

## 「深く読む」ことの一覧と分類

キーワード：デジタル 紙 深く読む 質的研究 小学校

広島大学 難波博孝

### 1. 本論の目的と「深く読む」ことの概要

本論では、「深く読む」ことについて、理論的な整理を行うことを目的としている。

読解心理学や国語教育で読むことの研究の標準理論と言われるキンチは読解を1テキストベース2状況モデルの二つに分けて説明している。たとえば「蛙が蠅を食べた」は図1、図2のように図示できる

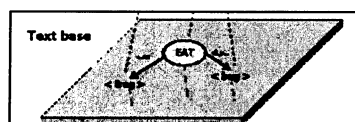


図1：テキストベース

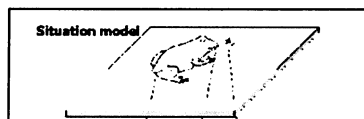


図2：状況モデル

(図1,2はFREUND, Luanne; O' BRIEN, Heather; KOPAK, Rick. Getting the big picture: supporting comprehension and learning in search. In: Workshop on Search as Learning (SAL). 2014.による)。

PISAは読解力を、①'情報の取り出し ②'解釈、③'熟考・評価とするが、①'情報の取り出しが①テキストベース、②'解釈が②状況モデルに相当している。

このように、読解力を、①や①'の「表層レベル＝浅い読み」と②や②'の「深層レベル＝深い読み」に分けて考えることは広く知られている。新井紀子(2018)「AI vs. 教科書が読めない子どもたち」(東洋経済新報社)は①や①'の「浅い読み」について検討している。本論は、②や②'の「深い読み」を扱うことになる。

一方、日本における、平成29年～30年告示の小学校・中学校・高等学校学習指導要領では、「読むこと」が「構造と内容の把握」「精査・解釈」「考えの形成」「共有」の4つ(中学以後は「考えの形成」と「共有」が一つになり、3つ)の枠組みで形成されている。これらは全て、①'情報の取り出しや①テキストベースの、「浅い読み」ではなく、本論でいう「深い読み」を目標としているものである。

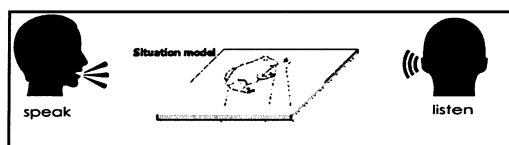
そのうち、「構造と内容の把握」「精査・解釈」は、おおよそ②'解釈・②状況モデルの読みにあたり、「考えの形成」「共有」は、PISAの③'熟考・評価にあたる。しかしそれぞれそれらよりも学習指導要領では広いものを目指している。

「構造と内容の把握」「精査・解釈」について考えてみると、文章からの推論にとどまらず、例えば小学校5・6年生の「読むこと」指導事項アの「事実と感想、意見などとの関係を、叙述を基に押さえ、文章全体の構成を捉えて要旨を把握すること」の解説に「叙述を基に、書き手が、どのような事実を理由や事例として挙げているのか、どのような感想や意見などをもっているのかなどに着目して、事実と感想、意見などとの関係を押さえることとなる。」とあるように、書き手(作者・筆者)の考えを考慮することが述べられている。

これが高等学校になると、「現代の国語」「読むこと」イでは「目的に応じて、文章や図表などに含まれている情報を相互に関係付けながら、内容や書き手の意図を解釈したり、文章の構成や論理の展開などについて評価したりするとともに、自分の考えを深めること。」と、「内容」と「書き手の意図」が区別されている。

こういったことは、日本の国語教育研究の成果を踏まえたものである。読むことの研究において、「書き手(作者、筆者)」の意図を推論することの重要性についての研究は多い。このような「筆者―読者」の構造の中で説明的文章を読むことの研究や、「語り手―聞き手」「作者―読者」の構造の中で文学的文章を読むことの研究は、日本の国語教育研究の中で発展してきた(図3はそのモデルになる)。

図3：コミュニケーションモデル



また「考えの形成」「共有」について考えてみると、PISAの③' 熟考・評価については テキストをふまえて自らを振り返り思考することとともに、その考えを共有し、「自分の考えを広げる（小国読むことカ）」「自分の考えを深める 高校 現代の国語イ」までも含んでいることに留意するべきである。一方「評価」については、自分の考えを持つ小学校文章を批判的に読む中学校 などすでに学習指導要領には取り入れられている。

さらに、PISAの③' 熟考・評価（なお、PISAの熟考については、本渡（2013）は自分自身を見つめ振り返ることを含んでいるというが、このような「読むこと」についての〔省察〕的な機能は、西尾実の「行的認識」をはじめとして、日本の国語教育でも受容が指摘されてきたことである。

以上のように、PISAでも、日本の国語教育研究でも、「深く読む」ことは非常に幅広く議論されており、また実際に実践もされている。これらの「深く読む」間の関係や学習配列についてはさらに考えていく必要があるが、これら全ての「深く読む」ことをバランスよく学習することが重要であるだろう。本論ではこれら「深く読む」ことを一覧にした上で暫定的に分類し、今後の実践や研究に資することを目的としている。

2. 「深く読む」ことの構造

1でみたように「深く読む」ことには多くの種類のものが含まれている。そこで、これらを構造化することを試みる。まずは、「何を読むか」という対象面と「どう読むか」という姿勢面の大きく2つの軸で構造化して整理する。

まず、「何を読むか」についてである。大きく、「テキスト内」と「テキスト外」に分ける。これは、先程見た高等学校学習指導要領で言う。「内容」と「書き手」との区別に相当するものである。次に、「テキスト内」を「内容」と「構造」に分ける。これはそれぞれ学習指導要領でいう「構造と内容の把握」のうちの「内容」と「構造」にあたるものである。（両者とも「内容」になっているが、前者の「内容」は「文章内」のことであり、後者の「内容」は「意味内容」のことを指していると考えられる。）

「テキスト外」については、大きく「読者外」と「読者」とに分ける。「読者外」というのは、「読

者以外のエージェンシー（ここでは人格性を帯びた存在と言う意味で使っている）」ということだが、説明文の場合は「筆者」ということになる。文学の場合は、「作者」にとどまらず「語り手」や「（登場）人物」も含まれる。これらは、「コミュニケーションの場」の中で読むことを捉えようとしていることからその必要性が認識されているものである。こういった読者以外で人格性を持つエージェンシーの何かを読むことと、読者自身の何かを読むこととを大きく分けるのである。

次に「どう読むか」である。これを大きく「没自己（主観）的に」「自己と関わらせて」と大きく2つに分ける。前者はできるだけ読み手の主観を排除して読もうとする姿勢である（もちろん主観は排除しきれないがそのような姿勢を持つということである。これを客観的にとわないのは、客観ということが実体化することを恐れてのことである）。後者は、読み手の主観を入れて読む姿勢である。

ここまでを表1にまとめる。

（表1：「深く読む」ことの構造1）

対象 姿勢	テキスト内		テキスト外	
	内容	構造	読者外	読者
没 自 己 的 に 読 む				
自 己 と 関 わ ら せ て 読 む				

3. 「深く読む」ことの詳細

2で作成した表を更に細かく分類していく。

まず、列の「読む姿勢」について細かく分類する。

1つ目の「没自己的に読む」ことを「情報の取り出し」と「解釈」に分ける。前者は、「浅く読む」ことで本論では除外されるもので、文字通りに読むことである（こういう設定が可能かどうかの議論があることを承知しているがここはあくまで姿勢である）。

ここで注意しなければならないのは、「浅い読み」が簡単で「深い読み」が難しいということではないということである。これは新井も指摘しているが、情報だけを取り出して没自己的に読むことはかなり難しい。人はどうしても主観を強く入れて読むこと

が楽であり、また、その結果として行間を推論してしまうものだからである。ただ、このような「浅く読む」ことは、「深く読む」こととは別の「機械のように読む」訓練が必要であり、本論では除外している。

もう一つの「解釈」とはここではPISAの用語を使用しているが、推論して読むこと全体を指している。ただし、ここでは、できるだけ自己の主観を排除する姿勢で読むことを指している。

次に2つ目の「自己と関わらせて読む」についてである。これを、以下に分類する。

- ・共感的に、同化的に読む姿勢
- ・自分事として、真摯に向き合って読む姿勢
- ・表現することを考えながら読む姿勢
- ・自分の意見や感想、考えを持ちながら読む姿勢
- ・自己変容を目指して読む姿勢
- ・新しい発見を目指して読む姿勢

それぞれの項目について見ていく。

#### ・共感的に、同化的に読む

これは、文字通り対象に同化したり共感したりして読む姿勢である。対象に寄り添う読み方と言える。文学において登場人物になって読む読み方や、評論文において筆者の考えをできるだけ敷衍して言い換えようとするときの姿勢の読みである。これは、山元（2005）の「参加者のスタンス」、西郷文芸学の「同化」、難波他（2007）の「同化」などの概念にあたる。

#### ・自分事として、真摯に向き合って読む

これは、1つ目とよく似ているが、こちらの姿勢は、対象を自分ごととして捉え真剣に向き合い考えようとする読みである。対象に対して同化や共感していなくても、その対象について自分の問題として捉えようとする読みである。文学で描かれた事態を自分の生活と照らし合わせて考え直そうとしたり、筆者の環境保護の論を自分の問題として考えようとする姿勢である。行的認識の読みの近いかもしれない。幸坂（2015）、江崎（2018）などが想定する読みである。

#### ・表現することを考えながら読む

これは、倉澤栄吉の「筆者想定法」が想定している姿勢の読みである。倉澤は、「読ませたあとで、書くというのではなく、はじめから書き手として文章に立ちむかう。文章の生産された過程を想定して、追跡的に読む。」ことを求め「筆者想定法」を考案

している。ここから、表現過程の追跡（想定）をし、「文章から離陸」する読みを設定した。倉澤の言う「文章から離陸」が本論で言う「テキスト外」にあたる。ここでは、筆者だけではなく、文学の作者や語り手も含んで、これらのエージェンシーが表現するに至る過程を想定し、読者自身も表現することを追体験するように読む、対象を人格的に想定している。秋田喜三郎の「作者想定法」や倉澤栄吉の「筆者想定法」、正木（2019）の「筆者概念」などの概念にあたる。

#### ・自分の意見や感想、考えを持ちながら読む

これは、自分の意見や感想、考えを持ち、時には批評批判したりときには賛同したりして読もうとする姿勢の読みである。対象について、自分の意見や考えを形成しそれを持って対峙していこうとする姿勢の読みである。ある文学作品の人物や作者を批評したり、説明文の論に対して自分の意見を持ったりする読みである。山元（2005）の「見物人的スタンス1・2」や中学校学習指導要領のイなどの読みに当たる。

#### ・自己変容を目指して読む

これは、読むことによって自分自身の成長や変容変革を狙おうとする姿勢の読みである。田中実の「自己倒壊の読み」など、自分自身が持つ価値観や世界観を広げたり深めたりすることを目指す姿勢の読みである。山元（2005）の「見物人的スタンス3」や西郷文芸学の「典型化」、難波他（2007）の「典型化」、田中実（2016）の「自己倒壊の読み」などの読みにあたる。

#### ・新しい発見を目指して読む

これは、変容や変革までは至らなくても、対象から新しいものを発見し自分に役立てようとする読みである。ただ情報を読み取るのではなく、自分に役立つ、自分にとって意義があることを対象から得ようとする姿勢の読みである。山元（2005）の「情報駆動の読み」などにあたる。

次に横の行「読む対象」について細かく分類する。対象の「テキスト内」についてはすでに「内容」と「構造」に分けている。「テキスト内」の「内容」とは、文学でいえば登場人物の描かれていない行動を推論して読む、説明文で言えば省略された情報を推論して読む、などの読みである。それに対して「構造」とは、文学や説明文の相互関係や論証関係を推論することを対象とした読みである。これらはいず

れも、ことさら人格的なエージェンシーを想定しなくても推論できる対象を読みの対象としている。

次に「テキスト外」である。これは大きく「読者外」と「読者」に分けた。「読者外」には、次のものがある。

- ・「読者外のエージェンシー」
- ・「読者外のエージェンシー」が想定する相手
- ・「読者外のエージェンシー」の背後の言説
- ・「読者外のエージェンシー」

これは、「読者外のエージェンシー」（登場人物、語り手、作者、筆者）の考えや心情、性格を対象として推論する読みである。

- ・「読者外のエージェンシー」が想定する相手

これは、「読者外のエージェンシー」（登場人物、語り手、作者、筆者）がどんな相手（聞き手、読者、他の人物）を想定しているか、また、その相手の考えや心情、性格をどんなふうに想定しているかを対象として推論する読みである。

象として推論する読みである。

次に「テキスト外」の「読者」については次のものがある。

- ・「読者」自身
- ・「読者」の背後の言説
- ・「読者」自身

これは、読者自身がどのような考え、感情、価値観世界観を持っているかを振り返る、省察することを対象として推論する読みである。

- ・「読者」の背後の言説

これは、読者自身に影響を与える、読者自身をとりまく状況、環境、共同体、時代がどのような価値観世界観を有しているかを対象として推論する読みである。

以上をまとめると、表2のようになる。

(表2：「深く読む」ことの構造2)

対象  姿勢		テキスト内		テキスト外				
		内容	構造	読者外			読者	
				「読者外 のエージェン シー」	「読者外 のエージェン シー」が想 定する相手	「読者外 のエージェン シー」の背 後の言説	「読者」自身	「読者」の背 後の言説
没自的に 読む	情報の取り出し	1	2	3	4	5	6	7
	解釈	8	9	10	11	12	13	14
自己と関わ らせて読む	共感的に、同化的に読む	15	16	17	18	19	20	21
	自分事として、真摯に向き合 って読む	22	23	24	25	26	27	28
	表現することを考えながら読 む	29	30	31	32	33	34	35
	自分の意見や感想、考えを持 ちながら読む	36	37	38	39	40	41	42
	自己変容を目指して読む	43	44	45	46	47	48	49
	新しい発見を目指して読む	50	51	52	53	54	55	56

これは、「読者外のエージェンシー」（登場人物、語り手、作者、筆者）に影響を与える、「読者外のエージェンシー」をとりまく状況、環境、共同体、時代がどのような価値観世界観を有しているかを対

#### 4. 「深く読む」ことの分類

この状況では56通りと非常に多いので、いくつかに分類してまとめることにする。

まず1・2は、先述したように「浅く読む」情報の取り出し段階の読みである。しかし、決して易しいものではない。人間的な推論を排除したよみでむしろ人間には難しいと言えるだろう。「深く読む」を対象とする本論では扱わないこととする。

次に、3～7である。これは、「没自己的な姿勢で」、「読者外のエージェンシー」や「読者」のさまざまな対象を読むというものであるが、「読者外のエージェンシー」にしても「読者」にしても、そういった「人格性」を帯びるものを、推論なしで（文字通りそのまま）読むことは不可能であるので、ここでは、理論上排除されることになる。

次に、8～9である。8はテキスト内のさまざまな内容を、9はテキスト内のさまざまな構造を、「没自己的に」推論して読むものである。これを「深く読むⅠ」（単にⅠとするときもある。以下同じ）とする。「深く読むⅠ」には、8にあたる、例えば文学ならば登場人物の書かれていない行動を推論したり、説明文ならば書かれていないが容易に推論できる情報を推論したりするよみである、深く読むⅠ-①（小学校学習指導要領「読むことの指導事項」（以下、小・学）の低学年のア～エなど）と、9にあたる、書かれている文章の構造、たとえば文章構成や論理、登場人物の相互関係などを読む 深く読むⅠ-③（小・学の中学年ア、ウなど）がそれぞれあてはまる。

その他に、8には、意見的な説明文で、筆者の意見は書かれていないが、そこまでの論旨から容易に推論できる意見（主張）を推論して読む深く読むⅠ-②（小・学の中学年高学年のアなど）を置きたい。深く読むⅠ-②は、深く読むⅠ-①と深く読むⅠ-③を踏まえて推論しているので、両者とは別に、また内容面なので、8にあたるものとして設定した。

次に10～12には、「読者外のエージェンシー」の考えや心情の内容や構造、またそれを取り巻く言説を対象として推論するよみがあり、これを「深く読むⅡ」とする。

そのうち、10と11には、「読者外のエージェンシー」および「読者外のエージェンシー」が想定した読者の心情や考えの内容を読むⅡ-①（小・学中学年イ、エなど）と「読者外のエージェンシー」

および「読者外のエージェンシー」が想定した読者の心情や考えの構造（論理など）を読む深く読むⅡ-②（小・学高学年イ、エなど）を設定する。次に12には、「読者外のエージェンシー」を取り巻く状況や環境、社会や時代の価値観や世界観言説を対象として推論する読み、深く読むⅡ-③（高等学校学習指導要領「言語文化」のエや「文学国語」のオなど）を設定する。

次に13～14には、読者や読者を取り巻く言説を対象として読む「深く読むⅢ」を設定する。13には、「読者」の心情や考えの内容を振り返り省察するⅢ-①（小・学のオ・カなど「考えの形成」「共有」全般）と「読者」の心情や考えの構造（論理など）を振り返り省察する深く読むⅢ-②（中村（2022）、山田・河上（2022）など）を設定する。次に14には、「読者」を取り巻く状況や環境、社会や時代の価値観や世界観言説を対象として推論する読み、深く読むⅢ-③（信木（2001）、竹村（1999）など）を設定する。

ここまでは、国語教育や文学研究などで使われ問われ育てることが期待されてきた読みであり、細分化して示すことになる。

15以下は、どのような対象にしろ、そのような姿勢で読むことができるかどうかで考えることにし、それぞれ以下のような深い読みが設定する。

15～21

共感的に、同化的に読む 深く読むⅣ

22～28

自分事として、真摯に向き合って読む 深く読むⅤ

29～35

表現することを考えながら読む 深く読むⅥ

36～42

自分の意見や感想、考えを持ちながら読む 深く読むⅦ

43～49

自己変容を目指して読む 深く読むⅧ

50～56

新しい発見を目指して読む 深く読むⅨ

これらを「対象」に合わせて細分化することもあるだろうが、煩瑣になるとともに、「対象」がなんであれ上記のような「姿勢」をバランスよく身につけることが必要であるということから、まとめることとした。

以上を表3にまとめる。

(表3:「深く読む」ことの構造3)

<div style="text-align: center;"> <b>対象</b>   <b>姿勢</b> </div>		テキスト内		テキスト外				
		内容	構造	読者外			読者	
				「読者 外のエ ーजे ンシ ー」	「読者外の エージェン シー」が想 定する相手	「読者外 のエー ジェン シー」の背 後の言説	「読者」自身	「読者」の背 後の言説
没自己的に 読む	情報の取り出し							
	解釈	I-① I-②	I-③	II-① II-②	II-① II-②	II-③	III-① III-②	III-③
自己と関わ らせて読む	共感的に、同化的に読む	IV						
	自分事として、真摯に向き合 って読む	V						
	表現することを考えながら読 む	VI						
	自分の意見や感想、考えを持 ちながら読む	VII						
	自己変容を目指して読む	VIII						
	新しい発見を目指して読む	IX						

最後に「深く読む」の種類ごとに、その特性を記述しておく。

#### 「深く読む」ことの一覧と分類と特性

##### 深く読むⅠ

テキスト内のさまざまな内容や構造を「没自己的に読む」姿勢で、「解釈」する（推論する）読み。PISAの「解釈」にあたる。

I-① 文章内の情報や人物の行動を推論する

I-② 文章に書かれている主張（意見）を、構造を踏まえて推論する

I-③ 文章の構造（構成、論理、関係）や登場人物同士の関係など、関係や構造を推論する

##### 深く読むⅡ

「読者外のエージェンシー」（ここでは、「筆者」「作者」「語り手」「登場人物」など、読者以外で「人格性」を帯びていると捉えられる対象のことを指す）の考えや心情の内容や構造、またそれを取り巻く言説を「没自己的に読む」姿勢で推論する読み。

Ⅱ-① 「読者外のエージェンシー」の考えや心情の内容を推論する

Ⅱ-② 「読者外のエージェンシー」の考えや心情の構造を推論する

Ⅱ-③ 「読者外のエージェンシー」を取り巻く言説を対象として推論する

##### 深く読むⅢ

読者自身の考えや心情の内容や構造、また読者を取り巻く言説を、「没自己的に読む」姿勢で省察・推論する読み。

Ⅲ-① 「読者」自身の心情や考えの内容を振り返り省察する

Ⅲ-② 「読者」の心情や考えの構造（論理など）を振り返り省察する

Ⅲ-③ 「読者」を取り巻く状況や環境、社会や時代の価値観や世界観言説を対象として推論する

##### 深く読むⅣ

様々な対象に同化したり共感したりする読み

##### 深く読むⅤ

さまざまな対象を「自分ごと」として捉える読み

##### 深く読むⅥ

さまざまな対象（エージェンシー）が表現する過程を想定し、読者自身も表現することを追体験する読み

##### 深く読むⅦ

さまざまな対象に対して、自分の意見や感想、考えを持ち、時には批評批判したりときには賛同したりして読む

##### 深く読むⅧ

読むことによって自分自身の成長や変容を狙おうとする姿勢で読む

##### 深く読むⅨ

さまざまな対象から新しいものを発見し自分に役立てようとして読む

## 5. おわりに

本論では、「深く読む」ことについて、理論的な整理を行うことを目指し、「深く読む」ことを一覧にした上で暫定的に分類した。先行研究で提案された「深く読む」ことをできるだけ網羅し一覧にすることを目指した。その意図は、国語教育においては、この幅広い「深く読む」ことをバランスよく、ときには使い分ける力が必要だと考えるからである（その点で今後は「メタ読解力（加えてメタメディア能力）」というのにも必要になってくるかもしれない）。

今後は、これらの「深く読む」一覧を様々な実践や研究の成果を取り入れて拡充するとともに、これらの相関や学習段階・成長段階の考察も行っていきたい。合わせて、デジタル機器による読解では、この「深く読む」においてどこが課題となるかを考えていきたい。

### 【参考文献】

- 江崎一紀（2018）「〈自分ごと〉認識」で読む国語科「伝記」指導の開発」『国語科学学習デザイン』国語科学学習デザイン学会 1（1）
- 黒川麻実・佐藤宗大・篠崎祐介・高橋茉由・難波博孝（2023 準備中）「小学校における「深く読む」ことについての紙とデジタルによる調査研究—説明的な文章の読解調査とアンケートを通して—」.
- 幸坂健太郎（2015）「論説・評論を〈自分ごと〉にする国語科の読みの指導理論：学習者の読みの「構え」の形成を中心に」『国語教育思想研究』11号
- 竹村信治（1999）「教えられるが教えていいのか」『日本文学』日本文学協会 48（4）
- 田中実（2016）「〈自己倒壊〉と〈主体〉の再構築—『美神』・「第一夜」・『高瀬舟』の多次元世界と『羅生門』のこと—」『日本文学』65（8）

中嶋彩菜, 菅谷克行 (2013) 「紙媒体と電子媒体における「読み」の比較—高校現代文の読解問題を用いた実験より—」 CIEC 研究会論文誌, Vol. 4

中村昇大朗 (2022) 「学習者の自己探究・他者理解に培う力の育成に向けた国語科学習指導の研究 — 協同学習を取り入れた文学的文章の読みに着目して —」 『福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻 (教職大学院) 年報』 12 号

難波博孝・三原市立三原小学校 (2007) 『PISA 型読解力にも対応できる文学体験と対話による国語科授業づくり』 明治図書出版

信木伸一 (2001) 「古文学習と言説—学習者の読みの変革に向けて」 『教育学研究紀要』 中国四国教育学会 47 (2)

福田由紀, 内山和希 (2015) 「表示媒体は校正読みにおける誤字脱字検出数と内容 理解に影響するか? : 印刷物とタブレット、パソコンディスプレイの比較」 法政大学文学部紀要 70 巻

本渡葵 (2013) 「PISA 読解リテラシーにおける「熟考」についての一考察」 『国語教育思想研究』 6 号

正木友則 (2019) 「「筆者」概念に着目した説明的文章の学習指導に関する研究」 広島大学 博士(教育学) 論文 甲第 7816 号

宮本浩治・難波博孝・篠崎祐介・幸坂健太郎・吉川芳則・青山之典 (2017) 「小中高の論理教育カリキュラム策定のための基礎研究 (1) —理論的枠組みの構築—」 『全国大学国語教育学会国語科教育研究 : 大会研究発表要旨集』 132 (0) 全国大学国語教育学会

山田深雪・河上裕太 (2022) 「複数の自己」への寛容を目指す文学の授業実践—戯文という方法論を用いて— 『国語科教育』 全国大学国語教育学会 91 号

山元隆春 (2005) 『文学教育基礎論の構築 : 読者反応を核としたリテラシー実践に向けて』 溪水社.

Kintsch, W. (1994) 「Text comprehension, memory, and learning. 」 『American Psychologist』, 49(4)