ISSN 0387-284X

読書科学

第32巻 第2号（通巻 第124号）昭和63年7月1日 発行（季刊）

私の読書教育論（I）

オープン・スクールにおける読書指導　小林國雄
集団読書で読書力を育てよう　後藤慶子
生産的読書（A読書）と消費的読書（B読書）　鈴木桂子
国語教室における読書指導　安居總子

読書によって学ぶ　早津秀雄
古典教材における読みの検討　小川雅子
聴覚障害児の映像理解について　佐藤至英
都築繁幸
Relatedness と文間の文脈形成　佐藤至英

124

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

特　集　私の読書教育論（I）

オープン・スクールにおける読書指導　常葉学園大学　小林國雄　42

集団読書で読書力を育てよう　大阪市立梅田東小学校　後藤慶子　44

生産的読書（A読書）と消費的読書（B読書）　川崎市立西有馬小学校　鈴木桂子　46
——自らの読書活動に見通しをつけるために——

国語教室における読書指導　東京都千代田区立麹町中学校　安居總子　48

原　著

読書によって学ぶ　新潟県立高田高等学校　早津秀雄　50
——「読書シンポジウム」——

古典教材における読みの検討　山形大学　小川雅子　61
——「徒然草」第45段について——

聴覚障害児の映像理解について　筑波大学　佐藤至英
——情報形式と目的明示性——　筑波大学　都築繁幸　68

Relatedness と文間の文脈形成　筑波大学　佐藤至英　74

会　報　78

資　料

日本読書学会・International Reading Association 歴代会長　80

日本読書学会役員（1988年4月1日～1990年3月31日）

会長（理事長）　村石昭三

副会長（副理事長）　湊吉正

常任理事　井上尚美　岡本奎六　阪本敬彦　佐藤泰正
福沢周亮　増田信一　皆川和子

理　事　池田進一　井上繁　大村はま　岡田明
尾原淳夫　倉沢栄吉　桑原隆　高木和子
田近洵一　田島一郎　長知子　滑川道夫
野地潤家　深川恒喜

監　事　平沢薫　山本晴雄

編集委員　有沢俊太郎　池田進一　今井靖親　桑原隆
阪本敬彦　高木和子　田近洵一　福沢周亮
湊吉正　村石昭三
Donald Leton

特 集

私の読書教育論（I）

常葉学園大学　小林國雄
大阪市立梅田東小学校　後藤慶子
川崎市立西有馬小学校　鈴木桂子
千代田区立麹町中学校　安居總子

My Views on Reading Instruction（I）

Reading guidance in an open school
KOBAYASHI, Kunio (Tokoha Gakuen University)

Fostering reading ability through group reading
GOTO, Yoshiko (Umeda-Higashi Elementary School, Osaka)

Productive reading vs. reading as consumption
SUZUKI, Keiko (Nishi-Arima Elementary School, Kawasaki)

Reading guidance in Japanese language instruction classes.
YASUI, Fusako (Kojimachi Junior High School, Chiyoda-ku, Tokyo)

The Science of Reading, Vol. 32, No. 2 (1988)

オープン・スクールにおける読書指導

常葉学園大学　小　林　國　雄

1

私の勤務する常葉(とこは)学園大学教育学部には附属の橘小学校がある。昨秋開校10周年を迎え，場所も移転して新築され，オープン・スクールとして新しく出発した。そこでこの機会に，オープン・スクールにおける読書指導について，実践的に少しく考察してみたい。

橘小学校は鉄骨4階建で各階のスペースは739～970m²である。本校の特色としては，次のようなことが挙げられる。(同校の教諭が書いたと思われるものの中から2編を抜粋する。)

○　従来の古い教室の概念を破り，かべのない教室にしました。教室をオープンにし，心までもオープンに……。

○　広い自由な空間をつくり，子どもたちの自由な活動を保証しました。伸び伸びと個性を発揮しています。(『わか橘』27号)

次に，児童が書いたものの中から，2人のものを抜き出してみよう。(同上誌)

○　この間の参観会は，オープンスペースでやりました。自分の生まれた時のエピソードなどを，班ごとに分かれて発表しました。(中略) お父さん，お母さんも入ってくれたオープンスペースの授業はとても楽しかったです。これからも，こんな授業をやりたいな。(6年生，S・T)

○　図書室では，本をたくさん読んだりできます。だから国語の勉強になるからいいなあと思いました。オープンスペースのはじっこの方に本だながあります。そこから出して本を読んでもいいのです。とってもすてきな学校です。(2年生，S・M)

2

オープン・スクールの特色としては，一般に，児童・生徒の自主性と創造性の重視，柔軟で融通性のある教育内容や方法，などが挙げられる。例えば『教育学大辞典』(細谷俊夫他編，第一法規) には「オープンス・クール」の「意義」として，

> 児童生徒の自主性・創造性を尊重し，個別学習を徹底させるために，学級や学年を解体し，児童生徒の学習を助けるためのテクノロジーを駆使した学校。(後略)

と述べられている。また同書の「課題と問題点」として述べられている中の，次のような一節が注目される。

> (前略) オープン・スクールの方式をとる場合には，児童生徒が，個別に独力で学習を進められるように，個別化された教材や参考資料を十分に整備しなければならないのである。

3

上記のような特色を持った小学校において，読書指導はどのように行ったらよいのであろうか。

もちろんオープン・スクールではない普通の学校形態における読書指導と共通点も多くあるが，その他にオープン・スクールの特色を活かした読書指導も考える必要がある。以下，現時点で私が考えているものを述べる。

前提として，本校校舎の特徴 (1・2年の教室が2階に，3・4年の教室が3階に，5・6年の教室が4階にある。) を活かし，低・中・高学年に分けて考えることにする。

(1)　小学校学習指導要領「国語」に示されている，読書指導に関するものをおさえる。

現行の学習指導要領「国語」では，全学年にわたるものとして「指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い」の１の(5)に，次のように示されている。

各学年の内容Ｂのうち，読むことの指導については，日常生活において児童が読書活動を活発に行うことを促すように配慮するとともに，他の教科における読書についての指導や学校図書館における指導との関連を考えて行うこと。なお，児童の読む図書については人間形成のため幅広く偏りがないように配慮して選定すること。

また，第６学年の「Ｂ理解」の(1)のＩには，次のように示されている。

目的に応じて，適切な本を選んだり，効果的な読み方を工夫したりすること。

(2) 学校で使用している国語の教科書の中に収められている，読書指導のための単元や教材を調べ，それを活かす。

当然のことながら，教科書によって読書指導の取り扱いも異なっている。61年版について見ると，例えばＴ社版のように「表現と理解との関連」を重視するあまりか，読書指導については，ほとんど触れられていないものもある。しかしＭ社版のように２年から６年までの各学年上巻の第６単元を読書指導にあて，「たのしい読書」「楽しく読もう」などの目標を掲げ，「読書案内」のページを設けているものもある。このような読書指導をねらいとした単元や，読書指導を導入や発展として関連づけていくことが考えられる単元が，教科書にどのように収録されているかを調べ，それらを活かして指導する必要がある。

(3) 低・中・高学年の児童の読書実態を把握する。

何の指導についても同様であるが，読書指導についても，児童の読書歴・読書傾向・読書量・興味・関心・希望などの実態を，できるだけ多角的・個別的に把握するところから，指導が始まらなければならない。

(4) 以上の(1)〜(3)をふまえて，低・中・高学年別に年間指導計画を作る。

その際，初めから余り細かく分けるよりは，学期毎（あるいは月毎）に，単元・目標・指導事項・時間数・教材・資料などを考えておいた方がよい。（阪本一郎他編『現代読書指導事典』第一法規，参照）

(5) 児童の興味をそそるような本を効果的に並べる。

低・中・高学年によって，児童の興味や関心は異なるから，児童の興味をそそるような本を，児童の興味をそそるように並べる。いわば「学級文庫」を拡大し，「低学年文庫」「中学年文庫」「高学年文庫」とするのである。その際，「学習」を狭く考えず，絵本や漫画も含め，いろいろな本を広く集めるようにしたい。

(6) テーマ別のグループ読書活動をさせる。

好きなテーマを選ばせ，児童をテーマ別のグループに編成し，自主的に本を選ばせ，自由に読ませる。

(7) 「私のすすめる一冊の本」を発表させる。

上記の題で中・高学年は書かせて発表させ，低学年は口頭で発表させる。その場合，同一学年同士でも良いが，上級生から下級生へ，あるいはその逆も考えられる。また，場合によっては父母から児童へ，児童から父母へ，あるいは児童から教師へ，ということも考えられよう。

(8) グループ別に「読み聞かせ」をする。

あちこちのコーナーや柱の近くで，先生による「読み聞かせ」が行われることになる。本校は各学年３学級であるから，各階の６か所で６人の先生が読み聞かせをすることになるわけである。

(9) 説明的文章についての読書指導も大いに行う。

「読書指導」というと，ややもすると文学的文章の読書指導に偏りがちであるが，それではいけない。教師自らが，その学校で使用している教科書収録教材以外の説明的文章の良いものを進んで発見・発掘し，読書指導をするように努めたい。そして，説明的文章の調べ読み・重ね読みなどを通して，情報の収集・検索・処理のしかたをも学ばせるようにしたい。それらは，情報化時代の21世紀を生きる児童にとって，必要不可欠な学力の一つである。

The Science of Reading, Vol. 32, No. 2 (1988)

集団読書で読書力を育てよう

大阪市立梅田東小学校　後　藤　慶　子

1　読書指導の活性化を

今や子どもたちの文字離れは進み，テレビの上にファミコンまで入り込み，漸くマンガ本を手にする位で，読書は不毛と言ってもよい状態である。

子どもは放っておいても文字さえ読めるようになれば本を読むようになると思うのは，誤解であり錯覚であることや，薄い国語の教科書だけで読書指導が出来るものでないこともはっきりしてきた。

読書には「自ら学ぶ」という主体的な性格がその活動の中にあるが，自らを耕し心を深めると共に，交友生活にも影響するような読書生活を身につけさせるには，小学校での読書指導は欠くことの出来ないものである。

かつて，集団読書をテーマに活発な指導が校下あげて行われた時もあったが，もう一度これをふり返り，指導の活性化に役立てたい。

2　集団読書指導の実践

大阪市立菅原小学校で集団読書が取り上げられたのは今から26年程も前，西川校長の時代であった。

集団読書のねらいの根底は豊かな人間形成にある。これは教育の根幹でもあるが，阪本一郎氏の「読書指導」にも「読書指導とは各個人が自己についての知識と理解とにもとづいて，図書資料を媒体として自己の生活を充実し，社会的に適応した人格を形成するのを計画的に援助する教育的なはたらきである」と記されている。

この人間形成に役立つ読書指導を目ざしたことが，その後の学校教育を大きく発展させるもととともなった。よい読み物を読む喜びを味わい，素朴な感動を学級の仲間たちと交流し合う中で，人間の正しい生き方を学び取り友情も深められていった。

目標は，次の三つに絞られた。

(1)　読書への興味づけと読書習慣の育成。

(2)　集団思考による読書活動の深化・拡充。

(3)　読書を通して生活経験を充実し，豊かな日常生活を営む。

さらに発達段階に応じ次のように設定した。

低学年　読書への興味づけ。

中学年　読書領域の拡大。

高学年　読書活動の深化。

集団読書が成功するか否かは素材の選定にかかっており，選定には多くの職員が関わることが重要である。

選定の第一条件は，すぐれた作品であること，教師自身が感動し或は共感し興味を感じること（感動性）

また，話し合いの素材として何らかの問題意識を起こさせ考えさせるもの，読み手により色々な感想が多様に出ると予想されるもの（課題性）

児童の発達段階や欲求興味に応じた適切でおもしろくわかり易いもの（適合性）

内容面からは，人生の真実を描き，子どもたちの心の糧として生きていく力の土壌となるもの（真実性）

子どもたちの審美感に訴え，美の世界に目を開かせ，読む者の魂を高めるもの（審美性）

誠実な毅然とした生き方で，勇気と励ましと希望を与えてくれるもの（活力性）

こうして，1年「イソップえどうわ」「かもとりごんべえ」2年「ききみみずきん」3年「イワンのばか」4年「豊田佐吉」5年「愛の一家」6年「福沢諭吉」等を取り上げ，活発な授業が行われた。古典や名作が多いが小学校の基礎的時期としては当然であろう。

指導に当たっては，学級全体での話し合いの前に「えんぴつ対談」を取り入れる，紙芝居にする，プリントに書き込む等，興味を持たせるように手立てを工夫した。

国語とも関連させた計画的な指導の結果，児童の読書興味も読書力も飛躍的に向上した。

低学年では80～90％もの児童が読書に興味を持つようになり，読書感想文を書く力も伸び，国語科の標準テストでも，５段階の上位を87％の児童が占めるようになった。それだけではなく知能も変化向上が見られるようになった。単に指数に表れる力だけでなく，児童の落ち着いた素直な態度，勇気と良い判断力は広く父母や教師の認めるところとなった。

これには，ＰＴＡの図書委員会や読書会，親子読書会等全校的協力によるところも大きかった。

3　集団読書指導の発展のために

集団読書の指導方法は，意欲と熱意さえあれば様々に見出すことが出来る。

啓発小学校では，同和教育推進校でもあり，読本「にんげん」が各教科領域に位置づけて指導されたが，これにも読書指導を関連づけて成果を高めることが出来た。

６年では，大関松三郎の詩「山芋」から二篇採っていたので，この詩集（百合出版）を素材に彼の他の作品も紹介し，理解と関心を深めさせた。

指導に当っては初感を大切にし一人一人の多様な感想を出発点に，意識を掘り起こしながら主題に迫るようにさせた。「山芋」の詩と児童の作った「お父さんの手」を比較して意見を述べさせることも試みた。単なる知的理解だけでなく，感性に迫る読み取り，自分の心を深め生活を見つめ直し実践化させる読みを願ったのである。

その結果，授業では児童全員が活発によく発言し，詩の中の百姓の父に現代の町工場で働く父の姿を重ねてとらえ，父たちの苦しみの実感と共に尊敬の思いや，自分たちの決意，みんなの幸せを願う心までかき立てることが出来た。読後の感想を一女児は次のような力強い詩に表現している。

松三郎へ

松三郎
あなたは　今
死んでしまっていないけど
あなたの気持ちは
今も　のこっています
それを私は見つけました。
雑草という詩の中で……
だから私は
せいいっぱい生きています
絶対負けません。　　以下略

玉川小学校では，高学年児童有志と父母たちで親子読書会を持った。素材は宮沢賢治の「グスコーブドリの伝記」今西祐行の「鐘」等である。

心に残ったところを中心に話し合い，ブドリたちの時代の苦しい生活からアフリカの飢饉にもふれ，今の時代の豊かさを考えていくうちに，ブドリの願いや夢，その行動の崇高さ等も少しわかってきたようだった。この話の後で良い感想文も生まれた。

「鐘」では，美しい鐘の音に対する秋川さんの執念から戦争について話し合い，鐘は命の貴さを意味しているのではないか……と話題は深まった。年に一回，一部の児童しか参加出来なかったが，それでも家庭の読書活動に影響するものがあったように思う。何より現代の持つ問題の核心に親子で迫る事が出来た。

4　今後に願うもの

読書指導をしている時間が無い。それは確かに事実かもしれない。でも，関連した本を紹介したり，一冊の本を一人の子供に勧めるだけでもよい。子どもたちの読書に関心の目を向け，役立ってやろうとする教師の姿勢，つまり「まごころ」があれば子どもたちは変わってくる。

年に何回も出来なくても一回だけでもよい。集団読書で同じ本をみんなが読んで話し合えば，教室の空気は変わってくる。創造的な雰囲気が生まれてくる。そして，ひとりひとりの個性がいきいきと生かされ始める。「時間が無い」「指導の方法がわからない」という前に，何とかしてやろうとする教師の工夫が望まれるのである。

The Science of Reading, Vol. 32, No. 2 (1988)

生産的読書（A読書）と消費的読書（B読書）
·——自らの読書活動に見通しをつけるために——

川崎市立西有馬小学校　鈴　木　桂　子

読書力が自己学習力として働いていくようにするためには，子どもが自らの読書活動について見通しをつけなくてはならない。その見通しをつける一つの方法として，私は生産的読書（A読書と呼ぶことにする）と消費的読書（B読書と呼ぶことにする）とを考えてみた。

1. 読書傾向を調査して

○うまくいかなかった読書指導

タイトルに示した考えを持つようになったきっかけは，数年前行った子どもの読書傾向の調査からである。

読書が子どもにとって大変大切であることは言うまでもない。楽しく効率のよい読書ができるよう，いろいろな手立てを試みてきたが，どうも近年，今一つ盛り上がってこないことをもどかしく思っていた。子ども一人ひとりがばらばらの感じで読む視点もはっきりせず，なんとなく読んでいるようである。読書好きの子は乱読気味で，本当に味わっているのか疑わしい。一口にいって読書指導がうまくいかないのである。

そこでなぜそうなのかを考えるため，6年生の児童162名に読書調査をしてみた。調査項目は二つで，6年生になってよかったと思う本を5冊あげること，今どんな種類の本に興味をもっているかということであった。

○ベストテンのない読書傾向

この結果によると，1位は「ルパン」，次いで「日本の歴史」であったが，1位といっても「良かったと思う本」の4％にも満たない。

「良かったと思う本」は350種類に達し，その3分の2は1～2名によりあげられていたものであった。つまりベストテンのない読書傾向にあると言えようか。

また「これから読みたい本とその分野」も様々で，これといって特別な傾向は見当たらなかった。

このような傾向は，子どもが大変個性的な読み方をするようになってきたとも言えるし，またあまりに多い本に，読書指導が十分対応しきれなかったためとも言えるかもしれない。

個性的な読書は当然であり，また根本的に大切なことである。しかしまた大変むずかしい問題をはらんでいることも否めない。

もし，あまりに多い本のため，教師の指導が十分に行き届かないのであるなら——実際私などその一人なのだが——，子ども自身に自らの読書活動をふり返らせ，高めさせていくようなところでの指導が必要となる。

では，自らの読書活動に見通しをつけさせるためには具体的に，どのような手立てが考えられるだろうか。

2. 生産的読書（A読書）と消費的読書（B読書）

その課題へのアプローチの一つとして，私は，生産的読書（A読書）と消費的読書（B読書）という読書傾向の観点を設定してみた。

これは「知的生産の技術」（梅棹忠夫著・岩波新書）からヒントを得たものであるが，ここにおけるA読書とは，何か新しいものを人にわかる形でうみ出していく読書を，またB読書とは，新しいものをうみ出すというより，楽しむのを目的とした読書を意味する。

このような観点で子ども達に，自らの読書活動をふり返らせてみたいと思ったのである。

〈実施方法〉

○実践例のようなプリントを作り，4，5，6年の各1クラスずつ（約120名），アンケート方式で行った。

○子どもの自然な読書状態を調べたかったので，読書は大いに勧めるが，内容については特別な指示をあまり与えないクラスにお願いした。

○新学年の一学期間に読んだ本を対象とした。

〈結果と考察〉

紙面の都合で，その大要のみを記すと，次のようになる。

①子ども一人ひとりが個性的な読書傾向を示していたが，やはり学年による傾向と思われるものは見られた。

○4年生はB読書が多く，6年になるにつれA読書が多くなってくる。その理由として何人もの子が，「A読書は最初はとっつきにくいが，読み始めるとやめられなくなる位面白い。もうB読書では物足らなくなってきた。」と述べている。

○A読書B読書に対する捉え方が，高学年になるほど厳しくなっている。

②ここでは，一人ひとりが自らの読書活動に見通しつけられるかどうかが中心の課題であるので，その点から考察してみる。

○今まで自分の読書傾向について考えてみることがほとんどなかったようで，それだけに新鮮な驚きや関心があったようである。

● 6年のKさんの感想――マンガばかり読んで，ためになる本は目に入らない。でも夏休みはしっかり読もうと思います。

● 6年のS君――低学年のころはB読書が多かったが，高学年になるにつれてA読書が多くなりよかったと思う。B読書は簡単によめるが，A読書は手ごたえがあって面白い。だからB読書ではもの足りなくなってきた。

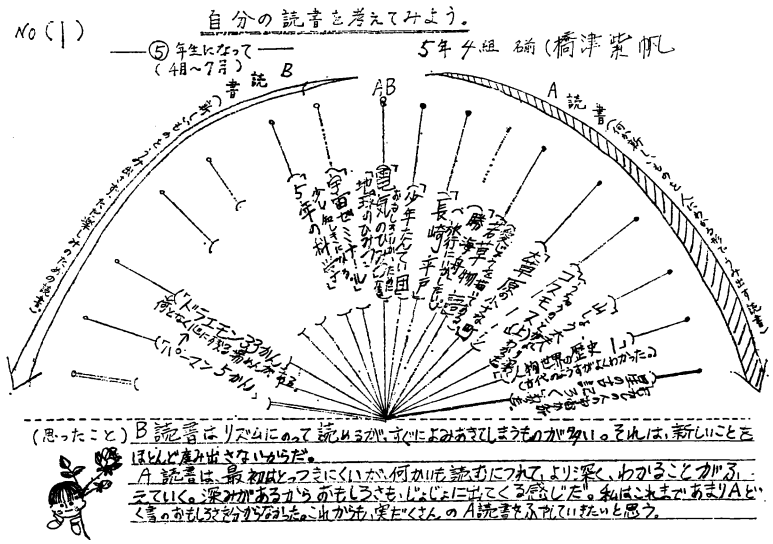
● 5年のHさん――実践例参照。

● 4年のTさん――マンガもたくさん読んだけど，いい本もたくさん読んだんじゃないかなってかんじがした。これからは，いい本ももっと読んで，マンガももっと読もうとおもいます。

③また同じ本でも，子どもにより捉え方がかなり違っており，子どもの個性を感じると共に，その本の幅のようなものが感じられて面白かった。

このようにして自らの読書活動に見通しをつけ，自己学習力を高めていこうとしているのだが，どうであろうか。

〈実践例〉



The Science of Reading, Vol. 32, No. 2 (1988)

国語教室における読書指導

東京都千代田区立麹町中学校　安　居　總　子

国語教室における読書指導とは，学習者が，読む行為を通して，読む力をつけていくこと（興味関心・態度習慣等も含む）をいう。よく読解指導読書指導といって，読む行為の，作品や文章の分析的読みないしは読みの技（わざ）の面と，生活の中の読む行為すべての面とに２分して考えることがあるが，これは指導の視点を変えた一つの呼称・考え方であって，教室での読みの指導は一つであり，もし読解読書という言い方を使うなら，それは同心円的構造でとらえるべきものであろう。学習が成立するためには，学習者の読む行為成立の必然性がなければならないが，その場合も「読み」は一つであり，訓練（練習）としての読みはその中に含みこまれてしまう。即ち，学習者が読まねばならぬ状況に立たされて行為に及ぶときが学習の成立であり，そうしてこそ学習は息づき読む力はついていくであろう。いうなれば，読書指導は読むことの学習指導に他ならない。したがって，指導者は学習を成立させるために，次のことを考えなければならない。

① 読む力をどのようにとらえるか。

② その力をつけるために，どのような学習材で，どのような学習活動を設定して，学習を組織するか。また，訓練をいつどこでどのようにするか。

読みの行為は，文章や作品を読むこと（いわゆる読み），書き手を意識して読むこと，情報として操作すること，鑑賞し批評すること，自分のうちに取りこむこと，朗誦や書作品にすること，人間・人生・社会・文化などを考えること，興味関心を広げていくこと，言語文化にひたり楽しむこと，読書行為の習慣化などとしてとらえることができる。これらは，文章の形態やジャンル，行為の目的などによりさらに細分化し，能力として取り出すことができる。それらを，発達段階に応じ，教育の適時性にかんがみ，基礎基本の力を押さえ，その他の能力をもあわせて学力として定着するよう考えていくのである。

読む力は，読むという行為なしにはつけられない。読みに始まり読みに終る，ひたすら読む，何かの目的のために読む……指導者は，読むことに熱中させる手だてを考えなければならない。しかし一方，他の言語行動と結びつくことによって読みの力がつくということも周知のことである。読みの行為を分析していけば，読みプロパーの行為よりも，他の言語行動と結びついた行為としてとらえたほうがよい場合もあり，そのほうが学習活動として取り出し，学習を組織化しやすいと思われる。

例えば，情報操作における読みについて考えてみよう。

情報操作は，目的的行為の一つで，人間の知的創造の行為である。情報に接し，情報を自らの解釈と判断で取捨選択し，さらに別の情報を取り入れたり，また自らも思考したりして，新たな価値として創造していくことである。そのように規定した上で，読むという機能から情報操作に必要な力を考えてみると，次のようになる。もちろん情報操作は読みの行為だけでなく，聞く話す書く行為ともかかわってとらえられるものであるから，学習として取り出しやすくまた学習の組織化も容易だという点から情報操作にかかわるもの全てを掲げておく。

A　情報操作にかかわる思考力

1.　収集する力：ある基準や目的をもって集める力

（集める過程で方向が見えてくることもある）

2. 分類・グルーピングする力
3. 識別する力：自らたてた基準や視点で識別する力
4. 決断する力：判断しつつもある時点で決断する力
5. 選択する力：自ら設けた基準や視点で選ぶ力
6. 類推する力：問題の所在を明らかにしたり，解決の方向を見出してああも考えこうも考えたりする力
7. 関係認識の力：思考していくときに，例えば，文章の中心思想と背景，全体と細部，事象と理論，現にあるものと未来，というふうに関係づける力
8. 多視点を持つ：視点を多く持つこと，また，視点を変えてものごとをみようとする態度
9. 他から情報を求めようとする態度：積極的に情報交換や意見交換をしようとする態度
10. 発想力・着想力
11. 伝達の構え：情報伝達者として，相手意識目的意識をもつこと
12. 評価する力：資料選択の適否，判断の可否などを評価する力

B 情報操作技能に関すること

1. 指示に従う力：記号にもなれ，指示に従う力
2. 速読力：走り読み，さがし読み，拾い読み等の力
3. 意図を読む力：書き手の意図，真意などを探る力
4. 傍線，書きこみ，印つけなどの技
5. もくじ，索引等の利用
6. 関係文献，辞典事典の利用
7. 要約力：文章の要点，要旨，それらを条件に従ってまとめる力
8. 記録する力：メモ，ノート，視写，箇条書き，図式化，記号化などの力
9. 収集整理力：収集，分類，整理，保存，摘出の力
10. 情報交換の技：話しあい，文書
11. 構想構成力
12. 叙述する力

C 行為のもたらす態度形成

1. 計画性　2. 行動性　3. 持続性
4. 敏捷性　5. 多様性　6. 柔軟性
7. フィードバック　8. 軌道修正

そして，これらの力をつけるために，どのような学習材で，どのような学習活動を盛りこんで，学習を組織するかということが次の課題となってくる。

情報操作の場合，ある大きな目標を掲げ，その目標を追究しようと，複数の学習材を用意し，どのように読んでいくかで学習活動を設定し，単元を構成すると思われる。もちろん，単元構成だから情報操作のみならず，他の言語能力をつけることも含んでいる。

また，これらの力を定着させるには，ある程度練習を重ねていかなければならない面もある。特にBの技能面においてはそうである。例えば，速く読む，傍線を施す書きこみをする，要約，メモ，ノート，視写，話しあいなどは，方法を教え，練習によって鍛え，身につけさせていかなければならないものである。これらは，練習単元を特設するか，別の単元で訓練をする。

次は，情報操作を学習の核とした小単元の例である。

単元名　「時」（中学校２年）
目標：時に関する言葉や情報を集める
学習材：新聞のコラム，パンフレット　国語辞典
学習の流れ
1. 新聞のコラムで
①コラムの要約　②新たに発見したこと考えさせられた箇所に傍線，自分の考えを書きこむ
③時に関する記事やコラムを集める――日付と出所を明記，切り抜き，台紙に貼布する
2. パンフレット「時への旅だち」6，7，8，9，10号で
①「時」の表現（言葉）をさがす　②新しく知ったことに傍線，書き抜きをする
3. 辞典で
①「時」の意味　②「時」の関連語をさがす
③「時」を使った慣用的表現（語句），ことわざ，慣用句を集める。（以上をまとめ資料集とする）

以上，情報操作としての読みについて取りあげてみたが，他の読みの行為についても同様，能力分析を行い，学習として成立させていくことはいうまでもない。

The Science of Reading, Vol. 32, No. 2 (1988)

読書によって学ぶ*
——「読書シンポジウム」——

新潟県立高田高等学校　早津　秀雄**

I　序

北信越学校図書館研究大会が，昭和62年10月2日3日，糸魚川市において開催された。その時，「読書シンポジウム」が行なわれ，筆者はその折のパネラーとして，参加するよう要請された。テーマとして「21世紀に生きる子供たちの生活と，読書のもつ意義」ということであった。

本稿は，その時筆者に与えられた課題，「読書と人間形成」，「情報化社会と人間」，「図書館のあり方」などについての一部を取りあげ，まとめたものである。

「21世紀に生きる子供たちの生活と，読書のもつ意義」

“現代とは，いかなる時代であろうか”……急激に時代が変化するがゆえに，未来への確信がもてず，心がゆらぎはじめると，必ず発せられることばである。

「21世紀は，日本の世紀だ」と予言したのは，ハーマン・カーン（アメリカ，未来学者1922～1983年）であった。また，ケネス・Eボールディングは，『20世紀の意味』(1964年）の中で，

「偉大なる転換という事実は，もう疑問の余地がない。今日の中年の人なら，自分の少年時代，さらに祖父母の時代を振り返っただけで，私たちが恐ろしい速度で変化しつつある世界に，生きていることが判るであろう。もし今日の先進社会の誰かが，急に僅か100年前の世界へ連れ戻されたら，全く異邦人の思いがするであろう。……実際，見知らぬ社会にいる気持であろう。」と述べている。(1)

このような新しい社会は，高度知識社会であり，研究開発によって改革が進んでいく。ダニエル・ベルは，『イデオロギーの終焉』(1964年）の中で，この新しい社会の始まりを，脱工業化社会（ポスト・インダストリアル・ソサイテイ）としてとらえ，変化の速度の増大と，スケールの変化をあげている。(2)

このように情報化の進展は，予想よりもはるかに速く，しかも広範囲にわたっており，こんご社会システム全体が変化を遂げる可能性がでてきた。そこに社会生活全般にわたって，大きな影響が生じることが予想される。そこに新しきものと古きものとの融合をはかり，豊かな人間性が発揮できるような，情報化社会の構築をはかっていかなければならないのである。

(1) こんごの科学技術は，電子・情報処理・材料・計画・加工等の急速な発展によって情報化・知能化・総合化等のソフトウェアへの比重が高まってきた。

(2) 情報化の進展は，双方向性・ネットワーク性・総合性（映画・音声・文字・数値情報等の互換性）をもった，パーソナルメディアの急速な発展により，各人の情報処理選択・発達能力が，飛躍的に向上してきた。

(3) 研究・教育のあり方を根本的に改革し，標準規格型・偏差値型の人間ではなく，知識生産性の高い，情操豊かな人間が，より多く求められるようになってきた。

(4) 生命科学・バイオテクノロジー等の発展は，海洋・宇宙への挑戦とあいまって，21世紀の科学となる可能性がでてきた。

(5) 21世紀に向けての教育は，こうした知識体系，技術体系の進展に，積極的に対応できるものでなければな

* Learning by reading.
** HAYATSU, Hideo (Takada Senior High School, Niigata)

らなくなった。

だが一方，生き生きとした，直接経験の減少と間接経験の肥大，短絡的思考・借物的思考・単純な断定，論理的なステレオタイプ，情報過多による各種の不適応症状等の出現が，憂慮されるのである。

それだけに今日，読書のもつ役割り・意義が問い直されているのであって，そこに，「21世紀に生きる」ために，読書シンポジウムがもたれたことは，まことに当を得たものといわねばなるまい。

Ⅱ　読書における「不易」と「流行」

1　「不易」

「不易」は，芭蕉が俳風俳諧の根本理念として，「不易流行」をかかげ，「千歳不易」と「一時流行」とによって，風雅の誠（芸術的真実）を追求しようとしたものである。『去来抄』には，「不易を知らざれば基たちがたく，流行を知らざれば，風新たならず」と述べている。

「不易」とは，もともと不変・永遠性のことで，古典等の中で普遍的価値を有するものとして，見出すことができる。

(1)　「古典」の意味

1)　中国の『説文解字』（後漢・許慎　撰）……「典拠・規範とすべき書籍」

2)　西欧の「クラシック」の概念……ラテン語では，「最高階級的・第一級」

3)　上記以外の古典に準じる，すぐれた後人の作品，新書や新人の作品の中にも，古典的価値の存在するもの。

(2)　「古典」の性格

1)　中野好夫は『文学の常識』の中で，

「古典とは，いわば大きな吊鐘のようなもので，読む側で小さく打ば小さく鳴るが，大きく打てば幾らでも大きく鳴る。読む側次第で，幾らでも反応の大きくなるようなものである。……読む側の人生経験が増せば増すほど，読み返すごとに，深い新しい意味を発見できるもので，一生汲み尽せないものをもっている。」

と述べている。

2)　古典はそれ自身，既に古いものであり，また時代の推移に超越しているので，古くなることはない。古典は，歴史の風雪に堪えて，今日まで生きのびてきたものであるから，不死の生命・不朽の価値・不変の滋味をもったものである。そこに，古典の価値は人類の精神的遺産として，現代文化の源流をなしている。いわば，古典は現代人の魂の故郷であり，肉体の中に日々脈々とその鼓動を伝えているのである。

3)　「ひとり燈火のもとに文をひろげて，見ぬ世の人を友とするぞ，こよなう慰むるわざなる」（『徒然草』）とは，今日といえども「不易」なのである。

(3)　「古典」の価値

古典における，「不易」にして普遍的なる真・善・美とは，いかなるものであろうか。それぞれの歴史的・社会的諸状況の中で，先人たちがどのように追及しとらえようとしてきたのか。そして，それらが現代にどのような影響を与えたのか。古典のような人類の文化遺産を継承し享受して，こんごの新しい文化の開発・創造を，どのようにしていったらよいのか。

それには，古典の価値をつねに現代社会において再評価し，現代を越えて，未来に生きる可能性をもったものであるかどうか，見極めていかなければならない。そこに，古典を読むことによって，時代とともに新しい意義・問題を発見し，豊かな社会・生活を営むための，心の糧とすることができるのである。

2　「流行」

「流行」は，流動性・一時的現象のことで，何かある新奇な事象・生活様式が，一定の集団・社会の大多数の人々によって受け入れられ，一定の期間一過的に受容される，集合的な事象である。

「流行」は，今日の情報化社会にあっては，氾濫している情報などの中で見出すことができる。情報化社会では，情報が主体となる社会であって，情報そのものが価

値を有する，無形の資源（文化財）である。ところで，

1） データとは，評価されていないメッセージ，

2） 情報とは，データ＋特定の状況における（問題解決に役立つ）評価，

3） 知識とは，データ＋将来にわたって（一般的な使用が可能）の評価，

が，なされるものとされている。(3)

情報の価値は，受け手による相対的な価値である。流動化し多様化している情報は，受け手（読者）の適切な判断（読み）によって，はじめて役立つのである。情報処理技術が，革命的な進展を遂げた結果，社会資源としての情報に対して，新たな意義・価値づけがなされるようになった。そして，ニューメディアの登場は，人々の情報環境へのかかわり方にも，変革をもたらそうとしているのである。

ダニエル・ベルは，情報化社会の特性として，

1） サービス経済の創出，

2） 専門的・技術的階層の優越，

3） 社会における革新と，政策形成の源泉としての，理論的知識の中心的役割，

4） 自主的な技術成長の可能性，

5） 新たな“知識技術”の創出，

をあげている。そして，

新しい社会では，研究機関や大学などの知的な制度が，支配的な社会制度になるであろうし，さらに論理的知識が中心的な役割りをはたし，知的技術が一世紀にわたる工学技術に匹敵するものとなろうと，いっているのである。

たしかに，情報化社会における情報量の増加は，メディアの多様化・流動化をうながし，新旧メディアが共存しているので，連携をはかっていかなければならなくなった。また情報化社会では，多様な価値を許容し多元的なものの見方や，多様な思考方法を身につけなければならないし，さらに，多量の情報の適切な選択・真偽の判断・迅速さを必要とする。一方，人々の欲求が質的に変化し多様化して，この欲求を自由に満たすことが，人生の幸福と考えられるようになってきた。

しかし，情報化社会になったからとて，ただちにユートピアにつらなるわけではない。今日以上にさまざまな社会的困難や矛盾に，さいなまされなければならないのであって，そこに，根本的な発想の転換が求められているのである。

アカデミズムに対して，ジャーナリズムには独自の意義がある。これからは流動している時代の感覚に触れ，今日的な問題がどこにあるかを知るためにも，情報の選択・収集は不可欠である。（古典的なものでさえ，選択を必要としている時代である。）

だが，センセーショナルな「流行」のみを追うのではなくて，いかにしたならば情報化社会に，よりよく適応していくことができるか。そのための読書として，

1） メディアの多様化と読書，

2） 情報処理的読書，

3） 創造的読書，

などを，あげることができるのである。

Ⅲ 読書の勧め……適書を・適時に・適者へ……

1 読書するにあたって

「良書とは適書でなければならない。」と，コリア（イギリスの劇作家）はいっているが，良書とか適書とかいうことは，それを読む人の態度・受容する側の条件によって，異ってくるのであって，一般的に良書といわれるものであっても，読者いかんによっては，無意味どころか，むしろ有害にさえなるのである。だが，悪書といえども読み方いかんによっては，有益な書物となる場合もあるのである。

1 書物の選択

読書の目的意識や，要求をはっきりさせることによって，すなわち，「良書とは，適時の適書なり」となるのである。「良書」とは，書物そのものの内容の側の，絶対的価値の高低・良否に重点がかかっている。「適書」は，個人的な要求・目的・能力・受容態度・興味・関心に，重点がおかれている。

2　読書の動機・目的

1)　教養・修養のための読書……魂の糧
(Inspiration)

2)　知識を得るための読書……学問・専門研究
(Information)

3)　慰安・娯楽のための読書……感情充足
(Recreation)

これまで，良書を読むことのみに心を奪われ，適書を読むことに，比較的無関心であった。

3　読書の意義

激動している現代社会にあっては，時代の変化とともに，読者もまた変化していく。そして，同一の書物でも時代や場所が違えば，読まれ方もまた変っていく。読書の意味もまた「不易」ではないのである。読書するにあたって，

1)　よりよき価値観の形成
2)　知識の獲得・専門領域の拡充
3)　人間・社会への理解の深化・貢献
4)　自己の確立・人間的魅力の充実
5)　精神的柔軟性の保持・強化
6)　人生の楽しみ・「生きがい」感の充足
7)　独創性・創造性の発揮

などをあげることができる。

2　読書の方法

流動化する社会，多種多様化する人々のニーズ，情報の氾濫。かような時代にあっては読書の方法もまた様々である。それだけに読書は，「適書を，適時に，適者へ」という，原則にそったものでなければならない。

1　人間形成（精神的）を促すために，古典的名著・原書・原文を読むこと。

濫読から精読・味読へ，(「読書百編義自通」・「眼光紙背徹」) と，意欲的に読むことは，読書領域を拡充してくれる。『徒然草』にもあるように，見ぬ世の人を友とし師として，心と心が触れ合い，離れ難い思いがわいてくる時，そこに生涯の友と呼ぶにふさわしい書物との出会いがある。生涯の友となり得る書物を，何冊持つことができるか。それは，青年時代の読書量がきめてくれるであろう。そこに，読書することが，人間として完成していくために，不可欠なものであることを知ることができる。

2　豊かな生活を営むために，主体的・積極的に読むこと。

「既知を読むことから，未知を読むこと」へと，発想の転換を促し，読書技術（深度・確度・速度）の向上をはかる。また，良書主義・活字尊信から脱却し，適書によって，

1)　生活にかかわる情報・知識の収集
2)　専門の研究領域の拡充
3)　社会生活上の基準の理解・継承
4)　心身の慰安・休養・保全
5)　伝統文化の愛護・伝承

につとめ，それぞれの目的・要求を満していくことである。

3　情報化社会に適応していくために読むこと。

情報化社会においては，多種多様な形態の情報源が社会のあらゆる分野に存在し，情報が高密度に流通して，生活の利便性・快適性を向上させ，各種の分野で生産性の拡充をはかることが可能になってきた。しかしながら多様なメディアが登場し，情報化の動きは「不可逆」であっても，活字に代表される図書資料を読むことは「不可欠」なのである。

情報化社会は，情報や知識が主体となる社会であり，情報そのものが価値を有する資源である。情報化社会では，多様な価値を許容し，多元的なものの見方や，多様な思考方法を身につけなければならないし，また多量の情報の適切な選択・真偽の判断・迅速さを必要とする。そこに，人々の欲求が質的に多様化して，この欲求を自由に満たすことが，人生の幸福だと考えられるようになってきた。

しかし，情報化社会だからといって，ただちにユートピアにつらなるわけではない。それどころか，これまで以上に様々な困難や矛盾に，さいなまされなければなら

ないのであって，そこに，根本的な発想の転換が求められているのである。

桑原武夫は，人生において読書のもつ深い意味と，その楽しみを味っておられながら，人生をとらえ満すものは，読書だけではないという。すなわち，先人の残してくれた優れた書物によって，自己の精神をみがくことができても，それがすべてではないというのである。(『わたしの読書遍歴』) さらに，[4]

1) 読書はコミュニケーションの有力な手段ではあるが，一つの形式にすぎず，人間形成には，それのみでは不十分だと知ること。
2) 経験をおろそかにする読書は無効であること。
3) 多読するためには，飛ばし読みはさけられない。それを罪悪感をもってせず，その技術を研究すること。
4) インタレストのおこらぬような本は読まないこと。
5) 問題意識をつねに多く，鋭くもつこと。(見る・読む・考える・語る・書く)
6) 読んだことを話し合うこと。(専門外の人々との討論・談話)
7) 耳学問を重視して，それを利用して学問領域の拡大をはかること。
8) カードなどを作り，検索の便をはかること。(データ・情報・知識の蓄積・利用)
9) 最愛の著者の全作品を読み，これを全人としてとらえること。(人間性の探究)
10) 外国語の原書を努力して読むこと。(広い知識・教養・学問・論理性の修得)
11) 知識をインストルメント (道具) 化して，自己・社会・民族の生活の向上に役立てること。

だと述べている。

情報化社会における読書のあり方として，

1 メディアの多様化と読書

メディアの多様化によるニューメディアの出現は，それぞれの特性を生かし，それを活用していくことである。すなわち，ニューメディアの正確性・迅速性・簡便性・効率性・選択性・低廉性・蓄積性・加工性などを，それぞれ組み合わせ連携をはかり，オールドメディア (既存の媒体) と融合させていかなければならなくなった。ニューメディアの登場は，いわばオールドメディアのギャップを埋めてくれる。

ニューメディアの特性として，

1) オールドメディアの機能・特性の向上 (衛星放送・高品位テレビ等)
2) 新機能の付加 (テレビ電話・音声多重放送・双方向テレビ等)
3) 既存サービスの選択的統合 (ファクシミリ放送・テレテキスト・ビデオテックス等)
4) 新規サービスの提供 (会議電話・会議用テレビ・移動体電話・緊急警報放送等)
5) サービス提供の合理化・効率化 (電子郵便・新聞等)

をあげることができる。

このように，ニューメディアといわれる多様化した媒体。既存の印刷物によって代表される文字資料 (書物) による媒体。または，オーデオ・ビジュアルといわれる視聴覚資料を主体とした映像媒体。[5]

かようなメディア (媒体) に取り囲まれた情報化社会は，まさに「読み・書き・そろばん」から，「読み・書き・パソコン」の時代を迎えたのである。

2 情報処理的読書

情報を効果的に処理し利用をはかるには，(手順として，データ・情報・知識へ)

1) 入手する……事実をある形態のデータに記録する。
2) 確証する……正しく記録されているか確かめ，妥当性を調べる。
3) 分類する……特定のカテゴリーに各データ (データエレメント) を位置づける。
4) 配置する……ある特定の順序にデータエレメントを並べる。

5) 要約する……数字による方法や論理的な意味をもとに集める方法。

6) 計算する……論理的操作。

7) 蓄積する……データをあるメディア・紙・マイクロフィルム・磁気テープなどに蓄積。

8) 検索する……特定のデータ，エレメントを探索し入手。

9) 再生する……あるメディアから他のメディアへ，同じメディアのある所を別のメディアへ。

10) 伝達する……データはある装置から，雑誌・図書・報告書の形で，端末機のスクリーンや，利用者に表示する。(6)

3 創造的読書

創造作用は，既成の観念を打破し定石を否定し，伝統を見直し克服するところから始まる。そして，より新しきものよりよきものを，生み出していくことである。

創造に必要なことは，自己の知的経験領域を拡大し豊かなものにすることである。それには柔軟な思考力・自由で解放的であり，しかも自主的な精神力の持主でなければならない。

創造力の開発は，今日の時代の要請であり，生産性につながるものをもっている。それは，問題解決のための学習過程，すなわち「仮説を設定しそれを検証する」というようなことが，創造に通じるものをもっているからである。知的生産は，何か新しいものを生み出すことに向けられる場合，既知や未知の様々な情報をもとにして，それに情報処理能力を働かせて，よりよき価値のあるものをつくりだしていくことである。

思考について，ギルフォード（心理学者）は，

1) 集中的思考……一般に認められている解答の方へ向けられる。解答は単一性を持つ。

2) 拡散的思考……一般に認められていない解答の方へ向けられる。解答は多様性をもつ。

このように述べて，多様性（多面的）が発揮できる，拡散的思考を重視している。

また，クラウスマイヤー（心理学者）も，

1) 集中的思考……論理的・批判的・推理，

2) 拡散的思考……創造的・想像的・独創的，

このように，創造性（拡散的思考）を強調している。(7)

創造性の開発は開かれた思考によるものであり，多様な解答が導き出される，拡散的思考によらねばならないのである。そこに，固定的・体系的な観念（文字情報）よりも，自由にして開かれた思考が可能だとして，ビジュアル（映像を中心とした視覚情報）への，志向傾向が強まってきたのもかような点にある。

読書についても，楽しみのみを享受しようとしていたならば，それは知的消費であり読書への追従であって，創造力や批判力などはつちかわれない。知的生産のために，意欲的・積極的な読書こそが，創造につらなるのである。

読書によって，ただ書物の内容のみを理解しているのではなくて，読者自身の思想の拡充・開発に努めなければならないのである。

Ⅳ 読書によって学ぶ

1 「読む」ことと，「学ぶ」こと

今日の情報化社会では，技術革新がさかんになり，国際化・高齢化がすすんでくると，常に新しい情報や知識を身につけ，激動していく時代に生きていかねばならなくなった。そこに，むしろ物質的な豊かさよりも，精神的な豊かさを希求しているのである。すなわち，学ぶことによって，自己を充実させ生きる喜びを掴む方法として，読書をあげることができる。

読むことは学ぶことであり，読書の技術として，鋭い観察力・確かな記憶力・豊かな想像力や，思考力・分析力によって鍛えられた，知性が要求される。読書は“習うよりも慣れよ”ということで，読書の習慣が身についてしまえば，流暢さや迅速さでは，以前とは格段の差が

生ずるのである。

それが今日の，テレビの「つまみ見」時代に見られるような，おもしろい場面ばかり見ようとして，退屈な場面になるとすぐにチャンネルを切りかえてしまう。これでは，自主性のない受身の人間，せかせかした刺激だけを追う人間ばかり育つというものだ。テレビ時代であればあるほど，十分に人の話しを聞いたり，本を読んでもらったり，読書をしたりすると，情緒や想像力が豊かになり，知的な感覚を養うことができる。

読み聞かせの効用は，図書館活動と無縁ではあるまい。テレビやマンガは，画像情報ですばやく知識を与えてくれるが，創造的な思考の訓練にはならない。たしかに，映像メディアは，それなりの存在意義はあっても，読書による文字・言語による思考は不可欠なのである。

しかるに，今日の書物の出版動向に見られる，一時性・利便性・装飾性・営利的商業性は，人間に確固とした存在基盤を提供することにならないし，むしろ，人間性の喪失と混迷をもたらすのみである。また雑誌については，ますます利便性・視聴覚的・商業主義的な色彩が強く感ぜられる。かようにして，画一化・機械化が進めば進むほど，適書の選択が必要になってくるのである。

読書するにあたっては，どんな書物でもさしつかえない。だが読むからには，なんらかの形で，つまらないものはそれなりに，よいものはそれなりに記憶に残る。それらに対しては，読者はそれなりに責任を負わなければならない。これはと思う書物は，精読主義で没入しなければならないし，没入できないような書物は，つまらないものか，もしくは読者がいたらないかのどちらかである。

読書は受身であってはならない。批評・創造作用であるからである。批評と創造は分析と総合であって依存しあっている。批評は否定面・創造は肯定面である。

読書における創造作用は，読者の願望・要求なりに従って，そこに何かを読み加える作用である。この読み加えは，読み取りがなされなければならない。つまり，読者の人間性・教養・能力・理解の程度に応ずるものであり，書物の中から著者の意識しなかったものまでも引き出すことができるのである。

読書によって，思索の習慣を養っておけば，書物によって広い見識・思考とに導かれて，知的能力が養われるし，様々なものの見方もつちかうことができよう。

読書離れが著しく，読書の価値すら認めようとしない者さえいるが，やはり積極的な読書によって，高度で体系的な思考や論理性・集中力・創造力を養わねばなるまい。そのためには，読書の習慣を身につけることで，そうでないと生涯，読書のたのしみを理解しないで終わってしまうからである。

2 生きがいの探求

生涯学習は，人間としてよりよく生きるためには，不可欠のものである。

よりよく生きるためには，「価値あるものを追求する」ための，人生観の確立とか，「心の充実感・満足感を得ることを期待する」生きがいの確立，「ライフスタイル，いわば，外面的生活様式の充実をはかる」生きざまの確立などが，必要とされている。

よりよく生きるためには，プラトンは「大切にしなければならないことは，ただ生きるということではなく，よりよく生きるということだ」といっている。(8)

おそらく，「生きがい」などというものは，本来各自で見つけ出すものであろう。これが自分の「生きがい」だなどと思った時には，それは，“青い鳥”ではなくなってしまっているかもしれない。

しかし，「人を愛しながら憎み，ものを信じながら疑い，しかも愛と信なしには生きられない」という，この不安定な青年期にあっては，やはり自我を確立させなければなるまい。そこで自我意識に目覚めるには，「生きがい」の探究は大切なことである。人生のあらゆる可能性にチャレンジし，よりよきもの・より価値のあるもの，そして理想を追求していくことである。

夢や希望がもてたら，人間は本当に「生きている」ということを実感し，生存の充実感を味わわせてくれる。人間は絶えず未来に目標を定め，その目標に向かって前

進しているとき，幸福感に浸ることができる。すなわち，「生きがい」の探究は，生存充実感・変化・未来性・反響・自由・自己実現・価値を求めるところにある。(9)

今日，現在の生活に「生きがい」を感じることができなくなって，むなしさ・空虚感・あせり・無意味感などで，勉学に手がつかないでいる者もいる。また一方では，自己を向上させ，人生の真理を極めようとし，真剣に模索している者もいる。

だが，思考力や創造力を養うよりも，人間を記憶や知識の量・能力によって，選別し没個性的な人間をつくろうとしている，今日の受験体制。しかし，教育は本来人間が人間らしく，より豊かに生きることを助長し，示唆すべきものなのである。

それだけに，「生きがい」の探究をすることによって，人間の叡知を信頼し，厳しい現実を克服し，自己の存在を価値あるものにすることができよう。

3　生涯学習

もはや誰もが，生涯にわたって学習しなければ，生きていけなくなった時代がやってきた。

本居宣長は『うひ山ふみ』の中で，生涯にわたって学ぶことの必要性について，「学問は，ただ年月長く倦まず怠らずして，はげみつとめるぞ肝要にて，学びやうはいかやうにてもよかるべく，さのみかかわるまじきこと也。……学ぶことの晩きや，暇のなきやによって思ひくずおれて，止むことなかれ。とてもかくても，つとめだにすれば，できるものと心得べし」と，のべている。

生涯学習は，すべての学習者に学習の機会を保障すること，その学習は強制や，義務ではなく，自主的・自発的に行われることである。それを可能にする手段としては，教育制度の多様化・弾力化・解放化をはかっていかなければならない。そのためには，図書館こそが学習のセンターとして，その機能を十分に発揮していかなければならないのである。

ところで，今日，図書館に対する要望が非常に高まってきた。それは，

1）生涯学習の時代を迎えたこと，

2）正確で効果的な情報の収集・選択が個人の力では，困難になってきたこと，

3）出版物の増加と価格の高騰で，個人の購入が困難になってきたこと，

などの理由によるものである。

たしかに，書店の店頭には書物が氾濫している。1985年には年間約31,000点出版されている。しかし，これだけ氾濫している書物の中から，生涯にわたって一人が読む読書量は，せいぜい4,000冊程度にしか達しないといわれている。(『出版年鑑』1985年)

情報化社会の必然性として，「これからは，わたしたちの能力の開発が，最大の課題になってくる。そしてこれからは，物的生産性の向上から，人間的向上が，強く要請される時代がやってくる。」(増田米治『コンピュートクラシー』) と，いわれている。

情報化社会を生き抜くためには，絶えず質のよい情報，高度な知識をもつことが必要になってくる。また，生きるための新しい科学技術・研究開発が進行し，他方高等教育の大衆化が進むと，生活時間の中に占める学習時間は，ますます増大せざるをえなくなる。

生涯学習の必要性を，人間的要請という観点からとらえると，それは人間完成のためであり，人間としての幸福・生きがい・生きるよろこびを得るためのものである。物質的に豊かになっただけでは，人間としての喜びは満たされない。生涯学習は，まさに人間のボンコツ化を防ぐ，精神的・知的「生命維持装置」にほかならない。

福沢諭吉は「人生において，一番楽しいことは，一生貫く仕事があること。一番淋しいことは，することがないことである。一番みじめなことは，人間としての教養がないこと。一番みにくいことは，他人の生活をうらやむこと。一番尊いことは，奉仕して恩にきせぬこと。一番美しいことは，すべてのものに愛情をもつこと。一番悲しいことは，うそをつくこと。一番すばらしきことは，感謝の念を忘れないこと。」だといっている。

“よりよく生きる”ということ，そして，生活の向上・文化の発展をはかるために，生涯学習に励んでいかねばならないのである。

4　読書によって学ぶ……『生きがい』の探究

1　『人生論ノート』を読んで

3—7　（N.M　女）

今の私には，生きがいと呼べるものは，何もないように思う。だからといって毎日何もしないでいるわけでもない。大学受験という目標がある。しかしこの目標は私が生きるための目的になるのであろうか。……

生きがいとは，最初からはっきりしたものではなく，次第にそうなっていくものだと思う。全力を尽すことによって充実感が得られるようになり，いつのまにかなくてはならないもの，つまり生きがいになっていくのではなかろうか。……

人間にとっての生きがいの価値は，精神的な幸福の追求にあるようだ。物質的には恵まれていても，精神的には飢えている現代社会。たとえそれは趣味であったり，娯楽であっても，それが生きるための精神的な糧になるならば……，

もし，生きがいをもたなかったら，「死」を意識するような年齢になって，自分の心に何かむなしさを感じ，後悔するのではなかろうか。人はいつか死ななければならない。自分の欲するままに生きるべきである。

「最も多く生きた人は，最も長く生きた人ではなく，生を最も多く感じた人である。」これは，『エミール』のルソーのことばである。ただ長く生きた人より，短い人生を一生懸命に何かをし続けた人の方が，ずっと生きることの慶びを体得できるはずである。だからこそ，何か目標をもち，それにむかって前進すべきである。

しかし，人生はままならぬもの，生きがいを失ったならば，また新しい生きがいを見出し，つき進むべきである。……自殺，酒，麻薬につっぱしったら，どうにもならない。人間死ぬ気になったら，なんでもできる。社会における自分の存在意義を問いなおすことである。

人間は他の動物と違い一人では生きていけない。思考し社会を形成する一人として，役割を分担し，コミュニケーションをはかるべきである。疎外感や孤独感に打ち勝って……。

一生のうち生きがいはいくつあってもいいと思う。

人生は生きるに値するか，それは，その人間の「生き方」次第であると思う。

三木　清　『人生論ノート』新潮文庫　1980年

2　『生きがいの探求』を読んで

3—3　（I.A　男）

僕はいままでに，自分の生きがいについて考えたこともなかった。しかしこの課題を出され，神谷美恵子の“生きがいについて”のプリントや，この『生きがいの探求』を読んで自分なりに考えてみた。

人生をどのように生きるか，これは人間にとって永遠の課題である。人生を全うした時に，一生を振り返り満足できたならば，その人はなんて幸せなのだろうか。しかし実際にそう思うことのできる人は何人いることであろう。死に対する恐怖，やり残した悔いなどがあるから……。

ある高校新聞が「生きがいは，君にあるか」という特集をだした。それによると，「生きがいがある」と答えた人は，65パーセントもいた。また「死を考えたことがある」と答えた人が，72パーセントもいた。これには意外であった。生きがいをもちながら死を考えるとは。この程度のちっぽけな生きがいでは，もっとしっかりとした生きがいをもたねばならないのである。

腹の底から，すなわち存在の根底から湧きあがるような，真の生きがいがあったならば死（自殺）など考えることはないだろう。今，十代の自殺が問題になっている。理由は，いじめ，学業不振などさまざまであるが，死を選ぶのは一番卑怯だと思う。なぜならそれは，苦しみから逃げだす一番楽な手段だと思うからだ。自殺しようと考えるならば，何でもできるはずだ。……やはり死は何の解決策にもならない。

勇気をもって苦しみにたち向かって欲しい。「論語」の「為政」で，孔子は四十歳で人生の迷いがなくなり，

五十歳で天命を知ったといっている。生きてさえいれば，きっと真の生きがいをみつけだすことができるのではないか。

現代の高校生は，三無主義といわれ，しらけている。「勉強にも他のものにも手がつけられない。意志，闘志，気迫がない。」と，……親の過大の期待，受験戦争がこのようにさせる一因となっているのであろう。つまり以前にあったような自由があまりないのである。

現在の教育制度，学歴重視主義が個性を喪失させ，均一化した人間をつくりだしているのだと思う。東大をでても使いものにならない人間がいるという話を聞いたことがある。やはり学歴だけではないのである。

“生きがいの探求”で著者の返田氏は，「現代人は，大人も青年も豊かなものに囲まれて暮している。ひところのように，生きるに必死になる必要はなくなった」とある。戦争にしても，聞くことによる間接体験にしか過ぎない。……

配布されたプリントの中で神谷さんは，生きがいを感じている人は，他人に対して怨みや妬みを感じにくく，寛容でありやすいといっている。つまり生きがいがある人は，人間的にもすばらしいというのである。また仕事を選ぶ場合，生きがい感を大切にするならば，なるべく自分でしかできない仕事を選ぶのがよいと述べている。その方が責任感が持てるし，やりがいも湧くのではないか。

生きがいについていろいろ考えてみたが，自分の生きがいは何かと自問自答しても即座に答えがでてこない。しかし“生きがいの探求”をよんで勇気が湧いてきた。

これからの人生は自分がやりたいことを精一杯やる。つまり全力投球したならば，そこに自分が本当に求めていたもの，つまり生きがいが存在しているのではないか。早く真の生きがいを見出し，真の生きがいにぶつかり，充実した人生をすごしたいと思う。

今回は，“生きがいの探求”五巻のうち，一巻しか読む時間しかなかった。こんごは，時間の許す限り極力読んでみたいと思う。

返田　健『生きがいの探求』

大日本図書　昭和59年9月

V　情報化社会の図書館

I・S

I・S（インテリジェント・スクール）……高度に情報化された学校……構想が，『臨教審』から打ち出され，教育の見直しが迫られている。この構想によると，最先端の情報通信システムと，人間性豊かな教育環境を備えた新しいタイプの学校のことである。室内の照明・空調などの自動制御装置，ワープロ・ファクシミリ・コンピュータなどのOA機器のほか，衛星通信やテレビ会議などができるように装備されたものである。いわば，学校に高度情報通信機能を備え，図書館などの教育や，文化施設との情報ネットワーク化をはかり，地域住民にも解放することによって，情報化に対応した教育環境の整備と，生涯学習社会の拠点づくりという，“一石二鳥”を狙ったものである。

I・Sは，急激に進む社会の情報化・国際化・高齢化に対応するために，教育・研究・文化施設（図書館）などを，インテリジェント（情報化）するためのものである。I・Sには二つの型が考えられている。[10]

1　地域型

全国にちらばっている小・中・高校や，その周辺にある図書館・博物館・研究所などに，高度情報通信機能を取り付け，これをネットワーク化することによって，地域の生涯学習活動の拠点にしようとするもので，いわば，“21世紀型の学校”（図書館）である。

しかし，まったく新しい教育・学習システムであるので，従来の学校（図書館）とは，形・内容ともずいぶん変ったものになる。

(1)　高度情報機能を備えている。従来の一斉・画一の授業から，個別化・個性化教育へと変る。

(2)　施設は，児童・生徒だけのものではなく，地域の人々にも解放し，利用してもらう。

(3)　内・外の環境が，快適に保たれているので，学習

の効果が期待できる。

2　都会型

大都市や地域の中心地にある，大学・研究所などを核にする。やはり，最先端の高度情報通信機能を備え，狭い土地を有効に利用し，建物を高層化する，これを，C・I（カルチャー・インテリジェント・ビル）と，呼んでいる。

このC・Iは，社会の文化・情報・産業施設とネットワーク・システムを組み，21世紀に向けて，社会をリードする教育・研究・文化活動の拠点にしようとしているのである。

いずれにしても，I・S化すれば，全国の学校はネットワーク・システムによって結ばれる。I・Sは，地域社会の共通の施設である。社会や経済の仕組みが大きく変ろうとしている時，もはや学校（図書館）だけが，閉された聖域ではない。積極的に，情報化社会に対応していかなければならない。そうでないと，時代から取り残されてしまう恐れがあるからである。

結局，これからの情報化社会に対応していくための図書館としては，

「ライブラリーセンターには，豊かな資源があります。活字資料・AV資料・CAI資料・コンピューター情報も，ライブラリーセンターの中にあるすべてが，利用者のためにあります。みなさんがライブラリーセンターから出てゆく時，頭の中に心のどこかに，満足を得て豊かになっている。そんなライブラリーセンターに育てていきたい。」（金沢工大・LC館長　酒井　悌）

とあるが，かくあらねばならないと思うのである。

そこに，急激に進む情報化・国際化・高齢化社会に対応して，豊かに生きていくことができるのであり，各人の個性が尊重され，生涯にわたって学習し，“生きがい”を見出していくことができるのである。

注

(1)　K・Eボールデング　清水幾太郎　訳『20世紀の意味……偉大なる転換』岩波書店　1964年

(2)　D. Bel 'The Post-industrial Society', in Ginzderg (ed), 'Technology and Social Change', Columbia University Press　1964年

(3)　近藤基吉　編『情報科学の展開』犬田　充「情報化社会」東海大学出版　1973年　p. 163

(4)　桑原武夫『わたしの読書遍歴』潮出版　昭和53年　p. 18～35

(5)　藤沢英昭・他編『ビジュアル・コミュニケーション』藤沢英昭「ビジュアルコミュニケーションとは何か」ダヴィット社　1975年　p. 9～10

(6)　酒井　悌　監修『講座　情報と図書館』5　津田良成「システムとしての学術情報の伝達」雄山閣　昭和58年　p. 20

(7)　小口忠彦『創造力の心理』牧書店　1966年　p. 55～59

(8)　プラトン　田中美知太郎　訳「クリトン」『世界の名著』中央公論社　昭和42年　p. 423

(9)　神谷美恵子『生きがいについて』みすず書房　1985年　p. 23

(10)　「読売新聞」昭和62年3月18日

The Science of Reading, Vol. 32, No. 2 (1988)

古典教材における読みの検討
——『徒然草』第45段について——*

山形大学　小　川　雅　子**

1. 古典教材の読みの観点

古典学習は，ともすれば，既存の解釈の知的理解に重点が置かれて客体的学習になりやすい。そこで，既存の解釈の理解や暗記におわることなく，表現に即して読み深める主体的学習態度の育成が課題になってくる。また，古典教材は多くの場合，ある古典作品の一部である，という認識にたって読むことが要求される。

具体的に，『徒然草』の指導についていえば，西尾実は，次のように述べている。(1)

「つれづれ草」を学習させるには，その全体を学習させるばあいはもとより，どんな部分を学習させるばあいでも，指導者は，まず，この「つれづれ草」文学の世界がいかにして成り立ち，いかなる世界であるかをはっきりとらえたうえでなくてはならないと思う。

さらに西尾は，『徒然草』の文体について，次のように述べている。(2)

あるいは静かな叙事の上に，あるいは簡浄な論証の間に，思わず吐き捨てられた一語一句が，揺ぎのない，千鈞の重みをもって，いまに作者主観の景趣をさながらに生かし得ているのは，何としても一つの驚異である。

伊藤博之も，『徒然草』を「一語の無駄もない緊密な文体構成を実現し得た」(3) と述べ，その他多くの人々が『徒然草』の文体について同様の指摘をしている。

本稿でも，『徒然草』は他に例をみないほどに句を惜しみ言葉を吟味した無駄のない名文であり，各段は全体との調和と統一の上に成立している，という前提に立って第45段の読みを検討していく。

第45段を選んだ理由は，井手恒雄が「わかりやすく親しみやすい一段であり，徒然草を読むにはこういうものから始めるがよい」(4) と述べているように，古典学習並びに『徒然草』の入門期教材として，教科書に頻繁に採用されてきたことによる。

2. 『徒然草』第45段の解釈

—第45段—(5)

公世の二位のせうとに，良覚僧正と聞えしは，極めて腹あしき人なりけり。坊の傍に，大きなる榎の木のありければ，人，「榎木僧正」とぞ言ひける。この名しかるべからずとて，かの木をきられにけり。その根のありければ，「きりくひの僧正」と言ひけり。いよいよ腹立ちて，きりくひを掘り捨てたりければ，その跡おほきなる堀にてありければ，「堀池の僧正」とぞ言ひける。(6)

この段については，これまで，次のような解釈がなされてきた。

① 古　注

「この段，腹のあしき事をいましめたる段なり」(徒然草貞徳抄)，「怒るまじきことにいかれる僧正の事を云ひて，なべての人の怒りを制せん為なるべし」(徒然草句解) のように，教訓的に読むのが一般的であった。

---

* Reading instruction of a Japanese classic : Tsurezu-regusa, section 45.

** OGAWA, Masako (University of Yamagata)

② 新 注

一般に「滑稽話」としての立場をとっている。[7]

例えば「兼好は決してこの話を良覚を非難して書いているのではなく，むしろ良覚僧正の単純な無邪気な（橘氏の言われるごとく）[8] この逸話をおもしろくおもって書き付けたものである。」[9] という解釈である。

また，佐々木八郎は，「むきになる良覚僧正の生真面目な怒りっぽさと，いよいよ面白がる世間の人の意地悪なしつこさ」[10] を指摘し，三木紀人は，あだ名をつけられてそれを苦にした人物の話の中で「もっともユーモラスなのがこの段」であると述べ，[11] さらに，次のように解説している。[12]

「榎木僧正」には何の他意もなかったであろうが，「きりくひの僧正」には明らかに人々の挑発が見てとれる。当然良覚は一層怒り狂って再びあだ名の原因を取り除こうとするが，いかにも間の抜けた穴が残って人々の好餌となってしまう。いかに大きな榎の痕跡とはいえ，「堀池」とは大げさである。その誇張に，人々の哄笑が聞こえてくるような結末である。

3. 教室における実践例

前述したような国文学研究における解釈は，当然のことながら，中学校・高等学校の古典の授業にも反映してくる。以下，それぞれ異なった角度から，教室の実践に関わる例を①から④まであげる。さらに，それらに対する疑問をふまえて筆者の行なった授業における学習者の反応を⑤にあげる。

① 中高生にアプローチさせたいこの段の主題として，斎藤義光は次の3点をあげている。[13]

- 名を聞けば悪僧らしいが，実は極めて単純無邪気な高僧である。
- 怒りっぽいが，それだけに無邪気な僧と，その人間の良さを知りながらからかう世間の人との間のユーモアを，巧みに描きだしている。
- ひとりの人間の，ある個性を中心にして不可抗力に深みに陥っていく人間性の底深さ，を描いている。

② 学習者の反応について，菅谷鶴子は，次のように語っている。[14]

…略…だから，やられればやられるたびに腹が立っていくんだ，それをまた追いかけるように一般民衆は，これでもか，これでもかとやっていく，その人間の気持の追いかけっこみたいなところが，読んでいるうちに直訳させなくてもわかってきますね。

③ 良覚僧正の呼び名について次のように板書されている報告例がある。[15]

「えのきの僧正」気楽に・親しみ

「きりくひの僧正」からかい

「堀池の僧正」からかい最高潮

④ 指導書の「口語訳」には次のように書かれている。[16]

…略…その跡が大きな堀池になって残っていたので，（世間の人々はまた）「堀池の僧正」と呼びはやしたということであった。

いずれも，人間的で無邪気な僧正と，僧正をからかう民衆の姿から滑稽さを読もうとする授業が，計画・実践されているようである。それは，すでに述べたように，現在一般的に解釈されているものでもある。

しかし，学習者の読みの実態はどうであろうか。このようにまとめられることに無理はないのか。この点を確かめるため，筆者も高校生を対象として授業を行なってみた。次にその時の学習者の反応をあげる。

⑤ 高校生の反応（筆者の実践）

この段を，「腹あしき」の意味だけ説明して高校生に読ませ，内容について書かせたところ，様々な意見が出た。その代表的なものを次にあげる。

- 呼び名などというとるに足りないことに腹を立てることはくだらないことだ。それを世間の人々がおもしろがっている。（短気は損気）（世間とはそういうものだ）
- 人々からあだ名で呼ばれているだけのことにいちいち腹を立て，自分がいかにも位が高い人だというプライドをもちすぎている。（そのためによけい他人はあだ名をつけたがるのだ。）（人々からは尊敬され

るべき身分の人が気にする程でもない小さなうわさにこだわっているところ。)

- 他人にたいして感じの悪い人は最後まで悪口を言われる。
- いくら木のかたちを変えても，すぐ腹を立てる性格が変わらないと，世間の目も変わらないということ。
- どんなにあがいてもあだ名をつけられてしまうということに気がつかないし，怒りっぽくて人格的にも優れていない良覚でも僧正になれるという世の中を非難しようとしている。

この授業で筆者は，学習者の読みの方向性を一つの解釈に片寄らせないように配慮して読ませたのである。学習者の自由な最初の読みは実に多様であった。この学習者の多様な読みは，他の授業者の実践ではどうなっているのか。また，このように多様な読みをどのように深めていけばよいのか。以下，さらに2つの実践例について考察する。

4. 読みの深め方の事例

① 主題への迫り方の事例

永畑清の実践[17]では，第45段の主題として，最初に学習者から次のような意見が出ている。

(1) あだ名のうまれるいきさつ

(2) 人は冷静に考え行動すべきだ

(3) 良覚僧正のような位の高い人でも評判やうわさに左右される弱い面があること

(4) プライドの高い人は嫌われるということ

これらの意見がどのように展開していくかを，授業者の発問を中心にたどってみる。(発問の番号は筆者が添えた)

井上　…略…(3)か(4)だと思います。

岡　筆者の気持や判断は文末に出ていると思います。

T_1 文末がどうちがいますか。

岡　…略…民衆の行動の方に力点があると思います。

T_2 良覚僧正の性格の最もでているところは，どの行動だろうか。

木下　「『この名しかるべからず』とてかの木を切られにけり」，のところと「切りくひを掘り捨てたりけり」の表現です。

T_3 そうすると良覚僧正の短気な性格からおこった行動は強調してなくて，人々がはやしたてたところが強調してあるんだね。この表現の意図をどう考えたらいいだろうか。

木下　…略…筆者が，良覚僧正の態度の変化と，民衆の僧正に対する気持の変化の両方を書きたかったからだと思います。…略…

T_4 良覚僧正の態度の変化と民衆の僧正に対する気持ちの変化の両方を書きたかったというのですね。今の木下さんの意見をどう思いますか。

村井　…略…初めは，「坊のかたわら」にあった榎の木にちなんだ，親しみのあるあだ名だったと思います。最後のは，ムキになって原因を取り除いたので，二度目よりさらに妙なあだ名がつけられて「堀池の僧正」と呼ばれたのだ，と強調していると思います。

芝　…略…性格へのいましめがあるように思います。

小寺…略…「あだ名のうまれるいきさつ」について書いてあると思います。…略…

T_5 さあ，文章の展開から，主題を考える意見がでましたがどうでしょうか。

(この後二人の発言を記して，あとは省略されている。)

この授業では，第45段の本論ともいうべき頭書の一文への言及を略し，具体例としてのエピソードに話題を集中している。特に，T_3の発問がその方向性を作り，エピソード部分の文末表現や係り結びから主題に迫ろうとしている点が特徴的である。

② 「おかしみの実感」から「作者の意図の推測」

阿部真人の実践報告から，授業者の発問を中心に，学習者の読みがどのような方向にまとめられているのかをみることにする。[18]

T_1 …略…　良覚という人について，くわしく考えて

みましょう。地位は。

S　僧正（板書）

T_2 僧の位では最高位ですね。学問もあり，人にも一応尊敬されていたと考えてよいでしょうね。性格は，なんと書いてありますか。

S　「腹あしき人。」

T_3 「きはめて腹あしき人」ですね。（板書）それにしても，「えのきの僧正」と言われたぐらいで，なぜ，腹をたてたのでしょうか。

…中略…

T_4 今，人々が「えのきの僧正と呼んだのは，気安い気持ち，親しい気持ちからだ」という発言がありましたが，そこのところを，もう少し説明してくれませんか。

…中略…

T_5 ところであとの二つは，どんな気持ちでつけているのでしょう。

S　「きりくひの僧正」というのは，からかいの気持ちが，かなり強く出ていると思います。「堀池の僧正」になると，それが最高潮……，はやしたてているよう。

S　「堀池の僧正」のときは，ばかにした感じもします。

T_6 人々は気楽な気持ちで，あるいは親しみをこめて「えのきの僧正」と呼んだのに，良覚僧正は，腹をたてて，えのきを切り取ってしまった。僧正の「きはめて腹あしき」性格がそうさせたのでしょうが，そのほかに，自尊心の強さ，きまじめさ，世評を気にする性格といったことが考えられたわけです。そういった性格のために，僧正は，ますますからかわれ，「きりくひの僧正」「堀池の僧正」とはやしたてられていったのですが，僧正の人がらについて，このほかに，まだ考えられますか。（以下，略）

T_6 のまとめは，学習者の発言を受けているものであるが，『徒然草』全段に目をむけさせ，意見の根拠を本文の表現からさぐらせることをしていない。T_5T_6 の発問が自由な学習者の読みをあだ名に方向づけ，民衆の気持ちの変化を読みとらせている点に特徴がある。

ここにあげた実践例をみても，学習の最初には多様な読みをしていることがわかる。しかし，授業者の発問によって，特定の解釈へ方向性が与えられている。授業者の発問が示唆しているのは一般的に行われている解釈であるが，それは，エピソードの部分の読みに偏りすぎているし，『徒然草』全段の表現に目をむける観点が欠落しているように思われる。

そこで，『徒然草』全段の表現を視野に入れて，第45段の解釈を再検討してみる。

5. 『徒然草』第45段の解釈の検討

第45段を，3・4に引用した実践例のように，『滑稽話』すなわち，良覚僧正と民衆の態度の変化のおもしろさとして読んだ場合，『徒然草』の他の段の表現を考慮して原文を検討すると，次の6点が問題となってくる。

① なぜ「公世の二位のせうとに」と，肉親の実名と地位，続柄を述べているのか。

② なぜ，「某の僧正」といわずに，「良覚僧正」と実名で述べているのか。

③ 「聞こえしは」という表現にはどのような意味があるのか。

④ 「極めて腹あしき人なり」という表現は，どのような観点から生じたのか。

⑤ 僧正には「腹立ちて」とあるのに，どうして人々の言葉には「嘲りて」等の表現がないのか。

⑥ 「かの木をきられにけり」の「れ」は何を表しているのか。

以上の点について，④から検討していく。

④「極めて腹あしき人なり」について

「腹あしく」の用例は，106段に「聖，いと腹あしくとがめて，……きはまりなき放言しつと思ひける気色にて，馬ひき返して逃げられにけり。」とある。一時的な腹立ちを自ら恥として逃げたことについて「尊かりける

いさかひなるべし。」と好意を示し，極まりなき放言であっても「いと」という表現である。「いと」よりも「極めて」の方が強い調子だということはいちがいには言えないが，『徒然草』では用例の少ない「極めて」の表現に，兼好の鋭い人間批評の目があるように思われる。

では，実名をあげて「極めて腹あしき人なりけり」と明示させたものはなんであったのか。順次考察していくことにする。

① 肉親の実名と地位，続柄を述べていることについて

「公世の二位」は，藤原公世。「官として，文暦2年(1235) 侍従に任ぜられただけである。位は，永仁元年(1293) に従二位に叙せられただけで終わった。」[19]『兼好法師家集』によって，兼好が公世の箏の名手たることを熟知し，関心を持っていたことが知られる。[20]

「せうと」については，「兄」「弟」と諸説ある。[21] ここでは，兄弟ともに名の知られた良覚の家柄の良さを表現していると解することができる。

では，兼好の家柄に対する考え方はどうであろうか。第1段で，家柄について「はふれにたれど，なほなまめかし。」と評価しながらも，「心はなどか，賢きより賢きにも移さば移らざらん。」としている。また，第38段には「愚かにつたなき人も，家に生れ……」とある。

ここで兼好は，家柄の価値を認めながらも，家柄や地位が人を尊くするのではないこと，さらに，地位は人間の真価とは関わらないことなどを暗示するために，社会的には不遇であった公世と対照的な良覚僧正をとりあげたのではないかと考える。

② 「良覚僧正」と実名で述べていることについて

『徒然草』には，各段にあらわれる人物を実名で示すか否かについて，かなり意図的な書き分けが感じられる。紙面の都合上，その2・3の用例をあげてみる。

実名のあげられていない段には，第32段「九月廿日のころ，ある人にさそはれたてまつりて，……」，第88段「ある者，小野道風の書ける……」，第92段「ある人，弓射ることを習ふに，……」，第188段「ある者，子を法師になして，……」等がある。

実名のあげられている段には，第39段「ある人，法然上人に，……」，第42段「唐橋中将といふ人の子に，行雅僧都とて，……」，第60段「真乗院に，盛親僧都とて，……」，第136段「医師篤成，故法皇の御前にさぶらひて，……」等がある。

このような点から内容を検討してみると，第45段では，実名をあげる必要があったと考えられるのである。

良覚は僧正であり歌人でもあった。そこで，兼好の出家や和歌に対する考えを推察してみる。

仏門に関しては，第4段「仏の道うとからぬ，こころにくし」，第17段「山寺にかきこもりて，仏に仕うまつるこそ……心の濁りも清まる心ちすれ。」，第49段「老来りて，始めて道を行ぜんと待つことなかれ。」，第58段「人と生れたらんしるしには，いかにもして世を遁れんことこそ，あらまほしけれ。」等と述べている。

また，和歌については，第14段に「和歌こそなほをかしきものなれ。」と言い，第57段には「人の語り出でたる歌物語の歌のわろきこそ，本意なけれ。」と言っている。また，第122段では「詩歌に巧みに，糸竹に妙なるは，幽玄の道，君臣これを重くすといへども，今の世には，これをもちて世を治むる事，漸くおろかなるに似たり。」と述べている。

しかし，兼好自身が歌人として知られていたことからも，和歌は思想や文章表現の根源にあったと思われる。荒木尚が言うように，和歌は兼好にとって「その時々における自己確認，自己認識の方法であり，形式であった」[22]ことを考えると，似て非なるものを許すことのできない精神が，さまざまの段に見えてくるのである。

このような観点からみると，良覚という実名や僧正という地位をあげていることは，①で述べたような家柄・地位・人間の真価等について暗示するこの話に意味をもたせる重要な条件になっていると考えられる。

③ 「聞こえ」について

この「聞こえ」は，どの注釈書にも謙譲をあらわすとなっている。それなら当然あってしかるべきと思われる

段にはこの用例はなくて，135段の「資季大納言入道とかや聞えける人」にあるのみである。この資季大納言入道も良覚僧正も，ともに不名誉な話である。そして，2人は，兼好と同様，僧侶で歌人である。それだけに兼好は，「似て非なるもの」がよく見える。そこで，人々の評判であった良覚僧正の腹悪しき実態をもっともよく示す話として，兼好は榎のエピソードを選択したのではないか。そう考えると，この二つの「聞こえ」を謙譲とのみに解することには疑問が残るのである。

⑤ 僧正には「腹立ちて」とあるのに，人々については「嘲りて」等の表現がないことについて

世間の人々の感情については，例えば，第93段の「皆人嘲りて」「人，いよいよ嘲る」のように，『徒然草』は，必要があれば明示している。第45段が滑稽話なら，当然そのようなことばを使用するのではないだろうか。

しかし，世間の人々については次のように書かれているだけである。

○○のありければ，人，榎木僧正とぞ言ひける。

○○のありければ，きりくひの僧正と言ひけり。

○○にてありければ，堀池僧正とぞ言ひける。

この文章の構成から，どのようにして僧正と人々との感情の対立がくみとれるであろうか。伊藤博之は，

> 世人が良覚僧正の坊の傍にある巨木に目をとめて「榎木僧正」と呼んだ呼称には悪意も滑稽も感じとれない。それは世人の無知な善意がこめられた異名というべきものである。[23]

と述べている。『徒然草』を表現に即して読んでいくなら，このように読みとるのがもっとも自然である。人々は，あざけったり，からかったりしているわけではないのである。

また，その呼称の原因となった榎を掘った跡が堀池になるほどなら，掘り捨てたのは僧正自らであるはずはなく，人を使ってさせたのであろう。さらに重要なことは，榎は個人の資産ではなく，坊の歴史と共に生きてきた巨木であり，それを伐ったのである。その尋常ならぬさまが「極めて腹あしき」にあらわれているのである。

民衆はあくまでも冷静で変わらないのに，僧正だけがますます腹を立てて公私混同していくところに，第三者としての読者には滑稽感がわいてくるのである。

⑥ 「きられにけり」の「れ」について

この「れ」は，一般的には尊敬の助動詞とされている。良覚僧正に対する尊敬の念からこの助動詞が使われているのなら，きりくひを掘り捨てたところにも使われてよいはずである。それがここだけにあるのはどうしてか。

良覚僧正の「腹あしき」さまを語るエピソードは，この榎を切ったところからはじまる。その発端となる行為にわざわざ尊敬の助動詞を使いながら，すでに述べてきたように，兼好は良覚を厳しく批判しているのである。この尊敬の助動詞「れ」は，冷静で皮肉たっぷりの書きぶりを感じさせる表現である。

以上のことをもって察するに，人々は良覚を地位ある僧正として認めているのにもかかわらず，自分勝手に思いをめぐらして僧正としての自分を認めさせようと腹を立てることが多い。それは良覚の一人舞台の感情であるから，多くの場合，民衆は，僧正がどうしてこれほど腹を立てるのか理解に苦しむ。とすれば，このことをいみじくも語り得ている事例として堀池の僧正のいわれをあげたのであろうと思われる。

6. まとめ

このように検討してくると，3の⑤高校生の反応や，4の①中学生の意見でもわかるように，授業者が意図的に解釈の方向づけをしない時の学習者の読みは，古注から新注までの解釈がひとりでになされて多様であることがわかる。その中には，『徒然草』の深い思想を直感的に感じとっているものも少なくない。

しかし，授業者の発問によって，学習者の多様な読みは生かされることなく，一面的な解釈に収束されていくことが多いようである。授業者は，正誤の評価にとらわれて，一般的にいわれている解釈を正解とすることにこだわりすぎているのではないだろうか。

小林秀雄は，「徒然草」において第40段を引用しながらその内容については触れずに，「徒然なる心がどんなに沢山な事を感じ，どんなに沢山な事を言はずに我慢したか。」とむすんでいる。[24]

この言葉は，かならずしも『徒然草』全般についてあてはまるものではない。むしろ，『徒然草』には言いたいことはずいぶんはっきりと言っている段が多い。しかしながら，第40段等の短文は，『徒然草』の思想の中において読む時，ことばを惜しんで名文たらしめていることに間違いはない。

したがって，『徒然草』の読みにおいては，一つの解釈を正解として断定することは難しく，万人万様に応じて，個人の成長とともに，さらに新しく深い読み味わいが生じてくるというところに価値があると思われる。

このような考えが，読みの学習態度の常識となるよう指導する必要がある。

それには，授業者が，指導書等の解釈によりかかり過ぎることなく，また，国文学研究を尊重しながらも，時代や環境を背景とした，学習者の実態に応じて，「自らの解釈をたださせ，深めさせていく」という『創造的読書態度』を養成していくことが重要な課題となってくる。

注

(1) 西尾実「徒然草を指導される人のために」土井忠生編『徒然草学習指導の研究』三省堂，1962，p.256

(2) 西尾実『西尾実国語教育全集第9巻』教育出版，1976，p.82

(3) 伊藤博之『徒然草入門』有斐閣新書，1978，p.6

(4) 井手恒雄『徒然草通説批判』世界書院，1969，p.46

(5) 新潮日本古典集成『徒然草』新潮社，1984，pp.65—66 引用はすべてこれによる。

(6) この話については，『仁和寺諸師年譜』に西院大僧正信証のこととして，同じ話が記されている。これについて桑原博史は，「良覚についての記憶と信証にまつわる話とが仁和寺内で混同されて，兼好の耳にはいったのではあるまいか。」(『徒然草の鑑賞と批評』明治書院，1977，p.312) と述べている。また，『仁和寺諸師年譜』の成立を『徒然草』以後と考え，その作者が，良覚をめぐる出来事を信証のことに取り違えて「堀池の僧正」の由来として書いたのであろう，(三木紀人「二人の『堀池の僧正』」『論纂説話と説話文学』笠間書院，1979，pp.359—370) とする説もある。

(7) 前掲書(5)では45段を「滑稽な話」に分類している。

(8) 橘純一『評註徒然草新講』武蔵野書院，1951，p.114

(9) 高乗勲『徒然草の研究』自治日報社，1968，p.728

(10) 佐々木八郎『徒然草の味わい方』明治書院，1973，pp.81—82

(11) 三木紀人『徒然草4』講談社，1982，p.308

(12) 三木紀人『方丈記・徒然草』小学館，1980，p.193

(13) 斎藤義光『高校国語教育の理論と実践』教育出版センター，1979，p.186

(14) 座談会『徒然草』を中心に古文指導のあり方を探る『月刊国語教育』法令出版，1982，4月号，p.44

(15) 阿部真人『古典教材の学習指導』文化評論出版，1976，p.148

(16) 『新編新しい国語二教師用指導書』東京書籍，p.297

(17) 永畑清「『徒然草』との出会いのある学習指導を求めて」前掲書(14) pp.69—71

(18) 前掲書(15) pp.145—148

(19) 桑原博史『徒然草の鑑賞と批評』明治書院，1977 p.304

(20) 安良岡康作『徒然草全注釈上巻』角川書店，1967，p.216

(21) 田辺爵『徒然草諸注集成』右文書院，1962，pp.186—188

(22) 荒木尚「兼好と和歌・連歌」『徒然草講座第1巻』有精堂，1974，p.102

(23) 前掲書(3) p.85

(24) 『新訂小林秀雄全集第八巻』新潮社 1978，p.26

The Science of Reading, Vol. 32, No. 2 (1988)

聴覚障害児の映像理解について
——情報形式と目的明示性——*

筑波大学　佐藤至英
都築繁幸**

今日，聾学校では物語の指導の際，その物語の内容理解を深めるために絵カードなどの補助教材やＶＴＲなどの視聴覚教材を用いたり，ＶＴＲに字幕を挿入したり，といった試みがなされるようになってきている。このような視聴覚教材の利用は物語のみならず教科の指導においても今後さらに高まっていくものと予想されるが，その利用方法——何をどのように使えば効果的か——については一致した見解がみられていない。

仮に物語を理解させる場合，理解を促すために用いられるものとして何があるであろうか。一般的・日常的なものとしてまず考えられるものは物語の内容を描写した絵画であり，次に物語の内容を叙述した文・文章などがあげられる。情報の受容という点からみるとそこで問題となることは 1) そういった情報の表現形式上の違い，2) 情報のもつ質的な違いである。

本研究では 1) の表現形式上の違いとして絵画と文，2) の質的な違いとして目的明示性に焦点をあてそれらの違いが物語の理解（場面の関係把握）にどのような影響を与えるのか，について検討する。

実　験 1

目　的

先行情報としての表現形式上の違い（絵画・文）が物語の理解に与える影響について検討する。

方　法

実験計画：物語の場面を１枚１枚線画にしたものを提示する絵画提示条件と，物語の場面を叙述した文を提示する文提示条件の２条件。

被験者：聾学校に在籍する小学１～６年までの児童，計73名。実験計画に基づき36名と37名の２群に分けた（学年の比率はほぼ同じ）。

材　料：字幕を挿入した物語（『うちにかえりたい』；ＮＨＫ教育ＴＶ幼児向け番組を録画したもので15分間の長さ）。字幕の要約率（セリフに対する字幕挿入率）を43.7%とし，字幕の漢字には，すべて読み仮名を付与した（Table 1）。物語の構造を Table 2 に示す。

絵画情報及び文情報：絵画提示条件の絵は 30×42cm² の画用紙に描写，文提示条件の文は 10×30cm² の画用紙に

Table 1　「うちにかえりたい」物語の字幕挿入例

セ　リ　フ	字幕スーパー
母「大丈夫かしら？」	「だいじょうぶかしら？」
父「大丈夫かしらって，なに？」	「なに？」
母「ユミ，ひとりでおつかいに出して」	「ユミ，ひとりで」
父「ユミのことなら大丈夫，大丈夫，もう赤ん坊じゃないんだから」	「だいじょうぶ」
母「でも，大切なつりざおでしょ，ちゃんと受けとってちゃんと帰れるかしら」	「ちゃんとかえれるかしら？」
父「そりゃ，あのつりざおは特別に注文した大切なものだけど，ユミのことだ，しっかりもって帰ってくるさ」	「ちゃんとかえれるよ」

* Young deaf children's comprehension of TV dramas —Informational style and explicit vs. implicit goals—

** SATO, Yoshiteru & TSUZUKI, Shigeyuki (University of Tsukuba)

Table 2　実験1で用いた物語の構造

構造部位	話題番号	物語の内容
開始部	1	ユミの帰りを待つ父と母
	2	つりをしているマッキとクロスケ
	3	そこへユミが立ち寄る
展開部	4	ユミがマッキにつりざおを貸す
	5	マッキが沢の方へ行こうと考える
	6	つりざおが流される
	7	流れるつりざお
	8	つりざおが棒にひっかかる
	9	家で待つ先生と父・母
	10	道に迷いほら穴に隠れるマッキとユミ（カミナリ）
	11	雨が降ってくる
終末部	12	二人をさがすみんな
	13	泣くマッキとユミ

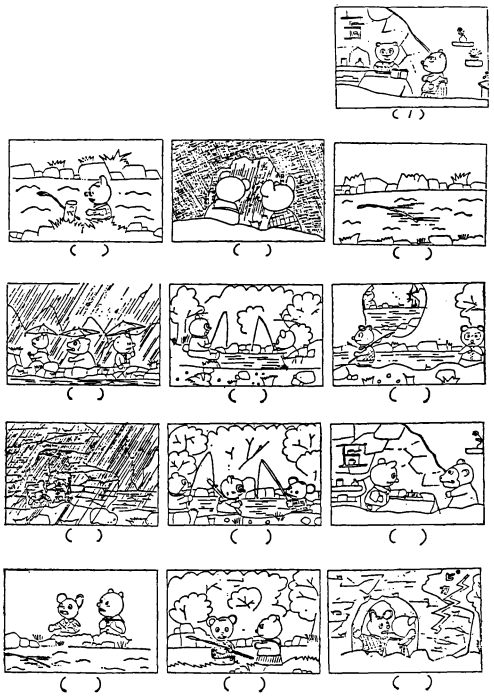


Fig. 1　再構成テスト（実験1）

太さ約 3mm，文字の大きさ 5×5cm² で記述（それぞれ6枚）。

手続き：17～20名の小グループで(1)先行情報の提示，(2)VTRの視聴，(3)理解を測る直後再構成テスト（Fig. 1）の順に行った。先行情報の提示は各条件とも物語の展開順（場面の生起順）に1枚ずつ（約20秒間），計6枚を提示。直後再構成テストは場面の生起順に12枚の絵を再構成させる（2～12の番号を（　）内に書く）というものであった。

結果の処理：再構成テストの絵と番号の対応が正しい場合にのみ1点として得点化。それをもとに 1) 物語の構造部位，2) 物語展開部の順序性の2つの側面から分析。

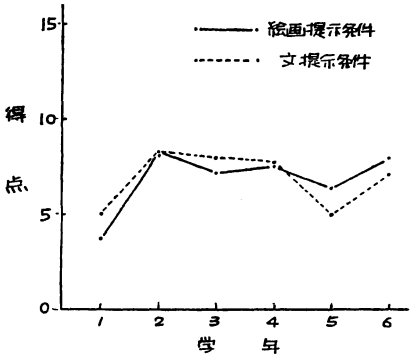


Fig. 2　絵画・文提示条件別，再構成テストの学年変化

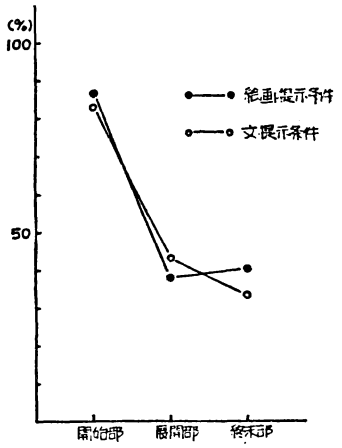


Fig. 3　物語構造部位における平均正答率

結果と考察

被験者全体の平均正反応得点は12点満点中絵画提示条件 6.91（標準偏差 2.29），文提示条件 7.16（標準偏差 2.24）。Fig. 2 から明らかなように学年による提示条件

の違いはみられていない。

(1)物語の構造部位による分析：Fig.3 は物語の構造部位(開始部，展開部，終末部)別の再構成テスト成績を示す。2（絵画提示・文提示)×3（開始部・展開部・終末部）の2要因による分散分析を行った結果，物語の構造部位の主効果のみが有意(F=13.04, df=2/18, p<.01)，提示条件による違いは有意とならなかった（F=0.17, df=1/18, p>.10)。丸野・高木（1979）の結果と比べると，本実験では物語の展開部や終末部よりもむしろ開始部の方が理解がよい。この理由として，1）丸野・高木が用いた物語は単純なくり返し構造をもつのに対し，本実験で用いた物語は話題数が多い（いくつかの場面が入り組み物語に幅を与えている）という点で複雑なものであったこと，2）物語の完結性という点で，この物語（本実験）は結果的には「うちに帰ることができた」という結末に至らずに「うちに帰りたい」と泣く場面で終っていること，の2点が考えられる。

(2)物語の展開部の順序性による分析：物語の展開部にあたる8つの話題の順序性把握をとらえるために，2枚の絵画(2つの場面)間の順序的つながりが正しく把握されている場合にのみ1点を与え得点化した。そのプロフィールは初頭部位④—⑤と親近性部位⑩—⑪の再生率が高く中間部位⑦—⑧・⑧—⑨の再生率が低いといったU字型の系列位置曲線を描く（Fig.4)。2（絵画提示・文提示）×7（連の位置）の2要因による分散分析の結果，連の位置要因の主効果のみが有意（F=13.97, df=6/497, p<.01)。下位検定を行った結果，④—⑤と⑦—⑧，④—⑤と⑧—⑨，⑩—⑪と⑦—⑧，⑩—⑪と⑧—⑨の差が5％水準で有意となり，展開部の両端が中央の2つよりもよく理解されていることがうらづけられた。提示条件による違いは認められなかったが（F=1.96, df=6/497, p>.10)，⑧—⑨，⑨—⑩，⑩—⑪の後半部において文提示条件の方が絵画提示条件をややうわまわる，また中間部の⑥—⑦と⑧—⑨において交互作用を示すかのように⑦—⑧の連を境として逆転する，といった傾向が示された。このことは⑦の話題が先行情報として

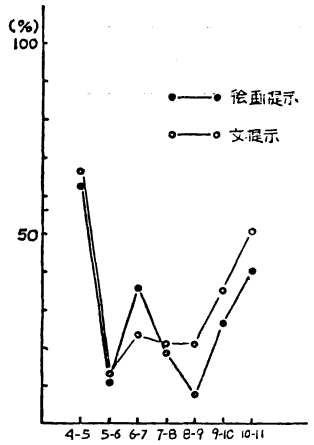


Fig. 4 連の位置における平均正答率

すでに提示されていること，また⑧で場面が一転していることから，⑦の絵画情報が文情報よりも強く印象づけられ固定化されてしまったためであろうと考えられる。このことはまた見方を変えれば絵画情報のマイナス効果，あるいは文情報のプラス効果を示唆するものであるのかもしれない。いずれにせよ絵画提示が文提示よりも物語の理解を促すとは言いがたい。

実 験2

目 的

物語のもつ目的明示性（登場人物の行為の目的が顕在か潜在か）に焦点をあて，そのレベルの違いが物語の理解にどのような影響を及ぼすのか，について検討する。

方 法

実験計画：目的明示性 High 条件（行為の目的が顕在）と目的明示性 Low 条件（行為の目的が潜在）の2条件。

被験者：聾学校に在籍する小学1～3年までの児童，計39名。実験計画に基づき20名と19名の2群に分割した。

材 料：『カラスのパンやさん』（NHK教育TV幼児向け番組を録画したもので15分間の長さ）に字幕を挿入したもの（要約率74.3%）を用いた（Table 5)。この物語の大要は「カラスのパン屋に4人の子供が産まれる。子供たちがパン作りを手伝うことによりパンがたくさん

Table 3　絵画内容と提示文

番号	絵画情報条件	文情報条件
1	ユミの帰りを待つ父母	ユミを待つ父と母
2	つりをしているマッキとクロスケ	つりをしている
5	マッキが沢の方へ行こうとする	あぶない所へ行く
7	流れるつりざお	つりざおが流れる
12	二人をさがすみんな	ユミとマッキをさがす
13	泣くマッキとユミ	うちにかえりたい

Table 4　実験2で用いた物語の構造

構造部位	話題番号	物語の内容
開始部	1	4人の子がうまれる
	2	パンがこげる
	3	きたないお店
	4	おなかがすいたと泣く子どもたち
展開部	5	こげたパンがほしいと提案
	6	パンをつくる子どもたち
	7	パンができる
	8	パンが売れる
	9	注文のことで話し合う父と母
	10	いろんなパンをつくろうと提案
	11	いろんなパンができる
終末部	12	パンを買いに行くカラスたち
	13	消防車もかけつける
	14	パンが売れる
	15	りっぱなパンやになる

売れてしまう。子供たちの提案でもっと変わったおもしろいパンを作ることになる。パンは大好評で以前よりも立派な，町中で1番大きなパン屋になる。」というものであった（Table 4）。

目的明示性 High 条件；物語の目的部分（話題⑤と⑩）が顕在したＶＴＲ。

目的明示性 Low 条件；物語の目的部分（話題⑤と⑩）をカットしたＶＴＲ。

視聴時間及び情報量を統制するため，目的明示性 High 条件では話題⑦と⑪をカット，目的明示性 Low 条件では話題⑦と⑪を顕在させた。

手続き：1）ＶＴＲの視聴，2）直後再構成テスト（Fig. 5）の順に行った。

結果の処理：実験1と同じ。

Table 5「からすのパンやさん」物語の字幕挿入例

セリフ	字幕スーパー
オギャー・オギャー	オギャー・オギャー
父「あ！」	
母「お父さん――。お父さん，来て来て――。うまれたのよ――。赤ちゃんが」	「あかちゃんが，うまれたのよ」
父「イー！　赤ちゃんがうまれた？」オギャー・オギャー	
母「いちわ。にわ。さんわ。よんわ。ねえ，よんわも産まれたのよ」	「よんわもうまれたのよ」
父「いや――，よかったね。赤ちゃんがみんな元気で」	「よかった」

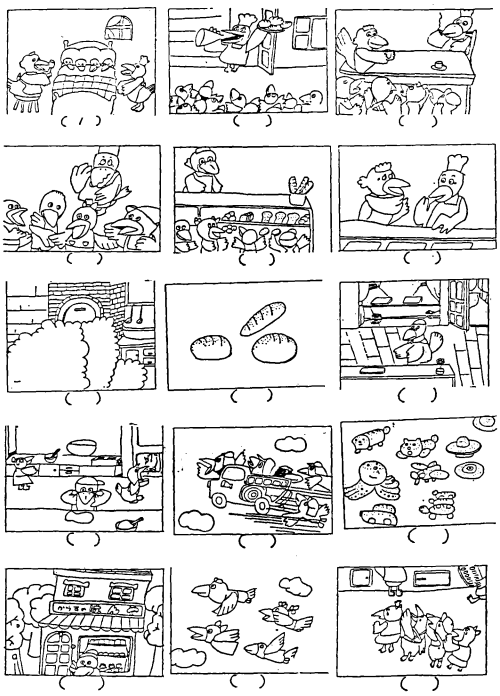


Fig. 5　再構成テスト（実験2）

結果と考察

全体の平均正反応得点は14点満点中目的明示性 High 条件3.2（標準偏差1.88），目的明示性 Low 条件3.42（標準偏差2.16）。各学年ごとの平均正反応得点は学年間の差を示さず全体的に低得点であった（Fig. 6）。

(1)物語の構造部位による分析：Fig.7 に物語構造部位別

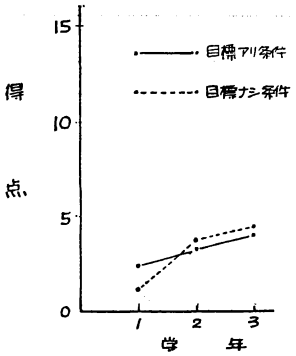


Fig. 6 再構成テストの学年変化

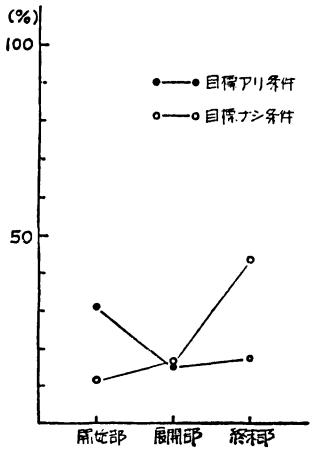


Fig. 7 物語構造部位における平均正答率

の平均再生率を示す。2（目的明示性 High・目的明示性 Low）×3（開始部，展開部，終末部）の2要因による分散分析の結果，交互作用のみが有意（$F=5.69$, $df=2/22$, $p<.05$）。Tukey 法による下位検定を行った結果，終末部位における条件間の差，さらに目的明示性 Low 条件の終末部位と展開部位，終末部位と開始部位が5％水準で有意となった。ここで用いた物語は「パンをつくろう」と「変わった楽しいパンをつくろう」の2つの目的を内包していた。条件間の主効果は有意とならなかったが，終末部位及び開始部位においてこれらの目的が明示されているか否かの違いがみられた。「パンをつくろう」という目的の顕在(目的明示性 High 条件)は

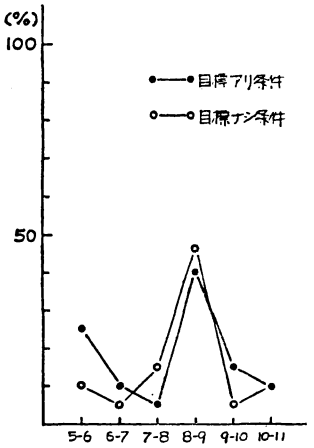


Fig. 8 連の位置における平均正答率

その前件的叙述(目的の理由づけ)の推論を，逆に「パンが売れる」という事象の顕在（目的明示性 Low 条件）はその後件的叙述（その結果どうなったか）の推論を促したといえるかもしれない。

(2)物語の展開部の順序性による分析：Fig. 8 は6つの連ごとの平均再生率を示す。2（目的明示性 High・目的明示性 Low）×6（連の位置）の2要因による分散分析の結果，連の位置の主効果のみが有意（$F=5.70$, $df=5/222$, $p<.01$）。また下位検定を行った結果，⑧—⑨と⑤—⑥，⑧—⑨と⑩—⑪の差が5％水準で有意となった。各話題間の再生率が物語の展開の位置によって異なるが，そのプロフィールは実験1でみられたようなU字型の系列位置曲線を描かない。2つの条件とも中間部位の再生率が初頭部位と親近性部位よりも高い。このことは本実験で用いた物語がVTR映像であることに起因するのかもしれない。映像は時間的に一連につらなった情報をもつ。作者の意図が左右しない限りその連続性を保ちつづける。観る側にとって不自然にならないような配慮が要求されるからである。映像を部分的にカット（目的明示性 High 条件では話題⑦と⑪，目的明示性 Low 条件では話題⑤と⑩）したことによる影響は否定できない。そういったマイナス効果が初頭部位と親近性部位に作用し，逆にそのことが中間部位の再生率上昇を招いた

と思われる。

本実験で明らかにいえることは，展開部，さらに展開部の連の位置において条件間の差が有意とならなかったことである。目的明示性の要因は展開部というよりむしろ開始部，終末部の理解に影響を及ぼすことを示唆する。

要約と討論

本研究の目的は先行情報形式，物語のもつ目的明示性に焦点をあて，それらの要因が物語の理解にどのような効果を与えるのか，について検討することであった。情報形式による違いはみられず（実験1），目的明示性レベルの違いは物語の開始部，終末部にあらわれる（実験2）という結果が得られた。

聴覚障害児は聴覚の障害により視覚への依存度が高い，だから絵画的情報を情報として受容することに慣れている，よって絵画情報の方が文情報よりも効果的だ，という見方は成立しない。重要なことは絵画にしろ文にしろ必要な情報をいかにして与えるか，にある。情報形式上の問題としての絵画か文かといった対立で視聴覚教材（補助教材）の利用法をとらえるよりも，むしろ有用な情報をいかに描写（あるいは記述）し，無用な情報をいかに排除したものにするか，情報の（文字通りの）質的側面の問題として考えていくべきである。

文　献

Mandler, J.M., & Johnson,N.S. 1977 Rememberance of things parsed : Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111—151.

丸野俊一・高木和子　1979　物語の理解・記憶における認知的枠組形成の役割　教育心理学研究，27，18—26.

The Science of Reading, Vol. 32, No. 2 (1988)

Relatedness と文間の文脈形成*

筑波大学　佐　藤　至　英**

問　題

日常的な読みを考えた場合，その読書材の多くは複数の文からなるテクストである。必然的に読み手は文と文とを関係づけることが要求される。このような関係づけを文脈の形成としてとらえるならば，読み手はどのようにして文脈を形成するのであろうか。

一般に聴覚障害児は読みにおいて十分に文脈を利用していないと指摘されている（岡田, 1983；草薙ら, 1979)。このことを読み手の視点からとらえて見れば，まとまりのある解釈を構成することに失敗していることであり，文脈を形成していないことになる。確かに聴覚障害児の作文をみても羅列的でまとまりに欠ける傾向が強い（松本ら，1981；Quigley ら，1982)。しかし，先行文に対し一つの文で作文させる課題では同一名詞句反復といった単一的なパターンではあるが，2文間，3文間（先行文が2文）の文脈を形成することができた（佐藤，1984)。この同一名詞句反復が多用されたということは見方をかえれば積極的に文脈を形成しようとしたことの現れであったとも考えられる。この形式で結ばれたテクストの場合，文間にあまり飛躍がないために比較的文脈が形成されやすいのかもしれない。逆に文間に飛躍があり何らかの推論を必要とするテクストでは，文脈形成はどのような影響を受けるのであろうか。

本研究では読み手の行う積極的な推論に焦点をあて，文脈形成にかかわる要因について検討する。

実　験1

目　的

文章及び文の記憶，理解の研究において，一般に文脈の有無が理解及び保持に影響するとされている（Bransford ら，1972)。このことは見方をかえれば文脈を形成することができたかどうかを見極める一つの指標となるであろう。もし文脈の有無が文の記憶保持に影響したならその読み手は何らかの文脈を形成したと考えられる。逆に文脈の有無にかかわらず文の記憶に影響がみられなかったならその読み手は文脈のない場合にも積極的に推論を行い文脈を形成したか，あるいは全く文脈を形成できなかったかのいずれかであると考えられる。

本実験では同一名詞句反復といった形式で結びつけられていない（文間に飛躍のある）テクストを用いて，その文間のつながり度合の違いによって生じる2文テクストの記憶再生率の変化から，読み手の行う推論の有無と文間のつながり度合が文脈形成に与える影響との関連について検討する。

方　法

被験者：聾学校に在籍する小学4年生13名，5年生23名，6年生25名（重複障害のない重度聴覚障害児)。公立小学校に在籍する小学4年生（健聴児）30名。

材　料：学習基本語彙表（中央教育研究所，1976）にもとずき，すべて小学2年生レベルの語彙からなる場面叙述文（event sentence)＋行為文（target sentence）の2文テクスト20組を作成した。これら20組のテクストのつながり度合（relatedness）を統制するため公立小学校の4年生38名（本実験の被験者と異なる）に対し，つながる

* Relatedness and context formation between two sentences

** SATO, Yoshiteru (University of Tsukuba)

――つながらないの5段階 SD 法による評定を行った。平均2.93，SD=1.628 の結果から操作的に（m±0.5σ）relatedness の高いテクスト，低いテクストを選出し，relatedness の高いテクスト4組，低いテクスト4組，中程度のテクスト2組からなる2つのリスト（前件文一致）を作成した。

手続き：3～5名の小グループで実施。あらかじめ健聴児群はランダムに2群に分けそれぞれリスト1，リスト2を学習するように，また聴覚障害児群に対しては特に小学4年生の人数が少ないことから2群に分けることを避けリスト1のみを学習するように設定した。練習試行を2回2組のテクストについて行い，後件文である target 文のみを再生すること，前件文が手がかりとして与えられることを教示した。つづいてリストの学習に移り各テクスト（B4 の紙に書いたもの）を一組ずつ同時に呈示した。テクストの呈示順序はランダムであり，呈示時間は一組のテクストにつき20秒（ストップウォッチを使用）に限定。10組すべてのテクストを呈示した後，リハーサル効果を妨害するための演算課題を2分間行い，つづいて前件文を手がかりとして印刷された小冊子を配布し後件文である target 文を書記再生させた。再生は子供のペースで行い時間的な制限は設けなかった。再生終了後，聴覚障害児群の5・6年生（4年生は評定不可能の理由で排除）に対し本実験で呈示されたテクストのつながり度合を5段階 SD 法で評定させた。

結果の処理：採点は target 文の行為が表記されているか否かに留意し，意味的に同義語を使用してある場合も正反応として1点を与え，無反応及び明らかに異なる行為を表記している場合は0点として処理した。

結果と考察

Recall：各被験者群ごとに relatedness レベルの差をみてみると，表1に示すようにどの学年においても relatedness の高いテクストの方が低いテクストよりも再生得点が高い。分散分析の結果テクストの主効果のみが有意となった（min F′=5.15）。テクスト間の違いが著しい。relatedness が高いテクストでは文間の文脈が容易に形成されやすい，見方を変えれば同一名詞句反復といった形式のないテクストでも relatedness が高ければ文脈が形成されることを示している。

表1　リスト1の再生率

%（ ）内は S.D.

Text type	健聴児群	聴覚障害児群		
	小4	小4	小5	小6
consistent text	85.00	65.38	76.08	80.00
	(0.36)	(0.48)	(0.42)	(0.40)
arbitrary text	58.33	48.07	65.21	65.00
	(0.49)	(0.51)	(0.48)	(0.48)

表2　再生率にもとずく2分類

%（ ）内は S.D.

Text type	健聴児群		聴覚障害児群	
	successful	less successful	successful	less successful
consistent text	100.00	55.00	93.48	46.43
	(0.00)	(0.45)	(0.44)	(0.86)
arbitrary text	83.33	20.21	90.20	25.00
	(0.52)	(0.45)	(0.49)	(1.11)

表3　relatedness の SD 評定（聴覚障害児群）

%（ ）内は S.D.

Text type	successful	less successful
consistent text	4.68	3.94
	(1.59)	(1.02)
arbitrary text	1.38	3.12
	(0.94)	(0.98)

relatedness の高いテクスト4組，低いテクスト4組の計8組に関し8点満点として再生得点の平均を求めると，聴覚障害児群 5.73（SD=1.77），健聴児群 5.56（SD=1.43）であった。再生率から上位群（successful），下位群（less successful）に2分した結果を表2に示す。arbitrary なテクストに関しグループ間の違いが著しい。successful グループは relatedness の低いテクスト（arbitrary）でも積極的に文脈を形成しているが，逆に less successful グループは文脈を形成することに失敗していると考えられ，このテクストの処理は両グループ間で異なるといえる。

SD 評定：relatedness の評定の結果（表3），successful グループに比べ less successful グループは arbitrary なテクストに対し適切に評定していないことが明らかとなった。つまり less successful グループはテクスト内の文間の飛躍に気付かず，飛躍をうめる何らかの働きかけを行わずにこの種のテクストを処理していたことになる。

実 験2

目 的

実験1の結果から，relatedness の差が後件文の再生に影響すること，また successful グループは less successful グループほど relatedness の影響を受けないことが示された。その理由として，successful グループの読み手は arbitrary なテクストでも積極的に文間の飛躍をうめる推論をして後件文を前件文に関係づけたからではないか，逆に less successful グループはそのような積極的な推論を行わなかった（あるいは行なえなかった）からではないか，と考えられる。仮に Pre 学習において推論を行い文脈を形成したとするならば前件文を同じにした Post 学習は妨害され再生率の低下を招くにちがいない。本実験ではこの仮説を検証する。

方 法

被験者：successful グループ26名，less successful グループ14名（いずれも聴覚障害児）。

材 料：前件文が一致しつながり度合が逆転するリスト1とリスト2。

手続き：Pre 学習と Post 学習の2つからなる。1）練習試行 2回。2）Pre 学習：すでに一度呈示したリスト1を学習。3）演算課題を2分間，しかし再生は行わない。4）Post 学習；リスト2の学習。5）演算課題 2分間。6）前件文を手がかりとした後件文の再生。

結果の処理：実験1と同じ。

結果と考察

読み手の積極的推論の有無を Pre 学習の影響に求めたのが本実験である。Pre 学習において推論がなされたなら一つの文脈が長期記憶内に保持される。そのため新たな Post 学習は妨げられるであろうと考えたわけである。

表4 リスト2（Post 学習）の再生率

%（ ）内は S.D.

Group	Text type	
	consistent	arbitrary
successful	65.22	76.09
	(0.48)	(0.43)
less successful	54.64	32.14
	(0.50)	(0.47)

結果は，Post 学習のグループ×テクストの交互作用が有意となるほど積極的支持を示したわけではない（表4）。しかし Pre 学習による妨害効果はテクストの主効果ならびにグループ×テクストの交互作用を相殺するといった形で現れたと考えられる（min F′＝0.058；min F′＝1.784）。

Pre 学習において推論を行ったと仮定されるのは，successful グループの――consistent テクスト（relatedness が高い）と arbitrary テクスト（relatedness が低い）であり，less successful グループは――consistent テクストである。Post 学習への影響をみるといずれも再生率が低くなっている。推論により強い文脈が保持されたため Post 学習が妨害されたといえる。

討 論

本研究の知見をまとめると，1）consistent テクストは arbitrary テクストよりもよく理解され，そのため記憶されやすい。2）successful グループは relatedness にかかわらずよく理解し文脈を形成している。3）successful グループはテクストに対し適切な評定を行っている。しかし less successful グループは arbitrary テクストを arbitrary と評定していない。4）successful グループは less successful グループと比べテクストに対し積極的な推論を行う。

しかしまた提起すべき問題もある。1）テクストのつながり度合と推論との関係について――つながり度合により推論はどのように変化するのか，そして 2）読み手

は何を推論するのか。1）について；いわゆる推論の質の問題であるが（例えば積極的推論か消極的推論か），何か別の測度でみていく必要があるであろう。反応時間もその一つと考えられる。2）について；何を推論したかがうらづけられるテクストの対立を設定すべきであろう。これまで用いたテクスト後件文は，行為者の存在する行為文であった。そこには常に行為が顕在する，ならば行為には必ず目的があるはずである。読み手はこの行為の目的を推論しながらテクスト内の飛躍をうめているのではないか，つまり何を推論するかの範囲を行為の目的に限定できるかもしれない。

文　献

Bransford, J. D., Barclay, J. R., & Franks, J. J. 1972 Sentence memory : constructive versus interpretive approach. *Cognitive Psychology* 3, 193—209.

中央教育研究所　1976　学習基本語彙の基礎調査　研究報告第7冊

草薙進郎・都築繁幸・板橋安人　1979　聴覚障害児の文理解に関する研究——単語の連想関係と Syntax を中心にして　心身障害学研究 3, 19—25.

松本末男・都築繁幸・関　圭子　1981　聴覚障害児の絵画題材への読み取り能力が作文へ及ぼす影響について　聴覚障害 36, 7, 4—22.

岡田　明　1983　聴覚障害児の読みに及ぼす文脈の影響（その3）心身障害学研究 7, 1, 31—36.

佐藤至英　1984　短作文課題における聴覚障害児の文脈形成について　修士課程教育研究科修士論文

Quigley, S. & Kretshmer, R. 1982 *Reading, Written Language and Academic Achievement. ; the Education of Deaf Children.* University Park Press, Baltimore.

巻末資料

リスト　1	5段階 SD 法による relatedness rating （　）内は S.D.
consistent text の例	
前件文：もうすぐ　おかあさんのたんじょう日だ。	4.97 (0.16)
後件文：太郎は　プレゼントを買った	
arbitrary text の例	
前件文：男の人が　車にはねられた。	1.28 (0.92)
後件文：太郎は　シャツを買った。	
リスト　2	
consistent text の例	
前件文：男の人が　車にはねられた。	4.64 (0.85)
後件文：太郎は　いそいで　電話をかけた。	
arbitrary text の例	
前件文：もうすぐ　おかあさんのたんじょう日だ	1.78 (1.05)
後件文：太郎は　冷蔵庫をあけた。	

会　　報

公開研究会（1987年10月18日）

午前10時15分より筑波研究学園都市の西武百貨店筑波ホールで開催。

進行　つくば市立吾妻小学校　井上　繁

研究発表　　司会　　筑波大学　湊　吉正

読書指導の実践報告

茨城県岩井市立岩井中学校　神坂　和子

学校ぐるみの読書指導

茨城県行方郡大和第三小学校　田口　慶子

実態をふまえた読書指導

埼玉県狭山市立奥富小学校　関谷　道雄

指定討論者

東京学芸大学附属大泉中学校　増田　信一

パネルディスカッション

「これからの読書指導を考える」　　司会　藤原鍈司郎

発言者　東京都杉並区立四宮小学校　皆川　和子

横浜市立南舞岡小学校　田島　一郎

市川市立塩焼小学校　伊藤みつ子

常任理事会（12月7日）

出席　井上会長　村石副会長　岡本　阪本　増田　福沢　各常任理事　池田事務局幹事

欠席　田近　皆川　湊各常任理事

1　読書科学刊行の件

第31巻第3号（10月1日付）は2か月遅れとなったことが福沢編集委員長から報告された。

2　第32回研究大会の件

1988年度のこの大会は，村石副会長が会長に就任され指揮をとられる事になる。そこで，大会テーマ，会場などについて，次回までに原案をお作りいただく事とした。

3　公開研究会の件

1988年2月に市川市立塩焼小学校で開催予定であることが，増田研究委員長から報告された。

4　読書科学研究奨励賞基金運営委員会の件

故阪本一郎名誉会長ご遺族からの寄附金が入金したので，急いでこの委員会を設置することを決めた。人選は井上会長に一任された。

5　選挙日程の件

福沢選挙管理委員長から，役員選挙のスケジュールについて説明があった。

常任理事会（1988年2月1日）

出席　井上会長　村石副会長　岡本　阪本　福沢　増田　皆川　湊各常任理事　高木編集担当理事　滑川　倉沢　深川各名誉会員　池田事務局幹事

欠席　田近常任理事　平沢　山本各名誉会員

1　役員選挙の件

福沢選挙管理委員長から，別項の通り開票結果が報告され，これを承認した。

2　読書科学刊行の件

a）第31巻第4号（1987年12月1日付）は，遅れて2月中旬に刊行の見込みであることが，福沢編集委員長から報告された。

b）「読書科学」の発行人は「阪本一郎」となっているので，これを「日本読書学会」と改めたい旨，福沢編集委員長から提案があり，これを承認した。

3　賛助会員の件

賛助会員ほるぷ出版から，退会したい旨申し出があったことが阪本事務局長から報告された。

4　第32回研究大会の件

1988年8月1日（月）と2日（火）の2日間，筑波大学学校教育部（茗荷谷）で開催したい旨，村石副会長から提案があり，これを承認した。

5　読書科学研究奨励賞基金運営委員会の件

井上会長から下記の会員が委員に指名され，この委員

会が発足することとなった。(敬称略)

岡本奎六(長)　倉沢栄吉　阪本敬彦　滑川道夫　望月久貴

役員選挙開票結果(2月1日・選挙管理委員会)

A　理事選挙

(1)　有権者数　387

(2)　投票数　76

(3)　無効投票　0

(4)　有効投票　76

(5)　理事選挙の延べ投票数　5名連記×76＝380

(6)　理事当選者　20名

当選	阪本敬彦	36	当選	滑川道夫	13
当選	福沢周亮	25	当選	尾原淳夫	12
当選	井上尚美	23	当選	大村はま	10
当選	湊　吉正	22	当選	岡田　明	10
当選	倉沢栄吉	21	当選	野地潤家	10
当選	岡本奎六	20	当選	皆川和子	10
当選	高木和子	18	当選	田島一郎	9
当選	増田信一	17	当選	深川恒喜	7
当選	村石昭三	17	当選	井上　繁	6
当選	田近洵一	15	当選	佐藤泰正	6
			次点	長　知子	6

注　第19位3名同点のため抽選により井上氏と佐藤氏が当選，長氏が次点

B　監事選挙

(1)～(4)　理事選挙と同じ

(5)　監事選挙の延べ投票数　2名連記×76＝152

(6)　監事当選者　2名

当選	平沢　薫	24	当選	山本晴雄	24
次点	室伏　武	5			

C　常任理事選挙

(1)　有権者数　20

(2)　投票数　16

(3)　無効投票　0

(4)　有効投票　16

(5)　常任理事選挙の延べ投票数　5名連記×16＝80

(6)　常任理事当選者　5名

当選	阪本敬彦	13
当選	井上尚美	10
当選	増田信一	9
当選	岡本奎六	8
当選	福沢周亮	7
次点	皆川和子	6

D　副理事長選挙

(1)～(4)　常任理事選挙と同じ

(5)　副理事長選挙の延べ投票数　単記×16＝16

(6)　副理事長当選者　1名

当選	湊　吉正	10
次点	福沢周亮	5

公開研究会(2月14日)

午前10時より市川市立塩焼小学校で開催。

研究発表　司会　横浜市立倉田小学校　田島　一郎

読書発表会　市川市立塩焼小学校　塚本　道子

パネルシアター　塩焼小学校ボランティアの皆さん

親子読書会　市川市立塩焼小学校　長坂　信哉

利用指導の構想と実践

船橋市立芝山西小学校　米谷　茂則

パネルディスカッション

「学校図書館の新しい進路」

司会　東京学芸大学附属大泉中学校　増田　信一

市川市立塩焼小学校　伊藤みつ子

茨木市立茨木小学校　長　知子

練馬区立関町北小学校　広井　孝子

資　料

日本読書学会・International Reading Association 歴代会長

日本読書学会会長

石山　脩平（1956年9月1日～1960年6月18日）
阪本　一郎（1960年11月12日～1972年3月31日）
滑川　道夫（1972年4月1日～1974年3月31日）
倉沢　栄吉（1974年4月1日～1976年3月31日）
望月　久貴（1976年4月1日～1978年3月31日）
岡本　奎六（1978年4月1日～1980年3月31日）
滑川　道夫（1980年4月1日～1982年3月31日）
倉沢　栄吉（1982年4月1日～1984年3月31日）
阪本　敬彦（1984年4月1日～1986年3月31日）
井上　尚美（1986年4月1日～1988年3月31日）
村石　昭三（1988年4月1日～1990年3月31日）

International Reading Association 会長

William S. Gray (1955—56)
Nancy Larrick (1956—57)
Albert J. Harris (1957—58)
George D. Spache (1958—59)
A. Sterl Artley (1959—60)
Mary C. Austin (1960—61)
William D. Sheldon (1961—62)
Morton Botel (1962—63)
Nila Banton Smith (1963—64)
Theodore Clymer (1964—65)
Dorothy K. Bracken (1965—66)
Mildred A. Dawson (1966—67)
H. Alan Robinson (1967—68)
Leo C. Fay (1968—69)
Helen Huus (1969—70)
Donald L. Cleland (1970—71)
Theodore L. Harris (1971—72)
William K. Durr (1972—73)
Millard H. Black (1973—74)
Constance M. McCullough (1974—75)
Thomas C. Barrett (1975—76)
Walter H. MacGinitie (1976—77)
William Eller (1977—78)
Dorothy S. Strickland (1978—79)
Roger C. Farr (1979—80)
Olive S. Niles (1980—81)
Kenneth S. Goodman (1981—82)
Jack Cassidy (1982—83)
Ira E. Aaron (1983—84)
Bernice E. Cullinan (1984—85)
John C. Manning (1985—86)
Roselmina Indrisano (1986—87)
Phyllis J. Adams (1987—88)
Patricia S. Koppman (1988—89)

日本読書学会会則（1985 年 8 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財団法人野間教育研究所内に置く。

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2年とし，原則として互選の年の4月1日から翌々年の3月31日までとする。

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5,500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. 32, No. 2 July, 1988

昭和六十三年七月一日 発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Shozo Muraishi **President-elect**: Yoshimasa Minato

EDITORS

Shuntaro Arisawa Shinichi Ikeda Yasuchika Imai Takashi Kuwabara
Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi Junichi Tajika Shusuke Fukuzawa
Yoshimasa Minato Shozo Muraishi Donald Leton

CONTENTS

My Views on Reading Instruction (I)

Reading guidance in an open school ····· *KOBAYASHI, Kunio*·····42

Fostering reading ability through group reading ····· *GOTO, Yoshiko*·····44

Productive reading vs. reading as consumption····· *SUZUKI, Keiko*·····46

Reading guidance in Japanese language instruction classes····· *YASUI, Fusako*·····48

Original Articles

Learning by reading·····*HAYATSU, Hideo*·····50

Reading instruction of a Japanese classic:
——Tsurezuregusa, section 45——·····*OGAWA, Masako*·····61

Young deaf children's comprehension of TV dramas
——Informational style and explicit vs. implicit goals—— *SATO, Yoshiteru*
TSUZUKI, Shigeyuki·····68

Relatedness and context formation between two sentences····· *SATO, Yoshiteru*·····74

Official Notes 78

Official Records 80

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, Noma-ken, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第32巻 第2号

＜通巻 第124号＞

昭和63年7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
〒112-01
東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京6-3213番

印刷・第一印刷株式会社