ISSN 0387-284 X

読書科学

第49巻 第3号（通巻 第 193 号） 平成17年10月1日 発 行（季刊）

原著

幼児の新奇形容詞の利用場面拡張に及ぼす修飾属性の指示の効果　藤木大介・樟本千里・小津草太郎・上田七生・山崎晃

国語科における相互交流型授業の組織化に関する研究　田中耕司・小田真由美・山口真希枝・石田喜美・生駒忍

垣内理論と似而非なる石山脩平の解釈学　青木照明

資料論文

戦後の中学生が読み継いできた作品　米谷茂則

193

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原著

幼児の新奇形容詞の利用場面拡張に及ぼす
　修飾属性の指示の効果　広島大学　藤木大介
川崎医療短期大学　樟本千里
広島大学　小津草太郎
さゆりNursery　上田七生
広島大学　山崎晃　83

国語科における相互交流型授業の組織化に関する研究
　── 学習過程の組織化が自己の読みの変容と他者の読みの
　　受容に与える影響についての検討 ──　筑波大学　田中耕司
筑波大学　小田真由美
筑波大学　山口真希枝
筑波大学　石田喜美
筑波大学　生駒忍　91

垣内理論と似而非なる石山脩平の解釈学
　── 自証体系と三読法の相違を明確にするための視座から ──
元茅ヶ崎市教育委員会　青木照明　103

資料論文

戦後の中学生が読み継いできた作品
　── 全国読書感想文コンクール入選の
　　読書対象作品の集計及び５月読書の統計から ──
明治大学(非常勤)　米谷茂則　114

日本読書学会役員（2005年４月１日～2008年３月31日）

会　　長（理事長）　有沢俊太郎
副 会 長（副理事長）　塚田　泰彦
常任理事　秋田喜代美　金子　守　桑原　隆　徳田　克己　鳴島　甫
茂呂　雄二
理　　事　秋田喜代美　有沢俊太郎　池田　進一　岩永　正史　内田　伸子
甲斐雄一郎　金子　守　倉澤　栄吉　桑原　隆　向後　礼子
阪本　敬彦　島田　康行　高木　和子　玉岡賀津雄　塚田　泰彦
徳田　克己　鳴島　甫　塙　和明　府川源一郎　福沢　周亮
増田　信一　湊　吉正　茂呂　雄二

監　　事　桐原　宏行　鄭　仁豪

常任編集委員　徳田　克己（編集委員長）　岩永　正史（副編集委員長）
秋田喜代美　池田　進一　内田　伸子　金子　守　向後　礼子
阪本　敬彦　塚田　泰彦　鳴島　甫　茂呂　雄二
Michael Hood　William H. Teale
編集委員　岩槻　恵子　大河内祐子　大城　宜武　小川　雅子　甲斐雄一郎
上谷順三郎　香西　秀信　鹿内　信善　高木　和子　高橋　秀明
滝口　圭子　塙　和明　府川源一郎　福沢　周亮　水野　智美
村井万里子　望月　善次　山元　隆春　横山真貴子

The Science of Reading, Vol. 49, No.3 (2005)

幼児の新奇形容詞の利用場面拡張に及ぼす修飾属性の指示の効果*

広島大学 藤木大介** さゆり Nursery 上田七生****
川崎医療短期大学 樟本千里*** 広島大学 山崎晃**
広島大学 小津草太郎**

幼児は，語彙の獲得において，“犬”や“リンゴ”といった名詞を他の文法範疇(grammatical category)よりも早く，多く獲得する(例えば，小椋，1999；Waxman & Booth, 2001；また，名詞と形容詞の獲得のシミュレーションとしてGasser & Smith (1998)も参照)。そのため，幼児はある程度の語彙を獲得した後に，形容詞と名詞を組み合わせ，“小さい犬”“赤いリンゴ”といった発話が可能になると考えられる。また，このような発話ができるようになることで，より豊かな表現が可能になると言えるだろう。

名詞と形容詞とでは語と指示対象との関わり方が異なる。名詞は，特に具体名詞(例えば“犬”)の場合，比較的直接に指示対象(実際の犬)と対応する。これに対し，形容詞(“小さい”)は名詞を修飾するなどして機能し(“小さい犬”)，こうして形成された名詞句が指示対象(例えば，チワワ)と対応する。こういった，形容詞が名詞を修飾する機能は名詞単独では表象できない新たな表象を作り出す機能である。したがって，幼児の表現の広がりを支える形容詞の獲得のメカニズムを解明することは幼児の語彙獲得のメカニズムを明らかにする上で非常に重要であると考えられる。なお，本研究では，“その犬は小さい”のように述語として働く叙述形容詞は検討の対象とせず，名詞に前置され，名詞を限定的に修飾する限定形容詞を検討の対象とする。また，学校文法でいう形容詞と形容動詞に関しては，名詞を修飾するという機能において差がないと考えられるので両者を区別せず，まとめて形容詞と呼ぶことにする。

これまでにも幼児の語彙獲得に関する研究は多く行われてきた。しかし，形容詞の獲得に関する研究はまだ始められたばかりであり(Klibanoff & Waxman, 2000)，名詞の獲得に関する研究と比較すると非常に少ない。近年の形容詞の獲得に関する研究では，幼児が学習した新奇な形容詞を他の場面に拡張して利用できるか否かを調べることにより，形容詞の獲得の有無が検討されている。例えば，Klibanoff & Waxman (2000)，およびWaxman & Markow (1998)は，形容詞の拡張に名詞の基礎レベルカテゴリーが影響を与えることを示した。基礎レベルカテゴリーとは，事物等をカテゴリーに分けた際，より一般的に用いられるレベルのカテゴリーのことであり，例えば，より上位レベルの“ほ乳類”やより下位レベルの“道産子”というカテゴリーではなく，“馬”といったものがこれに当たる。実験では，まず，新奇な形容詞“blickish”がターゲット対象(デコボコのある馬)に対して用いられた。その上で，一方の群では，ターゲット対象と同じ基礎レベルカテゴリーに属する2つのテスト対象(デコボコな馬とツルツルな馬)のうちどちらが

---

* Preschoolers' acquisition of novel adjectives: The effects of reference to the attribute of the adjective.

** FUJIKI, Daisuke (Hiroshima University), OZU, Sou-Taro (Hiroshima University) & YAMAZAKI, Akira (Hiroshima University)
*** KUSUMOTO, Chisato (Kawasaki College of Allied Health Professions)
**** UEDA, Nao (Sayuri Nursery)

blickish なものであるかが尋ねられた（基礎内条件；Within-Basic condition）。これに対し，もう一方の群では，ターゲット対象と異なる基礎レベルカテゴリーに属する2つのテスト対象（デコボコなサイとツルツルなサイ）のうちどちらが blickish なものであるかが尋ねられた（基礎間条件；Across-Basic condition）。その結果，4歳児は，両群とも新奇なデコボコな対象を選択することができたが，3歳児や2歳児は，基礎間条件の群は選択できなかった。このことは，4歳児は名詞の基礎レベルカテゴリーの違いに拘わらず新奇な形容詞を拡張することができるが，3歳児や2歳児は，それが同じ基礎レベルカテゴリー内に制限されるということを示している。また，Klibanoff & Waxman (2000) は，同様の実験で，3歳児でも，あらかじめ基礎内条件の課題を行い，続いて基礎間条件の課題を行えば新奇な形容詞を拡張できることを発見した。このことは，基礎内条件の課題での形容詞の拡張の先行経験が，基礎レベルカテゴリー間での拡張を可能にするということを示している。

形容詞の拡張を行うための要件を考えると，新奇な形容詞を聞いた際，その形容詞が知覚した対象の何らかの属性を示していると分かり，かつ，それが何であるかを見つけ出し，それを新しい対象に関連づけられることであると言える。成人を対象とした研究では，既知の形容詞が名詞を修飾する名詞句を理解する過程は，形容詞のスキーマが名詞のスキーマのスロットに統合することであると説明されている（Murphy, 1988, 1990; Smith & Osherson, 1984; Smith, Osherson, Rips, & Keane, 1988）。スキーマとは概念知識の表現形式の1つであり，概念の属性の次元を示すスロットと，その属性を示す値とを持つと考えられる（Rumelhart, 1980; Minsky, 1975）。例えば，名詞句“大きい犬”の意味表象を形成するということは，形容詞“大きい”が名詞“犬”の大きさに関するスロットに“大きい”という値を書き込むことであると説明される。この説明にしたがうと，新奇な形容詞の拡張を求められる課題においては，その形容詞が指示する属性のスロットが何であるかが分かることが必要であると言える。また，これらの知見に基づき，Klibanoff & Waxman (2000) の3歳児において，基礎レベルカテゴリー内で新奇な形容詞を拡張する経験がそれに続く基礎レベルカテゴリー間での拡張を援助した理由を考えると，基礎レベルカテゴリー内での拡張においてその新奇な形容詞が名詞スキーマのどのスロットを変更するべきであるかが明確になり，それにより基礎レベルカテゴリー間の拡張も容易になったためであると言えよう。

このような考えにしたがえば，新奇な形容詞が修飾する次元を明示することで，3歳児においても Klibanoff & Waxman (2000) の基礎間条件と同様の条件で形容詞の拡張が可能となると考えられる。例えば，Waxman & Klibanoff (2000) は，対象の類似性を操作し，形容詞が指示する属性を知覚的に明確化することにより，3歳児の基礎間条件においても形容詞の拡張ができるようになると考えた。そして，ターゲット対象（例えば，透明な皿）を呈示した後，これと1つだけ特徴が異なっている対象（例えば，不透明な皿，あるいは透明な歯ブラシ）を比較対象として呈示した場合，テスト対象（例えば，透明な瓶と不透明な瓶）では形容詞の拡張が可能となるが，そうではない対象（例えば，不透明な歯ブラシ，あるいは透明な皿）を比較対象として呈示した場合，同様のテスト対象でも拡張ができないということを示した。

しかし，新奇な形容詞が修飾する次元を明示する方法は，このような知覚的な方法だけでなく，言語的な方法もあると考えられる。例えば，“あそこに‘色が’赤い花があるね”のように語りかけることで，“赤い”という形容詞が色の次元を修飾するということを示すことが可能である。また，幼児の形容詞の獲得が大人との言語的なコミュニケーションの中で行われることを考えると，このような語りかけが幼児の形容詞の獲得を促進するとも考えられる。そこで本研究では，新奇な形容詞のスキーマが変更する名詞スキーマのスロットの属性を言語的に明示することで，形容詞の拡張が援助されるか否かを検討する。

実　験

Klibanoff & Waxman (2000) と同様の実験場面において，Klibanoff & Waxman (2000) が対象とした4歳児（平均月齢54ヶ月，レンジ48-59）よりも月齢が低い場合でも，形容詞が指示する属性を明示的に示すことで基礎間条件の拡張が可能となると予測される。この予測を確かめるために，Klibanoff & Waxman (2000) と同様の条件と，形容詞が指示する属性を明示する条件とを比較する。形容詞が変更する属性を明示しない群（属性指示無し条件）では，Klibanoff & Waxman (2000) と同様，基礎内条件では拡張が可能だが，基礎間条件では拡張が困難であろう。これに対し，“これは‘色が’ヘクな象です”“どちらが‘色が’ヘクなものですか”などのように，新奇な形容詞が指示する次元を明示する群（属性指示有り条件）では，基礎間条件においても形容詞の拡張が可能になると予測される。

方　法

要因計画　3（属性指示）×2（基礎レベルカテゴリー）の2要因計画であり，両要因は共に被験者間要因であった。属性指示要因は，属性指示無し条件，属性指示有り条件，形容詞を呈示しない統制条件の3条件であった。基礎レベルカテゴリー要因は，基礎内条件と基礎間条件の2条件であった。

刺激　刺激は表1のように，12種類の対象からなる36枚の線画を用いた。全ての対象は，幼児が既知の基礎レベルカテゴリーのものとした。なぜなら，幼児は，新奇な形容詞を未知な対象よりも既知な対象に対してその特性としてマッピングする傾向があるからである（Hall, Waxman, & Hurwitz, 1993）。そのため，対象は，

表1　刺　激

属性	特性	ターゲット対象	テスト試行の対象	
			マッチング	対照
模様	水玉	基礎内		
		水玉の靴（青）	水玉の靴（赤）	星柄の靴（赤）
		基礎間		
		水玉の傘（緑）	水玉の靴（黄）	星柄の靴（黄）
色	光る	基礎内		
		光る本（赤）	光る本（青）	光らない本（青）
		基礎間		
		光るハサミ（黄）	光る本（緑）	光らない本（緑）
手触り	ふわふわ	基礎内		
		ふわふわの時計（緑）	ふわふわの時計（黄）	つるつるの時計（黄）
		基礎間		
		ふわふわの椅子（桃）	ふわふわの時計（青）	つるつるの時計（青）
模様	水玉	基礎内		
		水玉の犬（赤）	水玉の犬（緑）	星柄の犬（緑）
		基礎間		
		水玉の猫（黄）	水玉の犬（青）	星柄の犬（青）
色	光る	基礎内		
		光る象（緑）	光る象（黄）	光らない象（黄）
		基礎間		
		光る亀（青）	光る象（赤）	光らない象（赤）
手触り	ふわふわ	基礎内		
		ふわふわのリンゴ（緑）	ふわふわのリンゴ（青）	つるつるのリンゴ（青）
		基礎間		
		ふわふわのバナナ（桃）	ふわふわのリンゴ（黄）	つるつるのリンゴ（黄）

注）括弧内の色は対象の色を示す.

Cycowicz, Friedman, & Rothstein (1997) において，幼児が100％命名可能であった線画の中から選択した。また，選択の際には，生物，植物，人工物に関して極端な偏りがないように配慮した。

模様の属性は，線画上に丸形と星形のスパンコールを貼り付けることで与えた。色の属性は，線画に光沢のある色紙と光沢のない色紙を貼り付けることで与えた。手触りの属性は，線画にフェルト生地とサテン生地を貼り付けることで与えた。

表1に示されたように，基礎内条件と基礎間条件との間の唯一の差は，ターゲット対象のみである。基礎内条件においては，ターゲット対象（例えば，象）は，テスト試行の対象と同一の基礎レベルカテゴリーの成員である。基礎間条件においては，ターゲット対象（例えば，亀）は，異なる基礎レベルカテゴリーから選ばれた成員である。それぞれのターゲット対象（例えば，光る象（緑））に対して，2つの異なるテスト対象の組み合わせを考えた。それぞれの組み合わせの中で，これらのテスト対象は，同一の基礎レベルカテゴリー（例えば，2つの象）の成員であり，同じ色（例えば，黄）で塗られ，同じ輪郭と向きであった。したがって，与えられた組み合わせでマッチングしたテスト対象と対照となるテスト対象との間の唯一の差は，検討中の特性（例えば，光るか光らないか）だけである。このことは，ターゲット対象の特性は新奇な形容詞に関して唯一考えられる矛盾のない解釈であるということを保証する。

新奇な形容詞は，“オヌな”，“ワモな”，そして，“ヘクな”を用いた。これらの語幹部分は，梅本・森川・伊吹（1955）の無連想価が50以上の無意味音節の中から選んだ。全ての新奇な形容詞は活用語尾“ナ”を含み，副詞“とても”によって修飾された。そして，それぞれ，ヘクは色，オヌは模様，ワモは手触りの次元に対応させた。

参加者　自由保育を中心とし，知育等を取り入れていないH市内の私立保育所の幼児58名（男児29名，女児29名）であった。各幼児は男女に極端な偏りが生じないように配慮しつつ，実験計画に基づく6群に無作為に分けられた。それぞれの内訳を表2に示す。

手続き　実験は保育所内の静かな部屋で個別に行われた。実験者と幼児は机の前に横に並んで座った。はじめに，実験者は手人形（“ゴギ”という名前）を紹介し，ゴギは日本語がうまく話せないと説明した。

属性指示有り／基礎内条件においては，まず，ターゲット対象（例えば光る象）を机の上に示し，幼児にその名称を尋ねた。その際，命名できなかったり，あるいは，誤って命名する場合が若干あったが，その場合，正しく命名できるようなヒントを与えた。例えば，対象が本の場合，“これ，何かなぁ。先生が読んでくれるよねぇ。”といった教示を与えた。これにより，ほとんどの場合は正しく命名できたが，結局，命名できない場合もあった。その場合，対象の名称を教えた。これにより幼児が納得した様子を示し，また，どういうものであるかに関して

表2　各条件毎の対象児の人数と平均月齢

属性指示要因	基礎レベルカテゴリー要因	人数	平均月齢（レンジ）
属性指示有り条件	基礎内条件	11	52（47－56）
	基礎間条件	10	52（48－55）
属性指示無し条件	基礎内条件	10	54（49－57）
	基礎間条件	10	51（46－54）
統制条件	基礎内条件	9	49（45－57）
	基礎間条件	8	50（45－55）

いくつかの質問をすると，“うちにもいっぱいある”等の回答を行えたため，対象に対する知識を有すると考え，課題の遂行に支障がないと判断した。その上で，ターゲット対象を指さしながら，“この象を見ましょう。ゴギは，これをとても‘色が’ヘクな象だと言います。”と教示した。そして，2つのテスト対象（光る象と光らない象）を机の上に示し，“ゴギにもう1つの‘色が’ヘクな象を渡してあげられますか。”と尋ね，どちらか一方を選択するように求めた。

属性指示有り／基礎間条件においても，まず，ターゲット対象（光る亀）の名称を尋ね，その上で，ターゲット対象を指さしながら，“この亀を見ましょう。ゴギはこれをとても‘色が’ヘクな亀だと言います。”と教示した。そして，2つのテスト対象（光る象と光らない象）を机の上に示し，これらに対しても名称を尋ね，その上で，“ゴギに‘色が’ヘクな象を渡してあげられますか。”と尋ね，どちらか一方を選択するように求めた。ちなみに，手触りの属性に関しては“さわった感じが”，模様に関しては“模様が”といった属性指示を行った。

属性指示無し条件の基礎内条件と基礎間条件とは，“色が”といった属性指示語が含まれなかったこと以外は，属性指示有り条件の基礎内条件と基礎間条件と同様の手続きであった。また，統制／基礎内条件においても，属性指示有り，あるいは属性指示無しの基礎内条件とほぼ同じ手続きであったが，“この象を見ましょう。ゴギはこれを象だと言います。ゴギにもう1つの象を渡してあげられますか。”という教示であった。統制／基礎間条件でも，属性指示有り，あるいは属性指示無しの基礎間条件と同様のターゲット対象とほぼ同じ手続きであったが，“この象を見ましょう。ゴギはこれを亀だと言います。ゴギに1つ象を渡してあげられますか。”という教示であった。

これらの試行は4つのブロックで呈示された。各ブロックは，各3つの特性を表現する1つのターゲット対象を含んでいた。ブロック内で，呈示順序や呈示位置はカウンターバランスされた。したがって，各幼児は12試行で選択を行った。その際，矯正のフィードバックは受けなかった。ただし，幼児の負担を考慮し，前半の2ブロックを行った後，約2ヶ月の間隔を置いて後半の2ブロックを実施した。

結　果

各条件の平均正答率（標準偏差）は，属性指示有り条件における基礎内条件は0.63（0.22），基礎間条件は0.56（0.15），属性指示無し条件における基礎内条件は0.55（0.21），基礎間条件は0.46（0.13），統制条件における基礎内条件は0.46（0.07），基礎間条件は0.50（0.11）であった（図1）。

実験計画に基づく分散分析の結果，属性指示要因の主効果が有意傾向であった（$F(2, 52) = 2.58$, $p < .10$）。基礎レベルカテゴリー要因の主効果，およびこれらの交互作用は有意ではなかった（$F(1, 52) = 0.91$, *ns*；$F(2, 52) = 0.76$, *ns*）。

属性指示要因は傾向差にとどまったが，属性の指示の有無により形容詞の拡張の容易さに差が生じるという本研究の予測を確かめるため，下位検定として多重比較（LSD法）を行った。この際，主効果の検定にならい，10％水準の傾向差まで考慮することとした。その結果，属性指示有り条件と属性指示無し条件との間に10％水準で傾向差が認められた。また，属性指示有り条件と統制条件との間で5％水準で有意差が認められた。したがっ

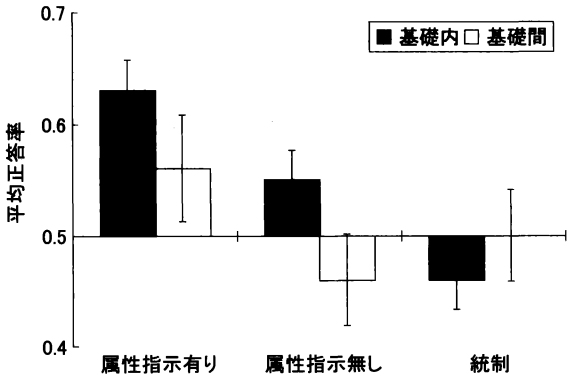

図1　各群の平均正答率（誤差線は標準誤差）

て，属性指示有り条件が他の2条件と比較して正答率が高いということが分かった。

考 察

本研究では，Klibanoff & Waxman (2000) に基づき，幼児が新奇な形容詞を拡張する際の要件を検討した。形容詞が名詞を修飾する仕方をスキーマを用いて説明する考え方 (Murphy, 1988, 1990; Smith & Osherson, 1984; Smith, et al., 1988) から，形容詞が修飾する属性を言語により明示的に指示することで，Klibanoff & Waxman (2000) が対象とした幼児より月齢が低い場合でも形容詞の拡張が促進されると予測した。

Klibanoff & Waxman (2000) の追試に当たる属性指示無し条件に関しては，基礎内条件は基礎間条件と両統制条件よりも有意に正答率が高くなると予測された。しかし，結果はこの予測とは異なり，これらの4条件間の正答率に差は認められなかった。本研究において，基礎内条件の正答率が統制条件よりも有意に高くならなかった原因は，Klibanoff & Waxman (2000) と本研究との間の方法上の差異のために，課題が困難となったことにあると考えられる。具体的には，参加者の月齢，用いた対象，実験の試行数，実験の実施間隔の4つの差異が挙げられる。このうち，参加者の月齢に関しては，Klibanoff & Waxman (2000) の3歳児は平均月齢44ヶ月であったのに対し，本研究では51ヶ月であった。本研究の対象児の方が月齢が高いことを考慮すると，むしろ，基礎内条件だけでなく基礎間条件でも対応する統制条件よりも正答率が高くなると予測される。したがって，本研究の結果に影響を与えたのは，参加時の月齢以外の3つの差異であると考えられる。まず，用いた刺激の差異に関しては，Klibanoff & Waxman (2000) では立体的な対象を用いたが，本研究では平面的な対象を用いたことが異なった。立体的な対象では視覚的に陰影情報などを使うことができるが，平面的な対象ではこれが使えない。このため，Klibanoff & Waxman (2000) と比較して，名詞の指示対象と実際の対象とを同定することが困難となり，結果として課題の遂行に影響を及ぼした可能性が考えられる。また，実験の試行数の差異に関しては，Klibanoff & Waxman (2000) は24試行を行ったが，本研究はその半分の12試行数で実験を行った。このため，課題への慣れという点で本研究に参加者の方が不利であった可能性がある。さらに，実験の実施間隔の差異に関しては，Klibanoff & Waxman (2000) は間隔を置かず，24試行を一度に行ったが，本研究は，6試行ずつを約2ヶ月の間隔を置いて実施した。この点でも，課題への慣れを妨害した可能性がある。この試行数と実施間隔とに関しては，幼児の負担を軽減するための処置であったが，幼児の課題解決の機会を減少させ，慣れが生じず，全体の成績を下げてしまったと考えられる。したがって，本研究において，Klibanoff & Waxman (2000) の結果を追認できなかったのは，床効果が生じたためであると推測される。

このように，Klibanoff & Waxman (2000) の結果を追試するという点では予測通りの結果は得られなかったが，属性指示有りの条件において，属性指示無しの条件や統制条件よりも成績が良い傾向があったことから，言語による明示的な属性指示が形容詞の拡張を促進するという予測を示唆する結果は得られたと言える。したがって，本研究の結果は，形容詞が修飾する名詞のスキーマのスロットを明示的に指示することで，幼児が新奇な形容詞を様々な場面に拡張することが可能になるということを示唆していると言えるだろう。

以上から，幼児が言語的なコミュニケーションを通して，形容詞を用いた豊かな表現ができるようになるための要件は，例えば，会話場面において“あそこに‘色が’赤い花があるね”といった属性指示語を伴った語りかけをすることであると言える。今後は，上で示したような実験上の問題点を改善し，属性指示が形容詞の拡張を促進するかどうかをより詳細に検討していく必要があるだろう。

引用文献

CYCOWICZ, Y. M., FRIEDMAN, D., & ROTHSTEIN, M. (1997). Picture naming by young children: Norms for name agreement, familiarity, and visual complexity. *Journal of Experimental Child Psychology*, **65**, 171-237.

GASSER, M., & SMITH, L. B. (1998). Learning nouns and adjectives: A connectionist account. *Language and Cognitive Processes*, **13**, 269-306.

HALL, D. G., WAXMAN, S. R., & HURWITZ, W. M. (1993). How two- and four-year-old children interpret adjective and count nouns. *Child Development*, **64**, 1651-1664.

KLIBANOFF, R. S., & WAXMAN, S. R. (2000). Basic level object categories support the acquisition of novel adjectives: Evidence from preschool-aged children. *Child Development*, **71**, 649-659.

MINSKY, M. (1975). A framework for representing knowledge. In P. H. Winston (Ed.) *The psychology of computer vision* (pp.211-277). New York: McGraw Hill. (ウィンストン P.H.(編) 白井良明・杉原厚吉(訳) (1979)『コンピュータビジョンの心理』産業図書)

MURPHY, G. L. (1988). Comprehending complex concepts. *Cognitive Science*, **12**, 529-562.

MURPHY, G. L. (1990). Noun phrase interpretation and conceptual combination. *Journal of Memory and Language*. **29**, 259-288.

小椋たみ子 (1999). 語彙獲得の日米比較. 桐谷滋(編)『言葉と心の発達2 言葉の獲得』(pp.143-194). ミネルヴァ書房.

RUMELHART, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro., B. C. Bruce., & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension: Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (pp.33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SMITH, E. E., & OSHERSON, D. N. (1984). Conceptual combination with prototype concept. *Cognitive Science*, **8**, 337-361.

SMITH, E. E., OSHERSON, D. N., RIPS, L. J., & KEANE, M. (1988). Combining prototypes: A selective modification model. *Cognitive Science*, **12**, 485-527.

梅本堯夫・森川弥寿雄・伊吹昌夫 (1955). 清音2字音節の無連想価及び有意味度. 心理学研究, **26**, 148-155.

WAXMAN, S. R., & BOOTH, A. E. (2001). Seeing pink elephants: Fourteen-month-olds' interpretations of novel nouns and adjectives. *Cognitive Psychology*, **43**, 217-247.

WAXMAN, S. R., & MARKOW, D. B. (1998). Object properties and object kind: Twenty-one-month-old infants' extension of novel adjectives. *Child Development*, **69**, 1313-1329.

WAXMAN, S. R., & KLIBANOFF, R. S. (2000). The role of comparison in the extension of novel adjectives. *Developmental Psychology*, **36**, 571-581.

Preschoolers' Acquisition of Novel Adjectives: The Effects of Reference to the Attribute of the Adjective

FUJIKI, Daisuke (Hiroshima University)
KUSUMOTO, Chisato (Kawasaki College of Allied Health Professions)
OZU, Sou-Taro (Hiroshima University)
UEDA, Nao (Sayuri Nursery)
YAMAZAKI, Akira (Hiroshima University)

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate how children acquire novel adjectives. A previous study by Klibanoff & Waxman revealed that when 3 year-olds were presented with an object together with a novel adjective, they could extend the adjective to objects belonging to the same basic level category. But they could not extend the adjective to objects belonging to different basic level categories. This study attempted to determine if reference to adjective attributes might aid children in extending novel adjectives to objects belonging to different basic level categories.

Subjects were 58 preschoolers (29 boys and 29 girls) with an average age of 4 years and 3 months. They were divided into 6 groups. Group 1 was given the attribute along with a pseudo adjective, i.e. "This is a *blickish* ***colored*** book," and asked to identify an object within the same basic level category, i.e. "Give me another *blickish* ***colored*** book." Group 2 was also given the attribute with a pseudo adjective and asked to extend it across the basic level category, i.e. "This is a *blickish* ***colored*** book··· Give me a ***blickish*** *colored* SCISSORS." Group 3 was given the pseudo adjective without the attribute and asked to extend the adjective within the same basic level category. Group 4 was given the pseudo adjective without the attribute and asked to extend the adjective across the basic level category. Group 5 was a control group, given neither a pseudo adjective nor an attribute, and children were asked to identify objects within the basic level category; group 6 was also a control group in which children were asked to identify objects across the basic level category.

The results revealed that subjects (groups 1 and 2) who were given the attribute tended to correctly extend the adjective; whereas subjects (groups 3 and 4) who were not given the attribute were less likely to do so. This suggests that reference to attributes aids children in acquiring adjectives and extending them correctly.

The Science of Reading, Vol. 49, No.3 (2005)

国語科における相互交流型授業の組織化に関する研究

── 学習過程の組織化が自己の読みの変容と他者の読みの受容に与える影響についての検討 ──*

筑波大学　田中耕司　筑波大学　石田喜美
筑波大学　小田真由美　筑波大学　生駒　忍**
筑波大学　山口真希枝

Ⅰ．問題の所在と目的

平成14年度から施行された小・中学校学習指導要領（文部省，1998a；文部省，1998b）における国語科の目標には「伝え合う力を高める」ことが加えられ，各学年の目標及び内容にも，この目標を実現するための具体的指導事項が示されている。今回改訂された学習指導要領を旧指導要領（文部省，1989a；文部省，1989b）と比較すると，伝達の方向性を従来のように教師から児童・生徒へ，あるいは，特定の児童・生徒からその他の児童・生徒へと一方向とするのではなく，児童・生徒間で行われる双方向的なものとして把握した点にその特色がある。したがって，現行の学習指導要領の指針を受ければ，今後の小・中学校の国語科の授業においては，児童・生徒がお互いに自分の意見や考えを伝え合うような授業，すなわち相互交流型の授業が求められているといえる。

国語教育における相互交流型の授業は，近年「読者論」あるいは「読書行為論」の立場から，その導入が提言されてきた。「読者論」における「読むこと」の中心は，作者あるいはテクストにあるのではなく，読者―すなわち一人ひとりの児童・生徒―の読みにあると考えられている。このような観点から授業を組織する場合，必然的に，「教師主導型の知識伝授（教授）型授業やテーマ主義的授業ではなくて，学習者中心の読書行為交流型すなわちコミュニケーション・プロセス重視の授業がめざすところとなる」（上谷，1997）ことが指摘されている。しかし，「読者論」研究からの相互交流型授業の提言は，主として読みの理論的な側面から導き出されたものであり，相互交流型授業を行うにあたっての集団の組み方，指導内容との関連づけのあり方など教育実践場面に寄与する具体的提言は，現在のところ行われていない。これらの点に関しては，これまで特に教育方法学の立場から，分団学習，集団学習，バズ学習など小集団からなるグループを活用した様々な学習方法が提唱されており，研究が行われてきた（杉江，1999）。国語教育においては，国立大学の附属学校等で相互交流型の形態をとりいれた学習活動の展開が報告され（静岡大学教育学部附属島田中学校，1993，1999），教育実践場面に一定の示唆を与えている。しかし，今後このような学習をより効果的に組織するためには，授業の組織化と関連づけた上で，学級集団全員の活動を包括的に把握し，集団力学としての相互交流型授業の効果をより詳細に検討する必要があると考える。以上の観点から，本研究では，国語科の授業の中でも，特に「伝え合う力を高めること」と「読むこと」の関連づけを取り上げ，相互交流型の授業が，子どもの読

* The effect of cooperative learning on students' reading interpretation, modification, and acceptance of others' interpretations.

** TANAKA, Kohji (University of Tsukuba), ODA, Mayumi (University of Tsukuba), YAMAGUCHI, Makie (University of Tsukuba), ISHIDA, Kimi (University of Tsukuba) & IKOMA, Shinobu (University of Tsukuba)

みに与える影響に関して検討を行うことを目的とした。

Ⅱ．方 法

1．調査対象者

茨城県T市の公立中学校3年生2クラス

(Aクラス：男子19名，女子13名；Bクラス：男子17名，女子13名；計62名)

なお，今回対象としたクラスの生徒は，通常の授業において話し合い活動の経験がある。

2．研究授業実施日：平成15年11月10日

3．研究授業に使用した教材

授業に使用する教材は，1回の研究授業の中で，生徒が内容を完全に理解できるものであること，また，後続する研究で，守屋(1994)における先行研究と比較することから，シェル・シルヴァスタイン著，ほんだきんいちろう訳(1976)「おおきな木」(篠崎書林)を用いた。

4．研究授業に使用したワークシート

今回の研究授業では，研究授業終了後に結果の分析を行うため，授業中に生徒のノートを用いるのではなく，あらかじめワークシートを作成し，これを使用した。なお，使用したワークシートは，以下の3つの項目で構成した。(1)第一次感想の記述欄，(2)グループ活動の際に，他の人の感想を読んだり，意見を聞いたりして，気づいたことや興味を持ったことについてメモできる記述欄，(3)第二次感想の記述欄。

5．研究授業の構成と時間配分

表1に本研究授業の構成と時間配分を示した。授業の形態としては，クラス全体での活動，個別での活動，5～6人からなる小集団でのグループ活動の3形態を用いた。活動グループは，Aクラス6グループ，Bクラス6グループの計12グループであった。

6．授業者

MT(Main Teacher)となる授業者は，国語の教員免許状を持つ大学院生であり，Aクラス，Bクラスで異なる者が担当した。授業内容・時間配分に関しては同一条件になるように事前の調整を行っている。

7．相互交流活動における教師の介入

本研究では，具体的な授業場面を想定し，その際の教師の活動も含めて検討を行うため，グループで相互交流を行う際に，無作為に各クラス4グループ，計8グループにグループ担当者を配置し，各担当者の判断により活動への介入を行った。介入に際しては，必要に応じて事前に作成した参考資料のプリントも活用している。なお，グループ担当者は，教員免許状を持つ大学院生が担当した。

8．測定した内容

本研究においては，一般的に，結果の変数に影響を与えると考えられている好感度や自己有能感との関連性を検討するため，国語科とグループ活動に対する好感度と自己有能感について(1)，また，今回の授業構成が生徒の読みに影響した程度を検討するため，生徒の読みに影響した授業の構成要素について(2)，さらに，伝え合う活動に関わる要因を検討するため，グループ活動における話し合い過程について(3)，また，結果となる変数として，読みの変容と受容の程度について(4)，等の質問項目を作成し測定を行った。加えて，相互交流場面におけるグループ担当者の介入と授業全体の内容に関しては，質問項目で抽出できない要素を検討する必要があることから，質的評価としてグループ活動時における介入

表1．研究授業の構成

形 態	授業の展開	同時に行った活動	時間
全 体	授業の目的と流れの説明		2分
全 体	授業者による本文の音読		6分
個 別	第一次感想の記述		6分
小集団	小集団に分かれての感想の回し読み	ワークシートの記入	7分
小集団	本文の感想について小集団での話し合い	ワークシートの記入	13分
個 別	第二次感想の記述		6分
全 体	話し合いを受けての感想の発表		7分
全 体	本時のまとめ		3分
			計50分

(5) と相互交流型授業 (6) に対してそれぞれ感想・意見を求めた。

9．調査用紙の構成

前節に示した内容を測定するための調査用紙は，それぞれ以下のような質問項目から構成した。

(1) 国語科やグループ活動に対する好感度や自己有能感に関しては，国語科およびグループ活動それぞれに対する好感度（好きかどうか）と自己有能感（得意かどうか）について問う項目を設定した（質問項目は，それぞれ「私は国語が好きだ。」「私は国語が得意だ。」，「私はグループ活動が好きだ。」「私はグループ活動が得意だ。」，回答は「全くそう思わない」～「非常にそう思う」までの５件法で回答）。

(2) 生徒の読みに対する授業構成の効果に関する質問項目は，表１に示した授業構成を，授業における活動を示す８項目に書きかえた。表１に示した「授業者による本文の音読」は「全体的な進行をした先生の音読」，「第一次感想の記述」は「はじめの自分の感想の記述」，「小集団に分かれての感想の回し読み」は「グループ活動での感想の読み合い」，「本文の感想について小集団での話し合い」は「グループ活動での話し合い」，「第二次感想の記述」は「グループでの話し合い後の感想の記述」，「話し合いを受けての感想の発表」は「他のグループの意見発表」，「本時のまとめ」は「全体的な進行をした先生の授業内容に関する発言」として項目立てを行った。また，グループ活動中の他者や自分の意見を整理できるように作成したワークシートに関しては，「グループ活動でのワークシート記入」として，項目立てを行った。これらの項目が生徒の読みに与えた影響について，「全く影響しなかった」～「非常に影響した」までの５件法で問う質問項目を設定した。（表２参照）

(3) グループ活動における話し合い過程を評価するにあたっては，まず，倉盛 (1999) による小学生を対象とした話し合い過程に関する質問項目を基に，中学校学習指導要領（文部省，1998b）を参考に，今回の研究授業に即した内容に改定および補足を行った項目を設定した。（表３参照）

(4) 読みの変容と他者の読みの受容の程度に関しては，授業後における読みの変容と話し合いの過程における他者の考えの受容に関して問う項目を設定した。（質問項目は，それぞれ「この物語に対するあなたの読み方は，授業のはじめに読んだ時と，授業の終わりの時で変容（別の視点から考えられたり，あるいは，自分の考えを深められること）しましたか。」，「今回のグループ活動において，あなたは他の人の考えを受容することができましたか。」，回答は前者が「全く変容しなかった」～「非常に変容した」，後者が「全くそう思わない」～「非常にそう思う」までの５件法で回答）。

(5) グループ活動時における介入に対する評価に関しては，グループ担当者が介入して「良かった点」と「悪かった点」についての回答を求めた。また，対照群として設けた介入を行わなかったグループに関しては，担当者が介入しなかったことについて同様の回答を求めた。

(6) 相互交流型授業に対する評価に関しては，本研究授業全体に関する「良かった点」と「悪かった点」についての回答を求めた。

上記 (1) から (4) までの内容に関しては，単極尺度を用いた５件法による自己評定法で実施し，(5)，(6) に関しては，それぞれの観点を提示し，自由記述による回答を求めた。これらの質問項目に関しては，試案作成後，国語教育を専攻する大学院生および心理学を専攻する大学院生らの検討を経て，最終版とした。

10．調査の手続き

研究授業後，学校に依頼し，国語科担当教員を通して，研究授業の次の国語の時間に調査を実施した。調査用紙は，授業実施後一週間以内に回収した。

Ⅲ．結果と考察

1．回答者

対象者全員から回答が得られたが，データに欠損値が示されたため，量的分析の際には，全項目に回答を行っ

た53名(Aクラス25名，Bクラス28名)を対象とした。また，自由記述の質的分析に関しては，62名全員の回答を対象とし，それぞれの項目に対する回答者数は，結果にあわせて記した。(表4～表7参照)

2．国語科とグループ活動に対する好感度・自己有能感と読みの変容との関連性

国語科とグループ活動に関する好感度・自己有能感と読みの変容との関連性を検討するために，Pearsonの積率相関係数を算出した。その結果，授業後の読みの変容との関連性に関しては，グループ活動に関する好感度との間に，弱い正の相関($r = 0.27$, $p < 0.05$)が認められたものの，その他の変数との間にはほとんど相関は認められなかった($r = -0.05 \sim 0.19$)。この結果より，読みの変容が，国語科に対する好感度や自己有能感，グループ活動に関わる自己有能感によってもたらされるのではないことが示唆された。グループ活動に関する好感度と読みの変容との間に弱い正の相関が認められたことについては，グループ活動に好感を持つ者は，相互交流場面においても他者と関わりながら学び合うことができるため，それが自らの読みの変容につながったのであろうと推察することができる。

3．生徒の読みに対する授業構成の効果

今回授業を行ったA組B組は授業者(MT)が異なるため，授業構成中，①MTの働きかけに相当する要因に関しては，一括した分析を行わず，A組，B組に分けて検討を行った。②生徒の活動については，MTの授業内容・時間配分に関しては同一条件になるように事前の調整を行っており，かつ，次に示すようにMTの働きかけに相当する要因についても差が示されなかったことから，一括して分析を行うこととした。

①MTの働きかけについて

生徒の読みに対する授業構成の効果を測定する質問項目中，MTの働きかけに相当する要因は，「全体的な進行をした先生の音読」「全体的な進行をした先生の授業内容に関する発言」の2項目である。これらの項目の平均値と標準偏差は，「全体的な進行をした先生の音読」に関しては，A組で$M = 3.52$, $SD = 1.23$，B組で$M = 3.04$, $SD = 1.14$，両組で$M = 3.26$, $SD = 1.20$であり，「全体的な進行をした先生の授業内容に関する発言」に関してはA組で$M = 3.28$, $SD = 1.06$，B組で$M = 3.36$, $SD = 0.73$，両組で$M = 3.32$, $SD = 0.89$であった。授業者の違いによるこれらの項目間の差の検討に関しては，それぞれ正規分布に従わないデータが認められたため，Mann-Whitney のU検定を行った。その結果，これら2項目には有意な差が示されなかった。また，両クラスとも平均3を上回る評定値であるため，MTの働きかけの要因に関する授業者の活動は適切なものであったと考えられる。

②生徒の活動について

生徒の活動が読みに与えた効果を検討するために，授業構成中，生徒の活動を測定する6つの質問項目(「はじめの自分の感想の記述」「グループ活動での感想の読み合い」「グループ活動での話し合い」「グループ活動でのワークシート記入」「グループでの話し合いの後の感想の記述」「他のグループの意見発表」)に関して，一要因分散分析を行った。その結果，これらの項目の平均値の差には有意な傾向が認められた($F(5, 312) = 1.95$, $p < 0.09$)が，Scheffé法を用いた多重比較によれば，これらの項目間には有意傾向は認められなかった。

Scheffé法による多重比較は，検定の適用範囲が広く頑強性があるものの(Scheffé, 1959)，保守的となるため有意差が検出されにくくなる(Glass & Hopkins, 1996)。また，今回はMTの働きかけに相当する項目を含め，今回の授業構成が生徒の読みに与えた効果を相対的に評価するために，表2に示したように，平均値の高さにより項目間の順位づけを行った。その結果，上位3項目として「グループ活動での話し合い」「グループでの話し合いの後の感想の記述」「グループ活動での感想の読み合い」が挙げられた。これらは，いずれも生徒の相互交流に関わる要素であり，生徒に読みの変容をもたらすには，相互交流の機会を与えることが効果的であると推察できた。なお，Scheffé法には前述のような性質があるもの

表2．授業構成に関わる要素の平均値と標準偏差およびその順位

授業経過	授業構成に関わる要素	平均値	標準偏差	順位(平均値)	順位(標準偏差)
授業開始	全体的な進行をした先生の音読	3.26	1.20	7	7
↓	はじめの自分の感想の記述	3.23	0.99	8	3
	グループ活動での感想の読み合い	3.60	1.13	3	5
	グループ活動での話し合い	3.72	1.17	1	6
	グループ活動でのワークシート記入	3.34	1.00	4	4
	グループでの話し合いの後の感想の記述	3.62	0.90	2	2
	他のグループの意見発表	3.28	1.23	6	8
授業終了	全体的な進行をした先生の授業内容に関する発言	3.32	0.89	5	1

の，多重比較による有意傾向が示されなかったということから、この結果と考察が妥当なものであるか検討するため，相互交流前後にワークシートに記述した第一次感想と第二次感想（調査対象者中文字の判読が可能であった61名分）について、記述途中の文を除外した上で漢字かな混じり文の状態で文字数を集計し、その平均値を算出して比較した。その結果、第一次感想と第二次感想で記述された文字数の平均値には有意な差が示された（対応のある t 検定：第一次感想の平均文字数＝112.00，SD = 49.70，第二次感想の平均文字数 = 149.43，SD = 59.54，両側検定：$t = -5.64$，$df = 60$，$p < 0.01$）。一般に記述される文字は，記述する側の思考の内容を量的に反映する指標ととらえることができる。この点から考えてもこれらの相互交流活動に関わる要因（「グループ活動での話し合い」「グループでの話し合いの後の感想の記述」「グループ活動での感想の読み合い」）が生徒の読みの変容をもたらすために効果的であるという結果と考察が妥当なものであるといえる。

その一方で，個人差の指標となる標準偏差に着目し，その値が小さい順に順位づけを行うと，平均値が最も高い「グループ活動での話し合い」は，標準偏差が1.17となっており，測定した8要因中で，標準偏差の小ささは6番目（すなわち，標準偏差の大きさは3番目）であった（表2）。この項目が，平均値としては高く，標準偏差が大きくなったのは，グループによって，話し合い活動が読みの変容に大きく影響を与えたグループと，ほとんど影響を与えなかったグループがあるためと考えられる。そこで，グループごとに平均値を算出すると，最も高いグループで $M = 4.50$，最も低いグループで $M = 2.75$ となっていた。これは，グループによって，話し合い活動がうまくいったグループとそうではないグループがあることを示している。これらのことを考えると，このような学習形態を導入する場合に，特にグループ活動がうまくいかないグループに対して，教師の適切な働きかけが必要であることが考えられる。これに対し，「グループでの話し合いの後の感想の記述」に関しては，平均値も2番目に高く，かつ標準偏差も2番目に小さい。つまり，この活動が，グループ活動の成否にかかわらず，生徒の読みに影響を与えたことを示している。これは，相互交流型の授業の組織化にあたっては，単に相互交流をさせるだけでなく，相互交流による活動で得た内容を自己の中で再構築する時間の確保が必要であることを示唆したものといえるであろう。

4．グループにおける話し合い過程が読みの変容と受容に与えた影響

話し合い過程が読みの変容と受容に与えた影響を検討するために，グループ活動に関する質問項目の評定値について，相関係数行列の1以上の固有値の数を因子数とする基準により因子数を3とし，重みづけをしない最小自乗法（バリマックス回転）による因子分析を行った（表3）。このとき，この3因子による累積寄与率は66.56％であった。表3において因子負荷量の値が0.50以上を示した項目を参考に解釈したところ，因子Ⅰは「他の人の考えを聴くことができた」「自分の考えについて他の人の考えを聴くことができた」「自分と違う考えでも聴くことができた」など，相手の考えを聴くという

項目を含んでおり，「聴こうとする力」と命名した。因子Ⅱは，「他の人の立場を考えることができた」「他の人の考えをわかろうとすることができた」「他の人がなぜそう考えたのか考えたり，聞いたりすることができた」など，相手の考えを理解しようとする項目を含んでおり，「理解しようとする力」と命名した。因子Ⅲは，「他の人の考えについて，自分の考えをもつ」とともに，「自分の考えを言うこと」や「理由とともに話すこと」など，相手に自分の考えを伝えようとする項目を含んでおり，「伝えようとする力」と命名した。なお，それぞれの因子における信頼性係数（Cronbach の α 係数）は，「聴こうとする力」（$\alpha = 0.87$），「理解しようとする力」（$\alpha = 0.88$），「伝えようとする力」（$\alpha = 0.89$）であり，十分な信頼性が得られた。

この後，各因子の因子得点を独立変数，授業後の読みの変容の程度を問う項目（以下「変容」とする）および，グループ活動における他者の考えの受容の程度を問う項目（以下「受容」とする）の2項目を従属変数として，stepwise 法による重回帰分析を行った。その結果，「変容」について除外されなかった変数は，「聴こうとする力」（$\beta = 0.43$, $p < 0.01$），および「伝えようとする力」（$\beta = 0.25$, $p < 0.05$）であり，この重回帰式の重相関係数 R は統計的に有意であった（$R = 0.51$, $F(2, 50) = 9.00$, $p < 0.01$）。また，「受容」について除外されなかった変数は，「聴こうとする力」（$\beta = 0.41$, $p < 0.01$），および「理解しようとする力」（$\beta = 0.58$, $p < 0.01$）であり，この重回帰式の重相関係数 R は統計的に有意であった（$R = 0.73$, $F(2, 50) = 28.19$, $p < 0.01$）。このとき，「変容」と「受容」との間の相関係数（Pearson の積率相関係数）は，$r = 0.29$ ($p < 0.05$) であった。

次に，話し合い活動に入る前に，自分の考えをもつことが，その後の活動にどのように影響するか検討するために，文章を読んだ後自分の考えをもつことができたかについて問う項目（以下「自分の考えをもつこと」とする）を独立変数，各因子得点を従属変数として単回帰分析を行った。その結果，「聴こうとする力」（$\beta = 0.26$, $p < 0.07$, $F(1, 51) = 3.70$, $p < 0.07$），「理解しようとする力」（$\beta = 0.55$, $p < 0.01$, $F(1, 51) = 21.53$, $p < 0.01$），「伝えようとする力」（$\beta = 0.27$, $p < 0.06$, $F(1, 51) = 3.99$, $p < 0.06$）の3変数すべてに関して，有意な標準回帰係数が得られた。図1は，これらの分析によって得られた標準偏回帰係数および標準回帰係数を基に，各変数間の関連性を，授業構成の順序を追ってパス・ダイアグラムとして示したものである。

図1を参照すると，「聴こうとする力」「理解しようとする力」「伝えようとする力」の3要因中，特に「聴こ

表3．バリマックス回転後の因子負荷量

質問項目	因子Ⅰ（聴こうとする力）	因子Ⅱ（理解しようとする力）	因子Ⅲ（伝えようとする力）	共通性
他の人の考えを聴くことができた。	0.802	0.371	0.212	0.826
他の人の考えを知ることができた。	0.671	0.317	0.350	0.673
自分の考えについての他の人の考えを聴くことができた。	0.631	0.166	0.291	0.511
自分と違う考えでも聴くことができた。	0.538	0.342	0.384	0.554
他の人の立場を考えることができた。	0.332	0.693	0.188	0.626
他の人と反対の考えを言う前に，他の人の立場にたって考えることができた。	0.202	0.924	0.104	0.906
他の人の読みとり方を考えて，他の人の考えをわかろうとすることができた。	0.402	0.763	0.085	0.751
他の人がなぜそう考えたのか考えたり，聞いたりすることができた。	0.079	0.621	0.453	0.597
他の人に自分の考えを言うことができた。	0.350	0.074	0.711	0.633
他の人の考えについて，自分の考えをもつことができた。	0.453	0.156	0.695	0.712
他の人の考えについて，自分の考えを言うことができた。	0.186	0.175	0.786	0.682
他の人と違う考えでも，自分の考えを言うことができた。	0.235	0.107	0.805	0.714
自分の考えを理由とともに話したり，理由を聞かれたときに答えることができた。	0.133	0.222	0.632	0.466
因子寄与	2.535	2.807	3.311	
因子寄与率	19.496	21.591	25.469	
累積因子寄与率	19.496	41.088	66.557	

うとする力」が，読みの変容と他者の考えの受容の双方に関連している。この点に関して，倉沢(1954)は，「分団学習の成果の大半は，分団がお互いの意見をきき合う力の如何にかかっていると思う」と述べ，話し合いの結果を尊ぶのではなく，話し合いの過程 —特に聞く力に関して— の指導が重要であることを述べている。今回の研究結果は，これを支持したものといえるだろう。また，図1は，話し合いに入る前に「自分の考えをもつこと」が，その後の話し合い活動の3つの要因，さらに読みの変容や相手の考えの受容といった話し合い活動の結果につながることも示している。今回の授業においては，話し合い活動に入る前に第一次感想を書かせる時間を設けたが，これが自分の考えをもつことにつながったのであろう。この点に関して，荻原(1967)は，思考の順序性を考慮し，バズ学習の際にいかなる課題を与えた場合でも，「まず自分で考えること」が重要であり，「ろくに考えもしないで，仲間に聞き，仲間と話し合うようなことが積み重なっていくと，個人の思考の深まりは望めなくなるように思える」と指摘している。今回の結果も「自分で考えることの重要性」を示したものといえるだろう。つまり，相互交流型の授業をより効果的に進めるためには，まず，自分の考えを整理し，記述させる時間を保障する必要があると考えられる。これと，先に考察した「グループでの話し合いの後の感想の記述」が読みに影響を与えたことをあわせて，授業過程を考えた場合，「自分で考えること→グループで話し合うこと→もう一度自分で考えること」となるが，これは荻原(1967)に

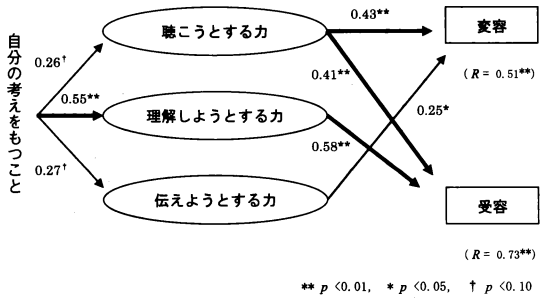

図1．読みの変容と受容に関するパス・ダイアグラム

おける国語科におけるバズ学習導入の際の授業過程モデルや，静岡大学教育学部附属島田中学校(1993，1999)において実践されている授業過程とほぼ一致している。つまり，このように授業過程を組織化することが，児童・生徒が自らの思考を深める上で，効果的な方法であることが確認されたといえる。

5．グループ活動時における教師介入の効果の検討

今回の研究授業では，12グループ中8グループにグループ活動を支援するグループ担当者を配置し，対象者にはその介入に対する「良かった点」と「悪かった点」に関してそれぞれ自由記述による回答を求めた。また，介入を行わなかった4グループに関しても，それぞれ介入がなかったことに対して同様の回答を求め，教師の介入に関わる効果の検討を行った。なお，現実の授業場面では，限られた時間内で1人の教師がグループ活動時の指導を行っている。その結果，指導を行ったグループと指導を行えなかったグループが生じることが想定できる。このため，今回の分析では，グループ担当者の有無に拘わらず一括して分析を行い，グループ活動時における教師の指導上の指針(どのようなときに，どのような指導が求められているのか)を検討することにした。

対象者から得た回答文は，原則として1センテンスごとにカード化し，川喜田によるKJ法(1967，1986)の手続きにより，国語教育を専攻する大学院生1名，心理学を専攻する大学院生1名，Literacyに関する研究を行っている大学院生1名の計3名で分類を行った。その結果，「良かった点」に関しては3段目のグループ編成で，「悪かった点」に関しては4段目のグループ編成で完了した[(1)]。表4は「良かった点」に関して，表5は「悪かった点」に関しての分類結果である[(2)]。ただし，両分類結果とも，グループ担当者なしのグループからの回答に関しては，特に1段目の分類にその旨を記した。

グループ活動時にグループ担当者が介入したグループからは，「話し合いの進行に対する配慮」「生徒からの質問に対する対応」「生徒の心理に対する配慮」「読む際の手がかりの提供」などが良かった点として記述されてい

表4．教師の介入に関わる効果（「良かった点」）

番号	1段目	カード数（枚）	2段目	3段目
1	会話の進行　（例：質問をしてくれて，話を進めてくれた。）	5	→	介入に関わる効果
2	行き詰まったときのアドバイス（例：話が行き詰まったときに，アドバイスをしてくれた。）	6	話し合いの進行に対する配慮	
3	会話の円滑化　（例：補助の先生が話しかけてくれたので，グループの人との話し合いがスムーズにできた。）	6		
4	わからないときの教示　（例：グループでわからないときに教えてくれた。）	2	生徒からの質問に対する対応	
5	質問しやすさ　（例：聞きたいことが聞けた。）	2		
6	話しやすさ　（例：すごく話しやすかった。）	1	生徒の心理に対する配慮	
7	生徒の心情への配慮　（例：気にしないでやってと言ってくれた。）	1		
8	アドバイス　（例：いろいろなアドバイスをくれた。）	6	→	
9	情報の提示　（例：情報を教えてくれた。）	2	読む際の手がかりの提供	
10	時代背景を教えてくれたこと　（例：作品の書かれた時代を教えてくれた。）	2		
11	参加の促進　（例：話し合いに積極的に参加させていた。）	2	→	
12	参考資料の提示と進行へのアドバイス　（例：参考のプリントをもらって，「～について考えてみれば？」などのアドバイスをくれた。）	2	参考資料の役割	
13	参考資料をくれたこと（例：資料をもらったので，いろいろな観点から物語を読むことができた。）	5		
14	書き方への助言　（例：どう書けば良いのかヒントをくれた。）	1	→	
15	わかりやすさ　（例：わかりやすく教えてくれた。）	3	→	
16	読みが深まること　（例：自分の考えを深めてくれる。）	2	→	
17	主体性の保障　（例：大人の意見に左右されずに述べることができた。）（グループ担当者なしのグループが1枚）	1	「介入に関わる効果」に関するカード数の合計	48枚
18	選択した教材に対する評価　（例：選んだ詩がよかった。いい内容だと思う。）（グループ担当者なしのグループが1枚）	1		
19	特になし（グループ担当者ありのグループが5枚）（グループ担当者なしのグループが2枚）	7		
	合計	57		

（この回答項目の記入を行った者は62名中55名であった。）

表5：教師の介入に関わる課題（「悪かった点」）

番号	1段目	カード数（枚）	2段目	3段目	4段目
1	支援のタイミング（早いか遅いか）　（例：もう少し早く助けてほしかった。）	1	質的不足	支援不足	介入に関わる課題
2	活動の進め方に関する説明不足（例：話し合いの仕方をもう少し具体的に説明してほしかった。）（グループ担当者なしのグループが3枚，グループ担当者ありのグループが1枚）	4			
3	情報の提示が不十分　（例：ヒントがなさ過ぎてわかりにくかった。）（ここは、グループ担当者なしのグループではなく、グループ担当者ありのグループが1枚）	1	量的不足		
4	質問量の不足　（例：もっと質問してほしかった。話が続けにくかった。）	2			
5	支援がないこと（例：補助の先生が入らなかったので，アドバイスがなくて困った。）（グループ担当者なしのグループが3枚）	3			
6	緊張　（例：緊張した。）	5	緊張と羞恥	→	
7	羞恥　（例：はずかしかった。）	1			
8	過剰な介入　（例：すこししつこかった。）	2	不適切な介入	→	
9	介入後の混乱　（例：ちょっとわかりにくくなった。）	1			
10	教師の意図が不明（例：先生がなにをいっているかわからず，逆にとまどったことがあった。）	1			
11	話し合いの進行への不適切な介入（例：勝手に話を仕切られて，非常に不愉快だった。）	1			
12	不活発　（例：話し合いが活発でなくなった。）（グループ担当者なしのグループが1枚，グループ担当者ありのグループが2枚）	3			
13	話し合い活動の停止　（例：静かになってしまった。）	3			
14	教師側の緊張感　（例：かたくるしかった。）	1			
15	主体性の保障　（例：子ども達だけの方が順序よくすすむ。）（グループ担当者なしのグループが１枚）	1	→	→	
16	グループ担当者の役割への疑問（例：いてもあまり変わらないと思う。）	1	→	→	
17	特になし（グループ担当者ありのグループが18枚）（グループ担当者なしのグループが8枚）	26	「介入に関わる課題」に関するカード数の合計		31枚
	合計	57			

（この回答項目の記入を行った者は62名中57名であった。）

た。これらは，生徒同士の話し合い場面において教師に期待される役割を示したものと思われることから，グループ活動時におけるかかわりにおいて，特に必要となる介入方法であろう。しかし，その一方で，支援の「質的不足」および「量的不足」などとともに，「不適切な介入」などが悪かった点として，記述されていた。これらは，グループ活動における介入の際に特に留意すべき点として考えることができる。

一方，グループ担当者の介入がなかったグループからは，「大人の意見に左右されずに述べることができた」など，主体性の保障にかかわる点が良かった点として記述されているが，「アドバイスがなくて困った」という意見も記述されていた。これらの点を考えると，介入の有無およびその効果は，グループによってかなり異なるといえるであろう。しかし，上記の回答を全て勘案すれば，グループ活動時に生徒とかかわりあう際に，「必要に応じて」行うことが，生徒の主体性を保障しつつ，必要な支援を行い，かつ，不適切な介入を避けるために必要かつ現実的な方法であると考えられる。このためには，グループ活動においては，「考えるのは生徒」であり，「必要なときに支援するのが教師」という生徒と教師の役割の違いを明確化しておくこと，さらに，日常のグループ活動を通して，「必要な時に生徒の側から教師を呼ぶ」という習慣を身につけさせることが肝要であろう。

6．授業に対する感想・意見からみた相互交流型授業の評価

今回の授業全体に対する「良かった点」と「悪かった点」に関してそれぞれ自由記述による回答を求めた。回答文は，1センテンスごとにカード化し，教師介入の効果の検討と同様に分類を行った。その結果，今回の授業の「良かった点」に関しては3段目のグループ編成で，「悪かった点」に関しては，4段目のグループ編成で完了した。表6は「良かった点」に関して，表7は「悪かった点」に関しての分類結果である。

授業全体に関しては，「グループ活動」や「いろいろな意見が聞けたこと」など他者との関わりに関する側面

表6．授業全体に対する感想・意見（「良かった点」）

番号	1段目	カード数（枚）	2段目	3段目
1	グループ活動　（例：グループでの話し合い。）	6	→	授業の効果
2	他の人の思っていることや考えていることを聞けたこと。（例：他の人の考えを聞けたこと。）	6	いろいろな意見が聞けたこと	
3	思考の深化　（例：他の人の意見を聴き，考えを深めることができた。）	3		
4	多角的な観点の理解　（例：いろいろな見方がわかった。）	1		
5	自分の意見　（例：自分の意見をもって，相手に伝えることができたこと。）	3	→	
6	話し合いの充実　（例：話し合いがうまく進んだ点。）	2	→	
7	登場人物の心情理解　（例：人物の心情，木の心情がよくわかった。）	2	物語の理解	
8	内容理解　（例：物語をとらえることができた。）	4		
9	熟考　（例：このお話しについて，じっくり考えることができた。）	1	作品を味わう	
10	作品の面白さの理解　（例：この話は知らなかったが，新しい作品の面白さがわかった。）	1		
11	理解力の主観的向上　（例：理解力がよくなった。）	1	能力の向上	
12	考える力の主観的向上　（例：考える力がついた気がした。）	1		
13	授業の楽しさ　（例：楽しかった。）	3	→	
14	Main Teacher の声の大きさ　（例：声が大きくて，はっきりしているところ。）	1	授業者の音声	
15	Main Teacher の話し方　（例：話し方。）	1		
16	Main Teacher の音読　（例：朗読が心がこもっていてすごく聞きやすかった。）	6		
17	授業の構成　（例：はじめは一人で考えて，次はグループで考えるという2段構成だったので，作品を深く考えることができた。）	2	授業の構成とその見通し	
18	授業への見通し　（例：次に何をやるかが決まっていて，やりやすかった。）	6		
19	参考資料のプリント　（例：プリントがあったのでやりやすかった。）	1	物理的要因	
20	時間　（例：考える時間が一杯あった。）	1		
21	板書の読みやすさ　（例：字がとってもきれいでよみやすかった。）	1		
22	特になし	8	「授業の効果」に関するカード数の合計	53枚
		合計　61		

（この回答項目の記入を行った者は62名中55名であった。）

表7．授業全体に関する感想・意見（「悪かった点」）

番号	1段目	カード数（枚）	2段目	3段目	4段目
1	授業の進度　（例：進むのが少し速かった。）	2	→	時間の問題	授業の課題
2	感想を書く時間の不足　（例：感想を書く時間の不足。）	2	時間不足※（2枚）		
3	話し合う時間の不足　（例：もう少し，意見を話し合う時間が欲しかった。）	3			
4	他のグループの意見を聞く時間の不足（例：他のグループの意見ももっと聞きたかった。）	3			
5	記録機材への抵抗　（例：カメラが気になった。）	5	研究授業の特性	→	
6	観察者が多いこと　（例：まわりで先生が見てたこと。）	2			
7	話し合いの脱線　（例：たまに，関係ない事とかが話になる。）	1	グループ活動時の問題	→	
8	話し合いが不活発　（例：グループ活動のとき意見が続かない。）	1			
9	グループの人数の問題　（例：グループの人数が少し多い。）	1			
10	緊張　（例：自分の考えを言うときに緊張した。）	1	→	→	
11	理解しにくい説明　（例：説明の仕方が理解しづらかった。）	1	説明の不足	授業者の問題	
12	授業の主旨不明　（例：授業の主旨がよくわからなかった。）	1			
13	グループ活動の進行方法が不明（例：グループ活動のとき，具体的になにをすればよいのかわからなかった。）	4			
14	音読のスピード　（例：音読のスピードが少し遅い。）	1	→		
15	敬語　（例：敬語の使いすぎ。）	1	→		
16	教材の難易度　（例：内容が簡単すぎた。）	1	→	→	
17	授業の効果への疑問　（例：かしこくなったとは思えない。）	1	→	→	
18	グループ担当者が用いた参考資料のプリントを配布しなかったグループに対する授業後のプリント配布ミス（例：参考のプリントがもらえなかった。）	1	→	→	
19	教育方法への指向性（例：こういうのは今回のような授業の好き嫌いによると思う。）	1	→	→	
20	特になし	24	「授業の課題」に関するカード数の合計		35枚
	合計	57	※59枚		

（この回答項目の記入を行った者は62名中51名であった。）

※ 「時間不足」で追加された2枚は，「時間不足」とは記述されていたが，具体的にどのような時間が不足していたのかについては記述されていなかった言葉をカード化したものである。このため，この段階での分類を行った。なお，合計の59枚は1段目のカードの合計57枚にこの2枚を加えたことを示している。

が，良かった点として記述されていた。グループ活動そのものに関して，「悪かった」と回答した生徒がいなかったことを考えれば，読みの授業においては，自分達の意見を自由に話せる状況を確保することが大切であることが推察できる。また，グループ活動に付随するものと考えられる「物語の理解」「作品を味わう」「能力の向上」などが記述されていたことから，生徒の実感としては，効果的な授業であったと考えることができる。また，「授業者の音声」や「授業の構成とその見通し」など一斉場面での指導のあり方に関しても指摘されていることから，教師の役割としては，これらの点に関して配慮する必要があるだろう。

これに対し，「時間不足」が今回の授業の悪かった点として記述されていた。本来は，ある程度時間的余裕をもって行う活動を，研究授業という制約から今回は一時間の授業の中に集約させてしまった。したがって，通常の授業においては，「感想を書く時間」「話し合う時間」「他のグループの意見を聞く時間」などを，十分に確保することが必要であろう。また，「グループ活動時の問題」として，「話し合いの脱線」「話し合いが不活発」「グループの人数の問題」なども指摘されており，教師の配慮が必要であると考えられる。さらに，「説明の不足」に属するものとして，「グループ活動の進行方法が不明」ということが記述されており，生徒の活動に見通しを持たせることが重要であると考えられた。

Ⅳ．授業研究の方法としての本研究の意義

実践場面を中心に展開されてきた授業研究は，主として授業後の教師の報告に基づき結果がまとめられているため，授業後の評価が教師の主観に偏る可能性があることを指摘することができる。このような問題点を克服するために，事後テストを導入して授業効果の測定を行った研究も見られるが，この方法では，授業の結果を概括的に評価できても，授業の過程を直接評価することはできなかった。授業の過程を評価するために，これまでの授業研究では，特定の抽出児を対象に，授業後に場面に

応じて言語報告をさせるなどの方法がとられていたが，特定の児童・生徒を対象にした意見では，一般化するにはやや距離があるように思われる。しかし，本研究では，組織化した授業を各要素に分割して項目化し，それぞれの要素が生徒自らの読みに与えた影響を，授業に参加した全員を対象に評価させている。また，項目による評価が困難な内容に関しては，自由記述を併用して，授業という現象をより深く掘り下げて評価しようとした。今後，授業研究においてこのような方法を導入すれば，印象批評になりがちな授業評価に対する一つの改善策になるのではないかと考えられる。

謝　辞

本研究は平成14年度筑波大学大学院教育研究科の授業科目「国語科授業分析演習」で実施した共同研究の一部であり，実施した授業についての一連の記録内容を参考にしつつまとめたものである。本研究のデータの一部は研究報告書「国語科授業分析研究Ⅴ」(2004年3月，私家版)に掲載されている。本研究を進めるにあたり，研究全体を統括してくださった塚田泰彦先生，研究にご協力くださった筑波大学大学院教育研究科のみなさん，研究に参加してくださった中学校の生徒のみなさんにこの場をお借りして深くお礼申し上げます。

注

(1) KJ法では，データの最小単位からグループ化し，収束させていく各段階を「段」という用語で表現している。

(2) KJ法による分類結果を示した表中の矢印(→)は，矢印で示した段階より下位の段階のグループ間で類似性が見出されなかったため，矢印の左項の内容が，右項に収束することを示している。

文　献

GLASS, G. V., & HOPKINS, K. D. (1996). *Statistical methods in education and psychology* (3rd Ed.). Boston : Allyn & Bacon.

上谷順三郎 (1997).『読者論で国語の授業を見直す』明治図書.

川喜田二郎 (1967).『発想法』中央公論社.

川喜田二郎 (1986).『KJ法―混沌をして語らしめる』中央公論社.

倉沢栄吉 (1954). 分団学習のその後. 児童心理, **8**(10), 44-49.

倉盛美穂子 (1999). 児童の話し合い過程の分析―児童の主張性・認知的共感性が話し合いの内容・結果に与える影響―. 教育心理学研究, **47**, 121-130.

文部省 (1989a).『小学校学習指導要領(平成元年3月)』大蔵省印刷局.

文部省 (1989b).『中学校学習指導要領(平成元年3月)』大蔵省印刷局.

文部省 (1998a).『小学校学習指導要領(平成10年12月)』大蔵省印刷局.

文部省 (1998b).『中学校学習指導要領(平成10年12月)』大蔵省印刷局.

守屋慶子 (1994).『子どもとファンタジー―絵本による子どもの「自己」の発見―』新曜社.

荻原克己 (1967). 国語科におけるバズ学習の方法. 授業研究, **46**, 83-89.

SCHEFFÉ, H. (1959). *The analysis of variance*. New York: John Wiley.

シェル・シルヴァスタイン著，ほんだきんいちろう訳 (1976).『おおきな木』篠崎書林.

静岡大学教育学部附属島田中学校 (1993).『生徒の「思い」が育つ授業―認知と情意を結ぶ「教科学習観」―』明治図書.

静岡大学教育学部附属島田中学校 (1999).『教科の本質・魅力に出会う授業づくり　どうですか　こんな授業』明治図書.

杉江修治 (1999).『バズ学習の研究―協同原理に基づく学習指導の理論と実践―』風間書房.

The Effect of Cooperative Learning on Students' Reading Interpretation, Modification, and Acceptance of Others' Interpretations

TANAKA, Kohji (University of Tsukuba) ISHIDA, Kimi (University of Tsukuba)
ODA, Mayumi (University of Tsukuba) IKOMA, Shinobu (University of Tsukuba)
YAMAGUCHI, Makie (University of Tsukuba)

SUMMARY

Whereas old methods of reading instruction placed emphasis on a one-way dissemination of knowledge from teacher to students, or from a leading student to others, new methods attempt to create cooperative interaction in which students share their ideas among themselves and negotiate interpretations, thus deepening understanding. This change from old to new is clearly shown in the difference of descriptions between the 1989 version and the 1998 version of the Japanese Government Curriculum Guidelines. This study sought to determine the effect of such new methods on Japanese junior high school students' reading.

A cooperative learning system was organized for a group of 62 junior high school third-grade students in two classes. Within each class, groups of 5 or 6 were formed for a total of 12 groups, 8 of which were guided by a sub-teacher at the discussion stage. An 8-part lesson plan was executed. The 8 parts were: 'listening to reading aloud by teacher,' 'writing down his/her first impression,' 'reading others' impressions in small group,' 'small group discussion,' 'making notes regarding what impressed or interested him/her in group discussion,' 'writing down his/her second impression,' 'listening to opinions from other groups,' and 'teacher's summary comments.' After class, a questionnaire was administered to gauge how these 8 factors affected each student's reading. Changes of interpretation and reading attitudes before and after group discussion were self-evaluated by rating degree of agreement with statements such as, "my reading changed," and "I could understand and accept other students' opinions" on a five-point scale. There was also a free description section where students could critique, both positively and negatively, specific elements of the lesson, such as 'assistance by sub-teachers,' or the 'lesson as a whole.'

Analysis of the 8 predetermined factors extrapolated from the lesson did not show any statistically significant difference in terms of effect on students' reading. However, 'small group discussion' was the most highly rated factor among the 8 investigated. Factor analysis of the self-evaluation data identified three factors: 'attempt to listen to interpretation by others,' 'attempt to comprehend interpretation by others,' and 'attempt to communicate with others.' Further analysis of these three factors revealed that the first factor, 'attempt to listen to interpretation by others,' was closely related to his/her positive attitudes toward other students' reading interpretation, and also to a flexibility to change his/her own interpretations. In addition, it was revealed that the three factors relate to confidence in ability to hold his/her own opinion after reading. The second highest ranked among the 8 factors in this study was 'writing down his/her second impression.'

The free description data were analyzed via the KJ Method: Written comments were transcribed on note cards, one sentence per card. These cards were then categorized according to content. There were 48 cards containing positive statements regarding sub-teacher assistance; there were 31 cards containing negative statements regarding sub-teacher assistance. A total of 53 cards contained statements concerning the good points of the lesson as a whole, whereas a total of 35 cards offered negative criticism of the lesson as a whole. The most common complaint about the lesson was that there was a 'lack of time' to perform tasks. These findings indicate that it is necessary for teachers to give sufficient time to students before and after group discussion stage.

The Science of Reading, Vol. 49, No.3 (2005)

垣内理論と似而非なる石山脩平の解釈学

── 自証体系と三読法の相違を明確にするための視座から ──*

元茅ヶ崎市教育委員会　青　木　照　明**

1．はじめに

先に報告した「国語教育史における瞑想の顕現」(青木，1999) の中で既に触れてあるが，これほど，間違ったまま広く信じられ，長い間，正しいと思い込まれてきたものも珍しいのではなかろうか。それは，垣内松三の「自証体系＝直観－自証－証自証」の具体的指導法として，石山脩平によって唱導された「通読－精読－味読」という，いわゆる三読法が位置づけられていることである。当時から今日に至るまで，その間違いを明確に指摘したものは垣内を除いて誰もいない。

飛田 (1965) が，「国語教育方法論史」の中で，「石山の功績は，垣内教授によって意義づけられた文章の理解過程―『直観』『自証』『証自証』を，指導の作業活動に結びつけ，三段階の指導過程として位置づけ，わかり易く解明したことにあると言えよう。」といっているのが誤謬の通説として罷り通ってきた代表格であり，実態的には，どうであったかというのが，次の望月 (1975) の見解であろう。

「その明解な三種の読みは，三読主義の名を負うて，津津浦浦の国語教室に普及したといっても，決して過言ではない。垣内松三の解釈学の難解が，これによって補われ，形象理論が教室にまでおろされたと信じられるほどに，両者は実践面において結びつけられ，垣内から石山へ，石山から現場へと，解釈の火がリレーされたような感覚に慣らされることとなったのである。」(望月，1975：pp.490-491)

と。そして，なお，垣内を最もよく理解していたといわれる輿水 (1975) でさえ，基本的指導過程の中に自証体系が具体化されたものとして三読法を肯定的に取り入れ，「文意の想定－精査－確認」と三段階の指導過程を位置付けている。

その上，上谷 (1995) が，「シュライエルマッヘル (Schleiermacher, F.) やディルタイ (Dilthey, W.) 等のドイツ解釈学の流れに位置づく垣内松三や石山脩平の立場は，『作者の意図は何か』を問うような『作者』中心の授業となり，・・・・・」とも言うように，垣内と石山が恰も同じであるかのような印象すら与えてしまっている。

しかし，今までに垣内と石山の理論の相違を指摘するものがなかったわけではないが，例えば，望月 (1975) の石井庄司，城戸幡太郎の批評を引用しての，「石山は教育史が主で，国語教育論は副次的なものである」(望月，1975：pp.489-490) という指摘，浜本 (2001) の「垣内の文の形を『想の形』として解釈する」という立言，田端 (2001) の「浜本が国語教育解釈学理論ないし正解到達方式の起源を垣内でなく石山とみなしており，両者の『形象理論』を区別している」という見解，いずれも，詳細，かつ明確にその相違を論じているものではなく，通説に影響を及ぼすようなものではなかった。

垣内と石山は全く違う思想をもち，全く違う方法論を考えていたのである。以下に，自証体系と三読法の相違

---

* Japanese reading theories of the 1930s: A comparative analysis of Kaito and Ishiyama.

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

を検証するための視座に立って，その考えの原理となる「根源思想」「形象の捉え方」「自己を読む」の3視点から，いかに両者が違い，どれほど似而非なるものであるかを検証し，形象理論が今日的に見直されて，真の垣内理論が正しく継承され，生かされていかなければならないかを論証するものである。

2．根源思想の相違

(1) 垣内松三の根源思想

先ず，両者の相違を指摘するには，両者の根源思想を検証するのがよい。根源思想の相違によって全ての具体的に表れてくる考え方や方法の相違も明確に浮かび上がってくるからである。

最初に指摘できるのは，垣内が日本古来からの思想と富士谷御杖の言霊の「無の深層」から出立しているのに対して，石山は，それらとは殆ど関係なく西洋思想の二元論とドイツ解釈学に基盤を置いて出立していることである。

垣内が富士谷御杖から出立していることは，次の「国語の力」の中の垣内自身の言葉によって明らかである。

「神秘的な富士谷成章，御杖の學風が回顧せられると共に論理的に更生されて『解釋の批評主義論』や『批評主義論』の改造の現はれるのも遠い將來のことではあるまいと思はれる。」(垣内，1922：p.42)

「富士谷成章，御杖の學風に哲學的思索が芽ざして居ることを述べたが，それを思惟することから，思索的批評法を基礎づける方法論の研究がそれに續かなかった。神話的な説明のまゝに見捨てられて居る。併しながら神といひ生命といひ人生といふことの内面には，いひ方は異なっても其の内に等しく曇りなき朗かなる精神を啓示する意味を認めることができる。(中略)我々が自己の深い内面的省察によりて，粉糾されきった晦くされた情意の世界を見る時に，これを整理して晴朗なる天地を曉望する要求が切に感ぜられなければならぬ。この作用の極致に於て，神といひ，靈の原型といひ，靈の故郷といひ，生命といひ，宗教<・>哲學<・>藝術の源泉と呼ぶことができるのであらう。而してこの方面に於てこれまでの考へ方の空虚を充たしてくれたるものは，實に西歐の哲學の考へ方であった。それは未だ充分に文學研究の上に採り入れられて居ないとしても，今後新しい研究の世界はこの方面から開拓されるといはねばならぬ。」(垣内，1922：pp.47-48)

その後，形象論理の深化・発展した中での「形象論序説」(1938)においても，

「それ(筆者注　内的動力的統一としての根源性)は，古來，言語文化の統一性の最高示標ともいふべき『言靈』，『姿』(或は『様』)，『まこと』等の内實の発展に於て見ることができる。」(垣内，1938：p.257)

とあって，日本古来からの思想「言霊」を根源的なものとしておさえ，形象理論の根幹である内的動力的統一性が論じられていることが明示されている。

このように垣内が富士谷御杖に関心をもつようになったのは，「今(筆者注　1940)から三十年ほど以前に芳賀先生の著述や講義に示唆せられて」からであり，「これを形象論理の基本課題として設定したのは『国語の力』からであった」(垣内，1940：p.64)のである。こうして出立当初から富士谷御杖の思想(言霊・神)を根源に据え，それを基本課題として形象理論を構築していったのである。

オグデンとリチャーズ(Ogden, C.K. & Richards, I.A.)の『意味の意味』に出会った時は，「驚異的であった」とも言っているが，それをも批判的に摂取して，かの有名な「無底辺三角形」については，オグデンとリチャーズが「言霊は神秘的であり，『言語の魔術』として排除せられる」としているものを「言葉の内面に，言霊といふ機能を措定することによって，立体化せられる関係にある。」(垣内，1940：pp.63-65)と捉えて立体三角形として独自の理論を構築するのであった。

「国語教材論」(1934b)では，形象論理の神髄である「多響的統一の成立」に富士谷御杖の「言霊辨」も参加していると論じ，「国語教育講話」(1936)では，御杖の

「古事記或は万葉の解釈をして居る学術的基礎は，未規定的定位（筆者注　まことととことばとを連結する作用）であります。」（垣内，1936：p.267）と論じ，形象理論のキーワードである「未規定的定位」と御杖を結び付けている。

「形象論序説」（1938）では，御杖の「倒語説」に触れて「言霊説」を説明し，「超個人的な心的法則の論理」や，「自他を超えて同一化・共体験・融合による真実の理会」を御杖が考えていたことを論じている（垣内，1938：pp.435-438）。

こうして，ますます形象理論の構築が深まるにつれて日本古来からの思想，富士谷御杖の思想の核心に触れ，西欧哲学と融合させながら科学的に詳述していく。

「その点から見ると，前節において取扱った諸学説（筆者注　『意味の意味』・『本居学説』・『象徴形式の哲学』）を要約したやうなのが富士谷学説である。例えば富士谷御杖の学説の特色というべき　表　裏　境　神　において」「神」がカッシイラー（Cassirer，E.）の「象徴形式の哲学」における「純粋論理的連関における言語の問題」として，「『文学作品』における『転機』（Rolle）の問題とも比照すべき一面もふくまれている。」といい，「これ等の諸問題が，華厳哲学及び易学を参酌して考へられ，それを簡単に三字或ひは四字に要約せられて居る」と，まとめている。

ここに，遂に「神」まで提示されて，富士谷学説の深層が明示されている。そして，「しかし，その頃になると，更に以上の学説（筆者注　『意味の意味』や『象徴形式の哲学』等）からも離脱した実存的転向（existentulle Wendung）の極限に於て富士谷学説の『神』に類する，例へば，ヤスパース（Jaspers，K.）の『精神的境地』（geistige Situation）に於ける『定位』（Einstellung）の問題も提起せられ，基本課題の見当つけが一層明瞭になった。それから今日に至るまで，まだ一心にそれを見守ってゐる。」とも述べ，ヤスパースの「精神的境地」の「定位」と富士谷学説の「神」と結び付けて基本課題の見当つけが一層明瞭になったとしている（垣内，1940：pp.73-77）。

ますます論は深まり，カール・ビューラー（Karl Bühler）との関連についても論じ，富士谷学説とビューラーとには，「言」と「霊」との関連に於て根本的な相違があるとし，なお，富士谷学説には「事々無礙法界観」が見られるのではないかとさえいっているのである（垣内，1940：p.104）。

また，御杖の「時宜」の学説についても，レヴィン（Lewin，K.）と結び付けて，「中でもレヴィン（Principles of Topological Psychology）の B= f（PE）（筆者注　B＝或る事象　P＝人間　E＝環境　f＝函数）のように簡明に表示するならば，それを成立せしめる根基は必ず『無』（東洋的な）である。」と述べている。そして，『時宜』の一点に集約せられているものは，「即事的に矛盾的自己同一の弁証論的統一を目がけて居る」「東洋的な無」の生活空間であり，「機・境・理一如の平常底としての零点位」であるといっているのである。西田哲学の「絶対無の世界」を見るようである（垣内，1940：pp.108-114）。

したがって，垣内松三の具体的国語教育観は，次のようになって展開されることとなる。

「すくなくとも，この意味に於ける沈黙の深層といふものは，私の言葉の極致でもあり，また精神史の根源でもあり，また文化史の原郷でもあり，この一点に立って国語を研究し，国語を教育するといふところに，それ以外の考へをそれにまじへてはならないと思ふほど頗る強力な根拠があるやうに考へて居るのである。なぜかといへば言葉を発せんとするその未分の状態を考へるとしたらそれは沈黙のほかない。言葉は沈黙から生れる。言葉の生起の根源を純化せしめようとするならば，沈黙の深層に達する手続なくして真の国語の陶治を徹することは出来ない。」（垣内，1936：p.183）

このように，垣内は「無」の根源思想に立脚して「言葉の沈黙の深層」に達する国語教育をしなければならないといっているのである。なお，驚くべきことに，次のように「言語の垂直性」を考え，言葉の「無」の深底に

ユング(Jung, C.G.)の精神分析学的研究の可能性までを見据えていたのである。

「ここに相対立する，二つの平行線に並行する無数の平行線(筆者注　常に対立する語学的態度と直覚的態度の方向)は，その両極端に近づくにつれて，零点位に至るのであるが，さうした，頂点から各底辺に向かって下せる各垂直線の輻合に於ける『無』の領域を考へる時に，その深底には，アドラー(Adler, A.)もしくはユングが考へるやうな精神分析学的研究の可能性を認めることもできる。」(垣内，1934a：p.42)と。

この時代(1934)に言語の「無」の領域への「言語の垂直性」(現在の丸山圭三郎，筒井俊彦，ラカン(Lacan, J.)等の言語観)を考え，それをユングの深層心理学から射映しようとしていた者が他にいたであろうか。ただただ畏敬の念を抱くのみである。青木(1994)の「瞑想読み」の原理と全く同じものを志向していたのである。

以上，垣内の「国語の力」から全著作にわたって，垣内の根源思想が，富士谷御杖から出立し，日本古来からの思想に立脚していることを検証してきたのであるが，如何に垣内が終生を貫いてこの思想を大切にし，このことを形象理論の根源に据えていたかということが明瞭になったと考える。

(2) 石山脩平の根源思想

石山も垣内のように日本古来からの思想や富士谷御杖の学説から出立していたのであろうか。彼の著作から検証してみたが，それらしいものは見出すことができなかった。「教育的解釈学」(1935)では，「神」「無」と関わると思われる用語，「神秘的」「純粋経験」「無」「無限者」「渾沌」等々が散見されたが，これ等が石山の根源思想でないことは明白であった。このことを裏付けるように述べている次の言葉が，石山の根源思想を決定付けるものとして指摘できる。

「無規定なる純粋經驗が自覺によって，有意味の對象と意味を與へる自我とに規定せられることは，既に對象を解釋することであると云はれ得る。そこでは自我が何等かの関心(Sorge)によって對象と交渉して居り，對象はこの関心に應じて有意味的(bedeutsam)なる存在となっている。それは對象が斯く『解釋されてあること』(Ausgelegenheit)こそは，それが『自ら顯はにしてゐるもの』(ψαιγьμεγογ)としての『現象たる』所以である。ハイデッガー(Heidegger, M.)の代表する解釋學的現象學(Hermeneutische Phänomenologie)は，『解釋』をば，生と對象との斯かる根本關係に於て見出す。併しそれは吾々が本書に取扱ふ解釋の領域ではなく，それの前提たる體驗の成立に－從ってまた對象の存在に－かゝはる問題である。」(石山，1935：pp.24-41)と。

「無規定なる純粋經驗の自覺」によって解釋が発生するという生と対象との根本関係を石山は，「本書に取扱ふ解釋の領域ではない」と明言しているのである。「無の自覚的限定」を根本思想として，このことに生涯を懸けて追求し続けていた垣内とは，かくも明確に相違するのである。

次の相違点は，「無」の一元思想から出立している垣内と違って，石山は，自我を中心とした西欧の二元論から出立しているということである。

先ず，石山は，

「眞實の解釋原理は主觀主義と客觀主義とを止場したものでなければならぬ。この事の可能性は認識論上の眞の主觀主義が同時に眞の客觀主義であることによって保證せられる。」(石山，1935：p.101)

「理會や解釋は初め相對立してゐた彼と我とが，それ(筆者注　潜在している人間性の共通性)によって融合するのであって，融合することは當初の對立・相違を前提としている。」(石山，1935：p.147)

等と明示しているように，「主観・客観」，「彼と我」の二元論が前提となっている。そして，この二元論に立って，普遍的・客観的妥当性を求めて止まない理性的・合理的客観主義の精神が如実に表されている。

理会についても「直覚的・神秘的・天才的頓悟という如きもの」ではなく，「一定の原理と過程とを以て行は

れる周到な理論的活動でなければならぬ。」といい，合理的学的認識として理会をするためには，非合理的直観や芸術的想像すらも一定の原理に導かれて一定の過程中に定位させる原理と方法とを具へていなければならないともいっている（石山，1935：p.24）。

このように二元論に立っての直観や芸術的想像が合理的学的認識として定位することはあり得ないので，石山の理論は，各所で破綻を来たすようになる。

「最後の個別者を作るためには，最早範疇によらざる非合理的直觀によらねばならぬ。」

「非合理的直観を以て，文の想と思はしき想を自らの中に構成しなければならぬ。」

「類型によって盡されざる獨自の内容を充たすために最後の飛躍として行ふ」のは「想像的直観である」等々の立論となり，遂には下のように矛盾に満ちたものとなる（石山，1935：p.103）。

「私はさきに方法的原理を述べるに當り讀者の恣意獨斷を誘ひ易き主觀主義を排斥して，専ら客觀的態度，素直な讀方を強調した。然るに今こゝでは，解釋が畢竟は解釋者の主觀に依存して相對的妥當性を有するに過ぎぬことを結論した。この一見矛盾した主張は解釋實踐者を困惑せしめるかも知れない。併し私の眞意は飽迄も解釋の實踐態度として客觀的態度を要求し，それにも拘らずそこに齎らされる結果が主觀的制約を免れぬことを指摘する事に存する。即ち解釋者は自己の解釋が對象に即して客観的ならんことを，從ってその解釋が普遍妥當性を有すべきことを，期待し努力すべきであるが，それにも拘らずそこに生まれた解釋を以て絶對究極のものとせずに，より多くの客觀性，より廣き妥當性の得らるべき餘地のあることを信じ，只管に自己人格の向上と一層眞摯なる解釋とに向かって精進すべきである。解釋の妥當性の主觀的依存を結論した本節が，解釋の妥當性の主觀的態度を許容するかの如くに誤解せられてはならない。」（石山，1935：pp.153-154）と。

あれほど普遍妥当的客観主義を主張していた石山が，「解釋は畢竟は，解釋者の主觀に依存して相對的妥當性を有するに過ぎぬ。」といい，どれほど解釈に客観的態度を要求しても最後には主観的制約を免れることは出来ないといっているのである。

その上，「そこに生まれた解釈を絶對究極のもの」としないで，「より多くの客觀性，より広き妥當性が得られる読み」ができるように人格を向上させて読む力がつくように精進すべきであると述べているが，これこそ主体としての読みの問題であり，石山の主張し続ける客観的普遍妥当的読みを否定するものに外ならない。

「国語教育論」（石山，1937）でも前著と殆ど同じ根源思想が述べられていて次の文言が石山の客観的合理的・二元論の象徴的立言であるので挙げておこう。

「故に解釋の態度としては，沒我的客觀的態度を特色とし，さきの解釋以前の仕事が主として主觀主義，兒童中心主義の教育思潮に立脚してゐたのに對して，解釋固有の仕事は客觀主義，教材中心主義に立脚するのである。」（石山，1937：p.288）

3．「形象」の捉え方の相違

(1) 垣内松三の「形象」

垣内松三の「形象」はゲシュタルト（Gestalt）である。

「此際，形象に配するに Gebilde（形象）を以てするのは，この解明に於ける一切の誤解と無理解とを誘導する原因であるらしく，もしドイツ語を對比することを欲するならば，ゲシュタルト（Gestalt）の方がそれに近いのである。本來『形象』は中世歌學に於ける『様』『姿』，更にそれに依據とする富士谷成章及び御杖の學説と聯關し，皆川淇園，佐藤一齋，平田篤胤等のそれとも關係を有するのであって，外國語から説明しなければならない系譜を持つ術語ではない。」（垣内，1938：p.441）と。

本人がはっきりいっているので確認することができる。そして，上述の中世歌学に於ける「様」「姿」，それに依拠している富士谷御杖等の学説に淵源しているということと重ねて，次の論述は，いかに垣内が富士谷御杖

の影響を強く受けて，「形象」に「神」までを取り込んでいるかが分かる重要な論点である。

「御杖の学説が，神秘的或は形而上的と評せられるのは，特に『神』の名辞に関はる所が多い様に見うけられる。併し表・裏・境・神の関連に於ける『神』は少しも神秘的とも形而上的とも見るべきではなくして，却って言語活動の上に具現せられて居ると見なければならぬ。さうした全連関を形象と言ふのであるが，若し誤解を避けるために言へば，科学的操作として形象を形象として研究する限りに於て，表・裏・境と神との関係は理論的に連絡するものと考えるのである。」(垣内，1940：pp.97)。

先にも触れたが，この御杖の「神」をヤスパースの「精神的境地」に於ける「定位」と結び付け，インガルデン(Ingarden, R.)の「無」と東洋的「無」を引き出し，そこに御杖の「時宜」(心境)に，生に於ける定位と表出(風)との象徴関係を見て，

「従ってその零点位は，機・境・理一如の平常底として，『形象性』を以て表示するの外はないであらう。」

と述べている(垣内，1940：pp.112-114)。これは，現在の丸山圭三郎の流動して止まない言語の無意識層のカオスモス論やメタファー理論とも結び付く極めて先見的な知見であり，垣内の「形象」は，ここまで深遠なものであることをはっきり認識しなくてはならない。根源思想の相違する石山には全く見られない視座である。

なお，現在の認知科学でも，「言語主体の概念化の直接的な反映として位置づけられる言語単位は，ミクロ，マクロのいずれのレベルであれ，部分の総和からは単純に予測できない特質をもつ統一体とみなされる。」(辻，2001)とあるが，まるで垣内理論が科学的に論述されているようであるとの思いを深くする。

(2) 石山脩平の「形象」

石山脩平の「形象」は，ゲビルデ(Gebilde)である。

「かくの如き形象は，凡そ精神が物質を藉りて客観化するといふ事情に基づき，あらゆる客観的精神—客観化された精神—の存在形態である。フライアー(Freyer, H.)によれば，主観的精神(主體の身についている體験としての精神)が客観化するためには，第一にそれが何等かの客観的意味(超個人的意味)を有すること，第二に主體の體験から(随ってその身から)離れて獨立すること，第三に永續的存在し得る形となることが必要であって，これが即ち『形象化』の要件である。(中略)而もそれが原體験者たるその人の生滅去來を超えて永續的に一定の形を保持するものとなった場合(即ち繪畫や彫刻や文章等に表現せられた場合)に，それを形象と名づけるのである。」

と。いかにも石山の形象観が明確である。また，「元來『形象(ゲビルデ)』(Gebilde)とは『形成(ビルデン)(bilden)せられたもの』の義であるが，こゝでは『内的精神が外的表徴によって形成されたもの』と解すべきである。」ともいっているが，これが石山の「形象」についての揺るぎ無い考えであった(石山，1937：pp.243-244)。

このように「形象」を捉えていた石山には，形象理論を理解のしようがなかったのである。

「既に内容とか形式とかの觀點を超えて，言語形象の層位・層序・層準といふ新しい觀點から，國語教材觀の理論的基礎を提唱せられている。但しその所論は私には極めて難解であって，こゝに責任ある紹介を—況んやその批判を—差控へねばならぬ。」(石山，1937：p.251)

といい，また

「『形象の讀方』はその目ざす深みに益せられながら，一方また形象概念の神秘的曖昧さに禍されて，讀方教育に功徳と弊害とを共に與へた。形象概念を平明清透ならしめ，正しい讀方教育にそれを役立せることは，今もなほ吾々に残された仕事である。」(石山，1937：p.307)

ともいっているのをみても，そのことが明白である。こうして垣内の「形象」に「神秘的曖昧さ」があると映った石山には，「平明清透」にしたつもりの形象概念が，「曲解迷走」ということになってしまったのである。

4.「自己を読む」についての相違

(1) 垣内松三の「自己を読む」

芦田恵之助によって提唱された「読み方は自己を読むものである。」についても垣内と石山の相違は歴然としている。

垣内の「自己を読む」についての見解は，「国語教育講話」(1936) に詳述されている。

先ずは，「自己を解釋するのに，それを主体と見ないで，主観とみるのさへ既に矛盾である。」といって，自己を「主体」と捉え，「主観」ではないと明言してる。これは，最重要の立言として銘記しておきたい。

そして，「それを放漫にすれば真に文を読む力が育たないといふことが自己を読むといふことの精神であるのではないかと思ふ。」といい，続けて「私の考へでは自己が自己を読むといふことで，自分が読む姿を自分が見るという風に解釈して居った。(中略) 爾来約卅年『自己が自己を読む』といふことが解釈学意義学の中心問題としてただいま申し上げたやうに考察して居る。」と，いっている。「文を読む力を育てる」には，「自己を読む」ことを考えなくてはならないといい，「解釈学意義学の中心問題」として，30年間も考察し続けているというのである。

また，「すなはち自己を読むといふときの解明に於ても現在の解釈学がここに立入ることは出来ないと思ふが，すくなくとも言語解釈学の立場から自己を読むといふことに進んでいくことは決してそんなに待遠いことではないやうに考へられる。」「この根基 (筆者注「自己を読む」) に立ちて国語教育を建設することは極めて重大な問題だと考えるのである。」といって，当時の解釈学と峻別し，将来の言語解釈学に「自己を読む」ことを位置付けることを見通して，その重大さを強調している。

このように主張する垣内の理論は深遠にして明解である。根源思想に立脚して「自己を読む」の原理を克明に追求していく。「体」(筆者注　本質・意味)・「用」(筆者注　現象・叙述) の中間層 (仏語で相という) を如何に秩序づけるかということを「自己を読む」ことであると意義づけ，

「すなはちこの中間にあるはたらきが表現といふ作用，解釈といふ作用と同じやうに秘事口伝として中世に伝へられて居った。しかしながらそれは神秘的で・・・(中略) これは現代の学問ではその言語技術の魔術性を明かにしようとしてゐる。この秘事口伝とされて居るものを明瞭に解明することによって，理会の中心点を明かにしようとするのが自己を読む，自己を綴る本義であると考へられる。自己の内面にあって，明瞭に意識に上らないやうな表現を明かに意識の上に浮き立たせてそれを確かにすることに，自己を読む，自己を綴るといふ最も重要な問題があるやうに考へられる。」(垣内，1936：pp.200-209) と。

神秘的領域の中世に秘事口伝とされていた言語技術の魔術性を明らかにするのが，「自己を読む」ことであるといっているのである。そして更に，叙述的対象性と叙述的客観性の中間に未規定的定位＝無を措定して「自己を読む」とは，「未規定的定位の鍛錬にあり」，それは，「国語教育の大本である。」(垣内，1936：p.267) として，次のように論述する。

「『自己を読む』といふ事を国語解釈学の立場から考へ，『自己を綴る』といふ事を国語表現学の立場から考へます時に，夫は即ち未規定者を突止めて，未規定者の根柢に一定の定位を立てる事でありまして，『自己を読む』といひ，『自己を綴る』といふ事は，漠然として之を摑み出すことの出来ない様な未規定的なものに，或は『無』に，或は『虚』にはっきりした座標を据付ける事でありまして，この未規定的定位を建設するといふ事が教育の真意でなければならない。未規定的なものの中にはっきり之が立つ立場を与へる事が『自己を読む』事であり，又『自己を綴る』ことであると私は考えてゐるのであります。」(垣内，1936：pp.271-272) と。

そして，西田幾多郎の「自己が自己において自己を見る」を援用し，芭蕉の「まことをせめる」とを結び付け，

「未規定的定位に立つ極致」に於いて，「自己を読む」ことは，どこまでも自証作用の連続であるとした上で次のようにいう（垣内，1936：pp.269-272）。

「以上の前提のもとに自証といふ作用は在来考へて来たこの研究の結果として，単に解釈に到達する，或は表現を全うする意味とは離れて居って，形象と理会との進まなければならない方向は，私はこれを自証体系，或は自覚体系といふことに立場をとるのである。その自証体系は，われわれが文を読むときにまづ第一に用に着眼するのであるが，用を見ることによって素早く体を直観するといふはたらきも認めなければならない。この二つのはたらきがあるけれども両方をつなぐものを更に明白にするために自分の読み取ったものを据ゑつけて深く考へてみるといふはたらきがなければならない。この考へについては，用語は東洋哲学の唯識論風の言葉であるが，直観，自証，証自証といふ言葉を以て読方体系の基礎に据ゑて居るのである。それ故にわたしの解釈学は，文を読むにあたって，直観，自証，証自証の道程を明らかにするところに据ゑつけてゐる。これを平たくいへば『自己を読む』といふことのほか何もない。自分の読取ったものを更にこれを深めて，本質の意義を摑むといふことは自証といふ作用のほかない。自分が受取ったことが正しいかどうかといふことを自分で証明するほかないわけである。すなはち自己を読むといふことの意味を自証といふ意味に打立てて，その上に自証に達する道と，自証から更に進む自証体系を立てたのが私の解釋学である。」（垣内，1936 ：pp.211-212）と。

唯識論を視野に入れた自証体系が，垣内の「自己を読む」なのである。この「自己を読む」が，現在の田中理論にも生き続けていることを付言しておこう（田中，1997：p.10，p228，p.320）。

(2) 石山脩平の「自己を読む」

最初に目に付くのは，「自己を読む」ことを「主観主義」としていることである。

「明治末年以來國語教育に於て『自己を讀む』ことが力説せられたのも主觀主義への勇敢な轉向であた。」（石山，1935：p.100）

と，明言している。垣内は「自己」を「主体」といい，石山は「主観」という。二人の決定的相違点である。したがって，垣内が，「主観と見ることさへ既に矛盾である」といっている通り，石山の「自己を読む」の論述は，先の二元論の場合と同じように支離滅裂となる。

「解釋以前に於ては，やがて解釋を豫想しつゝも，その素材となり得てゐたのであるが，今や解釋固有の領域に入っては，さきに培はれた自己（主観）を宛も忘れ去ったかの如くに，文そのものゝ構造に心を傾け，主觀的態度を排除して，專ら客觀的態度を取らねばならぬ。こうした客觀的態度の裡にも，事實上はさきに啓培した主觀が作用し，文そのものを讀むことが同時に自己を讀むことになるのであるが，しかし，意識の前景には專ら文のみが映じて自己は影を潜め，唯無意識の裡に自己がはたらくのである。」（石山，1937：p.287）と。

「自己（主観）を忘れ去って文を読まねばまらない」といったかと思えば沒我的「客觀的態度の裡にも主觀が作用」しているといったり，「文そのものを讀むことが同時に自己を讀むことである」といったり，かと思えば，また「自己は影を潜め」てしまうといったり，論理的にも矛盾に満ちていることは勿論であるが，実際的には，どうしていいか全く分からない。解釈が二元論では，どうしても成立しないことを露呈し，かくして「自己」を「主觀」とした石山の歪みは明確である。

そして，更に，

「但しこの場合（筆者注『文の客觀的形式を辿りつゝ読者自らが想を構成し，その想を以て作者の想と想定する』）に氏（筆者注　芦田恵之助）は解釋的構想を『聯想』と名づけ，そして聯想の百人百色なるを指摘することによって，普遍妥當的解釋に對する終局の懐疑を洩らされてゐるが，これは解釋的構成が範疇的追構造であり，從ってそれの客觀的妥當性を要求するも

のであるといふ近代認識論の根本原則に想到せられぬための懐疑であって，今日から見れば理論的に遺憾なきを得ない。『一人の學説が二三の學派にわかれ，古聖賢のことばに數種の解釋の生じる』ことは否定し難き事實であるが，それすら最初から殊更に異論を立て自説を主張せんとする態度から生ずるのではなく，却て師説の客觀的眞意を把握せんとする要求から生ずるものである。結果として主觀主義に陥るとしても，動機としては客觀主義に立たねばならぬ。『自己を読む』説はその提唱者蘆田氏に於いては何等の危險をも含まないであらうが（そして兒童に自發的研究の興味を悟らせ且つ一般に深い讀みへの誘導力を含む點に於いてその功績は感謝せらるべきであるが）それを信奉する國語教育人達が若し最初から主觀主義に立ち，百人百色の解釋を當然として許すならば，その危險は恐るべきものであらう。」（石山，1935：pp.104-105）

と，ここでも，「結果として主観主義に陥ること」を肯定し，その論の不明確さを如実にしている。その上，芦田氏なら危険ではないが一般の人には危険であるといって，理論を個人の問題に摩り替えて，言い逃れの体を呈している。

なお，芦田の今日の読者論に通底する「自己を読む」主体的百人百色の読みを石山には全く考えも及ばず，徹頭徹尾，主観主義として捉えていたのである。

5. おわりに

以上の検証によって，石山脩平と垣内松三を同じ解釈学時代の同列者と見なしてはならないことが明白になった。二人は，似ても似つかない全く別の理論を展開していたのである。

このことを簡明にまとめるならば，表1のようになろう。

かくして，垣内理論は，石山の解釈学と違って現在のトランスパーソナル心理学に於けるケン・ウィルバー（Ken Wilber）の「意識のスペクトル」に視座が重なり，また，ことばの認知科学とも重なり，主体的・創造的読みである読者論，田中理論にも重なって，青木の提唱する「瞑想読み」と通底し，今日に生きる理論であるということができる。

垣内夫人の「生きておりました折に『どうしてわかってくれないのか』と，いつも残念がってばかりおりました。」（垣内，1976）の言葉や，高橋の「先生（筆者注　垣内松三）は，末期の枕床で，“私が形象理論を国語教育でしたのは間違いであった。”と言われたそうである。小・中・高の国語の先生方は私の意図をわかってくれない，ということでしょうね。」（高橋，1976）と言っている言葉を，今，ここで返上しなければならない。垣内理論を真に理解して，主体的・創造的に限りなく読み深めていく作用として取り上げ，具体的方法を構築し，実践化していくことこそ，これからの我々が進むべき道であろう。

しかして，先ずは，この論証を基底にして，具体的方法論である自証体系と三読法の相違を明確にして，より，垣内論理が生かされた実践的方法が確立されるようにするべきであると考える。

表1

	根源思想	形象の捉え方	自己を読む
垣内　松三	日本古来からの思想・無の一元論（無）	ゲシュタルト（流動）	主体的読み（主体）
石山　脩平	西欧思想の有の二元論（有）	ゲビルデ（固定）	主観的読み（主観）

謝 辞

草稿に対して有益なコメントをくださいました国立教育政策研究所初等中等教育研究部の下田好行先生に深く感謝いたします。

引用文献

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

青木照明（1999）．国語教育史における瞑想の顕現．日本読書学会第43回研究大会発表資料集，54-70.

浜本純逸（2001）．『文学教育の歩みと理論』（p.153），東洋館出版.

飛田多喜雄（1965）．『国語教育方法論史』（p.215），明治図書.

石山脩平（1935）．教育的解釈学．井上敏夫・倉沢栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴（編）（1975），近代国語教育論大系，14，昭和期Ⅴ，光村図書.

石山脩平（1937）．国語教育論．井上敏夫・倉沢栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴（編）（1975），近代国語教育論大系，14，昭和期Ⅴ，光村図書.

垣内松三（1922）．国語の力．井上敏夫・倉沢栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴（編）（1976），近代国語教育論大系，9，昭和期Ⅵ，光村図書.

垣内松三（1934a）．国語指導論．久松潜一・石森延男・石井庄司・波多野完治・輿水実・木藤才蔵・野地潤家・木藤冬樹（編）（1977），垣内松三著作集，6，(p.46)，光村図書.

垣内松三（1934b）．国語教材論．久松潜一・石森延男・石井庄司・波多野完治・輿水実・木藤才蔵・野地潤家・木藤冬樹（編）（1977），垣内松三著作集，6，(p.375)，光村図書.

垣内松三（1936）．国語教育講話．久松潜一・石森延男・石井庄司・波多野完治・輿水実・木藤才蔵・野地潤家・木藤冬樹（編）（1977），垣内松三著作集，7，光村図書.

垣内松三（1938）．形象論序説．井上敏夫・倉沢栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴（編）（1976），近代国語教育論大系，15，昭和期Ⅵ，光村図書.

垣内松三（1940）．言語形象性を語る．久松潜一・石森延男・石井庄司・波多野完治・輿水実・木藤才蔵・野地潤家・木藤冬樹（編）（1977），垣内松三著作集，2，光村図書.

垣内信世（1976）．良人とともに．井上敏夫・倉沢栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴（編），近代国語教育論体系，9（付録），(p.8)，光村図書.

上谷順三郎（1995）．読者論の理論．田近洵一・浜本純逸・府川源一郎編『「読者論」に立つ読みの指導 小学校中学年編』(p.175)，東洋館出版社.

輿水実（1975）．国語科読解指導．輿水実（編）．国語科教育学大系，9，(pp.201-236)，明治図書.

望月久貴（1975）．教育的解釈学解題・解説．井上敏夫・倉沢栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴（編），近代国語教育論大系，14，昭和期Ⅴ，光村図書.

田端健人（2001）．『「詩の授業」の現象学』(p.245)，川島書店.

高橋和夫（1976）．垣内学から何を継承するか．井上敏夫・倉沢栄吉・野地潤家・飛田多喜雄・望月久貴（編）．近代国語教育論大系，9（付録），(p.6)，光村図書.

田中実（1997）．『読みのアナーキーを超えて』右文書院.

辻幸夫（編）（2001）．『ことばの認知科学辞典』(pp.26-27)，大修館書店.

Japanese Reading Theories of the 1930s: A Comparative Analysis of Kaito and Ishiyama

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

SUMMARY

This study presents a comparative analysis of the reading theories expounded by Kaito Matsuzo and Ishiyama Shuhei, two of the leading Japanese scholars of the 1930s. Scholarship of that era was heavily influenced by European philosophy, the translation of which into Japanese was a major preoccupation of the time. Alternatively, some scholars were more influenced by ancient Japanese ideas. Regardless of philosophical allegiance, few theories of methodology and instruction were based on the realities faced by classroom practitioners of the era. This study aims to reevaluate Kaito and Ishiyama in light of these tensions.

Kaito's and Ishiyama's theories have, over time, been unfairly conflated. They have been incorrectly recognized as philosophically similar because they both explain reading as a three-step psychological process. This similarity led many reading teachers to believe that Ishiyama's work was a popular simplification and application of the more difficult abstractions of philosopher Kaito's theories. Thus the relationship between the two scholars was incorrectly characterized as a progression from difficult theories of Kaito to easier applications of Ishiyama of the same idea.

This study found that Kaito's philosophy grows primarily out of the Japanese traditional way of thinking about language called "Kotodama," which characterizes language as a powerful and mystical phenomenon. Ishiyama's thinking, on the other hand, is based squarely on the European tradition, specifically German philosophy. Given the clear disparities between these two modes of thought, it is highly unlikely that the ideas of these two scholars could have merged in the 1930s in Japan. And while this was indeed an era of translation of western texts, Japanese scholars were often equivocal, emphasizing different terms. Though Kaito did indeed cite German philosophy, he placed particular emphasis on Gestalt as the object of reading, whereas Ishiyama focused on Gebilde. Finally, the two scholars differed concerning the reader's role: Kaito believed that the reader must proceed 'independently,' while Ishiyama wrote that the reader must proceed 'sudjectively.'

These disparities demonstrate that the two scholars are completely defferent in terms of both philosophy and educational theory. A conflation has led Japanese educators to incorrectly believe that Kaito's work was a philosophical proposal and that Ishiyama's work was a practical application of Kaito's theories for classroom use. It is the author's hope that Kaito's theory will be reexamined more carefully in light of this study and revived, that it might be practically applied to present and future reading instruction in Japan.

The Science of Reading, Vol. 49, No.3 (2005)

資料論文

戦後の中学生が読み継いできた作品

── 全国読書感想文コンクール入選の読書対象作品の集計及び5月読書の統計から ──*

明治大学(非常勤)　米　谷　茂　則**

Ⅰ．本論の目的

本論は，全国読書感想文コンクールの第1回・1955年から区切りよく第45回・1999年までの入選感想文の読書対象作品と，「5月読書」について集計し，中学校生徒がどのような作品を読み継いできたのかについて分析したものである。既に筆者は，小学校について全国読書感想文コンクール入選の読書対象作品について集計，分析しており[1]，本論はその引き続きである。

全国読書感想文コンクールは，名作・創作童話・少年少女小説・民話・小説などの(2004年までのコンクールでのいわゆる1)類と，それ以外のノンフィクションの(同上2)類がその対象である[2]。「5月読書」とは，全国学校図書館協議会と毎日新聞社が共同で毎年6月に全国の小学校(上学年)，中学校，高等学校から抽出した(各校種とも3千数百人から4千人前後)児童生徒に5月に読んだ本についてアンケート調査した結果を，11月に集計公表しているものである。

小学校については，読書感想文コンクール入選の読書対象作品について1類と2類別々に集計，分析して本誌に報告したが，中学校では，1類・2類と「5月読書」を一緒に提示することによって，中学生の読書45年間の全体像について把握していく。

このような調査の集計とその分析の意義は，次の通りである。

全国学校図書館協議会の2004年度読書調査によると，児童生徒のうち中学生では5月1か月の読書冊数は平均で3.3冊となり，1990年代以後は1997年の1.6冊を底としてわずかずつではあるが上昇している。これは，朝の読書の実施など学校現場の努力，司書教諭の発令，フィクション・ノンフィクション共に中学生が手にするような新しい作品が出てきたことなどによる。この時期をとらえ，新しい作品も含めてこれまで戦後の中学生が読み継いできた作品を提示することで，それらをこれからの中学生にも，さらに読み継いでいってもらいたいという願いを持つものである。

児童生徒の読書の実態を作品レベルで把握するのは，難しい面がある。例えば，学校図書館や公共図書館が貸し出した作品の統計を作成することができたとしても，学校レベルや地域に限定されたものである。その点で読書感想文コンクール入選の読書対象作品を集計していくことは，応募が全都道府県に及んでいて一部の地域ではないという点で意味がある。読書感想文コンクールそのものに対しての批判もあるのだが，多くの生徒が参加して感想文を書いているという事実は，認めていくべきである。但し，全国コンクールの入選というのは，各都道府県の最優秀作品であり，それは，上位の優秀な感想文の読書対象作品ということでの限定性はある。読書の目的としては，この読書感想文コンクール入選の読書対象

---

* A post World War Ⅱ study on prize-winning book reports written by junior high school students.

** YONEYA, Shigenori (Meiji University) (part - time)

作品は，そのタイトル通りに「考える読書」の作品としてとらえていきたい。

さらに，これとは別の「5月読書」の調査とは，全国を都市部・郡部等に分けて抽出調査をしたものであり，実際に読んだ作品の調査である。調査結果は学年・男女別に読書した生徒が多かった順に作品名だけが17番目まで報告される。単年度だけの5月読書調査結果では，そこに漏れる作品も出てくるが，5年，10年と集計すると結果に厚みが加わり，どのような作品を読んできたのかについての意味を持ってくる。読書感想文コンクール入選の読書対象作品を「考える読書」の作品としてとらえるのに対して，こちらは直接にはコンクールとは関係のない自由な読書としてとらえていきたい。これについても，調査開始の1955年以後の45年間についての集計をした。

読書感想文全国コンクール入選の読書対象作品と「5月読書」の両方を提示し，対照し合うことで，1955年以後の中学生の読書についての全体像が相当程度はっきりしてくる。

以下，年代ごとに「5月読書」と読書感想文全国コンクール入選の読書対象作品の集計をした上位10点を提示して，その分析をしていく。次に，1955年から1999年までの45年間の集計を提示し，最後に，今後の中学生の読書について提言をしていきたい。

Ⅱ．戦後の中学生が読み継いできた作品

1．1950年代後半（1955年から1959年まで）

〈表-1〉参照

1950年の朝鮮戦争勃発により，その特需もあり50年代半ばには神武景気といわれ，家庭電化の時代に入った。しかし，産炭地での不況などから人身売買があった時代でもある。児童生徒に注目すれば学校では多くの小中学生が虫下しを飲み，また，少年の性犯罪が増加していたのである。娯楽では月刊マンガ，映画を見て，ラジオを聴いていた。読書と結びついた映画では，「羅生門」(1950)，「山びこ学校」(1951)，「二十四の瞳」(1954)，「ビルマの竪琴」(1956)，「楢山節考」「老人と海」(1958)，「にあんちゃん」(1959) などがある。1959年の皇太子(現在の天皇)の結婚パレードから，テレビの時代へと入っていく。

このような時代の中学生の読書についてみていく。

まず，「5月1か月に読んだ作品」の5年統計における1位の『坊ちゃん』は，読書感想文コンクール入選の

表-1　1950年代後半

〔5月読書〕	カウント数
夏目漱石・作『坊っちゃん』	889
バーネット・作『少公女』	725
バーネット・作『少公子』	596
ルブラン・作『怪盗ルパン』(シリーズ)	538
下村湖人・作『次郎物語』	535
ユーゴー・作『ああ無情』	518
オルコット・作『若草物語』	464
伝記　『野口英世』	459
江戸川乱歩・作『江戸川乱歩（全集)』(シリーズ)	392
夏目漱石・作『夏目漱石集』(シリーズ)	359

調査結果には作者名は記されていない。筆者が付けたものである。伝記については，複数以上の出版社から出ている場合も多く，作者を特定することはできない。また，外国作品については，翻訳者などは省略してある。

〔1類〕 作品名（訳者名等は省略した）	入選の読書対象となった回数
下村湖人・作『次郎物語』	31
島崎藤村・作『破戒』	23
山本有三・作『路傍の石』	22
モンゴメリー・作『赤毛のアン』	14
ヘルマン・ヘッセ・作『車輪の下』	13
パール・バック・作『大地』	13
芥川龍之介・作「鼻」	13
森　鴎外・作『高瀬舟』	12
芥川龍之介・作「羅生門」	12
山本有三・作『真実一路』	11
竹山道雄・作『ビルマの竪琴』	10
夏目漱石・作『坊ちゃん』	10

「　」は全集や童話集などの所収作品，『　』は単行本である。以下，同じである。

この年代は類分けはなかった。1類の分としての入選は，5年間で484点であった。

〔2類〕	
アンネ・フランク・作『光ほのかに　アンネの日記』	27
山本三郎・作『しいのみ学園』	11
吉野源三郎・作『君たちはどう生きるか』	9
安本末子・作『にあんちゃん』	7
A・ファーブル・作『ファーブル昆虫記』	5

2類の分としての入選は5年間で195点であった。入選の読書対象回数5回以上について示した。

読書対象でも11位であり，また，5位の『次郎物語』は，読書感想文コンクール入選の読書対象で1位となっている。この2作品は，この後も中学生に親しまれていく。『少公女』『少公子』は，同じ「5月読書」調査の小学校上学年でも上位となっている作品である。この年代は小学校上学年児童と中学生ともに読むのだが，この後は中学生の上位には挙がってこなくなる。

次に，この年代に，読書感想文コンクール入選の読書対象回数が多かった作品の特徴としては，次のようなことが言える。1類として最も入選の読書対象回数が多かった『次郎物語』は，戦時中の1940年代に第1部から第3部の出版とともに評判となった作品で，1942年には第1部が映画にもなったものである。中学生でも第5部まで読み切るのは容易ではないが，入選感想文からすると第1部で次郎の実母・お民の臨終の場面，第4部での血書・ストライキ事件が印象深いようである。

そして，1類で入選の読書対象回数の多かったのは，戦後の新しい作品よりも，『次郎物語』の他にも『路傍の石』，『車輪の下』，『真実一路』など戦中までの作品の方が多く，それら「生き方」を模索できそうな作品によって「考える読書」をしていたといえる。

ノンフィクション・2類としては，1950年代はコンクールにおいてまだ1・2類の区別がなかったため，その入選数は1類の半数以下であった。その中で，『アンネの日記』での入選数は群を抜いていた。小学校上学年児童では伝記としての『悲劇の少女アンネ』での入選が多く，中学生でアンネ自身の日記へと進んだものと考えられる。『しいのみ学園』は，当時大学教授であった山本三郎が，わが子を含めた小児マヒの児童を中心にした学園を設立した経緯と，教育活動などの記録である。『にあんちゃん』なども含めノンフィクションでは，戦後の作品もよく読まれたといえる。

2. 1960年代（1960年から1969年まで）

〈表-2〉参照

1960年代には戦後のベビーブーマーが中学校に入学し，スシ詰め学級といわれた（学級定員は，1962年にそれまでの54人が52人になった）。なおかつ，高等学校入学難の時代であった。中学校卒業者の高等学校進学率は1965年で70％であった（1970年に80％超，1974年に90％超となった）。例えば都内の中学校では補習や模

表-2 1960年代

〔5月読書〕	カウント数
『坊っちゃん』（前出）	1212
『次郎物語』（前出）	903
『怪盗ルパン』（前出）	559
モンゴメリー・作『赤毛のアン』（シリーズ）	557
コナン＝ドイル・作『シャーロック＝ホームズ』（シリーズ）	529
山本有三・作『路傍の石』	488
『若草物語』（前出）	484
『ああ無情』（前出）	467
アンネ・フランク・作『アンネの日記』	337
壺井栄・作『二十四の瞳』	320

1962年は調査を実施していないので、9年分の集計である。

〔1類〕 作品名	入選の読書対象となった回数
『車輪の下』（前出）	30
『次郎物語』（前出）	19
『大地』（前出）	14
「羅生門」（前出）	14
『高瀬舟』（前出）	12
『破戒』（前出）	12
『ビルマの竪琴』（前出）	12
「鼻」（前出）	11
井伏鱒二・作「山椒魚」	10
ドストエフスキー・作『罪と罰』	10

第6回コンクール・1960年からは1類（世界日本名作、創作童話、少年少女小説、民話、小説・など）と2類（伝記、哲学、歴史、生活記録、科学など）とに分かれた。

第8回コンクール・1962年からは、3類として「課題図書部門」が加えられた。従前の1類と2類は、どちらも「自由読書部門」となった。

1類の入選は、10年間で514点であった。

〔2類〕	
『光ほのかに　アンネの日記』（前出）	48
サイモン・作『人間はみな兄弟・シュバイツァー』（伝記）	16
E・キューリー・作など『キューリー夫人』（伝記）	13
『君たちはどう生きるか』（前出）	8
『ファーブル昆虫記』（前出）	7
松本恵子・作など『ヘレン・ケラー』（伝記）	7
V・ゴッホ・作　『ゴッホ』（自伝）	6
高木卓・作など『ベートーベン』（伝記）	6
『にあんちゃん』（前出）	6
大関松三郎・詩集『山芋』	5

2類の入選は，10年間で499点であった。

擬テストが盛んで，都教委はそれに対して自粛を求めたほどであり，都立高校は1966年から学校群，内申書重視，3教科の入試となった。

メディアでは，テレビが全日放送となり，12歳～17歳の生徒では毎日2時間以上テレビ視聴する者が70％近くいるという調査結果も出されて，見過ぎが指摘された。また，テレビだけではなくマンガ雑誌が人気となり，それが月刊誌から週刊誌へと切り換わった。「巨人の星」「あしたのジョー」「アタックNo.1」など大人気であった。マンガ人気は大学生にも波及していった。一方，中学・高校生向けの『ジュニア文芸』『小説ジュニア』『女性コース』などの少女小説では，セックス描写の氾濫が問題視されてもいた。1960年代半ば以後には，学校内での「読書の時間」の設定も課題として意識されるようになり，全校体制で取り組んだ学校も出てくる。このような1960年代の，中学生の読書についてみていく。

まず，「5月読書」では，『坊っちゃん』が相変わらず1位である。『次郎物語』は，1950年代でも取り上げたが，この年代では1964年4月から1965年3月にかけてNHKテレビで放映されて人気になった。

次に，読書感想文コンクールで回数多く入選の読書対象となった作品の1類の上位では，「山椒魚」『罪と罰』の2作だけが新しく入った作品であり，他の作品は1950年代後半から順位が変動しただけである。

注目は，「羅生門」「鼻」の2作品が上位となった芥川龍之介である。1950年代後半にもこの2作品が入選の読書対象回数で上位となっていた。「羅生門」は，映画にもなり話題となった。芥川龍之介の作品は短編が多く，中学生が原稿用紙5枚に感想文を書くには，十分に自分の考えを展開する必要があり，書きがいがあるともいえる。なお，芥川の作品は作品集や全集での読書が多い。

さらに，2類では1950年代から引き続いて『アンネの日記』が抜群の入選の読書対象回数となった。上位では伝記での入選が多く，さらに，文学者などが『私たちはどう生きるか』を著し，同様なタイトルでの入選も目立った。『君たちはどう生きるか』もそうであるが，総体としては，「生き方の模索」の読書と考えてよいであろう。

なお，読書感想文コンクール入選の読書対象作品として挙がっていても，「5月1か月に読んだ作品」の統計に挙がってこない作品『破戒』『高瀬舟』「山椒魚」，また挙がっていてもカウント数が少ない作品『大地』「羅生門」『ビルマの竪琴』『罪と罰』などは，「考える読書」に向いている作品といえ，そのような傾向が定着した。

3. 1970年代（1970年から1979年まで）

〈表-3〉参照

1974年には高校進学率が90％を超したのであるが，1年で4万人が退学した。小学校の塾通いが62％，中学校は45％と乱塾が話題となり，小中学生で授業についていけない「落ちこぼれ」が社会問題となった。一方で暴走族，校内暴力や女子の非行が問題となり，昭和52年版学習指導要領によって，学校は「ゆとり教育」へと向かった。1970年代末からは，「ゆとりの時間」を使っての読書活動が模索され始めた。

このような状況での中学生の読書をみていきたい。

まず，「5月読書」にカウントされて上位に挙がった作品は，1950・1960年代の作品群とあまり変化はないのだが，『吾輩は猫である』と『野菊の墓』が新しく入ってきた。このうち『吾輩は猫である』は夏目漱石の作品であり，『坊ちゃん』とともに，漱石人気は頂点に達した。

『シャーロック＝ホームズ』，『江戸川乱歩』，『怪盗ルパン』の三大シリーズ作品は，1960年代の読書数から3倍以上になっている。この三大シリーズ作品は，45年間通しても読書感想文コンクール入選の読書対象となることはなく，作品世界に引きこまれて楽しんだものと考えてよい。他の特徴として，映画化された作品『時をかける少女』が，13位に入ったことも挙げておきたい。

次に，読書感想文コンクールで回数多く入選の読書対象となった作品では変化が見られた。1類の『車輪の下』が1960年代には30回の入選の読書対象回数であった

ものが半減した。新しく上位に入った作品は『人間失格』,『老人と海』,『こころ』,『智恵子抄』である。1970年代は，ドルショック(1971)から円の変動相場制への移行(1973)，そして，石油ショック(1973)から物価上昇を招き，経済の高度成長政策は破綻した。深刻な不況となり，完全失業者は1975年には100万人を突破した。このような不安な社会世相を背景として『人間失格』のような読書による入選が増加し，例えば『次郎物語』のような成長物語での読書による入選が少なくなったものと考えられる。

表-3 1970年代

〔5月読書〕	カウント数
『怪盗ルパン』(前出)	1937
『江戸川乱歩』(前出)	1765
『シャーロック＝ホームズ』(前出)	1729
『坊っちゃん』(前出)	1168
『赤毛のアン』(前出)	775
夏目漱石・作『吾輩は猫である』	525
『二十四の瞳』(前出)	438
『若草物語』(前出)	424
『アンネの日記』(前出)	407
伊藤左千夫・作『野菊の墓』	341

〔1類〕

作品名	入選の読書対象となった回数
大宰治・作『人間失格』	18
「羅生門」(前出)	17
ヘミングウェイ・作『老人と海』(1958注)	16
『車輪の下』(前出)	15
「鼻」(前出)	12
夏目漱石・作『こころ』	11
『大地』(前出)	11
高村光太郎・作『智恵子抄』	11
「山椒魚」(前出)	10
『高瀬舟』(前出)	10

1類の入選は，10年間で497点であった。

〔2類〕

『光ほのかに アンネの日記』(前出)	29
石野経一郎・作『ひめゆりの塔』(1972)	9
若城希伊子・作『十五歳の絶唱』(1975)	8
『君たちはどう生きるか』(前出)	7
『ゴッホ』(前出)	6
ファラデー・作『ロウソクの科学』(1956)	6
山本茂実・作『ああ野麦峠』(1968)	6
『ベートーベン』(前出)	5
広島テレビ・編『いしぶみ(碑)』(1970)	5
高史明・作『生きることの意味』(1974)	5
齋藤喜博・作『君の可能性』(1970)	5

2類の入選は，10年間で487点であった。

注 コンクール開始の1955年以後の出版については，( )にその年を記した。但し，記した年以前にも別の版で出版されていた可能性のある作品もある。外国の作品については，邦訳の初出と考えられる年を記した。この両方とも版によって出版年代の間隔が開いている場合には，感想文が入選となった年に近い版の出版年を記した。

2類でも回数多く入選の読書対象となった作品には変化があり，1960年代に回数多く入選の読書対象となった上位の作品では半数以上が一新された。しかし，その分回数多く入選の読書対象となった作品が新しく出てきたかというとそうではなく，入選の読書対象作品が分散したということである。そのうち『ひめゆりの塔』は，先の戦争でも日本において戦場となった沖縄が舞台の作品である。『十五歳の絶唱』は，骨のガン・骨肉腫となった中学生・川畑朋子の病床日記と闘病生活をまとめた作品であり，以後，中学生相応の年齢がついた類似の作品が少なからず入選の読書対象作品となった。

注目は『ローソクの科学』で，コンクール入選の読書対象作品でも数少ない自然科学作品である。雑誌『学校図書館』が1968年2月に「科学教育と図書資料」の特集で，〈『ロウソクの科学』をどう読ませるか〉を取り上げ，その後に入選が増えたものである。

この他には，青春論や人生論の作品が目についた。

4. 1980年代(1980年から1989年まで)

〈表-4〉参照

地価高騰，バブル景気の1980年代に国民の生活中流意識は定着し，少子化の傾向となった。しかし，家庭の教育力低下が指摘された。学校では「ゆとり教育」がスタートしたが，中学校・高等学校での校内暴力が目立った。1982・1983年の中学・高校の卒業式では警察の立入りが相ついだ。そして，これが沈静化すると小学校も含め中学校でのいじめが横行し，1985年には9人の中学生がいじめを苦にして自殺した。また，このような校内状況から中学生の登校拒否が相次ぎ，さらに高校進学後にも1985年以後は年間11万人が中退する事態となった。一方で生徒を取り巻く周辺では，ゲームウオッチの

爆発的流行があり，その後ファミリーコンピュータが流行し，その上テレビ視聴は中学生で1日2時間に及んだ。この年代では中学生の読書不振が大きな問題になり，教師側の危機意識もあって，1970年代からの「ゆとりの時間」を使った読書活動は，1980年代に入り少なからず広まりを見せた。

出版では，黒柳徹子の『窓ぎわのトットちゃん』が大ベストセラーとなり，また，テレビでは朝のNHK連続ドラマ「おしん」が大人気となった。このような1980年代の中学生の読書についてみていきたい。

表-4　1980年代

〔5月読書〕	カウント数
『怪盗ルパン』（前出）	1281
『江戸川乱歩』（前出）	1178
『坊っちゃん』（前出）	722
『シャーロック＝ホームズ』（前出）	706
『日本の歴史』	432
『赤毛のアン』（前出）	301
『吾輩は猫である』（前出）	286
黒柳徹子・作『窓ぎわのトットちゃん』	216
『若草物語』（前出）	213
『二十四の瞳』（前出）	207
〔1類〕	
作品名	入選の読書対象となった回数
『車輪の下』（前出）	31
『人間失格』（前出）	22
『こころ』（前出）	17
『老人と海』（前出）	17
「羅生門」（前出）	17
「鼻」（前出）	14
『高瀬舟』（前出）	12
『ビルマの竪琴』（前出）	10
木下順二・作『夕づる（戯曲）』	9
M・エンデ・作『モモ』	8
1類の入選は，10年間で494点であった。	
〔2類〕	
星野富広・作『愛深き淵より』（1981）	21
『光ほのかに・アンネの日記』（前出）	18
井上和清・作『飛鳥へ，そしてまだ見ぬ子へ』（1980）	10
星野富広・作『かぎりなくやさしい花々』（1986）	9
『君たちはどう生きるか』（前出）	8
向野幾世・作『お母さんぼくがうまれてごめんなさい』（1978）	8
藤原てい・作『流れる星は生きている』	7
中村悟郎・作『母は枯葉剤を浴びた』（1983）	7
『生きることの意味』（前出）	6
沖守弘・作など『マザー・テレサ』（1981）	6
早乙女勝元・作『優しさと強さと―アウシュビッツのコルベ神父』（1983）	6
2類の入選は，10年間で491点であった。	

「5月読書」にカウントされて上位に挙がってきた作品は，1970年代と大きな変化はなかったのであるが，注目すべき動きについて触れたい。まず，大ベストセラーとなった『窓ぎわのトットちゃん』が上位となった。また『日本の歴史』が5位となった。この『日本の歴史』は，1970年代では116カウントしかなかったのであるが，この年代は3倍以上の432カウントとなった。中学生向けの『日本の歴史』という単行本はほとんどなく，これは『マンガ日本の歴史』を含めての読書であろうと考えられる。さらに，ヤングアダルトの作品として『宇宙皇子』，『探偵物語』，『晴ときどき殺人』，『死者の学園祭』などが目についた。

次に，読書感想文コンクールで回数多く入選の読書対象となった作品の1類では，1970年代と比較して上位では大きな変化はなかった。『夕づる』と『モモ』が新しく上位に入っただけであるが，新しい傾向としては，灰谷健次郎の作品『兎の目』と『太陽の子』が6回ずつ入選の読書対象となり，星野富弘の作品『四季抄風の旅』と『鈴のなる道』が4回ずつ入選の読書対象となったことを挙げておきたい。

一方，2類では，1970年代からさらに大きな変化があった。1950年代から続いた『アンネの日記』の圧倒的な勢いはなくなった。しかし，その一方で『悲劇の少女アンネ』での入選も出てきた。『アンネの日記』での入選数が減少した分出てきたのが，1類でも触れた星野富弘の作品『愛深き淵より』，『かぎりなくやさしい花々』である。1類での作品も含めて4点が入選の読書対象となった。そのテーマは，「愛とやさしさ」である。伝記については，1960年代から1970年代と少なくなり，この年代の上位では『マザー・テレサ』が6回の入選の読書対象となった。既に故人であるが，存命中の活動はマスコミにも数多く取り上げられた。マザー・テレサの生き方については，小学校上学年児童より中学生が読書する姿はより望ましいものがある。伝記作品での入選が減少し

た分，これまでは伝記の被伝者とは考えられていなかった個人の生きた姿・ドキュメントともいえる作品での入選が目立ってきた。例えば『飛鳥へ，そしてまだ見ぬ子へ』や『お母さんぼくがうまれてごめんなさい』などである。戦争関連では『優しさと強さと－アウシュビッツのコルベ神父』そして，同じアウシュビッツの『夜と霧』での入選もあった。

1980年代は「5月読書」の作品において注目すべき動きがあり，感想文コンクール入選の読書対象作品のノンフィクションにおいて，個人の生きた姿・ドキュメントともいえる作品が目立ってきたと言える。

5. 1990年代(1990年から1999年まで)

〈表-5〉参照

1991年のソ連邦崩壊から始まった。国内ではバブル経済崩壊後，不況，失業が大問題になった。また，1993年には北海道南西沖地震，1995年には阪神淡路大地震が起き，同じ年には地下鉄サリン事件が起きた。学校教育では，一時はいじめや校内暴力が減少したのだが，1993年から再度増加傾向を見せた。高等学校での中退者は公・私立合わせて10万人から減少しなかった。小学校での学級崩壊，小・中学校での不登校，いじめ，校内暴力という問題を21世紀へと抱えていった。

学校での読書では，平成10年版の学習指導要領告示前後から，「総合的な学習」を中心として，学校図書館資料をも活用した調べ学習が各校で実践されるようになってきた。

このような中での中学生の読書についてみていきたい。

まず，「5月読書」にカウントされた作品は，1980年代から大きく変化を見せた。1980年代まで断然の人気を持っていた『坊っちゃん』は上位には入らなかった。『三国志』は，活字本のみなのか，コミック版も含めているのかは不明である。『小説ドラゴンクエスト』は，ゲームの小説版である。これまでの映画やテレビとタイアップした出版以外にも，ゲームからの出版という流れも出てきたということである。

シリーズものとして，『江戸川乱歩』(これは作者名であり，作品としては『少年探偵団』など)の流れを汲むと考えてよい『金田一少年の事件簿』が，これまでの人気シリーズものの中に入ってきた。

これらのような新しい作品の読書によって，『江戸川乱歩』や『怪盗ルパン』は大幅に読書数を下げた。

次に，読書感想文コンクールで回数多く入選の読書対象となった作品の1類では，大きな変化はなかったが，新しい作品としての注目は，『夏の庭』が15回の入選の

表-5 1990年代

〔5月読書〕	カウント数
『シャーロック＝ホームズ』(前出)	709
羅貫中・作『三国志』	409
『怪盗ルパン』(前出)	384
高屋敷英夫・作『小説ドラゴンクエスト』(1989～)	368
『赤毛のアン』(前出)	319
天樹征丸・作『金田一少年の事件簿』(1994～)	319
『江戸川乱歩』(前出)	304
折原みと・作『時の輝き』(1991)	296
水野良・他作『ロードス島戦記』(1989)	255
『日本の歴史』	243

〔1類〕 作品名	入選の読書対象となった回数
『車輪の下』(前出)	35
『人間失格』(前出)	25
『老人と海』(前出)	16
「鼻」(前出)	16
湯本香樹実・作『夏の庭　The Friends』(1992)	15
宮沢賢治・作『銀河鉄道の夜』	13
芥川龍之介・作「蜘蛛の糸」	12
「羅生門」(前出)	11
『高瀬舟』(前出)	9
灰谷健次郎・作『兎の眼』	9
1類の入選は，10年間で494点であった。	

〔2類〕	
乙武洋匡・作『五体不満足』(1998)	22
『愛深き淵より』(前出)	18
『かぎりなくやさしい花々』(前出)	16
『マザー・テレサ』(前出)	16
『アンネの日記(増補新訂版)』	13
黒柳徹子・作『トットちゃんとトットちゃんたち』(1997)	12
福井県丸岡町・編『日本一短い母への手紙』(1994～)	12
R・ホワイト・作『エイズと闘った少年の記録』(1992)	7
『お母さんぼくがうまれてごめんなさい』(前出)	6
五木寛之・作『生きるヒント』(1993)	6
辺見庸・作『もの食う人々』(1997)	6
2類の入選は，10年間で467点であった。	

読書対象となったことである。主人公たちは小学生なのであるが，死と生に向き合う行動に中学生がより多くのことを考えたものである。もう1点の注目は『銀河鉄道の夜』である。この年代の新しい作品ではないが，宮沢賢治の生誕100年というイベントも実施され，1990年代の一時は賢治ブームとなった頃があった。

2類では，1980年代からさらに大きな変化があった。『五体不満足』はもともと児童書であったが，一般でもベストセラーとなった。22回の入選の読書対象というのは，1999年・第45回コンクールのみでの回数である。『愛深き淵より』と『かぎりなくやさしい花々』は星野富弘の作品であり，ノンフィクションのこれら3作品は障害者の作品ということになる。不安な時代から優しさが求められたのである。

6. 45年間(1955年から1999年まで)の集計と分析

〈表-6〉参照

「5月読書」の集計として，シリーズ以外では『坊っちゃん』の読書数が，読書感想文コンクール入選の読書対象作品の集計としては，『車輪の下』と『アンネの日記』の回数が抜群であった。以下，いくつかの特徴を見ていきたい。

まず，「5月読書」の1950年代統計開始期に読書数が多かった作品は，外国作品と日本の戦中以前の作品であった。これは，1960年代以後に生徒が読み継いだ作品においても基本的には同じである。戦後45年間の統計を取ったのであるから，読書数が多いのが統計開始以前の出版の作品であるのは当然の結果と言えないこともない。しかし，読書感想文コンクール2類の入選の読書対象作品では，別の結果も出ているので，これら「5月読書」作品の45年間の統計で上位に位置付いた作品は，戦後になっても評価が揺るがなかった作品であると言えるのである。

次に，読書感想文入選の読書対象作品・1類について見ていきたい。抜群の入選数であった『車輪の下』の読書では，主人公ハンスと同年代ということもあり，また

表-6　1955～1999

〔5月読書〕

作品名（作者名，『　』，「　」は省略した）	年代／カウント数 1950年代後半	1960年代	1970年代	1980年代	1990年代	総計
怪盗ルパン	538	559	1937	1281	384	4699
坊っちゃん	889	1212	1168	722	122	4113
シャーロック=ホームズ	303	529	1729	706	709	3976
江戸川乱歩	392	96	1765	1178	304	3735
赤毛のアン	154	557	775	301	319	2106
次郎物語	535	903	205	92	—	1735
若草物語	464	484	424	213	43	1628
吾輩は猫である	134	298	525	286	103	1346
ああ無情	518	467	148	24	—	1157
日本の歴史	87	202	116	432	243	1080

毎年度ごとの5月読書のカウント数は、上位17作品のみ報告され、18位以下の場合は作品名もカウント数も記されない。したがって、上記で — となっている場合も実際は、ある年度に18位以下でカウントされている場合もある。総計も上記の数以上の場合も考えられる。

〔1類〕

作品名	入選の読書対象となった回数 1950年代後半	1960年代	1970年代	1980年代	1990年代	総計
車輪の下	13	30	15	31	35	124
羅生門	12	14	17	17	11	71
人間失格	1	3	18	22	25	69
鼻	13	11	12	14	16	66
次郎物語	31	19	5	4	1	60
老人と海	—	9	16	17	16	58
高瀬舟	12	12	10	12	9	55
破　戒	23	12	3	7	2	47
大　地	13	14	11	5	1	44
ビルマの竪琴	10	12	6	10	6	44
路傍の石	22	7	7	6	0	42
こころ	1	3	11	17	5	37
蜘蛛の糸	5	9	0	4	12	30
山椒魚	4	10	10	3	1	28
赤毛のアン	14	7	2	2	2	27
真実一路	11	9	3	3	0	26
坊っちゃん	10	6	5	1	4	26
城の崎にて	1	9	8	5	2	25
にんじん	8	9	3	3	1	24
阿Q正伝	3	5	6	5	4	23

〔2類〕

光ほのかにアンネの日記	27	50	29	18	13	137
愛深き淵より	—	—	—	21	18	39
君たちはどう生きるか	9	8	7	8	2	34
かぎりなくやさしい花々	—	—	—	9	16	25
マザー・テレサ	—	—	—	6	16	22
五体不満足	—	—	—	—	22	22
ファーブル昆虫記	5	7	4	5	0	21
シュバイツァー	2	16	1	0	0	19
ゴッホ	0	6	6	4	2	18
キューリー夫人	0	13	1	2	0	16
聞けわだつみの声	—	4	4	5	3	16

受験との関連もあるということから中学生に「考える読書」の対象として選択されている。ハンスへの同情より，批判の方が多く，批判の先に自分の道筋をつけている生徒も少なくない。

上位10点の他の作品も見ていくと，特に中学生向けの作品というものでもない「羅生門」『高瀬舟』『大地』『老人と海』『人間失格』『破戒』など一般向けの作品の方が多く含まれている。

現場の教員用に中学生向けの読書作品を紹介している『何をどう読ませるか（中学校）』（全国学校図書館協議会の出版で1998年までに六訂版が出ている）にこれまで選択されたのは，上記6作品のうちでは『高瀬舟』と『老人と海』である。他の4作については，意識の高い生徒によって読み継がれてきたと考えてよい。少し難しい作品に挑戦していこうという中学生が，これらの作品においても「いかに生きるべきか」ということについて考えている姿がある。但し，詳しく書くスペースはないが，「羅生門」『人間失格』『破戒』に加えて，ノンフィクションでの〈「ゴッホ」の伝記〉と『聞けわだつみの声』は，入選感想文を読む限りにおいて，主人公にひきずられる傾向が強かったり，あるいは社会・時代背景の理解の難しさも含めて，中学生では考えを深めることには限界があるのではないかという感を持つものである。高校生の読書に，より期待すべきものがある。

表では上位20作品を提示したが，以下入選の読書対象回数22回に『智恵子抄』と『二十四の瞳』が，20回には「走れメロス」（太宰治・作），『恩讐のかなたに』（菊池寛・作），『カモメのジョナサン』（R・バック・作／五木寛之・訳），『ジャン・クリストフ』（ロマン・ロラン・原作）が挙がっている。

作家でいうと，上位20点の中では芥川龍之介の作品が「羅生門」「鼻」「蜘蛛の糸」と3作入っている。3作入ったというのは芥川だけであり，2作でも『こころ』『坊ちゃん』の夏目漱石，および『路傍の石』と『真実一路』の山本有三の2人である。芥川龍之介の作品は，小学校上学年でも「蜘蛛の糸」「杜子春」「鼻」の3作品が11位までに入っていた。「蜘蛛の糸」と「鼻」は，小学校上学年と中学校において上位に入ったことになる。小学校上学年で上位20位までに2作（『よだかの星』と『銀河鉄道の夜』）が入った宮沢賢治の作品は，中学校では上位20位までには入っておらず，作家中心に考えるならば，小学校上学年では宮沢賢治と芥川龍之介が，中学校では芥川龍之介と夏目漱石と山本有三が，考える読書の対象作品としての作家として支持されてきたといえるであろう。

2類については，『アンネの日記』が圧倒的であった。小学校上学年では『悲劇の少女アンネ』が入選の読書対象回数で3位となっており，主に小学校上学年女子児童と中学女子生徒はアンネ・フランクの伝記と日記を通して短かかった人生と戦争について考えているといえる。中学生のアンネへの感動は，アンネが生きようとした努力，希望，精神力，忍耐力，気力に対してである。

『愛深き淵より』と『かぎりなくやさしい花々』は，2作品とも星野富広の作品である。乙武洋匡の『五体不満足』とともに，障害を持った現存作者のものであり，3作品ともに生きることへの強い希望となっている。ところで，この3作品は1980～1990年代の出版であり，最近の作でも集中して回数多く入選の読書対象となっていて，各年代ごとの分析でも触れたが，読書作品の新しい傾向は，よりノンフィクションの類に現れている。

ここまでは，5月読書と感想文コンクール入選の読書対象作品を別々に見てきたが，ここで両方の集計結果をクロスして見ていく。両方の上位に挙がっている『次郎物語』『路傍の石』（5月読書は17位）『赤毛のアン』『坊ちゃん』『アンネの日記』（5月読書は12位）は自由読書として，また読書感想文コンクール応募のために考える読書となる作品として支持されたものである。あるいは自由読書から感想文を書く作品として意識されたこともあったであろう。

本論では，生徒の読書作品とメディアとの関連についても述べてきたのであるが，このことについて次の点を付け加えておきたい。生徒がどの作品を，あるいは誰の

作品を読書するのかを決める要因については，生徒が手にする国語科の教科書に載っている作者の作品であるということが，特に1類において一つの要因として存在する。例えば，45年間統計の1類で上位10点の中に2作品が入った芥川龍之介は，戦後初期の国語教科書からその作品（「トロッコ」など）が採用されていて，芥川の他の作品の読書へとつながったと考えられる。そして，1970年代には太宰治の『人間失格』が1位となったのは，1970年代の項で述べた理由以外にも国語教科書に「走れメロス」が採用されていたことも，その要因の一つと考えられる。また，特に中学生向けというのではない一般向けの作品が上位に多く含まれていたということは，例えば，ある特定作家の研究が盛んになったことが宣伝されて，一般の人がその作家の作品を読み，中学生がその影響を受けたということも考えられる。この太宰治や1990年代に述べた宮沢賢治作品などは，そのようにも考えることができる。

さらに，本論の冒頭に述べたように既に小学校分の統計は報告済みなので，作品中心にして小学校上学年児童と中学生との比較を簡潔に記しておきたい。中学校1類の上位10作品では「鼻」（小学校上学年では23回の入選の読書対象，以下同じ），『次郎物語』（同16回），『ビルマの竪琴』（同42回）は，小学校上学年からの考える読書としての作品であり，それ以外の作品群は，中学生以上の読書に適切な作品であると考えてよい。2類の上位10作品でいえば『かぎりなくやさしい花々』（同38回），『五体不満足』（同26回），『マザー・テレサ』（同26回），『ファーブル昆虫記』（同58回　但し，この作品は小学校下学年においても1位であった），『シュヴァイツァー』（同19回）は，小学校上学年からの考える読書の作品であると考えてよい。上位3作品は中学生以上の作品であると言える。

Ⅲ．今後の中学生の読書

以上のような集計と分析の結果から，今後の中学生の読書について提言をしていきたい。中学生の読書の落ち込みについての対策は，「これからの時代に求められる国語力について」という「文化審議会答申」（2004年2月）でも特に取り上げられている。その中で例えば作品については，中学生が読む作品が少ないというような指摘もしているが，その根拠は示されていない。本論での集計結果として，戦後の45年間で多くの生徒が自由読書や考える読書として読み継いできた作品は，今後も中学生に読み継いでいってもらいたいものである。

その時間の保障としては，現在広がりを見せている「朝の読書」が考えられる。2005年の調査[(3)]では，中学校では50％程度で実施されるようになってきた。45年間の集計で上位となった作品群を文庫本などで，複本で取り揃えていきたいものである。

生徒が45年間に亘って読み継いできた作品群の多くに共通しているテーマは，「いかに生きるか」ということに尽きる。中学生にとって重要な内容である。例えば『アンネの日記』は，これ以外の作品をも含む読書（テーマ読書）によって戦争について考える契機となっていくであろう。そして，戦争について日本での作品でいうと，小学校からの関連を考えていかねばならない。小学校において教科書教材を中心にした戦争児童文学といわれる作品は，戦争といっても日本国内での被害を主題とした作品がほとんどである。日本が侵略していった国々での戦争を扱った作品はなく，中学生では『ビルマの竪琴』は勧めたい作品である。なぜビルマなのか，あるいは戦死者を弔うということをなぜ個人がしなければならなかったのかということから，日本の戦争を考えていく契機となることが期待できる。

そして，『高瀬舟』あるいは星野富弘や乙武洋匡の作品は，今後の福祉社会を考える契機となっていくであろう。できれば読書会を設定して，話し合いをしていってもらいたいものである。

ここで，2000年以後の新しい傾向を簡単に記しておきたい。「5月読書」では，『ハリー・ポッター』シリーズが抜群によく読まれている。また，『だからあなたも生き抜いて』（大平光世）や『ハッピーバースデー』（青木

和雄）が読書数を伸ばしている。感想文コンクール入選の読書対象作品では，1990年代から引き続いて『夏の庭』が入選の読書対象回数を伸ばしていることが注目される。引き続き，新しい作品の読書にも取り組んでもらいたいものである。

最後に，伝記について提言したい。特に自然科学者についての伝記をもっと中学校教師―国語科や司書教諭だけでなく，理科や数学の教師も含めて―が担当教科に関連した科学者の伝記や発明発見物語の読書を勧めてもらいたいものである。

自然科学者として，読書感想文コンクール入選の読書対象作品で上位に挙がっているのは『キューリー夫人』だけである。それ以外では『ガリレオ』（45年間で4回の入選の読書対象，以下同じ），『野口英世』（4回），『牧野富太郎』（2回）が複数回以上の入選の読書対象となった被伝者である。21世紀は，科学技術創造立国を目指しているということを考えれば，例えば日本人のノーベル賞受賞者を中学生・高校生向けに興味深く書いた伝記が待たれる。また，日本人女性の被伝者がほとんどいないことから，例えば緒方貞子氏のように国際舞台でも活躍していて目標となるような女性の伝記が求められている。

（注）

(1) 本誌第45巻4号にて下学年の名作・童話などの類，第46巻2号にて下学年のノンフィクションの類，第46巻3号にて上学年のノンフィクションの類，第46巻4号にて上学年の名作・童話・小説などの類について報告している。
なお，小学校上学年児童の「5月読書」45年分の調査の集計と分析は，『学芸国語教育研究』第22号（東京学芸大学国語科教育学研究室2004年12月）にて，〈小学校上学年児童が「楽しむ読書」として読み継いできた作品〉として発表している。

(2) 2005年度・第51回コンクールからは，第1類と2類の区別をなくし，「自由読書」と「課題読書」との類分けとなった。したがって，これまでの小学校の分の報告および本論は，貴重な報告となるであろう。

(3)「朝の読書推進協議会」調査／2005年5月。なお，全校での実施だけではなく，学級，学年段階での実施でも1校の実施とみなしている。

日本読書学会会則(2005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　本会の事務局は会長の元に置く。

第2章　目的と事業

第3条　本会は読書に関する科学的研究を志す者の連携協力によって日本における読書文化の発達ならびに読書指導の進歩を図ることを目的とする。

第4条　本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。

1．会員の研究促進を目的とする大会の開催。
2．会員の共同研究を目的とする部会の開催。
3．会員の日常の研究・実践活動の情報の収集ならびにその紹介。
4．読書及びその指導に関する内外諸文献の調査ならびにその紹介。
5．内外における関係諸団体との緊密な連絡。
6．会員の研究業績その他を掲載する機関誌の編集。
7．会員が本会の組織運営に関して協議する総会の開催。
8．その他本会の目的を達成するために必要な事業。

第3章　組織と運営

第5条　本会の会員は正会員，名誉会員および賛助会員とする。

正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み，常任理事会の承認を得，所定の会費を納入したものとする。

名誉会員は本会の運営に功労のあったもの，または本会の事業に財政的援助をしたもので，理事会が推薦したものとする。名誉会員は正会員と同等の権利を有する。

賛助会員は本会の趣旨に賛同して，賛助会費を納入したものとする。

会員であって会員の義務を怠り，または不都合な行為をしたものは除名されることがある。

第6条　会員は本会が営むあらゆる事業に参加することができ，また本会の機関誌その他の出版物について無料配布または優先的配布を受けることができる。

第7条　本会の事業を運営するために次の役員を置く。

1．会　　長　　1　名
2．副 会 長　　1　名
3．常任理事　　若干名
4．理　　事　　若干名
5．監　　事　　2　名

第8条　理事及び監事は，正会員および名誉会員が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前記の互選によるもののほか，正会員の内若干名を指名して理事に加えることができる。

第9条　理事は理事会を構成し，本会の事業執行の責任を負う。

第10条　副理事長は理事の互選により選出し，理事長の任期終了とともに次期理事長となる。

理事長は会長として本会を代表する。副理事長は副会長として会長を補佐し，会長事故あるときは，その職務を代行する。

第11条　常任理事は理事が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前項の互選によるもののほか，理事の内2名に限り指名して，理事会の承認を経て，常任理事に加えることができる。

常任理事会は理事長，副理事長及び常任理事によって構成する。

常任理事会は理事長の委託をうけ，本会の通常の運営について常時執行の任にあたる。

第12条　監事は，本会の会計を監査する。

第13条　役員の任期は3年とし，4月1日から3年後の3月31日までとする。新役員は，旧役員の任期が最終となる年度内に，選挙によって決定する。

第14条　本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推戴による。

第15条　本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。

1．事 務 局 長　　1　名
2．事務局幹事　　若干名
3．海外担当幹事　　若干名

事務局職員に関する規程は別に定める。

第16条　本会に支部を置くことができる。支部に関する規程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　会費は当分の間年間9,000円とし，毎年3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。

第19条　本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日で終わる。決算報告及び予算案は総会において承認及び審議決定される。

第5章　雑　　則

第20条　本会の会則の改正は総会において審議決定される。

Vol. 49, No. 3 October, 2005

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: **ARISAWA**, Shuntaro **President-elect**: **TSUKADA**, Yasuhiko

EDITORS

AKITA, Kiyomi **IKEDA**, Shinichi **IWANAGA**, Masafumi **KANEKO**, Mamoru
KOGO, Reiko **MORO**, Yuji **NARUSHIMA**, Hajime **SAKAMOTO**, Takahiko
TOKUDA, Katsumi **TSUKADA**, Yasuhiko **UCHIDA**, Nobuko
Michael Hood William H. Teale

EDITORIAL ADVISORS

FUKAWA, Genichiro **FUKUZAWA**, Shusuke **HANAWA**, Kazuaki **IWATSUKI**, Keiko
KAI, Yuichiro **KAMITANI**, Junsaburo **KOZAI**, Hidenobu **MIZUNO**, Tomomi
MOCHIZUKI, Yoshitsugu **MURAI**, Mariko **OGAWA**, Masako **OKOUCHI**, Sachiko
OSHIRO, Yoshitake **SHIKANAI**, Nobuyoshi **TAKAGI,** Kazuko **TAKAHASHI**, Hideaki
TAKIGUCHI, Keiko **YAMAMOTO**, Takaharu **YOKOYAMA**, Makiko

CONTENTS

Original Articles

Preschoolers' acquisition of novel adjectives: The effects of reference to the attribute of the adjective ..... FUJIKI, Daisuke, KUSUMOTO, Chisato, OZU, Sou-Taro, UEDA, Nao, YAMAZAKI, Akira 83

The effect of cooperative learning on students' reading interpretation, modification, and acceptance of others' interpretations ..... TANAKA, Kohji, ODA, Mayumi, YAMAGUCHI, Makie, ISHIDA, Kimi, IKOMA, Shinobu 91

Japanese reading theories of the 1930s: A comparative analysis of Kaito and Ishiyama ..... AOKI, Teruaki 103

Study Report

A post World War II study on prize-winning book reports by junior high school students ..... YONEYA, Shigenori 114

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 Sachiko Adachi, Faculty of Education and Human Sciences, Niigata University, 8050 Ikarashi 2-no-cho, Niigata-shi, Niigata, 950-2181, Japan. (adachi@ed.niigata-u.ac.jp)

第49巻　第3号
〈通巻　第 193 号〉

平成17年10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
〒 943-8512　新潟県上越市山屋敷町　上越教育大学内

印刷・前田印刷株式会社

平成十七年十月一日発行（年四回発行）