

初読の過程をふまえた読書指導

— ハーベイ・ダニエルズ「リテラチャー・サークル」の手法を用いて —

Reading instruction which focused on first-time reading process:
Using Literature Circles by Harvey Daniels

足 立 幸 子

Sachiko Adachi

1. 問題の所在

平成20年3月に改訂された小学校及び中学校の学習指導要領は、「読書に親しみ、ものの見方、感じ方、考え方を広げたり深めたりするため、読書活動を内容に位置付け」（中央教育審議会答中国語科の改善の基本方針）ている。また言語活動例にも読書活動が具体的に示されている。このことは、本の紹介などによって従来の課外の個人的な読書を奨励することにとどまらず、国語科授業の中に、読書活動を組み込むことを意味している。読書活動を組み込んでいくための読書指導¹の方法の開発が必要である。

昭和40年代に読書指導を牽引した滑川道夫は、「読解指導」と「読書指導」を統一して「読むことの指導」を創造するという立場から、「読みの一回性をたいせつに」することを提言している。

そこ（引用者注、「読むことの指導」）では、読みの一回性を尊重する。一回読みを原則として、必要に応じて繰り返し読みをさせる。読書では、初読がもっとも重要である。繰り返せば繰り返すほど、読みが深まるというものではない。一回初対面して理解・解釈できないものは、何回読んでもだめな場合がある。（中略）

一回新鮮に読んだときに得た印象・理解・疑問・問題発見・感想・意見・感動こそ、最大に

尊重されるべきものだろう。（中略）繰り返して読むことを前提にして読むのは、わるいくせを子どもにつける可能性がある。初読尊重読みは、一回読んで理解し、じぶんなりな意見をもつというきびしさを、子どもたちにつくってやりたいからである。その「きびしさ」こそ教育機能でなければならない。一回読んでわかろうとする読書姿勢の「きびしさ」をうしなったら、何回繰り返して読んでも同じことである。一回読みの「きびしさ」をわからせてやるのが、読書指導の任務の一つである。それをわかった場合に、必要に応じて繰り返して読むことの意味が出てくるのである。

（滑川、1976、pp.161-162、下線引用者）

滑川も述べているように、私たちが普段の読書で行っているのは、一回読むということである。その初めて読む読み方をどのようにしたらよいかを学ばせる必要がある。一方で、授業でよく行われているのは、再読である。初読と再読の間には、随分開きがあるのではないだろうか。そこで、本稿では「初読の過程」焦点を当てる。初読とは、初めて読むことであるから、読んできたところまでは何が書いてあるかを理解しているが、その後何かが書かれているかは想像するしかない。ましてや、最終場面や全体像は把握できていない。そのような時に、どのような思考が生起し、どのように読書の過程が処理されていくのかを、本稿では捉えたい。例えば、典型的な推理小説を読む場合に、初読では犯人は誰かと考えながら読む。もしも、同じ推理小説を再読する

機会があったとしたら、犯人は誰なのかを読者は知っているの、初読の時と同じような読み方はしないであろう。「犯人はここでこんなことを言っていたか」と初読で見落としてしまったことについて、何か再発見するかもしれない。そのような読み方は無意味ではないが、本稿で取り上げたいのは、犯人は誰だろうか、次の展開はどうなるだろうかなどとドキドキしながら読む初読であり、その過程を授業に組み込んでいくための方法である。読書をしていない児童・生徒の中には、読んでいる途中であきらめてしまう者が少なからずいる。これは、国語の授業の中で、一気に読み終えられないような厚い本をどのように読み進めていけばよいのか、十分に学習できていないからではないか。そもそも、初読の過程は、結末が見えている再読とかなり異なるのではないか。そこで、本研究では、初読の過程をふまえた読書指導の方法を開発することを目的とする。

以上のことをふまえ、本稿では、次の4つの具体的な課題を設定する。

- (1) 国語科教育の中で初読がどのように扱われてきたのか、先行研究を検討する。
- (2) 初読とはどのような過程なのかを、調査を通して明らかにする。
- (3) (1)と(2)の結果を合わせて考え、初読の過程をふまえた読書指導はどのような条件を備えていなければならないかを整理する。
- (4) (3)の条件をふまえた読書指導を提案し、実際に教育現場で実践してみる。そこで行われている読みが、(2)で明らかにした「初読」であるかどうか、(3)の条件を満たしていると言えるかどうかを明らかにする。

それぞれ、(1)(2)(3)(4)の順で論じていくこととする。

2. 国語科教育における初読の扱い

2.1 井上敏夫「生活読み」

井上(1982)は、「生活読み」という言葉を用いて、より自然な日常の読書を反映する読書指導の提案を試みた。「生活読みの指導過程」を論じる際に、まず、「日常生活のなかの読み」について述べている。日常生活においては、著者の名前が明らかで(あるいは未知でも巻末の著者紹介などである程度知ることができ)、文庫・新書・週刊誌・総合雑誌巻末などの媒体、路線(科学的読み物路線、娯楽的小説路線、教養的随筆路線)、時代、話題、など

から、読みがどのような方向に展開するかを予見でき、それが読みの「志向性」になると述べている。

その上で井上が提案する「生活読みの指導過程」は、

- 一 生活的読みの実践
- 二 感想の発表
- 三 学習的研究的読みの実践

である。井上は、「感想は、もとより、読解後にだけ生ずるものではない。読解活動と同時に、それにとまって生ずる感想もあれば、極端にいえば、読解活動にとりかかる以前においてその題材をめぐってすでに心の中にきざした感じや考えもたしかに存在する」としながらも、指導過程としては、感想は初読中ではなく、初読後に扱うのがよいとする。なぜなら、「何でもよいから一言一句ごとにうかんでくる思いつきを、うかんでくるままに言わせたり、書かせたりすることは、読みの方向を拡散的にし、かえって読みの態度を散漫不統一なものにさせるのに役立つ」からであるという。しかし、初読というものは本来「散漫不統一」である。そこを扱わず、最後まで読んでしまって、清々しい状態のところまでいくら読み方の学習をしても、初めて読むときにどうしたらよいかの学習にはならない。

2.2 吉田茂樹「『こころ』の指導」

吉田茂樹(2009)は、「学習者が『初読の読者』として意欲的に小説学習に取り組む方法の研究―結末を省略したテキストを用いた『こころ』の指導を通して―」という論考の中で、夏目漱石の「こころ」のエンディングを予想しながら読むという国語科授業を展開している。単元の概略は、次の通りである。

第1時 夏目漱石の説明。

第2時 東芝日曜劇場『こころ』のビデオ(35分間に編集)視聴後、エンディング予想①。

第3～5時 第40・41段、第42・43段の読み取り後、エンディング予想②。

第6～9時 第44・45段、第46・47段の読み取り後、エンディング予想③。

第10時 第48段読み取り。

第11～12時 映画『こころ』視聴。

第13時 「先生の自殺の原因」記述。

である。

吉田は、最後の場面を知る前の、初読の途中の読みを扱っている。ただ、その時に、初読の過程で生起する多数の思考のうち、エンディングを予想するということに焦点をしばっている。井上敏夫が言う

ように、「読みの方向を拡散的に」してしまわないように、教師の方で方向を一本化している。また、吉田の授業に特徴的なのは、一冊の本全体を読み、一字一句から来る予想を取り上げているのではないということである。つまり、まったく自由で自然な読書をそのまま取り上げているのではないが、次はどうなるのかを予想しながら読んでいくという初読の特性を、整理した形で生徒に示している。実際の教育現場では、人数分の本や読む時間、加えて指導方法研究が不足している。この制限の中で、吉田は、他のメディアを使うことで、新聞小説という特質を生かした初読の読書を、授業の中に取り入れることに成功していると言える。

2. 3 石山脩平「三読法」

国語科教育の実態として最も頻繁に用いられている三読法は、通読・精読・味読という大きく分けて三つの段階を経過する指導方法である。このうちの「通読」を初読ととらえる考え方がある。三読法を示した石山脩平は、通読には「(一)全文をとともかく二回乃至数回訓読すること(素読)、(二)未知難解の語句に就てその一般的意味を理會すること(注解)、(三)その結果としておのづから全文の主題と事象と情調とが極く大体の形に於て会得されること(文意の概観)の三要件が含まれている」(石山, p.104)とする。

この「通読」は、ともかく数回読んでおり、難語句の理解や、文意の概観までを含んでいるので、すでにある程度その文章がどのような意味を持つのかを把握している状態である。すなわち、初読の途中の思考は扱われず、最後まで読むことを何度か繰り返しており、本稿で検討したい「初読の過程」を扱っているとは言えない。

三読法における通読後に、初発の感想を書かせるということもよく行われる。菱田由美(1990)は、小学校5・6年でどのような初発の感想が書かれるかについて調査した。その結果、「やまなし」のような一部の最終場面にかけての構造が読みにくい作品を除き、子どもたちの初発の感想は、最終場面についての言及が多いという。菱田はむしろ感想に反映されていない点について国語科の授業で扱っていく必要性を説いている。このことは非常に興味深い。前の方の場面を読み進めて行くときに、どのような読み方をしていけばよいのかを指導すべきである。また、井上敏夫の論に重ねてこのことを考えると、初発の感想というものは、読み終わった後に書かれ、「散漫不統一」である初読の途中の状態を反

映したものではないということができる。

2. 4 児童言語研究会「一読総合法」

児童言語研究会は、前述のような三読法を批判する形で、一読総合法を提唱した。一読総合法の指導過程は、

○題名読み

○部分ごとの立ちどまり一立ちどまりごとに分析・総合する

○関係づけしつづ予想する

○最後の立ちどまりの読み(終結部分の読み)

となっている。分析・総合というやり方が、初読で生起する様々な思考を取り扱っているものかどうか、さらに詳細な検討が必要ではあるが、とにかく本稿で重視している初読の途中の思考を扱っているのは明白である。つまり、結末を知る前に何を考えているかを取り上げている。

初読という点から考えると、むしろ問題となるのは、井上が指摘するような「志向性」を生みにくい教科書教材を用いていることである。題名読みはあるにしても、媒体・路線といった手掛かりが得られにくい。

竹長吉正(2002)は、読むことの指導過程論の変遷を追う中で、「作品重視か、読み手重視か」という軸を出しながら、三読法と一読法の違いについて説明している。三読法は、「『読みはその対象によって規定される』という立場に立ち、『読みの対象となる作品』の構造の理解が重点となる」作品重視の立場である。「これに対して、『一読法』は(中略)『作品構造の理解』よりも、むしろ、対象となる文章を読んでいく読み手(児童・生徒)の意識(認識や思考)を重視する立場である」としている。作品重視の立場を否定するわけではないが、初読に焦点を当てる本研究では、読み手(児童・生徒)の意識(認識や思考)を重視する立場をとりたい。竹長は、この部分に続けて、1967年出版の井上正敏の考察を次のように引用している。

この二つの立場の違いについて井上は次のように述べている。「三読法」は対象である作品の本質へ向かう認識過程が問題にされるから「読み方」であり、対象作品の構造分析の科学である文芸学や解釈学が、その理論的支柱となる。また、教育方法論としては教授学をよりどころにする。これに対して、「一読法」は読み手の意識を重視するから、第二信号系理論・内言外言論あるいは時枝誠記の言語過程説といった心理学的言語理論を、その理論的支柱とす

る。また、教育方法論としてはソビエトの心理学をよりどころとする。1967年の時点でこのように明快に捉えた井上の見解は、今日でもゆるがない説得力を持つ。

この二者の学問背景の対置は重要な視点をもたらしてくれる。本研究のように「初読の過程」に焦点を当てるには、一読法のように「読み手の意識」がどのようになっているか、「心理学的言語理論」に着目する必要があるということである。そこで、次節においては、初読にどのような読み手の意識が働いているのか、実際に心理学の手法での調査を行う。その上で心理学の理論を中心に検討し、初読の過程がどのような過程であるかを明らかにする。

3. 初読の過程を明らかにする調査

3. 1 調査の手続き

3. 1. 1 調査方法—回顧法—

欧米の読書過程を明らかにする心理学的調査研究で最も一般的なのは、読んでいる時に起こっていることを口頭で報告する (verbal reports) 方法²である。これは、プロトコル分析 (protocol analysis) という名でも呼ばれているが、口頭で報告するタイミングが、読書行為を行っている最中か事後かによって、発話思考法 (think-aloud) と回顧法 (retrospective report) に分けられる³。前者は、読書行為中の思考が時系列で示されるという利点がある。しかし、発話思考法は、様々な思考のレベルをできるだけありのままに報告してくためには、訓練を受けないと難しいと言われている。まして、本研究の場合、研究対象とするのが読書過程なので、これを発話思考しようとする、読書行為が音読もしくは読み聞かせのようになってしまい、参加者はその音読・読み聞かせに気をとられ、そこにまつわる思考を報告するのが難しい。そこで、後者の回顧法をとることにした。回顧法は、発問法・質問紙法・面接法の併用が可能であり、その工夫で読書行為中の思考を表出させることが可能である。授業の過程などを回顧する時には、ビデオ撮影をしておいたものを被験者である授業者に見せ、その録画を見せながらその時何を考えていたかを話させる「刺激回想法」(途中で何度かビデオを止めて発話させることから、ストップモーション方式と呼ばれることもある)がある。しかし、本研究では、外からビデオを撮ったところで読書行為自体はほとんど動きのない映像になってしまうことから、被験者に回想を

促す十分な刺激はビデオでは得られない。事後の発問法は、発問を聞いた時点で被験者が回顧して再構成して答えることになる。それよりは、読書の過程が進行していく際に、思考していくことを書き止めておき、そのメモを見ながら思考したことを報告する方がよいと考えた。そこで、山元隆春 (2005, p.447) が、読者反応を分析するために用いている次の①～⑤の5観点を援用し、それに⑥⑦の2観点を付加して、書き記すという方法をとることとした。

- ①ようす、きもちが自分によくわかるところ。
- ②それまでの部分とつながりを見つけたところ。
- ③自分の経験したことが思い出されるところ。
- ④このことは、こういうことではないかなあ、と思ったところ。
- ⑤疑問を持ったり、不思議に思えたりしたところ。
- ⑥この後、この話はこうなるだろうという予想。
- ⑦この場面の後、話はこうなるだろうという予想。

山元の5観点を援用する理由は、山元のこの研究が国語教育研究者によく引用され、調査の有効性が認められているからである。⑥⑦を付加した理由は、本研究の焦点が初読にあたっており、初読ということは既読部分の後の展開が分からないということであり、そこをどのように予想したかを報告させることが研究上重要と認められるからである⁴。

3. 1. 2 調査に用いるテキスト

テキストは、レズリー・ノリスの『風、つめたい風』(きたむらさとし訳・絵、小峰書店1999年刊)の中の「カワセミ」を取り上げることとした。このテキストが初読の過程を調査するのに適している理由は、梗概を示した後説明する。

【梗概】十四歳の少年ジェームズの視点から、父親について語られている作品。もとは、3つの場面から構成されているが、調査上2つ目の場面を3つに分け、5場面構成とした。

第1場面 十四歳の誕生日の朝、ジェームズは父に、「わが家の男たちが、十四歳になると打ち明けられる秘密がある」と言われる。その秘密とは、さんざん勿体ぶったあげく、「サンタクロースなんて、ほんとうは、いないんだ」ということだった。

第2場面 二週間後、父が、ガウンのまま、庭の花や鳥に話しかけているのを、ジェームズは見た。毎朝の光景だ。その直後、一羽のカワセ

ミが飛んできて、まるで青い稲妻のように、水の中の小魚をさらって、杭の上にとまり、その小魚を飲み込んで、飛び去った。一瞬、鳥の餌を取りに行った父は、このカワセミの飛来を見のがした。

第3場面 その午後、父とジェイムズは、祖母の入院している療養所に面会に行った。もう言葉話すこともなく、ベッドに横たわる祖母。帰り道、衰弱してゆく母親のことで苦しみ、激しくいらだつた父は、運転が荒かった。どうにかして、「元気いっぱいだとつびょうしのない、いつものとうさん」に戻せないものかとジェイムズは考えた。

第4場面 信号で車が止まったときに、ジェイムズは、父にホームズごっこをしかける。これは、ジェイムズと父の間で昔から行ってきたゲームで、通りを歩く人の外見から、その人物を推理するというものだ。このゲームに乗ってきた父は、元気を取り戻す。

第5場面 父とジェイムズは、静かな気持ちで夕食をとった。そのあと、夕暮れ時、ジェイムズは庭に出てみて、絹の切れ端のようなものに気づく。拾い上げてみると、カワセミの死骸だった。家の方で父がのんきに歌っているのを聞いて、ジェイムズは、朝のカワセミの「めざましい飛行」のことも、この「取り返しのつかない死」のことも、父には明かさないうとことうと思った。

このテキストを選んだ理由は、まずはそのテキストの内容である。第1場面に、主人公ジェイムズが父から秘密を打ち明けられる場面がある。その秘密を打ち明けようとする時に、読者はどのような秘密を想像しながら読むのか、読書の過程をとらえるのに適していると考えたからである。第1場面の最終行で、父はその秘密を明かす。したがって、第1場面の最終行に到達する前（すなわち上記項目の⑥に相当）の思考と、最終行まで読んでからの第2場面以降の予想に関する思考がかなり異なるのではないか、その異なりを読者はどのように処理しながら読書を進めていくのかが明らかになりやすいと考え、このテキストを選んだ。また、初読の過程を調査するためには、被験者が未読のテキストである必要があるが、本作品は我が国ではあまり知られておらず被験者が未読である可能性が高いこともその理由である。なお、本作品は翻訳作品ではあるが、本研究では、翻訳作品であるか否かは問題にしていな

い。なぜなら、読者は日本の作者のものでも、翻訳のものでも読書行為を行うのであり、本稿が研究する初読の過程が、翻訳であるかそうでないかによって違いをもたらすとは考えられないためである。もしも、翻訳作品は、その描かれている世界や言語的な特質によって、読者に一種の「読みにくさ」があり、それが初読の過程に影響を与えるのだとしたら、本作品については、そのような影響は比較的少ないと言えるであろう。なぜなら、翻訳者のきたむらさとしは、日本人でイギリス在住の絵本作家であり、『風、つめたい風』もきたむらが編集して絵をつけたもので、単なる翻訳というよりは、きたむらの作品として成立していると言えるからである。しかし、本研究の関心としては、翻訳であるか否かは問わない。

調査では、「カワセミ」を5場面に区切って読ませ、それぞれの場面について上記①～⑦の7項目のうち、書きたい項目だけを書かせた。なぜなら、これは発話思考の代用として、その時に考えていたことが回顧できる手がかりにしたいのであって、被験者の読書行為自体に極力負担をかけたくなかったからである。被験者は、大学院生・大学生を選んだ。理由は2つある。1つ目は、本調査は初読の過程を明らかにすることが目的であり、読者の年齢及び発達段階には関心がなく、児童または生徒である必要がないからである。2つ目は、被験者の負担を考慮したからである。最も負担の大きい発話思考法を避けたとは言え、読書中の思考を回顧して報告することは多少の負担があると考えられる。そこで、研究の趣旨を理解できる大学院生・大学生に協力を依頼した。

3. 1. 3 調査日時・被験者

調査は合計3回行った。第1回は平成21年7月に、N大学大学院1年～2年生の計7名、第2回は平成22年5月に同大学3年生・4年生・大学院生の計7名、第3回も平成22年5月に同大学3年生・4年生・大学院生の計6名である。第1回と第2回・第3回の最も大きな違いは、初発の感想を書かせるようにしたことである。第1回と第2回・第3回の間には1年間のタイム・ラグがあるが、第1回調査の分析を行った結果、初読の過程と初発の感想の違いを研究する必要が明らかになった。そこで、第2回・第3回は、初発の感想を書かせることにした。なお、第2回・第3回は、フォーカス・グループを行う人数の関係で、2回に分かれたが、調査した時期と内容は同じである。いずれも、それぞれの

記入用紙を提出させた後、調査者が記入された内容を場面ごとに同じ調査に参加した全員の反応が分かるような一覧表を作成した。第1回調査で使用した一覧表を表1～表5として示す。一覧表は一場面につき1枚ずつある。第2回及び第3回の一覧表は省略する。これらの一覧表をもとに、その場面を読んでいる時に何を考えていたかを面接法の一つであるフォーカス・グループの手法で表出させた。フォーカス・グループは、集団での面接であり、「近年、心理学の質的研究の標準的なデータ収集テクニックとして出現し」、「1対1の面接よりも人工的でない設定をすることができるため、生成されるデータには（より）高い生態学的な妥当性がある」ため、「半構造化面接に取って変わる方法となりうる」とされている（ウィリッグ, 2003, p.39）。その調査結果を示す。

3. 2 調査の結果

第1回～第3回調査のフォーカス・グループの会話記録及び一覧表から、初読の過程に特徴的だとと思われる被験者の読みを取り出してみる。

「カワセミ」の第1場面は、主人公ジェイムズが十四歳の誕生日の朝に、父親が秘密を打ち明けると述べるところから始まる。父はさんざん勿体ぶつてなかなかその秘密を明かさない。しかし、実はその

秘密とは、サンタクロースはいないというだけのこと、父がジェイムズをからかっているのである。ここは、全体を読み通してみれば、父の人柄と息子との関係を表すためのエピソードであるということが分かるが、初読の最中には、そのように通読後の全体構造は把握できないわけで、このエピソードが次にどのように生かされているのかを、想像しながら読み進めることになる。

被験者Bの⑦「この後、この話はいかなるだろうという予想。」を追ってみたい。Bは、第2場面の後で「ジェイムズはサンタを探しに行く」、第3場面の後には「自分が父のサンタになってあげようと思いつく。」と予想し、サンタクロースについての次のエピソードを期待しながら読んでいることが分かる。しかし、第4場面でも第5場面でも、サンタクロースに関するエピソードが描かれなことを知るに至ってこの路線で考えを進めることを放棄する。第4場面では、「…祖母の死を受け入れる。」と予想するが、第5場面でそうならないことが分かったと、読後の感想として「死を受け入れられない人の話であると感じた」と述べる。国語科教育において「初読の感想」「第一次感想」というのは、この段階のものであり、最終場面を読み終えた後の感想を述べるのであって、初読の過程そのものをとらえたも

表1 読みの反応一覧表の例 「カワセミ」 第一場面 (40頁1行～45頁9行)

	①ようす・気持ち	②つながり	③経験したこと	④こういうこと	⑤疑問・不思議	⑥このあとどうなる?	⑦この場面のあと
Aさん	もったいぶられると同じようになるなあ。(p.45 l.3)		家のたんすの引き出しとか、ポンドでくっつけた部分の感触を思い出した。(p.42 l.3)		なんだろう。どういことだろう。(p.40 l.2, p.41 l.2)		ジェイムズはがっかりすると思う。予想してたよりもずっとなんでもないような話だったから。
Bさん	P45 L8 夢が無い感じで物語が進みそう。		P41 L2 違う意味だが、10歳の自分の誕生日を思い出した。				もっとつらい事実を伝えられるに違いない。
Cさん		(p41 L2～) を受けて、二人は男同士だからふたりだけで共有と言ったのだな。(p41 L7)			・なんで男たちだけなのだろう (p41 L2～L3) ・母親は料理しないのか。(p41 L12)	誕生日プレゼントを渡すのかな (p40 L2)	ジェイムズは父の台詞に拍子抜けして、「冗談言わないで」と言ったのではないか。
Dさん	・そっけない、よそよそしい、～暗い (P44 L12)		・気持ちによって部屋の感じ方が変わる。(P41 L12)	・事実? 人生に暗い影「死」を連想した (P42 L11-13)	・悲しい記念日? ・恐ろしい秘密? ・二人だけ? (P41 L2-7)	・父と子の決別? 子の独り立ち? (P40 L8)	・「なんだ」たいしたことはないやと思うが、実はそこには深い意味が込められていた。
Eさん	p. 40 ll. 2-5					p. 42, l. 4p. 44 ll. 4-7	もったいぶって当分話さないこの話はギャグだ、くだらないオチがある
Fさん			もったいぶられると早く聞きたくなる。(P42 L6)	(③を受けて) ジェイムズもそうだったのでは? (P42 L6)	何がそんなに悲しいのだろう。(P41 L2)		ジェイムズは「え?」(疑問) や「は?」(予想外) のような反応をする。
Gさん		おそろしいけど好奇心を持ってから、もっと話したい			サンタクロースとおそろしいことが何か関係ある?		お父さんはジェイムズをおとなになるために、子供の時のサンタクロースについてのいい思い出の夢を破る

表2 読みの反応一覧表の例 「カワセミ」 第二場面 (45頁10行～49頁11行)

	①ようす・気持ち	②つながり	③経験したこと	④こういうこと	⑤疑問・不思議	⑥このあとどうなる?	⑦この場面のあと
Aさん			私の父も、庭に餌台を置いて、すずめとかがくるのを喜んでる。		父さんは変だなあ。(p.46 L5)		カワセミというタイトルだし、カワセミの飛来をきっかけに何か起こるんじゃないか。父さんの身に何か起こる?
Bさん			カモとカワセミは、父とジェームズの対比?				ジェームズはサンタを探しに行く。
Cさん				植物の他にも鳥が好きだということ (p48 L3)			今度またカワセミがやってくる。その時はとうさんも気づくのではないか。
Dさん		・父の言葉は、冗談だったのか? (P45 L10) ・題にあった。これから物語が動き出す? (P49 L1)	・私はクレマチスを育てている。優しくそれでいて華やかな印象だが、これは寂しい印象だ。(P49 L4)	・なにか暗示的、不思議な存在 (P48 L1) ・存在感のある感じ (P48 L5)	・とうさんはどんな人物? (P46 L4-12)		・カワセミと父のドラマが、この後、展開するのか。
Eさん		p.45, ll. 1-2	p.45, ll. 1-2	p. 46 ll. 1-4 お父さんは頭がおかしい		p. 48, ll. 6-12	もったいぶった書きぶり、オチがある
Fさん	私も「え?」と思っておかしかった。(P45 L11)		・バラに対してではないけれど、植物に話しかけるのはやったことがあるなあ。(P46L5)		どんな様子だろう。(P48 L6「かまびすしく」)		ジェームズがとうさんにカワセミの飛来を教えてあげる。
Gさん			大学時代、朝外で朗読の時、いつも芝生に夏の露がいっぱいのようにすを見た。なつかしい。P46 l8				お父さんはジェームズが起きたことを気付いた。ジェームズをつれて、庭の中、前の話しを続ける。

表3 読みの反応一覧表の例 「カワセミ」 第三場面 (49頁12行～53頁11行)

	①ようす・気持ち	②つながり	③経験したこと	④こういうこと	⑤疑問・不思議	⑥このあとどうなる?	⑦この場面のあと
Aさん	「病気の匂い」というのが自分もよくわかるなあと思った。(p.50 L12) 母が祖母の介護で大変だった時、同じようなことを思った。(p.53 L10)		亡くなった祖母のことを思い出した。病院の雰囲気とか。(p.50 L6～)	父さんは精神病? (p.50 L1)			ジェームズは父さんに元気になってほしいと願っている。父さんは鳥の飛来を楽しみにしている。カワセミがきっかけで父さんが元気になるようなことが起こるんじゃないか。
Bさん							自分が父のサンタになってあげようと思いつ。
Cさん	(③を受けて) 重苦しい雰囲気から解放されるという気持ちは分かる。(p.52 L2)	衰弱してゆく母親のことに苦しみ、激しくいらだつから、(p.52 L3 乱暴に・・・)とあったのだな。	・私の祖母が入院していたときも、母はそんな様子だったことがあった。(p.50L11)・私もこんなことを考えたなあ。(p.53L10～11)	一人では会いたくない。母親の病状が前よりも悪化していたりしたら、心配だ。怖い、ということ (p.50 L1)			ジェームズはとうさんを励ますために、何かおもしろい話をしたり話題を出して会話しようとしたのではないか。
Dさん	・父のやりきれない気持ちがよく伝わる。(P52 L 4)	・一段落にも部屋がでてきた。この部屋の印象は一とは違う。(P50 L12)	・死をイメージした。一段落とも関連があるのでは。(P53 L3)	・せつない気持ちだったと思う。(P52 L2)	・なぜ一人で行かないのか。(P50 L1)		・次は、またに段落のような父の様子か。カワセミとの対面か。
Eさん	p. 52, l. 3						
Fさん		「とうさんが悲しみに沈ん」だ箇所とのつながり。(P52 L5)	うちも祖母が入院している間、父は一人ではお見舞いに行かなかった。行きづらかったのかなあ。(P50 L1)	とうさんが悲しみの底から戻ってくるように感じたのではないか。(P52 L2)			きっとカワセミが登場する。カワセミをみたとうさんが喜んで元気になる。
Gさん	人間は時間と言うことを把握することができない。命は時間にとっても弱いものだ。P53l1～p53l4	おばあさんの病気がこの前の第一の部分、お父さんがいったおそろしいことにつながると思う。					おばあさんが亡くなる。ジェームズは死ということを感じる。

表4 読みの反応一覧表の例「カワセミ」第三場面(53頁12行～58頁7行)

	①ようす・気持ち	②つながり	③経験したこと	④こういうこと	⑤疑問・不思議	⑥このあとどうなる?	⑦この場面のあと
Aさん							父さんは元気にはならず。
Bさん							家族を対象としたホームズ遊びをし、祖母の死を受け入れる。
Cさん							(第四段落の記述はすべてジェイムズの夢という設定で) ジェイムズは夢から覚めて、現実に戻る。いつの間にか、車は家の前に着いていたのではないかと。
Dさん					・父の気分がよく変わる(P54 L1) ・なぜこのようなゲームをするのか。親子の共有(P58 L1)	・このゲームとカワセミ・・・どうつづくの?(P58 L1)	・(このゲームとカワセミ・・・どうつづくの?) 予測不能
Eさん				p. 54, l. 6父さんの機嫌がなおった		p.54, l1	推理ごっこがはじまる
Fさん		とうさんに元気を戻そうとゲームを始めた。(P54 L3)	推理ゲームではないけれど、このような妄想はよくするなあ。(四段落全体)	とうさんに元気をさせようと、久しぶりにゲームをしたのではないかと。(P54 L3)			ホームズ(とうさん)とワトソン(ジェイムズ)の推理ごっこは終わり、家に着いた場面になっている。
Gさん					そのゲームと下の文のつながり。		ジェイムズは、その人相の悪い男について推断ある理由をしゃべる。

表5 読みの反応一覧表の例「カワセミ」第五場面(58頁8行～60頁2行)

	①ようす・気持ち	②つながり	③経験したこと	④こういうこと	⑤疑問・不思議	⑥このあとどうなる?	⑦この場面のあと
Aさん					少し元気を取り戻した父さんに、元気でいてほしいから言わないでおこうと思ったんだろう。(p.60 l.12)	やっぱり最後は「カワセミ」が出てくる?(p.58 l.8)	
Bさん			P61 L2 ジェイムズのやさしさ。				
Cさん				父さんは、おばあちゃんのことで辛い気持ちなのだから、これ以上悲しませたくないということ。(p.60 l.12～最後まで)			
Dさん		・父:庭=安定?・一、四段落との関連「死」・サファイアのように輝くという表現は、「命」(P60 L1-6)・一段落の「秘密」との関連は?(P61 L2)		小学生の頃、登校途中でスズメの死骸をみつけて埋めた。命の重さが身近にせまってきた。(P61 L1)			
Eさん					p. 61, l. 2オチはどこ?		
Fさん		推理ごっこが2人にとって楽しいもので、とうさんも元気になった。(P58 L9「満ちた気持ち」)		療養所のおばあさんのことを、とうさんに思い出させてしまうと考えるのではないだろうか。(P60 L12～P61 L2)			
Gさん		カワセミの死とおばあさんの病気がつながりがあると思う。		お父さんはたぶんこの前にカワセミが死んだことがわかった。P61 L2			お父さんは知らないふりをしていて、ジェイムズに死にどんな考えを聞いて話す。

のではないと言える。しかし、いずれにせよ、何かしら、自分が読んでいくための指針となるものを作り出しながら、それと引き合わせて読み進め、場合によっては、その指針を修正したり放棄したりしながら読んでいくことが分かる。

被験者Eは、第1場面からこの物語の性質・書きぶり・構造を読みとり、⑦「…この話はギャクだ、くだらないオチがある」と今後の展開を予想する。第2場面の後でも⑦「もったいぶった書きぶり、オチがある」と述べているが、オチが現れないので、第5場面（最終場面）、⑤「疑問を持ったり、不思議に思えたりしたところ。」の欄に「オチはどこ？」ということを書き込んでいる。すなわち、オチが来ることを期待しながら読み進め、結局オチは来なかったという疑問が残って読み終わったことになる。

このように、初読の読みの過程では、何かしら手掛かりにすることを持ちながら、次の展開を予想する、あるいは予想したものが次に現れることを期待しながら読み進めていくということが分かる。これは、再読で展開を知ってしまった読みとは、明らかに性質の異なる読みであり、そのことは「初発の感想」には必ずしも表されないのである。

それでは、何を手掛かりにするのか。被験者Aはタイトル「カワセミ」を自覚的に手掛かりにしていた。この物語で、カワセミのことを描いているのは、第2場面と第5場面のみである。第2場面の⑦で「カワセミというタイトルだし、カワセミの飛来をきっかけに何か起こるんじゃないか。父さんの身に何か起こる？」と予想している。父が病気の祖母を見て減入っている様子が描かれている第3場面の⑦で、「ジェームズは父さんに元気になってほしいと願っている。父さんは鳥の飛来を楽しみにしている。カワセミがきっかけで父さんが元気になるようなことが起こるんじゃないか。」としている。第5場面を読む時も⑥「やっぱり最後は『カワセミ』が出てくる？」と予想している。

被験者Dは、タイトルを重視し、カワセミと父との関係で物語が展開するとしているところは被験者Aと似ている。しかし、Dは、第4場面に描かれた内容を見て「このゲームとカワセミ…予測不能」として、カワセミを手掛かりにすることをやめ、他の手掛かり（「死」について書かれていること）を採用した。第1場面から早くも「死」を連想し、次の場面も「死」に関係しているのではないかという予想を立てながら読み進めた。第3場面で「死をイ

メージした。一段落とも関連があるのでは？」、第5場面で「一、四段落との関連『死』」と書き込んでいる。このことは「『死』ということについては特に気にしていなかった」Aとは異なる点である。

読者の頭の中には、様々な思考が生起する。しかし、その思考は強いものもあれば、弱いものもあり、次に起こった思考のためにかき消されたり、「路線変更」されたりするのである。被験者Hは、「第一段落だけ読んだ初めは、現実味のある話ではなく、少しファンタジーの混ざった話なのかと思いました。それにバラと話している父…と続いたので、ますます本当にファンタジーの話なのだと思います。しかし第三段落から思い改め、題名からもカワセミが重要度を占めている事に気づき、この物語はカワセミの生命力のように父が生命力を取り戻していく話なのだと考えました。しかし最後には、カワセミが、死も象徴している事がわかりました。」と自分の読書過程を振り返っている。Hは、第2場面と第3場面の間で「路線変更」をはかり、題名も含めて読み続けて、生命力・死というところに焦点を絞ったのである。

また、様々な思考のうち、分からないものはそのまま分からないものとして保留しておき、次のつながりを発見した時に改めて考え直すという行動も見られた。被験者Iは、「この作品の題名を見たときは、単純に『鳥』や『カワセミ』に関する物語なのだろうと考えていたが、読み始めると、いきなり父が子に秘密を明かす場面から始まっており、作品に引き込まれた。／作品を読み終えたところで初めて、最初の、父が子に秘密を明かす場面が伏線であることに気づかされ、面白いと思った。／明かさなければならぬ秘密と、明かすべきでない秘密について考えさせられた。」という。Iは、最後の場面で、「秘密」というものが第5場面に出てきた時に、第1場面にも「秘密」が出てきたことを思い出して、これは「秘密」についての物語なのだとすっと納得ができたことを「はまった」と述べている。さらに、Iは、「このように前に持っていて保留になっていた思考が、読んだ後で『はまる』ような本を読むことが好きだ」とも話した。以上のように、初読の過程においては、様々な思考が生起して、あるものはかき消されていき、あるものは保留されていくが、最後まで読んだところで、前からのつながりも含めて強く残るものが決定されるという構造が明らかになった。Iの言葉にもあったように、初発の感想で述べられるのは、通常、このように、最後まで読ん

で前とのつながりをつけることができた部分であることが多い。それは、多く生じた思考の一部分である。初読の過程を重要視するのであれば、最終的に残った思考だけでなく、このように読んでいる過程の思考にも着目したいと考える。

3.3 調査結果の考察

以上のように、初読の読みでは、何か手掛かりになるものを想定し、その想定をもとに展開を予想したり、展開を期待したりしながら進んでいくということを行っていることが分かった。しかし、何を手掛かりにするのか、どの手掛かりを優先的に使うかは、読み手によって異なることが明らかになった。その手掛かりとなるものについて、さらに考察を深めたい。

Zwaanら(1995)は、Kintschらの読みの状況モデルをさらに詳細に検討し、イベント・インデックス・モデル(Event Indexing Model)を唱えた。これは読み手が読む時に、時間性(time)、空間性(space)、因果性(causation)、意図性(intentionality)、登場人物の同一性(protagonist)を手掛かりにして、前に読んできたことと今読んでいることを関係づけ、状況モデルを構築したり、修正したり、更新したりするというものである。例えば、被験者AやDは、「カワセミ」という登場人物の同一性を手掛かりに読み進めていた。しかし、Dは途中で行き詰まりを感じ、「死」という意図性の手掛かりを中心に据え直して状況モデルを修正して、第5場面までを読み進めることになったとすることができる。被験者Bは、「オチ」という因果性を手掛かりにして、第5場面で困惑したと見ることができる。

このように読み手個々の初読の過程を追究するに際して、イベント・インデックス・モデルは非常に有効であるが、このモデルを含む状況モデルとは、初読の読みを対象にしていると言える。Iserの「前景と背景」にしても、読みの理論・モデルのかなりの部分は、初読を対象としており、これをそのまま再読中心の従来の国語科教育の読みの理論として用いることには無理があったのではないかと考える。

また、このように様々に移りゆく初読の過程を、初発の感想はすべて反映したものではないとも言える。このことは、菱田(1990)の研究とも一致するところである。

以上、調査結果をまとめると、今回の調査で明らかになったのは、次の4点である。a)被験者は、物語の初読においては、手掛かりになるものをもとにして予想をし、読みながら予想を修正したり、

手掛かりを変えたりしながら読んでいること、b)その手掛かりは被験者によって異なり、Zwaanら(1995)のイベント・インデックス・モデルが参考になり、時間性、空間性、因果性、意図性、登場人物の同一性が考えられること、c)初読の過程に生じた思考は、初発の感想には必ずしも反映されないこと、d)再読中心の国語科教育において、初読の過程についての理論(Kintschの状況モデル、Iserの「前景-背景」論など)が適用されていること、である。

4. 初読の過程をふまえた読書指導の条件

以上、初読の過程を解明するために回顧法による調査研究を行った。その結果から、初読の過程を生かした読書指導を開発しようという時に、1つの論点となるのは、最終場面を知らない段階の思考に焦点を当てるかどうかということである。国語科教育の先行研究のうち、三読法の通読や井上敏夫の「生活読み」は初読と言っても最後まで読んでしまった後を問題にしており、最終場面を知らない段階の思考には焦点を当てていなかった。これに対し、吉田の授業や一読総合法は、読みの方向性を限定したり、初読を保障しない教科書を使用したりはしていたが、最終場面を知らない時点での読みの思考を扱っていたといえる。

以上のことから、初読の過程をふまえた読書指導の条件として、次の4点を設定することができる。

条件①「初読の過程」をふまえた指導については、少なくとも終わりの場面を知らない途中の段階での思考を、学習の対象とするかどうかが鍵となること。特に、初読の途中での思考を扱った読書指導が必要であること。

条件②「初読」で働く読みの志向性や、先を予想することを中心に据えた、思考の扱いが重要であること。

条件③途中の思考を扱う場合に、一字一句ごとの思考を取り上げるのではなくて、ある程度のまとまりや方向性を限定した思考を取り上げることが現実的であること。

条件④教科書教材は、初読という意味から扱いにくい。また、本だけでなく様々な媒体を用いることが可能であること。

これらの条件を満たすような読書指導法を開発していきたい。

5. 初読の過程をふまえた読書指導の実践的研究

5. 1 初読の過程をふまえた読書指導法

上記の4条件を満たす指導法を考える時、いくつかの指導法が考えられる。例えば、考え聞かせ（think-aloud）という方法が考えられる。教師が初読の過程—すなわち頭の中で起こっていること—を子どもにわかるように口に出して言う方法である。例えば、「あ、題名にカワセミって書いてありますからね、カワセミが出てくるんだと思って読むわけです。私はカワセミはよくは知りませんが、この絵のようにとにかく小さな鳥の名前だということを知っています。さて、ページを開くと、まず、十四歳の誕生日の朝、ジェームズは台所でとうさんと顔を合わせた。とうさんは近づいてくると、ジェームズの両肩に手をやり、ってことはとうさんとジェームズは仲がよさそうだと思いますね。次を読むと、ちょっとよそよそしく、皮肉と同情のまじったまなざしで……」（ゴシック体が「カワセミ」のテキストにある文・句）といった具合である。しかし、この方法だと、やはり③の条件を満たしにくい。そこで本稿では、1冊の本を区切りながら読み進めていく、リテラチャー・サークルという方法を取り上げることにする。最初にこの読書指導法の概要を示し、次にある中学校での実践を取り上げる。最後に、この実践が、上記の4つの条件を満たしているかどうかを考察する。

5. 2 リテラチャー・サークル

リテラチャー・サークルは、アメリカで1990年代に広がった読書指導法である。同時期にアメリカで開発されて日本にも紹介されているブック・クラブやリーディング・ワークショップと同様に、市販されている本を用いる方法として知られている。これらの方法の共通点は、市販本を扱っていること、読者が自然に行っている読書の過程を、教室の実践に持ち込もうとして開発された指導方法であることである。リテラチャー・サークルという名だけでも多様な論者がいるが、ここでは、シカゴで行われているハーベイ・ダニエルズらのリテラチャー・サークルを取り上げる。この方法の手順は、以下の通りである。

- ①教師が生徒に、あるテーマに関する本を複数紹介する。
- ②生徒は教師が紹介した本の中から自分が読みたい本を選ぶ。同じ本を選んだ者同士3～5名でグ

ループを形成する。

- ③生徒はグループごとに選んだ本を読む範囲を決める。リテラチャー・サークルでは、1冊の本を数回にわたって区切りながら、読み進めていく。
- ④生徒はグループごとに自分の読む役割（表6）を決める。役割は優れた読者が行っている読書を、生徒に意識的に行わせるための工夫である。各グループ内に同じ役割を行う生徒がいないようにする。
- ⑤生徒はそれぞれ自分の役割で、グループで決めた範囲を読む。決めた範囲以上は読まないようにする。
- ⑥役割に基づいて、グループで話し合う。
- ⑦③～⑥を何回か繰り返して、1冊の本を読み切る。生徒は毎回違う役割の読みを行う。
- ⑧グループで話し合ったことを、クラスに紹介する。

表6 リテラチャー・サークルの役割

どのグループにも必ず置きたい役割	本やグループによっては置きたい役割
コネクター (自分とのつながりを見つける)	サマライザー (要約をする)
クエスチョナー (疑問を見つける)	リサーチャー (作者、テーマなどを研究する)
リテラリー・ルミナリー (優れた表現などに光を当てる)	ワード・ウィザード/ボキャブラリー・エンリッチャー (特別な語を取り上げる)
イラストレーター (浮かんだ情景などを絵にする)	シーン・セッター/パッセージ・マスター (場面、段落の特徴をとらえる)

このリテラチャー・サークルを用いる理由は、下線部の通り、読者自身が本を選び、読む範囲を決め、毎回決めた範囲以上は読まないようにするからである。これは、読者にとって読みたい気持ちにさせる技術ともなっていることに着目したい。リテラチャー・サークル自体は、「初読」を生かすためだけに生まれた指導ではないが、本研究では、この方法を「初読」を生かすという観点（条件）から、この方法の意義を検討する。

5. 3 実践の概要

平成23年2月15日から2月18日まで、N市立U中学校1年生及び2年生各1学級にリテラチャー・サークルの授業実践を行った。実践の概要は以下の通りである。

第1時 本の紹介を聞き、自分の読みたい本を選び、グループを形成する。グループごとに、その本を読むペースと担当の役割を決定する（上記①～④）。時間がある場合には、読み始める（上記⑤）。

第2時 グループで決めた範囲を決めた役割で読み役割シートに記入し（読んで記入するのは個人作業）、記入したものをもとにグループごとに話し合う（第1回）（上記⑤⑥⑦）。

第3時 決めた範囲を決めた役割で読み役割シートに記入し、記入したものをもとにグループごとに話し合う（第2回）（上記⑤⑥⑦）。

第4時 決めた範囲を決めた役割で読み役割シートに記入し、記入したものをもとにグループごとに話し合う（第3回）（上記⑤⑥⑦）。本やグループで話し合ったことをクラスに報告する（上記⑧）。

使用した本は、U中学校及び近隣のN市内の小中学校の学校図書館所蔵の本と筆者が持参した本である（表7）。テーマは本の内容に基づき、1年生「家族」、2年生「生と死（かけがえのない人たち）」を設定した。

1年生・2年生ともに3～5人の8グループができた。調査の都合上、毎回授業終了時に振り返りを記入させた。また、単元の開始時と終了後にアンケートに記入させた。

5. 4 実践の分析

授業記録（ビデオ録画とグループごとの話し合い

表7 実践に使用した本

1年	大きな森の小さな家 ガラスの家族 佐賀のがばいばあちゃん 点子ちゃんとアントン トムは真夜中の庭で 西の魔女が死んだ ユウキ ヨーンじいちゃん
2年	青空のむこう（2グループ） あのころはフリードリヒがいた いちご同盟 カラフル シャーロットのおくりもの 時をさまようタック ユウキ

録音）、役割シート、振り返りシート、アンケートから、この授業が初読の過程を生かした活動になっているかを、先に述べた条件①～④に照らし合わせて分析する。

5. 4. 1 初読の途中の思考（条件①）

これは、様々なグループで確認できた。『カラフル』を選択したグループを取り上げる。生徒Aは、第1回の振り返りで「『生と死』をテーマにかなしく重たい内容だと思った（中略）。話し合いではこのテーマを元に考えを深めていきたい。」としている。しかし、これ以降、生と死への言及はない。第2回の振り返りでは「まだ、始めの方なので、キャラ立てが多かったけど、その中で疑問が多く出て登場人物の行動・考えについて深められた。」としている。この日話し合われたのは、主人公がなぜ無気力なのかあるいは父を嫌っているかという問題であり、直接生と死に結びつくものではなかった。第3回では「今回読んだところは重要なところだと思った。家族の印象が変わって感動できる場面が多かった。」と述べ、「この場面をふまえて、この本の最後をしっかりと読みときたい。」としている。第4回は、「この『カラフル』という本を通じて、最後に真は、周りのきれいな色を見つけることができたのが、題名とも絡んで、すごい自分にも通じるものがあった。どんな人にも色はあってその色で世界は色どられてる。（中略）僕はいろんな人にこの本を読んでもらって、この世のカラフルさ周りの人々への感謝などそういった良さを気づいてもらいたかった。」と、最初とは異なった印象でテーマをとらえている。おそらく普通に初発の感想を書かせたとしたら、第4回に関連した読み方をこの生徒は書くであろう。しかし、第2回・第3回と間を区切って読むことで、途中の思考過程を、意識化させられる。

同じグループの生徒B・生徒Cについても、同様の振り返りが見られ、この振り返りは、グループの話し合いをふまえたものとなっている。第4回での振り返りは、第1回～第3回の振り返りの内容とは異なるテーマへの言及であった。

ここから言えることは、初読というのは、このように登場人物に対する想像や、それに対する自分の意見や、自分の環境との比較など様々な思考も生起させながら、進んでいくものであるということである。話し合いを通して、グループでこの様々なレベルの思考を承認しあったり、検討しあったりするこの方法は、初読の途中での思考を扱う読書指導を実現していると言える。

実は、『カラフル』は終末の方（生徒が第4回に読んだ部分）で設定のどんでん返しが行われており、ここを読んでしまっただけからの再読では、第2回や第3回に読んだ部分自体が違った意味を持ってしまふ構造になっている。したがって、このような本は、初読の過程を生かすことが重要である。

5. 4. 2 志向性と先を予想して読むこと（条件②）

生徒Dは『西の魔女が死んだ』を選択した。この生徒はタイトルからこの本を「おもしろそうだと思うて選」び、タイトルが読みの志向性を作り出していると考えられる。第2回の振り返りで「話し合っただけで思ったことで、魔女はおばあちゃんだけど悪魔が誰なのか少し疑問に思いました。（中略）どうなっていくのかワクワク!」と、話の展開に期待を寄せている。続いて第3回の振り返りで「今日は89ページを読んだ。感情をこめて読めなかったけど、みんなで読んで少し理解することができた。西の魔女は最後死ぬのかな…」と予想をしている。そして、第4回に読む範囲で、おばあちゃんが死ぬ場面に遭遇する。アンケートでは、読んでいる途中で「おばあちゃん（魔女）が死んでまいが魔女をうけつぐと思った」と話の展開を予想したが、終末で「おばあちゃんは死んでしまったけど、まいは（魔女に）ならなかったし、最後（終わり方）がよくわからなかった。」と述べ、予想の半分は当たったが、半分は当たらなかったと結論づけている。

5. 4. 3 まとまりにおける思考（条件③）

生徒Eは『ガラスの家族』について、第1回の少し読んだ段階でa「タイトルで何でガラスなのか？」b「ギリーはなぜ人につめたのか。」という2つの大きな疑問を持った。第2回では「主人公のギリーは前（前の前）の家族に嫌われていて、少し心も冷めて信用できない状態だと思うけど、今の家族との関係をくずさないでほしいと思った。」と書いている。この段階での疑問bの解答を見いだし、それについての自分の見解（願い）を持っている。さらに、第3回では、「ギリーの性格の変化が見られた。ギリーの人に対する考えが少しでも変わってくれてうれしかったです。登場人物が増えて、これからのギリーを読んでいくのがたのしみです。」とし、話の進行にしたがって変化する登場人物をとらえ、それについてのたのしみであるとしている。さらに「ガラスの家族の本当の家族の意味を教えられた。」と述べ、疑問aについての解答も示唆している。第4回では、「ギリーの気持ちと本当の

家族のことが読みとれた。どんなに心のキズついた人でも家族のきずなでのりこえられるという大切なことが今日改めてこの本に教えられました。ガラスの家族の本当の家族の意味を教えられた。」として、最初に持ったaとbの疑問が、統合する形で解決されたこととらえられる。

このように、読んでいる途中の過程を意識できるのは、約70頁ずつのまとまりで話し合いを持っているからである。読んでいる途中の思考を取り上げるとなると些末なこと（それを読んでいる途中は些末だと気づかないことも往々にしてあるが）が含まれがちである。ある程度のまとまりにおける思考を取り上げることが現実的であり、この70頁という分量は適切であると言えよう。実は、条件①の読んでいる途中の思考を取り上げることと、条件③のまとまりの中で取り扱うということは、バランスの問題である。このリテラチャー・サークルの手法は、条件①と条件③を満たす、現実的な方法である。

5. 4. 4 本等の教科書以外の教材を扱うこと（条件④）

リテラチャー・サークルは、本を選択して読書意欲を喚起することを重視する。今回の実践でも、生徒はテーマ・タイトル・概要説明等に基づいて本を選択し、終わりが見えない段階での読書を続きを読みたいという次の読書意欲につなげることができていた。

6. まとめと今後の課題

以上、本稿では、初読の過程をふまえた読書指導として、リテラチャー・サークルを提案した。実際の生徒の反応から、

- ①「初読」中に生起する終末を知らない途中段階での思考を、学習の対象にすることができる
- ②「初読」で働く読みの志向性を生かしていることが確認できる。また、先を予想して読むことを、授業として扱っている
- ③数章ごとに読み進めて話し合うという形で、ある程度のまとまりにおける思考を取り上げている
- ④教科書ではなく本を用いて行うことができることが明らかとなった。

現在、リテラチャー・サークルに類似した方法としてリーディング・ワークショップやブック・クラブなどが紹介されているが、初読の過程をふまえた読書指導という意味では、読む範囲をきめながら話

し合って読み進めていくこのリテラチャー・サークルという方法の意味を再認識したと言える。

本研究の意義は、実際に、初読の過程を調査して、そこから初読の過程をふまえた読書指導の条件を取り出し、実際に実践研究を行ったことである。しかし反対に言えば、本研究では、「カワセミ」という小説を使った調査研究をもとに考察を進めたため、物語・小説といった文学系の読書の過程のみを想定してしまった。しかし、非文学系の初読の過程については、志向性も予想の立て方も異なるであろう。植山(1986)は、説明的文章の読みの過程を規定する条件を、文章展開(論理展開)の上から検討している。さらに、非文学系の読書の場合、必ずしも前から順番に読まないことが考えられ、非文学における初読をどのように調査していけばよいのか、研究方法から検討することが今後の課題である。

引用・参考文献

- 足立幸子(2004)「リテラチャー・サークル—アメリカの公立学校のディスカッション・グループによる読書指導方法—」『山形大学教育実践研究』13, 9-18.
- 足立幸子(2010a)「国語科教育における初読と再読—物語の初読の過程解明を中心に—」『全国大学国語教育学会発表要旨集』118, 41-44.
- 足立幸子(2010b)「初読の過程を生かした読書指導」『全国大学国語教育学会発表要旨集』119, 132-135.
- 足立幸子(2011)「初読の過程を生かしたグループディスカッションによる読書指導」『全国大学国語教育学科発表要旨集』120, 85-88.
- Afflerbach, Peter (2000) Verbal Reports and Protocol Analysis In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr (Eds.) *Handbook of Reading Research Volume III*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates pp.163-179.
- Atwell, Nancie (1987) *In the Middle: Writing, Reading, and Learning with Adolescents*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calkins, Lucy McCormick (2001) *The Art of Teaching Reading*. New York, NY: Longman.
- ルーシー・カルキンス, 吉田新一郎・小坂敦子訳(2010)『リーディング・ワークショップ—「読む」ことが好きになる教え方・学び方』新評論
- Daniels, Harvey (1994) *Literature circles: Voice and choice in the student centered classroom*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Daniles, Havery (2002) *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Dubbels, B. (2009) Video Games, Reading, and Transmedial Comprehension. In Richard E. Ferding (Ed.) *Handbook of research on effective electronic gaming in education*. Volume I. Hershey: IGI Global. pp. 251-276.
- Florio-Ruane & Morrell, E. (2004). Discourse Analysis: Conversation. In N. K. Duke & M. H. Mallette (Ed.), *Literacy Research Methodologies*. New York: The Guilford Press.
- 菱田由美(1990)「文学教材の指導に関する研究—初発の感想を育てる物語の指導—」上越教育大学修士論文(未公刊)
- 井上敏夫(1982)『井上敏夫国語教育著作集第2巻 生活読みの理論と実践 I』明治図書
- イーザー, ウォルフガング, 轡田収訳(1982)『行為としての読書—美的作用の理論—』岩波書店
- 石原知英(2008)「翻訳タスクにおける思考発話法の反作用—翻訳のプロセス研究のための基礎的研究—」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』57, 183-191.
- 石山脩平(1973)『教育学的解釈学国語教育論』明治図書
- 児童言語研究会(1976)『新・一読総合法入門』一光社
- 海保博之・原田悦子(1993)『プロトコル分析入門—発話データから何を読むか—』新潮社
- 岸学(2004)『説明文理解の心理学』北大路書房
- 門田修平, 野呂忠司(2001)『英語リーディングの認知メカニズム』くろしお出版
- 滑川道夫(1976)『現代の読書指導』明治図書
- ノリス, レズリー, きたむらさとし訳(1999)『風, つめたい風』小峰書店
- 大槻和夫編(1993)『国語教育基本論文集成第26巻 国語教育方法論(3) 指導過程論』明治図書
- Pressley, M. & Hilden, K. (2004) Verbal Protocols of Reading. In N. K. Duke & M. H. Mallette (Ed.), *Literacy Research Methodologies*. New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995) *Verbal Protocols of Reading: the nature of constructively*

- responsively reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Raphael, Taffy E., Pardo, Laura S. & Highfields, Kathy (2002) *Book club: A literature-based curriculum*. Lawrence, MA: Small Planet Communications, Inc.
- Tapiero, Isabelle (2007) *Situation models and levels of coherence: toward a definition of comprehension*. New York, NY: Taylor & Francis Group, LLC.
- 高瀬裕人 (2011) 『『読むこと』の学力評価に関する基礎的検討—Pressley & Afflerbach (1995). *Verbal Protocols of Reading: the nature of constructively responsively reading*. を中心に一』第120全国大学国語教育学会 (京都大会) 自由研究発表資料
- 塚田泰彦 (2003) 「ブック・クラブの実践理論」『月刊国語教育』2003年10月号, 28-31 東京法令出版.
- 竹長吉正 (2002) 「読むことの指導過程論の成果と展望」全国大学国語教育学会『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書, pp.237-244
- 吉田茂樹 (2009) 「学習者が『初読の読者』として意欲的に小説学習に取り組む方法の研究—結末を省略したテキストを用いた『こゝろ』の指導を通して—」『国語科教育』65, 67-74
- 植山俊宏 (1986) 「説明的文章の読みの過程を規定する条件」『国語科教育』33, 115-122
- 植山俊宏 (1988) 「説明的文章の読みにおける児童の反応力と認識形成との関わり—発達論的考察を通して—」『国語科教育』35, 36-43
- ウイリッグ, C., 上淵寿・大家まゆみ・小松孝至 訳『心理学のための質的研究法入門—創造的な探求に向けて—』
- Zwaan, R. A., Langston, M. C. & Graesser, A. C. (1995) The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6, 292-297.

注

¹ 本稿では読書指導を「一冊の本 (主に市販本) を扱って読むことを教える指導」としておく。これに近い概念として、「本を基礎にしたアプローチ」(literature based approach) がある。これも、教科書ではなく本 (literature) を用いたアプローチ

という意味である。後述のリテラチャー・サークル (Literature Circles), ブック・クラブ (Book Club), リーディング・ワークショップ (Reading Workshop) などはずべて、「本を基礎にしたアプローチ」に含まれる。

² 読書についての基本的な研究を集めた『読書研究ハンドブック』(Handbook of Reading Research Volume III) の中の第2部はリテラシーの研究法 (Methods of Literacy Research) となっており、第6章「教室世界の意味理解: 教師による研究方法」、第7章「計画的介入をデザインすること」、第8章「リテラシーの歴史研究の着手」、第9章「ナラティブ・アプローチ」、第10章「クリティカル・アプローチ」、第11章「リテラシー研究のエスノグラフィック・アプローチ」、第12章「口頭報告とプロトコル分析」(Verbal Reports and Protocol Analysis)、第13章「リテラシー研究における単一主題実験の事例」、第14章「読むことにおけるディスコースと社会文化的研究」、第15章「研究統合法—読むことにおける知識の蓄積の理解—」の10章がおかれている。この中の第12章 (Afflerbach, 2000) が本調査の目的に最も合っていると考えられる。同様に、リテラシーの研究法についての概説書『リテラシーの研究法』(Literacy Research Methodologies) でも、様々な研究法が14種類掲載されているが、そのうちの第11章「読むことの口頭プロトコル」(Verbal Protocols of Reading) (Pressley, M. & Hilden, K. 2004) にこの方法が示されており、読書の過程を研究する方法として最も適切であることがうかがえる。これらの方法を示した本として Pressley & Afflerbach (1995) があるが、これについては高瀬裕人 (2011) が詳しく紹介している。それによると、Pressley & Afflerbach (1995) は、熟達者の読書の過程を、読書前・読書中・読書後に分けて、記述している。

³ 我が国においても、海保博之・原田悦子 (1993) などにおいて、「プロトコル分析」としてこの方法は広く知られている。内観法と発話思考法 (思考発話という訳もある) 及び回顧法の関係の説明においては、石原知英 (2008, 184-185) を参考にした。

⁴ 読書の過程をとらえるために、反応を書き記させる方法としては、山元の他には、植山俊宏 (1986, 1988) の研究がある。植山 (1986) は、「読み進めながら」として、「(し) 知っていること・思い出したこと (は) はじめて知ったこと・わかったこと

(も) もっと知りたいこと (ぎ) 疑問に思ったこと

(よ) これから先に書いているだろうと予測がつくこと (か) 前に書いてあったことと関係があると思うこと (ほ) これだけでは正しいかどうか決められないと思うこと (保留) (書) 書きぶり・表現でいいと思うこと・変だと思うこと(下線引用者)の8つの項目、「読み終わって」として「(な) なるほどと思ったこと (ち) ちがうな・変だなと思ったこと」の2つの項目を挙げている。植山(1988)では、「㊀=書かれている内容について、そのわけやしくみが知りたくなったところ ㊁=『なにか変だな?』『これはおかしいかな?』『ほんとに、こんなことがあるのかな?』のように、ぎもんに思ったところ ㊂=『ええつ、ほんと』『へえー、そんなことがあるのか』のように少しおどろいたり、『ああ、びっくりした』のように、強くおどろいたところ。

㊃=『なるほど、そうだったのか』『そういわれとそうだな』のように、しっかりとなっとくできたところ。 ㊄=『このように書いてあるので、これから先は～ことが書いてあるのではないか』のように、予想(よそう)がつきそうだと思うるところ。 ㊅=『このところは場面やようすが目にうかぶようだ』と思ったところ」の7項目を挙げている。この植山の調査方法は、山元の5項目と重なるところが多い。また、ノンフィクションの本について行う、Donna OgleのKWL(K-知っていること、W-知りたいこと、L-学んだこと)にも類似しているととれる。本調査では、調査に用いたものが文学系の本であったので、下線部の予想を参考にし、山元の①～⑤項目と、予測に関するものを⑥⑦を含めた7項目とした。