

## 既有知識が解釈の深度に与える影響

### — 「ごんぎつね」における解釈をめぐる —

## The Impact of Prior Knowledge on the Depth of Interpretation : Focusing on Interpretations of *Gongitsune* (Gon, the Little Fox)

佐 藤 佐 敏

Satoshi SATO

### 1 研究の目的

読みの授業を行う目的の一つは、読みの力を高めることにある。にもかかわらず、授業の前後で読みの力が高まったかどうかを評価することは難しい。読みにかかわる話し合いを組織しても、単なる解釈の言い合いに終わり、解釈の深まりが感じられない不透明な授業も多い。西郷竹彦は、解釈を交流させる授業では、解釈を「子どもたちからできるだけ多様にひきだしたら、次に、全体の中で相対的に価値付ける作業をしなくてはなりません。誰の意味付けがよりいいか、よりおもしろいか、より深いかということによって価値付けるのです」<sup>1</sup>と述べている。

はたして、解釈の相対化は可能なのだろうか。また、授業の最初と最後の解釈の変容は評価することができるのであろうか。

この問題を解明するために、本研究では、読みの力の中から、文学作品を解釈する力に射程を絞り、解釈の深度について考察する。

ところで、読者論の立場に立つと、文脈を逸脱した明らかな誤読は別として、解釈に差違はない、読み手がそれぞれに読み取った解釈はそれぞれに尊重されるべきであるという主張が成り立つ。筆者は哲学としての読者論を否定しない。読み手自身が納得している解釈であれば、その解釈でもって完結して良いし、相対化する必要もない。しかし、多くの解

釈が交流される時、比較しようと意識しなくとも一つの解釈に対して「深い解釈だ」と感じることは現実にある。この現実的な感覚は否定することはできない。人が深い解釈だと感じるのは、どういう解釈に触れた時なのであろうか。

もし、解釈に深度があると仮定するならば、読みの力を授業で培うべく授業者は、どういった解釈が他の解釈よりも深いと感じるのかという一つの傾向について知っておいたほうが望ましい。解釈の深度にかかわる一つの目安を示すことができるとすれば、どのように読みの力を培うかに日々腐心している授業者にとって、それは福音となろう。

解釈の深度における、一つの傾向を探ることが本研究の目的である<sup>2</sup>。

### 2 研究の方法

筆者はC.S.Peirceのアブダクションの論理を援用して、〈解釈のアブダクションモデル〉を作成し、解釈という営みを明晰にした(図1)<sup>3</sup>。

そして、〈解釈のアブダクションモデル〉で解釈という営みを捉えることで、誤読にはどういったパターンが存在するのかという分類を試みた<sup>4</sup>。解釈する時、入力される情報を根拠とし、その根拠を基にして自身のもっている既有知識にアクセスして述べると、その解釈の論証性が明らかになる。〈解釈のアブダクションモデル〉で考えると、解釈の深度は、入力する情報とアクセスする既有知識に左右されることが仮説される。

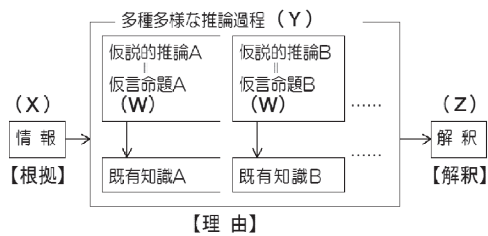


図1 〈解釈のアブダクションモデル〉

- (1) 何を根拠として解釈したのか（本文のどの表現やどの言葉を根拠として解釈したのか）
- (2) 何を理由として解釈したのか（どんな既有知識にアクセスして解釈したのか）
- (3) どんな根拠と理由を組み合わせで解釈したのか（根拠と理由と解釈の関係はどうなっているのか）

本研究では、この中から、殊に「2理由」における既有知識の差違に着目する。塚田泰彦は、「読みと既有知識の関連」について整理しており、「賦活する知識のレベルや適切さは千差万別である。その意味では、賦活した知識のレベルや適切さを評価する原理や方法が必要になる」<sup>5</sup>と述べている。筆者は本研究にて、塚田の言う「既有知識のレベルや適切さ」について、実際の文章の読みの場面を想定し、賦活される知識の差違を検討する。

ところで、解釈と根拠の関連について、三上勝夫は、「根拠のない読みは主観的なものであるにすぎない。ある読みが的確な読みであるかぎりにおいて、そこには根拠があるはずなのである。」<sup>6</sup>と述べ、拠りどころとする根拠を言語的根拠、文芸学的根拠、人間論的根拠の三点で説明した。

従来より、読みの根拠という場合、三上の言うように、言語論的根拠であるテキスト内情報と、それ以外のテキスト外情報を並列させて、いずれをも根拠と括ることが多かった。確かに、テキスト内情報における行間をテキスト外情報で補って読むことはあり得るので、並列することもできる。しかしながら、解釈という営みを推論であると捉えれば、テキスト内情報とテキスト外情報を根拠として一括りするのではなく、テキスト内情報を根拠とし、テキスト外情報を理由として区分したほうが、その推論の論理が明晰となる。つまり、読み手は、テキスト内情報を記号として受信し、テキスト外情報である既有知識と関連させたり、意味付けをしたりすることで解釈を出力すると考えるのである。

このように考えると、三上の言う言語論的根拠は、〈解釈のアブダクションモデル〉における文字通りの根拠にあたり、三上の言う人間論的根拠と文芸学的根拠は、どういった既有知識にアクセスするかという理由に相当する。筆者は、人間論的根拠を経験に基づく知識として扱い、文芸学的根拠をその賦活の是非をより鋭角的に論ずるために、作家論的知識と方略的知識に区分する。

したがって、本研究では、経験に基づく知識、作家論的知識、方略的知識の三つの知識の枠組みから解釈との関連について解明していく<sup>7</sup>。なお、ここでは、小学校の教科書を発行している五社すべてが扱っている「ごんぎつね」（作：新美南吉）を取り上げ、「兵十に撃たれたごんをどう解釈するか」という課題の解釈を分析の対象とする。この解釈は「撃たれたことは可哀想だ」とする解釈と、「撃たれて仕方なかった」とする解釈の二つの範疇に類別できる。ここでは、解釈の差違の相対化という目的のために、敢えて「兵十に撃たれたごんは可哀想ですか、仕方がないですか」という課題を提示し、既有知識の差違を比較する<sup>8</sup>。

### 3 撃たれたごんの解釈例

ところで、子どもは、その経験の狭さから幅広い知識を持たない。子どもの解釈を分析の対象としても、アクセスされる知識は限定される。

本研究の目的は、解釈の深度と既有知識の関連を究明することであるため、幅広い知識に基づいた解釈を比較の対象に挙げる必要がある。よって、本研究では、子どもの解釈を研究対象とはせず、大学生並びや小学校教員を対象に行った授業の解釈を取り上げ、それに、国語教育に携わる研究者の評論を付け加えた<sup>9</sup>。

ここでは、理路を明らかにするために、様々な解釈を、根拠と理由を分け、編集して述べる（下記、**根**…根拠、**理**…理由、**解**…解釈を示す）。

S1 **根** 「ごんは、ひとりぼっちの小ぎつねで」と本文にあります。

**理** もし、ごんが家族と幸せに暮らしていたら、悪戯などしていなかったと思います。ごんは村人と友だちになりたかったただけなんです。

**解** だから、悪戯が理由で撃たれたのは、可哀想です。

S2 **根** 同じ根拠です。

**理** 私は転校を繰り返して、友だちを作ることが

得意ではありませんでした。素直に接すればいいものを前の席に座っている人の背中を鉛筆で突くような悪戯をすることで、仲良くなろうとしていました。ごんも一人ぼっちです。ごんも私のように友だちを作るのが下手だったのではないのでしょうか。ごんは、村人とも、兵十とも、仲良くなりたかっただけなんです。

S 3 ㊦ 同じ根拠です。

理 作者の新美南吉は、五歳でお母さんに死なれ、それから継母に育てられますが、やがてまた実家に帰っておばあさんに育てられました<sup>10</sup>。そんな新美南吉の生い立ちが、一人ぼっちのごんの姿に重なります。一人ぼっちのごんは、くりなどを運んで兵十と仲良くなりたかったのです。

解 だから、仲良くなりたかった相手に撃たれてしまって、可哀想です。

S 4 ㊦ 今、「くりなどを運んで」という話がありましたが、本文に「ごんは、うなぎのつぐないに」とあります。

理 ごんは、兵十に償おうとしていたのです。もし、ごんがまだ悪戯ばかりしていたのなら、仕方ありません。

解 しかし、ごんは償おうとしていたのですから、撃たれて可哀想です。

S 5 ㊦ ごんは、「おれがくりや松たけを持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」と言っています。

理 これは償いとは言えません。「神様」に手柄をもっていかれて損した気分になっているのですから。本当の償いであれば、兵十が喜んでくれていれば、それで良かったと思うはずです。

解 報いのようなものを求めているのですから、こういう結末になっても仕方ないと思います。

S 6 ㊦ ごんは今まで、物置の「入り口にくりを置いて」いました。ところが、最後の場面は、「うら口」から家に入って、「土間」にくりを置きにきました。

理 これはとてもリスクな行為です。兵十は、「物置でなわをなつて」いたのですから、土間の入り口に置いておけば良かったんです。家に入らなければ、撃たれなかったんです。土間に入った行為が浅はかなんです。ここには、「自分の存在を認めて欲しい、お礼を言われたい」というごんの気持ちが見え隠れしています。

解 そんなせこい償いをしているのだから、撃

たれたのも仕方ないと思います。

S 7 ㊦ それどころか、ごんは家に入ってから、すぐに家を出ていません。ごんを見つけてから兵十は、「なやにかけてある火なわじゅうを取って、火薬をつめ」ています。これはとても時間がかかる行動です。

理 この、火なわじゅうを取って、火薬をつめている間、ごんは何をしていたのでしょうか。ごんは、「神様のしわざ」だと思われるのが嫌で、家の中をふらふらしていたのでしょうか。さっさと家を出ていれば撃たれなかったのに。

解 これでは撃たれても仕方ないです。

S 8 ㊦ 「神様のしわざ」だと思われるのが嫌だったのででしょうか。ごんは、「おれと同じ、ひとりぼっちの兵十か。」と呟いています。

理 「一人ぼっちのごんは、一人ぼっちになってしまった兵十を慰めたくて、兵十の前に分かるように現れたのだと思います。

解 だとしたら、やはり、ごんは可哀想です。

S 9 ㊦ ごんの最初の償いは、「うら口から、うちの中へいわしを投げこんで」いました。ところが、最後の場面では「土間にくりが固めて置いて」あります。

理 この「くりを固めて置い」た行為には、健気に償おうとする気持ちが感じ取れます。盗んだいわしを投げ入れた時には、確かに償いの意識は弱いですが。ですので、ごんの兵十への思いも少しずつ変容していったのではないのでしょうか。

解 兵十のことを思って償うごんは、撃たれて可哀想です。

S 10 ㊦ 同じように、「くりをどっさり拾って、それをかかえて」とあります。

理 私はくりのイガに触ったり、イガを剥いたりしたことがあります。くりのイガは痛いので、これを運ぶのは大変です。また、イガを割くのも大変です。これだけのくりを運ぶには、相当の労力が必要なんです。ここには、償おうとする必死な姿が見て取れます。

解 ごんは本気になって償おうとしているのですから、撃たれたことを「仕方ない」とは言えないと思います。

S 11 ㊦ ごんが変化したように、兵十も変化しています。ごんを見つけた時に兵十は、「こないだ、うなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしにきたな。(傍点引用者)」と言っています。ところが、くりを見つけて 兵十

は、「ごん、おまいだったのか」と問いかけています。

**理** 「ごんぎつねめ」という蔑称から「ごん、おまいだったのか」と親しみのある呼び掛けに変化した言葉遣いは、ごんの気持ちちが兵十に伝わったことを表していると言えます。

**齎** 兵十は、可哀想なことをしてしまったと思っています。

S12**齎** 兵十は、「ごん、おまいだったのか、いつも、くりをくれたのは」と言って、「火なわじゅうをぱたりと取り落とし」ました（傍点引用者）。

**理** 手に持っている物を「ぱたりと取り落とす」ことはめったにありません。これは、兵十にとって、とてもショックだったからです。この場面での視点人物は兵十です。

**齎** だから、この時の視点人物の兵十の気持ちになり、可哀想だと受け取るのが自然な読みです。

S13**齎** この作品は、「青いけむりが、まだつづ口から細く出ていました」で終わっています。

**理** 煙の色は普通は灰色です。この青い色は、何を表しているのでしょうか。他の色とは違い、青い色は悲しい色です。

**齎** 青い煙は、可哀想なごんと兵十、そして、二人の心が近づいたにもかかわらず別れることになった悲しみを表しているみたいです。

S5② 私は、話合いをする前は、ごんは自分のしたことを神様の手柄にされて嫌だったのだと思っていました。でも、みんなの意見を聞いて考えが変わりました。ごんは、償いを繰り返して、兵十に自分の行いを分かってもらえて、本当に神様になったんじゃないでしょうか。

**理** 最初は、そんなに深い気持ちでやっていたわけじゃないけど、その行動を続けていくうちに、その行動の本質的な意味に迫っていくということは、きっとあるのだと思います。たとえそれが無意識の行動であったとしても。

**齎** ごんは、きっと神様になったんです。そう考えると、可哀想とか、仕方ないとか、そういった次元を超えて、ごんの最期を捉えることができると思います。

#### 4 既有知識と解釈の深度の関係

##### (1) 知識の形成過程と解釈の深度

S1とS2を比較しよう。いずれも「ごんの生育環境」について触れた解釈である。ただ、S1は一般的な知識にアクセスした解釈であり、S2は自分の実体験にアクセスした解釈である。どのような既有知識にアクセスして述べているのかということは、解釈の受け取りに微妙な差違をもたらす。S1は一般的な知識へのアクセスであるため、安定感のある解釈を形成しているが、それだけにステレオタイプの解釈であるとの誹りも受けやすい。一方、S2は個人的な体験に基づいており、一人ぼっちの幼い子どもが仲間を求める時に悪戯をすることがあるという点に関して言うと、S1よりS2のほうが切実な体験にアクセスしているだけに、聞き手は説得力を感じるものであろう。しかしながら、「の（野）へ火をつけ」というごんの悪戯とS2の「背中を鉛筆で突つく」という悪戯は程度の差が甚だしく、S2の実体験に基づく類推は不安定である。

その点、S10は登場人物のした行為と全く同じ体験にアクセスしているため、S2以上に説得力のある解釈を形成している。S10は、鶴田清司の次の解釈を参考にして編集した。「〈くりをどっさり拾って、それをかかえて〉という表現に注目している実践例は意外と少ない。……（引用者略）……栗のイガに触れたときの痛さは何とも言えない（私は両方の靴で踏みつけながらイガを割いた記憶がある）。〈ごん〉が自分でイガを割いたとしたその苦労は並大抵のものではないだろう。しかも、そのたくさんの実をこぼさずに〈かかえて〉運んで来るのも大変なことである（もっとも、イガのついたまま〈かかえて〉もってきたとしたらもっと大変である）。」<sup>11</sup> 鶴田の解釈は、くりのイガに触れた体験とイガを割いた体験にアクセスすることで、ごんの兵十への償いの真剣さや健気さに説得力をもたせている。実体験に裏打ちされた解釈には、他言を排する説得力がある。同様に、実体験の有無という点では、S12は、「手に持っている物を「ぱたりと取り落とす」ことはめったにない」という体験の希少性にアクセスして兵十の動揺の大きさを導いている。「体験がないという体験」にアクセスすることで、尋常ではない登場人物の心情を的確に推論している。

既有知識を形成する過程には、直接的体験、読書や伝聞等の間接的体験がある。登場人物の行為や知

覚と全く同じ直接的体験に基づいた解釈であれば、聞き手はその解釈に深く首肯する。間接的に蓄積された知識よりも、実体験から形成された知識に基づいた解釈のほうが、その理由の説得力に与える影響は大きい。これは、池田久美子が、経験に基づく知識は、幾重もの概念的理解を含んだ濃密なテキストであると示唆している論考が参考となる。池田は、学習にとって不可欠な前提として、「豊富な命題の生成力をもつ濃密なテキスト」である経験を重視しており、幾構造もの概念を併せもった複合的記号機能をもつ経験から成り立つ知識へのアクセスが、アブダクションの活発化を引き起こすことを示唆している<sup>12</sup>。これは重要な指摘であり、豊かな経験に裏打ちされた知識を賦活することは、蓋然性の高い解釈を支えると言える。

しかしながら、アクセスした実体験と文章内の情報が似ているものの完全には一致しないという場合は、自分の体験に引きつけて作品を読んでしまうがために、恣意的な解釈に陥る危険性もある。S2の体験から導いた類推が不安定な印象を与えるように、登場人物の行為や知覚と読み手の実体験の類似性や関連性には注意を要する必要がある。

いずれにせよ、知識を形成した過程が実体験に基づいているのか間接的知識によるものなのかによって、その解釈の深度は左右される。

## (2) 作家論的知識の多寡と解釈の深度

S3は、他の解釈と違い、作家の生い立ちにかかわる知識にアクセスして述べている。西郷は、「「おれとおなじひとりぼっちの兵十か」というごんのせりふを、わたしは、不幸な生い立ちをもった作家南吉の思いのこもったことばとしても読めるのです。」<sup>13</sup>と述べている。確かに、作家にかかわる知識に依拠すると解釈の妥当性は高まる。

秋田喜代美は、認知心理学の研究成果を整理し、初心者と熟達者が既有知識をどのように賦活するかについて、次のように興味深い知見を紹介している。「初心者は、詩が作られた時の時代背景や内容等がよく分からない時には自分が知っている現在の経験や知識を当てはめてその詩を解釈しようとするのに対し、熟達者はその当時の詩がどのように解釈されたかという詩の作者と受容者との関係についての一般的知識や時代固有の表現に着目しながら詩を理解しようとするという。」<sup>14</sup>

作家論的知識には、作家に纏わる知識のほか、作品が書かれた時代の風潮や、作家の育った地域の特

色といった作品の背景にかかわる作家周縁の知識も含まれる。文学研究が作品や作家にかかわる膨大な資料の収集から出発するように、作家論的知識の多寡が解釈の深さに影響を与えることは間違いない。したがって、S3のように、子ども自身が予め作家にかかわる知識をもっていて、それを手がかりとして解釈することはあっても良い。同様に、教師が授業で扱う作品や作家について豊富な知識をもって授業することは望ましい。

しかし、作家論的知識が先行することで、作品と読み手の親密な対話を阻害することはあってはならない。府川源一郎は、この点について「個々の客観的な事実情報は、かえって読者の〈読み〉を規制する危険もある」<sup>15</sup>と述べている。読みの授業の過程で、どの程度の作家論的知識を子どもに提示するかは慎重に判断しなければならない。

## (3) 方略的知識の賦活と解釈の深度

S11とS12は、兵十の気持ちになって、この場面を読むのが自然だという読みの方略的知識を賦活している。この場面は、視点人物が効果的に兵十とごんの両者に移っており、そのため、ごんの心情にも兵十の心情にも同化できるように描かれている。S12は、視点論を読みの方略として用いて、兵十が「火なわじゅうをばたりと取り落と」したのであるから、兵十の驚きや悔恨といった気持ちに同化して読むことを主張している。

また、S13は、色彩語の形象に意味を見出しており、これも方略的知識を賦活している。これらは、「視点人物」「色彩語の象徴性」という読みの方略を賦活している姿であり、これらの方略は、過去の学習過程で獲得された後に知識となって蓄積されたものである<sup>16</sup>。既習の方略的知識を賦活した発言には、ある種の優等の響きがある。

また、視点人物を想定して解釈するという方略と色彩語の象徴性を探るという方略は、いずれも語用論に立つ読みであり、いわゆる書き手の意図を探るという読みである。語用論に立つ解釈としては、これらの解釈を次のように発展して述べることも可能である。「書き手は、視点人物の兵十に、「火なわじゅうをばたりと取り落と」させることで、この作品の悲劇性を強調しようとしている。作品の最後を「青いけむり」という描写で締め括ることで悲劇的影像を余韻として残し、二人がここまで擦れ違ってきた儚さや、銃で撃った後でしか互いの気持ちを交差させられなかった切なさを効果的に伝えてい

る。」

なお、兵十とごんを行き来した視点人物は、最後の場面では二人を離れて舞台の外から眺めている。このことに対して、府川は、「物語を語っていた「私」の位置に座っている」<sup>17</sup>と分析して作品の書き出しの語り手の位置との整合を図った。加えて府川は、この視点人物と「青いけむり」の象徴性に言及し、次のような解釈を述べている。「読み手は、ごんの反省や兵十に対するひたむきな接近行動に潜む感情を十分に知っている。が、ごんのむくろを抱いた兵十にごんの心中は伝わるはずはない。兵十には、自らの孤独感を基盤として兵十と連帯しようとしたごんの思いのすべては、理解しようがないのである（引用者傍点）。「青いけむり」に象徴されたそれは、やがては消え去っていくものでしかない。瞬時虚空にたゆたった「けむり」は、ゆっくりと拡散し、判別できなくなってしまう。しかし、逆にだからこそ「青いけむり」の残像は、読み手の心の中に長くとどまるのである。表の世界と裏の世界との重なりと、決定的なずれ。悲劇を悲劇として成立させる要因は、そこにあった。」<sup>18</sup>文芸にかかわる方略的知識を賦活すると作品世界を深淵に解釈することができる。府川の解釈は、方略的知識を賦活することで深甚なる解釈が導出されることを雄弁に語っている。

このように、方略的知識を賦活することで解釈に深みがでてくるのは間違いない。方略的知識の賦活が深い解釈を導くとするならば、方略的知識を獲得させることを授業で目指すことは大きな意義がある<sup>19</sup>。鶴田は、新しい解釈学理論を手がかりに〈解釈〉と〈分析〉の特質を明らかにしたうえで、「主観的な〈解釈〉の部分よりも、客観的な〈分析〉の部分の方が「教える」という行為に適している」<sup>20</sup>と述べている。筆者の言う方略的知識の賦活は、鶴田が整理した〈分析〉の概念と重なっており、方略的知識を授業で獲得させることに意義を見出している筆者の見解と鶴田の主張は合致する。

なお、鶴田は、作品の価値を離れて悪戯に読みの技術の獲得に走る実践の問題点を指摘している<sup>21</sup>。確かに、読みの目的を見失った〈分析〉は厳に慎まなければならない。作品の価値を高める豊かな解釈に辿り着くためにこそ、方略的知識を的確に賦活していくことが求められる<sup>22</sup>。

## 5 知識の再構成

さて、ここで、注目したいのはS5の二つの発言である。S5は、最初、「神様に手柄をとられた」と推論した。ところが、他者の解釈を聞いているうちに、「ごんは神様になった」と考えを変容させ、「最初は、そんなに深い気持ちでやっていたわけじゃないけど、その行動を続けていくうちに、その行動の本質的な意味に迫っていくということは、きっとあるのだと思います」と気付いた。S5は、他者の解釈を聞くことで既有の知識を再構成し、新たな知識を獲得したのである。この知識の再構成を〈解釈のアブダクションモデル〉に加えると、図2のように記すことができる。

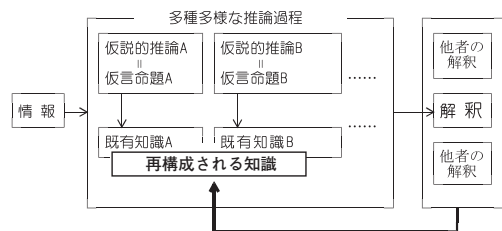


図 2

このモデルでは他者と交流するという立体的な様相までは描ききれていないが、自身の既有知識を再構成していくことや各自の推論過程の修正を促していくといった社会的構成主義としての様相を表している。佐藤公治は、社会的構成主義について「人は他者とはたらきかけ合うなかで、自らの考え・知識を構成していくものである」<sup>23</sup>と定義している。他者の解釈を聞いて変容したS5の気付きは、「教室の中での学習が社会的な合意形成と検証の過程を経て……（引用者中略）……、より整合性の高い知識として構成される」<sup>24</sup>という社会的構成主義としての学びが起こったことを示している。

このように既有知識が再構成されると、その結果、動的な活力が生まれ、読み手の言動が変容するといったことも起こる。例えば、鶴田は、石井順治の「コマ」（坪田譲治）の授業において、ある子どもがそれまで大切にしてきた転校前の友だちの写真を破いて過去と訣別したという劇的なエピソードを紹介している<sup>25</sup>。鶴田は、この子どもに起こった出来事を「自らの「地平」の狭さが自覚化され、新しい見方・考え方が形成された」<sup>26</sup>と意義付けた。解釈の授業で起こる最もダイナミックな出来事は、それまで囚われていた知識が揺さぶられ、その結

果、新しい価値観が芽生えて、その後の言動が変容することであろう。読みの確かさや相対的な読みの深さとは別の文脈において、自身の既有知識が塗り替えられていく過程は、学びとして大変に豊かである。

この点にかかわって、宇佐美寛は、「文学作品の読みの指導とは、記号解釈の指導である。その目的は学習者内部のコードを増やしてやることである」<sup>27</sup>と述べている。学習者のコードを豊かに増殖させ、時としてその後の学習者の言動の変容を促した解釈は、まさに、その個人内における最も深い解釈そのものである。

本論文では、客観的かつ相対的な解釈の深度の目安にかかわる傾向を探ってきたが、深い解釈に出会うということは、図2のモデルが示すように既存の知識に立ち戻り、知識の再構成を要求する。そして、知識が再構成される学びこそが、解釈の客観性や相対性を超えた深甚なる解釈への着地を意味すると言えるのである。

## 6 本研究のまとめと今後の課題

認知心理学では、一般的に「熟達者は単に知識を習得しているだけでなく、特定の課題に関連する知識を効率的に検索できる点でも優れている」<sup>28</sup>とされている。系統性の強い数学や英語といった教科では殊に既習事項と進出の学習内容の架橋が重要である。授業において如何に効率良く既習事項を賦活させるかが、新しい学習内容の獲得に大きな影響を与えるからである。しかし、国語科においては、既有知識と新しい作品の読み取りの関係は不問にされることが多かった。

本研究では、従来、テキスト内情報とテキスト外情報と並列されていた根拠を、根拠と理由に区分し、テキスト外情報である既有知識と解釈の関連に絞って検討した。国語の読みの授業において、子どもの読みの力を培わなければならない国語教師は、解釈する力を高めるために、子どもたちにどういった知識を賦活させると良いのか。

池田が主張するように豊かな経験こそが重要であるとしても、少なくとも授業という場で実体験を増やすことは容易ではない。また、作家周縁の知識を与えると、作品と子どもの織り成す豊かな関係を狭く限定させた特定の解釈に誘導する危険性があるため、慎重になる必要がある。ここでは、方略的知識の賦活を鍛えることが、解釈する力を高めることに

貢献することを示唆した<sup>29</sup>。

また、それと同時に、深い解釈に出会うという経験が、今までの知識を修正し、新たな知識の獲得を促すことがあるということを指摘した。客観的かつ相対的な解釈の深度とは別の文脈において、各自の知識の再構成を要求する解釈こそが、その個人内においては、最も深い解釈に符号する。

今後の課題としては、入力情報と解釈の深度との関連について分析したり、数学の図形の証明に論理的な美しさがあるように根拠と理由を結ぶ論理の美しさについて分析したりすることで、解釈する力を高めるための方途を探っていく。なお、上記に編集したS1～S13は、本文中の様々な入力情報が根拠となるように配置した。「ごんの償い」にかかわる解釈については、例えばS4の「ごんは、うなぎのつぐないに（傍点引用者）」という文字通りの直截的な根拠から、S10の「くりをどっさり拾って、それをかかえて」といった動作が「償い」を意味するという婉曲的な根拠まで、解釈を導く様々な根拠の種類が想定される。そして、それぞれの根拠の差違が、解釈の深度に影響を与えることが透察される。

同時に、S6の「くりを置いた場所」としての「物置の入り口」と「土間」の差違を根拠として導出した論理や、S11の兵十のごんに対する呼称の変化に着目して展開する論理にも、解釈の深度を左右する幾つかの可能性が予見できる。これらはいずれも「対比」という方略的知識を賦活した例であるが、複数の根拠の異同を「対比」して、その意味付けをすると緻密かつ繊細な解釈に導かれる。

これらの分析に関しては、別稿に譲る。

どういった情報を根拠とさせると良いのか、根拠と理由をどのように繋げて解釈すると良いのか。それらを明らかにすることで、読みの授業の風景は今まで以上に見晴らしの良いものになるであろう。

また、今後は、読みの熟達者に解釈の深度にかかわる調査を行い、その結果に基づいて、ここでの考察を論証していく。

## 注

- 1 西郷竹彦 1979 『文芸の授業理論と方法』明治図書 p.159
- 2 「解釈の深度」と述べたが、解釈を評する表現としては、「深い解釈」のほか「確かな解釈」「豊かな解釈」「鋭い解釈」等の修飾語が使用される。「文脈を外していない解釈」が「確かな解

- 積」と述べられるほかに一般的には、「豊かな経験に裏打ちされた解釈」は「豊かな解釈」,「微細な表現の差違に気付いた解釈」は「鋭い解釈」だと評されることが多い。それらの修飾語を厳密に定義することは困難であるため,ここでは,すべて「解釈の深さ」「解釈の深度」という表記で統一する。
- 3 この〈解釈のアブダクションモデル〉は,以下の論文で提示したモデルを修正している。  
佐藤佐敏 2011 「解釈する力を高める話合い—解釈のアブダクションモデルに基づく発問と話合い—」 全国大学国語教育学会編 『国語科教育』第六十九集 p.11
- 4 同書 pp.12-14
- 5 塚田泰彦 2001 『語彙力と読書』 東洋館出版社 p.167
- 6 三上勝夫(鈴木秀一共著)1986 『文学作品の読み方教育論』 明治図書 p.128
- 7 塚田は,知識の枠組みを次のように整理している。「ア」既有知識と既得の経験「イ」既有知識と先行知識と背景の知識「ウ」宣言的知識と手続き的知識「エ」言語に関する知識(言語知識)と世界に関する知識(世界知識)」そのうえで,それぞれの枠組みは,厳密に区別することは実際のところ困難であると述べている。  
塚田泰彦 前掲書 pp.167-174
- 8 そもそも「兵十に撃たれたごんは可哀想か仕方ないかと問いを立てること自体に問題がある」という指摘はあり得る。しかしながら,本研究の目的は,教室という限定された空間と時間の中で行う授業において,読みの力を培うために,どういった既有知識にアクセスさせることが有益であるかを考察することにある。作品論や作家論等も視野に入れて,この作品をどう解釈するのが最も望ましいのかということを研究の対象としているわけではないことを予め断っておく。
- 9 ここに挙げた解釈は,以下の二つの模擬授業での参加者の発言を基にしている。  
2010年12月8日上越教育大学教職大学院  
2011年2月7日上越市立和田小学校校内研修
- 10 斎藤寿始子1973 「新美南吉」 古田足日編 『日本の児童文学作家1』 明治書院 pp.221-231を参照。
- 11 鶴田清司 1993 『「ごんぎつね」の〈解釈〉と〈分析〉』 明治図書 pp.78-79
- 12 池田久美子 1981 「「はいまわる経験主義」の再評価—知識生成過程におけるアブダクションの論理—」 『教育哲学研究』 pp.24-31
- 13 西郷竹彦 1968 『教師のための文芸学入門』 明治図書 p.134
- 14 秋田喜代美 2001 「読むことの発達・熟達」 大村彰道・秋田喜代美編 『文章理解の心理学』 北大路書房 p.156
- 15 府川源一郎 2000 『「ごんぎつね」をめぐる謎』 教育出版 p.50
- 16 作家論的知識を活用して読むということも方略的知識の一つであるということもできる。例えば,登場人物の言動を作家の生き様に重ねて読むといった方略は,作家論的知識を方略として使っている読みとも言える。塚田が述べたように,知識の厳密な分類は困難である。
- 17 府川源一郎 前掲書 p.156
- 18 同書 p.164
- 19 方略的知識においても,「青は幸福を表す色だ」といった誤用もあり得る。ただ,方略的知識の賦活は,その正誤が判断しやすく,授業内での誤用は学習者同士の指摘で淘汰される。そういった状況も含めて,方略的知識の正確な賦活を奨励することは望ましい。
- 20 鶴田清司 2010 『〈解釈〉と〈分析〉の統合をめざす文学教育』 学文社 p.669
- 21 興水実の提唱したスキル学習や,分析批評の手法を取り入れた授業には,これらの批判を甘受しなければならない実践がある。鶴田は,以下に〈分析〉の陥りやすい問題点を整理している。  
同書 pp.327-330
- 22 上記に編集した「ごんぎつね」の話合いは,方略的知識を賦活することで〈解釈〉と〈分析〉を統合し,読みを深めた様相を示した。
- 23 佐藤公治 1996 『認知心理学からみた読みの世界』 北大路書房 p.81
- 24 同書 p.84
- 25 この出来事の初出は以下の出典である。ただし,この出典では,子どもの読みに触れた教師の驚きに焦点が当てられて述べられている。鶴田は,ガマダーの解釈学を援用して,この出来事を子どもの「新たな自己理解」という視点で解説している。  
稲垣忠彦・佐藤学 1996 『授業研究入門』 岩波書店 pp.53-57
- 26 鶴田清司 2010 前掲書 p.375
- 27 宇佐美寛 1986 『国語科授業批判』 明治図

書 p.223

- 28 米国学術研究推進会議編著 倉盛美穂子訳  
2002 「熟達—熟達者と初心者の違いは何か」  
『授業を変える』 北大路書房 p.40
- 29 このほか、既有知識へのアクセスの仕方を鍛えることで、解釈する力を高めることも考えられる。筆者は、以下の論文にて、知識にアクセスする方法について述べた。  
佐藤佐敏 2009 「読みの方略が転移する可能性—作品を解釈する仮定スキルが他の読みの場面で活用される条件—」 全国大学国語教育学会編『国語科教育』第六十五集 pp.59-66