

説明的文章の読みの過程における〈おもしろさ〉についての研究 —読み方の自覚との関わりを中心に—

間瀬 茂夫
(鳴門教育大学)

I 問題設定

説明的文章に限らず、文章理解過程における読み手にとっての「おもしろさ」は、読むという行為を支えるものとして重要であるが、「おもしろさ」は、文章構造や文章内の情報ばかりでなく、読み手の持つ知識や読みの過程においてとられる読み方とも深く関わっていると考えられる。

また、自立した読み手を育てることを読みの指導の目標とした場合、読み手としての学習者が自らの読みの行為に対して自覚的・意識的であることは、ある段階において必要なことである。そのことは、説明的文章の読みの「おもしろさ」についても言えると思われる。

本稿は、中学校段階における説明的文章の読みの「おもしろさ」と読み方との関わりを自覚という側面から調査により明らかにし、読みの教授について示唆を得ることを研究の目的とする。

なお、説明的文章の読みの「おもしろさ (interest)」に関する実証的な研究は、管見では、これまでに、文章構造との関わりに注目したものが見られるが¹⁾、多くは行われてきていない。本研究も問題を一所に限定しない探索的なものである。しかし、調査を行い、結果を処理するにあたって、以下に、いくつかの問題と仮説を設定しておきたい。

また、「おもしろさ」の感覚そのものがどのようなものであるかという問題は、ここでは扱わない。「おもしろさ」を常に認識にとまなうものと考え、その対象が何であるかによって「おもしろさ」をとらえる。そして、このような視点からとらえられる「おもしろさ」を〈おもしろさ〉と表すことにする。

1 〈おもしろさ〉の分類

どのようなことを〈おもしろさ〉とするかは読み手次第であるが、〈おもしろさ〉が常に対象の認識にとまなうものであるとすれば、対象である文章と読み手の持つ知識や考えとの関わりにその基軸があると考えられる。しかし、読み手自身による自覚ということになると、学習者が両者の関係を自己にとっての〈おもしろさ〉として自覚しているとは必ずしも言えないと思われる。〈おもしろさ〉の自覚においては、文章内にある情報あるいは自己の創出した考えなどのどちらか一方に焦点が当てられているとも予想されるのである。

本研究において設定する第一の問題は、こうした〈おもしろさ〉の自覚のあり方の分類モ

デルを探索し、構築することである。

2 〈おもしろさ〉と読み方との関わり

〈おもしろさ〉は読みの過程において生まれてくるものであり、読みの過程でとられる読み方と関わりを持つことが予想される。

説明的文章の読みの過程は、大きくは、文章として明示的に表された情報の処理過程と、自己の知識や経験の積極的活用による推論の過程とがあり、両者が、相互に関連し合いながら文章の理解が行われると考えられる。しかし、やはり、自覚という点から見ると、こうした読みの過程が、そのまま読み手に意識されているとは言えない。読み方の自覚においても、いずれかに焦点が当てられていることが考えられるのである。

では、読み方の自覚のあり方は、〈おもしろさ〉のそれとどのように関わるのか。これが、本研究で設定する第二の問題である。この問題について、読み手の自己意識という側面から次のような予想が立てられる。

自己の知識や考えと関連づけて読む読み方を意識している読み手は、〈おもしろさ〉の自覚においても自己の知識や考えとの関連を意識している。(仮説①)

この予想を本調査によって検証する仮説①とする。

上の仮説に関わって、学習者に読みの過程における〈おもしろさ〉を自己の知識や考えと関連づけてとらえさせるために、そうした関連づけを促す読み方を援助することは、読みの指導のあり方として十分考えられることである。このことは、次のような仮説に置き換えることができる。

自己の知識や考えと関連づけさせる読み方を援助することは、〈おもしろさ〉の自覚においても自己を意識することの手助けとなる。(仮説②)

これを本研究の仮説②とする。

しかし一方で、こうした与えられた読みの手続きが、そのまま学習者にとって自覚的な読み方になると即座に言うことはできない。さらに、中学校3年生という発達段階では、手続きを与えなくても、既に自己と意識的に関連づけることができているとも考えられる。したがって、本調査では、文章内容と自己の知識や考えとを関連づけるような読みの手続きを与える群(読みの手続き提示群)と、特定の手続きを与えず自由に心の中のことを記述させる群(自由記述群)とを設けて、両群の比較により上の仮説②を検証する。

3 〈おもしろさ〉とメタ認知的知識との関わり

〈おもしろさ〉と読み方との関わりについての上的ような仮説は、読みの過程におけるメタ認知の問題であるが、それらは、説明的文章を読むこと一般についての〈おもしろさ〉と読み方に関するメタ認知的知識によっても、影響を受けると考えられる。中学校段階の学習者は、そういったメタ認知的知識を既に獲得していると思われるが²、問題は、それが読みの過

程において〈おもしろさ〉および読み方の自覚とどのように関わるかということである。これを本研究の第三の問題とする。

II 調査の目的と方法

1 目的

- a 得られたデータから、読み方の自覚と〈おもしろさ〉の分類モデルを構築する。
- b 仮説①について、文章と自己とを関連づける読み方を自覚していることが、〈おもしろさ〉の自覚についても文章と自己との関連を意識してとらえることと関連性があるかどうかを検証する。
- c 仮説②について、一定の読みの手続きを与える読み方提示群と、自由な記述をさせる自由記述群とを設け、両者の比較により、文章と自己との関連づけの援助が、中学校3年生に対して、自己を意識して〈おもしろさ〉をとらえるという点において有効であるかを検証する。
- d bとcにより、読み方の自覚という点から説明的文章の読みの教授に対して示唆を得る。

2 方法

(1)対象および期日

読み方提示群、自由記述群とも、鳴門教育大学学校教育学部附属中学校3年生の2クラスを対象とし、1995年9月7日(木)に調査を実施した。なお、前日に、他のクラスで条件の若干異なる予備的な調査を行った。

(2)文章

調査の文章として出川直樹稿「壺」(『中学校国語3』東京書籍、平成5年検定済)を用いた。この文章は、随筆とされる。しかし、壺という学習者の身の回りにある素材から、社会・人間のあり方の問題への展開は興味深く、中学校3年生の現行教科書教材の中では、学習者が自己と関連づけて〈おもしろさ〉をとらえやすい文章と思われる。論説的な側面も強い。本研究では、この文章を哲学的な内容の説明的文章ととらえ、調査の文章に選定した。

(3)手順

調査は、文章を各自で黙読し、問いに記述式で答えるというものである。両群とも調査問題は、「Ⅰはじめの問い」「Ⅱ読みの途中の問い」「Ⅲ後の問い」からなる。ⅠとⅢは共通であるが、Ⅱが群によって異なる。問いは、次のような種類からなる。

- ア 〈おもしろさ〉を問う問い……Ⅰの①、Ⅲの① (共通)
- イ 読み方の自覚を問う問い……Ⅰの②、Ⅱの② (共通)
- ウ 自己と関連づける読みを促す問い……手続き提示群におけるⅡの①
- エ 文章そのものの〈おもしろさ〉を評価させる問い……Ⅲの②・③ (共通)

調査は、調査の目的を説明した後、次のⅠからⅢの手順で行った。なお、両群とも、読みの過程における活動を活性化するため、第⑬段落と第⑭段落の間で二つに区切って与え、それぞれの作業（Ⅱ途中の問い）をさせた。

Ⅰ はじめの問い

文章を読む前に、説明的文章の読み一般の〈おもしろさ〉と、おもしろく読むための読み方を予めどのように自覚しているかというメタ認知的知識を調べるため、両群とも共通に次のような「Ⅰ はじめの問い」に答えさせた。

- ①あなたは、説明的な文章を読むときのおもしろさはどんなところにあると思いますか。
- ②説明的な文章をおもしろく読むためには、どのような読み方をしたら（どんなことを考えたら）よいでしょうか。

Ⅱ 途中の問い

文章を途中（⑬段落）まで各自の黙読で読ませ、両群にそれぞれ次のような「Ⅱ 途中の問い」に答えさせた。①自己との関連づけをうながす問いは、両群で異なり、②読み方の自覚の問いは、両群に共通である。

①（読み方提示群）

- (1)ここにはどんなことが書いてあったか。ここまででどんなことがわかったか。
- (2)このことについて、自分は文章を読む以前には、どんなふうに思っていたか。どんなことを知っていたか。
だから、上のことを自分は、[a 知っていた／b 知らなかった]。(どちらかに○)
- (3)このことは、a どのような他の事例・自分の体験・経験に当てはまるか。b 逆に、このことに当てはまらない事例・体験・経験はないか。
- (4)このことが言えるなら、[さらに／他に／逆に] 言えること（考えられること）はないか。
- (5)この先にはどんなことが書いてあると予想されるか。

①（自由記述群）

これまで読んだところについて、読んでいるときに、あなたの心に浮かんだこと、思ったこと、考えたこと、読んだ後、あなたが考えたこと、思ったことなどをそのままできるだけたくさん書いてください。

②（共通）

この文章をもっとおもしろく読むには、前の①の他に、どんな読み方をしたら（どんなことを考えたら）よいと思いますか。

表1 読み方の自覚の分類モデル

分類の種類と基準		反 応 の 例		
B	A	はじめの問い②	途中の問い②(1回目)	途中の問い②(2回目)
0 それ 以外	1 漠然としたもの。文学的文章と区別のないもの。	・集中して読む。 ・よく考えて読む。 ・頭の中で想像する。	・何回も読んで文を理解する。	・いろんな方向からとらえて読む。
	2 実際・現実・他の文章など、文章や自己の外に情報を求めるもの。	・文章の中で説明されている物について他の本などを使って別に調べてみる。	・実際に壺を作ってみる。 ・壺のことを調べておく。	劉邦をもっとよく知る。自分がアンケートをとって実際にどうか確かめてみる。
	3 文章内の情報に焦点を当てたもの。	・いちいち頭の中を整理しながら読むのではなく、大まかな点、大事なところをつかみながら読む。	・普通は無いよりも有る方がいいと思うが、ここでは、無いことによる美点がかかれているのでそこに目を向けて読む。	・中間の文は、意味の通りにくいところがあるので、ゆっくりと前の文とのつながりを保ちながら読んでいった方がいいと思う。
1 自己 意識	4 自己の知識や考えなどと文章との関係に焦点を置くもの	・文章の内容を自分にあてはめていく。読んだ文章や作者の意見を受け入れるだけで終わらず、自分の意見を出していく。	なっとくしたり、反発したりという風に自分の意見を持ち、対話するような感じで読んでいく。	・自分がこの文章を読む前の時の考えと、読んでいくに当たって変わってきた考えについて思い出しながら読んでいく。

②では、読み方提示群には、自己との関連づけを援助する手続化した問いを与えてそれに答えさせ、一方の自由記述群には、読みの過程において心に浮かんだことを自由に記述させた。読み方提示群に対する手続的問いは、いずれも文章と自己との関連づけをねらったものだが、それぞれの問いのねらいは、次のようなものである。

- (1)文章の内容の要約・確認 (2)読み手の既有的知識との比較
(3)具体化または反証 (4)一般化または反論 (5)先の予想

途中の問いは、本文の途中(⑬段落の後)と全て読んだ後に1回ずつ、合計2回の作業をさせた。

Ⅲ おわりの問い

Ⅱの2回目の作業の後、両群とも共通に、「Ⅲ 後の問い」として、読んでいる過程において文章を読む行為を含めどのようなことを〈おもしろさ〉として自覚するかを問う問い(①)と、文章そのものがおもしろかったかを評価させる問い(②・③)に答えさせた。

(これまでのところを見直しながら、順番に答えてください。)

- ①この文章を読みながら、どんなことがおもしろかったですか。

表2 〈おもしろさ〉の自覚の分類モデル

分類の種類と基準		反応の例	
B	A	はじめの問い①	後の問い①
0 それ以外	0 おもしろさについて述べていないもの		なんともいえない。
	1 文章に書かれている内容に焦点の当てられているもの	事実にそって書かれているところ・作者が結果的に何が良かったか読みとるところ。	器物を作った人使った人と、私たち「見る人」の視線が、もののみごとにすれ違っていたこと。子供たちの理想の公園。老子の笑い声。
1 自己意識	2 文章の書き方に焦点のあるもの	・その人の書き方や内容 ・文中で使われているいろいろなものの表現のしかた。	つぼのことについて書いていき、だんだんと発展していく話の進め方も関心をもておもしろかった。ところどころにあるさっぱりしてちょっとひねくれたような文がおもしろかった。
	3 文章内の情報と自己の知識や考えとの関係に焦点のあるもの	・知らなかったことを知ること。知っていることをもっとくわしくすること。 ・今までに見たり聞いたりしたことがあったとしても、それをまたじぶんのなかでわかっていたのとは違った方向から知ることができる。	私達が生活していて、無の必要性というものを感じるのは、時々あると思うけどそれを壺の無の空間におきかえて書いているところはおもしろいと思う。また、無を必要としていても「有の必要」に押されてしまっただけで考えることなんてなかったがいろいろなるほどなと思わせてくれたところもよかった。
	4 自己の創出した考えに焦点を置くもの。	説明している内容について筆者が書いてあることについてさらにどんな事がいえるかについて考えることができる所それと個人的に物語り文よりも好きな所	自分の物に対する見方が変わったこと、今まで、外見だけでえらんでいたものをこれからは、使いやすさとか、利点とか、美しい空間も見て、えらほうと思う。物であふれかえっている日本。たまになにもないところに行つて、自由な気分ひたつてみたい。

②もっともおもしろいと思った段落はどこですか。本文中に付された番号で教えてください。(二つ以内)。

③この文章はおもしろかったですか。次のうちのいずれかに○をつけてください。

- ア たいへんおもしろい。 イ まあまあおもしろい。 ウ ふつう。
エ あまりおもしろくない。 オ まったくおもしろくない。

Ⅲ 結果

1 分類モデルの構築と分類

(1)分類モデルの構築

調査目的bにしたがい、読み方の自覚の問い(はじめの問い②・途中の問い②)への回答が

表3 分類結果 ※各セルの上が人数、下が各群での%を表す(合計は全体での%)。

①読み方の自覚の分類集計結果

分類		はじめの問い②			途中の問い②(1回目)			途中の問い②(2回目)		
B	A	提示群	自由群	合計	提示群	自由群	合計	提示群	自由群	合計
0 それ以外	0 無	2 5.0	1 2.6	3 3.8	6 15.0	2 5.1	8 10.1	12 30.0	8 20.5	20 25.3
	1 一般	14 35.0	17 43.6	31 39.2	5 12.5	11 28.2	16 20.3	7 17.5	7 17.9	14 17.7
	2 実際	4 10.0	1 2.6	5 6.3	2 5.0	4 10.0	6 7.6	1 2.5	3 7.7	4 5.1
	3 文章	4 10.0	8 20.5	12 15.2	9 22.5	7 17.9	16 20.3	6 15.0	6 15.4	12 15.2
1 自己	4 40.0	12 30.8	28 35.4	18 45.0	15 38.5	33 41.8	14 35.0	15 38.5	29 36.7	
合計		40 50.6	39 49.4	79 100.0	40 50.6	39 49.4	79 100.0	40 50.6	39 49.4	79 100.0

②〈おもしろさ〉の分類集計結果

分類		はじめの問い①			後の問い①		
B	A	提示	自由	合計	提示	自由	合計
0 それ以外	0 無	2 5.0	0 0	2 2.5	1 2.5	2 5.1	3 3.8
	1 文	6 15.0	6 15.4	12 15.2	11 27.5	9 23.1	20 25.3
	2 書	7 17.5	5 12.8	12 15.2	7 17.5	6 15.4	13 16.5
	3 関	21 52.5	23 59.0	44 55.7	15 37.5	13 33.3	28 35.4
1 自己	4 自	4 10.0	5 12.8	9 11.4	6 15.0	9 23.1	15 19.0
	合計	40 50.6	39 49.4	79 100.0	40 50.6	39 49.4	79 100.0

③文章評価の分類集計結果

分B	分A	提示	自由	合計
おも しろ くな い	0 無	0 0	1 2.6	1 1.3
	1 全く	1 2.5	4 10.3	5 6.3
	2 あまり	9 22.5	7 17.9	16 20.3
	3 普通	10 25.0	17 43.6	27 34.2
おも しろ い	4 わりと	15 37.5	8 20.5	23 29.1
	5 とても	5 12.5	2 5.1	7 8.9
	合計	40 50.6	39 49.4	79 100.0

ら「表1 読み方の自覚の分類モデル」を、〈おもしろさ〉の問い(はじめの問い①・後の問い①)への回答から「表2 〈おもしろさ〉の自覚の分類モデル」をそれぞれ構築した。

〈おもしろさ〉は、先述したように、常に対象、すなわち文章の書き方等を含めた文章内の情報と読み手との関わりにおいて生じるものである。しかし、何を〈おもしろさ〉の対象として意識しているかという点から見ると、文章に焦点が当てられ、自己との関わりが意識さ

れていないものと、自己との関わりが自覚されているものとに分けられた。

読み方についても、概ね同じようであった。ただ、中には、「よく考える」といった、文学的文章と説明的文章という文種の区別のない、漠然としたものが見られた。これらは、自己意識がないとは言えないが、説明的文章の読み方における自己意識という点から区別した。こうした観点からの分類が表中での「分類の種類と基準」Aである。

(2)分類結果

これらのモデルの分類Aにしたがい、まず稿者がデータを分類し、次に稿者以外の二人(国語教育専攻の現職の大学院生)に基準を説明して、分担してデータを分類してもらった。稿者の分類とのはじめの一致率は、全体で75.5%であった。その後、再度基準を確認し、稿者の分類と一致しなかったものについて、今度は二人で話し合ってもらいながら再度分類してもらった(基準が問題になった時には、稿者も話し合いに加わった)。その結果、分類の一致率は88.9%になった。

ここでは、上のことから稿者の分類にある程度の客観性があるとし、稿者による分類の集計結果を示す(表3参照)。なお、分類の際、一つの記述に、複数の分類要素がある場合、分類モデルに付した番号の大きい方に分類した。また、「途中の問い①」「後の問い②」は、処理の対象としなかった。

2 連関の分析結果

各項目間の連関を統計的に分析するため、基準Aによる分類結果(表3)を、〈おもしろさ〉あるいは読み方の自覚において自己を意識しているか否かという大きな二つの分類にそのまま単純化し(分類B)、統計的な処理の可能なものにした。そして、(1)読後の〈おもしろさ〉の自覚の違い、(2)群(作業)の違い、(3)文章の評価の違いのそれぞれと、読み方の自覚等の他項目との関連性の有無について、 χ^2 検定および連関分析を行った。それぞれの結果は、次のようである。

なお、処理の際、「途中の問い②」は、二度の作業により各学習者に二つのデータを得ているが、二つのどちらかで自己との関連づけが意識されているか否かというように、全体で一つのものとして処理した。さらに、処理には平均値を用いることができないため、先に示した一致率により分類に客観性があるとみなして、稿者の分類結果を用いた。また、文章の評価については、「おもしろい・ふつう・おもしろくない」に単純化した。作業前の問い(Iの①)はじめの〈おもしろさ〉および②はじめの読み方)の結果には、両群の間に有意な差はなかった(それぞれ $\chi^2(1)=.73536, p>.10$, $\chi^2(1)=.77266, p>.10$)。

(1)後の〈おもしろさ〉との連関

読後における〈おもしろさ〉の問い(Ⅲ-①)が何と連関しているかを見ると(表4参照)、読前の読み方一般に関する問い(I-②:はじめの読み方)と読中の読み方の自覚のあり方

(Ⅱ-②：途中の問い)との間に関連性があった。さらに、途中の読み方の自覚(Ⅱ-②)との間に、より強い連関(中程度)が見られることから、読む過程における読み方の自覚のあり方が読後の〈おもしろさ〉により強く影響していると考えることができる。

また、残差分析により(表5参照)、読前、あるいは読中において自己と関連づけた読み方を自覚している者は、読後の〈おもしろさ〉についても自己を意識して読みの〈おもしろさ〉をとらえており、逆に、自己と関連づけた読み方を自覚していない者は、読後の〈おもしろさ〉についても自己意識が見られないという傾向のあることが明らかになった。

以上のことから、読み方の自覚と〈おもしろさ〉に関する仮説①が検証された。

表4 後の〈おもしろさ〉との連関

連関の項目	χ^2	自由度	有意水準	連関係数
一群	.12173	1	.72717	
-はじめのおもしろさ	.30668	1	.57672	
-はじめの読み方	5.05247*	1	.02459	.25289
-途中の読み方	13.31185**	1	.00026	.41049
-後の文章評価	3.01009	2	.22201	

※†：有意傾向 (p<.10) *：有意差あり (p<.05) **：有意差あり (p<.01) 以下同じ。

表5 後の〈おもしろさ〉との連関のクロス集計表

OWARI1. おわりの〈おもしろさ〉

by HAJIME2 はじめの読み方

		HAJIME2		Row Total
		それ以外	自己基盤	
OWARI1	0	28 35.4% 2.2*	8 10.1% -2.2*	36 45.6%
	1	23 29.1% -2.2*	20 25.3% 2.2*	43 54.4%
Column Total		51 64.6%	28 35.4%	79 100.0%

OWARI1. おわりの〈おもしろさ〉

by TOCHU 途中の読み方

		TOCHU		Row Total
		それ以外	自己基盤	
OWARI1	0	21 26.6% 3.6**	15 19.0% -3.6**	36 45.6%
	1	8 10.1% -3.6**	35 44.3% 3.6**	43 54.4%
Column Total		29 36.7%	50 63.3%	79 100.0%

※表中の各セル最下段の数字が標準化された残差。中段は全体合計に対する%。以下同じ。

【付表】 残差の有意性検定

残差 >1.65 → † p<.10
残差 >1.96 → * p<.05
残差 >2.58 → ** p<.01

(2)群 (作業) との連関

仮説②について、読みの手続き援助の有効性を検証するため、読み方提示群か自由記述群かという群 (作業) の違いと他の項目との連関を見た。その結果、文章への評価 (後の問い③) との間にもみ連関があった (表6参照)。これについては、(3)で述べる。

さらに、読前の「はじめの問い②」において説明的文章の読み方一般の自覚に自己と関連づけの意識の見られない者がどれだけ後でそれが見られるようになるかという変化と群の違いとの間にも連関は見られなかった (表7参照)。これらのことから、自己と関連づけさせる読みの手続きの援助の有効性についての仮説②は、支持されなかった。

表6 群の違いとの連関

連関の項目	χ^2	自由度	有意水準	連関係数
-途中の読み方	.10184	1	.74963	
-後の〈おもしろさ〉	.12173	1	.72717	
-後の文章評価	5.14787†	2	.07623	.25690
-前中後の変化	.10132	1	.75025	

表7 群の違いとの連関のクロス集計表

GUN 群 by CHANGE 変化		CHANGE			Row Total
		度数 % 残差	変化なし 0	プラスの 変化 1	
GUN	1				
	読み方提示群	24 30.4% .1	15 19.0% .1	1 1.3% -.6	40 50.6%
GUN	2				
	自由記述群	23 29.1% -.1	14 17.7% -.1	2 2.5% .6	39 49.4%
Column Total		47 59.5%	29 36.7%	3 3.8%	79 100.0%

表8 文章への評価との連関

連関の項目	χ^2	自由度	有意水準	連関係数
一群	5.14787†	2	.07623	.25690
一はじめの〈おもしろさ〉	4.23095	2	.12058	
一はじめの読み方	3.66759	2	.15981	
一途中の読み方	6.04969*	2	.04857	.27850
一後の文章評価	3.01009	2	.22201	.19645

表9 文章への評価との連関のクロス集計表

GUN 群 by TEXT 文章への評価

GUN	度数 % 残差	TEXT			Row Total
		面白くな い	ふつう	面白い	
		1	2	3	
読み方提示群	1	10 12.8% -.4	10 12.8% -1.8†	20 25.6% 2.1*	40 51.3%
	2	11 14.1% .4	17 21.8% 1.8†	10 12.8% -2.1*	38 48.7%
Column Total		21 26.9%	27 34.6%	30 38.5%	78 100.0%

TOCIU 途中の読み方 by TEXT 文章への評価

TOCIU	度数 % 残差	TEXT			Row Total
		面白くな い	ふつう	面白い	
		1	2	3	
それ以外	0	11 14.1% 1.8†	11 14.1% .6	6 7.7% -2.3*	28 35.9%
	1	10 12.8% -1.8†	16 20.5% -.6	24 30.8% 2.3*	50 64.1%
Column Total		21 26.9%	27 34.6%	30 38.5%	78 100.0%

(3)文章への評価との連関

文章そのものへの〈おもしろさ〉の評価（読後の問いⅢ-③）と他の項目との連関を見ると、群（作業）の違いと途中の読み方の自覚の違い（途中の問い②）との間に関連性があった（表8参照）。

前者についての残差分析から（表9左参照）、読み方提示群では文章を「おもしろい」と評価する者が、自由記述群では「ふつう」と評価する者が、この連関を導いていることが明らかになった。連関の強さは弱い連関であった。

また、後者についての残差分析により（表9右参照）、読みの過程において自己と関連づけた読み方を自覚している者は、文章を「おもしろい」と評価し、読みの途中における読み方に自己意識の見られない者は、「ふつう」と評価するという傾向のあることが明らかになった。連関の強さは、弱いものであった。

IV 考察

1 読みの過程における〈おもしろさ〉と読み方の自覚との関わり

説明的文章の読みの過程において何を〈おもしろさ〉とするかは、確かに読み手次第である。また、読みの〈おもしろさ〉は、常に主体である読み手と対象である文章との関わりにおいて生じるものでもある。しかし、〈おもしろさ〉を自覚という観点からとらえた場合、本調査の結果は、〈おもしろさ〉の自覚において文章ばかりでなく自己をもその対象として意識するか否かということが、読みの過程において読み手が読み方をどのように自覚するか、つまり、読み方を自覚する際に自己を意識するか否かということと関わりのあることを明らかにした。

このことは、読みの〈おもしろさ〉が、主観的なものではありながら、全く恣意的なものというのではなく、読み手が何を〈おもしろさ〉とするかは、(本調査では自己意識という面からとらえた読み方についてであるが)文章を読む過程において読み手のとる読みの行動によって規定されているということを示していると思われる。

2 読み方の援助

これを読みの指導という点から考えると、この結果から(本研究で仮説②として設定したように)、読みの過程で自己との関連づけを促すような読みの手続き(読み方)を与えることが、学習者に自己を意識して〈おもしろさ〉を自覚させることに対して有効に作用するという予想を立てることは容易である。しかし、調査の結果は、そうした読みの手続きを与えるか否かという群の違いと読後の〈おもしろさ〉の自覚のあり方との間に関連性を認めなかった。したがって、仮説②は支持されなかった。

このような結果は、説明的文章の読み方の教授に対して、重要な示唆を与える。つまり、自己と関連づける読みの手続きを読み方として与えても、それがそのまま読み方として学習者に自覚されるとは限らない。また、それは、〈おもしろさ〉の自覚における自己意識として必ずしも直接表れることにはならない。この結果から示唆されるのは、自己と関連づける読み方を援助することだけでなく、むしろ、そのような読み方の自覚を援助することの重要性である。

3 読みの過程における読み方の自覚のあり方

調査の結果は、読前の説明的文章の読み方一般において自己を意識していることよりも、読中において自己を意識した読み方を自覚していることの方が、〈おもしろさ〉における自己の意識化とより強い連関のあることを示してもいた。

読み方の自覚については、ある文章を読む過程において読み手にメタ認知される読み方と、具体的な文章を読む前に予め持っている、説明的文章の読み方一般に関するメタ認知的知識とに分けてとらえることができると考えられる。この分け方にしたがうと、上の結果は、前

者すなわち読みの過程における読み方のメタ認知の方が、本研究で注目した点については、より強い影響を持っていることを示す。

こうしたメタ認知およびメタ認知的知識が、どのような読みの経験によって形成されるのか、また、他の知識とどのような関わりを持つのかということは、改めて研究の対象とする必要があるが、自己と関連づけて説明的文章を読む〈おもしろさ〉を自覚するということを目標とした場合、説明的文章の読み方に関する読みの過程におけるメタ認知の指導がある面で重要であることがここから示唆される。また、授業過程においては、読み方を指示するだけでなく、読み手自身による読み方の自覚と選択をうながすような指導の重要性もうかがうことができる。

4 読みの〈おもしろさ〉および読み方に関するメタ認知的知識

自己を意識した〈おもしろさ〉の自覚という点において、このような重要性を持つ読みの過程における読み方の自覚が、本調査の範囲において、何によって規定されているかをさらに探るために他の項目との連関を見ると、読前の〈おもしろさ〉($\chi^2(1)=4.89886, p<.05$)と、はじめの読み方の自覚($\chi^2(1)=6.63442, p<.05$)との間に関連性が見られた。このことから、読みの途中の読み方の自覚のあり方は、読み手が予め持つ〈おもしろさ〉と読み方に関するメタ認知的知識によってある程度影響を受けていると考えられる。

また、弱いものではあったが、読前の説明的文章の読み方一般に関するメタ認知的知識と読後の〈おもしろさ〉との間にも関連性は見られた。

こうしたメタ認知的知識は、ある具体的な説明的文章を実際に読む過程において主に形成されると考えられる。読みの指導においては、そうした知識の形成の計画に配慮する必要のあることが示唆される。

なお、本調査では、はじめの〈おもしろさ〉の自覚と後の〈おもしろさ〉の自覚との間に関連性は見られなかった。学習者のはじめの〈おもしろさ〉についての自己との関連づけの自覚は、「知らないことを知る」というように表されたものが多く、そうした弱い関連づけは、実際に文章を読む過程において文章に焦点化された〈おもしろさ〉に容易に移ってしまったりと推測される。

5 調査設計の問題点—再び読み方の援助について—

こうした結果、特に仮説②についての結果は、調査の設計の問題も影響していると思われる。

表5の「変化一群」のクロス集計表を見ると、両群とも、読む前と読みの途中および後と自己との関連づけのない者があるようになったという変化(プラスの変化)が同程度に見られる(全体に対し読み方提示群が19.0%、自由記述群が17.7%、合計で36.7%)。このことから、自由記述も、与えられた読みの手続きと同程度に有効な手続きとなっていたとも考

えられる。

こうした自由記述は、その中で筆者の考えに賛成したり、反論したり、自分の考えを持つといった行為がなされ、次第に読み手としての自己が意識されてくるという側面を持っていたと思われる。

手続き的援助の有効性という点では、群の違いは、むしろ、文章評価との間に関連性が見られた。調査で与えられたいくつかの手続き的な問いは、やはり本調査における自由記述群との比較においてではあるが、文章に焦点を当てた〈おもしろさ〉に対して、それを増大させる働きを持っていたのである。

以上のことから、仮説②についての結果は、〈おもしろさ〉の自覚に対して、読みの手続き的援助が全く（他群との比較においてではなく）有効性を持たないということの意味するものではないと考えられる。読み方の援助により、学習者が新たな〈おもしろさ〉を自覚することは経験的には十分予想できる。ただ、今回の調査では、自由記述群との比較において、そのような読み方の援助の有効性を実証することができなかった。これは、与えた手続きにも問題があったと思われる。

「おもしろさ」の感覚そのものを教授することはできない。しかし、読み方やその自覚（メタ認知とメタ認知的知識）を取り上げることにより、認知的側面から説明的文章の読みの〈おもしろさ〉を指導することが可能であると考えられる。

おわりに

本研究では、自覚そして自己という側面から〈おもしろさ〉と読み方の関わりをとらえた。しかし、議論を進めるに当たって幾度か述べざるを得なかったことでもあるが、〈おもしろさ〉は常に対象と自己との関わりにおいてとらえられるものである。自己を意識して〈おもしろさ〉をとらえることは、国語科教育において育てるべき説明的文章の読みの〈おもしろさ〉の一つの側面であり、他の側面の〈おもしろさ〉、中学校段階では特に文章の書き方に關する〈おもしろさ〉をとらえることについて明らかにしていかなければならない。その際、読み方の自覚や援助の問題は、共通の課題になると思われるが、本稿では、探索的な調査にとどまった。また、読みの〈おもしろさ〉といわゆる態度的学力との関係について、国語学力論として改めて検討を行う必要がある。

¹ Wade, S.W., Schraw, G., & Hayes, M.T. (1993). Seduction of the strategic reader: Effects of interest on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 28.2, pp.93-114

² 拙稿「説明的文章の読みの行動—中学校2年生に対する調査による分析—」*広島大学国語教育学会編「論叢 国語教育学」*第2号, 1994年, pp.67-77

附記

本稿は、第89回全国大学国語教育学会（静岡大会）での自由研究発表をもとにしている。会場の内と外で多くの方に重要なご意見をいただいた。また、本研究をすすめる上で様々な方にお世話になった。鳴門教育大学附属中学校国語科の木村哲也先生には、無理な調査を引き受けていただいた。同中学校3年生の生徒のみなさんも調査に熱心に取り組んでくださった。鳴門教育大学大学院の米村文香さんと下田実さんには、長時間におよぶデータの分類をしていただいた。さらに、鳴門教育大学障害児教育講座の高原光恵さんには、データ処理・統計の方法についてご教授・ご助言をいただいた。上の方々のご協力がなければ、本研究はその存在を想像することすらできない。ここに確かに記して感謝の意を表したい。