

読書科学

第18巻 第4号 (通巻 第70号)

昭和50年3月30日発行 (季刊)

弱視児の読解力に関する研究
絵本の読みかきかせに関する研究 (1)

佐藤 泰正
高木 和子
小林 幸子
田代 康子
沢田 瑞也
伊藤みつ子
松原 俊一

創造性を高める読書の指導
「いまさら」にまつわる人間感情

70

日本読書学会

◇ 本 号 目 次 ◇

原 著

- 弱視児の読解力に関する研究 東京教育大学 佐藤 泰正 97
- 絵本の読みきかせに関する研究 (1)
——くり返し読みきかせによる分析—— 東京成徳短期大学 高木 和子
東京教育大学 小林 幸子
東京教育大学 田代 康子
神戸大学 沢田 瑞也 105

実践記録

- 創造性を高める読書の指導
——問題の深まりとことば—— 千葉県市川市立市川小学校 伊藤 みつ子 114
- 四年生児童における「いまさら」にまつわる人間感情の整理と確認
東京都港区立港南小学校 松原 俊一 121

日本読書学会役員 (昭和49年4月1日～昭和51年3月31日)

会 長 (理事長)	倉 沢 栄吉			
副会長 (副理事長)	望 月 久貴			
常任理事	出雲路 猛	岡本 奎六	阪本 敬彦	滑川 道夫
	福沢 周亮	増田 信一	室伏 武	
理 事	今村 秀夫	大神 貞男	大村 はま	岡田 明
	尾原 淳夫	輿水 実	佐藤 泰正	野地 潤家
	深川 恒喜	椋 鳩十	村石 昭三	
監 事	平沢 薫	山本 晴雄		
編集委員	阪本 敬彦	高木 和子	増田 信一	室伏 武
	John Downing	Donald Leton		

弱視児の読解力に関する研究*

東京教育大学

佐藤泰正**

§1 はじめに

本研究は弱視児の読書能力に関する研究の第二報である。既に筆者は弱視児の読書能力のなかから、読書速度の問題を取りあげて、読書科学17巻3・4号に報告した。(注1) 本研究はその続報で、今回は弱視児の読解力を中心にのべることにする。

本研究では弱視児の読書能力全般のなかから読解力の問題をとりあげ、読解力一般はもとより、読解力の下位領域について視力の弱い弱視児が普通児にくらべてどうなのか、もし、劣っているとすればどの面がどのように劣っているのか明らかにしたい、と同時に、それが視力とどのような関係があるのか、知能や学力などどのように関係しているかを明らかにしたいと考えた。なお、弱視児の学習や日常生活にしめる読書能力の役割については既に第一報にのべてあるのでここでは省略する。

§2 本研究の目的と方法

(1) 目的

本研究はまえがきにものべたように、弱視児の読書能力のなかから読解力の実態を明らかにし、弱視児教育のための基礎資料を得るにある。具体的には、弱視児の読解力は普通児にくらべてどうか、読解力一般はもとより、読解力の下位領域について普通児に比してどうかを明らかにしたい。また、弱視児といっても、視力障害の軽い

ものから重度のものまでであるので、視力の程度と読解力との関係はどうか、そのほか、弱視児の読解力と知能・学力などとの関係を明らかにしたい。

(2) 被験者

被験者は普通学校の弱視学級児童(43名)及び盲学校の弱視児童(52名)で、各学年のうちわけは1年、14名、2年、12名、3年、13名、4年、16名、5年、19名、6年、21名で、男子54名、女子41名になる。

被験者は弱視児童のほか、コントロールグループとして、普通児75名(小4、40、男女各20名、小5、35名男19、女16)を選んだ。後述するが、本研究で使用したテストは標準検査であるので、普通児と比較する必要はないが、研究の手続きのところでのべるように検査時間を延長したので、その場合の普通児の変化をみたかったためである。

(3) 方法

弱視児の読解力を研究する方法として、筆者らが作成した読書力検査を用いることにした。小学1年、2年は総合読書力診断検査(注2)を、小学3年～6年は小学校中、高学年用読書力診断検査(注3)を実施した。いずれも、下位検査に読解力の部をもち、読解力の下位領域として、総合読書力診断検査では、文の理解(24題)、あらすじの理解(3題で1題につき3問計9問)、中心話題の理解(11題)がある。中高学年用は、生活文9題、説明文8題、文学文8題で、それぞれにあらすじ、主題、要点の問題が一題ずつ含まれている。いずれも正しい答に○をつける選択技法である。

テストの実施にあたっては、弱視児に実施する場合、文字を拡大するという事も考えられるが、一応、同じ

* The reading comprehension of partially sighted pupils

** SATO, Yasumasa (Tokyo University of Education)

材料で普通児と比較を行なう必要があったので、今回は普通児用の印刷のものをそのまま用いることにした。文字を拡大した場合については次回の研究にゆずることにした。

このテストはいずれも時間制限になっているが、弱視児の場合、時間延長をした場合の状態を知りたいので、本来の制限時間を第一制限時間として、2分きざみに倍の時間まで延長してみた。各時間毎のチェックはテスターが行なった。なお、結果の整理では、倍時間の結果を中心にしない、途中の2分きざみの時間はテストの時のみチェックして参考にとどめた。

(4) 児童調査表

本研究の結果をいろいろな角度から分析するため、視力、視力欠損年令、眼疾、知能、学力、読書の実態などについての報告を担当教師からもとめた。

§3 結果と考察

1. 弱視児と普通児の比較

弱視児の読解力について、正規にきめられた時間と倍時間の得点から5段階をもとめた。それらをもとに小学校低学年用を用いた小1, 2と、小学校中学年用を用

いた小3～小6について平均と標準偏差をもとめたのが表1, 表2である。

これによると、小学校低学年用を実施した小1, 小2の段階点の平均は、正規の時間の場合、文の理解1.54, あらすじの理解2.23, 中心話題の理解2.08, 総計1.73で弱視児はいずれも普通児より劣っている。しかし、時間を倍にした場合は、文の理解2.73, あらすじ2.96, 中心話題2.85, 総点2.85となり、普通児の平均3と有意な差はなくなる。

つぎに小学校中高学年用を行なった小3から小6までの結果についてみよう。(表2)

正規の時間では、生活文2.19, 説明文2.17, 文学文2.28, あらすじ2.26, 主題2.35, 要点2.23, 計2.16となり、いずれの領域も普通児の平均より劣っている。しかし、時間を倍にした場合は、弱視児は生活文3.06, 説明文2.88, 文学文2.87, あらすじ2.88, 主題2.99, 要点3.07, 計2.91となり、いずれの領域でも普通児との差はみられなかった。

以上の結果から、弱視児も時間を多くすれば普通児のレベルに追いつくことを示している。弱視児は読解力そのものが劣っているということより、視力が弱いため、速く読めないことが原因で得点がさがっているであろう。コントロールグループとしてとくに選んだ普通児小4, 小5の得点をみると、生活文では小4は正規時間9.18だったのが、倍時間で14.43となり、小5は正規時間の10.34が、16.49になった。説明文では、小4は正規時間7.43が11.10に、小5は9.63が12.89になっている。文学文では小4は正規時間6.90が11.20に、小5は7.43が13.20になっている。あらす

表1 小学1, 2年の結果

	文	あ	あ	中	中	計	計
		らす	らす	心	心		
N	26	26	26	26	26	26	26
M	1.54* 2.73	2.23* 2.96	2.08* 2.85	1.73* 2.85			
SD	1.18 1.53	1.48 1.65	1.26 1.58	1.23 1.58			
T	7.14 1.29	3.69 0.19	4.48 0.71	6.19 0.71			

左側は規定時間、右側は倍時間 (以下の表も同じ)
* は普通児の平均3と有意差のあるもの。

表2 小学3～6年の結果

	生	生	説	説	文	文	あ	あ	主	主	要	要	計
	活	活	明	明	学	学	らす	らす	題	題	点	点	
N	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69	69
M	2.19* 3.06	2.17* 2.88	2.28* 2.87	2.26* 2.88	2.35* 2.99	2.23* 3.07	2.16* 2.91						
SD	1.00 1.34	1.09 1.20	1.09 1.15	0.97 1.12	0.99 1.12	1.04 1.23	0.96 1.13						

表 3 各段階毎の分布(小1, 小2)

段 階	普通児	文の理解		あらすじの理解		中心話題の理解		計	
		弱視		弱視		弱視		弱視	
		正規	倍	正規	倍	正規	倍	正規	倍
5	7%	2	5	3	8	3	6	2	7
		7.7%	19.2%	11.5%	30.8%	11.5%	23.1%	7.7%	26.9%
4	24%	1	4	4	3	0	5	1	1
		3.8%	15.4%	15.4%	11.5%	0%	19.2%	3.8%	3.8%
3	38%	0	5	2	3	4	2	2	8
		0%	19.2%	7.7%	11.5%	15.4%	7.7%	7.7%	30.8%
2	24%	3	3	4	4	8	5	4	1
		11.5%	11.5%	15.4%	15.4%	30.8%	19.2%	15.4%	3.8%
1	7%	20	9	13	8	11	8	17	9
		76.9%	34.6%	50.0%	30.8%	42.3%	30.8%	65.4%	34.6%

表 4 各段階の分布(小3~小6)

段 階	普通児	生活		説明		文学		あらすじ		主題		要点		計	
		弱視		弱視		弱視		弱視		弱視		弱視		弱視	
		正規	倍	正規	倍	正規	倍	正規	倍	正規	倍	正規	倍	正規	倍
5	7%	1	17	3	8	5	9	2	9	4	11	4	12	1	7
		1.4%	24.7%	4.3%	11.6%	7.2%	13.0%	2.9%	13.0%	5.8%	15.9%	5.8%	17.4%	1.4%	10.1%
4	24%	8	6	5	14	3	6	8	7	5	7	3	13	6	13
		11.6%	8.7%	7.2%	20.3%	4.3%	8.7%	11.6%	10.1%	7.2%	10.1%	4.3%	18.9%	8.7%	18.9%
3	38%	12	17	15	17	14	30	8	26	11	24	14	18	14	23
		17.4%	24.7%	21.7%	24.7%	20.3%	43.5%	11.6%	37.7%	15.9%	34.8%	20.3%	26.1%	20.3%	33.3%
2	24%	30	22	24	22	31	15	39	21	40	24	32	20	30	19
		43.5%	31.9%	34.8%	31.9%	45.0%	21.7%	56.5%	30.4%	58.0%	34.8%	46.4%	29.0%	43.5%	27.6%
1	7%	18	7	22	8	16	9	12	6	9	3	16	6	18	7
		26.1%	10.1%	31.9%	11.6%	23.2%	13.0%	17.4%	8.7%	13.0%	4.3%	23.2%	8.7%	26.1%	10.1%
M		2.188	3.058	2.173	2.884	2.275	2.869	2.261	2.884	2.348	2.986	2.232	3.072	2.159	2.913
SD		0.997	1.339	1.089	1.198	1.089	1.154	0.973	1.123	0.990	1.123	1.038	1.232	0.957	1.126

じについてみると、小4は正規時間6.55が10.13に、小5は6.77が11.97になっている。主題では小4の正規時間、5.95が9.33に、小5が6.09が10.89になっている。要点では小4の正規時間10.98が17.18に、小5は12.54が19.71になっている。普通児も時間を多くすると得点は高くなる。純粋に読解力だけを取り出すことは困難で

あり、このテストの場合は読解力のなかに読速度を含めてのものであるから普通児の場合も当然得点が高くなるのが考えられる。

つぎに得点の分布状態を眺めよう。読解力の得点を5段階評価に換算し、各段階の頻度を小1小2と小3~小6までに分けてみたのが表3、表4である。

まず、小学校低学年用検査を行なった小1, 小2の結果をみると、文の理解, あらすじの理解, 中心話題の理解, 合計を通じて, 正規の時間では, 弱視児は1の段階のものが多い。ついで2の段階のものが多くなる。時間を倍にした場合でも, 文の理解, あらすじの理解, 中心話題の理解, 合計を通じて, 1の段階のものが多いが, 正規の時間の時にくらべれば, 1の段階のものは減っていて, 2, 3, 4, 5の段階のものがふえている。5の段階なども正規の時間にくらべればかなりふえていることがわかる。

小学校, 高学年用を行なった小3から小6までの結果を眺めよう。(第4表) 正規の時間の結果は弱視児は2の段階のものが多いことがわかるが, 時間を倍にした場合は2の頻数が減って3の段階のものがふえてくる。全体的に段階があがってくるのがわかる。また時間をかけることによって分布は普通児の分布に似てくるが, それでも, 優と劣のものが普通児に比して多い。このことは, 1年, 2年の場合にもいえることで, 弱視児の場合は個人差がいくらか大きいといえよう。

2. 弱視児の読解力と視力との関係

弱視児を視力程度別に, 0.03, 0.04~0.06, 0.07~0.09, 0.1, 0.2, 0.3以上の6つのグループに分けて,

各グループの読解力段階の平均をもとめた。ただし, 小1, 小2, と小3以上は用いたテストが異なるので別々にした。

結果は表5と6のようになる。まず低学年用を用いた小1, 小2の結果であるが, 文の理解では正規時間の場合, 0.02~0.03, 0.04~0.06, 0.07~0.09, 0.1, 0.2, 0.3の6グループのうち, 0.07~0.09, 0.3の二群をのぞいて, いずれの視力群も普通児に劣っている。時間を倍にした場合は, 0.02~0.03, 0.04~0.06の二群が劣っていたほかは, 普通児群と差はなかった。あらすじの理解についてみると, 正規時間で普通児に比して劣っているのは, 0.04~0.06と0.2の二群で他は普通児と差はない。倍時間の場合は, 0.04~0.06の一群だけで, 他の五群は普通児と差はない。中心話題の理解では, 正規時間の場合, 普通児に比して劣っていたのは, 0.02~0.03, 0.04~0.06, 0.2の三群で, 他は普通児と差はみられない。倍時間にした場合は, 普通児に比して劣っていたのは0.04~0.06の一群だけで他の五群は普通児との差はない。読解力総点についてみると, 正規時間の場合, 普通児に比して劣っているのは0.02~0.03, 0.04~0.06, 0.1, 0.2の四群で, 0.07~0.09, 0.3の二群は差がみられない。倍時間の場合, 普通児との間に差がみられたのは, 0.04~0.06の一群だけで他の五群は普通児との間に差はみられなかった。このように視力の劣る群が時間を倍にしても劣っている領域が多い。

中高学年用を行なった小3~小6までの結果(表6)をみよう。生活文の理解では, 正規時間の場合, 弱視児群六群すべてが普通児より劣っているが, 倍時間の場合は普通児に比して劣っていたのは, 0.02~0.03群だけで, 他の五

表5 視力別考察(1, 2年)

		0.02~0.03	0.04~0.06	0.07~0.09	0.1	0.2	0.3
N		4	4	4	6	4	4
		正 倍	正 倍	正 倍	正 倍	正 倍	正 倍
文の理解	M	1.00* 1.75*	1.00* 1.75*	2.25 3.75	1.33* 3.17	1.00* 2.25	2.75 3.50
	SD	0.00 1.30	0.00 0.83	1.64 1.64	0.48 1.34	0.00 0.83	1.79 1.66
あらすじ理解	M	2.50 3.75	1.00* 1.25*	3.00 3.25	2.67 3.33	1.75* 3.25	2.25 2.75
	SD	1.50 1.64	0.00 0.44	1.58 1.79	1.49 1.49	0.83 1.48	1.64 1.48
中心話題理解	M	1.75* 3.50	1.50* 2.00*	2.25 3.00	2.33 3.00	1.75* 2.25	2.75 3.25
	SD	0.83 1.66	0.87 1.22	1.64 2.00	1.25 1.41	0.83 1.09	1.48 1.48
計	M	1.50* 2.50	1.00* 1.50*	2.25 3.50	1.83* 3.33	1.25* 2.50	2.50 3.50
	SD	0.87 1.66	0.00 0.87	1.64 1.66	1.07 1.49	0.44 0.87	1.66 1.66

表 6 視力別考察(3~6年)

		0.02~0.03	0.04~0.06	0.07~0.09	0.1	0.2	0.3~
N		6	7	7	21	12	16
		正 倍	正 倍	正 倍	正 倍	正 倍	正 倍
生活文	M	1.16* 1.67*	1.86* 3.00	2.14* 2.86	2.33* 3.24	2.33* 3.33	2.44* 3.25
	SD	1.48* 0.47	0.63 1.31	0.99 1.45	1.04 1.34	0.94 1.43	0.99 1.09
説明文	M	1.50* 1.83*	1.71* 2.29	2.14* 2.71	2.23* 2.90	2.25* 3.08	2.50* 3.44
	SD	0.50 0.69	1.03 0.88	1.46 1.58	1.23 1.23	0.83 1.11	0.87 0.86
文学文	M	1.67* 2.17*	1.86* 2.29	2.00* 3.00	2.43* 2.86	2.33* 3.08	2.56 3.19
	SD	0.74 1.06	0.83 1.16	1.07 1.41	1.05 0.94	1.03 1.11	1.22 1.13
あらすじ	M	1.67* 2.17*	1.86* 2.71	2.29 2.57	2.33* 2.81	2.42 3.17	2.44* 3.25
	SD	0.47 0.69	0.98 1.17	1.16 1.59	1.04 1.01	0.76 1.14	0.93 0.90
主題	M	1.83* 2.50	2.00* 2.43	2.57 3.29	2.48* 3.00	2.33 3.08	2.44* 3.19
	SD	0.69 0.76	0.54 0.49	1.05 1.15	1.01 1.15	0.94 1.38	1.11 1.01
要点	M	1.17* 1.67*	1.71* 2.71	2.43 2.86	2.29* 3.10	2.42 3.33	2.56 3.50
	SD	0.37 0.47	0.71 1.03	1.17 1.45	0.93 1.05	1.04 1.43	1.06 1.00
計	M	1.33* 1.67*	1.71* 2.57	2.00* 2.86	2.29* 3.00	2.25* 3.08	2.50* 3.31
	SD	0.48 0.47	0.71 0.91	1.07 1.45	1.08 1.11	0.83 1.19	0.79 0.77

群は普通児との間に有意な差はみられなかった。説明文の理解では正規時間の場合弱視児六群はすべて普通児群に比して劣っているが、倍時間にした場合は0.02~0.03の一群だけが劣っていて、他の五群は普通児との間に有意な差はみられない。文学文の理解については、正規時間の場合は、弱視児は0.3群を除いて他の五群は普通児より劣っていた。倍時間にした場合は、0.02~0.03群が劣っていたほかは、他の五群は普通児との間に有意な差はみられない。あらすじの理解では正規時間では、0.07~0.09と0.2の二群以外は普通児に比して劣っていた。倍時間にした場合は、0.02~0.03群を除いて、他の五群は普通児との間に有意な差はみられなかった。主題の理解では、正規時間では0.07~0.09、0.2の二群を除いて、他の四群はいずれも普通児より劣っていたが、倍時間の場合は、弱視児六群とも普通児との間に有意な差はみら

れなかった。要点の理解では0.07~0.09、0.2の二群を除いて、正規時間では、普通児に劣っていたが、倍時間にした場合は、0.02~0.03群を除いて、普通児との間に有意な差はみられなかった。つぎに、読解力下位能力の段階点を平均した。読解力の総合点についてみると、正規時間では、弱視児六群はすべて普通児に比して劣っているが、倍時間にした場合は0.02~0.03群が劣るだけで、他の五群は普通児との間に有意な差はみられなかった。

つぎに、本研究では、小1、小2に小学校低学年用テストを、小3~小6に小学校中高学年用のテストを行なっているが、それぞれのテストの総

合点をもとめ、小1から小6までを一緒にして視力別に検討してみた。(表7) それによると、正規時間では、すべての視力段階で弱視児は普通児に劣るが、倍時間では0.02~0.03、0.04~0.06の二群が劣るだけで、他の四群、すなわち、0.07以上では普通児と有意な差はみられなかった。このことは、ある程度の視力があれば、時間をかければ普通児の能力に接近するが、視力が低いと、時間をかけても普通児の能力に接近していきにくいことがわかる。

3. 弱視児の読解力における性差

男女差をみるために、読解力の総点について各視力群の男女を比較したが、Uテストの結果、0.02~0.03、0.04~0.06、0.07~0.09、0.1、0.2、0.3の各群のいずれも男女差はみられない。このことは普通児の場合にもいえたことであり、弱視児の読解力も男女差はない。

表7 視力程度別考察

	0.03 (計)		0.04 ~0.06 (計)		0.07 ~0.09 (計)		0.1 ~0.15 (計)		0.2 ~0.25 (計)		0.3 ~0.8 (計)	
N	10	10	11	11	11	11	27	27	16	16	20	20
M	1.40	2.00	1.45	2.18	2.09	3.09	2.18	3.07	2.00	2.93	2.50	3.35
SD	0.66	1.18	0.66	1.03	1.31	1.57	1.09	1.21	0.86	1.14	1.02	1.01
T	5.02*	3.11*	5.10*	2.68*	2.95*	0.29	3.79*	0.59	3.81*	0.00	2.18*	1.53

表8 読解力と学力

読解力 段階	1			2			3			4			5		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
国語	10	2.70	0.90	15	3.00	0.73	28	2.89	0.98	12	3.75	1.16	10	3.80	0.87
算数	10	2.80	0.98	15	3.13	0.96	28	3.04	1.04	12	3.42	1.03	10	3.90	0.70
社会	10	2.60	0.80	15	2.80	1.22	28	2.86	0.87	12	3.42	0.85	10	3.70	0.78
理科	10	2.50	0.92	15	3.07	1.12	28	2.68	0.93	12	3.33	0.75	10	3.50	0.67

§3 弱視児の読解力と知能、学力との関係

弱視児の読解力と知能、学力（国語、算数、社会、理科）との関係をみるために、一つは読解力段階点と知能、学力との相関をもとめる方法と、もう一つは読解力各段階点の弱視児の知能、学力の平均をもとめる方法をとった。

まず、読解力と知能との相関をみよう。読解力段階点と知能指数との相関係数をもとめたところ、 $r=0.35$ という値が得られた。これは低い相関があることを示している。普通児についての知能と読解力との相関もほぼ同じ位の値を示していることから、弱視児の場合もとくに普通児と異なることを示している。つぎに、読解力の各段階毎の知能指数の平均をみると、読解力段階1のIQ平均は99.89、読解力段階2は103.83、読解力段階3は103.06、読解力段階4は112.75、読解力段階5は117.78、というように、読解力の段階が高くなると知能の平均もやや高くなる傾向を示している。

学力との関係に移ろう。読解との相関係数は、国語0.33、算数0.28、社会0.34、理科0.25で、いずれも読解力と低い相関がある。つぎに読解力5段階の各段階の学力

段階のM、SDをもとめると表8のようになる。これからも、読解力段階点が高くなるにつれて、学力も高くなることを示している。

要 約

弱視児の読書能力のなかから、読解力の問題をとりあげ、普通児との比較、さらに弱視児について、視力別考察、男女別考察を行ない、知能や学力との関係を考察した。

読解力を調べる方法として、筆者が作成した読書力検査の読解の部を用いた。弱視児にテストを実施する方法として、普通児用のものをそのまま用いる方法と、活字を大きくして印刷し、テストを行なう方法が考えられるが、今回は普通児との比較を中心に考えたので、普通児用の検査用紙をそのまま用いることにし、活字を大きくして実施することは次の機会に行なうことにした。今回は時間を倍まで延長してみた。

結果は以下のようである。

- ① 弱視児の読解力の総点、及び下位能力の得点をもとめ、5段階評価に換算し、平均をもとめた。小学校低学年用を用いた小1、小2と小学校中高学年用を用いた小

3～小6にわけてみたが、正視の時間では、いずれも、読解力の総点と下位能力において、普通児より劣っていた。しかし、時間を倍にした場合は普通児との間に有意な差はない。このことは時間を多くあたえれば弱視児も普通児のレベルに追いつくことを示している。弱視児は読解力そのものが劣っているということより、視力が弱いために速く読めないことが得点を低くしている原因になっていると思われる。

② 弱視児の読解力を視力別に眺めると、正視の時間では普通児より劣る視力群がかなり多いが、時間を倍にした場合はとくに視力の悪い、0.02～0.03、0.04～0.06は普通児より劣っているが、0.07以上では普通児との間に差はなくなる。この辺に視力の限界がみられる。

③ 弱視児の読解力に性差はみられなかった。

④ 弱視児の読解力と知能、学力との関係を調べたところ、読解力は知能や学力とある程度関係があることがわかった。

注及び参考文献

- 1) 佐藤泰正“弱視児の読書速度に関する研究”読書科学, 第17巻, 3・4号, 昭和49年3月, 日本読書学会
- 2) 阪本一郎, 佐藤泰正, 村石昭三“総合読書力診断検査”日本図書文化協会 昭和33年
- 3) 佐藤泰正, 村石昭三“小学校中高学年用読書力診断検査”日本文化科学社 昭和40年
- 4) 佐藤泰正“速読術入門”オリオン社, 昭和40年
- 5) 佐藤泰正“読書の心理”日本文化科学社, 昭和28年
- 6) 佐藤泰正“速読法”旺文社, 昭和44年
- 7) 盲児の点字触読に関する発達の研究, 読書科学, 第9巻3号, 昭和41年2月, 日本読書学会
- 8) 盲児の点字触読に関する発達の研究(2)——点字触読に影響する要因——読書科学, 第10巻1号, 昭和42年1月, 日本読書学会
- 9) 盲児の点字触読に関する発達の研究(3)——盲学校中途編入者の点字触読能力——読書科学, 第12巻1号, 昭和43年12月, 日本読書学会
- 10) 盲児の点字触読に関する発達の研究(4)——点字の目読みについて——東京教育大学教育学部紀要, 第16巻, 昭和45年3月
- 11) 点字触読力検査, 昭和41年1月, 東京教育大学特殊教育学研究室
- 12) 岡田明“弱視児の読書感想文の発達の研究”保育論叢第4号, 立正女子大短期大学部児童科 1969, 12月, 35～38
- 13) 岡田明“弱視児の読みの柔軟性について”特殊教育学研究 5巻1号, 15～16, 1967
- 14) 岡田明“弱視児の音読能力の一調査”日本特殊教育学会, 6回大会論文集
- 15) 岡田明“弱視児の読みの機制”立正女子大学研究紀要, 12集, 56～63
- 16) Peck, O. S. Reading Ability of Sight Saving Class Pupils in Cleveland. *Sight Saving Review*, 1933
- 17) Bateman, B. Reading and Psycholinguistic Process of Partially Seeing Children. *C. E. C. Research Monograph*, No. 5, 1962.
- 18) Birch, J. W., Tisdall, W. J., Peabody, R., and Sterrett, R. *School Achievement and Effect of Type Size on Reading in Visually Handicapped Children*. U. S. Department of Health, Education and Welfare, University of Pittsburgh, 1966.

SUMMARY

A standardized test of reading comprehension was administered to 95 partially-sighted pupils and to 75 pupils with normal visual acuity in grades 1 through 6. Fifty-two of the partially sighted are enrolled in

schools for the blind and 43 are enrolled in sight-saving classes in normal elementary schools. Measures of visual acuity, intelligence and school achievement were also available. In order to examine the effect of

poor vision, the test was administered under two time conditions: a. the usual time length, and b. twice the time length.

In the usual length condition the reading comprehension of the partially sighted was inferior to the normally sighted, but in the double length, no significant difference was found between the reading comprehension scores of the partially sighted and the normal. It is concluded that the reason of inferior achievement of the partially sighted is the slowness of visual perception with poor vision.

The partially sighted were classified into six groups on the basis of the visual acuity, .02-.03, .04-.06, .07-.09, .10-.20, .30 and higher. The reading comprehension of partially sighted pupils whose visual acuity was below .06 was inferior to the normally sighted, even in the doubled length.

No sex differences were found in the reading comprehension of the partially-sighted and the normal-vision group. The correlations of reading comprehension with intelligence and school achievement were relatively low.

絵本の読みきかせに関する研究(1)

—くり返し読みきかせによる分析—*

東京成徳短期大学 高木 和子 東京教育大学 小林 幸子

東京教育大学 田代 康子 神戸大学 沢田 瑞也**

I 問題

幼児の時から、お話や絵本の世界に親しんでいることが、後の読書歴の発達にとって大きな意味をもつことは多くの研究から指摘されているとおりである。物語の世界、虚の世界を自分なりに構築した経験、書きことばへの接触、などが、後に自分の力で読むようになった時のこやしになるのであろうと考えられている。そうだとすれば、お話や絵本との接触の中でこのような土壌がどんな過程を経て形成されていくのかを明らかにすることは、読書—読んで理解し楽しむ過程に働いているメカニズムの解明に一步を進めるものであるといえよう。

幼児にお話をしたり、絵本を読みきかせたりする時、同じ話、同じ本を何度もくり返し読んでほしい。気に入ったものなら、はじめから終わりまで一語の誤りもなく憶えてしまうほどである。こうした現象はどのように説明したらよいのであろうか。

新しい絵本をはじめ読んでもらった時、子どもは、その絵本をどの程度わかっているのだろうか。物語に十分親しんできた者とそうでない者では非常に大きな差が

あることが予想される。しかし、あまり物語絵本に親しんでいない子でも、何となくおわりまで楽しそうに聞いている。途中であきってしまう者も終りに近づくにつれ再び絵本の方をみる。このレベルの子どもたちに、物語の全体としての理解ができているとは考えられない。彼らは、登場してくる人物や、場面のおもしろさ、時には「せりふ」のおもしろさなどにひかれて、かろうじて終りまでたどりついているのであろう。すなわち、それまでの経験を土台にして、興味をひく場面に対して、時々、とびとびの理解ができるというのが一番はじめの水準であると考ええる。このレベルの子どもでも、気に入った場面は、よく憶えているであろうし、未知のものよりも、再び同じ場面のあらわれる絵本を読んでほしいと思うであろう。

二回目に絵本を読んでもらう時には、登場人物のほとんどは顔なじみになれる。自分が気に入っている場面が来ることへの期待で、話をきくことにも集中できる。それともなって、場面と場面のつながりも少しずつわかってくる。これが、第二のレベルであろう。場面のつながりがわかってくると話全体としての理解へと進む。わかっしまえば、もうおもしろくないということはなく、話の展開を知ることが、内的に予測反応をひきおこし、それが順次確認されるという型で物語の進行を楽しむようになる。お気に入りの部分の理解も一層進行し、物語の中にとけこんでいく。この第三のレベル以降、どのような展開があるかは、一般的には論じにくい。しかし、断片的興味から、筋立ての理解、それともなって

* Responses of three-year old children to story-telling of a Japanese picture book.

** TAKAGI, Kazuko (Tokyo Seitoku Junior College), KOBAYASHI, Yukiko, TASHIRO, Yasuko (Tokyo University of Education) and SAWADA, Mizuya (Kobe University)

物語展開への興味といった絵本の受容過程を仮定することは可能であろう。

たくさんの絵本や物語に接している子どもにとって、第一のレベルから第二のレベルへ進むことは、容易である。いろいろな物語の筋立ての知識から、次にはどんな事件がおこって、どんな発展をして、どんな結末が用意されているのだろうかという、漠然とした展開への予測が可能であるためである。さらに、物語の世界を自分のものにする術にも長けている。こうした物語への受容のパターンが読者の側に存在すること自体が、読書への一つの力となるのであろう。

物語受容のパターンが形成されるには、第一のレベルの経験をさせること、すなわち、おもしろい場面を含む話にでくわすことが第一の要因である。次に、それをくり返すことによって、話の筋立て全体に対する興味をもち、話全体を理解し、主体的に展開への期待と興味をもてるようになることが必要である。

II 目 的

幼児期から、お話や絵本の物語に接する経験を持つことが、物語に対する態度のようなものの形成を促進するのではないかという問題を提起した。すなわち、こうした態度が形成されるにつれて、新しい話でも、ある種の予測が可能で、そのために自発的興味を持続するようになると考えられる。こうした物語の受容に対する態度の成立を研究する第一段階として、はじめて接する物語が子ども達によってどのように受け入れられていくかという過程を追うことからはじめなければならぬ。

そこで、本研究では、新しい物語に接したときに、子どもがそれをどのような過程をたどって受け入れていくかを分析することを目的とする。

理論的には次のような仮定が可能である。

(1) 物語の受容のしかたに次のようなレベルの変化がある。

①場面や部分への興味にとどまる。美しい絵、気に入った台詞等、部分に対する興味は喚起されるが、全体の流

れへの関心はない。

②いくつかの場面の関連への興味ができる。話の一部の中に、時間的順序、次への予想などの関連が付きはじめる。

③物語の流れ全体を理解し、因果関係、時間的順序など、物語構成を把握して楽しむ。

こうしたレベルの変化に応じて、部分への反応、内容の理解の程度が変わってくると考えられる。①のレベルで楽しんだ場面への興味は、③になればその形を大分変えもっと深く楽しめるようになる。

(2) 上記のようなレベルの変化には、個人の物語への接触の程度、能力その他によって個人差が大きい。ある個人は、新しい話でもすぐに②のレベルへ入ることができるが、他の個人は、何度か同じ話を聞かないと②への移行はむずかしいといことがある。しかし、何度か同じ話を聞くうちには必ず、①→②→③への移行が進行していくということは仮定できよう。

III 方 法

先行研究(沢田ら, 1974)をふまえて、小集団に対する、同じ物語のくり返し読みきかせという方法がとられた。読みきかせ中の反応の分析から、子どもの興味のあり方をとらえようとする。

1. 被験児

週二回集団保育のために通ってきている三才児20名(男12名, 女8名)。このうちの11名(男6名, 女5名)に3回のくり返し読みきかせを行ない、他の9名には比較のために1回の読みきかせのみを行なった。被験児は、読みきかせ開始時点で集団保育を5か月間経験しており、すでに数度にわたって、実験に用いた絵本とは異なる他の数冊の絵本の読みきかせが行なわれている。

2. 読みきかせる絵本

選択の条件は、くり返し読みきかせによって物語の内容がより一層理解できるようになり、受容過程の分析が可能となるもの、すなわち読みきかせ回数が増すにつれて子どもの反応が変化していくものである。この点からみると、やさしい物語や短いものでは反応の変化があら

われにくいと考えられ、一方むずかしい物語や長いものでは子どもがあきるとか全く興味を示さないとも考えられ、共に不適当である。そこで今回は、三才児には少し長い物語であるが反復が多く話の展開が単純であり、前回の報告では5才児に大変好まれた下記の絵本を用いた。

「そらいろのたね」中川李枝子文 大村百合子絵 福音館

3. 手続き

被験児全員と朗読者はまるくすわり、朗読者は絵本を見せながら読みきかせを行なう。被験児のすわる位置は毎回各自が自由に決めるようにし、読みきかせ中に隣の子どもと話したり、立ちあがったりすることも自由にできるようにした。

3回のくり返し読みきかせは、同一の読み手により、3～4日の間隔をおいて行なった。各読みきかせ中に子どもの反応が記録された。記録は4人の観察者によってなされ、各観察者がそれぞれ2～3名の子どもを担当し、読みきかせ進行に伴う各子どもの言語反応、動作反応を観察し記述する方法によった。

絵本の内容の記憶を調べるために、三回目の読みきかせ終了後三か月を経た時点で、被験児の個人面接を行なった。まず絵本の絵をひとつお見せ、その後以前に読んでもらったこの絵本の話はどんなものだったかを問い、これに対する子どもの自由報告をすべて記録した。

比較のため一回のみの読みきかせを行なった被験児については、読みきかせ中の反応記録はとらなかったが、読みきかせ終了後三か月の時点で、くり返し読みきかせ群の被験児と同様の方法で記憶を調べた。

4. 実験期日

1974年7月～10月

IV 結果

(1) くり返し読みきかせによる反応の変化

絵本を読みきかせ中の子どもの反応は、読まれていることに興味や関心の稀いことをあらわすもの、すなわち、

よそみや手いたずら、隣の子をつつく、無駄なおしゃべりなどの絵本に集中しない反応と、その反対に、絵本の場面を説明したり、物語の展開を予想したり、驚いたり、笑ったりという積極的な反応とに大別される。これらを先行研究(沢田ら, 1974)に従い次のように分類した。

消極反応①負反応(手いたずらなど)

②おしゃべり反応(無駄話)

積極反応①言語反応(話の内容に対するもの)

②笑い反応(話の内容に対する笑い)

③注意反応(よその子の妨害を注意する)

これらの反応の出現の度合を、よみきかせの各回ごとに調べることにより、物語の受容過程の変化を検討する。

①各回毎の反応数

[反応数のとり方]

絵本の内容を、物語展開に対して必須の要素を最小限含むものを1ブロックとし、全体を30のブロックに分けた。(1ブロックは、1～2の文から成る。)1ブロック内での反応の生起を出現頻度1と数える。すなわち、よそ見をしていたのが3ブロック分の話の内容の時、よそ見反応は3と数える。

表1は、各回ごとの出現数を示したものである。被験児は11名であるので、母数は $30 \times 11 = 330$ である。

この結果、1回目では、負反応が非常に多く、積極反応としての言語反応、笑い反応は少い。

第1回目では、物語の展開についての理解も不足して

表1 読みきかせ中の被験者の行動の分類

n=11 母数=30×11=330

		くり返しの回数			
		1回目	2回目	3回目	
消極反応	負反応	71	50	52	53
	おしゃべり反応	0	2	1	
積極反応	言語反応	8	21	17	23
	笑い反応	2	6	6	
	注意反応	4	0	4	

おり、個々の場面に対する断片的興味はひきおこされても、まだ積極的な関与ができていないのであろう。2回目になると、負反応の著しい減少がみられ、言語反応、笑い反応といった積極反応が増加する。これは、第2回目になると、物語の展開についての理解が増し、絵本に対する関与のし方が、消極的なものから積極的なものへと変化したことを示すものであろう。2回目と3回目では差はみられない。

以上のように、これらの反応の出現は、物語の受容過程の変化を反映すると推定される。

②物語の展開と反応との対応

物語受容過程の変化は、絵本の内容の展開との関連においてより一層明らかになると考える。次には、積極反応の内容を物語の段落別に具体的に検討する。

絵本の段落は、表2のように、6段落に分けられる。表中には各段落でみられるおもしろさの要因(沢田ら1974)も加えた。

図1は、各段落で出現した積極反応(言語反応+笑い反応)の総数を各段落に含まれるブロック数でわったものを回数別にあらわしたものである。

図1をみると、1回目、2回目とも、第1段落以外は、どの段落も同程度の積極反応がみられる。これは、読みかぜの最初のころは、どの場面でも同じように興味が喚起されることをあらわしている。それが、3回目になると、段落による差が大きくなり、第2段落と第4段落で、とくに積極反応が多く出現している。これらの段落は、種から家がでる、きつねが家を自分のものだといってとり返す、という物語の展開にとって重要な鍵となる段落であり、このことは、何度も読みかぜられると、展開にとって重要な場面に特に興味が高くなることをあらわすのであろう。

また、3回目の第2段落でとくに積極反応が多く出現するという現象は、何回かのくり返しによって話の展開が理解された場合には、はじめてあらわれるおもしろさの要因に対してもっとも大きな興味が喚起されるということを示しているのかもしれない。

表2 「そらいろのたね」の段落とあらすじ、含まれるおもしろさの要因

段落 (ブロック数)	内容のあらすじ	含まれるおもしろさの要因
第1段落 (3)	ゆうじがきつねに「ひこうきちようだい」といわれ「そらいろのたね」と交換、種をまき、立札をたてる	導入部での生活経験との一致 子どもの生活環境との一致
第2段落 (3)	種から家がでた。水をかけると家がどんどん大きくなる	常識外の展開 (意外性) 単純増加(反復)
第3段落 (1)	ひよこ、猫、豚、友達、象、街中の子ども、森中の動物が次々と家に入ってくる。家もどんどん大きくなる。	反復、単純増加 セリフ反復のリズム
第4段落 (6)	きつねがきて、家を自分のものだといってとり返す。皆にたちのかせる。皆一斉にでていく。	多勢の集合 常識外数量(意外性)
第5段落 (5)	家が急に大きくなって、太陽にとどいてこわれる。	常識外展開 常識外数量(意外性)
第6段落 (2)	きつねがのびている。たてふだだけがたっている。	

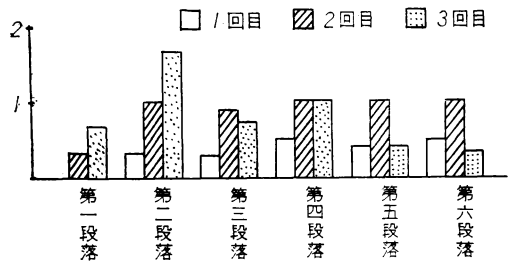


図1 回数別にみた段落毎の積極反応の出現頻度

③言語反応の内容分析

言語反応の内容を、予測反応、感嘆反応、場面反応の3種類に分類して総数を段落別にみた結果を表3に、具体的な反応例を表4に示す。

予測反応の出現数は各回とも少ない。1回目の第3段落でみられた予測反応は、「もっと大きくなるんだよ」というものである。この段落は、数ページにわたって家が次第に大きくなり、それにあわせてひよこからぞうにいたるまでだんだん大きな動物が中に入ってくるもので、1回目でも予測反応が可能になる段落である。2回目でも

表 3 各言語反応の段落別出現頻度

段落	1 回目		2 回目		3 回目	
	言語反応		言語反応		言語反応	
	予測	感嘆場面計	予測	感嘆場面計	予測	感嘆場面計
第1段落						
第2段落			1 1 1	3	1	1
第3段落	1	1 2	4 5	9	1 3	4
第4段落		2 2	6 1	7	6 1	7
第5段落	1	2 3	2 3 1	6	1	1
第6段落	1	1	1 1	2		

表 4 言語反応内容

段落	1 回目	2 回目	3 回目
1			
2		△「おうち」 ○「あやー」 ◎「大きくなれ」	△「ちいちゃいの」
3	△「また大きくなってきた」 ◎「もっと大きくなるんだよ」	△「チューリップがみえる」 △「ぶたぶた」△「ぶたぶたぶた」 ○「ひー」 ○「あらー」 △「また大きくなったよ」 △「それからどうした」 ○「へー」○「おかしい」	△「ぶただー」 △「ゾウさんだ」 △「またきたよ」 ○「ひゃー」
4	△「ゾウさんがいったの」 △「でていっちゃだめ」	○「あらー」○「うへえ、おどろいた」 ○「あらー」 ○「へー」 ○「へー」 △「へびもいる」 ○「ひー」	○「あれっ」 △「おーい、きつねくん」 ○「うへっ」 ○「おどろいた」 ○「エーッ」 ○「うへー」○「へー」
5	○「えっ」 △「このくらい」 △「なくなっちゃった」	○「ほんとだ」○「へー」 ◎「それがなくなっちゃったんだよ」 ○「たいへん、たいへん」 ◎「これなくなっちゃう」 △「そらいろのたね」	△「こっちょ」
6	○「えっ」	△「たおれている」 ○「ひゃー」	

予測反応 ○ 感嘆反応 ○ 場面反応 △

みられた予測反応は、第2段落で、種からはえてきた家を見て“大きくなれ”という反応と、第5段落の天まで

とどくくらいに大きくなった家を見て“この家なくなっちゃう”という反応である。両反応とも、次の段落を知らなければ出現の不可能なもので、絵本のもつ意外性の要因についての予測である。

感嘆反応をみると、2回目に増加している。とくに、第4段落の、人にあげた種からはえた家を自分のものだと主張して、動物たちを追い払う場面で多く出現している。これは、種を交換した第1段落と、第4段落との関連が理解され、きつねの行為のおかしさに対する理解が深まったためと考えられる。

(2) 物語内容の記憶

くり返し読みきかせによって、物語の内容の記憶がどのように変化するのであろうか。この記憶内容の変化を回数毎に比較することによって、一つの展開をもつ物語が、子どもの内部でどのように受容され、構成されていくのかを明らかにできると思われる。

個人面接で問われた記憶内容を、前述の30ブロックと対応づけ、1ブロックに該当するにつき1点を与えて得点化した。絵本の内容をおおまかに全部のべることができれば30点となる。

同一被験者に、くり返し記憶内容を問うことによる効果を除くために、3回くり返し読みきかせた群（くり返し群）と、統制群として1回だけ読みきかせた群（非くり返し群）との記憶得点を比較した。（表5）

表 5 くり返し群と非くり返し群の記憶量

	平均記憶得点
くり返し群	5.3
非くり返し群	1.2

その結果、くり返し群のほうが、物語の内容をよく記憶している。

次に、記憶内容を検討する。本書は6段落に分かれている。したがって30ブロックの内容をすべて記憶してなくても、各段落の要約を6項目最低記述すれば、物語の筋を把握することが可能である。そこで、各被験者の

表 6 くり返し群と非くり返し群の記憶内容の比較

被験者 段落	くり返し群											非くり返し群									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	
1	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			○								
2	○	○	○	○	○	○				○			○	○							
3	○	○	○	○	○	○							○								
4	○	○	○	○	○								○								
5	○	○	○	○																	
6	○	○	○	○																	

んに家が大きくなっていく第3段落において、反復の内容の理解ができ、17ブロックで、予測の言語反応がでてい

る。それに対して、Bでは、1回目には、表だった積極反応はなく負反応が多い。2回目になってはじめて「そ

記憶内容を各段落の大筋をつかまえているかどうかという点からみると表6のようになった。各段落をどれだけ詳しく述べているかは考慮していない。

非くり返し群をみると、9名中6名までが無反応であり、他の3名も、物語の一部分をのべただけで、物語の筋を把えた反応ではない。それに対して、くり返し群は1名のみ無答で、その他は、何らかの反応をしている。とくに、11名中4名は、6段落すべてについて記憶している。ここで興味のあるのは、くり返し群の記憶内容において、物語の展開の筋道を完全に把えている者と、一部分しか記憶していない者と、大きく2分されるように思えることである。一つの構造をもった物語の受容は、物語の展開のポイントとなる点が理解されると急速にすすみ、ポイントが理解された者と、そうでない者とは、記憶内容に大きな差がみられるものと予想される。

(3) 絵本の受容過程の個人差

これまで、子どもの全体としての反応から、絵本のくり返しによる受容過程の変化をとらえてきた。さらに、個々の子どもの受容過程の差を検討すれば、個々の子どもの経験による受容過程の違いや、全体としてはとらえにくいレベル間の移行のしかたの違いがはっきりするであろう。

表7に4名の反応の例を示す。記憶内容での得点は、A, B, C, D それぞれ 6, 6, 6, 4 である。

この表から、2つの対比ができる。被験児AとBをみると、第1回目の反応の違いが大きい。Aでは、だんだ

れからどうした」という反応が生じている。3回目になると両者の反応はほぼ類似しており、読後の記憶量も共によいことから、この2人の受容過程は、Aが少し先行し、物語の連関についての理解が進み、Bは2回目以後にその段階に到達したと考えられよう。

また、被験児CとDの対比からは別の問題点が指摘される。D児は、言語反応が非常に多く、その出現の様子も、ここで仮定している受容過程の変化をよく表わしている。それに対して、C児は、負反応も少ないが、積極反応もとらえにくかった子である。第1回目で場面反応をしているので、話は理解し、興味をもっていることはわかるが、ここで設定した指標では明らかにしえない。この両者の記憶得点が、Cは6, Dは4であることから、物語の受容過程の変化をとらえる方法として、集団を対象とした overt な反応のみを指標とすることだけでは不十分であることが示されたものといえよう。

V 考 察

どんなにおもしろい絵本であっても、すべての子どもが最初から同じようにおもしろさを知るのではなく、子どもがたくさんの絵本を何度もくり返し読むことによって、次第に絵本のおもしろさを知るようになって考えられる。絵本のおもしろさを知っていくこうした過程は、いいかえれば物語を受容していく過程でもある。

そこで本研究では、この過程の存在を確かめ、その過程の内容を分析するために、次のような操作的方法を用

表 7 個人別反応例

ブ ロ ック	被 験 児 A			被 験 児 B			被 験 児 C			被 験 児 D		
	1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目	1回目	2回目	3回目
1			㊦	㊦	㊧	笑う			㊧		㊦	㊧
2	㊦	㊧					㊧	㊧		㊦	㊦	
3											㊦	
4						㊦			㊧		笑う	「ちいちゃ いの」
5		㊦		㊦		㊦	笑う				「大きくなれ」	笑う
6		㊦										
7						「またき たよ」						
8				㊦		㊦						
9				㊧	「ぶたぶた ぶた」			㊦		「うるさい」	「ぶたぶた」	㊧
10						となりを 注意						
11										㊦		「ぶただー」
12			㊦	あくび						㊦	「ひー」	㊦
13										㊦		
14		㊧	㊧		足ガタガタ	㊧			㊧		「あー」	
15			「ソウさ んだ」		「それから どうした」						笑う	「ひゃっ」
16			㊦								「また大きく なったよ」	手をたたく
17	「もっと大 きくなるん だ」		㊧							「また大きく なってきた」	「へー」	
18								㊧	㊦	「ぞうさんが いったの」	「ひひひ」	「おーいき つねくん」
19								㊧			「あー」	「うへっ」
20	「でていっ ちゃだめ」			㊦								「えーっ」
21					足ガタガタ						「でていった の」	
22					「へびもい るよ」	前の子に 注意						
23				㊦		同上					「ひー」	㊦
24							「えっ」	㊦			「ほんとだ」	
25		「それがな くなっちゃ ったんだよ」		㊦								「こっちょよ」
26		「たいへん たいへん」		㊦	㊦							手をたたく
27	「なくな っちゃった」			身体をのり だす	㊦						㊦	
28		「そらいろ のたね」				あくび	㊧				㊦	たちあがる
29							「えっ」				「たおれてい る」	
30		笑う		㊦							笑う	

「 」言語反応

- ㊦ 手いたずら
- ㊦ となりとおしゃべり
- ㊦ よそみ

何の記述もないブロックは、絵本を
みていることをあらわす

いて検討した。第一に、子どもが絵本を受容していく時間的経過を示す指標として、同一の絵本をくり返し読みきかせたその回数をとった。第二に、読みきかせを集団に対して行なった。第三に、子どもの反応の指標を先行研究(沢田ら, 1974)でとりだした指標に限定したことである。

こうした方法のもとで得られた結果は次の三点にまとめられる。読みきかせの回数が増すにしたがい、(1)物語を楽しむ積極的の反応が増加し、絵本に集中しない消極的の反応が減少する。(2)言語反応の内容および反応数と絵本の段落との関連が示すように、物語の内容の展開と結びいつた反応が増加する。(3)読みきかせ終了後の記憶内容は、物語としての展開の必然性をも含んだまとまりのあるものになってくる。これらの結果は、子どもが絵本を受容していく過程には何段かの質的に差のあるレベルが存在することを示しており、われわれの仮説をある程度裏付けているといえる。しかし、受容過程の質的な差をとりだし、個々のレベルの特徴をとりだすことまでは、今回の結果は明らかにしえなかった。

つぎに、今回用いた操作的方法について検討してみよう。第一のくり返し読みきかせの方法は、絵本を受容過程をとらえるために有効であったといえる。しかし今回は、くり返し間隔が短かいうえに、くり返し回数も三回と少なかったために、絵本を読みきかせたときの初期の受容をおさえるにとどまったともいえる。受容過程についてのわれわれの仮説の検証のためには、さらにくり返し回数を増し長期にわたって子どもが絵本から何を得ていくのかを考慮することが必要であるといえよう。

第二の、子どもの集団的の反応をとる方法も、過程におけるレベルの差の存在を示すという点ではある程度有効

であった。この方法を用いた理由のひとつに、集団に読みきかせれば子どもは絵本と自分だけの関係だけではなく、他の子どもの絵本に対する反応の影響を受けていくのではないか、子ども相互の絵本に対する自由な表現も絵本を受容と関係するのではないかと考えたことである。しかし集団的方法では、子どもの笑い反応が、他の子どもが笑った声やしぐさに対する反応なのか、場面の登場人物のセリフや動作や絵などに対する反応なのか、物語の展開に関したものなのかまでは判別できないという難はある。事実、個人差についての検討の中でそれははっきりしてきている。けれども、現段階の方法の限界の中でも、受容過程の変化を検証したことは、ひとつの前進と考えてよからう。

第三の反応の指標のとり方であるが、この指標は積極的の反応と消極的の反応の両端の反応はとりだすことができるが、これらの反応の中間に位置する反応、すなわち注目している、身体をのりだした、眼を輝かせ口元をひきしめた、などの反応は見のがしていることになる。しかしこれらの反応は、物語の展開と関ってなされており、受容過程と密接に関連していると思われる。これらの反応を客観的指標として分析する基準をつくり新しく加えていくことは是非必要である。

今回の操作的方法のもとで確かめられた絵本を受容していく過程を、ここで検討した方法の問題およびその改善の方向でさらに細かく分析していくことが今後の課題であるといえる。

文献

沢田瑞也, 小林幸子, 田代康子, 高木和子, 1974 絵本のおもしろさの分析, 読書科学 17巻 3・4号

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the reactions of 3-year old children to a new story, and to assess their delayed recall of the story contents after a single presentation or after three repetitions. Three levels of interest reactions and comprehension were hypothesized: (1) interest in a fragment of the story, (2) realizing relations between paragraphs, and (3) comprehension of the entire story.

An experimental group of 11 three-year-old children was told a Japanese story, "Sorairo no tane," which was new to them, a total of three times with a three or four day interval between each telling. The verbal and behavioral responses of the children during the recitation of the story were observed and classified. Tests of their memory of the story were given individually three months after the third telling. A control group of 9 three-year-olds was told the same story once, and their recall was tested three months later.

In the experimental group negative reactions during the first story-telling such as "not concentrating" or "talking regardless the story" were observed very frequently while positive reactions such as "verbal responses to the contents of the story" were rare.

During the second session of the story-telling the children showed more positive and fewer negative reactions than during the first session. There were no differences between the frequencies of positive and negative reactions for the second and third sessions.

In the first and the second sessions the number of positive reactions to each paragraph was almost equal, except for the first paragraph. In the third session, positive reactions occurred more frequently for some paragraphs than for others.

Positive verbal responses were most frequently observed in the second session, and they were rare in the first session.

The experimental group obtained higher scores on the memory test than did the control group. Six of the nine children in the control group could not recall any of the story content and the other three could only retell some of the segments. In the experimental group, four of the eleven pupils recalled the entire plot of the story and only one of the experimental pupils could not report any of the story content.

創造性を高める読書の指導*

—問題の深まりとことば—

千葉県市川市立市川小学校

伊藤 みつ子**

6年生の子どもたちの世界にも変革が起ってくる。友だち同志の人間関係や集団意識が強くなったり、社会に対する興味・関心も高くなったり、情報・知識を自ら求めようとし、論理的に物事を考えようとする意識が強くなっていく。

この時期に、ヒロシマ、戦争、原爆などに興味のうすい子どもや、表面的なカッコよさを追い求め、戦争はカッコいい対象の原型となっている子どもたちに別の視点から資料を与えてやりたい。

戦争について日本と日本人の運命とのかかわりあいにおいて、それをとらえることは、現代の日本人が平和で文化的な未来に生きるために必要かくべからざる学習事項である。

教訓としてではなく、それこそ、芸術のみが持つ特権、形象を通して本質を感動的に感得するというかたちで、この年齢の子どもたちに、戦争・原爆という情況と、その中に生きてきたわれわれの先輩たちの生活の歴史を教えなければならぬと考える。そして、イデオロギーないし観念としてではなしに、ことばが本質的にもつ文学形象の方法によりながら、ことばの表現性を通してとらえなければならぬ。

この実践は、単元「ヒロシマのうた」(今西祐行)を集団読書の形式を通して、ことばの学習に焦点を当てなが

ら、人間の生き方を追求させようと試みたものである。

1. 単元「ヒロシマのうた」(今西祐行)

この作品は、作者が1943年に学徒出陣として海軍に出征し、1945年8月、原爆で全滅した広島に救援隊としておもむいたとき、そのときのできごとがこの作品の出発点となっている。

内容は、被爆直後、地獄と化した焼跡で、「わたし」と「ヒロ子(ミーちゃん)」との出あいと、後半は、戦後の7年から15年の過程においてヒロ子をめぐる橋本夫妻(育ての親)と「わたし」のかかわり合いとから構成されている。

主題は、原爆が落され、悲惨な親子の死別と、みなしごになった一人の少女(ヒロ子)が、兵士(稲毛)、橋本夫妻の善意にささえられながら苦難の道を力強く生き抜いてきた人間愛と、悲劇を生んだ戦争のもつ残酷さと、非情さに対する限りない憤りが、作者の中心思想であろう。

2. 指導の観点

私の組の子どもたちは、戦争・原爆などの読み物を読んでいる子が比較的少ない。この「ヒロシマのうた」も読んだ子がひとりもいない。この期に、読み物のジャンルがかたよりがちな子どもたちにこの作品を与えることは、非常に意義のあることである。

(1) 文学教材の読みの指導について

読むことは、文字、語句、文章を通して、理解したり、

* Reading guidance for creativity.

** ITO, Mitsuko (Ichikawa Elementary School, Ichikawa, Chiba)

考えたり、感じたり、想像したりするはたらきである。言いかえれば文章の中から何らかの意味をくみあげる精神活動である。

だから、表面的な頭だけの読み方でなく深く内容にぐい入り心から読まなければならない。にもかかわらず、人間の生長過程を軽くあしらい読解技能を重視すると文学的な真のおもしろさがうすれて作品の魅力がなくなってしまう。

そこで、読むことのおもしろさは、子どもたちに、新しい発見の喜び、成功感、問題追求の喜び、満足感、新しい知識の習得の喜びを与えることである。

そのために、私は、三つの点——全体的な直観——分析——全体を見通す体制化——を重視した。

- ① 作品全体を読んで直観による感動をもつ。
 - ② どのようなことばに表現されているかをおさえ、豊かにイメージ化する。
 - ③ 自分の考えをもち、自分を反省する。
- (2) ヒロ子と「わたし」と死んだ母親とのかかわりあい
ヒロ子に対する「わたし」の行為について子どもたちの反応に焦点を当てたい。「わたし」の人間性に対する感動はもちろんのこと、被爆直後の瀕死の母親とヒロ子の悲惨な別れが強烈に「わたし」の胸にやきついている情景や心情を十分に味わせたい。

このほか、指導の視点となるところは、

- ① 軍律のきびしい中でのヒロ子に対する兵士（わたし）の人間性
 - ② 死の寸前まで、子どもを離さない母親
 - ③ 「わたし」にワイシャツをくれた理由と心情
 - ④ ワイシャツを受けた「わたし」の気持ち、15年の月日の流れを考えた心境と題名との関係
 - ⑤ 死んだ母のことを聞かされて泣かないヒロ子
- (3) ヒロ子と橋本さんと「わたし」とのかかわり合い
子どもたちの第1次の反応は、橋本夫妻に対するものは4名にすぎなかった。

- ① 育ての親の大きな愛情に気づかせる
- ② 主人の死、しゅうととの析あいや生活難の中でヒ

ロ子を養育する困難な状況の中でなみなみならない苦勞と戦いながら生きぬいてきたことを十分に読みとらせる

- ③ ヒロ子を育ててきた橋本さんをささえてきたものを考えさせる

(4) お互の関係を文の流れに具体的に即しながら辿っていく方法をとらせたい。一人の人間の生命に戦争の影がどのように投影されてきたか。人の面から逆に戦争に辿っていくようにしたい。

(5) 子どもは、表現が稚拙であり、心の感動を思うように表現できないだろうが、子どもの片言の中から教師はつとめて、その真意を汲み取り、読みの浅い子どもに対しては、戦争とかかわり合っていることを結びつけるよう誘導したい。

(6) 戦争の非情さ、残酷さを認識させ、戦争への限りない憤りをもやし、さらに自分の生活を反省するところまで、子どもたちを掘り下げて深める必要がある。

3. 指導計画

(1) 目標

- ①戦争の残酷さ非情さを認識し平和を愛する心を培う
- ②ヒロ子をめぐる「わたし」と橋本さんの善意を通して愛情の尊さについて考える
- ③戦争によって親をうばわれた一人の少女がどのように苦難な道をのりこえて成長してきたか読み考える。

(2) 計画 7時間

- ①作品への導入と、全文を読み聞かせをし、感動、感想をメモし、全員軽く述べ合う（1時間）
- ②夏休みに、ヒロシマの原爆に関する読み物や、今西祐行の作品を読んだり、その他の情報などに関心をもったり、調べたりする（課外）
- ③作品の全体を読んで、感想を話し合い問題をもつ（1時間）
- ④ヒロ子が苦難の道を生きぬいてきた人生を考える

とともに、それをとりまくまわりの人の善意を読み味う (2時間)

- ・ヒロ子がワイシャツを「わたし」におくった行為
- ・死んだ母のことを聞かされたヒロ子
- ・育ての親の苦勞と愛情 「わたし」の善意
- ・「ヒロシマのうた」と作者と主題

⑤感想文を書いて発表し合う (3時間)

7グループにわけ、グループごとに感想を話し合いながら、問題をもって、問題追求の学習をさせる。ここでは、主題、目的、題名、「わたし」と母親、「わたし」と兵長、橋本さんとヒロ子、ヒロ子と「わたし」、場の設定、ヒロ子の未来、作者の気持ちの変化について問題が設定された。

4. 問題の深まりとことば

(a) 問題が問題を生む

〔問題1〕 「わたし」がミコちゃんをあずかった時の気持はどうであったか。

〔朗読〕 p.3~11 (教師が読む)

〔話し合い〕

C₁ 戦争のためまきざいにしてすまない「わたし」のやさしい気持ちが読みとれる。

「もぎとるようにしてあずかる」のところでよく出ている。

C₂ 死んでも強くだきしめているので母親の愛情を強く感じたので、この赤ちゃんをどうしても助けなければならない。

C₃ 「わたし」は、必死の愛情のさけびにうたれたと思う。目が見えず「ミーちゃんミーちゃんよね」とくりかえしさけぶ。

C₄ それと救援の義務もあるだろう。

C₅ 「勝手な行動をとっただけです」のことばから、「わたし」の気持ちで助けたいと思って助けたので義務以上のものがあると思う。

C₆ 義務以上のものと何ですか。

C₇ 兵隊ではなく、人間としてだと思ふ。

C₇ 自分が育てられないのに、「だいじょうぶですよ。おかあさん、わたしがあずかり」といったか。

C₈ 強くだきしめていて、生きているようにしか思えなかったから、もぎとるためにはそう言わなければならなかった。

C₉ 死んでもだきしめているので生きていると思えた。

T 「わたし」が赤んぼうをあずかってどうしたか。

C₁₀ 責任を感じている。リヤカーの人に「もしもし……この子には……」のところから、そう思う。

C 「だいじょうぶですよ、わたし……」といった、責任上どうしても助けたいという気持ち。

T 兵長にぶたれた、わたしと兵長

C 兵隊としては、勝手なことをしたので仕方がない。

C 兵隊としては、勝手であるが、人間としてはよい行為である。

C 赤ちゃんのことをいっても、通じない。命をすくうことさえゆるされない。冷めた人間に心がないように思われる。

C 兵長、軍隊は、情がない。

戦争というものが、こんなに悲しいものであることをはじめて知った。稲毛さんは、悲しかったであろう。

〔考察〕 問題を豊かにふくらませる

一つの問題について多様な反応があったことは喜ばしい。ことばの表現をとらえ「わたし」の心情を読み味わっていった。

目も見えず、死の寸前にありながら、「ミーちゃんミーちゃんよね」とくりかえす必死のさけびにうたれた「わたし」の気持ち。瀕死の重傷の母親の愛情に接した「わたし」のことば、集合におくれ、兵長からぶたれたこの事情を話しても通じない戦争、軍隊の非常、悲しさを読み味わった。「わたし」の心を子どもたちはよくとらえている。

「わたし」の人物の心情を豊かに読みとるには、ミコちゃんをあずかった気持ちはもちろんのこと、それともなって、「わたし」の行為、「わたし」のことば、「わ

たし」を感動させた母親のようす、兵長と「わたし」の関わり合い、からみ合いによって、豊かに読み味わうことである。

また一つの問題を豊かにふくらませるためには、問題（ミ子ちゃんをあずかったときの気持ち）「わたし」「だいじょうぶですよ。わたし……」→「わたし」兵長にぶたれた、のように一つの問題からさらに連続性のある問題、現象へと発展させ、ことばのはたらき、意味、理由など多角的に見つめ、多様な意見のできるような助言や発言のとりあげ方をくふうすべきである。

ことばの表現をとらえて、心情を読み味わうことは「読むこと」の中では、重要な位置をしめている。一つ一つだいじなことばをとり上げるのではなく、必要に応じたことばの扱いをすることがよい。そして、価値をとらえることのできる子どもに育てたい。

(b) 立体的に人物の心情をとらえる。

〔問題2〕 ヒロ子は、母親のことを聞かされても悲しかなかったのはどうしてか。

〔朗読〕

〔話し合い〕

- C₁ 心の中では悲しんでいたと思う。
- C₂ 始めは、表面には出さないが、「会ってみたいな」のところで悲しみ、こいしさはある。
- C₃ 前のことは、忘れようとした勝気な人だから
↓
C₄ ぼくは、知りたいなあと思っていたと思う。
- C₅ 橋本さんがかわいがって育てていたから悲しむ余ちがなかった。
- C₆ わたしは、ふしぎな感じがした。ふしぎなめぐりあいだなあ。
- C₇ 相手を見ぬいた。悲しませたら困る。それは、わっと泣き出したらどうしようと「わたし」は心配したのことから。
- C₈ ヒロ子は、強い子でした。どんなことにも負けない。
|
わらって「おかあさんに にてますか」といったと
↓
思う。
- C₉ わたしは、強い子だから、わらって言ったのではな

い。そんな、かんたんな気持ちではないように思われる。

- C₁₀ 人前だから、ごまかしわらいをした。
- C₁₁ (多勢の子) 顔で笑って心で泣いた。
- C₁₂ 相手を見ぬき 相手考えた。
- T うれしいやら かわいそうやら、わたしの方がすっかり涙ぐんでしまった。どんな気持ちであるか。
- C₁₃ ヒロ子のけなげなたいどにうれしくて涙した。
- C₁₄ わたしはホットした。安心した気持ち
- C₁₅ 強い子に育ててくれたというよろこび
- T C₂ 君の言ってくれたことをもう一度みんな考えてみよう。

ちょっと暗いところになりました。「会ってみたいなあー。」ポツンとヒロ子はひとごと……

- C₁₆ 始めは泣いたりしては、わるいから、あとで……
- C₁₇ 生んでくれた母親に一目あってみたいと思うのは人間として当然のことだろう。
- C₁₈ ほんとうににぎりしめてくれた母親を想像し、またいじめられてさびしかったようすも思っていたであろう。
- C₁₉ 勝気な気持ちが自分をささえていた。
自分の心をささえられなくなって「会ってみたいなあ」と言った。
- C₂₀ 苦労を重ねてきた。強く生きぬいてきたので心配をかけない、弱さを見られたくない気持ちが先にはたらいたのだろう。

〔考察〕 多角的に見つめ、多様な意見感想を

死んだ母親のことを話されても「おかあさんににいていますか」とわらって言った。この問いに対して、勝気な子であったから、これだけの答えで終わってしまうのは残念であり、読みの浅さをあらわすものである。C₉は、その点するどくとらえていた。それに対して、多くの子どもたちは賛成していた。C₁、C₁₀、C₁₁のように、ヒロ子という人間の、心と表面のちがいをとらえていた。C₃、C₈は、勝気で強い子であることを文章表現から推察していた。C₆は、自分自身がこのふしぎなめぐり合

いに驚きの声を発していた。(母の死とわたし——橋本さん 育ての親——「わたし」とヒロ子) C₇, C₁₂, C₁₆のように相手を見ぬき相手の立場を考えている、ヒロ子を読みとった。C₁₇, C₁₈, C₁₉は、親の子としての母に対する切実の愛情のあらわれであり、その愛をさしのべることのできないひとりぼっちのヒロ子に同情をもった子どもたちであった。ヒロ子の生きてきた過程から、境ぐらうにたえてきた人間をすどくとらえていたのには、わたしは驚いた。(C₂₀)

ひとりの人物をとらえるにしても、平面的でなく、多角的に見つめ、立体的にとらえる必要がある。特にヒロ子の人物は時間の流れとともに変容するので、ヒロ子の行動、背景、会話などに目をむけだいたいなことばをしっかりとおさえて読み考えるべきである。ヒロ子に対応する「わたし」は静かに、ヒロ子の心情の変化を見つめ、「わたし」の気持ちの動きをたくみに描写されているので、相互のかかわり合いを特に大事にしたい。

<p>[ヒロ子]</p> <p>「なんですか それ」</p> <p>「あたし おかあさん ににてますか」</p> <p>「会ってみたいなあー」</p>	<p>[わたし]</p> <p>名ふだ</p> <p>泣きだしたら……</p> <p>ホットした</p> <p>うれしいやらかわいそうやら すっかり涙だぐんでしまった</p> <p>「やっぱり」心配そうに</p>
---	--

(c) 主題に関する学習

[問題3] この「ヒロシマのうた」の作者は何をいいた
いだろうか。

[学習活動]

各グループで出された問題の中で、主題に関係するものだけを取りあげて、(1)なぜ「ヒロシマのうた」を書いたか(2)どうして「ヒロシマのうた」という題をつけたか(3)作者が訴えたいことは、文の中のどのことばから感じられるか(4)主題は何か、について、まず最初グループで学習を行なった(2時間)。そのあとで、全体でこれらについて話し合いをした。(2時間)

① 作者は、なぜ「ヒロシマのうた」を書いたか。

C₁ 一つの原ばくのためにともおそろしいことが起ったので、このことを知らない人たちのために書いた。二度と起しては困るから。

C₂ ヒロ子の母が死んだけれど、17才まで力強く成長したことに感動して書いた。

C₃ 戦争は、ただおそろしさを知らせるだけでなく身近なことから知らせて、より深く理解してもらいたかったら。

C₄ 作者が死んでも、後世の人に戦争のおそろしさを知ってもらうため。

C₅ 戦争のために罪ない人をむざんに殺してしまった。戦争をにくんで書いた。

C₆ ヒロ子と母親との死のわかれが強烈にやきついているのでこの姿をうったえたかった。

② なぜ「ヒロシマのうた」としたか。

C₇ ヒロシマの一つのできごとをこの文で訴えたい。原
子力をこのようなものに使ってはいけない。ヒロシマ
の人・心とともに訴えたいためにつけた。

C₈ ヒロシマの人たちは、原ばくを落されて父母のない
人がたくさんいる。このかわいそうな親なし子のため
訴えたかった。

C₉ 原爆は、世界の問題である。日本の中の広島でな
く、世界のヒロシマでこのようなことがあったので全
世界の人たちに訴え考えてもらいたいために、つけた
と思う。

③ 作者が訴えたいこと。文中のどのようなことばで感
じとれるか。各自のノートをもとに話し合う。

C₁ p.24. わたしはそれを胸にかかえながら、いつまで
も、15年の年月の流れを考えつづけた。(15年間の年
月の流れ、ヒロ子にあってこれから先何事もなく、明
るい子になってほしい。長いようで短い年月を心の中
でたどっている。)

C₂ p.10 2行—11 3行。(戦争は、これほどにざんこ
くなんだと言いたい。)

C₃ p.11. 戦争はこんなに悲しいものであることを…
(人情も思いやりもない人間を作ってしまう。)

C₄ ひとりの赤ちゃんを助けたのに勝手な行動をとった
としかいわれない。戦争は悲しい。

C₅ p.18~19. その時……暗いかげで、いつまでもわたし
は気になりました。

C₆ 原爆というものが、ある一人の人間をこんなに変え
てしまった。

C₇ p.26. 「ええ、なにかかも、安心ですもの」
ヒロ子が原爆にあっても、ヒロ子なりに立っばに
生きてきてよかった。暗いかげ、立ちなおってきた。

C₈ p.21. いつまでたってもきっかけができないまま…
…母のことをかんとんに話せない。ヒロ子の気持ちを
きずつけたら困る。

C₉ p.16. 「ああ この子はなにも知らないのだな……」
ヒロ子は、赤んぼうのときのこと、母が死んでしま
ったときのおそろしさを知らないでよかった。

④ 作者は何を訴えたか。

C₁ ヒロ子の例をあげて原爆のおそろしさを訴えたい。

C₂ 原爆くでヒロ子のように暮していること。
原爆くのおそろしさを現代人の人に訴えたい。

C₃ 戦争のかなしさ、母親がいなくてもヒロ子のように、
強く生きていかなければならない。

C₄ 戦争のために人の心、性格が変わってしまった。

C₅ めぐまれない境ぐうに立っている人に対して暖かい
愛情をささげることが大切である。「わたし」「橋本さ
ん」のように。

⑤ 「いつまでも15年の年月の流れを考えつづけていま
した」。「汽車はするどい汽笛をならしてのぼりにかか
っていきました。」

このことをどう考えるか。(子どものノートから)

C₁ ヒロ子の強い生き方に感動して思い出している。

C₂ 「わたし」は原爆の被害者の苦しい生活をありあり
みて、戦争とは、ひどく残こくなものだ。

ヒカドンの光で一しゅんの間にヒロ子の生活を変え
てしまった。戦争は悲しいと考えつづけている。

C₃ 成長したヒロ子、一つの生命をすくってよかった。
兵長にぶたれたけれど自分がやったことがむだではな

かった。

C₄ これからヒロ子は、どうして生きていくのだろう。
安心と不安の気持ち。

C₅ 死んだ母親に、りっばに育ったヒロ子ちゃんを見せ
てあげたい。

C₆ するどい汽笛をならして……

わたしが汽車にのって、ヒロ子の母のこと考えて戦
争にいきりをかんじていることと、するどい汽笛が関
係している。

C₇ ヒロ子が明るい子になって成長したので、わたしは
もう必要ないというぐりの気持ち。

C₈ わたし必要がない。わかれをつげる汽笛であろう。

C₉ 「わたし」は15年前のことを書いた。

これからヒロ子は、原爆く症にかかっていやしな
いという不安

ワイシャツの喜び

これからも元気で生きていけと祈る気持ち。ヒロ子
と関係していたけれどももう必要がないと思う、別れの
悲しみ。これからは、この戦争のための悲劇を全国民
いや全世界の人に訴えようという複雑な気持ち。

[考察] 人間の生き方を考える読み

主題に関する学習は、総合的な学習である。作者と作
品、題名と主題、作者の思想とことば、登場人物とのか
かわり合い、など、相互に関係し、戦争という場の背景
とかかわり合って学習を進めることにより作者の真意に
ふれることができるのである。

各グループの問題を別々に切り離して扱うのではなく
主題に関係する問題を一つのまとまりとして学習を進め
てみた。それぞれかかわり合って、価値を生み、作者の
書いた目的、主題、表現、人間性など主体的に学ぶこと
ができたようだ。

また、「ヒロシマのうた」の作品の中で登場人物の善
意がひびき合う人間と人間とのからみ合い、被爆者同志
が親子関係になって苦難の道を精いっぱい生きてきた生
き方、それを長年にわたり見守り続けてきた「わたし」
の人間性を通して、人間の生きかたを考えることができ

た。そして、この悲劇をもたらした戦争のもつ残酷さと非情さにいかりを覚えながら、子どもたちは、よい作品の一つとして読み味わうことができた。

5. ま と め

文学教材の読みは、読解・読書にかかわらず大事なことばを敏感に受けとめ、理解したり思考したり想像・創造したりするはたらきである。つまり、ことばによって、

イメージを豊かにする

新しい発見と創造のよろこびを味わう

物語の世界に同化する

などのはたらきの中で、その作品の中から何らかの意味をくみあげる精神活動であると言える。

問題解決学習においては、主体的であるが、ともすると解決の結果だけをねらいすぎて、ことばのかかわり、人間と人間とのかかわり、問題と問題のかかわりが不足がちになる。表面的で、味けなく、作品のおもしろさや作品の魅力がなくなってしまうおそれがある。

そこで、この実践は、問題の深まりとことばをいかにかかわり合いをもたせていくか、作品「ヒロシマのうた」をつかって学習を展開したわけである。

(1) 問題が問題を生む

一つの問題を深める過程においてことばを大切にしていくと連鎖的にかかわり合う問題が生まれてくる。それをさらに追求する読みを加え、展開することによって、始めの問題がより広く深く展開される。

また、子どもたちの発言の中に大事なことばが発せられるものである。教師は敏感に受けとめ、共通の問題として広げてやる。つまり問題を子どもの中から発見し問題を広げてやり、さらに焦点化して深めていくようにするとよい。

(2) 問題に対して立体的な見方をする

人物の心情を読み味わうとき心情のあらわれている光ることばをとりあげて発言するようにさせたい。その時、光ることばの意味、はたらき、他の人物とのかかわり、背景、環境など多角的な見方をさせ、多様な感想、

意見、考えを出させるようにすると、問題がより深く展開される。子どもの発言の中で問題になるようなことは共通の話題として考えさせ、じっくりと朗読し、よい方向に変容することを望みたい。そして、その中より価値を見いだすことのできる子どもに育てたい。

(3) 人間の生き方を考える読み

主題の学習において、「主題とは何か」だけで進めていくことをわたしはさせている。作者の訴えること、主題にかかわること、題名とのかかわりなど作品全体として、朗読を入れて音声、体でじっくりと味わせたい。

そして、作品から離れ、客観的に作品を見つめ、登場人物、主題を考えていかせたい。相手の立場になって考え、自分のしっかりした考えや感想を確立する子どもを育てたい。人間の生き方を簡単に良い悪いで決めつけることをさせたい。作品を通して得た価値をこれから人生の心の糧とすることを望みたい。

(4) 感想の変容

子どもたちの第一次感想において、戦争ということに反応した子はわずか5名であった。最終の感想文においては、戦争そのもののいかりや戦争を背景としての登場人物についての感想が多かった。これは休み中に読んだ読みものの影響と「ヒロシマのうた」の味わい方、作者＝今西祐行の真意が子どもたちの心に伝わったものと思われる。

(5) 実情に合う学び方を

この単元は提案（夏休み、教材研究）の都合上、7月に1回やり、8月中に原爆、戦争、今西の作品をあたえ9月に原子力を学習し10月にふたたび「ヒロシマのうた」の学習をするという、単元の学習過程である。それにふさわしい学び方を試みた。

グループ学習を中心として、その中で個をいかに生かすかということである。その実践は記することはできなかったが、グループでテーマの読後の感想を話し合させた。それを深めるためにことばがいかにかわるかということばの大切さをまとめたものである。考察が弱いことを反省している。ご指導を乞う。

四年生児童における「いまさら」にまつわる人間感情の整理と確認 —“はだかの王様”を例に—*

東京都港区立港南小学校

松原俊一**

はじめに

読書科学第18巻3号の拙論「小学生における人間の相互感情理解の発達」は、「はだかの王様」の教材を例に、登場人物相互間に働らく人間感情の交差の理解が、小学生においてどこまで発達しているかを概観してきた。それによると、およそ小学校4年生の段階を境にして、人間相互観に交差する感情への理解が、顕著になることが見届けられた。主としてそれは、不可抗力的極限状況に立たされた人間に対する人情肯定の立場から、登場人物相互の立場心情の理解へと向うものであった。さらに、4年生の子どもたちが強い関心を示した相互感情を、パターンとして整理してみたところ、「嘘」「不安」「虚栄」「恥」などに分類されることも確認された。

本稿は、これらの実態に基づいて、4年生の子どもたちが特に強い関心を示した、「人間の相互感情」——「不安・虚栄・恥」——の感情について、子どもたち個々のとらえ方の整理と確認をはかろうとした授業実践である。

1. 授業以前の段階における個々人の感情表出の実態

* Fourth grade children's understanding of human feelings expressed by the word "imasara" in "The Emperor's New Clothes."

** MATSUBARA, Shunichi (Konan Elementary School, Minato-ku, Tokyo)

「はだかの王様」の中心テーマを、一言で表現すると、「思惑のやりとり」と言いかえることができよう。自己の生活権が脅やかされる不安と、他人から良く思われたいと思う心情本位ゆえに、見えもしない服を賞讃し続けるのが、登場人物たちの立場と心情である。その立場と心情の堅持は、「いま自分がこう言う（こう出ると）、相手はこう思うだろう。だからこの場はこう出よう」という気持ちの持続性によってのみ可能となっている。

特に、最後の行列場面は、きわめて象徴的である。即ち、王様からすれば王様としての面子や体面上から、絶対に自分のはだかを認めることはできない。一方、町の人達は馬鹿だと思われたくないという不安の問題にとらわれている現実がある。さらに大臣・役人たちには、生活権の侵害の問題ゆえに「王様の服はすばらしい」と言った前言を否定することはできない。これらの思惑の上に設定されているのが、行列の場面である。

本教材の最後の場面は、この意味において、「思惑のやりとり」、即ち、人間の相互感情の撰取理解の問題を考えさせる適材と言える。

この場面については、次の発問のもとに初発の感情表出の実態を見届けることにした。

>発問<

『王様は自分のはだかであることに気づきながら、「いまさらやめるわけにはいかない」と言いました。なぜ王様は、はだかであることに気づきながらも、行列を続けたのですか?』

※対象：東京都港区立港南小4年2組(37名)

個々人における初発の感情表出の実態

(A) “恥”の問題としてのとらえ(7名)

- はずかしさがあるので、これまでより一層偉いように見せかけて、いばって歩いていた。
- 恥を少なくするため。王様だったらだまして恥をそそぐことをしないで中止すればよかった。
- 作った人にもかわいそうだし、王様って恥かしがりやだから。
- やめると恥になり王様としての義務がなくなると大変だ。恥のがれた。

(B) “ここはひとまず”としてのとらえ(10名)

- 途中でやめるとよけい変なうわさが立つ。やめたときを考えると続けたほうがよかった。あとでの証明のため。
- いまさらやめるほうがよほど恥しい。もうすぐ終るし、せめてこのまま続けられれば、あとで変に思われないうらう。
- いまやめると嘘をついていたことになる。やめてしまうと町の人に悪口を言われるし、まだ途中だから。
- いまやめると一層バカにされる。やめるより続けたほうがよかったのだ。そう思ってひとまず続けたのだから。

(C) “がまん”の問題としてのとらえ(7名)

- ここまで来てやめるのは逃げるようだし、またやめるとみんなががっかりするから続けた。王様は偉い人だ。
- 作っているときに見えると言ったし家来があとからついてくるから、やめられなかった。
- 自分でやったことだから。王様は、がまん強い人です。
- 見に来ている人にわるいし、自分もみんなも楽しくなることを考えていたし、責任があるからやめられなかった。わかるような気がする。

(D) “いっそ”としてのとらえ(3名)

- やめるよりやめないほうがいい。このまま続けたほうが有名になるし、王様らしいことをしたものだ。
- いまやめたらいんちきだと言われる。さすがに頭がよくて度胸がある。頭の使いようだ。

- 行列は始まっているので、もうやめたくてもやめるわけにはいかないの、 “エーイ、いっそのことやっちゃえ!” と思ったのです。

(E) “あきらめ”としてのとらえ(5名)

- やめるとうそつきになる。いまさらやめたってしょうがないからいばって歩いていた。
- やめてもどうにもならないし、めっちゃめっちゃになる。わかっているけれどももうやめられない。いままで悪い王様であったのだから、しょうがない。
- どうせここまで来たのだからいまさらやめられない。もうあきらめていて、恥かしがり屋ではないからだ。

(F) その他(5名)

- 服を着ていないことを知らない/せつかくほめられているから/。
- 感想が持てない子(3名)

2. 個々人における感情表出の分析整理

行進中の王様の気持ちを、学習指導以前の段階において、児童個々人がどのように理解しているかの実態が、以上に示されている。さらにそれを教師の側で整理してみたのが、図-1である。

x軸とy軸を仮りに設定し、座標の原点にあたるところに「恥」を位置付け、それぞれのプラス軸に「がまん」

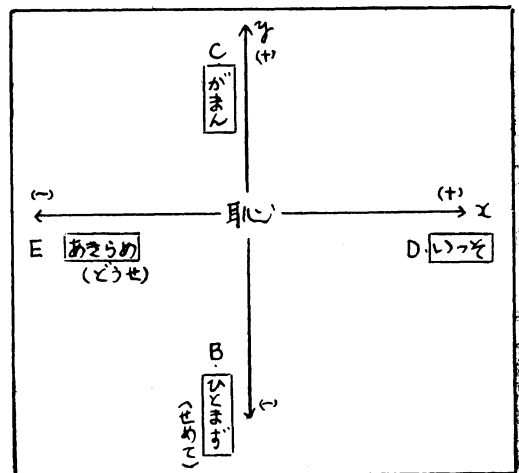


図 1

「いっそ」、マイナス軸に「ひとまず（せめて）」「あきらめ（どうせ）」を位置付けた。

『恥』について

児童の反応の中で極めて多く目についたのが「恥しさ、恥をそそぐ、恥かしがりや、恥のがれ、恥をかく」などと「恥」の問題としてそれを理解していこうとするものである。恥とは、作田啓一が『恥の文化再考』の中で公恥として考えているように、“他の人の批判に対する反応である。人は公開の場で嘲けられ拒否されることによって、あるいは滑稽なもの扱いにされている自分を想像することによって恥じる。いずれの場合も、恥は強い制裁であり他人が居あわせること、また少なくとも他人を想像することが必要である。”行列の場面における王様と町の人々の関係も、まさにこのとおりである。また恥じるものは、周囲に暖かく包まれたいと願いながら、その甘えが満たされない状態で、衆人環視の場に自己をさらす思いに悩まなければならない。児童の反応の中で、「はだかで行進を続けた王様は偉い、がまん強い」と賞讃している例が見られたが、これも衆人環視の場に自己をさらし続けている王様に対する、児童の同情であろう。

『いっそ』について

他人の目を意識しとり入れることによって、恥の感覚は自己の内へと意識が向かう。その結果、恥の感覚が飽和状態化してくると、ここに自己の現況を改善するために、プラス的方向へとそれを逆転させずりかえようとする自己弁護の意識が働らく。即ち、あえてその行為を続けることによって、相手に疑惑感を抱かせ、自己の立場を優位に逆転させようとする意識と行為である。児童の反応例で言うと、「いまやめると、恥をかいて、いんちきだと言われる。自分が見えないのも町の人達が見えないのも同じことであるのなら、いっそのことこのまま行列を続けちゃえ！」などがそれにあたる。つまり、恥の場からのプラスの立場優位転換作用がここに出てくる。これがx軸・プラス座標の「いっそ」である。

板坂元の『日本人の論理構造』によれば、「いっそ」と

は、あれにしようかこれにしようかと選択に迷っているとき、あれこれの程度を遙かに上回る高いものに決めるときに発せられる、感情表出であると言う。考えがジレンマに陥ったとき、その不快感焦燥感をきらって思考を中断放棄し、それまでの思考から飛躍した結論に感情的直観的に達する考え方である。反応例Dの「エーイ、いっそのことやっちゃえ！」などが、その適例である。

『あきらめ（どうせ）』について

ところが、恥を意識する感覚が自己の内にそのまま向っていってしまうと、今度は「いっそ」とは逆な、マイナスの気分に滅入ってしまう状態に陥いる。これが「あきらめ（どうせ）」の心理である。「いまさら…しかたがない／わかっているけれど…／どうせいまさら…／どうにもならない／しょうがない」などの反応は、この例にあたろう。即ち、きわめて否定的かつ絶望的な思考法であり、こまやかな計算や思考はぶつたりと中断されている。このような、思考の否定的かつ絶望的中断を、「いっそ」のような、決断の論理的大飛躍とくらべてみると、前者は極めてマイナス的である。その意味において、「いっそ」をx軸・プラス座標に、「あきらめ（どうせ）」をx軸・マイナス座標に対比させてみた。

『ひとまず』について

「いっそ」とか「どうせ」という意志決定の型は一時的、瞬時的なものであって、そこにまで到達する段階における思考法が別にある。それが「ここはひとまず」であろう。即ち、「いっそ」とか「どうせ」などという、袋小路に追いつめられたものが、伝家の宝刀的にあらわす非日常的な決断の方法ではなく、挫折と妥協の段階における、傷痕療法的な思考法がこれである。例えば、「途中でやめるともっと変なうわさが立つ。やめたときのことを考えると、このまま続けたほうがいい。あとでの証明のためにもなる…」などの例がこれにあたる。

前掲書『日本人の論理構造』によれば「せめて」とは、“苦痛・不幸・不満・悲嘆など現世的物質的な苦痛を忘れるために、あるいは和らげるために、代償としてささやかな満足を生生活のどこかに見出すときの論理”である

と言う。資料の「恥のがれ、恥を少なくするため、見せかけている、せめてこのまま続ければあとで変に思われないだろう…」が、その例にあたろう。現状打開の方法が、きわめて消極的かつ妥協的であることにおいて、 ν 軸・マイナス座標として位置づけてみた。

『がまん』について

「ここはひとまず(せめて)」の消極的かつ妥協的思考法に比較すると、 ν 軸・プラス座標に位置づけた「がまん」には、少なくとも前向きな姿勢がうかがえる。例えば、

- ・せっかく見せかけているのに、洋服を見ようと思ってずっと待っている町の人達にわるいと思っていた。
- ・自分のあとから家来がたくさんついてくるからやめられなかった。
- ・自分で始めたことだし責任がある。

などの例から伺えるように、対人感情を重視する王様のこの場における態度の決定について、4年生児童はプラス的に評価を加えている。「せめて」の持つ消極的・妥協的現状維持法に比較すると、きわめて積極性が伺える。その意味において、 ν 軸・マイナス座標に対するプラス座標として、「がまん」を位置づけてみた。

注： ν 軸・ ν 軸に位置づけた、人間感情「いまさら」の構造図、およびその分析は、あくまでも授業以前の段階における教師側の児童理解の手段であって、これをそのまま4年生の児童に教えようとするものではない。この場合における4年生児童の、もの見方感じ方が、どのような拡がり方をしているかを見届けることが、第1の目的である。あくまでも授業展開の中で、児童の反応に応じて修正される必要がある。

3. 授業実践

「不安」から「虚栄」に到る人間感情の整理（授業の記録より）

= 「あきらめ」から「見せかけ」へ =

⑩ 小さな子どもや町の人々から、「王様ははだかだ！」と言われても、王様はなお行列を続けたでしょう。そのときの王様の気を考えます。本文では「いまさら」

を考えればいいのです。

K もうおせいから、しょうがないという気だと思えます。

I_w ああ、もうおそすぎたとか言うことです。

M もうおそすぎるから、やっぱりそうだったのかなあ、と思ってもうやけくそでやってやれ！という気。

I_h もうここまで来たから続けちゃえ！だ。

F_j ぼくもそう思います。ここまで来ちゃったからしょうがなく続けたんだろうと思う。

I_t それから、ここまで来たんだから、見せかけになるように続けちゃえ！と思った。

F_N 王様は、どうしようもないんだと思います。もう行列はやっているし、いま自分がはだかだとわかっててもやめられないし…。

K_o 似ているんですけど、何と言うか、しょうがないと言うか、“いまさら”から思うんだけど、もうしょうがないのに似ていて、まじっているような気だと思えます。

T_a うーん、もうどうにでもなれ！って言う気じゃないんですか。

⑪ これまでのところを、こんなふう（図2）先生のほうでまとめてみました。自分のはだかに気付いた瞬間からの、王様の気の流れだと考えてください。

N_s それを見てわかったことですが、ここまで来たんだからしょうがないから、気にしないでやっていこうも入ると思えます。

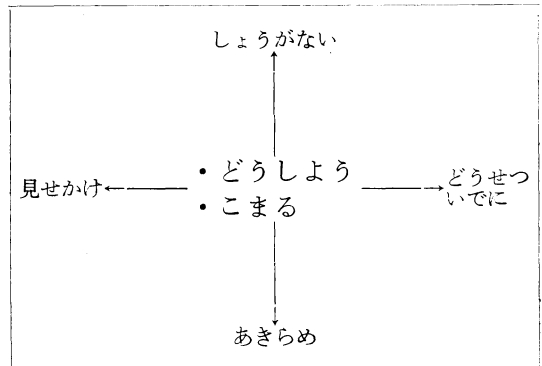


図 2

A_d そうそう。だからこの際だから気楽にやっついこうという気になったんだ。

T_w いまの考えとちょっと似てゐるのかな。ここまで来てわかってしまったんだから、ついでに一層ごうかな服だと見せかけてやろうと言う気になったんじゃないの。

T_a うん。そうそう。つまりね、一層えぼったようにしているのは、もう一回町の人に服があるように**思わせる**ためじゃないんですか。ここまで来たのなら、やめてもやっても同じなので、もう一度町の人達に服があるように**思わせよう**としたんだ。

注：あきらめ→やけくそ→見せかけ→気楽にいこう→思わせぶり、と流れて来た子どもたちの反応を眺めてみると、“やけくそ”という一時的思考放棄の段階に埋没し切っていないことがわかる。マイナスの現状を、何とかプラスの現状へと優位転換させようとする発想のあとづけが見届けられる。しかも、“この際だから気楽にいこう”と、少しもこだわりがない。恥の意識へと埋没していくどころか、思わせぶりによって立場の逆転をはかろうとすらもくろんでいる。しかしながら、ここではまだ“見せかけ”とは何か、について本質的に考えてはいない。

＝「見せかけ」には「不安」が伴うことの発見＝

Y_a ここではさあ、前に考えた不安がそうなんだけれど、王様の気は、自分の気と町の人にほめられた気とがわかかれていて、王様の気は町の人にとらわれていて、でもいまわかったので、一層カッコ良くえぼってやれ！ということになったんじゃないの。

I_t いまの話を書きいて思ったんだけど、ボクは町の人達の側から考えるんです。つまり町の人達にとっても王様は服を着ていないことを心の中で知っていたんだけど、王様は偉いんだし、もし自分だけ“見えない”と言うと王様に無礼だし、またもし王様が“キミどうかね”と聞かれたら何と言っていいか迷いと不安がある。王様は偉い人で国をささえている人であるから、王様のことをぜひ信じなければならぬ。だから裏切ることではできないので、心の内側では見えないんだけど、信じている王様のことであるので、こま

ってしまい、気がそわそわして、何か自分の気がまとまらないんだなあ。つまりね、非常に考えこみ気がかりだったんだ。それが、小さな子どもの一言で、すっきりして不安がなくなったんです。ところが、王様はそうはいかなかったんじゃないの。

① なぜ？

F_k あの…、この王様は国をささえている人でしょう。それから王様だから嘘は言えないわけでしょう。そういうことがあるの…。

N_a はじめ大臣たちが見える見えると言ったので、王様は、そうかなあと思ったんだけど、だんだんうちに本当かなあ…と思こんだんだよね。オレは見えないのに本当かなあ、家来はどう思っているのかなあ、と思っていたんです。

I_w つけたして。でも王様は自分だけ見えないという不安があったんだけど、家来たちに似あうと言われて、行列を続けたらもっとこの服のうわさが確かめられると思ったんじゃないの。

A_d 王様としては、気がとがめると言うか、もう一つの気が今一つの気を出す、そして一つの気ばかりでなく、二つの気が同時に心にひっかかるって言うか、二つの気が心の中で戦争するみたいなのが、行列のときだったんだと思います。

① すると人間（王様）には気が二つあるの。

I_t ぼくは違うと思う。気は始めから一つで、始めは考えておいて、今度はその気がガラリとかわって、二つにわかれて、さっきの気とたたかって割れ、離れ、二つにわかれて戦争している気であって、そういう気を「不安」と言うんだ。

S_g うーん、ガラリとねえ。ぼくは、ガラリとでもないが、少しずつ気がどんどん変って行って、最後になって結論が出なくてこまっている、そんな心の状態だと思います。

① 王様の気は、ガラリとかわったの？

F_k ぼくがさっき言ったんですけど、王様は国をおさめる偉い人で、国をささえているでしょう。王様とし

ての立場があるので、心の中では、ガラリと変わったんだけど。王様なんだから、行列をやめるようにガラリと変えられなかったんです。

Y_a この場合、王様はやめられないんでしょう。やめられないので、一層えびったように歩くしかさあ、のがれる方法がないのでその道を選んだのだと思う。

T_a 道って、どの道だ？

① だから、のがれられない道のことだよ。

F_j さっきの Y_a 君の意見で思ったんだけどね、始めは王様は、はっきりとわからなくて子どもの一言で町の人たちの気が、ガラリと変わったんでしょう。だからそのときにとられた気をとりかえそうとしたんだ。

I_b ぼくはこう思うんだけどね。ここまで来たからどうせ続けるしかないから、ついでに、町の人達はたったの子どもの一言で、不安からぬけ出せたんだから、今度は自分(王)のふりで、町の人たちに“ああ、王様はやっぱり服を着ているんだ”と思わせようとしたんです。つまり自分のほうに町の人達の気を少しでも、引き寄せたかったんです。

O_s 付け加えて。ただの一言で、それも小さな子どもでしょう。それで町の人気がかわったのだから、今度は王様がカッコつけてみせれば、また町の人気が変わって、逆に不安にさせてやろうとしたんだ！

注：王様や町の人達の言動が「不安」から来るものであることについて、まず言及する。さらに、この場合の問題点は、町の人達のように単純に態度の転換ができない王様としての立場そのものにあるのだと考える。即ち現実の実態が吐露されてもなお、欺瞞的態度を続けなければならない王様の不安。その不安を逆に町の人達に転嫁することによって自己の現状改善をまくる王様。さきの構造図でみると、x軸・マイナス座標から、プラス座標へと移行しつつある発想とみられる。

＝「見せかけ」の内部構造の追求＝

A_d つまりまた前のように良く思わせようとして、カッコ良く見せかけたんだらう。でもそんなことで町の人気は変わるのかな。

O_s かわるかわらないよりもボクが言うのはね、王様は

国をささえている人なんだよ。その王様がだよ、はだかで行列をしているんじゃないか。それだけでも王様としては大変なことなんじゃないか。ぼくが言うのはそこのところなんだよ。

① だから、かわるかわらないの問題ではないんだ、と言うんでしょう。

I_t うーん。ぼくは違うと思う。王様は、やけくそになっていて、もうどうにでもなれと、半分はあきらめがあったと思うんだけどなあ…。

A_d そうそう、あきらめたからどうにでもなれが出るんじゃないのかなあ。別れてさ…。

I_t 別れなくてもいいんだよ。そう思う。

① どうして？

I_t うーん、その前にさあ、どうも先生がさっき書いた黒板の図がじゃまなんだなあ。そのさあ、どうせついでにの下に、どうにでもなれがあるといいんだなあ。するとその下に、あきらめが来るんだよ。

① では、ここへ来て思うとおりに記入してごらん。

(注：I_t 君、スタスタと出てくると図を訂正、矢印消去。)

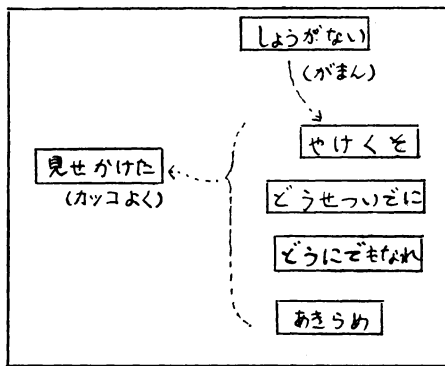


図 3 修正図

S_g I_t 君の図ですっきりしてきたんですけど、あきらめとかやけくそに、しょうがないが入るんじゃないんですか。

Y_g ぼくもそう。あきらめと、どうにでもなれと言ったが、あきらめがあきらめないになって、やけくそ、し

しょうがないと見せかけの全部に入るんだと思う。

⑩ つまり、見せかけの中にこのように点線できくられると言うんだね。

A_d となるとだな。しょうがないの中に、見せかけ、が入ってその中にやけくそ、どうせ、どうにでもなれ、あきらめが入るのか。

F_n そうじゃなくて、見せかけの中に右のほうの言葉がくくられると考えたほうが、いいのではないですか。

⑪ まあそうだろうね。I_t 君、何か言いたそうだね。

I_t うーん。みんなの考えを聞いていて思ったんだけど、王様は、いま見せかけたら町の人の考えも少しは変わって、みんなが服を着ていると思ってくれるんじゃないかなあ…、と思っているんだから、あきらめのほかに少しだけ願いやあると思うんだけどなあ。もう少し考えてみるね。

F_g つまりこう言うことだろう。町の人の気はさっきの気とガラリとか変わったんでしょ。だからもう一度王様の力で、ガラリと変えようと思っていたと思う。つまりだね、頼みの綱と言うか、王様はそんなことを考えていたから、はじめはしょうがない、やけくそであったが、そういうことになってくると、今度は見せかけが出て来て、町の人の気をガラリとかえようとしたんだと思う。

I_t うん。うん。助けてくれてサンキュー。今思ったんだけど、あきらめと見せかけの間に、希望が入るんじゃないのかなあ。

F_g その希望が、見せかけなんだらう。

I_t そりゃあそうさ。だって完全にあきらめているのであれば、見せかける必要なんかないじゃないか。

F_g だから、あきらめから急に見せかけに入るんじゃないかって、少し希望を考えて、じわりじわりと考えて見せかけて、カッコ良くしているんだから、その間に希望が入ると思う。

I_t あ、そうか。それならいいんだ。

⑫ その希望だけけどさ、もっとほかの言葉におきかわらないのかなあ。

I_t うん。うん。それぞれ。何かなあ。ぼくもさっきからそのことを考えていたんだけど…。何かさあ、“こういうふうにならないかなあ…”という、願いが入っている…。

I_b ぼくはこう思うんだけど。もしかしたらこうなるかもしれないと、ならない可能性もあるが、完全にならないとは決まっていないから、もしかしたらという気だと思う。

F_n 私もそう思います。“もしかしたらこうなるかなあ…、ともかくやってみよう…”という気だと思います。

(注：板書、もしかしたらを図に記入)

《王様の行為が“見せかけ”であることへの理解から始まって、それではここでの“見せかけ”とはどのような感情を言うのかについての追求が、この場の論点である。I_t 君の修正図は、人間の感情には流れがある、という観点からの提案であった。即ち“見せかけ”とは、しょうがない→やけくそ→ついでに→どうにでもなれ→あきらめ、の感情の裏返しのものである、と言う解釈である。これが前半である。

ところが、あきらめから一気に見せかけにつながるのではなく、そこに“もしかしたら”という現状回復のための切ない望みと願いが、入ってこなければならぬとするのが、後半の論点である。それは現実的苦痛(恥)をやわらげるための、ささやかな代償の求めである。さらにそれは、願いであり、“もしかしたらならないかもしれないけれど”と言う、現状回復のための極めて消極的対症療法でもある。第一図のY軸・マイナス座標に位置付く、「せめて」の論理がここに見届けられる。》

=「虚栄」としての感性整理=

Y_g ぼくもそう思う。もしかしたら、もあるんだけど王様には、たのむと言うか、こうなんないかなあ、と言う気があったから、見せかけてカッコ良くしていたんだ。

I_t いま思ったんだけど、見せかければ意見が変わると言うが、けれどもね、一層カッコ良く見せると今度は

誤解を受ける。つまり一層カッコ良くすると、町の人達に逆に“あれは服を着ていないから見せかけているんだ!”と思われてしまう。だからへたをすると、80%の誤解を受けてしまうので、あと20%しか残らない。だからこの、もしかしたら、こまりながらのもしかしたらじゃないのかなあ。

Ad だからさ。苦しまぎれに何でもかんでもやっちゃったんじゃないのかなあ。ボクだってけんかの言いわけをするとき、苦しまぎれに何でもかんでもやっちゃうもん。

⑩ うーん。苦しまぎれ、と言うこととは違うんだなあ。どちらかと言うと、言いわけに近い気持ちじゃないのかな。

I_t そう、そう。

F_k あきらめの中に、もしかしたらが入っていて、それが少したってドンドン大きくなっていったんだ。

T_a するとさあ、しょうがない→やけくそ→どうせついでに→あきらめ→もしかしたら→見せかけ、ときたんだから、この王様は、すごーく心の変わり方の早い人じゃないのかなあ。

⑩ あれ?。これは王様の気持ちの変わり方なの? ちがうでしょう。

O_s そうじゃなくて、王様のような立場に立たされたときの人間というか、ぼくたちの気の流れ方を、考えていったんじゃないの。

T_a そうかあ。おれたちの気だよ。おれたちの考え出した気の流れなんだよ。(騒然)

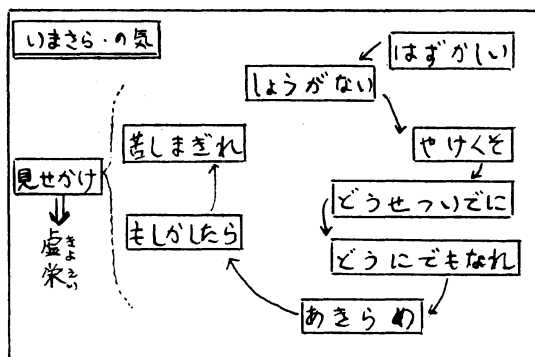
⑩ ほかに何か言いたりないことありますか。

I_t この王様は、芝居をやっているんだ。セリフのない芝居を。苦しんで、どうしようかなあ、どうしようかなあ…、と言葉に出さないで、セリフのない練習のない、ただ自分だけの芝居をやっているんだ。

⑩ そう。それを「虚栄」とも言う。

※本時の記録は昭和49年7月16日・第3～4校時における授業実践である。

図4 一時最終の板書一



4. まとめ (授業記録から)

主にI_t君のリードで展開してきた本時の学習目的を一言で言うと、“いまさら行列をやめるわけにはいきません”という本文末尾部分の「いまさら」にまつわる人間感情、についての追求であった。板書の図-4にも見られるように、子どもたちの感情移入は、“はずかしい”という気の処理から入っている。図-1をもとにして考えると、それはx軸・マイナス座標にまず移行し、“しょうがない”という「あきらめ」の観点に立っていることになる。即ち、否定的絶望の評価のもとに、身をゆだねているわけである。ただこのまま、その状況に滅入ってしまったのも、大きな特徴である。「あきらめ」の時点から極めて感情的かつ直観の時限へと次には飛躍し、“どうせ・やけくそ”の論理へと移行する。その“どうせ”とは、今更あがいても始まらないがゆえに、“ついでに→どうにでもなれ→いっそ”という、x軸・プラス座標へと転移していく。極めて捨てばち的であって、毒食わば皿まで式の爆発的エネルギーを出現させる、人生のつきつめた場で、追いつめられた者が、いわば伝家の宝刀的にあらわす絶望的抵抗観である。

ここで注目すべきことは、“どうにでもなれ”の感情が、単なる絶望的抵抗観だけに終わってはいないことである。子どもたちの発言を借りれば、「もしかしたら、こうなんないかなあ…」と、絶望の中にもなお一筋の光明

を求めようとする“望み”と“願い”が底流にある。それを、“もしかしたら”“苦しまぎれ”と表現したのであろう。

さらに、本時の最後でI。君が、「この王様は苦しみながら、セリフのない芝居をしている…」とつぶやいたのも、実は板書図の、“はずかしい”から“苦しまぎれ”に到る人間感情の流れを反芻したからであろう。そしてその反芻の中に、面子や体面を重んずる人間の虚勢をかいま見たがゆえに、“芝居”という表現に到ったのであろう。

本時最終の教師発言、「それを“虚栄”とも言う」も、

単に“虚栄”という言葉を教え込んだのではなく、子どもたちが追求してきた、人間感情の流れとしくみに対する概念化（整理化）として考えてみたい。そうすると、本時の目標が何であり、子どもたちの何がどう高まったのかについて、さらに明確に理解することができよう。

引用文献

1. 作田啓一 恥の文化再考 筑摩書房 昭和42年, p.9~10
2. 板坂元 日本人の論理構造 講談社 現代新書 昭和46年 p. 37, 49, 53.
3. 松原俊一 小学生における人間の相互感情理解の発達 読書科学 Vol. 18, No. 3, 昭和49年

THE SCIENCE OF READING

Published by The Japanese Society for the Science of Reading

c/o Noma Institute of Educational Research

Kodansha, Otowa, Bunkyo-ku, Tokyo, Japan.

President: Eikichi Kurasawa

President-elect: Hisataka Mochizuki

EDITORS

Takahiko Sakamoto

Kazuko Takagi

Shinichi Masuda

Takeshi Murofushi

John Downing

Donald Leton

C O N T E N T S

Original Articles

The reading comprehension of partially

sighted pupils.....SATO, Yasumasa..... 97

Responses of three-year old children to story-telling of a Japanese

picture book.....TAKAGI, Kazuko, KOBAYASHI, Yukiko,

TASHIRO, Yasuko and SAWADA, Mizuya.....105

Performances

Reading guidance for creativityITO, Mitsuko.....114

Fourth grade children's understanding of human feelings expressed by the
word "imasara" in "The Emperor's New Clothes"

.....MATSUBARA, Shunichi.....121

第18卷 第4号

会員頒布

<通巻 第70号>

昭和50年3月30日 発行

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

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