

ISSN 0387-284 X

読書科学

第25卷 第4号（通卷 第98号）昭和56年12月1日発行（季刊）

教科書教材における映像の問題

小山 恵美子

小学校高学年における読書レポートの指導

長 知子

世界の読みの能力

イブ・マルムキスト

物語文の主題把握指導

ローレンス・ドーソン

98

日本読書学会

◇ 本 号 目 次 ◇

原 著

教科書教材における映像の問題 東京学芸大学 小 山 恵美子 133

小学校高学年における読書レポートの指導
大阪府茨木市立茨木小学校 長 知 子 144

資 料

世界の読みの能力——現状と将来の見通し——
リンシェピング大学 イブ・マルムキスト 154

物語文の主題把握指導——レッスン1, 主題発見のためのステップ——
カメハメハ学園 ローレンス・ドーソン 165

会 報

169

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 渡辺 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 淳一 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 淳一 野地 潤家 福沢 周亮 増田 信一

John Downing Donald Leton

教科書教材における映像の問題*

東京学芸大学

小山恵美子**

はじめに

小学校低学年の国語教科書中の物語を読む单元に、絵本を原典とした教材がいくつか見られる。(資料1)原典を絵本としていても、それらの作品が教材として教科書に載る際、原作どおりには教材化されない場合が多い。原典から教材への改変(注1)のされ方は、作品によって異なるが、52年度版の教科書の中から、『スーコの白い馬』を取りあげ、言語表現と絵画表現について、絵本と教科書とを比較し、そのことによって、『スーコの白い馬』という作品の価値を導き出すとともに、絵本を教科書教材にすることの問題を明らかにしたいと考える。

1. 絵本と教科書における表現上の比較

——『スーコの白い馬』をめぐって——

絵本の価値を導き出す方法として、作品そのものを細かく見ていくことが、まずあげられよう。しかし、ここで、それと平行して、比較という方法をとったのは、作品と、その改変されたものとを比較することによって、はじめてはっきりしてくる、作品の良さがあると考えたからである。つまり、それは、感覚的な、ことばの響きや絵画表現、ことばと絵との相乗作用によって表現されているものである。そこで、絵本を教科書教材にすることによって、失われてしまうものは何か、ということについて、言語表現と絵画表現の両方から考察することにする。

1) 言語表現上の比較

絵本『スーコの白い馬』は、モンゴルに伝わる“Matouchin(馬頭琴)”という古い話を、大塚勇三氏が再話したものである。再話民話であるから、言語作品としての独立性は十分に持つ。しかし、大型横開きの絵本の形をとったのは、これを読む幼い子どもたちの経験の中にはおそらくない、どこまでも地平線の続く大草原を伝えるためであると考えられる。

比較は、文章表現、文字表記、符号表記、段落表記という観点から行った。文章表現において、教科書で変えられている点は、次のように分類できる。

- ① 語法を重視しているもの。 (5例)
- ② 文脈上、わかりやすいことばあるいは文に直されているもの。 (20例)
- ③ 感情を表すことばが省かれているもの。 (3例)
- ④ 誤りが正されているもの。 (1例)
- ⑤ 紙面の都合で省略されたと考えられるもの。 (2例)
- ⑥ 差別語と見られることばが直されているもの。 (2例)

(冒頭の番号は、(資料2)の(1)の番号を示すものである。)

原典の方で良くないと思われる表現が、正されているのは良い。その具体的な例が、(資料2)(1)文章表現の④である。ここは、スーコが競馬に出場するために、白馬に乗って旅立っていく場面である。文脈上は、とのさまが町で競馬の大会を開くという知らせが、スーコの住む草原一帯に伝わり、友人の勧めによって、スーコと白馬は町へ向うということになっている。そういうべきをを考えると、競馬はこれから開かれるのであって、も

* The problem of imagination in basal readers.

** KOYAMA, Emiko (Tokyo Gakugei University)

うすでに開かれているという絵本の表現は、誤りである。

しかし、必ずしも変えた表現の方が良いとは言えない。例えば、スーセが白馬を拾ってくるところの表現は、絵本では、「なにか白いものをだきかかえて、走ってきました。」となっている。「走って」は、動作を表し、教科書の「帰って」は、その場の状況を表している。どちらの表現が良いか、動作を表すことばか、状況を表すことばかということになると、文脈の上での適切性を考える必要がある。暗くなつても帰らないスーセを、おばあさんや村の人たちは心配して待っている。それを考えれば確かに「帰って」きたのであるが、小さな白馬を手に入れた、貧しいひつじかいの少年、スーセの驚きと喜びは「走って」きたという動作に表れていると考える。つまり、焦点をまわりの人間よりも、スーセにあてた方が、読み手の認識は、よりはっきりしてくる。ちょっとしたことばの違いでも、読み手の思い描く世界の拡がり方は変わってくるのである。

文章表現上の比較を分類してみた結果、その大部分を占めるのは、教科書に載せるという意味で、語法を重視している点や、わかりやすいことばに変えられている点であった。語法を重視するといつても、絵本の表現がことばとして成り立たないではなく、助詞を省いてあつたり、余りなじみのないことばが使われていたりするところが、変えられているのである。また、読みやすさを考慮して、文（センテンス）を整理したと思われるような箇所もある。（資料2）(1)文章表現の①は、作品の冒頭部分である。絵本の表現「中国の北のほう、モンゴルには、ひろい草原がひろがり、そこに住む人たちは、むかしから、ひつじや、牛や、馬などをかっていました。」は、教科書のように、「中国の北の方、モンゴルには、広い草原が広がっています。そこにすむ人たちは、むかしから、ひつじや牛や馬などをかって、くらしていました。」とした方が読みやすいかもしれない。しかし、1文になっていることによって、広い草原、そしてそこに住む人々や動物たちを、1つの空間としての拡がりを持

った映像として、読み手に思い描かせるのではないだろうか。教科書のように、2文になると、映像も2つに切れてしまう。つまり、草原と人や動物たちとが、文として区切られる分だけ、時間的な距離をおいて、読み手に思い描かせるのである。それによって、草原の上に、人や動物を1つずつ置いていくような、空間的な動きのない世界が、読み手の中に形成されることになる。

民話独特の簡潔な語り口とは、読み手の頭の中にすんなりと入ってきて、自由な、流動性のある映像を思い描かせるものである。そういった意味で、民話の持つ味わいが、ことばを変えることによって、損われてしまうようなことがあってはならないと考える。

2) 絵画表現上の比較

絵本『スーセの白い馬』は、はじめは「月刊絵本こどものとも」として、B5版横開きのペーパーバックで発刊された。その後、大型横開きの絵本として、ことばも絵も、新たに描き直して出版されたのが、原典となっている絵本である。大型絵本の第一画面には、馬頭琴の由来が語られ、地平線から地平線にまたがる、大きな二重虹が描かれているが、「こどものとも」には、そのような画面はない。そのことと、絵本が大型になったことを考えあわせると、日本人の感覚の中にはない、広い大地を思い描かせることが、この絵本の1つの意図であろうと想像できる。

ところが、大型の絵本が、教科書の狭いスペースに描き直されたために、作品全体の背景としての、その世界を支えているモンゴル草原の雄大さは、読み手に十分に伝わらない。また、絵本だからこそ描ける、絵のみによる時間の推移や、臨場感あふれる迫真的場面、あるいは、映画的なテンポの早い、漸層法的場面展開や、解説の余地のない、悲しみの場面などが、教科書では表現されていない。（資料3）

ここに資料としてあげた、教科書に載らなかった画面を教科書で描くことは難しい。なぜならば、それらの画面はすべて、画面だけさし絵として独立させるべきものではないからである。1つの画面と密接につながること

ばが、はっきり示されて、はじめて価値ある画面となるのである。教科書の画面に対応することばは、絵本において画面とことばとが対応しているような、はっきりした区別をして表記されない。だから、教科書の画面は、いわゆるさし絵であって、ことばの補助的な役割を成すものとなっているのである。

教科書において、問題となるのは、まず、絵本の（画面7）（画面8）が、絵画表現として採り入れられていないばかりか、その部分のことばまでも、すべて省略されている点である。教科書では、スホーが旅立った後、すぐに「けいばがはじまりました。」という、とつてつけたような表現になっている。絵のみの時間の推移といつても、それは、画面だけの世界ではない。その奥には、時間の推移はもちろんのこと、思想があり、ことばがある。つまり、ことばでは言いつくせないものすべてを画面が物語るという、映像の役割がここに見られるのである。また、その後の画面の、競馬の場所では、多くの馬に乗った若者たちがいる。彼らはみな、友人らしき人に激励されていたり、僧侶が馬に手をかけて、祈りをささげていたりしているのだが、その中で、ただ一人の孤独なスホーの様子は、彼のさびしさを表すとともに、孤独な者の強さをも暗示させる。このことも、ことばの背後にいる映像の世界である。

また、（画面9）（画面10）は、同じ競馬の場面をアップとロングと2つの画面で描いている。実際に見たならば、非常に速い競馬の場面を2つの画面で描くことによって、戦いの火ぶたが切って落とされた、白熱した場面を強調し、長い横の画面をうまく使って、先頭をゆうゆうと走る、白馬の躍動が美しく描かれ、効果的である。

さらに、傷を負った白馬が死んでしまう場面は、灰色にもやがかったような画面によって、ことばでは言いつくせないスホーの悲しみを表している。それと同時に、スホーにとって、かけがえのない、すばらしい白馬が死のうとしている、その命の尊さを象徴しているのである。

つまり、作品価値であるところの、読者が、じっくり

と画面に入ったり、心を躍らせたり、今まで死のうとしている命の美しさに感動したりすることは、言語表現だけからは、できないのである。

2. 言語と映像の相乗的效果

—『スイミー』をめぐって—

これまで述べたことは、絵本を教科書教材にすることによって、絵本において大切な、ことばそのものの持つ味わいや、絵本によってのみ描くことのできる、映像の美しさが失われてしまっているということであった。そして、それは、言語表現と絵画表現とを、おののおの比較することによって、明らかになったのである。しかし、絵本とは、絵とことばとが相乗的にかかわりあって、一つの世界を創り出すものである。それぞれの比較だけでなく、映像がことばをどう反映しているかという点で、絵本と教科書教材とを、比較する必要がある。具体的な例として、光村図書2年の教材『スイミー』をあげる。教科書では違った画家が新たに描いたさし絵を使用している。（図1のa）

『スイミー』の中に、次のような文章がある。

みたこともない　さかなたち　みえない　いとで
ひっぱられてる……（1のb₁）

ドロップみたいな　いわから　はえてる　こんぶや
わかめの　はやし……（1のb₂）

うなぎ。かおを　みるころには、しっぽを　わすれて
るほど　ながい……（1のb₃）

そして、かぜに　ゆられる　ももいろの　やしのき
みみたいな　いそぎんちゃく。……（1のb₄）

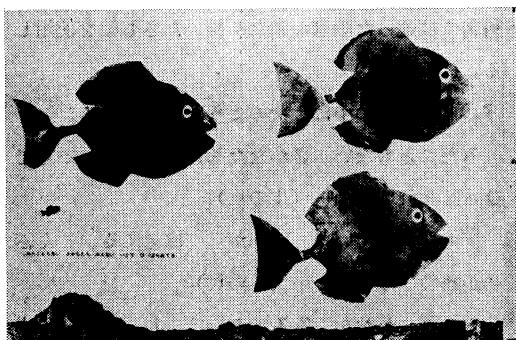
（絵本『スイミー』より）

この部分は、自分と同じ小さな兄弟たちを、みんなまぐろに食べられてしまい、力を落としているスイミーが、海の中のいろいろなすばらしいものを見て、元気をとりもどす場面である。後で、スイミーが頭を働らかせて、大きな魚たちから自分たちの身を守ることへのエネルギーともなっている、話の展開上で非常に重要な場面である。しかし、読み手は、スイミーが受けた感動を、

教科書のさし絵から感じることはできない。絵本では、この部分は、魚、こんぶやわかめ、うなぎ、いそぎんちゃくと四場面に分けて描かれている。しかも、画面は、型おしの手法を採り入れ、海中の幻想的な霧囲気をよく表している。また、淡い色彩の画面に、小さな黒い魚がくっきりと描かれ、かしこい魚という位置づけも、絵によってなされているのである。そのように、海の中のいろいろな生物と出会うことを、一場面ごとに丁寧に描くことによって、スイミーという小さな魚の、驚きと感動がもりあげられている。ところが教科書では、四場面が1つのさし絵として描かれ、手法も違い、海の中の美しさは半減し、小さなスイミーの存在感もなくなっている。



(1のa) 教科書のさし絵（一部）

(1のb₁) 教科書のさし絵と同じ場面を描いた、絵本の画面（一部）(1のb₂)

しまっている。

『スホの白い馬』にも同じような例がある。典型的なのは、先の、(画面9)と(画面10)の漸層法的場面展開である。この部分は、『スイミー』の例でもそうであるが、ことばにしてしまえば、時間的には、非常に短い部分である。しかし、その短いことばに、映像としての拡がりを持たせることで、作品の上にあらわす効果が出てくるということは、それぞれについて前述したとおりである。

絵というものが、読み手の想像力を働かせることの妨げになったり、読み手のイメージを限定してしまったりすることも場面によってはある。しかし、読者が幼いということを考えた場合、また読者の経験や想像力の幅を考えた場合、絵が、ことばでは表現できないその場の情景を描いたり、読者の認識を補ったりすることによって、読者に知的な感動を与えることもあるのである。そういう

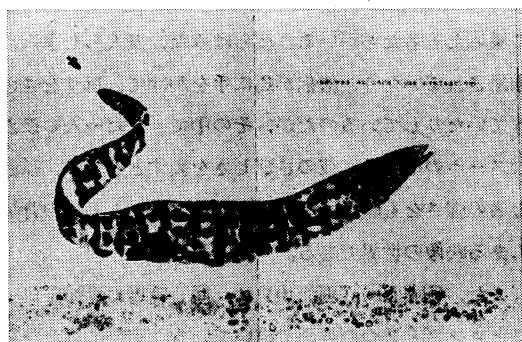
(1のb₃)(1のb₄)

図1 『スイミー』における映像

う絵というものは、読者が主観的に判断を下す、技術的にすぐれた絵ではなく、物事の本質を適確にとらえている絵であると考えられる。

3. さし絵としての適切性

—『モチモチの木』をめぐって—

絵本の持つおもしろさは、前述したように、ことばの持つイメージを絵によってふくらませることである。しかし、だからと言って、教科書を完全に否定してしまうわけではない。なぜかと言えば、原典となっている絵本すべてが、必ずしも、絵本としての価値を有しているとは、限らないからである。絵本という形をとっていても、言語作品として独立させられるもの（注2）も、たくさんあるのである。

そこで、教科書の中で、どのような画面をさし絵として使うべきか、さし絵はいかに描かれるべきか、という問題があげられる。ここでは、『モチモチの木』を例にとって考えてみることにする。

『モチモチの木』は、光村図書の3年、教育出版の3年、日本書籍の4年の教材になっている。（注3）作品中には、弱虫の豆太が、勇気をふりしぶって、病気になつたじさまのために、夜道を走って、医者さまを呼びにくく場面がある。絵本では、ここは、2つの画面によって描かれている。まず、かっと目を見開いて、はだしで家を飛び出していく、勇ましい豆太が描かれ、次に、目をつぶったまま泣きながら、坂道をかけ降りる豆太が描かれる。涙がつぶになって後ろへ飛んでいる。光村図書と教育出版の教科書では、前者をさし絵として使用し、日本書籍の教科書では、後者（『ペロ出しチョンマ』からのさし絵であるが、内容的には同じ絵である。）を使用している。

作品における豆太は、弱虫豆太として描かれる。それが、じさまの病気によって、一度は勇気をふるい起こすというところで、前者の画面は、さし絵として大切かもしれない。しかし、根は依然として弱虫で、じさまの病気が直るとすぐ、夜せっちんに行く時、じさまを起こす

豆太に戻ってしまったという、いかにも子どもらしい、純真な、豆太のかわいらしさを表しているのは、涙をふりとばして走る、後者の豆太なのである。前者の豆太のさし絵は、単に話の展開が変わるという意味でおもしろい場面を使用したにすぎない。しかし、その変化は、ことばのみでも、読み手に認識されることが可能である。

読みの教材としてのさし絵は、このように、主人公の様子を適確に表している画面が、適切であると考える。現在の教科書のさし絵は、『スーコの白い馬』も、『スイミー』も、『モチモチの木』もそうであるが、話の展開上おもしろいところとか、劇的な場面を使用するという、単なる表面的なおもしろさのみをねらう傾向がある。『スーコの白い馬』では、おおかみと戦う白馬を描いた画面が1つの例である。絵本の絵のように、広いスペースにおおかみと白馬の姿勢が、生き生きと描かれているものならば、映像としての価値があるが、教科書にあるような、空間のないさし絵では、成長した白馬の様子も2匹の動物の勢いも伝わらないため、さし絵としての意味がない。

教科書の『スイミー』では、話の最後の部分で、スイミーが目になって、小さな魚たちが集まって大きな魚の形になった画面が使われている。しかし、絵本の絵にあるような、スイミーを中心として、魚たちが大きな魚の形に集まってくる過程を描いている画面が、動きがあり、しかも状況がよくわかる。過程を示さずに、結果の方を示すというのも、劇的な場面を選んで使用した例である。

『モチモチの木』では、前述したように、豆太が飛び出していく場面が使われているさし絵が、単なる表面的なおもしろさをねらった例である。が、さらにもう一つ考えなければならないことはさし絵として、統一性があるかどうかという点である。日本書籍は弱虫な豆太に焦点をしぶって描いていることから、統一性が見られる。しかし、光村図書のさし絵は、単にその場の情景や人物を表すさし絵である。教育出版の場合は、弱虫で幼い豆太に焦点をしぶってはいるが、狭いスペースに描くのに、

不適切なさし絵が使われているという問題がある。モチモチの木が、さし絵として多く使われてはいるが、教科書の紙面上あまりに小さく描かれているため、絵本にあるような迫力のある木ではなくになっているのである。

(図2)

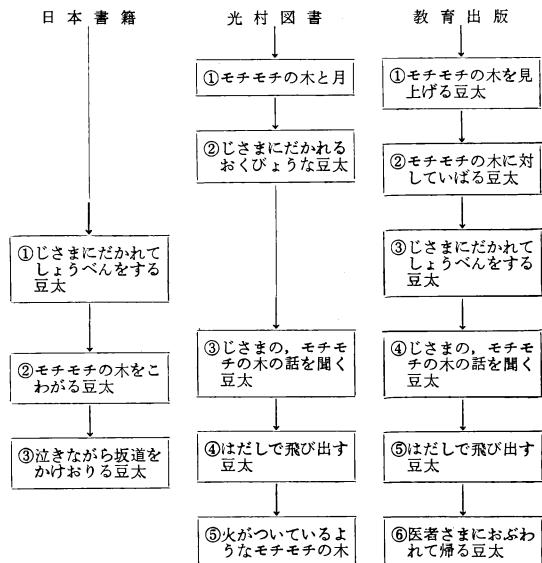


図2 『モチモチの木』におけるさし絵の使われ方

『スーセイの白い馬』の例にもどって、さし絵としての適切性を考えた場合、前述のように、統一性をもったさし絵の使われ方が望ましいと考える。『スーセイの白い馬』は、貧しいひつじかいの少年スーセイと白馬との、日常生活を越えて結ばれた強いきずなを描く物語である。そのことを読みとるのに必要なのが、教科書のさし絵で重く用いられている、物語の背景としての、モンゴル草原のイメージであるとしたら、それを、教科書の狭いスペースで表現するのは、不可能に近いことである。それならば、教科書という制約がある中で、さし絵を有効に使うとしたら、それは、主人公であるスーセイと白馬に焦点をしづらせて描くのが適切であり、そういったさし絵は、物語の世界を読むのに、極めて重要な役割をするのではないかと考える。

おわりに

子どものための読書材として見た時、教科書の文章やさし絵は、絵本の作品世界を十分に味わわせるものということはできない。なぜならば、絵本という視覚芸術を読むということと、物語という言語作品を読むということとは、読み手が思い描く世界の鮮明さという点において、大きな違いがあるからである。

教材として作品を扱う場合には、その作品が、視覚芸術としての価値を有するものであるかどうかを、まず、見定めることが必要である。絵本が原典であれば、すべて絵本を教材として使用するというのではなく、すぐれた絵本が教材となっている場合に限って、絵本そのものを教材として使用するのが最も良い。なぜならば、絵本とは、絵と文とで一つの完結した世界を築いているものであって、そういう意味で、絵と文とは、切り離せないものであるからである。しかし絵本が原典であっても、ストーリーそのものに作品としての価値があるものは、言語作品としての扱いが可能であり、ことばを中心には単に表面的なおもしろさをねらうのではなく、主人公と共に共感し、同化することによって、はじめて、生まれてくる、作品の本当のおもしろさや感動をねらったさし絵を考えるべきであると考える。

〔注1〕 教科書の教材において、原典のことばや絵が、改変されてしまうことについては、教科書という特殊性のもとに、複雑化している著作権の問題がある。その大要を次に述べる。

- ①著作権は、その作品の作者にあると同時に、教科書編集者にも存すること。
- ②明治32年に制定された旧著作権法においては、国が編集責任者となっていたが、昭和24年に民間から検定教科書が発行されるようになると、使用料の問題など、編集者と著作者との間に混乱が生じたこと。
- ③昭和45年に改正された著作権法において、使用料の問題については、作品の著作者を保護する形になって

教科書教材における映像の問題

いるが、改変の問題については、旧著作権法において述べられていたのと同じように、用字・用語の変更を認め、弾力的な利用を図る必要があるとしていること。くわしくは、「日本児童文学（1977年3月号）」の中の『教科書における著作権の問題（小林純一）』を参照されたい。

〔注2〕 言語作品としての独立性を持つものの最も良い例としては、民話・昔話・童話などの、口承文芸があげられる。その中で特に問題があるのは、グリム童話の絵本化である。『赤ずきん』や『おおかみと七匹の子やぎ』などのように、話の中に潜在的にある残酷性を、絵が浮き彫りにすることによって、子どもに、主人公が助かったことを喜ぶよりも、「おおかみがかわいそう」という誤った解釈をさせる恐れがあるからである。

〔注3〕（資料1）では、『モチモチの木』は、日本書籍にしか載っていないことになるが、光村図書の3年、

教育出版の3年にも、原典は、理論社刊『ペロ出しチヨンマ』ということで教材化されている。しかしながら、この2社では、さし絵は、のちに絵本となった『モチモチの木』の画面をいくつか抜粋して使用している。日本書籍では、原典は『ペロ出しチヨンマ』と絵本『モチモチの木』となっているが、さし絵は『ペロ出しチヨンマ』のものを使用している。

参考文献

- 『こどものとも』スーセのしろいうま 大塚勇三訳
赤羽末吉絵 1961年 福音館書店
- 『スーセの白い馬研究』前田妙子「月刊国語教育研究 第86集」日本国語教育学会編
- 『文学』河本利広「季刊子どもの本棚26」日本子どもの本研究会編

資料1のa 絵本を原典とした教材一覧（52年度版）

	学校図書	教育出版	日本書籍	東京書籍	光村図書
1 年	「ぼくにはひみつが △ あります」 羽仁 進 「ふしぎなたけのこ」 △ 松野正子	「大きなかぶ」 ● 内田莉莎子 「どろんこハリー」 ○ ジオン	「くいしんぼうの ○ はなこさん」 石井桃子 「ぐりとぐらの ● おきゃくさま」 中川李枝子		
2 年	「アンデーとライオン」 △ ドーハーティ 「かわいそうなぞう」 ● 土家由岐雄 「海のがくたい」 △ 大塚勇三 「かいた足だぢょうの ○ エルフ」 小野木学 「かさこじぞう」 △ 岩崎京子 「きかん車やえもん」 △ 阿川弘之	「かわいそうなぞう」 △ 土家由岐雄 「かさこじぞう」 ○ 岩崎京子	「しょうぼう自どう」 ● 車ジプタ 渡辺茂男 「しづかなおはなし」 △ マルシャーク	「空いろのたね」 △ 中川李枝子 「かさこじぞう」 △ 岩崎京子	「スイミー」 △ レオニ 「スーセの白い馬」 ● 大塚勇三
3 年	「むささび星」 △ 今西祐行	「ふえをふく岩」 ○ 君島久子	「ごきげんなライオン」 △ ファティオ		「アフリカのたいこ」 △ 濱田貞二

			「やまんばのにしき」 ○ 松谷みよ子	
4年	「村いちばんの △ 桜の木」 来栖良夫		「モチモチの木」 ● 斎藤隆介	

- ……絵本の絵（一部）をそのまま小さくしたものを使用
 ●……絵本と同じ画家が担当し、新たに描き直したものを使用
 △……絵本とは違った画家が描いたものを使用

なお、『おおきなかぶ』『かさこじぞう』『モチモチの木』などの作品は、この表に記した以外の教科書にも載っているが、いずれも、原典は絵本ではなく、言語作品であったので、表には加えていない。

資料1のb 原典一覧

「ぼくにはひみつがあります」好学社	1973 26 p	「くいしんぼうのはなこさん」福音館書店	1973 35 p
羽仁進作 堀内誠一絵		石井桃子文 中谷千代子絵	
「ふしぎなたけのこ」ポプラ社	1963 27 p	「ぐりとぐらのおきゃくさま」福音館書店	1966 27 p
松野正子作 瀬川康男絵		中川李枝子文 山脇百合子絵	
「アンディとらいおん」福音館書店	1961 73 p	「しょうぼうじどうしゃじぶた」福音館書店	1963 27 p
ドーハーティ文・絵 村岡花子訳		渡辺茂男作 山本忠敬絵	
「かわいそうなぞう」金の星社	1970 32 p	「しづかなおはなし」福音館書店	1963 12 p
土家由岐雄文 武部本一郎絵		マルシャーク文 レーベデフ絵 内田莉莎子訳	
「うみのがくたい」福音館書店	1964 24 p	「ごきげんなライオン」福音館書店	1964 32 p
大塚勇三作 丸木俊絵		ファティオ文 デュボアザン絵 村岡花子訳	
「かたあしだちょうのエルフ」ポプラ社	1971 30 p	「やまんばのにしき」ポプラ社	1967 40 p
小野木学文・絵		松谷みよ子文 瀬川康男絵	
「かさこじぞう」ポプラ社	1967 39 p	「モチモチの木」岩崎書店	1971 31 p
岩崎京子文 新井五郎絵		斎藤隆介作 滝平二郎絵	
「きかんしゃやえもん」岩波書店	1959 44 p	「そらいろのたね」福音館書店	1964 27 p
阿川弘之文 岡部冬彦絵		中川李枝子文 大村百合子絵	
「むささび星」ポプラ社	1971 35 p	「スイミー」好学社	1969 28 p
今西祐行文 斎藤博之絵		レオニ作 谷川俊太郎訳	
「村いちばんのさくらの木」岩崎書店	1971 32 p	「スーサーの白い馬」福音館書店	1967 47 p
来栖良夫作 斎藤博之絵		大塚勇三再話 赤羽末吉絵	
「おおきなかぶ」福音館書店	1962 27 p	「あふりかのたいこ」福音館書店	1962 28 p
内田莉莎子再話 佐藤忠良絵		瀬田貞二作 寺島龍一絵	
「どろんこハリー」福音館書店	1964 32 p		
ジョン文 グレアム絵 渡辺茂男訳		参考：各社指導書	
「ふえをふく岩」ポプラ社	1973 31 p		
君島久子文 丸木俊絵			

教科書教材における映像の問題

資料 2 言語表現上の比較

(1) 文章表現 (資料の一部)

絵本 (128文)	教科書 (126文)
① ひろい草原がひろがり、そこに住む人たちは、むかしから、ひつじや、牛や、馬などをかっていました。 (画面1)	広い草原が広がっています。そこにすむ人たちは、むかしから、ひつじや牛や馬などをかって、くらしていました。
② 子馬は、りっぱにそだちました。 (画面4)	子馬は、すぐそくとそだちました。
③ スーホは、この馬が、かわいくてたまりませんでした。 (画面4)	(省略)
④ そこでスーセは、大すきな白馬にまたがり……けいばのひらかれている町へと、むかいました。(画面6)	そこで、スーセは、白馬にまたがり、……けい馬のひらかれる町へ、むかいました。
⑤ けいばの場所には、見物の人たちがおおぜい集まっていました。 台の上には、とのさまが、どっかりとこしをおろしていました。 (画面8)	(省略) (省略)
⑥ いやしいひつじかいのくせに…… (画面12)	ただのひつじかいが、……

(2) 文字表記 (例文省略)

① 漢字で表記してある語	かな	23例
② かなで表記してある語	漢字	81例
③ ひらがなで表記してある語	カタカナ	2例

(3) 符号表記 (例文省略)

① 読点あり	なし	50例
② 読点なし	あり	20例
③ 疑問符	句点	1例
④ 感嘆符	句点	8例
⑤ 感嘆符	読点	1例
⑥ 句点	読点	1例
⑦	読点	1例
⑧ 会話文の最後の句点がおちている。		3例

(4) 段落表記 (資料の一部)

① 段落あり	なし	7例
② 段落なし 。……いっせいにかわのむちをふります。(画面9) 馬は、とぶようにかけます。(画面10)	あり 。……いっせいにかわのむちをふります。馬は、とぶ ようにかけます。	4例

資料 3 絵画表現上の比較

(1) 絵本の絵と、教科書のさし絵との比較

さし絵として使われている絵本の画面	教科書のさし絵との比較と考察
(画面2) ひつじかいの少年、スーセの生活的一面を描く。	ほとんど同じような絵であるが、草原の広さを表すためには、教科書の見開きの幅では、とても足りない。

・草原の広さを示す、横に流れる雲。馬に乗り、ひつじの群を追ってはたらきに出るスーコ。	
(画面5) おおかみと戦ういさましい白馬を描く。 ・低くかまえ、今にもとびかかろうとするおおかみ。 上からおいかぶさるような、勢いの良い白馬。	ひつじと白馬とおおかみとの距離が、絵本ほど、明確に表されていない。スペースのせいもあり、「立ちふさがって、ひっしにふせい」だ白馬にも、動きがない。
(画面10) 悠々と走る白馬を描く。 ・必死に走る他の馬を大きくひきはなして、先頭を走る白馬。	ここでも、見開きの幅が足りないために、広大な草原を走る雰囲気が弱い。
(画面18) スーコのもとへもどってきた白馬を描く。 ・体じゅうに矢を受け、今にもたおれそうな白馬。それを見て、家をとび出し、さけんでいるおばあさん。おばあさんの声を聞き、家を出そうなスーコ。	叙述では、「あせがたきのように流れおちて」いる白馬であるのに、教科書では、すでに白馬はたおれてしまっている。その場の緊迫感が伝わってこないし、単に説明的な絵になってしまっている。ただし、スーコの位置については、修正してある。
(画面22) 馬頭琴をひくスーコを描く。 ・馬頭琴の音に聞き入っている、人や動物たち。その輪の中で、一心にかなでるスーコ。	スーコと、白馬である馬頭琴とがかもし出す音楽の幻想的な雰囲気が、非常にせまい空間の中に描かれてしまっている。

(2) 教科書には載らなかった重要な画面

① (画面7) けいばのひらかれる町へむかうスーコと白馬を描く。

ことばのない絵のみの画面。一転して、民家の並ぶ町の風景。りっぱな服を着た人々。

② (画面8) けいばのひらかれる場所の様子を描く。

おおぜいの見物人。りっぱな大きな馬たち。乗り手が友人に激励されている中で、孤独なスーコ。画面の中央

にどっかりとえらそうにすわっているとのさま。

③ (画面9) けいばがはじまる。

戦いの火ぶたが切って落とされた赤い画面。けいばのスタートの瞬間。ひときわめだつ白い馬。これに続いて、(画面10)があり、漸層法的場面展開となっている。

④ (画面19) 白馬の死と、スーコの悲しみを描く。

深い悲しみを表すとともに、消えゆく命の美しさを象徴する、もやがかかって灰色の画面。

SUMMARY

There are some units in basal readers adapted from picture books. When an original picture text is retold, however, the editors might change the material, slightly. The revisions depend on the content of the original text.

The story *Suho No Shiroi Uma* (*Suho's White Horse*) was selected from a reader published in 1977. The purpose of this study was to compare the expressions and illustrations of the basal reader with the

original picture book, and to identify some problems in developing reading text from picture books.

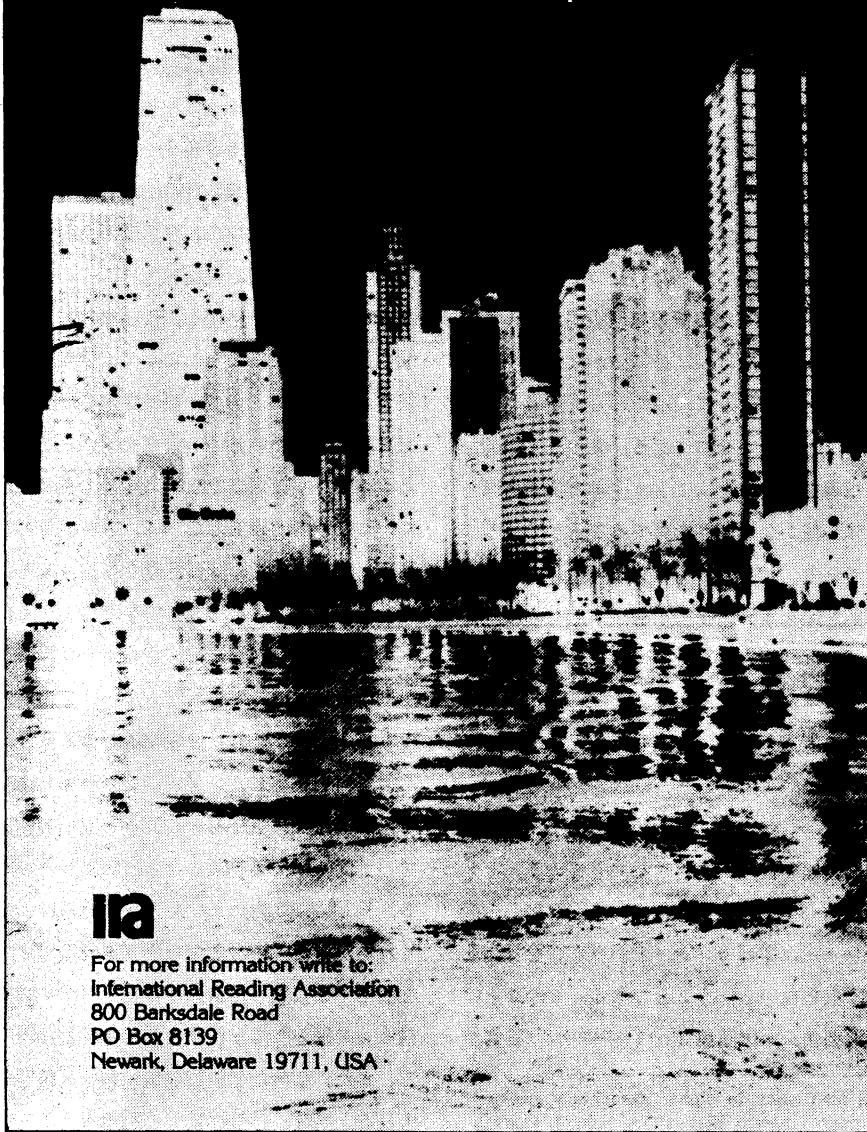
Suho No Shiroi Uma has many excellent illustrations to subtly stimulate the imagination of children. A picture book is rated as excellent when there is a beautiful integration of illustrations and words. The problem of rendering reading text from picture books lies in their treatment as literary works rather than visual art. The important distinction is whether the

教科書教材における映像の問題

picture book is a form of visual art or of literature. If it is considered a visual art it is possible to use it directly, as the teaching material. If it is considered

as a literary work, however, then it is necessary to decide on the best use of illustrations to assist the children in comprehending and appreciating the story.

Twenty-seventh Annual Convention
International Reading Association
Chicago, Illinois
April 26-30, 1982



小学校高学年における読書レポートの指導*

大阪府茨木市立茨木小学校

長 知 子**

A 読書レポート指導

知識的な読み物は、情報を提供する文献であり、筆者（情報提供者）が自然科学、社会科学、人文科学および日常生活等に素材を求めて、読み手に向けてある目的をもって提供した情報のことである。だから、知識読み物の読書指導では、送られた情報（または収集した情報）をどのように選択・処理し生活に役立てるかを中心とした、情報処理読書を考えることがたいせつである。そして、この情報処理読書を支える情報処理能力は、小学校から系統的な指導がされなければ身につかない。小学校から中・高等学校というように段階をとって指導し、訓練をつみ重ねることがたいせつである。また、知識的な読み物の読書指導を行うことにより、文学の読書指導とはちがった意味の豊かな人間性を育てることができるのではないかと考える。つまり、情報を活用する人間の育成がされ、問題意識を持ち、それを解決するために読書するという主体的な読書方法を身につけた人間を育てることができるのではないかと考える。

そこで、以上の考えをもとに実践した読書レポートについて述べたい。

その必要性

最近、学校図書館の役割が重視されてきている。そして、その主眼は、今までの本を並べておく図書館から脱皮し、資料センター、学習センターというものをを目指していくなければならないということである。このことは小学校学習指導要領——国語第3・1(5)——で“日常生活において児童が読書活動を活発に行うことを促すように配慮するとともに、他の教科における読書についての指導や学校図書館における指導との関連を考えて行うこと。なお、児童の読む図書については、人間形成のため幅広く偏りがないように配慮して選定すること。”と書かれており、小学校指導書——教育課程一般編第3章・第2・3 学校図書館の計画的な利用——の中で“今日の学校図書館は、学校の教育活動の全般を資料面から支えるものとして図書、視聴覚教材、その他学校教育に必要な資料を収集し、整理し、及び保存し、これを児童や教師の利用に供することによって、児童の健全な教養を育成するとともに、学校の教育課程の展開に寄与することを目的とする、いわゆる資料センターとしての体制を整えることが学校図書館法によても要請されている。また、その教育的機能としては、各教科等の指導の効果を高め、併せて児童の読書活動を推進させることにより、児童の望ましい人格形成に寄与するとともに、教師に対していわば教育課程の研究室のような役割を果たすことが期待されていると言ってもよい。”と書かれている。つまり、本を並べたり、読書指導をする学校図書館ではなく、資料を充実し、レンタルサービスに力を注ぎ、学校図書館と教科指導との関りと立場の相違を明らかにすると同時に、より関り合っていくことというねらいである。そして、このねらいを達成するには、単に情報でふくれあがった学校図書館を作りあげるだけでなく、それを活用する人間（児童）の育成を目指す必要がある。資料センターとして学校図書館が知識的な読み物を入れる。また、事典など情報収集・選択・処理をし得る本を入れると同時に、各学校での利用指導あるいは、教科指

* Study skill instruction in higher elementary grades.

** CHO, Tomoko (Ibaraki Elementary School, Osaka)

小学校高学年における読書レポートの指導

導で、本の借り方、読書衛生だけでなく、学習に役立つ資料（情報）の収集・選択・処理の技能を身につけさせる指導をきっちりしていかなければならないと考える。そして、資料センターである学校図書館でそろえられた資料を、利用指導、教科指導で身につけられた技能を使って利用・活用し、学習することは、主体的な読書方法を身につけることになり、社会人となった時にも活用できるのではないかと考えた。

このような情勢の中で、情報処理能力の育成のとりくみの一つとして、情報処理読書、『小学校高学年の読書レポート』というものを考えた。

まず、小学校高学年の読書について考えてみたい。学習指導要領には、高学年の読むこと（理解）における指導事項として次のことがあげられている。

5年 ウ、必要な事柄を調べるために、また必要な情報

を得るために文章を読むこと。

6年 エ、目的に応じて適切な本を選んだり、効果的な読み方を工夫したりすること。
タ、目的に応じて理解した文章の内容を再構成して、書いたり話したりすること。

以上の項目からもわかるように、高学年の読むことにおける指導事項は、目的に応じた読書（読み）ができる力をつけることと、読書（読み）で得た情報を再構成して、表現する力をつけることとなる。つまり、この二点は、自ら課題を持ち、文章から課題解決に必要な情報を獲得し、処理することにより、課題解決する、情報処理能力を身につけさせるという、主体的な読書活動が必要であることを意味していると思う。

また、次の表は、情報処理能力と学習指導要領（国語科）、図書館利用指導との関連である。（高学年のみ）

情報処理能力	学習指導要領	図書館利用指導
問題を意識し発見する能力 (課題の設定)	<ul style="list-style-type: none"> 文献によって調べたい問題をとらえる。 問題について調べる順序を考える。 	
文献を探索する能力 (読書計画をたてる)	<ul style="list-style-type: none"> はし書き、索引などを利用して参考になる文献を集める。 件名カードやカタログなどを利用し参考になる文献を探す。 文献を概観して参考になる程度を判断する。 	<ul style="list-style-type: none"> 目次、索引の利用 件名カードの利用 参考書目作り
情報を理解し選択する能力 (調べ読み、メモ化)	<ul style="list-style-type: none"> 参考になる情報を速く、正確に選択する。 書かれてある情報を批判的に読む。 	<ul style="list-style-type: none"> 目的に応じて、適切な本を選んだり効果的な読み方を工夫したりする。 文章の内容と自分の生活や意見とを比べながら読む。 書き手の物の見方、考え方、感じ方などについて、自分の考えをはっきりさせて読む。 必要な事柄を調べるために、また必要な情報を得るために、文章を読む。
情報を組織する能力 (目次作り)	<ul style="list-style-type: none"> 小見出しを立て、理解した情報を要約する。 必要と思われる小見出しや索 	<ul style="list-style-type: none"> 目的に応じて、文や文章の組立て、語句の使い方などを効果的にする。

	<ul style="list-style-type: none"> 引を作る。 ・情報を組織する観点を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目的に応じて必要な事柄を落とさず文章に書く。 ・必要な事柄を観点ごとに整理して文章を書く。 	
情報を処理する能力 (レポートを書く)	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な情報をパンフレットや新聞などに編集する。 ・読書によって得た情報を生活に役立てる。 ・活用しやすいように情報を分類、ファイルしておく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目的に応じて、理解した文章の内容を再構成して書いたり話したりする。 ・目的に応じて必要な事柄を落とさずに文章に書く。 ・本を読んだ結果、自分の考じ方や考え方がどのように変わったか考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・新聞作り ・インフォメーションファイル

この表からもわかるように、現在、国語科の中では、情報処理能力は、系統的な指導事項として位置づけられておらず、理解と表現の中で断片的に書かれているだけである。高学年の読みのねらいとして、情報処理能力を身につけることをあげながら、指導事項の中で系統性がないということは、たいへん残念なことである。先に述べたように、主体的な読書活動を行うための技能(能力)として、低学年からの系統的な指導をきちんと行えるよう、情報処理能力の育成という観点からの、学習指導要領の必要性を強く感じる。

高学年の指導事項、情報処理能力の系統的な指導を考えた時、情報処理読書『読書レポート』は、具体的な一方法として有効ではないかと考える。

B 読書レポート指導の全体像

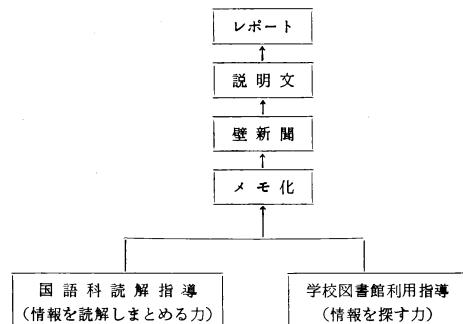
読書レポートを支える技能として、情報を読解し、まとめる力としての国語科読解・表現指導と、情報を探す力としての学校図書館利用指導の二つがある。

国語科の指導では、読解及びノート指導においての①キーワードを見つける、②キーセンテンスを見つける、③小見出しをつける、④箇条書きができる、⑤図表化ができる、⑥構造図化ができる、等の読解技能と、その裏返しの力となる表現力を、低学年から系統的に力をつける指導が必要である。

次に、学校図書館利用指導では、資料を利用するため

の「図鑑・年鑑 事典の利用」、インフォメーションファイルを教える「新聞・雑誌の整理と切りぬき」調べ読みで活用するカード「メモ化」「参考書目づくり」など情報収集・選択・処理の技能を、読解技能と同じように、低学年から系統的な指導が必要である。

そして、この二つの技能が、互いに補い合い、支え合って読書レポート指導ができるのであるが、高学年になったから読書レポートをするというのではなく、やはり、低・中学年から、情報処理する力を身につける情報処理読書の指導を、二つの技能と関りながらしていかなければならないと考える。その系統的な流れとしては、次のように考えた。



低学年より、メモ化→壁新聞づくり→簡単な説明文作り→読書レポートというようにより高度なものへと段階的な指導の流れである。

1. メモ化

情報収集、選択の一方法で、低学年後期より指導でき

小学校高学年における読書レポートの指導

る。図鑑・事典・その他の文献を読みっぱなしで終えるのではなく、得た知識（情報）をまとめてカードに記入する方法である。方法は、

〈メモ化の用紙〉

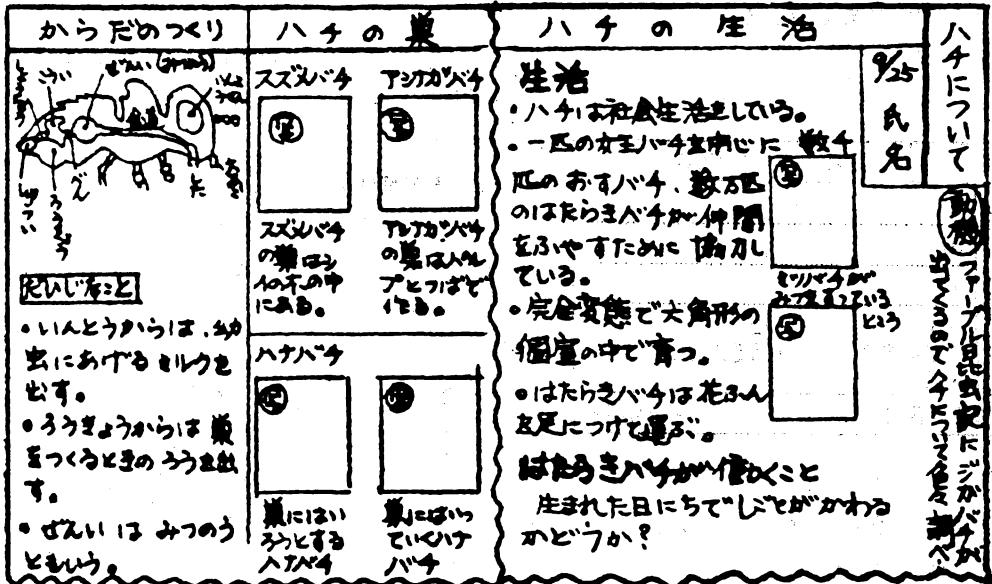
科	主題名	氏名
1	(1)	
	①	
	・文 ・箇条書き ・図表	・絵 ・構造図 etc.
参考図書名	P. 出版社	

- ① 調べることを各自で決める。
- ② グループで参考図書を探す。（本を探す能力の低い児童を助けるため）
- ③ 要点を抜き出し、まとめ、メモ用紙に記入する。まとめ方は、文・箇条書き、図表・絵・構造図など自由にさせ、なるべく自分のことばにするようにさせる。

壁紙聞「観察文を書いた人」

観察文を書いた人	965	氏名
動機 ファーブルのように、観察文を書いた人に聞いて調べました。		本名は? ファーブル アンリ＝ファーブル ・シートン アーネスト＝トンプソン ・シートン 牧野富太郎 幼名 誠太郎 ワオ 動物と改名 本名トモコ ハーマン
だれ? どんな本? ファーブル……昆虫記 シートン……動物記 牧野富太郎……牧野種 物金集。 日本植物 史圖へん。	いつか、いつまで? ファーブル 1923～1914 91才 シートン 1860～1946 牧野富太郎 1862～1952 94才	何が好き? ファーブル……昆虫 シートン……動物 カタ
	出来事? ファーブル 1855年……ハチの研究を 表表して世界の注目をひき、	どんな年に生まれた? ファーブル……南フランス  のルーエルグの 山あいのサン レオンG. ...

壁新聞「ハチについて」



- ② 課題を決め、調べ、メモ化する。
- ③ メモを分類し、見出しカードを作り、構造化する。
この時、①で読解した時の文章構成を使うと、次の説明文を書く時書きやすい。この構造化は、読書レポート目次作りに生かされる。

④ 説明文を書く。

1～3のどれも、何回もくり返すことにより、次第に技能が定着し、より高度なものができる。また、作業形態を、グループから個人へとかえていくことにより、個人の技能として定着する。しかし、小学校においては能力差があるので、個別指導+グループの協力という形態で、初めは取りくむ方が良いと思う。

C 指導のあらまし(実践のあらまし、6年)**1. 目標**

- ① 説明文を読んで興味を持ったことを、図鑑・百科事典・その他の資料で調べ、必要なことがら(要点)をぬき出し、メモ化する技能を高める。
- ② メモ化したものを構造化し、目次を作り、それをもとにしてレポートを書くことにより、情報処理の

技能を高める。

- ③ 調べ読みすることにより、読書量を増やし、読書領域を広げ、読書意欲を高める。
- ④ 情報処理と活用の技能を自分の読書生活の中で生かし、豊かな読書ができるようにさせる。(読書ノートの活用と合わせた)

2. 教材名

「南極の話」(教出)

3. 教材観と指導の基本的な考え方

① 教材について

この教材は、第1章で、南極の歴史(探検の時代から科学調査の時代へ)について、第2章で、南極のきびしい自然(大陸氷、定着氷、流水帯、きびしい寒さ、ブリザード、オーロラ)について、第3章で、世界の協力と日本観測隊の活躍(南極条約、観測船、日本隊と昭和基地)について述べている。そして、この3章の最後の段落で「南極観測は、世界の国々が、その国の学問の上で協力し合うばかりでなく、その国の工業力、経済力をはっきりして、世界の文化のためにつくす、よい機会なのだ。」と全文をまとめ、読み手に南極における日本観測

小学校高学年における読書レポートの指導

隊の活躍と、その意義を強く訴えようとしている。

しかし、この教材でとりあつかわれている素材についての説明は概説的で、写真も少ない。その上、読み手にとって未知の土地であるため、内容がわかりにくい。そのため、この教材をより理解するためには、他の資料での補いが必要であると考える。児童は、この素材が未知のものであるということ、現在でも観測が続けられること等に興味・関心を示し、そこから自分のより調べたいもの（課題）を持つのではないかと考える。

② 実践時の児童の実態

社会科の「私たちの住む地球」で寒帯について学習したり、耐寒遠足で国立民族学博物館へ行き、北極のエスキモーの生活用具、生活のようす等について、展示物やビデオを見たりした。しかし、南極については具体的には知らず、寒帯→南極、北極→南極と考えを関連させて、深める児童は少なかった。ところが、テレビで「南極」が報道されたことがきっかけとなり、南極に対し興味を持ち始めたようであった。

児童の読書は、だいに読書量も増え、自分の興味のかたよりを自分で意識してなおそうとするようになったので、少しづつ領域も広がってきていた。

調べ読みは、社会・理科等でも行い、自分の必要とする資料を見つけ、選択する力はついてきていた。また、中学年時より、情報処理の一連の指導（メモ化、壁新聞づくり、説明文作り）を行い、少しづつではあるが、力がついてきていたようである。しかし、それを自分のものとしてまとめる力には個人差があり、まだ資料を写す

だけの児童も見られた。

③ 指導の基本的な考え方

この教材のとりあつかいとしては、まずテレビの「南極」を見た経験を話し合い、それを合わせながら「南極の話」の概観をつかみ、南極の歴史・自然・観測隊の活動等をとらえさせ、それをもとに自分の調べたいこと（課題）を見つけさせた。（課題をたてる）

次に、課題を解決するための読書計画をグループでたて（読書計画をたてる）、調べ読み・メモ化→目次作り→レポートを書くという「読むこと」から「書くこと」へつながる一連の活動を行った。

また、レポートを書くことのみに重点をおくのではなく、調べたことをカードに記入し、目次を作り、レポートを書くという一連の活動を行うことにより、情報処理の技能を身につけさせることを大事にした。

4. 指導計画

第一次 ○テレビの「南極」について話し合い、その後「南極の話」を読む。(1)

- ・概観をつかむ。
- ・第1次感想（課外）

○課題をつくり、読書計画をたてる。(1)

- ・テレビ、社会科の学習、「南極」の話を関連させ、自分の調べたいことを決める（大課題・小課題）
- ・読書計画をたてる（グループ）

第二次 ○読書計画に従い、各自の課題について調べ、メモ化する。（1+課外）

第三次 ○レポートの目次をつくり、発表する。（2~3）

情報処理力	問題を意識し発見する能力	文献を探索する能力	情報を理解し選択する能力	情報を組織する能力	情報を処理する能力
読書の流れ	課題をたてる (課題の設定)	読書計画をたてる (解決への見通し)	調べ読み メモ化 (資料の収集・選択)	目次作り (資料の構造化)	レポートを書く (資料の再構成)
学形習態	個人	グループ	グループ	個人	個人

（流れは左から右へ）

- メモ化をもとにして構造化し、レポートの目次を作る。

- 目次をもとにして、発表する。(情報の点検)

第四次 ○目次とメモ化をもとにレポートを書く(1+課外)

5. 指導の実際

本来であれば、教材(ベース情報)に出合わせ、生活の掘りおこしをした後、課題を持たせるのであるが、この実践の場合TVとの関連で逆となった。しかし、いざれにせよ、課題と生活との関りは、読書の生活化という観点から考えても、たいせつにするべきであると思う。

まず、テレビの「南極」を見た経験を話し合った。この番組は、NHKの報道番組で、南極大陸に初めてテレビカメラを持ち込み、衛星中継を経て日本に送られてくる。五日間連続で、越冬隊員の生活のようす、オーロラ等の気象について、ペンギン、南極条約、大陸移動説、鉱産資源など、さまざまな角度からカメラを向けた、内容豊富な番組であった。テレビ視聴を宿題とし、メモをとることを指示した。連日、前夜の報道内容について自由に雑談し、情報交換をしている者や、自主的に図書室から南極に関する本「昭和基地物語」「南極点へ5200キロ」等を借りて来て読む児童もいた。

① 課題を立てる(問題を意識し発見する)

テレビ番組が終了した時点で、全体での話し合いの時間を持った。児童が興味を示していたのは、基地内の風呂のシーンで隊員が使っているタオルが凍ることに、冷たさのすごさを感じていた。その他、生花が凍り、それを落とすと碎けたこと、オーロラの美しさ、ペンギンのかわいしさ、大陸移動説等、熱心に思い出し、話し合った。

その後、教材「南極の話」を読み、概観をつかんだ。六年の三学期でもあり、詳しく読解するのではなく、大まかな文章構成がわかり、筆者の意図の理解までとした。そして、課外として第一次感想を書かせた。(この第一次感想がレポートを書く時の動機のもとなる。)

次に、第一次感想をもとに、課題を立てた。課題作りは、テレビ、社会科の学習、教材「南極の話」を関連さ

せ、自分の調べたいことを決めさせた。児童の課題は、次のようなものである。

・南極の自然現象に関するもの
 オーロラ
 氷
 ブリザード

・南極の動物に関するもの
 ペンギン
 鳥類
 アザラシ

・南極を探検した人々に関するもの
 苦労
 歴史

・大陸移動説での南極大陸
 大陸移動説

・南極の価値
 鉱物資源
 歴史的(南極条約との関り)

・南極の自然の力
 自然の力を全体的に

② 読書計画をたてる(文献を探索する)

課題をもとに、読書計画をたてた。この時、同じ課題の児童を集め、グループで作業させた。このグループでの活動は、自らの課題が、より明確になり、読書計画も確実となるので、底辺児はもちろん、どの児童にとっても効果的であった。

前時でたてた課題を大課題とし、この課題を解決するための小課題を考え、その課題を解決するための方法、文献の探索を行った。児童は、グループで話し合い、件名目録などを使いながら、文献にあたっていたようである。

〈例〉

・課題…南極の自然の力

・氷
 ・気候
 ・ブリザード(雪あらし)
 ・生物(自然の力に耐える力)

・方法…1. 大課題を決める。

2. 小課題を決める。
3. メモ化する
4. 参考図書をまとめる
5. まとめ、分かったこと

小学校高学年における読書レポートの指導

6. 自分の考え、感想、付け加え

〈例〉

・課題…南極の気候と動物

- 南極の気候（氷、雪、気温）
 - 南極の動物（ペンギン、アザラシ、鳥、その他）
 - 南極の気候と動物の関係
- ・方法…1. 南極の気候について調べる
 2. 南極の動物について調べる
 3. 気候と動物の関係がどう結びつくか資料の中からさがす。

(③) 調べ読み、メモ化（情報を理解し、選択する）

課題について調べ、メモ用紙に記入する。この時も、グループ作業としたが、学校図書館の図書冊数不足や、底辺児の図書の選択、情報の発見、メモ化の作業まで協力し助け合うことにより、落ちこぼれなく活動できた。学校図書館だけでなく、グループによっては市立図書館

〈メモの一例〉

大陸移動説と南極大陸

(1) 大陸移動説

(2) フレッドリックエケナーの説

このエケナーは、世界地図を、かがめていて、アフリカと、南アメリカの大陸の形が、似ている気がついた。彼は、さっそく、地球儀とコンパスをもちだして、海岸線のあちこちを正位置に、はめ込みますと、「ほ、この「あい」と、まさか、ひつたつちした。しかし、さうの大陸は、あつはくついていたのではないかと、かんがえたが、その「あい」と、かんけいがないためやめてしまった。」数か月ご、エケナーは、またま古生物の分布をしらへた。本によると、メソサウルスというは虫類の化石が、南アフリカと南アメリカの、ブラジル、ブルグ、アイ、パラグアイなどから、発見された。かいつて、かの大陸移動説を、かんがえた。

参考文献 ひきこまれた大陸 43~45 鹿島出版社

を利用していたようで、先に市立図書館を利用した児童が、図書を独占し、他のグループが困ったという話もあった。

また、児童が情報の収集に使ったものは、図書（単行本、百科事典、図鑑 etc.）、学習雑誌、社会の教科書、新聞、パンフレット、TVの写真などで、トレーシングペーパーをあてて写したり、可能であれば切りぬいたりして、メモ用紙にはっていたようで、児童一人々々が、今までの情報処理読書の経験を生かし、いろいろ考え、工夫していた。

④ 目次作り（情報を組織する）

メモ化という情報収集・選択がある程度まで進むと、今度は、情報を再構成することを前提として、収集した情報の組織を行う。メモ化の段階では、読書計画のものと数多くの情報を収集・選択することを目的に活動したが、ここでは、収集・選択した情報を新しい情報として再構成するにあたり、課題との関りの中で、組織し、表現を目的として整理するのである。その一方法として、目次作りを行った。自分の手持ちのメモ化を分類、整理、組織し、目次を作ることにより、文章構成（叙述の流れ）を考え、自分の課題解決としてのレポートを、より確実なものとするのである。

本来は、あくまで個人の課題から出発しているので、個人の活動として行うのであるが、ここでは、他との関りの中で、自分の目次作りをすることにより、文章の流れの中でぬけている点、構成のまちがいなどを点検したいと考え、OHPシートに書いて発表し合うことにした。そして、この時、レポートの主題（課題）を明らかにし、文章の中に一本の筋が通るように注意した。この時、国語科の読解指導での文章の構造図化、主題、要旨を明確にする学習がたいへん役に立った。

〈例〉

南極の動物

- ① 南極の動物の種類
- ② 代表的なペンギン
- ③ 代表的なアザラシ

② 代表的な海鳥

<例>

南極の自然の力

(1) 南極の氷の力

- イ 南極の氷がとけたり、増えたり、減ったりする
と、どのようになるのだろうか?

- ロ 南極の氷は、どのくらいあるのだろうか?

(2) 南極の気候の力

- イ 世界最低の気温

- ロ 世界最低の気温とは、どのくらいのものだろう
か?

(3) ブリザード(雪あらし)の力

- イ ブリザードとはどのようなものだろうか?

- ロ ブリザードとの戦いで、命をなくした人々
ハ ブリザードの冰雪のつぶの力

(4) 南極の生物が、南極の厳しい自然に耐える力

- イ 南極に生息する生物

- ロ 南極の厳しい自然に、耐えぬこうとしている生
物の姿

- ハ 南極の厳しい自然によって変化していく力

(5) レポートを書く(情報を処理する)

情報の再構成である。前段階の目次をもとに、メモ化を見ながら書かせた。この時、図や写真、新聞の切りぬき、絵等が入ること、できるだけ、自分のことばとして書くこと、読み手によくわかるように書くことの三点に注意するよう指示し、書かせた。

できあがったレポートは、3、4枚程度のものから、12、3枚程度に及ぶものまであった。文章表現には、国語科の能力差、表現力の差などのため、いろいろな形が見られた。調べた事を自分の考えをもとにふくらますことができず、丸写しにしたり、箇条書きのまま書いているもの。図表がないもの。逆に図表が多いが、それを説明する文が少ないもの。ことばが未消化で、そのまま使っているもの。しっかりした構成力で、ことばも自分のものとして表現しているもの等があった。これらの点は、今後の課題としていきたい。しかし、作文の時間で

も、あまり文を書かない児童が5枚程度にまとめたり、文に自分の感動を表現することの少なかった児童が、鳥(ペンギン)のかわいさにひかれ、南極条約のたいせつさを力説したりしていたことは、収穫であった。レポートの例「南極の自然の力」(略)

D 読書レポート指導を推進する上の留意点

1. 情報処理の技能を身につけるための、低学年よりの系統的な指導が必要である。

Aの項でも述べたが、実践して一番強く感じたことは、情報処理技能の系統的な指導の必要性である。六年になった段階で、この読書レポート指導をするには、低学年から情報処理能力の指導(『問題を意識し発見する』から『情報を処理する』まで)を学年に合わせた形で段階を追って指導していく必要がある。そして、これは、小学校だけでなく、中・高等学校へと続けられることが望ましい。また、この指導も、学校図書館が利用指導で行うのではなく、国語科をはじめ、他教科との関りの中で指導される必要があるよう思う。

2. 資料センターとしての学校図書館の役割を果たせる
よう、資料の充実をはかる。

図書を購入する時、教科との関り、児童の興味、0、4分類の重視など計画をたてて購入していたつもりであったが、実践してみると、やはり、資料不足であることに気がついた。出版されている本の内容不足もあるが、周辺図書のリストアップ、OHPシート・スライドなど、さまざまな形で、児童の情報探索、課題解決を満足させる資料を充実させることが必要であると思う。

3. 国語科の読解及び作文(表現)力の基礎技能を身につけるための指導が必要である。

情報を収集・選択・処理するためには、国語科の読解の技能が必要である。文献を探索し、メモ化する時、読解指導で身についた技能が生かされ、情報を組織する時も、読解での文章構成図を作成する技能が、逆に自分の主題を表現するための構造化として生かされた。また、作文(表現)力も、読書レポートを書く上で大きな支え

小学校高学年における読書レポートの指導

となつたことはいうまでもない。国語科において、低学年より系統的にこの二つの技能が指導されておれば、児童の情報処理読書の大きな支えとなる。そのためには、読み書き関連指導、ノート指導等、毎日の国語科の指導をしっかりとおかなければならない。

4. 児童の能力差とそれを少なくするための学習形態について

児童に能力差があるのはいうまでもない。40人おれば40人がそれぞれ、得手、不得手があり、興味もちがう。この読書レポートには、他教科に比べ国語科の能力が大きなウェイトを占める。そのため、国語科が不得手なものにとっては、少し難しい学習となる。底辺児にとっても、作業が多いため、段取りが悪く遅れをみせることもある。このような点から、本来、読書は、個人のものであり、この読書レポートも個人作業で行うものである

が、情報処理読書を身につけさせる訓練であるということを目標とし、学習形態にグループ活動を取り入れ、教師の個別指導と共に活用すれば良いのではないかと思う。学級集団として協力し、助け合うことにより、互いの作業内容も深まり、不得手なもの、底辺児も、思わぬ力を出すこともあり、はげまし合うことのたいせつさも味わえた。

5. 訓練をくり返し行うことのたいせつさ

情報処理読書は、一回や二回の指導では定着しない。系統的な指導と共に、手をかえ、品をかえ、重点をおく場所をかえ、しっかり児童の身につくまで、根気よく訓練することがたいせつである。そして、今の訓練が、児童の成長と共に、深まり、広がりをみせていくのではないかと考える。



The graphic features a silhouette of the Chicago skyline against a dark background. The word "CHICAGO" is written in a bold, sans-serif font across the center of the skyline. Below the skyline, there is a wavy line representing water.

Twenty-seventh Annual Convention
International Reading Association
Chicago, Illinois
April 26-30, 1982

Association members will receive further information early in 1982. Nonmembers may receive information by writing to IRA at 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, Delaware 19711, USA.

資料

世界の読みの能力 ——現状と将来の見通し——*

リンシェピング大学

イブ・マルムキスト**

東京都立江北高等学校

小町谷 恩 (訳)***

本日ここに集ったわれわれのすべては今日と明日の世界のもっとも重要な問題の一つに深い関心をいたいでいる。それは読みの能力と、思考の形成、問題解決、および豊かで広汎な価値を有する個人の自己実現における読みの能力の役割についてである。読みの能力と読みの指導のいくつかの国際的側面についての考えを述べることができるのは特に喜ばしい。なぜなら読みの能力と読みの指導は、われわれの社会の単にあなたとか私とかにとって大いに関心のあることであるばかりではなく、普遍的、世界的な関心事だからである。

この機会に過去20~30年間、われわれはどこにいたか、現在どこにいるかについて評価を加えたいと思う。また、いま認められる趨勢と、われわれの手もとにある研究の成果から、かなりの程度まで想像できる未来の社会の姿を考えに入れて、この分野の研究と実践に関して進むべき方向についての、私の考えのいくつかをも伝えたいと思う。

話題を今日の世界情況のいくつかの面に限ることにする。1. 工業技術の進歩、職業の変化、再教育の必要、生涯学習。2. 世界の読み書き能力の情況。いくつかの統計的数値。書籍の出版と配布。日刊紙その他の読書材料の利用可能性。3. 文盲の問題。4. 機能的読み書き能力の定義。5. いくつかの工業国において観られる読

みの能力の水準の低下。6. 移民と機能的読み書き能力。7. 2000年以後における読みの能力の必要性。8. 将来読み書き能力を高める仕事を進める上での問題点と疑問。9. I. R. A. は何ができるか? われわれは個人として何ができるか? いくつかの提案。

学校・大学の在籍者数の世界的な大きな増加

世界のほとんどすべての国で、政府はあらゆる教育活動においてすぐれた読みの能力がはたすきわめて重要な役割に気付いているように思われる。

技術革新が新たなコミュニケーションの媒体をもたらしたにもかかわらず、読みの能力はいまだ不可欠な学習の手段と考えられている。それらの政府はまた、個人の自己実現だけでなく、経済的、社会的、政治的進歩に役立ちうる人的資源を十分に活用するためには、国の読み書き能力の水準が高いことが重要であることに、十分気がついているように思われる。

国連総会は1948年以来、様々な決議において、幾度も、教育を受ける権利は基本的人権の一つであり、文盲は経済的、政治的、社会的、ならびに個人的発達にとって最も深刻な困難であり、国際理解と協力に対する重大な障害であり、われわれの時代の世界の平和に対する最も頑強な脅威である、と述べている。

約30年たった現在、国際児童年に指定された年に当って、どの程度まで、すべてのものに対する教育の機会均等が達せられたかについて、意見をまとめようすることは自然でもあり、正当とされることだと思われる。教

* Reading ability around the world — The present situation and a future outlook.

** MALMQUIST, Eve (Linköping University)

*** Translated by KOMACHIYA, Megumi (Kohoku Senior High School, Tokyo)

世界の読みの能力

育はあらゆる地域で、国家的、国際的発展のプログラムにおいて、高い優先順位を得ている。学校や大学の在籍者数は世界的に大きく増加したことが示されてきた。

低収入国では学校に出席している初等教育学齢の子供のパーセンテージに関してとりわけその拡大が論議の対象になってきた。経済的先進国では中等教育やより高い教育が相当拡大されてきた。しかし教育に対する大きな要求が供給をはるかに上まわっている。

教育の需要と供給の永続的な不均衡についての理由を多く述べることは可能であるが、ここではほんの少しだけに限って述べたい。社会的、経済的、文化的に教育への熱望と期待が爆発的に増加したこと、知識の量と複雑さが急速に増えたこと、人口爆発、そして劣らず重要なのは、他の多くの地域での、例えば食糧や「防衛」を求める強い競争的な要求である。

教育の分野での拡大は多くの場合、とりわけ量的な意味で大きなものになっている。学校や大学の在籍者数、様々なレベルの教師数、校舎数などの面が、多くの国で教育改革に関する論議で優位を与えられてきている。主要な教育目標はしばしば、より多くの人に、生涯のより長い期間、教育の機会を与えることになっている。しかし、過去十年間、教育や教育計画の質的な面が、ヨーロッパだけでなく、多くの国々で、注目を集めてきた。

ユネスコ統計局によれば、アフリカ、ラテン・アメリカ、アジアの発展途上国の初等教育の児童の在籍者数は全体として1950年から1975年の間に6,500万人から2億3,600万人に増加し、中等教育の在籍者数は750万人から6,700万人に、高等教育施設での学生数は90万人から1,000万人に増加した。建てられた校舎数、様々なレベルの、訓練を受けて採用された教員数、買い用いられた（時には用いられず、また誤用された）教育機器の数や種類は実に大きなものである。

世界の読み書き能力の情況

既に述べた発展は多くの点で満足すべきものであり、概括的目標に到達するために払われた努力は最大の尊敬

と賞賛に値する。しかしながら他方では世界の教育の情況のひじょうに暗い部分と直面しなければならない。

低収入国地図は、最近になって独立を獲得した国々の地図と、きわめて一致している。これらの国々はまた高い文盲率を示しているのである。こうした国々と高収入国との間のギャップは経済的、政治的危険を絶えず増大させている。

文盲は常に存在したが、伝統的な生活様式を持った原始的社会では、読む能力がなくても人間生活の充足のために大きな障害にはならなかった。しかしながらこの時代には、大きく進歩した運輸と伝達の手段が、地球上のあらゆる隅々に住んでいる人々を、ますます近づけていく。技術的進歩の結果の利用はあらゆるところで生存のためますます必要になっている。したがって文盲は一層深刻な問題になってしまった。今日の技術文明のどの地域でも、読み書きのできない非熟練労働者に得られる仕事はますます少なくなるだろう。

読む能力を欠いたとしても、文盲の人にひじょうに多くのことを教えることができるとは確かだが、自分で学ぶ可能性はごく限られているのである。現代のいかなる文明社会でも、生涯学習は生存に欠かすことのできないものである。

第二次世界大戦後、多くの自治国家が設立され、地球の人口の4分の1、およそ8億5000万の住民がそこに含まれるが、その大多数は文盲である。眞の意味の民主主義は、住民が投票用紙も読めない社会では維持できないことは自明のことと思われる。したがって、また進んだ読みの能力が政治的に強く要請されているのである。きわめて残念なことに、世界のすべての人々に読み書き能力をという、目標にむかってはほんのわずかしか前進がなされていないことを認めなければならない。信頼できる統計が欠けるため、世界の様々な地域における文盲の程度を評価するのはきわめて困難である。

文盲者数は増加している

ユネスコの報告によれば、成人（15才以上）の文盲の

パーセントは、1950年の44.4%から1960年には39.3%，1970年には34.2%へ、そして1978年には32%へと減少してしまった。しかし絶対数は1950年の、およそ7億人の成人の文盲数から、1978年の推定8億1000万人に増加している。このように成人の文盲者数は現実に大変な割合で増加している。この困った事実は、教育の進歩には相当のものがあるにもかかわらず、急速な人口増加に十分に追いつかないために起っているのである。ユネスコは世界の全人口は年2%の割合で今日増加していると推定している。人口増の割合は、学校に在籍する学令児童のパーセンテージが最少の地域——アフリカ、アラブ諸国、アジア、ラテン・アメリカ——でひき続き最大であると考えられる。

世界人口は現在までの約40億から2000年には約63億に増加するであろう。しかしその増加のうち、約2億5000万人だけが、先進諸国に関係するものと思われる。1979年から2000年の間の人口増は先進諸国では19%，発展途上国では70%であると予測される。

文盲の頻度に関しては、少数の例だけで十分であろう。

- a. 国連加盟国のうち69ヶ国では文盲率は50%を越えていると推定される。
- b. 20ヶ国では人口の90%以上が読み書きができない。
- c. 多くの国では女性人口のほとんどすべては文盲である。
- d. そしてさらに驚くことに、ヨーロッパの11もの国で15才以上の人口の10%から65%が文盲であるということが報告されている。

毎分出版される新刊書

書籍の出版点数は毎年、約4%の割合で増えており、冊数では6%増えている。

今日の世界では新刊書は毎分出版されている。印刷される全冊数は年間80億冊を越えている。今日、世界中で1950年の3倍の本が製造されている。

マス・ミディアの予言者マーシャル・マクルーハンが印刷言語は「たそがれの時代」に入っており、いわゆる

「グーテンベルク系」は消滅し、電子工学的伝達体系に取って代られようとしていると言っているにもかかわらず、そのようなことを言いうるのはひじょうに興味深いことである。

しかし書籍の出版は世界全体でごく不均等に拡がっている。ヨーロッパ、米国、ソ連を合わせて世界中で出版される本の75%以上を生産している。ヨーロッパは、世界人口の13%ほどであるが、45%以上の本が作られている。アジアは世界人口の56%を占めるが、本は今日までのところ約20%を出版しているにすぎない。ラテン・アメリカとアフリカはそれぞれ、世界の書籍出版の僅か2%である。

書籍の出版点数はラテン・アメリカ、アジア、アフリカにおいても過去15年間に相当増加した。しかしながら巨大な人口増加のため、これらの地域はその必要が最も大きいにもかかわらず、100万人あたりの書籍点数は現実に減少している。日刊紙の購読さえも、世界のある地域に集中している。ユネスコの統計によれば43の国連加盟国では日刊紙が全く出版されていない。先進国と発展途上国との間に書籍やその他の読み物材料の利用可能性に関するなお重大な不均衡が存在する。そして、個人の人格的発達のみならず、一国の経済的、文化的、社会的、政治的発達のために、今日の世界の最も大きく、やりがいのある、かつ緊急の問題の一つ——世界から文盲を取り除く努力で成功しようとするならば、この問題が解決されなければならない。

ユネスコの読み書き能力計画

読み書き能力の最低基準を用いたとしても、世界の文盲者数が過少に見積もられているのは確かである。あらゆる今までの努力にもかかわらず、われわれは心安らかならざる現状に直面する。成人文盲者数は、減少するどころかむしろ、現に年間250万人から300万人の割合で増加しているのである！

世界人口の少なくとも65%は、基準に小学校4学年のレベルが用いられると、機能的読み書き能力のレベルに

世界の読みの能力

達していないと推定される。

何年か前には小学校3学年のレベルの読書力があったものでも、そのうちの何百万人もが、練習を欠くために、その能力を失ってしまっている。

世界の様々な地域での読み書き能力キャンペーンは初級読本、または小学校の教科書のシリーズと簡単なワークブックに頼っている場合が多いようである。読み書き能力計画は、生徒がアルファベットを憶え、初級読本を終えたとき、満たされたと考えらるがちである。

しかし、いくつかの発展途上国ではある種の後期読み書き能力教育が導入されている。例えばチニジアでは、さまざまな進んだ段階の読本が用いられている(Petite Encyclopedie des Adultes)。多くの国では読み書きのできるようになったばかりの成人のために特に用意された新聞が発行されている。読みの教育を助けることを目的としたラジオやテレビのプログラムの数も増えている。それでもなお、ほとんどの発展途上国では成人に読みを教えるのに役立つ、教材がひどく欠けており、教師養成のための十分な資格のある、読み書き教育の専門家は全く不足している。

私の観点からすれば、ユネスコの世界的な文盲撲滅の努力には相当の資源を必要とし、その成功の多くの部分は財政的な可能性によって決定されるとする指摘は正しい。発展途上国が今まで主たる財政的負担を受け持ち、国際的援助は周辺的、補助的な性格のものであった。

多くの国では以前の大規模な運動をいわゆる選択的計画に変え始めている。この傾向の例として、トルコの新兵のための読みの教育計画、韓国の学童の母親の再教育計画、ナイジェリアのたばこ栽培者のための読みの教育計画などを上げればよいだろう。

1964年から1974年の間、ユネスコは実験的世界読み書き能力計画に着手し、後援した。これはさまざまな国における読み書き能力と経済的、社会的発展の間の関連をさぐり、評価し、教育のための新しい方策を試してみることを目的とするものであった。全部でおよそ55ヶ国がこのプログラムに参加した。ユネスコの後援を受け

た、大規模な機能的読み書き能力計画は次の12ヶ国で実行された——アルジェリア、エクアドル、イラン、マリ、エチオピア、ギニア、マダガスカル、スーダン、シリア、インド、ペネズエラ、タンザニア。8つの小規模な実験がアルジェリア、ブラジル、中国、インド、ジャマイカ、ナイジェリア、チュニジア、オート・ボルタで行なわれた。

この計画の結果は、先導的実験としては価値の高いものであるけれど、世界のあらゆる地域での有効で、さらに遠大な読み書き能力のキャンペーンの大きな必要という観点からすれば、むしろ限られたものであるという結論に達する。この大ざっぱな概観からも、児童のための学校にだけ頼っていたならば、来る二、三十年間に世界全体で読み書きができる状態に達するとは期待できない。もしもその問題を多くの異なる角度から攻略するのでなければ、成人の文盲は当面は残るであろう。

インドの教育史上始めて、政府は成人文盲撲滅運動に優位を与え、また始めて婦人を教育するために特殊な計画が作られた。インドの6億1000万人のうち、4億人近くが読み書きができない。現在のインドの婦人の文盲率は78%，それに比し男子は45%である。大きな国民成人教育計画が、カンジーの誕生日、1978年10月2日に、1983—84年以前に15~35才の1億人の読み書き能力のない人々に教育の機会を拓げるという目標をもって始められた。

機能的読み書き能力の定義

今日の世界の読み書き能力に関する統計や何十年か前の予想は、とりわけ読み書き能力は何を意味するかという定義に関して、あらゆる場所で絶え間ない発展が進行しているという事実に照らして、考察されるべきである。

「機能的文盲者」とか「機能的文盲」とかいう用語は広く受け入れられてきている。それらは教育上の欠如の一形態を示すものである。しかし、これらの用語の正確な定義は異った国と、異った関係で、大いに異なってく

るであろう。

こうした用語は本質的に消極的な意味のものである。「機能的読み書き能力」とか「機能的読み書き能力計画」というような積極的な操作的用語が大いに必要であり、それらはある程度、私の国（スウェーデン）の最近のいくつかの研究で用いられているように、用いられる測定手段のより正確な記述、目標や手段や、必要とする教材などの記述を含むものでなければならない。

社会の要求は急速に変りつつある。したがって、就学年数について公的に受け入れられた基準に従えば読み書き能力があると考えられるのに、その社会が彼らに課する正常で普通の要求に従って、さまざまな種類の記録や印刷物を扱う活動をやりとげるには不十分な読み書きの技能しか持ち合わせない多数の人がいるかも知れない。言いえれば、今日の社会ではもはや彼らは機能的な読み書き能力を持っていないのである。

一例をあげれば、合衆国における文盲についての統計によれば、14才以上の人口で読み書きのできないものはおよそ1%にすぎないと推定される。しかし、1970年に行われた調査によれば16才以上の約1850万人のアメリカ人はいくつかのきわめて重要な社会的サービスを受けるために必要な、標準的な書式に書き込むことができなかった。ある調査はさらに「読み書きの能力がない」というだけのために、400万人の成人が社会福祉（失業）援助を得るのに必要な書式に書き込むことができなかつた。約1000万の人々は社会保証の資格を得るのが難かしかつた。1100万人以上が、ペーパー・テストがあるので、運転免許証を取ることができなかつた。また1400万人は銀行のローンに申し込みなかつた。文盲は合衆国では他の社会的問題と密接に結びついている。16才から21才の間の失業者の約半数は機能的文盲であり、一方米国の現在の在監者の約60%は読むことができない」（ユネスコ、パリ、1972）としている。

世界中の他の国々も合衆国と同様な問題に直面している。

読み書き能力という用語の普遍的に受け入れられる定

義は存在しない。

ユネスコは、ある人が4年間の就学を終えたとき「機能的読み書き能力がある」とみます。

そのような定義にはかなりの弱点がある。4年の就学後に得られる読みの技能は、学習者の能力、教師の経験、学習グループの大きさ、用いられた方法、教材、学習開始期など多くの要素に依存している。加えて、スウェーデンにおける私の研究結果によれば、読みの力には大きな幅があり、そのことを考慮に入れなければならない。4年生のあるものは1年生の読みの能力にとどまっているのに、平均的大学生と同程度に読めるものもいる。

「機能的読み書き能力」——相対的概念

「機能的読み書き能力」は相対的概念として考えられるべきだと言いたい。それによって私は、学令や、就学年数を基礎にした定義を否定する。

私は出発点として、1956年、ウイリアム・グレイが古典的な彼のユネスコ・モノグラフで提示した定義を受け入れたいと思う。

「人は、その文化や集団で、読み書き能力が通常前提とされるようなすべての活動に効果的に従事することができる読み書きの知識や技能を獲得したとき、機能的読み書き能力がある」（グレイ、1956、p. 24）

しかし、そのような定義は、曖昧すぎるとして批判されてももっともある。

私の観点では、次の段階はある国家社会の中の成人の読み書きの技能に関する基本的要件の分析になるはずである。読み書き能力の要件はもちろん、特定の国のある文化集団やさまざまな種類の集団の中でも個人個人によって差がある。異なった文化的背景の異った職業は異ったレベルの読みの力を要求する。例えば、レストランの使用人にはあるレベルの読み書きの能力を必要とするだろうし、電気部門の修理工であれば別のレベルの読み書き能力を要するであろう。しかしながら、どの国でもどのレベルの読み書き能力、またどんな種類のさまざまな技

世界の読みの能力

能を学校が生徒に与えることを目標とすべきかに関して、ある種の一一致に達する必要は大いにある。

読み書き能力——発達的過程

読み書き能力は幼児期から成人期までの個人の全生涯を通じて進行する発達的過程として捉えられるべきである。

読み書き能力の発達は順々に進行する。各レベルには習得されなければならない、ある一般的また特殊的な読みの技能がある。

学校が多くの点について読み書きの技能の生徒個人の将来の必要を予言することができるようにすべきだと主張するのはほとんど不可能なことである。しかしながら、ある社会の機能的読み書き能力に関して、最小の能力のレベルの輪郭を描こうとすることを一つの重要な課題として受け入れるのは合理的なことである。

とすれば、望ましい目標はすべての生徒が学校を去るまでにこの最小のレベルに到達することであろう。

読み書きの技能に関する最小の運用のレベルを判定することは複雑な課題である。基準は不斷の変化を受けている。個人の必要は社会の要請と個人の情況によって変化する。それは社会によって異なるのである。それはまた個人の生活の一面と、別の面とではかなり違ってくるかもしれない。

学校における読み書きの指導の全体計画の主要な目標は、少なくとも西ヨーロッパ諸国では、しばしば比較的広く一般的なことばで、示されている。私の観点からすれば、毎日毎日の、毎週毎週の授業計画のための出発点として、また特定の社会で機能するために各人がマスターすることが必要だと考えられる、読み書き能力に関する最小の要求を示すものとして役立つためには、それらの主要な目標はさらにさまざまなレベルや基準の特定な、またより詳細な下位目標に分化される必要がある。しかしながら、われわれは最小能力のテスティングをあまりにも強調する危険も意識すべきである。教育的処置の抱負を下げ、生徒の最小能力にあまりに安易に満足す

ることになるかも知れないからである。読み書きにおけるすぐれた運用能力をも強調することを忘れてはならない。

多くの高工業国に目立つ読み書き能力の低下

機能的読み書き能力の問題は実に普遍的、世界的な関心事である。今日世界の各地域の多くの高工業国で、読み書き能力の低下の傾向が見られる。

このことは例えば1975年イラン、ペルセポリスの読み書き能力についての国際シンポジウムの最終宣言に述べられている。

このような傾向は例えば英国でいくつかの研究に示されてきた。同じことはスウェーデンに関してもあてはある。

N F E Rによって行われた概観によれば英國には少なくとも200万人の機能的読み書き能力のない成人がいる。そのことは成人人口の約6%が全く読み書きができないか、平均9才児より下のレベルの読み書き能力しか持っていないことを意味する。「いちじるしく文字的である、今日の社会に十分に参加できない200万の人々。印刷されたことばにさらされる恩恵や刺激的な経験や、大ていの人々があたりまえのものとする魅力のある楽しさに加わることができない200万の人々」この論文の筆者達によればまだ9才から13才の間の読書年令のものはさらに多数いる。筆者達は英國の学校の下級生の読解力の水準は1964年以来、有意味に低下していると結論づけている。

50年代、60年代、70年代中期の生徒の成績を比較したスウェーデンの3つの最近の研究は、特に、今日の学童はいくらくらい早いスピードで読むが、読解力、書く力、綴りはかなり劣ることを示している。これらの研究によれば、創造的な作文、エッセイも低下している(Björnsson 1976 a and 1976 b, Grundin, 1975 and 1976 and Johansson, 1977)。

最近、ハンス・グレンデン(1975, 1976)はスウェーデンの学校の7才から19才の生徒の読み、書き、その他

のコミュニケーション能力の発達を記述しようとする研究プロジェクトについて報告した。約2600人の生徒がおよそ10の異った読み書きテストを含むテスト・パッティーについて2度のテストを受けた。

研究に用いられたテストはさまざまな種類のもので、あるものは学校で学ぶものの性質を持っており、例えば、読みの早さ、理解、綴りやエッセイを書くことなどである。しかし10のテストのうち3つは、だれもが毎日の生活で出会いそうな課題からなり、例えば、表を解釈するとか、保険証券の説明文を読むとか、郵便局で用いられる書式に書き込むなどである。こうしたテストは今日のスウェーデンの社会で個人が機能するのに必要な毎日の技能を測定するものとなっている。

最も興味深い結果のうちのはんの少しだけをここでは指摘する。各学年を通じて研究された諸技能は継続的に増加しているように思われる。ただし職業高校の生徒の場合は第11学年（高二）で停滞と時には後退さえもごく一般的に見られた。

7才から19才の全年令間隔の典型的発達曲線は減速的であった。発達速度は第1学年で最も大きく、学年レベルが上るとともに減少する。読み書きの技能の発達は生徒のさまざまな小群について研究された。平常の学習者対知能遅滞学習者、異った社会・経済的階層などについて。全体として1学年以後存在する言語使用のレベルの小群間の差は一定のままであるか、中期教育の学令ではある程度拡大する傾向がある。学校がさまざまな使用レベルの生徒のグループ間のギャップを埋めたり、減じたりする徴候は見られない。低学年で高い言語使用能力のものは各学年を通じて高いままであり続け、低いものは同様に低いままである。使用レベルの差の程度は多くの場合かなり大きい、と報告されている。例えば、9学年の下位10%の使用レベルは3学年の平均より高くない。

この研究の結果によれば、約15%のスウェーデンの生徒は6学年の読みの能力のレベルに達することなくコンプレンシブ・スクールの第9学年を卒業する。いいかえれば、彼らは今日のスウェーデンの社会で、適切に機

能できないのである。こうした失望的な事実はスウェーデンの学校の読みの授業の目的、手段、結果に関して、スウェーデンのマス・コミに活発な議論を引き起している。

西欧における移民の読み書き能力の訓練

西欧は世界で移民の主たる地域になっている。今日西欧で移民とその家族は1220万の多数にのぼっている。

この数字に、主としてアフリカや、多くのアジアの国々からの多数の密入国者を加える必要がある。

今日西ドイツで学校を始める子供のうちには移民の子供がたくさんいる。例えば、デュースブルグのような都市では7才児の50%が移民の子供である。1970年から1978年の間、西ドイツでは約60万の移民の子供が生れた。こうした子供のうち25~30%は学校に全く出席していない。

今世紀の大部分の期間、スウェーデンは読み書きのできないものが全くない国であると考えられてきた。しかし、60年代、70年代の地中海や非ヨーロッパ諸国からの移民の増加が、再度スウェーデンの教育組織における成人の読み書きの再訓練の問題を現実のものとした。スウェーデンの人口の約10%（今まで約80万人）は過去20年間にさまざまな国からスウェーデンに移民した人々からなっている。スウェーデンの約4万の成人が今日読み書きの基本的知識を欠いており、文盲と考えられねばならぬものと数えられている。「機能的読み書き能力の観点」を入れるならば、数字はさらに大きなものとなるだろう。すべての成人の移民と読み書きの訓練の必要な他の人々を包括することになっている一つの計画が立てられた。地方自治体が講座の責任を持ち、講座の存在を地域に居住する移民に知らせることになっており、国は講座の経費を負担する。

1976年、議会は地方自治体の読み書き能力訓練の講座の参加者の学習費を特別に国が負担するという政府案を認めた。

1977年の議会に提出された議案では移民もスウェーデ

世界の読みの能力

ン人も読み書き能力の講座に参加する権利を有するが、移民の場合、読み書き能力の訓練の目的はスウェーデン語の知識を増すことではなく、読み書きの能力をつけることであると述べられている。このコメントにつけ加えるならば、現在、スウェーデンのある地域では小学生の間で40もの異なる言語が話されている。言いかえれば、スウェーデンの教師たちはあらゆるレベルで読むことを教える点できわめて困難な問題に直面している。同じ情況は他の多くの西欧諸国でも認められるであろう。

文盲除去のための国家的大キャンペーンのいくつかの成功

読み書き能力教育の現状でいくつかの勇気づけられる徴候も忘れてはならない。文盲撲滅を目指す、大キャンペーンが、世界のいくつかの地域でいちじるしい成功をおさめている。例えば、キューバにおける1961年のキャンペーンは全国の文盲を大いに除去することに成功した。中国では1949年から今日までの間に文盲率が約85%から約15~20%に減じたという意味で同様な成功であったようである。

体系的な国家計画によってソ連もまた、文盲がなおも一般的である僅かのいなかの地域をのぞいて、国中で文盲を除去するのに成功している。

合衆国における「読む権利」のキャンペーンは一国家の中で今日までに取られたもっとも将来性のある提唱である。私は選ばれた方策が成功し、他の国のためにモデルとして役立つようになることを心から希望する。すでに I. R. A. や他のグループによって行われたすばらしい業績にもかかわらず、世界中のすべての国民に読みの能力が保障されるまでには、まだ多くのことがなされなければならない。

事態に対するむしろ悲観的な評価が最近ユネスコによってなされている。

「しかしながら、全体として……国連が関与しているといふにいかかわらず、機能的読み書き能力をつけるための活動は限られ、ばらばらで、偶発的な傾向に

ある。国連事務総長が10年前に希望した、『人類から最終的に文盲を撲滅するための世界的キャンペーン』は計画が始まったときから、まったく目標に近づいていない」 (UNESCO 1976, p. 190)

機能的方法を用いた成人の読み書き能力の訓練のための新たな組織の型を発見するために多くの国々で実験が進行中である。ユネスコ世界読み書き能力計画はその先導的計画において、教師や、通常「ボランティア」と呼ばれる、学生、兵士、さまざまな奉仕団体のメンバーからなる非専門家グループの選択と訓練に関する理論と実践に多くの貴重な貢献をしている。ラジオやテレビはしばしば、幾つもの国（今までのところ例え、マリ、ザンビア、コロンビア、ユーゴスラビア、エジプト、チリ、チュニジア、ブラジル）において読み書きの教師や他の職員の訓練に用いられている。

国家間の読みの比較研究の必要

初步の読みのさまざまな面についてのわれわれの知識はいまだにごく限られたものである。5才から7才にわたる入学年令の異った国々を含めて、読みの学習の開始の場合のような、さまざまな授業の方法の国家間の比較研究が大いに必要である。

読む学習の入門段階の国家間の研究は、言語の特性、入学年令の差に関して、異った指導法の効果に焦点を置くことになるだろう。提起される問題の種類——

1. 学び始めのものには、文字と音声が規則に対応した言語の方が、読むことを学びやすいか？
2. 不利な情にある国々は入学年令を早めることで利益を得るか？
3. 読みの学習の特定の方法、または方法の組み合わせの効果は、言語構造、児童の背景、入学年令によってどのように変るか？

このような国家間の研究の教育実践に対する示唆は、入門期の読みの重要な問題の決定により良い基礎を提供することになろう。例えば入学年令やそれが学力にどのような意味を持つかは、國の中だけでは容易に研究でき

ない。したがって国家間の比較をすることによりこの要因をよりよく評価することができるであろう。それは、どの入学年令が、9才でもっとも高い読みの学力を生み出すかという問題であるばかりでなく、異った年令で読みの学習を始めた子供のグループ間に学習の筋道に関しして差があるかどうかという問題もある。

言語的差異のさまざまな組み合わせを考慮するならば、読みを学び始めるものために教材を最適に単純化する方法について、より明確な洞察に達することができよう。言語的変数の相互作用と、異った年令の学習開始者に対する読みを教え始めるものの影響を理解することは、就学年令を上げるか下げるかについて考慮している国々に対し、有益な情報を提供するであろう。児童を就学前に長く止め、その結果、読みの開始を遅らせるべきか？あるいは就学前の環境から早く離れ、早く入学させるべきか？一たん学校へ入ったら、ただちに読みを教えるべきか？このような問題は多くの国で問われている。そしてこの問題に関する国を超えたデータが、よりよい解決に達することを可能にすることは当然である。

われわれの探究において、いかなる国においてもわれわれは孤独でないことを認識することは重要である。私はこの事実を強調し、国家の境界を超え、さまざまな国の読みの教師と研究者が協力し、つまり真に学際的、国際的規模で協力し合うことを、全員にうながしたいと思う。

読み書き教育のいくつかの国際的問題

どのような方策、どの種類のプログラムと教材が、異った国の人々のさまざまな職業的、社会的、民族的、言語的グループの中で、読み書き能力を高める仕事に好結果を生じてきたか？どのように、公式の教育体系と成人のための機能的読み書き能力訓練を統合する問題が異った国々で解決してきたか？

移民の労働者が新しい国の言語の読み書き能力を獲得することを助けるのに、何がなされたか？（ヨー

ロッパは勿論多くの国々で、きわめて緊急で見逃せない問題である）

ラジオ、テレビの成人向け読み書き講座を通じて、学校で、産業および行政機関の施設でまた少数の資格のある援助者が得られるところで何がなしうるか？

どうすれば潜在的人的資源を成人の読み書きのキャンペーンにもっとも良く使うことができるか？（例えば、教師、学生、軍人、産業労働者、多種の国際慈善組織のメンバー、種々の職業的訓練をへたまだ元気な退職した人々など）

われわれは真に何を知っているのか？成人の読み書き訓練の影響について、世界各地からどのような種類の適当な条件統制がされた研究を入手できるか？

読み書き能力の発達に関する考え方や、経験の国際的交流はいかにして促進されうるか？I.R.A.は何をなしうるか？われわれは個人として何がなしうるか？

将来の国家的、国際的読み書き能力促進の仕事に関する、いくつかの提案

A. I.R.A.は国連に属する各国の政府が次のことをおこなうよう働きかけるようにしたらどうか。

a. 国のさまざまな地理的地域、さまざまな言語的、社会的、民族的グループ、両性を含むさまざまな年令グループの中での、読み書き能力の水準の調査を行うこと。

b. 国民の異なるグループに対する機能的読み書き能力の国家的基準を開発すること。

c. 読み書き能力の発達のための資源を増し、すでに利用できる資源をより有効に利用する可能性を調べること。（例えば経済資源、人的資源、視聴覚機器など）

B. I.R.A.は世界中の各国の会員に、上記の調査の実行のための相談、推進機関として働き、国内の調査で得られた情報や経験を集め、I.R.A.出版委員会に世界的基盤の上に読み書き能力発達調査を準備することを求めるため、特別の読み書き能力についての事務

世界の読みの能力

局、またはセンターを設立することを働きかけたらどうか。

C. I. R. A. は独自の世界読み書き能力発達基金を設立するか、同種のユネスコの活動に加わることにしたらどうか。

D. 読みの分野で行われたあらゆる研究活動のうち、今までのところ、ほんの少しの部分だけが成人の文盲の問題にあてられてきたが、恐らくはこれはこの年代でもっとも大きく困難な問題である。

E. I. R. A. は大学に対し、成人の読み書き能力が重要な地域で研究を行うため、世界の各地に読書センターを設立するよう働きかけたらどうか。

F. I. R. A. は発展途上国にある特定の地域を指定し、そこで、例えば世界中の大学のいくつかの関係のある読みの研究部門を通じて、試行的規模で文盲撲滅のキャンペーンに特別の援助をする。その場合 I. R. A. のメンバーが、ユネスコやその国の政府と協力しながら責任を持つようにしたらどうか。

G. I. R. A. は世界の読み書きの問題のある広大な地域での可能な行動のプランについて討議するため、国連発展計画、UNESCO、WCOTP、FAO、WHO、ILOなどのような世界的な機関のそれからの 1~2 の代表と（例えばニューヨークの国連ビルやパリのユネスコ・ハウスで）会合をすることのイニシアティブを取ったらどうだろう。

機能的読み書き能力に関する目標を上げる必要

私の見方では、文盲に対する戦いは現世代のもっとも重要で大きく困難な課題の一つである。この課題には2つの側面があると思う。

1. 文盲をなくすこと。
2. 機能的読み書き能力の基準を高めること。

わずかな年月のうちに、地球上のあらゆる地域に影響を及ぼすことになるはずの技術革新のため、私は機能的読み書き能力に関する目標を上げるべきときであると考える。われわれは第4学年の読みの能力の水準にもはや

満足していることはできない。多くの高工業国では、1985年までに労働者は、指示と青写真を効果的に読むために12学年の水準の読みの能力を必要とするようになるだろう。少なくとも第9学年の読みの能力が要求されるだろう。そして前の私の討論に留意するならば、機能的読み書き能力のあらゆる学年レベルの定義はラグマティックで操作的用語に移され、断え間ない評価と修正の対象となるべきである。

今年、全世界で小学校一年に入り、その職業的、生産的に成熟した生活が1990年から2050年にわたる子供たちは、急速な変化のため、少なくとも3~4回職業を変えなければならない。ある人の読みの能力、学習の技術、いかにデータを集め、それを消化できるか、いかに決定的、内省的思考が行えるか、いかに新しい問題を見、発見し、観察することができるか、筆者が印刷物に移し得たものを超えてどこまでいけるか、いかに構成的、躍動的、多岐であるか、そして創造的読みと呼ばれる面を理解することができるかどうかは、明日の社会で機能する能力に重要な関係がある。コンピュータから流れる多量なデータと情報はひじょうに重要な読みの問題を作り出すだろう。われわれの必要とする種類の情報はどれなのか知的に決定をする適当な訓練、何を読むかだけでなく、何を読まないかという、選択的速読をする能力なしには、われわれは情報の洪水に溺れてしまうだろう。

いかにして読みの指導で技術革新を利用できるか？テープ・レコーダー、通信衛星、世界中の学校や家庭向けの読みの指導に関する放送番組、ティーチング・マシン、L.L.、教師の机上の小型コンピューター、さまざまな言語で読んでいことばを翻訳する電子装置——そのすべては優れた教具である。しかし、これらの技術の有効性、有用さの限界と領域、そしてそれらをより伝統的な方法と結び合わせ教室の日々の授業に統合する方法についての研究が必要である。またこれらの機器を使う上でどのようにしてもっとも良く教師を訓練できるかという研究も必要である。

今日の世界には文盲のひょうに多くの問題がある。また飢え、貧困、病気、疎外の形の多くの人生の悲劇や悲惨、そしてまた失業やあらゆる種類の暴力や犯罪のような社会的脱落があり、それらは大いに読み書き能力の欠如に関係していることを私は知っている。それゆえに、地球上のあらゆる国で、効果的に文盲を根絶するために努力を集中して、ことばから行為に、理論から行動に移ることを、私は強く勧めたいと思う。

われわれは皆、読みの専門家として、この点に関して負わなければならない大きな責任がある。I. R. A. ももちろんそうである。われわれはただ情深くうなづき、イエスと言っていることはできない。——われわれは何かをしなければならない。

このいちじるしく遠大で、大きな問題が適切に着手され、解決されるまで、各国の権威者と国際機関の協同の努力を通じて、世界の読み書き能力のキャンペーンを飽

くことなく繰り返し呼びかけるべきだと私が言うとき、ここに集ったあなた方全員が私に賛成してくれるものと信じている。

われわれの目標は「1990年までに世界の90%の国々の成人人口の少なくとも90%に有効な読みの能力を」としよう。

われわれにはもはや待つ余裕はない。10年は短かい。われわれはこれ以上遅らせることなく行動せねばならない。

行動する時は明日ではない！

それはまさに今だ！

(本稿は1980年8月5～7日、フィリピン・マニラ市で開催された第8回世界読書会議における閉会式の講演である)

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION for educators concerned about reading

A nonprofit association of over 60,000 members, IRA has programs designed to fit the needs of every educator involved in reading instruction. **Journals:** *The Reading Teacher, Journal of Reading, Reading Research Quarterly, Lectura y Vida.* **Conventions:** Approximately 12,000 persons are expected April 26-30, 1982 in Chicago, Illinois. **Affiliates:** There are more than 1,100 affiliates in almost every state and province of the United States and Canada and 27 nations. **Publications:** IRA offers more than 150 individual publications, including from 15 to 20 new publications each year. If you want to know more, write: International Reading Association, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19711, USA.

物語文の主題把握指導

—レッスン1, 主題発見のための8ステップ—*

カメハメハ学園

ローレンス・ドーソン**

考え方、或いは読み方のスキルを要求されるレッスンの多くに欠けているのは、“how to”（如何にして）という点である。教師は（それが人であれ、テキストであれ）まず、そのスキルが何であるかということを教え、そのまま応用に入ってしまう。つまり、その間に存在すべき“how to”的ステップが抜けてしまうのである。私は、この点に焦点を合わせ、検討していきたいと思う。

この“how to”的ステップは、「学生が質問をもつことは学ぶことである」（これは年齢には関係がない）という前提の上にたつものであり、学ぶための足がかりを与えるものである。この場合の問い合わせは内的なものであり、外部から問われるべきものではない。「学ぼうとする者の準備が完了した時に、師は現われるものである」という古代の哲学的格言があるが、この場合の師は教師であり、文字通り、学生がその成長過程の中のあるアспектを学ぼうとしている時に、自己の中から生まれてくる問い合わせ、そのものである。したがって、まず学生自身が質問者となり、教師となることを教える、つまり、外部にある教師から独立する為に必要な手段を与えてやることが大切である。

物語文を読む場合に外部から問われる質問の一つは、「この物語の主題は何か」ということである。これは典型的な英語教師にとっては答えやすい質問であるように見えるかもしれない。時には、このような教師には初めから答えが分かっているかのようにさえ見えるかもしれない。

その主題が何であるかを見定めるところの知的戦術が即座に開始され、その成果、つまり主題が魔術にかかったかのように引き出されてくるのである。しかし、このような戦術を会得していない多くの学生にとっては、主題を把握するという操作は自動的に行なわれるものではなく、教えられねばならないものなのである。言いかえれば、学生を「主題探し」という個人ゲームに勝たせる為には、一連の内的質問のセットを、幾つかの段階に分けて与えてやらなければならないということである。

学生に主題を引き出させる質問セットを与えて説明する前に、このような主題が如何に実生活と結びついているかということを理解させなければならない。結局（学生も現実の世界に生きる「現実の人間」なのであるから）話の主題の中に表わされた考え方とは、学生が社会という一つの世界で、上手に生活してゆく為の手段を与える指針となるものであり、この主題は人生への伝言（話全体に表われている主要アイデア）、学生が自分で生み出した、そして既に読んだ（聞いた、又は見た）話に基づく一連の質問によって見出されるものである。この伝言は、個々の生活の中の二つの事柄を合成したものである。つまり、一つは学生自身の生活の中に現実に存在する、そして学生がそこから何かを学ぼうとしている問題であり、他はその問題について学ぶことによって学生が会得しようとしている問題の解決である。リチャード・パックが彼の著書「錯覚」の中で述べている「ギスト」がこの解決であるが、彼の言うところによると、「与え

* Unlocking ideas in narrative reading.

** DAWSON, Lawrence(Kamehameha Schools, Hawaii)

られるもののない問題などと言うものは存在しない。人はその与えられるものが欲しいが為に問題を追求するのである」。

学生がこのような問題を体験するのではなく、むしろそういった問題の存在を、そして他の人々（身代り）がどのようにそれに対処し、解決しているかということを（読むことを通じて）学び知ることが出来るように、指導してやることが大切であり、この点が強調されるべきである。ここで、学生が物語の主題、又はその主要なアイデアが何であるか判断するのに役だつ八つのステップを紹介したいと思うが、これは先にあげた前提（質問=内的質問プラス問題=生活を上手に導いてゆくことを学ぶ機会）に基づくものである。

説明の都合上、自己質問の八つのステップを一つずつ紹介してゆくことにする。又、学生が応用の段階で参考とすることが出来るように（質問が内在することを期待して）簡潔な要約を付する。ただし、このようなステップに入る前に学生は、各自に適した話を読むか、聞くか、あるいは見るかしているものとする。この点留意していただきたい。

ステップ1：「物語の中で始めから終りまで問題をもっているのは誰か」。これが主人公である。

ステップ2：主人公が見出せたら、次の問い合わせる：「この主人公は、一体誰と、又どんな問題と出会い、それに巻き込まれ、又その為に悩み、心を乱されているのか」。この答えは、大抵の場合、主人公自身（その肉体的アспект、知的アспект、精神的アспект、そして感情的アспектを明記すること）か、もう一人の人物（その名前を明記すること）か、或る人々のグループ（そのグループを明記すること）か、自然のあるアспект（そのアспектを明記すること）か、そのうちのどれかである。そして、これはこの主人公に不都合な状態をもたらした「スポットライト」でもある。

ステップ3：これが第一の重要な問い合わせであり、学生はこれによって問題という解答を得る。問い合わせは「何故、この主人公（名前を入れる）XとこのY（名前を入れる）

との間に摩擦が生じているのか」ということであるが、答えは、問題或いは挑戦である。これがこの話のテーマの半分であり、生活への伝言であるが、この問い合わせはステップ1、ステップ2で既に得られた解答から出てきたものである。ここで、この特定の問題を一般的な問題と置きかえてみる。（例、「ラジオを盗むこと」＝「犯罪」）。

ステップ4：問題が何であるか、前のステップで分かった。つまり、最も大切な話の背景がはっきりしたわけであるが、これは又、主人公自身の問題の背景もある。この背景、つまりセッティングに関する問には、いつ、どこ、どうして（条件、状態）という三つの部分がある。まず時を決定する「いつ」であるかを知るには、次のような質問が必要である：「いつ、この主人公（名前を入れる）が問題（特定の問題を入れる）に出会ったか」。この答えは、「以前、最中、以後」のいずれかをとる。そして、それに精神的、あるいは実際の出来事が加わるのであるが、特定な日時を指摘する必要はない。普通、主人公の行動以前か、最中か、あるいはそれ以後かで事が足りるのである。「どこ」に対しても同様な質問が適応される：「主人公は（名前を入れる）問題（特定の問題を入れる）にここで出会ったか」。このセッティングの最後のステップは「条件、状態」である。つまり、主人公が問題に出会った時、どんな条件或いは状態の下におかれていたか、そしてこの問題の場面がどのようにであったかを示すものである。

ステップ5：これは答えを導き出す為に二番目に大切な問い合わせである。つまり、解決されたか（もし、解決されるならば）、一時的な終末であるか（もし、解決されないならば）という質問であるが、ここに適応する内的質問は、「この主人公（名前を入れる）は、どの様にこの問題（特定の問題を入れる）を解決したか」である。ここで、この特定の解答を一般的、普遍的なものと置きかえてみる（例、「牢に入れる＝「刑罰」）。もしこの終末が否定的であれば、これは解決とは言えない。これは単に一時的な終末であって、新しい問題をひき起こす可能性をもつものである。

ステップ6：このステップは、全体のクライマックスとなるものであり、多くの英語教師にそれが何であるか説明できても、如何にしてそこに達したか説明できないようなものである。学生は（読者、聞き手、又は視聴者として）話全体を完了した時に、次のような質問をすることになる。つまり、「いつ、上述の様な解決、あるいは終末（ステップ五から入れる）に始めて気づいたか」である。

ステップ7：このような行動のもりあがりは、問題精神的な、或いは主人公が実際に巻きこまれている出来事）が最初に暗示された時点から始まり、ステップ6のクライマックスをもって終結する。ここでの問い合わせ、「この問題を（特定の問題を入れる）初めからクライマックスまで（ステップ6から、クライマックスを入れる）導いていった行動は何であるか」である。

ステップ8：これは最後のステップであり、又上述の知的戦術の集積でもある。これは又主題であり、学生が「呑みこみ」やすい様に、面白い話という砂糖のからにくるめこんだ実世界の中でどうやって上手く生きてゆくかを教える伝言でもある。「主題とは何か」という質問の答えを得るには、ステップ3とステップ5が必要である。この二つを加えれば、自然にステップ8に到達する。言いかえると、動詞句をもつ一般的な問題を一般的な解決、あるいは終末と結びつけるのである。くどい様だがステップ5の解答が否定的であれば、解決したとは言えない。これは普通「can lead to」（になる可能性がある）という動詞句で表現されるにすぎない。（例、「犯罪は刑罰に繋がる可能性がある。）ステップ5の答えが肯定的であれば、「can be overcome by」（によって克服され得る）という動詞句でこれを表現する。（例、孤独さは、何かに参加することによって克服され得る。）

次のフォームは、異なった興味をもち、異なる読書レベルにおける学生が、各自選んだ教材に適応することのできる、上述の思考戦術をまとめたものである。一方、これは学生がレビューをする時にも、自習ガイドとして使用できるものであり、すべての問題が左側に、そして

すべての解答が右側にという様に、対称的に並んでいる。又、自習をする場合に折りかえして（答えがかくれる様に）使うこともできる。

この分析シートは、「人生へのメッセージ（主題）」を発見する為に物語の聞き手、読み手（又は視聴者）が使用することを目的に作成されたものです。（物語全体の主要アイディアを把握するための8つのステップが設定されています。この物語には、人生へのメッセージ、又は「薬」がより味よく、飲みやすくなるように砂糖でくるんであります。）

指示：すべてのブランクを、書き込みで示されているように埋めなさい。

ステップ1

主人公は誰か。物語の全体を通じて問題をもっているのは誰か。答 (主 人 公)

ステップ2

誰または何が、(主人公)を動搖させているか。答 (誰・何)

ステップ3

(誰・何)が、(主人公)を動搖させているのは何故か。答 (問 題)

ステップ4：場面

A いつ、その(問題)が(主 入公名)の生活に起きたのか。答 (時)

B どこで(主人公)の(問題)が起きたか。答 (場 所)

C 案件・状態

1. (主人公)は(問題)の渦中にあって、どんな状態にあるか。答 (状 態)

2. その(場所)の状況はどんなか。答 (状 况)

ステップ5

(主人公)の(問題)に対する解決または一時的終結は何である

ったか（どちらか一つについて）
考えなさい。 答（解決・終結）

ステップ6

あなたがこの物語の（解決・終
結）に気づいた最初の（主人公）
の行動は何か。（これがクライ
マックス） 答（クライマックス）

ステップ7

（主人公名）が、この（問題）
の最初から（クライマックス）

までにとった行動は何だったか。答（行
動）

ステップ8

「人生へのメッセージ」は何か。

ステップ3とステップ5とから

考えなさい。 答（主題）
(問題)と(解決・終結)との
関係は、「によって克服され得
る」のか「になってしまふ可
能性がある」のかを書きなさい。 答（関
係）

会 報

公開研究会（1980年10月18日）

午後2時半より文京区立窪町小学校で開催。講師：内町谷恩会員、司会：湊吉正常任理事。主題「アジアの教育と読みの問題——第8回世界読書会議報告——」

公開研究会（11月15日）

午後2時半より文京区立窪町小学校で開催。講師：内田伸子会員、司会：井上尚美正常任理事。主題「文章理解の促進」

公開研究会（12月13日）

午後2時半より文京区立窪町小学校で開催。講師：深川恒喜理事、司会：増田信一正常任理事。主題「読書と情報処理」

常任理事会兼創立25周年記念事業実行委員会（同上）

出席 滑川会長 井上 岡本 阪本 増田 淀 村石各
常任理事 出雲路 望月理事

欠席 倉沢副会長 福沢常任理事 井上 岩坪 大村
尾原 高木 田近 野地 深川 室伏各理事

1. 読書科学第100号記念特集号の件
11月6日に開かれた編集委員会の編集方針案を承認。
2. 創立25周年パーティの件
夏の大会の懇親会をこれに当てることする。
3. 第2回日本ハワイ読書会議の件
1981年8月末に開催したいとのハワイ側の意向あり。

公開研究会（1981年1月17日）

午後2時半より文京区立窪町小学校で開催。講師：江藤文夫氏（成蹊大学）、司会：井上尚美正常任理事。主題「映像と読書」

公開研究会（2月21日）

午後2時半より文京区立窪町小学校で開催。講師：井上尚美正常任理事、司会：湊吉正常任理事。主題「分析読みの実践」

常任理事会（2月21日）

出席 滑川会長 井上 阪本 増田 淀各常任理事

欠席 倉沢副会長 岡本 福沢 村石各常任理事

1. 読書科学刊行の件

第24卷第4号は、1980年12月30日付で刊行した。

2. 公開研究会の件

本年秋に関西大会を開く。講師は滑川道夫会長。

3. 日本読書学会第25回研究大会の件

7月28~29日に東京都立教育研究所で開催する。

4. 第9回世界読書会議の件

発表申込者が2名なので、もう少し増やしたい。

5. 海外関係者受け入れの件

IRA会員 Richard Goodwin 氏が来日、1月14日に大阪市立北天満小学校（相馬信男校長）を参観。尾原淳夫、岩坪昭子両理事が受け入れた。

昭和55年度における常任理事会出席状況

出席回数 欠席回数

井上 尚美	5	2
岡本 奎六	5	2
倉沢 栄吉	2	5
阪本 敬彦	7	0
滑川 道夫	5	2
福沢 周亮	2	5
増田 信一	4	3
湊 吉正	4	3
村石 昭三	4	3

常任理事会（4月10日）

出席 滑川会長 倉沢副会長 阪本 増田 村石各常任理事

欠席 井上 岡本 福沢 淀各常任理事

1. 阪本名誉会長「読書の殿堂」入りの件

阪本一郎名誉会長は、IRAの「読書の殿堂、Reading Hall of Fame」の会員に選出され、殿堂入りしたこと

が、阪本事務局長から報告された。これは、読書教育に貢献のあった30名を定員とする名誉グループで、死亡者が出た時に欠員が補充される規則になっている。東洋からの殿堂入りは、同名誉会長がはじめてである。

2. 故庵治会員の遺稿集刊行を後援する件

この遺稿集の刊行を後援する会の発起人として「日本
読書学会有志」の名称を使いたい旨、御遺族から依頼が
あったので、これを承認した。

3. 日本読書学会第25回研究大会の件

大会の主題を「「知的読書」の開発」と決定した。

4. 第9回世界読書会議の件

1982年にダブリンで開催されるこの会議に、日本から次の6氏が発表申込みをすませたことが報告された。

(順不同，敬稱略)

山本一枝 安居総子 山田葉子 飯田正雄

今井清親 倉沢栄吉

公開研究會（4月28日）

午後2時半より文京区立水道端図書館で開催。講師：ジョイス・モリス博士、司会と通訳：阪本敬彦事務局長
主題「英国における読みの指導」

常任理事会（5月22日）

出席 滑川会長 倉沢副会長 岡本 阪本 増田 村石
各常任理事

欠席 井上 福沢 湊各常任理事

1. 公開研究会の件

本年度から文京区立水道端図書館を会場として開催するはこびとなり、4月28日に第1回めを開いたが、諸々の点で図書館側からクレームがついたので、次回から会場を変更することにした。

2. 日本読書学会第25回研究大会の件

プログラム編成を終了した。

公開研究会（6月27日）

午後2時半より筑波大学附属小学校図書館にて開催。
講師：塚田泰彦会員、司会：井上尚美常任理事。主題：
「読解指導のための文章特性の活用」

常任理事会（6月27日）

出席 滑川会長 倉沢副会長 井上 岡本 阪本各常任
理事 阪本名誉会長

欠席 福沢 増田 渕 村石各常任理事

1. 読書科学賞の件

本年度の受賞者について審議した結果、読書科学賞はドナルド・レトン氏（ハワイ大学）、読書科学研究奨励賞は今井靖親氏（奈良教育大学）と岩坪昭子氏（大阪市教育研究所）に贈ることに決定した。

会員名簿の変更

〔新入会〕

Vol. 25, No. 4

December, 1981

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		Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

- The problem of imagination in basal readers KOYAMA, Emiko 133
Study skill instruction in higher elementary grades CHO, Tomoko 144

Materials

- Reading ability around the world—The present situation and a future outlook MALMQUIST, Eve 154

- Unlocking ideas in narrative reading DAWSON, Lawrence 165

- Official Notes** 169

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25卷 第4号

会員頒布

<通巻 第98号>

昭和56年12月1日 発行

編 集 日本読書学会編集委員会

発 行 人 阪 本 一 郎

発 行 所 日 本 読 書 学 會

〒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