

# 社会科学習活動組織化の基礎的研究 (II)

——「読む」活動と歴史理解の形成——

吉川 幸男

A Fundamental Study of Organization of Learning Activities in Social Studies (II)

Yukio YOSHIKAWA

歴史記述 歴史理解 読書指導 学習活動

## I 問題への視座

本小論では、前号に引き続いて、社会科授業構成の理論的・実践的探究に向けた一つの方法論的提起を行うべく、授業構成への観点を基礎づけることを行う。前号では「見る」という学習活動を社会科授業において知識論的にとらえるのではなく、「見る」活動に固有の論理に基づいて学習活動を組織する授業構成の可能性を探った。<sup>1)</sup>

前号において措定したこのような社会科学習活動研究の視座を、「見る」という非言語的活動から「読む」という言語的活動に延長した場合、ただちに社会科学習における「ことば」の自立性という大きな問題に直面する。「ことば」は絵や写真など視覚対象に比べてはるかに複雑な記号体系をもち、しかも記号として無契的である故に、絵や写真に比べて「記号」と「意味」との関係が強固である。このため、「ことば」は客観的なものとして自立化し、それ自体で「知識」を形づくり、社会科授業においても、教師からも子どもからも独立したものとして存在するかのような様相を呈する。こうして、社会科の授業を構成する場合、最も基本的な単位として「知識」から出発する授業構成論が成立する。

このような授業構成論においては、教材・資料は、そこからどのような知識が引き出されるかという関心事によって構成されることになる。しかし前号で考察したように、学習者が教材・資料から知識抽出的に学習するという想定は、教える側からの一方的な想定であって、学ぶ側は別の固有の論理で教材・資料に対してしているのである。このような学び方は前号で考察した非言語的活動に限らず、言語的活動においても「ことば」の自立性を切り崩して行われているのではなからうか。すなわち、「ことば」と意味との関係は、社会科授業で一般に考えられているほど必ずしも強固なものとはいえず、学習者が自由に「ことば」を解釈することによって学習対象に関する自らの理解を形成してゆくことは、言語教科のみの問題ではなく、社会科授業においても大いにあり得ることで、社会科授業における学習指導の対象になり得るのではなからうか。

本小論ではこのような問題関心から、「ことば」を伴う社会科学習活動として「読む」という活動を取り上げ、その活動の固有性、その活動によって学習者が何を学ぶのか、という点について考察する。具体的な手順としては、社会科学習の中で「ことば」に対することが非常に大きな比重を占める歴史学習を取り上げ、基本的には前号の手順と同様、まず学習者自身の歴史学習における「ことば」と

らえ方を探り、問題点を整理する(II)。次に、明らかに学習者に読ませるべく作成された歴史教科書の記述を取り上げ、その記述を「読む」という活動がどのように歴史理解を形成してゆくのかを探り(III)、最後に、そのような中で社会科授業における読解指導の固有の所在を探る(IV)。

## II 言語からみた歴史授業と歴史理解

### 1. 授業の言語的要約にみられる歴史理解

「読む」という「ことば」を伴う学習活動を構成するためには、まず一般に学習者自身が社会科歴史学習において、「ことば」とどのような関係を取り結ぶことによって歴史の理解を形成しているのかを探ることが有効である。筆者は1988年度、当時在職した広島大学附属福山高等学校において、一時間の授業で理解した内容を、言語で要約させ報告させるという作業を1年間にわたって順番に当番を決めて行わせた。その際の注意事項として、授業の内容をすべて再現するのではなく、自分が理解した内容を、主題を設定して記述するようにという指示を与えた。以下に示すA～Cは、高等学校「世界史」のある三つの授業時間における生徒の記述である。

A.

主題：ペルシア戦争とアテネにおける直接民主制の成立

ペルシアに対する反乱をアテネがたすけたことで、ペルシア戦争がおきた。アテネは他のポリスとも結び、サラミスの海戦などでも勝利をおさめた。これで、軍艦の漕ぎ手であった無産市民が発言力を強め、制限的ではあるが直接民主制がアテネで成立した。また、アテネはデロス同盟の中心となって、その貢納金を流用することで財政的基盤を強め、文化的にも最盛期をむかえた。

この授業は、市民戦士共同体としてのポリス社会の基本原則を基底にすえ、そのような原則が最も典型的に現れた事象としてペルシア戦争とその結果を取り上げて、改めてポリス社会の基本原則を確認することをねらいとした授業であった。ところが、上の生徒の記述はそのような社会の構成原則からの事象の説明をせず、一つの事件を時間的経過に沿って物語的に記述している。すなわちこの生徒は、授業に現れた説明的な歴史の「ことば」を、自分で要約するときに物語的な「ことば」に変換して記述したのである。<sup>2)</sup>

B.

主題：ローマ軍によるイタリア半島の統一過程、統治方法と海外征服戦争

ローマ軍は重装歩兵戦術を採用し、軍事行動は身分闘争と一体化しているため平民は身分をかけて戦っている状態だった。これが強さの源となり軍はイタリア半島を統一した。征服した都市の統治方式は、その都市ごとによって3つのタイプに分けた。この統治方式によって数世紀間、統一をなし得た。

この授業は、ローマのイタリア半島統一過程を、平民の身分闘争や半島統治と関連させながら時間的に追跡した授業であった。上の生徒は授業で理解したことを要約する中で、自らの解釈を行い、半

島の統一はいかにして可能であったかを理論的に説明しようとしたのである。<sup>3)</sup> 説明そのものは必ずしも妥当とはいえないが、時間的な経過を追った授業の構成を、説明的な「ことば」に変換して記述している。

C.

主題：混乱の背景で大きく変質してゆくローマ帝国

「ローマの平和」により征服戦争が停止し、奴隷が流入しなくなることによってローマの経済の基盤であるラティフディウムが成り立たなくなった。奴隷労働には拡大再生産の望みがないため、経営者は生産物の一部を納めさせるというかたちをとったコロヌス制に転換するようになった。経営者、地主は少ない農産物で交易もできず、商品経済は崩れてゆき、自給自足自然経済へと変わっていった。都市は衰退して中央集権国家体制から地方分権へ動いてゆき、その中でディオクレティアヌス帝は皇帝は神であると唱えオリエント型専制君主制へと移そうとしたがもはや経済や社会の変質はどうすることもできず逆効果を引き起こすこともあった。

この授業は、「ローマの平和」がなぜ衰退に向かったのかという問題設定のもとに、まず3世紀に入ると皇帝の在位が非常に短命になっている（軍人皇帝）という事実を示し、その背景を考察することを通して、後期帝政への変質過程を理解させることをねらいとして構成した。ところが上の生徒は、問題の探究という授業構成を、時間的な経過を追って「物語る」という記述の構成に変換させている。ただし、「ことば」の選択は特に物語的な「ことば」で記述しているわけでも、説明的な「ことば」で事象を解釈しているわけでもなく、歴史教科書によくみられる「ことば」の構成をとっており、そこでは時間的な流れがきわめて概括的に要約されている。

A～Cにみられる生徒の記述から、歴史理解と「ことば」との関係について、およそ次のような問題が立てられるものと思われる。

第一に、歴史の「ことば」を物語的に構成する能力はどのようにして形成されるのか、それは歴史授業における歴史理解の形成過程とどのような関係にあるのか、という問題である。たとえばAやCを記述した生徒は、授業構成の論理とは全く別の論理で歴史を「ことば」の世界に再現しているのである。このような「物語として記述する」能力はどこからくるのか、それは行われた授業の授業構成と関係しているのか。

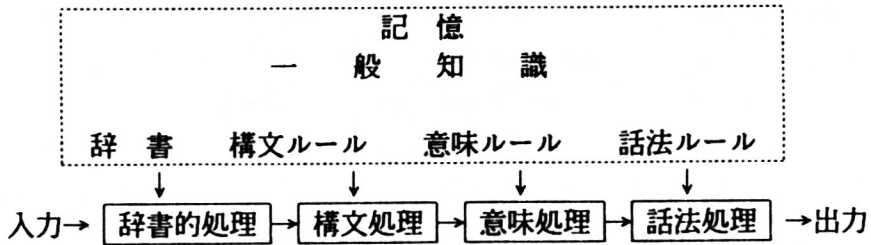
第二に、歴史学習における説明的な「ことば」と物語的な「ことば」とを関係させる能力の問題である。たとえばBを記述した生徒は、時間的経過を追った授業にもかかわらず、説明的な「ことば」での要約を試み、Cを記述した生徒はこの二種の「ことば」の融合によって歴史の概要を記述することを試みているとみられる。歴史の学習者にとって、この二種の「ことば」はどのような関係にあり、その関係はどのように形成されるのであろうか。

第三に、歴史記述のレトリック能力の問題である。たとえばAのように「文化的最盛期をむかえる」、Bのように「統一をなし得る」などという表現は、歴史の記述に独特なレトリックといえる。このような「ことば」から歴史はどのように理解され得るのか、そして、そのような「ことば」で歴史を理

解する能力はどのように形成されるのか。

## 2. 言語の処理過程と歴史記述の読解

認知心理学的アプローチによれば、言語の処理過程は、しばしば情報処理モデルとして次図のようにとらえられる。<sup>4)</sup>



このような線形モデルでは、文章の理解過程が4つの重要な問題において研究されることになる。

- ① 個々の単語の意味は、記憶の辞書にどのように表現されているか。
- ② 構文ルールが言語処理に果たす役割は何か。
- ③ 文の意味はどのように処理され、表現されるのか。
- ④ より長い文章理解の場合、テキストに含まれる話法処理の原理とは何か。

社会科学習において問題にされてきたのは、①の問題だけであった。歴史や地理の固有名詞単語の意味、政治・経済用語の意味を読み取り、記憶の辞書に貯え、その単語が出てきたときに役立てるという学習が、社会科における言語理解に期待されていたものであった。そのため、歴史記述を「読む」場合でも、用語を知識として得ることが社会科学習の主流をなし、「読解」という視点で言語理解が指導されることはまれであった。

②の問題は、文法の習得や適用に関する問題であり、純粋に言語教科における指導に期待すべき問題であると思われる。

次の③と④の問題こそ、社会科学習からは見逃されていた重要な問題である。③の問題は、特に歴史の記述で頻出するレトリックとしての「都を移す」「ローマ帝国の解体」などの表現の意味を理解することに深くかかわる問題であり、歴史理解、社会理解の根幹にかかわる重要な問題であると思われる。また、④の問題は、文から次の文へと読み進んでゆく場合に無意識にしている推論、歴史の記述などの文章全体を理解する場合に無意識にしている物語的構造化など、読解において形成されてゆく社会観、歴史観に深くかかわるものであり、社会科学習としては見逃すことができない。

このような言語の処理過程のモデルに沿って、先に掲げた授業における理解内容の要約記述A、B、Cから導き出された3つの問題を整理してみよう。

第一の問題、すなわち歴史記述の物語的構成本力の問題は、上のモデルの④の問題、すなわちテキストに含まれる話法処理の問題としてとらえ直される。このようなモデルによる読解過程の研究では、一般に「物語スキーマ」と呼ばれる問題である。<sup>5)</sup> われわれは幼少のころから多くの物語を聞いたり読んだりして、一つの「お話し」が基本的にどのような構造から成り立つものであるかという

ことに関する図式（スキーマ）を身につけている。社会の出来事についても、ニュース報道のアナウンスを聞いたり小説などの情景描写から、ある一つの歴史的現象がどのような形式で「語られる」ものであるかを図式として知っている。<sup>6)</sup> そのような「物語スキーマ」をもって学習者は歴史を学習しているのではないか、という考察の観点が開かれる。

第二の問題、すなわち歴史理解における説明と物語との問題は、やはり上の④の問題、すなわち文の読解過程における話法処理の問題に属するが、ここでは特に、読解途上で行われる推論が深く関与する。物語における一つの文から次の文に進むとき、そこで読者はそのような展開であれば行われたであろうと思われることを推論しながら読んでゆくという。<sup>7)</sup> このようにして学習者は歴史の記述を理解するとき、物語の中に説明を組み込みながら理解しているのではないか、という考察の観点が開かれる。

第三の問題、すなわち歴史記述におけるレトリックの問題は、上の③の問題、すなわち文の意味処理の問題としてとらえ直される。学習者は記述文における「ことば」という諸記号からレトリックを介して意味を解説する過程で、一定の歴史理解を形成しているのではないか、という考察の観点が開かれる。

本小論では、第三の問題の考察は別稿<sup>8)</sup>にゆずり、主として第一、第二の問題の解明を試みる。そのため、事例として教科書の歴史記述を取り上げ、それを「読む」過程における説明と物語との関連、および「物語スキーマ」の形成過程を考察する。

### III 歴史教科書記述の話法处理的な読解

#### 1. 分析・考察対象としての教科書記述

ここでは事例として中学校教科書（東京書籍『新訂 新しい社会 歴史』）より1つの節（第4章1. 「西ヨーロッパとイスラム世界」）の歴史記述を取り上げる。この節は全体で36の文から構成され、「西ヨーロッパ諸国の始まり」（1～7）「西ヨーロッパの封建社会」（8～14）「イスラム世界の発展」（15～23）「イスラムの文化」（24～26）「十字軍」（27～31）「都市の発達と強まる王権」（32～36）の6項目の見出しから成っている。全文を次頁に示す。

## 西ヨーロッパとイスラム世界

### 【西ヨーロッパ諸国の始まり】

(1)地中海を中心に栄えたローマ帝国の北方には、広くゲルマン人が住んでいて、深い森の間で、狩りや原始的な農牧生活を営んでいた。(2)ローマ帝国がおとろえると、ゲルマン人は、4世紀の後半から、しだいにローマ領内への移動を開始した。(3)ローマ帝国は、この世紀末には、東西に分かれ、西ローマ帝国は、ゲルマン人の移動のさなかにほろんでしまったが、東ローマ帝国は、ゲルマン人の侵入を退け、1000年余り続いた。

(4)ゲルマン人は、西ヨーロッパ各地に、いくつもの国を建てた。(5)その一つであるフランク王国は、ローマのキリスト教会と結んで、勢力を広げ、8世紀末には、西ヨーロッパの大部分を支配する大きな国となった。(6)その後三つの国に分かれ、今のフランス、ドイツ、イタリアのもとができた。(7)また、イギリスにわたったゲルマン人は、現在のイギリスのもとを開いた。

### 【西ヨーロッパの封建社会】

(8)農業が中心の社会となった西ヨーロッパで、新しい社会のしくみとなったのは、封建制度である。(9)国王や諸侯は、各地に城をかまえ、騎士を従えて、それぞれの領域内の農民を支配した。

(10)封建制度では、農民たちは、領主に重い年貢や労役をおさめなければならなかったが、古代の奴隷とはちがって、自分の家や家畜、農具を持ち、年貢をおさめて残った生産物は自分のものとするのができた。(11)村々には教会が建てられ、人々の生活の中心となった。

(12)西ヨーロッパの各地の教会は、ローマ教会を中心にカトリック教会という大きな組織をつくっていた。(13)国王や諸侯は、教会に領地の一部を寄進し、教会の持つ権威との結びつきを強めようとした。(14)カトリック教会の長であるローマ法王(教皇)は、こうして、国王と争うほどの権力を持つようになった。

### 【イスラム世界の発展】

(15)西アジアのアラビア半島は、さばくや草原の広がる乾燥地帯である。(16)人々は、らくだにたよった遊牧生活を営み、また点在するオアシスで農業を営んでいた。(17)6世紀の後半、東西を結ぶ通商路がアラビア半島を通るようになると、この地の都市メッカは、中継貿易地として栄えた。(18)メッカに生まれたマホメットは、7世紀のはじめ、イスラム教を開き、ただ一つの神であるアラールへの絶対的な服従と、神の前ではすべての人間が平等であることを説いた。(19)そして、その教えを信じたアラビア人を率いて、アラビア半島をほぼ統一した。(20)マホメットの死後、その後継者たちは、領土を次々に広げ、およそ100年の間に、イスラム帝国とよばれる、大きな国をつ

くった。(21)イスラム帝国は、各地でかんがい工事を進めるとともに、東西貿易をさかんにおし進めた。(22)メッカのイスラム商人たちは、中国の絹織物、陶磁器、東南アジアの香辛料、アフリカの金、象牙などを求めて、帆船でインド洋を乗りこえ、あるいは、らくだとともにさばくを横切って進み、遠く中国や、アフリカのサハラさばくの南の方にまでおとずれた。(23)首都のバグダッドは、人口100万をこえ、唐の長安とならんで、世界の貿易・文化の中心として栄えた。

### 【イスラムの文化】

(24)イスラム帝国では、ギリシアやインドなどの文化を受けつぎながら、国際性の豊かなイスラム文化を生み出した。(25)ギリシアやインドの科学書や哲学書が数多くアラビア語にほんやくされ、数学、化学、医学、天文学などの発達はめざましかった。(26)これらの業績の多くは、のちにラテン語にほんやくされ、西ヨーロッパの文化に大きな影響をあたえた。

### 【十字軍】

(27)イスラム世界では、11世紀になると、トルコ人がアラビア人にかわって西アジアで勢力を得て、東ローマ帝国の領土を攻撃した。(28)救援を求められたローマ法王は、キリスト教の聖地であるエルサレムを取りもどそうとよびかけた。(29)こうして約200年にもわたって、何度も大規模な遠征軍が派遣された。これを十字軍とよんでいる。(30)国王や諸侯、騎士はもちろん、ときには、農民や子供たちまでが、宗教的な情熱にかられ、あるいは東方の土地や富に引かれて、遠征に加わった。

(31)イスラムがわは、十字軍による略奪と暴行に対する怒りから、しだいに団結を強め、根強く抵抗を続けて、十字軍を撃退することに成功した。

### 【都市の発達と強まる王権】

(32)北イタリアでは、十字軍の輸送を受け持った大都市が栄え、西ヨーロッパの各地にも、しだいに商工業がおこり、周りを城壁で囲んだ都市が発達した。

(33)これらの都市では、実力をたくわえた市民たちが、その土地の領主から独立して自治を行うようになった。

(34)商工業がさかんになり、都市が発達すると、国王は、都市の大商人と結んで経済力を強め、これによって武力をたくわえた。(35)また、国民にたびたび租税をかけるようになり、そのために国王は、僧、貴族(諸侯・騎士)、都市の代表者を集めて議会を開き、課税の承認を求めたりした。

(36)こうして、国王の権力が強まり、国としてのまとまりもできてくると、ローマ法王の政治上の力はおとろえた。

## 2. 読解過程における説明的推論

まず、前章で設定した第二の問題、物語と説明の問題からこの記述をたどってみよう。6項目の見出しのうち、時間的経過を追った物語的叙述と見なされ得るのは「西ヨーロッパ諸国の始まり」「イスラム世界の発展」「十字軍」「都市の発達と強まる王権」の4つの項目の記述である。このうち「西ヨーロッパ諸国の始まり」の、第1文から第2文、さらに第3文へと読み進む場合の推論としては、たとえば次のような推論が考えられる。

第1文

地中海を中心に栄えたローマ帝国の北方には、広くゲルマン人が住んでいて、深い森の間で、狩りや原始的な農牧生活を営んでいた。



第2文

ローマ帝国がおとろえると、ゲルマン人は、4世紀の後半から、しだいにローマ領内への移動を開始した。

(推論1→2)

ゲルマン人は以前からローマ領内に入ろうとしていたが、ローマ帝国に阻まれ、入ることができなかった。



第3文

ローマ帝国は、この世紀の末には、東西に分かれ、西ローマ帝国は、ゲルマン人の移動のさなかにほろんでしまったが、東ローマ帝国は、ゲルマン人の侵入を退け、1000年余り続いた。

(推論2→3)

ゲルマン人の侵入は、軍事的に、ローマ帝国の存立をおびやかすほどのものであった。

すなわち、第1文から第2文へ読み進むとき、読者は推論1→2を行っており、第2文から第3文へ読み進むとき、推論2→3が行われると想定できる。このような文の接続時の推論ができる学習者ほど物語的歴史記述を容易に理解し、逆に学習者が歴史記述の読解でつまづくときは、このような推論ができない場合であると思われる。<sup>9)</sup>ではこの記述全体の読解過程を通してどのような推論を行ってゆくことになるのであろうか。物語的叙述とみられる項目部分の文の接続を構成すると、以下のよ

うな推論が想定できる。(推論4→5、推論27→28、推論28→29については二種類の推論が成り立ち得るのでA、Bの2とおりの推論を記述した。)

推論3→4：侵入したゲルマン人はそのままその地にとどまり、定住した。

推論4→5A：8世紀までには、ローマにかわりゲルマン人が西ヨーロッパの大部分を支配した。

推論4→5B：ローマのキリスト教会と結ぶことは、多くの国の中でフランク王国を強大なものにした。

推論5→6：フランク王国は、今のフランス、ドイツ、イタリアのもとになった。

推論6→7：ゲルマン人は大陸のみでなく、イギリスも支配していた。

推論15→16：さばくや草原では遊牧が生活の手段である。

推論16→17：交通の拠点になると、どのような田舎でも栄えるのだろうか。

推論17→18：メッカは急に栄えだしたので、様々な社会矛盾を生み出した。

推論18→19：アラビア半島ではマホメットの教説はよほどうけた。

推論19→20：マホメットの後継者たちはよほど強大な軍事力をもっていた。または、マホメットの教説は、よほど現地で大きな支持を得た。

推論20→21：イスラム帝国は、農民や商人に支持された。

推論21→22：国家の後楯のある商人は、大きな事業を営むことができる。

推論22→23：経済力のある国家の首都は栄える。

推論27→28A：東ローマ帝国はキリスト教国としてローマ法王に救援を求めた。

推論27→28B：エルサレムはイスラム教徒に支配されていた。

推論28→29A：ローマ法王の権力は、よびかけると大規模な遠征軍が結成されるほどのものであった。

推論28→29B：キリスト教側には、大規模な遠征軍を派遣するほどの軍事力、経済力があつた。

推論29→30：遠征に参加することは約200年の間、ブームになっていた。

推論30→31：いかに美化されても、軍の出兵は現地にとっては侵略である。

推論32→33：市民は領主を財力で買収した。

推論33→34：都市の商人と国王は金で癒着した。

推論34→35：国王の権力は、他の諸勢力を圧倒できるほど絶大なものではなく、商人と結んでも権力の内部に抱き込むこともできず、租税をかけるにも逐一、他の諸勢力の承認を必要とした。

推論35→36：人々は宗教的な救いよりも、世俗的な利益の方を求め、次第にローマ法王よりも国王の方に従うようになった。

近年の認知科学における読解研究では、文から文へ読み進むとき、読者は一定の登場人物とシーンからなる「シナリオ」(スクリプト)を保有しているといわれる。<sup>10)</sup> この知見にしたがって上の推論を類型化してみると、この節の物語的叙述の読解を行う上で、読者は次の4種類の「シナリオ」を保有していなければならないことになる。

#### ① 政治権力に関する「シナリオ」



これは、推論4→5B、推論18→19、推論19→20、推論20→21、推論21→22、推論28→29A、推論32→33、推論33→34、推論34→35、推論35→36を行うときに必要なもので、政治指導者、宗教界の有力者、経済的有力者、民衆を登場人物とし、政治指導者の政権安定やそこにおける宗教界の指導者、経済的有力者の役割、民衆の支持などをめぐってシナリオが展開する。たとえば政治指導者と経済的有力者の関係であれば、経済的有力者は政策的に自らの便宜をはかってもらいたいし、政治指導者は権力安定のために財政基盤を安定させたい。そこで経済的有力者は政治指導者に接近し、献金などを行い、政治指導者は経済的有力者に有利な政策を展開する、などというシナリオ展開である。このような政権をめぐる駆引きがシナリオ化されて保有されているときに、上の10個の推論を行うことができるのである。

#### ② 軍事行動に関する「シナリオ」

これは、推論1→2B、推論2→3、推論27→28、推論27→28、推論28→29、推論30→31を行うときに必要なもので、国家の政治的指導者、軍隊の兵士、同盟国の政治的指導者、国外の生活者を登場人物とし、政治指導者が自国の領域を軍事的に防衛しようとするときのそれぞれの登場人物の動きからシナリオが展開される。たとえば国外の生活者は、生活上、国境を越えて侵入することもあるが、政治指導者は軍隊の兵士に防衛を命じ、軍隊の兵士は政治指導者から十分な軍事物資を供給されて侵入者を撃退する、といった展開である。

#### ③ 地域生活に関する「シナリオ」

これは、推論1→2、推論3→4、推論4→5、推論6→7、推論15→16、推論16→17、推論22→23を行うときに必要なもので、一般に人間の家族が深い森や砂漠や都市などで生活するというとき、どのようなものが必要になり、どのような問題が起こってくるかという生活の手段をめぐってシナリオが展開する。たとえば森では家族が増えると食糧が不足し、より豊かな猟場をもとめて家族ごと移動するようになる、砂漠ではオアシスで生活できる人口は限られているので、人間が増えると交易で生活せざるを得なくなる、などという展開が考えられる。

#### ④ 社会動向に関する「シナリオ」

これは、推論18→19、推論29→30を行うときに必要なもので、平凡な町が急に栄えだすとどうなるか、平凡な社会に突然ブームが起こるとどうなるか、などという社会の動向に関するシナリオである。

この節の物語的叙述読解の際に行われる推論を上の4種類に帰納し、それぞれの型で保有されている「シナリオ」を再構成すると、これらはいずれも、広い意味での「政治理論」「社会理論」を含んでいることが明らかになる。政治権力や軍事行動に関する「シナリオ」は「……ならば政治権力は安定する」「……ならば軍事行動が起こされる」という政治に関する経験的一般法則を含み、地域生活や社会動向に関する「シナリオ」には「……ならばその地域は発展する」「……ならば社会は混乱する」など地域社会の動態に関する一般法則を含んでいる。このことは、歴史の記述を物語的に理解するためには、政治や社会に関する一般法則・理論を保有していなければならない、豊かに保有しているほど物語的理解が容易になることを意味する。学習者側から言い換えれば、歴史の記述文を読み進んでゆく場合、読者は無意識に自らの「政治理論」「社会理論」を精一杯動員して記述を理解しているのである。そしてまた、記述を読み進む途上で常に、自らの「政治理論」「社会理論」を問い直し、修正を加えた

りして新たな「政治理論」「社会理論」を形成しているのである。この結果として、前章に例示したBの生徒の記述、すなわち授業では理論的な内容構成ではなかったのに理論的に要約したり、Aの生徒の記述、すなわち授業では理論的に構成したのに物語的に変換して要約するということが起こり得たと考えられる。歴史記述の読みの指導が社会科授業の重要な領域を構成する理由がここにあり、読むことは社会に関する自らの一般理論の形成と深いかわりをもつと思われる。

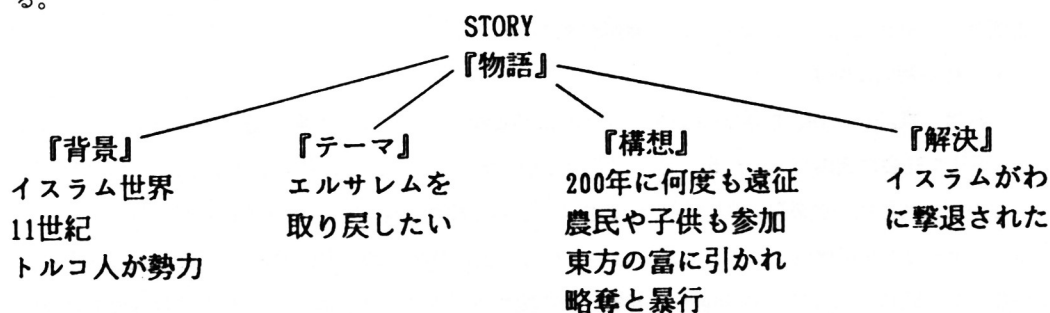
### 3. 読解過程における物語理論の構成

前章で設定した第一の問題、すなわち歴史記述の物語的構成力の問題は、文から文へ読み進む途上ではなく、ある程度読み進んだ段階で文章全体のディスカールとしての意味を理解する能力の問題ということになる。<sup>11)</sup> 事例の教科書記述では「西ヨーロッパ諸国の始まり」「西ヨーロッパの封建社会」などの各パラグラフの意味理解と、パラグラフを超えた「西ヨーロッパとイスラム世界」という節全体の意味理解とにおける物語的構想力の問題が検討されなければならない。

#### (1) パラグラフの記述理解

「物語スキーマ」の考え方によると、物語は簡単な木構造で理解され得るといふ。<sup>12)</sup> たとえば「昔々、森の中に王子と王女が住んでいた。王子は王女と結婚したく、王女に求め、王女は承諾した。二人は結婚してその後ずっと幸せに暮した。」というような単純な物語でさえ、背景(昔々、森、王子と王女)、テーマ(王女と結婚したい)、構想(王女に求めた、等のエピソード)、解決(その後幸せに暮した)という4肢の構造から成っている。それによると、このような4肢構造をとらえることが、事象を一連の物語として理解することになる。

事例の教科書記述でこの構造が最もとらえやすいのは「十字軍」(27~31)のパラグラフである。この記述は、以下のように4肢構造が非常に明確であり、物語として理解することが容易な記述といえる。



同様に、「西ヨーロッパ諸国の始まり」(1~7)のパラグラフも、背景(1)、テーマ(2・移動したい)、構想(3)、解決(4~7・ゲルマン人は移動し定着した)という4肢構造が比較的容易に読み取ることができ、読者としては物語的に理解しやすい。

しかし、残りの4つのパラグラフは、読者が「物語スキーマ」の4肢構造で物語的に構成して理解することができるのであろうか。

まず、「イスラム世界の発展」(15~23)のパラグラフは、物語的には難解な記述といえる。この記述が難解なのは「テーマ」「構想」が明確でなく、マホメットが何のためにイスラム教を開いたとか、

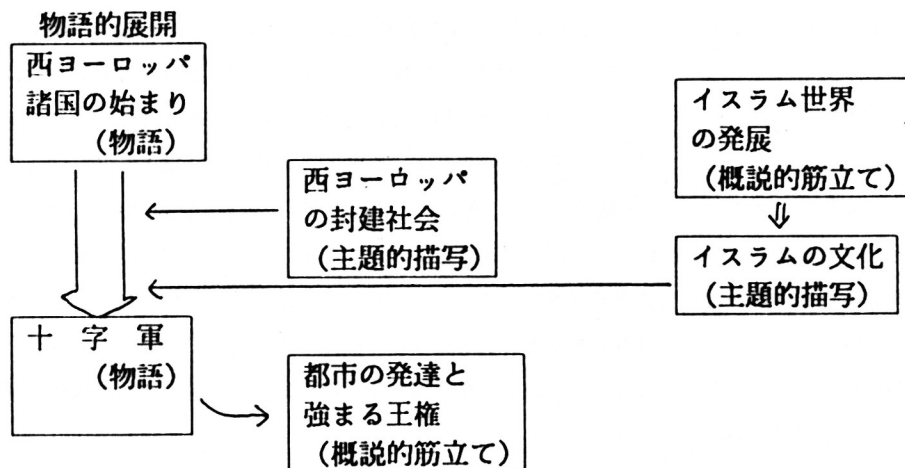
何をめざしてアラビア人を率いて半島を統一したとかいう、目的論的な理解ができないためである。同様に「都市の発達と強まる王権」(32~36)のパラグラフも、都市の市民の視点から『テーマ』『構想』が展開する(34)ように見えて、国王の視点からの問題解決(35~)に移るなど、一貫した物語として目的論的に理解することが困難である。

「西ヨーロッパの封建社会」(8~14)「イスラム文化」(24~26)の二つのパラグラフは、歴史事象の時間的経過を追うのではなく、情景描写という性格の記述である。最初に全体的な状況や印象などを記述し(8~9、24)、その後に全体を構成する個々の部分について記述し(10~12、25)、さらにその個々の部分の動きや傾向について記述する(13~14、26)という方法がとられている。

目的論的に理解困難であっても、時間的経過を追っていないとしても、これらのパラグラフが歴史記述として読者に理解されることは明らかであろう。その場合、これらのパラグラフの完結性は、「物語スキーマ」の木構造ではなく、別の類型から理解されるものと思われる。目的論的に理解困難な先の2つのパラグラフは、「あることがどのようにして別のことに導かれるか」を示した「筋立て」ともいえるべきものであろう。<sup>13)</sup> また、時間的経過を追わない先の2つのパラグラフは、あることを中心にして話が展開する主題ともいえるべきものであろう。<sup>14)</sup> 問題は、このような「物語スキーマ」とは異なる類型のパラグラフが、どのように読者の歴史理解によって物語の構成要素へと変換させられてゆくのかという問題である。これには、個々のパラグラフを超えてディスクール全体の意味理解の仕組みを原理的に考察しなければならない。

## (2) 節の記述理解

「西ヨーロッパとイスラム世界」の節を構成する6つのパラグラフを上のように性格づけるとき、この節はほぼ以下のような構成をとっていることが明らかになる。



ここにおいて、この節全体を物語的に構成する教科書の論理が導き出されよう。2つの典型的物語パラグラフに見られるように、節全体の物語の主人公はヨーロッパ文明を形成したゲルマン諸族である。ゲルマン諸族が移動してローマに代わる諸国家を形成し(1~7)、一つの完結した文明社会を生み出した(8~14)ことが、物語全体の前半部分を構成する。ここではローマ軍との戦いがあり、キリスト教会との提携があったことなどがエピソード的役割を果し、封建社会が成立したことが物語の

一つの問題解決となる。後半は、ここで彼らに対抗する強力な文明世界としてイスラム世界が形成され(15~23)、それらは高度な文化を発達させる(24~26)ことが述べられ、これらはすべて次の「十字軍」の物語パラグラフの「背景」を構成する。事件としての「十字軍」が物語られた後、問題解決として「十字軍」後のヨーロッパの情勢が筋立てられて概説される(32~36)。このようにこの節は、「ゲルマン諸族がヨーロッパの地で国をつくり、生活しようとするときに遭遇するさまざまな事件と対処の物語」として構成される。このような構成がこの教科書記述の保有する物語的構造として認められる。物語パラグラフとして理解困難であった4つのパラグラフも、このような節の物語的構造に組み入れられることで、そのパラグラフ固有の機能が明らかになる。

ディスクールレベルにおいて歴史記述の読解とはこのような物語的構造を理解することであると考えると、現状の歴史授業において「ことば」の網羅的学習に陥りがちなのは、一方で歴史の「ことば」を自ら物語的に構成して理解できない学習者、他方で歴史の物語的構造を網羅的情報に分断するような授業構成の問題性が浮かび上がる。しかし物語的構造を理解するとは、記述の何をどのように読み取ることなのであろうか。教授者側からいえば、どのような読みの指導から物語的構造の理解が生まれるのか。

歴史と物語的理解の関係については、これまで多くの論者が論じてきた大きなテーマである。それだけに論点も多岐にわたり、追求すると遠大な問題に発展するが<sup>15)</sup>、ここでは歴史授業における「ことば」の指導という観点から参考になると思われる3つの論点のみを取り上げてみよう。それはポール・リクール(1983)が「時間的経験を語る」ことの考察の中で、アーサー・C・ダント、W・B・ギャリー、L・O・ミンクらの所論を検討する中で取り上げているものである。<sup>17)</sup>

ダントの「物語文」についての所論によると、物語文は、「ふたつの別個の時間的に離れた出来事E<sub>1</sub>およびE<sub>2</sub>を指示する。そして指示されたうち、より初期の出来事を記述する」として物語文に固有の特徴づけが行われる。<sup>16)</sup> これによれば、歴史の物語的記述には、話者の記述する時点の他に、二つの隔たった時点が含まれていて、前の時点の出来事が後の時点に向けて記述されることになる。したがって話者が後の時点に向けて記述するのに対応して、読者も後の時点から読まなければならない。たとえば事例の「西ヨーロッパの始まり」のパラグラフであれば、ゲルマン人が移動を開始したとか、東ローマ帝国が1000年余り続いたとか、フランス、ドイツ、イタリアのもとができたなどという記述は、後の時点から読むときに初めて理解でき、しかも、その際の後の時点とは西ヨーロッパ世界が一つの文明世界として成立した時点であることが意識されて初めて、節全体におけるこのパラグラフの位置が理解されるということになる。このような「読む時点の移動」は記述の物語的構造の理解において不可欠な前提であると思われる。

ギャリーの「話の筋をたどることができる」(followability)という概念では、物語に固有の特徴が、読者の興味、期待を引っ張り、結末が目的論的に理解できるという点に求められる。<sup>18)</sup> この概念によれば、「西ヨーロッパとイスラム世界」の節全体を物語的に理解するには、読み進む途上で常に、ヨーロッパ世界を形成したゲルマン諸族の立場が一貫して意識され、最後まで諸事象を目的論的に理解することが買われなければならない。このような「立場の確定」もまた、不可欠な前提であると思われる。

ミンクの「統合形象化行為」という概念では、物語の歴史理解が本質的に、経験的な概観的判断から一連の出来事を「関係の形象」として全体的に理解可能な連鎖に変える営みとして特徴づけられる。<sup>19)</sup> このことは、先に考察した「シナリオ」の考え方にも関連するが、われわれは歴史事象を「筋」としてとらえるとき、常に「経験的判断からの全体統合的理解」をはかっているといえる。十字軍の開始を読むとき、進んだイスラム世界に対するキリスト教世界の果敢な挑戦などということを意識し、結末を読むとき、やはり敗北であったことを確認する。

以上言及した「読む時点の移動」「立場の確定」「経験的判断からの全体統合的理解」は、歴史記述の物語的構造の理解と深くかかわり、歴史記述を「読む」という活動が歴史理解へと方向づけられるときに必ず伴う精神的操作であると考えられる。これらの操作を経るとき、歴史的記述の読みは読解へと向かう。そして、歴史記述を記す歴史の話者もまた、読者におけるこのような操作を想定して記述を行っているものと思われる。たとえば、「西ヨーロッパとイスラム世界」の節を6つのパラグラフに区切って記述することは、読者に「区切り」を明示し、区切られた時点(封建社会の成立時点など)から読むことを促す。また、「西ヨーロッパの始まり」と「十字軍」の2つのパラグラフを物語的に記述することで、読者に「立場の確定」を促す。さらに物語パラグラフの間に「西ヨーロッパの封建社会」などという非物語的・記述的パラグラフを挿入することで「全体統合的理解」を促す。こうした点は、歴史記述の読みを指導する際の重要な指針を構成する点で、歴史授業の構成にも大きく作用する論点であろう。

#### IV 結 語

「読む」という活動は、なぜ物語的理解に行き着くのであろうか。それは物語というものが、社会に起こる様々な出来事を「筋を立てる」ことによって統合的に理解することに深くかかわり、その結果、社会科、特に歴史学習での「ことば」における意味の世界を読者自らが自分なりに構築してゆくことにつながるからではあるまいか。実証主義的な歴史学に立脚した社会科歴史学習、「社会科学」に立脚した社会科学学習においては、学問的に根拠のある概念によって社会や歴史の諸事象をとらえてゆくことが重視され、物語的理解や読みの指導などは等閑視されてきた。物語の機能が評価されることがあっても、教材としての歴史の「お話し」の有効性や、ごく短い単元における物語的授業構成などという方法的なレヴェルでしかなく、認識原理としての物語、学習原理として読解という位置づけでとらえられることはなかった。しかし以上考察してきたように、「読む」ことを通して物語的に全体を統合して理解するという営みは、実証主義や「社会科学」の諸理論を軽視することではなく、「シナリオ」論に見られるように、むしろそれらを内に含み込むことによって物語的理解は一層豊かに形成されてゆく。また、先のA、B、Cのような、生徒による授業内容の要約記述に見られたように、社会科授業で学習者は自主的にたえずその含み込みを行っていると考えられる。

このことは、社会科授業における読みの指導に重要な方向性をもたらす。すなわち、社会科授業において教科書記述など何らかのテキストを読ませるとした場合、話者が読者向けに仕組んだとおりに記述を理解させることが、授業における教師の仕事ではないということである。読者・学習者は自らの理解を形成しながら記述を読むが、必ずしも話者が語ったとおりに理解せず、記述のさまざまな部

分を再構成して話者とは別の物語的理解を形成することもある。それは、話者が読解してもらおうとした意味が読者には受け入れ難く、読者の方で理解可能になるよう再調整した結果である。<sup>20)</sup> この意味で、読解とは話者の社会観・歴史観に対する読者の挑戦である。そのような能力形成への指導こそ、社会科授業における教師の固有の領域であろうと思われる。

基礎的研究の一環として本小論で行った考察の結果、社会科授業の研究にいくつかの重要な方向性が開示される。まず第一に、文字資料、教科書記述が内包する社会認識形成の論理の解明と、そのような資料の論理から出発する授業構成が展望される。第二に、社会科特に歴史学習において「ことば」のレトリックをふまえた学習指導が展望される。そして第三に、社会科授業の臨床的研究への方向が展望される。授業における学習者の「つまづき」の解明、評価テストの問題の解答過程や誤答の分析などでは、社会科は他教科に比べて遅れを取っており、授業構成が学習活動構成の側面からあまり研究されなかったため、学習者の「つまづき」などが、どこで、どのように、なぜおこるのか解明がむずかしく、指導も困難であった。本小論の観点を今後これらの研究に生かしてゆくべきであろう。

注

- 1) 吉川幸男「社会科学習活動組織化の基礎的研究（Ⅰ）－「見る」活動の論理と社会科学習－」山口大学教育学部教育実践研究指導センター『研究紀要』第1号、1989。
- 2) 説明的な歴史と物語的な歴史については、従来様々な論点で論じられてきたが、ここでは、ポール・ヴェーヌ（大津真作訳）『歴史をどう書くか』法政大学出版社、1982、163頁～、におけるような理解を念頭においている。
- 3) 「可能性の論証」については、ウィリアム・H・ドレイ（神川正彦訳）『歴史の哲学』培風館、1968、30～32頁。
- 4) J. グリーン（認知科学研究会訳）『言語理解－認知心理学講座4』海文堂、1990、50頁。
- 5) 同上書、70～80頁。また、内田伸子「文章理解と知識」佐伯胖編『認知心理学講座3 推論と理解』東京大学出版会、1982、163～169頁。
- 6) 久米博「準＝物語テキストとしての神話・夢・幻想」『思想』No.735、1985、101～102頁。
- 7) E・D・ガニエ（赤堀侃司・岸学訳）『学習指導と認知心理学』パーソナルメディア、1989、において「読解過程における推論的理解」および「精緻化」と呼ばれている動きであろうと思われる。（244～248頁）
- 8) 吉川幸男「社会科学習活動としての読解－歴史記述のレトリックと読みの指導－」『社会科学研究』第39号、1991、は本小論と対をなすものであり、ここでは本小論と同じ教科書記述を、記述のレトリック処理に重点をおいて考察している。
- 9) E・D・ガニエ、上掲書。
- 10) シナリオ化されたスクリプトの概念については、伊東裕司「文章理解と知識」市川伸一・伊東裕司編著「認知心理学を知る」ブレーン出版、1987、参照。
- 11) ディスクールとしての意味についても様々に論じられているが、ロラン・バルト（花輪光訳）「物語の構造分析序説」『物語の構造分析』みすず書房、1979、を基底にすべきであろう。

- 12) J. グリーン、上掲書、90頁。
- 13) ポール・リクール（久米博訳）『時間と物語Ⅰ』新曜社、1987、281 頁。
- 14) 同上書、277 頁。
- 15) このうち歴史の授業にとって示唆的であると思われるのは、富山太佳夫「物語、歴史記述、ディコンストラクション」『思想』No.735、およびそこで言及されている、ドミニク・ラカブラ（前川裕訳）『歴史と批評』平凡社、1989、である。この問題は近い将来本格的に取り組む予定であり、拙論 8）はその最初の試みでもある。
- 16) リクール、上掲書、244 ～304 頁。
- 17) アーサー・C・ダント（河本英夫訳）『物語としての歴史』国文社、1989、185 頁。
- 18) リクール、上掲書、253 ～256 頁。
- 19) 同上書、263 ～270 頁。
- 20) 同上書、262 頁。