

読書科学

第46巻 第2号 (通巻 第180号) 平成14年7月1日発行 (季刊)

原著

文章の理解をつくる読解中の活動
『三匹の子ぶた』の翻訳と翻案の比較 (Ⅱ)
上級レベルの中国語系日本語学習者と
韓国語系日本語学習者の敬語習得の比較

大河内 祐子
星野 美穂子
宮岡 弥生
玉岡 賀津雄

作文学習におよぼす

プランニングと推敲とを関連させた介入の効果

大崎 陽子
吉田 甫

調査報告

小学校下学年児童が
ノンフィクション分野で読みついできた作品

米谷 茂則

180

日本読書学会

◇ 本 号 目 次 ◇

原著

文章の理解をつくる読解中の活動

——再読時の発話プロトコル法による検討—— 東京大学 大河内 祐子 45

【三匹の子ぶた】の翻訳と翻案の比較(Ⅱ)

——言語心理学の立場から翻案を中心として—— 聖徳大学 星野 美穂子 54

上級レベルの中国語系日本語学習者と

韓国語系日本語学習者の敬語習得の比較 広島経済大学 宮岡 弥生
広島大学 玉岡 賀津雄 63

作文学習におよぼす

プランニングと推敲とを関連させた介入の効果

宮崎県高千穂町立上野小学校 大崎 陽子
立命館大学 吉田 甫 72

調査報告

小学校下学年児童がノンフィクション分野で読みついできた作品

——全国読書感想文コンクール入選感想文の集計から——

船橋市立葛飾小学校 米谷 茂則 80

日本読書学会役員(2002年4月1日~2005年3月31日)

| | | | | | |
|-----------|-----------------|--------------------------|-------|-------------------|-------|
| 会長(理事長) | 鳴島 甫 | | | | |
| 副会長(副理事長) | 有沢俊太郎 | | | | |
| 常任理事 | 内田 伸子 | 金子 守 | 桑原 隆 | 阪本 敬彦 | 塚田 泰彦 |
| | 徳田 克己 | 茂呂 雄二 | | | |
| 理事 | 秋田喜代美 | 池田 進一 | 今井 靖親 | 倉澤 栄吉 | 佐藤 泰正 |
| | 島田 康行 | 高木 和子 | 玉岡賀津雄 | 府川源一郎 | 福沢 周亮 |
| | 増田 信一 | 湊 吉正 | 村石 昭三 | | |
| 監事 | 岡田 明 | 桐原 宏行 | | | |
| 常任編集委員 | 徳田 克己(編集委員長) | | | | |
| | 有沢俊太郎 | 池田 進一 | 金子 守 | 阪本 敬彦 | 塚田 泰彦 |
| | 茂呂 雄二 | Joseph J. Dilenschneider | | James M. Furukawa | |
| | Donald A. Leton | | | | |
| 編集委員 | 石原 敏道 | 今井 靖親 | 内田 伸子 | 大城 亘武 | 上谷順三郎 |
| | 北尾 倫彦 | 小嶋 恵子 | 小林 國雄 | 香西 秀信 | 鹿内 信善 |
| | 高木 和子 | 鄭 仁豪 | 塙 和明 | 府川源一郎 | 福沢 周亮 |
| | 村井万里子 | 望月 善次 | 山田 純 | 山元 隆春 | 萬屋 秀雄 |

文章の理解をつくる読解中の活動 ——再読時の発話プロトコル法による検討——*

東京大学 大河内 祐 子**

問 題

読み手は文章読解中に様々な活動を行い読みを調整している。特に年齢が上がるに従い、文章の内容・構造、読む目的などに応じ複数の方略を柔軟に使用できるようになることが示されてきている (eg. Goldman, 1997)。

例えばChi, de Leeuw, Chiu, & LaVancher (1994) が中学2年生に科学テキストを読ませたところ、「自己説明 (self-explanations)」が多かった読み手ほど、正確なメンタルモデルを形成していた。自己説明とは文章に書かれていることを超え新しい知識を生み出す活動を指す。

Coté & Goldman (1999) も、読解中のコメント (文章についての発話で音読・反復以外のもの) を、推論のタイプによって「自己説明」「モニタリング (monitoring)」「言い換え (paraphrases)」「連想 (associations)」に分けている。自己説明はChi et al. (1994) と同様、知識を用いて自分の言葉で説明することで、因果推論や文の精緻化を含む。モニタリングは、文のわかりやすさや馴染み深さの評価や、理解や予測の確認を行うこと、言い換えは単語の並べ替え、同義語による置き換えを指す。

小学生を対象に、彼らがこうした読解中の活動と表象の形成過程を発話プロトコル法によって調べたところ、一貫した表象の形成を支えていたのは自己説明だった。Coté, Goldman & Saul (1998) でも、一貫したテキストベースと状況モデルを形成していた生徒は、言い換えに比べ自己説明が多かったことが示されている。

しかし、どのような条件の下であれば、自己説明が多くなり、文章の表象がうまく形成されるのかはまだ明らかではない。Coté et al. (1998) が今後の課題としているように、トピックやディスコースについての知識、文章の内容・構造によって、読解中の活動は制約を受けると考えられる。

そこで本研究では、上に挙げた諸要因のうち文章の構造面に焦点を当て、読解中の活動や表象形成にどのような制約を与えているか検討したい。文章構造を取り上げるのは、文章に書かれている概念やその関係を理解する時に、読み手が構造についての知識や理解を利用しているためである。文章の中心的概念について表象を形成するために、読み手は文章のすべての箇所において自己説明を行う必要があるのか、あるいは読みの目的や既有知識に応じ自己説明を行う箇所も柔軟に変えているのか明らかにすることが本稿の第一の目的である。

文章構造に関しては、メインアイデア (主要な部分) と “seductive details” を対比させ、それぞれの記憶や理解を検討した研究がある。seductive detailsとは、おもしろさを喚起するが、トピックと関係がなかったり著者の意図するテーマから外れている情報のことである。seductive detailsを含んだ文章を与えるとおもしろさは確かに増加するが、逆にメインアイデアの記憶はseductive detailsを含まない文章の時よりも落ちるという (Garner, 1989)。また、メインアイデアよりもおもしろい情報の方をよく覚えているという報告もある (Garner, 1992)。ただ、seductive detailsの研究では、読み手の読解中の活動や方略は注目されてこなかった。しかし大人であれば、文章の中心的概念の理解という目的の下

* Reading strategy differences in comprehending scientific text: Evidence from think-aloud protocols.

**OKOUCHI, Sachiko (University of Tokyo)

での重要性判断にもとづき、メインアイデアと *seductive details* とで方略を変えているかもしれない。文章構造と読解中の活動の両者に焦点を当てた研究の必要があると考えられる。そこで本稿では、文章の中心的部分と *seductive details* を重要性をもとに同定し、読み手の読解中の活動が異なるか検討する。

ところで、文章の内容について既有知識が十分でない時や文章が難解な概念を扱っている時など、一度読んだだけでは中心的な概念や因果関係についての表象形成が難しい場合がある。その際、前に読んだ文の読み返し (*looking back*) や、文章の再読 (*rereading*) がしばしば行われる。読み返しや再読を行うのは、文や文章の理解が困難であることを表しているため、主に理解の指標として取り上げられてきた (eg. Markman, 1979)。

さらに最近では、文章の表象形成課程を検討するための場として再読が用いられている。Mills & Simon (1994) は、再読が読解過程を研究する際の有効な手段である理由として、生態学的に自然であること、簡便な方法であること、文章に記述されている概念の表象が時間を追っていかに修正され変化するかが、初読時と再読時での再生の比較から明らかになること、を挙げている。例えば、1回目に作られた次元の表象に、2回目の読みで別の次元の表象が付け足され、整合的な表象が形成されていく様相が明らかにされている (Mills & Simon, 1994; Zwaan et al., 1995)。しかしながら、これらの研究は読解時間や速度から読解時の処理や表象形成を検討しており、再読時に実際に生じる読み活動の変化や、表象形成を導く思考の過程についてはほとんど検討されていない。そこで本研究では、どのような方略的活動が再読時での表象形成や表象の変化につながるかについて考慮する。

本研究は、発話プロトコル法 (*think-aloud method*) を用いて読解中の活動と、表象の形成・修正の過程を明らかにすることを目的とする。その際文章の構造面に注目し、文章を2回読むことを通じて中心的概念の理解がどのように作り上げられていくのか、あるいは作り上げ

られないとするならばそれはなぜかを詳細に検討する。

方法

被験者 大学生9名 (心理学専攻)。

材料 「科学・178の大疑問」(Quark編集部&高橋素子, 1998)より、「なぜ空は青いのか」を使用した。24文、778字からなる。

テキストの分析 文章構造を明らかにするため、別の被験者(9名)が各文を「どのくらい重要だと思うか」評定した(1「全然重要でない」~6「非常に重要」)。評定結果をもとに構造を図化したものがFigure 1である。

この文章には2つの疑問が登場する。一つは、表題の「空が青く見えるのはなぜか」であり、文章はこの疑問への回答を軸に展開されている。重要度評定が高かった文(5-10, 25-26)は、「波長と大気分子の大きさの関係」について述べたものであり、大気分子の直径が、赤系統の長波長は通過させるが青系統の短波長は散乱させる大きさであるため、空が青く見えることが説明されている。したがって、波長と大気分子の大きさの関係を理解することが文章の中心的概念の理解につながると考えられる。

もう一つは、「青より波長の短い紫色の空は存在するか」という疑問であり、おそらく読み手が疑問に思うであろうことを先取りし傍題的に埋め込まれている。ただしそれに対する直接の回答はなく、文章だけから回答を推論するのは困難である。こうした「波長の長さや色の関係」に関する文(11-18, 21-24)は重要度が中以下であるため(Figure 1)、文章の中心的概念というよりは *seductive details* とみなしてよいと考えられる。

手続き 実験は個別に行った。まず、材料とは別の文章を用いて実験者が発話プロトコル法を実際に行って見せた。その際、文章を声に出して読みながら考えていることをすべて話すように教示した。次に被験者が、その文章を用いて十分だと思うまで練習した。本実験では材料文を渡し2回通読してもらった。被験者の発話はすべて録音した。2回の読みの所要時間は15分程度であった。

コメントの同定と分類 まず、発話されたプロトコルを

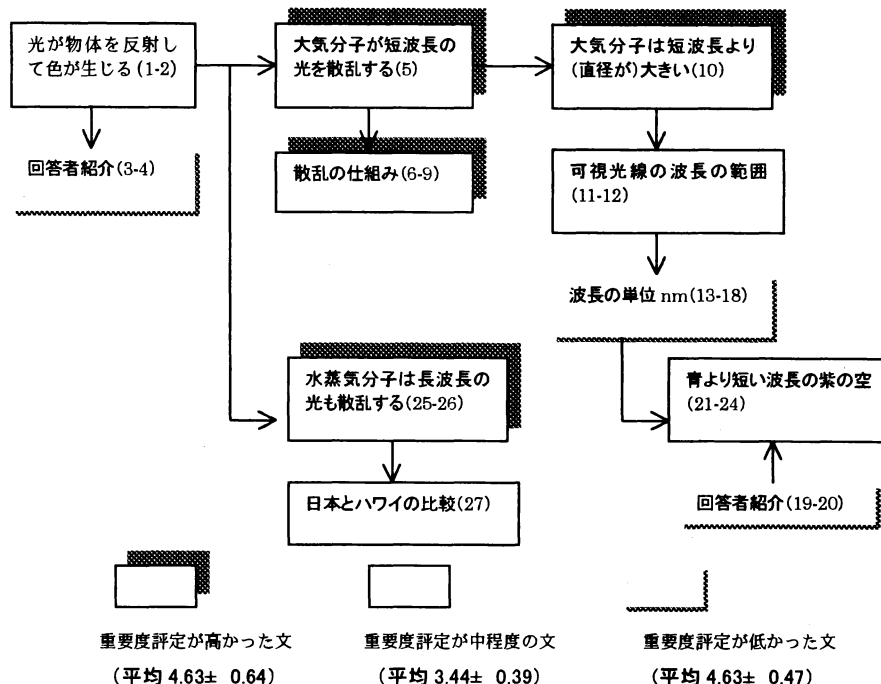


Figure 1 重要性評価の結果にもとづいた文章構造 (括弧内の数字は番号)

命題に分割した。分けられないものはポーズで区切り1命題とした。次に、発話を、文章の音読・反復と読み手が自分の考えを述べたもの(コメント)とに分けた。Coté & Goldman (1999)を参考に、コメントを「自己説明(因果関係に関する疑問を含む)」「モニタリング(因果関係以外の疑問を含む)」「言い換え」「連想」に分類した。Table 1に、各カテゴリーに該当するコメントの例を挙げる。コメントの25%を2名で分類し、残りのコメントは筆者が分類した。一致率は命題とコメントの同定で99.0%，コメントの分類で86.3%だった。

結果

以下では、まず4カテゴリーの発話の推移について全体的な傾向を概観した後、中心的概念を理解できた人とそうでない人の読解中の活動について検討する。

全体的傾向 総発話命題数の平均は、1回目103.3 (sd=22.4), 2回目102.4 (sd=26.5)であった。また、コメント命題数の平均は1回目44.1 (sd=13.6), 2回目

48.0 (sd=23.5)であり、コメントは約44%を占めていた。次に、9名の命題数を合計したものの推移をTable 2に示した。全体として自己説明は増え連想は減っている。モニタリングと言い換えはほとんど変わっていない。比率(カテゴリーごとの命題数を総命題数で割ったもの)の平均でも同様の傾向が見られた。

Table 1 各カテゴリーのコメント例

| | |
|--------|--|
| 本文 | 具体的にいえば、上空の大気分子は、長波長の赤系統の光は通過できても、短波長の青系統の光は跳ね飛ばしてしまう大きさなのです |
| 自己説明 | うん、中途半端なのね。結局。普通の障害物だったらどんな色でも跳ね飛ばしちゃうんだけど。 |
| 自己説明 | 何で長いと通れるのか。 |
| モニタリング | 波長が長い方が通過できて、短い方が跳ね飛ばすって何か変じゃないか。 |
| モニタリング | なんか、よくわかんない。 |
| 言い換え | 大気分子は、赤は通過して、青だけ跳ね飛ばしてしまう。 |
| 連想 | ふうん。 |

読解過程の検討 中心的概念を理解できた人とそうでない人の読解過程はどのように異なっていたらうか。大気分子が短波長の青い光だけ散乱する理由として、大気分子と「波長の幅との対比」や「その他の分子の大きさとの対比」についてのコメントがある場合、その読み手は空が青く見えるしくみを理解しているものと判断した。その結果、理解していると筆者が判断できた人は3名、理解しているどうか不明の人は6名だった。

各被験者の読解中の活動についてのプロフィールをTable 3に示す。A, B, Cさんは青空のしくみを理解できた人(タイプI), D, E, Fさんは、理解したかどうか判断できないが自己説明が多かった人(タイプII), G, H, Iさんは理解したかどうか判断できず自己説明も少なかった人(タイプIII)である。以下では、それぞれのタイプの特徴と典型例のコメントを吟味し、読解中の活動の違いを文章構造と関連させ検討する。

タイプI 空が青く見えるしくみを理解できた3名は、1, 2回目とも自己説明の比率が最も大きく連想は小さかった。その傾向が最も顕著だったのはAさんである。

Table 2 カテゴリーごとの命題数(合計)と比率(平均)

| | 1回目 | | | 2回目 | | |
|--------|-----|------|------|-----|------|------|
| | 命題数 | レンジ | 比率 | 命題数 | レンジ | 比率 |
| 自己説明 | 112 | 2-32 | 0.28 | 177 | 2-42 | 0.37 |
| モニタリング | 104 | 6-20 | 0.29 | 96 | 2-17 | 0.25 |
| 言い換え | 75 | 3-18 | 0.18 | 77 | 1-23 | 0.18 |
| 連想 | 106 | 5-22 | 0.26 | 82 | 1-19 | 0.2 |
| 計 | 397 | | | 432 | | |

Table 3 各被験者における4 カテゴリーごとのコメント命題数(比率)

| タイプ | 被験者名 | 1回目 | | | | 計 | 2回目 | | | | 計 |
|-----|------|---------|---------|---------|---------|----|---------|---------|---------|---------|----|
| | | 自己説明 | モニタリング | 言い換え | 連想 | | 自己説明 | モニタリング | 言い換え | 連想 | |
| I | A | 32(.54) | 6(.10) | 6(.10) | 15(.25) | 59 | 22(.49) | 15(.18) | 9(.11) | 19(.22) | 51 |
| | B | 20(.44) | 7(.16) | 10(.22) | 8(.18) | 45 | 28(.55) | 9(.18) | 13(.26) | 1(.02) | 51 |
| | C | 13(.37) | 12(.34) | 4(.11) | 6(.17) | 35 | 42(.49) | 15(.18) | 9(.11) | 19(.22) | 85 |
| | D | 12(.36) | 6(.19) | 5(.18) | 9(.28) | 32 | 20(.44) | 13(.28) | 6(.13) | 7(.15) | 46 |
| II | E | 15(.23) | 11(.17) | 18(.28) | 20(.31) | 64 | 36(.42) | 10(.11) | 23(.27) | 16(.19) | 85 |
| | F | 8(.25) | 16(.50) | 3(.09) | 5(.16) | 32 | 12(.41) | 12(.41) | 1(.03) | 4(.14) | 29 |
| III | G | 2(.08) | 14(.54) | 3(.12) | 7(.27) | 26 | 4(.20) | 2(.10) | 8(.40) | 6(.30) | 20 |
| | H | 5(.09) | 20(.36) | 22(.39) | 9(.16) | 56 | 2(.07) | 17(.61) | 6(.21) | 3(.11) | 28 |
| | I | 5(.10) | 12(.25) | 17(.35) | 14(.29) | 48 | 11(.30) | 8(.22) | 10(.27) | 8(.22) | 37 |

Aさんの主な自己説明活動の流れを示したものがFigure 2である。Aさんは、波長と大気分子の関係について、2回目の読みで妥当な回答を得ることができた(Figure 2中のコメント⑧)。Aさんは1回目の早い段階からこの点に関して自己説明を行っていた。推論を行い(②), そこから因果的な疑問(③)がわき、さらにそれに対して仮説を形成する(④)という、推論・疑問・仮説形成の連鎖が示されている。また、⑦では既有知識(「光や色の三原色」)も参照していることがわかる。

2回目特に指摘すべきなのは、重要性評定の低い文13でも大気分子と波長の大きさへの言及があること(⑧)である。Aさんにとってこの文章で理解すべきことの中核は、大気分子と波長の大きさの関係、すなわち空が青く見えるメカニズムであり、2回の読みはそれに関する問いを解決していく過程であったといえる。波長と色の関係についての発話も見られたが、⑨で大気分子の大きさを含めた説明を求めているように、両者の視点は相互に関連しているものだった(Figure 2中の→)。また、1回目での理解を振り返る発話(⑩「…だからさっきの、1回目で読んだところの…」)も見られた。

なお、理解できた3名とも、「水蒸気も忘れてはならない」(25)から、「青系統の波長の幅よりは大きい赤系統よりは小さな直径を持つ大気分子」と対比し、「水蒸気分子は青・赤系統どちらよりも大きい」ことを1回目の読みで推論している(⑥参照)。こうした推論が、様々な分子と波長の関係をより明確にし、空が青いしく

みについて最終的な理解に至ったと考えられる。

タイプⅡ タイプⅡの読み手の読解中の活動を見ると、1回目は1つのカテゴリーへの偏りは見られなかったが、2回目には自己説明が最も多くなっている。しかし、青空のしくみについて理解を明示的に示す発話は見られなかった。また水蒸気分子に関する推論もなかった。以下では、3名の中で自己説明の比率が最も大きかったDさんのプロトコルを取り上げる。

Figure 3はDさんの主な自己説明活動の流れを示したものである。波長と大気分子の大きさに関しては、Dさんも、1回目冒頭に「大気分子とは何か」という疑問を生成し(②)、2回目には「それは水蒸気ではない」(⑩)と回答を発見している。しかし、次の因果的な疑問(⑪)の後は波長と大気分子の大きさについての発話はなかった。因果的疑問にとどまり、仮説生成や推論が行われなかったのは、Eさんの発話にも示されている(1回目「波長が長い方が通過できて短い方が跳ね飛ばすって何か変じゃないか」、2回目「やっぱり、何で長いと通れるっていうのがよくわかんないんだけど」)

Dさんに特徴的だったのは、読みの焦点が「波長と色の関係」に強く当てられていたことである (Figure 3の左側の欄参照)。⑥、⑦でわいた「なぜ紫色の空は見られないのか」という因果疑問は、2回目の⑨、⑫でも繰り返され、納得のいく回答が文章からも推論からも見つけられなかったことが推察される。文24-27は水蒸気分子との対比を暗黙的に述べたものだが、ここでも紫色の空についての疑問が繰り返されている (⑭)。このように、Aさんと異なりDさんの発話では、波長と大気分子の大きさに関する自己説明は少なく、様々な波長間に関する自己説明が多かった。また、2つの視点間の論理の流れ(左右の欄を結ぶ→)が少ないことから、両者の関連づけがうまくいかなかったことが推察される。

タイプⅢ タイプⅢの読み手に共通して見られたのは、1、2回ともコメントの少なくとも70%が自己説明以外のカテゴリーだったことである。以下では、自己説明の比率が最も小さかったGさんを取り上げる。Gさんの場

合、1回目のコメントの大部分が連想とモニタリングだった。2回目は言い換えが増えたが、自己説明は2回とも少なかった。内容を見ると、大気分子と波長の関係や水蒸気分子については、疑問を持たず納得していた様子がうかがわれる(例:文26に対して、1回目「ふうん、なるほどね」、2回目コメントなし)。一文への反応が多く、前の文を参照した発話はほとんど見られなかった。

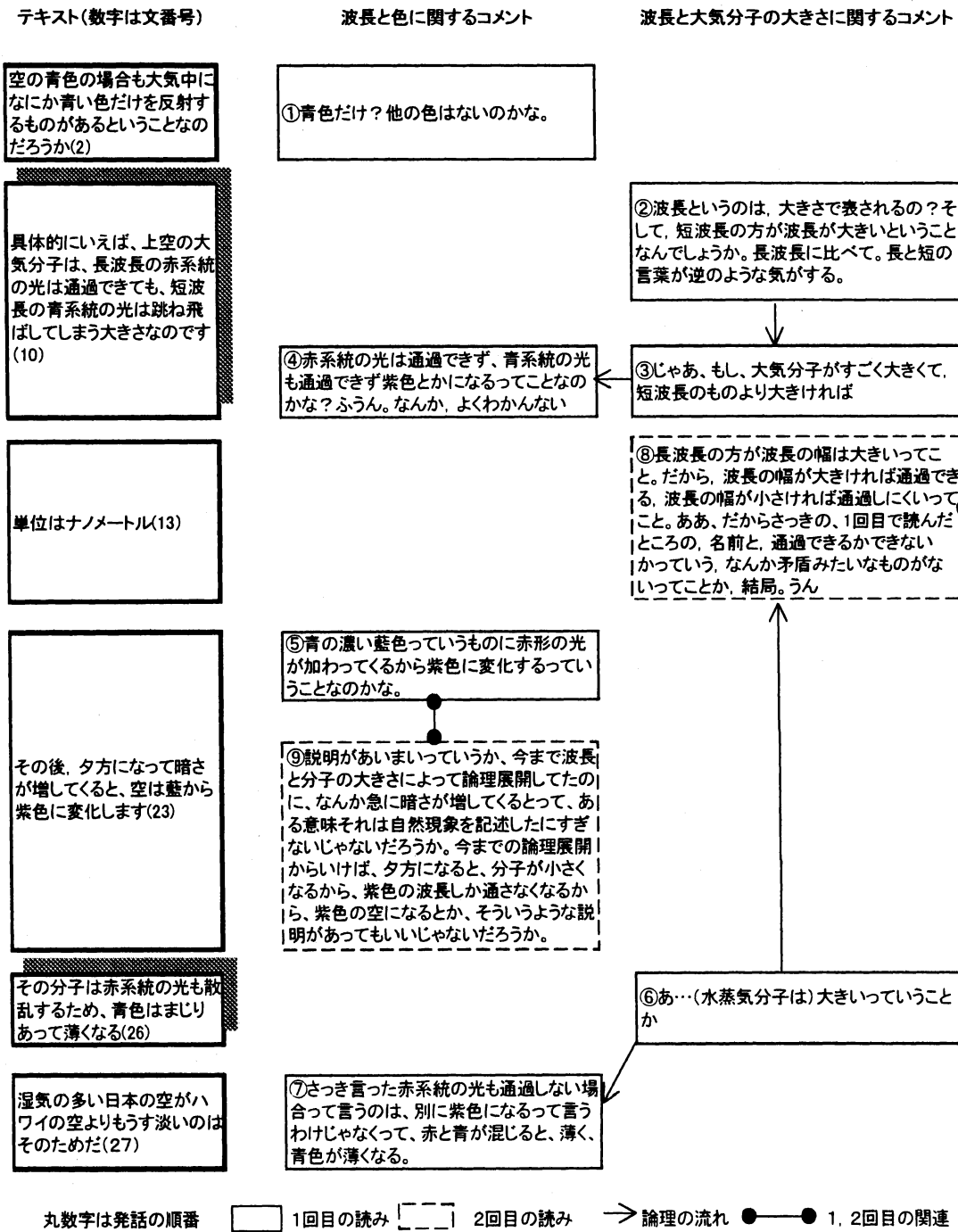
考 察

本研究は、再読における読解中の活動に注目し、表象が形成されていくプロセスを検討した。その結果、①全体的に見ると、再読時には連想が減少し自己説明が増加していた、②文章の主題にもとづく理解のあり方を示したケース(タイプⅠ)では、暗黙にされていた情報からの推論、自ら生成した疑問への仮説生成を示す発話がよく見られた、③主題についての理解が明確でなかったケースでは、*seductive details*に焦点が当てられていた場合(タイプⅡ)と自己説明がほとんど行われなかった場合(タイプⅢ)があった、④文章に対しては複数の視点からの理解があり、人によってどの視点に焦点が置かれるか異なることが示唆された。以下では、文章の理解を形成する読解中の活動を文章構造と関連させて考察する。

タイプⅠの読み手は、2回の読みを通じ自己説明(推論、因果的疑問の生成、疑問に対する仮説生成、既有知識の参照、前に読んだ文についての言及、前に行った推論の利用など)を頻繁に行っていた。文章を理解するために様々な方略を用いていたことが示唆される。こうした活動は、Coté & Goldman (1999)の「うまく表象形成できた人 (*successful knowledge-building*)」に相当する。

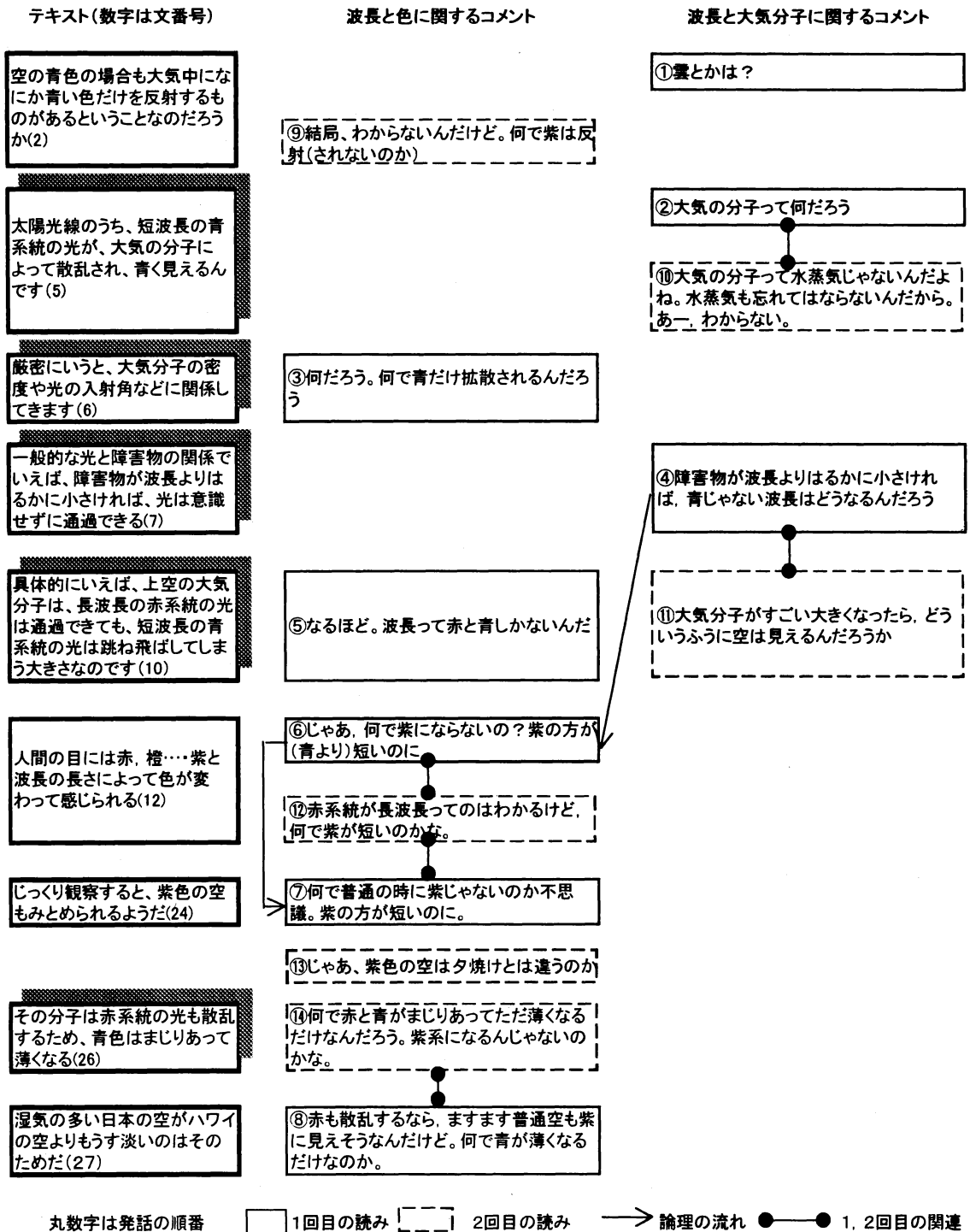
一方、2回の読みを通じて自己説明をほとんど行わなかった読み手は、文章の中心的概念関係を理解することが困難だった(タイプⅢ)。読解中に既有知識や複数の方略を使っていなかったことが、文章の理解に影響を与えていた可能性がある。

しかし、自己説明が発話の約半分を占めていても文章



丸数字は発話の順番 □ 1回目の読み [] 2回目の読み → 論理の流れ ●—● 1, 2回目の関連

Figure 2 Aさん(タイプI)の自己説明活動の流れ



丸数字は発話の順番



1回目の読み



2回目の読み



論理の流れ



1, 2回目の関連

Figure 3 Dさん(タイプII)の自己説明活動の流れ

の中心的概念関係の理解が明確ではない読み手もいた(タイプII)。タイプIIIでは2回とも自己説明が少なかったのに対し、タイプIIの場合は2回目には自己説明が発話の半分を占めていた。自己説明を行っていたのにも関わらず、なぜタイプIIの読み手は文章の中心的概念を理解することが困難だったのだろうか。

タイプIの読み手との大きな違いは自己説明の種類である。Dさんのプロトコルに見られたように、タイプIIの読み手は因果的疑問は多く生成していた。しかし、疑問に対して仮説を立てたりそれをチェックするという解決活動はあまり見られなかった。1, 2回目と同じ疑問を繰り返すこともしばしば見られた。Coté et al. (1998)によれば、文章中の問題の発見と理解度との間には相関が見られなかったが、問題の解決と理解度との間には正の相関が見られたという。Coté et al. (1998)と本研究の結果から、問題を発見しても解決する試みが行われなければ、文章の理解が困難になる可能性が示唆される。

第二の違いは、文章構造と自己説明との関連である。タイプIの場合、上に述べた自己説明は文章の主題に関わる重要度の高い文に対してよく行われていた。また、自己説明を行う対象も中心的概念がほとんどであった。水蒸気分子の記述から大気分子と波長の関係を推論できていたのは、タイプIだけであった。これに対しタイプIIでは、波長と大気分子の大きさへの注目が少なかった。たとえ両者の関係に因果的疑問を持ったとしても、後には「わからない」が続き解決活動が見られなかった。

タイプIIの読み手が文章の中心的概念に注目しなかった理由は何だろうか。一つの解釈として、他の部分に自己説明活動が分散されていたためと考えられる。例えばDさんの2回の読みでは、文章中に傍題として組み込まれている「空はなぜ紫色ではないのか」という疑問を解決しようとする読解過程が行われていたことが示唆されている。もちろんこの問い自体は科学的に重要である。しかし、「空はなぜ青く見えるか」という疑問を解決するという目的のもとでは、seductive detailsととらえることもできる。このように、自己説明を行う箇所の構造的

重要性が、中心的概念の理解や疑問への解決行動に影響を与える可能性が示唆された。今後は、読み手による焦点のあて方の違いが、どのような要因に起因するものか検討していく必要があるだろう。

最後に、日常よく行われている再読という状況を設けることによって、1回の読みでは特定が難しい読解中の活動を明らかにできることが示唆された。例えば、1回目に読んだ文の利用、1回目での推論や仮説のチェックや修正が、2回目に行われているかどうかの検討が可能である。タイプIの読み手が2回目に文章の中心的概念の理解に至ったのは、自己説明の中のこれらの活動も影響を与えていたと推察される。

なお、4カテゴリーの発話の分布が1, 2回目で変化したかどうかは本研究からは明らかにされなかった。読み方や読みスタイルの個人差の影響が大きかったため、全体として傾向が見られなかったのかもしれない。例えば、初めに要旨を捉えるためにざっと読み、次に疑問や推論を生成しながら熟読する読み手もいれば、まず熟読をし2回目は確認として簡単に読む読み手もいるだろう。しかし、本研究の結果は、表象の形成・修正過程を詳細に検討するために豊富な情報を与える場として、再読の意義を再確認したものといえる。

本研究は、発話プロトコル法を用いて、読解中の活動とテキストの理解の形成過程を文章構造と関連させて検討した。ここでは、読解中の理解の形成に注目したため、コメントの内容を理解の指標に用いたが、理解を測る方法は他にも様々である。異なる材料や複数の測度を使用し、文章の理解を多面的に捉えていく必要があるだろう。

引用文献

- CHI, M., de LEEUW, N., CHIU, M. & LAVAVCHER, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 18, 439-477.
- COTÉ, N. & GOLDMAN, S.R. (1999). Building representations of informational text: Evidence from children's think-aloud protocols. In H. van Oostendorp & S.R.

- Goldman (Eds.) *The construction of mental representations during reading*. LEA.
- COTÉ, N., GOLDMAN, S.R., SAUL, E.U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25, 1-53.
- GARNER, R., GILLIGHAM, M.G., & WHITE, C.S. (1989). Effects of "seductive details" on macroprocessing and microprocessing in adults and children. *Cognition & Instruction*, 6, 41-57.
- GARNER, R. (1992). Learning from school texts. *Educational Psychologist*, 27, 53-63.
- GOLDMAN, S.R. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23, 357-398.
- MARKMAN, E.M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, 50, 643-655.
- MILLS, K. & SIMON, S. (1994). Rereading scientific texts: Changes in resource allocation. In H. van Oostendorf & Zwaan, R.A. (Eds.) *Naturalistic text comprehension*. Ablex Publishing Corporation. Pp. 115-133.
- Quark編集部&高橋素子 (1998) 科学・178の大疑問：学校では教えてくれない素朴な疑問 講談社
- ZWAAN, R.A., MAGLIANO, J.P. & GRAESSER, A.C. (1995). Dimensions of situational model construction in narrative comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 21, 386-397.

付 記

研究にあたり「科学・178の大疑問」(Quark編集部&高橋素子)の文章の使用を快諾してくださった講談社科学図書出版部に心から感謝いたします。

SUMMARY

In making sense of central concepts and their relationships in scientific text during reading, this research examined the "think-aloud" protocols of participants to determine what mental activities they engaged in to comprehend the text. Nine undergraduate students were asked to read the text twice. Furthermore, they were asked to verbalize their mental processes in comprehending the concepts that explained why the sky is blue. These "think-aloud" protocols, excluding those that involved pronouncing words and repetitive readings, were separated into four categories: (a) "self-explanations," (b) "monitoring," (c) "paraphrases," and (d) "associations." Successful readers comprehended the relationships between the size of a wavelength of light and at-

mospheric molecules by drawing inferences, generating hypotheses, and engaging in self-explanations during both the initial and subsequent re-readings of the text. On the other hand, unsuccessful students who did not understand the text engaged in two distinct types of reading: one, those students who focused on "seductive" details; two, those students who rarely engaged in self-explanatory reasoning. These results suggest that, in the process of understanding text while reading, readers differ in their use of metacognitive strategies by either focusing on different aspects of the text or by not engaging in self-explanatory reasoning processes.

『三匹の子ぶた』の翻訳と翻案の比較（Ⅱ）

——言語心理学の立場から翻案を中心として——*

聖徳大学 星野美穂子**

I. 問題と目的

子どもたちに読書材料を提供する際の選択法に関する意見は様々である。中でも同一タイトルでありながら、異なるモチーフ（主材）をもつ作品が数多くある場合、どのストーリーを子どもたちに与えるべきかという疑問は多く、原作を忠実に訳した「翻訳」と、原作をもとに細かい点を改作した「翻案」をめぐる論争は長年に渡り児童文学研究の焦点とされている。松居（1998）は、その著書の中で、「同じ物語にいく種類もの絵本があり、それをどう見わけ評価すればよいのかという疑問を出されることもたびたびあります。」と述べ、物語の改変に関する質問が実際に寄せられていることを示している。こういった質問に対して、『三匹の子ぶた』を取り上げ原作に近い形で翻訳が行われている福音館版の作品を推奨している（松居，1998）。一方、永岡書店の『三匹の子ぶた』（1997）では、原作を残酷であるとして脚色を加えた作品を出版している。しかし、これらは主観的意見であり、経験論の域をでない。水野・飯田（1980，1981）は、幼児をもつ母親、女子大学生、および幼児を対象に絵本を読んだ際の反応に関する研究を行っているが、その分析は読書後の感想の記述にとどまっており、ある物語から子どもたちが「何を受け取るのか」についての詳細な分析には至っていない。

さらにここで考慮すべき点は、「ひとつの物語を改作するのは何故か」ということである。同一タイトルであ

りながら複数の種類のストーリーが存在する背景には物語を与える側の大人たちの文学観・児童観・教育観の相違が存在すると考えられるのである。これらの見解や価値観の相違が、ストーリーの相違となって表現されているといえるだろう。そこで、大人たちが物語を通して子どもたちに伝えたい価値を詳細に分析することが重要となってくる。この点について福沢ら（1992）は、『三匹の子ぶた』の日本語版および英語版の内容構造と読者に伝えようとする価値、使用される語彙、子どもにとって望ましい価値を含む物語の在り方についての分析を行った。その結果、日本語版の『三匹の子ぶた』では、英語版にはみられないような日本文化を反映させた価値を含んでいること、作者や訳者は登場するキャラクターを使い分けながら、ある「価値」を読者に伝えようとしていることが確認されている。しかし福沢も述べているように、ここで取り上げた「価値」の捉え方は対象によって異なる可能性があると考えられる。大人たちが物語を通して子どもたちに与えようとする「価値」は物語中にメッセージとして表現され、テーマ（主想）に反映されると考えられるが、そのテーマをどのように受け取るのかを大人の立場からではなく、子どもの立場から分析する必要があるといえるだろう。同時にそれぞれのキャラクターがどのように使い分けられているのかを明らかにすることも重要である。

以上のように、同一タイトルの物語に複数の種類がある場合、それらの作品をどのように評価して子どもたちに与えればよいのかという問題についての回答は千差万別である。その多くが主観的・経験的意見であり、翻訳と翻案ではどちらがよいかということに論点が絞られて

* A psycholinguistic study of the adaptation of the story of the *Three Little Pigs* to children's literature in Japan.

**HOSHINO, Mihoko (Seitoku University)

いる。また、本を与える側の大人を対象とした実証的研究は行われているが、子どもの立場からのものは非常に少ない。さらに子どもを対象とした研究は、読書後の感想の記述にとどまっておき、ある物語を読んだ子どもたちがそこから「何を受け取るのか」についての体系的な研究はみあたらない。これらのことから、大人たちが物語を通して子どもたちに与えようとする価値が、どのように子どもたちに伝わっているのかを明らかにするためには、児童を対象として登場人物のイメージやテーマを、個々に比較検討することが重要であると考えられ、これらによって得られる知見は、複数の同一タイトルの物語を選択する際の基準となるといえるだろう。

ところで、ある物語に対するイメージやテーマの捉え方が変化する要因としては、読書材料の内容が異なる場合、読書材料の提示方法が異なる場合、読み手が異なる場合の3条件が関与すると考えられる。読書材料の内容が異なる場合のテーマの捉え方や理解について、Lehr (1988) は、テーマを選ぶという作業では、どの年齢の子どもたちも動物寓話よりも現実的な創作話の方がよりわかりやすいと結論づけ、読書材料の内容と発達の要因がテーマの理解に関与することを示している。また、一般的に4年生まではテーマの抽出課題をこなすのは難しいことも指摘されている(Narvaez, et al, 1998)。秋田(1997)は、児童を対象として、読書材料の提示方法、読み手側の発達の要因を条件として物語のおもしろさについての分析を行い、どちらの条件も物語のおもしろさに関与することを明らかにした。蜂巢(2001)は、児童を対象として、『三匹の子ぶた』の翻訳版・翻案版を読み比べどちらを好むかについての調査を行った。その結果、低学年児童は翻訳版を有意に好み、高学年児童では翻訳版・翻案版との好みに有意な差はなかったとして、同一作品に関する読み手側の感じ方には発達の差異があることを明らかにしている。以上のように、物語の捉え方の違いについて、作品の内容によるテーマの理解、作品のおもしろさや好みに関する分析、発達の要因に関する研究は多く見られるが、同一タイトルの複数の作品に

ついでキャラクターのイメージやテーマの捉え方に関する詳細な分析はみあたらない。星野(2001)は、日本で出版されている『三匹の子ぶた』を取り上げ、そのモチーフから「翻訳版」に分類され、なおかつ子どもたちが容易に入手できる等、一定の条件を満たした5種類の翻訳版について、児童を対象に各キャラクターのイメージとテーマの分析を行った。その結果、児童に伝わるキャラクターのイメージやテーマはストーリー間で有意に異なることを明らかにした。ほぼ同一のモチーフを有する「翻訳版」であっても、微妙なモチーフの相違や言語表現の相違によって、児童の受け取り方が異なることから、著しい改変が認められる「翻案版」では、児童に与えるキャラクターのイメージやテーマも大きく異なると考えられるのである。

そこで本論文では、ある物語が子どもたちにどのように受け取られているかという点に注目し、同一タイトルでありながら様々なストーリーが数多く出版されているJoseph Jacobsの『三匹の子ぶた』の「翻案版」を取り上げ、個々の作品のキャラクターのイメージとテーマを比較検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

読書材料の選択: 日本国内で出版されている『三匹の子ぶた』35冊のうち、絶版・重版未定により入手不可能である11冊を除いた24冊について、星野(2001)と同様の方法によって作品の分類を行い、翻案版と定義された作品から、本研究の分析対象とする読書材料の選定を行った。その結果、次に示す5冊の作品を選定した。①ポプラ社版: 平田昭吾。1985。世界名作ファンタジー2『三匹きのこぶた』ポプラ社。②永岡書店版: 卯月泰子。1984。名作アニメ絵本シリーズ『三匹きのこぶた』永岡書店。③講談社版: 松原きみ子。1993。ディズニーランド名作絵本7『三匹きのこぶた』講談社。④小学館版: 鈴木悦夫。1994。名作絵本2『さんびきのこぶた イギリス民話』小学館。⑤ひさかたチャイルド版(以下、ひさかた版とする): わらべきみか。1995。あかちゃんめ

Table 1 各ストーリーの主なモチーフ

| | ボプラ社版 | 永岡書店版 | 講談社版 | 小学館版 | ひさかた版 |
|------|--|---|--|--|---|
| 人物描写 | 1番年上の子ぶた、怠け者。2番目の子ぶた、食いしん坊。3番目の子ぶた、働き者。 | 1番上、怠け者、ブー太。2番目、食いしん坊、トンきち。3番目、働き者、コロちゃん。 | 1番目のお兄さんぶた。2番目のお兄さんぶた。1番下の弟ぶた。 | 1番上のお兄さん。2番目のお兄さん。1番下の弟。 | 1番目の子ぶた。2番目の子ぶた。3番目の子ぶた。 |
| 場面設定 | むかしあるところに三匹の子ぶたが住んでいました。 | 丘の上に赤い風根の家が建っていました。 | 三匹の子ぶたの兄弟が家を建てることにしました。 | あるところに三匹の子ぶたの兄弟がいました。 | ある日お母さんぶたが三匹の子ぶたに言いました。 |
| プロット | 家を建てるように言われる。驚くが言いつけに従う。／ 家をどこに建てるか相談しあう。／ 1は山のふもとにワラで、「軽くて簡単、すぐできる」家を建てた後、弁当を食べる。昼寝をする。／ 2は山の真中に木で、「丈夫なお家にしたいな」家を建てた後、弁当を食べる。／ 3は山のつっぺんにレンガで、「1番丈夫なお家を作ろう」汗を流してレンガを運び積み上げる。1・2が登場。「のろま」とからかう。夜遅く帰って完成。／ 翌日狼登場。1の家を吹き飛ばす。1は2の家に逃げ込む。／ 狼登場。体当たりして2の家を壊す。1・2は3の家へ逃げ込む。／ 狼登場。3の家を吹き飛ばそうとする。壊れない。体当りする。壊れない。狼、退散。／ 狼登場。ハンマーを振り下ろす。家は壊れない。狼、退散。／ 1・2・3りんごを取りに行く。狼登場。3が狼にりんごを取ってあげるふりをして、わざと遠くへ投げる。狼、りんごを拾いに行く。1・2・3家に逃げ帰る。／ 狼登場。はしごをかけ煙突から入る。1・2慌てる。3落ち着いている。鍋に湯を沸かす。狼、湯の中へ、おしりを火傷する。／ 逃げる。 | 家を建てるように励まされる。元気に家を出る。／ 1はワラで、「簡単なのでいいや」家を建てた後、2・3を呼んで自慢する。威張る。／ 2は焚き木で。家を建てた後、食事をする。1・2が登場。「のろま」とからかう。暗くなるまで働く。／ 家の完成をお母さんに知らせに行く。狼がついて来る。／ 狼登場。1の家を吹き飛ばす。1は2の家へ逃げ込む。／ 狼登場。体当たりして2の家を壊す。1・2は3の家へ逃げ込む。／ 狼登場。1・2は震えるが3は動じない。家を壊そうとする。壊れない。狼、退散。／ 3は石を拾ってくるように1・2に命令する。1・2文句を言う。石を屋根に載せる。／ 狼登場。ハンマーで壁を壊そうとする。石が落ちて来て大けがをする。狼、退散。／ 狼、サンタクロースに変装して登場。1・2は喜ぶ。3は狼だと見抜く。鍋に湯を沸かす。狼、煙突から鍋の中へ。大火傷をする。 | 1はワラで。すぐ出来た。笛を吹いて遊ぶ。／ 2は木で。すぐ出来た。パイオリンを弾いて遊ぶ。／ 3はレンガで。「のろくったって丈夫な家が1番さ」1・2が「のろま」とからかう。／ 狼登場。1・2・3それぞれ家に逃げる。／ 狼が1の家を吹き飛ばす。1は2の家へ逃げ込む。1・2、カーペットの下で震える。狼、羊に変装して登場。家に入れない。2の家を吹き飛ばす。1・2は3の家へ逃げ込む。／ 狼、プラン売りに変装して登場。3が小窓から狼の頭を叩く。狼、洋服を脱ぎ捨てて家を吹き飛ばそうとする。吹き飛ばない。／ 狼、煙突に滑り込む。3が湯を沸かす。狼、鍋へ落ちる。おしりを大火傷。／ 逃げる。 | 家を建てるように言われる。／ 1はワラで、ちょこちょこ2は木で、ほいほいほい。／ 3はレンガで、ゆっくりゆっくり。／ 狼登場。1・2・3はそれぞれの家に逃げる。／ 狼が1の家を吹き飛ばす。1は2の家へ逃げ込む。／ 狼が2の家を吹き飛ばす。1・2は3の家へ逃げ込む。／ 狼が3の家を吹き飛ばそうとする。吹き飛ばない。／ 狼、煙突から入る。鍋の中に落ちる。／ 逃げる。 | 家を建てるように言われる。／ 1はワラで。狼登場。1の家を吹き飛ばす。1は2の家へ逃げ込む。／ 狼登場。1・2は3の家へ逃げ込む。／ 狼登場。3の家を吹き飛ばそうとする。吹き飛ばない。／ 狼、煙突から入る。鍋の中へ。おしりを火傷する。／ 逃げる。 |
| 結末 | 狼は二度と子ぶたの家に近寄らない。子ぶたたちは仲良く幸せに暮らした。 | 子ぶたたちはいつも協力し合って暮らした。 | 子ぶたは歌って踊っておおはしゃぎ。 | 力を合わせてもっと大きな家を作る。 | 狼はびっくりに逃げ去りました。 |

いさく『3びきのこぶた』ひさかたチャイルド。

さらに、本研究で採用した翻案版の主なモチーフを簡略化して示した (Table 1)。

読書材料：挿絵による影響を受けないよう、挿絵を除いた本文のみを用いた。また、用紙や文字の大きさ、活字の書体、書式の影響を受けないよう、全てのストーリーを所定の条件 (A4・フォント12・縦書き・22行×

38字・MS明朝・総ルビ付・Microsoft Word) によって作成した。これは、モチーフおよび言語表現のみを中心に各ストーリー間の比較を行うことを目的としているためである。

SD法用紙：5件法のSD法用紙を含む多肢選択法による無記名式質問紙を作成した。SD法項目は、井上・小林 (1985)、堀 (1979)、岩下 (1996) を参考に、印象形

成・パーソナリティ認知・読書過程での印象の項目を中心に登場人物のイメージを表現すると思われる語彙を40項目抽出し、子ぶた1(16項目)、子ぶた2(16項目)、子ぶた3(22項目)、狼(21項目)を質問紙に使用する語彙として選定した。質問紙に使用した語彙については、小学校5年生が理解可能であることを小学校教員2名に確認を求め、十分理解可能であるとの回答を得た。

テーマ語質問紙:星野(2001)にしたがってテーマ語の作成を行った。質問紙に採用したテーマ語は次の26項目であった。「生きていくことの大切さ・人には優しくしよう・時には戦うことも必要だ・負けてはいけない・思いやりをもとう・遊ぶことも大切なことだ・仲良くしよう・好ききらいをしないで食べよう・本を楽しく読んでもほしい・兄弟どうしは助け合おう・いつでもまじめにしよう・きちんと働こう・きちんと勉強しよう・がんばることの大切さ・かしくなろう・強くなろう・物事は早く終わらせよう・時にはゆっくりやることも必要だ・いつかは守ろう・悪ものはやっつけよう・うまくにげることの大切さ・いっしょうけんめい努力しよう・だまされないようにしよう・りっぱな大人になろう・なまけてはいけない・やられたらやりかえそう」。

なお、質問紙は総ルビ付きとし、順序効果を考慮して、SD評定項目およびテーマ語選択項目は、ランダムに並び替えたものを2種類作成し、各群の半数ずつを配布した。

被験者:栃木県足利市内小学校5年生155名(男子81名、女子74名)。1クラスにつき1条件を割り当てた。各条件の内訳人数は、ポプラ社版30名、永岡書店版31名、講談社版31名、小学館版32名、ひさかた版31名であった。

調査時期:1999年6月。

手続き:集団実験によって次の手順で行った。『三匹の子ぶた』は知名度が高く、特に翻案版についてはほぼ全ての児童が1度は読んだことがある作品であると予想された。したがって、被験者が本調査で用いる読書材料を読まずに既知の翻案版のイメージのみでの評定をしてしまう可能性がある。これを避けるためには、実験者が

朗読を行うことが最善であると判断した。なお、本調査の被験者のうち『三匹の子ぶた』を読んだことがある、知っていると答えた児童の割合は100%であった。①練習問題によってSD法の評定法を教示した。②質問紙および読書材料を配布し、「これから私がお話を読みますので、みんなはこのプリントを見ながら心の中で読んで下さい」、「このお話はみんなが今まで読んだことのあるお話とは少し違う所があるかもしれないのでよく注意して聞いて下さい」と教示し、被験者が静かになったことを確認してから「それでは読みます」と言って、実験者が朗読を始めた。この際、被験者は読書材料を黙読した。③朗読終了後、練習問題が印刷してある問題用紙の表紙を捲り、「では、問題をやって下さい」と言って評定を始めるよう教示した。SD法によるキャラクターのイメージ評定の際の教示文は、「このお話に出てきた○○(個々の登場人物名)について、あなたはどのように感じましたか。下の言葉のあてはまるところに○をつけてください」であった。また、テーマ語選択の際の教示文は、「このお話は読む人にどんなことを伝えたいのだと思いますか。あてはまるものに○を、いくつでもつけてください」であった。その際「みんなが知っていたお話ではなくて、今読んだお話について答えて下さい」と強調した。④担任教師と共に実験者が机間巡視をし、記入漏れがないことを確認し、被験者全員が質問紙の記入を終えたことを確認し、質問紙の回収を行った。⑤読書材料は被験者からの希望により回収はせず実験を終了した。所要時間は30分~40分であった。

Ⅲ. 結果と考察

1. 各キャラクターのイメージの分析

因子構造:SD法尺度(子ぶた1:16項目、子ぶた2:16項目、子ぶた3:22項目、狼:21項目)について、共通性の初期値をSMCとして主因子法による因子分析を行った。その結果、子ぶた1・子ぶた2・子ぶた3・狼、それぞれ2因子解を適当と判断した。これらの因子についてバリマックス法による回転を行ったところ、子ぶた

1 (累積説明率27.12%), 子ぶた2 (累積説明率29.86%), 子ぶた3 (累積説明率38.13%), 狼 (累積説明率 (29.31%)) を得た。各因子ごとに因子負荷量の大きい順に項目を並べ、負荷量の大きい項目の内容を参考に各因子を解釈した (Table 2-1~Table 2-4)。子ぶた1では、因子1・因子2共に評価的ニュアンスが強いが、因子1

Table 2-1: 回転後の因子負荷量 (直交回転) パリマックス法: 子ぶた1

| 変数名 | 因子1 | 因子2 | 共通性 |
|-----------------|--------|--------|-------|
| まじめな - あきつぱい | -0.643 | -0.245 | 0.452 |
| 働き者 - 怠け者 | 0.581 | 0.171 | 0.368 |
| 勇気のある - 怖がりな | 0.566 | 0.002 | 0.311 |
| 正しい - 間違った | -0.598 | -0.251 | 0.391 |
| 几帳面な - 雑な | 0.541 | 0.223 | 0.353 |
| 強い - 弱い | 0.522 | 0.068 | 0.324 |
| 落ち着いた - 落ち着きのない | -0.489 | -0.053 | 0.258 |
| 賢い - 頭の悪い | 0.454 | 0.232 | 0.256 |
| 成長した - 未熟な | 0.386 | 0.143 | 0.185 |
| 明るい - 暗い | -0.199 | -0.190 | 0.240 |
| 優しい - 意地悪な | 0.202 | 0.755 | 0.426 |
| ひとなつこい - 無愛想な | -0.020 | -0.637 | 0.300 |
| あたたかい - 冷たい | 0.219 | 0.478 | 0.331 |
| 生きる - 死ぬ | -0.110 | -0.247 | 0.159 |
| すばしっこい - のろまな | -0.114 | -0.182 | 0.123 |
| 運の良い - 運の悪い | -0.006 | -0.130 | 0.068 |
| 因子負荷量の2乗和 | 2.705 | 1.634 | |
| 因子寄与率 (%) | 16.908 | 10.215 | |
| 累積寄与率 (%) | 16.908 | 27.122 | |

Table 2-2: 回転後の因子負荷量 (直交回転) パリマックス法: 子ぶた2

| 変数名 | 因子1 | 因子2 | 共通性 |
|----------------|--------|--------|-------|
| 勇気のある - 怖がりな | 0.785 | -0.127 | 0.543 |
| 成長した - 未熟な | 0.664 | 0.002 | 0.460 |
| 強い - 弱い | 0.569 | 0.211 | 0.414 |
| まじめな - あきつぱい | -0.556 | -0.124 | 0.366 |
| 賢い - 頭の悪い | 0.534 | 0.378 | 0.462 |
| 働き者 - 怠け者 | 0.492 | 0.354 | 0.372 |
| 几帳面な - 雑な | 0.453 | 0.256 | 0.313 |
| 食いしん坊な - 食欲のない | 0.439 | -0.068 | 0.211 |
| すばしっこい - のろまな | -0.283 | -0.222 | 0.239 |
| 優しい - 意地悪な | 0.118 | 0.654 | 0.403 |
| あたたかい - 冷たい | 0.249 | 0.579 | 0.460 |
| ひとなつこい - 無愛想な | -0.114 | -0.567 | 0.291 |
| 生きる - 死ぬ | -0.036 | -0.371 | 0.231 |
| 正しい - 間違った | -0.265 | -0.326 | 0.294 |
| 明るい - 暗い | -0.048 | -0.302 | 0.178 |
| 運の良い - 運の悪い | 0.058 | -0.187 | 0.146 |
| 因子負荷量の2乗和 | 2.859 | 1.918 | |
| 因子寄与率 (%) | 17.870 | 11.986 | |
| 累積寄与率 (%) | 17.870 | 29.856 | |

Table 2-3: 回転後の因子負荷量 (直交回転) パリマックス法: 子ぶた3

| 変数名 | 因子1 | 因子2 | 共通性 |
|----------------|--------|--------|-------|
| 明るい - 暗い | 0.783 | -0.165 | 0.629 |
| 優しい - 怖い | 0.725 | -0.421 | 0.707 |
| 素直な - 素直でない | -0.722 | 0.103 | 0.589 |
| 勇気のある - 怖がりな | -0.717 | 0.072 | 0.581 |
| あたたかい - 冷たい | 0.707 | -0.388 | 0.730 |
| 親切な - 意地悪な | -0.623 | 0.172 | 0.501 |
| かわいらしい - 醜い | 0.584 | -0.223 | 0.456 |
| 幸せな - 不幸な | -0.561 | 0.387 | 0.567 |
| 頼もしい - 頼りない | 0.554 | -0.439 | 0.601 |
| 残酷でない - 残酷な | 0.545 | -0.352 | 0.483 |
| 正しい - 間違った | -0.545 | 0.399 | 0.521 |
| 成長した - 未熟な | 0.485 | -0.177 | 0.368 |
| ひとなつこい - 無愛想な | -0.472 | 0.191 | 0.379 |
| 生きる - 死ぬ | 0.452 | -0.296 | 0.396 |
| 強い - 弱い | -0.360 | 0.200 | 0.351 |
| すばしっこい - のろまな | -0.256 | 0.176 | 0.187 |
| 金持ちの - 貧乏な | 0.118 | 0.099 | 0.264 |
| 賢い - 頭の悪い | -0.209 | 0.827 | 0.716 |
| 働き者 - 怠け者 | -0.207 | 0.724 | 0.660 |
| 運の良い - 運の悪い | -0.282 | 0.294 | 0.274 |
| 几帳面な - 雑な | 0.195 | -0.277 | 0.261 |
| 食いしん坊な - 食欲のない | 0.019 | -0.093 | 0.200 |
| 因子負荷量の2乗和 | 5.696 | 2.693 | |
| 因子寄与率 (%) | 25.891 | 12.243 | |
| 累積寄与率 (%) | 25.891 | 38.134 | |

Table 2-4: 回転後の因子負荷量 (直交回転) パリマックス法: おおかみ

| 変数名 | 因子1 | 因子2 | 共通性 |
|----------------|--------|--------|-------|
| 親切な - 意地悪な | 0.880 | -0.097 | 0.717 |
| 良い - 悪い | 0.787 | -0.068 | 0.606 |
| 正直な - ずる賢い | -0.627 | -0.027 | 0.519 |
| 優しい - 怖い | -0.589 | -0.025 | 0.454 |
| かわいらしい - 醜い | 0.557 | -0.371 | 0.481 |
| 賢い - 頭の悪い | 0.487 | -0.370 | 0.456 |
| 正しい - 間違った | -0.478 | 0.446 | 0.480 |
| 几帳面な - 雑な | -0.472 | 0.438 | 0.480 |
| あたたかい - 冷たい | 0.461 | -0.347 | 0.459 |
| ひとなつこい - 無愛想な | 0.443 | -0.006 | 0.290 |
| 働き者 - 怠け者 | -0.430 | 0.380 | 0.382 |
| 食いしん坊な - 食欲のない | -0.286 | 0.076 | 0.183 |
| 強い - 弱い | 0.065 | 0.516 | 0.280 |
| 運の良い - 運の悪い | -0.254 | 0.466 | 0.364 |
| 勇気のある - 怖がりな | -0.016 | 0.436 | 0.290 |
| 生きる - 死ぬ | -0.115 | 0.405 | 0.306 |
| 幸せな - 不幸な | 0.049 | -0.320 | 0.254 |
| 残酷でない - 残酷な | 0.266 | -0.281 | 0.312 |
| すばしっこい - のろまな | 0.121 | -0.276 | 0.213 |
| 明るい - 暗い | 0.024 | 0.269 | 0.170 |
| 素早い - つまらない | 0.051 | -0.231 | 0.256 |
| 因子負荷量の2乗和 | 3.982 | 2.172 | |
| 因子寄与率 (%) | 18.961 | 10.345 | |
| 累積寄与率 (%) | 18.961 | 29.306 | |

では狼に勝つためのキャラクターの能力を表しており、因子2では読者に好感や嫌悪感を与えるキャラクターの特性を示唆している。したがって第1因子を「能力評価性」、第2因子を「好感度性」と命名する。子ぶた2も

同様の理由から第1因子を「能力評価性」、第2因子を「好感度性」と命名する。主人公の子ぶた3では、読者に好感や嫌悪感を与えるキャラクターの特性の評価を表していることから第1因子を「好感度性」、主人公が狼に勝つための条件によって構成されている第2因子を

「能力評価性」と命名する。狼では読者に嫌悪感を与える狼の特性と道徳的評価が付加されているため、第1因子を「悪どさ評価性」、能力評価が強調されていることから第2因子を「能力評価性」と命名した。

イメージの検討：1要因(SD法の各項目)5水準(各ストーリー)の被験者間比較による分散分析を行った(Table 3-1~Table 3-4)。さらに5%水準で有意差が認められた項目についてLSD法による多重比較を行った(Table 4)。以上の結果から、モチーフや言語表現の改変にともなって、児童が受け取るキャラクターのイメージは有意に異なることが明らかとなった。各キャラクターについて詳細な描写がなされているポプラ社版や永岡書店版では、脇役である子ぶた1・子ぶた2のイメージは能力に関する項目、好感度に関する項目ともによりネガティブに受け取られるが、主人公である子ぶた3のイメージはよりポジティブに評価されている。このことから、それぞれの子ぶたたちの能力や好感度を比較させることで、主人公である子ぶた3のイメージを引き立てていると考えられる。一方、大筋のモチーフは同一であっても、キャラクターについて詳細な描写がなされていない小学館版やひさかた版では、イメージの評価はよりニュートラルなものとなっている。以上のことから、改変された物語では、キャラクター同士の能力や好感度

を対比させることで主人公のイメージ、主に好感度を強調させていると考えられる。その描写が詳細であればあるほど、キャラクターのイメージの対比は顕著となり、同時に児童のキャラクターに対するイメージは固定されたものとなっている。

2. 各ストーリーから児童が受け取るテーマ：各ストーリーから児童が受け取るテーマについて、 χ^2 検定による理論値との差の検定を行い、5%水準で有意差がみとめられた項目、および10%水準で有意傾向がみとめられた項目をTable 5に示した。各ストーリーから児童が受け取るテーマは、微妙なモチーフの相違によってそれぞれ異なることが明らかとなった。しかし、モチーフの相違があるにも拘らず永岡書店版と講談社版では、児童が有意に選択した項目は同一であった。また、対象とした全てのストーリーで有意に選択されたテーマ語は「兄弟どうしは助け合おう」であった。『三匹の子ぶた』の翻訳版を対象とした研究では、有意に選択されたテーマ語は「生きる」であった(星野, 2001)。これは翻訳版と翻案版から児童が受け取るものの大きな相違であり、注目すべき点である。以上の結果から、少なくとも『三匹の子ぶた』においては、「絵本を通じて伝えたい価値」を念頭におき、子どもたちに与える読書材料を選択する際の指標を示すことができたといえるだろう。

Table3-1 平均と標準偏差およびF値:子ぶた1

| | ポプラ社版 (N=30) | | 永岡書店版 (N=31) | | 講談社版 (N=31) | | 小学館版 (N=32) | | ひさかた版 (N=31) | | F (df=4, 150) |
|---------|-----------------|------|-----------------|------|----------------|------|----------------|------|-----------------|------|------------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | |
| まじめな | 4.03 | 0.98 | 4.65 | 0.49 | 4.10 | 0.83 | 3.91 | 1.09 | 3.52 | 1.03 | 8.25 ** |
| 働き者 | 4.47 | 1.07 | 4.97 | 0.18 | 4.26 | 0.73 | 4.38 | 1.10 | 3.81 | 1.11 | 6.49 ** |
| 勇気のある | 4.30 | 1.24 | 4.61 | 0.72 | 3.87 | 1.34 | 4.09 | 1.03 | 4.26 | 0.86 | 2.08 |
| 正しい | 3.73 | 0.79 | 4.26 | 0.82 | 4.03 | 0.88 | 3.88 | 1.13 | 3.42 | 1.21 | 3.22 * |
| 几帳面な | 4.23 | 1.22 | 4.38 | 1.09 | 4.38 | 0.86 | 3.97 | 1.12 | 3.87 | 0.99 | 1.53 |
| 強い | 3.80 | 1.06 | 3.94 | 0.81 | 3.77 | 0.96 | 3.75 | 0.98 | 3.97 | 0.91 | 0.34 |
| 落ち着いた | 3.90 | 1.21 | 4.07 | 0.93 | 3.58 | 1.18 | 3.47 | 1.11 | 3.19 | 1.28 | 2.83 * |
| 賢い | 4.10 | 1.16 | 4.39 | 0.72 | 3.87 | 1.06 | 4.13 | 1.01 | 4.03 | 1.11 | 1.04 |
| 成長した | 3.90 | 1.24 | 4.32 | 0.95 | 4.13 | 1.06 | 3.97 | 1.06 | 4.00 | 1.10 | 0.73 |
| 明るい | 2.47 | 0.82 | 2.42 | 0.92 | 1.81 | 0.83 | 2.31 | 1.03 | 2.26 | 0.93 | 2.56 * |
| 優しい | 3.00 | 0.95 | 3.71 | 0.90 | 3.81 | 1.14 | 2.53 | 1.02 | 2.61 | 0.88 | 11.64 ** |
| ひととなつこい | 2.13 | 1.07 | 2.74 | 1.15 | 2.74 | 1.28 | 2.16 | 1.19 | 2.36 | 1.08 | 2.10 |
| あたたかい | 3.40 | 1.19 | 3.74 | 0.89 | 3.61 | 1.05 | 3.09 | 1.00 | 2.90 | 1.04 | 3.54 ** |
| 生きる | 2.73 | 1.51 | 3.23 | 1.48 | 3.42 | 1.43 | 2.41 | 1.41 | 2.39 | 1.31 | 3.40 ** |
| ずばしつこい | 3.30 | 1.29 | 3.48 | 1.26 | 2.36 | 1.25 | 3.13 | 1.36 | 2.45 | 0.93 | 5.33 ** |
| 道の良い | 3.40 | 1.35 | 3.32 | 1.28 | 3.52 | 1.24 | 3.47 | 1.22 | 3.39 | 1.41 | 0.10 |

*p<0.05 **p<0.01

Table3-2 平均と標準偏差およびF値:子ぶた2

| | ポプラ社版 (N=30) | | 永岡書店版 (N=31) | | 講談社版 (N=31) | | 小学館版 (N=32) | | ひさかた版 (N=31) | | F (df=4, 150) |
|---------|-----------------|------|-----------------|------|----------------|------|----------------|------|-----------------|------|------------------|
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | |
| 勇気のある | 3.97 | 1.19 | 4.26 | 0.88 | 3.42 | 1.09 | 3.63 | 1.01 | 3.68 | 0.91 | 3.39 * |
| 成長した | 3.70 | 1.32 | 3.94 | 0.93 | 3.61 | 0.92 | 3.69 | 1.20 | 3.61 | 1.17 | 0.44 |
| 強い | 3.87 | 1.04 | 3.87 | 1.09 | 3.36 | 1.20 | 3.59 | 1.01 | 3.52 | 1.00 | 1.37 |
| まじめな | 3.53 | 1.11 | 3.61 | 0.99 | 3.13 | 1.15 | 3.44 | 1.13 | 2.77 | 0.85 | 3.34 * |
| 賢い | 4.10 | 0.85 | 4.26 | 0.88 | 3.52 | 1.09 | 3.66 | 0.90 | 3.10 | 1.08 | 7.70 ** |
| 働き者 | 4.17 | 0.91 | 3.84 | 0.82 | 3.65 | 0.92 | 4.00 | 0.84 | 3.07 | 0.98 | 7.02 ** |
| 几帳面な | 3.77 | 0.86 | 3.74 | 1.00 | 3.77 | 0.92 | 3.69 | 0.90 | 3.19 | 0.91 | 2.26 |
| 食いしん坊な | 1.20 | 0.76 | 1.16 | 0.37 | 2.07 | 0.73 | 2.06 | 1.01 | 2.29 | 0.82 | 14.74 ** |
| ずばしつこい | 3.83 | 0.99 | 3.48 | 1.24 | 2.36 | 0.99 | 3.34 | 1.07 | 2.42 | 0.92 | 12.40 ** |
| 優しい | 3.03 | 1.13 | 3.36 | 0.80 | 3.36 | 1.05 | 3.09 | 1.06 | 2.39 | 0.99 | 4.76 ** |
| あたたかい | 2.97 | 1.16 | 3.55 | 0.96 | 3.23 | 1.09 | 2.78 | 1.04 | 2.45 | 1.06 | 4.83 ** |
| ひととなつこい | 2.23 | 0.77 | 2.58 | 0.89 | 2.39 | 1.17 | 2.16 | 1.02 | 2.19 | 1.17 | 0.92 |
| 生きる | 2.47 | 1.33 | 2.97 | 1.33 | 2.74 | 1.34 | 2.41 | 1.32 | 2.32 | 1.17 | 1.32 |
| 正しい | 3.70 | 1.12 | 3.90 | 0.83 | 3.87 | 0.81 | 3.63 | 0.87 | 2.97 | 1.11 | 4.88 ** |
| 明るい | 2.30 | 1.18 | 2.36 | 0.88 | 1.94 | 0.89 | 2.56 | 1.19 | 2.32 | 0.95 | 1.53 |
| 道の良い | 3.37 | 1.27 | 2.97 | 1.30 | 3.00 | 1.03 | 3.38 | 1.13 | 3.19 | 1.14 | 0.84 |

*p<0.05 **p<0.01

Table3-3 平均と標準偏差およびF値: 子ぶた3

| | ポプラ社版 | | 永岡書店版 | | 講談社版 | | 小学館版 | | ひさかた版 | | F |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|-------------|
| | (N=30) | (N=31) | (N=31) | (N=32) | (N=31) | (N=31) | (N=31) | (N=31) | (N=31) | | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | (df=4, 150) |
| 明るい 一掃い | 1.50 | 1.14 | 1.23 | 0.56 | 1.23 | 0.56 | 1.72 | 0.99 | 1.90 | 1.01 | 3.57 ** |
| 優しい 一掃い | 1.30 | 1.02 | 1.26 | 0.56 | 1.29 | 0.45 | 1.31 | 0.86 | 1.74 | 0.82 | 2.14 |
| 素直な 一素直でない | 1.50 | 1.25 | 1.32 | 0.91 | 1.36 | 0.61 | 1.31 | 0.82 | 2.39 | 1.31 | 8.42 ** |
| 勇気のある 一怖がりな | 1.33 | 1.03 | 1.10 | 0.40 | 1.48 | 0.89 | 1.59 | 0.98 | 2.32 | 1.28 | 7.20 ** |
| あたたかい 一冷たい | 1.50 | 1.11 | 1.32 | 0.70 | 1.36 | 0.61 | 1.44 | 0.91 | 1.74 | 1.09 | 1.05 |
| 親切な 一意地悪な | 1.27 | 0.91 | 1.03 | 0.18 | 1.16 | 0.37 | 1.19 | 0.74 | 2.00 | 1.18 | 7.81 ** |
| かわいらしい 一醜い | 1.97 | 1.30 | 1.32 | 0.85 | 1.65 | 0.84 | 2.13 | 1.43 | 2.68 | 1.17 | 6.51 ** |
| 幸せな 一不幸な | 1.43 | 1.10 | 1.42 | 0.85 | 1.65 | 1.14 | 1.59 | 1.01 | 1.77 | 1.02 | 0.85 |
| 優しい 一横りない | 1.37 | 1.03 | 1.29 | 0.90 | 1.32 | 0.83 | 1.34 | 0.94 | 1.61 | 0.88 | 0.62 |
| 残酷でない 一残酷な | 1.47 | 1.14 | 1.52 | 1.06 | 1.52 | 0.85 | 1.66 | 1.00 | 1.97 | 1.22 | 1.14 |
| 正しい 一まちがった | 1.27 | 0.87 | 1.03 | 0.18 | 1.32 | 0.65 | 1.53 | 0.98 | 1.52 | 0.81 | 2.30 |
| 成長した 一未熟な | 1.53 | 1.07 | 1.26 | 0.77 | 1.61 | 0.88 | 1.97 | 1.23 | 2.39 | 1.52 | 4.63 ** |
| ひとなつっこい 一無愛想な | 1.50 | 1.14 | 1.26 | 0.83 | 1.42 | 0.72 | 1.47 | 0.84 | 1.94 | 1.03 | 2.49 * |
| 生きる 一死ぬ | 1.57 | 1.19 | 1.32 | 0.91 | 1.19 | 0.48 | 1.72 | 1.17 | 1.68 | 1.05 | 1.65 |
| 強い 一弱い | 1.13 | 0.43 | 1.61 | 0.80 | 1.90 | 1.08 | 2.19 | 1.28 | 2.39 | 1.12 | 7.67 ** |
| すばしっこい 一のろまな | 2.10 | 1.52 | 2.18 | 1.04 | 2.42 | 1.21 | 1.91 | 0.98 | 2.48 | 0.98 | 1.33 |
| 金持ちの 一貧乏な | 2.73 | 1.23 | 2.61 | 0.78 | 3.03 | 0.91 | 2.91 | 1.12 | 2.97 | 1.02 | 0.89 |
| 賢い 一愚の悪い | 1.17 | 0.75 | 1.19 | 0.75 | 1.23 | 0.78 | 1.36 | 0.91 | 1.48 | 1.09 | 0.78 |
| 働き者 一怠け者 | 1.33 | 0.98 | 1.13 | 0.72 | 1.19 | 0.60 | 1.19 | 0.54 | 1.65 | 1.20 | 1.93 |
| 運の良い 一運の悪い | 1.53 | 1.04 | 1.65 | 0.99 | 1.97 | 1.28 | 1.84 | 1.05 | 1.77 | 1.18 | 0.71 |
| 几帳面な 一雑な | 1.67 | 1.30 | 1.39 | 0.76 | 1.45 | 0.89 | 1.59 | 1.07 | 1.55 | 0.85 | 0.39 |
| 食いしん坊な 一食欲のない | 2.83 | 0.83 | 2.84 | 0.86 | 2.36 | 0.80 | 2.91 | 0.88 | 2.55 | 0.81 | 2.49 * |

*p<0.05 **p<0.01

Table3-4 平均と標準偏差およびF値: おおかみ

| | ポプラ社版 | | 永岡書店版 | | 講談社版 | | 小学館版 | | ひさかた版 | | F |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|-------------|
| | (N=30) | (N=31) | (N=31) | (N=32) | (N=31) | (N=31) | (N=31) | (N=31) | (N=31) | | |
| | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | (df=4, 150) |
| 親切な 一意地悪な | 4.53 | 1.14 | 4.55 | 1.06 | 4.77 | 0.56 | 4.78 | 0.75 | 4.71 | 0.82 | 0.57 |
| 良い 一悪い | 4.33 | 1.25 | 4.77 | 0.62 | 4.52 | 0.81 | 4.47 | 1.02 | 4.68 | 0.87 | 0.75 |
| 正直な 一ずる賢い | 4.50 | 1.11 | 4.52 | 0.96 | 4.77 | 0.56 | 4.78 | 0.42 | 4.65 | 0.66 | 0.93 |
| 優しい 一怖い | 3.77 | 1.41 | 4.48 | 0.93 | 4.55 | 0.62 | 4.34 | 1.07 | 4.39 | 1.05 | 2.70 * |
| かわいらしい 一醜い | 4.10 | 1.35 | 4.45 | 1.12 | 4.58 | 0.67 | 4.38 | 1.04 | 4.36 | 1.02 | 0.88 |
| 賢い 一愚の悪い | 4.33 | 1.30 | 3.81 | 1.56 | 4.16 | 1.21 | 4.31 | 1.15 | 4.00 | 1.34 | 0.88 |
| 正しい 一間違った | 4.50 | 0.94 | 4.45 | 0.96 | 4.81 | 0.72 | 4.34 | 0.75 | 4.07 | 1.18 | 1.58 |
| 几帳面な 一雑な | 4.40 | 1.04 | 4.10 | 1.33 | 4.39 | 0.88 | 4.25 | 0.88 | 4.03 | 1.11 | 0.76 |
| あたたかい 一冷たい | 4.50 | 0.82 | 4.32 | 1.14 | 4.74 | 0.51 | 4.19 | 1.03 | 4.58 | 0.89 | 1.81 |
| ひとなつっこい 一無愛想な | 3.87 | 1.50 | 4.42 | 1.03 | 4.39 | 0.96 | 4.00 | 1.16 | 3.81 | 1.38 | 1.74 |
| 働き者 一怠け者 | 4.07 | 1.17 | 4.03 | 1.05 | 4.19 | 0.95 | 4.53 | 0.98 | 4.07 | 1.18 | 1.19 |
| 食いしん坊な 一食欲のない | 1.30 | 0.60 | 1.07 | 0.25 | 1.26 | 0.73 | 1.34 | 0.90 | 1.32 | 0.85 | 0.90 |
| 強い 一弱い | 3.40 | 1.61 | 2.94 | 1.65 | 3.13 | 1.46 | 2.72 | 1.51 | 2.39 | 1.73 | 1.81 |
| 運の良い 一運の悪い | 4.67 | 0.80 | 4.48 | 1.09 | 4.55 | 0.89 | 4.41 | 1.10 | 4.52 | 1.06 | 0.28 |
| 勇気のある 一怖がりな | 3.03 | 1.45 | 2.84 | 1.37 | 3.10 | 1.42 | 2.38 | 1.31 | 2.68 | 1.40 | 1.38 |
| 生きる 一死ぬ | 4.20 | 1.19 | 4.29 | 1.04 | 4.13 | 1.23 | 3.78 | 1.39 | 3.32 | 1.45 | 3.05 * |
| 幸せな 一不幸な | 4.07 | 1.11 | 3.87 | 1.15 | 4.13 | 0.89 | 3.50 | 1.24 | 3.07 | 1.09 | 5.00 ** |
| 残酷でない 一残酷な | 4.50 | 0.94 | 4.52 | 1.03 | 4.32 | 1.17 | 4.19 | 1.06 | 4.32 | 1.11 | 0.53 |
| すばしっこい 一のろまな | 2.67 | 1.61 | 2.65 | 1.50 | 2.48 | 1.53 | 2.88 | 1.43 | 2.61 | 1.48 | 0.28 |
| 明るい 一暗い | 3.47 | 1.31 | 3.13 | 1.31 | 3.38 | 1.38 | 3.06 | 1.41 | 3.39 | 1.43 | 0.51 |
| 楽しい 一つまらない | 3.50 | 1.53 | 3.71 | 1.32 | 3.42 | 1.43 | 3.59 | 1.27 | 3.71 | 1.51 | 0.25 |

*p<0.05 **p<0.01

IV. まとめと今後の課題

分類上は翻案版といえる同一タイトルの物語であっても、児童に与えるイメージはそれぞれの物語で異なることが明らかとなった。特に、各キャラクターを対比させ描写することは主人公のイメージをよりポジティブに変化させるが、同時にイメージを固定的なものにしている

とも考えられる。また、最も重要であるテーマにおいても、各ストーリー間で児童に伝えるものは異なっていた。ポプラ社版・永岡書店版・講談社版・小学館版では、複数のテーマを児童に伝えていた。個々の内容は福沢(1992)が述べているように日本文化を反映させたものであり、子どもたちにぜひ伝えたいメッセージである。しかし、これらのテーマ語は、道徳的要素を多く含んでおり、わずか10分少々で読み上げることのできるひとつのストーリーに、これほど多くのテーマを内包させてしまつては、結局何も伝わらないという事態を招きかねないのではないだろうか。

本研究では、複数の同一タイトルの物語を児童はどのように受け取っているかという点に焦点をあて、探索的研究を展開したが、その感じ方や理解の発達の差異についての詳細な分析が今後の発展的課題として挙げられるだろう。

V. 引用文献

- 秋田喜代美 (1997) 読書の発達過程——読書に関わる認知的要因・社会的要因の心理学的検討——風間書房。p.p. 162-174.
- 福沢周亮・小野瀬雅人・石隈利紀 (1992) 『三匹の子ぶた』に関する心理学的研究(1)——物語の構造と伝えられる価値の分析を中心に——。筑波大学心理学研究, 14, 45-53.
- 蜂巢美穂子 (2001) 児童文学の翻訳・翻案の好みに関する実証的研究——『三匹の子ぶた』を対象として——。聖徳大学児童学研究所紀要, 3, 113-118.
- 星野美穂子 (2001) 『三匹の子ぶた』の翻訳と翻案の比較(I)——言語心理学の立場から翻訳を中心として——。読書科学, 45, 85-93.
- 堀啓造 (1979) 読書の研究法(V)——SD法による読書研究——。読書科学, 23, 55-62.
- 井上正明・小林利宣 (1985) 日本におけるSD法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観。教育心理学研究, 33, 253-260.

Table4 キャラクターのイメージ: 多重比較の結果

| 項目名 | 多重比較の結果 |
|---------------|--------------|
| (キャラクター名) | |
| (子ぶた1) | |
| まじめな-あきつぽい | ひくボ=隣<永, 小<永 |
| 働き者-怠け者 | ひく小, 隣=小=ボ<永 |
| 正しい-まちがった | ひ=ボ<隣=永 |
| 落ち着いた-落ち着きのない | ひ<小<永, ひ<ボ |
| 明るい-暗い | 隣<小=永=ボ |
| 優しい-寛地悪な | 小=ひ=ボ<永=隣 |
| あたたかい-冷たい | ひ<小<隣=永 |
| 生きる-死ぬ | ひ<小<永=隣 |
| すばしこい-のろまな | 隣=ひ<小=ボ=永 |
| (子ぶた2) | |
| 勇気のある-こわがりな | 隣=小=ひ<永, 隣<ボ |
| まじめな-あきつぽい | ひ<小=ボ=永 |
| 賢い-頭が悪い | ひ<小<永, 隣<ボ |
| 働き者-怠け者 | ひ<隣<ボ |
| 食いしん坊な-食欲のない | 永=ボ<小=隣=ひ |
| すばしこい-のろまな | ひ=隣<小=永=ボ |
| 優しい-寛地悪な | ひ<ボ=小=隣=永 |
| あたたかい-冷たい | ひ<小=ボ<永, ひ<隣 |
| 正しい-まちがった | ひ<小=ボ=隣=永 |
| (子ぶた3) | |
| 明るい-暗い | 隣=永<小=ひ |
| 飛躍な-飛躍でない | 小=永=隣=ボ<ひ |
| 勇気のある-こわがりな | 永=ボ=隣<ひ, 永<小 |
| 親切な-寛地悪な | 永=隣=小=ボ<ひ |
| かわいらしい-醜い | 永<ボ<ひ, 永=隣<小 |
| 成長した-未熟な | 永=ボ=隣<ひ, 永<小 |
| ひとつっこい-無愛想な | 永=隣=小<ひ |
| 強い-弱い | ボ=永<小=ひ, ボ<隣 |
| 食いしん坊な-食欲のない | 隣<ボ=永=小 |
| (おおかみ) | |
| 優しい-こわい | ボ<小=ひ=永=隣 |
| 生きる-死ぬ | ひ<隣=ボ=永 |
| 幸せな-不幸な | 小<ボ=隣, ひ<永 |

ボ=ポプラ社版, 永=永岡書店版
隣=講談社版, 小=小学館版, ひ=ひさかた版

Table 5 各ストーリーから児童が受け取るテーマ

| 出版社名 | テーマ | χ^2 |
|-------|------------------------|----------|
| ポプラ社版 | 人には優しくしよう (優しく) | 7.43 ** |
| | 兄弟どうしは助け合おう (助け合い) | 13.70 ** |
| | きちんと働こう (働勞) | 3.59 * |
| 永岡書店版 | 思いやりをもとう (思いやり) | 5.04 * |
| | 仲良くしよう (仲良く) | 12.04 ** |
| | 兄弟どうしは助け合おう (助け合い) | 9.89 ** |
| | がんばることの大切さ (頑張る) | 6.43 ** |
| | いっしょうけんめい努力しよう (努力) | 8.03 ** |
| 講談社版 | 思いやりをもとう (思いやり) | 3.54 + |
| | 仲良くしよう (仲良く) | 4.63 * |
| | 兄弟どうしは助け合おう (助け合い) | 11.27 ** |
| | がんばることの大切さ (頑張る) | 7.36 ** |
| | いっしょうけんめい努力しよう (努力) | 9.26 ** |
| 小学館版 | 思いやりをもとう (思いやり) | 5.89 * |
| | 仲良くしよう (仲良く) | 3.33 + |
| | 兄弟どうしは助け合おう (助け合い) | 12.47 ** |
| | きちんと働こう (働勞) | 3.33 + |
| | いっしょうけんめい努力しよう (努力) | 8.38 ** |
| ひさかた版 | 兄弟どうしは助け合おう (助け合い) | 8.91 ** |

**p<.01 *p<.05 +p<.1

岩下豊彦 (1996) SD法によるイメージの測定 川島書店. p.p. 131-181.

LEHR, Susan (1988). The child's developing sense of theme as a response to literature. *Reading Research Quarterly*, 23, 337-357.

松居直 (1998) 絵本とは何か 日本エディタースクール. p.p. 100-104.

水野陽一・飯田和也 (1980) 絵本に対する母及び子の反応に対する研究——内容の違う同タイトルの絵本を通して——. 日本保育学会第33回大会発表論文集. 270-271.

水野陽一・飯田和也 (1981) 絵本に対する母及び子の反応に対する研究——ある絵本における反社会的な行為を中心に——. 日本保育学会第34回大会発表論文集. 530-531.

NARVAEZ, D., BENTLEY, J., GLEASON, T., &

SAMUELS, J. (1998). Moral theme comprehension in third graders, fifth graders, and college students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 19, 217-241.

PUFFIN BOOKS. (1970). *English fairy tales and more English fairy tales —The story of the three little pigs.* Penguin Group: London.

付記

本論文をまとめるにあたり、ご指導くださいました聖徳大学・福沢周亮先生に感謝致します。なお、本論文は聖徳大学大学院児童学研究科に提出した論文(1999年度)の一部を加筆・修正したものである。またこの一部は日本教材学会第12回研究発表大会 (2000), 及び日本教材学会会報第47号に発表している。

SUMMARY

The adapter's perceptions regarding literature, children and education are reflected in their adaptations of children's literature to a foreign language. This thesis actually intends to clarify the experiential and subjective discussions by adults regarding the adaptations of children's literature.

Five versions of Joseph Jacob's story, *Three Little Pigs*, adapted for children's literature in Japan were used as reading treatments for this study. The adapters, dates and publishers of the five versions of *Sambiki-no-Kobuta* are as follows; a) Hirata, S., 1985, Poplarsha; b) Uzuki, Y., 1984, Nagaoka Shoten; c) Matsubara, K., 1993, Kodansha; d) Suzuki, E., 1994, Shogakukan; e) Watabe, K., 1995, Hisakata Child. In order to eliminate visual discrepancies among the printed texts, and to avoid visual biases, the five versions were prepared without illustrations.

A population of 155 fifth grade students was divided into five sample groups. Each story version was read aloud to the students while they read the text silently. The students' concepts of story characters were assessed using semantic differential procedures. In response to the question,

"What do you think the tale is trying to convey?" the lesson themes of the story were assessed by asking students to select answers from 26 choices of themes.

Although each story version had the same title, the questionnaire results revealed that students' images of the story characters varied significantly. The images of the supporting characters differed in each version; however, the images of the protagonist and second protagonist did not. The lesson themes derived from the story also varied with each version. For example, "to cooperate with each other" was considered to be the theme in the simple, adapted version from Hisakata publisher; "to do one's best," "be gentle," "work hard" and "get on well with each other" were identified as lesson themes in the four versions from the other publishers. Although story titles were identical, the plot differences and descriptive details in each version influenced the students' images of the characters, their reckoning and understanding of the story, and their identifications of the social lesson themes conveyed in the story.

上級レベルの中国語系日本語学習者と 韓国語系日本語学習者の敬語習得の比較*

広島経済大学 宮岡 弥生
広島大学 玉岡 賀津雄**

1. はじめに

中国語は、古代、儒教の価値体系によって支えられた豊かな敬語表現が存在していたと言われている。しかし、現代中国語において、儒教の礼法に基づく従来の敬語体系は、近現代中国の社会体制や教育システム、価値観などの激変によって消滅してしまっており、現在残っているのは親族呼称の転用、間接表現、人称代名詞の回避など発話戦略による丁寧さの表現である(彭, 1999)。したがって、現在では中国語は体系的な敬語表現を持たない言語であると言われている(彭, 1999; 奥水, 1977)。

一方、韓国語は、敬語の発達した言語である。韓国語の敬語は、日本語と同様に、敬語的表現のための専用の言語要素が文法体系の中に組み込まれており(梅田, 1987)、それらは話し手と聞き手、および話題上の主体人物(=動作主)と客体人物(=動作の受け手)の4者に対する敬意で構成されている。そして、これら4者相互間の言語的待遇関係によって、対者待遇、主体待遇、客体待遇の3範疇に区分できる(徐, 1978)。この3範疇は、それぞれ恭遜語(日本語の丁寧語)、尊敬語、謙讓語と呼ばれることもある(安, 1981; 森下・池, 1992など)。この点も、日本語の敬語と同じである。

以上のように、日本語と韓国語は、体系的な敬語を有しているという点で類似している。これに対して、中国

語には日本語のような体系的な敬語はないと言われている。そのため、日本語の敬語の習得は、人間関係に応じて表現を使い分けることに慣れている韓国語系日本語学習者の方が、中国語系日本語学習者よりも容易なのではないかと予測される。先行研究において、このような日本語学習者の敬語習得に関して母語別比較をしたものはない。そこで本研究では、母語の敬語体系が目標言語である日本語の敬語習得に影響するかどうかを明らかにすることを目的とし、文法事項と人間関係把握の両面から、中国語系日本語学習者と韓国語系日本語学習者の敬語習得の度合いを比較することにした。

2. 方法

2.1. 被験者

被験者は、中国語系日本語学習者が24名と韓国語系日本語学習者が24名で、合計48名である。被験者は、日本語能力と年齢を基準としたペアマッチ・サンプリング(pair-matched sampling)によって中国語系と韓国語系の日本語学習者を一対ずつ同じ特性を持つ被験者同士を選択した。従って、日本語能力 [$t(46)=0.03, p<.98$] および年齢 [$t(46)=-0.89, p<.38$] における両グループ間の有意な差はない。日本語能力テストの平均点は、中国語系が43.08点(標準偏差4.94点)、韓国語系が43.04点(標準偏差5.63点)で、平均で0.04点の違いしかなく、ほとんど同じ得点である。日本語能力テストは50点が満点なので、本研究の被験者は、上級レベルの日本語能力を有している。日本語能力のレベルを上級のみに絞ったのは、中級以下のレベルの日本語学習者にとっては敬語のテストは難しく、得点が低くなりがちで、敬語能力

* Differences in the acquisition of Japanese honorific expressions by native Chinese and Korean speakers with advanced Japanese ability.

** MIYAOKA, Yayoi (Hiroshima University of Economics) and TAMAOKA, Katsuo (Hiroshima University)

の習得を考察することが難しいからである。一般的に多くの日本語教科書において、待遇表現は構造化された学習項目として扱われておらず、意図的に学習の対象とされていない(ピッツィコーニ, 1997)。したがって、日本語能力が上級であるからといって、敬語に関する知識も上級レベルであるとは言い難いのが現状であると考えられる。

本被験者の平均年齢は、中国語系が28年0ヵ月(標準偏差5年7ヵ月)、韓国語系が29年3ヵ月(標準偏差4年3ヵ月)である。男女別の内訳は、中国語系日本語学習者が男性11名、女性13名、韓国語系日本語学習者が男性10名、女性14名である。

2.2. 課題

課題は、尊敬語が36問と謙譲語が24問の合計60問である。これらの課題はすべて誤った敬語表現が用いられている文である。尊敬語と謙譲語とで問題の数が揃っていないのは、体系的に見て各カテゴリーが本来持っている敬語表現の数自体が異なっていることを考慮したからである。この他に、ダミーの問題の20問を加え、計80問を被験者に提示した。ダミーの問題は、分析の対象とする敬語とは異なるものを採用し、課題に影響を与えないように配慮した。課題文に登場する人物は、被験者、被験者の父、山田先生(男性・教授)、佐藤先生(男性・教授)の4人である。被験者には、被験者が山田先生と佐藤先生のどちらかひとりと2人だけで話すというコンテキストを与え、そのような状況のもとで課題文が用いられた場合の下線部の表現を正誤判断し、誤りだと判断した表現については訂正するよう指示した。課題文の登場人物4人のうち、山田先生と佐藤先生は、人間関係上、被験者が敬語を用いて待遇しなくてはならない人物である。荻野らが大学生を対象に行った調査(荻野・金・梅田・羅・盧, 1990)でも、最も丁寧な接し方をするのが「大学の先生」であった。それに対して被験者の父は、規範的に見て、被験者が他人に話す場合には敬語を用いて待遇してはならない人物である。つまり、本調査で設定した登場人物は、敬語を用いるもしくは用いないこと

が、敬語使用上の規範から考えて明らかな人物のみである。敬語を使うかどうか微妙な対象は、本研究では扱っていない。これは、誰に対してどの程度の敬語を使えばよいか分かっていないかどうかを明らかにすることが、本研究の目的ではないからである。そのため、敬語を使うかどうか微妙な対象を含まざるを得ない多様な人物設定を避け、前述のような登場人物とした。

本研究の分析対象とした敬語は、尊敬語の「—れる・られる」と「お—になる」、および、「いらっしゃる」や「召し上がる」のような敬語の交替形式(林, 1999)の3種類と、謙譲語の「お—する」、および、「申し上げる」のような敬語の交替形式の2種類である。敬語の交替形式とは、例えば動詞「食べる」そのものを取り替えて「めしあがる」と言う類のものである。

課題文の難易度を統一するために、誤り表現を構成する動詞は、すべて初級の段階で学習する単語とした。また、文法事項、自己・身内敬語、他者敬語の三者間で、誤り表現を構成する動詞の活用が課題文の難易度に影響を与えないように、訂正課題の該当個所で用いる一段活用動詞と五段活用動詞の数は、各グループで同数とした。なお、本研究においては、中国語系と韓国語系の両者に対して同一の問題を使用したため、各課題が被験者に与える影響は同じである。

本研究で被験者に提示した尊敬語と謙譲語の誤り表現は、表1に示したように、(1)文法事項、(2)自己・身内敬語、(3)他者敬語の3つの観点から作成した。(1)文法事項は、動詞の接続や活用といった文法的な事柄の習得の度合いを見るためのものである。(2)身内・自己敬語は、人間関係の把握の中でも特に敬語的一人称(菊地, 1997)に関する規則を習得できているか、つまり自分自身や自分の家族のことを他人に話すとき敬語を使わないという規則を習得できているかを問うものである。(3)他者敬語は、同じく人間関係の把握のうち、自分や自分の家族以外の目上の人に対する適切な敬語の使い方を習得しているか否かを問うものである。これらをさらに、待遇の対象によって「第三者」と「非第三者」の2つに分けた。

表1 訂正課題文の例

| 誤りの種類 | 待遇の対象 | 誤文の枚 | 訂正課題文の例 | |
|-------|---------|------|---------|--------------------------------|
| 敬語 | 文法事項 | 非第三者 | 0 | 山田先生、駅までタクシーにお乗られになりますか。 |
| | | 第三者 | 6 | 山田先生は、駅までお歩かれになります。 |
| | 自己・身内敬語 | 非第三者 | 6 | 私は、昨日、3時間本をお読みになりました。 |
| | | 第三者 | 6 | 私の父は、車を買うことをお決めになりました。 |
| | 他者敬語 | 非第三者 | 6 | 山田先生、今朝、コーヒーを飲みましたか。 |
| | | 第三者 | 6 | その写真は、山田先生が撮りました。 |
| 謙譲語 | 文法事項 | 非第三者 | 4 | 私は、昨日、山田先生から本をいただきました。 |
| | | 第三者 | 4 | 私の父は、佐藤先生から本をいただきました。 |
| | 自己・身内敬語 | 非第三者 | 4 | 山田先生は、昨日、私に電話をおかけしましたか。 |
| | | 第三者 | 4 | 佐藤先生は、昨日、私の父に本をさしあげたそうです。 |
| | 他者敬語 | 非第三者 | 4 | 昨日はおいしいケーキをもらいまして、ありがとうございました。 |
| | | 第三者 | 4 | 私の父は、佐藤先生に手紙を出しました。 |
| 合計 | | 60 | | |

注：下線部は敬語の誤り表現である。

「第三者」とは、話題の中に登場する、発話場面に居合わせない人物、「非第三者」とは、それ以外の話し手と聞き手のことである。

例えば、表1のうち、「文法事項、非第三者」の課題文である「山田先生、駅までタクシーにお乗られになりますか。」の下線部は、動詞「乗る」に尊敬表現の「お一になる」が添加した「お乗りになる」の誤り表現である。このとき、待遇の対象は、話し手である山田先生である。この山田先生を第三者とし、話し手を佐藤先生とした場合には、例えば、「山田先生は、駅までお歩かれになります。」のような「文法事項、第三者」の課題文となる。これら2種類の文は、「お一になる」という尊敬表現と「一れる・られる」という尊敬表現が重複して用いられているという点で誤った表現である。しかし、どちらも尊敬語であることから、待遇の対象は正しい文の場合と同じ山田先生と佐藤先生であると容易に類推できる。従って、人間関係の把握の仕方は正しいが、文法形式が間違っている文である。

また、「自己・身内敬語、非第三者」の誤文である「私は、昨日、3時間本をお読みになりました。」の下線部は、文法的には正しいが、待遇の対象が被験者自身となっている点が人間関係の把握の上で間違っている。一方、「自己・身内敬語、第三者」の誤文である「私の父は、車を買うことをお決めになりました。」は、敬語的一人称である「私の父」に敬語を用いているという点で間違った表現である。この文中の主語、つまり待遇の対

象を「自己・身内敬語、非第三者」の誤文の主語と同じ「私」にした「私は車を買うことをお決めになりました。」という文は、待遇の対象が「私」となり、「自己・身内敬語、非第三者」の誤文と同様の表現となる。そのため、「私」の代わりに敬語的には同じ一人称に属する「私の父」を第三者とし、表1のような課題文を作成した。

最後に、「他者敬語」の課題文としては、待遇の対象が「非第三者」の場合には「山田先生、今朝、コーヒーを飲みましたか。」を、また、待遇の対象が「第三者」の場合には「その写真は、山田先生が撮りました。」などを作成した。これら2種類の文は、尊敬語を用いて待遇すべきである山田先生を丁寧語のみで待遇しているという点で不適切な文とみなした。したがって、この文を正しい表現であると判断した回答に対しては、不十分な訂正として取り扱った。謙譲語の訂正課題文についても、表1に示したように同様に作成した。

なお、日本語母語話者の間にも誤用が増加しつつある尊敬語の「ご一される」、「ご一になられる」、「ご一してください」、「ご一していただく」については、課題文として取り上げなかった。

3. 結果

訂正を得点化して分析した。得点は、誤った訂正を0点、不十分な訂正を1点、正しい訂正を2点とした。また、採点の基準は、全課題および全被験者で統一した。

3.1. 尊敬語の訂正課題に関する分析と考察

尊敬語の得点の平均値と標準偏差は、図1に示した通りである。母語（中国語と韓国語）、誤りの種類（文法事項、自己・身内敬語、他者敬語）、および待遇の対象（非第三者と第三者）をめぐる $2 \times 3 \times 2$ による分散分析を行った。母語については、被験者間分析、誤りの種類および待遇の対象については、被験者内の反復測定である。分析の結果、母語の主効果は有意ではなかった [$F(1,46)=1.99, p<.17$]。一方、誤りの種類の主効果は有意であった [$F(2,92)=14.89, p<.0001$]。待遇の対象の主効果は有意ではなかった [$F(1,46)=0.19, p<.67$]。また、3つの変数の交互作用については、母語と待遇の対象の交互作用のみが有意であった [$F(1,46)=4.03, p<.05$]。その他の要因間の交互作用は有意ではなかった。

母語と待遇の対象の交互作用が有意であったので、これらの要因の影響をさらに詳細に検討するために、誤りの種類別に母語（中国語と韓国語）と待遇の対象（非第三者と第三者）をめぐる 2×2 の分散分析を行った。まず、文法事項については、母語の主効果 [$F(1,46)=0.69, p<.41$]、および待遇の対象の主効果 [$F(1,46)=0.01, p<.91$] は有意ではなかった。両者の交互作用 [$F(1,46)=1.39, p<.25$] も有意ではなかった。従って、尊敬語の文法事項の習得においては、非第三者の場合も第三者の場合も、中国語系と韓国語系の間に差はないと言える。次に、自己・身内敬語については、母語の主効果 [$F(1,46)=5.28, p<.05$] が有意であった。待

遇の対象の主効果 [$F(1,46)=4.00, p<.06$] には傾向性がみられた。両者の交互作用は有意ではなかった [$F(1,46)=0.00, p<.95$]。母語の主効果が有意であったことから、待遇の対象別にさらに詳しく見てみると、非第三者待遇 [$F(1,46)=4.98, p<.05$] および第三者待遇 [$F(1,46)=4.49, p<.05$] とともに、中国語系と韓国語系の間に有意差があり、どちらも韓国語系の方が、得点が高かった。また、他者敬語では、母語の主効果 [$F(1,46)=0.00, p<.97$]、および待遇の対象の主効果 [$F(1,46)=1.55, p<.22$] は有意ではなかった。しかし、両者の交互作用は有意であった [$F(1,46)=8.46, p<.01$]。これは、図1のように、非第三者待遇のときには韓国語系の方が得点が高いのに対して、第三者待遇のときには中国語系の方が高くなっているためであると思われる。

さらに、全体として見た場合に、誤りの種類の主効果が有意であったことから、どの種類の敬語表現上の誤りの訂正がより難しかったかを検討するために、3種類の誤りの種類についてさらに詳しく検討したところ、文法事項と自己・身内敬語の間 [$F(1,46)=49.64, p<.0001$]、および自己・身内敬語と他者敬語の間 [$F(1,46)=5.19, p<.05$] に有意な差が認められた。全体として、他者敬語、自己・身内敬語、文法事項の順に得点が高かった。

3.2. 謙讓語の訂正課題に関する分析

謙讓語の得点の平均値と標準偏差は、図2に示した。尊敬語の場合と同様に、母語（中国語と韓国語）、誤り

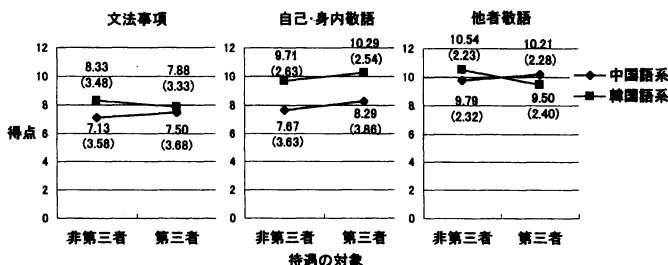


図1 尊敬語の訂正課題の得点の平均
注: 得点は各項目12点満点、括弧内は標準偏差。

の種類（文法事項、自己・身内敬語、他者敬語）、および待遇の対象（非第三者と第三者）をめぐる $2 \times 3 \times 2$ の分散分析を行った。その結果、母語の主効果 [$F(1,46)=0.03, p<.87$] は有意ではなかった。一方、誤りの種類の主効果 [$F(2,92)=31.06, p<.0001$] は有意であった。待遇の対象の主効果も有意であった [$F(1,46)=123.43, p<.0001$]。誤りの種類と待遇の対象の交互作用も有意であった [$F(2,92)=9.48, p<.001$]。その他の要因間の交互作用は有意ではなかった。従って、中国語系と韓国語系とで謙讓語の習得の度合いに差はないと言える。

次に、尊敬語の場合と同様に、誤りの種類別に母語（中国語と韓国語）と待遇の対象（非第三者と第三者）をめぐる 2×2 の分散分析を行った。まず、文法事項に関しては、母語の主効果 [$F(1,46)=0.60, p<.45$] は有意ではなかったが、待遇の対象の主効果 [$F(1,46)=28.07, p<.0001$] は有意であった。具体的には、非第三者の方が第三者よりも得点が高かった。両者の交互作用 [$F(1,46)=0.57, p<.45$] は有意ではなかった。従って、謙讓語の文法事項については、中国語系も韓国語系も同様に、待遇の対象が第三者の場合の方が非第三者の場合よりも習得が困難であるという結果であった。

自己・身内敬語については、母語の主効果 [$F(1,46)=0.21, p<.65$] は有意ではなかったが、待遇の対象の主効果 [$F(1,46)=71.97, p<.0001$] は有意であった。両者の交互作用は有意であった [$F(1,46)=4.42, p<.05$]。これは、図2に示したように、待遇の対象が

非第三者のときには韓国語系の方が得点が高かったのに対して、第三者の場合には中国語系の方が高かったためであると考えられる。さらに、待遇の対象別に詳しく検討すると、非第三者待遇 [$F(1,46)=0.27, p<.61$] および第三者待遇 [$F(1,46)=1.72, p<.20$] とともに、中国語系と韓国語系の間には有意差はなかった。このことから、自己・身内敬語の習得の度合いは、待遇の対象が非第三者の場合も第三者の場合も中国語系と韓国語系の間には差はなく、第三者の方がより困難であった。

また、他者敬語では、母語の主効果 [$F(1,46)=1.38, p<.25$] は有意ではなかった。一方、待遇の対象の主効果 [$F(1,46)=53.22, p<.0001$] は有意で、非第三者の方が第三者よりも得点が高かった。両者の交互作用は有意ではなかった [$F(1,46)=0.34, p<.56$]。従って、中国語系も韓国語系もともに、待遇の対象が非第三者よりも第三者の場合の方が、習得するのに困難であると考えられる。

さらに、誤りの種類の主効果が有意であったことから、この点について詳しく検討したところ、文法事項と自己・身内敬語の間 [$F(1,46)=26.14, p<.0001$]、および自己・身内敬語と他者敬語の間 [$F(1,46)=58.62, p<.0001$] に有意な差があった。全体として、他者敬語、文法事項、自己・身内敬語の順に得点が高かった。

3.3. 文法事項に関する分析

複雑な人間関係を考えた上で一つの適切な表現形式を選ばなくてはならないことは、日本語学習者にとっては文法形式よりもむしろ難しいと言われている（平林・浜,

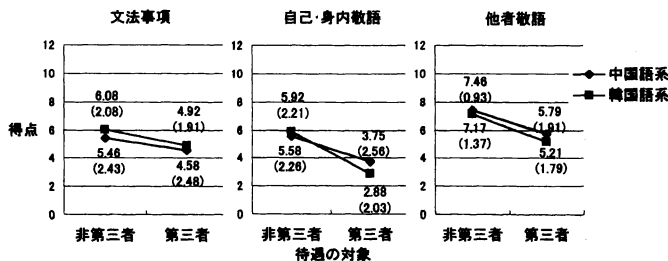


図2 謙讓語の訂正課題の得点の平均
注: 得点は各項目8点満点。括弧内は標準偏差。

1988)。しかし、本研究では、文法事項の訂正課題の得点よりも、人間関係の把握に関する他者敬語の得点の方が、尊敬語と謙讓語のどちらの場合も、中国語系、韓国語系ともに高かった。そこで、特にどのような表現が習得する上で難しいのかを明らかにするために、文法事項についてより詳細に分析を行った。分析の対象とする敬語に接続する動詞および敬語の交替形式（林，1999）に用いられている動詞を、五段活用動詞と一段活用動詞の2種類に分けた。これらはそれぞれ、尊敬語ならば(1)「一れる・られる」、(2)「お一になる」、(3)「いらっしゃる」のような交替形式の敬語表現の3種類、また謙讓語の場合には、(1)「お一する」、(2)「伺う」のような交替形式の敬語表現の2種類で構成されている。

3.3.1. 尊敬語

母語（中国語と韓国語）、動詞の活用（五段と一段）、および敬語表現（「一れる・られる」、「お一になる」、交替形式の敬語）をめぐる $2 \times 2 \times 3$ の反復測定による分散分析を、待遇の対象が非第三者の場合と第三者の場合とで別々に行った。

まず、非第三者については、母語の主効果 [$F(1,46) = 1.40, p < .24$]、および動詞の活用の主効果 [$F(1,46) = 0.46, p < .50$] は有意ではなかったが、敬語表現の主効果は有意であった [$F(2,92) = 12.98, p < .0001$]。また、母語と敬語表現の交互作用 [$F(2,92) = 5.44, p < .01$]、および動詞の活用と敬語表現の交互作用 [$F(2,92) = 10.19, p < .0001$] が有意であった。その他の要因間の交互作用は有意ではなかった。具体的には、中国語系では得点が高い順に、「一れる・られる」($M = 1.69$)、「お一になる」($M = 1.17$)、交替形式の敬語 ($M = 0.71$)、韓国語系も同様に、「一れる・られる」($M = 1.52$)、「お一になる」($M = 1.33$)、交替形式の敬語 ($M = 1.31$) の順に高かった。つまり、中国語系にとっても韓国語系にとっても、非第三者に対して用いる尊敬表現のうち最も簡単であるのは「一れる・られる」であった。

母語と敬語表現の交互作用、および動詞の活用と敬語表現の交互作用が有意であったことから、待遇の対象が

非第三者の場合について、五段動詞と一段動詞を別々に、敬語表現ごとの母語の影響をさらに詳しく分析した。その結果、五段動詞の「一れる・られる」 [$F(1,46) = 1.60, p < .22$] と「お一になる」 [$F(1,46) = 0.09, p < .77$] には中国語系と韓国語系の間に有意な差はなかった。しかし、交替形式の敬語 [$F(1,46) = 6.18, p < .05$] には、中国語系と韓国語系の間に有意な差があり、韓国語系 ($M = 1.58$) の方が中国語系 ($M = 0.92$) よりも得点が高かった。次に、一段動詞の場合には、五段動詞と同様に、「一れる・られる」 [$F(1,46) = 0.00, p < 1.00$] と「お一になる」 [$F(1,46) = 0.76, p < .39$] は、中国語系と韓国語系の間に有意な差はなかった。交替形式の敬語 [$F(1,46) = 3.95, p < .06$] には、中国語系と韓国語系の間に韓国語系 ($M = 1.04$) の方が中国語系 ($M = 0.50$) よりも得点が高い傾向性が見られた。

次に、待遇の対象が第三者の場合について検討した。母語の主効果 [$F(1,46) = 0.14, p < .72$]、および動詞の活用の主効果 [$F(1,46) = 1.43, p < .24$]、敬語表現の主効果 [$F(2,92) = 1.48, p < .24$] のいずれも有意ではなかった。各要因間の交互作用のうち有意であったのは、動詞の活用と敬語表現の交互作用 [$F(2,92) = 3.42, p < .05$] のみで、その他の要因間の交互作用は有意ではなかった。つまり、待遇の対象が第三者の場合には、各敬語表現に対する母語の影響は見られないという結果であった。

以上のように、尊敬語については、待遇の対象が非第三者の場合には全体としては母語の主効果は有意ではないものの、個々の表現別に検討すると、五段活用動詞も一段活用動詞も交替形式の敬語に、尊敬語の習得に対する母語の影響が見られた。具体的には、交替形式の敬語の習得の度合いは、五段活用動詞も一段活用動詞も、韓国語系の方が高かった。それに対して、待遇の対象が第三者の場合には、いずれの場合にも母語の影響は見られなかった。また、尊敬語を非第三者に対して用いる場合、中国語系にとっても韓国語系にとっても最も得点が高かったのは「一れる・られる」で、次が「お一になる」、

最も得点が低かったのは交替形式の敬語であった。一方、尊敬語を第三者に対して用いる場合には敬語表現間に有意な差はなかった。

3.3.2. 謙譲語

尊敬語の場合と同様に、母語（中国語と韓国語）、動詞の活用（五段と一段）、および敬語表現（「おーする」、交替形式の敬語）をめぐる $2 \times 2 \times 2$ の反復測定による分散分析を、待遇の対象が非第三者の場合と第三者の場合とで別々に行った。

まず、非第三者については、母語の主効果 [$F(1,46) = 0.91, p < .35$] は有意ではなかったが、動詞の活用の主効果 [$F(1,46) = 7.93, p < .01$] は有意であった。具体的には、中国語系は五段活用動詞 ($M = 1.50$) の方が一段活用動詞 ($M = 1.23$) よりも得点が高かった。同様に、韓国語系も、五段活用動詞 ($M = 1.61$) の方が一段活用動詞 ($M = 1.44$) よりも得点が高かった。つまり、中国語系にとっても韓国語系にとっても、五段活用動詞の方が習得しやすいということである。また、敬語表現の主効果 [$F(1,46) = 0.80, p < .38$] は有意ではなかったが、敬語表現と動詞の活用の交互作用 [$F(1,46) = 4.16, p < .05$] は有意であった。その他の要因間の交互作用は有意ではなかった。

次に、待遇の対象が非第三者の場合における各敬語表現に対する母語の影響について、五段動詞と一段動詞を別々に詳しく分析した。その結果、五段動詞の「おーする」 [$F(1,46) = 0.04, p < .85$] と交替形式の敬語 [$F(1,46) = 1.21, p < .28$] には、中国語系と韓国語系の間に有意な差はなかった。一方、一段動詞の場合も五段動詞と同様に、「おーする」 [$F(1,46) = 3.20, p < .08$] と交替形式の敬語 [$F(1,46) = 0.00, p < 1.00$] の間に差はなかった。このことは、謙譲語を非第三者に対して用いる場合の文法事項の習得には、五段動詞と一段動詞、また「おーする」と交替形式の敬語のいずれに対しても、母語の影響がないことを示唆している。

また、待遇の対象が第三者の場合には、母語の主効果 [$F(1,46) = 0.27, p < .61$] は有意ではなかったが、動

詞の活用の主効果 [$F(1,46) = 8.36, p < .01$] は有意であった。具体的には、中国語系は五段活用動詞 ($M = 1.31$) の方が一段活用動詞 ($M = 0.98$) よりも、また韓国語系も、五段活用動詞 ($M = 1.38$) の方が一段活用動詞 ($M = 1.09$) よりも得点が高かった。つまり、中国語系にとっても韓国語系にとっても、謙譲語を第三者に対して用いる場合の表現としては、五段活用動詞の方が習得しやすいということである。さらに、敬語表現の主効果 [$F(1,46) = 26.90, p < .0001$] も有意であった。具体的には、中国語系は交替形式の敬語 ($M = 1.46$) の方が「おーする」 ($M = 0.84$) よりも、韓国語系も同様に交替形式の敬語 ($M = 1.46$) の方が「おーする」 ($M = 1.01$) よりも得点が高かった。また、動詞の活用と敬語表現の交互作用 [$F(1,46) = 4.25, p < .05$] も有意であった。その他の要因間の交互作用は有意ではなかった。

以上のように、謙譲語においては、待遇の対象が非第三者の場合には、いずれの条件においても謙譲語の習得の度合いに母語の影響はなかった。また、動詞の活用は、中国語系も韓国語系も、五段活用動詞の方が一段活用動詞よりも習得しやすいようであった。敬語表現については、「おーする」も交替形式の敬語も、難しさは同じであるという結果であった。一方、待遇の対象が第三者の場合も、謙譲語の習得の度合いに母語の影響はなかった。動詞の活用も、非第三者の場合と同様に、中国語系も韓国語系も五段活用動詞の方が習得しやすいようであった。敬語表現については、中国語系も韓国語系も、交替形式の方が「おーする」よりも得点が高かった。

4. 考察

日本語の敬語と韓国語の敬語は、ともに尊敬語、謙譲語、丁寧語という3分類からなる敬語体系を有していると言う点で大変似通っている。これに対して、中国語は、日本語のような体系的な敬語をもたないと言われている。そのため、日本語の敬語習得においては、韓国語系日本語学習者の方が中国語系日本語学習者よりも有利であると予測された。

ところが、分析の結果、本研究の被験者である上級レベルの日本語学習者において、韓国語系の方が中国語系よりも有意に得点が高かったのは、尊敬語の自己・身内敬語の訂正課題のみであった。同じ自己・身内敬語でも、謙讓語には母語による違いはなかった。また、自己・身内敬語と同様に、人間関係把握の習得の度合いを問う課題である他者敬語についても、尊敬語と謙讓語のどちらも母語による違いはなかった。文法事項の習得も全体としては母語による違いはなかった。つまり、全体的に見て、日本語能力が上級レベルになると、母語の持つ敬語体系の違いは、目標言語である日本語の敬語習得の度合いにあまり影響しないということが明らかになった。

また、中国語系も韓国語系もともに、人間関係の把握に関する他者敬語の得点の方が、文法事項よりも有意に高かった。中国語系については、文法事項よりも人間関係の把握の仕方の方が難しいという指摘(母, 1999)もあるが、本研究では、母語に敬語体系を持つ韓国語系と同様に、文法事項の得点の方が低いという結果であった。

文法事項をより詳細に検討すると、敬語表現の主効果が有意であったのは、尊敬語を非第三者に対して用いる場合と、謙讓語を第三者に対して用いる場合であった。尊敬語を非第三者に対して用いる場合には、中国語系にとっても韓国語系にとっても、「一れる・られる」が最も得点が高かった。謙讓語を第三者に対して用いる場合には、交替形式の敬語の方が「お一する」よりも得点が高かった。これは、尊敬語の「お一になる」と謙讓語の「お一する」が形の上でよく似ているため、両者を混同した結果、尊敬語の「お一になる」と謙讓語の「お一する」の得点が最も高くはならなかったのだと考えられる。日本語母語話者においても、謙讓語の「お一する」を尊敬語として「社長はいつもこのホテルをご利用するそうです。」のように使用する傾向が観察されており、敬語システムを揺るがしかねないとして、現在最も憂慮すべき変化であると捉えられている(菊地, 1997)。つまり、日本語母語話者自身にとっても難しくなっている「お一になる」と「お一する」の区別は、日本語能力が

かなり高いレベルにある本研究の被験者においても難しくなかったのだと考えられる。

本研究の結果は、2つの点で、第二言語習得研究に対する一般的な示唆を含んでいる。第1に、第二言語習得の誤答分析において以前より言われているように(e.g., Bailey, Madden & Krashen, 1974; Dulay & Burt, 1974)、学習者の第1言語(母語とは限らない)と関係なく誤答が生じているとする主張と一致する。とりわけ、本研究の被験者のように、ある程度、学習の目標言語の習得が進むと、第1言語(本研究では母語と同じ)の影響は、極めて弱くなるといえるのではなからうか。その意味で、Seliger (1984)のいう「第二言語習得の普遍的プロセス(processing universals in second language acquisition)」があり、本研究の敬語の習得における中国語と韓国語の母語話者においても、母語の違いが見られなかったと考えられよう。第2に、一般的な推論として、第一言語と学習の目標言語とが類似しているほど、習得がされやすいという考え方があり。しかし、時として非常に類似性の高いものは、違いのあるものよりもより克服しがたいという観察もあり、言語間の類似性が、そのまま習得の難易度と関係するとするのは、短絡的な議論ではなからうか。おそらく、第二言語の学習の初期段階では、母語からの干渉(inhibition)と促進(acceleration)が顕著に見られるであろうが、徐々に母語の影響から離れた普遍的な獲得過程が見られるようになるのではなからうか。

引用文献

- 安乗禧(1981). 敬語の対照言語学的考察. 宮地裕他. 講座日本語学9 敬語史. 明治書院, 88-113.
- BAILEY, N., MADDEN, C. & KRASHEN, S.D. (1974). Is there a natural sequence in adult second language acquisition? *Language Learning*, 24, 235-243.
- バルバラ・ピッツィコーニ(1997). 待遇表現から見た日本語教科書一初級教科書五種の分析と批判一. くろしお出版.
- 母育新(1999). 待遇表現の習得における中国人学習者

- の問題点と教科書が与える影響. 平成11年度日本語教育学会秋季大会予稿集, 165-170.
- DULAY, H.C. & BURT, M.K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- 林四郎 (1999). 敬語の役目はなくなるならない. 月刊言語, 338, 34-40.
- 平林周祐・浜由美子 (1988). 外国人のための日本語例文シリーズ10 敬語. 荒竹出版.
- 彭国躍 (1999). 中国語に敬語が少ないのはなぜ?. 月刊言語, 338, 60-63.
- 徐正洙 (1978). 韓国現代敬語法の推移—最近の設問調査をもとにして—. 朝鮮学報, 89, 1-26.
- 菊地康人 (1997). 敬語. 講談社学術文庫.
- 興水優 (1977). 中国語における敬語. 大野晋・柴田武. 岩波講座日本語 4 敬語. 岩波書店, 273-300.
- 森下喜一・池景來 (1992). 日韓語対照 言語学入門. 白帝社.
- 荻野綱男・金東俊・梅田博之・羅聖淑・盧顕松 (1990). 日本語と韓国語の聞き手に対する敬語用法の比較対照. 朝鮮学報, 136, 1-51.
- SELIGER, H.W. (1984). Processing universals in second language acquisition. In Eckman, F, Bell, L & Nelson, D (Eds.). *Universals of second language acquisition*, pp. 36-47. Rowley, MA: Newbury House.
- 梅田博之 (1987). 韓国の敬語. 月刊言語, 187, 32-37.

SUMMARY

The acquisition of honorific expressions in the Japanese language is related to the cultural knowledge of Japanese interpersonal relationships and to the technical knowledge of Japanese grammar. Honorific expressions include the uses of exalting terminology, humble terminology and the use of grammar changes to infer the honoring effect. The purpose of this study was to assess the effects of mother tongue Chinese and Korean languages on the acquisition of Japanese honorific expressions. The students for this study were native Chinese and Korean speakers with advanced Japanese language abilities. Because the Korean language has a systematic procedure for honorific expressions, similar to the Japanese language, it was hypothesized that native Korean speakers would acquire Japanese honorific expressions more easily than native Chinese speakers.

This hypothesis held for only one criterion. The native Korean speakers obtained higher scores for the proper use of exalted terms pertaining to self and family members than the native Chinese speakers. Both groups scored higher in the proper use of honorific terms for others, than in making grammar changes to effect the honorific expression for

others. One of the test conditions involved the editing of sentences which required humble terms for the object of politeness in the third person. The scores for both groups of participants reflected a similar level of difficulty with this criterion. Further analyses of the types of honorific expressions yielded these findings: 1) the highest scores obtained by both groups were related to exalted expressions using/*reru* and *-rareru*/; 2) the second highest scores were related to the use of/*o-ninaru*/; and 3) the lowest scores were related to the use of exalting verbs. In regard to the criteria for humbling expressions, the scores for both groups were higher in the use of humble terms than in the grammatical formulation of humble verbs using/*o-suru*/. Generally, the native Korean and Chinese languages exhibited similarities in the uses of exalting and humbling terminology for honorific expressions; having difficulties with the grammar changes needed to effect the humbling expression for third person politeness. It was concluded that the mother tongue has few effects on the acquisition of honorific expressions for advanced Japanese language skills.

作文学習におよぼすプランニングと 推敲とを関連させた介入の効果*

宮崎県高千穂町立上野小学校 大 崎 陽 子
立命館大学 吉 田 甫**

現在の小学校教育において、作文教育は国語科の中では主要な要素の1つである。実際、国語科の中で作文が全授業時数に占める割合は、学年によっても異なるが、3～4割になる。それほど重要な役割を与えられているが、子どもの作文に対する意識はその重要な位置とはほど遠い。子どもへのアンケートによれば(大崎・吉田, 1999)、物語の授業については5割強もの子どもが好きだが、作文は2割弱の子どものみが好きだと報告しており、かなりの苦手意識があると思える。これは何も子どもに限ったことではなく、作文の授業を苦手としている小学校教師は、8割にも達している(大崎・吉田, 1999)。

さて書きという行為が、考えを言語に置き換えるといった単純な過程ではないことは、すでにさまざまな研究が明らかにしているとおりでである(Hayes & Flower, 1980; Bereiter & Scadamilia, 1987)。書きの過程は、それまでに蓄積されたさまざまな知識をベースにしてさまざまなプランニングをおこない、プランニングで作られた意味を書かれた言語として表現し、産出された文章への推敲を加え、なおかつすべての過程をモニターしているといったきわめて複雑な動的な過程であることが、示されている(Hayes & Flower, 1980)。しかも、それらの過程は、時間的に単線の過程ではなく相互に関連する過程である。

書き手の内部でこうした複雑な過程を経て書きがおこ

なわれているとすれば、子どもへ書きを指導するさいにも、こうした複雑な過程であるという明確な意識をもって介入することが要求されるであろう。学校教育における書きの典型は、作文教育である。現在の作文教育の典型的な指導の1つは、指導の展開として、記述前の指導、記述中の指導、記述後の指導という過程から構成されている(倉澤, 1980, 1983)。記述前では、作文のテーマに関する事柄を想起させ、メモするといった指導がなされる。低学年では、そのメモをもとに文章化することも多いが、中・高学年になると、そのメモもとに書く順序を考えるとという構成の指導がある。記述中では、書き出し、主語・述語の関係、表現上の注意をして書く、よくわかるようにまとまりを考えて書くなどが指導される。記述後では、子どもたちの作文を評価する指導が主であるが、子どもの作文を互いに紹介し合ったりという活動が行われることもある。こうした指導の視点は、認知心理学的な研究から明らかにされた書きの結果と一致しているところがあるかもしれない。ただそうした視点は、基本的には国語科という教科の論理を反映した領域であり、子どもの書きの過程を反映した指導であるとは言い難い(Galbraith & Rijlaarsdam, 1999)。

認知心理学的な書きの研究から明らかになった結果をベースにして子どもの作文へ介入をおこなった研究は、それが求められているにもかかわらず(Galbraith & Rijlaarsdam, 1999)、きわめて少ない。著者が知る限りでは、わずかにScadamilia et al. (1984)に報告されているだけである。彼らの介入研究では、書きが目標指向的である

* Planning and revision instruction effects in written composition.

** OOSAKI, Yooko (Ueno Elementary School, Miyazaki-ken) and YOSHIDA, Hajime (Ritsumeikan University)

という研究をベースにして、プランニングを目標に指向させるような手がかり（例：ここで書くべき大事な点は？）を子どもに与えて、プランニングを目標に指向させるという介入をおこなった。こうした介入を与えられた子どもでは、統制群に比べて作文の質が明らかに高くなった。

本研究では、作文におけるプランニングに焦点をあてるだけでなく、推敲にも焦点をあてた介入を報告する。つまり、プランニングとの関係から推敲をおこなうといった介入である。プランニングの段階を充実させるために、書くべき内容、目的、文章のしきたり、読者といった視点を常に意識させる介入をおこなう（Bruer, 1997）。加えて、自分の作文のプランを集団の中で表明し、質問を受けるといった活動をおこなわせることで、自分のプランをより明確化させ、目標指向的な活動を意図した。さらに、推敲を充実させるためには、推敲を子ども自身の見直しに依存するといった伝統的な指導ではなく、先述した4つの視点から文章全体のまとまりを見直すような推敲をおこなわせることで、推敲の質を深める介入をおこなう。

こうして、推敲をプランニングと関連づける介入を与えられた子どもは、伝統的な作文指導を受けた子どもに比べて、作文の質や作文に対する自信や関心を高めるであろうという仮説を検討することが、本研究の目的である。

方 法

対象者

地方都市の小学校5年生2クラス63名が対象者となった。実験群には1クラス32名が、テキスト群には別のクラスの31名が割りあてられた。どちらの群を指導するかは、教師間の話し合いで決められた。

実験プログラム

本研究では、5年生（東京書籍）の単元「伝えたいことをはっきりさせて」（7時間）を対象とした。実験群では、先述した2つの枠組みを基にプログラムを構成し

た。つまり、①プランニングにおいて内容だけでなく、目的や読者意識などを強調すること、②推敲をプランニングの視点から充実させることである。

一方、テキスト群の指導の基本は、教科書に示されている課題を系列的に順次こなしていくというもので、指導のポイントは、うれしい・悲しいといった言葉を使わないで感情を表現することに主眼がおかれた。

7時間の指導内容は、両群とも要約した形で表1に示されている。以下に、短くプランニングと推敲に関する介入の内容を紹介する。実験群のプランニングでは、教師は書く内容や文章のしきたりといった通常の指導だけでなく、書きの目的や誰を読者にして書くかといった点をも考えて書くことが重要であることをまず指導した。さらに他者が発表したプランに対してコメントするさいにも、単なる感想というよりは先述の4つの視点からコメントをするようにという点も指導された。そのため、発表した子どもは、自己のプランの見直しがある程度容易になると考えられる。実験群でのプランニングは、3時間であるのに対して、テキスト群ではこのプランニングに4時間が費やされた。

さらに、実験群では推敲に2時間をかけたという点も、特徴である。そのさいに、実験群では教師が自作したよい作文と悪い作文の例を示し、2つの作文がどのような点で異なるかをプランニングで勉強した4つの視点から比較検討した。さらに、内田（1989）によって例示されている推敲方略をも提示し、それらを基にして見直すといった推敲を奨励した。加えて、推敲により何かを変えたとすれば、どのように変えたか、なぜ変えたかを考えることを要求した。これに対し、テキスト群では推敲にはわずか30分にも満たない時間が費やされただけである。内容的には、実験群にあるような見直しの視点は何も明示されず、子どもが見直したものを教師から個別指導されるという形での介入であり、推敲の過程に対する他者からのフィードバックもなかった。

7時間の授業は、すべて録画された。なお、グループに分かれたときには子ども全員に胸にハンディマイクを

表1. 両群における7時間の主な授業内容(伝えたいことをはっきりさせて)

| | 実験群 | テキスト群 |
|-----|--|--|
| 第1時 | 教科書を読んだ後で、書く内容、目的、文章のしきたり、読者などを意識化することの重要性を教えた後で、テーマにそった内容を書き出して話し合う | 教科書を読んで、生活の中から作文の題材を見つけることができ、伝えたいことを明らかにすることなどを学ぶ |
| 第2時 | 下書きや推敲をするときにプランニングに戻るように指導する。その後、集めた題材を整理し、教科書の例文を読んで、どのように書くかを考える | 教科書の例文を読んで、気持ちや考えの書き方で工夫されているところを話し合う |
| 第3時 | 自分のプランについて確認し、グループの中で自分のプランを説明する。他者からの意見を聞いて、自分のプランを見直す | 題材について思いついたことを書き出し、それらを基にして主題文をまとめ、それを発表し話し合う |
| 第4時 | プランを元に下書きする | 主題文を元に書くべき材料を考え、プランを考え、できあがった構成をグループの中で発表し話し合う |
| 第5時 | 自分の下書きを読んだ後で、よい作文と悪い作文の2種類を読み、なぜ良いか悪いかをプランニングとの関連から比較検討する。 | プランを元に下書きする |
| 第6時 | 具体的な推敲方略をいくつか学び、それを元に下書きを見直す。変更した点についてなぜ変更したのかをグループで話し合う | 下書きを見直して書き直し、各自教師からの個別指導を受けて清書する |
| 第7時 | 他者からの意見を受けて再度下書きを見直し、清書する | グループで作文を読み、感想を述べ合う |

つけて会話内容を録音した。

テスト

事前テスト：単元の授業前から授業後への変化を調べるために、2種類の事前テストが与えられた。1つは、単元の授業の1ヶ月ほど前に書かれた作文の評定であり、もう1つは作文の授業に対する子どもの意識調査である。

両群とも実験期間で取りあげた単元以外は、教科書にしたがった指導をおこなっている。1ヶ月ほど前に子どもが書いた作文を事前テストと見なし、その質的な評定をおこなった。評定項目は、Scadamalia et al. (1984) と内田 (1991) を参考に、構造・内容面で7項目、形式・表記面で6項目の計13項目を設定した。構造・内容としては、(1)接続語で文と文が構造化されているか、(2)タイトルに応じて作文内容や構成が明確になっているか、(3)

適切に段落分けがなされ、各段落がよくまとめられているか、(4)書き出しが巧妙に表現されているか、(5)気持ちや様子などが巧妙に効果的に表現されているか、(6)主述の関係(文の意味のつながり具合)はよいか、(7)文や言葉がなめらかで読みやすい表現になっているかであり、形式・表記面では、(1)仮名遣いは正しく用いられているか、(2)漢字は正しく用いられているか、(3)符号(「」や句読点など)は正しく用いられているか、(4)助詞・助動詞は正しく用いられているか、(5)文末表現は適切か、(6)目で見て美しいかである。それぞれは、4段階で評定された。

意識調査では、作文学習への自信や楽しさなどの関心面と技能面での困難さ(構想の仕方、推敲の仕方など)の合計6の質問項目からなっており、それぞれに4段階

の評定が求められた。

事後テスト：2種類のテストが与えられた。1つは、最終的に書かれた作文であり、もう1つは意識調査である。最終の作文については、事前テストと同じ評定項目のそれぞれについて4段階での評定がおこなわれ、作文の質を評定した。意識調査は、事前テストと同じ内容が用いられた。

結果

授業中の相互作用

授業の様子を短く紹介することは難しい。教師からの子どもへの働きかけは、両方の群でかなり活発であり、その点で大きな差は感じられなかった。両群における差は、子ども間の反応にみられた。そこで、その印象を示すために、グループに分かれたときの話し合いのプロトコルを紹介する。以下は、両群とも作文を書いた後でのグループに分かれたときの話し合いの時間であり、同じ土俵で比較可能なために、この話し合いをここで取りあげた。

実験群（第6時）

A：今から話し合いを始めます。礼。2回目の話し合いは、推敲について話し合います。まず、初めに発表してくれる人はいませんか。

B：(自分の作文を読む)最初は、「難しかった」と書いていたけど、「大変だった」に変えました。その理由は、こっちの方がいいと思ったからです。これは見直しの1番で考えました。この作文で伝えたいところは、「始めてパソコンを使ったときに、ちょっと難しく、楽しいような気もした」ことです。

A：今の文から、言いたいことがはっきり分かりましたか。読み手にわかりやすい文章の構成になっていましたか。他に意見や質問、よかった点を含めてありませんか。

C：パソコンから、ただ「音楽が流れてきた」じゃなくて、「ゆかいな音楽が流れてきた」というところがよかったです。

A：Bさん、ありがとうございました。次に読んでくれる人はいませんか。Cさん。

C：(自分の作文を読む)、最初は「リコーダーで野バラや翼をくださいを歌っていた」と書いていたけど、「リコーダーで野バラを吹いていた、翼をくださいを歌っていた」に変えました。その理由は、こっちの方が、分かりやすいからです。これは見直しの2番で考えました。

(以下、略)

テキスト群（第7時）

これは、グループで互いの作文を読み、それから話し合いに移った場面である。

A：私は、B君の作文を読んで、B君の気持ちがよく表せているなあと思って、その部分で、私はB君のところを上手だったので見習いたいと思いました。

B：Aさんの作文を読んで、んーと、追跡ハイキングで、あっ、室内追跡ハイキングで、3、3位になれたことがなんかよく書き表せているなと思いました。

C：僕は、B君のを読んで、登山がとても疲れた、疲れてたんだなと思いました。

E：僕は、B君のを読んで、悔しいという気持ちがよく伝わりました。

D：E君の作文を読んで、んーと、私は登山でちょっと頂上まで登れなかったんだけど、うーん、がんばった気持ちはよく分かりました。

(以下、略)

グループでの話し合いは、実験群では4回の授業で、テキスト群では3回の授業でおこなわれた。これらの時間における相互作用の内容を以下の6つの項目に分類した。(1)簡単な説明だけでなくより精緻化された説明をしたかどうか、(2)考えを表明した後、その根拠を述べたか、(3)比較したさいに理由を述べたか、(4)疑問点の提示や新たな提案はあったか、(5)自己の考えを変えたことを表明したか、(6)大まかな感想を述べたかである。これらの分類にあたっては、分析を命題単位とし、1命題は1主語と1述語とした。2人の評定者が、ある1回の授業のほぼ1/3における子どもの発言を命題単位で独立に分析

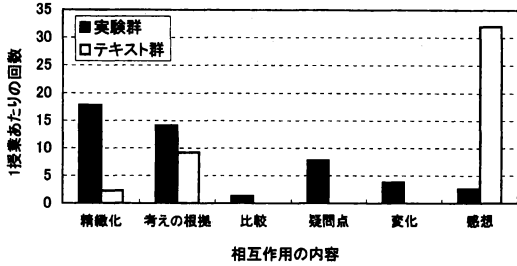


図1. 両群における相互作用の分析

し、単位毎に6つのカテゴリーのどれかに分類した。分類に不一致があったところを評定者で話し合い、基準の統一を図った。同じ授業の次の1/3についても同じ手続きを繰り返し、最後の1/3の部分についての2人の評定間の一致度が.87になったので、それ以後は1人のみで分類をおこなった。各授業時間毎でそれぞれのカテゴリーの出現頻度を求め、その平均を示したのが、図1である。

テキスト群の頻度が0である3, 4, 5の項目を除いて、t検定をおこなった。精緻化で ($t(1)=9.846, p<.001$)、考えの根拠で ($t(1)=2.829, p<.05$)、大まかな感想 ($t(1)=13.186, p<.001$) において、両群間の差はそれぞれ有意であった。図1から明らかのように、実験群では精緻化された説明を多くし、考えの根拠をより多く述べ、疑問点を提示し新たな提案をおこなっていることは、明らかであろう。これに対し、テキスト群での相互作用は、一般的な感想を表明しているものが、ほとんどであり、疑問点を提示したり新たな提案をおこなった子どもは皆無であり、精緻化された説明もきわめて少ない。

作文の質の変化

2人の評定者が、評定項目のそれぞれについて評定をおこなった。まず、事前テストで集められた作文の中から任意に10人の子どもの作文を選び、独立に評定をおこなった。評定内容が異なるものについては2人で話し合い、基準の統一を図った。次に別の10人の作文についての評定をおこない、一致度は.89となったので、以後の作文については1人だけの評定をデータとした。

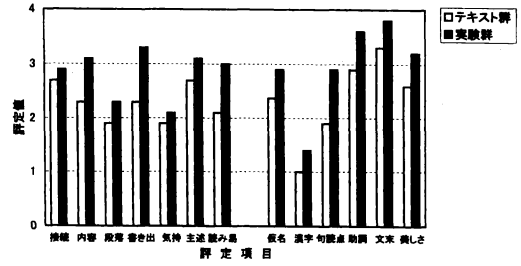


図2. 事後テストにおける両群の評定項目の平均

事前テストにおけるそれぞれの評定項目ごとにt検定をおこなったところ、いずれの項目でも有意差は認められなかった。このため、実験的な介入に入る前の両群の作文の質には、差はないとみなされる。

事後テストの作文の評定の結果は、図2に示されている。それぞれの評定項目ごとのt検定の結果、構造内容面では、内容・構成 ($t(1)=4.818, p<.001$)、書き出し ($t(1)=6.150, p<.001$)、主述の関係 ($t(1)=2.565, p<.05$)、読みやすさ ($t(1)=7.598, p<.001$) のそれぞれにおいて2群間に有意な差がみられた。また形式表記面では、仮名遣い ($t(1)=2.905, p<.05$)、漢字 ($t(1)=2.499, p<.05$)、句読点 ($t(1)=6.045, p<.001$)、助詞・助動詞 ($t(1)=4.157, p<.001$)、文末表現 ($t(1)=2.275, p<.05$)、美しさ ($t(1)=5.734, p<.001$) において、それぞれ2群間の差が有意であった。

こうして、ほとんどの評定項目において、テキスト群よりも実験群の作文の質が高いことが示された。

作文学習に対する自信や楽しさ

事前・事後テストの両方で、作文学習への自信や楽しさなどの関心面と技能面での困難さに関する意識調査をおこなった。事前テストと事後テストにおいて、作文学習への自信について評定値ごとの人数の割合を示したのが、図3である。事前テストでは、テキスト群で自信があると答えた割合は53% (少し自信があるを含む) であるのに対し、実験群では21%とかなりの差がある。しかし、単元終了後では、テキスト群において自信があると答えた割合は71%であるのに対し、実験群では78%に跳

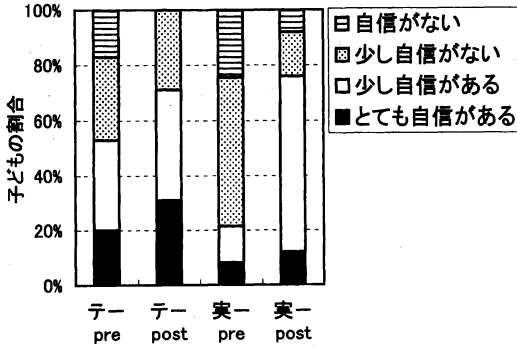


図3. 両群における作文の自信の程度

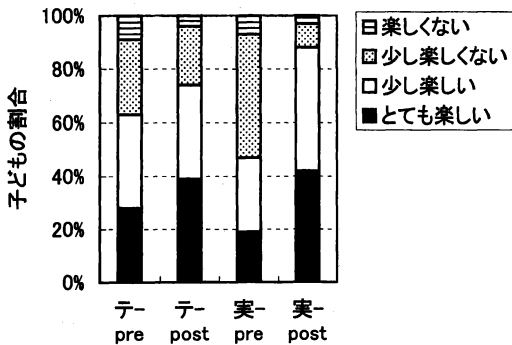


図4. 両群における作文の楽しさの程度

ねあがっていた。事前テストから事後テストへかけて自信があると答えた割合の増加は、テキスト群では14%であったが、実験群では67%もの増加がみられた。図3における人数の分布は、明らかに有意であった ($\chi^2(9) = 19.32, p < .05$)。類似した傾向が、楽しさの評定でもみられ、その結果は図4に示されている。事前テストから事後テストへの評定の上昇率は、テキスト群で11%であるのに対し、実験群では41%もの上昇がみられた。この傾向も、明らかに有意であった ($\chi^2(9) = 20.48, p < .05$)。

技能面では両群間に統計的な差はみられなかった。

考察

本研究では、プランニングと推敲とを関連させた作文の学習をおこなうことが、作文の質へどのように影響するかを検討した。そのため、作文の内容、目的、文章の

しきたり、読者を考慮したプランニングをおこなう指導がなされた。また推敲段階では、これら4つの視点に加えて、よい作文と悪い作文の例を与えて推敲方略の例を提示するという介入もおこなった。

その結果、全体としての教師と子どものやりとりの活発さに大きな違いは感じられなかった。しかし、図1から示唆されるように、授業中の子ども同士の相互作用には大きな違いがみられた。実験群では、自らのプランや推敲内容についてより詳しい説明を与えており、そうした発言に対する考え方の根拠も付加されている。また発言した子どもに対して疑問がだされ異なる提案もなされているといった具合である。実験群で与えられた4つの視点に基づいて、こうしたより深いレベルでの相互作用が生じたと思われる。実験群でのこうした相互作用は、知識転換方略 (Bereiter & Scadamalia, 1987) への芽生えをある程度反映するものといえるかもしれない。これに対しテキスト群では、実験群で指導されたような枠組みがないために、子どもの相互作用は感想のレベルに止まり、自己のプランや書きに対する考察や見直しは行われず発言に対する疑問点を表明したり新たな提案を行なうといった深い処理はなされていない。

作文の質については、図2からも明らかのように、実験群が構造・内容面でもまた形式・表記面のいずれにおいても、すぐれた作文を書いているといえる。実験群では、これまでの研究で明らかにされた書きの過程に関する研究結果を介入の基本的な枠組みとしている。つまり、プランニングの段階で、作文の内容、目的、文章のしきたり、読者意識という4つの視点を与え、推敲では単なる見直しではなくプランニングと関連づけて推敲させた。こうした介入により、実験群の子どもは、書きの過程をメタ認知的に制御する必要性を感じていたと思われる (Lumbelli et al., 1999)、下書きされた作文に対してどの部分がプランニングで出された意味を適切に表現しているかどうかを判断して、推敲していた。

一方テキスト群では、推敲に関しては、見直しの方向性が与えられておらず、子どもが気づいた点を書き直す

だけであり、個別指導が短く与えられたのみであった。こうした介入では、推敲能力の改善を期待することはできないだろう。

さらに興味あることに、テキスト群の子どもは、単元の開始前では、作文学習に対して一応自信があると回答したものはほぼ半数に達しており、平均的なクラスの子どものに比べれば(大崎・吉田, 1999), かなり良好な状態にあった。一方実験群では、授業前ではわずか2割のみが自信をもっていたが、単元の終了後にはおよそ8割の子どもが自信を示しており、自信をもつ子どもが大きく増加している。さらに、作文学習への楽しさでも、同じ傾向がみられ、事前から事後への上昇率は、実験群が明らかに大きかった。

こうして、本実験での介入は、子どもの作文の質をかなり増加させただけでなく、子どもの自信や意欲などにも大きな影響を与えたといえる。ただ、この結果は、小学校の高学年の子どもにおこなわれた介入であり、本研究で設定したような介入の方向性が、中学年や低学年の子どもにも適用できるかどうかは、今後の課題であろう。

文 献

- BEREITER, C., & SCADAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, LEA.
- Bruer (1997). 授業が変わる(松田文子・森敏昭監訳), 北大路書房(*Schools for thought: A science of learning in the classroom*. The MIT Press)
- HAYES, J.R., & FLOWER, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, LEA.
- GALBRAITH, D., & RIJLAARSDAM, G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction*, 9, 93-108.
- 倉澤栄吉(1980) 作文指導の展開Ⅰ 新光閣書店
倉澤栄吉(1983) 作文指導の展開Ⅲ 新光閣書店
- LUMBELLI, L., PAOLETTE, G., & FRAUSIN, T. (1999). Improving the ability to detect comprehension problems: From revising to writing. *Learning and Instruction*, 9, 143-166.
- 大崎陽子・吉田甫(1999) 作文教授学習に対する児童および教師の苦手意識の分析, 宮崎大学教育学部・教育実践研究指導センター紀要, Vol. 6, 8-24.
- SCADAMALIA, M., BEREITER, C., & STEINBACH, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8, 173-190.
- 内田伸子(1991) 子どもの文章 東大出版会
内田伸子(1989) 子どもの推敲方略の発達: 作文における自己内対話の過程 お茶の水女子大学人文科学紀要, 42, 75-104.

SUMMARY

An instructional intervention to relate planning and revision in written composition was taught to an experimental group of fifth-grade elementary school students. During the planning stage, the instructor emphasized four essential points: content, purpose, syntax, and audience. In the revision stage, the students received guidance on revising their compositions according to these four points. To facilitate making revisions, the instructor provided students with examples of both well-written and poorly written compositions. During a pretest period and a posttest period, all students, including those in the control group, wrote a composition and answered an attitude survey.

The results showed that, while there was no qualitative difference in pretest compositions of the two groups, the

posttest compositions of the students in the experimental group were qualitatively superior to those of the control group.

Moreover, the students in the former group exhibited significant and desirable changes in attitude toward written composition. In fact, although only 20% of them expressed confidence in writing during the pretest, later, 80% of the students in the experimental group expressed confidence in their writing ability. On the other hand, from pretest to posttest, students in the control group showed only an 11% increase in writing confidence. From these findings, it appears that training in planning and revising compositions is of value in not only improving compositions but also in increasing students' confidence in their writing ability.

調査報告

小学校下学年児童がノンフィクション分野で読みついできた作品 ——全国読書感想文コンクール入選感想文の集計から——*

船橋市立葛飾小学校 米谷茂則**

1. 本論の目的

20世紀後半、戦後日本の児童がどのような本を読んできたのかについては、毎日新聞社と全国学校図書館協議会主催の全国読書感想文コンクール入選作掲載の『考える読書』を基本資料とすることができる⁽¹⁾。

既に、小学校のうちでも下学年（1，2，3年生）の世界名作・日本名作・創作童話・少年少女小説・民話・小説など（いわゆる1類）での入選感想文については、それが対象としている読書した作品について、第1回・1955年から区切りよく第45回・1999年まで戦後45年間の回数多く入選した作品の集計をした。これについては、『読書科学』第45巻x号にて報告予定である⁽²⁾。

今回は、下学年の伝記、哲学、歴史、生活記録、科学など（1類以外の図書で、「2類」といわれているが、ここではこれらの分野を「ノンフィクション」としてまとめておきたい）での入選作について、1955年から1999年まで戦後45年間に回数多く入選した作品の集計をし、考察を加えていきたい。まず1950年代後半、1960年代、1970年代……と各年代ごとに集計をして、その年代ごとの入選作品の特徴を考察し、最後に戦後45年間の集計と考察をする。

全国読書感想文コンクールについては、課題図書（3

類）の選定を巡っての批判などもある。しかし、毎年、小学校・中学校・高等学校・勤労青少年と合わせて、数百万編（平成11年度・第45回は427万編。小学校だけでは226万編である。）もの感想文応募がある。作文能力の向上、考える読書によって思考力を培うという観点から感想文そのものについては積極的に評価をしていきたい。

毎年の全国コンクール（各都道府県コンクールの最優秀作が提出される）では、同じ作品を読んだ読書感想文での入選もある。都道府県や地区段階のコンクールでも同じことがあると考えてよい。ある作品が全国コンクール入選の対象となった背景には、全国の多くの児童・生徒が同じ作品の読書をしているということがあってのことと考えることができる。応募数の多さを考慮すれば、全国コンクールでの入選作を集計することで、児童がどのような作品を読みついできたのかを、ある程度把握することができる。

2類としてのノンフィクションは、読書対象が幅広いのであるが、以下の集計で見ると各年代ごと、入選作品についていくつかの分野への集中が見受けられる。集計結果を考察し、本論では、今後の児童のノンフィクション読書が幅広いものであるべきことを論じていきたい。

* A post World War II study on prize-winning book reports written by lower-grade elementary school children in response to non-fiction works.

** YONEYA, Shigenori (Katsushika Elementary School, Funabashi-shi)

2. 小学校下学年児童が読みついできた本（伝記、哲学、歴史、生活記録、科学など）

(1) 1950年代後半（第1回コンクール・1955年から第5回コンクール・1959年まで）

この年代は、小学校の学年による部門分けはなく、全学年が「小学校の部」であった。また、現在のコンクールの図書の類分けは、1類、2類、3類となっているが、この年代は類分けはなかった。したがって、下記のリストは、入選作品のうちの小学校下学年（1年、2年、3年）で、現在の類分けによる2類・ノンフィクションを集計したものである。

入選の数からいうと、1950年代後半では下学年でのノンフィクションでの入選数は少なく、5回分で71点である。その71点の中で、入選が複数以上であったのが下記のリストである。1位の『つづり方兄妹』は、野上丹治・洋子・房雄三兄妹による昭和二十年代後半から三十年代初期の生活を綴った作文・詩集である。3人のうちでも亡くなった房雄の作文内容・貧しくとも伸びやかな行動ぶりなどに共感した感想文が入選となっている。

1950年代後半の入選作品の特徴としては、上記6点のうち4点が伝記だということである。このうちでも、下学年児童が、聖徳太子やワットの伝記で感想文を書くというのは少し難しいのではないと思われる。聖徳太子の伝記での入選はこの年代以後はなく、ワットはこの年代以後の入選があるのだが2回のみである。野口英世とエジソンの伝記はこれ以後も入選作品の常連となる。

〈表—1 1950年代後半〉

| 作 品 名 | 入選となった回数 |
|-----------------------|----------|
| 『つづり方兄妹』野上丹治、洋子、房雄・作 | 4 |
| 『エジソン』（伝記）柴野民三・作など3種類 | 3 |
| 『聖徳太子』（伝記）中村孝也・作など2種類 | 2 |
| 『野口英世』（伝記）小出正吾・作など2種類 | 2 |
| 『やさしい動物図鑑』実野恒久・作 | 2 |
| 『ワット』（伝記）平野威馬雄・作 | 2 |

1950年代は後半の5年間、しかも下学年・上学年の区別なく小学校の部としての部門分けであったため、下学年のノンフィクションとしては入選数が少なかった。したがって十分な読書傾向をとらえきれていない面もある。それでも、次の1960年代とのつながりを見ると、ある程度の傾向はとらえているとみてよい。作文集、伝記、図鑑での入選が多かった。

(2) 1960年代（第6回コンクール・1960年から第15回コンクール・1969年まで）

この年代には、図書の類分けに2度の変更があった。

第6回コンクール・1960年からは1類と2類が現在のように分かれた。また、第8回コンクール・1962年からは、3類として「課題図書部門」が加えられた。従前の1類と2類は「自由読書部門」となった。

なお、1年生から6年生までが「小学校部門」であることには、この年代も変更がない。

この年代の特徴としては、次のようなことが言える。

ベスト9までのうちでは伝記が6作を占めた。1位となった「良寛」の伝記は、1950年代には1回も入選になっておらず、1960年代になって急に入選しだしたものである。1970年代まで入選が続く。上記以外で伝記の入選が複数ある人物について見ると、一休さん、ナイチンゲール

〈表—2 1960年代〉

| 作 品 名 | 入選となった回数 |
|------------------------------|----------|
| 『良寛』（伝記）柴野民三・作など7種 | 10 |
| 『エジソン』（伝記）山本藤枝・作など7種類 | 8 |
| 『小学館の昆虫図鑑』古川晴男・中山周平・共著 | 7 |
| 『野口英世』（伝記）西山敏夫・作など5種類 | 6 |
| 『ファール昆虫記』 ファール・原作/3社分・5種類 | 6 |
| 『ヘレン・ケラー』（伝記） 岸なみ・作など4種類 | 5 |
| 『理科なぜなぜ教室』三石巖・作 | 5 |
| 『リンカーン』（伝記）平井芳夫・作など4種類 | 4 |
| 『ファール』（伝記）神戸淳吉・作など2種類 | 3 |
| (10位は入選回数2回の作品で多数あり、省略した。) | |

ル、湯川秀樹も加わる。

ところで、ノンフィクションでの入選作品を集計していく場合に留意すべきは、出版社や著者が違っていても同じテーマでの作品があるということがあげられる。例えば伝記はその一つで、「良寛」の伝記は、出版社や著者が違う7種類の伝記で10回の入選があったということである。

このようにして入選感想文をテーマ別に見ていくと、伝記のほか、「昆虫の図鑑」(小学館の「昆虫図鑑」以外の各社のもの)13点、『なぜなぜ絵文庫』8点、「百科」7点、「からだのふしぎ」について3点、「植物図鑑」3点、「世界めぐり」3点、「作文」関係3点などがある。このように見ていくと、入選感想文はいくつかのテーマに集中しているのがわかってくる。

この年代の特徴の2点目として、「昆虫」の図鑑が小学館とそれ以外の各社の合計が20点で、抜群の多さであることをあげることができる。これは、1970年代、1980年代と以後展開していくのであるが、ここでは、1950年代後半に2点が入選となったテーマ「動物」から、1960年代になって入選感想文の対象作品の概念が1段階下位になったことに注目しておきたい。その具体作品としては『ファール昆虫記』、そして「昆虫」をタイトル(テーマ)にした作品によった入選が多くなったということである。これに対して、「植物」をテーマとした作品の入選は、3点にすぎない。

【理科なぜなぜ教室】(講談社)は、内容は理科的なものである。これ以外にも、『なぜなぜ絵文庫』(ポプラ社)8回の入選。シリーズではあるが、それぞれテーマが別で独立しているので、上記のベスト10には含めなかった。)も理科の内容が多い。

以上、1960年代は伝記と、「動物」や「昆虫」あるいは『なぜなぜ絵文庫』など、小学校の教科でいうと「理科」の本での入選が多かったというのが特徴である。ノンフィクションは分野が広い中でも、下学年がどの分野での読書が盛んなのかについてある程度の傾向がつかめたといつてよい。

(3) 1970年代(第16回コンクール・1970年から第25回コンクール・1979年まで)

第20回コンクール・1974年からは、小学校が「小学校低学年/1・2・3年」と「小学校高学年/4・5・6年」とに2分割された。この先第45回コンクールまで、部門および図書の類分けについての変更はない。

この年代の特徴としては、次のようなことが言える。

まず「ファール昆虫記」が抜群の入選数であった。この「ファール昆虫記」はシリーズ物といってよく、1970年代でいえば、「玉ころがし」「かりゅうどバチ」「セミ」「カミキリムシ」などの昆虫記での感想文が入選となっている。1960年代は3社・5種類であったものが1970年代は9社15種類と、入選作品からみても出版が増えているのが分かる。

1950年代の「動物」、1960年代の「昆虫」という上位、中位の概念から1970年代は、さらに下位の概念の作品が入選となるようになった。ただし、「昆虫」については「昆虫図鑑」をはじめとして、テーマごとでは22回の入選となって、他を圧倒している。そこからの下位として

〈表—3 1970年代〉

| 作 品 名 | 入選とな った回数 |
|------------------------|--------------|
| 「ファール昆虫記」 | |
| ファール・作/9社・15種類の翻訳 | 26 |
| 「ヘレン・ケラー」(伝記) | |
| 山口正重・作など7種類 | 17 |
| 「野口英世」(伝記) 馬場正男・作など6種類 | 9 |
| 「ちのはなし」(絵本) 堀内誠一・文と絵 | 7 |
| 「カブトムシ」(科学のアルバム) 岸田功・作 | 6 |
| 「アカトンボの一生」(科学のアルバム) | |
| 佐藤有恒・作 | 5 |
| 「ひとのからだ」(絵本) 毛利子来・作 | 5 |
| 「昆虫」(学研図鑑) 中川浩・作 | 5 |
| 「ナイチンゲール」三木澄子・作など4種類 | 5 |
| 「ねしょんべん物語」 椋鳩十・編 | 5 |
| 「むしばミュータンスのぼうけん」 | |
| かこさとし・作 | 5 |
| 「よわいかみつよいかたち」かこさとし・作 | 5 |

回数多く入選した作品のなかでは、「カブトムシ」（上記の「科学のアルバム」を含めて13回）「アカトンボ」（5回）である。さらに、「くも」（4回）、「カマキリ」「セミ」（いずれも3回）が入選のテーマになっている。

この年代まで、理科的内容について多くの入選を出してきたのが『なぜなぜ絵文庫』である。「あめはどうしてふりますか」「テレビとはなぜたかい」「ひとはひをなにからみつけたか」「ろうそくはなぜもえますか」など具体的な細かい問題にこたえてきた。このライターとしての三石巖（物理学者）は記憶されてよいであろう。1960年代から1970年代半ばまでずいぶん入選が続いてきたのだが、次第に『科学のアルバム』（あかね書房）に転換していった。

次に、1970年代の新しい傾向として、「人の体」をテーマとした入選が増えてきたということがいえる。まず上位の概念としては『ひとのからだ』であり、その下位としては『ちのはなし』と『むしばミュータンスのぼうけん』である。『ねしょんべん物語』もこのテーマのうちであると考えてよい。24人の作者がおねしょを楽しい話に作り上げたものである。

そして、「人の体」という新しい傾向がはっきり出てきたために引いていったのが、伝記である。1950年代後半はベスト10のうち4点が伝記であった。1960年代は同じく9点のうち6点が伝記であったが、1970年代は3点にすぎないのである。3人のうちではヘレン・ケラーが他を圧倒している。これは、非常なる困難を克服しつつ生きたということと、2度来日したという（たとえ会っていないなくても）近しさがあるのではないだろうか。7種類のヘレン・ケラーの諸本の中でも、1970年代以後は山口正重の作品が他を圧倒して多く読まれた。

他の被伝者としては、アンデルセン、ガリレオ、キューリー夫人、ニュートン、ワシントンといずれも外国人の伝記が入選となっているが、下学年児童には業績など難しいのか、これらの被伝者は以後の入選回数は数回にとどまっている。

上記以外の分野のテーマで入選が多かったのは、『か

わ』（4回の入選）を含めて「川」をテーマとした作品で5回の入選であった。注目すべきはノンフィクションとしてではないが、「辞典・事典・百科」である。「漢字」関係で1回、「事典」で2回、「国語辞典」で2回、「学習百科」などで6回と計11回の入選となっている。以上、1970年代は、「昆虫」「人の体」「伝記」「辞典・事典・百科」など、ノンフィクション読書の特徴がはっきりと出て、入選の分野も広まってきた。

(4) 1980年代（第26回コンクール・1980年から第35回コンクール・1989年まで）

「ファール昆虫記」と『ヘレン・ケラー』（伝記）以外は、単行本である。

1980年代の特徴としては、次のようなことが言える。

まず、読書の興味対象が、1970年代よりさらに細分化してきたということが特徴のひとつである。

1950年代後半の「動物」、1960年代の「昆虫」、1970年

〈表—4 1980年代〉

| 作 品 名 | 入選とな った回数 |
|--------------------------|--------------|
| 「ファール昆虫記」 | |
| ファール・作/5社11種類の翻訳 | 17 |
| 『ヘレン・ケラー』（伝記） | |
| 山口正重・作など8種類 | 14 |
| 『ちのはなし』（前出） | 10 |
| 『アサガオ たねからたねまで』（科学のアルバム） | |
| 佐藤有恒/中山周平 | 9 |
| 『むしばミュータンスのぼうけん』（前出） | 9 |
| 『あなたのおへそ』 | |
| かこさとし・作（かこさとしからだの本） | 8 |
| 『あしのうらのはなし』 | |
| やぎゅうけんいちろう・作 | 7 |
| 『カタツムリ』（科学のアルバム） | |
| 小池康之/増田辰樹 | 7 |
| 『大五郎は天使のはねをつけた』大谷淳子 | 7 |
| 『ひとのからだ』（前出） | 6 |
| 『ヒマワリのかんさつ』（科学のアルバム） | |
| 白子森蔵/叶沢進 | 6 |
| 『へちまのかんさつ』（科学のアルバム） | |
| 佐藤有恒・作 | 6 |

代は下位の「カブトムシ」, 「アカトンボ」などでの入選が多かった。この1980年代は, 下位での興味・関心がさらに広がりを見せ, 「カブトムシ」が16回と人気だったが, それ以上に「カタツムリ」が17回, また「ザリガニ」が16回, 「アリ」が10回の入選であった。

そして, 1980年代にはそこからさらにもう一段階下位の概念のテーマさえもが, 入選となっていることが特徴である。その具体的例として, これは, 回数多く入選したということではないが, 例えば, 「セミ」(3回の入選)のなかでも「アブラゼミ」(6回の入選), 「ハチ」(1回の入選)のなかでも「アシナガバチ」(2回の入選), 「チョウ」(1回の入選)のなかでも「アゲハ」(4回の入選)や「モンシロチョウ」(1回の入選)といった具合である。

次に, 「植物」は1970年代から少し盛り返したと見てよい。「アサガオ」については, 『アサガオ たねからたねまで』以外の作品も含めると15回の入選である。「ヒマワリ」については, 『ヒマワリのかんさつ』以外の作品も含めると12回の入選となる。変わったところでは『たねのりょうこう』をはじめとして「種」をテーマとした作品で9回入選になっていることである。

さらには, 「人の体」についてである。1970年代は『ひとのからだ』, 『ちのはなし』, 『むしばミュータンスのぼうけん』がベストテンに入っていたが, 1980年代は, これら3作品に加え, 『あなたのおへそ』, 『あしのうらのはなし』という体の部位を扱った作品での入選がベストテンに入った。さらに, ベストテン以下では, 「骨」(6回の入選)や「歯」(4回の入選)や「鼻」(5回の入選)をテーマとした作品が入選となった。

上記以外の分野では, 「海」をテーマとした作品で4回, 「雲」をテーマとした作品で3回, 「空気」をテーマとした作品で3回と, これらをまとめると「自然」関係をテーマとした作品も入選となってきた。

伝記とは別に, ある人物(動物)の人生を扱った作品での入選はこれまでも少なく, あまり注目されなかった。この年代ではベストテンに入った『大五郎は天使のはね

をつけた』(手足がなく生まれた小ザルが主人公)以外にも, 『かたうでの少年剣士』が4回, 『かぎりなくやさしい花々』が3回の入選となった。

以上, 1980年代は, テーマとして「昆虫」や「人の体」などで読書の興味対象が, 1970年代よりさらに細分化してきたということと, ノンフィクションとしての入選の分野が1970年代よりもさらに広がったといえる。

(5) 1990年代(第36回コンクール・1990年から第45回コンクール・1999年まで)

第45回コンクールからは, 小学校は「低学年の部」「中学年の部」「高学年の部」と3分割された。したがって, 第45回コンクール分については「低学年の部」1・2年生と, 「中学年の部」の3年生を集計したものである。なお, 『やぶかのはなし』は, 第41回コンクールの課題図書であった。カウントは第42回以後のものである。

1990年代の特徴としては, 次のようなことが言える。まず, 1980年代と比較して, ベストテンに7冊も新しい作品が入ってきた。7作品のうち, これまで回数多く

〈表一5 1990年代〉

| 作 品 名 | 入選とな った回数 |
|------------------------|--------------|
| 「ファール昆虫記」 | |
| ファール・作/6社11種類 | 24 |
| 『おっばいのひみつ』(絵本) 柳生弦一郎・作 | 11 |
| 『おしこの研究』(絵本) 柳生弦一郎・作 | 10 |
| 『やぶかのはなし』(絵本) | |
| 栗原毅・文/長新太・絵 | 9 |
| 『おなら』(絵本) 長新太・作 | 8 |
| 『ヘレン・ケラー』(伝記) | |
| 山口正重・作など4種類 | 7 |
| 『あかちゃんはどこからきたの』(絵本) | |
| 北沢杏子・著/井上正治・絵 | 6 |
| 『ちのはなし』(前出) | 6 |
| 『なみだくんありがとう』(絵本) | |
| 小林まさ子・作/今井弓子・絵 | 6 |
| 『はなのあなのはなし』(絵本) | |
| 柳生弦一郎・作 | 5 |

入選した作品のテーマ「昆虫」や、1980年代に盛り返した「植物」を押し退けて「身体」に関連した作品が6冊入ったというのは、驚くべきことである。『おっばいのひみつ』、『おしっこの研究』、『おなら』、『あかちゃんはどこからきたの』、『なみだくんありがとう』、『はなのあなのはなし』の6作品であり、もう少し詳しくいうと「身体・性・健康に関する作品」といってよいだろう。

つぎに、1980年代と同じく、出版社や著者が違っていても同じテーマの作品について、児童の興味・関心を見てみると次のようである。

「ザリガニ」10点、「赤ちゃん」9点、「骨」9点、「カマキリ」8点、「昆虫」8点、「アサガオ」7点、「へそ」7点となっている。ここでも、「赤ちゃん」、「骨」、「へそ」など、回数多く入選した作品の単行本と同じように「身体・性・健康に関する本」での入選が多いことははっきりしている。

これは、1990年代は学校において性教育や健康教育の必要性が取り上げられ、実践された時期でもあり、1980年代からの児童の興味と、それに向けた出版とがうまく結びついたものであろう。

上記以外の分野では、『こどもたちが地球を救う50の方法』3回、そして「ゴミ問題」の作品が6回など「環境・ゴミ問題」の作品での入選が12回と多くなってきた。また、個別の魚として「サケ」をテーマとして6回の入選があった。さらに、「水」について、飲料としての問題や物性を取り上げて5回の入選があった。これらは、扱っているのは別々のテーマのようであるが、大きなテーマとして、「環境問題」であるととらえることができる。

ある人物（動物）の人生を扱った作品での入選は、『かあさんの腎臓をあげる』『かざりなくやさしい花々』『がんばれ盲導犬サーブ』が3回ずつの入選である。

以上、1990年代の特徴としては、「身体・性・健康に関する」作品が、新しく回数多く入選した作品として圧倒的であった。そして「環境問題」を扱った本での入選が出てきたものの、1980年代までと比較して、「植物」

「伝記」などの入選が少なくなってきた。

3. まとめ

第1回コンクール・1955年から第45回コンクール・1999年までの全集計の結果はつぎの通りである。

下記以外で同じテーマの作品の場合でみると、「昆虫」（17出版社35種類）が1970年代の22回を中心に合計54回で最も多かった。ただし、単独でベストテンに入る回数入選した作品はない。以下、「ザリガニ」（10出版社13種類）が1980年代の16回を中心に合計27回、「カブトムシ」が1980年代の12回を中心に26回（上記の『カブトムシ』を除く）、「カタツムリ」（8出版社9種類）が1980年代の17回を中心に合計22回、「理科」（というタイトルが入った作品のみで、8出版社16種類）が1960年代の12回

〈表—6 1955—1999〉

| 作 品 名 | 入選となった回数 | | | | | 総計 | |
|----------------------|------------------|------------|------------|------------|------------|----|----|
| | 1950 年代 後半 | 1960 年代 | 1970 年代 | 1980 年代 | 1990 年代 | | |
| フェアブル昆虫記 | | | | | | | |
| 14出版社37種類 | 1 | 6 | 25 | 17 | 24 | 73 | |
| 『ヘレン・ケラー』 | | | | | | | |
| 10出版社18種類 | | 5 | 17 | 14 | 7 | 43 | |
| 『ちのはなし』 | | | 7 | 10 | 6 | 23 | |
| 『野口英世』 | | | | | | | |
| 8出版社14種類 | 2 | 6 | 9 | 4 | 1 | 22 | |
| 『むしばミュータ ンスのぼうけん』 | | | 6 | 9 | 3 | 18 | |
| 『エジソン』 | | | | | | | |
| 9出版社14種類 | 3 | 8 | 2 | 3 | 1 | 17 | |
| 『アサガオ たねか らたねまで』 | | | | 4 | 9 | 3 | 16 |
| 『ナイチンゲール』 | | | | | | | |
| 7出版社10種類 | 1 | 2 | 5 | 3 | 2 | 13 | |
| 『良寛』 | | | | | | | |
| 5出版社10種類 | 0 | 10 | 3 | | | 13 | |
| 『カブトムシ』 | | | | | | | |
| 岸田功・著のみ | | | 6 | 4 | 3 | 13 | |
| 『ひとのからだ』 | | | 5 | 6 | 2 | 13 | |

を中心に合計21回、「セミ」（9出版社11種類）が1980年代の9回を中心に合計21回、「ヒマワリ」（9出版社9種類）が1980年代の12回を中心に合計20回、「人の体」（というタイトルが入った作品のみで、上記の『ひとのからだ』を除く、8出版社11種類）が1990年代の5回を中心に合計16回であった。

つぎに、まとめの考察をし、今後の下学年児童の読書について考えてみたい。

シリーズ及び同じテーマの作品の場合の統計をとりあげると、単行本だけの統計ではよく見えなかった特徴がよく分かる。テーマ別では「昆虫」、「理科」、「植物」の内容と「伝記」をよく読んだということである。これに1990年代の読書の大きな傾向である「身体・性・健康」に関するテーマを含めると、戦後の小学校下学年児童はノンフィクションの分野では、これらのテーマの作品や上記ベストテンの作品を読みついできたということが分かる。

「昆虫」や「植物」についてまとめて考察すると、「カタツムリ」、「ザリガニ」、「アサガオ」、「ヒマワリ」などは当時の理科の学習の素材となっていて、その学習と関連して読んだものであることが多い。それは、観察をしないでそれぞれの本を読んだということではなく、観察の予備的学習や、観察の確認や、観察に抜け落ちがなかったかということの確認のためである。

伝記についてはよく読まれ、感想文の入選も多いのだが、上記のベストテンに入ったような古典的な人物以外にも、現在では新しい被伝者の伝記が出版されており、それをどう読んだのかについての感想も期待される。

つぎに、今後の下学年児童の読書について考えてみたい。上記のような集計や感想からみた下学年児童の読書の願いは、端的にいうと「これまでにわからなかったことを知りたい」というものである。そして、その知識化の対象は身近な昆虫や植物であり、また、身近だが今では珍しくなった昆虫（カブトムシ、ザリガニ）などであり、自分の身体や性や健康についてである。

ところで、このような傾向に問題は無いのであろうか。

特に、自分の身体や性や健康について興味・関心を持つのは悪いことではない。また、人体の組織のすばらしさに気づくということもよい。ノンフィクション読書としては、1960年代から1970年代、1980年代と少しずつ入選の分野を広げてきたのであるが、しかしながら1990年代はあまりにも「身体、性、健康についての作品」に集中した。このままの傾向が続けば、行き着く先は性器そのものということになる。事実、第45回コンクールではそのような作品での入選が出てきた。そうすると、そこから先の下位のテーマには行き詰まりをみせる。

平成14年以後の学習では、3年生から教科としての体育の中で保健の学習をすることになっている。したがって今後は、身体の各部位を統合した「生命について」という方向に読書の内容をゆるやかに変えていくべきであろう。

また、動物、そのなかでも昆虫、そして植物も下位の概念にたどり着いており、今後は、それらの概念を緩やかに結びつけた、大きくいうと「自然・環境」のような内容の読書が求められている。

そして、「生命について」と「自然・環境」を融合させて、「自然の中の生命としての人間」というようなテーマの読書が求められているのではないだろうか。このようなテーマについて、下学年向きに平易に書かれた作品が望まれる。

さらに、ノンフィクションとして下学年では図工、音楽、運動、生活関連の作品も読んでいるのであるから、これらの本をどのように読んだのかについての感想もあると興味深い。

以上、下学年児童のノンフィクション読書について、第1回・1955年から区切りよく第45回・1999年までの全国読書感想文コンクールの入選作品の年代ごと、そして45年分の集計をした結果の考察をし、今後の下学年児童の読書についても考えてみた。

これまで、小学校下学年児童の読書傾向、それも名作や童話（いわゆる1類）以外の実態については、はっきりした調査もなかった。今後は本論に基づいた出版の企

画なども検討してしかるべきである。児童の読書の方向は、出版動向と大いに関連するからである。そして、学校図書館ではノンフィクション各分野についての図書を揃えることが必要である。小学生のうちは、幅広い読書であってしかるべきである。

注

- (1) 資料とした、全国読書感想文コンクール入選作品集の正式書名は、第1回から第4回までは『195X年版 読書感想文 全国コンクール入選作品 小学校の部』である。以後、第45回までで5回の変更があるが、ここでは省略する。
- (2) 「童話・名作など」(1類)の論では、題名に「低学

年」という用語を使ったが、本論では修正して、小学校1・2・3年生を「小学校下学年」と示していく。

『考える読書』では、全国読書感想文コンクールの表記に合わせて、第20回コンクール・1974年から第44回・1998年までは、小学校を低学年(1・2・3年生)と高学年(4・5・6年生)に分けていた。これが、第45回・1999年からは、低学年(1・2・年生)と中学年(3・4年生)と高学年(5・6年生)とに分けた。分け方の言葉に混同がある。両方とも学校現場で普通に使われる分け方であるが、混乱しないように、本論では、小学校1・2・3年生を「小学校下学年」と示していき、コンクールでの分け方については、そのまま引用する。

IRA（国際読書学会）会費改正のお知らせ

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、下記をお読みになって入会手つづきをして下さい。なお、2002年7月1日付で会費が値上げになりましたのでご注意願います。

記

1. IRAの会員には次の6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・英語）
- (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・英語）
- (c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌・英語）
- (d) Lectura y Vida（スペイン語）
- (e) Thinking Classroom（英語）
- (f) Peremena（ロシア語）

2. 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. \$ 36.00 | U.S. \$ 165.00 |
| 雑誌1種類と会員権 | U.S. \$ 61.00 | U.S. \$ 190.00 |
| 雑誌2種類と会員権 | U.S. \$ 86.00 | U.S. \$ 215.00 |
| 雑誌3種類と会員権 | U.S. \$ 111.00 | U.S. \$ 240.00 |
| 雑誌4種類と会員権 | U.S. \$ 136.00 | U.S. \$ 265.00 |
| 雑誌5種類と会員権 | U.S. \$ 161.00 | U.S. \$ 290.00 |
| 雑誌6種類と会員権 | U.S. \$ 186.00 | U.S. \$ 315.00 |

ブッククラブ付きの会員には、雑誌のほかに、1年間にIRAから発行された図書が送られます。少くとも9冊が約束されています。

- 3. 入会希望者は、入会申込書を日本読書学会本部へご請求下さい。入会申込書と記入説明書をお送りします。VISAかマスターカードをお持ちの方はその番号を書き、申込書にサインをしてIRAへ送付すれば送金手つづき完了となります。
- 4. 外国為替の法律改正で、日本読書学会が代理送金することは困難になりましたので、ご自分で送金して頂きます。ご了承下さい。
- 5. 上記の会費額は2002年12月31日まで有効です。

「読書科学」執筆要項

- 論文の長さは原則として本誌の刷り上がり8ページまでとする。文字のみの場合、約13,000字に相当する。
- 原稿は横書きワープロで作成し、採択後にフロッピーディスクのコピーを提出するものとする。
- 叙述は科学論文にふさわしく簡潔にし、図・表などは最小限にとどめて、本分と図・表の無意味な重複を避けるものとする。
- 学際的な雑誌であるので、一つの学問領域の研究者にしか理解できない専門用語の使用はなるべく避けること。やむを得ず使用する時は、初出の時に説明をつけるなどの配慮をするものとする。
- 脚注はつけず、注は巻末に番号をつけて並べるものとする。
- 可能な限り日本語の単語を使用し、カタカナ語の乱用は避けるものとする。
- 本文中の氏名には敬称をつけないものとする。
- 主要な用語、外国の人名・地名などには、初出の時に原語をつけるものとする。
- 引用文献は論文の最後に並べるものとする。記述形式は次のようにする。
 - 海外の文献は、“Reading Research Quarterly”（国際読書学会）の形式に従って記述する。（サンプルは編集委員会にある。）
 - 国内の文献については次のようにする。
 - 単行書
著者・出版年・書名・出版社・（ページの指示）
 - 編纂書中の論文
著者・出版年・論題名・編者・書名・出版社・ページの指示
 - 雑誌論文
著者・出版年・論題名・雑誌名・巻号・ページの指示
 - 海外の文献のみ、または海外と国内の文献が混在する時は上記の形式で記述してアルファベット順に並べる。国内の文献のみの時は五十音順に並べるものとする。
- 原稿には、200字程度の要約をつけるものとする。
- 原稿には、論題・所属・氏名の英文をつけるものとする。
- 原著論文には英文の要約をつけるものとする。要約の長さは原則として600語以内とするが、編集委員会が必要と認めた時はこれを越えてもよい。英文要約の提出については次のようにする。
 - B5判白紙に1枚18行ずつ印字する。
 - 必ず邦訳を添える。
 - 英文に熟達した人の校閲を受けてから提出する。
- ワープロ原稿は下記に従って作成するものとする。
 - B5判白紙に、1行25字詰め、1枚18行のスタイルとする。
 - 原稿の構成は次の通りとする。
 - 第1枚目は題目のみを日本語と英語で印字する。
 - 第2枚目は所属・氏名のみを日本語と英語で印字する。
 - 第3枚目は上3行には何も印字せず、第4行目から本文を15行印字する。これが原稿の第1ページとなる。
 - 第4枚目が第2ページとなり、このページからは18行ずつ印字する。文字のみの場合、英文サマリーを含めて第31ページが最終のページとなる。ただし、2行どりの見出し等のため、最終ページは8行程度で終わりとする。
 - 段落の切れ目には改行マークを入れる。
 - 文字飾り・書体指定・整形指定はしない。これらは印字された原稿に赤で指定する。
 - 2桁以上の数字は半角にする。
 - 図・表はフロッピーディスクからそのまま印刷できない事が多いので、原稿の中に入れて別で作成し提出する。本文中には図・表を挿入すべき位置を指定する。
 - 図・表は写真製版するので鮮明な原版を提出する。ゼロックスコピーなどは不可。
 - 図・表の大きさは横辺が7センチになるものを基準とする。その際縮小印刷された時に文字が読み取れるように作成する。なお編集委員会が必要と認めた時には横辺15センチとすることがある。
 - 提出するフロッピーディスクには論文以外のものを入れない。
 - 提出するフロッピーディスクには、ワープロの機種名・ソフト名をできるだけ詳しく書く。
- 投稿の時は、印字された原稿とそのコピー2通・合計3部を送付し、フロッピーディスクは編集委員会から請求があるまで著者の手元に保管するものとする。
- 送付先：〒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
日本読書学会編集委員会

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: NARUSHIMA, Hajime

President-elect: ARISAWA, Shuntaro

EDITORS

ARISAWA, Shuntaro

IKEDA, Shinichi

KANEKO, Mamoru

MORO, Yuji

SKAMOTO, Takahiko

TOKUDA, Katsumi

TSUKADA, Yasuhiko

Joseph J. Dilenschneider James M. Furukawa

Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Chung Inho

FUKAWA, Genichiro

FUKUZAWA, Shusuke

HANAWA, Kazuaki

IMAI, Yasuchika

ISHIHARA, Toshimichi

KAMITANI, Junsaburo

KITAO, Norihiko

KOBAYASHI, Kunio

KOZAI, Hidenobu

KUHARA-KOJIMA, Keiko

MOCHIZUKI, Yoshitsugu

MURAI, Mariko

OSHIRO, Yoshitake

SHIKANAI, Nobuyoshi

TAKAGI, Kazuko

UCHIDA, Nobuko

YAMADA, Jun

YAMAMOTO, Takaharu

YOROZUYA, Hideo

CONTENTS

Original Articles

| | | |
|--|---|----|
| Reading strategy differences in comprehending scientific text: Evidence from think-aloud protocols | OKOUCHI, Sachiko | 45 |
| A psycholinguistic study of the adaptation of the story of the <i>Three Little Pigs</i> to children's literature in Japan | HOSHINO, Mihiko | 54 |
| Differences in the acquisition of Japanese honorific expressions by native Chinese and Korean speakers with advanced Japanese ability | MIYAOKA, Yayoi TAMAOKA, Katsuo | 63 |
| Planning and revision instruction effects in written composition | OOSAKI, Yooko YOSHIDA, Hajime | 72 |
| Diachronic Report A post World War II study on prize-winning book reports written by lower-grade elementary school children in response to non-fiction works | YONEYA, Shigenori | 80 |

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46卷 第2号

会員頒布

〈通巻 第180号〉

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

平成14年7月1日 発行

〒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