

## 硬直化した教材観を変える方法についての研究 2

——「アブダクション」を適用する読み——

森 川 拓 也

Study of the Method to Change the Stereotyped Teaching Materials Opinion 2

—Interpretation to Apply “abduction”—

Takuya MORIKAWA

### I 問題の所在と研究の目的

硬直化した教材観。これは、遠藤（2019）が「国語科教材、特に物語教材の見方・考え方など教材観が硬直化していることを感じる。多くの授業を見ても、また事前の検討会においても、通常の授業で教師が取り上げるクライマックス（山場）での登場人物の心情の変化だけに目を向け、その他の場面での叙述にはあまり細かく着目しないことが多い<sup>(1)</sup>」と指摘する中の言葉である。確かに「この教材はこういう話」というパターンは存在している。例えば、「ごんぎつね」は「ごんと兵十心の通い合い」「大造じいさんとガン」では「大造と残雪のライバル物語」などというのは、よく見られる例である。しかし、それはやはり前述の遠藤の指摘にあるように、物語のクライマックス場面を中心とした読みから得られた印象でしかないと言える。他の場面の細部の叙述との関連を見逃している場合が多い。

この点について克服する読みの方法として、違和感のある言葉・文を手がかりに読むことを、筆者は教材「一つの花」を例に述べた<sup>(2)</sup>。違和感のある言葉文・とは「どうしてこんなことが書いてあるのだろうか？」「なぜ、こんな書き方をしてあるのだろうか？」という疑問に思ふ部分であり、特に登場人物の言動に関する疑問は教材を読み解く手がかりになる。その言動の原因を探ることで、そこに隠されている登場人物の本当の心情に迫ることができるのではないか。

今回、言動の原因を探る方法の一つとして「アブダクション」を適用した読みを考え、その有効性を確かめることを目的としている。

### II 「アブダクション」という推論

菅井（2015）によると「アブダクション」とは「結果から原因を導き出す仮説的な推論<sup>(3)</sup>」のことである。つまり因果関係において、原因から結果を導きだすのとは逆向きの推論である。しかし「アブダクション」は常に誤った判断になる可能性を帯びていることを次のように指摘

している<sup>(4)</sup>。

「ガラスが割れた」という結果があったとき、なぜ、そのような結果が生じているのかを推論すれば、①誰かが意図的に叩いたという可能性のほかに、②何か飛来物があたったとか、③自然に破裂した（いわゆる「熱割れ」という可能性も想定できるのですから、安易に①と断定することは危険です。その上で①によって、矛盾なく説明することができるのであれば、①の可能性を採用し、当該の状況下において「何者かが割った」と仮定するのがアブダクションです。

ここで重要なのは「矛盾なく説明することができるのであれば」という点である。つまり合理的な説明がつき、他の説明よりも妥当性が高ければ、その推論は認められるということだ。

教材を読むことにあてはめて考えると、登場人物の言動の原因を推論する場合、矛盾なく説明できる証拠（言葉）があれば、その推論は認められるといえるだろう。

菅井（2015）は、「ごんぎつね」の「その明くる日も、ごんは、くりを持って、兵十のうちへ出かけました」の描写についての「ごんは、兵十に自分が栗を届けたことを気づいてほしかった」という読みに対して、次のように述べる<sup>(5)</sup>。

もし、兵十に気づいてほしかったのなら、自分が置いていったとわかるように置いていくだろうと推論できます。ところが、本文の記述では「こっそり置いていった」とありますから、「こっそり置いていった」という結果から、その原因を推論すれば「気づいてほしくない」という原因を導き出すことができるわけで、それがアブダクションによる推論の帰結であります。

ここでは「こっそり」という言葉の意味（＝秘密にしたことがあった、人に気付かれないうちに事を運ぶ様子<sup>(6)</sup>）を適用させることで合理性を導いている。つまり読む場合、矛盾なく説明するためには教材の中にある「言葉」を証拠にし、その合理性を確かめる必要があるだろう。

### Ⅲ 「アブダクション」の文学教材の読み方への適用

文学作品には謎が仕掛けられているということであるが、平野（2006）は「謎解きというのは、推理小説の中で、作者が敷いたルールに沿ってだけするものではない。良書には、どんなものにも謎はある。それを解く術は、個々の読者が自分自身で発見しなければならない。常に『なぜ？』という疑問を持ちながら読むこと<sup>(7)</sup>」と述べている。つまり疑問をもつために「謎」を見つげながら読むことが求められるのであるが、「謎」へのアプローチには2つの側面があることを宮坂（2022）は次のように指摘している<sup>(8)</sup>。

Aは物語の側面からのアプローチです。人物の行動変化の文の抽出とその文について「なぜ?」「どうして?」を問う方法です。

Bは(文学)表現の言葉の側面からのアプローチです。Aで抽出した人物の行動変化、人物の課題、行動変化の構造、行動変化の状況などについての文から文学表現の言葉を抽出して、それに対して「これは何?」「この意味は何?」を問う方法です。

Aは登場人物の言動についての謎、Bは言葉・文の表現についての謎といえる。

『大造じいさんとガン』(5年)の以下の場面で簡単に説明すると、例えばAは「なぜ、大造じいさんは、じゅうを下ろしてしまったのか」であり、Bは「『ねらう』ってどういうこと?」「『なんと思ったか』って何?」「なぜ『大造じいさん』ではなく『人間』なの?」「『いきなり』ってどういうこと?」というものである。

もう一けりと、ハヤブサがこうげきの姿勢をとったとき、さっと、大きなかげが空を横切りました。

残雪です。

大造じいさんは、ぐっとじゅうをかたに当て、残雪をねらいました。が、なんと思ったか、再びじゅうを下ろしてしまいました。

残雪の目には、人間もハヤブサもありませんでした。ただ、救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけでした。

いきなり、敵にぶつかっていきました。

そして、あの大きな羽で、力いっぱい相手をなぐりつけました。

A(登場人物の言動の謎)を解決するために必要なものがB(言葉や文の謎)の解決であるが、これは正しくアブダクションによる推論と一致する。アブダクションに着目した読みは、文学教材の解釈に有効であると考えられる。

#### IV 「推論」の読みと「想像」の読みの違い

菅井(2015)は「アブダクションは結果から原因を求める推論で、単に『登場人物の気持ちを想像すること』とは本質的に異なる<sup>(9)</sup>」というが、これは「推論」と「想像」の違いを指摘している。

菅井(2021)は「推論」を「およそ正しいと想定される既知の知識を利用して、新しい知識を導く手続き<sup>(10)</sup>」と説明していて、「普通、文章は不完全で不正確なものであり、それを補って『直接書かれていないこと』を読むのに推論が発動される<sup>(11)</sup>」と述べる。

文学作品で登場人物の「うれしい」や「悲しい」などの心情表現が描写されていない場合が多々ある。これは、石原（2006）が「すぐれた小説家は、最も大切な宝物をみすみす見るところに置いたりほしない、隠すのだ。（中略）小説家はどうかやって宝物を埋め込むのだろうか。その一つの方法は、肝心な事柄を省略して書かないことである。宝物を埋めるというより、穴だけ掘ってあると言うべきだろうか<sup>(12)</sup>」と指摘する通りで、そこに作家の意図が隠されていると言える。その隠された作家の意図を探りながら心情を読み取るのに「推論」が必要ということである。

それに対して「想像」とは、〈書き手〉の意図を視野に入れず、あくまでも〈読み手〉側の思考や想像力によって導き出すものである。

多くの授業実践はアブダクションによる推論を用いず、読み手の「想像」に拠った読みで終わってしまう傾向がある。それは「想像」というよりも「空想」というほうが適しているかもしれない。「文学はどう読んでもよい。子どもが自由に読めばよい」という主張もあるが、それはあくまでも読みは〈読み手〉側のものであり、〈書き手〉の意図は前提とならないという考えがあるからだ。

前述の『大造じいさんとガン』の場面を例に挙げると、河野（2018）は『「大造じいさんは、ぐつとじゅうをかたに当て、残雪をねらいました。が、なんと思ったか、再びじゅうを下ろしてしまいました』のはどうしてだろうか」という問いに対する大学生の読みを紹介している<sup>(13)</sup>。

M 「残雪の目には、人間もハヤブサもありませんでした。ただ、救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけでした」という大造じいさんが見た残雪の姿と関連づけて読み取ってみました。この残雪の姿を見て、大造じいさんはもうびっくりしたと思うのですよね。じいさんが残雪を捕まえるために使ったおとりのガンさえも仲間と思い「いきなり敵であるハヤブサにぶつかっていった残雪」に心奪われてしまって「じゅうを下ろしてしまいました」のだと思います。

O Mさんが言ってくれたここ「残雪の目には、ただ、救わねばならぬ仲間のすがたがあるだけでした」とつなげて考えてみると、じいさんは一や二の場面の自分と比べて仲間のことをひたすら考える「頭領残雪」の純粹さに卑怯な自分が情けなくなって銃を下ろしてしまったのだと思います。

Mは「残雪に心を奪われた」、Oは「自分が情けなくなった」ということを理由にしているが、どちらも、一般性が認められる証拠を挙げていないため「想像」の域を超えない。

また三井（2014）が紹介する次の授業<sup>(14)</sup>も同様では言葉から離れた単なる想像を語るに過ぎず、一般的に合理性が認められる根拠は挙げられていない。

C 後の方で、「ひきょうなやり方でやっつけたかあないぞ。また堂々と戦おうじゃないか。」って書いてあります。だからここで残雪を撃ってしまったら、ひきょうなやり方になっ

てしまうから、だから銃を下ろしたんだと思います。

T 皆さんに聞きます。大造じいさんは、ここで、銃を下ろした場面で、「ひきょうなやり方でやっつけたくない」と考えたと思う人？（三分の二くらい挙手。）手が上がっていない人は。

C 分かりません。書いていないから分かりません。

T それでは、みなさんが大造じいさんだったら、ここで銃を下ろしますか。下ろすという人？（全員が挙手。）

どうしてですか。

C 仲間のがんを助けるために戦っているから。

C 大造じいさんにとっても、おとりのがんは、ペットというか大切ながんだから、そのがんに当たってはいけないから。

C やはり、ここ撃ってしまっちは、ひきょうなやり方になるし、来年から堂々と戦えなくなると考えるからです。

T 先生なら……銃を……下ろ……しま……せん。（「えーっ」と声上がる。）それどころか、撃ちます。（もっと大きく「えーっ」と声上がる。）

C どうしてですか。

T 先生なら、はやぶさを撃ちます。（「あーなるほど」という声。）だって、挿絵を見てごらん。はやぶさのくちばし、はやぶさの足のつめ、鋭いでしょ。それに対して残雪のくちばし、どうなっている？

C 丸くなっている。とがっていない。

T そうだね。足はどうなっている？

C 水かきがついている。あまり強そうじゃない。

T そう、見るからにははやぶさの方が強いよね。このまま何もしなかったら、残雪ははやぶさに殺されてしまう。もし、ここで大造じいさんが「ひきょうなやり方でやっつけたくない。また来年も残雪と堂々と戦いたいんだ」と思ったのなら、はやぶさを撃つはずじゃないですか。（児童はうなづく。）

でも、撃たなかったということは、ここではそんなことは思っていなかったと考えられます。ただ、この後どうなるか、成り行きを見たかっただけじゃないかと先生は考えています。

このように「想像」に依る授業の展開は、登場人物の心情の解釈が多様に拡散してしまうことになる。その点に対して菅井（2021）は「想像による読解が解釈の拡散を許してしまうのに対し、推論によって〈書き手〉の意図を追う読解では一定の収束ができる<sup>(15)</sup>」と述べ、この指摘は国語の授業のあり方を示唆している。

また宮坂（1997）は「多様性は実は真実性の差異なのである。真実性の差異であるからこそ、この多様性は学級で追求する場合の対立問題の素材として追求の重要な方法的契機となる可能

性をもっている<sup>(16)</sup>」と述べ、想像を出させた段階がさらに教材を深く追求する出発点であることを指摘している。ここでの「真実性の差異」が一般的に合理的だと認められる証拠の有無である。

## V 「アブダクション」による推論の実例（文学教材の授業）

『大造じいさんとガン』の同じ場面で以下のような実践例がある<sup>(17)</sup>。

（課題）

あれほど憎い残雪を撃つチャンスなのに、なぜ大造じいさんは銃を下ろしてしまったのか。

最初の子どもの考え（イメージの違い）

- a) おとりのガンを助ける残雪を撃つわけにはいかないから（支持28人）
- b) ハヤブサと戦っているのを撃つのは悪いから（支持1人）
- c) 何が起こったのか分からずパニックになったから（支持2人）

① a) b) c) を整理・分類

- a) b) はおとりを助けるためにハヤブサに向かっている点で共通している。
- a) b) はハヤブサに向かっていることは分かっているけど、c) は分かっていない。

② 対立点を明確にする（新しい問題）

- ア) 大造じいさんは、残雪がおとりを助けにきたと分かっている。（支持29人）
- イ) 大造じいさんは、残雪がおとりを助けにきたと分かっていない。（支持2人）

③ 授業記録（抜粋）

- C 「残雪の目にはハヤブサも……」とあるから、大造じいさんは（残雪が助けにきたことを）分かっている。
- C でも、残雪と分かってじゅうでねらって、すぐに助けにきたってわかるのかな？
- C 「いきなり、敵にぶつかっていきました。」ってあるけど「いきなり」ってどういうこと？
- C 「いきなり」って「何のまえぶれもなく、予想外に」という意味です。
- T その意味を使って問題ができる？
- C だれにとって予想外だったの？
- C 大造じいさん。
- C 何が予想外だったの？
- C 敵にぶつかっていくこと。
- C じゃあ、大造じいさんが、残雪がおとりのガンを助けにきたと知っているのはおかしく

なる。

C どうして？

C 助けにきたのを知っているのなら、ぶつかっていくのは予想できたはず。そんなことをするなんて予想していなかったということだから、助けにきたとは知らない。

C ああ、そうか！

(後略)

#### 児童の授業後の解釈

今まで、一度も銃の射程圏に人間を入れたことのないぐらい知恵がある残雪が、自分から射程圏に入ってきたということが、大造じいさんの目前で起こり、大造じいさんはいったい何が起こったのか理解できず、その衝撃で銃を下ろしてしまった。しかも弱肉強食の自然界ではガンがハヤブサに向かっていくことなんてありえない。

この授業では、大造じいさんが銃を下した行動の原因を「いきなり」という言葉の意味を適用させて解釈している。つまり「いきなり」という言葉の意味(=ある状況の流れを経ずに、突然ある行為を起こすこと。(中略)行為の順序を無視して、急に状況の流れとは無関係な他の事柄に突入するため、観察者や受け手にとっては、予想もつかぬ事柄を相手が突然起こしたと映る<sup>(18)</sup>)を適用させることが、一般的に矛盾なく説明できる証拠の一つとなり、アブダクションによる推論を成立させていると言える。前述の「残雪に心を奪われた」「自分が情けなくなった」「この後どうなるか、成り行きを見たかった」という解釈よりも妥当性があると言えるのではないだろうか。

また最初出された子どもの解釈が3つに分かれたのは、想像の段階であるからだが、それが「いきなり」という言葉の解釈を証拠にして収束に向かうという展開となっている。

## VI 論理的思考の発達の可能性

小学校学習指導要領解説・国語編(2019)には、「思考力や想像力を養うとは、言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力や豊かに想像する力を養うことである<sup>(19)</sup>」とある。

福澤(2010)は、「論理とは言葉と言葉の意味上の関係のことである。しかし、それは言葉と言葉の意味上の関係である。ある意味を聞いたり、読んだりする時に、その言葉をもとに思い浮かぶ連想関係は、論理の関係ではない<sup>(20)</sup>」と説明する。つまり、論理的思考力とは、言葉の意味と言葉の意味、言葉の意味と文の内容等の関係づけをした上で、課題に対して判断するということである。意味、すなわち概念は一般性をもつゆえ、そのまま論理的(=前提とそれから導き出される結論との間に筋道が認められ納得がいく)なものである。

アブダクションは行動の原因について概念を使って推論するものであり、正しく論理的思考力が発揮される。教育としてめざす論理性・想像力を育むために有効な方法であり、その可能

性は十分にありと考える。

## VII まとめと課題

「国語の授業は苦手だ」「国語では何をどう教えたらいいのか分からない」などの声が多く聞かれる。それは教材解釈の難しさが原因であろう。授業は、教師の理解と子どもの理解との差があって成立するが、国語の場合は教師の理解と子どもの理解の差はほとんどないと言ってもよい。だから内容の確認だけで終わったり、証拠のない空想の発表に終始したり、他の活動を求めたりしてしまうのだろう。

アブダクションによる推論は、その課題を克服する可能性を秘めている。そして学習指導要領に記された「論理的に思考する力」の育成に効果を示すことが期待できる。

しかし課題も残っている。

一つは、アブダクションによる推論の自体の難しさである。平野（2006）は「ページを開いたときに、文章を最初から目で追うのではなく、その全体を眺めて、写真をとるようにしてそこに並んでいる文字群を、いわば映像として目に焼きつける。そうすると、意識のレベルでは読んでいなくても、無意識のレベルでは情報の取り込みが完了していて、本を閉ざして思い返すと、内容が理解できている<sup>(21)</sup>」と速読の特徴を述べている。私たちは実は、教材文を読むときもこの速読に近い読みをしている傾向が強い。「私たちは小説を読むとき、細部を捨てて、主要なプロットに還元する読み方をやめて、むしろ、プロットへの還元から零れ落ちる細部にこそ、目を凝らすべきである。差異とは常に、何か微妙で、繊細なものである<sup>(22)</sup>」と平野（2006）が言うようなあえて細部に着目する読みはなかなかできていない。

それと関連して登場人物の行動に関して「謎」と捉えることの難しさもある。

例えば『一つの花』という教材で、「お父さんは、それを見て、にっこり笑うと、何も言わずに汽車に乗って行ってしまいました。ゆみ子のにぎっている一つの花を見つめながら……」という描写があるが、ここでは明らかに「普通なら別れの場面では何か言うのにおかしい」「ゆみ子を見つめるはずなのに変だ」と感じられるだろう。しかし、それほど「謎」が明確ではない場合が多い。前述の『大造じいさんとガン』の授業実践では「大造じいさんが銃を下したのはなぜか」が問題となっているが、読んだ時どれほど「謎」だと思えるだろうか。教師も子どもも、読んだ印象で「残雪の助けに来た姿に感動したから」「今、撃つのはひきょうだから」と何となく理由づけてしまうのではないだろうか。そのような自動的な読みの慣習化が、登場人物の言動に「謎」を見つけられないことの原因であり、大きな課題である。

さらに『大造じいさんとガン』の実践の中で出てきた「いきなり」という言葉にも、普通なら立ち止まることはないだろう。珍しい名詞や知らない言葉が出てくれば、当然それには目がいくであろうが、普段何気なく使用している言葉にあえて立ち止まることは難しい。しかし、作家の意図がそこにあるかもしれない、という意識で読むことが求められるのである。まず教師自身がこのような読みの慣習を改めていく必要があるだろう。



もう一つは真実性を高めることの難しさである。宮坂（1997）は読みの真実性について、「イメージのつくりかえのこの過程で、私たちは、『展開の核』としてとりあげた『『異化』された言葉』の数だけ読みを深化させ、真実性を高めることが可能である<sup>(23)</sup>」と述べる。「異化された言葉」というのは作家の意図で書かれた言葉のことであり、この言葉の解釈をどれだけの数、積み重ねるかによって真実性が高められるというのである。その意味で前述の『大造じいさんとガン』の実践で、「いきなり」だけではまだ不十分であるとも言える。さらに細部にわたる言葉の解釈を進める必要がある。

## 参考・引用文献

- (1) 遠藤真司（2019）「国語科物語教材における新たな価値を見出す教材研究」開智国際大学紀要 第18号 pp. 107-114
- (2) 森川拓也（2022）「硬直化した教材観を変える方法についての研究1—教材「一つの花」の解釈を例に—桜花学園大学保育学部研究紀要 第25号
- (3) 菅井三実（2015）「人はことばをどう学ぶか 国語教師のための言語科学入門」くろしお出版 p. 107
- (4) 菅井三実（2015）前掲(3) p. 107
- (5) 菅井三実（2015）前掲(3) p. 107
- (6) 新明解国語辞典第8版 三省堂 p. 546
- (7) 平野啓一郎（2006）「本の読み方 スローリーディングの実践」PHP 新書 p. 74
- (8) 宮坂義彦（2022）「追求の授業に生きる」一莖書房 p. 164
- (9) 菅井三実（2015）前掲(3) pp. 109-110
- (10) 菅井三実（2021）「社会につなげる国語教室」開拓社 p. 10
- (11) 菅井三実（2021）前掲(10) p. 16
- (12) 石原千秋（2006）「大学受験のための小説講義」ちくま新書 pp. 19-20
- (13) 河野順子（2018）「主体的・対話的で深い学びをどう創造するか」『新学習指導要領シンポジウム 主体的・対話的で深い学びをどう創造するか』資料
- (14) 三井竜彦（2014）「深い読みを引き出す物語教材研究法と授業スキル」明治図書 pp. 41-43
- (15) 菅井三実（2021）前掲(10) p. 30
- (16) 宮坂義彦（1997）「日本文学46(8)」日本文学協会 p. 62
- (17) 森川拓也・千種彰典（2017）「言葉による見方・考え方」の具体化に関する一提案—文学教材の授業の場合 その①—全国全国大学国語教育学会発表資料
- (18) 森田良行（1989）「基礎日本語辞典」角川書店 p. 110
- (19) 小学校学習指導要領解説・国語編 文部科学省
- (20) 福澤一吉（2012）「論理的に読む技術」ソフトバンククリエイティブ p. 21
- (21) 平野啓一郎（2006）前掲(7) p. 40
- (22) 平野啓一郎（2006）前掲(7) p. 47
- (23) 宮坂義彦（1997）前掲(16) p. 63

（受理日 2023年1月5日）