ISSN 0387-284 X

読書科学

第28巻 第1号（通巻 第107号）昭和59年4月1日 発 行（季刊）

日本の昔話におけるモデリング（Ⅱ） 大野木 裕 明

詩の教材解釈に対する
フォーカシング技法の適用可能性 鹿 内 信 善

読書力検査と知能検査との関係について 藤 岡 秀 樹

読書量と内発的動機づけの関係 桜 井 茂 男

読書力向上開発へのアプローチ 笠 原 登

107

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

日本の昔話におけるモデリング（Ⅱ）　椙山女学園大学　大野木　裕　明　1

詩の教材解釈に対する
フォーカシング技法の適用可能性　北海道教育大学　鹿　内　信　善　8

読書力検査と知能検査との関係について　京都大学　藤　岡　秀　樹　17

読書量と内発的動機づけの関係　筑波大学　桜　井　茂　男　24

実践記録

読書力向上開発へのアプローチ
——非文学教材を生かして読み手を育てる指導実践
神奈川県川崎市立中原小学校　笠　原　　登　30

日本読書学会役員（昭和59年4月1日～昭和61年3月31日）

会　長（理事長）　阪本　敬彦
副会長（副理事長）　井上　尚美
常任理事　岡本　奎六　倉沢　栄吉　福沢　周亮　増田　信一
湊　吉正　村石　昭三

理　事　岩坪　昭子　大村　はま　尾原　淳夫　加藤　薫敏
嶋路　和夫　高木　和子　田近　洵一　滑川　道夫
野地　潤家　深川　恒喜　室伏　武　望月　久貴
監　事　平沢　薫　山本　晴雄

編集委員　尾原　淳夫　阪本　敬彦　田近　洵一　野地　潤家
福沢　周亮　増田　信一　村石　昭三
John Downing　Donald Leton
（編集委員は昭和59年3月31日現在）

The Science of Reading, Vol. 28, No. 1 (1984)

日本の昔話におけるモデリング(II)*

椙山女学園大学
大野木　裕　明**

誰れでも，一度や二度は，両親や祖父母に昔話を聞かせてもらったことがあろう。「瘤取り爺さん」，「桃太郎」，「舌切雀」などの話は，ほとんどの人々の間に知られている。ある時には母親によって背中の子どもに語られ，ある時には古老が囲炉裏端で語りつぐ。これらは，何世紀にも渡って，親から子へと，脈々と語り伝えられてきたのである。

ところが，近年，その伝承形式が少しずつ変化してきたようである。ラジオ・テレビ・書籍などの利用が増えたためである。ラジオを通じての昔話の朗読は，不特定多数の聞き手を対象とする新たな伝達形式の側面を示した。テレビの漫画昔話は，加えて，視覚的情報も提供した。また，特記すべきは，昔話を扱う書籍の増加である。書籍さえあれば，読者は，いつでもどこでも何度でも，昔話に触れることができる。このように論をすすめていくと，昔話を読書研究の対象とする今日的意義は，おのずと明らかになってこよう。

昔話の読書科学には，少なくとも2通りのアプローチがあろう。そのひとつは，昔話の内容そのものや成立過程を論理分析することである。これには，構造主義的観点からの報告（例えば，川添，1982；小松，1978；大城，1979），ユング派精神分析学的立場からの報告（例えば，河合，1982），心理学的モデリング理論の適用例（大野木，1984）などがある。もうひとつの方法は，客体としての昔話を聞き手や読者がどのように受けとめるかを調べることである。これには，読者の年齢によって登場人物のイメージが変化することを見出した例（大野木，1983），登場人物の行動の結果の理由づけの仕方と読者側のパーソナリティ要因との関連を検討した例（近藤・大野木，1983）などがある。

ここでは，後者の立場から，昔話に対する親子間での読後感の異同を調べてみたい。その際に，2つの心理学上の理論を援用したい。それらは，モデリング理論と帰属理論である。

まず，モデリング理論であるが，バンデュラ（1971）によれば，私たちが知識を増やし技能を学ぶ方法のひとつに，お手本（モデル）を見習うことによって飛躍的に学習する場合があるという。これをモデリングとか観察学習という。「人の振り見て我が振り直せ」や「鵜の真似する烏」は，モデリングの成功・失敗の現象と関連が深い。私たちは，確かに，うまくいった他者の行動をお手本にして，見習って成功しようとする場合があることを認めない訳にはいかない。モデリング理論では，どのような要因がモデリングに関連するのかなどを取扱う。

次に，帰属理論であるが，これは主として社会心理学の領域で発展してきた（詳細はケリー，1982を参照のこと）。この理論は，私たちの行動の結果がどのような原因によって起こったのかの理由づけの仕方を取扱う。理由づけの仕方は帰属因と呼ばれ，普通，努力・能力・運・作業の難易度などが挙げられる。例えば，入学試験に合格したことに対して，ある人は運がよかったからだと考え，別のある人は本人が努力したからだと考える。つまり，状況や性格などによって，どのような帰属因が挙げられやすいのかなどを問題にする。

本稿は，以上の2つの心理学的理論との関連によって，両親と子どもの昔話の読後感を比較することを目的

* Modeling in Japanese folktale (II)
** OHNOGI, Hiroaki (Sugiyama Women's University)

とする。昔話の素材として用いるのは太宰治（1945）の作品の「瘤取り」の文章である。主な目的は次の3点で，いずれも両親と子どもの間の比較をする。

(1) 登場人物のイメージパターン

(2) 読者としてのモデリングの意図

(3) 登場人物の行動の成功・失敗に対する理由づけの仕方

「瘤取り」の主なる登場人物は，おじいさんと近所のおじいさんである。いずれも瘤を持っている。話の大要は次のようである。「おじいさんは，偶然，鬼に出会った。その場のなりゆきで，おじいさんが鬼の前で上手に踊りを踊ったところ，鬼が明日もおじいさんに来てもらうための担保として，瘤を取った。それを知った近所のおじいさんは，自分も同様に瘤を取ってもらおうとして，鬼の前で踊った。しかし，瘤取りに失敗して，そのうえ，もうひとつ瘤をつけられてしまった」これをモデリングの観点からみると，おじいさんが瘤取りのモデルであるといえる。近所のおじいさんは，モデルの模倣者である。そして，この例では，模倣者がモデルの行動を見習って瘤取りに出かけたがモデリングに失敗してしまう話となる。目的の(1)では，モデルと模倣者のイメージを，セマンティック・ディファレンシャル（SD）法で捉える。(2)は4つの設問を用意する。(3)では，モデルの瘤取りの成功と模倣者の瘤取りの失敗がいかなる理由によるかを尋ねる。具体的には，努力の有無・能力の有無・運・鬼の機嫌について，それが理由として考えられるかどうかを尋ねる。

方　法

調査対象　名古屋市内の女子大学1年生とその家族である。分析の対象となったのは，女子大学生64人と，その兄弟姉妹44人(平均年齢約16歳)，その父親42人(平均年齢約48歳)，その母親53人（平均年齢約44歳）である。

調査時期　1983年1月である。

手続　(1)素材　太宰治の作品「お伽草子」のうち，「瘤取り」の部分である。(2)手続　大学生には，講義時間に「瘤取り」をプリント形式で配布し，調査者が内容を読みあげる。その後，回答用紙に，おじいさんのイメージ，近所のおじいさんのイメージ，近所のおじいさんの立場からのモデリングの意図，近所のおじいさんの妻の立場からの3つの設問，おじいさんの成功の理由づけ，近所のおじいさんの失敗の理由づけについての回答を求める。大学生の家族については，その学生が調査者となり，各家庭にて実施する。

結　果

大学生とその父親，大学生とその母親のそれぞれのペアについての分析は，大野木（1983）の学会発表を参照されたい。ここでは，子ども（大学生とその兄弟姉妹）と両親の間についての比較結果を報告する。

登場人物のイメージ　SD法12項目（5件法）についての得点が表1である。中点は3点であり，高得点ほど各項目の左側（例えば，陽気な），低得点ほど右側（例えば，陰気な）のイメージをあらわす。表には，子ども群，両親群のそれぞれの平均値（標準偏差）がまとめられており，右端のt検定は両群間の平均値の間に統計的な差が認められるかどうかをあらわす。数値に** または* が付いている項目は，統計的な危険率がそれぞれ1％未満または5％未満において両群間に有意差が認められることを示している。

まず，平均値が3±1あたりをめやすとして，顕著な項目を拾ってみよう。

おじいさんに対する子どものイメージは，「あたたかい，欲のない」イメージである。同様に，両親は「陽気な，親切な，あたたかい，欲のない，善い」イメージを抱いている。両群間を比較すると，12項目中の7項目に平均値の差が認められる。いずれの項目についても，両親の方が子どもよりも，より強く「親切な，清潔な，生き生きした，弱々しくない，勇敢な，働きものの，善い」イメージを示している。中点をはさんで逆方向の得点を示す項目は「勇敢な―臆病な」項目だけであり，子

表1　登場人物のイメージ得点の平均値（標準偏差）

人物	5点←———→1点		子ども	両　親	t検定
おじいさん（モデル）	陽気な	陰気な	3.79(1.05)	3.97(0.83)	1.35
	おどけた	深刻な	3.78(0.87)	3.86(0.77)	0.74
	外向的な	内向的な	3.08(1.08)	3.21(1.14)	0.82
	親切な	いじわるな	3.67(0.75)	3.94(0.81)	2.47*
	あたたかい	つめたい	4.14(0.68)	4.04(0.92)	0.86
	清潔な	不潔な	3.08(0.76)	3.37(0.80)	2.60**
	生き生きした	生気のない	3.31(1.02)	3.64(1.01)	2.29*
	たくましい	弱々しい	2.53(0.85)	2.83(0.90)	2.48*
	勇敢な	臆病な	2.87(0.99)	3.34(0.95)	3.42**
	欲のない	欲張りな	4.05(0.92)	4.16(0.94)	0.85
	働きものの	怠けものの	3.04(0.99)	3.53(0.92)	3.64**
	善　い	悪　い	3.69(0.86)	3.95(0.80)	2.23*
近所のおじいさん（模倣者）	陽気な	陰気な	2.25(0.80)	2.34(0.83)	0.76
	おどけた	深刻な	1.94(0.76)	2.13(0.97)	1.50
	外向的な	内向的な	3.09(0.96)	3.29(1.13)	1.38
	親切な	いじわるな	2.84(0.57)	2.77(0.69)	0.84
	あたたかい	つめたい	2.60(0.72)	2.53(0.84)	0.69
	清潔な	不潔な	3.19(0.65)	3.16(0.79)	0.36
	生き生きした	生気のない	2.81(0.81)	2.97(0.91)	1.35
	たくましい	弱々しい	3.47(0.89)	3.59(0.92)	0.92
	勇敢な	臆病な	3.43(0.96)	3.59(1.00)	1.19
	欲のない	欲張りな	2.58(0.93)	2.34(0.88)	1.93
	働きものの	怠けものの	3.39(0.80)	3.12(0.74)	2.52*
	善　い	悪　い	3.13(0.66)	2.88(0.76)	2.47*

** P<.01　* P<.05

ども群は「臆病な」の方向，両親群は「勇敢な」の方向である。

近所のおじいさんに対する子どものイメージとしては，「深刻な」イメージを示す。両親も同様である。両群間で有意差のある項目は，「働きものの一怠けものの」，「善い一悪い」の2つである。中点をはさんで方向が逆の項目は「善い一悪い」だけであり，子ども群が「善い」の方向，両親群が「悪い」の方向にある。

全体としてみると，近所のおじいさんのイメージをあらわす得点の方が中点近くが多い。そして，この尺度によるイメージがあいまいなのに対して，おじいさんのイメージは比較的はっきりと特徴づけられる。

モデリング　「もし，あなたが，こぶを持って困っている近所のおじいさんの立場ならば，この話と同様に，鬼に取ってもらいに出かけますか？」という設問によって，読者のモデリングに対する態度の一面を捉えようとした。回答は5件法による。「行く」から「行かない」の方向に，5点から1点の得点化をした。得点の平均値は表2に与えられている。標準偏差が比較的小さいので平均値から判断すると，「たぶん行く」と回答している者が多い。子ども群と両親群の平均値間には有意差は認められない。

模倣者の妻の態度　表2には，さらに，「もし，あなたが，近所のおじいさんの妻の立場ならば，失敗して帰ってきたおじいさんに対して，どう振まいますか？」として，妻の態度の一面を尋ねた結果がまとめられている。3つの質問が用意されており，いずれも，「する」から「しない」の5件法で回答が求められた。これも，同様

表2　モデリングの意図，妻としての態度項目得点の平均値（標準偏差）

質問項目の内容↓	子ども	両　親	t検定
1　モデリングの意図	3.98(1.02)	3.74(1.21)	1.56
2　妻の同情	3.64(1.23)	3.74(1.18)	0.58
3　妻のけんか	1.89(0.94)	1.96(1.13)	0.47
4　再挑戦の激励	2.75(1.37)	2.44(1.46)	1.55

注1　あなたなら，この話と同様に，鬼にこぶを取ってもらいに出かけますか
　2　おじいさんのぐちるのをなぐさめて暮らしますか
　3　おじいさんを叱りつけ，けんかになりますか
　4　もう一度鬼のところへいくようにおじいさんにすすめますか

表3　成功・失敗の理由づけ得点の平均値（標準偏差）

人物	理由づけ	子ども	両　親	t検定
おじいさん	努　力	1.96(1.19)	2.82(1.61)	4.35**
	能　力	3.60(1.46)	3.25(1.63)	1.61
	幸　運	4.14(1.23)	3.96(1.41)	0.98
	鬼の機嫌のよさ	3.59(1.37)	3.88(1.47)	1.47
近所のおじいさん	努力不足	1.67(1.03)	1.85(1.30)	1.13
	能力不足	3.50(1.38)	2.53(1.55)	4.73**
	不　運	4.31(0.91)	3.66(1.51)	3.78**
	鬼の機嫌のわるさ	2.19(1.25)	2.54(1.52)	1.81

** P<.01　* P<.05

に，5点から1点の方向に得点化された。

「おじいさんのぐちるのを，なぐさめて暮らしますか？」という，妻の同情に関する質問は，両群とも「たぶんする」側の方向に得点が多く分布しており，両群間の差は認められない。

「おじいさんを叱りつけ，けんかになりますか？」という，妻のけんかに関する質問には，「たぶんしない」とする傾向があり，これも両群間の平均値の差は見出されない。

最後に，「もう一度鬼のところにいくようにおじいさんにすすめますか？」という，再挑戦の激励に関しては，平均値はいずれも中点に近くなっている。

行動の成功・失敗の理由づけ　おじいさんの瘤取りの成功が何のせいであるかについて，4つの帰属因に関する5件法での回答結果をまとめたのが表3である。それによれば，子ども群では，「運がよかったから」と強く考えている。「努力したから」とは思っていない傾向がある。両親群では，「運がよかったから」，「鬼の機嫌がよかったから」と考えている。全般として，能力・幸運・鬼の機嫌のよさの3つの帰属因に対する得点は中点よりも高く，これを認める方向にある。努力に対してだけ，これを認めない方向にあり，子ども群の方が両親群よりも有意に得点が低いことがわかる。

同様にして，近所のおじいさんの瘤取りの失敗について表3をみてみよう。子ども群では「運が悪かったから」とみる者が多く，「努力が不足していたから」，「鬼の機嫌が悪かったから」はあまり考えられていない。両親群では，「努力が不足していたから」はあまり考えられておらず，他の帰属因は中点に近い得点を示している。

全体としてみると，努力不足と鬼の機嫌の悪さは帰属因としてあまり考えられておらず，不運を挙げている傾向がある。能力不足については，子ども群が能力不足を考える方向にあるのに対して，両親群ではこれを認めない方向にある。

次に，成功・失敗の理由づけの構造をみるために，8項目の得点間の相関行列を因子分析し，バリマックス回転したのが，表4と表5である。表4の子ども群においては，第1因子として運・不運，第2因子として努力の有無，第3因子として能力の有無が識別される。表5の両親群の第1因子は能力の有無，第2因子は運・不運であり，子ども群の結果との対応がみられる。ところが，第3因子では鬼の機嫌のよしあしがあらわれている。これは，子ども群では識別されていない。さらに，親子間の第4因子には努力の有無に関する因子が認められるが，近所のおじいさんの努力不足項目の因子負荷量が低い点が特徴である。

考　察

本研究においては，昔話を読んでの親子間の読後感の異同を取扱った訳であるが，これらの結果の解釈には，

表4　子どもの理由づけ得点の因子分析
(バリマックス回転後の因子負荷行列)

人物	理由づけ	F1	F2	F3	h^2
おじいさん	努力	.08	.57	.08	.34
	能力	.13	.08	.64	.43
	幸運	.94	.04	.05	.89
	鬼の機嫌のよさ	.31	.10	.14	.13
近所のおじいさん	努力不足	−.06	.83	.12	.71
	能力不足	.05	.16	.81	.68
	不運	.55	.04	.02	.30
	鬼の機嫌のわるさ	.19	.30	.08	.13
$\Sigma a^2_i/N\times100$		16.39	14.25	13.50	

表5　両親の理由づけ得点の因子分析
(バリマックス回転後の因子負荷行列)

人物	理由づけ	F1	F2	F3	F4	h^2
おじいさん	努力	.08	.04	.12	.77	.62
	能力	.92	.08	−.01	.07	.85
	幸運	.03	.74	−.05	.19	.58
	鬼の機嫌のよさ	.18	−.03	.64	.07	.45
近所のおじいさん	努力不足	.20	.12	.14	.34	.19
	能力不足	.54	.10	.18	.20	.38
	不運	.14	.71	.18	−.03	.56
	鬼の機嫌のわるさ	−.04	.17	.72	.22	.60
$\Sigma a^2_i/N\times100$		15.18	13.48	12.48	10.27	

若干の限定が必要である。それは，親子間で認められた相違点が，実際のところ何の反映なのかということである。残念ながら，その問いに対するはっきりした答えはまだ用意されてはいない。

両群間の相違点には，おそらく，読者の過去の人生経験による価値観・人生観の一部が関係しているに違いない。しかし，それ以外にも考えられる。読者は，おそらく，過去に異なる話型の「瘤取り爺さん」を教えられており，本報告で用いた太宰治の「瘤取り」に異和感を持ったかもしれない。つまり，従来の「瘤取り爺さん」の昔話の固定観念に基づいて反応したかもしれない（この点については，高橋（1983）の報告が参考になる)。

本研究とは異なる話型の「瘤取り爺さん」を素材として用いた前報と比較すると（近藤・大野木，1983；大野木，1983)，登場人物のイメージなどについて若干の相違が認められる。結局，読者の年齢・性別・昔話の話型の違いによって，昔話の読後感の結果に差が生じることは明らかと考えられる。とはいえ，その詳細は，これらを比較する組織的な調査計画の実施に待たねばならない。

書物を利用することによって，昔話の新たな側面に触れる機会が増えたために，昔話を読書科学の対象としてみる必要性は強くなってきた。昔話の中には，人間の生き方や生活感情が明確に，あるいは暗黙のうちに含まれているので，その意義は大きい。本報告において扱われたモデリング理論や帰属理論以外にも多くの心理学的トピックが関連している。一例を挙げれば，人間の道徳的判断を扱う内藤（1979）の報告などは，昔話の読書という観点から，さらに展開することができるかもしれない。これらの領域に関する研究のすすめられることが望まれる。

要　約

太宰治の作品「瘤取り」を女子大学生とその家族に読んでもらい，その読後感を2つの心理学的学説（モデリング理論と帰属理論）との関連で検討した。回答は子ども群と両親群に分類され，両群間の比較がなされた。人数はそれぞれ，108人と95人であった。主な結果は次のようであった。

(1) 12尺度中7尺度について，両親群の方が子ども群よりも，おじいさんのイメージ得点が高い。つまり，両親の方がポジティブなイメージを示す場合が多いようである。

(2) 近所のおじいさんに対するイメージ得点では，両群間で得点差があったのはわずか1項目である。また，

その得点は中点近くが多い。

(3) 近所のおじいさんの立場にたつと，両群とも「たぶん行く」者が多く，これは，瘤取りのモデリングに賛成する者の多いことをあらわす。

(4) モデリングに失敗した近所のおじいさんの妻の立場では，夫に同情を示し，けんかしない態度を示す回答が多く，その群差は認められない。

(5) 瘤取り成功（モデリング成功）の理由として，子ども群の方が，「努力のため」と認めない傾向が強い。子ども群では，「幸運」を考える傾向があり，両親群では，「幸運」と「鬼の機嫌のよさ」が強く挙げられている。

(6) 瘤取り失敗（モデリング失敗）の理由としては，子ども群では「能力不足」を考える方向に，両親群では考えない方向にある。子ども群では「不運」を挙げる傾向が強いが，両親群では「努力不足」を認めない以外ははっきりしない。

〈付　記〉

1　本研究の資料分析には，名古屋大学大型計算機センターを利用した。

2　親子のペアに関する分析の一部は既に発表されている。(大野木裕明　1983　昔話にみられるモデリングと原因帰属　日本心理学会第47回大会発表論文集，547ページ)

3　調査の実施にあたり，椙山女学園大学短期大学部国文学専攻1年生の1982年度後期「心理学」受講生とその御父兄の皆様に謝意を表します。

引用文献

バンデュラ　1971（原野広太郎・福島脩美共訳　1975）モデリングの心理学―観察学習の理論と方法―　金子書房

太宰治　1945　お伽草子　筑摩書房（1972年に新潮社から文庫本として再版されている）

河合隼雄　1982　昔話と日本人の心　岩波書店

川添裕希　1982　隣の爺型の昔話の表層構造の分析　昔話研究懇話会（編）　昔話―研究と資料―11号　昔話と動物　三弥井書店　pp. 166—182.

ケリー（大橋正夫訳）　1982　帰属理論とその応用　三隅二不二・木下富雄共編　現代社会心理学の発展 I　ナカニシヤ出版　pp. 68—97.

小松和彦　1978　神々の精神史　伝統と現代社

近藤浩一郎・大野木裕明　1983　昔話を素材とする女子大学生の原因帰属様式　椙山女学園大学研究論集　**14** (1), 139—145.

内藤俊史　1979　さまざまな道徳的評価語の相関分析　教育心理学研究　**27**, 282—286.

大野木裕明　1983　日本の昔話におけるモデリング　読書科学　**27**, 1—9.

大野木裕明　1984　昔話とモデリング　中部日本教育文化会，名古屋

大城宜武　1979　説話意味論研究―瘤取説話を記述する試み―　読書科学　**23**, 11—19.

高橋美和子　1983　心の中にある昔話像―よく知られた昔話を通して―　日本心理学会第47回大会発表論文集　544.

SUMMARY

One hundred and eight children with a mean age of 17 years, and 95 of their parents, with a mean age of 46 years, read "Kobu-tori", a Japanese folktale. After they read the story, comparisons were made of their impressions.

The theme of the story is as follows. "One day when an old man with a wen or cyst on his right cheek went into the forest to work, he heard sounds of dance music being performed by a group of goblins. He danced together with them, despite the danger. They praised his

dancing and asked him to come back the next night and dance again. A distrustful goblin took his wen and kept it as a pledge. Another old man with a wen on his left cheek, the villain, heard of the first old man's good fortune. He decided to have his wen removed in the same way. But he was very poor at dancing. The goblins, disappointed and angry, hurled the first man's wen at the villain. Thereafter, he had to live with a double-decked wen''.

The story has an element of modeling behavior. The first man is regarded as a model by the villain, who expected the same successful result, but received the opposite because he was unsuccessful in imitating the model's deeds.

The perceived images of the two characters in the story were rated on 12 five-point semantic differential scales. The parent's group held a more postive image of the model than the children's group. The imitator's images were rated at a relatively neutral position on each scale by both the parents and children.

The subjects were asked to rate the reason for the model's successful result on five-point scales for the following four attributes : good luck, effort, ability, and the goblins' state of mood. Many children attributed the model's success to ''his good luck'', and not to ''his efforts''. Many parents attributed it to both ''his good luck'' and ''the goblins' state of mood.''

The subjects were also asked to rate the reason for the imitator's failure. The children tended to attribute it to ''his bad luck'' while the parents cited ''lack of effort''.

The Science of Reading, Vol. 28, No. 1 (1984)

詩の教材解釈に対する フォーカシング技法の適用可能性*

北海道教育大学
鹿 内 信 善**

問 題

ここでは，教材解釈を「教材に自分なりの意味を付与すること（新教育の事典，1979，p. 230)」とし，広義にとらえておく。勿論，教材解釈は，教授目標との関連でなされなければならない。しかし，何を教えるか，あるいは「どう教えるかを考える前に，まず自分はこの作品をこう読む（市毛，1980，p. 145)」ということを決定する段階が必要である。本研究では，教授＝学習過程計画上の初歩的段階での教材解釈をとりあげる。

教材が詩の場合には，初歩的段階であっても解釈が困難である。これは，詩の解釈方法が明確にされていないためである。これまでに，詩の解釈は感性の問題であるという指摘は数多くなされている。このような指摘のみでは，感性から認識に至る心理過程が不明確なため，実際の教材解釈には全く役立たない。いかにして感性を認識に結びつけていくかを明確にした解釈方法を考える必要がある。そのためには，感性から認識に至る心理的過程を扱う心理学的モデル（枠組）を導入し，そこから詩の解釈方法を演繹することが有効であろう。心理学的観点から，詩教材の解釈方法を公式化することが本研究の目的である。

しかし，詩の解釈方法の公式化は解釈の固定化につながる，という批判も可能である。この批判に応えるために，公式化にあたって次の２点に留意する。①読み手の主体的解釈を可能にするものであること。②方法の適用にあたっては，様々な変型が可能であること。

方 法

詩教材の解釈方法を公式化するための枠組として，フォーカシング(focusing)技法を採用する。これは次の理由による。第１は，フォーカシングの過程は，詩の創造過程，読みの過程と多くの類似性をもっていることである(この点については後に詳しく考察する)。このため，フォーカシング技法は，詩の読みのモデルとしての適合性が高いと考えられる。第２は，フォーカシング技法は，これまでに様々な症例に適用されていることである(村山他1981，吉良他1983)。これは，フォーカシング技法を詩の読みに適用した場合，様々な詩および読み手に対応しうることを示唆する。

フォーカシングの概略

フォーカシングは，Gendlin により確立された体験過程療法において中心的な役割を果たす。フォーカシングの概略は伊藤（1980）が最もわかりやすいので次に引用する（伊藤の許可を得て一部字句修正してある)。「体験過程とは，自己内部にこの瞬間において感じ取られている身体的・前概念的な感情過程である。フォーカシング技法とは，この体験過程に直接的な注意を向け，それの最適な概念化・象徴化を図って感情的意味に接近する一連の過程全体である。フォーカシングの重要な基本概念は，フェルトセンスとフェルトシフトである。フェルトセンス（感じられた感覚）は，筋肉の感覚のような単に

* The applicability of the Gendlin's focusing procedure to the appreciation of the poetry
** SHIKANAI, Nobuyoshi (Hokkaido University of Education)

身体的なものではなく，単に心理的なものでもなく，また単に認識的なものでもない。それは，それら三者が分化する以前の身体的かつ感情的かつ認識的な，複合的意味をもつものである。フェルトシフト（感じられた移行）は，フォーカシングによってフェルトセンスの適切な象徴化が進行する過程で起きる，身体的な解放を伴なう，感じられる移行である。より大きな移行が起こる前に小さな幾つかの変化があるかもしれないが，フェルトシフトの連続は，有機体全体の真の変化を産み出すことになる。フォーカシング技法は内的な体験過程にかかわり，フェルトセンスを形成させ，フェルトシフトを起こさせる治療的手続きである。(p. 93—94)」また，あるフェルトセンスに焦点をあてていく中で，その意味が突然明白になることがある。このような現象を Gendlin（邦訳1981，p. 102）は，とくに「ひらけ（unfolding)」とよんでいる。

多様な暗々裡の意味をもつフェルトセンス→それに対する直接的注意→意味の明確化→解放感→治療というプロセスが，フォーカシングの概略である。ここで重要なのは「感じられる」ということであり，知的分析とは異なることを Gendlin は，とくに強調している。

フォーカシングと詩教材解釈手順の対応

次に，フォーカシングの具体的手順について検討する。Gendlin（邦訳1982）は，フォーカシングの手順を数箇所に分けて解説している。これらをまとめ，さらに伊藤（1978）の説明により補ったものを以下に示す。いくつかのステップに分けられるが，各ステップ毎に詩教材の解釈手順も記し，フォーカシングとの対応づけをはかる。

1. 空間をつくる

〈フォーカシング〉リラックスする。自分の内部・内面に注意を向ける。「自分の生活はどうなっているのだろう。」等の問いかけをする。問いかけにより何が出てくるか，身体で感じてみる。何か気になるものがでてきても，その中にはいりこまない。自分とそれとの間に少し空間をつくる。他に何が感じられるか尋ねる。普通，いくつかのことが感じられる。

〈詩〉2～3度詩を通読する。詩の意味がわからなかったら，どんなところがわからないのか，自分に問いかける。わからないところ，疑問に思うところをとりだす。ここでは問題点をとりだすだけである。個々の問題について穿鑿することはしない。

2. フェルトセンス

〈フォーカシング〉出てきた問題の中から，焦点をあててみたいものをひとつ取り上げる。その問題にはいりこんで頭で理解しようとしない。ひとつの問題を，全体として感じてみる。どの部分がどんなふうに感じているか身体にきいてみる。

〈詩〉出てきた問題からひとつ取り上げる。その問題が出てくるきっかけとなった語・行あるいは連について色々イメージしてみる。どんなことがイメージされるか，身体に何か感じるものがあるか，自由に感じてみる。

3. ハンドル（取手）をつける

〈フォーカシング〉フェルトセンスは質的にどんなものか。フェルトセンスを何かの象徴（ハンドル）で簡潔に表現する。きつい・ねばっこい等の言葉や語句，さらにはイメージでもよい。フェルトセンスから自然に出てくるのがよい。

〈詩〉詩の場合も同様である。

4. 共鳴させる

〈フォーカシング〉フェルトセンスとハンドルの間を行ったり来たりする。ハンドルはいま身体が感じているものを本当に表わしているかどうか，身体にきいてみる。フェルトセンスとハンドルがピッタリしなければ，より適切なハンドルを探す。

〈詩〉詩の場合も同様である。

5. 尋ねる

〈フォーカシング〉行きづまったら，次のように尋ねる。「この感じで最も悪いのは何だろう」「何が必要なんだろう」等。無理に答えない。気持ちが動き，その気持

ちが答を与えてくれるのを待つ。シフトがおこったら，出てきたものを受け取る。これ以前の段階で「ひらけ」や身体の解放がおこっていたら，このステップは必要ない。

〈詩〉詩の場合も同様である。ただし，詩では，複数の重要な問題が出てくることが多い。また，ひとつの問題の意味が明白化されても，なお未解決の問題が残されていることも多い。その時は，残された問題をフォーカシングの対象として，フェルトセンスのステップから，順次繰りかえしていく。

6. 問題解決あるいは解釈

〈フォーカシング〉フォーカシングの過程は，厳密にはステップ5までである。しかし，それで治療が完結するのではない。クライエントは，このあとさらに，自己の適応に関わる全体的な問題を解決していかなければならない。一連のフォーカシングによって明示された意味は，この問題解決をするための合理的行為計画上の手掛りとなる。

〈詩〉詩の意味は，今後さらに「生」に関わる問題を考えていく上での手掛りになる。詩の意味をより明確にしておくため，詩全体の意味，すなわち解釈をまとめておく。

フォーカシングと詩の類似性

両者の類似性を検討するために次の作業を行なう。詩に関する詩人の発言をとりだす。それらをフォーカシング過程に沿って配列し，フォーカシングの用語に置きかえる。

1. 詩の創造過程とフォーカシング

「詩人は，自分の思想や感情を述べるにあたって，まず自分の内部の感情や情緒と共鳴しひびき合う言葉に衝突することから始める。内部は混沌の状態にあって，言葉に出会うまで表現のいとぐちはほとんどつかむことができない。(三好，1967，p.55)」一個々人が抱える問題は，前概念的な感情過程として存在する。このような，内部にあって感じられるもの（フェルトセンス）をとらえ，ハンドルをつける。ハンドルがみつからなければ，フェルトセンスが持つ暗々裡の意味を明白にすることはできない。

「内部の混沌に照明を投じ，抑制された情緒に発火点を与え，詩的高揚の共鳴音を発する言葉につきあたって，それをとらえたときのボルテージの高さが，質感を決定するともいえる。(三好，p.55)」一ハンドルとフェルトセンスを共鳴させる。その結果がピッタリしたものであればあるほど，多くの意味を明確化できる。

「彼は全感覚を投入して，その言葉の働きが，彼の内部の動きにどれほど照応するか，直観的にその言葉の手ごたえを確かめる。(三好，p.55)」一それでよいかどうか，だめだとしたら何が必要か，自分に尋ねる。答は無理に出さない。答の方で出てくる。すなわち，「直観」による。

ある詩を「書くことで，ある解放感をおぼえたことは事実である。……詩はあるとき，神経症に陥らないための歯止めであ(る)(飯島，1967，p.93)」一フェルトシフトし，解放感を獲得することにより治療に結びつく。

以上にみてきたように，詩の創造過程には，フェルトセンス→ハンドル→共鳴→尋ねる→解放感→治療という，フォーカシングの過程が総て含まれている。

2. 詩の読みの過程とフォーカシング

木原（1976）は，詩の創造について考察した後，詩の読みに言及している。「私たちの生きるこの世界におけるすべての事物，すべての存在は，多義的な暗号となる。(p.231)」「詩人にとって意味の発見とはなにか？暗号の解読にほかならない（p.243)」一これらは，三好と全く同一の主張である。

「詩を読むことと，詩を書くことは，ひとしく暗号の解読にほかならない。……詩を読む。それは暗号の多義性のなかに自己自身への暗号を発見しようとする期待，あるいは『生』の意味，『生』の秩序を発見しようとする期待にほかならない。(木原，p.244)」一詩を読むことと詩をつくることの目的は同じ。

「『火の髪の毛の女』という隠喩は，読む者の心にちい

さな暗号の灯を点滅させずにはおかないものがある。（木原，p. 234)」一詩は，問題の存在を暗示し，フェルトセンスを形成する手掛りを与える。これは，クライエントに対する治療者の効果的働きかけに似ている。

「何をどう感じるかという，もっとも素朴な，しかし重要な，感性の確認から始めるべき（嶋岡，1977，p. 30)」一問題の存在が暗示されたら，まずフェルトセンスに注意を向ける。

「感性というのは，それ自体においては甚だ無秩序に混沌としている全体ですが，動きだすときには秩序を求めるもの（大岡，1980 a，p. 17—18)」一フェルトセンスは，前概念的で多義的な意味を含んでいる。しかし，そこに直接注意を向けることにより，意味が明白化するようになる。

「深く感じることが，深く考えることに一致し，単なる感傷的な次元では見つけられなかった，真実発見のよろこび……に到達する（嶋岡，p. 27)」一フェルトセンスから，秩序や意味をみいだすことにより，大きな解放感を得ることができる。

したがって，詩の読みは次のような過程をとる。フェルトセンスから始まる。そこから秩序・意味を見い出し解放感を獲得する。明白化された意味は「生」の問題を考えていく手掛りとなる。これはフォーカシングの過程と大筋で一致する。しかし，詩の読みに関する文献の中に「ハンドルをつける」ことに対応する記述は見い出せなかった。詩の読みに関する文献の多くは，感性を認識に結びつけることの重要性を指摘する。しかし，その方法については明示していない。詩の創造過程の分析から推測して，ハンドルをつけることは，ひとつの有効な方法であると考えられる。

3. 謂応せて何かある

「『謂応せて何かある』という松尾芭蕉の直観の断言は，句の実作においてと同様，詩歌について語る場合にも至言である（大岡，1980 b，p. 317)」。

また，Gendlin は次のように述べる。「たとえある意味が明白である場合にも（すなわち我々が『まさしく我々の意味するものを』言葉に出していう場合でさえ）我々が感じている意味は常に我々が明示したことよりもはるかに多くの暗々裡の意味を含んでいる（邦訳1981，p. 93)」明示されたものとされなかったものが，ともに治療過程において重要な役割を果たしているのである。「謂応せて」いるがゆえに治療過程は進展する。しかし，なお感じられて存在する「何か」もまた効果をおよぼしている。

また，西郷（1975，p. 74—76）は，詩の解釈について次のように考える。詩は概念や図式ではとらえられないものを，まるごととらえようとしている。そのような詩を，どんなに概念化や意味づけしてみても，まるごととらえることにはならない。では，なぜ詩の解釈をするのであろう。それは，わりきれぬことを承知の上で，わりきろうとすることによって，逆説的に，詩は概念や図式ではわりきれないということを思い知らされるためである。すなわち，わりきれるところまでわりきってみようというアプローチは，かえって詩の豊かさを教えてくれる。そのために，詩の解釈は必要である。

以上のような西郷の指摘にしたがえば，詩の解釈は「謂応せて」なおある「何か」をも感じとれる方法によらなければならない。この意味でも，詩の解釈に対するフォーカシング技法の適用可能性は大きい。

詩の読みにおけるフェルトセンス

「フェルトセンスは，頭の上での経験ではなく，からだの経験です。……つまり，ある状況とか……について，からだで気づくことに他なりません。(Gendlin，邦訳1982，p. 59)」

このようなフェルトセンスの，詩の読みにおける具体例として，次のことがあげられる。西郷（1977）は，丸山薫「風土」から〈谿〉〈斜面〉という2つの語をとりあげている。この2つの語から「感受性の豊かな人は，自分の足のうらへんが，ズルズルとすべっていくような，こそばゆい感じがする（p. 20)」という。

しかし，詩の読みにおいて，常にこのような「からだ

の気づき」がとらえられるわけではない。これはフォーカシングにおいても同様である。Gendlin（邦訳1982, p. 143）は，このような時「何かイメージを浮かばせる」ことをすすめる。日常的なイメージをもつように「気持ちのイメージ」を求めるのである。「たとえば，森とか……自分の走っている姿」等である。「そのイメージがあるひとつのフェルトセンスを表わ」す。これは，西郷（1977, p. 20）が「イメージ体験」とよぶものに相当する。西郷は〈谿〉〈斜面〉「共通してどんな感じがしますか」という発問をしている。これに対する「危なっかしい」という反応をとらえ，次のように説明している。「今，あなたは『危なっかしい』と言ったでしょう。それはイメージ体験なんですね。イメージから，ある体験をしたのです。」

したがって，詩の読みにおけるフェルトセンスとは「からだの気づき」あるいは「気持ちのイメージ」である。

主題について

文学作品の主題把握に関しては，さまざまな考察がなされてきている(たとえば蓑手1973，市毛1980)。しかしながら，これまでのところ一致した見解をみていない。これは，詩の実作者においても同様である。たとえば，入沢（1977）は「詩作品において，『内容』とか『主題』とかは，いったい何を指すのか。（p. 154）」という問題をあえて設定しながらも，明確な答をだせずにいる。したがって，現時点では「根拠のはっきりした主題像を各人がべつべつに持つということ（市毛，p. 132）」が重要であり，またそうせざるを得ない。

浜本（1978）は，戦後の「読み」についての理論展開を次の3つに分類している。「(1)作者の意図を読みとることをめあてとする型。(2)作品の主題を読みとることをめあてとする型。(3)読者の主体的な意味づけをめあてとする型。（p. 389）」この分類を参考にすると，主題把握に関しては2つにまとめられる。ひとつは「作者の意図を読みとることをめあて」とし，最終的に，作者の意図した主題に到達しようとするもの。第2は「読者が主体的な意味づけ」をしていくなかで，作者の意図をこえて主題をみいだすもの，である。主題が作品中に明示されている場合は，前者の主題把握もありうる。しかし，詩のように，作品中で主題が明示されていない場合には，第2の立場をとらざるを得ない。

様々な主題観があるなかで，主題は「作品の意味を統一するものである」という点では，一致するものが多い。たとえば「theme が統一的要素となっている（文学要語辞典，1978）」「作品のすべての内容はこれを中心にして統一的に構成される。（世界文学辞典，1954）」したがって，主題把握についての第2の立場をとるならば，主題となるのは，読み手が作品の意味統一のために設定した定位刺激である。

具体的には，詩の主題は次のようにして把握される。ある詩に基づき形成されたフェルトセンスにハンドルをつける。そのハンドル（定位刺激）によって，詩の意味統一が導びかれるなら，それは自動的に主題となる。ただし，場合によっては，ハンドルをパラフレーズしたり補足したりする。

詩教材解釈の実際例

フォーカシング技法を用いて，詩教材を実際に解釈する。ここでは，比較的単純な詩と複雑な詩をとりあげる。テクストは「鉄棒」（「村野四郎詩集」白鳳社，1967）および「人それを呼んで反歌という」（「安藤次男詩集」思潮社，1970）を用いる。全文を Table 1 に示す。事例1は，フォーカシング過程を1回適用して解釈がなされる典型例である。また「ひらけ」の事例にもなっている。事例2は，フォーカシング過程の反復適用によって解釈がなされる典型例である。

事例1　「鉄棒」

〈空間をつくる＝問題点をとりだす〉 1回目通読―「みんなよくわかる。鉄棒にとびついて1回転した様子。回転していく感じもつかめる。」2回目―「地平線かァ。（とびつくのは）鉄棒じゃないんだ。」3回目―

Table 1　事例1および2で用いた詩

「鉄棒」
①僕は地平線に飛びつく
②僅かに指さきが引っかかった
③僕は世界にぶら下った
④筋肉だけが僕の頼みだ
⑤僕は赤くなる　僕は収縮する
⑥足が上っていく
⑦おお　僕は何処へ行く
⑧大きく世界が一回転して
⑨僕が上になる
⑩高くからの俯瞰
⑪ああ　両肩に柔軟な雲

「人それを呼んで反歌という」
①枝のモズは
②垂直にしか下りなくなる
③獲物を追うケモノは
④もう弧を描いては跳ばない
⑤道に忘れられた魚だとか
⑥ケモノたちの隠し穴だとか
⑦ころがっている
⑧林檎の歯がただとか
⑨じつにたくさんのものが
⑩顕われてくる
⑪十一月の自然は
⑫いろんな形の鍵を
⑬浅く埋葬する
⑭裸の思考のあとに
⑮もうひとつの
⑯はだかの思考がやって来る
⑰饑餓のくだもののあとに
⑱ふかぶかと柄をうめる果実がある
⑲その柄は
⑳信仰のないぼくのこころを愕かせる
㉑柄について考えよう
㉒見える
㉓柄について
㉔見えない
㉕絵について
㉖重さの　上限と
㉗軽さの　下限について
㉘反歌という名の蔽われていない
㉙成熟について
㉚ゆっくりと考えよう
㉛いま　神の留守の
㉜一つの柄
㉝一つの穴
㉞一つの歯がた
㉟いっぴきの魚
㊱自然は　じつに浅く埋葬する！

「鉄棒した他に何か意味があるのか。」

〈フェルトセンス〉この詩の場合，さほど重要な問題があるようには感じられない。「鉄棒した他に何か意味があるのか」というのが唯一の問題である。また「地平線に飛びつく」というのが少し気になる程度である。そこで「地平線」をフォーカシングの対象にしてみる。まず地平線をイメージする。その地平線を動かしてみる。その中に自分を置く。

〈ハンドル〉遠い，まっすぐ，はるか，広いという言葉がでてくる。

〈共鳴〉地平線のイメージとともに感じられたことと，上記のハンドルは全然ピッタリしない。「鉄棒以外の意味なんかないのではないか。」と思う。

〈尋ねる〉何度か地平線をイメージしてみるが，いい言葉がでてこない。何度目かに，再度，地平線のイメージの中に自分を置いてみる。そして地平線に向って動いてみる。地平線も後退する。「なかなか辿りつけない」ということばがでてくる。「なかなか辿りつけない。あッ，ライフワークだ！」この瞬間に11行総ての意味が，一度に開ける。そして「わかったァ」という解放感を感じる。

〈解釈〉①ライフワークがなかなかみつからない。②③ようやく糸口がみつかった。④全力を尽くしてみるほかない。⑤情熱をかたむける・当面の問題に集中する。⑥少しずつ解決がみえてくる。⑦まるで，解決の方で近づいてきてくれるようだ。⑧⑨⑩今まで問題に押えつけられているように感じていたが，問題の全貌が見えてきて，圧迫感が全くなくなった。⑪むしろ，障害をのりこえていくことが楽しみにすら感じられる。

〈主題〉「ライフワーク」というハンドルにより，詩全体の意味統一がなされている。したがって，これが主題となる。しかし，主題はこれに限定されない。一度意味統一がはかられると，別の主題におきかえられることもわかってくる。たとえば，10年前だったら「地平線」は「理想の女性」であったかもしれない。

事例2　「人それを呼んで反歌という」

〈空間をつくる＝問題点をとりだす〉3回の通読で，次の問題がとりだされた。Q1，垂直にしか下りなくなるモズ，弧を描いて跳ばないケモノとは何か，Q2，魚，隠し穴，歯がたとは何か。Q3，なぜ11月の自然なのか。Q4，何の鍵なのか。Q5，浅く埋葬するとは何をすることか。Q6，裸の思考とは何か。Q7，もうひとつのはだかの思考とは。Q8，饑餓のくだものとは何か。Q9，ふかぶかと柄をうめる果実とは何か。Q10，なぜ愕かせるのか。Q11，見える柄とは何か。Q12，見

えない絵とは。Q13，重さや軽さは何の象徴か。Q14，蔽われていない成熟とは何か。Q15，またそれは，なぜ反歌なのか，何に対する反歌なのか。Q16，神の留守とは何か。―問題がこれだけあると，詩の意味は全く理解できない。また，全部の問題が重要に思われる。そこでQ１から順にかたづけていくことにする。

i）①～⑩行の解釈過程

〈フェルトセンス〉まず，Q１をフォーカシングの対象とする。獲物を急襲するモズをイメージする。鋭い角度で一気にとびつき，地面直前で急転回する。垂直にしか下りないモズになってみる。頭の先がとがったようで，すうーと寒くなる。地面の直前で，もはや反転できない。弧を描いて跳ばないケモノになってみる。モタッとすぐ落ちる。獲物は逃げる。もう空腹をいやすことはできない。

〈ハンドル〉次の連想過程により形成された。モズも死ぬ・ケモノも死ぬ，消える。モズもケモノも殺戮者。消えた殺戮者。

〈共鳴〉「なぜ消えるのか」という疑問が生じたが，それ以外はピッタリする感じ。そこで「消えた殺戮者」をハンドルにする。

〈解釈〉①～④殺戮者が消えていく。⑤殺戮者が消えたのだから獲物（魚）は残る。⑥殺戮者の仕かけ（隠し穴）も残る。⑦殺戮の痕跡あるいは意図（歯がた）も残る。―これでQ1•2•4が解決する。

ii）⑪～⑬行の解釈過程

〈フェルトセンス〉Q３を対象とする。11月の自然をいろいろイメージする。

〈ハンドル・共鳴〉「季節のかわり目」という言葉が出てくる。また，「それ以外にない」という感じ。

〈解釈〉⑪季節のかわり目。冬の眠りのために，あるいは，寒さのために殺戮者の姿が消えていく。（この時点で「なぜ消えるのか」という付加的問題も解決した。）⑫冬は，様々な殺戮の痕跡を⑬雪で蔽っていく。―これでQ５まで解決する。

iii）⑭～⑯行の解釈過程

〈フェルトセンス〉Q6・7を対象とする。「裸」についで，色々イメージする。同時に「生れたままの」という言葉も浮んでくる。また，同じ裸でも「裸」はおとなの固い裸，「はだか」は子どもの柔い裸をイメージする。

〈ハンドル・共鳴〉ハンドルを「生れたままの思考」にしてみる。「思考」というのがしっくりしない。そこで「生れたままの営み」にする。次いで「本能の営み」となり，最終的に「自然の営み」となる。

〈解釈〉⑭殺戮という自然の営みのあとに⑮⑯生命を育むというもうひとつの自然の営みが繰りかえされる。―これでQ７まで解決。

iv）⑰～㉗行の解釈過程

〈フェルトセンス〉Q8・9を対象にする。饑餓状態についてイメージする。「しぼんでいく」という言葉もでてくる。「ふかぶかと柄をうめる果実」をイメージする。みずみずしい林檎のイメージがでてくる。柄は林檎にみずみずしさを送りこんでいる。「饑餓」は「裸」と，「ふかぶかと柄をうめる」は「はだか」と，それぞれ似た感じがする。

〈ハンドル〉「消えていく命・生れる命」をハンドルにする。

〈解釈〉⑰秋から冬にかけて，多くの生命が消えていく。⑱ひとつの生命が消えても，また次にみずみずしい生命が生れる。⑱⑲生命を受けとるものの奥深くはいりこみ，生命を与えている存在（柄）がある。⑳神について知らないものにとって，それは愕きである。㉑神かも知れない，その存在について考えてみよう。㉒㉓まずは，目に見える自然界の現象を手掛りにして。㉔㉕そして，直截には感知できない，生きとし生けるものの，その仕組（絵）について。㉖生命を与えるということの意味（重さ）㉗そして，その生命がいとも簡単に奪われるということの意味（軽さ）について。―これでQ13まで解決する。

v）㉘～㊱行の解釈過程

〈フェルトセンス〉Q14・15を対象とする。「成熟」「反歌」「蔽われていない状態」についてイメージしてみ

る。

〈ハンドル〉色々イメージしたり，感じてみても適切な言葉が全く出てこない。

〈尋ねる〉再度，「成熟」「反歌」等についてイメージしてみる。何度目かに，成熟の過程をイメージしている時，「成熟＝死」という言葉が出てくる。これは，かなり大きな解放感を与えた。「成熟＝死」というハンドルをフェルトセンスと共鳴させているうちに「死は成熟への反歌」という言葉が出てくる。

〈解釈〉㉘㉙あきらかに，死は成熟（生きていくこと）への反歌である。㉚㉛今，この切れ目，思考の契機に考えてみよう。㉜生命を与えるもの㉝生命を受けとったもの㉞そして殺戮の意志。㉟これは，魚にも人間にもあてはまる。㊱自然の中に隠されている，このような摂理について考えてみよう。―これでQ16まで完全に解決する。

〈主題〉ここで用いられたハンドルは「消えた殺戮者」「季節のかわり目」「自然の営み」「消えていく命・生れる命」「死は成熟への反歌」であった。これらを一部修正し，まとめたものが主題であり，次のようになる。「季節のかわり目。命の姿が見える。宿される命・育まれる命・そして消えていく命。これは総て自然の営み。あたかも死は成熟への反歌のようである。今，この摂理について考えてみよう。」

考　察

フォーカシング技法は，さらに多くの詩にも適用可能である。たとえば，先の研究（鹿内，1983）では藤富保男の「ナ」「プ」を実験材料として用いた。「ナ」という題は「暗い，しめっぽい，人間なら老人」という感じを与える。そこで，この詩では「老人」をハンドル（定位刺激）とした。また「プ」は「プ，プロペラ，軽い，飛ぶ，人間なら少年」というイメージを喚起する。この詩には「空を飛びたかった少年」というハンドルをつけた。これらのハンドルに基づく解釈例は，鹿内（1983）に示してある。

フォーカシング技法のひとつの特徴は，感性から認識に至る途中のプロセスに，「ハンドルをつける」というステップを導入している点である。この方法を詩の読みに適用することにより，「感性から認識へ」至るための具体的方法を明示しうる。これは，第1の利点である。さらにこの方法では，ハンドルに基づいて主題把握が可能である。これまでに，詩の主題把握のための具体的方法は明確にされていない。したがって，主題把握の方法を明示できるということは，第2の利点である。

フォーカシング技法は，様々な詩の解釈に有効である。しかし，この方法の適用可能性をさらに広げるためには，様々な読み手も利用可能であることを示す必要がある。とくにこの問題は，詩の読みの指導過程において重要になる。詩の読みの指導過程に対する応用可能性の検討は，今後の課題である。

付記　一連の研究をすすめるにあたり，フォーカシングについては名古屋大学教育学部田畑治助教授，名古屋大学教養部伊藤義美助手より，懇切な御指導をたまわりました。また北海道大学教育学部鈴木秀一教授，北海道教育大学潟沼誠二教授からは，国語科教育に関する貴重な御教示たまわりました。先生方に対し，心より御礼申し上げます。

文　献

東洋他編　1979　「新教育の事典」平凡社

福原麟太郎他編　1978　「文学要語辞典―改定増補版」研究社

Gendlin, E. T.　1981　村瀬孝雄訳「体験過程と心理療法―新装版」ナツメ社

Gendlin, E. T.　1982　村山正治他訳「フォーカシング」福村出版

浜本純逸　1978　「戦後文学教育方法論史」明治図書

市毛勝雄　1980　「主題認識の構造」明治図書

飯島耕一　1967　詩のイメージ　西脇順三郎他監「詩の本Ⅱ」筑摩書房　87―114

伊藤義美　1978　「体験過程療法」と「焦点づけ(Focusing)」の技法について　教育心理学論集(名古屋大学大学院) 第8号　60—76

伊藤義美　1980　カウンセリング過程への焦点づけ技法の適用の試み　名古屋大学教養部紀要B　第24輯　93—114

入沢康夫　1977　「詩の構造についての覚え書き一新装版」思潮社

木原孝一　1976　「現代の詩学」飯塚書店

吉良安之他　1983　わが国におけるフォーカシング研究の歩みと今後の展望　九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）第27巻　121—128

蓑手重則　1973　「文芸作品の主題の理論と指導」明治図書

三好豊一郎　1967　詩の素材　西脇順三郎他監「詩の本Ⅱ」筑摩書房　53—86

村山正治他　1981　日本におけるフォーカシング文献　九州大学教育学部紀要（教育心理学部門）第26巻　121—128

大岡信　1980 a　「詩とことば」花神社

大岡信　1980 b　「日本語の世界11—詩の日本語」中央公論社

西郷竹彦　1975　「西郷竹彦文芸教育著作集　第13巻」明治図書

西郷竹彦　1977　「西郷竹彦文芸教育著作集　第12巻」明治図書

斎藤勇他監　1954　「世界文学辞典」研究社

鹿内信善　1983　現代詩の読みの指導に関する実験的研究　読書科学　第27巻　10—19

嶋岡晨　1977　「詩のたのしさ」講談社

SUMMARY

The purpose of this study was to examine the applicability of a focusing procedure to the appreciation of poetry. A poem appreciation manual was constructed, based on Gendlin's focussing procedures, and was applied to two poems.

The first advantage of the procedure was that a poem could be interpreted according to the reader's sensitivity, rather than as a product of intellectualization. The second advantage was that the procedure was helpful in appreciating the theme of a poem. The theme of a poem was recognized by means of the word-handles that were developed from the reader's feelings about a poem.

The Science of Reading, Vol. 28, No. 1 (1984)

読書力検査と知能検査との関係について*

京都大学
藤　岡　秀　樹**

問　　題

読書力（読書能力）は，教科学習を支える基礎的スキルの1つである。読書力と知能の関係は，先行研究から(1)読書力と知能は，全学年，全年齢段階において密接な関係がある，(2)言語性知能得点と読書力得点との相関は大きいが，動作性知能得点との相関は小さいということが明らかになっている(阪本，1968)。例えば，阪本・高木（1968）は，読書力検査と知能検査（集団用ＡＢ式）を小学4～6年生に実施したところ，両者の相関は.74—.77であった。Hage & Stroud (1959) は，9年生にLorge Thorndike 知能検査，Pressey 速読・読解検査，Iowa 基礎スキル検査を実施したところ，言語性知能と速読，読解，語彙スキル，読みのスキルの相関は各々，.51，.68，.82，.82であるのに対して，非言語性知能との相関は各々.28，.44，.53，.57であった。

読書力と知能の関係を検討したこれまでの多くの研究は，IQをマッチングした読書不振児と普通児(または良読児）の知能検査のプロフィールの比較が中心である。

知能検査にWISCを用いた先行研究のレビューより，読書不振児は「算数」「知識」「符号」「数唱」で劣り，「絵画配列」「絵画完成」「積木模様」で優れていることを見出したHuelsman(1970)や不振児では，空間カテゴリー(「積木模様」+「組合せ」+「絵画完成」)>概念化カテゴリー（「単語」+「類似」+「理解」)>系列化カテゴリー(「数唱」+「符号」+「絵画配列」)の得点パターンを示すものが，全体の2/3であることを見出したRugel (1974)の研究がある。

集団用知能検査を用いた研究としては，阪本・高木（1968）や藤岡（1980）がある。阪本・高木は，小学4～6年生に学研式知能検査を実施したところ，不振児は良読児に比べて直観的判断を必要とする空間性項目で優れ，論理的判断を必要とする言語性項目で劣っていた。藤岡は，小学4年と6年生に京大ＮＸ知能検査を実施したところ，不振児は良読児や普通児に比べて語の流暢性や記憶因子を含む言語性基本項目で劣り，空間性や数項目で優れているという結果を得た。

一方，読書力を予測するのに有効な説明変数は何であるかを，重相関分析や重回帰分析を用いて探ろうとする研究が近年多くなってきている。説明変数として用いられる指標は，知能にとどまらず，言語能力(Duffy, et al., 1972；大城，1983）や知覚能力(Warren, et al., 1975；Kavale, 1980, 1981, 1982；Miller & McKenna, 1981)，パーソナリティ〔ロールシャッハテストの尺度〕(Ames & Walker, 1964）などが用いられている。

例えば，Duffy, et al. は，小学3～5年生にWISC，ベンダー・ゲシタルトテスト(視覚運動能力)，ITPA(言語能力)を実施し，Iowa 基礎スキル検査で測定される読書力得点を目的変数とする重回帰分析を行なったところ，3年ではITPAが，4年ではベンダー・ゲシタルトテスト（語彙の場合はWISCの全尺度IQも）が，5年ではベンダー・ゲシタルトテストが有効性の高い説明変数として抽出された。知覚能力（視覚・聴覚・聴覚—視覚統合）と読書力の関係をみた先行研究のメタ分析（先行研究の変数間の相関係数をもとに，先行研究で得られ

* Relationships between reading ability- and intelligence tests.
** FUJIOKA, Hideki (Kyoto University)

た結果を要約しようとする手法）を行なったKavaleは，IQを説明変数に加えると知覚能力だけの場合よりも，予測率（関与率）がかなり高まることを見出している。Miller & McKennaは，年長（平均年齢11.2才）と年少（平均年齢8.4才）の読書不振児にPeabody絵画語彙検査，Slosson知能検査，Wepman聴覚弁別検査，空間定位記憶検査を実施し，読書力を目的変数とした重回帰分析を行なったところ，年少児では知覚能力が，年長児では知能が有効性の高い説明変数として得られた。

上記の様な先行研究での知能の扱い方において，次の様な問題点がみられる。知能を変数として分析に加える場合，大半がIQのみ（せいぜい言語性IQと動作性IQの2変数まで）であり，知能検査の下位項目や因子別の分析がなされていない。また，言語能力と知能は中程度の相関をもつ（大城，1983）が，読書力との関係を論じる際に，両変数の一方の影響を除外せずに，ストレートに処理・分析を行なっている研究が多い。

本研究の目的は，小学校高学年の児童に実施された読書力検査と知能検査の得点を指標として

1. 読書力と相関の高い知能検査の下位検査や知能因子は何であるか
2. 読書力を予測するのに有効な知能検査の下位検査は何であるか
3. 読書力検査と知能検査の下位検査相互間の連関，因子構造はどのようであるか

を明らかにすることである。

方　　法

1. 被験者

兵庫県I市の公立小学校4年生252名（男子144，女子108）および6年生221名（男子106，女子115）。

2. 材　料

（i）知能検査『新訂京大NX8—12知能検査』（大成出版牧野書房）下位検査の概要はTable 1に示す通りである。

（ii）読書力検査　阪本一郎著『標準読書力診断検査C型〔小学4年～6年用〕』（金子書房）「速読」，「読解」，「読字」（漢字の読み），「単語」（語彙の認知）の4つの下位検査から構成され，換算点の合計より読書力偏差値が算出される。

Table 1　京大NX8—12知能検査の下位検査項目

下位検査名	検査に含まれる因子および内容		
1 反対語	言語性	文科系	A式
2 日常記憶	言語性	文科系	A式
3 同図形発見	空間性	理科系	B式
4 異質発見	言語性	文科系	A式
5 点図形	空間性	理科系	B式
6 数交換	数	理科系	B式
7 単語完成	言語性	文科系	A式
8 数計算	数	理科系	A式
9 単語マトリックス	言語性	文科系	A式

3. 手続き

両検査とも学級担任の監督のもとに，学級単位の集団法により1978年9～10月に実施された。

知能検査は下位検査ごとに偏差値を算出し，下位検査偏差値の合計より知能偏差値を求めた。読書力検査は下位検査の粗点および読書力偏差値を指標とした。

上記の被験者の中で，知能偏差値が35—64の範囲にある者（小学4年226名；小学6年193名）を分析の対象とした。

結果と考察

分析1

読書力と知能の関係を調べるために，読書力検査の下位検査と知能検査の下位検査間の相関係数を求めた（Table 2）。

読書力偏差値と知能偏差値の相関は，.70前後であり，高い相関関係がうかがわれる。この結果は，従来の研究結果を支持するものである。

読書力検査の内部相関は.67—.79の範囲にあって，高いと考えられ，知能検査との相関も大差がみられないので，4つの下位検査と読書力偏差値をまとめて読書力として以下述べていくことにする。

Table 2　読書能力と知能の相関

	読書力偏差値	速読	読解	読字	単語
知能偏差値	.678 .728	.636 .635	.591 .668	.620 .698	.572 .641
反対語	.514 .588	.467 .540	.463 .529	.458 .517	.436 .537
日常記憶	.571 .526	.560 .510	.528 .434	.467 .530	.459 .432
異質発見	.333 .338	.343 .287	.209 .295	.337 .396	.300 .245
単語完成	.611 .631	.622 .574	.529 .575	.523 .591	.492 .554
単語マトリックス	.332 .377	.306 .334	.323 .359	.257 .325	.297 .359
同図形発見	.259 .198	.191 .146	.208 .168	.288 .223	.257 .181
点図形	.304 .324	.245 .242	.288 .320	.330 .304	.233 .295
数交換	.280 .431	.283 .350	.206 .441	.262 .387	.243 .401
数計算	.227 .329	.173 .282	.213 .317	.248 .340	.187 .278
言語性偏差値	.722 .749	.705 .684	.633 .670	.619 .712	.606 .652
数偏差値	.325 .455	.295 .377	.266 .454	.326 .433	.276 .407
空間性偏差値	.350 .339	.273 .252	.312 .319	.384 .339	.300 .308
文科系偏差値	.722 .749	.705 .684	.633 .670	.619 .712	.606 .652
理科系偏差値	.405 .488	.340 .386	.347 .475	.426 .474	.346 .440
A式偏差値	.714 .748	.686 .678	.629 .674	.624 .716	.598 .649
B式偏差値	.387 .458	.331 .354	.324 .447	.403 .437	.333 .420

上段；4年（N=226）　下段；6年（N=193）
相関係数の有意水準は全て $p<.01$

知能検査の下位検査の内，読書力と高い相関を示す項目は，「反対語」「日常記憶」「単語完成」である。「反対語」は言語概念をみる課題であり，「日常記憶」は約550字の文章を読んで内容を理解し，再認・再生させる（想起は次の検査の終了後）課題であり，高次の言語性の記憶能力をみると考えられる。また，記憶因子（M）を含む課題である。「単語完成」は単語の1文字が欠如した部分にできるだけ速く文字を入れて，意味の通る単語を完成させる課題であり，語の流暢性因子（W）を含むものである。

一方，言語性項目の内，読書力と相対的に低い相関を示した「異質発見」と「単語マトリックス」は，言語性の推理能力をみる項目である。特に「単語マトリックス」は，因子分析の結果（宮嶋，1970）から理科系項目との結びつきが示唆されているので，低い相関を示したと考えられよう。また，読書力と相関が高い「反対語」「日常記憶」「単語完成」は，藤岡（1980）の研究で読書不振児が良読児や普通児に比べて劣っていた項目であり，相対的に低い相関を示した「異質発見」と「単語マトリックス」は，読書不振児と良読児，普通児の間に差がみられなかった項目に合致する。

数項目や空間性項目は，どれも低い相関を示している。

次に，知能検査を因子別・能力別に分類し，それらと読書力との関係をみていくことにする。

言語性偏差値と読書力の相関は，.70前後であり，知能偏差値との相関に匹敵する高い相関関係がうかがわれる。一方，数偏差値や空間性偏差値との相関は相対的に低い。また，文科系偏差値やA式偏差値とは高い相関関係を示し，理科系偏差値やB式偏差値とは相対的に相関は低い。

分析2

分析1より，読書力と知能偏差値，言語性偏差値の間では高い相関関係がみられ，数偏差値や空間性偏差値の間では相対的に低い相関関係がみられることがわかった。しかし，知能検査の因子間である程度の相関がみられる（言語性偏差値—数偏差値：r＝.36～.44；言語性偏差値—空間性偏差値：r＝.40～.44；数偏差値—空間性偏差値：r＝.32～.40）ことより，知能因子と読書力の真の関係を明らかにするためには，他の知能因子の要因を除外する必要がある。よって分析2では，言語性偏差値，数偏差値，空間性偏差値の要因を除外した時の読書力と知能検査の下位項目間の偏相関分析を行なった。Table 3は，数偏差値と空間性偏差値を同時に除外（partial out）した時の偏相関（数または空間性偏差値だけを除外した値も算出したが，両者を同時に除外した値と大

Table 3　読書能力と知能検査の言語性項目の偏相関
（数偏差値と空間性偏差値を同時に partial out）

	読書力偏差値	速読	読解	読字	単語
反対語	.431 .509	.392 .477	.386 .440	.360 .417	.355 .452
日常記憶	.509 .435	.510 .434	.468 .324	.383 .441	.391 .330
異質発見	.248 .222	.277 .188	.121* .174	.247 .295	.223 .124*
単語完成	.531 .564	.565 .506	.449 .496	.416 .516	.406 .475
単語マトリックス	.255 .259	.242 .232	.255 .238	.164 .200	.228 .250
言語性偏差値	.658 .664	.665 .612	.565 .562	.516 .617	.534 .551

上段；4年　下段；6年　* p<.05 他は全て p<.01

Table 4　読書能力と知能検査の非言語性項目の偏相関（言語性偏差値を partial out）

	読書力偏差値	速読	読解	読字	単語
同図形発見	−.058 −.070	−.150* −.108	−.072 −.069	.048 −.011	.012 −.041
点図形	.055 .139*	−.026 .038	.073 .154*	.136* .119*	.010 .123*
数交換	.090 .217**	.100 .114	.017 .255**	.097 .160*	.077 .202**
数計算	.058 .113	−.016 .066	.064 .122*	.114* .143*	.037 .073
数偏差値	.098 .206**	.060 .112	.051 .236**	.138* .186**	.076 .173**
空間性偏差値	.006 .061	−.105 −.035	.012 .072	.126** .081	.014 .065

上段；4年　下段；6年　*p<.05　**p<.01

差がみられないので紙幅の都合上，省略する）を示し，Table 4は，言語性偏差値を除外した時の偏相関を示す．

Table 3より，数偏差値と空間性偏差値を同時に除外しても，単相関に比べて値の低下は少なく，単相関と同様の結果を示している。Table 4より，言語性偏差値を除外すると，単相関よりも値がかなり低下し，6年の数因子項目で.20前後の有意な相関が得られているが，全体としてはほとんど無相関に近い。非言語性知能（数・空間性）と読書力の単相関は，低くても有意である（平均 r =.27，レンジは r =.15〜.44）が，言語性知能の要因を除外すると無相関に近くなることより，言語性知能と読書力の強い相関関係が示唆される。一方，非言語性知能の要因を除外しても，言語性知能と読書力の偏相関は，単相関と比べて大差がみられないことより，非言語性知能の読書力への影響は小さいと考えられる。

分析3

読書能力を予測するのに有効な知能検査の下位検査は何であるかを明らかにするために，読書力偏差値および

Table 5　重回帰分析の結果

説明変数＼目的変数	読書力偏差値 4年	読書力偏差値 6年	速読 4年	速読 6年	読解 4年	読解 6年	読字 4年	読字 6年	単語 4年	単語 6年
反対語	.184**	.293**	.132*	.287**	.182**	.279**	.172**	.175**	.166*	.306**
日常記憶	.315**	.192**	.326**	.232**	.338**	.106	.203**	.233**	.227**	.121
異質発見	.001	.033	.031	.004	−.106	.025	.062	.114*	.027	−.030
単語完成	.361**	.352**	.417**	.327**	.313**	.316**	.267**	.333**	.274**	.307**
単語マトリックス	.181**	.106*	.174**	.092	.190**	.110*	.104	.067	.176**	.122*
同図形発見	−.057	−.078	−.120*	−.100	−.066	−.090	.002	−.021	.008	−.064
点図形	.023	.069	−.035	.013	.054	.085	.098	.065	−.019	.063
数交換	.062	.155**	.104*	.099	.000	.204**	.042	.098	.064	.172**
数計算	.021	.032	−.024	.033	.040	.027	.065	.073	.009	.007
重回帰式の有意水準	F(9, 216) =31.736 **	F(9, 183) =34.727 **	F(9, 216) =30.656 **	F(9, 183) =22.480 **	F(9, 216) =21.936 **	F(9, 183) =23.183 **	F(9, 216) =17.455 **	F(9, 183) =25.392 **	F(9, 216) =15.112 **	F(9, 183) =20.444 **
重相関(R)	.755	.794	.749	.725	.691	.730	.649	.745	.622	.708

*；p<.05　**；p<.01　数値は標準偏回帰係数を示す

読書力検査の下位検査の粗点を目的変数，知能検査の下位検査偏差値を説明変数として重回帰分析を行なった。標準偏回帰係数（β係数；平均が0，分散が1となるように基準化されたもの）と重相関係数をTable 5に示す。重回帰式の有意水準はどれも高く，重相関係数（R）は.70前後を示している。また，関与率（R^2）は，.39～.63であり，読書能力の平均約52%の分散が知能検査によって説明されることを示している。

有効性の最も高い説明変数は，4年の「読解」を除けば「単語完成」である。次いで「反対語」と「日常記憶」があげられる。「日常記憶」は，6年の「読解」と「単語」においては有意な偏回帰係数の値を示してはいないが，これら3項目は分析1で読書力と高い相関がみられたものであり，語の流暢性や記憶因子を含む言語性の基本項目である。「読解」と「単語」の重回帰式では，両学年とも有意な説明変数として「単語マトリックス」があげられるが，関係概念を把握する能力が読解力や単語（語彙）力に関与すると考えることができよう。

非言語性項目の中で有効性の高い説明変数は「数交換」である（主に6年の場合）が，交換法則に従って変換する能力が読書力と関係するといえよう。「同図形発見」は，4年の「速読」を除き有意な説明変数ではないが，負の値を示しているものが多く，空間知覚能力が読書力にとってはマイナスの要因として働くといえる。読書不振児が良読児に比べて，「同図形発見」において優れている（藤岡，1980）ことを合わせて考えると興味深い結果である。

分析4

読書力検査の4つの下位検査と知能検査の9つの下位検査の関係を明らかにするために，因子分析を行なった。手法は主因子法 Varimax 回転を用い，因子抽出の基準を固有値1.00以上とした。因子分析の結果を Table 6に示す。

両学年ともに因子は，3つずつ抽出された。因子負荷量が.400以上を有意な負荷量とみなして因子の解釈を行なっていくことにする。

4年の第Ⅰ因子は，読書力検査の4項目の負荷量がかなり高く，「日常記憶」と「単語完成」も有意な負荷量を持ち，「反対語」の負荷量も.400に近いことにより，読書能力因子と命名できよう。第Ⅱ因子は，「単語マトリックス」を除く知能検査の4つの言語性項目と「同図形発見」に有意な負荷量がみられることより，言語性知

Table 6　読書力検査と知能検査の因子分析

	4年				6年			
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	h^2	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	h^2
速読	.847	.279	.161	.821	.850	.202	.175	.794
読解	.846	.151	.220	.787	.792	.341	.163	.770
読字	.688	.298	.293	.649	.746	.302	.293	.734
単語	.807	.213	.202	.738	.814	.274	.169	.766
反対語	.397	.400	.230	.371	.489	.085	.589	.591
日常記憶	.453	.530	.077	.492	.437	.190	.372	.365
異質発見	.177	.584	.096	.381	.232	.180	.378	.229
単語完成	.475	.407	.281	.470	.597	.220	.162	.431
単語マトリックス	.285	−.031	.337	.196	.295	.314	.110	.198
同図形発見	.054	.469	.375	.363	.019	.128	.623	.405
点図形	.142	.123	.626	.427	.185	.307	.259	.196
数交換	.132	.169	.468	.265	.224	.658	.135	.502
数計算	.113	.218	.285	.142	.163	.555	.126	.350
Σk^2	3.312	1.495	1.294		3.608	1.398	1.327	

能因子と命名できる。第Ⅲ因子は，「点図形」と「数交換」が有意な負荷量を持ち，「同図形発見」の負荷量も.400に近いことより，理科系（理数系）知能因子と命名できる。

6年の第Ⅰ因子は，読書力検査の因子負荷量がかなり高く，「反対語」「日常記憶」「単語完成」に有意な負荷量がみられることより，4年の第Ⅰ因子と同様，読書能力因子と命名できる。第Ⅱ因子は，「数交換」と「数計算」に高い負荷量がみられることより，数知能因子と命名できる。第Ⅲ因子は，「反対語」と「同図形発見」に有意な負荷量がみられ，「日常記憶」と「異質発見」の負荷量も.400に近いので，知能検査の言語性項目と空間知覚項目の未分化な因子と一応命名することにする。

4年，6年とも因子構造としては，第Ⅰ因子の読書能力因子が極めて類似している。読書力と相関の高い知能検査の言語性項目が有意な負荷量を示しているが，このことは，分析1～分析3で得られた読書力と基本的言語性知能の高い相関関係を裏付けるものといえよう。複数の読書力検査と知能検査の結果を因子分析したところ，読解・鑑賞・速読などの読書力の因子と知的能力の因子が分離して抽出されたという岡田（1971）の結果〔被験者は小学1年～6年生，学年毎に分析〕とは少し異なっている。岡田の用いた知能検査の大半の項目がB式（非言語性）項目であったために，読書力検査との相関が低くなり，読書力の因子と知的能力の因子が分離されたと考えるのが妥当であろう。一方，本研究で用いた知能検査はAB式であるために，読書力と相関の高い知能検査の言語性項目が，読書能力を示す因子において有意な負荷量を持ったと考えることができよう。

以上の分析から，読書力と相関の高い知能検査の項目は，語の流暢性や記憶因子を含む言語性の基本項目であること，そしてそれらの項目は，読書力を予測するのに貢献度の高い説明変数であることが示された。

本研究の被験者は小学校高学年の児童であるが，語彙力や読解力，読字力が小学4年以降急速に発達する（国立国語研究所，1969）ことを考慮して解釈を行なう必要があるだろう。また，読書力には性差がみられるので，性別毎の分析を行なうことや小学校低学年や中学生の読書力と知能の関係を明らかにすることが，今後の課題であると思われる。

要　　約

小学校4年生と6年生に読書力検査と集団式知能検査を実施し，両者の関係を調べたところ，読書力と相関の高い知能検査の項目は言語性の基本項目であり，非言語性項目との相関は有意だが低かった。非言語性知能の影響を除外しても，言語性項目は読書力と中程度の相関を示したが，言語性知能の影響を除外すると，非言語性項目と読書力の相関はほとんどが無相関となった。読書力を予測するのに有効性の高い知能検査の項目は，語の流暢性や記憶因子を含む言語性の基本項目であった。

〔付　記〕

本研究の一部は，関西心理学会第95回大会（1983年10月　立命館大学）において発表された。

文　　献

Ames, L. B. & Walker, R. N. 1964 Prediction of later reading ability from kindergarten Rorschach and IQ scores. *Journal of Educational Psychology*, **55**, 309—313.

Duffy, O. B., Clair, T. N., Egeland, B., & Dinello, M. 1972 Relationship of intelligence, visual-motor skills, and psycholinguistic abilities with achievement in the third, fourth, and fifth grades : A follow-up study. *Journal of Educational Psychology*, **63**, 358—362.

藤岡秀樹　1980　読みの能力と知能構造　日本教育心理学会第22回総会発表論文集　856—857.

Hage, D. S. & Stroud, J. B. 1959 Reading proficiency and intelligence scores, verbal and nonverbal. *Journal of Educational Research*, **52**, 258—262.

Huelsman, C. B. 1970 The WISC subtest syndrome for

disabled readers. *Perceptual and Morter Skills*, **30**, 535—550.

Kavale, K. 1980 Auditory-visual integration and its relationship to reading achivement : A meta-analysis. *Perceptual and Motor Skills*, **51**, 947—955.

Kavale, K. 1981 The relationship between auditory perceptual skills and reading ability : A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, **14**, 539—546.

Kavale, K. 1982 Meta-analysis of the relationship between visual perceptual skills and reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, **15**, 42—51.

国立国語研究所 1969 小学生の言語能力の発達 明治図書

Miller, J. W. & McKenna, M. C. 1981 Disabled readers : Their intellectual and perceptual capacities at differing ages. *Perceptual and Motor Skills*, **52**, 467—472.

宮嶋邦明 1970 知能発達の因子分析的研究 京都大学教育学研究科修士論文

岡田明 1971 児童の読書能力の因子分析的研究 読書科学 **14**, 7—14.

大城宜武 1983 小学生の読書能力と言語能力に関する分析的研究 読書科学 **27**, 41—52.

Rugel, R. P. 1974 WISC subtest scores of disabled readers : A review with respect to Bannatyne's recategorization. *Journal of Learning Disabilities*, **7**, 48—55.

阪本敬彦 1968 知能と読書 上武正二・辰野千寿(編) 知能の心理学 新光閣書店

阪本敬彦・高木和子 1968 回帰成就値による読書不振児の研究 読書科学 **11**, 1—7.

Warren, D. H., Anooshian, L. J., & Widawski, M. H. 1975 Measures of visual-auditory integration and their relations to reading achivement in early grades. *Perceptual and Motor Skills*, **41**, 615—630.

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the relationship between reading ability and intelligence. The study samples were 252 fourth grade and 221 sixth grade students. The Kyoto University NX 8—12 Intelligence Test and Sakamoto Diagnostic Test of Reading Ability (Form C) were administered to the students.

The correlations of the verbal intelligence subtests with reading ability were high, and the correlations of the nonverbal intelligence subtests with reading ability were relatively low. When the correlation of nonverbal intelligence was partialed out, the verbal intelligence subtests correlated moderately with reading ability. Partialing out the correlation of verbal intelligence, however, resulted in non-significant correlations of the nonverbal intelligence subtests with reading ability.

In a multiple regression analysis to predict reading ability, three effective predictive variables were obtained from the verbal intelligence subtests, i. e., Antonym, Memory, and Word Completion.

The 4 reading subtests and the 9 intelligence subtests for the two grades were intercorrelated and factor analyzed, utilizing principal components extraction and orthogonal varimax rotation procedures. Three factors were identified in each analysis. The factors in the fourth grade analysis were : I. Reading Ability ; II. Verbal Intelligence ; and III. Scientific Intelligence. The factors in the sixth grade analysis were : I. Reading Ability ; II. Numerical Intelligence ; and III. Verbal-Spatial Intelligence.

The Science of Reading, Vol. 28, No. 1 (1984)

読書量と内発的動機づけの関係*

筑 波 大 学
桜 井 茂 男**

小学4年生を対象にした読書をする動機についての調査（福沢，1978）は，「新しいことを知りたいから」が動機の第一で，「おもしろいから」，「楽しいから」がそれぞれ動機の第二，第三であることを明らかにしている。この「新しいことを知りたいから」と「おもしろいから」という動機は，まとめて知的好奇心（curiosity）と言い換えることができ，内発的な動機の重要な要素といえよう。また，「楽しいから」という動機は，読書それ自身に楽しみを感じているという点で，内発的な動機そのものを意味しているものと考えられる。以上のように，これら3つの主要な読書をする動機は，いずれも内発的な動機づけと関連している。

さらに，多読児・不読児の性格分析（阪本，1960）によれば，多読児ほど有能感（自尊感情）が高いという結果が示されている。有能感は，Deci（1975）に従えば，内発的動機づけの重要な源泉と考えられており，この分析からも，読書と内発的動機づけとの間には，密接な関係のある点が推察される。

本研究は，以上の知見にもとづき，読書と内発的動機づけの関係を明らかにすることを目的とする。上述の読書をする動機についての調査や多読児・不読児の性格分析から，読書を多くする子どもは，かなり内発的に動機づけられているし，内発的に強く動機づけられている子どもは，読書を多くすることが予想されよう。しかし，読書をする動機には，内発的な動機でない場合，たとえば，友だちがするから一緒にする，などが考えられるし，他方，内発的に動機づけられていても，読書のみでその要求を満足させられるとは考えられない。友だちやテレビ・ラジオからの情報が，子どもの内発的な動機づけに満足を与えることも多いであろう。したがって，本研究では，読書量と内発的動機づけの間の positive な関係に焦点をあて，その関係がどの程度のものかを相関分析により明らかにする。読書量の指標としては，子どもたちが学校図書館で借りた本の冊数が，内発的動機づけの測定には，桜井（1983，a・b）が作成した Harter（1980，1981）の内発的―外発的動機づけ尺度〈日本語版〉がそれぞれ採用される。さらに，読書というような知的な活動には，知能の影響が大きいと考えられるため，この要因を操作した分析も一緒に行われる。

方 法

被調査者 茨城県水海道市M小学校およびS小学校の3年生2クラス56名（男子21名，女子35名）と4年生2クラス54名（男子27名，女子27名）の合計110名（男子48名，女子62名）であった。4つのクラスとも，図書館における図書利用については，特別な指導は行われていなかった。

内発的動機づけの測定 桜井(1983，a・b)が作成したHarter(1980，1981）の内発的―外発的動機づけ尺度〈日本語版〉が用いられた。Harter は，White（1959）のエフェクタンス動機づけ（effectance motivation)[1] を具体的な行動や意識内容のレベルから詳細に分析し，学校での教室学習場面に関する内発的―外発的動機づけ尺度を作成した。この尺度は，5つの下位尺度から構成されている。それらは，直接内発的動機づけと関連する挑戦

* The relationship between the amount of reading and intrinsic motivation
** SAKURAI, Shigeo (University of Tsukuba)

(challenge)，知的好奇心 (curiosity)，独立達成 (mastery) という3つの下位尺度と，内発的動機づけに影響を与える自己の認知的評価に関連する独立判断 (judgement)，内的基準 (criteria) という2つの下位尺度に大別される。挑戦下位尺度は困難な問題に挑戦する傾向を，知的好奇心下位尺度は興味や好奇心により様々な問題に接近する傾向を，達成下位尺度は教師にたよらず問題に取りくむ傾向を，判断下位尺度は遂行した問題のできばえを自分が判断できる傾向を，基準下位尺度は遂行した問題のできばえを評価する基準が自分の中にある傾向を，それぞれ測定しようとしている。

桜井は，この尺度の日本語版を検討した。因子分析の結果，原尺度の知的好奇心下位尺度の項目が，2つの因子に分かれて高い負荷量を示すことが明らかにされた。1つの因子は，その項目内容から知的好奇心，特に拡散的好奇心 (diversive curiosity)[2] を測定しているものと解釈され，知的好奇心(1)因子と命名された。また，他方の因子は，Kruglanski (1975) が提唱した内生的一外生的帰属 (endogenous-exogenous attribution)[3] を測定しているものと推定され，知的好奇心(2)因子と命名された。さらに，以上6つの因子に高い負荷量を示す項目で下位尺度を構成し，この下位尺度の得点で再び因子分析を行った結果，2つの因子が抽出された。1つの因子には，挑戦，知的好奇心(1)，達成の各下位尺度が高い負荷量を示し，もう1つの因子には，判断と基準の下位尺度が高い負荷量を示した。前者は，動機づけ (motivational) 因子，後者は認知 (cognitive) 因子と命名された。

なお，桜井の尺度は原尺度に基づき4段階評定となっており，内発的動機づけ傾向の高い反応から4，3，2，1点と得点化される。

手続き　1981年12月下旬，桜井の内発的一外発的動機づけ尺度が，上述の被調査者にクラスごとの集団で実施された。実施者は，学級担任の教師で，実施方法は事前に詳しく説明されていた。読書量としては，1981年4月より1982年1月末日までの10か月間に，各児童が図書館で借りた本の冊数が，学級担任の教師により調査された。また，小学3年生1クラス24名（男子8名，女子16名）および4年生1クラス24名（男子12名，女子12名）は，1981年4月に，田研式新制田中B式知能検査が実施されていたため，この知能偏差値も調査され，分析に用いられた。なお，データの分析は，おおむね筑波大学学術情報処理センターの SPSS によって行われた。

結果と考察

(1) 読書量

読書量（冊数）の平均と標準偏差が，表1に男女別および学年別に示されている。学年×性別で分散分析を実施した結果，学年 ($F=7.67$, $df=1/106$, $p<.01$) および性別 ($F=11.04$, $df=1/106$, $p<.01$) の主効果と，交互作用 ($F=6.50$, $df=1/106$, $p<.05$) が認められた。学年別では，小学3年生よりも4年生の方が，男女別では，男子よりも女子の方が，それぞれ有意に多くの図書を借りているといえよう。この読書量の性差については，日常的知見とよく一致すると思われる。

表1　読書量（冊数）の平均と標準偏差

性別＼学年	小学3年	小学4年	全　体
男	7.81(5.38)	9.11(5.31)	8.54(5.32)
女	10.09(4.83)	16.59(10.51)	12.92(8.41)
全　体	9.23(5.12)	12.85(9.07)	11.01(7.52)

（　）内は標準偏差

(2) 内発的一外発的動機づけ尺度の得点

挑戦，知的好奇心(1)，達成の3つの下位尺度得点（それぞれ平均点で，満点は4点）から算出された動機づけ合成下位尺度得点[4] と，判断および基準の2つの下位尺度得点（同上）から算出された認知合成下位尺度得点[5] の平均と標準偏差は，それぞれ表2と表3に示されている。動機づけ合成下位尺度得点について，学年×性別で分散分析を実施した結果，学年にのみ主効果が認められ，小学3年生の方が，4年生より内発的に動機づけられていることが示された ($F=4.21$, $df=1/106$, $p<.05$)。交互作用は認められなかった。認知合成下位尺度得点についても，同じように分散分析をした結果，主効

果も交互作用も示されなかった。

表2　動機づけ合成下位尺度得点の平均と標準偏差

性別＼学年	小学3年	小学4年	全　体
男	2.87(.41)	2.56(.58)	2.69(.53)
女	2.78(.54)	2.68(.39)	2.74(.48)
全　体	2.81(.49)	2.62(.49)	2.72(.50)

（ ）内は標準偏差

表3　認知合成下位尺度得点の平均と標準偏差

性別＼学年	小学3年	小学4年	全　体
男	2.11(.68)	2.33(.59)	2.24(.63)
女	2.14(.34)	2.15(.48)	2.14(.40)
全　体	2.13(.49)	2.24(.54)	2.18(.52)

（ ）内は標準偏差

（3） 読書量と内発的―外発的動機づけ尺度得点との関係

読書量においては，学年差，性差ならびにそれらの交互作用が認められ，他方，内発的―外発的動機づけ尺度では，動機づけ合成下位尺度得点に，学年差が認められるので，両指標による相関分析は，最初，学年別，男女別に行われ，次に，それらをまとめて全体で行われた。それらの結果は，表4に示されている。

学年別でみると，両学年とも，挑戦，知的好奇心(1)，達成の3つの下位尺度と，それらを合成した動機づけ合成下位尺度に有意な正の相関が認められる。しかし，判断および基準という認知合成下位尺度を構成する2つの下位尺度には，有意な相関は認められない。

男女別でみると，男子では，挑戦ならびに達成下位尺度と動機づけ合成下位尺度に有意な正の相関が，知的好奇心(1)下位尺度には傾向としての正の相関が認められる。これは，学年別の分析結果と類似している。他方，女子では，挑戦，達成，判断，基準の各下位尺度と動機づけおよび認知の両合成下位尺度に有意な正の相関がみられる。女子の場合には，学年別および男子の分析とは，かなり異った結果である。1つの特徴は，知的好奇心(1)下位尺度の相関が有意でない点である。知的好奇心(1)という下位尺度は，項目内容からみると，拡散的好奇心という，いろいろな事象に関心をもち，それらに積極的に関与して，情報を収集しようとする好奇心で構成されている。したがって，読書量との関係からみると，かなり高い正の相関が予測されるように思われるが，この相関は.15(n.s.)という低い相関であった。この原因としては，女子の場合，知的好奇心が読書活動以外の活動，たとえば，テレビ・ラジオの視聴や友だちとの会話などに，主に向けられていること，あるいは，この尺度による知的好奇心の測定に，かなりの社会的望ましさ(social desirability)が混入していること，などが考えられよう。

さらに，女子の反応のもう1つの特徴には，認知合成下位尺度を構成する判断および基準の2つの下位尺度と有意な正の相関が検出されている点が挙げられる。これらの下位尺度は，主に，動機づけに関連した自己の認知能力の程度を測定するもので，女子の場合，動機づけの

表4　読書量と内発的―外発的動機づけ尺度得点との相関係数

下位尺度	小学3年	小学4年	男	女	全　体
1. 挑　戦	.30*	.29*	.30*	.21*	.24*
2. 知的好奇心(1)	.25*	.30*	.22△	.15	.19*
3. 達　成	.35*	.26*	.26*	.35**	.26**
4. 判　断	.16	−.01	−.03	.26*	.09
5. 基　準	−.09	.12	−.17	.23*	.05
6. 知的好奇心(2)	−.14	.12	.10	.03	.05
7. 動機づけ〔合成〕	.38**	.37**	.33**	.29*	.29***
8. 認　知〔合成〕	.02	.08	−.12	.32**	.08

*** $p<.001$,　** $p<.01$,　* $p<.05$,　△$p<.10$

側面とともに，認知的側面が読書量と強く結びついているものと思われる。

全体では，挑戦，知的好奇心(1)，達成の3つの下位尺度とそれらを合成した動機づけ合成下位尺度に，有意な相関が認められる。したがって，読書量と学習に対する内発的動機づけとの間には，.29（動機づけ合成下位尺度）程度の正の関係のあることが明らかにされた。

(4) 知能偏差値でコントロールされた読書量と内発的—外発的動機づけ尺度との関係

読書には，動機づけの側面だけではなく，知的能力の側面も大いに影響していると思われる。したがって，この側面の影響を取り除いて，読書量と内発的動機づけとの関係を検討することも重要であろう。表5には，小学3，4年生48名を対象に，知能偏差値，読書量，内発的動機づけの3者の関係について分析した結果が示されている。

表5 知能偏差値および読書量と内発的—外発的動機づけ尺度得点との相関係数（$N=48$）

下位尺度	知能偏差値	読書量	読書量／知能偏差値注)
1. 挑戦	.47***	.40**	.32*
2. 知的好奇心(1)	.59***	.25*	.11
3. 達成	.39**	.37**	.29*
4. 判断	.27*	.27*	.21△
5. 基準	.43***	.21△	.10
6. 知的好奇心(2)	.22△	.21△	.16
7. 動機づけ〔合成〕	.56***	.39**	.30*
8. 認知〔合成〕	.44***	.28*	.18
読書量	.28*	—	—

注）知能偏差値でコントロールされた読書量と内発的—外発的動機づけ尺度得点との偏相関係数
*** $p<.001$，** $p<.01$，* $p<.05$，△ $p<.10$

内発的—外発的動機づけ尺度の各下位尺度と知能偏差値との間には，正の有意（知的好奇心(2)下位尺度では傾向）な相関が示され，これらと，知能偏差値と読書量との相関 .28($p<.05$) を比べると，前者の方がかなり高いといえよう。また，本サンプルの場合，内発的—外発的動機づけ尺度と読書量との関係では，(3)での分析とはやや異なり，判断，基準および知的好奇心(2)の3つの下位尺度とも，有意あるいは傾向としての正の相関が認められる。この点については，大量のデータを収集して詳細に検討する必要があろう。

本サンプルを用いて，知能偏差値でコントロールされた読書量と内発的—外発的動機づけ尺度得点との偏相関係数を求めると，挑戦および達成下位尺度と動機づけ合成下位尺度に有意な正の相関が認められた。内発的動機づけと読書量の positive な関係は，この分析の場合，.30（動機づけ合成下位尺度）程度ではあるが，さらに支持されたといえよう。知的好奇心(1)下位尺度の偏相関が有意でない原因は，知能偏差値と知的好奇心(1)下位尺度の相関が .59($p<.001$) と特に高かった点から明らかなように，知的な能力が，知的好奇心とかなり強く関係しているためと考えられる。

結論と今後の課題

読書量と，学習に対する内発的動機づけとの間には，.29（動機づけ合成下位尺度）という有意な相関があり，サンプルは異なるものの，知能偏差値でコントロールしても，.30（同上）という有意な偏相関が示された。これらは確かに有意ではあるが，低い相関であり，また下位尺度の中にはより低い相関しか示さないものもある。今後は次の3点を中心に，一層詳細な検討を加える必要があると思われる。

本研究では，読書量といっても，児童が学校図書館で借りた本の冊数ということで，きわめて目の荒い指標が用いられている。子どもの中には，図書館の本をあまり利用せず，家庭にある本，購入してもらった本を読んでいる子もいるだろうし，たとえ，図書館の本を借りたとしても，ほとんど読まない子もいると予想される。このような面を考慮すると，ただ図書館で借りた本の冊数というのではなく，内容的，質的な面を検討する必要があろう。その点，詳細な読書調査による研究は，一助となるかもしれない。

もう1点は，より広い年齢層を対象にして，発達的

に，読書量と内発的動機づけとの関係をみていくことである。本研究では，被調査者は小学3，4年生のみである。加齢に伴って，内発的動機づけと読書量の関係は，どのように変化するのであろうか。特に，本研究の場合，知的好奇心(1)下位尺度は，知能偏差値でコントロールされると，読書量との相関が有意でなくなってしまった。もし，知能の影響が社会化とともに相対的に減少していくのであれば，加齢とともに，この下位尺度と読書量の相関は，知能偏差値でコントロールされても有意になるのではなかろうか。

第3点は，性差についての詳細な検討である。読書量と内発的動機づけ諸側面との関係では，表4でみる限り，性差が認められる。男子では，挑戦，知的好奇心(1)および達成の下位尺度といった動機づけに直接関係する側面との関連が強く，女子では，この面の他に，判断および基準といった認知的な側面との関連も強い。これには，社会化（主に，しつけ）の性差がかなり影響していると思われる。したがって，さらに詳しく検討する必要があろう。

要　約

読書量と内発的動機づけとの間に，どの程度の正の関連があるか検討された。読書量としては，学校図書館で借りた本の冊数が，内発的動機づけの測定には，桜井（1983，a・b）の内発的―外発的動機づけ尺度＜日本語版＞が用いられた。小学3，4年生を対象に検討した結果，.29（動機づけ合成下位尺度）という低い正の相関（$p<.001$）が認められた。また，知能偏差値でコントロールされた場合にも，.30（同上）というこれも低い正の偏相関（$p<.05$）が認められた。最後にいくつかの今後の課題が提起された。

注

1) 内発的動機づけに類似した構成概念である。Deci（1975）は，これをコンピテス（competence），すなわち有能感に基づく動機づけと考え，内発的動機づけの枠組みの中にとり入れている。

2) 波多野・稲垣（1971）によれば，知的好奇心は，拡散的好奇心と特殊的好奇心（specific curiosity）に区別されるという。前者は，退屈や情報への飢えにより生じるもので，はっきりした方向性をもたず幅広く情報を求める好奇心であり，後者は，もっと特殊化された情報を求める好奇心である。

3) 従来の因果関係による帰属理論を不満として，Kruglanski（1975）によって提唱された目的―手段関係による帰属理論である。本理論によると，ある活動を，それ自体が目的であると認知して行う場合が内生的帰属で，このときの動機づけを内発的動機づけと定義している。

4) 動機づけ合成下位尺度得点は，挑戦，知的好奇心(1)，達成の3つの下位尺度の平均点を加えて，3で割って求められた。

5) 認知合成下位尺度得点は，判断および基準の2つの下位尺度の平均点を加えて，2で割って求められた。

＜付記＞

本研究をまとめるにあたり御指導いただきました，筑波大学教授　高野清純先生，ならびに貴重な御助言をいただきました，筑波大学教授　福沢周亮先生に心から感謝いたします。

引 用 文 献

Deci, E. L. 1975 *Intrinsic motivation.* Plenum Press. 安藤延男・石田梅男（訳）1980 内発的動機づけ：実験社会心理学的アプローチ　誠信書房

福沢周亮（編）1978 四年生の心理　大日本図書

Harter, S. 1980 *A scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom.* University of Denver.

Harter, S. 1981 A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom : Motivational and informational components. *Developmental*

Psychology, **17**, 300–312.

波多野誼余夫・稲垣佳世子 1971 発達と教育における内発的動機づけ　明治図書

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

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

桜井茂男 1983 a 内発的動機づけに及ぼす外的報酬の効果に関する研究　筑波大学心理学研究科修士論文

桜井茂男 1983 b Harter の内発的—外発的動機づけ尺度の検討　日本教育心理学会 第 25 回大会発表論文集, 368–369.

White, R. W. 1959 Motivation reconsidered : The concept of competence. *Psychological Review*, **66**, 297–333.

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the relationship between intrinsic motivation for learning and the amount of reading ; specifically the number of books borrowed from the school library. The self-report scale of Intrinsic versus Extrinsic Motivation (Sakurai, 1983 a, b) was used to measure motivation for learning.

The correlation between scores for intrinsic motivation and the number of books was significantly positive. The hypothesis is of a positive relationship. Additional problems are considered.

The Science of Reading, Vol. 28, No. 1 (1984)

実践記録

読書力向上開発へのアプローチ
——非文学教材を生かして読み手を育てる指導実践——*

神奈川県川崎市立中原小学校
笠原　登**

1　非文学的文章の読みを重視する指導

（1）　子どもたちの現状

テレビ全盛時代と言われる今日，子どもたちの読書離れが問題視されている。70年代後，テレビの全国的な普及率は加速的であった。そして，現在日本の各家庭では，テレビの保有台数の複数化が進んでいる。まさに，テレビ生活の時代である。このような傾向が子どもたちの生活習慣を大きく変えてきたことも指摘されている。

そこには，テレビの娯楽番組を視聴し，マンガ本は見ても読書はしないという子どもたちの現実がある。3年前の神奈川県教育委員会「家庭教育基本調査」によると，小学校一年生の1日平均視聴時間は1時間50分である。同時期の総理府発表に示された六年生の場合は2時間30分にもなる。このペースを同学年の年間授業時間総数と比較すると，実に150時間もテレビ視聴時間が上回る。テレビの過熱化に対して，脱テレビ作戦の警告が出るのも当然といえよう。

スイッチを入れさえすれば，有無を言わせず映像は飛び込んでくる。子どもたちは，その安易で快楽的な画面に好奇心をかりたてられていく。それは，精神的なエネルギーの消費であり，知的生産活動が阻害される原因ともなっていく。ここに，宿命的な子どもたちの不幸を見る思いがする。多様化され，機械化された情報伝達の電波が言語生活に侵透してきた現代社会において，子どもを不幸にする労力節約現象の進行は著しい。我々教師は，これにどう対応すればよいのだろうか。子どもの人間形成にとって血肉となる栄養素を何に求めればよいのだろうか。

独文学者の高橋健二は，最近次のような提言をしている。

「ただ受動的にテレビを見たり，ラジオを聞いたりしていると，骨を折って理解しようとする努力や忍耐がなくなってしまう。本を読む努力をしない者は，頭が空疎になり，思慮のない行動に短絡的に走る。どうしたら，本を読むことに興味を持つようにさせることができるか。それが実践国語教育の最重要な課題である」。

合理性が先行する情報化時代に，読書意欲と読書力の向上をどう図るか。国語教育は，その実践を避けて進むことはできない。それは，人間性の回復にかかわる問題であるからだ。子どもの目と心を文章の読みに向けさせるために，子どもたちの生活状況を無視することはできない。

（2）　問題意識をもつ読み

読書というと，文学作品が子どもたちの前に登場しやすい。それが，古典的な名作である場合が多い。親も教師も，手軽に与えて安心できるという錯覚が，名作依存の傾向を強くしていないだろうか。

私の学校の図書室においても，自由読書となると，子どもたちの選択する書物は童話や物語など文学偏重にな

* An approach to improving school children's reading abilities: Some practical examples with the use of non-literary materials.

** KASAHARA, Noboru (Nakahara Elementary School, Kawasaki)

っている。低学年ほど楽しい読書の対象を物語類に求める傾向にある。

文学作品は，人間形成の過程で，確かに価値ある働きかけをしてくれる。しかし，子どもは，本来自然科学へのあこがれも強く抱いているものである。その目と心を育てていくためには，非文学の読書指導が強化されなければならない。それは，雑多な情報が渦巻く社会に生きる子どもたちに対し，どう迫るかという問題にもなってくる。

ここで私が強調したいのは，問題意識をもった読み手を育てることである。問題意識をもった読みの展開には，やはり非文学的文章がふさわしいと思われる。もともと読書という行為は，読み手自身の内面的な欲求に支えられて成り立つものである。

子どもの内面を刺激して求知心を動かすために，非文学的文章が果たす役割は大きい。新しい事実を知る喜びや驚きによって，読みに対する興味や関心が高まっていく。これが，読み手を育てる上で非常に大切なことである。

しかし，読みの学習が進むにつれて，子どもたちの興味も問題意識もしだいに弱まっていくことがよくある。書かれている内容を表現に即して，分析的にこれでもかこれでもかと解釈させられると，子どもの意欲はすぐ減退し始める。読みにおける基礎的能力を培う上で，そうした分析的な読みの技能指導も必要である。だからといって，いつも同じパターンで非文学的文章の読解指導が進められればよいとは限らない。

文章の内容が，表現を通して，読み手ひとりひとりに託され，その反応が重視される時，読みの問題意識が生まれてくると考えられる。したがって，読みの問題意識をどう持続させるかということが指導者にとって，最も工夫を要す問題となってくる。

（3） 読み手の感性

国語科の読解指導目標でよく見られる言葉に「心情」と「思考」がある。1958年，学習指導要領が改定されて，国語科の目標に初めて示された結果，文学作品の読みでは心情を養い，非文学的文章の読みでは思考力を養うという指導傾向が強くなったように思われる。

しかし，非文学的文章が論理性を軸にしたものだからといって，読み手の理性的認識にウェイトをおいた読みの活動に終始することはよくない。子どもの思考活動はつねに感性に支えられているからである。

新しい事実を知る喜び，初めて知った驚き，それは，感性的な認識となって読み手自身の中に定着する。また，その際，新しい問題の発見も生まれてくるし，想像活動も広がっていく。文章の論理展開に即して，知的な理解を迫るあまり，子どもが本来もっている感性の働きを殺してしまってはならない。むしろ，非文学的文章の読みにおいては，子どもの感情とか想像，つまり，心の働きを重視した活動を考える必要がある。

そのためには，一つの教材文をもとにして，多彩な学習活動の展開を試みることが大切だと思われる。文章を読んで，その内容がわかればよいということにはならない。教室において，一斉授業をすると，とかく教材文そのものの範囲の解釈を共通化して終了しやすい。そこでは，読み手の自由な感性の働きが止められ，思考が画一化されてしまう。

感性活動を重視することによって，読みの活動は多様化していく。そして，学習形態も学習の場も変化する。個別の学習，小集団の学習活動が組まれてくる。教室や教材文からの脱出も行われる。そういう中で，読み手の主体性が育てられ，「もっと読みたい，もっと知りたい」という内面的欲求に支えられた読みの発展が可能になっていく。

「人は理性によってではなく，心によって真実を知る」と言ったのはパスカルである。私は，子どもの感性をベースにした読みの指導を通して，主体的な読み手を育てたいと考えている。そして，その試みを小学校低学年に向けていくことが大事だと考える。低学年児の感性は，知的情報を吸収する上で非常に有効な働きをするからである。

倉沢栄吉は，すでに十年前に，その著書の中で次のよ

うに述べている。「知的生産は，感性のよろこびに伴う強い感動がある。目的的行動をしたあとで，行動の終了時における満足感や，もしくは不満足感，そういう感動が人間を育てていく。非文学作品を読んで感動が伴わないというのは読み方が悪かったのである。生活的に読んで扱っていくならば，当然感動というものが随伴し，その感動というものが，次の読書生活のエネルギーとなるにちがいない。そういう単元を多く設定していかなければならないし，今の教科書教材でも十分やりうる。これが今後の国語科の教師の責任ではなかろうか」。

子どもの感性は固定的ではない。新しい文章の事実に接していくらでもその働きの方向を変えながら次の欲求を起こしていく。それは，多様な探求活動の中で知性や思考力をも伸ばしていくことになる。

（4） 非文学教材でねらうもの

読みの学習指導は，言うまでもなく小学校段階では文章を読む基礎学力の育成をめざして行われるが，ここでは，「読書力向上開発にかかわる学級経営の事例」というテーマへ向けてのねらいを考えてみたい。

読書力の向上開発とは，人間形成や人間的な向上を学習指導の場でどのように展開するかということである。それは，主体行動者としての読み手を育てることでもある。

人は，だれでも未知なる情報や不十分な理解について，それらをもっと確かなものにしたいという願いをもつものである。そこに，非文学的文章の実用的な役割が存在する。

そこで，非文学教材を生かした指導でめざすものを次のように考えたい。

①豊かな言語活動を通して，感性と知性のバランスを身につける読み手の育成。これは，ひとりひとりの人間性の向上をめざすものである。

②情報獲得の方法を身につけさせ，積極的に情報を活用できる読み手の育成。これは，自己の生活の向上につながるものである。

③文章を通して，筆者の考えや態度に接近できる読み手の育成。これは，論理的な思考力や判断力をもった自己確立をめざすものである。

④集団生活において，情報提供をみずからできる読み手の育成。これは，他へ働きかけていく言語行動力をめざすものである。

2　授業実践例　――小学校2年生――

（1） 指導の立場

私の学校では，全ての子どもたちに，「言葉による自己表現力をつけよう」というテーマのもとに学級経営の共同研究を継続している。具体的な活動として，毎朝全学級でスピーチ活動が続けられている。学級交流，学年交流をめざして，年3回の学年別一枚話集と毎月学年別一枚文集を発行し，全児童・教師・父母等で読み合いを続けている。また，教科の授業においては，自由に発言できる活動の場が設定された展開を重視している。

このような学級経営の充実化を試みながら国語科の授業や読書指導の実践が進められている。

これから記す私のささやかな指導実践も，学級経営を土台とし，随時子どもたちの自己表現活動を折り込んだ国語科の指導事例である。

私の学級では，4月から6月までに，4回学校図書館の利用指導を行った。後半の2回は自由読書時間として，読み物の選択を子どもたちに任せてみた。約6割の子どもたちが童話や物語作品を手にしていた。図鑑を含めて説明的な文章を読んでいる子どもは約3割で，残りは作文集を選んでいた。

このような現状のもとで，6月に2年生最初の非文学教材による授業を試みることになった。私は，事前調査によって子どもたちの生活経験をつかみ，教科書教材をかなり自由に扱ってみようと考えた。そして，問題意識を持続できる読み手を育てるように努めていくことにした。

（2） 教材文

2年生の国語教科書に，次のような説明的文章がある。

たんぽぽの　ちえ

春に　なると，たんぽぽの　黄色い　きれいな　花が　さきます。

二，三日　たつと，その　花は，しぼんで，だんだん　黒っぽい　色に　かわって　いきます。そうして，たんぽぽの　花の　じくは，ぐったりと　地めんに　たおれて　しまいます。

けれども，たんぽぽは，かれて　しまったのでは　ありません。花と　じくを　しずかに　休ませて，たねに　たくさんの　えいようを　おくって　いるのです。こうして，たんぽぽは，たねを　どんどん　太らせるのです。

やがて　花は　すっかり　かれて，その　あとに，白い　わた毛が　できて　きます。

この　わた毛の　一つ一つは，ひろがると，ちょうどらっかさんのように　なります。たんぽぽは，　このわた毛に　ついて　いる　たねを，ふわふわと　とばすのです。

この　ころに　なると，それまで　たおれて　いた花の　じくが，また　おき上がります。そうして，せのびを　するように　ぐんぐん　のびて　いきます。

なぜ，　こんな　ことを　するのでしょう。それは，せいを　たかく　する　ほうが，わた毛に　かぜが　よくあたって，たねを　とおくまで　とばす　ことが　できるからです。

よく　晴れた　日には，わた毛の　らっかさんは，いっぱいに　ひらいて　とんで　いきます。

はんたいに，しめり気の　おおい　日や，雨ふりの日には，わた毛の　らっかさんは，すぼんで，しまいます。なぜでしょう。

こんな　日には，わた毛が　しめって，おもく　なります。これでは，わた毛に　ついて　いる　たねを，とおくまで　とばす　ことが　できないからです。

このように，たんぽぽは，いろいろな　ちえを　はたらかせて　います。そうして，あちらこちらに　たねを　ちらして，あたらしい　なかまを　ふやして　いくのです。

この文章は，時間的な経過を通して，たんぽぽが変わっていく様子を順序よく示している。論理の展開も明確で，筆者の結論もわかりやすい。

しかし，2年生の子どもたちにとって，感動や求知心を呼びおこすには魅力不足かもしれない。それだけに，子どもたちの生活経験とのかかわりをもたせ，感性の働きを生かした読みの活動が求められるのではなかろうか。子どもの実態に応じた指導計画が必要となる。

（3）　授業前の実態調査

教材文を読ませる前に，たんぽぽで遊んだ経験や既有知識，疑問等を事前調査として自由に文章表現させてみた。作文に記された事柄を分類した結果は次の通りである。

学級児童数34名

たんぽぽで遊んだ経験

◦首飾り・指輪・人形づくりなど	10名
◦綿毛（冠毛）を飛ばした	10名
◦茎で笛を作った	6名
◦綿毛を川へ流した	3名
◦茎で風車を作った	1名
◦白い汁をスタンプにした	1名
◦茎でシャボン玉遊びをした	1名
◦花を摘んで集めた	多数

知っていること・不思議なこと

◦花が咲いたあとに綿毛ができる	11名
◦折ると白い汁が出る	7名
◦綿毛が飛んでいって芽を出す	4名
◦ヒマワリやキクと同じ仲間	3名
◦薬にする	2名
◦日本と外国のたんぽぽがある	2名
◦根が強くて長い	2名
◦白い花もある	1名

- 綿毛は耳に入ると耳を悪くする　1名
- 綿毛から芽が出るのが不思議　1名
- 茎の中はなぜからっぽなのか　1名
- 種ってどんなものか見たい　1名
- 種がいっぱいあるのが不思議　1名
- その他　数名

この調査はアンケート方式ではないので，正確な数字とは言えない。自由記述であるため，たんぽぽに対する心情的な表現が色濃く出ていた。また，多数の子たちが日常見慣れていることもあって，当然知っている事実については書かれていなかった。

しかし，ここで私が問題にしたいのは，教材文に書かれている「たんぽぽのちえ」については，だれも気づいていないことである。そこで，読みに入る前の段階として，共通の問題意識をもたせる学習の場を設定した方がよいと考えた。そして，次のような実践計画を立ててみた。

（4） 実践のねらいと計画

まだ童話の世界に生きている年代の二年生に対して，生物の知恵という目に見えない不思議な本質を説明でわからせることはできない。だが，教材文の読みを通して，感性的な認識活動が生まれることは期待できる。そして，事柄の現象と原因を読み取ることによって，ふだん見逃している自然の変化に着目させ，自然を科学的な目で見るきっかけを与えることもできる。

説明的文章の確かな読みによって，今まで見えなかったものが見えてくる。自然という生きて変化する現実の驚異を感得させながら，自然に対する情操と探求心を育てていきたい。そのために，教材文追従的な読みの指導に終始しないようにしたい。

〈第1次〉事前調査の場　（1時間）

- たんぽぽについての生活経験を紹介する作文を書かせ，発表を通して分類する。

〈第2次〉野外観察活動の場　（2時間）

- 野に咲くたんぽぽのスケッチを通して発見ごっこをさせる。
- 発見活動を生かして，問題意識の共通化を図り，学習意欲を高める。

〈第3次〉教材文を読む活動の場　（5時間）

- 自力読みを通して，初めて知った事実について感想を書かせて発表。
- 読み手の反応を生かしながら，たんぽぽの知恵を4つにまとめる。知恵についての叙述は視写させ，感じたことや考えたことを書き加えさせる。音読を折り込み，話すこと，聞き合うことの活動を活発化させる。
- 教材文に書かれてない事実を補充し，自然の不思議への求知心を広げさせる。学習過程の疑問を解き，さらに読み手の意識の変化をめざす。

〈第4次〉野外活動の場　（2時間）

- 学習した事柄を自分の目と心で確かめさせる。
- 最初の生活経験作文を読ませ，最終感想を書かせて比較させる。

〈第5次〉図書室利用の場　（6時間）

- 教材文から離れ，発展活動として「自然の知恵さがしをしよう」という読書計画をつくる。
- 生物の種類別小グループを編成し，一冊の非文学図書を読ませる。図鑑など補充図書の選択も加えて調べ合いさせる。
- 初めて知った他の生物の知恵を紹介し合うために，原稿作成をさせ，スピーチ大会を行う。聞き手の感想交流も加え，相互評価をさせる。
- 夏休み中に，さらに「知恵さがし」をして，先生に手紙で報告させる。

（5） 授業の経過

授業実践の全てを記すことはできないが，子どもたちの反応として，感じ方や考え方がよく表れた場面に重点をおいて授業経過をたどってみたい。

〈第2次〉野外観察による問題意識

筆記用具を持たせて，学校の隣りにある自然公園へ野外学習に出掛ける。子どもたちは，これを“青空教室”

と呼んで大変喜ぶ。

公園周辺には，たんぽぽの花が咲き乱れている。緑の草の上に座らせて，たんぽぽのスケッチ活動をさせる。その際，次のような指示を与えた。

◦実物と同じくらいの大きさで，見た通りに描く。

◦描きながら，何か1つ以上の発見をする。

（発見ごっこなので相談はしないこと）

スケッチ終了後，全員で円陣をつくり，絵を見せ合いながら発見したことの発表。青空教室は楽しい雰囲気で，意欲的な発言活動が続く。教材文「たんぽぽの　ちえ」に直接かかわる反応をまとめると，およそ次のようになる。

①たおれたじくがある。（絵に表した子・19名）

T「たおれたじくはどうしたのだろうか。」

C 1「病気になって力が弱くなったと思う。」

C 2「花が咲いてないから枯れていると思う。」

C 3「人や犬などに踏まれたのではないか。」

C 4「水やこやしが足りないからたおれた。」

T「本当にみんなの言う通りだろうか。」

C 5「ちがうと思う。でも，よくわからない。」

ここで，倒れたじくを折って確かめさせる。全員が「生きている！」と言って不思議がる。「先生，どうして？　教えてよう。」という声が広がる。「あしたの授業で調べるのかな。」というつぶやきも聞こえる。

このようにして，「なぜだろう，知りたいなあ。」という問題意識が生まれてきた。目に見える事実は多数の子どもたちがとらえることができた。しかし，倒れる理由については目に見えないため，全員が「知りたい」と反応する結果になった。

②じくの長さにちがいがある。（絵に表した子・24名）

T「どんな違いがあるか。」

C 1「綿毛のじくは一番背が高い。」

C 2「つぼみのじくは短い。」

C 3「たおれたじくは曲っている。」

T「綿毛のじくはなぜ長いのだろうか。」

C 4「花が咲いている時に育っていると思う。」

C 5「綿毛が水を吸って伸びたのかもしれない。」

C 6「つぼみの時から続けて育っているから。」

T「本当はどうなのか。これも知りたいね。」

約7割の子どもたちがスケッチでじくの長さの違いを表している。その理由についての関心度はあまり高くなかった。

このほかの発見については，次のような発言があった。

③綿毛は，白い線香花火が集まったみたい。

④スケッチしていたら，綿毛がふわっと飛んで落ちた。

⑤綿毛は花みたいだけど，黄色の花の色が変わったのか。

以上のような野外学習を通して，読みに入る前の問題意識化を図った。

〈第3次〉教材文との出会いの反応

前時の問題意識を確かめてから，「たんぽぽの　ちえ」の文章を自力読みさせる。題名読みをした時，「たんぽぽの知恵って何かなあ」という声も出たが，知恵についての説明はしないことにした。

読み進めの中で，「やっぱりそうか」とか「これが知恵だ」などと，いつもの読みの学習時のようなつぶやきが出る。読み終わった子から，「先生，きのうのことわかったよ」という声も出る。（終わった子に再読指示）

全員読んだ時点で，初めて知った事実の叙述にサイドラインを引かせ，カードに感想を書かせる。

初めて知って驚いたという反応を，たんぽぽの4つの知恵の観点で示すと，次のような結果となる。

①花のじくがたおれても，かれていない。たねにたくさんのえいようをおくって，どんどん太らせる。（34名・100%）

②花がかれると白いわた毛ができる。わた毛をひろげて，たねをとばす。（16名・47%）

③たおれていたじくが，またおき上がり，ぐんぐんのびていく。たねをとおくまでとばすことができるから。（34名・100%）

④しめり気のおおい日は，わた毛がすぼむ。わた毛がしめっておもくなり，たねをとおくへとばせない。

(29名・85%)

大多数の子どもたちが，驚きの反応を示した。②の事実については，ふだん見て知っているため反応が弱いと考えられる。④については，読解力の低い子が反応していない。

この結果から①と③の反応が非常に強いことがわかる。それだけ問題意識も強かったと考えられる。そこで文章の論理展開にも注目して，指導計画の一部を変更することにした。子どもの反応を重視して，①と③の関係を重点とした授業展開にしてみた。

〔授業の流れ〕

◦まず，野外観察を生かして，次のように板書する。

（視写させる）

花がしぼむと，花のじくは，ぐったりと地めんにたおれてしまいます。

けれども，かれてしまったのではありません。

◦次に，教師の問い。

「たおれた花のじくは，どうなりますか。」

◦子どもの発言を板書する。（斉読と視写）

たおれたじくは，また，おき上がります。そうして，せのびをするようにぐんぐんのびていきます。

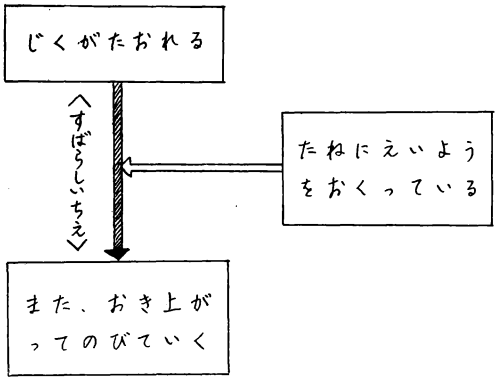
◦①と③を関係づけるために，教師の問い。

「では，この間，たんぽぽはどうしているのですか。ノートに書きましょう。」

◦発表をもとに板書。（斉読後ノートの修正）

花とじくをしずかに休ませて，たねにたくさんのえいようをおくっているのです。こうして，たねをどんどん太らせるのです。

◦板書の全体構成は，次のような形となる。



◦子どもたちの感想交流。

T「きょうの学習で，感じたことや考えたことを，自由に発表してみましょう。」

C 1「ぼくは，芝生で毎日たんぽぽを見ていて，ぐったり地面にたおれているのに気がつきませんでした。教科書を読んでよかったです。」

C 2「たおれた花のじくが，またおき上がるなんて，まだ不思議です。」

C 3「種にたくさんの栄養を送っているなんて，ぼくは知らなかったので，びっくりしました。」（同調する声が出る）

C 4「静かに休ませるって書いてあるけど，ぼくは，スケッチの時も，枯れているんだと思っていました。」

C 5「種を遠くへ飛ばすために，おき上がって，茎を伸ばすなんてすごい知恵だと思います。」

C 6「わたしは，じくが地面にたおれるのが不思議でたまりません。」

C 7「栄養が，茎の中にどうやって入っていくのか実験で見たいと思いました。」

C 8「なんだか，私達よりすごい知恵を持っているみたいです。」

C 9「たおれている時，たんぽぽは，種に栄養を送っていることがわかりました。そういうことをするのは，ほかの花ではないと思います。」

C10「ぼくは，③の知恵が一番すごいと思います。」（以

下略)

T「スケッチの時，よくわからなかったことが，はっきりわかってよかったね。それにしても，たんぽぽの生き方って不思議だね。すばらしい知恵だね。」

。このあと，全文音読をして授業を終了。活動意欲に富む楽しい授業であった。

〔補充教材文の提示〕

授業を進めていく中で，子どもの疑問も数多くなっていく。最終段階になって，植物の知恵は，仲間をふやすための働きであることを確かめた。この学習の場では，種についての疑問が多かったので，次のような補充教材を与えて読ませた。

たねのひろがりかた

モミジやマツのたねには，プロペラのようなはねがついていて，風にとばされて，とおくまでひろがっていきます。

毛がたくさんはえていて，風でとばされていくもので，タンポポはとくに有名です。ところで，タンポポの毛の下についているのは，実でしょうか，たねでしょうか。

毛の下にあるのは実です。ちょっと見ると，たねのように見えますが，ほんとうのたねは，その実の中にあります。また，タンポポの毛は，ガクがこまかくさけてできたものなのです。

このほか，たねや実に毛があって，風でとばされる植物はたくさんあります。ヤナギ・ワタ・キョウチクトウなどがそうです。　　(小学生自然科学シリーズ)

この補充文によって，さらに驚きの反応が出て，読み手としての意識の持続化が見られたことがうれしい。

種だと思っていた物が果実であったり，綿毛はガクが変化した物であったり，新しい知識を得て喜ぶ子どもたちの姿が見られた。

また，ワタは現在学級園で栽培中なので，特に興味を持った。他の二種類の植物も学校や近所で調べられるので，「ようし，調べよう」という意欲を生んだ。

自然の不思議への求知心が，非文学的文章によって刺激され，行動化への目と心が育ち始めたと言えよう。

〈第4次〉読み手意識の変化

再度の野外観察は，子ども自身の目と心を働かせて，獲得した知識を確かめる活動である。綿毛を飛ばす子，果実の中の種を一心に見つけ出そうとしている子，倒れた茎を手で立てている子，日陰ですぼんだ綿毛をさがす子，様々な行動が見られた。

野外観察後，教室で最終感想文を書かせた。授業前の生活経験作文を読ませてからの作業である。

U君の作文

授業前の作

4月のおわりごろ，友だちと，たんぽぽをいっしょにとりました。どぶ川に，たんぽぽをながしてあそびました。

なん本もなん本もながしました。たんぽぽは，ゆれて気もちよさそうに，ながれていきました。

あのたんぽぽは，どうなったのかな。きっと，せんろの下くぐって，どこまでも，あっちこっちにぶつかりながら，どっかへ行ったんだろう。

たんぽぽが見えなくなったとき，さびしい気もちになりました。やっぱり，ながさないほうがよかったと，心の中で思いました。

授業後の作

花が，黒っぽくなって，白いわた毛にかわるのがふしぎです。たおれたくきが，おき上がって，ぐんぐんのびるなんて，すごい力があるとわかりました。ぼくよりつよいのかなあと思いました。

この前，花を川にながしてあそびました。こんどは，晴れた日に，こうえんで，たんぽぽのわた毛とあそびました。

わた毛は，パラシュートみたいで，風でどこまでもとんでいくのかなあ。ぼくのとばしたわた毛が，ちば（千

葉県）のいとこのナルちゃんのうちのにわにおちるといいな。そのわた毛が，春になると，また，とちぎ（栃木県）のおばあちゃんのうちへとんでいったらいいな。

わた毛のパラシュートを，町の人がいちどにとばしたら，空がきれいだろうなあ。そうしたら，町の中が，たんぽぽでいっぱいになるかなあ。

この文章表現には，子どもらしい発想があり，ほのぼのとした情感が漂う。しかし，それ以上に，私は授業後の作文に意識変化の評価を与えたい。

教材文と野外活動を結びつけて，綿毛が仲間をふやすために飛ぶことが，感性的認識となって表現されているからである。ここに，低学年特有の内面的自己表出が見られる。非文学の世界における，読み手の感性の働きこそ，認知・思考・想像等を生み出す原動力になるのではなかろうか。それが，読み手としての主体を育て，人間形成に大きくかかわっていくのだと考えられる。

S君の作文

授業後の作

ぼくがあそんでいて，こんなことあったんだよ。たんぽぽのくきをおったら，白いしるが出てきて，なめたらにがかったよ。それから，たんぽぽって，くすりにもなるんだって。

本をよんで，たんぽぽって，いっぱいちえがあるんだなあと思いました。

だけど，ほかのしょくぶつは，どんなちえをもっているのかな。それとも，あんまりちえがないのかなあ。

ぼくは，たんぽぽより，もっとちえをもっているものがいると思います。だって，いつか先生がおしえてくれたでしょ。コスモスは，やさしい花だけど，ふんづけられてもふんづけられても，ねっこがくきに出て立ちあがる花だから，やっぱり，ちえがいっぱいある花だと思います。

こんどから，もっとべんきょうして，ほかのちえを知ってみたいと思います。

この作文も，U君同様に文章を読んでわかった事実のまとめに終始していないことがよい。読み取った内容を消化した上で，自己の行動化への意識が明確に表れているからである。教材文の刺激を受けて，さらに新しい探索意欲を持つことはすばらしいことだと思う。

教科書の教材文は，共同学習の場において，読み手の主体行動を方向づけるバネにもなる。そのために，単元の中で教材文をある程度自由に扱う必要がある。

〈第5次〉生きものの知恵さがし

「知恵さがしをしよう」というめあてのもとに，発展的な読書活動の場を設定した。自然の不思議について，さらに探索活動のおもしろさや必要性を感得させるようにしたい。それが，読書生活を拡充することになると考えたい。

私は，指導計画に示したような手順で，子どもたちと学習計画を立てた。みんな，やる気十分の態度であった。図書室利用も学習意欲に拍車をかけたようである。

私は，あらかじめ準備しておいた科学読み物類の何冊かを示した。そして，読み手の希望を尊重しながら，3・4人程度の小グループを組んだ。次のような編成ができた。

ヒマワリのちえ	4名
サボテンのちえ	3名
アサガオのちえ	3名
トノサマバッタのちえ	3名
カブトムシのちえ	4名
モリアオガエルのちえ	3名
ヒキガエルのちえ	4名
ミツバチのちえ	3名
アリのちえ	4名
トンボのちえ	3名

図書室にある参考図書も利用させ，グループ内の情報交換や話し合いもさせて，「知恵紹介」のための作文を書かせた。紹介文の記述活動は，グループ対私，個人対私の対話を通して進めていった。

初めての学習形態であったためか，全員が真剣に読ん

だり，調べたり，相談したり，書いたりして，教室では見られない独特な雰囲気が漂っていた。紹介文はスピーチ原稿として持たせ，家で話す練習をしてくることにした。

〔スピーチ会・知恵紹介〕

Mさんの話

これから，わたしの話をはじめます。わたしが読んだ本は，「モリアオガエル」です。ずかんも少し見たりしました。

モリアオガエルは，こんなちえをもっています。それは，森の中へ自分の身をかくすことです。だから，体がみどり色で，木にいても，なかなか見つかりません。わたしは，バッタも同じちえをもってるなと思いました。

それから，もう一つちえがあります。それは，下の方へあまり来ないのです。木の上の方にいるということです。えさも，上の方にいる虫をたべます。

たまごをうむとき，どうするのか，わたしはしんぱいでした。でも，だいじょうぶでした。たまごをうむときは，水が下にある木のえだの先にうむのです。それで，おたまじゃくしになると，下の水におちるのです。

わたしは，モリアオガエルって，とてもすてきなちえをもってるな，と思いました。

これで，わたしの話をおわります。感想やしつもんはありませんか。

C１「たまごは，木のえだにどうやってくっついているんですか。」

M「図かんのしゃしんで見たんだけれど，白いあわをいっぱい出して，その中にたまごをうみます。」

C１「わかりました。」

C２「Mさんの話は，少し早口だったけど，すてきなちえ，って言ったのがくふうしていると思いました。」

C３「Mさんは，モリアオガエルがすきですか。それから，どのちえが，一ばん気にいっていますか。」

M「わたしは，かわいいからすきです。気にいったちえは，おたまじゃくしが水におちるところです。」

C４「ぼくは，おたまじゃくしがおちるのを見てみたいと思います。」

M「ぬまの近くの木をさがせば，見つかると思います。」

（以下略）

このようにして，生き物の知恵紹介をスピーチ活動に持ち込んでみた。毎朝継続している活動なので，抵抗なく自分達でどんどん進行させて小気味がよい。

話のあとの感想交流が終わると，私が補説をして評価をしていく。また，同グループの話が続き，グループ活動の評価も最後に行う。

非文学の世界に，子どもたちの目と心を向けさせるには，低学年段階では自然界の生きものを素材とした書物が有効だと思われる。

N君からの便り

夏休みになったら，自分の力で生き物の知意を発見し，先生に知らせることになっていた。

イセエビのちえ

ぼくのうちの水そうに，二年前からイセエビをかっています。

二年間，見てきたことを書きます。

イセエビは，夜光性です。昼は，あまりうごかず，夜になると，うごきだして，えさをさがして歩きまわります。そして，長いひげで，くらいところでもえさをさがします。

からだは，かたいからにつつまれています。てきにおそわれた時に，自分をまもるためだそうです。

えさは，とくに，いかのきりみや，あさり，小さなかになどが大すきです。生きているかにをやると，さいしょに，はさみからたべます。どうしてかというと，自分がはさまれないようにするためです。これは，イセエビのちえだと思います。ぼくは，すごく頭がいいと思いました。

あさりをたべる時は，さいしょに，貝を，きばみたいなとがったものでかみくだいて，なかみだけをたべます。

それでもたりないと，あさりのからをたべています。

イセエビは，一年に一度だっぴをします。だから，貝がらをたべて，だっぴのあとのよわい皮を強くするのです。

どうしてだっぴをするかというと，だんだん大きくなって，今までのからでは小さいからです。まるで，人間が大きくなって，今まで着てたふくが着られなくなったのと同じみたいです。

だっぴをする時は，せなかの皮が切れて，下におちていくのです。ぬけがらは，そのエビが，二ひきになったのかと，まちがったくらいです。

あたらしい皮を作るために，イセエビが，貝がらやかにをまるごとたべるのがよくわかりました。これも，イセエビのちえだと思いました。

ぼくは，近くの中原図書かんへ行って，世界の海底という本を見つけて読みました。家で，お父さんにも，いろいろおしえてもらいました。

この文章は，観察記録的だが，読書学習を通して生まれた主体行動による自己表現でもある。私にとってうれしかったのは，そのことである。生活や自然を対象として，そこに幼いながらも自己の目と心を注ぎ，全力で何かを獲得しようとする姿勢はすばらしい。生きた読書力は，読み手自身が自己を取り巻く現実と強くかかわる中に存在するのではないだろうか。

3　実践記録の終わりにあたって

今回の実践を通して，私は書くことや話すことを重視してきたつもりである。また，人間関係をベースにした多彩な言語活動もめざしたつもりである。それは，個々の読み手が共同の場で他とかかわることが重要だと考えたからである。

しかしながら，この実践を振り返る時，もっとダイナミックな方法でテーマの本質に迫るべきではなかったかと，反省せざるを得ない。

読書力の真の向上は，内面的欲求に支えられた読み手自身が，みずから本を求める行動を起こすことによって可能となる。教師が，いくら本の紹介をしても，図書室利用ガイドをしても，それだけでは入口指導でしかない。

私自身も，今後，自己の読書体験を生かしながら，子どもたちの読書活動に対して，その出口までの道案内ができるように努めていきたい。

「読書科学」編集規程

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

「読書科学」執筆要項

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

Vol. 28, No. 1 April, 1984

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Takahiko Sakamoto **President-elect**: Shobi Inoue

EDITORS

Sunao Ohara Takahiko Sakamoto Junichi Tajika Junya Noii
Shusuke Fukuzawa Shinichi Masuda Shozo Muraishi
John Downing Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

Modeling in a Japanese folktale (Ⅱ) ……*OHNOGI, Hiroaki*…… 1

The applicability of the Gendlin's focusing procedure to the appreciation of the poetry……*SHIKANAI, Nobuyoshi*…… 8

Relationships between reading ability- and intelligence tests……*FUJIOKA, Hideki*……17

The relationship between the amount of reading and intrinsic motivation ……*SAKURAI, Sigeo*……24

Classroom Report

An approach to improving school children's reading abilities: Some practical examples with the use of non-literary materials ……*KASAHARA, Noboru*……30

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28巻 第1号

＜通巻 第107号＞

昭和59年4月1日 発行

会員頒布

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

印刷・第一印刷株式会社