

読書科学

第29巻 第4号 (通巻 第114号) 昭和60年12月1日発行 (季刊)

散文教材学習におけるタイトルの効果

川原 裕美

読書論

根本 正義

読書と内発的動機づけの関係

桜井 茂男

イギリスの読みの教育

有沢 俊太郎

物語として詩を読ませる指導の試み

鹿内 信善

114

日本読書学会

◇ 本 号 目 次 ◇

原 著

散文教材学習におけるタイトルの効果 筑波大学 川原裕美 139

読書論

——悪書追放運動の意味するもの—— 東京学芸大学 根本正義 147

読書と内発的動機づけの関係 筑波大学 桜井茂男 157

資 料

イギリスの読みの教育
——低学年の指導法を中心に—— 上越教育大学 有沢俊太郎 162

実践報告

物語として詩を読ませる指導の試み 北海道教育大学 鹿内信善 172

日本読書学会役員 (昭和59年4月1日～昭和61年3月31日)

会 長 (理事長)	阪本 敬彦			
副会長 (副理事長)	井上 尚美			
常任理事	岡本 奎六	倉沢 栄吉	福沢 周亮	増田 信一
	湊 吉正	村石 昭三		
理 事	岩坪 昭子	大村 はま	尾原 淳夫	加藤 薫敏
	嶋路 和夫	高木 和子	田近 洵一	滑川 道夫
	野地 潤家	深川 恒喜	室伏 武	望月 久貴
監 事	平沢 薫	山本 晴雄		
編集委員	井上 尚美	岡本 奎六	阪本 敬彦	福沢 周亮
	湊 吉正	村石 昭三		
	John Downing	Donald Leton		

散文教材学習におけるタイトルの効果*

筑波大学 川原裕美**

はじめに

散文教材^{注1}の理解を促進するにはどのような方法があるだろうか。これまでの文章理解を促進する方法を考えると、(1)本文の内容を読む前にあらかじめ本文のサマリーを読む、(2)どこに注意や意識を焦点化すると内容が理解しやすくなるか、をタイトルや質問挿入などによって明示する、(3)本文の内容構造をあらかじめ学習する、(4)既有知識と新知識を結びつけ、本文の内容を有意味学習する、などが挙げられよう。これらの文章理解を促進する手段について概観してみよう。

オーズベル (Ausubel, 1960) 以後、先行オーガナイザーに関する研究が提出されているが、先行オーガナイザーの定義、概念があいまいであり、使用される教材もまちまちだったことから、一致した研究結果を得られていないのは、周知の事実である。しかし、先行オーガナイザーの役割を考えると、新知識が既有知識に取り込まれやすいように両者をつなぎとめる役を果たしたり、既有知識を活性化する役を果たすものだといえることができる。このような役を果たせるものであれば、先行する文章はもちろん、図やグラフ、タイトルや教材中の挿入質問、場合によっては教師の発問などもオーガナイザーの役割を果たすことができるといえるだろう。

まず、挿入質問の機能を検討してみる。ロスコフ (Rothkopf, E. Z. 1966) はテキストの段落の後で質問を提示すると、特殊促進効果と一般促進効果をもつとしている。前者は、特定のトピックやカテゴリーに関して

の促進、後者は、教材内容全般に関する促進をさす。しかし、教師の発問効果に関しては逆の結果も報告されている。(小林, 1974) また、吉田 (1980) は、文章の理解に及ぼす質問の位置効果について160名の中学生を対象に研究している。そこでは条件として、質問を①テキストの前に与える、②質問される内容を読んだすぐあとに入れる、③質問される内容とテキストの終わりとの中間に入れる、④すべて読んだあとに入れる、の4群を設定した。理解度の測定には事実テストと推理テストを使った。これらのテストにおいて、③、④の2群が最もよい得点をあげ、①群は最も低かった。彼は、質問の効果について、「事実テスト、推理テスト両方に質問の位置による効果があったことは、質問を与えることが学習を促進することを示す。」と考察している。

次に挿入質問の種類についてフレイズ (Fraser, L. T. 1960) アンダーソンとビドゥル (Anderson, R. C. & Biddle, W. B. 1975)、光田 (1981) らの研究がある。これらの研究から、フレイズも指摘しているように、挿入質問への被験者の対応法によって文処理の方略が違ってくるといふこと、特に質問と特定の文との対応を求めた条件下では、質問による文全体の意味への注意リハーサル効果への妨害の可能性もある、ということが示された。以上の挿入質問研究をまとめてみると、(1)質問も文章理解を促進する、(2)質問は教材に挿入するのがよいが、特定の文と対応させるように要求すると文章全体の理解の妨げとなる場合がある。(3)一般質問形式(「4人の男子はいつ生まれたか」のようなもの)だと理解度はあまりよくない。ということになる。挿入質問は、散文教材理解の助けとなるが、質問の仕方や方法に注意が

* The effects of titles on reading comprehension

** KAWAHARA, Hiromi (University of Tsukuba)

必要であることを示している。質問は、教材中の学習すべきことに対して注意を喚起し、それらを有機的に結びつける働きをすると考えられる。また、アンダーソンとビドゥルが述べているように、質問することは、有意意味化のプロセスを促進することになる。

挿入質問のこのような性質を考えると、学習目標を呈示したり、タイトルを段落ごとに付したりすることもこの挿入質問と同じような働きをするのではないかと考えられてくる。鹿内(1979)は、散文教材を用いて学習目標呈示の効果を検討している。その結果、特定の知識目標群で、ある情報を他の情報と結びつける変換処理が少なく、一般目標条件で目標についての解釈が最も多くなされ、認知枠組群と一般目標群が統合度が高いということがわかった。これらのことから、認知的枠組呈示、一般目標呈示は教材理解を促進するための有効な方途であると結論づけている。また、内田(1981)は、被験者が散文中でどの部分に注目するかは、教示によって与えられる視点で異なり、一般視点よりも、特殊視点からの読みとりの負担が軽くなる、ということ報告している。また、鹿内(1975)は、見出し語及びアンファミリー語は教材情報中のどの部分をまとめるかという方向指示機能を持ち、その効果は注意を集中した情報の把持にまで及んだとしている。しかし、これは、教材内容を要約するという学習条件に固有のものであり、統制群にはこの効果はみられなかった。また、ファミリーな語による表現は、既有知識の想起手がかりとなり、散文理解の促進要因の一つと考えられている。以上のように鹿内、内田は、目標呈示様式が散文教材理解を促進するための有効な方途の一つであることを示唆している。このことは同時に、先行する教材は文章のような比較的大量のものばかりでなく、タイトルや質問のような比較的小さなものでも、それが適切であれば十分に同一役割を果たすことができるということを示したといえるだろう。

問題の所在

散文教材を理解する時、先行学習の材料として文章より情報量の少ないタイトルや質問だけで、既有知識を十

分に活性化することができるのだろうか。もし、それが可能であれば、どのようなタイプのタイトルや質問が有効なのだろうか。また、タイトルのもつ働きに限界はないのだろうか。すなわち、タイトルが十分に散文理解を促進しえないことはないのだろうか。もし、そうであればタイトルの他に有効な手段としてどのような手段が考えられるであろうか。そこで本研究は、タイトルの効果に関わる要因を検討してゆこうとするものである。仮説は次の通りである。

(I) 散文教材中のタイトルの効果を実際に理解度テストによって検討してみる時、具体タイトルよりも、抽象タイトルの方が、より散文理解を促進するであろう。(鹿内, 1975, 1979, オーズベル, 1960より)

(II) 本教材の前の先行教材にタイトルと文章を用いる場合、情報量の多い文章の方が、タイトルよりも散文教材理解に有効に働くであろう。これは、タイトルが方向指示機能をもつものであるとするならば、学習構造を全体として有機的に示してくれる文章の方がより有利だと考えるからである。

1. 予備実験

目的 仮説(I)の検証と材料の妥当性の検討

対象 TU大生 16名

条件 一要因2水準(抽象タイトル群-Ta, 具体タイトル群-Tc)

教材 「山崩れ」(小出, 1955)を参考にして3節からなる教材を独自に構成した。B5版3頁にタイプ印刷し、小冊子として呈示。教材文は1815字で2つの条件とも共通である。教材の初めと各節の初めに Ta, Tc を付す。タイトル表現は表1に示す。

表1 各条件のタイトル

	抽象タイトル	具体タイトル
教材全体	自然災害の因果関係	山崩れの起こり方
第1節	問題	山崩れと土石流
第2節	素因と誘因	地質と降雨量
第3節	免疫性	以前の山崩れ

教材の内容は、昭和22年のキャサリン台風による赤城山の山崩れに関する話題をとり上げている。まず、第1節で山崩れ、土石流などの言葉の定義と、それらの様子を述べている。第2節では、赤城山が水に侵蝕されやすい集かい岩できていたこと、キャサリン台風によって通常雨量の17mm～20mmをはるかに上回る450mmもの大雨がもたらされたことが山崩れの原因になっていることを述べている。第3節ではキャサリン台風の時、地質や降雨量が赤城山と同じであった秩父山地は崩れなかったという事実を提出した。その理由として、秩父山地は、以前の大雨の時に余分な崩れやすい土砂をはき出してしまっていたから、今回の台風では崩れなかったことを述べた。

テストは、プレテスト、ポストテスト、遅延テストとも三肢選択式とし、それぞれ12問ずつ設定した。いずれも様々な条件下で山崩れが起きるか否か、条件が足りないために判断できないかを問う問題である。

手続き Ta, Tc 群それぞれについて、教示→プレテスト→タイトルについての連想→理解度チェック（4段階評定）→タイトル付き本教材学習→ポストテスト→1週間遅延テスト→2か月遅延テスト、の順で実施する。

結果と考察 各テストについて一要因配置の分散分析を行なったがいずれにも差はなかった。理論上と方法論上の2点から問題が考えられたため、とりあえず、教材を改変し、テスト形式を変えたものを用いて実験する。

2. 実験

目的 教材を改変し、仮説(I), (II)を検証する。散文教材理解にタイトルの及ぼす効果と、先行文章の及ぼす効果の比較に重点を置き、タイトルを抽象タイトルと具体タイトルに分けて吟味する。

対象 T J 大生52名

条件 一要因4水準（文章群—A, 抽象タイトル群—Ta, 具体タイトル群—Tc, 統制群—C）

教材 予備実験で用いた「山崩れ」を改変したものをしている。教材の構造を事細かに説明する部分を省き、「山

崩れ」の具体的事例をとりあげてその原因について述べる形のものとする。赤城山の具体的な地質に関する記述を残し、その上部構造となるであろう部分——「山崩れを説明するのに有効な概念は『素因』と『誘因』である。」「素因というのは、山崩れにおいて素質的な原因である。たとえば……」——を省略した。同じように、赤城山の山崩れの具体的な降雨条件に関する記述を残し、上部構造の——「誘因とは、山崩れに対して直接的な原因をいう。たとえば……。」——を省略する。また、免疫性に関する記述で、具体的なものを残し、上部構造の——「山崩れの発生を説明するのにいまひとつの概念を導入しなければならない。それは『免疫性』という概念である。」「……免疫性についての考慮も欠かすことができないであろう。」——を省いた。B5版2頁にタイプ印刷し、小冊子として呈示する。教材は1220字でどの条件も共通である。タイトル群は教材のはじめに、予備実験で用いたタイトルをそれぞれ付す。A群, C群はタイトルをつけない。(表2)

先行文章教材は、B5版1頁と3行タイプ印刷で886字であった。教材中の山崩れの原因とカゼにかかる仕組みを比較させながら述べたものである。(表3)

表2 教材の構造

上部構造	観 点	具体的事例
素 因……………	地 質……………	集かい岩
誘 因……………	大 雨……………	3日間で450mm
免疫性……………	秩父山地と赤城山の比較	なぜ秩父山地は崩れなかったか

表3 先行文章の内容

山崩れの原因	かぜの原因
素 因 — 地 質	→ からだの抵抗力が弱まっている
誘 因 — 大 雨	→ 外界のビールス
免疫性 — 以前山崩れが起きたかどうか	→ 以前も同じかぜにかかったかどうか

テストは、プレテスト、ポストテスト、3週間遅延テストとも記述式とする。

手続き 実験条件は、先行教材とタイトルの有無で操作される。実験の大まかな手順は図1に示す通りである。

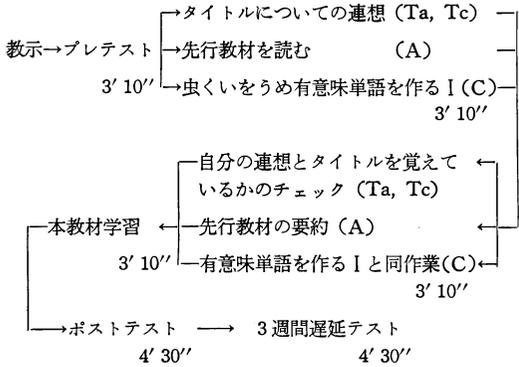


図 1 実験の手順

以下に手順を詳述する。

- プレテスト：いずれの群も同じもの。現在知っている範囲で山崩れがどうして起こるのか説明記述させる。
- タイトルについての連想：タイトルによく注意し、覚えてもらうためにそれぞれのタイトルについて各自連想する。
- 虫くいをうめ意味単語を作る作業：1つの単語のところどころ（2-3字）にマス目が空いており、そこに1つの平仮名を入れ、1つの有意単語を作る作業、32題。
- 本教材学習：改変した「山崩れ」を用いる。
- 自分の連想、タイトルを覚えているかのチェック：「タイトルについての連想」の所で、それぞれのタイトルと、それに対して自分が行なった連想の内容を再生してもらおう。どれくらいタイトルが被験者に認識されたかを見るためである。
- 先行教材の要約：先行教材をどれくらい覚えているか、また、先行教材をよく認識してもらうために、先行教材の要約を行なう。
- ポストテスト：本教材冊子を回収した後、B5版1枚のプリントを配る。タイプ印刷で「キャサリン台風が襲来した時、赤城山が全面的な山崩れを起したのはなぜか。できるだけ詳しく説明しなさい。」との指示がある。
- 3週間遅延テスト：直後テストと同様のものを同様に実施、ただし、山崩れを起こした原因を箇条書きにしろ。

評価法 テストは次の基準で評価する。評価には2人以上の評定者のもとで行なわれる。不一致の部分は話し合いで妥当と思われる得点をつける。まず、山崩れの原因の3つの観点を書いているかどうか。すなわち、外的要因として、「雨」とか「大雨」、「莫大な降水量」などの視点、内的要因として、「地質がもともとろいものだった。」「崩れやすい地盤だった。」などの視点、最後に時間的要因として「過去に赤城山は崩れたことがなかった。」「長い間に山崩れの原因がつくられていた。」「これまでに砂レキをはき出しきれなかった。」などの視点である。これらの視点をとっている場合は、0.5点加算される。次に、具体的事例にふれているかの基準である。すなわち、外的要因の具体例として、「通常17mm~20mmの降水量のところに、3日間で450mm降った。」とか「いつもの20倍以上の降雨量だった。」など具体的数字を挙げて説明しているか、また、内的要因の具体例として、「崩れやすい集かい岩地帯だった。」とか、「水にもろい砂レキの層で山ができていたから。」など、地質と構成している具体的物質に着目しているか、最後に、時間的要因として、「秩父山は、以前崩れた時すべて砂レキをはき出したが、赤城山にはまだ残っていたから」など同条件でも崩れなかった秩父山について言及しているかを基準とする。以上の具体例にふれていれば、0.5点加算する。語句の書き誤りは、明らかな誤りでない限り正解とする。また、不十分な記述は0.25減点とする。たとえば、外的要因としての「水」のみの表現、内的要因として「地盤のため」時間的要因として「免疫性があったから」などの表現である。以上のことから3点満点、13段階の採点法である

結果 表4に素点の平均と標準偏差を示す。分布の偏りを修正するため、以下の分析はすべて角変換した値を用いた。その際の変換式は以下の通りである。

$$X = \text{Sin}^{-1} \sqrt{\frac{x+1}{4}} \quad X: \text{変換点}, x: \text{素点}$$

プレテストについて交換点による一元配置の分散分析を行なった結果、群間に統計的に有意な差はなかった。

表 4 T J大プレテスト、ポストテスト、3週
間遅延テストの素点平均とSDの表

グループ	テスト	プレ	ポスト	3週間遅延
	A	Mean	0.558	1.885
	SD	0.110 (13)	0.463 (13)	0.456 (7)
Ta	Mean	0.731	1.654	1.025
	SD	0.216 (13)	0.463 (13)	0.546 (10)
Tc	Mean	0.692	1.231	0.833
	SD	0.309 (13)	0.505 (13)	0.415 (9)
C	Mean	0.673	1.269	1.000
	SD	0.214 (13)	0.473 (13)	0.236 (10)

() は人数

(F=1.43) 3群は等質であるとみなされる。

ポストテストの得点に関して一元配置の分散分析を行なったところ、1%水準で有意であった。(F=5.87, df=3.48 表5)有意水準を5%としてライヤンの法で多重比較を行なったところ、A群とC群の間、A群とTc群の間、Ta群とTc群の間、Ta群とC群の間に有意な差があった。A群とTa群の間、C群とTc群との間に差はみられなかった。ダンカンの多重比較法によっても、有意水準5%で同様の結果が得られた。このことから、A-TaグループとC-Tcグループに分割できることがわかる。すなわち、「A群≒Ta群>Tc群≒C群」とまとめられる。

3週間遅延テスト得点に関して分散分析を同様に行なった結果、統計的に有意な差はなかった。(F=1.27) 平均点をみると、A群を除く3群が同じような点数を示しているのに対し、A群はそれら3群よりは抜きん出ていることを示している。(表5)

考察 T J大の結果は以下のようであった。直後の理解度テストの結果より、この学習処遇では文章群が最もよく、次いで抽象タイトル群、統制群、具体タイトル群であった。遅延テストにおいて、有意な差は得られなかったものの、文章群が他の3群より比較的良好な成績を示し

表 5 T J大ポストテスト得点による分散分析表

変動因	df	SS	MS	F
グループ	3	930.219	310.073	5.87**
誤差	48	2536.926	52.853	
全体	51	3467.145		

** P<.01

た。遅延テストで有意な差が見られなかったのは、次の理由によると考えられる。(1)平均点でA>Ta≒Tc≒Cという成績を示し、A群を除く3群がまとまりとなる傾向があったため、A群の優位が出にくくなったと考えられる。(2)被験者の数が十分でなく、統制群のばらつきが予想外に小さかった。このばらつきが小さいことは、統制群において学習者に先行処遇を施していなかったためかもしれない。つまり、他の3群は、散文学習のための何らかの処遇をうけているわけだが、その処遇は被験者ごとに様々な効果を生み出すことが考えられる。そのためばらつきもできるわけだが、統制群の場合は、これらの処遇がないために、理解度テスト得点の低いところでありばらつかずにいるのだと考えることができよう。

図2に示すように、各条件によって理解度テストの得点のテストごとの変化の仕方が異なっている。文章群と抽象タイトル群の2群は処遇のあとのポストテストで急激に得点が上昇し、3週間遅延テストで下降している。これに対して具体的タイトル群と統制群は3つのテストを通じ、緩やかな変化を示しているにすぎない。

ここで注目すべきなのは、ポストテストにおいて、文章群と抽象タイトル群が抜きん出ていることである。文章群の成績の方がよい傾向を示していることである。文章群の先行教材は、「カゼにかかる仕組み」と「山崩れの起こる原因」とを比較記述したもので、被験者のなじみのある既有構造(カゼひきの因果関係)を賦活し、かつ、これから学ぶ認知的枠組を与えているとみてよいだろう。文章は山崩れの3つの原因1つ1つについてかぜのかかり方と対比しながら説明をすすめてゆく形であったから、学習すべき事柄がしっかりした形で呈示された。

となり、散文理解の促進要因の1つと考えられるとしているが、本研究の結果はこれを支持していない。むしろ具体タイトル群は、理解を妨げるとはいえないまでも、それに類する結果を示したとみてよいだろう。このことに関して、上と同様のことが言えると思う。すなわち、具体的レベルの言葉は認知構造内での高次の部分を賦活することはできないため、散文の内容を包摂する枠組が弱い。また、各々のタイトルがそれぞれ有機的に組み合わせることもできないのではなかろうか。具体的な言葉は、連想するという作業においても、ある1つの事柄へ注意を焦点化しすぎてしまい、かえって認知全体の賦活を妨げる結果となっているのかもしれない。

全体の考察

まず、仮説(I)は支持されたと考えてよいだろう。抽象タイトルの付し方も、本教材

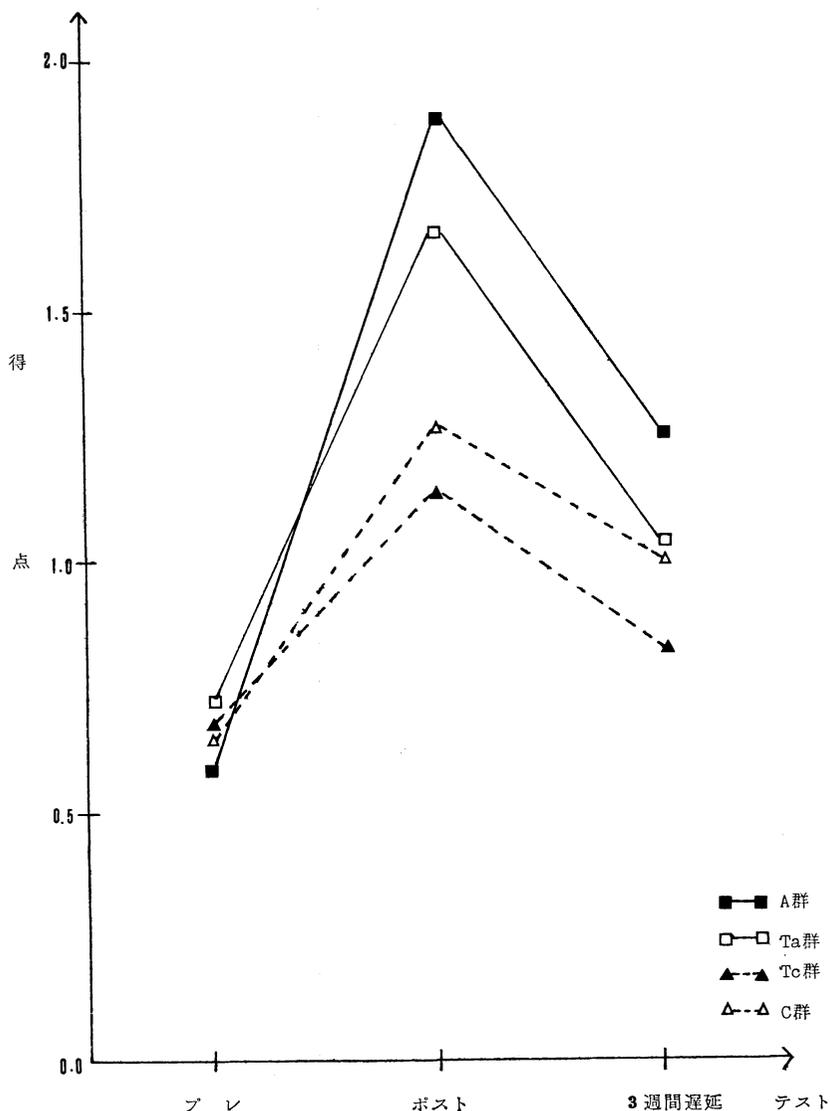


図2 T J大における各条件の得点グラフ

一方、抽象タイトル群は、抽象度をもつ言葉で被験者の認知構造の高い部分を賦活させているといえるが、それぞれのタイトルをどのように組み合わせるかは、ある程度、各被験者にまかせられる部分が大きくなると考えられる。組み合わせを、よりはっきり示せる文章群に比べれば、この点が不利だといえよう。

具体タイトル群の場合を考えると、鹿内(1975)は、ファミリアな語による表現は、既有知識の想起手がかり

となる文章の構造やその結合度合、内容の説明のされ方によって微妙に効果が違ってくると思われる。予備実験においてタイトルの種類によって成績の違いに差がなく、実験において差が出たことでも裏付けられよう。この結果から考えて、抽象タイトルが有効に働く散文は、次の要件を備えているものではないかと思われる。すなわち、(1)散文教材が学習すべき構造のどこに注目したらよいかという視点を示し、何度もそれをくり返し述べて

いるものでない時。(2)散文教材が、認知構造の高次な部分を賦活するような言葉で書かれていない時。すなわち、教材全体が具体的事実レベルで書かれ、それらを統括したり焦点化する文章のない時。(3)散文教材の構造が被験者にとって適当なものである時。すなわち、抽象タイトルが一般枠組を呈示し、どの部分をまとめるかの方向指示機能を持ち、認知構造内で高次の賦活を行なうと考えるならば、それらは、被験者の認知構造内にとり入れられることが必要である。このように考えるならば、抽象タイトルが示す散文構造が被験者が理解できることが重要な鍵となるであろう。

仮説(Ⅱ)については支持する傾向が見られた。文章群と抽象タイトル群との間では統計的な差はなかったが、文章群がややよい傾向が得られている。また、ポストテストで文章群と具体タイトル群との間に、1%水準で有意な差がみられた。(ライヤン法, $t=3.565$, $df=48$, $\alpha'=0.0017$) 先行する文章はタイトルよりも(1)本教材の構造をはっきり明示する。(2)構造に付随する適切な情報を被験者に提供する。(3)本教材で学習することと、先行教材に使用される話題との比較によって認知構造を確実に賦活する、という働きのあることが考えられる。

(1)に関しては、各タイトルの関係や各タイトルの間の構造を図示などすることができれば、タイトルでも、先行する文章教材と同様の効果をもつことが期待されよう。しかし、(2)に関して、「タイトル」という性質上、限界があるだろう。このように先行文章とタイトルを比較すると、タイトルのもつ効果には限界があるのではないかと考えられる。(3)に関して、もし、先行する文章教材を、本教材中の学習と比較するものでなく、本教材中の学習構造と類似したものだけを記述したもの、とした場合、その効果はどうであろうか。また、タイトルと先行文章との効果の違いに関して考慮に入れなければならないのは、被験者の適性の問題もあらうと思われる。大井(1981)は、児童を被験者としているが、読みに及ぼす挿入質問の効果は、児童の適性と関係があることを示唆している。アンダーソンとビドゥルも、能力の高い者

には、ただの挿入質問よりも言いかえた質問の方が効果があるとしているし、アリュー(Alleu 1970)の研究も処遇が学習者の適性によって読解の違いを生むことを示している。

残された問題

今後考えられるべきこととして、次のことがあげられる。(1)どのような散文教材を用いた時、抽象タイトルを付すことが有効となるであろうか。言いかえれば、抽象タイトルが有効に働く散文教材を造る時の具体的指標は何かということである。また、先行教材としてタイトルが有効な散文と、文章の方が有効である散文の区別はあるのだろうか。(2)学習者のどんな適性が文章理解に最も寄与しているのであろう。(3)語の抽象性を測るのにより客観的な尺度が必要であらう。(4)再三論じられ続けてきたことであるが、テスト方法にも問題があらう。読みとった内容をどのような観点、方法で評価するのが最も妥当であるかである。いかなる指標が認知構造の改変を示すことができるであろう。再生テストや再認テストが、どこまで敏感に認知構造の改変を測ることができるべき問題である。

注

注1 ここていう散文教材とは、ある事柄を文章で説明することにより、その事柄を学んでもらう形式の文章、つまり学習事項の構造を文章で説明してあるものをさす。

要約

本論文は、散文教材理解におけるタイトルの効果を検討した。大学生が4グループに分けられ、処遇後、教材内容の山崩れの原因を説明するよう求められた。教材は3段、1220字。結果から次のことが明らかになった。(1)抽象タイトルが散文理解を促進し(2)そのタイトルが効果的な文章構造とそうでないものがある。(3)タイトルの散文理解促進効果には先行教材が文章である場合と比べ限界がある。

引用および参考

Alleu, D. I. Some effect of advance organizer and level of question learning and retention of written social studies material. *Journal of Educational Psychology*, 61, 333—339, 1970.

Anderson, R. C. & Biddle, W. B. On asking people questions about what they are reading. *Psychology of learning and motivation*, 9, 90—132, 1975.

Ausubel, D. P. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51 (5), 267—272, 1960.

Frase, L. T. Some unpredicated effects of different question upon learning from connected discourse. *Journal of Educational Psychology*, 59, 197—201, 1968.

小出博 山崩れ 古今書院 1955.

小林幸子 教科の学習に及ぼす教師の発問効果 教育心理学研究, 22(2), 52—58, 1974.

光田基郎 文の理解過程に挿入された質問の効果 日本心理学会第45回大会論文集, 45, 332, 1981.

大井佳子 ATI による読み過程分析の試み——児童の読みに及ぼす挿入質問の効果——読書科学, 25(1), 11—19, 1981.

Rothkopf, E. Z. Learning from written instructive-material: An exploration of the control of inspection behavior by test like events. *American Educational Research Journal*, 3, 241—249, 1966.

鹿内信善 散文教材理解に及ぼす先行オルガナイザの効果 東京教育大学教育学部紀要, 19, 67—73, 1972.

鹿内信善 節見出し語及びファミリー語が散文教材の学習に及ぼす効果 読書科学23(1), 1—10, 1979.

内田伸子 説明文の記憶と理解に及ぼす視点の効果 読書科学25(2), 45—54, 1981.

吉田甫 文章の理解におよぼす質問の位置の効果 宮崎大学教育学部紀要, 47, 59—65, 1980.

付記

本論文は、筑波大学第二学群人間学類心理学専攻における昭和57年度卒業論文をまとめたものである。ご指導下さった福沢周亮先生、田中敏先生、ご協力下さった松原望先生に感謝いたします。

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effects of titles on the comprehension of prose material. The prose material consisted of 1220 characters in three paragraphs about landslides. A sample of college students was divided into four groups: 1. Abstract titles, 2. Concrete titles, 3. Advance organizers, and 4. Control group. After reading the material the students were asked to explain the cause of landslides.

The results of the comprehension test were analyzed

in an analysis of variance. It was found that: 1. abstract titles facilitated the comprehension of the prose materials, 2. some of the titles and advance organizers effected comprehension and others did not, 3. the effect of titles was more limited than the effect of advance organizer sentences on the comprehension of the material. The results of this experiment were discussed with reference to Anderson and Biddle's (1975) study.

読 書 論

——悪書追放運動の意味するもの——*

東京学芸大学 根本正義**

昭和59年2月14日の衆議員予算委員会で、少女雑誌のセックス記事が問題になり議論をよんだ。その後、各新聞でこの問題を取りあげたわけだが、その動向を『毎日新聞』の記事を中心にひろってみることにしたい。

○セックス講座化少女雑誌 上 法的規制求める声も
読者層は小学生まで及ぶ 絡む「言論・出版の自由」
の問題（2月25日夕刊）

○セックス講座化 下 ニーズがあるから、と出版社
法的な規制は難しい、と当局（2月27日夕刊）

○「セックス講座化少女雑誌」読者からの意見と提案
（3月7日夕刊）

○少女雑誌 セックス過剰反省します?! 出版倫理協が
異例の要望書（3月15日朝刊）

○記者の目 少年少女雑誌のセックス記事 有害ってだ
れが判断? 子供はクールに見つめている 規制する
前に実態を知って（4月13日朝刊）

これはいわば悪書追放運動である。このような運動は、ほぼ10年周期で起っている。しかし、今回の問題はこれまでの悪書追放運動とは根本的にいささか異質である。言論・出版の自由の問題絡みではあったが、十分な議論もなく、あっけなくほぼ4ヶ月で幕を閉じてしまった。『毎日新聞』は「記者の眼」欄（昭59.5.26朝刊）で、学芸部の光田烈がその総括をおこなった。見出しには、「有害図書規制」騒動3ヵ月 あっけない“敗

北”少女雑誌 編集者の“信念”どこに 内側から侵される言論・出版の自由とあり、リードで、

語るに落ちるとは、こんなケースをいうのかもしれない。どぎつい性記事のため、法による規制の動きにまで発展した少女雑誌のことである。少女雑誌が売りものにした「性」は、対象読者の少女も含め現在の社会全体に問題を投げかけた。また法規制という、いかにも権力的な発想によって、いやおうなく言論や出版、表現の自由という根幹にかかわる内容を持っているはずのものであった。だからこそ、当初、少女雑誌側が見せた強い反発には理由があると、一取材記者の私は考えた。だが、初めの威勢もどこへやら、相次ぐ休・廃刊、路線変更という少女雑誌のあっけない“敗北”で、問題は早くも落ち着きそうな気配。いくらお上に弱い国民性とはいえ、性に対するそれなりの主張や自らの出版物に対する信念をはじめから持ち合わせていないかのような雑誌側のひょう変ぶりを目のあたりにすると、「言論出版の自由」などということ自体がむなしい気さえしてくるのだ。

と論じ、記事のなかで問題の経緯に具体的にふれたうえで、次のように批判している。

私がいいたいのは、もし少女雑誌に自らが守るに値すると考える「言論」や「表現」が存在し、さらに自らの主張として堂々と訴えたい「性」があったのなら、休刊や路線変更を急ぐ前に、出版社や編集者は、お上をはじめとするさまざまな圧力をもっと頑強に抵抗し、その戦いぶりを世間にも公表してアピールする

* On Reading: The movement to eliminate undesirable books and magazines

** NEMOTO, Masayoshi (Tokyo Gakugei University)

ことが出来たはず、ということだ。またそうすることが言論出版の自由を生命とする出版人の気骨であり、同時に読者に対する責任ではなからうか。

だが、残念ながら、実際はそうではなかったのではないか。自民党も巧みにその辺を計算したフシがある。たとえば「ギャルズライフ」休刊後、主婦の友社は18歳以上の若い女性を対象に「ギャルズシティ」を新たに創刊するという。その理由は「ローティーン向けでは、性の扱いや企画に何かと制約が多いので」ということだった。読者もなめられたものだ、と思うのは私だけだろうか。

そういえば少女雑誌と並んで、レイプや殺人方法などをイラスト入りで解説した少年向けの「悪の手引書」(データハウス)もこの時期、その有害図書ぶりが騒がれたが、この本の編集責任者は私に「読者なんて、エサを与えられるプロイラーと同じ。喜びそうなエサを与えれば売れるものですよ」と、独特のコミューンリズムをぶった。

少女雑誌の霧消で当面のターゲットを失った法規制の動きは、どうやら国会決議に落ちつきそうな雲行きだ。しかし、少女雑誌問題を取り上げることさえ「魔女狩りだ」と過剰反応する前に、守られるべき「言論出版の自由」の内実が内部からむしばまれつつある事態に私たちはもっと目を凝らし、真剣に考えてみる必要があるだろう。

確かにこれまでの悪書追放運動と違う点は、光田烈が指摘しているように、言論出版の自由を生命とする出版人の気骨のなさ、読者に対する無責任、編集者の信念のなさという点が顕著にあらわれたということがいえよう。

悪書追放運動は、昭和30年代にいち早く火の手があたり、今日まで少年少女雑誌等をめぐってさまざまな議論と批判があった。そこにはそれなりに編集者・執筆者の信念があり、きちんとそれが主張されていた。しかし、なにか良書でなにか悪書なのか、全くあいまのまま現在に至っているし、その基準さえはっきり示されてはい

ない。示されてきたのは大衆的児童文学イコール通俗、即悪書という図式である。いわば、呪文のように今日まで青少年の健全な育成が叫ばれ、その影に民主的かどうかの問いかげがあり、まさに子ども無視の悪書追放運動の歴史のように思える。そこでまずその流れを整理し、悪書追放運動の意味を問い直してみたい。

いわゆる悪書追放運動は、昭和30年4月に日本子どもを守る会の始めた「悪書追放運動」にその出発点をおくことができる。同時にPTAや文化諸団体が少年少女雑誌に批判の眼を向けている。『日本読書新聞』は昭和30年3月以来4回にわたって特集記事を掲げ、昭和31年10月15日付で、菅忠道・久保田浩・菱沼太郎・森久保仙太郎・日本読書新聞編集部による共同研究を企画した。見出しは「おそるべき児童読物——子どもはこんなものを与えられている」と記し、漫画を中心にした批判をおこない、共同研究の冒頭で、

ひところのように、一見して、“これはヒドイ”と、すぐわかるような極度な残虐もの、怪奇ものはあるていど姿を消した。

だが、どうしても見逃せないことは、俗悪なものが全誌面を圧倒的に占め、全体が平均化して低級になったという事実だ。

人工甘味料や食品防腐剤のもつ毒性は、当局によって許可されているにもかかわらず、連用すると慢性中毒症状をおこす。

今日の児童雑誌は人工甘味料でいどであり、それにのっている娯楽読物にはヒソ粉乳に劣らぬ毒性をもつものも沢山ある。

子どもたちは旺盛な読書欲で、これらの雑誌(発行部数1千万を超える)を親もビックリするほど、読みふけているのだ。

いかに健康な子どもでも、こんな雑誌に常時接しておれば、正常な思考や感覚がマヒしてしまう。それが、おそろしいのだ。

と論じている。発行部数は娯楽雑誌や学習雑誌各誌の合計で、同紙は児童雑誌の発行部数を次のように記してい

る。

児童雑誌の発行部数は大たい次のようにいわれている。(単位万)

【児童娯楽雑誌】冒険王33, 漫画王16, (秋田書店)
▶少年クラブ19, 少女クラブ24, ぼくら27, なかよし35, 幼年クラブ17 (講談社) ▶少年33, 少女41 (光文社) ▶りぼん20, 幼年ブック20, おもしろブック40, 少女ブック40 (集英社) ▶少年画報28 (少年画報社) ▶野球少年9, 痛快ブック12 (芳文社)

【学習雑誌】小学一年生65, 同二年60, 同三年55, 同四年30, 同五年22, 同六年20 (小学館) ▶一年の学習57, 同二年53, 同三年34, 同四年25, 同五年18, 同六年17 (学習研究社) ▶たのしい1年生23 (講談社)

【中学・幼稚園雑誌】中学生の友18, 女学生の友20, 中学生活10 (小学館) ▶中学初級コース10, 同中級30, 同高級15 (学習研究社) ▶幼稚園くらぶ22 (講談社) ▶幼稚園50 (小学館) ▶幼稚園ブック13 (学習研究社)

以上あわせると1千万部を突破する。

主に児童娯楽雑誌に掲載された漫画が批判の対象となり、具体的には武内つなよし『赤銅鈴之助』(少年画報)、古沢日出夫『はやぶさ剣法』(少年)、茨木啓一『三日月太郎』(ぼくら)、田中正雄『ダルマくん』(少年)、横山光輝『鉄人28号』(少年)等がとりあげられている。その批判の方法は、例えばロボット漫画に登場する科学者はすべて性格破綻者で、ロボットなども、その非人間的な科学者の凶器として使われるなど、児童雑誌は俗悪にアグラをかき、害毒が潜在化していると論じている。

『朝日新聞』(昭32.11.23夕刊)は、「子供の娯楽雑誌——特に少女雑誌にもの申す」という記事を掲げた。ここで悪書のレッテルを貼ったのは、大衆的ないわば娯楽雑誌であるところの少年少女のための月刊雑誌である。そこに連載された少年小説であり、少女小説であり漫画である。同紙は早川元二の意見を引いて次のように論じている。

児童心理学者で法政大学講師の早川元二さんは「学習そのものためには雑誌は必要ないでしょう。雑誌はやはり面白くなければならない。その中で子供の成長に役立たなければならない。つまり良い芸術作品に接しさせることが一番大切なことです」といっています。

また「子供には子供の娯楽雑誌もあっていいではないか」という意見には「大人は社会生活をりっぱにやっているという前提の上ではじめて娯楽ということも意味を持ってくる。しかし子供では、ここからが学習で、ここからが娯楽ということはない。楽しみの中で学ばせるのでなくては、どうして学ばせることができるだろうか」と反論します。

まさに正論ではあるが、ここには子どもの娯楽(遊び)は生活そのものだという、子どもの生活の実際や子どもなりの実感が踏まえられてはいない。そこにまず問題があるように思われる。同様の視点から児童雑誌を批判したものに、『講座・小学校の国語教育第五巻。生活指導とマスコミ教育』(春秋社 昭31.12)所収の菱沼太郎「放送・雑誌と子ども」がある。このなかで菱沼は次のように論じている。

今日雑誌などについて、われわれだって、子どもの時に立川文庫で育ってきたが、別段悪くはなってないという論が行われます。また、一時的な現象であって、時がくればマンガを卒業するものだという意見もあります。

これらの考えはあやまりです。

前者の考えをもつ40前歳後の人たちの頭にあるキリシタンというコトバは、現在の子ども雑誌にあるように、悪人につながるものではないでしょうか。キリシタンは当時も悪人、妖術家として現われたものでした。これがいまだにわれわれオトナの頭に糸をひいています。これは雑誌の影響が多いのです。非行はするようにならなかったが、まちがった観念をかかなりうつけられているのです。

また、われわれは空想することがかなりあります

が、現実逃避的なあこがれやゆめも、雑誌読物に現れた類型的な傾向として多すぎると思いませんか。こんなところにも、マス・コミの力がおよんでいます。いや、これこそがなしくずしの大きな魔術なのです。なしくずしの軍備方式はこの心理の穴をめざしているものです。後者のマンガ問題にしても、卒業はしても、たかだか、「平凡」「明星」級がとまりだろろうと思われます。これでは、ちょっと、さみしくはありませんか。

ところで、前の二意見をいうような人は多く、今の世のなかでの特殊な人たち、文化人とか教養人とかいわれる人たちです。実は、かれらは、マンガ、立川文庫を読むかたわら、高級なものを読むことを知っていたのでした。今の子にもそれができれば、まあ問題はあります。ところが、マンガ、雑誌に没頭しているのです。だからさわぐのです。もっとも、あまりにも神経質になりすぎている向きも多いのはどうかと思われます。

こういう文化人のようなつまらぬことをいう人間にしたくないから、今の雑誌を問題にするんだといいかえしてもいいでしょう。自分への過信ははなもちなりません。しかし、実際は、文化人たちは、現物を見もしないでマス・コミの影響だけで物をいっているわけです。こんな現状に子どもをひたらせていいとは考えているわけではありますまい。

菱沼は〈マンガ問題にしても、卒業はしても、たかだか、「平凡」「明星」級どまりだろろうと思われます。これでは、ちょっと、さみしくはありませんか〉と論じているが、はたして事実はどうなのだろうか。毎日新聞の学校読書調査第5回(1958年)と第8回(1961年)をみると、どうやら〈たかが、「平凡」「明星」級どまり〉ではないことがはっきりする。これらの調査をまとめたものに、『学校読書調査25年——あすの読書教育を考える』(毎日新聞社 昭55.10)がある。次に同書から小・中・高校生の愛読雑誌調査の数表を引用しよう。これは昭和18年生れの男子と女子の愛読雑誌ベスト10の調査結果で

ある。

昭和18年(1943) 生 男子	女子
《昭和30年第2回調査》小学6年生	
①少年 ②おもしろブック ③小学六年生 ④冒険王 ⑤少年クラブ ⑥少年画報 ⑦ぼくら ⑧野球少年 ⑨漫画王 ⑩小学五年生	①少女 ②少女ブック ③少女クラブ ④小学六年生 ⑤なかよし ⑥六年の学習 ⑦おもしろブック ⑧小学五年生 ⑨少年 ⑩少女サロン
《昭和33年第5回調査》中学3年生	
①中学コース ②中学時代三年生 ③中学生の友高校進学 ④少年 ⑤少年画報 ⑥冒険王 ⑦子供の科学 ⑧野球少年 ⑨ベースボールマガジン ⑩野球界 ⑩週刊朝日 ⑩平凡	①女学生の友 ②中学コース ③少女 ④少女ブック ⑤中学時代三年生 ⑥少女クラブ ⑦中学生の友高校進学 ⑧平凡 ⑨なかよし ⑩明星
《昭和36年第8回調査》高校3年生	
①螢雪時代 ②週刊朝日 ③サンデー毎日 ④高校コース ⑤高校時代 ⑥週刊平凡 ⑦リーダーズ・ダイジェスト ⑧平凡 ⑨文芸春秋 ⑩週刊ベースボール	①女性自身 ②高校コース ③週刊平凡 ④螢雪時代 ⑤高校時代 ⑥週刊朝日 ⑦女学生の友 ⑧美しい十代 ⑨週刊明星 ⑩サンデー毎日

このような調査をふまえて、同書は「『高校生は大人』の時代——昭和30年代の周辺」のなかで、読書の傾向について次のように分析している。

いまの子は、小学生から高校生まで、みんな同じ子供マンガ週刊誌を読んでいる。ところが25年前、昭和

30年（1955）の子供たちは小・中学時代は子供の雑誌だが、高校生になると大人の雑誌と、はっきり二つに分かれている。（中略）

昭和30年（1955）、戦後10年終っていても進学率はまだ低かった。高校進学率は51.9%、前年の昭和29年に50%を越えたばかりで、大学・短大の進学率は10.1%に過ぎなかった。ほとんどの子が高校へ行く、進学率93.5%の今日とは、相当距離のある時代である。

昭和30年当時の子供たちは、中学を終わると約半数が社会へ出る。あとの半数も、ほとんどが高校どまり。多くの仲間はずでに社会人であり、自分たちもほとんどその仲間入りをしようという高校生が、昭和初年の中学生ほどでないにしても、社会からは早く大人になってほしいと期待され、自らも大人であろうと意識するのは自然である。

この「高校生は大人」の意識が、中学までとは違って、変わって大人の雑誌を読むようにさせたといえる。

このような読書の傾向は、次第に変化していく。テレビの一般家庭への普及にあわせて、子どもたちの生活周期が月単位から週単位に変化し、雑誌も月刊から週刊へと変わっていくのである。週刊誌が最初に創刊されたのが、昭和34年3月で、『少年マガジン』（講談社）と『少年サンデー』（小学館）の2誌であった。両誌の動向とそれ以後のマンガの流れについて、『学校読書調査25年』（前出）は次のように分析している。

今をときめく子供マンガ週刊誌の先兵だが、当時はまだマンガと記事が4対4、残りの2がグラフィックといった構成で、月刊誌よりもマンガ量は少なかった。（中略）

「おとなも少年諸君も、一週間が生活のひとつの周期であることにはかわりはない。おとなが週刊誌を読んでいるのを見たら、諸君も、自分たちの週刊誌をほしくなるであろう。この週刊誌が、そういう期待にそういうものであってほしい」

『週刊少年マガジン』創刊号が巻頭に載せた湯川秀

樹博士のことばである。同誌はほかにも、編集賛助員として東大・海後宗臣教育学部長や東教大・梅根悟教授らの名を連ね、東京都・木下一雄教育委員長の「諸君！ 週刊誌を読もう！」の呼びかけをつけるなどしてひたすら“俗悪”の非難を避け、安心して読ませられる雑誌を印象づけようと努力している。（中略）

この控え目な、今日からみれば“教育的”とさえみえる編集方針は、掲載作品にもあらわれていた。例えば、ライバル誌の『週刊少年サンデー』が創刊号から連載した寺田ヒロオの野球マンガ「スポーツマン金太郎」。（中略）

寺田の「スポーツマン金太郎」は、昭和35年（1960）ライバル誌『マガジン』の発行者・講談社から、第1回児童漫画賞を受けている。（中略）

トキワ荘のマンガ家たちが、昭和32年秋、野球チーム「コミックス」を作ったときの主戦投手が寺田ヒロオで、捕手は藤子不二雄、二塁に赤塚不二夫、ショート・つのだじろう、ライト・石森章太郎などがいた。

その“黄金”バッテリーが『週刊少年サンデー』の創刊号で「スポーツマン金太郎」（寺田）と「海の王子」（藤子）で連載マンガのペンを競うことになった。“師”の手塚治虫の「スリル博士」など連載マンガが計五編、連載小説は双葉十三郎の「口笛探偵長」というのが同誌の主要目次だった。

これに対して『週刊少年マガジン』は、連載マンガが高野よして「13号発進せよ」、山田えいじ「疾風十字星」、遠藤政治「冒険船長」など五編、連載小説には「月光仮面」と並んで林房雄の「探偵京四郎」があった。

今日の隆盛からみると、時代の波に乗って華々しく登場したように思える子供週刊誌だが、実際は“悪書”と非難されないよう、慎重で、控えめな編集で発売している。発行部数も20万部そこそこ、それでも売れずに毎号部数を落とし、当初の20万部に回復するだけでも約2年かかっている。（中略）

岸内閣が池田内閣に代わって、所得倍増政策が打ち

出されると高度成長の波にのまれてしまう。(中略)
人々は“エコノミック・アニマル”と化し、心のゆとりや人間らしさをふりすてて、ひたすら実利を追った。(中略)

創刊して2年、低迷の中で活路を求めていた子供週刊誌は、この風潮をとらえてマンガのページを増やしていく。(中略)

低迷と模索の中でマンガに活路を見出した子供週刊誌が、テレビの普及、週単位の生活周期という風潮に乗せて、ジリジリ上昇の気運を見せはじめると、各社にはわかりに月刊誌から週刊誌への転換の歩度を早める。

このような子どもの週刊誌の動向のなかで、『読売新聞』(昭38.12.9 夕刊)は、「悪書追放と子どもの読書」という記事を載せた。この記事によると、日本出版物小売業組合や中央青少年問題協議会等が悪書追放の徹底対策を打ちだしたことがわかる。その対象になったのは少年少女週刊誌であった。

また、週刊誌にマンガの占める割合が高くなった状況をふまえて、同紙の昭和40年6月13日付朝刊は「子供の漫画本」という記事を読書欄にのせ、編集者の談話を、〈編集者側の少年サンデー小西湧之助編集長は「私にも子供がいますが、明るく前向きの姿勢でモノがいえるようなおとなに育てたいと思います。その目的にそった雑誌づくりをしているつもりですという。少女フレンドの木越孝治編集長も「学校でも、家庭でも勉強に追われている少女たちにイキ抜きを与えてやりたい。同時に女性らしい優しさを身につけさせてやりたい。このふたつを念頭においています」と語ってくれた。〉と紹介するとともに、漫画を擁護する親の立場から、遠藤周作の次のような文章を掲載している。

子供が漫画本を読みすぎるという心配をよく父兄たちがされているようだが、私の家では小学校三年のむすこに漫画本を決して制限しない。むしろ私は妻に、漫画や子供雑誌は読ましてもいいが、いわゆる、子供向きの名作物語りとか文学名作集などは絶対に読まず

など言っている。

世間の親とは全く逆行したこのやり方を不審に思われる方も多いと思われるが、これは私の教育方針である。その理由は三つある。

第一に、幼年期には決して、本をムツかしいもの、おもしろくないものと思わせぬ気持ちにさせたいのである。くだらぬ偉人伝とか味の悪い名作ダイジェストを子供に押しつけることはかえって彼らに読書にたいする嫌悪感をいつか植えつける。私の経験によると、子供の時、くだらぬかたくるしい「為(ため)になる本」ばかり読まれた人は、かえって青年期になると読書をしなくなるのである。子供が子供にふさわしい本を楽しみながら読んでどこが悪いのだろう。彼らはやがて大きくなれば、本を楽しんで読む習慣をこれによって持つようになるだろう。

第二に、私のこれも経験だが、子供に漫画を読むなといっても、彼らはかくれて読むだろう。友だちの家で、本屋の立ち読みで、学校でひそかに……方法はいくらかでもある。私が小さい時、それをやったはずだし、父兄たちの大部分だって同じ経験がおありだろう。大っぴらに読むか、かくれてコソコソ読むかのちがいがいなら、家庭で大っぴらに読んでもらった方が子供の精神衛生上にも正しいと私は信じる。

第三に、現在の漫画はそんなに悪い影響があるのか。戦争漫画が子供に好戦欲をかきたてるというのは、われわれ戦中派父兄のよくおびえるところであるが、子供が戦争を「カッコいい」という気持ちがそのまま戦争肯定につながるというのは、あまりに単純な考え方だ。カッコいいというのは子供の場合、ある素朴な力にたいするあこがれの表現にしかすぎぬ。おとなの漫画にはエロがあったものが多いが、あれを読む男のすべてがエロ気遣いだといったら、父兄の中にも当惑される人が多いだろう。

漫画は夏に飲むブレンソーダのようなものである。おそらくそれは子供に興奮を与えるかもしれないが、それだけであり、一時的である。漫画に害がある

としても、それはいわゆる世界の名作を子供向きにダイジェストした児童向けの名作物よりも害を与えないと私は思う。こうした名作のすじだけをおぼえた小りこような子供は、このため、大きくなって原典ととりくむということをしなくなる場合が多い。私はそれをむしろ恐れるほうだ。(後略)

遠藤周作の漫画擁護論について、漫画を読みはじめる小学3・4年生を中心読者にすえた編集方針を前提にして、私は賛意を表したい。しかし、少年少女週刊誌はその方針を次第に読者対象年令を高校生以上にあわせた編集方針に変更していく。対象読者の年令があがることによってマンガも変化し、遠藤周作の意見とは対立的な批判が生まれてくるのである。ここで考えなければならないのは、小学生を対象としたものであるのか、高校生以上を対象としたものであるのかによって、その批判は異ならなければならないということである。

ともあれ、昭和40年代の大きな話題は、教育委員会、PTA、学校長を憤怒させたマンガ『ハレンチ学園』の存在である。『報知新聞』(昭45.1.13)は、「PTAの皆さん! この男が犯人でガス 永井豪24歳「ハレンチ学園」の作者」という記事のなかで、「教育のワクにしばられ、おさえつけられている子供たちの欲望を思いぎり発散してもらおう」というのがこのマンガのねらいだという作者の主張を載せている。

また、少女小説の変容のあったのも、昭和40年代である。ジュニア小説という新しい小説ジャンルの登場である。『朝日新聞』(昭45.1.21 夕刊)は、「いまやむかし「星よ、スマレよ」少女小説セックスがいっぱい 避妊薬コーナーも 内容を知らない親たち」という記事を載せた。その後、「特集ジュニア小説と「性」——投書を追って」(『朝日新聞』昭45.2.1朝刊)、「刺激が強すぎる「少年チャンピオン」「少年マガジン」 福岡県児童福祉審有害図書に指定」(『朝日新聞』昭45.8.27 夕刊)、「少女雑誌にまでポルノ・ブーム 毎号、きそって特集 純情では売れません」(『毎日新聞』昭46.9.12 朝刊)、「人を食うことのすすめ 少年週刊誌の条理と不条理」(『図

書新聞』昭45.10.3 第1081号)、「画一化への墮落 少年、少女週刊誌」加賀乙彦(『読売新聞』昭45.10.27 朝刊)等の記事が載るのである。特に性とかかわりでいわゆるジュニア小説が批判の対象となっている。

これらの記事は、吉屋信子・吉田絃二郎・北川千代らの純情・叙情の世界をもっていた少女小説が、富島健夫・三木澄子・吉田とし・佐伯千秋らのジュニア小説へと変容していった作品に対する批判である。ジュニア小説はこの頃『ジュニア文芸』(小学館)や『小説ジュニア』(集英社)等に発表されたわけだが、これらの作品は現在、集英社文庫に収録されているので容易に読むことができる。同列の思春期小説ともいえる作品を収録している秋元文庫(秋元書房)の存在もある。ともに中学生に人気のある文庫で、昭和40年代から今まで、多くの中学生の読者によって支えられているといえる。彼らや彼女たちは友人たちからの紹介、あるいはクチコミでその存在を知るなどして読んでいたのである。これらのジュニア小説についての批判は、ある意味では教育的配慮からの批判であって、批判する側に読者である児童・生徒の立場や、作者の立場を照射しての発言であったかどうか問題となろう。

児童文学者であり現代に生きる少女小説の世界をめざして創作活動を続けている吉田としは、『朝日新聞』文化欄(昭40.9.30 夕刊)の「児童文学の厚い壁」と題する随筆で、今日でも通用する示唆に富んだ次のような発言をしている。

あなたは子どものころ、おとなを心の底から憎んだ記憶はありませんか。

いまでこそ、(あれはやっぱり、おとなと子どもの価値観のちがいだった)などと思っても、その当時は子どもです。うまく自分の気持を説明できないでいるところを、「子どものくせに」と片付けられて沈黙した、あのくやしき、かなしき、やりきれなさ……。わたしはよく覚えてます。

児童文学は、これまで、たくさんのおとなの作家によって生み育てられてきましたが、ひとくちに児童文

学といっても、実に多種多様です。でも結局は、子どもの世界とピシッとつながり、ひびきあえる文学をめざして、作家たちは努力している、とあっていいでしょう。

ところで、そうした労作、力作が、一冊の本になって子どもの手に渡るまで、いうまでもなく、たくさんのおとなたちの手にかかります。やっと本屋の店頭にならんだ「子どもの本」は、子どもが小づかいで気軽に買えるほど、やすくはありません。だから、本を買う、というときは、たいてい両親や他のおとなたちに、えらんで買ってもらう、ことになります。親や、教養のあるおじさんおばさんは、どんなえらびかたをするでしょう。ときどき本屋でわたしは偵察します。

大方のおとなは、日本の作家たちが心をこめて書いた「創作児童文学」の棚（たな）をす通りします。「こんなの知らないな」「あまり関係ないみたいだわ」という顔で。

それより、アンデルセン、グリム、世界の名作、です。たとえ、そこに並んでいるうちの何冊かが、「名作」にふさわしくない、無責任な抄訳、安易な再話のしかた、原作にほど遠いゆがめかたをしてあっても、安心です。なにしろ名作だし、かのアンデルセン、グリムのものですから……。これは、いったい、どういうことでしょう――。

単行本よりねだんのやすい雑誌類は、子どもたちが自分のお金(?)で買うことができます。身近なことで恐縮ですが、こんな一例があります。2年ほど前、これまで児童文学作品ではタブーとされていた「生理」にふれた作品を、ある少女週刊誌に連載したときのこと。これを書いたのは、近年とみにめざましい成育ぶりを示す少女たちに、ぜひ読みとってほしいものがあつたからですが、早速、匿名の「大阪母親代表」が、けがらわしい、と投書してきました。東京のある小学校の校長は、自分は読みもしないのに「わたしたちははずかしい」という意味の一文を児童に書かせ、母親向けの読書指導のパンフレットにのせました。

一方、読者の子どもたちからは、毎日のように反響がありました。「大きくなったら、わたしの子どもにも、きつと読ませます。」その後、これが単行本になると、こんなふうになってくれました。「わたしね、貯金箱をジャラジャラさせて、買いにいったのよ」。

ささやかな、ひとつふたつの例の中にも、日本の児童文学をとりまく壁が、なんと、あれやこれやとあることでしょうか。しかも、どれもみんな、おとながつくった壁ばかりのようです。この壁、こわれないものでしょうか。なんとか、ガラガラッと、とりこわせないでしょうか。……

ある少女週刊誌に連載した「生理」にふれた作品というものは、『少女フレンド』に25回にわたって連載された『あした真奈は』という作品で、昭和39年1月に東都書房から出版されている。作者である吉田とは『あした真奈は』の「おわりに」で、読者に〈そうです、真奈はあなた、子どもからおとなになりかけている、あなたです。〉と呼びかけている。〈子どもからおとなになりかけている〉読者たちのための作品がジュニア小説ということになるだろう。思春期の文学である。

佐伯千秋は「ジュニア小説のヒロインたち 秀才で美少女の時代はすぎた 少女小説14年目の中間報告」を『文芸春秋』(昭42.8第45巻第8号)に書き、〈この頃の少女像として結論をだすなら、非行少女もふえてきたが、それは意志薄弱な一部の少女達で、大多数の少女たちはまともであると、私は思う。都会地では物おじせず発言し、行動力も持った少女が多くなってきたが、その少女達でも、心の底に持つものは、平凡で健全な安定生活への希望である。ただ、それを求める手段の選び方が、合理的、現実的、自己中心的になってきていると、思う。私は、十代っ子の大半に信頼をつなぐ。これがなかったら、ジュニア小説は書けないと思う。〉と結んでいる。

また、先に紹介した『朝日新聞』「声」欄の「特集ジュニア小説と「性」」(前出)は、ジュニア小説に対する読者の投書を受けての企画である。ここには、

○投書を追って エスカレートが心配 望まれる編集の

きびしさ

- ともに考える姿勢を いたづらな刺激を避けて 三鷹市 津村節子 (作家41歳)
 - もっと夢のある読物与えて 盛岡市 相馬栄子 (主婦31歳)
 - おとなは何も教えてくれぬ 三島市 宮本良子 (中学生15歳)
 - 興味本位には読まぬ 長野県 水田静子 (中学生14歳)
 - 過去の小説とは無縁 東京都 富島健夫 (作家38歳)
 - メモ お題目だけの大人たち
- という、五本の投書と二本の編集部による記事が掲載されている。

「投書を追って」で記者子は、〈中学2、3年から高校あたりの女子学生を読者対象にしている「小説ジュニア」(集英社)「ジュニア文芸」(小学館)などを初めて手にしてみた。(中略)率直に言って、これらジュニア雑誌の小説を読んでも、抱合っている場面とか、キスシーンのさし絵は多いが、現代の世相から見ればそれほど目くじらたてて騒ぐほどのものでもない、まず平板な通俗小説だ。愛情の流れもなかなか押えた文章できれいに描いてある。ただ高校生同士が肉体的愛情にまで進むという小説が、昨年の初めごろから現れているので、年を追って次第にエスカレートしてゆくのではないかという恐れもある。(中略)雑誌の方針をきめる編集者の責任に、きびしさを要求されるのも、当然だろう。〉と書き、『小説ジュニア』の塩沢敬編集長の〈愛情描写はエスカレートしてゆくと、大人の週刊誌と同じようになり、ジュニア雑誌は自滅するよりほかありません。〉という談話を紹介している。

冒頭に紹介した衆議員予算委員会で問題になった、少女雑誌のセックス記事や講座化の問題は、エスカレートした結果のまさに末路だったといえる。出版人として読者に対する無責任な姿勢、編集者の信念のなさが顕著にあらわれた問題だと私は冒頭で論じた。ジュニア小説と性の問題にかかわって、作家の側からの発言や読者の側

からの発言をふまえての論議が、1980年代に生かされなかった結果の表れでもあろう。しかし、単純にかたづけられる問題ではない1970年代に書かれたジュニア小説が、中学生のあいだで現在も読まれているわけで、そうした現実をふまえて、〈子どもからおとなになりかけている〉読者に対する、読書のあり方や作品のあり方について考えてみなければならぬ時期に今日はきているのである。

「特集ジュニア小説と「性」」(前出)で、津村節子は〈私は、ジュニア雑誌に性の問題がとりあげられるようになったのは必然的なことと思っております。食糧事情の悪かった私どもの少女時代と比較して、現代の少女たちの肉体的な成熟ぶりはいちじるしいものがあり、それに加えて社会環境が、少女たちの異性への関心、セックスに対する好奇心に拍車をかけているのが現状です。ジュニア小説が少女たちの直面する身近な問題をとりあげ、悩み苦しみながらそれを乗り越えてゆく少女たちの成長過程を書くのが建前である以上、当然「性」の問題も無視できなくなってきました。かつて握手で別れたジュニア小説の主人公たちが、誘惑に負けあるいは情熱にかられて最後の一線を越えるという場面も描かれるようになりましたが、その場合、中学生、高校生における愛のあり方というものについて考えさせるような配慮をするのが、ジュニア小説の基本的なルールです。そういう点で、町にはらんしている通俗雑誌の背徳の濃い情痴小説を盗み読みするよりは、無難と言ってよいと思います。ただ、ジュニア小説で性を扱う場合の危険は、主人公が自分たち同じ年齢の、同じような環境の少女だということです。このため読者は小説の主人公に感情を移入してしまい、主人公が受ける刺激は自分の刺激としてまともに受けとめます。いたづらに少女の官能を刺激するような描写は、そのシーンの強烈な印象にテーマ自体が薄れてしまう結果にもなりかねません。商業誌として面白く読ませるテクニクは必要でしょうが、作家も編集者も同じ青春の悩みを悩んできた先輩として、彼女らの問題を共に真剣に考える根本姿勢をくずす

べきではないと思います。〉と、ジュニア小説のありように対する考えを述べている。

ここまでもかくも戦後の悪書追放運動の歴史をたどってきたわけだが、少女小説の変容、青春小説（思春期小説）即ジュニア小説のあり方や問題にまで発展しそうである。図式化や色分けはできるだけ避けたいのだが、ジュニア小説（青春小説）にも大衆的（通俗的）な作品世界をもったものと、文学的な作品世界をもったものがある。児童文学そのものを考える場合にもそれはいえるわけだが、一応便宜的に分類したうえで、戦後の悪書追放運動における“悪書”のレッテルは、どのような傾向の作品にはられてきたかを考えてみると、これまでの考察からもわかるように、大衆的（通俗的）な作品に集中

していたことがわかる。また、悪書をはかるものさしは、簡単にいえば教育的か否かであったように思われる。今日、活字ばなれがいわれているが、これまでの悪書追放運動をふまえていえば、文学的即教育的と端的に断言はできないが、いわゆる文学的な読物ばなれであって、実際には大衆的（通俗的）な傾向をもつ読物やマンガは読まれているのである。その大衆的な子ども読物、大衆的児童文学も含めて、それらの作品のもつ功罪とあわせて、大衆的な子ども読物の本質を明確にしながら、新たな読書論を確立する必要を今確認しなければならぬ。それが学校教育における読書指導のあり方の問題にかかるとともに、大きな研究課題でもあろう。

読書と内発的動機づけの関係*

筑波大学 桜井茂男**

問題と目的

近年、自己学習能力の重要性が認識され、この育成が教育目標の1つとなりつつある。学習に関する内発的動機づけは、自己学習能力を支える最も重要な要因である。この内発的動機づけを測定する尺度の開発 (Harter, 1980, 1981; 桜井, 1983; 田上・桜井, 1984; 桜井・高野, 1985) にともない、内発的動機づけと読書活動、主に読書量との関係が検討されはじめた (桜井, 1984 a・b)。子どもの読書活動と内発的動機づけが、現在どのような関係にあるのか、まず、この現状を捉え、その知見に基づき、自己学習能力が育成されうる読書活動を創造することが、教育の重要な課題であると考えられる。

桜井 (1984 a) は、小学3・4年生を対象に、Harter (1980, 1981) が開発した内発的-外発的動機づけ尺度の日本語版 (桜井, 1983; 田上・桜井, 1984) を用い、読書量と内発的動機づけの関係を検討した。その結果、両者間に .30 程度の有意な相関が得られた。しかし、この内発的-外発的動機づけ尺度の日本語版には、日米間の文化差が反映され、表現や内容にやや不適切な箇所が認められた。

そこで桜井 (1984 b) は、桜井・高野 (1985) が新たに開発した内発的-外発的動機づけ測定尺度を用いて、小学3年生から5年生を対象に、読書量と内発的動機づけの関係を検討した。この結果では、両者間に .20 程度の低い正の相関が得られた。この尺度は、教室での学習場

面の他に、家庭での学習場面に関する質問項目も含み、なるべく生活領域全般にわたって学習に対する内発的動機づけが測定できるように工夫されている。しかしこれら一連の研究は、読書量の測定に学校図書館で貸し出された本の冊数しか用いられていないため、さらに詳しい読書量やより具体的な読書内容の調査が必要と考えられた。

そこで本研究では、以上の知見に基づき、①読書内容別からみた読書量、②学校図書館で貸し出された本の冊数 (従来の読書量)、③学習場面で疑問が生じたとき、その解決に図書が積極的に用いられたかどうか、という3点と、内発的動機づけとの関係を検討する。また、これまでの一連の研究 (桜井, 1984 a・b) を踏まえて、読書と内発的動機づけとの関係について総合的な考察をする。

方 法

被調査者 茨城県下の公立A小学校5年生84名 (男子42名, 女子42名) と6年生73名 (男子39名, 女子34名) の合計157名 (男子81名, 女子76名) であった。彼らは、学校図書館の本の利用について、特別な指導はうけていなかった。

手続き 1984年1月、桜井・高野 (1985) の内発的-外発的動機づけ測定尺度 (4段階評定) と読書に関する調査が、クラスごとの集団で実施された。

内発的-外発的動機づけ測定尺度は、次の6つの下位尺度から構成されている。それらは、①知的好奇心 (curiosity)、②達成 (mastery)、③挑戦 (challenge)、④認知された因果律の所在 (perceived locus of causality);

* The relationship between reading and intrinsic motivation.

** SAKURAI, Shigeo (University of Tsukuba)

以下、略して因果律と呼ぶ)、⑤内生的-外生的帰属 (endogenous-exogenous attribution; 以下、略して帰属と呼ぶ)、⑥楽しさ (enjoyment) である。

知的好奇心下位尺度は、拡散的好奇心によって様々な課題に接近し、情報を収集しようとする傾向を、達成下位尺度は、教師や友だちに頼らず課題に取り組もうとする傾向を、挑戦下位尺度は、困難な課題に挑戦しようとする傾向を、それぞれ測定している。この3つの下位尺度は直接動機づけレベルに関連するものである。また、因果律下位尺度は、ある課題をする意図が個人によって引き起こされていると認知する (内的原因性) のか、それとも環境によって引き起こされていると認知する (外的原因性) のかという傾向を、帰属下位尺度は、ある課題をすることそれ自体が目的となっている (内生的帰属) のか、それともその他に目的があり、そのために当該課題は手段となっている (外生的帰属) のかという傾向を、それぞれ測定している。この2つの下位尺度は認知レベルに重点を置いたものである。そして、感情レベルに重点を置く楽しさ下位尺度は、内発的動機づけにより課題遂行したときの楽しさについて測定している。

読書に関する調査では、読書量として、ここ1か月間に、小説 (物語)、マンガ、マンガ以外の雑誌、その他の本を読んだ冊数と、1983年4月から1984年1月までに各児童が学校図書館および付近の公立図書館より借り出した本の冊数、およびそのうち実際に読んだ冊数が調査された。また、学校の勉強でわからないことがあるときに本で調べてみるかどうかについても調査された。具体

的な質問項目は、巻末の付録に示す通りである。

結 果

表1には、ジャンル別に1か月間に読んだ本の冊数と、学校図書館等で借り出した本の冊数およびそのうち実際に読んだ本の冊数の平均と標準偏差が、学年別に示されている。これによると、いずれの指標においても、標準偏差が大きい。この傾向は、小学5年生で著しい。学年差を検討すると、小説とマンガのジャンルに、小学6年生の方が5年生よりも読む冊数が少なくなっている (順に、 $t=2.23$, $df=117.62$, $p<.05$; $t=2.00$, $df=93.86$, $p<.05$)。

内発的-外発的動機づけ測定尺度得点には学年差はみられなかった。

表2には、読書量と内発的-外発的動機づけ測定尺度得点との相関係数が示されている。これによると、読まれる雑誌の冊数と挑戦下位尺度との間に $r=.202$ ($p<.01$)、その他に読まれる本の冊数と知的好奇心下位尺度との間に $r=.153$ ($p<.05$) という低い有意な正の相関がみられた。他方、読まれたマンガの冊数と知的好奇心下位尺度 ($r=-.172$, $p<.05$) および楽しさ下位尺度 ($r=-.170$, $p<.05$) との間には負の低い相関がみられた。その結果、マンガでは内発的-外発的動機づけ測定尺度の合計得点との間にも、負の傾向としての相関が得られた ($r=-.106$, $p<.10$)。次に、学校図書館等で借りた本の冊数およびそのうち実際に読んだ本の冊数については、知的好奇心、挑戦、因果律下位尺度と

表1 読書量 (冊数) の平均と標準偏差

学 年	1か月間に読んだ本				図書館で 借りた本	図書館で借り 実際に読んだ本
	小 説	マンガ	雑 誌	その他の本		
小学5年	5.84 (8.59)	8.04 (16.58)	2.48 (6.24)	2.85 (5.06)	36.93 (78.92)	35.33 (77.86)
小学6年	3.48 (4.01)	4.23 (4.44)	2.16 (5.11)	2.07 (4.74)	33.53 (51.49)	30.40 (48.86)
全 体	4.73 (6.91)	6.25 (12.55)	2.33 (5.72)	2.48 (4.91)	35.34 (67.31)	33.03 (65.75)

() 内は標準偏差

表 2 読書量（冊数）と内発的・外発的動機づけ測定尺度得点との相関係数

下位尺度	1 か月間に読んだ本				図書館で 借りた本	図書館で借り 実際に読んだ本
	小 説	マンガ	雑 誌	その他の本		
知的好奇心	-.014	-.172*	.037	.153*	.105 [△]	.112 [△]
達成	-.065	-.051	.025	-.011	.039	.049
挑 戦	.029	-.043	.202**	.131 [△]	.114 [△]	.119 [△]
因果律	-.025	.028	.027	.091	.115 [△]	.121 [△]
帰 属	.051	-.082	-.063	-.033	.034	.032
楽 し さ	-.117 [△]	-.170*	-.020	.064	.056	.055
全 体	-.028	-.106 [△]	.064	.099	.116 [△]	.122 [△]

** $p < .01$, * $p < .05$, $\Delta p < .10$

表 3 本で調べるかどうかと内発的・外発的動機づけ測定尺度得点との関係

群	知的好奇心	達成	挑 戦	因果律	帰 属	楽しさ	全 体
本で調べる	16.35 (2.05)	15.54 (2.23)	13.71 (3.27)	14.74 (2.84)	13.31 (2.67)	16.28 (2.28)	89.95 (9.99)
本で調べない	14.82 (2.41)	14.00 (2.76)	11.50 (3.83)	12.68 (3.40)	11.73 (2.48)	14.38 (2.36)	79.11 (11.38)
<i>t</i> 値	4.19***	3.76***	3.77***	4.01***	3.61***	4.91***	6.13***

() 内は標準偏差 *** $p < .001$

の間に、傾向としての正の相関がみられた。それゆえ、測定尺度の合計得点との間にも、同様の結果が認められた。

内発的動機づけと勉強でわからないことを本で調べるかどうかの関係については、本で調べる群と調べない群に分けて、内発的・外発的動機づけ測定尺度得点が比較された。*t* テストにより平均の差を検定した結果（表3参照）、すべての下位尺度において、本で調べる群の方が0.1%水準で内発的動機づけ得点の高いことが示された。

考 察

まず、小説とマンガにおいて、小学6年生の方が5年生よりもそれらの読書量が有意に少ない点は、高学年になるほど、宿題の量や塾通いをする者が増え、その結果、自由に使用できる時間が減少し、自由時間の読書の中でも、娯楽に近い小説や学習と関係のないマンガを読む時間が特にその影響をうけたためであろう。小説やマンガに限らず、雑誌やその他の本を読む冊数も、小学6年生の方が少ない傾向にある。

読書量と内発的・外発的動機づけ測定尺度得点との関係では、マンガにおいて負の相関がみられた。これは、マンガをたくさん読んでいる児童は、知的好奇心や学習の楽しさが低いことを示している。換言すれば、学習に対して内発的に動機づけられている児童ほど、マンガに興じる傾向が少ないということである。ただ、相関係数(*r*)をみると、有意ではあるが.10程度であり、約1%($r^2 \times 100$)の説明率しかない点は留意しておくべきであろう。

また、国語の学習で、小説や物語を興味に応じて読んでいくという広がりのある指導がないためか、学習に対する内発的動機づけと小説との間には有意な相関はなかった。これは、内発的・外発的動機づけ測定尺度が、学習の領域を超えた総合的な傾向を測定しており、国語とか算数とか特定の学習領域の内発的動機づけを測定している訳ではない点が影響しているのかもしれない。したがって、学習領域別に内発的動機づけを測定して、さらに検討することも重要であろう。

しかしいずれにしても、内発的動機づけと読書量との正の関係を支持する結果は少ない。おそらくこれは、現

在の詰め込み式教育のために、学習に対して内発的に動機づけられている児童が、読書により知識を自主的に広げていけるような指導が欠如しがちであるためではなからうか。このような点を検討するために、個々の児童の自主性や興味を重視する学習指導がなされる総合学習形式の学校で、同じような調査をすることは有意義である。内発的動機づけとマンガを除く残りのジャンルの読書量とは、かなり高い正の相関が予測されるであろう。

なお、本研究で採用した雑誌というジャンルには、趣味的な雑誌から学習雑誌のようなものまで含まれているであろう。また、その他の本というジャンルには、事典や図鑑、あるいは学習参考書など、きわめて雑多な本が含まれていることが容易に推察できる。特に、一般図書としては小説（物語）というジャンルしかないために、ドキュメンタリーや伝記、エッセイなどの読み物もその他の本に入っているであろう。したがって、今後はこのような点を改善した綿密な調査が必要であろう。

次に、勉強でわからないことを本で調べるかどうかという点では、本で調べる児童の方が内発的動機づけ得点有意に高いことが示された。これは、本を使って知識を広げようとする児童ほど、内発的動機づけが高いことを示している。この結果は、内発的動機づけと雑誌あるいはその他の本の読書量との間にみられた正の相関と対応しているものと考えられる。

さて、全体を通してみると、勉強でわからないところがある場合、それを本で調べようとする児童は内発的動機づけの高いことは明らかであるが、読書量（マンガを除く）と内発的動機づけとの関係では、一部に正の低い相関がみられただけで、読書活動の中心とも考えられる小説に関しては負の傾向さえ認められた。この結果は、読書が学習に関する内発的動機づけと関係ないというのではなく、むしろ小学5・6年生ぐらいになると、いわゆる余暇利用としての一般的な読書活動というものが、学習活動とほとんど関係をもたなくなってしまうのではなからうか。すなわち、小学校低学年では、読書＝学習という関係が強かったために、読書量と内発的動機づけ

との間には、.20～.30程度の正の相関がみられたのであろう（桜井, 1984a・b）。これに対して、小学校高学年では、読書が余暇利用的となり、いわゆる読書＝学習という関係が弱まり、読書量と内発的動機づけとの間には有意な相関はみられなくなったものと考えられる（桜井, 1984b; 本結果）。このように考えれば、余暇利用的ではない、学習に直結した本の利用の面でみられた内発的動機づけとの正の相関は納得いく結果といえよう。したがって今後は、このような点を考慮して、小学校高学年以上では、学習と関連の強い本の利用と内発的動機づけとの関係についてさらに検討していきたい。

付 録

“読書”についての調査注) つぎの問いにこたえて下さい。

- あなたは1か月の間に、つぎの本を何冊ぐらゐ読みますか。
 - ・小説（物語） ……（ ）冊ぐらゐ
 - ・マンガ ……（ ）冊ぐらゐ
 - ・マンガ以外の雑誌 ……（ ）冊ぐらゐ
 - ・その他の本 ……（ ）冊ぐらゐ
- あなたは、どんな理由で本を読みますか。具体的に書いて下さい。
 - ・“小説（物語）”について （ ）
 - ・“マンガ”について （ ）
 - ・“マンガ以外の雑誌”について（ ）
 - ・“その他の本”について （ ）
- きょねんの4月からきょうまでに、図書館で何冊ぐらゐ本をかりましたか。
 - （ ）冊ぐらゐ
 また、かりた本のうち、何冊ぐらゐ読みましたか。
 - （ ）冊ぐらゐ
- 学校のべんきょうで、わからないことがあると、いろいろな本で調べてみますか。どちらかを○でかこんでください。

（はい・いいえ）

また、本以外には、どんなことをして、わからない
ことを調べますか、ぐたいてきにかいて下さい。

()

注) 質問2および4の一部は、本研究の分析対象から
除いた。

引用文献

- Harter, S. 1980 *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom*. University of Denver.
- Harter, S. 1981 A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental*

Psychology, 17, 300—312.

桜井茂男 1983 Harter の内発的—外発的動機づけ尺度の検討 日本教育心理学会 第25回総会発表論文
集, 368—369.

桜井茂男 1984 a 読書量と内発的動機づけの関係 読
書科学, 28, 24—29.

桜井茂男 1984 b 読書量と内発的動機づけの関係(Ⅱ)
読書科学, 28, 140—142.

桜井茂男・高野清純 1985 内発的—外発的動機づけ測
定尺度の開発 筑波大学心理学研究, 7, 43—54.

田上不二夫・桜井茂男 1984 Harter による内発的—
外発的動機づけ尺度の日本語版の検討 信州大学教育
学部紀要, 51, 47—57.

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the relationship between reading and intrinsic motivation for learning. The Self-Report Scale of Intrinsic versus Extrinsic Motivation (Sakurai & Takano, 1985) was used to assess the learning motivation of 157 students in the 5th and 6th grades. The number of books which each student had read in the previous month was used as an indication of general reading. Making use of

reference books was used as an indication of reading related to academic learning. The students who had read such books had significantly higher motivation scores than those who had not used reference books. This relationship hypothesis was supported; however, few of the correlations of other reading variables with the motivation score were significant.

資 料

イギリスの読みの教育

——低学年の指導法を中心に——*

上越教育大学 有 沢 俊太郎**

筆者は昭和59年8月7日から2カ月間、文部省在外研究員としてイギリス、ランカシャー地方（イングランド北西部）に滞在し、読みの教育の実際に接する機会を得た。訪問先はエッジヒル教育大学（Edge Hill College of Higher Education）のドナルド・モイル氏（Donald Moyle）で、この大学には英国読書学会（UKRA）の本部も置かれていた。

この度の渡英の目的は、読みの指導法の理論と実際を、主に小学校低学年における実践に即して研究するということである。到着後新学期開始までの約1カ月は、モイル氏やパーリー氏（Peter Parry）の助言により、指導法関係の文献や資料を読むことにあてた。指導法には、指導技術のように教師個人の創意工夫から生まれるものの外、その国の学習理論や言語研究の動向と直接かかわるものがある。この期間は、面接を通してこの方面に関する既知の知識を整理したり、誤りがあれば正して、小学校低学年の実践を見るのに備えた。

さて、9月からは予定通り教師の勤務時間に合わせて読みの授業を見た。イギリスの低学年は、幼児学校（Infant School）と初等学校（Junior School）に分かれる。わが国の学校制度と対照させると、図1のようになる。

義務教育は5歳からであるが、学校によっては、レセプション・クラスというものを特に作ることがある。学

齢は、クリスマスで区切るので、9月入学の時点でまだ4歳の子どももいるわけである。このクラスは遅生まれの子どもに対するクリスマスまでの措置である。

以上のように、2カ月間の滞在期間は、前半が読みの指導法の文献研究、後半は実地研究というように1カ月ずつ二つに分かれる。次に、この研修の順序に従って、成果の一端をまとめることにする。

1 'eclectic approach' 考

近頃、読みの指導法について触れたイギリスの文献には、eclectic approach という語を見かけることが多い。アルファベット法、ルック・アンド・セイ法などお馴染みの指導法と一緒に記載・紹介している文献もあって内容把握に戸惑う(1)。eclectic の一般的な訳語は「折衷」であるから、それをあててみるもの一向に手応えはない。それは、従来の様々な指導法の長所を採って成立した新指導法なのか、それとも、ある指導法を軸に他の方法を参加させたものか。疑問はふくらむばかりである。

この厄介な言葉を初めて訳した人は首藤久義氏であ

8 歳	ジュニア 2 (J 2)	3 年
7 歳	ジュニア 1 (J 1)	2 年
6 歳	インファント 2 (Inf 2)	1 年
5 歳	インファント 1 (Inf 1)	
	レセプション (R)	

図 1 日英の低学年

* Reading instruction in England: Teaching methods for lower graders.

** ARISAWA, Shuntaro (Joetsu University of Education)

る。首藤氏は、この言葉を「バロック報告」(Bullock Report, 1975)との関連でとらえ、「包括的アプローチ」と訳している(2)。

首藤氏の論旨は以下のようである。

1. 子どもの読みそれ自体が複雑なのでアルファベット法、音声法……といった単一の指導法では処理し切れない。
2. 教師は、子ども一人ひとりの読みの実態に基づいて読みの力を伸ばそうとするから、様々な指導法は、子どもごとに組み合わせ、統合して用いられることになる。
3. このような指導法が「包括的アプローチ」である。

この三段論法では、単一の方法はしばしば副作用の危険性がある、ということはよく分かる。しかし、ここからは複数の指導法をどう組み合わせると、「包括」(「統合」)の方法になるのか判然としない。首藤氏は、包括・統合の視点について、①子どもの読みの本質②子どもの成長・発達、の二点を挙げているが、その原理と方法については沈黙を守っている。しかし、これを明らかにすることは、基本的には組み合わせという単純な作業に、一定の秩序を与えるために避けて通れないのではないか。首藤氏の二つの視点では、いずれも抽象度が高すぎ、作業は結果として「寄せ集め」となる危険性もある。

手掛かりは、首藤氏の二つの単語「包括的」と「統合的」を一旦、区別してみることにある。図に示すと次のようになる。

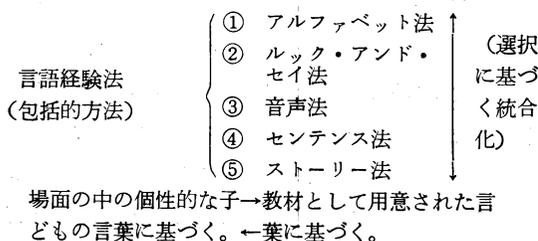


図 2 eclectic approach

このように「包括」「統合」という言葉は、一旦、

左右に分かれる。組み合わせの方法が異なるからである。しかし、左右を結ぶ矢印が示すように、両者には接点がある。この接点を目指して重なって来る。それが、eclecticの本質であり、この方法の原理であるといえる。

(a) 包括的方法(言語経験法)

言語経験法(language-experience approach)は包括的方法の典型的な例である(3)。この方法を支えるのは「バロック報告」にまとめられた場面の理論である(4)。

- ・子どもは言葉を使用してみることによって学ぶというのが、我々の提言である。
- ・ある発話はある場面において「正しい」かもしれないのであり、他でも同じだとは言えない。……絶対的な「正しさ」を追うより「適切」という評語で言語使用を見るのが理にかなっている。

・言語能力は、ある目的に導かれた言語使用によるのであり、場面から離れた訓練によって育成されるわけではない。

子どもはとにかく場面の中で言葉を使ってみるのであり、教育は子どもの個性的な言葉を対象とする。それは、時には、野放図に陥る恐れもある。イギリスにも、プロセス派とスキル派の確執があり、「正しさ」の喪失(標準)を舌鋒鋭く批判する人もいる(5)。しかし、報告書の文章を綿密に読めば、このような批判に対する回答は、そこで展開される言語使用を構造化するという試みとなって現れていることが知られる。

この報告書がその輪郭を見せ始めた1974年から75年にかけて、ダウニング(John Downing)は、「バロック委員会は読みの教育において言語経験法の有効性を力強く支持した」(1975)と述べる一方で、次のような読み方をしている(6)。

バロック報告は読みの教育において、もっと構造化することを求めている。しかし、これは形式的な音声法(フォニックス)への逆戻りではない。……要求されているのは、子どもの経験を計画する際に構造の知識を応用すること、書き言葉(文章、文……)の構造を教師が知っておくことである。

「経験を計画する」とは、流動し混質的な経験を整頓し方向付けを試みることである。場面相互を系統化したリ、場面内部を分節化することである。つまり、場면을学習場面に変えることである。

具体例としてメリット (John E. Merritt) のモデルを挙げておこう。(7)

目標・目的 (Goal) 個人の必要性の認識, 目標の設定・結果の予測。

計画 (Plan) 目標はいかに達成されるか。どんな方略と技能が用いられるか。

実行 (Involvement) 目標を達成するための手順。実行。

発展 (Development) 設定目標に到達できたかどうか点検する。得られた結果を吟味し, 新しい可能性を発見する。

また, ダウニングの引用文中, 「書き言葉の構造化」とは, 上のメリットの各段階で用いられる文章, 文をいかに教材化するかということである。例えば, 文章を図式化したり表示する試みは, 目標段階では文章の内容を予測し討論の糸口を与え, 実行段階では文章の読みに基づいて既成の図表の改善を促す, といった具合である。これらの作業は, 確かに, 読みの指導法 (①~⑤) でいえば「ストーリー法」の一部に相当する。しかし, 決して「形式的な文章法 (音声法) への逆戻り」ではない。それは, 塚田泰彦氏によって紹介・考究されている現代ヨーロッパの言語教育理論を背景に持つ(8)。この文章論は, 塚田氏の言葉を借用すれば, 「コミュニケーション能力」の育成を意図した一種の「談話分析」なのであり, それだからこそこの文章論は場面の理論と分かちがたく結びついてくるわけである。

以上のように, 言語経験法は①~⑤の指導法を副次的な方法として, その中に組み込んでいる。その際には, ストーリー法のように, 変形されて包括される場合もある。しかし, 組み込まれた各方法は, その持ち味までも奪われることはない。それらは, 教師の裁量によって学習場面の随所に埋め込まれ, 子どもの言語学習は, 奔放

な自己表現を出発点としながらも, 教育的な視点から制御されつつ進められることになる。

(b) 諸方法の統合化

今度は図2を逆方向から, つまり右側から眺めてみる。①~⑤の各方法は, 文章という言語形式を要素に還元していった時に得られるそれぞれの単位に相当する。

統合化は, やはり, 二つの方法を選択することから始まるが, ①よりも②, ②よりも③……が選ばれると, 指導はその背景に場面を背負って具体化してくると推測される。仮に文章という最大単位を対象とするストーリー法⑤が選ばれるなら, 他のどの方法と併用されても, 結果として言語経験法に近づいていくのではないか。

モイル氏は, この問いに, 次の図を示して説明した(9)。

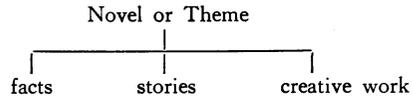


図 3

ストーリー法の対象である文章 (novel or theme) は, 創造的作業 (creative work) と内容分析 (fact, stories) の異なる二種類の活動を生む。創造的作業とは, (ア) creative writing (創作) (イ)相手意識に基づいた作文 (personal writing) (ウ)総合活動 (project, topic work) であるから, これは確かに言語経験法に酷似する。しかし, 一方, 文章それ自体の内容に立ち返ってみれば, 内容の精査 (fact) 筋 (stories) の検討などの分析的仕事が残っている。これが, ④, ③……の方法を要求する。

この説明は, イギリスのストーリー法の性格に基づいている。それは, 前に先生によって紹介された話をもとに, 子どもがある目標を決め, その視点から再読したり再話したりする, というものである。ここに, この方法がライフ・メソッドと呼ばれるゆえんもある(10)。また, 他の方法を要求する必然性もある。なぜなら, 再読・再話の質を高めようとするれば, どうしても, 文章の内容を意識せざるを得ないからである。文・語・文字に至るま

で細かく吟味せざるを得ない。一字、一語たりとも揺るがせにできない場合は確かにある。こうして、この方法は、言語経験法に発展する可能性を持ちながら、同時に、ルック・アンド・セイ法、アルファベット法とも接触することになる。きわめて接着力に富む、つまり統合力の強い方法であるといえる。

他の方法(①～④)についても、統合化の道筋は同様である。①に近づけば近づくほど、他を要求する必然性は強い。dog を、ディー、オー、ジーと唱えて読みを学ぶ古典的な方法にしても、犬にまつわる一見冗漫な話し言葉に支えられ、この三文字を含む語が文や談話の中に入れられて使用されることがない限り、学習の効果は覚束ない。文字ほど抽象的なものではなく、それだけを唱えてもすぐ忘れてしまう。

こうして、①～⑤の各方法は、固有の性格を主張しつつ、生活化を目指すことになる。これが統合化ということである。各方法は、それ自体が方法として致命的な欠陥を持っているわけではない。しかし、ストーリー法とアルファベット法の比較からも明らかなように、その統合力に違いがあるのは確かである。教師の指導技術の巧拙にもよるが、①に近づくほど統合力は弱まる。ことに、言語経験法に重なるほどの統合化を図る際には、複数の方法間の共通点を確認しながら、漸次二度、三度の統合化を繰り返すほかはない。統合化とは、各方法の併用から始まるからである。

以上の考察に基づいて eclectic approach の性格を次のように規定しておく。(図4参照)

1. 選択された複数の方法から成り、相互に、他を求める必然性をもって、包括され統合を目指すものである。
2. 包括的方法(a)とは、言語経験法のような一つの大きな方法が、他を副次的に持ち、あるいはその中に取り込み吸収しているものである。
3. 統合的方法(b)とは、各方法(①～⑤)が統合力の違いはあるにせよ、共通点によって結びつき、合併された一方法を形成するものである。

先に触れたように、(a)、(b)の二つの方法は、同じ原理を違う角度から述べているにすぎない。方法は違っても、子どもに質量の両面で吟味され制御された言語経験を与えようとする点で、結局一つの eclectic approach なのである。この方法が目ざすものは、首藤氏によって提示された二つの視点とも結びつき、更には「児童中心であるが学問的でもあるカリキュラム」(disciplined, child-centred curriculum)⁽¹¹⁾を形成していくことになる。

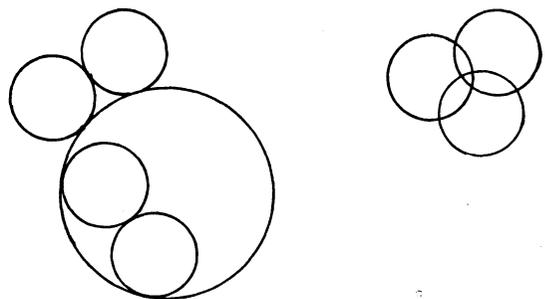
2 West End County Primary School の読みの指導

ランカシャー地方、オームスカーク(Ormskirk)に6学年7学級(レセプション組を含める)から成る小学校がある。それがウエスト・エンド小学校(West End County Primary School)で、幼児学校と初等学校が合併して出来た公立学校である。校長(Head Teacher)は、ミス・クリセーロ(Miss Clithero)。この学校の低学年(4学年)を継続的に参観した。本稿では9月第2週の読みの指導を、授業記録に基づいて述べるが、その前に、この学校の指導の概要を簡単に記しておく。

(1) 指導の概要⁽¹²⁾

読みの指導法研究に深く関連しているのは次の五つのことである。

- ア. 低学年の一時間の指導内容は教科に対応せず、総合的、複合的である。
- イ. 各時限は、教師の創意による個別学習が主である。



(a) 包括的方法

(b) 統合的方法

図4 包括と統合

表 1 一斉指導と個別指導の割合

(昭和59年9月10日～14日, 単位は分)

指導形態 学年	1限(9時～10時30分)				休憩 (モーニング・ブレイク)	2限(10時45分～12時)			午 休 さ ん (デ イ ナ ー)	3限(1時15分～2時30分)		
	一斉指導	個別指導 (グループ)	朝礼	その他		一斉指導	個別指導 (グループ)	その他		一斉指導	個別指導 (グループ)	その他
R	10	60	15	5		20	50	5		—	—	—
Inf. 1	25	40	20	5		5	65	5		5	20	20
Inf. 2	—	—	—	—		20	50	5		10	50	15
J 1	20	45	20	5		10	55	10		55 0	15 65	5 10
J 2	10	50	25	5		5	60	10		20	50	5
計(%)	65 (18.1%)	195 (54.2%)	80 (22.2%)	20 (5.6%)		60 (16.0%)	280 (74.7%)	35 (9.3%)		90 (24.0%)	230 (61.3%)	55 (14.7%)

り、学習内容は子どもごとに異なる。

ウ。時間割はない。ただし、読みの指導の場合、発達段階ごとの「教科書のような本」(reading scheme)はある。時限の配列は、午前が二コマ(90分, 75分)、午後一コマ(75分)である。

エ。一学級の児童数は25人内外、補助の教師が付く組もある。ただし、一学級の児童数は、学習の実態に合わせて増減がある。

オ。毎朝、一限目に朝礼(assembly)が組み込まれている。これは宗教の時間で、これだけは国によって実施が義務づけられている。

とりわけ、個別指導は読みの指導はもちろんのこと他の指導にも大胆に取り入れられていた。表1は、時限(横軸)、学年(縦軸)ごとに個別指導に費される時間の割合を調べたものである。

個別指導の割合は2限では実に74.7%に上る。1限に設定されて各自に与えられた目標に向かって作業を続ける場合が多いからである。この学校の低学年は教科制ではないことを述べたが、午前中は主に読書算をする。もちろん、子どもによって作業内容は違うが、朝、目標を示され、作業を始める。それが一段落するのが2限目の終わりである。

個別指導は、3限、1限の順に少なくなる。午後には、書写、読み聞かせ(J1)などが行われるためである。

1限は、校長、主任による朝礼の外、教室へ戻ってから担任の教師による前時の復習(Inf. 1, J 1)等が行われるためである。

しかし、それでも、個別学習は50%を下ることはない。この5学級では、学年による違いもあまりない。この表には、1限に全校生徒を対象にする朝礼が入っているから、各教室の個別指導は最低の学年(J1)でも60%を下ることはないのである。

一方、一斉学習との組み合わせ方については、図5に示すような型があった。

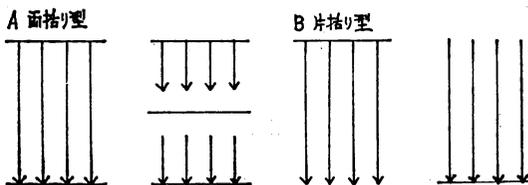


図 5 指導形態の型 (横線は一斉指導、矢印はグループ別の個別指導を示す)

一斉指導は各作業の区切りをつけるためにあり、残りの時間は子ども一人ひとりの自己学習が行われる。これは、図5が示すようにいくつかのグループの形で展開されるが、いわゆる話し合い学習とは違う。グループは、作業の種類(読む、計算をする、絵を描く……)の違いを区別するための目印にすぎない。グループ内で話し合おうにも、それぞれ学習内容が違うので、不可能なの

だ。学習は個別化された作業なのであり、ある一つの問題をめぐる話し合いを基盤に展開するわけではない。

このような指導（学習）形態の背後にある低学年の教育の基本的精神について、ミス・クリセローは、次のように述べていた。

低学年といえどもフォーマルな教育の意義を否定するものではない。朝礼ではフォーマルな振る舞いを求める。しかし低学年の子どもには、自分自身の必要性に応じて行う活動こそが大切な意味をもつ。それは子どもの本質に合ったものでもある。

また、次のようなモイルの発言もあった。

アメリカの教育は同じ経験に基づいて同じことを教育しようとする。しかし、我々は何かを経験させるべく同じ機会を等しく与えようというのであり、同じ経験を与えるのとは違う。平等（equalism）について、解釈の違いがある。

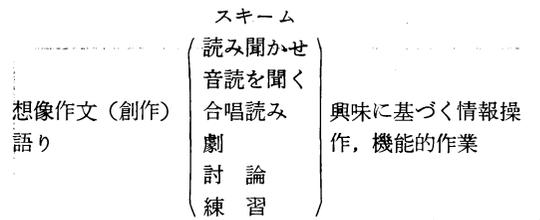
いずれにもイギリス人の教育に対する考え方がよく現れていると思う⁽¹³⁾。

（２） 読みの指導法

ウェスト・エンドの eclectic approach は言語経験法の下にストーリー法を入れて行っていた。包括的方法の典型例といえる。ストーリー法は、Language Patterns というスキームに具体的に表現されている。このスキームは、レディネス段階（5歳用）から第6段階（12歳用）まで揃っていて、読本、ワーク、作文帳から成る。必要に応じて他の教材も用いるが、この学校ではこれが教科書のような役割をしていた。

この本の指導書の中に、言語経験法との関係が次のように明記され、円滑な実践を意図したモデルが掲載されている⁽¹⁴⁾。

ストーリー法の諸活動は、多くの場合、子ども自身の言葉を巻き込む。一方、言語経験法の諸活動はストーリー法を含む。……出発点が違うだけだ。ストーリー法においては、出発点は子どもたちの前に提示された教材にあり、言語経験法では子どもの必要性に基づく話し言葉にある。



このモデルは、筆者が作成した図2を分かりやすく書き直したものである。指導は、このモデルの全体像を見失わないならば、どこから始めてもよい。事実、5学級いずれの教室でも、個別、一斉の指導形態の違いに応じて、このモデルの様々な領域から指導が始まっていた。それは、他の活動に発展・関連し、eclectic approach の特色を示すことになる。

以下、例を挙げて説明する。

(a) 個別指導

(ア) 総合学習の中の読みの指導

モデルの左側から始まる指導である。言語経験法の特徴がよく現れる。幼児児のクラスで見られた。

例① 絵作文（R、1時限）

1. 経験を思い出し、絵を描く。
2. 絵を見て、一人ずつ話をさせる。
3. 教師がその一部を書き取る。
4. 音読させる。
5. 視写させる。
6. 使った言葉を手作りの辞書（ノート）に登録させる。

4歳児の20人中、8人（1グループ）の子どもたちへの指導である。読みの指導は、絵→話し言葉→書き言葉→言語要素（語）への注意、といった一連の学習の中に位置づけられている。

同じような指導は、Inf. 1, 2のクラス、J 1のクラスでも見られた。ただし、上のクラスになると、絵や話し言葉の段階を省略し、直接、書き言葉を与えていた。与えられる語の選択にも工夫が見られた。

例② 日記を書く (Inf. 2, 3時限)

At the weekend I was at home,
I
played, watched television, went shopping, saw,
read, went to visit
(板書)

続きを書き、文(文章)を完成するのが最終的な目標になるが、そこに至るまでに、様々な指導がなされる。watch, saw, read は、読みの問題を引き起こす。shopping は書き誤りやすい。更に語や語句の選択の仕方によっては、自分自身で語を書き加えなければならないものもある。saw や went to visit がそれに当たる。このような語や語句を選んだ子どもに対する文、文章の指導もあった。

指導の流れは次の通りである。

1. 視写させる。
2. 一人ずつ音読させる。
3. 経験に基づき続きを書かせる。
4. 点検し、音読させる。
5. 使った言葉を手作りの辞書(ノート)に登録させる。

絵を描く

これを30人中、11人(2グループ)の者が行っていた。Creative Writing Books と称するノート(日付、名前の欄を取り、絵と文を書けるようにしたもの。普通の横罫線の入ったもの)を使っていた(15)。

二種類の実践に共通して見られるのは、指導の最終段階に辞書づくりがあることである。それは、ここまで必要に応じてなされてきた文字や語に対する指導のまとめでもある。言語経験法に他の方法が包摂されていることを示すものでもあろう。辞書といっても、Creative Writing Book と同様に市販のノートを改造しただけのものである。Rでは Sound Book, Inf. 2では My Dictionary と呼ばれていた。大文字・小文字、活字体・筆記体で見出し文字にし、絵入りにしたり例文を添えたりして語を配列していた。このようなノート(辞書)はどの学年にもあった。発達段階に合わせて、様々な「辞書」があっ

た。

(1) スキルの指導

モデルでは「練習」に当たる。辞書づくりとこのドリル学習はどこの教室でも見られた。教材は Language Patterns のワーク・ブック (Working with Letters など) が主である。

低学年の教師は特に音と文字の不一致を克服させることに全力を傾注する。また、この問題ほど深刻ではないが、不規則な語形変化(過去形・分詞形等)の習得も容易ではないようであった。J1では1時限を「国語」だけ個別化し、6つのグループに分けていた。

例③ 練習学習 (J1, 1時限)

- A, Cグループ……Qで始まる語を集める。
- B グループ……過去形の作り方の練習。
- D グループ……進行形の作り方の練習。
- E グループ……物語、詩の音読、視写、設問に答える。
- F グループ……girlと同じ音(ə:)を持つ語を集める。

各グループは、子どもの実態(進度)に応じて、3人から8人であった。A, C班とF班は音一文字の対応を学んでいる(進度の違いは、この二グループでさえ一目瞭然である)。B, Dは語の学習、E班の指導だけがストーリー法に近い。グループを「系統化」するのは容易であった。E班はこの中では一応最終段階に位置づけられるが、中にはA, C, F班に近い進度の者もいた。指導は、音声法、ルック・アンド・セイ法によって行われる。

そのような子どもの用いていた副読本の本文には色々な書き込みがあった。

子どもの音読を一人ずつ聞くことは教師の重要な仕事である。書き込みで本文は変えられている。教師は、そこで子どもが詰まったり間違えたりすると、その音節だけを何度も唱え、口うつしで教える。繰り返し教える。文盲(dyslexia, illiteracy)の悩みは深刻である。徹底した個別の指導であった。まずグループを単位に、次に子

One morning very early
 Jumbo the little elephant
 ran away from the ^{ser} ~~elf~~cus
 He ran along the road
 looking at trees
 and gardens and shops.

(The Little Elephant, Skipper Books, 1966)

どもに応じて行われていた。それでも後れをとる子どももいる。治療読みセンターはそういう子どもを対象に地域ごとに設立されている。(16)。

しかし子どもの抱える読み書きの問題が重大であればあるほど、子どもの経験に戻すのは実際には難しいようであった。指導は、モデルの中央に止まったまま、左右の側へ発展しないのである。諸方法の統合化は、このような場合には難しい。この組でも、統合化は、高々ストーリー法までであった。

(ウ) 機能的作業・情報操作

モデルの右側から開始される。J1のEグループでも一部見られたが、物語の内容に関する設問に答えたり、図表化したり、クローズ法に基づいた穴埋め問題をしたりする。いわゆる読解指導である。また、目的を持って読む、読み方を工夫するなど、読書指導に相当するものもある。後者は読みの方略(strategy)を指導することになる。

これらの指導はJ2で見られた。ウエスト・エンドでは、このクラスだけが机を一直線に並べている。しかし1クラス28人の子どもに与えられる作業は違う。その内訳は、

- 設問に答える。 } 21人
- 穴埋めをする。 } 21人
- 創造作文…………… 4人
- ドリル…………… 3人

であった。創造作文(creative writing)とは、ここでは一種の課題作文で、題は“*What happened?*”という。この題で作文を書くため、物語を読むわけである。

指導の手順は、次の通りである。

例④ 機能的・情報操作の読み(J2, 2時限)

1. 課題を口頭で指示し、説明する。
2. 内容の整理の仕方について指導する。
3. 机間巡視をしながら、書き方の指導をする。

作文組に対する指導は、以上のように簡単なものであった。指導はドリル組、設問、穴埋め組に集中していた。課題を与えるということは、読むことを含め子どもの言語活動に秩序を与えるということである。だから、課題作文の学習は、いわゆるスキル学習にも触れてくるのである。しかし、言語活動の制御はほとんど子どもたちに任されていた。学習場面の創造が、課題、トピックス、プロジェクトと大規模になるにつれて、それに見合った自己学習力の充実が求められる(17)。ウエスト・エンドの低学年の場合は、いわゆる課題学習までであったが、それでも類似の指導は幼児学級(R, Inf. 1, Inf. 2)では全く見られなかった。

(b) 一斉指導

全体的には少ないが、一斉指導は各時限の冒頭で行われる。特に一限目の冒頭を一斉指導としている組が3組(Inf. 1, J1, J2)もあった。朝礼の後、10分前後、行われるのである。

例⑤ 書写(Inf. 1, 1時限)

1. 語(sat)を板書
2. 一字ずつ、子どもと一緒に唱えながら(round, down, round…)空になぞる。
3. “*Working with Letters 1*”(p.13)をする(点線で描かれた文字s-a-tをなぞる)。

もちろん、音と文字の対応関係の復習をしている組もあった。

午後の一斉指導の例として、もう一つ、挙げておく。朝礼の校長先生の話(worshipについて)を発展的に取り扱った例である。

例⑥ 合唱読み(J2, 3時限)

1. 教会の説明(導入)
2. 教材文(板書)をめぐる問答

3. 空欄に語を入れる
4. 問答
5. 合唱読み

Churches are often built in a shape of a _____. The altar where _____ and wine is offered is at the head of the cross. Church is a quiet, peaceful place where we can concentrate our thoughts on _____. It is a special building for prayer and worship. We also go to _____ for special occasions. The _____ is christened at the _____. The bride and bridegroom walk down the _____ to the main door after their _____. (The plan of a church) <bread, aisle, cross, church, wedding, god, baby>

教会についての学習はこの時間の終わりまで続けられたが、1～5は一斉指導20分間の流れである。最も時間をかけたのは4の問答で、ここで子どもたちは様々な語を出す。教会は生活に溶け込んでおり、知識は豊富である。stainedglass, pulpit, front, benches, kneeler……みな、子どもたちの言葉である。ここでは、語の学習は確かに生活化していた。それどころか、生活教育そのものであった。教師は、教材や問答の中で使われた語によって教会（宗教）の意義を説く。私語は全くなく、教師には朝礼の校長先生と同様に、反論を許さぬ威厳があった。教師が教え諭すことのできるのは宗教的精神であり、これが彼らの生活を律する唯一の共通の価値であり、最高の道徳である。

言葉の学習も、このような宗教的精神の涵養という目標に沿って展開される時、個別学習とは全く違った側面を見せることになる。このクラスの場合、最後に教材を全員で読み上げて一斉学習を終えた。

3 まとめ

ウエスト・エンド小学校における eclective approach の性格は、次の5点にまとめられる。

- (1) 読みの指導において eclective approach は、個別・一斉の指導形態の相違にかかわらず認められる。
- (2) 一斉指導における eclective approach は宗教的価値

を持った教材の指導に認められた。ただし、この場合は、言葉の教育が生活の教育であり、指導法の如何は重要性を持たないとも考えられる。

- (3) eclective approach はしばしば、個別指導において見られる。個別化の思想は、子ども一人ひとりの興味・関心・能力・価値観（宗教的価値は除く）の多様性を容認し、子どもに固有の力や考え方を伸ばす、というものである。個別指導において見られる eclective approach は、包括的方法（言語経験法）と統合的方法である。
- (4) 言語経験法では、指導は学習場面を用意することから始まる。そこには、副次的な方法も参加する。学習場面は、子どもの個性的な言葉が生まれ育つ場である。場面が大きくなればなるほど自己学習力の如何が問われる。
- (5) 統合的方法は、スキルの指導において見られた。これが最も徹底した個別指導になっていると言える。しかし、指導は孤立化する場合が多く、統合化の方向をとっているかどうか、という点については疑問が残った。

以上である。このうち(5)の統合化については、実態が理論と重ならず、釈然としない。原因が、理論、指導者のいずれに求められるのか、という点についても不明である。これは今後の問題とせざるをえないが、現時点では、再び、eclective approach とは、本来、子どもの全面的な成長、発達をめざして教師の前に提示された選択肢であるという原点に戻ってみたい。全面的な成長・発達とは、この国では、「一人ひとりが自分なりのスタイルで主体的に生活にかかわる力を持つこと」と言い換えられる。この抽象的であるが、しかし現実的、実際的な教育の目標を外して、統合の理論つまり eclective approach の理論もありえない。この目標は、一つの読みの方法論の母体であり、だから同時にそれを超えるものも持っているとも言えるように思う。

以上でイギリスにおける2カ月の研究のまとめを終える。本稿では、かの地の読みの教育が、これからのわが

国の教育にどのような意味を持っているのか、直接述べてはいないが、(1)~(5)において、議論のための要点は示し得たと考える。議論は、(a)指導公文書の性格⁽¹⁸⁾ (b)教科書制度 (c)図書館制度 (d)視学官制度 (e)カリキュラム編成の主体 (f)教室空間の意味 (g)一学級の児童数といった、読みの教育を取り巻く大小の諸要因の違いを視野に入れることで、一層深まるであろうと思う。

注

- (1) D. Moyle “The Teaching of Reading” (Ward Lock Educational, 1968, 1976*) pp. 128~131.
- (2) 首藤久義「イギリスにおける入門期の読みの教育」(『文教大学国文』第9号, 昭和55年3月, pp. 1~8)
- (3) D. Moyle and Louise M. Moyle “Modern Innovations in the Teaching of Reading” (University of London Press, 1974) pp. 63~65など。
- (4) DES (Department of Education and Science) “A Language for Life” (HMSO, 1975) 上の引用文から順に, p. 173, p. 143, p. 171.
- (5) S. Froome ‘The Bullock Report’ (“Black Paper” 1977, pp. 29~32)
- (6) J. Downing ‘Bullock——an international perspective’ (“Reading; What of the future? ——Proceedings of 11th annual conference of the UKRA, Ward Lock Educational, p. 22) なお Downing (1975) は, UKRA 編 “Reading” 誌 (1975年6月号) p. 10.
- (7) 1984年10月1日, The Open University における J. Merritt の説明。
- (8) 塚田泰彦「国語教室における談話の再発見について」(『富山大学国語教育』第9号, 昭和59年11月, pp. 1~14).
- (9) 1984年9月4日, Edge Hill College における D. Moyle の説明。
- (10) わが国のセンテンスメソッド(ストーリーメソッド)との違いに触れた論考として, 倉沢栄吉「読みかた教材の歴史的展望」(日本国語教育学会『国語教育誌』第18号, 昭和51年11月, pp. 80~83).
- (11) J. Merritt の言葉 (1984年10月1日, The Open University にて)。
- (12) イギリスの小学校については, 数多くの文献がある。最近のものとして, 稲垣忠彦編『子どものための学校』(東大出版, 昭和59年)が挙げられる。
- (13) Miss Clithero の発言は9月11日, West End 小にて。D. Moyle の発言は9月10日, Edge Hill College にて。
- (14) D. Moyle, P. Parry “Language Patterns” (Holt, Rinehart and Winston, 1981, 1982)引用文は, “Teacher’s Resource Book” (Stages 3 to 6) より。モデルは, 同書 (Stages Readiness to Three) より。それぞれ, p. 13, p. 4.
- (15) イギリスの作文教育については木下紀美子氏に「イギリスの作文教育」(野地潤家編『世界の作文教育』文化評論 昭和49年)など一連の論考がある。
- (16) この地域には, Metropolitan Borough of St. Helens がある。
- (17) この地域の実践校として, St. Michael’s Church of England Infant School がある。
- (18) 地方教育局がバロック報告書を, 学校教育の実情に合わせて書き直したものの。この地方では,
 - ・Language in the Primary School (Lancashire Education Committee, 1980)
 - ・Using Literature in the Primary School (Lancashire Education Committee) の2冊。

付記

ドナルド・モイル, ピーター・パーリー氏(エッジヒル教育大学), ジョン・メリット氏(オープン大学)のご指導に対し, 心から御礼申し上げます。阪本敬彦氏には, 渡航に当たって大変お世話になった。感謝申し上げます次第である。

実践報告

物語として詩を読ませる指導の試み*

北海道教育大学 鹿内信善**

問題

メッセージは、実用的なものとの美的（詩的）なものとの大別することができる。実用的メッセージは、日常われわれが用いるコードに依存している。これに対し美的メッセージは、そのようなコードからの逸脱をひとつの特徴としている。美的メッセージのコード逸脱は「記号体系が潜在的に持っている新しい意味作用を開示する（池上1984, p. 197）」ことを目的としてなされる。しかし、コード逸脱によって新しい意味を開示できるとしても、逸脱の度合が大きくなればなるほど、メッセージの理解困難性は増大する。とくに詩では、不連続で異質な諸要素を結合することが多い。それだけ、既存のコードからの逸脱度は高く、理解困難性を感じることも多くなる。

Barthes (邦訳1979) は、このような「不連続な、隣接した、異質な諸要素の理解を導びく」操作として「組み込み」をあげる (p. 51)。組み込みとは、物語を構成する下位レベルの諸単位を上位レベルの単位に接合することである。そのことにより、下位レベルの諸単位に意味作用の統一性が与えられる。この概念は、物語の構造分析のために提出されたものであるが、メッセージの理解困難性を減じる操作である以上、読みの問題を考えていく際にも適用可能である。

鹿内 (1983 a, 1983 b, 1984 a, 1984 b, 1985) は、詩の読みの指導に関する一連の試みを報告してきた。そこ

での詩の解釈法は、Barthes の言う組み込み操作を用いたものであると見做すことができる。たとえば、次の詩句を例にしてみよう。

(1) ないない島の湾で／泳いでいた黒の少年が (藤富保男詩集, 思潮社, 1973)

この詩句は、このままでは理解困難である。しかし「ないない島」「島の湾」「黒の少年」というセグメントは、ある共通した感じやイメージを喚起する。その感じやイメージに基づいて「絶望」という上位の構成単位 (定位刺激) を読み手が自己設定すると、次のような文を構成することができる。

(2) 希望のかけらさえない島の、閉ざされた湾の中に少年がいた。心は絶望の黒色に染まりかけていた。

すなわち、「絶望」という上位単位に、実際の詩句および欠落している部分を補完する情報 (読み手が自己生成する) を組み込むことにより、一貫性のあるメッセージを構成することができる。そのことにより、先の詩句は理解可能なものになる。

もっとも、メッセージを構成する下位単位を包括する上位単位の呈示がメッセージ理解を促進することを示す報告は、これまでにいくつかなされている。次の例を見てみよう。

(3) その手順は実に簡単です。まず、物をいくつかの山にわけます。

Bransford ら (1973) は、このような散文に「衣類の洗濯」という上位単位を付することにより理解が促進されることを示している。この場合の理解促進は、上位単位を参照することにより、「手順」「物」等の指示対象が特定されることによる。これは、上位単位の呈示によっ

* Reading instruction emphasizing the narrative element in a poem

** SHIKANAI, Nobuyoshi (Hokkaido University of Education)

て範列関係の曖昧さを解消しうることを示しているにすぎない。また、次の2点に注意しておく必要がある。この例では(a)上位単位はテキストの一部として与えられている一実験者によって呈示されている、(b)上位単位を参照することにより、各範列クラスの項(指示対象)は一義的に決定される一「手順」は洗濯の手順、「物」は衣類でしかありえない。

詩は Bransford らのパラダイムよりはるかに複雑である。ならびに例文(1)をみてみよう。この詩句では、諸下位単位と連帯すべき相関項を欠いた表現がなされている。たとえば「ないない島」であれば「□がない」、「黒の少年」であれば「□によって黒い」というように、□の部分に欠落している。すなわち、統辞関係のコード逸脱をしている。さらに□に何が入るか不明であるという意味では範列関係も曖昧である。

このようなテキストを理解するひとつの方法は、先にも示したように、テキスト情報に基づいて、上位単位を自己設定することである。さらに読み手は、その上位単位を参照しながら□の部分に入る項を選択していく。ところが、Bransford らの例文のような「手順」とか「物」等の選択手掛がないため、一義的な項の選択はなされない。ただし、包括度の高い上位単位を設定できれば、それだけ各範列クラスの選択範囲は狭くなる。そこで読み手は、設定した上位単位が包括度が高いものであるか否かをテストしながら各□に入る項の選択を試みることになる。設定した上位単位の包括度が低く、各□に入る項が選択できなければ、別の上位単位を設定し、同様の手続を繰り返していく。

基本的には、このような手続によって一貫した詩の解釈を構成することができる。しかし従来、メッセージの下位単位を組み込むべき上位単位を自己生成する方法、および、生成した上位単位の適切性をテストする方法が明らかにされていなかった。そこで鹿内(1984a, 1984b)は、心理療法で用いられるフォーカシング技法をモデルとし、これら2つの方法の公式化を試みた。方法の詳細は鹿内(1984a, 1984b)に述べてあるが、フォー

カシングのステップ「フェルトセンス、ハンドルをつける」「尋ねる」はそれぞれ、「上位単位の生成法」「上位単位の適切性のテスト法」に対応する。これまでの研究では、フォーカシング技法を導入したこの方法は、様々な詩の読みに適用できることが確かめられている。しかし、上位単位の設定法をさらに多様化できれば、「上位単位の設定→それに対する、詩句情報と読み手が補完する情報の組み込み」という詩解釈法の適用範囲は拡大すると思われる。そこで次に、上位単位の他の設定法の可能性について検討する。

上位単位への組み込みは様々な形で実現される。Barthes(邦訳1979)は、下位レベル単位を登場人物の行為に接合することも、組み込みのひとつであることを指摘する。たとえば「手を差し出す、手を握る、手を離す」ことを表現する諸単位は「挨拶」と命名される行為項に組み込まれることにより、それぞれ有機的につながり、意味をもつようになる(p.28)。

Propp(邦訳1972)は、民話という限定されたジャンルに関してではあるが、物語には31の行為項(Proppはこれを機能と呼ぶ)が含まれることを見出している。すべての民話に31の機能が出現するわけではないが、物語中での機能の出現の仕方には一定の順序があることもProppは示している。たとえば、ある登場人物がなんらかの「違反」をする時には、他の登場人物の「禁止」という行為が存在する。この場合、「禁止→違反」という順序で登場人物の行為が記述されなければならない。

多くの民話に共通する機能系列が抽出されているため、このような機能系列は物語を構成したり読んだりする際の認知的枠組として働いていることを仮定できる。つまり、一定の機能系列を物語レベルでの統辞コードと見做すことが可能である。したがって、そのような機能系列の一部が欠落しているメッセージは、例文(1)の場合に類似した理解困難性をもたらすことになる。たとえば、複数の人物が登場し、物語性があると感じられるのに、一読しただけではその意味が理解できない詩が多く存在する。このような詩の中には、機能系列のある部分

はそのうちの16個をとりあげた。各機能名の訳語およびその説明は、次の文献を参考にしてあらたに構成した。Propp (邦訳 1972), 同書の英訳 (1968), Propp (邦訳 1983), Rodari (邦訳 1978), 池上 (1982)。また、各機能に対応する事例も筆者があらたに構成した。具体的な説明を以下に記す。

プロップという人は、物語の型をいろいろ研究した人です。プロップは、さまざまな物語には共通した型があることをみだしています……次に彼の考え方を参考にして、物語の型の一例をみていきます。

〈禁止〉登場人物Aが登場人物B (主人公) に「～をしてはいけない」と言い、あることを禁止する。一母親が娘に「お母さんが帰ってくるまで、決して外へ出てはいけないよ」と言ってでかける。

〈違反〉ところが主人公はそのいいつけをやぶってしまう。一娘は退屈して外に出てしまう。

〈偵察〉そこへ登場人物Cが様子を見にくる。一いじわる狐がこっそり様子を見にくる。

〈察知〉そしてCはあることを知る。一狐は、娘がひとりで花摘みをしており家の中には誰もいないことを知る。

〈策略〉Cは主人公から何かをだましとろうとする。一狐は「もっときれいな花をたくさんとってきてあげよう、でも遠いところにあるから足が痛くて行けない、あの赤い靴を貸して欲しい」と娘に言う。

〈策略の成功〉Cの策略は成功する。一きれいな花がもっと欲しくて、娘は大切な赤い靴を狐に貸してしまう。

〈欠乏〉その結果、主人公は何かを失う。一お昼になっても狐が帰ってこないで、娘はだまされたことを知る。

〈派遣もしくは調停〉欠乏を解消するために主人公がどこかへ派遣される。または、欠乏を解消するための調停が示される。一帰ってきた母親は怒って「狐のすみかへ行って靴をとりかえしてこい」と娘に言う。

〈反撃への同意＝出発〉主人公はそれに同意する。一娘はしぶしぶ狐のすみかへでかける。

〈魔法の授与者に試される〉主人公は、新たな登場人物Dから試練をうける。一道の途中にひとりの老人が倒れている。老人は「おなかがすいて死にそうだから、そのおにぎりをくれ」と娘に言う。

〈主人公の反応〉主人公はDの行為に反応する。一かわいそうに思った娘は老人におにぎりを与える。

〈魔法の獲得〉魔法の手段が主人公の自由になる。一老人は、おにぎりのお礼に青い石をくれる。そして「困ったことがあったらこの青い石にお願い下さい」と娘に言う。

〈目的地への移動〉主人公は目的地にたどりつく。一娘は狐のすみかを見つける。

〈闘争〉主人公と敵が戦いに入る。娘が来たことを知った狐は、真っ赤な火をもやして娘を遠ざけようとする。

〈勝利〉主人公は魔法を使って戦いに勝つ。一娘は老人がくれた青い石を取り出し、あの火を消してくれと頼む。石は龍にかわり水を吐き出す。驚いた狐は逃げだす。

〈欠乏の解消〉主人公は、なくしたものをとりもどす。一小さくなった火をよく見ると、それは娘の赤い靴であった。

5. 機能構造への詩句のあてはめ

16の機能名を板書しておき、学習者とともに、詩句を各機能にあてはめていく。

① まず、わかりやすいところからあてはめていきたいんだけど。最初「電車にのりおくれた天使」というの、この型の中のどこにあてはめたらいいか。物語だから、最初の方だとは思うんだけどね。禁止ではないでしょ。H君ならどこに入れる？

H 違反

① うん、違反だよな。「電車にのりおくれた」ということは、天使は、のりおくれるという違反してるよね。そしたら今度は「電車にのりおくれた天使は、神様のまえでだまっていた」というのは、どこに入れたらいいだろう。Sさんならどこに入れる。

S 無言

⑩ ちょっとね、拡大解釈しなければだめなのね。相談
してみてもいいよ。

全員（相談）

⑩ Mさんどう。ちがってもいいんだ。

M 主人公の反応。

⑩ うん、主人公の反応。うん反応なんだけどね。こ
まで行っちゃうと行きすぎなんだね。この辺に入れた
いね。Y君ならどこに入れる。

Y 無言

⑩ 僕、ここに入れたい。欠乏。それで欠乏というの
は、何かなくすることでしょう。この「だまっていた」というのはね、僕なら、声をなくしたんだという
意味にとる。ね、声をなくする。ここに入れたい。
さ、次に「電車がおこった」というの、これどっかに
入れたい。Sさんどこに入れる。

S 闘争

⑩ 闘争。うん、闘争に入れたい。だから電車はね、天
使の敵あるいは敵の代理。

以下同様にして、すべての詩句を諸機能にあてはめて
いく。最終的には Table 2 に示すような板書にまとめ
る。そのあと次のような説明を加える。

⑩ こうやってくると、物語の型に入ってくるでしょ。
できさき、原因・結果という風に、原因が欠けていて
もわからなかった。これはもっと複雑なのね。つま
り、ここが欠けていてわからない、これもわからな
い、ここも欠けている（略）。こういう文章なんだ。
こんなに欠けているからわからないんだ、という風に
考えられるでしょ。で、できさき「どうした」という風
にきいたでしょう。「どうした」という風にきいて、
普通なら、相手がいれば、たとえば「熊が出たから」
なんて答えてくれるね。で、今皆が「どうした、どう
した？」って思っている状態が、この□のとこね。

Table 2 物語構造への詩句のあてはめ（板書例）

欠乏解消――	「電車がおこった」 おそつてこなかった	闘争――	「電車がおこった」「電車」 主人公の敵、あるいは敵の代理	目的の移動――		魔法の獲得――		反応――		主人公の――		魔法の授与者 に試される		II 出発		反響に同意――		調停	「電車にのりおくれた天使を／ 神様がおこらずに」 （II 欠乏解消の ための調停策を示す）	派遣又は――		欠乏――	「電車にのりおくれた天使は／ 神様のまえでだまっていた」 （II 声 を失う）	策略成功――		策略――	「のりおくれたぶんだけ」 「ひきもどしてあげる。そのかわり をあげる。」「神様のほう	察知――		偵察――		違反――	「電車にのりおくれた天使は」 （II のりおくれたという違反）	禁止――	
--------	------------------------	------	---------------------------------	---------	--	---------	--	------	--	--------	--	-----------------	--	-------	--	---------	--	----	--	--------	--	------	--	--------	--	------	--	------	--	------	--	------	------------------------------------	------	--

で、さっきもみたように、詩の場合は「どうした」ってきいても誰も答えてくれないから、自問自答するしかないのね。だから「どうした」ってきいて、自分で答えを考える。そして、ひとつの物語をつくってみる。

6. 欠落機能の補完

前ステップでは、あらかじめ授業者が考えていた構造にもっていくように誘導したが、ここでは、すべて学習者の反応によって補完していく。

⑩ はい、最初、禁止だから登場人物誰か、たとえばAという登場人物が、天使に対して禁止するわけでしょう。天使に、電車にのりおくれたいけないと言うわけね。さっきY君、流れがおかしくなるんじゃないかって言ったけど、まず入れてってみて、おかしきょう1回なおすからね。そこで、じゃ、誰が天使に電車にのりおくれたいけないと言ったのか。自発的に言っちゃおう。

M 先輩の天使。

⑩ 先輩の天使。うん、それでいいんだ。先輩の天使が、天使に電車にのりおくれたいけないと言う。ところが天使は電車にのりおくれちゃった。そこへ誰かが様子を見にくる。誰が様子を見にくるんだろう。うん？ 何？ H君。

H 電車。

(中略)

⑩ ああ、なるほどね。いじわるばあさんがいて、天使のつばさをくれと言う。天使は今度、つばさもなくなるのか。(笑)はい、じゃ主人公の反応。天使は何々する。

H あげる。

⑩ あげちゃう。その結果、天使は何々という魔法をもらう。どういう魔法にしたらいい。

M 人が考えていることがうつし出される水晶玉かな。

⑩ ああ、人の考えがわかる水晶玉をもらう。で、そこで天使は何々へ到着する。どこに到着する？

S 電車がいる死の国へ。

⑩ 電車がいる死の国へ。そこへ電車がおそいかかる。

そして、あれっ、どんな魔法つかうんだ？ (笑)

Y そこかえるんですか。

⑩ いや、かえない、かえない。

Y かえない。じゃ、電車の運転手の心 (笑) よみとって、電車が進んでいこうとする線路をなくしちゃおう。

⑩ なるほど、電車の運転手の心を。心よまなくても、線路つながってれば電車の行く先は (笑)、笑。まいいや。行き先の線路をはずしてしまう。そして、こういう風にして声をとりもどすんだ (笑)。

H それはですね、えーと、電車がこないけど、電車はこないんですね。これないんですね。線路がなくなったから。線路がなくなったから、線路がなくなつて、運転手がこう、おこる。おこった声が、声だけが天使の方へきて、

⑩ うん、天使がのみこんでしまった。うん、これなくなった運転手が大声でおこる。それを天使がのみこむ。できたね。これでいいでしょ、流れ通っているでしょう。

以上の討論の要点を随時板書し、最終的には次のような粗筋を黒板にまとめる。

〈禁止〉先輩の天使が天使に、電車にのりおくれたいけないと言う。〈違反〉ところが天使は電車にのりおくれちゃう。〈偵察〉そこへ電車が様子を見にくる。〈察知〉電車は天使が違反したことを知る。〈策略〉電車は天使に次のように言う。「のりおくれたぶんだけつばさをあげる (まだこどもで、つばさがはえていない)。神様の側へ再び行けるようにしてあげる。そのかわり声をもらう。」〈策略成功〉天使はその申し出を受け入れる。〈欠乏〉その結果、天使は声を失う。〈派遣、調停〉神様は、声をとりもどすために電車と闘いなさいと言う。〈反撃への同意〉天使はそれに同意する。〈魔法の授与者に試される〉道の途中で、いじわるばあさんが、天使につばさをくれと言う。〈主人公の反応〉天使はつばさをあげる。〈魔法の獲得〉その結果天使は、人の考えがわかる水晶玉をもらう。〈目的地への移動〉電車のいる死の国へ到着。〈闘争〉電車が天使におそいかかる。

〈勝利〉魔法の力をつかって天使は勝利する。電車の運転手の心をよみとり、行き先の線路をはずしてしまう。

〈欠乏解消〉これなくなった運転手は大声でおこる。その声を天使がのみこみ、声をとります。

7. 理解困難点の解消度チェック

ステップ2であげた「わからないところ」のリストと、板書してある粗筋を照合する。それにより、1の問題（比喩に関するもの）以外はすべて解決していることを確認する。

8. 詳しい物語構成

残された問題を解決するために、粗筋に基づいた詳しい物語を各自に構成させる。その際、次のような注意を与える。

詩には比喩が多く含まれる。それが何の比喩なのかわかるようにする。粗筋には、禁止された理由、違反した理由等、不明な点がまだ残っている。そのようなところも解消する。物語を構成しながら、粗筋や登場人物をかえる必要がでてきたら、多少変更してもかまわない。

4名の学習者が52分間で構成した物語の字数は、それぞれ1847・1591・1302・768字であった。筆者の主観では、字数が最も多いものが作品的にすぐれているという印象をもったが、ここでは、紙数の都合上、最も短いものを例としてあげる。S（女）の物語事例である。

一学習者が構成した物語例一

悪い運命が天使（少女）に電車（死につながる重い病気）に乗り遅れてはいけなと言った。それは運命でどうしようもないものだった。次々と乗りつきをしていき少女はだんだん重い病気にかかっていた。とうとう最後の死の国行きの電車に乗ろうという時少女はためらってそれに乗らなかった（……きとく状態から少しよくなった）。そのことを天国の神様が知り、のり遅れた分だけ（その期間分）少女に命をあげることにした。そのかわり少女は声をとられてしまい口がきけなくなった（危機は脱したが高熱により声がでなくなった）。

神さまは声をとりますために電車（重い病気）とたたかいなさいと言った。天使（少女）はそれに同意した

（病気とたたかう気力がでてきた）。病気とたたかいなながら少女は夢を見た。その夢には少女が幼い頃に死んだ母親がでてきて少女をはげました。少女は……何度も何度も「おかあさん」と呼んだ。母親は「……あなたの愛情のかわりに、病気に勝つ方法を教えてあげます。これを電車にむかって投げなさい。」ときれいな青い水しょう玉をくれた。

少女はそれを持って死の国に向かった。そして電車に向かってそれを投げた。水しょう玉は強い光を放って電車とともに爆発した。あ、まぶしいと思った少女は、……ベットの上で寝ているのに気がついた。……父親の顔がみえてきた。「おとうさん！」少女の口から声がこぼれた。少女の手によってこわされた電車は、もう少女の所へ来るはずはなかった。少女は声をとりますとし、病気はだんだん回復の方へむかっていった。

考 察

きわめて限定された言語情報から、より多くの意味やイメージをひきだす。われわれはこのことを目的として、あるいは楽しみとして詩篇に接することが多い。したがって、詩篇からより多くの意味やイメージをひきだすことができるように学習者を援助することは、詩の読みの指導における重要な目標となる。本研究に協力した学習者は、題も含めて117字の詩をもとに、768～1847字の物語を生成していた。このことは、本研究で用いた方法が上述の目標達成に有効であることを示す。

しかし、既存の型（構造）を組み込み対象とする方法に対しては、いくつかの批判も可能である。

そのひとつとして、型を適用することによって解釈が固定化するのではないかと、という懸念をあげることができる。本研究では、Proppの31の機能のうち16個をとってあげた。これは、ひとつの試みとしてとりあげたにすぎず、その組み合わせは絶対的なものではない。「《機能》のグループが、様々に組み合わせられ……この組合せの自由があつてこそ、芸術家の創造が可能となる(Bremond 邦訳1975, p. 32)」。同様に、読み手が自由に組み合わせた機能

系列を適用することにより、各読み手は独自の解釈を創造していくことができる。機能の組合わせに関する自由度は大きい。したがって、機能に関するより詳細な説明を与え、最終的に学習者自らが機能の組合わせを決定できるようにしてやれば、組み込み対象としての構造そのものを多様化できる。

また、Bremond が指摘するように、いくつかの機能には、Propp が指摘するものとは「反対のものを選択する可能性」も残されている（邦訳 p.29）。したがって、主人公は禁止に違反せず、それを順守してもよい。また、欠乏の解消というハッピーエンドでおわる必要もない。

たとえ時間的制約から、授業者が設定した機能系列を用いるにしても、各機能にあてはめうる内容は多彩である。たとえば本事例では、欠落した機能を補完するステップで、禁止する登場人物を「先輩の天使」とした。しかし、実際の物語構成において、2名の学習者は「悪い運命」「天使の母親」に変形していた。魔法の獲得については、この傾向がより顕著である。この機能では「人の心がよめる水晶玉の獲得」を仮定した。しかし、これをそのまま用いた者は皆無であった。たとえば、電車を止める不思議な光を出しかつ声を出す葉のような働きをする水晶玉、人の心を読む水晶玉にさらに他の能力をもつ杖を付加する、電車を破壊する道具としての水晶玉、水晶玉ではなく送電線を切るペンチを獲得する、といった付加や変形を行なっている。このような範列変形を行なうことにより、それぞれの学習者は全く異なった物語を構成することができる。

第2は、ここで用いた方法の適用範囲についてである。Propp の機能分析は、登場人物の行為を基になされている。このため、本研究で用いた方法は、人物が登場し、その人物のなんらかの行為を記述している詩に適用できる。しかし、組み込み対象とする構造を、行為項としての機能に限定しなければ、適用範囲は広がる。

たとえば、次の詩についてみてみよう。

①くつのおうちの おばあさん／②てんやわんやの

こだくさん／③スूपいっぱい あげたきり／④みんな
ベッドへ おいやった／⑤むちでたたいて おいやった
(谷川俊太郎訳「マザー・グースのうた」草思社、1975)

Rodari (邦訳1978, p.67—73) はリメリック(5行詩)の構造を紹介している。それによるとリメリックは、次のような典型的構造をもつ。1行目—主役の登場, 2行目—主役の性格描写, 3・4行目—述部の展開, 5行目—しめくり。これを上の詩にあてはめると, 1行目—主役の登場, 2行目—主役の性格描写, 3～5行目—述部の展開, となる。したがってこれは、最後の要素「しめくり」(「うまいところをついた途方もない形容詞」を入れた行, いわゆるおちのようなもの)を欠いた詩と見做すことができる(原詩は, shoe と do, bread と bed で脚韻をふむ4行詩になっている)。この詩を教材とする場合は, リメリック構造を組み込み対象として, 「しめくり」部分を補完させる指導が可能である。さらに次の詩をみてみよう。

ばあさんがひとり／おかのふもとにすんでいた／もしもどこかへいっていないなら／いまでもそこにすんでいる
(谷川俊太郎訳「マザー・グースのうた, 第4集」草思社, 1976)

これは「導入」「終結」という構成になっており, この間にある「展開」「評価」「解決」という要素を欠いた詩であると見做すことができる(池上1983, p.102—103)。この詩の場合も, さきの詩と同様に, 欠落部分を補完させる指導が可能である。

したがって, 本研究で用いた詩の読みの指導方法は, 学習者の自由な詩の解釈を許容し, かつ適用範囲も広いものであると言える。

要約

登場人物があり, 物語性が感じられるのに理解が困難な詩が存在する。本研究では, そのような詩の解釈を可能にする指導を試みた。指導方法の概略は以下である。

物語構造を組み込み対象(一種の認知的枠組)とする。Propp の物語構造分析に基づきひとつの物語構造を

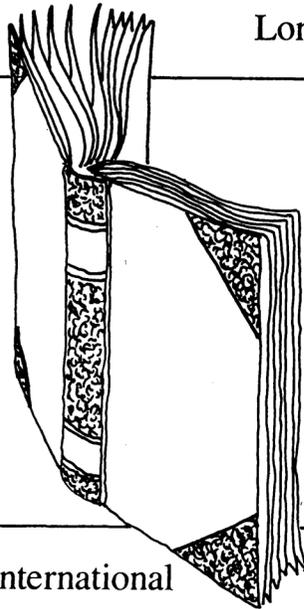
設定する。そこに教材とする詩をあてはめ、物語には含まれるが教材詩には含まれていない部分をあきらかにする。次に、その欠落部分を補完する情報を学習者に生成させる。詩句情報と学習者が補完した情報を、設定した物語構造に組み込むことにより、物語の粗筋をつくる。この粗筋を基にして詳しい物語を構成することができ。それにより一貫した詩の解釈が成立する。

このような考えに基づく指導を大学生4名に実施した。その結果、4名とも短い詩篇から多様な物語を構成した。ここで考案した詩の読みの指導方法は実践可能性が高いものである。

文献

- Barthes, R. 花輪光 (訳) 1979 物語の構造分析序説 「物語の構造分析」 みすず書房 1—54.
- Bransford, J. D. & Johnson, M. K. 1973 Considerations of some problems of comprehension. In W. G. Chase (ed.) *Visual information processing*. Academic Press.
- Bremond, C. 阪上脩 (訳) 1975 「物語のメッセージ」 審美社
- 池上嘉彦 1982 「ことばの詩学」 岩波書店
- 池上嘉彦 1983 「詩学と文化記号論」 筑摩書房
- 池上嘉彦 1984 「記号論への招待」 岩波書店
- Propp, V. 大木伸一 (訳) 1972 「民話の形態学」 白馬書房
- Propp, V. L. Scott (trans.) 1968 *Morphology of the folktale* (2nd ed.) University of Texas Press.
- Propp, V. 斎藤君子 (訳) 1983 「魔法昔話の起源」 せりか書房
- Rodari, G. 窪田富男 (訳) 1978 「ファンタジーの文法」 筑摩書房
- 鹿内信善 1983 a 現代詩の読みの指導に関する実験的研究—指導プログラム案の作成と効果の検討 読書科学 27巻 10—19.
- 鹿内信善 1983 b 現代詩の読みの指導に関する実験的研究 (II) —指導プログラムの効果の要因分析 読書科学 27巻 121—130.
- 鹿内信善 1984 a 詩の教材解釈に対するフォーカシング技法の適用可能性 読書科学 28巻 8—16.
- 鹿内信善 1984 b 詩の読みの指導に対するフォーカシング技法の適用 読書科学 28巻 71—80.
- 鹿内信善 1985 内発的動機づけを高める詩の読みの指導 読書科学 29巻 74—87.

London July 28-31, 1986



Gladly
&
Lerne &
Gladly Teche

International Reading Association

ELEVENTH WORLD CONGRESS ON READING

Professional Meetings on Topics of Interest to Educators throughout the World Precongress Institutes...Plenary Sessions... Symposia...Sessions...Special series of meetings planned by the United Kingdom Reading Association.

Social Functions Reception at Cafe Royal...Dinner Dance...British Poetry and Song...Book and Author Luncheon

Precongress Studytour to France, Germany, Austria and Hungary

Postcongress Studytours

England and Scotland Literary Tour
Holland, Brussels, Germany and France
Kenya Safari
Scandinavia

For housing, registration and information on studytours and travel, contact:

Conference Air Services
1500 King Street
Alexandria, Virginia 22314-2717, USA
In the USA, call toll free 800-336-0227
In the Washington D.C. area, call 703-684-2774

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Takahiko Sakamoto

President-elect: Shobi Inoue

EDITORS

Shobi Inoue

Keiroku Okamoto

Takahiko Sakamoto

Shusuke Fukuzawa

Yoshimasa Minato

Shozo Muraishi

John Downing

Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

The effects of titles on reading comprehension*KAWAHARA, Hiromi*... 139

On reading: The movement to eliminate undesirable

books and magazines*NEMOTO, Masayoshi*... 147

The relationship between reading and intrinsic motivation.....*SAKURAI, Shigeo*... 157

Brief Report

Reading instruction in England: Teaching methods

for lower graders.....*ARISAWA, Shuntaro*... 162

Classroom Report

Reading instruction emphasizing the narrative element

in a poem*SHIKANAI, Nobuyoshi*... 172

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined-number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Noma-ken, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第29卷 第4号

会員頒布

<通巻 第114号>

編集 日本読書学会編集委員会

発行人 阪本一郎

発行所 日本読書学会

昭和60年12月1日 発行

〒112
東京都文京区音羽2-12-21
野間教育研究所内
振替東京6-3213番