

認知的な「ズレ」を手がかりとした文学テキストの教材論的考察
—『ごんぎつね』の悲劇的結末の可能性—

広島大学非常勤講師/東広島市立小谷小学校非常勤講師
青砥 弘幸

キーワード：『ごんぎつね』・「モードⅢの言語活動」・「図式」

0.はじめに

『ごんぎつね』は言わずと知れた小学校の国語科における最も代表的な文学教材の一つである。これまでのほとんどの検定教科書に採択されてきた教材であり（1980年以降では全ての教科書で）、そして今後も（少なくともしばらくの間は）、教材として授業の中で扱われていくことは間違いない。時代を超えて、多くの子どもや教師に愛され続け、日本で学校教育を受ける全ての子どもの成長に影響を与える作品・教材であるという意味においては、府川（2000）も指摘するように『ごんぎつね』は、「国民文学」、「国民教材（p.IV）」と呼ぶことの出来る作品・教材であると言えるだろう。

これまで、この『ごんぎつね』に関しては、膨大な数の作品論・教材分析・実践報告が示されてきた（例えば、西郷（1968）、鶴田（1993）、小川（1995）、渡辺（1995）、府川（2000）、関口（2009）など）。そして、それらの論考によって、『ごんぎつね』の教材的価値は語りつくされ、もはや新たな知見は示されにくいとも言われている。しかし、鶴田（1993）も「すぐれた文学作品はその意味が無尽蔵である（p.2）」と更なる潜在的な可能性の存在を示唆するように、時代を超えて人々に受け容れられ、人々の心を動かしてきた『ごんぎつね』という作品には、さらに新たな教材的価値が見出される可能性は大いに残されていると考える。また当然のことながら、教材としての価値は、作品の側だけに依拠して生成されるものではなく、それを用いる学習者の実態や、学習者が生きる社会の状況などと総合され見出されるべきものである。そしてそれらは常に変化し続けている。その意味でも『ごんぎつね』のような超定番教材であり、多くの知見が既に示されているものであっても、その教材としての価値・可能性が恒常的に問い直し続けられるということには、重要な意味があるのである。

筆者は『ごんぎつね』という作品の教材的価値の中核の一つとして、「結末部分の悲劇的展開がもたらす学習者の前提的知識（世界像）に対する強烈なゆさぶりが挙げられると考えている。「ごんが兵十に殺される」という結末部分は、学習者に強い衝撃を与えると推察される。その衝撃は、テキスト解釈の前提となった、学習者の信念や世界像などの世界認識（知識と方法）に「強烈なゆさぶりを」もたらすものであり、自身が内在化し、自明化されているそれらを、学習者が問い直し再構成していくための契機となる。そしてそれは、学習者の世界認識をより深いレベルに導くものであり、文学教育の可能性の中核に位置づけられるべき営みであると考えられる。

本論考は、読み手がテキスト解釈のために駆動する「図式」という概念に注目し、『ごんぎつね』という作品の悲劇性をもつ、学習者の世界像や世界認識の変容という価値目標に関わる教材的可能性に関して考察を進めるものである。

1. テキストの解釈における「図式」

人間は日々接する膨大な量の情報を効率的に処理し、すばやく環境に適応していくために「図式」を用いた情報処理を行っている。ここでいう図式とは、ピアジェに由来するものであり、「主体が環境と交渉する際に用いる既存の知識の枠組みや活動の枠組み（木村（1983）p.12）」あるいは「経験を通じてある程度構造化された情報処理プログラムのユニット、もしくはプログラム化された情報処理の回路ユニット（木村（1983）p.12）」を指すものである。

我々は、何らかの情報を処理する場面では、経験や学習を通して獲得・形成された膨大な数の図式（これはかくかくしかじかのものというパターン化された知識）の中から必要、有効であると思われるものを

選択的に駆動し、それに現前の情報群を「同化」していくことで処理・解釈を行っている。また、木村(1983)が指摘するように、この図式の作動は、ほぼ自動的に一定の「予期」(こうすればこうなるはずだ、こうなればこうなるだろう)を生み出す。後続する情報(「二次刺激」)が、この「予期」と合致するものであれば、その情報集合の原図式への「同化」は促進され、食い違いが生じた場合はそこに「認知的なズレ」が知覚され、主体は別の図式(異化図式)の検索(両者がともに適合するもの)や、原図式そのものを修正したり、新たな図式を形成するなどの「調節」が行なわれると考えられる。

換言すれば、この図式とは、主体が効率的に情報(世界)を理解し、価値づけていくための下敷きとなる、パターン化された世界像(世界観)であり、またそれらをベースに形成されている世界(状況)認識の方略パターンであるということができよう。つまり、主体がある情報と対した際に発動するものの見方や考え方、その前提となる知識体系(世界像)を指すものである。

この図式の働きは、テキストという情報集合を処理するという場面においても、重要な意味をもつ。例えば次の例文を見てみる。

- (1) 太郎は一目見てその高価な腕時計を気に入ったが、太郎はまだ学生だった。
- (2) その日の電車は混んでいた。僕は切符を握り締め、唯一空いていた入り口近くの席に腰をおろした。次の駅で大きな荷物を抱えたおじさんが電車に乗ってきたので、僕は迷わず立ち上がった。
- (3) 「彼は窓口に千円札を3枚放り投げた。彼女は彼に1500円渡そうとした。しかし、彼は受け取らなかった。そこで2人が中に入ったとき、彼女は、大きなポップコーンの袋を彼に買ってあげた(邑村(2005) p.108)。」

(1) ~ (3) の例文の解釈(推意の形成)するため

に、読み手は言語知識に関する図式はもちろんであるが、それ以外にも複数の図式を駆動すると予想される。例えば(1)であれば「学生」に関する図式(学生は一般的に経済的に余裕が無いなど)を駆動することによって、前後の部分につながり(結束性)を見出し、「太郎は学生なのでその腕時計を買う経済的な余裕が無かった」などの推意を形成することが可能となるし、(2)であれば「高齢者には親切にするべきだ(座席を譲るべきだ)」という公衆道徳に関わる図式の駆動によって、「僕」の行動が「おじさんに席を譲るためであろう」と推論的に理解されるのである。また(3)では「映画館」という「場所」に関わる図式が駆動しなければ、それぞれの部分の結束性や、テキストの全体構造(マクロ構造)を付与することも困難である(これに関しては鹿内(2007)などにも「オリエンテーション」の概念として説明されている)。このように、図式はテキストを解釈するために、必要不可欠な働きをするものなのである。

なお、テキストの解釈のために駆動される可能性のある図式はほぼ無限に存在するが、文学的テキストの解釈であれば大まかに、音韻・文字・文法などの言語知識に関する図式、テキストに示される情報(事物・事象・行動・概念など)に関わる図式、読みの過程の中で形成された登場人物や物語世界(文脈)に関する図式、物語スキーマや物語文法のようなテキスト構成に関する図式などが考えられる。

2. 図式とテキストとの不適合

1. で見たように、読み手は自身の持つ様々な図式を選択的に駆動し、テキスト情報をその図式に「同化」していくことで解釈を進めようとする(自分のもつパターン化された世界像に回収していこうとする)と考えられる(とくに初読の場合)。そして当該のテキストの解釈を進めていく中で、暫定的に駆動する図式に「同化」することができる(「予期」に合致する、つまり、「このように展開されるであろう」という想定範囲内)情報が継続して提示され続ける限り、テキストの解釈は予定調和的、自動化された形で進められる。

しかし、読み手が暫定的に駆動する図式に「同化」できない(「予期」と食い違う)ようなパターンが含ま

れるテキストと出会うこともさほど珍しくはない（もちろん図式体系は個人個人によって異なるため、あくまで一般的な傾向として）。

次の例文を見てみる。

(4) 彼は3年間全ての楽しみを犠牲にして勉強に打ち込んだ。その大学に合格した。

(5) 彼は3年間全ての楽しみを犠牲にして勉強に打ち込んだ。その大学に合格することはできなかった。

これらのテキストの解釈の過程では、第一文の内容が引き金となり、多くの読み手には、「努力は報われる（べきである）」という世界観に関わる一つの図式が駆動し始めると予想される。この図式の駆動によって、このテキストは以降、「努力した→報われた」というパターンで展開されるだろうという「予期」が生まれる。

(4) はこの「予期」に合致するものであり、図式への「同化」が容易であり、問題なく予定調和的に解釈される。しかし(5)のように「努力する→報われる」という図式への「同化」が困難なテキスト情報が後続した場合、読み手には、テキスト情報と駆動する図式との間の不適合が知覚され、「あれ、なんで」「どうのこと」「何か変だ」という認知的なズレが引き起こされる。この認知的なズレの知覚は、異質で相容れない2つの認知（ここではテキスト情報（状況モデル）と図式（読み手の世界像））が主体の中に同時に存在すること意味し、読み手には一時的に「認知的不協和」が引き起こされると考えられる。

フェスティンガー（1957）の「認知的不協和」に関する仮説を採用すれば、「認知的不協和」の存在は、その不協和な状態を除去（低減）しようとする圧力を生み出し、主体にどちらか一方の要素を変化させるように働きかける。つまり、この場合は「彼は努力をしたが報われなかった」というテキスト解釈（状況モデル）か、「努力は報われる（べきである）」という図式（世界観）のどちらかを変容させることが読み手に促されるのである。これは、図式と情報パターンとの間に「不適合」が検出された場合、パターン認識のやり直しが

行われ別の図式（異化図式）が適用されるか、原因図式そのものの修正や新たな図式を形成が行なわれるとする木村（1983）の考えにも合致するものである。

前者に関しては、該当テキストに関する推意の形成の枠を広げたり、解釈方略を変更したりすることにより、全体として合理性の見出される（自分が納得の出来る）新たな解釈を見出そうとする認知活動である。例えば、「彼の志望する大学は大変な難関大学であった（高望みをする→失敗する）」「本当はそこまで努力をしなかった（努力をしない→失敗する）」など、より拡散的な解釈の生成がこれにあたる。この過程は、難波（2008）のいう「パラディグマティック構造」（「読み手に「ひっかかり」を与えることによって、表意を超えた推意を形成させるように誘う（p.96）」や、修辭学における「フィギュール」の概念に通底するものであろう。

後者に関しては「努力は報われる（べきである）」という、解釈の前提とした図式の方を変容させようとする圧力が当てはまる。テキストの情報とのズレが除去（低減）されるように、「努力は報われるべきであるが、そうならないこともこの世界ではありうる」「努力はすればするほど不幸になる」など、図式、つまり自身のパターン化された世界像や世界認識の方略パターンそのものを修正したり、新たなものに更新していくという認知活動である。通常この「図式の調節」には相当の時間と労力を必要とする。

このような「認知的不協和」を生み出しやすいテキストの構造は、『ごんぎつね』の中にも確認される。例えば第5節から第6節にかけての次の部分である。

(6) 「おれは、あれからずっと考えていたが、どうも、そりゃ、人間じゃない。神様だ。神様が、おまえがたった一人になったのを、あわれにおもわっしやって、いろんなものをめぐんでくださるんだよ。」

「そうかなあ。」

「そうだと。だから、毎日、神様にお礼を言う方がいいよ。」

「うん。」

ごんは、「へえ、こいつはつまらないな。」と思

いました。

「おれが、くりや松たけをもって行ってやるのに、そのおれにはお礼を言わないで、神様にお礼を言うんじゃないか、おれは、引き合わないなあ。」

そのあくる日も、ごんはくりを持って、兵十のうちへ出かけました。

この部分を「償いは相手に認識してもらうことで意義が生まれる」などの「償い」に関する図式を駆動して解釈しようとした読み手には、「ごんが、くりや松たけをもっていくのを止めるだろう」という「予期」を持つ。しかし、テキストでは「そのあ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」と続く。ここで読み手には不適合が知覚され、一時的に「認知的不協和」が生じる可能性は高い。この「認知的不協和」は、例えば「実は、たとえ気がついて貰えなくても償いを続けるほどごんの償いへの思いは深いのだ」や、「テキストに直接書かれてはいないが、ごんはいつかは気がついて貰えると信じているのだ」などの、表意を超えた推意の形成の促進や、読みの方略の変更などによって新たな解釈（状況モデル）を生み出すことで、ごんの行為を合理的に解釈しよう（別の図式へ同化する）する認知活動を促進する。また同時に、解釈の前提となっている自身の「償いは相手に気が付いてもらうことで初めて意義が生まれる」などの図式（パターン化された世界像や世界認識の方略のパターン）そのものを問い直し（本当に気が付いて貰わなければ意義がないのかを再考するなど）、それを「償いは相手に気が付いてもらえなくても意義をもつ場合がある」などと変容させるといふ認知活動を通して、この部分の「認知的不協和」は解決が目指される可能性もある。

このように、終始予定調和的に展開されるのではなく、図式（パターン化された世界像や世界認識の方略パターン）との不適合を知覚させ、読み手に「認知的不協和」をもたらすようなテキスト（部分）は、より多様な解釈（状況モデル）の生成を促進するものであるとともに、読み手が内在し、自明なものとして駆動する図式（世界像や世界認識の方法）そのものにゆさぶりをかけ、それらを問い直し再構成していくための契機となりうるものであることが指摘される。

このような言語活動のモードを、難波（2008）は「メタ認知そのものの変容を伴う言語活動のモードである（モードⅢ）¹。（p.111）」と説明し、このモードの言語活動こそ唯一の「ことばの学び」である（p.115）」と国語教育におけるその重要性を指摘している。

特に文学作品を教材として扱う場合には、その作品が学習者の図式（パターン化された世界像や世界認識の方略パターン）に対して、どの程度の強度でゆさぶりを与えるものかは、その作品の教材としての力の一つとして理解されるべきである。そして、文学作品のそのような機能は、学習者の世界認識そのものをより高次のレベルに導くという文学教育の中核的な価値的目標を視野にいれた教育活動を展開する上で、決して看過することはできないものである。授業者は、教材（作品）のどの部分が学習者にこのような言語活動（モードⅢ）を促しやすい部分であるのかを理解する必要があるし、授業を通して学習者にそのような言語活動が生み出されるように効果的な支援をしていく必要があると筆者は考えている。

ここまでをまとめると、テキストに対峙した読み手は、そのテキストを解釈するために適切・効果的であると考える図式（パターン化された世界観や世界認識の方略パターン）を選択的に駆動する（ほとんど場合この選択と駆動は自動化している）。それらの図式の駆

¹ 「モードⅢの言語活動」について難波は次のように説明する。

例えば、何か文章を読んでいるときに、自分がもっている現実世界の意識（世界像）とのずれを感じ、激しく揺さぶられることがある。このとき、単にメタ認知意識にアクセスしただけでなく自分のもっているメタ認知が問い直される状況になっているのである。いわば、既存のメタ認知が危機に陥っているといつてよいだろう。この危機を、問題と捉え、自分のメタ意識を組み替えるような言語活動のモードがありうる。すばらしい文学作品を読んだとき、自分の世界観が変容を受けている、そのような言語活動のモードなのである。

（難波（2008）p.111）

動によって生み出された「予期」とテキスト情報が合致する場合、つまり予定調和的に展開されていく場合、テキスト情報のそれらの図式への「同化」は促進されていく。しかし、図式とテキスト情報に不適合が見出されるような場合（「予期」とテキスト情報が食い違うものであった場合）、そこには一時的に「認知的不協和」が起こる。この「認知的不協和」は、不協和を除去あるいは低減しようとする圧力を生み出すものであり、読み手に「①別の解釈（状況モデル）の可能性の探究」と「②図式（パターン化された世界像や世界認識の方略パターン）そのものへの問い直しと再構成」を促すものとして機能する。このように、自分の内在化する図式そのものを問い直すような言語活動（「モードⅢ（難波（2008）p.111）」）は、国語教育、とくに文学教育においては重要な教育的価値をもつものであり、それを生かすような授業が展開される必要があると考えるのである。

3. 『ごんぎつね』の結末部分の教材としての可能性

読み手がテキストを解釈のために駆動している図式と、テキスト情報との間に不適合が知覚されるようなテキスト（部分）は、読み手に「認知的不協和」をもたらし、「別の解釈の可能性の探究」や「図式（パターン化された世界像や世界認識の方略パターン）そのものへの問い直しと再構成」を促すような言語活動を生み出しやすいことはここまで見たとおりである。

では、『ごんぎつね』において、最も強烈な「認知的不協和」が生み出されやすい部分はどこであろうか。それは間違いなく「ごんが兵十に撃たれる」という結末部分であると筆者は考える。

小林（2008）は、『ごんぎつね』を読んだ経験の無い小学校3年生に、第6節の最初の「その明る日も、ごんは、くりを持って、兵十のうちへでかけました」までを抜粋したものを読ませ、その結末部を作話させることで、「一次的読み」によってどのような予期推論が形成されるかを調査している。

小林は、その結果について、「「一次読み」における結末部分の予期推論は（中略—引用者）具体性に富んでおり、しかも全体として理解における結束性を維持しようとする様相を汲み取ることができる。全体の最

も顕著な傾向として、読みの過程で結末部分については原文章『ごんぎつね』で展開される「悲劇」を予期することは極めて少ないということがあげられよう。

（p.130）」と報告している。具体的な数字でいえば、小林（2008）の調査において、「ごんが殺される（「兵十の仕掛けたわなにかかり死ぬ」を含めて）」などの悲劇的な予期推論を形成した学習者は全体のわずか3.8%であった。一方で、「ごんと兵十が仲良くなる」や「兵十にあやまり、いたづらをしなくなる」「兵十が、くりや松たけを運んでいたのがごんだと気づく」「その後もくりなどを持っていく」など、希望的展開（ハッピーエンド）を「予期」した学習者は全体の78.7%に上っている。この小林（2008）の調査結果は、少なくとも初読の段階では、ほとんどの学習者が「最終的にごんは幸せになる」という「予期」をもっていること、そして、このような「予期」を生み出すような図式に、『ごんぎつね』という作品を「同化」しながら解釈を進めようとしていることを示している。これは同時に、「ごんが殺される」という結末部分の悲劇的展開が、学習者の「予期」の範囲を逸脱するものあり、学習者が駆動する図式（パターン化された世界像や世界認識の方略パターン）と「ごんが殺される」という出来事は相容れない（不適合を知覚させる）ものである可能性が高いことを意味する。このズレこそが『ごんぎつね』という作品が学習者に与える非常に強い衝撃と戸惑いの要因の一つであるといえるだろう。

では、なぜ多くの学習者が「ごんと兵十が仲良くなる」などの希望的展開（ハッピーエンド）を「予期」するのであろうか、このような「予期」は学習者の内在するどのような図式によって生じているのであろうか。もちろんこれには無数の図式が関わっている。しかし、その中心には「罪は償うことができるし許されるべきである」「誠意を尽くせば受け容れてもらえる」「努力すれば他者と通じ合うことができる」などの「道徳的」「理想論的」（児童文学的といえるかもしれない）な図式の駆動が挙げられるのではないだろうか。これらの図式は、学校教育や日常生活の中で繰り返し強化される頻度の高いものでもあり、学習者にとっては「社会」や「人間関係」に関する図式の中でも基本的な部類に属するものであると考える。つまり、『ごん

ぎつね』という作品の解釈のために駆動し、希望的展開（ハッピーエンド）を「予期」させる図式は、学習者の「社会」観「人間関係」観の基盤を支えるものとして位置づけることができる基本図式なのである。

また本作品の特徴のひとつである視点の効果によって、「ごん」への共感や同化体験が促進され、その経験を通して形成された「ごん」に関する図式は「ごんには幸せになってほしい」という「期待」を生み出すものであると考えられる。この「期待」も、学習者の希望的展開（ハッピーエンド）の「予期」をより強化している可能性がある。

このような図式の駆動や「期待」から、「最終的にごんは幸せになるはずだ」という「予期」をもち、結末場面の解釈に臨む多くの学習者たちにとって、突然の「ごんの死」は（少なくとも一時的には）受け容れることができない（納得できない）出来事である。なぜならば、「ごんの死」は、テキストを解釈する前提となっている「社会」や「人間関係」に関する基本的な図式と食い違うものだからである。自分自身の図式体系（世界像）のを保持するためにも、この「ごんの死」を安易に受け容れることはできないのである。

「ごんの死」という出来事と、解釈の前提としてきた図式との対立は、学習者に不適合を知覚させ、これらが競合することによって「認知的不協和」がもたらされる。先にも述べたように、この「認知的不協和」は不協和な状態を除去（低減）しようとする圧力を生み出すものであり、テキストの別の解釈の可能性の探究と、図式に対する問い直しとその再構成という2つの認知活動を促進するものであることが指摘される。

前者に関して言えば、推意の形成の枠を広げたり、別の解釈方略を用いることによって「ごんの死」という出来事を、より自身が納得しやすい（別の図式に「同化」しやすい）形で解釈しようとするのである。例えば、ごんに寄り添う位置で固定化されていた解釈の視点を、表十の立場から物語を再解釈するという方略の変更によって、「ごんは兵十に償いたいと望み、通じ合えることを信じて誠実に行動した。→ごんは兵十に殺された。」という解釈であったものを「ごんは兵十に償いたいと望み、通じ合えることを信じて誠実に行動した。→しかし、状況的に兵十はごんの気持ちを

知ることはできなかった。→ごんは兵十に殺された。」のような解釈の変容を促すような圧力がこれにあたる。

後者に関しては、解釈の前提にあった「罪は償うことが出来るし許されるべきである」「誠意を尽くせば受け容れてもらえる」「努力すれば他者と通じ合うことができる」などの、自身の図式（パターン化された世界像や世界認識の方略パターン）自体を問い直し、更新しようとする認知活動がこれにあたる。この状況は、まさに難波（2008）のいう「自分がもっている現実世界の意識（世界像）とのずれを感じ、激しく揺さぶられること」によって「自分のもっているメタ認知が問い直される状況」であり、「モードⅢ」の言語活動であるということが出来るだろう。この「図式を問い直し、更新する」という認知活動は、仮にこの『ごんぎつね』という作品が、「ごんが幸せになる」という希望的展開（ハッピーエンド）で締めくくられるものであったならば、生み出される可能性は低いものであり、『ごんぎつね』という作品（その悲劇性）がもつ、教材としての力であり可能性であるということが出来るだろう。

そしてもう一つ、本作品の解釈過程において、学習者にハッピーエンドを予期させる要因となる図式の存在が想定される。それは、学習者のもつ「児童文学」というジャンルに関する図式（いわば児童文学観）である。学習者がこれまで出会ってきた児童文学作品は（教科書教材も含め）、「最後はみんな仲良し」や「親切な人や努力した人が最後は幸せになる」など、希望的展開（ハッピーエンド）パターンをもつものが多いと考えられる。少なくとも「善なる登場人物が、救われることなく死ぬ」というような、強烈な悲劇的展開パターンをもつ作品に出会った経験は極めて稀であろう。このような読書経験を通して、多くの学習者は「おはなし（児童文学）はハッピーエンドで終わるもの」といった「児童文学」に関する図式を獲得している可能性が高いことが指摘される。

『ごんぎつね』という作品の悲劇的結末は、この図式とは相いれないものであるため、そこには不適合が知覚される。そしてこの不適合感は、学習者に、児童文学に関する図式の調節を促すのである。結果として学習者は「文学にはこのように悲劇的パターンをもつ

作品も存在する」という新たな認識を獲得することとなり、児童文学観、さらに言うならば文学観の深化がもたらされるのである。

学習者の文学観を深化することは、国語教育として大きな教育的意義を持っていることは言うまでもない。この観点からも、学習者の予想を裏切るような悲劇的展開パターンをもつ『ごんぎつね』という作品の教材としての価値の存在が指摘されるのである。

4.授業への適用

ここまで、学習者に内在化された図式（パターン化された世界像や世界認識のパターン）が、テキスト（文学作品）の解釈に影響を与えること、『ごんぎつね』という作品の悲劇的結末は、それらの図式をゆさぶり、再構成していくための契機となりうるものであることを確認した。

では、本考察を授業へ適用した場合、どのようなことが指摘されるのであろうか。

まず1点目に、自身の図式を再構成する、つまり世界認識を深化するという意味においても、従来の多くの授業者が取り入れる、叙述をもとに「ごん」の心情の変化を丁寧におさえながら解釈を進める学習活動や、「ごん」への同化体験を促すような活動の重要性が再確認されるという点が挙げられる。

結末部分の悲劇的展開による強烈な衝撃は、学習者が内在化する図式（パターン化された世界像や世界認識のパターン）の問い直しと更新を促すものである。しかし、本稿で見たように厳密に言えば、ここで図式の問い直しと更新が促されるのは、結末部分において知覚される「認知的不適合」を除去（低減）しようとする働きによるものである。フェスティンガー（1957）の、不協和を除去（低減）しようとする圧力の強弱は、不協和の大きさの関数となるという仮説を踏まえるならば、テキストによって引き起こされる「認知的不協和」が大きくなればなるほど、そのテキスト（部分）が学習者の図式（世界像や世界認識の方法）にもたらすゆさぶりは大きなものとなると考えることができる。つまり、この場面でいえば、学習者の中で希望的展開（ハッピーエンド）を「予期」させるような図式がより強固に駆動していればしているほど、「ごんの死」に

対峙した時の「認知的不協和」は大きなものとなり、学習者の図式（パターン化した世界像や世界認識の方略パターン）に与えるゆさぶりは大きなものとなると考えられる。つまり、意図的にこの「認知的不協和」を大きくし、図式へのゆさぶりの強度を高めようとするならば、「ごんは幸せになるだろう」という「予期」や「ごんには幸せになってほしい」という「期待」を、解釈の過程において十分に高めておくことが有効であり、そしてそのためには、「ごん」の心情やその変化に対する理解や、「ごん」への同化体験を重ねることが重要な意味をもつのである。

また、2点目に『ごんぎつね』という作品を教材とすることで、「自己認識の深化を目指した文学教育」という新たな展開を構想することが可能であることが指摘される。

テキスト解釈の前提となる図式とは、世界に向けられる、パターン化された自分のものの見方や考え方のものである。つまり、自分がどのような図式を内在化しているのかを認識し、それについて再検証することは、「世界」に対する自分の物の見方や考え方にメタ的なまなざしを向けることであり、「自己」に対する認識を深化させることにつながる。これは「自己認識の深化」を、その教育目標の柱の一つとして位置づける国語教育にとっては重要な意味をもつ活動である²。

『ごんぎつね』の結末部分のように、児童の内在化する図式と不適合を引き起こし、強烈な不適合感をもたらすようなテキスト（特に文学作品）は、逆説的に、日常、意識化されにくい、図式が存在を意識するための手掛かりとなりうる。『ごんぎつね』の場合で言えば、「最終的にごんは幸せになる」という予期推論が裏切られるという経験を活用することで、「自分はなぜごんが幸せになる（なつてほしい）と考えたのか」、「その予期は自身のどのような図式（価値観や世界観）に基づいて生み出されたのか」、「自分は、その図式（価値観や世界観）はどのようにして（どのような経験を

² 永田（2009）が「国語教育は、自己と深い関わりを持つ学問領域であり、国語教育において自己は、目標論の中核をなしている（p.11）」と述べるように、自己形成や自己認識、自己確立をめざした国語教育の重要性や必要性は、これまでも多くの論考によって指

通して)獲得してきたのか」、「その図式(価値観や世界観)を維持することはこの世界において適切・妥当なのか」「その図式(価値観や世界観)は自分にとってどのような意味・価値があるのか」など、作品の解釈を通して「作品を解釈しようとした私」を、見つめなおすような活動を展開することができるのではないだろうか。

具体的には、例えば次のような流れが考えられる。

- ①結末部分を前もって知ることがないように、第1~5節のみを配布する。
- ②登場人物への同化体験を経験しつつ、その心情の変化を読み取りながら解釈を進める。
- ③結末部分を予想し、作話する。
- ④結末部分を配布し、③と比較する。そして「自分はなぜそのように作話したのか」、「作者(新美南吉)はなぜそのような結末にしたのか」について、個人でじっくり考え記述する。後に全体で交流する。
- ⑤結末を知った自分は、③のように作話した「自分」についてどう思うかについて考える。

これらの活動は、小学校4年にとってはやや難しいかもしれない。しかし、発問や声かけなど支援やワークシートの構成の工夫、十分な時間の確保などによって、実践することは可能であろう。またこのような展開は、図式との不適合を知覚させるような作品であれば、『ごんぎつね』以外の作品にも適用できるだろう。

5.おわりに

本考察は、図式という概念を用いることで『ごんぎつね』の結末部分が、学習者に自身の世界観や世界認識の方法を問い直し、再構成していくような言語活動を促すための教材として有効であることを理論的に検証した。今後は、本稿で明らかになった教材的可能性を生かした、より具体的な授業構想などを行なって行きたい。

【参考文献】

- ・岡本明人(1997)「「ごんぎつね」の前提」『現代教育科学』Vol.40 No.4 pp.56-58

摘されている。

- ・木村洋二(1983)『笑いの社会学』世界思想社
- ・小林好和(2008)「授業場面における理解過程に関する研究(VII) —文学作品の「一次読み」における予期推論と原文展開の統合について—」札幌学院大学人文学会紀要 No.83 pp.123-136
- ・西郷竹彦(1968)『教師のための文芸学入門』明治図書
- ・鹿内信善(2007)『「創造的読み」の支援方法に関する研究』風間書房
- ・関口安義(2009)「文学的文章の指導(読み) —「ごんぎつね」をどう指導するか—」田近洵一、大熊徹、塚田泰彦編(2009)『小学校 国語科授業研究 第四版』教育出版 所収
- ・鶴田清司(1991)『国語科教材研究の核心』明示図書
- ・鶴田清司(1993)『「ごんぎつね」の〈解釈〉と〈分析〉』明治図書
- ・中村哲也(2007)「文学作品の特性と読みの指導 —「ごんぎつね」の語りの構造を中心に—」『福島大学人間発達文化学類論集』第6号 pp.61-71
- ・永田麻詠(2009)「国語教育における自己観の考察 —新たな自己観の構築にむけて—」『国語教育思想研究』第1号 pp.11-20
- ・難波博孝(2008)『母語教育という思想』世界思想社
- ・府川源一郎(1997)「価値生成装置としての「ごんぎつね」」『現代教育科学』Vol.40 No.4 pp.59-60
- ・府川源一郎(2000)『「ごんぎつね」をめぐる謎』教育出版
- ・松尾大(2007)「修辞学としてのレトリック」菅野盾樹編(2007)『レトリック論を学ぶ人のために』世界思想社 所収
- ・邑本俊亮(2005)「既有知識と理解」森敏明、中條和光編(2005)『認知心理学キーワード』株式会社有斐閣核 所収
- ・森下伸也(1996)『ユーモアの社会学』世界思想社
- ・レオン、フェスティンガー(1957)『認知的不協和の理論 社会心理学序説』末永俊郎監訳(1965)誠信書房