

授業場面における理解過程に関する研究Ⅴ —— 文学作品の理解とその変化の可能性について ——

小 林 好 和

要 約

本研究では、文学教材『ごんぎつね』を用い、特定の授業目標にもとづく教示をおこない、学習者の理解がいかに変化するか、その可能性について検討をおこなった。学習者の事前理解の特徴として、主人公の心情理解を生成する過程において、作品に登場する「きつね・ごん」に視点を重ね、しかもそこに固定してしまうこと、同時に動物を直ちに擬人化するという傾向があげられる。そこで本研究では、「野生のきつねの生態」に関する知識を与え、同時に「主人公の内側からの視点」に加え「物語の外側からの視点」に立つことを含む教示を与えた。その結果、作品の設定部における主人公の捉え方を再考するという効果をもたらしたが、読みの基本的な枠組み自体に大きな変化はみられなかった。一方で、「新たな枠組みにもとづく読み」について、「そのようにも読める」という形式での学習効果がみられた。こうした傾向は「他者の読み」を暫定的に取り入れたと解釈され、なお、その後の変化の過程をとらえるべきことが示唆された。考察において、文学作品の理解過程における登場する動物についての「脱擬人化」の問題と「読みの道具としての知識」の役割について検討された。

キーワード：文学教材の理解、視点の変換、読みの道具としての知識、語用論的推論

I 問 題

近年、授業場面において学習者は教師による教示や説明をストレートに集積するという過程をたどるのではなく、すでに彼らは世界のいくつかの領域について自生的に構成した素朴理論、あるいは非公式の（informal）科学といってよいものを保持しており、これらの知識体系が教授学習過程に媒介的に関与していることを示唆してきた。すなわち子どもが不得手なのは公式の科学であって、一方の素朴理論、ないし非公式の科学については誰もがそれを得意としているという性質がある。そこで計画的な教授活動を通じ、表層的には「変化した」とみられる結果が得られた場合でも、質的には科学的概念へ修正されていないということはあると考えられるのであり（たとえば Osborn ら、1985）、この点を素朴理論、非公式の科学と科学的理論の間の非連続的關係という観点から見直してみる意味は十分にあると思われる。

Carey（1985）は、まずは学習者がもつ素朴理論と学校で扱われるような科学理論の「共訳

不可能な」構造、同時にそれらの関係を領域ごとに詳細に記述する試みが必要であり、その上で、旧理論から新理論への移行がいかに進むのか、そのメカニズムが明らかにされねばならないという。Carey はこのような移行について、「弱い意味」での変化と「強い意味」での変化を区別している。前者は主として知識の累積的な変化であり、後者は Kuhn (1962) がパラダイム変換として呈示したような、理論体系を成立させている中心的概念自体の変換をともなう理論の再構造化を意味する。そのような再構造化を通して、①理論で説明される現象領域が変化する、②説明メカニズムに構造的な変化が生じる、③そこで用いられる基礎的概念の変換が連動して起こるというものである。

以上のような見方は、特に自然科学領域、さらに近年では社会科学領域における知識獲得研究に組み込まれ検討が加えられてきたが、では文学作品を対象とした学習領域での変化はいかに考えられるのであろうか。文学作品を用いた授業では、作品には作者によって込められた一定の意味が含意されており、読み手は彼らにとって外在的に存在する意味や主題を作品から忠実に取り出すことだとする見方が国語教育において根強い影響を与えてきた。Eagleton (1985) が「読みの塗り絵理論」と批判したように、この場合学習者はあらかじめ定まっている主題の存在を前提とし、それに近づくべく細部を「確定的に埋めていく」という、いわば「数直線モデルの学習」(小林, 1997) が求められることになる。一方で、1980年代以降、読者論の考え方が国語教育、とりわけ文学教材の学習に影響を与え、テキストと読み手の相互作用を通じて全体理解の枠組みや中心テーマに関わる解釈を含め、読みを読者に任せるという理論的な展開のなかで、それは1990年代に始まるいわゆる新学力観と相通ずる学習観としても受け入れられ、今日では「いろいろな読みが出されるが、一体なにを学習したのか」という閉塞した状況をもたらしていると考えられる。

そこで、上記の動向をふまえながら、現実の授業場面での文学作品の読みについて、理解の構成、およびその変化の可能性という観点からさらに立ち入って考えてみたい。基本的に作品の読みとそれを通じての理解は、読み手個人内において成立するというのを改めて押さえておきたい。言い換えるなら通常の読みの行為とは、敢えて外部の「雑音」を排しつつ、読み進めるにつれて作品世界の内部へと誘われ、読み手はなんらかの実用論的な推論 (Graesser ら, 1996) を活発におこないながら物語世界へ没入し、その独自の世界 (フィクション) を彼らなりに生成する形態をとるのである。おそらく、この読みの行為自体と作品の独自の理解が重なり、読みの面白さをもたらしているに違いない。こうした読みの特質に照らすなら、授業場面でしばしば求められる「感想文を書くために読む」、「発表するために読む」行為を学習者が避けるという傾向は極めて自然なことで受け止めることもできよう。あるいはまた、授業における文学作品の「共同の読み」とは原理的にいかにして成立するかについても改めて問われねばなるまい。こうしてみるならば、授業において作品を読む営みは、「読みの場」や「読み自体」についてのとらえ方において、通常の読みの行為とは異なる性格を有すると考えねばならない。

では、授業場面における文学作品の理解構成とその変化の可能性とは、いかに考えられるであろうか。先に述べた読みの特質をふまえるなら、通常は授業初期の通読を通して学習者が「自分なりの理解」を一旦は構成するというプロセスが確保される必要があると考えねばならないだろう。その場合の理解は基本的に暫定的性格を有するものの、一方で次第に結束性を高めつつ、その時点までに構成された理解に制約されながら、さらに補強し、豊富化するというプロセスを経ると想定される。小林（1997）が指摘した授業初期の通読を通して構成された理解の枠組み自体は容易には変化しないという傾向は、限られた授業時間内において、学習者は上述した自分なりの理解構成に力点をかけざるをえないという特質が反映していると解釈することもできる。この点をふまえた上で、授業においてしばしばみられる学習者の「平板な読み」を超えることを可能とするような次元の内容を含む指導がなされた場合、理解の変化はいかにして生じるであろうか。

ここで Karmiloff-Smith（1992）の「表象の書き換え」の考え方にもとづいてみるなら、変化が生じるには、自己の理解がそれまでに意識的で操作可能な状態、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柔軟性を備えたレベルに達していることが前提となると考えることができる。その場合には、先に述べた豊富化することによる変化のみならず、テーマ自体の変更を伴う構造的な変化すら可能となろう。このような変化は自己の理解と他者のその「入れ替え」として生じるのではなく、より複雑なプロセスをたどると考えられるが、少なくとも作品世界へ没入している状態から一旦は脱却し、すでに構成した自己の理解を一定の観点から見直したり、評価してみるという内的活動が求められよう。

今ひとつは理解の変化として、一旦構成した自己の理解を保持しつつ、他者が示す「もっともらしい理解」を一つの可能な理解として取り込んでみるということが考えられる。「そのような読みもあるのか」という心的状態は我々の経験するところでもある。ここでは、学習者内においては「自分なりの理解」と「新たな理解」がなんらかの形で並存することになる。なおこのような場合、いかなる理解だと上記の形式で取り込まれるのか、さらに一つの可能な理解として取り込まれた後、それは自己の理解といかに関係づけ、あるいは重ね合わせていくかという、後の処理過程についての検討が是非とも必要となろう。

文学作品の理解過程とその変化の様相を上記のようにとらえ、実証的に検討するという作業は過去に十分おこなわれてきたわけではない。本稿では、文学作品『ごんぎつね』を用いて、一定のねらい（授業目標）にもとづく教示をおこない、理解がいかに変化するか、その可能性について検討することを目的とする。

本稿では文学教材『ごんぎつね』の学習のねらいを設定するに当たり、小林（1995, 1997, 2001）で検討された学習者が構成する独自の事前理解の特質をふまえ、一方で作間（2001）、および高橋・小野（1989）、大賀（1983）において提案された教材解釈、静岡県由比北小学校・望月教諭による授業計画等を参考とした。本稿では作品の全体にわたり教示をおこなうことに

よって、「ひとつの理解」に収斂するか否かを検討するのではなく、作品の文や語句がもつ特殊的意味を上記の教材解釈等を参考しながら、主人公「ごん」の理解の脱擬人化を促すような情報を与え、学習者の事前理解のとらえ直しにいかに関わりつづけるかを検討する。実験授業では教示（指導）は『ごんぎつね』の第3節初めの部分までとした。すなわち「ごんの気持ちに大きな変化が連鎖的に起こる」第3節までの理解構成が、その後の「ごんのつぐない、接近行為、あるいは人間世界への越境」の解釈自体に大きな影響を与えると考えたからである。表1は、以上の考え方にもとづく学習のねらいと具体的な呈示情報および学習課題を概略的に示したものである。

事前理解の分析（小林，1986，1997，2001）を通じて読み手の理解構造では、主人公「ごん」を「いたずらもするが、心の優しいきつね」、あるいは「もともとひとりぼっちのさびしいきつね」ととらえ、「さびしさを紛らすためにいたずらをし」、「そのために兵十のおっかあはいたずらのせいで、（うなぎを食べることができないまま）死んでしまったにちがいないと反省し」、「ひとりぼっちになった兵十に対する同情・共感の行為としてくりなど持って行く」という典型的な理解を構成する傾向が明らかにされた。彼らの理解では作品の最初から「もともとさびしがり屋で心のやさしいきつね」という性格を主人公「ごん」に付与すること、したがって

表1 『ごんぎつね』の学習のねらいと教示内容の概要

学習目標

主人公「ごん」を「獣としてのきつね」の視点を組み込んで読み直すことにより、「もともと孤独なきつね」「心は優しいきつね」という解釈をとらえ直し、それをもとに「兵十のおっかあの死」を契機とした「ごんの変化」の様相が前景化するような読み取りへと深める、その上で作品の後半の豊かな読みへつながるような理解を構成する。

教示内容と学習の具体的なねらい

1. 「ごん」、すなわちきつねは生後5か月程で「ひとり立ち」し、基本的に単独生活を送ること、したがって「小ぎつね」とは「十分成長した小柄なきつね」であることをふまえながら「もともと、ひとりぼっちのさびしいきつねである」「心のやさしいきつね」という事前理解を修正する
2. ごんのいたずらの内容・性格を「村人の視点」を加えながらとらえ直し、「さびしさを紛らすためのいたずら」という事前理解を修正する
3. 「きつねのさし絵」を呈示し、作品の表現と結びつけながらごんを具体的にイメージ化する
4. 「ごんの特徴」を押さえながら「ごんと兵十の関係」を推論する
5. 文章表現に即してごんの兵十へのいたずらの意味・性格について理解を深め、「ほんのちょっとしたいたずら」という理解を修正する
6. 「兵十のおっかあの死」を知ることを通して、「初めて、自分と兵十を（目の前に据えながら）考える」という「ごんの変化」について理解を深める
7. 「おれと同じひとりぼっちの兵十か」を中心とする表現から「兵十のみならず、自分も孤独であることに初めて気づく」という変化について理解を深める

全体の読みと作話課題

個別インタビュー

「ごんのしたいはずら」についてもその程度を低く見積もると同時に、「ごんの反省」についても同様に意味づける傾向をもたらしてしまうこと、また「兵十に対するいたずら」についても「もともとさびしがり屋であるから兵十に接近する行為」とみなしてしまうこと、基本的に「もともと心がやさしいから、反省もできる」という見方が彼らの作品全体の理解の枠組みとして貫いているという特徴を指摘することができる。

それに対し、本実験授業では主人公「ごん」の特徴づけを発端部の文章表現に照らしながら修正し、「ごんの兵十に対するいたずら」の性格をとらえ直すこと、「兵十のおっかあの死を知る」ことを通して「ごん自身」を通して語られる「具体的に過ぎるともいえる独白の内容」、そこにみられる「ごんの大きな内的変化とその特質」を押さえること、さらに「ごんが、初めておのれと兵十が孤独であることに気づいて、人間への接近を開始する」という作品の展開、すなわち時間軸に沿った「ごんの変化」が明確化されるような理解構成を促すことを目標とする。

Ⅱ 方 法

1. 実験授業実施の対象者・期日

『ごんぎつね』の実験的授業は2002年10月、大学生34名を対象とし、90分を授業単位として4回にわたり実施した。ここで授業対象者（以下、「学習者」とする）として参加した大学生に対して同年6月に『ごんぎつね』を読み、その事前調査にも参加している。

2. 実験授業の方法

実験授業は、読み進めるためのポイント情報、および指示・質問を含む「ワークシート」を用い、それに沿う形式で進められた。具体的な進め方として、授業単位時間の1時間目の初めに実験者が作品全体範読し、さらに学習者が個人ごとに黙読した後、ワークシートにもとづき、実験者が作品の文章の対象部分を読みながら説明をし、さらに説明の都度、質問・意見交換をおこなうという形式で進められた。2～4時間目についても最初に学習者ごとの作品全体の黙読を求めた。質問項目については、基本的にポイント情報、指示の内容をふまえながら実験者の理解を紹介し、それについて意見交換をおこなったが、最終的には、学習者が「もっともこうだと考える理解」の記述を求めた。

4回にわたる実験授業終了後ごとに、理解の変化が認められる学習者を抽出し、変化した内容の確認、および変化の過程についてインタビューを個別おこなうという形式で進められた。

3. 『ごんぎつね』ワークシート

『ごんぎつね』を読むに当たって、以下に読み進めるためのポイント情報、および指示・質問があります。ポイント情報や指示を十分に考慮しながら読み進め、自分なりの解釈を考えて

みましょう。

1. 《ごんは、ひとりぼっちの小ぎつねで、しだのいっばいしげった森の中に、あなをほって住んでいました。》

- ① 野生のきつねは生後、5 か月程で「ひとり立ち」し、単独生活をおくることが基本的な特徴です。
- ② 「ひとりぼっちの小ぎつね」の「ひとりぼっち」とは「単独生活」、「小ぎつね」は「十分に成長した小柄なきつね」と考えることができます。
- ③ 「しだのいっばいしげった森の中に、あなをほって…」について、「ごんが自らほったあな」であり、しかも「しだのいっばいしげっており」、その「あな」は「ごんにとっては最も心の安らぐ安全地帯」だと推測することができます。
- ④ この文章から「もともと、ごんはひとりぼっちのさびしいきつね」、あるいは「いたずらはするが心はやさしいきつね」と読み取る場合が多くみられましたが、そのような解釈でよいのか、ここで再び考えてみることにしましょう。

2. 《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。畑へ入っているをほり散らしたり、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ったり、いろんなことをしました。》

- ① この文章は「語り手」の視点で書かれていますが、「夜でも昼でも」を「村人」の側（視点）に立ちながら「いたずら」の意味をとらえ、その内容を書いてみましょう。
- ② 「いもをほり散らしたり」「火をつけたり」「とんがらしをむしり取っていったり」から「ごんのいたずら」がどんなものであったか、具体的に考えてみましょう。
- ③ 「ごんが村へ出てきて……」から主人公「ごん」の性格について考えてみましょう。
- ④ 皆さんの中には「さびしさを紛らすためのいたずら」と解釈する場合が多くみられますが、果たしてそうでしょうか。①～③の理解と関連づけながら「ごんのいたずら」について考えてみましょう。

3. 私達は作品を読むとき、そこに描かれているさし絵によって、登場人物や情景のイメージ構成が影響を受けることがあります。事実、『ごんぎつね』の絵本では可愛らしいきつねのさし絵が描かれていることもあります。しかし、作品の前半を読むなら、ここに登場する主人公「ごん」は、たとえば右に示されるようなきつねだと考えることもできます。作品を読み進める過程で、さし絵を参照しながら解釈を進めてみましょう。

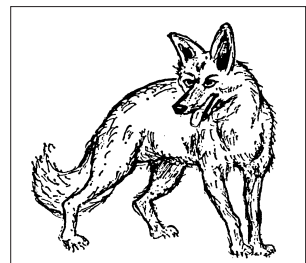


図1 呈示したさし絵

注) 他にカラーのさし絵1種類を呈示した。

4. 《「兵十だな。」と、ごんは思いました。兵十は、ぼろぼろの黒い着物をまくし上げて、このところまで水にひたりながら、魚をとるはりきりというあみをゆすぶっていました。はちまきをした顔の横っちょに、円いはぎの葉が1まい、大きなほくろみたいにへばりついていました。》

- ① 「兵十だな。」は、この作品では初めてごんによる直接話法で書かれています。この点をふまえながら、「ごんと兵十」の関係について考えてみましょう。
- ② 「…円いはぎの葉が1まいおおきなほくろみたいにへばりついていました。」から、「ごん」の「兵十」に対する位置関係、さらにそれらの情景をイメージしながら「ごん」はどんな特徴をもったきつねかについて肉付けをしてみてください。

5. 《ちょいといたずらがしたくなかったです。ごんはびくの中の魚をつかみ出してはりきりあみのかかっている所より下手の川の中を目がけてぼんぼん投げこみました。……ごんは、ほっとして、うなぎの頭をかみくだき、やっとはずして、あなの外の草の上にのせておきました。》

- ① ここで、「ちょいと」に着目しながら「ほんのちょっとした軽いいたずら」と解釈する人が多く見られますが、果たしてそうでしょうか。「はりきりあみのかかっているところより下手の川の中を目がけてぼんぼん投げこみました」を含めて「ごんのいたずら」をとらえ直してみましょう。
- ② 「ごんは、ほっとして、うなぎの頭をかみくだき、やっとはずして、あなの外の草の上にのせておきました。」の意味を具体的にしながら、改めて「ごんのいたずら」の性格を考えてみましょう。

6. 《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。》

- ① ここでごんが言っている内容は大変具体的であり、しかも論理的でもあり明晰に語っています。この点を文章に照らして確認してみましょう。
- ② ごんはここであたかも自分が兵十のおっかあの死を看取ったかのような想像をし、しかもそれを断定的に言っています。その内容と性質をていねいに追ってみましょう。その上で、ごんのなにがそのようなことを可能とさせているのか考えてみましょう。
- ③ ここで「ごん」は「兵十のおっかあの死」を知ることにより、それまで行ってきた自

分の行為を考え直すことで心の中がいっぱいになっています。もちろん、そのようなことはこれまで一度もありませんでした。ごんの心の中でなにがおこっていると考えられるでしょうか。：ここで大賀（1983）の解釈を紹介

7. 《兵十が、赤いいどのところで、妻をといでいました。兵十は今まで、おっかあと二人きりで、まずいぐらしをしていたもので、おっかあが死んでしまつては、もうひとりぼっちでした。「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。》

- ① 「兵十が…」で、「は」（副助詞）ではなく、「が」という格助詞によって表現されていることに着目し、この点からどのような「ごんの兵十に対する気持ち」を読み取ることができるか、考えてみましょう。※ここで「は」と「が」の使い分けについて説明する。
- ② 「…もうひとりぼっちでした。」の「もう」に着目し、ここに込められている意味を推測してみましょう。
- ③ 「おれと同じひとりぼっちの兵十か」の部分で、「ごん」は初めて「兵十の孤独」を感じ取ったと同時に、「ごん自身の孤独」にも気が付いたと読み取ることができます。あなたなりにこの場面の「ごんの心情」を具体的に推測してみてください。

8. これまでの学習を通しての解釈をもとに『ごんぎつね』全体を読み、もう一度『ごんぎつね』はどんなお話か、「ごん」の視点を取りながら（「私（ごん）は……」とする形態で）作話してください。

Ⅲ 結 果

1. 「ごん」と「いたずら」の意図の読みについて

まず学習者に対し6月におこなった事前理解が、本実験授業を通していかに変化したかをみることにする。表2はワークシート1, 2, および3の内容、すなわち作品の設定部における「ごん」をどうみるか、この理解に関わって「ごんのいたずらの意図」をどう理解するか（自由記述）について事前理解の結果を加えてまとめたものである。

表から読み取れるように、『ごんぎつね』の発端部における主人公「ごん」について、事前理解では「いたずらもするが、心はやさしく・独りぼっちの孤独なきつね」が「さびしさを紛らす・誰かに気に留めて欲しくて、ついついいたずらをしてしまうと読み取る学習者は28名（82.4％）に及んでいる。実験授業を通じて14名（41.2％）の学習者が「もともといたずら好きで、性質の悪い不良のきつね」が「いたずらをして村人が困るのをみて喜んで・愉しんでいる」と読み取るという結果となった。一方で、11名（32.4％）は依然として上記の事前理解に基本的に変化がみられなかったと考えられる。実験授業の討論過程において、「ひとりぼっ

表2 「ごん」の特徴のとらえ方と「いたずら」の意図の理解

<div>「いたずら」の意図 について</div> <div>設定部における 「ごん」の特徴の理解</div>	・さびしい気持ちを紛らす	・誰かに相手にして欲しい ・自分の存在に気づいて欲しい	・たいくつで仕方が無かったの で、軽い気持ちでつついた たずらをしてしまう	・いたずらを愉しんでさえる ・村人があわてる程、いたずら が愉しくなる
	・いたずらもするが心は優しいきつね 思いやりのあるきつね	8(23.5) 3(8.8)	3(8.8) 2(5.9)	3(8.8) 0
・ひとりぼっちでさびしいきつね 孤独なきつね	7(20.6) 2(5.9)	3(8.8) 2(5.9)	2(5.9) 2(5.9)	1(2.9) 1(2.9)
・もともといたずら好きなきつね	0 2(5.9)	0 3(8.8)	1(2.9) 0	1(2.9) 9(26.6)
・ずるがしこいきつね 性質の悪い不良のきつね		1(2.9) 1(2.9)		1(2.9) 6(17.6)
・いたずらをする子どものきつね	1(2.9) 0			
・人間に興味のある変なきつね	0 1(2.9)			
・その他 (頭のいいきつね等)	1(2.9) 0	1(2.9) 0		

注) 数字は人数 (%) を表わし、上段は事前理解、下段は実験授業の結果を示している。

ちの小ぎつね」, 「ちょいと、いたずらがしたくなった」という作品の表現と「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。畑へ入っていもをほり散らしたり……」の表現がもつ意味, およびそれら意味の関係が焦点とされた。また、一般的に「人物が変化する」という過程に関わって, 「もともと性質の悪いごんだとしたら, 後にくりを持って行くという気持ちが急に芽生えるというような変化は通常では考えにくく, そのような行為をもたらすならかの『原型』(芽) があらかじめなんらかの形で存在するはず」という「人物観」が強く読みに影響していることが示唆された。

ある学習者はこの部分の討論のなかで「文章として書かれているいたずらは, よく読むと確かにひどいものだが, 後にごんのくりを何度も持っていくという物語全体の展開をすでに知っているのだから, ここで『愉しんでいる』とは考えにくい」と述べ, 「時間軸に沿って物語を読む」とはいかなることか, いわば文学作品のメタ理解に関連する問題が取り上げられた。ここでは, 作品の読み進めは「回想の記述」等, 特殊な構成を除くなら, 表現の「はじめから」時間軸に

沿って場面、登場人物の心情を読み取っていくというルールをふまえる点が原則となることが確認された。その上で『いたずらを愉しんでいる』という読みへの変化は「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」「とんがらしをむしり取っていったり」という「いたずらの内容」を表現に即して再考する過程をもたらしただけを示唆するのではないかと考えられる。また、実験授業の特徴として、ここで呈示された『さし絵』に関わる討論が活発におこなわれたことがあげられる。その要旨は「さし絵は作品の作者が了解して入れたものではないことをどう考えるか」、「確かにさし絵は理解のイメージをつくる重要な情報源となる」、「自分のみた絵本のさし絵は何故、共通して可愛い動物（きつね）になるのか」等である。

後の個別インタビューにおいて、理解の変化について、(部分的には) さし絵による影響を受けたと内省報告した学習者は11名(32.4%)にのぼる。さらに『いたずらを愉しんでいる』という読みの呈示に対し、「自らではそのような理解を生み出すことはできなかったと思う。」、「そのような読みもできるかもしれないと思いながら、作品を読み返した」と同様のことを学習者が9名(26.5%)が述べたことが特徴的な点である。この部分の理解の変化について、事前理解の内容、および現在の理解を確認した後、「この事前理解(その内容を示す)は消去して新しい理解に変わったのかどうか」の内省報告を求めた。多くの学習者(「わからない」という学習者を除く13名)はそれに対し、事前理解はそれとして依然、存在しており、「どちらかといえば今は、性質の悪いいたずらぎつねが村人を困らせ愉しんでいたという見方が強い」と述べたことから、新たな理解が事前理解と入れ替わったのではなく、新旧の理解が並存していることを示唆するといえよう。

2. 「あなの中で反省するごん」の変化について

第2節後半の「そのばん、ごんは、あなの中で考えました。」に続く「ごんの独白」は、北(1991)の表現を借りるなら「百八十度の大転換」へ「ごん」が踏み出した重要な部分である。大賀(1983)は「(それまでのごんの) 人間への異常なほどの関心も、所詮は、傍観者のそれにすぎなかった。(中略) ごんは自身にとっても傍観者だった。しかし《その晩》はちがう。すでに終わってしまった事件が、ごんのなかで新しく始まっていく。」と読み取っている。その上で大賀は「兵十とおのれの同時的な認識」が軸となるという。ここでは「悪い」から「よい」への平板・通俗的な「変化(後悔・反省)」を超え、「どのような変化」であるのかの読み取りが後の作品理解に大きな影響をもたらすと思われる。

この部分の「ごんの独白」は極めて具体性に富んでおり、「ひどく論理的で明晰」(大賀, 1983)である。実験授業ではこの部分の表現の特徴を押さえながら、「ごんの変化の本質」に迫ることに学習のねらいを定めた。すなわち、①具体性に富み、論理的で明晰なごんの独白がいかにして可能となったのか、②あたかも「その場」にいたかのような具体的な想像にもとづく独白

表3 「あなの中で反省する場面」の理解

あなの中でのごんの独白をどう読むか	事前理解	実験授業
① いたずらばかりしてきたごんは、兵十のおっかあの死をきっかけにして、自分のしてきたいたずらに対して罪悪感をもち、心から反省し、つぐないをしようと考えている	3 (8.8)	5 (14.3)
② ごんはいたずらをしてきたが、やさしい心をもつからこそ、兵十のおっかあの死を知り、兵十を思いやりながら自分のいたずらに関わることだと考え、心から反省している	14 (41.2)	4 (11.8)
③ もともと一人ぼっちでさびしかったごんは、自分のいたずらが兵十のおっかあが死に関わっていると考え、ひとりになった兵十をかわいそうだと思い、反省している	10 (29.4)	4 (11.8)
④ 兵十がなんらかのきっかけで自分の存在に気づいてほしいと心の中で思い続けてきたごんは、その晩、兵十のおっかあの死を自分に関わることだと考えつつ接近したい心を強めている	6 (17.6)	12 (35.3)
⑤ いたずらばかりし、それまで自分や自分の行動を省みることすらなかったごんは、その晩は兵十のおっかあの死をまるで自分がそこにいたかのように考えながら、ここではじめて自分と同時に兵十（人間）を深く感じ取り始めた	1 (2.9)	9 (26.5)

注) 数字は人数 (%) を示す

はどのようなことを意味するのか、③作品中でも最も長い「独白」部分から、主人公の内面でなにが生じていると読み取ることが可能かについて考えてみることである。実験者はここで、作品の表現にもとづきながらも、敢えて（たとえ「兵十への接近」を「人間世界へ関心を寄せている」とするような「大胆な解釈の可能性」(Schols, 1985) を探ってみるという教示をおこなった。

表3は「あなの中の独白」部分についての理解の傾向（選択肢）を事前理解と比較し、まとめたものである。この部分での学習を通して、少なくとも「村人や兵十が困るようないたずらを愉しんできたごん（この背景には『人間世界への異常とも言える関心』があったかもしれない）」が、「初めて自己の行為を反省する姿」への変化として読み取ることが求められる。その上で、「ここで初めて、自分（ごん自身）と兵十（人間）を自己の正面に据え、具体的過ぎるともいえる想像を通して見つめている」という意味をつかみたい。

表から以下の点を指摘することができるように思われる。第1に、先に発端部の「ごん」の特徴について「もともと心はやさしい」「ひとりぼっちでさびしい」から「いたずらを愉しんでさえている」へ変化したと思われる学習者（14人）についてみると、「罪悪感をもち、反省している」という表層的理解に結びつけてしまう傾向のあることがうかがわれる（表のうち、①の増加）。第2に、やはり発端部で「ごんのやさしさ」「さびしさ」を否定するような学習を通して、その効果はこの場面の理解においても維持される傾向があるものの（②、③における人数の低下）、一方で「いたずらを愉しんでいたとしても、それは自分の存在に気づいて欲しい

という意図があったのであり、あなの中の反省はそのような接近の気持ちをより強めている」と解釈する学習者を増加させる結果（④の増加）となった。第3に、ここで大賀（1983）の読を紹介しながら実験者が解説を加えたことが、同様の読を取り入れる学習者の増加（⑤の増加）につながったということである。

ところで「ごんの変化」を考える場合、すでに発端部において「ごん」を「ひとりぼっちでさびしい（孤独な）」存在、あるいは「もともと心の優しい（思いやりのある）」存在として読み取っているならば、敢えてこの「あなの中の独白」部分で「百八十度の大転換」として位置づけるほどの「反省」を持ち込む必然性はなくなると考えられる。言い換えるなら、発端部における主人公「ごん」を上記のように読み取る場合、基本的に作品全体を通じて「ごんの変化」が前景化しないという特色をもたらす。そう考えるなら、表のうち②、③、④を選択した学習者は「あなの中の独白」について、実験授業でねらいとした「ごんの変化」が組み込まれていない理解構造を有していると予測することができよう。

実験授業終了時のインタビュー結果では、①を選択した学習者の中に『ごんぎつね』は、一度取り返しのつかないいたずらをしてしまうと、それはどんな『つぐない』をしようかと報わることはないということを教えている」という「道徳的な読み」の枠組みを固定的に適用しつつ、読み進めている場合のあることが明らかとなった。そのような意味で「前回の学習でごんのいたずらは『心が優しいから』、『さびしいから』という読み方に対して否定的な内容だったので、そこまではよく理解できたが、その後の『自分と兵十を深く考え始めた』という部分からわからなくなった」と述べている。このことは、「道徳的・規範的読み」の枠組みをあらかじめ強く持つ場合、すでに触れたような「そのような読みがあるのかもしれない」という自己とは異なる新たな読みの可能性を取り込むことが困難だということを示唆していると考えられる。一方で、④を選択した学習者は「あなの中の独白」について、「ここで、ごんが考えていることは、あまりにも具体的すぎるが、それは基本的にごんの思い込みである。誰かに好意を寄せていたり、接近したいという場合、相手を思いやりすぎる余り、ごんのように非常に具体的に…のはずだという心配や思い込みをするのだと思う。」と述べている。以上のようなメタ理解に関わる特質については、文学作品の読みににおいてより今後、問題とされねばならないと思われる。

3. 「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」の場面での変化について

ここでは第3節の「兵十が、赤いいどの所で麦をといでいました。……「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」こちらの物置の後ろから見ていたごんはそう思いました。」の部分の読み取りについて考えてみたい。この部分で「兵十は」ではなく、「兵十が」で表現されていることについて「一般的に、『は』は既知の情報を表わすのに対し、『が』は新情報を表わす場合に使用されるという考え方がある」という説明を加え、「兵十が」の表現から、「ごんの兵十に対

するどのような気持ち」を読み取れるかについての討論をおこなった。その中で、「ごんにとって兵十は既知の人なのに、ここではまるで初めての姿を見ているように映っているのではないか」、そればかりではなく「ここでは兵十を改めて特別視してとらえているのではないか」（この見方は三浦（1976）の「は」と「が」の使い分けについての考え方と共通する）という考え方が出された。表4は事前理解、および実験授業表ごとに「読みの過程における表現に対するとらえ方」に関する選択肢のうち、いずれを選択したかについて整理したものである。

表4 「兵十が」の理解について

「兵十が」について	事前理解	実験授業
・ここでは「が」を用いられていることにたいして特別の意味があるとは思えない	17 (50.0)	5 (14.7)
・「が」と「は」には微妙な違いがあるがそれにたいしてこだわる必要はない	11 (32.4)	4 (11.8)
・「が」と「は」の使用により、意味は違うがこの部分の解釈に大きな影響はない	4 (11.8)	11 (32.4)
・ここで「が」という表現に注目することにより、この部分の解釈に大きな影響をもたらす	2 (5.9)	14 (41.2)

数字は人数（％）を表わす

表に示されるように、事前理解として「兵十が」に特段注目することなく読む学習者は8割近くいることがわかる。このことは、日常的な読みの行為において作品の表現に対する注目度が低いこと、さらにはこの点を含むメタ理解的側面を機能させていないことを示唆するものでないだろうか。実験授業では、上記のような討論を通じて、「が」の表現に注目しながら意味を吟味すること、またそれによりいかなる理解が成り立つのかについての自覚を促したと考えられるが、一方で「意味の違いを認めながら、自分の理解には影響しない」と考える学習者が増加している。この点は「は」と「が」の一般的な違いの理解に留まり、具体的な意味の検討に結びつかなかったことがその要因として考えられる。さらに立ち入って、上記の傾向と学習者ごとの理解の特殊性との関わりは考えられないだろうか。すなわち、作品の設定部から「ごんの兵十に対する同情や接近という意図」を付与しながら読む場合、ここで改めて「兵十の姿」を特別視する必然性が弱くなり、「が」の特殊性が理解全体において前景化しえないと解釈することも可能だと考えられるのである。

さて、この部分で「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」の理解について考えてみたい。実験授業の流れに位置づけるなら、「村人や兵十に対しいたずらを重ねてきたごん」は、「兵十のおっかあを死を知り、あなの中で初めて自分の行為と兵十を正面に据えて考え倦んだ」と読み取ってきた。この大きな変化の兆しに引き続いて、「ごん」により発せられたわずかな一言から、さらに質の異なるごんの変化を読み取りたい」というのが学習のねらいである。実験者は「兵

表5 「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」の読み

「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か」の読み	事前理解	実験授業
・いたずらばかりしてきたごんはひとりぼっちになった兵十の姿を見て、あなの中で考えた以上に「おっかあの食べたかったうなぎを盗んだこと」に対する反省の気持を強くした	3(8.8)	3(8.8)
・いたずらをしたが心のやさしいごんだからこそ、ここでひとりぼっちになった兵十の姿を見て、兵十のおっかあが食べたかったうなぎを盗んでしまったことを反省している	13(38.2)	7(20.6)
・もともとひとりぼっちの暮らしをしてきたごんはそのさびしさを知っているし、同じようにひとりぼっちになった兵十の姿を見て同情を寄せている	12(35.3)	4(11.8)
・兵十がなんらかのきっかけで自分に気づいてくれないかと心の中で思い続けてきたごんは、ひとりぼっちになった兵十の姿を見て、ますます接近したい気持をつのらせている	8(23.5)	11(32.35)
・おっかあをなくし、兵十が自分で麦をといでいる姿を見ながらごんはここではじめて兵十の孤独と同時に自分の孤独をも心に深く刻んだ	1(2.9)	9(26.5)

数字は人数(%)を表わす

十の姿を改めて見つめながら『うめくように、かみしめるように』(大賀, 1983) 発した一言のなかに、初めて兵十の孤独、と同時に自分の孤独をもここで深く心に刻んだ」という理解を想定し、実験授業をおこなった。討論過程では作品の最初から「ごんにさびしさ」を付与しながら読み進めている12,3名の学習者の間で実験者が示した解釈をめぐる意見が交わされた。学習者が作品の最初から主人公に「さびしさ」を付与する傾向は、第1節の『しだのいっばいしげった森』で『ひとりぼっち』で住んでいるのはさびし過ぎる」という一般的な解釈がその根拠となっており、しかも一旦構成したこのような設定部分の理解は極めて堅固だという特色をもつことが示唆された。そこで、実験授業では第1節の当該部分について「きつねは単独生活が基本であるという獣の特徴」を押さえながら再解釈するという過程も組み込まれた。

表5はこの部分における読み取りの選択肢のうち、いずれを選択したかを整理したものである。表に示されるように、「兵十のおっかあの死」と関連づけた解釈は減少したが、依然根強く残っていること、基本的に物語の最初から兵十に接近したいという意図をもち、ここでさらにそれが強まると解釈する学習者が増加していること、一方で実験授業の目標とした「ここで初めての兵十と自分の孤独を心に刻んだ」とする学習者が一定数増加したことがわかる。

4. 作品前半部における「ごんの変化」について

実験授業を通じて学習の対象とした部分全体(第3節初めまで)を概略的に説明した選択肢のうち、いずれを選択したかをまとめたものが表6である。

全体としてみるなら、「反省一つぐない」の枠組みで読み取る学習者は少数であるものの、理解構造が強い結束性をもつため変化しにくいこと、一方では「もともとさびしがりや・心の

表6 作品前半における「ごんの変化」について

ごんの変化の様相	事前理解	実験授業
① ごんは性質の悪いいたずらぎつねであったが、兵十のおっかあの死を知り、ひとりぼっちの兵十の姿をみた後、心から反省していたずらをされる方の気持ちがわかるきつねに変化した	3 (8.8)	3 (3.8)
② ごんはいたずらもするがもともとさびしがりやで心のやさしいきつねであり、兵十のおっかあの死を知り、ひとりぼっちになった兵十に対して同情を寄せるようになり、そのような同情の気持ちがますます強まっていった	13 (38.2)	5 (14.7)
③ ごんはなんらかのきっかけで自分の存在に気づいて欲しいという気持ちでいたずらをしていたのであり、兵十のおっかあの死を知りひとりぼっち同士で友だち (仲間) になりたいという気持ちをますます強めていった	17 (50.0)	15 (44.1)
④ ごんはいたずらをする性質の悪いきつねであった。その後兵十のおっかあの死を通して初めて「兵十とごん自身」について思いつめるような変化が生じた。さらにひとりぼっちの兵十の姿を見て、やはり「兵十ばかりでなくごん自身」の孤独に初めて気づくことになった	1 (2.9)	11 (32.6)

数字は人数 (%) を表す

やさしいきつね」の枠組みをもつ学習者においては実験授業を通して変化が生じたという傾向を読み取ることができる。後者の傾向は実験授業で試みた教示を通して「今までごんを野生のきつねとしてみることがなかった。そうだとするならごんへの見方が変わってくる。だから、もともと孤独であったのではなく、もっと後になって兵十が孤独で、ごんが自分自身もそうあることに気づいたということにもなるかもしれない」(「インタビュー」より) のような効果をもたらしたことによると考えられる。一方、「接近」の枠組みにもとづく理解は実験授業を通じて大きな変化はみられなかった。この傾向は「接近」が理解構造の中核を成していることに加え、実験授業のねらいとした作品の時間軸をすえた「ごんの変化」の視点が「ごんが兵十に接近する」過程といかに関わるかという問題として意識化されなかったとみることができる。

また本実験授業で目標とした作品の展開に伴う「ごんの変化」として理解する学習者が増加する傾向を示した (④の増加)。そこで、さらに上記の「ごんの変化」が彼らの事前理解にいかに関連づけられ、作品全体の読みにどう影響したか等についてインタビュー内容、作話課題を通して明らかにしなければならないと考えている。

Ⅳ 考 察

本研究は、先に述べたように、授業者の期待する理解モデルと関連づけつつも、「現実の学習者が保持する事前理解の実質的な修正」を基軸として授業目標を設定するという方法を探ることを想定して進められた。ここに「教師の期待する理解モデル」を位置づけることにより、文学作品を用いた授業において教師が想定する理解へ追い込んでいくという過去の解釈学的な見方を想定するものではない。文学作品の読みにかかわって、少なくとも「読みのための技能」

「読みを支える知識と推論」、「教材の解釈内容」といった側面から押さえてみる必要があろう。これらのうち、教師が期待する「教材の解釈内容」そのものへ直接に誘引する教授活動こそ、さまざまな実践的立場からすでに古いものとされてきた経過がある。本研究では読みの行為における実用論的な推論に焦点を当ててきたが、この推論過程には読み手なりの知識や経験が深く関与していることが考えられる。同様の主旨から Graesser & Clark (1985a, b, 1986) によって「包括的知識構造 (genetic knowledge structure : GKS)」として具体化されてきたし、Scholes (1985) も「読むことはたんに技能なのではなく、すくなくともそれと同程度には知識である。」と指摘し、さらに異なる立場から作間 (2001) によっても強調されてきた。また、本研究では主人公への過剰な視点の重ね合わせが読みを狭いものにしていることも示唆された。以上の点を踏まえるなら、文学作品の授業において教師は自己の読みを保持しつつも学習者にその「解釈内容」を呈示するのではなく、彼らの自生的なレベルの読みの修正につながる「読みの道具としての知識や視点の拡張」という側面に焦点を当て、教授目標を設定することが考えられてよいであろう。

以上の観点から本稿では、文学教材を用いた授業における理解の変化をいかに考えるべきかという問題にかかわって、『ごんぎつね』を用い、今後の研究の方向性について具体的な検討を加えておくことにしたい。

文学教材『ごんぎつね』では「反省・つぐない」、「同情」、「求愛」などのいずれの枠組みによる読みにおいても、それぞれになんらかの「ごんの変化」が組み込まれているといえる。すなわち、各々「いたずらぎつねが反省し、つぐない行為をする」、「ひとりぼっちのごんが、自分のいたずらのせいで、やはりひとりぼっちになった兵十にかawaiiそうという同情を寄せるようになる」、「もともと淋しがりやのごんが、その淋しさを紛らすためにいたずらをし、反省しながら、次第に兵十に対して接近したいという気持ちを募らせていく」というものである。特に、「いたずらをすると、結局は罰を受けることになる」、「いたずらをしたら、どうなるかをよく考えてからやるということ」といった徳目的な枠組みの適用にみられるように、ここには「物語とはどのようなものか」に関わる知識も機能していると考えられる。

以上のような読みに対し、大賀 (1983)、および作間 (2001) の解釈では、設定部分において「ごんを孤独などとは無縁な野生のきつね」と捉えた上で、安易に擬人化することを否定し、その後の解釈においても「ごんのダイナミックな変化の過程」が組み込まれているという意味で上記の理解と基本的に異なるものである。大賀は「人間の営みや喜怒哀楽とかかわって、じぶんやじぶんの行動を《考え》るような必要も必然も、それまでのごんにはなかった。人間への異常なほどの関心も所詮は傍観者のそれに過ぎなかった。」とした上で「しかし《その晩》はちがう。すでに終わってしまった事件が、ごんのなかで始まっていく」、「あなの中で反省する部分」についても「お母や兵十の息づかいを感じさせるほどに……中略……それは後悔とか反省という括弧では汲みつくせない……中略……ごんは、はじめて人間を感じとったのだ。」

という読みを披露している。こうした読みは、その枠組みと同時に組み込まれる知識においても先の読みと異なると考えられる。先の読みでは《しだのいっぱいしげった森の中の穴》は読み手（子ども）がごく日常的な常識的な推論を通して「ごんにとって淋しく退屈な場所」であるとするに対し、ここでは「野生のごんにとっての安全な休息の場所」となる。「擬人化されたごん（子ども）」の『《ひとりぼっち》は淋しい』という読みではなく、「野生の（あるいは、獣としてのきつね）」として読み進める場合、ある程度の「野生のきつねの生態」の知識が必要となる。『日本の民話事典』（日本民話の会編）で剣持（2002）は、「狐は人里近くすむ野生の動物ですが、動作が敏捷で、行動範囲が広く、神出鬼没の観があり、人々に神秘的なおそれをいだかせることもあった」とした上で「狐のずるがしこさ」に言及している。さらに、「ものと人間の文化史 『狐』」では「本書で扱う狐は、私ども日本人の祖先たちが長い間かかってつくり上げて来た狐、つまり説話・伝承・民俗・信仰の中に活躍する狐である。彼ら（狐）は恣に人間に化し女に変じては人間の男との間に子どもまで生し、ついには悲しい別離をする。……中略……しかし忘れてはならないことは、それにもかかわらず、彼ら狐はどこまでも狐であって、狐以外の何ものでもない、ということである。狐以外の何ものでもないならば、それらの狐はたとえ架空のものであったとしても、そうした狐の根底に潜むものは狐の生態である。」と指摘し次のようにも述べる。「狐は森や林の縁辺などどちらかといえば人里近く巣を設ける。巣穴の位置は丘の傾斜面に多く、……中略……こうしたきつねは人と不離不即の関係を保ってくらして来た。村人は折にふれて狐の啼き声を耳にし、それを予兆として受けとったことも多いのである。しかし人々にとってさらに大きな関心は、狐の恋の激しさではなかったろうか。恋の激しさは動物の中でも何も狐に限ったことではないが、狐の恋は何か劇的なのである。」としている。このような指摘は、「きつねの物語」をいかに読むかという基本的な枠組みにかかわっており、きつねと人間の関係、物語に登場するきつねの捉え方を考える上で示唆に富んでいる。このように見直すことによって、大賀（1983）、作間（2001）の読みとの連続的側面をうかがうことにもつながると考えられる。

ここで改めて学習者から提出される理解に対し、以上のような観点を組み込んで読み進める場合、先に上げた「素朴な」三つの読みのいずれからみても、しばしば生成される自生的な事前理解とは質的に異なる非連続的な読みとして位置づけることができる。授業において「野生のきつねの生態」を含む背景的知識を与えることは、同時に物語の「時代的背景」、「村人の暮らし」についての知識を必要とし、それらにもとづいて「ごんというきつねと村人の関係」に関する推論がおこなわれると期待される。このような読みは、日常的に子どもが読みの対象としてきた絵本のさし絵に掲載される「かわいらしいきつね」観を大きく変えることにもつながると思われる。

以上のような教授ストラテジーを通して、読み手（学習者）自身が「新たな読み」へと組み換えていくことがあるなら、それこそが教授活動の果たす役割として、鶴田（1993）が指摘す

るすぐれた作品の「無尽蔵な意味」の生成につながる授業づくりにおいて、新たな示唆をもたらすものとなるのではないだろうか。本研究では、今後このような観点から、さらに『ごんぎつね』の授業研究の新たな方向を探ってみたいと考えている。

引用文献

- 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 ―J. ピアジェ理論の再考―』 ミネルヴァ書房
- Eagleton, T. 1983 *Literary Theory ; An Introduction*. Oxford. Basil Blackwell. 大橋洋一（訳） 1985 『文学とは何か』 岩波書店
- Graesser, A. C. & Clark, L. F. 1985a *Structure and procedures of implicit knowledge*. Norwood, N. J. : Ablex.
- Graesser, A. C. & Clark, L. F. 1985b The generation of knowledge-based inference during narrative comprehension. In G. Rickheit & H. Stroner (Eds.) *Inference in text processing*. Elsevier, Amsterdam : North Holland.
- Graesser, A. C., Mills, K. K & Long, D. L. 1986 The construction of knowledge-based inference story comprehension. *In Advances in Cognitive Science*, 1. 125-157.
- Graesser, A. C. Swamer, S. S. Baggett, W. B. & Sell, M. A. 1996 New models of deep comprehension. In B.K. Britton. & Graesser, A. C. (Eds) *Models Understanding Text*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Karmiloff-Smith, A. 1992 *Beyond Modularity. A Development Perspective on Cognitive Science*. MIT Press. 小島康次・小林好和（監訳） 1997 『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）―物語教材の理解構造とその表現― 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）―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 知識獲得の様相とその評価方法の検討 『認知心理学者 教育評価を語る』 北大路書房
- 小林好和 1997 心理学からみた質的授業研究 『質的研究法による授業研究』 平山満義（編） 北大路書房
- 小林好和 2001 授業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― 札幌学院大学人文学部紀要 第70号
- 三浦つとむ 1976 『日本語はどういう言語か』 講談社
- 日本民話の会 2002 『日本の民話事典』 講談社
- 大賀素谿 1983 「ごん狐」について 『わかる授業』 第23集 明治図書
- Osborn, R. & Freyberg, p. 1985 *Learning in Science. The Imprecation of Children's Science*. Heimemann Educational Books. 森本信也・堀 哲夫（訳） 1988 『子ども達はいかに科学理論を構成するか』 東洋館出版社
- 作問慎一 2001 物語の学習 玉川大学通信教育部テキスト 『人間の発達と学習』
- 高橋金三郎・小野四平 1989 『授業で学ぶ文学』 国土社
- 鶴田清司 1993 『ごんぎつねの〈解釈〉と〈分析〉』 明治図書
- 吉野裕子 1980 『ものと人間の文化史39 狐』 法政大学出版局

A Study of the Processes of Comprehension in an Instructional Situation V
—— On the Possibilities of Structural Change in Comprehension of Literary Material ——

KOBAYASHI, Yoshikazu

Summary

Using “Gon, the Fox” as a literary material, we instructed learners based on certain instructional objectives, in order to examine the possibility of changing their comprehension. Certain patterns of thought can be observed in learners in their process of reaching comprehension. In understanding the feelings of the hero in “Gon, the Fox,” their point of view coincides with that of the Fox/Gon, after which it does not change, and the learners anthropomorphize animals. In our research, learners were given knowledge on the ecology of wild foxes and instructions for focalization. The instructions included those designed to produce internal focalization of the hero and external focalization of the story. In response, learners reconsidered perspectives of the hero. Their basic framework of reading was not greatly affected, but the instructions conferred learning effects. The learners developed different ways of reading according to the new framework. These effects demonstrate that the learners temporarily integrated the reading patterns of others, which prompted us to track the changes thereafter. We examined the importance of knowledge as an instrument in reading and the problem of anthropomorphization of animals in the story.

Keywords : process of comprehension of literary material, change in point of view, knowledge as an instrument in reading, pragmatic inference

(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)