

物語を読むプロセスに着目した読解力の解明

——物語教材を自己表現と語り合いの媒材として扱うために——

山 元 悦 子

一 本論考の立場と目的

——語り合いが読解力を高める——

PISA型読解力が耳目を集めて以来、読解力についての問い直しがされ続けている。また、今日では、二一世紀型能力が提案され、学力が、よりいっそう社会の変化に対応し人とのかかわりの中で生きていく力に直結するものとして求められてきている¹。これらを読解力において言い換えるならば、目的を持って取り組み、主体的に判断し、行動に移していくプロセスの中に読む活動を位置づける考え方である。このような時代にあつて、さしたる目的を持って読まはしない「物語を読む」という行為にはどのような意味が見いだされるのだろうか、またそこで育てる読解力とはどのようなものなのか。

物語を読むということの意味は、その世界にはまり込み、ともに歩むことで人の心、生き方、社会と自分とのかかわりなどについて深く細かく、かつリアルに追体験することにあると考える。そして

その体験は他者に向かつて言葉にすることでよりはっきりと自覚されたものとなる。語り合いが、読解活動を確かなものとし、語り合うことで自己自覚や他者理解、認識の広がりなどの開いていく発見感覚がもたらされる。その発見感覚や他者と感情を共有する喜び、自分が広がっていく快感によって、物語を読むこと自体を目的とする意識が生まれるのではなからうか。

楽しいから人は読むのである。物語を読むという行為に価値と喜びを見いだしているから読むのである。そのような快感を国語科教育ではこれまで重要視してきただろうか。

本論考はこのような問題意識に立つて国語科における物語文の扱い方を捉えなおし、物語を読み、感じたことについて語り合う楽しみを体得する国語の授業を構想していこうとするものである。

しかし、そもそも物語を読んで語り合うという場合、読み手はどんな時に語りたくなるのだろうか。テキストのどんな部分や内容に注目した時語りたくなるのだろうか。本稿では、まずこの問題について、テキストと読み手との対話過程をたどることを通して明らかにすることを目指している。

読み手はテキストに対してどのような構えを持って読むのかについては、近年海外の読者反応研究への注目により、読者反応のありようが紹介されてきている。例えば、優れた読者が読む読み方として、7つの方略を示したものなどがある²⁾。

本稿は、このような先行研究に依りながら、日本の国語教育を受けて育ってきた読者(二〇代前半)が物語を読む時にどのような読解プロセスをたどるものなのかを調査したものである。

二 読者の反応を捉える指標

論者はかつて、文学作品を対象にした読者反応を捉えるための指標を七つに設定した仮説を提案した³⁾。以下のようなものである。

レベル1 楽しんで読む(反応例:お話に親しみ、次はどうなるんだらうとわくわくしながら読む)。

レベル2 言葉から想像を広げて読む(反応例:「このときちいちゃんはずらかったらうなあ」などと人物の気持ち想像し、作品世界に没入して読む)。

レベル3 場面をつないで解釈を作り上げながら読む(反応例:「前にこういう事件があったからこうなったんだな」などと関係づけながら解釈を作る)。

レベル4 自分の経験と照らし合わせながら作品世界に同化・異化して読む(反応例:「ぼくにもそんなことがあった。主人公の気持ちかわかるなあ」)。

レベル5 自分の中で作品の内容を意味づけ(価値付け)ながら読

む(反応例:「この作品はこういうことが言いたかったんだね。この作品からこういうことが伝わってきたよ。こういうことを学んだよ」など自分の受け取ったものを対象化して意味づける)。

レベル6 審美的に読む(反応例:「作品全体に色彩表現が多くてなんだか温かい気持ちになるな」など表現の美しさや巧みさを味わいながら読む)。

レベル7 内容や表現形式に関して批評しながら読む(反応例:「この作品の山場はここで、ここが人物の気持ちの転換点にもなっている。主題はつまりこういうことだ。」「この物語の展開は急すぎてわかりにくい」など内容や表現を吟味検討する)。

本論考では、この仮説を手がかりに、物語に対する読者の読解プロセスを調査し、七つの指標の妥当性を検討し、後掲する読解プロセスモデルの精緻化を図っていききたい。

三 解明の方法と手続き

テキストを読んだ時、読み手の心に浮かんだ内容を順次書き出すことによって、読む過程でどのような思考が働いたかを取り出していく。

使用したテキスト:「記念写真」(赤川次郎) 『新編国語総合』(平成

一七年版 大修館書店/調査対象:福岡教育大学大学院生一三名(英語教育コース・国語教育コース)/調査日時:二〇一四年二月
調査方法:テキストを、表紙(題名と作者名のみ書かれているもの)、四つの場面ごとに分けて印刷したA三用紙三枚(計四枚)の上に、

思った内容を付箋紙に書いたものを貼り付けながら読み進めても良かった。一枚読み終わった者には次の用紙を渡していった。付箋紙に書かれた内容は資料一に示している。

四 テキストの特性

「記念写真」は、

「すみませんが。」

その父親が声をかけてきた時、弓子は、よほど逃げだそうと思っ
た。

という文章から始まる。主人公である弓子の視点から、家族写真を撮ってほしいと弓子に求めてきた、とある四人家族の姿が語られる構造の作品であり、短く簡潔な文体で、弓子の内面描写も小出しにされながら話が進められていく。作品の舞台はどこなのか、弓子はどうな人物なのか、なぜそこにいるのか、家族はなぜ写真撮影を頼むのか、それらが少しずつ明らかにされていく謎解きのおもしろさと、事情が明かされたときの緊迫感、そして最後の結末へと一気に展開していくスピード感があり、読者を引き込んでいく仕掛けが巧みに設けられている作品である。

読者は、冒頭では明らかにされない弓子の素性はどんなものかを探り、同時に、弓子の視点から家族を見つめたり、弓子を対象化して眺めたりしながら作品を一気に読み進めていくことが予想される。

— このような特質を持つ作品を— 三名の読者はどのように読み進めていったのか。以下にその実態を報告する。

五 読解プロセスの分析

題名を読み、終末部に至るまでに読者のたどる反応プロセスは次のようなものであった。

① 題名から想起する。② 作者についての情報を引き出す。③ 冒頭部分で情報の理解と作品世界形成の手がかりを得ようとす。④ 関係づける。⑤ 予測する。⑥ 予測の修正をする。⑦ 意味づける。

このプロセスを反応例を示しながら説明したい。

① 題名から想起する

作品の題名は、「記念写真」である。この題名から、何の写真だろうという疑問が起こり、旅行、卒業式、入学式、友だちと撮った写真、思い出等など、写真に写ったものを想像し、その想像から予想される作品の内容を、感動的な話、過去を懐かしむ話ではないかと推測する。

② 作者についての情報を引き出す

作者赤川次郎については、知っている情報量がまちまちなので、「たくさん書いている作家」「有名な作家」という情報の想起から、「推理小説」「殺人事件のトリックが記念写真」なのだろう、題材はさつとその裏に潜む人間関係であろう」などの内容に関する予測がなされている。

③ 冒頭部分で情報の理解と作品世界形成の手がかりを得ようとする

この作品の冒頭は、次のようなものである。

「すみませんが。」

その父親が声をかけてきた時、弓子は、よほど逃げたそうと思つた。

冒頭部分での反応には、三つのパターンが見られる。一つめは、題名の「記念写真」と「すみませんが」を関係づけて、書かれていない「―」（ダッシュ）部分を補つて「撮つてもらつていいですか」がダッシュの意味なのだろうと理解するものである。二つめは、「その父親」とは誰なのかという疑問をもつ反応である。三つめは、「なぜ逃げたそうとしたのか」という疑問であり、この反応が五例と最も多い。

冒頭部分で読者に与えられる情報はまだ少ない。しかも、作品が弓子の怒りを含んだ心内語で始まっているため、疑問が自然に生じ、それが次を読もうとする意欲となり、物語の状況を理解するため読者は様々な関係づけによる推測をめぐらしていく。

④ 関係づける

関係づける反応には、様々なものが見られる。題名と冒頭の一行「すみませんが。」を関係づけて、ダッシュの内容を推測するのもその一例であるし、自分と関係づけて「同じような写真を撮られたことがあったな」と経験を想起する例や、弓子について、「弓子は学生だが平日に学校をサボって遠くまで来ている」という情報と、唯一内面が語られる「弓子」の内言を関係づけて、「学校で何かあった？友人トラブル？」という推理をしている事例も見られる。

読者には、自分の経験や作品からの諸情報を手がかりに、書かれ

ていない物事を埋めようとする作用、つまり自分の中に一貫性や調和を求める意識が働くのではないか。それが諸情報を関係づけようとする動機となつていると考えられる。そして、その関係づけが織りなされていくうちに、徐々に読者のうちに物語の心象世界が形成されていくのであろう。

⑤ 予測する

予測するという反応は、それまで読んで構築してきた物語の心象を手がかりにしながら、それ以後の作品の展開を考えていく作用を指している。例えば、No.2 GI 31行「一家心中かと思つてしまうのは深読み？」の反応がそれである。

⑥ 構築世界の修正をする

No.2 CS 14行部分の反応のように、自分の抱いていた最初の場所のイメージが町であったものが、読み進めるにつれて新しい情報「高い崖の上の展望台である」に出会い、修正される。

この事例の場合は明確な場所の提示がなされるので、読者の想像していたことはたやすく修正されるが、場合によっては自分の経験や価値観から予測や推測していったものを修正しなければならぬような新情報に出会った時などは、読者の中に困惑や混乱が生じることもある。それが次を読み進めたくなる原動力になったり、自分の捉え直しを促したり、語りたくなる情動を産み出したりするのだろう。

この作品の場合、情報の小出しによる謎解きめいた読み方をするよう導かれ、どんでん返しや急展開がなされているため、読者は意外に思い、面くらいながら、(No.3 MO 21行) 次の展開が知りたくなり

思わず読み進めていくというプロセスをたどるようである。

⑦意味づける

この反応にはいくつかの層があらわれる。一つは、人物の行動や言葉をはかりにその人物の思いを捉えるもの。(例・No.1 HK「文句の付け所が幸福。↓苦勞せず幸せそうなが嫌いだが、実は自分もそうなりたいと思っている」。二つ目は人物の行動から、人間一般の特性を見いだすもの。(例・No.4 CS 5行「弓子は写真しか頭がない」「死んじゃいけない」が先に来ない。だから人間くさくていい人間像」。三つめは、作品のテーマを見いだそうとするもの。(例・No.4 ER「弓子が生きていること自体が幸福であると気づく」)。

四つめは自分の得たもの、つまり自分なりの意味を形成しようとしているもの。(例・No.2 FK 21行「幸福って何でしょう」。No.4 KD「弓子はこの家族との一連の出来事を通して幸福ということについて気づき、成長できたであろう」。五つめは作品の出来を見定めるもの。(例・No.4 DM「あつさりしすぎて納得できない」)。

これらの反応以外にも、自分が読んできた作品の中で位置づけて意味づけたり、他者にこの作品の特徴や価値をどう伝えるか考えるために意味づけるという反応が見いだされることもあるだろう。

意味づけるという段階は、作品の終末部の反応としてあらわれることが多いのが特徴である。

この調査からは以上①から⑦のようなプロセスが見いだされた。これが作品と対話しながら読者が自分の中で作品世界を構築するという読解プロセスの内実であった。

六 読者の反応が生じるポイント

次に、読者の反応が向けられる部分やポイントに関する傾向を指摘したい。

この作品は、主要登場人物「弓子」の行動に沿って進んでいく展開になっている。弓子は視点人物であり、また時として外の目からも描かれる。そのため、この作品は弓子の感情が心内語として地の文に多出すると同時に弓子の姿を外から眺める視点も取りうる構造となっている。また、弓子が出会う四大家族は、対象人物として、弓子の目からみた様子が語られている。このような特性を持つ作品であるため、読者の主たる意識は弓子の思いや境遇や性格に向けられる。例えば、初めて描かれる弓子の心内語は「わかってるわよ、それくらい」である。この弓子の心のうちを示す言葉に読者は苛立ちを読み取り、「弓子は冷たい人間なのか」「弓子の性格に難あり」「弓子には悩みがある」などの考えが浮かんでいる。

このような人物に注目する反応は最もあらわれやすく、読者は、弓子という人物を理解しようとし、人となりを探り、親しみや嫌悪を感じながら読み進める。同時に、弓子の目から対象人物を眺め、弓子と同じ視点で作品世界を生きていく。

このように、読者の関心は、読者が寄り添って物語に参加していく糸口となっている人物に向けられる。作品に使われている小道具から、いろいろな思いが生まれることもある。例を示そう。

例…自動カメラ↓自動カメラに対する「素っ気ない品物」という表現は時代の流れへの反感？（No.1 AF 28行）

例…旨くもないカレーライス↓一人で食べるカレーライスはまずいと思う。（No.2 KD 13行）

これら作品に配置された小道具に注目し、そこから読者は様々な印象や感情を生み出していく。自動カメラからは作品の時代性を受け取ったり、カレーライスを家族と一緒にでなく一人で食べるシーンを想像し、そこに自己の体験を重ねてか「一人で食べるカレーライスはまずいと思う」という感情を吐露している。

キーワードに注目する反応も見られる。この物語は、「幸福」という言葉が随所に用いられている。弓子が求めているのに得られないでいると思われる「家族の幸せ・幸福」それを持っているように一見えていた四人家族が、実はそうでなかった。そのことに気づいた弓子は、一家心中を図ろうとしていた家族を思いとどまらせ、そのときに自分が幸福だと感じるようになる。このように冒頭と結末部で用いられている幸福というキーワードに注目して物語の意味づけを図る反応は多数現れた（No.2 FK, No.3 IE, 予想AF, No.4 ER, No.4 KD）。

状況を捉え、作品世界を自分の中で構築する際の手がかりとなる部分への反応も多く見られる。崖の展望台、セーラー服に鞆、「弓子が一六歳になって両親が年をとり疲れた」などを手がかりに、作品の舞台や弓子の置かれた状況を自分の経験や知識をひき出しながら照らして解釈していくのである。

このように、読者が注目するポイントには、作品世界を紡ぎ上げ

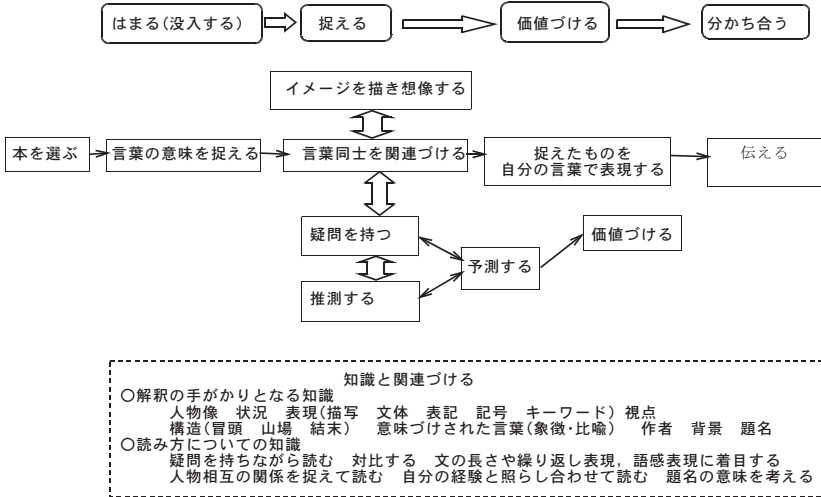
ていく手がかりを与えてくれる小道具やシーン、登場人物、作品の意味を掴む手がかりとなるキーワードやフレーズがあることが見いだせる。読者は自分の関心や読み方の傾向に応じてこれらのポイントに立ち止まりながら、作品にはまったり、外から眺めたり、諸情報を関連づけながら意味を見いだして読み進めていくのである。

七 調査の成果―読みのプロセスモデルに照らし て―

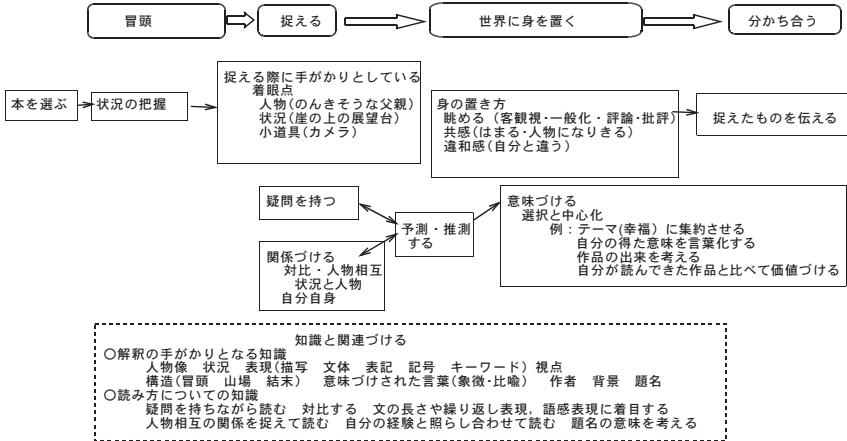
論者はこれまで、共同研究をもとに、福岡教育大学三附属中学校共同研究を通して、図一のような読みのプロセスモデルを作成してきている。この調査を通して、このモデルのうち、「捉える」の部分について、さらに詳細な内容が明らかになった。その部分を精緻化して示したものが図二である。

読者は、作品世界を人物や人物相互の関係・状況にわたって、想像し、解釈しながら読み進めていく。その際に疑問が生じ、それを解決するためにさまざまな情報を関係づけていくのである。その作業の経過で、弓子（人物）に寄り添い弓子の視点から家族を眺めたり、弓子を外の目から捉えたり、さらに作品を俯瞰する視点から批評したりという別の身の置き方をしていくようである。これらの次元を同時に自在に行き来できるには、認知の発達や多様な読み方を体験する学習の蓄積が必要であろう。物語で駆使される読解力とは、このような自在な行き来を行い、自分の感じたものをまとめて伝えていける能力なのではなからうか。

図一 自立した読み手の行う「読むプロセス」モデル



図二 自立した読み手の行う「読むプロセス」モデル 精緻化版



そして、さらに注目したいことは、「意味づけ」に際して、読者によつて意味づけの選択と中心化が異なっているということである。この作品に対して絶えず疑問を抱きながら反応している読者もいる。この読者は「がっかり」感を覚えているし、別の読者も「あっさりしすぎて納得できない」と作品を意味づけている。その一方で別の読者は、弓子の成長という価値的なテーマを作品に見いだしている。なかには、「誰も死ななくてよかった」と作品世界の住人として安心している読者もいる。この多様さを出し合うことが語り合いが始まる契機となるのであろう。

八 成果と課題

自己表現の媒材として物語を扱い、語り合うことで物語を楽しむ資質を育て、生涯にわたつて読書から糧を得る人間を育てる国語学習を構想したいというのが目指すビジョンである。そのための基礎固めとして、物語を読む行為の内実を捉えるのが本論考の目的であった。

一三名の読者の反応から共通して捉えられることもあり、またそれぞれの読者の固有の傾向も認められた。

この考察から、読者の読解反応プロセスの内実と、反応が表れるポイントが見いだされた。しかし、このポイントは『記念写真』という作品の特性が作用したものである。視点人物の心内語を多用する手法、小出しに示される情報、隠されていたものが明らかになる展開という作品の特性がこの反応を生み出したと考えられる。作品

によっては、さらに異なるポイントがみいだせるだろう。多様な作品にあたり、反応のポイントをさらに追究することが必要である。

九 語り合う授業へ向けて

読者である生徒がお互い考えたことを出し合い、違いを話し合いながら、自分なりの意味づけを行つていく力を育てるには、授業が語り合いのスタイルになっていることがまず必要である。

テキストを読んだときに断片的に浮かんだ自分の漠とした思いを見つめ直し、言語化して伝えること。そしてそれを聞き合い、第二の情報として自分の中に取り入れてテキストを再び捉え直すこと。

この「読み取り読みあい読み直す」過程が営まれていることが物語の授業スタイルとして望ましいのではなからうか。教師はその活動に導いた話し合いのポイントを見定めておかねばならない。そして、授業では教師がその営みを支え、寄り添い、価値づける存在でなければならぬだろう。

まず国語の授業が、個を大事にした自由に考えを出し合える学習活動であることが必要である。そして読むことの学習が自分の考えを生み出していく、それも他者と語り合うことを通して自分の考えが相対化され広がっていく学習になるとき、物語を読むことは楽しくなり、物語を読むことに価値をみいだす読者と子どもたちは育っていくのではなからうか。

注

1 「教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 「社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理」(平成二四年度プロジェクト研究調査研究報告書 研究代表勝野頼彦 国立教育政策研究所教育課程研究センター長)、平成二五年三月

2 ルーシーカルキッズ、吉田新一郎・小坂敦子訳『リーディングワークシヨップ 読むことが好きになる教え方・学び方』(新評論、二〇一〇年)では、次のような読み方が優れた読者の読み方として紹介されている。登場人物がどんな人かを考える。筆者の書き方に目を留めてそれを味わったり吟味したりする。本全体が何を言おうとしているのか考える。展開を予想する。登場人物の気持ちになって登場人物のように話す。本から自分とのつながりを見いだす。今読んでいる本と他の本とのつながりを見いだす。(一九四頁)

3 藤原顕編・浜本純逸監修(二〇一四)『文学の授業作りハンドブック』第三巻 小学校高学年編 単元学習編、溪水社、一六三頁

4 本論稿は、「国語科教育改善のための言語コミュニケーション能力の発達に関する連携的・提案的研究」(研究代表京都教育大学植山俊宏 基盤研究(B) 課題番号25285246 平成二五年度から二七年度)の成果に負うものである。

謝辞 本稿をなすにあたって資料掲載を許諾してくださった福岡教育大学大学院生の皆さんに感謝申し上げます。ありがとうございました。

(福岡教育大学)

