ISSN 0387-284 X

読書科学

第38巻 第4号（通巻 第 150 号）平成6年12月1日 発 行（季刊）

特集・学校図書館の活性化
学習に役立つ学校図書館の構想　高 橋 邦 伯

原著
翻案教材を用いた古文の読解指導の試み　舛 田 弘 子
工 藤 与志文

児童における読書困難と作動記憶の関係について　北 尾 倫 彦
英文読解におけるスキーマ活性化のための
読解前活動の効果に関する研究　飯 島 博 之

障害理解における絵本「さっちゃんのまほうのて」
の読み聞かせの効果　徳 田 克 己

150

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

特集・学校図書館の活性化（IV）

学習に役立つ学校図書館の構想
—主体的に学ぶ生徒の育成—　千葉市立葛城中学校　高　橋　邦　伯　123

原著

翻案教材を用いた古文の読解指導の試み
—江戸奇談随筆を題材に—　東北大学　舛　田　弘　子
東北大学　工　藤　与志文　128

児童における読書困難と作動記憶の関係について
京都女子大学　北　尾　倫　彦　141

英文読解におけるスキーマ活性化のための
読解前活動の効果に関する研究
茨城県立牛久栄進高等学校　飯　島　博　之　147

障害理解における絵本「さっちゃんのまほうのて」
の読み聞かせの効果　筑波大学　徳　田　克　己　153

日本読書学会役員（1993年4月1日～1996年3月31日）

会　長（理事長）　佐藤　泰正
副会長（副理事長）　福沢　周亮
常任理事　桑原　隆　阪本　敬彦　鳴島　甫　湊　吉正　村石　昭三
理　事　有沢俊太郎　井上　尚美　今井　靖親　大村　はま　岡田　明
倉澤　栄吉　高木　和子　田近　洵一　徳田　克己　野地　潤家
塙　和明　増田　信一　横山　範子

監　事　平沢　薫　山本　晴雄

常任編集委員　鳴島　甫（編集委員長）
池田　進一　井上　尚美　桑原　隆　阪本　敬彦　徳田　克己
James M. Furukawa　Donald A. Leton
編集委員　有沢俊太郎　石原　敏道　今井　靖親　内田　伸子　江連　隆
大城　宜武　大西　道雄　岡田　明　北尾　倫彦　後藤　惣一
後藤　恒充　小林　國雄　鹿内　信善　首藤　久義　高木　和子
田中　敏　藤田　正春　村井万理子　村石　昭三　望月　善次
山田　純　萬屋　秀雄

The Science of Reading, Vol. 38, No. 4 (1994)

特集・学校図書館の活性化

学習に役立つ学校図書館の構想
——主体的に学ぶ生徒の育成——*

千葉市立葛城中学校　高　橋　邦　伯**

I　読書活動を取り入れて

現在，教育の現場には自ら学ぶ意欲や能力，思考力，表現力などを育成することを基本とする学力観に立った学習指導が求められている。

この要請の背景には，今日の科学技術の進歩と経済の発展がもたらした情報化，国際化，価値観の多様化，核家族化，高齢化などの生徒たちの生活や意識に深く影響をしている社会変化にいかに対応するべきかという問題がある。特に，現代の高度情報化社会の中では、社会の変化に対応するために，生涯にわたって学び続けながら，多くの情報を多くのメディアの中から取捨選択して役立てていくことが必要となってくる。その学び続ける意欲と能力の育成が求められているのである。

本校では，この要請を一つのきっかけとして生徒の生活と学習の中核に幅広く自己教育の活動としての読書活動を位置付けていこうと考えた。この教育課題を解決していくために，本校の教育目標に照らして，葛城中学校生徒の読書活動のあるべき方向を考察し，研究目標を設定した。

研究目標

① 生きて働く情報処理能力の育成（各教科等，各教科間の連携）

ア　読書活動を通じて生徒の主体的な学習を促す学習の場の設定と学習方法を開発する。

イ　学習に役立つ学校図書館を構想する。

② 読書活動に親しむ生徒の育成（特別活動）

ア　生活の中で読書活動を役立てることの意識化をはかる。

イ　生活の中で読書活動を楽しむことの意識化をはかる。

1．各教科での取り組み

当初，本校では大きな戸惑いがあった。各教科での読書活動と言ってもいったいどのようにすればよいかという戸惑いである。しかし，次のように考えることによって次第に幅広い実践が考えられるようになっていった。

従来の「読書指導」は国語科を中心に行われてきた。しかし，「読書活動」は単に本（活字）を読むことだけを意味しない。現代の情報のあり方は，さまざまな媒体によっているからである。活字，映像，音声，語り，行動，絵（イラスト）等さまざまなあり方でわたしたちの生活を取り巻いており，わたしたちは，それらのなかから情報を収集し，情報を処理し，自己表現する。したがって，「読書活動」は単に受容することだけを意味するものではなく，自らの問題や課題の解決に対して，言語やその他の媒体によって必要な情報をとらえ（判断・鑑賞・論理的な把握），情報を処理（思考・解決・発表・表現・創造）する一連の活動としてとらえる。

本校では読書活動を単に活字を「読む」読書という範囲から広げ，さまざまな在り方の情報を「読む」活動で

* Thoughts on a school library conducive to studying.
** TAKAHASHI, Kuninori (Katsuragi Junior High School, Chiba-city)

あり，自己の経験の中に組み入れて自己表現し，再創造する活動ととらえている。この活動の中で学ぶ姿は，一つの教科のものではなく，すべての教科や生徒の学校生活全般にわたって共通のものでなくてはならないし，生涯にわたって学び続けていく力となるものであると考えるからである。

このような考え方を基に生きて働く情報処理能力の育成を目指して，各教科では，各教科の目標を見失うことなく，実践を積み重ねた。

各教科等における実践は次のように行われた。

各教科等における読書活動をどのようにとらえるのかの分析

↓

各学年における年間学習指導計画への位置付けと計画の作成

↓

読書活動の実践(情報処理能力の育成という観点から)

↓

成果及び読書活動における条件・課題の整理

実践は，どの教科とも1学期に最低一回の読書活動の単元構成をすることで計画をした。

また，情報処理能力の諸要素の分析から各教科等で共通する学習過程は次のように考えた。

情報処理能力	学習過程
	①課題の把握 ②学習計画作成
①情報検索の力 （情報を探す力）	③資料収集・選択
②情報収集の力 （情報を集め選択する力）	
③情報理解の力 （調べ理解する力）	④調査・理解
④情報整理の力 （蓄積のための力）	⑤記録
⑤情報創造の力 （目的・場に応じて表現し，新たな情報を発信する力）	⑥表現・伝達 ⑦評価（自己評価）

2．学習に役立つ学校図書館の構想

各教科等で積極的に読書活動を中核とした学習活動を展開して行くためには，資料等が提供できる学校図書館が必要になってくる。学習センターとしての学校図書館の構想は近年叫ばれてきているものである。学習センターとは，多様で豊かな資料を管理保管すると同時に，それらを用いて学習活動が展開できる学校図書館の機能をさしている。したがって，その機能は，現代の情報のあり方を反映して，図書資料ばかりではなく，視聴覚資料やコンピュータの資料を有効に活用することが望ましい。また，各種資料の管理・保管にあたっても，コンピュータのシステムによる集中管理と地域図書館等とのネットワーク化が期待されるところである。理想的な学習センターとしては，①生徒の生活や学習の意欲・興味・関心が喚起できる場であること　②多くの資料を有していること　③情報処理の能力の基本的なことか習得できる場であること　などが考えられる。今回の本校の研究実践においては，上記のことを視野に入れつつも予算や設備を考慮し，図書資料を中心にした整備にとどめた。学習センターづくりの第一歩と考えたからである。

II　学習センターづくり

学習センターづくりにあたっては，全職員で取り組んだ。学校図書館の運営と整備は図書館担当の仕事であると考えられがちであったが，全教科等の学習にいかに活用していくかを考えたとき，全職員の意識が変わらなければならないことが明確になっていった。

1．施設・設備の充実と利用

(1)　教科別の配架

従来の十進分類法に従う配架をやめ，教科別の配架を行った。各教科等での利用促進を考えたからである。配架してみると，教科によって極端に少ない資料しかないところが明白になり，図書購入の際の参考になった。図書によっては，どの教科に入れてよいか迷うものもあったが，各教科で「この単元の学習で使いたい」という判断をしてもらい配架をした。この教科別の配架は，学校図書館における図書配架の一過程であると考える。

(2) 教科別の配架

教料別の配架にともない，各教科での利用促進のために，空き教室を利用し，第二図書室を作った。隣接した空き教室を第二図書室としてあてた。配架は第一図書室：国語，社会　第二図書室：数学，理科，英語，保健体育，技術家庭，音楽，美術，道徳，特活　である。

(3) 利用の促進

職員室の背面に，「第一図書室，第二図書室，視聴覚室，コンピュータ室利用届」のボードを作り，利用が重ならないようにしている。視聴覚室，コンピュータ室を含めての利用を確認し促進しているのは，学習センターづくりの第二段階を想定しているからである。第一，第二図書室ともかなりの教料での利用がみられるようになり，調整をしながら利用をしている。

2．資料収集と整備

図書資料を中心に行った。その他資料の管理，保管にあたっては，図書資料を含めてのコンピュータによる集中管理が今後望ましいと思われる。

(1) 資料収集と整備

各教科教室等の分散していた図書を図書館に集め各教科の配架を行った。現在どのような図書があるかの確認と学習活動にどのように利用できるかを知ることができた。さらに，各教科等で図書を細かく分類し，検索が可能なように図書とカードの照合を全職員と図書委員の生徒で行った。

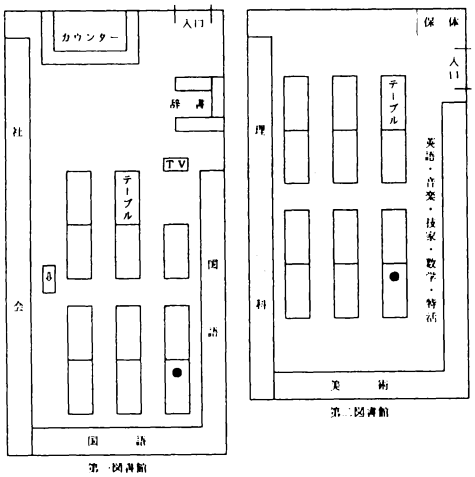
(2) 図書資料の購入

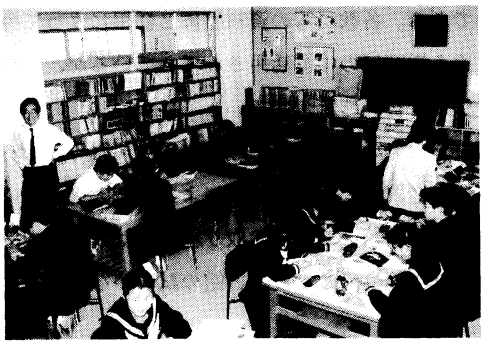
≪市立みやこ図書館の見学≫

図書館運営と購入リスト作成の参考とするために全職員で行った。

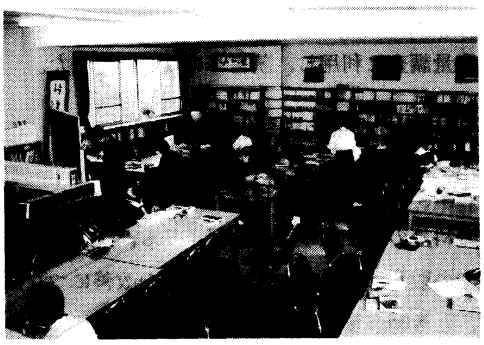
≪図書購入のための下見(夏休み)≫

各教科等の単元の学習の中で，生徒たちが十分に活用できる図書のリストアップのために，全職員で東京の大書店へ出かけた。この下見は教師の図書に対する意識を





第二図書室



第一図書室

変えたように思う。以後，購入希望を制限するまでになった。

(3) その他の資料の蓄積(テーマコーナーへ)

パンフレットや新聞記事等のファイル資料，生徒作品等の蓄積も少しずつであるが進みつつある。特に，生徒作品等の蓄積は生徒が相互に学習活動のイメージを作っていくために有効であるので今後充実させたい。これらの資料を学習で必要な時に，テーマコーナーの資料として図書資料とともに利用できればよいと考えている。

3．利用指導

(1) 図書館利用の基本的マナー，貸し出し方法，資料の調べ方等は各学年とも年度当初国語の時間を利用し，オリエンテーションを行った。

(2) 代本板の利用を導入した。図書資料の所在を明確にさせるために導入した。図書資料の所在と移動については明確になった。しかし，貸り手のプライバシーの問題等を考えると課題が残る部分がある。図書館内での閲覧の際には，番号カードを図書資料の位置に差し込むことをさせた。

4．広報活動(図書委員会の活動を中心にして)

(1) 学級文庫の充実への取り組み

身近なところに図書がある環境を目指し，学級文庫の充実を呼びかけ，収集と管理にあたった。

(2) 図書館だよりの発行

利用規定，新着図書紹介，「私のすすめる一冊」の特集等を掲載し読書への意欲を誘った。

(3) 掲示物の充実　新着図書紹介を意欲的に行った。

(4) 読書記録「本の旅」の利用促進

読書量調査に利用し，読書への喚起を行った。

III 実践の成果と課題

1．生きて働く情報処理能力の育成

各教科等の取り組みでは，何よりも，読書活動の各教科等での取り組みは，大きく指導法の改善につながることだ，と教師が意識できたことである。生徒の主体的な学習のために，学習の個性化・個別化のために読書活動の推進は今後も図らねばならない。また，各教科等の読書活動の中で，生徒の主体的な学習を目指した学習の場を設定することにより，「なすことによって学ぶ」という姿勢ができつつある。各教科等の読書活動の視点は教科の特性によって様々であるが，共通して言えることは，生徒が資料を活用し，自ら学び取るという指導過程を考え，場を設定して行くことで，生徒の学習のエネルギーが今まで以上に引き出すことができることが確認できたことである。さらに，生徒達は表現方法が豊かになり，様々な表現方法を工夫して生活の中で生かしている。表現をすることを厭わなくなった。

読書活動において欠くことができない要素や条件が確認できつつあることも成果であった。

これらのことは，各教科等での実践の中で現実の問題として意識されたことであった。今後の課題として，各教科等では教科の目標を見失うことなく，今後もこれらの要素の確認と条件整備に向かう。

研究に着手した当初，教師の間では戸惑いがあった。しかし，少しずつ実践を重ねていくうちに，日常行ってきている学習活動を，生徒が適切に資料を活用し，より社会生活に生きて働く力を培うものとして意識できるようになってきた。全職員の意識が学習の資料を自ら選択するようになったことは大きな成果である。今後も，少しずつでも各教科等の実践を積み重ね，実践の中で生まれてくることを大切にしたい。

2．学校図書館の構想

学習センターとしての学校図書館の構想は，まだ第一段階である。各教科等の資料整備と活用によって今までとは違う雰囲気の中で活用されてきているが，学校全体での様々な資料の統合までいっていない。

また，生徒の動線上にある図書館，司書等の人的配置，予算的な措置，コンピュータによる地域図書館とのネットワーク作り等，一学校の取り組みではなく，地域を巻き込んだ広範囲での学校図書館の試みがなされるべきである。

Ⅳ　おわりに

本校の実践は，読書活動の一つの方向を示したに過ぎない。しかし，生徒自身が学習活動を自分のものとし，生きて働く力を身につけていく方向は学校図書館を中心にして明確になりつつある。本校での取り組みは今後もまだ継続されるが，多くの学校で様々な試みがされ，交流しながら新たな方向を開拓できればと思っている。

The Science of Reading, Vol.38, No. 4 (1994)

翻案教材を用いた古文の読解指導の試み
——江戸奇談随筆を題材に——*

東北大学　舛　田　弘　子
東北大学　工　藤　与志文**

1．問題と目的

学習指導要領によれば，高等学校における古典の教育については，以下の目標が設定されている。すなわち，古典Ｉにおいては,「古典としての古文と漢文を読解し鑑賞する能力を養うとともに，ものの見方，感じ方，考え方を広くし，古典に親しむことによって人生を豊かにする態度を育てる。」であり，古典IIにおいては，「古典としての古文と漢文を読解し鑑賞する能力を高めるとともに，ものの見方，感じ方，考え方を深め，古典に親しむことによって人生を豊かにする態度を育てる。」である。

ところで，上記の目標を達成するためには，学習者が古文に対して興味と関心を持ち，古文を読みたい，読んでみようと思う気持ちを持続させることが大切になってくるであろう。それには，古文学習の導入の時期に，古文に対する興味，関心を持たせるような教材を配置することが重要であると筆者らは考える。

ところで，その導入期の教材として，実際にはどのようなものが用いられているのであろうか。筆者らの調べによれば，『宇治拾遺物語』，『伊曽保物語』『徒然草』などからの短編が用いられている。そして，教材としての扱いは，現代語訳が添えられたり，古語への注釈がなされるなどして，初学者にも読みやすく工夫がなされている。また，例えば『宇治拾遺物語』の「児(ちご)の空寝」は，笑い話であり，学習者に興味を持たせるという意図がうかがえる。

しかし，現代の小説や随筆を味わう場合を考えてみても分かるように，一つ一つの言葉の意味が分かれば読解としてそれで十分であると言うわけではない。例えば，前述の「児の空寝」は，「僧たちが夜退屈なので，かいもちひを作ろうということになった。児は楽しみにしていたが，できるまで起きて待っているのも気が引ける。寝たふりをしていればきっと誰か起こすだろうと思っていると，思いどおり起こしてくれた。しかし，一度で起きるといかにも待ち構えていたようで恥ずかしい。だがもう一度起こしてほしいと思っているのに，起こしてくれない。仕方なく，ずいぶん時間が経ってから返事をし，僧たちに笑われた。」という話だが，これにしても，笑い話として楽しむためには，その時代背景の理解が必要である。例えば，「かいもちひ」とはどんな食べ物だったのか，児とはどんな存在で，年はいくつぐらいか，なぜ児は寺にいるのか，僧がたくさんいるらしいがなぜか，これらの事が理解されて初めて，この話が笑い話として味わえると言えよう。しかし，初学者に取って，これらの事を理解するのは決して楽なことではない。なぜなら，これらの文章の扱う時代・生活感覚が，学習者の生活感覚・時代感覚から掛け離れてしまっているからである。

日本文学の中で重要な位置を占めるだけでなく，文学作品として味わいの深い，『枕草子』，『源氏物語』，『徒然草』を教材として扱う場合においても同様の問題が生じ

* An alternative method for the teaching of reading of Japanese classical literature: Using weird stories from the Edo period.
** MASUDA, Hiroko & KUDŌ, Yoshifumi (Tohoku University)

る。これらのいわゆる「古典」を高校生が学習するのはもちろん大切なことであり，学習指導要領もそれを意図していることは明らかである。ところが高校生の生活感覚からすると，これらの「古典」は，非常に遠いものであると言わざるを得まい。例えば，『枕草子』，『源氏物語』であるが，文学を享受する立場にあった当時の宮廷人にしてみれば，これらの中で描き出されているのは，自分に取ってなじみの深い宮廷生活である。つまり，宮廷の中での行事，習慣に始まり，価値観，美意識，人間関係なども共有されていることによって，より作品を楽しめたものと考えられる。また，『徒然草』でも，当時の不安定な世の中での無常観や，思想などが共有されていればこそ，味わいも深まると言うものであろう。

武田（1981）は，『徒然草』を，入門教材として適していると結論している。その理由としては，文章が短いこと，文章構成が整っていて内容の把握がしやすいこと，歯ぎれがよくテンポの速い文体であること，語彙が豊富で古語や文語文法に慣れさせやすいこと，などが挙げられている。

しかし，現代の高校生が，これらの「古典」を味わうためには，文法・古語が分かって，文章に何が書いてあるのかを理解し，更に，背景となる知識や感覚が分からねばならない。文章を逐語訳することができても，この「背景となる知識や感覚の理解」が欠如しているのであるならば，古文を現代文に置き換えただけであり，これらの「古典」を十分に味わうことは困難であろう。

むしろ，古文読解の初心者向けの教材としては，彼らの生活感覚と掛け離れた世界の話よりは，生活感覚としては共通点が多く，ただ古文で表記されているだけ，というような文章の方が適当なのではないだろうか。現代文になっても良く分からない文章が，古文で分かるはずもなく，しかも文法・古語の細かい知識を要求されるのでは，古文が嫌いになるのも理の当然であるように思われる。「古典」として認識されているものでなくても，現代文で読めばさらりと理解でき，笑い・恐怖などを誘い，興味を引くような文章の方が，古文に対する関心を高め，古文学習を持続させるのではないかと筆者らは考える。武田（1981）も，「少しでも生徒の興味・関心をよぶものを選ぶ方が，よいのではなかろうか。……（中略）……滑稽談・奇聞逸話の方がより多く選ばれてよいと考える。」としている。武田は「徒然草」の中から選択するときの基準について述べているのだが，古文初学者に時代背景・生活感覚の点でよりなじみがあるかどうかで考えるならば，そして導入として興味，関心を重視するならば，「古典」である必要は必ずしもないのではないだろうか。

もう一つの問題として，高校の古文の授業は文法中心にならざるを得ないということが挙げられる。確かに受験を意識すればどうしても細かい文法や古語にこだわったものになってしまうことは，仕方がないかも知れない。文法学習はほとんど暗記によるものになるため，決して楽しい経験であるとは言えず，そのために，古文に対して，「嫌い，つまらない，読みたくない」と言う印象を持ってしまうことが考えられる。また，導入期に文法や古語の知識をあまり強調すると，「文法・古語がいちいち完璧に分からなければ，古文を読んでも意味が分からない」と誤解されてしまう可能性もあるだろう。個々の語や文の意味が分かった上でストーリーを理解するという読解の仕方の他に，ストーリーをまず理解してから個々の語や文の意味を推測するという読解の仕方もあるのである。もちろん大学受験のためには，古語・文法をきちんと暗記し，完璧な現代語訳を作れるような学習者にするための授業と言うのは，重要な意味を持つ。しかしながら，試験を離れた時，そのような考え方は，かえって古文に対する敷居を高くする結果となるだろう。

筆者の一人が国語を担当する外国語系専門学校の学生が今回の学習者である。彼らは，高等学校で古文・漢文を学んできている。しかしながら，彼らの古文読解能力は，ほとんど初学者と見なしてよいものである。後に述べるが，これは，彼らのほとんどがこれまで受けてきた古文の授業に興味を持てず，古文はつまらないもの，嫌いなものとしてきたためであろう。現在の彼らは，当然

ながら，もう受験のために古文を勉強する必要はなくなっている。従って，大学受験向けに文法を暗記し，古語の知識を高め，問題を解く力をつけることは今回の目標にはならない。だが，指導要領にもあるように，古文を学ぶことの意義は，大学受験のためだけではなく，「古典に親しむことによって人生を豊かにする」というところにもあることは言うまでもないことである。そこで彼らには，試験を離れて，古文を味わい，楽しめるようになってほしいと筆者らは考えた。

そこで，以下のような教授目標を設定した。

(1) 「古文」とは，「昔の日本人の書いた文章の総称」である。従って，名作と言われる純文学以外に，大衆小説やゴシップ雑誌など，さまざまな文章が現代にあるように，昔にも『枕草子』，『源氏物語』，『徒然草』以外にも，笑いや恐怖やその他情動的な反応を誘うような，軽めの読み物もある。そのことを文章を読むことを通して知らせる。

(2) 古文は，辞書を引きつつ原文を完璧に訳せるように読むだけが読み方ではない。大体のストーリーを大づかみにし，その後古文の言葉の趣を味わいながら読む読み方もあることを知らせる。

(3) (1)・(2)の教授目標の実現を目指した教授プランに基づいて古文を読むことによって，「嫌い」，「つまらない」，「読みたくない」というネガティブな反応から，「読んでもいい」，「もっと読みたい」というポジティブな反応へ変容させる。

これらの教授目標を達成するために，具体的には次のように教授原則を定め，教授プランを作成した。対応する教授目標毎に，教授原則を列挙する。

1）は，前述の(1)に対応する。ここについては，古文作品に対し，学習者が非常に限られた知識しか持たないことが明らかなので，学習者がこれまでに授業等でほとんど経験していないであろうと予測できる時代と，ジャンルの作品を教材として選択した。具体的には，江戸時代の奇談随筆である「北窓瑣談」(1829／1961) の中から，「異形を見る[1]」を取り上げた。「異形を見る」は，いわゆる怪談に近いものであり，学習者たちは，『枕草子』，『源氏物語』他の宮廷物語や，『徒然草』などの無常観随筆よりは，興味を持って読むことができるのではないかと考えたためである。

2）は，前述の(2)に対応する。ここについては，杉浦日向子作の漫画，『百物語』の中から，『北窓瑣談』の「異形を見る」を翻案したと思われる「異形の家人の話」を教材として利用することにした。漫画を用いて，あらかじめストーリーを大づかみにしておけば，古文の細かい文法や古語の知識がなくても，原文を味わうことができるのではないかと考えたためである。また，杉浦による漫画「異形の家人の話」は，後にプランの所で指摘するが，細かいところで原文との違いがあり，それによる印象の違いなども，授業の中で読み取らせることができると考えた。

また，原文を味わうためには，古語の辞書的な意味の理解は多少あいまいなままでも，その言葉が何を表現しようとしているのか，具体的にイメージとして思い描くことは重要なことであると筆者らは考える。従って，古語を辞書的に現代語に訳すのではなく，その古語の表現している具体的な内容を強調して発問にしていくことによって，学習者が古文の趣を味わうことができるように意図した。

以上の事から，教授原則1）および2）に基づいて作成された本研究の教授プランによる古文の読解指導により，教授目標(1)および(2)が達成され，その事によって，教授目標(3)もおのずと達成されることが期待できる。

2．方　法

1）学習者および授業者

学習者は，前述の通り，仙台市内の外国語系専門学校の2年生90名（女子74名，男子16名）である。筆者の一人が，彼等が1年生の時から，「国語」というタイトルの授業を担当している。この授業で扱ってきたのはすべて現代文であり，多少なりとも古典を題材としたのは，彼等が1年生の時に，「慶安の御触書」を現代語訳したもの

（舛田，1994）を読み物教材として扱った程度である。今回の授業も，筆者の一人によって行われた。

2）教材の記述

前述の教授原則に従い，作成した教材について記述する。まず，学習者に配付したプリントの全文を表1に示す。このプリントの発問系列が教授プランを具体化したものである。

プランの流れは，大まかにいって次のようなものである。最初に翻案教材である漫画を読んで大まかなストーリーを確認し(一)[2]，本文を語句の示している具体的な意味内容を考えつつひととおり読み(二)，漫画と原文の違いを検討し（三)，感想をまとめる（四・五)。

既に述べたように，この授業では，題材として江戸時代の随筆である『北窓瑣談』を用いている。この『北窓瑣談』は，1829年，医師であった橘春暉（南谿）によって書かれたものである。内容としては，「異形を見る」のような奇談の他に，四書五経に関するもの，医学に関するもの，旧友の思い出など非常に幅が広い[3]。

「異形を見る」を翻案して漫画にしたと推測されるのが，前述の杉浦日向子『百物語　壱』所収の「異形の家人の話(資料3参照)」である。杉浦は，『百物語』(壱～参)において，古典に出典があると見られる奇談を題材にして，漫画化している[4]。「異形の家人」の漫画の中で用いられている言葉は，多少難解な言葉もあるにせよ，現代語である。また『百物語』版「異形の家人」のストーリーは，「異形を見る」とほぼ同じである。

しかしながら，この2つの作品は，一箇所，決定的に異なっているところがある。それは，『北窓瑣談』版が，「暑さと疲れのせいで異形を見た」としているのに対し，杉浦版では，異形を見たのは，「鬼がとりついていたからだろう」と最後にほのめかされていることである。つまり，『百物語』版では，「異形」を「鬼」という外部の怪のせいだとして，説明をつけていることになる。この違いが，この2つの作品が扱う「怖さ」の質を全く異なったものにしていると考えられる。『北窓瑣談』版では，「普通の人間でも，暑さと疲れのせいで，異形を見てしまう可能性があるのだ」として，「人間の心の深淵の不思議さ，不気味さ」をうかがわせている。それに対して，『百物語』版では，「鬼」を出してくることによって，「鬼という存在の気味悪さ，とりつかれることの恐怖」を前面に出すことになると，筆者らは解釈した。そこで，この事については，プランの中で学習者に確認し(三)，読み取らせるようにした。他にも，主人公の名前が違っていたり(一，二の2)，登場人物の異形が異なっていたり(二の8)，教訓めいた言明があったりなどの細かい違いがある。それらの相違点のいくつかについてはプランの中で触れて，読み手が受ける印象の違いがどのようなものであるかを確認することにした。

また，古語の辞書的な意味を聞くのではなくて，古語から感じ取れるイメージや，具体的内容についての発問を多く設けた（二の1，3，4，5，6，7，9，10，12，14，15，16，17)。特に，学習者の既有の知識をできるだけ利用して語の意味内容を類推させるために，現在も使われている言葉をヒントとして与えた（例：二の4，「政」に，「公務員の行政職」など)。また，分かりにくそうなところには，選択肢を与えた（例：二の7など)。

さらに，本文の会話文にあたる部分を現代語に置き換えさせた(二の11，13)。これは，授業においては，文脈が十分学習者に押さえられていることを確認した上で行なうことにした。ただ現代語に直すのではなく，多少意訳になっても雰囲気が伝わればそれでいいと伝え，足りない言葉は文脈を考えて補うよう，教示した。

3）授業のあらまし

このプランによる授業は，1994年7月7日（木）と14日（木）の2週間にわたって，それぞれ1時間ずつ計2時間行われた。学習者には，最初に，漫画版「異形の家人」（B4，2枚：資料3参照)と，発問ならびに回答記入用プリント（B4，2枚）の計4枚が最初に渡された。次いで，発問の一が終わってから，原文（B5，1枚：資料1参照）が渡された。授業の最初の1時間は，プリントの一から二の8まで，次の1時間でプリントの二の9から，五まで進めた。四の感想を書く前には，筆者ら

による現代語訳（B５，１枚：資料２参照）が渡された。授業終了後に，回答記入用プリントは回収した。なお，授業中に，古語辞典は使用しなかった。

３．結果と考察

授業は，プリントの発問に対して学生が答える形で進められた。ここでは，発問ごとに学生から出された回答例を紹介する。

◎発問一について

＊〈主人公の名前〉

「吉田某」というのはすぐ回答された。しかしながら，「某」が読めない学習者がほとんどであった。「ぼう」，「なにがし」と読むことを伝えた。

＊〈起こった事件〉

「家の中の人物が異形になっていた」という回答が得られた。この時点で「異形」という言葉が出てくることは授業者は予想していなかった。また，後に原文との違いを明らかにするための伏線とする必要もあったため，「異形とは具体的にどういうこと？」と問い，「妻が牛，若党が蛙，下女が馬，子供が芋虫」との回答をそれぞれ得た。

＊〈主人公の対応〉

「刀へ手をかけたが思いとどまる」，「奥座敷で寝ていた」と回答。念の為，「なぜ思いとどまったのか」を確認し，「声や挙措がいつものままだったから」との回答を得た。

＊〈結果〉

「夕方にはいつもの家内に戻っていた」，「誰も死なない」と回答する。

＊〈原因〉

「わからない」という学習者もいたが，最終的に「背中に鬼を背負っていた」と回答する。鬼が原因だと明言されているのではなく，仄めかされているのだということも確認する。学習者によっては，自分自身が異形の原因を何だと思うか，ということと，作者としては何を原因として仄めかしているかが混乱している可能性があり，それが「わからない」という回答になったと考えられる。これは，発問の言葉にも問題があったと言えるだろう。

◎発問二について

1〈「異形」とは〉

「変な顔」，「いつもとは違っている」，「人間ではない」と回答。語義通りに解釈しようとし，「つまりどういうことなの？」と重ねて聞かないと，具体的にどういうことなのかはなかなか出てきにくかった。

2〈主人公の名前〉

「何の久兵衛」と回答。漫画では「吉田某」となっていることに言及し，「何の久兵衛」とは，見たり聞いたりした感じがどう違うかを聞く。「吉田の方がかたい感じ」という回答が得られたので，漫画の作者はより「武士らしく」，かたい感じの名前にしたのかもしれないことに言及する。

3〈「炎暑の頃」とは〉

「夏，八月ごろ」，「真夏，とても暑い」「炎という字から，真夏だと思う」などの回答があった。「炎」という字のイメージに言及した学習者は少なかったが，「とても暑い」ということはいずれの学習者も感じ取っていたようであるので，問題はないと考える。

4〈「政（まつりごと）」とは〉

「政治，国家を運営する」，「とりしまり」，「公務」などの回答が得られた。ヒントとして，「公務員の行政職」を出して，理解の助けにしようとしたが，「県庁や市役所に行ったことない？」と聞いても，はかばかしい答えは帰ってこなかった。

5〈「心地もあしく」とは〉

「気分がよくない」はすぐ回答された。

〈「あしく」の漢字〉

「あしく」が「悪しく」であることも，すんなり出た。授業者側から，「あし」と「わろし」の違いについて触れ，「なんとなく気分が優れない」などというものではなく，「とにかく気分がひどく悪い状態だ」ということを確認した。

6〈「抜き打ち」とは〉

「刀を抜いて，妻を打つ」と回答。打つとは，切ることだ，と確認する。また，「いきなり抜いていきなり切る」のか，「ゆっくり抜いて狙い定めてゆっくり切る」のかという問い掛けには，「いきなり」の方だと回答があった。

7〈「異形ならざるはなし」とは〉

すんなり「c」と回答する。

8〈漫画と原文で「異形」が違うのは〉

「子供が漫画では芋虫，原文では鬼」，「若党は原文では出てこない」と回答。原文と漫画の味わいの違いを確認するために，「自分の子供が芋虫と鬼とではどちらが嫌か」と聞くと，半々くらいであった。

9〈「大かたならざる怪異」とは〉

もともとの筆者らの意図としては，「普通でない」から，「b」が適当であろうと考えていたが，「c」でも意味としてはそう不自然ではないことに，授業中に気が付いた。そこで，bcのどちらでもよいとしたが，似たような選択肢であるために，学習者が迷う原因を作ってしまったかもしれない。

10〈「仕損(しそん)じて」とは〉

すぐには回答が得られなかった。「急いては事を仕損じる」の意味は分かるのだが，「何をすることが仕損じることになるのか」が，学習者の中で今一つはっきりしていなかったのかもしれない。そこで，「刀を抜いて切りかかって失敗すること」，「家の者を殺すことがもしかすると失敗になるかもしれない」と，こちらから回答を与えた。

11〈「武士の名も恥かし」の現代の言葉への置き換え〉

回答を授業中に板書したものを以下に示す。「武士なのに刀で失敗してしまったら恥ずかしい」，「自分の地位に傷が付く」，「武士なのに情けない」。他にも，学習者が自分でプリントに書いていたものとしては，「武士の名がすたる」，「世間体に響く，頭がおかしいと思われる」，「武士ともあろうものが女に刀は抜かん」，「武士の面子も保てなくなる」などがあった。文脈を汲み取り，適切な現代語にできていると高く評価できる。

12〈「常ならざるに」とは〉

「普通でない」，「顔色が悪い」，「殺気だっている」などと回答。「殺気だっている」には，単に気分が悪いと言うことだけではなく，内心の動揺とそれを押さえようとするところまで学習者が読み取ったことがうかがえる。

13〈「心地いかが」の現代語への置き換え〉

板書したものは，「どうかしたのですか？」，「気分はどうですか？」，「具合はいかが？」などであった。他にも，「大丈夫？」，「調子はどうですか？」，「どーしたの？」，「気分が悪いんじゃない？」などがあった。文脈から適切な言葉を選択できていると言っていいだろう。

14〈「常体(つねてい)の顔」とは〉

どうしても古語の意味にそって逐語的に「普段どおりの顔」，「いつもの顔」と回答する傾向があるが，「つまり具体的にはどう言うこと？」と更に質問を重ねると，「人の顔」と回答することが可能なので，特に問題はないと考える。

15〈「斯(か)く見えし」とは〉

「妻が牛，子供が鬼・・・」などと，細かく答える傾向にあった。念の為に「家中のものが異形に見えたこと」だと，補っておいた。

16〈「手打ちにする」とは〉

「切ること」，「殺すこと」と回答。「手」という言葉には，「自分でする」という意味があり，従って，「自分で刀を抜いて切る」のだと言うことを補足した。

17〈「慎(つつし)むべし」とは〉

「むやみに刀を抜いたり早とちりはいけない」，「殺すなということ」と回答。

◎発問三について

漫画と原文の終わり方の違いはすぐ回答された。そこで，「漫画の方が怖いか，原文の方が怖いか」と聞くと，7：3で漫画の方が怖いと言う学習者が多かった。その理由としては，「鬼というものが怖い」，「とりつかれるな

んて怖い」が漫画派であり，「鬼のせいなら納得が行くが，暑さと疲れというのが怖い」，「この頃は暑いので，自分にも幻覚があるかもしれない」が原文派であった。そこで漫画と原文の怖さの違いを，「鬼という存在自体が示す怖さ」と「普通の人がふとしたことで異常になってしまう怖さ」とまとめた。現代の若者である学習者たちのほとんどが杉浦の漫画の方が怖いといったことは，杉浦の仕掛けが成功したと言えるだろう。しかしながら，四で示すように，原文の終わり方を肯定的に評価している学習者も多い（後述の感想のカテゴリー③漫画と原文の違いに言及したもの参照）。今回の教授活動によって，原文を十分に味わえたことの傍証となると筆者らは考える。

また，「教訓」の存在の有無について，授業では触れなかったが，感想では教訓に着目している学習者もいて（後述の感想のカテゴリー④扱った話の内容に言及したもの参照），その面でも，原文の読みがしっかりしていたといっていいだろう。

◎発問四について

以下に学生の感想の一部をカテゴリー別に示す。なお，（ ）の中に，性別とプランの五（もっと古文を読んでみたいと思うか）に対する回答を記した。

① 扱われた教材が奇談随筆であることに関連したもの

・このような不思議なお話を勉強したのは初めてです。このような絶対あり得ないようなお話の方がのめり込めるので，またやってみたいです。（女：読みたい）

・古文にもこのような面白い話もあったんだと思った。内容的にはわかりやすかった。（女：どっちでもいい）

・古文はすごく苦手だと思っていたけれど（高校の頃），内容が楽しかったので，スラスラ読めたので嬉しかった。（女：読みたい）

② 漫画があったことを積極的に評価したもの

・漫画と文章，両方あったので読みやすかった。武士はプライドが高いので暑さと緊張でおかしくなったのだろうと思った。（男：どっちでもいい）

・あんまり古文は好きでなかったが漫画だと読みやすく何となくだが意味も分かるような感じがする。（男：読みたい）

・漫画で見ると古文も楽しいと思う。でも原文を作った人は何でこんな話を作ったのかよくわからない。私はこんな人の顔が動物とかになっているなんてあり得ないと思うし，たとえ見えても久兵衛のように悩むかなぁ，と思うからです。ちょっとバカバカしい話，とも思った。でも，古文を理解するのにはこのくらいがいいのかなぁ。（女：どっちでもいい）

・漫画の内容はつまらなかったと思う。ただ，考え込まずに読み通せるので，授業で用いるのにはいい教材ではないだろうか。（男：どっちでもいい）

③ 漫画と原文の違いに言及したもの

・私は原文の方が好きだ。“暑さと疲れで幻覚を見てしまう”というのは，結構現実的な話だと思う。（女：読みたくない）

・漫画よりも文章を読んだ方が怖いかもしれないと思った。文章の方がなんとなく書きかたでまた怖さを増していると思う。漫画は読みやすいと思う。（女：どっちでもいい）

・漫画の方は鬼ということで，余り現実的にはあり得ないような“お話”で済ませられるけど，原文の方は，もしかしたらありえることかもしれない。人間って，何か，怖いところを持っているなと思った。（女：読みたい）

・面白かった。漫画と原文では原文の方が雰囲気があっていいと思った。古文は好きではないが先に漫画を読んだせいか，原文の内容が取りやすく，高校の授業みたいにすごい抵抗を感じないで読み理解することができた。（女：読みたい）

・家に帰ったら見る人すべてが異形になっていたら，こんな恐ろしい事はないと思う。原因はどちらも違う事を書いているが，私は暑さと疲れによって異形を見るほうが怖いと思う。古典はきらいでしたが，今回は面白かったです。（女：読みたい）

・文章の方では最後にはやとちりな判断で行動してはいけない，というような教訓があるが，漫画の方だと単な

る怪談になっている。その時代の日本と今の日本とでは，着るものも家も政治もほとんどすべて異なっていて，まるで他の国の話のような気がするときがある。だからもし本当に鬼が乗っていたとしても，そのころは鬼くらいいたのかもしれないと変に納得してしまうので不思議だ。（女：どっちでもいい）

・原文の方がずっと重みがあって，私は好きです。漫画は落ちがくだらないし，原文の最後にあるような教訓（という程のものでもありませんが）がないのでしり切れトンボになっていると思います。最悪なのはカエルの絵と背中の鬼がさるに見えてしまう所です。（女：どっちでもいい）

・どちらも面白かった。漫画では原因が鬼になっているが，この話の場合，やっぱり原因が鬼の方が面白いと思う。この話自体は面白いけど，そのままは難しい。（女：読みたい。ただし簡単だったら。）

・漫画は唯でも読めるし，読みやすい事もあって最後の結末は漫画ならではの実在しない鬼で終わるけれど，私はどちらかというと文章のおちの方が奥深くていいと思った。（女：読みたい）

④　扱った話の内容に言及したもの

・とても面白い話だと思った。心の奥底にある恐怖心が幻覚を見せたのかと思うと怖くなった。（女：どっちでもいい）

・意味をよくよく知ると面白さが増した。本当にこんな事があったら怖いけれど，幻覚だったら一度くらい経験してみたい気もする。（女：どっちでもいい）

・面白かった。何か教訓があったのだろうか。おそらく「かかることのあるべければ慎むべし」だろう。その辺のことはさだかではないが，昔の話の方が現代の怪奇話より，よっぽど怖いと思う。（女：読みたい）

・原文は何か別に伝えたい事があると思った。漫画はただ単に怖さを表現しているが，原文は心にゆとりを持つ事をその時代の人に伝えている気がした。昔の人は頭がいいと思うので，今現代に伝わっている話は裏の意味があるような気がして（教えみたいなもの）楽しかった。（女：読みたい）

◎発問五について

学生の回答は，「読みたい」が54名（60.0%），「どっちでもいい」が28名（31.1%），「読みたくない」が4名（4.4%），無答が4名（4.4%）であった。「読みたい」と答えた学生と，「どっちでもいい」と答えた学生を合わせると，実に9割以上の学生が，古文を読むことにポジティブな姿勢を示していると言っていいことになる。

3．討　論

以上の授業の結果から，筆者らの教授目標が達成されたか否かを検討する。プラン作成の参考にするために，授業の前に学習者への簡単なアンケートを行ったので，その結果を授業前の状態とし，それを踏まえて，ここでの議論を行う。

まず，教授目標(1)〈「古文」には，軽めの読み物もあることを文章を読むことを通して知らせる〉についてである。授業前のアンケートでは，学習者によって，高校時代に学習したものとして挙げられた古文の作品は，『枕草子』，『徒然草』，『源氏物語』，『平家物語』，『竹取物語』，『伊勢物語』などであった。

授業後では，感想（カテゴリー①）で，学習者が「このような不思議なお話を勉強したのは初めて」，「このような面白い話もあったんだと思った」「古文はすごく苦手だと思っていたけれど（高校の頃），内容が楽しかったので，スラスラ読めたので嬉しかった」などの思いを抱いたことが見て取れるので，この教授目標は達成されたと考える。

今回の教材が奇談随筆であったことは，学習者に興味を呼び起こし，学習を促進し，一部の学生には更なる学習意欲を高めたと考えられる。それは，学習者が感想（カテゴリー①）の中で述べていることから推測されるし，更に話の内容について否定的な感想は，一つも見られなかったためである。これに対して，授業前のアンケートで，学習者が「学習した記憶のある古文」として挙げたものについて，おもしろかったかどうかを聞いたところ，

「つまらなかった」という反応が目立った。従って，問題と目的のところで展開したように，古文初学者に奇談随筆を読ませることは，いわゆる「古典」から入るよりも適切であると思われる。

つぎに，教授目標(2)〈古文の大体のストーリーを大づかみにし，その後古文の言葉の趣を味わいながら読む読み方もあることを知らせる〉についてである。授業前のアンケートで「古文がつまらない・嫌いな理由」について聞いたところ，「文法が難しい」，「言葉がわからない」，「普通に読んで一度で理解できない」，「現在の生活とは関わりが無いので興味がない」などの回答があり，特に目立ったのは，「古語・文法が難しい」という回答であった。筆者らが，文法，古語の知識がなくても，翻案教材によってストーリーを大づかみにするという目標を立てたことは，このように「文法・古語」を苦手とする学習者に取っては非常に適切であったと言えよう。

授業後では，発問二などにおける古語の意味に対する問いかけに対しても，一々辞書を引くことなく，ほぼ適切に答えることが出来ていた。これは，漫画によって与えられた文脈やストーリーに基づいて，単語や文の意味を十分に推測できたことを意味していよう。この事は，授業後の感想のカテゴリー②で，「漫画と文章，両方あったので読みやすかった」，「あんまり古文は好きでなかったが漫画だと読みやすく何となくだが意味も分かるような感じがする」，「漫画で見ると古文も楽しい」，「漫画の内容はつまらなかったと思う。ただ，考え込まずに読み通せる」というような感想があったことからもわかる。また，原文の持つ教訓の意味に授業ではほとんど触れずに終わってしまったのにも関わらず，学習者の一部は，「何か教訓があったのだろうか。おそらく『かかることのあるべければ慎むべし』だろう」，「漫画はただ単に怖さを表現しているが，原文は心にゆとりを持つ事をその時代の人に伝えている気がした」と感想で述べている。特に教授者側が強調しなくても，教訓を読み取ることができたことを示すものであろう。この教授目標も達成されたと考えられる。

最後に，教授目標の(3)〈「つまらない・読みたくない」から「読んでもいい・もっと読みたい」へ変容させる〉について述べる。授業前のアンケートで，「古文は好きか，嫌いか」について聞いたところ，「興味がない」，「嫌い」，「つまらない」と多くの学習者が回答していたのに対し，授業後の発問五への回答は，前述の通り，「読みたい・どっちでもいい」と答える学習者が9割以上を占め，「読みたくない」とするのはごく僅かであった。このことから，学習者たちはこの教授活動によって，この教材に関心を持ち，それが古文への関心に広がったものと見てよいだろう。

これらの結果から，高等学校での授業においても，奇談随筆や翻案教材を用いることで，学習者たちの学習意欲を高め，理解を促進することが可能であると考えられる。しかしながら，問題と目的のところでも触れたが，奇談随筆を用いている教科書などほとんどないのが現状である。今回の結果が示すように，少なくとも導入として江戸奇談随筆を翻案教材と共に用いることは大変有効であった。導入のみにとどまらず，これらの随筆は，江戸時代の人間のものの見方，考え方，それから作者の受けていた中国思想や中国文学の影響を知る上でも大きな役割を果たすと考えられる。また，問題と目的の所でも触れたように，学習者たちにとっても比較的なじみが深いテーマを扱っているものも多い。従って，筆者らは，教材として江戸奇談随筆を用いることを，ここに改めて提案するものである。

今後の研究の方向としては，本研究においてその有効性が確認された「ストーリーの理解から個々の文や語の推測へ」という教授原則が古文をより深く理解する上でも有効であるかという点を検討することが挙げられる。更には，このような原則で構成された授業によって，学習者の側に，「まずストーリーを簡単に押さえてから，個別的に分かりにくいところを検討する」という読み方のストラテジーを身につけさせることが可能になるのではないかと考える。そしてそのストラテジーによる読みが，古典をより深く味わい，古典に親しむことにつながると，

筆者らは考えている。

注

(1) 原文及び現代語訳は資料1，2を参照のこと。

(2) 以下，カッコ内の数字は対応する発問の番号である。

(3) 『北窓瑣談』では，それぞれの文章には特に表題は付いていない。この「異形を見る」という表題，並びに授業で使用した原文は，『随筆辞典　4　奇談異聞編』による。『随筆辞典』版と『北窓瑣談』版は，漢字とひらがなの表記に違いがある。

(4) 杉浦の『百物語』の中で，「異形の家人の話」以外にも，既に出典が工藤（1991）によって明らかにされているものがある。詳しくは，国語教授科学　第1巻　第3号　p. 36～41を参照されたい。

参考・引用文献

工藤与志文　奇談随筆を古文教材に使おう　国語教授科学　第1巻　第3号　pp. 36-41　1991

柴田宵曲編　随筆辞典　4　奇談異聞編　東京堂出版　1961　pp 13

杉浦日向子　異形の家人の話　百物語　壱　新潮社　pp. 53-60

武田　孝　古典語・古典教育論考　教育出版センター　1981

橘　春暉　北窓瑣談　1829　（関根正直他監修　日本随筆大成　第二期　第八巻　日本随筆大成刊行会　1928　所収）pp. 156-344

舛田　弘子　現代語訳　慶安のおふれがき　わかる授業の創造　pp. 51-63

森　銑三編　随筆辞典5　解題編　東京堂出版　1961　pp. 449-450

文部省　高等学校学習指導要領解説　国語編　教育出版株式会社　1993　pp. 102-126

表1　授業の発問系列を示したプリント

一　漫画（杉浦日向子「百物語　壱」新潮社）を読んで，あらすじを整理してみよう。

＊主人公の名前は？
＊起こった事件は？
＊それに対して主人公はどうしたか？
＊その結果，どうなったか？
＊何が原因でその事件が起こったと考えられるか？

二　この漫画の元になったお話が，江戸時代（一八二九）の「北窓瑣談（ほくそうさだん）」という随筆集に載っている。漫画と原文を対比しながら読んでみよう。

1　「異形」とは，何だろう。
2　主人公の名前は何か。
3　「炎暑の頃」とは，季節で言うといつごろか。
4　「政（まつりごと）」とは何だろう。
（ヒント）　公務員の「行政職」って，聞いたことはない？何をやる仕事かな？
5　「心地もあしく」って，何が，どうなったのだろう。「あしく」を漢字にするとしたら，何をあてればいいのだろう。
6　「抜き打ち」は，何を「抜いて」，何を「打つ」のだろう。
7　「異形ならざるはなし」とは，次のうちのどの意味だろう。
　a 全く異形ではなかった
　b 異形なのも少しはあった
　c みんながみんな，異形だった
8　漫画と原文で，「異形」が違っているのは，誰だろう。
9　「大かたならざる怪異」とは
　a たいしたことはない怪異
　b ものすごい怪異
　c めずらしい怪異
　d よくある怪異
10　「仕損（しそん）じて」とは，具体的には，何をどうしてしまうことだろうか。
（ヒント）　「急（せ）いては事を仕損（しそん）じる」
11　「武士の名も恥かし」を，主人公の気持ちになって，分かりやすい現代の言葉に置き換えるとしたら，あなたならどうする？（足りないと思う言葉は自分で自由につけたしてみよう。）
12　「常ならざるに」とは，具体的にはどういう状態だったのだろう。

13 「心地いかが」を，夫をきづかう優しい妻になったつもりで，現代語に置き換えてみよう。(足りないと思う言葉は自分で自由につけたしてみよう。)
14 「常体の顔」とは，どんな顔の事だろう。
15 「斯く見えし」とは，どう見えたことだろう。
16 「手打ちにする」とは，どうすることか。
17 「慎むべし」とは，何を慎めといっているのか。
三 漫画と原文とで，違っている点をあげてみよう。違っていることで，話の内容にも影響を与えているのは，どんな事か。
四 この漫画と文章を読んだ感想をまとめてみよう。
五 このような古文の文章を，もっと読んでみたいと思うか。
(読みたい―どっちでもいい―読みたくない)

資料1 原文

異形を見る

小堀某公の家中に，何の久兵衛といへる人あり。炎暑の頃，役所に出て政ありしが，終日の勤労に，夏日の事なれば，倦みつかれて心地もあしく，夕方漸々家に帰れり。「さらば終日のつかれを休めん」と座につきたるに，我妻の顔牛のごとし。久兵衛大いに驚き，抜き打ちにせんと思ひしに，傍の下女の顔また赤馬のごとし。我が子の顔は鬼のごとし。家内の者壱人として，異形ならざるはなし。「さては大かたならざる怪異なり。かゝる時に仕損じて，武士の名も恥かし」と思ひかへして，直にその座を立て，奥の居間にいり襖をさし切て，枕により目を閉ぢて物をもいはず休みたり。女房あやしみ，夫の顔色常ならざるに，詞もなく伏したれば，傍によりて「心地いかゞ」と色々問ひしかど，久兵衛目をも開かず，叱り退けて，一時ばかり心を静め，目をひらき見しに，家内の人の顔，常体のかほにて，少しも奇怪の事なし。始めに異形に見えしは，終日の勤労に殊に炎熱の時なりしかば，心熱上達して斯く見えしにや。その時に女房を手打ちにせば，狂人の名をとるべかりしを，よく思いかへせり。「他人もまた，かかることのあるべければ慎むべし」と，久兵衛のちに人に語られき。

資料2　筆者らによる現代語訳

異形を見る

小堀何とかという武士の家来に，何とか久兵衛という人がいた。

あるひどく暑い夏の日のこと。久兵衛は，仕事のため，役所に出かけた。一日中働いて，暑さと疲れですっかり気分が悪くなってしまった。やっと夕方になり，久兵衛は自宅に帰った。

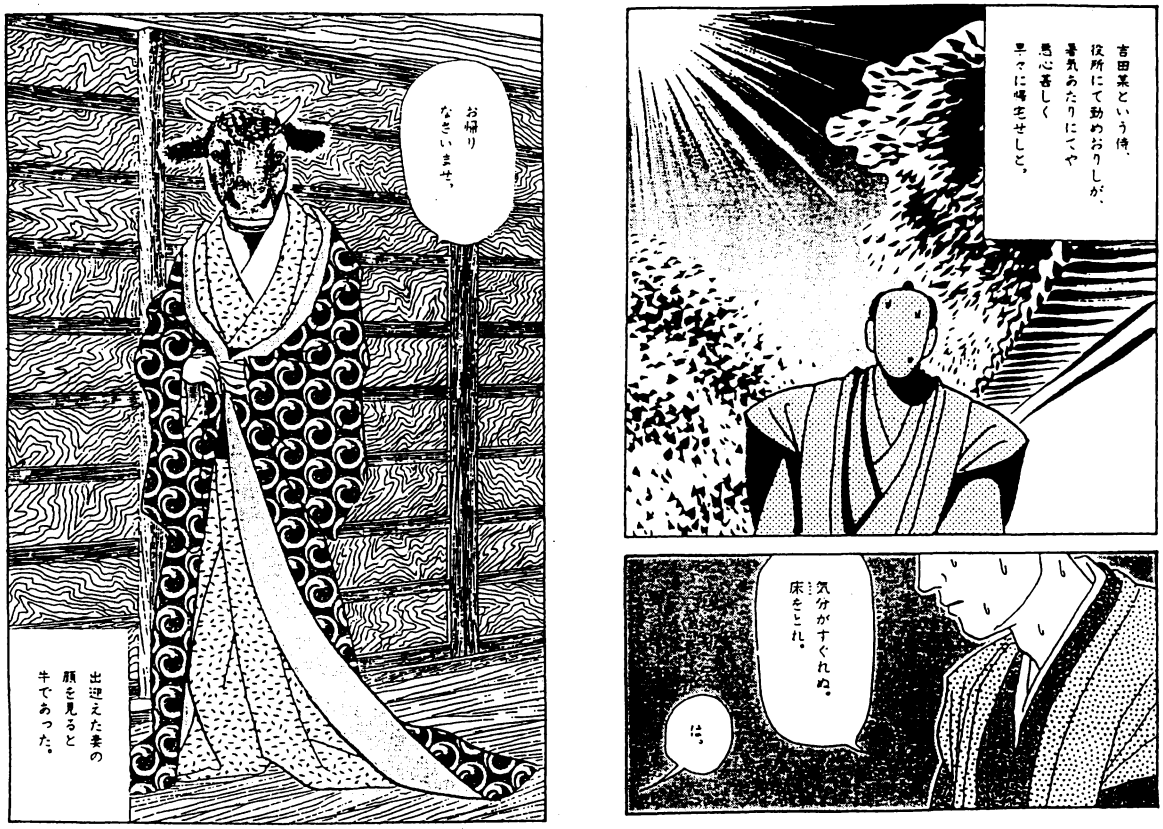
ああくたびれた。さあ，ゆっくりして，一日の疲れを癒(いや)そう。そう思って座り，普段と変わり無く自分の前に控える妻を見て，久兵衛はぎょっとした。なんと，自分の妻の顔が，牛の顔になっているではないか。さては妖怪変化，我が妻に化けて私をたぶらかそうとするか。刀を抜き打ちに切り捨ててやろうとして，ふと脇を見ると，使っている女中の顔までが赤馬の顔ではないか。更に周りを見回すと，我が子の顔は鬼であった。家中の者が皆，動物だの，化けものだのの顔になってしまっている。

久兵衛は深呼吸して考えた。これは全くただ事ではない。このような時に，うろたえて奇妙なことをしてしまっては，武士の名折れ，武士の恥。うろたえてはならない。落ち着かねばならない。久兵衛は立ち上がり，居間に入った。襖(ふすま)を締め切り，横たわり，目を閉じた。

ふっと席を立ってしまった夫に，妻は驚いた。襖(ふすま)の隙(すき)間(ま)から様子をうかがうと，夫の顔色は青ざめ，口も聞かず，ただ横たわっている。ご気分でも悪いのですか，どうなさいました。そばによっていろいろ聞いては見るが，夫は目も開かず，うるさい，あっちへ行っておれの一点張りである。仕方なく，妻は家事に戻った。

二時間ばかり経っただろうか。久兵衛は目を開き，家の者たちの顔を眺めた。いつもと全く変わらない者たちがそこにはいた。初めに動物や化けものの顔に見えたのは，一日中働いて疲れたところに今日の暑さで，気持ちもどこかおかしくなってそう見えたのであろう。危ないところであった。もし，妻や家の者たちを切ってしまっていたならば，久兵衛は気が狂ったという評判を取るところであった。まったく，よく落ち着いて考え直したものである。後に久兵衛，こういうこともあるから気をつけられよと，人に話したそうである。

資料3　授業で用いられた漫画「異形の家人の話」の一部



SUMMARY

To improve the teaching of introductory classes in the Japanese classics, a teaching method based on the following principles was developed and implemented: (1) use of a wierd story from the Edo period as course material, and (2) use of comics adapted from this weird story to help students understand the structure of the story and to predict the meaning of classical expressions.

The effectiveness of the method was evaluated by observing both the verbal reactions of the students during classes and their answers to questions on the text administered after classes. Even though most students lacked proficiency in classical Japanese grammar, findings revealed that the method increased understanding, appreciation, and interest in Japanese classical literature.

It is suggested that this method merits consideration as an alternative to the traditional grammar-centered approach commonly used in teaching Japanese classics.

The Science of Reading, Vol.38, No. 4 (1994)

児童における読書困難と作動記憶の関係について*

京都女子大学　北　尾　倫　彦**

読みの能力が著しく劣る児童をここでは読書困難児（以下，困難児）とよび，一般に用いられている読書障害児とか学習障害児という言葉は用いないことにする。その理由は，まだわが国においてはその妥当な診断法が確立しているとはいえない状況にあることや，“障害”という言葉を使うことにも抵抗があるからである。しかし，このような研究の立ち遅れがあるとしても，現実には読み能力の遅滞を示す児童が多数にのぼり，国語の学習にかぎらず，他の教科の学習も困難にさせている。従って，たとえ部分的であってもその原因を明らかにし，指導上の手がかりを明らかにすることは重要な課題である。

読みにはさまざまな認知過程が含まれており，読書困難の原因も多角的に検討されなければならないが，そのひとつに作動記憶の[1]容量限界をとりあげることができる。読みの過程では，すでに読んだ文章情報を一時的に保持し，つぎに読む文章中の語の意味の同定に利用したり，文章全体としての一貫した意味を把握するという過程が重要な役割を果たしている。そのため，もし作動記憶の容量が小さい場合には，読書に困難をきたし，読み能力の発達が遅れる恐れがある。この予想に関して，Daneman and Carpenter（1980）は作動記憶の容量と読解の程度との関係を実証的に明らかにした。すなわち，短文をつぎつぎと提示し，それらの理解を求めると同時に各文の最後の語を記憶させるという方法で記憶容量を測定し，これを読みスパン（reading span）と呼んでいる。他方，読解の程度は内容の想起と代名詞の指示対象の同定を求めるという方法で調べているが，その結果読みスパンと読解の程度との間には正の有意な相関が認められた。その後このような実験的な研究が報告されてきたが，これらの研究での読解の程度の査定自体に記憶成分が含まれることを問題にした高山（1993）は，クローズ法によって記憶成分を含まない読解の程度をとらえる方法で実験し，それでもなお作動記憶の容量との間に相関がみとめられることを報告している。

これらの研究から，読解が作動記憶に支えられていることは明らかであるが，このことから直ちに読書困難の原因として記憶容量を指摘するにはもう一歩進めた研究が必要なように思われる。それは，読み能力が一定水準以上にあると思われる大学生についての実験結果から読み能力の著しい遅滞を示す児童にまで広げて解釈することには問題があるからである。本研究では，小学生を対象に読み能力検査を実施し，その結果からきびしい遅れを示す読書困難児をえらび出し，普通児との比較において作動記憶の容量に差があるかどうかを検討することにした。

また，作動記憶の測定方法についても検討，確認すべき点が残されている。数字や単語の機械的記憶の容量，所謂記憶スパン（memory span）によっては，すでに述べたような読解に含まれる記憶をとらえることはできないといわれている。それは基本的には，読みが複合的な過程であり，理解しつつ記憶するという性格をもつことが考えられるからである。そのために記憶スパンよりも読みスパンと読解の成績の相関のほうが高くなるのであろう。しかし記憶スパンが全く関与していないとも考えにくいので，本研究では，この点を明確にするため，刺

* Working memory and reading difficulties in children.
** KITAO, Norihiko (Kyoto Women's University)

激材料についての条件統制を行い，記憶スパンと読みスパンを測定し，読書困難児と普通児の差がこれら2つの測度においてどのように異なるかを確認することにした。さらに，これまでの研究では，例えば視覚と聴覚の作動記憶の容量には正の有意な相関があることから（Daneman and Carpenter, 1980），視覚であっても聴覚であっても作動記憶の容量にそれほど大きな差異がないものとみなされてきたが，果して読書困難児の作動記憶にみられる障害がこのような刺激様式の違いに関係なく認められるかどうかも検討する。

方 法

実験計画　2×2×2の要因計画が用いられた。第一の要因は読み能力(読書困難児，普通児)，第二の要因は記憶の測定法(単語の機械的記憶，文の作動記憶)，第三の要因は刺激様式の違い（視覚，聴覚）であった。初めの要因は被験者間要因であるが，後の2つは被験者内要因である。

被験者　公立小学校の5学年に在席する児童の中から，次の基準で選ばれた38名が実験に参加した。TK式読み能力診断検査（北尾，1984）を全員に実施し，読み能力偏差値が39以下の者を読書困難児とし，45から58の者を普通児として選び出した。その結果，困難児群は20名(男児10名，女児10名)であり，偏差値の平均は32.70，標準偏差は4.41であった。普通児群は18名（男児9名，女児9名)であり，偏差値の平均は51.50，標準偏差は6.01であった[2]。

材料および装置　被験者抽出のために用いたTK式読み能力診断検査は，語識別（平仮名文字の配列の中から普通名詞を識別させる問題)，文理解(文中の空欄に適当な言葉を入れさせる問題)，文意記憶(初めに読んだ文と後で読んだ文の意味が同じかどうかを問う問題)，推論（文章に書かれていないことを推論して答えさせる問題）の4種類の下位検査からなりたっていた。

本実験用の材料は，平仮名3文字からなる普通名詞，および普通名詞を含む19字から25字の長さの文であった。普通名詞は小柳・石川・大久保・石井（1960）の表における熟知価が3.00から4.99の範囲にあり，次に述べる4つのリストに含まれる普通名詞の間には熟知価の平均値に差がないように選ばれた。4つのリストとは，単語・視覚リスト，単語・聴覚リスト，文・視覚リスト，文・聴覚リストである。初め2つのリストは12個の普通名詞からなり，視覚の場合は平仮名文字で表記された（例：「やかん」「ひよこ」「はがき」「まくら」「わかめ」……)。後の2つのリストは12個の文からなり，各文の頭には必ず普通名詞が配置されるようにつくられ，各文は19字から25字の漢字仮名混じり文であった（例：「にもつが重かったので，父に車で駅まで送ってもらった。」「とけいの針が3時を指すと，おやつの時間です。」「おちばを集めて，たき火をしてあたたまった。」……)。これらの文の中の最初の普通名詞が記憶検査での答えるべき語になっていた。刺激呈示用の装置としては，視覚の場合には，Macintosh Power Book100の画面に明朝体の文字で呈示され，聴覚の場合には，Sony Tape Recorderに女声で録音して呈示された。

実験手続き　TK式読み能力検査を集団で実施し，その後1週間以上経過してから，抽出児のみについて個別に実験した。記憶スパンの測定には単語・視覚リスト，単語・聴覚リストを用い，読みスパンの測定には文・視覚リスト，文・聴覚リストを用いた。4つのリストの実施順序は被験者によって変えられ，全体として順序の影響が出ないようにされた。呈示時間は，視覚の場合には，単語は3sec.,文は5sec.に制御され，聴覚の場合もほぼそれらに等しい時間になるように録音された。再生検査としては自由再生法を用い，単語リストの場合は呈示された単語を，文リストの場合は文の初めにでてきた名詞のみを再生するように求められた。この方法によると文頭の名詞だけを覚えようとし，文の読解が行われない恐れがあるが，それを防ぐために本実験では文を声をだして読むようにさせた。その結果，文の場合は視覚提示というよりは視覚＋聴覚提示になってしまったが，実験実施上やむをえない処置として行った。どのリストの場合

も，呈示直後の約1min.以内に，筆答によって再生させる方法が採られた。

結　果

本実験において再生された単語（名詞）の数を再生数とし，条件別にその平均と標準偏差を求めた。その結果がTable 1に示されている。どの条件も最大可能得点は12であり，個人得点の最大が10であったことから天井効果は見られていない。また，1人が4条件でテストされ，1条件のみが0点の者が4名あったが，他の条件では得点しているので実験の要領がわかっていなっかったとはいえない。そこでTable 1のデータについて，条件間の差を明らかにするために混合計画による3要因の分散分析を行った。その結果，読み能力の主効果が$F(1,36)=8.79$で有意あり（$P<0.01$），全体として読書困難児の再生数が普通児より少ないといえる。単語か文かという記憶の測定法の主効果は$F(1,108)=29.14$で有意であり（$P<0.01$），単語から文へと変えると再生成績が下がることがわかる。視覚か聴覚かという刺激様式の主効果は有意にならず（$F<1$），どちらでも同じ程度の再生数を示した。

さて，本研究での主要な関心である読み能力と記憶の測定法の交互作用については，$F(1,108)=5.14$で有意であった（$P<0.05$）。また，これら2つの要因と刺激様式との間の二次の交互作用は有意水準に達しなかった（$F<1$）。そこで刺激様式の要因をこみにし，困難児と普通児の単語と文における再生数を比較すると，Fig. 1のようになる。この図から明らかなように，視覚であっても聴覚であっても，困難児は単語条件よりも文条件において普通児より一層記憶が劣るようである。Tukey法によって検定すると，単語条件での再生数の平均は困難児が5.50（SD＝1.79），普通児が6.10（SD＝1.72）であり，有意差は認められなかった。そして文条件での平均再生数は前者が3.20（SD＝3.21），後者が5.70（SD＝2.05）であり，その差は有意であった（$P<0.01$）。従って読書に著しい困難を感じる子供は記憶スパンよりも読みスパンなどの作動記憶の容量が小さいといえる。

また，交互作用の中もうひとつ有意になったのは，記憶の測定法と刺激様式の交互作用である（$F=4.86$，df＝

Table 1　読書困難児と普通児における再生数の平均（カッコ内はSD）

	視覚		聴覚	
	単語	文	単語	文
困難児	6.0(1.96)	2.9(2.26)	5.0(1.66)	3.6(1.86)
普通児	5.9(1.96)	4.6(2.97)	6.2(1.44)	5.7(2.05)

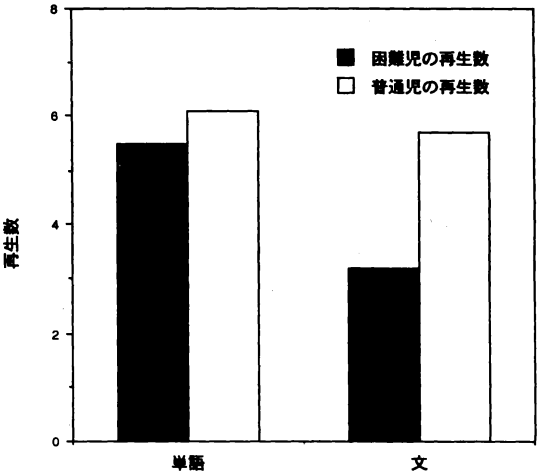


Fig. 1　単語条件と文条件での再生数

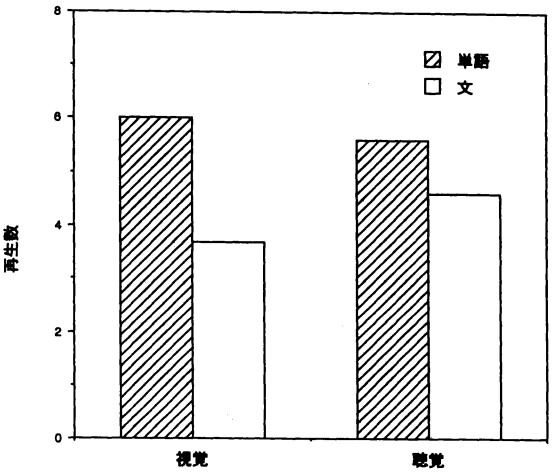


Fig. 2　視覚様式と聴覚様式での再生数

1,108, $p<0.05$)。Fig. 2に示すように，刺激様式の違いによって単語条件と文条件の差が異なるようである。Tukey法によって検定すると，聴覚様式での平均再生数は，単語条件が5.60 (SD=1.68)，文条件が4.60 (SD=2.22) であり，その差は有意でなかったが，視覚様式での平均再生数は，単語条件が6.00(SD=1.86)，文条件が3.70 (SD=2.96) であり，その差は有意であった ($p<0.01$)。従って，聴覚条件よりも視覚条件において理解の負担が大きく，その分だけ作動記憶の容量が小さくなったものと思われる。しかも，読み能力，記憶の測定法，刺激様式の2次の交互作用は有意でなかったので，上述のような刺激様式による違いは読書困難児だけではなく普通児についても認められることである。

考 察

読書困難の原因の1つとして，単に記憶スパンとして測定されるような記憶容量ではなく，理解しながら記憶するという作動記憶の働きが重要な鍵を握っているのではないかという見通しの下に実験を行った。この見通しは大学生について行われた相関分析的な研究から生まれたものであり，果して児童における読み能力の遅れをもたらす原因といえるか，いまひとつ不安があった。ところが本研究において，読み能力に著しい遅れを示す困難児が普通児に比べ作動記憶が劣ることが明らかにされたので，この見通しに対してより確かな支持が与えられたといえよう。

上述の支持となるデータはFig. 1に示されているが，単語条件であっても文条件であっても測定の対象になったのは平仮名3文字の名刺であり，条件間で熟知価が揃えてあった。このように記憶材料が同じであっても，機械的な記憶（記憶スパン）と作動記憶（読みスパンなど）の間で違いがあり，困難児は前者では普通児との間に差がなく，後者において劣ることが確かめられたのである。これまでの研究では，数字と単語のような異なる材料が用いられていることもあり，処理過程の差か材料差かがあいまいであったが，本研究によって理解しながら記憶するという処理過程に読書困難の原因があることが確証された。

しかしこのように結論づけるには，いまひとつ考慮すべきデータがある。それは学習障害児（以下LD児）について行われた実験データであり，記憶スパンそのものが小さいことが報告されているからである。例えば，Torgesen, et al., (1988)は数字の記憶スパンが劣るLD児とそれが見られないLD児が単語の記憶に大きな差があることを報告している。これは読書に関するLD児のことであるが，LD児全体についていえば，例えばSiegel and Ryan (1989)は，読書のLD児が算数や注意欠損のLD児に比べて単語の作動記憶が劣ることを明らかにしている。これらのデータから著しい遅れを示す児童の中にもさまざまなタイプがあり，障害の特徴や原因によって分類することが必要であるといえる。読書困難児についても，今後，類型化して捉えたうえで結論を出すべきであるが，いまのところでは作動記憶に問題のある困難児が比較的多いといってもよかろう。

また，単に作動記憶に問題があるといっただけでは教育的示唆は少ないのであり，もう一歩踏み込んだ研究にも目を向けなければならない。例えば，読書困難児は記憶走査が困難であり，時間がかかることを明らかにした研究もあり (Spring and Capps,1974; Kail and Marshall, 1978)，どのような情報処理経験の不足が読書困難をもたらしているのかを示唆する方向へ研究を進めるべきであろう。この点に関し，本研究では刺激様式を変えて作動記憶を検討してみたところ，聴覚よりも視覚において機械的記憶と作動記憶の差が顕著に認められたことは注目に値する。それは聴き取りよりも読み取りのほうが符号化や理解により多くの処理容量が必要であり，そのために視覚での作動記憶が大きく劣ったのではなかろうか。このような一方が他方に影響するという関係が容量限界の差として実証できれば興味深い示唆となるが，本研究では残念ながらFig. 2に示したように，困難児と普通児について同じ傾向が見られたに過ぎない。石王・苧阪 (1994) は幼児に文を読み聴かせ，その中の単語の

再生を求める方法でリスニングスパンを測定できることを示し，その場合でもイメージ化による処理の困難が個人差をもたらすのではないかと論じている。また北尾ら（1988）によれば，読書困難児は単語を手がかりにして場面全体をイメージ化する能力が劣ることが明らかにされている。さらにFarnham-Diggory and Gregg (1975) も，読書困難児の場合，視覚と聴覚の間の変換に問題があることを示すデータを報告している。従って，今後，作動記憶のメカニズムとも関連づけ，視覚と聴覚の両方からこの問題を検討すべきであろう。

付記　本論文中の実験を行うにあたり，長谷川千尋さんの協力を受けたことに厚く謝意を表します。

引用文献

Daneman, M., and Carpenter, P.A. 1980 Individual difference in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.

Farnham-Diggory, S., and Gregg, L.W. 1975 Short term memory function in young readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 19, 279-298.

石王敦子・苧阪満里子　1994　幼児におけるリスニングスパン測定の試み　教育心理学研究，42，167-173.

Kail, R.V., and Marshall, C.V. 1978 Reading skill and memory scanning. *Journal of Educational Psychology*, 70, 808-814.

北尾倫彦　1984　TK式読み能力診断検査　田研出版

北尾倫彦・池田和夫・荒木敏宏・福原浩之　1988　読解におけるイメージ構成過程の役割　大阪教育大学紀要，IV，37，143-150.

小柳恭治・石川信一・大久保幸郎・石井栄助　1960　日本語三音節名詞の熟知価　心理学研究，30，357-365.

Siegel, L.S., and Ryan, E.B. 1989 The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, 973-980.

Spring, C., and Capps, C. 1974 Encoding speed, rehearsal, and probed recall of dyslexic boys. *Journal of Educational Psychology*, 66, 780-786.

高山草二　1993　読解における作業記憶の機能―作業記憶速度の性質とそのクローズ課題に対する関係―　読書科学　37，43-51.

Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., and Greenstein, J. 1988 Language comprehension in learning disabled children who perform poorly on memory span tests. *Journal of Educational Psychology*, 80, 480-487.

注

(1) working memoryの訳語としては，作動記憶の他に作業記憶が用いられることもあるが，最近の学術雑誌での傾向としては，作動記憶の方が多く使用される傾向があるのでこれを用いることにした。

(2) 読み能力偏差値が39以下というきびしい基準で読書困難児を抽出しようとしたため，3つの公立小学校の5年生総数169名についてTK式読み能力診断検査を実施し，20名を抽出することができた。この抽出率11.24%からみても，ほぼ平均的な能力の子どもが通う学校であった。普通児は，読み能力偏差値が50に近い者（45～58）の中から，男女比を等しくしてランダムに20名を抽出したが，本実験での手違いから2名を除き，18名を用いた。

SUMMARY

On the basis of scores on the TK Reading Ability Test, fifth grade students with T-scores below 40 were assigned to a reading difficulty (RD) group, and students with T-scores between 45 and 58 were assigned to an average reader (AV) group. This study examined the performances of these criterion groups on the memory-span word task and the working-memory sentence task. Word and sentence stimuli were presented visually and orally. Students in the RD group showed significantly lower performances on the working-memory sentence task than students in the AV group, but not on the memory-span word task. The group difference was observed for both visual and oral presentations. It is concluded that students with reading difficulties have a specific deficit in working memory.

The Science of Reading, Vol.38, No, 4 (1994)

英文読解におけるスキーマ活性化のための読解前活動の効果に関する研究*

茨城県立牛久栄進高等学校　飯　島　博　之**

1．研究の背景

スキーマ理論に基づく読解研究において，読解の過程は，テクストからの入力情報が読者の持つスキーマに一致するかどうか，という原理によって説明されている（Rumelhart and Ortony 1977; Rumelhart 1980)。

この理論に基づくと，効果的な読解のためにはテクストからの情報を処理するボトムアップ処理と，読者自身が持つスキーマに基づくトップダウン処理が同時に行われる事が必要とされる（Carrell and Eisterhold 1983)。

Carrell (1988) は，ボトムアップ処理とトップダウン処理の相互作用が成立せずに，いずれか一方に依存してしまう事が効果的な読解が出来ない原因であるとし，その原因を分類しているが，その中で，(1)スキーマの有無，と(2)スキーマの活性化，がトップダウン処理との関わりにおいて指摘されている。つまり，読解に必要な背景的知識を読者が持っていない場合，そして理解に必要な背景的知識を持っていても適切な背景的知識のスキーマを活性化できない場合にトップダウン処理が十分に活用されず，ボトムアップ処理のみに依存する結果となってしまうのである。

以上のような観点から，読解前活動を通じてスキーマを形成したり，読者の適切なスキーマを活性化することにより，読解を促進しようとする研究がESL/EFLにおいて行われてきた。

例えば，Hudson (1982) はESL学習者を対象にテクスト読解前に，内容に関する絵を提示し予測させる活動（PRE)，語彙のリストの提示 (VOC)，予めテクストを提示し，次に読解テストも提示する (RT) という3つの活動を行った。その結果，PREは読解力下位者に対してVOCやRTよりも効果的であった。

次に，Tudor (1988) はベルギーの大学生を対象に，「要約」と「pre-question」を読解前活動として与えたが，いずれも読解力下位者に効果的であった。

さらに，Akagawa (1992) は日本人高校生を対象に，質問付きの絵と例文の中での語彙の提示を読解前活動として行ったが，質問付きの絵の提示が最も効果的であった。

また，飯島 (1993) は日本人高校生を対象に，睡眠に関するテクストの読解前活動として，内容に関わるグラフを読み取った上で，日本語の概要を読んで重要ポイントの箇条書きを行うグループと，読解前活動の時間にテクストの読解をし，更にもう一度，読解の時間を与えられるグループとの比較を行った。その結果，倍の時間をかけて読解を行う活動が最も効果的であり，次にグラフの提示と概要のポイントを箇条書きする活動が効果的であった。ただし，この実験においては，重要語には日本語の意味が欄外に与えられていた。また，この実験の際のアンケート調査の結果から，日本人EFL学習者は英文読解においてボトムアップ処理中心の傾向が見られた。

この様に，ボトムアップ処理中心の読解観を示す日本

---

* Effects of pre-reading activities on schema activation.

** IIJIMA, Hiroyuki (Ushiku Eishin High School, Ibaraki)

人英語学習者のスキーマ活性化のため，本研究では読解前活動として，①内容理解のために注意すべきポイントに焦点をあてた「pre-question」に解答する活動，②内容理解のために必要な重要語の意味を学習する活動，の2つを検討することにした。

前者の活動については飯島（1993）の研究結果から，その基本的有効性が確認されているが，学習者に内容を予測させることで学習者の意識を高め，トピックに関するスキーマの活性化を図り，学習者が背景的知識に基づくトップダウン処理の過程を使用し易くすると推測される。

一方，後者の活動は，内容理解に必要な重要語の意味を提供することで，学習者のボトムアップ処理を保証し，テクストからの自力でのスキーマ活性化を促進すると推察される。この様な単語学習は，学習者が普段から行っている学習活動であることから，「pre-question」による学習との効果を比較検討することは十分に意義があると考えられる。

2．研究の目的

本研究の目的は，日本人高校生EFL学習者を対象に，2種類の読解前活動の効果を明らかにする事である。この2種類の読解前活動とは「pre-question」と「重要単語学習」である。ここでいう効果は，事実を問う低次の項目と推論が必要な高次の項目から成る内容理解テストによって測定するものである。

3．研究の方法

3.1　被験者：県立高校2年生152名

3.2　学習材料：文部省検定済教科書REVISED NEW CURRENT IN ENGLISH I（第一学習社）から，人間の睡眠に関する題材を選び，部分的に修正を加えた英文で単語数は373語，リーダビリティレベルは Flesch formulaで5 gradeである。

3.3　実験計画：2要因被験者間計画

3.4　実験実施期間：1993年5月～6月

3.5　手続き：以下の2）～4）は小冊子にまとめ，監督者の指示により実施された。

1）事前テスト：国連英検D級1991年の長文読解問題3問に質問項目を追加し，予め検討を加えた4肢選択の20項目。実施時間は40分。

2）学　　習：読解前活動(15分) → 英文読解(15分)。読解前活動として，統制群を加え，以下の3種類の学習活動を各群が行った。

a．「pre-question」群：英文の内容に関するpre-questionを読み，その答を予測し，冊子に書き込む。

b．「重要語」群：英文の中の重要語の意味を学習する。
なお，重要語の選定は予備調査の結果に基づき行われた。

c．統制群：英文と内容的に全く関係のないアンケートに回答する。

3）事後テスト：低次の項目10項目，高次の項目7項目から成る4肢選択の内容理解テスト。実施時間は10分。テストの全項目は予備実験により検討が加えられている。

4）アンケート：実験と日頃の英文読解学習に関する内容で，実施時間は5分。

5）保持テスト：事後テストと同内容であるが，質問項目の順番は変更した。実施時間は10分。事後テスト実施から2週間後に行った。

3.6　分析方法：分散分析

4．研究の結果

4.1　事前テストの結果：

事前テストの結果は表1のとおりであった。

この結果を基に，得点順に被験者を並び変え，読解力上位者／読解力下位者に分け，更に，それぞれを等質な3群に分けた。

表1　事前テストの平均値及び標準偏差

平　均　値	8.24
標 準 偏 差	3.31
受 験 者 数	152

最高可能得点：20

表2　事後テスト（低次の項目）の平均値とSD

	条　件　(B)	人 数	平均値	SD
読解力上位者(A1)	Pre-Q群　(B1)	23	6.22	2.55
	重要語群　(B2)	24	5.88	2.42
	統制群　(B3)	27	6.59	2.36
読解力下位者(A2)	Pre-Q群　(B1)	25	5.92	2.15
	重要語群　(B2)	24	3.83	2.05
	統制群　(B3)	29	4.00	2.05

表3　事後テスト（高次の項目）の平均値とSD

	条　件　(B)	人 数	平均値	SD
読解力上位者(A1)	Pre-Q群　(B1)	23	3.74	1.80
	重要語群　(B2)	24	3.08	1.63
	統制群　(B3)	27	2.85	1.60
読解力下位者(A2)	Pre-Q群　(B1)	25	3.56	1.65
	重要語群　(B2)	24	2.25	1.13
	統制群　(B3)	29	1.90	1.12

表4　保持テスト（低次の項目）の平均値とSD

	条　件　(B)	人 数	平均値	SD
読解力上位者(A1)	Pre-Q群　(B1)	23	5.87	2.33
	重要語群　(B2)	24	4.71	2.35
	統制群　(B3)	27	5.33	2.21
読解力下位者(A2)	Pre-Q群　(B1)	25	4.20	2.02
	重要語群　(B2)	24	3.38	1.78
	統制群　(B3)	29	3.07	1.31

表5　保持テスト（高次の項目）の平均値とSD

	条　件　(B)	人 数	平均値	SD
読解力上位者(A1)	Pre-Q群　(B1)	23	3.44	1.72
	重要語群　(B2)	24	2.79	1.22
	統制群　(B3)	27	2.44	1.73
読解力下位者(A2)	Pre-Q群　(B1)	25	2.24	1.58
	重要語群　(B2)	24	2.04	1.40
	統制群　(B3)	29	1.90	1.12

表6　事後テスト（低次の項目）の分散分析結果

S. V.	SS	df	MS	F
読　解　力(A)	102.05	1	102.05	19.10**
B1水準：	1.11	1	1.11	0.21ns
B2水準：	52.47	1	52.47	9.82**
B3水準：	84.61	1	84.61	15.83**
読解前活動(B)	38.05	2	19.03	3.56*
A1水準：	6.49	2	3.24	0.61ns
A2水準：	67.71	2	33.85	6.33**
A×B	36.14	2	18.07	3.38*
誤差	780.23	146	5.34	
全体	956.47	151	*p<.05	**p<.01

4.2　事後テスト／保持テストの結果：

事後テストと保持テストの平均値と標準偏差は表2，表3，表4，表5に示すとおりである。なお，英文の内容に関して背景的知識を持っていたとアンケートに回答した被験者は除外した。

4.3　分散分析結果：

①事後テスト（低次の項目）：表6に示されるように，読解力と読解前活動の交互作用が有意であった（$F(2,146)=3.38$，$p<.05$）。そこで，各水準ごとに単純主効果を分析した結果，読解力は「重要語」群，統制群において1％水準で有意であった。読解前活動は読解力下位者において1％水準で有意であった。LSD法を用いた多重比較の結果，読解力下位者においては，水準3条件

表7 事後テスト（高次の項目）の分散分析結果

S. V.	SS	df	MS	F
読 解 力(A)	16.25	1	16.25	6.91**
読解前活動(B)	44.95	2	22.47	9.57**
A×B	4.39	2	2.19	0.93ns
誤差	343.03	146	2.35	
全体	408.61	151	**p<.01	

表8 保持テスト（低次の項目）の分散分析結果

S. V.	SS	df	MS	F
読 解 力(A)	116.41	1	116.41	27.54**
読解前活動(B)	28.64	2	14.32	3.39*
A×B	5.60	2	2.80	0.66ns
誤差	617.05	146	4.23	
全体	767.70	151	*p<.05	**p<.01

の間の差は，「pre-question」群>「重要語」群，「pre-question」群>統制群，の順で有意差が見られた(MSe=5.34，5％水準）が，「重要語」群と統制群の間に有意差は見られなかった。

②事後テスト(高次の項目)：表7の様に，読解力の主効果(F(1,151)=6.91，p<.01）と読解前活動の主効果（F(2,151)=9.57，p<.01)が有意であった。LSD法を用いた多重比較によれば，3条件の間の差は「pre-question」群>「重要語」群，「pre-question」群>統制群，の順で有意差が見られた(MSe=2.35，5％水準)が，「重要語」群と統制群の間に有意差は見られなかった。

③保持テスト(低次の項目)：表8に示される様に，読解力の主効果（F(1,151)=27.54，p<.01）と読解前活動の主効果（F(2,151)=3.39，p<.05)が有意であった。LSD法を用いた多重比較によれば，3条件の間の差は，「pre-question」群>「重要語」群，「pre-question」群>統制群の順で有意差が見られた（MSe=4.23，5％水準）が，「重要語」群と統制群の間には有意差は見られなかった。

表9 保持テスト（高次の項目）の分散分析結果

S. V.	SS	df	MS	F
読 解 力(A)	26.07	1	26.07	11.52**
読解前活動(B)	11.45	2	5.73	2.53+
A×B	2.76	2	1.38	0.61ns
誤差	330.49	146	2.26	
全体	370.77	151	+p<.10	**p<.01

④保持テスト(高次の項目)：表9に示される様に，読解力の主効果（F(1,151)=11.52，p<.01）が有意であり，読解前活動の主効果が有意傾向（F(2,151)=2.53，p<.10）であった。LSD法を用いた多重比較によれば，3条件の間の差は「pre-question」群>統制群の順で有意差が見られた(MSe=2.26，5％水準)が，「pre-question」群と「重要語」群の間，「重要語」群と統制群の間には有意差は見られなかった。

5．研究の考察

事後テスト・保持テストにおいて「pre-question」の効果が低次の項目・高次の項目ともに認められ，読解前活動によるスキーマ活性化の基本的有効性が確認された。

この結果は，これまでのいくつかの先行研究(Hudson 1982；Tudor 1988；Akagawa 1992；飯島1993）を支持するものであった。

事後テストの低次の項目において，読解力と読解前活動との間に交互作用が見られ，読解力下位者に対して読解前活動が有効であることが示された。この事から，読解力下位者が，ボトムアップ処理能力だけでなく，トピックに関連した適切なスキーマを自力で活性化させる能力が劣っていること，しかし，読解力下位者であっても適切なスキーマを活性化させることが出来れば読解力の向上が期待できることが推察される。これに対して，読解力上位者は，ボトムアップ処理能力が高く，また自力でスキーマを活性化させて英文を処理する能力を十分に有しているため，推論力を必要としない低次の項目におい

て読解前活動の助けをあまり必要としなかったのではないか，と考えられる。

テクストの中に答が明示されている低次の項目においてさえ，読解力下位者に対して「pre-question」が有意な効果を示したことは，読解力下位者がボトムアップ処理能力・トップダウン処理能力のいずれにおいても劣っているということ，しかし，適切なスキーマを活性化させてトップダウン処理を促すことで，理解を促進する事が出来ることが示唆されたと考えられる。この事から，特に読解力下位者にとって，読解前活動が重要な意味を持つと言えるであろう。そして，これはHudson (1982) の研究結果とも一致している。また，Tudor (1988) も読解力のレベルと読解前活動の効果に関して同様の指摘をしている。Tudor (1988) においては，読解力のレベルと読解前活動との交互作用は統計的有意差には達していないが，その理由としては，読解前活動の効果をクローズテストで測定しており，本研究の様に，読解後の内容理解テストを行っていないこと，が挙げられる。

また，推論力が要求される高次の項目において，事後テスト・保持テストとも交互作用は見られず，「pre-question」が効果的であることが明らかになった。低次の項目とは別に，高次の項目において，読解前活動としての「pre-question」が読解力上位者のスキーマ活性化を有効に促進したものと推察される。

スキーマの有無・活性化が特にテクスト理解に大いに影響すると考えられる文化的に特殊なテクストはもちろん，本研究で扱った様な一般的論説文であっても，推論力が必要とされる高次の項目においては，スキーマの活性化が有効に働くことが確認された。ボトムアップ処理能力の高い読解力上位者であっても，高次の項目に関しては，スキーマ活性化によるトップダウン処理の促進が有効であったことは英文読解における読解前活動の有効性を示すものと言えるであろう。

以上のことから，英文読解の指導において，「pre-question」を通して，読者のスキーマを活性化することは有効な方法であり，指導方法や読解教材の作成に重要であるとの知見を得たと言えるであろう。

最後に，読解前活動としての「重要語」提供の有意な効果が見られなかった理由であるが，重要語彙が単独で意味を提示され，その書き取り練習をするという単純作業であり，生徒が関心を持てなかったためではないか，と考えられる。Akagawa (1992) は，語彙の提示に際して，単に重要語の意味を与えるのではなく，例文の中において未知語の意味を提示する読解前活動をしているが，質問付きの絵を提示する活動の方が有意に効果的であった。この結果は，Hudson (1982) の結果とも一致するものである。本研究の結果とも考え合わせ，読解前の語彙指導に関しては，より効果的な方法に関する今後の研究が必要と考えられる。

参考文献

Akagawa, Y. (1992) "Can prereading activities override Japanese students' poor knowledge of vocabulary?" *JACET BULLETIN*, No. 23, pp. 1-20.

Carrell, P.L. (1984) "Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications." *The Modern Language Journal*, Vol. 68, No. 4, pp. 332-342.

Carrell, P.L. (1988) "Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading." In P.L. Carrell, et al. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 101-113). Cambridge: CUP

Carrell, P.L. and Eisterhold, J.C. (1983) "Schema theory and ESL reading pedagogy." *TESOL Quarterly*, Vol. 17, No. 4, pp. 553-573.

Hudson, T. (1982) "The effect of induced schemata on the 'short circuit' in L2 reading: non-decoding factors in L2 reading performance." *Language Learning*, Vol. 32, No. 1, pp. 1-31.

飯島博之 (1993) 「Pre-Reading Activityが英文読解に与える影響に関する考察」『上越教育大学大学院学校教育

研究科言語系コース（英語）研究論集』No. 8, pp. 17-32.

Rumelhart, D.E. (1980) "Schemata: The building blocks of cognition" In R.J. Spiro, et al. (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rumelhart, D.E. and Ortony, A. (1977) "The representation of knowledge in memory." In R.C. Anderson, et al. (eds), *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (pp. 99-135). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

The United Nations Association of Japan.（財団法人日本国際連合協会）(1991)『1991年版国連英検問題集D級』東京：講談社

Tudor, I. (1988) "A comparative study of the effect of two pre-reading formats on L2 reading comprehension." *RELC Journal*, Vol. 19, No. 2, pp. 71-86.

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effects on high-school students' reading comprehension of two types of pre-reading activities: pre-questioning and pre-teaching of vocabulary. It was expected that asking questions in advance about the topic would promote reading comprehension by aiding the top-down processing of the text while the pre-teaching of vocabulary to be encountered was thought to assist comprehension by promoting bottom-up processing.

The experiment was conducted on 152 high-school students under the supervision of their English teachers. The effects of the two types of pre-reading activities were measured by means of two types of questions: factual questions (textulally explicit questions) and inferential questions (textually implicit questions).

The results of both types of questions showed that pre-questioning significantly promoted reading comprehension and retention of the English text while the preteaching of vocabulary failed to do so. A statistical analysis of the data obtained from the factual questions of the post-test indicated that the pre-questions significantly facilitated the comprehension of poor readers.

It can be concluded from the results that pre-questioning was an effective means of promoting reading comprehension in English while vocabulary teaching in advance was not effective. To find effective ways of conducting vocabulary pre-teaching and promoting the facilitation of bottom-up processing, further studies will be necessary.

The Science of Reading, Vol. 38, No. 4(1994)

障害理解における絵本『さっちゃんのまほうのて』の読み聞かせの効果*

筑波大学　徳　田　克　己**

I　はじめに

絵本は子どもの心の糧であると言われる。確かに，子どもの成長に果たす絵本の役割が極めて大きいことは疑う余地のないことであり，これまで絵本に関する数多くの実践的，理論的研究が多岐にわたる分野で行われてきた。また，良い絵本の紹介や選び方について多くの書物，雑誌が出版されている（例えば，日本子どもの本研究会絵本研究部，1989；清水，1984，1985；菊地，1990；全国学校図書館協議会，1993）。

わが国で出版される絵本は，高度な印刷技術や製本技術を背景としているために完成度が高く，世界的にも注目されている。しかし，日本の絵本には障害者や離婚家庭などの社会的問題がシャットアウトされている傾向がある（徳田,1993）。アメリカ合衆国において出版されている絵本には，障害者，少数民族，難病やエイズなどの病気の人，高齢者などの社会的マイノリティが，主人公として，また背景として（ストーリーとは関係のない通行人としてなど）登場することが多い。

徳田（1993）は，教育現場の指導者，保育者，母親などが日常的に行っている方法である絵本の読み聞かせに着目し，絵本が社会的マイノリティに関する理解を促進させるための福祉教育の教材となり得るかどうかを出版状況の面から検討するために，絵本を出版している29の出版社に対して，社会的マイノリティを題材にした，あるいはそれらが登場する絵本に関する実態調査を行った。その結果，70の絵本がリストアップされ，さらに4名の評価者によって，それらの絵本の中から福祉教育の教材として適切なものとして51冊が選択された。その51冊は，「障害を持つ人や障害を持つ動物が登場する絵本」26冊，「高齢者や年をとった動物が登場する絵本」13冊，「病気やケガの，人や動物が登場する絵本」6冊，「まわりと異なる特徴を持っている人や動物が登場する絵本」6冊に分類された。加えて，徳田は年齢の低い子どもには，マイノリティに対する具体的な知識を与える絵本と寓話的な絵本の両方を与える必要があることを示唆した。

今回は，その研究において課題として残された，障害理解における絵本の読み聞かせの実際の効果の検証を行いたいと考えた。用いる絵本として，この分野の絵本の中では最も広く知られており，教育現場においても活用されている『さっちゃんのまほうのて』を選んだ。具体的に，本研究では以下の点について検討を行った。

① 絵本の読み聞かせによって，障害児に対する幼稚園～小学校の子どもの理解がどのように変化するかを，事前と事後の理解調査の結果および読み聞かせをしている際の子どもの反応を分析することによって明らかにする。

② 読み聞かせ体験が子どもの障害理解にどのように影響するかについて明らかにするために，「母親に対する家庭話題調査」によって，読み聞かせた内容を子どもが後に家族にどのように伝えるかを調べる。

また，障害理解についての記述が先行文献などに乏しいので，本稿において幼児期からの障害理解教育の必要性について，簡単にまとめておきたい。

---

* Effects on children's understanding of the handicapped from listening to a story.

** TOKUDA, Katsumi (University of Tsukuba)

II 幼児期からの障害理解教育の必要性

障害理解教育とは，障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想を基軸にすえた教育であり，障害に関する科学的認識の形成を目指したものである。その対象は，学校教育の中の児童・生徒に限られているわけではなく，就学前の幼児，母親，地域社会の成員，雇用主など，それぞれの立場，それぞれの集団構成員に対して実施されるものである。

社会的マイノリティの理解については,「する,しない」といった一次元論的なものではなく，人間の精神世界に関わる他の事象と同様に，そのレヴェルが議論されるべきものである。特に，障害・障害者の理解については，その目的である「完全参加と平等」に向いた方向性を持っていることが重要である。以下の段階を想定できる。

第1段階　気づきの段階

障害を持つ人がこの世の中に存在していることを気づく，気づきの段階である。子どもでは，差異に気づき，それに興味を持つことは当然のことであるが，そこにネガティブな意味を持たせたり，親などの周囲の大人が子どもの気づきをマスキングしないといった配慮が必要である。この段階はfamiliarity向上の第1期と位置づけることができる。

第2段階　知識化の段階

その差異が持つ意味（disability）を知る，知識化の段階である。そのためには，自分の身体の機能を知り，また障害の原因，状態，障害者の生活，障害者に接する接し方，エチケットなどの広範囲の知識を得なくてはならない。

第3段階　情緒的理解の段階

第2段階の知識化の段階と並列される段階である情緒的理解の段階である。障害児・者との直接的接触（統合保育，統合教育，地域におけるイベント，町で偶然会うことなど）や間接的接触（テレビや映画などの映像，書物，周囲の大人の話など）を通して，障害者のdisability（機能面での障害）やhandicap（社会的な痛み）を「ころで感じる段階」と言えよう。ここではpity（哀れみ，同情），fear（恐れ），guilt（罪悪観），discomfort（不安）などのネガティブな感情も当然含まれる。そして，さらなる体験を通して，障害者をより身近に感じられるように，またより受容的になるように促していく。

第4段階　態度形式段階

十分な第2段階の学習と第3段階の体験をもった結果，適切な認識（体験的裏付けを持った知識，障害観と換言できる）が形成され，障害者に対する態度が形成される態度形成段階である。

第5段階　受容的行動の段階

生活場面での受容，援助行動の発現の段階である。すなわち，自分たちの生活する社会的集団（学校，会社，地域，趣味のグループなど）に障害者が存在することを当然のように受容し，また障害者に対する援助行動が自然に発現する段階である。いろいろな書物や研究会などにおいて，この段階の内容がスローガンのように繰り返されることが多い(例えば,「……だから，一人ひとりが障害者を社会に受け入れる努力をしていかなくてはなりません」など)。しかし段階を無視したスローガンでは効果は薄いと言えよう。第1段階～第4段階を確実に実践していけば，この段階には無理なく到達できると思われる。そして，社会の多くの人がこの段階に達し，なおかつ制度や法律が整備されることになってはじめて,「完全参加と平等」は可能になる。

筆者はこれまでに，障害を持つ人やエイズ感染者に対する一般の人の態度構造とその態度を改善するための変容技法について，また態度形成に及ぼす新聞記事やテレビニュースの内容，テレビドラマ，映画等の影響についての一連の研究を行ってきた（徳田,1990)。それらの研究において，社会的マイノリティに対するポジティブな態度を形成するためには，系統的な理解教育が必要であることが確認された。適切な理解と態度は単に「時間と場所を共有する」だけでは形成されない。むしろそれによってネガティブな効果が引き出され，遊び仲間として

認知されなくなる傾向さえ確認されている（Eaglestein, 1975; Cloerkes, 1979）。今日の統合教育や統合保育の失敗例の多くもその点に起因していると考えられ，また現場の指導者に対する調査結果によっても，そのことは示唆されている（徳田，1992；佐藤・徳田，1993）。

「子どもの成長過程において，障害者や高齢者，エイズ感染者などのことは自然にわかってくるのであるから，子どもなりの認識を大切にすべきであり，特に指導すべきことではない」という考え方は明らかに誤りである。また「そのような意識は人権意識や価値観に基づくものであり，主には家庭教育によって形成される」という考え方も極めて消極的である。前述したように，確かに体験を通じ，肌で感じて，思いやりや他人を尊重する気持ちを育てることは必要であるが，態度改善に有効とされる計画化されたマイノリティとの接触体験が常に準備され，多くの子どもに提供されることは現状では難しいのであるから，学校教育や生涯教育を通じて教材や行事として用意されなくてはならない。

徳田（1994）は障害者に対する態度変容技法の中で，先行研究によって有効性が確認されているもののいずれを用いても態度が改善しない成人が存在し，それにはその人の過去において，マイノリティとのネガティブな接触があったことが強く影響していることを示唆する結果を得ている。したがって，ネガティブな接触が生じる前に，理解を促進する教育を行い，その体験をネガティブなものにしない努力をすべきなのである。

ゆえに統合保育，交流保育を行っている園においては，子どもに対する理解教育は不可欠であると言える。3～4歳になると，障害を持つ子どもについて「どうして○○ちゃんは△△なの?」という疑問が指導者に発せられることが多い。特にvisibleな障害ではその傾向は顕著であり，また他の子どもとの差異に周囲が気づく時期も早い。幼児期の障害理解教育において重要なことのひとつに，その対象を理解させるというよりも，その対象に関するファミリアリティを持たせ，新奇性を低めることがある。すなわち，前述した第1段階の理解を促進することである。Langerら（1976）は健常者が障害者を避けるのは，障害者（新奇刺激）をずっと見ていたいという欲求と見てはいけないという規範を守ろうとする欲求の間に生じる葛藤の不快さに原因がある，とする新奇刺激説を提唱した。彼らは，障害者をいくら凝視してもいいとする条件では，障害者の持つ刺激としての新奇性は弱まり，その結果，障害者を回避する行動が減少することを実験的に確認している。

我が国では昔から，障害者を凝視することはタブーとされ，またエチケットに反する行為とされてきた。しかし，そのvisibleな差異に気づいた子どもたちは「どうして…」と感じるであろうし，またじっと見てみたいであろう。周囲の大人がそれを抑え，また子どもなりに納得する説明を加えなかったために，成人になっても，「新奇刺激としての障害者」が存在することになり，また凝視したい欲求が満たされないまま，放置されることになる。ゆえに，江戸時代から続いているように，お祭りなどでの見せ物小屋に障害者が出演したり，また女性週刊誌に代表されるように「障害者の一生懸命生きる姿」の記事が多数の写真とともに掲載され続けることになる。

しかし日本のリハビリテーションや特殊教育では，アメリカなどとは異なり，障害者に「障害をみんなの前に示す」ことは教えていない。むしろ障害は人前で見せるべきではなく，一般の人も決してそれを凝視してはいけないと教えられてきている。この点についても我が国の障害者の意識に徐々に変化はみられるが，現時点では，社会的理解が得られておらず，障害者に「見せること」を求めることはできない。

ではどうすれば，幼児の障害に関するファミリアリティを高めることができるのであろうか。その答のひとつに絵本の利用がある。

III　読み聞かせ実験の方法

1．対象児

3歳女児2名，4歳男児7名・女児3名，5歳男児4名・女児11名，6歳男児3名・女児4名，7歳男児1名・

女児4名，8歳男児2名・女児5名，9歳女児1名，10歳男児2名の計49名であった。対象児は，読み聞かせを担当した者が，身近にいる幼稚園年少組～小学校5年生の範囲の子どもから選択した。

2．読み聞かせ担当者

子どもに絵本の読み聞かせを行った者は，筆者と筑波大学大学院修士課程教育研究科障害児教育専攻の平成5年度1年生27名の計28名であった。絵本の読み聞かせは筆者の担当する授業のテーマであり，授業において『さっちゃんのまほうのて』の内容と実験の進め方に関しての十分な学習を行い，さらに読み聞かせの練習を行っている。

なお筆者は，授業担当者の立場から絵本を読み聞かせた大学院生に対して，事前に以下の注意を行った。すなわち，「協力してもらう子どもは研究対象ではなく，それぞれ読み聞かせ担当者の教え子であると思ってほしい。すなわち，データ集めではなく，障害のことをその子どもなりにとらえることができるように，努力してほしい。もしも，この試みで子どもの理解がゆがんだり，十分な理解が得られない場合には，責任を持って指導を続けることが必要である。それが可能な子どもを選ぶことが条件となる。」

3．用いた絵本

本研究に用いたのは，1985年に発刊された，田畑精一・先天性四肢障害児父母の会・野辺明子・志沢小夜子共同制作，『さっちゃんのまほうのて』偕成社刊であった。

この絵本は，先天的に右の手の指が欠損しているさっちゃんが幼稚園で友達にからかわれ，幼稚園に行くのが嫌になるが，母親や父親のかかわりによって，自分なりに右手のことを受け入れるようになっていく話であり，上肢障害児が主人公である。20万部以上が世に出ている実績のある絵本であり，テレビ・ラジオや新聞・雑誌等で紹介される機会も多い。前述したように，実際にこの本を用いての障害理解教育が，障害児を受け入れて統合保育や統合教育をしている幼稚園，保育所，小学校において行われている。障害者に対する肯定的な態度の形成や好意的な態度変容を促進するためには，そのメッセージの与え手は受け手と同じ社会的境遇にいることが重要であることが確認されているが（Altman，1981；徳田，1988），その点についても『さっちゃんのまほうのて』は，主人公が幼稚園児であり，読み手と同じステイタスを持つ子どもである点で適切であると言えよう。

4．手続き

読み聞かせ担当者は，大学院の授業である「障害児教育実験実習」において，障害理解教育の趣旨や方法論についての約1時間の講義を受け，また，絵本『さっちゃんのまほうのて』の内容について約1時間の学習を行った。

その後1週間以内に，実験協力を承諾してくれた家庭の子ども1～5名に対して，母親のいない場所において読み聞かせ実験を行った。まず，読み聞かせ担当者は子どもとの十分なラポートを形成した後に，子どもに対していくつかの質問項目を用いたプリテストを実施し，障害に対する理解の程度を測定した。具体的には，子どもに①「『さっちゃんのまほうのて』を読んだことがあるか。あるとすれば，どんな話であったか。」②「手がなかったり，指がない友達がいるか。」③「今までにそのような人に会ったり，本やテレビで見かけたことがあるか。」の3つの項目について尋ねた。子どもの興味や反応によっては，④「手や指のない友達と一緒に遊ぼうと思うか。」の項目を加えた。なお，子どもの反応はすべてレコーダによってテープに記録した。

プリテスト終了後，絵本の読み聞かせを行った。読み聞かせは母親のいない場所で，原則として個別に行った。読み聞かせにあたっては，子どもに聞くことを押しつけず子どもの状態を見て中断，中止したケースがあった。また，子どもにあわせて絵本に添付されているしおりの中の作文や写真などを活用した。さらに，読んでいる途中に次のふたつの質問を行った。①さっちゃんがままごと遊びでお母さんになろうとして，他の子どもたちがそれに反発し，さっちゃんが幼稚園を飛び出した場面で，「さっちゃんはお母さんになれるか。」②さっちゃんが幼

稚園を休み家にいる場面で,「どうして，さっちゃんは幼稚園に行かないのか。(この項目は物語の理解度を確認するためのもの)」

読み聞かせ終了後，読み聞かせ担当者がポストテストを実施した。その内容は①「この絵本を読んでどう思ったか。」②「さっちゃんはお母さんになれると思うか。」③「なぜそう思うか。」④「さっちゃんと一緒に遊んでみたいか。」遊びたいとすれば⑤「どんな遊びがいいか。」の項目であった。

さらに絵本を読んだ1～2日後に，母親に対して，子どもが絵本の読み聞かせのことについて何か話題にしたかどうかを尋ねる調査（家庭話題調査）を行った。この調査を行うことは母親には事前には知らせておらず，もし子どもが質問に対してうまく反応できなかった場合には，絵本の一場面（調査用紙とともに配布してある）を親が提示して,「この絵本を読んだことある？お母さんに教えて」と母親が子どもに尋ねるように依頼し，子どもの反応を記録してもらった。質問項目は①（母親に対して)「お子さんは『さっちゃんのまほうのて』という絵本について，何か話題に出したか。出したとすれば，いつ，誰に，どのような内容を話したか。」②(母親が子どもに絵本の一場面を見せて)「この絵本を読んだことある？どんな絵本だったか，どんな子どもが出てきたか，お母さんに教えて。」のふたつであった。なお，事前に，母親には絵本の読み聞かせを行うことは伝えてあったが，絵本の内容に関してはふれていない。

Ⅳ　結果と考察

表1に結果を示した。表は3歳から10歳までの対象児の反応を年齢の小さい順に並べたものであり，読み聞かせ前の質問4項目，途中の質問2項目，直後の質問5項目，家庭話題調査の質問2項目について，子どもの反応を整理してある。

まず，読み聞かせ前の質問であるが，この絵本を読んだことがあったのは8名（全体の16%）であった。また，手がなかったり，指がない友達がいたのは4名（8%）であった。そのうち3名は同じ学校に通っているため，彼らと同じ学校に通っている同一の指のない子どもを挙げており，他の1名は『アメリカの友達』と答えている。

実際の，あるいは本などでの接触経験を尋ねた項目では，『テレビで見た』10名（全体の20%)，『本で読んだ』6名(12%),『病院で見た』4名(8%),その他2名(4%)であった。年長になるほど接触経験が多いが，このことにはより年少ではその障害に気がつかないことも関係していると思われる。

「手や指のない友達と一緒に遊ぼうと思うか。」は，全員ではなく13名のみに尋ねられた項目であったが，そのうちの6名（尋ねられた子どものうちの46%）が『一緒に遊ぶ』，4名（31%）が拒否，2名（15%）が『わからない』と回答している。

次に読み聞かせ途中の質問の「さっちゃんは母親になれるか。」について，尋ねられた34名中，年長の子を中心とした10名(尋ねられた子どものうちの29%)のみが『なれる』としており，他の24名（71%）は『なれない』『わからない』と答えている。『なれない』と答えた16名中4名は「手に指がない」ことをその理由に挙げている。

また「さっちゃんが登園しない理由」について，回答した29名のうち23名（回答した子どものうちの79%）の子どもが『母親役ができないから』『けんかをしたから』『いじめられたから』と，ストーリー理解の点から考えると適切と思われる回答をしている。

次に，読み聞かせ直後の質問の感想に関しては『かわいそう』『おもしろかった』が大部分であったが，『指がないところを見てみたい』『指がないことが不思議』という正直な気持ちや『気持ち悪い』『こわい』『楽しくない』といったネガティブな内容が少数ではあるが感想として表された。読み聞かせの内容がいくら道徳的であっても，子どもは新しい刺激に対しては違和感や恐れをもつ場合があることに留意したい。

読み聞かせ途中で尋ねられたものと同一の質問である「さっちゃんは母親になれるか。」については，48名のうち38名（79%）が『なれる』と回答しており，読み聞か

表1．各質問項目に対する子どもの反応

			読み聞かせ前の質問				読み聞かせ途中の質問		読み聞かせ直後の質問					家族話題調査	
番号	年齢	性別	読んだ経験	友達にいるか	本等でみたか	一緒に遊ぶか	さっちゃんは母になれるか	さっちゃんが登園しない理由	読んだ感想	さっちゃんは母になれるか	その理由	一緒に遊ぶか	遊びの種類・理由	話した対象	その内容・反応
1	3	女	×	×	×	―	―	―	見てみたい	○		○		×	おなかの中の怪我にこだわる
2	3	女	×	×	×	×	×	母役できない	?	―		―		母	自分の手「おおきくなる？」
3	4	男	×	×	×	―	―	―	かわいそう	○		○		×	
4	4	男	×	×	×	―	―	けんかした	おもしろかった	○		○	おにごっこ	母	はじめから手のないこどもっているの
5	4	男	○	×	本	―	×	いじめられた	?	○	父親が言っている	×	トランプができない	母	手のないことに興味
6	4	男	×	×	×	―	?	いじめられた	おもしろかった	○	がんばれば	○		×	あらすじ グーだけ
7	4	男	×	×	×	―	?	―	?	○		?		父	手のない子の話
8	4	男	×	×	×	―	×	―	?	○		?		父	グーの子の話
9	4	男	×	×	テレビ	―	×	―	かわいそう	○		○	ジャングルジム	母	手がないけれど，一緒に遊ぶんだ
10	4	女	×	×	×	―	―	―	かわいそう	○		○		×	
11	4	女	×	×	×	×	×	けんかした	おもしろかった	×	魔法の手だから	×		×	
12	4	女	×	×	×	×	×	けんかした	?	×	いろいろできない	○	ままごと(母親役)	母	あらすじ かわいそう
13	5	男	×	×	×	―	?	―	おもしろかった	○		○	ままごと	母	僕は両手があるからいい
14	5	男	×	×	×	×	×手	いじめられた	おもしろかった	×	手がないと大きくなれない	×		母	ケンカの様子だけを詳しく話す
15	5	男	×	×	×	―	○	母役できない	おもしろかった	○		○		―	
16	5	男	×	×	×	―	×	いじめられた	?	?		×	女の子とは遊ばない	×	
17	5	女	×	×	×	―	?	?	?	?		○	ままごと かくれんぼ	母	かわいそう 肯定的
18	5	女	○	×	病院	―	×手	いじめられた	?	○		○	ままごと(お姉さん役)	母	かわいそう
19	5	女	×	×	×	―	×手	母役できない	おもしろかった	○	大人になると生えてくる	○	だるまさんころんだ	×	かわいそう
20	5	女	×	×	×	―	―	―	?	○		○		×	
21	5	女	×	×	×	―	?	?	?	○		?		母	工夫すれは，何とかなる
22	5	女	×	×	×	―	○	けんかした	?	○		×	こわい	×	
23	5	女	×	×	×	○	―	―	かわいそう	○		○		×	
24	5	女	×	○	知人	―	×	いじめられた	おもしろかった	○		○		父母	魔法の手だよ
25	5	女	○	×	本	―	○	?	おもしろかった	○		○		×	
26	5	女	○	×	本	?	?	いじめられた	?	○	もう一方の手ある	?		×	
27	5	女	×	×	テレビ	―	×	けんかした	かわいそう	○		○	ままごと・手を見たい	母	かなりショックの様子
28	6	男	×	×	病院	―	―	―	かわいそう	○		○	だるまさんころんだ	妹	じゃんけんができないことを説明した
29	6	男	○	×	本	―	―	―	かわいそう	○		×		×	
30	6	男	×	×	×	?	?	?	楽しくない	×	料理できない	×		×	
31	6	女	○	×	本	―	×・手	母役できない	かわいそう	○		○	何でもいい	母	かわいそう
32	6	女	×	×	×	―	○	母役できない	?	○	大人になると生えてくる	○	ままごと(母親役)	母	もう一度読みたい
33	6	女	×	×	テレビ	―	―	けんかした	おもしろかった	○		○	ままごと(母親役)	母	手のない子の話
34	6	女	○	×	本	―	×	けんかした	おもしろくない	×	手がない母親は変	○	何でもいい	母	かわいそう自分が手がないといや
35	7	男	×	×	×	―	―	―	かわいそう	○		○	鬼ごっこ かくれんぼ	母	自分の手がグーでなくてよかった
36	7	女	×	×	テレビ	―	○	けんかした	かわいそうだが大丈夫	○	みんななれる	○	右手を使わぬ遊び	母	あらすじ
37	7	女	×	×	○	○	○	いじめられた	かわいそう気持ち悪い	○		○	ままごと(母親役)	母	あらすじ 怖い
38	7	女	×	×	×	○	○	いじめられた	こわい	○		○	右手を使わぬ遊び	×	
39	7	女	×	×	病院	―	×	母役できない	ジャングルジムを登るのはすごい	○		○	いい子だから	母	かわいそう原因がわかればいいのに
40	8	男	×	×	テレビ	―	×身長	けんかした	手なくても大丈夫	○	工夫するから	○	サッカー・手使わぬ	母	助けてあげる 守ってあげる
41	8	男	×	×	×	○	○	けんかした	指ないのが不思議	?		?		×	
42	8	女	○	×	テレビ	―	―	―	?	○	あたりまえ	○	片手でもできるもの	母	あらすじ 自分の友のこと
43	8	女	×	学校	テレビ	○	―	―	かわいそう	?		×		×	
44	8	女	×	×	×	―	×	いじめられた	?	○		○		×	
45	8	女	×	×	病院	―	―	―	かわいそう	?		○		母	かわいそう
46	8	女	×	×	テレビ	―	○	いじめられた	おもしろかった	○		○	一輪車	母	指はないけれど他はみんな同じ
47	9	女	×	学校	テレビ	×	―	―	偉い子供	○	父親が言っている	?	遊べと言われれば	×	
48	10	男	×	学校	テレビ	○	―	―	強い子供	○	工夫する	?	遊びたくはないけれど	母弟	あらすじ 胸がじぃーんとした
49	10	男	×	×	×	―	○	―	?	○		○	おにごっこ	×	

せ後に大きく数値が上昇している(29%→79%)。しかしながら，その理由をみると，『大人になると生えてくるから』といった誤った認識をしている2例が含まれている。『なれない』と答えたのは5名であり，その理由は『いろいろなことができない』『料理ができない』『手がない母親は変』などのように，ストーリーを理解していないというよりも，むしろ子ども自身が持つ母親像とのギャップを問題にしていることを示唆する回答であった。

さらに，読み聞かせ前に尋ねたものと同一の質問である「手や指のない友達と一緒に遊ぼうと思うか。」については，48名のうち33名（69%）が『一緒に遊ぶ』としており，肯定的に答えた対象児の数が増加していることがわかる(46%→69%)。しかし対象児の個々について読みきかせ前後の変化をみると，前後のデータがそろっている12名では，「遊ばない→遊ばない」2名，「遊ばない→遊ぶ」1名，「遊ばない→わからない」1名，「遊ぶ→遊ぶ」3名，「遊ぶ→遊ばない」1名，「遊ぶ→わからない」2名，「わからない→わからない」1名，「わからない→遊ばない」1名となっており，読み聞かせの前後で明確な変化は認められない。一緒に遊ばない理由として『トランプができないから』『女の子とは遊びたくない(5歳男児)』などがあった。また遊びの種類として挙げられたものは『ままごと』が8名と最も多く，うち4名が『お母さん役をやらせてあげる』と回答している。また他に『手を使わない遊び』『片手でもできる遊び』といった，障害に配慮した回答が目立っている。

読み聞かせた内容を子どもが家族にどのように伝えたかを調べた家庭話題調査の結果では，48名中28名(58%)が自発的に母親などに絵本のことを話していたことが確認できた。多くの対象児が手の障害のことを中心に話しており，絵本やさっちゃんに対して肯定的もしくは同情的であった。年少の子では自分の手と比較しながら話をした例が多く，年長になると『僕だったら助けてあげる，守ってあげる』『原因がわかって直ればいい』などの積極的な意見が出てきている。また，なかには『こわい話だった』という感想をもらした例，かなりのショックを受け，涙ぐんで話した例，読み聞かせをした日の夜に夜泣きをした例などがあった。

V　まとめ

本研究では，絵本『さっちゃんのまほうのて』を用いた障害理解教育の実践の効果について報告した。今回の対象児は，さっちゃんの指がないことについて，それぞれがその子どもなりのとらえ方をしており，たいへん興味深かった。より年少の子どもではその障害をどのように考えれば良いのかがわからず，質問に対してとまどう傾向があった。すなわち，ファミリアリティが十分ではなかったのである。しかし，小学生になると，社会的な視点でみると望ましい内容の回答が増えてくるようであった。その回答が，言語表出だけの表層的な反応であるか，あるいは援助行動の発現に結びつく態度そのものの変容であるのかは本研究からは確かめようがないが，いずれにしても小学校などで行われている道徳教育や人権教育の影響であると推測される。もしもこれが表層的な反応であるとするならば，障害児・者に対する態度はこの年齢の頃から「口では望ましいことを言うが，行動は起こさない」といった福祉意識の二重構造化が存在することの証明となる。障害理解教育の立場からみると，幼児期から計画的にファミリアリティを持たせていく必要性を強く感じる。

また本研究を通じて，子どもたちには物語のハッピーエンドに対する大きな期待があることを痛感した。「さっちゃんは良い子で，一生懸命がんばっているのであるから，いつの日にか，指が生えてくる」ことを読み聞かせの終わりの部分で期待していることが伝わってくるという感想を持った読み聞かせ担当者が数名いた。子どもから直接「どうして指が生えてこないのか，生えてこないのであれば本当はさっちゃんは悪い子ではないのか」ということを何度も尋ねられて返答に窮した担当者もいる。筆者の別の調査（未発表）によると，あまり問題意識を持たず「良い子にしているとさっちゃんも指が生えてくる」と教えている幼稚園教諭が少なからずいることが確

かめられている。『花咲か爺さん』『シンデレラ』『みにくいあひるの子』などのハッピーエンドのストーリーになれている子どもにとっては，自分と同じくらいの年齢のさっちゃんが最後まで指がない状態というのは納得がいかないのである。確かに低年齢の子どもに，障害の意味を教えることは難しい。しかし，少なくとも，子どもの認識の中に「障害を持つ子ども＝悪い子ども』という図式が作られないような配慮がこの種の絵本を活用する際には必要である。

参考文献

1）Altman, B. M. (1981) Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, 28(3), 321-337.

2）Cloerkes, G. (1979) Determinations of attitudes and behavior toward physically disabled person. *International Journal of Rehabilitation Research*, 2, 382-383.

3）Eaglestein, A. S. (1975) The social acceptance of blind high school students in an integrated school. *New Outlook for the Blind*, 69, 447-451.

4）菊地澄子（1990） やさしさと出会う本，ぶどう社

5）Langer, E. J., Fiske, S., Taylor, S. E. and Chanowitz, B. (1976) Stigma, staring and discomfort: A novel-stimulus hypothesis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 451-463.

6）松本和久・徳田克己（1994） 幼稚園・保育所で実施できる障害理解教育について ―小学校における取り組みの実態調査の結果をもとに―，日本保育学会第47回大会研究論文集，528―529.

7）望月珠美・徳田克己（1994） 盲導犬に関する理解を促進させるための絵本の作成，日本読書学会第38回大会発表資料集，39―44.

8）日本子どもの本研究会絵本研究部（1989） えほん ―子どものための500冊―，一声社

9）佐藤美奈子・徳田克己（1993） 幼稚園・保育所において実践されている障害理解教育，桐花教育研究所紀要，6，41―45.

10）清水美千子（1984） 絵本の世界（1）―幼稚園・保育園児のための100冊―，明治図書

11）清水美千子（1985） 絵本の世界（2）―幼稚園・保育園児のための100冊―，明治図書

12）徳田克己（1988） 障害者に対する一般人の態度構造と態度変容に関する文献的研究，東京成徳短期大学紀要，21，63―74.

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

14）徳田克己（1992） 幼稚園・保育所において統合教育を受けている障害児と他の園児の関係について，桐花教育研究所紀要，5，45―48.

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

16）徳田克己（1994） 障害者とのネガティブな接触体験の実態分析，谷村裕教授退官記念論文集（筑波大学視覚障害研究室），85―91.

17）全国学校図書館協議会（1993） よい絵本 第17回全国学校図書館協議会選定，全国学校図書館協議会

SUMMARY

The purpose of this research was to determine how children's degree of understanding of the handicapped is changed by listening to a story about a handicapped child without fingers on her right hand. The title of the book was "Satchan's Miracle Hand." It is about a girl named Sachiko who refuses to attend kindergarten because her classmates make fun of her by saying that she cannot be the mother in their game of playing house. However, with the help of her parents, she gradually comes to accept her handicapped status.

The book was read to 49 children between the ages of 3 and 10. Prior to the reading, the children were given a pretest about the handicapped. The questions included the following: "Have you ever read the book?" "Do you have any friends without fingers or hands?" "Have you ever actually seen such people or seen them on TV?" "Would you be willing to play with children with no fingers or hands?"

The book was read to each child individually. During the reading, the children were asked: "Do you think it is possible for Sachiko to be a mother someday?" "Why do you think Sachiko refuses to attend kindergarten?" After the reading, a posttest was administered that included these questions: "How do you feel about the story?" "Do you thik it is possible for Sachiko to be a mother?" "Would you like to play with Sachiko?" However, some of the questions were not asked when the reader judged the child to be tired, bored, and so forth.

In addition, a day or two after the book was read to the children, their mothers were asked, "Did your son or daughter talk about the story of Satchan to anyone in your family?"

The pretest showed that the number of children who had read this picture book before was eight (16% of all subjects). There were four (8%) who answered that they had friends with missing fingers or a missing hand. Their responses to the question about thier direct or indirect contact experience with people with handicaps were: 10 (20%) had seen such handicaps on TV, 6 (12%) had read about them, and 4 (8%) had seen this kind of handicapped person at a hospital. To the question asking whether they were willing to play with such a handicapped child, 6 (46%) out of 13 answered "yes."

To the question asked in the middle of the reading about whether they thought it was possible for Sachiko to be a mother, only 10 (29%) out of 34 responded yes, and the others said either no or do not know.

In the posttest, most of the children gave their impression of the reading by saying such positive things as "I felt sorry for Sachiko" or "the picture book was interesting," while a minority said they had such feelings as "I want to see a hand like that with no fingers," "It was nasty," or "It was scary." To the repeated question asking if it would be possible for Sachiko to be a mother, 38 (79%) out of 48 answered "yes," a large increase. To the repeated question asking if they wanted to play wiht a handicapped child, 33 (69%) out of 48 answered "yes."

The survey about whether the topic of the book was raised in their family conversations confirmed that 28 (58%) out of the 48 subjects spontaneously talked about the picture book to their mother or other family members. Many of the chidren talked about a handicap of the hand and expressed positive feelings of sympathy for Sachiko

IRA（国際読書学会）入会のおすすめ

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

記

1．あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。

2．IRAの会員には次の4種の雑誌が配布されます。

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

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

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

(d) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）

3．会費は年額次の通りです（1990年改訂）

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

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

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

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

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

日本読書学会会則（1989年7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　本会の事務局は当分の間筑波大学学校教育部国語教育研究室内に置く。

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7,000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. 38, No. 4 December, 1994

平成六年十二月一日発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

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

EDITORS

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

EDITORIAL ADVISORS

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

CONTENTS

Feature Article

Thoughts on a school library conducive to studying ……*TAKAHASHI, Kuninori*……123

Original Articles

An alternative method for the teaching of reading of Japanese classical literature ——Using weird stories from the Edo period ……*MASUDA, Hiroko* *KUDŌ, Yoshifumi*……128

Working memory and reading difficulties in children ……*KITAO, Norihiko*……141

Effects of pre-reading activities on schema activation ……*IIJIMA, Hiroyuki*……147

Effects on children's understanding of the handicapped from listening to a story ……*TOKUDA, Katsumi*……153

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

第38巻　第4号

〈通巻　第 150 号〉

平成6年12月1日　発行

会員頒布

編　　集　日本読書学会編集委員会
発　行　人　日本読書学会
発　行　所　日本読書学会

〒112　東京都文京区大塚3－29－1　筑波大学学校教育部国語教育研究室内　振替00160-8-3213番

印刷・勝美印刷株式会社