

長期的な再読の分析から見るその効果

うるま市立与勝中学校 細原 真実子
沖縄国際大学 桃原 千英子

はじめに

執筆者（細原）は中学校一年次から高校一年次にかけてサンテグジュペリの『星の王子さま』（2005）を毎年読んでいた。高校一年次にはそれまでの読みで理解してきたことを基に、過去の感想と比較しながら読書感想文を書いている。

「再読」は、内容理解を深めるという役割が大きい、それを長期的に行うことにより、さらなる内容理解の深化と、年代ごとで理解力が違うため、ひとつの文に対して「多様な読み」を行う要素が大きくなるのではないかと考える。

本論文では、上記で述べた「長期的な再読」について、執筆者が高校一年次に書いた読書感想文を分析し、先行研究と照らし合わせ、再読時に理解度の変化が生まれる理由と、長期的な再読の効果について検証していきたい。

尚、ここでの「長期的な再読」とは、同じ本を数年にわたって読み返すことを意味する。

1 再読の意義

ショウペンハウエル（1960：127-129）は『読書について』で、熟慮を重ねることの重要性について以下のように指摘している。

読書は、他人にものを考えてもらうことである。（中略－細原－）実は我々の頭は他人の思想の運動場にすぎない。そのため、時にぼんやりと時間をつぶすことがあっても、ほとんどまる一日を多読に費やす勤勉な人間は、しだいに自分でものを考える力を失って行く。（中略－細原－）

だが熟慮を重ねることによってのみ、読まれたものは、真に読者のものとなる。食物は食べることによってではなく、消化によって我々を養うのである。それとは逆に、絶えず読むだけで、読んだことを後でさらに考えてみなければ、精神の中に根をおろすこともなく、多くは失われてしまう。

つまり、読んだものは自らがさらに深く考えることによってのみ、自分自身のものになる、ということだ。読書の質を求める言葉である。

その質を求め、熟慮をするためには「再読」が効果的である。「再読」は誰もがができる熟慮の入り口である。読書をして内容を考察するのが苦手な人でも、手のつけやすい位置にある。なぜなら、再読をするだけで初読とは違った読みが行われるから（足立幸子 2010：42）である。

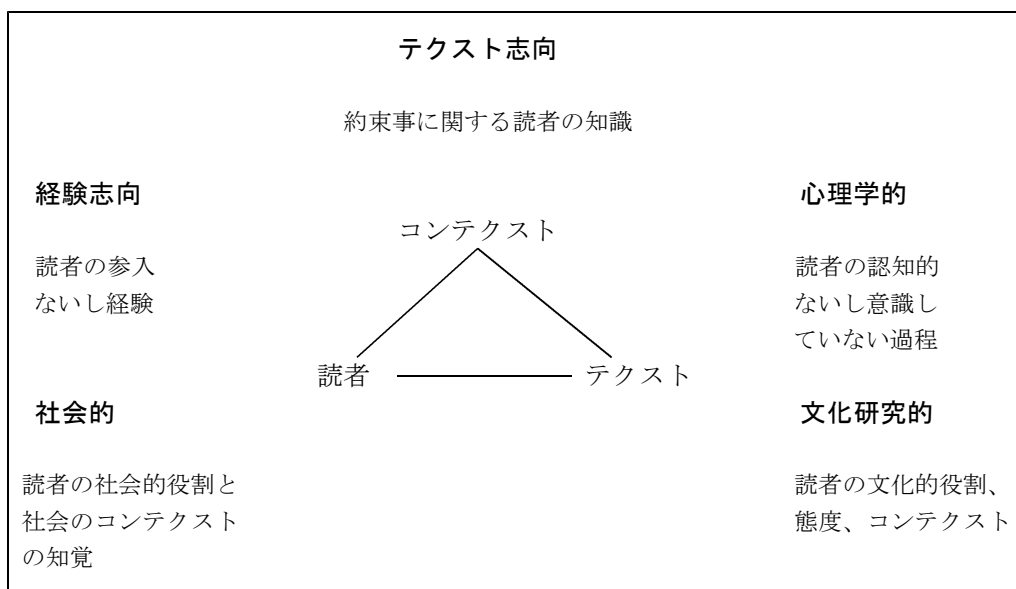
これを「長期的な再読」に当てはめて考えると、初読（再読）と再読の間に「熟成期間」（平野啓一郎 2013：156-157）を置くことになる。自らの経験値を増やす「熟成期間」を経ることによって、想像力が増す。さらに再読により、文章中の作者と対話する回数も

増えるため、作者が意図する意味を探ることができる。「熟成期間」と「再読」が組み合わさった「長期的な再読」を行うことにより、さらに深く自分の中に意味内容が落とし込めるのである。時間がかかることではあるが、長期的な再読のメリットはまさに、自分の力で読みや解釈を確立していくことのできる「自立した読者」(Sheridan D. Blau 2003 : 196-197, 竜田徹 2011 : 2) に近づけるものだと言える。

2 リチャード・ビーチ「五つの理論的パースペクティブ」

上述した、長期的な再読のメリットが実際にどのように現れているのか、リチャード・ビーチ(山元隆春訳 1998 : 12-13)の「五つの理論的パースペクティブ」に照合して分析していく。

「五つの理論的パースペクティブ」は、様々な読者反応理論家たちの主要となる理論上のパースペクティブを五つに分類したもので、以下のように分けられる。



【図1 読者反応を捉える五つのパースペクティブ】

「この五つのパースペクティブは、いわば、読者/テキスト/コンテキストの交流にそなわった多様な局面の一つ一つを明らかにする、別種のレンズであると言えるだろう」(リチャード・ビーチ : 1998 : 14) とされている。これらのパースペクティブは全て、「読者が意味を創造する過程」を焦点化している。

3 資料分析

長期的な再読の実態について、執筆者自身が中学校一年次から再読を繰り返してきた、『星の王子さま』に関する高校一年次の読書感想文を使用し、検証する。感想文には以前読んだ時の感想と比較して記述している部分もあるため、再読の実態を分析することが可

能である。ここでは、作文をリチャード・ビーチの「反応に関する五つの理論的パースペクティブ」に照合し、実際の再読行為でどのような反応がなされているかを分析する。

今回は、多く該当した「テキスト志向」「経験志向」「心理学的」の反応理論に絞って報告する。

4 再読の実態

読書感想文の内容と対応する分析の理論的枠組みを表の形で示す。

(分析のため、形式段落の先頭に番号を付す。)

読書感想文	該当する理論
<p>①『星を聞くのが好きだ』この本の最後にでてくるこの矛盾した言葉は、この本のまとめのような言葉で、私が気に入っている言葉の一つです。この本は読む度に、人として忘れていたことをいつも思い出させてくれるのです。私がこの本に出会ったのは中学校一年生の時でした。初めはこの本の内容を十分の一も理解出来ていませんでした。(a)ただ、私が一番興味を持った『肝心なことは目には見えない』というキーワードを頼りに頭を働かせるだけでした。それから、心が疲れた時にこの本を読みます。すると不思議なことに、(b)読む度、内容のとらえ方が少しずつ変わってくるのです。それは、この文章一つ一つに満遍なく意味があるからです。だから、まだ未熟な私にはその意味を逃してしまう所が多々あったのです。でも、読むごとに少しずつ王子さまが言いたいことが伝わって来る気がしています。例えば、飛行機のエンジンなんかよりも、ヒツジの絵のほうがとても重要なことだったり、ボアの絵はとても怖いものだったり。でも、大人にはそんなことがまるで分からないのです。大人というのは、目に見えるものを最重要と考える大人化した人達のことで、その人達は大切なものを見失いがちなのです。</p>	<p>(a)「テキスト志向」:「意義付けの規則」にある「ポイント駆動」 「肝心なことは目には見えない」をキーワードと捉え、作者と対話しながら答えを導く読みを行おうとしているが、内容理解には至っていないことが分かる。</p> <p>(b)「心理学的」:「思考者としての読者」 高校一年次の執筆者は、中学一年次の文章の理解度を振り返り、今の時点と比べている。中学一年次から「頭を働かせながら」何度も読むことによって文章の意味を「発見」していき、「少しずつ王子さまが言いたいこと」を理解していく姿が伺える。</p>
<p>②(c)私は、王子さまが好きです。一輪の花を愛し、そのことに責任を持っていて、とても重要なことをちゃんと知っている、そんな彼は世界のトップに立つどんな大人よりも偉大で重要な人物だと思っております。そういう大人は自分が孤独だということに気づいてはいません。本に出てくる王様やビジネスマンのように、数字や立場だけが魅力的でとても重要だと思いついてるのです。そんな大人は何も偉大ではありません。まず、今自分が何故そんなことをしているのか分かっていません。というより、そのことがそんなに重要なことではないということに気づいていないと言った方が正しいですね。(d)ですが、私もこの本を読むまで、こんな大人の仲間入りしそうなところでした。テストの点が良ければ良い程誇らしいと感じるのです。でも、そんな事より、今大事なのは、心からの大切な友達と喧嘩をってしまった、ということなのに、そんな重要なことは後まわし、</p>	<p>(c)「経験志向」:「構築すること」の関連項目「同化すること/共感すること」 王子さまに関心を示し、共感的なスタンスで読みを進めている。</p> <p>(d)「経験志向」:「関係づけること」 自らの過去の経験を想起し、物語の登場人物に照らし合わせ、物語の解釈を行っている。</p>

<p>という具合に。</p> <p>③大人は目に見えるものばかりを気にしていて、肝心なことには気づいていないと思います。<u>(e) そんな大人が見ているものは本当に真実なのでしょうか。目に見えているもの全てが正しいのでしょうか。もし正しいのなら、それは何も分かっていない大人化した人の考えです。最初にも書いたように、『肝心なことは目には見えない』のですから。</u></p>	<p>(e) 「テキスト志向」: 「意義付けの規則」にある「ポイント駆動」</p> <p>「肝心なことは目には見えない」という「キーワード」だという認識がある。</p>
<p>④たった一つの花でも、それを飼いならしたのなら何千本の花束よりもその花の方が美しいし愛おしく思える、それが何故だか分かりますよね。それが、大人が忘れていた重要なことの一つです。<u>(f) それで私は気づきました。何故疲れた時にこの本を読みたくなるか、ということ。疲れた時というのは私が大切な事を忘れて、価値観が大人化している時なのです。だから大人化したくないが為に、重要な事を取り戻したいが為に何度もこの本から学ぶのです。</u></p>	<p>(f) 「心理学的」: 「テキスト実用的使用者としての読者」</p> <p>高校一年次の執筆者は、〈この本にある重要な要素〉〈この本を読むことによって特定の効果が得られる〉ということを理解している。</p>
<p>⑤あと一つ伝えたいことがあります。最初にした、『星を聞くのが好きだ。』という言葉は正に大人が理解出来ないことです。これは王子さまと別れた作者の言葉で、<u>(g) これには一人一人、それぞれ異なったロマンが隠されています。だから自分の視点でこの言葉の意味を想像してみてください。</u>でも、大切なのは、どうしたら『星を聞く』ことが出来るのかということではなく、<u>その言葉の裏にある『目には見えない肝心なこと』には、どんなロマンが詰まっているのだろう。という事を、感じるがまま、想像してほしいのです。すると、幸せな気持ちになって、この言葉の素晴らしさに気づくことが出来ると思います。そしたらあなたもきっと『星を聞くのが好き』になると思うのです。</u></p>	<p>(g) 「テキスト志向」: 「意義付けの規則」にある「ポイント駆動」</p> <p>感想文の読者にも「ポイント駆動」で読んでほしいと勧めるほど、「この読み方をすれば物語の意味が分かる」と実感している。</p>
<p>⑥(h) 私は、この本を多くの人に読んでもらいたいです。特に、毎日を忙しそうに働き続けている大人達に。しかし、<u>ただ読んでほしくはありません。この本は、素直な心で読んでほしいのです。子供の頃に戻った気持ちで読んでほしいのです。そしたらきっと素晴らしい世界に近づくことができると思います。</u></p> <p>⑦皆さん、王子さまの気持ちになって一度、世界を見渡してみてください。人間なんてとても小さなものに見えます。しかしながら、王子さまの目線で見ている、その目に写っているものが真実かどうかは定かではありません。何度も言うように、「肝心なことは目には見えない」ものですから。</p>	<p>(h) 「心理学的」: 「テキスト実用的使用者としての読者」</p> <p>物語の読み方として、読書の〈対象〉〈方法〉〈得られる結果〉までを述べており、「特別な要請を充たす作品」と理解したうえでこの作品を推奨している。</p>

5 分析結果

5. 1. テキスト志向 〈「約束事ないし規則の四類型」の観点から〉

「テキスト志向」の反応理論では、ラヴィノウィッツ（1987）の「約束事ないし規則の四類型」に照合し、分析する。「約束事ないし規則の四類型」は、W・ダニエル・ウィルソン（1981）が提案する「読者集団の四つの類型」のうち、「内包された読者」のスタンスに対する関係を明確にしていくことを援助する約束事ないし規則である。（リチャード・ビーチ（1998：37-46）による）

「約束事ないし規則の四類型」の1. 注目の規則については、「肝心なことは目には見えない」「星を聞くのが好きだ」など、特定の局面を特権化して読んでいるため、該当する。2. 意義づけの規則については、感想文の多くに見られた。3. 構成規則については、「再読」はすでに結末を知っている上での読みであるため、本研究では該当しない。4. 結束規則については、各場面で語られる「肝心なことは目には見えない」や作品終盤の「星を聞くのが好きだ」などの要素を結合させて、作品全体の意味を感想文の読者に伝えようとしているため、満たされると考えられる。本論では、感想文の多くに見られた、2. 意義づけの法則に絞り、分析、考察したい。

第一段落

①の(a)では、自己解決できていない中学一年次の様子が書かれているが、高校一年次では「キーワード」として捉えることができ、「約束事ないし規則の四類型」の「意義付けの規則」にある、「テキストの意味を解釈し、テキストから一つの世界を構築しようとして反応している」〈ポイント駆動〉に当てはまる。また、リチャードは「ポイント駆動」の読みを採用した学生たちについて、「細部の描写や登場人物の行動を意図的に利用することが、物語の比較的大きな意義やポイントを理解する上で役に立つものであると考える傾向が強い」（リチャード・ビーチ：1998：44）としている。

第三段落

③の(e)では、高校一年次の執筆者が読者として得た重要なキーワード「肝心なことは目には見えない」を使用し、他者に発信している。「肝心なことは目には見えない」というキーワードが重要だという認識があるからこそ、再度強調しており、読者に「重要なこと」を問いかける中で、自己も作者との対話を深めている。

第五段落

⑤の(g)では、当時の執筆者が読者へ「伝えたいこと」として「星を聞く」と「肝心なことは目には見えない」という二つのキーワードを提示し、キーワードの捉え方を交えながら紹介している。他者に「キーワード」を提示しているところを見ると、「ポイント駆動」の読みを通して得た作品の読み方を「良し」とし、感想文の読者にも「ポイント駆動」で読んでほしいと勧めている。この段落で当時の執筆者が「ポイント駆動」の読みを行っていることがより明確になった。

5. 2. 経験志向〈「経験的反応の諸過程」の観点から〉

リチャードは、理論家たちの理論をまとめ、反応過程の重要な柱を、「参入すること」「構築すること」「イメージ化すること」「関係づけること」「評価／内省すること」とした。（リチャード・ビーチ（1998：80-105）による）

この理論に照合し、反応過程を明らかにしていく。

第二段落

②の(c)では、「私は、王子さまが好きです。」と明確に表明されている。この反応は、テキスト世界に関する自分自身の考えを構築するための過程である「構築すること」の関連項目「同化すること／共感すること」の、「読者や観客は自分が関心を抱いた登場人物

たちに共感を示す」ことなどが関係している。

②の(d)の、「大人」という基準に自分を照らし合わせ自己投影する当時の執筆者の反応には、「関係づけること」にある「テキストから過去の経験や読みが想起され、物語の解釈に関係する」ということが当てはまった。

当時の執筆者の反応は、読者がテキスト世界に関する自分自身の考えを構築するための過程である「共感」や「関係づけ」をすることで、自己を客観視して振り返っただけでなく、物語を解釈する方向に繋がった。

5. 3. 心理学的〈「発達心理学の諸理論」の観点から〉

「心理学的」反応理論では、アップルヤード(1990)が発達心理学を引き合いに出して作成した自らの反応発達モデルの中で、読者に求められる五つの役割「演技手として」「ヒーロー・ヒロインとして」「思考者として」「解釈者として」「テキストの実用的使用者として」を提唱した。これら五つの役割は、それぞれに異なった発達上の局面を示している。(リチャード・ビーチ(1998:110-115)による)

この理論に照合し、どの発達段階に当てはまっているか明らかにしていく。

第一段落

①の(b)で、中学校一年次の理解度は「文章の意味を見逃している部分があった」となっており、高校一年次は「文章一つ一つに満遍なく意味がある」というところまで理解していると捉えることができる。この反応は、「思春期において、読者たちはデヴィッド・エルカインド(1981:62)が「新たな調子で考える(thinking in a new key)」と呼ぶ、新しい発見の喜びを経験することになる。」(リチャード・ビーチ(1998:112))という「思考者としての読者」に当てはまる。感想文でも「頭を働かせながら」とあるように、あらゆる「思考」をし続け「発見」していく中で文章の内容を理解していく姿が伺える。このように、テキストを読む回数、読む時期の発達レベルの関係で解釈の幅が変わっていくということがいえる。

第四段落

④の(f)は、「何度も」読んだ後に気付いており、高校一年次までの間で初読時とは違う、この本を読むことの「価値」、「意味」が生まれている。高校一年次の執筆者は、「自分が疲れている理由」や、「この本にある重要な要素」(この本を読むことによって特定の効果が得られる)ということを理解している。この一連の思考・行動から、「心理学的」反応理論の「テキスト実用的使用者としての読者」に当てはめることができる。しかし、リチャードの解説では、この論の対象は「成人」や「中年期」「老年期」となっている。このことについて「認知発達の諸レベル」では、認知発達のレベルの問題以上に、多くの読みの経験が解釈する能力に強い影響を持っているということが明らかにされており、全く違う反応がみられる時は認知発達の水準の違いではなく、「ある生徒がある生徒以上に読むことの経験を有しているから」としてしている。

第六段落

⑥の(h)では、物語の読み方として読書の〈対象〉〈方法〉〈得られる結果〉までを述べて推奨している。「テキスト実用的使用者としての読者」の読みは、「成人としての自発的なテキストの選択や欲求や興味によって意識的に反応するための能力が、テキストの実用的使用に必然的に伴うことになる。」「成人は特別な要請を充たすパースペクティブをつねに探り続けている」と述べられており、(h)に当てはまる。

6 「五つの理論的パースペクティブ」による資料分析のまとめ

『星の王子さま』を読む際に当時の執筆者が用いていた「ポイント駆動」の読みは、その後の反応に大きく影響していた。その影響は「心理学的」反応理論にも関係すると考える。第四段落の「思考者としての読者」から「テキスト実用的使用者としての読者」へ成長していく過程で「読むことの経験」の差が「解釈」の差に繋がっているということも明らかになった。当時の執筆者が「思春期」にも関わらず「成人」や「中年期」「老年期」と同じような読者のスタンスを採れたのは「読むことの経験」が蓄積されたからだと言える。また、この時の執筆者の読みのスタンスは「ポイント駆動」であったということも押さえておきたい。当時の執筆者は、初読時からテキストのポイントを推論しようとして読んでおり、それを最後まで貫いている。何度も再読することによって「テキスト実用的使用者としての読者」に到達したと述べたが、高校一年次でそこまでたどり着けたのは、再読時にポイント駆動の読みが行われていたことも影響していたからだと考える。一般的に作文は、「対象」を意識化させて書くといった機能を有する。しかし、今回は再読時のポイント駆動の読みにより導かれた、大人たちを「対象」に「得られる結果」があるといった思いを、感想文を書くといった言語活動により、目に見える形で発信することができたと言えよう。また、感想文の「文章一つ一つに満遍なく意味がある」という記述も「ポイント駆動」の読みの傾向である「細部の描写や登場人物の行動を意図的に利用することが、物語の比較的大きなポイントを理解する上で役に立つものであると考える傾向が強い。」に該当し、「ポイント駆動」の読みで導き出された効果であると言える。

「経験志向」の反応理論が該当した第二段落では、文章の意味を解釈する際「読者の実際の経験」「登場人物への共感度」などが影響しているということも明らかになった。

以下では、「読者個人の実験の経験」がどのように解釈に影響しているのかを考察する。

7 読者個人の実験の経験が意味解釈に影響する理由

外山滋比古(2002:101-103)は、読者が本を読むとき、作者との固定的な対話を行っているとしている。このとき作者は読者に合わせて返答してくれるわけではないため、読者は意識的にこの距離を埋めて何とか理解しようとする。この段階において見られる理解活動が読者側の想像力であるとしている。さらに外山は、読者が本の意味内容を解釈するときの仕組みに言及している。それをまとめると以下ようになる。

$$M_1 \text{ (作者の意味)} \times M_2 \text{ (読者の意味)} = M_3 \text{ (文学の意味)}$$

作者の意味 M_1 は変動することがないものだが、読者の意味 M_2 は「無限」と言われており、変動するものである。それに伴い、 M_1 と M_2 が掛け合わさった文学の意味 M_3 も変動していく。この M_2 を再読時の読み手の意味として当てはめると、その結果 M_3 が「過去の自分」と「現在の自分」の読みが変わったという「実感」そのものになる。これを長期的な再読にあてはめると、次のようになる。

〔長期的な再読の場合〕

$$M_1 \text{ (作者の意味)} \times M_2 \text{ (読者の意味)} = M_3 \text{ (文学の意味)}$$

↑

||

【想像力による作者との対話】

【変容の実感】

【経験・既有知識の増加】

再読が自己にもたらす効果は M_2 において、以前より経験や知識が増え、成長した読者として文学を読むことにより、 M_3 で「成長した自分」「読み取れなかった作品世界を認識できるようになった自分」を感じることができる。つまり、新たな文学の意味を創造できるということである。長期にわたる再読で理解の深化がはかられ、個人内での読みの多様性に拓かれていくと言える。

長期的な再読をする際には「今までの経験」と、「前回までの読みで得た経験(疑似体験)」、「熟成期間を経て得た現実世界での経験」が合わさった形で内容理解がなされる。時間を置かず即座に再読を行う場合は「今までの経験」と「初読の読みの経験」のみが内容理解に反映される。「熟成期間」を置いて経験を積み、イメージを更新することができる長期的な再読は、短期間での再読よりも M_2 で行われる「想像力による作者との対話」も深まり、この過程を重ねることによって、自分の力で読みや解釈を確立していくことのできる「自立した読者」を育むことができる。

8 おわりに

「長期的な再読」は、再読の回数によって読み方が変化し、深化するといった「多様な読み」を促す要素があり、「自立した読者」へと近づけることが明らかになった。

今回「長期的な再読」を行った『星の王子さま』は、「肝心なことは目には見えない」というような詩的で象徴的なワードが各要所に散りばめられていた。そのため読者が最初からキーワードの存在に気づき、自然にポイント駆動の読みを行うことができた。

これらの結果を踏まえ、国語科の授業では「詩教材」で「長期的な再読」を組み込む授業が最適だと考える。詩教材は文学教材より文章量が少なく、読者の一文に対する着目度は自然と高くなるため、ポイント駆動での読みを促しやすい。さらに、熟成期間を置く長期的な再読では、 M_3 の〈変化の実感〉が強く感じられるため、短い文章で構成された詩教材に活かすことによって、自分の読み (M_2) がどのように変化したか、以前捉えていた読みから、どのように捉え直すことができたかなどが検討しやすくなる。変化の実感を得ることにより、自立した読者への成長を感じさせることができる。その結果として、読むことの面白さに気づく生徒もいるだろう。また、学校現場では時数が限られているため、詩教材の文章量が実質的だといえる。

詩教材の選定は、古閑晶子 (2014 : 27) が示した「詩類型による詩的機能の駆動と言語活動例」のうち、「人物の行動や出来事、場面の設定や語りなど、物語を連想する読み」である〈ストーリーの詩〉、「経験したエピソードや思いを日常生活から想起しながら実感する読み」である〈エッセイの詩〉、「暗示(明示)されたメッセージを捉えて考えをつくる読み」である〈テーマの詩〉を使用すると良いだろう。

教室で行われる指導はまさに「自立した読者」へ誘うものだが、生徒に自分自身の成長の実感を持たせる「長期的な再読」を授業に組み込むことにより、さらに「自立した読者」

へ近づける学習になると言える。

文献

- 足立幸子 (2010) 「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『国語科教育研究』(118) 全国大学国語教育学会, 42
- 古閑晶子 (2014) 「詩的読みを形成する詩の学習過程デザイン研究－詩ジャンルによる再考－」
全国大学国語教育学会発表要旨集『国語科教育研究』(126) 全国大学国語教育学会, 27
- 竜田徹 (2011) 「再読を励ます読書教育の探求－初読の価値づけ・権威づけを通して－」
『論叢国語教育学(復刊2)』 広島大学大学院教育学研究科国語文化教育教育学講座 <http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/ja/00032198>, 2 (2018年2月 確認)
- 外山滋比古 (2002) 『外山滋比古著作集2 近代読者論』みすず書房, 101-103
- 平野啓一郎 (2013) 「5章 ゆっくりじっくり本を読む「スロー・リーディング」の勧め」
成毛眞他監修『賢人の読書術』幻冬舎, 156-157
- アントワヌ・ド・サンテグジュペリ著／池澤夏樹・新訳 (2005) 『星の王子さま』集英社文庫
- ショウペンハウエル著, 斉藤忍随訳 (1960) 『読書について 他二編』, 岩波書店, 127-129
- リチャード・ビーチ著, 山元隆春訳 (1998) 『教師のための読者反応理論入門－読むことの学習を活性化するために－』溪水社, 12-14, 37-46, 80-105, 110-115
- Appleyard, I. (1990) A. *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Adolescence to Adulthood*. New York: Cambridge
- Elkind, David. (1981) *The Hurried Child: Crowning Up Too Fast Too Soon*. Reading, MA: Addison-Wesley, 62
- Rabinowitz, Peter. (1987) *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*. Ithaca, NY: Cornell
- Sheridan D. Blau (2003) [THE LITERATURE WORKSHOP.], Heinemann, 196-197
- Wilson, W. Daniel. (1981) "Readers in Texts." PMLA 96.5

(本研究は、細原が全体を構想し執筆した。作文分析および詩教材への学習デザイン化は、桃原との共同で行った。)