

## 読みの継時性に即する読解指導

[2]

# 目 次

I 問題の所在	1
—— 文学的文章の読解について ——	
II 研究の内容・方法	10
III 文学的文章の読みの様相	23
—— 「大きなしらかば」を素材として ——	
1. 表現内容をどのように読みとったか	23
(1) 印象深く読んだところ	25
(2) 各部分の読みとり	31
2. 文章表現をどのように読んでいるか	55
(1) 文学的文章の読みにおいては、その表現の一つ一つに主観的反應を 伴って読んでいる	55
(2) 文学的文章の読みにおいては、その読みの過程で、疑問を抱いては 自分なりの解釈を施し、自分なりに納得して読んでゆく	62
(3) 文学的文章の読みにおいては、自分のもつ問題意識によって、表現 内容を批判的に読む	68
3. 文章全体からどんな感想をもったか	75
—— 文章読了時における心的余韻 ——	
お わ り に	80

# 1 問題の所在

—— 文学的文章の読解について ——

文章を読解するとはどういうことであるのか。読解指導の研究を進めてゆくと、いつもこの疑問が行く手に立ちはだかる。読解指導の研究は、究極において、この疑問に対する私なりの答案を書くことだと言ってよいようである。ただその答案に客観性を求め、万人の容認し得るものでありたいとすると、研究としての科学的、実証的要素が加わってくるのである。いま文学的文章の読解を取り上げ研究を進めるに当たって、まずこの、「読解とは何か」という問題から考えたいと思う。

## 〔作品解釈としての読解〕

文章を読むということは、その文章に表現された表現内容を読みとることである、と一応考えられる。しかし考えてみると、表現内容を読みとるといことは、それ自身きわめて複雑なむずかしい問題であるように思われる。

文章というものは、絵画や音楽のように、視覚や聴覚に訴えるものがそのまま感覚的に受け入れられるものではない。読み手は、その言語という抽象的な記号から具体的なイメージを描かなければならざらにそれを概括し抽象的な意味として把握してゆかなければならぬ。このような手続きを経て始めてその表現内容が受け入れられるのである。しかし、こうした手続きは、読み手の側に属するものであって、その表現を生み出した書き手とは関係なく、その言語表現と読み手との間において行なわれ、完結する。一方表現内容は書き手の側に属するものであって、書き手とその言語表現との関係は、読み手とそれとの関係とは一応無縁のところでは成立している。したがって、書き手がその文章表現に託している表現内容と読み手が文章表現において理解した理解内容とは、そこにずれの生ずることはやむを得ないことであり、当然のことでもある。このことは古典の場合を考えれば一層はつきりする。即ち、古典の場合には、書き手と読み手を媒介する言語表現に対するそれぞれの習慣が既に歴史的变化を遂げており、それぞれが言語に託する意味内容が異なるゆえ、この両者のずれは一層大きくなるを得ない。古来注釈と称するものは、こうしたずれを解消してその理解内容をできるだけその表現内容に近づけようとする作業であった。

現代文の場合には、この点、両者を媒介する言語表現そのものに対する言語的習慣は、読み手と書き手と共通しているから、表現内容と理解内容とのずれは、極めて少なくすむものと期待される。しかし実際には、表現内容を正當に理解することはなかなかむずかしく、これが出来ない。その原因の根本には、やはり古典の場合と同様に、読み手の側に、その文章表現を理解するための言語的体験が乏しく、言語的知識が欠けているためではないかと予想される。それゆえ、これを学習の場においていならば、子どもの語いや文法に対する習熟ということが、この困難を克服する最も根本的な問題であると考えられる。今日の国語教室における読解指導には、この根本的な問題への認識が、必ずしも十分でないように思われる。

しかし、もちろん、言語的知識や言語的体験を豊かにして、読み手が表現者と同じ言語的地盤に立ち

得たとしても、なお、表現内容と理解内容とのずれが全く埋まるわけではない。表現者とその言語表現との結びつきと、理解者とその言語表現との結びつきは、それぞれ独自の主観的要素に支配されている部分が多いからである。文章にはそれぞれその表現者の個性に裏づけられた文体が成立しているように読解にもそれぞれ読み手による個性的な読解のタイプがある。この読解の型をより望ましいものに、豊かな読解ができるように育てることが、読解指導の究極の目標だといっているかもしれない。この点、言語からのイメージ化や抽象作用としての意味把握のはたらし等、読み手の主体的な読みの機能を豊かに正常に育て、偏った読みくせを是正し、どのような表現にも対応できるように、作者の立場に立って丁寧に表現を読みとるという習慣を身につけておくこと、こうしたことも理解内容を表現内容に近づける有力な手だてになるだろうと思われる。

この、表現内容に理解内容をできるだけ近づけようとする読解の理論的基底には、次のような考え方が存していると思われる。即ち、文章には、書き手によって表現された、表現者による表現内容が、厳然として客観的に、それ自身完結したものとして存在しており、読み手は、この客観的な意味内容を探り、理解しようとするところに、読解といういとなみがある。したがって、文章表現の意味内容の正しい理解ということが、読解の目標になる。——こうした考えである。これは、いわば、表現内容を理解し、読み解こうとする立場であり、「解釈的読解」と名づけてよいであろう。今日一般の国語教室で行なわれている読解指導は、その内容方法はともあれ、そのほとんどが、このような「解釈的読解」を基調としている。しかもこれは、説明的文章にも文学的文章にも共通して言えることで、その意味では最も普遍性のある、基本的な読解の考え方であるといつてよいであろう。

ただ、特に、文学的文章の読解ということを取り上げて考えると、その文章表現の性質から注目しなければならぬ面が付け加わる。それは、文学的表現に宿る美の享受の問題である。

文学的文章は、これを読んで、いろいろな意味で何らかの感動を覚えるが、その感動をもたらしものは、その表現である。その表現が感動を誘うのである。そしてその感動は、人生における生来の喜怒哀楽とはおのずから異った、芸術的な、一種の美的感動として作用する。この感動をとらえなければ、文学的表現はその理解を完済することができない。作品における緊密な構成や一つ一つの言語表象は、皆作者の美意識によって統一され、裏打ちされたものである。文学的文章の読みは、韻文の場合はいうまでもなく、散文の場合にも、その言語表象の美、その表現形象の美を、抜きにしては考えられない。

さきに述べた、「解釈的読解」が、多分に知的な面を主とした文章の享受であるならば、この、言語表象の美、表現形象の美を読み味わう読みは、多分に情的面からの文章の享受である。学習指導の上で「心情を読みとる」とか、「読み味わう」とかいうことは、こうした情的面での美的享受を伴った文章の読みとりを意味していると思われる。

このような読みを、さきの「解釈的読解」に対して特に区別して言うならば、「鑑賞的読み」と名づけてよいかもしれない。ただここで「鑑賞的読み」というのは、作品そのものの美的鑑賞を意味するものではなく、表現内容を読みとってゆく読解の段階での美的側面からの読みとりを意味するのである。

このようにして文学的文章の読みは、上述の「解釈的読解」と「鑑賞的読み」とが、ともどもに一体にしていとなまれることが大切であり、このことによって始めて文学的文章の表現内容は読みとられ得ると思われる。この両者を広く含めて、文学的文章の「解釈的読解」もしくは「解釈的読み」といって

よいであろう。

以上述べてきた『解釈的読解』は、表現者によって表現されそこに提示されている文学的文章の表現を、正しく理解するというところに主眼を置いた読解である。そこに表現されている意味や気持ちを正しく解釈するという立場からの読解であり、文章に含まれる意味や気持ちの正確な読みとりそのものを目的とした読解である。その意味でそれは、解釈・鑑賞・批評という作品研究における『解釈』にあたる作業であり、ある意味では、作品研究的立場からの文章の解釈であると見なすこともできよう。（もちろん、それは、小中学校段階におけるそれとしてではあるが。）その意味で、このような読解は、『作品解釈としての読解』であると言ってよいであろう。

### 〔言語活動としての読み〕

文学的文章の読みというものを考えるとき、以上述べてきた解釈的立場とはまた別な視点から見る必要がある。それは一口にいうと、實際生活における文学的文章の読みという視点からである。

われわれが日常生活において文学的文章を読む場合を振り返ってみると、一般には必ずしもその表現内容を正しく読みとろうという意図をもって読むわけではない。読者はその文章表現に導かれながら、作品の世界に入り、作中の主人公とともに泣くこともあれば、その行動に溜飲をおろすこともある。こうしてそこに展開する、生ドラマを直接体験するかの感を覚える。そしてそこに人生や社会に対するいろいろな感想を覚え、いろいろ自己の生き方を反省したり考えたりするのである。その読みは、作品自体の解釈・鑑賞というふうな方向をたどらず、むしろ文章表現の読みを媒介として人生や社会へと指向するのである。これが文学的文章のごく自然な読みである。言語活動としての『読む』という能力の育成を目指すとき、われわれはこの『自然の読み』をたいせつに考えてみなければならない。

文学的文章の読みにおいて、われわれの精神はなぜ上述のような方向を指向するのであるのか。私にはそれが文学的文章の表現自体からくるもののように思われるのである。これは内省的考察によるものではあるが、以下この点について少しく述べてみたい。

文学的文章が成立するまでの表現過程について考えてみる。作者は自己の周囲の対象世界（それが外在世界であることもあれば、内在的な心的世界であることもある。）に対してなにかを表現したいと感じ中心的な主題めいたものを捉える。それは最初はある感じとして漠然と直観されたものに過ぎないであろう。しかしこれに文学的表現形象を与えようとするとき、その漠然とした渾沌としたものは、次第に意識化され明確なものとなり、最終的には一つの表現形象を得るに至る。その過程においてその表現対象以外のものは全て表現の外へ追いやられ切捨てられる。このようにして得られた表現内容であるから、そこに表現された表現内容というものは、作者によってきびしく創造された世界であって、漠然としたわれわれの周囲にある現実の対象世界ではない。現実の対象世界から作者によってきびしく選別され創造された世界なのである。したがって、その表現には、作者の対象世界を見るきびしい視線や個性豊かな目差しが感じられる。こうした作者のきびしい創造精神がそのまま強い刺戟となって、その表現を読む者の心に作用するのである。その一語一語が読者の心に何ものかを訴え何ものかを語りかけてくる。したがって文学的文章を読む者は、ただ漠然とその表現内容を読みとるのではなく、その作者の表現の力によって、作者の目、作者の心を通して、物事を見ることになる。われわれが文学的文章を読

んで感動するのは、それまで自分の狭い目と心でしか見ていなかった世界を、作者の目と心を通して、もっと広く、もっと深く見得た感動にはかならない。そしてこのことによって、自己が拡充され、あるいは心が目覚め、生きることの確信を得るのである。文学的文章の読みが人間形成に深い影響を及ぼすのは、このゆえである。

このような読みが、言語活動として見た文学的文章の読みであると思う。それは、表現内容を理解しようとする読みではなく、表現を媒介として、表現対象そのものに立ち向かい、自己の内心を深く見つめようとする読みである。

### 〔問題の所在〕

私は、小中学校段階での国語教育は、言語活動能力を培うことを根本とすべきだと考えるので、文学的文章の読みも、上述の「言語活動としての読み」を育てることを中心に考えてゆくべきだと思う。ただここで問題に思われるのは、文学的文章に接して、感じたり考えたりすることは、確かにその通りであるが、その感じ方や考え方は、読み手各自の恣意的なものに過ぎないのではあるまいか、ということである。実際子どもに読後感想文を書かせるとそれぞれ各種各様の感想があらわれる。ただそれだけのことではないのか。そうした勝手な感想を育てることが、文学的文章の指導といえるであろうか。たとえば、そうした自分勝手な感想の発表をもとに話し合いを行なうことによって、そこに人間形成が豊かになされるとしても、それは道徳教育にはなり得ても、国語教育とはいえないであろう。こうした素朴な疑問が生じるのである。

この疑問について私は次のように考える。

前にも触れたように、読み手はそれぞれ異った人格であるから、同一の文章表現に対してそれぞれ異った反応を示すのは、当然のことである。それはまた、同一の個人が、同一の作品を二十代で読んだ時と、四十代で読んだ時と、それぞれ別な感じ方味わい方をするのと、同様である。その発達段階に応じてその個性に応じて多様な読みが成立するのは、当然と言わねばならない。文学的文章の読みというものは、そういうものなのである。ただ文学的文章の読みとしてたいせつなのは、作者による表現の創造的な深みをどれだけ読みとれるかということである。深く読みとる者は、その表現対象に深く迫ることができるであろうし、そこに催す感動や感想も深いであろう。この表現を深く読むということが最も大事なことなのである。子どもの感想が恣意的だというのは、実はこの表現の読みの深さ浅さの問題ではなく、文章表現という枠組自体を無視して、あるいは勝手にゆがめて、その自分なりにゆがめた枠組から表現対象を見るからである。このような読みの恣意は排除されなければならない。表現者が組み上げた文章表現という枠組を通して見るならば、その表現者の心眼を通して対象に触れることができるであろう。ただその対象への触れ方、迫り方は、さきにも述べたように、その発達段階や個性によってそれぞれ異ってくるにちがいない。そうした読みの多様性や個人的差異は、文学的文章の読みとして当然のことであって、学習指導の上でも是認されなければならないことである。それぞれの発達段階の個性に応じて、その表現対象に迫り、内心を見つめ、それによって自らを成長させてゆくのである。

それゆえ、文学的文章の読解としては、この文章表現という枠組をたいせつにすることか、何よりも根本になければならない。この文章表現をたいせつにし、その表現を正確に、さらにその表現に託され

ている作者の創造のきびしさを、深く豊かに読みとることが、極めて重要なことになる。

こう考えてくると、実は、前に述べた文章の表現内容を正確に読みとろうとする『解釈的読解』というものが、こうした読みを育てる上の有力な方法として振り返られてくるのである。文章を読み進む過程は、ある意味では、一語一語、一句一句、一文一文の解釈の連続であり、積み重ねであるとも考えられる。言語活動としての自然の読みの基底には、やはりこの『解釈的読解』が、意識の表面には出なくとも、いとなまれていると考えなければならない。ただ問題なのは、言語活動として文章表現を読み進む際、その解釈がその表現の創造性に十分触れてなされているかどうかということであり、それがなされている時に、その読みは生き生きと感動を深くし、その感想を深くせしめるであろうと考えられる。このようなことを考えてくると、『解釈的読解』は『言語活動としての読み』と矛盾するものではなく、むしろこの両者が互いに助け合い統一的に行なわれるのが、読みの実態であり、また、その望ましいあり方が真の読解を成立せしめるだろうと思われる。

実は、文学的文章の望ましい読解指導法を考える時、このへんに大きな問題がひそんでいるように思われるのである。『言語活動としての読み』の立場から『解釈的読解』をもう一度見直し、これを正しく学習の場に位置づけることが重要な課題ではないかと考えるのである。

以上述べてきたところは、この研究を進めるに当たっての私のいづく問題意識である。それは、ある意味では、この研究の目指している方向を示すものでもある。

## Ⅱ 研究の内容・方法

前章で述べたように、文学的文章の言語活動としての読む力を育てる望ましい読解指導のあり方を求めるわけであるが、第一に、その文学的文章の読みというものが、どのように行なわれているのか、文学的文章の『言語活動としての読み』そのものの構造が、いまだ明らかでないので、これを明らかにしつつ、指導の問題を考えてゆかねばならない。それで、実際に子どもたちが文学的文章に接してこれをどのように読んでいるのか、その読みの容態をつぶさに観察する、というのが、この研究の内容である。

学級集団における一人一人の子どもの読みを見ていると、そこには、その発達段階における望ましいすがたから望ましくない（未発達の）すがたまで、いろいろな段階や質的な差異が認められる。そこには、子どもの読みの全貌が展開されているというのが、事実に近いであろう。これを仔細に観察することは、そこに子どもの読みのもろもろの様相を見得るとともに、文学的文章の読みの構造を理解する上にも、また望ましい読解指導法を考える上にも、いろいろ示唆に富む問題の発掘の契機があるように思われる。

以上のような考えに立って、この研究は、できるだけ特別の指導の傾斜のかからない子どもの自然の読みを見るという立場から、文学的文章の読後感想作文と、自由記述による質問紙調査を行ない、その結果を分析考察したのである。

以下、実施した調査の内容、方法について略述する。

- |          |           |            |        |
|----------|-----------|------------|--------|
| (1) 対象児童 | 新潟市立上所小学校 | 4年、5年、6年   | 各学年2学級 |
| (2) 実施時期 | 昭和40年11月  | いずれも第3、4校時 |        |

- (3) 素材 「大きなしらかば」(東京書籍「新しい国語」6年Ⅱ)
- (4) 調査内容 A調査 — 自由記述による質問紙調査、および、感想文  
B調査 — 感想文
- (5) 実施方法 各学年とも A調査はA学級に施行  
B調査はB学級に施行

### 〔A調査〕

問題本文 プリントによる。(原文は縦書き。原文にはその下段に頁数と行数と入れてある。また教科書と同様に挿絵も入れてある。)

## 大きなしらかば

1

「おい、アリョーシャ。」

と、ボロージャがよんで言いました。

「おまえは、あの大きなしらかばには登れないだろうな。まだ小さいからな。」

「ほく、登りたいんだけどな。だけど、許してくれないんだ、おかあさんが。——おかあさんは、登るよりも、おりするほうがずっとむずかしいって言うんだ。」

アリョーシャは、まゆをしかめて答えました。

「ヘーン。あまえっこ。」

ボロージャは、くつをぬいで、そのしらかばのそばにある、高い切り株の上にとび上がると、手足で幹をだきかかえるようにして、登り始めました。

アリョーシャは、うらやましそうに見ていました。緑にしげったえだが、まるで空にも届きそうなの、いちばん高いところにだけついています。幹は、ほとんどなめらかで、ところどころにこぶや古いえだの折れたあとがあるだけです。そのまっ白ですりとした幹が、地面からずっと上の方で二つに分かれており、両方とも、空に向かって、まっすぐにのびています。

ボロージャは、もう、その分かれめのところまで登って、足をぶらぶらさせながら、こしをかけていました。

「ほくのところまで登って来い。あまえっこ。えだがないから登れないんだろう。こわいんだな。」ボロージャは、からかうのをやめません。アリョーシャは、こらえきれなくなりました。

「ちがうよ。ほくは、学校の登はんぼうの半分まで登れるんだよ。」

「なんで、たった半分までしか登れないんだい。おかあさんのお許しがないのかい。」

アリョーシャは、ふくれっつらをして、そこからはなれて行きました。ボロージャは、なおしばらく、しらかばの木にこしをかけていました。が、もう、からかう相手はいません。とって、すべすべした幹を、もっと上の方まで登って行く決心もつきません。ボロージャは、地面におりて、うちへ帰って行きました。



アリオージャは、また、しらかばの木に近寄りました。あたりを見まわしました。だれも見えません。アリオージャは、登り始めました。しらかばの幹の下の方は、あんまり太いので、アリオージャは、まだ、手足でかかえこむことができません。アリオージャは、幹のこぶや古いえだの折れたあとの一つ一つにつかまりながら、登って行きました。

（ボロージャはいいなあ、足が長くて。）

とアリオージャは、はらだたしく思いました。

（でも、ぼくは、ボロージャよりも、もっと高く登るぞ。）

そして、アリオージャは、もっと高く、もっと高く、と、だんだん登って行きました。木は、下から見て感じたほど、なめらかではありませんでした。手をかけるところも、足をのせるところもありました。もう少し、もうちょっと、……。そうすれば、分かれめに届くことができるでしょう。そこで、ひと休みすることができます。

アリオージャは、分かれめのところまで登り着きました。アリオージャは、さっきボロージャがしていたように、馬のりになってこしかけました。しかし、いつまでも、こしかけてはいられません。だれも来ないうちに、てっぺんまで登ってみななければならないのです。アリオージャは、立ち上がって、上の方を見上げました。右の幹は左の幹よりも高いのです。アリオージャは、そちらを選ぶと、手と足で幹をかかえこんで登りました。

「ちっともむずかしくないや。それに、ちっともこわくなんかないや。」

アリオージャは、はきだすように言いました。

家々の屋根や、近くのべっそうの庭の木々を見おろすのは、気持ちのいいことでした。地面は、下の方に、速くひろびるとひろがっていきます。庭のおこりに谷が見え始めました。谷のむこうには、野原も森も見えてきました。森のかげにある墓地も見えてきました。おかのかけから、遠くのれんが建てる工場のえんとつが、ひょっこり現われました。

アリオージャは、しらかばのてっぺんの、緑の葉のついたえだに、やっと登り着きました。その時、アリオージャは、からだがほてって、たいそう暑く、少し目まいのするのを感じました。

「おうい。」

とアリオージャは大きな声でさげび始めました。

「おうい。」

アリオージャのおかあさんは、台所で茶わんをふいていました。とつぜん、あけひろげたまどに、ボロージャのおびえた顔が現われました。

「ジーナおばさん。ジーナおばさん。」

と、ボロージャは大声でよびました。

「どうしたの」

「おばさんとこのアリオージャが、大きなしらかばの木に登ったんだ。落ちるかもしれないよ。」茶わんが、おかあさんの手からすべり、ゆかにくたけて、音をたてました。

「どのしらかばに」

「大きいのだよ。木戸のむこうの原っぱの。」

おかあさんは、台所からとびだし、木戸の外へ走りだしました。

「どこ。」

「ほら、あそこだよ。あのしらかば。」

おかあさんは、白い幹の、二つに分かれているあたりを見上げました。アリョーシャのすがたは、そこには見えません。

「なに、じょうだん言うの、ボロージャ。」

と、おかあさんは言いました。

「うん。ほんとうだよ。」

と、ボロージャはさげました。

「ほら、あそこ、あそこ、いちばんてっぺんにいる。えだのしげみに、かくれているんだよ。」

おかあさんも、こんどは、アリョーシャのすがたに気がつきました。おかあさんは、そのえだから地面までのきょりを、目で測りました。おかあさんの顔は、しらかばの幹と同じくらいに白くなりました。

「アリョーシャは、気が変になったんだ。」

とボロージャは言いました。

「だまって。おうちに帰っていらっしゃい。」

と、おかあさんは、小声できびしく答えました。

おかあさんは、しらかばの木に近寄りました。

「どう、アリョーシャ。上の方は、気持ちがいいでしょう。」

アリョーシャは、おかあさんが、おこるところか、とてもおだやかな、やさしい声をかけたのにびっくりしました。

「うん。」

と、アリョーシャは答えました。

「でもね、とっても暑いよ。おかあさん。」

「なんでもありませんよ。しばらくすわっているの。少し休んで、それからおりのよ。でも、急いじゃ、だめ。ゆっくりね。……。」

と、おかあさんは言いました。

「どう。休んだ。」

おかあさんは、少ししてから、たずねました。

「休んだよ。」

「そう。じゃ、おりておいで。ゆうかんにね。」

アリョーシャは、えだにつかまって、足をのせるところをさがしました。その時、野原の道に、かごを持った見知らぬ人がやってきました。べっそうの人でしょう。その人は、声を聞きつけて、上の方をながめました。びっくりして、大きな声でどなりました。

「なんというところへ登ったんだ。いたずらぼうず。さっさとおりて来い。落ちるぞ。」

アリョーシャは、身ぶるいし、誤って、かれえだに足をのせてしまいました。えだはぼきりと折れ、ザザッと音をたてて、おかあさんの足もとに落ちて来ました。

「そうじゃないの、アリョーシャ。その次のえだにのるんだよ。」

と、おかあさんは注意しました。それから、べっそうの人の方に向いて、

「どうぞ、ご心配なさらなくてください。あの子は、木登りがとてもじょうずなんです。あの子はゆうかんな子なんです。」

アリョーシャの、小さな、かるがるとしたすがたは、ゆっくりとおりて来ました。ほんとうに、おりのほうが、登るのよりも、ずっとなんぎでした。アリョーシャはつかれてしまいました。でも、下には、おちついた、自信にあふれたおかあさんが立っています。おかあさんが、いろいろ注意をあたえ、やさしい、はげましのことばをかけてくれます。

地面は近くなってきました。もう、谷のむこうの野原も森も墓地も、工場のえんとつも見えませんが、アリョーシャは、幹の分かれめのところまでおりて来ました。

「ひと休みしなさい。」

と、おかあさんが言いました。

「えらいわ。さあ、こんどは、そのえだにのって、……。いいえ、そこじゃなくてよ。それはかかてるの。こっちの、そら、もっと右の方の、……。そうそう、あわてないようね。」

地面は、もうすぐそこです。アリョーシャは、手でぶらさがり、からだをのぼすと、さっと地面にたびおりました。アリョーシャの顔は、まっかかほてっています。ふるえる両手で、ひざについたしらかばの皮の白いくずをはらい落としにかかりました。

見知らぬべっそうの人は、頭をふって言いました。

「よし、よし。らっかさん兵になれるぞ。」

おかあさんは、むすこの、細い、赤く日焼けした、ひっかききずだらけの、小さな足をだきしめると、小声で言いました。

「アリョーシャ。やくそくしてちょうだい。もう、けっして、こんなにおかあさんを苦しめないって。」

そして、おかあさんは、いきなり大きな声をあげてなきだし、ふりかえっても見ないで、急いで帰って行きました。

木戸のそばには、ボローシャが立っていました。おかあさんは、そのそばを走り過ぎると、野菜畑を通して、谷の方へ行きました。草の上にこしをおろすと、ネツカチーフで顔をおおいました。

アリョーシャは、思いまどい、どうしてよいかわからないで、おかあさんについて行きました。

アリョーシャは、おかあさんとならんで、谷のしゃ面の草の上にすわると、おかあさんの手をとって、かみをなでながら言いました。

「ねえ、おかあさん。ね、もうなかないで。ぼく、もう、大きくなるまでは、あんな高いところには登らないよ。ねえ、もうなかないで。」

アリョーシャは、おかあさんがなくのを、初めて見たのでした。

(アルチューホワ作 西郷竹彦訳による)

調査問題 (原文は縦書き。なお、原文には〔二〕の各設問のあとに、それに対応する問題本文の頁数行数が記入されているが、ここには省略した。)

調査問題 〔一〕

- 一 このお話はどんなお話ですか、かんたんに書きなさい。
- 二 このお話を読んで、どういふところがいちばん心に残りましたか、書きなさい。
- 三 このお話を読んで、あなたが感じたこと、思ったこと、考えたこと、なんでもよいから、書きなさい。

調査問題 〔二〕

- 一 アリョーシャは、ふくれっつらをして、そこからはなれて行きました。  
この時、アリョーシャは、どんな気持ちだったでしょうか。アリョーシャの心の中を説明しなさい。
- 二 「おらい。」と、アリョーシャは大きな声でさげび始めました。  
この時、アリョーシャは、どんな気持ちだったでしょうか。
- 三 おかあさんは、しらかばの木に近寄りました。  
この時、おかあさんは、どんなことを考えていたでしょうか。
- 四 そして、おかあさんは、いきなり大きな声をあげてなきだし、ふりかえっても見ないで、急いで帰って行きました。  
おかあさんは、なぜいきなりなきだしたのでしょうか。この時のおかあさんの気持ちを説明しなさい。
- 五 「わえ、おかあさん。わ、もうなかないで。ぼく、もう大きくなるまでは、あんな高いところには登らないよ。ねえ、もうなかないで。」  
こう言った時、アリョーシャはどんなことを思っていたでしょうか。アリョーシャの心の中を説明しなさい。

調査問題 〔三〕

- 一 このお話にでてくる人物について書きなさい。
  - (1) アリョーシャは、どんな子どもでしょうか。また、あなたはこの子をどう思いますか。
  - (2) ボロージャは、どんな子どもでしょうか。また、あなたはこの子をどう思いますか。
  - (3) おかあさんは、どんな人でしょうか。また、あなたはこのおかあさんをどう思いますか。

二 次のことはこの文章には書いてないが、想像して書きなさい。

- (1) この話より前、アリョーシャは、この大きなしらかばを見て、いつもどんなことを思っていたでしょうか。
- (2) このことがあって後、アリョーシャは、この大きなしらかばを見て、どんなことを思ったでしょうか。

### 感想文

このお話を読んで、あなたはどんなことを感じたか、どんなことを思ったか、あなたの感想を【「大きなしらかば」を読んで】という題で書きなさい。

「大きなしらかば」の本文は、6年の教材に入っているが、(採用教科書により本文にかなりの異同がある。この本文は東京書籍の「新しい国語」によった。)そこに使われている語いは極めてやさしく、4年生でも十分理解し得るものである。各学年とも、最初教師が一読し、未習の語いは簡単に説明した。その後各自もう一度読んで、問題にとりかからせた。調査問題〔一〕〔二〕〔三〕はそのつど配布回収した。本文は終わりまでそのまま手もとに置いた。調査時間80分。児童の疲れを慮り、感想文は家庭に帰って書かせた。

### 〔B調査〕

感想文。A調査と同じ指示。本文を教師一読し、その後各自もう一度読んでから書くようにした。もちろんこれは教室作業である。所要時間 80分。

### Ⅲ 文学的文章の読みの様相

——「大きなしらかば」を素材として——

#### 1. 表現内容をどのように読みとったか

子どもたちが、この「大きなしらかば」を読んで、その内容をどのように読みとっているか、子どもの表現内容の読みとりについて見てみたい。

この文章の内容は、およそ次のごとくである。

表 1

(123は本文の章節、(1)~(6)の番号はかりに付けたもの。)

1	<p>(1) ボロージャは、小さなアリョーシャに、あの大きなしらかばの木に登れないだろうという。「おかあさんの許しがないので」というアリーシャを、「あまえっこ」とひやかして、ボロージャはそのしらかばの幹に登る。そしてなおも、アリョーシャをからかうことをやめない。</p> <p>アリョーシャはやがてその木のそばをはなれる。ボロージャも家へ帰る。</p>
2	<p>(2) だれも見えていないとき、アリョーシャはひとりでその大きなしらかばに登る。さきにボロージャの登ったところをこし、ついでてっぺんまで登ってしまう。(登るにつれ視界の開けてゆく描写がある。)そして、大きな声で「おうい。」とさけび始める。</p>
3	<p>(3) ボロージャのしらせを受けたアリョーシャのおかあさんは、思わず、ふいていた茶わんを床に落とし、そのまましらかばの木へ急ぐ。はじめは見つけなかったが、はるか木のとっぺんにわが子を認め、まっさおになる。</p> <p>「アリョーシャは気が変になったんだ。」というボロージャをたしなめて、木のそばによる。</p>
	<p>(4) おかあさんは、アリョーシャにやさしく声をかけ、落ち着いた態度で適切な指示を与える。アリョーシャは母の指示に従って、無事地上におりてくる。(この間、別荘の人が木の上のアリョーシャをどなる場面がある。)</p>
	<p>(5) 地上におり立ったアリョーシャの小さな足をだきしめて、おかあさんは、いきなりないて走りだす。</p>
	<p>(6) アリョーシャは、「ぼく、もう、大きくなるまであんな高い所には登らないよ。」</p>

といて、ないているおかあさんをなくさめる。

### (1) 印象深く読んだところ

子どもたちは、この文章のどういうところを感銘深く読んだか、この点から見てゆきたい。

調査〔一〕二 このお話を読んで、どういうところがいちばん心に残りましたか、書きなさい。

この問題に対する回答の事例を、その該当する(1)～(6)の各部分にわけて記すと次のごとくである。

#### (1) の部分

アリオージャはボロージャにしらかばにのぼれないからからかわれるのでくやしいだろうなとおもいました。

ボロージャが分かれめのところでこしかけてアリオージャをからかっていたところ

#### (2) の部分

アリオージャがボロージャにまけないで大きなしらかばに登ったことが心に残った。

アリオージャがてっぺんまで登りついて遠くを見わたすところ。

#### (3) の部分

ボロージャがアリオージャのおかあさんに「アリオージャは、気が変になったんだ。」といったところ。

#### (4) の部分

アリオージャがおかあさんのことばにみちびかれながらおるところがおもしろかった。

おかあさんがアリオージャをあわてさせずさいごまでゆっくりおろしてやった。

おかあさんがおこらないでいろいろ注意してあげたところ。

#### (5) の部分

母さんがアリオージャに「もうこんなことはしないと約束してくれるかい」といってなきだしたところ。

アリオージャやくそくしてちょうだい。もうけっしてこんなにおかあさんを苦しめないで。

#### (6) の部分

アリオージャがおかあさんをもうなかないでなかないでといったところ。

アリオージャがおかあさんにしらかばに大人になるまでのぼれないとやくそくしたところ。

(E) その他、概括的もしくは抽象的な言い方で、その該当する部分を具体的にどこと指定しかねるもの。

アリオージャの勇氣と母の心。

アリオージャがしらかばにのっておかあさんを苦しめた。

おかあさんのいうことをきいておかあさんをしんばいさせない。

おかあさんがいったとおりにしればいとおもった。

以上それぞれの応答数を一覧表にすると表2のごとくなる。(一人が2か所にわたって答えているものがあるため、合計は実人数よりも多くなっている。)

表 2

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	E	X	計
4年	男	5	5	0	4	1	2	7	0	24
	女	3	6	0	10	4	1	3	1	28
	計	8	11	0	14	5	3	10	1	52
5年	男	0	0	0	14	0	4	0	1	19
	女	0	2	0	15	2	2	0	2	23
	計	0	2	0	29	2	6	0	3	42
6年	男	2	3	0	8	2	5	1	0	21
	女	3	3	1	11	6	3	1	0	28
	計	5	6	1	19	8	8	2	0	49
合計	男	7	8	0	26	3	11	8	1	64
	女	6	11	1	36	12	6	4	3	79
	計	13	19	1	62	15	17	12	4	143

(Xは無意味な答え)

この〔表2〕を見ると、(4)のところにもっとも多く応答している。生徒数は120名であるから、およそ半数の者にとって、(4)のところがいちばん印象深いものであったことが知られる。さらにEの12名の応答も、おおかた(4)の内容を含んでいるので、これを加えるならば、全員の中ほぼ6割の子どもが(4)の部分を印象深く読んだといえることができる。母親の子を救おうとする真剣な姿、その母の指示を受けながら、必死でしらかばの幹をおりてくるアリョーシャこの母子のいきの通った緊張したこの場面が、この物語のクライマックスであることは、まちがいないことである。この部分を最も印象深く感じた子どもは、この物語を作品として、その構想の上からも、客観的に正當に読みとっていると見てよいであろう。

次に、特に4年生の応答について見ると、(2)の部分への応答が多い。このところは、大きなしらかばの幹をひとり登ってゆく部分で、次第に視野がひらけ、ついにてっぺんに登りつく。その大木に取組む勇敢な冒険的行為、自己拡大の気持ち、これを読む同年輩の子どもたちに深い共感と呼んだものと思われる。

また、(1)への反応もかなり見られるが、これも平素の友だち関係で常に体験しているところなので、身近なものとして共感されるのであろう。(この点、子どもの感想文には、この友だち関係への関心が最も著しくあらわれている。) 応答数の上でも、4年の男子は、(4)よりも(1)、(2)の方が多いのが目立っている。

それでは、(1)、(2)の部分への反応は、高学年にはないかという、そうでもない。6年生にもかなり見られる。では6年生でここに反応したものは読解の幼稚な段階のものかという、必ずしもそうとはばかりはいえないようである。(表3)に見るごとく、上位群のものもこれに反応しているのである。

ただ、ごく一般的な言い方をすれば、低中学年の子どもは、自己の体験や主観的な気持ちを土台として読むので、自然(1)や(2)の部分に惹かれる点が多いのであるが、高学年では、そうした自分の主観的な関心だけでなく、作品としての構想の上からも読むことができるようになり、その結果、(1)や(2)への反応よりも、(4)の部分への反応が多くなっているといえるようである。ただ上に見たごとく、高学年の上位群のものでも、(1)、(2)への反応が見られることは、作品としての客観的理解が一応できて、しかもなお、主観的な要素(例えば主観的な興味関心等)がその読みにおいて強く作用するものであることを示しているように思われる。



表 3 (表2の内容を平素の国語成績の5段階別に見たもの)

成績年	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(4)	(5)	(6)	E	X	計
5	4			1											1				2		4
	5			3								1									4
	6		1	3																	4
	計		1	7									1		1				2		12
4	4	1		3		1						1					1		2		8
	5			6		1						1					1				9
	6	1		4									1								6
	計	2		13		2						2		1		1			2		23
3	4	2	4		4		1	1	1	1								1	3	1	20
	5				9		2											1			14
	6		1		7	1	5		1						1			1	2		19
	計	2	5		20	1	7	1	2	1	1		1		1	1		2	5	3	53
2	4		3		1	1	1												2		8
	5				5											1					6
	6	1	2			1			1			1							1		7
	計	1	5		6	2	1		1			1			1			1	2		21
1	4	1			1																2
	5				1	1	1														4
	6	1	1		2														1		5
	計	2	1		4	1	1												1		11
合 計	4	4	7	0	10	1	2	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	9	1		42
	5	0	0	0	24	1	4	0	0	0	0	2	0	0	1	2	0	0	0	3	37
	6	3	5	0	16	2	5	0	2	0	0	1	0	1	1	0	3	2	0		41
	計	7	12	0	50	4	11	1	3	1	1	4	1	1	3	2	4	11	4		120

次に5年生が、特に(4)の部分への共感が強く、(1)や(2)への反応がほとんど見られないのが注目される。これは実は5年生のこのA調査を施行した学級は、一学期の道徳の時間に、一度この作品を読んだことがあるので、そのため、4年、6年とはやや異った反応を示しているのだと思われる。このことは次のようなことを考えさせる。——かつて一度読んであるために(その折は、一度読んでほんの軽く触れただけだということである。)それが予備的な読みとなって、この度は作品としてさらに読み深めることが出来た、それで(1)や(2)の部分への主観的関心から離れて(4)への共感を強くしたと解釈される。あるいはまた、一学期に読んだ時の道徳の時間における道徳的立場からの指導が、たゞそれ特別な指導でなく、単にこの作品を道徳的観点から読んだに過ぎないものであったとしても、何らかその教室における示唆が作用して、この度、5年生としての自然の読みとはやや異った読みの傾向を生み出したとも推測されるのである。もし前者の解釈が是認されるならば、文学的文章は二度三度と読み重ねることによって、作品の客観的読みが深められる、即ち、その「解釈的読み」が高まるといえるし、もし後者によるとするならば、文学的文章の読みは、指

導の示唆によってかなり異った読みを成立させる可能性があると考えられる。この場合はいずれともいえないし、あるいは両者ともどもであるかもしれない。一般的にはこの二つの仮定的推測はともに成立しそうであり、文学的文章の読解指導についてなかなか興味深い問題を提供しているように思う。

さらに、〔表2〕を見ると、(5)の部分における男女差に注目される。この(5)の部分は、木から無事に地上におり立つアリョーシャの小さな足をだきしめて、母親が急になき出す場面で、ここを印象深く読んだものは、多分に、その読みが感傷におぼれ易い傾向があるといえよう。この(5)への反応が、4年から6年までを通じて男子3名に対して女子12名である。やはりこうした読みは女子に多いのである。しかも〔表3〕に見るごとく、それがすべて国語成績3の段階以下のものである。(表2によると、5の段階のものが1名いるが、これは表3でわかるように(4・5)に反応したもので、この感傷的部分のみ共感したものではない。)このことは、こうした感傷的な場面への共感、感傷的な読みというものは文学的文章の正当な読みとは、必ずしも一致しないものであることを示唆していると思う。

ところでいま、〔表2〕のEおよびXを除いて、(1から6)までの子どもの反応を百分比であらわすと次のごとくなる。

(1) 10% (2) 15% (3) 1% (4) 49% (5) 12% (6) 13%

この百分比は、一面この文章のそれぞれの部分に、子どもの心を惹きつける要素がどの程度あったか、その比率を示すものと解される。そしてそれはまた、子どもたちがこの文章を読んだ際の情感の起伏がそのままこの％に示されているとも見られる。そういう点からこの百分比を見ると、学級全体としては、この「大きなしらかば」という作品を、その構想の上からも、ほぼ妥当な読みをしていると言ってよいのでないかと思うのである。ただその点から見て、(3)の％があまりにも低いのがやや問題である。ここはボロージャがアリョーシャの母に、アリョーシャの危急をしらせた部分であるが、この時のボロージャの気持ち、子どもたちに十分理解されていないことが、調査の結果から推測されるのであるが、そうしたことも、この(3)の部分の％の低さの大きな原因になっているのでないかと思われるのである。

(この点については後で触れる。(2)ウ参照)

## (2) 各部分の読みとり

子どもたちが、この「大きなしらかば」の各部分の意味内容をどのように読みとったか、調査にあらわれた子どもの反応をもとに述べてみたい。特に子どもが疑問を持ち、いろいろな解釈をしているところを主に考えたいと思う。このことはまた、結果的には、筆者自身の、この作品の教材解釈を提示することにもなるであろう。

### ア (1)の部分

この物語の発端は、ボロージャが年下のアリョーシャをからかう場面である。大部分の子どもは、ボロージャはいじめっこで、いぼりんぼうで、すこしのことをはなにかけていぼる子で、ボロージャのこうした性格と、そのからかいの行為が、この事件をひき起してしまったと見ているようで、なぜボロージャがアリョーシャをからかったかということについては、取り立てて問題には感じていないものようである。実際アリョーシャをからかう理由とて何もないのである。

なんにもとくをししないのになぜからかったのだろう。ぼくはポロージャだけでなく、自分をからかった人々をからかった人がにくらしく思えた。(感想 4年)

こうした感想が述べられているが、この感想には、特別これという理由もなく、単なる自己の優越感の満足や、相手に対するいやがらせに過ぎない「からかい」の本質が、よく感じ取られている。そしてそうした「からかい」への憎しみが強く語られている。

ところで、子どもの感想文の中には、こうしたポロージャの態度に対する憎しみを身につまされて感じているらしい感想が多く見られる。しかし、この(1)の部分で、ポロージャに対して余りにも強い反感をもってしまうと、それがこれから後の部分の読みとりに強く影響して、例えば(3)の部分で、ポロージャがアリオージャの危急を母に知らせたところを、ポロージャのアリオージャに対するいじわるから、母にかけ口を告げたのだというような曲解をするに至る。そうした事例がかなり多く見られるのであってこの「からかい」が、ポロージャとアリオージャの友だち関係に決定的な破綻をもたらすような悪意に満ちたものでないことを理解しておく必要がある。この点の読みが全体的に見ると十分でない。

こうした点で次のような応答が見られるのが注目される。

・ポロージャはアリオージャが木にのぼれないと思ってちょっとばかにした。(調査〔一〕三4年)  
・ポロージャはじょうだんでアリオージャをからかっていると思うけどちょっとにくい。(全上)  
「ちょっとばかにした」「じょうだんでからかっている」こうした気持ちに解するのが、ここではほぼ当を得た読みといえるのでないかと思う。中には

・この子はそんなに悪い子ではないけれど、さびしくて人をからかっているのだと思う。(調査〔三〕一(2)6年)

というように、ポロージャを同情的に見、その心理分析をしているものもある。おそらく平素の友だち関係の中から体得された見方であると思われる。あるいはさらに

・ポロージャの父や母はいるのだろうか(調査〔一〕三4年)

と想像をさせる。これらはいずれも、ポロージャは何故アリオージャをからかったのかを心に問い、その解決をポロージャの人となりや環境に求めたものと考えられる。もちろん、それがはっきり意識化されているわけではないと思うが、そしてさらに

・ポロージャがアリオージャをからかったのは、二人で大きなしらかばの木に登りたかったのではないかとぼくは思う。(感想文 5年)

・アリオージャとポロージャとはほんとうはなかのよいともだちだと思うな。(感想文 6年)

というように、アリオージャとポロージャの友だち関係を正當に理解している感想も見られる。少数ではあるが、こうした理解がなされていることは注目していい。

## イ (2)の部分

・アリオージャはどうしてポロージャに「大きなしらかばに登れないだろうな」といわれた時、どうして登らなかったのだろう。おかあさんにしかられるからだろう。でもどうしてポロージャがいなくなってからしらかばの木に登ったのはなぜだろう。きっとポロージャがいなくなれば、だれにもみつからないで登れると思ったんだろう。(感想 4年)

最初ボロージャにからかわれた時、アリオージャが木に登らなかったのは、登れなかったからではなく、母からとめられていたからである。ここまではどの子どもも同様の考えのようだ。それならボロージャがいなくなってから、なぜひとりで木に登ったのか。この課題はなかなかむずかしい問題で、上にかかげた感想は、「だれにも見つからないで登れる。」つまり、ボロージャがいなければ、母の禁制を犯しても人に知られずにすむからだと解釈しているものと思われる。しかしここには、木に登ってはいけないという母の禁制がアリオージャを強くとらえていることはわかるが、なぜ母の禁制を犯すに至ったか、そのなぜに答えてはいないようである。次にかかげる感想は、この時のアリオージャの心理をかなり詳しく叙述している。

- お母さんからは木に登ることを禁じられているし、友達からは「あまえっこ」と言ってからかわれている。そんな時のアリオージャの気持ちはどんなだろうか。…… アリオージャが木に登った時の決心はそうとう固かっただろう。お母さんの言い付けを守らないで、すべすべした高い木へたったひとりで登るのだから。アリオージャはボロージャからさんざんからかわれてくやしかったのだろう。…… この場合仕方ないと思う。アリオージャだって、お母さんをびっくりさせようとわざとやったのではないし、くやしさをおさえきれなかったからだと思う。(感想 6年)

ボロージャにからかわれなくやしきから母の禁制を犯して、ついにこの大きなしらかばに登るに至る、アリオージャの心の中の葛藤がよく掴まれている。結果的には、結局、ボロージャにからかわれなくやしきから、母の禁を犯すに至ったと見るわけである。ただし、それならば、ボロージャの前で堂々と登ってもいいわけである。その方が男らしい。

- だれもないとき木に登るなんて男らしくないと思う。(感想 4年)

という感想もあるが、もっともと思われる。こうした点、さらに、母の禁制をもっと重く感じとっている次のような感想がある。

- 私はこの文章を読んで、アリオージャという少年は、どうしてボロージャにからかわれたからって、おかあさんのいいつけをやぶってまで、しらかばの木に登ったんだらうとばかばかしく思った。もしもアリオージャにほんとうの勇気があったならば、ボロージャにからかわれたくらいでしらかばの木に登るはずがない(感想 5年)

母の言い付けを守り抜く勇気があって当然だというのである。だから、アリオージャが母の禁制を犯してまでしらかばに登ったのは、単にボロージャにからかわれたためばかりでなく、もっと別な要因が強くはたらいたことに気付かねばならない。それは一口にいえば、あの大きなしらかばに登ってみたいという少年らしい心である。

- それは、ボロージャに、じまんされたからじゃないと思う。アリオージャは、もともと大きなしらかばの木に登りたかったのだから。だからいきっかけだと思って登ったのかな。それともボロージャにじまんされたのもあったのかもしれない。(感想 6年)

こうした解釈はほぼ的を射たものと言っていいのではないかと思う。

- 母のいいつけをまもらないで登ったことは悪いと思うが、ボロージャにからかわれてくやしくて自分の力をためたのだから、母のいいつけをやぶってもしかたがないと思う。(感想 5年)
- こんどは、だれにもないしょで登ってみんなにからかわれても「登れる」と自しんをもてる。(感想

6年)

この大きなしらかばに登れるかどうか、自分の力をためしたい、「登れる」という自信を持ちたい。こうした少年の内部的欲求が、この冒険をあえてなさしめた大きな原動力になっていることを上の感想は指摘しているのである。このことは、次に記す調査の結果にもあらわれている。

調査〔三〕二(1) この話より前、アリョーシヤは、この大きなしらかばを見て、いつもどんなことを思っていたでしょうか。

この応答の結果は次のごとくである。(A～Eは、応答の類型とその事例)

- A 一ぺんでもいいからのぼってみたいなおもった。
- B この木のとっぺんにのぼったら気持ちいいだろうなあ。
- C 登りたくてしようがなかったがおかあさんがだめだとゆうので登れないと思っていた。
- D のぼれるかのぼれないかとおもっていた。
- E その他。たとえば、  
こ鳥がいてそこにはたぶんすがたくさんあるだろう。  
しらかばの木をきりたおしてやりたいと思った。  
いいしらかばとおもっている。

表 4

	A	B	C	D	E	計
4年	37	1	2		2	42
5年	26	2	5	2	2	37
6年	31	2	6	1	1	41
計	94	5	13	3	5	120
%	78.3	4.2	10.8	2.5	4.2	100

アリョーシヤが常々このしらかばの木に登ってみたいと思っていたとするものが80%近くいることは、注目している。(この調査は、全文を読み了えたあとから、アリョーシヤの気持ちを推測させたものである。)アリョーシヤがしらかばの木に登ったのは、ポローシヤのからかいに反発する気持ちによるところ大きいと思われるが、

(このことは、アリョーシヤがこのしらかばの幹に登る途中ポローシヤを意識して、これに負けまい、ポローシヤよりもっと高く登ろうとしていることから明らかである。)ただそれだけでなく、その根底に、この大きなしらかばを見て、この木に登りたいという誘いを常日傾心に感じていたからである。それがあつた日、ポローシヤのからかいをきっかけとして、現実の実行に移されたのだと解してよかる。子どもたちは、この少年の心に潜在している実行への誘い、しらかばの木の魅力を、はっきりと意識するには至らないが、心の中ではこのことをはっきり感じ取っているのではあるまいか。——これは、この調査結果(そしてまた感想文にこの点の必ずしもはっきりとは出ていなかったこと)に対する私の解釈であるが、とにかくアリョーシヤがひとりでしらかばの木に登ったのは、この大きなしらかばに対するこうした少年の心が、その根本にあることを知らねばならない。

アリョーシャはしらかばの幹の分かれ目のところまでポロージャをはっきり意識している。そしてさらにポロージャに勝とうとてっぺん目がけて登ってゆくのであるが、そのあたりからは、「ちっともむずかしくないや。それに、ちっともこわくなんかないや。」と、しらかばにいどんでゆく。木登りそのものへの心に誘われて、てっぺんへてっぺんへと登っていったもののように思われる。(このへんの心の変化は、子どもたちの感想にはとらえられていなかった。)——そして、ついに、てっぺんに登って「おうい。」「おうい、」とさけぶのである。

したがってこの叫び声は、ようやく木のとてっぺんに登りついて下界を見下した時に、下界に呼びかけたいような気持ちからおのずから発した叫びと見るべきであろう。それはこの巨大なしらかばの木を征服した歓呼のこえとも言えるであろうか。「大きな声でさけび始めました。」と書いてある。

調査〔二〕二 「おうい。」とアリョーシャは大きな声でさけび始めました。この時、アリョーシャはどんな気持ちだったのでしょうか。」

この応答の結果は次のごとくである。(A～Dは応答の種類とその事例)

- A はれぼれした気持ち。  
木のとてっぺんまでのぼってとてもまんぞく。  
やとてっぺんまでのぼったので「おうい」とさげんだ。
- B ポロージャにじまんしたい。  
木のとてっぺんまでのぼったところをポロージャに見せてやりたい気持ち。
- C 助けてもらおうと思った。  
こわくてこわくてたまらなかった。  
一人でさびしかったから「おうい」と大きな声でさげんだ。
- D めまいがしていやな気持ち。  
からだがほってたいそう暑く少し目まいのするのを感じました。

表 5

	A	B	C	D	AC	X	計
4年	18	11	4	7		2	42
5年	16	11	5	3	1	1	37
6年	24	6	7	2	1	1	41
計	58	28	16	12	2	4	120
%	48.3	23.3	13.3	10.0	1.7	3.3	100

この叫び声を分析すれば、A B C Dの要素はいずれもはいついたといつていいかもしれない。しかしもう少し詳しくこの叫び声を観察するならば、おそらく、最初は、この大きなしらかばのてっぺんにようやく登りついた、あるはればれとした、よろこびの気持ちAのおのずからの表出であろう。しかし二度、三度と叫ぶ中には、ボロージャに打ち勝った、ボロージャに見せてやりたい、というような、ボロージャを意識した気持ちBも湧いてくるであろう。そうして少し時間が経って落ち着けば、高い木のてっぺんにいるさびしさ、さらにはひとりでおられるかどうかわからないこわさ。

- ・たいそう暑くなり、少し目まいがしてきたし、まわりにはだれもいないのでさみしくなつてだれかをよんでたすけてもらおうとした。(5年)

というような気持ちになるであろうし、

- ・おりられなくなつたらどうしようかな。おちたらどうしよう。おかあさんにみつかつたらたいへんだ。(4年)

というような現在の自分の立場が客観的に反省され、その「おうい」という叫び声は次第に心細いものに変つていつたかもしれないのである。ただ、ここでは「大きな声でさびげ始めました。」という時点で述べられているのだから、Aを中心とした気持ちと解してよいであろう。それは暑さや目まいをふり切つて、大きな声で叫び始めたので、高いしらかばの木のてっぺんに登つた心の開けゆく気持ちのおのずからの表出であると解してよいと思われる。

### ウ (3)の部分

この部分は、前に述べたように、調査〔一〕二の印象の深かつたところとしては、わずかに1名しか反応のなかつたところで、いささか問題があるのではあるまいかと指摘しておいたのであるが、子どもの感想文の中には、この部分について、次のような思いがけない解釈をしているものが、かなりあるのである。

- ・でもボロージャはどこでアリオージャが木に登っていたのを見たんだろう。たとえ見たとしても、アリオージャがおかあさんにとめられているのをしているんだから、つげ口のようなことをしなくともいいと思う。(感想 6年)
- ・それはボロージャがアリオージャを見たのだ。私は帰つたふりをして見てたのだな、そう思いながら「アリオージャは気が変になつたんだ。」と言うことは私をおこらせた。だってアリオージャをからかつたのはボロージャじゃない。(感想 5年)

アリオージャが木登りを母に禁止されていることを知つていて、ボロージャは、アリオージャがその禁を犯したことを母につげ口した。どこかでそつと見ていて告げ口をした。そのいじわるでひきょうなボロージャの態度。自分でアリオージャをからかつておいて、その結果アリオージャが木に登つたのを今度はつげ口をし、あるいは「気が変になつたんだ。」と言ひ散らすとは、どういうつもりなのか。まことけしからぬことだという解釈である。

もちろん、以上のような見解とは異つた解釈も見られる。

- ・けれどボロージャは、アリオージャが木のてっぺんへのぼつたことをしらせてくれたので、ボロージャを見なおした。ほくがボロージャだつたらはずかしくておしえられなかつたかもしれない。

(感想 4年)

・でもポロージャが、ほんとうに、アリオージャを、きらいだとは思わなかった。それは、アリオージャのお母さんに、アリオージャのことをしらせた。ほんとうにきらいなら、しらせないと考えた

(感想 4年)

これはアリオージャの危機を見て母に知らせたとするので、ポロージャはアリオージャを救うためのよい行為をしたと見なしているのである。

ところで、この文章は、ポロージャのしらせによって子の救いにつける母親を中心に展開しているから、ポロージャの行為はそのきっかけをつくっているに過ぎないのであるから、ポロージャの行為は、あれこれ詮議だてせず、ただそれだけのこととして軽く読んでゆくのが普通の読みであり、実際子どもの感想文を見ても、この点について一々批判や感想を述べていないものが多いのである。上に取り上げたものは、たまたま感想文の中に現れた、余り多くない事例なのである。しかしながらこの点を特に取り上げて見るならば、上述のごとく、この部分についての子どもの読みは、確かにこの全く対立した二つの解釈に分れているといえる。ところで、このところは、いうまでもなく、

とつぜん、あけひろげたまどに、ポロージャのおびえた顔が現われました。

という本文からいっても、自分のからかいがもてこんな大事がおきてしまった。いまさらながらその事態におどろいたポロージャがアリオージャの母にその危急をしらせたのである。これをポロージャのひきょうなつげ口と解したものは、この「おびえた顔が」ということばを読みとっていないのである。

(したがっておそらく、そうした読みとりをしたものは、アリオージャがいま容易ならぬ事態に立っていること。それに対する母親の必死な救助。こうしたこれに続く一連の内容も十分には読みとることができないであろうと思われる。) いまこのような誤れる読み陥った原因について考えてみると、一つには、最初の(1)の部分で、ポロージャを、いじめっこでいじわるでと、一途にそうした印象を深めてしまい、文章の展開とともに、ポロージャに対する解釈を柔軟に変えてゆくことが出来なかったその結果、「おびえた顔が」というような表現をそのまま読み過ごしてしまうことになる。二つには、木に登ってはいけぬという母の禁制が非常に強く子どもの心を支配していて、アリオージャがしらばに登ったことを、もっぱら、アリオージャの、母の禁制を犯し母の言い付けに背いた重大な過る行為と解し、これを知ったポロージャが、そのいじわるな心から母に告げ口したと解釈するわけである。こうした、母のいましめを破るというような行為への道徳的関心度の強さが子どもの読みにおいては、大きな比重をもって作用するものであることは、注目に値する。このポロージャが告げ口したという解釈は、以上のような点からきた誤読による結果と考えられる。

・ポロージャがアリオージャのおかあさんにしらせた時は、ポロージャが心配していたのかな。さっきはあんなにいばっていたのに。(感想 5年)

こうした正しい表現の読みとりが出来ているのは、ほんのわずかに過ぎないようである。

「アリオージャは、気が変わったんだ」

というポロージャのことばは、子どもの危険を感じてまっさおになった母親の顔色に、ただならぬ不安を見て、いまさらながら事の重大さを感じたポロージャの動揺した心の覗かれる発言である。もちろん



その言葉の内容は、木に登った責任を専らアリオージャになすりつけた責任逃れな言い方であり、アリオージャに対する悪口ともなっているが、こう言った時のボロージャの心の動揺、そうした心の機微を讀みとっていると察知されるような感想は見当たらなかった。大多数の子どもはこのことばには余り注意をとどめず、読み過しているものようである。たまたま感想文の中でこのことばに触れたものは、次のような解釈を見せている。

- ・アリオージャは、もっとたかくのぼったのでくやしくて、気が変になったなどいった。(感想 6年)
- ・ボロージャがアリオージャのおかあさんに「アリオージャは気がへんになったんだ。」といったとき私は、おまえ(ボロージャ少年)がアリオージャをからかったから、アリオージャがしらかばの木にのぼったんだぞ! とどなりつけたいくらいだった。(感想 5年)
- ・ボロージャは、「アリオージャは、気がへんになったんだ。」といったとき、おかあさんは、じぶんの子どもを、そう言われたくないから、ボロージャに、「おうちへ、おかえりなさい。」といったんだと思います。(感想 4年)

このようにボロージャの単なる悪口とだけ讀みとって表現の奥にある気持ちを読みとれていないのは、この年代の子どもとしてはやむを得ない、当然のことであるかもしれない。

調査(三) 一(2) ボロージャはどんな子どもでしょうか。また、あなたはこの子をどう思いますか。

この設問の応答の中には、「いじわるな子」「むせきけんの子」「いばっている子、自分ばかりいい子になっている」「いばっている。人の出来ないことをじまんしたりするいやな子だと思う。」というような、ボロージャを悪い子とする見方のほかに、

- ・アリオージャのことをおかあさんにいっていい子ども。
- ・この子はそんなに悪い子ではないけれど、さびしくて人をからかっているのだと思う。
- ・自分のことなどいばらなければきっといい子だと思います。
- ・がきだいしょうで小さいこばかりいじめている気の小さい子。

というような、ボロージャに同情的な、もしくはその性格の一面を見抜いている見解も見出される。そしてこの多少でもボロージャに対して好意的解釈を施しているものの数を調べてみると、

6年 10人(42人中) 5年 9人(37人中) 4年 6人(41人中)

であって、3学年を通して見ると、全体の2割程度の者は、ボロージャを必ずしもただ一途な悪い子としてのみは見えていないことが知られるのである。そうして、4年生よりは5年6年がわずかではあるがその人数がふえていることは、それだけ、人間的にも成熟し、その讀みが詳しくなっているものが多いことを示すものであろう。

#### エ (4)の部分

この部分は、しらかばのてっぺんにいるアリオージャを無事地上におろすところで、この物語のクラ

イマックスである。この部分の細かい点については調査していないが、大体のところは、その感想文等から推察して、子どもたちはその意味内容はだいたいよく読みとっているように思われる。

調査〔二〕三 おかあさんは、しらかばの木に近寄りました。

この時、おかあさんは、どんなことを考えていたでしょうか。

この設問に対する応答を下に記しておく。

- ああたいへんなことになった。
- もうそのときはなにかもわすれてアリョーシャのことだけ思っていた。
- なんとしてでもアリョーシャをおろそうと考えていた。
- おかあさんは、このときおこってはいけなとかんじた。
- ぶじにアリョーシャをおろすにはどうやるか。
- アリョーシャの心をしずめてゆっくりにおちついておりさせよう。
- もしいきなりしかってびっくりしたひょうしに落ちたりしたらどうしよう。やさしくはげましながらおろしてそれから注意してあげよう。
- アリョーシャ、どうしておまえはわたしのいつけにそむいて木になんか登ったの。まってらっしゃい。いまずぐおろしてあげますからね。

その表現には、それぞれニュアンスのちがいはあるが、いずれもそこに、子どもの危機的事態を認識してこれに立ち向かおうとする母親の心を読みとっているように思われる。

- おかあさんは、なぜアリョーシャが木に登ったのにおこらなかつたんだろう。この話を読んで、しみじみアリョーシャとおかあさんの愛情を感じる。(〔一〕三6年)
- アリョーシャのおかあさんがアリョーシャがしらかばの木にのぼったのを見ておどろいたが、おこりもせず、れいせいなたいどでアリョーシャをみちびいたおかあさんはえらいとおもった。(〔二〕三4年)

冷静な態度で無事子どもを救い出したこの母親の深い愛情を十分心に感じとっていることばである。

ただこの〔4〕の部分の読みで問題だと思われるのは、本文にも

アリョーシャは、おかあさんがおこるところか、とてもおだやかな、やさしい声をかけたのに、びっくりしました。

と書いてあるが、子どもたちも、この母親のやさしい態度にふれている感想文が多い。そうしてそれが無事にアリョーシャを木からおろすためのものであることも理解されている。ただ子どもたちにとっては、母の教えにそむいたのにおこらないでやさしい態度で救ってくれたという点が、いかにも愛情深いおかあさんとして受けとっているので、この時の母の心の中の不安心のたたかい、真剣な姿、そうしたものを十分に受けとっているかどうかということである。ここにこの物語の読みの中核があるわけであるが、その感想文に見られるところでは、ここにかなりの個人差が見られるようであり、全体的によく読んでいるとは、必ずしも言えないようである。—しかし、このことは、かえって、教室における指導、国語授業の存在理由を保証するものであるかもしれない。

アリョーシャがしらかばのてっぺんから母親の助言に従って下りてくるところは、子どもたちに身近な共感をもって読みとられていることが、その感想文から推察することができる。部分部分については特殊な解釈もまま見られるが、全体としては余り問題はなく、内容的な意味の読みとりとしては、おおむね出来ているように見受けられた。

オ (5) の部分

調査 (二) 四　そしておかあさんは、いきなり大きな声をあげてなきだし、ふりかえっても見  
ないで急いで帰って行きました。  
おかあさんは、なぜいきなりなきだしたりしたのでしょうか。この時のおかあさんの  
気持ちを説明しなさい。

この設問に対する応答は次のごとくである。(A～Fは応答の類型とその事例)

A (安心, ほっとした, うれしい)

ぶじにおりられたのでうれしかった。

おかあさんは子どもがたすかったのであんしんした。

B (心配, かなしい)

いままで心配していた気持ちがこらえきれなくなって。

アリョーシャがおかあさんをしんばいさせたので、かなしい気持ちだった。

AB (うれしさとかなしさ)

アリョーシャが無事に木からおりたうれしさと、アリョーシャが木から落ちたら …… と思う  
悲しさで。

おりてきたらうれしさとどうしようもないかなしさがいりまじったせつない気持ち。

C (緊張からの開放)

アリョーシャが地面に足をついて、いままで緊張していたのがほぐれて、安心した気持ち。

ぶじにアリョーシャがおりてきてほっとしたきもちと、いままで心配していたのが全部でちやっ  
た気持ち。

今まで心配していたが急にほっとしてアリョーシャがかわいくなった。

D (約束を守らない行為)

アリョーシャがおかあさんのいうことをきかないでしらかばのきくのぼったから。

忠告をまもらなかったので悲しくなってしまった。

E (勇敢な行為)

とてもアリョーシャがゆうかんだったから。

ひっかきぎずだらけの足でしらかばのてっぺんまで登ったのでたのもししい気持ちやかなしい気持  
ち。

F (思いがけない行為)

アリョーシャはもう大きくなって母の手にはおえなくなるのか。

思いもつかなかったことをアリョーシャがしたからかなしくてなきました。

表 6

	A	B	C	D	E	F	AB	AD	AE	BD	BE	X	計
4年	11	16	3	4	1		2			1	1	3	42
5年	14	3	2	10	4			1				3	37
6年	8	8	3	7	4	3	3	1	1		1	2	41
計	33	27	8	21	9	3	5	2	1	1	2	8	120
%	27.5	22.5	6.7	17.5	7.5	2.5	4.1	1.7	0.8	0.8	1.7	6.7	100

応答の結果は上の表のごとくで、この中特にE、Fの応答には果たして読みとりが出来ていたかどうか疑問の点が残るものが多いが、その他はだいたいにおいてその表現のアクセントの置きどころにそれぞれ違いはあるものの、ほぼこの時の母親の気持ちをとらえているといえる。心配、安堵、うれしさ、かなしさ、これらの気持ちが緊張のとけた瞬間、一度にどっと母親の心におし寄せたのである。だから実際にはABやCに類別された表現の中にこの時の気持ちを詳しくとらえているものが多い。次にかかげる感想はこの時の母の気持ちをよく解明していると思う。

- ・アリョーシャがぶじにおりられたのを見てなきましたのは、今まで集中していた精神がいっぺんにくずれおち安心感とまざったのでしょう。それからもう一つは、アリョーシャのためを思って、木登りを許さなかったのに当のアリョーシャは、おかあさんの心配をよそに、高い高いしらかばのてっぺんに登ったのですからおかあさんは悲しくなったのでしょう。(感想 6年)

なお、この調査の応答には、アリョーシャに約束を守らせる為に虚位きしたというようなものは一人もいなかった。

- ・こころの中がかなしみでいっぱいいきなりないてしまったし、やくそくをまもってほしいから。

(〔二〕四4年)

というような応答も、約束を守らせるために泣いたというのではなく、「あんな高い木に登って、……約束を守らないで……私にこんな心配させて……」というような、泣いている中から混々と湧き出してくる母親の気持ちを述べたものと受けとれる。

とかく、これらの応答を見ると、前段(4)における母親の切実な心の中は、ある程度すなおに理解し得ていたもののように思われる。ただ、前段における母親の全心全力をあげての偉大な行動の果てに、安堵とともに泣きくずれる一人の母親としての愛情深い母性愛を、この母として人間性を、どの程度読みとったかは、この紙上調査では十分はかり知ることが出来ない。

カ (6)の部分

調査〔二〕五 「ねえ、おかあさん、ね、もうなかないで。ほく、もう大きくなるまでは、あんな高いところには登らないよ。ねえ、もうなかないで。」

こう言った時、アリョーシャはどんなことを思っていたでしょうか。アリョーシャの心の中を説明しなさい。

応答の結果は次のごとくであった。(A～Fはその類型と事例)

- A 「おかあさんにしんばいさせてほんとうにごめんなさい。」と思っていた。  
 おかあさんに対してすまないと思っていた。
- B おかあさんにもうしんばいをかけないようにしよう。  
 もうおかあさんをこまらせないという気持ち。
- C おかあさんにだまって木にのぼったりしてほんとうに悪かった。これからはぜったいにやくそくをまもるよ。  
 もうぜったいに木なんかのぼらないとけっしんした。
- D おかあさんがいないのでかなしくなっている。  
 おかあさんになかされたのははじめてだからかわいそうな気がした。  
 もうこんなにおかあさんをなかせたくないし、どういったいいのかわからない。
- E しらかばの木に登ってこんなにおかあさんが心ばいしたのでごうかいした。  
 おかあさんをなかせてわるかった。アリョーシャの心の中は暗かった。
- F その他  
 お母さんがこんなに自分の事を心配してくれてうれしかった。  
 アリョーシャは、はじめて木にのぼったんだから、もういいと思った。  
 母をくるしませたこととおりるときのこわさ。

表 7

	A	B	C	D	E	F	X	計
4年	3	11	10	9	3	3	3	42
5年	3	11	10	6	4	1	2	37
6年	6	8	9	7	8	2	1	41
計	12	30	29	22	15	6	6	120
%	10.0	25.0	24.2	18.3	12.5	5.0	5.0	100

(Xは無意味もしくは無答)

Aは母にあやまろうとするすなおな気持ちのあらわれている応答である。Bはもう母に心配をかけまいと思ふ気持ち。Cは約束を破るまい、木にはもう登らないという決意の気持ちをあらわしている。これらはアリョーシャのことは内容的に読みとった応答である。これに対してDは、思いがけない母の態度にとまど

い、どうしてよいかわからない、母をどうなくさめてよいかわからない気持ちを言ったものであり、このことばの発せられた時の心の状態を説明したものである。Eは後悔と反省の気持ちで、Dに近いが、Dは心が母へ向かっているのに対して、Eの方は自分自身に向かっている。したがって少し詳しく言うならば

母の泣く姿を前にしてDのような心の状態で、一方Eのような後悔と反省の気持ちを生じ、それが各人の個性の色づけを得て、ひたすら母に対してあやまろうとする気持ち(A)や、積極的にもう心配をかけまい(B)、木に登るまい(C)という決意の気持ちにも発展し、それがこのことばとなって発せられたと考えてよいであろう。——子どもの応答は、多くの場合、その応答の時点や次元の違いによって、同一の問いに多くの異った応答を生じがちである。これらの応答をそれぞれ位置づけて総合的に解釈する時に、むしろ正しい豊かな解釈が生まれてくるものである。

Fは特殊な応答である。その中で特に、事例にあげた「お母さんがこんなに自分の事を心配してくれただとしてうれしかった。」という応答は、多分に平素の母の愛情への欲求不満を背景とした、もしくはそうした心理を理解し得るかなり複雑な精神構造を基盤とした特殊な応答であって、Eの事例にあげてある「おかあさんをなかせてわかった。アリョーシャの心の中は暗かった。」という応答とはまるで反対の気持ちの受けとり方になっているのが注目される。こうした子どもの読みとり場面になるとそれぞれの人格形成に応じて、その読みの個性的違いの著しいことを見逃がすわけにゆかない。

以上見てきたように、それぞれの応答には、応答の時点の差や個性の差によって、いろいろな受けとり方の違いが見られるのであるが、その大部分の応答からは、この物語の終局における、母子の愛情、母と子の心の結び付きが、かなりはっきりと感じとられていることが、一応推測できるのである。

## 2. 文章表現をどのように読んでいるか

子どもたちが「大きなしらかば」をどのように読んだか、その内容的読みとりの様相については、前節で述べたが、子どもたちが実際にこうした文学的文章を読む過程では、どのような読みが行なわれているのか、感じたり考えたりしながら読み進んでゆく読みの様相について見てみたい。ここでは主として子どもの感想文と、調査〔一〕三の応答から考える。

### (1) 文学的文章の読みにおいては、その表現の一つ一つに主観的反應を伴って 読んでいる

まず一例をあげる。

「大きなしらかば」を読んで

5年I児

ぼくは、これを読んで、さいしょに、感じたことは、あまりないけど、アリョーシャはポロージャにひやかされて、くやしくて、木に登ったんだな。でも、ぼくだったら、おかあさんに言ってからにする。ポロージャってやな子だな、自分が、登れるからって、いばってら。ぼくだったらすぐそう言うな。アリョーシャは登はんぼうのまん中まで登れるっていうけど、ぼくは三年生の時、一番上までのぼれた。でも、アリョーシャとぼくじゃあ、その時の年は、ちがうだろうな。アリョーシャって、ゆうきがあるな。おういとよんだ時山びこは、きこえたかな。

森のかけの、ぼちまで、見えるなんて、10メートルぐらい登ったのかな。ポロージャがアリョーシャの、おかあさんに、しらせた時は、ポロージャ、心配していたのかな。さっきは、あんなに、いばっていたのに。

おかあさんは、あとで、なくなると、よっぼど、こわかったんだな、でも、木に登っている、アリョーシャに、ないているところを見せると、木から、おふこちる、かもしれない。やさしい、おかあさんだ。ぼくのおかあさんは、そんな時、すぐ、おこります。でも、いいおかあさんです。ゆっくり、おちついて、やっぱり自分の子だから、よっぼど、しんけいを、使っただろうな。ぼちや、工場が、見えなくなっても、おかあさんは、ゆっくり、せつめいしてくれた。さっきの、かれた木に足をかけた時、こわかったろうな。もうすこしになると、びよんと、とびおりた。ぼくだったら、それより五十センチ上あたりからおりるな。おかあさんよっぼど悲しかったんだらうな。アリョーシャ、悲しかったらうな。

いま、この感想文から推察されるこの子どもの読みについて考えてみたい。この感想文は、だいたい話の筋の順に従って書かれているが、印象の深かった所を中心にかいているので、詳しく見ると、内容的に省かれている部分もあり、また必ずしも話の筋の順に忠実に従っているわけでもない。以下この感想文をその冒頭から順に見てゆきたい。

「アリョーシャはボローシャに、ひやかされて、くやしくて、木に登ったんだな。」これはアリョーシャがだれも見えていない時にひとりで木に登った理由を I 児が推測して述べているのである。本文には直接そうした理由は書いてないが、前節で詳しく見たように、本文 1 の部分からそのように推測したのである。アリョーシャがなぜ木に登ったかを問題とし、自分なりに解釈して読んでいるのである。

「でも、ぼくだったら、おかあさんに言ってからにする。」と、自分がアリョーシャの立場だったらと仮定して、その行動を批判する。「もし私だったら」という言い方は、子どもの感想文には最もしばしば出てくる言い方であるが、これはその背後に、ある意味では、作中に自分をおいて読んでいる結果だと思われる。作品に同化して読み進みながら、同化しきれない場面に直面した時、「もし私だったら」という感想が湧くのであろうと思う。

「ボローシャってやな子だ、自分が、登れるからって、いばってら。」作品の中に同化して読んでいる語気である。

「ぼくだったらすぐそう言うな。」というのは、多分、すぐその後書かれてある登はんぼうに登れると言ったことについて、言っているのであろう。ここでも、「ぼくだったら」といっているが、これは、アリョーシャがいつまでもがまん強くボローシャのからかいを受けているのだから、読んでいてこちらがじれったくなって、こう述べたのである。ここでも、その背後に、主人公に同化して感情移入して読んでいることが推察される。特にいじめられたりする弱い主人公に対して同情的な気持ちが強くはたつき、進んで主人公に、そのような時こうしてほしい、こうあってほしいという期待を託するのである。そうした気持ちが、「ぼくだったら、こうするだろうに」というような感想になる。小説など読んでゆく場合の一般的心理である。

「アリョーシャは登はんぼうのまん中まで登れるっていうけれど、ぼくは三年の時……」登はんぼうが出た時、I 児はすぐに自分の経験を思い出した。文章表現に触れてその書かれている事から関係する経験を想起するのは極めて普通の事実である。(個々のことばの理解でさえ、その語にふれて自分の脳裡にしま込まれている語いの貯蔵タンクの中から、その語の経験をひき出してくるのである) この場合、登はんぼうということばで、校庭のそれを思い、すぐ、自分の 3 年の時、一番上まで登った

事実を想起したのである。こうした自己の経験がしよ中読みの過程で顔を出して、文章の文脈的理解を阻み妨げる場合も往々にしてあるが、このI児の場合は、そうした脱線へは向わずに、「でも、アリョーシャとほくじゃあ、その時の年は、ちがうだろうな。」と考え、「アリョーシャって、ゆうきがあるな。」と、文脈的に極めて正しい方向へ、その理解をもっていつている。文章の展開に沿って確かな読みを進めている。

「おろいとよんだ時山びこは、きこえたかな。」高い木のでっぺんに登ったアリョーシャにすっかり同化した。そのイメージ化はすばらしい。豊かな生き生きとしたイメージで読んでいることが推察される。

「森のかげの、ぼちまで、見えるなんて、10メートルくらい登ったのかな。」木の上から眺めた気持ちである。本文では、森のかげの墓地が見えるというのは、木に登ってゆく途中でのこととして書かれている。これをいま、木のでっぺんからの眺めとして表現しているのは、木のでっぺんにいる主人公の気持ちに同化して言っているのである。「10メートルくらい登ったのかな。」というのは、同化的な読みの中でのI児の推測であり、現実場面としての想像である。

「ボロージャが、アリョーシャの、おかあさんに、しらせた時は、ボロージャ、心配していたのかな。さっきは、あんなに、いばっていたのに。」前節1(2)「各部分の読みとり」のところでも述べたように、この時のボロージャの気持ちをI児はよく掴んでいる。文脈の展開に沿って確かな読みを進めている結果であると思う。

「おかあさんは、あとで、なくなると、よっぽど、こわかったんだな、でも、木に登っている、アリョーシャに、なっているところを見せると、木からおこちるかもしれない。やさしいおかあさんだ。」おかあさんが、自分の恐怖と不安に堪えながら、それをアリョーシャに見せなかった、それを理解したことばである。これはこの文章表現に対するI児の解釈を述べたといえる。文章を読みながら、その内面的意味をはっきり把握してゆく。そして「やさしいおかあさんだ」と作中の母親に共感するのである。するとまたすぐ「ほくのおかあさんは、そんな時、すぐ、おこります。でも、いいおかあさんです。」と自分の母親の顔が浮かぶのである。こうした読み手自身の周囲のもの、あるいは身近なものをひきあいに出すのは、前に述べた、過去の経験を想起するのと同様である。われわれは常に自己の身近に体験しているものを想起しつつ、心の中でそれとひきくらべて文章を読んでいるのである。文章を理解するということは、ある意味では、そうした対比関係において理解されているのである。ここで言えば、アリョーシャのおかあさんが自分のおかあさんと異なるから、「やさしいおかあさんだ。」という認識が生まれるのである。

「ゆっくり、おちついて、やっぱり自分の子だから、よっぽど、しんけいを、使っただろうな。ぼちや、工場が見えなくなっても、おかあさんは、ゆっくり、せつめいしてくれた。さっきの、かれた木に足をかけた時、こわかったらうな。」アリョーシャが木を下りてくる時の、母親の、全神経を集中している心遣い、アリョーシャが必死におりてくる姿に共感している読みである。特に、「ぼちや、工場が見えなくなっても、おかあさんは、ゆっくり、せつめいしてくれた。」という点に注目しているのは(このところは徒然草の高名の木のぼりの教えを思わせる)このI児の読みの深さを示している。

「もうすこしになると、びよんと、とびおりた。ほくだったら、それより五十センチ上あたりからお



りな。」ユーモラスな表現である。「地面は、もうすぐそこです。アリョーシャは、手でぶらさがりからだをのぼすと、さっと地面にとびおりました。」という本文と対照すると、この「見」の読みが、こうした部分にも、いかに生き生きとしたかがやきを見せているか、わかるのである。

「おかあさんよっぼど悲しかったんだろうな。アリョーシャ悲しかったろうな。」この簡潔な表現の中に、この物語の最終部分に対する「見」の深い共感が見られる。

以上見てきたように、「見」はこの「大きなしらかば」を実に生き生きと読んでいる。その読みの過程では、その表現に触れて感じたり考えたり、いろいろな想いを胸に浮かべて読んでいる。豊かなイメージを描きながら文章の内面的な意味をしっかりとらえ、作品に共感を覚えながら読んでいる。こうした読みの様相が、この感想文を通して推察されるのである。それは第Ⅰ章で述べた「言語活動としての読み」の一典型を示す事例だと言えよう。

この「見」は平素の国語成績3の段階、知能偏差値63の男子児童で、中位群に属する子どもである。しかしこの感想文に見られるかぎりでは、その本文の文章内容の理解も正しく、その簡潔明快な表現力とともに、その読解力は優秀であるといつてよい。

さて、文学的文章の読みは、冒頭から末尾へと文章に即して継時的に読んでゆくわけであるが、それは単に、線条的に文脈がたどられ、文章自体のもつ客観的な意味世界が読みとられてゆくというのではなく、その一つ一つの表現に、読み手の心が主観的に反応し、あるいは既有経験が呼び起され、あるいは好悪の感情が湧き、あるいは想像の翼をほしそのままにし、あるいは批判的思考を促されるなど、そこに読み手の心に、情的、意的、知的なはたらきを波打たせつつ、そうした主観的な心の振幅を伴って読み進められてゆくものであることが知られる。

ところで、実は、こうした心的反応があまりに強く、かつ偏る時には、文章の客観的文脈が無視され恣意的な読解に陥る危険がある。そしてそれは誤読、曲解に連なっている。また、反対に、こうした心的反応を伴わない読みには、感動のない、筋だけの理解に終る、平板な読みが見られるのである。

文学的文章の読みでは、この主観的な心的反応を適度に伴いつつ、文脈に即して読んでゆく、この主観性と客観性のかねあいがたいせつであって、それがほどよくバランスのとれた望ましいすがたであるときに、その読みは生き生きと感動深く、作者の心に触れた読みになると思われるのである。

このような主観的の反応を伴いつつ読むことが、われわれの読みの自然のすがたである。学習指導においても、この文章の読みにおける主観的の反応は十分考えてみる必要がある。文章表現を理解するということは、上の感想文で見てきたように、実は、その主観的の反応を通して、その文章表現を、自分の体験で確かめ、自己の体験の中に位置づけることなのだと思う。そうすることによって、文章表現の意味がほんとうに自分のものとして納得され理解されるのである。「解釈的読解」で、文章の客観的の意味を重んじ、これを客観的にとらえようとするが、「読む」という活動はどこまでも主観的の主体的な活動なので、文章の客観的の意味は、その読み手の主観を通して把握しなければならないのである。文章表現の客観的の意味は、この主観的の反応を通して、始めて、その客観性が確認され、自己の体験の中に一つの意味として組み入れられるのである。こうした時に、始めて、文章は生き生きと自己自身のものとなって読まれるのである。もしこれを「解釈的読解」に対していうならば「体験的読解」とでも名づけ

てよいであろう。こうした読解が、「言語活動としての読み」を育てる読解を特色づけるものとなるだろうと思う。したがって学習指導としては、読みにおけるこうした主観的反應を、単に主観的反應として見るにとどまらず、その中で、もしくはそれとの対比において文章の意味を考え、自己の体験の中に構造づけることによって、表現の真の意味を把握させるようにしなければならない。その時、その表現の意味が、ほんとうに体験的に自分のものとして理解されるのである。

## ② 文学的文章の読みにおいては、その読みの過程で、疑問を抱いては自分なりの解釈を施し、自分なりに納得して読んでゆく

文学的文章の読みにおいては、随所に疑問を感じ、「それは、疑問というようなはっきりしたかたちでなく、ばくぜんと、どういのかなと感ずる場合が多い）これを自分なりに解明しつつ読んでゆく。このことは前項の 児の感想文の中にも既に出ていたことである。また、子どもたちがこの「大きなしらかば」のそうした疑問を具体的にどのように感じ、またどのように解釈していったかは、第Ⅲ章1(2)各部分の読みとりの項で詳しく見てきたところである。この、読みの過程で疑問を感じてはこれを自分なりに解決して読んでゆくということは、「読む」という活動そのもののすがたであり、「読み」の本質的な問題でもあるので、特にこうした面での子どもの様相について、以下少しく考えてみたいと思う。

一例をあげる。

「なに、じょうだん言うの、ポロージャ。」と、おかあさんは言いました。「ううん。ほんとうだよ。」と、ポロージャはさげびました。「ほら、あそこ、あそこ、いちばんてっぺんにいる。えだのしげみにかくれているんだよ。」おかあさんも、こんどは、アリョーシャのすがたに気がつきました。おかあさんは、そのえだから地面までのきょりを目で測りました。おかあさんの顔は、しらかばの幹と同じぐらい白くなりました。

という本文のところに関する感想で次のようなものがあった。

おかあさんのかおがま白になったのは、目できょりをはかってたかさが高いから。(4年 S児)

これは、調査〔一〕三「このお話を読んで、あなたが感じたこと、思ったこと、考えたこと、なんでもよいから書きなさい。」という設問に対する応答であって、この応答者は、国語成績3の段階、知能偏差値60、中位群に属する男子児童である。

この「大きなしらかば」という作品を読んで、感じたこと思ったこと考えたこととして、このS児は以上のことをただ一つ答えたのである。この子にとっては、「おかあさんのかおがま白になったのは目できょりをはかってたかさが高いから」ということが、心に感じた最も大きなことからであったわけである。それは、おかあさんがアリョーシャのいるえだから地面までのきょりを目で測ったことと、おかあさんの顔がまっ白になったこと、この二つの間の表現の空白を、S児自身「それはたかさが高いからだ」として、埋めることが出来たからであると思う。母親が、アリョーシャのいるえだが地面から余りにも高い所にあることに気づいたということ、S児は自分なりに理解したのである。それは、S児にとって真に大きな発見であり喜びであったに違いない。このしらかばが、そんなに大きな木であり、アリョーシャがそんなに高く登っていたことに、S児自身いままらながら驚いたのである。それは、この

物語の主題に連なる最もたいせつな理解にかかわってくる。これを理解したとき、この物語の全貌がはっきりと見えてきたことであろう。S児が特にこの部分を、最も感じたこと、思ったこと、考えたこととして取り上げている気持ちがわかる気がする。それは、そのことによってこの文章全体の理解が成立したよろこびにほかならないのである。

文章を読んでゆく過程においては、このように、部分的に、いろいろ疑問を抱き、これを自分なりに考え、納得して読んでゆくものである。こうした疑問のとけた喜び、その結果、文章に書いてあること全体が突然霧のはれたようにわかってくる。文章の読解というものは、こうしたよろこびに支えられているものである。

ところで、このように文章を読む過程で、いろいろ疑問を感じるわけであるが、どのような場合に、どのような疑問をもち、それをどのように解決してゆくであろうか、この度の調査の中で気付いたことを二三断片的に記しておく。

#### ① 表現の空白に面した場合

文章表現は、多かれ少なかれ、文と文、段落と段落の間には空白があるものであるが、これを読み手が適宜埋めて読んでいるわけである。これをどう埋めて読んでゆかが問題である。一般には、文脈的にその空白がおのずから埋められて理解されるわけであるが、(上記のS児の例もそれである。)読み手に文脈をたどる力の乏しい時や、特に偏った主観的反應の著しいものは、誤読や曲解に導かれやすい。また特に空白の大きい時には、想像のはいる余地が大きいので、想像性の強い子どもは、かなり自由な空想をそれからそれへとはたらかせる場合がある。(これらの事例はこの論稿の中にいくつも見られるのでここには省略する。)

#### ② 精神的未熟や人生経験の乏しさから内容的理解が出来ない場合

こうした場合、多くは自分の既有経験(言語経験も含めて)で推し測って理解しようとする。その結果、文脈をゆがめた無理な解釈を生み、誤解に陥りやすい。

ボロージャがかけつけて、おかあさんにたえてから、あのおかあさんの、しゃべりかたや、たいどが、急にかわったところは、うちのおかあさんが、おつかいを、たのむときのような、あまいしゃべりかたなので、アリョーシャも、びっくりするはずだ。大きな、どなり声をだしていたら、アリョーシャは、おりてこなかっただろう。(感想 6年)

ここでは、おかあさんの言い付けを破ったことを怖れて、木から下りてこないアリョーシャを、おかあさんは、何とかしておろそうとして「おつかいをたのむときのような」あまいことばで呼びかけたのだと解している。しかしうまでもなく、このところは、Ⅲ1(2)で述べたように、そんな事態ではなくアリョーシャが無事に地上におりられるかどうか問題の中心なのである。アリョーシャを恐怖させないように安心させ、勇気づけるためのやさしい呼びかけなのである。おそらく、この子どもは、この母親のやさしい呼びかけの部分を読んだ時に、すぐに、自分のおかあさんのことを思いだしたのだろう。母がおつかいを頼む時に急にしゃべり方やたいどをかえる、そうした経験がこの場合のアリョーシャの母の態度と同じなのだと感じたのである。その結果、このおつかいの時の経験は、アリョーシャが木にかくれていておりてこないのを、何とか誘い出そうとするためのものだという考えを、いっそ

う強めてしまったのである。このように、既有経験は、文章の正しい解釈の邪魔となって、誤解をますます固めてしまったり、曲解に導いてしまったりすることが、案外多いように思われる。この子どものアリョーシャが母に叱られるのを怖れて木からおりてこないのだという解釈も、おそらく自己の経験がもとになっての考えであって、彼の既有経験が牢乎としてこれを裏打ちしてしまっている結果であると思う。

所詮、われわれは自分の経験の枠組でのみものを見たがる。文章を読む場合も同様である。それで、問題は、このものを見る自己の枠組を、常におし広げる努力がなされなければならない。人間的成長とはだんだんものが見えてくることである。文学的文章を読むということは、この点で極めて重要な意味をもっている。文脈に沿ってもっと柔軟な態度で文章表現を読む習慣が養われなければならない。そうすることによって、自己のものを見る狭い枠は打ち破られ、作者の心をもって物事を見得ようになるもっと広い世界が目の前に開けてくる。自己の経験世界が豊かになる。文学的文章の読みが人間的精神の形成にかかわるのもこの点である。

### ③ 特に低中学年の想像的傾向の強い場合

しらかばの木とゆうのは、どんなにかいんだらう。……そのしらかばのあるまちとはどうゆう町なんだらう。アリョーシャとポロージャとなかがいいんだらうか。しらかばのきはきれいなんだらうか。このおはなしはほんとうにあったはなしなんだらうか。アリョーシャの父はいるんだらうか。ポロージャの父母はいるんだらうか。このしらかばのきは、どんなに大きいのかな。(〔一〕三四年)文章からイメージを描くが、それを、もっと現実的なイメージとして把握しようとする。これは、子どもの読みには常に出てくることで「ほんとうにあったこと」としての納得を持ちたいのである。リアルな現実をもって理解を確かなものにしようとするのである。そしてそこに文脈とは余り関係のない想像的な疑問が湧いてくるのである。

こうした子どもの想像性は、疑問とはならず、イメージを豊かにした鑑賞的な文章表現の味読となつてあらわれる場合もある、例えば、

このへんはへいわできもちのいい所。このしらかばはかれているところがあるからおじいさんの木なのかな(〔一〕三四年)

これは童話風な感じ方で読んでいる。

この二つの例は、前者はリアルなものを求め、後者は想像的なイメージを追う。全然反対の傾向のようであるが、その基底にある読みは、いずれも想像的な読みであって、そして、ここの例の場合は、それがいずれも、文脈をあまり離れず乱さずに読んでいるが、こうした想像性の強い読みは、時に文脈を無視して全く空想的な読みになる場合もある。

### ④ 語い、文法の知識が十分でないための文脈がたどれない場合

これは最初からもう読解の成立しない場合である。主述の関係がわからず、登場人物が混乱する。その結果、文脈はますますたどれなくなり、解釈は支離滅裂になる。こうした時、子どもは、文中の二三の語句に注目し、それを手がかりに勝手な想像をもって文章を再構成して読んでしまうものである。

下位群の子どもに見られがちな傾向である。(事例は省略する。)

したがって、文学的文章の読解においては、登場人物とその行動を明確に押えるということが、表現

の骨組をはっきりさせる意味から、基本的にたいせつなことである。特に下位群の児童にとっては、この点を明確にするだけでも、その混乱した読みから救うことができるかと思う。

### (3) 文学的文章の読みにおいては、自分のもつ問題意識によって、表現内容を批判的に読む

一例をあげる。

「大きなしらかば」を読んで

5年K児

ポロージャにからかわれたアリオージャ。からかわれたのに、なぜ登らなかったのだろう。ぼくは、それがふしぎでならない。もちろん、おかあさんの言いつけを守ったアリオージャは、りっぱだったかもしれない。けど、木登りぐらいしても、ぼくは、いいと思う。アリオージャのおかあさんの気持ちもわからないわけではないが、そのくらいのことならやってもいいと思う。ぼくは、そんな、おかあさんの、子どもには、なりたくない。また、なぜ、アリオージャは、ポロージャが、いる時登ってみせなかったのだろう。ぼくだったら、おかあさんが、いくら注意しても、登ったと思う。そして、ポロージャより、高いところまで、登って行って、反対にからかってやったら。けれど、これを読むにつれて、おかあさんのほうが、ぼくの考えより、正しいように思われてきた。けれども、ポロージャが、アリオージャのおかあさんに、アリオージャが、のぼっていると、聞いた時、ちゃわんを、おとしたりするのは、ちょっと大げさだと思う。しかし、木に登っているアリオージャが、おりるとき、どうして、そんなにあわてず指示してやったのが、ちょっとおかしいと思う。でもかごを持った、見知らぬひとに、そんなことで「おどおど」するのは、はずかしいと思ったのかも、しれない。すこし前の話したが、せっかくしらせてくれた、ポロージャに、お礼もいわずまた、かえって、きびしい声で、かえらせた、おかあさんの気持ちも、わからない。でも、おかあさんの指示は、とてもうまかったと思う。アリオージャを、安心させるためか、おちつきはらって指示をしたおかあさん、もし、アリオージャの、おかあさんと、ぼくが、親子だったら、とても、うまく、やれないと思う。アリオージャと、このおかあさんだからこそ、うまくいくのだと、ぼくは思う。

この感想文は、国語成績4の段階、知能偏差値73、上位群に属するといえる5年男子児童の書いたものである。この感想文を見ても、前項に述べたように、文章を読んでゆくうちにいろいろな疑問を感じているさまが知られる。ただしかしながら、ここでは、その疑問を作品の中で解決してゆくとはしない。即ち、前項に述べたような、その疑問を文章を読みながら解決し、自分ながらに納得して読みを進めてゆく、というような方向には読んでいないのである。

「ポロージャにからかわれたアリオージャ。からかわれたのに、なぜ登らなかったのだろう。ぼくはそれがふしぎでならない。」と、疑問を提出している。そして、「もちろん、おかあさんの言いつけを守ったアリオージャは、りっぱだったかもしれない。」と、アリオージャの行為を一応是認しながらもそのふしぎに思った点を文中に追究するという方向に読みを進めずに、専らそのようにしつける母親に対して批判の鋒先を向けるのである。

「けど、木登りぐらいしても、ぼくはいいと思う、アリオージャのおかあさんの、気持ちもわからないわけではないが、そのくらいのことならやってもいいと思う。ぼくは、そんな、おかあさんの、子ど

もには、なりたくない。」と述べている。文章を読みながら、アリョーシャの母に対して、きびしい批判の眼を向けて読んでいることが察せられる。

「また、なぜ、アリョーシャは、ポロージャが、いる時登ってみせなかったのだろう。」と問い、「ほくだったら、おかあさんが、いくら注意しても、登ったと思う。そして、ポロージャより、高いところまで登って行って、反対にからかってやったろう。」きびしくしつけをする母親、そのしつけに築盾に従って逆おろともしないアリョーシャ。おそらく、こうした母子関係にK児は反発を感じるのだろう。そっと自由に、のびのびと、少年らしい冒険もころころみたい。ころころみべきだと考える。K児は、おそらく本文第1章を読みながらそうした気持ちをもやしていたに違いない。

「けれど、これを読むにつれて、おかあさんのほうが、ほくの考えより、正しいように思われてきた。」2章3章と読み進むにつれ、次第に作品自体の意味世界にふれてくるのである。これまでK児はアリョーシャとその母の行為に対して、専ら自分自身の主観的気持ちで批判的な眼を向けて読んできたのだが、やがてそのしらかばの木が、子どもには手におえないような大木であること、これに登るといことがいかに危険であるかということに気付いてくるのである。このことは真に重要である。自分の主観的な気持ちが作品の読みを通して打ちくだかれ、作品の世界に目覚めるといこと、ここにこそほんとうの文学的文章の読みがあるのである。

しかし、このK児は、なおこの作品の広い世界に、十分自己を解放することは出来かねたようである。この母親の行為やその態度について主観的な批判の手をゆるめない。

「けれども、ポロージャが、アリョーシャのおかあさんに、アリョーシャが、のぼっていると、聞いた時、ちゃわんを、おとしたりするのは、ちょっと大げさだと思う。」と、述べる。もちろんこれは、作者の表現について批評しているのではなく、母親の行動を批判しているのである。しかもそうした母親が「木に登っているアリョーシャが、おりるとき、どうして、そんなにあわてず指示してやったのが、ちょっとおかしいと思う。」と、疑問に感じ、これについて、「でもかごを持った、見知らぬひと<sup>(マフ)</sup>に、そんなことで「おどおど」するのは、はずかしいと思ったのかも、しれない。」と、その母親の心理を分析する。

「すこし前の話ですが、せっかくしらせてくれた、ポロージャに、お礼もいわずまた、かえって、きびしい声で、かえらせた、おかあさんの気持ちも、わからない。」K児のこの母親に対する批判的な気持ちは、ついに、この時の母親の行動の理解を阻み、その文章表現を共感をもって体験的に読みとることを妨げてしまったようである。しかしこれについて、

「でも、おかあさんの指示は、とてもうまかったと思う。アリョーシャを、安心させるためか、おちつきはらって指示をしたおかあさん」と述べているところを見ると、この母の指示の部分の内容的事実は一応読みとっているものと考えられる。つまり、K児は、そこに何が書かれているかは読みとったがその本当の意味が読みとれなかったと言えるようである。この点、共感的体験的な読みが文学的文章の読みとしてたいせつであることがわかる。

「もし、アリョーシャの、おかあさんと、ほくが、親子だったら、とても、うまく、やれないと思うアリョーシャと、このおかあさんだからこそ、うまくいくのだと、ほくは思う。」と、K児は、その感想を結ぶのである。

K児は、アリョーシャの母親の、庇護的態度もしくはその教育ママの態度に対して反発的な気持ちを貫いて、この文章を読んでいることが推知される。文中所々疑問に感じたところも、これを文脈的に作品の中で解釈してゆこうとせず、(もう少し詳しくいうと、文脈的に読めばすぐ解消してしまう疑問も、文脈的に読まないために、それが解き難い疑問、不審な点として感ぜられるのである。)むしろその疑問を契機として一層批判的な眼を母親の行動に向けてしまう。そうした読みで一貫している。その結果、このK児の読みは、文脈を離れた過った解釈を多く含んだものとなってしまった。頭の鋭い子どもの読みには、往々このような個性の強い批判的な読みが行なわれる。

しかし、こうした読みを、頭から良くない読みとして斥けてはならない。多かれ少なかれ、文学的文章の読みには、文章を読み進む中にその文章に触れて自分自身の問題意識が湧いてくるものである。そして読みがそれを中心として進められ、それにひきつけられて行なわれる。その結果、時には、このK児の場合のように、文脈的な意味形成が阻害されることがある。また、それほどでなくとも、文脈上たいていせつなことを読み落としてしまい、部分的に誤った解釈に陥いることは常に見られるところである。K児の場合、その問題意識が母親の態度行動というものに向けられ、それが余りに強烈であったため、(それはK児のパーソナリティによるところ大きいであろう。)こうした読みになってしまったと思われる。K児の場合、もう少し文章をていねいに読み、文脈的理解を深める習慣がついていたならば、もっとゆとりのある妥当な読みへ向かうことが出来たと思う。

「これを読むにつれて、おかあさんのほうが、ぼくの考えより、正しいように思われてきた。」というところまで、読みを深めているのだから。

以上かなり否定的な材料でものを言ってきたが、この、身近かな問題意識をもって読むということは実は文学的文章の読みにおいては、たいへん重要なことであって、文章を自分のものとして生き生きと読むためには是非とも必要な読みの態度でさえある。こうした自分自身の問題意識をもたずに読んだのでは、作品から何もかも摂取することができず、ただ漠然とした読みに終わるに過ぎない。もしくはただ何が書いてあるかがわかるだけで、自分の心をもって作品に触れることはできない。作品の主題を探るというようなことは、何らかの意味で自己の問題意識をもって作品に立ち向かった時に可能なのである。ただその場合、問題意識を作品と自己との触れ合いの中に求め、これを作品の中で深めてゆくようにすることがたいせつであると思う。即ち、自己の問題意識を作品の中で育て、作品の中にその問題の解答を求めてゆくこと、こうした読みの態度が必要であろうと思う。具体的には、文脈に沿ってその表現を深く読みとってゆくということによって、それは可能になるだろうと思われる。

子どもが文章表現をどのように読んでいるか、「大きなしらかば」の読みを通して、その様相を見てきた。そしてそこに見られた三つの特徴的なものについて述べてきた。それは、いま一度くり返して記すと次のごとくである。

- (1) 文学的文章の読みにおいては、その表現の一つ一つに主観的反応を伴って読んでいる。
- (2) 文学的文章の読みにおいては、その読みの過程で、疑問を抱いては自分なりの解釈を施し、自分なりに納得して読んでゆく。
- (3) 文学的文章の読みにおいては、自分のもつ問題意識によって、表現内容を批判的に読む。

(1)の読みは体験的な読みである。(2)の読みは解釈的な読みである。(3)の読みは批判的な読みである。自然の読みにおいては、このような読みがなされているのである。そしてこの三つの読みは、それぞれに自然の読みにおける三つの型を示しているように見える。しかし実際には、これらは、読みの型として固定しているのではなく、この三者は一つの読みの中にいりまじって共存しているのが普通である。ただ個人によって、それぞれにやや傾斜がかかっているに過ぎないと言える。したがって、この三つの様相は、読みの傾向というよりも、むしろ、文学的文章の読みに内在している本質的な読みのはたらし基本的な読みの機能であると考えてよいと思う。

文章を読みながら、その表現に触発されて、いろいろなことを感じたり考えたりしながら、そこに何らかの問題意識を覚え、その問題意識に導かれながら読んでゆく。その途中で、いろいろな疑問が湧き、その疑問を解釈しつつ読み進んでゆく。その際に、その問題意識も、その解釈も、その解決を文章表現自体の中にこれを求めてゆくことが大切であって、そうした読みの習慣が形成されていないと、読み手の主観的反応だけの、恣意的な読みに陥る危険が十分にある。読解の指導は、この危険から子どもを救ってやらねばならない。

こうして文章表現に即しながら、読み手の主観的意識が、作品の客観的意味世界に触れ、自らの手で、その客観を確かめてゆく。その結果、自らの主観を否定することによって、客観的意味世界を獲得してゆく。こうしたところに文学的文章の読解が成立すると思われる。自己否定を体験することによって読み手の主観は客観にまで高まるのである。文章がほんとうに自分のものとして理解され、心がその作品に触れるのは、このような読みがなされる時である。教室の読解指導においても、こうした自然の読みの真髓が生かされ、また、たいせつに育てられなければならないと思う。

### 3. 文章全体からどんな感想をもったか

#### ——文章読了時における心的余韻——

文学的文章の読みは、これまで述べてきたように、読み手は文章の論理(語い・文法)に従いながら冒頭から末尾へと、その表現の一つ一つに主観的反応を覚えつつ読み進んでゆく。そしてこれを読了した時に、一つの作品を読み了えたという充足感が胸を充たすのである。そこでは作品の全体像が彷彿としてかえりみられ、もろもろの感想が湧いてくる。これは文学的文章を読んだ感動の余韻であるといつてよい。それは、作品の主題を探るというような方向に進むこともあれば、さらに発展して人生や社会をあれこれと考えてゆく場合もある。このような読了時における感動の余韻は、作品に対する鑑賞や批判の成立する時点でもあり、作品との心の触れ合いという点で大切な場面でもある。しかし残念ながらこの点について今回の調査では余り深く触れることが出来なかった。実は感想文の分析を通してこれを行なうつもりであったが、結果的に十分果し得なかった。それで、参考程度に、この調査で見られるところを記しておく。

こうした読後の感動は、実は、その文章を読んでゆく過程での最も印象深かったところを中核として形成されるので、前に述べた1[1]「印象深く読んだところ」をこの点から見直すならば、それはこの面



での一つの資料となるであろうと思う。

いまここでは調査〔一〕三「このお話を読んで、あなたが感じたこと、思ったこと、考えたこと、なんでもよいから書きなさい。」の応答の中から、こうした角度から見て参考になる応答を、事例的にいくつか拾いあげてみる。

#### ① 鑑賞的感想

作品全体をかなり共感的に読み、感動したところを中心に作品の主題を摸索している。

・おかあさんのやさしいはげましとあたたかい心がアリョーシャを木からぶじにおろしてやれたのだと思う。(5年)

なお、この主題的なものへの肉迫という点で、〔一〕三の応答ではないが、参考になるので、子どもの感想文の中から一例をひいておく。

・私は始めの方を読んで少しぐらいのぼってもいいのになあ。と思ったが、だんだん読んでいくうちに、おかあさんがいっていた方が正しいと思ってきた。ほんとだ。木は登る方はかんたんだが、おりるときはとてめんどろだ。これは木に登ったことのある人でなければわからないだろう。(5年)

#### ② 印象的感想

共感的読みをもとにし、部分的印象を主とする。

・おかあさんがアリョーシャに対する母性愛がたいそう強いことにおどろいた。(6年)

・アリョーシャのおかあさんがアリョーシャがしらかばの木にのぼったのを見ておどろいたがおこりもせず、れいせいなたいどで、アリョーシャをみちびいたおかあさんは、えらいとおもう。(4年)

・わたしは女の子だけれど、しらかばの木にのぼってみたい。ポロージャはみきのわかれめまでしかのぼれなかったが、アリョーシャはよくてっぺんまで登れたなあと思った。(4年)

#### ③ 想像的感想

共感的・部分的な印象を主とするが、さらに想像の世界に発展する。

・大きなしらかばにのっていい気もちだろうな。なんだかポロージャはアリョーシャをいつもひやかしているみたいだ。わたしだったら夕日が出たとき大きなしらかばに長くのってふつろのったときには、そんなに長くのらないな。アリョーシャもそうすればいいのになあ。(4年)

#### ④ 批評的感想

作品全体を見通し、その上で、登場人物に対する共感や批判となる。

・アリョーシャがどうしておかあさんのおしえをまもらないから、こういうおかあさんにしんばいをかけた。(5年)

・アリョーシャはおかあさんのいいつけをそむかなければよかった。そうすれば、おかあさんもあんなにかなしまなかった。(4年)

・ポロージャがあんなしらかばのきくにのぼってアリョーシャにみせびらかさないでいたら、アリョーシャのおかあさんをしんばいさせなくてよかった。(4年)

なお、感想文にもこうした類の感想が多く見られた。一例をあげておく。

・ポロージャがアリョーシャをからかわなければ、こんなことにならなかったと思いました。(4年)

#### ⑤ 批判的感想

登場人物の行動に対する批判となっている。

- ・おかあさんはもうすこしアリョーシャを信じてあげたらいいと思う。アリョーシャももうすこしいせいに考えて、登るならどうどうと登ってほしい。(6年)

#### ⑥ 道徳的感想

登場人物の行動に対して道徳的な批判を加える。

- ・アリョーシャがボロージャにからかわれたくらいで、おかあさんの忠告を聞かないのはよくないと思う。(6年)
- ・小さいこが人にまけないようにしらかばの木に登ったのはえらいと思ったが、おかあさんをこまらせるのはよくないと思う。(6年)

#### ⑦ 教訓的感想

自分の生き方の上での教訓的なものを得ようとする。

- ・だれだってやればできると思った。(6年)
- ・自信をもってやればなんでもできる。(6年)
- ・わたしもおかあさんがゆるしてくれないものをやるとまちがいがおきるとわかりました。(5年)
- ・のほりよりくだりがつかれるということ。(4年)

細かい説明は省略するが、全体として言えることは、子どもたちが文章の読了時において、文章全体を作品として文学的に鑑賞するというよりも、そこに描き出されている対象世界そのものに眼が向けられ、特にその登場人物の行動そのものを問題とし、子どもなりの批評を下すという傾向が強いように思われる。これは「大きなしらかば」という作品が、そうした方向へ子どもの心に向けやすい内容をもっていることはいくらでもないが、私のこれまでの経験をもってすれば、これは必ずしもこの作品に限ることではなく、どの作品においても、程度の差こそあれ、以上の傾向は子どもの読みにおいては一般的に認められることである。こうした傾向は、Iの「問題の所在」のところでも述べたように、文学的文章の言語活動としての読みの、むしろ自然のすがたであると私は思う。このことは読解指導の場においても十分頭に置いておく必要があると思う。

次に、これもまた参考までに、調査〔三〕二(2)「このことがあって後、アリョーシャは、この大きなしらかばを見て、どんなことを思ったでしょうか。」の応答の事例を少し拾って記しておく。

- ・もういちどのほりたいと思う。(5年)
- ・ぼくはのったんだとじしんがついた。(4年)
- ・ぼくはこの大きなしらかばのてっぺんまで登れたんだ。(6年)
- ・この木はアリョーシャに勇気づけたいい木だと思った。(6年)
- ・この木が大すぎになった。(4年)
- ・はやくあのしらかばのように大きくなりたいなあ。(5年)
- ・(おかあさんにしんばいかけてのぼったしらかばくん、ぼくーべんしかのほりなかつたけど、とっとうれしかったし、こわかったよ。もうおとなになるまでのほれないけどいい。)としらかばにはなしかけたい気持ち。(4年)
- ・しらかばのきくのぼっておかあさんを苦しませてしまったこと。(6年)

・もうぜったいのほらないぞ。母を苦しめたくないと思っていた。(6年)

・やっぱり自分ひとりではだめでだれかの力をかりなければ登れないことにきずいた。(5年)

(内の学年は、たまたまそこに引用した応答者の学年を記したまでであって、実は同類の表現はどの学年にも見られるのである。いま子どもたちの、この作品を読んでの心的余韻を、しらかばの大木に対する感懐として捉えてみたのであるが、その限りにおいては、そこに見られる子どもたちの心的傾向は、極めて健康であり生き生きとしている。文学的文章の読解指導においては、こうした文章読後の心的余韻を、よりよき方向へ、のびのびと伸ばすように指導することがたいせつであろうと思う。

## おわりに

文学的文章の読解指導はどのようなものであるべきか、こうした問題意識をもちながら、子どもたちが、文学的文章をどのように読んでいるのか、その様相を「大きなしらかば」を素材として見てきた。そしてその中で、私は私なりに、当初の問題を考えてきたつもりである。そしてその回答は随所に述べてきたので、ここにはくりかえさない。ただ私は、子どもの読みは、一学級の子ども全体を見た時には、そこに既に完成に近い、もしくは、さらに思いがけない程すばらしい読みを成立させていることを、いまさらのように感ずるのである。指導ということは、子どもたちのこうしたすがたを、真実に見出すことではないだろうか、ということを特に記してこの稿を終わりたいと思う。

この研究を担当したのは、大竹大三、沢田勉で、研究の結果をまとめ、執筆したのは、大竹大三である。

### 【参考文献】

西郷竹彦著 「文学教育入門」

著者独自の立場からの「大きなしらかば」についての詳しい教材分析がのせてある。

武田常夫著 「文学の授業」

「大きなしらかば」の授業の実践記録がのせてある。特に本文後半部に詳しい。