# 読書科学

第47卷 第3号 (通卷 第 185 号) 平成15年10月1日 発 行 (季刊)

# 原著

説明文読解時の表象構築過程におけるグラフの役割 看護基礎教育における「生と死の教育」のための 物語絵本の分析 大学生の読書実態の分析 小学校・中学校の国語の教科書における

障害の扱われ方に関する分析

岩槻恵子

福山幸恵平山祐一郎

水 石 西 徳 田 徳 田 徳 田 徳 田

185

日本読書学会

# ◇本 号 目 次◇

# 原著

説明文読解時の表象構築過程における

グラフの役割

千葉大学 岩 槻 恵 子 79

看護基礎教育における

「生と死の教育」のための物語絵本の分析

聖徳大学 福 山 幸 恵 88

大学生の読書実態の分析

――女子大生を対象として――

東京家政大学短期大学部 平 山 祐一郎 99

小学校・中学校の国語の教科書における障害の扱われ方に関する分析

----1998年度から2002年度まで使用されていた教科書を対象として----

福山平成大学 水 野 智 美

筑波大学 石 上 智 美

筑波大学 西 館 有 沙

筑波大学 徳 田 克 己 108

# 日本読書学会役員(2002年4月1日~2005年3月31日)

会占	長 (理事長	€)		鳴島	甫						
副会	長 (副理事	耳長)		有沂	俊太郎						
常任理	<b>里事</b>	内田	伸子	金子	守	桑原	隆	阪本	敬彦	塚田	泰彦
		徳田	克己	茂呂	雄二						
理	事	秋田喜	<b></b> 「	池田	進一	- 今井	靖親	倉澤	栄吉	佐藤	泰正
		島田	康行	高木	和子	玉岡?	賀津雄	府川洲	原一郎	福沢	周亮
		増田	信一	湊	吉正	村石	昭三		,		
監	事	岡田	明	桐原	宏行						
常任網	編集委員	徳田	克己	(編集委員	長)						
		有沢伽	发太郎	池田	進一	金子	守	阪本	敬彦	塚田	泰彦
		茂呂	雄二	Jose	ph J. Dile	enschneider		James	M. Fur	ukawa	
		Donal	d A. Le	eton							
編集	委員	石原	敏道	今井	- 靖親	内田	伸子	大城	冝武	上谷川	頁三郎
		北尾	倫彦	向後	礼子	小林	國雄	香西	秀信	鹿内	信善
		高木	和子	鄭	仁豪	塙	和明	府川》	原一郎	福沢	周亮
		水野	智美	村井	万里子	望月	善次	山田	純	山元	隆春
		萬屋	秀雄								

# 説明文読解時の表象構築過程におけるグラフの役割\*

# 千葉大学 岩 槻 恵 子\*\*

# 問題

文章を読むことによる知識獲得は、日常生活での学習活動として主要なものである。このような「文章からの学習(learning from text: Kintsch, 1998)」を促進する目的で文章(主に説明文)に図を付加する効果が検討されてきた(e.g., Gyselinck & Tardieu, 1999;岩槻, 1998a, 2000)。しかし、文章からの学習を図がなぜ促進するかの検討はまだ不十分である。そこで本研究は、読み手の読解中の発話を手がかりに、なぜ図は効果があるのか考察する。

なぜ図は効果があるのかは、状況モデルの構築を図が助けるためと予測できる。文章理解の理論(Kintsch, 1998)は、「逐語的表象」(文章の表層構造)、「テキストベース」(文章の意味内容)、「状況モデル」(文章の表す状況)の3水準の表象が構築されると仮定している。最も深い水準の状況モデルは、文章情報同士や文章情報と知識の統合により精緻化された表象であり、この表象が構築されると、文章情報を応用利用できる状態、すなわち「文章からの学習」、と見なされる。従って、「状況モデル構築を助ける図」が効果があると想定される。実際、このことを支持する知見もある(e.g., 岩槻、1998a, 2000)。

それでは、図はなぜ状況モデルの構築を助けるのであ ろうか。図は情報を空間配置するため同じ内容の文章よ りも情報が明示的であるという呈示形式の利点があり、 情報を読みとる際に情報探索が少なくて済み認知的負荷が軽く効率的に読みとれる(Gyselinck & Tardieu, 1999;「計算的効率が良い」:Larkin & Simon, 1987),という説明がある。例えばFIGURE 1はCDの音のデジタル化の方法を示した線グラフである。同内容を文章化した場合(TABLE 1)よりも,「時点間の情報が欠落する」「音波が不連続になる」ということが明示的であり,より容易に把握可能である。このような呈示形式の利点を利用し推論を助けることにより,精緻な状況モデルを構築するのを容易にすると考えられる。

しかし、この利点がどのように表象構築過程に関わる かという点や構築された状況モデルの内容に関する知見 はまだほとんど無い。先行研究 (読解中の視線の追跡: Hegarty, Carpenter, & Just, 1996;発話プロトコル法によ る検討:岩槻、1998b)より、図を付加した文章の表象 構築過程は、文章と図の情報を統合した表象を構築する 過程と推測できる。また、2表象の統合が学習を促進す る可能性も示されている (Mayer, 2001)。しかし、読 解中の図の使用法に関する知見は少なく、図と表象構築 過程の関係は不明であり、図の効果を説明する十分な証 拠は得られていない。そこで本研究は、(1)図の表象構築 過程における役割、(2)どのような状況モデルが構築され るか、を検討する。これらの点を検討するには個々の読 み手の読解過程を具体的に追う必要があると考えられる ため、本研究では少数の読み手の読解過程を発話プロト コル法を用いて観察し、仮説的な情報処理過程を考える。

本研究は、デジタルの仕組みに関する説明文とデジタル化の具体例を表すグラフを材料に<sup>(1)</sup>、次の2点を検討する。(1)表象構築過程におけるグラフの役割:グラフを

<sup>\*</sup> The role of graphic aid in the process of constructing representation during expository text reading.

<sup>\*\*</sup>IWATSUKI, Keiko (Chiba University)

付加した説明文を読む条件とグラフと同内容の言語説明 を付加した文章条件を設け、少数の読み手の読解過程を 発話プロトコル法を用いて観察し、読解過程で上述の図 の利点が用いられるか検討する。前述の先行研究の知見 より、本研究では図の役割を「情報の明示性という利点 から文章情報同士を結合する推論を促す補いとなる「情 報探索を減らし認知的負荷を軽減する」と仮説づける。 従って, 文章では明示的でない情報(「音波の不連続性」 「時点間の情報欠落」)の読みとりにグラフが利用され 文章条件よりも認知的負荷が軽く容易に読みとれる、と 予測する。(2)構築された表象はどのようなものか:表象 の構築過程である読解過程のみからは明らかにできない ため. 読解後に課題を行いその問題解決過程を観察し回 答時の表象の内容から推測する。前述の先行研究より図 と文章の両方から表象が構築されることが推測できるが、 文章と図はどのように統合されるのかその内容に関して は不明である。視空間ワーキングメモリの使用の検討 (e.g., Robinson, Katayama, & Fan, 1996) 等より, おそ らく図のイメージのような視覚的表象が構築される, と 予測できる。そこで、どのような状況モデルが構築され るのか、視覚的表象の構築の可能性を検討する。文章で は明示的でないがグラフでは明示的である「音波の不連 続性|「時点間の情報欠落」が補われた表象が構築され、 問題解決時に用いられると予測する。さらに、その表象 には視覚的表象も含まれると予測する。

# 方 法

被験者 デジタルの仕組みの知識がなく,「独り言が 多い」という条件の募集に応じた女子大学生13名。各条 件4名ずつを分析対象とした(計8名)。

材 料 岩槻 (2000) の材料を用いた。説明文はデジタルの原理についての文章であり、デジタルとアナログの定義、アナログの例であるレコードの作り方、デジタルの例であるCDの作り方、デジタルの利点、という構成である。CDの作り方の段落に、グラフ条件には音波をデジタル化する例を示した線グラフ (FIGURE 1) を

与え、「例えばある音楽の音波の連続的変化をグラフに表すと図1のようになる。」を文章中に加えた。線グラフを用いた理由は、被験者が見慣れており読みとりに特別な技能を必要としない図と考えたためである。文章条件は、グラフ中の要素の「X軸(時点)」「Y軸(音量)」「線(音波の増減)」「線上のXY関係(時点と音量の対応)」を文章化し段落に挿入した(TABLE 1の下線部)。グラフ条件では、B4判の用紙の左頁に文章、右頁にグラフを配置し、常に参照できるようにした。

読解後の課題は、状況モデルを反映するように、文章に明記してある事実を問うのではなく、文章の表す状況から推論する応用問題2問とした。本材料で想定される状況モデルは、デジタル化の原理と長所・短所である。そこで、文章には明示的に書かれていないデジタルの短所を問う問1「CDはレコードより音が良くないという人がいるのはなぜか」、それを解決する問2「良い音のCDを作るにはどうしたらよいか」を設けた。問1は「音

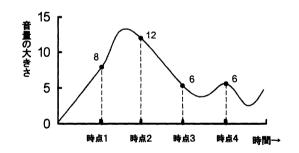


FIGURE 1 材料に用いたグラフ

TABLE 1 材料文における CD の作り方に関する 1 段落

それでは、デジタルタイプのディスクであるCDの仕組みはどのようなものだろうか。レコードとは異なり、音波の連続的な変化をのまま配換するわけではない、まず、連続がはものである音波を時点で細かく区切る。それから、各時点での音量を関本る。例えば、ある音楽の音波の連続的変化は、音量が時間の経過ととは三増えたり減ったりするものだったとする。時点では音量は8.時点では12.時点では音量は8.時点では12.時点では3.時点でとの音量を拠べるのである。そして、このようにして調べた時点での音量を2と1を使った2進法で数値化するのである(例:6は20110,8は1000、12は1100)。CDはこののと1の数字の列が記録されているのである。CDをかけるときに、この数列を再度音波にもどす。CDの表面にレーザー光をあててその反射の仕方によって01を読み取るのである。そこから元の音量の値に関して、元の音波に近い形に戻すことができ、音を聞くことができるのである。

注. 下線部は文章条件に加えた記述。

波の不連続性と時点間の情報欠落が原因」, 問2は「時 点間を狭め欠落を減らす」が正答となる。

手続き 実験室にて個別に行った。初めに、デジタル の定義とCDの仕組みを質問し、デジタルに関する知識 のないことを確認した。次に、「頭の中を実況中継する ように」という教示で計算パズルを行い、考えているこ とを全て発話しながら作業する発話プロトコル法の練習 を行った。その後本実験を行った。「後で質問するので よく理解するように | の教示で、発話させながら被験者 ペースで材料を学習させた。その際、メモや下線を引く ことを許可した。読解後、材料を回収し口頭再生させた (分析対象外)。次に、発話させながら応用問題を筆記 にて被験者ペースで行った。最後に、なぜこのように回 答したのか課題遂行時の内観を訊ねた。全発話を録音し、 「参照箇所(左頁の文章,右頁のグラフ)」「指す・なぞ る」「書く(下線・メモ)」の活動のみ、実験者が観察し 読んでいる箇所と対応させ記録した。実験終了後,不明 瞭な発話について確認した。

# 結 果

#### 読解過程におけるグラフの利用: 読解中の発話

分析方法 条件により材料が異なる「CDの作り方」の1段落のみを分析対象とする(TABLE 1)。まず発話,1秒以上のポーズ,行動を対応させたプロトコル資料を作成した。分類は内田(1989)に準拠し,発話をアイディアユニット(IU:命題単位)に分け,その意味内容から「被験者が何を行っているかひとまとまりの意識経験あるいは心的操作が想定される行動」を読みとった。Moore & Scevak(1997)を参考に設定した分類カテゴリ(TABLE 2)にてIUを分類した。発話を,文章のみ参照時の「説明文読解」,グラフ参照時の「グラフ利用」に分け,両者でほぼ対応するようにカテゴリを設けた。感想やポーズは「一般」とした。また,文章で明示的でない「音波の不連続性」「時点間の情報欠落」に関する発話も数えた。分類は2名が独立して行い,2者間の一致率は79%であった。不一致箇所は協議により決定

TABLE 2 発話・行動の分類カテゴリと分類結果

				合の平	均(%)
		グラン	2条件	文章	条件
カテゴリ名	内容	平均	人数	平均	人数
		(SD)		(SD)	
<u>説明文読解</u>					
音読	説明文の音読。逐語的に 正しくない場合も含む。	33.5 (9.8)	4	48.3 (11.6)	4
再読	2回目以上。逐語的に正 しくない場合も含む。	18.1 (16.2)	3	24.6 (16.8)	4
貫い換え		(		(.0.0)	
要約	内容をまとめたり、言葉を 換えて言い直す。	4.5 ( 5.2)	2	5.8 ( 2.8)	4
推論	どういうことなのか解釈・推 測を行う。	8.0	4	3.4	1
		(4.1)	_	( 6.8)	_
対応	今読んでいる部分と他の 部分を対応づける。	0.0 ( 0.0)	0	0.0 ( 0.0)	0
疑問・メタ コメント	理解のモニタリングや読 解中に生じた疑問。	5.2 (6.2)	3	8.5 ( 0.9)	4
知識	既有知識を思い出す。	0.0	0	0.6	1
グラフ利用		,,		,,	
参照	グラフ内容に言及はない	5.1	4	-	-
	がグラフを見ている。	( 2.2)			
文字音読	グラフ中の文字を読む。	1.5 ( 1.8)	2	-	-
言い換え	グラフ内容を自分の言葉 に言い換える。	3.1 (6.1)	1	-	-
対応	グラフと関連する説明文 情報を対応づける。	5.4 ( 4.5)	4	-	-
疑問・メタ	理解のモニタリングや読 解中に生じた疑問。	1.0	1	-	-
コメント 知識	既有知識を思い出す。	0.0	O		_
지혜	以有如鰊を心v·山y。	( 0.0)	U		
一般					
その他	感想, 見なおし, 不明。	14.6 (6.7)	4	8.9 ( 9.5)	4
平均合計	U数	49.8		41.3	
平均ポース	<b>₹</b> (🖪)	(21.5) 2.5		(18.5)	
平均不一人	(四)	(1.9)		1.8	

した。

グラフの使用法 TABLE 2に発話の分類結果として、各カテゴリの発話数が合計IU数に占める割合 (%) の各条件の平均値と、実際に発話した人数を示した。グラフ利用時の発話を見ると、全員がグラフを利用したが頻度は少なく、「図1になる」という記述以降でのみ使用していた(TABLE 3参照)。頻度が少ないのは、文章と図の情報の重複が少ないためと考えられる。

それではグラフをどのように用いたのだろうか。グラフの利用法の特徴を抽出するために、TABLE 2で全員が行った「参照」と「対応」について検討する。(1)参照:TABLE 3にあるように、「図1」という記述を読みグラフを見て文章に戻る、という行動であり、図があることの単なる確認、と推測される。(2)対応:TABLE 3では、文章中の2進数をグラフ上の対応する音量の上に書き、

TABLE 3 グラフ条件1名(被験者G1)の発話例

分類	発話	行動
音読	CDの仕組みは(中略)音波の連続的な 変化をそのまま記録するわけではない。	
その他	まあ、違う言うたんけん、そうやろな。	
音読	例えば、ある音楽の音波の連続的変化 をグラフに表すと、図1になる。	
参照	うーん。	グラフ参照
音読	まず連続的なものである音波を時点で 細かく区切る。それから、図1にあるよう に各時点での音量を調べる。	説明文読解
営い換え (要約)	p(1)そうだよね。 デジタルって01なんだ よね。	
	p(5)	黙読
その他	そうだよね, そうだよね。	
対応	で6が010, あ, 間違えた。0110, で12が 1100, 8が1000。ワンハンドレットか。	2進数をグ ラフに記入
音読	CDはこの0と1の数字の列が記録されているのである。(中略)その反射の仕方によって01を読み取る,そこから元の音量	
	の値,	
対応	の値, つまり、8とか6にてことやな。	グラフ上の8 6を指す
対応 言い換え (推論)	,	

注.p(数字)はポーズと秒数を指す。

時点と音量と2進数を対応づけていた。また、「元の音量の値」という記述とグラフの「8とか6」という具体的な数字を対応づけていた。この時点・音量・2進数の対応づけは全員が行っており、この三者関係を捉えるのにグラフを用いたことが示唆される。このようなグラフの利用から、「音波全体ではなく点を取り出し数値化する」というデジタルの原理の具体的状況が把握できた可能性がある。また、1名は「連続的変化」という記述を読みながらグラフの波線をなぞり、グラフを「連続/不連続」の把握に用いていた。このように、頻度は少ないが全員がグラフの視覚的情報を積極的に活用し、「点を取り出し数値化する」というデジタルの基本原理を具体的に把握できたことが示唆される。

グラフ利用による非明示情報の把握 グラフの利用により文章では明示的でない情報が読みとられたのだろうか。発話には、非明示情報である「不連続」「情報欠落」への直接の言及は両条件ともなかった。それでは、グラフ条件は非明示情報を読みとっていないのだろうか。上述のように、グラフからデジタルの基本原理を具体的に

把握していたと考えられるため、原理に関係が深いこれら2点についても何らかの情報を得ていた可能性がある。そこで、TABLE 2について、グラフ条件と文章条件で相違のあるカテゴリにて検討する<sup>(2)</sup>。

(1)言い換え:TABLE 2に示したように、文章内容を まとめたり言葉を換える表面的水準の「要約」と、より 深い水準の解釈を行う「推論」の2水準にて分類した結 果,グラフ条件は全員が「推論」を行ったのに対し、文 章条件は1名のみ「推論」があり3名は「要約」のみで あった。「推論」の内容を詳細に見ると、グラフ条件で はTABLE 3にあるように要点情報に関する推論(e.g., 2 進数と元の音量の対応)を全員が行っていた。一方文 章条件では、1名のみが要点情報に関する推論を行 い、3名は「要約」のみであった。以上より、グラフ条 件では全員に推論活動があり、より深い水準の表象を構 築していた可能性がある。(2)疑問・メタコメント: TABLE 2より、両条件でほとんどの読み手が行ってい た。そこで、条件の違いを検討するため内容を分類した。 その結果、グラフ条件では全員が「レーザー光を当てそ の反射の仕方によっ…どういう意味?」のように要点情 報以外に対する疑問であった。しかし文章条件では、 TABLE 4にあるように全員が「時点」「音波の連続」と いう要点情報の理解に関わる部分で「わからない」と発 話した。このことから、グラフにより少なくとも「時点」 「音波の連続」という要点情報が理解可能であったこと

TABLE 4 文章条件 1 名(被験者 T3)の発話例

分類	発話	行動
音読	音波を時点で細かく区切る。それから, 各時点での音量を調べる。	
再読	音量ね。	
音読	(略)音量が時間の経過とともに増えたり 減ったりするものだったとする。	
再読	音量が時間の経過とともに増えたり減っ たりするものだったとする。	
疑問・メタ コメント	それよくわからん。	
音読	時点1では, 音量は8, 時点2では12, 6, 6, というように各時点の音量を調べるの である。(略)	
知識	たぶん, なんたっけ, C言語とかと一緒ねん, きっと。	
音読	そこから元の音量の,元の音量の値に 戻して,(略)	

が示唆される。以上のように、「不連続性」「時点間の情報欠落」に関する直接の言及はなかったが、「時点」「音波の連続」に関してグラフから理解した可能性が示唆された。この理解が文章条件に比べ容易であったために、認知的負荷が軽くなり、推論が可能になったと考えられる。

以上の読解中の発話の分析から,使用頻度は少ないが,グラフの視覚的情報を利用してデジタルの原理を理解しており,非明示情報に関する情報を得ていることが示唆された。明示性という図の呈示形式の利点により,グラフの利用が情報を読みとる際の認知的負荷を軽減し,深い解釈活動に認知的リソースを配分できたのではないかと推測される。それでは,どのような表象が構築されたのであろうか。以下,問題解決過程を検討する。

# どのような状況モデルか:問題解決時の発話

分析方法 問回答時の発話より、どのような心的表象に基づき回答したのか根拠を分類し、どのように思考が変化していったかを追った。読解中の発話と異なり文章音読がほとんどないためIUによる分割は行わず、一文

TABLE 5 間回答時の発話・回答内容の分類基準と回答例

分類カテゴリ	回答例:問1	問2
A.欠点=説	明文で非明示的な情報	
a 不連続	-	_
b 時点間情 報欠落	_	時点の幅を狭め完璧に元の 音を再現したらよいと思う。
B.欠点:不士	分=不十分だが欠点に言及	
a 音波近似	レコードは音をそのまま記録 するけど, CDは音を0と1に変 えてしまうから細かい音の変 化まで対応できないから。	2進法で表された数値を音 に戻すときに正確に元の音 に戻せばよい。
b 情報欠落	CDはデジタル録音されたもので、0と1の組み合わせで音を情報として扱えている。CDの中には0と1の情報以外は入っていない。一方、アナログは、機の深さに音を入れているので、音以外の情報(耳には関ったない情報)が含まれているから、柔らかく聞こえる。	音波と音波の間にもっと情報を入れて、アナログLPが 関を入れて、アナログLPが 出しているような余韻がCE にも加わるとよい。
C.仕組み=	デジタル化の手続きのみで欠	点に言及無し
	レコードは演奏された音がそ のまま録音されるが、CDは音 を信号化しそれを再生するも のなので演奏された音そのも のではないと感じるから。	_
D.その他=	要点以外の周辺情報,無関係	
	レコードの音が悪くなるという 特徴に親しみを感じ、逆にCD の永久性には親しみを抱かな	

単位で意味内容を読みとった。TABLE 5に分類カテゴリと回答例を示した。正答に必要な状況モデルである「デジタル化の欠点」はTABLE 5のA、Bであり、「デジタル化の仕組み」というテキストベースの要点情報はA、B、Cである。問の採点基準は、問1はAのab両方を回答した場合を2点、いずれか一方のみあるいはBの場合は1点とした。問2はAを2点、Bを1点とした。両問ともC以下は0点とした。発話と問の採点は2名が独立して行い、2名の一致率は各々78%と90%であった。不一致箇所は協議により決定した。

問題解決過程 問回答中の思考過程にグラフから読みとった情報が含まれているかを検討する。TABLE 6に各被験者の思考の移り変わりと回答を示した。グラフ条件は、初めからA、Bを根拠とするか、初めはDでもC以上へ移行した者が多い。回答自体は正答者が問2で1名のみであり、全てが不十分回答であった。これは発話しながらの作業が認知的負荷を大きくしたためと考えられる。しかし特に問2では、図から読みとった欠点が不十分ながらも反映された回答が多い。例えばTABLE 7では、問1は初め「変形に強い」と周辺情報(D)から考えたが、仕組み(C)へ注目し、「0と1以外の数値が入っていない」のように不十分ながらも情報欠落(Bb)へ移行した。問2は情報欠落をなくすことを考え、「もっと情報を入れる」と正答に近い回答となった。そ

TABLE 6 問題解決過程における思考の移り変わり

	問1		問2	
被験者	問題解決過程	回答	問題解決過程	回答
グラフ	条件			
G1	D→C→Bb	Bb	Bb→D→Bb	Вь
G2	C+Ba	С	Ва	Ba
G3	c→c	С	$C \rightarrow D \rightarrow C \rightarrow Ba \rightarrow D \rightarrow Aa$ $\rightarrow C \rightarrow D \rightarrow C \rightarrow Ba + D$	D
G4	$D \rightarrow C \rightarrow C \rightarrow C$	С	Ab	Ab
文章	k性			
T1	$C \rightarrow C \rightarrow D \rightarrow C + D$	С	$D \rightarrow D$	D
T2	C+Ba	Ва	D	D
Т3	$D \rightarrow D \rightarrow D \rightarrow D$	D	$D \rightarrow D \rightarrow D$	D
T4	D	D	D	D

注. A欠点(a:不連続, b:時点間情報欠落)。

B欠点:不十分(a:音波近似, b:情報欠落),C仕組み, Dその他 →:思考の移り変わり, +:前の思考を保持しながら付け加えられた部分

TABLE 7 問題解決過程の例:グラフ条件(G1)

分類	<b>発話</b>	行動
間1		
D.その他	CDは、デジタル録音された、もので、あります。デジタル録音されたっていうことは、 (中略)変形に強い、ということだよね。変 形に強いということは、イコール、うーん。	「CDはデジタル録音されたもので」と書く。
C.仕組み	CDはデジタル録音されたもので、01、0と 1の組み合わせで音を、音を情報として捉 えているって感じかな。	「0と1の組み合わせで 音を情報として捉えて いる」を書く。
Bb.情報 欠落	つまり, CDの中には0と1以外の数値が 入っていない, てことなんだよね。	「CDの中には0と1の 情報以外は入っていな い。」を書く。
	ところが一方アナログはアナログはアナログは変観化された情報じゃなくって、(中略) 溝の深さだから溝の深さに音を入れているので、音を入れているので、音、音以外の情報っていうのかな。	「一方, アナログは数値化された情報ではなく, 溝の深さに音を入れているので, 」と書く。
	p(2)これでいっか、音以外の、以外の耳に 聞こえないものだよね。でもあの文もっと 詳しく読まんと説明できんな。p(3)含まれ ているから、柔らかく聞こえる。	「音以外の情報(耳には聞こえない情報)が 含まれているから、柔ら かく聞こえる。」と書く。
回答:Bb	CDはデジタル録音されたもので、0と1の組 て捉えている。CDの中には0と1の情報以ケ アナログは数値化された情報ではなく、溝 ので、音以外の情報(耳には聞こえない情報 乗らかく聞こえる。	トは入っていない。一方、 の深さに音を入れている
間2		
Bb.情報 欠落	えーだって0101以外の情報を入れるって ことはできんのじゃないかな。	
D.その他	CDは音がきれいすぎるんだよね。	
Bb.情報 欠落	だからその、彼と彼の間にっていったら変かな。えーと。音の、音波の、音波の、音波の、音なの、音なの、音なの、音ない、音のとないないがな。アナログが、アナログが、アナログのにすが、出している、出している?ような、余韻?(4)が、余韻?(4)が、	「音波の」と書き「音波 と音波の」に直し、「間 にもっと情報」と書く。 「アナログLPが出して
	る、田している?ような、宗韻?向句か、 CDにも入れ、あ、CDにも、CDにも、加わ ると良いか。加わると良い。	いる余韻がCDにも加 わるとよい」と書く。
回答:Bb	音波と音波の間にもっと情報を入れて、アナ な余韻がCDにも加わるとよい。	ログLPが出しているよう

TABLE 8 問題解決過程の例:文章条件(T3)

行動

発話

D.その他	その衰退しんのが冷たい感じがするかもしれない。	
D.その他	↓ きっと慣れで、昔の方がいいんかった、て 感じ。レコードが好きな人がそう思うんや。	
D.その他	↓ うーん, レコードもCDも音飛ぶよねえ。 │	
D.その他	やっぱ、永遠にきれいな音って言うのは おかしいねんきっと。ちょっと音が悪くなっ た方が、かわいい感じする。レコードの音 の、悪く、なるという、特徴。(略)	るという特」と書き、じ
回答:D	レコードの音が悪くなるという特徴に親しみ? には親しみを抱かないから。	を感じ、逆にCDの永久性
問2		
	かわすことはできんとかそんなんだめやろな。	
<b>問2</b> D.その他 D.その他		
D.その他	な。	「CDとはちがうレコー」 の音そのものを記号( する。」と書く。

れに対して文章条件では、TABLE 6にあるようにDに基づく回答がほとんどであり、C以上への移行はほとんどない。例えばTABLE 8では、問1は「昔の方がいいんかった」など周辺情報(D)のみから考え、要点情報(C以上)に注意を向けなかった。これは問2も同様であった。以上より、グラフ条件では不十分ながらも非明示情報の含まれた表象を用いる可能性が示された。

視覚的表象の構築 問回答時の表象にグラフから構築 した視覚的表象が含まれるかを検討する。問回答時の発 話にグラフについて直接の言及がなかったため、内観報 告におけるグラフへの言及の有無から検討する。問1で は、「『0と1の情報以外は入っていない』っていうのは 図を見て、うん、8が1000で12が1100で6が0110で、と いうことは、他の情報は全然入っていなくて、こことこ こ(8,12を指す)の間に全然ブランクがあるっていう (被験者G1)」のように1名のみグラフを思い浮かべ解 いた。3名は「そのまま記録するわけではないと書いて あったのを覚えていたんで (G4)」のように文章の要点 情報である仕組みを思い出していた。しかし問2では、 「音波と音波の間というのはここ (時点1と2の間) が 抜けることです(G1)」のように3名がグラフを思い出 していた。従って、グラフから視覚的表象を構築し問回 答時に利用していた可能性が高いと考えられる。

さらに、この可能性を支持する間接的証拠として、グラフを想起することによる表象の変化があげられる。例えば被験者G1は、グラフのイメージを想起しそれを操作し、「情報欠落」(「音波と音波の間」と表現)に基づき回答している(内観報告参照)。また被験者G3は間2で紆余曲折しており(TABLE 6)、欠点(A、B)を考慮したにもかかわらず(「音が独立しているから冷たい」)、周辺情報(「音量の大きさを信号化している」)から「音量の大きさ以外の情報も取り入れる」と回答した。これは内観報告によると、「図で見ると音量の大きさを数列で変えるってなってたんで」のようにグラフの「音量」という細部を想起し注目してしまった結果であった。

このように、グラフ条件の表象の内容は「不連続」「時

点間の情報欠落」という文章での非明示情報が不十分ながら含まれたものであり、グラフのイメージのような視覚的表象も含む可能性が示された。また、問題解決中に、特に視覚的表象の利用により、表象が精緻化される可能性が考えられる。ただし精緻化は誤った内容になることもあり得ることが示唆された。

# 老 察

本研究の検討点は,第1に表象構築過程におけるグラフの役割,第2に構築される状況モデルの内容,であり,被験者の発話から読解過程と問題解決過程を推測し検討した。結果から以下の3点が示唆された。

(1)頻度は少ないが読解中にグラフを利用することにより、文章のみより要点情報の理解に困難がなく、より深く理解する可能性がある。その際、おそらく文章で非明示的な情報に関してグラフから情報を得ていると考えられる。(2)グラフ条件には「推論」レベルの発話があるため、グラフの利用により情報を読みとるための認知的負荷が軽減され、認知的リソースを深い理解に配分できた可能性がある。(3)読解時に構築した表象に基づき問題解決を行っており、その際にグラフを想起することにより表象が変化する例が見られ、グラフのイメージのような視覚的表象を構築している可能性がある。

以上より本研究の検討点について考察する。第1に,表象構築過程におけるグラフの役割である。読解過程で図の利点が活用されているか検討した結果,上記(1)(2)より予測は支持された。説明文とグラフの情報の重複が少ないためグラフを利用する頻度は少なかったが,グラフの視覚的情報を積極的に利用しており,文章のみの場合よりも認知的負荷をかけずに要点であるデジタルの原理を具体的に把握していた。その結果,認知的リソースをより深い推論に配分できたと考えられる。また,直接の言及はないが,グラフから文章で非明示的な情報に関した情報を読みとったことも示唆された。これは,先行研究(e.g.,岩槻,1998b)の結果をほぼ追認している。また,図に関する発話が少ないのは,情報の明示性という

利点により同時処理が起こり、その結果、継時処理的な 言語化が生じなかった可能性も考えられる。

第2に、どのような表象が構築されるのかである。文 章では明示的でないがグラフでは明示的である「音波の 不連続性」「時点間の情報欠落」が補われた表象であり、 グラフのイメージのような視覚的表象も構築されると予 測したところ、上記(1)(3)よりほぼ支持された。(1)より、 読解中にグラフから読みとった情報によって文章の表象 を補っている可能性が示された。その表象を用いて問題 解決を行っていると考えられる。(3)より、表象にはグラ フのイメージのような視覚的表象も含まれている可能性 が示された。問題解決で状況モデルを用いる際に、この 視覚的表象を利用する可能性が考えられる。実際、本研 究の被験者からはグラフを想起したという内観が得られ ている。すなわち、図には情報の明示性という呈示形式 の利点があり、文章呈示よりも特定の情報を読みとりや すいと想定される。そのような図を視覚的表象として想 起して、記憶から情報を検索するために利用することが 推測される。結果として、さらに表象が精緻化される可 能性も考えられる。また、表象の精緻化の可能性が示さ れたことは、グラフが状況モデルの構築を促すことも示 唆している。読解中や直後は十分な状況モデルが構築さ れていなくても、問題解決など読んだ情報を利用する際 に情報がさらに組織化される可能性があり、その際に視 覚的表象が有効利用される可能性が考えられる。

以上の結果より、図を付加した説明文から構築される 状況モデルは、図から読みとった情報や視覚的表象を含む可能性が考えられる。すなわち、図から構築した視覚 的表象と文章から構築したテキストベースを統合し、補い合い精緻化した状況モデルを構築する、という情報処 理過程が示唆される。そして状況モデルを利用する際に その視覚的表象を活用している可能性がある。

ただし、本研究の結果を一般化するには、発話プロトコル法を採用したため被験者数が少ないという制限がある。そのため、例えば、状況モデルの内容を理解度との関連から多数のデータに基づき検討する、など他の方法

で補っていくことが必要であろう。

注

- (1) この材料を用いた理由は、岩槻(2000)にて図の効果が確認されている材料であるためである。
- (2) 「音読」「再読」は文章条件の方がやや多いが、グラフに対応する記述があるためにグラフ条件より説明文が長いためと考えられるので検討しない。また、被験者数が少ないため統計的検定は行わない。

# 謝辞

本研究を行うにあたり、懇切丁寧なご指導をいただきましたお茶の水女子大学人間文化研究科 内田伸子教授に心より御礼申し上げます。

# 引用文献

- GYSELINCK, V., & TARDIEU, H. (1999). The role of illustrations in text comprehension: What, when, for whom, and why? In H. van Oostendorp, & S.R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 195–218.
- HEGARTY, M., CARPENTER, P.A., & JUST, M.A. (1996). Diagrams in the comprehension of scientific text. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 2*. Mahwah,

- NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 641-668.
- 岩槻恵子 (1998a). 説明文理解における要点を表わす図表の役割 教育心理学研究, 46, 142-152.
- 岩槻恵子 (1998b). 説明文理解における図表形式の要約 の影響―発話プロトコル法による理解過程の検討― 読書科学, 42, 135-142.
- 岩槻恵子 (2000). 説明文理解におけるグラフの役割― グラフは状況モデルの構築に貢献するか―教育心理学 研究, 48, 333-342.
- KINTSCH, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. New York: Cambridge University Press.
- LARKIN, J.H., & SIMON, H.A. (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 11, 65–100.
- MAYER, R.E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- MOORE, P.J., & SCEVAK, J.J. (1997). Learning from texts and visual aids: A developmental perspective. Journal of Research in Reading, 20, 205–223.
- ROBINSON, D.H., KATAYAMA, A.D., & FAN, A. (1996). Evidence for conjoint retention of information encoded from spatial adjunct displays. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 221–239.
- 内田伸子(1989).子どもの推敲方略の発達―作文における自己内対話の過程― お茶の水女子大学人文科学 紀要,42,75-104.

# **SUMMARY**

Taking into account the text comprehension process as part of the knowledge acquisition process, this study considers both the use and roles of graphic aid in learning from text. When text comprehension is understood as knowledge acquisition, the representation readers are supposed to construct is a "situation model" (Kintsch, 1998). Although the question of whether or not graphic aids facilitate text comprehension has been thoroughly investigated, little research has addressed the information-processing issue of why graphic aids enhance text comprehension. Accordingly, this study investigated whether graphic aids would support constructing a "situation model" during the reading of an expository text and attempted to explain the effectiveness of graphic aids.

Eight undergraduate students read one of two versions of an expository text about digitization that either contained a line-graph representing an example of digitization (graph group) or a verbal description of the example (verbal description group). The think-aloud protocol method was used to estimate the internal dynamics during expository text reading, and the think-aloud protocols were analyzed.

The results suggested answers to the following issues:

(A) How are graphic aids related to the construction of a "situation model?" Comprehension is a process of integrating graphic aids and text, where graphic aids fulfill two functions:

(a) reducing cognitive load, and (b) inducing connections between propositions. Consequently, "situation model" construction is stimulated when and where informational reconstruction occurs.

(B) What are the forms of representation? Graphic aids make it possible to incorporate visual representations within constructed "situation models."

# 看護基礎教育における「生と死の教育」のための物語絵本の分析\*

# 聖徳大学 福 山 幸 恵\*\*

# 1. 問題と目的

現代社会は科学技術の進歩に伴い,物質的に豊かで便利になった。しかしその一方では,凄惨な殺傷事件・幼児虐待・いじめ・自殺・少年犯罪の凶悪化など,「いのち」を巡る深刻な問題が露呈しているのも事実である。

更に、医療技術の進歩にともなった生命倫理の問題も 多様化し、個人が「いのち」をどのように捉えるか、そ の価値観が問われる状況にもなっている。

このような状況の中で、近年わが国でも「いのち」の 貴さを学ぶことの意義が認識され、学校教育や医療の分 野において、「生と死の教育」(Death Education) に関心 が寄せられるようになった。

中でも医療の分野においては、個人の終末期に関わる 看護師に、確固とした死生観・倫理観が求められている。 そこで、看護基礎教育においては、「死」の直接経験の 乏しい現代社会に育った看護学生を対象に、いかに死生 観・倫理観を育成していくかが課題となり、看護基礎教 育に「生と死の教育」を積極的に取り入れようとする動 きが見られてきた。

デーケン. A. (1986) によれば、「生と死の教育」とは、「死」を学ぶことから、人間を理解し、自他ともにより良く生きるための教育であり、その教育は、「死」に関する知識・感情・価値観・技術の4つのレベルで行われる必要があるということである。特に、終末期の患者に関わる医療者は、知識のみでなく、価値観と感情の

レベルでの学習を欠くべきではないと主張している。

「生と死の教育」が掲げる学習の4つのレベルに、看護基礎教育カリキュラムを照らしてみると、知識のレベルの学習については、基礎科目、専門基礎科目、専門科目において取り上げられている。また、技術のレベルの学習については、臨地実習において取り上げられ、終末期看護の実際を経験する。しかし、価値観・感情のレベルの学習については、知識及び技術のレベルでの学習の中で触れているに過ぎない。

看護学生の終末期看護に対する水谷 (1997), 赤岡・中村 (2000) による意識調査では, 看護学生は, 専門的な学習が進むにつれて終末期の患者に対する援助意思が高まるが, 実際に看護を提供する場に立つと不安や緊張が高まり自信が持てないことが明らかにされている。これらの調査から, 看護学生は, 終末期に関する専門的知識は習得しているが, 死にゆく者との関わりの技術の習得には至っていないと考えることができる。

デーケン(1986)は、技術の習得には、知識・価値観・感情のレベルでの学習の充実が前提であると主張している。従って、現在の看護基礎教育には、「生と死の教育」における価値観と感情のレベルでの学習の充実が課題であるといえる。

価値観と感情のレベルでの学習の充実は、できるだけ 多くの「死」の直接経験から学ぶことが望ましいのであ ろうが、家庭内での看取りなど「死」の直接経験の乏し い現代社会にあっては限界がある。そこで、学生が「死」 を身近な問題として捉え、「生と死」についての洞察を 深めることのできるような間接経験を意図的に提供する 必要がある。

<sup>\*</sup> An analysis of picture book reading for "Death Education" in basic nursing education.

<sup>\*\*</sup>FUKUYAMA, Yukie (Seitoku University)

本研究では、デーケン・A. (1986) が読書療法の視点に基づき、文学作品による「生と死の教育」の利点を述べていることから、看護基礎教育における「生と死の教育」の感情と価値観のレベルでの学習の充実を図るための一つの有効な方法として読書による死の間接経験を提案する。そして、読書材料としては、福沢(1995)が、物語の生命が情緒性である、と述べていることや、阪本・室伏(1966)が、読書療法の立場から、物語が情緒を刺激し、読み手の人生観を発展させるなど、その心理的効果を示唆していることから、物語を採用する。ただし、本研究においては、看護基礎教育の授業時間内で通読できること、「生と死」の描写が具体的で主題が直接に伝わることなどを考えあわせ、物語絵本を取り上げた。

本研究の目的は、第一に看護基礎教育における「生と死の教育」のための「死」を扱った物語絵本を選定することである。第二に選定した絵本について以下の3点から分析を試み、物語絵本は看護学生に、「生と死」の間接経験を与えるものであるか否かを実証的に検討することである。

- ① 読み手の主題のとらえ方。
- ② イメージを中心とした物語の捉え方。
- ③ 読書が、同一化・浄化・洞察の機構を持つとする Shrodes (1955) の理論に基づき、読み手の、読書 中の気持ちの分析。

# 2. 「生と死の教育」のための物語絵本の選定

目 的 「生と死の教育」の感情と価値観レベルの学 習に焦点をあてて、看護基礎教育における「生と死」の 教育に適した物語絵本を選定する。

方 法 西本 (2000),種村 (2000),熊田 (2000)らによる「生と死の教育」の実践で使用された絵本や、児童書の紹介本を参考に、「いのち」や「死」をテーマにした絵本を選出する。さらに、選出した絵本を、看護教員、大学院生にて内容分析を行い、看護学生を対象とした「生と死の教育」に有効と思われる絵本を選定する。絵本の内容分析については、沢田ら (1976)を参考に

して、客観的側面を次の3点から分析する。

- ① 形式的要素;全ページ数,総文字数。
- ② 物語の設定;主人公,死ぬ登場人物,身近な者を 喪う登場人物。
- ③ 物語の内容;死ぬことの意味,生きることの意味, 死へ向かう肉体的過程,死にゆく者の「生と死」の 受け止め方,周囲の者たちの「生と死」の受け止め 方,死に関する慣習,死をめぐる問題。

期 間 平成13年9月から平成14年3月。

結果「いのち」や「死」を取り扱った児童書463冊を選出した。その中から、看護学生を対象としても、「生と死」について洞察できると考えられる絵本を看護教員3名により70冊取り上げて、大学院生2名、看護教員3名によって内容分析を行った。

内容分析の段階で、分析をする5名の中で意見の異なった点においては、話し合い、統一を図り、看護学生を対象とした「生と死の教育」に適すると判断する23冊の絵本を選定した。

選定した23冊の絵本は、死にゆく人と死にゆく人に関わる重要人物が、物語の主要な登場人物であることが共通している。そして、物語の内容の点では、各絵本が、病死、事故死、自然死、戦死など様々な死因を扱い、死にゆく登場人物も子どもから高齢者までと幅広い年齢層となっている。さらに、看護学生が、日ごろ経験しづらい葬儀や埋葬について具体的に表現しているものや、移植や告知など生命倫理に関する内容を取り上げているものもある。また、選定した23冊の絵本について、各絵本で強調されている内容項目について類似しているものをまとめて表1に示すように5パターンに分類した。

# 3. 絵本の分析

#### 目的

- ① 看護学生が、作品全体に対してどのようなイメージを持ったのかを明らかにする。
- ② 看護学生が、とらえた物語絵本の主題を明らかにする。

# 表1 23冊の絵本リスト

①死にゆく人の死の受容を主に描いた絵本。(計6冊)

『アニーとおばあちゃん』『さよならエルマおばあさん』

『さよなら、おばあちゃん』『ジェニーエンジェル』

『すいがらとバラと』『ぶたばあちゃん』

②悲嘆を主に描いた絵本。(計3冊)

『おばあちゃん』『けんぼうは1年生』『さよならルーネ』

③悲嘆を乗り越えていく過程を主に描いた絵本。(計 10 冊)

『愛のバラカズエ』『いのちのあさがお』

『おねえちゃん』『さよならありがとう、ぼくの友だち』

『さよならマックス』『ずーっとずっとだいすきだよ』

『どこにいるのおじいちゃん』『ぼくはねこのバーニーがだいすきだった』

『ぼくもう泣かないよ』『わすれられないおくりもの』

④主人公の一生をとおして、生きることの意味を主に描いた絵本。(計2冊)

『葉っぱのフレディーいのちの旅―』『100万回生きたねこ』

⑤身近な人の死から、生きることの意味を考えた者達を主に描いた絵本。(計2冊) 『おじいちゃんは106 さい』『はじまりもなくおわりもなく』

③ 看護学生が、作品の中で、どのような「死」についての間接経験をしたのかについて、Shrodes. C. (1955) の「同一化」「カタルシス」「洞察」の視点から明らかにする。

# 方 法

調査対象 都内看護専門学校および長野県内医療短期 大学学生1・2年生5学級168名(全員女子)。

1学級(30~40名)に絵本1冊を割り当てた。

調査実施期間 2002年4月から7月

読書材料 5パターンに分類した絵本から、それぞれ 1冊ずつを以下の条件により看護教員4名(実験者を含む)が選んだ。(表2参照)

- ① 内容分析の「物語の内容」に基づいて、各パターンの特徴をより強調して表現していること。
- ② 実験時間(30分)を考慮して文章が適当な長さであること。

読書材料は、ビデオで提示するため、1冊ごとにVHS ビデオテープに集録した。朗読者は実験者で、朗読しな がら1ページごとにめくっていく方法をとり,画面上では見開きで提示した。以下では,これを「読み聞かせビデオ」とする。さらに,各絵本のモノクロームのコピーも作成した。

質問紙 質問紙は,実験の説明用紙, SD法用紙,主題語選択用紙,気持ち選択 用紙の合計4枚構成である。

SD法は絵本のイメージに適当と考えられる形容詞対を堀(1979),井上・小林(1985)などを参考に実験者が選び出し,23対を選んだ。SD法尺度は大槻(1972),堀(1979)を参考にして、「非常に、かなり、やや、どちらでもない」を使った7件法を採用した。

主題語については、市川(1999)を参考に36個の主題語を選んだ。

気持ちについては、表3に示すように、

Shrodes, C. の説である同一化・カタルシス・洞察の機構を取り上げた佐々木 (1999) の気持ち尺度を参考にして、9つの気持ちとした。なお、各質問紙のSD法項目、主題、気持ちについては、ランダムに配列したものを2通り用意し、各組の約半数ずつをこれに割り当てた。

手続き 各組(30~40名)単位の集団実験。次の手順で実験を進めた。①被験者は、実験の説明を受け、SD法の練習を行った。②被験者は、「読み聞かせビデオ」を視聴する。その際、絵本のコピーが各被験者に、1部ずつ配布され、被験者が、ビデオ視聴時や回答時に自由に読めるようにした。③絵本のイメージ評定;ビデオ視聴後、被験者は、「お話を聞き、絵を見て、どのように感じましたか。」という教示文に従って23対の形容詞対に各自回答した。④主題語選択;ビデオ視聴後「お話と絵は、あなたにどのようなことを伝えたいのだと思いますか。あてはまるものに○をつけてください。なお、○は5つ以内でお願いします。」という教示文に従い、36個の主題語から各自選択した。⑤気持ちの選択;ビデオ

# 表2 絵本の内容分析(読書材料を抜粋)

パターン	①	2	3	4	(5)
絵本名 内容項目	さよならエル	さよなら	いのちのあ	葉っぱの	おじいちゃん
	マおばあさん	ルーネ	さがお	フレディ	は106さい
I 形式的要素				<del></del>	r
<全ページ数>	54P	28P	29P	32P	31P
<総文字数>	3128字	5540字	3570字	3572字	1103字
Ⅱ. 物語の設定					
<主人公>	おばあさん 8歳の雄猫	男の子と女 の子	男の子と母	フレティ	男の子
<死ぬ登場人物>	おばあさん	男の子	男の子	葉っぱフレ ディ・ダニ エル他の 葉っぱ	ひいひいお じいちゃん
<身近な者を喪う登場人物>	家族·猫	女の子	母	葉っぱの フレディ	男の子と男 の子の家族
Ⅲ. 物語の内容					
<死ぬことの意味>	0	0	0	0	0
<生きることの意味>	×	×	0	0	0
<死へ向かう肉体的過程>	0	×	0	0	0
<死因>	病気	事故	病気	老い	老い
<死にゆく者の「生と死」>					
・終末期における自らの死の捉え方・死の 迎え方	. ©	×	0	0	×
・終末期における自らの生の捉え方・残さ れた生の受け止め方	0	×	×	0	×
・終末期における、周囲の者たちとの関わり方	0	×	×	×	×
<周囲の者たちの「生と死」>		<del></del>	<u> </u>	·	-H ,
・終末期にある身近で大切な他者の「生と ・終」についての周囲の者たちの受け止め ち	0	×	0	0	0
・終末期にある身近で大切な他者が死を 迎えるまでの周囲の者たちの関わり方	0	×	0	×	0
身近で大切な他者の死後、残された周囲 の者たちの心情(悲嘆と悲嘆過程)	0	0	0	×	×
・身近で大切な他者の死を経験した者た ちの「生」や「いのち」へ考え方	×	×	0	0	0
<死に関する慣習> (死体の取り扱い・葬儀・遺言・墓地など)	0	0			0
	家族にあてた 手紙・葬儀	- 葬式・埋葬	×	×	葬式
<死をめぐる問題>(脳死・告知・戦争・環境・臓器移植・安楽死など)	0		0		
▼○内容あり、×内容なし、◎特に強調さ	告知・尊厳死		骨髄移植	×	×

視聴後「お話を聞き、絵を 見て, あなたはどのような 気持ちになりましたか。選 択肢の中からあてはまると 思うものに、○をつけてく ださい。なお、○は1つ以 上5つまででお願いしま す。」という教示文に従っ て各自選択した。

実施に使用した時間は, 約30分であった。

絵本のイメージについて

# 結果と考察

5冊の絵本ごとにSD法 23項目の評定結果について, それぞれ, 肯定的な表現 (例えば「好き」など)か ら否定的な表現(たとえば 「嫌い」など)の7段階尺 度に1点から7点を与えて 平均と標準偏差を算出し, イメージ・プロフィールで 示したものが図1である。 これらの結果から、5冊の 絵本は「考えさせる|「繊 細な」「重い」「深みのある」 というイメージを喚起させ たととらえることができる。 さらに、 悲嘆を主に描いた 『さよならルーネ』が, 「5. 単純 な─複雑な」 「7. うれしい―悲しい」 「14. 明るい―くらい」 「16. 陽 気 な─陰 気 な」 「17. 生き生きとした一生 気のない| [18. 力強い-

# 表3 気持ち尺度

同	気持ち1・自分が死んでいく登場人物(動物)の気持ちになっ
-	たような気がした。
化	気持ち2・自分が死んでいく登場人物(動物)の身近にいる人
	の気持ちになったような気がした。
	気持ち3・主人公や登場人物(動物)がどんな気持ちでいて、
	これからどうなるのかと思った。
浄	気持ち4・読み終えて心がすっきりした。
化	気持ち5・気分転換になった。
	気持ち6・なんだか元気が出て、自信がついた。
	気持ち7・自分の「生と死」や「いのち」について考えさせら
洞	れた。
察	気持ち8・自分に死が近いとしたらどのような生き方をしたい
	かを考えさせられた。
	気持ち9・自分の身近な人や大切なペットの死をどのように受
	け入れていくのかと考えさせられた。

1 好き一嫌い ٠ 2 親しみやすい一親しみにく ンパエ・ あさがお おじいちゃん 3 やさしい一厳しい 4 優れた一劣った 5 単練な一複雑な 6 ユーモアのある一きまじめ 7 うれしい一悲しい 717 8曲パ曲パルナーきゅうくつな 9 考えさせる一考えさせな 10 豊かな一貧しい 11 夢がある一夢がない 12 のどかな一駆迫した 13 落ち着いた一にぎやか 14 明るい一くらい 15 あたたかい一つめたい 16 陽気な一陰気な 17 生き生きとした一生気の 18 力強い一弱々しい 19 大胆な一繊細な 20 積極的な一消極的な 21 重い一軽い 22 やわらかいーかたい 23 深みのある一うすっぺら 4.0 5.0 6.0 7.0 3.0

注)「さよならエルマおばあさん」を「エルマ」、 「さよならルーネ」を「ルーネ」、 「いのちのあさがお」を「あさがお」、 「乗っぱのフレディ」を「フレディ」、 「おじいちゃんは108さい」を「おじいちゃん」と 略して示す。以下の図奏も同様とする。

図1 絵本のイメージ

弱々しい」の項目において他の4冊と比べて、よりネガティブなイメージを喚起させたことがわかる。特に、「17. 生き生きとした一生気のない」「18. 力強い一弱々しい」の2項目については、他の4冊とは対称的なイメージとなっている。一方、106才の一生を通して「いのち」のすばらしさを描いた絵本『おじいちゃんは106さい』は、「1. 好き一嫌い」「2. 親しみやすい一親しみにくい」「6. ユーモアのある一きまじめな」「10. 豊かな一貧しい」「11. 夢がある一夢がない」「14. 明るい一くらい」「16. 陽気一陰気な」などの項目において、他の4冊と比べて、よりポジティブなイメージを喚起させた。

さらに、この結果に基づいて、各絵本(被 験者間要因)×項目の1要因分散分析を行った(表4)。 その結果、1%ないし5%の有意水準で、有意差が認め られた項目について、Bonferroni法による多重比較を 行った。これらの結果から、①死にゆく人の死の受容を 主に描いた絵本の代表として選定した『さよならエルマ おばあさん』は、『さよならルーネ』と比較すると、「や さしい|「伸び伸びした|「のどかな|「あたたかい」「力 強い」というポジティブなイメージを強く喚起させた。 また、「悲しい」イメージは『さよならルーネ』ほど強 くなかった。さらに『おじいちゃんは106さい』と比較 すると「落ち着いた」イメージをより強く喚起させた。 以上のことから、『さよならエルマおばあさん』は、死 を受容し、最期までより良く生きようとする主人公エル マとエルマを支える家族の愛が、「悲しみ」よりも、「や さしさ|「あたたかさ|「伸び伸びした」「落ち着いた」 というポジティブなイメージをより強く喚起させたと考 えることができる。②悲嘆を主に描いた絵本の代表とし て選定した『さよならルーネ』は、5冊の中で「悲しい」 イメージを最も強く喚起させ、他の4冊において共通し て喚起された「生き生きとした」というイメージは喚起 されなかった。また、『さよならエルマおばあさん』や

『いのちのあさがお』と比較すると「暗い」「弱々しい」「陰気な」というネガティブなイメージを強く喚起させた。さらに、『おじいちゃんは106さい』と比較すると、「きまじめな」「くらい」「陰気な」「弱々しい」という対称的なイメージを喚起させ、「好き」「親しみやすい」というイメージについても反応は乏しかった。以上のことから、『さよならルーネ』は他の4冊比べて、ネガティブなイメージを強く喚起させたといえる。それは、「さよならルーネ」が「死」に関する「悲しみ」、「つらさ」、「苦しみ」というネガティブな側面のみを強調し、「生」の喜び、悲嘆から立ち直る姿、「いのち」のすばらしさ

というポジティブな面が、物語に描かれていなかったことが影響したと解釈する。③悲嘆を乗り越えていく過程を主に描いた絵本の代表として選定した『いのちのあさがお』は、『さよならルーネ』では喚起されなかった「生き生きとした」「積極的な」というイメージを喚起させ、『さよならルーネ』より「やさしい」イメージが強く喚起させた。また、「悲しい」イメージは『さよならルーネ』ほど強くなかった。さらに、『おじいちゃんは106さい』と比較すると「伸び伸びとした」「豊かな」というポジティブなイメージは弱かった。『いのちのあさがお』は、子どもを亡くした母親の悲嘆を描いていた絵本であ

表4 各絵本別のイメージの分散分析結果

項目	Fſ	直	多重比較		
1 好き一嫌い	4.00	* *	おじいちゃんくルーネ		
2 親しみやすい 一親しみにくい	3.01	*	おじいちゃんくルーネ		
3 やさしい一厳しい	4.52	* *	エルマ=あさがおくルーネ		
5 単純な一複雑な	2.64	*	あさがおくルーネ		
6 ユーモアのある―きまじめな	2.99	*	おじいちゃん<ルーネ		
7 うれしい一悲しい	9.31	* *	おじいちゃん=フレディ=エルマ=あさがお あさがおくルーネ		
8伸び伸びした一きゅうくつな	5.50	* *	おじいちゃん=エルマ<ルーネ おじいちゃん<あさがお		
10 豊かな一貧しい	6.31	* *	おじいちゃん<ルーネ=フレディ=あさがお		
12 のどかな一緊迫した	6.51	* *	おじいちゃん=エルマくルーネ		
13 落ち着いた一にぎやかな	6.73	* *	フレディ=エルマ=ルーネくおじいちゃん		
14 明るい一くらい	11.1	* *	おじいちゃんくエルマ、エルマくルーネ おじいちゃんくフレディ=ルーネ, おじいちゃん=あさがおくルーネ,		
15 あたたかい―つめたい	4.55	* *	エルマ=あさがおくルーネ		
16 陽気な一陰気な	7.34	* *	おじいちゃんくエルマ=フレディ=ルーネ あさがおくルーネ		
17 生き生きとした一生気のない	7.02	* *	あさがお=フレディ=おじいちゃん=エルマ エルマ<ルーネ		
18 力強い一弱々しい	5.49	* *	おじいちゃん=エルマ<ルーネ		
20 積極的な一消極的な	3.44	*	おじいちゃん=あさがお<ルーネ		
22 やわらかい―かたい	4.55	* *	おじいちゃんくフレディ		

注)\*\* P<. 01 \* P<. 05

るが、「悲嘆」のみを強調した『さよ ならルーネ』とは異なり、「悲嘆」と 同時に、「息子の死」を無駄にしない 生き方を探りながら、「悲しみ」を乗 り越えていく前向きな母親の姿を描い ていたことがポジティブなイメージ喚 起に影響を及ぼしたと考えることがで きる。④主人公の一生をとおして,生 きることの意味を主に描いた絵本の代 表として選出した『葉っぱのフレ ディ』は、『さよならルーネ』ほど「悲 しい」イメージは強くなく、むしろ「生 き生きとした | イメージを強く喚起さ せている。また『おじいちゃんは106 さい』ほど「明るい」「陽気」という ポジティブなイメージには反応せず. 「落ち着いた」イメージを強く喚起さ

「落ち看いた」イメージを強く喚起させた。『葉っぱのフレディ』は、主人公の一生をとおして、「死ぬこと」についてのネガティブな面と「生」や「いのち」についてのポジティブな面をバランスよく描いていたため、全体として、落ち着いたイメージ喚起となったと解釈する。⑤身近な人の死から生きることの意味を考えた者達を主に描い

注)分散分析の結果は、1%ないし5%有意水準で有意差の出た項目のみ抜粋し示す。尚、多重比較はBonferroni法(有意水準5%)である。

# 表5 各絵本別主題語選択人数

	,	<del></del>			
<b>全題語</b>	エルマ (n=32)	ルーネ (n=30)	あさがお (n=36)	フレディ (n=30)	おじいちゃ ん (n=40)
死ぬこと	21(65.6)	20(66.7)	14(38.9)	18(60)	25(62.5)
生きること	20(62.5)	17(56.7)	11(30.6)	18(60)	31(77.5)
いのち	20(62.5)	20(66.7)	26(72.2)	24(80)	28(70.0)
人生	3(9.4)	1(3.3)	3(8.3)	10(33.3)	15(37.5)
悲しみ	1(3.1)	12(40.0)	5(13.9)	2(6.7)	2(5.0)
喪失	1(3.1)	9(30.0)	2(5.6)	1(3.3)	3(7.5)
自然	7(21.9)	5(16.7)	3(8.3)	8(26.7)	7(17.5)
優しさ	5(15.6)	6(20.0)	10(27.8)	3(10)	1(2.5)
思いやり	2(6.3)	2(6.7)	6(16.7)	2(6.7)	2(5.0)
勇気	2(6.3)	1(3.3)	2(5.6)	5(16.7)	1(2.5)
強さ	7(21.9)	3(10.0)	8(22.2)	7(23.3)	5(12.5)
生きがい	1(3.1)	0(0)	2(5.6)	2(6.7)	1(2.5)
希望	1(3.1)	0(0)	5(13.9)	2(6.7)	4(10.0)
幸せ	11(34.4)	1(3.3)	1(2.8)	0(0)	5(12.5)
家族愛	11(34.4)	4(13.3)	8(22.2)	0(0)	7(17.5)
愛	11(34.4)	9(30.0)	11(30.6)	0(0)	3(7.5)
生命倫理	3(9.4)	0(0)	0(0)	4(13.3)	3(7.5)
老い	3(9.4)	0(0)	0(0)	5(16.7)	10(25.0)
夢	0(0)	1(3.3)	4(11.1)	0(0)	2(5.0)
信頼	0(0)	1(3.3)	0(0)	0(0)	1(2.5)
素直	0(0)	2(6.7)	1(2.8)	0(0)	0(0)
美	1(3.1)	0(0)	0(0)	1(3.3)	0(0)
親子の愛	0(0)	4(13.3)	16(44.4)	0(0)	0(0)
友情	0(0)	1(3.3)	0(0)	4(13.3)	0(0)
苦しみ	0(0)	1(3.3)	2(5.6)	0(0)	0(0)
成長	0(0)	4(13.3)	0(0)	6(20.0)	0(0)
自尊心	5(15.6)	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)
試練	0(0)	4(13.3)	0(0)	0(0)	0(0)
平和	0(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(2.5)
ユーモア	0(0)	0(0)	0(0)	1(3.3)	0(0)
病気	0(0)	0(0)	5(13.9)	0(0)	0(0)
			**\ #F/# /	1人数 (	)内%

注)数値は人数、( )内%

た絵本の代表として選出した『おじいちゃんは106さい』は、5冊の中で「明るい」「陽気な」というポジティブなイメージを最も強く喚起させた。また、ネガティブなイメージ喚起となった『さよならルーネ』と比較すると、対称的な「好き」「親しみやすい」「伸び伸びとした」「豊かな」「のどかな」「力強い」「積極的な」というポジティブなイメージを強く喚起させた。このように、『おじいちゃんは106さい』がよりポジティブなイメージを喚起させたのは、主人公である106さいのおじい

ちゃんの死が、安らかで、自然なこととして描かれていたことや、「おじいちゃんのいのち」が次世代に受け継がれていくという「いのち」のすばらしさを強調して描いていたことが影響したと考えられる。

以上のことから、代表として選出した5冊の 絵本は、『おじいちゃんは106さい』が陽気で、 明るいポジティブなイメージを、『さよなら ルーネ』が悲しく、つらいネガティブなイメー ジをそれぞれ強く喚起させた。『さよならエル マおばあさん』『いのちのあさがお』『葉っぱの フレディ』については、多重比較の結果、有意 差が認められた項目はなく、ほぼ同様なイメー ジを喚起させたといえる。3冊は、「死」に関 する「悲しい」というネガティブなイメージを 喚起させつつ、「やさしい」「落ち着いた」「あ たたかい」などのポジティブなイメージも、同 時に喚起させるものであったため物語の明暗の イメージには中立さを保ったと解釈する。

#### 絵本の主題について

各絵本別に,提示した36個の主題語について選択した人数と選択率を算出し(表5),5冊の絵本間での主題語選択の差を検討するために $\chi^2$ 検定を行った(表6)。以上の結果から,5冊の絵本は,共通して「いのち」「死ぬこと」という主題を読み手に伝えたことが明らかになった。また,残差分析の結果から,5冊の絵

本は、「いのち」「死ぬこと」という共通した主題に加えて、それぞれの物語の内容の違いから、以下のようなテーマも読み手に伝えていたと解釈できる。

『さよならエルマおばあさん』; 「幸せ」 「家族愛」 「愛」 「自尊心」。

『さよならルーネ』;「悲しみ」「喪失」「試練」。 『いのちのあさがお』;「やさしさ」「親子の愛」「病気」。 『葉っぱのフレディ』;「人生」「友情」「成長」。 『おじいちゃんは106さい』;「人生」「生きること」「老

表6	各絵本	別主題語	x <sup>2</sup> 検定結果
4X U	77 85 44		

主題語	X <sup>2</sup> 値 (df=4,p<.01 13.277)		残差分析結果
生きること	17.677	**	「おじいちゃん」=+2.9**、「あさがお」=-3.7**
人生	22.230	**	「おじいちゃん」=+3.4**、「フレディ」=+2.2*、 「ルーネ」=-2.4*
悲しみ	25.290	**	「ルーネ」=+4.8**
喪失	18.300	**	「ルーネ」=+4.2**
優しさ	10.767	*	「あさがお」=+2.5 * 、「おじいちゃん」=-2.5*
幸せ	26.539	**	「エルマ」=+4.8**、「フレディ」=-2.1*
家族愛	13.364	**	「エルマ」=+2.7**、「フレディ」=-2.8**
愛	19.740	**	「エルマ」=+2.2*、「フレディ」=-3.0**、「おじいちゃん」=-2.3**
老い	17.624	**	「おじいちゃん」=+3.3**、「あさがお」=-2.3* 「ルーネ」=-2.1*
親子の愛	50.188	**	「あさがお」=6.8**、「おじいちゃん」=-2.7**、 「エルマ」=-2.3* 「フレディ」=-2.2*
友情	14.471	**	「フレディ」=+3.7**
成長	20.330	**	「フレディ」=+3.6**
自尊心	21.902	**	「エルマ」=+4.7**
試練	18.849	**	「ルーネ」=+4.3**
病気	18.896	**	「あさがお」=+4.3**

注)\*\*P<.01 \*P<.05

6/1/

これらの結果と、絵本のイメージの分析結果を合わせると、「死」という重いテーマを取り扱う場合でも「愛」「成長」「やさしさ」「生きること」「友情」など、生きていることをポジティブにとらえるテーマを同時に取り入れた内容の作品は、物語全体のイメージを力強くまた親しみやすいものにすると解釈できる。一方『さよならルーネ』のように「死ぬこと」に加えて「喪失」「悲しみ」「試練」というネガティブな感情を引き起こすテーマを盛り込んだ内容の場合には、物語全体のイメージも弱々しく、親しみにくいものになると解釈できる。

### 読書中の気持ちについて

各絵本別に読書中の気持ちについて、「気持ち1」から「気持ち9」の選択人数と選択率を算出した。また、各「気持ち」の選択人数の各絵本間における差を検討するために $\gamma^2$ 検定を行った。その結果を表7に示す。

これらの結果から、同一化の機構にあたる「気持ち1」

から「気持ち3」までについては、『さよならエルマおばあさん』『さよならルーネ』『いのちのあさがお』『おじいちゃんは106さい』を提示されたそれぞれの群において、共通して「気持ち2:死んでいく登場人物の身近にいる人の気持ちになった」を選択した人数が多い結果となった。中でも、『いのちのあさがお』が残差分析の結果、死にゆく登場人物の身近にいる人に最も同一化しやすい読書材料であった。これは『いのちのあさがお』の主人公の病気や闘病の様子が、読み手である看護学生にとっては、既習の専門知識や臨地実習での経験と重なる部分が多かったためであろうと解釈する。

一方、『葉っぱのフレディ』を提示された群は、「気持ち3:主人公やその他の登場人物がどんな気持ちでいて、これからどうなるのかと思った」や「気持ち

1:死んでいく登場人物の気持ちになった」を選択した人数が多い結果となった。残差分析では、5冊の絵本の中で死にゆく登場人物に最も同一化しやすい作品であったことが示された。これは、『葉っぱのフレディ』が終末期に限局した物語ではなくフレディの一生をとおして、人生の中で経験する喜怒哀楽などの心情を具体的に描いているものであったため、読み手が自分の人生を主人公に重ねやすかったのではないかと推察する。

洞察の機構にあたる「気持ち7」から「気持ち9」までについては、5冊の絵本が共通して「気持ち7:自分の『生と死』や『いのち』について考えさせられた」を選択した人数が多い結果となった。また、死んでいく登場人物の身近にいる登場人物への同一化が示された『葉っぱのフレディ』を除く4冊は、「気持ち9:自分の身近な人の死をどのように受け入れていくのかと考えさせられた」を選択した人数が多かった。死にゆく人の身近にいる登場人物に同一化した場合には、他者の「生

表7	各絵本別	気持ちの選邦	4機人5	χ <sup>2</sup> 検定結果
----	------	--------	------	---------------------

	エルマ	ルーネ	あさがお	フレディ	おじい ちゃん	χ <sup>2</sup> (i (df= P<. 0 13.27	4 1,	残差分析
気持ち1	3(9.4)	5(16.7)	4(11.1)	11(36.7)	2(5.0)	15.570	**	「フレディ」=+3.7**、 「おじいちゃん」=-2.0**
気持ち2	13(40.6)	16(53.3)	26(72.2)	2(6.7)	23(57.5)	31.493	**	「あさがお」=+3.3**、 「フレディ」= ー5.0**
気持ち3	8(25.0)	13(43.3)	17(47.2)	14(46.7)	6(15.0)	13.584	**	「おじいちゃん」=-3.0**
気持ち4	0(0)	0(0)	0(0)	1(3.3)	6(15.0)	16.07	**	「おじいちゃん」=+3.9**
気持ち5	0(0)	1(3.3)	0(0)	0(0)	0(0)	4.628	n.s	
気持ち6	1(3.1)	0(0)	1(2.8)	3(10.0)	2(5.0)	4.191	n.s	
気持ち7	17(53.1)	18(60.0)	18(50.0)	17(56.7)	25(62.5)	1.503	n.s	
気持ち8	22(68.8)	6(20.0)	9(25.0)	12(40.0)	8(20.0)	25.14	**	「エルマ」=+4.6**、 「おじいちゃん」=-2.1**
気持ち9	21(65.6)	22(73.3)	24(66.7)	9(30.0)	26(65.0)	15.034	**	「フレディ」=-3.8**

注)( )内% \*\*P<.01 \* P<.05

と死|「いのち」についての洞察も深まるようである。

さらに、残差分析の結果から、『さよならエルマおばあさん』を提示された群は他4冊を提示された群と比べて、読み手は「気持ち8:自分に死が近いとしたらどのような生き方をしたいか考えさせられた」を選択した人数が有意に多かった。このことは、物語が終末期に限局し、迫り来る「死」の事実に登場人物がどのように向かっていくのかを具体的に展開した作品が、読み手に「自分に死が近いとしたのならば」というように、読み手自身が「死」を身近なものとしてとらえて「生と死」を具体的に考える機会を与えると考えられる。

カタルシス(浄化)の機構にあたる「気持ち4」から「気持ち6」までについては、『葉っぱのフレディ』『おじいちゃんは106さい』において、「気持ち4:読み終えて心がすっきりした」「気持ち6:なんだか元気が出て、自信がついた」を選択した人数がわずかに認められる結果となった。

# 4. まとめと今後の課題

看護基礎教育における「生と死の教育」の価値観と感情のレベルでの学習の充実を図るための有効な方法として読書を取り入れることを提案した。そして、本研究では、「生と死の教育」に適する読書材料として物語絵本

を23冊選定した。物語は、主題を適切に看護学生に伝えるものであるか、物語に描かれている「死」についての情緒性を看護学生はどのように受け止めるのか、物語の読みは、「生と死」についての間接経験となりえるのかを実証的に解明することを目的として取り組んだ。その結果、選定した5パターン23冊の絵本の中から各パターンの代表とする絵本を取り上げた実験から、主題については、5冊とも「いのち」「死ぬこと」を看護学生に伝えるものであった。

イメージについては、SD法により測定し、5冊とも「考えさせる」「繊細な」「重い」「深みのある」というイメージを喚起させた。

各絵本のイメージを比較すると, 悲嘆のみを主に描い た絵本は、「悲しい」「くらい」「陰気な」「弱々しい」と いうネガティブなイメージを5冊の絵本の中で最も強く 喚起させた。その他4冊については、悲嘆を描きつつも、 「生」や「いのち」を肯定的にとらえることを描いてい たことから、「悲しい|「くらい|というようなネガティ ブなイメージは弱く、むしろ「やさしい」「生き生きと した| 「力強い | というポジティブなイメージを強く喚 起させる結果となった。中でも、悲しみの表現を極力抑 え、106さいの主人公の死をとおして、「いのち」のすば らしさを強調した1冊の絵本は、看護学生に、最も「好 き」「親しみやすい」というイメージを喚起させ、また 「豊かな」「明るい」「陽気な」というポジティブなイメー ジを強く抱かせた。しかし、本研究では5冊の読書材料 に基づいた結果であることから、今後は、より多くの物 語を使用したイメージ調査を行い、物語の類型化をする 必要があるであろう。

読書中の気持ちについては、Shrodes, C. の説である同一化・カタルシス・洞察の機構に対応した気持ち尺度を使って検討した。その結果、5冊とも、死にゆく登場人

物または、死にゆく登場人物の身近にいる者へ同一化し、 自らの「生と死」や「いのち」について洞察させるもの であることがわかった。さらに、死にゆく登場人物の身 近にいる者に対して同一化した場合は、自己の「いのち」 だけでなく、他者の「いのち」についても洞察していた ことが明らかになった。以上の結果から、看護学生は、 「いのち」「死ぬこと」を主な主題とする物語の中で、 「死」についての間接経験を得たと判断できる。

# 付 記

本論文をまとめるにあたり、ご指導下さいました聖徳 大学・福沢周亮先生に感謝いたします。なお、本論文は 聖徳大学大学院児童学研究科に提出した論文(2002年度) の一部を加筆・修正したものである。

# 引用および参考文献

- 赤岡秀美・中村勝 (2000)「死」および「ターミナルケア」に関する看護学生の意識 愛媛大学教育学部障害 児教育研究室研究紀要 23 1-14
- 赤木かん子 (1996) 絵本・子どもの本総解説 自由国民 社
- デーケン. A. 編(1986)死への準備教育第1巻 死を 教える メヂカルフレンド社 2-6. 239-240
- デーケン. A. ・梅原優毅 (1993) 死への準備教育のための120冊 吾妻書房
- 福沢周亮(1995)改訂版 言葉と教育 放送大学教育振 興会 114-116
- 舟橋斉(1998)テーマ別絵本リスト 絵本の住所録 法 政出版
- 平山正美 (1991) 死生学とはなにか 日本評論社 堀啓造 (1979) 読書の研究法 (V) SD法による読書研

究 読書科学 23 55-62

- 市川智美 (1999) 「よい」といわれる絵本の検討 聖徳 大学人文学部卒業論文
- 井上尚美・福沢周亮 (1996) 授業改革理論双書 (4) 国語教育・カウンセリングと一般意味論 明治図書 井上正明・小林利宣 (1985) 日本におけるSD法による 研究分野とその形容詞対尺度構成の概観 教育心理学 研究 33 253-260
- 柏木哲夫 (1995) 死を学ぶ―最期の日々を輝いて―有斐閣 熊田亘 (2000) イマドキの高校生と学ぶ「死」 現代の エスプリ **394** 137-145
- 宮地敏子 (1999) 絵本・児童文学における老人像 グランまま社
- 水谷成子(1997)死生観形成過程にある看護学生のコー ピング行動の比較 看護展望 22(1) 76-81
- 西村義之 (2000) 「死」を考える学習―地域の実情に合わせて― 現代のエスプリ **394** 48-57
- 大槻直佑 (1972) SD法によるイメージの分析―分析の 実際 (2) 鈴木治他編 国語科における思考の発達 明治図書 173-187
- Shrodes, C. (1955). Bibliotherapy, Reading Teacher, 9, 24-29 阪本一郎・室伏武 (1966) 読書療法 明治図書 56-62 佐々木良輔 (1999) 児童の「思いやりの気持ち」に及ぼす読書の影響―読書中の同一化のメカニズムを中心として― 読書科学 43(3) 105-112
- 沢田瑞也他(1976)絵本のおもしろさの分析―内容の分析と読み聞かせ中の反応を中心として― 読書科学 17(3,4)81-93
- 園田とき編(1997)こんなときこんな絵本 草土社 種村エイ子(2000)ブックトークで伝えるいのちのメッ セージ 現代のエスプリ **394** 106-114

## **SUMMARY**

As their technical and professional training progresses, nursing students demonstrate a strong intent to support and care for dying patients. However, when nursing students are actually in a position to provide such care, they exhibit little confidence, become insecure and are nervous. It is thought that while nursing students attain considerable technical knowledge concerning end-of-life issues and care, they have yet to attain the adequate emotional skills to deal with people who are dying. The purpose of this research is three-fold: to select picture book readings appropriate for "death education" in basic nursing courses, to examine whether or not selected texts adequately provide an indirect experience of death, and finally to propose picture book reading as a method for teaching "death education" to nursing students.

From 463 children's books that focus on "life" and "death," 3 nursing teachers selected 70 picture books suitable to consider issues related to "life" and "death." The contents of the 70 selected texts were then again analyzed by 3 nursing teachers and 2 graduate students. Based on the results of their content analyses, 23 books were selected as being more suitable as appropriate death education reading for nursing students. These 23 books were subsequently divided into the following 5 content categories based on their emphasized themes:

- 1) a dying person's acceptance of death [6 books]
- 2) grief [3 books]
- 3) overcoming grief [10 books]
- 4) the meaning of life as understood through the

main character's life [2 books]

5) the meaning of life from the death experience of someone close [2 books]

Next, 4 nursing teachers selected one book as a representative example from each of the 5 above categories. Five classes of female nursing students, a total of 168 from Nagano and Tokyo, were assigned one of the representative books and were asked to read the entire story. After reading, these student groups were asked to first identify what the story tried to convey by selecting less than 6 from the 36 given choices; second, using the semantic differential method, to evaluate the image of the story, and to finally select at least 1 but not more than 5 feelings out of 9 given choices.

Results are as follows:

- 1) The two major themes identified by the nursing student groups were "life" and "death."
- 2) Images evoked through picture book reading included: "a deeper consideration of death," "a heightened sensitivity of the death process," "a 'heavy' image," and "profundity."
- 3) As for their feelings while reading, nursing students were able to put themselves in the places of dying people or the people close to someone terminally ill, and they were also able to reflect on their own issues concerning death.

From the results above, it is possible to suggest that picture book reading can improve and enhance aspects of death education in basic nursing courses.

# 大学生の読書実態の分析 ---女子大学生を対象として---\*

# 東京家政大学短期大学部 平 川 祐一郎\*\*

# 問題

本研究は大学生の読書の実態を把握することを目的とする。毎日新聞社の2002年版読書世論調査(第47回学校読書調査)によれば、2001年の「1カ月間平均読書量」(p. 88、図1)は、小学生6.2冊、中学生2.1冊、高校生1.1冊であり、「1カ月間に1冊も本を読まなかった児童・生徒の割合」(p. 89、図2)は、小学生10.5%、中学生43.7%、高校生67.0%であった。

小学生が読んでいる本は主に比較的読みやすい児童書であるので、「1カ月間平均読書量」の調査結果の数値を見て、単純に小学生の方が本をよく読んでいるとは結論づけられない。しかし「1カ月間に1冊も本を読まなかった児童・生徒の割合」の数値は、確かに子どもたちが発達とともに、読書から離れていくことを示していると言えよう。そのように考えると、小・中・高の次の段階としての大学生が、どのような読書生活を送っているかが非常に興味深くなってくる。

また昨今,日本の大学生の学力低下が懸念されている。 大学においては、学生の行う学習の基本は自己学習であるといえる。そう考えると、大学生の読書実態はさらに 注目に値するものとなる。なぜなら大学生の自己学習は まさに本を読むということが基盤となっているからである。大学生の読書習慣が廃れ、読書量が減り、読書力が 低下するとしたら、大学生の学力低下に拍車がかかるのは予想に難くない。従来から多くの批判が向けられてきた大学の講義に対して、授業方法や指導技術の改善が求められ始めているが、それでも大学生の自己学習が重要であることは変わりはないのである。

一方、読書を重要視する観点に立てば、大学生の学力低下をくい止めるためには、「読書力がありさえすればなんとかなる」(齋藤、2002)とも言うことができる。確かに現在の大学生は読書以外に、音声教材(ラジオ、カセットテープ、CD等)や映像教材(テレビ、ビデオ、DVD等)あるいはコンピュータ等で多様な学習を行うことが可能である。けれどもそこで得られた知識の大部分は、最終的には言語的情報あるいは知識として、彼らの頭脳に記銘・保持されていく。つまり大学生にとって読書は、直接的に言語的情報・知識を得る活動として、現在でもなお学びの中心に位置づけることができる。このような視点からも大学生の読書実態はぜひ把握する必要がある。

そこで大学生の読書実態を探るため、まず予備調査を 行い、その際に得られた知識を加味し、本調査を行うこ ととする。

#### 予備調査

# 目 的

本研究は大学生の読書行動や読書習慣, 読書に対する 印象・イメージなどを質問紙法によって調査し把握する ことを目的とする。そのためには, 現在の大学生の読書

<sup>\*</sup> An investigation of female university students' reading.

<sup>\*\*</sup>HIRAYAMA, Yuichiro (Tokyo Kasei Junior College)

実態をよりよく反映する質問項目を用意する必要がある。

この予備調査では、読書に関していくつかの問いを大学生に出し、それに対して自由記述の回答を求めることにする。その回答を用いて、質問項目の内容のバリエーションを確保し、適切な表現(wording)を行いたい。

上記の目的のために予備調査として自由記述調査を5回実施した。それぞれの調査の方針は,自由記述調査1では主に読書量・読書行動を問い,自由記述調査2では本への態度・愛着を尋ねた。自由記述調査3では,読書の効能・功罪を,自由記述調査4および5では読書離れの原因とその対処策を尋ねた。

# 方 法

自由記述調査1~5の手続は共通であった。

【手続】回答用紙の配布・説明・回収を調査者が行った。 「これから読書に関して質問します。自分の考えや思い ついたことを回答用紙に記入してください。箇条書きで かまいません」と教示した。

# 【質問項目】

「自由記述調査1]

- ①あなたの読書量を教えてください。
- ②あなたは本屋・書店にどれくらい通っていますか?
- ③あなたは図書館にどれくらい通っていますか?
- ④あなたの周囲にいる読書家は誰ですか?
- ⑤あなたの蔵書スペースはどれくらいですか? 「自由記述調査2]
- ①あなたは本を大切にする方ですか?
- ②本を大切にするとはどういうことですか?
- ③本を大切にしないとはどういうことですか? 「自由記述調査3]
- ①本を読むことによって得られることは何ですか?
- ②本を読むことによって失われることは何ですか? 「自由記述調査4〕
- ①自分がもっと本を読むようになるためには,何が必要 だと思いますか?

「自由記述調査5]

①読書離れとは何ですか?

- ②読書離れはなぜ起きていると思いますか?
- ③読書離れを防ぐにはどうしたら良いと思いますか? 【調査対象・調査年月日】

調査対象者は全て首都圏の女子大学生であった。

- ·自由記述調查1:132名, 2002年11月14日。
- ·自由記述調查2:200名, 2002年11月19日。
- ·自由記述調查3:104名, 2002年11月21日。
- ·自由記述調查4:205名, 2002年11月26日。
- · 自由記述調查 5 : 136名, 2002年11月28日。

#### 結果・考察

予備調査の目的は、現在の大学生の読書傾向、すなわち読書に対する雰囲気を知ることにあった。それはあくまで本調査で用いる質問紙の質問項目の作成と、その分析方針の方向づけを念頭に置いているので、そこに直接関与する結果に考察を加えたい。

自由記述調査1では、問①の結果に注目したい。「あなたの読書量は?」と尋ねられて、すぐに返答できる学生は少ないだろう。それは普段からあまり読書量を意識することはないからである。そのためこの問いに関しては「どのように書けばよいかわからない。」という質問が数多く出た。そこでそのような問い合わせに対しては「読書の量がなんらかの形で反映される回答ならば、自由に記述して欲しい。」と返答した。その結果、読書量を直接示さないまでも、間接的には読書量を推測させる回答が数多く出た。

回答は「時間」と「冊数」という単位に大別された。 前者は「1日何分」といったやや詳細なものや「1週間に何日」というような漠然としたものである。後者は 「1週間に何冊」あるいは「1年に何冊」というもので ある。

この他には「冬によく読む」という季節の影響や「電車に乗るとき読む」「眠れない夜に読む」「長期の休みのときに読む」などがあった。回答は多様であり、ここに全てを挙げることはできないが、単に読書量を問うだけでも、内省による報告、特に評定式の質問紙法では工夫が必要であることが判明した。

自由記述調査2では本への愛着的な視点から、読書への態度を考察したい。「本を大切にする」ということに対しては2つの回答傾向があった。1つは「物理面」である。これはまさに直接的で「折らない」「破かない」「きれいな手で扱う」といった回答である。もう1つは「精神面」である。これは本の読み方レベルから、本の内容面にいたるものである。具体的には「最低限、一通り目を通す」「最初から最後まで読む」や「何回も読んでいっぱい考える」などである。「本を捨てない」「本を売らない」といったものもあり、このような回答の背後には、本に対する愛着以上のもの、例えば尊敬・畏怖といった感情を予想することができる。

自由記述調査3では今の大学生が読書にどのような功罪を見出しているのかを考察したい。まず「功」としては、知性や感情、意志など人間の精神の様々な面に読書は恩恵をもたらすと回答されていた。具体的には、「漢字が読めるようになる」「語彙が増える」「思考の柔軟さ(が付く)」「心が落ちつく」「人の気持ちがわかるようになる」「悩んだときの糧になる」などがあった。

「罪」については、「功」に比べて回答数が少なく、バリエーションも乏しかった。無理に捻出したような回答が多く、「目が悪くなる」「睡眠時間がなくなる」「本を読んだだけで自分が偉くなったと勘違いする」などがあった。

全体としては本の効能を多く認める傾向が見られた。 自由記述調査4・5では、何が自分の読書の妨げに なっているかを問うことをねらった。自分の能力の低さ や意志の弱さを挙げる回答とともに、読書に関連する場 所、例えば書店や図書館の利便性の低さや、落ち着いて 読書をする場所の不足などが指摘された。他には、読む 意志があっても、どのような本を読めばよいのかわから ない、または、本のことで相談できる相手がいない、と いうような読書のガイドあるいはモデルの不在に関する 悩みの回答も挙げられた。

# 本調査

# 目 的

予備調査によって得られた回答を基に、なるべく現在の大学生の生活に即した質問項目を準備し、現代の大学生の読書に関する考え方、読書行動および読書習慣を把握することを目的とする。ただし、そのような質問項目によって得られるデータは、全て回答者の内省によるものなので、試みに別種類の指標も用意した。漢字の読み・書き、そして本に関する知識を問うテストの得点である。それらを読書関連知識と呼ぶ。これらの指標と内省指標の組み合わせにより、大学生の読書実態に迫りたい。

# 方 法

## 【質問紙】

質問紙は3つのパートに分かれている。

質問Aは大学生の読書行動を把握するための6間の質問からなっている。A1「あなたは1週間のうち,平均するとだいたい何日くらい本を読みますか?」(0日から毎日までの8段階評定),A2「あなたは1週間のうち,平均するとだいたい何日くらい本屋・書店に行きますか?」(0日から毎日までの8段階評定),A3「あなたは1週間のうち,平均するとだいたい何日くらい図書館に行きますか?」(0日から毎日までの8段階評定),A4「あなたの読書時間は平均すると,1日で約何分くらいですか?」(0分から15分刻みで7段階評定),A5「あなたはここ1年の間にだいたい何冊くらいの本を読みましたか?」(0冊から5冊刻みで7段階評定),A6「あなたは自分の本をどれくらい持っていますか?」(0冊から50冊刻みで6段階評定)というものであった。

質問Bは読書に関する意識や態度、習慣を問う75間の質問からなっている(付録参照)。全て、「まったくあてはまらない」を1、「かなりあてはまる」を5とする5段階評定であった。

「読書関連知識」は、漢字の読み10問、漢字の書き10問、本に関する知識10間で、それぞれ10点満点であった。

質問A,質問Bは予備調査の結果をもとに作成された。 「読書関連知識」の漢字の読み書きについては、大学生が試験やレポートにおいて誤りやすい漢字をリストし、 そこから選択した。本に関する知識は、出版業務に携わる人物から示唆を得ながら作成した。

【調査対象】首都圏女子大学学生224名。

【調査日】2003年1月14日

【手続き】質問紙の配布・教示・回収等全てを調査者が 実施した。社会的望ましさの影響を排除するため,無記 名とした。また,この調査にあたって,本あるいは読書

# 表1 漢字の読み(YO)

- (1)計画が破綻する。
- (2)杜撰な仕事をする。
- (3)疾病対策の予算を増やす。
- (4)彼には羞恥心がない。
- (5)栞がないと不便である。
- (6)勝ち負けに拘泥しない。
- (7)まず凡例を読む。
- (8)その所以を知りたい。
- (9)全く風情のない街。
- (10)彼は私の知己です。

とは,「雑誌やマンガ,授業で用いる教科書は除く」ことを強調して教示した。

## 結 果

質問への回答のし忘れや複数回答を行った調査対象が 16名あった。したがって、224名中208名を分析対象とした。

# 【読書関連知識の結果】

各問題は表1・表2・表3のとおりで、平均(SD)は、漢字の読みは、5.76(2.04)点、漢字の書きは、6.20(1.76)点、本に関する知識は、2.39(1.51)点であっ

# 表2 漢字の書き(KA)

- (1)政治にカンシンを持つ。
- (2)ショッカクは人間の五感の1つである。
- (3)ソッチョクな意見を言う。
- (4)他人のカチカンを尊重する。
- (5)金銭の貸し借りをソウサイする。
- (6)緊急時にはテキカクな指示が必要である。
- (7)カセツを立てて、問題を解く。
- (8)目的にガッチした行動。
- (9)イチジルしい進歩を遂げる。
- (10)タクみな表現を使う。

### 表3 本に関する知識(HO)

- (1)漢字にふりがなをふることを をふるという。
- (2)国際標準図書番号のことを アルファベット4文字で という。
- (3)「本」を漢字2文字で表すと、「書籍」や「書物」、 「 」などがある。
- (4)本の数え方の単位は、1冊あるいは1部または1 である。
- (5)本にはカバーがつく場合があるが、

さらにその上に宣伝等が載った が付くことがある。

- (6)本の最初のバージョン、つまり第1版のことを 版という場合がある。
- (7)ページが抜け落ちている本を 本という。
- (8)本の終わりにあって、

著者名や発行年月日、定価などが印刷されている箇所を という。

- (9)一般に普及することが目的の小型で価格の安い本を、 本という。
- (10)本の内容を紹介しつつ、本の評価や価値づけをする文章を という。

た。

# 【因子分析の実施】

質問Bの75項目に対して因子分析(重み付けのない最小二乗法)を実施した。スクリープロットと意味的なまとまりを見ながら、質問項目を精選し、4因子と判断した。プロマックス回転後の因子パターンを表4に提示した。なお、因子間相関は表5に示した。

「自分にとって読書は趣味のひとつと言える。」(B21), 「自分にとって読書は生活習慣のひとつと言える。」(B

表 4 因子分析結果

質問項目	第1 因子	第2 因子		第 <b>4</b> 因子
B21	. 92	05	. 00	01
B25	. 87	. 05	. 06	. 00
B1	. 69	. 12	08	. 07
	ii	:		
B18	04	. 89	. 07	. 01
B32	. 03	. 74	03	. 01
B40	. 28	. 42	10	09
		1		
B35	. 11	09	. 77	01
B52	02	. 04	.77	04
B30	20	. 09	. 35	. 11
			ii	
B22	. 06	. 01	. 05	. 74
B71	. 04	08	10	. 73
B17	07	. 06	. 08	. 69
				L

表5 因子間相関

因子	1	2	3	
2	. 63			
3	49	29		
4	. 27	. 11	. 13	
_	49		. 13	

25), 「自分は本をよく読む方だ。」(B1) の第1因子は, 読書の習慣に関するものである。

「高校生時代はよく本を読んでいた。」(B18),「中学生時代はよく本を読んでいた。」(B32),「好きな作家の本をほぼ全部読んだことがある。」(B40)の第2因子は,読書歴に関するものである。

「文字が大きめな本ならもっと本を読みたい。」(B35), 「軽くて薄い本ならもっと本を読みたい。」(B52),「読書には強い意志が必要だと思う。」(B30) の第3因子は, 読書に関する敬遠感である。

「これからの時代も読書の重要性は高いと思う。」(B22),「読書は人生のどの時期でも大切なものだと思う。」(B71),「本を読む習慣をつけることは必要だと思う。」(B17) の第4因子は,読書を重視するものである。

# 【因果モデルの検討】

因子分析で得られた4つの因子を、「読書習慣」「読書歴」「読書敬遠感」「読書重視」とし、それら4つの関係と「読書関連知識」の因果モデルを共分散構造分析によって検討した。なお、読書習慣には質問Aの6項目のうち、読書行動を直接的に問う3項目 (A1・A4・A5) を加えた。

その結果、図1のような結果が得られた。図1内の単方向の矢印の数値は標準化された因果係数(以後、因果係数と表記)である。なお、外生変数間(「読書重視」と「読書歴」)の相関は無相関であった。それ以外の図1内に記載された全ての係数は統計的に有意であった。E及びDは測定方程式の誤差変数を表す。構成概念(外生変数と内生変数)と観測変数の対応は表6のとおりである。

モデルの適合度指標は.90, 修正適合度指標は.87であり、モデルの受容に十分な大きさを示していた。

#### 老 容

図1に関して、以下のように整理し、議論する。

# 「読書習慣」について

このパスダイアグラムは読書習慣を中心に据えたものである。したがって,「読書重視」と「読書歴」という

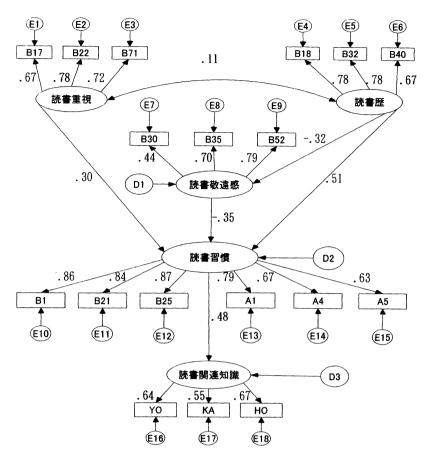


図1 分析結果を示したパスダイアグラム

外生変数がどれだけ「読書習慣」を説明できているか, という点が注目される。そこで「読書習慣」の決定係数 (重相関係数の二乗)を見てみると,.63であった。つ まりこの2つの外生変数でほぼ十分に「読書習慣」が説 明されているといえよう。

# 「読書歴」について

「読書歴」から「読書習慣」への因果係数は,.51であった。読書歴,すなわち大学生になる以前の読書の経験が,大学生となってからの読書習慣に強い影響を与えているのである。

大学生が読書習慣を持つためには、中学校・高等学校 時代に読書の習慣が形成されることが必要であること、 そしてまた中学校・高等学校時代に適切な読書指導が不 可欠であることをこの結果は示唆しているといえる。 読書歴から読書敬遠感への因果係数は、-.32であり、 読書敬遠感から読書習慣への因果係数は、-.35であった。読書歴が不足することが読書への敬遠感(回避感) を高めること、そしてその感覚が読書習慣に負の影響を 与えることは、常識的ではあるが、実証的に確認された 意義は大きいだろう。ただし、読書敬遠感を経由した読 書歴から読書習慣への間接効果は.11となり、読書歴から読書習慣への直接効果の.51に比較すれば、その数値 はかなり小さいといわざるを得ない。

# 「読書重視」について

「読書重視」から「読書習慣」への因果係数は,.30であった。前述したように,大学生になる以前の読書経験 (読書歴) が読書習慣に与える影響は確かに大きい。だが大学生になった後でも,読書の重要性を高く認識(自

#### 大学生の読書実態の分析

# 表6 潜在変数 (構成概念) と観測変数との対応

潜在変数	観測変数
読書歴	B18: 高校生時代はよく本を読んでいた。 B32: 中学生時代はよく本を読んでいた。
	B40:好きな作家の本をほぼ全部読んだことがある。
読書重視	B17:本を読む習慣をつけることは必要だと思う。
	B22:これからの時代も読書の重要性は高いと思う。
	B71:読書は人生のどの時期でも大切なものだと思う。
読書敬遠感	B30:読書には強い意志が必要だと思う。
	B35:文字が大きめな本ならもっと本を読みたい。
	B52:軽くて薄い本ならもっと本を読みたい。
読書習慣	B1:自分は本をよく読む方だ。
	B21:自分にとって読書は趣味のひとつと言える。
	B25:自分にとって読書は生活習慣のひとつと言える。
	A1:あなたは1週間のうち、
	平均するとだいたい何日くらい本を読みますか?
	A4:あなたの読書時間は平均すると、1日で約何分くらいですか?
	A5:あなたはここ1年の間にだいたい何冊くらいの本を読みましたか?
読書関連知識	YO:漢字の読み
	KA:漢字の書き
	HO:本に関する知識

覚)できるようになれば、読書習慣の形成に正の影響を与えることが可能になるといえる。すなわち入学後の大学生にも読書を指導する意義がある、ということもできよう。もちろん読書の重要性を他者が強調しすぎると、あるいは教条的に読書の重要性を提示すると、かえって大学生に読書敬遠感が生じたり、高まったりすることがあるだろう。それは読書習慣の形成に負の影響しかもたらさない。したがって、自然な形で読書を重視できるような工夫をこらした指導が、今の大学生には必要である。読書関連知識について

「読書習慣」から「読書関連知識」にかけての因果係数が.48であったことについて考えたい。「読書関連知識」の決定係数(重相関係数の2乗)は,.23であるこ

とを考えると,決して大きな数値とはいえない。けれど も共分散構造分析による因果の「方向」は示唆的である といえる。

一般的に「本をよく読んでいると、漢字の読み書きの力がつく」「漢字の読み書きの力があるから、本をよく読む」という2つの考え方(論理)がある。どちらも間違いとはいえない。どちらが妥当であるかは、様々な条件や状況次第であるといえる。同様に「本に親しむことによって、本に関する知識がつく」「本に関する知識があると、本に親しむようになる」という2つの考え方も可能である。

ただし、今回の結果からは、大学生は本を読みながら、 漢字の読み書きの力や、本に関する知識を身につけてい く、ということが指摘できよう。

#### まとめ

大学生の読書習慣を支えているのは、大学生になるまでの読書歴であった。では本を読む習慣を持たない大学生に、読書習慣を形成することはほとんど困難であるかといえば、そう断言することはできない。そのような大学生も読書の大切さや重要性を意識する機会に恵まれれば、読書習慣を形成しうるからである。

また読書習慣を持つことによって、読書関連知識が身につくことも示された。今回の調査において「読書関連知識」とは、漢字の読み・書き、本に関する知識で構成されたが、これらはリテラシーあるいは教養の一部ということができよう。やはり、習慣的な読書が大学生に知的な利益をもたらしうるのである。

# 文 献

毎日新聞社 2002 読書世論調査2002年版 毎日新聞東 京本社広告局

齋藤孝 2002 読書力 岩波書店

# 付 録

#### 【質問Bの75項目】

- 01 自分は本をよく読む方だ。
- 02 今の大学生は本を十分に読んでいると思う。
- 03 自分の読書量は十分だと思う。
- 04 自分の本を売ることに抵抗感がある。
- 05 自分の友達は本をよく読んでいる。
- 06 自分の本を捨てることに抵抗感がある。
- 07 自分はマンガをよく読む方だ。
- 08 自分の家族は本をよく読んでいる。
- 09 自分には本を紹介してくれる人が多い。
- 10 今の大学生は読む人と読まない人の差が大きいと思う。
- 11 自分は映画(ビデオを含む)をよく見る方だ。
- 12 自分は雑誌をよく読む方だ。
- 13 本を乱暴に扱う人に抵抗感がある。
- 14 自分は演劇(芝居)をよく見る方だ。

- 15 読書には暗いイメージや印象がある。
- 16 今までにもっと本を読んでおけば良かったと思う。
- 17 本を読む習慣をつけることは必要だと思う。
- 18 高校生時代はよく本を読んでいた。
- 19 授業などでもっと本を紹介して欲しい。
- 20 読書には集中力が必要だと思う。
- 21 自分にとって読書は趣味のひとつと言える。
- 22 これからの時代も読書の重要性は高いと思う。
- 23 読書と勉学の関係は深いと思う。
- 24 本は、必要なところだけ読む方だ。
- 25 自分にとって読書は生活習慣のひとつと言える。
- 26 小学生時代はよく本を読んでいた。
- 27 読書には持続力が必要だと思う。
- 28 外出するときは、本を持って行く方だ。
- 29 ぶらりと本屋に行くことがある。
- 30 読書には強い意志が必要だと思う。
- 31 読書をしないと将来のマイナスになると思う。
- 32 中学生時代はよく本を読んでいた。
- 33 読書には読書仲間が必要だと思う。
- 34 テレビなどで面白い本をもっと紹介して欲しい。
- 35 文字が大きめな本ならもっと本を読みたい。
- 36 読書の魅力は退屈な時間をなくすことにある。
- 37 読書には体力が必要だと思う。
- 38 本を読む人を尊敬している。
- 39 本は、なるべく最初から最後まで読みたい。
- 40 好きな作家の本をほぼ全部読んだことがある。
- 41 大学生ならば必ず読んでおくべき本があると思う。
- 42 読書の魅力は現実の生活から離れることにある。
- 43 解説がていねいについていればもっと読書したい。
- 44 読書の魅力は考える力・論理力をつけることにある。
- 45 読書の魅力は感動が得られるところにある。
- 46 読書には忍耐力が必要だと思う。
- 47 大学生の学力低下の原因は読書離れにあると思う。
- 48 読書の魅力は情報を得ることにある。
- 49 テレビゲームはロールプレイングゲームが好きである。

#### 大学生の読書実態の分析

- 50 どんな本を読めばよいか相談できる人が欲しい。
- 51 自分も年をとったらもっと本を読むだろう。
- 52 軽くて薄い本ならもっと本を読みたい。
- 53 読書の魅力は教養や知性をつけるところにある。
- 54 読んで面白かった本は、その後何回も読み直す方だ。
- 55 本をたくさん読んでいる人は頭が良いと思う。
- 56 漢字にふりがながついていればもっと読書したい。
- 57 時間があれば、もっとメールのやりとりをしたい。
- 58 自分の生活には時間のゆとりがある。
- 59 もう少し時間があればやりたいことがある。
- 60 今の時代,読書に熱中する人は少し変わっている。
- 61 自分は時間を大切にする方である。
- 62 時間があれば、もっとケータイで話したい。

- 63 ゆったりとした時間が好きである。
- 64 時間の使い方で後悔することが多い。
- 65 退屈するのはいやである。
- 66 自分の生活にはムダな時間が多い。
- 67 時間の使い方は工夫している。
- 68 時間があれば、もっと眠る時間を作りたい。
- 69 最近、時間の流れをとても早く感じる。
- 70 時間があれば、もっとインターネットに使いたい。
- 71 読書は人生のどの時期でも大切なものだと思う。
- 72 自分はせっかちである。
- 73 大学で学ぶ上で、読書は必要不可欠だと思う。
- 74 時間があれば、もっと本を読みたい。
- 75 本に熱中して時間を忘れた経験がある。

#### SUMMARY

The purpose of this study was to discern cause and effect relationships between factors related to reading. The subjects were 224 female university students from Tokyo and the vicinity.

In order to examine aspects of subjects' reading behavior, attitudes, habits and reading knowledge, a three-part questionnaire was prepared. Subjects were asked to exclude their magazine, comic book and school textbook reading when responding to the questionnaire. Section 1 of the questionnaire contained 6 questions related to subjects' reading behavior, such as how many minutes a day they spent reading and how many times they had visited the library. Section 2 investigated subjects' attitudes toward reading and their reading habits. Subjects read 75 sentences and indicated their disagreement or agreement, on a scale of 1 to 5, with the content of these statements. Typical sample sentences included: 'I often read books.' and 'I don't want

to sell my books.' Section 3 analyzed subjects' knowledge related to reading with 10 questions in each of the following 3 areas: kanji reading, kanji writing and general book knowledge. A factor analysis was conducted on the responses to the 75 sentences in section 2, and the following 4 factors were identified; reading habit, reading history, reading avoidance and importance of reading. Coupled with the 30 "reading knowledge" answers from section 3, covariance structure analysis was used to delineate cause and effect relationships between these 4 factors.

Results indicated cause and effect relationships whereby 1) reading habits directly affected reading knowledge, 2) reading history and recognition of reading importance directly affected reading habits, and 3) reading history, by way of reading avoidance, indirectly affected reading habits.

# 小学校・中学校の国語の教科書における障害の扱われ方に関する分析 ---1998年度から2002年度まで使用されていた教科書を対象として---\*

#### 野 福山平成大学 水 美 筑波大学 襾 館 H 克 筑波大学 石 智 美 徳 H 筑波大学

# I. はじめに

最近, テレビや雑誌, 映画などで障害に関する内容が 頻繁に取りあげられるようになっている。しかし、それ らのなかには、障害者の苦労や努力を強調し、「障害者 は困難な状況のなかでも、障害に負けず、努力をしてい る人たちである」などのステレオタイプを視聴者に植え つけるような内容のものが少なくない。徳田(1996)は、 女性週刊誌における障害者・難病者の関連記事を分析し た結果,「不幸な状況(暗い,苦しい,悲しい)のなか にありながら、強く頑張っている障害者像」、「不幸な状 況に打ち勝つことによって明るく、楽しく、うれしく生 きていくことができる障害者像しなどの固定的なイメー ジで描かれた記事が多くみられたことを確認している。 また、水野(2002)は、障害や難病、社会的マイノリティ を扱っている絵本の内容を分析した結果、「まわりと違 う特徴のある社会的マイノリティは努力や潜在的な能力 がないと、まわりから認められない」という論調が多い ことを明らかにしている。つまり、マスコミ報道や出版 物における障害に関する内容は、必ずしも一般の人に障 害に関する適切な認識を与える内容ではないと言える。

そこで, 本研究では, 小学校および中学校の国語の教

科書において,障害に関する内容がどのように扱われているか,どのような論調で書かれているかについて分析を行った。

# Ⅱ. 分析対象とした教科書

1999年に文部(科学)省の検定を受け2002年度まで使用されていた小学校の国語教科書72冊(6社より発行,上下の別)および1996年に文部(科学)省の検定を受け2002年度まで使用されていた中学校の国語教科書15冊(5社より発行)を分析対象とした。

#### Ⅲ、結果と考察

# (1) 障害に関する事項の出現頻度

表1に出版社および学年別にみる障害に関する事項を取り扱っている教材数を示した。なお、教材とは理解、言語、表現などを学習させることをねらいとした学習材としてのまとまりのことであり、単元は複数の教材によって構成されている。また、表中の()内の数値は、障害に関する事項を取り扱っている教材のうち、障害に関する絵や写真のみが掲載されているものの数を示している。

表1によると、すべての出版社において障害に関する 事項をいずれかの学年で取り扱っていることがわかる。 ただし、小学校においては、すべての学年を通して障害 に関する事項を取り扱っていた出版社はなかった。

表2に、障害に関する事項がどのような教材のなかで 扱われているかを示した。表2によると、作文やスピー

<sup>\*</sup> An analysis of how the problems of people with disabilities are treated in Japanese language textbooks used from the 1998 through 2002 scholastic years in elementary and junior high schools.

<sup>\*\*</sup>MIZUNO, Tomomi (Fukuyama Heisei University); ISHIGAMI, Tomomi (University of Tsukuba); NISHIDATE, Arisa (University of Tsukuba) & TOKUDA, Katsumi (University of Tsukuba)

		小学								学	
	1年	2年	3年	4年	5年	6年	小計	1年	2年	3年	小計
A 社	1		1	1	1		4	1	1	3	5
	(1)						(1)				
B社			3	3	2	3	11	1	1	2	4
				(1)			(1)			(1)	(1)
C 社			1	1		1	3	1	1		2
			(1)				(1)				
D社				2	1		3		1	1	2
E社	1	1	2	2	1		7	_		_	_
	(1)						(1)				

表 1 出版社および学年別にみる障害に関する内容を扱った教材数

(注:一は、教科書が発行されていないことを示す)

表2 障害が扱われている教材の分類

F社 G社

	教材数	(%)
作文・スピーチ	20	41%
説明文・伝記・エッセイ	16	33%
読書紹介	6	12%
物語	5	10%
その他	2	4%
計	49	100%

チの題材として障害に関する事項が扱われていることが 最も多く,説明文・伝記・エッセイが次いだ。

作文やスピーチの題材としては、手話教室へ参加した 経験や困っている障害者を助けた経験、障害に関する本 を読んだ感想等が扱われていた。作文やスピーチの題材 のなかでは、障害があることの大変さを強調しているも のが目立った。その例として、「耳が不自由だというこ とは、本当に大変でつらいと思います。もし、ほくの弟 がぼくの見ていないところで泣いていても、耳が聞こえ なければ分かりません。」(小学4年A社),「その日,ためしにめをつぶって家の中を歩いてみました。一歩進むのにも勇気がいります。」(小学4年D社),「小さな段差でも,車いすに乗ってこえるのはとても大変だということがよく分かった。」(小学5年B社)等の記述がみられた。また,読書感想文では,ヘレン・ケラーやベートーベン等の障害を克服して成功した人の伝記を取りあげ,その功績をたたえる内容が多かった。このように障害者の苦労や偉業を扱った教材を繰り返し学習することによって,学習者としての子どもは,「障害者は苦労をしながらも,それを乗り越えてがんばる存在」として認識し、障害観を歪めるおそれがある。

2

さらに、障害者に出会ったら積極的に援助したい、ボランティアに参加したいという意見で締めくくられているものが多かった。困っている障害者に援助をしたいという気持ちを持つことは大切なことではあるが、障害者に対する援助方法を知らなければ、有効な援助ができないばかりか、障害者を危険にさらすことすらある。そのため、援助を申し出るよう促すと同時に、具体的な援助

方法や障害者と接する際に気をつけなくてはならないマナー等を子どもたちに伝えていく必要がある。また一方で, 障害者は常に援助が必要な存在であると子どもたちに感じさせないように配慮しなければならない。

# (2) 障害種別にみた障害に関する事項

表3には文章において障害に関する事項が出現する教材数を、表4には絵や写真によって障害に関する事項が出現する教材数を障害種別に分類して示した。なお、1

つの教材に複数の障害種別に関する事項が扱われている 場合は、重複して計数したため、各障害種別の教材数の 合計が全体の教材数を上回っている。また、表中の障害 一般とは、特に障害の種別を特定しないもののことを指 している。

表3,表4より,語句および絵・写真ともに視覚障害や肢体不自由等の目で見てわかる障害を扱っている教材が多い一方,知的障害や精神障害などを扱った教材がほ

		全体	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	知的障害	精神障害	障害一般
	1年	0						
	2 年	1		1				
小	3 年	6	6	2				1
小学	4年	8	2	3	4			_
	5年	6	4	4	2			1
	6年	9	4	2	3			4
	1年	4	1		2			2
中学	2 年	4	2	1			1	1
	3 年	6	3	3	1			3
	計	44	22	16	12	0	1	12

表 4 障害種別にみた障害に関する内容が出現する教材数 (絵・写真)

		全体	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	知的障害	精神障害	障害一般
	1年	2			2			
2年 1		1		1				
小	3 年	6	5	2	1			1
小学	4年	6	1	1	3			1
	5 年	1		1				
	6年	1			1			
	1年	2	1		1			
中学	2 年	0						
	3 年	2	2	1				
	計	21	9	6	8	0	0	2

とんどないことがわかる。このことは,一般人を対象とした福祉教育においても視覚障害や肢体不自由が題材として取り扱われやすいが,知的障害については福祉教育的な取り組みがなされることが少ないことを指摘する徳田(1993)と同様の結果であると言えよう。このように教科書のなかで知的障害や精神障害に関する内容がほとんど扱われない背景には,知的障害や精神障害に関する一般の共通認識が乏しいために,出版社が教材の選定やその扱い方に困難を感じていること,児童生徒の興味・関心が他の障害に比べて低いことが推察される。しかし,統合教育が進められ,知的障害のある児童生徒が通常学級に在籍する割合が高くなっている現在,健常児に知的障害に関するファミリアリティを高め,適切な知識を持たせることが重要であり,今後,知的障害に関する内容が増えることが望まれる。

次に、障害種別の内容をさらに詳しく分類した結果を 述べる。

### ①視覚障害に関する事項

視覚障害に関する事項を扱っている教材は、全部で23 教材あった。そのうち、点字について扱っているものは 8 教材、盲導犬について扱っているものは 6 教材であっ た。子どもは点字や盲導犬について興味・関心を持ちや すいため、それらを題材として扱うことが多かったと思 われる。

点字や盲導犬について扱っている教材は、知識を伝える内容が中心であった。点字については、「もり上がった小さな点でことばや数などを表した文字で、指でさわって読みとります」(小学3年B社)、「指先で読み取る突起した小さな点の組み合わせ」(中学3年A社)などの説明がなされていた。学年が上がっても表現の仕方が難解になるだけで、説明されている内容はほぼ同じであった。

一方で、障害理解の視点から考えて適切であると思われる教材があった。小学4年D社では、「点字を読むことができるようになるには、訓練が必要であり、時間がかかる」ことを説明していた。視覚障害者は触覚が優れ

ているといった誤った認識を持っている健常者が少なくない (徳田, 1991など)が、このような記述によって、「視覚障害者は健常者にない特別な能力があり、自分とは違う存在である」とみなすことを避けることができると思われた。

盲導犬に関する内容を扱っている教材の多くが、盲導犬についての知識を伝える内容であったが、なかには「以前は盲導犬は貨物扱いであった」(小学3年B社)、「盲導犬使用者がスーパーなどのお店で入店拒否をされることがある」(中学3年A社) などの盲導犬や盲導犬使用者の不適切な扱いを紹介しているものもあった。

文章中に視覚障害者が登場するものは18教材あった。 視覚障害者については、14教材で「目の不自由な人(方、 人名)」と表記されていた。文章中で点字ブロックにつ いて取りあげていたものは2教材、白杖は1教材であっ た。

絵・写真のなかでは点字(点字付設備を含む)が描か れているものが5教材、点字ブロック3教材、視覚障害 者2教材, 盲導犬2教材であった。絵・写真にみられた 視覚障害者は, すべて盲導犬を使用しており, 白杖を使 用している者はいなかった。現在、日本において盲導犬 を使用している者は約900名であり、視覚障害者全体の 割合からみると非常に少ない。それにもかかわらず、盲 導犬使用者しか描かれていないというのは現実を正しく 反映しておらず、子どもたちの視覚障害者に関する認識 を歪めるおそれがある。また、町の中の様子を描いてい る絵や写真のなかに点字ブロックが背景(主題と関係の ないもの)として描かれていたのは1教材しかなかった。 西館ら(2003)の調査では、10社から出版されている生 活科の教科書のうち9社が町の様子を描いた絵のなかで、 点字ブロックを背景として描いていることが確認された。 また、生活科の教科書に描かれている町の様子の絵のな かでは、点字ブロックだけでなく、障害者や障害者用ト イレ、スロープなどのバリアフリー設備などが併せて描 かれており、教科書全体において「障害者とともに生き る社会」を意識した構成であった。しかし、国語の教科

書のなかでは、障害について扱われている教材以外で障害者や障害者の施設、設備が描かれていることはほとんどなく、教科書全体で障害者や障害者の施設設備が当たり前に存在するものとして表現されていなかった。

#### ②聴覚障害に関する事項

聴覚障害に関する事項は全部で16教材あった。そのう ち、手話、指文字を扱っているものは9教材であった。 手話,指文字に関しても,「耳の不自由な人が使う言葉」 (小学4年A社) であること、「身ぶりや手などの動き がつくる形で、言葉を表すものであること」(小学3年 A社)など、手話や指文字などに関する知識を伝える内 容が中心であった。その一方で、子どもたちに適切な障 害理解をもたせるうえで、特筆すべき教材があった。小 学5年D社の教材では、高齢者や外国人と話をする時に 自然に身ぶりや手ぶりを使ったり表情を豊かにしたりし て話をしていることを例に挙げ、手話や口話もこれらと 同様の工夫をしているだけであり、「特別な表現方法で はない」と説明していた。子どもたちのなかには、手話 や口話を自分の生活とは関係のないものであると思って いる者が少なくないが、このような説明によって、手話 や口話を日常の自分たちの表現手段と結び付けて身近な ものに感じられるようになる。

文章中に聴覚障害者が登場するものは15教材あった。 聴覚障害者は、「耳の不自由な人」と表現されているも のが最も多かった(7教材)。しかし、「耳や口の不自由 な人」、「話せない人」などと書かれているものもあった。 現在、聴覚障害者のなかには、訓練の結果、言葉の不自 由な人が少なくなってきており、「口が不自由」、「話せ ない」などの表現は不適切であると言わざるを得ない。

絵・写真のなかでは手話や指文字が描かれているものが5教材,聴覚障害者1教材であった。

# ③肢体不自由に関する事項

肢体不自由に関する事項は全部で15教材あった。そのうちの3教材では文章による説明はなく、絵、写真のなかで車いす使用者が描かれているものであった。肢体不自由者として、車いす使用者の他に松葉杖を使用してい

る人, 義足の人が登場した。

肢体不自由に関する教材のうち、7教材において車いす使用者のバリアとなる道路の段差について述べられていた。これらは作文やスピーチの題材として扱われていることが多かった。道路の段差に関する作文やスピーチの例として、以下のものがある。

「車いすに乗っておどろいたのは、ふだん気にもしていないわずかな坂が、とても急な坂に思えたことだ。特に、下りがこわいと思った。また、小さな段差でも、車いすに乗ってこえるのはとても大変だということがよく分かった。」(小学5年B社)。

「外出すると、よくつえをついたり、車いすに乗ったり、体育などのときに使うライン引きのような形の荷物を入れられる車をおしているお年寄りを見かけます。不自由な体で外出する人たちにとって、道路にある段差や、置きっぱなしの自転車はどんなに困ることでしょうか。」 (小学6年F社)

子どもたちがこれらの教材を用いて学習することによって、車いす使用者は段差を越えることが困難であること、坂道を自走することが大変であることを知り、車いす使用者が困難を感じている場面で援助できるようになることが期待できる。また、歩道上に放置された自転車が車いす使用者の通行のバリアとなることを子どもたちに気づかせることによって、子どもたちが自転車を歩道に放置しないように導くことができるとともに、バリアフリーの実現には自分自身でできることがあるということに気づかせることができる。

# ④障害一般に関する事項

障害一般に関する事項は12教材あった。文章のなかで 障害者が登場するものは11教材であった。障害者を表す 言葉として、「障害者」、「体の不自由な人」、「障害のあ る人」、「ハンディを背負っている人」が使われていた。 「ハンディを背負っている人」という表現は、障害とい うものを「負わされている」状態として子どもたちに認 識させ、「障害者=苦労している人、かわいそうな人」 という印象を与えかねないため、不適切な表現であると

#### 言える。

絵,写真のなかでは、身障者マークやエレベータ等の 障害者用設備が描かれていた。

#### (3) 教材の内容

徳田(2002)は、障害理解の段階として「気づきの段階」、「知識化の段階」、「情緒的理解の段階」、「態度形成の段階」、「生活場面での受容、援助行動の発現の段階」の5段階を想定している。つまり、障害者に対する肯定的な態度を形成するためには、段階をふまえた系統的な理解教育が必要であり、そのために用いられる教材にも系統性が求められているのである。そこで、国語の教科書のなかで、第2段階の知識化を図る教材および第3段階の情緒的理解を促す教材がそれぞれどの程度あるかについて計数し、その結果を表5に示した。

表5によると、障害に関する内容を扱っている教材の うち科学的な知識を伝える内容を扱っているものは15教 材(全体の31%)、情緒的理解を促す内容を扱っている ものは11教材(22%)あった。また、科学的な知識を伝 えることなく、情緒的理解を促す内容を扱っている教材 が9教材(18%)あった。障害者のおかれた社会的な不 利益や困難を心で感じることは必要なことではあるが. 科学的な知識の学習とともに情緒的理解を図らないと, 「障害者はかわいそうな存在」であり、「障害に負けず に一生懸命けなげにがんばっている」というステレオタ イプを植えつけてしまう危険性がある。また、青柳ら (1996) の研究により、障害に関する科学的な知識を与 えた方が情緒的なメッセージを与えるよりも、障害者に 対する肯定的な態度が持続する傾向が明らかにされてい る。つまり、科学的な認識を持たずに情緒的な理解を図 ろうとしても、 障害者に対する肯定的な意識がうすれて しまう可能性がある。したがって、情緒的な理解のみを 伝えるのではなく、あわせて科学的な知識と認識を子ど

表 5 知識化を図る教材数と情緒的理解をうながす教材数

			小学								中学	
		1年	2年	3年	4年	5年	6年	小計	1年	2 年	3 年	小計
A社	知識			1	1			2			2	2
A #1	情緒							0			2	2
B社	知識			2				2				0
口红	情緒				1	1	1	3				0
C社	知識						1	1	1	1		2
CAL	情緒							0				0
D社	知識				2	1		3		1	·	1
DAT	情緒				1			1		1	1	2
E社	知識			1		1		2				0
ᄃᄄ	情緒				1			1				0
F社	知識							0				0
Γ † <u>⊥</u>	情緒						1	1				0
G社	知識							0				0
GAL	情緒					<u></u>		0			1	1

もたちに伝えていかなくてはならない。

表6には、障害に関する知識を伝える内容を分類した 結果を示した。点字や手話、盲導犬などの障害者の生活 補助手段についての説明や町の中のバリアフリーなどの 障害者を取り巻く環境やものについて、取りあげられる ことが比較的多いのに対して、障害の特性や障害者への 援助方法、エチケットなどの障害者と接する際に知って おくべき知識については取りあげられることが少なかっ た。

町の中のバリアフリーについては、バリアフリー施設、設備の説明やバリアフリー、ユニバーサルデザインの考え方を説明しているもの、車いす使用者の移動中のバリア (段差)を説明しているものが中心であった。町の中のバリアフリーの説明として、以下のようなものがあった。

「最近では、上り下りをするところを、階段の代わりにゆるやかな坂にしている歩道橋がつくられています。 また、エスカレーターやエレベーターが付いた歩道橋も作られるようになってきています。このような歩道橋が作られることによって、車いすやうば車を使う人、重い 荷物を持った人など、さまざまな立場の人が、安全で便利に道路を利用することができるようになるのです。」 (小学4年C社)

「さいきんでは、体の不自由な人に知ってもらうため のくふうもふえてきました。音の出る信号や、通路の点字ブロックもそのれいです。」(小学3年E社)

ボランティアや介助については、身構えることなく、 自分にできる身近なことから始めることの必要性が述べ られていた。以下に、その例を示す。

「最初は、ボランティアする側もされる側も、どうすればいいのかわからずにとまどったり、ちゃんとやってもらえるのか不安だったりするはずだ。そんなとまどいや不安に向き合って、おたがいをわかり合おうとすることが、ボランティアのスタートラインなんだ。」(小学6年C社)

「(ボランティアとは) まず身近なところに気を配って、次に、『自分にできそうなことは何か』を考える。自分の能力を生かせる範囲で、何かをする。無理なくやれるということが、最もたいせつな条件の一つだと思います。」(中学1年G社)

表6 障害に関する知識を伝える内容

	小学校							中学校						全体	
		Α	В	С	D	E	F	小計	Α	В	С	D	G	小計	計 
障害(者)の特 徴	障害の特性				1			1			1	1		2	3
	障害の原因							0		1			1	1	1
	障害者の生活補助手段(点字・手	2	3		2			7	2		2			4	11
	話・盲導犬等)の説明			-		ļ	ļ			ļ					
障害者の生活 環境整備	住まいのバリアフリー			1				1						0	1
	町の中のバリアフリー		1	2	1	1	2	7					ļ	0	7
障害者の日常 生活	日常生活の様子			2			1	3					1	1	4
障害者への援 助方法	ボランティア・介助			1		1		2					1	1	3
	障害者への援助方法・エチケット					1		1						0	1
障害者に対す	偏見·差別		1		2		1	4	1	1				2	6
る偏見・差別			<u> </u>							ļ	ļ	<b> </b>	ļ	ļ	
障害者福祉	福祉制度				<u> </u>			0	<u> </u>	<u> </u>	<u></u>	1		0	1

また、前掲の小学6年C社は、肢体不自由者本人が書いたエッセイであるが、そこでは、日常生活全般においては介助を受けている作者が、介助をしてくれるボランティアの人の悩み相談に乗ることによって、反対にその人のボランティアをする立場になることが書かれている。つまり、障害者は援助を受けるだけの存在ではなく、他人への援助をする立場にもなることを示している。このような視点の作品を通して、子どもたちの障害者に対する見方を変えていくことができると思われる。

# Ⅳ. まとめ

今回の分析から、すべての出版社において小学校用の 国語の教科書あるいは中学校用の教科書において、いず れかの学年で障害に関する内容を扱っていることが確認 された。しかし、視覚障害や聴覚障害などの目に見える 障害が扱われることが多い一方で、知的障害、精神障害 に関する内容はほとんど扱われていない。このように、 障害の扱われ方に偏りがみられた。

また、教育のなかで福祉的な題材を扱うことが多くなっている昨今の風潮を取り入れてのことであろうが、障害に関する内容は、作文やスピーチの題材として取りあげられることが多かった。そのため、障害に関する内容が題材として扱われているだけで、小学校で扱われている内容と中学校で扱われている内容が同じであるなどのように、学年が上がっても取りあげられる内容が深化されることなく、障害に関する内容を系統的に子どもたちに理解させようとする意図はみられなかった。加えて、作文やスピーチでは、障害の大変さを強調したり、障害を克服して偉業を成し遂げた人物を賞賛するものが多かった。このような教材を繰り返し学習することによって、子どもたちの障害観が歪んでしまうおそれがある。

さらに、科学的な知識を伝えることなく、情緒的理解 を促す内容を扱っている教材が少なくなかった。このよ うな扱い方によっても、子どもたちは障害に関する適切 な認識を持つことなく、単に障害者の置かれた立場を同 情的にみたり、障害者を「かわいそうな人」、「一生懸命 にがんばっている人」などのステレオタイプ的にみてしまうことにもなりかねないと思われた。

北村(1989)によると、1990年度から3年間使用された中学校の国語の教科書には、「世の中の秩序にはけっしてさからわない、やさしい心をもったけなげな障害者」が登場するものが中心であり、障害に関する知識を伝えるものがなかったと言う。それを考えれば、今回分析した教科書では、障害の取りあげられ方や扱われる内容が多様になってきたと言える。しかし、単に教科書のなかで障害に関する内容を扱えばよいというのではなく、今後、子どもたちが障害者や障害に関する事項に対して、理解を深め、適切な認識を形成していくことができる系統的な教材の精選が求められよう。

また、教師は、障害に関する内容を扱う際には、子どもたちに不適切な認識を持たせないために、自ら障害に関する理解を深める必要がある。同時に、子どもたちにより深く障害に関する理解を促すために、教科書の教材以外にどのような資料を使用したらよいのか、また他の教科との関連をいかに図るかなどについて検討する必要があろう。

# V. 文 献

青柳まゆみ・徳田克己(1996)視覚障害者からのメッセージが一般の人々の態度変容に与える効果――『知識メッセージ』と『情緒メッセージ』の比較――. 障害理解研究, 1,67-75.

北村小夜 (1989) 教科書に障害者が載り始めた――90年 度中学校教科書にみる――. 福祉労働, 44, 135-141. 水野智美 (2002) 幼児に対する福祉教材としての絵本の 内容の分析, 読書科学, 46(3), 89-97.

水野智美(2002)障害を知るための絵本の紹介 徳田克 己・塙和明編著『看護・医療・教育・保育・福祉に関 わる人のための心身障害学』,第30講,文化書房博文 社 pp. 261-278

西館有沙・富樫美奈子・石上智美・水野智美・徳田克己 (2003) 小学校の生活科および社会科教科書における 障害の扱われ方.日本福祉心理学会発表論文集,31. 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),7-15.

徳田克己 (1993) 絵本の中のマイノリティ――幼児に対する福祉教育の教材としての可能性を求めて――. 視覚障害心理・教育研究、10、15-21.

徳田克己 (1996) 女性週刊誌における障害者・難病者関連記事の分析とそれらが読み手に与えるイメージ―― 『週刊女性』を例として――. 読書科学, 40(3), 92-102.

徳田克己・西館有沙 (2002) 障害者に対する偏見と障害 理解教育 徳田克己・塙和明編著『看護・医療・教 育・保育・福祉に関わる人のための心身障害学』, 第 21講, 文化書房博文社 pp. 174-190.

# VI. 分析対象教科書

## 【小学校用教科書】

学校図書 (2001) みんなと学ぶ小学国語 1~6 上下巻 計12冊

教育出版 (2001) 国語 1~6 上下巻 計12冊

光村図書 (2001) 国語 1~6 上下巻 計12冊

日本書籍 (2001) わたしたちの小学国語 1~6 上下巻 計12冊

大阪書籍 (2001) 小学国語 1 ~ 6 上下巻 計12冊 東京書籍 (2001) 新訂 新しい国語 1 ~ 6 上下巻 計 12冊

# 【中学校用教科書】

学校図書 (2001) 中学校国語 1 ~ 3 計 3 冊 教育出版 (2001) 中学国語 1 ~ 3 計 3 冊 光村図書 (2001) 国語 1 ~ 3 計 3 冊 三省堂 (2001) 現代の国語 1 ~ 3 計 3 冊 東京書籍 (2001) 新編 新しい国語 1 ~ 3 計 3 冊

#### **SUMMARY**

This study analyzed the contents of elementary and junior high Japanese language textbooks used between the scholastic years of 1998 and 2002. The focus of analysis was on how the problems of disabled people were treated in the textbooks, e.g. how many times, in what style, with what tone, and what kind of, etc.

A total of 87 Japanese language textbooks were surveyed for this study. Among them, 72 were elementary textbooks used in grade 1 to 6, 2-book volumes for each grade, published by 6 different publishing companies. The remaining 15 were junior high textbooks (grade 7 to 9) published by 5 different publishing companies. The elementary texts and the junior high textbooks were approved by The Ministry of Education, Science and Culture in 1999 and in 1996 respectively, and both were used in 2002 when this study was conducted.

The following results emerged from this study.

1) With regards to elementary textbooks, no publisher dealt with the content of problems related to people with disabilities continuously through all grades, however, all publishers included a story or a picture about people with disabilities in at least 2 different grades of elementary textbooks. With regards to junior high school texts, 2 publishers included stories or pictures about the problems people with disabilities face in all 3 junior high grades.

- 2) Many publishers took up these problems using the mode of children's composition or speech. In such cases, the severity of the disabled people's problems were emphasized, and those who tried to overcome these hardships were admired. In all 9 grades, story content varied little, and no intent of systematically making children understand these problems was discerned.
- 3) Many of the textbooks dealt with the conspicuous problems of people with disabilities, e.g. visual problems or physical impediments, but few textbooks dealt with the problems of people with mental retardation.
- 4) While there were many textbooks that only encouraged children to understand disabled people emotionally, these texts did not explain the scientific basis for how and why these people became disabled.
- 5) Comparatively, many textbooks explained and described life-support facilities for disabled people, e.g. Braille writing, barrier-free walkways, sign language and guide dogs, and these texts also contained content regarding a local area's support facilities for, as well as circumstances surrounding the lives of, people with disabilities. On the other hand, few textbooks offered specific information as to what etiquette and/or manner should be employed when engaging a disabled person who is experiencing a problem.

#### 「読書科学」編集規程

- 1. 本誌は,日本読書学会の機関誌であって,1年1巻 とし,原則として4号に分けて発行する。
- 2. 本誌は, 原則として本会の会員の読書科学に関する 論文の発表にあてる。
- 3. 本誌は, 原著論文, 資料論文, 実践記録, 展望, 文献紹介, 学会情報, 会務報告などの欄を設ける。
- 4. 原稿は、未だ他に公刊されないものに限る。
- 5. 本誌は、原則として日本語で書かれた論文などを掲載する。
- 6. 原稿は、編集委員会の選考を経て掲載する。また、 原稿に添削を加えることがある。ただし、大きな変 更は、執筆者と相談する。
- 7. 印刷の体裁は、編集委員会に一任する。
- 8. 図・表・写真などで特に費用を要するものは、執筆 者の負担とする。
- 9. 原稿執筆者には、掲載誌10部を贈呈する。
- 10. 本誌に掲載された論文は,無断で複製あるいは転載 することを禁ずる。

# 「読書科学」執筆規定

- 1. 論文を投稿する際,原著論文,資料論文,実践記録, 展望などのどれにあたるかを執筆者が明示するもの とする。
- 論文の長さは原則として、本誌の刷り上がり10ページ(約16,000字)までとする。これには英文要約、図・表、写真などを含める。
- 3. 原稿は横書きワープロ (パソコンのみ可, ワープロ 専用機は不可) で作成し, 採択後にフロッピーディ スク等を提出するものとする。
- 4. 叙述は科学論文にふさわしく簡潔にし、図・表などは最小限にとどめて、本文と図・表の無意味な重複を避けるものとする。
- 5. 学際的な雑誌であるので、一つの学問領域の研究者 にしか理解できない専門用語の使用はなるべく避け る。やむを得ず使用する時は、初出の時に説明をつ けるなどの配慮をするものとする。
- 6. 脚注はつけず、注は巻末に番号をつけて並べるものとする。 ...
- 7. 可能な限り日本語の単語を使用し、カタカナ語の乱 用は避けるものとする。
- 8. 本文中の氏名には敬称をつけないものとする。
- 9. 海外の主要な用語,外国の人名・地名などには,初出の時に原語をつけるものとする。

10. 引用文献は論文の最後にアルファベット順に並べるものとする。記述形式は次の例のようにする。

<日本語文献の例>

A) 単行本

福沢周亮 (1995) 『改訂版 言葉と教育』 放送 大学教育振興会 pp.35-48 平林周祐・浜由美子 (1988) 『外国人のための 日本語例文シリーズ10 敬語』 荒竹出版

- B)編纂書中の記述 塩沢和子(1991)明治期国定教科書の口語文 森岡健二編著『近代語の成立 文体編』 明治 書院 pp.160-199
- C) 雑誌論文 大崎陽子・吉田 甫(2002)作文学習におよぼ すプランニングと推敲とを関連させた介入の効

果. 読書科学, 46(2), 72-79.

<欧文文献の例>

A) 単行本

HEATH,S.B. (1983). Ways with words. Cambridge, England: Cambridge University Press. KOHN,M.L.,& SCHOOLER,C. (1983). Work and personality: An inquiry into the impact of social stratification. Norwood, NJ: Ablex

- B) 編纂書中の記述 BEALS,D.E.(1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D.K. Dickinson
  - from low-income families. In D.K. Dickinson (Ed.), Bridges to literacy (pp. 19–40). Cambridge, WA: Blackwell.
- C) 雑誌論文 DWECK,C.S.(1986). Motivational process affecting learning. American Psychologist, 41, 1040– 1048.
- 11. 原著論文には英文要約を必ずつけるものとする。また,資料論文には英文要約を必ずしもつけなくてよい。実践記録,展望などには英文要約はつけない。要約には研究の目的,方法,結論を具体的に記述し,論文の内容と一致するように注意する。例えば,「何々について討論された」のようなあいまいな表現を避け,著者が具体的に何を主張したのかについて明確に書くこと。英文要約の長さは原則として刷り上がり1ページ以内とする。英文に訳しにくい概念等がある場合には,別紙にその旨を詳しく説明してあれば外国人編集委員が翻訳を援助する場合がある。英文要約の提出については次のようにする。

- A) 本文とは別の紙に、「SUMMARY」というタイトルをつけて印字する。
- B) A4 判白紙に1枚20行で印字する。
- C) 必ず邦訳を添える。
- D) 英文に熟達した人の校閲を受けてから提出する。
- 12. 原稿は下記の要領に従って作成するものとする。
  - A) A4判白紙に, 1行32字詰め, 1枚25行のスタイルとする。
  - B) 原稿の構成は次の通りとする。
    - a) 第2枚目は題目(日本語および英語),氏 名(日本語および英語),所属(日本語お よび英語)を記載する。
    - b) 第3枚目から本文を印字する。このページ を第1ページとして、それ以下、順にノン ブル (ページ) をふる。
  - C) 段落の切れ目には改行マークを入れる。
  - D) 文字飾り・書体指定・整形指定はしない。これ らは印字された原稿に赤で指定する。
  - E) 2字以上の数字は半角にする。
  - F) 図・表・写真はフロッピーディスクからそのまま印刷できないことが多いので、原稿の中に入れないで別に作成し提出する。本文中には図・表・写真を挿入すべき位置を赤で指定する。
  - G) 図・表・写真は写真製版するので鮮明な原版を 提出する。コピーなどは不可。 写真は専用紙に鮮明にプリントされたもの(カ ラーでも白黒でもよい)を提出すること。

- なお,図・表・写真は校正できないので注意すること。
- H) 図・表・写真の大きさは横辺が7センチになる ものを基準とする。縮小印刷された時に文字が 読み取れるように作成する。なお編集委員会が 図・表の修正を依頼することがある。 投稿の際には、縮小してある図・表・写真(実 際に掲載されるサイズ)と原寸のものの両方を 提出する。掲載の際には、それらの縮小率は編 集委員会の判断によるものとする。
- I) 提出するフロッピーディスクには論文以外のものを入れない。
- J) 提出するフロッピーディスクには、ワープロの 機種名・ソフト名をできるだけ詳しく書く。
- 13. 投稿の時は、印字された原稿とそのコピー2部の計 3部および論文審査依頼書を送付し、編集委員会から請求があった際にはフロッピーディスクを提出すること。なお、論文審査依頼書の書式は自由であるが、題目、所属、氏名、連名論文の場合には連絡責任者、その住所、電話、FAX、Eメールアドレスなどの連絡に必要な情報をもれなく記載する。また、論文の種類(原著論文、資料論文、実践記録、展望など)を記載する。
- 14. 送付先:〒112-0012 東京都文京区大塚 3-29-1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 日本読書学 会編集委員会

# THE SCIENCE OF READING

Published by The Japan Reading Association

President: NARUSHIMA, Hajime

President-elect: ARISAWA.Shuntaro

**EDITORS** 

ARISAWA.Shuntaro SAKAMOTO Takahiko IKEDA.Shinichi TOKUDA.Katsumi

KANEKO.Mamoru TSUKADA. Yasuhiko MORO, Yuji

Joseph J. Dilenschneider

James M. Furukawa

Donald A. Leton

# **EDITORIAL ADVISORS**

Chung Inho

IMAI, Yasuchika

KOBAYASHI, Kunio MOCHIZUKI, Yoshitsugu MURAI, Mariko

TAKAGI.Kazuko YOROZUYA.Hideo FUKAWA.Genichiro ISHIHARA. Toshimichi KOGO, Reiko

UCHIDA. Nobuko

FUKUZAWA.Shusuke KAMITANI.Junsaburo KITAO.Norihiko KOZAI. Hidenobu OSHIRO. Yoshitake YAMADA.Jun

HANAWA.Kazuaki MIZUNO, Tomomi SHIKANAI. Nobuvoshi YAMAMOTO. Takaharu

# **CONTENTS**

# Original Articles

The role of graphic aid in the process of constructing representation during expository text reading ......IWATSUKI, Keiko

An analysis of picture book reading for "Death Education"

in basic nursing education ......FUKUYAMA. Yukie .......... 88

An analysis of how the problems of people

with disabilities are treated in Japanese language textbooks

used from the 1998 through 2002 scholastic years

in elementary and junior high schools ......MIZUNO, Tomomi

ISHIGAMI, Tomomi NISHIDATE, Arisa

TOKUDA, Katsumi

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112-0012, Japan.

第47巻 第3号

会員頒布

〈诵巻 第 185 号〉

編 日本読書学会編集委員会

発 行 日本読

平成15年10月1日 発行

発 行 所 日本読

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