ISSN 0387-284 X

読書科学

第48巻 第4号（通巻 第 190 号）平成16年12月1日 発 行（季刊）

原著
読み語りの実践における語り方の構造　松本　修　鈴木　利矢子
ガイダンスと目的性をもつグループ・ディスカッションが学術論文の批判的な読みに及ぼす影響　沖林　洋平

資料論文
シンボルサインの読みの発達に関する研究　西館　有沙　徳田　克己
子どものいる在日中国人留学生家庭の読み環境の実態　肖　揚　徳田　克己

190

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原著

読み語りの実践における語り方の構造　上越教育大学　松本　修
郡山市立富田西小学校　鈴木　利矢子　123

ガイダンスと目的性をもつグループ・ディスカッションが
学術論文の批判的な読みに及ぼす影響　広島大学　沖林　洋平　134

資料論文

シンボルサインの読みの発達に関する研究　健康科学大学　西館　有沙
筑波大学　徳田　克己　145

子どものいる在日中国人留学生家庭の読み環境の実態
筑波大学　肖　揚
筑波大学　徳田　克己　152

日本読書学会役員（2002年4月1日～2005年3月31日）

会　長（理事長）　鳴島　甫
副会長（副理事長）　有沢俊太郎
常任理事　内田　伸子　金子　守　桑原　隆　阪本　敬彦　塚田　泰彦
徳田　克己　茂呂　雄二
理　事　秋田喜代美　池田　進一　今井　靖親　倉澤　栄吉　佐藤　泰正
島田　康行　高木　和子　玉岡賀津雄　府川源一郎　福沢　周亮
増田　信一　湊　吉正　村石　昭三
監　事　岡田　明　桐原　宏行
常任編集委員　徳田　克己（編集委員長）
有沢俊太郎　池田　進一　金子　守　阪本　敬彦　塚田　泰彦
茂呂　雄二　Joseph J. Dilenschneider　James M. Furukawa
Michael Hood　Donald A. Leton
編集委員　石原　敏道　今井　靖親　岩永　正史　内田　伸子　大城　宜武
上谷順三郎　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　府川源一郎
福沢　周亮　水野　智美　皆川　順　村井万里子　望月　善次
山田　純　山元　隆春　萬屋　秀雄

The Science of Reading, Vol. 48, No. 4 (2004)

読み語りの実践における語り方の構造*

上越教育大学　松　本　　修
郡山市立富田西小学校　鈴　木　利矢子**

0　研究の目的と方法

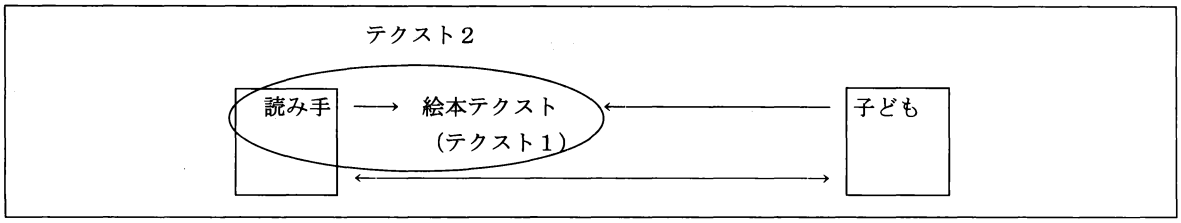
いわゆる「読み聞かせ」が子どもの成長に良い影響を与えることは，今日では広く共有される認識となっており，家庭，学校，図書館など様々な場で読み聞かせの実践が行われている。佐々木（2002）は，読み聞かせにおける読む主体の関与のあり方が子どもの発達に影響を与えるとの指摘をしている。読み聞かせの実践においてどのような読み方がなされているのかという実態の報告や分析，読み方のスタイルによる子どもへの影響の違いなどが検討される必要がある。ここでは，読み聞かせの方法に関して実践に役立つ知見を得るための基礎的検討を行う。上越市の公立図書館で行われている実践を対象として，読み聞かせにおける読み方の構造を明らかにしたい。なお，本研究では，研究対象とするボランティア団体で用いていること，読み手と子どもによる共有という語りの空間の特性，読み手の主体的な「語り」によるコミュニケーションの特性に配慮して，「読み聞かせ」ではなく，「読み語り」という用語を用いる。

本研究では，読み語り空間およびテクストにかかわる様々な要素についてその基本的構造を検討した上で，実際の読み語り実践のビデオ記録をもとに，音声記録および行動記録を一定の書式でトランスクライブし，そのトランスクリプトをデータとして主として質的な側面から分析を加える。この手続きによって，読み語りのスタイルを整理し，それが読み語りの構造とどう対応しているのかを考察する。

1　読み語り空間

読み語り空間には，読み手，子ども，絵本の３つの要素が存在する。読み手は絵本を読み，子どもは読み手の声を聞きながら絵本を見るというのが基本的な形である。しかし，読み手―子どもの直接のコミュニケーションと，絵本のテクストや絵を媒介とする間接のコミュニケーションが並行的に行われており，その二種類のコミュニケーションが相互に影響している。読み手とテクストと

図１　読み語り空間



矢印はコミュニケーションの働きかけの方向

* On the structure of "reading aloud."
**MATSUMOTO, Osamu (Joetsu University of Education) and SUZUKI, Riyako (Tomitanishi Primary School)

のコミュニケーションも存在しており，文字が読めない（見えない）までも，子どもも読み手の朗読に依存しながらテクストとのコミュニケーションを行っていることになる。図1のような構造を考えることができる。

読み手が絵本テクストを読む〈読み手―テクスト1〉コミュニケーションと，読み手の朗読というそれ自体解釈を内包するテクストを対象として行われる〈子ども―テクスト2〉コミュニケーションは異なる性質を持つ。テクスト2は楕円で囲んで示されるようなものとなる。子どものテクストとのコミュニケーションは，実際には〈子ども―テクスト1〉コミュニケーションと〈子ども―テクスト2〉コミュニケーションの二つのコミュニケーションが重なる形で行われていると考えられる。子どもの特性に応じて二つのコミュニケーションの重点が変わるとともに，〈子ども―テクスト2〉コミュニケーションは，潜在的な〈読み手―テクスト1〉コミュニケーションの影響下にある。また，読み語りのプロセスにおいても重点は変化するものと考えられる。さらに潜在的には〈読み手―テクスト2〉コミュニケーションもあり得る。

2 テクスト空間

絵本には絵本の中で語られているテクストの空間がある。実体としての読み手や実体としての子どもは，テクストの空間に描かれる出来事を仮構の出来事・物語空間として認識し，そこに関わっていく。このテクストの空間には，通常，作中人物や語り手を含む語りの構造がある。

ここでは，古橋（1999）およびPrince（1987）に基づいて，テクスト空間の語りの構造を図2のように措定しておく。

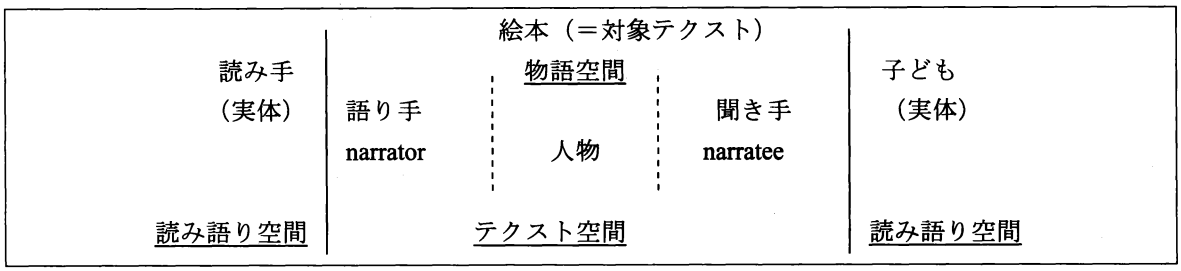
「語り手」とは，絵本の中で地の文を語る人物である。ただし，どの程度はっきりした人格性を持つかは，そのテクストの特性による。「語り手」に対応する想定としての聞き手がnarrateeであるが，子ども向けの絵本の場合は，想定としても子どもであることが多い。「人物」は作中人物である。「語り手」が「人物」の一人である場合もある。人称視点との関係については後述する。実体としての読み手は一般に語り手に対応する聞き手の役割を意識し，語り手に意識として寄り添うが，語り手と離れた人物に寄り添うことも可能である。読み語りの場合は，子どもにとってのテクストが読み手の音声を含んだ総合性ないし二重性を持つものであるため，子どもがどのような立場をとるかは，一面では読み手の〈読み〉に支配されるとも言えるが，一方で他の読者（読み手・他の子ども）の存在があり，開かれた読みの場となっていることにより一般のテクストの読者よりも自由であり，多様であるとも言える。

3 人称視点と語りの視点・読者の視点

いわゆる人称視点は，読み語りのテクスト空間において意味を持つと同時に，それとの関係において読み手の読み方に影響を持っている。村田（1999）は，次のように述べている。

実際に声に出して語って聞かせてくれるおとうさんなりおかあさんなりが文字通り「語り手」です。口頭

図2 テクスト空間



伝承の昔話や民話には，ふつう一人称の登場人物は出てきません。「語り」伝えられてきたのだから，語り手が外にいる三人称スタイルなのは当然です。読んでもらうという読書の入門としては，語り手がまさに本の外にいる三人称スタイルが自然なのかもしれません。読んでくれる人と一緒に物語の舞台全体を眺める場所に位置し，そこから個々の登場人物に適宜視点を移動させていくのでしょう。(95ページ)

この指摘は，一人称視点や，三人称限定視点よりも，「語り手」＝「読み手」という関係を成立させやすい三人称客観視点の物語の方が，テクスト空間・読み語り空間の構造を安定させやすいというものであろう。そして，子どもが読み手とともにテクストに向かうという空間的心理的な特性も指摘されている。読み語り空間にあっては，子どもは，時に読み手と同列に並んでともに同じテクスト（テクスト１）に向かうことになるとともに，時に読み手によって解釈され提示された音声・視覚を統合したテクスト（テクスト２）に向かうことになる。そして村田の指摘のように，その上で作中人物などへの心理的寄り添い（誰に感情移入するか），視点的寄り添い（物語空間のどの位置に仮の知覚の基点をおくか，どのような位置から空間をイメージするか）を自由に行っていくことになる。実体としての読者が取り得る知覚の基点は自由であり，テクスト空間における語り手が取り得る知覚の基点にもまた解釈の幅があるため，実際のところ，人称視点によってテクスト空間の構造そのものや物語空間の特性そのものが一義的に決定されるわけではない。読み手と子どもという二つの読者によってテクスト空間，読み語り空間，物語空間の構造は互いに浸透しあいながら，関係を作り替えていくことになる。

古橋（1999）は，西郷視点論に基づいて，次のようにまとめている。

〈内の目〉とは，人物自身の目と心になって語る（読む）ことですが，それは人物に同化体験することでもあります。

一方，〈外の目〉とは，語り手が人物の様子をわきから，外から，横から見るように語ることです。この場合，読者は目撃者のように外から見る異化体験をすることになるでしょう。

また，共体験とは，（中略）同化と異化という想像力が同時に働いていることを意味します。(37—38ページ)

読み語りと視点の関係は，先の寄り添いとの関連も含めて，語り手が作中人物に同化，異化，共体験をどのようにしているか，読み手・子どもが語り手や作中人物にどのように同化，異化，共体験をしているかという観点から見ることもできる。

読み手は，それぞれ独自の読み語りのスタイルを持っており，絵本のテクスト空間への働きかけ方が違う。それは，声色，音量，速さ，間のとり方，子どもとの関わり方，本文にないことの発話量，ページのめくり方，など様々な形で表れる。そして，それらは当然，子どもの視点に影響を与えている。

例えば，絵本を異化した読み手自身の言葉で子どもと多く対話しながら読み語りを進める読み手と，読み手自身の言葉は少なく，本文通りの読みをする読み手では，子どもの読みに違いが現れよう。前者では子どもは読み手の視点に影響される傾向が強く，後者では子どもは語り手の視点に影響され，絵本の中に自由に同化や異化しやすくなっているのではないかと考えられる。ただし，これは傾向であって，個々の子どもの読みはさらに自由であるとも言える。

読み手によって子どもの視点が変わるということは，読み手が意識することによって，子どもの視点をある程度操作することも可能だということにつながる。読み手はこのことを意識しつつ，自らの読み語りのスタイルを作っているものと考えられる。

4 「ジャックの会」による読み語り実践と調査の方法

「読み語りジャックの会」は，平成８年４月，新潟県上越市に創立された読み語り実践の会である。会員数20

名（2003年9月現在）で，上越市立高田図書館および上越市立直江津図書館での「お話し会」を継続的に行っているほか，保育園や小学校での読み語りなどの活動を行っている。その活動の目的は，読み語りを通して，子どもたちにより豊かな心を育むと同時に，子どもたちが本に親しみ，ひいては読書習慣の形成につながっていくようにすることにあるとされている。

ここで検討の対象とする読み語りが行われている「お話し会」は，毎週土曜日午後2時から30分間，上越市立高田図書館および上越市立直江津図書館で行われており，ジャックの会の会員2～3名が交代で読み手をつとめ，任意で集まった子どもたちを対象に絵本や紙芝居をテクストとして読み語りを行っているものである。従って子どもの側の参加者は一定しておらず，その年齢層も特定されていない。この「ジャックの会」が行なっている「お話し会」における絵本の読み語り実践を検討の対象とする。

稿者の一人は，この活動にメンバーとして参加するとともに，観察者として参与観察し，ビデオテープへの記録を行った。この記録から音声・行動をトランスクライブし，そのトランスクリプトをデータとする。

調査

事例①　2003年2月1日（土）　直江津図書館
- 読み手　A
- 絵本　『のはらのテレビジョン』
- 子ども　4人（3～6歳）

事例②　2003年2月8日（土）　高田図書館
- 読み手　B
- 絵本　『どうしてなの？』
- 子ども　13人程度（2～8歳）

事例③　2003年2月8日（土）　高田図書館
- 読み手　C
- 絵本　『そらまめくんのベッド』
- 子ども　13人程度（2～8歳）

事例④　2003年5月10日（土）　直江津図書館
- 読み手　D
- 絵本　『三びきのやぎのがらがらどん』
- 子ども　5人（3～8歳）

事例⑤　2003年10月18日（土）　高田図書館
- 読み手　C
- 絵本　『三びきのやぎのがらがらどん』
- 子ども　10人程度（2～8歳）

事例⑥　2003年10月25日（土）　高田図書館
- 読み手　B
- 絵本　『三びきのやぎのがらがらどん』
- 子ども　15人程度（2～8歳）

ここでは，事例①に基づき，読み語りの基本構造を確認したうえで，事例④⑤⑥によって同一テクストの読み語りの違いを比較検討し，読み語りにおける読み方の構造について考察する。

なお，トランスクライブ記号は以下の通りである。
- ○，△，□は読み手の顔の向きを表す。
  （○…絵本の方　△…子どもの方　□…その他）
- 斜体の発話は，読み手が絵本の本文外のことを発話したことを表す。
- （　）内の発話は，本文にあるが発話されなかった発話を表す。
- //は，発話や行動などが同時に行なわれたことを表す。
- 下線は登場人物の声色を使ったことを表す。ただし，語り手の声色は点線とする。

5　読み語りの基本構造

事例①の読み手Aによる『のはらのテレビジョン』の読み語りデータをもとに，読み語りの基本構造を確認する。

なお，テクスト空間に関するデータは次の通り。

作中人物：ぼく　おじさん　ママ　おねえちゃん　パパ

絵だけの作中人物：ねこ　ライオン　魚　ターザン　象

語り手：「語り手＝ぼく」の一人称の語り

想定される聞き手に向かって，話しかけるような語り口になっている。

テクストを離れた空間では，読み手が直接子どもに話しかけ，場合によっては直接子どもが読み手に話しかける，直接のコミュニケーションが行われている。次のような場合である。(読み手A…A　子ども…K)

＊読み手の話しかけから始まる場合

・3　A　△テレビ好き？

4　K1　好き。

5　K2　好き。今日も見るよテレビ。

6　A　△見る？○

7　K2　△ゆうちゃんね，あのね，ポケモンがね，(　　)。

8　A　ポケモン見てる？

9　K2　うん。ピカチュウだよ。あはははは。

10　A　○今日はのはらの△テレビ○ジョン。

＊子どもの話しかけから始まる場合

・17　K1　△テレビ，○観てたんだ。

18　A　うん。

19　K2　//テレビ？

このような発話は，本文に入ってテクストを媒介するコミュニケーションの合間に自在に現れている。子どもから話しかけるパターンも現れている。以下のような場合である。

・93　A　△○△ターザンって知ってる？

94　K2　知らない。

95　A　○知らないね。//△ターザンはジャングルにいる。○

96　K1　//知ってる。

・28　K1　ライオン。

29　A　うん。

30　K1　ライオンって英語で言う。

31　A　△そう英語でいえる？//○ライオン。

テクストを媒介するコミュニケーションは次のような形で行われている。

・　　A　pp. 2-3へめくる。

11　A　//△テレビ。○まあテレビ△ね。○テレビ。

A　//pp. 4-5へめくる。

12　A　//これがのはらの△テレビ○ジョン。

A　//テレビを指さす。

A　pp. 6-7へめくる。

表紙から扉へといたる箇所で，本文が存在せず，基本的に絵のみがある。絵のみをテクストとして読み語りが行われているため，本文外の言葉で発話が行われている。しかし，発話内容は発話12の「これが」という直接的な指示語に見られるように，テクストを媒介として行われている。しかし，一方発話11の「テレビね。」の終助詞に見られるように，子どもへ直接語りかけるようなモードで発話が行われている。

・13　A　△さてさて。○△//これがぼく。

A　//指さす。

14　A　○ともだちが野球でもやってないか△なー，○とおもって，

15　A　ぼくはいつもの野原に△ぶらっとでかけてみた。(んだ。)

A　○pp. 8-9へめくる

16　A　△○ところが，そのひは△どういうわけか○ともだちは（どこにも）だーれもいなくて，△かわりに，(というのはへんだけど)（みしらぬ）//○変なおじさんが，△ひとり，○野原（のまんなか）に//すわっていた。(よ。)

A　//おじさんを指さす。

本文があるページに入ったことを発話13の「さてさて。」が示している。これは直接のコミュニケーションともとれるが，それまでの声と声色が変わっており，絵本の地の文（語り手＝ぼく）と同じような声を使っているので，点線の下線を付けて示してある。発話14からは，本文テクストに沿って「読む」形で読み語りが進行するが，読み手Aは，発話15の「みた」や発話16の「だーれも」のように本文にない言葉を付加したテクストにした

り，発話15の「んだ」や発話16の「どこにも」など（ ）で囲んだようなもともとの本文テクストを省略したテクストにするなど，テクストを自在に加工している。

子どもの側から見れば，子どもは〈子ども―テクスト2〉コミュニケーションが支配的なテクストとのかかわりを持つことになる。この絵本の文字はさほど大きくなく，ページあたりの文字数が多いため，読み語り空間で直接視覚的に〈子ども―テクスト1〉コミュニケーションを持つことがむずかしい。読み手は〈読み手―テクスト1〉コミュニケーションにおいて，作中人物である「ぼく」と語り手が重なっている構造にのっとり，さらに読み手自身をそこに重ねている傾向が見られる。ただし，読み手Aは，発話53のように他の作中人物のせりふも補っており，自在な語り手としての立場を持っている。しかし，どちらにより寄り添っているかという点では，「ぼく」により寄り添っている。そのことは発話90，91に典型的に見られるように，「とぼく」という引用表示は省略されることが多いのに対して，「とおじさん」という引用表示は省略されず，語り手の声色で発話されていることが多いことに表れている。（「とぼく」の省略は14例中11例。「とおじさん」の省略は15例中7例（ただし2例は引用にかかる本文そのものも省略））

・53 A *さて△と，○チャンネルでもかえようかねー。△ガチャ。*（おじさん）

・90 A ○*これ，△プロレスでしょ？おじさん。*（とぼく。）

91 A ○*いやー，プロレスじゃなくて，ターザンだよ。とおじさん。*

また，視線の動きも盛んに子どもに向けられており，読み手Aが語り手としてテクスト世界を構成しながら，読み語り空間にあってはそのふるまいのまま直接に子どもにコミュニケーションをとっているということができよう。以上，2～4で指摘した読み語りの語り方の構造が現れていると同時に，読み手Aの特徴を観察することができた。

6 読み語りの構造と読み方の特徴

事例④⑤⑥の読み手D，C，Bによる読み語りを対象に，読み手による読み語りの方法の違いを検討する。三つの事例のテクストは共通の『三びきのやぎのがらがらどん』に設定した。テクスト空間に関するデータは次の通りである。

作中人物：ちいさいやぎのがらがらどん　二ばんめのやぎのがらがらどん　おおきいやぎのがらがらどん　トロル

語り手　：絵本に登場せず心の中ものぞくことのない超越的な語り手。三人称客観視点の語り手

1）事例④に見る読み手Dの特徴

読み手Dは，読み語りの場において子どもと直接のコミュニケーションをさかんにとっている。発話1，3，5で子どもに話しかけ，発話2，4で同じ子どもが直接答えている。テクスト本文に入る前に発話は子どもも含めて23に及び，読み終えたあとの発話も42に及んでいる。

・1 D *△おばちゃんがもってきたのね，これ知ってる？*

D 立った姿勢で，本の表紙を見せる。

2 K1 うん。

3 D *知ってる？あ，がらがらどん知ってる？やる？やってもいい？*違う本じゃ読む？

4 K1 うん。読む。

5 D *え？これでいい？*

本文に入った場合にも，この傾向は同様に認められる。発話19で題名を読んだ後，発話20で直接子どもたちに話しかけている。子どもは「首を横に振る」行動で反応している。

・18 D *お山に○いくにはね，△川があるんです。△○川なんだよ。川にね，橋もかかっているんです。*

D ○pp. 6-7へめくる。

19　D　△三びきのやぎの○がらがらどん。(3)
　　D　pp. 8-9へめくる。
20　D　*△○△名前何ていうやぎか知ってる？なんていうの？//○この△やぎの名前知ってる？*
　　D　//K2のほうを見る。
　　K2　首を横に振る。

発話78では，「でんがくざし」ということばの意味の解説をさしはさみ，発話91では，個人的な経験を語りかけている。

・78　D　*△あの，//棒でこう刺してるのね。あれをおでんの意味なんだけどね。それでさして（　）。*
　　D　//ひとさし指を動かす。
・91　D　(2) *うん。おばちゃん初めてこれ読んだ時にね，これやぎと，おばけのトロルでしょ？○だからね，どんなにおおきながらがらどん，△どんなにおおきなやぎでも，おばけのトロルには，負けちゃうだろうなあと思って，どきどきしながら，本を開いたんです。//みんなの（　）かな？○ほうら。*

読み手Dはまた，子どもに視線を向けることが多い。○で示された本文を見ている時間よりも△で示された子どもを見ている時間の方がはるかに長い。子どもを見ると同時に大きく頷いたり，リズムをとったりして読み進めている。

このように読み手Dは子どもとの直接のコミュニケーションを基軸に読み語り空間に位置している。ただし，テクスト空間とのかかわりにおいては，読み手Aと異なり，テクスト本文の言葉をほとんど改変していない。(発話61，98のみ) これは，テクストの語り手が物語内容からは独立した超越的な三人称の語りをとっていることと関係していよう。語り手と作中人物，作中人物の三匹のやぎ，トロルはすべて区別のつく声色で表現されており，読み手はテクストを〈異化〉するような立場をとっているものと考えられる。子どもは，〈テクスト1―子ども〉コミュニケーションと〈テクスト2―子ども〉コミュニケーションの区別をすることなく，〈テクスト―子ども〉コミュニケーションをとることになる。したがって子どもはどの作中人物にも自由に自らの視点を近づけたり，心理的に寄り添ったりすることができる。そのことが，82～91の会話で，読み手が「どっち勝ってほしい？」と訊ねたのに対し，子どもの反応ががらがらどんとトロルに分かれたことに表れている。

2）事例⑤に見る読み手Cの特徴

読み手Dと同様，読み語りの始めに子どもとの直接のコミュニケーションが行われている。ただし，発話9からは本文テクストに入り，読み手自らの情報を提示するようなコミュニケーションや子どもの読み手自身への発話を要求するようなものではない。

・1　C　*最初に，おばちゃん，Cさんがやります。*
　　C　いすに座る。
2　C　*見えるかな？*
　　C　pp. 2-3を見せる。
3　K1　見えない。
4　C　*見えない？△こうならどう？○△見えますかー？○*
5　C　*△今日はね，外国のむかーし話○です。*
6　C　*題はね，//(5) △三びきのやぎのがらがら○どん。マーシャブラウンさんの絵です。*

また，最後にも発話47「面白かった？」と聞いており，声質，視線の方向から見て，読み手―子どもコミュニケーションであるが，発話数は2で子どもの反応を直接引き出していない。

テクストの読みに入ると，子どもの方に視線を向けておらず（発話15のみ），テクストの語り手に同化して，読み手―子どもコミュニケーションは影を潜める。本文の改変もわずかである（発話にして5）。語り手，三匹のやぎ，トロルのそれぞれの声色は丁寧に変えて区別してあり，物語内容を忠実に提示することに意識が集中されている。子どもは〈テクスト1―子ども〉コミュニケー

ションに近い形でコミュニケーションを行っているものと思われる。

3）事例⑥に見る読み手Bの特徴

事例④⑤と同じように，本文に入る前に，子どもに話しかけており，子どもからの発話も要求している。

・2 B *はい，それでは，△三びきのやぎのがらがらどんを読みたいと思いますけれど，みんなこの本ご存知ですか？知ってますか？*

3 K1 //はーい。

4 K2 //知ってる。

5 K3 //知らない。

6 B *//あ，知ってる？知らない。じゃ知ってる子も知らない子も。あら，今日僕借りたのね？*

読み語りの場における読み手―子どもコミュニケーションが行われている。しかし，これは発話8「それではいきますよー。」までとなっており，最後もすぐに終わっている。そして，本文テクストの読みに入ると，本文にない言葉で子どもに向けて発話することはない。しかし，子どもを意識していないわけではない。子どもの方を向いたときの読み手の表情が，子どもを意識していることを特徴づけている。発話30「と，トロルは△いいました。」や発話48「…△ふみくだくぞー。」の部分では，子どもの方を笑顔で見ながら発話する。また，発話37「△と，トロルがいいました。」や発話49「…△つきおとしました。」は，目を見開き驚いた表情で子どもの方を見ながら発話する。これらは直前の登場人物の行動に対する読み手の感じ方が表わされているものと思われる。読み手が読者として現れ，子どもと共感的な立場に立っているものと考えられる。

また，子どもの方を見ることでリズムをとりながら読むという特徴がある。子どもを意識し，子どもの反応を確かめながら子どもをしっかり見ている。例えば以下の発話である。

・14 B さあ，むかし三びきのやぎが△いました。○なまえは，どれも△がらがらどんといいました。

・18 B かた，△こと，かた，こと○，とはしがなりました。

読み手Cは同じ部分で視線を絵本に固定しており，視線の動きが違うことがわかる。読み手Dはほぼ読み手Bと同様の読み方をしている。

・24 D ね。//さあ。むかー△し，○三びきのやぎがいまし△た。

・39 D かた，こと，かた，△こと，○と，はしが△なりました。

テクストに対しては，読み手Bは，本文外のセリフを2カ所で補っている。発話10「さあ，最初は絵かな？」発話11「やぎさんが出てきましたー。」では，絵のみのページを補って発した言葉であり，声質から，読み手B自身の言葉で子どもを意識し補った言葉と分かる。しかし，短時間でページをめくり，小さな声であるので，子どもの応えを期待したり対話しようとしたりして発話したものではない。事例②と同様，読み手Bは，子どもと積極的に対話しようとしているわけではない。必要があると感じた時に本文を補うようにし，絵本そのままの世界を大切にする傾向がある。

また，読み手Bは全体を通して声色を変えているが，子どもたちが恐がらないようにと抑えた部分もある。笑顔になることもそのひとつだろう。作中人物のせりふと，語り手の部分，読み手としての部分を意図的に分けているものと考えられる。表情もその現れであると思われる。

・19 B △だれ○だ，おれのはしを，かたことさせるのは。

20 B と，トロルがどなりました。

21 B △なに，○ぼくですよ。//いちばんちびやぎの，がらがらどんです。やまへふとりに△いくところ○です。

22 K4 //これ恐い？これ恐い？これ恐くない？恐くない？

23 B とそのやぎはとても△ちいさい○こえでいいました。

・29　B　　そんならとっとといってしまえ。

30　B　　と，トロルは△いいました。

（笑顔で）

作中人物のせりふと地の文との間に充分な間があり，声色を変えている。発話22の子どもの反応を意識してか，発話30の途中から視線を子どもに向け，笑顔を見せることで，物語内容と物語言説を分離するとともに，テクスト空間と物語空間を分けて，絵本を異化した視点を持っている。

子どもは読み手Bと目を合わせ，表情を見ることによって，読者としての読み手と，絵本に対する感情を共有するということがあり得る。

4）読み語りのバリエーション

同じ絵本でも読み手によって違う読み語りになることがわかる。また，読み手にはそれぞれ特徴があること，同じ読み手でも絵本の種類によって違う読み語りになることも事例②③から確認できた。

読み手は，読み語り空間とテクスト空間，テクスト空間のうちの物語内容・物語言説いずれにもかかわりながら，多様なコミュニケーションを行っている。読み手4人の特徴を踏まえ，読み手の子どもや絵本との距離からみた読み手の位置，コミュニケーションの構造を簡単に示すと図3，図4のようになる。

読み手は，読み語り全体を通し，Ⅰ，Ⅱ，Ⅲを盛んに移動している。微妙な動きであり，いくつかの要素が重複もする。傾向としてどのコミュニケーションが優勢かによって読み手の違いが現れる。例えば読み手Aや読み手Dは，読み手Bや読み手Cに比べ，読み語り全体を通して子どもとの直接のコミュニケーションが多いため，Ⅲである割合が多いが，作中人物や語り手への同化もしているため，Ⅰ，Ⅱ，とも重複している。読み手Aは読み手Dよりも大幅にテクストを改変しており，相対的に質的にも直接のコミュニケーションが優勢である。読み手Cは子どもとの直接のコミュニケーションもとっているが，子どもの反応は引き出しておらず，Ⅰのコミュニケーションを主体としている。読み手BはCに比べて，

図3　読み手の位置（心理的空間における相対的概略的な位置）

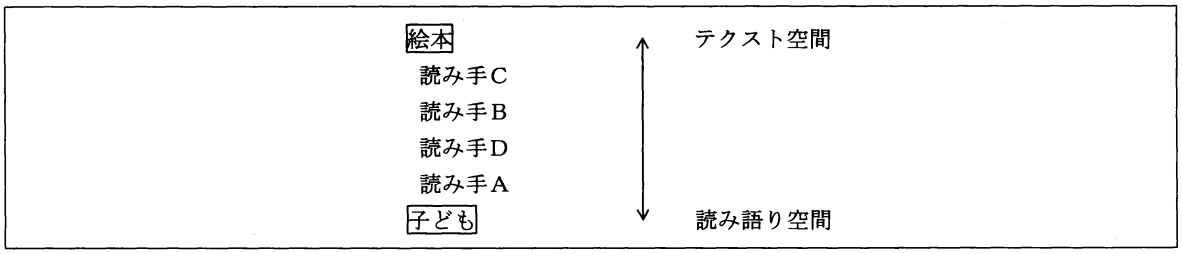
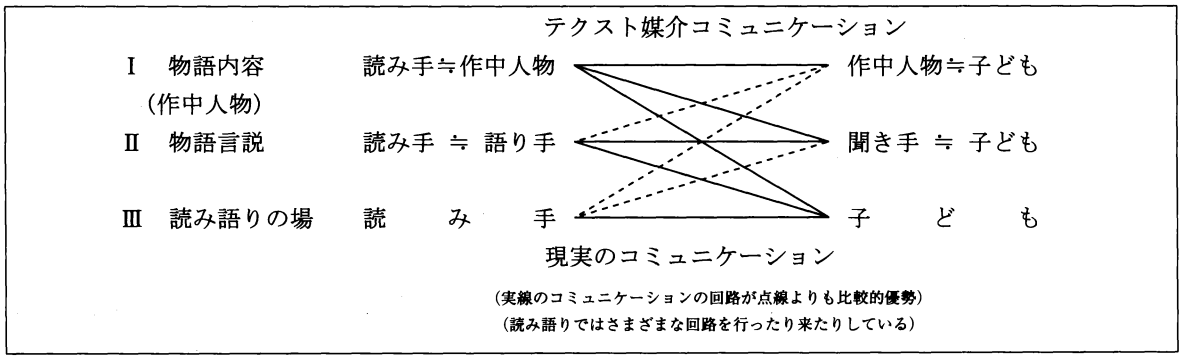


図4　コミュニケーションの構造



反応を引き出したり顔を向けて表情を変えたりと，より子どもに近い。絵本テクストには様々な種類があるので，Ⅰ，Ⅱ，Ⅲの区別そのものはテクストによってはさらに複雑になる。

以上のように，読み手には，読み手―子どもというコミュニケーションを多用するタイプと，語り手―聞き手コミュニケーションに限定するタイプとを両極とする，様々なタイプのバリエーションが存在し，実際には，読み手は様々な回路を複数用いて行ったり来たりしながら，読み語りの実践を行っている。用いる回路やその取り合わせにより，子どもの反応が異なることも明らかになった。読み手が様々な視点から絵本世界の文脈を立ち上げ，語ることで，読み手と子どものコミュニケーションが生まれる。読み手は一回性を持つ条件のもとで，読み語りの方法を選択していると考えられる。

7 今後の課題

本研究では，読み語りの実践を把握し反省的実践に生かしていくための枠組みの検討と，実際の実践データを用いた枠組みの確認を行った。今後の課題として，①読み語りにおける子どもの反応を関連させて検討すること，②読み手の「読み語りのあり方」についての信念と方法の特徴との関係を検討すること，③さまざまな読み語りの実践の場に応じた読み語りの目的と効果を総合的に検討していくことがあげられる。また，読み語りの特徴を実践の場で検討し読み語り実践に返していくための検討の枠組みを考えていくことも必要である。

文 献

古橋和夫（1999）『子どもへの絵本の読みかたり』萌文書林

松本修（2002a）「ナラトロジーと国語教育学研究」全国大学国語教育学会編『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書／（2002b）「教材研究における語りの分析の方法―「にじのみえる橋」（杉みき子）を例に―」『Groupe Bricolage紀要』No. 20 Groupe Bricolage

村田夏子（1999）『読書の心理学―読書で開く心の世界の扉―』サイエンス社

佐々木良輔（2002）「「読み聞かせ」が子供の発達行動に与える影響」『日本読書学会第46回研究大会発表資料集』日本読書学会 pp. 51-58

ジェラルド・プリンス 遠藤健一訳（1997）『物語論辞典』松柏社（増補版）Gerald Prince（1987）*A Dictionary of Narratology,* The University of Nebraska Press.

SUMMARY

Currently, reading aloud is widely performed in schools, libraries, and other venues. However, to date there has been insufficient research conducted into the structure and practice of reading aloud, nor is there a framework for improving reading aloud practices. This study, based on video data of reading aloud performances in a public library, attempted to fill this gap.

Six different reading aloud performances, by 4 different readers, of 4 different texts were video-taped. The audience comprised children ranging in age from 2 to 8, in groups of 4 to 15. Each performance was transcribed from video to understand structural and performative dynamics: what was read, noting additions to and deletions from the text; focus of reader's attention (i.e. book, children, other); stylization of voice and characterization, etc. This data was used to construct models of performance.

From these models the authors defined structural spaces in which reading aloud takes place. They described the "text space," which includes the story-world of narrative, characters, and the implied audience; and the "reading aloud space" composed of reader, book, and actual audience. There are differences among individual readers in terms of their position in relation to the two spaces. Some readers may be situated closer to the text space in terms of their performance, while others may be situated closer to the reading aloud space. Each reader, however, may in the course of performance move between the two spaces, emphasizing one over the other, as deemed necessary. It is this flexibility that defines each reader's style and makes reading aloud effective.

The Science of Reading, Vol. 48, No. 4 (2004)

ガイダンスと目的性をもつグループディスカッションが学術論文の批判的な読みに及ぼす影響*

広島大学　沖　林　洋　平**

問　題

学習者が新しい知識を獲得するにあたって用いる学習方法のひとつに，文章を読むことがある。これまでの教育心理学領域における文章理解研究では，学習者である読み手が，文章中からどのように文章内容に関する読解時の一時的な理解としての表象（representation）を形成するかについて，「テキストベース」と「状況モデル」からなる文章理解モデルを検証するという観点から多くの研究がなされてきた（e.g., Kintsch, 1998)。「テキストベース」とは，文章中の命題のネットワークにより表現された文章内容であり，「状況モデル」とは，文章に書かれている事柄ばかりでなく，読解にあたって読み手が参照したり関連付けたりした既有知識と文章内容とが一体となった記憶表象である。このように，状況モデル構築に関する研究が進められた結果，文章理解過程における読み手の要因が注目されるようになった。しかし，常識的には同じ読み手が同じ文章を読む場合であっても，読みの目的の違いによって，形成される表象は異なると考えられる。例えば，同じ心理学系の学術論文を読む場合でも，レポート作成の参考文献として読む場合，演習などにおいて文献紹介として読む場合，あるいは批評を行う場合などが想定される。このように，文章理解研究は読みにおける目的性も含めた枠組みで捉えることが必要とされよう。しかしながら，そのような目的性を含めた文章理解研究の必要性は，本研究によって新しく提示されるものではない。井上（1998）の提唱する「言語論理教育」においても，読み手が現実の文章に即して設定した一定の基準に対応させて分析的な読みを行うことが奨励されている。ここでいう分析的な読みとは，情報の真偽性・妥当性・適合性を一定の基準に基づいて判断する読みのことを指す。このように，一定の基準に基づいて判断する認知過程のことを，一般的には批判的思考であると称する（e.g.,楠見，1996)。すなわち，分析的な読みとは，批判的思考を適用した読解過程（以下「批判的な読み」）であると位置づけることができるだろう。そこで，本研究では，目的性を含めた読みの形態のひとつとして「批判的な読み」について検討を行う。

批判的な読みに関する明確な定義づけはなされていない。その背景には，批判的な読みに適用される認知過程としての批判的思考に関してうまく定義づけがなされていない（Paul & Elder, 2001）ことが挙げられる。例えば，「重要な問題についての決定を行う思考（Beyer, 1985)」，「判断のための合理的で反省的な思考（Ennis, 1985)」，「自分自身の意見が常に正しいとは限らないことを認識するための思考（Nickerson, 1987)」などがある。このように，批判的思考についての定義は，研究者によって様々なものがある。しかし，これらの諸定義からは，批判的思考には思考対象についての疑問生成や推論，あるいは合理性の評価などの認知過程が含まれていることが推察される。

文章理解過程における批判的思考の役割を検討するためには，被験者が文章を読む際，批判的思考を適用する

---

* Effects of guidance and objective group discussion on students' critical reading skills.

**OKIBAYASHI, Yohei (University of Hiroshima)

ことに関して明確な教示を行うことが必要とされる。なぜなら，このような教示によって，被験者は課題に対して疑問生成活動としての批判的思考を適用することが明らかにされているからである（道田，2001）。課題遂行時に文章を批判的に読むことを教示した先行研究として，伊東（1992）は，心理学を専門とする研究者のうち，博士号取得者を熟達者，学部の1年次生を初心者として，教育心理学領域の学術論文の批評を課題として発話プロトコルの分析を行った。その結果，批評の観点が熟達度に応じて異なることが明らかとなった。この結果は，文章内容に対する熟達度が学術論文の批判的な読みの観点や疑問の質的内容に影響を及ぼすことを示している。

一般に文章内容に対する内容的知識，すなわち既有知識が多い読み手は，文章から多くの正確な情報を入手し，文章内容を正確に理解することが明らかにされている（e.g., Chiesi, Spilich, & Voss, 1979）。一方，沖林（2003）では，熟達者であっても読み手の専門領域によって，文章を批評する際に適用する読解方略が異なることを明らかにしている。このことは，文章を批判的に読むための読解方略に領域固有性があることを示唆するものである。したがって，領域に応じた批判的な読みの読解方略を適切に教授する学習指導法について検討を行う必要がある。

本研究では，そのような学習指導法として，沖林（印刷中）に知見を得て，査読のガイダンスの提示とグループによるディスカッションの効果について検討を行う。沖林（印刷中）では，ガイダンスとグループによるディスカッションを設定し，教育心理学の専門コースに配属された学部3年次生を被験者として，実験用に改変を行った教育心理学領域の学術論文に対するプレ―ポスト実験計画による模擬的な査読課題を行い，生成された批評の量と質に関して分析を行った。その結果，ガイダンスとディスカッションのそれぞれが生成する批評の量の増加に影響を及ぼすことは示されたが，批評の質の向上に影響を及ぼすことはなかった。すなわち，沖林(2003)では，批評の質を高める要因に関する検討が残された課題であることが示唆された。

大河内（2001）は大学生を被験者として，認知心理学の教科書として書かれた文章を読む際に生成される疑問について検討を行った。その結果，特に「文章の因果性に注目する」，「動作主の行動背景に注目する」，「動作主が目標を達成するための手続きに注目する」など文章に対して「深い疑問」を持つことが内容理解課題成績の向上に関係があることを明らかにした。また，伊東(1992)や沖林（2003）においては，教育心理学領域の学術論文の問題や考察部分に対する熟達者の批評コメントとして，「文章がうまく流れているか」「実験的操作との関係を明確に述べる」など文章全体のマクロ構造を意識したものが多かった。以上の知見を総合すると，熟達者による質の高い批評とは，「文章全体の背景となる根拠性を重視した批評」であると定義することが可能であろう。それでは，具体的にはどのような学習指導法を用いれば，学習者に根拠性に基づく批評を促すことが出来るのであろうか。

そこで本研究ではディスカッションにグループで達成する目的を設定することとした。McCutchen, Francis, & Kerr（1997）は，中学生を被験者として，被験者に歴史雑誌の編集者という役割を意識させ刺激文の推敲課題を行わせた。その際，被験者の文章産出力に応じて高群，中群，低群の3群に分け，各群内で2人ペアを組み，ペア同士で互いに話し合いながら刺激文の推敲課題を実施した。その結果，被験者から編集者としての役割を意識した推敲コメントが得られた。McCutchen et al.(1997)は，被験者に対して刺激文のマクロ構造を特に注目して推敲を行わせるという課題を設定しているわけではなかった。それにも拘わらず高群の被験者からは，刺激文のマクロ構造の修正を促すコメントも得られた。そこで本研究では，McCutchen et al.(1997) に知見を得て，被験者はそれぞれ架空の編集委員会における編集者であるという役割を意識するような状況を設定した。

McCutchen et al.(1997) は，ディスカッションにおいて被験者が役割を意識することが文章の推敲課題に影響を及ぼすことは明らかにした。しかし，推敲と批判的な

読みとは完全に一致するものではないであろう。市川（1996）は，「学生が査読者になる」というゼミ形式の講義を実践し，学生が査読者になるという役割を意識し，実際に査読コメントを産出したうえでグループによってディスカッションを行うことが学習者の批判的思考力を高めると述べている。本研究では，この実践例に知見を得て，目的性をもつディスカッションの学習指導法としての有効性について実験的手法により検討を行う。

目 的

本研究の目的は，学術論文の批判的な読みにガイダンスと目的性をもつディスカッションがどのような影響を及ぼすかを検討することである。

方 法

被験者 認知および教育心理学を専攻する学部学生44名を被験者とした。被験者の所属学年次はそれぞれ，2年次が12名，3年次が21名，そして4年次が11名であった。

査読課題用の刺激文 査読課題用の刺激文を2編作成した。以下，2編の刺激文をそれぞれ，「刺激文A」および「刺激文B」とする。本実験では，刺激文Aとして工藤（1993）「科学読み物の読解に及ぼす誤った知識の影響」と，刺激文Bとして麻柄（1993）「誤った知識を修正しやすい説明文の条件について」を用いた。刺激文A，Bはそれぞれ，被験者が査読課題において批判点を見つけやすいように，実験者が一部改変したものを用いた。刺激文A，Bは，それぞれ8ページにより構成される冊子であった。以下，この冊子を「刺激冊子」とする。

読みの注意点 心理学系の学術論文執筆のマニュアルから数項目を実験者と大学教官，そして複数の大学院生によって討議のうえ引用し，刺激文とあわせて提示した。これらを，以下「読みの注意点」とする。読みの注意点は，細江・細越（1996）と宮谷（1993）から適切な箇所を抜粋したものを用いた。

ディスカッションにおける評価文 ディスカッション課題において，ディスカッションの材料となった心理学発表論文（以下「評価文」）を2編選定し，被験者に提示した。

刺激文作成の手続き 刺激文として用いた論文の内容に関して，問題部分における多くの先行研究の引用や，結果部分における複雑な統計的処理の結果など，被験者にとって難解であると判断される記述を削除した。その上で刺激文の方法・結果部分では検討していない記述を，問題・考察部分に追加した。また，改変前の論文の研究目的が複数であった場合は，それらの中で最も重要であるものだけを残し，その他に関する記述は改変の過程で全体の文脈に矛盾が出ないように削除した。また，改変前の論文では2つ以上の実験が行われている場合も，ひとつの研究のみを記述することとした。そこで，刺激文の方法・結果部分での問題部分で言及されなくなった実験的操作や結果の分析に関する記述を削除した。Table 1には本研究で用いた刺激文の一部と，刺激文の改変操

Table 1 刺激文Aの一部とガイダンスに付したコメント

問　　題	コ メ ン ト
本研究の目的は，以下の仮説を確認することである。まず，読み手が文章の内容と矛盾する，誤った知識をもっている場合，その文章を読解にその知識が妨害的に働く場合が存在する。つぎに，読解のレベルを，統語論的，意味論的，実用論的とした場合，誤った知識がもっとも強く作用するのは実用論的レベルであり，もっとも作用を受けないのは統語論的レベルである。①そして，被験者の既有知識と推論ストラテジーとの関係についても再検討を行う。	① 実験において，被験者の既有知識と推論ストラテジーとの関係についての検討は行われていない。
考　　察	
…統語論的及び意味論的レベルを達成したという意味では同一のはずの被験者も，実用論的レベルに達するものと達しないものに分かれるのである。…②さらに，被験者の既有知識と推論ストラテジーとの関係についても，今後実証的な研究をしていく必要性があることが示された。	② 本研究では，被験者の既有知識と推論ストラテジーとの関係については検討されていない。

作としてガイダンスに付したコメントの一部を示した。

刺激冊子1ページ，すなわち刺激冊子表紙には，課題遂行にあたって以下の2点を被験者に求める教示が記述された。1点目は，学術論文を査読するつもりで刺激文を読むことであった。2点目は，刺激文を読んだ後に刺激文の内容に関して疑問に思ったことなどを積極的に書き込みを求めることであった。

2ページには，心理学系の学術論文執筆のマニュアルから数項目を引用し，これを刺激文の読みの注意点とした。読みの注意点の具体的な項目内容は，細江・細越（1996）と宮谷（1993）から，実験者と大学教官，そして複数の大学院生によって討議のうえ数項目を引用した。読みの注意点の一部をTable 2に示す。

刺激文の改変箇所は，合計10箇所であった。改変した部分と刺激文の構成部分との関係は，問題に3箇所，方法2箇所，結果2箇所，考察3箇所であった。

査読のガイダンス作成の手続き　刺激文A，Bそれぞれについて，刺激文の改変箇所のうち一部を示したものを，本実験における「査読のガイダンス」（以下「ガイダンス」）とした。ガイダンスには，10箇所の改変箇所のうち3箇所を示した。ガイダンスは，刺激文の問題，方法，結果，考察にそれぞれ偏りがないように4タイプを作成した。

評価文選定の手続き　ディスカッションに用いた心理学会発表論文には，被験者が未読のものを用いる必要があった。そのため，本実験では「日本教育心理学会第45回総会発表論文集」から，まず5編が選定された。選定された5編の発表論文について，大学院生2名と実験者による協議によって，最終的に本実験のディスカッション課題に用いた2編の発表論文を評価文として決定した。協議を行うにあたって以下の3点を重視した。1点目は，内容的に難易度の高いものは避けることであった。2点目は，評価文の難易度にできるだけ違いがないものを選定することであった。3点目は，評価文A，Bの内容の違いが明確になるようにすることであった。以上のような点を重視して協議を行った結果，以下の2編の発表論文をディスカッション課題に用いた評価文として使用した。2編の評価文は「作文指導における文章評価活動の効果」（犬塚，2003；以下「評価文A」）と「数学的に考える力を促進する学習指導法の研究」（江崎・岡，2003；以下「評価文B」）であった。

Table 2　刺激冊子2ページ読みの注意点（一部抜粋）

「問題」は以下の問いから構成されています。 先行研究は何を見出したのか，そしてこの実験でそれと同じような発見を予測しているのか。 この研究の全体的な目的は何なのか。
「方法」は以下の問いから構成されています。 被験者はどんな人か。 その実験にはどのような手続きが用いられたのか。
「結果」は以下の問いから構成されています。 適切に計算された統計数値が用いられているか。 結果のみが言及されているか。
「考察」は以下の問いから構成されています。 先行研究結果はどのように関係しているか。 この研究はどのように改善できるのか。

実験計画　本実験は，ガイダンス要因とディスカッション要因と被験者間要因，テスト要因を被験者内要因とする，2（ガイダンス，以下「G」：あり，なし）×2（ディスカッション，以下「D」：あり，なし）×2（査読課題，以下「テスト」：プレ，ポスト）の3要因実験計画である。全被験者は，GありDあり群が12名，GありDなし群が10名，GなしDあり群が12名，そしてGなしDなし群が10名と各条件にランダムに割り当てられた。

手続き

回答方法に関する教示　被験者が刺激文に回答を記入する際には，ボールペンの類によって疑問に思った点について刺激文に直接書き込むよう教示を行った。

査読課題の手続き　刺激文は被験者それぞれに個別に配布された。被験者は，教示内容に従って課題を遂行するよう求められた。回答の期限は，プレテスト，ポストテストともに刺激文配布時から1週間とした。

本研究では，プレテストとポストテストの2回の査読課題が実施された。本研究では，刺激文A，Bという2

編の刺激文が作成されたため，2回の査読課題において，被験者は同じ文章を読むということはなかった。すなわち，プレテストで刺激文Aを読んだ被験者は，ポストテストでは刺激文Bを読んだということになる。なお，各テストにおける刺激の提示順序は，全体でカウンターバランスがとられた。

ガイダンス配布の手続き　Gあり群の被験者に対しては，ポストテストにおける刺激文を配布する際，プレテストにおける刺激文の改変箇所の一部を示したものを査読のガイダンスとしてあわせて配布した。

ディスカッションの手続き　Dあり群の被験者は，プレテスト終了後，ディスカッション参加者（以下「メンバー」）3人がひとつのグループとなりディスカッション課題を行った。ディスカッションでは，評価文A，Bについて，どちらが内容的に優れているかをグループで話し合うことによって評価，判断するという課題を行った。また，ディスカッションの実施にあたって，それぞれ架空の編集委員会における編集者であるという役割を意識するよう教示を行った。

従属変数　被験者が刺激文に書き込みをおこなっていること，さらに書き込みに関して何らかの意見文が付されていることを批判として計数する基準とした。批判点とみなした被験者の書き込みは，何らかの文章による書き込みである場合や，被験者の書き込みに疑問を感じていることが明示された（クエスチョンマークなどが付されている）場合であった。一方，批判とみなさなかったのは，下線やカッコによる囲みだけである場合であった。

結　果

改変箇所に対する批判数　各条件における刺激文改変箇所に対するプレ―ポストテスト間の平均批判数の変化をTable 3に示す。ガイダンス要因(2)×ディスカッション要因(2)×テスト要因(2)の3要因分散分析を行った。その結果，ガイダンス要因（$F(1, 40)=12.83$, $p<.01$），ディスカッション要因（$F(1, 40)=5.90$, $p<.01$），テスト要因（$F(1, 40)=101.46$, $p<.01$）それぞれの主効果が有意であった。3要因の交互作用（$F(1, 40)=6.04$, $p<.01$）は有意であった。

3要因の交互作用がみられたため2次の交互作用の検定を行った。Gなし条件におけるガイダンス要因とテスト要因（$F(1, 40)=18.86$, $p<.01$）ならびにDなし条件におけるディスカッション要因とテスト要因の2次の交互作用（$F(1, 40)=17.38$, $p<.01$）がそれぞれ有意であった。2次の交互作用がみられたため，単純主効果の検定を行った。まず，Gなし条件とGあり条件のどちらも，プレテストではDあり群とDなし群の批判数に有意な差はみられなかった（$F(1, 80)=0.58$, n.s.；$F(1, 80)=2.31$, n.s.）。また，Gなし条件とGあり条件のどちらにおいても，ポストテストではDあり群の批判数がDなし群よりも有意に多かった（$F(1, 80)=20.76$, $p<.01$；$F(1, 80)=5.19$, $p<.01$）。すなわち，改変箇所に対する批判数は，GありDあり群が他の3群よりもプレテストとポストテストの間で有意に増加した。

非改変箇所に対する批判数　各条件における刺激文非改変箇所に対するテスト間の平均批判数の変化をTable 4に示す。ガイダンス要因(2)×ディスカッション要因(2)

Table 3　各条件における改変箇所に対する平均批判数

	プレテスト		ポストテスト	
GありDあり	1.67	(0.94)	4.67	(1.24)
GありDなし	1.10	(1.30)	3.70	(2.75)
GなしDあり	0.67	(1.02)	3.17	(1.95)
GなしDなし	0.60	(0.66)	0.70	(0.64)

注1）カッコ内は標準偏差

Table 4　各条件における非改変箇所に対する平均批判数

	プレテスト		ポストテスト	
GありDあり	1.58	(0.76)	3.00	(1.35)
GありDなし	1.00	(0.89)	1.80	(1.54)
GなしDあり	0.75	(1.23)	2.42	(1.12)
GなしDなし	0.70	(0.64)	0.80	(0.40)

注1）カッコ内は標準偏差

×テスト要因(2)の3要因分散分析を行った。ガイダンス要因（$F(1, 40)=6.67$, $p<.01$），ディスカッション要因（$F(1, 40)=10.76$, $p<.01$），テスト要因（$F(1, 40)=22.17$, $p<.01$）の主効果が有意であった。ディスカッション要因とテスト要因の交互作用（$F(1, 40)=6.66$, $p<.01$）のみ有意であった。改変箇所に対する批判数とは異なり，3要因の交互作用（$F(1, 40)=1.26$, n.s.）は有意ではなかった。

ディスカッション要因とテスト要因の交互作用がみられたため単純主効果の検定を行った。プレテストにおいてはDあり群とDなし群の批判数に有意な差はみられず（$F(1, 80)=0.88$, n.s.），ポストテストにおいてDあり群の方がDなし群よりも有意に多かった（$F(1, 80)=17.42$, $p<.01$）。

カテゴリ別の批判数　批判点とした書き込みには何らかの意見文が付されていた。そこで，批判点の意見文の内容に関するカテゴリ分類を行った。本研究では「記号のみ」「単なる疑問」「操作言及」「根拠性」の4つのカテゴリを設定した。「記号のみ」とは，クエスチョンマークなどの記号のみの記述を指す。「単なる疑問」とは，文中の専門用語などを単に分からないと記述しているものを指す。「操作言及」とは，刺激文作成の際に，実験者が意図した改変操作（Table 1参照）に内容的に近い記述を指す。「根拠性」とは，根拠性を抱いた指摘と定義し，全体の流れから見た論理的な矛盾点などを指摘しようとしている記述を指す。批判点とした刺激文への書き込みにおけるすべての意見文を，これら4つのカテゴリに分類した。

各条件におけるカテゴリ別の平均批判数について，ポストテストからプレテストの批判数を減じた値をTable 5に示す。ガイダンス要因(2)×ディスカッション要因(2)×カテゴリ要因(4)の3要因分散分析を行った。3要因分散分析の結果，ガイダンス要因の主効果（$F(1, 40)=14.99$, $p<.01$），ディスカッション要因（$F(1, 40)=13.95$, $p<.01$），カテゴリ要因（$F(1, 40)=12.73$, $p<.01$）がそれぞれ有意であった。なお，本分析においては多くの1次および2次の主効果と交互作用がみられた（Figure 3参照）。以下，考察に対して重要な結果に関して要約する。

まず，カテゴリ別の批判数に対するガイダンスの効果について記述する。Dなし条件では「単なる疑問」と「根拠性」の批判数はGあり群とGなし群に有意な差はみられなかった（$F(1, 160)=2.07$, n.s.；$F(1, 160)=2.70$, n.s.）が，「記号のみ」の批判数は，Gあり群の方がGなし群よりも有意に多い傾向がみられ（$F(1, 160)=3.42$, $p<.1$），「操作言及」はGあり群の方がGなし群よりも有意に多かった（$F(1, 160)=15.24$, $p<.01$）。すなわち，GありDなし群ではGなしDなし群よりも「操作言及」の批判数のみが有意に多く産出された。

一方，Dあり条件では「記号のみ」の批判数は，Gあり群とGなし群では有意な差はみられなかった（$F(1, 160)=2.70$, n.s.）が，「単なる疑問」「操作言及」「根拠性」は，Gあり群の方がGなし群よりも有意に多かった（$F(1, 160)=5.74$, $p<.01$；$F(1, 160)=30.01$, $p<.01$；$F(1, 160)=7.05$, $p<.01$）。すなわち，GありDあり群ではGありDなし群よりも「単なる疑問」以外の批判数が全て有意に多く産出された。

次に，カテゴリ別の批判数に対するディスカッション

Table 5　各条件におけるカテゴリ別批判数のプレ—ポストテスト間の平均増加数

	記号のみ		単なる疑問		改変意図		根拠性	
GありDあり	0.10	(0.60)	0.20	(0.79)	0.10	(0.57)	1.00	(0.32)
GありDなし	1.00	(1.33)	0.40	(1.43)	1.90	(2.18)	0.70	(1.34)
GなしDあり	1.00	(0.95)	1.67	(1.15)	0.58	(0.90)	1.00	(1.13)
GなしDなし	−0.42	(1.31)	−0.25	(1.14)	2.92	(1.00)	2.50	(1.24)

注1）カッコ内は標準偏差

の効果について記述する。まず，Gなし条件では「記号のみ」と「操作言及」の批判数はDあり群とDなし群で有意な差はみられなかった($F(1, 160)=1.78$, n.s.；$F(1, 160)=2.17$, n.s.）が，「単なる疑問」と「根拠性」において，Dあり群の方がDなし群よりも批判数が有意に多かった（$F(1, 160)=10.58$, $p<.01$；$F(1, 160)=6.42$, $p<.01$)。すなわち，DありGなし群ではDなしGなし群よりも「単なる疑問」と「根拠性」の批判数が有意に多く産出された。

一方，Gあり条件では「記号のみ」と「単なる疑問」の批判数はDあり群とDなし群に有意な差はみられなかった（$F(1, 160)=2.374$, n.s.；$F(1, 160)=0.34$, n.s.）が，「操作言及」と「根拠性」の批判数はDあり群の方がDなし群よりも有意に多かった（$F(1, 160)=9.29$, $p<.01$；$F(1, 160)=13.17$, $p<.01$)。すなわち，DありGあり群ではDなしGあり群よりも「操作言及」と「根拠性」の批判数が有意に多く産出された。

考 察

本研究の目的は，学術論文の批判的な読みに関する有効な学習指導法を検討することであった。本研究は教育心理学専攻の学部3年次生を被験者として，2回の査読課題によるプレ―ポスト実験計画により実施された。本研究における実験的操作すなわち独立変数はガイダンスの提示と目的性をもったディスカッションの2つであった。一方，従属変数は，刺激文に対する書き込みであった。これら刺激文に対する書き込みに関する量的および質的な分析結果に関して考察を行う。

批判点に関する量的分析　まず，刺激文改変箇所に対する批判数の分析によって明らかになった点を，以下に要約する。まず，ガイダンスを提示すること，ならびにディスカッションを行うことの両方により，ポストテストにおける刺激文改変箇所に対する批判数が増加した。さらに，ガイダンスとディスカッションを組み合わせることで，ポストテストにおける批判数が有意に増加した。以上のことから，ガイダンスとディスカッションをそれぞれ単独で行うのではなく，両方を併せて行うことが重要であることが明らかとなった。

次に，刺激文非改変箇所に対する批判数に関して明らかになった点を，以下に要約する。まず，ガイダンスを提示することにより，ポストテストにおける批判数がプレテストより増加することはなかった。一方，ディスカッションを行うことにより，ポストテストにおける批判数がプレテストよりも有意に増加した。これに対して，ガイダンスとディスカッションを両方行うことによって，ポストテストにおける批判数が増加することはなかった。以上の結果は，以下のように集約されるだろう。まず，ディスカッションを行うことにより，刺激文非改変箇所の批判数を有意に増加させる。しかし，ガイダンスとディスカッションの両方を行うことによって，刺激文非改変箇所に対する批判数の増加を抑えられる。

以上のような批判に関する量的分析の結果を総合すると，実際の学習指導場面においては，ガイダンスを提示するだけで十分効果があると判断される。刺激文の改変箇所を的確に指摘できることは，文章中の修正すべきエラーを見つけることが出来ることを意味する（e.g., Wallace, 1996)。しかしながら，批判の量的分析では，被験者がそれぞれの批判点についてどのような疑問を持っていたかに関しては考慮していない。文章内容の理解の深さは，読み手が文章内容に対して生成した疑問に反映される（大河内，2001）ことを考慮すると，被験者が産出した意見文に関する内容に関する質的分析が必要とされる。

意見文に関する質的分析　本研究では「記号のみ」「単なる疑問」「操作言及」「根拠性」の4つのカテゴリを設定し，各条件におけるカテゴリ別の批判数の変化について分析を行った。まず，刺激文の改変意図についての気づきが確認された意見文は「操作言及」に分類された。「操作言及」における批判数は，実験群3群（すなわち，GありDあり群，GありDなし群，GなしDあり群）における批判数が統制群（すなわち，GなしDなし群）よりも有意に多かったが，実験群3群間の批判数に有意差

はみられなかった。改変操作に言及していない批判のうち，疑問の根拠が示されていないと判断されるものが「単なる疑問」に分類された。「単なる疑問」における批判数も，実験群3群における批判数が統制群よりも有意に多かった。しかし，「単なる疑問」の批判は，GなしDあり群の批判数がGありDあり群およびGありDなし群よりも有意に多かった。これに対して，高次の疑問と推定される「根拠性」の批判は，GありDあり群の批判数が他の3群よりも有意に多かった。以上の結果は，以下のように要約される。まず，ガイダンスとディスカッションは，それぞれ改変意図に関する気づきに対しては同程度の効果をもつ。ところが，ディスカッションのみを単独で行った場合は，「単なる疑問」が有意に増加する。これらに対して，ガイダンスとディスカッションの両方を行うことにより，「単なる疑問」の増加は抑えられ「根拠性」を抱いた意見文が増加する。以上のような意見文の内容に関する質的分析の結果によっても，学習指導においてはガイダンスとディスカッションを併せて適用することが望ましいことが明らかとなった。

ディスカッションにおける目的性が査読課題に及ぼす影響　本研究と沖林（印刷中）では，同様の査読課題成績に関して，批判点に関する量的な分析および意見文の内容に関する質的な内容分析それぞれの結果において，以下のような違いがみられた。まず，量的分析の結果に関しては，本研究において，GありDあり群における刺激文改変箇所に対する批判数が，他の条件よりも有意に多く得られた。次に，質的分析の結果に関しては，沖林（印刷中）とは異なり，GありDあり群においては他の条件よりも「根拠性」の意見文が有意に多く得られた。以上の比較により，本研究では沖林（印刷中）よりも，GありDあり群において産出された批判は，量的にも質的にも向上したと判断されよう。

本研究と沖林（印刷中）の手続き上の違いは，以下のように説明される。沖林（印刷中）では，プレテストで読んだ刺激文について，メンバーがフリートーク的に話し合うという手続きであった。これに対して，本研究ではグループによって達成すべき目標を設定することにより，メンバーに評価文に対して批判を行う目的と役割意識をもたせた。このような手続きの違いは，ディスカッションをただフリートーク的に行うのではなく，ディスカッションに対して目的意識をもつことの重要性を示唆するものである。

総括的討論

本研究で得られた知見は，批判的思考や学術論文の読解指導法の探索的解明に対して，以下のような意義があると考えられる。まず，批判的思考の学習指導法について考察する。先行研究では，被験者に提示する目標の違いにより，読みに適用する批判的思考のスキルや方略が異なることが明らかにされている（Klaczynski, Gordon, & Fauth, 1997; Sa, West, & Stanovich, 1999）。また，目的性をもったディスカッションを取り入れた批判的思考の学習指導に関する実践例についても報告されている（市川，1996）が，この実践に対して実験的手法による有効性の確認はこれまでに行われていない。本研究で得られた知見は，学術論文の批判的な読みの学習指導に目的性をもったディスカッションを行うことの有効性を実証的に確認するものであり，批判的思考の学習指導に寄与するものであると考えられる。

次に，本研究の学術論文読解指導に対する意義を考察する。本研究では，説明的文章とりわけ学術論文の批判的な読みに関する学習指導法について検討を行った。このことは，国語教育における説明的文章の読解指導において重要な課題となっている。実際，学習指導要領の改正に伴い，高校国語教育における説明文および論説文の読解指導法として「批判的に読んでみること」「グループで話し合ってみること」などが挙げられている。読解活動においては，学習者同士による話し合いによって文章内容の理解が促進されることが明らかにされている（Schmidt, De Volder, De Grave, Moust, & Petel, 1989；舘岡，2000）。しかしながら，通常ピア・リーディング活動は，初心者が互いに教え合う読解活動のことを指す。

本研究では，このような初心者同士の話し合いにおいて，ガイダンスを示す役割の必要性が示された。すなわち，ピア・リーディング活動のような話し合いによる読解活動においても，ただ学生がフリートーク的に話し合うのではなく，適宜教官やティーチングアシスタントが適切なコメントを与えることの必要性が，本研究によって示唆された。

謝 辞

本論文をまとめるにあたってご指導くださいました広島大学大学院教育学研究科　森敏昭教授に御礼申し上げます。実験の実施を許可して下さった広島大学大学院教育学研究科　学習開発学講座の先生方，富山大学人文学部　心理学コースの先生方，実験にこころよくご協力いただきました皆様に深く感謝いたします。

附 記

1．刺激冊子，評価文作成にあたっては，以下の文献を引用した。

江崎亨・岡直樹（2003）数学的に考える力を促進する学習指導法の研究．日本教育心理学会第45回総会発表論文集, p. 396.

フィンドレイ，B．細江達郎・細越久美子(訳)(1996)『心理学実験・研究レポートの書き方』北大路書房 pp. 47-84《B. Findlay. (1993). *How to write a psychology laboratory report*. Australia: Prentice Hall of Australia Pty Ltd.》

犬塚美輪（2003）作文指導における文章評価活動の効果．日本教育心理学会第45回総会発表論文集，p. 286.

工藤与志文（1993）科学読み物の読解に及ぼす誤った知識の影響．読書科学，**37**(2)，68-75.

麻柄啓一（1993）誤った知識を修正しやすい説明文の条件について．読書科学，**37**(1)，34-41.

宮谷真人　研究論文・レポートの書き方（1993）利島保・生和秀敏編著『心理学のための実験マニュアル—入門から基礎・発展へ』北大路書房　pp. 53-71.

2．本研究では，教育心理学および認知心理学を専門とする学部学生3年次生を被験者としたため，講座所属学生数との関係により，本研究における被験者数は，合計44名となった。分散分析の結果と被験者数との関係については，3要因の交互作用など，有意な統計的検定結果が得られたことをもって，最低限妥当なものであると判断した。

本研究は，ガイダンスとディスカッションの組み合わせの効果を検討することを目的としたため要因計画法を採用した。しかしながら，本研究は探索的・開発的なものであり，より厳密な統制，あるいは，より適切な分析方法などについては，今後さらに配慮が求められる。

引用文献

BEYER, B.K. (1985). Critical thinking: What is it? *Social Education*, **49**, 270-276.

CHIESI, H.L., SPILICH, G.J., & VOSS, J.F. (1979). Acquisition of domain-related information in relation to high- and low-domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **18**, 257-274.

ENNIS, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, **43**, 44-48.

市川伸一（1996）批判的思考力の育成と評価　若き認知心理学者の会編著『認知心理学者教育評価を語る』北大路書房　pp. 64-75.

井上尚美（1998）『思考力育成への方略—メタ認知・自己学習・言語論理』明治図書

伊東昌子（1992）設問に対する論述筆記解答が説明文の批判的な読みに及ぼす影響　読書科学，**36**(1)，22-30.

KINTSCH, W. (1998). *Comprehension*. New York: Cambridge University Press.

KLACZYNSKI, P.A., GORDON, D.H., & FAUTH, J. (1997). Goal-oriented critical reasoning and individual differences in critical reasoning biases. *Journal of Educational Psy-*

chology, **89**, 470–485.

楠見　孝（1996）機能的推論と批判的思考　市川伸一編著『認知心理学4　思考』東京大学出版会　pp. 37–60.

MCCUTCHEN, D., FRANCIS, M., & KERR, S. (1997). Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 667–676.

道田泰司（2001）日常的題材に対する大学生の批判的思考—態度と能力の学年差と専攻差—　教育心理学研究，**49**(1)，41–49.

NICKERSON, R.S. (1987). Why teach thinking? In J. Baron, & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: Freedman. pp. 24–40.

沖林洋平(印刷中)ガイダンスとグループディスカッションが学術論文の批判的な読みに及ぼす影響．教育心理学研究，**52**(3).

沖林洋平（2003）文章内容に対する熟達度が学術論文の批判的な読みに及ぼす影響．読書科学，**47**(4)，150–160.

大河内祐子（2001）　読みの目標が疑問生成に与える影響．読書科学，**45**(4)，127–134.

PAUL, R., & ELDER, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking change for your learning and your life*. New Jersey: Prentice Hall.

SÁ, C.A., WEST, R.F., & STANOVICH, K.E. (1999). The domain specificity and generality of belief bias: Searching for a generalizable critical thinking skill. *Journal of Educational Psychology*, **91**, 497–510.

SCHMID, H.G., DE VOLDER, M.L., DE GRAVE, W.S., MOUST, J.H., & PATEL, V.L. (1989). Explanatory models in the processing of science text: The role of prior knowledge activation through small-group discussion. *Journal of Educational Psychology*, **81**, 610–619.

舘岡洋子（2000）読解過程における学習者間の相互関係—ピア・リーディングの可能性をめぐって．アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要，**19**，25–50.

WALLACE, D.L., & HAYES, J.R. (1991) Redefining revision for freshman. *Research in the Teaching of English*, **25**, 54–66.

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effects of two instructional methods for developing students' ability to read academic articles critically. Subjects were 44 undergraduate students of educational psychology. For this experiment, two different psychology articles were altered to include 10 errors each. The changes were incorporated from unrelated articles, intended to confuse readers. It was hoped that students would be able to identify the errors. One article was used as a pre-test; the other was used as a post-test. Students worked in groups and read as referees, with the goal of identifying the inserted errors.

Students were divided into 4 groups, each performing tasks based on variations of 2 instructional methods: 1) guidance, in which students were given examples of "to be corrected" portions of the pre-test article followed by the post-test article to be read critically; and 2) discussion, in which subjects were divided into sub-groups of 3 students and given 2 different articles to compare and evaluate before reading the post-test article. Group 1 (12 students) performed both guidance and discussion; Group 2 (10 students) performed guidance without discussion; Group 3 (12 students) performed discussion without guidance; Group 4 (10 students) performed neither guidance nor discussion. Pre- and post-test scores were compared.

Students' evaluations and corrections were analyzed qualitatively and quantitatively. The quantitative analysis focused on the stimulus sentences; the number of critiques for altered portions of the text was measured. The qualitative analysis focused on evaluation classification. This analysis revealed 4 categories of comments: a simple mark, a simple question, instructions to revise, and lengthier critiques based on the identified errors.

Overall results showed that students' ability to read academic articles critically could be developed by combining guidance and group discussion methods. Furthermore, they suggest that it is important to set objectives for the groups at the time of discussion.

The Science of Reading, Vol. 48, No. 4 (2004)

資料論文

シンボルサインの読みの発達に関する研究*

健康科学大学　西　館　有　沙
筑波大学　徳　田　克　己**

Ⅰ．問題と目的

現在，さまざまな情報が図記号化されている。それによって私たちは必要な情報を早く正確に入手することができるようになった。特に，交通規則や位置案内に関する図や記号が開発され，使用されている。

その象徴的な動きとして，平成13年３月に交通エコロジー・モビリティ財団が125項目のシンボルサイン（標準案内用図記号）を決定し公表した（国土交通省総合政策局，2001)。これらのシンボルサインは成人を対象にした視認性や理解度に関する評価実験の結果をもとに作成されており，子ども，高齢者，障害者，外国人などがどの程度理解できるかについての資料は現時点では得られていない。感覚器官の病気や障害あるいは言語の問題などで，一般的な文字情報の入手が困難であったり時間がかかったりする彼らにとって，シンボルサインは効率的な情報入手のための有効な手段となるはずである。このことを確認するために，シンボルサインの理解度やシンボルサインの読みの過程を明らかにする必要がある。

そこで本研究では，幼児，小学生（５年生)，中学生（２年生)，大学生（自動車運転免許取得者）を対象にシンボルサインの理解度の測定を行い，それぞれの段階にある対象者がシンボルサインをどの程度理解することができるのかについて明らかにしたいと考えた。また，発達的視点からシンボルサインの「読み」について考察することにした。

Ⅱ．方　法

１．調査対象者

茨城県のＴ市にある私立幼稚園２園の幼児29名，および愛知県Ｎ市にある私立幼稚園１園の幼児13名の計42名，千葉県の公立Ｉ小学校の５年生65名，千葉県の公立Ｏ中学校の２年生79名，茨城県の私立看護学校の２年生及び私立大学の２年生で自動車運転免許取得者72名を調査対象者とした。

２．手続き

幼児に対して，調査項目として設定したシンボルサイン（19項目）を拡大したものを１枚ずつ見せた。その際に，「これは何か」と口頭で質問し，幼児に口頭で回答させた。幼児の回答は調査者がそのまま書きとめた。幼児一人に対する調査時間は約10分であった。

その他の対象者については，質問紙と回答を各学校の授業担当教師に渡し，質問紙調査への協力と調査終了後の教育（図記号の意味を教え，交通安全について指導する）を依頼した。質問紙は，最初に「マークの意味を書いてください」という指示文を提示し，それぞれのシンボルサイン（19項目）の横に自由記述式にて回答してもらった。調査は約15分，その後の教育は20～30分で終了した。

３．調査項目

125項目のシンボルサインの中から，道路標識と共通の図柄であり親近性が近いもの，街の中に多く設置されることが予測されるもの，子どもが知っておく必要があ

* Research into the development of public sign comprehension.
**NISHIDATE, Arisa (Health Science University) and TOKUDA, Katsumi (University of Tsukuba)

るものという視点から19項目（白黒12項目，カラー7項目）を設定した。

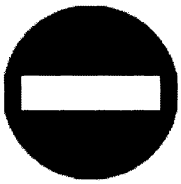
4．回答の正誤の判断について

正誤の判断については，サインの意味をある程度正確に表現していると思われる回答を正答とした。具体的には，レストランサインを「食事」，薬局サインを「薬」，ごみ箱サインを「ごみを捨てる」，障害者用施設サインを「トイレ」，静かにすることを求めたサインを「シー（口に人差し指をあてるしぐさを含む）」と表現した場合などを正答とした。

Ⅲ．結果と考察

19のシンボルサインを「頭文字あるいは単一の記号（以下，記号）」と「シンボルサインの意味を読み取ることができる絵（以下，絵）」とに分け，さらにそれらを「これまで使用されてきているために親しみがあると思われるもの（以下，高親近性）」と「あまり目にする機会がないので親しみがないと思われるもの（以下，低親近性）」とに分類して，分析を行った。以下に，それらの分類にしたがって結果を示す。

（駐車場，白黒）



（進入禁止，カラー：赤地に白抜き）

表1．高親近性のある記号の正答率

	幼　児	小学生	中学生	大学生
駐車場	17%	66%	95%	100%
進入禁止	2%	5%	48%	92%

（%の母数は，幼児42名，小学生65名，中学生79名，大学生72名である。）

表2．高親近性のある記号の誤答例

	幼　児	小学生	中学生	大学生
駐車場	英語 ピー（P）	—	—	—
進入禁止	棒 注意 危険	止まれ 駐車禁止	止まれ	—

注）表中の「—」は，正答率が100%であった，もしくは，正答以外はすべて無回答であったことを示している。

1．高親近性のある記号

駐車場サインは街の中でよく見かけるサインである。それにもかかわらず，幼児の正答率は2割に満たず，小学生においても7割弱の正答率であった。このサインは中学生以上では正答率が高かった。幼児では，その視野に入りにくい高い位置に設置されていること及び駐車場の情報を入手する必要性が低いことから，正答率が低かったと推測される。小学生以上では，年齢が上がるにつれて経験的にその意味を知る者が増え，徐々にその正答率が上昇していった。さらに大学生では，自動車等の運転免許取得教習において知識として学習しているため，全員が正解している。

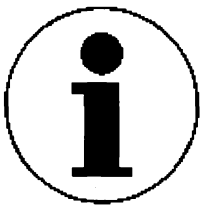
進入禁止サインは，幼児と小学生の正答率が非常に低く，中学生においても正答率が5割に満たなかった。幼児の回答には「棒」のようにサインの形状を答えている誤答やサインの色（赤色）に着目して「注意」「危険」と答える誤答が目立った。小学生以上では「止まれ」「駐車禁止」といった誤答があり，この記号が示す意味を読み取ろうとして失敗していることがうかがえる。なお，大学生の正答率は92%と高かったが，このサインは基本的な交通標識のひとつであり，自動車運転免許を所有している本調査の大学生の全員が正解していないことに疑問を感じざるを得ない。

2．低親近性の記号

案内所サインや情報コーナーサインは，駅や公共施設などの構内に設置されているものであり，最近ではあちこちで見かけるようになった。案内所サインは有人による案内を行っている場所を示しており，情報コーナーサインは機械，案内板，パンフレットによる案内を行っている場所を示している。

中学生までは単独で移動する範囲が限られているので，案内所や情報コーナーを利用する機会がほとんどない。

（案内所，白黒）



（情報コーナー，白黒）

表３．低親近性のある記号の正答率

	幼　児	小学生	中学生	大学生
案　内　所	0％	3％	3％	40％
情報コーナー	0％	2％	6％	11％

（％の母数は，幼児42名，小学生65名，中学生79名，大学生72名である。）

表４．低親近性のある記号の誤答例

	幼　児	小学生	中学生	大学生
案　内　所	はてな くいず	問題です びっくり	クイズ 迷子 何があるか わからない	危険あり 注意 問題です
情報コーナー	人 アイ（i）	水道 遊び場 iモード	iモード 水道 人間	iモード インターネット 水道

そのため，これら２つのサインは，幼児，小学生，中学生にはほとんど理解されていなかった。

一方，大学生になると行動範囲が広がり，駅や公共施設を利用する機会が増える。案内所や情報コーナーを利用することもあるであろう。大学生では，案内所サインの正答率が他の年齢群の正答率に比べて高かったが，情報コーナーサインについては，大学生でもほとんど理解されていなかった。つまり，この２つのサインの違いを正しく認識していないのである。どちらのサインでも，そこに行けば何らかの情報が得られることはわかっているが，どちらが有人でどちらが無人かについては認識していないのである。

３．高親近性のある絵

高親近性の絵については，いずれも大学生で100％の正答率を示した。また，中学生においても，ほとんどの者がこれらのサインを知っていた。しかし，幼児については，サインによって正答率にかなりのばらつきが出る結果となった。

（電話，白黒）

（トイレ，白黒）

（エスカレータ，白黒）

（レストラン，白黒）

（障害者用施設，白黒）

（非常口，カラー：みどり）

表５．高親近性のある絵の正答率

	幼　児	小学生	中学生	大学生
電　　話	93％	85％	100％	100％
ト　イ　レ	69％	94％	100％	100％
エスカレータ	43％	85％	99％	100％
レストラン	12％	82％	100％	100％
障害者用施設	10％	80％	97％	100％
非　常　口	5％	92％	95％	100％

（％の母数は，幼児42名，小学生65名，中学生79名，大学生72名である。）

どの年齢群においても正答率が高かったのは電話サイ

表6．高親近性のある絵の誤答例

	幼　児	小 学 生	中学生	大学生
電　話	—	—	—	—
トイレ	男と女 信号	—	—	—
エスカレータ	すべり台 エレベータ	—	—	—
レストラン	フォークとナイフ	—	—	—
障害者用施設	車いす	—	—	—
非常口	かけっこ 走ってはだめ	かけ込み禁止 走るな	出口	—

注）表中の「—」は，正答率が100%であった，もしくは，正答以外はすべて無回答であったことを示している。

ンであった。日常的に目にしているサインであること，絵が示す意味が一義的で解釈しやすいことが正答率が高かった理由であろう。

トイレサインは，絵の内容をそのまま答えるならば，幼児の誤答にあるように「男と女」と回答されることになる。しかし，どの年齢群においても正答率が高かった。トイレは日常的に利用する場所であることから，トイレサインについては幼少の頃から家庭や幼稚園，学校などで経験的に学習しているのであろう。

エスカレータサイン，レストランサイン，障害者用施設サイン，非常口サインについては，幼児の正答率が小学生以上の年齢群の正答率に比べて極めて低いという特徴があった。

エスカレータサインやレストランサインは経験的に学習することが必要である。幼児の誤答をみると，エスカレータを「滑り台」，レストランを「ナイフとフォーク」と答えたものが多かった。すなわち，絵を読もうとして失敗しているのである。しかし，小学生以上の年齢群では幼児にみられた誤答は現れていない。

障害者用施設サインや非常口サインについては，福祉教育の一環として，あるいは避難訓練等の経験を通して，学校で教育を受けるケースが増えている。またそれらを目にする経験も増えてくる。教育の有無や経験の量が幼児と小学生以上の群の正答率の大きな差に表れている。

非常口サインの絵には動き（文脈）があり，動きからそのサインを読むことができる。しかし，その動きが多義的に解釈できるものであることから，幼児では「かけっこ」や「よーい，どん」といった読み間違いが出現している。また，「出口」という誤答があったことから，経験的に学習しただけでは不十分な学習にとどまる可能性があることが示唆される。非常口サインは，緊急時に身の安全を守るために知っておかなくてはならない重要なサインである。それだけに，幼児期から教育によって確実にその意味を理解させておかなくてはならない。

4．低親近性の絵

絵で示される低親近性のサインのうち，警察サイン，薬局サインについては，幼児の正答率が小学生の正答率よりも高いという逆転の現象が起こっていた。

特に，正答率が逆転する現象が顕著に表れていたのが警察サインである。このサインの正答率を発達的にみていくと，幼児では69%と高いものの，小学生では28%，中学生では49%，大学生では51%と低い。小学生以降ではこの絵を「警察官」以外にも「駅員」「警備員」などと多義的にとらえたための誤答が多かった。つまり，年齢が上がるにしたがって，このサインを解釈する際に選択肢が増えていくために，正答を絞り込むことができず，正答率が下がる結果となったのである。

薬局サインについて，幼児では絵の内容を「薬」とそのまま回答したために正答率が高かった。一方，小学生では薬の絵から「病院」と回答するなど，サインが示す意味を解釈して答えたため誤答となり，結果的に正答率が下がった。

飲めない水サイン，飲食禁止サイン，手をふれるなサインについては，幼児の正答率が非常に低かった。幼児の回答をみると，赤枠内の絵の内容を答えている誤答が多く，丸い枠に斜線を引いた赤色の絵柄が「禁止」を表していることを理解していない者が多かった。このことが正答率の低さの原因であった。小学生以上では「禁止」を表す絵柄を理解できていたが，飲めない水サインや手

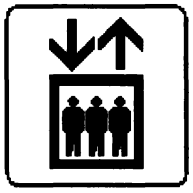
（ごみ箱，白黒）

（警察，白黒）

（薬局，白黒）

（静かに，カラー：青）

（禁煙，カラー：タバコは黒，丸い枠は赤）



（エレベータ，白黒）

（飲めない水，カラー：蛇口とコップは黒，丸い枠は赤）

（飲食禁止，カラー：飲食物は黒，丸い枠は赤）

（手をふれるな，カラー：手は黒，丸い枠は赤）

表7．低親近性の絵の正答率

	幼　児	小学生	中学生	大学生
ごみ箱	76%	75%	91%	100%
警察	69%	28%	49%	51%
薬局	50%	32%	81%	86%
静かに	48%	77%	77%	97%
禁煙	45%	88%	97%	100%
エレベータ	33%	72%	84%	99%
飲めない水	21%	32%	44%	75%
飲食禁止	7%	75%	82%	100%
手をふれるな	7%	29%	35%	54%

（%の母数は，幼児42名，小学生65名，中学生79名，大学生72名である。）

表8．低親近性のある絵の誤答例

	幼　児	小学生	中学生	大学生
ごみ箱	ごみ	リサイクル	—	—
警察	運転手	駅員	駅員 警備員	駅員 警備員
薬局	病院 お医者さん	病院 救急車	救護所 病院	診療所 救護所
静かに	人	—	喫煙所	—
禁煙	たばこ けむり	たばこを捨てるな	たばこを捨てるな	—
エレベータ	人 歩くマーク	—	出入り口 男性用トイレ 歩道	—
飲めない水	水 水道	水道使用禁止 飲食禁止	水道使用禁止 節水	飲食禁止 水道使用禁止 断水
飲食禁止	ハンバーガーとジュースマック注意	持ち込み禁止 持ち出し禁止	持ち込み禁止 食べ物ありません	—
手をふれるな	手	止まれ 立ち入り禁止 たたくな	立ち入り禁止 押すな	進入禁止 セールス お断り

注）表中の「—」は，正答率が100%であった，もしくは，正答以外はすべて無回答であったことを示している。

をふれるなサインについては，絵の内容を多義的に解釈できるため，誤った解釈が多く発生した。

Ⅳ．まとめ

本研究では，シンボルサインの読みを発達的視点から分析してきた。その結果，サインの読みには，サインに対する親近性の高低，サインの絵の中に動き（文脈）の有無，サインの解釈の仕方が大きく影響していることが確認された。特に，絵で示されるサインについては，サインの読みやすさだけでなく，読み手の読み能力，経験の豊富さ，知識量がその理解に大きくかかわってくる。

一方の記号サインでは，読み能力の発達にともなって理解が進むというよりもむしろ，知識として学習しているか否かが，その読み取りにおいて重要であった。これは，教育を受けている群（大学生）と教育を受けていない群（幼児，小学生，中学生）とを比較すると，その間に大きな差が生じていることからも明らかである。記号サインについては，状況との照合によって経験的に学ぶだけでは理解が不十分であり，知識として学習することが求められる。

サインの読み能力の獲得を発達的な視点でみていくと，幼児期では経験が浅く，また，サインそのものについて十分に理解していないため，サインの意味よりもサインの絵の内容をそのまま答える傾向が認められた。ただし，トイレサインのように，幼児にとって身近で比較的状況との照合を行いやすいものについては，正しく理解できていた。小学生になると，サインの絵の内容を解釈して，それが示す意味を答えようとする。しかしながら，経験不足，知識不足により，その解釈を誤ることが多い。中学生，大学生と年齢が進むにつれて，経験不足や知識不足による解釈の誤りが減少し，正確にサインを読むことができるようになる。

今回明らかになったサインの読みの特徴や，読み能力の発達の過程から現在のシンボルサインを分類すると，絵の内容がサインの意味と結びつきやすいもの（例：電話サイン），幼少期からの経験的な学習によって理解できるようになるもの（例：トイレサイン），経験的な学習のみでは誤って認識される恐れのあるもの（例：非常口サイン），指導されなければ理解が困難なもの（例：進入禁止サイン）に分けられる。

いずれにしても，学習によってシンボルサインの意味を正しく理解することが可能であることが示唆された。特に，身の安全を守るために必要なサインについては幼児期から教育を行い，正しく理解させておく必要がある。具体的に，幼児期においてはわかりやすいサインや幼児にとって必要なサインを用いて，その意味やサインの法則を理解することを目標にして指導を行うべきであろう。また，小学生・中学生では，親近性の低いサイン，経験的な学習のみでは正確な理解に結びつかない可能性のあるサイン，学習しなければ理解できないサインについて，十分な指導を行う必要がある。

今後は，シンボルサインの読みに問題があると考えられる知的障害児（者），高齢者，外国人のサインの読みの特徴と問題点を明らかにし，それぞれの対象に対して，どの程度の学習が必要であるのか，また効果的な学習方法とはどのようなものかについて検討を行っていきたい。

文 献

阿部明浩（1992）視覚心理学からみた交通安全標識の分析　学校保健研究，34(8)，349–351.

陳　郁佳・野口　薫（1998）道路標識の知覚・認知を規定する要因　デザイン学研究，45(3)，71–80.

陳　郁佳・野口　薫（1999）案内標識のイメージと認知の検討　デザイン学研究，45(6)，17–34.

国土交通省総合政策局交通消費者行政課（2001）『ひと目でわかるシンボルサイン　標準案内用図記号ガイドブック』 大成出版社

付 記

本研究は，平成16年度の三井住友海上福祉財団の研究助成金によって実施いたしました。

SUMMARY

The purpose of this study was to clarify the development of young people's comprehension of public signs that may be encountered in daily life. From the list of 125 signs to be used in public facilities (as published by the Ecomo Foundation in 2000), 19 signs were selected by the researchers. Signs were selected based on the following criteria: Were people likely to be familiar with it? Does it appear relatively frequently in public? Is it particularly important for daily life? Researchers identified 4 categories of signs, based on the frequency of appearance in daily life and the type of image appearing in the symbol: high frequency without pictures (2): low frequency without pictures (2): high frequency with pictures (6): low frequency with pictures (9). Subjects were 42 kindergarteners, 65 elementary school 5th graders, 79 junior high school second graders, and 72 college students. All college students held a driver's license.

Kindergarteners were shown the 19 signs in succession and asked to explain the meaning: their oral responses were recorded. The remaining, older subjects were asked to write their responses on a form on which the 19 signs were printed. The percentage of correct answers was calculated for each age group.

Comprehension of high frequency signs without pictures appeared to depend upon the utility of the information for the subject. For example, signs in this category relating to traffic were typically unfamiliar to younger subjects; whereas older subjects who were more likely to drive cars usually understood the meaning. However, comprehension of low frequency signs without pictures was low across all age groups. Comprehension of high frequency signs with pictures was relatively high even among kindergarteners. For example, 93% of the youngest subjects recognized the picture-sign for "telephone." However, when picture-signs required contextualization or indicated movement, comprehension decreased. Regarding low frequency signs with pictures, kindergarteners outperformed elementary school children in 3 instances. This may be because the younger children answered more directly: whereas older children attempted to deduce the meaning logically and made errors.

This study revealed three factors which influence comprehension of signs: frequency of appearance; context or movement within the sign; and ambiguity of the pictures. It suggested that learning by experience is necessary but insufficient. Experience must be supplemented with formal instruction to perfect understanding.

The Science of Reading, Vol. 48, No. 4 (2004)

資料論文

子どものいる在日中国人留学生家庭の読み環境の実態*

筑波大学　肖　　揚
筑波大学　徳　田　克　己**

Ⅰ．はじめに

中国人夫婦と子どもという家族形態で，日本に数年間滞在し，その後中国に帰国する人たちが相当数にのぼっている。主に留学生のケースであるが，ビジネスマンの場合もある。在日中国人家庭の最大の問題は子どもの教育問題である。多くの家庭は子どもが小学生のうちに帰国することになるのであるが，親の教育意識が極めて高く，かつての日本以上の「受験戦争」の状態にある現在の中国社会に適応するためには，在日している間にもかなりの学習が必要となる。特に，言語学習の問題は大きい。中国人子女は日本では通常の幼稚園や小学校に通うことがほとんどであるため，中国語と日本語のふたつの言語を習得することになる。この点において子どもの負担は大きく，また親は帰国後の受験戦争のことを考えて，在日中も中国語の学習を十分にさせようと考えている。ほとんどすべての家庭で，家庭内では中国語のみの会話をしている。しかし，子どもは幼稚園や小学校で日本語を使用しているため，中国語の習得が不十分である場合が多い。

小学校での学習の基本は「読み」である。在日中国人子女は日本語の読みの能力を身につけなければ学校の授業についていけず，学力を伸ばすことができない。しかし，中国に帰国した後のことを考えると十分な中国語の読みの学習をさせなくてはならない。そのため，在日中国人家庭では子どもが幼稚園の頃からかなりハードな中国語の読みの学習を行っている傾向がある。

本調査では，幼稚園児あるいは小学生の子どもがいる在日中国人留学生家庭における中国語と日本語の読みの環境（絵本，児童書，マンガ等の所有状況，入手方法，学習状況など）を明らかにするとともに，親が感じている子どもの言語学習に関する問題点や不安などを明確にしたいと考えた。

Ⅱ．方　法

(1) 調査対象者

茨城県及び埼玉県内に住む，子どもがいる在日中国人留学生の34家庭の34名（父親６名，母親27名，不明１名）を調査対象者とした。すべて中国人同士が結婚している家庭であり，父親あるいは両親が大学に通学していた。子どもが１名の家庭が25，２名の家庭が９であった。

子どもの年齢は３歳から11歳であった。また，回答者の在日年数は２年未満が１名（３％），２年以上５年未満17名（50％），５年以上15名（44％），無回答１名（３％）であった。

(2) 調査手続き

調査実施者（筆者）が直接，あるいは知人を通して質問紙を調査対象者に配布し，後日，郵便箱あるいは知人を通して回収した。無記名式調査であった。調査時期は2004年４月～６月であった。

(3) 調査項目

調査項目は以下のとおりであった。

1　回答者の属性（記述）・子どもの属性（記述）

---

* Bilingual reading education of Chinese children in Japan.

**SHO, Yo (University of Tsukuba) and TOKUDA, Katsumi (University of Tsukuba)

性別，在日年数，親の日本語能力（会話，読む，書く）の状況，各家庭の子どもの人数，来日した際子どもの年齢，現在の子どもの年齢，子どもの就学先，子どもの日本語能力（会話，読む，書く）の状況

2　家庭における子どもの読み学習について（選択）

日本語だけの読みの学習をしている，中国語だけの読みの学習をしている，日本語と中国語の両方について読みの学習をしている

3　家庭では，誰が子どもに読みを教えている（選択）

主に父親，主に母親，父親と母親両方とも

4　読みの学習をさせる際，どのようなものを使っているか（選択，複数回答）

絵本，児童書，マンガ，小学校の教科書，紙芝居，ビデオ，おもちゃ，DVD，新聞，インターネット，テレビ，その他

5　家庭にある子ども向けの本（日本語と中国語）の量（選択）

0，1～10，11～20，21～30，31～

6　本（日本語と中国語）を読む頻度（選択）

ほぼ毎日，週5日，週4日，週3日，週2日，週1日，読まない

7　本の入手方法（選択，複数回答）

購入する，図書館から借りる，幼稚園や保育所から借りる，友人や知り合いからもらう，その他

8　子どもは本をどのように読んでいるか（選択）

ほとんど自分ひとりで読んでいる，わからない字の読み方を親に聞きながら読んでいる，親が字を教えながら読んであげている

9　漢字の読み間違いの有無（記述）

10　子どもの読みに関する親の意識について，家庭の中で子どもに読みの学習をさせることに関して，悩みや心配なことはあるか（過去にあったか）

・　具体的にどのようなことか（記述）

・　過去にあった場合，それをどのように解決したか（記述）

11　子どもは日本語と中国語両方を勉強して，負担があると思うか（記述）

12　将来，中国に帰国したら，子どもの日本語の学習を続けるか（記述）

(4)　分析方法

調査項目のうち，選択肢の用意されているものについては各選択肢の回答件数及び割合を集計・算出した。自由記述式回答のものについてはカテゴリー分類を行った後，その件数を算出した。

Ⅲ．結果と考察

(1)　回答者（親）の日本語能力

表1に親の日本語能力について尋ねた結果を示した。全体的に日本語能力が高いと自己評価している傾向があった。

(2)　子どもの読みの学習状況

日本語だけを学習させているとした者が1名，中国語だけを学習させていると回答した者が1名であり，残りの32名は両方の読みの学習をさせていると回答した。両方を学習させている家庭のうち，中国語が中心であるのは19家庭，日本語が中心であるのが5家庭，同程度と回答したのが2家庭であった（無回答が6名）。

(3)　家庭で読みを教えている人

主に母親が教えていると回答した者が24名，主に父親が教えているとした者が3名，両親が同程度に教えているとした者が6名であった（無回答が1名）。

(4)　読みの学習教材

家庭で読みの学習をする際に利用している教材を尋ねた結果を表2に示した。

日本語学習にはインターネットサイト，日本の小学校

表1　回答者（親）の日本語能力

	非常に上手	上　手	どちらとも言えない	困　難	非常に困難	無回答
会話	9名	11名	9名	3名	2名	
読み	8名	8名	11名	2名	4名	1名
書き	7名	8名	11名	3名	4名	1名

表2 家庭での読みの学習教材

読みの学習教材	日本語	中国語
インターネットの学習サイト	24名	5名
小学校の教科書	22名	18名
絵本	21名	11名
マンガの本	18名	5名
紙芝居	13名	5名
児童書	11名	8名
学習のためのおもちゃ	10名	17名
ビデオ	8名	0名
新聞	7名	4名
DVD	7名	3名
テレビ	7名	2名

の教科書，絵本，マンガが主に使用されており，また中国語学習には中国の小学校の教科書，中国語学習のためのおもちゃ，中国語の絵本が主に使用されていることが確認できた。

(5) 家庭にある子ども向けの本の量

家庭にある子ども向けの本の量を尋ねた結果を表3にまとめた。日本語の本よりも中国語の本を多く所有している傾向があった。

(6) 本を読む頻度

子どもが本をどの程度読むかについて尋ねた結果を表4に示した。全体的にみると，中国語の本よりも日本語の本をよく読んでいる傾向があることがわかる。小学生は学校の宿題として教科書の音読が課せられることが多いが，このことを含んだ結果であることに留意する必要がある。

(7) 本の入手方法

表5に結果を示す。日本語の本については図書館や幼稚園あるいは友人から借りるなどいくつかの方法があったが，中国語の本は「購入する」か，「友人・知人から借りる，もらう」としている。具体的には，中国語の本は「中国にいる親戚や友人から送ってもらう（お金を払うと『購入』，払わないと『借りる，もらう』に分類)」(30名）ことが多いようである。

表3 家庭にある子ども向けの本の量

	0冊	1～10冊	11～20冊	21～30冊	31冊以上	無回答
日本語	0名	11名	13名	6名	2名	2名
中国語	0名	4名	5名	5名	19名	1名

表4 子どもが本を読む頻度

	ほぼ毎日	週5日	週4日	週3日	週2日	週1日	読まない	無回答
日本語	26名	1名	1名	0名	3名	0名	2名	3名
中国語	11名	1名	2名	6名	3名	5名	1名	2名

表5 子ども向けの本の入手方法

	日本語	中国語
図書館から借りる	28名	4名
購入する	25名	29名
幼稚園・保育所から借りる	22名	0名
友人・知人から借りる，もらう	19名	19名

表6 本の読み方

	日本語	中国語
子どもがひとりで読んでいる	23名	4名
わからない字の読み方などを親に尋ねながら読んでいる	7名	13名
親が字を教えながら読んであげている	4名	17名

(8) 本の読み方と子どもの言語能力

子どもが本をどのように読んでいるかについて尋ねた結果をまとめた（表6)。日本語の本はひとりで読んでいるが，中国語の本は親に尋ねながら，あるいは親と一緒に読んでいる傾向があることを確認できた。

これは子どもの日本語の読み能力が中国語のそれよりも高いからであろうか。子どもの日本語の能力と中国語の能力の比較を尋ねた項目の結果では，中国語の読みの方が得意であるとした回答者が28名であり，日本語の読みが得意であるとした者（2名）よりもはるかに多かった（無回答4名)。話すこと，聞くこと，書くことに関しても日本語よりも中国語の方が得意であるという結果

であった（話す：日本語10名，中国語22名，無回答２名，聞く：日本語13名，中国語19名，無回答２名，書く：日本語３名，中国語27名，無回答４名）。この結果は，親が帰国後の子どもの教育を考えて，中国語の本を「勉強」として親と一緒に読んでいることを示唆している。日本語の読みは子どもにとって「娯楽」のひとつであると親が考えていることがうかがわれる。

(9) 漢字の読み間違い

中国の漢字の読み方は原則として１通りであるが，日本の漢字は何通りもの読み方がある。特に，訓読みがある点が中国人日本語学習者の大きな負担となっている。子どもが漢字の読みをよく間違えるとした回答者は10名であり，間違えることはないとした15名よりも少なかった（無回答９名）。子どもは中国語を十分に学習しているわけではないので，この点についての混乱は少ないようである。むしろ，漢字の読み間違いは中国語の読みが身についている親に頻繁に起こると考えられる。

(10) 読みの学習において心配なこと

心配なことがある（あるいは過去にあった）と回答したのは16名であった。それをまとめると，以下のようになる。

① 子どもが日本語を学習する環境にいるので，日本語の読書には自然に慣れていくが，中国語の読書にはなかなか慣れない（７件）。

② 中国語の本を読みたがらない（５件）。

③ 中国語の学習環境が十分ではないので，一度覚えた漢字を忘れることが多い（３件）。

④ １カ国の言葉をしっかり教えたほうがいいのか，同時に２カ国の言葉を教えたほうがいいのかについて迷っている（１件）。

また，それらの心配なことにどのように対応したかについて尋ねたところ，10名から回答があった。回答例を以下に示した。

① できる限り中国語に興味を持たせるために，物語を聞かせたり，DVDを見せたり，楽しませながら学ばせるようにしている。

② 中国人の友達と一緒に本を読ませている。

③ 自宅にいるときは，できる限り中国語で話すようにしている。

④ 絵を見ながら，話を作る遊びをしている。

⑤ 中国語の学習では，先に発音を学ばせ，それから辞書をひきながら本を読むことを覚えさせた。日本語の学習では，子どもが言葉の意味がわからない時，親が手伝いながら子どもに中日辞典で調べさせた。

(11) 学習の負担

日本語と中国語の２ケ国語を学習することに関して，子どもは負担を感じているかどうかを尋ねたところ，24名が「負担がある」と回答した。そのほとんど（22名）は「負担が重い」としている（「負担がない」は６名，無回答は４名）。

中国は一人っ子政策の影響もあり，我が子をエリートコースに乗せることを目指して，家庭における教育が過熱している傾向がある。本研究の対象家庭はすべて親の大学院生活が終了した段階で中国に戻ることになるので，子どもは中国語と中国の学校での対応する学年の学習内容をすべて，日本で十分に身につけておかなくてはならないと親は考えている。それに加えて，子どもは日本語と日本の学校の教科学習の内容を習得しなくてはならず，子どもの負担は非常に大きいと言えよう。

(12) 中国に帰国後の日本語学習の継続について

帰国後に日本語学習を子どもに「続けさせる」と回答した者は24名，「続けさせない」とした者は５名，「わからない」が３名，無回答が２名であった。続けさせることを希望している親も，親自身の日本語能力がそれほど高くない場合には子どもにどれだけ日本語を身につけさせることができるかという不安があり，また帰国後に住む地域には日本語を学ばせる適切な環境がないなどの問題点が回答された。

Ⅳ．まとめ

現在，約６万人の中国人留学生が日本で学んでいる。子どものいる留学生の家庭も多い。ビジネスのために日

本に滞在している中国人家庭も多い。そのような家庭の最大の関心事は子どもの教育問題であり，また言葉をどのように学ばせるかという問題である。中国に帰国してから子どもが受験戦争を勝ち抜いていけるように，日本に滞在中も，中国人家庭では子どもが幼い頃からかなり勉強させる。その中心は中国語の学習である。

子どもは日本の幼稚園や学校に行っているので，学習は宿題などを含めてすべてが日本語である。海外の日本人学校に通う日本人の子どもたちとは異なり，ふたつの言語の学習をしなくてはならない在日中国人子女の負担は大きいと言わざるを得ない。しかも，中国では幼児期からの英語学習がブームになっており，留学生家庭では子どもを英語教室に通わせているケースも多い。

今回の調査結果は概略的なものであったが，中国人留学生家庭の子どもの読みの環境をある程度明らかにすることができた。結論的に言えば，在日中国人家庭では，中国語の読みは学習のひとつとして，日本語の読みは楽しみとして考えられていると言えよう。今後は，在日中国人家庭の子どもに対して，どのような学習支援を行えばいいのかについて研究を進めて行きたい。

参考文献

板井美佐（2002）香港における中国人学習者の学習スタイルに関する研究，筑波大学留学生センター日本語教育論集，17，61-79.

内田伸子・早津邑子（2004）異文化に暮らす子どもたち—ことばと心をはぐくむ—，金子書房

滝山佳樹（2001）当世中国人留学生事情，東和大学紀要，27，53-58.

SUMMARY

This study evaluated the educational environment, materials, and methods used by Chinese families living in Japan for their children's reading education in both Japanese and Chinese. It also examined families' attitudes toward bilingual education.

To gather data, 34 Chinese families living in Japan were queried. Each family included at least one parent currently studying at a Japanese university. Each family included at least one child ranging in age from 3 to 14, all of whom attended Japanese schools, kindergarten, or daycare. Out of the 34 families, 6 fathers and 27 mothers answered a questionnaire about their children's reading environment and language learning activities. One respondent did not indicate gender.

Both Japanese and Chinese were taught to children in 32 of the families. Among them, 19 emphasized Chinese reading, while 5 focused on Japanese reading. Two families placed equal emphasis on each language (the remaining 6 families did not answer). Mothers were primarily responsible for the children's education in 24 families, while fathers were primarily responsible in only 3. Mother and father shared the responsibility equally in 6 families (the remaining family did not answer).

At home, teaching materials included Japanese textbooks, comics, and the internet for Japanese reading; Chinese textbooks, toys, and picture books were used to teach Chinese reading. A total of 19 families had more than 31 Chinese children's books, but only 2 families had more than 31 Japanese children's books. The survey revealed that children in 26 of the families read in Japanese daily, while only 11 families reported that the children read in Chinese daily. Children in 23 families reportedly read independently in Japanese. Only 4 families reported that the children read in Chinese independently, while 30 families reported that the children need help when reading in Chinese.

A total of 16 families expressed anxiety about their children's reading, citing the difficulty their children face in becoming more fluent readers, lack of interest in Chinese books, inability to remember Chinese characters, and ambivalence toward bilingual education. Ten families reported that they use strategies to cope with these difficulties, including pleasure reading and storytelling, group reading, in-home Chinese use, and visual aids. Yet 24 families considered bilingual education to be a burden. Upon their eventual return to China, 24 families reported that they will continue bilingual education, while only 5 families will discontinue the practice. It is inferred from this study that parents encouraged children to develop Chinese reading ability so that they might more easily catch up with their studies upon returning to China. For this purpose, most families bring Chinese reading materials directly from China.

国際読書学会（IRA）第50回記念大会のお知らせ

期　　日　　2005年5月1日から5日まで
開催都市　　サン・アントニオ　（米国テキサス州）
会　　場　　ヘンリー・B・ゴンザレス・コンベンションセンター

日本読書学会が加盟している国際読書学会（International Reading Association）では、アラモの砦で有名なテキサスの古い町サン・アントニオで、第50回記念大会を開催します。プログラムの詳細は2005年1月にIRAのホームページに発表されますが、ここでは日本読書学会が現在把握している情報をお知らせして、会員の参加をお勧めします。

① 全体会議は5月2日から5日まで4回開催されます。第1回と第4回が開会式と閉会式に相当します。 開会式には、女優・歌手・子どもの本の著者として名高いジュリー・アンドリュースが基調講演を行う予定です。
② 講演・シンポジウム・パネル討論・研究発表・ポスター発表など多彩なプログラムが組まれています。使用言語は英語です。
③ 国際読書学会賞の贈呈式と記念夕食会は、テキサス州の歴史的な由緒ある牧場で行われるなど、地方色豊かな環境の中で会議が進行するよう計画されています。
④ 参加申し込みは、IRA会員についてはすでに受付中、一般受付は1月に開始されます。ホテルはIRAを通してでも、日本の旅行会社を通してでもどちらも可能ですが、IRAが確保してあるホテルはかなり取り難くなっている模様です。
⑤ 詳細はIRAのホームページでお調べ下さい。　www. reading. org　です。

第21回世界読書会議のお知らせ

期　　日　　2006年8月6日から9日まで
開催都市　　ブタペスト　（ハンガリー）

2年に1回開催される世界読書会議、次回はヨーロッパです。詳細はまだ発表されていませんが、2005年の夏には発表申し込みが締め切られ、審査が開始されると予想されます。その時点までに、題目と英文の要旨が提出できるよう、発表希望の会員は早めに準備を進めて下さい。

日本読書学会会則（2001年９月改正）

第１章　名称と事務所

第１条　本会は日本読書学会と称する。

第２条　本会の事務局は会長の元に置く。

第２章　目的と事業

第３条　本会は読書に関する科学的研究を志す者の連携協力によって日本における読書文化の発達ならびに読書指導の進歩を図ることを目的とする。

第４条　本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。

1．会員の研究促進を目的とする大会の開催。
2．会員の共同研究を目的とする部会の開催。
3．会員の日常の研究・実践活動の情報の収集ならびにその紹介。
4．読書及びその指導に関する内外諸文献の調査ならびにその紹介。
5．内外における関係諸団体との緊密な連絡。
6．会員の研究業績その他を掲載する機関誌の編集。
7．会員が本会の組織運営に関して協議する総会の開催。
8．その他本会の目的を達成するために必要な事業。

第３章　組織と運営

第５条　本会の会員は正会員，名誉会員および賛助会員とする。

正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み，常任理事会の承認を得，所定の会費を納入したものとする。

名誉会員は本会の運営に功労のあったもの，または本会の事業に財政的援助をしたもので，理事会が推薦したものとする。名誉会員は正会員と同等の権利を有する。

賛助会員は本会の趣旨に賛同して，賛助会費を納入したものとする。

会員であって会員の義務を怠り，または不都合な行為をしたものは除名されることがある。

第６条　会員は本会が営むあらゆる事業に参加することができ，また本会の機関誌その他の出版物について無料配布または優先的配布をうけることができる。

第７条　本会の事業を運営するために次の役員を置く。

1．会　　長　　１　名
2．副 会 長　　１　名
3．常任理事　　若干名
4．理　　事　　若干名
5．監　　事　　２　名

第８条　理事及び監事は，正会員および名誉会員が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前記の互選によるもののほか，正会員の内若干名を指名して，理事に加えることができる。

第９条　理事は理事会を構成し，本会の事業執行の責任を負う。

第10条　副理事長は理事の互選により選出し，理事長の任期終了とともに次期理事長となる。

理事長は会長として本会を代表する。副理事長は副会長として会長を補佐し，会長事故あるときは，その職務を代行する。

第11条　常任理事は理事が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前項の互選によるもののほか，理事の内２名に限り指名して，理事会の承認を経て，常任理事に加えることができる。

常任理事会は理事長，副理事長及び常任理事によって構成する。

常任理事会は理事長の委託をうけ，本会の通常の運営について常時執行の任にあたる。

第12条　監事は，本会の会計を監査する。

第13条　役員の任期は３年とし，４月１日から３年後の３月31日までとする。新役員は，旧役員の任期が最終となる年度内に，選挙によって決定する。

第14条　本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推戴による。

第15条　本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。

1．事務局長　　１　名
2．書　　記　　若干名

事務局職員に関する規定は別に定める。

第16条　本会に支部を置くことができる。支部に関する規定はこれを別に定める。

第４章　会　　計

第17条　本会の経費は会費，賛助会費，寄附金または補助金等によって支弁する。

第18条　会費は当分の間年額9,000円とし，毎年３月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。

第19条　本会の会計年度は毎年４月１日より始まり翌年３月31日で終わる。決算報告及び予算案は総会において承認及び審議決定される。

第５章　雑　　則

第20条　本会の会則の改正は総会において審議決定される。

Vol. 48, No. 4 December, 2004

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: **NARUSHIMA**,Hajime **President-elect**: **ARISAWA**,Shuntaro

EDITORS

ARISAWA,Shuntaro **IKEDA**,Shinichi **KANEKO**,Mamoru **MORO**,Yuji
SAKAMOTO,Takahiko **TOKUDA**,Katsumi **TSUKADA**,Yasuhiko
Joseph J. Dilenschneider James M. Furukawa Michael Hood
Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Chung Inho **FUKAWA**,Genichiro **FUKUZAWA**,Shusuke **HANAWA**,Kazuaki
IMAI,Yasuchika **ISHIHARA**,Toshimichi **IWANAGA**,Masafumi **KAMITANI**,Junsaburo
KITAO,Norihiko **KOBAYASHI**,Kunio **KOGO**,Reiko **KOZAI**,Hidenobu
MINAGAWA,Jun **MIZUNO**,Tomomi **MOCHIZUKI**,Yoshitsugu **MURAI**,Mariko
OSHIRO,Yoshitake **SHIKANAI**,Nobuyoshi **TAKAGI**,Kazuko **UCHIDA**,Nobuko
YAMADA,Jun **YAMAMOTO**,Takaharu **YOROZUYA**,Hideo

CONTENTS

Original Articles

On the structure of "reading aloud" ……MATSUMOTO, Osamu
SUZUKI, Riyako ……123

Effects of guidance and objective group discussion
on students' critical reading skills ……OKIBAYASHI, Yohei …134

Study Reports

Research into the development of public sign comprehension …NISHIDATE, Arisa
TOKUDA, Katsumi ……145

Bilingual reading education of Chinese children in Japan ……SHO, Yo
TOKUDA, Katsumi ……152

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48巻 第4号
〈通巻 第 190 号〉

平成16年12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
〒 112-0012 東京都文京区大塚3－29－1 筑波大学附属学校教育局国語教育研究室内

印刷・勝美印刷株式会社

平成十六年十二月一日発行（年四回発行）