ISSN 0387-284 X

読書科学

第36巻 第1号（通巻 第 139 号）平成4年4月1日 発 行（季刊）

文学作品における「結果論的受けとめ」について　立木　徹

大学生の読書に対する捉え方の検討　秋田　喜代美

設問に対する論述筆記解答が説明文の批判的な読みに及ぼす効果　伊東　昌子

実践的観点からの美的作用理論（W．イーザー）の考察　奥野　忠昭

139

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

文学作品における「結果論的受けとめ」について
シオン短期大学　立　木　　徹　1

大学生の読書に対する捉え方の検討
——読書量と捉え方，感情の関連性——　東京大学　秋　田　喜代美　11

設問に対する論述筆記解答が説明文の批判的な読みに及ぼす効果
味の素システムテクノ株式会社　伊　東　昌　子　22

実践的観点からの美的作用理論（W．イーザー）の考察
和歌山大学　奥　野　忠　昭　31

日本読書学会役員（1990年4月1日～1993年3月31日）

会長　（理事長）　湊　吉正
副会長（副理事長）　佐藤　泰正
常任理事　井上　尚美　桑原　隆　阪本　敬彦　鳴島　甫
福沢　周亮　増田　信一　村石　昭三
理　事　池田　進一　大村　はま　岡田　明　岡本　奎六
倉澤　栄吉　高木　和子　田近　洵一　徳田　克己
滑川　道夫　野地　潤家　皆川　和子

監　事　平沢　薫　山本　晴雄

編集委員　有沢俊太郎　池田　進一　井上　尚美　今井　靖親
岡田　明　桑原　隆　阪本　敬彦　高木　和子
田近　洵一　田中　敏　湊　吉正
James M. Furukawa　Donald A. Leton

The Science of Reading, Vol.36, No. 1 (1992)

文学作品における「結果論的受けとめ」について*

シオン短期大学　立　木　　徹

はじめに

文学作品を読んだ後の反応は読者によってさまざまである。作品全体に対する興味・印象，登場人物の取った行動や性格に対する共感・反感などは，個人の主観に大きく依存している反応（読者の「受けとめ」と呼ぶことにする）であって，さまざまな条件の影響を受けている。本研究の実験Ｉでは，「作品の結末の違い」という条件を取り上げ，それが読者の「登場人物の行動・性格」に対する受けとめにどのような心理的効果を及ぼしているのか検討する。また，実験IIでは，登場人物の行動について質問をする際に，多様な解釈を選択肢で与えることが，「作品の印象」「登場人物の印象・性格」に対する受けとめに，どのような心理的効果を及ぼすのかを検討する。以上の結果に基づいて，教育心理学の観点から，文学作品の読み取りに関する問題提起を行なうこととする。

実験Ｉ

目　的

文学作品におけるストーリーの展開形式は多様であるが，登場人物の取ったある行動が作品の最終的な結末に大きな影響を与える，という構成を持つ場合は多い。例えば，勧善懲悪的な作品では，善を代表する主人公の行為が悪を滅ぼすという結果をもたらす。また，理想に生きた主人公の取った行動が，不幸にしてみずからを滅ぼすという悲劇的結末をもたらす場合もある。不運・不幸・悲劇的な結末，幸運・幸福な結末，美しいが哀しい結末などさまざまである。

このような結末の違いによって，登場人物の行動・性格の評価などの受けとめを変えるということ（このことを「結果論的受けとめ」と呼ぶことにする）は，作品の鑑賞として必ずしも適切なものとは言えない。登場人物の取った行動や性格が好ましいものであったかどうかは，その行動を取るに至った動機や状況判断の適切さを十分考えて評価すべきであるし，登場人物の性格は結果によって変化するはずがないからである。しかし，大人である読者においても，無意識のうちに結果論的受けとめをしている可能性は十分考えられる。

ここでは，登場人物の取った行動が，不運・不幸な結末をもたらす場合と幸運・幸福な結末をもたらす場合を考えてみる。後者の場合，登場人物の取った行動・性格は肯定的に受けとめられる可能性が大きいであろう。一方，登場人物の取った行動や性格が全く同一であったにせよ，それが不運・不幸な結末をもたらす場合は，登場人物の行動・性格は否定的に受けとめられがちになると予想される。

すなわち，

〈仮説〉登場人物の行動によって不運・不幸な結末が引き起こされる場合，読者は登場人物の行動・性格について否定的な受けとめをし，幸運・幸福な結末の場合には肯定的な受けとめをする傾向が生じるであろう。

この仮説を具体的に検討するために，太宰治作『走れメロス』を取り上げ，結末の違いによって登場人物の行動・性格に対する評価がどのように変化するか検討する。

この物語は，主人公のメロスが正義を守るために短剣

---

* Effects of story endings on understanding the behavior and personalities of characters.

** TATSUKI, Tohru (Shion Junior College)

を持って王城に乗り込むところから始まる。メロスは，王に捕らえられ処刑宣告を受けるが，処刑の前に妹の結婚式のため自分の村に戻りたいことを申し出る。その際，人質として親友のセリヌンティウスを置いて行くこと，もし予定の時刻までに王城に戻らなければセリヌンティウスを処刑してもよいことを王に約束し，村へ急ぐ。挙式の後王城に戻ることになるが，途中で盗賊にあい予定の時刻に遅れそうになる。しかし，メロスの必死の努力によって，親友のセリヌンティウスの処刑に間に合う。このような2人の行動を見て，信実のあることを知った王はメロスの処刑を取り消し，この事件は幸運・幸福な形で終る。

従来，メロスの行動・性格については，「正義感に燃えている」「信実に生きている」「妹や友にたいして深い友情を持っている」という解釈と，それに基づく読み取りがなされてきた(磯野，1983，水戸，1984)。しかし，寺山（1976）は次のように述べ，メロスの性格に自己中心性のあることを指摘している。

「もしも，妹の結婚式が王の命よりも大切だと考えていたのなら，なぜさっさと結婚式へいかずに王殺しなどに熱中したのだ，と私は思う。じぶんの無計画さの責を，じぶんを殺そうとした相手に負わせようと甘えるのでは，いくら何でも調子がよすぎるではないか。」「本人の了解も得られず，いきなり牢獄にぶちこまれるセリヌンティウスという石工の迷惑について考えてみよう。彼には，『妹の結婚』に匹敵するような家庭の事情はないのだろうか。」と。

寺山の解釈は筆者にとって強い説得力を持っているが，ここでの問題は解釈の妥当性を論じるのではなく，メロスの取った行動が適切であったか否かに関して，メロスの性格を肯定的に受けとめるか否かに関して，受け入れ可能な多様な解釈が存在しうることを確認することである。

このような多様な解釈が存在しうる作品について，読者が結果論的受けとめをするとしたら，どのようなことが予想されるであろうか。「走れメロス」の場合には，作品が幸運・幸福な結末で終わっているのであるから，多くの読者は無意識のうちにメロスの行動や性格を肯定的に受けとめるであろう。しかし，もしメロスが間に合わず，その結果セリヌンティウスが処刑されるというような悲劇的な結末を迎えたとしたら，メロスの状況判断の甘さやその性格の否定的解釈が受け入れられ，メロスの行動・性格を否定的に受けとめる傾向が生じるであろう。

そこで本実験では，『走れメロス』の結末のみを悲劇的なものに書き替えた文章を実験的に作り，その作品を読んだ者が原文を読んだ者に比べ，主人公の行動・性格に対してより否定的に受けとめるかどうかを確かめることにした。

このことが確かめられたならば，従来なされてきた『走れメロス』についての読み取りが，結果に影響された読み取りである可能性が生じることになり，文学作品の読み取りを考える際の新たな知見を提供するものとして，その意義は大きいと考える。

方 法

［1］実験計画の概要

実験は，作品の黙読，質問紙への回答の2つのセッションからなる。『走れメロス』の原文（作品C）とそれをもとにして実験的に作られた『走れダモス』という作品（作品E）の2種類（B4版）を用意し，いずれか一方を被験者にランダムに配布する。各自のペースで黙読すること，読んだあとに内容についての質問があることを告げ実験を開始する。黙読後に作品を参照しながら，各自質問に答えるよう求めた。

［2］作品Eの書き替え部分

作品Eでは，作者名を林亨に，メロスをダモスに，セリヌンティウスをピンチアーヌスに書き替え，また結末の部分をTABLE 1に示すように悲劇的にした。それ以外は，作品Cと同じである。

［3］被験者・実験期日

被験者は私立A短期大学女子学生である。心理学関係の授業時間内に集団で実施した。実験期日は1986年6月。

TABLE 1　作品Eの結末の文章

言うにや及ぶ。最後の死力を尽くして，ダモスは走った。ダモスの頭は，からっぽだ。何一つ考えていない。ただ，わけの分からぬ大きな力に引きずられて走ったダモスは疾風のごとく刑場に突入した。

「待て。その人を殺してはならぬ。ダモスが帰ってきた。約束のとおり，今帰ってきた。」と大声で刑場の群衆に向かって叫んだつもりであったが，のどがつぶれてしわがれた声がかすかに出たばかり，群衆は，一人として彼の到着に気がつかない。ダモスは先刻濁流を泳いだように群衆をかき分け，「わたしだ，刑吏！殺されるのは，わたしだ。ダモスだ。彼を人質にしたわたしは，ここにいる！ピンチアーヌスを殺すな。」と，かすれた声で精いっぱいに叫びながら，ついに，はりつけ台にたどり着いた。しかし，時既に遅く無残にも刑吏の刃はピンチアーヌスのわき腹に突き刺されていた。ダモスは日没までに到着することができなかったのだ。

「ピンチアーヌス！ピンチアーヌス！」と叫びながらダモスははりつけ台の方に突進した。はりつけ台に駆け登り，そこにつり上げられている友の両足にしがみついた。ピンチアーヌスの体からは，とめどもなく鮮血が流れ出ている。

「許さぬ，ディオニスはどこだ。出てこい。」ダモスは大声で叫んだ。

暴君ディオニスは，群衆の背後からその様子をまじまじと見つめていたが，やがて静かにダモスに近づいて行った。ダモスは，ディオニスをみつけるやいなや，王につかみかかろうとしたが，一瞬早く刑吏に取り押えられた。

「約束通りここへ戻ってきた。ピンチアーヌスをなぜ殺したのだ。」ダモスは声をふりしぼるようにして叫んだ。

ディオニスは笑みを浮かべながら言った。

「どうだ，おれが言ったようにお前は少し遅れてきた。日はもう没しているではないか。だからピンチアーヌスは処刑されたのだ。ただし，約束したとおり，お前の罪は永遠に許してやろう。」

ダモスの口からは言葉にならぬ，うめき声が聞こえた。その声は刑場にうつろに響くだけであった。

2種類の作品をランダムに配布した結果，作品Eを読む群（E群とする）は22人，作品Cを読む群（C群）は22人となった。

［4］質問紙の内容

TABLE　2に示す質問が被験者に提示された。なお，質問紙に回答するまえに，「走れメロス」という作品を読んだことがあるかどうか質問した。

結　果

1．「走れメロス」を読んだことの有無

「走れメロス」という作品を今までに読んだことがあるかどうかについては，両群とも読んだことがない者が7名であった。この点に関して両群は等質であると言える。

2．メロスの行動についての受けとめ

TABLE　3に示す問1，問2，問3の「その他」「わからない」を除く反応について，E群とC群との間の比の差の検定を行なった。その結果，いずれの問においても統計的有意差は認められなかった。しかし，問1において，メロスの行動の肯定的評価を示す項目アを選択したものはC群に多く，否定的評価を示す項目イを選択したものはE群に多い。また，問3においても，肯定的評価を示すイを選択したものはC群に多く，否定的評価を示すウを選択したものはE群に多い。

以上のように，仮説が明瞭に検証されたとは言えない。しかし，両群の差は仮説を支持する方向にあった。

3．メロスの性格についての受けとめ

問4のア～クの結果をTABLE　4に示す。ここでは，メロスの性格の肯定的側面についての問であるア，イと，否定的側面についての問であるウ～クに分けて結果をまとめる。

〈肯定的側面について〉

ア，イで「わからない（?）」を除く反応について，E群とC群との間の比の差の検定を行なった。その結果，いずれも有意な差が認められた（ア：$x^2=6.67$，$p<.05$　$df=2$，イ：$x^2=5.52$，$p<.05$　イではE群，C群共に

TABLE 2 質問紙に示された問

問1．メロスが殺されるとわかった時,「妹の結婚式に行かせて下さい。」と言ったが，あなたの考えに近いものに○を付けて下さい。

ア．一人の妹しかいないのだから，結婚式に出席したいと申し出るのは十分理解出来るし，必ずもどって来るから問題はない。

イ．王を殺そうという人間が，妹の結婚式というまったく個人的なことを持ち出しているのは甘えているような気がする。

ウ．その他

エ．わからない。

問2．前もってセリヌンティウスの了解を得ず，王に向って,「セリヌンティウスを人質として置いて行こう。」とメロスは言った。

セリヌンティウスを人質に置いてまでも，妹の結婚式に出席する必要があると考えたことについて，あなたがセリヌンティウスだったとしたらどう思いますか。一番近い考えに○印を付けなさい。

ア．友情のため喜んで人質になる。

イ．そのような状況になった以上，一応喜んで人質になるが，友情のためとはいえ，メロスも少しは考えて行動すればよかったのにと考える。

ウ．あまり喜んで人質にはなれないが，断わることも出来ないのでやむをえず人質になる。

エ．人質になることを断わる。

オ．その他。

カ．わからない。

問3．「三日めの日暮まで，ここに帰ってこなかったら，あの友人を絞め殺してください。」といって，妹の結婚式に行くが，三日で戻ってくるとメロスが王に向かって言ったことについてあなたの考えはどれに一番近いですか。あてはまる記号に○印を付けなさい。

ア．村までは三日もあれば十分往復できる距離なので，メロスがそういったことはある程度納得できる。

イ．三日より多い日限を王に要求することが無理だったと考えられるので，仕方のないことである。

ウ．三日で戻ってこなかったら友人の命が失われてしまう。このような危険が万一にも起こってしまう場合を考えれば妹の結婚式に行かなくてもよい。

エ．その他。

オ．わからない。

問4．あなた自身はメロスがどのような人間だと思いますか。

当てはまると思うものには○印を、やや当てはまると思うものには△印を，当てはまらないと思うものには×印を，わからない場合には？を（ ）のなかに記入してください。

ア．友情を大切にする人間 （ ）

イ．家族とか友人とかを大切にする人間 （ ）

ウ．ひとりよがりな友情観を持った人間 （ ）

エ．単純で、計画性に欠ける人間 （ ）

オ．他人のことを思っているが自己中心的な人間 （ ）

カ．他人に対する甘えがある人間 （ ）

キ．社会的な見通しを欠いた人間 （ ）

ク．非常に自己中心的な人間 （ ）

注：E群では，登場人物の名前を，用いた作品での名前にした。

TABLE 3 各選択肢における反応数（問1～問3）

	問1		問2		問3	
	E	C	E	C	E	C
ア	10	13	5	2	5	5
イ	7	5	7	11	5	10
ウ	4	4	2	1	8	5
エ	1	0	4	4	3	1
オ	—	—	0	1	1	1
カ	—	—	4	3	—	—

反応数が0の項目があるために，df＝1）。

ア，イは，メロスが家族や友人を大切にする人間かどうかを問う質問であるが，C群ではほとんどのものが「当てはまる」を選択しているのに対し，E群では「やや当てはまる」を選択したものがかなり多くいる。この結果は，メロスの性格についての肯定的受けとめがE群で減少することを示すものであり，仮説を支持すると言える。

〈否定的側面について〉

肯定的側面の場合と同様に検定を行なった結果，いず

TABLE 4　各選択肢における反応数（問４）

	ア		イ		ウ		エ		オ		カ		キ		ク	
	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C
○	9	18	12	20	4	3	8	10	6	7	2	4	2	2	1	1
△	9	3	8	2	4	8	7	10	5	10	5	9	9	12	4	6
×	0	1	0	0	8	11	4	2	8	4	6	9	4	7	13	15
?	4	0	2	0	6	0	3	0	3	1	9	0	7	1	4	0

れの項目においても有意な差が認められなかった。しかし，「わからない（?）」を選択したものがC群よりもE群に多いという傾向は，ウからクのすべての項目で見られる。

以上のように，性格の否定的側面についての質問に対しては仮説は検証されなかったが，E群では「分からない」という受けとめをより多くしたと言えよう。

考　察

「メロスの行動についての受けとめ」については，仮説は検証されなかったが，両群の間に仮説を支持する方向での差が見られた。

「メロスの性格についての受けとめ」では，メロスの性格の肯定的側面（ア，イ）について仮説を支持する結果が得られた。しかし，メロスの性格の否定的側面についての項目（ウ〜ク）では，不運・不幸な結末が否定的受けとめを引き起こすというより，「わからない」という反応を多く引き起こす傾向が見られた。

否定的側面の項目でE群に「わからない」の反応が多く生じた理由は何であろうか。E群の被験者の多くは以前に「走れメロス」の原文を読んだことがあり（結果1），メロスの性格を肯定的に評価していたと想定される。改作した文章を読んだときに，多くのものが「走れメロス」の作品との類似性に気づいたことから，ダモスの性格を肯定的に評価する傾向を生じさせたのではあるまいか。一方で，結末が不運・不幸であるため，その肯定的評価を直ちに受け入れることは困難であった。つまり，メロスの性格を否定することも，肯定することも出来ないという葛藤状態に置かれたことが考えられる。そのために，「わからない」という反応を選択したのであろう。E群では，肯定反応も，否定反応もC群より少ないという傾向が，キ，クにおいても見られることは，この解釈と一致する。つまり，不運・不幸な結末によって登場人物の肯定的評価を受け入れる傾向が減少したが，葛藤状態のために「わからない」を選択したことになる。

以上のことから，仮説が明瞭に検証されたとは言えないが，「幸運・幸福な結末は登場人物の行動・性格の肯定的受けとめを促進し，不運・不幸な結末はそれを抑制する」ことを示唆する結果が得られたと言えよう。

実験II

目　的

実験Ｉにおいて，結末の違いが登場人物の性格の受けとめに影響を与えていることが示唆された。

しかし，教育的観点から言えば，結果のみに影響されない読み取りをすることが重要である。つまり，読者自身がそれぞれの場面での登場人物の行動・状況判断などについて自分なりの解釈を立て，それを総合する形で作品の印象や登場人物の性格を判断することが必要になる。このような読み取りの教育実践上の可能性を検討するためには，実験Ｉのように結果を変えた文章を授業場面で示すことには無理がある。もちろん，原作におけるメロスの行動や性格について，読者自身が否定的解釈を含む多様な解釈を自発的に考え付くことが望ましいのである

が，それは困難であろう。多くの文学評論家，国語教育者でさえ，寺山のような解釈については言及していないし，実験Ⅰの結果が示しているように，結末が幸運・幸福である作品から，登場人物についての否定的解釈を考え付くことは困難だからである。

そこで，実験Ⅱでは，結果論的でない受けとめの可能性を検討するために，実験者が否定的解釈を含む受け入れ可能な多様な解釈を示すことにした。何人かの者は，示された多様な解釈の中から否定的な解釈を受け入れ，それによって作品の印象，メロスの性格を否定的に受けとめると予想した。

すなわち，

〈仮説〉作品の結末が幸福・幸運な場合であっても，登場人物の状況判断について受け入れ可能な多様な解釈があることを示すことによって，作品の印象，登場人物の性格についての読者の受けとめは変化するであろう。

この仮説を確かめるために，実験Ⅱを行なうことにした。

方 法

［1］実験計画の概要

作品『走れメロス』を黙読させ，その後に質問紙への回答を求めた。質問は主としてメロスの行動についての部分(行動質問部，TABLE 5参照)と，作品の印象およびメロスの性格を評定する部分（印象・性格評定部，TABLE 6参照)の2種類がある。行動質問部には，メロスの行動について，否定的解釈を含む多様な解釈が選択肢の形で示されている。ここでの否定的解釈は，読者に受け入れられるように，実験Ⅰより詳しくすると同時に新たな解釈も付け加えた。実験群（E群）は，行動質問部と印象・性格評定部の質問に解答し（質問紙Eに解答)，統制群（C群）は，印象・性格評定部の質問のみに解答（質問紙Cに解答）することが求められる。原文と同時に質問紙E，質問紙Cをランダムに配布して実験を開始する。黙読後に作品を参照しながら，各自質問に答える。

［2］被験者・実施期日

被験者は私立A短期大学学生である。心理学関係の授業時間内に集団で実施した。実験期日は1990年6月。

2種類の質問紙をランダムに配布した結果，E群は16人，C群は18人となった。

［3］質問紙の内容

「走れメロス」という作品を読んだことがあるかどうか質問した後，TABLE 5，TABLE 6に示す質問が被験者に提示された。なお，それぞれの解釈の受け入れ可能性を高めるために，TABLE 5の選択肢の文章を長くし，説明を詳しくした。

結 果

1．「走れメロス」を読んだことの有無

質問紙の始めで，「走れメロス」という作品を今までに読んだことがあるかどうか質問したところ，読んだことがないと答えた者は，E群では5人，C群では4人であった。この点に関して，両群はほぼ等質であると言えよう。

2．E群における行動質問部の結果

E群のみに示された行動質問部の問1～問5までの結果をTABLE 7に示す。問1では，アのように「メロスの正義感」を肯定する反応がある一方で，エ，オのように「計画性がない」「自己中心的である」といった反応も多い。問2では，アのようにメロスの行動を理解する反応と同時に，イなどのようにメロスの行動を批判的にとらえる反応がある。この傾向は，問3，問4でも同様で，肯定の反応と否定の反応が同時に存在している。これらの結果は，メロスの行動についての肯定的解釈だけでなく，否定的解釈も読者に受け入れられたことを示している。

3．メロスの性格についての受けとめ

問6，問7については，メロスの性格にたいして否定的な評定が高い数値になるように得点化した。そのために，問6ア，イおよび問7ア～ウでは，①に対して1点，⑥に対して6点を与えた。問7エ～キは，メロスの性格の否定的側面についての質問であるため，①に対して6

TABLE 5　E群のみに提示された行動質問部の問

問1．「走れメロス」では，メロスが短剣をもって王城に入っていきました。社会的正義を守ろうとして行なったことであると思われます。メロスの取ったこの行動について，あなたはどう思いますか。当てはまると思う記号をすべて○で囲みなさい。

ア．暴君を許しておけぬという正義感はすばらしいと思う。

イ．自らの命を考えず，一人で短剣を持って行くのは勇気があると思う。

ウ．たとえ暴君であっても，短剣を持って殺そうとするのは間違っている。

エ．老人の言葉だけを信じ，シラクスの町で手に入れた短剣をもって一人で王城へ乗り込んで行った。このような行動によって社会を改革しようというのは，非現実的で社会的な見通しを欠いており，計画性がない。このような方法で社会を変えられるとは思えない。

オ．短剣を持って一人で王城へ乗り込んで行ったが、何をするつもりだったのか疑問に思う。捕まって牢屋に入れられるだけで，場合によっては，自分の家族である妹も連帯責任をとらされて，捕まってしまうかもしれない。自己中心的で，本当の意味で家族である妹のことを考えていない。

カ．村に一度戻って妹に事情を話し，その後で行動しても決して遅くない。自分中心で妹の立場を考えていない。

キ．わからない。

「走れメロス」では，戦いの行動を実行したあと，いろいろな困難に直面しますが，その時の行動について次の質問に答えて下さい。

問2．メロスが殺されるとわかった時,「妹の結婚式に行かせて下さい。」と言いましたが，メロスが取ったこの行動についてあなたはどう思いますか。当てはまると思う記号をすべて○で囲みなさい。

ア．一人の妹しかいないのだから，結婚式に出席したいと申し出るのは十分理解出来るし，必ずもどって来るから問題はない。

イ．社会改革をするとはいえ，短剣をもって王城に乗り込むという思い切った行動をとるならば，捕まって自分が牢屋に入れられるだけでなく，場合によっては家族も連帯責任を取らされたりするかもしれない。そういう覚悟をしていなくては，このような手段で社会改革をすることは難しい。社会的見通しを欠いていて，自己中心的だから，捕まった後のことも考えていないばかりか，死刑を言われた時，突然思い出したように妹の結婚式に行きたいといい出すことになる。

ウ．思いつきで正義感をふりまわしているから，結婚式の出席という理由を持ち出さなくてはならなくなるのであって，みじめなことをしていると思う。

エ．妹の結婚式に出るという理由を持ち出して，王に笑われなかったのが幸いであると思う。

オ．わからない。

問3．前もってセリヌンティウスの了解を得ず，王に向って、「セリヌンティウスを人質として置いて行こう。」とメロスは言いました。メロスの取ったこの行動についてどう思いますか。当てはまると思う記号をすべて○で囲みなさい。

ア．セリヌンティウスは友人なので，それほど相手を無視した行動ではない。

イ．いくら友人とはいえ，セリヌンティウスから申し出たわけでないので，勝手すぎるし，相手に甘えている。

ウ．社会的正義のために起こした行動なので，セリヌンティウスに理解してもらえる。2人の間の友情を考えれば，理解出来ないことではない。

エ．自分の社会的見通しのなさのために，簡単に捕まり死刑を宣告されることになった。妹の結婚式に出られなくなり，結果として妹を巻き込むことになったばかりでなく，さらに友人であるセリヌンティウスまで巻き込むというのは，あまりに自己中心的で，真の意味で友情を大切にする人とは思えない。

オ．その場で王に返事をしなくてはならないので，仕方がない。

カ．セリヌンティウスには家族がいるかもしれない。自分の家族である妹のことばかり考えて，友人の家族の立場を考えていない点は，自分中心の友情観を持っているといわれても仕方がない。真の意味で友情を大切にする人とは思えない。

キ．王は残酷なので，メロスがたとえ3日以内に城へ戻ってきたとしても，約束をやぶって，メロスもセリヌンティウスも共に殺してしまうかもしれない。そのような状況にセリヌンティウスを巻き込む可能性を考えると，他人に対する配慮が足りな

い。
ク．わからない。

問4．「三日めの日暮まで，ここに帰ってこなかったら，あの友人を絞め殺してください。」といって，妹の結婚式に行くが，三日で戻ってくるとメロスが王に向かって言ったことについてあなたの考えはどれに一番近いですか。
ア．村までは三日もあれば十分往復できる距離なので，メロスがそういったことはある程度納得できる。
イ．三日より多い日限を王に要求することが無理だったと考えられるので，仕方のないことである。
ウ．三日で戻ってこなかったら友人の命が失われてしまう。このような危険が万一にも起こってしまう場合を考えれば妹の結婚式に行かなくてもよい。
エ．その他。
オ．わからない。

問5．「走れメロス」の作品では，最後に王が改心してハッピー・エンドになります。この点についてどう思いますか。当てはまると思う記号をすべて○で囲みなさい。
ア．メロスが誠実なことに王が感動したのは納得できる。だから，王が改心したのも理解できる。
イ．そんなに残酷な王が，メロスの取った行動で改心するとは，理解しにくい。話がうまく出来すぎているように思う。
ウ．メロスが戻ってきた時，メロスとセリヌンティウスはおたがいに殴り合い，そしてうれし泣きに泣いた。このシーンを王が見て感激したので，王自身が改心したと想像される。もし，メロスが普通に戻ってきたらこのようなシーンは見られなかったかもしれない。そのことを考えると，王が改心したのは偶然で，うまく出来すぎている。
エ．わからない。

点，⑥に対して1点を与える。このようにして計算された個人得点に基づいて，群の平均値を算出する（TABLE 8）。そして，各問について平均値の差の検定を行なったところ，問6ア，問7イ，ウ，オ，カにおいて有意差が認められた(問6ア：$t=2.50$，$p<.05$　問7イ：$t=4.87$，$p<.01$　ウ：$t=3.61$，$p<.01$　オ：$t=2.25$，$p<.05$　カ：$t=3.93$，$p<.01$，いずれも$df=32$)。

いずれの問でもE群において平均値が高く，否定的評定をしていることがわかる。また，有意差が認められなかった質問項目においても，E群の方がC群よりも高い得点傾向を示し，否定的評定をしていることがわかる。この結果は，仮説を支持するものである。

4．E群における行動質問部と印象・性格評定部の相関

問1～問5の行動質問部において肯定的反応を選択した者は，否定的反応を選択した者より，問6，問7において作品の印象，メロスの性格を否定的に受けとめているかどうか検討する。問1～問4において，肯定的反応を多く選択したグループ（肯定群）と否定反応を多く選択したグループ（否定群）に各個人を割り当てる。そのために，問1のアとイ，問2のア，問3のアとウとオ，問4のア，イを肯定反応とし，問1のウとエとオとカ，問2のイとウとエ，問3のイとエとカとキ，問4のウを否定反応とする。4問中2問以上で肯定反応のみを選択し，否定反応数が全部で1つ以下であった場合，その被験者を肯定群に入れる。逆に4問中2問以上で否定反応のみを選択し，肯定反応数が全体で1つ以下であった場合，それを否定群とする。この結果，肯定群は4名，否定群は5名となった。次に，問6，問7について，個人得点の平均値を肯定群，否定群別に計算する（TABLE 9）。

TABLE 9から，否定群の平均値は肯定群のそれに比べいずれの問でも高いことがわかる。このことは，作品の印象，メロスの性格について否定的反応が否定群においてより多いことを示すものである。E群において，否定的解釈に接することによって，メロスの行動について否定的受けとめをした者は，作品の印象，メロスの性格について否定的に受けとめる傾向のあることが確かめられたと言えよう。

考 察

結果の3で指摘したように，「作品の結末が幸福・幸運な場合であっても，登場人物の状況判断について受け入

TABLE 6　E群とC群に提示された印象・性格評定部の問

問6．「走れメロス」という作品を読んで，「友情の美しさ」「人間同士の信頼」がどの程度感じられましたか。当てはまると思う記号を○で囲みなさい。

ア〈友情の美しさ〉

①かなり感じた　②割合感じた　③やや感じた

④あまり感じなかった　⑤ほとんど感じなかった

⑥全く感じなかった

イ〈人間同士の信頼〉

＊イの評定段階は上記アの①～⑥と同様。

問7．あなた自身はメロスがどのような人間だと思いますか。ア～キについて，当てはまると思う記号を○で囲みなさい。

ア．友情を大切にする

①かなり当てはまる　②割合当てはまる　③やや当てはまる　④あまり当てはまらない　⑤ほとんど当てはまらない　⑥全く当てはまらない

イ．家族とか友人とかのことを考えて行動する

ウ．計画性がある

エ．自分を中心に考える

オ．他人に対する甘えがある

カ．社会的な見通しを欠いている

キ．自分中心の友情観を持っている

＊イ～キの評定段階は上記アの①～⑥と同様。

TABLE 7　各選択肢におけるE群の反応数（問1～問5）

	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ	ク
問1	10	2	6	8	4	1	0	—
問2	7	9	3	1	2	—	—	—
問3	1	10	7	3	1	4	3	0
問4	7	3	5	1	1	—	—	—
問5	11	4	6	0	—	—	—	—

TABLE 8　個人評定値の群別平均値（問6，問7）

	問6		問7						
	ア	イ	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ
E	2.1	2.1	1.8	3.8	5.1	4.6	4.2	4.6	4.4
C	1.5	1.8	1.3	1.9	3.8	4.0	3.3	3.5	3.7

TABLE 9　個人得点の否定群，肯定群別平均値（いずれもE群）

	6		7						
	ア	イ	ア	イ	ウ	エ	オ	カ	キ
否定群	2.4	2.8	2.8	4.6	5.4	5.2	4.6	5.0	4.8
肯定群	1.3	1.3	1.0	3.0	4.5	3.8	3.5	4.3	3.5

れ可能な多様な解釈があることを示すことによって，作品の印象，登場人物の性格についての読者の受けとめは変化する。」という仮説は支持されたことになる。メロスの行動についての否定的解釈は，多くの学生に受け入れられ（結果2），そのことが作品の印象，メロスの性格の受けとめを否定的な方向へ変化させるという傾向を引き起こしたといえよう（結果4）。

今までの国語の授業では，メロスの行動や性格についての否定的解釈に一切触れることなしに読み取りが行なわれてきた。しかし，そのような読み取りはこの作品の肯定的な側面を強調する読み取りであることが示されたわけで，その点を再検討することが必要になると言えよう。

結　論

実験Ⅰにおいて，作品の結末を変化させた場合に，読

者の受けとめがどのように変化するか検討した。その結果，結末の違いによって登場人物の行動・性格の受けとめが変化する可能性のあることが示唆された。特に，結末が不運・不幸になる場合，登場人物の性格についての肯定的受けとめが抑制される傾向が認められた。

教育的観点から言えば，結末によって登場人物の性格の受けとめを変えるというような読み取りは適切なものとは言えない。そこで，実験IIでは登場人物の行動について，多様な解釈があることを示し，それによって作品の印象や登場人物の性格の受けとめがどのように変化するか検討した。多様な解釈の提示によって，作品の受けとめが変化するならば，登場人物の動機，状況判断を考慮に入れた受けとめが，成立しうることを示すことが可能になる。実験の結果，登場人物の行動についての否定的解釈も受け入れられ，それによって受けとめが変化することが確かめられた。

以上のことを，『走れメロス』の作品について言えば，友情や信頼を読み取るという従来の読み取りは，結末が幸運・幸福であったということによって影響を受けている可能性があること，登場人物の行動や状況判断についての肯定的側面のみを強調する読み取りであることが示唆されたことになる。メロスの行動についての否定的解釈が読者に受け入れられ，それの影響によって読み取りが変化するという結果は，従来のような読み取りに大きな問題を提起することになる。

さらに，他の文学作品の読み取りにおいても，結末に影響された読み取りが存在しうることを示唆するばかりでなく，否定的解釈を含む多様な読み取りを考慮した国語教育が必要であることを示すものであり，その教育実践的意義は大きいと言えよう。

付 記

本研究の一部は日本教育心理学会第32回総会において発表した。

なお，本研究をまとめるに当り，千葉大学の麻柄啓一氏ならびに茨城キリスト教大学の伏見陽児氏より貴重にして詳細な御指摘を賜りました。厚くお礼申し上げます。

引用文献

1．磯野武之助　走れメロス　(浜本純逸他編　作品別文学教育実践史事典　明治図書　1983　221-227)

2．水戸滋子　走れメロス　(渋谷孝他編著　読み方授業のための教材分析　第6巻　中学校文学教材　明治図書　1984　92-106)

3．寺山修司　鉛筆のドラキュラ　思潮社　1976　46-54

SUMMARY

Experiment I examined the effects of a happy or unhappy story ending on the understanding of the behavior and personalities of the characters that appear in Osamu Dazai's widely read short story "Hashire Merosu." For the experiment, the story was rewritten with an unhappy ending and titled "Hashire Damosu." Half of the college students who participated in the experiment read "Hashire Merosu" and the other half read "Hashire Damosu." They were then asked questions on the behavior and personalities of the characters that appeared in the story. The findings suggest that a reader's understanding of the personalities of the characters was influenced by the nature of the endings.

Experiment II examined the effects of various interpretations given on the behavior of the characters appearing in "Hashire Merosu." The findings suggest that the reactions of the readers differed based on the negative interpretations.

The Science of Reading, Vol.36, No. 1 (1992)

大学生の読書に対する捉え方の検討
——読書量と捉え方，感情の関連性——*

東京大学　秋　田　喜代美**

問　題

読書は現在のわが国では，幼児期から老年期に至るまで生涯を通じて多くの人が行っている行動である。だが，読書は食事や睡眠のように生存に不可欠な行動ではない。行動することが望ましいとある特定の社会の中で考えられ，歴史的に継承されてきている文化的活動である。しかも，学業のように行うことを社会からかなり強く強制されるのではなく，行動選択の自由が個人にゆだねられることの多い行動である。

こうした行動では，個人が行動に対して期待する機能や抱いている評価，感情が，行動を動機づけていると考えられる。なぜ人は読書をするのか，よく本を読む人と読まない人の読書の捉え方（conceptions/attitudes）および感情（feeling）の相違や共通性を検討することが本研究のねらいである。

行動に対して人が持っている捉え方，信念が行動のあり方を方向付けることや，捉え方を共有することが文化集団の中での成員間のコミュニケーションを可能にし成員の社会化，文化化を可能にすることなどが，近年社会心理学や発達心理学の多様な領域において明らかにされてきている（Moscovici, 1990; Farr, 1990; Goodnow, 1988; Sigel, 1986）。

読書に関しては，人がどれだけ本を読むのか，どんな本を読むのかという行動実態を明らかにする調査や（例えば，毎日新聞社1991），読書量に影響を与える要因（阪本・岡田・高木，1979）として性別や知能，社会経済的家庭環境，性格特性（阪本，1960；桜井，1985）など個人の一般的属性を扱った研究はあるが，読書に対する捉え方・認識を扱った研究は少ない（和田，1987；石川，1985）。専門家が自分の読書観を読書の勧めとして書いた本は多くあるが（例えば現代新書，1984；岩波編集部，1991），一般の普通の人がどのような捉え方をしているのかは十分に検討されてきているとはいえない。Goodnow（1988）は育児観と養育行動との関連に関するレビューの中で捉え方，行動，感情3者間の関連性を見ることの必要性を指摘しているが，読書においても，捉え方だけを単独に扱うのではなく，この3変数間の関連の検討が必要と考えられる。

また読書に関して行われてきた実証研究の多くは，年齢変化は問題にしているが，同年齢内での個人差，よく読む者と読まない者の違いは考慮していない。しかし，読書のように個人差の比較的大きい行動では，平均値のみでその年齢の読書の特徴を考えるのは不十分であろう。そこで，本研究では，読書量の多少による捉え方や感情の相違を検討する事を第1の目的とする。

そして対象としては，専門学校生，大学生を取り上げる。守（1985, 1991）が述べているように，読書調査研究の多くは小・中学生を対象としており，大学生や短大・専門学校に関する研究は少ない。大学では小・中・高校とは違って，体系的な読書指導や読書教育はほとんど行

* College students' reading activities and conceptions about reading
** AKITA, Kiyomi (University of Tokyo)

われていない。彼らの読書に対する捉え方を明らかにすることは大学生の読書指導や教育を考えていく上でも大切であろう。また，大学では専門によってかなり読書内容も違ってくると考えられる。こうした専攻の違いは，読書に対する捉え方にどのような影響を与えるのだろうか。そこで，専攻によって読書の捉え方に違いがありうるのか否かを検討することを第2の目的とする。具体的には同年代の4年制私大文科系大学生，4年制私大音大生，2年制児童教育専門学校生という専攻や学校の種類の異なる3種類の学生を対象とし捉え方と感情の相違を検討する事にする。

捉え方という語は，望ましい目標や実現可能な方法，価値判断など区別可能な幅広い内容を含む言葉である（Goodnow, 1988)。だが本研究では，行動の動機を考えるのに重要と考えられる①行動への評価と②意義の認識[1]の2内容に焦点を絞り考えていく事にする。

まず行動への評価であるが，幼児期から高校まで読書教育を受けてきている状況を考えると，読書はよいことという評価を皆が暗黙の内に持っているのではないかと予想される。よく読む者の方が読書をよりよいことと評価するだろうが，読まない者もよいという評価を共有しているだろう。また大学は本文化に対し高い価値を与える文化集団であることを考えるならば，実践重視の専門学校よりも大学に属する者の方が読書をよりよいことだと評価する可能性も考えられよう。同年代であっても所属する集団によって行動に対する評価が異なる可能性も考えられよう（仮説1)。そこで具体的には「読書をするのはよい（悪い）ことか」という質問に対し評定を求め，この点を検討する。

次に意義の認識であるが，本論では日常生活において行う行動の意義を整理し考える枠組みとして2つの観点を想定し，その枠組みに沿って読書の意義を考えることにする。第1の観点は，意義としてその行動自体が目的であり，行動の過程で生じる事を重視するのか（内生的意義)，結果としての所産，その行動が他の目標の手段となることを重視するのか（外生的意義）という観点である。これは，Kruglanski (1975) が，内生的—外生的帰属 (endogenous-exogenous) と2分類を行なったり，学業行動に関して速水他 (1988) が学習目標傾向，成績目標傾向として扱ってきた軸である。読書を，本の世界を楽しむ，考えを深めるものと把えるのは内生的意義の認識であり，本をよむと父母にほめられる，国語の成績が良くなる，単位が取れると捉えるのは外生的意義の認識になる。第2の観点は生理，感情，認知，社会（対人）といったどの内容側面を重視するかという観点である。重視する内容側面の機能は，その行動本来の性質によって主に決まっている。だが，多くの行動では，その中心となる機能だけではなく，副次的に複数の機能をもちうると考えられる。例えば外山 (1991) は，食事行動では，年齢と共に生理的意味から社会的意味重視へと行動の意味が変わるとしている。食事は本来生理的機能を主要な機能として持つが，他者と共に食事をする時には団らんという社会的機能をもちうるし，試食会であれば商品の知識獲得という知的機能も時にはもちうる。読書も考える，空想するなどの知的機能が主要機能だが，眠れない時に眠くさせる，いらいらした時に気持ちを鎮める生理的機能や，話題の本をよむことで友達と会話ができるなどの社会的機能も持ちうるだろう。状況に応じて機能は異なるわけだが，ある行動をどのような機能をもつ行動として主に認識しているかという意義の捉え方が，その人の行動のあり方の特徴を規定すると考えられよう。

実際に私達がある行動の意義を考える際には，必ずしも内生—外生，生理，感情，認知，社会と明確に分割してとらえているわけではないし，この2観点各々から構成される機能を自覚しているわけでもないだろう。だが，あえて2観点を想定するのは，様々な日常生活行動とその意義の関連を整理し理解できると考えられる枠組みを用いて読書行動を考える方が，行動や行動者の特徴がより明瞭になると考えたからである。

読書では，現実逃避・娯楽としての読書と教養主義としての読書の2種類が対立的にいわれてきた（渡辺，1989)。これは読書の過程で生じる爽快感や気分転換の

ような生理的感情的な内生的機能を重視するか，思考，情報獲得という認知的内生的機能を重視するかの問題として捉えられよう。

この枠組みを用いて秋田・無藤（投稿中a）は小・中学生の読書に対する捉え方を検討し，年齢と共に成績や賞賛という外生的意義を重視しなくなり，空想，思考，気分転換という内生的意義を重視するようになることを明らかにした。また秋田・無藤（投稿中b）では，幼児の母親の絵本の読み聞かせに対する捉え方を検討し，読み聞かせをよくする親としない親ではしない親ほど文字・読解力をつける手段という外生的意義をより重視すること，子どもの年齢が低いほど親子のふれあいという対人的内生的意義を重視するのに対し，高くなるほど知的内生的意義を重視するようになる事を明らかにした。両結果をふまえるならば，専門学校・大学生においても，より多く読む者ほど読書の意義をより高く評価し，意義の中でも空想や思考という知的内生的意義をより重視するのではないかと予想される(仮説2)。また専門によって重視する意義内容が異なる可能性も考えられよう。そこで具体的には「あなたは何のために読書をすることが多いですか。読書をするとどんないいことがあると思いますか」の2質問に対する多肢型選択肢として様々な意義を想定し，選択肢の選択数や選択の仕方を指標とすることで仮説を検討する。選択肢は，先行研究で使われた項目や大学生数人への面接結果を参考に作成した。

読書に対する感情に関してはよく読む者ほどより読書に対し好印象を持っているのではないかと予想される（仮説3)。そこで具体的には指標として，印象（肯定的，否定的)，好意度の評定値をとりあげる。

以上3仮説を検討し，さらに行動，捉え方，感情の関連を相関係数によって検討するのが，本研究の具体的な目的である。

方　法

〈読書調査〉 読書量（低群，中群，高群)×学校（A音楽大学，B人文社会科学系大学，C保育専門学校）の2要因計画

Table 1　読書量による大学別群別調査対象者数

学校	高　群	中　群	低　群	計
A	9 男0　女9	26 男0　女26	42 男0　女42	77(人)
B	15 男6　女9	26 男17　女9	34 男15　女19	75
C	42 男12　女30	68 男5　女63	64 男8　女56	174
計	66	120	140	326

〈調査対象〉 東京近郊の2大学A，Bと専門学校Cに通う1，2年生。人数はTable 1のようである。「1か月に何冊位読みますか，1日何分位読みますか」という読書量に関する2質問に対する5段階評定の評定値の合計を基に，読書量高群，中群，低群の3群に分類した[2]。

〈調査方法〉 集団一斉実施の質問紙調査（質問紙の概要を巻末資料に示した)。筆者が担当する教育方法論，心理学概論，児童心理学の講義において実施した。尚，調査にあたっては，「この調査は，皆さんが読書について，どんなことを考えているのか，しているのかを調べるためのものです。読書をよくする人もいればそうでない人もいると思います。どれだけたくさん読んでいるのかという調査ではなく，よく読む人はどんなことを考えているのか，読まない人はどうなのかを調べるための調査ですから，読む人も読まない人もありのままに思ったこと，していることを答えて下さい」と教示を与えた。

〈質問内容〉 ①読書量　②読書に対する捉え方　③読書に関する感情の3内容を含む。質問項目の具体的内容および評定法はTable 2に示した。

結　果

1．読書に対する捉え方

(1)　評価　平均評定値がTable 3，2要因分散分析の結果がTable 4である。群と学校の主効果，群×学校の交互作用が有意であり，対間検定の結果[3]A，B大学とC専門学

Table 2 質問紙項目の構成と内容

I 読書量
① 月間読書冊数（5段階評定）
② 1日の読書時間（6段階評定）
II 考え
① 評価（「良い」「悪い」への5段階評定）
② 意義（目的，良い点両質問に対し該当する選択肢を選ぶ，選択数に制限はない）
目的：「何のために読書をしている場合が多いですか」
良い点：「読書をするとどんなよいことがあると思いますか」
選択肢項目は，Fig. 1注に挙げた項目。それぞれ12の選択肢からなる。
III 感情
① 好意度（「あなたは読書が好きですか」に対する5段階評定）
② 印象
A 肯定的印象（「おもしろい」「明るい気持ちになる」への5段階評定）
B 否定的印象（「つまらない」「たいへん」「嫌な気分」「暗い気持ち」への5段階評定）

注 印象に関しては，8個の形容詞を用い，その評定値を因子分析（主成分法バリマックス回転）した結果，2因子を得たのでそれぞれを肯定的印象，否定的印象と命名した。尚，「楽，うれしい」という形容詞も使用したが，共通性推定値が低かったので除き，残り6個の形容詞を使用した。

Table 3 読書に対する評価と意義についての群別平均項目評定値（SD）

群	学校	評価 良い	評価 悪い	意義 意義選択総数	意義 成績・賞賛	意義 偉い人	意義 思考・知識	意義 空想・感動	意義 気分転換	意義 友人	意義 ゲラゲラ
低群	A	4.7(0.5)	1.1(0.3)	8.00(3.14)	0.04(0.09)	0.04(0.17)	0.59(0.27)	0.47(0.34)	0.50(0.36)	0.07(0.22)	0.07(0.22)
	B	4.6(0.7)	1.3(0.5)	7.85(3.53)	0.11(0.18)	0.06(0.24)	0.59(0.35)	0.37(0.31)	0.54(0.36)	0.02(0.09)	0.10(0.30)
	C	2.7(1.3)	3.8(1.2)	7.13(3.43)	0.06(0.15)	0.04(0.16)	0.42(0.33)	0.53(0.37)	0.49(0.37)	0.05(0.17)	0.07(0.19)
	全体	3.7(1.4)	2.4(1.6)	7.57(3.37)	0.06(0.14)	0.04(0.19)	0.51(0.33)	0.47(0.35)	0.50(0.36)	0.07(0.22)	0.07(0.22)
中群	A	4.8(0.4)	1.2(0.4)	9.31(2.70)	0.02(0.07)	0.04(0.14)	0.71(0.31)	0.66(0.36)	0.47(0.41)	0.14(0.30)	0.06(0.22)
	B	4.5(0.6)	1.3(0.6)	8.56(4.18)	0.04(0.12)	0.04(0.14)	0.73(0.34)	0.45(0.37)	0.45(0.41)	0.06(0.22)	0.10(0.28)
	C	3.2(1.1)	3.6(1.2)	8.38(3.60)	0.06(0.18)	0.03(0.17)	0.50(0.35)	0.52(0.39)	0.61(0.36)	0.13(0.29)	0.15(0.33)
	全体	3.8(1.2)	2.6(1.5)	8.62(3.55)	0.05(0.15)	0.03(0.16)	0.60(0.35)	0.53(0.38)	0.55(0.39)	0.11(0.28)	0.12(0.30)
高群	A	4.8(0.4)	1.6(0.8)	11.11(3.00)	0.03(0.08)	0 (0)	0.82(0.21)	0.78(0.29)	0.53(0.42)	0.22(0.36)	0.22(0.44)
	B	4.6(0.5)	1.3(0.5)	10.13(4.29)	0.02(0.07)	0 (0)	0.79(0.32)	0.52(0.38)	0.67(0.37)	0.13(0.30)	0.17(0.36)
	C	3.5(1.1)	3.6(1.5)	10.52(5.26)	0.05(0.18)	0.04(0.17)	0.64(0.38)	0.70(0.36)	0.65(0.39)	0.23(0.39)	0.27(0.42)
	全体	3.9(1.1)	2.8(1.7)	10.52(4.75)	0.05(0.15)	0.02(0.14)	0.70(0.35)	0.67(0.37)	0.64(0.39)	0.21(0.36)	0.24(0.40)

注 評価については，「5：とてもそうだ 4：わりとそうだ 3：すこしそうだ 2：あまりそうではない 1：ぜんぜんそうではない」の5段階評定の評定値である。意義選択数は，最大24である。
意義評定値は，各内容に該当する項目数が異なるため，選択した数／各内容に該当する選択肢総数を評定値とした。

校の間に差があった。また平均評定値のみではなく，評定人数も調べるため「X：あまり（全然）良くないかつとても（わりと）悪い」「Y：とても（わりと）よいかつ全然（あまり）悪くない」「Z：X，Y以外」と一貫して悪いこと，よいことと評定した者，それ以外の者の3カテゴリーに分類した。その結果，A大学：X0（名），Y77，Z0，B大学：X0，Y69，Z6，C専門学校：X20，Y12，Z142であり，平均評定値だけではなく学校による人数差も有意であった（$\chi^2=259.34$，df＝4，p＜.0001）。専門学校で一貫して悪いとした者20名は高

Table 4　質問紙各内容に関する読書量×学校の2要因分散分析結果

	群の主効果(df＝2)	学校の主効果(df＝2)	交互作用(df＝4)
I 行動量　冊数	212.1＊＊＊	n.s.	30.3＊
時間	350.4＊＊＊	n.s.	n.s.
II評価　良い	5.8＊＊	112.6＊＊＊	2.1△
悪い	n.s.	238.5＊＊＊	n.s.
意義選択数	14.6＊＊＊	n.s.	n.s.
成績・賞賛	n.s.	n.s.	n.s.
偉い人	n.s.	n.s.	n.s.
思考・知識	10.0＊＊＊	9.4＊＊＊	n.s.
空想・感動	6.6＊＊	4.3＊＊＊	n.s.
気分転換	n.s.	n.s.	n.s.
友人	5.9＊＊	2.5△	n.s.
ゲラゲラ	6.5＊＊	n.s.	n.s.
III感情　好意度	76.4＊＊＊	n.s.	2.9＊
肯定的印象	2.5△	43.9＊＊＊	4.9＊＊＊
否定的印象	6.4＊＊＊	104.7＊＊＊	2.8＊

表内の数値はF値。＊＊＊はP＜.001，＊＊はP＜.01，＊はP＜.05，△はP＜.10を示している。

群4名，中群4名，低群12名であった。ここから，A，B大学では読書量の多少によらず皆がよいという評価を共有しているが，C専門学校では読書をよいものとは考えていない者がいること，またそれは読まない者に多いが読む者の中にもいることが示され，同じ学校の中では同じ評価傾向を示しているが，学校により読書に対する評価に違いがあること（仮説1）が明らかとなった。

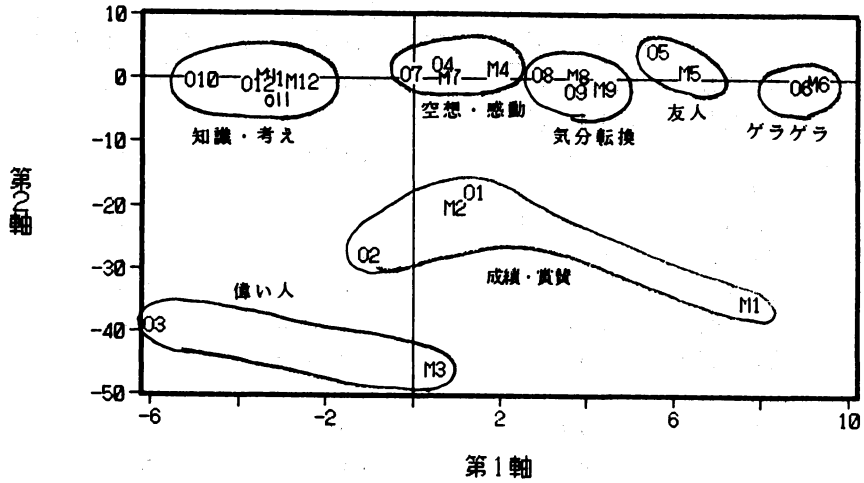
(2)　意義　被調査者によって質問の選択肢がどのように構造化されているかを調べるため，まず数量化III類を行った。その結果をFig.1に，各軸ごとにカテゴリー得点の絶対値の大きい項目をTable 5に示した。第1軸は，負方向は認知的機能，正方向は社会的，生理的機能と内容を表す軸であり，第2軸は正方向が読書過程で生じる内生的機能，負方向が結果として生じる外生的機能を表す軸と解釈される。これは，問題において想定した観点が調査対象者にも潜在的に同様に捉えられていること，2観点の想定が妥当であったことを示唆している。そこで，2軸平面上のまとまりと内容を考慮して，意義を①成績，②偉い人，③知識・考え，④空想・感動，⑤気分転換，⑥友人，⑦ゲラゲラの7タイプに分類した。

各意義別の群別選択数の平均値が，Table 3である。まず，選択総数に学校差はないが，群差がみられ，対間検定の結果，高群と低群の間に有意な差があった。読書量が多いほど意義項目の選択数が多いことから，読書量が多いほどより読書の意義を重視することが示唆された。次に意義内容別の評定値を比べると，どの群でも思考・知識，空想・感動，気分転換の評定値が他内容に比べ高いことから，この3意義を重視しているという共通性が示された。しかし，よりよく読む者ほど思考・知識，空想・感動，友人，ゲラゲラという意義をより重視していること，意義選択数には学校差はないのに，思考知識はC専門学校よりA，B大学で評定値が高く，反対に空想・感動はC専門学校の方がA，B大学より評定値が高いという結果から，学校によって読書に対し重視する意義内容が異なっていることが示され，仮説2が支持された。

2　読書に対する感情

感情に関する各指標の平均評定値を示したのが，Table 6である。分散分析の結果，各指標において群の主

Fig. 1 数量化Ⅲ類における意義項目の布置



注 読書意義

Oは「何のために読書している場合が多いと思いますか」,

Mは「読書をするとどんなよいことがあると思いますか」に対する選択肢である。

〈成績・偉い人〉

成績・賞賛 O1先生や父母がよいというので O2国語の成績をあげるため

M1先生や父母にほめられる M2国語の成績があがる

偉い人 O3本を読むと偉い人になれるから M3本を読むと偉い人になれる

〈思考・空想〉

思考・知識 O10, M10物事を深く考えるきっかけになるから

O11, M11いろいろな人の考え方にふれられるから

O12, M12新しい知識をふやすため

空想・感動 O4, M4空想したり夢を描くことができる O7, M7感動できるから

〈気分転換・友人・ゲラゲラ〉

気分転換 O8, M8気分転換になるから O9, M9暇つぶしになるから

友人 O5友達と話があうから M5友達と同じ話ができる

ゲラゲラ M6ゲラゲラと笑えて楽しむことができる O6ゲラゲラ笑うことができるから

Table 5 意義に関する数量化Ⅲ類カテゴリースコア

	第1軸		第2軸	
プラス領域	M6 ゲラゲラ笑って楽しめる	9.3	O5 友達と話が合う	4.7
	O6 ゲラゲラ笑うことができる	8.9	O4 空想したり夢を描ける	2.6
	M1 父母，先生にほめられる	7.7	M4 空想したり夢を描くことができる	1.7
	O5 友達と話が合うから	5.6	M5 友達と同じ話ができる	1.4
	M9 暇つぶしになる	4.4	O8 気分転換になる	1.0
マイナス領域	O3 偉い人になれる	−5.9	M3 偉い人になれる	−45.9
	O10 物事を深く考える契機になる	−4.9	O3 偉い人になれる	−38.8
	O12 新しい知識を増やすことができる	−3.6	M1 父母，先生にほめられる	−35.2
	O11 いろいろな人の考え方に触れられる	−3.3	O2 国語の成績をあげるため	−27.7
	M10 物事を深く考える契機になる	−3.1	M2 国語の成績があがる	−20.1

効果が有意あるいは有意な傾向がみられ，仮説3が支持された。また印象において学校の主効果，学校と群の交互作用がみられた。A，B大学ではよく読む者ほどより肯定的印象が高く，否定的印象が低いのに対し，C専門学校ではどの群でも「3どちらともいえない」に評定していた。A，B大学の方がC専門学校よりより肯定的印象を持っており，C専門学校ではよく読む者であっても必ずしも肯定的な印象をもつわけではないことが明らかとなった。

Table 6　読書に対する好意，印象の群別平均評定値 (SD) max＝5

群	学校	好意度	肯定的印象	否定的印象
高群	A	4.6(0.5)	4.4(0.5)	1.7(0.7)
	B	4.2(0.7)	3.7(0.6)	1.9(0.6)
	C	4.3(0.9)	2.8(0.8)	2.9(0.5)
	全体	4.3(0.8)	3.1(1.0)	2.5(0.7)
中群	A	3.7(0.9)	3.9(0.7)	1.9(0.5)
	B	3.8(0.6)	3.5(0.7)	2.2(0.5)
	C	3.7(0.7)	2.8(0.8)	3.0(0.5)
	全体	3.7(0.7)	3.2(0.9)	2.6(0.7)
低群	A	3.4(0.9)	3.5(0.7)	2.2(0.6)
	B	2.8(0.9)	3.0(0.7)	2.5(0.5)
	C	2.6(1.0)	2.9(0.9)	3.0(0.6)
	全体	2.9(1.0)	3.1(0.8)	2.6(0.7)

3　行動・捉え方・感情の相関関係

相関係数を求めた結果が，Table 7である。読書量と感情には比較的高い相関がみられること，意義のなかでも思考・知識，空想・感動という2つの知的内生的意義が感情や読書量と関連していること，気分転換や友人などは感情や読書量とは関連がないことが明らかとなった。

考　察

大学・専門学校生の読書の捉え方および感情に関して，3つの問題を検討し，本調査者の共通性と読書量，学校による違いが明らかとなった。

まず共通性として，思考・知識，空想・感動，気分転換の3内容を読書の意義として重視している事が明らかとなった。また，感情と読書量，空想・感動，知識・思考という意義と感情や読書量との間にも関連があることが明らかとなった。

しかし，よく読む者ほどより好意的で，肯定的印象を持ち，意義をより高く評価すること，中でも思考・知識，空想・感動，友人，ゲラゲラという意義をより重視するという読書量による違いが明らかとなった。

また専門分野の異なる3学校を比べる事によって，A，

Table 7　読書における行動，考え，感情間の相関

	読書量	評価(良い)	好意度	肯定的印象
読書量	1.00	—	0.59＊＊＊	—
評価(良い)	—	1.00	—	0.40＊＊＊
意義選択数	0.30＊＊＊	—	0.39＊＊＊	—
成績・賞賛	—	—	—	—
偉い人	—	—	—	—
思考・知識	0.23＊＊＊	0.23＊＊＊	0.32＊＊＊	—
空想・感動	0.20＊＊＊	—	0.32＊＊＊	—
気分転換	—	—	—	—
友人	—	—	—	—
ゲラゲラ	—	—	—	—

注　本表には，相関係数が5％以下の水準で有意であり，かつ相関係数の大きさが0.20以上のものを記した。有意でないものやたとえ有意であっても0.20より小さいものは，記していない。

Bという4年生大学とC専門学校では，読書に対する評価や意義内容が異なる事が明らかとなった。C専門学校では必ずしも読書をよいとはしない者がいた。意義の選択数には学校差はないにも関わらず，A，B大学では空想よりも知識・思考を重視し，C専門学校では空想の方を重視するという，重視する意義内容の違いが明らかとなった。ここから，同年代であっても読んでいる本の内容がA，BとCでは異なる事が推察される。本論文では読書行動として読書量のみを問題にしたが，読書内容や読書の様式をたずねることによって更に行動と捉え方や感情との関連が明確になるだろう。

本研究では専門の違いとして3種類の学校を取り上げたが，結果としてはA，B両大学の回答は類似しており，4年制大学生と専門学校生との違いが現れてきた。これは，所属する集団によって読書のあり方や捉え方に違いがあることを示唆する結果ではあると考えられるが，こうした違いをもたらした要因は明瞭ではない。専門の違いあるいは現在所属する学校の価値観，一般教養を志向するのか実践を志向するのかという考えの違いによるのか，受験体験（C専門学校は無試験）や小さい頃からの家庭環境，学校における過去経験がきいているのか様々な要因が考えられよう。歴史文化的にみても，どのような読書をよいとするかは時代や所属する集団によって異なることがエンゲルジング（1985）や，滑川（1978）によって指摘されている。知識獲得や空想のための読書をよいとする考えも一つの文化的考え方を表したものであり，多様なメデイアが出現している現代（渡辺，1989），読書の評価に関しても多様な評価がありえるだろう。何がこうした違いをもたらすのかを，より変数を統制し，より多くの標本数で検討していくことが今後必要だと考える。

また研究方法に関して，今後の課題として次の3点の検討があげられる。第1に，行動，捉え方，感情の認識の関連に関して，本研究では主に読書量の違いによる捉え方や感情の違いを問題にしたが，捉え方や感情の認識の違いが読書量に違いをもたらしているのか，読書経験量の違いが捉え方や感情に影響を与えているのか，捉え方と感情の関連に関しても同様にいずれが先行要因となっているのかという因果関係は明らかではない。質問紙を用いたより緻密な因果モデルを考えることが必要である。第2に，ここで調べたような捉え方が実際の読書行動の過程にどのように関与して行くのかを明らかにするような実験，観察研究が必要である。第3に，意義の認識に関しても本研究では研究者側が選択肢を用意しそれに回答してもらう形をとった。しかし各自が自分の読書行動にどのような意味を与えているのかを自分の言葉で語ってもらうことが必要であるだろう。それによってより精緻になぜ人は読書をするのかが明らかになっていくと考えられる。

引用文献

秋田喜代美・無藤　隆（投稿中a）　読書に対する捉え方の発達的検討：意義・評価・感情と行動の関連性

秋田喜代美・無藤　隆（投稿中b）　幼児への読み聞かせに関する母親の考えと行動：読み聞かせ量による考えと読み聞かせ方の相違の検討

エンゲルジング，R.　1985　文盲と読書の社会史　中川勇治（訳）　思策社

Farr, R. 1990 Social representations as widespread beliefs. In C. Fraser, & G. Gaskell, (Eds.) *The social psychological study of widespread beliefs*. New York: Oxford University Press. pp. 47-63.

現代新書編集部　1984　読むことからの出発　講談社現代新書

Goodnow, J.J. 1988 Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320.

速水敏彦，伊藤　篤，吉崎一人　1988　学習動機に関する研究　日本教育心理学会第30回総会論文集　800-801.

石川清治　1985　児童の読書に対する態度の発達的研究　読書科学，29，89-97.

岩波文庫編集部　1991　読書のすすめ　岩波書店

Kruglanski, A.W. 1975 The endogenous-exogenous partition in attribution theory. *Psychological Review*. 82, 387-406.

毎日新聞社　1991　1991年版読書世論調査　毎日新聞社

守　一雄　1988　大学生の読書教育　読書科学，32，130-131.

守　一雄　1990　大学生への読書指導の効果：副読本とデイスカッションによる読書指導　読書科学，35，104-110.

Moscovici, S. 1990 Social psychology and developmental psychology: extending the conversation. In G. Duveen, & B. Lloyd (Eds.) *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

滑川道夫　1978　読書における東洋的思考　映像時代の読書と教育　国土新書　184-240.

阪本一郎　1960　小学生における多読児と不読児との性格の比較研究　読書科学，4，385-393.

阪本敬彦・岡田　明・高木和子　1979　読書興味の研究　野間教育研究所紀要第31集

桜井茂男　1985　読書量と内発的動機付けの関係　読書科学，29，4，157-161.

Sigel, I.E. 1985 *Parental belief systems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

外山紀子　1991　スクリプトの意味的知識の発達：食事スクリプトをめぐって　発達心理学研究，1(2), 87-96.

和田正人　1987　高校生の読書の構造的研究　読書科学，31，113-145.

渡辺　潤　1989　メデイアのミクロ社会学　筑摩書房

注

(1) 本論文ではある行動が果たす機能の中でも行動者が重要であると考えている機能を意義(meaning)と呼ぶことにする。意義は行動時に行動者によって必ずしも自覚化されているものではないが，なぜその行動を行うのかを目的論的観点から説明するために使用する概念であると考える。

(2) 本研究では月刊冊数「1：0冊，2：1－2冊，3：3－5冊，4：6－10冊，5：11冊以上」と1日の読書時間「1：0分，2：30分，3：1時間，4：2時間，5：3時間，6：3時間より多い」の2項目の評定値の合計が4以下の者を低群，5と6の者を中群，7以上を高群と呼んでいる。群別人数には学校による違いはない（$\chi^2=8.67$，df＝4，n.s.）。

(3) 対間検定はシェフェの方法により5％水準で行った。

謝　辞

ご指導，ご助言賜りました東京大学大村彰道先生，お茶の水女子大学無藤隆先生に厚く御礼申し上げます。尚，研究の実施にあたり，平成2年度発達科学研究センター研究奨励金の援助を受けましたことを，心より感謝いたします。

資料

読書についての調査（練習部分略）

I　1　あなたは，読書が好きですか？

1――2――3――4――5

とても好き　好き　好きでもきらいでもない　あまり好きでない　ぜんぜん好きでない

2　1)あなたは，自分が，本をよく読むほうだとおもいますか？

1――2――3――4――5

とてもよくよむ　よく読む　わりと読む　あまり読まない　ぜんぜん読まない

2)小さい頃（幼稚園や小学1，2年生の頃）は，本をよく読みましたか？

1――2――3――4――5

とてもよく読んだ　よく読んだ　わりと読んだ　あまり読まなかった　ぜんぜん読まなかった

3　1)1カ月に，何冊ぐらい本を読みますか？

1　0さつ

2　1～2さつ

3　3～5さつ

4　6～10さつ

5　11さつよりも多い

2)1日，だいたい，どのくらい本を読みますか？

1　0分

2　30分くらい

3　1時間ぐらい

4　2時間ぐらい

5　3時間ぐらい

6　3時間より多い

II　1つぎにあなたが，「読書」についてどう思っているかききます。

①［読書は，おもしろいですか？］

1――2――3――4――5

とてもおもしろい　わりとおもしろい　すこしおもしろい　あまりおもしろくない　ぜんぜんおもしろくない

②［読書は，つまらないですか？］

1――2――3――4――5

とてもつまらない　わりとつまらない　すこしつまらない　あまりつまらなくない　つまらないとはいえない

③［読書は，楽ですか？］

1――2――3――4――5

とてもらくだ　わりとらくだ　すこしらくだ　あまりらくでない　ぜんぜんらくでない

④［読書は，たいへんですか？］

1――2――3――4――5

とてもたいへん　わりとたいへん　すこしたいへん　あまりたいへんでない　ぜんぜんたいへんでない

⑤［読書することは，よいことだと思いますか？］

1――2――3――4――5

とてもよい　わりとよい　すこしよい　あまりよくない　ぜんぜんよくない

⑥［読書することは，悪いことだと思いますか？］

1――2――3――4――5

とてもわるい　わりとわるい　すこしわるい　あまりわるくない　ぜんぜんわるくない

⑦［読書するときは，うれしいですか？］

1――2――3――4――5

とてもうれしい　わりとうれしい　すこしうれしい　あまりうれしくない　ぜんぜんうれしくない

⑧［読書するときには，いやな気分になりますか？］

1――2――3――4――5

とてもいやな気分になる　わりといやな気分になる　すこしいやな気分になる　あまりいやな気分にならない　ぜんぜんいやな気分にならない

⑨［読書するときは，明るい気持ちになりますか？］

1――2――3――4――5

とてもあかるい気持ち　わりとあかるい気持ち　すこしあかるい気持ち　あまりあかるい気持ちにならない　ぜんぜんあかるい気持ちにならない

⑩［読書するときは，くらい気持ちになりますか？］

1――2――3――4――5

とてもくらい気持ちになる　わりとくらい気持ちになる　すこしくらい気もちになる　あまりくらい気持ちにならない　ぜんぜんくらい気持ちにならない

2　読書をするとどんないいことがあると思いますか？

○の数は，いくつでもいいです。

1　先生や，おとうさんや，おかあさんにほめられる

2　国語の成績が，あがる
3　えらい人になれる
4　空想したり，夢をえがくことができる
5　友だちと同じ話ができる
6　ゲラゲラと笑えて，楽しむことができる
7　感動できる
8　気分てんかんになる
9　ひまつぶしになる
10　ものごとを深く考えるきっかけになる
11　いろいろな人の考え方にふれられる
12　あたらしい知識をふやすことができる
13　その他（　　）

3　あなたは，なんのために読書をしている場合が多いと思いますか？○の数は，いくつでもいいです。

1　先生や，おとうさんや，おかあさんが，よいというので
2　国語の成績をあげるため
3　本を読むとえらい人になれるから
4　空想したり，夢をえがくことができるから
5　友だちと，話があうから
6　げらげらと笑うことができるから
7　感動できるから
8　気分てんかんになるから
9　ひまつぶしになるから
10　ものごとを深く考えるきっかけになるから
11　いろいろな人の考え方にふれられるから
12　新しい知識をふやすため
13　その他（　　）

SUMMARY

A sample of 326 college students responded to a questionnaire about their book-reading activities. Seventy-seven of the students were enrolled in a private music college; 75 were enrolled in private college for humanities; and 174 were enrolled in a college for nursing. The students who reported reading many books were assigned to an Upper group; those who reported reading some books were assigned to a Middle group; those who reported reading few books were assigned to a Lower group. "Many", "some", and "few" were determined by a formula involving the number of books read per month and the number of hours spent reading books per day

There was a commonality of opinion among the students in their high evaluation of the fantasy, thinking, and recreation functions of reading. There were significant positive correlations between the frequencies of book reading and the ratings for feeling, and the ratings for importance.

The Upper group was fonder and had a more positive regard for reading books than the Lower group. In responding to the significance of reading, the Upper group evaluated the thinking, fantasy, having topics in common with friends, the enjoyment of laughing, and having fun, with higher significance than the Lower group. The subsamples of students in the music and humanities studies evaluated the significance of book reading as good, and rated the thinking function higher than the fantasy function. Some of the students in the college for nursing did not evaluate the significance of book reading as good; and they rated the fantasy function higher than the thinking functions. Further studies are needed to clarify whether student differences are affected by their current fields of study or by past experiences.

The Science of Reading, Vol.36, No. 1 (1992)

設問に対する論述筆記解答が説明文の批判的な読みに及ぼす効果*

味の素システムテクノ株式会社　伊　東　昌　子**

目　的

教科教育における学習場面では，メモを取る，要約する，作文を書くなどの書く活動が学習者に要求されることが多い。近年では，書かせることを学習の成果を評価する手段として利用するだけではなく，学習の手段として利用する教授法が提唱されてきた（Fulwiler & Young, 1982; Connolly & Vilardi, 1989)。それでは書く活動は学習や理解にどのような貢献をするのであろうか。

文章を読むときのノート取りの機能は，与えられた言語表現を学習者自身の言葉に変える符号化の機能と，あとで参照するための外部記憶の機能の二通りが考えられる。DiVesta & Gray (1972) は，学習者が自分で取ったノートを用いて復習した場合にのみ，記憶成績が向上することを示し，ノート取りの効果が符号化の機能にあると論じた。Bretzing & Kulhavy (1979) は，ノートを取るときの意味的な処理の深さが理解に及ぼす影響を調べ，主要な内容を書きとめることは，文章内容の統合的な理解に効果があるが，特定の語を書き出すことは，むしろ理解の妨げになることを明らかにした。石田ら (1982) は，要約を書くことと理解の関係を調べ，要約作業は記憶の関与が大きいテストよりも，複数の段落を統合した内容の真偽判断課題に効果があることを示した。これらの研究は，学習者が学習材料の主要な内容を探索して書きとめたり文章化したりする活動が，材料の記憶や理解を促すことを示唆している。

それでは文章を単に記憶したり理解したりするだけではなく，その理解の結果を活用することが必要な学習において，書く活動はどのような効果を持つのであろうか。文章の理解については，文章内で述べられたことに対応する命題構造 (text base) の表象を構成する過程と，文章が参照する状況の表象を構成する過程を区別することができる (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1989)。特に問題状況やその解決法を説明した文章を生成的に理解することが必要な場合，例えば生産的な批評を与えたり，文章から得た知識を新たな問題の解決に適用する場合には，文章内にある種々の命題を越えて推論を行い，文章が参照する状況の理解を深めなければならない (Kintsch, 1989)。本研究では，問題解決を説明した文章の生成的な理解が要求される事態として，実験論文の批判的な読みを取り上げて，書く活動の効果を検討した。

文章を批判的に読むためには，批判的思考力が必要であろう。批判的思考力とは，久原ら (1983) によれば，「首尾一貫した確かな解釈を構成しようとする過程でなされる推論の適切さ (appropriateness)，その推論によって導かれた言明の真偽の度合 (truthfulness)，ないしはこの推論と与えられている情報や常識を使って構成された解釈の確かさ (plausibility) の程度を評価する能力」である。したがって批判的思考力が要求される読解に成功するためは，首尾一貫した解釈を構成しようとする過程がなければならない。その過程において上記の評価を行うためには，読み手が自己の解釈や解釈の根拠を正確にモニターする必要があろう。例えば，実験論文においては，前提とされていること，そこからの推論，推論と事実に基づく著者の主張などを明確にしながら，それら

* The effect of writing answers to leading questions upon critical reading of an expository text.
** ITOH, Masako (Ajinomoto System Techno Corporation)

の適切さを評価しなければならない。さらに生産的な批評を与えようとするならば，評価の根拠を探索し特定しなければならない。これらの作業には，認知的な努力が要求されるとともに，作業記憶に大きな負担がかかると推察される。

実験論文に対する読み手の解釈を文章に表わすときには，論文内の表現やそこに記された命題構造を，読み手自身の言葉で再構成する活動が促される。この活動は読み手の解釈を明確にする働きを持つであろう。さらに文章化された解釈は，作業記憶に負担をかけずに，与えられた論文内容と比較することができる。したがって読み手の解釈を論述筆記する読解過程では，研究方法の意味づけ(sense making)，納得できない箇所の発見やその原因の探索などが促進され，結果として生産的な批評の生成が可能になると思われる。そこで本研究では，実験論文の主要な内容について論述解答を求める設問に筆記解答しながら読むことが，読解中の批評数と批評内容に与える影響を調べた。

論述筆記解答が批評の生成に与える影響については，読み手の知識を考慮しなければならない。文章の内容領域や文章の慣例的な構造（どのような範疇の内容がどのような順序で展開されるか；van Dijk & Kintsch (1983) のsuper-structure）についての知識が豊富な読み手（熟達者）であれば，その知識を直接用いて理解や評価ができるであろう。すなわち特定の内容領域の実験論文という手がかりによって，期待されるべき内容構成についての知識が活性化され，それらの知識と文章内容との比較によって，評価や評価の根拠を述べることが可能であろう。一方，特定領域の論文に関する知識を持たない読み手（初心者）には，論文が言及する研究の表象を主体的に構成する過程を促進し，その表象を明示化する手段が必要と考えられる。したがって，初心者と熟達者では，論述筆記解答の効果が異なることが予想される。そこで以下の実験では，初心者と熟達者を読み手として，以下の仮説を検討した。仮説１：初心者では批評の生成における論述筆記解答の効果が顕著である。仮説２：熟達者では論述筆記解答の効果が顕著ではない。

方　法

刺激材料

Inagaki & Hatano (1988) の論文を，許可を得て刺激用に改変した。実験の方法や論旨展開への批評が出やすいように，原文の「方法」における質の異なる３課題中２課題と，その結果に相当する部分，さらにそれらに関連する議論や説明を「序論」と「考察」から削除した。削除後は内容が意味的に矛盾なくつながるように文章を整えた。その結果，刺激は題，序論，方法，結果（表を１個含む），考察，引用文献からなり，表と引用文献を除いて838語の文章となった（刺激文の概要の日本語訳をTable 1に示した）。

被験者

初心者として，カリフォルニア大学バークレイ校の学部生で１年間在籍し２年次に進級予定の者24名が参加した。彼らは実験論文を読んで討議する授業経験を持たない。彼らには謝礼金が支払われた。熟達者として，刺激文の内容と論文に関する知識が豊富であると思われる研究者６名（博士号取得者）が参加した。彼らは同大学院，数学・科学・工学教育研究科に在籍する研究者と教員で，認知および教育心理学領域の研究を行っている。

手続

本実験では，被験者が刺激文の読解中に行った言語報告を分析の対象としたため，被験者は読解過程で考えたことを発話しなければならなかった。このため，実験は個人実験で，被験者は実験の前に発話練習課題を行った。

実験では，まず被験者に設問項目が印刷された用紙が渡された。設問は，「研究目的は何か」「実験方法は理にかなっているか」「何が仮定されているか」「著者の主張の根拠は何か」「それは適切か」「著者の議論や結論についてのコメント，あるいは関連する問題はないか」であった。

次に被験者はそれらの設問に答えながら刺激文を読むように教示された。刺激文の読みについては，文章内容

Table 1 Outline of the stimulus

ケアリー（1985）は，10才以前の児童は人間の身体の働きに対して機械的因果関係による説明をすることができず，目的的な因果関係による説明をすることが多いと主張した。いいかえれば年少の児童は心と身体の働きが相対的に独立であることを理解していないことになる。しかし稲垣と波多野（1987）の研究では，5－6才児でも動物の成長が意図とは独立に起こることがわかっていた。そこで本研究では，幼稚園児が，身体内部の器官の働きが意図とは相対的に独立であるとわかっているかどうかを調べた。〈方法〉被験者：東京の私立幼稚園児，4才児と5才児，各20名。手続：内的器官の活動に関する問題を用いて児童にインタビューを行った。問題：1．あなたは2日間息を止められますか。2．あなたは心臓を止められますか。3．太郎は満腹になったが，残っているごちそうを全部食べたい。太郎は胃にもっと働けと命令できますか。4．太郎は眠くなってきたが，もっとテレビを見ていたい。太郎は一晩中寝ないでテレビを見続けられますか。分析方法：解答は「できる」「できない」「わからない」に分類された。〈結果〉どの問題においても4才児は17名ないし19名が，5才児は16名ないし19名が「できない」と答えた（表を含む）。〈考察〉本研究の結果は，幼稚園児でも，心と身体の区別に関するなんらかの理解があることを示唆する。児童が身体内部の器官の働きについて生理学的なメカニズムの観点で理解してはいないとしても，インプット－アウトプット関係を媒介する過程について大まかな理解がある可能性がある。小学校の生物の授業は，児童が既に獲得している日常的な生物学を考慮して行われるとよい。

（日本語訳は伊東昌子による）

を理解するためにまず一通り読むこと，その後で設問に答えること，設問に答えるために何度読み返しても良いこと，設問に答えるための読み返しやそこで考えたことはすべて発話することを被験者に求めた。最終的に設問に答えるときは，単に答えや意見を述べるだけではなく，その理由を刺激文の内容との関連で説明するよう求めた。被験者はどのような順序で設問に答えてもよく，設問用紙も自由に参照できた。

以上の教示の後で刺激文が渡された。被験者の半数は設問への答えを文章に書きとめた(筆記条件)，残り半数の被験者は，答えを口頭で報告した(口頭条件)。ところで論述文の産出において，学生は通常読み手として教師を想定し，そのことが論述文の産出を難しくするとの報告（Murphy，1981）がある。本実験ではこの点を考慮し，筆記条件の被験者が論述文の産出自体に重点をおかないように，彼らには「新入生に説明するつもりで書くように」と教示した。課題遂行時間は，予備実験の結果より，被験者には目安として40分と告げたが，読解を中断させたり引き延ばすことの読みへの影響を避けるため，読解終了は彼らに一任した。読解過程はビデオテープレコーダーに収録された。

読解終了後に刺激文のわかりやすさを尋ねた（4分)。わかりやすさは「わかりやすい，比較的わかりやすい，比較的わかりにくい，わかりにくい」のいずれかで答えるように求めた。この後，初心者についてのみ，刺激文の基本的な理解を調べるため，14問から成る理解テスト（15分）を行った。

各条件の被験者は初心者では12名，熟達者では3名であった。

結 果

読解時間

初心者の筆記条件は平均41.4分であり，発話なしに書いている時間を除くと平均26.7分であった。口頭条件は平均22.6分であった。熟達者では，筆記条件は平均49.7分であり，発話なしに書いている時間を除くと33分であった。口頭条件は平均32.7分であった。どちらの条件でも，熟達者の方が読解に時間をかけていた。

刺激文のわかりやすさ

どの被験者も，わかりやすいと答えた。

理解テスト（初心者のみ）

筆記条件の平均得点は8.42（SD＝1.73)，口頭条件で

7.83 (SD=2.25) であり，t検定を行ったところ両条件で有意差はなかった。刺激文の基本的な理解については，両条件で差がなかった。

批評の同定

被験者の反応の一部分が，以下の意見の一つであるときは，それを「批評」とした。それらは，納得のいかない点あるいは評価できる点が指摘されその理由が適切な意見，具体的な改善策が示された意見，もしくは著者の議論に関連の深い問題を指摘した意見であった。単なる感想や誤解による問題点の指摘は批評とは認めなかった。例えば“(The author) uses only private school students.”は，次の理由が述べられたため批評として同定された。“If public school students or non-preschool students were used, results may have been different....it (experiment) does not take into consideration the socio-economic background of the subjects.”

著者を含む2名の判定者が，刺激文の内容に即して各被験者の批評を同定した。判定者間の一致率は，初心者では筆記条件.95，口頭条件.94，熟達者では筆記条件.92，口頭条件.94であった。判定が不一致になった場合は，著者が被験者の反応を書きおこしたものを読み直して判断した。

批評の量と解答の仕方

まず批評の量的な分析を行うために，同定された批評のうち，同一批評は読解中に複数回現われても1個として，批評数を算出した（Table 2)。

初心者における批評数は，t検定の結果条件間で有意差があり，筆記条件の方が口頭条件よりも多かった（$t=3.13$, $df=22$, $p<.01$)。なんらかの批評を生成した人数は，筆記条件では12名全員であったのに対して，口頭条件では12名中9名であった。両条件では解答の仕方が異なっていた。口頭条件では刺激文を読み返し，その内容を言い換える，あるいはまとめるなどして，実験方法や著者の主張が適切であるとの反応が多かった。筆記条件では読み進むにつれて，以前の解答を修正する，あるいは以前の解答における疑問点を参照しながら刺激文の評価を述べる反応が多かった。この結果，筆記条件においてより多くの批評が同定された。

Table 2　Mean number of critiques (SD)

Condition	Subject	
	Novice	Expert
Writing	3.3(1.6)	6.0(2.0)
Oral	1.4(1.4)	5.7(1.5)

熟達者では，条件による平均批評数の有意な差がなかった。熟達者では，どちらの条件の被験者も，刺激文における言明，実験方法，実験結果の解釈や結論に対して自分が同意できるかどうか，同意できない理由はなにかを報告しながら読んでいた。

初心者の筆記条件と熟達者における解答の仕方は，被験者自身の理解内容や読解過程で生じた疑問点を参照しながら刺激文を評価するものであった。これに対して初心者の口頭条件では，刺激文の内容を解説するかたちの解答が顕著であった。したがって批評数の差は，被験者自身の理解や解釈をモニターする程度の差が反映されたものと推察される。

批評内容

初心者の批評の適切さの検討と，初心者と熟達者の批評内容の比較を行った。

〔初心者の批評の適切さ〕　初心者の批評を，(a)刺激文の作成時に削除された内容もしくは熟達者の批評と同等のもの，(b)その他，に分けて，各解答条件の総批評数に対するそれぞれの割合を算出した。その結果，筆記条件では(a)(b)それぞれ.925，.075となり，口頭条件では1.0，0となった。筆記条件の(b)の批評は，児童がどのような科学的知識をいつ獲得するかという問題と，論文の研究成果を小学校での生物教育に活用する可能性についてのものであり，ともに刺激文上で提起した問題に関連の深い内容である。したがって初心者の批評は，刺激文が参照する研究への適切な批評と判断してよい。

〔初心者と熟達者の批評内容の比較〕　初心者と熟達

者がどのような着眼点に基づいて批評を生成したかを調べるために，批評を以下の3種類に分類した。
(1)実験方法についての批評；被験児，実験課題，手続きについてのもの。(2)著者の主張や議論の適切さについてのもの。(3)文章中には記載されていない内容についてのもの；関連する問題を示唆した意見や欠けている説明の指摘。

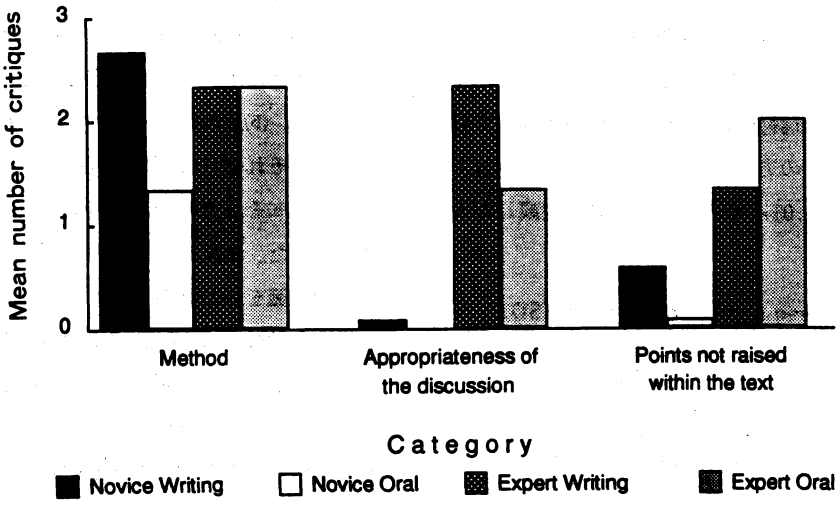
Fig. 1に示すように，初心者の批評のほとんどは，どちらの条件でも，実験方法についてのものであった。それらは筆記条件では批評総数の80%，口頭条件では94%を占めた。著者の主張や議論の適切さについての批評は，筆記条件でのみ認められた。筆記条件では，文中に記載されていない内容についての意見も，口頭条件より多かった。一方，熟達者はどちらの条件でも，3種類全ての批評をほぼ同等に生成した。この結果は，初心者と熟達者では批評を生成するときの主な着眼点が異なることを示す。

批評の着眼点の相違は，実験方法についての批評と，不足していると指摘された説明の内容にも認められた。実験方法については，初心者はどちらの条件でも，約半数の批評が被験児の代表性を問題にし，学校経験あるいは社会環境が異なる児童も調べた方がよいと指摘した。一方，熟達者では，被験児の代表性に関する批評は，1件しかなかった。熟達者の実験方法についての批評で約半数を占めたものは，児童の理解内容を調べるためのデータを取る手続についての提案であった。説明の欠如を指摘した意見については，初心者ではそのどれもが実験手続の詳細に関するものであった。一方，熟達者では，特定の概念の説明や著者の主張の背景となる理論についてであった。

著者の議論の適切さについての批評と，関連する問題を示唆した意見の内容は，初心者と熟達者でほぼ共通していた。ただし熟達者がそれらの批評を述べるときには，以下に示すように，関連領域における問題や研究法に言及した。

".....this kind of research report, a sort of trend in developmental psychology, always find evidence for something earlier than what you originally found evidence, it's a kind like, if you ask a simple enough question, or require a simple straightforward enough question, may be a sort of physical action as oppose to verbal explanation, you can usually, kind of,

Fig. 1 Mean number of critiques for each category



lower the age group what you first find some kind of effect. But in what point can you really claim understanding, or that children have some sort of concept? There is no evidence that children had any kind of mechanistic understanding."

考　察

第1に，刺激文の主要な内容について論述解答を求める設問に筆記解答しながら読むことが，初心者の批評の生成に与えた効果を考察する。被験者は設問に対して答えるときに，どのような活動を行っているのだろうか。批評が多く認められた筆記条件では，被験者が以前の解答を修正したり，疑問点や納得のいかない点を参照する行為が顕著であった。これに対して批評が少なかった口頭条件では，刺激文の内容を参照する行為が多かった。筆記解答は，読み手が刺激文中の情報や自己の知識を用いて，刺激文が示す研究についての一貫した解釈を構成することを促したと考えられる。これに対して口頭解答では，むしろ刺激文中の命題構造に準拠する表象が構成されがちであったと考えられる。

一貫した解釈を構成しようとすれば，文中に明示されていない情報について推論すること，その推論の確かさを評価すること，適切な評価ができない場合にはその評価に必要な情報を特定するなどの過程が必要となる。これらの過程は，読み手が期待される内容を生成したり，部分的な解釈間の関係づけを行う際の目標として働くであろう。さらにこの目標は読み手の解釈のより正確なモニターを可能にし，刺激文で取り上げられた問題の理解を深めると考えられる。すなわち生産的な批評の生成は刺激文の完璧な理解を前提とするのではなく，読み手が自己の解釈を明確にする過程で生じる疑問やこだわりが批評となり，それらを参照しながら読むことが，理解を深め発展させると推察される。筆記条件と口頭条件の大きな違いは，読み手が解釈を参照できることである。したがって読み手が自己の解釈を対象化して吟味する過程が，特に文章内容に特殊な知識を持たない初心者において，生成的な理解を可能にするための要件であることが示唆される。

第2に，熟達者と初心者の相違点を考察する。熟達者は刺激文中の言明の真偽の度合，さらに刺激文中に示された推論や解釈の確かさについての評価を試み，判断できない場合は保留して読み進む方略をとっていた。またそれらの評価の過程において，専門的な知識や関連研究に言及した報告が行われることもあった。熟達者は刺激文中の情報やそれに関連する専門的な知識を利用して，関連領域における当該研究の位置づけを含めた首尾一貫した解釈を構成しようとしたのであろう。彼らの読み方は，批評の生成が知識の豊富さそれ自体よりはむしろ，当該研究についての首尾一貫した解釈を構成しようとする過程と，その解釈の正確なモニターによって可能になることを示唆する。熟達者ではそれらの過程が自動的に活性化されたために，論述筆記解答の効果がなく，初心者ではそれらの過程が論述筆記解答によって促されたために，効果が見られたと推察される。熟達者と初心者の着眼点の違いは使用できる知識の差によるものであろう。

最後に，今後の課題および本研究の問題点を2方向から考察する。一つは設問への論述筆記解答が生成的な理解を必要とする学習に与える効果の一般性である。力学の学習過程と問題解決過程を分析したChi & Bassok (1989) によれば，よい成績を修める学習者の特徴は，例題の学習時に理解できない箇所を正確にモニターすることと，その箇所をテキストを参照して自己に説明する行為 (self-explanation) の頻繁さであった。Chiらは，学習者が力学の概念とその手続的適用例を関連づける解釈を構成しようとする過程で，正確なモニターと自己説明が促され，問題の解決手続を生成することのできる理解が可能になると論じた。設問に論述筆記解答することが，学習内容についての一貫した表象の構成を促し，その表象の正確なモニターを可能にするならば，その効果は問題解決を目標とする科学的な概念の学習においても認められるであろう。この点を確かめる必要がある。

論述筆記解答の生成的な理解に対する効果の一般性に

関しては，以下の問題もある。本研究の初心者では，実験の手続，特に被験児の代表性に対する批評が顕著であった。この種の批評は，私立幼稚園児と公立幼稚園児の知的レベルの差や，家庭の社会的な地位の差が大きい社会に暮らす被験者の日常的な知識を使って，生成することができる。一方，議論の適切さに対する批評や議論で取り上げられた問題を発展させた意見は少なかった。したがって読み手が刺激文中の部分的な内容の評価に直接関わる知識や経験を持たない場合の，論述筆記解答の効果を調べなくてはならない。

いま一つの方向は，論述筆記解答にともなう認知過程の効果である。まず自己の解釈の参照可能性があげられる。口頭条件の被験者が自己の解釈を参照しながら読むためには，構成しつつある解釈を作業記憶内に明確な形で保持し続けなければならない。この過程の認知的な負担が大きいために詳細なモニターができず，結果として批評を生成することができなかった可能性がある。

次に言語産出の基本的特性の一つである社会的な機能の効果があげられる。文章産出においては，想定される読み手によって，文章を書く方略や書かれる内容が異なるという報告がある（伊東，1985；Cohen & Riel, 1986)。本研究では初心者の論述文産出の特性を考慮して，筆記条件では「下級生に説明するつもりで」と教示した。このために，筆記条件では一貫した解釈の構成がより動機づけられた可能性がある。

以上の考察にしたがって，書く活動やそこに含まれる認知的な過程と学習の関係を明らかにし，生成的な理解を可能にする教授条件について，より詳細な知見を得ることが今後の課題である。

引用文献

Bretzing, B.H., & Kulhavy, R.W. 1979 Notetaking and depth of processing. *Contemporary Educational Psychology*, 4, 145-153.

Chi, M.T.H., & Bassok, M. 1989 Learning from examples via self-explanations. In L.B. Resnik (Ed.) *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Cohen, M., & Riel, M. 1986 Computer networks: Creating real audience for students' writing. *Interactive Technology Laboratory, Technical Report* No. 15, University of California, San Diego.

Connolly, P., & Vilardi, T. 1989 *Writing to learn: Mathmatics and Science*. Teachers College Press.

DiVesta, F., & Gray, G.S. 1972 Listening and note taking. *Journal of Educational Psychology*, 63, 1, 8-14.

Fulwiler, T., & Young, A. 1982 *Language connections: Writing and reading across the curriculum*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Inagaki, K., & Hatano, G. 1988 Young children's understanding of the mind-body distinction. *Paper presented at the Meeting of American Educational Reserach Association*, New Orleans, April.

石田 潤・桐木健始・岡 直樹・森 敏昭 1982 文章理解における要約作業の機能 教育心理学研究，30，4，322-327.

伊東昌子 1985 手紙文の産出過程 基礎心理学研究，4，1，19-26.

Kintsch, W. 1989 Learning from text. In L.B. Resnick (Ed.) *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

久原恵子・井上尚美・波多野誼余夫 1983 批判的思考力とその測定 読書科学 27，4，131-142.

Murphy, R. 1981 Teaching expository writing. *Bay Area Writing Project, Curriculum Publication* No. 16, University of California, Berkeley.

van Dijk, T.A., & Kintsch, W. 1983 *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

注

(1) 本研究は，著者がカリフォルニア大学バークレイ校大学院，数学・科学・工学教育研究科に訪問研究者として在籍中に行ったものである。

(2) 実験の実施を援助して下さったカリフォルニア大学バークレイ校のAnn Brown教授とJoseph Campione教授に，そして論文を刺激として改変し使用することを許可して下さった千葉大学の稲垣佳世子教授と独教大学の波多野誼余夫教授に感謝致します。また実験に協力して下さったカリフォルニア大学バークレイ校大学院，数学・科学・工学教育研究科の方々に感謝致します。

SUMMARY

The effect of writing upon the critical reading process was investigated by asking leading questions to elicit the reader's understanding and opinions about the text's main contents. In particular, the number and type of critical responses were observed. The relation between the reader's knowledge about the content domain and the effect of writing was also examined.

The material was an experimental research report which was made by deleting some of experimental tasks and contents relating to the tasks from an experimental research paper. Subjects were twenty four novices who had little knowledge about the content domain (undergraduate students) and six experts in the field.

First subjects were shown the questions, which were; What was the author's goal?; Was the author's actual method reasonable?; What background assumptions did the author make?; What evidence did the author give his claim?; Is that evidence adequate?; Could you give any comments or related issues about the discussion and conclusion? Then subjects were instructed to read the material through first, to answer the questions by freely rereading the material, to speak aloud what they were thinking, and to explain their answers by relating them to the content of the text.

After these instructions, the subjects were given the material. Half of them wrote their answers (Writing Condition), half answered orally (Oral Condition). All subjects could refer freely to the printed questions throughout, and could proceed at their own pace. After this point, only novices were given a test to check their basic comprehension of the text. There was no significant effect of the two conditions on the test.

A "critical" comment in a subject's protocol was defined as one of the following: opinions expressing satisfaction or dissatisfaction with certain things and appropriate reasons; suggestions about how to improve the study; and comments about issues related to the author's discussion.

A quantitative analysis was first performed by calculating the number of critical responses for each subject. Novices generated more critiques in the writing condition than in the oral condition. This condition did not affect the mean number of critiques for experts' responses. In the writing condition novices often corrected their previous answers or repeatedly referred points with which they were not satisfied. In the oral condition novices often paraphrased or summarized the content of the material

and evaluated the experiment and the discussion were appropriate. Experts in both conditions reported whether they agree to the statements in the material or not and stated the reason when they did not.

Next, two qualitative analyses were performed. First, appropriateness of the novices' critiques was examined. Almost all of their critiques were equivalent to the experts' critiques or to the content which was deleted from the original paper.

Second, in order to examine in what point novices and experts gave their critiques, the critical responses were classified into the following three categories; (1) criticisms about methodology; (2) criticisms about the appropriateness of the author's claim and discussion; (3) comments about points not raised within the text. Almost all of the novices' critiques in both conditions were about the method of the experiment. Critiques of the second and the third category appeared more in the writing condition. Experts in both conditions generated all three kinds of critiques in almost equal amounts.

The results suggest that writing answers to leading qeustions encouraged novices to construct a coherent interpretation of the research described and to monitor the interpretation while reading. It was discussed that the process to construct a coherent interpretation generated critiques and increased understanding.

The Science of Reading, Vol.36, No. 1 (1992)

実践的観点からの美的作用理論（W.イーザー）の考察
——否定性を中心に——*

和歌山大学　奥　野　忠　昭**

実践的観点からの検討の必要性

W.イーザーの美的作用理論は多くの国語教育研究者によって注目され，さまざまなかたちで論じられてきたが，未だに具体的な実践との結合がなされず，それについて徐々に焦りが生じ始めている。例えば，中村敦雄は次のようなショッキングな考えを述べている。「(これまでのイーザーについての研究は）読書行為についての体系的な研究や，実際の授業における応用などの発展にはつながっていない。—中略—論者は，イーザーの読書行為論自体をもって文学教育の基礎理論として応用することは難しいと結論づける。—中略—具体的な読みの場面を明らかにするための理論として考えるのは無理がある。」(1)

だが，私はそうは思わない。勿論，イーザーの理論は読書行為を現象学的に解明した基礎理論であり，それがそのまま，読み方教育の方法を明示するというようなことはありえない。しかし，この理論は，読み方教育を考えていく上で，指針と基盤を与え，「具体的な読みの場面を明らかにするための理論」に十分なり得るものと考える。では，それはどのようなことを明らかにするのであろうか，本論稿においてその一端を解明してみたい。

イーザーの理論を検討するにあたっての私の立場

まず最初にこの論を検討するにあたっての私の立場を明らかにしておきたい。私は，児童・生徒に「文学テクストを文学的に読める力」を育てたいと考えている。なお，ここでいう文学的に読めるとは，文学テクストを読むことによって，今までの世界（または自己）についての見方や感じ方に疑問を抱き始めるとともに，テクストの読み方自体にも疑問を抱き始める行為を言う。従来，文学としての機能が読み手のものの見方や思想にゆさぶりをかけて，それを新しくするというところに限られてきたが，一方，テクストには読み方によって常に新しくなりうる可能性があり，このテクストを新しく捉え直す行為を文学的な行為として捉え，そこにもっと眼を注ぐべきであるというのが私の考えである。そこで，この立場からイーザーの理論を検討し，実践との結合を図りたいと考えている。

否定性についての考察

このような立場に立って考えるならば，テクストの特性のうち，相互作用における構成行為の推進力として挙げられている否定性が特に重要である。それにも拘らず，イーザーを論じたもののなかに，この否定性についての言及が極めて少ない。それは，テクストの受動的受容のみを考え，能動的受容を等閑に伏しているためではなかろうか。テキストの能動的受容を考えるならば，イーザーの理論の中で，この否定性こそ注目すべき事項である。

---

* A practical study of negativity in Iser's "A Theory of Aesthetic Response."

** OKUNO, Tadaaki, (University of Wakayama)

否定性と言うのは，河本仲聖によれば「テクストの表層にある個々の記号の意味を越えたあらゆる意味形成の根源」[2]ということであり，また，イーザー自身，これを説明して，「テクストの言語表現は，表現されていないものによって裏打ちされているといえる。テクストのこの重層性は，否定性（Negativität; negativity）と呼べよう。」[3]「〈テクスト極〉で考えるならば，否定性は潜在的な焦点―中略―つまり，否定性は，言語的に表現されていないが，テクストを構成する空白形式」[4]「〈受容極〉で考えるならば，否定性はまだ理解されていないものを示唆している。理解されていないというものの，それは構造をもっている」[5]としている。

テクストと読者との相互関係において，共通な状況の欠如，共通な準拠枠の欠如，虚構テクストの構造などによって，テクストのなかに空白が生じ，その空白が，空所や否定を通して，表現の重層性を生み，テクストを超越的なものにする。しかし，このことが，反面，なんとかその潜在的で超越的な意味を捉えようとする読み手とテクストとの相互作用を生み出し，深い読み（語られている意味に広がりと深みを与える）が成立する。

このように，否定性とは，テクスト構造と読み手との相互作用におけるテクストの空白と，それによって生じる意味の不断の潜在性や超越性，及び，それが逆に絶えざる意味生成の根源となっていることを意味している。また，この意味の未完結性，及び，意味生成性は，当然，テクストの表面的な意味を超えるところに生じるのであり，そのような場として，イーザーは三つの局面を挙げている。一つは結合に関わる局面，一つは内容の否定に関わる局面，一つは内容の特質に関わる局面である。そこで，それらをより具体的に把握するために，詩教材「雪」[6]（三好達治）を素材として，さらに詳しく検討してみることにする。

まず，その第一は，結合に関わる局面であるが，我々は，テクストのある部分を読んでいるとき，常に，それがいったいどう発展するのかという，未来への漠然とした予測を持つ。これが，いわゆる期待の地平である。そして，このことが，次の表現が現れたとき，前と後ろの表現を結合させる。もし，この期待の地平がなければ，前と後の表現がばらばらになり，統合が不可能になる。

これを教材「雪」で考えるならば，「雪」という題名を読んだとき，われわれは「その雪はいったいどうしたのか」「雪の状態はどうなっているのか」「雪が原因で何が生じたのか」「雪のどんな様子が次に書かれているのか」などといったまだ顕在化されていないさまざまな雪の様態について期待を抱く。つまり，読み手は，雪という表現の裏に，まだ表現化されていない潜在的世界を見ているのである。そうして，この期待の地平に「太郎を眠らせ」という表現が来たとき，「雪」と「太郎を眠らせ」とが結合される。だが，このような結合がなされるとき，この二つの表現の間に空白があり，さらにそれを結合しようとしても，慣習的な一貫性では捉え切れない「ずれ」が生じる場合がある。（これが，いわゆるイーザーのいうところの空所の機能の一つである）。だが，そのような場合でも，我々はそれを何とか結合しようとする。だが，そのためにはどうしてもその個々の立場を超えたもうひとつの枠組みや意味を生成しなければならなくなり，新しい意味を生成する。これがつまり否定性のひとつの働きである。

これらのことを先程の「雪」と「太郎を眠らせ」との結合で考えるならば，「雪」と「太郎を眠らせ」がくっつくと，当然，雪が太郎を眠らせたというふうに捉えられるであろう。だが，それは現実にはありえないことである。では，それはいったいどういうことか。つまり，ここで一貫性が破られ，読み手は様々な意味を考える。雪が辺りを静寂にし，それが太郎を眠りへ誘ったということか。あるいは，また，太郎の家に積もっている雪の状態がまるで布団のようで，それを比喩的に表そうとしたのか。

一方，雪は題名であり，次の一節とは直接繋がらないという意識もある。もし，そう考えるならば，太郎を眠らせたのは，通常，太郎の母ではなかろうかと考える。「太郎を眠らせ」が母を析出するのである。ところが，

また，それが母であるとするなら，題名「雪」とこの節とはどう繋がるのか，あるいは，何等繋がりがないのか，再び，その繋がり方が問題になり，新しい捉え方が要求される。このように「否定性は立場を相互に結合することによって，本来そこには与えられてはいなかったものを描き」[7]出し，「それに対する理解の可能性を開」[8]き，「それを伝達回路に乗せる働きをする」[9]のである。

次に第二の局面について考える。イーザーはこれを内容に結びついているものとしているが，これは，空所をパラディグマ軸の方向から捉えたもので，レパートリーにおける特定の知識の覆しや，修正，無効化に際し，「なぜ期待が破られたのか」といった問いを発する局面のことである。だが，それを考えるにあたっては，当の否定が行われた事象や構造をもとにして考えるしか方策はない。このことをイーザーは「変形の表現が隠れた原因の信号であり，それを読者の想像意識で確認させようとしている」[10]「言挙されたことは同時にその背後にあるものの信号となる」[11]「否定性の二重構造，すなわち，変形をひき起こしながら，その解明の糸口を与え，それをもって伝達の基本条件を作り出す」[12]と述べている。さらに，また，この変形されたものをより深く理解するためには，「まずその変形をひき起こした潜在的な原因が明らかにされ」[13]なければならないとしている。

そこで，これらのことを，教材「雪」で見てみると，この作品で最も強い内容の否定は「太郎を眠らせ，」た主体の省略，いわゆる主語省略である。(そしてこれはまた異化の手法とも考えられる。イーザーは異化については次のように述べている。「異化がもたらす効果もこれと同じであって，既知の知識を括弧に入れることによって，受容者に隠れた原因を探りあてさせる。」[14])

とするなら，また，この詩の理解においても，この「変形をひき起こした潜在的な原因」を明らかにしなければならない。さらにそれは，この主語省略を糸口にしてしか考えられない。

そこで，私はそれを基にして，その原因を以下のように考えてみた。

省略された主語は，前述したように，文脈などから，母とも雪とも考えられるのであるが，それはそれらのうち誰かなのではなく，そのような誰かと規定できないもの，現実的には太郎を眠らせたのは母かも知れないが，それは母でなく，雪でもなく，そのいずれをも含んだ，その事象全体とでもいうべきものを指し示そうとしたのではないか。

なお，このような複雑な意味生成に関して，その機構のひとつを的確に示し，また，そのような表現をする原因について考察している分析例が見つかったので，ここでそれを紹介しておきたい。それは，『ことばとイメージ』に書かれている川本茂雄の「空をあゆむ朗朗と月ひとり」（荻原井泉水）の分析例[15]である。それは次のようなものである。

この文中の表現「空をあゆむ」「月ひとり」は，ともに「逸脱」した表現である。つまり，「空を動いている」のが月とするなら，普通は「空をわたる」とし，「あゆむ」とは言わない。もし「あゆむ」と使えば，それは「人が地をあゆむ」であり，そのようなイメージを与えるものである。また，次の「月ひとり」だが，普通，「月」ならば，「ひとつ」であり，「ひとり」とは言わない。「ひとり」が使われると，それはやはり「人」をイメージしてしまう。そこで，この俳句は，次のような二つの事象が重なって同時に表現されているものと分析する。

空をわたる　　月ひとつ

朗朗と

地をあゆむ　　吾ひとり

つまり，下線のない部分が，下線の表現の裏に隠されているとするのである。これはまさにイーザーが指摘しているところの「言挙されたことの背後」を捉えることであり，「変形されたものを知覚し理解する」ことであり，その変形が「その解明の糸口を与え」ることである。

また，このようなことはなにも俳句や詩に限ったことではなく，物語や小説においてもいたるところにあり，イーザーの理論もまたこのような点に注目するよう我々を促すのである。

最後に，もう一つの局面，虚構テクストのもたらすものの特質に関わる局面について述べる。それは，虚構テクストは，世界にまだないもの，理解されていないもの，言葉に表現されていないものを指し示す局面である。このことに関しイーザーはつぎのように述べている。「虚構は，世界にまだないものを世界にもたらす―中略―この未知のものは―中略―否定性による以外にその存在を指摘しえない。」[16]「未だ理解し把握されていないのは，言語化の圏外にある」[17]

しかも，その読みにおいては，読み手は一つの選択，つまり，その他の意味を切り捨てることによってしか意味を確定しえない。故に，それらの読みが相互主観性の場に置かれたり，自己の読みを対象化したりするときに，その意味が何を犠牲にして得られたかが分かり，それが，「観察対象に新たな次元を加え，それを改変して行く。」[18]ようになる。また，それを通じて，「意味に厚みを加え」[19]ていくのである。そして，そのようなことが可能なのはすべてこの否定性によるのである。

例えば，「雪」において，前述したように「太郎を眠らせ」たものは，母でも，雪でもあり，自然でもあり，さらに，それらを全て含んだ何者かでもある。したがって，それらは，現実の世界ではとうてい存在しえないものであり，否定性はそのようなものの存在を示唆する。このように，虚構は，現実的には今までに存在したことのないようなものを伝えようとする。しかも，それを意味化した場合，それはある一つの読みであり，その背景には，必ず，潜在化していて，まだ意味の捉え切れていないものが残り，意味は常に新しく捉え直すことができるのである。

以上，イーザーの否定性について，三好達治「雪」を中心にして敷衍してみたのであるが，次に，ここで明らかにされたことを視座として，この詩の実践について検討してみたい。

詩教材「雪」（三好達治）の実践の考察

考察の対象として次の実践を取り上げる。[秋本政保の実践｛朗読の重要性―雪（五年生）三好達治｝[20]，武田常夫の実践｛「雪」の授業｝[21]，仲田湛和の実践｛「雪」（三好達治）の授業｝[22]向山洋一，他，分析批評グループの実践｛「雪」の授業｝[23]]

まず，未来地平に関してだが，それに拘る授業はこれらの実践にはない。全て，この詩を一気に読ませている。勿論，たつた三行なので，そのように読ませることは簡単であろう。しかし，読みの現象に従うならば，「雪」という題名で止め，そのあとには二行しか書かれていないことを示し，どのようなことが描かれているか，想像させる実践があってもいい。あるいは「太郎を眠らせ，」と書き，その後のことを想像させてもいい。勿論，子どもの発言はこの詩の内容とはまったく違ったものとなるだろう。だが，それはいっこうにかまわない。この作業は，雪という題名（または「太郎を眠らせ，」）と以後の内容とを意識的に結合させるためのものだからである。

さて，多くの実践は，最初に，子どもたちの自由なイメージを発表させている。例えば，分析批評グループでは「この詩を読んで頭に浮かんだことを言葉にしてすべて書き出しなさい」といい，仲田実践では「視点をきめて，描かれている世界を想像する」とあり，武田実践では「この二行の詩を読んでみなさんの頭に浮かんだことを自由に発表してみてください」と言っている。私もこれには異存はない。ただ，その場合，この発表されたイメージを我々はどう検討するか，また，それを子どもたちにどう検討させるかが問題である。

そこでこれに係わって，イーザーの次のようなことばが重要となる。

「意味を求めるのではなく，作用を質す問いへ」[24]

「この語の意味は，このドラマの意味は，この小説の意味はといった旧来の問いは，虚構テクストを読むと，読者にはなにが生じるか，という問いにおき換えなければならない」[25]

「読書行為の研究は，自己観察を経て自己解明にいたることを目的としている。このように自己に対する意識を高めて行かなければ，文学との出会いによって獲得し，また自己の行動が自動化し規格化する傾向の歯止めとなる批判能力を，読者が内在化することはできない」[26]

この主張に従うならば，とりあえず，教師側の教材研究，とりわけ，この場合，子ども側の受容実態とテキスト側の機能との関係を明らかにしなければならない。ところが，実践記録のほとんどにはこれについての言及がない。ただ，子どもたちの言動が記録されているだけである。

そこで，そのことについて，少し考察してみたい。特に，意味発見の過程を否定性の機能から見てみたい。

児童「場面を考えたのだけどね，静かでね雪がしんしんつもっているところ」（武田実践）

この子は，繰り返し構造が生成する意味を敏感に感じとって，それを表現している。

児童「ぼくはね，雪がね，太郎と次郎を眠らせてね，その雪が窓からすこし入ってきてね，すこしそこにつもっているところ」（武田実践）

これは，「雪」と「太郎を眠らせ」，「雪」と「次郎を眠らせ」の結合をやや擬人的に捉えたため，どうしても雪を部屋の中に入れなければならなくなったのか，あるいは，「雪」と「太郎，次郎」との間の心的結合を強めたために，雪が彼等の側へ入ってきて，そっと寄り添うといったイメージを描くにいたったのか，そのいずれかであろう。だが，そのどちらにしても，家のなかに少しつもる雪のイメージによって，母と雪とを融合させ，表層的意味を越えた意味を生成している。

児童「屋根というのはね，太郎と次郎の頭だと思うの，それでね，頭の中で太郎と次郎は雪がふってきたと思った」（武田実践）

この子の場合，「太郎を眠らせ，」と「太郎の屋根に雪ふりつむ。」とをスムーズに結合させえなかった。「太郎を眠らせ，」で，読み手が眠っている太郎と同化してしまうか，あるいは視点を家の内部に固定化してしまい，その立場で，なんとか前の節と後の節を結合させようとして，このような意味を生成した。

このように，子どもの読みの中に，子どもとテクスト構造との相互作用が現れ，それを検討することにより，子どもの読みの由って来る根拠を明らかにすることができる。

ただ，それを子どもたちに直接追究させることは困難であろう。しかし，教師がすばやくその生成過程を捉え，それをわかりやすく指摘してやることは可能である。また，工夫によっては，それを授業に生かすことも可能であろう。子どもたちの表現を単に面白い解釈といった程度に止めないで，もっとテクスト構造との関係を鋭く追究すべきである。

では，次に，イメージや解釈を深めようとして行っている教師たちの様々な発問について，否定性の機能との関連から考察してみる。

この詩の場合，重要な結合が三つある。一つは，題名「雪」と「太郎（次郎）を眠らせ，」及び，「太郎（次郎）の屋根に雪ふりつむ。」との結合。二つめは，「太郎（次郎）を眠らせ，」と「太郎（次郎）の屋根に雪ふりつむ。」との結合。三つめは，「太郎を眠らせ，太郎の屋根に雪ふりつむ。」と「次郎を眠らせ，次郎の屋根に雪ふりつむ。」との結合である。

第一の結合に関する問いとしては「そうすると眠らせたのは誰」（武田実践），「ねむらせたのはだれ（何）ですか。」（分析批評グループ実践）がある。これらは省略された主語を聞くという「内容の否定」を尋ねる形をとっているが，この空白には，当然，その直前の題名「雪」が影響を及ぼす。（その後の節も，当然，影響を及ぼすが）。つまり，「雪」と「太郎を眠らせ，」との結合の様相が顕在化される。故に，結合を尋ねる問いと考えてもいい。そこで，この問いに対する子どもたちの反応を検討してみよう。

児童「ぼくは，眠らせたのは雪だと思う。それでね，この家はね，山の中の家でね，雪がおちてくると音がしてね，それがね，子守唄みたいな役をしてふたりを眠ら

せた。」(武田実践)

眠らせたのが「雪」と捉えるのが，文脈上は最も自然なのだが，その場合，「雪」が太郎を眠らせるというのはいったいどういうことなのかが必ず問われる。この子の場合，それが「雪のおちる音が子守唄になって」と捉える。これは，「雪」が太郎を眠らせというところを，生活次元で捉えようとして，雪が落ちる事象を想像的に思い浮かべ，さらに，そこに「子守歌」というイメージを付け加えたのである。このイメージのなかには，単に眠りを誘う静かな音といった意味の他に母のイメージが付け加えられている。つまり，「雪」の背後に「母性」を感じとっているのである。

児童「ぼくは，次郎と太郎という人がね，ぼくたちくらいか，それより小さい人なら母親のような人がいてね，眠らせたのだと思うの。それでね，ぼくが思うのは，お母さんに言われてふとんの中に入って目をあけていたのね，そして空から降ってくる雪をみているうちにね，眠くなってきてね，ねてしまった……。」(武田実践)

これは，前述したように，子どもを眠らせるのはふつう母親であるという生活的な慣習に基づいた解釈である。だが，この子もまた，「空から降ってくる雪をみているうちに」と付け加えている。これは，前の子とは逆に，母親の後ろに雪を見ていることである。この子もまた母親と雪とを融合させようとしているのである。

このように多くの子どもたちは，「雪」と「母」とをダブらせ，それらが融合したものとして捉えようとしている。これは，否定性が現れる第二の局面，内容の否定による意味生成を，第一の局面である題名「雪」との連関において，子どもたちはそれなりにやりとげたということである。従って，この問いは成功している。ところが，否定性が現れる第一の局面のうち最も重要な「太郎を眠らせ，」と「太郎の屋根に雪ふりつむ。」との結合に関する問いは誰も出してはいない。この結合が，この詩の核心的な部分なのに，これはいったいどうしたことか。

「太郎を眠らせ，」と「太郎の屋根に雪ふりつむ。」の結合はスムーズにはいかない。そこに「ずれ」が生じているからである。普通，このような重文がスムーズに繋がるためには，例えば，「花が咲き，鳥が鳴く」のような対応関係があるか，「大雨が降り，遠足が中止になった」のように，原因―結果の関係があるか，「太郎は学校へ行き，野球をした」のように，同一目的のための一連の行為があるかなど，何等かの強い関係がなければならない。ところが，この詩の場合，両節にはそのような繋がりはない。例えば，「太郎を眠らせ，」とあると，それに続く節には，「その結果どうなったのか」といった，その後の様子の表現が期待される。だが，次の節はその期待を裏切り，それとは直接関係ない雪のことが書かれている。従って，そこに「ずれ」が生じる。また，述部が，前の節では「眠らせ」と「使役」態で書かれているのに，後の節では「ふりつむ」と「自動」態で書かれていることが，それをいっそう強める。(もし，これが逆で，太郎の屋根に雪ふりつみ，太郎を眠らせる，ならスムーズに繋がる)。だが，その「ずれ」が，「太郎を眠らせ，」たあと，「その結果どうなるか」ということを，潜在的な流れとして生じさせる。さらに一方，「太郎の屋根に雪ふりつむ。」の後の節もまた，その前に，何等かのそれと関係する事象が書かれていたのではないかといった潜在的な流れを生じさせるのである。

そこで，そのことを主語省略と関連させて整理し，表にしてみると，次のようなものになる。

前の節の主語を母とした場合

(内では)(母が) 太郎を眠らせ，(その側で，太郎をやさしく見守っている)

(外では)(雪が)(ふり)　　太郎の屋根に雪ふりつむ。

前の節の主語を雪とした場合

(内では)(雪が) 太郎を眠らせ，(太郎は眠りつづける)

(外では)(雪が太郎の屋根にふり) 太郎の屋根に雪ふりつむ。

前の節の主語を自然とした場合

(内では)(自然が) 太郎を眠らせ，(自然が) 太郎

の屋根に雪ふり（つもらせる）

（外では）（自然が雪を降らせ,）　（太郎の屋根に雪ふり）つむ。

このように，事象の描写の「ずれ」が，構造を二重化し，表現の裏に潜在意味［(　) の部分］を生じさせる。

さらに，もうひとつ，前後の節の間に「ずれ」がある。それは「視線」の「ずれ」である。前の節の主語がいずれの場合であっても，「太郎を眠らせ」で，視点を太郎の側に置いた場合，当然，「太郎の屋根」で，視線は「下から上へ」と動いていく，ところが「雪ふりつむ。」でまた一気に下方へ向かわなければならなくなり，そこに，「ずれ」が生じる。この「ずれ」により，下方に視点を取り，上方へ向かう視線と，上方に視点を取り，下方へ向かう視線の二つ視線が同時に存在することになる。従って，イメージもまた二種類生まれる。雪が屋根にむかって降っていくイメージと，雪が屋根に向かって降ってくるイメージである。このことにより，降雪のイメージが二重化される。

さて，以上の検討で，この二つの節の結合が極めて重要であることが分かった。そこでこの詩の指導にあたっては，この二つの節の結合を促す発問がぜひ必要になる。ところが，前述したように，多くの実践者たちはそこを素通りした。そこで，私は，思い付きの域を出ないが，次のような発問を提案しておく。

1「この光景に暖かさを感じるという人がいるのだが，雪が降っているのに，どうして暖かさを感じるのだろうか」

2「筆者は，この雪は誰かが降らせていると思っているのか，それとも自ら降ってきていると思っているのか」

3「筆者は，雪の降るのを上，または，横から見ているのか，それとも下から見ているのか」

1の発問は，この光景の底にはやさしい母，またはそれに代わるようなひとが太郎を眠らせ，その傍らで彼をやさしく見守っているといったイメージが流れていること，さらにそれらは，雪の降るイメージにまで影響を与え，雪がそっとまるでふとんでかれらを包んでいるような感じを与えることに気付かせるため。(これは主に前の節の主語を母とした場合)。あるいは，「雪ふりつむ」の雪のイメージのなかにも，太郎をやさしく眠らせた雪といった，母親的なイメージが含まれていることに気付かせるため。(これは前の節の主語を雪とした場合)。

2の発問は，「前の節の主語を自然とした場合」の構造に気づかせるもので，「眠らせ」の使役態が，「ふりつむ」まで作用をおよぼし，新しい主語として「自然」が発見できるかどうかを試すものである。

3の発問は，視点の位置や，視線の方向を尋ねるもので，前節と後節の繋がりを視点の観点から問うものである。

最後に，第一文と第二文の結合を捉える実践の考察に入る。

「あの，みなさんから，情景とか風景とかが出ましたね。それであなたたちの絵の中に太郎と次郎の家のほかに家，あるかしら，ないかしら，二つの家だけ出ていますか。」(林竹二の介入発問)（武田実践),「では，いまあなたたちが頭の中に描いている情景の中に，家は何軒ありますか。」(秋本実践),「家は何軒あるのですか」(分析批評グループ実践)

このように，この二つの文の結合を図る問いを三人の実践者が出しているが，これらは，全て「空間」のひろがりを捉えさせようとしたものである。ところが，ここではもうひとつ「時間」のひろがりを問う必要がある。それが無かった。そこで，そのための発問を考えてみた。

「筆者は，雪はもうすぐ止むと考えているか，それともずっと降りつづくと考えているか」

以上，イーザーのいう否定性の機能が関与していると思われる箇所をとりあげ，彼の理論に基づき，教材の構造や，児童の読みの様態，実践の在り方を考察してみた。

このように，イーザーの理論はけっして実践の考察に役立たないものではない。以後さらに彼の重要な提言について実践の観点から考察していきたいと考えている。

［注］

1．「文学教育の基礎理論研究—W.イーザーの『行為としての読書』の検討—」中村敦雄，「読書科学134」，日本読書学会，1990，pp. 155～162，（ ）内は奥野記
2．『現代の批評理論』岡本靖正・他編，研究社，1988，p. 132
3．『行為としての読書』W.イーザー，轡田収訳，岩波書店，1982，p. 388
4．同書p. 395
5．同書p. 395
6．雪(三好達治)／太郎を眠らせ，太郎の屋根に雪ふりつむ。／次郎を眠らせ，次郎の屋根に雪ふりつむ。
7．『行為としての読書』p. 390
8．同書p. 390
9．同書p. 390
10．同書p. 393
11．同書p. 392
12．同書p. 394
13．同書p. 392
14．同書p. 392
15．『ことばとイメージ』川本茂雄，岩波書店，1986，pp. 101～104，なお，この箇所について，三上勝夫が『文学作品の読み方教育論』(明治図書，1986)において，別の観点から論じている。たいへん参考になった。
16．『行為としての読書』p. 394
17．同書p. 395
18．同書p. 397
19．同書p. 397
20．『詩の授業』秋本政保，明治図書，1973，pp. 127～158
21．『授業の中の子ども』武田常夫，明治図書，1980，pp. 179～211
22．『詩のわかる教え方』仲田湛和，明治図書，1981，pp. 9～38
23．『分析批評による「やまなし」への道』佐々木俊幸，明治図書，1985，pp. 44～50，及び『教育技術の法則化9』向山洋一編，明治図書，1988，pp. 49～51
24．『行為としての読書』序文p. 6
25．同書p. 37
26．同書序文p. 13

SUMMARY

Iser's "A Theory of Aesthetic Response" has aroused the interest of many researchers in the field of Japanese language teaching and its relevance to teaching has been widely debated. The relationship to teaching, however, has not been definitely explained.

The poem "Snow" by Tatsuji Miyoshi is often used as a teaching material in studying the concept of "negativity" in Iser's theory as it applies to teaching. The investigation combined the theory with the analyses of pupils' reading, the nature and content of the teaching material, and the questions on the reading prepared by the teacher.

"Negativity" in Iser's theory refers to the blank or gap that exists in the process of interaction between a text's structure and a reader, and this blank has the function of adding to the meaning of the text. "Negativity" may appear in the following three cases: 1) in the gap between the combination of segments, 2) in cases where a previous interpretation is negated, and 3) in a transcendency of the contents. The application of these cases to "Snow" shows that the structure imparts a complicated and transcendental meaning to the poem.

In analyzing the pupils' reading, the way the puplis interpreted the structure of the reading material was examined. In analyzing the material, an attempt was made to discern the duality of the meaning of the structure. In examining the teacher's questions, some additional questions were posited that could better reveal the duality of meaning attributable to the structure. This study shows that Iser's theory is indeed applicable to teaching and the creation and analysis of teaching methods.

CALL FOR RESEARCH PAPERS AND COLLOQUIA

THIRTY-EIGHTH ANNUAL CONVENTION INTERNATIONAL READING ASSOCIATION SAN ANTONIO, TEXAS APRIL 26—APRIL 30, 1993

To provide opportunities for dissemination, discussion and critique of research, the Studies and Research Committee announces this call for papers. There are two categories for reporting research: 1) reviews of research, in which existing research is synthesized and critically evaluated, and 2) research reports, in which evidence is presented regarding ideas, hypotheses, or programs. Proposals may be submitted as single research reports or reviews, roundtable papers for discussion, or as integrated research colloquia. Students, professors, and other professionals in reading and related fields are encouraged to submit papers and colloquia.

Deadline—June 1, 1992. Proposals for research papers or colloquia must be postmarked no later than June 1, and received not later than June 10.

Types of Proposals. Single paper: report of a study or review of research. About 20-25 minutes will be allotted for each paper accepted although especially significant topics may be allocated up to 50 minutes. Roundtable session: Generally, each paper is presented in a small group discussion format with 10-15 minutes for presentation and 20-40 minutes for questions and discussion. Papers for roundtables may be submitted separately or in related pairs. When related pairs are accepted the presenters will divide the hour available for their presentations and discussions. Each paper will be judged individually. Colloquium: a group presentation of research on a specific theme or issue. A total of 2¾ hours will be allocated for each colloquium, to be used at the discretion of the organizers.

Single Paper and Roundtable Proposal Requirements. A 150-word abstract and 4-page double-spaced paper, giving a brief summary of the rationale, methodology, and results of the study, are required. Abstracts and papers should be titled and the name(s) of the author(s) and affiliation(s) listed on a separate cover sheet. Names of submitter(s) should not appear as headers or titles within the body of the paper since a blind review process is used. All material should be typewritten. Examples of abstracts may be found in current issues of the ***Reading Research Quarterly*** or journals published by the American Psychological Association. Proposals must be submitted with an official Application Form. Selection of paper presentation, colloquium, or roundtable format must be indicated.

Research Colloquium Proposal Requirements. A 150-word abstract and an 8-page double-spaced preview describing all contributions and their interrelationships are required. Abstracts and previews should be titled. The names of the contributors and their affiliations should be listed on a separate sheet and should not appear in the body of the proposal, since a blind review process is used. All material should be typewritten. Examples of abstracts may be found in current issues of the ***Reading Research Quarterly*** or journals published by the American Psychological Association. Proposals must be submitted with an official Application Form.

Number of Copies. Five (5) complete copies of the paper, the round table, or the colloquium proposal are necessary. Photocopies or mimeographed copies are acceptable.

Criteria for Proposals. Proposals will be judged in terms of the significance of the topic, the quality of the theoretical/conceptual rationale, the adequacy of the methods for collecting evidence, the analysis of the evidence and the interpretations and/or conclusions. Reviews of research will be judged in terms of the significance of the topic, balance in coverage of literature, and quality of the critical analysis. Incomplete proposals will be returned.

Where to Obtain Application Form. Division of Research and Information Services, International Reading Association, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139, USA.

「読書科学」編集規程

1. 本誌は，日本読書学会の機関誌であって，1年1巻とし，原則として4号に分けて発行する。
2. 本誌は，原則として本会の会員の読書科学に関する論文の発表にあてる。
3. 本誌は，原著論文，実践報告，シンポジウム，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　東京都文京区大塚3－29－1筑波大学学校教育部国語教育研究室内）で受けつける。

「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，科学論文にふさわしく，簡潔にし，図・表など最小限にとどめ，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
      著書　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；英文の要約を付すること。要約の長さは原則として600語以内とするが，編集委員会が必要と認めた時はこれを越えても差しつかえない。
    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　東京都文京区大塚3－29－1筑波大学学校教育部国語教育研究室内）あてに3部送付し，そのほかにコピーを1部，執筆者の手元に保管すること。

Vol. 36, No. 1 April, 1992

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yoshimasa Minato **President-elect:** Yasumasa Sato

EDITORS

Shuntaro Arisawa Shinichi Ikeda Shobi Inoue Yasuchika Imai
Akira Okada Takashi Kuwabara Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi
Junichi Tajika Satoshi Tanaka Yoshimasa Minato
James M. Furukawa Donald A. Leton

CONTENTS

Original Articles

Effects of story endings on understanding the behavior and personalities of characters ..... *TATSUKI, Tohru* 1

College students' reading activities and conceptions about reading ..... *AKITA, Kiyomi* 11

The effects of writing answers to leading questions upon critical reading of an expository text ..... *ITOH, Masako* 22

A practical study of negativity in Iser's "A Theory of Aesthetic Response" ..... *OKUNO, Tadaaki* 31

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36巻 第1号

＜通巻 第 139 号＞

平成4年4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
振替東京6－3213番

平成四年四月一日 発行（年四回発行）

印刷・勝美印刷株式会社