

授業場面における理解過程に関する研究（Ⅶ）  
— 文学作品の「一次読み」における予期推論と  
原文展開の統合について —

小 林 好 和

---

要 約

物語文の理解における中心的課題の一つとして、前向き推論、逆向き推論を含むような読み手の推論過程があげられる。本研究では、推論をテキストから省かれた重要な部分的情報を読み手が既存情報をもとに予期することと仮定する。本研究の目的は物語作品『ごんぎつね』を用い、その「一次読み」の過程における推論の特質を検討することである。国語科教材であるこの作品を用いた調査を小学校3年生141名に対して実施した。そのうち、この物語を初めて読む児童は79名（56%）であり、本研究は彼らに限定し分析を行なった。方法として物語の結末を削除したテキストを用い、彼らの理解内容、物語の結末の作話（予期推論）、彼らの推論の物語展開への統合に関するQ/A法によるプロトコルデータを得た。

本研究の結果から以下のことが示唆された。この作品の“一次読み”において、3年生では主人公（ごん）の視点に固定して読もうとすること、したがって「同情の枠組み」をもとにしてこの理解を構成する傾向が示された。その上で、彼らの多くが主人公（ごん）はもう一人の登場人物（兵十）と最後には仲良くなるという予期推論をおこなった。したがって、原文の結末（兵十がくりを持ってきたごんを撃つ）を彼らが構成した理解に直ちに統合することは容易ではなかった。そこで授業場面においては、「兵十はごんをどうみていたか」といった他の登場人物（兵十）の視点をとるような読みの方略を示す必要があると推察された。

キーワード：文学作品の一次読み、因果的推論、理解の結束性、読みと視点

問題と目的

一般に物語文のような文章は起承転結の構造をもつ。かつて、波多野（1988）は文章に「初め」「途中」「終わり」があれば、一応それは体を成すものの、ではなぜ「転」が必要かについて触れている。すなわち「転」があることにより、読者はそこで「ハッ」とし、この「ハッ」とすることによって読者の心がうまく文章と一体になると指摘する。この点を踏まえつつ文章を読む過程についても触れ、それは「動的な過程」であり、①絶えず前進し、その前進に伴う予見や予想があること、②この予想、予見とは絶えず変化しつつ進んでいき、それが蓄積されて痕跡となる、③この痕跡が絶えず前方の予想を刺激する性質のあることを指摘し、読みとは以上の三層構造をもって進行する過程であるとした。このような読みの特質は文学作品の場合、

その初回の読み、すなわち「一次読み」の過程において最も顕著に機能すると考えることができよう。作品を読み進める過程では、作品の「今の時点」での解釈を進めつつ、時にはいずれかの時点で予期した前方の内容について修正を余儀なくされるなど、「読みの所産」は常に暫定的な性格をもつといってもよい（小林, 1997, 2003b, 2005）。

読みにおける上記の過程は、認知心理学的研究において文章の理解過程において取り上げられてきた因果的推論の問題と深くかかわると考えられる。Graesser, Singer & Trabasso (1994) は読みにおける因果的推論を「テキストで直接に明示されていない内容を読み手が補うこと」としており、本稿においても推論について同様の意味で考えていくこととしたい。文章理解における推論に関する研究は Graesser & Clark (1985) によって取り上げられて以降、1990年代に入って急速に進められるに至った（たとえば Graesser et al. 1994; McKoon & Ratcliff, 1992; van den Broek, Fletcher, & Risden, 1993）。推論の基本的な捉え方については、読み手は文章を読む過程で大胆な推論をおこないつつ、極めて豊かな表象を構成するとみる立場（たとえば Graesser & Clark, 1985）がある。一方で、テキストの局所的な結束性にかかわる推論が最小限におこなわれるにすぎないという「最小限仮説」をとる立場がある（McKoon & Ratcliff, 1992）。この両者の間で論争がなされてきたものの実証的には必ずしも一致した見解に到達していないのが現状である。van den Broek ら（1993）は、上記の論争のあることを認めながら、推論活動の機能的な側面からのモデル化を試みている。彼らによると推論には、テキストに表現された内容とそれらに関し読み手が保持する背景的な知識をもとに表象をより精緻化（elaboration）する活動が含まれる。この中には文を読み進めつつ、「過去の時点」においてすでに処理された事象や内容にまでさかのぼって理解を補うという逆向きの精緻化（backward elaboration）、テキストでまだ記述されていない内容を予期するような前向きな精緻化（forward elaboration）が仮定される。もちろん、読み手は表象しつつある内容において「行きつ戻りつ」理解を進めることを考えるなら両者は密接に関連していると考えられる。ここでは、読みの過程において、局所的な結束性を高める以上の大胆な推論（global inference）はそう容易に生じるものではなく、仮にあるとしてもそれは授業や問題解決場面において読み手が特定の目的を保持しながら読むという、いわゆる方略的な推論が求められる場合に初めて可能となるとする見方も示されている（McKoon & Ratcliff, 1992）。

すでに小林（1997, 2003a）の指摘したことであるが、多くの文章理解の研究では「実験用」の短文を用いられることが多く、そこで示された推論活動やそれらをもとにしたモデルは現実には扱われる文学教材の理解分析を進める場合、直接に適用することができないことが多い。この点について van den Broek ら（1993）も実験で用いられる短文では結果の一般化や妥当性を弱めることにもなりかねず、より幅のある知見を得るには「自然なテキスト」を含めて検討すべきことを指摘しており、今後の文章理解研究の方法論にもかかわる新たな方向を示唆したものとして注目される。

本研究では、明確な起承転結をもち、適度なテンポで豊かなストーリー性をもつ作品として児童文学界において評価され、1956年以降、今日に至るまで小学校4年生の文学教材として用いられてきた『ごんぎつね』（新美南吉）を取り上げ、児童の推論を含む彼らの「一次読み」の過程について検討することにする。鶴田（1993）も「すぐれた作品はその意味が無尽蔵である」とした上、『ごんぎつね』について、現在を生きる読者にとってさまざまな意味づけが可能であり、これからは授業の中で新しい読みが創造される可能性は大いにあると指摘した。『ごんぎつね』について、たとえば「主人公・ごんをどのような存在として理解するか」によって作品の全体理解は異なってくると仮定される（小林，1995，；1997）。小学生ではごんを自分たちの身近にいる「いたずらを繰り返す寂しがりやの子ども」に重ね、過度に擬人化する余り、読みを進める過程で「ごんはきつねであること」を見失ったまま理解を構成する可能性もある。あるいは鳥越（1977）が示唆するように「体の小さい孤独な青年の狐」として読むことによっても作品の理解は大きく異なってくるであろう。さらに「子育ての母狐以外は、狐はみな独りで生きていく」のであり、「野生の狐は孤独が当たりまえ」（右遠，1984）といった背景的知識を組み込んで読み進めることも可能である。

授業という場で一定の目標にもとづいて児童の「理解の変化」を把握するためには、彼らの「一次読み」を通して生成される自生的理解の特質を事前に把握していることが求められよう。ところで、児童の「一次読み」はしばしば授業の初発の感想文を通して押さえられることが多い。大村（1994）は「『初発の感想』といってもそれは本当の初発か」という問題を取り上げ、「児童は教科書を配られると、おもしろそうところをどンドン読み、しかも「それが一番おもしろいときで、授業になると二番煎じになっている」と指摘する。したがって児童の「一次読み」における理解を引き出す場合、可能な限り当該の作品と初めて接するという条件のもとで検討してみることが必要となろう。

本研究では、作品で記述される展開をもとに、いかなる推論をおこなうかの分析を通して、小学生の「一次読み」の過程を探ることを目的とする。具体的には『ごんぎつね』を読んだ経験の無い児童（小学3年生）を対象とし、作品『ごんぎつね』の結末部分を削除したテキストを用いて最終場面の作話を求め、それを結末の予期推論として位置づけ、その後原文章の結末部分を読み、全体の自生的理解をいかに統合し、結束性を付与するかを検討しながら、彼らの理解過程を探ることにする。

## 方 法

札幌市内のA小学校2クラス（74名）、及びH小学校3年生の2クラス（67名）、全員で141名の児童を対象にクラス毎に休憩を挟んで4時間を連続して用い、国語教材『ごんぎつね』について以下の手続きで調査をおこなった。

最初に『ごんぎつね』のお話をなん度も読んだことがある／少し読んだことがある／読んだことがない／について選択を求めた。その結果、「読んだことがない」が79名(対象児童の56%)であり、本研究ではこれらの児童を対象とし分析を進めることとする。具体的な方法として、国語教科書(教育出版)の『ごんぎつね』を用い、第6節最初の「その明るる日も、ごんは、くりを持って兵十のうちへ出かけました。」の部分までを抜粋・印刷したテキストを配布し、「お話の最後はカットされている」ことを説明した後、実験者がゆっくり通読し、次いで必要と思われる用語の説明をおこない(「中山様」、「小川のつつみ」、「はりきり」、「びく」、「はんの木」、「かまど」、「かみしも」等について、可能な限りイラストを含む資料を用いた)、その後児童が個別に読むことを求めた。3～4回読み終えた後、①「このお話に出てくるごんはどんなきつねだと思えますか」(自由記述)、②「ごんはどうして村人や兵十にいたずらをしたと思えますか。ごんの様子や気持ちを考えながら書いてみましょう」(自由記述)、③「あなの中で反省するごん」について(選択課題)、④「神様のしわざといわれても、なおくりを持っていくのはどうしてだと思えますか」(自由記述)、⑤「ごんがくりを持って入った後、お話はどうか、最後を予想して自由に作ってみましょう。長さは自由です。」と教示し、結末部分についての作話を求めた。作話課題を終了した後、作品の結末部分を印刷した用紙を配布し、実験者が読み、さらに各自で読むことを求めた。「『ごんぎつね』を最後まで読みましたね。最初皆さんが予想して創った内容とこの物語を最後まで読み、気のついたことを書いてみましょう。」という教示を与えた。また児童によって書かれた最終場面の作話をもとに担任教師と相談の上、結末の予想が異なり、しかも自分の考えを積極的に発言すると想定された児童3名に対し、放課後を利用して結末の予想と作品における「展開」の統合過程について「Q/A法」インタビューを個別に実施した。一人当たりに要した時間は30分～50分である。

## 結 果

表1は「ごんをどんなきつねだと思うか」、また「どうして村人や兵十にいたずらをしたと思うか」についての自由記述の内容を整理したものである。これらは主人公「ごん」の性格づけの具体化と作品の設定部における「ごんのいたずら」の意図を問うものであり、作品中には直接に明示されておらず、読み手による推論を通して生成される部分と考えられる。表に示された分類をもとに「B いたずらもするが、やさしいきつね」とそれ以外(A, C, D)、及び「1 ちょっと(ついつい)いたずらをしたくなった」とそれ以外(2, 3, 4, 5)という観点で $2 \times 2$ の $\chi^2$ 検定を行ったところ、人数の偏りは有意であった( $\chi^2=10.47$ ,  $p < .01$ )。したがって「ごんはいたずらもするが、本当は(心は)やさしいきつねであり、ちょっと(ついつい)いたずらをしたくなった」と読み取る児童が最も多いことが示唆された。次いで、「いたずら好きなきつねがいたずらをおもしろがって」、「いたずらもするが、本当はやさしいきつねがいたずらをおもしろがって」、あるいは「遊び相手もいなくさびしかったから」、「ひとり

表1 主人公「ごん」と「いたずら」の意図

主人公「ごん」の捉え方 「いたずら」の意図	A	B	C	D
	いたずら好きなきつね	(心の) やさしいきつね いたずらもするが、本当は	つね ひとりぼっちでさびしいき	い その他(かしい／気のい ／無邪気な等)
1 ちょっと(ついつい)いたずらをしたくなかったので	2 (2.5)	24 (30.4)	2 (2.5)	2 (2.5)
2 いたずらがおもしろくて／いつものようにいたずらをしたくなかった／遊びのつもりで	11 (13.9)	9 (11.4)	2 (2.5)	1 (1.3)
3 兵十をからかおうと思って／兵十をびっくりさせようと思って	3 (3.8)	5 (6.3)	0	0
4 ひとりぼっちでさびしかったから／たいくつだったからかまって欲しくて／気を引きたくて	1 (1.3)	7 (8.9)	7 (8.9)	0
5 その他(食べ物がなかったから／おなががすいていたから等)	2 (2.5)	0	0	1 (1.3)
合 計	19	45	11	4

※数字は人数, ( ) 内は%を示す

ぼっちのきつねが遊び相手もいなく、さびしかった／たいくつだったから、かまって欲しくて／気を引きたくて」と読み取る傾向のあることがわかる。

表2は「あなの中で反省するごん」についての3つの選択肢から最もそうだと思うものの選択傾向、及び『『神様だ。』と言われても何故、くり等を持っていくのか(自由記述)』の結果を示したものである。表に示された分類にもとづき、「B いたずらのせいでうなぎを食べることができないまま死んでしまった」とそれ以外(A, C), 「1 ひとりぼっちの兵十がかわいそうだったから」とそれ以外(2, 3, 4, 5, 6)という観点で2×2の $\chi^2$ 検定を行ったところ、人数の偏りは有意であった( $\chi^2=20.1$ ,  $p<.01$ )。したがって、「ごんはあなの中で、自分のいたずらのせいで病気だった兵十のおっかがうなぎを食べることができなまま死んでしまったと反省し、ひとりぼっちになった兵十をかわいそうだ(元気になって欲しい)と思い、くり等を持っていく」と読み取る児童が最も多いことが示唆される。次いで「あなの中の独白」について、「ごんは、兵十のおっかがうなぎを食べたいと言いながら死んだと思い

表2 「神様のせい」といわれても何故くりを持っていくのか

「あなの中で反省するごん」について (選択)	A ごんはいたずらのせいで病気が た兵十のおつかあを死なせてしま ったことを後悔している	B いたずらのせいで病気がた兵十 のおつかあがうなぎを食べるこ とができないうなぎを食べてし ま、死んでしまったことを後悔し 、反省している	C 兵十のおつかあはうなぎを食べ たかどうかわからないが、ここ でごんはそう思うように反省し ている
「神様のせい」といわれても 何故、くり等を持っていくのか (自由記述)			
1 ひとりぼっちの兵十をかわいそう だと思ったから／ひとりぼっち の兵十に元気を出して欲しい から	2 (2.5)	23 (29.1)	13 (16.5)
2 いつかは自分だと気づいてく れる(仲よしになれる)と思っ たから	0	5 (8.9)	8 (10.1)
3 まだいたずらのつぐないが足 りないと思ったから	8 (10.1)	2 (2.5)	0
4 (うなぎのいたずらの他に) い わしのことで兵十に悪いこと をってしまったから	1 (1.3)	7 (8.9)	0
5 きっと神様ではないと気がつ くと思っただから	1 (1.3)	2 (2.5)	1 (1.3)
6 その他(神様と言われてもよ かったから／加助の言うこと は関係ないから／自分はよい ことをしていると思っただ から等)	1 (1.3)	4 (5.1)	1 (1.3)
合 計	13	43	23

※数字は人数，( )内は%を示す

込んで反省し、ひとりぼっちになった兵十をかわいそうだと思いながらくり等を持っていく(13名)、あるいは「ごんの反省」を同様に読み取りながら「いつかは自分だと気づいてくれる(仲よしになれる)と思い、くり等を持っていく(8名)、一方で「いたずらのせいで兵十のおつかあを死なせてしまったと反省し、まだつぐないが足りないと思い、くり等を持っていく(8名)」と読み取る児童も同数いることがわかる。

さらに「ごんの反省」についての3つの選択肢のうち、Cを選択した児童に対し「何故、ごんはそう思うか」について自由記述を求めたところ、ここでも「ひとりぼっちになった兵十をかわいそうと思っただから(14名)」が最も多く、次いで「兵十がひとりぼ

ちになったことで、自分のいたずらが悪いことだと気づいたから」(4名)といった内容が示され、極めて少数ながら「もしかしたら、おっかあが死んでしまった兵十をたった一人の仲間のように思った／ごんはおっかあのことになると、とてもやさしいきつねになれる」(2名)という具体的な推論が示された(「その他」3名)。

表3は主人公「ごん」の捉え方と結末部分の作話パターンの関連性を検討するために、表1で示された主人公「ごん」の捉え方のうちの「D その他」を除き、A, B, Cのいずれかを選択した児童(75名)に限定し、整理したものである。表3のうち、「最後に、ごんは殺される」とし、作品そのものと酷似した作話も含まれており(〔VI〕-A), 『ごんぎつね』を読んだことのある児童がわずかながら含まれているのではないかと推測された。また表4は〔I〕から〔V〕のパターンごとの作話例を示したものである。まず表3の結果にもとづき、最も多い「2 いたずら好き・やさしい」とそれ以外(1, 2), 及び「〔I〕 仲良くなる」とそれ以外(〔II〕, 〔III〕, 〔IV〕, 〔V〕, 〔VI〕)に分け、 $2 \times 2$ の $\chi^2$ 検定を行ったところ、人数の偏

表3 結末部分の作話パターン(予期推論)

展 開 構 造	1 いたずら好き	2 いたずら好き・やさしい	3 さびしい
〔I〕 仲良くなる A (音を立ててしまう) - 兵十に見つかり - 謝り, 許してくれる - 仲良く(幸せに)暮らす B 誰だろうと兵十は考える - (ごんではないかと思う) - きつねを見つけ, ごんだとわかる - 仲良く(幸せに)暮らす C 兵十と仲良くしたい - (音を立てる) - 兵十に見つかり, 友だちになりたいと言う - 仲良く(幸せに)暮らす D (音を立てる) - くりを置いて逃げる - 兵十につかまる - 兵十がごんに礼を言う - 一緒に暮らす	4(5.1)	22(27.8)	8(10.1)
〔II〕 兵十に謝り, いたずらをしなくなる A 兵十に見つかる - ごんが謝る - ごんはその後, いたずらをしなくなった	9(11.4)	7(8.9)	1(1.3)
〔III〕 兵十に見つかり, 神様ではないことがわかる A (音を立ててしまう) - 神様ではなく, ごんだとわかる - (村に「神様のきつね」というわさが広がった) B 神様ではなく, ごんではないかと兵十は思う - (加助に言う) - ごんだとわかる - ごんに礼をいう	1(1.3)	4(5.1)	0
〔IV〕 村へ姿を現さなくなる A そっとくりを置く - (次の朝, きつねの足跡が残っていた) - もう村へ姿を現さなかった B 兵十にみつかる - 一緒に暮らす - ある日, ごんは姿を消してしまう	1(1.3)	3(3.8)	1(1.3)
〔V〕 その後もくりなどを持っていく A 兵十は神様に礼をいう - ごんは嬉しくなり, 毎日くりを持っていく - (兵十の姿をじっと見ていた) B 兵十は寂しそう(泣いている) - かわいそうと思い, その後もくりなどを持っていく - (兵十は神様に礼をいう)	1(1.3)	4(5.1)	1(1.3)
〔VI〕 殺される A 兵十に見つかる - 追いかける - 銃で撃たれて殺された - (くりを置いてあるのに気づく) B 兵十がしかけたわなにかかる - (おっかあが死ぬようないたずらを反省する) - ごんは死んでしまう	2(2.5)	1(1.3)	0
〔VII〕 その他(山でごんが死んでいた/災害にあっている兵十を助ける等)	1(1.3)	4(5.1)	0

※ ( ) 内の要素はない場合もある。数字は人数(%)を示す。



りは有意とならなかった。そこで、作話内容が広い意味で「ハッピー・エンド」かどうかという観点から「2 いたずら好き・やさしい」とそれ以外(1, 3), 及び「[I] 仲良くなる, [III] 兵十にみつきり, 神様ではないことがわかる, [V] その後もくり等を持っていく」とそれ以外(II, IV, VI, VII)について $2 \times 2$ の $\chi^2$ 検定を行ったところ、人数の偏りは有意であった( $\chi^2=5.12$ ,  $p < .05$ )。したがって、彼らの結末の予期推論として「いたずらもするが、本当は(心は)やさしいきつねが兵十にみつきり, 謝って仲良くなる/兵十にみつきり, 神様ではないことがわかる/ごんはその後もくり等を持っていく」と予想する傾向のあることが示唆される。

この作品の「一次読み」における結末部分の予期推論は表4からもうかがわれるように、具体性に富んでおり、しかも全体として理解における結束性を維持しようとする様相を汲み取ることができる。全体の最も顕著な傾向として、読みの過程で結末部分については原文章『ごんぎつね』で展開される「悲劇」を予期することは極めて少ないということがあげられよう。そこで、彼らは「自己の予期した内容」と現実の作品の「結末」の大きな差異をいかに統合し、全体理解を構成するのかが理解過程において極めて興味深い問題となる。

本研究では、結末部分を読んだ後、手続き⑨において「(自分が) 予想して創った内容と、原作品の結末部分を読んでみて気をつくことを書く(自由記述)」ことを求めた。その結果、「どうして兵十は周りをしっかり見なかったのだろうか。」「ごんは反省していたのに、兵十はどうしていきなり撃ったんだろう。」「『ごんぎつね』は今までで一番悲しいお話だと思う。」等といった疑問、感想を含む多様な記述が示され、現時点でそれらを一定の観点から整理するに至らなかった。そこで、より詳細な理解過程を探るために「Q/A法」インタビューをおこなった児童のうち、表4の作話例の例1として示したA子に対するインタビューにもとづくプロトコルを事例的に示したものが表5である。

表5に示されるように、A子は主人公「ごん」を「お父さんもお母さんも、お友だちもいないから、独りぼっちで寂しくて、つついいたずらをしていた」とみている。そんな「ごん」が「一人で麦をといだり、一人でご飯を食べている兵十を毎日のように見ているうちに、友だちになれないかとだんだんうずうずしてきた」と推論しながら、「兵十は目をまるくして、ごんのおなかにくりのとげがいっぱいささっていることに気づき、くりを持ってきたのはごんだと知り、仲良くなる」と結末を予想している(表4)。A子の作話は「ごんのおなかにくりのとげがいっぱいささっている」という具体的な「事象」を挿入することにより、「兵十の心を動かす」ことにつながる仕掛けを組み込んだ点に特徴があると思われる。さらに、「兵十のことで毎日、毎日、頭がいっぱいだったという気持ち」について「普通だったら、そんな気持ちはわかってくれる」とし、また「兵十がただ『ようし。』と言っていきなり撃ってしまった」ことに対して「普通だったらいたずらがみつかったも、『ようし。』の前に『どうして?』と言う」として、いわば日常生活における「いたずらスクリプト(いたずらをいきなり罰するの



ではなく、その理由を聞く)」と言ってもよい知識を適用し、「戸惑う様子」を示している。次いで「兵十はどうしていきなり撃ったのか」と問われ、この部分についての理解（推論）を容易には構成しえないことをうかがわせている。そこで作品を再読した後、「どうせ聞いても、ごんはきつねだから話ができないと兵十は思ったのかもしれない」として「人間と動物」の差

表4 「結末」の作話例

## 例1：3－〔I〕仲良くなる（A子）

ごんは、ずっと兵十を見ていました。ごんは心の中で兵十と友だちになりたいという気持ちがうずうずしていました。すると、兵十は物置から出てきました。兵十の顔はそう式の時のように、しょんぼりしていました。ごんは「かわいそうだなあ。」と思いました。そして、ごんはかさつと音をたててしまいました。兵十はこちらに向かってきました。そして、ごんは兵十に見つかってしまいました。兵十はおこりもしませんでした。ごんはおどろきました。「どうしておこらないんだろう。あれほど悪いことをしたのに。」と思いました。ごんは、「ごめんね」を言いたい気持ちでいっぱいでした。そうしたら、兵十が「このきつね。」と言いだしたのでびっくりしました。「このきつね、おらがうなぎをとったとき、ぬすんだきつねだ。」と言いました。ごんは、びくびくしていました。そしたら兵十は目をまるくしていました。ごんは「なんだ？」と思いました。兵十の目は、ごんのおなかでした。ごんのおなかには、くりのとげがいっぱいささっていました。「お前か。おれにくりや松たけをくれたのは。」ごんはうなずきました。それから、ごんと兵十は仲よくくらしました。

## 例2：1－〔II〕兵十に謝り、いたずらをしなくなる（B男）

そしてくりを持って兵十の家をのぞくと、兵十が「もしかしてくりを持ってきているのは、あのいたずらぎつねじゃあないかなあ。」とひとりごとを言っていました。ごんはドキッとしました。そして、くりと松たけをおいて、すばやく森へ帰りました。次の日も、ごんはくりの他にきのこを持っていきました。すると、加助がいました。「お前さんのところもふしぎな事がおこるもんだなあ。」兵十は「でも、最近はあるのいたずらぎつねがやっていると思っただんだ。」と言いました。そして、加助は帰りました。兵十が家に入ろうとすると、ごんがくり、魚、きのこなどをゆかにおいているところでした。兵十は「やっぱり、お前がおらにくりなどをくれていたのか。」「うん、おれがうなぎをとったから、お前さんのおっかあが死んだんだよな。今からじゃおそいけど、ほんとうにすまん。」兵十はおこりもしないで、ゆるしてくれました。それからというものは、ごんはもう村でいたずらをしなくなりました。

## 例3：2－〔III〕兵十に見つかり、神様ではないことがわかる（C男）

くりをそっとおいてから、兵十がいる物置を見ると、くりにもむかって「神様、ありがとうございます。多くのためにくりや松たけをありがとうございます。」と言っています。その明るく、ごんはいつもより多くくりや松たけを持っていきました。その時、ごんは兵十と加助にみつかってしまいましたが、ごんはくりと松たけをおいて、あなの中へ走って帰りました。そして兵十が「そうか、あの時のきつねが持ってきているのか。」と言いました。それから兵十がうわさを広げ、ごんは「神様のきつね」と言われたそうです。

## 例4：3－〔IV〕村へ姿を現さなくなる（D子）

ごんがそっと中へ入ってくりをおこうとしたとき、ちょっとつまずいて音をたててしまいました。ごんは、その時に見られたことを知り、せいっぱい走りました。「今、あそこでにげなかったら、おれが今まで持ってきた事を知って、友だちになってくれたかもしれなかったのに。ああ、なんでにげたんだろう。」うしろをふり向くと、兵十は追いかけてはきませんでした。次の日、朝早くにごんは川へうなぎをとりに行きました。村の方を見るとしんとしていました。ごんはうなぎをとり、兵十の家へ行き、うなぎをげんかんにおきました。そしてごんはずっとむこうの山おくまで走り出して、この村から出ていきました。兵十が起きてげんかんに行くとき、うなぎが9本ときつねの足あとが残されていました。

## 例5：2－〔V〕その後もくりを持っていく（E男）

でも、ごんは歩くときに音をたててしまって、兵十は気がついて、うら口からのぞいた時、ごんとはったりあってしまいました。「まえのいたずらぎつねだー」とさげびました。そこにあった太い木のぼうをふり回し、ごんはにげようとした。その後、兵十はくりに気づいてごんに「ありがとう」と言いながら、家の中に入っていきました。次の日、また次の日もごんはまたくりをひろい、もっていきました。そして兵十は幸せにくなりました。ごんもいいことをして、とてもいい気持ちだと思いつつ、くりをおく時、うら口から兵十のかげやせなかを見ていました。

※ 例の後の数字〔ローマ数字〕は「表3」の作話パターンにおける分類を示す。

## 表5 予期推論と作品「展開」の統合

## A子：(3 さびしいー [I] 仲良くなる) のケース

注) Kは実験者, Aは「表4 作話例」で抽出したA子を示し, 下線は本文で引用した部分を示す。

K: A子さんはこの物語のごんはどんなきつねだと思った?

A: これは予想なんだけど, ごんはお母さんもお父さんも, お友だちもないから, 独りぼっちでものすごく寂しくて, ついついいたずらをしていた。注目されたいような…。でも, だんだんやさしくなっていくのがよくわかった。

K: 特にどのあたりからかな?

A: 兵十のおっかあが死んでしまって, 寂しそうにしている兵十を見て「おれと同じひとりぼっちの兵十か。」って言うところ。そしてその前にも, あなの中で, ごんはとても反省していたし…。

K: A子さんは「ごんは兵十と友だちになりたいという気持ちがうずうずしていた」って書いているよね。ごんが兵十に「そう思うようになったのはどのあたりからかな?

A: うーん…。もともと寂しくていたずらをしていたし…やっぱり, おっかあが死んでしまって, ひとりぼっちになったこと。自分と同じようにひとりだからかわいそうになって, 次の日も, 次の日もくりや松たけをもっていくうちに…うーん, そしてやっぱり一人で麦をといでいたり, 一人でご飯を食べたりしている兵十を毎日のように見ているうちに友だちになれないかなって, ごんはだんだんうずうずしてきたと思う。

K: A子さんの物語はごんが兵十にみつかつて, その時兵十がごんのおなかにくりのとげがいっぱいさざつているのを目をまるくして見るんだよね。そんなごんの様子を見て兵十はごんのことがわかって仲良く暮らすっていうお話だね。とってもいい終わり方だなと思って読ませてもらったよ。…でも本当の物語は違っていたね。

A: うーん…全然違った。こんな終わり方では悲しい…。いきなり火なわじゅうで撃たれてしまうんだから…。

K: そう, いきなりだものね。ここまですと, A子さんのお話のようになると思うよね。ごんだとわかって仲良く…。

A: だって, 反省してから, ごんは兵十のことで毎日, 毎日, 頭の中がいっぱいだったんだし…。普通だったら, そんな気持ちはだいたいわかってくれると思う。

K: この物語では, ごんの気持ちは結局伝わらなかった?

A: 伝わっていない。うーん, ごんがばたりとたおれた後, わかったのはごんがくりを持ってきたことだけ…。ごんのいっぱい詰まった気持ちは全然兵十には伝わらないと思う。兵十は, ただ「ようし。」と言っていきなり撃ってしまったけど, 普通だったらいたずらをしてみつかつて「ようし。」の前に「どうして?」って言うと思う。

K: ここでは「どうして?」がなかったんだろう…わけも聞かないで, どうして兵十は撃ってしまったのかな?。

A: …どうしてかわかんない…。

K: このことを考えながら, もう一度『ごんぎつね』を読んでみる?

A: (『ごんぎつね』を読む)

うーん, 最後まで読んだとき, ちょっと感じたんだけど, どうせ聞いてもごんはきつねだから, 話ができないって兵十は思ったのかもしれない…。

K: いいことに気がついたかもしれないね。A子さんが書いたように, ごんは兵十を「とてもかわいいそうだな」と思っていたのかもしれないよね。では, 兵十はそんなごんをどう思っていたんだろう。

A: うーん…(しばらく考える) もしかしたら, 兵十はずっとごんを村へ出てきてはいたずらをするきつねとだけ思っていたのかもしれない…だから, 加助が「神様のせい」と言っても, もしかしたらごんかも…なんてちょっと思わなかったのかな。でも, 兵十は魚をとっている時もそうだったし, なんでもいっしょうけんめいでまじめそうな感じの人だから, 予想の作文でもしかして兵十はごんの気持ちがわかると思った…。

K: とてもいいことに気づいたね。この物語では兵十がごんをどう思ってきたのかっていうところも大切かもしれないね。

A: 今, 思ったんだけど, 兵十はごんが反省したりいろんないいことを考えたりしても少しもわかっていなかったのかもしれない。だから, 友だちになりたくてうずうずしていたのはごんだけで, 兵十の心にごんのことなんて少しもなかったのかもしれない。だから, 加助が「神様のせい」と言っても, もしかしたらごんが…なんて思わなかった。それに兵十はやっぱりごんは話のできるきつねだなんて思わなかったのかもしれない。

異に言及している。その後、「兵十はごんをどう思っていたのか」という視点でインタビューが進められ、この過程でA子は改めて「兵十はごんを村へ出てきては悪いことをするはずらぎつねとだけ思っていたのかもしれない」としながら、「兵十はなんでもいっしょうけんめいでまじめそうな感じの人だから、ごんの気持ちはわかるはずと予想した」と自己の作話過程に言及している。しかし結局、「兵十の心にはごんのことなんて少しもなかったのかも知れない」と理解を修正しながら、推論内容をテキストに照らし精緻化するようなプロセスを辿っていることをうかがわせている。

同様に、表4の例2と例4の児童に対しインタビューを行ったが、例2のB男は自己の作話について「兵十はきっと優しいからいたずらを許してくれると思った」と述べている。作品の「結末」を読み、「兵十がいくら優しくても、ごんのしたいたずらをカンカンに怒っていた」のであり、「兵十のおっかあを死なせてしまうようなことをしてしまったから許してもらえなかった」と自己の当初の理解を軸にしつつ部分的な調整をおこなっている。また例4のD子は作話について、「本当は兵十と友だちになりたかったけど、ごんが自分から村を出て行くっていうお話にしたのは、(主人公の)思い通りになってもこのお話はつまらないから」と作話において独自の作品観を適用させたことを示唆した。その上で「私(D子)のお話の方が、最後にはきっと兵十がうなぎを置いていったごんに感心するだろうと思う。でもその時、もうごんには会うことができないというところがおもしろいと思う」とし、「私ならごんを死なせるようなことをしないほうがいい」と述べて作品そのものの結末を容易に組み込もうとしなかった。実験者の「兵十はごんのことをどう思っていたのだろう」という問いかけに対し、D子は「いたずらしたことを怒ったことは書かれていたが、ごんを銃でいきなり撃つほど怒っているとは思わなかった」と述べるに留まった。作話構造(表4の例4)からもわかるように、D子は最後の一文を除き、全体が「ごんの視点」によって貫かれており、このことも作品そのものの結末を自己の理解に直ちに組み込むことをためらう要因となっていると推察された。

上述したように、3年生における『ごんぎつね』の「一次読み」における予期推論は多岐にわたり、しかも児童なりの理解の結束性を維持するような作話がみられた。もちろん、本研究で示した事例のような具体的内容は作話課題を課したためであって、通常の読みの過程においてオンラインで成立するかどうかは改めて検討が必要であろう。この点を踏まえた上で本研究では、現実の作品を読み進めつつ、少なくとも「予期した内容」と「新たな内容」の機械的な「入れ替え」として処理するのではないことを改めて指摘しておきたい。少ない事例ではあるが、3名はそれぞれ「兵十」を「まじめそうな人/やさしい人/銃でいきなり撃つほど怒っていない」とみて読み進めており、しかし「いきなり撃たれる」という予期せざる「結末」を組み込むには、D子が示すような「ごんの視点」に固定した読みの方略の修正を必要とし、さらにA子の事例で示されるように、「兵十はごんをどうみていたのか」という視点を加えながら「ごんと兵十(人間)の関係」を全体理解に組み込むことが一つの方略として考えられよう。

## 考 察

本研究では小学校の物語教材『ごんぎつね』を用いながら、いわゆる授業初期に実施する「初発の感想文」ではなく、この作品を読んだことのない児童（3年生）を対象とし「一次読み」の過程を中心に分析を試みた。その結果、彼らの多くは「主人公・ごんをいたずらもするが、本当は（心は）やさしいきつね」と捉え、「自分のいたずらのせいで兵十のおっかあがうなぎを食べることができないまま死んでしまったと反省し、ひとりぼっちになった兵十をかわいそうだ（元気になってほしい）と思いつつ等を持っていく」とする理解を構成する傾向のあることが示唆された。このような傾向は、読み手が作品を一貫して「ごんの視点」に固定しながら読み進めること、「ごんの反省／兵十に対する同情」という枠組みをベースとし理解の精緻化を進めるという読みの方略と深く関わっていると考えられる。

さらに本研究では読みの過程において、読み手なりに「前方を予期しながら読み進める」という側面を結末の作話課題を通して検討した。その結果、「一次読み」においては『ごんぎつね』の結末における「悲劇」は彼らの予想の範囲を超えていること、同時にそれまで構成した読みにこの結末を統合する過程において、いわば「逆向きの精緻化」を含む理解活動を活性化させるものの、自生的には結束性のある全体理解として直ちに構成し直すには至らないということも明らかにされた。ここで彼らにとって最も大きな問題は「反省し、それまで兵十のことをこんなにかわいそうだと思いつつ等を持っていったのに、何故いきなり銃で撃たれたのか」という問いであろう。本研究でインタビューの対象としたB男は「結末」を読んだ後、「兵十のおっかあを死なせるようなことをしてしまったから許してもらえなかった」とし、「うなぎをとったから、おっかあが死んだ」という「一次読み」における因果的推論を改めて強化するという傾向を示している。おそらく同様な意味において結束性を維持するような読みは、これまでの検討を加えても（小林, 1995, 2003b, 2005）、4年生の授業においても少なからず見出される典型であろうと考えられる。またB男の読みは、予測と異なる作品「展開」に出合ったとしても、自己の理解の枠組み自体は変わらず、局所的な推論の追加に留める読みのあることを示唆するものであろう。

「同情」や「接近」の枠組みで読み進めている読み手においては、作品の「結末」局面における「戸惑い」はより複雑であることがA子とD子のインタビューからも示唆された。A子の場合、「兵十からみるとごんはどんな存在であったか」といった「兵十の視点」を組み込むことを実験者に促され、作品を再読した後に「ごんはきつねだから…」という因果的説明を試みている。A子のように、「兵十の心にごんのことなど、少しもなかった」ということを顕在化させつつ、作品の「結末」を全体理解に組み込むことは「新たな読み」として可能だと考えられよう。ひるがえって、しばしばこの作品で「ごん」を意識することなく擬人化する方略は多くの児童の読みにおいてみられるものの、結末の場面において「兵十からみると（単なる／い

たずら) きつねだ」という理解を組み込み、全体として「ごんと兵十の互いの見方が大きくずれていた」とするような意味の構成は自生的レベルでは容易でないことが本研究の「一次読み」の分析から示唆された。したがって授業では、いわばこの作品の大きな「空所」とでもいえる最後の場面について、「兵十の視点からごんを捉え直す」といった方略的な読みの行為を引き出すような教示は有効であろうと予測される。

本研究で示唆されたことがらは、きわめて少数の事例にもとづいたものである。「読みの所産」を固定的、かつ結果的なものとして捉えるならば、その場合は比較的多くのデータを利用するものの、理解過程における登場人物の行為の意図を含む読み手の推論内容、それらと作品の展開との統合過程を明らかにするような研究はその方法論を含め、まだ探索的な段階にあるといつてよいであろう。かつて Carey (1985) も強調したように、子どもの理解研究の方法論としては、まず理解を詳細に記述することを蓄積しつつ、次第に変化の説明やそのメカニズムの研究へと分け入っていくという道をたどらざるをえないであろう。同時に、本研究で扱った「一次読み」が授業を通じていかに変化するかについても引き続き検討したいと考えている。

## 文 献

- Carey, S. (1985) *Conceptual Change in Childhood*. MIT Press (小島康次・小林好和 (共訳) 1994 『子どもは小さな科学者か』 ミネルヴァ書房 239-240.)
- Graesser, A. C., & Clark, L. F. (1985) The generation of knowledge-based inference during narrative comprehension. In G. Rickheit & H. Strohner (Eds.) *Inference in text processing*. Elsevir, Amsterdam: NORTHHOLLAND.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994) Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- 波多野完治 (1988) 文章心理学入門 小学館 196-197.
- 小林好和 (1995) 授業場面における理解過程に関する研究 (III) —物語の理解構造変換の可能性— 札幌学院大学人文学部紀要, 第58号, 37-66.
- 小林好和 (1997) 心理学からみた質的授業研究 『質的研究法による授業研究』(平山満義編), 北大路書房, 203-269.
- 小林好和 (2003a) 授業場面における理解過程に関する研究 (VI) —文学作品を用いた教授・学習過程について— 札幌学院大学人文学部紀要, 第74号, 55-76.
- 小林好和 (2003b) 授業場面における文学教材の理解過程について—文学教材『ごんぎつね』の理解構成とそ  
の変化— 読書科学 Vol.47, No2 60-69.
- 小林好和 (2005) 授業場面における文学作品の理解過程について—「立体的な読み」生成の方略を探る— 教授  
学習心理学会研究報告 第4号 (東北大学大学院教育学研究科発行)
- Mckoon, G., & Ratcliff, R. (1992) Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
- 大村はま (1994) 教室をいきいきと2 筑摩書房 159-160.
- 鶴田清司 (1993) 「ごんぎつね」の〈解釈〉と〈分析〉 明治図書 2-3.
- 鳥越 信 (1977) 『ごんぎつね』を考えるさいの二つの視点 国語の授業 21号 52-55.
- 右遠俊郎 (1984) こどもの目おとなの目 児童文学を読む 79-86.
- Van Den Broek, P., Fletcher, C. R., & Ridsen, K. (1993) Investigations of inferential processing in reading: A  
theoretical and methodological integration. *Discourse Processes*, 16, 169-180S.

Study on Comprehension Processes in an Instructional Situation (VII)

Forward Inference during First Reading of Story and Processes of integration into story evolvement

KOBAYASHI Yoshikazu

Abstract

One of the most central problem during narrative text comprehension is Inference processing including backward and forward inference. In this study, an inference is defined as any piece of information that is not explicitly stated in a text.

The purpose of this study is to examine the characteristics of processes in “first reading” of the story “Gon the Fox”. The investigation using this Japanese language material was conducted on 141 third graders. Among them, 79 subjects (56%) read this story for the first time, so analyzed only their reading in this study. Using text eliminated story’s ending, we obtained data as contents of their own comprehension, producing story of ending (forward inference) , and Question/Answer protocols about integration their inference into story evolvement.

The results of this study suggested:

In their “first reading” of this story, the third graders tended to construct their own comprehension under a “sympathetic framework”, because they read story by fixing on viewpoint of the character (Gon) . And most of them inferred that character (Gon) will finally become friendly with another character (Hyoju) . Therefore, it is hard to integrate story’s ending (Hyoju shot Gon who brought him the chestnuts.) into their constructing comprehension immediately. We consider that it is needed to teach them the reading strategy to take viewpoint of the another character (Hyoju) in instructional situation, such as “How did Hyuju regard Gon?”

Keywords: first reading of narrative, casual inferences, coherence in whole comprehension, viewpoints of reader

(こばやし よしかず 本学人文学部教授 認知発達心理学専攻)