視点を効果的に移動させる、あるいは重ね合わせる」ことが困難であることが示唆される。いうまでもなく、適切な視点の移動は、それまでとは質的に異なる新たな「見え」を可能とする。対象は異なるが、大学生においても、客観的な認識をもたらすような効果的な視点の移動が困難であることが指摘されている（小林，1997）。多くの場合、「ありのままに」対象や現象自体をみるに留まり、それを意識的に「外の視点」に立って見直すことが困難なのである。したがって、対象の全体像や客観的なあり様の理解には至らないことが多いことも確かなのである。

作品を読み進める過程では、以上の視点の問題とかかわって人物の心の状態をいかに推測するか、すなわちいかなる心の理論を持ち、それを「人物同士の関係」の理解にいかに適用するかといった側面からの考察も必要と考えられるが、ことばによる表現と心の理論の関連についての研究はほとんどなされていない。Baron-Cohen（1991）によると、『白雪姫』を例にあげ、魔法使いの老婆が白雪姫に毒リンゴを渡す場面で、白雪姫はおいしいリンゴがもらえると思（期待）、リンゴに毒が入っていることを知らない（知識の欠如）、白雪姫は、老婆がふうのおばあさんであり、リンゴもふうのリンゴであると信じている（誤った信念）、魔法使いは老婆であるかのように扮し、リンゴが普通のリンゴであるかのように思い込ませようとしている（あざむき）のであり、こうした白雪姫の「期待」、「知識の欠如」、「誤った信念」の内容、さらに魔法使いの「あざむき」の意図が理解できなければ物語の意味が理解できないという。これらはいずれも白雪姫、魔法使いの「内の目」に「外の目」を重ね合わせることにより成立する「理解」だと考えられよう。以上のような「Aは騙そうとし、Bはそれに気づかない」という関係は物語でしばしばみられる筋立てであるために、幼児においても理解可能だと考えられる。『ごんぎつね』では、「兵十の家へくりなどをもっていくごんの意図」をめぐる理解の基本構造が分かれることになる。本稿では「ごんがあれこれ想像する」場面を「ごんの思い込み」として理解できるか否かが軸となると考えた。作品の表現から「思い込み」として読み取ることにより、さらに「そう思い込む背景」にまで入り込む道が開けてくる。本研究の結果からみるなら、「思い込み」の理解は自生的なレベルでは困難である。言い換えるなら、4年生

における「同情」枠組みによる読みとこの「ごんの思い込み」が組み見込まれた「反省・接近」枠組み、さらには「けものの人間への接近」の各々の間には理解の構造的な差異が存在するのである。

以上の読みの可能性を踏まえるなら、小学校4年生の「同情」読みを授業を通じて組み換えることが目標となりえてよいのかもしれない。組み換えの手立てもある程度、示唆されたといえるであろう。作間(2001)は2年生国語教材「お手紙」を用い、「友情」枠組みから「手紙」枠組みによる理解への組み換えを試みている。ところで、文学作品の指導において理解の組み換えを位置づける場合、二つの問題が持ち上がってくる。ひとつは「初発の通読を通して構成した理解の枠組み」の組み換えが容易にはおこりにくいこと(小林, 1997)、今一つは文学作品の指導において「理解の組み換え」を授業目標として設定すること自体についての問題(作間による私信)である。第一の点については、『ごんぎつね』の授業分析を通して、「つぐない」枠組みを構成した児童に「なぜ、神様のせいだといわれても、くりを持っていくのか」といったゆさぶりをかけても、「それでもつぐないの気持ちがおさまらないから」といった強引な「付けたし(豊富化)」を行う傾向がみられ、捉え直しの契機とはなりにくいことが示唆されている。同様の認識的傾向は科学領域における理論とデータの関係においてもみられることもしばしば指摘されている。すなわち子どもが有する理論とは矛盾する反証例に直面しながら、それにより理論を調整しようとせず、無視したりゆがめたりする方法で対処する傾向があるという(Kuhn, 1989)。あるいは、ここで Karmiloff-Smith (1992) の見方をとるなら、組み換え(Karmiloff-Smith によれば「表象の書き換え」)がおこるには、その以前にその理解が意識的で操作可能なレベル、すなわち自己の理解を対象化し、読みの方略を含めて吟味し直すことのできるレベルになっていることが前提となると考えることもできよう。これらの仮説も視野に入れ、本研究で示唆された手立てを用いた実証的な検討の継続が必要となるのである。

第二の文学教材において理解の組み換えを授業目標とすることは妥当かという問題は本稿において、先に述べた文学教材における「学習」概念にかかわる問題でもある。作間の試み(2001)は作品の表現にもとづきながら理解の組み換えを視野に入れた研究であるが、作間(私信)によると、それに対し「読みにおける組み換えという考え方に問題はないかという指摘」がなされたという。文学教材の理解の変化において科学領域における誤概念の組み換えの考え方を重ねるわけにはいかない。読みの変化として事前理解の新たな理解への機械的な「置き換え」を想定することはできず、組み換えの過程と条件について今後、是非とも検討が必要である。あるいは、教室にける読みの行為では「自己の読み」を保持しつつ、「他(者)の読み」を理解の可能性として取り込むことも可能だと考えられる。異質な読みを取り込み、その上で読み直すこと、この行為は筋の展開を予期しながら「終わりまで」読み進めるという最初の通読とは全く異なる読みの形態なのである。個人単位の読みを超えるこのような読みこそ文学教材独自の授業における「学習」だとは考えられないだろうか。本稿では事前理解を捉える作業を通じ

て教授・学習の可能性について触れるに留まった。今後さらに、理解の組み換えのプロセスについて検討を進めながら、一定の指導過程と事前理解の変化の可能性について実証的な検討を進めたいと考えている。

文 献

- Baron-Cohen, S. 1991 Precursors to a theory of mind : Understanding attention in others. In Whiten, A. (Ed.) *Natural theories of mind : Evolution, development and simulation of everyday mindreading*. Basil Blackwell.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. (岡本夏木・中渡一美・吉村啓子訳 1999『意味の復権』ミネルヴァ書房)
- Carey, S. 1985 *Conceptual change in childhood*. MIT Press. (小島康次・小林好和訳 1994『子どもは小さな科学者か』ミネルヴァ書房)
- Fish, S. E. 1980 *Is There a Text in This Class ? The Authority of Interpretive Community*. (小林昌夫訳 1992『このクラスにテキストはありますか』みすず書房)
- Graesser, A. C. Clark, L. F. 1985 *Structure and Procedures of Implicit Knowledge*. Ablex.
- Graesser, A. C., Swamer, S. S., Baggett, W. B. & Sell, M.A. 1996 New models of deep comprehension. In B. K. Britton & A. C. Graesser (Eds.) *Models Understanding Text*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 細谷 純 2001『教科学習の心理学』東北大学出版会
- Karmiloff-Smith, A. 1992 *Beyond Modularity : A Developmental Perspective on Cognitive Science*. MIT Press. (小島康次・小林好和監訳 1996『人間発達の認知科学 -精神のモジュール性を超えて-』ミネルヴァ書房)
- 小林好和 1986 授業場面における理解過程に関する研究 (Ⅰ) -物語教材の理解とその表現- 札幌学院大学人文学部紀要 第40号
- 小林好和 1989 授業場面における理解過程に関する研究 (Ⅱ) -理解構造を媒介とした社会的相互作用の分析- 札幌学院大学人文学部紀要 第46号
- 小林好和 1995 授業場面における理解過程に関する研究 (Ⅲ) -社会的相互作用における物語の理解構造変換の可能性- 札幌学院大学人文学部紀要 第58号
- 小林好和 1996 知識の獲得過程の様相とその評価方法の検討 若き認知心理学者の会編『認知心理学者教育評価を語る』北大路書房
- 小林好和 1997 授業場面における理解過程の分析 -国語科の授業を中心に- 平山満義編著『質的研究法による授業研究』北大路書房
- 古岩井嘉蓉子 2001『物語とことばのインターフェイス』今日の話題社
- Kuhn, D. 1989 Children and Adults as Intuitive Scientists. *Psychological Review*, 96, 674-689.
- 見田宗介 1991『宮沢賢治』岩波書店
- 三浦つとむ 1976『日本語とはどういう言語か』講談社
- 中野新治 1993『宮沢賢治・童話の読解』翰林書房
- 野家啓一 1993『科学の解釈学』新曜社
- Pichart, J. W. & Anderson, R. C. 1977 Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 75.
- 西郷竹彦 1968『教師のための文芸学入門』明示図書
- 作間慎一 2001 物語の学習『人間の発達と学習』玉川大学通信教育部テキスト
- 鈴木秀一・三上勝夫 1986『文学作品の読み方教育論』明示図書
- Seung, T. K. 1982 *Semiotics and Thematics in Hermeneutics*. (輪島士郎・山口和彦訳『文学のプラグマティクス』勁草書房)
- 進藤聡彦 1996 知識獲得のための教授介入とその評価『認知心理学者 教育評価を語る』北大路書房
- 高橋金三郎・小野四平 1989『授業で学ぶ文学』国土社
- Trabasso, T. & Van den Broek, P. 1985 Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Wilensky, R. 1983 Story Grammars vs. story points. *The Behavioral and Brain Sciences*, 6, 579-623.
- 吉本隆明 1996『宮沢賢治』筑摩書房

付記：本研究は2001年度札幌学院大学・研究促進奨励金（「授業場面における理解過程に関する教育心理学的研究」研究課題番号：SGUS0118500107）を受けて行われたものである。

A Study of the Processes of Comprehension in an Instructional Situation (IV)
Construction and Structural Change of Meaning in Story Comprehension

KOBAYASHI, Yoshikazu

Abstract

Kobayashi's studies (1986, 1989, 1995, 1996, 1997) on the process of understanding literary works in the classroom were critically reviewed and reconsidered from a new perspective.

In recent years, the characteristics of naive theory have been clarified and the restructuring of knowledge has been studied. However, when considering the study of literary works, "understanding before learning" and how that understanding changes have not been examined. There has not even been the establishment of methods for examining how literary works are understood. This study used the children's story "Gon the Fox" by Nankichi Niimi, a work that is used for teaching Japanese, to examine "understanding before learning" and the process of change of that understanding. The subject groups were fourth graders and seventh graders. The students' understanding as formed after reading the story but before the class discussions was assumed to be "understanding before learning", and the change in understanding of the work was examined based on viewpoints of the accumulation of knowledge and structural change in understanding.

The fourth graders tended to read the work under a sympathetic framework, because they tend to read stories by taking the viewpoint of the character. The seventh graders read within a different framework, and they structured their understanding differently. The seventh graders were able to reach a more objective understanding, and to view their own interpretation of the story more objectively.

Based on the understanding that it is hard to change the structure of understanding formed before the class discussion (Kobayashi;1995, 1997) and based on the perspective taken in reading and on a certain theory of mind, this study explored the possibility of change in understanding from class discussion.

Key words: process of understanding of literary works, pragmatic inference, perspective taken in reading, theory of mind, accumulation of understanding and its restructuring

(こばやし よしかず 本学人文学部教授 認知発達心理学専攻)