ISSN 0387-284 X

読書科学

第37巻 第3号（通巻 第 145 号）平成5年10月1日 発 行（季刊）

点字触読の難易性の印象が
盲人能力観の変容に与える影響　徳田克己

部分提示された説明文に対する児童の予測　岩永正史

児童の「情景」読みの発達　梅澤実

「ブック・リポート」についての学習　早津秀雄

145

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

点字触読の難易性の印象が盲人能力観の変容に与える影響
筑波大学　徳田克己　87

部分提示された説明文に対する児童の予測
——小学校4年生の説明文スキーマの発達——　山梨大学　岩永正史　92

児童の「情景」読みの発達
——文学作品における視点認知——
東京学芸大学附属大泉小学校　梅澤実　102

授業報告

「ブック・リポート」についての学習
——『男と女　変わる力学—家庭・企業・社会』の場合——
新潟県立高田北城高等学校　早津秀雄　110

日本読書学会役員（1993年4月1日～1996年3月31日）

会　長（理事長）　佐藤泰正
副会長（副理事長）　福沢周亮
常任理事　桑原隆　阪本敬彦　鳴島甫　湊吉正　村石昭三
理　事　有沢俊太郎　井上尚美　今井靖親　大村はま　岡田明
倉澤栄吉　高木和子　田近洵一　徳田克己　野地潤家
塙和明　増田信一　横山範子

監　事　平沢薫　山本晴雄

常任編集委員　鳴島甫（編集委員長）
池田進一　井上尚美　桑原隆　阪本敬彦　徳田克己
James M. Furukawa　Donald A. Leton
編集委員　有沢俊太郎　石原敏道　今井靖親　内田伸子　江連隆
大城宜武　大西道雄　岡田明　北尾倫彦　後藤惣一
後藤恒充　小林國雄　鹿内信善　首藤久義　高木和子
田中敏　藤田正春　村井万理子　村石昭三　望月善次
山田純　萬屋秀雄

The Science of Reading, Vol.37, No. 3 (1993)

点字触読の難易性の印象が盲人能力観の変容に与える影響*

筑波大学　徳　田　克　己**

I　はじめに

障害児・者に対する一般の人の態度を変容させる方法論に関する実践的な一連の研究（徳田，1990；徳田・趙，1992）および盲人の持つ能力の評価に関する研究（徳田，1991；佐島・徳田，1991）において，特に視覚障害者に対して「特殊な能力を持っており，自分たちとは異なる存在である」といった誤った認識が根強く存在していることが指摘されている。例えば「盲人は相手の心の中を読み取ることができる」「点字触読や白杖歩行には持って生まれた能力が必要である」といった一般の人が持ちやすい誤解は，コミュニケーションや社会的自立の障壁となる可能性があり，正しい認識を形成する福祉教育的方法論が議論される必要がある。

徳田・佐藤（1991）は，社会教育場面（公民館活動）において，受講者に点字の学習と触読体験を持たせる実践を行い，触読体験が盲人の能力観の改善に効果があることを明らかにした。また佐島・徳田（1991）は，大学生に点字触読学習，オプタコン触読学習およびBLAT触察学習を行わせることによって，盲人能力についての正しい認識を形成させ得ることを確かめた。

さらにこれまでの研究から以下のことが確認されている。

① 盲人の能力についての正しい認識は，情動的な反応のみが生起される手続きでは形成されない。

② 盲人の持つ能力についての客観的な内容の情報を講義などによって伝達することは，盲人の能力観の変容のための必要条件である。

③ 客観的情報の提供に加えて，視覚障害のシミュレーション（点字触読，盲人歩行，教材の触察など）が実施されることで，変容効果を高め得る。

④ シミュレーション体験においては「障害者としてのdisability」を体験するとともに「そのdisabilityを補うための技能を学習によって獲得できること」を体験することが必要である。

⑤ シミュレーション体験によって，体験したことに関する盲人の能力の正しい評価が可能になるとともに，それ以外の能力を，ある程度，客観的に評価することができるという変容効果の般化現象がみられる。

しかしながら，「disabilityを補うための技能を学習によって獲得する」過程で要求される努力の程度の印象あるいは予測が，シミュレーション体験の変容効果を大きく規定することが推測される。すなわち，点字触読学習が極めて困難なものであるという印象を持った者は，盲人の持つ能力を特別視することになると思われるのである。

そこで本研究では，触読学習の難易性に関する被験者の印象が盲人能力観の変容に及ぼす影響を明らかにするために，以下の触読学習を用いた実験を行った。

II　方法

① 被験者

筑波大学に在学する大学生１～２年生118名。全員が点字の未学習者であった。

② 手続き

---

* Performance effects on the views of non-handicapped subjects on the ability of the blind.

** TOKUDA, Katsumi (University of Tsukuba)

総合科目「ハンディキャップをのりこえて」の受講生である被験者に対して，まず盲人の能力観を調べるための質問紙調査をプリテストとして行い，約1時間の点字の学習後，25問からなる点字触読テストとプリテストと同一の内容のポストテストを実施し，盲人の能力観の変容を評価した。

点字の学習では，被験者は点字の歴史や構成についての10分間の講義を受けた後，視覚的な読みと利き手の人差し指を使った触覚的な読みの学習（25文字，あ～た行およびま行）を行った。また点字触読テストでは，被験者は2名の組になり，目隠しをした被験者が点字をさわってその文字を構成する点の位置を答え，もうひとりがそれを記録した。その後，解答を点字一覧表を参考にして文字に置き換え，さらに配布された正答表を元にテストの得点を被験者自身が算出した。

授業運営の都合から，2名の組のそれぞれが途中で交代して点字触読テストを受けたが，最初にテスター役になった者は点字触読テストの内容を視覚的に確認している可能性があるために，それらの者のデータは結果の処理の対象（被験者数）には含めなかった（記録用紙にテストを受けた順番を記述させ，それによって判断した）。

③ 使用した質問紙

盲人の能力観を調べるための尺度として，徳田(1991)の考案した尺度（13項目から構成されている）を用いた。この尺度は盲人の能力と対象者自身の能力を対比して回答を求めるものであり，「盲人の持つ能力が訓練や経験の結果である」と認識しているかどうかがわかる。回答は7件法によって求め，間隔尺度のデータとして処理した。また質問紙には「盲人の持つ能力」についての感想や意見を記述する欄をもうけた。以下に項目を示す。

1 盲人は普通の人のもっていないような特別な能力をもっていると思いますか。

思う ├┼┼┼┼┼┼┤ 思わない

2 盲人が白い杖をつきながらひとりで歩くには特別な能力が必要であると思いますか。

3 あなたは訓練すれば，目かくしをして，杖を使ってひとりで歩けると思いますか。

4 盲人が点字を指先で読むには，特別な能力が必要であると思いますか。

5 あなたは訓練すれば，指先で点字を読むことができると思いますか。

6 盲人は心の目で，相手の考えていることがわかると思いますか。

7 あなたは訓練すれば，心の目で相手の考えていることがわかるようになると思いますか。

8 盲人は聴覚が普通の人に比べて良いと思いますか。

9 あなたは訓練すれば聴覚が良くなると思いますか。

10 盲人は「かん」が鋭いと思いますか。

11 あなたは訓練すれば「かん」が鋭くなると思いますか。

12 盲人には音楽的才能があると思いますか。

13 あなたは訓練すれば，音楽的な才能を身につけることができると思いますか。

III 結果と考察

点字触読テストの結果から，被験者を低成績群（正答率50%以下，25名），中成績群（正答率51～80%，48名），高成績群（正答率81～100%，45名）の3群に分けた。本研究では，低成績群は点字触読の学習を困難であるととらえている者，高成績群は低成績群ほど困難であるという印象を持っていない者と想定した。

表1に，各群別に，点字学習前後のプリテスト，ポストテストの各項目の得点とそれらの平均の差を調べるためにおこなった対応のあるt検定の結果を示した。

第1項目の「盲人は特別な能力をもっているか」については，低成績群では体験後に尺度得点が低下し，特別な能力を認める方向に能力観が変容する傾向があるが（$P<0.1$），中成績群では変化がなく，また高成績群では逆に特別な能力を認めない方向に能力観が変容する結果となっている（$P<0.01$）。

第4項目の「盲人が点字を指先で読むには特別な能力が必要か」については，統計的に有意な差は確認されて

表1．各項目別の触読体験前後の得点

項目	低成績群			中成績群			高成績群		
	前	後	t値	前	後	t値	前	後	t値
1 盲人は普通の人のもっていないような特別な能力をもっている。	3.9	3.1	1.81	3.4	3.7	1.06	3.4	4.2	2.84**
2 盲人が白い杖をつきながらひとりで歩くには特別な能力が必要である。	3.5	3.3	0.84	3.4	3.8	1.44	3.8	3.8	0
3 あなたは訓練すれば，目かくしをして，杖を使ってひとりで歩ける。	2.7	3.9	2.78*	3.6	3.6	0	3.4	3.0	1.32
4 盲人が点字を指先で読むには，特別な能力が必要である。	4.8	4.2	1.50	4.3	4.5	0.93	4.3	4.8	1.93
5 あなたは訓練すれば，指先で点字を読むことができる。	1.8	2.8	2.74*	2.1	2.2	0.28	2.1	2.0	0.37
6 盲人は心の目で，相手の考えていることがわかる。	4.1	4.7	2.61*	3.5	3.7	1.07	3.8	3.8	0.50
7 あなたは訓練すれば，心の目で相手の考えていることがわかる。	4.8	5.1	1.14	4.2	4.5	1.18	4.5	4.2	1.45
8 盲人は聴覚が普通の人に比べて良い。	2.3	2.4	0.28	2.3	2.7	1.39	2.6	2.8	1.60
9 あなたは訓練すれば，聴覚が良くなる。	3.6	3.7	0.38	3.3	3.7	1.68	3.5	3.5	0
10 盲人は「かん」が鋭い。	2.5	2.9	1.14	2.5	2.6	0.14	2.5	2.9	2.72**
11 あなたは訓練すれば「かん」が鋭くなる。	4.0	4.3	0.68	3.5	3.6	0.51	3.7	3.7	0
12 盲人には音楽的才能がある。	4.5	4.6	0.68	4.1	4.3	1.43	3.8	4.1	1.95
13 あなたは訓練すれば，音楽的な才能を身につけることができる。	5.0	4.8	1.04	4.5	4.6	0.29	3.9	4.0	0.68

＊$P<0.05$　＊＊$P<0.01$

はいないが，低成績群では特別な能力を認める方向に，他の群では特別な能力を認めない方向に尺度得点が変化する傾向があった。また第5項目の「あなたは訓練すれば指先で点字が読めるか」では，低成績群では読めないとする方向に意見が変化し（$P<0.05$），他の群では変化が認められないという特徴ある結果が得られた。

盲人の能力に関する他の項目についてみると，まず白杖歩行（第2項目）では，どの群も体験前後での尺度得点の変化は認められなかった。また，聴覚（第8項目），音楽的才能（第12項目）についても同様に，体験前後の有意な得点の変化はなかった。徳田・佐藤（1991）の成人婦人を対象とした研究では，これらの点について効果の般化が確認されているが，大学生を対象とした本研究ではこの種の項目に効果の般化はみられなかった。この点については，さらに詳細に分析する必要があろう。

また，相手の心の中の認知（第6項目）では，低成績群が「盲人は心の目で相手の考えていることがわかる，というわけではない」という方向への得点の有意な変化があった（$P<0.05$）。

盲人の「かん」（第10項目）については，高成績群において「『かん』が特に鋭い，というわけではない」という方向に得点の変化があった（$P<0.01$）。これは，点字触読をそれほど困難であるという印象を持たなかった高成績群が「かん」の評価に関しても適正に判断しているわけであり，盲人能力の評価をポジティブな方向でとらえている点において，点字学習の効果が般化していると言えよう。

自分の能力に関しては，白杖歩行（第3項目）に関して，低成績群では「訓練によって自分も歩くことができる，というわけではない」の方向に得点が変化した。これは点字触読の困難な学習をした影響であり，ネガティブな効果が般化している点である。

以上の点から，全体的にみれば，「点字の学習はむずかしい」という印象を持った被験者は，視覚障害者の持つ能力を過大に評価する傾向があることが確認できた。

本研究の結果は，福祉教育や啓蒙活動の中で障害のシミュレーション体験を取り入れる際に大きな方向性を与えてくれる。最近，頻繁に行われるようになってきたハンディキャップ・オリエンテーリングなどの活動の中で，対象者に短い時間，点字をさわらせ「点字を読んだ体験」を持たせる試みがある。しかし，点字学習の難しさが強調される手続き（例えば，多くの文字を単にさわらせるだけであったり，弁別しにくい文字を材料にした場合）では，盲人の持つ能力が過大評価されることになるのである。

体験を含んだ福祉教育の実践を行う場合には，阪野（1989）が指摘するように体験主義の弊害に陥ることのないように，すなわち「体験することが最も重要であり，体験することによって本質を心で感じることができる」といったステレオタイプ化された評価に惑わされず，その体験的実践が実際にどのような効果と影響を持っているのかを見極めなければならない。

盲人の持っている能力に対する評価は，その国や時代の文化や価値観の影響を受けているものの，個人の体験に依存するところも大きい。その体験とは，盲人との直接的な接触体験だけに限らず，家族や友人・知人の話やテレビや小説などを通じた間接的体験を含んだものである。現代は情報化社会であり，さまざまなメディアによって障害や障害者に関する話題が多く提供されている。誤った，あるいは誇張された情報によって，障害者に対してステレオタイプ化されたイメージが形成されることは，障害者の社会的自立のためにも避けなくてはならない。そのためには，幼児期，小学校，中学校段階での系統的な福祉教育が必要となる。誤った，あるいは誇張された情報にふれてステレオタイプ化されたイメージが形成される前に，正確な知識が与えられ，正しい認識が形成されるような手続きがとられなければならないのである。

しかし，その手続きは単なる情報の伝達に終わってはならず，将来にわたって正しい認識を持ち続けることができ，しかも障害児・者に対する実際の援助行動を生起させるものでなければ教育効果があるとは言えない。また福祉教育の重要性は高等教育や社会教育においても同様であり，態度や能力観の変容に対する抵抗が小学校・中学校段階に比べて大きいとはいえ，生涯教育の視点から積極的に進めていく必要がある。今後は，障害理解教育の方法論の開発と評価に関する検討を継続していきたい。

参考文献

1）Clore, G.L. and Jeffrey, K.M. (1972) Emotional role playing, attitude change and attraction toward a disabled person. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 105-111.

2）河内清彦（1990） 学生および教師の視覚障害者観，文化書房博文社

3）阪野貢（1989） 福祉教育の創造―視点と論点―，相川書房

4）佐島毅・徳田克己（1991） 視覚障害者に対する態度変容における触読体験の効果―盲人の持つ能力の評価について―，視覚障害心理・教育研究，8（1・2），19-22.

5）佐藤泰正（1988） 視覚障害心理学 学芸図書

6）柴川明子・徳田克己・佐島毅（1991） 母親に対する福祉教育は子供に何を伝えるか(1) ―盲学校見学法―，日本保育学会第44回大会発表論文集，638-639.

7）柴川明子・徳田克己・佐島毅（1992） 母親に対する福祉教育は子供に何を伝えるか(2) ―障害者を題材とした映像を用いて―，日本保育学会第45回大会発表論文集，524-525.

8）徳田克己（1990） 視覚障害児・者に対する一般の人の態度を改善するための技法とその評価，視覚障害心理・教育研究，7（1・2），5-21.

9）徳田克己（1991） 盲人の持つ能力の評価に関する

研究，視覚障害心理・教育研究，8（1・2），7-14.
10) 徳田克己（1993） 福祉教育 佐藤泰正編著『社会福祉通論』第19章，184-191，学芸図書
11) 徳田克己・佐藤泰正（1991） 公民館活動において実践したネガティブな障害観を変容させる試み(1)—点字触読体験による盲人能力観の変容—，日本教育心理学会第33回大会発表論文集，895-896.
12) 徳田克己・趙洪仲（1992） 保育系学生の肢体不自由者に対する態度構造と態度変容に関する研究，桐花教育研究所紀要，5，63-68.
13) Wilson, E.E. and Alcorn, D. (1969) Disability stimulation and development of attitudes toward the exceptional. *Journal of Special Education*, 3(3), 303-307.

SUMMARY

This research sought to clarify the relationship between a sighted subject's impression of reading braille by touch and his or her view of the general abilities of the blind. The subjects, 118 university students (freshmen and sophomores), had never learned to read braille. The subjects first answered a questionnaire (pre-test) to assess their views on the abilities of the blind. Next, they learned for approximately one hour to read 25 Hiragana in braille by touch only, with the forefinger of their dominant hand and with their eyes closed. During the study of braille, subjects also received a ten-minute lecture on the history and system of braille. Then, after the administration of a braille-reading test, a post-test determined whether their views had changed based on their performance on the reading test.

The subject's view on the abilities of blind people was measured with a test (Tokuda, 1991) asking the subject to compare his or her ability to do something with that of a blind person. This test determined whether the subject thought that the blind acquired such an ability through training and experience.

Based on the results of the braille test, the subjects were divided into three groups: a low-performance group (rate of correct answers of 50% or less) of 25 subjects; a medium-performance group (rate of correct answers of from 51 to 80%) of 48 subjects; and a high-performance group (correct answer rate of from 81 to 100%) of 45 subjects. It was hypothesized that the subjects in the low-performance group would consider braille as difficult to read but the subjects in the high-performance group would not.

The results showed that the subjects in the low-performance group tended to change their views and said that the blind did have special abilities; the subjects in the medium-performance group showed no substantial change in their views; the subjects in the high-performance group tended to change their views after studying braille and were more likely to conclude that the blind did not possess special abilities.

The Science of Reading, Vol.37, No. 3 (1993)

部分提示された説明文に対する児童の予測
——小学校4年生の説明文スキーマの発達——*

山梨大学　岩　永　正　史**

問　題

最近，国語科教育の分野では，心理学の文章理解研究の成果が次第に注目されるようになっている。特に，説明文の指導に関わってスキーマという用語が用いられ，実践の報告や実践を目掛けた提案などがなされている。ところが，これらの中では，スキーマという用語が用いられるにもかかわらず，学習者のスキーマの実態について言及されていないことが問題点として指摘されている（岩永，1991a及び1991b）。学習者が，物語と同様に，説明文の展開構造についてのスキーマをもっているのか，それはどのようなものなのか，その実態を発達過程とともに明らかにすることが俟たれている。

説明文の展開構造についての知識を探った研究とその問題点を見てみよう。

綿井・岸（1987）は，段落単位に分割した説明文をアトランダムな順序で児童に提示し，文章を再構成させている。ここで用いた説明文は，各段落が小学校の説明文教材の構成要素に対応するよう作成されていた。児童によって再構成された文章は，その構造から，事実列挙型，質問解答型，実験報告型，根拠解説型の4類型に分類された。その結果，低学年では事実列挙型や質問解答型の構造のものが多く，高学年になると，実験報告型や根拠解説型が多く現れた。また，綿井（1990）では，同様の課題を大学生に対して行ったところ，大学生の多くは4類型全てを文章構造に関する知識としてもっているものの，根拠解説型が優位に機能することが見出された。

岩永（1990）は，説明文の題名を示し，そこから児童が文章全体をどう予測するか，小学校3年生の7月と2月を比較している。児童は7月の時点では，題名に関係ありそうな知識を列挙する形で予測をしたが，7か月後の2月になると，問題の設定やまとめなど，文章の開始部や終末部にあたる部分を加えて予測をした。このことから，小学校3年生は，児童の説明文の構造に関する知識が変貌を遂げる時期なのではないかと考えられた。

岩永（1991b）は，小学校4年生の説明文教材を冒頭から順次提示し，一部分を読み終わるごとにその続きを予測させている。対象は，小学校2，4，6年生である。予測の質を検討した結果，2年生は，提示される文章の展開の仕方に関わりなく，読み手にとって新しい知識と思われるようなことがらを列挙する形で予測をした。これに対し，4，6年生は，提示される文章の展開の仕方に沿って，問題や問題を解決するための試みなど，2年生が記述した「新しい知識」に至る過程をも含む予測をした。2年生と4，6年生の間には予測の現れ方にはっきりとした違いがあり，2年生から4年生に至る過程で説明文の構造に関する知識が大きく変化することが明らかになった。

これらの研究は，少なくとも国語科の授業で扱うような説明文に関しては，①物語スキーマと同様に説明文ス

---

* Predictions by elementary school children of partially-presented expository text —— The development of expository text schema among 4th grade children ——

** IWANAGA, Masafumi (Yamanashi University)

キーマ，つまり，説明文の構造に関する知識，が存在すること，②説明文スキーマが，事実列挙のような形から開始部—展開部—終末部を備えた形へと精緻化すること，③説明文スキーマが開始部—展開部—終末部を備えた形の中でも実験報告型や根拠解説型などのように多様化すること，などを示唆している。

しかし，上記の研究にはさらに詳細に検討を加える必要がある。

第一に，児童の説明文スキーマの精緻化の程度についてもう一歩ふみこんで検討する必要がある。上記の研究のうち，配列課題は，文章を構成する材料を与えられているために，被験者によって構成された文章に被験者のスキーマの構成要素にはないものが含まれるおそれがあるし，逆に，被験者のスキーマの構成要素が課題文の中にない場合も考えられる。一方，読みの過程の予測を分析する方法は，提示された文章とそこから生じる予測とを検討することにより，部分的に被験者のスキーマを構成している要素を探るには有効だが，被験者が文章全体の表象をどう描いていたのかは，見出されたスキーマの構成要素をもとに推測することになる。児童の説明文スキーマを構成する要素と，それによって出来上がる文章全体の表象との双方が明らかになる方法を工夫することで，児童の説明文スキーマの精緻化についてもう一歩踏み込んだ検討が可能になる。

第二に，説明文スキーマの柔軟性について検討を加える必要がある。一口に説明文といっても，それは目的や内容に応じて様々な展開構造をもっている。例えば，高度な内容のものであっても，多くの事例を紹介することが目的であれば，事実列挙型の説明文となるであろうし，反対に，やさしい問題を取り上げていても，それを解明していく過程を伝えることが目的であれば，実験報告型の説明文となろう。読み手の側も，これに応じて，様々な展開構造をもった説明文に対応できるような発達を遂げていくはずである。年齢が上がるに従って，配列課題で根拠解説型が優位になるにしても，そのことは事実列挙型や実験報告型などの消滅を意味しない。彼らのスキーマは他の型にも対応できる柔軟性を獲得していくはずである。彼らが，文章全体をどう構成するかということの他に，自分と異なる構成の文章をどう見るか，例えば，根拠解説型の構成をするようになった者が，事実列挙型をどう見るようになるのか，といった点を調査していくことが必要である。

第三に，構成課題に答えたり，読みの途中で予測が生じたりする際の思考の過程に迫る必要がある。アトランダムに提示された文章を再構成したり，読みの過程で続きを予測したりするのは，文章の展開構造に関するスキーマのはたらきによるところが大きいであろう。だが，スキーマ駆動型のトップダウンの思考が引き出されるのは，部分的にせよ，文章の表現に触れボトムアップの過程が生じることを前提としている。また，いったん再構成活動や予測によって生じた文章の全体表象は，さらに文章の他の部分を読むことによって検証されていく。これらをそのもとになった具体的な表現とつきあわせて検討し，ボトムアップ，トップダウン両過程のはたらき方に迫ることが必要である。

そこで本研究では，上記の課題に答えるために，説明文を部分提示し，全体の予測を求める方法をとる。部分提示する文章は，そこから様々な文章構造が生じるよう，表現面，内容面から検討したものを用いる。こうして，文章全体の予測から説明文スキーマの精緻化を探る。次いで，できあがった文章全体の予測に対し，各自に自分とは異なる予測についての評価を求め，説明文スキーマの柔軟性を探る。また，これらの過程で，児童に提示した文章とそこから生じた予測との関係を考察し，ボトムアップ，トップダウン両過程のはたらき方を検討する。

調査の方法

1．調査対象

東京都内の小学校4年生1学級35名（男子17名，女子18名）。調査の過程での欠席者と調査に用いた文章を読んだことがある者は，調査対象からはずしてある。

2．調査時期

1989年5月

3．調査に用いた文章

『改訂小学国語3下』（教育出版）所収「どちらが生たまごでしょう」から二つの部分を抜き出して用いた（表1）。抜き出したのは全14段落中の8～10段落(以下Aと記す）と13段落（以下Bと記す）である。これらAとBについては，永野（1986）から主語の連鎖，陳述の連鎖，主要語句の連鎖の三つの観点を用いて表現の分析を行い，児童の予測と対照させて，彼らの予測活動の特質を探る一助とした。以下に分析結果を記す。

(1) Aの部分の文章分析（表2参照）

主語の連鎖を見ると，判断文と現象文の交錯する文章となっている。書き起こしは判断文である。永野(前掲)

表1 調査に用いた文章

A ①この回り方は、どんなゆでたまごにも，どんな生たまごにもあてはまるでしょうか。②もし，あてはまるなら，回してみるだけで，生たまごか，ゆでたまごかを見分けることができるはずです。
③そこで，ゆでたまごと生たまごを五つずつ用意して，同じように回してみました。④すると，どのゆでたまごも，こまのようにはやく回りました。⑤また，どの生たまごも，ゆれながら，ゆっくりと回りました。
⑥こうして，からをわらないで，回り方のちがいから，生たまごとゆでたまごを見分けることができました。

B ①ところが，生たまごの中身は，とろとろしています。②ですから，からに力をくわえて回しても，ゆでたまごの中身のように，からといっしょに回ることはありません。③自分の重さで止まろうとします。④こうして，生たまごの中身は，回ろうとするたまごに，内がわからブレーキをかけることになるのです。

表2 Aの部分の文章分析

文	主語の連鎖			陳述の連鎖			主要語句の連鎖			
	判断文	準判断文	現象文	客観的事象の叙述	主体的立場の陳述	読み手へのはたらきかけ	(主要語句の系列) 回転	外側	中身	見分け
	(□)	(⊠)	(●)							
①	この回り方□			あてはまる・でしょう	・	か (述定・伝達)	回り方			
								どんなゆでたまご		
								どんな生たまご		
②			見分けること●	できる	・	はずです (統一・述定)	回してみる			
									生たまご	
									ゆでたまご	
										見分けることができるはず
③		(私(たち))⊠		み・まし・た (統一)					ゆでたまご	
									生たまご	
							回してみました			
④	どのゆでたまご□			回り・まし・た (統一)			こまのように早く回りました	どのゆでたまご		
⑤	どの生たまご□			回り・まし・た (統一)			ゆれながらゆっくりと回りました	どのゆでたまご		
⑥			見分けること●	でき・まし・た (統一)			回り方のちがいから			
									生たまご	
									ゆでたまご	
										見分けることができました

によれば，判断文は「既出の事象を題目として提示し，その題目についての説述をなす」とある。ここでは，文頭に「この」があることと合わせて既出のことがらについて述べていることが明らかである。読み手は提示部以前の部分の存在を感じ，「「この回り方」とは，どんな回り方か？」と探りながら読み進むことになる。①から②へは，判断文から現象文へと続く連文である。これは「現象文の主語が新事実を強調するニュアンスがあるから，一見連接しているようでも……連接関係の類型としては転換型」（永野，前掲）の場合が多い。これまで述べてきた「回り方」（①の主語）を利用して生卵とゆで卵とを「見分ける」（②の主語）ことへと話題を転じている。書き納めは現象文になっており，新事実を提示して終わっている。これは「まだ先があるのだが，ここでいったん打ち切る—そういった形の書き納め」（永野，前掲）である。判断文の書き納めと異なり，このあとにまだ文章が続くことも想定できる書きぶりである。

陳述の連鎖を見ると，①が伝達辞を用いた課題文になっているが，その後は客観的事象を述べる統一辞が続き，この点では課題文に対する解答文が際立っていない。

一方，主要語句の連鎖では，「見分ける」に着目すると，②「見分けることができるはずです」が⑥「見分けることができました」と対応し，「課題解答方式」（永野，前掲）になっている。ここで文章が解決を見たとも受け取れる書きぶりである。これは陳述の連鎖とは異なる分析結果であり，読み手が陳述，主要語句，どちらに着目するかによって未提示部分の予測が異なるものとなる。

(2) Bの部分の文章分析（表3参照）

主語の連鎖を見ると，判断文の連鎖する文章となっており，しかもすべて「生たまごの中身」を主題として説明を加える形になっている。書き起こしの部分では，読み手は「生たまごの中身」が既出のことがらとして書かれていることから，文頭の「ところが」も考慮しつつ，Bの部分以前で述べられたことが「生／たまごの／中身」のうちのどこと対応するのか探りながら読み進む。そして，これは②の「ゆでたまごの中身のように・・・・ありません」で「生」との対応であることが明らかになる。書き納めも判断文になっていて，「題目についての最終的な結論を述べ，決着をつける」（永野，前掲）書きぶりである。

陳述の連鎖を見ると，客観的事象を叙述する統一辞の連鎖を基調とし，最後の④に述定辞によるやや強い書き納めがある。ここから④に統括部があると見ることができる。

表3　Bの部分の文章分析

文	主語の連鎖			陳述の連鎖			主要語句の連鎖（主要語句の系列）			
	判断文（□）	準判断文（⊠）	現象文（●）	客観的事象の叙述	主体的立場の陳述	読み手へのはたらきかけ	回転	外側	中身	見分け
①	生たまごの中身□			して・い	・ます（統一・述定）				生たまごの中身	
②	回ること□	(生たまごの中身)⊠		あり	・ません（統一・述定）		から 回しても		ゆでたまごの中身	
③		(生たまごの中身)⊠		し	・ます（統一・述定）		から 回ることは ありません		自分の重さ	
④	生たまごの中身□			なる	・のです（述定）		止まろうとします		生たまごの中身	
							回ろうとする	たまご ブレーキをかける		

主要語句の連鎖では，④にBの部分のすべての系列が現われており，これまで述べてきたことをまとめ，しめくくる統括部の存在を裏付けるものとなっている。

これら三点からの分析結果は，読み手にこの部分で文章が完結する印象を与えるものとなっていることを表している。

4．調査の方法

調査は国語科の授業の一部（2単位時間）を使い，筆者によって行われた。

(1) 第1時

まず，ABの文章が印刷されたプリントを読んで話し合わせ，児童が，

・ABともにあるひとつの文章の一部分らしい。

・AB以外の部分がありそうだ。

と考えていることを確認した。その後，各自で文章の全体像を予測させ，記述させた。記述にあたり，次の二点を指示した。

・AB以外の部分については，およそどんなことが書いてあるのかを記入すること。

・文章に題名をつけること。

(2) 第2時

各自の考えた文章の全体像を発表させ，児童による質疑，応答を行った後，各自に発表された案に対する意見を記述させた。発表に先立って，児童の考えた全体像のパターンを調査し，発表の際にすべてのパターンが出現するよう配慮した。

調査の結果

1．どのような題名を想定したか

児童がつけた題名は，表現の細部の違いや題名をつけられなかったものも含めて16通りあった。これらのうち，「ゆでたまごと生たまごの見分け方」のように何らかの形で「見分け」に着目した者が10通り29名，「たまごの回り方」のように「回り方」に着目した者が1通り1名，「見分け」「回り方」の両方に着目した者が2通り2名，これらの分類にあてはまらない者3名であった。この3名の内訳は「生たまごとゆでたまご」，「たまごの中身」，題をつけることができなかった者，各1名であった。

2．文章の全体像をどのように描いたか

第2時の授業で発表された文章の全体像のパターンは，AB以外の部分を＊で示すと以下の8通りになった。（カッコ内は人数）

ア．＊＊BA（18） イ．＊BA＊（4） ウ．＊B＊A（4） エ．＊B＊A＊（2）

オ．＊AB＊（3） カ．＊A＊B＊（1） キ．＊A＊B（2）

ク．＊以下不明（1）

これらをさらに，文章の開始部，展開部，終末部に分け，ABの内容および＊の部分に想定された内容をもとに分類した。

開始部についてみると，AやBの部分を開始部に置いた者はいなかった。開始部に他と異なる特別な内容を置かず，直接主内容の説明に入る者は3名であった。他の32名は，主内容とは異なる内容の開始部を設けた。後者について，＊に書かれた内容から，彼らが開始部にあるべき要素としているものを探ると，次の5種であった。カッコ内は人数。ただし，開始部に複数の要素を入れている者もいる。なお，下記のうち「方法」は単独で開始部に用いられることはなく，「動機→方法」と展開する形でのみ用いられていた。

・予想　卵の見分け方について予想を述べる。（9）

・動機　この説明文を書く動機を述べる。(18)

・紹介　題材や内容のあらましを述べる。（9）

・問題　この説明文で追究する問題を提出する。（5）

・方法　問題追究の方法を述べる。（4）

展開部は，ABおよび児童によって補充された＊によって構成されていた。文章の全体像を考えられなかった1名を除くと，展開部は次の2種に大別できた。

・実験報告型　一つ一つの事象を積み上げて結論へと至る型である。ゆで卵，生卵の回り方を調べていき，それらをもとに両者を殻を割らずに見分けることができたと展開する。上記の文章全体像のパターンのうち

表4　題名と文章全体の予測との関係（数字は人数）

題名 / キーワード	文章構造 開始部 → 展開部 → 終末部
見分け(22)	無 → 実験報告 → A (1)
	無 → 実験報告 → 独立 (2)
	有 → 実験報告 → A (21)
回り方(1)	
中身(1)	
生たまごとゆでたまご(1)	有 → 実験報告 → 独立 (4)
見分け(7)	有 → 根拠解説 → B (2)
見分け・回り方 (2)	有 → 根拠解説 → 独立 (4)
— (1)	有 → —— → — (1)

ア～エがこれにあたる。(28)

・根拠解説型　まず結論的な事象があり，それを解きほぐして，その原因へと至る型である。ゆで卵，生卵を回り方によって見分けられることから，その原因を探っていき，卵の中身の違いへと展開する。オ～キがこれにあたる。(6)

終末部は，文章の全体像を考えられなかった1名を除き，AまたはBを終末部とする者24名，AB以外の独立した終末部を想定する者10名に分かれた。後者の終末部の内容は，単に「まとめ」とあるだけで，それ以上の詳しい記述はなかった。

題名，文章全体の展開予測，およびそれぞれの人数を示すと表4のようになる。

3．自分と異なる予測にどのような態度をとったか

第2時で児童がア～キ（クは除外）の各パターンに対して記述した意見をもとに，児童が自分と異なる予測に対してどのような評価を下しているかを分析した。

表5　他の予測パターンに対する許容範囲(数字は人数)

展開部 同じ展開型で細部が異なる	展開部 展開型そのものが異なる	終末部 異なる終末部(A B 独立)	人数
×	×	— ×	18
×	×	— ○ (2 0 4)	6
○	×	— ×	2
○	×	— ○ (1 0 1)	2
×	○	— ×	1
×	○	— ○ (2 0 0)	2
○	○	— ○ (0 1 2)	3

〈注〉1　○は「認める」，×は「認めない」を表す。
2　文章の全体像を考えられなかった1名は除いてある。

まず，自分と異なる予測パターンに対して「それもありうる」と肯定しているか否か，また，それは予測パターンのどの部分の相違に起因するかに着目した(表5)。自分と異なるパターンを全く認めない者が18名，何らかの相違は認める者が16名であった。開始部については全員が「＊」であるので，見かけの上では異なるところがない。展開部については，展開型の違い（例えば，実験報告型の者にとっての根拠解説型），同じ展開型の中の細部の違い（例えば，「＊＊BA」の者にとっての「＊B＊A＊」）の二点に児童がどのような評価を下しているかを見た。終末部については，自分と異なる終末部（例えば，Aを終末部とする者にとってのBや＊の終末部）に児童がどのような評価を下しているかを見た。このように文章全体の予測パターンについては，展開部二つ，終末部一つの合計三つの観点から児童の評価態度を見たことになるが，これら三つの観点は児童の内にあっては段階的なものではなかった。すなわち，展開型の異なりのような大きな異なりを肯定する者が，必ずしも自分と同じ展開型の細部の異なりのような小さな異なりに対して寛容なわけではなかった。

次に，児童が自分と異なる予測を評価する際，そのよりどころとしているものは何か，児童の記述した意見から探った(表6)。児童の意見の記述には必ずしも一貫性

表6 他の予測に対する評価の根拠(数字は意見の記述数)

根拠	部位			合計
	開始部	展開部	終末部	
表現細部	1	72	53	126
文章内容	4	109	16	129
構造知識	15	3	57	75
根拠不明	3	9	9	21

はなく，例えば，「＊＊BA」のAの終末に対して否定的な意見を記述した者が，Aを終末に置く「＊B＊A」に対しても否定的な意見を記述しているわけではない。表6の数字は，このような場合にも，児童が実際に記述した意見の数だけを数えたものである。

考 察

1．説明文スキーマはどの程度精緻化されているか

小学校4年生の説明文スキーマを構成している各部位にはどのような特徴が見られるだろうか。開始部，展開部，終末部に分けて見てみよう。

予測した文章の全体像の中に開始部を設けている者は32名いる。開始部に特別な内容を置かず，直接主内容の説明に入る者も3名いるが，一方で文章全体を予測することができなかった1名が，開始部の内容を「動機」としている点は注目すべきであろう。また，彼らが開始部に想定した内容を見ると，予想，動機(方法)，紹介，問題など，いずれも実際の説明文にあるような開始部となっている。説明文に開始部があり，それがどのような要素によって構成されているかはかなり詳細にとらえられているといえよう。

展開部は，実験報告型が多数派である。「見分け」を題名のキーワードにしていることから，それを説明の目標ととらえていることが窺える。そのため実験を積み重ねて「見分けられた」ところで説明完了と見ることになる。説明文を一種の解決過程の記述ととらえている点が特徴である。一方，これと矛盾する結果として，「見分け」を題名のキーワードにしながら，根拠解説型の展開部を予測した者が4名いる。この点の解明は今後の課題である。

文章を一種の解決過程と見ることは終末部の予測にも影響を及ぼしている。表現面から文章が完結した印象を強く与えるBを終末部に置く者は少なく，「見分けることができました」と問題の解決を示唆する具体的な事象で終わるAを終末部に置く者が多い。ところが，自分以外の予測を評価させた場面では，Aを終末部に置いた者のうち7名が独立した終末部も認めている。表4と表5とを合計するとAの終末部を認める者27名，独立した終末部を認める者17名となる。終末部についてはAのような結論的事象を示す型が主流であるが，独立した終末部もありうるととらえている者の存在も見逃せない。もっとも独立した終末部とはいっても，彼らはその内容を単に「まとめ」と記述するだけで，そこには開始部のような詳細さはない。これは，児童のとらえている説明文の終末部と教科書の説明文の終末部との間で，その構成要素に未だ隔たりがあることを指摘した岩永（1991b）とも重なる結果である。なお，「まとめ」という言葉が教育現場でどのように使われているか，考慮する必要があることを付け加えておきたい。この言葉は，「学習のまとめをする」のように使われるのだが，学習したことを要約することなのか，学習の応用を図るために一般化することなのか，はたまた，学習に対する感想を記すことなのか，これらを複数含むものなのか，不明確である場合が多い。こうした用語の問題が児童の終末部に対するとらえ方やその表現を測りえない要因となっている可能性を指摘しておきたい。

2．文章全体像の予測はどのように生み出されたのか

彼らが文章の全体像を予測するとき，彼らのスキーマと眼前の文章表現との相互交渉があったはずである。文章全体像の予測が生み出された過程を検討してみよう。

まず，開始部に関しては，ABを冒頭に置くものが皆無であったことから，主語の連鎖のうち，書き起こしの主語の提示形式が彼らの予測に影響したと見られる。ABはいずれも判断文によって書き起こされているが，小学校4年生はここをとらえて，文章の冒頭にいきなり主

語が既知であることを示す「主語＋は」の文は来ない，したがってAやB以外の部分が冒頭にある，と予測していることが窺える。また，こうした予測の背後には，説明文の開始部には読み手を導入する部分が置かれる，AやBはそれにあたらない，とするスキーマによる判断もはたらいていよう。

展開部で最も多かった実験報告型の予測に影響したのは，Aの主要語句の連鎖のうちの「課題解答方式」と見られる表現の対応である。この表現を骨格として，実験報告型の予測は，およそ次のように行われたと考えられる。まず，Aの②「見分けることができるはずです」と⑥「見分けることができました」の対応に着目する。これは，説明文を「解決過程を描くもの」とする彼らのスキーマに合致し，スキーマを活性化させる表現である。ここで「見分け」に関わるものは，対象としての「ゆで」たまごと「生」たまごであり，見分けの基準としての両者の「回り方」のちがいである。これらをもとに「見分けることができました」に至る過程をさかのぼる。すると，①の冒頭で「ゆでたまご」と「生たまご」の「回り方」が「この回り方は」と既知の形で示されていることから，Bがその一方の「生」卵の場合を述べている部分ととらえられ，AとBの位置関係が定まる。次いでB冒頭の「ところが」から，Bの前に「回り方」のうちのもう一方である「ゆで」卵の場合が述べられていると推測される。このようにして，大筋で「ゆで卵の回り方とその理由」→「生卵の回り方とその理由（B）」→「両者の回り方の違いから見分けができる（A）」という展開部の予測ができ上がることになる。一方，Bを骨格として展開部を構成しようとしても，「説明文は解決過程を描くもの」とする児童のスキーマに合致する文章構造は得られない。

終末部に関しては，主語の連鎖，陳述の連鎖とも文章全体の予測に影響していない。これは，主語の連鎖，陳述の連鎖から見て，文章が完結した印象を与えないAが終末部に置かれることが多く，逆に，文章が完結する印象を与える表現であるにも関わらずBが終末部に置かれることが少ないことから明らかであろう。Aが終末部に置かれるのも，Bが終末部に置かれないのも，それぞれの書き納めの表現形式よりは，むしろ，展開部の予測によって必然的に定まってくる面が強いのであろう。

このように，書き起こしの形式が児童の予測に影響するのに対し，書き納めの形式は影響していない。これは，彼らのスキーマが，開始部に比して終末部に曖昧さが残ることを，彼らの表現形式に対する反応の面から裏付けるものと見ることができよう。

3．説明文スキーマはどの程度の柔軟性を獲得しているか

小学校4年生の説明文スキーマは，どの程度の柔軟性を獲得しているのだろうか。自分と異なる予測に対する態度をもとに見てみよう。

自分と異なる文章構造の予測に対して何らかの異なりを認めるものは合計16名であり，異なりを全く認めない18名と比べ，人数の上ではさしたる違いがない。しかし，詳細に見ると，彼らは自分のものと大きく異なる文章構造を認めているわけではない。

16名中13名が認めているのが，終末部の異なりである。が，Aの終末部を認める5名のうち3名は自身の終末部を「独立」とし，「独立」の終末部を認める7名は自身の終末部をAとしていた。しかも，この10名は実験報告型の展開部を予測している。つまり，ここで彼らの多くが認めているのは，実験報告型の展開部をAの最後の「見分けることができました」で終えるか，それとは別の「まとめ」を設けるかの範囲内のことである。

展開型そのものの異なりを認めている者は6名であった。このうち2名は，実験報告型でAを終末部とする1種類のみを認め，他の1名は，根拠解説型で独立した終末部をもつ1種類のみを認めている。この3名に特徴的なのは，自分と異なる文章構造を認めるのは1種類のみで，自分と同じ展開型でも細部が異なるものは認めないことである。

つまり，広い範囲の異なりを認めているのは，表5最下段の3名のみとなる。自分の予測した文章構造を様々

に変更して可能性を探る思考は行われていないと考えられる。

自分と異なる文章構造を評価する際，彼らがその根拠としているのは，ＡＢの表現の細部と内容から得られた情報とであった(表６参照)。これは，彼らの多くが文章構造の大きな異なりを認めないこととも合わせて考えると，ＡＢから得られた情報が，いったんスキーマのスロットに納まってしまうと，彼らは，今度はそれを根拠として文章構造の評価を行い，スキーマ自身を組み替えるような活動を行っていないことを示していよう。文章構造に関する知識が，終末部の評価に集中して用いられているものの，これは「文章全体のまとめがあるからよい(ないからおかしい)」という範囲に留まるものであり，やはり，文章構造全体のような大きな変更に関わるものではなかった。

以上述べてきたことをもとに，彼らが予測している典型的な文章の全体像を描くと，それは「文章の主内容へと読み手を導入する開始部をもち，解決過程を描く展開部が続き，最後には解決を示す事象やそれに対する「まとめ」がある」となる。そして，これは同時に彼らの説明文スキーマの実態を映し出すものである。４年生児童の説明文スキーマは，終末部に曖昧さがあるものの，開始部，展開部はかなり詳細になってくる，しかし，様々な文章構造に対応できるだけの柔軟性は獲得されていないといえる。

〈引用文献〉

岩永正史　1990　「ランダム配列の説明文における児童の文章理解」　『読書科学』第34巻第１号　日本読書学会　26—33

岩永正史　1991ａ　「スキーマ理論と国語科理解領域の指導の課題」　『山梨大学教育学部研究報告』第41集第一分冊　249—254

岩永正史　1991ｂ　「「モンシロチョウのなぞ」における予測の実態」　『読書科学』第35巻第４号　日本読書学会　121—130

永野　賢　1986　『文章論総説』　朝倉書店　１—380

綿井雅康・岸　学　1987　「児童における文章構造の知識について(1)」　『日本教育心理学会第29回総会発表論文集』　124

綿井雅康　1990　「説明文構造の知識の活用に関する検討」　『日本心理学会第54回大会発表論文集』　701

〈資料〉

調査に用いた文章のもとになった全文を以下に示す(原文縦書き。図，写真はのぞいてある。)。□の部分が調査に用いた部分である。

どちらが生たまごでしょう

みなさんは，たまごのからをわって，中身を見たことがあるでしょう。

生たまごの中には，すきとおった，とろとろの白身が，やわらかい黄身をかこんで入っています。しかし，ゆでたまごの白身は，かたまった黄身のまわりに，白くかたまって，からにぴったりくっついています。このように，生たまごとゆでたまごでは，中身の様子がちがっています。

では，たまごのからをわらないで，どちらが生たまごで，どちらがゆでたまごかを，見分けることはできないものでしょうか。

まず，生たまごとゆでたまごを両手の上にのせて，くらべてみましょう。二つのたまごは，色も，形も，重さも，ほとんど同じです。ですから，色や，形や，重さで見分けることはむずかしいようです。

そこで，今度は，両方のたまごを，ぐるぐる回して，ちがいがないかどうかを調べてみましょう。

ゆでたまごをさらの上において，図のように，ゆびで軽く回してみます。すると，小さなわをえがきながら回ります。はやく回すと，ゆでたまごは二重の円に見え，やがて，立ち上がって回ります。ちょっとかわったこまのようです。ところが，生たまごを同じように回してみると，どうでしょう。ゆれながら，ゆっくり回るだけです。強く回しても，はやく回ることはありません。

このように，ゆでたまごと生たまごとでは，回り方がはっきりとちがうことがわかりました。

A

この回り方は，どんなゆでたまごにも，どんな生たまごにもあてはまるでしょうか。もし，あてはまるなら，回してみるだけで，生たまごか，ゆでたまごかを見分けることができるはずです。

そこで，ゆでたまごと生たまごを五つずつ用意して，同じように回してみました。すると，どのゆでたまごも，こまのようにはやく回りました。また，どの生たまごも，ゆれながら，ゆっくりと回りました。

こうして，からをわらないで，回り方のちがいから，生たまごとゆでたまごを見分けることができました。

ところで，ゆでたまごと生たまごの回り方がちがうのはなぜでしょうか。どうも，たまごの中の様子にひみつがありそうです。

ゆでたまごは，白身も黄身もかたまって，からにぴったりついています。それで，たまご全体が一つになって，こまが回るように回ることができるのです。

B

ところが，生たまごの中身は，とろとろしています。ですから，からに力をくわえて回しても，ゆでたまごの中身のように，からといっしょに回ることはありません。自分の重さで止まろうとします。こうして，生たまごの中身は，回ろうとするたまごに，内がわからブレーキをかけることになるのです。

生たまごの中身がこのような仕組みになっているのは，たいへんつごうがよいことと思われます。なぜなら，たまごは鳥の赤ちゃんが育つところですから，なるべく早く動きが止まったほうが安全だからです。

SUMMARY

The purpose of this study was to examine the ability of 4th grade students to develop expository text schema. Presented with two disconnected portions from an expository text, the students were asked: 1) to predict the intervening connective in the schema, and 2) to appraise predictions about connectives in the schema that were different from their own.

The results were interpreted as follows: 1) although they showed detailed understanding of the introductory portion of the text, they were somewhat vague in their understanding of the ending portion, 2) they regarded an expository text as "something to describe a solving process", and 3) usually, they had not attained sufficient cognitive flexibility to cope with predictions that were different from their own.

The Science of Reading, Vol.37, No. 3 (1993)

児童の「情景」読みの発達
——文学作品における視点認知——*

東京学芸大学附属大泉小学校　梅　澤　　実**

1．情景を読むということ

国語科教育において文学作品を教材とするとき，情景の読みは指導内容として大きな位置を占めるものの一つである。

・人物の性格や場面の情景を想像しながら読むこと。(第3学年B理解カ)

・人物の気持ちや場面の情景の叙述や描写を味わいながら読むこと。(第5学年B理解オ)等，学習指導要領にも位置付けられている。

しかし，情景という言葉の意味するところは，授業においてその指導が重視されるわりにはそれほど明確なものとはなっていない。また，児童が情景をどのように読んでいるのか十分に検証されているとは言い難い。

橋浦（1991）は，情景という語の曖昧さを日常語としての多義性を宿しているためであるとした上で，「①感興（心的機能）と自然の風景，②感興を与える自然の風景や具体的場面」の二つの意味を有するとし，文学鑑賞や文学教材の読解では後者の意味が主となると整理している。即ち，文学作品における情景とは登場人物の心情と深く交わり，読み手がその人物の心情を読み取るときの象徴的役割を果たす条件となるものであると言える。

では，心情を読み取る象徴的役割として情景を読む過程とはどのようなものであろうか。

宮崎（1985）は，情景理解について「作品の中の視点の位置を探し出し，そこへ視点を設定することによって，読み手は作品の中にある情景についての情報を，1つのイメージへと統合することができる」とし，このイメージを「設定された視点から見られた〈見え〉」であると説明する。

ここでの「視点」とは，事柄をどこから見ているのか（視座），誰がそれを見ているか（注視者），何に焦点を合わせて表現しようとしているか（注視点）を合わせたものである。注視点の視点は必然的に注視者の存在を常に示唆するものである。

この宮崎の情景理解を長年教科書に取り上げられてきた椋鳩十の「大造じいさんとがん」の一節を例に考えてみよう。

大造じいさんは，青くすんだ空を見上げながらにっこりした。

その夜のうちに，かいならしたがんを例のえ場に放ち，昨年建てた小屋の中にもぐりこんだ。

さあ，いよいよ戦とう開始だ。

東の空が真っ赤にもえて，朝が来た。

がんの頭領である残雪を捕らえようと何度も挑戦しながらその度に残雪の知恵に負けた大造じいさんが，今度こそはと思い至った作戦を実行しようとする場面である。

この教材を実践した野呂妙子（1987）は，この場面で子ども達が次のように直感的なとらえをしていたことを報告している。

「大造じいさんが，何かしようとする時は，きっと，『東

---

* Reading of a character's mind through scene description.

** UMEZAWA, Minoru (Oizumi Elementary School, Tokyo Gakugei University)

の空が真っ赤に燃えて』とか,『あかつきの光が』とか書いてある」「そう言えば,真っ赤に燃えてというのは,『がんをとるぞ』と,大造じいさんの心が燃えているみたい」と。

「東の空が真っ赤にもえて,朝が来た。」の一文は,戦闘開始の時間とその場の様子を表現した一文である。しかし,それだけでなく読み手はこの一文に,大造じいさんの作戦にかける並々ならぬ決意と残雪の到来を待って血の沸き立つような思いを読み取ることができるのである。この一文は情景なのである。

情景のこうした読みが成立するところを宮崎の情景理解をもとに図式的に述べると次のようになろう。

「大造じいさんは,青くすんだ空を見上げながらにっこりした。」の一文によって,読み手は,大造じいさんの視線が空に向けられたことを知る。さらに,大造じいさんの心情を推測することの可能な「にっこりした」の表現によって,大造じいさんの心情を読み取り,大造じいさんの視点に読み手の視点を重ね,後の文を読んでいこうとする構えを作る。そして,「東の空に・・・」の一文を大造じいさんの視点からその空を見たように設定されていると読むことができるのである。この読みによって,大造じいさんの「見え」を獲得することになる。

このように「視点」が設定された文学作品を読み進めていくためには,読み手もまた視点を設定して読んでいくことになる。このことを宮崎は「読み手が作品の中の登場人物や語り手の位置に仮想的に自分をおき,そこから作品の中の世界をみていこうとすることである」と説明する。

即ち,文学作品の情景とは,場面の景色をある視点から描くことにより,読み手の視点をそこに設定させ,読み手にその場面の景色を見る注視者の心情をも想像させることのできるようにしたものであると言える。また,情景理解の過程とは,作品世界に設定された視点を認知し,登場人物や語り手の「見え」を獲得する過程であるということになる。

国語科教育においても,情景を通して登場人物の心情に迫らせようと「吹き出し」や「動作化」などの学習活動により,登場人物になり切って,その情景をとらえさせようとする指導法も開発されてきた。しかし,児童が作品を読む時,どの学年段階から情景を登場人物の「見え」として認知できるのか,そうした読みが獲得されない段階での情景に対するとらえとはどのようなものであるのかは明らかにされているとは言えない。そのため,「吹き出し」などで児童から出されたものの評価の判断を誤らせ,指導の有効な手立てを打てないことがある。

そこで,先の情景理解の過程を基に風景描写が情景となり得る文章を調査問題として作成し,その情景のとらえを観察することにより得た情景読みの発達過程の実態を報告する。

2．調査問題作成の意図

第一人称で書かれた作品では,読み手はことさらその視点を意識しなくとも語り手である一人称の登場人物の目を通して情景を見つめることになる。そこで,ここでは第三人称の視点（作品中に登場人物として現れない語り手の視点）から書かれた情景を対象とする。

文学作品の風景描写が情景となるための文章構成を次のように設定する。

情景となる表現の前に第三者の視点による登場人物の行動を叙述し,さらに登場人物の心情についての叙述をする。その後,登場人物の行動（「見上げる」等）がその風景を五感によってとらえたものの叙述がなされる。

これを読み手の側からとらえれば,次のようになる。情景の前の叙述が誰の行動や思いを描いたものであるかを認知し,その情景をその人物の視点から見たように読む。この「読み」によって,情景の描写は単なる風景描写ではなく,そのように風景を見ようとした「視点人物」の意志を感じ取ることになる。

調査問題文は,物語の冒頭部分とする。情景となる一文が入る部分を空欄とし,「あなたはこの物語文の□の中に,次の文（情景ア・イ）のどちらを入れたらよいと思いますか？」と二者択一で答えさせる。

二者択一で選択させる情景は，天候（曇り・晴れ）についての叙述にする。本来天候自体はその人間の心情によって左右されるものではない。しかし，物語世界においては登場人物の心情が天候を決定付けることは可能なことであり，先の「大造じいさんとがん」のようにその叙述によって登場人物の心情を読み手にとらえさせるという手法を取り得る。逆に，読み手の側から見れば，このような「読み」ができるということは，物語の読みの前提に物語世界が作者によって創作されたものであるという暗黙の了解が存在する。この創作された世界という物語の持つ独自性が強調される情景の選択肢が，1～6年生という6年間を対象としてその発達過程を分析するのに適切であると判断した。

また，調査問題は，児童の発達段階を考慮し話題において低中高学年の3種類とする。さらに低中高学年ごとに次の点を考慮して2種類作成し，一次・二次調査問題とする。低学年では，主人公や出来事が自分と身近なものであるかないかによってとらえの違いが生じ得る場合を考慮し，一次調査問題では主人公を動物に，二次調査問題では読み手と同年齢の「けんた」とした。中学年では，主人公の心情に及ぼす要因となる遊びの種類が情景選択の理由に影響を生じる場合を考慮し，遊びの種類を一次調査問題では昆虫採集に，二次調査問題ではビー玉遊びとした。高学年では，読み手が自分と身近なものとそうでないものとの違いによって情景選択の理由に影響を生じ得る場合を考慮し，一次調査問題は主人公を漁師，二次調査問題は「健一」とした。

3．調査方法と分析方法

① 調査対象及び調査方法

第一次，第二次調査とも，東京学芸大学附属大泉小学校1年生から6年生を対象とする。これはほぼ均一に学級編制された学級を単位として一次・二次調査をそれぞれ別の学級で実施した。1～4学年までは，一・二次調査とも一学級とし，5～6学年では，一学級が30名であるため二学級ずつとした。一，二次調査の人数は各学年以下の通りである。

1年生…一次40名　二次40名
2年生…一次37名　二次32名
3年生…一次36名　二次38名
4年生…一次35名　二次36名
5年生…一次61名　二次60名
6年生…一次56名　二次59名

② 調査時期

一次調査1990年11月・二次調査1990年12月

③ 分析方法

児童の二者択一での選択の様子と，その選択理由を分析の対象とする。低学年では一部聞き取り調査を併用する。

4．調査問題

調査用紙は，以下の調査問題をB5の用紙に印刷したものを使用（原文縦書き）。各文末のア・イは，空欄に入れる選択肢である。ア・イの選択肢の後の⅓の余白に児童はア・イのいずれかを選択した理由を書き込む。

〔低学年用・一次調査問題〕

こぎつねの　コンタは，けさ　おかあさんに　しかられました。なにか　とても　さみしい　きもちになりました。

けさ，コンタは　おかあさんとの　やくそくを　わすれてしまったのです。

その　やくそくとは，まいあさ　にわとりごやから　たまごを　もってくる　という　ものでした。

ところが，　きのうの　よる　コンタは，　ともだちの　ポンと　おそくまで　あそんでしまい，あさねぼうを　したのです。

おかあさんに　しかられた　コンタは，そとに　でました。

コンタは，空を　見上げて，ためいきを　つきました。

（　　）

ア　空は，どんよりと　くもっていました。

イ　空は，くも　ひとつない　青空　でした。

低学年用・二次調査問題は，一次調査問題の主人公「コンタ」を「けんた」に変えた以外は同文である。

〔中学年用・一次調査問題〕

三平は，けさ，母からしかられたことを思い出した。

「あなたは，もう四年生なのよ。そんなことにむちゅうにばかりなっていないで，少しは，勉強しなさい。」

それが，三平の母の言葉だった。母の言った「そんなこと」とは，三平がむちゅうになっている昆虫採集のことだった。

けさも，虫取りあみを持って，外に出るところだったのだ。

三平は，母の言葉を背に外に出ると，空を見上げた。

（　　）

ア　空は，どこまでも美しくすみわたり，雲一つなかった。

イ　空は，重そうな雲がたれこめ，どんよりとくもりっていた。

中学年用・二次調査問題は，一次調査問題の主人公の遊び「昆虫採集」を「ビー玉遊び」とし，後半の以下の部分のみ書き換えたものである。

三平は，とにかくビーだまがすきだった。今日も，ビーだまをつくえの上でころがして，ビーだまをながめていた。

そこに母が，はいってきた。

「勉強しているのかとおもったら，また，そんなものにむちゅうになって。いいかげんにしなさい。」

そう言うと，母はつくえの上の三平のビーだまをすべてとりあげた。

母がへやを出て行くと，三平は，つくえの上にひじをついた。つくえの前のまどから，空が見えた。

〔高学年用・一次調査問題〕

漁師の源三は，前回の失敗を反省していた。海のあの王者をつり上げるには，つり糸が細すぎたのだ。

しかし，単に太くしただけでは，うまくいかない。それは，長年の経験から分かっていた。

そして，つり糸自体の材質を変えてみてはどうかという考えに思いいたったのだ。やっとのことで，その材質が，見つかったのだ。

今度のこの糸を使った作戦は何かうまくいきそうな気がした。

海は，いつになく静かだった。

源三は，空を見上げた。

（　　）

ア　空は，重そうな雲がたれこめ，どんよりとくもっていた。

イ　空は，どこまでも美しくすみわたり，雲一つなかった。

〔高学年用・二次調査問題〕

健一は，自分のつくえの前にすわって考えた。

「なぜ，ぼくは，あんなことを言ってしまったのだろう。」

今考えると，それは，ほんのささいなことだった。

そのとき，自分が，いらいらしていたのもわかっていた。

「もう二度と，仲直りをしてくれないかもしれない。」

健一は，そうつぶやくと，つくえの前のまどを開けた。

（　　）

ア　空は，重そうな雲がたれこめ，どんよりとしていた。

イ　空は，どこまでも美しくすみわたり，雲一つなかった。

5．結果と考察

情景選択の傾向

表Ⅰは，一・二次調査において，調査問題の空欄に情景としてのア・イのいずれを選択したかを上段に人数を，下段（　）内に学年内での割合を％で示した。

低学年では，主人公が動物・人間の違いはあるが，一・二次調査とも主人公が母に叱られ，ため息をついて見上げた空の様子からの選択である。中学年では，一・二次調査とも母が主人公を叱る言葉を背に見上げた空の様子からの選択である。高学年では，一次調査では，漁師が今度こそうまくいくぞと見上げた空の様子からの選択であり，二次調査は友達とのいさかいを後悔しながら見上

表Ⅰ ア・イの選択の人数（割合）

学年	1次 ア	1次 イ	2次 ア	2次 イ
1年	14 (35.0)	26 (65.0)	15 (37.5)	25 (62.5)
2年	16 (43.2)	21 (56.8)	15 (46.9)	17 (53.1)
3年	23 (63.9)	13 (36.1)	18 (47.4)	20 (52.6)
4年	10 (28.6)	25 (71.4)	10 (27.8)	26 (72.2)
5年	7 (11.5)	54 (88.5)	46 (76.5)	14 (23.3)
6年	10 (17.9)	46 (82.1)	48 (81.4)	11 (18.6)

げた空の様子からの選択である。

二者択一の情景は，次のようである。低学年は，一・二次調査とも情景のアは曇り，イは晴れを。中学年は，一・二次調査ともアは晴れ，イは曇りを。高学年は一・二次調査ともアは曇り，イは晴れの様子の描写を表す。

情景ア・イの選択の傾向が，4年生以上は一・二次調査のいずれにおいても，選択が一方に明瞭な偏りを示した。4年生の場合は，登場人物のいやな思いを「重そうな雲がたれこめ，どんよりとくもっていた」という空の描写に結び付けている。高学年では，一次・二次調査とも，ほぼ8割の児童が，漁師のやれるぞという心情と「どこまでも美しくすみわたり，・・・」，友達との諍いに心痛める心情と「重そうな雲がたれこめ，・・・」が関係付けられていたということである。

登場人物の「見え」としての情景のとらえ

表Ⅱは，選択理由の中で，明確に「主人公の心情が空をそのように見せた」と主人公の「見え」として情景を認知した児童の学年ごとの一・二次調査の人数とその調査ごとの割合を（ ）内に%で示した。

「主人公の心情が空をそのように見せた」という選択理由は，表Ⅰで示した情景選択で，低学年では一・二次調査ともアを，中学年では一・二次調査ともイを，高学年では一次調査ではイを，二次調査ではアを選択した者の中にしか出現していない。即ち，いやな思い・後悔する念といった“暗”の思いは曇りに，それに対して，やれるぞ・うまくいくぞといった“明”の思いは晴れと結び付ける意識の存在するところに登場人物の「見え」を認知する読みが出現していたということである。

表Ⅱ 主人公の「見え」と認知したもの

学年	1次	2次
1年	12 (30.0)	12 (30.0)
2年	13 (35.1)	13 (40.6)
3年	13 (36.1)	20 (52.6)
4年	20 (57.1)	24 (66.7)
5年	43 (70.5)	46 (76.7)
6年	44 (78.6)	48 (81.4)

低学年では⅓であるが，高学年になると7割以上が，主人公の「見え」として情景を認知することができるようになっている。中学年は，その割合がほぼ半々である。

3年生の一・二次調査の違いは，次の項で示すように，一次調査で15名の児童が「くもりでは昆虫採集に行けない」と主人公のする遊びが天候に左右されるということを情景選択の理由としたためである。この選択理由が3年一次調査全体の41.7%とかなりを占めることになった。しかし，二次調査では，登場人物のする遊びが天候に関わりのないものであったため，遊びが天候によって可能か否かの判断が情景選択の理由とはならなかった。このことから，3年生段階では，情景を登場人物の「見え」とするよりも，その他の条件が優先される可能性がかなり高いことを示している。

その他の情景の選択理由

表Ⅲは，表Ⅱに示した以外の選択理由を分析したものである。これらの選択理由は以下の四つに分類できた。

一つは，「主人公を励ますため」と主人公に対して声援を送ることを選択理由としたもの（項目Aとする）。

二つめは，「主人公の気持ちが強調されるから」「決戦

表Ⅲ　「見え」認知以外の選択理由

		A	B	C	D	不明
1年	一次	9	2	7	5	5
	%	22.5	5.0	17.5	12.5	12.5
	二次	9	2	2	7	4
	%	22.5	5.0	5.0	17.5	10.0
2年	一次	4	3	9	1	5
	%	10.8	8.1	24.4	2.7	13.5
	二次	5	3	4	3	3
	%	15.6	9.4	12.5	9.4	9.4
3年	一次	0	2	0	20	0
	%	0	5.6	0	55.6	0
	二次	3	3	0	6	4
	%	7.9	7.9	0	15.8	10.5
4年	一次	3	2	0	4	1
	%	8.6	5.7	0	11.4	2.9
	二次	2	4	0	5	0
	%	5.5	11.1	0	13.9	0
5年	一次	0	7	0	0	0
	%	0	11.5	0	0	0
	二次	0	4	0	0	0
	%	0	6.7	0	0	0
6年	一次	0	10	0	0	0
	%	0	17.9	0	0	0
	二次	0	7	0	0	0
	%	0	11.9	0	0	0

という雰囲気に合う」「主人公の気持ちと逆に表現すると効果的」と，物語の表現効果を選択理由にしたもの（項目Bとする）。

三つめは，「（私は）晴れが好きだから」と，自分の好悪を選択理由としたもの（項目Cとする）。

四つめは，主人公の取る行動と天候とを関連付けた選択理由（項目Dとする）。

この四つめのDは，以下に示すように学年及び一次・二次調査問題の内容により記述内容は多様である。

1年生一次・二次調査及び2年生二次調査「曇っていたら外に出られない」（1年一次5人・二次7人・2年3人）。2年生一次調査「雨が降りそうだからため息をついた」（1人）。3・4年生一次調査「雨が降ったら昆虫採集に行けない」（3年15人・4年4人）。3年生二次調査「曇っていたら外に出られない」（4人）「雲がないから空を見た」（2人）。4年生二次調査「雲がないから空を見た」（2人）「雨が降っていないから外に出た」（1人）「雨が降りそうなので家にいる」（2人）。であった。

まず，顕著なのは，C「天候への好悪」である。これは，低学年の段階では出現するが，3年生以後には出現しない。

A「主人公を励ます」は低学年に多く，中学年から次第に減少し，高学年では出現しなくなる。

B「物語の表現効果」は，どの学年にも出現しているが，低・中学年では「主人公の気持ちが強調されるから」とし，高学年では，一次調査では「決戦という雰囲気に合う」，二次調査では「主人公の気持ちと逆に表現すると効果的」とされてたところから，作者による読み手を意識した表現効果という面において高学年の方が意識的である。

D「主人公の取る行動」で様々な理由が出現したのは，調査問題文の内容による。しかし，その選択理由の根底には主人公の行動が天候によって左右されたとするものであった。この選択理由は高学年においては出現しない。

さらに，これらA～Dを理由とした児童の情景ア・イの選択は，4年二次調査のD「雨が降りそうなので家にいる」（2人），5年二次調査のB「決戦という雰囲気に合う」（4人）以外すべて「見え」認知をした児童が選択した情景と反対のものを選択していた。いやな思い・後悔の念という“暗”の思いは曇りに，やれるぞ・うまくいくぞという“明”の思いは晴れと関係付ける読みとは反対のところに出現しているということである。

4つの観点以外の選択理由

次に，表Ⅲに示したA～Dの四つの観点に含まれなかった選択理由について考察する。

ほんの僅かずつではあるが3年生を除いてどの学年に

も出現する選択理由として，天・空などの超越的な存在を想定し，それによって天候が変化させられるとする選択理由があった。以下，その実態を述べる。( )内の片仮名は，情景選択ア・イのどちらを選択したかを示す。「天が曇らせた・晴れさせた」(1年二次2人ア・2年二次1人ア),「主人公の反省が空に通じた」(1年二次2人イ)，4年一次「お母さんの言う通りにしなかったから空が曇った」(5人イ)，高学年では，二次で「主人公が仲直りしようとしたので空が晴れた」(5年5人イ・6年1人イ),「主人公に仲直りして欲しいと空が晴れた」(5年6人イ・6年3人イ)。

低・中学年が主人公の取った行動への判断に重きが置かれているのに対し，高学年では，まだ主人公が友達と仲直りしていない段階での文章で，それから後の主人公の取るであろう行動を予測した上でのものであるところに違いがある。

この他，「こうした場面では晴れが多い」といった今までの読書経験でのとらえを選択理由としたものがあった。2年一次で2人，3年一・二次でそれぞれ1・2人，4年二次で1人。5年生以上では出現していない。また，この理由は，すべて「見え」認知をした児童が選択した情景と反対のところに出現していた。

6．まとめ——全体的考察

情景を登場人物の「見え」として認知したすべての児童が，情景選択において，いやな思い・後悔の念という“暗”の思いが曇りに，やれるぞ・うまくいくぞという“明”の思いが晴れと関係付ける読みを成立させていた。それに対して，表IIIのA・C・Dのすべてや「見え」認知以外の選択理由のほとんどがそれとは逆の情景選択の中に成立したものであった。また，表IIIのB「物語における表現効果」という選択理由は，一度は主人公のいやな思い・後悔の念は曇りに，やれるぞ・うまくいくぞという思いは晴れにと関係付ける読みを成立させた上で，それとは逆の天候の設定が主人公の心情を強調することになるという読みである。表IIIのA・C・Dが4年生以降では消えるのに対して，高学年ではこのBの選択理由のみが残される。Bの選択理由は，作者による読み手を意識した表現効果ということであり，A・C・Dの選択理由や「見え」認知以外の選択理由とは違うとらえである。つまり，一度は主人公の視点を認知しながら，その視点に立って主人公の心情を理解し，そうした自分の読み手としての読みを意識した上で，物語を創作した作者への意識を優先させたものなのである。

以上のことから，情景を登場人物の「見え」として認知した児童は，問題文の主人公の思いを読み取り，その思いにおいて空を「見よう」とする読みをしていたことを物語っている。従って，本調査において，情景を登場人物の「見え」として認知した読みは，作者によって設定された視点に読み手もまたその視点を設定していく読みであったと言える。

この作品中の視点を認知し，情景を登場人物の「見え」とする読みは，学年が進むにつれて次第に獲得されてくる。しかし，それは直線的な増加ではなく，中学年と高学年の間には発達差が存在していた。

中学年で出現した登場人物のする遊びを天候によって可能か否かといった情景選択理由に揺れる読みが，高学年では消える。また，表IIIの選択理由A「主人公に対しての声援」，C「自分の好悪」，D「主人公の取る行動」の主人公の視点とは無関係な自己中心的判断や主人公の心情理解と遊離した自己中心的論理を形成した読みが，高学年段階で消えるのである。

これらのことから高学年段階は，自己中心的な読みから解放され，情景の選択理由自体の広がりが狭まり，情景読みの方向性にまとまりが出てきたと言える。即ち，文章中の視点を意識し，その視点に自らの視点を設定しながらの読みが成立してきていると言える。

引用文献

橋浦兵一　1991　国語教育研究所編国語教育研究大辞典の「情景」の項　明治図書　　P480～481
宮崎清孝　1985　認知科学選書1視点　東京大学出版会

p 105～128
文部省　1988　小学校学習指導要領第２章各教科第１節　国語
椋　鳩十　大造じいさんとがん　新版国語５上　教育出版　1992　p 85
野呂妙子　1987　第IV章「大造じいさんとガン」の分析と授業　甲斐睦朗編著『小学校文学教材の分析と授業』明治図書 p 162

SUMMARY

In Japanese language education the reading of a literary scene that reflects a character's mood is regarded as an important reading skill. In this study 530 elementary school students, from 1st to 6th grades, were asked to read a sentence in which the context suggested that the character had either a "bright" or a "dark" mood, and ended with the character looking up at the sky. They were then asked to select one of two possible following sentences, "The sky was very cloudy", or "The sky was clear, without any clouds". They were also asked to explain why they selected that sentence.

The results showed that an understanding of the character's mood through description of a scene being observed by the character generally becomes possible in the 4th grade. Although annual increases were observed from the 1st to the 6th grade, the students below 4th grade level tended to be self-centered in their interpretations. Usually, their reasons for the choice of the following sentence did not reflect its association with the character's mood but rather with their own preference, e.g. "The sky was clear" because they liked clear skies.

The Science of Reading, Vol.37, No. 3 (1993)

授業報告

「ブック・リポート」についての学習
——『男と女　変わる力学——家庭・企業・社会』の場合——*

新潟県立高田北城高等学校　早津秀雄**

はじめに

読書するために，書物の選定にあたって欠かせないのが書評である。書評は新聞や雑誌に掲載され，さらに書評新聞・雑誌まで登場し，それらにはさまざまな工夫がこらされている。だから，書評欄を無視しては，今日では書物を十分に選択することはできないといわれている。特に，自分の専門や，いままで興味や関心のなかった領域では，書評に頼らざるを得ない。

ところが，最近では書評の権威が低下して，書評の影響力が薄くなり，大新聞の書評に取り上げられても，その本の売れ行きはそれほどでもないようである。書評の権威の低下には，読書離れなどいろいろあるが，最も大きな原因は書物の選択基準や評価基準が，はっきりしなくなってきたからである。

そこで，書物の選択にあたっては，たんに，知的だとかタテマエとか権威とかではなく，自分の専門領域や学習や教養・娯楽などについて，興味や関心をもったものを，選択することである。したがって，書物の選択基準を外から求めることが困難であるならば，自分なりの内面的な要求・嗜好をしっかりと持って評価することが必要である。さもないと，今日の書物の洪水・情報の氾濫に押し流されてしまい，積極的に立ち向かうことなどはできない。

書評は，読者に読むための判断資料を，簡潔にわかり易く紹介し提供して，読みの参考にするためのものである。自分でも必要な書物を選択し精読することによって，分析的・総合的にとらえる。そして，わかり易く表現し説得力のあるものにすることは，書物を批判し評価して，自分なりの「書評」する力を身につけることになる。

ところで，今日，「男女共生」の社会は避けられない。生徒はかような問題に，積極的に取り組もうとしている。しかし，どう取り組んだらよいか困惑しているのである。そこでこの度は「女性パワーの高揚を男性の立場で検証」した，書物『男と女　変わる力学』を選択させ，「共働き」・「男女雇用機会均等法」・「価値観の多様化」を中心にして，生徒に自分なりの「書評」（要約的読書報告）を書かせたのである。

女性技術者・研究者の就業状況・就職意識・就労環境の実情を正確に把握し，それを社会に公表して，現状の改善を図る事を目的とした，「日本女性技術者フォーラム」（数野美つ子・東邦大理学部教授）が，「自分たちの働く環境が厳しいといって，グチを言っているだけでは，世の中は変わらない。どこがどう問題なのか，詳しく調べて世間に訴えていこう。」[1]とある。

かように，国語科の「国語表現」の「ブックリポート」の学習でも，『男と女　変わる力学——家庭・企業・社会』を読んで，読んだ証拠としての読書過程を，この本の紹介と批評を中心にした報告文（要約的）を作成させた。そして，評価の観点として，

(1)　報告文として，読者にとって分かり易く，読み易

---

* Studies on book reports by high school students.
** HAYATSU, Hideo (Takada Kitashiro Senior High School, Niigata)

く，事実の正確さ論証の確実さ・新鮮さ・重要性さが指摘されたかどうか。

(2) 「女が変わる・男が変わる・社会が変わる」この世の中の変革の時代に対応し，生きていくために，生徒は自分の進路や方向をどのように開拓し，どのように努力していったらよいか，見出すことができたか。

(3) 「性にとらわれず，いきいきと暮らす時代を築く」ために，女性も自立しなければならないことが理解できたか。一方，男性も意識の改革を図り，「男女共生の時代」に生きるために，相互理解を深めるよう，積極的に取り組むことができたか。

(4) 「国語表現」の「ブックリポート」の学習は，読書力・表現力の育成にある。いわば，情報処理教育の一環であり，創造力の開発を促すことができたか。

なお，この度の小稿は，〔Ⅰ〕では，学習を実施するための，基礎的・基本的な事項を述べたものであり，〔II〕では，学習の展開にあたって，生徒に学習の資料として与えたものである。〔III〕は，これからの生き方を示唆し，〔IV〕では，読書の「きっかけ」をつかむことが，読書の発展を促し，書物の価値を理解して，批評・批判がなされていくさまを述べたものである。

そして，結びでは，「男女共生」の社会の実現は，容易ならざる課題ではあるが敢えて挑戦し，こんごとも学習することによって，発展を期していこうとしたものである。

〔Ⅰ〕

1 「家庭科」の男女共修の意図するもの

平成6年度から，「教育課程」の改定によって高校では，「家庭科」の「家庭一般」（4単位）を男子にも学習させ，いわば男女が共修することになった。

男女平等の教育をおこない，男女がお互いに人間として理解し合う，全人格的な教育を抜きにしては，家庭や職場での真の男女平等の達成などはあり得ないからである。「家庭一般」の目標には，「衣食住，家族，保育などに関する基礎的・基本的な知識と技術を家庭経営の立場から総合的，体験的に習得させ，家庭生活の充実向上を図る能力と態度を育てる。」[(2)]とある。

これからの「男女共生の時代」は，男が女を，女が男を，理解していかなければならないのに，現状では，排斥し合う関係から抜け切っていない。新時代は男女がお互いに自然な形で，かかわりを持って生きていかなければならない。「共生の社会」では，家庭や職場など，あらゆる場面で男女が対等にかかわりを持つことである。

しかし，男女共生の社会の実現は容易ならざる課題である。「男が変わればいい」とはまさに正論であるが，現実にはなかなか変わりようにない。伝統的な役割分担は生活のあらゆる分野に深く浸透しているからである。だが，女たちは価値観や行動様式を大きく変えようとしている。男たちは，その変化に追いつけず困惑を深めている。この両者の力学のバランスを保ち，正常化を図るためにも，「家庭科」の男女共修は不可欠なものといえよう。

高校では，受験勉強と活字離れで冬の時代である。女の生徒が，「わたし女ですもの」と言い出したら，成績の伸びが止まり積極性が失われて行くといわれている。「女らしさ」の社会化が，彼女らの「成就要求」を否定的にしてしまう。「成就要求」とは，自分は他人よりもすぐれた業績をあげたい，自分はこれだけのことができるのだ，ということを確認して，自信を持ちたいという要求なのである。これは，男女共通の要求である。ところが女の生徒の場合，高い学業成績や資質が，必ずしも称賛や成功に直結しないのである。それは，男性中心の日本の社会では，男子が女性よりも優れているべきだという通念に支配されているからである。そこで，成績のよい女の生徒は「女らしさ」の理想像からの逸脱者と見なされ，排斥されてしまう。

「家庭科」の男女共修が，男女が平等な人間として理解し合い，全人格的な教育を達成することを意図したものである。

2 「国語表現」におけるブック・リポートの作成

今日の高校教育（国語）に欠けているものとして，「現在の高校教育では，読書法・リポートの作成・口頭発表は望み難く，大学入学者はコモン・ベーシック（学問するための基礎・基盤）が欠けている。こうした日本の教育システム全体のひずみが，大学の教養教育を難しくしている。」[3]と指摘されている。

かように，国語教育のあり方が問い直されているのである。国語科教育の基本的・基礎的な学習は，やはり読書力・表現力の育成にあるということを，再確認しなければならない。その点，「国語表現」は新しい教科目であり，創意工夫のいかんによっては新境地の開拓も可能である。すなわち，「国語表現」においては，積極的に読書力・表現力を伸ばすために，「精読（読む）」したことを，「表現（書く・話す）」できるからである。そのために，「国語表現」における「ブック・リポートの作成」は不可欠である。精読の訓練のために，目標（論理的な思考力の育成）を掲げ，精読した証拠としての表現（ブック・リポートの作成）させ，創造力の開発につとめることである。

読書の方法は，読書の目的とか，本の内容によって，読書の仕方も異なってくる。国語科の基礎をなす読解は，文や文章を理解するために，文字や語句を正しく認知し，作品の批判や鑑賞をすることによって，その価値を見出していくことである。また，これからの読書は，速度（読みの早さ），確度（読みの確かさ），深度（読みの深さ）が求められている。

通読は，速度を必要とする。すなわち，集中的・積極的・能動的に読むことによって（1）全体として何に関する本か。（2）何がどのように詳しく述べられているか。（3）その本は全体として真実か，あるいはどの部分が真実か。（4）それにはどんな意義があるか。などを把握することである[4]。

精読は，深度を必要としている。本の内容を細かく吟味し丁寧に読み，全体と部分との関連をとらえ，分析的・総合的に読解することである。

熟読・味読は，文章を味わい，批評・批判して，表現の仕方や内容について，価値を読み取ることである。

ところで，評論的な文章は，自己の問題意識に沿ってある事柄を取り上げ，結論として自己の意見が述べられたもので，結論は説得力のあるものでなければならない。研究論文（学術論文・卒論）は，専門分野を扱い資料の厳密さや検証方法の確かさ，新しい見解が重視される。また，論説文（新聞の論説・社説）は，社会的広がりをもった問題が取り上げられ，問題提起・論の進め方・結論などは客観的であることである。評論文（社会・科学・文学・芸術・人物評論）は，個（主観的）の視点から，様々な対象を取り上げ，それが普遍的な問題提起になっているものである。

3 『男と女 変わる力学』のブック・リポート

鹿嶋 敬著『男と女 変わる力学――家庭・企業・社会――』[5]について，松田道雄は「大変役立つ本です。日本経済新聞の婦人欄を，18年間担当された著者でないと集められないデータがたくさんあり，婦人問題や婦人労働問題を手がけ，女性パワーの高揚を男性の立場で検証された。」[6]と，推奨されている。

たしかに，「男女雇用機会均等法」（1986年4月1日）の施行を契機に，「家庭人としての役割の再考」とか，「職場の主役は男性だけではない」といった女性の問いかけに，いま男性は耳を傾けなければならない。そうしない限り，家庭や職場での男女・夫婦のひずみはますます大きくなるばかりである。そこで，著者は「共働き」・「均等法」・「価値観の多様化」という，3つのキーワードを手がかりに，家庭・職場の男女間の「力学」（両者がいまどんな状況に置かれているか，どう変化するのか，）を，さまざまな角度から検証し，「婦人週間」（労働省主催・1989年）のキャッチフレーズ「女が変わる・男が変わる・社会が変わる」をとらえて，婉曲に男性の変身を促しているのである。

「男女共生の時代」ということで，「家庭科」を男女が平等な人間として理解し合うために，共修しようとしている時，このテキストは高校の「国語科」の「国語表現」

のブック・リポートを作成するための恰好の教材である。

ブック・リポートは，読書した証拠としての読書過程を，本の紹介と批評を中心とした報告文である。

A　ブック・リポートの作成にあたって

目的

(1) 精読の訓練であり，本の内容を正しく批評批判的に読み取る力を高める。

(2) 読み取った内容を，要領よく人に紹介・説明する練習であり，文章表現の養成である。

(3) 本の内容を十分に消化・吸収することであり，まとまりのある豊かな知識・情報を入手する。

注意事項

(1) 読者がその本の内容について，正確な知識がもてるよう十分に書かれているか。主題・要旨・主要論点等が述べられているか。

(2) 著者の経歴・学識・立場・資格等が十分に述べられているか。

(3) わかりやすい構成・表現で書かれているか。

展開

(1) 序，著者の略伝・専門等は，本との関連を意識して書く。

(2) 本論，特に重要なもの，よく納得できなかったもの等，観点を定めて紹介。

(3) 結び，本の長短・特色・成功度・最終評価等。

書評

(1) 要約的読書報告，内容についての知識が少なく，評価する力が乏しいが，できるだけ内容を正しく理解するようにつとめる。

(2) 書評的読書報告，内容について，ある程度の知識・批評能力がある。新聞・雑誌等で新刊書を紹介する。読者に読む判断資料を提供し，読みの参考にする。専門家向けの書評は，高級で詳しく固くて長い。一般向けの書評は，新聞等で簡単で分かりやすい。

(3) 評論的読書報告，評論形式で相当の評価能力を持ち，評価・解釈は主で時には紹介を省略する。著名な本を取り上げることが多い。

B　実施にあたって

(1) 実施日時，1993年5月8時間

(2) テキスト，鹿嶋　敬著『男と女　変わる力学――家庭・企業・社会』岩波新書　1989年4月

(3) 対象生徒，3年・選択生29人（男11人，女18人）

(4) 学習の経緯

a　事前に生徒に対して，読書と表現の重要性について説明し，5月の連休にテキストの通読をさせた。

b　評論文の読みの指導と，テキストの精読をさせた。（4時間）

c　表現の指導と，ブック・リポートの書き方の練習をさせた。（3時間）

d　ブック・リポートを発表させ，評価をさせた。（1時間）

e　ブック・リポートの提出（2,000字，「要約的読書報告」を中心にして）

f　評価

C　評価にあたって

(1) 重要性……読者に対する効果・有益さ。

(2) 新鮮さ……材料・アプローチ・分野・結論・論証。

(3) 事実の正確さ・論証の確実さ・結論の妥当性・対象範囲の適切さ。

(4) 読者にとって，分かりやすさ・読みやすさ。

〔II〕

1　女が変わる・男が変わる・社会が変わる

「女が変わる・男が変わる・社会が変わる」とは，1989年の「婦人週間」（労働省主催）のキャッチフレーズである。伝統的な「男は外回り，女は内回り」といった，男女の役割分担が変化してきたのを受けて，婉曲に男性の変身をうながしているのである。

日本の女性が，初めて参政権を行使したのが1946年4月10日，それを記念してこの日を「婦人週間」とし，女

性の地位向上を図るための啓蒙運動を展開している。

(1) 「私たちの権利と義務を知りましょう」 1950年

(2) 「婦人の市民としての意識を高める」 1951年

(3) 「婦人の自主性の確立」 1953年

(4) 「家庭や社会で婦人の力を役立たせる」 1956～58年

(5) 「生活時間の自主設計」 1960年

(6) 「婦人の能力を生かす」 1967～70年

(7) 「男女の平等と婦人の社会参加をすすめる」 1975～79年
(1975年は国際婦人年)

(8) 「あらゆる分野への男女の共同参加」 1981～85年

(9) 「女性の能力や役割についての固定的な考えを見直そう」 1986年

(10) 「女が変わる・男が変わる・社会が変わる」 1989年

(11) 「性にとらわれずいきいきと暮らす時代を築こう」 1993年[5]

かように，これからの「男女共生社会」に向けて，「男女雇用機会均等法」は，これまでの男性中心の社会を見直そうとして，1986年（昭和61年）4月1日に施行されたものである。日本は1980年，「国際婦人年」の条約を先行批准するにあたって，国内のあらゆる分野での男女の差別法を撤廃して，同法の立法化を図った。しかし，

(1) 募集・採用・配置・昇進等，肝心な箇所が道徳規範程度のものであること。

(2) 差別撤廃の対象を女子のみとし男性を排除することの是非に何ら言及していない。

(3) 差別を受けた女性に対する救済システムに実行性を発揮する権限がない。

このような，欠陥があるにもかかわらず，特に募集・採用面では着々と改善が進んでいる。それは裁判よりは助言・指導・勧告といった，行政指導が威力を発揮（努力義務規定でも）できるということ。また企業側の社会的責任の自覚等にもよる。だが配置・昇進の差別是正は，適材適所という企業の効率追求の論理からしてむずかしい。しかし女性たちはいま，伝統的な役割分担の是正，女性蔑視や慣行を洗い直そうとしている。

2 女性の人間宣言

アメリカの独立宣言を書いたジェファースンは，奴隷制度をやめさせようとして，「ヴァージニアについての覚え書」の中で，次のように述べている[6]。

「主人と奴隷との関係は，主人の乱暴至極な感情，ひっきりなしの酷使と，奴隷の自尊心を失うまでの屈従の突き合わせだ。子どもたちは，それを目にして，やがてまねをすることを学んでいく。というのは人間は人のするのを見て，いろいろ学んでいくのだ。両親は奴隷に対する乱暴な感情を，慈善や自愛から抑える気はない。だが，子どもの目の前では，ひかえてもいいはずだが，たいていは抑えられない。両親は荒れ狂う。子どもは怒るとはこういうものらしいと覚える。そして同じような調子で，年少の奴隷を怒り，最低の感情をぶちまける。こうして酷使の間に，保育され教育され，毎日けいこすることになる。その結果，おぞましい奴隷酷使のふうにそまっていく。」

これを，「主人」を「男」，「奴隷」を「女」という字に入れ代えれば，いまの日本の社会でも通用するのではなかろうか。

「女」である前に「人間」でありたいと宣言して，家や夫や愛児までも捨てて家出をしたのは『人形の家』のノーラ。ノールウェイのイプセンがこれを書いたのは1879年。それから今日まで，女性が人間として解放され，男女の平等が確立されたであろうか。

『青鞜』が創刊されたのは1911年9月1日（明治44年）であった。その創刊の辞に，平塚らいてふは，「元始，女性は太陽であった。」と，女性の行く手に高々と，解放ののろしを上げた[7]。そして，巻頭には，

山が動く日来る。
かくいえど人われを信ぜじ。

山は姑く眠りしのみ。
その昔に於いて
山は皆火に燃えて動きしものを。
されど，そは信ぜずともよし。
人よ，ああ，唯これを信ぜよ。
すべて眠りし女ぞ今ぞ目覚めて動くなる。

かくて，当時の日本の女性の頭脳と手によって，初めてできた『青鞜』は初声を上げたのである。「女性のなすことは今はただ嘲りの笑いを招くばかりである。私はよく知っている。嘲りの笑いの下にかくれたる或るものを。」と，果敢な女性の挑戦がなされていくのである(7)。

3　男女平等の原則

女子の心身の発達を活発にするには，儒教や仏教主義の教育では阻害されてしまうとして，「女子をして活発強壮ならしむる教育は，女子を束縛圧制する社会を改革して，西洋で女子が男子と対等の権利義務を有し，家庭・社会上責任の重い生活をしているようにすることが肝要である。」(8)として，社会の仕組みの改革なくしては，女子の真の教育もあり得ないと，福沢諭吉は「女大学評論・新女大学」(明治31年)の中で述べている。たしかに，女子の自由と解放なくしては，真の人間として男子と共通の理解なぞあり得ない。

「女の時代」がやってきた，といわれてもう何年にもなった。社会のあらゆる分野へ女性の進出はめざましいものがある。性別で家庭や職場での役割を分担する意識が強烈であった時代とは，様変わりしたことは間違いない。

しかし，「女なのに書く場合」の著者永瀬清子は，いままでの苦闘を語り，75歳に至ってはじめて得た書斎で，次のように述べている。「詩を書き短章を書くのは，……つまり自分によって凝視されたこの世の中は，一個のかけがいのない価値なのだ。……実利を全くともなわないのに，必死についつい半世紀そのようにやってきた。何と間尺に合わないこだ。男性ならそれを自分の仕事として打ちこむことができるのに，女性ではなぜできぬ？同一労働同一賃金という今の世の主張よりはるかに違う次元で，孤独に価値を追求することも仕事ではないか。」(9)とあるが，男女平等とはほど遠いのが現実なのである。

女子が働く動機は，経済的な自立もあるが，それよりも仕事を通じて自分を成長させたい，視野を拡大したいという，いわば「豊かな人間性」を構築しようとするところにある。それにしても，もう少し労働時間が短縮できないのだろうか。男性は全体に働き過ぎだ。そんなに一生懸命に仕事をしなくとも，日本の経済は支えられる。男性がもう少し「ゆとり」持ち，夫婦が一緒に子育てができるような世の中にしなくてはならない。「男女雇用機会均等法」ができても，職場で女性も男性と同じく働かなければならないとしたならば，「総合職」の女性などの厳しさは思いやられる。

それにしても，男性への厳しい時代になってきた。職場のサラリーマン観に変化のきざしが見えてきた今日，職業人として職場の仕事をしっかりこなし，家にあって家庭人としての夫の役割を，女性（妻）に後ろ指をさされることなく，演じ切らなければならないからである。職場でも夫が仕事だけに打ち込み過ぎ，家庭崩壊を招いては，モラール（士気）の低下を招くと憂慮しだした。経済効率を追求する上で，後顧の憂えなく働けるような，家庭環境作りが大切だと気付いたからである。

4　できない男よりできる女の時代

共働きの家庭が専業主婦の家庭を上回り，職場の40%が女性によって占められるようになってきた。にもかかわらず，社会の意識や制度はなかなか変わりにくい。家事・育児が女性の肩に，ずっしりと重くのしかかったままである。職場でもいぜん男性の働き手を中心にして，女性は労働の補助的なものと見なされている。女（妻）が働きに出るにあたっても，「家事に手を抜くな」と男（夫）はいう。しかも妻の働き口はパートタイムである。フルタイムの夫とは格差が大き過ぎる。職場にも男性にも意識改革が求められている。

1970年代初め，アメリカ社会をゆすぶったメンズ・リベレーション（メンズ・リブ）。バークレー市の「男のためのセンター」宣言文（1973年）には，

「男たちよ，われわれはもう実現不可能，かつ抑制的な男性像に合致しようとして，悩みやストレスに苦しみ，人間性を喪失することは，もう御免だ。……悲しい時泣くのは女の特権ではない。男だって泣いてもかまわない。心を開こう。愛を素直に表現しよう。男にも女にも強さもあれば弱さもある。能動的なときもあれば，受動的なときもあるのだ。男と女を二極文化するステレオタイプをかなぐり捨てよう。」とある。長い歴史の中で蓄積されたセクシズムは，一朝一夕には消滅しない。しかし，アメリカではセクシズムの解放は，望ましい社会に向かっての前進であるとし，より豊かな人間性を実現することができるとしている(10)。

「男女雇用機会均等法」の時代は，男女が対等の競争相手で，「呉越同舟」の幕明けである。意欲と能力を規定した管理は，伝統的な男女別管理に訣別し，「できない男よりできる女」へと，能力評価基準の変更がなされつつある。「対人関係に問題のある人，折衝能力がマイナスの人は，男性といえども，一般職へ回ってもらいます。」と，職場の人事担当者はいう。女性でも当然総合職になる人がおるわけだから，「できない男」は，「できる女」に負い目を感じながら，サラリーマン稼業を続けなければならない。

しかし，すでに管理職として活躍している女性を対象とした調査では，「女性としては不利だ」と答えたのは60％を占めている。一方，女性上司に叱られた男性は精神的ショックは大きいという。「女性上司出でて，職場文化亡ぶ」といって，男性が築いた職場秩序が崩壊していく。いわば「落城」寸前の男社会の足掻きのようでもある。だが，共通一次世代など，いわゆる新人類の男性社員は，中年社員より女性上司に仕えても，抵抗は少ないようだ。均等法時代の申し子である彼らは，同期の女性に総合職組が交じっており，彼女らは対等のライバルだ。女性を見下すような態度は取りにくい(11)。

現代は核家族といわれて久しいが，夫婦は共通の価値観を育てる努力をしない限り，何時離婚の危機に見舞われ，慌てふためかないとも限らない。しかも，いまや「夫不在」だけでなく，「妻不在」の時代となった。そこに，夫の自立が迫られている。特に共働きの夫たちである。「家事は夫婦が同等にすべきだ」と答えた夫は，結婚生活に満足している。妻も夫が家事・育児に積極的に参加してくれれば，結婚生活の満足度も高くなる。そこに，夫が自己改革をはからなければ，心の平安・家庭の平安は保てない。日本の男たちの特徴は，社会人である前に会社人であることだった。いまや外で稼ぎ内でも働くという，「多重奉仕」こそ，これからの男（夫）たちが生き延びる道である。それは，女（妻）たちは，家庭・職場いずれの舞台でも，千両役者を演じようとしている時代だからである。

そこで，男（父親）が家庭で取るべき態度として，次の5点があげられている。

(1) 家では機嫌よくする。
(2) 自分の欠点や過去の失敗も子どもに話す。
(3) 夫婦は助け合い信頼し合う。
(4) 時には筋道を立てて叱る。
(5) 一度でもよいから職場で働く姿を子どもに見せる。

子どもたちにとって，父親は尊敬の対象ではあるが，「仕事で苦労しているのを見ると尊敬はするが，自分はあんな風にはなりたくない。」というのである。そこで，よき父親の条件として，(1)イライラしない (2)いつも笑顔を忘れない (3)ムキにならない (4)みんなに話しかける (5)感謝の心をもつ (6)批判より褒める (7)困難から逃げ出さない (8)今日やることを明日に延ばさない (9)礼儀正しくする (10)大きな声で怒らない等である(12)。

女性の新しいスタイルとして，脚光を浴びているのが，キャリヤウーマンである。「大卒女性の生活意識に関する調査」(13)（1987年）では，

(1) 女性だからといって，あえて結婚する必要はない。
(2) 夫婦は場合によっては，離婚してもかまわない。
(3) 夫も家事を分担する。
(4) 家庭生活は（子どもより）夫婦中心に考えるべきである。
(5) 家庭では夫も妻も対等であるべきだ。

(6) 自分の老後は子どもに頼らず，自力でやっていきたい。

(7) キャリヤウーマン的な生き方をしたい。

(8) 社会に男女の差別があるのはおかしい。

とあるように，高学歴女性の意識は革新的である。男女間の「力学」を変える尖兵の役割りを果たしている。

5 雇用の多様化のメリットとデメリット

なんの屈託もなく，穏やかに生活している人ほど，目元・口元にできるシワも左右対称になっているといわれている。ところが，心の煩悶を包み隠さねばならない人ほど，そのシンメトリーが崩れ，シワが左右非対称になりやすい。皮肉・軽蔑・ごまかし等，顔の表情がアシメトリーになってしまう。

働く女性の疲労は，専業主婦の2倍であって，ストレス禍は円形脱毛・手のしびれ・過換気症候群となって，さらにOA化は目の疲労・手のしびれ・肩のだるさ，仕事への嫌悪感・不安感等となってあらわれる。もちろん男性にもストレスは多いが，このような女性のストレスは，職場の体質がいぜん男性中心のままであるからである。

また，働く女性の悩みは，子育て・冷たい周囲の目・社会への不満。さらに，老人介護等である。2000年には，65歳以上の高齢者は全体の16.3%になると推定されている。フレックス・タイムの導入，看護休暇，ホームヘルパー制度の充実等，社会福祉制度の改革を促し，男(夫)は親の介護は女（妻）まかせの時代は，過去のものとなろうとしている。

最近の働く女性は，仕事か家庭かの二者選一ではなく，両者共存を志向している。すなわち，妻・母・職業人と多面体を上手に使い分けている。職場と家庭を往復するしか能のない男性よりは，よほど変化に富んだ人生を送ろうとしているのである。

女性の生活設計観は，結婚し家庭と仕事の両立をはかった「聖子型」より，子どもの手が離れたら再就職したいという。いわば，現実は「新百恵型」である。しかし，再就職をするにしても社会の需要を見極め，能力開発・キャリヤ開発をしなければ納得のいく再就職は難しい。再就職するにあたって，(1)夫の了解を得る。(2)家庭内のことはおろそかにしない。(3)働きに出た妻は，家事・育児を専業主婦並みにする。(4)家庭を主とし仕事は従とする。(5)フルタイムは家庭に迷惑がかかるので，パートタイムを選択する。このように，男はフルタイム，女はパートタイムと，固定化せざるを得ないところに問題がある。

職場の雇用形態は多様化し，正社員・パートタイマー・派遣社員・契約・登録社員等様々である。全国の事業所でパートタイマーを雇うところは過半数を超し，契約・登録社員は7.7%，派遣社員は6.3%である。そして，このようにして働くのは，主として女性であり，多様化によって矛盾・対立・反目が生まれている(14)。

派遣社員の採用によって正社員の手控え。総合職へのシゴキ・煙たがられ。一般職のチョッピリ引け目等。雇用形態の多様化は，結局基幹的な職種を除いた分野での多様化であり，職業の選択肢の拡大というメリットをもたらす一方，階層化を促す要因にもなりかねない。労働の質にも目を向ける時がきたのである。

〔III〕

1 ニュー・ライフスタイルの確立のために

ボーヴォワール（フランスの哲学者）が，『第二の性』の中で，あらゆる角度から，女であることの意味と，女の生き方をさぐった革命的な女性論を展開し，女は「女につくられる」といっているが，むしろ男こそ「男につくられた」（武家社会に確立した）のである。

「らしさ」とは，常識や社会通念に基づいてつくり出された見方である。既成概念・先入観・イメージ等がかたちづくられ，そこからはみ出たものが，異端とか異質なものといったレッテルがはられ，敵視し差別され偏見がもたれ，いじめられる。「男らしさ」「女らしさ」も，かようにしてつくり出されたものである。これからのライフスタイルはかような枠を取り払うところから始まる。

暉峻康隆の「女子学生亡国論」(「婦人公論」1962年)では，「進学目的もなく，卒業後に働く意欲もない女子学

生の大学入学は，社会にとっても無駄だ。」というのである。それからすでに30数年，なおかつ家庭・学校でも，女の子だからといって男の子と区別して育てられ，大学を出ても男と異なる条件・職場に置かれる，日本社会のセクシズムが存在しているのである(15)。

河田嗣郎は「婦人問題」(明治43年)の中で，女権は自然権の一つであるとして「良妻賢母主義教育論は，数千年来の伝習の結果たる性情趣味上の男女差別を天性として重視する，誤りの上においてのみ成り立っている。知性を涵養して自覚を促す近代諸科学と，良妻賢母的旧倫理を同居させることが本来無理であり，その破綻を繕うための育児・家政等の実科的教育」の必要性を説き，後の婦人解放運動に大きな刺激を与えることになった(16)。

このように考えると，「男女共生」とは，男女平等教育の徹底しかあり得ない。かような意味で，高校家庭科の「家庭一般」が，平成6年度から男女共修としてスタートすることは意義のあることである。しかし，家庭科だけが男女平等の基礎科目ではあるまい。あらゆる科目領域で，男女平等の教育を貫くことが必要である。男女がお互いに人間として理解し合う，全人格的な教育を抜きにしては，家庭や職場での，男女平等の達成等はあり得ない。

2 「自立志向」の育成

女性が働くということで，「昭和10年頃のことです。一般社会では女性はあくまでも使われる立場。経営者の次に男性という上層があり，その下で働くという二重のカセがありました。……」15歳の石垣りんは，進学よりも働くことを選んだ。その詩という一生の目的を持った彼女にとっても，丸の内の銀行で事務員として，食べるための生活は苦しかったに違いない。来る日も来る日も半人前の仕事しか与えられない，欲求不満の自分をどのようにだまし，ねかしつけ，30年間どれだけ耐えがまんしてきたことか。(石垣りん『ユーモアの鎖国』)(17)

しかし，今日の高学歴社会の女性は，伝統的な価値観から自由であり，仕事志向と個人志向を重視した自立型が多く，性別役割分担の意識をなくしている。

学歴と役割分業観 %	中卒	高卒	短大卒	大卒
(1) 家庭にしばられない結婚観	41.1	56.7	57.7	65.5
(2) 自分を大切にする個人志向	38.4	52.0	61.3	74.5
(3) できるだけ働きたいという仕事志向	27.8	35.1	34.3	54.6
(4) 家事は共同責任	46.2	50.3	59.1	66.5

(資料・東京都生活文化局「女性の地位指標に関する調査報告書」中間報告1981年)(18)

より生き生きとした，人間的で豊かな社会をつくるには，男女ともに，多様な役割を果たし，それを楽しむゆとりをもつことができるように，社会の仕組みを変えていかなければならない。映画「クレイマー・クレイマー」のヒーローが，妻の家出をきっかけに仕事だけに追いまわされていた生活から，子どもとのふれあいを余儀なくされ，次第に人間的なやさしさをとりもどしていくプロセスは，感動的だ。

あらゆる教科目で，全人格的な教育が求められている今日，国語科の教育においても学習にあたっては，国語の基礎的・基本的な学力を身につけさせることはもちろんであるが，将来に向けて「自立志向」を育成することが不可欠となってきた。そこで，「国語表現」において，かような書物を選択し，読書力・表現力を伸ばすために，「ブック・リポート」の作成に当たったのである。そして，主体的に生きる能力，社会への開かれた目を育てていこうとしたのである。

「ブック・リポート」のよい条件として，(1)その作品や書物の内容を正しく理解していること (2)全体的な事項と部分的な要点とを，重点的に述べていること (3)感想は自分の実感であり，良い悪いの意見・評価は正確にすること (4)内容を分かりやすく構成すること (5)段落の分け方，叙述の仕方は正しく分かりやすくすること，等をあげることができる。

〔IV〕

1 読書の「きっかけ」をつかむ

若者の読書離れ，過剰な出版物と質の低下。しかも，すぐれた書物の衰退といった，読書を取りまく環境は厳

しいものがある。かような中で，生徒たちは苛酷な受験戦争にあえいでいる。生徒たちはもっと内容のある書物を読みたいと思っても，息抜きのための軽読書に流されてしまっている。一方，すぐれた書物を読みたいという衝動にかられも読めないでいる。何をどう読んで，どうしたらよいか読書指導を受けていないのである。

「国語表現」の学習で，生徒はこのように述べている。

「わたしは，いままで読書報告（ブックリポート）など書いたことなどなかった。書物を読み，書くためのアウトラインができた時はうれしかった。自分で著者の考えを，批評・批判することは大変なことだということに気付いた。よく読まなくてはとてもできない。繰り返し読んだ。下書きが思ったより簡単にできてホットした。しかし，できあがったものを読み返してみると，とても満足なものではなかったが，"女も自立"しなければならないことが，この書物ではっきりわかった。」（3年B組　A・Y　女）

情報化時代といわれ，情報が氾濫していても，自分の視点や志向する対象が定まらない限り，情報は役立たない。情報は多いことは良いことであるが，情報を的確に選択し読み取り，活用していく，情報処理能力を見につけなければならない。「国語表現」の学習は，実に情報処理教育にほかならない。

読書は，はじめは各人各様でまちまちの理解をしている。しかし，読みが深まる学習の中で，次第に共通の認識が生まれてくる。そこに，正確な読みによって，各人の理解（個性的）と，共通の認識（客観的）がなされるのである。批評・批判や評価はかくてなされるのである。

書物は読みたいが，忙しくて読めないと生徒はいう。書物は嫌いなのではない。何か「きっかけ」さえつかめれば読むのである。書物の魅力や感動などを生徒は欲している。読書の効用は，(1)今まで知らなかったことが分かった。　(2)読書の楽しさが分かった。　(3)勉強の息抜きになった。　(4)感動することができた。　(5)現実とは別の世界を楽しめた。　(6)ますます本が好きになった[19]。

「女が変わる・男が変わる・社会が変わる」ことに，男の生徒も女の生徒も，興味や関心をもっているのである。そして，「社会が変わる」ことに，これからいかに対応し，生き方や進路の開拓に懸命であった。決して他人ごとでなくて，男女が共生しそれぞれ「自立」していかなければならない。そこに，この『男と女　変わる力学』を読む「きっかけ」となったのである。

2　ブック・リポート（生徒の作品）

(1)　男女共生時代の歩み（3年B組　A・T　女）

女はおしとやかに，男は活発に。これが，いままで美徳として習慣となってきた日本では，女性が高い地位には，一般的につけないことだと思い込まされていた。そして，私もこれが当たり前だと思っていました。

しかし，この私の考えが正しいのだろうかと迷いを感じていた時，この『男と女・変わる力学』に出会うことができました。この本は，「日本経済新聞」の婦人欄で，18年間担当記者として活躍した鹿嶋敬氏が，統計やアンケートなどの資料から，現在私たちが避けて通ることができない「男女雇用機会均等法」の実体や，これによって起こった変化や様子などを，筋道を通して伝えて下さったものです。この本によっても分かるように，「均等法」は法律として施行されても，理想的なものではなく，抜け穴だらけで，完全なものではないことが分かりましたが，やはり一つの成果であったと思いました。

女性が働く動機としては，経済的な自立という面もありますが，仕事を通して自分を成長させて，視野を拡大しようという賢明な見解によるものです。このようにして，社会全体を向上させようとしている意欲を拒むものとして，家庭一般は女性の仕事だという固定観念です。

しかし，最近では家庭での料理・洗濯などは妻だけではなく，夫も手伝わなければならないという雰囲気が，だんだんに共働き夫婦に高まってきました。かように家庭での負担が男性に重くのしかかってきました。いままでは，男性は職場の仕事のみであったのが家庭人として職業人して，両立させていかなければなりません。いつかは乗り越えなければならない問題だったのですが，足

早にやってきたのです。

つぎには，育児です。育児休暇がとれるように法律ができたのですが，大半の女性は仕事を辞めて，子供が手のかからない年齢になるまで専業主婦として家庭にあってその後は，再就職してパートとして働きます。再就職ともなれば，現役でやっていた仕事等とは大違いで，給料も安くなるでしょう。なぜ女性のみが仕事をやめて，育児に専念しなければならないのでしょうか。男性もともに考えてみなければならない問題です。

共働きといっても，男性と同じように女性も総合職になれるため，責任のある仕事をし出世もできるため，とても未来が明るくなりました。……

このように，男女共生の根本は，男女平等教育の徹底にあります。全人格的な教育なしで，家庭や職場での機会均等はありえません。従来の常識や社会通念にもとづいて作り出された先入観によって，「女性らしさ」「男性らしさ」によって差別されている，社会の仕組みを変えていかなければなりません。

「均等法」が施行されたからといって，いままで通り男性は総合職・女性は一般職という傾向は変わりませんが，選び抜かれた女性だけが，総合職になれるのです。そこに高学歴が求められます。学歴によって自分の求める好きな人生を生きていけるのです。経済的・社会的な地位によって自立し，高く評価されます。しかし，自立を求めているのは，一般職についてもいえます。プロとしての仕事を通して，評価されるような社会であってもらいたいものです。

その他，「価値観の多様化」も問題になるのであります。私はこの本を読んで，とても充実感をおぼえました。本気で努力したならば，女でも立派に社会に通用するということを知ったからです。意識の転換は女よりも男に求められています。価値観の多様化は，そんなところからきているのではないでしょうか。「均等法」ができたからといって，安心はしておられません。頑張らなければならないのです。……

(2) 女が変わる・僕も変わる

（3年B組 K・K・男）

時代が変わろうとしている。この変わりつつある時代に，いまやっと自分が気付いたのです。この『男が変わる・女が変わる力学』で。

著者は，日本経済新聞の婦人担当の記者として18年間，婦人問題・労働問題を手がけ，そのデータをもとに，「女の時代」がやってきたといわれる，現代社会の男性中心にメスを入れたのです。

夫婦の共働きは当たり前です。小さい頃からぼくの家庭がそうでした。男性が「家事は女の仕事」といって決めつけるのは，おかしいです。日本の古い習慣がいまもなお残っているからです。男性が女性と同じように家事や育児をするのは当たり前です。実際に，「家事は夫婦が同等にすべきだ」と答えた夫は，結婚生活に満足しているのです。

家庭の平和を保つためにいまこそ男性は自分自身の意識を変革していかなければならないのです。しかし共働きは，子供にとって寂しさがつきまといます。「家に帰っても誰もいない。一人でいるつらさ」ぼくもやっぱりそうでした。この寂しさを子供たちに味わわせないためにも，「育児休業法」など十分に活用できるような，社会の仕組みが必要だと思います。

「男女雇用機会均等法」の時代です。男女がなんの差別もなく扱われなければなりません。女性労働力の成熟化の進展や，経営環境の変化を見逃すことはできません。だが，女性の採用・昇進が努力義務となっており，女性労働者側からの反発は当然だと思います。

この「均等法」の施行にともなって，女性の「総合職」が増えてきました。男性と同様に，基幹的な業務に従事できる特権が与えられます。女性は一般職でしか従事できなかった頃に比べて，大変よいことだと思います。

著者は，新聞の婦人欄を担当し，女性の立場を尊重して，仕事をしたい女性に味方して述べています。しかし，今日の男性は確実に意識を変えていかなければなりません。伝統的な男女の性別に訣別していかなければ，男性はどんどん置き去りにされてしまいます。この本を読ま

なければ，かっての男尊女卑の考えから抜けきれなかったかも知れません。

これからは「男女の平等」などいわなくとも，それがあたりまえの時代になり，人間として当然のこととなるようにしていかなければなりません。そして，「できない男よりもできる女」といわれないよう，「できる男へ」と，だれにもまけないよう頑張っていこうと思います。「男と女の共生」の時代に向かって。……

(3)　「男女共生時代」に向けて

（3年A組　O・A・女）

現代社会は，「均等法」の制定によって，女性が社会に進出し「共働き」が増えてきている。それにともなう，男女の「価値観」も変化してきた。かようなことを著者の鹿嶋敬氏が，新聞記者の目を通して，社会状況のデータをふまえ，変わりゆく社会の様を差し示してくれた。

まず「均等法」が施行されたのは，昭和61年でまだ新しいためか，まだ多くの問題が残されていて，完全に女性の立場が確立されたとはいえない。かっては女性は家でといった考え方であったため，最初はパートで働く人が多かった。ところが今日では，フルタイムで働く人が増えている。そして，女性自身が自立しようとしている。そのために，高学歴社会の今日，女性の大学進学が盛んになり，学力を身につけ，企業にあっては，総合職につくようになってきた。その結果，女性が一人でも生活を維持できるようになってきた。

一方，男性にとっていままで男性優位であっただけに，とまどいも多いであろう。特に女性の上司の出現によって，いままでありえなかっただけに，うまくコミュニケーションがはかられないでいる。それは，男性のプライドが邪魔をしているといえる。これからは，男女平等の時代になったのだから，従来の固定観念は捨てなければやっていけない。「均等法」の余波がやってきているのだ。うまくやっていくには，女性の自覚と男性の理解が必要だ。それが家庭でも同じだ。女性は，家庭や職場でも期待に答えられるよう，実力をつけアッピールしていかなければならない。

女性の社会進出にともない，「共働き」がふえている。子供の出産の減少も影響している。育児休業法が制定されたため，仕事をやめてということが少なくなった。しかし育児施設は，働く女性にとっては十分とはいえず，これからの社会的課題である。また一人っ子や核家族も増えている。親子がどう接していくか。子供は時には，厳しい目で大人の姿をとらえている。

特に，子供たちに理想化されている父親にとって，これからどう行動するか難しいことである。

女性は専業主婦から開放されたが，家事労働が減ったわけではない。男性に協力を求め，男性はその協力に答えていかなければならない。「家庭一般」が来春から男女共修になるのも，男女共生していかなければならないからである。そのためにも，習ったことを実際に家庭で生かして欲しいものである。

男性は，家事や親の介護を女性の仕事だという先入観から早く抜け出さないと，女性から，離婚を申出されてしまう。女性が働きに出るのは，家計のためもあるが，自分自身のためでもある。男女平等となりつつある今日，女性は内や外へも目をむけようとし向上をはかろうとしているのである。

また「姓」について，お互いが独立して夫婦別姓を主張している。女が家にだけ留まっている時代ではない。女性も自己主張を強くもつようになったのである。

時代は変化を遂げているが，まだ男女共に課題として残されたことは多い。それをどう乗り越えていくか，男性に多くの犠牲が強いられるかもしれない。家庭・職場と多くの問題をかかげている中で，夫婦の関係も変わっていかなければならない。

現在，女性が高学歴社会をめざして，学力をつけそのパワーを発揮しようとして，必死になっている。男性も時代の変化を率直に受け止め，意識の改革をはかっていかなければならない。「女性が変わる」ことは「男性も変わる」ことで，「社会も変わっていく」ことである。

私も，やがて社会にでて活躍したいと思っているが，男女の姓別にとらわれないで仕事や人間関係を築いてい

きたい。そのために,「女性」という枠を越えられるよう,学力や豊かな人間性を身につけるよう,頑張っていきたい。

(4) 働く女性の悩みとその解決

(3年B組 U・M・女)

著者の鹿嶋敬氏は,日本経済新聞の婦人担当記者として,18年間婦人問題・労働問題などを手がけ,女性パワーの向上をめざしてこられた方である。

まず,「男女機会均等法」は1986年に施行されたが,多くの問題をのこしているとして,「募集・採用・配置・昇進」など,均等の努力義務となっていることが,挙げられている。またコース別人事制度が導入され,女性に機会の均等を与え,意欲や能力によって総合職というコースを与えるということである。そのためには厳しいチェックを通らなければならない。しかし,男性には無条件に総合職を割り振りしているという。これでは,男女平等が適用されたものではなくなってしまう。

つぎに,転勤であるが,既婚者の場合には,女性は家庭内の全責任を負っているから育児や家事の処理が大変である。一般職女性にはあまり転勤などはないが,昇進のチャンスがないことが不満であるという。

女性が家の外へ外へと活躍の場をひろげていくと,主婦不在が日常化してくる。こうなると,もう「主婦」とはいえない。主婦不在の時代は夫が帰宅しても,食事が整っているわけではない。夫の自立がうながされ,またそうしなければやっていけない時代なのだ。男性に革命でも起こらない限り,女性の職場での働く悩みは解消されそうもない。

つぎに価値観の多様化は,高学歴化が進み,仕事志向へと意識が変化し,結局結婚よりも自立したい。そして,結婚も晩婚の傾向にある。それは女性が経済的に自立できるので,結婚によって家に縛られたくないというのである。

共働きは,家事や育児を夫婦が分担していくという方向に変わってきている。仕事が終わって家にかえっても,子供と会話もできないというような,ゆとりのなさでは働く意欲もうすれてしまう。週休2日制度の完全実施や,それに時間を有効に使えるフレックスタイムの導入など,職場や社会の仕組みを変革することも欠かせないことである。

女性の悩みを解消するには,他に男女平等の教育がある。1994年度から高校では家庭科の「家庭一般」が,男女共修することになった。社会全体が男女平等を認識する時代がやってきたことを意味している。

この本には各企業の様々なデータや,各人の生の声など,多くの資料や情報が盛り込まれている。男女共生の時代がやってきたことを,よく知ることができる。

わたしたちが,これからの時代を生きて行くにあたって,重要なことをたくさん学ぶことができた。新しい時代に生きて行くためにも,真剣に学び自分の能力を開発し,パワーを身につけていかなければならない。この本はこれから生きていくために,非常に有益なものであった。

3 感想文『男と女・変わる力学』

(1) (3年A組 T・A・女)

私は,このテキストを手にした時,これだと感ずるものがありました。なぜなら,最近は非常に男女の差について関心を持っていたからです。というより,日常生活においても男女の不平等に不満をもっていたからです。その原因を私なりに考えてみましたが,今まで女の状態をそのままにして,男の方を少々変えてみようというくらいでしかなかったのです。例えば男は重労働,女は事務に限るくらいです。

私は,しかしこの考えは許せないと思っていました。この女性の甘えを徹底的に取り除かなければ,本格的な男女平等の時代はやってこないと思っていたからです。

この『男と女・変わる力学』では,「均等法」の表裏まで述べられていて男女の視点からとらえ,私が知りたいことがストレートに書かれていました。すべてがよい方向に発展するよう努力していかなければならないと思います。「共働き」の問題や,「価値観の多様化」など,私がこれから取り組まなければならない問題が多いだけに,

キャリアウーマンとして活躍するためにも，パワーをつけるよう頑張っていきたいと思います。

(2)　　（3年B組　K・K・男）

わたしは，この本によって現代社会における女性の考え方や，男性のあり方について多くのことを考えさせられました。そして，「できない男よりもできる女」の時代という，このことばを聞くたびに，何か自分のことをいわれているようで，身の迫る危機感みたいなものを感じさせられました。

男は女よりも偉いんだ，という考え方が自然だと考えられていたわたしに，歯止めがかけられたような気がしました。そして，とてもおおきな誤解をわたしがしていたことに気付きました。

男女の差別があってはならない。男女共に競い合い，励まし合って，家庭でも職場でも，協力していかなければならないのです。このことは，逆に男であるわたしにとって大きな責任が，少し楽になったようにも感じます。「男女共生」の時代ですから。

しかし，わたしは女性には負けておれません。いや負けたくないというのが正直な気持ちです。男でも女でも努力を怠れば，共にやっていけないのです。「雇用法」はそういう前提ででき上がったものです。わたしも「共働き」に賛成です。そのためには家事は男女平等にやらねばならないと思っています。

いろいろな考え方や，ものの見方があってもいいと思いますが，共に助け合い生きていくには，どうしたらよいか。わたしはあまり考えていなかったので，これからの人生に，この著者の考え方を，ぜひ生かしていきたいと思います。

4　むすび

「男子，厨房に入るべし」といって，自立を望む女性が増え，家事も仕事も男女平等であり，「男子，厨房に入らず」等とはいっておれなくなってきた。すなわち，男子の生活面での自立が求められている。自立とは，自己の確立を通して，自他の人生を大切にし協力し合い，生きていくことである。

「男も育児を経験する」ことについて，今年の大学入試の小論文に出題されていた。(千葉大教育学部中学家庭科)[20]また，「女性の地位の向上を図る」ために家庭での教育の必要性が論じられていた[21]。この度の「国語表現」の学習の3年の選択者の中には，かような問題に関心をもち，かような大学を志向している生徒もいたのである。『男と女　変わる力学』をテキストに選定し，ブック・リポートを作成させたのも，かようなところにあった。

ブック・リポートは，著述にしたがって，「共働き」・「男女雇用機会均等法」・「価値観の多様化」を中心にして，「要約的読書報告」とした。

1975年の国際婦人年以来，「男は仕事・女は家庭」という性別役割分業が崩壊し，女性の社会進出は国是となった。アメリカではクリントン大統領夫人ヒラリーの活躍が伝えられ，政治分野への進出が議論を呼んでいる。かような時，日本の女性は「子育てに専念。手が離れたらパートで働く。介護が必要な老人が出たら，退職して在宅介護。余力はボランテア。親と夫を看取ったら，働く女性並の遺族年金をあげよう。この間，税金・保険料不要で優遇する。」という[22]。ここで尊重されるのは，女性の人権ではなく，主として家事・育児・介護を無料で担当する主婦の役割である。かような性別役割分業の温存では，これからの長い女性の人生は，家族の中に埋没してしまい，一個の人間としては生きてはいけない。ブック・リポートの焦点を，このようなところに向けて論じられなければならない。さもないと，准看護婦の前近代的な「お礼奉公」のような横行を，許しかねないからである。

ボーヴォワールは「女性はつくられる」といっているが，「男性もつくられる」のである。すなわち，既成概念や社会通念・常識によってである。かようなものを排除して知性と教養を育み，「男女共生」という，男女平等教育を徹底し，人間性の向上を図っていかなければならない。『男と女　変わる力学』は，かようなものに応えるものを持っている。生徒にとって，そこを読み取っていかなければならないのである。

「はじめに」で，評価の観点を示しておいたように，

(1) 報告文としては，通読（5月の連休中）・精読（学習中・4時間）によって，読みの確かさ・読みの深さを，確かなものにすることができた。そして，ブック・ノートの作成，アウトラインの作成による下書き（学習中・3時間）をすることによって，清書（家庭学習）がなされた。

(2) 変革の時代にふさわしく対応できるよう，生徒自身が変身し，自己改革をすべく懸命の努力をしようとする様子が，報告文や感想文（発表会・1時間）などにあらわれていた。

(3) 「男女共生」の社会に生きるべく，男女とも意識の改革，相互理解に取り組む必要性を痛感させる，貴重なデータや現実の実態を，この読書を通して知ることができた。

(4) 読書力・表現力の育成については，生徒がこれからの進路の決定に当たっては避けて通れない，諸問題であるだけに，真剣そのものであった。それだけに，読みの興味や関心を誘い，書くことによって確かなものにしようという意欲を汲み取ることができた。

しかし「ブック・リポート」は，たんに読んだり書いたりするためのものではない。読んだことによって真剣に考察し，書くことによってさらに思索を深め，体験することによって，視野を拡充するためのものである。

やっと緒についたばかりの生徒のことである。拙なるところもあるが，生徒にとってははじめての，貴重な体験であった。こんごとも，学習を重ねることによって，確かなものとして発展することを期待するものである。

5 要 約

「男女共生」の社会の実現は，容易ならざる課題である。男が女を，女を男が理解しあらゆる面で平等に対処し，生きていかなければならなくなってきた。いまや「わたしは女ですもの」といっていては，「成就要求」がさまたげられてしまう。「家庭科」の男女共修は，男女が平等な人間として，人間性を育成するところにある。人間性の育成は，全教科目において行われるべきである。

国語科の「国語表現」においては，読書力・表現力の育成にある。「ブック・リポート」の作成は，いわば情報処理教育の一環であり，創造力の開発を促すためのものである。

『男と女　変わる力学』については，「女性パワーの高揚を男性の立場で検証されたすぐれた書物である」と松田道雄が推奨している。ブック・リポート作成のためのテキストに用いたのもかようなところにあった。この書物は，「共働き」「均等法」「価値観の多様化」等を中心にして述べられている。なお，生徒はかような点について考察し，ブック・リポートの形式は，「要約的読書報告」によってまとめた。

「男が変わる・女が変わる・社会が変わる」世の中である。「男女雇用機会均等法」制定は，女である前に「人間」としての，「女の時代」（原始，女性は太陽であった）に，応えるためのものであった。女が働く動機は，経済的な自立もさることながら，豊かな人間性を構築しようとするところにある。職場でも，経済的効率を追求する上からも，後顧の憂えなく働けるよう，家庭環境作りに乗り出してきている。

「できない男よりできる女」が求められている。能力評価基準の変更がなされつつある。女たちは，バークレー市の「男のためのセンター」にあるように，「男たちよ，われわれはもう実現不可能，かつ抑制的な男性像に合致しようとして，悩みやストレスに苦しみ，人間性を喪失することは，もう御免だ」といっているのである。夫婦共通の価値観を育てる努力をしなければ，家庭は崩壊してしまう。夫の自立・自己改革が迫られているのである。高学歴女性の意識は革新的である。男女間の「力学」を変える尖兵の役目を果しているからである。

「共働き」における雇用の多様化には，メリットとデメリットをもたらしている。家事や育児による，女はパートタイム，男はフルタイムと，固定化せざるを得ないところに問題がある。職場の選択にあたって，労働の量よりも質に目を向けるべき時がきた。

「女子学生亡国論」（1962年）から，男女平等教育の徹

底に向け邁進した今日，高学歴社会の女性は，伝統的な価値観から自由であり，仕事志向と個人志向を重視した自立型が多く，しかも性別役割分業の意識をなくしている。よりよく生きるために，人間的で豊かな社会をつくるためには，男女共に，多様な役割を分担し，それを楽しむ「ゆとり」をもった社会に，仕組みを変えていかなければならないのである。

注

(1) 「女性技術者就業環境とライフスタイルに関する調査」 朝日新聞 1993年4月1日

(2) 文部省 高等学校 学習指導要領 大蔵省印刷局 平成2年3月 P・119

(3) 近藤哲生・名大教養部長著 朝日新聞 1992年7月25日

(4) モーティマーJ・アドラー，チャールズ ヴァンドーレン著 外山滋比古 槇未知子訳 本を読む本 P・149

(5) 鹿嶋 敬著 男と女 変わる力学 岩波新書 1989年4月 P・199

(6) 松田道雄著 私は女性にしか期待しない 岩波新書 1991年7月 P・58

(7) 松田道雄著 私は女性にしか期待しない 岩波新書 1991年7月 P・24

(8) 堀場清子著 青鞜の時代 岩波新書 1988年3月 P・72

(9) 平塚益徳著 人物を中心とした女子教育史 帝国地方行政学会 昭和40年6月 P・277

(10) 「図書」編集部編 書斎の王様 岩波新書 1986年1月 P・147

(11) ホーン川嶋瑤子著 女たちが変えるアメリカ 岩波新書 1988年5月 P・213

(12) 鹿嶋 敬著 男と女 変わる力学 岩波新書 1991年7月 P・40

(13) 同 上 P・54

(14) 同 上 P・112

(15) 同 上 P・137

(16) ホーン川嶋瑤子著 女たちが変えるアメリカ 岩波新書 1988年1月 P・192

(17) 平塚益徳著 人物を中心とした女子教育史 帝国地方行政学会 昭和40年6月 P・300

(18) 天野正子著 転換期の女性と職業 学文社 昭和59年3月 P・124

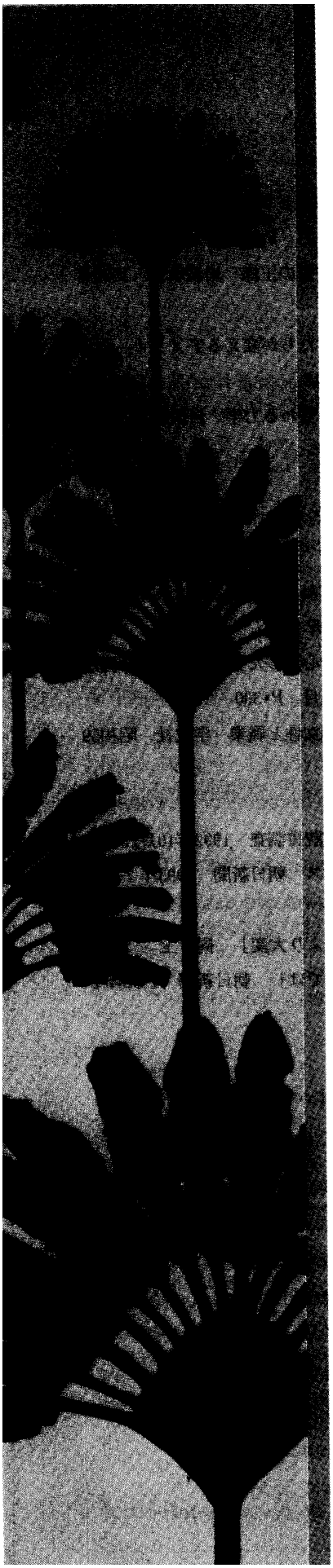
(19) 同 上 P・176

(20) 毎日新聞 第38回学校読書調査 1992年10月28日

(21) 「小論文」問題ニュース 朝日新聞 1993年2月26日

(22) 「男の仕事は家事労働より大変」 同 上

(23) 「政府好みの女の一生では」 朝日新聞 1993年2月10日



Call for Programme Proposals

Literacy and Biliteracy in Asia: Problems and Issues in the Next Decade

22 - 24 June 1995

Asian Reading Congress 1995

Organised by

Society for Reading and Literacy (Singapore)

International Development in Asia Committee, International Reading Association

CONVENTION CITY

SINGAPORE

詳細は日本読書学会へお問い合わせ下さい。

IRA（国際読書学会）入会のおすすめ

International Reading Associationは1955年に設立された国際的な読書科学研究の機関で，日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員でIRAにも入会を希望される方は，下記の要領で入会のあっせんをいたします。

記

1．あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。

2．IRAの会員には次の4種の雑誌が配布されます。

(a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）

(b) The Journal of Reading（中学生以上成人までの読書を中心としたもの）

(c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）

(d) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）

3．会費は年額次の通りです（1990年改訂）

		ブッククラブ付き
会員権のみ	U.S. $ 19.00	U.S. $ 69.00
雑誌1種類と会員権	U.S. $ 38.00	U.S. $ 88.00
雑誌2種類と会員権	U.S. $ 55.00	U.S. $ 105.00
雑誌3種類と会員権	U.S. $ 75.00	U.S. $ 125.00
雑誌4種類と会員権	U.S. $ 90.00	U.S. $ 140.00

ブッククラブ付きの会員には，雑誌のほかに，1年間に発行された図書が送られます。

4．入会希望者は，住所・氏名（共にふりがなつき），会員の種別，希望雑誌名を日本読書学会へお知らせ下さい。学会は，会費相当のドル小切手を購入してIRAへ代理送金し，かかった費用をご請求します。

5．IRAから会員証を受けとったら，会員番号を日本読書学会へお知らせ下さい。

6．継続希望の方は，IRAから届いたRenewal Noticeを，すぐ日本読書学会へお送り下さい。

Vol. 37, No.3 October, 1993

平成五年十月一日発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yasumasa Sato **President-elect:** Shusuke Fukuzawa

EDITORS

Shinichi Ikeda, Shobi Inoue, Takashi Kuwabara, Takahiko Sakamoto
Katsumi Tokuda, Hajime Narushima, James M. Furukawa, Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa, Toshimichi Ishihara, Yasuchika Imai, Nobuko Uchida
Takashi Ezure, Yoshitake Oshiro, Michio Onishi, Akira Okada
Norihiko Kitao, Soichi Goto, Tsuneyoshi Goto, Kunio Kobayashi
Nobuyoshi Shikanai, Hisayoshi Shuto, Kazuko Takagi, Satoshi Tanaka
Masaharu Fujita, Mariko Murai, Shozo Muraishi, Yoshitsugu Mochizuki
Jun Yamada, Hideo Yorozuya

CONTENTS

Original Articles

Performance effects on the views of non-handicapped subjects on the ability of the blind. ..... *TOKUDA, Katsumi* 87

Predictions by elementary school children of partially-presented expository text—The development of expository text schema among 4th grade children.— ..... *IWANAGA, Masafumi* ... 92

Reading of a character's mind through scene description ..... *UMEZAWA, Minoru* ...102

Classroom Report

Studies on book reports by high school students ..... *HAYATSU, Hideo* 110

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第37巻 第3号

〈通巻 第 145 号〉

平成5年10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　日 本 読 書 学 会
発 行 所　日 本 読 書 学 会

〒 112 東京都文京区大塚3-29-1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 振替東京6-3213番

印刷・勝美印刷株式会社