

テキスト解釈の発達論的検討
—「あんず林のどろぼう」（立原えりか）の場合—

山 元 隆 春

一つのテキストを解釈する際に、読者が用いる方略にはどのようなものがあるのだろうか。また、解釈の質はどのような形で深まっていくのだろうか。読むことの教育を構想していく時に、このような問いに対して何らかの解答を用意する必要がある。

本稿では、小学校5・6年及び中学校1年の各々1クラスずつの児童・生徒たちが、立原えりかの「あんず林のどろぼう」に対して示した書き言葉による反応を分析することによって、児童・生徒のテキスト解釈の質の深化の実態を捉え、それを支えている方略の発達にはどのようなすじみちがあるのかということを探っていきたい。

1. テキスト解釈の発達を捉えるための理論

とりわけ、テキスト解釈の発達の上では、10歳～13歳という年齢層が重要な意味を持つのではないかというのが、本稿における一つの仮説である。以下では、その仮説の根拠とした英米における文学反応の発達に関するいくつかの見解を検討したい。

1. 1 具体的な思考から抽象化及び反省的思考へ

アメリカにおいて、発達心理学の文学反応研究への援用を試みているペトロスキー(Petrosky, A. R., 1977)は、思春期を中心とする文学反応研究に対する発生的認識論及び精神分析学派の自我心理学の寄与について論じた論文の中で、ピアジェ(Piaget, J.)及びアンナ・フロイト(Freud, Anna)の発達段階説に言及しつつ、その整理を行っている。ペトロスキーの論述をもとに両者の発達段階区分を次頁の表のようにまとめた。

ピアジェによれば、「具体的操作段階」にあっては抽象的な理由づけを避ける傾向にあり、「形式的操作段階」にあっては抽象化を伴った知的能力が生じてくるという。また、アンナ・フロイトによれば、「潜在期」においては物理的に現実感のある対象に関心を示し、フェアリー・テイルや寓話などには関心を抱かない傾向にあるという。これに対して「思春期前の時期」に入ると、「潜在期」の具体性を持った興味が、抽象化に置き換えられる傾向がしだいに生じてくるというのである。さらに「思春期」においては、「理知的傾向intellectualization」と「禁欲主義asceticism」が大きな特徴になっていくとい

年齢	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15 →
ピアジェ	<div style="text-align: center;"> <p>具体的操作段階 形式的操作段階</p> </div>										
アンナ・フロイト	<div style="text-align: center;"> <p>潜在期 思春期前の時期 思春期 (latency) (prepubertal) (puberty)</p> </div>										

う。このように立場こそ異なれ、両者とも11歳前後に発達上の一つの境を引いている。

ペトロスキーは、このピアジェ及びフロイトの論を踏まえた上で、次のように発言している。

「思春期の子どもにとっては、行動よりもむしろ抽象化と反省的思考が大き
く、これは、理知的傾向の生んだ所産であると言うことができるだろう。」

(Petrosky, 1977, p. 31)

小学校5年生から中学校1年生にかけてのテキスト解釈の発達を考えるにあたって、ここでペトロスキーの言う「抽象化」や「反省的思考」を子どもがどのように獲得するのかという視点は重要である。

1. 2 参加から距離化へ

アメリカの教育学者アーリー(Earley, Margaret J., 1960)は、(1)読者が自らの好みを知りながらその根拠が明らかでない「無意識の楽しみunconscious enjoyment」の段階から、(2)登場人物たちの心理的葛藤や動機づけに対する関心を抱くようになる「自意識的な鑑賞self-conscious appreciation」段階を経て、(3)読者が最も深い楽しみを見いだす「意識的な喜びconscious delight」の段階に至る一連の過程が文学鑑賞の発達であるとしている。

オーストラリアの国語教育学者トムソン(Thomson, J., 1987.)は、このアーリーの文学鑑賞発達段階説に加えて、ワーズワース(Worthworth)の、成熟した読者の反応の過程とは相矛盾した「感情的な関与emotional involvement」と「冷静な分離cool detachment」との組み合わせの過程であるという見解や、ハーディング(Harding, D. W.)による(1)他者への共感、(2)登場人物の行為や経験に対する評価、(3)作者の価値観の受容と拒絶、というフィクションの読みの過程における3つの段階説を検討し、さらにハーディングの説を補強したブラント(Blant, J., 1977)の、反応における「6つの基本活動six elemental activities」論を考察している。ブラントの「6つの基本活動」とは次のようなものである。

第1段階：1. 意思を持って傾注すること

2. 初歩的な知覚と理解

3. 共感すること（ハーディングの「他者への共感」に対応）
- 第2段階：4. 類推すること及び自我同一性を探ること
5. 参加者に対して距離を置いて評価すること（ハーディングの「登場人物の行為や経験に対する評価」に対応する）
6. 作品全体を作者による創造として概観すること（ハーディングの「作者の価値観の受容と拒絶」に対応）

トムソンはこの4者の反応段階説を検討した上で、その共通性を次のように指摘している。

「ワーズワース、アーリー、ハーディング、ブラントの4者は、文学に対する成熟した反応の発達に、密接な情緒的関与(close emotional involvement)から、比較的距離を置いた反省的な分離(more distanced reflective detachment)へと、あるいは自己に対する関心から他の人々や人間を取り巻く状況に関する関心へと進行する運動を伴うものであるとしている点で、意見の一致を見ているように思われる。」(Thomson, 1987, p. 153)

前項で触れたようなピアジェやアンナ・フロイトの説からペトロスキーが帰結した問題と、ここでトムソンの検討した4者の反応発達説に共通しているのは、読者反応の発達というものが、テキストに対する情緒的・感情的な関与から、テキストに対する距離を置いた反省的なものへと移行するという見解である。社会学者のエリアス(Elias, Norbert, 1983; 邦訳1991)の言葉を借りて言えば、「参加」から「距離化」への移行である。小学校5年生から中学校1年生にかけてテキストの解釈がどのように発達するのかということを検討する上で、この点を解明していくことが重要な課題となる。

1. 3 文学反応発達の節目を探る試み

先の2つの項で触れたような問題を実際の子どもの反応分析に基づきながら研究した研究者に、パーヴィス(Purves, A. C.)とプロサロフ(Protherough, R.)がいる。

パーヴィス(Purves, A. C., 1975)はアメリカにおける第3学年(8~9歳)から第12学年(17~18歳)に至る生徒たちの詩や短編物語に対する反応の分析をもとに、各学年段階における反応の特徴を簡潔に論じている。ここでは、そのうち第8学年(13~14歳)までの反応についてのパーヴィスの見解を一覧表にまとめた。

表1 パーヴィスによる文学反応発達段階説(Purves, A. C., 1975)

学年	その学年段階における特徴
3	<ul style="list-style-type: none"> 文章の字義どおりの寓意を扱うものが多い。 自分たちが読んだ対象を評価する傾向が強く、しばしば感情的な視点からそういった評価を行う。
4	<ul style="list-style-type: none"> 登場人物の役割に我が身を当てはめたり、自身と人物とを比較したりしながら個人的な関係についてもたくさんの言及をする。

	・評価を行う場合に、どのような理由づけを行うかということに頭を使う傾向がある。
5	・それまでの学年と異なって、とりわけ物語の語り直しをかなり十分な形で行う。しかし、彼らはまた、自分たちの評価や自分たちが読んだものに対する個人的な反応について語ることに多くの時間を費やす。 ・彼らの示す反応の幾つかは、感情的なものではなく、作品の形式的な諸側面を扱う。
* 3・4	5学年においては、物語の字義どおりの側面と、物語に対する彼らの反応や評価について長々と述べる傾向があるように思われる。
6	・この学年までに、解釈の初歩が始まる。とりわけ、この段階での解釈は登場人物についての問いの形であらわれる。
7・8	・多くの解釈が第7及び第8学年のうちに急増していく。この頃までに形式に関する評価が、しばしば意味や理解に関する評価へと変質していく
8	・第8学年の生徒たちは隠れた意味を探し求め始める。このことは、さらに年長の生徒たちの全てにもあてはまる特性であり、高校生やカレッジの教師にはなじみのものである。

パーヴィスと同様に、イギリスのプロサロフ(Protherough, R., 1983)もまた、実際の生徒たちの反応調査をもとに読者反応の発達段階を考察した。プロサロフはイギリスにおける総合制中等学校(comprehensive school)の11歳から16歳までの約1000人の子どもたちの、2つの小説に対する反応を分析することを通して、反応の発達・深化に関する仮説を導いている。

プロサロフは、「(A)主題」「(B)共感」「(C)動機づけ」「(D)予測」の4項目にわたって、子どもたちに質問をし、その質問に対する書き言葉による回答の分析から、中等学校の第3学年(13歳～14歳)までは徐々に反応の質の高まりが見られるが、第3学年と第4・第5学年(14歳～15歳・15歳～16歳)の子どもの反応上の関心にはあまり大きな差は見られなかったとしている。その理由として、プロサロフは次の3つのことを指摘している。

- (a) 10歳～11歳と13歳～14歳との間に、物語反応能力の発達に関して、急激な進展があるのかもしれない。
- (b) 各々の年齢の生徒たちに受け入れられるべく選ばれた物語群は、15歳～16歳の生徒たちの成熟度を明らかにするためには、易しすぎるものであった。
- (c) 第4・5学年において、試験の準備に集中しなければならないために、物語に対するさらなる個人的発達が制限されているのかも知れない。

(Protherough, 1983, p. 53)

プロサロフはフィクションにおける反応の発達を探る上でこのうちの(a)の問題が最も重要であるとして、次のように述べている。

「ハル大学〔山元注：Hull University・プロサロフの勤務校である〕における種々の調査において、13歳から14歳という年齢が、発達における重要な段階とされたことをここで指摘しておかなければならない。ほとんどの生徒たちが、ある範囲の読みの様式を発達させ、明らかに「客観的」な基準に基づいて判断を行おうとし、より高度なレベルで反応する事のできるようになるのも、この年齢においてである。」(Protherough, 1983, p. 53)

パーヴィスにしてもプロサロフにしても、基本的に11歳前後と13歳前後とを反応発達における一つの大きな節目とみなしている。このことは、先のペ

トロフスキー・トムソン両者の文学反応の発達段階に関する見解とも通じ合っていると言えよう。

本研究において、小学校5年生～中学校1年生（10歳～13歳）を調査研究の対象としたのも、上述の諸家の論の中でこの3学年に相当する年齢層が文学に対する反応発達のすじみちにおいて重要とされているためである。

2. テクスト解釈の発達に関する調査とその分析

－「あんず林のどろぼう」の場合－

2. 1 調査の概要

小学校5年生～中学校1年生にかけてのテキスト解釈発達上の特性を捉えるために、小規模なものではあるが、一つの調査を実施した。

調査の対象・日時等は次の通りである。

学年	調査の対象	人数	調査日時
小5	鳴門教育大学附属小5年1組	38(男19女19)	1992.7.4. 土 8:45-9:30
小6	鳴門教育大学附属小6年1組	37(男20女17)	1992.6.10. 水 9:40-10:25
中1	鳴門教育大学附属中1年2組	39(男20女19)	1992.6.22. 月14:05-14:50

使用したテキストは、立原えりかの「あんず林のどろぼう」（学校図書『小学校国語』平成4年度版・6年上所収）である。（「あんず林のどろぼう」については、早く木幡(1981)の魅力的な実践が報告されている。近くは有沢(1992)による本文の比較・検討を含み、実践への指針を示した論考がある。童話集『蝶を編む人』（講談社文庫）所収の「あんず林のどろぼう」本文と教科書版のそれとは、特に本文中の分節のしかたに大きな違いがある。そのことを踏まえた上で、この調査においては教科書版のテキストを用いた。それゆえ、ここでの児童の解釈はすべて教科書版「あんず林のどろぼう」の解釈である。）教科書版のテキストをワープロによってB5用紙4枚にプリントし直したもの（本資料末の「付録」参照）を用い、次のような4つの質問に書き言葉で答えもらった。

1. このお話の中でいちばん心に残った部分を書き写しなさい。
2. このお話は、何についてのお話だと思いますか。一文で答えなさい。
3. 「どろぼう」はどのように泣いたのだと思いますか。
4. _____線を引いた部分に「当たり前の事だったのです。」とあります。「赤んぼうだいたどろぼう」がどこへ行ったかを知っている人や見た人のいないことが、なぜ「当たり前の事」なのでしょう。

以下では、主として質問の2～4に対する回答を分析する

2. 2 分析I－テキストの主題(theme)把握の発達－

問2は、子どもがテキストの何を焦点化するのかということを探るためのも

のである。この問いに対して児童・生徒の示した反応を分類し、表2に示した。

表2 テクストの主題を捉える方略の発達

分類項目	学年	小5	小6	中1
A. 何らかの形でどろぼうの変化を主題化しているもの				
A1. どろぼうの心の変化		6(15.8)	3(8.1)	4(10.3)
A2. 赤んぼう・あんず林によるどろぼうの変化		11(28.9)	7(18.9)	3(7.7)
A3. どろぼうの変化(前半・後半の対比)		3(7.7)	0(0.0)	0(0.0)
B. どろぼうに対する評価的判断		5(13.2)	2(5.4)	3(7.7)
C. 赤んぼうの存在を強調したもの		5(13.2)	5(13.5)	1(2.6)
D. 一般化を行っているもの				
D1. 「どろぼうでも～」型		3(7.9)	11(29.7)	10(25.6)
D2. 一般化型		5(13.2)	4(10.8)	14(35.9)
E. テクストから教訓を読み取るもの		0(0.0)	3(8.1)	3(7.7)
F. その他・無回答		0(0.0)	1(2.7)	1(2.6)

人物・
ストーリー
志向

テーマ志向

*表中の数値は 人数(%) である。

子どもたちがテキストの何を焦点化しているかということによって、A～Fの分類項目を設けた。「このお話は何についてのお話だと思いますか。」という問いに答えるに当たって子どもたちが採用した方略には、大きく分けて2つの方向性があった。その一つは人物やストーリーに焦点を合わせるという方向性であり、いま一つはテキストを全般的に把握し、そこからテーマを抽出しようとする方向性である。

2. 2. 1 人物・ストーリー志向の主題把握

人物に焦点を合わせた反応は、必然的に「あんず林のどろぼう」というテキストのストーリー展開に注目することになる。それらの反応の多くは、中心人物である<どろぼう>の変容を焦点化していた。

A1型 どろぼうの気持ちの変化のことについての話 (小5・女子)

A2型 どろぼうが、あんず林で赤ちゃんによってどろぼうじゃなくなる時のことについての話だと思う。(小5・女子)

A3型 どろぼうの心が悪いものから良いものに変化すること。(中1・男子)

「あんず林のどろぼう」というテキストは3人称のテキストであるが、中心人物の<どろぼう>の心理描写と行動描写を軸として物語が展開していく。<どろぼう>という人物に焦点を合わせて、このテキストを解釈していこうとすると、どうしても、この人物の変容を視野に入れざるをえなくなるわけである。それゆえ、問2に対する人物志向の反応は、当然のことながら「あんず林のどろぼう」というテキストのストーリーへの志向を内包することになる。

このようなくどろぼう>に焦点を合わせつつ、<どろぼう>の変容を中心とした反応は小学校5年生の反応において特に顕著であった。小学校5年生という段階にあって、「あんず林のどろぼう」というテキストはまさしく<どろぼう>の変容のドラマそのものとして受容されたということを示す表1の数値は物語っている。また同時に、テキストの中に何が書かれてあったかということを探ねられても、ストーリー展開に即したかたちで反応する傾向が5年生においては強いということを示す結果でもある。

B及びCの数値は、「あんず林のどろぼう」というテキストのストーリー展開を踏まえつつ、<どろぼう>や<赤んぼう>という人物に焦点を合わせたものである。

B型 どろぼうは、今までぬすんできたりしたけれど、本当は、心のあたたかいやさしい人だ。(小6・女子)

C型 どろぼうが、あんず林にまよいこみ赤ちゃんとあったこと。(小5・男子)

ここでの数値もまた、Aと同じく小学校5・6年生の方が中学校1年生よりも高い。こういったことも、小学校高学年にあってはまだ、テキストの内容をより具体的な形で把握しようとする傾向が強いことを物語っている。

2. 2. 2 主題の一般化方略の成立

これに対して、分類項目D及びEについては、上記の関係が全く逆転している。テキスト内容を全体的に把握し、一般化する反応の数値は、先に述べた分類項目A～Cまでの数値とは際立った対照を見せている。

「一般化」の傾向を持つD型の反応の内、沼田(1986)の言う「とりたて詞」の「でも」を用いた反応(D1)は、小学校6年生で急増する。

D1型 いくら心がよごれている人でも、全部の心がよごれているのではなく、やさしい心の部分もあるということ。(小5・女子)

D1型 どんな悪いことをした人間でも良心はあるということ。(小6・女子)

D1型 天下一のこんな悪いどろぼうでも人にはやさしい心があるということ。(小6・男子)

これはD2の「一般化」型の反応の前段階ともいえる反応であり、言外に「人にはみな良心ややさしい心があるものだ」ということを言おうとしたものと判断できる。D1とD2のそれぞれの数値を対照してみると、学年の進行にともなって「～でも～」型の反応がより抽象的な表現へと移行し、D1型ではとりたて詞「でも」を用いた表現において暗示的に表現されていたことが、明示的に表現されるようになるということが明らかになる。

D2型 人には、お金やぬすんだものより、いっしょにいる人の方がずっと大切だということ。(小5・男子)

D2型 人にはやさしい心と悪い心があるが必ず良い心もある。(小6・女子)

D2型 人は他からの愛情で心がかわるものだ。(中1・女子)

□2型 人にほほえみかけられることのうれしさと相手にされないことのつらさについて。(中1・女子)

「テキストから教訓を読み取るもの」(E)が見られるのも、小学校6年生以降である。

□型 どんな悪いことをしてきた人でも、本当のやさしさに気付けば改心することができるということ。(中1・女子)

しかし、「あんず林のどろぼう」というテキストが訴えかけてくるのは、単純にそういった<改心>の問題ではない。むしろさらに成熟した主題把握に向かう過渡期の反応として上に掲げたような反応は捉えていかななくてはならない。ちなみに、小学校6年生に口頭で感想を述べてもらおうと「『くもの糸』を読んだ時と同じような感じだった。」といった答えや、『ペーブルース』や『田中正造』などの伝記を読んだ後の感想と同じだという答えが返ってきた。このような何らかの教訓を求める形での焦点化を行い、テキストを一つの美談として捉える傾向は、小学校6年生及び中学校1年生の段階に多く見受けられるものだが、学童期から思春期にかけてのテキスト解釈方略の発達の大きな特徴を示しているものと考えてよい。

問2に対する諸反応は、テキスト内容を焦点化する場合に児童・生徒がどのような解釈方略を採用するかということを示すことができる。小学校5年生にあっては、ストーリー志向ないし人物志向の方略が優勢であり、表現様式に関しては記述的なものが多い。その傾向は学年を追うに従って弱まっていき、中学校1年生にあっては、テキストの叙述から何らかの命題を抽出するというテーマ志向の方略が逆に優勢になっていくのである。

2. 3 分析Ⅱ－人物行動の動機把握の発達－

問3の「どろぼうはなぜ泣いたと思いますか。」は、子どもが人物(この場合は、<どろぼう>)の行動の動機をどのように解釈するかということを探るためのものである。この問いに対して示された回答を集計し、まとめたのが次頁の表3である。

表3を一見してわかるように、小学校5・6年生にあっては、「赤んぼうにほほえまれてうれしかったから」という理由(A1)と、「赤んぼうがどろぼうのくちびるから牛乳をのんだから」(A2)という理由をあげたものが多い。

2. 3. 1 ストーリー展開に即した動機把握

「赤んぼうがどろぼうのくちびるから牛乳をのんだ」こと及び「赤んぼうがにこにこ笑った」ことは、このテキストの叙述の展開から言うと、<どろぼう>が涙を流す直前の場面に記されている。つまり、A1～A3の理由のいずれもが、「あんず林のどろぼう」というテキストのストーリー展開に即したものであると言えることができるだろう。

表3 人物行動の動機把握の発達

分類項目	学年	小5	小6	中1
A1. 赤んぼうにはほえまれてうれしかったから		13(34.2)	13(35.1)	9(23.1)
A2. 赤んぼうがどろぼうのくちびるから牛乳を飲んだから		15(39.5)	6(16.2)	5(12.8)
A3. A1とA2の複合		1(2.6)	2(5.4)	4(10.3)
A4. 赤んぼうが自分のことを受け入れてくれたから		4(10.5)	6(16.2)	5(12.8)
Aの合計		33(86.8)	27(72.9)	23(58.9)
B1. 赤んぼうの行いがうれしかったと同時に自分のことを 情けなく思ったから		0(0.0)	3(8.1)	4(10.3)
B2. 自分のこれまでの行いを情けなく思ったから		3(7.9)	5(13.5)	10(25.6)
Bの合計		3(7.9)	8(21.6)	14(35.9)
C. 赤んぼうに対して共感し、同情したから		1(2.6)	2(5.4)	2(5.1)
D. その他		1(2.6)	0(0.0)	0(0.0)

*表中の数値は 人数(%) である。

A1型 四十年間ほほえみかけられたことがなかったのに、今、この小さい赤んぼうがほほえみかけてくれたから。(小5・女子)

A1型 四十年間ずっと相手にされなかった、やさしくしてくれなかったどろぼうに、赤んぼうが、どろぼうのほおに手をやってみたり、どろぼうに、笑顔をおくけてとてもうれしかったから(小6・女子)

A2型 ずっとどろぼうは一人ぼっちだったのに、今、赤んぼうは、どろぼうのくちびるから牛乳を飲んだから。(小5・男子)

A2型 今まで、どろぼうは、四十年も生きてきました。どろぼうには、お母さんとお父さんもありません。友だちもありません。ずっと一人ぼっちでした。どろぼうはまっすぐに人を見つめたことも人にほほえみかけたこともありません・・・しなかったのです。けどあかんぼうは、どろぼうのくちびるから牛乳をのみほほえんだのです。(小6・男子)

A3型 今までに人からほほえみをかけられたことがなかったどろぼうに、赤んぼうがどろぼうのくちびるから牛乳を飲み、にこにここと笑ったから。(小6・女子)

A3型 四十年間も生きてきて、だれからもほほえみかけられたことはなかったのに、赤ちゃんはどろぼうのくちびるから牛乳を飲んだし、ほほえみかけてくれたのでうれしかったから。(中1・女子)

A4型 一人ぼっちで、だれにも、やさしくしてもらわれていないどろぼうを赤んぼうだけが、親しくしてくれたから。(小5・男子)

A4型 今まで一人でいたどろぼうは、初めて自分にむかって手をさしのべてくれたためなんだかなみだがこみあげてきた。(小6・男子)

このような理由づけが、小学校5・6年において多く見られるということは、問2に対する反応の分析結果からも明らかになったように、小学校高学年にお

いてはテキストを解釈する場合に、ストーリー志向の方略を用いる傾向が強いということを物語っている。

2. 3. 2 類推という方略

これに対して、表3のB1及びB2型の反応は、類推を働かせながらくどろぼう>の内面を問題にしたものであると言ってよい。

B1型 ずっと一人ぼっちで人からほほえみかけられたことがなくて初めて赤んぼうが自分をみてにこにこわらってくれて、人からすかれるということがどんなにすばらしいことか知ってうれしくなった。それと同時に今までの自分がとてもにくらしく思えたんだと思う。(小6・女子)

B1型 いままで一人ぼっちだったのに赤んぼうが笑いかけてくれたうれしさと、悪いことをしてきた自分がバカだったという自分へのくやしきから泣いた。(中1・女子)

B2型 生まれてはじめて、人からほほえみかけられたのがとてもうれしくて、それと同時にいままで物をぬすんだりしていたことが急になさげなく思えてきたから。(小5・女子)

B2型 赤んぼうを見て自分がこんなに悪い事をしていたんだ、と思って反省して泣いていた。(小6・女子)

B2型 こんな悪いくどろぼうでも赤んぼうはくちびるに吸いついて牛乳を飲んでくれたということを考えたくどろぼうは今まで自分のやってきたことがどんなに悪かったのかまた今からでも良い心になれるのではないかと思ったから。(中1・男子)

テキストの叙述を越えて、くどろぼう>が自らの過去の行為に対する自責の念にかられた結果としてくどろぼう>のく泣く>という行為を解釈しているのである。このようなくどろぼう>の内面を推し測る形での反応を示すようになるということは、精神の成熟を意味すると言うことができるだろう。このことは、主題の把握の場合に見られた、読者側の「一般化」傾向と共起関係にあるものと考えられる。

ピアジェは、『表象の心理学』の中で、12歳という段階にあって「反省的模倣」が始まるとしている(Piaget, 1945; 邦訳 1988, p. 170)。このことは、6年生及び中学校1年生において、くどろぼう>の内面で反省的な意識が働いたことを想像する傾向の強まることにも関連してくる。くどろぼう>が自らの過去の行為を反省したために涙を流すことになったという解釈が、小学校6年生から増加していくということは、この時期のテキスト解釈の一つの特徴を示すものと考えられる。

とはいえ、中学校1年生にあっても、くどろぼう>の涙の原因を、く赤んぼう>がくどろぼう>の行為を受容したということに求める反応は依然として見受けられる。テキストの叙述に即しながら、具体的に人物の行動の動機を考えるとという位相は容易に打ち消すことができぬものであるということを明らかに

する結果である。また、そのような解釈が果たして浅いものであるかということも、俄かには判断しがたい。

2. 3. 3 共感・同情型の反応

3つの学年を通して、数はわずかではあるが、共通して見られたものに、Cの<赤んぼう>に対する「共感」ないし「同情」を示す反応がある。

【C型】 だろぼうはおれにもこの赤ちゃんみたいなときがあったのだろうと思
いだしたから泣いてしまった。(小5・男子)

【C型】 この赤んぼうをだれがすてたのかはしらないけれどだろぼうは赤んぼ
うがかわいそうに思ったから。(小6・女子)

【C型】 捨て子がとてもかわいかった。かわいそうだった。自分も捨てられた?
(小6・男子)

【C型】 赤んぼうが、自分と同じ立場になっていると思って、かわいそうになっ
たから。また、だれにもほほえみかけてもらえないと思ったから。(中
1・男子)

【C型】 自分と同じような子供がいるということが分かり、かわいそうだと思っ
たから(中1・男子)

これらの反応は、先のA・Bの反応とはまったく対照的なものである。すなわち、これらの反応の中では<だろぼう>の涙の原因が、<捨て子>である<赤んぼう>を憐れに思ったことにあるということになってしまう。<だろぼう>という人物になりかわって、<赤んぼう>に感情移入した解釈である。つまり、<赤んぼう>に対する同情ということに<だろぼう>の涙の原因を求めてしまうことは、その前後の<赤んぼう>の行動(にこにここと笑う、牛乳をのむ)の描写を無いがしろにしてしまうことにもなりかねない。明らかにこうした解釈はテキストのストーリィを志向したものではない。むしろストーリィから逸脱した、その読者に固有の背景に根ざした解釈であると言えるだろう。

2. 4 分析Ⅲ-テキストの結末部に対する解釈の発達-

一般的にテキストの結末部の解釈においては、それまでのテキストの読みを総合した解釈が産み出される。「あんず林のだろぼう」の結末部は、読者をはぐらかすような「おち」を備えているが、それを解釈するために子供はどのような方略を用いるのだろうか。分析Ⅲではこの問題を探ってみたい。

2. 4. 1 テキスト結末部解釈にみる5つの型

問4の「_____線を引いた部分に「当たり前のことだったのです。」とあります。「赤んぼうをだいただろぼう」がどこへ行ったかを知っている人や見た人のいないことが、なぜ「当たり前」なのでしょう。か。」に対する反応をま

とめたのが表4である。

表4 テクストの結末部に対する解釈の発達

分類項目	学年	小5	小6	中1
A. 結末の一文を引用する形で回答しているもの		9(23.7)	5(13.5)	4(10.3)
B1. <どろぼう>が<どろぼう>をやめたからとするもの		8(21.1)	1(2.7)	8(20.5)
B2. <どろぼう>が赤んぼうのお父さんになったからとするもの		1(2.6)	3(8.1)	1(2.6)
B3. <どろぼう>がふつうの人間になったからとするもの		2(5.3)	2(5.4)	3(7.7)
B4. <どろぼう>がやさしい人間にかかったからとするもの		5(13.2)	8(21.6)	1(2.6)
Bの合計		16(42.3)	14(37.8)	12(33.4)
C. <どろぼう>が心を入れ替えたからだとするもの		2(5.3)	6(16.2)	14(35.9)
D. <どろぼう>はもともとふつうの人間だったとするもの		4(10.5)	4(10.8)	2(5.1)
E. 自分で新たなストーリーを創造したもの		5(13.2)	4(10.8)	3(7.7)
F. その他・無回答		2(5.3)	4(10.8)	3(7.7)

↑ 本文引用型
↑ 人物の変容を根拠とする型
↑ 道徳的判断型
↑ 自己発見型
↑ ストーリー創造型

*表中の数値は 人数(%) である。

問4に対する反応は、大きく言って本文引用型(結末の一文を引用する形で答えるもの)、人物の変容を根拠とする型(<どろぼう>が<あんず林>の中での<赤んぼう>との出会いを通して、何らかの形で変容したことを理由として挙げるもの)、道徳的判断型(<どろぼう>の変容に道徳的な意味づけを行おうとするもの)、自己発見型(変容型の一つであると言うことができようが、<どろぼう>が、初めから自らの内面にあった良心に目覚め、自分を取り戻したとするもの)、ストーリー創造型(結末の後、<どろぼう>と<赤んぼう>が二人だけで生き続けたから誰も二人のことを知らないのだとするもの)の5つの型に分かれる。

2.4.2 本文を引用する型

本文引用型の反応(A型)は、小学校5年生にもっとも多く、学年が進むにつれて減少する傾向にある。この、結末の一文(「花ざかりのあんずの林を歩いていったのは、あまずっぱいにおいの風にふかれていったのは、どろぼうではなかったのですから。」)を引用する形での回答は、テキストの叙述に忠実に従ったものであるとすることができる。

A型 花ざかりのあんずの林を歩いていったのは、あまずっぱいにおいの風にふかれていったのは、どろぼうではなかったから。(小5・男子)

テキストに表現されている情報の範囲内で解釈を行おうとしているというのが、このような反応の特徴である。この点で、こういった反応の数値が小学校5年生においてもっとも高くなっているということは、小学校5年生の方が上の2学年よりもテキストの表現そのものに即応した反応を示す傾向が強いとい

うことを示している。

2. 4. 3 人物の変容を根拠とする型

同様に、わずかずつではあるが少しずつその数値を減らして行っているのが、人物変容型の反応群(B1型～B4型)である。これは<どろぼう>と<赤んぼう>の行方を知る者がいない理由を、<どろぼう>の心の変容に求めた解釈であるといえることができる。これは、ストーリーの展開に即しながら、人物の変容を焦点化するという方略によるものである。但し、ここでは<どろぼう>が元来悪いものであったという認識が前提となって、悪い<どろぼう>が良い人に、あるいはやさしい人へ変わったという判断が前面に浮き出ている。

B1型 どろぼうは、新しい上着とびかびかのくつも首かざりもみんな捨てて、どろぼうをやめたので、赤んぼうをだいていたのは、どろぼうではなかったから。(小5・男子)

B2型 「赤んぼうをだいたどろぼう」ではなかった、もう赤んぼうのお父さんになったから「赤んぼうをだいたお父さん」だと思う。(小6・女子)

B3型 それは、赤んぼうをひろってどろぼうの性格がよくなってふつうの人間になったからと思う。(中1・男子)

B4型 このどろぼうは、初めはどろぼうだったけど、最後に帰っていくときは、とってもやさしい人にかわっていたので、どろぼうでなくなったため。(小6・女子)

小学校5・6年においては「どろぼうがどろぼうをやめたから」「どろぼうがやさしい人間にかわったから」とする者が多い。中学校1年生においても「どろぼうがどろぼうをやめた」とする者はけっして少なくはない。

2. 4. 4 道徳的判断型

中学校1年生の段階において急増するのが、次のような<どろぼう>の改心を焦点化する反応である。

C型 赤んぼうをひろう前までは「どろぼう」だったけど、赤んぼうにくちびるから牛乳を渡した時、「どろぼう」は「どろぼう」でなくなり、立派なとても良い心をもった男の人になりました。だからその「どろぼう」を見た人はいない。
(中1・男子)

C型 自分のした事がまちがいと分かっていたけど、やめられなかったどろぼうだったのが、このあんず林に来て心を入れかえ清らかにになって、どろぼうではなくなっていたから。(中1・女子)

C型 もうどろぼうは心を入れかえて、ぬすんだ物を全部すてて、もう前のどろぼうではなく、やさしい人に生まれかわったから、もしそれをみかけても「赤んぼうをだいたやさしい人」になる(どろぼうはそんざいし

ない) (中1・男子)

<どろぼう>の変容に焦点を当てている点では、基本的に先に挙げたような反応と変わらないのであるが、<どろぼう>が過去の自らの行為を悔い改め、心を入れ替えた結果としてだれも<どろぼう>の姿を見たことがない、という<どろぼう>の内面における反省に焦点を当てた道徳的判断が下されるのである。と同時にこのC型の反応は、同じく<どろぼう>の変容を焦点化したものでありながら、B型の反応よりも概括的なものになっている。

Dのように<どろぼう>はもともと悪い人ではなく、自分の内部の良心を取り戻し、本来の自分を捜し当てたのだとする解釈もある。

D型 花ざかりのあんずの林へ来るかたは、やさしい人ってかいてあるから、本当は、どろぼうは、やさしい人で、そこは、ふつうの人は、とおれないところだったから、当たり前のことだったのだと思う。(小5・男子)

D型 どろぼうは、本当は、やさしい心をもっていて、赤ちゃんにあってから、そのやさしい心がよみがえってきたので、赤ちゃんの親のようになったから(小5・女子)

D型 自分しか知らない本当の自分で、どろぼうではなかったから。人からみれば今までどろぼうだが今は、りっぱな自分であるから。自分にしかわからない本当の自分だから。／あんず林で本当の自分を知ったから。自分もやさしかったから。／だから心のやさしい人しかこないとおき手がみにかいてあったもとはやさしい人なんだと思う。(小6・女子)

このような反応も、人物変容型の一つだと考えることもできようが、<どろぼう>がもともと悪い人間で会ったとするのではなく、元来良心を備えていて、それを忘れていただけだとしているところに特徴があるが、B・C型の反応とは対照的である。おそらく、

さらに上の学年においては、このような形での反応が増加していくのではないだろうか。

2. 4. 5 ストーリー創造型の解釈

E型の反応は、A～Dの反応群とは趣を多少異にする。「あんず林のどろぼう」というテキストに描かれた世界が全き幻想の中の出来事であるので、<どろぼう>と<赤んぼう>を見た人が誰もいないのは<当たり前>だとするものや、<どろぼう>と<赤んぼう>が<あんず林>の中でずっとさ迷い続けているので見かけた人がいないのは<当たり前>だとするものである。

E型 あんず林は天国でどろぼうと赤んぼうは神さまであった。(小5・男子)

E型 どろぼうが行ったあんずの花畑はきっと天国だったにちがいありません。そしてその花畑はまぼろしだったのでしょう。だから見た人や知っている人がいないのです。(小5・女子)

E型 あんずの林の中で迷って出られなくなり死んでしまった。(小6・男

子)

Ⅴ型) どろぼうは、もう、どろぼうではないから。あんずの林でさまよっている。(小6・女子)

Ⅴ型) あんずの木の道はどろぼうにしか見えない道で人は見ることができない夢の中だったから(中1・男子)

Ⅴ型) 一生あんずの林でさまよい続けるから。(中1・男子)

こうした反応群は、人物変容型の反応群、とりわけ<どろぼう>の改心を焦点化した反応の対極に立つものである。改心というどちらかといえば道徳的な判断に対して、こちらはむしろ人物のそうした内面的な問題とは切り離れた形で回答しようとしているところにその特徴がある。

E型の反応は、わずかつつではあるが、学年が進むにつれて減少していく傾向にある。このことは、学年の進行につれて、ストーリィの展開に依存した方略よりも、むしろテーマを探ろうとする方略をとる傾向にあるということと関連しているのではないだろうか。先に見てきたように「あんず林のどろぼう」というテキストの結末には、「花ざかりのあんずの林を通していったのは、あまざっぱいにおいの風にふかれていったのは、どろぼうではなかったのですから。」という語り手の説明が示されている。にもかかわらず、Eの反応ではそのような語り手の説明をよそにして、子どもたちが自分なりの物語を新たにつけ加えようとしている。いわば、ストーリィ創造型とでも言うことのできるこのような反応が、Aの本文引用型と同じく次第に少なくなっていくことは、逆説的ではあるが、テキスト解釈方略が発達していくすじみちをたどる上で重要なことである。

「あんず林のどろぼう」の結末部に対する子どもの解釈においては、学年の進行に伴い、少なくともテキストの表現を模倣する形での方略が減少し、かわってそれを概念化・抽象化する方略が増加していくという傾向がある。

3. テキスト解釈の発達に関する試論

3. 1 ストーリィ志向の解釈からテーマ志向の解釈へ

子どもがテキストの何を焦点化するかということを検討した分析Ⅰの結果から、小学校5年生(10歳~11歳)のクラスにあっては、テキストの解釈にあたって、ストーリィ志向の方略を用いる傾向が強いということが明らかになった。これはバーヴィス(1972)の指摘するようにこの年齢において「物語の語り直しをかなり十分な形で行う」ことや、「感情的な物ではなく、作品の形式的な側面を扱う」反応が多くなることにも関連する。また山元(1990)の「五・六年生に至って、全体的なく要約>としてテキスト構造の再生が果たされることになる」という指摘も、このことと無関係ではない。

小学校5年生という段階はアメリカの教育学者アップルビー(Applebee, A. N.,

1985)の「反応形式発達の諸段階」によると、客観的な反応特性としては「要約とカテゴリー化」、主観的な特性としては「作品に帰結したカテゴリー化」が優勢となる「具体的操作」段階（7歳～11歳）の最終段階に当たる。

ストーリ志向の方略は、こういった10歳～11歳の時期の特徴を反映し、小学校5年生の集団で共有されたものと言うことができるだろう。「あんず林のどろぼう」というテキストにおける中心人物<どろぼう>の変容を焦点化したこのような解釈方略にかわって、小学校6年生（11歳～12歳）、中学校1年生（12歳～13歳）において優勢になってくるのが、テキスト内容の一般化を行うという方略である。これは、11歳を境として、「解釈の初歩」が始まり（パーヴィス）、「それ以前の具体性を持った興味から抽象化に置き換えられる傾向が次第に生じ（アンナ・フロイト）、抽象化を伴った知的能力が発達する（ピアジェ）という、諸家の見解と一致する。もちろん、これはけっしてテキストのストーリ展開をよそにテキストの解釈が行われるようになるということではない。そうではなくて、テキストに対して距離を置く姿勢が11歳を境として次第に育っていくということの証しなのである。

3. 2 人物行動の動機を自己に関わらせて捉える傾向の増大

この傾向がより鮮明になるのが、登場人物の行動の動機に関する解釈においてである。

登場人物の行動の動機（<どろぼう>が泣いた理由）をの解釈に関しては、小学校5年生と中学校1年生との間に、著しい対照が見られた。すなわち、小学校5年生にあっては「あんず林のどろぼう」というテキストのストーリ展開ないしテキストの叙述に即した形で<どろぼう>が泣いた理由を述べようとしたものが多かったのに対して、中学校1年生においてはむしろテキストの叙述の上に直接表現されていない<どろぼう>の内面を推測しようとするものが多かった。

アップルビーは12歳～15歳という段階を「形式的操作段階Ⅰ」とし、その特徴的な反応として「作品の構造や人物の動機の分析：類推を用いた理解」（客観的側面）、「自己同一化や作品との関わり合いの自覚」（主観的側面）を挙げている。小学校6年生から増加する<どろぼう>の内面を推し測りながらその行動の動機を捉えようとする傾向も、類推を働かせたものと考えられることができるだろう。<どろぼう>が自らの過去の行為を悔いて泣いたのだとするこうした解釈は、この時期に急速に発達すると言われる反省的な思考を働かせたものと考えられることができる。すなわち、自らの心の動きに重ねて、人物の動機を捉える類推型の解釈が、小学校6年生を境として優勢になっていくのである。叙述志向の模倣型の解釈から、反省的な傾向を持つ類推型の解釈への発達のすじみちをここに捉えることができるのである。

3. 3 模倣型から要約的模倣型、自己関与・反省型へ

「あんず林のどろぼう」の解釈に関する3つの観点からの分析を通じて言えることは、小学校5年生にあっては、人物・ストーリィ志向の解釈（分析Ⅰ）、テキストの叙述に即した解釈（分析Ⅱ）、本文引用型の方略やストーリィの展開に即しながら人物の変容を焦点化する解釈（分析Ⅲ）が優勢であり、逆に中学校1年生にあっては、テーマ志向の解釈（分析Ⅰ）、自己関与型の解釈・類推型の解釈（分析Ⅱ・Ⅲ）等が優勢であるということである。小学校6年生の示した反応はこの両学年の過渡期としての性格を帯びているが、とくに分析Ⅰでも触れたように「ーでも〜」型の叙述様式によるものが多いことが目につく。これはテキスト内容の一般化への前段階として解釈できるのだが、5年生までのストーリィ志向の方略を用いた解釈から、テキスト内容をよりまとめあげていくための方略を用いたものと言うことができるだろう。

概して、分析ⅢのA型（本文引用型）の多さに象徴されるように、小学校5年生において共有されているテキスト解釈のための方略は、テキスト内容を模倣する傾向にあり、6年生においては分析ⅠのD1型（「ーでも〜」型の様式を用いるもの）に象徴されるような要約的模倣型の方略が優勢であると言える。6年生以降、テキスト内容を模倣するだけでなく、自己を関与させたり、人物の心理を自己の心理からの類推によって解釈しようとする傾向が優勢になってくると言えよう。

以上の考察は、「あんず林のどろぼう」という、どちらかといえばファンタジックで登場人物の少ないテキストを対象としたものであり、考察にもそれなりの限界がある。今後さまざまなタイプのテキストの解釈について検討し、ここに述べた試論を確かなものにしていきたい。

文 献

- Applebee, Arthur N. (1985) 'Studies in the Spectator Role: An Approach to Response to Literature.' in Cooper (ed.) *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure*. Ablex Publishing Corporation, pp. 87-102.
- 有沢俊太郎 (1992) 「あんず林のどろぼう」, 国語教育研究所編『国語教材研究大事典』, 明治図書.
- Blunt, Jean (1977) 'Response to Reading: How some young readers describe the process.' *English in Education*, Vol. 11, no. 3, pp. 34-47.
- Earley, Margaret J. (1960) 'Stages of Growth in Literary Appreciation,' *The English Journal*, vol. XLIX, March, pp. 161-167.
- Elias, Norvert (1983; 邦訳1991) 『参加と距離化—知識社会学論考—』, 法政大学出版社.
- 木幡 寛 (1981) 「立原えりか作『あんず林のどろぼう』—メルヘンを読む—」,

- 『ひと』太郎次郎社、1981年7月号、『ひと』刊行委員会編『文学作品の読み方・詩の読み方』、太郎次郎社、pp.131-146.
- 沼田善子(1986)「とりたて詞」、奥津敬一郎他『いわゆる日本語助詞の研究』、凡人社、pp.105-225.
- Petrosky, Anthony R. (1977) 'Genetic Epistemology and Psychoanalytic Ego Psychology: Clinical Study of Response to Literature,' *Research in the Teaching of English*, vol.11, no.1, pp.28-38.
- Piaget, Jean (1975; 大伴茂訳, 1988) 『表象の心理学』、黎明書房.
- Protherough, Robert. (1983) *Developing Response to Fiction*, Open U. P.
- Purves, Alan C. (1975) 'Research in the Teaching of Literature,' *Elementary English*, 52, pp.463-466.
- Thomson, Jack. (1987) *Understanding Teenagers' Reading: Reading Process and the Teaching of Literature*, Methuen Australia.
- 山元隆春(1990)「虚構テクストを読む力の発達—『きつねの窓』に対する児童の反応分析をとおして—」、『国語科教育』、第37集、全国大学国語教育学会、pp.35-42.

付記1 本稿は、第82回全国大学国語教育学会(1992.8.6. 於茗溪会館)において口頭発表した内容をもとにまとめたものである。席上ご指導を賜った諸氏に深く御礼申し上げる。

付記2 本稿の基礎となった児童・生徒の反応調査を進めるにあたって、鳴門教育大学附属小・中学校の野口幸司教諭・横山武文教諭・山本隆教諭にたいへんお世話になった。記して感謝申し上げたい。