

ISSN 0387-284 X

# 読書科学

第42巻 第2号 (通巻 第164号) 平成10年7月1日発行 (季刊)

原著

「思いやりの気持ち」に与える読書の影響

佐々木 良 輔

小学校低学年においてプライムが  
ひらがな単語の読みに及ぼす影響

樋 口 和 彦

「ごんぎつね」における自由間接話法

松 本 修

読みの交流における対話の実相

藤 井 知 弘

164

日本読書学会

◇ 本 号 目 次 ◇

原著

「思いやりの気持ち」に与える読書の影響 講談社 佐々木 良 輔 47

小学校低学年においてプライムがひらがな単語の

読みに及ぼす影響 横浜市立南舞岡小学校 樋 口 和 彦 60

「ごんぎつね」における自由間接話法 上越教育大学 松 本 修 67

読みの交流における対話の実相

——会話分析を中心に—— 兵庫教育大学大学院(連合) 藤 井 知 弘 73

日本読書学会役員(1996年4月1日~1999年3月31日)

会 長(理事長)	福沢 周亮				
副会長(副理事長)	桑原 隆				
常任理事	阪本 敬彦	佐藤 泰正	首藤 久義	高木 和子	鳴島 甫
	湊 吉正	村石 昭三			
理 事	有沢俊太郎	池田 進一	今井 靖親	内田 伸子	大村 はま
	金子 守	倉澤 栄吉	田近 洵一	王岡賀津雄	徳田 克己
	野地 潤家	増田 信一	横山 範子		
監 事	岡田 明	埴 和明			
常任編集委員	鳴島 甫(編集委員長)				
	池田 進一	金子 守	阪本 敬彦	首藤 久義	徳田 克己
	James M. Furukawa		Donald A. Leton		
編集委員	有沢俊太郎	石原 敏道	今井 靖親	内田 伸子	江連 隆
	大城 宜武	大西 道雄	岡田 明	北尾 倫彦	小嶋 恵子
	後藤 惣一	小林 國雄	鹿内 信善	高木 和子	塚田 泰彦
	府川源一郎	村井万里子	村石 昭三	望月 善次	山田 純
	萬屋 秀雄				

## 「思いやりの気持ち」に与える読書の影響\*

講談社 佐々木 良 輔\*\*

### 1 問題と目的

読書の効果の一つとして、1996年に菊池寛賞を受賞した「朝の読書」運動では81.3%の生徒たちに意識の変化があったことが報告されているし(全国「朝の読書」調査 株式会社トーハン, 1997), 毎日新聞の読書調査(1994)では「読む子」には周囲への配慮や思いやりの気持ちが強くなることが明らかにされている。しかしながら、これらはいずれも実態調査による表面的関連性の指摘にとどまっており、今日、教育上その重要性が強調されている「他人を思いやる気持ち」に関し、それと読書との関連を実証的に調査した研究は少ない。

そのため、「本を読む子は本当に思いやりの気持ちが高いのか」を実証的に確認し、さらに一歩進んで読書中のどういう心理的メカニズムが「思いやりの気持ち」と結び付いているのかを検証することが必要とされているように思われる。

以下、関連する先行研究について展望してみる。

#### (1) 属性、読書関連変数と思いやりの気持ち

性差については、一般的に読書興味に男女差があり、女子は男子より多く読むことが、内外を通じて報告されている。例えば毎日新聞による読書調査では、各学年ともに男子より女子のほうがやや多く読んでおり、この傾向は中学校から高校を卒業するまで一貫していることが毎年確認されている。また、Smith & Dechant

(1961)は、多くの報告を総合して、一般に、女子は男子よりも読書家であり、その性差は次第に強く現れて9歳以後には歴然としてくる、と結論している。

一方、子供の向社会的行動(思いやり行動)の性差に関する研究では、多くの研究で、男子と女子との間の差を見いだしていないが、差が見られた研究では、わずかに女子に有利な傾向がある(Eisenberg, 1992)とされる。

属性、家庭環境などについては、岡田(1970)は「パール(Pearl, H.)によると、大学生になっても読書力のついていないものは、家庭に図書が少なく、子どものときに読書興味を開発されることがなかったものが多いと報告している。壊れた家庭の子どもや、望ましくない親子関係を結んでいる家庭の子どもはたいてい読書問題児になるという。また、家庭内の位置、つまり兄弟関係も多少の影響を持っている。ひとりっ子や長子は、末子や中間の子どもより読書問題児になることが少ないことを明らかにしたのは、ベネット(Bennett, A.)である」(P.91)としているし、また、武田(1997)は、母親の読み聞かせ頻度と子供の読書感情、父親の読書感情と子供の読書感情の間に因果関係を見だし、とくに父親が読書好きであれば、自然と子供は読書好きになるとしている。

一方、子供の向社会的行動と家庭環境に関する研究では、向社会的行動と密接な関係があるとされる共感性について、親が共感的であるかどうかが子供の共感の発達に関わっていることが指摘されており、とくに母親が重要な役割を果たしていることが示唆されている(Eisenberg & Mussen, 1978; Feshbach, 1975)。

\* The effect of reading books on a prosocial attitude.

\*\*SASAKI, Ryosuke (Kodansha)

## (2) 読書効果に影響する心理的メカニズム

どんな本をどのような気持ちで読んだかというメカニズムと、思いやりの気持ちの関連に関して、Shrodes (1955) は、読書の効果をもたらすとされる同一化、浄化、自己洞察の機構を明らかにしている。一方、Hoffman (1987) は、道徳判断の場面でのどのような原理を選ぶかに共感が関係し、共感は思いやりの原理とくに結び付いていて、その発達に貢献しているという。

さらにStaub (1987) は、同一化の過程に含まれる共感的反応を自己に焦点付けられた平行的共感と他者に焦点付けられた応答的共感に分けているが、このうち、他者指向の応答的共感に優れるものは、仲間との関係の中で援助や協力といった友好的行動をとるものが多いとしている。こうした読書中の同一化や応答的共感といった心理的メカニズムと、思いやりの気持ちの関係について検討する必要がある。

以上の諸点を踏まえ、本研究は、

- ①「本を読む子は本当に思いやりの気持ちが高いのか」を実証的に確認するため、属性、読書の好き嫌い、読書環境、読書量などと、思いやりの気持ち〔A. 向社会的行動尺度（児童版）20項目、および、B. ポジティブな側面についての道徳的ジレンマに関する6項目（場面尺度）〕の関連を検討する。
- ②選択した60冊のリストのうち読んで良かったもの3冊およびそれを読んだときの気持ちと、思いやりの気持ち（同上）の関連を検討する、ことを目的とした。

なお、本研究では「思いやり」という用語の定義を以下のように考える。

「思いやり」という言葉は、「思い」と「やり」からなる合成語で、思いを遣るは、すなわち自らの思いを他に遣わしたり、及ぼすことに他ならない。つまり、「思いやりがある行動」は、「他者のことを思い他者を助ける行動」であり、また「思いやりの気持ち」とは、「他者に向られた意図のもと、他者を助けたいという思いを自発的に示そうとする心的傾性」と考える。

この「他者のことを思い他者を助ける行動」には、向社会的行動 (prosocial behavior)、援助行動 (helping behavior)、愛他的行動 (altruistic behavior) などがあるとされ、中村・高木 (1987) は、このうち純粋に他者のことだけを思った「他者を助ける行動」が愛他的行動で、それと多少は外的な賞などを当てにしたような「他者助け」行動も含めて援助行動と呼び、さらに、社会が肯定するような行為としての協同とか分与なども含めた一般的表现が向社会的行動ということになるとしている。

しかしながらこの分け方は研究者によって必ずしも一致を見るものではなく、菊池 (1988) は、思いやり行動＝向社会的行動としつつ、それが他の行動とどう違うかを4条件により明らかにしている。すなわち、思いやり行動は、他人への援助行動で、ある種のコスト（損失）が伴うのが普通で、しかも基本的には外的報酬を得ることを期待したものでなく、また自発性を伴うものとしているが、本研究では、この定義に従うことにする。

## II 方法

### (1) 調査対象

関東近県のA市にあるY小学校、および隣接する（同一中学校への学区内）N小学校の6年生計121名（男61名、女60名）を対象にした。

### (2) 手続き

上記の調査対象者に対し、1997年7月1日の2校時から5校時までを使い、各クラスごとに下記の手続きを踏んで作成した質問表を用い、集団調査した。

### (3) 質問紙構成

#### a. 向社会的行動尺度（児童版）

向社会的行動尺度（児童版）（佐藤，1985）20項目を用いた（資料1）。ただし、過去の行動だけではなく、「気持ち」のニュアンスを取り入れるため、佐藤（1985）における4件法の回答欄を、

「いつもやった」は、1. 「いつもそうする」に、  
「ときどきやった」は、2. 「ときどきそうする」に、  
「一回だけやった」は、3. 「たまにはそうする」に、

「やったことがない」は、4、「まったくしない」に、改めた。この回答を得点化し、点数の低いものをここでは「思いやりの気持ちが高い」と操作的に定義した。

b. 道徳的ジレンマ場面に関する質問表（場面尺度）

Eisenberg-Berg (1979), 坂上 (1981), 宗方・二宮 (1985) らの研究を参考に、ポジティブな側面についての道徳的ジレンマに関する6つの質問場面を作成した。場面設定は思いやり行動の分類（高木, 1982）に対応させた（資料2）。回答は6場面の選択肢1, 2, 3, 4をそれぞれ積極的関与（直接的介入）、準積極的関与（準直接的介入）、消極的関与（間接的介入）、関与せず（介入せず）の同一カテゴリーとみなして各1点から4点に得点化し、点数の低いものをここでも「思いやりの気持ちが高い」と操作的に定義した。

c. 属性、読書環境、読書状態等

属性については、性別、兄弟数、出生順位について尋ねた。読書環境については、周囲に本好きの人はいたか、いたとすれば誰か、について尋ねた。読書状態については、この一か月に読んだ本の冊数、一日に本を読む時間、および本の好き嫌いについて質問した。

d. 60冊の本のリストを用いた質問

60冊の本の選定は次のように行った。

- ①毎日新聞読書調査「小学生の洗礼本（25年間）」（1980）、
- ②『学校図書館』No.529（1994.11）「5月に1か月間で読んだ本の調査」、
- ③全国学校図書館協議会・必読図書委員会編「何をどう読ませるか・第3群小学校高学年全国編・4訂」（1977）、
- ④日本文学協会編「読書案内」（小学校編）（1982）、
- ⑤「子どもが選んだ子どもの本」鳥越信編（1990）を参考に、中学生2名（男女）、大学院生3名（男1、女2）及び児童図書編集者で、適正規模（サンプル数として充分で、しかも小学6年レベルでよく読んでいると思われるもの及び読ませたいと薦められているものからなり、ジャンルもバラエティに富み、適正な時間で終了できると思われる60冊を選定した（リストは Table 5 参照）。

e. 良かったと思う本を読んだときの「気持ち」尺度

60冊のリストのうち、読んで良かった3冊を読んだときの気持ちをはかる尺度は、読書の効果をもたらすとされる同一化、浄化、自己洞察の機構（Shrodes, 1955）に対応する9問から成る（Table 1）。

Table 1 読書の効果の機構に対応する9項目

①物語の中にめりこんで、ワクワク、ドキドキした。 ②自分が主人公や登場人物になったような気がした。 ③主人公や登場人物がどんな気持ちでいてこれからどうなるのかと思っていた	同一化の機構
④気分がよくなった。 ⑤心にひっかっていたことが消えてスッキリした。 ⑥なんだか元気が出て、自信がわいた。	浄化の機構
⑦「ああ、そうか」と気がついたことがあった。 ⑧自分のまわりの人たちを新しくみなおすことができた。 ⑨自分がわからないことでなやんだり、クヨクヨしていたのがわかった。	自己洞察の機構

\* 質問紙は順不同

なお、この質問紙では、「本」を「教科書・自習書・参考書・マンガ・雑誌以外の普通の本のこと」をいい、また「読んだ本」というのは「最後まで読み終わった本のこと」をいうと定義付け、調査対象者に教示した。

### III 結果

#### (1) 回答者の属性他

まず、121名の回答者に関する基礎的データを簡単にまとめると以下のようになった。

男女比はほぼ同数だった（男61, 女60）。兄弟数は2人と答えたものが一番多く（N=67）、3人以上も約38%（N=48）いたのに対し、一人っ子は4%（N=5）と極端に少なかった。出生順位では、長男・長女が過半数を超え（N=70）、末っ子も約24%（N=36）いたが、中間子は少なかった。

本が好きか嫌いかに関しては、好きが約72%（N=91）で、これは他の読書調査などの数字とあまり差異はなかった。

読書環境については、回りに本好きの人がいた子が80%近くおり（N=99）、回りの誰が本好きかについて

は、友達 (N=64), 母 (N=46), 父 (N=37), 兄姉 (N=27) の順に回答が多かったが、先生 (N=19), 祖父母 (N=16) などあまり回答が多くなかった。

一か月に読んだ本の数は、3～5冊 (31%, N=39), 1～2冊 (30%, N=38) がピークで、6冊以上は約24% (N=30), 0冊は11% (N=14) で一般読書調査に比べると不読児の割合がやや低かった。同様に一日に本を読む時間では、16～30分 (37.3%, N=47) がピークで、つづいて1～15分が24.6% (N=31), 31分以上が20.6% (N=26) だった。ほとんど読まない子は12.7% (N=16) で、これは、一か月に読んだ本の数と関連が深かった。

## (2) 「思いやりの気持ち」尺度の分析結果

### a. 向社会的行動尺度 (児童版) の分析結果

向社会行動的尺度 (児童版) 20項目について、主因子法による因子分析を行ったところ、固有値の推移が7.38, 1.20, 1.18, 1.12, 1.07…となり、スクリー法により1因子の結果を採択した。第1因子に対する因子負荷量は、20項目すべてにおいて、.50以上であった。そこで、4件法で答えられた20項目の得点の総和を「思いやりの気持ち得点A」(以下、得点A)とし、「その得点が低いほど思いやりの気持ちが高い」と操作的に定義した。この尺度の信頼性を検討するために、クローンバックの $\alpha$ 係数を算出したところ、.91であった。

### b. 道徳的ジレンマ場面に関する6問の分析結果

道徳的ジレンマ場面に関する6問について、同様に主因子法による因子分析を行ったところ、固有値の推移が2.31, 1.04, .87…となり、スクリー法により1因子の結果を採択した。第1因子に対する因子負荷量は、6項目すべてにおいて、.47以上であった。そこで、4件法で答えられた6場面の得点の総和を「思いやりの気持ち得点B」(以下、得点B)とし、「その得点が低いほど思いやりの気持ちが高い」と操作的に定義した。この尺度の信頼性を検討するために、クローンバックの $\alpha$ 係数を算出したところ、.68であった。

この得点Bと得点Aの相関をみると、 $r = .62$  ( $p$

$< .001$ ) の有意で強い正の相関が得られた。

ただし、得点Bについては、6問それぞれが各回答1から4まで同じ強さのものを計っているかどうか、すなわち6場面のそれぞれの選択肢のカテゴリーの程度が対応しているかどうかについて検討の余地が残るため、得点Bとは別に、6場面の得点をそれぞれ個別に他の変数との関連を見ていくことにした。各場面ごとの得点と得点Aとの相関は、Table 2のように、いずれも有意で強い正の相関があった。

Table 2 道徳的ジレンマ各場面と得点Aとの相関

	場面1	場面2	場面3	場面4	場面5	場面6
得点A	.47***	.44***	.34***	.24**	.36***	.46***

\*\* ... $p < .01$ , \*\*\* ... $p < .001$

## (3) 性差に関する分析結果

### a. 「思いやりの気持ち得点A」(得点A)の性差

性差を独立変数とし、得点Aを従属変数とした一要因分散分析を行ったところ、5%水準で有意な差が得られた [ $F(1, 114) = 6.19, p < .05$ ]。すなわち、男子 (平均=48.68) よりも女子 (平均=43.86) のほうが平均値が低く、思いやりの気持ちが高かった。

### b. 場面尺度得点 (得点B) と性差

性差を独立変数とし、得点Bを構成する場面1～6の得点をそれぞれ従属変数とした一要因分散分析を行ったところ、次の2場面で5%水準で有意だった。

場面1 (バス中での知的障害者の援助) =  $F(1, 117) = 4.05, p < .05$ …男子 (平均=2.45) よりも女子 (平均=2.10) のほうが得点が低く、思いやりの気持ちが高かった。場面2 (教室中でのイジメへの対応) =  $F(1, 117) = 10.11, p < .01$ …同様に男子 (平均=2.07) よりも女子 (平均=1.61) のほうが思いやりの気持ちが高かった。

この2場面では女子のほうが思いやりの気持ちが高いことが明らかになったが、その他の4場面では男女間に有意な差はなかった。このため、場面得点の総和である

「思いやりの気持ち得点B」(得点B)による性についての一要因分散分析では、有意な差はなかった。

c. 他の変数における性差

性差を独立変数とし、選択された60冊のうち読んだことのある本数を従属変数とした一要因分散分析を行ったところ、有意な傾向が見られた [F (1,117) = 3.91, .05 < p < .1]。すなわち、男子の平均9.63冊に対し、女子の平均は12.42冊であった。これに対し、「本の好き嫌い」「一か月に読んだ本の量」「一日に本を読む時間」では男女間に差は見られなかった。

(4) 「本の好き嫌い」に関する分析結果

a. 「本の好き嫌い」と得点Aとの関連

「本の好き嫌い」を独立変数とし、得点Aを従属変数として、一要因分散分析を行った結果、「本が嫌い」の平均値50.46 (N=26) に対し、「本が好き」の平均値は44.87 (N=87) と低かった(思いやりの気持ちが高かった) [F (1,111) = 5.73, p < .05]。

b. 「本の好き嫌い」と場面尺度との関連

「本の好き嫌い」を独立変数とし、場面1～6の得点をそれぞれ従属変数として、一要因分散分析を行った結果、場面3(骨髓バンクへの考え方。「本が嫌い」の平均値2.73・「本が好き」の平均値2.22)と、場面4(飢えた隣町への食料援助。「本が嫌い」の平均値2.27・「本が好き」の平均値1.87)の2場面では、本が好きなグループのほうが有意に思いやりの気持ちが高いことが明らかになった [それぞれ F (1,113) = 6.15, p < .05, F (1,113) = 6.24, p < .05]。

また、場面2(教室でのイジメへの対応。「本が嫌い」の平均値2.12・「本が好き」の平均値1.78)、場面5(車内での老人への席譲り。「本が嫌い」の平均値1.96・「本が好き」の平均値1.66)、場面6(図書館の仕事をして。「本が嫌い」の平均値2.31・「本が好き」の平均値1.97)の3場面では、有意傾向(本好きのほうが思いやりの気持ちが高い)が見られたが [それぞれ, F (1,113) = 3.64, .05 < p < .1, F (1,113) = 3.57, .05 < p < .1, F (1,113) = 3.14, .05 < p < .1], 場面1

だけは有意差がなかった。

また、「本の好き嫌い」を独立変数とし、場面得点の総和である得点Bを従属変数として、一要因分散分析を行った結果では、「本が嫌い」の平均値13.85に対し、「本が好き」の平均値は11.69と低く、これは1%水準で有意の差があった [F (1,113) = 10.87, p < .01]。つまり、本好きのほうが有意に思いやりの気持ちが高いことが明らかになった。

c. 「本の好き嫌い」と他の変数との関連

「本の好き嫌い」と、60冊のリストのうち読んだことのある本の数や、兄弟数・出生順位は、差が見られなかった。また、「回りに本好きの人がいたかどうか」に関しても有意な差がなかった。

(5) 兄弟数・出生順位および環境に関する分析

a. 兄弟数・出生順位と思いやりの気持ち

得点A, 得点Bのいずれもと、兄弟数, 出生順位で有意な差は見られなかった。

b. 読書環境に関する分析

「回りに本好きの人がいたかどうか」を独立変数とし、得点Aおよび得点Bをそれぞれ従属変数として、一要因分散分析を行った。その結果、得点Aに関しては、「回

Table 3 「回りの誰が本好きだったか」と思いやり得点の関連

	A得点		B得点	
	N	平均	N	平均
父の場合	YES 35	42.60 *	YES 35	11.09 *
	NO 84	47.98	NO 84	12.70
母の場合	YES 44	43.36 *	YES 44	11.25 **
	NO 72	48.18	NO 75	12.80
兄弟の場合	YES 26	42.15 *	YES 27	11.11 *
	NO 90	47.57	NO 92	12.55
祖父母の場合	YES 15	44.00	YES 16	11.63
	NO 101	46.70	NO 103	12.32
先生の場合	YES 18	40.72 *	YES 18	10.61 *
	NO 98	47.39	NO 101	12.52
友達の場合	YES 63	44.51 *	YES 64	11.57 *
	NO 53	48.55	NO 55	12.98

\*...p<.05 \*...p<.01

りに本好きの人がいた」の平均45.07が、「いない」の平均53.06より低く、思いやりの気持ちが高かった [F(1,109) = 8.13,  $p < .01$ ]。得点Bに関しては、「回りに本好きの人がいた」の平均11.72が、「いない」の平均14.42よりも低く、思いやりの気持ちが高かった [F(1,112) = 11.38,  $p < .001$ ]。回りに本好きの人がいた子はいない子に比べて、思いやりの気持ちが有意に高いといえる。

さらに、回りの誰が本好きかということと、子供の思いやりの気持ちとの差を一要因分散分析で検定しTable 3に示した。両得点とも、祖父母を除いて、父母、兄弟、先生、友達が本好きの場合、子供の思いやりの気持ちが高いことを示した。

#### (6) 「一か月に読んだ本の量」および「一日に本を読む時間」の分析

##### a. 「一か月に読んだ本の量」と思いやり得点

「一か月に読んだ本の量」の違いによって、思いやり得点に差があるのかどうかを検討するために、「一か月に読んだ本の量」を独立変数、「思いやりの気持ち得点A」(得点A)を従属変数とする一要因分散分析を行ったところ<sup>(1)</sup>、1%水準で有意な差が得られた [F(4,111) = 3.84,  $p < .01$ ]。そこでLSD法による多重比較を行ったところ、「0冊」(N=14, 平均=51.93) および「1~2冊」(N=35, 平均=49.23) と、「6~10冊」(N=20, 平均=40.00) の間、「0冊」と「3~5冊」(N=38, 平均=45.39) の間で有意な差があった (MSe=103.73,  $p < .05$ )。いずれも読む本の量の多いほうが思いやりの気持ちが高かった。

「思いやりの気持ち得点B」(得点B)と「一か月に読んだ本の量」の間には有意な差は見られなかった。

##### b. 「一日に本を読む時間」と思いやりの気持ち

同様に、「一日に本を読む時間」を独立変数、「思いやりの気持ち得点A」(得点A)を従属変数とする一要因分散分析を行ったところ、5%水準で有意な差が得られた [F(4,111) = 3.47,  $p < .05$ ]。LSD法による多重比較の結果、「ほとんど読まない」(N=15, 平均=

51.67) と「16~30分」(N=44, 平均=45.07)・「31~60分」(N=17, 平均=41.18)・「61分~」(N=9, 平均=42.11)の間、および「1~15分」(N=31, 平均=49.68)と「31~60分」の間で有意な差があった (MSe=104.96,  $p < .05$ )。すなわち、一日に31~60分、本を読む子が思いやりの気持ちが高かった。

また、「思いやりの気持ち得点B」(得点B)についても5%水準で有意な差が得られた [F(4,113) = 2.82,  $p < .05$ ]。ここでも同様にLSD法による多重比較を行ったところ、「ほとんど読まない」(平均=14.13)と「16~30分」(平均=11.89)・「31~60分」(平均=10.88)・「61分~」(平均=11.33)の間で有意な差があった (MSe=9.32,  $p < .05$ )。「ほとんど読まない子」の思いやりの気持ちが低かったといえる。

##### c. 「量」「時間」と思いやり得点との相関

「一か月に読んだ本の量」および「一日に本を読む時間」と、得点Aおよび得点Bについて、相関分析を行った結果、Table 4のようにすべて1%水準で有意な相関を得た(得点が低いほど思いやりの気持ちが高いというはかりかたをしているため負の相関となっている)。良く読む子ほど思いやりの気持ちが高いといえる。

Table 4 「量」「時間」と思いやり得点との相関

	得点A	得点B
一か月に読む量	-.30***	-.24**
一日に読む時間	-.31***	-.27**

\*\* ... $p < .01$ , \*\*\* ... $p < .001$

#### (7) ブックリストのうち読んだ本および読んで良かった本の分析結果

##### a. 「読んだ本の冊数合計」と思いやりの気持ち

「ブックリストのうち読んだ本の冊数合計」と、得点Aおよび得点Bについて相関をみると、「ブックリストのうち読んだ本の冊数合計」と得点Aは、 $r = -.42$  (N=116,  $p < .001$ )、得点Bは $r = -.26$  (N=119,  $p < .01$ )のように、有意な相関を得た。

「思いやりの気持ち」に与える読書の影響

b. 読んだことのある本, 読んで良かった本の傾向

60冊のブックリストと、そのうち今までに読んだことのある本, 読んで良かったと思う本の一覧は、Table 5 に示す通りだが、読んだことのある本では、「ごんぎつね」(N=114), 「みにくいアヒルの子」(N=81), 「ふしぎの国のアリス」(N=68), 「オズの魔法使い」(N=58), 「くまのプーさん」(N=58), 「フランダースの犬」(N=57), 「西遊記」(N=55), 「あしながおじさん」(N=43), 「シャーロック・ホームズ・シリーズ」(N=38), 「ナイチンゲール」(N=35), 読んで良かった本では、

「ごんぎつね」(N=41), 「シャーロック・ホームズ・シリーズ」(N=23), 「西遊記」(N=21), 「みにくいアヒルの子」(N=21), 「フランダースの犬」(N=18), 「ヘレン・ケラー」(N=16), 「ふしぎの国のアリス」(N=14), 「オズの魔法使い」(N=11), 「ファーブル昆虫記」(N=11), 「ナイチンゲール」(N=10) などが目だった。

c. 60冊の本と他の変数との関連

また、それぞれの本について、性差・本の好き嫌い、一か月に読んだ本の量・一日に本を読む時間との関係を一元配置の分散分析で調べてみた (Table 5 参照)。

Table 5 60冊のブックリストと読んだ人数, 読んで良かったもの, 性差, 読書の好き嫌い, 読書量・時間の関連 (N=男子61, 女子60)

書名	読書人数	BEST	性差	好嫌い	量	時間	書名	読書人数	BEST	性差	好嫌い	量	時間
1 赤毛のアン	H7+F23	7	***F		**G4>G1, 2 G3>G2		29 チョコレート戦争	H4+F1	1			+G5>G1, 2, 3	
2 あしながおじさん	H15+F28	8	*F		+G4, 5>G1, 2		30 チロヌップのきつね	H2+F2	1				
3 アンクル・トムの小屋	H2+F3	0					31 月の輪グマ	H4+F6	0				
4 家なき子	H11+F21	4	*F			+G3, 4>G1 G3>G2	32 飛ぶ教室	H0+F0	0				
5 ヴィンチャーと学校友だち	H0+F0	0					33 トム・ソーヤの冒険	H18+F16	9		**G3, 4, 5>G1, 2	+G3, 5>G2	
6 兎の目	H1+F1	0					34 豊臣秀吉	H21+F7	10	***H			
7 エジソン	H14+F9	6			**G4, 5>G1, 2		35 ドリトル先生アフリカ行き	H12+F6	7				
8 オズの魔法使い	H22+F36	11	**F		**G4>G1, 2, 3	+G4, 5>G1 G5>G2, 3	36 ナイチンゲール	H9+F26	10	***F		+G4>G1, 2, 3	+G5>G2, 3
9 大どろぼうキャノン	H8+F4	2					37 長くつ下のピッピ	H2+F12	1	***F			
10 風に乗ってきたアリ-ボリス	H2+F1	0					38 にじ色のガラスびん	H3+F14	3	***F			
11 キュリー夫人	H4+F12	4	*F		+G4>G1, 2, 3	+G5>G1, 2, 3, 4	39 二十四の瞳	H1+F2	0				
12 銀河鉄道の夜	H14+F14	5			**G4, 5>G1 G3, 4, 5>G2	**G3, 5>G1, 2 G5>G4	40 にんじん	H1+F6	0	*F			
13 くまのプーさん	H26+F32	8			***G2, 3, 4, 5>G1 G4>G2, 3	***G3, 4, 5>G1 G4>G2, 3	41 野菊の墓	H10+F0	0				
14 くもの糸	H11+F16	4	+Y				42 野島英世	H10+F11	3			+G5>G1, 2, 3	**G5>G1, 2, 3, 4
15 クレヨン王国シリーズ	H6+F9	3			+G4>G1, 2, 3		43 ハイジ	H10+F20	7	*F		+G4>G1, 2, 3	
16 ごんぎつね	H58+F56	41					44 走れメロス	H19+F14	4				
17 西遊記	H35+F20	21	+Y		+G4, 5>G2		45 秘密の花園	H3+F16	2	***F+Y			
18 三国志	H17+F3	1	***H			***G3>G1, 2, 4	46 ファーブル昆虫記	H20+F10	11	*H		+G3, 4, 5>G1	+G4, 5>G2
19 シートン動物記	H7+F4	2				+G5>G1, 2, 3, 4	47 ふしぎの国のアリス	H22+F46	14	***F		G4>G2, 3	G5>G1, 2
20 シャーロック・ホームズシリーズ	H24+F14	23	+H***Y		+G4>G2, 3		48 フランダースの犬	H23+F34	18	*F			
21 十五少年漂流記	H5+F1	2	+H		+G4>G1, 2		49 ベートーベン	H11+F17	8	+Y		+G4>G1, 2	+G5>G1, 2, 3
22 少女	H1+F14	4	***F				50 ヘレン・ケラー	H4+F26	16	***F		+G4>G1, 2, 3, 5	
23 次郎物語	H2+F0	0					51 マヤの一生	H1+F1	0				***G5>G1, 2, 3, 4
24 しろばんば	H3+F4	1					52 三毛猫ホームズシリーズ	H5+F3	3			+G5>G1, 2, 3, 4	
25 セロ弾きゴージュ	H4+F7	2			+G4>G2, 3		53 みにくいアヒルの子	H34+F47	21	***F		+G4>G1, 2, 3	***G5>G1, 2, 3, 4
26 龍の子太郎	H2+F0	0					54 モモ	H2+F2	2			+G5>G1, 2, 3, 4	
27 小さなおばさん	H5+F12	1	*F				55 森は生きている	H4+F3	1				
28 注文の多い料理店	H6+F10	7	+H		+G4>G2		56 四年三組のはた	H2+F0	0				
							57 りゅうの目のなみだ	H5+F1	0				
							58 リンカーン	H6+F9	3				***G5>G1, 2, 3, 4
							59 若草物語	H4+F28	8	***F		+G3, 4>G1	
							60 わらしべ長者	H8+F11	4	+Y		+G4>G2, 3	

読書人数は、その本を読んだ者の数で、Mは男子、Fは女子の数を表す。BESTはその本を読んで良かったとした者の数。有意差の次にある記号は、平均値の高かったグループを表し、性差でMは男、Fは女、好き嫌いYは本が好き、Nは本が嫌いを表す。また、量と時間において有意差のあるものについては、どのグループが有意に高かったのかG>をもって示した。量におけるグループは、(一か月に読んだ本) G1=0冊、G2=1~2, G3=3~5, G4=6~10, G5=11冊~、時間におけるグループは、(一日に本を読む時間) G1=0分、G2=1~15, G3=16~30, G4=31~60, G5=61分~を表す。

+...p<. 1, \*...p<. 05, \*\*...p<. 01, \*\*\*...p<. 001

性差については、60冊中17冊で女子が有意に多く読んでおり、男子が有意に多いのは、「三国志」「豊臣秀吉」「ファール昆虫記」の3冊のみだった。

本の好き嫌いとの関係では、「シャーロック・ホームズ・シリーズ」を読んだことのある子は、本が好きだった [F (1,115) = 13.75, p < .001]。「一か月に読んだ本の量」「一日に本を読む時間」に関しては、「一か月に読んだ本の量」では19冊の本で、「一日に本を読む時間」では13冊の本で有意な差があった。いずれも一か月の間に多く本を読み、一日に本を読む時間の長いグループほどそれぞれの本を読んだ者の数が有意に多かった。

d. 読んだ者の思いやりの気持ちが高い本

60冊のブックリストにある各本のうち「読んで良かった本」3冊に関し、それを読んで良かったと挙げた者の

得点Aおよび得点Bの平均値を算出、それをランキングにして「読んだ者の思いやりの気持ちが高い本ベスト20」(Table 6)を作成した。

(8) 良かった本を読んだときの気持ちの分析結果

a. 因子分析の結果

当初、読書の効果は同一化、浄化、自己洞察の機構によるとの考えに基づき、読んだときの気持ちを3つのカテゴリーに分けて調べたが、因子分析(主成分法、バリマックス回転)を行ったところ、2因子による結果が最も解釈しやすかった。

第I因子(以下、気持ちA)には、気持ち6「なんだか元気が出て、自信がついた」、気持ち4「気分転換になった」、気持ち5「心にひっかかっていたことが消えてスッキリした」、気持ち9「自分がつまらないことで悩んだり、クヨクヨしていたことが分かった」、気持ち7「ああ、そうかと気がついたことがあった」の5項目の負荷量が高く、この5項目は、Table 1にある読書の効果に対応する9項目のうち、浄化と自己洞察のカテゴ

Table 6 読んだ者の思いやりの気持ちが高い本ベスト20

得点Aによるランク		得点Bによるランク			
ランク	書名	得点A	ランク	書名	得点B
1	リンカーン	28.67	3	リンカーン	9.00
2	あしながおじさん	38.75	8	2モモ	10.00
3	ベートーベン	39.13	8	3三毛猫ホームズ	10.33
4	ナイチンゲール	39.56	9	4ベートーベン	10.62
5	クレヨン王国シリーズ	40.67	3	5家なき子	10.75
6	ヘレン・ケラー	41.13	15	5くもの糸	10.75
7	赤毛のアン	41.50	6	7あしながおじさん	10.88
8	野口英世	42.33	3	8赤毛のアン	11.00
9	オズの魔法使い	42.55	11	8秘密の花園	11.00
10	みにくいアヒルの子	43.86	21	10ナイチンゲール	11.30
11	ふしぎの国のアリス	44.29	14	11みにくいアヒルの子	11.38
12	キュリー夫人	44.75	4	12少女	11.50
13	若草物語	45.75	8	13オズの魔法使い	11.55
14	トム・ソーヤの冒険	46.11	9	14クレヨン王国シリーズ	11.67
14	フランダースの犬	46.11	18	15若草物語	11.75
16	注文の多い料理店	46.14	7	16銀河鉄道の夜	11.80
17	シャーロックホームズ	46.17	23	17ヘレン・ケラー	11.81
18	銀河鉄道の夜	46.20	5	18ファール昆虫記	11.82
19	豊臣秀吉	46.50	10	19シャーロックホームズ	11.83
19	秘密の花園	46.50	20	20フランダースの犬	12.00

得点Aの平均は46.35 (N=116, SD=10.67),

得点Bの平均は12.23 (N=119, SD=3.15)、N(ベストの順)が読者の数のみ

Table 7 気持ちA,Bと思いやり得点との相関係数

(図表2の主成分分析、バリマックス回転の結果)		得点A	得点B
気持ちA (「浄化と自己洞察」の因子) ……		.164	-.110
	第I因子 第II因子		
気持ち6	.685	.364	
気持ち4	.655	-.312	
気持ち5	.645	.116	
気持ち9	.634	.334	
気持ち7	.625	.279	
	$\alpha = .68$		
気持ちB (「同一化と他者洞察」の因子) ……		-.344**	-.270**
気持ち3	-.069	.772	
気持ち2	.153	.693	
気持ち8	.266	.424	
気持ち1	.171	.355	
	$\alpha = .48$		
固有値	2.79	1.21	
寄与率(%)	31.0	14.0	
累積寄与率(%)	31.0	45.0	

\*\* … p < .01

りにすべて含まれるものであるため、「浄化と自己洞察」の因子と考えられた。

第Ⅱ因子（以下、気持ちB）には、気持ち3「主人公や登場人物がどんな気持ちでいて、これからどうなるのかと思っていた」、気持ち2「自分が主人公や登場人物になったような気がした」、気持ち8「自分のまわりの人たちを新しく見直すことができた」、気持ち1「物語の中にのめり込んで、ワクワク、ドキドキした」の4項目の負荷量が高く、「同一化と他者への洞察」の因子と考えられた。

この気持ちAおよび気持ちBと、思いやり得点A、B、の相関を分析をしたところ、気持ちBすなわち「同一化と他者への洞察因子」が、思いやりの気持ち（思いやり得点A、Bとも）と有意な相関があった（Table 7）。

#### IV 考察

##### (1) 性差について

言語報告形式の共感測度においては、一般に女子のほうが男子よりも高得点を取ると報告されている（Eisenberg & Lennon, 1983）。女子優位の説明としては、共感的であることが女子の性役割と一致することによる説（Feshbach, 1982）などがあるが、実証的な解明はまだなされていない。本研究においても、向社会的行動尺度（児童版）に基づいた「思いやりの気持ちA」では女子のほうが5%水準で有意に思いやりの気持ちが高かった。

ところが、同じく共感を測るものでも、Eisenbergの方法に基づいた向社会的な道徳的判断の研究においては、これまで明確な性差は報告されていない。宗方・二宮（1985）の研究においても、向社会的な道徳的判断のみを男女で比較した場合に顕著な差は見られなかったとしている。本研究でも道徳的判断場面に基づいた「思いやりの気持ちB」ではいくつかの場面を除き全体として男女間に有意な差が見られなかったのは、これらの研究結果と一貫するものといえるだろう。

読書量については、前述したように、一般的に読書興味に男女差があり、女子は男子より多く読むこと

が内外を通じて報告されている。本研究においても、60冊のリストのうち、読んだことのある本の数でこの傾向が確認された。

##### (2) 本の好き嫌いについて

本好きの割合（72%）は、6年生に対する他の読書調査の結果とあまり差異はなく一般的なものといえるが、本が好きなのは本が嫌いな子に比べて、いずれの尺度でも有意に思いやりの気持ちが高かった。とくにその傾向が道徳的ジレンマ場面への質問で強く、なかでも「骨髄バンクへの考え方」や「飢えた隣町への食料援助」といった場面で本の好きな子の思いやりの気持ちが高かったのは、子供に多い傾向として指摘される「ウチ意識」を超え、読む子は社会的考察力にも優れていることを伺わせた。

##### (3) 兄弟数・出生順位および環境について

子供の向社会的行動と、兄弟数・出生順位などとの関連に関しては、従来多くの研究がなされているが、本研究ではいずれの尺度でも思いやりの気持ちに関し有意な差は見られなかった。これは、対象者が「一人っ子が少なく、しかも長子が多い」という比較的類似した家庭環境にあるため、差が出にくかったものと推察される。

さらに読書環境に関しては、本研究では「回りに本好きな人がいたか、いたとすれば誰か」についてのみ絞って問うたが、これについては興味深い結果が出た。すなわち、「回りに本好きがいた」ほうが「いない」よりもいずれの尺度でも1%水準以下で思いやりの気持ちが高く、「回りの誰が本好きだったか」では、祖父母の場合を除き、父・母・兄弟・先生・友達いずれの場合でも、ここでも1%水準以下で有意に思いやりの気持ちが高かった。しかしながら、「なぜ家庭や学校で回りに本好きがいると思いやりの気持ちが高いのか」については、ここでは「回りの本好きの人たち」に対し、その向社会性や養育態度などを問うていないので、推察することができなかった。

## (4) 「一か月に読んだ本の量」および「一日に本を読む時間」について

いずれの尺度でも「ほとんど読まない子」は、読む子に比べて思いやりの気持ちが低く、ここでも「読む子は思いやりの気持ちが高い」が実証された。

## (5) ブックリストのうち読んだ本および読んで良かった本について

まず、60冊のリストのうち「読んだことのある本」および「読んで良かった本」で、「ごんぎつね」をあげた者の数が多かったが、これはリストを選ぶ段階で、4年生の教科書でも取り上げられている「ごんぎつね」をリストに加えることにより、不読傾向の児童が「読んだことのある本が一つもない」という気持ちに陥るのを避けたということによるものと解釈される。

読書興味の発達については、毎日新聞社が過去の調査結果をまとめた「学校読書調査25年」(1980)で、小学生の女子には男子に比べて洗札本(25年の調査を通じ1か月間に読んだ本)のベスト20にはいった度数の多い作品)の数が多し。男子の洗札本は「野口英世」「宝島」のほか7冊であったのに対して、女子は「少公女」「アルプスの少女」「若草物語」「ナイチンゲール」など13冊に及ぶとしている。

阪本一郎(1950)は、この期の読書興味の特徴を、物語期(10~12歳)、伝記期(12~14歳)に分けて、物語期には男子は「冒険物語」「推理物語」に興味を持つが、女子は「冒険物語」をあまり好まず、それに代えて「感傷物語」を愛好するとしている。また、「偉人物語」に将来の夢を託するものも物語期の特色で、これは次の伝記期になると、偉人英雄の人間の苦悩を扱った「伝記」に読書の効果が認められるとしている。

本研究における60冊のリストに関する分析でも、選択された本で、男子は「三国志」「シャーロック・ホームズ」「豊臣秀吉」など少数の本で、女子は「赤毛のアン」「あしながおじさん」「家なき子」「少公女」「にんじん」「ハイジ」「キュリー夫人」「ナイチンゲール」「ヘレンケラー」など多数の本で有意に性差が出たことで、この

傾向は確認された。さらに、「読んだ者の思いやりの気持ちが高い本ベスト20」においても、伝記物がいずれの尺度でも上位にランクされているが、これも伝記期における読書の効果の一つと考えられるかもしれない。ただし、「読んだ者の思いやりの気持ちが高い本」に関しては、「もともと思いやりの気持ちが高い子がその本を読んで良かったと思ったのか」それとも「その本を読んだ結果として思いやりの気持ちが高くなったのか」という因果関係については、本研究の範囲内では不明である。この点の解明は今後の課題としたい。

## (6) 良かった本を読んだときの気持ちについて

読書の効果をもたらすとする「同一化、浄化、自己洞察」というメカニズムのうち、思いやりの気持ちに関連があるのは、同一化というメカニズム、中でもStaub(1987)のいう他者に焦点付けられた応答的共感に基づく「主人公や登場人物がどんな気持ちでいて、これからどうなるのかと思っていた」という項目と、それに対応する他者に焦点づけられた洞察項目「自分のまわりの人々を新しく見直すことができた」であるということが明らかになった。すなわち、同一化のカテゴリーである3項目と、洞察のカテゴリーのなかでも上記項目を合わせた4項目による因子が、いずれの尺度でも思いやりの気持ちと有意な相関をもつことが検証された。このことは、今後、思いやりの気持ちを喚起する適書を選択するに際し、参考になると考えられる。

## V 結論と課題

研究の結果、今まで表面的な関連性が指摘されるだけだった「読書と思いやりの気持ち」の関連について、「本が好きで、回りに本好きがいる環境に育ち、一日に多くの時間を読書に割き、一か月に多くの本を読む子」の方がそうでない子よりも思いやりの気持ちが高いことが分かり、「読む子は思いやりが強い」を実証的に裏付けた。

さらに、良かった本を読んだ時の気持ちについて分析したところ、同一化の中でも応答的共感に根差した気持ちと、それに対応する他者への洞察の機構が、思いやり

の気持ちと深く関係していることが推察された。

今後の課題としては、一つには、ここで「読む子が思いやりの気持ちが高い」ということが分かったといっても、もちろんそれが「読書が思いやりの気持ちを高める効果を持つ」という解釈にはつながらないわけで、この点の解明をしなければならない。また、ここで一般の本を通して確認された「思いやりの気持ち」と関連のあるメカニズムをさらに深く検討する必要性もあると考えられる。

具体的には、

①共感性を喚起する目的で作られた素材で、同一化しやすい形にしたものと、そうでない形にしたものをそれぞれ読ませたときに、どのような気持ちの働きが起きるか。また、読書中の感情を細かく分析し、どのような感情が思いやりの気持ちを喚起するメカニズムと結び付いているのか分析する。②さらに、こうした素材を用いた実験により、実際に思いやりの気持ちに関する意見・態度の変容が起こるかどうかが確認する必要もあると思われる。③また、本研究では、読書の効果をShrodesの「同一化・浄化・自己洞察の機構」により研究を進めたが、福沢(1971)はこれに言語化というメカニズムを加えている。要するに、本を読ませた後、「作文を書かせたり」「話し合いをさせたり」して言語化することにより、読み手が受けた刺激は記憶に残りやすく、それ故、再現化しやすくなるとしている。読書中に同一化したり、洞察したりするといっても、それはかなり漠然とした感性的認識であり、それを言語化によって理性的認識に高める効果を一つのメカニズムとして認めたいとしているのだが、確かにこの視点は、今後試みられるべき課題と思われる。

以上、こうした試みにより、「同一化と他者洞察」の視点に立った適書選びや読書指導の研究に資することができればと考えている。

## VI 引用文献

EISENBERG-BERG, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgement. *Developmental Psychology*, 15, 128-137.

アイゼンバーグ・N. 二宮克美・首藤敏元・宗方比佐子

(訳) (1995). 思いやりのある子どもたち—向社会的行動の発達心理—初版 北大路書房.

(Eisenberg, N. 1992 *The caring child*. Harvard University Press.)

EISENBERG, N. & LENNON, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.

EISENBERG, N. & MUSSEN, P. (1978). Empathy and moral development in adolescence. *Developmental Psychology*, 14, 185-186.

FESHBACH, N.D. (1975). The relationship of child-reading factors to children's aggression, empathy and related positive and negative social behaviors. In J. Dewit & W. W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behavior*. The Hague: Netherlands: Mouton.

FESHBACH, N.D. (1982). Sex differences in empathy and social behavior in children. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.

福沢周亮 (1971). 読書療法の再検討 教育心理, vol. 19, no. 11, 21-25.

HOFFMAN, M.L. (1987). *The contribution of empathy to justice and moral judgement*. In N. Eisenberg & J. Strayers (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge University Press.

菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する—向社会的行動の心理とスキル— 川島書店

毎日新聞社 (編) (1980). 学校読書調査25年—明日の読書を考える— 毎日新聞社

毎日新聞社 (編) (1994). 第40回読書調査報告 学校図書館, 529, 15-32.

宗方比佐子・二宮克美 (1985). プロソーシャルな道徳的判断の発達 教育心理学研究, 33, 157-164.

中村陽吉・高木修 (1987). 「他者を助ける行動」の心理

学 光生館

岡田明 (1970). 読書力の発達の条件 阪本一郎 (編)

現代の読書心理学 金子書房 PP. 87-92.

坂上道子 (1981). Prosocial moral judgementの構造 日

本教育心理学会第23回総会発表論文集, 376-377.

阪本一郎 (1950). 読書指導—原理と方法 牧書店.

佐藤かおり (1985). 向社会的行動尺度 (児童版) の作成 福島大学教育学部卒業論文 (未公刊).

SHRODES, C. (1955). *Bibliotherapy. Reading Teacher*, 9 oct, 24-29.

SMITH, H.P., & DECHANT, E.V. (1961). *Psychology in teaching reading*. Prentice-Hall.

STAUB, E. (1987). Commentary on part I. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*. Cambridge University Press.

高木修 (1982). 順社会的行動のクラスターと行動特性 年報社会心理学, 23, 137-156.

武田はるみ (1997). 子供の読書行動—家庭環境および想像力との関係— 筑波大学心理学系卒業論文集 (未公刊).

トーハン広報室 (1997). 全国「朝の読書」調査 株式会社トーハン, マスコミ発表用資料

## VII 謝辞

論文を作成するにあたり、指導・助言いただいた筑波大学・堀洋道教授、聖徳大学・福沢周亮教授、筑波大学大学院心理学研究科・岩男征樹先生、及び調査の協力をいただいた足利市立柳原小学校前校長・大槻直佑先生他に深く感謝します。

## VIII 注

(1) カテゴリーわけをして選択肢で選ばせ、しかもそれが同じ分量でないため、差の検定によった。一日に本を読む時間についても同様である。

## 資料1 向社会的行動尺度 (児童版) の項目 (佐藤, 1995)

- 1) 図工や体育の時間に悪い友達を手伝う。
- 2) 忘れて帰った友だちのかわりに係りの仕事をやる。
- 3) 休んだ友達のためにノートをとったり、みせてあげたりする。
- 4) 進んで係りや日直の仕事を手伝う。
- 5) 悲しそうな友達を困っている友達のかになる。
- 6) 友達にのまれて友達のかわりに仕事をやる。
- 7) 仲間はずれにされている友達を慰めて誘う。
- 8) 進んで先生の仕事 (プリントくぼりなど) を手伝う。
- 9) いい物もらったときは、友達や兄弟にもおける。
- 10) ころんだ子どもをおこしてやる。
- 11) 列にならなくて、急ぐ人のために順番をゆずる。
- 12) いじめられている人をかばう。
- 13) けがをしたり気が悪くなった人を保健室につれていく。
- 14) 気分の悪い友達を家まで送る。
- 15) けがをした人にハンカチをかす。
- 16) バスや電車の中で、立っている人に席をゆずる。
- 17) おばさんやおじさんの荷物をもってやる。
- 18) 遊園地にび出そうとする子どもを止める。
- 19) 病気になった家様の看病をする。
- 20) おじさんやおばさんの話し相手になる。

## 資料2 道徳的ジレンマ場面に関する質問表

(カッコ内は高木分類への対応)

### 【場面1】 (緊急事態の救助、社会的弱者に対する援助行動)

こんだバスの中で後ろの方に立っていると、奥いお兄さんが突然へな声を出し始めました。どうやら知能に障害のある人で、バスから降りたいらしいのですが、回りの人たちはみな気味悪がって遠巻きにしているだけです。そのうち停留所がだんだん近ついてきました。さて、あなたなら、どうしますか?

1. 運転手や他の乗客に分かるように「降りる人がいます」と大きな声を出し、その人を乗降口まで連れていってあげる。
2. 「降りる人がいます」と声を出し、その人が通りやすいように道を開けてあげる。
3. それとなく乗降口に行きやすいように、だまて道を開けてあげる。
4. ちょっと気持が悪いので何もしない。

### 【場面2】 (社会的弱者に対する援助行動、小さな親切行動)

あなたのクラスに驚愕生のA子さんが入ってきました。Aさんは小さいころ重積病をしたためからだが弱く、その上学力も少し劣っています。初めは先生から仲良くするようにいわれたこともあってみんな優しくしていたのですが、そのうちがき大塚君とその仲間たちが、からかったりいじめたりするようになりました。あなたなら、どうしますか?

1. からかったりいじめたりするような場面を見たら、その場でB君たちに注意する。
2. 先生に言って注意してもらう。
3. B君たちには何も言えないが、Aさんに気をくばり、できるだけやさしくしてあげる。
4. 人のことはあまり関心がなくて何もしない。

### 【場面3】 (寄付・奉仕活動)

白血病などの難病は、以前はなおりにくい病気でしたが、骨髄移植により患者さんが健康を取りもどせるようになりました。骨髄の移植を成功させるためには、患者さんと骨髄を提供する人の白血球の型を一致させなければなりません。そこで善意の骨髄提供をよびかける「骨髄バンク」ができ、多くの患者さんの命を救ってきました。しかしまだまだ足りないので、たくさんの人に「あなたの骨髄を提供して下さい」とよびかけています。骨髄液は病源をして、腰の骨のところから注射器で取ります。そのためとるとき入浴が必要となりますが、お金はかかりません。あなたはこれについて、どう考えますか?

1. 人の命を救えるなら、将来、骨髄バンクに登録しようと思う。
2. 骨髄を取られるのはイヤだが、お役に立ちたいので、将来、サポーターとして骨髄バンクにお金を寄付する。
3. 骨髄バンクについてもっと詳しく知りたいので、とりあえず資料を送ってもらおう。
4. あまり関心が無い。

【場面4】(分与行動)

ある村で、人々が夏のあいだいっしょうけんめい働いたのに、秋には村の人々がやっと食べられるだけのお米しかとれませんでした。そのころ、となりの町で、川の水があふれだし、食べ物がかさってしまいました。となりの町の人々は村の人々に「食べ物を少しでもいいから分けて下さい」とたのみました。村の人々はとなりの町の人々に食べ物を分けてあげると、自分たちも飢えてしまうかもしれません。そのうえ、となりの町は村からかなり遠く、道も悪いので、食べ物も簡単には運ばせん。あなたはこのことについてどう考えますか？

1. できるだけ食べ物をすぐに運んであげるのがいいと思う。
2. 自分たちがあまり飢えない程度の食べ物を少しだけ運んであげるのがいいと思う。
3. 食べ物を取りにきたら少しだけ分けてあげるのがいいと思う。
4. 事情を話して断るのがいいと思う。

【場面5】(社会的弱者に対する援助行動)

昨晩はテストの勉強で遅くまでガンバったので寝不足になり、今日は朝い、おまけに放課後、部活ではげしい練習をしたためとてもつかれた。そんな学校からの帰り道、ラッキーなことに電車で座ることができた。家の近くの駅までこれらウトウトすることができたらと思っていたら、次の駅で、お年寄りがひとり乗り込んでこちらに向かってきた。電車の中

はあいした席はない。さて、あなたはどうする？

1. 少し離れたところからでも、すぐに席を立ち、どうぞと声をかけてゆずる。
2. お年寄りが自分の前に立ったら、すぐに席を立ち、ゆずる。
3. お年寄りが自分の前に立ったら、どうしようかと迷ったすえに、イヤイヤゆずる。
4. こっちへこないで、と思いつながら、あわてて寝たふりをする。

【問題6】(努力を必要とする援助行動、小さな親切行動)

あなたはクラスの図書係として、いつも本棚を整理したりしてとてもよくガンバっています。ある日帰ろうとすると、理科係の子が、先生にたのまれて明日の授業のための材料集めのため図書を調べていました。でもなかなかいい材料が見つからないようです。そんなとき、あなたならどうしますか？

1. 図書係の仕事ではないが、理科係が困っているので、一緒に調べてあげ、最後まで手伝う。
2. 理科係が困っているので、しばらく一緒に調べてあげる。
3. 何を調べているのか聞き、のっていろいろな図鑑を教えてから帰る。
4. 図書係の仕事は本棚をきれいにしておくことなので、「読み終わった本をきちんと戻しておいて」と声をかけて帰る。

SUMMARY

These days it appears that there is a growing tendency that children do not read books, and at the same time, it is said that the lack of a prosocial attitude has come to be a psychological feature of these children. Although some research on reading books may superficially suggest that children who read books tend to have a prosocial attitude, there is not much research that empirically demonstrates a relationship between a prosocial attitude and reading books. The purpose of this research was to test the hypothesis that children who read books have a prosocial attitude. The study examined the relationship between a prosocial attitude and variables related to reading such as personal attributes, the reading environment, liking or disliking reading, and the number and kinds of books read. Another purpose of this research was to identify the mechanism by which reading books influences children's prosocial attitude, by investigating whether some effect from reading books will be obtained from identification, catharsis, and self-insight.

A survey was conducted with 121 elementary-school children as subjects (61 boys and 60 girls) in July 1997. The survey consisted of the 20 items in The Prosocial Behavior

Scale for Children (Sato, 1985), 6 items in a moral dilemma questionnaire, and a questionnaire on reading books.

The results of this study were as follows. Gender appears to affect the likelihood of a prosocial attitude and reading habits. Girls showed a significantly more prosocial attitude than boys. Additionally, girls had read significantly more books on the book list of 60 books mentioned in the questionnaire than boys. The analysis of variance shows that those children a) who like reading books, b) whose father, mother, sisters, brothers, teachers and friends are more fond of reading books, c) who spend more of their time reading books, and d) who read more books per month significantly tend to have a more prosocial attitude. These results empirically support the hypothesis that children who read books have a prosocial attitude. Furthermore, an analysis of the feeling children have when they are impressed by reading books suggested that both feeling based on reactive empathy, one dimension of identification, which focuses on others, and feeling based on insight about others are shown to be related to a prosocial attitude.

# 小学校低学年において プライムがひらがな単語の読みに及ぼす影響\*

横浜市立南舞岡小学校 樋口和彦\*\*

## 問題

児童は、多くの労力と時間を費やし読みの能力を獲得していく。教育現場での読みの学習は、組織的に段階的に行われている。まず、文字を記憶する学習から入り、次に、単語単位の記憶が行われる。単語の中の文字を一文字ずつを分析するのではなく、単語を一つの単位として処理することが可能になり、処理を意識しない自動化された読みが行われるようになる。さらに、文、文章全体の把握へと発展していく。

読みという過程は、非常に多くの処理の段階を含んでいる。その過程は、視覚受容器から入力された刺激が、形態処理、特徴抽出、認知処理など下位の部分から順番に処理が進んでいくボトムアップ的な処理を基本としている。刺激は、まず、網膜上に映された光の情報から電気的な神経インパルスに変換される。変換された信号はイメージ化され、さらに特徴を抽出される。抽出された特徴は個々の持つパターンと照合される。次に、各特徴は組み合わせられ全体のイメージとして再構築され決定される。

一方、多くの場合、ある程度処理が進行するとトップダウン的に決定する処理が行われる。入力された情報は前述のボトムアップ過程の途中で、決定するに十分な情報が集まった時点で個体の持つ情報を検索し、一致した

ものと直接照合され決定される。トップダウン処理は、刺激が入力された場面、背景など、文脈に大きく依存し、文脈は個体の持つ形式の中で受容されるため、長期記憶、知識など個体の含蓄し保持しているデータが読み決定の大きな要因になる。

読書時の視覚処理では、トップダウン処理とボトムアップ処理を柔軟に使用して処理が行われている。読者が十分習熟した文字や単語は自動化された素早いトップダウン処理が行われ、習熟していない難解な文字や単語は、時間をかけボトムアップ処理を基本に処理がすすめられるであろう。

また、それまでに読んでいた内容を保持して読みをすすめるわけであるが、それまでの内容から、次の内容を予測して読みはすすめられる。予測することにより次に出てくる単語や、文の構えができ、容易に読みがすすめられるようになる。これを読書時における文脈効果といえることができる。

文脈効果の中で、読みの過程に多くの関与を与える効果にプライミング効果がある。これは、読みの処理において、それ以前に読んだ文章・単語などが、後に行われる読みの処理に影響を与える効果である。当然、話の筋に整合な内容が続けば構えができ、読みやすくなる。反対に、整合でないときは、読みの難易度が高まり処理に時間がかかる。プライミング効果を与える刺激をプライム刺激または、単にプライムとよぶ。心理学の実験を行うとき、プライムの影響を測るために使われる単語や文章などをターゲットとよぶ。また、視覚の実験においてタキストスコープ（瞬間露出器）を使用して実験すると

\* Effect of prime on Hiragana reading of lower-grade elementary school children.

\*\*HIGUCHI, Kazuhiko (Minamimaioka Elementary School, Yokohama)

きマスクを使用することが多い。これは、タキストスコープを使用してターゲットの提示時間を1/1000秒単位で統制しても、残像が網膜に残ってしまうためである。被験者は、提示終了後も網膜残像として残ったターゲットを知覚してしまい、提示時間の統制が反映されない。そこでマスクを使用する。人の、視覚処理の特性として、ある刺激処理の途中で新たな刺激が知覚されると、処理中の刺激処理を中止して新たな処理を始めるというものがある。この特性を利用して、ターゲットの提示直後に刺激を提示してターゲットの提示時間を統制する。この、ターゲット提示直後に提示する刺激をマスクという。

活性化拡散理論 (Collins & Loftus, 1975) によると、プライムが認知された場合、対応した長期記憶内にある概念の階層的ネットワークが活性化される。活性化は、プライムに意味的、概念的に近いほど強く活性化され、遠いほど活性化の強度が低い。プライムによって読みの構えができるため、プライムに整合している刺激が後に提示された場合、正答率が上昇したり反応時間が短縮されたりする。例えば、「木」と言う文字を見たとき長期記憶内の「木」という概念に関連する事項が活性化され検索しやすいように準備されるのである。また、川口 (1983) によると、もしプライムが意識されるだけの時間 (500ms以上) があるなら、意味的・概念的に近いネットワークが活性化されるのはもちろん、遠い概念ネットワークは活性が抑制される。これは、Neely (1977) の実験でも確かめられている。この実験では、プライムと関連のない刺激がターゲットとなると、被験者は語彙決定課題において、決定に要する時間がプライムが提示されないときに比べて多くかかっている。

Tulving, Mandler & Bauml (1964) は、文章の後に提示される単語の同定に関する研究を行った。ターゲットの同定以前に提示する文章の単語数を0, 2, 4, 8と変化させ、ターゲットの提示時間を変化させて実験を行ったが、文章の単語数・提示時間の増大とともに正の同定の確率が高まることがわかった。

Schuberth & Eimas (1977) は、様々な種類のプライム

の後に提示される文字列が単語であるかどうか判断する課題で、プライムを与えた場合と与えない場合とターゲットがプライムに整合な場合と整合でない場合をそれぞれ比較して、ターゲットが英語の単語であるかどうかを判断させた。その結果、ターゲットに整合なプライムが与えられたときには、プライムがないときに比べて判断の時間が短縮された。ターゲットに整合でないプライムが与えられたときには、プライムがないときに比べて、多くの時間が必要とされた。

プライムが単語の同定を促進する効果があるのは、明らかである。プライムが特定の単語の出現の期待を高め、関連するネットワークを活性化して構えを作る。

さて、児童の読みの能力は、年齢や文字学習の経験などの要因から、発達的に変容していくと予想される。文字の使用を開始して間もない児童はまずボトムアップ処理を行い、この処理を繰り返すうちに自動化が促進され、徐々にトップダウン処理による読み過程を行うように変容すると予想される。プライムの活用については、文字学習入門期の児童は、読み以外の場面の日常場面やコミュニケーションの場面などで、すでにプライムを活用して行動、コミュニケーションを行っているであろうが、読み学習では習熟性が低く、十分活用できないと考えられる。この状態から、徐々にスキルを向上させ活動が自動化するにつれ、読みの場面でもプライムを活用できるようになっていくと予想できる。この習熟の過程でどんな能力を修得していくのかを明らかにすることにより、読み学習の場面で学習の効率化・自発性の向上が計れるものと考えられる。

本研究では、児童のプライミング効果の活用について検討する。小学校に入学して本格的な文字学習を始めたばかりの1年生から、ひらがなは十分習熟している3年生を対象にひらがな単語の読みに関する実験を行う。この中で、ターゲットを読むときに、事前にプライムが提示される場合と提示されない条件の比較する。また、提示された場合には、プライムとターゲットの関係が整合な条件と整合でない条件とを比較し、各学年児童のブラ

イムの活用について検討する。さらに、ターゲットを提示する時間を変化させ、ひらがな単語を読むときの処理速度についても検討する。各学年間で比較することにより、発達的な過程について考察する。

目的

小学校低学年児童において、単語読みの処理速度、先行提示されるプライムがターゲットの読みに与える影響を検討する。1, 2, 3年生を対象にすることにより発達の変容を検討する。

方法

1. 被験者

横浜市内の公立小学校の普通学級児童1年生11名(男6名, 女5名), 2年生17名(男9名, 女8名), 3年生11名(男4名, 女7名), 合計39名である。いずれの児童も、視力は両眼とも1.0以上である。

2. 刺激材料

プライム: 3文節からなる11~17文字のひらがなの文: 後に提示されるターゲットとの関係が、文脈として整合なものと整合でないもの2種類。プライムの各文節間は、1文字分間隔が開けてある分かち書きになっている。

プライムなし時に提示される刺激(以後先行刺激と記述): #15個。

ターゲット: ひらがな5文字からなる名詞。

マスク: #が5つ並んだもの。

再認用紙: ターゲットと同じ単語を含む5個の単語と文章の述部が書かれたもの。

プライム文字数は、各試行毎に11文字~17文字とばらつきがある。しかし、McConkie & Rayner (1974) や Foss & Hakes (1978) から、被験者は凝視中心点から左右10文字を処理できることが知られており、この範囲内であれば、読みの難易度を左右する条件は単語数の多少であると考えられ、文字数の違いによる各プライム間の読みの難易度は生じないと考えている。

プライムやターゲットの単語は、新教育基本語彙(阪本一郎, 1984)の「それを学習させることが望ましい学年段階と、その重要度」の表のランクA(小学校低学年)のレベルから選定した。

マスクは、網膜残像など影響を考慮し、処理時間を正確に統制するために必要と考えた。

再認用紙には、ターゲットと同じ単語の他に、音韻的要因、形態的要因、意味的要因などがターゲットと類似した要素を含む単語が4個選択肢として記されている。これらは、新教育基本語彙のランクAまたは、ランクB(小学校高学年)から選定した。選択肢すべての単語を、ランクAから選択したかったのであるが、ターゲットの単語と類似した要因を含む単語を選択する必要からランクAだけからは選択できなかった。なお、ランクBの単語は各試行2個使用した。

Table 1 先行刺激とターゲットの例

文脈とターゲットの関係	文脈	ターゲット
ターゲットがプライムと整合する条件	あきらくんの くつが なくなったので	きょうしつ
	ぼくの おとうさんの かいしゃは	にちようび
ターゲットがプライムと整合しない条件	もくもくと けむりを はいて	じてんしゃ
	こくごの じかんに ないたあかおにの	かたつむり
プライムが提示されない条件	#####	ほけんしつ
	#####	みずまくら

Table 2 再認用紙の例

プライムが提示される条件	・きょうだい ・としょしつ ・きょうしつ ・ふみだい ・いいしばい	をさがしました
	・かみばさみ ・かみしばい ・かたつむり ・それはむり ・いいしばい	をつくりました
プライムが提示されない条件	・みずたまり ・ひざまくら ・すべりだい ・みずまくら ・ふきだまり	#####

3. 手続

スライドプロジェクターでスクリーンにプライムまたは先行刺激、ターゲット、マスクの順に提示した。提示時間は、プライムまたは先行刺激：3000ms、刺激提示時間間隔 (ISI)：1500ms、ターゲット：140, 80, 20msの3種類、ISI：30ms、マスク：1000msであった。提示終了後被験者は、再認用紙の5つの単語の中から、ターゲットと同じと思われる単語を選択して印を付ける。プライムなしの条件（以後プライムなしの条件と記述）、整合なプライムが提示される条件（以後整合な条件と記述）、整合でないプライムが提示される条件（以後整合でない条件と記述）をそれぞれの条件において提示時間を変えて、1提示時間につき4試行を行った。

実施する部屋は照度を一定に保ち、スクリーンの地点の照度は、刺激が未提示な時、10ルクスであった。

結果

Table 3にそれぞれの条件における各学年の正答率の平均を示す。再認法をとったので、不完全な正答は存在しない。

それぞれの正答率は、80msの整合でない条件を除いて、すべて、学年が上がるにつれて上昇している。また、プライムなしの条件とプライムが提示される条件を比較すると正答率に変化があった。同じ学年内のプライムなしの条件との比較では、整合な条件で、すべての提示時間において得点が上昇している。反対に、整合でない条件では、すべての提示時間において大幅な正答率の低下がみられる。プライムなしの条件の正答率からの、整合な条件の正答率の上昇の比率よりも、整合でない条件の正答率の低下の比率が大きくなっている。また、整合でない条件では、1・2年生と比較して3年生の低下の割合が少ない。

次に、各項目における、学年間の差を比較するために、各提示条件、提示時間ごとに、分散分析によって検定を行った。Table 4は、その値である。20msのプライムなしの条件と整合な条件、80msの整合でない条件を除いて、各項目とも有意な差があった。

次に、各学年内の同じ提示時間における、提示条件の違いによる正答率の差を、t検定によって比較した。Table 5は、その値である。その結果、プライムなしの条件と整合な条件を比較した場合の1年生の140ms・2年

Table 3 各条件における学年毎の正答率

	20ms			80ms			140ms		
	プライムなし	整合	整合でない	プライムなし	整合	整合でない	プライムなし	整合	整合でない
1年	31.82	56.82	0	9.55	52.27	6.82	52.27	65.91	15.91
2年	33.82	63.24	2.94	69.12	72.06	5.88	63.24	79.41	17.65
3年	45.45	65.91	15.91	72.73	77.27	25	84.09	93.18	43.18

Table 4 各条件・提示時間ごとの学年間の正答率の差

提示時間	条件	F	df	P<
20ms	プライムなし	0.90	2/36	
	整合	0.34	2/36	
	不整合	5.66	2/36	.01
80ms	プライムなし	10.80	2/36	.01
	整合	4.12	2/36	.025
	不整合	2.74	2/36	
140ms	プライムなし	4.01	2/36	.05
	整合	6.85	2/36	.025
	不整合	3.39	2/36	.05

生の80ms・3年生の20ms, 80ms, 140msを除いて、すべての項目において有意な差があった。

### 考察

各学年間の正答率の差の検定結果を発達という観点から見ていくと、いくつかの条件についての検討の余地は残るが、全体として学年が上がるごとに、正答率が上昇している。且つ、ほとんどの項目で有意な差が有る。このことから、学年が上がるごとに、読みの能力が上昇していると推測することができ、小学校の低学年では、ひらがな単語の読み能力が、段階的に上昇するといえよう。

全学年の傾向から、先行して提示されるプライムが単語の認知に対し、大きな影響を与えていることがわかる。条件ごとの比較として考えると、整合なプライムが先行提示されると、プライムなしの条件と比較して正答率の上昇が見られる。反対に整合でないプライムが提示された場合、大幅な得点の低下が見られる。プライムが、児童の読みの構えをつくることがわかる。

小学校低学年も後続の単語の読みに関して、プライムを活用している。

以下に個々の項目ごとにそれぞれの結果を検討していきたい。

Table 5 学年内の同じ提示時間における、プライムとターゲットの関係の違いによる正答率の差

学年	提示時間	条件	t	df	P<
1年	20ms	な—整	1.91	10	.05
		な—不	3.32	10	.01
		整—不	8.33	10	.005
	80ms	な—整	2.65	10	.025
		な—不	3.19	10	.01
		整—不	6.14	10	.005
	140ms	な—整	1.26		
		な—不	3.2	10	.01
		整—不	8.56	10	.005
2年	20ms	な—整	4.78	16	.005
		な—不	5.25	16	.005
		整—不	8.99	16	.005
	80ms	な—整	0.46		
		な—不	8.47	16	.005
		整—不	12.67	16	.005
	140ms	な—整	3.1	16	.01
		な—不	6.34	16	.005
		整—不	10.8	16	.005
3年	20ms	な—整	1.53		
		な—不	3.36	10	.005
		整—不	3.6	10	.005
	80ms	な—整	0.52		
		な—不	4.18	10	.005
		整—不	3.43	10	.005
	140ms	な—整	1.17		
		な—不	2.7	10	.025
		整—不	4.28	10	.005

注：な＝プライムなし 整＝整合 不＝整合でない

### 1. プライムなしの条件

この結果は、5文字からなるひらがな単語を、特定の

提示時間で児童がどのくらい正確に読むことができるかを表している。よって、プライムが提示された場合の結果と比較するための基礎データとすることが出来る。全体として提示時間が増加するほど、学年が上がるほど正答率が上昇する傾向にある。この条件での正答率を上げる要因として、短い時間で視覚に入ってくる情報を処理すること、少ない情報や断片的な情報からターゲットを類推することができる能力が考えられる。学年が上がるほど少ない時間で処理が出来るようになり、少ない情報から単語を判断することが出来るようになってくることが示唆される。

## 2. 整合な条件

プライムが提示され、プライムに整合なターゲットが直後に提示されると、プライムなしのときと比較して、いずれの項目においても得点が増している。小学校の児童においても文中の単語認知において、プライムの効果を活かした読みを行っているということがわかる。特に、ひらがなを学習し始めて間もない小学校1年生からこの傾向は現れている。1年生は、文字学習の経験は圧倒的に少ないが、通常の生活場面の文字を使用しない情報処理において、プライムを活用して処理に当たる場面を多く経験しているからであろう。他の情報処理場面で作り上げた処理の過程を読みの処理に活用している。

また、Tulvingらのデータと比較して、プライムによる正答率の上昇が、少ない傾向にある。特に3年生において、プライムなしの条件と整合な条件の正答率との比較では、全ての提示時間で有意な差がない。これは、再認法による全体的な正答率の上昇から、プライムの効果による上昇の比率が、十分反映されにくくなっているためと考えられる。

## 3. 整合でない条件

直前に整合でないプライムが提示され、ターゲットが現れるとき、児童の読みに大きな負の影響を与える。プライムなしの試行と比較してほとんどの条件において、50%以下の正答率であることから明らかである。川口やNeelyの言うようにプライムが、意味的に遠い概念

は抑制するという現象が小学校低学年児童の認知過程でも行われていることが示唆される。特に、提示時間が少なくなっていくに従い、負の影響を与える傾向が高くなってきている。提示時間が少なくなればなるほどターゲットを知覚・処理する時間が限定され、取得できる情報が少なくなるため、プライムが与える影響が大きくなる。見えにくくなればなるほど、プライムに頼ろうとして、プライムの影響が強くなる。

ここで興味深いのは、1・2年生と3年生の得点に大きな差が見られることである。プライムなしの条件の正答率と比べ、特に2年生の得点が、大幅に下降している。1・2年生においては、整合でないプライムが提示されたとき、たとえターゲットが判断可能なほどの情報量で見えたとしても、プライムにとらわれた判断をしてしまう。実験場面の観察からも、140ms・80msなど提示時間の長いときでさえ1・2年生には、「……って出ていたから※※だ。」(……はプライム、※※は、ターゲット)と言って、ターゲットが何であったかという事実よりもプライムに注目しているのが、多くの児童から観察された。それに対し3年生は、整合でないプライムが提示されたとき、その影響を抑制する能力がつき始めることが示唆される。ここに発達的な変容が見られる。

## 要約

本研究では、小学校低学年児童のひらがな単語の処理に関する実験を行ない、単語の処理速度、少ない情報から単語を同定する能力は学年とともに伸長する事がわかった。また、直前にプライムが提示された場合、ターゲットの単語と整合な関係の時には、正答率が上昇し、整合でない場合は低下した。このことから、小学校低学年はプライムを活用して単語を読んでいることがわかる。特に、1年生も文字学習の経験は圧倒的に少ないが、プライムを読みの処理に活用していることが示唆された。しかし、整合でない条件で1・2年生プライムの活用が適切でなく、ターゲットよりもプライムにとらわれた読みを行って正答率を低下させていた。それに対し3年

生は、適切にプライムを活用していたと言えよう。

### 参考文献

- アンダーソン, J.R. 富田達彦他訳 (1982). 認知心理学概論 誠信書房.
- COLLINS, A.M., & LOFTUS, E.F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 402-428.
- FOSS, D.J. & HAKES, D.T. (1978). *Psychlinguistics*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- 御領謙 (1987). 読むということ 東京大学出版会.
- グレッグ, V.H. 高橋雅延訳 (1988). ヒューマンメモリサイエンス社
- 樋口和彦 鈴木健治 (1996). 小学生の読みに及ぼすひらがな単語の文脈効果 横浜国立大学教育紀要 No.36 別冊.
- 乾敏郎 (1990). 視覚情報処理の基礎 サイエンス社.
- クラッキー, R.L. 箱田裕司他訳 (1982). 記憶のしくみ I・II サイエンス社.
- クラッキー, R.L. 川口潤訳 (1986). 記憶と意識の情報処理 サイエンス社.
- 海保博之・野村幸正 (1983). 漢字情報処理の心理学

教育出版.

- 川口潤 (1983). プライミング効果と意識的処理・無意識的処理 心理学評論 26, 2, 109-128.
- 川口潤 (1985). 漢字知覚における意味的プライミング効果 心理学研究 56, 5, 296-299.
- McCONKIE, G.W. & RAYNER, K. (1974). Identifying the span of the effective stimulus in reading. *Final Report OEG*. U.S. Office of Education.
- NEELY, J.H. (1977). Semantic priming and retrieval from lexical memory: Roles inhibition less spreading activation and limited capacity attention. *Journal of Experimental Psychology: General*, 106, 226-254.
- 阪本一郎 (1984). 新教育基本語彙 学芸図書.
- スペアー, K.T. & レムクール, S.W. 苧阪直行他訳 (1986). 視覚の情報処理 サイエンス社.
- STANLEY, G. & HALL, R. (1973). Short term visual information processing in dislexics. *Child development*, 44, 841-844.
- TULVING, E., MANDLER, G. & BAUMAL, R. (1964). Interaction of two information in tachistoscopic word recognition. *Canadian Journal of Psychology*, 18, 62-71.

### SUMMARY

The main purpose of this study was to test the priming effect on the Hiragana reading of lower-grade elementary school children. The effect on target reading using a tachistoscope that presented the context directly before the introduction of a Hiragana vocabulary target was observed. The test conditions were a presentation with no context (Condition 1), another presentation with a context and target having consistency (Condition 2), and a third presentation with a context but target not having consistency (Condition 3). Time intervals in the target presentation were set as 20ms, 80ms, and 140ms. It was found that the correct-answer percentage tended to increase along with age and with an increase in presentation-time interval under Condi-

tion 1. This suggests that reading ability will expand with age. Also, through vocabulary comparisons, it was found that the correct-answer percentage under Condition 2 tended to increase while the percentage had an even greater decrease under Condition 3. These results confirm that the priming effect can have a positive stimulus toward promoting reading effectiveness with context in consistency but will have a restraining influence with the context not being consistent. Before recommendations on the application of the priming effect can be made, it will be necessary to collect more detailed data in order to determine the factors that promote the various processes and are responsible for changes that occur during children's development.

## 「ごんぎつね」における自由間接話法\*

上越教育大学 松本 修\*\*

### 0. 本稿の目的

国語科の教材研究におけるナラトロジー導入に伴って、自由間接話法free indirect speechという範疇が注目されている(1)。これは従来の「視点」という範疇に限定された議論における混乱を整理する上で「語り」の分析を行うことが有効であるという認識が共有されつつあることによるものであろう。しかし、語りの構造の分析が新たな解釈の枠組みと化してしまったり、語りにかかわる概念が恣意的に応用されていたりといった新たな問題も生じている(2)。本稿は、自由間接話法という範疇をどのような範囲で捉え、どのように教材研究に生かすべきかについて、「ごんぎつね」(3) (新美南吉) についての先行研究の検討を通じて明らかにすることを目的とする。

### 1. 自由間接話法の定義と認定基準

すでに「ごんぎつね」の本文から自由間接話法として明示的に指摘されている箇所を、物語の叙述に現れる順序に整理すると、以下ようになる。(括弧内の漢数字は、「ごんぎつね」につけられている節番号。名前は指摘している論者。)

- a 空はからっと晴れていて、もずの声がキンキンひびいていました。(一 中村)
- b 辺りのすすきのほには、まだ雨のしずくが光っていました。(一 中村)

c やがて、白い着物を着たそう列の者たちがやってくるのが、ちらちら見え始めました。話し声も近くなりました。そう列は墓地へ入ってきました。人々が通ったあとには、ひがん花がふみ折られていました。(二 中村)

d 兵十が、白いかみしもを着けて、位はいをささげています。いつもは、赤いさつまいもみみたいな元気のいい顔が、今日はなんだかおれていました。(二 中村)

e と、きつねがうちの中へ入ったではありませんか。(六 中村)

f こないだ、うなぎをぬすみやがったあのごんぎつねめが、またいたずらをしに来たな。(六 中村、山本)

自由間接話法は、体験話法erlebte Rede、描出話法represented speechなどとも呼ばれ、欧米文学において用いられる手法として検討の対象とされてきたものであり、統語上の特徴をある程度明確に持ってあらわれる欧米の言語の場合と日本語の場合とでは事情がことなる。このことが、この概念の定義を曖昧なものにし、表現の具体的な検討における判断に揺れを生じさせている。自由間接話法はたとえば次のように定義される。

テキストの任意の人物の発話や思考の表現を、「と」などによる明示的な引用の標識を欠いておこなう、しかも、自由直接話法(内的独白)ともことなる表現類型(4)

直接話法や間接話法によらず、作中人物=登場人物のことはを、語り手のことばとの相互干渉作用に

\* On free indirect speech in the story "Gongitsune".

\*\*MATSUMOTO, Osamu (Joetsu University of Education)

より再現 (represent) [代現・代行・代弁] する手法であり、語り手の〈声〉(語り口)・知覚と登場人物の〈声〉(語り口)・知覚がこれによって融合され、過去時制や三人称を使いながらも、臨場感のある、登場人物の生き活きとした知覚現在を表現する技法である(5)。

この二つの定義にすでに見られるように、人物の発話や思考に限定する考え方と、知覚まで含める考え方とがあり、後者のように幅広く把握した場合、当然その範疇に含まれる表現は広がることになる。後者の立場では、自由間接言説 free indirect discourse という用語を積極的に用いる傾向も日本ではみられる。自由間接話法にあたる箇所として中村があげた「ごんぎつね」の表現は、この後者の立場からとられている。こうした認定が、具体的にどのような検討を経てなされているかということをも再検討する必要がある。認定の基準となる標識として何を考えるか、文脈の中で様々な標識をどう把握するか、自由間接話法の認定がどのような解釈に結び付くかといった点が、教材の読みと授業の在り方にかかわるからである。

## 2. 知覚動詞

a・bの文を含む前後のテキストは次のようになっている。

g 雨が上がると、ごんは、ほっとしてあなからはい出ました。空はからっと晴れていて、もずの声がキンキンひびいていました。

ごんは、村の小川のつつみまで出てきました。辺りのすすきのほには、まだ雨のしずくが光っていました。川は、いつもは水が少ないのですが、三日もの雨で、水がどっとましていました。

この部分について、中村は、次のように説明している。……雨上がりを待ちに待った「ごん」の気持ち・心情と、ごんの知覚が混ざり合い、ひとつの「情景」を作りあげている恰好の例といえよう。引用文中の傍線部分が、〈自由間接話法〉による〈知覚の代行

化〉＝情景描写である(6)。

中村は、分類表を示して、語り手が外的遠近法から知覚を報告する場合と内的遠近法から知覚を報告場合を分け、内的遠近法による知覚の報告が自由間接話法的機能をもつということを示している。「的機能」という言い回しにやや限定を含んでおり、さすがに「心情」そのものを表示しない表現を「話法」という用語で呼ぶことにためらいがみられる。しかし、定義にみたように自由間接話法の範疇を広くとっているため、語り手が物語の登場人物の知覚を表現するものとして、「見える」「匂う」「聞こえる」「気づく」「感じる」といった知覚動詞を捉え、それを標識として、自由間接話法を認定するという方法をとることとなっているのである。

この説明は確かに、例えばcの箇所の「やがて、白い着物を着たそう列の者たちがやってくるのが、ちらちら見え始めました。話し声も近くなりました。そう列は墓地へ入ってきました。」という表現についてはあてはまる。視点が語り手から見て他称者にあたり、「ごん」に「見え始め」という、登場人物の知覚を示すものと把握できるため、自由間接話法の表現と判断することが可能である。直前の近傍の文に、「見え始め」という表現があり、「近くなる」「入ってきました」という空間構造を示す表現もあるので、こうした近傍の文の要素を標識として認めれば、「人々が通ったあとには、ひがん花がふみ折られていました。」という文も、自由間接話法として認定されることになる。

中村は、この最後の文が「ごん」の知覚とそれに付随する心情を示すものとして解釈されるべきだと考えているようだが、それはどうであろうか。こうした箇所でも、近傍の文とは切断して、語り手の外的遠近法による報告として解釈することも可能だからである。また、このような登場人物の知覚の把握を拡大して、外的遠近法による報告をも機械的に含めたり、a・bのような文を自由間接話法と認定したりすることには問題がある。すでにgに示したように、二つの文の近傍には、知覚動詞が存在していない。それは「見る」とか「聞く」とかいった

外的遠近法による知覚の報告を表す動詞さえ含んでいない。中村は、「あなからはい出ました」という表現には、「ごんは見ました」という意味が内包されているという判断をしていると考えられるが、この判断には、読み手による幅がつきまとうであろう。表現に現れていないことから判断を直接に導く手続きは、話法の認定にはそぐわないものであろう(7)(8)。

### 3. 時間

dの部分の直前の文は、「ごんは、のび上がって見ました。」というものである。「見ました」という外的遠近法による表現を、自由間接話法の認定に直接に結び付ける標識にすることには、問題がある。「見た」という事実の報告も、見られた眺めの報告も、語り手によるものとする判断も可能であり、他の標識とのかかわりによって、判断が分かれるだろう。従ってこの部分を自由間接話法と認定する際の標識となるのは、むしろ中村があげている時間にかかわる要素である。

第一の文については「ささげています」という現在時制、第二の文については「今日は」というダイクティックな表現がそれである。このそれぞれの標識は自由間接話法の認定に結び付くが、一連の表現としてみたとき、いわば相互に矛盾することになる。つまり、第一文において「ささげています」という現在時制を認定の根拠にすると、第二文の「しておりました」という過去時制<sup>9)</sup>が「今日は」というダイクティックな表現と矛盾してしまうことになるのである。結局この部分の判断は、「見ました」という直前の近傍の文の要素とのかかわりも含め、解釈によって分かれるものと考えられる。

### 4. 自由間接話法の認定の相対性

e・fについては、中村は明確な認定の根拠を示していない。直前の文は「そのとき兵十は、ふと顔を上げました。」であり、相対的=非ダイクティックな表現が用いられていて、判断にかかわらない。fの文では「こないだ」というダイクティックな表現が用いられており、

認定の標識となる。さらに「ぬすみやがった」「ごんぎつねめ」「いたずらをしに来たな」という一連の口語的表現が直接話法的であり、直接話法と間接話法の双方の要素を持つものという自由間接話法の把握にあてはまるため、それを標識として認定しているものと考えられる。山本茂喜は、fについて「語り手が兵十と一体化して兵十の心情を吐露する、いわゆる「自由間接話法」をとっている。」としており、この認定は山本の指摘においても共有されていると考えられる<sup>(10)</sup>。しかし一方山本は、eについては、「「きつね」という言い方に語り手の兵十への接近が表れてはいるものの、全体としては、語り手による語りの文となっている。」としており、根拠は明白ではないが、eを自由間接話法と認定することはしていない。「きつね」という呼称と「ではありませんか」という驚愕の感情を表す文末表現を標識とした場合、中村のような認定が行われ、fの直接的な心情の吐露との違いを意識した場合、山本のような判断が行われるのであろう。

以上、すでに見てきたように、自由間接話法の認定には、実に様々な要素が絡みあい、判断は揺れる。その要素には、野村真木夫の指摘によれば、「感情・感覚述語」「視覚・聴覚述語」「思考述語」「てくる、ていく」「場所・方向・時間の状況成分」「叙法副詞」「主観的助動詞」「副助詞」「再帰化」などがある<sup>(11)</sup>。多くの要素がある上、近傍の文との関係、複数の要素の相互関係がかかわる。従って、ある標識を重く見れば自由間接話法と認定され、別の要素を重く見れば認定されないということがむしろ常態であるともいえよう。ある文体的な一貫性のあるテキストにおいて、いくつかの標識によって一致する判断を得られる条件が整うことはあろうが、定稿「ごんぎつね」の場合は、完全に一致する箇所を指摘することは難しいとさえ思える。中立的・客観的な基準をたてることは難しく、自由間接話法の認定は相対的なものだと考えておいた方がよいともいえる。

## 5. 自由直接話法

fの一文についても、一人称主語の明示こそないものの、そのあまりにも口語的な語調から、むしろ最初の定義にあった自由直接話法<sup>(12)</sup>という範疇に分類することも可能である。定稿の「ごんぎつね」には、「おれが栗や松たけを持って行ってやるのに、そのおれにはお礼を言わないで、神様にお礼を言うんじゃない、おれは引き合わないなあ。」(五)といった「ごん」の心中思惟表現が引用の表示のないまま用いられており、むしろこの表現との類似性が強いともいえる。この部分は「おれ」という一人称主語の明示もあって、「ごん」の内的独白そのものとなっており、光村版教科書のテキストでは、かぎ括弧を補って直接話法としている。fにかぎ括弧を施していないのは、ここが、語り手がここまでの部分でその立場に立つことになかった兵十の思惟にあたるからであろう<sup>(13)</sup>。fを自由直接話法に分類する場合には、自由間接話法の範疇の把握が当然異なることになる。

## 6. 結語

自由間接話法およびそれに類する用語で括られる範疇は、その定義により幅が異なること、具体的な表現においてその範疇に含まれると認定するかどうかには難しさがあることは確認できた。自由間接話法という用語で括られる範疇を、国語科教材研究においてどのように考えればよいのだろうか。

すでに見たように自由間接話法の認定が読み手の解釈に依存するものである以上、中村の主張する、情景概念検討の重要性や文学テキストの表現構造の検討の重要性の認識は共有した上で、自由間接話法という範疇の拡大およびその一人歩きの危険性を指摘しなければならない。この範疇を拡大し、標識を固定的にたててその標識が見つければそれを自由間接話法と認定するという方法では、中村の主張は実現されない。むしろ、この認定をめぐる、どのような標識をどのように考えるかという各々の解釈上の立場が互いに説明されることの方が重要である。

物語の叙述に語り手の声と登場人物の声が重なって表れるというのは、考えてみれば当然のなりゆきであるから、語り手が登場人物の知覚や思考を表現していることを指摘しただけでは文学教育へのメリットはない。そこからさらに、どのような表現の仕方をしていると捉えるのか、個々の解釈者の判断が示された上で、ここで見てきたように、個々の判断の根拠が相互に検討されて、個々の読みが相対化されていくことが大切であろう。そのためには自由間接話法という概念にこだわるよりも、そうした性質を持つ表現を「描出表現」といった呼称でくくり、具体的には語り手の登場人物への「寄り添い」の度合いをその都度根拠となる標識を示しながら考えていくといった柔軟な方法<sup>(13)</sup>を採った方が多くの場合生産的なのではないか。fの部分は、語り手が兵十に極めて寄り添っている表現だということがわかればすむし、他の部分についての解釈の違いも、寄り添いの程度をどのくらいと見るかという読者の判断の問題として捉えれば表現構造の分析は可能である。

中村の指摘にかかる部分以外にも、「ごんぎつね」には、「見えました」「聞こえます」といった視覚・聴覚表現、「います」系列と「いました」系列の転換、「てきます」「ていきます」といった表現があり、個々の読者の解釈の内実にかかわる表現として注目される。こうした表現が多くの教師・学習者によって分析の対象となることは望ましいが、ある範疇のレッテルをはって一義的な解釈を誘導するのでは、多様な他者の中にある自己を把握させ成長を促すという意味での実りある教育は期待できない。学習者は、単に表現構造を分析・理解する存在ではなく、分析・理解のプロセスそのものの相対化を通じて自己変革を図っていく存在であると捉えるところから出発すべきであろう。

## 注

- (1) 国語科教材研究におけるナラトロジーの導入に関しては、以下の論文を参照されたい。

松本修 「国語科教材研究における「視点」概念の

問題一「ごん狐」をめぐって一 『国語科教育』第44集 全国大学国語教育学会 1997. 3.

松本修「文学教材の〈語り〉の分析について」『上越教育大学研究紀要』第17巻第1号 1997. 9.

松本修 「『羅生門』の〈語り〉—教材研究におけるナラトロジー導入の可能性と問題点—」 『日本近代文学』第57集 日本近代文学会 1997. 10.

山本茂喜 「「ごんぎつね」の視点と語り」『人文科教育研究』 22 人文科教育学会 1995. 8.

三谷邦明 「『羅生門』の言説分析—方法としての自由間接言説あるいは意味の重層性と悖徳者の行方—」 三谷邦明編 「近代小説の〈語り〉と〈言説〉」有精堂 1996.

中村哲也 「国語教材研究への文体論的アプローチ」『国語科教育』第44集 全国大学国語教育学会 1997. 3.

(2) 注1に掲げた三つの拙論および次の論においてこの問題にかかわる言及をした。

松本修 「『語り』の構造」分析における〈時間〉概念に関する覚書き」『Groupe Bricolage紀要』 No14 Groupe Bricolage 1996. 12.

(3) 新美南吉の「ごんぎつね」の表記は定稿では「ごん<sup>ぎつね</sup>狐」となっているが、本論では学校現場への流布の実態を考慮して「ごんぎつね」と表記するとともに、テキストも断りのない限り平成7年度検定の光村図書版の教科書『国語四下はばたき』に従う。

(4) 野村真木夫 「描出—テキストの研究にかかわる一つの問題提起—」『上越教育大学国語研究』 第10号 1996. 2, p.32.

ただし、この定義は「描出」という用語に対するものである。

(5) 中村哲也 前掲p.48.

(6) 中村哲也 前掲p.48.

(7) aにおいてやや問題となるのは、直前の文における「ほっとして」という表現である。このように、通常語り手本人の感情を示すことばが、他の人物について

用いられた場合、述語として言い切られれば自由間接話法の標識となりうる。この文では「ごんは」という主語の明示があり、述語として言い切られていないので、標識とはなりがたいが、こうした要素が判断に影響している可能性もあろう。

(8) ここで用いられている内的遠近法・外的遠近法という概念は中村が依拠していると思われるシュタンツェルの用語に従っている。(F・シュタンツェル 前田彰一訳『物語の構造〈語り〉の理論とテキスト分析』岩波書店1987.)

(9) 欧米の言語と比べた場合、日本語における文法的規制はゆるく、機械的な判断はできかねる側面がある。時間にかかわる表現の要素が、どういう役割を果たしているかは、テキスト内での相対的な機能によると思われる。ただし、中村には次のような言及があり、現在・過去時制の区別が示されている。

純粋な語り手の声が、過去形「シタ」「シテイタ」と「相対的時間副詞」を用いることを通して、物語の展開（出来事の進行性・前進性・契機性）が支えられていくが、他方、登場人物の直接話法、日常の話し合いやコミュニケーション活動には絶対的時間副詞が主に使用される。(中村哲也 前掲p.55.)

(10) 山本茂喜 前掲p.29.

(11) 野村真木夫 「話法」をどう捉えるか—日本語体験話法を中心に—」『表現研究』 第38号 1983. 9.

(12) プリンスの定義では、「語り手の媒介（標識、引用符、ダッシュなど）を欠いて、登場人物が形作るものとして台詞や思惟を直接に表現したもの」となっている。

Prince, Gerald., *A Dictionary of Narratology*, University of Nebraska Press, 1987. p.34.

(13) なお、「草稿」では、「おれ」は「自分」となっており、再帰化という標識があてはまる可能性もないわけではない。ただし単なる一人称ともとれる。また、「かわいそうに兵十は、いわし屋にぶんなぐられて、あんなきずまで付けられたのか」(三)という部分も

あるが、直前の文に「と思いました」という引用表示があり、段落はかわるものの直後の文に「こう思いながら」という引用表示がある。ただし草稿では、後文の引用表示はなく、かわって当該の文末尾にダッシュが用いられている。ダッシュは草稿で多用されており、引用表示だけではなく、引用表示ともみなせる。引用表示とみれば(三)の部分のこの表現は直接話法となる。fの部分の表現も草稿では異なっており、しか

もダッシュを伴っている。こうした本文にかかわる問題は別に検討を必要としよう。

- (14) 松本修 「文学教材の〈語り〉の分析について」 前掲参照。この発想を壺井栄の「石うすの歌」に適用した実践研究として、川上弘宜「『学習の複線化』を取り入れた物語文教材の指導—『分析批評』の授業の改善—」(平成9年度上越教育大学修士論文)がある。

### SUMMARY

In the use of narratology in the study of stories as teaching materials, the category *free indirect speech* has been increasing in significance. There are several arbitrary applications for this category in various studies of stories.

In this paper, several sentences from the short story *Gongitsune* by Niimi Nankichi that had been designated as free indirect speech were analyzed. It was argued that there

is an important problem with this designation ; There are many indications that are used to categorize sentences into narrative types, and the choice of indicators has a deep relation to readers' interpretations. These categories may be applied as the basis of interpretations when exchanging them but not as grounds for justifying one's own interpretation.

# 読みの交流における対話の実相

## ——会話分析を中心に——\*

兵庫教育大学大学院（連合） 藤井 知弘\*\*

### 1 問題関心

国語科学習において、対話指導が着目を浴びるようになってきている。対話は、感想の交流など読みの学習においても効果的な学習活動となっていることは、多くの実践において確かめられてきた事実である。しかし、個々にどのような対話が展開され、どのような指導の手立てをそこに加えればよいかというような点について研究されたものは少ない。

一方、言語学の領域における会話分析の研究は進み、その中で日常会話や教室談話にみられる構造を明らかにしてきている。しかし研究の多くは、日常会話やある状況における応答などを対象としたものであり、「教室談話」と名づけられているものの、教師と児童との発話の機能性の分析が中心で、発話の意味内容までを検討したものや、対話の状況についてまでを検討したものは、管見においては見られない。

こうした現状を踏まえ本研究の目的を以下のように設定した。

### 2 研究の目的

○読書行為を経た感想をめぐっての対話の中で、どのように個々の読みは生成・変容していくかその実相を「会話分析」の手法を用いて明らかにする。

○対話の実相から、読むことの学習における対話の活動のもつ国語科学習上の意味について考察する。

### 3 研究の方法

ある物語教材を与え、〔初発の感想の記述〕—〔対話〕を行い、実施者は〔感想の分析〕—〔対話ペアに対する面談〕—〔会話分析〕を行った。

- ① [テキスト]：『忘れられないおくりもの』（教育出版3年下所収）スーザン・バーレイ作・絵 小川仁央訳
- ② [対象者]：年齢13歳中学2年生女生徒2名1組 大宮市立大宮北小学校3～6年において担任し、対話の学習経験を経ている生徒。初読後、感想を箇条書き記している。
- ③ [対話の実施]：実施日時：平成9年4月2日場所：大宮市立大宮北小学校放送室。テキストを読んでから対話までに1週間の時間経過がある。その間にテキストを読むことは自由としてある。

### 4 国語教育における読みの〈交流〉と対話

#### 4-1 読書行為と読みの〈交流〉

イーザーや読者論を引き出すまでもなく、「読む」という行為（「読書行為」）は、読者とテキストとの相互作用によって読者の中に一つの世界を形成している。こうした考えを早くから文学の読みにおいて適用し、相互作用（interaction）でなく、〈交流 transaction〉という概念を用いたのが、ルイズ・M・ローゼンブラット（Rosenblatt, Louise Michelle）である。

\* A dialogue between two students on a book both read and a conversation analysis in light of a comparison with their written impressions

\*\*FUJII, Tomohiro (Joint Post Graduate Course in Hyogo University of Education)

ローゼンブラットは1978年の「The Reader, the Text, the Poem」において〈読者〉と〈テキスト〉の「動的相互作用」を意味する〈交流理論 the transactional theory〉を提唱している。ローゼンブラットによれば、〈交流 transaction〉とは、「読書行為において要素や部分が局面や状況全体の一部として機能し進行する過程 (p. 17)」と示されている。読書行為をこのように〈出来事 event〉の過程とし、双方向性をもつものとして描いているのである。

また山元隆春 (1991) によれば、ローゼンブラットの〈交流〉は〈導出的交流 the efferent transaction〉と〈審美的交流 the aesthetic transaction〉に区別され、主にテキストのことばの指示する感覚的・感情的な側面に関心の中心を置いた読み・交流である「審美的交流」こそ文学的な〈交流〉であり、読書指導や文学教育において必要であると指摘している。

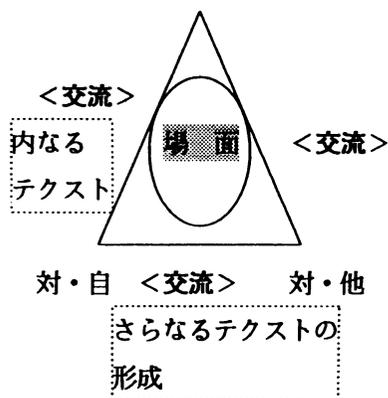
われわれの文学作品の「生活読み」を考えてみると、ローゼンブラットがいうところの審美ともいふべき、文学体験や文学感動といった主観的な反応がまず現れる。こうした反応を大事にしてこそ、一方の認知的ともいふべき読みへと学習において導くことも可能であると考えることができる。

#### 4-2 対話行為をとらえるための学習場面のモデル

読書行為は〈テキスト〉と〈読者〉間の〈交流〉としてとらえる概念を明らかにしたが、学校教育における学習場面を想起してみると、個々の読書行為だけで終了するわけではない。目的や目標を共有する学びあう他者がそこには存在している。教室では自分である読者Aと仲間である読者Bとの相互作用が対話の活動といえる。読者Aは対話の活動も含めて「内なるテキスト」を「さらなるテキスト」に生成・変容させていく。このことから、対話そのものも広く読書行為の一部を成すととらえることができよう。ここでは、〈交流〉を〈読者〉と〈テキスト〉との「動的相互作用」としてとらえるだけでなく、〈読者〉と〈読者〉との間における「動的相互作用」として考えたい。(藤井知弘 1993)

これをデイクソン (1966) をもとにした有沢俊太郎 (1997) のモデルに当てはめてみる。

図1 対・事 (テキスト)



〈読者〉は自身とテキストとの交流によって生じる認識に拠りつつも (対・事), 語り合う友との間 (対・他) に対話という学習場面が生れ、まさしく〈交流〉が展開されることになる。中西雅之 (1993) はコミュニケーションとしての言語の立場から、そこに展開される対話は、言語・非言語メッセージが双方向に絶え間なく流れる実相から〈交流プロセスモデル transactional process model〉を提案している。これはブーバーのいうところのダイアログに相当するものとして、親密な人間関係のコンテクストにおいて一般的にみられるものといえる。対話を広く読書行為の一部ととらえることによって、〈交流〉の概念を広く〈場面の脈絡 context of situation〉の下での言語使用という教育的な視点を導き出すことができるのである。

#### 5 会話分析

談話分析 (discourse analysis) と会話分析 (conversation analysis) とは分析される単位やその目的によって厳密には区別されるものであるが、ここでは、それを問題とはしない。会話分析はザトラウスキー (1993) の定義で次のように説明される。

(会話分析は) 自然に話された多くの会話資料に繰り返し見られるパターンを抽出する, 経験的・帰納的なアプローチによるものである, 会話の流れの相互連関的特質とその流れがどのように作り上げられているかに焦点を置くものである。(p. 5)

ここで対象とする対話は, 複数の話し手によってなされる順序づけられた発話行為の連鎖からなるもので, 「対話者による相互補完的 (reciprocal)」な言語行動 (ウイドソン, 1978) としてとらえることができる。つまり「交流」である。発話行為自体は, 会話を構成する言語学的基本単位であり, その会話も談話を構成する一貫性のある発話行為の連鎖と考えることができる。ここでいうところの「発話」とは杉戸清樹 (1987) に拠り「一人の参加者のまとまりの音声言語連続で他の参加者の音声言語連続とかポーズによって区切られるごとに一単位として数えようとする単位である。」(p. 87) とした。本研究においては, 対話における発話をまずは忠実に再現し, その言語的事実を明らかにすることを通して, メイナード (1993) がいうように「データと分析方法の相互関係を研究の過程で何度も吟味しながら……当初もっていた疑問に答えるよう努力する」(p. 67) 立場から対話の実相を明かにしようとするものである。

## 6 会話分析の実際

### 6-1 分析の視点

#### ① 発話の機能

ザトラウスキー (1993) によった。国立国語研究所 (1987) の発話機能にザトラウスキーが一部修正を加えたものである。

1 注目表示	2 談話表示	3 情報表示
4 意志表示	5 同意要求	6 情報要求
7 共同行為要求	8 単独行為要求	
9 言い直し要求	10 言い直し	11 関係作り・儀礼
12 注目表示		

ザトラウスキーによれば [12 注目表示] については更に次の11に分類される。

a 継続	b 承認	c 確認	d 興味
e 感情	f 共感	g 感想	h 否定
i 終了	j 同意	k 自己	

発話の単位をどのように認定し, そこでもどのような機能をあてはめるかについては, 現状では共通の理解がえられていない。本研究においてはできるだけ, ザトラウスキーの示した型にならうようにした。

#### ② 発話内容の検討: 読者反応理論の枠組みの活用

①の分析の視点は, 言語学の知見による構造的, 機能的な分析視点の設定であり, 発話の意味内容 (発話としての意味は考えるが) までを考慮するものではない。そこで, 国語科教育において一般的に用いられている感想の分析の視点を導入することによって, その内容を検討することとした。枠組みとして活用したのは, 山元隆春 (1992) の示した反応分析の枠組みである。山元は, 「読者反応理論」を日本の国語教育に積極的に適用し解釈を試みている。この枠組みをテキストに併せて作り (表 1

表 1

反応の 焦点	A 登場人物 A1 あなぐま A2 もぐら A3 みんな A4 その他	B 物語の進行・設定 B1 題名 B2 展開 B3 仕掛け B4 全体としての物語	C 状況 (物語の中の様子)
	D 表現 (物語の記述上の表現, 書き表し方)	E 作者	F 読みの経験 (読者自身の経験)

表 2

反 応 行 為	a 確認	b 類推	c 同調	d 表出 (自己の内面の)	e 価値づけ
	a1 混乱	b1 予測	c1 共感	d1 願望	e1 肯定的評価
	a2 印象	b2 推論	c2 同情	d2 代理経験	e2 否定的評価
	a3 理解	b3 解釈	c3 助言	d3 仮定	e3 一般化
	a4 疑問			d4 想像	
				d5 現実経験の持込み	
				d6 過去の経験の想起	
			d7 内省		

・表2) 生徒の記述した感想の分析を行った。さらに山元が分析したように、アメリカの国語教育学者ランガーの枠組みを併用し、読者は反応をどのような構えで示しているのかを、談話の内容から判定した。(表3)

表3

読者の構え	1	外側に立ち構想に参入する	: 情報を集める
	2	内側に立ち構想の中を移動する	: 解釈を膨らませる
	3	後ろに下がり知り得たことを再考する	: 個人的な知識を内省する
	4	外側に立ち、経験を客観化する	: 批評的な構えをとる

〈例〉発話番号5B: でもこの人は住むことが分かつ、(ママ) 恐れないでさ、最後までみんなの役に立ってるという感じで、人生の手本の人だーって感じ。

→ [A1・e1・3] と解釈し表記する。

以上の2つの観点をもってトランスクリプトにもその観点を入れて表記することとした。

### 6-2 トランスクリプトの表記方法

ザトラウスキー (1993) に基本的に準拠し、一部を簡略化、省略した。

///	///の後の発話が次の発話と同時に発せられた
=	前の発話との間に時間的間隔がないことを示す
.	下降のイントネーションで文が終了した
(1)	( ) 中の数字は1秒単位で表し沈黙の長さを表す
	非言語的な行動を示す
—	「—」の前の音節が長く延ばされている多いほど長く延ばされていることを示す
( )	聞き取りにくい発話を ( ) の中に示す
?	上昇のイントネーションを示す

### 6-3 対話の実際

4つの視点を合わせて記述した「総合トランスクリプト」によって対話の始まりの部分を示す。

## 7 結果と考察

### 7-1 全体の概括

◇およそ25分間の総発話数は460: A児発話数: 221

B児発話数: 234 発話不明: 5

◇児童の特性: A児は、読書量も多く深く作品を理解し文章表現力が高いが、音声言語による表現は苦手なタイプ、B児は、読書力があり、理解度も高いが、自分の内面にまで深く考えるということはせず、音声による表現は苦にならないタイプの児童である。放送室で2人だけで自由な対話を行い(録音とビデオ撮影)自分たちの意志で対話を終了させた。

◇対話の展開状況: ○両者の発話数の占める割合はさほど違いはないが、発話機能をみるとその役割には大きな差がある。Aが話題提示をし、それについてBが[情報提示]をするというテーマ展開がほとんどである。展開した28テーマ中18が、Aが切り出す形となっている。

○AはBの内容について、自分の考えを述べることなく、[(承認)の注目表示]を行うということにとどまった。

○実質的な内容である[情報提示]はほとんどがBが行っている。

### 7-2 感想の反映

◇初読時内観: 初読時にテキスト1文ごとにふった文番号ごとにその時、思ったことを記述させ、その反応内容を分析した。

○文番号に対応する内観は46項で、うち12項については、対話の発話の中でなんらかの形でふれていた。

○感じていた多くの点について、対話していない。

◇初発感想 A <資料1> 参照

○感想は自身の経験をもとにしたものとなっているために、発話においてその内容が関連していたと判断されるものは、12項中5のみだった。

○反応内容については[反応の焦点: F(自身の経験)、読者の構え: 4(外側に立ち、経験を客観化する)]

6-3 対話の実際 総合トランスクリプト

No. 1

読みの交流における対話の実相

番号	発語	視点1 構造	視点2 機能	視点3 発話内容	視点4 言語認識
1A	あなぐまさんはいいいんだね =	T1 あなぐまのよき	情報提供 言い直し 情報提供	[A1・e1・4] [F・d6・2]	いい人
2B	=あなぐまさんはいいい人で				
3B	やっぱさーよくドラマとかできーみんな死ぬのは嫌だーなんてい っている人いるじゃ//ん				
4B	でもこの人は死ぬことをわかっ、恐れないでさ、最後までみんな の役に立っているという感じで人生の脚本だーって感じ (笑い)	R1 恐れない	(承認) の注目表示 情報提供	[A1・e1・3]	みんなの役に 立っている
5B	そうだね//ー そんな感じがした。うーん、				
6A	心が壊るって知ってたっていうけれど、ほんとに心壊ってるよね				
7B	この人	R2 心が壊る	(承認) の注目表示 (承認) の注目表示 同意要求	[A1・a3・3]	心が壊って いる
8A	うーん、壊っているねー =				
9B	=なんかさーいいことしてるときあ//みんながさ そのさ死んで				
10A	もさ いつまでも	R3 見守る	(承認) の注目表示 情報提供	[A3・a3・3]	いつまでも
12A	見守っているというので感動的? (笑い)				
13B	うーん (笑い)				
14A	=この辺もさ//何かね ぜったい聞いてるって感じだよね =	R4 神機	(承認) の注目表示 情報提供	[A3・a2・4] [A1・b3・2]	見守っている
15A	うん				
16B	=そう そう そう そう =				
17B	=なんかみんなを壊ながら見守ってるさあー//あなぐま神機って	R1 悲しみ	情報提供 (承認) の注目表示 情報提供	[A1・b3・2]	壊ながら見守 っている 神機
18B	感じね//何か意味不明、				
19B	B1 そう				
20B	B2 (笑い)	R2 雪の楽しみ	(承認) の注目表示 (承認) の注目表示 同意要求 言い直し + 情報提供	[C・c1・4] [A3・b2・2]	
21B	B3 (笑い)				
22A	ねえーそんな感じがした =				
23A	= ( )	R3 自然の神機	(承認) の注目表示 関係作り	[F・d5・4] [B4・a2・3]	
24B	なんかこの雪っていうのがおもしろいよ//ね				
25B	ねーたとえは =				
26A	=あ なんかみんなの悲しみは//雪といっしょにとけてい//く =	R1 悲しみ	(承認) の注目表示 (承認) の注目表示 (承認) の注目表示 同意要求 言い直し + 情報提供	[A3・b2・2]	
27B	そうそう				
28A	=なんか//なんか =				
29A	うん ねー =	R2 雪の楽しみ	(承認) の注目表示 (承認) の注目表示 同意要求 言い直し + 情報提供	[F・d5・4] [B4・a2・3]	
30A	雪ってほんと楽しいけどね =				
31B	=雪降るって楽しいけれど、こういう風にたとえられると雪もす ごい自然の神機って感じが// (笑)				
32A	君 たとえがいい//よ	R3 自然の神機	(承認) の注目表示 関係作り	[B4・a2・3]	
33B	ありがとう?				
34B	(4)				
35A	それでさー あなぐまはさ//一死んじやったじゃな//い =	T3 あなぐまの壊してく れたもの	同意要求 情報提供 + 同意要求	[A1・a3・1] [B4・b3・3]	
36B	=でもさ みんながさ 救わったことはさ その人が自傷できる すこいなんが一番大事なことでしょ//い ても やっぱさあー				
37A	うん				

資料1

初発感想記述 A児

初発感想記述 B児

記述	反応内容	読書行為時	関連発話
1 この話を読んで、私が最初に思いついた事は、私の祖父の事でした。	F・d5・4	35	
2 あなぐまは祖父によく似ている気がします。	A1・d5・4		
3 あなぐまと同じように祖父も、私にたくさんのおくりものを残してくれました。	F・d5・3		
4 一言でいえばそれは祖父の心です。	F・d6・4		
5 私には今でも、祖父が近くにいるような気がするのです。	F・d4・3		
6 でもそれは確信ではなくて、祖父の心が私の近くで私といっしょに生きてくるからなのかも知れないとこの物語に教えてもらったようです。	F・d3・4		
7 この物語を読んだ時一番不思議に思ったのが「死んで体がなくなっても、心はのこるという事を知っていたからです」という一文です	D・a2・1	6 68	172 A
8 今再び考えてみると、あなぐまも、もしかしたら大切な人を失った経験をもっていたのかなとも考えられます。	A1・b2・3	43	176 A 184 A
9 私はこのあなぐま、そして祖父に出会えて本当に良かったと思います。	A1・e1・4 F	65	280 A
10 二人とも、私に心の大切さ、を教えてくれた気がします。	A1・e1・4 F	70	
11 そして二人とも、とっても温かい人といっしょにいと、何でも話せてしまいうさだし、何だか幸せな感じがします。そして二人と共に私も、二人に少しでも近づけるようになりたいと思います。	A1・d4・3 F	72	461 A
12	F・d1・4	72	191 A

◆A児の反応の焦点はほとんどが、自分の経験で、祖父との思い出がそのもととなっている。A児はおくりものを自分自身の経験から「祖父の心」とし、物語世界から離れ客体的に自分自身をみつめることとなっている点は、B児との最大の相違である。

また、下線において示したようにあなぐまに関する感想においても、「自分にとってのあなぐま」を描き、「そんな人になりたい」という作品から触発された自分の思いが中心的な感想となっているのも特徴である。

記述	反応内容	Aとの関連	関連発話
1 あなぐまはやさしい。	A1・e1・2	行為2	
2 きっとあなぐまが子供の時にやさしくしてくれたお父さんやお母さん、または友達、誰かはわからないけれど、たぶんいたんだろうなあ。(やさしくしてくれた人)	A1・b2・3	感想8	177 B 185 B 213 B 217 B
3 この物語には2つのおくりものがあつたような気がします。	B3・b3・2	感想3	100 B
4 ひとつめは、あなぐまが最後に見た夢、きっとあれはあなぐまが、みんなに親切にした分の神様からの最高のおくりもの	B3・b3・2		100 B 315 B 450 B
5 2つめは、あなぐまのおかげでみんなができるようになったこと、そしてそのあなぐまとの楽しい思い出	B3・b3・2		
6 あなぐまは、みんなに色々な事を教えるほかに、みんなの心のさきえなんだと思いますだからみんなあなぐまを愛してたし、死んじゃったらととても悲しいんだとかんじました。	A1・b3・2 A3	行為28 行為72	
7 そしてあなぐまは、ある意味でみんなの親みたいなんだと思う。	A1・b2・2		
8 みんなが自慢できる事は、料理、スケートなどいっぱいあるけど、一番はきっとあなぐまとすごした楽しい日々だと私は思う。	A3・b2・2		36 B 38 B
9 これからはみんなが、あなぐまから教えてもらったことを自分で教えてあげることにあなぐまは願っていると私は考えた。	A1・b3・2	行為67	350 B
10 あなぐまは、死んじゃったけど、きっと心はいつまでもずっとみんなのそばにいてみんなを見守り続けるだろう。	A1・b2・2	行為68 感想10	

\*9,10に関しては、初読後、対話までの間に付け加えて記述したものを。

◆B児の感想においてその反応は「あなぐま」中心で、読者の構えも作品の中に置いたものとなっている。また下線に示したように「みんなから見たあなぐま像」が「いい人」と感じるこの根拠となっており、この点においてもA児と異なった反応を示している。

がほとんどである。Fは9/12・4は7/12を占めている。

◇初発感想 B (資料1) 参照

○あくまでも作品世界の中の理解を中心としている。

○反応内容については[反応の焦点：A1(あなぐま)、読者の構え：2(内側に立ち、構想の中を移動する)]がほとんどである。A1は6/10・2は9/10である。

○Aの感想と関連しているものは、記述番号2, 3, 10の3項である。

7-3 交流の実相

AとBとの間において共通点としてあがってきた[A:感想8]の部分を取り上げ、どのように相互の感想が交流されたのかを見してみる。

両者の感想が関連発話として表れていると解釈できる

172A以降の部分を取り上げる。

<資料2>

Aの[注目要求]で始まったこのテーマ9の部分は一

表4

	反応内容
[A:感想8]	今、再び考えてみると(この物語を呼んで一番不思議に思ったことである「死んで体が動かなくなっても、心は残るという事を知っていたということ:感想7 藤井注)かしたら大切な人を失った経験をもっていたのかなとも考えられます。
[B:感想2]	(あなぐまがやさしいのは:藤井注)きっとあなぐまが、子供の時にやさしくしてくれたお父さんやお母さん、または友達、誰かはわからないけれど、多分いたんだろうなあ。

資料2

172A	なんかさ あなぐまはさ 死-んでさ 体が無くなっても心が残ることを知ってたというのはさ//あ	
173B		うん
174A	あなぐまもさあ 誰かさ あの-みんなにとって もぐらたちに とっ//て=	
175B		うん
176A	=あなぐまみたいな感じの人 あなぐまも失ったことあんのかな あ-とか思っ//た	
177B		あー あの昔優しくしてくれた人//に=
178A		そうそう
179B	=影響されて=	
180A	=そう-	
181B	なるとかってよく=	
182A	=あるよね	
183B	あっそうかもしないね-	
184A	なんかそんな気がした	
185B	なんか ずっとその人のために尽くしていて で あなぐまには やさしくしてくれた人が、前にいて//で その人みたいにいきよ とか思ったのかな- =	
186A		うん
187A	=なんかそんな感じ//がした	
188B		そんな感じ=
189A	=だよね=	
190B	=ね	テーマ9 死の予見 (7)
191A	あなぐまみたいな人っているかな	テーマ10 心の残り
192B	あー なんかいたら 自分もそういうの見たら私ももっと優しくなれるか//な=	
193		{笑い}
194B	=とか なんかすごい影響されそう なんかすごい優しい人とか かって	
195B	やな人とか見るとやだな-とか思うから//かえってよく//なると	
196A		うん なんかもう
	か( )けど=	
197B	=いい人を見てもよくなるとか=	
198A	=思うね=	
199B	=ね-	

応、Aが[感想8]と同じ考えを表明することになる。

(172/174/176) Aの思いは、死んでも個々が残るということを既にあなぐま自身が経験して知っているのではという[情報提供]であった。それに対してBはすでに自分の中で理解として形成されていた「あなぐまの優しさは昔自分がそうされたから：感想2」をもとに、(承

認)の注目表示「あー」といいつつも続けて新たな情報提供を行っていく。(177/179/181)そして182のA発話を受けて自分が情報提供した内容を自ら[言い直し]する形で共通理解を形成することとなっている。さらに185において更に踏み込んで感想2に立脚した[情報提供]を行いAがその内容を承認していいくという展開となっていく。7秒の沈黙の後、再びAによる[情報要求]に対して、194においてBは[情報提供]を行い、Aの承認をとりつけて話のまとまりを形成しているのが、テーマ10である。

Aは、自分の祖父の死を背景として、物語を理解しているがために、あなぐまの心は残ることを実感として理解していながらも、Bの作品理解中心の理解に吸収される形でこの発話の話段は形成されている。これは反応内容の類型が話段の最後においては、Bの類型とAの類型が同じになってくるということからも確かめることができる。このことは、発話者である児童の性格に大きく影響されていると思われる。Aは、相違を感じながらも自分の解釈を押し出すことは決してどの場面においても見られない。「交流」として相互に交わる部分は、[情報提供]同士による練り上げというよりも、[(承認)の注目表示]や[(確認)の注目表示] [(共感)の注目表示]など相手の発話に対する反応に、この対話の場合多いことが明かになった。

7-5 分析の総括

○反応の違う2人を組み合わせ対話をする時の、話題設定をどのようにするかによって内容を規定してしまうことがわかった。フリートークによる対話のため、緊張感もなく話すことはできているが、目的が明確でないがために、その内容も広く拡散し、それぞれが理解を示し合うということで終わっている。さらにそこから踏み込んだ対話となると、まさしく「状況」がそれを求めるという設定なしには難しい。

○対話におけるペアの組み方については、反応内容などをよく考慮し、目的にあった組み合わせが必要である。

○今回は全体を分析するというよりも、全体から分析す

る箇所を絞り込むことに会話分析を活用しているが、機能についても、[注目表示]をすることによって相手の何を引き出そうとしているのかについて検討するなど、細かくみていくことによって明かになる点も多くある。今回はそこまでの検討をしていないが、言語学の知見を教育において活用する一つの視点となるだろう。

- 従来の読者反応研究においても、会話分析などの立場からアプローチすることによって、さらに細かい学習者の思いを反応対象としてみるのが可能になるといえる。

## 8 課題と展望

- 今回はインフォーマルな形態での対話だったので、今後、学習場面において設定された話題をめぐっての対話の実相の分析が必要となる。
- 対話において重要なのは、テーマを学習の目的に合わせて、意識的に展開させていく構造展開力の養成であるといえる。これを国語科学学習指導においてあてはめるならば、テーマ領域の設定を対話に参加する児童に事前に意識させ、それを最終的なゴールに向かって進めていくよう「話題の構造化」を学習材化研究する必要がある。
- 対話の国語教育における意義が確認された。対話はペア学習の核として機能するとともに、筆者が国語科学学習指導の中で目指すワークショップ方式においても基本的な活動単位として展開する可能性をもっているといえる。

有沢俊太郎(1996)は対話と形態的には同様な「ペアリーディング」の可能性を次のように指摘している。

他の脈絡への拡張 (extensions to other cotexts) とは、その情報に対する読者の創造的な働きかけの結果、新しい脈絡を呼び出したものであろう。……(中略) 対テキスト関係では豊かな解釈が、対読者では豊かな人間関係が成立することになる。

ペア・リーディングの可能性は、教材をめぐっての対

話活動においても、内容の生成・深化はもちろんのこと、国語教育が大きく担う人間形成といった面までをその活動の意義として含んでいるといえる。今後、対話においてもペア・リーディング同様に、別の対話ペアの分析を通して、学習活動の一環としての対話の豊かな在り方を検討したい。

## 引用・参考文献

- 有沢俊太郎(1997).「言語の教育の充実」『中学校国語科教育実践講座』第1巻 ニチブン p.60.
- 有沢俊太郎(1996).「ペア・リーディングの可能性」『教育科学国語教育』No531, 明治図書 p.84.
- DIXSON, J. (1966). *Growth through English*, Oxford University Press.
- 藤井知弘(1993).『読者としての子供を育てる国語教室』東洋館出版.
- 市川孝(1978).『国語教育のための文章論概説』教育出版.
- 国立国語研究所(1987).『日本語教育映画基礎編総合文型表』日本シネセル株式会社.
- 茂呂雄二(1991).「教室談話の構造」『日本語学』10—10号, 明治書院, pp.63-72.
- 中西雅之(1993).「コミュニケーションの基礎概念」『日本語学』12-4号 明治書院.
- ROSENBLATT, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem*. Southern Illinois University Press.
- 杉戸清樹(1987).『談話行動の諸相 座談資料の分析』国立国語研究所.
- 泉子, K. メイナード(1993).『会話分析』くろしお出版.
- ウイドソン, H.G. (1978). 東後勝明・西出公之訳(1991).『コミュニケーションのための言語教育』研究社.
- 山元隆春(1991).「文学の教授・学習に関する基礎理論の検討」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』第6巻, pp.59-78.

山元隆春 (1992). 「文芸の授業のための学習者研究」  
『国語科教育』第39集, 全国大学国語教育学会編,  
pp. 27-34.

ザトラウスキー, P. (1991). 「会話分析における『単  
位』について『話段』の提案」『日本語学』明治書  
院, 10-10号, pp. 79-96.

ザトラウスキー, P. (1993). 『日本語の談話の構造分

析 勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版.

## 注

本稿は第41回日本読書学会研究大会 (平成9年8月1  
日) において同題名で発表されたものをもとに再構成し  
たものである。

## SUMMARY

The purpose of this study was to show how a dialogue after reading a literary work took place. The study was conducted using conversation analysis based on linguistics and a reader-response-theoretic analysis of their written impressions of that work. Little has been studied on actual dialogues students have about their reading.

The following approach was adopted in this study:

1. The story "*Badger's Parting Gifts*" by Susan Varkley was given to two seventhgrade girls.
2. They were asked to read it at once and write their first impressions of it.
3. They were allowed to take the book home so they could read it again whenever they wanted. They were asked to meet one week later to talk about the story with each other.
4. Their impressions were analyzed and an interview with

them together was conducted followed by a conversation analysis.

Further, an attempt was made to clarify how their first impressions influenced the dialogue and how the two girls changed their understanding of the story.

The dialogue took 25 minutes and contained 460 utterances. A difference was found in the role that each girl took in the dialogue.

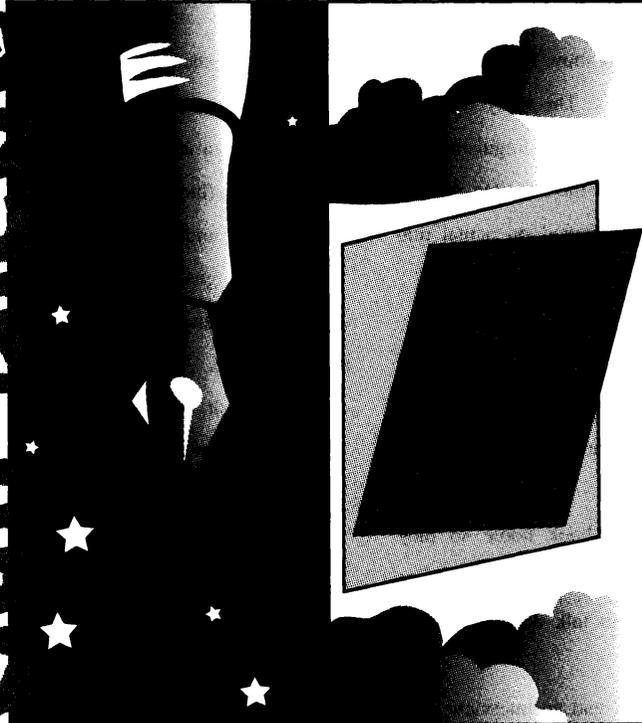
As a result, the following conclusions were drawn:

1. The topic of a dialogue determines the content.
2. The content, however, reflects the lives of the participants and their first impressions.
3. First impressions should be taken into consideration in future studies when deciding on the participants in a dialogue.

# 44th Annual

Write the Past

SAN DIEGO



CONVENTION

Read the Future

May 2—7, 1999

International Reading Association



97-27- A&M 7/98

## 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 Adolescent & Adult Literacy (旧誌名は 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. \$ 30.00	U.S. \$ 129.00
雑誌1種類と会員権	U.S. \$ 45.00	U.S. \$ 144.00
雑誌2種類と会員権	U.S. \$ 65.00	U.S. \$ 164.00
雑誌3種類と会員権	U.S. \$ 85.00	U.S. \$ 184.00
雑誌4種類と会員権	U.S. \$ 105.00	U.S. \$ 204.00

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:** Shusuke Fukuzawa

**President-elect:** Takashi Kuwabara

**EDITORS**

Shinichi Ikeda	Mamoru Kaneko	Takahiko Sakamoto	Hisayoshi Shuto
Hajime Narushima	Katsumi Tokuda	James M. Furukawa	Donald A. Leton

**EDITORIAL ADVISORS**

Shuntaro Arisawa	Toshimichi Ishihara	Yasuchika Imai	Nobuko Uchida
Takashi Ezure	Yoshitake Oshiro	Michio Onishi	Akira Okada
Norihiko Kitao	Keiko Kuhara-Kojima	Soichi Goto	Kunio Kobayashi
Nobuyoshi Shikanai	Kazuko Takagi	Yasuhiko Tsukada	Genichiro Fukawa
Mariko Murai	Shozo Muraishi	Yoshitsugu Mochizuki	Jun Yamada
Hideo Yorozuya			

## CONTENTS

**Original Articles**

- The effect of reading books on a prosocial attitude.....SASAKI, Ryosuke .....47
- Effects of prime on Hiragana reading  
of lower-grade elementary school children .....HIGUCHI, Kazuhiko .....60
- On free indirect speech in the story "Gongsune" .....MATSUMOTO, Osamu .....67
- A dialogue between two students on a book both read  
and a conversation analysis in light of  
a comparison with their written impressions .....FUJII, Tomohiro .....73

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, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112-0012, Japan

第42卷 第2号

会員頒布

〈通巻 第 164 号〉

平成10年7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

〒 112-0012 東京都文京区大塚 3-29-1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 振替00160 8 3213番