読書科学

第21巻 第3,4号（通巻 第81・82号） 昭和53年12月30日 発行（季刊）

外国語としての日本語の読み	有沢 俊太郎
読書感想能力の発達	増田 信一
漫画指導についての一考察	藤井 秀昭
集団指導と個別指導	皆川 和子
事例研究法	坂野 雄二
カナダにおける読みのプログラム	フローレンス・ピロネク
読みのモデルとその指導	岡田 明

81·82

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

外国語としての日本語の読みについて　富山大学　有沢俊太郎　57

読書感想能力の発達
——読書感想文にあらわれた読み書き能力——
東京学芸大学附属大泉中学校　増田信一　65

漫画指導についての一考察　広島県広島市立吉島小学校　藤井秀昭　75

実践記録

読書力を高めるために集団指導と個別指導をどのように進めるか
東京都府中市立府中第六小学校　皆川和子　83

資　料

読書の研究法（Ⅰ）——事例研究法——　筑波大学　坂野雄二　91

カナダにおける読みのプログラム
ブリティッシュ・コロンビア大学　フローレンス・ピロネク　96

読みのモデルとその指導　筑波大学　岡田明　99

会　報　101

日本読書学会役員（昭和52年2月22日～昭和53年3月31日）

会　長（理事長）		望月　久貴		
副会長（副理事長）		岡本　奎六		
常任理事	井上　尚美	倉沢　栄吉	阪本　敬彦	滑川　道夫
	福沢　周亮	増田　信一	湊　吉正	室伏　武
理　事	出雲路　猛	大村　はま	岡田　明	尾原　淳夫
	奥水　実	高木　和子	野地　潤家	深川　恒喜
	椋　鳩十	村石　昭三		
監　事	平沢　薫	山本　晴雄		
編集委員	阪本　敬彦	高木　和子	野地　潤家	福沢　周亮
	増田　信一	室伏　武	John Downing	Donald Leton

外国語としての日本語の読みについて*

富山大学
有沢俊太郎**

1. 外国語の読み

外国人が日本語の文や文章に接するとき，どんな現象が発生しているのであろうか。この問いに答えることは，また，われわれが国語を外国語として扱った場合に留意すべきことを考えることでもある。

外国人に日本語を教えること，いわゆる日本語教育の歴史はかなり長い。わが国の国境が拡大していった昭和10年代においては，日本語教育の充実は国家的な要請であった。山口喜一郎，輿水実氏の日本語教授論は，この時代にあらわれた代表的なものである。そして，両者の論調には大きな相異点は認められない。とくに，外国語というものを教えるには直接法（direct method）に勝るものはない，と考えている点で両者の立場は完全に一致する。読方教授においても，この立場は堅持される。山口氏によれば，読むこととは「他人の文章を自分の談話に翻して聴く」[1]ことだ，という。読むことは，内話としての音声言語を聴くことだ，と考えた氏の着眼は斬新である。しかしその音声言語（「談話」）とは，学習者には外国語である日本語のことなのである。これが，読みは十分な話しことば教育の後で始めるべきだ，という彼の方法的な主張につながっていくのである。

学習者の内話からも母国語を抜き取ってしまう。これは大変困難なことだろう。しかし方法がなくはない。たとえば輿水氏は「東の空が明かるくなりました。」の読みを教えるための指針を次のように述べている。

『「東」――方位の観念はどこにもあるから，東西南北の方向を書いたり，或は地球でも書いたりすればわかるであらう。「方」といふ語を知ってゐれば，実際にその東の方を指してみせるのが一番である』[2]。

「空」も同様に実際に空を指す。「なりました」は「実際の情景から逆にこの語を理解させる」。つまり文を語に分解し，実物や状況との脈絡のもとに，それが意味するものを直接的に融合（fusion）させようとするのである。母国語は初めのうちは入ってくるかもしれない。しかしそれは，語と実物を根気強く，くり返して提示するうちに次第に母国語の媒介を必要としなくなっていくというわけである。

このような教授法は，外国語の読みを語のレベル，あるいはせいぜい語句のレベルぐらいに限定して捉えるなら，ある程度成功を収めるであろう。しかし文が複雑になればなるほど，読者は文の組み立てつまり語と語の関係を意識して読まざるを得なくなる。文字群は記述像――→聴覚像――→概念へとスムースには流れない。読者は記述像を経て，読みの中枢部である聴覚像，概念を成立させる際に，語と語の関係を把握しながら読み進まねばならなくなるのである。これはわれわれが英語やドイツ語の文を読むとき，しばしば経験することである。要するに文字群から概念への道筋はそれほど直線的なものではないのである。

ところで，語と語の関係を捉えるために，立ち止まり熟考するとは，どういうことなのであろうか。立ち止まって，文の組立てを考えて意味に行き着こうとするとき，読者の意識の中に，何が渦巻いているのであろうか。それは，読者の母国語である。直読直解を断念したとき，読者は否応なしに母国語に引き戻され，部分的で

---

* Reading Japanese as a foreign language.

** ARISAWA, Shuntaro (Toyama University).

あるにせよ，その助けを借りて，理解を成立させようとするのである。すなわち読みにおいて，思考や連想の作用が発生するとき——思考や連想が伴わない読みは，人間の読みとは言えないものだろう——，その作用の媒体として母国語の果たす役割を認めないわけにはいかない。視覚は外国語を捉えていても，内言は母国語で語られているのである。

このような事情のもとでは，当然具体的な指導法も変わってくるであろう。たとえば Gurrey, P は，外国語の第二段階の指導を，教師の発問に焦点を合わせながら次のように述べている。

「このような発問（文，文章の内容に深く立ち入った発問）は，子どもの思考力，想像力を高め，読みの十分な反応を起こさせる。が，それだけではなくもう一つ大事なことがある。それは子どもがきわめて単純で明確な概念を表現する作業を伴うということである。それゆえ，子どもが新しい言語をひとりで使う力を高めるには，よい方法である。子どもは目の前に教科書を持っているのだから，ことは簡単である。子どもは教科書をおそらく一度以上声を出さずに読み通し，質問が口頭で始まる前に，それについて考えることができる。」[3]

読みの教材が高度になればなるほど，このような方法は有効であろう。もはや実物の利用や状況の助けを借りることができる読みではないのである。もちろん質問は外国語でなされ，答えもそうである。しかし質問に答えるための準備は，内容を把握するために，何度もくり返される黙読にあるわけである。それは機械的な読みではなく「考える読み」である。そして考える媒体としての母国語の使用は，どこにも禁止されていない。また禁止のしようもないであろう。

しかし，考えてみれば，このようなことは，格別極端なことではなく，至極当然のことなのだ。英語を学ぶ際にひとつの理想として 'thinking in English' ということがしばしば言われる。これはあくまでも実現の可能性の薄い理想なのである。もしそれが実現したとしても，その時点からすでに学習者にとって英語は外国語ではなく，母国語となるであろう。外国語の読みの性格は失われてしまうのである。

外国語としての日本語の読みを扱う際にも全く同様なことが言えると思う。あらゆる読みの指導を直接法で押し通そうとした山口氏らの立場は，当時のわが国の状況を考慮に入れれば，それなりによく理解されよう。当時の日本語教育は，外国人を日本人に同化させ皇民化することが第一の目的だったのだから。それは確かにある程度の成功を収めた。しかし一方で「習う側に動機がないのに，教える側に強い動機のある日本語教育であった」[4]ことも事実であったろう。母国語の干渉が全く生じない外国語の読みは，特殊な例外（二ヶ国併用地域の読者）を除けば，存在しないであろう。かりに存在するとしたら，それは読者が自分の国を喪失するか，捨てた時なのである。

2. 二か国語の対照——モデル——

外国語の読みには必ず母国語が介入してくる。これはどうしても避けられない事実である。またそれを禁止する理由もないことは先にみた通りである。

英米人が日本語を読む場合には，英語が入ってくる。つまり読者の意識の中では日・英二種類の言語が同時に流れているわけである。日本語と英語という全く系統を異にする二つの言語は，強い緊張関係をもって，対立し衝突しているであろう。しかし逆にその度合が小さい場合もあるかもしれない。このような干渉の様相は正確に記述されねばならない。それには記述の枠組となるモデルがどうしても必要になってくる。

これまで言語間の対照モデルは，様々なものが考えられてきた。言語形式の相異に注目する Lado, R., Kleinjans, E. らアメリカ構造言語学派のモデル，それをさらに発展させて，文化・社会的文脈のなかで言語機能の対照分析を行おうとする Halliday, M.A.K, Catford, J.C らイギリス学派のモデルなどがあった[5]。これらはいずれも，対立の様相が浮かび上がり，対立の説明・解釈も可能である。しかし，対照の視点は明確ではない。共通

の要因をもとに，異なる点を見い出して初めて対照（比較）という作業は成立するからである。AとBに共通する物差しがないと，「異同」の「異」の部分だけがとり出されやすいわけである。

このような問題を解決するのに，変形文法的な考え方はきわめて示唆に富む。変形文法によれば意味部門（表現内容）を深層に音声部門（表現形式）を表層にもつ。深層構造はあらゆる言語に共通するものであり，それが各言語に固有の変形規則の適用をうけて，表層構造にあらわれてくるというのである。言語間の「異同」を浮き彫りにするのに，まさに好都合である。ここでは，このような考え方を具体的に対照分析に応用している Di Pietro, R. J. にしたがって彼の対照モデルをみていこう。彼のモデルは，変形文法の標準理論から発展してきた格文法の理論に多くを負っており，日本語の記述にも有効であると考えられる[6]。

Di Pietro によれば，言語の対照研究は (1)表層構造の観察説明 (2)普遍性の仮定 (3)両言語に共有されていない変形規則の提示，といった手順で進行していくという。構造言語学を応用した対照研究には(2)(3)はなかった。

文の組み立てに注目したばあい(2)は「統語プライム」(syntactic prime) と呼ばれる「普遍的な単位」にあらわされる。それは「名前態」(NAME)「動作態」(VERBOID)「法範疇」(MODALITY)「命題」(PROPOSITION)「格範疇」(CASE CATEGORY)「格標式」(CASE MARKER)「文」(SENTENCE) で構成されている[7]。Sはほかの統語プライムを包含する最大のものである。

NAME, VER は「普遍的な単位」であることを意識してつけられた独特の名称であり，いわゆる「名詞」「動詞」とは必ずしも一致しない。「いかなる特定の言語の形態論的・統語論的制限も意味せずに名詞的特性（動詞的特性）」を表す用語である。他のプライムも同様である。たとえばMにはひろく時制 (tense)，法 (mood)，相 (aspect)，否定 (negative) などの一切が含まれることになる。

文はこれらの統語プライムが組み合わさって成立する。もちろんそこには組み合わせのルールと順序がある。Chomsky, N のいわゆる「基底規則」(base rule) にあたるものである。Di Pietro はそれを次のようにまとめて提示している。

①S⟶M, P

②M⟶〔time, aspect, Q, negative……〕

③P⟶V, C. CAT_1……$_x$

④C. CAT⟶NAME, CM

このほかに⑤として C. CAT 〔objective〕⟶S という規則があるが，これは「埋め込み文」を扱うための規則である。つまり "Henry wants *John to study*" において下線部の目的格の C. CAT は<〔John〕〔study〕〔lesson〕> という新しい文に展開されることになる。しかし本稿3ではこのような文は扱わない。

また C. CATの格は，表層構造における主語，目的語のような性格をもっていない。あくまでも，深層構造において何らかの格的な規定をうけているわけである。そしてこれが格文法の名の由来でもある。

以上のような基底規則から，埋め込み文をもたない文の構造は図1のように書きあらわされる。

CM（いわゆる前置詞，ドイツ語などの名詞の語尾変化）NAME といった最小の統語プライムが，C. CAT の構成要素となり，C. CAT は，VER と組み合わさって P を生成する。P は M を伴ってSができていくわけである。

s. p. r というのは，「意味投射規則」(semantic pro-

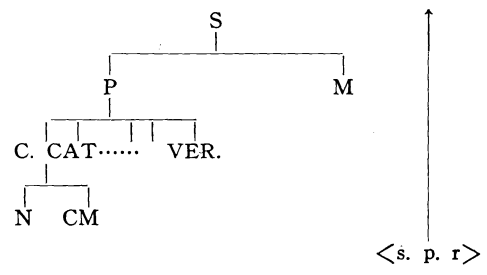


図 1

jection rule）の略語である[8]。「円は三角形だ」という文は，文法的には正しい。しかし，意味的に「円」という語は「三角形」という語を要求することは不可能である。このような文を生成しないために，語の意味素性が調べられる。その結果に基づいて，あるひとつの語が他の語と結びつく際の可能性の幅が確定されていくのである。

3. 「はるがきた」（Spring has come）の対照分析

2で説明したモデルを使って実際に日本語—英語の対照分析を行ってみよう。

1976年の夏，シンガポールで開かれたIRA大会で“Decoding a Foreign Script”と称する分科会があった。そこで，日本語担当グループは，「はるがきた」を読みの教材として指導した。指導の内容は①日本語の発音（/haru ga kita/）②文字（ひらがな）の読み書き ③語の意味（絵による説明）というものであった[9]。対象はほとんど初めて日本語に接する英米人だったから，①～③の指導が精一杯であった。しかし，指導事項はそれだけではない。後でゆっくりこの文を眺めていると，語どうしの関係，語の構文的機能という点についても，多くの興味深い問題が隠されているように思われた。「はるがきた。」——発音と意味をとることだけにおいては，さして抵抗が起こらないようにみえるやさしい文である。しかしこの文に接した英米人の反応は実に多様だったはずである。「が」はどんな働きをしているのか，「き」とは，「き」と「た」の関係は？……。このような疑問が彼らの母国語と二重映しになって湧き上がってきたにちがいない。そこで，その様相を知る手掛りとするために，先のモデルによって分析してみる。

図2が示すように，（ ）によってあらわされた深層構造における語の形式は，具体的に表層に現われたものと異なっている。日本語のばあい，「キータ」は「クルータ」なのであり，これが変形規則の適用をうけて，連用形「キ」をとるのである。英語のばあいも，‘to come’

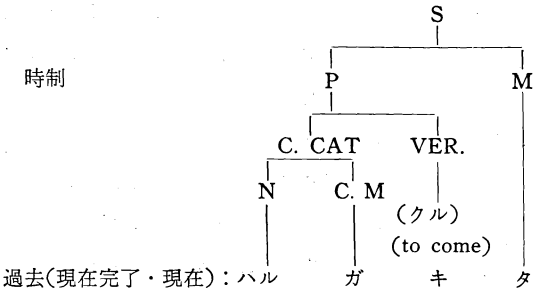


図2

は，VERの原形である。これらも実際の発話に際しては，‘has’ ‘come...’に変形されることは言うまでもない。

しかし図2のように枝分かれ図を描いてみると，変形操作を経ていない深層構造においては，二つの言語間に同じような部分もあることが認められるであろう。それは，C. CATとVER.の部分である。「ハル」は‘Spring’に，「クル」は‘to come’に，ほぼ正確に対応する。そしてこれらはいずれも「命題」（P）の構成要素であり，文の骨格をなすものなのである。

このことから，二つの文は明らかに「同一」（congruence）ではないが「同義」（equivalence）となる可能性を秘めているといえよう[10]。翻訳はこの「同義性」ということを目指して行われるのである。しかし「はるがきた」のばあい，日本語の「ガ」や「タ」は，独特の統語的機能を果たし，それゆえに，‘Spring has come’と同義的でありながら，差異を感じさせる原因になっているのである。

「ガ」は日本語に固有のCMであり，変形規則の共有がなされていない典型的なものである。主語「ガ」配置規則」（SD：〔sXNPY〕$\overset{ob}{\Longrightarrow}$SC：〔sXNP ガ Y〕）という変形規則によって義務的に添加されたものである[11]。「ガ」は作者がXとYの論理的関係について一定の立場から判断を下していることを示す格助詞である。「ガ」の代わりに係助詞「ハ」を入れて比較してみると一層XとYの関係がはっきりするであろう。「ガ」が使われて

いるために，問題なく命題（P）の範疇に入れることができるのである。英語にはこのような関係を示す特別な語というものはない。“Spring has……”の‘Spring’は，「はるガ」とも「はるハ」ともなりうる。

もう一方の「タ」(M) の機能はさらに複雑である。必ずしも表層には現われない語を含んで，文全体の意味に影響を与えているからである。その様相は次の枝分かれ図（図3）によって明確に示されているであろう。

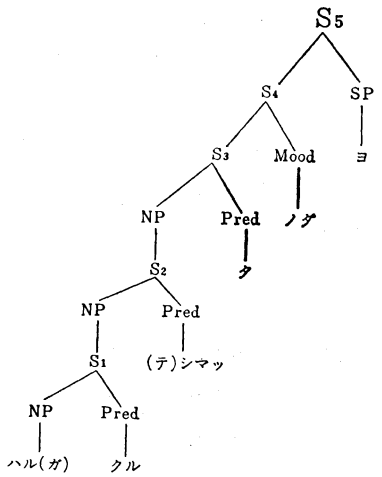


図 3

「はるがきた」という文（S_3）はそれ自身 S_1，S_2 の二つの補文を含んでいるわけである[12]。「ハル（ガ）クル」という基本的な事態の認識を表す文と，「ハル(ガ)キテシマウ」というアスペクトを表す文である。

「はるがきた」には S_1 が含まれていることは推測できる。しかし S_2 の所在は全くわからない。「(テ) シマッ」という語が消失してしまっているからである。このことは，要するに「タ」にはそれだけで未了・完了というアスペクトの要素，現在・過去というテンスの要素が未分化ではあるが，同時に含まれていることを意味する。「タ」が現在時制に接触しうることは「第一球を投げました。」というようなスポーツの実況放送の例からすぐ了解されるであろう。そこで「はるがきた」の「キタ」は，英語では ‘has come’ ‘came’ ‘comes’ という三通りの表現を持つ可能性があることになる。

「ノダ」「ヨ」は，ここで扱っている文にはあらわれていない。しかし「タ」は潜在的にこれらの語を要求しているのである。そしてそこには，作者の心情が反映しているのである。

「……「タ」という形は，客体界の事実としては，まだ終わらず，また過去に過ぎ去ったことではなくても，話し手が心の中である事柄を完了したもの，既に起こったこととして感じ，表現したい，ということの反映として使われるものがある。考えてみれば‘事実としての’完了・過去も，結局は話し手の客体界に対する主体的な受けとめ方を反映するのだと言えないこともない。」[13]。」

寺村氏は，このような「タ」を五種類に分けて説明しているが，ここでは(ア)期待，予想の実現（「(ア)，バスが来た。*cf.* Here comes the bus!）(イ)過ぎたことに対する現在の気持，感情（「やっぱり行ってよかった。」）の二種類のムードの「タ」が参考になる。「はるがきた」の「タ」は，作者の春を待ちに待っていた躍動する心，その春がついにやってきたことに対する喜びの心と無関係ではないであろう。

以上，「はるがきた」と “Spring has come” の対照分析を，類似点（命題部），相異点（「ガ」と「タ」）を明らかにしつつ行ってきたわけである。表現の異同は立体的な構造をもっており，類似点は深層構造に，相異点は個別的な変形規則が適用されて表層へと浮き上がっていくにつれて顕著になっていくことに，特に注意すべきである。このような考察をもとにして，次節では外国語としての日本語の読みの諸相を再考してみよう。

4. 外国語として日本語を読む

外国人がどのような日本語の文や文章を読むばあいであっても，3において考察したような現象は例外なく発生していると思われる。相異点のみに注目すれば，日本語に固有の規則が作用している表現は，読者がいかに慎重に彼らの母国語に戻してみたところで，完全な理解に到達することはできない。かりに，それにもっとも近い

ことばを探り当てたとしても，日本人の理解度にはとうてい及ばないであろう。

それでは彼らは完全に外国語たる日本語の読みから拒否されているのであろうか。それほど絶望的になる必要はない。彼らは部分的には「わかる」のである。それも「命題」という文の骨格をなす部分は理解できるのである。「命題」は事柄に対する作者の基本的な認識が表現されている部分である。これを，日英語の対立・衝突なしに，的確に把握できることの意味は大きい。つまり読者は，この普遍的な要素をたよりに，相異の著しい部分に入っていくことができるわけである。近似的な母国語とつき合わせながら，思考し，連想力を働かせていくのである。このような作業によって，日本語の特徴，あるいは性格といったものが，いわば英語という鏡に映し出されて，くっきりと浮き彫りにされるであろう。またそこから，日本人の考え方，日本文化の一断面も垣間見ることができるであろう。ただしそれには，ひとつの条件が必要である。

その条件とは二つの言語を相互的に，動態的に比較・対照することである。この条件がなかったならば，読みはかつての「訳読法」のように，不自由で活気のないものに陥ってしまうであろう。また外国語（日本語）に対して不用意な価値判断を下す愚を犯すことにもなるであろう。Halliday, M.A.K. は，このことを，翻訳を例にあげながら，次のように説明している。

「ここでわれわれは，言語活動としての翻訳の性格，そして言語活動の所産としての翻訳作品の性格ということにかかわりをもつ。活動としての翻訳は一方向にしか向いていない。つまり翻訳者は資料言語（source language）の言語現象を観察し，目標言語（target language）にその現象を関係づけるのである。しかし全体的な結果は，相互に関係のある二つのテキストなのだ。つまり一方のテキストは他方のいわば「翻訳」なのである。翻訳によって関係づけられた一組のテキストは，ひとつのテキストがある言語の記述を示しているように，該当する二つの言語の記述を比較・対照的に示しているのである。」[14]

Halliday, M.A.K. の直接的な関心は翻訳の外国語教育に占める位置を再検討しようというところにある。しかし外国語の読み手がどうしても一種の翻訳者となることに注意すれば，彼の所論は外国語としての日本語の読みの問題を考える際にも重要な示唆を与えるであろう。日本語を読む外国人（英米人）には日本語と母国語の同一的要素を軸とし，一方では衝突・対立を楽しみながら，二つの言語の間を往復することが，要請されるのである。このような作業を母国語の読者に求めることはむずかしい。確かに母国語の読みも，厳密に言えば異質なものとの格闘なのであって，その意味では読者は一種の翻訳を行っているのである。もとのテキストに作者が込めた意味は，必ずしも読者には伝達されない。二つのテキストが成立するのである。しかし，二つのテキストの距離は，外国語の読みの場合に比べて，きわめて小さいものであろう。

このようなことを考慮すれば，外国語としての日本語の読者は，そこに生じる距離を生かせること，具体的に言えばテキスト間の距離の変化を利用できるということに彼の利点を見い出すべきであろう。言語体系それ自体の比較・対照を手掛りに，彼の関心は複雑な経路を通って「モノ」「コト」に行きつき，また筆者の意図に疑問を投げかける。あるいは，わが国の文化，伝統に興味を喚起される[15]。これらは互いにからみ合いつつ，読者を刺激するであろう。外国語としての日本語の読みは，すぐれて創造的な読みともなりうるのである。

ところで，このような読みは，ひとり外国人のみに関係があるのではない。われわれ自身も参考にすべきものである。現代日本語を読む場合，われわれは必ずしもことばを対象化し，意識的に扱っていないのではなかろうか。日本語の子守り歌を聞いて育ってきたわれわれにとって，日本語はなんの抵抗感もない水か空気のようなものである。少なくとも日常生活ではそうである。これはわれわれの強味でもあるが，同時に弱点ともなるであろう。日常性のなかにおぼれて，われわれのことばを新鮮に，鋭く見つめる眼が曇るからである。この意味でもひ

とつの手続きとして，異質な言語を意図的に入れてみることは，そのようなわれわれ自身が抱える問題点を解決し，ひいては現代日本語を考え直す手掛りをも提供すると思われる。

補　注

1) 山口喜一郎　『日本語教授法原論』　新紀元社，昭和18年，pp. 343—346.

2) 輿水実　『日本語教授法』　国語文化研究所，昭和17年，p. 32.　また「直接法」については pp. 4—5.

3) Gurrey, P. *Reading and Thinking; Teaching English as a Foreign Language* Longman, 1955, p. 104.

4) 木村宗男「日本語教育の歴史と展望」『言語生活』1974年12月，p. 33.

5) Lado, R. *Linguistics Across Cultures* (『文化と言語学』)。Kleinjans, *A Descriptive-Comparative Study Predicting Interference for Japanese in Learning English Noun-Head Modification Patterns* (『日英両語の比較と英語教育』). Catford, J.C. *A Linguistic Theory of Translation* (*oup*) など。

6) 小池生夫訳　『言語の対照研究』　大修館，原題は *Language Structures in Contrast* pp. 39—40, あるいは第4章　統語部門を参照。

7) 以後必要に応じ省略形を用いる。

8) 6)の書，第5章。

9) Takahiko Sakamoto, Kazuko Takagi "Decoding a Foreign Script Japanese" (当日の資料)

10) Krzeszowski, T.P. "Equivalence, congruence and deep structure" Nickel, G *ed. Papers in Contrastive Linguistics*, Cambridge University Press 1971.

11) 井上和子　『変形文法と日本語』(上)　大修館，1976, V の変形規則。

12) 同上書，第1章「日本語の文の素描」

13) 寺村秀夫「テンス・アスペクト・ヴォイス」　文化庁　『日本語と日本語教育』p. 131.

14) Halliday, M.A.K. *The Linguistic Science and Language Teaching*, Longman. 1964, p. 123.

15) たとえば「モノ」「コト」をとらえる場合，二重の屈折作用を経る必要がある。外国語を読むことはレトリカルな表現を読むことである。JRA 20回大会で発表済み。

付記　モデルの記述については，ハワイ大学 Leton 博士のご助言を得た。記して感謝申し上げる次第である。

SUMMARY

This paper discusses some problems which arise when foreigners are taught to read Japanese. To clarify these problems, a current issue of a contrastive linguistics is illustrated. Japanese and English sentences are compared by an application of transformational grammar.

1. Reading a Foreign Language: Historical trends on teaching Japanese as a foreign language are briefly reviewed. A "Direct method" has been in general use in Japan; but this is not necessarily effective in teaching reading. Reading a foreign language involves thinking in the medium of the native language.

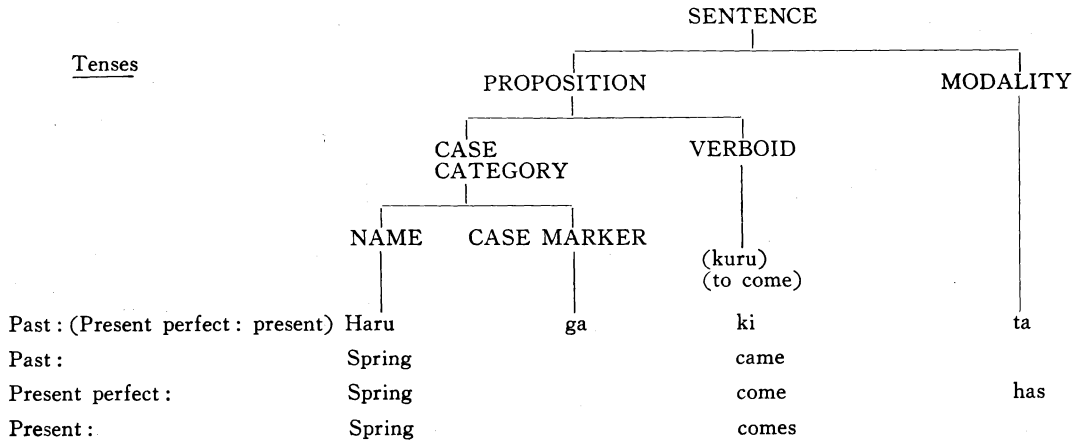
2. A Model: When reading Japanese, readers must contrast Japanese to their native language. To clarify a feature of this contrast, a theoretical model must be established. In this section an anatomy of a model of case grammar is explained.

3. Contrastive Analysis: "Haru ga kita";

"Spring has come" and other contrastive sentences are illustrated.

In a deep structure, common factors are noted. The expressions in Verboid and Name are not congruent but almost equivalent. In applying a transformational rule to the Modality structure the differences are remarkable. Japanese "ta", for example, is not the same as English "has". It functions as an index of present-perfect tense in relation to a situation; and the writer's feeling is mixed in it.

4. On reading Japanese: Most foreigners who read Japanese can understand the part of Verboid and Name, where the writer's fundamental cognition of the matter is expressed. But a gap between both languges remains. Such a gap can be closed by retaining a mutual relation between two texts. If this is the case, some problems of a grammar-translation method are resolved. Reading Japanese in contrast to the native language structures will then be a type of creative reading.



読書感想能力の発達

——読書感想文にあらわれた読み書き能力——*

東京学芸大学附属大泉中学校
増田信一**

Ⅰ 研究の目的

従来の読書指導では，ともすると，読書感想文を書かせることに主眼点があって，読書感想文の内容や書かせた後の指導については軽視する傾向があった。読書感想文指導の目的論や方法論についての研究がないがしろにされていたわけである。そこで，私は，昭和50年の第19回大会で「読書感想文の評価基準」についての試案を提案した。今回は，小・中・高校生の読書感想文を分析することによって，読書感想能力がどのように発達していくのか明らかにしようとした。

Ⅱ 研究の方法

1 調査対象 こどもの発達段階にそった実態を明らかにするために，三歳ずつの差をおき，小学2年(7歳)・小学5年（10歳)・中学2年（13歳)・高校2年（16歳）の四つの学年について，以下の学校で，それぞれ一学級ずつ調査を実施した。

小学2年　東京・板橋区立高島平五小，東京・小平市立小川東小，東京・町田市立南第四小，埼玉・飯能市立加治小，福井・小浜市立小浜小，沖縄・那覇市立壷屋小，計217名（男子105名，女子112名）

小学5年　北海道・札幌市立大通小，青森・青森市立堤小，茨城・牛久町立奥野小，福島・いわき市立錦小，神奈川・川崎市立南百合丘小，東京・墨田区立横川小，東京・練馬区立泉新小，東京・府中市立府中六小，沖縄・那覇市立天妃小，計324名（男子164名，女子160名）

中学2年　東京・文京区立文京九中，愛知・名古屋市立萩山中，兵庫・明石市立望海中，岡山・笠岡西中，徳島・藍住町立藍住中，福岡・福岡市立博多二中，計254名（男子122名，女子132名）

高校2年　茨城・水戸一高，東京・都立江戸川高（二学級)，大阪・八尾東高，計160名(男子80名，女子80名)

学校選択にあたっては，調査対象校を公立校に限定し，地域差や学校差をできるだけ考慮に入れて，データの妥当性を確保することに努めた。

2 調査時期 各学年とも，その学年での学習成果がもっとも結実する時期として，2月～3月を選んだ。大部分の学校は，昭和50年2月～3月に実施したが，実施校に地域的アンバランスが生じたので，昭和51年2月～3月に追加実施して，上記校がそろった。

3 調査内容 自由に選んだ本について，「本を読んで考えたこと」という題で，指定の原稿用紙（600字づめ）に読書感想文を書く。

4 学力別の分類 各学年とも，二学期末か三学期末の国語科の五段階評価の成績により，次の三段階に分類した。すなわち，上（五段階評価の5と4)，中（五段階評価の3)，下（五段階評価の2と1）の三つに分割したわけである。

---

* Reading and writing abilities as seen in children's book report.

** MASUDA, Shinichi. (Oizumi Junior High School, Tokyo Gakugei University)

Ⅲ　調査結果と考察

1　読書感想の内容面

ここでいう「内容面」とは，本を読んで，自己の中にどのような問題点を意識化し，それを文章化したかということであり，私は書き手の問題意識を次のように分類している。（以下の分類については，『読書科学』第78号に詳しく紹介してあるので参照されたい。）

今回の調査は，600字の原稿用紙1枚という制限を設けたので，より深い内容の読書感想文を書こうとする者にとっては，不満が残ったし，自己の中にもっているものを十分に表現できないケースも出てきた。しかし，600字という字数制限の中においても自分の考えをまとめて表現することは可能であるし，もっているものを十分に表現し得たと判定できる例もかなり見受けることができた。

しかし，最も高い段階である「人間変革の段階」のうちの「思想変革型」「作者研究型」「人間変革型」に属する者は，今回の調査では1点もみられなかった。これは，明らかに600字という字数制限の結果の産物であるとみなくてはならない。これらの型に属する読書感想文を書くためには，少なくとも4,000字以上を要するものと思われる。今回の調査のように，1,000人にも及ぶ大がかりな調査をするのに，4,000字以上の読書感想文を求めることは，到底，無理であると判断して，最初からこれらの型に属する者を期待しなかったのである。

表1　読書感想文の内容面の分類

学　　年	小学2年（7歳）	小学5年（10歳）	中学2年（13歳）	高校2年（16歳）
調査人数	217	324	254	160
読書感想文以前の段階	9.2			
A1 感動羅列型	26.7	3.1	1.6	
A2 あらすじ型	32.7	34.0	3.9	
A3 単純道徳型	3.2	1.5		
A4 単純感動型	18.9	22.9	14.9	1.9
B1 経過報告型	1.4	4.9	0.8	0.6
B2 作者理解型		2.2	2.4	3.1
B3 主人公理解型	6.5	12.3	13.8	10.6
B4 単純批判型	1.4	12.7	31.0	23.1
C1 現状認識型		1.5	12.6	23.1
C2 知識学習型			2.0	1.9
C3 体験比較型		2.2	2.4	3.7
C4 現実批判型		0.9	6.7	8.8
D1 主題思考型		1.5	2.8	6.9
D2 認識変革型			3.9	7.5
D3 作者評価型		0.3	0.4	4.4
D4 文明批判型			0.4	4.4
E1 生活変革型			0.4	

＜表1について考察＞

(1)　おおまかな傾向

それぞれの学年の傾向を大づかみにするために，各学年の平均を五段階にまとめると，次のようになり，学年が進むに従って着実に進歩している様子がわかる。

	小学2年	小学5年	中学2年	高校2年
−1 読書感想以前の段階	9.2			
0　単純反応の段階	81.5	61.5	20.4	1.9
1　内容理解の段階	9.3	32.1	48.0	37.4
2　自己判断の段階		4.6	23.7	37.5
3　行動変革・人間変革の段階		1.8	7.9	23.2

小学2年では，−1の段階の者が9％存在し，2段階と3段階の者は全然存在しないことから，この年齢の子どもに読書感想文を書かせることの是非が問題にされるべきであると思う。小学2年では「本を読んで考えたことを書く」という課題の出し方は無理なように思われる。

小学5年では，0と1の段階の者が93.6％も存在し，

読解感想文（読書材を理解しようとして書いている段階の文章）しか書けていない現状がうかがえる。この程度の者は，中学２年で，68.4%，高校２年で39.3%も存在する。この対策として，読み手自身の問題意欲をもたせ，それを育てていく指導が必要なことが痛感させられる。

読書感想文と呼べるレベルのもの（２と３の段階）は，小学５年で6.4%，中学２年で31.6%，高校２年で60.7%だけであり，読むことによって自己を高めたり変革したりすることの大切さを，どのように教え，育てるかが，読書指導にたずさわる者の緊急の課題となるべきであり，国語科の読みの指導のあり方についても再検討する必要がある。

(2) 各段階の事例とその検討

A　読書感想以前の段階[1)]

例１　「サムくんとかいぶつ」（小学２年男子A）

あまりサムくんは，どうわをよまないでマンガばかりよんでたからベットの下からかいぶつニッコニッコが，あらはれたそうやてサムくんが，べんきょうをしているところにきた。

人のおかねをだれかがとった。「三十分い内でギャングのおやだまをつかまえてくるんだらな。」

そうしてこんどわせへぶへいった。

そうしてこんとわうちゅうへいった人めいわくをかけた。そうやってどかにかいぶつわいった。

表記ミスはそのままにして原文のまま写したが，一読してすぐわかることは，表記力がきわめて弱いことである。内容面からみると，本のあらすじを書こうとしてはいるが，まだ，まとまりのあるあらすじにはなりえていない。自分にとって興味深かった点と点をつなぎ合わせて，書いていったにすぎない。

例２　「とべ！　まほうのきかんしゃ」（小学２年男子B）

一九〇九年六月三日の，きっかり二時二十四分に，スイスのバーゼル町にある鉄道のきかんこで，すばらしいきかんしゃが二台ともできあがった。

どちらもすごく早かったから，

『スイスとっきゅう』という名まえになった。

スイスとっきゅうは，43D号というばん号がつけられた。

鉄道ではたらいていた人は，どのきかんしゃもかわいがっていた。

この例文は，表記力もかなりあるし，一つ一つの文もまとまりがある。そういう点からすれば，例１よりもかなり作文力のある児童とみてよい。内容面からすると，例１と同じようにあらすじの紹介に終わっているが，最後の文の中には，感想の芽となるべき価値的なものが含まれている点で，もう一歩前進すれば感想に発展できそうな所にまできている。

B　単純反応の段階

例３　「赤神と黒神」（小学校２年女子C）

めがみさまは，そんなにきれいなのかなと思った。赤神と黒神は，どうして，めがみが，一めで，すきになったのかなとかんがえた。赤神は，やさしいって，かいてあったけどあんまりやさしくないとかんがえた。黒神と赤神とけんかしてるとき黒神にはりゅうがいたから，ひっきょうだと思った。めがみは，はたをおってどんなきものをつくるのかとかんがえた。黒神と赤神は，こわい目をしてると思った。赤神と黒神は，かみのけがたっているみたいとかんがえた。赤神も黒かみも，ようふくをきていないようとかんがえた。黒かみは四ひきのりゅうをつれてめがみのところえくるからむらの人たちがこまっているとかんがえた。めがみはかみのけを，きれいにゆってると思った。

これはＡ１の「感動羅列型」に属する読書感想文である。本を読んで感じたことを中心に書いてはあるが，一つ一つが断片的で，文章としてのまとまりは全然見られない。10ある文のうち，「思った」という文末が４，「かんがえた」という文末が６あることからみても，それぞ

れの文が断片的な感動であり，他の文とのつながりがほとんどない。

例4　「メダカの歌」（小学5年男子D）

この本はとてもおもしろい。この本に出てくる，かつやは，さいしょは勉強ができなくてだんだんできるようになるところがとてもおもしろい。いつも戸倉先生は，手を上げて発表しなさいということをいつも口やかましくいうが，かつやは勉強がわからないうえに無口だから，ぜんぜん発表はしない。そのかつやが，あるとき，めずらしく手をあげた。先生は，ちょっとおどろいたふうだったがすぐかつやにあてた。みんなもめずらしそうに見物するかおつきでかつやをふりかえった。しかし，あてられた本人のかつやだけは，何事だとばかり，きょとんとしてすわったままだ。

先生は，カツヤをむりやりにたたせた。そして，手を上げたんだから発表しなさい。としつこくせめた。かつやはうつむいたままぼそぼそと答えた。「おれ発表するつもりはなかったんやここがかゆかったんや。」そういいながら右てをあげて，わきの下をかくかっこうをした。みんな，ワァッーとわらいくずれたが，先生はおこってそのままたたしておいた。その時とてもおもしろかったと思う。

これはA2の「あらすじ型」に属する読書感想文である。「この本はとてもおもしろい。」という書き出しではじまっているにもかかわらず，自分のことばでそのおもしろさを説明しようとせずに，あらすじを書くだけで終わらせてしまっている。最後も，「その時とてもおもしろかったと思う。」であり，あらすじを羅列的に並べただけで，感動の中心はしぼれていない。

このような「あらすじ型」の読書感想文は，小学2年（32.7%），小学5年（34.0%）とそれぞれの学年の約3分の1を占めている。中学や高校になると，この型の読書感想文はほとんどなくなってしまうから，この型は小学校独特のものとみてよい。この型から抜け出させるためには，「あらすじ」と「感想」とを区別して書かせる習慣をつけさせたうえで，「感想」だけを書かせるようにするとよい。この場合の「あらすじ」とは，そう厳密なものでなくてよい。

このように「あらすじ」と「感想」とを分けて書かせる場合に，「あらすじは書けるが，感想は書けない。」と訴える児童がかなり存在するから，「感じたこと」や「考えたこと」・「疑問に思ったこと」・「ふしぎに思ったこと」などということばで置きかえて書かせるようにするとよい。

例5　「大造じいさんとガン」（小学5年男子E）

初めて読んだ時，一羽のガンだけに名まえがついていたのに気がついた。本には，左右一か所ずつまっ白なまじり毛をもっていたからとかいているが，たった一羽だけに名まえがついていたということは，それだけ手ごわい，またはえらいということをあらわしているからだろうと考えた。だんだん読んでいくとわかるが，やはりこの残雪は，ガンの群れの頭領で，とてもちえがあり，勇かんだ。ちえがあるとわかるのは，なかまが餌をあさっている間も，ゆだんなく気をくばり，猟銃のとどくところまでけっして人間を寄せつけなかったというところと，はじめは一羽だけわなにかかったが，そのあとはぜったいガンがわなにかかったりしなかったというところでわかる。勇かんだというのは，前に大造じいさんにつかまった，ガンの群れをつかまえるためのおとりのガンが，はやぶさにおそわれたとき，おそれもしなく，なかまのガンを助けようと，命がけで，はやぶさと戦ったところでわかる。

はやぶさとの戦いで，きずついた残雪を大造じいさんはいけどらないで，手あてをしてやり，春がきたらにがしてやった。

「またどうどうと戦おうじゃないか。」

という大造じいさんの気持ちに，心がうたれた。

これはA4の「単純感動型」に属する感想文である。

自分の感動したことを中心に書いてはいるが，「残雪のすばらしさ」と「大造じいさんの気持ち」とに内容が分裂していて，中心がしぼりきれていない。また，感動の原因となることがらにはふれているが，感動そのものの内容を裏づける所までは書けていない。

このような「単純感動型」の読書感想文は，小学２年・小学５年・中学２年とも２割前後を占めており，この段階の読書感想文しか書けない者は，かなり長い年代にわたっていることがわかる。例５を内容的に検討すると，書き出しの部分が，「初めて読んだ時，一羽のガンだけに名まえがついていたのに気がついた。」となっており，自分が読書から得たことを中心にして書こうとする姿勢はうかがえるのだが，第２段落は「大造じいさん」のことに話題が移ってしまい，文章の中心が絞れていない。この段階にある者に共通する特徴として，文章の構成力が劣っているために，１つのことがらについてまとめようとする力に欠けていることがあげられる。

この段階の者にとっては，「１つの文章は，１つのテーマによって成り立つのだ。」ということを自覚させる必要がある。読書感想文を書くからには，書き手としてのテーマをはっきりと決めさせたうえで，書かせる指導が必要となる。

C　内容理解の段階

例６　「ああ無情」（小学５年女子Ｆ）

「どれにしようかな。」本屋さんで何の本を買おうかなと迷った。「ああ無情。これでいいや。」その時から私は，あこがれていた。主人公は，ジャンバルジャンという悪の男だ。こんな，悪い人が主人公ならどろぼうでもやったことしか書いていないと予想を立てた。けれどその予想は，半分ぐらいしかあたらなかった。ジャンバルジャンは，内心はとてもよい人だ。だって，自分が少年のころ働けなくて兄弟に食べさせる物がなく，パン一切れぬすんだだけでつかまってしまったからだ。とり調べぐらいでいいのに19年間もろう屋でくらしたなんて。フランスの政治は，よくなっていないと思った。ろう国から出て私のおどろいたことは，名をマドレーヌにしてモントルーイ市の市長さんになったことだ。みんなから，きらわれていた人が尊敬されるなんて，明るい光で照らし出されているみたい。でも，１つの心配があった。ジャンバルジャンということがばれなければ。と，いうことだ。「ぜったいにだいじょうぶ。」と心の中で願った。が，そのかいもなくばれてしまったのだ。もう，泣きたくなってしまった。それは，ジャベル刑部が追いつめたのだ。そんな人こそ死んでしまえばいいんだわ。もう１つ，自分で「私が，ジャンバルジャンです。」といってつかまったのだ。バカと思わずいってしまったくらいだ。私だったら，かくしておいたにちがいない。悪心をすて，すんで，いつもきれいな心がほしい。ジャンバルジャンのような。たった１つの願い。

これはＢ３の「主人公理解型」に属する読書感想文である。文章全体が主人公ジャンバルジャンに対する疑問・共感・あこがれという形で順序よく述べられているし，文章としての構成もかなりしっかりしている。ただ，漢字力の不足が目だつのが，表記力のなさを示している。

この型の読書感想文は，小学５年・中学２年・高校２年とそれぞれ１割以上を占めている。この程度の読書感想文で止まってしまう者がかなり存在するわけである。この段階の者に対しては，主人公について理解するだけでなく，主人公と自分とを比較し，より価値的なものを考えさせるようにしむけてやる必要がある。

例７　「太平洋ひとりぼっち」（中学２年男子Ｇ）

著者が本当に体験した事である。九四日間の孤独をヨットとともにたえぬいた記録である。みんなに太平洋に出る事を，大反対されるがその反対をおしきり海に出るが，著者は一人で日々を越す事は生まれて始めてである。そのさびしさにたえて海に出るが，出るそうそう四回の嵐に出合わす。その時死ぬかもしれないとあきらめるが奇跡的にたすかる。彼は，パスポートの手続をとっ

ていないか？　オレは，彼は一人ぐらしは，始めてなのにこんなに，勇気があるのかと思うと不思議でしょうがないんだ。いくら一人ぐらしになれているやつでも彼のようなまねは，できないと思う。死ぬすんぜんに奇跡的にたすかったのは，かれには，男の意地がたたきこまれていたんじゃないかと思う。太平洋横断ときやすく言っているが，彼にとってはなみたいていの事じゃなかったんだろう。飲料水のかわりにビールで米をたいた事もしばしばあったと彼は，書いている。パスポートをもっていないために，ときどき出合わす，外人の船をだましたり，フカの群れに出あったりしながらやりとげた。ぼくは，彼の男の意地に読んでいる間ずうっと感心させられっぱなしだった。もしオレが，彼の様なたちばだったとしたら，九四日間いや十日の孤独にだってたえきれないと思う。途中でひき返すにきまっている。それを彼はやりとげてしまった。オレは彼のやった体験はまねできなくとも，彼の意地だけは，見習おうと思う。

これはＢ４の「単純批判型」に属する読書感想文である。「あらすじ」を紹介しながら「主人公理解」を加えつつ，自分の考えを中心として文章を書いている。しかし，結末の部分「オレは彼のやった体験はまねできなくとも彼の意地だけは，見習おうと思う。」は，軽い気分的な共感にしかすぎず，著者である堀江謙一氏の行動について深く考えようとする姿勢はできていない。

この段階の者は，中学２年で31％，高校２年で23％の多くを数えている。読んだ本の中心話題を正しくつかみとることはできているのであるが，それをさらに一歩進めて，自分の生活や思索と対決させ，自分を高めていこうとする姿勢に欠ける。この段階にある者に対しては，本と読み手との対話を，より価値的なものにまで高めていく指導が必要となる。

Ｄ　自己判断の段階

例８　「車輪の下」（中学２年女子Ｈ）

この作品の題名，つまり「車輪の下」という言葉はひじょうに多く使われている。それだけ幅広く意味を持っているわけであるが，今だに考えてみると，この「車輪の下」という言葉は「さあ，これでいいな。あまりつかれきってしまわないようにな。じゃないと，車輪の下にひかれてしまうぞという所で一回しか使われていない。だが，作者はこの一度っきりの言葉で読者に何か強い印象を残そうと思ったのではないか。それは何か。私もそういわれてはっきりとしたことはいえないが，神学校の校長先生が頭からハンスにお説教したのだから作者が読者に訴えようとしたこととはまるで反対の意味に使われているわけではないか。私はこの作品を読み終ってまずこの題名について考えた。そして次には，なぜ私達は勉強するのか，何のために勉強するのかという疑問が出てきた。車輪とはこれを一口に言うならば封建的な社会ではないか。みにくい大人達の無理解，ハンスはそれに囲まれて，もっと人間的な生き方を求めながら深く傷つき，短い生涯を終えている。現在の教育にもこれと似たものがある。今ほど自由な時代はないと大人は言うが，半面では封建的な面がある。こうした矛盾があるが私達はハンスよりもずっといいと思う。自分の意思を持てるし反抗も出きる。だがやはりハンスのように良い成績にあこがれ，機械的に学習をしている。私達は物事を考えるということを忘れているようだ。大切な時代を考えて希望を持っていきたい。

これはＣ１の「現状認識型」に属する読書感想文である。この本の題名『車輪の下』という言葉が意味する内容について深く考え，さらにこの作品の主題についても深く考え，そのうえで現実の社会について正しい判断を下そうとしている様子がうかがえる。

この段階の者は，小学生にはほとんどなく，中学２年で12.6％，高校２年では倍増に近い23.1％に達している。このことから，読書をして，その本の内容を正しく受けとめ，自分自身で価値的な判断のできる年齢は，中学時代から始まるのだと言うことができる。中学校・高等学校時代にこそ，真の読書力が身につき，思考する能

力が高まっていくわけであるから，しっかりとした読書感想文を書かせる指導が必要になってくる。

例9　「青春の門（自立篇」」（中学2年女子Ｉ）

九州とはちがう東京，そこへ単身上京してきた信介，そしてほんの短期間にいろんなことを体験していく。私が信介だったら故郷と正反対の東京にはたえていけないのでは……とおもう。しかし，信介は男であったから生きていけたんだろう。私の心に残ったところは最後の東京を出ていく信介の希望に満ちた心だ。第二の人生とまではいかないものの，あこがれてでてきた東京をすててしまうなんて。そういう点で信介は強いなとおもう。それと同時に，私のかわりに何もかもやってくれているようにおもう。

だれもが一度は通る青春の門，門をくぐりぬけると，そこに続く一本の長い路，はてしない路，そこはひとりで，たったひとりでとおらなければならない。その長くはてしない路を無意味に，アスファルトのみちをとおるようにとおるのも，いろんなことを経験し，そのみちをデコボコの苦しいみちにするのも自分しだい（といっても今の世の中ではそうもいかないみたいだが)。通ったあとで，心に思いうかべられることが多ければ多いほどいいんじゃないかなとおもう。そのためには，強い人間になることが大切だとおもうが。そして，信介のように次の新しい門を希望をふくらませてくぐりたい。

信介は都会はあっていないみたいだ。それより地方で生きていく方が信介らしいとおもう。

このような小説は何度よんでもよいものだ。私も途中でくじけたりおれまがったりしないようにその路を歩いてゆけるよう，今から心の準備をしておこう。

これはＣ４の「現実批判型」に属する読書感想文である。本の主人公や現実の社会に対して，鋭い批判の眼を向けると同時に，自分自身のものの考え方や，生き方に対しても検討を加え，それらのことが文章にしっかりと表現され得ている。論旨もしっかりしているが，まだ人生経験が少ないために，希望的な意見に支配されやすく，文章全体としての訴える力はあまり強くない。

この段階までくると，読書することに大きな喜びを持つようになり，友だちに対して自分の読後感を語ることを積極的にするようになってくる。しかし，この段階に達している者は，中学2年で6.7％，高校2年で8.8％にしかすぎない。この段階の者をいかにふやすかが，中学や高校の読書指導担当者の大きな課題である。その具体的な方法としては，少人数グループの読書会，読書感想文の回し読み，同一テーマについての比較読書などが有効であると思う。

Ｅ　行動変革・人間変革の段階

例10　「破滅学入門　子嚙み孫喰い（野坂昭如)」（高校2年男子Ｊ）

破滅とは平和のもたらすものである。平和はその平和自身のため戦時中のように急激な人口減少は起こさせない。そのため人口は増加を続けて今ある頂点に達した。地球上にありうる人口はある限度があるらしくその頂点からは減少し始め，そればかりかそれまでの過度の人口増加の中で人々の心に持ち続けられていた，戦時中の苦しみから生まれた少しでも自分の手に入れよう，他人などかまっていられないという心が生み出した盲目的な物質的発展のうらにある公害・交通事故などによってその滅亡にまで導くかもしれない状態にある。

ところで，戦争と交通事故や公害とかいうものについて考えて見ると戦争とそれらの人々の心に与える影響というものが全く違うということがわかって来る。確かにどちらも無惨なもので悲しみをもたらすであろう。しかし戦争は人々の心にどんな人でも無差別に現在への不安そして未来への，子供への期待がもたらされるが，公害交通事故などを考えて見ると確かに不安はあるだろう。しかしそれは戦争の時ほど現実性を帯びていない。そればかりか自分らの作り出したものに犯されていく未来への子供たちへの期待などはありえない。何の期待もなくなる。

こうなればもう破滅だ。もう今の状態からは破滅からは免がれられまい。でも誰も破滅だなどと思わないだろう。そして人々は何の期待も未来もなく破滅の中を生きていくのだろう。

これはＤ２の「認識変革型」に属する読書感想文である。本に書かれている主題をしっかりと受けとめ，自分自身の認識をその本から学びとったことに基づいて変革していこうと努力している。文章構成もしっかりとしているし，論説文としての形態も整っている。

この段階までくると，人間的にしっかりとした考えを持つようになり，周囲の者に対する説得力もかなりついてくる。現実には，この段階に達している者は極めて少なく，中学２年で3.9%，高校２年で7.5%にしかすぎない。

例11　「黒い雨（井伏鱒二）」（高校２年女子Ｋ）

一瞬のうちにして広島の町を，人々を灰と化してしまった原爆。私は「黒い雨」を読んであらためて原爆の恐しさを知った。作者井伏鱒二はこの小説において庶民生活の日常性というものを欠くことなく，人間の運命の恐しさ，はかなさ，そしてその中に生きる人間の姿をありありと描いている。また登場人物の意識と行動のズレから井伏文学独特のユーモアも出している。しかしけっして笑えるユーモアではない。その中からあわれさ，悲惨さが感じられる。この小説において作者は，面と向かって反戦を喚き立てるのではなく，黙々と戦争に協力しながらその犠牲になっている民衆に対する無言のいたわりから真実の戦争への抵抗をしている。私がこれを読み終わったあとで感じたことは，唯一の被爆国である我が国はこの悲しい恐しい経験をもつ国として二度とこのような悲惨なでき事が起こらぬよう世界に原爆の恐しさを知らせなければならない。そのために世間の被爆者達に対する差別をなくし，そして被爆者も世間の目からのがれようとせず，もっと原爆体験の記録を世に公表すべきだということだ。このように簡単に言ってもそうたやすくできることではない。しかし，私達みんなが努力してゆかねばならないことだ。

今，私は，もし自分が昭和20年８月６日に広島にいたらと思うとゾッとする思いである。

これはＤ４の「文明批評型」に属する読書感想文である。井伏鱒二氏の原爆に対する考え方を正しく受けとめたうえで，自分自身の原爆に対する考え方をしっかりと述べている。原爆に対して，確固たる信念を持っているために，説得力も極めて高いものになっている。

この段階にまで達すれば，しめたものであるが，中学２年では１%に達しないし，高校２年でも4.4%にしか達していない。この数字は，読書感想文の実態が極めて貧弱なものでしかないことを如実に示していると言えよう。

(3)　国語学力と読書感想文のレベルとの関係

下位生と上位生との差は顕著であり，小学２年の上位生と小学５年の下位生とは，ほとんど同じレベルにあり，小学５年の上位生と中学２年の下位生、中学２年の上位生と高校２年の下位生との比較では，下学年の上位生のほうがすぐれたレベルにあり，この傾向は，学年が進むにつれて，いっそうはっきりしてくる。年齢が低いうちは，上下の差が少ないのに，学年が進むにつれて，上下の差がますます大きくなっていっている。先にあげた「－１」から「３」までの段階について，下位生と上位生の数値を比較すると，そのようすがはっきりする。

	小学２年		小学５年		中学２年		高校２年	
	下位生	上位生	下位生	上位生	下位生	上位生	下位生	上位生
－1	16.0	1.7						
0	80.0	75.9	85.2	28.3	62.2	3.6	12.5	
1	4.0	22.4	13.3	52.7	37.8	45.2	62.5	19.1
2			1.5	22.2		34.5	25.0	42.5
3				6.3		16.7		38.4

今回の調査の「読書感想文の内容面」とは，読書感想文の書き手の問題意識がどのように文章化されたかとい

うことであり，主として，読む力（本を読んだことに触発されて起こった思考力や創造力）を評価することにあった。

国語学力とここで問題にしている読書感想文の内容面（読む力）との相関は，かなり高いと判断してよいであろう。こんなに差のある者を一つの学級の中に入れて，同一教材を使って，一斉指導をしているのが現状であり，考えなければならない問題を含んでいると思う。

2　読書感想の表現面

ここでいう「表現面」とは，読書感想文に現われた作文能力のことであり，私は次の８項目に分類している。（以下の分類についても『読書科学』第78号に詳しく紹介してあるので，ここでは省略する）。

表２　読書感想文の表現面の分類

学　年		小学２年（７歳）	小学５年（10歳）	中学２年（13歳）	高校２年（16歳）
調査人数		217	324	254	160
①文体	0	44.7	8.6	0.8	0
	1	39.6	62.7	26.8	2.5
	2	15.7	26.2	56.7	69.4
	3	0	2.5	15.7	28.1
②文体意識	0	34.1	29.3	16.5	5.0
	1	65.9	63.6	63.8	56.3
	2	0	7.1	19.7	38.7
③段落意識	0	39.2	24.1	5.5	2.5
	1	38.7	24.7	16.1	10.0
	2	22.1	42.6	47.2	48.1
	3	0	8.6	31.1	39.4
④文	字数	398.1	536.1	571.7	580.7
	文数	9.8	12.2	13.9	13.8
	一文字数	40.7	44.0	41.2	42.1
	漢字数	17.1	70.6	118.3	140.0
⑤文のねじれ	0	13.8	13.6	0.4	0
	1	53.9	34.9	9.1	0.6
	2	32.3	51.5	90.5	99.4
⑥語句	0	32.7	12.7	0	0
	1	67.3	71.0	15.4	0
	2	0	11.1	50.0	63.1
	3	0	5.2	30.7	36.9
⑦文字表記	0	27.2	14.8	0.4	0
	1	39.2	34.0	23.2	6.9
	2	33.6	51.2	76.4	93.1
⑧句読点	0	35.9	33.3	2.0	0
	1	56.2	28.7	12.6	1.3
	2	7.9	38.0	85.4	98.7

（④以外の数値はすべてパーセント）

＜表２についての考察＞

(1)　おおまかな傾向

それぞれの学年の傾向を大づかみにするために，各学年の達成度をパーセントで表わすと次のようになる。なお各項目の最後につけてある○印は，学年が進むに従って着実に進歩しているものであり，×印は，学年が進むに従って多少の進歩はしているが不充分なものである。

	小学２年	小学５年	中学２年	高校２年	達成度
①文　体	23.6	41.0	62.3	75.3	×
②文体意識	33.0	39.0	51.5	67.0	×
③段落意識	27.7	45.0	68.0	74.7	×
④一文字数	40.7	44.0	41.2	42.1	
漢字数	17.1	70.6	118.3	140.0	○
⑤文のねじれ	59.5	69.0	95.0	99.5	○
⑥語　句	22.3	36.3	68.0	78.3	×
⑦文字表記	53.0	68.0	88.0	96.5	○
⑧句読点	36.0	52.6	91.5	99.5	○

① 文体について

ここでいう「文体」とは，読書感想文の質の高さによって，4つの段階に分類したものである。各学年の差を見ると，小学2年と小学5年との差は17.4%，小学5年と中学2年との差は21.3%，中学2年と高校2年との差は13.0%である。この数値から見て，自然発達的に子どもの「文体」力はついていくものと思われる。しかし，小学校から中学校に移る時に，説明文と論説文との違いをはっきりと教えてやれば，この数値はかなり改善されるものと思われる。

② 文体意識について

ここでいう「文体意識」とは，常体と敬体の区別・現在形と過去形の区別などについての意識のことである。小学2年と高校2年との差が，34.0%しかなく，この面での指導が大きく欠落している事実を物語っている。

③ 段落意識について

小学2年で27.7%であり，小学5年で17.3%ふえ，中学2年でさらに23%ふえているのに，高校2年ではわずかに6.7%しか数値が増加していないことは，中学から高校にかけての作文指導の中で，段落についての指導が軽視されていることを示している。

④ 一文字数と漢字数について

一文の字数は，小学2年も高校2年もほとんど変化がないことは，考えさせられる問題を含んでいる。一般的な考え方から言えば，学年が進むに従って一文の字数は増加しそうなものであるが，この数値を見る限りでは，一般論は通用しない。

「漢字数」は，学年が進むに従って着実に増加している。現代っ子の漢字力の不足を訴える声は，あちこちから聞こえてくるが，その人たちはこの数値をどう判断するのだろうか。この数値で見る限り，極めて順調にのびているものと判定できる。

⑤ 文のねじれについて

小学2年ですでに59.5%という数値を示していることから見て，この項目は作文能力のうえから，あまり問題にしなくてもよいのではないかと判定できる。

⑥ 語句について

使用語句を質の高さから4つに分類して，分析したわけであるが，「説明語」「感情語」「理性語」「効果語」という分類のしかたそのものに無理があるかもしれない。読書感想文の質の高さを分類していく作業の中からこのような分類が生まれたのである。学年差がはっきりと出ており，学年によって使用する語句がかなりはっきりと変化していく様子がうかがえる。

⑦ 文字表記について

この項目についても，あまり問題とすることはないように思われる。国語科の指導の中では，「漢字の書き取り」に多くの時間を費しているが，作文能力との関連性はあまりないように見受けられる。

⑧ 句読点について

中学2年では，91.5%の達成率を示していることから，小学校時代にこの面の指導を重視する必要があると思われる。なお，「読点」の打ち方については，まだ定説となるものが確立していないので，読み進めていくうえで特に障害となるものだけをここではとり上げた。

(2) 国語学力と表現力との関係

上位生と下位生との差をみると，次のようになる。

（下の数値は，上位生と下位生との単純平均の差である）

	小学2年	小学5年	中学2年	高校2年	差の大小
①文体	0.69	0.66	0.94	0.60	大
②文体意識	0.11	0.36	0.59	0.70	大
③段落意識	0.51	1.03	0.52	0.70	大
④一文字数	9.2	−3.4	−5.5	−3.4	
漢字数	11.0	29.0	19.0	33.3	
⑤文のねじれ	0.34	0.93	0.27	0.04	小
⑥語句	0.36	0.87	1.19	0.56	大
⑦文字表記	0.62	0.49	0.42	0.12	小
⑧句読点	0.02	0.57	0.23	−0.02	小

(1)の達成度の高いものは上位生と下位生の差も少なく，達成度の低いものは，上位生と下位生との差が大きい。達成度の低い「文体」「文体意識」「段落意識」「語句」などについて，下位生に重点をおいた指導が必要であると思われる。

漫画指導についての一考察*

広島県広島市立吉島小学校
藤井秀昭**

1. はじめに

教室で私が漫画を読んでいると，子どもたちが，「先生でも漫画を読むの？」と言ってにこにこしながら集まってくる。「漫画は好きだねえ。」というと，いっそう嬉しそうな顔をする。こうして子どもたちと漫画についてのおしゃべりをするわけだが，私にとってこれはいちばん楽しい時間になる。

しかし，こうして楽しんでばかりはいられない。指導者としては，今，漫画について真剣に考える時期にきている。しかも，その指導の手がかりはなかなかつかめない。

以下，漫画と子ども，漫画指導についてなど，最近考えている事を，三つの項に分けて述べてみたいと思う。

2. 漫画と子ども
——子どもは漫画をどう見ているか——

小学校6年のK（男）は漫画家になるのが将来の夢である。漫画も幅広く読み，漫画家の絵の技術とか，描いている内容についてとか，実にくわしい。ちょっとした漫画評論家でもある。

自分でも，練習帳に漫画をたくさん描き，絵の技術の向上にはげんでいる。今のところ石森章太郎が好きなようで，専ら，「サイボーグ００９」の人物を描くことに熱中している。本人もＳＦ漫画は大好きだと言っている。

ある時，私は，永島慎二の「旅人くん」を彼に見せて，その感想を求めた。

「……おもしろいような，ギャグ的じゃない漫画だったです。絵自体は単調なんですが，それでいてユーモアがあります。また，人間の心の底をえがいてあるような感じでもあります。やはり，いちばんおもしろいのは『旅人くん』なんですが，『病気ドリ』もなかなかです。このごろぼくみたいな漫画ファンが腹が立つ漫画があります。たとえば，『はまだよしみ』など，ストーリーも絵もつまらない漫画家や，ページをやたら水増ししている漫画などです。しかし，手塚治虫などの漫画はべつにそんなのはありません。永島先生はその中の漫画家だと思います。ぼくも漫画家になろうと思い，今勉強中です。『旅人くん』の絵は見たことはあるんですが，読んだことはありませんでした。しかし，一目でこの本を大すきになりました。ぼくの作品も，『旅人くん』にまけない，りっぱな作品にしたいです。……」

Kはこのように書いてくれた。6年生なりに，しっかりとした観点で，漫画を評価している。

M（女）も同じ6年生であるが，彼女は「宇宙戦艦ヤマト」に夢中である。「ヤマトの会」というのを作り，自分が会長になって，同じクラスの女の子や，近所の子どもを会員にしている。月に何回か定例の会を開き，「宇宙戦艦ヤマト」のＬＰを聞いたり，「宇宙戦艦ヤマト」の漫画単行本をくり返し読んだり，時には，古代進，森雪などの登場人物について熱っぽく討論したりする。

「くだらないことを。」と笑ってはいけない。彼女た

---

* On guiding young readers of comic books.

** FUJII, Hideaki (Yoshijima Elementary School, Hiroshima-city)

ちは実にまじめなのだ。「ヤマト」に関するデータは実にくわしく暗記しているし，深夜であってもラジオで放送があれば，徹夜をしてでもカセットに録音する。

以上の二つの例は，ある意味では特殊な例かもしれない。しかし，いかに漫画というものが，子どもの生活の中に深くはいり込んでいるかという証明の一つにはなろう。

一般の子どもたちは，漫画をどう見ているだろうか。次の調査を見ていただきたい。

漫画についての調査

調査年月日　昭和52年10月８日

調査対象　広島市立吉島小学校５，６年児童

調査人員　221名（男94名，女127名）

問い(1)　今まで読んだ漫画で，いちばん心に残っているものを書いてください。

	（男子）	人数		（女子）	人数
1	ドカベン	26	1	キャンディキャンディ	41
2	サーキットの狼	25	2	はいからさんが通る	8
3	ドラえもん	12			
4	宇宙戦艦ヤマト	7	3	ベルサイユのばら	7
5	はだしのゲン	5	3	ドカベン	7
6	マカロニほうれんそう	4	5	海に落ちた星	6
6	まことちゃん	4	5	新・美季とアップルパイ	6
8	ガキでか	3	7	ドラえもん	5
8	キャプテン	3	8	サザエさん	4
10	ブラック・ジャック	2	8	ミスターレディ	4
10	一球さん	2	10	銀色フラッシュ	3
10	750ライダー	2	10	うわさの姫子	3

問い(2)　いちばん好きな漫画家はだれですか。

	（男子）	人数		（女子）	人数
1	池沢さとし	26	1	いがらしゆみこ	54
2	水島　新司	25	2	里中満智子	28
3	手塚　治虫	12	3	水島　新司	5
4	松本　零士	6	3	一条ゆかり	5
4	楳図かずお	6	3	上原きみこ	5
6	藤子不二雄	5	3	原　ちえこ	5
6	赤塚不二夫	5	3	たかなししずえ	5
8	山止たつひこ	4	8	池田りょうこ	3
9	ちばあきお	3	8	山本ゆうこ	3
10	山上たつひこ	2	8	吉田まゆみ	3

問い(3)　漫画を読むことはよいことですか。悪いことですか。その理由も書きなさい。

人数

○よいと思う……（201）

○悪いと思う……（ 10）

○よい面も，悪い面もある……（ 10）

――理由――（よいと思う）

〔A〕

○とても楽しくなるし，おもしろい。

○頭を休めてくれる。

○いらいらがおさまる。

〔B〕

○ゆう大なことが書いてある。

○知らないことが書いてある。

○とても心に残る内容のものがある。

○正義について教えてくれる。

○心が明るくなり，いろんなことに興味をもたせてくれる。

○自分が主人公になったようになる。

〔C〕

○漢字や知らないことばを教えてくれる。

○本が好きになる。

――理由――（悪いと思う）

○勉強のじゃまになる。

○頭が悪くなる。

問い(1)(2)については，次の項でふれることにし，ここでは問い(3)について考えてみたい。

かつて，漫画おやつ説，漫画息ぬき説というのが，最も常識的な漫画の受けとめ方とされていた。読書の主食に対して，漫画はおやつ的存在で，子どもには甘いもの

やおいしいものは必要なのだという説であり，勉強の合間の息ぬきに漫画を読むくらいは認めてやってもいいではないかという説である。漫画を悪書として全面禁止するよりはるかに前進した考えかたであり，ある一時期の子どもと漫画の関係は，正しくとらえていたといってよい。

しかし，現在ではその説も考え直す時期にきている。漫画の表現技術の向上，長編ものの登場，内容の多彩さ豊富さ，子どもの漫画読みの実態などから考え，単なるおやつでも息ぬき用でもなくなっている現状が現実にある。

問い(3)の答えを，私なりに，A，B，C三つの群に分けてみた。

A群は，従来通りの漫画の受けとめ方を肯定するものである。漫画は，「楽しませてくれるおもしろい」ものであり，「いらいらをおさえてくれる」もの，「頭を休ませてくれる」ものととらえている。漫画が「おやつ」としての効用，「息ぬき」としての効果を持っていると感じている。以前の漫画調査においては，ほとんどがこういった反応で占められていた。

注目したいのはB群の反応である。漫画をこういったような存在と考えるとらえ方は，最近とくにふえているように思う。これは漫画の調査というタイトルがなければ，だれもが読書の効用と考えるのではないだろうか。漫画が，子どもの中で，読書とほぼ同じレベルでとらえられていることがわかる。雄大な宇宙ロマン，未知の世界の冒険，正義感あふれる主人公の活躍，いろんな職業のプロとしての厳しさ，そういったものを漫画の中から感じとっているのである。

だが，このことだけをもって，漫画が活字の領域まで迫ってきたと即断することは危険である。活字や映像メディアとは別種の表現形態として，子どもの世界の中である特別の位置を獲得しつつあるといったらよいであろうか。漫画は漫画としての独自の存在として，自分の主張する場を得ているのである。「おやつ」でも「息ぬき」用でもない，手ごたえのある存在として，子どもは意識しているのだ。

C群は，やや実用的な効果を与えるものとして漫画をとらえているのだが，これも読書の効用と重なる。とくに，「本が好きになる。」という答えは，漫画と読書が敵対関係にあるものではないということを主張しているようでおもしろい。

ただ，圧倒的な漫画支持の中で，一割近い子どもが，漫画を読むことにある種の罪悪感を持っていることには注目しなければならない。漫画は「楽しくおもしろい」ものであり，「心に残る内容」を持つものであるが，「勉強のじゃまになる」こともあり，「頭が悪くなる」ような粗末な内容のものもあることを認めているのである。

3. 指導者として漫画をどう見るか

子どもの漫画読みの実態を知るにつけ，漫画が，児童文化の中で確かな位置を占めつつあることは認めなければならない。子どもの文化生活は，漫画抜きではもう語ることはできない。書店に漫画雑誌，漫画単行本が増え，日常の生活の中で子どもたちが，漫画の主人公について生き生きと語りあっている時，教師のみがその輪の外にあって，「漫画はあまり読まない方がいい。」などと言っていたのでは，指導者としての資格を疑われよう。

私たち教師は，もっと漫画を読まなければいけないし，漫画について知らなければいけない。漫画が正しく評価できなければいけないと思う。さらに，積極的に，子どもたちの輪の中にはいり，漫画について語りあう必要があろう。

調査の問い(1)(2)の結果について考察しながら，私なりにいい漫画とはどんなものか考えてみたいと思う。

調査した昭和52年10月の時点で，人気 No.1 の漫画は，男子では「ドカベン」（水島新司）であり，女子では「キャンディキャンディ」（いがらしゆみこ）である。この二編の漫画について，まず考えてみよう。

「ドカベン」は「少年チャンピオン」に現在（昭和53年9月）でも連載中の漫画であり，テレビでも放映中である。二十数巻の単行本が書店にずらりと並んでいる。

女子のベストテンの三位にもはいっており，男女を問わず，子どもたちに支持され，愛されている漫画であることがわかる。「野球狂の詩」で水原勇気という女の子の投手を登場させたことも，女子の人気を高める間接的要因になっているのかもしれない。

水島新司は，野球漫画ただ一筋に描き続けている漫画家で，「一球さん」「球道くん」という作品も描いており，現在青年向けの「あぶさん」という漫画が話題を呼んでいる。

「ドカベン」は確かにおもしろい。筋が起伏に富んでおり，登場人物のキャラクターがうまく書き分けられ，それぞれに際だった特徴が持たせてある。はらはらしながら読んでいけば，二十数巻はアッという間である。子どもたちの世界の野球ブームと考えあわせれば，この人気は無理もない。ただ，この「ドカベン」は野球ブームに便乗しただけの漫画でない，骨太さもあることは認めなければならない。

野球チームを自ら率いて野球に打ちこみ，密着取材と称して，球団とともに移動して野球漫画を描き続ける作者には，野球漫画に対する情熱があり，それはリアルな動きのある絵とともに読者に伝わってくる。野球漫画の第一人者として，人気も実力もある漫画家であることはまちがいない。

また，水島新司自身，少年のころ，兄弟の多い貧しい家庭に育ったためか，主人公は，たくましい意志の力で逆境をはねかえしていくというパターンが多い。問題児の一人として教師にみられていたという過去があるためか，作者のそれら，底辺に生きる人々への目は暖かく，優しい。人気漫画家として，男子第二位，女子第三位に名前があげられているのも，そのあたりの事情が加わっているのかもしれない。

男の子たちは，「ドカベン」の主人公，山田太郎も好きだが，葉っぱを口にくわえて，非常識な言動を堂々とやる自信満々の男，岩鬼が大好きである。自分たちのとうてい出来そうにないことを，いとも簡単にやる大男に，自分たちのある種の願望の実現を見ているのだろう。女の子は一見弱々しそうな，小さな大投手里中智が好きである。小がらなかわいい顔をした里中クンが，故障や負傷にめげずがんばり続ける姿に，同情に似た関心を寄せる。

こういうふうに見てくると，「ドカベン」の人気の原因には，いろんな要素が数多くふくまれていることに気づく。どこから見ても魅力ある漫画であり，第一位というのもなるほどとうなずける。

女子の第一位は，「キャンディキャンディ」である。テレビにも放映中で，女の子の中では圧倒的な支持を得ている。

水木杏子の原作を得て，いがらしゆみこが描いている。「なかよし」に連載中で，連載当初から少しずつ人気が出始め，テレビ放映されるに及んで爆発的な人気となった。「キャンディキャンディ」の放送がある日は，女の子は何となくそわそわしており，ストーリーや登場人物について知らなければ，女の子の話の仲間には入れてもらえないほどになった。

すて子のキャンディス＝ホワイトは，拾われた教会で，12歳になるまで育てられた後，アードレー家にもらわれていく。そこで，シンデレラのごとく，そこの兄妹にいじめられ，上品ぶった気位の高いアードレー一家から，さまざまな迫害を受ける。まさに悲劇のヒロインで，女子の悲劇好みに合わせて，次から次へと試練がおそいかかる。天性の明るさと不屈の精神ではねかえし，キャンディは強く正しく生きていく。

お転婆で，活発な言動をしながら，心優しい面も備えており，いろんな男の子からモテモテの女主人公は，女の子の興味をいっそうかきたてる。ストーリーもドラマチックに進行し，好きな男の子の死，愛しながらも別れていくラブ・ストーリーのそう入など，読者をひきつけてはなさない。良い意味においても，悪い意味においても，女の子好みに仕立てあげられた作品という感じがする。

その点，女子の第二位にある「はいからさんが通る」（大和和紀）の方が私には魅力がある。大正時代の封建

的な女性蔑視をはねかえしながら，強く明るく，無邪気に生きていく女主人公の方が好感がもてる。そこには，真の女性解放を願う作者の主張もあるように思うのだがどうだろうか。現在，テレビ放映中で人気上昇中と聞く。

「サーキット狼」（池沢さとし）は「少年ジャンプ」に連載中の人気漫画で，少差で男子の第二位に位置している。作者の方は人気第一位である。「キャンディキャンディ」が女の子好みなら，これはまさに男の子好みである。スーパーカーブームのさきがけになったともいわれる漫画で，現在はそのブームに支えられている漫画ということもいえよう。絵もストーリーもあと一歩という感じがするのだが，ブームが去った後も，魅力ある漫画として残るかどうかやや疑問である。

第三位以下で，目についた漫画をいくつか取りあげてみる。

藤子不二雄の「ドラえもん」は，低学年から高学年にかけて幅広い読書層を持っている。これも男の子にも女の子にも人気がある。藤子不二雄は，「おばけのQ太郎」「怪物くん」「パーマン」などの作品があるが，普通の家庭に，一風変わった人物（ロボットやおばけなど）がはいりこんで，そのトンチンカンな受け答えや，すれちがいによって起こる笑いを中心にしている。ちょっとした変身願望や，ささやかな夢をすんなり実現させてくれる楽しい内容が多い。「ドラえもん」もその系列で，子どもの心情にうまく合っており，その上とぼけた主人公（副主人公も）の言動は明るい健康な笑いを生む。

「宇宙戦艦ヤマト」（松本零士）には，戦争肯定につながる危険な部分があるという評価もあるが，スペースオペラと見れば，その壮大なスケールと冷たいロマンは，味わうべき面もある。感傷性が強いという人もあるが，無限の宇宙空間に，かつての古い戦艦を浮かべたところなど，この作者もただものではない。松本零士のSF路線は，中，高校生に厚い支持層を持っている。

「はだしのゲン」（中沢啓治）の評価はあえてここで言う必要はないほどである。原爆体験の継承という面で，これほど子どもの心にストレートにはいり得たのは，この漫画以外に今まではなかった。話に聞いたり，本で読んだりした経験は持つのだが，なぜかそのおそろしさ，こわさは子どもたちを素通りにしていた。「はだしのゲン」を読んではじめて，「原爆はおそろしいものだ。」「戦争というものはこわいものだ。」と感じたのだ。それがそのまま，戦争否定の心情，平和願望へと育つかどうかは別として，子どもに強く訴えることができたのは事実だ。そこに漫画の持つ特質があり，存在価値もあるのだが，逆に，漫画でしか伝え得なかった我々の側の，指導の弱さをも指摘された思いがする。

「ブラックジャック」（手塚治虫）はぜひ子どもに読ませたいと思う漫画である。私自身がファンだから言うわけではないが，手塚治虫の作品には，底に一本確固とした芯が通っている。人間に対する絶対的な信頼というか，どんな人間にも生きる権利があるというヒューマニズムというか，彼の作品を読むと必ず，何か種のようなものがポツンと一つ残る。壮大な規模を持つSF漫画にも，この「ブラックジャック」のように現代の医学にメスを入れた作品にも，「ジャングル大帝」のような動物漫画にも，「ハトよ天まで」のような民話的作品にも，手塚治虫の願いは織りこまれている。今も描き続けられ，これからどれほど描き継がれるか見当もつかないライフワーク「火の鳥」など，彼の作品には優れたものが多い。

今，安心して子どもたちに読ませられる漫画家はと問われれば，私は手塚治虫をまずあげる。

以上，調査の問い(1)(2)の結果を見ながら，その中のいくつかについて私の考えを述べてきた。これは漫画の全面的な肯定論ではない。あえて無視した作品も二，三ある。

作者にある意図は認めるが，あまりにもデフォルメし過ぎの絵や，醜悪な作品は好きではない。タブーを破ること，素材範囲を広げることに意義があるかもしれないが，性器をやたら出したり，大，小便の出てくる漫画は私はあまり買わない。子どもたちもゲラゲラ笑って見て

いるが，後味はよくないようだ。くすぐりや下品な笑いはその場では受けるが，後には残らない。こういう作品には，指導者としての感想を素直に出していいと考えている。読むのを禁止するのは，最も拙劣な方法なのでとらないが，正直な感想は聞かせてやっていいと思う。

さて，最後に子どもたちのベストテンのどこにも顔を出さない漫画家で，私の好きな漫画家のひとりをあげておきたい。最初の方で，私が子どもに感想を求めた永島慎二という漫画家である。

常に，自分の漫画の向上を求め，画風のどんどん変わっていく漫画家としても知られている。腰を落着けて，着実に漫画の可能性を追う彼の漫画に対する，真摯な態度は尊敬に価する。

彼自身，漫画家のタイプを三つに分けて，「一つめは，とにかく売れればいいという態度で，読者受けだけをねらい，編集者のいいなりに同じパターンでもくり返し描く型，二つめは，絵よりもお話作り（ストーリー重視）に力を入れて描く型，三つめは，漫画でどれだけの表現ができ得るか，漫画独自の可能性を真剣に追求する型」（昭和53年6月4日，来広時に直接談話されたもの）と述べた。もちろん，永島慎二が三つめの型を目ざしているのは言うまでもない。

永島慎二の作品では，前述の「旅人くん」もそうだが，小学館漫画賞を受賞した「花いちもんめ」も，「シリーズ民話」も実に味があり，何かほのぼのとした暖かさを感じる。青年向け漫画には，若い漫画家たちの聖書とでもいうべき「漫画家残酷物語」などという優れた作品もある。

現在「リリカ」という雑誌に「まんが昔ばなし」，「月刊マンガ少年」に「愉しかりし日々」を連載中だが，どちらもいい。とくに「月刊マンガ少年」の53年9月号，「愉しかりし日々，No.1，夏休み」は感動的であった。こういう漫画が出てくるということに，漫画の世界の将来の，明るい希望と，無限の可能性を私は見るのである。

4. 読書指導における漫画の位置づけ

読書指導の領域の中で，漫画指導をするのがよいかどうかについては，いろんな説があり，結論的なものはまだ出ていない。

形態上から見れば，漫画の本も一冊の書物であり，読んでいる様子はまさに読書である。量は少ないが活字が使われていて，ストーリーの展開に大きくかかわっているので，読書指導の一領域に入れてもそう不自然ではない。しかし，読者の情感に訴え，感動を起こさせる中核は，あくまで画像（絵ということばより，このことばがぴったりするように思うので，以後これを使う）である。テレビ，映画などでよく（「映像を読む」ということが言われるが，漫画の場合画像を読むということが重視されなければならない。そうなると，読書指導より，視聴覚教育の領域に近いともいえる。

藤島宇策氏は，「現代マンガ指導入門」（1971，明治図書）で，「……マンガを卒業させて，マンガに導入にして読書をさせる，とか，マンガ指導を読書指導の一分野と考えて指導するというのは，だから読書とマンガが異質のものだということを知らないで，混同してしまっているから起こるのだ。読書指導の一部として決してマンガを指導してはいけない。」（同書，158ページ）と述べておられる。読書指導とはまったく別の，漫画独自の指導法を考えるべきだという主張がそこにあるようだ。

一方，「小学生のマンガ指導」（深川文学教育の会編，1971，明治図書）によると，「……マンガやＴＶを無視して今日の子どもを語れないのならば，社会や子どもに対応する教育の姿勢として，積極的に教育に組み入れる作業が必要である。映像教育は，その機能の上からも将来，独自の体系と領域を持つべきであろうが，ここでは，実態の上から読書指導に組みこむことを考えざるを得ない。読書指導の領域のなかに新しい認識にたったマンガ指導をきちんと位置づけながら進める。――ということは，単にマンガ卒業論や橋渡し論の立場ではなくて，マンガを肯定する（ゆがみについての徹底的な否定をふくめて）立場での導入であり，文学教育をめざす人間形成の課題と同じ課題をもってのマンガの参加を意味

する。」（同書，195ページ）という論の展開で，藤島氏とは対立した形になっている。

しかし，よく読んでみると，両者の主張にそれほどの差はないようである。どちらも，従来の読書指導のスタイルそのままで，漫画指導をすべきではないというのは一致している。漫画は漫画独自の指導法が必要という考えも同じである。ただ，その指導法をどこに位置づけて考えるか，という点で違いが出ているようだ。

漫画は，映像文化にも，活字文化にも，完全にはとりこめない独自のものであるということは，このことからもわかる。

漫画は，映像と活字の両方の特性を持っていると私は考える。

漫画は，画像という面では，映像とよく似ているが，テレビ，映画のように連続的ではない。画像と画像の間には大きな飛躍がある。そこを画像再生（想像）能力で，補って読んでいかなければならない。この点が，他の表現形態と違う所で，漫画が読める，読めないの差は，この画像の飛躍（省略）をいかにふくらませ，つないでいくかという点にかかってくるかと思う。年配のお母さんが，「近ごろの漫画はさっぱりわかりません。」と言われるのも，この飛躍をつなぐ画像再生能力に欠けるからである。さらに，フレームが長方形，三角形，大小さまざまに変形させてあればいっそう読むのは困難になろう。そういう所は，現代の子どもは読みなれていて，理解も早いし，直感的に感じとる。動かない画像を，さながら映画のごとく，動かせて見ている。

漫画には，テレビ，映画のように，音声，音響効果はない。それだけ活字による助けがいる。叫び声や，球の早い動きなど，「ギャアー」「ウーム」「ズバババアーン」「バシッ」とかいう活字で表現される。最近では，その活字さえイラスト的になり，音の大きさは，字の大きさでも表わされるようになっている。

漫画は，テレビ，映画の一過性に比べ，前から見ようが，後から見ようが，途中から見ようが自由である。好きな場面は何度も，またいつまで見ていてもよい。

活字文化の書物と比較してみると，またその特性が浮きぼりされる。活字にない，画像の具体性，直観性がある。永島慎二氏は，「私は，私の絵と対面してもらった時，この絵を描いた時，作者はどういうことを考えていたかということまで感じとってもらったらありがたい。」（昭和53年6月4日，直接談話）というようなことを言われたが，画像の顔の表情一つにも，作者が感じられるのだ。ただ，最近のように，プロダクションシステムで，画像のほとんどをアシスタントが描くようになっては，そのことは意味はなくなる。水島新司氏は，ベタ以外，いくらいそがしくても，人物はすべて自分が描くと書いていたが，読者としては，当然そうしてもらわなくては困ると思う。

さて，漫画が，映像と活字の両方の特性をあわせ持っている（両方の欠点をも兼ね備えているが）独自の表現形態であることははっきりした。大胆な言い方をすれば，映像文化と活字文化の中間，画像文化としての漫画があるといえる。

漫画の特性を考えると，漫画指導は，一応読書指導の領域に位置づけた方が指導しやすい。書物の選択，購入，記録のとり方など，共通する面もあり，事実，高学年児童では，読書好きの子と，漫画好きの子は重なる場合が多い。ただ，横の深い関連は考えない方がいい。漫画には漫画独自の指導が必要ということははっきりしているので，二本立ての指導を考えた方がすっきりする。漫画を読む意欲や，漫画への興味を，読書に転用させる努力はむだである。一方のエネルギーをせきとめても，他方のエネルギーには移行していかない。読書の楽しさと，漫画を読む楽しさはまったく別種のものである。漫画しか読まない子には，活字（読書）の世界の楽しさ，味わいを知らせてやりたいし，漫画のよさのわからない子には，そのよさをわからせてやりたい。

漫画は漫画として楽しく読み，読書は読書として味わい，うまく両方のバランスを考えて読書生活の設計することのできる子を理想と考えたい。

5. おわりに

漫画指導の第一歩は，子どもとの話し合いから始まると，私は考えている。

6年のS（女）は，担任である私のところへ，「先生，この漫画を読んでみて……」と矢口高雄の「釣りキチ三平」を持ってきた。少年週刊誌連載のものを時々見ていただけだったので，「ぜひ，続けて持って来てよ。」と頼んだ。Sは，二日に一冊ぐらいのペースで，私の机の上に届けてくれる。二十数巻単行本として出ているので，かなり長くSとつき合うことになったが，交換の度に感想を述べてやった。「この作者は釣りにくわしいので，読みごたえがあるね。」「三平は性格が明るくのびのびしているね。おじいさんと二人ぐらしなのに。」「三平はすばらしいアイディアマンだね。次々出てくる強敵をファイトとアイディアで勝っていくね。」「作者は釣りのマナーや，自然の破壊には厳しいね。」「おじいさんも，三平も，釣った魚にはやさしいというか，愛情を持っているね。」「釣り道具や，釣りの技術にはくわしく，絵もとてもていねいに書きこんであるね。」などと，交換のたびに短い感想を述べてやったが，そのたびに，Sは我が意を得たりという感じでにこにこと喜んでいた。

二十巻を越えるあたりから，私はこの漫画に少しずつマンネリを感じ始めていた。人物，場面設定は次々変わるが，釣りの勝負のパターン，人物描写に類型的な面も感じられ，人間対魚の対決の迫力も欠けてきた。人気漫画の水準以上を維持することの苦しさが，見え始めた。また，いつか大きな転換がくることの期待をしつつ，Sにもそのことを話した。

「三平はいつも同じさけび声をあげ，出てくる人物も何だか似てきたね。」「ちょっとだが迫力が落ちてきた感じがする。」など批判めいたことも言うと，Sはしばらくはだまっていたが，「そういえばそうじゃね。」と納得した。別にこれを漫画指導というわけではないが，こういった点からスタートするのが自然ではないかと思う。

もう一つ例をあげる。少年週刊誌の見開き二ページいっぱいに宇宙空間が描いてあると想像していただきたい。SF漫画にはよく出てくるパターンである。フレームのない暗黒の宇宙空間にいっぱいに星が散らばっている。その中に一つポツンと小さな宇宙船が描かれている。

この画像をさっと素通りして次のページへ移る子どもと，じっとこのページに目を留めて見つめている子どもと二通りのタイプが出てくる。じっと目を留めている子どもは，漫画がほんとうに読めている子どもである。

このページは，作者の水増しや，アイディア不足で使ったわけではない。宇宙の壮大さ，さびしさ，人間の小ささ，たよりなさを感じとってもらいたくて描いているのである。SF漫画の場面展開から言っても，ここは重要な意味が持たせてある所で，ここをさっと飛ばされては作者もたまらない。こういう画像が読める子を育てるのが，漫画指導では必要だともいえる。

漫画指導には，まだ未開拓な面がたくさんある。試行錯誤的な方法だが，根気強くこれからも取り組んでいきたいと考えている。

実践記録

読書力を高めるために集団指導と個別指導をどのように進めるか*

東京都府中市立府中第六小学校

皆川和子**

1. 発表主題

この主題が研究発表の主題としては大きすぎるということは，よくわかっているが，ここ数年間読書指導の実践を進めていく上で，いつも頭においてきたことがこれである。それであえて主題として取り上げたが，実践，研究を進めていくに従って細かい1つ1つの問題を掘り下げていかなければならないと考えている。

集団指導は，幼稚園で，学校で，あるいは読書を広める運動を進めている様々な団体で行われている読書会，親子読書などで幅広くなされている。この集団読書指導の可能性を追求していくことが大切だと思う。これに対して個別指導は，時間的な制約，case by case でパターン化しにくいため研究もやりにくいことなどから研究発表という面では軽視され勝ちである。しかし，読書は，もともと個人的なものであるということからしても，他教科以上に個別指導を考えていかなければならないと思う。この集団指導と個別指導の限界を正確に把握し，2つの指導の接点をどのように設定していけばよいかということが究明できればと考えるのである。

この主題の中で，読書教材のカリキュラムを考えたり（S．48年），学級文庫の在り方を探ったり（S．49年）してきたが，今回は，集団指導と個別指導をどのように組み合わせていったらよいかということで，学級経営の中に読書指導をどのように設定したか，そのことによって2年間にどのような結果が得られたか，ということを報告したい。その中から，集団指導の限界，個別指導の可能性，地域差による指導上の問題点などについて少しでも解決できたらと思っている。

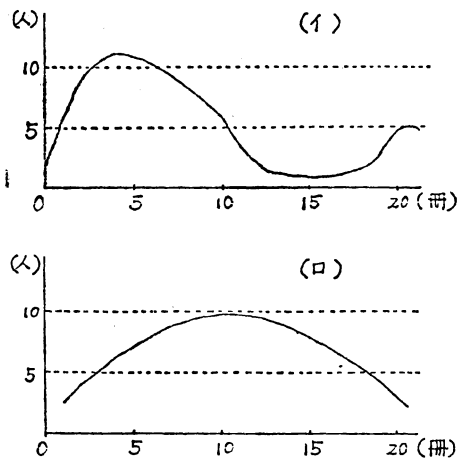
2. 指導前の実態

(1) 読書力の判断

読書力を考えるときに，いろいろな考え方があると思われるが，簡単にできる方法として次の様な3つの方法ではかっている。

ア．読書量から

1か月間に読んだ本の冊数を調べてグラフに表す。

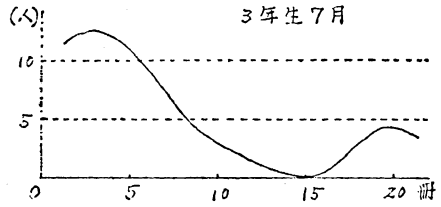


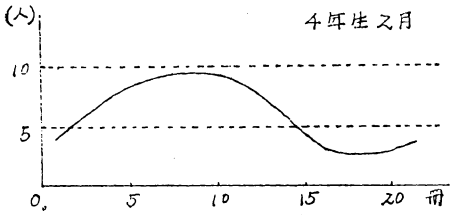
大抵は，読む子と読まない子に分かれて(イ)のようなグラフになる。しかし，ひとりひとりの子が能力に応じて読んでいれば，真ん中が低いというのはおかしいのではないか。対象人数が少ないし，本の難易もあるのできれいな正常曲線になるのは無理であるが，仮定として(ロ)の

* Group instruction and individualized instruction: How should they be used to raise reading ability?

** MINAGAWA, Kazuko (Sixth Elementary School, Fuchu Tokyo)

ような正常曲線になると考えられないだろうか。実際，3年生，4年生の2年間，読書指導に力を入れたクラス（杉並区荻窪小）で次の様な結果を得ている。





即ち，このグラフから，読む量が多いか，能力に応じて読んでいるかの2点についてある程度の判断をつけようと考えている。

イ．読む本の難易度から

どの程度の本を読んでいるかという調査であるが，科学読み物ならかなり高度なものを読むが，物語はだめであるなど，いろいろな要素が絡んでくるので大体の目安である。（このページ下段の表参照）

ウ．読書ノートなどから

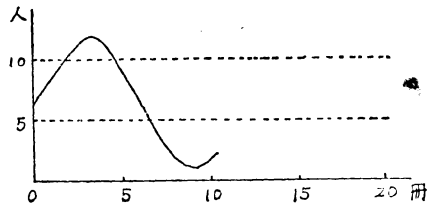
読みの深さの診断であるが，これがいちばん複雑で数にも表せない。

(2)　5年生7月の実態

読書力の調査は，4月に行われるのが理想であるが，いろいろな事情で6月末から7月初めにかけて行うことにしている。読書指導は4月から行われている。

ア．読書量

グラフは下の様な曲線になった。



イ．物語の難易度別の人数

考えやすいように杉並区荻窪小4年生2月の調査を比較の対象としてあげた。（次ページ上段の表参照）

ウ．読みの深さ

読書ノートの提出はほとんどなく，あっても書名，著者名などの記録だけのものが多い。集団指導のときの感想発表も，「おもしろかった」「かわいそうだ」という単純なものが多く，それ以上のことを，つっ込んで要求すると困惑している子が多い。

以上のことから，クラスの実態は，中編の物語を1か月に3冊位読める子が多い。が，0冊の子も7人いるということになる。冊数，理解度ともに低いと言わざるを得ない。また，雰囲気としては，親は教育熱心であるが，体力づくりの方に傾っている。興味の対象は，サッカー，プラモデル，マンガ，テレビ，ゲームなどである。

	(府中六小 49年)	(荻窪小 43年)	(荻窪小 46年)	
ア．文字の読めない子	4	1	1	あいうえおが不正確。
イ．文として読めない子	7	3	3	文字，あるいは言葉を1つ1つ読む。
ウ．絵本が読める子	16	15	21	「てぶくろ」程度の本。
エ．簡単な物語が読める子	8	13	9	「はらぺこおなべ」程度の本。
オ．それ以上の子	0	3	4	「かつみくんのうばぐるま」程度の本。

この表は1年生の調査の例である。

	（府中5年　49年）	（杉並4年　48年）	
ア．文として読めない子	1人	0人	ひろい読み
イ．絵本が読める子	3	0	「てぶくろ」程度の本
ウ．簡単な物語が読める子	4	4	「はらぺこおなべ」程度の本
エ．中編の物語が読める子	18	3	「ほしいほしい小僧」程度の本
オ．長編の物語が読める子	6	18	「長くつ下のピッピ」程度の本
カ．高学年向きが読める子	2	8	「大きな森の小さな家」程度の本
キ．それ以上の子	1	3	「二年間の休暇」程度の本
計	35	36	

3. 集団指導

指導のねらいは，読書量を増やすこと，字の細かいもの，長編のものが読めるようにすること，深く読み取れるようにすることの3つである。

(1) 読み聞かせ

ねらいは，読書の興味付けと読書を深めることである。読み聞かせたリストは次のものであるが，選定の大前提は，読み聞かせて効果の上がるものである。

書　名	選定した理由
初　期	
・車の色は空の色	・1部が国語の教材にあり，比較的やさしくて楽しい。
・じゅずが原争奪記	・5年生になってから本好きにさせたいときは，初めにファンタジーの世界をもってくるのは無理だと考える。生活童話，特に活動的な子が多いので主人公の活動的な物語を選んだ。
・へっこきじっさま一代記	・本は，おもしろいものだ，楽しいものだということをわからせるために，文句なしにおもしろいものを選んだ。
中　期	
・八郎 ・三コ ・かっぱのめだま	・筋のはっきりしたもの，主題のはっきりしたもので，強い印象を与えるものを選んで読み聞かせ，話し合いをすることにより，読んで考えることに慣れていくようにした。
・おかあさんの木 ・猫は生きている ・マヤの一生	・タイムリーなもの，子どもが興味をもっているものを入れていくことを考えた。この時期，戦争（戦艦，戦闘機）に興味をもっている子が多かったのでこの3冊を選んだ。
・カニのくらし ・十三湖のばば	・理科，社会科との関連で選んだ。
後　期	
・六べえだぬき	・読み聞かせの途中で，あるいは後で，話し合いをして効果のあがるもの，文

• ひとつの花 • 一房のぶどう • 焼けあとの白鳥	章を気をつけて読む必要のあるものとして選んだ。
以上，5年生	
• 柿の木のある家	• 国語の教材に1部が取られている。
• よだかの星 • 貝の火 • 風の又三郎	• 国語の教材に「やまなし」があるので，その前に宮沢賢治の世界に触れさせておきたいと思い選んだ。
• ベロ出しチョンマ • おしになった娘 • おおかみのまゆ毛	• 歴史の学習と合わせて，昔の様子を伝えているもので，話し合いの効果も上げられるものとして選んだ。
• カメの話	• 科学読み物の紹介
• 花の木村の盗人たち	• 新美南吉の紹介として。同一作家の作品を続けて読む指導。
• ああ無情	• 最後に名作を読むだけの力がついたと判断し，名作への橋渡しとして選んだ。
以上六年生	

(2) 読書発表会

ねらいは，読書への興味付けである。友だちの紹介する本ということと，発表者は，読んだ本をみんなに認めてもらうという喜びが持てる。やり方は，毎日の給食時を利用し，1日1人ずつ，自分の読んだ本について発表する。できるだけ本を見せるようにし，必ず質問を受ける。順番にまわるが，発表者が準備を忘れたような場合は，飛び入りも認める。

(3) 読書時間の設定

ねらいは，読書時間を確保してやることで，初めは半強制的である。

- 朝の10分間。週五日間をあてる。自由読書であるが，本は必ず自分で用意しておく。
- 週1時限。だいたい読み聞かせ，調べ読みにあてる。

(4) 環境づくり（児童の活動）

ねらいは，読書の跡を確め合いながら次に進もうという意欲をもたせることである。

- 図書紹介カード：学期に2回ぐらい，全員が図書紹介のカードを作る。8つ切り大画用紙半分の大きさに自由に書かせる。全員のものを掲示する。
- 本作り：夏休みにひとり1冊の本作りをする。形式，種類は自由。できた本は展示し，自由に読んで1行感想を書く。出版社名から定価までついているものもあり，前書きや後書きに苦心の跡が見え，ムードを作るのに効果がある。
- 読書感想文集：1年に2回，自分の読んだ本の中から好きな本を選んで感想文を書き，それをとじて感想文集にし，学級文庫に入れて自由に読めるようにする。

(5) 図書紹介（教師の活動）

ねらいは，子どもの読書を助けることと高めることである。

- 学級文庫：教師の選択で図書を入れる。なるべく楽しいもの，むずかしくないものを入れ，「先生の選んだ本は，おもしろい。」という評価を早く取れるようにする。
- 子どもの読書力を適確に判断しながら紹介本を選ぶ。
- 1か月に1冊以上の絵本の紹介をする。
- 興味対象が幅広い男の子のために，いろいろなジャンルのものを紹介する。
- 必ず，その本を見せ，一部分を読み聞かせたり，あら

筋を話してやったりする。

4. 個別指導

ねらいは，集団指導と同じである。

(1) 図書紹介

ねらいは，興味付けと，読書の片寄りを直すことである。

- 日記，会話，友だちや親の話などからその子の生活をよく見，興味の対象が何かを見つけ，その方面の本の紹介をする。
- 読書の傾向を探り，わかったら，その傾向を認めてやると同時に違うジャンルの本も紹介する。
- 本を実際に見せてやるか，それができない場合は，どこにあるか教えてやる。

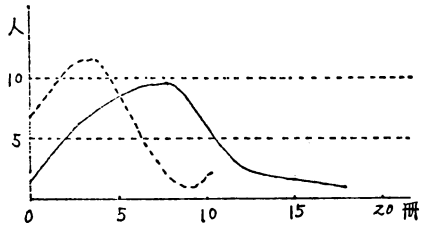
(2) 読書ノート

ねらいは，読書生活を向上させ，読みを深めることである。

個別指導の大きな部分を担っているのが読書ノートである。いろいろなやり方があるが，このクラスの場合は，毎日書くようにした。理由は，読書力があまりなく1冊を読み終えるのに日数がかかるため，1冊毎に書くようにすると見てやる機会が非常に少なくなることと，物語全体に対する感想がうまくまとめられない子が多いということである。書く項目は，書名，月日，時間，ページ数，その日読んだ分に対する1行感想である。2学期の中ごろから，比較的読書力のある子は，1冊読み終えてからの感想に切り換えていった。提出は自由であるが，2か月に1回ぐらいは，全員に提出させるようにした。評価は読書賞の印で与え，よくできているときは，印の数を2つ，3つと増やすようにした。言葉は書かずに，返すときに口頭で言うようにした。六年になってから時間が足りず，文字で書いたこともあった。

5. 指導後の読書力（6年生2月）

(1) 読書量



点線は，5年生7月のグラフ。

(2) 難易度別の人数 （ ）内は，5年7月

ア．文として読めない子		0（1）
イ．絵本が読める子		0（3）
ウ．簡単な物語が読める子		2（4）
エ．中編の物語が読める子		6（18）
オ．長編の物語が読める子		16（6）
カ．高学年向きが読める子		11（2）
キ．それ以上の子		3（1）
	計	38（35）

(3) 読みの深さ

5年生の時の感想文集と6年生の時の感想文集を比べてみると，文章各部分の読み取り，主題の読み取りともにかなり深くなっている。ここにひとりの男の子の読書ノートを追ってみたい。この子は，生活上の積極性，自主性は上であるが，読書力は，中の下であった。学力は，中，サッカークラブに入っていて動物好き。土・日曜は，ほとんど家にいない子である。

5年生，6月30日，初めての提出で，もっとしっかりやろうの印をもらっている。

書　名	ページ数	時間	メ　モ
里見八犬伝	初め～23	30分	安西かげつらってひきょうだ。 義実がかわいそうだ。

5年生，9月9日，10月？日，ゆっくりゆっくり読んで本のおもしろさを知る。

大人なんかにまけないぞ	112～125	12分	だんだん大人になんかまけないぞのふんいきがぜんぶでてきた
〃	125～終り	180分	スラスビークがかわいそうだ，友情がなくなってしまった。それは，大人のせいだと思う。この物がたりはもうおわりだが，この本をよんでとても勉強になったと思う。

6年生，5月？日，すっかりこの本のとりこになり，細かい字の文庫本を真剣に読む。

永遠のエルザ	203～246	約100分	エルザは傷を負った。それは，ここらへんにしんにゅうしてきたライオン夫婦のしわざである。一名ヒステリーライオンともよんでいるぼくはそのライオンをころしたい。だけどここは保護区だからころしてはいけない，政府のゆるしがないといけない。ぼくはいらいらしてたまらない。

6年生，11月？日，心から本にとけこむことを知り，全体の感想へと発展していった。

エルザの子供たち 文庫本1ページ読むのに約50秒～1分の間によめるようになった	237～261		ぼくの予想はあたった。やっぱり会えなかった。アダムソンさんはここまで苦しさをのりこえジェスパたちをせわしてきた。でもジュスパたちはその苦労に答えてくれなかった。しかし苦労はむだではなかったとぼくは思う。 その時の日ずけは1962年六月とかいてあった。そして今1976年当時から15年たっている。今東アフリカのどこかにエルザの子供たちは生きているかもしれない。又，ジュスパゴパ，チビの子供もいないとはいえない。 ぼくはエルザ集全四巻よんでいちばん心にのこったのはわたしのエルザである。エルザは1956年の1月の末に生まれ1961年という近かい一生だった。しかし10年後，20年後，30年後……とエルザの子そんはこの広大なアフリカの地にいるにちがいない。（おわり）

6年生，12月，クラスで書いた感想文を縮めて府中市の文集に掲載したものである。

「信頼」

「人間と野獣」それは，広大な東アフリカの草原で生活しているアダムソン夫妻と雌ライオンのエルザである。これを結んでいたのは，いったい何だろうか。

この本を読みながら読書ノートを書いていると，1つの言葉が浮んできた。“愛情”という言葉だ。しかし，もっと深く考えてみると何か裏がある。つまり，アダムソン夫妻とエルザとの間に奥深く結びつくものがあると考える。そして考えた末に，“信頼”という言葉がでてきた。エルザは，拾われたときから死ぬまで一生，アダムソン夫妻を信頼しており，アダムソン夫妻もまた，エルザを信頼していたと思う。両方の信頼の心が通じ合いほんとうの愛情が生まれたのだと思う。

そこで，僕は，自分の身のまわりにこのような「情」というものがあるだろうかと思い考えてみた。友情で考

えてみた。こうした本を読んだ感想をもってから「情」というものを深く考えてみると，表面は仲良くやっているようだが，ほんとうの友情なんてないことに気づいた。いや作ろうとしないのかもしれない。

その原因は，1人1人のエゴイズムである。「自分勝手に行動し，自分の都合のいいように物事を決める。自分さえよければ人はどうでもいい。」これが，エゴイストの心である。もっと悪いのは裏切りである。エゴイストには，必ずといっていいほどその行為が見られる。誰にも，自分では信頼していた人のエゴイズムに裏切られ，心を傷つけられた経験があると思う。裏切りが友人を失うきっかけをつくる。

“愛情と信頼”ということが，人間と獣の間にでき，人間同士にできないなんて情けない。すべての人が，1人1人のヒューマニズムの心を信頼できれば，それによっていい友人ができると思う。裏切られても傷つけられてもがまんをして，他の人をこんなめに合わせたくないなあという心が出てくるといいなあと思う。

エルザの本を読んで，広く深く「情」というものを考えさせられた。今は，エルザは生きていない。ぼくは，できればエルザのようになり，それとともに回りの人は，アダムソンになったつもりで生きていきたい。

ぼくは，この本を読んで“信頼”という言葉は，この世で1番すばらしい言葉だと思う。

なお，深く読むという点では，学力やもともとの読書力よりも，生活面で向上心のある子や積極性のある子の方が伸びたようである。

6. 指導後の考察

(1) 集団指導について

読書量，読書に対する興味，積極性，理解する力などをみて，集団的には，かなり向上したと評価できると思う。時間の取り方に無駄がなかったか，もっと能率のよい指導はなかったかという点では，次の個別指導の考察とともに考える余地がある。

(2) 個別指導について

読書力を伸ばしてやれなかった子が何人かいる。いろいろな場合があってタイプ別に分けることは難しいが，いくつかをあげてみると次のようである。

ア．読む力が，もともと低い子ども

文として読めない子どもである。基本的な技術をある程度つけてやらなければどうしようもないのであるが，本人に見栄があって易しい本をいやがったり，また，内容が易しすぎて精神発達と合わないためつまらなくなったりして，読書をしながら技術をつけていくということが，うまくいかない。

イ．本のおもしろさがわからなかった子ども

ひとりしかいなかったが，教師のアドバイスが適切でなかったと反省している。どのような本を望んでいるのかということが見きわめられなかった子である。

ウ．集中力のない子ども

何事も飽きっぽく，途中まで読んでやめてしまう子どもである。がまんして読むことと，少しずつ，長いものにちょう戦するように指導したが，易しいもので終わってしまう場合が多かった。

エ．せっせと読む子ども

学力が中か，中の下くらいの子どもで，たいへんきちょうめんに読書をする子どもである。その子なりに読書を楽しんでいるが，深い読み取りという点で伸びない。

オ．読書と自分の生活が結びつかない子ども

学力の高い優等生の子どもによく見られるが，頭の中で答えを出してしまい，それ以上に追求しようとしないので，深い読み取りという点で伸びてこない。

以上の様な個別指導の失敗を少なくしていくためには，どのようにしていったらよいかということを考え，次の3点を今後の指導に取り入れてみたいと考える。

• 読みの基礎能力をつける。

音読がんばり表を作り，国語の学習の中で教材をすらすら読めるようにし，できるだけ早く拾い読みをなくす。また，絵本デーを設け，その時間は，全員が絵本を読み，能力の低い子が恥ずかしがらずに読めるようにす

る。

・長編を読み通す力をつける。

ストーリィのあるマンガ（鉄腕アトム，ジャングル大帝，ゲゲゲの鬼太郎など），推理探偵物語，ＳＦ物語など，取りつき易いものをどんどん読ませ，長編を読み通す力をつける。

・能力に応じた読後の処理をさせる。

読書ノートの書き方を，全員同じ様式にするのではなく，いくつかの書き方を紹介し，自分の書きたい方式で書かせる。教師からも，それぞれの子に合った書き方をアドバイスしてやり，批評はできるだけ詳しく書いてやる。

この様な個別指導を緻密にしていくことによって，集団指導だけでは伸びられなかった子どもを救っていけるのではないだろうか。まだまだ，集団指導と個別指導の接点での工夫が十分でないように考える。調べ読みの指導なども追求してより能率的な指導を工夫していきたいと思う。

(3) 地域差による能力のちがいについて

グラフや表などに前任校である杉並区立荻窪小学校の数値をあげてきたが，比較してわかるように，読書力にかなりの差がみられる。そこで，この差はどこから生まれてきたかを考えてみた。原因がわかれば，それを取り除くことができるからである。

ア．伝統のちがい（以下は荻窪小で行われていたことである。）

・必読図書，各学年に12種類の本をそれぞれ３冊ぐらいずつ，合計36冊前後の本が，各クラスに配布されている。リストは家庭に毎年配布される。

・夏休み冬休みの推せん図書

・夏休みの図書館開館

・読書旬間，感想文発表会，感想画展示会，読書標語発表会，全校読み聞かせなどを行う。

・杉並区感想文コンクール参加　杉並区感想文集が毎年作られ学校に50冊購入される。希望者には販売される。

・蔵書数の違い

・図書の選択　38年ごろから学校に専門的に研究している人がいてよく考えて購入されている。また，区には，推せん図書委員会もある。

・読書ノートの記録，星取り表などは，ほとんどのクラスで行われている。

・杉並区としての読書指導カリキュラム，利用指導カリキュラムがあり，学校で利用されている。

イ．地域の環境のちがい

子どもが通える圏内にある図書施設だけを調べても違いがある。府中六小の方は，学校の図書館より小さい文化センター（Ｓ.49年設立）があるだけである。これに対して，荻窪小学校の方は，児童館３，地域家庭文庫１と大きな公共図書館１というように環境がめぐまれている。

このような違いを１つ１つ取り除いて行くことも図書館をあずかる者，読書指導を進める者の使命だと考える。

資　料

読　書　の　研　究　法（I）

——事　例　研　究　法——*

筑波大学

坂　野　雄　二**

1.　事例研究法の意義と特質

(1)　事例研究法の定義

研究室内での実験心理学，あるいは学習心理学の進歩は，その方法論として，条件を厳密に統制した仮説検証的な実験的研究法の発展をもたらしてきた。一方，臨床心理学や人格心理学の領域では，最近になって活用され始めてきた実験的研究法とは別に，独自に，若干の，時にはわずか一例だけの事例（case）を研究対象とした事例研究法（Case Study Method）が，その方法として盛んに用いられてきた。

現在，事例研究法は臨床心理学のみならず，かなり多方面にわたって利用されているが，一般にそれは，「具体的な個人について，その問題的行動を理解し，それに対処する実際的な教育的処置方法をみい出すために行う研究で，個人に関する各種の資料を，多様な手段で調査研究すること」（西堀，1957）であると定義されている。研究対象はあくまで「個人あるいは個々の事例」であり，その理解のために，その個人特有の個性的側面，過去経験的側面，環境的側面からそれぞれ資料がありとあらゆる方法で収集されるのである。

(2)　事例研究法の利用

事例を対象とした研究は元来，法律学における「判例研究」，あるいは臨床医学における「症例報告（case report）」として広く行われてきたものである。しかしながら心理学においても，事例研究法とはよばないものの，事例を対象とした研究あるいは事例研究に基礎をおいた理論の構成は，かなり古くからみられている。たとえば Freud の精神分析学理論は，「ハンスの症例」（Freud，1909）はじめ多くの事例研究にもとづくところが多い。また，Ebbinghaus の記憶の研究（Ebbinghaus，1885）も被験者数は1名であり，その意味では一種の事例研究であるということができる。

ところで Allport（1942）は，心理学者が，事例を研究する際の対象となる個人的記録（personal document）を採用する目的として，たとえば，現象学的な研究，青少年の精神生活の研究，文学の心理学的解釈，精神病の診察の補助といった合計21項目をあげ，個人的記録の利用法として法則定立的（nomothetic）利用法と個性記述的（idiographic）利用法の2つをあげている。この2つの利用法は，事例研究法の利用の際にもあてはまる。

事例研究法が，上に述べた Freud の例のように，事例の検討によって何らかの仮説を提出したり証明したり，時にはある理論体系の構成のために用いられることがある。この法則定立的利用法は，事例研究法の利用法としてはむしろ稀であるが，かといって利用価値が低いわけではない。Freud の例を考えると，それは明らかだろう。細木（1968）は，このタイプの利用法を，事例研究が研究のために用いられる場合（一方で学習のために用いられる事例研究がある）の，「主として机上においてなされる学問的コミュニケーションとしての色彩の強

---

* Reading research methods (I): Case study methods.

** SAKANO, Yuji (University of Tsukuba)

い事例研究」と特徴づけている。

事例研究法のもう1つの方向は，「一般」から個へという方向である。これはさきほどの定義からも明らかなように，もっとも頻繁に用いられている事例研究法の利用法である。つまり研究者は，すでに実証されている諸原理がいかに「個々の事例」の中に具体化されているかに注意を払うのである。事例について収集されたテスト・測定，面接の資料，日記，家庭環境，自叙伝などの各種の資料を総合的に解釈し，事例のもっている問題の構造を明らかにしようとする方法である。事例に対する処置方法の検討は，一般的原理を追求するためではなく，あくまでもその事例に適した実際的な教育指導を明らかにする方向で実施されなければならない。

(3) **事例研究法の特徴**

事例研究法には，次のような特徴があげられる。

① 研究対象の数

定義の項でもふれたように，事例研究法の研究対象はあくまで個人あるいは個々の事例であり，通常少数，時として一例のみである。稀に集団を研究対象としたものもあるが（集団を一つのまとまりとすれば，この場合も研究対象は一例である），現在までに発表されている数多くの事例研究では，そのほとんどがきわめて少数例を対象としている。

② 資料の収集

条件を厳密に統制した実験的研究法や，多数の被験者を対象とした調査的研究法の場合とは異なり，事例研究法ではその研究対象が少数のため，当該の事例に関して多面的な資料が，およそ有効であると考えられるすべての方法（西堀，1957）によって収集される。

たとえば，通常行われている臨床面接において収集される資料について考えてみよう。それらには次のようなものが含まれている。

a．主訴の把握：何が問題で来談したか。

b．生育歴：出産前妊娠中から出産，そして現在に至るまでの諸問題。

c．問題歴：問題となる行動がいつ頃から，どの様に生じてきたか，また，それに対する周囲の人の態度，反応等の諸問題。

d．家族関係：家族構成，家族成員の性格，家族内の人間関係，夫婦関係等の諸問題。

e．教育歴：学級内での態度，適応度，人間関係，学業成績等の諸問題。

f．相談歴：過去の相談の有無，面接に対する動機づけ等の諸問題。

g．身体状況と疾病歴，医学的所見。

h．本人との面接による行動観察。

i．各種心理テスト結果。

j．その他の必要事項。

このように，1つの事例に対して多くの資料が収集される。そのいずれもが実験的研究法における「変数」に相当するものであると考えることができる。

③ 資料の解釈

多くの資料が多方面にわたって収集されるということ，つまり，検討すべき「変数」が多様なことや，事例研究法では比較検討すべき統制群を用いていないことなどから，収集された資料の解釈は多義的にならざるをえない。それぞれの事例によって，また，研究者の理論的な立場によって，取りあげる資料の重みづけも異なってくる。このことは，資料の解釈が時として主観的になることにもつながっている。したがって，ある事例を異なる理論的立場にたった研究者が解釈したとすれば，その結果も当然異なったものになってくる。たとえば，精神分析学の代表的な事例である「ハンスの症例」でさえ，180度方向の違う行動療法の立場から説明しようとすればできるのである（Wolpe &, Rachman, 1960）。

2. 読書の研究と事例研究法

それではここで，事例研究法が読書の研究にいかに応用されるかについて，読書の研究における事例研究法を四つのタイプに分けて考えてみよう。

第一のタイプは，研究対象となる事例が，読書の対象である特定の作家，文学作品，絵本などである場合であ

る。第二のタイプは丁度第一のタイプとは逆に，研究対象となる事例が読書を行う個人の場合である。そして第三のタイプは，いわゆる読書困難児，読書問題児の事例研究法，第四のタイプは読書療法における事例研究法である。第三，第四のタイプが臨床的ニュアンスのある，より原型に近い事例研究法であるのに対し，前二者は，読書の研究に，より特有のものであると言えるだろう。

(1) **読書の事例研究——第一のタイプ——**

文学作品が一つの事例として事例研究法の研究対象となることは Allport (1942) が指摘している通りであるが，特定の作家，あるいはその作品を事例研究対象とする方法は、作家のパーソナリティ再構成のために，心理学の立場からというよりも，精神医学の立場から病跡学 (pathography) という名のもとで古くから行われてきた。病跡学とは，著名な人間の生活記録であって，精神病理学的に興味のある精神生活と作品をもとに，精神的異常性が人間の創造性に対してどのような意義を持っているかを明らかにするものである。

今まで多くの作家ならびにその作品が研究対象となっているが，最近の研究例として内沼 (1972) のものがあげられる。内沼は，「仮面の告白」に始まり，「鏡子の家」，「午後の曳航」，「豊饒の海」に至る一連の三島文学の特徴について，三島由紀夫の偏執的なまでの我執傾向，対人恐怖症的傾向，そして悲劇嗜癖症との関係から論じ，さらに三島とニーチェ，三島と Freud，三島と天皇制との関係をもあわせて独自の三島由紀夫論を展開している。このような研究は，精神病理学に直接関心のない向きにとっても，文学作品を対象とした事例研究の一例として参考になろう。

ところで，このタイプの事例研究法は，上に述べたような精神病理学的な立場からではなく，もっと日常的に，教育指導の中で具体的に応用することも可能である。たとえば阿部 (1977) は，高校1年生男女94名に対し，現代国語の授業の中で芥川龍之介を研究対象として次のような研究を報告している。まず芥川の作品の中から，「或阿呆の一生」を章単位で12週間にわたって購読させ，その後最も印象に強く残った章を選択し，その理由を述べさせる。あわせて読後感を400字以内で自由記述させた。一つの作品をかなり長期にわたって取り上げているところに特徴がみられる。そしてその結果を，芥川の文章表現と選択の関係，性的イメージと選択との関係，選択における男女差，芥川に対する肯定・否定的見解などの観点から分析している。さらに，「或阿呆の一生」読了前後の芥川の作品に対する興味と読書量についても考察を加えている。

このような研究は，事例研究といっても，ややもすれば単なる作家論や文学評論になりやすいものである。したがって，そのようなことのないよう研究者は注意を払わなければならない。

(2) **読書の事例研究——第二のタイプ——**

特定個人，たとえばある子どもの読書活動に焦点をあわせ，そこで生じている諸問題を明らかにし，それに対処すべき処置方法を見い出すためにとられる方法である。これは研究対象を特に読書問題児に限ることはなく，適切な読書教育，さらに話すことや聞くことの教育，文学教育まで含めた「言語教育」を行うために，すべての子どもを対象として実施されなければならない。

そのためにはまず，子どもの読書の現状を把握するために，様々な資料が収集される。資料の収集にあたっては，次のような変数が考えられる（岡田，1973)。

a．教師の要因：教師の読書態度，パーソナリティ，熟達度。

b．環境の要因：図書，家庭環境，学校，学級，社会。

c．児童の要因：児童の読書能力，読書習慣，読書興味，読書発達。

d．過去の読書指導の効果の要因：読書態度，読書知識，読書技能。

これら多くの変数の中でも，読書に対する積極的な態度は極めて重要である。福沢 (1970) が指摘しているように，本をまったく拒否した態度からは，本を読もうとする最初の行動すら出てこないのである。さらにこれら

の変数に関する資料は，その時点における横断的な側面だけではなく，過去経験的なものまで縦断的に収集されなくてはならない。たとえば，文字や本に対する興味がどのように芽生え，変化してきたのか，あるいは読みに対するレディネスがどの程度備わっているのかなどについての総合的な資料の収集が必要である。

このような多様な資料を収集することによって初めて問題点が明らかになり，それに対する処置方法や教育目標が具体化される。同時に読書問題児の発見にも有効である。それぞれの個人に適した読書教育は，適切な資料の収集とその解釈から始まるといえる。このタイプの事例研究法は，実際的な効用が大きいだけに，今後より一層の活用が期待される。

(3) 読書問題児の事例研究

通常の臨床場面における事例研究の過程は，①ケースの受入れ→②問題点（主訴）の把握→③資料の収集→④診断と治療方針の決定→⑤治療→⑥ケースの終結，という手順をたどる（細木，1968）。読書問題児，あるいは読書困難児の事例研究，そして後述する読書療法における事例研究の手続きも，おおよそ今あげた手順があてはまる。

ところで，読書問題児の事例研究の場合には，特に注意を払わなければならない点がいくつかみられる。まず第一に，事例研究の対象となる読書問題児のもっている要因を考慮しなければならない。読書問題児の発生要因としては従来，知能，視覚的欠陥，聴覚的欠陥，言語障害，内分泌性疾患，神経学的欠陥，一側優位（lateral dominance），性格的要因などがあげられている（岡田，1973）。読書問題児の診断にあたっては，これらの要因がおよぼしている影響を無視して通りすぎることはできない。

次に，読書問題児は読書の問題だけではなく，時として何らかの情緒的不安定性や情緒障害を示すことがあるということを忘れてはならない。吃音，つめかみなどの神経性習癖，攻撃的行動，退行的行動といったさまざまな問題行動を読書問題児が示すことがあるのである。しかしながらここで大切なことは，読書困難がこのような問題行動の原因となっているのか，それともさまざまな問題行動が原因となって児童が読書困難に陥っているのかについては，必ずしも明確な因果関係は見られず，その点はむしろ，それぞれ個々の事例を検討するなかで明らかにされなければならないということである。ここにも読書問題児の理解に対する事例研究法の意義があると思われる。

第三に資料の収集の問題がある。通常の臨床場面においてどのような資料が収集されるかについてはすでに述べたが，読書問題児を対象とする事例研究法においては，さらに次のような資料もあわせて収集されなければならない。

a．読書力テストの結果。場合に応じて関連教科目の標準学力検査の結果，言語能力の検査の結果も必要である。

b．読書問題の発生要因に関する資料。知能検査結果，視力，聴力，医学的所見など。

c．家庭環境。特に読書に関し，家庭における読書材料，両親の読書態度，家庭における読書活動など。

d．学校教育環境。学業成績，教師の指導法など。

第四には，実際の治療段階における問題がある。すなわち，治療にどのような読書材料を使用するか，単語レベルでの指導が必要かどうか，どのような指導法を用いるか，家庭環境の調整が必要かどうかなど，個々の事例に応じて検討する必要がある。

このように読書問題児の事例研究においては，通常の臨床場面において行われている事例研究の手順があてはまるものの，今述べたような点を考慮しながら事例研究をすすめてゆかなければならない。

(4) 読書療法における事例研究

読書療法（bibliotherapy）とは，「医学，特に精神医学において，治療の補助手段として精選された図書を利用すること。また，指示的な読書を通じて，人格的諸問題の解決をはかろうとする読書指導」であると定義され

ている（阪本，1974）。

読書とは，読み手と読書材料との相互作用的な関係の過程である。この関係が読書療法の原理となっている。読み手が，読書のなかで，物語の主人公が自分に似ていることに気付き，自分の過去体験を読書の中で再体験する時に，読み手と主人公との同一化（identification）が生じる。同一化が行われる時，読み手の抑圧されていた感情は物語の主人公に投影され，読み手が自己を内省したり，読み手の自我像が客観的に再構成されるようになる。また，気分がイライラしたり，ムシャクシャして落ちつかない時に，たとえば冒険小説などを読むことによって気が静まるというような経験を持っている人は少なくないだろう。読み手が自分の感情を読書によって発散させることは，カタルシス（catharsis）のはたらきとして，治療的な効果を持っていると言えるだろう。

ところで，読書療法を行う際に，我々はどのような点を考慮しなければならないのだろうか。読書療法では何といっても，どのような読書材料を使用するかが重要である。つまり，適切な患者に，適切な読み物を，適切なときに与えることが重要なのである（阪本，1974）。そのためには，診断の時に患者の問題を適確に把握し，事例に応じて適切な治療方針を決定するという十分な配慮が必要である。

読書材料が決定されたならば，実際の治療へとすすむ。治療にあたっては，患者が読書に対して十分な動機づけをもてるようにし，静かで自由な雰囲気の中で読書をすすめ，感情を表現し，自己について語ることができるようにしなければならない。また，読書の後には，患者の行動の変容あるいは考え方，自我像の変化などを把握するために，面接や読書感想文，手紙などを通して，資料の収集，事例の検討が必要である。時には読書材料の変更や新規導入の検討もなされなければならない。

読書療法における事例研究の手順は，上に述べたように通常の臨床場面における事例研究のそれ（細木，1968）があてはまる。しかし具体的な実施にあたっては，読書療法の意義と独自性が失なわれないよう注意を払うべきである。

文　献

阿部輿，1977，高等学校における現代国語の指導，東京教育大学教科心理学研究会報告。

Allport, G.W. 1942, The Use of Personal Documents in Psychological Science. Social Science Research Counsil.（大場安則訳，1970，心理科学における個人的記録の利用法，培風館）

Ebbinghaus, H. 1885, Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. (Translated by H.A. Ruger &. C. E. Bussenius, 1964, Memory, New York: Dover).

Freud, S. 1909, Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben. In S. Freud, Gesammelte Werke. Bd VII. 241—377, London: Imago Pub. Co. Ltd. (1941).

福沢周亮，1970，幼児の言語，日本文化科学社

細木照敏，1968，臨床心理学におけるケース研究，佐治守夫他編，臨床心理学の基礎，291—312，誠信書房

西堀道雄，1957，事例研究法，梅津八三他編，心理学事典，323—324，平凡社

岡田明，1973，最新読書の心理学，日本文化科学社

阪本敬彦，1974，読書療法，内山喜久雄監修，児童臨床心理学事典，531—532，岩崎学術出版社

内沼幸雄，1972，三島由紀夫の病跡——対人恐怖症論よりみたパラノイア問題——，精神神経学雑誌，74，413—429.

Wolpe, J. &. Rachman, S. 1960, Psychoanalytic "Evidence": A Critique Based on Freud's Case of Little Hans. *J. Nerv. Ment. Dis.*, 131, 135—148.

読書科学（XXI, 3, 4）

カナダにおける読みのプログラム*

ブリティッシュ・コロンビア大学
フローレンス・ピロネク**
倉沢佐紀子・阪本敬彦共 訳***

日本とカナダは7,000マイル以上もの海で隔てられているが，我々は「読みの教師」という共通のきづなで結ばれている。読みの指導者にとっての主たる関心事はこのたえず変転している社会の中で，読み書きができ，知的であり，考える事のできる成員として機能する能力を子供達につけてやることであり，そのためにはどのような読みの指導をすれば良いかということである。

カナダの普通の児童の場合，読みを学習するというこのすばらしい過程は通常5歳半か6歳で1年生にあがった時に開始される。1年生にあがった児童の間には非常に個人差があるためにすべての児童がすぐ読みの学習を開始できる段階にいる訳ではない。調査によれば読みの学習を開始するのに必要なレディネスには三つの主たる技能が存在する。すなわち：

第一に視覚的弁別――類似と相違を見分ける能力，例えば“b”と“d”という二つの文字あるいは“saw”と“was”という二つの言葉を弁別できる事。

第二に聴覚的弁別――音声上の類似と相違を聞き分ける能力，例えば“p”と“b”との違いを聞き分ける事。

第三にアルファベットの知識――英語では26文字を使用するが，読みの学習を開始するためには，児童はアルファベットの中で各々20個の大文字，小文字を認知できなければならない。

一年生全員が最初の一か月のうちに読みのレディネスの段階を評価する試験を受ける。テストによってある一定のレベルに達していると判定された子供達は一つのグループにまとめられて基礎的な読みのプログラムが与えられる。レディネスの域に達していない子供にはレディネス達成のための教材が準備されている。

我々の基礎的な読みのプログラムで使用される教材は基礎読本で，19世紀になってから北米の学校で用いられてきたものである。カナダの学校で利用されている基礎読本は何種類もある。教科書を出版しているほとんどすべての大手出版社が，読みの教育の権威者達によって書かれた読本のシリーズを出しているといってもよい。種類はたくさんあるが，どのシリーズにも共通の特徴が見られる。

(1) それぞれのシリーズは学年別に又は児童の能力の発達に応じて構成されている。ほとんどのシリーズは次のものを含んでいる。

○3冊の薄い表紙のプレプリマー
○1冊のプリマー――硬い表紙でできた最初の読本であり児童にとって初めてぶつかる本らしい本。
○1学年用読本1冊　○2学年用読本2冊
○3学年用〃1冊　○4学年用〃1冊
○5学年用〃1冊　○6学年用〃1冊

(2) 統制語い――教科書を通して一定の語が紹介されくり返される。およそ50から70の語がプレプリマーで紹介され，次の学年の読本にもくり返し使われる。シリーズによって多少の幅はあるものの1学年の読本を完全に終わるころまでには児童はおよそ285から340の語を学ぶ。同様に2学年の終わりまでには950から1,700の語が

* Reading programs in Canada.
** PIERONEK, Florence (University of British Columbia)
*** Translated by KURASAWA, Sakiko & SAKAMOTO, Takahiko.

又3学年の終わりまでには1,900から3,300もの語を学ぶことになる。語が増えるにつれて概念も複雑化し文も長くなる。語いの統制は4学年から6学年においてはいくらかゆるめられる。しかしながら6学年の終わりまでには生徒は6,000から8,500の語を学ぶことになる。

(3) シリーズのどの読本にも生徒の学習帳がついている。これらの学習帳には読みの能力を高めるための練習問題が用意されている。

(4) シリーズのどの読本にも教師用の手引き書がついている。ほとんどの教師は指導法の宝庫としてこの手引き書を参考にする。この手引き書から次のようなことがわかる。

a）その読本がふまえている根本的な理論

b）それぞれのシリーズで伸ばされる能力の範囲と水準

c）読みの授業をどのように教えるかの一般的な教案

d）グループ別学習の指導法

ほとんどの読みのクラスは，遅れている・普通・進んでいるの3グループに分けられる。手引き書はそれぞれのグループ別の指導法を教師に示している。

e）そして，時には読みの進みぐあいを診断するのに便利な簡単なチェックリストが含まれる。教師用手引き書がよくできているシリーズが現場で多く採用されているようである。

(5) シリーズの中で与えられたり教えられたりした技能を子供がどの程度マスターしたか確かめるためにテストが用意されていることがある。

以上のごく簡単な説明でも，1学年から3学年までの低学年の教師の95%～98%が，又第4学年から第6学年までの高学年の教師の80%もが毎時間基礎読本を使うわけがおわかりになるであろう。

しかしながら過去10年間に，個別学習法（individualized reading）とよばれるプログラムが注目を集め，しだいによく使われてきている。このプログラムは基礎読本法とどのように異なるのであろうか？ まずプレプリマーから第6学年までの基礎読本のシリーズのかわりに個別学習法のプログラムでは一般の児童図書が使われる。第2に，従ってそのプログラムでは広範囲にわたる児童図書が必要になってくる。生徒1人あたりおよそ5種類の本が最低限度必要だから平均30人のクラスでは平均150冊の図書を備えなければならない。第3に語い統制というものはない。児童はそれぞれの読みの能力に応じた本を選択するように指導され又それぞれの本を読む時にむずかしい言葉を書きとるように教えられる。これらの言葉は個人個人の語いを増加させるプログラムの基礎となるもので，教師が必要な技能を教える際にこの言葉をとりあげるのである。第4に教師は特別な指導書を用意してはいない。このプログラムでは教師が各生徒の欠点を診断し，1人1人に要求される必要な技能を教える能力があるということが前提になっている。このプログラムの主唱者は技能を教える際子供達をグループ分けすることを進めている。第5に教師も生徒も学習の記録をとることを怠ってはならない。このプログラムが成功するかどうかは生徒の進んでいるところと遅れているところを教師が個人別プロフィールにどのように効果的に記録できるかにかかっているのである。

個別学習法のプログラムの最も価値ある特色の一つは児童文学のすばらしい世界への扉を開いてくれることである。

主に1学年で使われている第3のプログラムは言語経験法（Language Experience Approach）である。これは読みと他の言語活動との間にはっきりとした線を引かない方法といってよい。この方法による指導計画も，本質的には基礎読本のシリーズによるものではなく子供の話し言葉と書き言葉による表現，および子供の要求に基礎をおいているのである。

この方法は次のような根本的な理論を基にしている。

○頭の中で考えられる事は人に話すことができる。

○話せる事は書くことができる。

○書ける事は読む事ができ，自分で書いたり，他の人が自分に読ませるために書いた物を読む事ができる。

発言した単語は他の人に読んでもらえる文字で書き表わすことができるということを子供に気づかせるために教師は子供の発言を正確に書きとどめる事が必要である。教師は子供達の話の中に出てくる語いに基づいて，必要とされる読みの技能を責任をもって指導してやらねばならない。通常，教師は多くの基礎読本の場合と同様に音声中心の指導法に従う。この方法では，娯楽的な読書，自由な読書が積極的に勧められる。

子供達に読みをどのように教えていくかの3つのプログラムを紹介してきた。3種類のプログラムを注意深く分析していくとそれぞれの長所短所が明らかになる。今日カナダの学校で取り上げられている読みのプログラムを見ると純粋に一つのプログラムのみが実施されているのでなくむしろ折衷的な方法がよく行われているといってよい。つまり，基礎読本法，個別学習法，言語経験法の各々の長所を統合して，読みの教育の目標に到達しようとしているのである。

（本稿は1975年6月25日，東京茗渓会館で開催されたピロネク博士講演会の記録である）

読みのモデルとその指導*

筑波大学
岡田　明**

発表者は，視覚障害・聴覚障害・言語障害などとに分けられる障害児の中で，視覚障害児の治療の立場からの読みのモデルについて始める。弱視児（視力0.04～0.3未満）とは，眼鏡をかけても読みに困難をきたす児童，局部的にしか視野の働かないトンネル視覚を持つ児童のことである。こういう児童には，活字の大きさや読み易さ，又どういう読み物を与えるかを考えてやらなければならないという。そこでエレファックスの使用などによる指導法が重要になる。ここで視覚障害児の読みの特徴をあげると，第1に同じ所を何度も読む反復回数が多いという。例えば，全体で3,000字の「少年駅伝夫」を小学六年生の児童に与えた時，普通児が100字あたり6回反復するのに対して弱視児は26回である。第2に，知能があっても視力が弱いため，語をかってに追加したり，援助がないと先に進めなかったり，語を省略するといった読み誤りが多い。第3に，読みの速度が遅い事であるという。正眼児は30秒あたり37字読めるが，弱視児は10字である。又どんな読み物を与えても読む速度が同じである。情報処理・理解度についても，弱視児に感想文を書かせたところ，感想が局部的で，全体的な把握ができない場合が多かったという。

次にモデルとは何であるか，又その意義について触れる。モデルには，グレイのモデル，スミスの神経学的モデル，ストラングの読書過程・指導法のモデル・スペイチの認知・記憶・拡散的生産・収束的生産・評価と関係・組織を組み合わせ合計30の能力を想定した読書モデル，バーレットの読解の認知と感情次元の分類学，クライマーの読書指導のモデルなどがある。読みとは簡単に言うと目で字をつかまえ，知覚し，意味あるものとしてとらえることである。ゲハルトによれば読みのモデルは次のように規定される。“読みという現象の確認し得る構造的要素，それらの要素間の関係ならびに，読みの自然現象に含まれる過程をあらわす諸現象の描写である。”ここでモデルの意義として以下のことが考えられるという。(1) 読みの行動を総合的に提示していることである。また発表者は，バランスト・リーディング（釣り合いのとれた読み）が必要だとしているが，その時，何を読ませるかということと，読書能力の点で，よくできたモデルを手本とすることが役立つという。(2) 妥当性のある精巧なモデルと照らしあわせることで，子供の欠点が見つけやすい。複雑な読みの現象の成り立つものを，簡潔に取り出してわれわれに提示していることも一つとして数えられる。(3) 読みの現象が局部的でなく，全体的にどういうふうに働いているかがわかる。このことは新任の国語・読みの教師には役立つという。(4) モデルによるが，特定の要素にどんな指導の入力を入れたとき，読みの行動の仕方全体が子供の側でどのように変化するか，かなり予側でき，指導法を考える点で有効である。（ただし，子供の育ってきた歴史・経験・能力および好みというものがあるため，モデルを一つだけに規定することには問題があるかもしれないとつけ加えた。）

最後に，モデルをいくつかの観点から整理することも有効であるとし，大きく分けて，フィードバック理論に基づいたモデルと，フィード・フォワード理論に基づいたものの説明に入る。前者は，読み物が与えられたと

---

* Reading models and reading instruction.

** OKADA, Akira (University of Tsukuba)

き，読んで初めて読みになるという前提に立つという。つまり丹念に読んでこそ内容もつかめ，意味もつかめるというのである。またその過程で連想的意味把握もできる。書き手の主張をとらえることもできる。これは行を追うことで達せられる。後者は予測制御理論ともいい，グッドマンのモデルがその例として上げられる。彼は「効果的に読める，mature な読み手であっても，文章を正確に認知していない」という考えから，能力の劣っている子どもにも，mature な読み手と同じような指導をすべきだと主張する。なぜなら読みとは，読み物の一部を選ぶ選択過程だからで，そのとき，読み手の期待を選択過程に入れることが大事であるという。この理論では，予測を大切にし，特に初期においてはとばし読みを勧めている。この場合，ポイントや手がかりのあるところで目をとめるのである。これだけでも大まかな内容をつかめ，イメージができあがる。またもし読み直して，前とは違うイメージをもつようなときは，手がかりの場所をかえ別の視点に注意すればよいのである。予測制御は，単語のレベルででも行われる。たとえば同じ程度の弱視児に同じ単語を与えても，読める子どもとそうでない子どもが出るのは，予測制御を行ったかどうかによると発表者はいう。

発表者はまた，ある読み物を，8字ずつ語を消去して，予想させながら読ませる実験をした。それは25回にわたるものであったが，6年生を対象とした実験の結果をとってみると，1回目は1分間140字であったものが10回目になると210字にも増えたという。また援助を求めることも少なくなったともいう。つまり読むことに対する興味が出てきたことになる。

子どもの読みを効果的にするために，このフィードバックとフィード・フォワード理論をうまく取り入れ，個々の場合に応じてそれを使っていくことが望ましいという。

（本稿は1977年6月25日に開催された公開研究会の記録である。文責倉沢佐紀子）

会　　報

公開研究会（1977年10月22日）

午後3時より東京教育大学E館156号室で開催。講師井上敏夫氏，司会望月久貴会長。主題「母親の聞いたお話・聞かせたお話」

公開研究会・近畿大会（11月5日）

午後2時より大阪屋大ホールで開催。講演「新学習指導要領と読みの教育」望月久貴会長。シンポジウム「読みの教育をどう充実させるか」司会尾原淳夫理事発言者増田信一常任理事，大橋忠雄，加藤薫敏各会員。

公開研究会（11月26日）

午後3時より東京教育大学E館273号室で開催。講師村石昭三理事，司会福沢周亮常任理事。主題「子どもの言語発達と読書」

常任理事会（11月26日）

出席　望月会長　岡本副会長　倉沢　阪本　福沢　増田　湊　室伏各常任理事

欠席　井上　滑川各常任理事

(1)　読書科学刊行の件

第20巻4号（通巻78号・52年3月30日付）はようやく初校の段階に入った。年内には刊行の見込み。第21巻1・2合併号(通巻79・80合併号・52年10月1日付)はようやく原稿が本日揃った。以上のように室伏編集長から報告があった。

(2)　日本読書学会第22回研究大会について

1978年の大会は第7回世界読書会議（ハンブルグ大会）のため夏休みに開催することが不可能ではないかと阪本事務局長から発言があり，討議の結果10月14・15日を第1候補とし東京教育大学附属小学校を会場として開催できるかどうか，湊常任理事から打診することになった。

(3)　ＩＲＡ会員受け入れの件

10月20日，シカゴ州立大学教授アンダーソン博士が町田市立木曽小学校（尾崎好雄校長）を訪問，村上照男会員の授業を参観した。阪本事務局長，倉沢事務局幹事同行。

11月15日，座間キャンプ内サガミハラスクール，ドリス・ギャッサー女史が，渋谷区立広尾小学校を訪問，松本武会員（同校校長）が受け入れを行なった。阪本事務局長，倉沢事務局幹事同行。

公開研究会（1978年1月7日）

午後3時より東京教育大学E館156号室で開催。講師ドナルド・レトン博士（ハワイ大学），司会阪本敬彦事務局長，通訳倉沢佐紀子事務局幹事。主題「大脳機能障害と読みの能力」

公開研究会（2月4日）

午後3時より東京教育大学E館156号室で開催。講師藤平武昭氏（筑波大学），司会湊吉正常任理事。主題「リーディングと批評」

公開研究会（3月4日）

午後3時より茗渓会館で開催。講師望月久貴会長，司会岡本奎六副会長。主題「国語科読書指導の今昔」

常任理事会（3月4日）

出席　望月会長　岡本副会長　倉沢　阪本　増田　湊　室伏各常任理事　有沢事務局幹事

欠席　井上　滑川　福沢各常任理事

(1)　役員選挙の件

選挙管理委員会委員長の室伏常任理事から，今般行われた理事選挙，監事選挙，常任理事選挙，副理事長選挙の結果について，別項のような報告がありこれを承認した。

(2)　公開研究会の会場の件

東京教育大学が閉学になるので，他に適当な会場を探さねばならない。この問題について意見が交換された。今後のことは，湊常任理事を中心に考えていくこ

とになった。

(3) 読書科学刊行の件

第20巻第4号（通巻78号1977年3月30日付）は約10か月遅れて1978年1月22日に発行された。第21巻1～4号については現在刊行準備中である。以上のように室伏編集長から報告があった。

役員選挙開票結果（1978年3月4日・選挙管理委員会）

A．理事選挙

(1) 有権者数　505

(2) 投票数　123

(3) 無効投票　5

(4) 有効投票　118

(5) 理事選挙の延べ投票数，5名連記×118＝590

(6) 理事当選者　20名

当選	阪本	敬彦	59	当選	尾原	淳夫	17
当選	倉沢	栄吉	54	当選	岩坪	昭子	15
当選	滑川	道夫	46	当選	高木	和子	14
当選	岡本	奎六	28	当選	福沢	周亮	12
当選	大村	はま	28	当選	嶋路	和夫	12
当選	増田	信一	27	当選	村石	昭三	11
当選	望月	久貴	21	当選	井上	敏夫	11
当選	野地	潤家	21	当選	深川	恒喜	10
当選	室伏	武	20	当選	田近	洵一	10
当選	湊	吉正	18	当選	出雲路	猛	9
次点	椋	鳩十	8				

B．監事選挙

(1)～(4) 理事選挙と同じ

(5) 監事選挙の延べ投票数　2名連記×118＝236

(6) 監事当選者　2名

当選	平沢	薫	23	当選	山本	晴雄	23
次点	有沢俊太郎		4				

C．常任理事選挙

(1) 有権者数　20

(2) 投票数　19

(3) 無効投票　0

(4) 有効投票　19

(5) 常任理事選挙の延べ投票数　5名連記×19＝95

(6) 常任理事当選者　5名

当選	阪本	敬彦	17	当選	湊	吉正	10
当選	増田	信一	11	当選	室伏	武	9
当選	倉沢	栄吉	10	次点	福沢	周亮	8

D．副理事長選挙

(1)～(4) 常任理事選挙と同じ

(5) 副理事長選挙の延べ投票数　19

(6) 副理事長当選者　1名

当選　滑川　道夫　13

次点　倉沢　栄吉　4

常任理事会（3月24日）

出席　望月会長　岡本副会長　倉沢　阪本　滑川　福沢　室伏各常任理事

欠席　井上　増田　湊各常任理事

(1) 常任理事の指名の件

会則第11条による常任理事2名の指名について，岡本副会長から，望月久貴，福沢周亮の両氏を指名して依嘱したい旨提案があり，これを承認した。

(2) 新役員の職務分掌の件

下記の各委員会を構成し，新役員の職務分掌が決定した。（敬称略）

(1)研究委員会　湊(長)・出雲路・大村・田近・増田・村石

(2)編集委員会　室伏(長)・阪本・嶋路・高木・野地・福沢・増田・湊

(3)庶務委員会　阪本(長)・深川

(4)組織委員会　倉沢(長)・井上・岩坪・尾原・野地・望月

また事務局幹事については従来通り有沢俊太郎・倉沢佐紀子両会員にお願いすることになった。

(3) 読書科学刊行の件

状況は特に進展していない旨室伏編集長より報告があった。

(4) 国際活動の件

(A) 英国読書学会第15回研究大会の件

1978年7月24日～29日まで，ノースハンプトンのニーン大学で開催されるが，日本読書学会から講師を招いて1時間程度のセッションを設けたい旨，英国読書学会から連絡があった。旅費は参加者負担。以上のように阪本事務局長から報告があった。

(B)　国際読書学会第23回年次大会の件

1978年5月1日から5日までヒューストンで開催されるこの大会には，岡本副会長と阪本事務局長が参加の予定である。以上のように阪本事務局長から報告があり，両氏が日本読書学会の代表として大会中の諸行事に参加することを承認した。阪本事務局長はオープン・エンド・ディスカッション「Beginning Reading Program」にパネリストとして参加の予定。

(C)　第7回世界読書会議の件

1978年8月1日から3日までハンブルグで開催されるこの大会には，現在のところ日本から20名余の参加申込者がある。以上のように阪本事務局長から報告があった。

昭和52年度における常任理事会出席状況

	出席回数	欠席回数
井上　尚美	（海外研究中）	
岡本　奎六	7	1
倉沢　栄吉	6	2
阪本　敬彦	8	0
滑川　道夫	3	5
福沢　周亮	4	4
増田　信一	6	2
湊　　吉正	6	2
室伏　　武	7	1
望月　久貴	6	2

〔会員名簿の変更〕

ここには「読書科学」第21巻第1・2合併号に掲載した会員名簿のうち，その後変更になったものをまとめた。ただし本誌は1978年3月30日に発行すべき号であるが，実際の出版は大幅に遅れたので，1978年11月15日までに事務局に届け出のあった変更はすべてここに含めた。

新　入　会

[redacted]

「読書科学」編集規程

1. 本誌は，日本読書学会の機関誌であって，1年1巻として，4回（3，6，9，12月）発行する。
2. 本誌は，原則として本会の会員の読書科学に関する論文の発表にあてる。
3. 本誌は，原著論文，実践報告，シンポジュム，展望，資料，文献紹介，学会情報，会務報告などの欄を設ける。
4. 原稿は，未だ他に公刊されないものに限る。
5. 原稿は，編集委員会の選考を経て掲載する。また，原稿に添削を加えることがある。ただし，大きな変更は，執筆者と相談する。
6. 印刷の体裁は，編集委員会に一任する。
7. 図・表など，特に費用を要するものは，執筆者の負担とする。
8. 原稿執筆者には，掲載誌10部を贈呈する。
9. 本誌に掲載された論文は，無断で複製あるいは転載することを禁ずる。
10. 本誌の編集事務についての通信は，日本読書学会編集委員会（〒112 東京都文京区音羽2—12—21 野間教育研究所内）あてとすること。

「読書科学」執筆要項

1. 論文の長さは，原則として400字詰原稿用紙30枚までとする。
2. 原稿は，横書きとし，提出後訂正を要しないように字句内容を明確にすること。
3. 叙述は，論文にふさわしく，簡潔にし，図・表など最少限にとどめ，本文と図・表の無意味な重複をさけること。
4. 図は，そのまま製版できるように，半透明の用紙に黒インクで書くこと。
5. 主要な用語，外国の人名，地名などの固有名詞は，原語を初出のときだけに付けること。
6. 数字は，算用数字を用いること。
7. 原稿には，要約を200字以内に付すること。
8. 引用文献は，論文の最後に，アルファベット順に一括して付すること。
   文献の記述形式は，次のようにすること。
   a 単行書
   著者 書名 出版社 出版年 ページの指示
   b 編さん書中の論文
   著者 論題名 （著(編)者 書名 出版社 出版年 ページの指示）
   c 雑誌記事
   著者 論題名 誌名 巻 号 ページの指示 年 月 日（注，外国雑誌名は，イタリックの指示をすること）
9. 論題，所属，氏名の英文を付すること。
10. 原著論文については，英文の要約を600語以内に付すること。
    英文の要約は，次のようにする。
    a 白紙に，1行おきにタイプする。
    b 必ず邦訳を添えること。
    c 英文に熟達した人の校閲を経ていること。
11. 原稿は日本読書学会編集委員会（〒112 東京都文京区音羽2—12—21 野間教育研究所内）あてに送付すること。

Vol. 21, No. 3, 4 December, 1978

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Hisataka Mochizuki **President-elect:** Keiroku Okamoto

EDITORS

Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi Junya Noji
Shusuke Fukuzawa Shinichi Masuda Takeshi Murofushi
John Downing Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

Reading Japanese as a foreign language ……*ARISAWA, Shuntaro*……57
Reading and writing abilities as seen in children's book report
……*MASUDA, Shinichi*……65
On guiding young readers of comic books ……*FUJII, Hideaki*……75

Performances

Group instruction and individualized instruction ;
How should they be used to raise reading ability …*MINAGAWA, Kazuko*……83

Materials

Reading research methods (I) : Case study methods ……*SAKANO, Yuji*……91
Reading programs in Canada ……*PIERONEK, Florence*……96
Reading models and reading instruction ……*OKADA, Akira*……99

Official Notes …… 101

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined-number issue) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone concerned with reading. Annual membership dues of U. S. $10.00 include a subscription to THE SCIENCE OF READING. Please send all correspondence and membership applications to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Noma-ken, Kodansha, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第21巻 第3, 4号

<通巻 第81・82号>

昭和53年12月30日 発行

会員頒布

編 集 日本読書学会編集委員会
発 行 人 阪 本 一 郎
発 行 所 日 本 読 書 学 会
〒112
東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京6-3213番

印刷・第一印刷株式会社