

# 読書科学

第33巻 第1号 (通巻 第127号) 平成元年4月1日発行 (季刊)

私の読書教育論 (IV)

読書か 指導か

読書における「不易」と「流行」

文芸作品による自然の鑑賞

読書教育の場の発展

物語ることから文字作文へ

イギリスにおける話しことば教育の展開

読解における音読と黙読の比較研究の概観

尾原淳夫

早津秀雄

飛田文雄

清水正男

内田伸子

安直哉

田中敏

127

日本読書学会

◇ 本 号 目 次 ◇

特 集 私の読書教育論 (Ⅳ)

読書か 指導か	甲南大学	尾 原 淳 夫	2
読書における「不易」と「流行」	新潟県立高田高等学校	早 津 秀 雄	4
文芸作品による自然の鑑賞	純正国語研究所	飛 田 文 雄	6
読書教育の場の発展	上田女子短期大学	清 水 正 男	8

原 著

物語ることから文字作文へ ——読み書き能力の発達と文字作文の成立過程——	お茶の水女子大学	内 田 伸 子	10
イギリスにおける話しことば教育の展開 ——過去四半世紀の中等教育の動向の考察——	筑波大学	安 直 哉	25
読解における音読と黙読の比較研究の概観	上越教育大学	田 中 敏	32

日本読書学会役員 (1988年4月1日~1990年3月31日)

会長 (理事長)	村石 昭三			
副会長 (副理事長)	湊 吉正			
常任理事	井上 尚美	岡本 奎六	阪本 敬彦	佐藤 泰正
	福沢 周亮	増田 信一	皆川 和子	
理 事	池田 進一	井上 繁	大村 はま	岡田 明
	尾原 淳夫	倉沢 栄吉	桑原 隆	高木 和子
	田近 洵一	田島 一郎	長 知子	滑川 道夫
	鳴島 甫	野地 潤家	深川 恒喜	
監 事	平沢 薫	山本 晴雄		
編集委員	有沢俊太郎	池田 進一	今井 靖親	桑原 隆
	阪本 敬彦	高木 和子	田近 洵一	福沢 周亮
	湊 吉正	村石 昭三		
	Donald Leton			

特 集

## 私の読書教育論 (IV)

甲 南 大 学 尾 原 淳 夫

新潟県立高田高等学校 早 津 秀 夫

純正国語研究所 飛 田 文 雄

上田女子短期大学 清 水 正 男

---

## My Views on Reading Instruction (IV)

Reading guidance in school libraries

OBARA, Sunao (Konan University)

Constants and trends in reading

HAYATSU, Hideo (Takada Senior High School, Niigata)

Appreciation of nature through literary works

HIDA, Fumio (Junsei Institute of Japanese Language)

Changes in where reading instruction takes place

SHIMIZU, Masao (Ueda Women's Junior College)

## 読書か 指導か

甲南大学 尾原 淳夫

### 読書か 指導か

読書指導が世間に強く主張されるようになったのは、昭和20年代の学校図書館の誕生、発展に影響されていると思う。当時の全国学校図書館協議会事務局長松尾彌太郎は主張者の一人である。彼の見解は、学校図書館は図書の分類、目録、整理、そして提供だけでは公共図書館と何かわかる場所がない。学校は教育の場である。子どもに図書を提供するだけでなく、そこに指導がなければならない。その読書指導こそが学校図書館の第一の使命であると主張した。

それによって、学校図書館の在り方が、読書指導の研究、実践へと大きく転換して今日に至っている。いわば、学校教育における読書指導は、国語教室より学校図書館から発想したとあってよい。

その進展につれて、読書会、集団読書、読書感想文、読書感想画、あるいは読書診断、読書治療、と各面にわたって読書指導技術が開発、研究、実践されてきた。それは一面からいえば、子どもの自主的な読書、自由な読書に外からの指導が大きくなってきたことはいなめない。

そこで、読書はもともと個人のものであり、むしろ孤独の営みを大切にすべきである。外部からの干渉は極力去けるがよとの反論が読書指導の進展に逆比例して、読書指導否定論まで飛び出してきた。現に「読書指導」のことばは絶対に使わず、「読書」で通している研究者もいる。そこで「読書教育」として、指導するというより、教育機能の視点からとらえる主唱者も出てきている。

学校は教育指導の場である。子どもたちの自由と奔放に放任するわけにはいかない。そこには当然に指導の意

図と規範がある。それによって子どもの望ましい発達を援助してこそ教育本来の営みが成立するのである。かといって、子どものもつ興味、関心、意欲、能力を無視しては教育の効果は元も子もなくなる。しかも子どもたちは各人各様である。そして読物は各種各様である。

そこで、読書指導の姿勢は「適者に、適書を、適時に」の原則が必要である。それは要するに、子どもの読書興味と教師の指導意図の調和ある接点をどこに見つけるかである。しかも、その接点は各人各様であるということである。

### 読解指導か 読書指導か

読解指導と読書指導、あるいは読解の指導と読書の指導といった対比は、読むというはたらきからみれば、画然と二つが存在するのではなく、むしろ一つの存在であるが、読むことの指導の充実を図るためには、読解指導と読書指導の両側面を意識してとらえて展開するのがより有効である。

もともと、読解指導は国語教室で、教科書を主教材として、文字、語い、文章を文脈に沿って正確に読み解く、客観読みの基礎、基本の指導がなされてきた。それは一字一句を大事に取扱う指導である。一字一句が本当に理解し、味わいできてこそ、長文も、物語も理解し、鑑賞できるのである。

天守閣そびえるお城がある。それは石垣の土台があつてこそ、その偉容が存在するのである。その石垣は一個一個の石の積み重ねによってある。その何百個の石の一つでもぐらつけばその石垣、天守閣はひとたまりもなく崩れ去ってしまう。文章の一字一句は、その石垣の一個一個の石のようなものである。それを丁寧に、確実に積

み重ねる作業が読解指導とみてよい。

しかし、石垣はお城の全てではない。その上に天守閣を建ててお城は出来上る。そして、それを外から眺望してこそ、お城の全貌を心から鑑賞できるのである。読みの指導も同じことがいえる。読解指導だけでは部分読みの片手落ちである。読解指導とはかく教科書オンリーになりがちである。教科書から離陸することである。脱教科書、脱国語教室で広く、多様な読み物や作品を読み、主体的に読みを深め、味わい、そして書き手のものの見方、考え方、感じ方などについて考えながら読む、読書指導に発展しなければならない。

このことについて、国語学習も大きく反省した。それは、昭和42年に教育課程審議会が「教育課程の改善について」の答申で、国語科において「読むことの学習については、読書指導が計画的、組織的に行なわれるようにし、読解指導についての内容の精選、充実、指導の徹底とあいまって、読むことの能力が向上するようにすること」と述べている。

その説明として、「読むことの能力は、読解指導と読書指導とが、両者それぞれ関連しながら片寄りなく指導されるときに、真に身につくものである。このため、読書指導が計画的、組織的に行なわれるようにする」と読解指導と読書指導の二つの側面的機能をとらえている。

したがって、読むことの指導は読解指導の枠内に止まることなく、読書指導に発展し、また読書指導の中で読解指導をし、いわば両者が交流、補充しあってこそ読むことの能力の向上を期することができるのである。

その頃、日本読書学会員である滑川道夫は「読解読書指導論」(昭和45)、倉沢栄吉は「これからの読解読書指導」(昭和46)、望月久貴は「国語科読書指導の理論」(昭和46)を出して、警鐘を鳴らし、方向を示唆してくれた。

#### 読書行為か 読書指導か

指導といっても本人が読まなければどうにもならない。「読書指導が先にありき」でなく、「読書行為が先にありき」でなければならない。まず読むこと、読ますことから出発である。読書指導は、どうして読むようにするか

ら始まる。

それは読書に興味、関心をもたす手だてをすることである。読書指導は読書興味から始まって、読書興味に終るといってよい。それには、まず易しい読み物に接し、与えることである。その初歩は、幼児、小学校低学年から「読み聞かせ」「ストーリー・テリング」「本の話」(book talk)の技法を駆使して、「耳からの読書」が有効である。それによって子どもは読書の楽しみを味わい、読書への誘(いざな)いとなり、読書動機、読書導入の指導に大いに役立つこととなる。

次の段階は、いろいろな読み物を1ページでも、1冊でも多く読むことである。童話、物語から詩歌、紀行、科学読み物へと、読む範囲、読む量を広げていく。量読へ、それは乱読でもよい。読書能力は1冊でも多く読む者が勝ちである。何を読むかは後でよい。読書興味指導の次は、この読書拡大指導である。

そうして読む行為を積み重ねれば、自ずとどういう読み物を読めばよいかの選択眼が身についてくる。良書、適書の判断できる能力が育つ。やがては、読書が自己の生活にとけこんでくればしめたものである。「読書行為が先にありき」で、読書選択指導、読書習慣化指導、読書生活化指導のステップを踏めば順調である。

それでは読み方の中味はどうあればよいか。読み物が物語りであれば、誰が、いつ、どこで何をしたかのストーリーをまず押える。基礎理解である。次にその場面を想像する。そして登場人物の行動や心の動きをつかむ。そこには矛盾や切羽つまった苦悩もある。そこにはまた、善もあれば悪もある。生々しい人間模様をしみじみと考える。物語の深層に入り込んで、時には自分が主人公になり切ってしまう。それこそ読書三昧の境地である。そして作者の意図や思想、哲学を察知するに至れば最高の読書である。それは小学生は小学生なりに、高校生は高校生なりにできるはずである。

## 読書における「不易」と「流行」

新潟県立高田高等学校 早津 秀雄

### 1. 受験体制……教育の荒廃

教育は、本来人間が人間らしく、より豊かに生きることがを助長し、示唆すべきものであろう。ところが今日における受験体制は、人間の育成をはかり、思考や創造力を培うよりも、人間を記憶や知識の量・偏差値によって選別し、没個性的なものにしてしまう。

それだけに、生徒に対して自我意識の覚醒を促し、「生きがい」を探求させ、人間の叡知を信頼し、厳しい現実を克服して、自己の存在を価値あるものにするために、読書によって学ぶという習慣を身につけさせなければならない。そうでないと今日の高校生は、受験体制の中に埋没してしまうであろう。

本校の「読書実態調査」(全国SLAの「全国読書実態調査」の一環として、本校に対して調査依頼があり、そこで1987年6月に実施)によると、読書離れが著しく、読書が多様化し、読書時間が減少し、文庫本すら購入しない。またファミコンは読書にとってマイナスである。塾・クラブ等への参加も不活発であり、受験競争は読書にとって、大きな障害となっている。

本校は受験校であり、生徒は受験体制に組込まれ、読書離れが進み、読書の価値すら考えない者さえいる。それだけに積極的な読書によって、高度で体系的な思考や論理性・集中力・創造力を養わなければならない。さもないと生涯、読書のたのしみを理解しないで終わってしまうからである。

### 2. 読書指導は……適書を、適時に、適者へ、

読書には、「不易」と「流行」がある。「不易」の読書は、人間形成(精神的)を促すためには必要であり、「流行」の読書は、今日の情報化社会に適応し、豊かな生活

を営むためには、不可欠である。

従来の読書指導は、「適書を、適時に、適者へ」という基本原則に、比較的無関心であって、良書を読ませることのみ、心を奪われていたのではなからうか。「良書とは適書でなければならない。」と、コリア(イギリスの劇作家)はいっているが、良書とか適書とかいうのは、それを読む人の態度、受容する側の条件によって、異なってくるのであって、一般的に良書といわれるものであっても、読者いかんによっては、無意味どころかむしろ有害にさえなるのである。だが、悪書といえども読み方いかんによっては、有益な書物となる場合もある。読書の目的意識や、要求をはっきりさせることによって、すなわち、「良書とは、適時の適書なり」となるのである。「良書」とは、書物そのものの内容面の、絶対的価値の高低・良否に重点がおかれている。「適書」は、個人的な要求・目的・能力・受容態度・興味・関心に、重点がおかれている。

激動していく現代社会にあっては、時代の変化とともに、読書もまた変化していく。そして、同一の書物でも時代や場所が違えば、読まれ方も変わっていく。読書の意味もまた「不易」ではないのである。

「不易」とは、もともと不変・永遠性のことで、古典等の中で普遍的価値を有するものとして、見出すことができる。古典における普遍的なる真・善・美とは、いかなるものか。それぞれの歴史的・社会的諸状況の中で、先人たちがどのように追及し捉え、それらが現代にどのような影響を与えたのか。古典のような人類の文化遺産を継承し享受して、こんごの新しい文化開発・創造を、どのようにしていったらよいのか。それには、古典の価

値をつねに現代社会において再評価し、現代を越えて、未来に生きる可能性をもったものであるかどうか、見極めていかなければならない。そこに、古典を読むことによって、時代とともに新しい意義・問題を発見し、豊かな社会・生活を営むための、心の糧とすることができるのである。

「流行」は、流動性・一時的現象のことで、何かある新奇な事象・生活様式が、一定の集団・社会の大多数の人々によって受入れられ、一定の期間一過的に受容される、集合的な事象である。「流行」は、今日の情報化社会にあっては、氾濫している情報等の中で見出すことができる。情報化社会では、情報が主体となる社会であって、情報そのものが価値を有する、無形の資源（文化財）である。情報の価値は、受け手による相対的な価値である。流動化し多様化している情報は、受け手（読者）の適切な判断（読み）によって、はじめて役立つのである。

流動化する社会、多種多様化する人々のニーズ・情報の氾濫。かような時代にあっては、読書の方法もまた様々である。それだけに、読書における「不易」と「流行」は、読書指導の原則、「適書を、適時に、適所へ」によって、はじめて生かすことができるのである。

### 3. 情報化社会の読書……読み、書き、パソコンの時代 情報化社会における読書のあり方として、

#### (1) メディアの多様化と読書

ニューメディアの出現は、それぞれの特性を生かし、それを利用していかなければならない。すなわち、印刷物によって代表される文字（図書資料）を中心とした伝統的な媒体。オーディオビジュアルといわれる視聴覚を

主体とした映像媒体。ニューメディアといわれる多種多様化した媒体。かような媒体（メディア）に取り囲まれた情報化社会は、メディアの融合をはかり、活用していかなければならない。まさに、「読み、書き、そろばん」から「読み、書き、パソコン」の時代を迎えたのである。

#### (2) 情報处理的読書

データ（評価されていないメッセージ）から、情報（データ＋特定の状況における問題解決に役立つとして、評価されたもの）を作成し、知識（データ＋将来にわたって一般的な使用が可能として評価されたもの）として、役立つこと。すなわち情報处理的読書の手順として、1）入手、2）確認、3）分類、4）配置、5）要約、6）計算、7）蓄積、8）検索、9）再生、10）伝達などである。

#### (3) 創造的読書

創造力の開発は、今日の時代の要請であり、生産性につながるものをもっている。それは、問題解決のために読書する学習過程が、創造力の開発に通じるものをもっているからである。知的生産は、何か新しいものをうみだすことに向けられる場合、既知や未知の様々なデータをもとにして、それに情報処理能力を働かせて、より価値のあるものをつくりだしていくことである。

読むことは学ぶことであり、読書の技術として、鋭い観察力・確かな記憶力・豊かな創造力・そして分析力・思考力によって鍛えられた知性が要求される。読書は“習うよりも慣れよ”ということで、読書の習慣を身につけることが不可欠なことなのである。

## 文芸作品による自然の鑑賞

純正国語研究所 飛田文雄

(1)君が其の時持って来た画の中で今でも私の心の底にまざまざと残っている一枚がある。(2)それは八号の風景に描かれたもので、軽川あたりの泥炭地を写したと覚しい晩秋の風景画だった。(3)荒涼と見渡す限りに連なった地平線の低い葦原を一面に蔽うた曇雲の隙間から午後の日がかすかに漏れて、それが、草の中からたった二本ひよろひよると生い伸びた白樺の白い樹皮を力弱く照していた。(4)単色を含んで来た筆の穂が不器用に画布にたたきつけられて、そのままけし飛んだような手荒な筆触で、自然の中には決して存在しないと言われる純白の色さえ他の色と練り合わさず、そのままべとりとなすり付けてあったりしたが、(5)それでもじっと見ていると、そこには作者の鋭敏な色感が存分に窺われた。(6)そればかりか、その画が与える全体の効果にもしつかりと纏まった気分が行き渡っていた。(7)悒鬱——十六七の少年には嘔めそうもない重い悒鬱を、見る者は直ぐ感ずることが出来た。(番号は引用者)

有島武郎の「生れ出づる悩み」の初めのほうの一節です。札幌の豊平川のほとりのりんご園の中に住んで、創作にあえていた「私」のところへ、ある日とつぜん一人の少年が絵を見てくれとおしかけてきました。「私」は少年の高慢な態度に反発したものを感じ、あまり乗り気ではなかったのですが、しかたなく少年がむぞうさに取り出した絵を一見しました。そのとき「私」は内心たいへんな驚きを感じました。「少しの修練も経ていないし幼稚な技巧ではあったけれども、その中には不思議に力が籠っていてそれが直ぐ私を襲ったから」です。

「私」が少年の絵で見たものは、この一文でつきてい

ます。しかし、この小説の読み手には、どんな絵であるかは精確にはわかりません。やはり絵の描写なり説明なりが必要です。そうでないと、具体性が出てきません。ことにこの小説が少年の絵への精進を主題としているいじょう、それがだいじです。

そこで、何枚か見たうちでいちばん印象に残っている絵について、それをやってみました。それが前掲の文章です。

まず(1)の文ですが、これはこの絵を特に選んだことの前置きです。本命は(2)の文からです。

(2)の文では、大きさ、モデル、種類と、絵の外辺を紹介しています。

(3)の文で構図を描写します。要点的に整理しますと、葦原・曇雲・日・白樺となりますが、要点の羅列では描写にはなりません。「荒涼と見渡す限りに連なった地平線の低い葦原を一面に蔽うた曇雲の隙間から午後の日がかすかに漏れて、それが、草の中からたった二本ひよろひよると生い伸びた白樺の白い樹皮を力弱く照していた。」と、文章構成しないといけません。

(4)の文は、書きぶり——触彩を解説しています。筆触と色感とに分けて、筆触はぶきようで手荒だとし、色感は一見単純ながらよく見ると十分なものが感じられるとしています。

(5)の文は、絵の全体的なまとまり——統一の効果をたたえています。言ってみれば少年には重すぎる「悒鬱」あるとします。

「私」が絵を見て感得したものは、ことばによって描写説明しますと、だいたいこんなこととなりますが、実際に「私」が絵を見た時はこうしたことばによる描写な



いし解説はいくらも関与していなかったはずで。ほとんどが視覚による絵の形像的直観であったにちがいません。

絵の本来的鑑賞は、形像的直観に終始してよいとおもいますが、その演習においてはことばの助力を必要とします。ここに引用し解説したのは、第三者への紹介のためのことばで、しぜん叙述が整理されていますが、鑑賞の演習にあたってはこれほど整然とすることはなく、これに相当することばがいろいろのばあいさまじまの形で指導者の口から演習者に伝えられると見ることができます。それは鑑賞のばあいばかりでなく、制作に際しても同様です。同様というより、むしろ制作のばあいのほうが、より要請度が高いと言えます。

もちろん完成した形において絵がことばの援助をあおぐのは、恥すべきことです。絵は形像表現の芸術ですから、あくまで形像の形においてのみ鑑賞に対応すべきです。今ことばの参与を問題にしているのは、あくまで「演習」の形式においてです。その意味で絵画作品にことばの名称がついているのは誤解をまねくおそれがあります。絵画にはだいたい言語的名称がついています。これはその作品の便宜的な記号であることが本来の意味でしょうが、「惜別」とか「憤怒」とかいったようにしばしば作品の主題そのものを名称としてしまっていることがあります。そぼくな鑑賞者は、その名称を見ることにより、はじめて作品を理解することができるということがあります。これは鑑賞者の力不足のせいですが、ときには制作者の未熟のせいでもあります。あるいは双方に責任があるかもしれませんが、いずれにしても完成し

た形においてことばが参加することは、絵画のばあい不純というほかありません。しかもなお、それを第三者に紹介し、また鑑賞の仕方を教え、さらに制作の指導をするときは、ことばによらざるをえません。

風景画の鑑賞や制作において、ことばが大ききはたらきをするとすれば、それはとってとっても、実際の山川草木の美を理解し鑑賞するばあいに適用することができます。

その意味で文芸作品を通じて自然の鑑賞力をやしなうのも読書教育の一環だとおもいます。実際に人が自然に対するとき、その自然美を全体的かつ同時に直観するはずですが、文章では違います。前景の畑とか中景の森とか遠景の山脈とかいったように、一定の範囲を言語的に「解像」してあります。さらにそれらについて形や色彩を言っています。それもただ語彙をもって羅列してあるではありません。機構的に構成してあります。

読み手はその機構にしたがって理解し鑑賞していはじめて、実際の風景に相似した幻想を得ます。実際に直観するのは、過程においてたいへんな相違です。

このたいへんな相違がものをいいます。

一度コトバに翻訳されたものを理解によって再現して鑑賞する過程には、その自然を無限の中から切り取り、要点的に分析し芸術的に再構成するという手続きと努力がふくまれています。この手続きと努力が自然を鑑賞する力を人に与えてくれます。

一般に自然描写ということがよく言われますが、文芸作品の自然描写を通して自然美の鑑賞力をやしなう方途のあることも忘れられてはならないとおもいます。

## 読書教育の場の発展

上田女子短期大学 清水 正 男

読書教育の場の発展の考察には学校図書館 (school library, SL) は最適な存在である。それはSLが資料を最適状態に収集・整理・保有し児童・教師の必要に応じて提供し、教育課程の展開に寄与し教養・趣味の助成にも資する奉仕機能 (service agency, SA) をもつ。その上SLを有効に利用する方法を会得させ読書の習慣づけ・生活化を教え社会的・民主的態度を経験させる指導機能 (teaching agency, TA) をも持つ。この両機能がSLを学校教育に不可欠な設備としているからである。

本研究は読書教育の場をSLにとり、場の発展としてSLの生成観・発展観の検討を進めようとする。

生成観には制度面を重視し戦前のSL的存在を否定する立場があり同調者も少くないが筆者は全面的には同調できない。SL機能の考察が不十分、新旧教育の理念・方法の差異をもとに、当時SLが不要であったとまで結論づけるからである。第二は、SL発展を機能に着目それを強調する余り戦前既にSLが存在していたとする。

これらに対し第三の立場、SLの制度・機能統合生成観を見る。これは悪条件にも屈せず国民の中から生まれ心ある人々の努力を背景に育てられて行ったSLづくりのエネルギーに注目、それに支えられたSL機能の萌芽創成を重視しその萌芽は年を経て育成され、戦後遂にSL法の成立を見て正式なSLの位置づけをえたとする。

本研究は第三の立場をとり歴史的事実を忠実に明らかにしつつ、SLの生成・発展の姿を捉え読書教育の場の本姿を探究したい。

生成・発展に五段階を見る。生成の基礎形成の第一期。SL機能萌芽創成の第二期。創成された萌芽の育成を見た第三期。敗戦の激動にめげず国民的エネルギー増幅が進

行、遂にSL法成立の第四期。法に支えられSLの発展が展開する第五期。これらを理解の便のため期間・発展段階・特徴を示す事象等を取り上げて、次表を得た。これらの諸期は特色を発揮しつつ一貫した発展の姿を示す。その中で各期の諸事象にも特色を見る。

第一期。一方では新聞縦覧所・各種書籍館<sup>しよじやくかん</sup>・集書院・公共図書館・共存同衆文庫・海軍兵学寮・学習院・東京大学・東京高師その他大学高専等の図書館設置、日本文庫協会創立等々。他方では、大日本教育会以下全国27に及ぶ教育会に付属書籍館が、それぞれ児童室を持ち対児童公開を図りつつ設置されたが、独自の発展を図りながら大部分 (9館) は県・市立館しかも中央図書館へと発展している。児童室併設のこれらの館は他の諸図書館と共にこのSL基礎形成を支えている。

第二期には日露戦役戦勝記念に文化国家建設を期し山口県明木村に誕生し、全国に波及した町村図書館を見る。

### SL生成・発展の段階比較

段階期	期 間	期 名	特徴を示す事象群
1	明 1 — 38	基礎形成期	近代的図書館、教育会付属図書館、児童図書室
2	明38—昭 3	機能萌芽創成期	町村図書館、児童図書室、SLの2機能萌芽創成
3	昭 3 — 20	機能育成期	SL的存在、奉仕機能・指導機能育成発展
4	昭20— 28	機能発展期	国民的エネルギー増幅、学校図書館法の成立
5	昭28～	機能充実期	SL法令、SL機能の充実発展

小学校に併設、館長が校長で司書が訓導、児童と成人に奉仕した。明木図書館は教室廻り文庫を設置し、児童文庫も児童室、教室専用など試みられた。奉仕機能としては資料収集に県立図書館からの巡回文庫、新聞雑誌整理による書物づくり等苦心の方法をも加えている。資料整理にも意を用い、目録にも函架・書名・著者名・件名等の目録を備えたが、整理toolの標準化は見られない。SAの概要が知られる。指導機能としては全教職員により一般的指導段階指導事項による計画的指導が持たれTAの萌芽を見る。これらSLの二機能育成のために児童司書制をとり指導の徹底を期した。

第三期に入りこれらの館は小規模ながら館数を漸増、昭和初年2000余館を超え当時の公共図書館の大部分を占めるに至った。時まさに御大典記念図書館倍増という文教政策に世論的反響を見、従来の図書館経営に猛省を促す状況下で、若い館員による連盟の結成、研究活動の活性化を見た。諸外国の図書館活動の研究紹介から資料整理toolの開発に及び、遂にNDC、NCR、NSH等三大toolの標準化に成功。ついで児童図書目録、児童件名標目表の研究等奉仕機能の格段の進展を見た。

この期山形男子国民学校のSL試行が目される。活用第一、整備第一、児童第一、読書指導の徹底、経営管理の合理化・組織化・恒常化を目標とするSL的経営であった。資料収集は公費の上に篤志家の恒常的寄附をあてた。資料は標準化された整理toolにより分類・目録さらに件名目録まで整備された。図書室も資料も共に前期に見られた学・社共用の姿はなく学校専用となり、学校の教育課程の全般に奉仕するSLとなった。各教科に奉仕し国定教科書中心教育課程に沿い、各種の目録の上に教科書からの件名目録カードの実践を得た。長時間的課題法も併用されSLがその課題解決の学習の場となった。

生涯の自習的態度・科学的創造力の修練、読書趣味提供等の指導をめざしながら全員に対する卒業研究も指導された。そのためSLの両機能発展に心がけ、児童図書委員を重視し各学級から委員を得たが級長をこれに当てる状況であった。かくして従来の学・社共存の図書館体制

から大きくSL機能が前進、その結果社会教育からSLの独立し得る可能性が出て来たとの、社会教育専門家の指摘を受けるに至った。

この期にSLの改革意見書も見られる。学校制度改革の一環として小中学校校令を改正し、図書館規定に自習科を新設、小中学校教員資格の必須科の一つを図書館科とする。国定教科書小学校国語読本巻九第十七図書館課の新設もこの期に見逃せない。全国民に対してのSL教育の一般化が強力に推進された点特筆すべきである。以上からSL機能萌芽の育成が裏付けられよう。

第四期は、終戦を期に米国教育使節団の来日、「学校図書館手引」発行、SL基準、全国SL協議会結成、新制大学発足に先立つ指導者講習会（IFEL）に図書館学専攻グループ開設、手引講習会開催等々の盛況を見る。これらはSL法を生むべしとする国民的エネルギーの急速な増幅を促し、現場中心にこの声は遂に100万人の署名となり、また参院文教委員会での格調高い審議にも象徴された。長年にわたる読書教育の場のSLに対する労苦が報われ議員立法の学校図書館法が成立した。

総ての学校に正式にSL設置の法的約束が成立し、学校教育でのSLの不可欠性の法的確定を見た。資料収集は公費、資料に図書以外の資料をも加え、整理も標準化されたtoolによる。かくしてSL機能の一層の充実を示す発展期が認められる。

第五期は、SL法の成立を受け、同法施行令、施行規則等により正式なSLの量・質両面にわたる発展が全国のSLに対して実現した。司書教諭の養成も制度化を見、さらに教育課程とSLの緊密化、視聴覚教育など教育方法の長足の進歩によりSLにも図書と共に図書以外の諸資料の充実が見られる。言語象徴という最も抽象化された読書経験を対象とする読書教育に対する補完的諸経験の教育への活用である。SL利用指導カリキュラムも充実し、読書教育の場としてのSLは機能の着実な進展を示す。

そして、これら長期にわたる発展が、この国の無数の名もなき人々の献身的努力の貴重な賜であることを、ここに胆に銘じて長く記憶したいものである。

## 物語ることから文字作文へ ——読み書き能力の発達と文字作文の成立過程——\*

お茶の水女子大学 内田伸子\*\*

### 【問題】

文章産出能力を口頭作文の面からとらえると、幼児期の終わりまでには一貫した文章を産出することが可能になる。これは語彙が増すとともに、一貫した文章を産出するための認知的基礎、すなわち、(1)テーマを意識化し(内田, 1983, 1988), (2)構想を立て(内田, 1982), (3)産出過程をモニターして(内田, 1985a), (4)逆順方略による命題の因果的關係づけ(内田, 1986b)が整うからである。

このように文章産出の認知的基礎の発達に支えられて、口頭作文能力は幼児期の終わりまでには整うようになることが確認されている。この口頭作文能力は読み書きの組織的な習得によってなんらかの影響を受けるのであろうか。このような問題意識のもとで小学校への移行期にこどもの作文能力について縦断研究が行なわれている(Cioffi, G.; 1984, Nystrand, M. & Himley, M.; 1984)が、いずれも初期は絵が中心の段階から絵と文が相互補完的な段階を経て、次第に文章が自立してくる段階へと移行することを見いだしている。また、作文過程で外言を伴わせる段階から難しい語句に限って外言やささやきを伴わせる段階へ、やがて黙ったままで書く段階へと変化するということが指摘されている。さらに、Kroll (1981)は入門期から小学校中学年までに①「準備段

階」; 作文基礎技能を習得する, ②「合併段階」; 話しことばを文字表記する, ③「分化段階」; 話しことばと書きことばの様式の差異を知る, ④「組織的統合段階」; 状況に応じて話しことば調, 書きことば調を使い分けられるようになる, という四段階を経ることを見いだしている。

以上の知見は、話しことばから書きことばへという発達過程に沿って進行していくことを示唆するものだが、話しことばと書きことばの相違の大きい日本語(Clancy, P.M., 1982)を用いる子ども達においても、上に指摘されているような移行が見られるであろうか。

岡本(1984)は読み書きが組織的に導入される以前の書きことばと話しことばを「一次のことば」、それ以後を「二次のことば」に分けている。この「二次のことば」の習得は子どもにとって「苦しく困難な仕事」とであると指摘している。さらに、「二次のことばをもって、一次のことばが終わるのでなく、二次のことばに影響されて一次のことばが変容する」という、話しことばと書きことばの重層的発達という視点を打ち出している。

これを踏まえると、子ども達が既にある程度完成させた話しことばが、また、口頭での物語産出事態で観察される既にある程度の完成段階に到達した文章力が読み書き能力の習得によって再編される可能性があるのである。話しことばと書きことばの相違が大きいという特徴は、その再編を岡本が指摘するように「苦しく困難な仕事」にするかも知れない。それがどのようなものかについては詳しく検討する必要がある。

そこで本研究では、読み書きが組織的に導入される小

\* From story telling to written composition  
——The development of literacy——  
\*\* UCHIDA, Nobuko (Ochanomizu University)

学校入学前後の移行期について取り上げ、書字・読字をさまざまな角度から捉える課題を中心に、子ども自身や両親の文字に関する意識も補足して、話す・書くの両面から文章産出の発達過程について検討することを目的にする。

### 【方法】

**対象：**横断・縦断データの採集により文章産出能力の発達を話す・書くの両面から捉える。5歳児（年長組）5月群（平均5歳9カ月， $r = 5 ; 3 \sim 6 ; 2$ ），2月群（ $m = 6 ; 3$ ， $r = 5 ; 11 \sim 6 ; 10$ ）各群32名ずつからなる。各群は男女同数，WISC-R知能診断検査IQ値（幼稚園年長組5月実施）並びに、幼児・児童読書力テスト（金子書房）の下位検査5「文字の認知」・6「文の理解」合計換算点（金子書房）に基づき等質になるように構成した。なお2月群はさらに、上記の各指標について等質な2群（各16名）に分け、それぞれ小学校1年6月，9月に追跡して実験を実施した（表1）。また，2月群，5月群共，口頭作文を先行する条件（口頭群）と文字作文を先行する条件（作文群）を設けた。

**実験計画：**〔横断〕2要因計画；時期（5月・2月）×性（男・女），3要因計画；時期（5月・2月）×条件（口頭・作文）×性（男・女）で独立型。

〔縦断〕2要因計画；群（6月追跡群・9月追跡群）×時期（幼児期・小学校期），3要因計画；群（6月追跡群・9月追跡群）×時期（幼児期・小学校期）×性（男・女）

表1. 対象者

		年長組		小学1年	
		5月	2月	6月	9月
横断 サンプル	M	16	16		
	F	16	16		
縦断 サンプル	M		8	8	
	F		8	8	
縦断 サンプル	M		8		8
	F		8		8

で第一・第三要因は群間要因，第二要因は群内要因である。

**課題並びに手順：**課題はまず、「読書力テスト」の下位検査を実施した後，(1)視写テスト，(2)物語作文課題，(3)情景説明作文課題の順に実施した。課題内容と教示は次の通りである。

(1)視写テスト；音読能力・書字能力<sup>(1)</sup>を測定する目的で設定した課題である。谷川俊太郎作「さかなをかく」（11行・ひらがな64文字）という詩の一部を修正した作品をB5版のカードに印刷したものをまず音読させた後，モデルのカードを子どもの左側に配置してB4版の画用紙に視写させた。音読はテープレコーダーで録音し，視写過程は①書字速度，②モデル参照回数，③参照の仕方（例えば，1文字ずつか、句または文単位か等），④文字の書き順，⑤書き方（外言随伴の有無）を観察し，所定の記録用紙に記録した。

(2)物語作文課題；物語作文事態で，口頭作文と文字作文を比較することにより，書きことば・話しことばの影響関係を把握する目的で設定した課題である。

「トト」（内田，1982）の発端部を読み聞かせ，それに続く物語を口頭で作文してから文字で表現する条件（口頭群）と，まず文字作文を書いてから口頭で物語る条件（作文群）とを設けた。口頭群は「これに続くお話を作ってください。」と言って口頭で物語を作らせた後「今度はいま作ったお話を文字で書いてください。」という教示で作文させた。作文群は「これに続くお話を作って文字で書いてください。」と言って文字作文を書かせた後，「今度はいま書いたお話を口でお話してください。」と言って口頭作文させた。口頭作文はテープレコーダーに録音し，文字作文過程は(1)と同様な観点①④⑤（②③を除く）に加えて，⑥プランの有無（書き出し時間），⑦作文の長さの指標として文数，アイディアユニット数（ $1 \text{ argument} + 1 \text{ relation} = 1 \text{ IU}$ ）<sup>(2)</sup>，⑧誤字数・誤字率（誤字数／全文字数），⑨読み返し（作文中・終了後），⑩読み返しによる修正の有無，⑪エピソード構造の分析；エピソード<sup>(3)</sup>総数・発端の解決の有無・エピソードの展開構造・エピソード

ソードの「非統括的結合数」<sup>(4)</sup> (内田, 1982) の諸点について観察し、記録した。

口頭群は先に口頭で物語を構成してからそれを文字に書くので、一応展開の構想(プランニング)ができあがっている事態である。一方、作文群は先に口頭で物語を構成することなく、いきなり文字作文から始める。従って、口頭群の場合の「作文」という作業は、いきなり文字作文から始める作文群に比べて、プランニングに必要な処理資源(リソース)<sup>(5)</sup>を書字(文字を書く作業)に配分でき、書字に集中できると考えられ、作文群より有利であると予測される。

(3)情景説明作文課題；3枚の図版を関係づけて描かれた情景を説明する説明文を書かせる。図版により作文し易くなるか、あるいは文の自立性が損なわれるか、即ち、図版をトピックとして言語化は省略し、述部のみを表現して文を構成する「減衰」現象('attenuation'; by Chafe, 1982)が観察されるかを検討する目的で設定した。田口恒夫・笹沼澄子著『ことばのテストえほん』(日本文化科学社)の「ポート」課題を用いて、「この絵をよく見て、絵のなかで起こっている出来事の説明を文字で書いてください。」という教示で作文させた。作文過程は(2)と同様の諸点について観察し、記録した。また絵に直接表現されてはいないが絵から推測できる情報についての表現を「洗練アイディアユニット」(内田, 1983)として数え、説明の詳しさの指標とした。

(4)読字・書字に関する意識調査；以上の資料の補足として、子どもとその父母を対象にして、幼児期の文字環境や読み書きをどう捉えているかについての意識調査を実施した。子どもは面接により、父母は留め置き調査後に面接または電話によって調査項目の記述もれがないようにした。

分析方法：各課題毎に速度(分：秒)、各指標(誤字とかアイディアユニット等)の数の平均を群毎に算出し、上記実験計画にしたがって横断・縦断別に分散分析を行い、主効果や交互作用が有意の時は更にそれぞれ Newman-Keuls法により対間比較を行なった。個別に表

記すると煩雑になるので以下は対間比較の結果を横断、縦断で一括して表記することにする。また、主効果が有意でない場合は煩雑になるのでF値等の数字を省略した。

### 【結果と考察】

各課題毎に、カテゴリー別に時期の差、性差、口頭作文先行か否かの様式差を表2に一括して示した。以下ではこれに基づき結果を見ていく。

(1)視写テスト：①[音読力]全ての行を意味理解を伴った自然な読み方で読み進めることができる子どもは年長組5月に12.5%、2月に46.8%、小学校6月に68.7%と漸増する。意味が分からないと、どこで切って読むか、特に誤りの多い「かいといかをかく」の行を除いた場合は、年長組2月時点で9割近くが自然な読み方ができるようになる。

②[書字速度]64字書く速度の平均を図1に示した。時期の主効果については、横断( $F(1,60)=48.085$ ,  $p<.01$ )、縦断( $F(1,60)=20.029$ ,  $p<.01$ )とも有意であり、表2に示したように、5月 $\gg$ 2月 $\gg$ 6月=9月( $\gg$ ; 1%水準 $\cdot$ ; 5%水準 $\cdot$ =; 有意差なし)であった。小学校入学とともに書字力は格段に進歩する。性差については、横断( $F(1,60)=9.041$ ,  $p<0.1$ )、縦断( $F(1,24)=5.764$ ,  $p<.05$ )とも有意であり、6月までは女兒が男児よりも書字速度が早いですが、9月になると性差は消失する。

③[モデル参照回数]参照回数について比較すると、時期の主効果は横断( $F(1,60)=20.683$ ,  $p<.01$ )、縦断( $F(1,60)=23.324$ ,  $p<.01$ )とも有意であり、②と同様、5月 $\gg$ 2月 $\gg$ 6月=9月であった。性差については、横断( $F(1,60)=12.869$ ,  $p<.01$ )縦断( $F(1,24)=12.994$ ,  $p<.01$ )とも有意であった。やはり小学校入学後参照回数は激減し、書字能力の進歩をうかがわせる。また男児の方が参照回数が多いが、その性差は9月にはなくなる。

④[外言の支え、書き方や書き順など]小学校入学以前は半数の子どもが外言またはささやきを伴わせながら

表2. 分析カテゴリー毎の分析結果 ( >P<.01; >P<.05; ≥P<.10; =n.s.)

テスト	カテゴリー	時期の差				性 差				作文条件・様式			
		5月・2月・6月・9月				5月・2月・6月・9月				5月・2月・6月・9月			
						M・F	M・F	M・F	M・F	O・W	O・W	O・W	O・W
視 写	64字視写時間	>	>	=	>	>	>	=					
	1字視写時間	>	>	=	>	>	>	=					
	参照回数	>	>	=	>	>	>	=					
物 語 作 文 差	文数	<	<	≤	<	<	<	<	=	=	=	=	
	IU数	<	<	<	<	<	=	=	=	=	=	=	
	総字数	<	<	<	<	<	≤	≤	=	=	=	=	
	誤字数	>	=	≥	=	=	=	=	=	=	=	=	
	誤字率	>	>	=	≥	≥	≥	=	=	=	=	=	
	書き出し時間	(=)	=	=	(=)	=	=	=	=	=	=	=	
	(ト 式 差)	発端部しめくり	<	<	=	(=)	=	=	=	>	=	=	=
意味構造の一致		<	<	=	(=)	=	=	=	=	=	=	=	
エピソード数		(=)	<	<	<	<	<	<	>	=	=	=	
非統括的結合		(=)	>	=	>	=	=	=	<	<	=	=	
説 明 作 文 (ボート)	文数	<	≤	=	≤	=	=	=					
	IU数	<	=	=	<	=	=	=					
	洗練IU	<	=	=	<	=	=	=					
	欠IU (attenuation)	>	>	=	(=)	=	>	>					

M:男 児 F:女 児  
O:口頭作文 W:文字作文

文字を書くか、外言またはささやき声で一字言ってからその文字を書くなど、何等かの外言の支えが必要であったが、小学校6月、9月では外言の支えが必要な子どもは18.7%に過ぎなくなる。また、1字ずつではなく句または文を単位にして一気に書くようになる。幼児期には、「さ」「ふ」「を」などは文字を構成する一部要素の脱落や形の誤り、鏡文字、書き順の誤りなどの誤りが多い文字であるが小学校6月には殆どこれらの誤りが観察されなくなる。

以上のいずれの指標においても小学校入学を境に書字能力が進歩し、9月には性差も見られなくなることが確認された。

(2)物語作文課題:まったく作文が書けなかった子どもは年長組の5月においてのみ観察され、32名中男6名、女3名であった。2月になると句または文の一部しか書

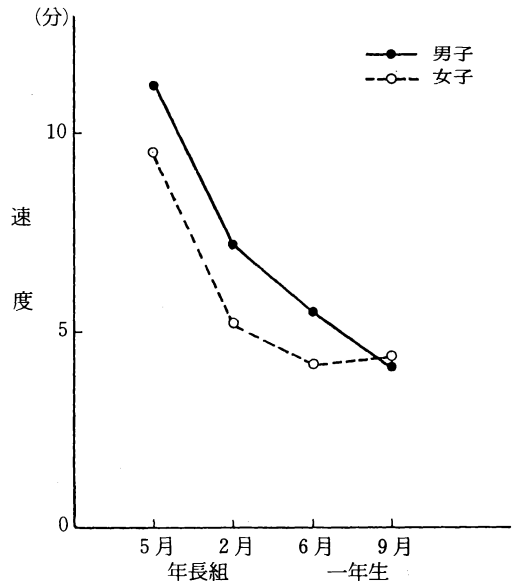


図1. 視写テストの書字速度 (64字)

けない場合から文章を完成できる場合まで個人差は大きかったが、一応物語の文字化は可能であった。まず各指標について得点化や数を算出し統計的に分析する。次に、観察結果を基準を設けて評価し、分類する質的な分析を行う。

### (2)ー1. 量的分析結果：

I. 口頭作文先行の効果；口頭作文が先行するかどうかで書かれた作文に相違がみられるか否かを検討した。口頭作文が先行する場合は、文字作文の際プラン（筋の構成や表現についての計画）に費やす処理資源（リソース）を文字化に配分することができ、より長い作文が書けると予測される。ところが、文数・IU数・総字数において条件差は有意でなく、誤字数・誤字率においても条件差は有意ではなかった。また、作文の書字開始時間はプランの必要の無い口頭作文先行群においてより速くなるものと予測されるが、作文を書きはじめる時間についても条件差は有意ではなかった（以上表2）。

このことは、口頭作文を前もって行うこと（即ちプランを決めておくこと）が文字作文を促進するわけではないことを示している。文字作文において何故プランが役に立たないのか、その理由としては、第一に口頭作文によって構成したプラン（どういう節の話か）を文字作文の文章の展開に結び付けられない場合と、第二に音を文字で表現するという意味での書字能力が極めて低い場合、プランの有無が作文の開始時間や作文の長さ・質を違えるほどの効果を現さない場合とが考えられる。ところが口頭作文では、前もって一種のプランにあたる「目標構造」（話の展開についての情報）を与えておくことが物語の構成を促進すること、即ちプランが口頭作文を促進することが確認されている（内田，1983）。このことから、上に述べた二つの理由のうち、第一の口頭で構成したプランが作文の文章の展開に結び付けられないという仮説は排除される。従って、プランが役立たない理由としては、書字能力の制約がきわめて大きいためであると推測される。

作文における書字能力の発達を文章中に含まれる総誤

字数の割合、すなわち誤字率の点で捉え、男女別に図2に示す。

II. 「口頭」対「文字」という作文様式による相違；  
①「[発端部の締めくり]」物語の発端部の解決が口頭であるいは文字で表現されているかどうかを見るため、内田(1982)に従って、プロトコルのエピソード分析を行った。解決部のIU数を数え、横断・縦断それぞれについて3要因の分散分析を行った。その結果、幼児期においては様式の主効果が有意であり ( $F(1,60)=21.203$ ,  $p<.01$ )、口頭作文の方が文字作文よりも有意に締めくりのIU数が多い。これは、口頭作文では物語が締めくりまできちんと構成されたが、文字作文では締めくりが書かれていないことを示している。時期の主効果 ( $F(1,60)=6.608$ ,  $p<.05$ ) も有意で5月<2月であった。また、時期×様式の交互作用も有意 ( $F(1,60)=13.218$ ,  $p<.01$ ) であり、5月時点では口頭作文と文字作文の差が大きいが、2月時点では差が有意ではなくなり、2月には締めくり部分の表現が文字化されるようになることを示唆している。また縦断の分析結果では時期の主効果のみ有意であり ( $F(1,60)=5.682$ ,  $p<.05$ )、2月<6月=9月となる。また、小学校入学後の書字力

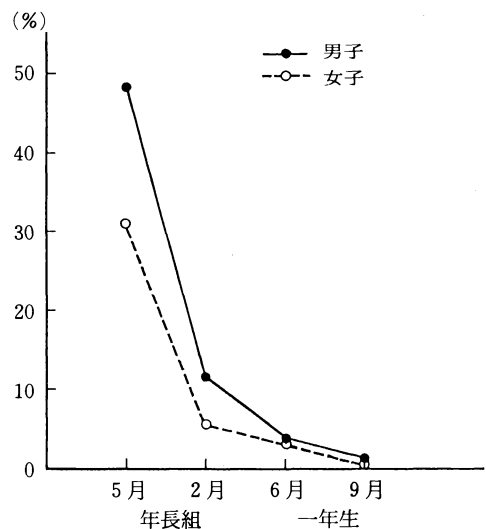


図2. トト：文字作文の総誤字率



表3 文字作文と口頭作文の展開構造の同型性

群	下位群	n	m (SD)
5月群	男児	16	0.3 (0.7)
	女児	16	0.6 (0.8)
2月群	男児	16	0.9 (0.8)
	女児	16	1.1 (0.6)
6月群	2月	16	1.0 (0.8)
	6月	16	1.4 (0.7)
9月群	2月	16	0.9 (0.6)
	6月	16	1.4 (0.7)

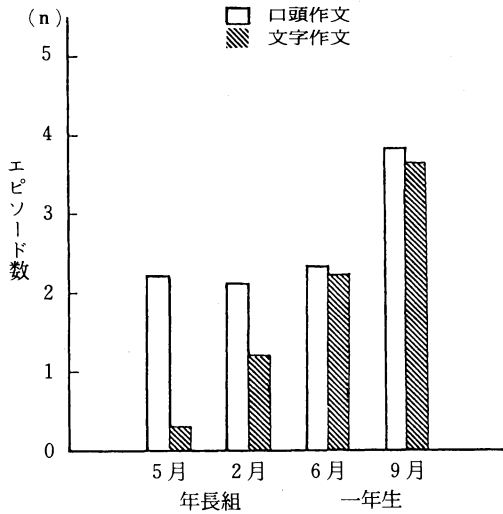


図3. トト：作文様式におけるエピソード数の比較

の成長に伴い、様式の差はなくなっていく。

② [展開構造の同型性] 文字作文と口頭作文の展開構造が意味的に同じか否かを比べるために、エピソードの連結順序と意味内容がまったく同型を2点、ほぼ同型を1点、異型を0点として得点化した。得点の平均と分散を表3に示す。横断については時期の主効果が有意 ( $F(1, 60) = 6.483, p < .01$ )、縦断についても時期の主効果が有意 ( $F(1, 60) = 4.870, p < .05$ ) で、5月 < 2月 < 6月 = 9月である。口頭作文と文字作文の展開構造は2月でほぼ同型であり、小学校に入るとまったく同型になる。な

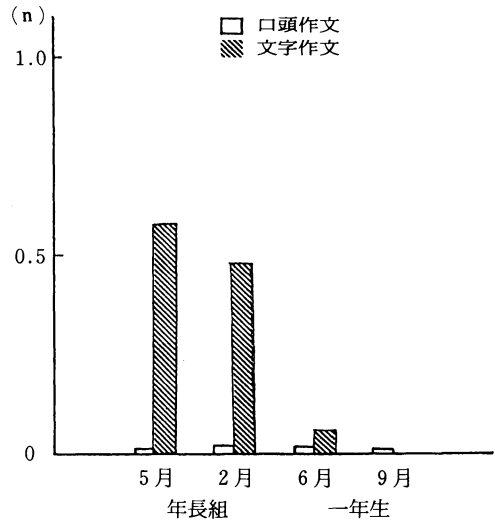


図4. トト：作文様式における非統括的結合数の比較

お性差はいずれも有意ではなかった。

③ [物語の展開] 物語が展開しているかどうかを、エピソード数からみると(図3)、横断の様式の主効果 ( $F(1, 60) = 42.069, p < .01$ )、時期×様式の交互作用 ( $F(1, 60) = 5.076, p < .05$ )、性差 ( $F(1, 60) = 4.353, p < .05$ ) がそれぞれ有意であった。また縦断では様式の主効果は有意でなく、時期 ( $F(1, 60) = 22.304, p < .01$ )、時期×様式 ( $F(1, 60) = 6.234, p < .05$ ) の主効果が有意であった。まとめると、エピソードは5月 = 2月 < 6月 < 9月と次第に増えていく。また5月時点では口頭作文の方が文字作文より物語が展開している (1%水準) が、2月にはその差が次第に減少していき、小学校にはいると様式の違いによる物語の展開の相違はみられなくなる。また幼児期には女児の方が男児よりも物語を展開させている。

④ [エピソードの非統括的結合] エピソードが矛盾や飛躍無しに結合されているかどうかの指標である「非統括的結合数」の平均を図4に示した。横断；様式 ( $F(1, 60) = 42.069, p < .01$ )、時期×様式の交互作用 ( $F(1, 60) = 5.067, p < .05$ ) が有意であり、5月時点で文字作文より口頭作文のエピソードの非統括的結合数が多い (1%水準)。性差 ( $F(1, 60) = 4.353, p < .05$ ) も有意で、幼児期

には女兒の方が非統括的結合数が少ない。縦断；時期 (F(1,60)=18.325,  $p < .01$ ) の主効果のみ有意で、2月 > 6月 = 9月であり、小学校にはいると「非統括的結合数」はまったく観察されなくなる。小学校では性差も見られなくなる。

(2)ー2. 質的分析結果：

① [作文過程の外的制御] 作文過程を観察すると外言を伴わせながら文字を書く段階から黙って文字を書く段階に移行する。全資料を分析した結果、外言が作文のモニター機能を果たすようになると推測される段階に至るまでに次の5つの下位段階があることがあきらかになった。

第一段階：外言で次に書く文字(時にはことば)を言うてからその文字(ことば)を書く。文字を書きながら外言を伴わせる。

第二段階：ささやき声、あるいは唇の動きを伴わせながら一字ずつ書く。

第三段階：ささやきは、特に難しい文字やことばに限られる。後は黙ったままで一字ずつ書いていく。

第四段階：ささやき声、あるいは唇の動きを伴わせながら、比較的すらすらと文字を書いていく。

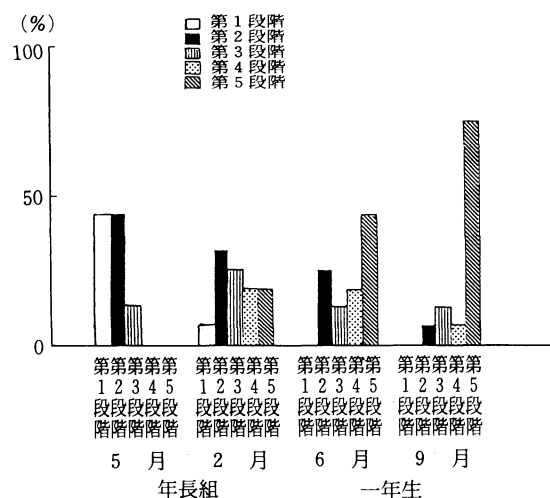


図5. 作文過程の外的制御

停滞はことばの途中でも生ずる。

第五段階：黙ったままですらすら書き続ける。停滞は文や句などの意味の区切れ目で生ずる。

観察時毎の各段階に属する被験者の割合を図5に示す。9月までに75%が第五段階に到達している。

外言の微小化の過程は、ことばの獲得期に外言が微小化され内言機能が発生するプロセスに類似しているように見える。しかし第一・二段階での外言はことばよりも文字のレベルで生じている。注意の範囲は書字という局限された行為の範囲に限られているようだ。このことから考えると初期の作文に伴う外言は意味やイメージの形成などの内言機能がことばによって外的に展開されたものとは考えられない。むしろ発音と文字との対応を想起し定位する役割を果たしているものと思われる。

しかし、次第に作文中の停滞は文字毎から、ことばや文節など意味の区切れ目へ移行するようになることから考えて、停滞時に文字の想起だけでなく、作文中に命題の編集やプランなどが生ずるようになることが推測される。この表現内容についての編集やプランが生ずる頃から、外言の機能は書字安定という機能から内言機能へと徐々に変化して、意味の編集やプランなど、作文過程のモニターになんらかの役割を果たすようになると考えられる。この時期に観察される外言は、いわゆる内言機能の外的に展開されたものとして捉えられるのではあるまいか。この変化が生ずると思われる時期に対応して作文中の自発的な読み返しが観察されるようになる。

② [作文中・終了後の読み返し] 初期には作文中、または作文終了後に読み返しをしないが、次第に読み返しが観察されるようになる。これについて全資料を内容分析した結果次の5つの下位段階を経て内容理解のための読み返しへと進んでいくことが示された。

第一段階：作文中あるいは終了後もまったく読み返しをしない。この段階で実験者が読み返しをさせると誤字に気づかず「正しく」読み返してしまう。しかし誤字が多すぎると読めなくなってしまふ。

第二段階：書いた直前の文字を読み返すことがある。

誤字があっても気づかぬことが多い。読み返させても誤字に気づかぬことが多い。

第三段階：ことばや句を自発的に読み返し、誤りがあれば修正できる。次のことばや文を生成するためにつながりの確認するための読み返しもある。

第四段階：読み返しの単位が大きくなる。次の文とのつながりの確認や命題の探索をしているような読み返しをする。誤りの修正はかなり確実に行えるようになる。

第五段階：第三・四段階の読み返しに加え、作文終了後文章全体の読み返しをして誤りを修正する。誤りは文字レベルに留まらず、文の修正や新たな文の書き加えも観察されるようになる。

以上のように読み返しをしない段階から自発的に読み返しをし、誤りの修正ができるような段階へと移行していく。第五段階に到達している被験者は9月においても、とりわけ書字能力の発達の速かった2名だけであった。自発的に読み返すようになる第三段階は書字能力のほぼ完成する時期に対応している。また実験者が読み返しをさせても、誤りに気づかない段階から気づくようになる段階へと移行する。

この②「読み返し」の段階と前記の①「外的制御」の段階との対応関係を見ると、②が①の段階よりも進んでいる子どもは年長組5月に5名(32名中)、2月に5名(32名中)、1年生6月に4名(16名中)、9月に2名(16名中)と少ない。殆どは、「外的制御」の段階の方が早くに達成され、「読み返し」の方が全般的に遅れる傾向を示していた。

また自発的な読み返しの生ずる第三段階は、「外的制御」の第三～第四段階に対応する。これらの段階は作文過程に伴う外言が音声の文字化を助けることから次第に表現生成の内言機能、表現生成を監視するモニター機能を果たし始める段階である。このことは、書字に注意のほとんどが配分されていた段階から、書字の習熟につれ

て作文の意味内容への注意の配分が可能になったことを示唆している。そして読み返しはこのような内容面へも注意が及ぶようになったことの表徴であろう。

③ [作文のスタイル；文章体・会話体] 幼児期の口頭作文は、会話場面で観察される次のような特徴がある。

(1) “～して、～して” のように動詞の連用形が多用され一文が長くなる。(2) “～しちゃった” という口語表現の助動詞の終止形が使われる。(3) 文節の切れ目に “～ネ、～ネ” のように終助詞が連発される。(4) “それから…、それから…” とか “で…、で…” のように同一の順接の接続詞が反復される。(5) 主語が省略され述部だけの不完全文が多い。(6) “トトもまた帰ったの、金魚鉢のところへ” のように文の一部が付加的に後置される。これらの特徴を「会話体」と呼ぶことにした。一方文字作文では観察時期が後になるほど、これと対照的な特徴が観察されるようになった。(1) 動詞の連用形が少なくなるため一文が短い。(2) 敬体あるいは常体の文末表現が文章を通して使われる。(3) ネという終助詞が使われない。(4) 終助詞や接続詞の多用が見られなくなる。(5) 主語の省略が少なくなり、完全文が増える。(6) 後置現象が少ない。これらの特徴を「文章体」と呼ぶことにする。これらの特徴は大人についての知見 (Clancy, 1982) とほぼ一致したので、これを基準にして各四時点でのスタイルの分析を行った (図6)。

その結果、文字作文については小学校入学後文章体が増える。幼児期には女兒が文章体が多いが、小学校入学後男児において文章体が増えることから性差が無くなり、9月にはほぼ全員が文章体になる。このことから、初期には話しことばの音と文字の連合を手がかりに音を文字化しようとしており、やがて、その内容面を書きことばの形式に整えようとする段階に入っていくことが示唆される。女兒が幼児期に文章体が多いのは、絵本やテレビなどなんらかの媒体を通じて文章体を習得しつつあり、口頭作文にそれを適用しはじめていたためかもしれない。さらに女兒において書字力が発達していることも、文章体に形を整えることにリソースを割り当てることを可能

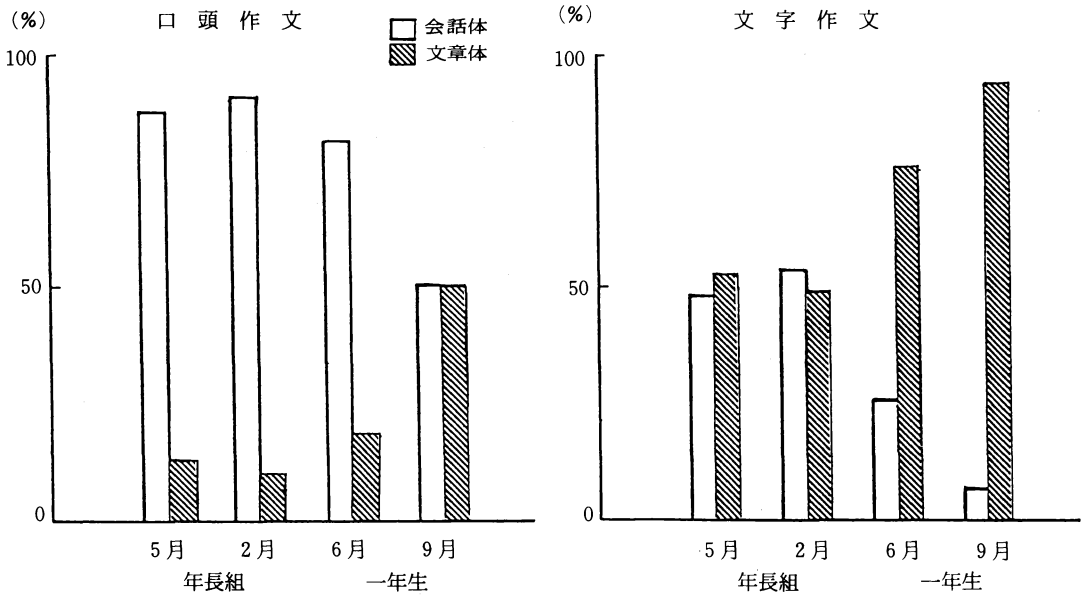


図6. 作文の文体 [会話体・文章体]

にして、この傾向を助長するという事になったのかも  
しれない。即ち書字能力の発達により、文字の想起や記  
述に費やす注意を、文章を整えることに配分できたため  
と考えられよう。

口頭作文は小学校6月までは女兒において文章体が多  
いが、9月には性差が解消され文章体が男女とも半数以  
上を占めるようになる。口頭作文は文字作文よりも文章  
体になるのは遅れる傾向がある。

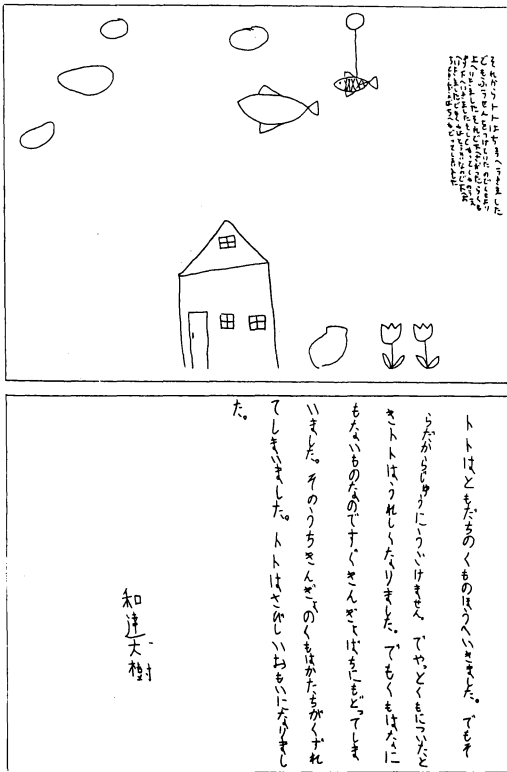
なお、資料1・2に物語作文の例を示す。2月(資料  
1・2;上段)にはW.H.は黙ってスラスラ文字を書き、  
口頭作文を完全に文字化することができたのに対し、H.  
T.はまだ殆ど文字は書けない。ところが9月(資料1・  
2;下段)には縦書きか横書きかとか、文字の形や書き  
ぐせを除き、全ての指標において二人の差はなくなった。  
即ち書字速度(W.H.:2.4秒/1字、H.T.:2.1秒/1  
字)は変わらず、二人とも黙ってスラスラ文字を書き、  
特殊音節も完全にマスターし、口頭作文を完全に文字化  
できるようになっている。この例にみるように、幼児期  
のひらがな文字の書字能力の個人差は小学校1年生の9

月には解消されてしまうのである。

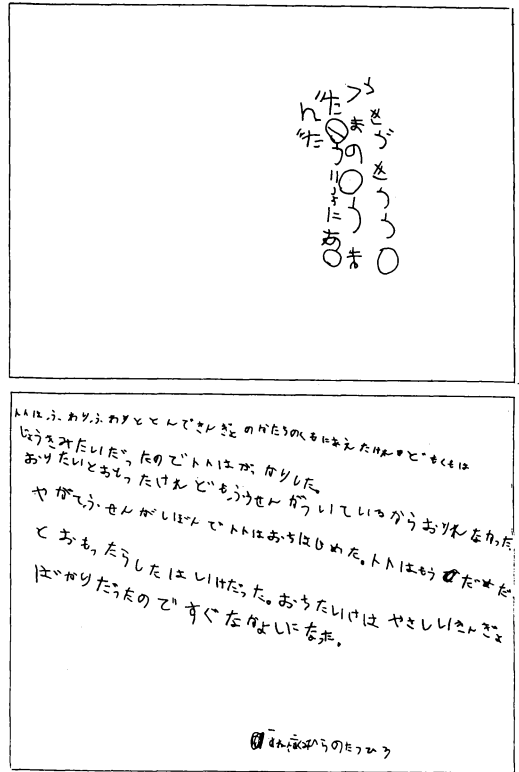
(3)情景説明作文課題:物語作文と類似した結果について  
は省略し、特徴的な結果について述べる。

① [量的分析] 作文できなかった子どもは年長組5月  
に32名中男児5名、女児3名であった。文数については横  
断は時期の主効果が有意 ( $F(1,60)=4.783, p<.05$ ) だ  
が、縦断は時期の主効果は有意ではない。5月  $\ll$  2月 =  
6月 = 9月であった。IU数も同様に、横断のみ時期の主  
効果が有意 ( $F(1,60)=13.161, p<.01$ ) で、5月  $\ll$  2月 =  
6月 = 9月であった。従って小学校入学後、文章の長さ  
の差はない。説明の詳しきの指標である「洗練IU」の数  
は縦断のみ有意で ( $F(1,60)=14.976, p<.01$ )、5月  $\ll$   
2月の間のみ有意で、性差もなかった。これは2月以降  
記述内容が変わらないことを示している。

このことから、絵の作文に果たす役割には正負両面が  
あり、年齢によってその効果に違いがあることが示唆さ  
れる。即ち物語作文ではまとまった物語を文字で表現で  
きないという結果に比較して、幼児期でも絵がある場合  
はまとまった説明が文字で表現できたことから、絵が作



資料1. W.H.の文字作文 [上：2月・下：9月]



資料2. H.T.の文字作文 [上：2月・下：9月]

文を促進したことが示唆される。しかし小学校にはいっ  
てからも作文の長さは変化しないことから、絵があるた  
めにかえて絵が作文に制約を与えることになったもの  
と考えられる。

② [文の自立性] 絵がトピックとなり、文は述部とし  
て文が形成される場合、すなわち、表層構造の一部が消  
滅することによる文の「減衰」(attenuation)を示す指標  
「欠IU」の数は縦断において、時期の主効果が有意( $F(1, 60)=16.324, p<.01$ )で、2月 $\ll$ 6・9月の間の差が有  
意であり、小学校入学後急速に文は絵から自立するよう  
になる。また性差( $F(1,24)=14.034, p<.01$ )、時期 $\times$ 性  
の交互作用も有意( $F(1,24)=23.324, p<.01$ )であっ  
た。小学校6月で女児の文の自立性は男児より有意に  
(5%水準)高く、文の完成度が高いと考えられるが、  
9月になるとその性差も解消される。

この他、スタイル、作文過程の外的制御、作文過程・  
終了後の読み返し等については物語作文と同様の結果を  
得た。

(4)読字・書字意識調査：「字が読めると(書けると)  
いいことがあるか」という問いに対する被験者の答え方  
を内容分析した結果、子どもは読み書きができることに  
対してその道具的価値を認めるのは小学校入学後のこと  
である。5月段階では、読字に価値を認めている場合は  
25.0%、書字に価値を認めている場合は12.5%に過ぎな  
い。これらの場合であっても、読める(書ける)こと自  
体が「うれしい」、「楽しい」からであり、時には「ママ  
が喜ぶから」、「ママがほめてくれるから」なのであって、  
読み書きの道具的価値に気づいているからではない。と  
ころが小学校に入学する(6月・9月)と、読字・書字  
いずれも87.5%が読み書きの道具的価値を認めるように

なる。「よい」ことの内容をみると学校で教えられたままを答えているとは思えない答え方が殆どである。例えば「字がたくさん書いてある本が読めるから」、「自分で読んでも意味がわかるようになったから」、「ママと交換日記ができるようになったから」、「引っ越しのお友達にお手紙が出せるから」、「絵本が作れて楽しいから」等具体的であり、一人一人が生活経験を通して文字の道具としての価値に気づくようになったことを示唆する答え方をしていた。

父母の側でも幼児期には子どもの自発性に任せるのがよいと考えている親が殆どであり、5選択肢（複数選択可能）でその選択内訳を見ると「教えようとは思わない」（62.5%）、「子どもの方から聞いてきた時だけ教える」（71.8%）が多かった。一方「意識的に文字にふれる環境（文字絵本や五十音表）を用意した」（40.6%）、「ドリル等を用いて意識的に教えた」（31.3%）を選んだ場合は、小学校直前に他児に比べ遅滞に気づきやむなく実施したという親に限られている。子どもの読み書き能力の発達の度合との関係を見ると、集団の中では読み書き能力が遅滞傾向を示す子どもの両親に限られていることが確認された。また「家庭教師・塾などに習いに行かせた」親は皆無であった。

## 【討論】

音読力は年長児5月から小学校入学前までにかなり進歩する。しかし、書字速度、誤字、書き順、1字ずつ書くか、句または文のようにまとめ書きができるか等から見た書字能力については幼児期にはそれほど進歩せず、小学校入学後に急速に進歩する。これは家庭での文字についての考え方“せめて小学校までには自分の名前位は書いて、平仮名はだいたい読めるようになってほしい”という意識とも対応しているようだ。

物語作文では、先に口頭作文を行ってから文字作文に入っても、最初から文字作文を行う作文群に比べて書字開始までの時間が短縮されるわけではない。また、文数・アイディアユニット数・総字数からみた作文の長さも変

わらない。文章の展開構造やエピソードの非統括的結合の割合から見た作文の質的側面も差がなかった。このことは口頭作文により、一種の構想ができていたとしても、文字作文が促進されるわけではないことを示唆している。

口頭作文と、文字作文との相違は、より年少ほど大きい。年長組5月段階では32名中男児6名、女児3名は1字も字が書けない。字が書けた子どもでも句や文の途中までがやっという場合が殆どだった。2月になると文や文章まで書ける子どもが増えてくるが、口頭作文に比べて解決部まで書く子どもは少ないし、非統括的結合の割合も口頭作文よりずっと多い。文字作文の形式になると話しことばで既に完成しているはずの文章力が現れなくなってしまうのである。しかし小学校入学後、書字能力の発達とともに口頭作文と文字作文の差はなくなり、9月には性差も解消される。

また情景説明作文では、自由に筋をつくる物語作文に比べ、幼児期の終わりには一応の作文が書けるということは、初期には絵が表現の内容をつくり出すのに有効な手がかりを提供することを示唆している。しかし、小学校に入り、書字能力が進歩しても作文内容に変化が見られないということは、絵によって記述が制約を受けることを示唆している。また、幼児期には絵と文が一体化しているが、次第に文が自立して、文章を読んだだけで情報を伝達することができるような表現が作れるようになる。

また、小学校9月には句読点の習得や文章体への移行が観察され、書きことばの世界への移行がかなり急速に進むことが示唆された。

以上のことから、幼児期には書字能力の制約があまりにも大きいため、口頭作文において確認されているプランの効果（内田、1983）や、既に完成しているはずの文章産出能力（内田、1982）等の顕現が文字作文においては阻まれることが示唆される。しかし音を文字化することができるようになるに伴い、文字作文は口頭作文の展開構造とほぼ同型のものが文字作文のレベルで可能になっていく。やがて句読点や文章体など書きことばによ

る表現形式の初歩が習得されるのはかなり早い。9月にはそれまで常に女兒の優位性が認められていたにも関わらず、性差がなくなるのである。また2月の段階では文字の殆ど書けない子どもからすらすら書ける子どもまで、きわめて大きな個人差があったのにもかかわらず、少なくとも今回の課題で見ると、その個人差も9月には解消されてしまうという点は注目される。

作文中に外言を伴う現象については先行研究(Nystrand & Himley, 1984; Cioffi, 1984等)の知見と一致するが、本研究により外言の機能的側面が明らかにされ、外言の機能は書字能力の発達に伴って徐々に変化することが見いだされた。初期には、音と文字を連合させ、書字を安定させるために外言が機能している。やがて、つながりぐあいを確認したり、次の文を生成するための自発的な「読み返し」が観察されるようになる頃から、書く過程で伴われる外言は書字の安定というよりは内言機能が外的に展開されたもの、すなわち命題の編集や生成などプランする過程や、プラン通りに作文が進行しているかをモニターする過程が外的に現われたものと考えられる。いずれこの外言は内化され、プランやモニター過程は外からは観察されにくくなる(内田, 1985c; 安西・内田, 1981)と考えられる。

外言が内言機能やモニター機能を果たし始めるのと同じ時期に、作文中や終了後に自発的な読み返しが生じ始める。修正も単なる字句に限られず、文の書き直しや新たな表現のつけ加えが観察されるようになる。このことから、この段階になると、書字に注意の大部分が配分されていた段階から、作文内容や表現にまで注意が及び始める段階へと移行しはじめたことがうかがわれる。

以上をまとめると、全く読み返しがみられず、実験者が読み返させたとしても誤りに気づかない段階から、自発的な読み返しが生ずる段階へ、そして、誤りを探し、よい表現を探すために読み返しを行なう段階へと変化していく。

読み返しによる修正内容の変化は行為の遂行者としての役割から、自己の行為を対象化し、意識化する「読み

手」の役割が分化し始めたことを示唆している。作文中の推敲や彫琢のための「自己内対話」(内田, 1989)はこの「読み手」の分化が起こってから可能になるのであろう。即ち、この「書き」の過程に観察される「読み」は文字から意味への橋渡しの役割を果たしており、意味表象の構成にとって不可欠のものかも知れない。そして、「書き手」から「読み手」が分化することによって、はじめて、書きながら意味を作り出すことが可能になるものと思われる。

また、意識調査の結果から、読み書きに興味を持ち始めるのは早くは2歳頃からであり、初期は父母の文字に対する意識が陰に陽に子どもの読み書きの習得に影響を及ぼしていることが示唆された。しかし子どもが自発的に読み書きの道具的価値に気づくのは、読み書きがある程度可能になった段階であることも明らかにされた。ここに文字というものの特徴がよく現われている。文字が自己を表現する手段であり、知識獲得の手段であるということを実感することなく、まず文字に興味をもって文字を習得し始める。ある程度文字を使う経験が蓄積されて始めてその道具としての価値が認識されるものなのであろう。即ち、“理解が実践の前提になるのではなく、実践することによって実践の意味がわかっていく”(Luria, 1983)のである。また、道具的価値に気づく時期と読み書きの習得が達成される時期とは一致していることから、必要を感じたときにはかかはりの速度で習得がなされるものであることも示唆された。

以上の考察を踏まえると、物語ることから文字作文へ、さらに「一次的ことば」から「二次的ことば」への移行を「苦しく困難な仕事」(岡本, 1984)にしているのは、第一に思想を媒介する手段が話しことばから書きことばへと様式が変化することによるものであろう。特に書きことば、音声文字化することに注意をあまり配分しなくてすむような、ある程度の自動化が起こるまでに習熟するという問題を子どもはまず解決しなくてはならない。さらに作文の形式、句読点など、文章を文字で作文という形式に表現することに内在する問題を解決する必要が

ある。

しかし、以上にみたように、文字作文は口頭作文を実現する機能を土台にして徐々に作り上げられるものであり、書字の習熟という課題を達成できればその移行はそれほど「困難な仕事」には思えない<sup>(6)</sup>。従って、「一次のことば」から「二次のことば」への移行を困難にさせているものは、話ことばから書きことばへの媒介手段を変更する課題よりもむしろ、幼稚園・保育所などの幼児期に子どもがおかれている環境から小学校という環境への移行に伴って起こる変化、即ち、子どもが自ら進んで活動を選びとる「自発的な」学びから時間割や教科書、教師によって組織されていく「強制的な」学びへと変化する“学びの変化”，“文化の相違”を子どもがどうやって克服し、適応していくかということの方がより大きな課題であるのかも知れない。移行期の読み書きの発達を考察する際には、小学校入学に伴って生ずるこのような学びの環境の変化や文化の価値づけの相違を抜きには論じることができない問題なのであろう。

#### 【注】

- (1) 本研究では「書字能力」とは音と文字の連合の正確さを指しており、書字速度・誤字・書字に伴う外言随伴の有無を指標にして測定する。
- (2) 動作主 (argument; 主語と同義) と関係 (relation; 述語と同義) 各1個で1つのアイディアユニットを構成する。「なにがどうした」「なにがどんなだ」という命題あるいは文にほぼ対応する概念。作話の長さの指標となる。
- (3) 「発端部」「展開部」「解決部」の3カテゴリーで1エピソードとする物語の展開構造の分析法。最も短い物語は1エピソード [E] からなるが“機能の重複”(ある [E] の解決部が次の [E] の発端部でもある) や“挿入”(ある [E] の展開部が別の [E] を成すという一種の入れ子構造を形成する) の2つのルールを使うことで長い物語も構造分析が可能である。
- (4) 連続するエピソード [E] があるとき最初の [E]

と次の [E] の結合が恣意的 (時間的・因果的・精緻化・並列・反復による結合以外の結合を指す) あるいは一部要素の欠落により両者間に飛躍や脱落がはっきりと認められる場合を「非統括的結合」と呼ぶ。以上の分析法は内田 (1982) に準拠している。

- (5) 人間が情報処理において費すことのできる情報処理資源 (注意の容量) には限りがあると考えられる。同時に二つ以上の作業に従事するとき、熟達しているものほど処理資の配分が少なくすむと考えられる。
- (6) もちろん何かを文字で表現したい、人に情報を伝達したいという動機づけがまず前提にあることは言うまでもない。これについては小川 (1987) が保育園での実践に基づき詳細な論考を行なっている。また、平仮名の習得はこのように、かなりスムーズに達成されるが、これ以後、漢字の習得という新たな課題を抱えることになる。この課題の達成は高学年になるほど負担は大きくなる (山田, 1984) ようである。

#### 【引用文献】

- 安西祐一郎・内田伸子 1981 「子どもはいかに作文を書くか?」『教育心理学研究』第29巻, 第4号, p. 323-332.
- Cioffi, G. 1984 Observing composing behaviors of primary-age children: The interaction of oral and written language. In R. Beach, & L.S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research*. The Guilford Press.
- Chafe, W. 1982 Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Clancy, P.M. 1982 Written and spoken style in Japanese narratives. In D. Tannen, (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Kroll, B.M. 1981 Developmental relationships between



- speaking and writing. In B.M. Kroll & R.J. Vann (Eds.), *Exploring speaking-writing relationships: Connections and contrasts*. Urbana, III.: National Council of Teachers of English.
- Luria, A.R. 1983 The development of writing in the child. In M. Martlew (Ed.), *The psychology of written language*, Wiley.
- Nystrand, M., & Himley, M. 1984 Written text as social instruction. *Theory Into Practice*, 23, 198-207.
- 小川雅子 1987 「主体的学習活動の成立要因—「表現」を中心として—」『日本読書学会第31回研究大会発表資料集』p. 61-68.
- 岡本夏木 1984 『ことばと発達』 岩波書店。
- 内田伸子 1982 「幼児はいかに物語を創るか?」『教育心理学研究』第30巻, 第3号, p. 211-222.
- 内田伸子 1983 「絵画ストーリーの意味的統合化における目標構造の役割」『教育心理学研究』第31巻, 第4号, p. 302-313.
- 内田伸子 1985a 「物語産出過程の制御」『日本教育心理学会第26回総会発表論文集』p. 762-763.
- 内田伸子 1985b 「幼児における事象の因果的統合と産出」『教育心理学研究』第33巻, 第2号, p. 124-134.
- 内田伸子 1985c 「文章を生み出す力(1)—幼児期の物語産出から入門期の作文指導へ—」『児童心理』7月号, p. 154-168.
- 内田伸子 1988 「非具象的絵画ストーリーの構成的理解における設定情報の役割」『日本教育心理学会第30回総会発表論文集』, p. 84.
- 内田伸子 1989 「子どもの推敲方略の発達—作文における「弁証法的」自己内対話の過程—」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第42巻, p. 75-104.
- 山田 純 1984 「太郎も読めなかった」『読書科学』第28巻, p. 87-92.
- [付記] 縦断研究に協力して下さいましたお茶の水女子大学附属幼稚園園児とその父母の皆様, 先生方, 並びにお茶の水女子大学附属小学校児童とその父母の皆様, 先生方に心より感謝申し上げます。

## SUMMARY

The purposes of this study were to investigate whether oral composition skills facilitate the development of reading and writing skills and whether the acquisition of written composition skills affects the quality of oral compositions. There were 64 five-year-old kindergarten students in the study sample. The sample was divided into two groups, matched for sex and levels of ability, as measured by the WISC-R and the Reading Ability Test. One of these groups was administered the reading and composition tests in May; the other group in February. The February group was subdivided into two subgroups, matched on the same variables, and followed up at two different

times, in June and in September, during their first year of elementary school.

The tests were as follows: 1. Oral Reading and Copying of a reformed version of a poem; 2. Oral and Written Compositions of a story, with two order conditions: a. the planning condition, from oral composition to written composition, and b. the no-planning condition, from written to oral composition; and 3. Expository Composition, putting the events in three pictures in sequence. The process of writing letters was observed and evaluated in terms of vocalizing the sound of a letter as an aid to writing, writing speed, hesitation during writing, and accuracy of forming

letters. The students were also interviewed; and a questionnaire survey was sent to the parents to obtain their attitudes toward literacy.

The results indicated that the students' written compositions were influenced by their scripting abilities, and this influence is independent of both the planning and no-planning conditions. As they acquired the ability to script Hiragana characters without external verbal aids they developed independent written composition skills. By September of the first year

in elementary school, which begins in April, they were able to write compositions without language style errors.

From the interviews with first graders it was clarified that they gradually became aware of the functional value of literacy, in step with their development of literary skills. In summarizing the parent survey, most parents thought it better to leave literacy education to their child's spontaneity during the kindergarten years.

# イギリスにおける話しことば教育の展開 ——過去四半世紀の中等教育の動向の考察——

筑波大学 安 直哉

## 序、課題の設定

言語活動を、聞く・話す・読む・書くの4つに分類した場合、聞く・話す活動を合わせて「話しことば」と呼ぶことにする。

過去四半世紀の間のイギリスの中等学校の話しことば教育の発達を、合理的に把握するための一方向を示すことが、本稿の課題である。対象を次のように限定する。地域は、イギリス連合王国のうち、イングランドおよびウェールズとする。義務教育が修了する以前の約2年間、年齢で言えば14～16歳における学校教育とする。話しことば教育の概念を、学習者の話しことば能力 (oracy) を開発 (development) するための、指導者および学習者の営み<sup>(1)</sup>と規定する。

イギリスの中等学校における話しことば教育が近年盛んになってきたというのは、イギリス国内での一般的な見方である。ところで、盛んになってきたということは、なにをもって説明されているであろうか。多くの論文は、教育政策・教育制度の側面から説明している。その内容は否定されるものではない。ただ、それらはその段階で考察を止めている場合が多い。本研究では、先行研究をふまえた上で、さらに指導・学習内容の拡大という観点から考察を深めていく。話しことば教育の指導・学習内容は、話しことば自体となるわけであるが、言語生活場

面という観点から、話しことばを次のように分類する。  
A領域、「①学校における言語生活場面で通常に経験できる話しことば。」

B領域、学校における言語生活場面では通常経験する機会のないような話しことば。 その中には、

「②勤労場における言語生活場面で経験する話しことば」の一部、および、

「③余暇場における言語生活場面で経験する話しことば」の一部などが含まれる。A領域とB領域をもって、話しことばの全体を覆うことができる。一方、①②③の総和だけでは、欠けている部分があり、話しことばの全体を覆うものではない。(①②③の間には重複している部分も多い。)しかし、実際上は、①②③の総合で話しことばの全体を相当程度覆うことになる。本稿の結論を先に述べてしまう。それは、指導・学習内容の面から考察するならば、イギリスの中等学校における過去四半世紀の話しことば教育の発達史とは、指導・学習内容の領域を、①からさらに②を加え、①②からさらに③を加え拡大してきた歴史であると言える、ということである。

なお、本研究の目的のためには、過去四半世紀を次のように時期区分するのが合理的である。

第1期、1963年頃から1975年頃まで。(1963年はニューザムレポート発表の年。)

第2期、1975年頃から1985年頃まで。(1975年はバロックレポート発表の年。)

第3期、1985年頃から現在(1988年)まで。(1985年は

\*The development of oral English teaching in England — The trend of secondary education over the past twenty-five years—

\*\*YASU, Naoya (University of Tsukuba)

『GCSE全国統一基準 英語』発表の年。)

先行研究について。1980年代後半までを含んだ動向を多少なりとも史的にとらえている論文は、まだ極めて少ない。入手したもののうち、本稿と研究対象がほぼ一致するものは以下の通りである。

- i Jim Sweetman (1987), "A brief history"<sup>(2)</sup>……現場の教師を対象に、今日の中等学校の話しことば教育の隆盛の過程を、概説的・啓蒙的に書いている。
- ii Margaret MacLure (1988), "Oracy: current trends in context"<sup>(3)</sup>……本論文が収録されている書物は、話しことば教育研究の論文集である。本論文は、同書の全体を総括する体裁となっている。
- iii Graham Frater (1988), "Oracy in England—a new tide: an HMI overview"<sup>(4)</sup>……近年の話しことば教育の動向を、教育政策・教育制度の面を中心に論じている。筆者の職が勅任視学官 (Her Majesty's Inspectorate) であることから察せられるが、動向を肯定的に描いている。
- iv Douglas Barnes (1988), "The politics of oracy"<sup>(5)</sup>.
- v Janet Maybin (1988). "A critical review of the DES Assessment of Performance Unit's Oracy Surveys"<sup>(6)</sup>……iv, vとも、iiiと同様に、近年の話しことば教育の動向を、教育政策・教育制度の面を中心に論じている。ただし、iv, vはiiiと対照的に、動向を批判的に描いている。

最近の動向を断片的程度に取り上げている論文や、1980年代後半にまでは考察時期が至っていない論文は他にも何点かあるが、それらは掲げることが省略する。

以上の先行研究をふまえた結果、次のように言うことができる。管見の限り、言語生活場面から分けた①②③の指導の重層的・段階的発達を体系的に論じた先行研究は存在しない (①や②を個別に指摘している先行研究は存在する。しかし、それを総合し、発達史としてとらえようという観点はない。)。また、上述の3期による時期区分を論じた先行研究も管見の限り存在しない。ここから、筆者の立場での考察を行うことは意義のあることと

考える。

## 1. 第1期 (1963年頃から1975年頃まで。)

この時期は、おおよそ、第2期・第3期に生じる話しことば教育の隆盛の準備段階の時期と見なすことができる。

波多野完治は、10数年前に、イギリスの動向について書いたアメリカ人の研究論文 (典拠不明) を考察して、「これ (引用者注、スピーチの教育) が全国の中等学校にひろがったのは、ニューサム・リポート (一九六三年) 以来であるらしい。」<sup>(7)</sup>と述べている。しかし、10数年後の現在の視点で過去四半世紀を顧みると、やはりこれとは見解が多少異ってくる。「25年前 (引用者注、1986年から25年前) の、私が中等学校に就職した当時、話し方はまったくもって無視されていた。(中略) 70年代になり、(中略) 解放されてきた。」<sup>(8)</sup>という意見に代表されるように、話しことば教育の隆盛は1970年代を待たなければならなかったというのが今日の一般的な見方である。そして、本研究の関心から言えば、ニューサムレポートは、むしろ、話しことば教育における指導・学習内容の領域の指摘という点で、後に影響を与えた存在と見なせるのである。

13歳から16歳の平均以下の能力 (average and less than average ability) の子どもたちの教育に関して、イングランド中央教育審議会は政府から諮問を受けた。それに対する報告書を同審議会は1963年に完成、提出した。それが、『我々の未来の半分 (Half Our Future)』<sup>(9)</sup> (通称、ニューサムレポート) である。その主要勧告16項目の第9番目に次のような記述がある。

義務教育最終学年の教育課程は、卒業後の生活への出発——勤労や余暇といった大人の世界への手ほどき——へのじっくりとした教育とすべきである。(傍線引用者記) <sup>(10)</sup>

同報告書では、義務教育修了以前の中等教育段階において、話しことば教育を重視すべきことを指摘している (特に同報告書第467段落がそれに相当する。)。それと上

記引用文を関係づけてみる。また、特に傍線部分に注目してみる。それらを総合すると、指導・学習内容のうち、本稿の「序」で示した②と③に対する指導の必要性が、このニューザムレポートの段階で既に認識されていたことがわかる。一方、①の指導に対する認識も、その萌芽は既にこのニューザムレポートに読み取れる。同報告書第485段落がそれに相当する。しかし、その内容は標準語教育の域を脱していない。話しことば教育を正當に評価した上での①の指導の本格的な提唱は、中等学校の場合、1975年のバロックレポート（後述）を待たなければならない。

②と③の指導が盛んになるのは、1980年代半ば以後となるわけであるが、これらを指導・学習内容として認識したという点に、ニューザムレポートの意義を見いだすことができる。

この第1期でもう一つ特記すべきこととしては、ウィルキンソン (A. Wilkinson) によって‘oracy (筆者はこれを「話しことば能力」と訳す。)’という用語が作られたことである。この用語は、‘literacy (読み書き能力)’に対応するものである。ウィルキンソンは、この用語を1960年代から使用していたらしい<sup>(11)</sup>が、広く海外にも知られるようになるのは、彼の1971年の著書『言語の基礎 (The Foundations of Language)』<sup>(12)</sup>によってである<sup>(13)</sup>。現在、この‘oracy’という用語は、現場にも十分知られ、イギリスの国語教育界に定着している。造語がされ、その造語が広く知られるようになったということは、その過程で、その用語のさし示す概念が着目され、さらに広く注目されたことのあらわれである。このことはそのまま、その間の話しことば教育史に、どのような形であれ発達の過程が存在したであろうことを暗示している。

この第1期の話しことば教育を後の時期と比較すると、相対的に低調であることを否めない。しかし、この時期には極めて基本的な研究が行われており、それが後の時期に見る話しことば教育の隆盛の準備の役割を果たしていたと言えよう。

## 2. 第2期 (1975年頃から1985年頃まで。)

この第2期は、①の指導の成立 (本章第1節で述べる。)、および②の指導の推進を図るというかたちでのB領域の指導の準備 (本章第2節で述べる。)が行われた時期と言えらる。

### 2-1. ①の指導の成立

①の指導は、国語科のみで行われる性格のものではない。話しことばは、国語科のみならず、学校生活のほぼすべての場面で経験される活動である。指導の機会という量的な側面から言えば、話しことば指導の場の枠組みを、国語科以外の教科はもちろん、教科外も含めた学校教育課程の全体に広げて考えることが有効になる。また、質的な側面からも次のように言える。話しことばの時間を特設しての指導には、必要とする音声言語生活場面を操作的に作り出せるという利点がある。しかし、それは模擬的な音声言語生活場面であるために、ともすると「現実的な (realistic)」<sup>(14)</sup>緊張感に乏しくなるという欠点が存在する。多くの調査では、話しことば指導において、「本物の (genuine)」<sup>(15)</sup>音声言語生活場面を経験させることの大切さを指摘している。①に限れば、学校教育課程全体における指導に十分な期待をかけることができることになる<sup>(16)</sup>。

この傾向の思想は、イギリスでは、1975年に発表された国語教育実態調査報告書『生活のための言語 (A language for life)』<sup>(17)</sup> (通称、バロックレポート) で明確にされ、提唱された。同報告書第10章「結論と勧告の概要」の「後期初等および中等教育段階における言語」中の第138項では、子どもたちの言語情報処理過程についての認識や、教師の言語運用が子どもたちに及ぼす影響などについての認識を、中等学校のすべての教科の教師が持つべきよう求めている。それを受けて、第139項では、次のようにうたわれている。

こうした理解 (引用者注、第138項の内容を指す。)をもたらすために、すべての中等学校は、教育課程全体における言語施策 (a policy for language

across the curriculum)を開発すべきである。この施策に対する責務は、各学校の組織的構成の中で具体的にされるべきである(傍線引用者記)<sup>(18)</sup>。

「教育課程全体における言語施策」は話しことば教育に限らない概念であるが、話しことば教育研究の立場からは、その後の話しことば教育の動向を強く規定していく提言になったと言える。1981年に教育科学省が示した教育課程のガイドライン『学校教育課程(*The School Curriculum*)』<sup>(19)</sup>においても、中等教育の国語(=英語)について書かれた章の中に、上記引用文と同様の内容の記述が見られる(第44項)。さらに、国語(=英語)教育の全国的基準の設定とも解されている、勅任視学官作成・教育科学省刊(1984年)『5歳から16歳の英語(*English from 5 to 16*)』<sup>(20)</sup>の中の第3章第11節にも、同様の内容が読み取れる。

このように、行政側の資料を見る限り、「教育課程全体における言語施策」の強調は、今日まで途絶えることなく続いている。民間側からの著作で最も重要なものとしては、『教育課程全体における言語(*Language Across the Curriculum*)』<sup>(21)</sup>があげられる。これは、バロックレポートで提唱された「教育課程全体における言語施策」を実行するための中等学校用手引書である。バロックレポートを作成した委員の一人、マーランド(M. Marland)が編者となっている。また、最近刊行されたものとしては、『各教科の言語(*The Language of School Subjects*)』<sup>(22)</sup>などがある。実践がどの程度行われているかについては疑問な点もあるものの、①の指導にとって最も有効な手段となる「教育課程全体における言語施策」の、制度的・理論的整備は、この第2期を経て一定の完成を見たと言える。

「教育課程全体における言語施策」の立場で指導が困難となるのは、B領域、つまり学校における言語生活場面では通常経験する機会がないような話しことばを指導する場合である。この指導には、必要とする音声言語生活場面を操作的に作り出すことができる、特設の立場が有効になってくる<sup>(23)</sup>。次節では、イギリスで今日見られ

る特設の動きについて、その背景を考察してみる。

## 2-2. ②の指導の成立背景

②または③の指導のために特設が求められる可能性は十分に考えられるが、イギリスの場合は、結果的には、以下に見るように②の指導の必要が、特設の動きを促すこととなった。

バーンズ(D. Barnes)は、イギリスの近年の話しことば教育重視の政策と予備的職業教育(pre-vocational education)政策の伸長とは、同一の脈絡で関係づけられるという研究を発表した<sup>(24)</sup>。バーンズはTVEI(Technical and Vocational Education Initiative)などを取り上げて論じている。筆者は別の2例を用いてバーンズの論を補い、彼の主張の妥当性を確認した。その内容は既に発表している<sup>(25)</sup>ので、ここでは省略する。本稿では、注24、25の論を傍証するという立場をとり、別の資料から再度この問題を考察してみる。

1970年代半ばに、教育科学省内に「学力評価室(Assessment of Performance Unit,略称, APU)」という一部門が設置された。「APUは、バロックレポートの直接的な結果として設立された。」<sup>(26)</sup>というように、イギリス国内の研究者の間にもその設置には誤解(曲解)がある。教科面からみても、学力評価室には、設置当初から数学・国語・理科の調査が予定されており、国語のみを対象としたバロックレポートとは調査範囲が一致しない。さらに明確な根拠として、学力評価室設置の決定は、バロックレポートの提出以前に行われていたことがあげられる<sup>(27)</sup>。学力評価室は、「学力不振児の発生率の確認を求めため」<sup>(28)</sup>という、設置当時から掲げられている目的にそって、学力調査の方法の開発をすることがその任務となっている。学力評価室の存在は、この点の性格からいっても、バロックレポートよりもむしろニューザムレポートの延長に位置づけられるものである。ニューザムレポートが取り上げた子どもたちは、「義務教育修了と同時に学校を離れる」<sup>(29)</sup>割合が多い。同報告書の中でも強調されているが、その子どもたちには、おのずと、職場を中心とする一般社会生活場面に適応できる能力の開発が

求められることになる。その要求に対する基礎的調査研究は、学力評価室の任務で十分に満たすことができる。これに拍車をかけたのが1979年の保守党の政権復帰である。保守党の選挙公約のなかに「読み書き数学の全国的基準の設定を、学力評価室によって行う。」<sup>(30)</sup>という記述がある。この段階では話しことば能力はまだ含まれていないが、保守党政権による政策実施の本格化と呼応して、1980年代に至り話しことば能力調査も学力評価室で本格的になされることになる<sup>(31)</sup>。

イギリスの中等学校では、1980年代後半に至って、本章第1節で見た立場での指導を行いつつも、そのみならず話しことばの時間を特設する学校が増えてきた。「討議科 (discussion lessons)」などの名称で時間割のなかに組み込まれている。最近のこの傾向は、GCSE (General Certificate of Secondary Education) の実施に関連して生じてきたとされる<sup>(32)</sup>。GCSEは、義務教育修了時に実施されてきたそれまでの2つの公試験を一元化した試験制度である。教育科学省およびウェールズ庁は、1985年にGCSEの全国的な統一基準を公表した。その『国語 (= 英語)』<sup>(33)</sup>の中で、音声コミュニケーション (Oral Communication) が必修として課せられているのである。そして、この『GCSE全国統一基準 英語』中の音声コミュニケーション評価の作成には、学力評価室が影響していると言われる<sup>(34)</sup>。

ここまでをまとめる。B領域は、「教育課程全体における言語施策」では指導が難しい性格のものであった。B領域の指導には、理論上は話しことばの時間の特設が必要であった。今日見られる話しことばの時間の特設の理由は、直接的にはGCSE対策である。しかし、GCSEに至る政策的背景を探っていくと、学力評価室という存在を介して、政府による予備的職業教育政策の影響を見て取れるのである。サッチャー保守党政権の最大の課題は、高い失業率に代表される経済不況のなかでの、イギリス経済の立て直しにあった。その一環として予備的職業教育が重視されてきているわけであり、さらにその一環として話しことば教育が重視されるという関係になってい

る。職業教育と話しことば教育との関係は、次の引用文で明確に理解されるであろう。

労働業務が変化し、サービス産業や観光事業が成長した。そのような、即座にお客に説明をすることができなければならないという、新しい技術をもとにした雇用では、雇い主の業務表には話しことば能力が掲げられている。沈黙した事務員やタイピストは、コンピューター、相関係や受付係にとって代わられた。<sup>(35)</sup>

この第2期は、話しことば教育に際立った発展の見られた時期であった。そしてそれは、研究よりも政策が先導するかたちでなされたものであった。指導・学習内容の面から言えば、A領域の指導の成立、および、特に②を中心としつつ、B領域の指導への準備を成した段階と解することができる。

### 3. 第3期 (1985年頃から現在 (1988年) まで。)

#### ——まとめにかえて——

政策上の整備は、第2期で一応完成した。それを受けての実践への展開が第3期の注目点となる。『GCSE全国統一基準 英語』の発表を受けて作成された話しことば教科書を資料とする。中等学校4・5年生程度を対象としたもので、教師用書も完備した話しことば専用教科書は、管見の限り、『GCSE全国統一基準 英語』発表後から1988年9月までの間に2種類出版されている<sup>(36)</sup>。それらを見る限り、A領域の指導教材も多く含まれているものの、就職の面接のときの受け答え方を取り上げている例などのように、B領域の指導教材も十分に、かつ意識的に盛り込まれていることがわかる。ここでより注目したいのは、B領域のうちの②の指導を意図した教材とともに、余暇の生活の充実を目標とした③の指導のための教材も見られるということである。②主導で開拓されたB領域の指導であるが、実際に開始されると、おのずと③にまで範囲は広がったのである。このようにして、現在に至り指導・学習内容は、一応①②③のすべてを覆うことになった。

イギリスの中等話しことば教育には次のような課題が

残されている。まず、「教育課程全体における言語施策」の一層の充実が求められる。また、特設された（特設されるであろう）話しことばの時間と「教育課程全体における言語施策」との間の指導上の関連の図りかたの調査研究も必要とされよう。同時に、指導・学習内容としての①②③の相互関係も研究されなければならない。これらの課題が指摘されるに至った原因の一つには、政策主導の話しことば教育の発展であったがために、理論・実践研究の発展が必ずしもそれに追いついてこなかったことがあげられる。

この問題の克服への一段階として特記すべきは、1987年春、イギリスにおける話しことば教育研究の拠点とも言える東アングリア大学で、内外の研究者300人以上を集めて、4日間にわたり「国際話しことば能力会議 (International Oracy Convention)」が開催されたことである<sup>(37)</sup>。そこでイギリスの研究者たちは、自国の話しことば教育研究の現状を把握できた。さらにそのみならず、この会議の持つ国際的性格を反映して、北米、カナダ、オランダ、オーストラリア、ニュージーランドなどの理論・実践研究の成果にも彼らは接することができた<sup>(38)</sup>。この会議は、イギリスの話しことば教育研究の発展の一ステップになった。今後の同国の話しことば教育研究の動向が注目される。

## 注

- (1) 参考, Andrew Wilkinson (1971), *The Foundations of Language*, Oxford University Press, London.
- (2) Jim Sweetman (1987), *TALKING POINTS, Twenty assignments for GCSE English oral work, Teacher's Guide*, Mary Glasgow Publications, London, pp. 4-5.
- (3) Margaret MacLure, Terry Phillips, Andrew Wilkinson (ed.) (1988), *Oracy Matters*, Open University Press, pp. 1-9.
- (4) *ibid.*, pp. 35-44.
- (5) *ibid.*, pp. 45-54.
- (6) NATE (1988), *English in Education* Vol. 22 No. 1, (Oracy Edition), pp. 3-14.
- (7) 波多野完治『波多野完治国語教育著作集(下)』明治図書, 昭和50年10月, 23頁。
- (8) Melvyn Elphee (1986), "Managing talking and listening" (Roy Blatchford (ed.), *The English Teacher's Handbook*, Hutchinson, London) p. 94.
- (9) (1963, Seventh Impression, DES, 1971), *A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, HMSO, London.
- (10) *ibid.*, p. xvii.
- (11) 参考, John Dixon (1988), "Oral exchange: a historical review of the developing frame" (*op. cit.*, (3), pp. 24-34.)
- (12) *op. cit.*, (1).
- (13) Thomas G. Sticht and James H. James (1984), "Listening and Reading" (P. David Pearson (ed.), *Handbook of Reading Research*, Longman, New York) p. 293.
- (14) *op. cit.*, (2), p. 13.
- (15) DES (1979), *Aspects of secondary education in England, A survey by HM Inspectors of Schools*, HMSO, London, p. 107.
- (16) 参考, 安直哉「学校教育における話しことば教育の存立についての一考察」(筑波大学国語国文学会第12回大会研究発表, 昭和63年9月24日, 筑波大学)
- (17) DES (1975), *Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock FBA*, HMSO, London.
- (18) *ibid.*, p. 529.
- (19) 日本語訳, 文部省大臣官房調査統計課『イギリスの「学校教育課程」』, 昭和56年10月。
- (20) DES (1984, Second Edition 1986), HMSO, London.
- (21) Michael Marland (General Editor) (1977),



- Heinemann, London.
- (22) Bruce Gillham (ed.) (1986), Heinemann, London.
- (23) op. cit., (16).
- (24) op. cit., (5).
- (25) op. cit., (16).
- (26) op. cit., (4), p. 41.
- (27) Derek Rowntree (1981). *A Dictionary of Education*, Harper & Row, London, p. 15. op. cit., (6), p. 4
- (28) DES (1981), *Language Performance in Schools, Primary Survey Report No. 1*, HMSO, London, p. 162.
- (29) op. cit., (9), p. 7.
- (30) "Election '79: Tory Manifesto" (*The Guardian*, April 12 1979, London & Manchester, p. 5)
- (31) op. cit., (6).
- (32) Terry Phillips (1988), "Editorial Foreword" (op. cit., (6), pp. 1-2.)
- (33) DES, Welsh Office (1985), *GCSE The National Criteria English*, HMSO, London.
- (34) op. cit., (6), p. 3.
- (35) op. cit., (2), p. 5.
- (36) Jim Sweetman (1987), *TALKING POINTS, Twenty assignments for GCSE English oral work*, Mary Glasgow Publications, London, David Self (1988), *Developing Language Skills Speech 2 Listen, Talk, Evaluate*, Macmillan, London,
- (37) op. cit., (3).
- (38) Anthony Adams (1988), "General editor's introduction" (op. cit., (3)), p. x.

## SUMMARY

The history of teaching oral English skills in secondary schools in England over the past 25 years was reviewed in three periods: 1. 1963-75, 2. 1975-85, and 3. 1985-88. From the perspective of language usage in daily life, oral English activities were classified in: a. school settings, b. employment settings, and c. leisure settings.

In the first period the teaching of oral English skills was in a preparatory stage. In the second period

the teaching of oral English skills in school settings was established, and the stage was set for oral English skills in employment settings. In the third period the teaching of oral English skills in employment settings was established and extended to leisure settings. The teaching of oral English skills was extended from oral language activities in the school environment to oral language skills in employment and leisure settings.

## 読解における音読と黙読の比較研究の概観\*

上越教育大学 田中 敏\*\*

### 目的

読み方の指導に関して、音読と黙読の対比は古くから興味あるテーマであった。しかしながら、歴史上の議論は、不幸にして、一方的な偏重を許容するかのように始まった。すなわち、読み方の指導における権威者たちは、音読が理解を促進しないという点で一致していた (Gray, 1969; Huey, 1922; Spache, 1981)。例えば、実際の観察として、「多くの子どもたちは、むしろ表現豊かに読み上げることができるが、しかし、読んだ文章の意味を理解していない」(Jones & Lockhart, 1919, p. 590) という事実があった。また、それまでの指導方針をふり返ったとき、「音読を話し方の一練習としたことは、話し方そのものにとってもあまりよろしくない練習であったし、意味の理解や操作としての読みをひどく犠牲にしていた」(Huey, 1922, p. 359) という反省があった。

このため、今世紀前半のアメリカ教育界では、必要以上に音読の価値がおとしめられた時期があった。Jones & Lockhart (1919) は、当時の状況を次のように記述している。「アメリカの学校における入門期の読書指導の最近の傾向は、初めから子どもに黙読をおこなわせることであり、強い関心をひいている。初等教育課程の教師たちの一部には極端な意見も広まっている。読書指導の真の目標は、子どもに、本のページからできるだけ速く

意味を入手させることであって、音読のよし悪しはその結果にすぎない、と。新しい指導の力点が黙読に置かれつつある。それは多くの研究の成果である。」(p. 590)

日本の教育界でも、このようなアメリカ教育界の風潮に影響されて、戦後の一時期、音読に対する否定的な見方が普及した経緯がある。「戦前の読みの教育は現在よりはるかに音読を軸に展開した。そういう教育に接した人々にとって次のような体験はおそらく共通のものだったに違いない。『私が小学校に入って、一年の一番最初に習った国語の教科書は【ハナ、ハト、マメ、マス】で始まっていました。で、この【ハナ、ハト】というのは私にとっては、もう音でしかないような気がするんです。音であることはつまり空疎な観念だということです。』<sup>1</sup> 言語の音声面に対する過度の集中が、読者の意識を眠らせる危険性をもつことが、ここに鋭く指摘されている。戦後、しばらく黙読が『思想を得るための読み方』<sup>2</sup>として隆盛をきわめた背後には、このような苦い体験の反省があった。アメリカに学んで目的に応じて、正確に、速く読み取ることが読みの教育の新しい目標となった。それには感情に流されがちな音読よりも黙読がふさわしいことは言うまでもない。これが音読が一旦、わが国の教育界から追放された理由であった。」(有沢, 1976, p. 58 : 注1. 阪田寛夫, 1974, 「詠と読」, 山本安英の会編「聞く」と読む」, p. 213, 未来社 : 注2. モナス, 1927, 水木沢「ヒュエイ読方新教授法」, 第7章)

このような音読に対する排斥の動向は、最近、音読と黙読の機能分担として改善されつつある。すなわち、音

\* A review of comparative studies on comprehension in oral and silent reading.

\*\* TANAKA, Satoshi (Joetsu University of Education)

読には理解以外の目的を担当させ、黙読のほうに理解を担当させる、というふうに。例えば、教育実践の研究誌である“The Reading Teacher”や“Instructor”には、この主旨にそのような発言が散見する。例えば、「音読の正当な存在理由は他者を楽しませること、および、他者に伝えることである」(Ammon, 1974, p. 346)、あるいは、「ほとんどの教材は聞き手がいなければ音読する必要がないが、詩を読むときは例外である。」(Fox, 1972, p. 73)

ここでは、たしかに音読は表現または伝達として復帰しているが、あいかわらず理解と切り離されたままである。しかし、有沢(1976)によれば、日本では数回の文部省学習指導要領の改訂において、「音読」のコトバもなかった段階から表現の音読と理解の音読を考えるまでに改善されてきたということである。さらに、かれは、これら「二つの音読」を統一した音読を考えるべきであることを主張している。

さて、本論文は、以上のような読み方の指導論の変遷を踏まえて、それと歴史的に並行しておこなわれた実証的研究の成果を概観しようとする。というのは、上述の議論とは独立の文脈において、生態的・実証的研究は当初から読解(reading comprehension)における音読の否定的効果を示してこなかったという印象を受けるからである。この点、音読の追放とその復権は、まったく歴史的・教育的に価値づけられた出来事であったように思われる。そこで、本論文は、あらためて(あるいは引き続き)読み方の指導論を展開するための一つの観点として、読解に及ぼす音読と黙読の効果に関する客観的資料を提供しようとする。

### 概観の方法

雑誌論文のデータ・ベース“PA”(Psychological Abstracts)と“CIJE”(Current Index of Journals in Education)、および、日本心理学会・日本教育心理学会の機関誌と学会発表を利用して検索をおこなった。そして、次の条件を満たす研究論文を収集した。①独立変数として音読・黙読をとっているもの(どちらか一方の読

み方しか扱っていない研究は除外した)。②読書材料として文以上の材料を用いているもの(単語以下の材料を用いた研究は除外した)。③従属変数として記憶または理解の指標を用いているもの(読速度や読み誤りを指標とした研究は除外した)。

さらに、以上の条件を満たした研究論文において、同様の条件を満たしている引用文献を検索した。この結果、合計29件の研究論文を入手した。

そこで、それらの一つ一つについて次の項目を調査した。①被験者の年齢または学年、人数、群構成、②読書材料または検査の名称と分量、③従属変数の性質と種類、④結果としての主効果または他の変数との交互作用の統計的有意性。

### 結果と考察

表1は、おもに児童を対象とした研究論文16件に対する概観の結果であり、表2は、おもに成人を対象とした研究論文13件に対する概観の結果である。

各研究論文において、音読・黙読以外の変数をすべて無作為変数として両者の比較結果を3つのケースに分類した。すなわち、音読優位のケース(音読>黙読)、優劣のないケース(音読=黙読)、黙読優位のケース(音読<黙読)である。表3は、このような集計の結果を示したものである。それによると、29件の研究論文において合計87対の比較が見出された。

表3に対して、2(児童・成人)×3(音読・黙読の優劣)の $\chi^2$ 検定をおこなった結果、度数の偏りは有意傾向であった( $\chi^2(2)=5.78, .05 < p < .10$ )。Haberman(1973)の残差分析によれば、児童期では「音読>黙読」が多く、成人期では「音読<黙読」のケースが多いという交互作用が認められる(表4参照)。

前述した歴史上の議論は、この結果とまったく無縁であるように思われる。すなわち、児童期において、音読を理解から切り離す経験的・生態的根拠は存在しない。

以下、音読・黙読以外の変数を加味して、さらに詳細に検討してみる。

表1 音読・黙読の比較に関する文献の概観(1)  
 ——おもに児童を対象としたもの——

研究者 年 号	被 験 者	材 料	指 標	結 果 音読VS.黙読
Pinter 1913	4年生23人 (W) <sup>(1)</sup>	「アラビアン・ナイト物語」を2分間読む	要点の再生数÷読んだ行数	< <sup>(5)</sup>
Mead <sup>4</sup> 1915	6年生 5クラス 各20—24人 (W)	「不思議の国のアリス」を2分間読む	要点の再生数÷読んだ行数	5クラス中2つがく、3つが=
Pinter & Gilliland 1916	3—8年生 高校・大学生 各20—30人 (W)	各学年相当の短い文章 (50語)	文章中の7つのアイディアの再生率	3・4年：＝ 5・6年：＝ 7・8年：＝ 高校生：＝ 大学生：<
Mead <sup>4</sup> 1917	3—8年生と 10年生17クラス 各16—23人 (W)	「不思議の国のアリス」を1分間読む	要点の再生数÷読んだ行数	4年で>、8年の2/5クラスで<、その他＝
Jones 1932	3・5・7年生 各100人 (W)	New Stanford Reading Test	段落の内容に関するテストの得点 (不詳)	3年：＝ 5年：＝ 7年：＝
Duffy & Durrell 1935—36	3年生87人 (W)	記述なし	記憶テスト 満点38 (不詳)	メディアン 音読：32 黙読：26
Swalm 1972	2・3・4年生 各36人 (W)	各学年相当の物語 261—287語	クローズ法による的中率	2年：> 3年：＝ 4年：＝ 能力低：> 能力中：＝ 能力高：＝
Hansen & Lovitt 1976	児童7人 9—12歳 学習不振児 (W)	“Lippincott Basic Reading”と“Ginn 360”から各1000語	質問3種 (事項・展開・論理に関する) 30個の正答率	> 質問の種類との交互作用不明
Rowell 1976	3・5年生 各120人 (W)	Diagnostic Reading Scale by Spache	診断された相当学年	3年：> 5年：>
Elgart 1978	3年生45人 (L) <sup>(3)</sup>	Gates-MacGinitie Reading Comprehension Test	内容に関する質問 16個 (多肢選択) の正答数	>

研究者 年号	被験者	材 料	指 標	結 果 音読VS.黙読
Al-Dahiry & Heerman 1981	3年生60人 (L)	Gates-MacGinitie Reading Comprehension Test	質問2種(事項・ 論理に関する 11-19個の正答数 により人数をラン ク分け)	=  質問の種類との交 互作用なし
Juel & Holmes 1981	2・5年生 各24人 (W)	単文64個のリスト 各文の内容に合う 絵を選ぶ (4肢選択)	正答率	2年：= 5年：= 能力との交互作用 なし
Johnson 1982	7-9歳96人 (L)	理科の説明文3種 各200語	再生の質問(3肢 選択)への正答数 満点16	男児：> 女児：=
Burge 1983	4年生18人 低能力児 相当学年2.9 (W)	Analytical Reading Inventory by Woods & Moe	テストの正答率 (不詳)	材料の困難度別 に：2年相当= 3年相当> 4年相当>
Allen 1985	1・2・3年生 70人 能力別3群構成 (W)	書き手(自分・友 人・成人)の異な る3文章 各100-150語	論旨の推理を要求 する質問、満点6	書き手別に 自分：= 友人：< 成人：> 能力との交互作用 なし
Miller & Smith 1985	2-5年94人、学 年はコミにして能 力別に3群構成 (W)	Analytical Reading Inventory by Woods & Moe	質問2種(事項・ 論旨に関する) 10-12個の正答率	事項：= 論旨：< 合計得点で 能力低：> 能力中：< 能力高：=

- (1) W：被験者内計画。
- (2) B：被験者間計画。
- (3) L：ラテン方格配置。実験条件は音読・黙読・聴取。前2者についてのみ記載する。
- (4) 統計的検定なし。結果は推定。
- (5) >, =, <は、音読・黙読の優劣を示す。「音読>黙読」は音読が優れていること。

表2 音読・黙読の比較に関する文献の概観(2)  
 ——おもに成人を対象としたもの——

研究者 年号	被験者	材 料	指 標	結 果 音読VS.黙読
Pinter & Gilliland 1916	大学生50人 (W) <sup>(1)</sup>	長い文章 2つ 各200語	文章中の43個のアイディアの再生率	= <sup>(5)</sup>
Harrelson 1923	大学生26人 (W)	文章 <sup>(3)</sup> を30秒間読む	要点の再生数÷読んだ単語数	=
Rogers 1937	大学生48人 (W)	記述なし	質問の正答率(不詳)	能力高: = 能力低: =
Swanson & Anderson in Swanson 1937	①大学生52人 低能力者 (W)	Buffalo Reading Testより困難度中位の文章2つ	理解質問13個(多肢選択)の正答数	=
	②大学生12人 (W)	同上より文章8つ	理解問題50個(多肢選択)の正答数	=
Collins 1961	大学生60人 (B) <sup>(2)</sup>	困難度の異なる7種の物語 各300語	15個の質問(5肢選択)の正答率	困難度最大を7として1,2,5:> 3,4,6,7:=
Poulton & Brown 1967	成人24人 21-65歳 (W)	伝染病に関する4つの文章 各450語	記憶テスト 各文章の10問の正答率	文章を10等分し前から 1-3:< 4-9: = 10:>
Weaver et al. 1970	大学生12人 (B)	困難度の異なる4つの文章 <sup>(4)</sup>	クローズ法による 的中率	<
森 1980	大学生60人 (B)	福田章二の小説「喪失」から 約400字	再生プロトコルの評価と、 読解質問7個に対する得点	困難度と交互作用なし 内容記憶:< 質問正答数: =
小石 1982	大学生40人 (B)	3文1組でひとつの意味をなす材料, 7組	各組に対して3選択肢提示の再認課題	意味記憶に関する誤数: =
Bernhardt 1983	英語を母国語とする高校生2人・大学生12人 ドイツ語の能力により2群構成(W)	心理学の実験に関するドイツ語の説明文2つ 134・139語	3試行めの自由再生記述に含まれる アイデア・ユニットの数	< 能力との交互作用なし

研究者 年号	被験者	材 料	指 標	結 果 音読VS.黙読
田中・小熊 1984	①大学生30人 (B)	教育心理学の論文 から約1000字	質問応答テスト (5肢選択) 6問 12点満点	=
	②大学生36人 (B)	同上のひらがなの みの文章	同上	=
Holmes 1985	大学生48人 (W)	大学の教科書 "Living World History"より 4種 各700語	質問4種(事項・ 要点・展開・論旨 に関する)20問の 正答率	= 音読で: 対自>対他
Salasso 1986	大学生16人 (W)	話題の異なる12個 の文章 各150-300語	質問4種(語句・ 下位命題・上位命 題・論旨に関する) 24個の誤答率	正答率換算で:< 質問の種類との交 互作用なし

- (1) W:被験者内計画。
- (2) B:被験者間計画。
- (3) Chapter III in Kendall & Mirick "How to teach the fundamental subjects."
- (4) Bormuth (1966) の材料。
- (5) >, =, <は, 音読・黙読の優劣を示す。「音読>黙読」は音読が優れていること。

表3 音読・黙読の比較結果の集計

	音読>黙読	音読=黙読	音読<黙読
児童期	15	29	10
成人期	4	16	13
合計	19	45	23

(注) 不等号は優劣を表す。

表4 表3における残差分析の結果

	音読>黙読	音読=黙読	音読<黙読
児童期	1.715●	0.473	-2.142*
成人期	-1.715●	-0.473	2.142*

●.05<p<10 \*p<.05

(注) +の残差は期待値以上,-の残差は期待値以下。

1970年以後のものに二分割される。そこで、年代別に音読・黙読の比較結果を集計してみることにする。表5は、児童期における2(1940年以前・1970年以後)×2(音読優位・黙読優位)の集計表である(成人期では1940年以前はすべて「音読=黙読」であった)。

表5に対する直接確率計算の結果は有意でなかったが(両側検定:p=.124),音読優位のケースは1970年以降に集中していることがわかる。しかしながら,1940年以前の音読優位の2ケースは3・4年生であり,黙読優位の5ケースは4~8年生であるので,入門期の読み方の指導において音読を理解から切り離す理由は戦前・戦後とも見出されない。

表5 児童期における年代別の集計

	音読>黙読	音読<黙読
1940年以前	2	5
1970年以後	13	5

### 1. 年代と音読・黙読の優劣

収集した文献の年代に注目すると,1940年代から1960年代の研究論文はなく,文献全体は1940年以前のものと

表6 児童期における学年別の集計

	音読>黙読	音読=黙読	音読<黙読
2 — 4 年	12	13	4
5 年 以 降	1	13	2

(注) 学年を変数としていないケースは除外した。

## 2. 学年と音読・黙読の優劣

表3および表4において、児童期・成人期×音読・黙読の優劣の交互作用が有意であったことから、一般的には次のような発達の様相を描くことができるであろう。すなわち、「音読>黙読」→「音読=黙読」→「音読<黙読」。

ここで、音読と黙読の優劣が交替する時期が問題となる。そこで、児童期における学年の変数に注目してケースを分けてみた(表6参照)。その結果、「音読>黙読」は4年生以下に集中し、5年生以降はわずか1ケースしかなく、その分、「音読=黙読」の割合が増える傾向にあると言える。なお、この後の「音読=黙読」から「音読<黙読」への交替の時期については、該当する学年代階を扱った研究例がほとんどないので考察することができない。

## 3. 能力と音読・黙読の優劣

能力別に被験者を分けて音読・黙読の優劣を検討した研究として、Miller & Smith (1985), Swalm (1972) は低・中学年を対象に低能力群において「音読>黙読」、中・高能力群において「音読=黙読」または「音読<黙読」という交互作用を見出している。しかし、ほぼ同学年を対象にして、Allen (1985), Juel & Holmes (1981) はそのような交互作用を見出していない。大学生を対象にした研究では、Bernhardt (1983), Rogers (1937), Swanson & Anderson (in Swanson, 1937) が能力の変数を扱っているが、いずれも交互作用は検出されなかった。

これらの結果によれば、児童期では、まだ検討の余地

がある。例えば、読書材料の特性が、能力と音読・黙読優位の交互作用に影響している可能性がある。ここで、各研究における読書材料の特性を検討することができればよいが、記述が貧弱であったり、わが国では利用していない読書力検査を用いたりしているため、これ以上の追及はできない。なお、大学生以降に交互作用のないことは一般的傾向とみてよいように思われる。

## 4. 理解の指標

従属変数である理解の指標についても、各論文における記述はあまり詳しくない。全体として、記憶再生または質問応答の指標をとっている。もちろん、理解が十分であれば記憶も良好であろうが、それぞれの指標の重みが異なることは避けがたい(例えば単純な再生とクローズ法による再生)。

ちなみに、Al-Dahiry & Heerman (1981) は3年生を対象にした研究において事項の質問と論旨の質問を分けて集計したが、質問の種類にかかわらず「音読=黙読」であった。しかし、Miller & Smith (1985) は2—5年生をコミにして事項の質問で「音読=黙読」、論旨の質問で「音読<黙読」という交互作用を見出している。

このような結果の相異は、大学生を対象にした研究においても同様である。例えば、森(1980)は再生プロトコルの内容評価において「音読<黙読」、質問正答数において「音読=黙読」という交互作用を見出しているが、Salasso (1986) は4種類の質問すべてにおいて「音読<黙読」という主効果しか見出していない。児童期・成人期を問わず、もっと知見の蓄積が必要である。

以上の概観においてわかるように、実証的研究はまだ未解明の部分を残している。しかしながら、児童期における音読と理解の機能的関係は一般的事実とみてよいであろう。したがって、読み方の指導論の文脈において言えば、音読を理解以外の目的に限定することは非現実的であるように思われる。

しかしながら、また、音読の機能を実際以上にふくらませることも慎重でなければならない。なぜなら、児童期以降、生態的に理解と関わるのは黙読になるからで



ある。概観の結果からもわかるように成人における黙読と理解との関係は、音読とそれとの関係よりも有効であった。この事実は、社会的・文化的影響とは別に、情報処理の効率に基づくと考えるほうが自然であろう。

以上、本論文は、理解を中心にした音読・黙読の比較を概観してきたが、表現に関する両者の異同についてはまったく検討しなかった。その意味では、限定された概観にとどまる。実証的研究も理解に偏向しており、表現または表現と理解の両方に注目した研究例はほとんど見当たらないのが現状である。

### 引用文献

- Al-Dahiry, S.A., & Heerman, C.E. 1981 Literal-inferential comprehension achievement in the modes of listening, oral reading and silent reading. *Reading Improvement*, 18, 110-114.
- Allen, J. 1985 Inferential comprehension: The effects of text source, decoding ability, and mode. *Reading Research Quarterly*, 20, 603-615.
- Ammon, R. 1974 Reading aloud: For what purpose? *The Reading Teacher*, 27, 342-346.
- 有沢俊太郎 1976 現代の音読について—K.S.グッドマンとR. コンラッドの諸説を参考に—東京教育大学教育学部紀要, 22, 57-66.
- Bernhardt, E.L. 1983 Three approaches to reading comprehension in Intermediate German. *The Modern Language Journal*, 67, 111-115.
- Burge, P.D. 1983 Comprehension and rate: Oral vs. silent reading for low achievers. *Reading Horizons*, 23, 201-206.
- Collins, R. 1961 The comprehension of prose materials by college freshmen when read silently and when read aloud. *Journal of Educational Research*, 55, 79-82.
- Duffy, G., & Durrell, D. 1935-1936 Third grade difficulties in oral reading. *Education*, 56, 37-40.
- Elgart, D.B. 1978 Oral reading, silent reading, and listening comprehension: A comparative study. *Journal of Reading Behavior*, 10, 203-207.
- Fox, S.E. 1972 Developing good practices. *Instructor*, 82, 73.
- Gray, W.S. 1969 *The teaching of reading and writing*. Chicago, Illinois: UNESCO, Scott, Foresman and Co..
- Haberman, S. J. 1973 *The analysis of frequency data*. Chicago University. Press.
- Hansen, C.L., & Lovitt, T.C. 1976 The relationship between question type and mode of reading on the ability to comprehend. *Journal of Special Education*, 10, 53-60.
- Harrelson, P.V. 1923 The effect of knowledge of results upon oral and silent reading. *Peabody Journal of Education*, 1, 78-85.
- Holmes, B.C. 1985 The effect of four different modes of reading on comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20, 575-585.
- Huey, E.B. 1922 *The psychology and pedagogy of reading*. N.Y.: The MacMillan.
- Johnson, S. 1982 Listening and reading: The recall of 7- to 9-year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 24-32.
- Jones, E.E. 1932 A comparison of comprehension results in oral and silent reading. *Peabody Journal of Education*, 9, 292-296.
- Jones, E.E., & Lockhart, A.V. 1919 A study of oral and silent reading in the elementary schools of Evanson. *School and Society*, 10, 587-590.
- Juel, C., & Holmes, B. 1981 Oral and silent reading of sentences. *Reading Research Quarterly*, 16, 545-568.
- 小石寛文 1982 短文の逐語記憶における音読と黙読の比較 日本教育心理学会第24回総会発表論文集, 748-749.

- Mead, C.D. 1915 Silent versus oral reading with hundred sixth-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 6, 345-348.
- Mead, C.D. 1917 Results in silent versus oral reading. *Journal of Educational Psychology*, 8, 367-368.
- Miller, S.D., & Smith, D.E. 1985 Differences in literal and inferential comprehension after reading orally and silently. *Journal of Educational Psychology*, 77, 341-348.
- 森 敏昭 1980 文章記憶に及ぼす音読と黙読の効果  
教育心理学研究, 28, 57-61.
- Pinter, R. 1913 Oral and silent reading of fourth grade pupils. *Journal of Educational Psychology*, 4, 333-337.
- Pinter, R., & Gilliland, A.R. 1916 Oral and silent reading. *Journal of Educational Psychology*, 7, 201-212.
- Poulton, E.C., & Brown, C.H. 1967 Memory after reading aloud and reading silently. *British Journal of Psychology*, 58, 219-222.
- Rogers, M.V. 1937 Comprehension in oral and silent reading. *Journal of General Psychology*, 17, 394-397.
- Rowell, E.H. 1976 Do elementary students read better orally or silently? *Reading Teacher*, 29, 367-370.
- Salasoo, A. 1986 Cognitive processing in oral and silent reading. *Reading Research Quarterly*, 21, 59-69.
- Spache, G.D. 1981 *Diagnosing and correcting reading disabilities. 2nd ed.*. Boston: Allyn & Bacon.
- Swalm, J.E. 1972 A comparison of oral reading, silent reading and listening comprehension. *Education*, 92, 111-115.
- Swanson, D.E. 1937 Common elements in silent and oral reading. *Psychological Monographs*, 48, 36-60.
- 田中 敏・小熊 均 1984 音読・黙読の意味処理機能の比較 日本教育心理学会第26回総会発表論文集, 736-737.
- Weaver, W.W., Holmes, C.C., & Reynolds, R.J. 1970 The effect of reading variation and punctuation conditions upon reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 2, 75-84.

## IRA（国際読書学会）入会のおすすめ

International Reading Associationは1955年に設立された国際的な読書科学研究の機関で、日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員でIRAにも入会を希望される方は、下記の要領で入会のあっせんをいたします。

### 記

1. あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。
2. IRAの会員には次の4種の雑誌が配布されます。
  - (a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）
  - (b) The Journal of Reading（中学生以上成人までの読書を中心としたもの）
  - (c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）
  - (d) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）
3. 会費は年額次の通りです ブッククラブ付き

会員権のみ	U.S. \$ 18.00	U.S. \$ 63.00
雑誌1種類と会員権	U.S. \$ 30.00	U.S. \$ 75.00
雑誌2種類と会員権	U.S. \$ 45.00	U.S. \$ 90.00
雑誌3種類と会員権	U.S. \$ 60.00	U.S. \$ 100.00
雑誌4種類と会員権	U.S. \$ 70.00	U.S. \$ 110.00

ブッククラブ付きの会員には、雑誌のほかに、1年間に発行された図書が送られます。
4. 入会希望者は、住所・氏名（共にふりがなつき）、会員の種別、希望雑誌名を日本読書学会へお知らせ下さい。学会は、会費相当のドル小切手を購入してIRAへ代理送金し、かかった費用をご請求します。
5. IRAから会員証を受けとったら、会員番号を日本読書学会へお知らせ下さい。
6. 継続希望の方は、IRAから届いたRenewal Noticeを、すぐ日本読書学会へお送り下さい。

# THE SCIENCE OF READING

Published by The Japan Reading Association

President: Shozo Muraishi

President-elect: Yoshimasa Minato

## EDITORS

Shuntaro Arisawa

Shinichi Ikeda

Yasuchika Imai

Takashi Kuwabara

Takahiko Sakamoto

Kazuko Takagi

Junichi Tajika

Shusuke Fukuzawa

Yoshimasa Minato

Shozo Muraishi

Donald Leton

## C O N T E N T S

### My Views on Reading Instruction (IV)

Reading guidance in school libraries.....*OBARA, Sunao*..... 2

Constants and trends in reading .....*HAYATSU, Hideo*..... 4

Appreciation of nature through literary works .....*HIDA, Fumio*..... 6

Changes in where reading instruction takes place .....*SHIMIZU, Masao*..... 8

### Original Articles

From story telling to written composition

—The development of literacy—.....*UCHIDA, Nobuko*.....10

The development of oral English teaching in England

—The trend of secondary education  
over the past twenty-five years— .....*YASU, Naoya*.....25

A review of comparative studies on comprehension

in oral and silent reading .....*TANAKA, Satoshi*.....32

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33卷 第1号

会員頒布

〈通巻 第127号〉

平成元年4月1日 発行

編 集 日本読書学会編集委員会  
発 行 人 日本読書学会  
発 行 所 日本読書学会

〒112-01  
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