ISSN 0387-284 X

読書科学

第48巻 第1号（通巻 第 187 号）平成16年4月1日 発 行（季刊）

原著
比喩材料文の心理的特性と分類　中本敬子・楠見孝
「授業を見る目」の育成の試み　生野金三
共話による融合読みの理論と実践　青木照明
子どもの複文の理解に関する研究　小泉嘉子

187

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原著

比喩材料文の心理的特性と分類
——基準表作成の試み——　京都大学　中本敬子
京都大学　楠見　孝　1

「授業を見る目」の育成の試み
——国語科の模擬授業を通して——　西南学院大学　生野金三　11

共話による融合読みの理論と実践
——「一つの花」の実践を通して——　茅ケ崎市教育委員会　青木照明　20

子どもの複文の理解に関する研究
——内的状態語を主動詞とする文の場合——　東北大学　小泉嘉子　30

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. 1 (2004)

比喩材料文の心理的特性と分類
——基準表作成の試み——*

京都大学　中本敬子
京都大学　楠見　孝**

問題と目的

我々は，日常的に多くの比喩的言語表現に接している。比喩表現には，理解容易性や親近性，独創性等の点で幅広く異なるものが含まれる。例えば，日本人には“男はオオカミだ”という比喩は，なじみがあり理解しやすい。また，“星は氷の欠片のようだ”は，あまりなじみが無くとも理解は可能だろう。それに対して，“結婚生活は卵焼きのようだ”は，なじみが無く，文脈が無ければ理解は困難だろう[1]。

比喩文の理解や評価の過程は徐々に明らかにされつつある（例えば，Blasko & Connine, 1993；楠見，1994, 1995；Wolff & Gentner, 2000）。しかし，これまでの研究から統合的な知見を得るには未解決の問題も多数残されている。その内の一つが，言語材料として使用されている比喩の問題である。

自然言語を材料とした実験・調査研究を行う時には，材料の性質を明らかにし，様々な面で統制を行うことが不可欠である。例えば，単語の認知や記憶等の研究では，表記頻度や語長（天野・近藤，1999），連想語（梅本，1969）等が統制・操作されている。

単語認知等の研究と同様に，比喩研究でも言語材料を適切に選択・作成することが重要である。これまでに，慣用性，構成語類似性等の比喩文の性質が認知的な処理に影響することが示されてきた（例えば，Blasko & Connine, 1993；Malgady & Johnson, 1976）。これらの属性は互いに相関すると考えられるが，実験を行う際には独立に操作し統制することが必要である。そのためには，これらの属性間の関係を明らかにした上で比喩のリストを作成する必要がある。英語では464の比喩文で構成された項目リストがあり（Katz, Pavio, Marschark, & Clark, 1988），これを利用した実験研究が行われている（例えば，Blasko & Connine, 1993）。しかし，比喩表現は文化や言語に依存するため，英語文の日本語訳をそのまま実験に用いることは望ましくない。そのため，現状では個々の研究者が独自に翻訳・選択・作成した比喩文が実験に使用されている（例えば，楠見，1985, 1994, 1995；黒沢・河原，1998；Nakamoto, 2003；澤・吉野，1998）。

そこで，本研究では，日本語名詞比喩文に対する心理的印象評定を実施し，比喩研究のための項目リストを作成することを目的とした。また，比喩文は認知的観点から幾つかの種類に分かれると示唆されていることから（例えば，楠見，2001），評定に基づいた比喩の分類を試みた。比喩文には“AはBだ”型の隠喩形式や“BのようなA”型の形容表現形式もあるが，本研究では“AはBのようだ”型の直喩形式を取り上げることにした。

これらの目的のため，心理学研究（楠見，1995；Nakamoto, 2003；Ortony, Vondruska, Foss & Jones, 1985）や比喩表現辞典（榛谷，1994；中村，1994）から比喩文を収集した上で，本調査に用いる比喩を選定するため理

* A classification of 120 Japanese metaphorical expressions on the basis of four psychological dimensions.

**NAKAMOTO, Keiko (Kyoto University) & KUSUMI, Takashi (Kyoto University)

解容易性を調べる予備調査を行った。本調査項目の選定基準として理解容易性を用いたのは，多くの比喩が文学作品を元に作成されており，文脈を除外した状況では理解困難な文が多数含まれることが予測されたためである。予備調査の結果から120の比喩文を選定し，4つの心理的尺度の評定を求める本調査を実施した。4つの尺度は，実験や調査で頻繁に取り上げられる理解可能性（Kusumi, 1987；Shinjo & Meyers, 1988），構成語類似性（楠見，1985；Kusumi, 1987；Malgady & Johnson, 1976；Wolff & Gentner, 2000），および親近性あるいは新奇性（Blasco & Connine, 1993；Kusumi, 1987）に相当する独創性，比喩の良さや適切さ（Blasko & Connine, 1993；Kusumi, 1987）に相当する面白さであった。

予備調査

本調査で用いる比喩文を決定するため，各比喩の理解容易性を調べる予備調査を行った。

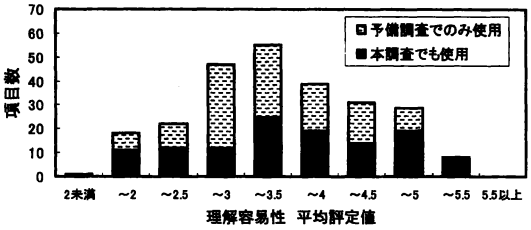
方法

比喩文の収集　まず，先行研究（楠見，1995；Nakamoto, 2003；Ortony, Vondruska, Foss & Jones, 1985）および比喩辞典（榛谷，1994；中村，1994）から，名詞直喩文“AはBのようだ”に修正可能な表現を500以上収集した。これらの比喩の多くは文学作品からの抜粋を元にしている。その中から，使用頻度の低い語や固有名詞，代名詞を含む文を除外した。また，同じ語が頻出しないように他の文と重複する語を含む文はなるべく除外した[2]。以上により250文を予備調査項目として選択した。

手続き　各文に対して“理解しやすさ”を7件法で評定するよう求めた（1．全く理解できない―7．非常に理解しやすい）。全被験者が250文全てを評定した。

被験者　大学生46名。

結果と本調査項目の選定　記入漏れが10以上あった被験者3名を除き，各比喩文に対する評定値の平均を求めた。250文の平均評定値は，平均3.92，最大値5.97，最小値1.86であった。この理解容易性評定の平均値に基づき，本調査に使用する比喩を120文選択した。評定値の分布



注）評定は7件法（1．全く理解できない―7．非常に理解しやすい）であった。

図1　予備調査の結果と本調査で選択された項目

を，本調査項目として選択した文と選択しなかった文（予備調査のみの文）に分け，図1に示す。図に示される通り，予備調査には理解容易な文に比べ，理解が比較的困難な比喩が多数含まれていたと考えられる。そこで，本調査では理解容易性が低いものから高いものまで均等に含まれるように120項目を選択した（選択した120項目は付表を参照のこと）。選択の際には，実験材料としての有用性を考慮し，出来る限り漢字一字または二字の構成語からなる比喩を選択した。また，練習用として別に10項目を選択した。

本調査

方法

調査用紙　調査用紙は，教示（1ページ），記入例および練習10項目（1ページ），本調査120項目（4ページ）で構成された。表紙では，比喩文に関して“紅葉は朝焼けのようだ”を例に後者の語で前者をたとえる文であると説明した。続いて評定に関する教示を示した（各尺度での教示内容は後述する）。さらに，教示の理解を促すため各尺度において高く評定されると思われる文と低く評定されると思われる文を1文ずつ例示した。本調査120項目の順番はランダム化し，4つの尺度それぞれにつき順番が異なる冊子を2種類作成した。なお，構成語類似性では，“A―B”のように構成語のみを並べて呈示した。他の3つの評定では，予備調査と同じく“AはBのようだ”形式で項目を呈示した。また，全ての尺度で9件法での評定を求めた。

4種の印象評定における教示は次の通りである。理解可能性尺度では，比喩が言い表そうとしている意味をどの程度明確に理解できるかを評定するよう求めた（1．全く理解不能―9．完全に理解可能）[3]。構成語類似性尺度では，2つの単語がどの程度意味的に似ているかの評定を求めた（1．全く似ていない―9．非常に似ている）。類似性評定では，比喩的な意味での類似性だけでなく通常の語義での類似性に基づく判断を促すため，比喩文に関する調査であることを伏せ，単語の意味的類似性を評定するよう求めた。また，同じ自然カテゴリーに属する2単語を似ている例，異なるカテゴリーに属する2単語を似ていない例として示した。独創性尺度では，見聞きしたことの無いオリジナリティのある文を独創的な比喩，類似表現をよく見聞きする文を独創的でない比喩として評定するよう求めた（1．全く独創的でない―9．非常に独創的である）。したがって，独創性尺度ではある種の新奇性を含めた判断を求めており，親近性と逆の関係にあると言える。面白さ尺度では，比喩の意味内容に面白みや意外性を感じられる程度を評定するよう求めた（1．非常につまらない―9．非常に面白い）。

手続き　各評定尺度に対し異なる被験者を割り当てた。評定は授業中に集団で実施した。所要時間は20～30分程度であった。

被験者　大学生および短大生248名（理解可能性63名，構成語類似性60名，独創性64名，面白さ61名）であった。全員，日本語を母語とする者であった。

結果と考察

基本統計量と個人差　120項目それぞれに対し，4つの評定尺度の被験者間平均を求めた（各項目に対する平均評定値は付表を参考のこと）。各尺度の比喩間の平均値，標準偏差，最大・最小値を表1に示す。また，各尺度における評定の個人間の一致性を検討するため，Katz, et al.（1988）に従い，全ての被験者対で相関係数を求めさらにその平均値を求めた（表1）。

表1の標準偏差および範囲に示される通り，理解可能性および構成語類似性に比べ，独創性および面白さでは平均評定値のばらつきが小さい。標準偏差では，理解可能性，構成語類似性が1.42，1.50であるのに対し，独創性および面白さでは0.44，0.63と差が見られる。また，範囲も，理解可能性，構成語類似性の6.22，6.25に比べ，独創性，面白さは2.45，2.67と小さい。被験者間相関の平均を見ると，理解可能性が0.31，構成語類似性が0.41と個人間で一致が見られるのに対し，独創性，面白さは0.04，0.09とほぼ相関が無く，評定が個人間で不一致であると言える。

表1　各尺度の平均評定値と標準偏差および最大，最小値および被験者間相関の平均

	平均	標準偏差	最大値	最小値	r_{ij} †	n†
理解可能性	5.42	1.42	8.02	1.79	0.31	63
構成語類似性	4.10	1.50	7.65	1.40	0.41	60
独創性	4.54	0.44	6.02	3.56	0.04	64
面白さ	4.27	0.63	5.41	2.77	0.09	61

注）全て9件法（1．低―9．高）での評定。
†r_{ij}は被験者間相関の平均を，nは被験者数を示す。

理解可能性および類似性に比べ，独創性および面白さ評定の平均値のばらつきが小さかったことは，調査項目の選択方法と文脈がない状況での評定という手続きに起因すると考えられる。本調査項目は，理解容易性が高い比喩から低い比喩まで多様になるよう選択した。本調査での理解可能性は，予備調査における理解容易性と同じく，比喩の意味の分かりやすさの測度である（脚注3参照）。そのため，本調査120項目の理解可能性は，ばらつきが大きくなることがあらかじめ予測されていたと言える。また，構成語類似性は文脈が無い状況で2つの語の共通性を見いだしうる程度を反映しているため，理解可能性との相関が高くなり，評定値のばらつきも大きくなったと考えられる。

それに対して，面白さ評定は比喩の意味理解と意味内容に基づいた評価の両方の側面を反映していると考えられる。また，独創性評定でも，たとえとしての構成語の組み合わせが独創的かを評定するよう求めたため，その

判断には比喩の意味理解も含まれている。本研究では比喩文に文脈を付けておらず，面白さおよび独創性を評定するには，被験者自身で比喩が何らかの意味を持ちうる文脈を想定し評定を行う必要があったと考えられる。そのため，適当な文脈を想定できるか，さらに比喩を面白い，あるいは独創的であると感じるかという２つの側面で評定の個人差が生じた可能性が指摘できる。つまり，被験者ごとに各比喩の意味をどの程度理解できたかが異なるため，多くの人が一致して面白い，あるいは独創性が高いと評定する比喩が少なくなったと考えられる。その結果，各比喩に対する評定の被験者間平均のばらつきが小さくなったと考えられる。付表に示されるとおり，理解可能性および構成語類似性では平均評定値が高い，あるいは低い比喩は被験者間での標準偏差が比較的小さいのに対し，面白さおよび独創性評定ではそのような傾向は見られない。このことは，理解しやすい比喩であっても，被験者によって面白さや独創性の評価が異なることを示していると考えられる。

尺度間の相関とパス・モデル　各尺度間の関係を検討するため，120の比喩文に対する各評定の平均値間の相関を求めた（表２）。理解可能性，構成語類似性，および面白さとの間には正の相関が，独創性と，理解可能性および構成語類似性との間には負の相関が見られる。面白さと独創性との間には相関は見られない。

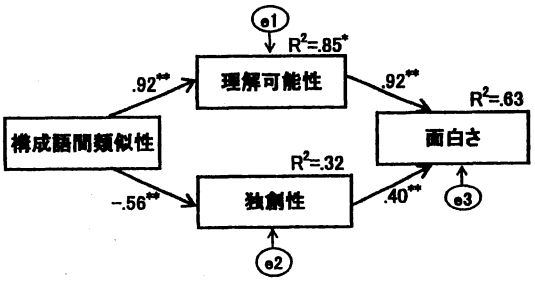
これらのデータに対し，Amos4.0を用いて，比喩の面白さを説明するモデルをパス解析により検証した。

比喩認知のプロセスとして，構成語の表象を比較し類似性を発見する過程が基本であると考えられることから（Wolff & Gentner, 2000），パス・モデルの起点を構成語類似性とした。また，Kusumi（1987）に従い，構成語類似性が高いほど比喩が理解されやすいこと，構成語類似性が低いほど独創性が高まること，そして理解可能性と独創性の双方が比喩の総合的評価としての面白さに影響することを想定したモデルを立てた。パス解析の結果を図２に示す。モデルの適合度は，$\chi^2(2)=1.059$，$p>.50$，GFI＝.996，AGFI＝.978，RMSEA＝0.00であり[4]，極めて当てはまりが良い。図２の通り，構成語類似性は理解可能性に正の効果を，独創性に負の効果を与える。これは文に埋め込まれていない場合の２単語の類似性評定はカテゴリー的類似性と比喩的類似性の両方に基づいており（Kusumi, 1987），前者が独創性に，後者が理解可能性に影響したためと解釈できる。また，独創性と理解可能性は面白さに対して正の影響を与えている。すなわち，目新しく独創的だが何らかの意味が見いだせる場合に面白いと判断されると言える。

表２　各尺度間の相関係数（n＝120）

	理解可能性	構成語類似性	面白さ
構成語類似性	0.923 **		
面白さ	0.716 **	0.604 **	
独創性	−0.503 **	−0.563 **	−0.063

注）**は１％水準で有意であることを示す.

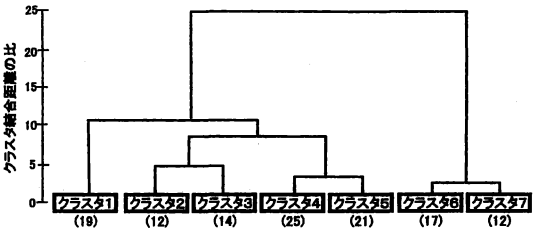


注）R^2：決定係数，**：$p<.01$

図２　構成語類似性が面白さに及ぼす影響

比喩文の分類　４つの評定尺度の平均値を変量とし，階層的クラスタ分析を行った[5]。尺度によって得点範囲や標準偏差が異なるため，尺度ごとに得点を標準化した上で平方ユークリッド距離を求め，Ward法で分析を行った。分析の結果，クラスタ結合距離から７クラスタの時の解が最もまとまりが良いと考え，これを採用した。７クラスタ間の結合関係を図３に示す。

クラスタ分析で得られた分類が妥当かを確認するため，所属クラスタを目的変数，理解可能性，構成語類似性，独創性，面白さを説明変数として判別分析を行った。分



注）（　）内はクラスタに属する比喩数を示す。

図３　クラスタの結合関係

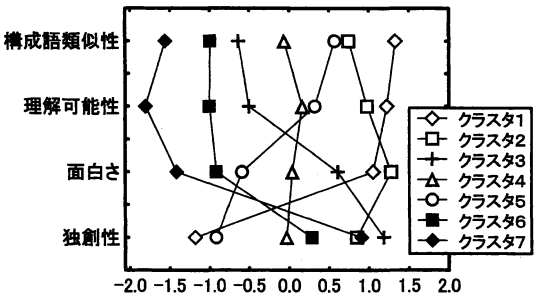


図４　各クラスタの平均標準得点

析ではステップワイズ法によって変数を選択した。その結果，４つの説明変数全てが選択された。正判別率は90.8%，交差妥当化（当該項目を除いた残りの項目から計算された判別関数での判別）での正判別率は86.7%であった（判別結果は付表を参照のこと）。判別分析から，クラスタ分析に用いた４変数は全て分類に寄与しており凝集性の高いクラスタが形成されたと言えるだろう。

各クラスタの特徴を表すため，印象評定尺度の標準得点の平均値を求めた（図４）。以下，各クラスタの特徴について述べる（各クラスタの比喩は付表に示した）。

クラスタ１は独創性以外の３尺度で高く評価されており，クラスタ１～５の中では最も結合距離が大きく，異質と言える。クラスタ２と３は，独創性，面白さがともに高く評価された比喩で構成されている。また，クラスタ４と５は，構成語類似性，理解可能性は中程度で，独創性と面白さは中程度あるいは低く評価された比喩のクラスタである。クラスタ６と７は，１～５とは異なるまとまりを形成しており，構成語類似性，理解可能性，面白さが低く，独創性のみが高いことから，新奇な表現で理解困難な比喩と考えられる。

クラスタ１　理解可能性，構成語類似性，面白さが高く，独創性は低い比喩文が集まったクラスタである。頻繁に用いられる表現や半ば慣用化した表現が多いため，独創性は低くなったと考えられる。しかし，面白さ評定は高く，新奇性や意外性以外の要因（例えば，意味の広がり等）によって面白みが感じられる比喩と考えられる。代表的な例に“大地は母親のようだ”が挙げられる。

クラスタ２　４つの評定尺度全てで高い評価を得た比喩が集まっている。頻繁に使用はされないが，文脈が無くとも構成語間の比喩的類似性を発見できる文と考えられる。新奇だが理解しやすく面白みも感じられるといった，ある意味で最も“比喩らしい”文のクラスタと言えよう。代表的な例に“教育は階段のようだ”がある。

クラスタ３　理解可能性，類似性は高くないが，独創的であり面白いと評価された文が集まったクラスタである。文脈が無い状況では構成語の類似点の発見は困難だが，いったん類似点が発見され理解されれば面白みを感じる比喩と言える。代表的な例に“恋はくす玉のようだ”が挙げられる。

クラスタ４　理解可能性，構成語類似性，面白さ，独創性のいずれも平均程度の評定を得た比喩で構成される。このクラスタの代表例は“犯罪は疫病のようだ”である。

クラスタ５　構成語類似性は比較的高く理解も可能だが，面白みが無く独創性が低いと評価される比喩文が集まっている。いわゆる“陳腐”な比喩のクラスタと考えられる。代表例に“飛び魚はバッタのようだ”が挙げられる。

クラスタ６　理解可能性，類似性，面白さは比較的低く，独創性のみ中程度の文が集まったクラスタである。文脈が無い状況では理解が困難だが，クラスタ７に比べ構成語の組み合わせの新奇性は低いと言える。代表的な比喩として“マグロは砲弾のようだ”が挙げられる

クラスタ７　全クラスタの中で，最も理解可能性，類似性，面白さが低い比喩文が集まっており，独創性のみが高く評定されている。これまで見聞きしたことのない新

奇な表現であり，構成語間に類似性を発見できず理解することができない，そのため面白みもないといった文で構成されていると考えられる。代表例に“鎖骨は横笛のようだ”が挙げられる。

まとめ

本研究では，日本語名詞比喩文120文に対して4つの心理的印象評定を実施し，項目リストを作成した。また，比喩の面白さ評定を説明するパス・モデルを示し，さらに印象評定尺度に基づき比喩文を7種類に分類した。本研究は，日本語比喩文の認知過程を調べる上で有用な資料として活用できると考えられる。

しかし，今回の調査には問題点も残されている。第一に，120の比喩文が，考え得る比喩全体を代表して適切に抽出されているかどうかという問題がある。適当な文脈があれば比喩的に解釈可能な文は無数に存在するため，あらかじめ比喩文全てを想定することは不可能である。しかし，本研究では，まず500以上の比喩文を収集し250文について予備調査を行った上で，120文を選択した。そのため，直喩については完全では無くとも広範な比喩を抽出できたと考えられる。しかし，比喩には隠喩文や形容表現的な比喩などもあるため，これらの形式の比喩については別個に検討していく必要がある。第二に，被験者が大学生・短大生に限られていることが挙げられる。比喩研究の対象者は，幼児や児童等様々である。大学生以外を対象者とする研究では，新たに調査を行うことが望ましい。しかし，その場合にも本リストを参考資料として活用できるだろう。第三に，本研究の結果は主観的評定に基づいているため，今後，比喩の読み時間や記憶等の認知課題によって本研究結果の妥当性を検討する必要があるだろう。

注

(1) “結婚生活―卵焼き”の比喩は，概ね“重ねて厚みを増して作る，柔らかだが崩れない”といった意味で実際に使用されている（中平まみ『バラの下で』；榛谷，1994に基づく）

(2) 日本語での先行研究（楠見，1985；Nakamoto, 2003）の材料の性質を調べるため，一部構成語の重複がある。しかし，同じ語を含む比喩が隣接しないように調査用紙を作成したため，評定結果には影響は無いと考えられる。

(3) 予備調査で理解容易性，本調査で理解可能性の評定を求めたのは，以下の理由による。Katz et al.（1988）では，比喩の分かりやすさに関する指標として，理解可能性と解釈のしやすさの2つの尺度を取り上げ調査を行っているが，2尺度間には高い相関（.93）が見られた。ここから，これらの尺度はほぼ同じものを測定していたと考えられる。そのため，本研究では両尺度をほぼ等価なものと見なした。なお，予備調査では，評定項目が250文と多かったため，直観的な評定を可能にするため“分かりやすさ”を評定するよう教示した。それに対し，本調査では項目が120文であったため，比喩の意味内容を理解できる可能性を評定するよう求めた。なお，予備調査で得た理解容易性（7件法）と本調査での理解可能性（9件法）との間の相関は，.92であった。

(4) RMSEA＝.000と記したが，適合が極めて良い上に丸め誤差が生じたためで，データとモデルの完全に適合したわけでは無い。

(5) 構成語類似性と理解可能性の間に高い相関が見られたが，理解可能性は実験や調査で統制・操作されることが多い基本的な属性であること，また，手続きの違いおよびパス解析の結果から比喩の異なる側面を反映する指標であると考えられることから，両方の属性を含めてクラスタ分析を行った。

引用文献

天野成昭・近藤公久（1999） NTTデータベースシリーズ 日本語の語彙特性 三省堂.

榛谷泰明（1994） レトリカ―比喩表現辞典（第2版） 白水社.

BLASKO, D.G., & CONNINE, C.M. (1993). Effects of familiarity and aptness on metaphor processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, **19**, 295–308.

KATZ, A.N., PAVIO, A., MARSCHARK, M., & CLARK, J.M. (1988). Norms for 204 literary and 260 nonliterary metaphors on 10 psychological dimensions. *Metaphor and Symbolic Activity*, **3**, 191–214.

黒沢　学・河原哲雄（1998）比喩理解過程の実験的研究　東京大学大学院教育学研究科紀要，**38**，248–257.

楠見　孝（1985）比喩文における語句間の類似性：意味特徴の顕著性が比喩理解に及ぼす効果　心理学研究，**56**，269–276.

KUSUMI, T. (1987). Effects of categorical dissimilarity and affective similarity of constituent words on metaphor appreciation. *Journal of Psycholinguistic Research*, **16**, 577–595.

楠見　孝（1994）比喩理解における主題の意味変化：構成語間の相互作用の検討　心理学研究，**65**，197–205.

楠見　孝（1995）比喩の処理過程と意味構造　風間書房.

楠見　孝（2001）比喩理解　おもしろ言語のラボラトリー　北大路書房.

MALGADY, R.G., & JOHNSON, M.G. (1976). Modifiers in metaphor: Effects of constituent phrase similarity on the interpretation of figurative sentence. *Journal of Psycholinguistic Research*, **5**, 43–52.

NAKAMOTO, K. (2003). Semantic priming effect of metaphor constituent terms. *Perceptual and Motor Skills*, **96**, 33–42.

中村　明（1994）比喩表現辞典（第二版）角川書店.

ORTONY, A., VONDRUSKA, R.J., FOSS, M.A., & JONES, L.E. (1985). Salience, similes, and the asymmetry of similarity. *Journal of Memory and Language*, **24**, 569–594.

澤　隆史・吉野公喜（1998）聴覚障害児の隠喩文理解における修辞性の影響—隠喩文の心理的印象評定に基づいて—　特殊教育学研究，**36**，33–41.

SHINJO, M., & MYERS, J.L. (1987). The role of context in metaphor comprehension. *Journal of Memory and Language*, **26**, 226–241.

梅本堯夫（1969）連想基準表　東京大学出版会.

WOLFF, P., & GENTNER, D. (2000). Evidence for role-neutral initial processing of metaphors. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, **26**, 529–541.

付録. 各比喩文に対する印象評定の平均値

クラスタ		比喩	出典†	理解可能性†† n=63		構成語類似性 n=60		独創性 n=64		面白さ n=61		判別††† 分析結果
1	2	笑顔-花	an	8.02	(1.58)	6.52	(1.97)	3.91	(2.64)	5.16	(2.29)	
	5	激怒-噴火	kn	8.00	(1.51)	7.23	(1.94)	4.02	(2.77)	4.69	(2.41)	
	1	困難-壁	an	7.70	(1.80)	7.65	(1.59)	3.56	(2.56)	5.00	(2.28)	
	3	人生-航海	kn	7.59	(2.01)	7.02	(1.64)	4.02	(2.52)	4.98	(2.27)	
	15	寂しさ-木枯らし	an	7.57	(1.99)	6.72	(2.00)	4.34	(2.64)	5.03	(2.37)	
	12	衝撃-電気	kn	7.46	(2.21)	5.90	(2.16)	4.28	(2.53)	4.67	(1.92)	
	19	心臓-時計	kn	7.43	(1.91)	5.35	(2.20)	4.22	(2.19)	4.50	(1.97)	
	4	つらら-水晶細工	yb	7.40	(2.19)	6.00	(2.42)	3.83	(2.21)	4.89	(2.15)	
	9	子供-天使	kn	7.40	(2.23)	6.18	(2.24)	3.59	(2.83)	5.03	(2.29)	
	6	大地-母親	kn	7.08	(2.30)	6.15	(2.29)	3.88	(2.50)	4.64	(2.03)	
	7	男-狼	an	7.08	(2.05)	6.02	(2.14)	3.67	(2.53)	5.10	(2.39)	
	8	誘惑-蜜	tk	6.90	(2.18)	5.92	(2.48)	4.17	(2.26)	4.92	(2.35)	
	14	暴動-嵐	an	6.90	(2.08)	6.42	(1.85)	4.41	(1.92)	4.30	(2.02)	5
	11	緊張-弦	yb	6.87	(2.42)	5.95	(2.06)	4.33	(2.28)	5.23	(1.92)	
	35	太股-大根	kn	6.79	(2.48)	5.70	(2.25)	3.59	(2.39)	5.20	(2.83)	
	24	粉雪-羽毛	kn	6.63	(2.43)	4.93	(2.31)	4.22	(2.28)	5.36	(2.20)	
	23	感情-渦	an	6.59	(2.41)	5.77	(2.27)	4.20	(2.27)	4.93	(2.32)	
	17	希望-灯火	an	6.49	(2.32)	6.13	(1.86)	4.34	(2.24)	5.05	(2.34)	
	36	眉毛-毛虫	kn	6.24	(2.77)	4.18	(2.42)	3.66	(2.50)	4.97	(2.78)	
2	13	恋愛-熱病	kn	7.35	(2.22)	5.63	(2.62)	4.61	(2.54)	5.13	(2.26)	
	20	不安-濃霧	an	7.17	(2.42)	6.07	(2.50)	4.84	(2.04)	5.41	(2.07)	
	33	沈黙-海底	kn	6.98	(2.15)	4.87	(2.42)	4.56	(2.20)	5.30	(2.31)	
	18	魅力-磁石	kn	6.83	(2.49)	5.25	(2.61)	5.41	(2.37)	5.15	(2.41)	
	25	歓喜-噴水	kn	6.83	(2.06)	4.50	(2.10)	5.16	(2.06)	5.41	(2.16)	
	38	蝶-踊り子	an	6.81	(2.47)	5.17	(2.23)	4.86	(2.26)	4.98	(1.94)	
	45	教育-階段	ao	6.79	(2.21)	4.83	(2.35)	4.77	(2.10)	4.90	(2.05)	
	89	愛-季節	tk	6.78	(2.43)	4.60	(2.35)	4.98	(2.38)	5.18	(2.44)	
	34	孤独-砂漠	kn	6.75	(2.40)	6.00	(1.90)	5.09	(2.24)	4.84	(2.30)	
	10	疲労-荷物	an	6.63	(2.26)	5.33	(2.22)	4.89	(2.33)	5.15	(2.21)	
	29	記憶-倉庫	kn	6.56	(2.42)	5.35	(2.45)	5.06	(2.22)	4.34	(2.32)	
	40	会話-歯車	kn	6.29	(2.27)	5.00	(2.34)	4.70	(1.88)	5.05	(2.22)	
3	37	権力-麻薬	kn	5.56	(2.80)	3.85	(2.31)	4.92	(1.93)	4.77	(2.24)	
	61	疑惑-腫瘍	kn	5.30	(2.56)	3.32	(1.85)	4.75	(1.77)	4.70	(2.40)	(4)
	73	運命-通り魔	an	5.27	(2.77)	3.35	(2.36)	5.44	(2.11)	5.25	(2.55)	
	91	皮肉-短刀	ao	5.22	(2.43)	3.12	(2.16)	4.89	(1.71)	4.51	(2.23)	
	63	時間-洪水	kn	5.11	(2.58)	3.03	(1.94)	4.84	(2.02)	4.57	(2.14)	
	49	噂-雪だるま	an	4.90	(2.97)	3.53	(2.63)	5.03	(2.30)	5.02	(2.40)	
	74	子猫-王女	ao	4.79	(2.62)	3.08	(2.10)	4.92	(2.23)	4.25	(2.21)	
	66	教師-おうむ	tk	4.65	(2.65)	2.43	(2.01)	4.72	(2.20)	4.44	(2.19)	
	104	恋-くす玉	yb	4.41	(2.51)	3.18	(2.10)	5.20	(2.36)	4.62	(2.23)	
	69	記憶-繭	tk	4.30	(2.41)	3.80	(2.55)	5.50	(2.28)	4.64	(2.32)	
	87	日記-押し花	an	4.25	(2.51)	3.52	(2.14)	4.75	(2.08)	4.38	(2.23)	
	80	煙草-時限爆弾	ao	4.16	(2.69)	3.25	(2.18)	4.70	(2.30)	4.52	(2.51)	
	109	あくび-満月	yb	4.00	(2.57)	2.20	(1.72)	5.17	(2.63)	4.31	(2.46)	
	92	家族-納豆	kn	3.97	(2.84)	2.42	(2.03)	6.02	(2.49)	5.13	(2.51)	
4	54	情熱-溶岩	kn	6.59	(2.38)	5.12	(2.11)	4.64	(1.96)	4.51	(2.23)	
	28	真理-迷宮	kn	6.56	(2.22)	4.73	(2.60)	4.53	(2.20)	4.43	(2.22)	
	39	研究-登山	kn	6.51	(2.35)	4.35	(2.35)	4.56	(2.01)	4.85	(2.26)	
	62	微風-吐息	kn	6.33	(2.57)	4.78	(2.42)	4.45	(2.16)	4.51	(2.07)	
	42	憎悪-毒物	kn	6.29	(2.36)	4.32	(2.35)	4.59	(1.97)	4.30	(2.04)	
	30	群衆-大河	kn	6.11	(2.08)	4.08	(2.09)	4.34	(2.14)	4.18	(1.98)	
	67	雨傘-椎茸	kn	6.08	(2.88)	4.15	(2.18)	4.53	(2.49)	3.97	(2.32)	
	48	雨雲-薄曇	an	6.05	(2.56)	4.57	(2.55)	4.58	(1.95)	4.43	(2.24)	
	44	革命-地震	kn	6.03	(2.18)	4.65	(2.17)	4.58	(2.12)	4.31	(1.99)	
	16	楽譜-暗号	kn	6.00	(2.67)	4.43	(2.26)	4.52	(2.38)	4.23	(2.56)	
	27	流星-雨粒	kn	5.76	(2.38)	4.17	(2.14)	4.33	(2.05)	4.38	(2.12)	
	60	心-沼	tk	5.76	(2.46)	4.40	(2.40)	4.64	(2.13)	4.90	(2.16)	
	41	犯罪-疫病	kn	5.75	(2.48)	4.10	(2.27)	4.55	(1.82)	4.05	(2.15)	
	119	麦畑-海	tk	5.57	(2.76)	3.83	(2.65)	4.44	(2.03)	4.28	(2.22)	
	77	山-王様	tk	5.41	(2.41)	3.47	(2.45)	4.56	(2.37)	4.02	(2.13)	

	72	香水-花束	tk	5.37	(2.48)	4.45	(2.22)	4.56	(2.10)	4.39	(2.12)	
	79	梯子-背骨	kn	5.37	(2.65)	3.17	(2.08)	4.77	(2.30)	3.98	(2.11)	
	84	微笑-さざ波	tk	5.32	(2.38)	3.55	(1.89)	4.34	(1.76)	4.11	(1.90)	
	68	道-血管	yb	5.27	(2.70)	4.87	(2.07)	4.88	(2.31)	4.08	(2.21)	
	75	空-鏡	tk	5.11	(2.27)	3.52	(2.20)	4.45	(1.94)	4.75	(2.12)	
	58	デモ-雪崩	an	5.10	(2.45)	3.13	(2.28)	4.64	(1.91)	3.85	(1.99)	
	78	寝息-草笛	kn	4.95	(2.97)	3.23	(1.98)	4.52	(2.05)	4.16	(2.13)	
	90	寒波-鉄壁	kn	4.95	(2.59)	3.38	(2.10)	4.70	(1.79)	4.13	(2.04)	
	96	柿-ちょうちん	an	4.63	(2.75)	3.08	(2.08)	4.17	(2.27)	4.41	(2.25)	
	47	老人-置物	tk	4.54	(2.73)	2.63	(1.96)	4.16	(2.71)	4.11	(2.70)	6
5	21	治療-修理	kn	7.13	(2.04)	6.83	(1.67)	3.64	(2.17)	3.97	(2.24)	(1)
	43	朝顔-トランペット	yb	6.97	(2.14)	4.12	(2.37)	4.17	(2.10)	4.49	(2.41)	4
	22	離婚-戦争	kn	6.62	(2.06)	5.37	(2.22)	4.23	(1.87)	4.44	(2.16)	(1)
	51	呼吸-ポンプ	an	6.52	(2.35)	5.82	(2.12)	4.13	(1.94)	4.03	(1.97)	
	53	うろこ雲-羊	yb	6.38	(2.45)	4.93	(2.28)	3.86	(2.17)	4.49	(2.19)	1
	26	真珠-水滴	kn	6.27	(2.29)	5.20	(2.16)	4.22	(2.00)	4.33	(1.96)	
	59	霧-ベール	tk	6.14	(2.78)	4.98	(2.51)	4.20	(2.33)	4.57	(2.11)	4
	65	眠り-死	an	6.11	(2.63)	6.05	(2.17)	4.06	(2.25)	3.75	(1.84)	
	31	時代-潮流	kn	5.84	(2.23)	5.42	(2.07)	4.17	(1.65)	4.15	(1.99)	
	32	審判-天秤	kn	5.84	(2.67)	5.50	(2.47)	4.08	(2.10)	3.80	(1.94)	
	56	星視-帽子	kn	5.81	(2.56)	4.17	(2.46)	4.41	(2.17)	3.20	(2.02)	
	57	毛髪-絹糸	kn	5.81	(2.63)	4.27	(2.15)	3.73	(1.73)	3.44	(1.78)	
	46	飛び魚-バッタ	an	5.75	(2.47)	4.75	(2.27)	3.86	(2.23)	3.84	(1.90)	
	71	気配-足音	kn	5.63	(2.38)	5.97	(1.94)	4.30	(2.35)	3.87	(2.22)	
	50	動悸-早鐘	kn	5.57	(2.80)	4.63	(2.69)	4.05	(1.74)	4.25	(2.05)	
	76	月-お盆	an	5.52	(2.66)	4.78	(2.44)	3.89	(1.84)	3.34	(1.86)	
	52	仕事-牢獄	ao	5.40	(2.30)	3.60	(1.95)	4.52	(1.75)	3.79	(1.90)	4
	93	景色-版画	ao	5.33	(2.44)	3.73	(1.95)	4.39	(2.11)	3.66	(1.82)	4
	64	返事-山彦	kn	5.21	(2.69)	4.95	(2.41)	4.28	(2.01)	3.38	(1.98)	
	85	利息-年貢	kn	5.16	(2.84)	4.88	(2.65)	3.95	(2.10)	3.61	(2.17)	
	94	吹雪-濁流	kn	4.43	(2.50)	4.08	(2.29)	4.56	(1.99)	3.49	(1.85)	6
6	88	批判-メス	an	4.52	(2.86)	3.50	(2.05)	4.95	(2.44)	3.75	(2.13)	
	86	学校-工場	kn	4.49	(2.47)	3.22	(1.93)	4.80	(1.85)	3.85	(2.02)	
	55	理論-建物	kn	4.44	(2.64)	2.83	(2.15)	4.88	(2.07)	3.90	(2.27)	
	82	事典-金鉱	ao	4.37	(2.67)	2.73	(2.10)	5.05	(1.93)	3.70	(1.83)	
	83	煙突-石碑	kn	4.35	(2.42)	2.55	(1.61)	4.28	(1.88)	3.25	(1.74)	
	81	夕日-銅貨	kn	4.33	(2.50)	2.58	(1.91)	4.67	(2.02)	3.89	(1.92)	
	101	汽車-マッチ箱	an	4.25	(2.73)	2.48	(1.85)	4.50	(2.42)	3.48	(1.89)	
	98	感触-火花	tk	4.11	(2.62)	3.27	(2.09)	4.69	(1.73)	3.74	(1.94)	
	120	霧-マント	tk	4.10	(2.68)	2.05	(1.35)	4.59	(2.31)	3.89	(1.67)	
	95	礼儀-襟	tk	3.98	(2.45)	2.67	(1.69)	4.52	(1.53)	4.10	(2.06)	
	70	マグロ-砲弾	an	3.90	(2.76)	2.55	(2.08)	4.67	(2.42)	3.97	(2.06)	
	97	山脈-岸辺	yb	3.86	(2.58)	2.73	(1.70)	4.66	(2.08)	3.28	(1.54)	
	99	眼-湖	tk	3.86	(2.44)	2.27	(1.66)	4.88	(2.03)	3.95	(1.94)	
	100	同情-小雨	kn	3.71	(2.07)	2.60	(1.61)	4.83	(1.85)	3.92	(2.11)	
	105	建物-角砂糖	tk	3.59	(2.22)	2.33	(1.58)	4.33	(2.10)	3.61	(2.08)	
	117	唇-蛭	tk	3.29	(2.39)	2.33	(1.73)	4.52	(2.26)	3.38	(2.18)	
	118	部屋-海底	tk	2.76	(2.12)	1.72	(0.99)	4.45	(2.59)	3.18	(1.98)	7
7	113	岬-腕	an	3.67	(2.51)	1.80	(1.27)	4.89	(2.31)	3.26	(1.98)	6
	111	休日-道しるべ	tk	3.54	(2.30)	2.07	(1.60)	5.00	(2.38)	3.51	(1.99)	(6)
	102	球場-バケツ	an	3.48	(2.23)	2.13	(1.55)	4.81	(2.58)	3.46	(1.95)	6
	110	棒-ひとだま	yb	3.32	(2.23)	2.10	(1.50)	4.94	(2.11)	3.69	(2.15)	
	103	暗闇-金属	kn	3.13	(2.23)	2.15	(1.42)	4.67	(2.32)	3.61	(1.81)	(6)
	107	蝋-衝星	yb	3.10	(2.58)	1.68	(1.03)	4.97	(2.37)	3.08	(2.21)	
	106	鎖骨-横笛	yb	2.94	(2.07)	1.88	(1.29)	4.86	(2.65)	3.56	(2.09)	
	115	校舎-乞食	tk	2.48	(1.92)	1.58	(1.08)	4.83	(2.41)	3.18	(1.72)	
	108	電話機-うさぎ	tk	2.41	(2.07)	1.40	(0.85)	5.30	(2.93)	3.31	(2.43)	
	114	失望-樹液	yb	2.40	(2.01)	1.42	(0.81)	5.06	(2.50)	3.38	(2.44)	
	112	雑巾-亀	yb	1.98	(1.57)	1.58	(1.01)	4.89	(2.52)	3.79	(2.45)	
	116	美-虫歯	tk	1.79	(1.54)	1.43	(0.87)	5.05	(2.72)	2.77	(1.87)	

注) † yb：榛谷(1994)，tk：楠見(1985)，kn：Nakamoto(2003)，an：中村(1994)を表す．ただし，出典が複数ある場合は，実験研究を優先して表記した． †† 括弧内は標準偏差を示す． ††† 数値のみは全データから計算された判別関数によって判別されたクラスタを，括弧内の数値は当該の項目を除いて計算された判別関数によるクラスタ（交差妥当化による判別クラスタ）を示す．空欄は，いずれでも正しく判別されたことを示す．

SUMMARY

The purpose of this study was to develop norms for the classification of Japanese metaphorical expressions into four psychological dimensions: comprehensibility, originality, how interesting a particular metaphorical expression is, and similarity between constituent terms in metaphorical expressions. Although these dimensions have been correlated with each other in natural settings, recent cognitive aspect studies of metaphors suggest that being able to manipulate these dimensions independently will be important for further research in cognitive studies.

In this study, 120 metaphorical expressions, e.g. "men are like wolves," were rated according to 4 psychological scales by 4 different groups of university students. The first group of 63 university students were given 120 "A is like B" sentences and were asked to rate the comprehensibility of each sentence on a 9-point scale. Then 64 different university students were given the same sentences and asked to rate the originality of each metaphor on a 9-point scale. Next, 61 different university students rated the same 120 sentences in terms of how interesting, i.e. amusing, appealing and/or apt, the metaphorical expressions were on a 9-point scale. Finally, the same 120 metaphorical expressions were broken down into their constituent terms, e.g. "men-wolves," and 60 other university students were asked to rate the constituent term pairs for semantic similarity on a 9-point scale.

Results were analyzed with the aim of both identifying the relationships among ratings and classifying the 120 metaphors. With regards to the relationships among ratings, path analysis revealed that similarity between metaphorical term constituents positively affected comprehensibility and negatively affected originality. In addition, both comprehensibility and originality had a positive effect on just how interesting the students found the metaphors to be. As for the classification of the metaphors, statistical correlation data analysis generated seven clusters, well-differentiated according to the 4 aforementioned psychological dimensions. These results need further studies in reading and memorizing metaphors to substantiate the norms of classification here, however, these lists should prove a useful start for future cognitive studies on metaphor processing in the Japanese language.

The Science of Reading, Vol. 48, No. 1 (2004)

「授業を見る目」の育成の試み
——国語科の模擬授業を通して——*

西南学院大学　生　野　金　三**

I　はじめに

教育職員養成審議会は，「新たな時代に向けた教員養成の改革の方策について」の第1次答申を1997年7月28日に発表した。その答申の内容は，諮問に掲げられた検討事項のうち「教員に求められる資質能力と教職課程の役割」「教員養成カリキュラム以外の免許制度の弾力化」等が中心となっている。

答申は教職課程の教育内容について，国際化・情報化の進展やいじめ・登校拒否等学校をめぐる課題への対応という社会的養成と教育内容の実態との乖離，学問分野の専門性の過度の重視と教科指導をはじめとする教職の専門性の軽視，授業科目の名称に相応しい包括的・体系的な教育の欠如等，不十分な教育内容，方法等を問題点として掲げている。このようなことを踏まえ，教育職員養成審議会は，「これからの教員には，変化の激しい時代にあって子どもたちに『生きる力』を育む教育を授けることが期待される。」（日本教職員組合『教育評論』編集委員会，1997）とし，そしてそのような観点から，今後特に教員に求められる具体的資質能力を掲げ，そしてその改善の方策として「a地球的視野に立って行動するための資質能力を育てる」「b変化の時代を生きる資質能力を育てる」「c実践的指導力の基礎を強固にする」を指摘する。aをめぐっては，

「今日は極めて変化の激しい時代であり，世界の人々の日々の営みは国境を越えて様々に影響を及ぼし合うようになっていきている。21世紀を生きる子どもたちは日本国民であるとともに『地球市民』であることか求められて，したがって，子どもたちの教育に直接当たる教員にもそれに相応しい資質能力が不可欠である。このような資質能力の基礎を教員を志願する者に適切に修得させる一つの方途とし〈中略〉我が国社会全体に関わるテーマのうちいくつかについて，ディスカション等を中心に十分理解を深めさせるとともに，それらの内容を発達段階に応じてどのように教えたらよいかについて教員を志願する者に自ら考えさせるような授業が，大学の教職課程において適切に工夫される必要がある。」（日本教職員組合『教育評論』編集委員会，1997）とし，そしてbをめぐっては，「大学は，教職課程の授業科目において，教員を志願する者の課題解決能力の育成を図る観点から，事例研究，討議学習等の方法を積極的に採用するなど，授業方法を適切に工夫する必要がある。」（日本教職員組合『教育評論』編集委員会，1997）とし，さらにcをめぐっては，「教職課程の授業内容については，理論中心で実践との関連性が十分でないとの指摘がしばしばなされるが，授業方法についても過度に講義中心など十分に工夫されているとはいえない。教職課程において，各大学・教員はより具体的・実践的で理解しやすく，教員を志願する者の興味を喚起する授業方法を工夫する必要がある。」（日本教職員組合『教育評論』編集委員会，1997）としている。

これらは資質能力の基礎を教員を志願する者に適切に修得させる一つの方途として掲げられている内容である

* An attempt at practical teacher training through the observation and evaluation of 'mock classes.'
**SHONO, kinzo (Seinan Gakuin University)

が，いずれも教職課程の教育内容に関わる主な問題点を踏まえ，その上での内容を改善するための基本的な視点である。ここでは，大学の教職課程の授業内容について，教育内容を発達段階に応じてどのように教授するかについて教員を志願する者に自ら考えさせるような授業，また教員を志願する者の課題解決力に重点を置き，学び方が分かる効果的な教育方法を導入した授業等とあるように授業方法を工夫する必要があるとしている。ここからは，教職課程におけるそれらの授業科目の内容や方法の抜本的な充実を図ることが求められている。言ってみれば，大学では学問の内容論や方法論を基に，将来実践の場で柔軟に活用できるだけの実践的指導力の基礎を構築するような授業内容や方法を適切に工夫する必要がある。

上記のことを踏まえ，本研究では教員に求められている資質能力の育成（就中，実践的指導力の基礎の育成）を志向し，教職科目「国語科教育研究」において受講者である学生の授業を「見る目」の育成を模擬授業を通して探ることにする。

ところで，模擬授業を通した「授業を見る目」の育成に関する論稿を国語科に限定して見てみると，北(1991)の「国語科教師教育における模擬授業」，加藤（1992）の「国語教育力の育成―『模擬授業』における焦点化を中心に―」，益地（1997）の「模擬授業を核とする実践的教育力の育成」，瀬川（1999）の「『国語科教育法』における国語科教師教育法」等の先行研究が認められる。これらはいずれも中学校・高等学校の国語科の授業に関するものである。その中で北の論稿は先行研究の考察が中心となっている。他の論稿はいずれも模擬授業を中核に据えて実践的指導力（国語科）の育成を志向しているところに特徴が認められる。この点では筆者の考え方と軌を一にしている。これらの論稿は，模擬授業を核として実践的指導力を育成するに当たって，いずれも授業構想力や授業実践力に重きを置いた考察がなされている。これはとても重要なことであると考えられるが，受講生である学生の授業を見る目の育成を志向する場合，これらに加えて模擬授業の記録を取り，その分析と考察を行って，それを評価していくという作業も導入していく必要がある。このような授業分析に関する見識や技能を育成していくことの重要性をめぐっては，益地（1997）も指摘している。しかし，北（1991）も指摘しているように小学校国語科に関する教職科目の場合，こうした報告は皆無に等しいのが現状である。

以上のことを鑑み，本研究では小学校国語科の模擬授業に視点を当て，授業を見る目の育成を志向し，就中授業記録とその分析や考察に重きを置きながら論を展開することにする。ここに本研究の特色が存在する。

Ⅱ　国語科模擬授業の基本的な考え方

1　模擬授業の基本的な考え方

模擬授業では，受講者である学生を児童と見立てて授業を行う場合が多い。この方式に対して，模擬授業を行う学生は児童の実態を把握していないので授業のイメージが持てないという指摘（下田，2001），また授業を受ける学生は児童を演じているのでそこから生まれる学習者の反応は真実性に欠けるという指摘（下田，2001）がある。これは仮想的な授業においてはリアリティが認められず，そこからはさほど意義が見出せないという批判である。模擬授業を行う学生は児童の実態を知らないという指摘であるが，それでは日々授業を行っている教師は学習者の実態をどれ程知っているのであろうか。村川（1982）は，教師の学習者に対する予測の程度を調査をしている。算数の学習に入る際，児童にその学習に必要とされる計算力の事前テストを実施し，担任の教師にはそのテスト問題について児童がどの程度できるか否かを事前に得点で予測してもらう。教師の予測と実際のテストとの結果を照合するとき，上位の児童は54パーセント，中位の児童は36パーセント，下位の児童は63パーセントがそれぞれ教師の予測と一致していたとしている。これは，算数における教師の学習者把握の実態であるが，他の教科においても概ねこのようなことがいえるように思う。普段授業を行っている現職教師でさえも学習者の実態を的確に捉えることはとても難しい。

このように実際に指導する際，予め単元や教材に対する学習者の反応を調査するのが一般的である。国語の場合，取扱う単元や教材について，難易度や必要性や興味・関心度を調査している。普段の学習者の実態を知っていると思われている教師でさえも，実際に指導するとなるとこのように取扱う単元や教材についての学習者の実態を把握し，それを踏まえて授業のイメージを構築しているのである。言うまでもなく，模擬授業を行う学生も，その模擬授業を受ける学生も，予め授業設計の過程において単元の研究，教材の研究，指導の研究（国語科における）等の基本理念を学び，その上に立って，学習指導案作りを行っている。こうして受講者である学生は指導者としての単元観や教材観や指導観を構築していくのであるが，その際には常に学習者の実態に立って，いかに学習指導を組織するかについて十分思索をめぐらすことになるのである。そして，実際の模擬授業の段階においては，教育現場の臨場感を持たせるために児童役である学生の言動が極めて重要であるので，その学生が模擬授業の対象学年の児童になりきるようにしていく必要がある。物理的な面，あるいは心理的な面から児童になりきるように導いていくのである。以上のような事前の指導と模擬授業を実施した後に受講生が記したものとを総合するとき，先に指摘した二つのことは必ずしも当て嵌まらないように思う。

以上のことから，本研究では受講者を児童に見立てて授業を行うことにした。学生は普段学んでいる仲間を相手にして授業を行うことになる。授業設計の段階で指導者としてのあり様，そして学習者の実態把握の必要性について学んでいるので，実際の授業の場では，それぞれの置かれた立場を認識しながら授業に参加することになる。そして，授業者は自分の教材解釈が学習者に受け入れられたか否かが確認でき，一方学習者はいかに対応の仕方（対処）が授業者にとって重要であるか否かが確認できる。このようなことが豊かな授業理解，授業を見る目の育成にも繋がっていくと考えられる。

大学生になって，学生は初めて模擬授業を体験することになる。したがって，模擬授業の運営に関しては，全員が余裕をもって授業の準備，授業が行えるように配慮した。今回の「国語科教育研究」は必修科目であり，36名の学生が受講した。36名の学生が全員授業を行うのは無理であるので，模擬授業はグループ単位で行うことにした。12名でグループを構成し，各グループの代表１名（TTの場合は２名）が30分で模擬授業を行う計画を立てた。模擬授業の実施に向けては，各グループ同時進行で作業を行い，模擬授業までの間に学習指導案を各グループで作成（まずは個々人で学習指導案を作成し，それを持ち寄り，どの学習指導案で模擬授業を行うかを検討して一点に絞り，それを更に修正する）し，それについて説明する機会を設けた。その後その説明に対する指摘を基に，再度学習指導案を修正し，それにしたがって模擬授業を行うための諸準備を行う。

2　国語科における授業設計力と実践力

授業は授業者による創造的活動であったり，科学的創造であったり，さらには芸術的創造であったりと様々な性格を有していると言及されている。それ故に，授業には質の違いが存在する。その授業の質であるが，それは授業を受ける児童の質（立場）にも依存していることは言うまでもないが，児童の質の違いにどれだけ対応した授業であるかということが授業の質を決定するという意味では，結局授業の質は授業者の質によると言わざるを得ない。その授業の質であるが，それは浅く貧しい授業から深く豊かな授業まで多種多様である。教職科目「国語科教育研究」では，授業に関して受講者である学生の豊かな理解を促し，授業者としての質を高めること等をめざして，授業を見る視点として「授業を受ける児童（学習者）の立場」「授業を行う授業者（指導者）の立場）」「授業を参観する第三者（観察者）の立場」の三者を設定した。

①　授業を受ける児童（学習者）の立場

これは，主に模擬授業を児童の立場で受けるという体験を通して授業の見方や考え方を捉えようとする立場である。導入時の本時の学習課題を確認する場面，そして

それにしたがって学習活動を行い，課題を解決する場面，さらに本時の学習を整理し，次時の学習を確認する場面等を学習者として体験的に学ぶことによって，それぞれの学習過程における指導のあり様についての見方や考え方を捉えることができるように思う。

② 授業を行う授業者（指導者）の立場

これは，授業設計（単元の研究，教材の研究，指導の研究）から授業の実際までを自ら授業者として体験を経ることによって授業の見方や考え方を構築しようとする立場である。以下に，「国語科教育研究」の授業で授業設計から授業の実施直前までの過程についてどのような内容を取扱ったか，その概要を述べる。

ここでは，授業設計のあり様を単元の研究，教材の研究，指導の研究等の面から解説を行い，と同時に授業の実際についての様相を教材「ごんぎつね」（新美南吉）によって具体的に(読みの展開例を提示して)解説を行った。以下に授業設計のなかの「指導の研究」の例を掲げる。

ア 指導の研究

単元の研究，教材の研究は，現場の研究としては，総て指導の研究を視野にいれた言わば基礎的作業であるといってよいであろう。この指導の研究については，まず学習指導案（本時案）を配布し，そしてそれにしたがって学習指導を展開する際，予め準備しておく必要があると考えらえる発問事項（計画），板書事項（計画），作業用のプリント等を提示しながら，学習指導案（本時案）の作成のポイントを解説した。以下，その解説に用いた学習指導案（本時案）を掲げる。

〈本時案〉

1 目標 「結果～理由」の説明手法を手掛かりにたんぽぽの軸が倒れる理由を叙述に即して読み取ることができるようにする。

2 準備 教材のプリント，作業のプリント，たんぽぽの絵，短冊

3 実際

過程	時間	主な学習活動	留 意 点
問題把握	3（分）	1 本時の学習の目当てを確認する。 なぜ，たんぽぽのじくがたおれるのだろうか。	・前時の学習から，本時の目当てを確認させる。
解決方法課題追求	30	2 学習の方法を知る。	・「かえるのくらし」の学習を参考にさせる。
		3 本時に学習する場面を読み，読み取ったことをまとめる。 (1) 音読する。 (2) 黙読する。 (3) 大事な部分に線を引く。	・「春になると」「二，三日たつと」「けれども」等の時を表す言葉に着目させながら範読を聞かせる。 ・たんぽぽの様子（「黄色いきれいな花」「だんだん」「ぐったり」）がよく分かる叙述，特にたんぽぽの軸が倒れる理由（「じくをしずかにやすませて」「たねに……えいようをおくって」）が分かる叙述に線を引かせる。
		(4) プリントにまとめる。	・たんぽぽの軸が倒れる理由を中心にプリントにまとめさせる。
		4 まとめたものをもとに話し合う。 (1) 春～黄色いきれいな花 (2) 二，三日たつと ・花はしぼんで，黒っぽくなる。 ・軸はぐったりと倒れる。 (3) 軸が倒れる理由 ・軸を休ませる。 ・種に栄養を送っている。 （こうして） ・種は太る。	・指示語「その」や接続語「そうして」「けれども」の働きより文と文との関係に気付かせる。 ・理由を説明している文末（のです。）に気付かせる。 ・たんぽぽの軸が倒れる理由を板書や挿し絵によって具体的に捉えさせる。
		〈以下略す〉	（「生野実践」より引用）(1973)

この本時案は，指導計画のなかで教材「たんぽぽのちえ」の精読の最初の段階に相当するものである。以下に，受講生である学生に対し，この「本時案」について解説した内容を簡約する。

〈解説〉

1の「目標」について……国語科の単元は，言語経験のひとまとまりである。その言語経験は内部的に「何について」という内容価値と「何をどうする」という能力価値とをそれぞれ目指している。ここでは単元が内部的に目指す内容価値を目標とする内容目標と単元が内部的に目指す能力価値を目標とする能力目標との両者を一つの文にまとめて掲げてある。場合によっては，内容目標，能力目標をそれぞれ列挙することもある。

2の「準備」について……目標を達成するために必要な教材や教具を具体的に掲げる。

3の「実際」について……表の形式で，本時の学習の全体像がより明確に分かるように述べる。「過程」は，問題解決学習の過程に即したものであるが，単元によっては導入→展開→終末の三段階で述べる場合もある。「時間」は，活動の節目に入れる。「主な学習活動」の部分では，目標に迫るための順序を過程に沿って，児童の活動で述べる。その際，学習の方法や形態も合わせて述べる。「留意点」の部分では，学習活動について指導上，特に注意する点や思考活動を誘発するための指導上の留意事項等を述べる。また，準備する教材や教具等の利用についての留意点も述べる。

この「本時案」についての解説を基に実際の授業を行うに当たっては，主たる発言・発問事項（具体例を提示して）を考えたり，そして板書計画を立てたり，さらに児童の読みを支援する作業のプリントを作成したりしておく必要がある。授業は教師の発問を中核として展開され，特に教師の発問が授業の成否を決める鍵であると言われている。授業における教師の発言の仕方は，一つの教育技術として重要視されている。次の板書であるが，それは教育機器の発達した現在においても，教室で行われる授業においては極めて重要な視聴覚メディアである。例えば，発言や発問の要点を学習の流れにしたがって板書することで，学習活動の道筋が記録され，またそれは授業の整理の段階で学習を振り返り，重要事項を確認することにも役立つのである。今一つの作業のプリントであるが，それは個々人の読解活動を意識的に行わせ，そして個に応じてその能力を発揮させるものである。また，児童がまとめた作業のプリントは，その後の学習の場で個々の学習を全体の交流の場に生かし，相互啓発し合うものとなる。この作業のプリントは教師にとっても授業を展開していく上でとても有効な資料となり得る。教師が作業のプリントによって個々の学習の実態を把握することができれば，それは個別指導や次の学習の方向や手順を考察する際の重要な資料となり得るからである。

学習指導案（本時案）の「目標」「準備」「実際」等の内容について解説を行い，そして実際の指導に当たっては発言や発問を検討しておくこと，板書計画を立てておくこと，作業のプリントを作成しておくこと等について触れた。こうしたことによって受講生である学生は，実際の授業を行う際には指導の研究を綿密にしておくことの必要性に気付くであろう。

③　授業を参観する第三者（観察者）の立場

これは，授業の観察記録を取り，その記録を手掛かりに学習の構造や具体的な指導法に対する見方や考え方を学び取り，個々の授業の改善に結び付けようとする立場である。今回は授業の観察記録の取り方から授業の観察記録の分析までに，①授業の観察記録における逐語記録，②授業の観察記録の内容，③授業記録の整理，④授業の観察記録の分析等の内容について解説を行った。

Ⅲ　模擬授業の観察記録とその分析

模擬授業は，前述のごとくまず学生がグループ毎に授業を設計し，そしてそれに基づいて学生を児童に見立てて行ったものである。以下においては，学生が整理した模擬授業の観察記録とその分析例を掲げる。（受講生Tの「『模擬授業』の授業記録とその分析」のレポートより抜粋）

『●単元　人物の気持ちの動きを(教材「ごんぎつね」)

●本時の位置（3の場面の前半――ごんの償い――）

今回学習するのはいわしを投げ込み，いいことをしたと満足していたごんが，兵十の様子を見て，実は兵十のためになっていなかったことに気づき新たな償いを重ねていくという場面である。ここでの目標を「ごんの失敗とさらに償いを続けようとするごんの気持ちを叙述に即して読み取ることができるようにする。」とし，そして学習者に提示する目当ては「兵十の様子を見た前と後でのごんの気持ちの変化を読み取ろう。」として学習を展開した。特にごんの心情を追っていくなかで，細かい点に注意したりしながら指導を行うようにした。

●分析

ア　発問と学習者との関わり

模擬授業の際，授業者は常に学習者を主体として授業を展開しようとしていた。教科書を忘れている人には，隣の人に見せてもらうように呼び掛けたり，ワークシートの記入法等を机間巡視によって学習者の様子を確認していた。また，学習する部分を学習者に読ませた後，「すらすら読めてよかったですね。」等感想を随時述べている点もよいと感じた。この授業において一番のポイントとなる発問は，以下のT_{10}からT_{14}の部分である。

T_{10}　今度は皆さんに89ページの13行目から90ページの4行目まで黙読してもらいます。その時に，ごんが自分の行動の過ちに気付いたことが分かる言葉にサイドラインを引きながら，黙読して下さい。それでは，始めてください。

T_{11}　そろそろ引けたようですね。それでは，発表してください。S君。

C_7　これはしまったと思いました。

T_{12}　はい。他にありませんか？　Nさん。

C_8　かわいそうに。

T_{13}　そうですね。他にありませんか？　Yさん。

C_9　どうしたんだろう。

T_{14}　はい。他に考えた人はいませんか？　いないようですね。それでは，説明をしていきます。黒板に注目して下さい。まず，「どうしたんだろう。」という言葉ですね。これは，ごんが「兵十に何かあったのかな。」と疑問を持った段階ですね。ですから，今回の質問には当てはまりませんね。次に，「かわいそうに」というのは，ごんが兵十に対して思った言葉です。ですから，これも今回の質問には当てはまりません。では，「これはしまったと思いました。」という言葉に注目してみましょう。この「しまった」という言葉は始めごんがどうしたんだろうという気持ちから，これは「しまった」という自分の行動の過ちに気付いたという部分です。分かりますか？　それでは，「なぜごんはしまったと思ったのでしょうか？」さっきグループわけをしましたので，そのグループで話し合って，そして考えをまとめて発表して下さい。

●「過ち」という言葉は小学校の4年生を想定した場合には，多少難しく理解しにくいのではないかと思われたので，「失敗」とした方が的確であったかもしれない。さて，この質問に対する学習者の反応は，

a　これはしまったとおもいました（C_7）。

b　かわいそうに（C_8）。

c　どうしたんだろう（C_9）。

三つであった。授業者は間違った答えをそのままにしたり，否定することなく一つ一つ丁寧に説明している。bの「かわいそうに」では，「ごんが兵十に対して思った言葉です。」（T_{14}の記録で）と説明している。しかし，これだけではよく分からないので，授業者は，

【ごん】→→→→→【兵十】

「かわいそうに……」

という図を板書し，気持ちの方向性を理解できるようにしている。そして，cの「どうしたんだろう」では，「これはどうしたんだろう。兵十に何かあったという疑問を持った段階ですね。」（T_{14}の記録で）と説明している。説明としては適切で分かりやすいと思うが，「疑問を持った段階ですね。」で終わってしまうのでなく，その疑問を踏まえて，ここでの質問の意図を念を押す方向で

確認する必要があったように思う。こうして正解の部分はaの「これはしまったと思いました。」となり，しまったと思った前と後のごんの心情の変化を見ていくことになるのである。

イ　発問が学習者の反応にしたがって段階的になされ，そして学習内容を深く読み取れたか。つまり，学習内容が深く読み取れるような学習者の実態に見合った発問がなされたか。

〈中略〉

ウ　一つの内容を読み取るのに多様な発問が準備され，学習者の考えが深まったか。

〈中略〉

エ　感想及び考察

国語科教育研究の模擬授業では，本時案の作成，板書の構成，作業プリントの作成，授業の運び方等を考えた。特に発問の一つ一つの言葉について学習者に分かりやすいのはどの表現であるかを考える時間が十分とれたと思う。それだけ，一時間の授業で，教師の発問の仕方がいかに大切かを理解できるようになった。

私は今回児童役で，模擬授業では見る立場だったが，どの班の授業者も堂々と授業していてすごいの一言に尽きる。授業全部のTC記録を見ると，細かい言葉の表現など改善したり，付け加えたりしたほうがよいと思われるところもあったが，全体的に見てとても分かりやすく学習者の立場に立ったものである。

これから，教育実習にいくまで残り僅かであるが，いろいろな授業の形態を見たりしてそれを役立てていきたいと思っている。国語についてはさらに深く，そして他教科についてもよい授業ができるようになればと感じている。』

受講者Tが授業記録の分析の視点として掲げている「ア目当てを達成するために中核となる発問や発言」「イ学習内容を深めるための段階的な発問」「ウ確かな読みを支援する多様な発問」等の三者は，いずれも授業の展開過程において学習者が思考を深め，理解をより一層深めるためにとても重要なものである。発問が授業の骨格を形づくるものであることを考えるとき，その発問は如何に直ちに指導の効果に結び付くものであるかが想像できる。したがって，発問の問題は授業者である教師にとっては切実なものとなり得るのである。このようなことから学生が授業における発問に視点を当てて授業記録の分析を行ったことはとても意義のあることである。

Ⅳ　授業を「見る目」の育成の試み
――まとめにかえて――

受講者である学生は「授業を受ける児童の立場」「授業を行う授業者の立場」「授業を参観する第三者の立場」等の三者を国語科の模擬授業を行うまでの過程においてそれぞれ体験してきた。これらのことによって受講者である学生の授業を見る目はいかに育成されたか，以下にその様相をみてみる。(受講生の「授業を『見る目』の育成」のレポートより抜粋)

1　模擬授業を児童役として体験することで，授業を受ける際の児童の気持ちを知ることができ，と同時に児童から見て，教師のどういった授業展開や発問によって，授業に対する意欲が湧くかを感じることができた（受講生M)。

2　まず，授業を受ける立場の学習者にとって，発問は学習活動を刺激し，学習を深める上で重要な役割を果たすことが分かった（受講生T)。

3　授業を行うという体験をして，教師は教育観，児童観，教材観，指導法についてしっかりとした考えを持つことが重要であると思った。そして，授業に必要な発問，板書，挿し絵，短冊，サイドライン法，吹き出し法等の特質・効用を理解し，その上で授業計画を立てていく重要性も分かった。これらのことを行うことで，自然と授業の流れが見えてくることを学んだ。また，指導者は教材の分析，発問・板書の工夫，目標の具体的な提示，児童の反応を予測等のそれぞれの力を養っておく必要性を感じた（受講生F)。

4　他の人の授業を客観的に見て，自分の授業と比較して見ることで，その特徴や傾向を知ることができた。

また，授業を分析する方法（手順や書き方）も学ぶことができ，その分析から自分の発問がよかったかどうか，教材研究はできていたか等を改めて評価し，それを次に生かしいくということも学んだ（受講生S）。

5 授業記録（TC）をとり，客観的に自分の授業を見ることにより，学習指導案，教材研究，単元名と教材との関係を再認識することができ，その授業における教材の準備，発問の準備等は適切であったかを考えることができる。授業準備の際にはベストだと思った発問でも，改めて客観的な立場で見直すと，もっとよい発問の仕方があったのではないだろうか，もっとよい授業の展開の仕方があったのではないだろうかと考え直すことができる（受講生M）。

抜粋した受講生のレポートを見ると，授業の設計力と実践力に関する内容がいくつか認められる。例えば，受講生FとMは，授業を計画する能力について触れている。教材を分析する力，教材，教具，資料等を準備する力，発問，指示等の教師の働き掛けを計画する力，児童の反応を予測する力，板書の計画を作成する力等は授業設計力に関する内容である。一方，受講生MとTとSは授業を実践する能力について触れている。それはいずれも教師の発問や発言に関わる内容である。授業への動機づけをする力，児童の意見を明確にする力，児童の発言に柔軟に対応する力，児童の発言をまとめ，板書する力，教材，教具，資料を児童が着目するように提示する力等は授業実践力に関する内容である。

以上，見てきたように，受講生である学生は授業を計画する力や授業を実施する力等の一端を指摘し，そのような力量を教師は身につけておく必要があるとする。授業の設計力や実践力といえば受講生が指摘したもの以外にまだ他にもいくつか存在する。このような事項にも受講生の目が向くような「国語科教育研究」の授業のあり様を検討していくことが今後の課題の一つであろう。

次に，授業を「見る目」の三者の立場に即して考察を加えてみる。受講生MとTは児童役として，受講生Fは授業者としてそれぞれ模擬授業を体験している。受講生Mは，児童役として模擬授業を体験したにも拘らず，指導者である教師の視点から学習者の意欲を育てる授業のあり様に思いをめぐらしている。一方，受講生Fは授業者として体験したことを基に，教師として踏まえなければならないことを理論と実践の両面より振り返り，そして学習者である児童の反応予測まで言及している。以上のことから受講生Mは「児童の立場」に「教師の立場」を重ねながら，一方受講生Fは「教師の立場」に「児童の立場」を重ねながらそれぞれ模擬授業を捉えている。両者は異なった立場で記しているものの，いずれも二者の立場を重ねながらレポートしている。その折りは，いずれも「観察者の立場」に立っていると考えられる。そのことは，受講生SやM(5)の記していることからも想像できよう。このように模擬授業においては立場を重ね合わせるという体験が可能となり，そこでは教える立場と学ぶ立場の両者の視点で授業を見ることになる故，授業を「見る目」の育ちが期待できよう。「模擬授業」を大学の「国語科教育研究」において導入する意義や価値がここに存在するのである。

文 献

生野金三（1973） 学習指導案 鹿児島大学教育学部附属小学校

村川潤一（1982） 授業分析に関する一考察 新潟大学教育学部卒業論文

北 吉郎（1991） 国語教師教育における模擬授業 高知大学国語教育学会 高大国語教育，Vol 3，pp. 18-27

加藤宏文（1992） 国語教師力の育成―『模擬授業』における焦点化を中心に― 広島大学国語国文学会 国文学攷，pp. 71-82

益地憲一（1997） 模擬授業を核とする実践的教育力の育成 全国大学国語教育学会編『国語科教師教育の課題』明治図書 pp. 152-157

日本教職員組合『教育評論』編集委員会（1997） 新たな時代に向けた教員養成の改善・方向について――教

育職員養成審議会・第一次答申――教育評論，通巻60号5，pp. 24-40
下田好行（2001） 総合的な学習を指導する実践的力量の養成の試み 教育方法研究会 教育方法研究，第14集，pp. 123-124

SUMMARY

As a part of the *Study of Japanese Language Education*, the aim of this research was to cultivate students' practical teaching skills by having teacher-trainees student-teach and then be subsequently evaluated by their peers in 'mock classes.'

Three experimental mock classes were set up for this exercise, and 36 teacher-trainees participated as student-teachers, observers/evaluators, and classroom students. Participants were divided into 3 groups of 12, and each group was requested to prepare a class lesson-plan. One or two participants from each group represented their group and "taught" or "team-taught" a mock class, with the remaining 10 or 11 members of the "teacher's group" observing and evaluating the lesson presented, and the other 24 participants acting as "students." No member of the "teacher's group" functioned as an evaluator for other mock classes. Each group took notes, commented on, and analyzed the mock classes, and written observations and analyses were compiled into a portfolio entitled *A Study of Japanese Language Education*. Included in this paper are the teacher-trainees' assessments of "How to evaluate a class" and their "Observations and analyses of mock classes."

From their observations and analyses, participants stressed the importance of lesson-planning, indicating that a teacher needs to have a thorough knowledge of both the subject matter and teaching materials. Moreover, evaluators also stressed the need for the sound execution of the lesson plans created for classes. That is, in addition to being well-versed in the subject to be taught, would-be teachers need to be able to motivate students to engage the subject at hand, be flexible in answering students' inquiries, and possess the ability to use the blackboard effectively. Overall, this teacher-training, feedback-evaluation exercise proved to be a useful and practical way to improve a teacher's educational methodology, as teacher-trainees improved their evaluation skills and understood methods and techniques that could enhance their future teaching.

The Science of Reading, Vol. 48, No. 1 (2004)

共話による融合読みの理論と実践
——「一つの花」の実践を通して——*

茅ヶ崎市教育委員会　青　木　照　明**

1．はじめに

文学教材の学習における読みの交流は，1980年代以降，読者論に立ってのものが主流をなしていたが，現在では，松本（2002）やその他から「安易な読みの多様性に流されている」，「なんでもありの読み」と批判されるようになり，田中（1991）からは，到達不可能な《他者》（絶対性）を内包し，感動の源泉に語り手を超える力が仕掛けられている「ことばの仕組み」にまで迫る深い読みの交流をなすべきであると鋭い指摘をされ，読者論に立つ読みの交流は見直されている。

一方，パネルディスカッションやディベートを取り入れた討議・討論方式の読みの交流も試みられてきたが，文学教材の読みには馴染まず，松本（2002）も指摘するように「対立する解釈相互間では読みの交流は有効に働かない。」と，いわれるようになってきた。

これらのことを踏まえ，松本は「読みの交流は，メタ認知的変化が目標として設定され，それが認識されることである。」と提言している。しかし，このことは，松本も「現実には，困難な課題である。」といっているように，未だ，具体的指導法の提示も実践例もなく，実際には非常に難しいものと思われる。

こうした状況の中で，文学教材の学習における読みの交流の重要性はますます強調されているが，2002年6月に発足した，「語り合う文学教育の会」（会長　藤原和好2002）では，「子どもたち一人一人の内なる文学作品を見いだす」と言う立場で「『出会い』『読み深め』『交流』の授業過程」を考え，特に「交流」を大事にして，「作品の深いところで出会い，読み深められたうえで語り合い，気づき合う」ことを提唱している。

また，三船（2002）は，「自他の読みを開きそこで交流がなされ相互の読みを認め合い，差異にきづき，読みを更新していく学習は，個性重視の今日的教育の上で極めて重要である。」と，読みの交流の重要性を論じている。

筆者（青木，1989，1993，1994，1997）は，1980年代以降，長年にわたって，読者論の立場に立って読みの交流の試行錯誤を重ねてきたが，10数年以前から，上述の「語り合う文学教育の会」の提唱する「文学を見いだす授業過程」にも通底し，三船の述べている「読みの交流」の成果も具体的に上がる指導法を採るようになっていた。それが「共話による融合読み」であった。

この方法は，安易な読みの多様性に流されることもなく，衝突する解釈の交流でもなく，メタ認知的変化まで求めるものでもなく，現実に可能な読みの交流の方法として，他者を認め合い，共振・融合することによって，真に個性的・主体的に「ことばの仕組み」にまで迫る深い読みが成立する交流の方法であると考えている。

2．共話による融合読みの理論

「共話による融合読み」は，実践から生まれたものであるが，その実践を裏付ける理論として，先達の垣内松三（1927）の「自証体系」，山内才治（1934）の「素直

---

* The practice of *Hitotsunohana* (a single flower): Theory and practice of fusion-reading based on a mutual sharing of ideas.

**AOKI, Teruaki (Chigasaki Municipal Board of Education)

な読み」に学びつつ，現在の読者論，読者反応理論，交流理論をも射程におきつつ「ことばの仕組み」を読みとる田中実の理論とも接合点を求めての，文学教材の学習における読みの交流の方法論であることを立論したいと考える。

(1) **「共話による」とは**

「共話による」とは，読みの交流の方法である。実践の中で，「対立する解釈の相互間の議論」でもなく，「読みの多様性に流される」ことでもなく，試行錯誤しているうちに交流の最適な方法として生まれてきたものが，丁度，「共話」というに相応しものであったのである。

水谷（1983）は，「会話を進展させることにおいて，相づちとよく似ているが，さらに働きを進めたものとして，『共話』がある。二者間で問い，答えるという話しかたを『対話』というが，お互いに相手の話を完結し合う関係には，対話というより，『共話』とでも言ったほうが，ふさわしいのではないかと思われる。」と対話の中でも，特に相づち以上に会話をよりよく進展させ，相手の話を完結し合う関係を「共話」といっている。

黒崎（1998）によれば，共話には，「先取り型」「補足型」があって，相づち以上に会話を進展させる機能を果たしているという。先取り型とは，聞き手が，話し手の発話を中断して，相手の言おうとしたことを先取りして話してしまうことであり，その先取りはうまく的を射ていて（調査では，正解率98．4％），肯定の応答がなされるというのである。この正解率の高さは，聞き手が身を入れて聞いているという，会話への集中度を表すものであり，型にはまらない，臨機応変の表現が聞き手の熱意を表し，それが話し手に伝わることによって，会話を一層進展させるのであるという。これは，補足型にも共通していえるのは，もちろんのことである，と言っている。

また，共話には，話し手をリラックスさせる表現機能があるという。それは，話し手がたとえ話し下手でも，考えが半分しかまとまっていなくても，聞き手が今まで述べたような型で引っ張ってくれたり，助け舟を出してくれたり，不足を補ってくれたり，あるいは言い換えをしてくれたりと，フォローが十分期待できるからである。

このように話し手と聞き手が渾然一体となって共感的に呼応し合って交流することを「共話による」というのである。

(2) **「融合読み」とは**

① 子どもの読みの分析から

青木（1993）が分析した児童の読みの軌跡の発達位相にある「作品そのものの中に入り込み，自分を重ね合わせないで読んでいる」レベルを「融合読み」と呼んでいる。

また，「パトスの知」（青木，1993）でも児童の読みの実態から「客体としての作品世界に融合し浸って，生活体験を超えて，虚構の世界に入り切っている読み」としている。

藤井（1998）が指摘している「読者反応理論」でいう読んだ時の読者の構えとしての「内側に立ち構想の中を移動する」に当たるように思われる。

② 融合読みの三要素

ア．そのものに「なる」

第一の要素は，教師も子どもも，その作品世界の中に入り切って，そのものに「なる」ことである。創作の場合，作者は，そのものになって創作するという。工藤直子は花や虫になって創作するという。まど・みちおは，子ども言葉そのものの世界に身を置いて作詩するという。芭蕉は，「句作になるとするとあり。内を常に勤めて應ずれば，その心の色，句となる。内を常に勤めざるものは，ならざるが故に，私意にかけてするなり。」(三冊子)と，真の創作は「なる」ことによって成立すると言っている。

読みの場合も，作家と同じ立場に立つことによって，作品世界に融合し，共振することができる。作品世界の中に浸り込んで，そのものになりきることが，真の読みを成立させることになる。

イ．超越の世界に触れる

融合読みは，超越の世界に触れることを目的としている瞑想読みの具体的方法として考えているものである。

作品世界に浸り，自然になりきり，宇宙と一体となって，虚構世界に融合するとき，己れを虚しくして他者と合一し，言葉の深層と響き合って魂が共振し，個を超えて超越の世界に触れることができるのである。

ウ．読者論を前提とした無限の読み

融合読みは，必ず読者論を前提とする。作品と融合するには，読者が，主体的，創造的であって，始めて可能になるからである。百人百色の読みを可能とし，深層にまで及ぶ個性読みが保証されるからである。

それは自分の意志によって，新しい世界を創造していく営みである。その営みは，作者を超え，主観も超えて，普遍的超越の世界に融合して，無限に続く創造作用である。垣内松三のいう，いわゆる「理会作用」に通底する「知・情・意・魂の合一作用」による活動となっていく。この作用は，「ことばの仕組み」に迫り続ける無限の営みでもある。

3．国語教育史に顕れた融合読み

我が国の明治以来の国語教育史の中に，この融合読みと極めて近似した読みの方法を提示したものがある。山内才治の「素直な読み」と垣内松三の「自証体系」である。

(1) 山内才治の「素直な読み」

「素直な読み」を提唱した山内才治には，「共話による融合読み」を恰も先取りしていたかのような立論がある。

「読みは，文と読者との直接無碍な交互関係である。そして，その間に，読むものは読まるゝもの即ち文を読まるゝもの即ち文は読むものを互いに変容しあい成長しあうのでなければならない。云わば，互にせり上げるのである。読めば読む程，味がましてくるという時，それはお互いにせり上げられた事を雄辯に物語るものでなければならぬ。そしてそのせり上げはどこまで行っても停止しないものであろう。そうなればも早や追創作を土台にして追創作の領域をはかるに越したものである。素直な読み，追創作の読みは，かようなところをねらいつゝも，その子供の程度に応じて無理なく行はれなければならない。教師は，この二者の間の障碍を除去しつゝ，このせり上げあいが方向をあやまらず，真剣に行われることを計る，云わばあいとりの役目である。しかもそのあいとりは，二者のせり上げあいに無碍に合して，文と子供と教師との三位一体のせり上げを現じなければならない。」と。

なお「素直な讀みは主観と客観との交互関係である。言葉をかへて云へば，主客融合の読みであり，文にひそむ力の働きと讀者の主観との握手である。」といって，融合読みと殆ど同じ立言をしている。

そして，「まず，教師にはわれを忘れて文の中に入って行くところの純粋なる態度が大切である。」と，あいとり役としての教師の読みの態度について触れ，「さて，教師はどこまでも文を素直に見て，子供の素直な文の見方を指導しなければならない。子供の文の見方と教師の文の見方とが，素直性によって結びつけられる。その素直性によって讀方に於ける『ある世界』と『あるべき世界』との對立が『なる世界』への止揚を来らすと見ることができるのではなかろうかと思う。」と，子どもと教師の素直性の融合によって，「なる世界」へ止揚することができると言っている。

『なる世界』とは，「具体的全相的な場」であり，「個と全とが一物の二面をなし同時に綜合統一されたる立場」であって，「この『全体』は叡知的に直観し會得するより外はない。」世界であるという。これは，先の「そのものに『なる』」とも重なっていくものである。

(2) 垣内松三の「自証体系」

垣内松三の形象理論の中核を成す「自証体系＝直観―自証―証自証」の解釈深化の過程は，正に初発の感想を軸にして，みんなで読み深めていく融合読みの原理であるといってよいほどであり，詳述したいところであるが，ここでは，紙幅の関係でポイントだけを概説することとする。

① 直観

先ず，初発の感想を軸にして展開する融合読みは垣内（1922）の「直観」と重なり合う。かの有名な「雪片を

手に執りて，その微妙なる結晶の形象を見んとする時，温い掌上に在るものは，唯一滴の水である。」の言葉に始まる垣内松三の直観論は，現在にも生き続けている最重要の視点である。

そして，「文は言語の有機的統一である。継続にしてまた同時的なる全体である。故に読むということは直下にこの全体を観取する作用である。その立場に於いて，真に句を解き語を知ることができるのである。故に国語教授の研究の対象を把捉せんとすれば，先ず文の形象を直観する作用に眼を着けなければならない。」といって，読みの冒頭に「直観」を措定している。この「直観」で読みとったものが，「自証」「証自証」を最後まで貫いて解釈の深化が進展するのである。

② 自証・証自証

「明敏なる直観の力に依って，この形象の浮彫りする心のはたらきが目ざめなければならぬ。しかしながらそうした直観はもとより假定に過ぎない[1]。假定以上ではない試論を内省し論證して更に透徹せる思惟の力によりて真相を探求せんとする堅忍なる作用は穿鑿的な考証の態度でなくして，自証の精神に生きるものである。」と直観から自証への展開をおさえている。

ここで特に注意しておきたいのは，「考証」ではなくて，「自証」であるということである。この「考証」と「自証」の差異が明確に掴めなかったために，「自証体系」が国語教育史の中で埋没してしまったように思われてならない。

それでは，垣内松三は，「自証」をどのように捉えていたのであろうか。「国語教授の批判と内省」の中の「形象の直観と自証」で克明に叙述している。

先ず，自照文学（エッセイ）を援用して「自証」についておさえている。「エッセイを書くことは，深く深く個性の内面を掘り下げて行くことである。そうした深い奥底に見出したものを直写しようとするならば芸術的表現の作用を伴生せねばならぬ。一言一句といへども微妙なる創造的表現を要するのである。一面に抒情詩と接近し他の一面に論文と聯結して，しかも独自の境地を保つエッセイの文学はその追分路に立つ抒情詩的冥想Lyrical meditationの内より発して，それを汲みかへ汲みかへするほど，澄みきった泉の中より湧き出ずる清水のように，個性の奥底より流れ出ずる真実の表現がエッセイの特性である。」と，エッセイの特性を述べ，「自照文学はSelf-reflectionの文学である。併しながら日本文学に於て特質とも見らるべき自照文学の多くは，自証Self-evidenceの文学であり，且，証自証の文学であって，宇宙と自我との交流を凝視する作用に深められて居る。」と，日本の自照文学を自証・証自証の文学であるいい，宇宙と自我との交流を凝視する作用にまで深められていると指摘している。

こうして垣内松三は，宇宙と自我との交流を凝視する作用を自証・証自証に見ているのである。そして，この自証・証自証をエッセイの返照性の中に見据えている。先ず，「エッセイは人格の深奥より返照する文学である。」といって，その返照性について「エッセイは個性の内面に於ける錯雑せる矛盾衝突をそのまゝ返照し叙述の間から，そこに見えなかった本当の光をも見せてくれるのである。」といい，この返照性について，自証・証自証に焦点を当てて次のように言っている。「自己否定の際に於ても，自己肯定の機会にも，自証の精神が明晰であるほど，軽々しく否定にも肯定にも従ふことができない。その自己の中に行はるゝ対話をそのまゝ更に諦聴する証自証の精神が動くのを感ずるであらう。」と，自証―証自証が明確に述べられている。この中で特に大切なのは，「自己の中に行はるゝ対話をそのまゝ更に諦聴する証自証の精神」ということである。自己の中で行われている対話を諦聴する精神が証自証ということである。見てきたように，返照といい，自証，証自証といい，すべて自己の内へ内へと深めて止まない宇宙と自我との交流を凝視する作用に外ならないということである。これは，他者と融合し，沈黙し，瞑想することによって可能となる精神状態である。同じ立場に立つ青木照明が融合読み，瞑想読みという所以である。

さて，このように自照文学の返照性のなかに自証・証

自証を見ていた垣内（1927）は，国語教育の視座からはこのことを具体的に以下のように論じているのである。

先ず，「子供がある文について得た直観が読方教授の出発点とならねばならぬ。そうしていかなる教材でも客観的対象となるものがあると同時に，それを求む創造的作用の無限の展開がなけばならぬ。その対象と作用とを明かにするためには，その原象を仮定として不断の自証の展開の上から証自証の態度を確立しなければならぬ。この立場から初めて一語・一字・句読の微をも読むことができるのである。」と自証体系を読方教授に導入すべきであると述べている。

そして，「教材を子供と自分の眞中に置いて，教材を通して現はれて來る子どもの心と，教材を透して働きかける自分の心とが，一致したり行きちがったりもつれたりする間から，眞に力を入れて考へて見なければならぬ驚異が感ぜられる。この境に立ちて子どもの心と自分の心とを結びつけるには，どうしてもその結び目を教材の本質の中に求めなければならぬ。この結び目を透して，子どもに見せたいと思ふものを指すことができる。こどもに知らせたいと思ふことを示すことができる。」ともいっている。

この言葉の中で特に注目したいのは，「この境に立ちて子どもの心と自分の心とを結びつけるには，どうしてもその結び目を教材の本質の中に求めなければならぬ。」ということである。これは，山内才治の「文と子供と教師との三位一体のせり上げ」と同じであり，自証―証自証の具体的展開の姿であり，融合読みの核心となるものである。

なお，太田（1971）に「十人十色」の読みがあって，一人一人の主体的読みを尊重したが，相互にせり上がるようにして交流するものではなかったので，個個の読みで終わってしまい，ここでいう，宇宙と自我との交流を凝視する融合読みの三位一体のせり上げとは異なるものであったことを付言しておこう。

4．共話による融合読みの実践

(1) 共話による融合読みの指導過程

① 全員の初発の感想をプリントして読み合う。

② みんなの初発の感想の発表を聞きながら赤鉛筆でいい感想のところや，これから読み深めていきたいと思うところにサイドラインを引いていく。

③ その赤線を引いたところから，読み深めたい問題の柱立てをして，場面ごとや，課題ごとにキーセンテンス，キーワードと結び付けながら，みんなで読み深めていく。

④ 柱立てした読み深めたいところについて，書き込みや書き出しをして，自分の考えや感想をまとめる。

また，キーセンテンスやキーワードから響いてくること，伝わってくること（「言葉の覚知」垣内松三）についても自分の思いをまとめる。

⑤ こうして，ひとりで読みとったそのことを手掛りにして，みんなで意見を発表し合っていく。教師は，その発表されたことをすべて板書し，「あいとりの役目」（山内才治）を果たしながら読みが深まるようにしていく。

⑥ みんなの意見を聞きながら，その意見に触発されたり，共感したりしたことから，新たに思いついたり感じとったり，響いて来たり，伝わってきたりしたことがあったら，ノートに書いていないことでも自分の考えとして進んで発表していく。

このように，読みの交流を共話的・創造的にせり上げるようにして進めていく。

⑦ この読み進めていく中で，特に質問したいことや疑問に思うことがあったら話し合って確認する。

⑧ こうして読み深められて板書された全体について話し合う。特に，読みとった内容の深浅がスペクトル状に表出されているので，そのことをおさえるようにする。

⑨ 読み深めたものをまとめて，文意の内在的構造（「ことばの仕組み」）をとらえる。

⑩　まとめの感想を書いて話し合い，それぞれが読み深めることができたことを確認し合ったり，文意のスペクトル状の多様さに気付くようにしたりする。

(2)　共話による融合読みの実践例

――「一つの花」(今西祐行　光村図書四年下）より――

この実践は1996年12月３日より19日までにわたって，下記の指導計画によって，神奈川県茅ヶ崎市立小出小学校４年１組（担任　磯田美江子教諭　男子16名女子19名　計35名）で，青木照明が行ったものである。これは，青木（1994）の瞑想読みの立場からの指導計画である。瞑想読みとは，超越の世界に触れることを目的として，「言葉にある心と魂」を心の目，心の耳で文学言語の世界に融合して捉えようとするものである。

①　「一つの花」の指導計画（11時間扱い）

1．言葉には心と魂があり，それを心の目，心の耳でとらえることを話し合う。（１時間）

2．全文を通読して，読めない漢字，意味の分からない言葉を調べ，確認する。（１時間）

3．初発の感想を書き，発表して話し合い，読み深めたいことを柱立てする。（２時間）

4．初発の感想を柱にして，場面ごとに，キーワード・キーセンテンスをおさえ，書き出しをしながら，みんなで読み深めていく。（５時間）（本時４時目）

5．まとめの感想を書き，発表して話し合う。（１時間）

6．練習・評価（１時間）

②　８時目の共話による融合読みの指導の展開

第１時から第７時と読み進めてきて，第８時目に，父との別れの最後の場面の「一つだけのお花，大事にするんだよう―。」「何も言わずに，汽車に乗って行ってしまいました。ゆみ子のにぎっている，一つの花を見つめながら―。」の文を取り上げ，初発の感想「ゆみ子のお父さんは，生きては帰れないかもしれないから，おわかれのしるしにゆみ子にコスモスの花をあげたのかな？」(ゆり)「お父さんは，一りんのコスモスの花を自分のかたみと思ってくれたんだと思う。」(あさみ)「お父さんにもらったコスモスの花は，たった一りんだけど，いまでも一番のたからものだと思う。だから，とんとんぶきのやねのおうちは，コスモスの花につつまれているんだよね。」（さや）等から柱立てした「わかれの場面を読み深める」ことと結びつけて，一つの花に託した父の思いをみんなで読み深める指導を展開する。

先ず，教師は，黒板に，子どもは，ノートに上記の本文を心を込めて，丁寧に視写し，子どもには，その横に赤鉛筆で，「この文や言葉から伝わってくること，響いてくること，思ったことを書いてください。」と指示する。

ノートに赤鉛筆で書き出したものを手掛かりにして，読みとったことを出し合い発表していく。教師は，どのような意見でもすべて取り上げ，赤チョークで，本文の横に板書していく。子ども達は，みんなの発表を聞きながら，共話的雰囲気の中で，自分の感想や思いを膨らまし，読みを創造的に深めながら互いにせり上げるようにして交流の質を高めていく。そのようになった時，子どもも教師も，本文から伝わり，響いてくる言葉の深層の世界に融合して三位一体となり，揺れるようにして，泉から湧き出るように次から次へと発表が続く。

T「さあ，書けた人から発表してください。まだ書けてない人は，書きながらでいいですよ，聞いていてください。友達の意見を聞いて，あっ，そうか，いい意見だな，自分は気がついていなかったな，と思ったら，そのことからも自分の考えが新しく湧いてきたら，どしどし遠慮なく発表してください。…はい，まなみさん。」

C_1「お父さんをわすれないで…。」（Y・まなみ）

C_2「お父さんのにおい」（けんた）

C_3「お父さんだと思って」（さやか）

C_4「お父さんを思い出して」（たつや）

C_5「お父さんのかたみ」（あさみ）

ここまでは，お父さんと結び付けた意見が続いていたが，C_5の意見に触発されるようにして次の意見が出てくる。

C_6「一つの花をゆみ子がいつもいつも手に持っていると

ころが見える。」(まさひろ)

C_7「今のコスモスのトンネルは，お父さんがくれたコスモスの花でいっぱいになってる。」(みすず)

と，お父さんの「かたみの一つの花」がイメージ化されてくる。

C_3「このお花のように元気にそだって」(さやか)

C_4「なんでもがんばれ，いっしょうけんめいになるんだ。」(たつや)

C_8「明るく元気な子」(より子)

C_9「一人だけのお母さんを大事に」(そのみ)

C_8「お花に願いをこめた。」(より子)

と，今までの意見をまとめるようにして発表する。

T「みんな，すごいね。みんないい意見だね。どんどん出てくるね。」

教師のあいとり役としての言葉を掛ける。

C_{10}「お父さんからの最後のよろこび」(さき)

C_{11}「もう，しあわせをあげられないと」(りさ)

この二つの関連した意見が出たあと，次の意見をきっかけにして父の魂の深層にまで迫る意見が続出する。

C_{12}「お父さんのたからもの」(えりな)

C_{13}「お父さんのみがわり」(ゆり)

C_{14}「天国で見守っている」(たかし)

C_{15}「心の中で見守っている」(あやか)

C_{16}「心のアルバム」(I・まなみ)

C_{17}「心の中の花」(りょうへい)

C_{13}「花の中にお父さんの魂がかくれている。」(ゆり)

C_{18}「お父さんの心やいのちがのこっている花」(なつき)

主題である「生命の永遠性」を思わせるような発言に，板書しながら，

T「うーん。すごい。」

と思わず，うなってしまう。

C_{19}「とおい，だれにでもいけない世界にゆみ子のお父さんがすいこまれていく。」(めぐみ)

なんという意見か。超越の世界を見ているではないか。「ことばの仕組み」にまで迫っているではないか。子ども達は，じっと一点を見つめて聞き入っている。

C_5「がけっぷちに立っている自分と同じ。」(あさみ)

C_5「さびしいコスモスは，一人でさびしくせんそうに行くみたい。」(あさみ)

遂にここまでくる。別れの場面の最深奥の読みである。「ごみすて場のような所にさいていたコスモスの花」と自分をかさねて出征していく父を見ているのである。それは「がけっぷちに立っている」心境のさびしさであるという。反戦の意志が深層からじーんと伝わってくる。時間も迫ってきたので，まだまだ手が上がっていたが打ち切って，全体のまとめに入る。

T「たくさん出ましたね。ぜんぶまとめて思ったことを言ってみてください。」

C「ぜんぶ，お父さんの気もちが伝わる。」

C「一つの花ということばから，こんなにいろいろなことがうかぶ。」

C「もっと，お父さんのいろいろな思いがあると思う。」

C「七色のにじより(注　プリズムで七色の虹を見て『言葉の心と魂のスペクトル＝心の虹』を理解している。)もっといろいろある。」

等と，見事なまとめをしてくれる。

T「そうだね，25色の心のにじだね。このようなことを『一つの花の心と魂のスペクトル』というんだよ。」

と言って，「一つの花の心と魂のスペクトル」と板書して終わる。

5．共話による融合読みの実践の考察

(1) 読みを更新し，深めていく認知過程

上の8時目の展開で述べたようにC_{13}のゆりは，初発の感想では，「生きては帰れないかもしれないから，おわかれのしるしに」といっていたのが，みんなでの共話的読みの交流によって，「お父さんのみがわり」となり，「花の中にお父さんの魂がかくれている。」となって，C_{18}の「お父さんの心やいのちがのこっている花」を引き出している。

C_5のあさみは，初発の感想の「お父さんのかたみ」から，共話の世界に身を置きつつ，C_{19}の「とおい，だれ

にでもいけない世界にゆみ子のお父さんがすいこまれていく。」を聞くに及んで，「がけっぷちに立っている自分と同じであり，さびしいコスモスは，一人でさびしくせんそうにいくみたい。」となっていく。

このように読みが更新し，深められていくのは，一人の意見が認められ，自分の考えや思いを安心して発表できるという，共話的雰囲気の中で，言葉の心と魂と，子どもの心と魂が共振しやすくなっているからである。こうして，子どもは，「スピリットから下降して」（Armstrong T., 1996）容易に言葉の深く多様な意味を覚知することができるのである。

このC_5のあさみは，まとめの感想で「コスモスになったお父さん」と題して，「私は，お父さんが，どんな気持ちで戦争にいったかがよく分かった。お父さんに伝えたいな，ゆみこはね，お父さんのことを知ってるよ，コスモスと一しょになったお父さんのことをぜったいに。コスモスのお父さんがあたたかい手で，ゆみこを自分のむねにだきしめているよ，ゆみこがコスモス畑にとびこんでいくもん。お父さん，よかったね。きっと，お父さんのくれたコスモスの花が，お父さんからのメッセージをおくっていたんだね。とんとんぶきの家は，今は三人ぐらしです。お母さんとゆみこと，コスモスになったお父さん。もういつ戦争が来てもコスモスが守ってくれる。」と書いている。

あさみは，話し合いの中でも，「さびしいコスモスは，一人でさびしくせんそうに行くみたい。」とお父さんとコスモスを重ねているが，まとめの感想では，お父さんが完全にコスモスになっているのである。あさみの意識の中には，別れの場面の一つのコスモスの花の時から，戦後のいっぱいに咲いているコスモスの花までずっとお父さんを強く結び付けて読んでいたことが分かる。そして，そのコスモスに，別れる時は，「がけっぷちに立っている自分と同じ。」「一人さびしくせんそうに行く」と，命を落とす戦争の悲惨さをとらえ，戦後は，「ゆみこを自分のむねにだきしめて」，「もういつ戦争が来ても守ってくれる」花と，とらえているのである。悲惨な戦争体験を通してお父さんの魂が，平和の象徴としてのいっぱいのコスモスの花となってゆみ子を守ってくれると，まとめているのである。もう二度と戦争はしてはいけないという意志がひしと伝わってくる。

初発の感想では，単に「お父さんのかたみ」でしかなかった「一つの花」は，共話による融合読みによって，ここまで読み深まったのである。

因みに，このC_5のあさみが，後日書いた日記に，「ピアノをひいている時思った。同じ音をひいても一回一回音がちがうなって。1回目のドを強くひくと，くものおじいさんがパイプでたばこをすっているみたいで，二回目のドは，おふろやさんのえんとつから，しろいけむりが『ファー』と出ていったみたい。三回目は春風がやさしくほっぺたをとおったような細い音です。一つのピアノでも，『心と魂のスペクトル』みたいです。なんか青木先生のおしえてくれたことが，いつもの生活にも出てよかったなあと思った。」とあるのを紹介しておこう。

この「心と魂のスペクトル」は，共話による融合読みを行うことによって必然的に生じてくる核心的おさえとなってくるものである。

以上，一人の子どもの読みが深まる認知過程しか考察できなかったが，他の殆どの子ども達もおなじような認知過程によって読みを更新していったことを付言しておきたい。

(2) 「共話による」心と魂の響き合い

この実践の展開例を見ても分かるように，正に共話によって心と魂が響き合い，三位が一体となって交流が行われていたといえる。それは恰も菅原（1998）が会話について「〈唱和〉〈ひきとり〉〈復唱〉がダイナミックに交錯するような，相互的なのりこみへの熱中」といっているような学級全体が一つになって揺れ動く雰囲気になっているのである。その中で他の子どもの発言を自分のなかに〈ひきとり〉，自分のものとして，それに新たな自分の意見を加えて発表するのである。学級全体が互いのリズムにシンクロナイズしあい，相互の意見に〈のりこみ〉，一つの流れをつくりだすのである。

6．おわりに

この「共話による融合読み」は，文学教材の読みの交流の一つの方法として提示したものなので，方法論が中心になっていて，瞑想読みの原理や子どもの読みの認知過程の分析等については殆ど触れていない。特に瞑想読みの中の「読みの交流」部分だけを取り出して述べてあるので，文中にある「言葉には心と魂がある」「心の目・心の耳」「超越の世界」「心と魂のスペクトル」「スピリットから下降して」「覚知」等々，この論述のキーワードでありながら何等説明することもなく使っているので立論の不備の多いことを感じている。これらのキーワードは瞑想読みの中核を成すものなので，その理論構築をする中でこの「共話による融合読み」の方法論を明確に位置付けなければならないと考えている。

ただ，当初に考えていた，「安易な読みの多様性に流され」ず，「対立する解釈相互間での読みの交流」でもない，真に個性的・主体的に「ことばの仕組み」にまで迫る深い読みが成立する交流の方法であることが提示できたのではないかと考えている。特に，この「共話による融合読み」は，国語教育史の中の垣内松三の「自証体系」と非常に密接に重なり合うことを論じた。それは，この「共話による融合読み」が，「自証体系」の具体的方法論であるといってよいのではないかと考えているからである。

なお，国語教育史の中の垣内松三や山内才治の理論や実践と重ね合わせ，現在の国語教育学，コミュニケーション理論，認知科学等の知見を取り入れて考察を試みたが，「共話による融合読み」を接点として両者が鮮明に結び合っているものであることが見えてきた。しかし，まだまだ不十分であるので，今後，ますますこれ等の知見を克明にとらえ，理論的にも実践的にも生かしていかなければならないと考えている。

注

(1) 筆者は仮定ではないと考えている。

引用文献

青木照明（1989） 児童の読みの軌跡 ——「一つの花」の授業実践から—— 日本読書学会第33回研究大会発表資料集 pp. 90-95

青木照明（1993） パトスの知 国語教育研究 №249 pp. 40-41

青木照明（1994） 感動から瞑想へ ——超越の世界へ誘う文学言語の教育—— 日本読書学会第38回研究大会発表資料集 pp. 62-67

青木照明（1997） 感動と瞑想のスペクトル ——「石うすの歌」の読みで子どもが描く心の虹—— 日本読書学会第41回研究大会発表資料集 pp. 26-35

ARMSTRONG, Thomas (1995) *The Radiant Child*, Theosophical Publishing House, Wheaton, Ill.（中川吉晴訳）(1996) 光を放つ子どもたち——トランスパーソナル発達心理学入門—— 日本教文社

太田正夫（1971） 想像力と文学教育 三省堂

垣内松三（1922） 国語の力（初出 不老閣書房）近代国語教育論大系9 大正期Ⅳ 光村図書 1976 p 65

垣内松三（1927） 国語教授の批判と内省（初出 不老閣書房）近代国語教育論大系9 大正期Ⅳ 光村図書 1976 pp. 232-405

黒崎良昭（1998） 会話を進展させる表現 日本語学 3月号 明治書院 pp. 104-113

菅原和孝（1998） 会話の人類学——ブッシュマンの生活世界(2)—— 京都大学学術出版会 p 179

田中 実（1997）『読みのアナーキーを超えて』 右文書院

藤井知弘（1998） 読みの交流における対話の実相——会話分析を中心に—— 読書科学 №164 pp. 76

藤原和好（2002） 語り合う文学教育の今日的意義 語り合う文学教育 創刊号 語り合う文学教育の会 pp. 4-12

松本 修（2002） 文学教材の学習における読みの交流と読みの変容 日本読書学会第46回研究大会発表資料

集　pp. 74-83
水谷信子（1983）　相づちと応答　話しことばの表現　筑摩書房
三船芳明（2002）　生涯学習を見据えた読書教育の研究　国語科教育研究　全国大学国語教育学会第102回大会研究発表要旨集　pp. 87-88
山内才治（1934）　素直な読方教育（初出　賢文館）近代国語教育論大系11　昭和期Ⅱ　光村図書1976　pp. 293-386

SUMMARY

In the study of teaching literature, the exchange of reading ideas is important in theory but allegedly difficult to accomplish in practice. Though many trials have been made, suitable methods have not been found and trial and error experiments continue. Although the exchange of readers' opinions has been included in reading theory since the 1980s, this exchange of ideas has come under the criticism that this reading method "accepts anything and is a reader-centered method, watered-down by the very diversity of reading materials." Moreover, the exchange of reading ideas has been tried in debate and discussion formats, which adopt panel discussions and debate protocols, however, it has been said that these methods neither truly address the reading of literature nor "effectively support the exchange of ideas when interpretations are in opposition." Twenty years ago, Aoki Teruaki introduced the concept of "fusion-reading by talking together," a suitable method for the mutual exchange of idea, which does not fall to the aforementioned criticisms and is instead a reading method which characteristically and independently fosters deep reading and an understanding of the "structure of language."

Fusion-reading methodology initially focuses on the reading child's first interpretive comment; then progresses through mutual discussion, compiling keywords and key sentences as children read as deeply as they can. By talking together, children share their opinions, create a sympathetic mood and thereby establish an atmosphere of "give and take" that ensures a flow of ideas. As Kaito Matsuzo asserts, when children's language of the heart and soul is exchanged, concomitantly there is a resonance that echoes an exchange between the universe and self. Similarly, Kaito Matsuzo and Yamanouchi Saiji, particularly when researching the history of Japanese language education, found that their "self-certificate system" mirrored the concrete methodology of both "fusion-reading" and "fusion-reading based on the mutual exchange of ideas." If considered as a corollary to the study of the history of Japanese language education, communication theory and cognitive science, "fusion-reading based on the mutual exchange of ideas" provides for the synthesis of the "self-certificate system" and "modern science." Thus, both theoretically and practically, "fusion-reading based on the mutual sharing of ideas" is a forward-looking methodology supported by studies on the history of Japanese language education and modern science.

The Science of Reading, Vol. 48, No. 1 (2004)

子どもの複文の理解に関する研究
——内的状態語を主動詞とする文の場合——*

東北大学　小　泉　嘉　子**

問題意識と目的

幼児期から児童期にかけての時期は，人の「内的状態」についての理解が進む時期だといわれている。そこで，内的状態理解の指標として「内的状態語」に着目し，会話場面でどのように表出されるかという検討が数多く行われてきた（Limber, 1973; Shatz & Gelman, 1978; Bretherton, McNew, & Beeghly, 1981; Shatz, Wellman, & Silber, 1983, 松永・斉藤・荻野，1996; 岩田，1999・2000）。

しかし，Shatz, Wellman, & Silber（1983）はこのような研究について，幼児期初期（２歳）の子どもは心的状態の理解がなくとも内的状態語を使用していることを指摘している。またBartsch & Wellman（1995）においても，２歳児の内的状態語は「心的状態に言及している」というより，むしろ反復や慣用的フレーズに過ぎないといった指摘がされている。この点について岩田（1999・2000）は，松永・斉藤・荻野（1996）の基礎調査をもとに「内的状態語」を①知覚語（痛い・眠いなど生理的な知覚を表す言葉），②感情語（楽しい・悲しいなど感情を表す言葉），③欲求語（欲しい・～したいなど欲求を表す言葉），④信念語（思う・知るなど信念状態を表す心的動詞）という４つに分類した。そして，21～37か月児の内的状態語の表出について検討している。その結果，Shatzら（1983）やBartschら（1995）の報告と同様に，被験児は必ずしも内的状態語の意味理解に基づいて語を使用していないことが示されている。以上のことからJohnson & Wellman（1980）やShatzら（1983）が指摘するように子どもが「意味理解に基づかない使用」から「内的状態理解に基づいた使用」へとどのように移行するのか，についての解明が必要であると考えられる。

これに関連して，Johnsonら（1980）は「内的状態語」の中からknow／remember／guessという３つの心的動詞を取り上げ，各心的動詞の持つ語の概念を４歳～９歳の子どもが理解しているかどうかを検討している。その結果彼らは，４～５歳の幼児は語の概念の定義ではなく，「主張の信頼性の程度(degree of reliability of assertions)」に基づいて識別を行っていると推測している。この「主張の信頼性の程度」とは，Urmson（1963）によって提案された概念であり，「命題が示す事態の『ありうる程度』」といった心的動詞の性質のことを指している。

このような「主張の信頼性の程度」について，Moore, Bryant, & Furrow（1989）は心的動詞を単独で評価する「絶対評価」よりも，複数の心的動詞間で比較・評価する「相対評価」の方がより「主張の信頼性の程度」を的確に捉えられると考え，この相対的な評価による主張の信頼性の度合いを「確実性（certainty)」と名づけた。そして３～６歳・８歳児を対象にknow／think／guessという３つの心的動詞をそれぞれ主動詞とした２つの複文の組合せを作成し，どちらの手がかりがより「確実性が高いか」を回答させる課題を行っている。その結果，「know／think」「know／guess」間の確実性理解について３歳・４歳と６歳・８歳間の正答得点に有意差が見ら

* Children's comprehension of complex sentences containing stative verbs as main verbs.
**KOIZUMI Yoshiko (Tohoku University)

れたことが報告されている。またMoore & Davidge（1989）は3歳～6歳を対象に同様の課題を実施し，4歳児で60%以上が「know／think」の区別を行なえるようになりはじめると報告している。さらに玉瀬（1995）は，日本人の4歳～6歳児を対象に，「知る／思う」という2つの心的動詞について同様の課題を実施している。その結果，4歳後半の子どもの正答得点がチャンスレベルを超えることから，4歳後半から確実性理解が可能になりはじめるとしている。そしてこれらのことから玉瀬（1997）は従来の研究を概観し，相対評価による主張の信頼性の程度の理解である「確実性理解」は4歳後半から，心的動詞の持つ語の概念についての理解である「語の概念理解」は6歳以降から可能になりはじめると結論づけている。さらに玉瀬（1997）は，「確実性理解」は後に獲得される「語の概念理解」の基礎となるものであるとしている。

しかし，玉瀬の主張する「確実性理解」が「語の概念理解」の前提となるという点に関しては，まだ直接的な検討がされていない。さらに，心的動詞だけでなく感情語も含んだ場合の確実性理解では，玉瀬の考察と必ずしも一致しない結果が報告されている。Scoville & Gordon（1980）は確実性の高い心的動詞「know」だけでなく「be動詞＋形容詞」で表される感情語（be sorry残念である／be happy嬉しい／be surprised驚いている）も取り上げ，感情語／think間の確実性理解について検討している。その結果，この2つの確実性の違いを理解できるのは14歳以降と，概念理解が行えるとされる時期よりも遅い年齢であることが示されている。以上のことから，必ずしも玉瀬のいう「確実性理解は語の概念理解の前提となる」のではなく，その出現に時間的順序性はあるものの，それぞれの領域が独自に発達していくのではないかと考えられる。そこで本研究では，心的動詞の「確実性理解」「語の概念理解」間の発達の関係を検討する。具体的には「確実性理解」としてMooreら（1989）の確実性理解課題を，「語の概念理解」としてJohnsonら（1980）の「マジックボックス課題」を取り上げ検討する。

また，従来の研究では理解の基準がそれぞれ異なっていることから，「何をもって理解というのか」についてこれらの先行研究から断定的に結論づけることができない。そこで本研究ではMooreら（1989）を参考にして「80%以上の子どもが正答しているという点で，確実性理解・語の概念理解ができる」という評価基準を用いて検討を行なう。また，心的動詞間の比較に加え「心的動詞／感情語」の確実性判断についても補足的に検討を行なう。

以上より，本研究では心的動詞の「確実性理解」「語の概念理解」に着目し，2つの発達の関係を検討する。その際，以下の2つの仮説を設定し検討を行う。

① 確実性理解課題は4歳後半，語の概念理解課題は6歳以降に正答率が80%を超える。

② 語の概念理解課題に正答していても，確実性理解課題に正答しない被験児が存在する。

方　法

1　対象児

本研究では確実性・語の概念理解の移行期に着目するために，Mooreら（1989）を参考にして対象児を約4歳半～8歳半とする。それぞれの年齢群は年中児20名（男児8名／女児12名，レンジ4歳6ケ月～5歳6ケ月，平均4歳11か月），年長児20名（男児11名／女児9名，レンジ5歳7ケ月～6歳6ケ月，平均6歳3か月）1年生20名（男児8名／女児12名，レンジ6歳9ケ月～7歳8ケ月，平均7歳1か月），2年生20名（男児13名／女児7名，レンジ7歳8ケ月～8歳8ケ月，平均8歳2か月）。

2　期間

2001年10月～2002年1月。

3　手続き

「確実性理解課題」「感情の理解課題」「語の概念理解課題」の3課題をこの順番で行なった。

〔確実性理解課題〕 ここではMooreら（1989）の「確実

性理解課題」を参考に，心的動詞の「確実性理解」について検討した。従来の研究では，心的動詞は従属する補文の確実性が高いことを示す「知る」，確実性が低い「思う」が用いられてきた(Harris 1975, Hopemann & Maretsos 1978, Scoville & Gordon 1980, Abbeduto & Rosenberg 1985, Moore, Bryant, & Furrow 1989, Moore & Davidge 1989)。そこで本研究では「知る／思う」の2つの心的動詞を使用した。また感情語は，6つの基本感情「幸福／驚き／怒り／嫌悪／恐れ／羞恥」のいずれかが「確実性の高い語」として使用されてきた（Plutchik, 1980；福井，1990；Izard, 1996）ことから，小泉（2000）藤友（1980）を参考に「幸福（よろこぶ)／怒り（おこる)」の2つの感情語を使用した。そしてこれら4つの内的状態語（知る／思う／喜ぶ／怒る）についてそれぞれ「肯定形／否定形」の文を作成し，2対の組合せを作成した。この中から，不自然でどちらか選択できないもの（例：確実性が高いもの同士／低いもの同士など）を除いて5つの組合せを用意した。

課題は2人の人物の述べる情報を手がかりにしてどちらがより確実性が高いかを推定させるというものであり，課題の流れは次のようなものであった。まず①話の動機を示す文（3つの箱のどれかにお人形が入っています）を提示し，さらに②2人の述べる情報を2つの複文によって提示し，③質問（お人形はどの箱に入っていますか？）をして3つの選択肢（緑の箱・ピンクの箱・黄色い箱）から選ばせ，④選択理由を回答させるというものであった。2つの複文は先に述べた5つの組み合わせからなり，「喜ぶ／思う（課題①)：(Aちゃんはそれが）緑の箱に入っていると喜んでいます／(Bちゃんはそれが）ピンクの箱に入っていると思っています」，「怒る／思う（課題②)：緑の箱に入っていると怒っています／ピンクの箱に入っていると思っています」，「～でないと喜ぶ／知る（課題③)：緑の箱に入っていないと喜んでいます／ピンクの箱に入っていると知っています」，「～でないと怒る／知る（課題④)：緑の箱に入っていないと怒っています／ピンクの箱に入っていると知っています」，「知る／思う(課題⑤)：緑の箱に入っていると知っています／ピンクの箱に入っていると思っています」というものであった。正答は「確実性が高い方」であり，課題①②は感情語（喜ぶ・怒る）課題③④⑤は心的動詞（知る）となるが，課題中に正答が示されることはなかった。この5課題を3課題からなる2セット（課題①④⑤／課題②③⑤）にし，2群に分けた被験児にどちらか1セットをこの順序で提示した。

さらにセットの作成に関しては以下の2つの点を考慮した。①心的動詞・感情語の組合せが重複してしまうこと避ける。②被験児の負担にならないように提示問題数を抑える。また，Scovilleら（1980）の課題で回答形式を「はい／いいえ／どちらでもない」の3択にしたところ，年齢の低い被験児に「どちらでもない」を回答する者が多かったという。これは選択肢に「？」や「どちらでもない」といった反応を設定すると，判断に迷った場合にそこに回答が偏るためであると報告されており（佐藤，2000）被験児の理解度を示す一つの指標となる。逆に選択肢が2者択一では，2つの提示文の片方しか使わなくとも偶然の確率で正答することができてしまい，このような「実際には理解していない被験者」が紛れ込んでしまう可能性が考えられる。そこで本研究では3択の選択肢にした。

〔感情の理解課題〕確実性理解課題を行う前提として「感情語」の理解が必要となる。そこで，櫻庭・今泉（2001）と森永（2001）の「表情の理解課題」を参考にし，感情語「喜ぶ／怒る」から一致する表情を選択する課題を行った。

〔語の概念理解課題〕ここではJohnsonら（1980）の「マジックボックス課題」を参考にした。この課題は2つの箱のいずれにボールが隠されるのかを見せ，箱を動かした後にボールが青い箱／赤い箱のどちらにあるかを当てさせるという課題である。確認課題では，最初にボールを隠した箱（赤い箱）にボールがあるという設定で，赤い箱に隠したボールを正しく見つけられるかの短期記憶の確認を行った。本課題では「マジック」によってボー

ルを隠したはずの箱（赤い箱）にボールはなく，青い箱に入っているという設定となり，手続きは以下の通りである。最初に赤青２つの箱を提示し，赤い箱にボールを隠して見せる。そして２つの箱を動かした後ボールが①「どっちに入ってると思う？」と質問する。ボールが隠される所をきちんと見ている場合は「赤い箱」と答えるので，②「こっち（赤い箱）に入ってるって知ってる？」と質問し，はい／いいえで回答させる（正答は「はい」）。次に，箱のふたを開けてボールが実際は「青い箱」に入っていることを確認させる。そしてボールは③「どっちに入ってるって思った？」と質問する（正答は「赤い箱」）。そして正答した場合は④「こっち（青い箱）に入ってるって知ってた？」と質問する（正答は「いいえ」）。質問①②では，被験児が「先行知識（赤い箱に入れるのを見た）」の理解を確認し，質問③では「先行知識を（赤い箱に入れるのを見た）」を記憶しているかを確認した。質問④では語の概念（知る：先行知識に基づいたもの）を理解していることが必要となっており，「現在の知識（青い箱に入っている）」と混同せずに「先行知識（（赤い箱に入れるのを見た）」に基づいて回答できるかを確認した。

結　果

〔感情の理解課題〕 各年齢ともに全員正答しており，本研究における被験児は「感情理解」が行われていたと考えられた。

〔確実性理解課題〕 まず，心的動詞・感情語について，５課題（「喜ぶ／思う（課題①）」「怒る／思う（課題②）」「～でないと喜ぶ/知る（課題③）」「～でないと怒る/知る（課題④）」「知る／思う（課題⑤）」）の年齢間の正答数の比較を行った結果をTable 1に示した（ここで正答数の最高は①～④が各10，⑤が20の合計60となる）。Table 1より，２年の正答数がやや高くなっており，有意傾向であった（$x^2(3)=6.34$，$P<.10$）。次に，「心的動詞／感情語（知る／～でないと喜ぶ・怒る，思う／喜ぶ・怒る）」「心的動詞／心的動詞（知る／思う）」の正答数に差があるかを確認するため，結果を課題①②（思う／喜ぶ・怒る），課題③④（知る／～でないと喜ぶ・怒る），課題⑤（知る／思う）という３つに分類し，課題群ごとに正答数をTable 1に示した（各課題群の正答数は最高20となる）。Table 1より「思う／喜ぶ・怒る」は「知る／～でないと喜ぶ・怒る」「知る／思う」に比べると全体的に正答率が少なく，検定の結果３つの課題群の正答数に有意な差が見られた（$Q(2)=46.2$，$P<.01$）。

Table 1　確実性理解課題の正答数

	年中	年長	1年	2年	課題群
思う／怒る・喜ぶ	7 (35)	4 (20)	5 (25)	9 (45)	25 (31)
知る／怒る・喜ぶ	15 (75)	14 (70)	16 (80)	18 (90)	63 (79)
思う／知る	10 (50)	13 (65)	12 (60)	16 (80)	51 (64)
年齢群	32 (53)	31 (52)	33 (55)	43 (72)	

（カッコ内は%）

そこでそれぞれの課題に着目すると，課題②「Ａちゃんはそれ（人形）がピンクの箱に入っていると思っています／Ｂちゃんはそれ（人形）が緑の箱に入っていると怒っています」において誤答である「思う」を選択する者が多く見られた。具体的には，各年齢群10名中において年中児８名・年長児10名・１年10名・２年８名が誤答の「思う」を選択しており，誤答率における年齢間での有意差はなかった。また，この「誤答数が多い」という回答傾向は，他の課題（①③④⑤）の回答傾向とは異なっていた。さらに，課題②③という提示順序による学習効果の可能性も考えられたものの，本課題ではそれぞれの課題ごとに正答を示していなかった。この点については，大人を対象とした感情語を伴う文脈の確実性判断に関する研究が参考になる（小泉，2004）。すなわち，この研究で提示された「箱の中に嬉しいものが入っているので喜ぶ」「箱の中に嬉しいものが入っているので怒る」「箱の中に嫌なものが入っているので喜ぶ」「箱の中に嫌なものが入っているので怒る」という４つの文脈では「箱

の中に嬉しいものが入っているので怒る」の確実性評定が最も低くなっていた。このことから，課題②の確実性評定はその他の課題と比べて大人であっても判断が難しく，本研究の被験児では正答することができなかったのではないかと推測された。

そこで，今回は②を除き，結果の検討を行うことにした。まず課題①③④⑤の合計の正答数を年齢群別にTable 2に示した（ここで正答数の最高は①③④が各10，⑤が20の合計50となる）。Table 2より，2年は他の年齢よりも正答数が多く，正答率は80%であった。検定の結果，正答数に偏りが見られ（$x^2(3)=6.81$，$P<.01$），残差分析の結果，2年の多くが「確実性の高い」方を選択していたことが明らかになった（Table 2）。

Table 2　課題②を除く確実性課題の正答数と残差

		年中	年長	1年	2年
正答数	正答	30 (60)	31 (62)	33 (66)	41 (82)
	誤答	20 (40)	19 (38)	17 (34)	9 (18)
残差	正答	−1.31	−0.96	−0.26	2.53*
	誤答	1.31	0.96	0.26	−2.53*

（カッコ内は%）　*$p<.05$

ちなみに補足として，「①選択肢選択で正答し，回答理由で『知る／思う／喜ぶ／怒る』の4語に言及している場合（言及あり）」と「②それ以外（言及なし）」とに分類し，「心的動詞/感情語（課題②を除いたもの）」「心的動詞間（知る／思う）」についてそれぞれ集計した。その結果，「心的動詞/感情語（各年齢の総数は30）」の「言及あり」数は年中4・年長8・1年9・2年18であり，「心的動詞間（各年齢の総数は20）」の「言及あり」数は年中3・年長4・1年8・2年14であり，両方とも1年と2年の間で「言及あり」数に有意差が見られた（$x^2(3)=15.92$，$x^2(3)=16.17$，いずれも$P<.01$）。これらのことから，本研究の確実性の高さを理解・言語化できる時期について「心的動詞／感情語」と「心的動詞間」との間に違いはなく，Scovilleら（1980）の報告よりも早い。しかし今回は課題②を除いた結果であること，そしてScovileらの評価方法とは異なる方法を使用していることが影響しているとも考えられるため，単純に結論づけることはできなかった。この点についてはさらに検討する必要があると考えられる。

〔語の概念理解課題〕 語の概念理解課題では，確認課題・本課題でそれぞれ4つの質問を行っている。そこで確実に確認課題を通過することのできた年中18名・年長20名・1年19名・2年19名を対象とした。そして本課題の全質問で正答できた場合を正答とし，それぞれ年齢群ごとに正答人数（率）をTable 3に示した。Table 3より，年中児の正答人数が少なく，検定の結果正答数に偏りが見られた（$x^2(3)=15.84$，$P<.01$）。残差分析の結果，年中児の正答数が少ないこと，年長・1年よりも2年の正答数が多いことが明らかとなった（Table 3）。

Table 3　概念理解課題の正答人数と残差

		年中	年長	1年	2年
正答人数	正答	6 (33)	15 (75)	15 (79)	17 (89)
	誤答	12 (67)	5 (25)	4 (21)	2 (11)
残差	正答	−3.85**	0.60	1.01	2.16*
	誤答	3.85**	−0.60	−1.01	−2.16*

（カッコ内は%）　**$p<.01$　*$p<.05$

〔確実性理解課題・語の概念理解課題の比較〕「語の概念理解課題で正答した被験児が，確実性理解課題の課題⑤（思う／知る）で正答しているか」を確認するために，被験児を次の4つに分類し，Table 4に示した。①確実性理解課題で正答し，語の概念理解課題でも正答したもの（確実性○／概念○のA群），②確実性理解課題で正答し，語の概念理解課題で誤答したもの（確実性○／概念×のB群），③確実性理解課題・語の概念理解課題いずれも誤答したもの（確実性×／概念×のC群），④確実性理解課題で誤答し，語の概念課題で正答したもの（確実性×／概念○のD群）。Table 4より，A群では年中から年長への上昇と，1年から2年への上昇が見られ

Table 4　前提概念・確実性理解課題の正答人数比較

	年中	年長	1年	2年
A群	4 (22)	9 (45)	8 (42)	15 (79)
B群	5 (28)	4 (20)	4 (21)	1 (5)
C群	7 (39)	1 (5)	0 (0)	1 (5)
D群	2 (11)	6 (30)	7 (37)	2 (11)
合計	18 (100)	20 (100)	19 (100)	19 (100)

(カッコ内は%)

たが，D群に該当するものがどの年齢にも見られた。また，確実性理解課題と語の概念理解課題の両方できる場合（A群）・できない場合（C群）では，「どちらがどちらの前提となるか」という点について確認することができない。そこで，発達の順序性を示しているB群・D群に着目し，玉瀬（1995・1997）が想定するB群（14）とその逆であるD群（17）との2項検定を行った。その結果，有意な差は見られなかった（$P=0.36$，$\alpha=.05$）。

討　論

本研究は心的動詞の「確実性理解」「語の概念理解」間の発達の関係を明らかにする目的で，4歳半～8歳半を対象に検討を行った。その際，「80%以上の子どもが正答しているという点で，確実性理解・語の概念理解ができる」という評価基準を用いて以下の2つの仮説の検討を行なった。

① 確実性理解課題は4歳後半，語の概念理解課題は6歳以降に正答率が80%を超える。

② 語の概念理解課題に正答していても，確実性理解課題に正答しない被験児が存在する。

〔確実性理解と語の概念理解〕 確実性理解課題の結果，1年（6歳9ケ月～7歳8ケ月）と2年生（7歳8ケ月～8歳8ケ月）との年齢間に正答数に有意差が見られ，正答率は2年でようやく80%を超えていた。一方，語の概念理解課題では年中児の正答率が33%と有意に少なく，また1年（6歳9ケ月～7歳8ケ月）と2年（7歳8ケ月～8歳8ケ月）との間で正答人数に有意差が見られ正答率は2年でようやく80%を超えていた。これより，確実性の理解・語の概念理解のいずれも確実に行なえるようになるのは1年～2年にかけての6歳後半から7歳後半ではないかと考えられた。これは「確実性理解は4歳後半から，語の概念理解は6歳以降から可能になりはじめる」とした玉瀬（1995・1997）の報告に必ずしも一致しない。以上より，仮説①「確実性理解課題は4歳後半，語の概念理解課題は6歳以降に正答率が80%を超える。」は棄却された。

〔確実性と語の概念理解との関連について〕 第2に，本研究では確実性理解と語の概念理解の2つの理解の関係を明確にするために「語の概念理解課題で正答した被験児が，確実性理解課題の課題⑤（思う―知る）で正答しているか」を確認した。その結果，「確実性が理解されていなかったにもかかわらず，語の概念理解がなされていたもの（D群17人）」「確実性理解はされていたが，語の概念理解はされていないもの（B群14人）」間の人数に有意差はなかった。特に，年長～1年（5歳7ケ月～7歳8ケ月）では30～37%がD群に該当していた。玉瀬（1997）は「確実性理解は4歳後半から，語の概念理解は6歳以降から可能になりはじめる」とし，「確実性理解」は後に獲得される「語の概念理解」の前提となると述べている。しかし，本研究の結果から仮説「②語の概念理解課題に正答していても，確実性理解課題に正答しない被験児が存在する。」は支持された。

以上より，確実性理解・語の概念理解の間には明確な発達の順序性があるとは言えなかった。実際には，「確実性理解・語の概念理解の両方について多くの子どもが理解可能となるまでの『移行期（4歳半～7歳半）』では，確実性理解・概念理解間の発達の順序性には様々なパターンが存在する」ことが明らかになった。

したがって本研究の結果からは，「確実性の理解」「語の概念理解」はそれぞれ独立して発達していくが，この2つの発達が8歳になると統合されるのではないかと考えられた。しかし「2つの発達間に連関があるのか」という点については本研究では明らかにされず，今後検討していく必要があると思われる。また，感情語/心的動

詞間の確実性理解については，2つを組み合わせて提示しただけではどのような確実性評定がなされているのかが明確にならなかった。今後，この点についてさらに検討を進める必要があると思われる。

引用文献

ABBEDUTO, L., & ROSENBERG, S. (1985). Children's knowledge of the presuppositions of know and other cognitive verbs. *Journal of Child Language*, **12**, 621–641.

BARTSCH, K., & WELLMAN, H.M. (1995). Talk about thoughts and beliefs. In K. Barkman & H.M. Wellman (Eds.), *Children talk about the mind* (pp 37–64). New York: Oxford University Press.

藤友雄暉 (1980) 幼児における語彙の発達的研究. 北海道教育大学紀要 (第一部C), 31, 1, 71–79.

福井康之 (1990) 基本感情 福井康之著『感情の心理学：自分とひととの関係性を知る手がかり』川島書店 pp 91–101

HARRIS, R.J. (1975). Children's comprehension of complex sentences. *Journal of Experimental Child Psychology*, **19**, 420–433.

HOPEMAN, M.A., & MARATSOS, M.P. (1978). A developmental study of factivity and negation in complex syntax. *Journal of Child Language*, **5**, 295–309.

岩田美保 (1999) 幼児における弟の内的状態を表す言葉の発達：弟の意図のくみとりに至るまで. 発達心理学研究, **10**, 2, 110–125.

岩田美保 (2000) きょうだい間における幼児の内的状態への言及：場面差の検討 日本女子大学 人間社会研究科紀要, **6**, 155–168.

IZARD, C.E. (1996) 何が基本情動か C.E. Izard著『感情心理学』ナカニシヤ出版 pp 70–72

JOHNSON, C.N., & WELLMAN, H.M. (1980). Children's developing understanding of mental verbs: Remember, know, and guess. *Child Development*, **51**, 1095–1102.

小泉嘉子 (2000) 『幼児の推論過程における「心的状態語」の利用に関する研究』東北大学大学院教育学研究科 2000年度特定研究論文

小泉嘉子 (2004) 大人の文章理解場面における主動詞のファジイ評定に及ぼす「ヘッジ」の効果Ⅱ 日本発達心理学会第15回大会発表論文集. 印刷中.

LIMBER, J. (1973). The genesis of complex sentences. In T.E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp 169–185). New York, Academic Press.

松永あけみ・斉藤こずゑ・荻野美佐子 (1996) 乳幼児期における内的状態の理解に関する発達的研究——内的状態を表すことばの分析を通して——山形大学紀要 (教育科学), **11**, 3, 371–391.

MOORE, C., BRYANT, D., & FURROW, D. (1989). Mental terms and the development of certainty. *Child Development*, **60**, 167–171.

MOORE, C. & DAVIDGE, J. (1989). The development of mental terms: Pragmatics or semantics? *Journal of Child Language* **16**, 633–641.

森永良子監修 (2001) 『幼児・児童の社会認知スクリーニング・テスト 心の理論課題発達検査 TOM (The Theory of Mind Development Screening Test)』文教資料協会

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Plenum. pp 128–137.

櫻庭京子・今泉敏 (2001) 2～4歳児における情動語の理解力と表情認知能力の発達的比較 発達心理学研究, **12**, 1, 36–45

佐藤若菜 (2000) 『幼児における要求の理解に関する研究——状況と要求表現が矛盾した場面に着目して——』東北大学大学院教育学研究科2000年度修士論文.

SCOVILLE, R.P., & GORDON, A.M. (1980). Children's understanding of factive presupposition: An experiment and review. *Child Development*, **7**, 381–399.

SHATZ, M., & GELMAN, R. (1978). Beyond syntax: The influence of conversational constraints on speech

modification. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: Language input & acquisition* (pp 189–198). Cambridge: Cambridge University Press.

SHATS, M., WELLMAN, H.M., & SILBER S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of first reference to mental state. *Cognition*, **14**, 301–321.

玉瀬友美 (1995) 幼児における「思う」と「知る」の理解 読書科学, **39**, 2, 41–49.

玉瀬友美 (1997) 幼児における心的動詞の理解 心理学評論, **40**, 4, 389–399.

URMSON, O.J. (1963). Parenthetical verbs. In C.E. Caton (Ed.) *Philosophy and ordinary language*. Urbana, IL, Unibersity of Illinois Press. pp 220–240.

SUMMARY

The purpose of this study was to examine children's comprehension of the certainty of four stative verbs, *think*, *know*, *is pleased*, and *is angry*.

Administered to 20 four, six, seven and eight-year olds (80 children in all), two experimental tasks were used to measure the development of stative-verb certainty: a *certainty comprehension task* and a *concept comprehension task*. In the Certainty Comprehension Task, a child was shown three boxes; pink, green, and yellow, and then told that there was a doll in one of the three boxes. The experimenter then spoke two sentences to the child, e.g. "A *knows* it's in the green box. B *thinks* it's in the pink box." The child was then asked "In which box do you think the doll was hidden?" Using this pair of sentences the child's understanding of certainty between *know* and *think* was tested. Similarly, the differences between *is pleased* and *think*, *is angry* and *think*, *is pleased that it's not in*··· and *know*, and *is angry that it's not in*··· and *know* were also tested, under the supposition that *is pleased* or *is angry* has higher level of certainty than *think*, *know* has higher certainty than *think*, and *is pleased* (*angry*) *that it's not in* ··· has the lowest certainty level in terms of determining where the doll was hidden. Children's responses were compiled and calculated statistically.

Next, the Concept Comprehension Task measured children's ability to discriminate between present knowledge and prior knowledge. Presented with two "magic boxes", a red and blue box, a child saw a ball being placed into the red box and then was asked, "Which box do you *think* the ball is in?" ··· the correct answer being 'the red box'. Pointing next to the red box, the child was then asked, "Do you *know* it's in the red box?" ··· the correct answer being 'yes'. After discovering that the ball had been unexpectedly hidden in the blue box instead, the child was asked "Which box *did you think* the ball was in?" ··· the correct answer being 'the red box'. Pointing next to the blue box, the child was then asked, "Did you *know* it was in here?" ··· the correct answer being 'no'. Children answered all four questions correctly were considered as those who could comprehend the semantic differences between the two stative verbs of cognition: *think* and *know*. Again, answer frequency was compiled with statistical data, and the development of this comprehension was calculated across the four different age groups,

Results of this study showed that many four-year-old children could not comprehend the certainty of the two cognitive and the two emotional verbs in question. On the other hand, some children who could not comprehend the certainty of the aforementioned verbs could comprehend their semantic values. Thus, this study suggests that, while certainty recognition and semantic comprehension of cognitive/emotional verbs may develop separately, by the time children become eight-years-old the two mental processes may merge.

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. 1 April, 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

A classification of 120 Japanese metaphorical expressions
on the basis of four psychological dimensions ……NAKAMOTO, Keiko
KUSUMI, Takashi …… 1

An attempt at practical teacher training through
the observation and evaluation of 'mock classes' ……SHONO, Kinzo ……11

The practice of *Hitotsunohana* (a single flower):
Theory and practice of fusion-reading
based on a mutual sharing of ideas ……AOKI, Teruaki ……20

Children's comprehension of complex sentences
containing stative verbs as main verbs ……KOIZUMI, Yoshiko ……30

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1号
〈通巻 第 187 号〉

会員頒布

平成16年4月1日 発行

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

平成十六年四月一日発行（年四回発行）