ISSN 0387-284 X

読書科学

第24巻 第1号（通巻 第91号） 昭和55年4月1日 発行（季刊）

要約・ノート及びアンダーライン活動が散文教材の学習に及ぼす効果　鹿内信善

平仮名と片仮名の読字学習難易度の同等性　Danny D. Steinberg, 折坂利津子, 中峰朝子

活字ばなれの時代　阪本一郎

幼児と絵本のかかわり合いに関する研究　出雲路猛, 林一三子, 兼城洋子, 水野ひろ子, 板東和子, 玻座真千香子

現代国語の学習と読書　早津秀雄

91

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

要約・ノート及びアンダーライン活動が散文教材の学習に及ぼす効果
大同工業大学　鹿内信善　1

平仮名と片仮名の読字学習難易度の同等性
ハワイ大学　Danny D. Steinberg
広島大学　折坂利津子
琉球大学　中峰朝子　10

活字ばなれの時代
阪本一郎　14

幼児と絵本のかかわり合いに関する研究
——幼稚園の幼児に，絵本はどのような役割りを果しているか——
新宿区立落合第四幼稚園　出雲路　猛
林　一三子
兼城洋子
水野ひろ子
板東和子
玻座真　千香子　20

現代国語の学習と読書
——読書の実態とその対策について——
新潟県立高田高等学校　早津秀雄　27

日本読書学会役員（昭和55年4月1日～昭和57年3月31日）

会　長（理事長）　滑川　道夫
副会長（副理事長）　倉沢　栄吉
常任理事　井上　尚美　岡本　奎六　阪本　敬彦　福沢　周亮
増田　信一　湊　吉正　村石　昭三

理　事　井上　敏夫　出雲路　猛　岩坪　昭子　大村　はま
尾原　淳夫　高木　和子　田近　洵一　野地　潤家
深川　恒喜　室伏　武　望月　久貴
監　事　平沢　薫　山本　晴雄

編集委員　出雲路　猛　尾原　淳夫　阪本　敬彦　高木　和子
田近　洵一　野地　潤家　福沢　周亮　増田　信一
John Downing　Donald Leton

The Science of Reading, Vol. 24, No. 1(1980)

要約・ノートおよびアンダーライン活動が散文教材の学習におよぼす効果*

大同工業大学
鹿 内 信 善**

問 題

実際の教授＝学習事態においては，散文により構成された教材を通して知識の伝達がなされることが多い。散文教材が呈示されると，学習者は，教材内容を保持するために様々な活動を行なう。学習者にいかなる活動を行なわせれば，学習が促進されるのか。この問題は，有効な教授＝学習ストラテジーを公式化するうえで重要である。このため，最近，学習者が行なうこれらの活動の効果と重要性を査定しようとする研究がいくつかなされている。Wittrock (1974)は，散文教材学習中に学習者自ら，教材の意味を活発に構成することが教材理解を促進することを指摘する。散文教材を文章化して要約する活動は，教材の意味をまとめるための自己反応構成（subjects generated their own activities）のひとつと考えられる。しかし鹿内 (1979b) では，要約条件と非要約条件の間に学習パフォーマンスの差はみられなかった。むしろ，非要約条件のほうが学習に要した時間は少なかった。学習時間量を固定した事態を用いたHowe 他(1975)の実験においても，要約の効果は認められていない。要約のような実験者による強制的な課題要求は，効果的な学習ストラテジーの適用や教材構成情報に対する注意配分の自由度を制限する。このために要約条件の学習パフォーマンスは低かったのではないかとHowe らは考えている。

Idstein (1972) は，散文教材の学習にとって，アンダーライン活動よりレヴュー時間の長さの要因が重要であることを報告している。彼の実験結果は，レヴュー時間が短い場合より長いほうが学習パフォーマンスがよいことを示している。これは，学習は多く反復処理頻度に依存することを示唆する。学習時間を固定した事態では，自己反応構成に要する時間が多ければ，教材内容の反復に用いる時間も制限される。Howe らの実験において要約条件のパフォーマンスが低かったのは，主に反復するという学習ストラテジーの適用が制限されたためであると思われる。また鹿内 (1979b) では，学習者が必要とするだけ学習時間が与えられていた。この場合，要約・非要約の各条件ともに教材内容の反復処理に対する制限はなく，学習パフォーマンスはほぼ等しくなる。かわりに要約記述に要した時間分，要約条件の学習時間が増加したものと思われる。

ノートをとること，教材にアンダーラインすることなども散文教材学習時に多く観察される活動である。ノートと要約の間の厳密な区別は困難である。しかし実験手続上は，要約させる場合は文章化を基本としているのに対し，ノートの場合は文章化という制限が加えられないことが多い（たとえば Howe, 1970a, 1970b ; Kulhavy 他 1975)。従って，ノートをとらせることは要約と比べて採用し得る記述様式の自由度は高く，所要時間は少な

---

* The effects of summarising, note-taking and underlining activities on the learning of prose material.

** SHIKANAI, Nobuyoshi (Daido Institute of Technology)

い。要求される活動を行なうのに要する時間は，要約＞ノート＞アンダーラインの順で少なくなる。学習時間を固定した事態では，自己反応構成に要する時間の増大は反復処理を制限する。要約・ノート・アンダーライン等の活動がもたらす効果より反復の効果が大であると考えられるため，学習パフォーマンスは，これらの活動に必要な負担増に伴い低下するであろう。

上述の自己反応構成は，単純に有効性を信じて採用されることが多かった。しかし，実際の効果についてみた実証的研究は少ない。これらがいかなる事態で有効であるのか，また有効でないのかを実験的に検討していく必要がある。

実　験　I

目　的

学習者が散文教材学習中に行なう自己反応構成が学習パフォーマンスに及ぼす効果を検討する。とくに，自己反応構成に要する時間が多ければ学習パフォーマンスは低下するであろうという仮説の検証を主目的とする。

方　法

材　料

散文教材：生物の社会を分析する際の構成単位についての説明を中心としたもの。24文・916字（句読点を含まず）からなる。鹿内(1979b)で用いたものを構成しなおした(Table 1)。B5版2頁にタイプ印刷して呈示。

Table 1　散文教材

※ 生物の社会 ※

物理的自然を（分析して）いくと，化合物・(分子)・原子といった（それぞれ）段階のことなる（構成単位を）みつけることが（できる）。生物社会も，物理的（自然と）同様に考える（ことが）できる。すなわち（ひとつひとつの）生物の個体が，（いろいろな）むすびつきの段階を(へて)，大きな生物社会を（構成して）いるのである。

（生物社会を）分析していく（場合の）手がかりとなる（ものは）生活形である。(生活形とは)，生活様式および（生活内容で）ある。生物社会の（中に）あっては，生物は（生活様式と）生活内容が共通して（いる）ことにより，（まず）むすびついている。（こうして）むすびついた生物の（あつまりを）生活形社会という。

（植物を）例にとって(みよう)。森林を観察すると，（幹が）かたく背たけの（高い）何種類かの高木が，（ひとつの）集団をつくって（いる）ことを見いだす（ことが）できる。目を（下に）うつすと，茎が（やわらかで）背たけの低い（何種類かの）草が，ひとつの（集団を）つくっている（ことも）容易に見いだす（ことが）できる。高木集団も（草本集団も），ともに生活様式や（生活内容に）いくつかの共通性を(もつ)植物どおしが（むすびついた）ものである。（これらは）生活形社会の一例で（ある）。

生活形社会をさらに（分析して）いくと，その中でも（とくに）よくにた（生活形を）とる個体の（あつまりを）見いだすことが(できる)。このような集団の(中では)，それぞれの個体の(生活様式)・生活内容が同じで（ある）ほかに形態も（ほぼ）同じである。（このような）個体のあつまりを（種社会と）よぶ。植物や（下等動物の）社会は，これ以上（小さな）単位に分析する（必要は）ない。これは，（植物や）下等動物では種社会（内部の）構造などは問題に（ならないか），あるいは，はっきり（しない）場合が多い（ためで）ある。

高等動物，（とくに）セキツイ動物では，しばしば（種社会）内部にさらに（ちいさな）生活単位を成立させて(いる)。このように種社会（内部で）常に緊密に（むすばれて）生活している（単位を）オイキアとよぶ。(オイキアには)，それを構成して（いる）メンバーの役割が（きまって）いる閉鎖的な(ものと)，そうでない開放的な（ものが）ある。

リーダーは，(閉鎖的）オイキア全体を（保護し），導びく，きわめて（特殊な）行動をしめす（特殊な）個体であると(定義される)。リーダーのしめす（リーダーシップに）対して，他の（個体は）服従する。リーダーは（リーダーで）あることを（わきまえて）行動し，他の（ものは）相手がリーダーで（ある）ことを充分に（認知して）いる。ここに（権威の）発生・法の（発生の）原始的なかたちを（見る）ことができる。

注.（　）内の語が実験IIのクローズテストで（　）におきかえられる。

テスト：次の2つのテストを行なう。「実際には，どのようなものをオイキアというのでしょうか……具体的な例をできるだけたくさん書いて下さい。」という教示によるオイキア概念外延推測テスト。「テキストの内容を

できるだけ正確に思いだして，次頁以降の原稿用紙に書いてください。用語や文構成もできるだけテキストと同じになるようにしてください。どうしても正確に思い出せない場合は，覚えていることだけでも文章にまとめて書いて下さい。漢字を忘れた場合はひらかなで書いてもいいです。」という教示による自由再生テスト。

手　続

要約・ノート・アンダーライン・統制の4条件を用いる。各条件とも「これから生物生態学のテキストを読んでもらいます。後で内容についてのテストをします。」という教示の後に，次のような骨子の教示を与え条件を操作する。要約条件―ひととおり読み終わったらテキストの内容を要約する・重要事項を列記するのではなく文章にまとめる・テキストへは書き込みなどしない・時間があまったらテキストや要約を見直す。この条件では，教示用紙の次の頁に教材構成字数の¼のマス目を切った要約用紙をつけておく。ノート条件―ひととおり読み終わったらいつもノートにまとめるようにテキストの内容をまとめる・まとめ方は自由でよい・テキストへは書き込みなどしない・時間があまったらテキストやノートを見直す。この条件では，教示用紙の次の頁にノート用紙（B5版1枚）をつけてある。アンダーライン条件―ひととおり読みおわったら重要だと思う部分にアンダーラインする・どこにどれだけアンダーラインするかは自由・いつもしているようにする・テキストへはそれ以外の書きこみはしない・時間があまったらテキストを見直す。統制条件―時間内で読めるだけ読む・テキストへは書きこみなどしない。

実験は，教示黙読1分→各条件にしたがっての教材閲読（学習）13分→オイキア概念外延推測テスト5分→同テスト解答のための手掛り情報記述～データとしては整理せず～3分→自由再生テスト15分の順に行なう。4条件合同の集団実施。なお，実験に先立って，学習の仕方の効果を調べる研究である・条件は4つあり，それぞれの配布物の内容及び作業内容は異なる・4条件のうちひとつにはいっていることは伝えてある。

被験者：筆者の「職業指導」の講義を受講している国立N工業大学男子学生40名。各条件に10名ずつランダムに割りつけてある。

実験日時及び場所：1979年4月25日，通常教室において実施。

結　果

＜自由再生テスト＞

データ整理にあたって，教材全体を14の内容的にまとまりのある部分にわけた。各部分に対応し，かつ意味内容をかえていない再生を正再生部分；意味内容が誤っているもの及び記述が未完了なものを誤・未完再生部分として整理した（Table 2)。要約・ノート条件の正再生部分数が最も少なく，アンダーライン・統制の順で増加していく。誤・未完再生部分については，これと逆の傾向がみられる。再生に要した全記述字数・文数及び正再生部分記述字数をTable 3に示す。これらの測度はいずれも要約＜ノート＜アンダーライン＜統制の順で増加している。この傾向は正再生部分記述字数で最も顕著である(Fig. 1)。正再生部分記述字数についての傾向検定の結果，1次傾向が有意（$F=4.83$, $df=1$ と 36, $p<.05$）であった。これらの結果は仮説を支持する。

Table 2　再生部分数平均――（　）内SD

条　件	要　約	ノート	アンダーライン	統　制
正再生部分数	6.8 (2.27)	6.7 (2.83)	8.3 (2.24)	9.3 (1.35)
誤・未完再生部分数	1.6 (1.02)	1.1 (0.83)	1.1 (0.54)	0.6 (0.66)

Table 3　再生字数および文数平均――（　）内SD

条　件	要　約	ノート	アンダーライン	統　制
再生記述全字数	288.0 (93.66)	320.4 (93.15)	338.3 (86.52)	355.5 (66.12)
正再生部分記述字数	253.6 (100.28)	280.7 (111.43)	312.9 (98.83)	348.1 (70.04)
再生記述全文数	9.4 (3.58)	9.6 (3.14)	10.7 (2.57)	11.5 (2.42)

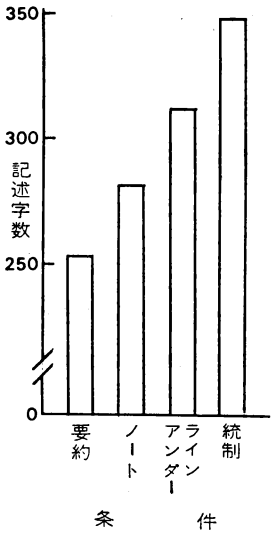

Fig. 1　正再生部分記述字数

＜オイキア概念外延推測テスト＞

このテストの解答は，教材中では記述されていない。学習者は教材内容と自己の既有知識から解答を推測しなければならない。このため，このテストは教材理解の指標のひとつとなりうると考えて採用した。各条件の正答数平均は要約—2.9，ノート—5.0，アンダーライン—2.2，統制—5.6であった。統制条件が最も高い正答数を示していた。しかし分散分析の結果有意な効果はみられなかった（$F=1.75$，$df=3$ と 36，$p>.05$）。

討　論

本実験では，オバートな自己反応構成を要求しない条件のほうが高いパフォーマンスを示していた。これはHowe 他（1975）の結果に一致する。また，自己反応構成に要する時間が多いと見做される条件ほど自由再生がわるい。自己反応構成に要する時間の増大により，反復処理が制限されることが主な原因であると考えられる。有効性を信じて採用されることが多かったこれらの自己反応構成にも，効果の少ない事態があることを本実験結果は示している。

学習者が散文教材学習中に行なう活動のうち，ノートをとることについては比較的多くの研究がなされている。ノートをとることには2つの機能があるとされている。ひとつは，後のレヴューに備えるための外的記憶装置（external memory device）機能。第2は，呈示された教材を個人的に意味のあるかたちに変換する符号化（encoding）機能である。散文教材の聴覚呈示とは異なり，印刷教材により学習する場合は，前者より後者の機能が重要であると思われる。後者，即ち符号化機能については，その重要性を認めるのに失敗しているものもある（Carter 他，1975；Howe，1970a）。しかし多くは符号化機能に基づく学習促進を報告している（Annis 他，1975；DiVesta 他，1972；Fisher 他，1975；Howe，1970b）。また，ノートをとることとは別に Doctorow 他（1978）は，教材についての有意味なまとめをするように学習者を刺激するとき散文教材の学習は促進されることを示している。これらの研究は，自己の認知構造に適合したかたちで符号化することの学習促進効果を等しく指摘する。しかし，本実験結果とは一致しない。本実験で要求した自己反応構成にも学習促進効果が期待されるとしたら，どのような場合にそうであるのかをあきらかにしていく必要がある。次の実験では，この問題について検討する。

実　験　Ⅱ

目　的

自己反応構成に要する時間の増加は，反復処理を制限し学習パフォーマンスを低下させることが先の実験で示された。Howe 他（1975）はまた，課題要求による負担の増大は，教材構成情報に対する注意の配分も制限するであろうことを指摘する。実験Ⅰで用いた教材は，生物社会を分析する際の構成単位に関するものである。また，構成単位は大きなものから小さなものにかけて系統的に言及されている。このような系統性のある教材では，教材の前から後にかけて処理されていく。学習時間が制限されていれば，自己反応構成する条件の教材終末部分に対する注意配分は少なくなると思われる。しかし，教材の初頭部分に対しては，どの条件の学習者も注意を払っていたと思われる。このため，実験Ⅰで用いた

ような自己反応構成に学習促進効果があるとしたら，教材の初めの部分で認められるであろうと仮説される。この仮説を検証するために実験Ⅱを行なう。

方　法

材　料

散文教材：実験Ⅰと同じ教材を用いる。

テスト：次の2つのテストを行なう。

＜オイキア概念外延推測テスト＞実験Ⅰでは，この測度について有意な効果がみられなかったため補足的に実施する。

＜クローズテスト＞目的であげた仮説の検証のためには，教材を構成する各部分ごと（本実験では，教材の初頭・中間・終末の3つのブロック毎）の学習パフォーマンスを測定する必要がある。実験Ⅰで用いた自由再生テストにおいても，内容を単位として，再生データ及び教材をいくつかのブロックに分けることは可能である。しかし，内容を単位とした場合，教材中の各ブロックを構成する文数・字数等が等しくなく，本実験における分析には適さない。そこで，構成語数を単位として教材の分割が可能なクローズテストを用いる（Table 1)。この測度を用いた Douglas 他 (1978) の研究において，散文教材閲読経験の違いによるパフォーマンスの差が報告されている。このため，散文教材閲読に伴う自己反応構成の効果を比較する本実験においても弁別力のある測度であると判断し採用した。なお，日本語クローズテストに関する従来の研究では，クローズ項目とする1語の単位が曖昧である(山田，1979)。そこで本実験では，阪本(1977, p. 165-168）の語単位基準に準拠して1語をとった。3語ごとに1語を（　）に置き換えたクローズ項目数は87。（　）の幅はすべて等しくしてある。次の教示により実施した。「（　）の中に適当な言葉を入れて下さい。できるだけテキストと同じ言葉を入れて下さい。どうしても正確に思いだせない時は前後の文脈などから判断して，ふさわしいと思う言葉を入れてもいいです。また，漢字をわすれたときは，かなで書いてもいいです。」

手　続

実験条件は要約・ノート・アンダーライン・統制の4条件。条件操作は，実験Ⅰと同じ教示により行なう。ただし実験Ⅱでは，学習パフォーマンスの反復処理に依存する部分を最少限にするために，教材閲読時間を実験Ⅰよりほぼ¼（3分）少なくしてある。

実験は，教示黙読1分→各条件にしたがっての教材閲読（学習）10分→オイキア概念外延推測テスト5分→クローズテスト12分の順で行なう。4条件合同の集団実施。実験に先立ち，本実験の性格を実験Ⅰと同様に説明してある。

被験者：筆者の同僚の「教育心理学」の講義を受講している国立A教育大学学生。要約・ノート・アンダーラインの各条件には13名ずつ，統制群には10名をランダムに割りつけてある。各条件とも女子が2名ずつ含まれている。統制条件には，はじめ12名割りつけたが，教材に書き込みをしたり，ノートをとっていたもの2名を削除した。

実験日時及び場所：1979年6月19日，通常教室において実施。

結　果

＜クローズテスト＞

クローズテストの整理にあたって，まずテキストと同じ語を答えているもの（誤字・かな書きも含む）を正答とする正語法により採点した。本実験で用いた阪本による語単位基準は，「自立語＋付属語」で1語としている。これは1語の単位としては比較的大きな単位である。このため，付属語を欠いた反応が多くみられた。たとえば，第1項目では「分析して」が正答であるが，付属語「して」を欠いた自立語のみの「分析」という反応が，49名中22名にみられた。また「細かく分析して」のように，間違いではないが冗長な語を付加した反応が2名にみられた。これらは，一般的に語単位の基準がはっきりしていないという日本語の特質によるものと思われる。これらの反応を誤答とする根拠はないため，正語に一部付加した反応・正語の付属語を欠いた反応及び正語反応を加え「正語＋(正語±α)」として整理した。正語

に一部を付加したり，欠いたりするという誤差傾向は，全体を通して一貫している［正語得点と正語＋(正語±α)得点の相関は．92, n＝49であり極めて高い］。従って，これを正答に含めることは，このテストの精度を低めるものではない。しかし，より厳密な測定が必要な事態では，語単位の問題を考慮する必要があるかもしれない。さらに「小さな」を「細かい」とするような，意味内容を変えない言いかえ反応もみられる。これらの反応も正答とし，「正語＋(正語±α)」得点に加えたものを「適語」として整理した。これらの結果をTable 4に示す。

さらに，仮説検証のため，クローズテスト87項目を初頭（ブロック1），中間（ブロック2），終末（ブロック3）の各部分に分割した。各ブロック29項目を「適語」により採点した結果をTable 5に示す。学習活動（4)×ブロック（3）の2要因分散分析（条件間の被験者数が等しくないため，重みづけない平均の法unweighted-means solution, Kirk,1968, p. 276-279によった）の結果，ブロックの主効果（F＝22.81, df＝2と90, p<.01)，学習活動×ブロックの交互作用（F＝10.08, df＝6と90, p<.01）が有意であった。これをFig. 2にみると，統制条件のパフォーマンスはブロック1で4条件中最も低いのに対し，ブロック3では最も高くなっている。自己反応構成を行なう条件はブロック1から3にかけて減少傾向がみられる。この減少傾向は，要約・ノートの2条件で顕著である。分散分析による有意な交互作用及び主効果はこれらの結果によるものであり仮説を支持する。なお，学習活動の主効果は有意ではなかった（F＝1.17, df＝3と45, p>.05)。

<オイキア概念外延推測テスト>

このテストの各条件の正答数平均は，要約—5.46，ノート—5.00，アンダーライン—5.08，統制—5.60。統制条件が幾分高いものの，各条件ともほぼ等しい。このテストは，本実験デザインでは弁別力がなかった。

討　論

実験IIでは次のことが示された。教材の初頭部分で

Table 4　クローズテスト総得点平均——(　)内SD

条　件	要　約	ノート	アンダーライン	統　制
正　語	28.15 (6.74)	20.92 (4.21)	28.54 (7.15)	26.50 (7.72)
正語＋(正語±α)	40.15 (8.39)	31.54 (6.18)	37.62 (9.38)	35.40 (10.69)
適　語	51.62 (12.24)	39.85 (7.69)	47.62 (13.36)	44.80 (13.16)

Table 5　クローズテストのブロック毎の得点平均——(　)内SD

条　件	要　約	ノート	アンダーライン	統　制
ブロック1	19.62 (4.20)	16.46 (4.07)	16.15 (4.75)	12.00 (6.71)
ブロック2	18.92 (5.08)	15.69 (4.65)	16.69 (4.98)	16.90 (5.26)
ブロック3	13.08 (7.08)	7.69 (6.85)	14.77 (7.04)	15.90 (6.25)

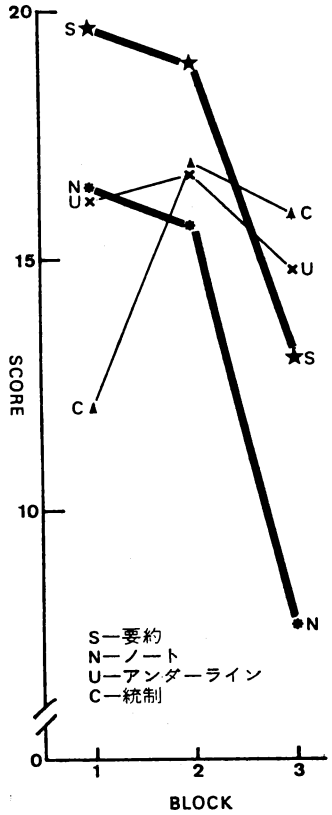

Fig. 2　クローズテストのブッロク毎の得点

は，要約・ノート・アンダーライン条件が単に読むだけの条件よりパフォーマンスはよい。しかし，終末部分ではこれとは逆の傾向がみられる。また，活動にとくに多くの時間を要する要約・ノート条件の終末部分での落ち込みが顕著である。この結果は次のことを意味する。散文教材学習中に要約・ノート・アンダーラインなどの活動を行なわせることは学習を促進する。と同時に，これらの活動を行なうためには多くの時間を要する。これにより，教材構成情報に対する注意配分が制限される。したがって，自己反応構成を行なう条件でも，注意配分の少なかった部分に関する学習パフォーマンスは低下する。また，学習促進を目的としてこれらの活動を教授＝学習事態に導入する場合，教材のどの部分でどれだけ行なわせるかを，許容される学習時間との関連で検討する必要がある。

実験Ⅰの結果に反して，実験Ⅱでは学習活動の主効果は認められなかった。これは，実験ⅡではⅠより閲読時間がほぼ¼少なかったことに帰因する。閲読時間が長ければ，活動に要する時間が少ない条件は，教材の反復閲読が可能である。この間に，さまざまなカバートな処理を行う可能性がある。短かければこの可能性は少なく，反復に依存しない自己反応構成固有の効果がより顕著に表われたためである。

しかし，それぞれの自己反応構成に固有の学習促進効果があるとしても（とくにブロック1でみられたように），それがなぜであるのかについてはいくつかの説明が可能である。

第1は，従来指摘されてきたものであるが，自己の認知構造に適合した形で符号化することは学習を促進するという説明である。実験Ⅱでは，ノート条件13名中12名が文章を構成する要素を図式化することによりノートをとっていた。文章化していたものはわずか1名であった。この条件は，なんらの制限なしに自由にまとめさせていた。自由にまとめる事態で要素を図式化するものが多いということは，文章として要約する条件よりノート条件のほうが，自己の認知構造に適合した符号化を行なう可能性が高いことを意味する。しかし，ノート条件の学習パフォーマンスは，すべてのブロックが要約条件より低かった。したがって，本実験結果のみに基づけば，第1の説明可能性は低い。

鹿内（1979a）は，散文教材閲読に先立って教材を構成する特定要素の記憶を学習目標として呈示するという条件を用いている。この条件は，学習目標として呈示された要素の再生はよかったが文章化による再生は悪かった。したがって，符号化様式と再生様式の類似度が高ければ再生は促進されると思われる。これが第2の説明可能性である。本実験で用いたクローズテストは，一部の語を再生して文章を完成するというテストである。文章として処理した要約条件の全体的パフォーマンスが相対的に高くなり，要素を図式化して処理したノート条件が低くなっているのは，符号化様式と再生様式の類似度の違いによるものかもしれない。

本実験で用いた教材では，自己反応構成する条件は，終末部分より初頭部分で多くの処理時間をとっていたと考えられる。したがって，自己反応構成する条件の初頭部分における高得点は，単にこの処理時間の長さに依存するという説明も可能である。

いずれの説明が妥当であるかについては，これを直接検討するための実験が必要である。これは今後の課題である。

要　約

本研究では，学習者が散文教材学習中に行なう，要約・ノート・アンダーラインなどの活動が散文教材の学習に及ぼす効果を検討した。このため2つの実験を行なった。実験Ⅰでは，自由再生パフォーマンスは要約＜ノート＜アンダーライン＜統制の順で増加した。学習時間に制限がある事態では，これらの活動に要する時間の増大が教材の反復処理を制限するためであると考えられる。実験Ⅱでは要約・ノート・アンダーライン活動の学習促進効果は，教材の初頭部分でのみみられた。本研究では，内容に系統性のある教材を用いた。このような教材

では，教材の前から後にかけて処理がなされる。要約などの活動に要する時間の増大は，教材構成情報に対して等しく注意を配分することにも制限を加える。しかしながら，系統性のある教材では，その初頭部分に対しては各条件ともに注意を払っていたと思われる。このために，要約・ノート・アンダーライン活動がもつ学習促進効果が，この部分でみられたと考えられる。しかし，要約・ノート・アンダーラインなどの活動を行なうことが散文教材の学習を促進するとしても，それがなぜであるかについてはいくつかの説明が可能である。いかなる説明が妥当であるかについては今後の研究が必要である。

<附記>

実験Ⅰは日本教育心理学会第21回総会で発表のものをまとめなおした。実験Ⅱを行なうにあたり，大同工業大学心理学教室松原敏浩講師よりご配慮賜わった。記して感謝申し述べる。

文　献

Annis, L. The effect of encoding and an external memory device on note taking. *Journal of Experimental Education*. 44, 44-46, 1975.

Carter, J. F. & Van Matre, N. H. Note taking versus note having. *Journal of Educational Psychology*. 67, 900-904, 1975.

Di Vesta, F. J. & Gray, G. S. Listening and note taking. *Journal of Educational Psychology*. 63, 8-14, 1972.

Doctorow, M., Wittrock, M. C. & Marks, C. Generative processes in reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 70, 109-118, 1978.

Douglas, D.　山田純　クローズ法の一側面―テキストに関する知識の効果について―　広島大学教育学部紀要　第27巻，41-49，1978.

Fisher, J. L. & Harris, M. B. Effects of note taking and review on recall. *Journal of Educational Psychology*. 65, 321-325, 1973.

Howe, M. J. A. Note-taking strategy, review, and long-term retention of verbal information. *Journal of Educational Research*. 63, 285, 1970a.

Howe, M. J. A. Using students' note to examine the role of the individual learner in acquiring meaningful subject matter. *Journal of Educational Research*. 64, 61-63, 1970b.

Howe, M. J. A. & Singer, L. Presentation variables and students' activities in meaningful learning. *British Jounal of Educational Psychology*. 45, 52-61, 1975.

Idstein, P. & Jenkins, J. R. Underlining versus repetitive reading. *Journal of Educational Research*. 65, 321-323, 1972.

Kirk, R. E. Experimental design: Procedures for the behavioral sciences. Brooks/Cole Publishing Company. 1968.

Kulhavy, R. W., Dyer, J. W. & Silver, L. The effects of notetaking and test expectancy on the learning of text material. *Journal of Educational Research*. 68, 363-365, 1975.

阪本一郎　私の読書学遍歴　学芸図書，1977.

鹿内信善　散文教材理解に及ぼす学習目標呈示の効果　読書科学　第22巻，79-88，1979a.

鹿内信善　節見出し語及びファミリア語が散文教材の学習に及ぼす効果　読書科学　第23巻，1-10，1979b.

Wittrock, M. C. Learning as a generative process. *Educational Psychologist*. 11, 87-95, 1974.

山田　純　読書の研究法(Ⅱ)　―クローズ法―　読書科学　第23巻，119-127，1979.

SUMMARY

The effects of summarizing, note-taking and underlining activities on the learning of prose material were investigated in two experiments. In the first experiment 40 male college students were assigned to four groups of 10 each, namely, summarizing, note-taking, underlining and a reading-only control group. The students were given 13 minutes to read a prose selection which consisted of 24 sentences. Each of the three experimental groups was instructed to conduct the assigned learning activity after one reading and the control group was only instructed to read the selection. Two different post-reading tests were administered. In the first test the students were asked to write as many examples as possible of the *oikia*, the main theme of the reading material. The examples were not included in the prose material so the students had to infer these from the context, and from their knowledge. In the second test the students were asked to recall and to rewrite the text as precisely as possible.

Although the note-taking and control group wrote more examples of the *oikia* than the other two groups, the variation among the four groups was not significant. In the second test the control group showed the best recall, followed by the underlining, note-taking, and summarizing groups. The variation among the four groups, however, was not significant.

In the second experiment the free recall test was replaced by a cloze procedure. The summarizing, note-taking, and underlining groups consisted of thirteen college students, and the control group consisted of ten students. Each of the four groups included two female students. They were given 10 minutes to read the same material as used in the first experiment. The prose material was divided into three blocks, namely, beginning, middle, and final sections ; and cloze scores were calculated for each. The control group had lower cloze scores for the beginning section than the three experimental groups. The scores of the experimental groups were lower for the middle and final sections, ending with lower scores in the final block than the control group. The variation among the four groups was significant. No significant variation was found in this experiment among the four groups in their ability to write *oikia* examples.

The prose used in this study was constructed to require the students' attention from beginning-to-end, according to the sequence of the material. Although the assigned activities may have imposed constraints on the students' latitude to distribute their attention, all were comparable in their attention to the sentences in the begnning section of the prose material. The results of the second study indicated that summarizing, note-taking and underlining activities facilitated the learning of prose material to the extent of the students' attention. Though some possible explanations of these effects were considered the problem of which may be most facilitative remains for further investigation.

The Science of Reading, Vol. 24, No. 1(1980)

平仮名と片仮名の読字学習難易度の同等性*

ハワイ大学 Danny D. Steinberg**
広島大学 折坂利津子**
琉球大学 中峰朝子**

一般に片仮名の書体は，平仮名の書体に比べて読みの学習が容易であると考えられている。例えば，「仮名文字会」は漢字と平仮名を廃止し，片仮名の使用を唱導している。このような見解の根拠は，視覚的形態において片仮名のほうが平仮名より単純であるという経験的知識に基づいている。すなわち，片仮名が単純な形態であるため，その読字学習が平仮名のそれよりも容易であると考えられているのである。他方，このような片仮名を優先的に学習させるべきであると主張する立場に対して，平仮名学習を推進する立場もある。しかし，これらの見解を実証的に裏づけた研究はほとんど見られない。

本研究の目的は，平仮名と片仮名文字の読字学習の難易度に差異があるか否かを実験的に検証することである。仮説としては，平仮名と片仮名はどちらもその難易度が等しいという仮説が立てられる。その根拠は，Steinberg・岡（1978）の研究にある。それによると，3～4歳の日本人幼児を被験者とした場合，平仮名のほうが片仮名より多少容易に学習されているが，その差は有意ではなかった。しかし，日本人幼児は早い時期から平仮名書きの絵本などによってより平仮名に慣れ親しんでいるため，実験結果がそのような文字の親近性に影響されている可能性は否定できないであろう。

そこで，仮名文字に対する親近性の影響を統制し，片仮名と平仮名の読字学習の相対的難易度に関する論争を解決するために，本研究は平仮名と片仮名に接したことのないアメリカ人児童が被験者として用いられた。

方　法

被験者

被験者は山口県岩国市に駐留する岩国アメリカ海兵隊基地のM. C. ペリー小学校1年生30名であった。男児13名と女児17名で，そのうち3名が5歳児，21名が6歳児，6名が7歳児であり，日本語が話せない児童が被験者として選ばれた。被験者が基地以外で仮名文字に関する知識を得る可能性はほとんど無視できるので，この被験者選択基準を設けることにより，2つの仮名文字体系に関する偏向は排除できると考えてよいであろう。

被験者は15名ずつランダムに平仮名学習群と片仮名学習群の2群に分けられた。すなわち，平仮名群には平仮名のみが，片仮名群には片仮名のみが学習項目として与えられた。

材　料

本研究のために36音節が選択された。それらは，“a, i, u, e, o, ka, ki, ku, ke, ko, sa, shi, su, se, ta, ti, te, to, na, ni, nu, ne, ha, hi, ho, mu, me, mo, ya, yo, ra, ri, ru, re, ro, wa”であった。ただし，“tu”などのように，英語を母国語とする者にとって発音の困難な音節や，“no”のように英語の単語となっている音節は排除された。これらの36音節は平仮名と片仮名で表記され，それらが刺激材料を構成した。このようにして片仮名36文字と平仮名36文字の合計72文字が提示された。

被験者はそれぞれ平仮名4文字か片仮名4文字のいず

---

* *Hiragana* and *Katakana* are equally easy to learn to read.

** STEINBERG, Danny D. (University of Hawaii) ORISAKA, Ritsuko (Hiroshima University) & NAKAMINE, Tomoko (Ryukyu University)

れかの4項目が学習項目として与えられた。各セットの仮名項目は，“a，i，u，e，……”のような連続形が1セットに含まれないように，ランダムに選択された(Table 1)。例えば，被験者1には“a”，被験者2には“i”が与えられた。この方法は，文字の片寄りを少なくする。また，4項目の中に同一母音が偶然に多く含まれた場合は(例えば，“i”，“ki”，“mi”，“ri”など)，少なくとも3つの母音が異なるように替えられた。各項目は小さいカード（10×6cm）に楷書で書かれ，4項目1セットとして提示された。

Table 1 は刺激項目と各群の被験者の配分を示している。例えば，平仮名群の被験者1および被験者10には，“a”，“ko”，“me”，“ya”に関して，「あ」，「こ」，「め」，「や」が提示され，片仮名群の被験者1および10には，同一の音節の「ア」，「コ」，「メ」，「ヤ」が提示された。

Table 1　刺激材料および被験者配分

音節				平仮名群（被験者番号）		片仮名群（被験者番号）	
a	ko	me	ya	1.	10.	1.	10.
i	sa	mu	yo	2.	11.	2.	11.
u	si	ho	ra	3.	12.	3.	12.
e	su	hi	ri	4.	13.	4.	13.
o	se	ha	ru	5.	14.	5.	14.
ka	ti	ne	re	6.	15.	6.	15.
ku	te	ni	wa	7.		7.	
ki	ta	nu	ro	8.		8.	
ke	to	na	mo	9.		9.	

なお，各群とも表記された音節が全体にわたって少なくとも1回，大部分は2回テストされている。また，項目の提示順序による偏向を統制するために，4項目の各セットはすべて異なる順序で提示され，被験者内においても試行ごとに提示順序が計画的に変えられた。

手続き

視覚的提示とそれに続く聴覚的提示による対連合学習事態で3練習試行と8実験試行が与えられた。練習試行では，各文字項目が提示され，それらは実験者によって口頭で同定された。被験者はその実験者の発話を繰り返すように要求された。実験試行では，被験者に反応時間として約4秒が与えられた。正反応に対しては，言葉による賞賛を与え，誤反応または無反応の場合は，実験者が正反応を示し，被験者にそれを繰り返させた。

実験は個別的に行なわれた。まず，課題についての教示を与え，課題の終了後の報酬として，絵の入った鉛筆が与えられることが教示された。

実験者

広島大学女子学生2名が実験者となった。実験者のうち1名が項目を提示し，他の1名が反応を記録した。

得　点

各正反応に対して学習得点1点が与えられ，4項目8実験試行における総正反応数が各被験者の得点として算出された（得点の最大値は32点)。

結　果

片仮名群の平均正反応数は12.07（SD＝5.20)，平仮名群のそれはやや高く14.67（SD＝6.65）であったが，群間に有意差はみられなかった（t (28)＝1.19)。最終試行においては，片仮名群の平均は1.93で，平仮名群のそれは2.33であった。これは全試行平均の結果と類似している。また，最終試行において片仮名群では，1人の被験者が満点（4点）を得たのに対し，平仮名群では2人の被験者が満点を得た。

次に，両文字群における文字ごとの正反応数の分析を行なった。Table 2 に文字ごとの平仮名群と片仮名群の正反応数を示した（8実験試行なので得点の最大値は8点であった)。

これによると，平仮名のほうが片仮名の得点より高かった文字は19文字で，片仮名のほうが平仮名より得点の高かった文字は15文字であり，両群が等しい文字は2文字であった。この結果からも，平仮名のほうに読みやすい文字が多いことがわかる。特に，“o”，“ka”，“shi”，“su”，“te”，“ni”などは平仮名群の得点が高かった。一

Table 2　平仮名と片仮名項目の正反応数

得点	平仮名	頻度	片仮名	頻度
8.0	く，す，て，に	4	イ	1
7.5	し	1		0
7.0	お	1	キ	1
6.5	む	1	メ	1
6.0	い，き，け，り	4		0
5.5	め，ね	2	エ，ル，レ	3
5.0	こ	1	サ，ス	2
4.5	え	1	コ	1
4.0		0	チ，テ，ム，リ ネ，モ	6
3.5	ひ	1	シ	1
3.0	さ，よ，わ	3	ヨ	1
2.5	せ	1		0
2.0	ち，れ	2	ウ，ク，セ，ラ ロ	5
1.5	ほ，や	2	オ，ハ	2
1.0	あ，う，た，は な，る，も	7	ホ，ヒ，ヌ，ナ ヨ，ワ	6
0.5	ら	1	ア	1
0.0	か，よ，ぬ，ろ	4	カ，ケ，タ，ニ ヤ	5
N.B.	Mean	14.67		12.07
	S.D.	6.65		5.20

方，“i” や “ki” のように，片仮名群のほうが得点の高い文字もあった。これらから，文字間で片仮名と平仮名の読字学習の難易度は異なるが，相対的に読みやすい文字は平仮名文字に多いと言えよう。

これらの結果は，日本人幼児を被験者としたSteinberg・岡（1978）の結果と著しく類似している。すなわち，その研究においても片仮名群の平均正反応数は2.24，平仮名群のそれは2.95であり，両群間に有意差はみられなかった。

考　察

言語背景が極めて異なる被験者群を用いても一貫した結果が得られたことから，片仮名の読字学習が平仮名の読字学習よりも容易であるとは言えないことになる。

このような結果は，恐らく，驚くに値しないであろう。関連研究のSteinberg, et al.（1977）によるものでは，漢字と平仮名文字の学習の難易度が比較されており，108の異なる漢字と平仮名文字（例えば「雪」と「ゆき」，「声」と「こえ」）が学習項目として与えられている。その結果によれば，漢字と平仮名間には有意な差異は見られなかった。

以上のように，漢字と平仮名という非常に異なる表記形態を用いても，なおその学習に差異を見ることができないという事実は，次のような結論を導くことになろう。つまり，漢字，平仮名，片仮名という表記形態（orthography）自体は，読字学習にほとんど影響しないということである。

一般に，片仮名は画数，一画の長さ，文字の型などの点で，平仮名よりも知覚的に単純であると考えられているので，なぜ単純な片仮名の学習が容易ではないのかという疑問が起こってくる。われわれは，まさにその単純性のため学習に困難が生じていると考える。すなわち，片仮名はその単純性のため，平仮名に比べて文字間の類似度が一般に高い。学習者に混乱を与えるのは，この片仮名文字間の類似度である。例えば，片仮名の「ワ」と「ウ」そして平仮名の「わ」と「う」の項目の場合，片仮名の方がより学習しにくいと予測できる。

このような現象は，双生児の顔を覚えることが，無関係な2人の顔を覚えることより難しいというような日常的経験に類似している。しかし，平仮名と片仮名の読字学習の場合，2つの相反する要因が関わっている。それらは，文字の単純性と文字間の類似性である。したがって，片仮名の単純性は学習を促進するが，その類似性が学習を干渉するのである。明らかに，これらの2要因間のバランスが結果的に平仮名の学習よりも片仮名の学習をわずかに困難にしているといえる。

なお，ここで注意すべき点は，一般に片仮名は書きやすいので読む場合もその学習が容易であるかもしれない，とする考え方である。しかし，それは本研究結果か

ら支持されないことになる。書くことが諸種の筋肉運動の共同作用を必要とする技能であるのに対し，読むことが本質的には視覚技能であることを考慮するならば，両技能に関する運用能力に相関関係がないとしても不思議ではない。すぐれた読書家は必ずしもすぐれた筆記者ではなく，その逆も成り立たない。同様に，われわれは人間の顔のような複雑な対象物を視覚的に認知することができるが，そのような対象物を描く能力のある人は少ない。したがって，片仮名が書きやすいということが同様に読みやすいということにはならないのである。

本実験は，平仮名と片仮名の学習難易度に差異があるか否かを，アメリカ人幼児を被験者として，実験的に明らかにしようとした。しかし，平仮名，片仮名という異なる表記形態間で，学習の難易度に有意な差異が見られなかったという結果から，一方がより容易に学習し得るといった結論を導くことはできなかった。形態の知覚的単純性という変数より，むしろ，学習項目が子供にとって意味をもつ発話音であるか否かということのほうが，読字学習において重要な変数であると考えられる。したがって，平仮名と片仮名の表記形態の学習難易度は同等であると結論される。

注

本研究の実験計画作成に有益な示唆をいただき，実験者として実験に参加してくださった串本佳代子氏および多々良直子氏に対して，さらに，実験にご協力いただいた岩国 M.C. ペリー小学校の Dr. Tovey 氏に対して厚く感謝いたします。また，草稿の段階で建設的なご批判をいただいた広島大学祐宗省三教授および山田純助手に対して，心より感謝の意を表します。

現所属は，Department of English as a Second Language, University of Hawaii, Honolulu, Hawaii 96822, U. S. A. である。

引用文献

Steinberg, D. D., Yamada, J., Nakano, Y., Hirakawa, S., Kanemoto, S. (1977) "Meaning and the Learning of Kanji and Kana Moji," Hiroshima Forum for Psychology, 4, 15-24.

Steinberg, D. D., 岡 直樹 (1978) 「漢字と仮名文字の読みの学習——漢字学習のやさしさについて」『心理学研究』49, 15-21.

SUMMARY

This investigation evaluates whether there is a difference in learning to read hiragana and katakana symbols. Thirty American Grade 1 monolingual English speaking children were each presented four individual kana items to identify, 4 hiragana or 4 katakana. A total of 64 basic kana symbols were used—32 hiragana and 32 corresponding katakana. It was found that the hiragana symbols were slightly easier to learn overall than the katakana symbols, although not significantly so. These results confirm the findings of a previous study with Japanese speaking children who were given hiragana and katakana symbols to learn. Factors of simplicity and similarity are seen as interacting to provide the outcome that the perceptually more complex hiragana symbols are as easy to learn to read as the more simple katakana symbols. It is concluded that particular orthographies have relatively little effect on learning to read.

The Science of Reading, Vol. 24, No. 1(1980)

活字ばなれの時代*

阪本一郎**

1. 前書き

「活字ばなれ」ということばは何時頃から使われてきたのか知らないが，おそらく最近になって問題とされ始めたのであろう。たまたま「言語生活」の79年の5月号に「活字ばなれ」という特集をしていて，数名の専門家がこの現象の原因を探っている。その帰結するところはどうも目下隆昌を極めている漫・劇画にあるらしい。(1)

東販の最近の情報によると，少年向けの漫画週刊誌は5種で発行部数は計800万部，その中でとくに「少年ジャンプ」は毎週250万部にのぼっている。これは昭和48年の石油ショック以降，頭打ちになっていた週刊誌の売上げを6年ぶりに年間15% 増に押上げたもので，本年の1～5月で前年同期に比べ8% の売上げ増となっている(2)という。

そこで私は「活字ばなれ」と今日の漫・劇画との関係を実証するために，この調査を試みることにした。

2. 週刊誌の漫・劇画のテーマ

まず私は79年の4月20日に近くの書店にある週刊誌を全部揃えてほしいと注文した。翌日は32冊が届いた。他にも漫・劇画の単行本があることは知っていたが，その大部分は週刊誌で好評のものをまとめたもので，新しい作品は週刊誌に載っているはずだと考えたからである。

入手した週刊誌は次の通り。

(1) 少年向きのもの（5冊）
- ○「少年サンデー」（漫・劇画15点所載）小学館
- ○「少年ジャンプ」（14点）集英社
- ○「少年チャンピオン」（17点）秋田書店
- ○「少年キング」（15点）少年画報社
- ○「少年マガジン」（16点）講談社

(2) 少女向きのもの（2冊）
- ○「マーガレット」（13点）集英社
- ○「少女フレンド」（12点）講談社

(3) 漫画専門のもの（4冊）
- ○「漫画アクション」（13点）双葉社
- ○「漫画サンデー」（13点）実業之日本社
- ○「漫画ゴラク」（15点）日本文芸社
- ○「週刊漫画TIMES」（12点）芳文社

(4) 女子青年向きのもの（5冊）
- ○「ヤングレディ」（4点）講談社
- ○「女性自身」（1点）光文社
- ○「女性セブン」（2点）小学館
- ○「週刊女性」（1点）主婦と生活社
- ○「微笑」（0点）祥伝社

(5) その他の週刊誌（16冊）
- ○「週刊読売」（1点）読売新聞社
- ○「週刊文春」（0点）文芸春秋
- ○「週刊ポスト」（1点）小学館
- ○「平凡パンチ」（3点）平凡出版社
- ○「週刊大衆」（0点）双葉社
- ○「週刊サンケイ」（1点）サンケイ出版
- ○「週刊平凡」（1点）平凡出版社
- ○「週刊現代」（1点）講談社
- ○「週刊時代」（0点）マネーライフ社
- ○「週刊実話」（3点）日本ジャーナル出版
- ○「週刊ベースボール」（0点）ベースボール・マガジン社
- ○「セブンティーン」（6点）集英社
- ○「プレイボーイ」（2点）集英社
- ○「週刊朝日」（0点）朝日新聞社
- ○「週刊新潮」（0点）新潮社
- ○「週刊明星」（3点）集英社

（以上，順不同）

---

* The age of unpopularity of the printed media.

** SAKAMOTO, Ichiro.

上記のうち4ページ以上にわたって同じ主題の漫・劇画を掲載しているものは，合計181点あった。それらの中には連載ものが多く，その号だけでは全貌がつかめないものもあるが，これをあえてすることによって主題を推測すると，表1のようになる。

表 1　週刊誌の類別とテーマ

テーマ＼類別	少年向（5種）	少女向（2種）	漫画専門（4種）	女性向（5種）	両性向（16種）	合計（32種）	%
戦争	1	0	1	0	1	3	1.7
時代	1	1	2	1	4	9	5.0
青春	9	12	6	5	6	38	21.0
セックス	1	0	2	2	8	13	7.2
ユーモア	18	8	21	2	3	52	28.7
恐怖	1	0	1	0	0	2	1.0
事件	6	1	5	0	5	17	9.4
冒険	8	0	2	0	1	11	6.1
勝負	27	2	4	0	3	36	19.9
計	72	24	44	10	31	181	100.0

表1について説明すると，私は9年前に「漫画のことば」を調べるとき表1と同じ枠組でまとめた経験がある[3]ので，比較の便宜上同じ分類法を用いた。テーマが**戦争**とあるものは，第二次世界大戦に取材した作品で，前回は4.5%を占めていた。さすがに女子が読む週刊誌には皆無となっているが，平和時代の若い者には興味の対象ではなくなっていると見える。しかしわれわれが切り抜けた戦争の苦汁を語り次ぐ役目から，漫・劇画が脱出しつつあるのは問題であろう。やはり漫・劇画の作者の年齢が低下したことにもよるのかもしれない。次の**時代**とあるものは，チョンマゲ時代に取材した旧劇ものである。これも前回の調査では10.9%であったが，半減した。義理と人情との相剋の物語も若者たちの興味をひかなくなりつつある。

第三の**青春**というのは若者たちの相互の適応を謳歌した物語で，少女と少年向きの週刊誌はとくに多かった。前回は7.3%しかなかったが，今回は21.0%に増えている。おそらく物語の中の自由さが魅力なのであろう。次の**セックス**というのは「あぶな絵」に類する煽情的な場面を含む漫・劇画で，検閲に触れないスレスレの表現をしているものであった。この種の作品は前回は18.2%もあったが，今回は少年・少女向きの作品には減った。ただし男子青年向きの週刊誌にはヌードのピンナップを付け，エロ写真やダッチ・ワイフなどの性具の広告が目立って多いのが問題と感じられた。

第五の**ユーモア**は漫画本来の滑稽・ナンセンス・ギャグなどに徹したもので，近来は劇画も漫画と総称するようになったが，劇画と漫画とは元来モチーフが違うものである。現在の漫画は批判と風刺とを忘れてしまって，デフォルメ（醜悪化）に終始しているように思われる。だが前回の調査では40.9%を占めていたが，衰退の色が濃くなっているのではないか。なお**恐怖**とあるのは妖怪の出没をテーマとする物語に走って，前回も1.8%しかなかったが，これを拡大解釈すれば宇宙の神秘やスカイラブの落下のパニックにまで及ぶことができそうだが，漫・劇画の作家に妖怪ばなれを要求するのは無理であろうか。

第七の**事件**というのは主に刑事・探偵もので，犯人探しに洞察力を見せるもの，前回には9.1%で，**冒険**というのは不可能と思われる困難に勇気をもって挑戦する物語で，前回には7.3%であった。ともに女子向きの週刊誌には少なかった。最後に**勝負**とあるのは一定のルールのもとに武道や球技・格闘技などの試合の経過を物語るもので，この種のものは19.9%と多いほうであった。

全体としていえることは，当然のことながら，漫・劇画は動かない視覚像で表現できる文脈をたどってエンターティンメントの文芸を提供するものであって，したがってその興味の焦点は10年間ぐらいではたいして大きな変動はないようである。しかし**戦争**と**時代**とが減っていることと，**勝負**が増えていることとの谷間に，現状を黙

認していてよいのかという問題が隠されているように考えられる。いかにもエンターティンメントを忘れては週刊誌は成り立たないとは思われるが，たとえ**ユーモア**をテーマとする物語の中にも現状への批判がこめられていなければ，週刊誌の漫画の全盛は長くは続かないのではないかという気がする。

それというのも，漫画の週刊誌の編集子はあまりに忙しすぎて，マンネリズムの泥沼から抜け切れないでいるような状態におかれているのではないか。現に今回の調査対象として取上げた漫・劇画181点も玉石混淆で，りっぱな作品ばかりとはお世辞でも申せないようなものが多分に混っていると思えたからである。

そこで(1)(2)(3)の種類の各冊は比較的優秀な作品を3点ずつ，(4)および(5)の各冊は1～0点ずつ選んで，合計49点を吟味することにした。

3. コ マ 数

さて最初に全体のコマ数を調べてみた。各々のコマは映画の1カットのようにそれぞれ独立した画面をもちながら，一連の物語の筋を分担している最小の単位として機能している。標題や作者の氏名は普通は1ページ分をあてて印刷してあるが，次のページからは物語が始まり，各ページを数コマに区切って物語の進行を助けている。

いま標題の中扉を除いて，各々の物語が進行している最初の10ページ分を，それぞれ何コマに分けているかを調べてみると，最も少ないのが27コマ，最も多いのが86コマであった。つまり最も少ないのが1ページを2～3コマに分け，最も多いのが8～9コマに分けているのである。全体を平均すると54コマになり，普通は各ページを5～6コマに分けていることになる。(表2参照)

表 2　最初の10ページの内容

	平均	標準偏差	最少	最多
コ マ 数	54.0コマ	12.40	27コマ	86
セリフの活字数	797字	459.21	0字	2,165
解説の字数	132.8字	173.89	0字	986
絵画のみの%	23.7%	16.93	2%	90
活字ばなれ	90.8%	4.73	78.5	99.8
10年前の活字ばなれ	86.5%	5.24	71.0	95.5

4. セリフの活字数

次に主題の展開に必要な情報として，登場人物のセリフがある。これは劇の台本のように文字――印刷であるから活字――で書いてある。上記の漫・劇画49点について各作品の文字と記号との数を数えると，平均が794.9字で，標準偏差は459.21字であった。これによってセリフの多い作品とセリフの少ない作品との間には大きなひらきがあることが知られる。

事実セリフが最も少ない作品は「漫画アクション」の『ケイの凄春』が0字であるのに対して，セリフが最も多い作品は「週刊女性」の『銀座花(か)族』では2,165字である。(表2参照)

試みに平均値に最も近い例をあげると，「少年サンデー」の『おやこ刑事(デカ)』の冒頭は次のように展開してある。

(第1コマ…商店の外観) 看板に「宝石・貴金属　南都優美堂」とある。

(第2コマ…同商店内の陳列ケース。人影なし。)

(第3コマ…軍靴の足が近付く。接写。)

(第4コマ…接近する客に，店員の一人が揉手をして「いらっしゃいませ!!」と言う。

(第5コマ…同前) 店員のセリフ「贈り物ですか？　いろいろございますからごらんください。」

(第6コマ…こちらに向いた拳銃の接写。)

(第7コマ…店員の驚顔の接写。)

(第8コマ…拳銃を構えた犯人のセリフ「静かにしろ!! 手をあげて後ろをむけ!!。」

これで1ページ分であるが，セリフは第4，第5，および第8コマで「吹き出し」の中に書き入れてある52字だけである。10ページ(80コマ)まで数えると記号も入

れて合計797字になる。

最もセリフが多いのは「週刊女性」の『銀座花（か）族』で，61コマの中に2,165字，次に多いのが「女性セブン」の『ラブネットワーク』の1,668字，次が「ヤングレディ」の『恋愛専科』の1,623字というふうに，一般に女性が読む週刊誌の漫・劇画はセリフの字数が多いようである。特に私がこのことを取上げていうのは，女流作家が書いた脚本はセリフが多いという噂を聞いているから，それと関係があるかもしれないと思ったので念のために書いておく次第である。現に後の二つの漫・劇画の原作者はともに女性である。

5. ナレーションの文字数

しかし登場人物のセリフのほかに，作者の解説（ナレーション）の文字を読まなければならない作品がある。解説には2種類があって，その一は物語の時代や背景を解説する文字で，例えば「少年マガジン」の『青春山脈』のはじめには手書きの「女子プロレス日米タイトル戦テレビ中継あり!! ◎コーヒー，ケーキつき特別二倍料金」と喫茶店の入口に貼紙がしてある絵があり，次のコマに「これは昭和三十年代の名物風景で，まだテレビは一般家庭には買えぬ高嶺の花であり，そこで人気番組プロレスやボクシングなどの大試合中継があると，このように喫茶店やソバ屋さんがにわか小劇場に早変りした」と活字で説明してから物語を始めたり，また「少年サンデー」の『サバイバル』は第1コマに傾いた東京タワーと焼土に化した市街地の絵を掲げて，「謎の大地震で，一瞬にして焼け野原と化してしまった日本!! すべてが死滅してしまったかと思われたが，やっとの思いで死地を脱出してきた少年サトルは，家族を，そして“生存者たち”を求めて，長く苦しい旅を続ける……」と活字の説明文を入れているなどがそれである。

その二は擬声語や擬態語などに，手書きで文字をダブらせて書き添えたものである。前に引用した『おやこ刑事』の11コマ目で拳銃を手にした犯人が宝石の入った容器を傾けると，中の宝石に「ザラザラ」と片寄る音が絵に重ねて文字で書いてある。また12コマ目に，指輪が1個落ちる絵に「チーン」と二重文字が添えてある。「おっ……と。もったいねえ。」とうずくまる犯人の尻が非常報知器のボタンに触れて，「カチッ」と鳴る。次のコマでは，「ジャーン，ジリリリリリ」と響く音が重ねて書かれている。犯人が車で逃げる絵に「キキキーッ」とブレーキをかける音がし，電話器は「ジリリリン」と鳴る音が文字で書いてある。そして車は歩道に乗り上げて横倒しになる絵には「グワシャーン」とコマ一杯の文字が重ねてあるといった具合である。

6. 絵ばかりのコマ

なお他に活字や文字が全然書いていない，絵だけのコマが漫・劇画のコマの中に平均23.7%ある。その最も多いのが「漫画アクション」の『ケイの凄春』で90%，次が「平凡パンチ」の『殺ろ師日記』の70%，以下「少年チャンピオン」の『アリサ』の58%，「少年サンデー」の『男組』の57%，そして「週刊漫画タイムズ」の『運命』の54%などで，これらは半数以上のコマが絵だけでセリフや解説なしに物語を進めている。（表2参照）

このような漫画の描き方は古くからあって，1コマで完結する風刺漫画などはキャプション（主題）も要しない時期から，根本進の4コマもの『クリちゃん』（1951）の頃は「サイレント漫画」と呼ばれていた。それが今では映画の手法を部分的に取り入れて，コマを細分し，一つの行動の推移を順次に描き入れてこれを並べるという，高速度で撮影したフィルムを微速度で映写するような効果をねらうなどの技法を編み出しているのが所々で見られる。

『ケイの凄春』は初めの10ページまでの50コマには，活字のセリフが1字も出てこない。ただ幼い男女の子どもが，桃の生けてある雛段の前で遊んでいる絵のコマや，女の子が布団に寝ている絵のコマに手書きで「ゴホ，ゴホ，ゴホッ」と咳の声を入れ，また行水の盥に男の子と一緒に入って水をかける「ザーッ」という音，「キャッ，キャッ」と騒ぐ声などを解説として25字を入

れてあるだけである。これらの絵を見るうちに，その登場人物たちは幼馴染であることを知り，次のコマで娘の太股に血が流れてくるカットを入れ，13ページ以下で母が男の子に初潮であるから心配はいらないと教えるセリフを活字に組んで「吹き出し」に入れている。したがって物語の終までには25ページもあり，セリフの活字もかなり多いが，他と同じく10ページまでを数えると，解説の25字を読ませるだけとなる。

次の『殺ろ師日記』では，セリフが合計214字しかないし，解説の文字は一字も書いていない。女が殺し屋に頼んで男を殺させる物語であるが，殺し屋の男の名前も殺される男の名前も書いていないので，殺し屋の男と殺される男とは同一人であったという筋が混線して，読者の理解が付いて行けないふしがある。

『アリサ』は16歳の少女が主人公でモーゼル銃を腰に奇怪な多次元の世界で活躍するアクション物語であるが，10ページを69コマに分け，セリフを59字，解説を96字と比較的少量を用い，絵で動作や表情を説明する行き方の劇画の一種である。この作品も不可解な人物が登場して読む者を戸惑わせる欠点を持っている。

7. 漫・劇画における活字ばなれ

さて漫・劇画においての活字ばなれは，どのように捕えられるか。その一つの方法に，漫・劇画の占める面積と同じ面積に活字を組むとすれば，活字が何字入るかを計算して，漫・劇画を見て楽しむ者はその活字数だけ活字ばなれをすることになると推定する仕方がある。私はこの方法によって，青少年の活字ばなれを測定してみた。

漫・劇画の活字は普通五号のゴチックを用いてある。そして週刊誌の漫・劇画以外の記事は1行12字詰めで21行，4段組みに組んであるのが普通である。すると1ページが1,008字になる。むろん見出し語や段落の終りには余白ができている個所もあるが，それは不規則であるから，1ページを1,000字と見積れば大した誤差は生じないと踏んだ。

前述のように中扉のページは除外して，10ページまでを計算すると，漫・劇画の1編を見ることによって10,000字の活字ばなれが生ずることになる。もっとも上記のように，登場人物が発するセリフと解説文と擬声語・擬態語（これは活字ではないが，とにかく文字を読むのだから活字と見なす）を差引かなくてはならない。

以上をまとめると活字ばなれの%は，次の公式で測定される。

$$活字ばなれの\% = \frac{C \times A - B}{C \times A} \times 100$$

ただし，A……一作品のページ数（ただし週刊誌では中扉のタイトルページを除く。）

B……読むべき字数（セリフと解説との通算字数。）

C……五号活字の1ページの総字数（週刊誌では1,000字と見積る。）

このようにして活字ばなれの%を計算すると，私の選んだ漫・劇画の中では最高が『ケイの凄春』で99.75%で，次に多いのが『アリサ』の98.96%，以下多いものから挙げると，『殺ろ師日記』の97.88%，「少女フレンド」の『海のオーロラ』の96.50%，次が「週刊明星」の『闇の中で殺すためには』の96.39%となる。

今度は逆に活字ばなれが最も少い方から挙げると，第1位は「週刊女性」の『銀座花族』の78.50%で，この作品が活字ばなれが一番少なく，次に多いのが「週刊平凡」の『悪霊島』の81.90%，次が「ヤングレディ」の『恋愛専科』の82.84%，次が「女性セブン」の『ラブ・ネットワーク』の83.35%，そして少ない方から5位目が「マーガレット」の『恭兵くんの10年目』の83.82%の順になる。

そこで活字ばなれの%の平均を算出すると，90.75%となり，標準偏差は4.728%となる。（表2参照）

この数値を拠り所にして「偏差活字ばなれ指数」を次の公式で算出すれば，知能指数と同様に扱えて便利である。

$$偏差活字ばなれ指数 = \frac{15\left(\begin{array}{l}個々の作品の活字\\ばなれの\ \%-90.75\end{array}\right)}{4.73} + 100$$

例えば『ケイの凄春』は129となり，『闇の中で殺すためには』は118となる。いずれも100以上であるから，活字ばなれが顕著であり，『ケイの凄春』は「優」の段階，『闇の中で殺すためには』は「中の上」の段階であることが知られる。また『銀座花族』は活字ばなれが「最低」の段階の61で，『恭兵くんの10年目』は78で活字ばなれが「低」の階段であることが知られる。

また活字ばなれが平均に近い91.05である『おやこ刑事』は，上の公式に当てはめると，「偏差活字ばなれ指数」が101となり，「普通」の段階であると診断されよう。

8. 参考——10年前との比較

私は約10年前の漫・劇画を掲載している週刊誌を出してきて，当時の活字ばなれの状況と比べてみた。当時の活字ばなれの％の平均は86.54で，標準偏差は5.24であった。今回の平均は90.75％であるから，10年ほどの間に活字ばなれは4.21％ほど進んでいることになる。

当時は月刊の少年少女雑誌が漫・劇画を中心に編集する週刊誌に切り替わる前後であって，その中には平田弘史の『武士道無惨伝』，高森朝雄作・ちばてつや画の『あしたのジョー』，梶原一騎作・川崎のぼる画の『巨人の星』，赤塚不二夫の『おそ松くん』，手塚治虫の『火の鳥』，ジョージ秋山の『銭ゲバ』などの作品が混っている。

これらの作品群に比べて活字ばなれの現象が一層激しくなり，流行のことばを使えば漫・劇画は正に「翔び」立っているのかどうか，なお検証が必要である。

9. 要約ほか

(1) 私は今回のリポートを書くために，現在（1979年4月）発行され書店で販売されている週刊誌32冊を取り上げた。これらの週刊誌には4ページ以上にわたって掲載されている漫・劇画は181点あった。この比率でいくと年間8千点以上の漫・劇画の洪水に襲われているわが国の児童青年に，活字ばなれが起こるのも無理はない。

(2) 現在の漫・劇画における活字ばなれの現象は約90％である。つまり漫・劇画でその主題（中心思想）を表現するのに必要な活字はキャプション（標題）を除いても約10％で，他の90％は造形の技術でこれを補えるように発達しているのが現状である。しかし約10年前と比べると，この傾向は少し前進していると思われる。

(3) ここで子どもの活字ばなれを大きくした責任を，週刊誌の漫・劇画に押しつけるつもりはない。漫・劇画はなるべく少ない素材でもって，なるべく少ないセリフや解説の文字でもって作品を製作するのが本分であるとすら思う。昔からある俳諧や和歌の道もこれに似ている。[4] しかし子どもに与える作品としての省略にはおのずから限度がある。漫・劇画の現状はその限度を模索している段階ではあるまいか。

(4) 漫・劇画と近い状態にあるのは映画やテレビのアニメーション(動画)であろう。すぐれた劇画からアニメーションへの移行は，現在も実現し始めている。また逆に，活字印刷を主体としてきた新聞や書物の中に，なるべく多くの写真・図解（イラストレーション）などを入れる方向に編集技術も向かっていることもわれわれは気づいている。

(5) しかしこのような活字ばなれの現象は漫・劇画および少なくともエンターティンメント（慰み・娯楽）の文章に限って迎えられるべきであって，これを大幅に許容すれば文学の世界は崩壊してしまうであろう。とくに内面的な行動や抽象的な心理的葛藤を描写する文章では，これを実現することは不可能である。表1はそのことを傍証している。　（1979年稿）

注

(1)「言語生活」325号，筑摩書房，1979。

(2) 矢野義明：週刊誌ブーム再来，サンケイ新聞 昭54，8月18日。

(3) 阪本一郎「まんがのことば」（森岡健二他編「講座正しい日本語」第6巻，明治書院，1970。

(4) 外山滋比古「省略の文学」れんが書房，1973。

The Science of Reading, Vol. 24, No. 1(1980)

幼児と絵本のかかわり合いに関する研究

―幼稚園の幼児に，絵本はどのような役割りを果しているか―*

新宿区立落合第四幼稚園

出雲路　猛　林　一三子

兼城洋子　水野ひろ子

板東和子　玻座真千香子**

Ⅰ　研究の目的

本園は，絵本が幼児の環境に在る意味を考えてきた。そこで，本年度はさらに，「幼稚園にとって，絵本はどのような役割りを果しているか」・「絵本は，幼児の生活を豊かにしているか」という視点から，絵本が，幼児の間に介在することによって，人間形成の要因に，影響を与えている事実を把握することに努めた。すなわち，知的好奇心への刺激，空想性の啓発，経験領域の拡大，仲間意識の育成，遊び行動への発展等に影響を与えている絵本と幼児の行動のかかわりについて，観察し，具体的には，園内文庫の役割について，幼児教育への効用を究明したいと考えた。

Ⅱ　研究内容と方法

1.　本園の概要（昭和53年度）

[redacted]

＜地域＞

新宿区の西北，自然環境には，かなり恵まれている。保護者は，給与生活者が大半を占め，教育的関心は高い。

保育種別	担任	園児数		
		男	女	計
1・2年保育年長	水野ひろ子	18	21	39
〃	兼城洋子	18	22	40
2年保育年少	板東和子	21	17	38
〃	玻座間千香子	21	18	39
（計）　4組	4　名	78	78	156

主任　林　一三子

2.　絵本の選択

過去2年間にわたって，園内各クラスに配置してある園文庫のうちから，比較的，幼児達が関心を示し，自然な集いにおいても取り上げていると思われるもの等を，上記の主題に対して，意図的に選択した。その材料と観察の期間は下記の通りである。

ア．「いたずらこねこ」バーナディン・クック文，レミイ・チャーリップ絵，まさきるりこ訳（昭和53年6月）

イ．「スイミー」レオ・レオニ作，谷川俊太郎訳（昭和53年7月・9月）

ウ．「でんしゃがはしる」山本忠敬作絵（昭和53年11月）

（注）ウの資料は，園文庫に毎月入れている月刊本である。本年6月号として入手したが，幼児の対応に，かなりの反応が感じられたので，途中から，観察の対称材料として取り入れる。

* Research on young children and picture books.

** IZUMOJI, Takeshi ; HAYASHI, Emiko ; KANESHIRO, Yoko ; MIZUNO, Hiroko ; BANDO, Kazuko ; & HAZAMA, Chikako ; (Ochiai Daiyon Kindergarten, Shinjuku, Tokyo)

3. 観察記録の取り方

アについては，年少（4歳児）組，年長（5歳児）組，（各2クラス，計4クラス）の幼児に対し，それぞれ，クラスごとに，絵本をもって，担任が，読み聞かせ，補助者が，幼児達の反応を記録した。各クラスの読み聞かせは，数日の間隔で，補助者を交代しながら記録を取る。年長1クラスについては，絵本をＴＰシートにコピーし，これをＯＨＰによって拡大して，幼児にみせながら，担任が，読み聞かせを行った。

イについては，アと同じく，クラスごとの読み聞かせによったが，この同じ材料を，数日をおきながら繰返し，反復して，幼児達に読み聞かせ，これを，それぞれ記録して，反応を取った。年長クラスでは，2回目の提示で「またスイミー」と不満の反応があったが，4回5回目は，逆に，積極的な関心と理解を示している。

ウについては，月刊本のため，当初，予定外であったが，幼児の反応が大きいので，取り上げた。これは，各クラスで，園文庫に配置してあるものを，幼児が，自由意志で取り出し，数人のグループで，読み合う場面，あるいは，一部のグループに教師が立ち入って，読み聞かせをした場合等について，逐次，観察記録を積み重ねた。

4. 観察記録の集約

随時，適所において採集した観察記録は，本園の毎月の園研究日に持ち寄り，取材の内容について討議し，要点を集約していった。記録には，幼児個々の性格や感情表現の状況があったが，本研究には，すべて，年少児，年長児のワクの中で特長を集約していった。

この集約の経過の中で，共同の考察を加えていった。

Ⅲ 内容の分析考察

1.「いたずらこねこ」○学級単位に読み聞かせによる状況を記録する。

ページ	絵本内容	幼児の反応（ことば）		
		年少児1クラス（38名）	年少児3名グループ	年長児2クラス(35･38名)
表紙	（指導者のことばかけ）「なんだろう」「何するのかな」	「いたずらこねこ」「だまって魚とっちゃう」	「ぼくしってるよ」「うちにあるよ」	「い・た・ず・ら・こ・ね・こ」「いたずらなのかめなの」「ねこはいたずらじゃない」「しってるよ」
1〜2	あるところに〜すんでいました。	「ちいさなかめ」「いちばんちいさいかめ」	（ねこをさし）「これなーに？」	「ちいさいかめでした」（このくらいと両手で示す）
3〜4	となりのうちには〜いました。		「ちいさなねこ」「あたりまえだよ」（だまってきいている）	「ちっちゃなねこだよ」（数人の幼児が暗記をしていて，よみ手のあとを追いかけて言い興味にのる）
5〜6〜	まいにちこのかめは，にわを，さんぽします。〜あるきました。読み手（どこへいくんだろう）とつけたす。	「あたりまえだよ」「のろまだよ，このかめ」	だまってきいている。	「ゆっくりゆっくりあるきました」のところで，亀になったつもりで，歩いている子がある。「ねことあそぼうかなとおもってるの」
9〜10	このこねこは，まだ〜	数人が絵本に対して，ニコッと笑う。	だまって聞いている。	友だちと話しをしている子もいる。

11〜12	それからすこし〜きたとき……	集中しなかったものがここから集中する。	(きたとき…)で，間をおくと，つぎの場面を緊張した顔つきで期待する。	(ちかずきました。)に対して，ひとり幼児が「え！」と声をあげる。
14〜15〜16	〜 こねこは，めのたまが〜どうなったとおもいますか？	「たべちゃう」「たべたんだよ」(ひとり，前にでて，読み手の前に立って，絵本をみる。)「みえないよ」と他の子が席へもどす。	(うれしそうな顔になる)「しんじゃう」「ちがうもん」「たべちゃうんだ」	(どう なったと 思いますか？)のところで数名の子が「足がひっこむの」と答える。 「かおが ひっこん じゃったの。かおが……」
〜21〜22	こねこは，もういちど，〜どうなったと，おもいますか？		「つぎー」っと叫ぶ子， 「はいっちゃうんだよ」	「足がひっこむの」と数名が，こたえる。 「あしがひっこんじゃう」 「あしがなくなった」
23〜24	かめのあしが〜ながめました。		「しっぽだけ！ おたまじゃくしみたい」 (絵を まじまじ と見ている。)	「やっぱり」といって，あとは，だまってみている。 「あしがひっこむの」 「あしと手がひっこんだ」
25〜26	いったい，どうなって〜すわっていました。		(池をさし)「これ池なんだよ」「おっこっちゃうんだろ」「そう」(うれしそうな表情)。	(だまって聞いている)
27〜28	しばらくすると〜さがりました。	「わかった，池に入っちゃうんだよ。」	「あーあー」とうれしそうな表情(実際にはハラハラしている。)	(だまって聞いている。) 「あすこのお池 の 中にかめがはいっちゃうんだよ。
29〜30	こんどはかめは〜うしろへさがりました。	ほとんどのこどもたち，画面の中のうごきに注目，全員が集中している。	ハラハラするところがいっそうたのしめるらしい表情でみつめる。	(絵をじっとみながら) 「おちるよ」 「わたし，ざりがにかってるんだよ」 「うち，かめいるよ」
31〜32	するとかめは，くびぜんたいを〜うしろへさがりました。	非常に緊張して，画面をみつめて，全員が集中している。	ページをめくるたびに読み手をみたり，顔をみあわせたりする。	「おちるよ」の声， 「あ！ じゃぽんとおちるんだよ。」 (少しずつ声が高まり) 「あ」と声を出す。
33〜34〜	すると，かめは，こねこのほうへ〜そこにあったのです。		(〜でも，いけは，ちゃーんと，そこにあったのです。)——の読み手の声に応じて，「そうだよ。」	(だまって聞いている。) 「ほらもうすこしで，ジャボンとはいる！」

37 〜 38	かめが，たちどまりました。〜たいへん！	全員が画面，こねこに集中	「あーあー」の声を連発する。こねこの後足を指さし，顔をみ合わせて子ども達同志し，笑いながら緊張してみる。	（息をのんできいている） 「あとひとつさがったらもう，おっこっちゃうんだよ。」 「おちるおちる」の声が高くなる。
39 〜 40 〜	バシャーン！ 〜ときどき，のむほかはね。それで……	大きな笑い声，いっせいに。	子ども達，みな大声で，わらう。	大笑いする。 「アハハハ……，ばかだね〜。」
43 〜 44 〜	けれども，かめは，〜だいすきだからです。	「だいすき——」の声いっせいにあがる。	「あーあ，へんなかお」（こねこをじっとみながら）	（だまって聞いている。） 「おわりかな」 「ぼくジュースだいすき」などの声。
47	なぜって，こねこは，みずが，だいきらいだからです。	ほっとした表情。		手をたたく。

＜分析・考察＞

○単純な線画で始まり，こねこのしっぽで終るこの絵本は，画面の左から右への流れのままに，ものがたりが起伏する。こねこの変化に富む動きに対して，かめの単調な動作には，それぞれ豊かな表情が表われていて，幼児は，画面のこの表情を，直截的にとらえている。年少，年長児とも，画面の流れに強い反応を示す。

○何辺か，繰返されたこの絵本の提示に対して，その都度，細かい表情の読解ができるようになる。幼児は，こねこの眼が，どこに焦点し，何を見ているかを見逃さない。16p.の，こねこのしぐさは，あたかも，こねこに書き換えられた自分のしぐさのように，幼児自身の好奇心を刺激している。こねこの好奇心が，その行動をせり上げていく場面が，そのまま幼児達の共感となって，画面の流れにひきつけられていく。

○幼児のどこかに潜在している生活体験が，このストーリーのままに顕現化し，31〜32p.で，かめがくびを出し，視線をこねこの視線と合致するところに，非常な緊張を示し，以降のこねこの動作が，池に落ちるまで，幼児の関心は極めて激しく，感情・興味を起伏させている。

○以上のような緊張感は，幼児の絵本に対する楽しさを表わしており，こねこの全像に強い親近感を寄せている。かめには，むしろ一種の気味悪さを覚えているようである。

○このような幼児の実感を引き出しているこの絵本は，絵本として，極めて優れたものと思われる。単純化した描写で，うごきの真実をとらえ，生き生きとした表情を，眼は勿論，こねことかめの全像で表わし尽している。このひとつづきの単純なお話には，きちんと起承転結がある。幼児の心をとらえるほとんどすべての要因を備えているものと思う。

2.「スイミー」○この絵本は，数日をおき繰返し幼児に提示して，以下の記録をとる。

絵本の内容	年少4回目	年長2回目	夏休み	年長5回目
表紙	「スイミーだ」（親しみのある声）	「スイミー」口々にいう。 「またスイミー？」（やや不満気）		「ミ・イ・ス」と反対に読む。

まぐろがつっこんできた。あかいさかなを1ぴきのこらずのみこんだ。にげたのはスイミーだけ	「ウワーたべられちゃう」	「スイミーだけ」口をそろえていう。 「はやいから」	「ダーンダダダダーン」と，つっこんでくるようすを言葉で表現する。 「スイミーは黒いもん」「泳ぐの早いから逃げちゃうんだよ」，まぐろをみて「スイミーににている」
すいちゅうブルドーザーみたいないせえび	「ザリガニみたい」 「そうだね」	「いせえび？」「おばけ」「ザリガニみたい」「うみのザリガニいるもん。ほんとうだよ」	「こんなに大きかった」と両手をひろげる。「ザリガニみたい」
ドロップみたいないわからはえているこんぶや，わかめのはやし		(いわをみて)「かめみたい」	「ほんとにドロップみたい」「はやしってしっているよ」「あっ，みたことある。こんぶもあったよ」
そのとき～ なんとかかんがえなくちゃ	だまってみている。	「スイミーがいいこと考えたんだよ」「大きなさかなになるんだよ。そいでスイミーの目になるの」「かんがえよう」	「いいこと考えたんだよ」「あれへんなの。さっき大きい魚に食べられちゃったのにまたいるの？」「なかまだよ」「さかなになるんだよ，みんなで」
スイミーはおしえた～ もちばをまもること	「スイミーが目になるんだよ」	そいで目になっちゃうんだよ	「できるかな？」「もちばってなーに？」みんなが座っている場所にたとえて説明。 男児がひとり座を離れてためしている。「離れていくと食べられちゃうよ」「スイミーが目になるんだよ」「先生みたい」「スイミーが赤かったらどこが目かわからないよ」
みんなが1ぴきのおおきなさかなみたいに～「ぼくがめになろう」	「スイミーが目になるんだよ」	「くろいから」 「おどろいてにげちゃうんだよ」 「めになるよ」	「みんなで力をあわせればできるんだよね，おかたづけも」「くじらみたい」「ぼくかめになろう」と口をそろえていう。

＜分析・考察＞

○この絵本の幼児をひきつける要素の1つとして，どの各場面にも主題のスイミーがでてくることである。幼児はページをめくるたびに，めざとくスイミーをみつけていた。

○ことばの詩的表現が子どもをひきつけ，教師の読みと声をあわせる。

○ことばとして理解できない部分も，ストーリーの中で具体的に自分の体験とあわせて理解し，行動で表現できるまでになっている。

○不安気なスイミーが自分で考えたり仲間をひっぱったりして，だんだん自信をつけていくところに共感している。これは自分で考えたり，みんなで一緒にする活動が多くなるこの時期に適応しているものと思われる。

○年少児は「小さな魚が集まって大きな魚になる」ということがはじめは理解できず，読み重ねるうちにだんだんわかってきたようだ。しかし「小さいものでも力をあわせれば大きな力になる」という教訓には気づいていない。これに対し年長児は，回を重ねるにつれてこまかいところにも気づき疑問を発したり，言葉や身体で表現する姿がみられた。この絵本の教訓も理解し「片付けもみんなが力をあわせるとできる」等の言葉もきかれた。しかし子どもは自分のことを弱いとか力が足りないなどとは思っていない。

○夏休み後の読みきかせでは夏休み前よりもたのしそう

にみていた。夏休みに海や水族館へ行って興味や関心が強まったのだろう。

○集団場面で何回も接したため言葉をおぼえ教師と一緒にことばをいったり先どりをしていた。また，絵本の良さもわかるのかこの絵本を好む子が多く(特に年長)自由遊びの時もよく手にし，貸し出しに於ても「フレデリック」,「いやいやえん」,「おおきなおおきなおいも」と並んでトップである。

3.「でんしゃがはしる」○年少年長各組を通じ，逐次反応を記録する。

ページ	絵本の内容	幼児の反応 (ⒶⒷ年少 Ⓒ年長)	反応の解釈
4	しながわえきを，でて，けいひんきゅうこうせんと，りったいこうさ。	Ⓐ 画面下段の駅名を示した部分を1字ずつ読み，満足している。 Ⓑ 画面をみて「立体交叉」といった幼児がその文面を教師に読みきかされ，納得したので満足し，さらに立体交叉を身体で表現した。	○字の大きさ，字数が，字に関心を持ちはじめた幼児に適したものである。 ○Ⓑは文面に対し反応している。自分の経験をいったり，知識を確認しあったりしている。
12 〜 13	ターミナル・しんじゅくえき，9ばんホームにすべりこむ。 たくさんのれっしゃ，でんしゃが，はっちゃくしている。	ⒶⒷ最初にロマンスカーを目にとめ話題にする。興味を示す。 ⒶⒷ「乗ったことがある」など自分の経験を自まんする。 Ⓐ 画面の新宿駅ホーム全部に電車がとまっている絵をみてかぞえる。 Ⓑ 山手線の上下車輌をみて，型の同一に気づいている。 Ⓒ 山手線が2つあることに疑問をもっている。 Ⓒ 内まわり外まわりという言葉は経験をふまえた上の幼児同志の言い合いで，理解に達する。 Ⓒ 画面遠影の新宿駅周辺の細かい絵の部分に注目し，話題にする。 Ⓒ 次頁へ進む時は，「次へいきましょうね。」 と友達と一緒にみているという配慮をあらわす言葉を発している。	○同じ種類のものがいくつも並んでいると幼児はかぞえたくなる。 ○自分の身近なものや，経験のあるものがでてくると，活発に発言し，話が発展する。 ○年少児は山手線が2つあることに気づき，肯定しているのに対し，年長児は他の電車と比べ，2つあることに疑問をもっている。 ○年長児はこまかいところに気づき，電車についての知識もかなりある。 ○友達と会話をたのしみながら，この絵本を共通のものとしている。
22 〜 23	ターミナルうえのえき，こうか3ばんホームにつく。	ⒶⒸ自分の経験を話す。 ⒷⒸこまかい部分ほどよく気づきホームの番号の数字に関心が高い。 Ⓐ 新幹線の車輌と見まちがえている。 ⒶⒸ自分の知識を話している。 Ⓒ 新宿駅と比較して画をみている。 Ⓒ 画全体の構造を理解し，2階があることに気づいている。また「荷」の部分に気づき質問する。	○年少児は列車名など細かい部分まではよみとれず，形から判断している。 ○年少児は「1番線がない」など部分には気づくが，年長児は画全体をみて駅の構造にも気づいている。 ○年少児は絵本の絵を素直に受けとっているが，年長児は細かな部分でも他と比較し，疑問をもっている。

＜分析・考察＞

○乗り物が主人公になっているので乗り物に関心が強い男児に好まれる本であり，女児はほとんど関心を示さない。

○幼児の受けとめ方としては図鑑と似ているが，知識を教えるような絵やことばではなく筋やテーマがあるので興味の持続がみられるのではないか。

○絵が見開きで1枚の絵になっている方が両ページ異なった絵になっているより興味が強く集中してくる。

○同じ形の電車が並んだ絵やページを追って線路がつながった描き方は，幼児の心理をよくつかみ，数えたり線路にそって駅名をよむなどの行動をおこしている。これは文字の大きさ，字数なども含め字に興味をもちはじめたこの時期に呼応した表現である。

○年少児は絵本の絵を素直に受けとっているが年長児は全体としてとらえることができるとともにこまやかな部分をみながら他と比べ，疑問をもっている。

○年長児は乗ったことのある電車に対してはっきりしたイメージで話しているが，年少児は見たことのあるものも単純に「乗った」と表現している。

○自分の経験や知識を友達と話しながら楽しんで一緒にみることによって，この絵本を共通のものとしている。

○このように生活に密着した身近なものを題材とした絵本は，そこから共通の話題がでて友達とたのしんでみることができ，友達とのかかわりが，より密接になり，他の活動での友達関係にもつながると思われる。

4. まとめ

幼稚園における絵本指導のあり方を，実践をふまえて研究してきたのであるが，その結果，次のことを理解した。

(1) 幼児は絵本の中の主人公となり，想像の世界で楽しみ，さまざまな感情体験をする。そして自分以外のものの気持になれることから世界が広がり，また思いやりの気持も育つ。

(2) 絵本を集団場面で読みきかせた場合，幼児はお互いに刺激し合いながら共に感動する。このことによりイメージ，感情，思考等に広がりや深まりがみられ，共通体験を通して具体的な知識を得るとともに遊びへのきっかけとなり，一層，能動的に活発になる傾向がみられる。

(3) 絵本をとおし，経験を再確認したり，確かな知識を獲得しながら，更に知的好奇心を高めている。年少児は，どの絵をも肯定的に受容しながら，興味の高いところを中心にみているのに対し，年長児は，部分々々に疑問をもったり比較したりしながら，全体をも把握し，また細かい部分をもよくみている。

(4) 絵本は，集団の場で読みきかせることにも意味があるが，おとなと子どもの対話として心の交流が得られることに，より大きい意味を見出すことができる。

5. 今後の課題

○幼児が，絵本体験を多く積みながら，理解力も高まり，文字で読解することを覚えてくると，絵本を読むことが個人的な活動になってくる。これが集団の場では，どのような教育的意味をもつのか，さらに究明していきたい。

○幼児と絵本のかかわりは，単純なものから複雑なものへ，自分達の生活と密着しているものから空想性の豊かなものへ，物語りの流れをとおしてテーマを訴えているものへなど，幼児の絵本体験は，理解や思考力などの啓発にも影響を与えている。また，絵本の内容への反応が反射的に反応することに始まり，徐々に深く心に沈潜していくらしいことなども，おぼろげながら，つかめてきた。幼児と絵本のかかわりを継続観察しながら，さらに幼児理解のあり方として活用していきたい。

○本研究を進めていくに当って，絵本の特長を解明することに研究の関心がかたよりがちであったが，幼児の変容をとらえることに研究の方向をゆがめないでいきたい。

The Science of Reading, Vol. 24, No. 1(1980)

現代国語の学習と読書*

―読書の実態とその対策について―

新潟県立高田高等学校
早津秀雄**

I 活字ばなれ――多様な情報源を求めて

活字ばなれの現象は，本を読むのはめんどうくさいということで，言語不信であり，いわば，言語によって高次元の世界を把握しようとはしないで，てっとり早く，全感覚的なコミュニケーションによる思考へと傾斜して，読書体験を放棄しようとしているのである。たしかに，こんにちは情報の洪水の中にあるだけに，活字をはなれ，多様な情報に興味や関心を示す生徒の心情には，無理からぬ一面がある。生徒にとって，孤独な読書は厭わしいのである。むしろ感情をかきたてる視・聴覚，――プレイヤー・ステレオ・カセットデッキなど――に，時流を求めて，自由な解放感や幻想に浸ろうとしているのである。

それだけに，国語科教育のあり方・生徒への対応のしかたが問題になってくるのである。

現代国語（以後現国という）の目標として，従来の「学習指導要領」には，①国語による理解と表現の能力を高め，思考力・批判力を伸ばし，心情を豊かにする。②目的や場に応じて，的確に聞いたり話したりする能力と態度を身につけさせる。③文章を的確に読み取り，深く読み味わう能力を高め，読書の態度と習慣を身につけさせる。④目的に応じて文章を的確に書く能力と態度を身につけさせる。⑤国語に対する認識を深め，言語感覚を豊かにし，国語を愛護してその向上を図る態度を養うとある。

一方読書については，「不易」と「流行」がある。できるなら時代遅れといわれようと，時流から超然とした，「不易の読書」すなわち古典などに親しみたいものである。だが，こんにちの情報化社会では，時流の本が醜いといわれようと，軽薄といわれようと，生きていくためには，時代の情勢や世相のトピックを追う，「流行の読書」としての情報資料などは不可欠のものとなってきた。

読書について書かれたものは多い。

紀田順一郎氏の『現代人の読書術』には，(1)「よろこびとたのしみ」を読書の基本条件とし，あらゆる読書はたのしみとなり新しい体験となるが，努力して得られるものであるとし，読書を生活の中に位置づけよとされている。

また，渡部昇一氏の『知的生活の方法』には，(2) 充実した能動的・知的生活――本や論文を書いたり，新聞・雑誌など，マス・メディアに意見を発表――を可能にするものとして，読書をすすめている。そして，こんにちほど知的生産が必要な時代はないとして，具体的なアドバイスがなされている。

なお，清水幾太郎氏の『本はどう読むか』には，(3) 人間として生活を向上させるために，教養書をすすめている。そして，本の選択・読書法・利用のしかたについて述べ，活字メディアと電波メディアの相違についても言及されている。

---

* The study of modern Japanese language and reading.

** HAYATSU, Hideo (Takada Senior High School, Niigata)

かように，これらの読書論に共通しているものとして，まずおもしろいと思う本から読みはじめよとし，楽しみのための読書をあげておられる。

現国の学習における読書指導にあたっても，現国の目標を達成せねばならないことはもちろんであるが，それにはまず読書の楽しみや喜びを，発見させたいものである。そして，みずから学ぶ力・創造する力を育成し，真の国語の力を培いたいものである。

Ⅱ　読書興味に関する実態調査

1.　調査内容

全国ＳＬＡで，昭和53年5月に，全国ＳＬＡ研究員に対し，特定の学年・組・人数を選定して，生徒に対し「あなたが1月から今までに読んでおもしろかった本を3冊あげよ」という，依頼がなされた。そこで，筆者が研究員である関係上，依頼にそうて，本校の家庭課程・被服科・2年生・女子・45人について，調査集計しその結果を分析し，全国ＳＬＡ研究部事務局へ報告した。このレポートは，そのときの一部分に加筆したものである。

① 調査事項――「あなたが1月から今までに読んだ本で，もっともおもしろかったと思う本（マンガ・劇画・コミックを含む。雑誌・教科書は除く）3冊をあげよ。」

② 調査日時――昭和53年5月12日　現国の時間に20分間。

③ 調査回収数――127冊（1人で3冊全部記入した者39人で117冊，1人で2冊しか記入しなかった者4人で8冊，1人で1冊しか記入しなかった者2人で2冊)。

④ 読書内容――小説79冊，マンガ34冊，コミック10冊，劇画4冊。

⑤ おもな読書順位――1位　ドカベン（マンガ）6人。2位　彩のころ（マンガ）・俺の空（マンガ）・人間の証明（小説）4人。3位　はいからさんが通る（マンガ）・つらいぜボクちゃん（マンガ）・もう笑わなくちゃ（コミック）・フレンズ（劇画）・風と共に去りぬ（小説）3人。

2.　調査結果の考察

この調査結果が，本校生徒のすべての読書傾向を意味するものではない。（本校の被服科の生徒の方が，普通課程の生徒よりも，国語の力が停滞ぎみである。）マンガが上位を独占し，ついで小説（内容の乏しい）が読まれ，コミックス・劇画のたぐいとなっており，読書内容としては，決して好ましい傾向を示しているとはいえない。それだけに読書指導にあたっては，周到な準備と対策がこうじられなければならない。

マンガ・劇画については，こんにち急速に普及し，年齢を問わずマンガや劇画に魅せられている。情報氾濫の世相と受験地獄とを考えるとき，生徒に対して書物の選択力を養うべく，十分な指導がなされているならば，視覚的イメージを主体とする，マンガや劇画も，娯楽・レクリエーションとして，享受させてもいいのではないか。

たとえば，生徒はマンガのボクシングを通して，一人の少年の短い人生を描いた「あしたのジョー」や，同じくテニスを通して成長していく一少女を描いた「エースをねらえ」などにひかれている。たしかに俗悪なものも多い。だが，かようなスリルやサスペンスやアクション・ドラマでは，正義感・精進・根性・愛・苦悩・ウイット・ユーモアなど，ほのぼのとしたものを伝えてくれる。そこが生徒にとって，たまらない魅力なのである。

「ゆとりのある教育」は，生徒の主体的行動・活動意欲の充実をはかることを前提としている。マンガ・劇画・コミックなどについては，内容の精選をはかれるならば，読ませてもいいのではないかと思うのである。（以下，本校とは高田北城高校をいう）

Ⅲ　現代国語の学習と読書

――①「愛読書の調査」と，②「現国と読書」について，本校の3年生（普通課程・男女）5クラス，225人を対

象にして，昭和53年5月上旬，現国の時間に50分にわたって調査した――。

1.「いままで読んだ本の中から，感銘の深かったものを3冊あげよ」

高校時代には，真の愛読書をもたねばならない。だがはたしてこんにちの生徒は，愛読書などはもっているであろうか。

愛読書の概念として，キケロは，[4]「書籍は青年のためには食物となり，老人のためには娯楽となる。富める時は装飾となり，困難の時には慰めとなる。内にあって楽しみとなり，外に携えて妨げとならぬ。殊に夜と旅行と田舎において好伴侶である。」と述べている。

調査の結果，おもなものをあげると，つぎのようなものである。(注「こころ」は，2学年で学習済み)

書名	著者名	人数	%
こころ	夏目漱石	85	37.4
車輪の下	ヘルマン・ヘッセ	25	11.0
友情	武者小路実篤	13	5.7
風と共に去りぬ	マーガレット＝ミッチェル	13	5.7
赤毛のアン	モンゴメリー	11	4.8
青春の門	五木寛之	9	3.9
二十四の瞳	壷井栄	9	3.9
人間の証明	森村誠一	9	3.9
あすなろ物語	井上靖	5	2.2
吾輩は猫である	夏目漱石	5	2.2
アンネの日記	アンネ＝フランク	4	1.7
二十歳の原点	高野悦子	4	1.7
変身	カフカ	3	1.3

2.「現代国語の学習と読書とは，どのような関連があると思うか。」

いったい，現国の学習については，生徒はどのように考えどのように受けとめているであろうか。そして，読書との関連についてはどうか。生徒から自由に意見を述べてもらったわけである。つぎに，生徒の意見の一部を掲げてみよう。

(1) 現国の必要性について

いまの世の中はめまぐるしく変化し，さまざまな情報が氾濫しているので，スピーディーにしかも正確に情報を理解し判断する力や，思考し表現する力を養うために，現国の学習が必要である。そこに読書は不可欠のものであるとしている。

「国語は，生活に不自由でない程度に字が読め，書ければよいという安易な考え方を，私はしていた。しかし，現国の学習対象は教科書だけでなく書物にある。だから本を読まなかった私は，現国を不得意とするのは当然であった。社会が複雑化すればする程，ことばも複雑化し，現国の必要性も高まり，つまりより多くの読書量が要求されるわけです。…私にとって，読書は心の支えであった。本から得られた知識を，自分なりに生活の中に取り入れて実行していくべきだ。これからは自分の好きな本ばかりでなく，他の本も読んでいきたい。読書しなければ，国語の力も低下しよう。……私はいままでの偏見と独断を反省し，読書の習慣を身につけていきたい。」(Y．S．女)

(2) 読書の目的・方法について

読書は広く教養を身につけ，知識を獲得するためのものである。そして，目的に応じて書物を選んで読むことである。そのためには，日頃の読書の習慣や経験が，読書のしかたを育ててくれるとしている。

「読書の目的は，まず教養を高め人間性を豊かにし，視野を広大することにある。方法として，本を読んだあとで，あらすじや自分が一番感動したところを中心にして，感想を書くことである。読書習慣を養い，努力して読書する必要がある。楽しむための読書も必要だが，情報や知識を得るために，広く資料を求めなければならない。……私は毎日欠かさず新聞に目を通している。朝日新聞の『天声人語』などを読んで，心に残ったところを書きしるすことにしているが，読書ノ

ートをつける習慣づけにもなると思っている。」
(O. H. 男)

(3) 高校生活と読書について

一編の詩・一行の文章に，胸を打たれ感動することがある。読書は豊かな心をはぐくんでくれる。したがって，生活習慣を改善し，読書を生活の一部として取り入れ，読書によってさまざまなものを学びとらせてくれるとしている。

「なぜ，高校生の本離れが問題にされるのであろうか。それは，読書は他のもので代えることのできない価値をもっているからである。本との邂逅は人間の一生を左右する力をもっている。現代の高校生にとって，読書が必要であることはいうまでもないが，受験のための学習が中心を占めているので，ゆっくり読書を楽しむ『ゆとり』がないことは事実である。中学校時代までいだき続けた読書欲が，高校へきて立ち往生している。だから，1か月に1冊の本も読んでいない高校生が多くなってくるのである。そこに，高校の予備校化という問題を否定することはできない。……書物の神髄に触れたときの歓喜・苦悩・葛藤，これらを経験することによって，知的・情的にも自己を成長させることができる。……読書の重要性は永遠に不変である。」(M. P. 男)

(4) 情報化社会と読書について

とかく受身がちな情報化社会の中で，情報量に流されず，能動的に情報を選択・分析・思考して自分のものとしていくには，読書力にまたねばならないとし，自主性・創造性を失いたくないものであるとしている。

「現代は情報化時代であって，あらゆるところに，テレビ・ラジオ・週刊紙・新聞などが氾濫し，それらに心が引きつけられる。……しかし，読書することによって，充実した楽しい生活を送ることができることを，知っているのであろうか。……読んで考えて行動する。人間ならではのすばらしい能力ではないか。物質・所得・余暇の増大，でも自由に考え行動できる情報化時代こそ，やはり読書が中心でなければならない。」(K. D. 女)

(5) 生涯学習と読書について

もはや高校は国民的教育機関となってしまった。こんにち生涯にわたって学ぶということが，生活の基本になってきた。生活の向上をはかり，より豊かな社会を築き，人間的な生き方をするには，読書は不可欠のものであるとしている。

「学習が一生涯の仕事となった社会で，読書をすると受験勉強が足りなくなってしまうというのは，愚の骨頂だ。人生を歩んでいく上で，書物に触れ合うことによって，どんなにかはげまされたり，刺激を受けたりすることだろう。……そのためには，まず読書の習慣を身につけておくことである。」(H. Y. 女)

(6) 現国の学習に期待するもの

現国の学習には，いかに読書が必要であるかということを痛感している。また「作文ノート」などを用いた多様な学習には，飽きがこなくて楽しいがやはり厳しさがある。現国の学びかたを学べば，これからも役立つであろう。しかも現国の学習は学力の養成のみでなく，心と心との触れ合うところであると思う。高校は予備校であってはならないとしている。

「現国の力は，読書力に等しいものであるということを学んだ。あらゆる教科の基本をなすものであると思う。私の人生の中で，かけがえのない何か大切なものを学ぶことができるような気がする。国語は他の教科と違って，常に私たちのまわりにあるので甘えがある。それだけに，正しい国語の力を身につけるためには，現国の学習は大切だ。」(M. I. 男)

Ⅳ「教科書より出でて教科書に還る」ということ

このたびの共通一次試験を受けた生徒がやってきて，「考えこんでいるうちに，変に意味がわからなくなってしまった。」といっていた。小さな活字で長い文章が2ページも続いている問題。こういう国語の試験を受けなければならない受験生にとって，本が好きで読書を楽しむ「ゆとり」が生まれてくるであろうか。

もともと,「記憶力と受験技術の競い合い」という従来の入試を是正し,「共通一次で高校での学習の到達度を,二次で専攻への適性を」ということで,こんどの入試改革がなされたはずだ。問題点があるかないか検証し,あれば見直す必要があろうかと思う。

高校では,「新学習指導要領」(昭和53年8月告示)の改訂の基本方針として,①特色ある学校づくり,②個性を生かす教育,③ゆとりと充実,④勤労体験の重視などをかかげている。だが「日米高校生比較調査」(日本青年少年研究所昭和54年3月1日)にもみられるように,日本の高校生は学校に大きく依存しながらもあまり楽しいと思っていないだけに,学校生活の不満ははたして解消してくれることになるであろうか。

結局,日本にみられる激烈な大学入試制度と,極端な学歴偏重主義が是正されない限り,楽しいゆとりのある高校生活を実現することはできない。高校教育のあり方を,もう一度見直すべき時期にきているといえよう。それだけに,「新学習指導要領」の基本方針の実現が期待されるわけである。

「新学習指導要領」の国語科学習の目標は,「国語Ⅰ・Ⅱ」の,「国語を的確に理解し,適切に表現する能力を身につけさせるとともに,言語文化に対する関心を深め,言語感覚を豊かにし,国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。」とある。このうち,「表現」を押し進めるものとして「国語表現」がある。すなわち,思考力を伸ばすことをねらいとして,記録・報告・意見・主張・感想・通信・伝達文などを書かせることによって,言語文化の享受・創造につとめさせようというのである。

「理解」を押し進めるものとして「現代文」がある。その目標として,「近代以降の優れた文章や作品を読解し鑑賞する能力を高め,ものの見方・感じ方・考え方を深めるとともに,進んで読書することによって人生を豊かにする態度を育てる。」とある。そして,内容の取扱いにあたっては,「教材は,近代以降の文章や作品とし,ある程度まとまったものを主として取り上げ……参考文献を適切に利用し,調べたことを文章にまとめて報告する」とある。さらに配慮事項として,「教材は,生徒の理解の程度・興味・関心・現在将来の必要性などを考慮し精選する」とあるのである。

国語は,われわれにとって共通の文化遺産であり,社会生活を営んでいくための道具であり,未来を開拓していくための武器でもある。しかるに,こんにちの情報の氾濫・膨大な資料は,ただまとまった文献資料の読解や読書のみではすまされないだろう。映像・音響・標示など,情報媒体などは多種多様である。それだけに,これらの情報を処理するための能力が必要になってきたのである。現国の学習における読書も,かような観点にたって考えてみなければならない。

どうしてわが国では,教科書よりも一歩も出ない教育が横行するのであろうかと,裏田武夫氏は,[5]「今日のごとく多量の出版が行われ,子どもたちの周辺に否応なしに押しよせ,多量の印刷物が生活化してしまっている時に,なぜ学校の教師は教科書を後生大事とばかり,しがみついていなければならないのか,まったく理解に苦しむ。……私は学校図書館の発展を阻害している大きなものは,現在の受験体制とこの教科書執着型教育であると思っている。」とされ,さらに,国語の教師は,「教科書にとりあげられた点を利用して,その文を生き生きとした教材に仕立てあげ,その筆者の他の著作へとうまく誘引する。しかしその間に教科としての国語の眼目だけは,生徒がきちんと学習しおえるように配慮する。まさに,教科書より出でて教科書に還るべきである。」とされている。

「新学習指導要領」が,学校において教育課程を編成するとき,地域・学校の実態・生徒の発達段階などを考慮すべきであると述べている。それだけにこんにちの情報化社会にあって,教科書を主たる教材として用いたとしても,さまざまな情報資料を活用し,学習効果の向上につとめるべきである。また,読書傾向が多様化しているときだけに読書の評価,功罪をはっきりさせ,読書することによって,研究調査のため,生活手段を学ぶため,娯楽・レクリエーションなど,よりよく生きるため

のよりどころとして，読書の必要性を自覚させなければならない。そこに，現国の学習における読書指導も真に定着化したものになるのである。

V 要　　約

読書をしなくなった。読書をしないから国語の力も低下してしまう。活字ばなれが著しい。だが多様な情報を求めているのである。生徒にとって，孤独な読書よりも，感情をかきたてる視・聴覚に訴える，多媒体資料に興味や関心があるのである。それだけに，国語科教育のあり方，生徒への対象のしかたが問題になってくるのである。

現国の学習において，その目標を達成するには，もはや教科書教材の理解や表現だけではすまされまい。「教科書より出でて教科書に還る」ということで，多媒体資料が必要になってきたのである。

読書について書かれたものは多い。それらには，まずおもしろく楽しいと思うものから読みはじめよとある。生徒の「読書興味の実態調査」には，マンガ・劇画・コミックなどがあがっている。現国の学習の中でも，指導が十分になされているならば，マンガなど読ませてもいいではないか。

だが，『愛読書』のように深い感銘を与え人生を考えさせる作品もある。豊かな心をはぐくんでくれるのは読書だ。また，「知的生活をするために，生活習慣を改善し，読書を生活の一部として取り入れたい」と，生徒はいう。そこには，生涯学習につらなるものがある。もはや学習教材は，教科書だけではすまされなくなったのである。

「受験のための学習が中心になって，ゆっくり読書を楽しむ『ゆとり』がない。中学校時代から抱き続けてきた読書欲が，高校へきて立ち往生している。だから1か月に1冊の本も読まない高校生が多くなってきた。……だが読書の重要性は不変であり永遠である。」と生徒はいう。高校を予備校にしてはならない。

現国の指導にあたっては，多様な学習媒体・学習方法・手段を駆使して，たとえば，作文ノートとか視覚聴覚資料などによって，より効果的に学習を展開し，心と心との触れ合う場所や時間を設定し，生徒の要望にこたえられるものでなければならない。

もともと，従来の大学入試の「記憶力と受験技術の競い合い」を是正し，「共通一次で高校での学習到達度を，二次で専攻への適性を」ということで，このたびの入試改革がなされたはずだ。だが，やはり問題があるだけに，検証し見直してもらいたいものである。

高校の「新学習指導要領」の基本方針として，①特色ある学校づくり　②個性を生かす教育　③ゆとりと充実　④勤労体験の重視があげらている。いまの高校生は，「高校生活は楽しくない」といっている。結局，日本にみられる激烈な大学入試制度と極端な学歴偏重主義が是正されない限り，楽しい・ゆとりのある高校生活を実現することはできない。それだけに，「新学習指導要領」の基本方針の完全実施をうながすのみでなく，各自が十分に創意工夫をこらしていかなければならない。

(1979. 3)

注

(1) 紀田順一郎『現代人の読書術』毎日新聞社　昭和47年11月

(2) 渡部　昇一『知的生活の方法』講談社　昭和52年2月

(3) 清水幾太郎『本はどう読むか』講談社　昭和52年4月

(4) (1)のp.73

(5) 裏田　武夫「学校図書館人の資質と資格を考える――学校図書館理論の構築を前提にして」『学校図書館』№340　昭和54年2月号　p.12

「読書科学」編集規程

1. 本誌は，日本読書学会の機関誌であって，1年1巻とし，原則として4号に分けて発行する。
2. 本誌は，原則として本会の会員の読書科学に関する論文の発表にあてる。
3. 本誌は，原著論文，実践報告，シンポジウム，展望，資料，文献紹介，学会情報，会務報告などの欄を設ける。
4. 原稿は，未だ他に公刊されないものに限る。
5. 原稿は，編集委員会の選考を経て掲載する。また，原稿に添削を加えることがある。ただし，大きな変更は，執筆者と相談する。
6. 印刷の体裁は，編集委員会に一任する。
7. 図・表など，特に費用を要するものは，執筆者の負担とする。
8. 原稿執筆者には，掲載誌10部を贈呈する。
9. 本誌に掲載された論文は，無断で複製あるいは転載することを禁ずる。
10. 本誌の編集事務についての通信は，日本読書学会編集委員会（〒112 東京都文京区音羽2—12—21 野間教育研究所内）で受けつける。

「読書科学」執筆要項

1. 論文の長さは，原則として400字詰原稿用紙30枚までとする。
2. 原稿は，横書きとし，提出後訂正を要しないように字句内容を明確にすること。
3. 叙述は，科学論文にふさわしく，簡潔にし，図・表など最少限にとどめ，本文と図・表の無意味な重複をさけること。
4. 図は，そのまま製版できるように，半透明の用紙に黒インクで書くこと。
5. 主要な用語，外国の人名，地名などの固有名詞は，原語を初出のときだけに付けること。
6. 数字は，算用数字を用いること。
7. 原稿には，要約を200字以内に付すること。
8. 引用文献は，論文の最後に，アルファベット順に一括して付すること。
   文献の記述形式は，次のようにすること。
   a 単行書
   著者　書名　出版社　出版年　ページの指示
   b 編さん書中の論文
   著者　論題名　（著(編)者　書名　出版社　出版年　ページの指示）
   c 雑誌記事
   著者　論題名　誌名　巻　号　ページの指示　年　月　日（注，外国雑誌名は，イタリックの指示をすること）
9. 論題，所属，氏名の英文を付すること。
10. 原著論文については，英文の要約を付すること。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差しつかえない。
    英文の要約は，次のようにする。
    a 白紙に，1行おきにタイプする。
    b 必ず邦訳を添えること。
    c 英文に熟達した人の校閲を経ていること。
11. 原稿は日本読書学会編集委員会（〒112 東京都文京区音羽2—12—21 野間教育研究所内）あてに送付すること。

Vol. 24, No. 1 April, 1980

昭和五十五年四月一日発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Michio Namekawa **President-elect**: Eikichi Kurasawa

EDITORS

Takeshi Izumoji Sunao Ohara Takahiko Sakamoto
Kazuko Takagi Junichi Tajika Junya Noji
Shusuke Fukuzawa Shinichi Masuda
John Downing Donal Leton

CONTENTS

Original Articles

The effects of summarising, note-taking and underlining activities on the learning of prose material ……*SHIKANAI, Nobuyoshi*…… 1

Hiragana and *Katakana* are equally easy to learn to read ……*STEINBERG, Danny D.*, *ORISAKA, Ritsuko*, *NAKAMINE, Tomoko* …10

The age of unpopularity of the printed media……*SAKAMOTO, Ichiro*……14

Research on young children and picture books ……*IZUMOJI, Takeshi*, *HAYASHI, Emiko*, *KANESHIRO, Yoko*, *MIZUNO, Hiroko*, *BANDO, Kazuko*, *HAZAMA, Chikako* ……20

The study of modern Japanese language and reading……*HAYATSU, Hideo*……27

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

第24巻 第1号

＜通巻 第91号＞

昭和55年4月1日 発行

会員頒布

編集 日本読書学会編集委員会
発行人 阪本一郎
発行所 日本読書学会
〒112
東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京6-3213番

印刷・第一印刷株式会社