読書科学

第3巻　第3号〈通巻　第9号〉昭和34年2月5日発行（年4回　発行）
昭和31年12月27日国鉄特別扱雑誌　第33733号

少女の探偵小説愛好に関する女子大学生の意見……弥吉光長
読書における人格の硬さに関する研究……松村康平
板垣葉子
小学校児童における読書興味の発達についての一調査……阪本一郎
西尾宗人
読解過程の研究（II）……岡田　明
読書科学における児童文学序説(2)黒田映侑
伝記書による子どもの感銘……阪本一郎

日本読書学会編集

9

牧書店発行

目　次

原著

少女の探偵小説愛好に関する女子大学生の意見	弥吉光長	1
読書における人格の硬さに関する研究	松村康平 板垣葉子	7
小学校児童における読書興味の発達についての一調査	阪本一郎 西尾宗人	13
読書科学における児童文学序説(2)	黒田映侑	22
読解過程の研究（II）	岡田明	27
伝記書による子どもの感銘	阪本一郎	45
ホーム・ルーム指導記録	宮田唯市	51

資料

「読みやすさ」の研究に関する展望	上野英夫	54

会報

61

日本読書学会役員名簿

会長	石山脩平				
副会長	阪本一郎				
常任理事	大内茂男	滑川道夫	波多野完治	平沢薫	深川恒喜
	松村康平	村石昭三	望月久貴		
監事	裏田武夫	長島貞夫			
理事	井口忠司	伊藤英一	伊藤正勝	岡本奎六	尾原淳夫
	加賀栄治	蒲池正夫	小針孝哉	駒田錦一	佐藤宏之助
	佐藤泰正	佐藤貢	島崎敏樹	清水正男	荘司雅子
	竹内実次	花田哲幸	松本茂	嶺光雄	三宅千代二
	村上俊亮	森田宗一	弥吉光長	渡辺茂男	渡辺正亥
	渡辺やすゑ				
編集委員	裏田武夫	大内茂男	岡本奎六	阪本一郎	滑川道夫
	平沢薫	深川恒喜	松村康平	村石昭三	望月久喜
	渡辺茂男				

少女の探偵小説愛好に関する女子大学生の意見*

国会図書館
弥吉光長**

1 女子生徒の探偵小説愛好の文献

私は昭和30年10月台東区のある女子学園で中学校2年生の読書調査を行ったことがある。そのとき，「雑誌の中で一番好きなところはどこですか(附録も入れて)」という質問に対して，有効回答315のうち，少女小説(63)，探偵小説(62)，漫画(55)，伝記(55)，絵物語(33)という数字が現われた。残念ながら，少女小説と同様の探偵小説の愛好率は今まで発表されたことはなかった。(註1)

この事実はその後図書館において確認することができた。また，少女雑誌に探偵小説が増加されたこと，少年向探偵小説の発行が激増し，多くの女愛読者を確められたこと，テレビの連続番組に探偵小説が多くなったこと，そこにも少女の聴視者が大きいことを確かめ，少女の探偵小説愛好は間違いないことを確認した。

昨年頃から少女の探偵小説愛好の調査や意見が散見するようになった。例えば滑川道夫氏は「探偵小説と子ども」(日本読書新聞 昭33・11・4)に男女とも非常に多くのこどもが愛読していることを発表した。同紙，昭33・7・21 に「読者の声欄」には探偵小説は「子供の世界に浸透しつつある。」と警告している。「こどもの図書館」1958・10号に「少女たちと探偵小説」を小河内芳子氏が発表し，品川区大崎児童図書館の貸出記録を調べてみると，6月分だけであるが，中学生女子は234冊を貸出し，そのうち探偵小説は46冊(19.6%)を含んでいる。それに対して男子は，298冊中66冊で22.1%と差は僅かに迫っている。少女小説は女子69冊(29.5%)で，やや多いけれども注目すべき数字を示しているといわざるを得ない。

この状態に対して，原因を求めることは割合にやさしい。少女自身に質問をしてもよい。しかし，つきこんだ意見は求められないであろう。毎年の変化も求められる。しかし，私は別な観点から調査してみたいと思った。一体，女子大学生は自分の少女時代の経験から，この現象をどう解釈するだろうか，妹や身近かな人々の愛好状態をみているにちがいない。むしろ，彼女等に意見をきいて，率直な意見を得たら，傍観者の意見として，率直で的確であるかもしれないと思った。

2 調査の方法

吉田準一，西平重喜両氏の「世論調査」によると，投票にいったかどうかを，投票後２３日のうちに行うと，ウソをつくものは常に15%内外ある。「ウソをつく者は，性別，学歴別，年令別を問わずほぼ一定である。いいかえると．男も女も，学歴が高い人も低い人も，若い人も老人も同じような割合でウソをついている。さらに，アメリカでの研究でも，京都市の調査でも，ウソをつく率は15%前後であることはおもしろい。」(註2)

人は責任がなくても，都合の悪いことにはウソをつくとすれば，逆に信頼と責任のある場合はウソをつくであろうか。私の考えた方法は逆に信頼と責任の中で，自由にしゃべる方法をとってみることであった。心理学の反省の方法を応用してみることであった。それをクェスチョネアの方法で行ってみようとした。それはテストの問

* Opinion of University Women on the Tendency to read and enjoy Mystery Story of Women

** Mitsunaga Yayoshi (National Diet Library)

題の一つに加え，率直に書いて貰うことにした。その結果は発表をしてもよい程度に成功といえる。この前のソ連の人工衛星の打上成功に関する調査は責任を一層加重し，テストとして行ったが，殆んど成功に近い答を得た。(註3)

質問は次の一問である。

最近小学上級生から中学生の女子児童生徒の間に探偵小説が愛好されているが，a彼等本来の傾向，b出版社の営業政策，cマスコミュニケーションの影響

など，について，あなたの意見を書きなさい，その回答は自由で，自然なことを求めた。

回答者は52人で，後に記すとおり，自分の経験や，実見したことから反省した率直なもので，私の判断では3名だけが形式的な回答を行った。回答は次の通りである。

	科名	日文	英文	心理	社会	聴講	計
本来の傾向	1位	20	9	2	7	2	40
	2位	3	3		2		8
	3位	1					1
営業政策	1位						
	2位	9	6	1		1	17
	3位	11	2		8		21
マスコミの影響	1位	4	2		2		8
	2位	15	4	2	7	2	30
	3位	4	4				8
社会的条件	1位	4					4
	2位	3			1		4
	3位	6	1	1			8
	4位		3				3
全部		26	12	2	10	2	52

(備考) 第一次要件第二次要件の意味を重要さから1位2位と記した。

3 調査の結果

集計の結果を概数的にみれば，

女子大生は少女の探偵小説愛好は(a)本来の傾向で，この年令層は興味が向いてくるものと考えている(40人)。(c)しかし，マスコミの影響の方が強いと考えるもの(8人)いる。本来の傾向はあるが，マスコミに誘発されると考えるものは多い(30人)。それよりも(b)営業政策が同等又は強いと考えたもの(17人)もいる。((c)と(b)を並記して第2，3次条件の差のないものが(6人)あった。(d)しかし，根本的には社会的条件から来るものだと考えたもの(4人)もある。

a 本来の傾向

本来の傾向とはいってもその内容は相当開きが出た。論理的な思考力や推理力がついて来て，探偵小説に興味を持つと考えるものが8人ある。当然な傾向で興味を持つ年頃だと考えるものが9人あった。正義感を持つころであると思うものが8人ある。現実性が好まれるというものが2人。非現実性が好まれるというもの2人で対立している。現実性と称するものは実在しそうなシテュエーションと説明をしているので，写実性或は具体性があることで，童話から抜出した具象性の意味である。非現実性と称するものは空想の産物即ちフィクションだとの意味で，これも童話から成人向への過渡期と考えているから，ほぼ一致した見解であることがわかった。文章によらないときは，回答者の主観をみることができないので，相反すると解せられる。○×式又はチェック式の場合は危険性が大きい。特に「わからない」のような解答は質問の意味不明か，不満のため回答しないのが多いことから調査の不備となってくる。面接式で追求するとすれば一層歪曲された意見が出ることもある。

好奇心を持つ頃だというものが4人あり，今の少女はドライな傾向があるからと答えたものが2人，反抗時期で，自分の能力を試したがるからと答えたものが1人，スリルとサスペンスを好むのだからと答えたものが3人あった。また男女傾向がちがうのだから，本来探偵小説は好まないと主張したものが2人あった。

彼女等の意見の表現の仕方を2，3紹介してみると，

Y嬢——小学校上級位になると，それまでのロマンチックなものから，少しずつ脱皮して，写実味の増したものを読むようになるし，中学生ともなると，社会性，芸術性，冒険性のあるものを本来好むようになる。然し以前は男子の場合は，冒険的なものが，よく読まれ，

女の子は少女小説を読むのが一般的な考えであった。—この例は，小学生—中学生を対象にした毎月の月刊雑誌にもみられた——私の場合は，少女小説にいちはやく見切をつけ，もっぱら男の子の読む冒険小説，サトウハチローさんのお父さん(紅緑)のものなどを感激して読んだので，中学校のときは，ルパン，江戸川乱歩，高校の時はホームズ，そして今はクリスティーだの，スピレーンだのから高木，横溝，果ては新人の探偵小説を専ら読んでいる。そして途中で犯人の目星をつけるのをたのしみにしている。

S嬢——探偵小説では大概複雑な事件が展開し，必ず名探偵の存在があり，逐次明晰な頭脳で，万人がわからない謎をすっかり解いてしまうという胸もすくような解決を見せる。生徒達はその謎のとけるなりゆきに名探偵と同じ立場に立ち，自巳のあらゆる能力を駆使し緊張して読んでいく。ここに子供たちの能力の出来るだけためすことのできる絶好の場となる。それに学校の教科書と異って非常に面白い，特に女子は男子よりロマンチックであり，男子の方がより早く現実に目覚めるのが早いわりに，女子は遅い。それに何か感情を集中するものを欲する。男女同権もいまは板について来て，女子も何かの点で能力をためそうとする欲求は強烈である。……

T嬢——今までは探偵小説などというのは男子が読むものときめてかかって居り，又女子は空想的なロマンティックな，お涙ちょうだいの方が女らしさという点でふさわしいとされていたのである。これは，男子よりも女子の方が頭の程度が劣っているものとされていた為であるだろう。しかし，本当は，小学上級から中学にかけては，男子よりも女の子の方が成熟は早いし，精神年令も上なのである。故に，男女平等に教育が施されている今日では，知識理解を要する探偵小説は中学男子に限らず，早く小学から中学にかけての女子の間に愛読されるようになったのではいないだろうか。知識の成熟の点から本来の傾向であると思うのである。

H嬢——女性間における探偵小説の流行についてはいろいろと云われているようであるが，それについて私は自分の体験とも照らし合せて考えてみたい。

人間は誰でも生来，ミステリーめいたものを好む性質があり，それは従来男子については強く表われていたが，女子の方が強いといってもよい位だと思う。それなのに何故女子は余り探偵小説を読まなかったかというと，それは，女生徒にとってはより興味あるもの，もっと彼女等を悲ませたり，楽ませたりするもの，即ち少女小説があったからである。現在も勿論それは存在する。しかし現在の少女小説は，吉屋信子や円地文子などが中心となって書いたのとは違って，デリケートさを失い，文学性を失い，もはや彼女等の興味を満足させることができなくなった。最近余りにも多くの少女雑誌が出され，どれもこれも似たり寄ったりの少女小説で，彼女等の興味を満足させることができなくなっている。又少女雑誌には探偵小説がのせてある。最近の少女達は探偵小説は恐いから読まないなどというには余りに現代的で大胆である。

以上二，三の意見の例にあるように，中には論旨整然としない点もあるが，自分の思う通りのことを堂々と述べていて，各自の持ち味を生かしているものである。好む理由で大いにお喋り振りを発揮しているものもあって

> これらの小説にはやんちゃな〝女の子〟どもには，空想性がない　現実の社会から　手っとり早い逃避の場所であり　性来の年頃から傾向からいっても　読まれる率が多くなったと思う。勿論社会的背景の変化に負うところも大であるが……(Y嬢)

というように男女同権の変化の状況から説明するものも多い。何れにしても，殆んどいうべきことを述べていて，中学生などに聞くことができないものである。

b　営業政策

この項は一位に書いたものはなく，第2次的条件で17人，ただし，うち6人はマスコミの影響と同一強度の次元にあると思っている。ベストセラー主義または，大量出版によると考えたものは3人，類型的な出版でやり易

いというもの2人，大衆の心理を適確につかんだというもの1人，その他は営業政策の影響が流行のもとになると漠然と考えている。

K嬢——店頭にありとあらゆる少年少女雑誌が山積されていて，同一作家が何種類もの雑誌に書いており，その場合は大抵似よりの筋のものが多い。これらの少女雑誌にしろ，探偵小説にしろ，ある一つの種がもとになって，背景の設定，登場人物を変えるだけで，すぐ書けそうなものの様に思われる。これらを裏面からみると，ネタをもとにして，複製を容易にでき，しかも，連載しようと思えば，事件を適当にはめこんでゆき，止めようと思えば，適当にチョン切るだけ。探偵小説は出版社の営業政策にとって便利なしかも女の子たちが争って読むのだから，この上よいものはなさそうである。

少し考が飛んで，出版社の都合まで考えているようであるが，大胆に率直に意見をのべている適例であろう。

c マスコミの影響

マスコミの影響を第一次要件と考えているものは8人である。その中には，テレビ・ラジオ・新聞・映画の順で重視され，連続番組などが興味の同化作用を行うというものは2人，刺戟的で印象が強いというものが5人，強い影響と答えたもの1人である。第二次的条件で刺戟的だからというものは8人，特にテレビの連続番組からと答えたものは6人，レクリェーションとして熱中すると考えたもの8人が主なものである。ラジオ・テレビの連続放送の原因と逆に考えるものもある。

マスコミと考えると第一にテレビの悪い影響と思うものが最も多く，特に連続放送に原因を考えるものが多い。刺戟的な犯罪から連想してマスコミの影響は可なり強く考えられ，第一次的条件は少いが，本来の傾向の総数に対して，46という大量なものが考えられた。

そのうちの特色のある例としては，

F嬢——最近のラジオ，特にテレビの彼らに与える影響には驚くべきものがある。映画もまたその力は絶大である。例えば，ラジオに連続放送された少年探偵団，赤銅鈴之助などと共に，少年少女の間では大流行となった。テレビでは探偵物，警察物のドラマのない日はないといってもよく，影響を受けやすい少女が，それを好むようになるのは当然であろう。月雪花の情趣にひたってロマンティックになるにはあまりにも現代は無味乾燥になりすぎている。

H嬢——ラジオでもテレビでも映画でもスリルやサスペンスをたっぷり盛り込んで探偵物がしきりにうち出されております。例えば，NHKの素人探偵局，やはりどこかの局でスリラー劇場，テレビでヒッチコック劇場などなど。ヒッチコック監督をはじめとし，外国映画で観衆にうけているのは案外探偵物など初物が幾分あります。最近でも死刑台のエレベーター等が話題になりました。探偵物とはいえないかもしれませんが，いわゆる「捕物帖」もよく放送されております。こうした探偵ブームに何等かの形で少女が影響をうけるのは当然であります。……

I嬢——テレビ・映画等の目でみる探偵小説，ラジオ等の耳できく探偵小説，新聞上での実際の血なまぐさい多くの殺人事件，或は探偵小説のまねをして完全犯罪を目論んで人を殺したなんてことが，新聞に堂々と発表される世の中なのだから，当然涙もろいきれいな小説よりも通俗的な探偵小説の方にその傾向が向いたって，別にふしぎはないように思われる。

N嬢——最も根源にあると思われるものはマスコミの影響であると思われる。マスコミの力が人々を受動的にし，同質化し，同一感情化し，欲求の開発をおこすのである。マスコミの力は人々を同調し易い，正しい判断のできないものとし，感情的で合理的な考え方をやめさせ，新しいもの珍らしいものを真理として受入させる。今の場合新しい探偵小説がマスコミの媒介で大衆に伝えられ，その中の一人から他へと伝わり，相呼応して人をある状態に追込み，少女までも及ぼしていくと思われる。

S嬢——以前マスコミの影響の強くなかった頃に比べて現在本を読める子供達は少くなって来たといえる。

特に女生徒はやはりテレビ等の影響が大きいのではなかろうか。その頃の子を持つ大人達から，テレビを見るようになってから，落ち付きがなくなった。チャンバラものを好んでみるという声を聞く。そのままテレビの影響というのはよくないが，本来的傾向の薄さもそこにあることは見逃せない。今夏下町の小学生と二カ月程過してみて，読書力の低くて一緒に読んで上げたりしたのは別としても一番好んでみたいと思うのが「やんぼう，にんぼう，とんぼう」「ガリヴァー旅行記」であって，毎日毎日それをみていた子供もあった。…

最後の意見は一般論にも入っているが，要するに率直な意見を集め得たかどうかに問題がある。

シリーズ番組の名を拾ってみると「素人探偵局」「スリラー劇場」「ヒッチコック劇場」「……捕物帖」「猫は知っている」「月光仮面」「ダイヤル110番」「日真名氏とび出す」「私だけが知っている」「ハイウェイパトロール」「ハーバー・コマンド」「事件記者」などで，すべてに対して，批判的である。即ちマスコミの悪い面だけが強く印象されていることになる。

d　社会的条件

別に質問に入れなかった，その他としておいたが，19人は社会的条件を問題とし，特に4人は最も根本的な問題として社会不安2人，男女同権の主張2人を得た。第2次的条件には社会の平和のため刺戟を求めるという意見3人，社会不安3人などを得た。

社会不安を主張するものは，まじめに問題に取組んだ結論であって，それまでの回答を期待していなかった。その例としては，

K嬢――結局それは今日の社会状態に問題は帰してしまう。今現実に起っている殺人事件，特にこの頃の未成年者による凶悪犯罪に社会不安を起し，世人をして落着いた気分から遠のかせる。そこで人々はこういう社会的フラストレーションから，一時的にでも逃れるために強烈な刺戟を求めるようになる。これは青少年も少女も例外ではない。いくつかの逃避の方法のうちの一つの現われがロカビリーであり，また一つがテレビ・ラジオ，映画等による探偵物，犯罪物の氾濫となる。このようなマスコミの影響の一つが少女の探偵小説愛読という形であらわれたものと思われる。

K嬢――社会の合理化，資本主義の行きづまり，科学の極度の進歩，政治不安等によって，社会全体は急テンポに変化し，昔のようなうるおいというものがなくなり，いつも，不安に圧迫されている社会全体の傾向が子供の世界にも波及し，小さい子達まで，残忍な一方においては合理的，論理的な物語の発展とその解決した時の気分のよさを求めて，探偵小説を好んで読むようになったのだろう。

挙げれば52篇すべて特色があるので，この位で止めることにする。

以上によって，結論を急ぐわけに行かない。機械的に意見を集計するという方法には常に10%以上のウソがあり，ある問題に「わからない」無回答などが多く出るような状態にあるので，それに対する対策をどうすべきか，その一つとして，このような方法を考えてみたわけである。自由意見は計量ができにくい。同傾向のものでも微妙なニュアンスがある。そのニュアンスをどう処理するかについて，基準によって差が出てくる。

ニュアンスのある解答の整理には質問によって真意をついて行かねばならない。その際基準にあてはめようとして意見を曲げることも多いが，それは質問が逆になっているからである。あくまでも意味を解明する方向にもって行けば，いわゆる漏斗型に問題を絞って行くことができよう。

重要な問題については，当面する対象の意見を聞くべきだが，それにはサンプリングを厳密に代表性を充分に検討すると共に，意見の誘導，抽出にいろいろな手段が考えらるべきものである。この調査においては小中学生にきかずに，その姉さん格にあたる大学生にきき，参考意見を得たわけである。参考意見は，この場合，対象が充分意見をのべ得ないところを，体験と観察とによって，述べさしたものである。充分に質問による検討をし得なかったが，予想以上適確な意見が出されたと思って

いる。その計量は文章によって，甲乙をつけたので，心のうちではある事項に重点を認めながら，文章では他の方に重点が出るようなことになっているかもしれない。しかし，それは他の方法による場合も起る誤差ではあるまいか。

要　略

1　本調査は機械的調査のウソや誤解を除く方法の一として，責任と自由意志によって意見をまとめたものである。

2　参考意見として，体験と観察を生かしてみた。それをある基準でまとめた。

3　探偵小説を少女が愛好するのは本来の傾向であるとほとんど大部分 (49/52) がみとめた。本来の傾向の内容は精神発展の段階として認めるものが多く，思考力の発達，正義感を感ずるようになるのが大多数であった。潜在意識からの反抗や，少女は少年よりデリケートで少女小説愛好を説くものは例外であった。

4　しかし，本来の傾向に拍車をかけるものはマスコミの特にテレビ・ラジオの影響であると大多数(46/52)が認め，中には，マスコミの影響だけを主張するもの(8人)もあって，本来の傾向を軽視している。その内容はテレビなどの連続放送の探偵物や犯罪放送などで，レクリエーションで引込まれると考えるものもあり，大衆を興味感情の単一化に導き，流行的になると答えたものが多い。

5　営業政策と考えるものは(4)のマスコミの影響より遙か少く(39/52)，内容は大量生産にベストセラー主義，探偵物の生産の容易を挙げている。(出版については予備知識をマスコミと並んで与えたが，賢明に判断したと考えられる。)

6　社会的条件にまで考えたものは少いが着実な考えを持っている (19/52)。内容は社会不安や障害を考えた悲観的だが根本的なもの，男女同権になり封建社会の絆がゆるんだからと考えた積極的なものが大半で，社会の平穏なために探偵小説を喜ぶ風潮が出たという現象論も少し出ている。要するに自由意見で活潑に意見が提出されたものである。

註1　この調査のうち，「よく読まれている本」「学科の好き嫌い」などを監督者が学生で，相談の上で記入したものが多いので発表しなかった。

註2　世論調査頁13

註3　「マスコミの効果の測定について」日本図書館学会年報の最近号に掲載の予定。

読書における人格の硬さに関する研究*

—— 人格形成に役立つ読書指導の原理を生み出す試み ——

お茶の水女子大学
松村康平**
板垣葉子

〔I〕 研究の目的

この研究は．読書の過程にみられる人格の類型をとらえ，それによって，人格形成に役立つ読書指導について考えてみようとするものである。読書経験によって，実際に児童の人格がどのように形成され，読書活動が積極的に人格の発展にどのような形で寄与し得るものであるかについては，まだ疑問が残されているが，少なくとも，児童が興味を持って参加する自発的な読書活動は，彼等の心理的過程の一部を構成して，人格の形成に作用するものであるといえよう。

これまで，教育上の目的から児童のために多くの良書が選定されて来たが，人格心理学的な立場からみた良書の分析はあまり多くないようである。よい内容を持った本があたえられても，児童の側でそれを一方的にとらえ，しかも読みっぱなしであるという読書方法がとられるならば，良書の目的は達成し得ないし，人格形成に役立つ読書を期待することもできない。本研究は，人格の形成に役立つ読書指導の原理をつくり出すための予備的な手がかりとして，宮沢賢治の童話「めくらぶどうと虹」を用いて児童の読書過程の分析を試みたものである。

ここで用いている人格の硬さとは，読書過程における想像に発展のないもの，物語に出てくる人，又は物の関係のとらえ方が一方的で，変化，発展，統合，再構造化のみられないもの，読書体験とパーソナリテイとが，相互に関連し合わないもの，などをさしている。このような硬さが，読書過程でなんらかの要因を手掛りとして解消し，そこで異ったとらえ方や自己の発展のしかたが見出されるならば，それを契機として，人格の発展を期待することができるであろう。

〔II〕 方 法

informal な読書の雰囲気をもたせるために，3名ずつのグループを作り，「めくらぶどうと虹」の物語を，前半，後半の二段階にわけてよませる。（更に問題をサイコドラマと関連づけて今後発展させるために，便宜なように，特に3人グループを選んだ。）

まず，前半を読んだあと，質問紙に，(1)これから先，めくらぶどうと虹のどのような物語が発展していくと思うか。(2)印象的だった部分はどこか。(3)自分のなりたいもの（めくらぶどうか虹か）とその理由。(4)面白さの程度（5段階評定法）などについて記入させる。

次に後半をよみ，更に次の項目について，別の質問紙に記入させる。(1)もう一度どこかでめくらぶどうと虹が会ったらどんな話をすると思うか。(2)虹と別れたあとのめくらぶどうはどうなるだろうか。(3)この物語の作者は，虹とめくらぶどうについて何を言おうとしているか。又，作者はどんな人柄の人だと思うか。(4)自分のなりたいものとその理由。(5)面白さの程度。(6)印象的だった部分。(7)この物語の中に，めくらぶどうと虹以外にどんな生物が出て来て，どんな話をしたら，もっと面白くなると思うか。

以上について，自分の想像や考えを，自由に書くよう

---

* A Study of Rigidity on Reading

** Kohei Matsumura and Yoko Itagaki (Ochanomizu University for Women)

に教示する。このように，想像をすすめながら読んでいく過程で，とらえ方が前半と後半で，どのように変化するかについて次のような基準を設定して分析した。

〔Ⅲ〕 分析の基準

A．面白さの程度が前半と後半でどう変化しているか。

B．自分のなりたいものに変化がみられたか。

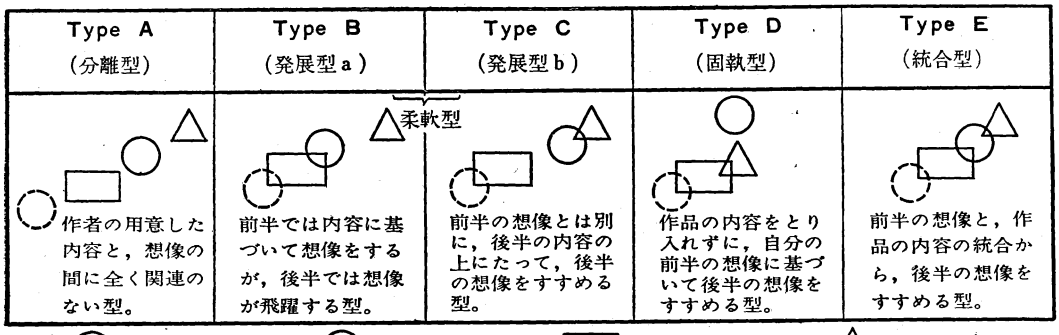
C．印象的な部分を，想像の内容にとり入れているか。

D．想像の内容がめくらぶどうと虹の二者関係に終っているか，三者関係に発展する可能性をふくんでいるか。

E．想像の内容が要求充足的か，非充足的か。それが前半と後半でどのように変化しているか。

F．虹と別れたあとのめくらぶどうの想像の中に，虹との話し合い，即ち作者の用意した内容を取り入れてい

図1 想像のすすめ方の類型（分析の基準G）



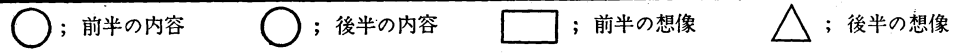
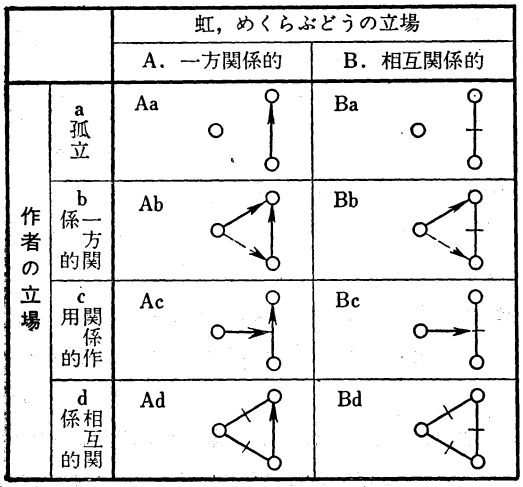
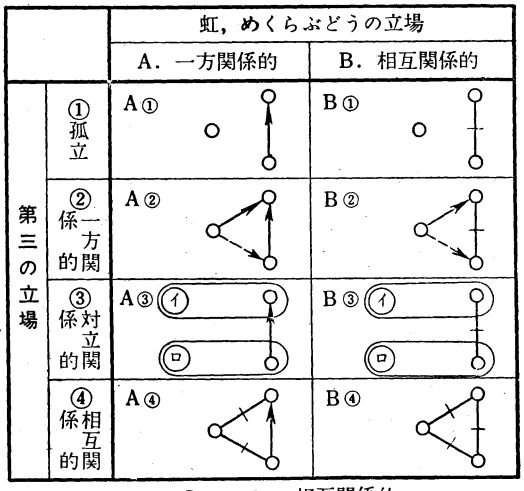


図2 めくらぶどう，虹，作者，の三つの立場の理解のしかたの類型。（分析の基準H）

図3 めくらぶどう，虹，物語を発展させるためにとり入れられた第三の立場の理解のしかたの類型。（分析の基準Ⅰ）





孤立；他に対して，全く関係の通路のないもの。　一方関係的；一方向にのみ関係の通路を持つもの。
相互関係的；相互に（二方向に）関係の通路を持つもの。　関係作用的；他の二者の関係について通路を持つもの。　対立関係的；相互に対をなして関係の通路を持つもの。

（例，めくらぶどうには野ねずみ，虹には雲が出て来て，互に話し合う，の如くに。）

るか。

G．前半の想像―作者の用意した内容―後半の想像の関係がどのような型をとっているか。（図1，5つの類型）

H．めくらぶどう，虹，作者の三つの立場の結びつきの方向がどのように理解されているか。（図2，8つの類型）

I．更にこの物語を発展させるためにとり入れられた第三つの立場が，めくらぶどうと虹に対してどのように結びつけられているか。（図3，8つの類型）

J．以上の分析結果を綜合して，全体的にとらえ方のrigid なものと，flexible なものの類型がみられるか。

〔IV〕 被験者

東京都足立区立蒲原中学校1年生男，女各6名，3年生男，女各6名　計24名。

資料が少ないので，結果は統計的な処理をせず，頻数によって一般的な傾向をみるのみにとどめた。

〔V〕 結果と考察

A．面白さの程度の変化，（数字は頻数を示す）

表1(a)

	−2	−1	0	+1	+2
前半	0	6	7	8	3
後半	1	3	2	12	6

表1(b) 前半と後半の比較

	変化のないもの	後半で増加したもの	後半で減少したもの
中学1年	6	5	1
中学3年	6	6	0

約半数のものが後半で面白さが増加している。減少したもの1名についてみると，自分の想像と，作者の用意した内容とのくいちがいによって，後半に大きな失望感をあらわしている。その理由として，物語自体の性格及び読者のうけとり方の変化が考えられる。読書指導においては後者の理由が問題となり，作品が一方的に読者に働きかけるのではなく，読者の側で作品の内容とはちがったものを背後におきながら（想像をすすめながら）読むことによって，興味を増すことが出来るのではないかと推察される。

B．なりたいものの変化

表2

	変化あり	変化なし
中学1年	2	10
中学3年	1	11

変化のみられたものは24名中3名(12.5%)にすぎない。変化のあったものについて，その理由をみると，めくらぶどう，又は虹の特性をとらえているだけでなく，関係的，作用的な把握をしている。（例えば，前半では虹は美しいので，自分は虹になりたいといった者が，後半では，めくらぶどうが困難にうち勝って生きようとしている姿に感激し，めくらぶどうの方になりたいと思ったの如くに。）

しかし，一般に前半，後半をとおして，作品の中に投射された自己はあまり変化しない傾向がある。

C．印象的な部分を想像の内容に取り入れているか，いないか。

表3

	そのままとり入れている	発展の形でとり入れている	とり入れていない
前　半	5	12	7
後　半	4	8	12

前半では，自分が感動した部分を中心に，それを自由に発展させて，想像をすすめる傾向があるが，後半では感動した部分よりも，物語の結末に想像が左右される傾向がある。なお，3年女子においては，感動を内容よりも描写の美しさとしてうけとる傾向がみられた。

D．想像が二者関係的か，三者関係的か。

表4(a)

	二者関係的	三者関係的
前半	13	11
後半	17	7

表4(b) 前半から後半への移行

関係の変らないもの	二者→三者	三者→二者
12	4	8

半数のものは，変化がないが，変化のあったものについてみると，前半では想像の中に三者関係が用意されやすいが，後半になると，二者関係で結末をつける傾向がある。後半で三者関係的な想像をしているものは，前半の想像と後半の内容との統合によって，後半の想像が生まれている。

C．Dをとおして，前半の想像は，より自由な次元におかれているが，後半では作品の内容に規定され，想像の範囲が限定されている。自由な想像によって設定された三者関係が，作品の内容に規定されて，二者関係にとどまらず，更に高次の三者関係的把握に発展するような読書方法の指導が考えられることがのぞましい。

E．想像の内容が要求充足的か非充足的か。

表5

	要求充足的	要求非充足的	
		阻止的	固執的
前半	10	6	8
後半	13	6	5

前半，後半をとおして一定の傾向を示すものが多い。これはB，の分析と共に読書過程における人格の比較的固定した側面とみることができる。前半と後半で要求処理のしかたが，変化したもの5名についてみると，そのうち4名までが，三者関係的な把握をしている。このことからも，作品の三者関係的なとらえ方は，読書過程における人格形成に役割を果す要因であるとみることができよう。

F．後半のめくらぶどうの想像の中に，虹との対話をとり入れているかいないか。

表6(a)

	とり入れている	とり入れていない
中学1年	3	9
中学3年	8	4

前半の想像と作者の用意した内容を統合して後半の想像をすすめる傾向は，高学年の方がややまさっている。

表6(b) 〔E×F〕要求処理のしかたと対話の内容のとり入れ方の関係。

要求処理＼対話の内容		とり入れている	とり入れていない
充足的		10	2
非充足的	阻止的	0	6
	固執的	1	5

要求充足的なとらえ方をしているものは，作品の内容を統合しながら想像をすすめる傾向がみられる。

G．想像のすすめ方の類型

表7

学年＼類型	TypeA 分離型	TypeB 発展型(柔軟型)	TypeC	TypeD 固執型	TypeE 統合型
中学1年	0	0	3	7	2
中学3年	1	2	3	2	4

H．めくらぶどう，虹，作者の三つの立場の結びつきの理解のしかた。

表8

作者＼ぶどう，虹 学年	A 中学1年	A 3年	B 中学1年	B 3年
a	Aa 1	0	Ba 1	3
b	Ab 0	1	Bb 2	0
c	Ac 3	1	Bc 4	4
d	Ad 0	0	Bd 1	3

I．めくらぶどう，虹に対して，物語を発展させるために導入された第三の立場の結びつきの理解のしかた。

表9

第三者の立場＼ぶどう，虹 学年	A 中学1年	A 3年	B 中学1年	B 3年
①	A① 1	0	B① 2	0
②	A② 1	1	B② 0	3
③	A③ 0	0	B③ 2	2
④	A④ 0	1	B④ 5	5

（1年女子に，第三の立場を否定するものが一名みられた。）

G，H，Iの結果を総合してみると，想像のすすめ方が発展型統合型を示すものは，作者の立場及び第三の立場がめくらぶどうと虹の両者に関係づけて理解されている。(Bd，B④)このようなとらえ方は，人格形成の上でのぞましいものであり，そのためには作品の内容以外の立場や，内容と相反する立場を背後に持ちながら読書をすすめてゆくことが必要であろう。このことから，人格の形成に役立つ読書とは自己と作品の内容の間の構造化，及び再構造化の可能なものでなければならないといえよう。

J．被験者別にみた分析のまとめ

分析の基準 / 被験者		☆A 変化あり	☆A 変化なし	B 変化あり	B 変化なし	☆☆C そのまゝ	☆☆C 発展とし	☆☆C ないとり入れ	D 二者関係	D 三者関係	E 充足的	E 阻止的	E 固執的	F るとり入れ	F ないとり入れ	G 類型	H 類型	I 類型	☆☆☆ 備考
一年男子	A	+○			○	—	○	○	○	○		○	—		○	発展型(b)	二方向	対立	
	B		○		○	—	○	○	○	—	○	—	—		○	発展型(b)	一方向	孤立	
	C		○		○	○	—	○	○	—	—	○	○		○	固執型	二方向	一方	R
	D	−○			○	○	○	—	○	—	—	○	—		○	固執型	二方向	相互	
	E	+○		○		—	○	—	—	○	○	—	—	○		統合型	二方向	相互	F
	F		○		○	○	—	○	○	—	—	○	—		○	固執型	一方向	一方	R
一年女子	G	+○			○	○	—	—	○	○	○	—	○	○		発展型(b)	二方向	相互	F
	H	+○			○	—	○	—	—	○	—	—	○		○	固執型	二方向	対立	
	I		○		○	—	○	○	○	—	○	—	○		○	固執型	二方向	相互	
	J	+○		○		—	—	○	—	○	○	—	—	○		統合型	三方向	相互	F
	K		○		○	○	—	—	○	—	○	○	—		○	固執型	二方向	／	
	L		○		○	—	○	—	—	○	—	○	—		○	固執型	二方向	一方	R
三年男子	M		○		○	—	○	—	—	○	○	—	—	○		発展型(b)	三方向	相互	
	N		○		○	○	—	—	○	—	—	—	○		○	固執型	二方向	一方	R
	O		○		○	—	—	○	—	○	—	—	○	○		固執型	二方向	相互	
	P	+○			○	—	—	○	○	—	—	—	○	○		統合型	二方向	相互	F
	Q	+○			○	—	○	—	—	○	○	—	—	○		統合型	三方向	相互	F
	R	+○			○	—	○	—	—	○	—	○	○		○	発展型(a)	二方向	対立	
三年女子	S		○		○	—	—	○	○	○	—	○	—	○		発展型(b)	二方向	相互	
	T		○		○	—	—	○	—	○	—	—	○		○	発展型(b)	一方向	一方	
	U	+○			○	—	—	○	○	—	○	—	—		○	分離型	一方向	一方	R
	V		○		○	—	—	○	—	—	○	—	—	○		統合型	二方向	一方	
	W	+○		○		—	○	—	○	—	○	—	—	○		発展型(a)	一方向	対立	
	X	+○			○	—	○	—	○	—	—	—	○	○		統合型	三方向	相互	F

☆☆　同一被験者内の上段は前半，下段は後半をあらわす。

☆☆☆　R；全体をとおしてとらえ方の rigid なもの，F；flexible なものをあらわす。

☆　＋○は面白さの程度の増加，−○は減少をあらわす。

本研究では，読書体験が人格の形成に作用せず，とらえ方の固定しているものを読書における人格の硬さと考えたが，この硬さが，読書過程でなんらかの要因をとおして破られ，再構造化にむかうとき，読書をとおして人格の発展が期待される。そこで，硬さを破る要因を読書指導の中に用意することが必要になってくる。

〔VI〕 本研究の結果から示唆される人格形成に役立つ読書指導の原理

(1) 作品に対する読者のとらえ方の一般的な傾向，即ち，その年令の児童が，作品の中の人間関係をどのようにとらえているか，自己と作品との間の構造化が可能であるかどうか，などを理解し，それにそくした指導がなされなければならない。

(2) 読書過程にみられなかった，又は読書過程にみられたものと，反対の事実を備えた作品をあたえる。即ちそれによって，硬さを破る要因を用意し，人格の再構造化を，より容易にする。人格形成に役立つ書物は，その年令の児童に理解し得るものであると同時に，児童の側で自発的にひき出すことはできないが，作品の中に用意されることによって，これをうけ取りながら自己の中に構造化することのできる異質の要素を備えていることがのぞましい。

(3) 換言すれば児童の興味要求に一致した指導方法に加えて読者のパーソナリティ内部の力の配置の少ない部分を補うような作品を選ぶことがのぞましい。

(4) 想像を発展させながら読むことによって，個人が積極的に参加する主体的な読書活動が生れる。更に想像と作者の用意した内容のくいちがいを通して，弁証法的な人格の発展の契機をつくることができる。そこに指導の重心をおくことが必要になってくる。

(5) 作品が読者に一方的に作用する関係ではなく相互に働きかけ合う関係を成立させること。想像や感想をのべ合ったり物語の結末の先を更に続けて創ってみることによって読む人が書く人になる契機が生ずる。これは作文教育と結びついた読書の方法である。

(6) 三者関係，ないし多者関係的に内容を把握することによって，同じ作品でもちがったうけとり方が可能になり，人格の展開がそこから期待される。

(7) 本と自己との関係が次第にはっきりしはじめる時期に（特に中学校低学年において問題となるであろう）読書体験の中に選択の機会をあたえる。選択の機会を持つことは三者関係的把握が発展する契機となる。本と本の間の選択だけでなく，一つの作品の事実の展開の中にも，選択的に自己が参加することのできるような内容を備えていることが望ぞましい。

(8) 中学になると，作者との関係をつけることが可能になるが，それはまだ，一方的な受け入れである場合が多い。更に，作者の立場に対する自己の立場をとらせるように指導の方向をむけることによって，三人関係的な把握のしかたが，より可能になり，作品をよりダイナミックに把握することができる。

(9) このような方法で読書体験を重ねると同時に，社会生活の中に体験を一般化することのできる機会を多く用意する。そこで読書体験から得られたものと，実生活におけるパーソナリティとの相互関係が成立し，生活指導の一部として，読書が積極的な役割を持つようになる。

以上のような読書指導の原理は，良書の基準についても適用することができる。年令に応じた良書とは，思想，内容の面だけでなく，読書活動の過程をとおして伝達され，人格の形成に役立つような事実の展開をふくむものが同時に備えられていなければならない。それは又，人格の類型にそくした良書の基準である。更に読者の側では，本と自己との間に三つの焦点をおき，常にその間を再構造化しながら読書をすすめていくことが，人格の形成に役立つ本の読み方といえるであろう。

小学校児童における読書興味の発達についての一調査*

東京学芸大学　阪本一郎
鳥取県八東小学校　西尾宗人

I　調査の目的

読書興味の発達については従来多くの研究調査がなされているが，全国的な規模のものは少ない。阪本が戦前にまとめたものがしばしば引用されているが，あれは各地で行われた調査の結果を総合したものであるので，読みもののジャンルの取り方に無理があった。これを修正して新しい発達基準を立てなおそうというのが，この研究の目的である。ただし今回は，小学校児童における発達の部分を，その整理に当たった西尾が報告する。

II　調査の方法

質問紙法により，次のように発問した。

あなたが最近に読んだ本の中で，おもしろかった，読んでよかったと思うものを五冊ほど書いてください。
(雑誌は書かないこと)

著者　　書名　　種類

調査は大都市3校，地方都市4校，農村3校で各校2年から6年まで各学年2学級ずつ回答を求めた。調査校及び被験者数は次の通りである。なお調査は33年6月～7月に行った。

東京都芳林小学校　　今治市桜井小学校
東京都誠之小学校　　松本市温明小学校
東京学芸大学附属世田谷小学校
鳥取市修立小学校　　鳥取県八頭郡佐治第一小学校
山形市第四小学校　　鳥取県八頭郡八東小学校
奈良県山辺郡春日小学校

男計 2082名　女計 1945名　合計 4027名

こうして得られた解答を次の38分類にまとめて集計した。

1	美談	20	伝説
2	宗教	21	神話
3	人生観	22	生活童話
4	伝記	23	動物物語
5	逸話	24	架空物語
6	歴史物語	25	英雄物語
7	歴史	26	冒険探険物語
8	時代物語	27	探偵物語
9	地理　旅行	28	親子物語
10	社会	29	友情物語
11	科学物語	30	出世物語
12	科学	31	随筆
13	スポーツ物語	32	少年文学
14	図画，工作	33	純文学
15	芸能	34	大衆文学
16	作文	35	ユーモア
17	国語	36	詩歌
18	昔話	37	戯曲，脚本
19	寓話	38	記録

---

* A Survey on the Development of Reading Interest of Primary School Pupil.

** Ichiro Sakamoto (Tokyo Gakugei Univ.), Sōjin Nishio (Hatto Primary School, Tottori)

第1表 集計一覧表 (マンガ絵本を除く) (パーセント)

分類＼学年＼性別	2			3			4			5			6			男	女	総
	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計	計	計	計
美談	1.1	1.4	1.3	2.5	2.4	2.4	0.9	2.0	1.4	2.8	6.3	4.6	0.2	1.6	1.0	1.5	3.0	2.3
宗教		0.1	0.1		0.1	0.04		0.1	0.03	0.2	0.3	0.3	0.2	1.0	0.6	0.1	0.4	0.2
人生観	0.1		0.1	0.1		0.04	0.1	0.2	0.1		0.3	0.1		0.5	0.3	0.1	0.2	0.1
伝記	10.6	7.7	9.0	6.8	5.2	6.0	11.4	10.6	11.0	13.3	10.6	11.9	16.5	12.9	14.6	12.1	9.9	11.0
逸話	1.5	0.6	1.0	1.1	0.4	0.7	0.6	0.6	0.6	1.0	0.8	0.9	0.5	0.3	0.4	0.9	0.6	0.7
歴史物語	0.2	0.1	0.2	0.5	0.1	0.3	1.0	0.5	0.7	3.2	0.7	1.9	3.9	2.7	3.3	2.1	1.0	1.5
歴史	1.1	0.4	0.7	0.6	0.2	0.4	0.6	0.7	0.6	1.9	0.6	1.2	2.0	1.0	1.5	1.3	0.6	1.0
時代物語	1.3	0.5	0.9	0.9	0.6	0.8	3.5	1.2	2.4	4.9	1.4	3.1	3.9	2.0	2.9	3.2	1.2	2.2
地理，旅行	1.4	0.9	1.1	1.2	0.2	0.7	2.3	1.2	1.9	1.6	1.0	1.3	1.6	1.0	1.3	1.7	0.9	1.3
社会	0.7	1.0	0.9	3.1	1.6	2.3	2.9	1.7	2.3	2.9	1.5	2.2	2.2	1.4	1.8	2.5	1.5	2.0
科学物語	0.6	0.6	0.6	2.1	1.1	1.7	2.8	1.2	2.1	2.4	0.6	1.5	3.3	1.0	2.0	2.4	1.0	1.7
科学	5.3	3.0	4.1	8.6	3.4	6.0	9.1	4.0	6.7	7.5	2.4	4.9	5.0	1.9	3.3	7.2	2.8	5.0
スポーツ物語				0.6		0.3	0.9	0.1	0.5	2.0	0.1	0.1	3.2	0.1	1.5	1.5	0.1	0.8
図画，工作	0.5		0.2	0.3	0.1	0.2	0.2	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1	0.5	0.1	0.3	0.3	0.1	0.2
芸能										0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.04	0.1	0.1
作文	0.5	0.3	0.4	0.1	0.5	0.3	0.4	0.9	0.6	0.7	2.1	1.4	0.3	2.3	1.3	0.4	1.4	0.9
国語	0.4	0.5	0.4	0.6	0.9	0.8	0.7	0.8	0.7	0.2	0.3	0.3	0.1	0.2	0.1	0.4	0.5	0.4
昔話	21.6	29.1	25.6	13.4	25.4	19.4	8.7	19.8	14.0	6.4	12.2	9.3	3.3	7.5	5.6	9.4	17.0	13.3
寓話	8.2	8.7	8.5	6.6	7.4	7.0	3.6	2.9	3.2	2.8	3.2	3.0	0.6	1.6	1.1	3.8	4.2	4.0
伝説	0.7	1.2	1.0	0.7	1.0	0.8	0.2	0.8	0.5	0.1	1.0	0.6	0.1	0.4	0.3	0.3	0.8	0.6
神話	0.7	0.7	0.7	1.1	0.6	0.8	0.5	0.5	0.5	0.6	0.7	0.7	0.5	0.7	0.6	0.7	0.7	0.7
生活童話	8.0	14.2	11.1	8.5	13.8	11.1	7.3	11.3	9.3	6.8	13.2	10.0	4.8	8.9	7.0	6.9	12.0	9.5
動物物語	10.5	10.7	10.6	9.7	11.4	10.6	8.4	8.8	8.6	3.8	4.0	3.9	3.9	3.8	3.9	6.7	7.0	6.9
架空物語	7.4	3.0	5.2	8.0	3.6	5.9	7.7	4.7	6.3	5.2	4.6	4.9	5.4	4.4	4.9	6.6	4.2	5.4
英雄物語											0.7	0.3	0.1	0.1	0.1	0.01	0.2	0.1
冒険探険物語	7.9	2.4	5.0	11.1	5.5	8.3	14.1	6.4	10.4	13.4	5.2	9.3	19.9	6.5	13.2	13.9	5.4	9.6
探偵物語	0.8	0.3	0.5	2.8	0.9	1.8	4.3	1.1	2.7	6.1	2.1	4.1	9.0	7.1	7.9	5.1	2.7	3.9
親子物語	2.8	5.1	4.0	3.2	5.7	4.4	2.5	5.7	4.0	1.8	6.7	4.2	2.0	6.8	4.6	2.3	6.1	4.3
友情物語	4.2	5.3	4.8	2.9	6.0	4.4	2.8	8.5	5.5	3.2	11.5	7.4	2.2	13.7	8.4	3.0	9.7	6.4
出世物語					0.2	0.1											0.02	0.001
随筆					0.1	0.04		0.1	0.03					0.1	0.1		0.1	0.002
少年文学				0.2		0.1	0.1	0.6	0.3	0.8	1.4	1.1	0.9	1.7	1.3	0.5	0.9	0.7
純文学	0.4	0.3	0.3	0.5	0.2	0.4	1.0	1.1	1.0	1.3	2.0	1.7	2.2	4.2	3.3	1.2	1.8	1.5
大衆文学		0.5	0.3		0.1	0.04				0.2	0.2	0.2		0.2	0.1	0.1	0.2	0.1
ユーモア	1.5	0.7	1.0	1.8	1.0	1.4	1.0	0.9	1.0	2.2	1.3	1.7	1.0	0.9	1.0	1.5	1.0	1.3
詩歌		0.1	0.1	0.2	0.5	0.3	0.1	0.2	0.2	0.4	0.7	0.6	0.1	0.7	0.4	0.2	0.5	0.4
戯曲，脚本		0.2	0.1	0.1		0.04	0.1	0.5	0.3		0.1	0.1	0.2	0.5	0.3	0.1	0.3	0.2
記録		0.2	0.1				0.1		0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.2	0.2	0.1	0.1	0.1
冊数	849	988	1837	1139	1132	2271	1409	1290	2699	1697	1744	3441	1470	1716	3186	6564	6870	13434
人数	381	363	744	447	384	831	451	387	838	442	418	860	361	393	754	2082	1945	4027

Ⅲ　結果と考察

1．児童期の読書選択傾向

得られた解答を集計したのが第1表で，児童用図書13,434冊，マンガ絵本2,854冊　計16,288冊があげられた。

こう分けてみると，児童の読書領域は非常に広いと言えるがその中で，主方向をさぐってみれば，文学書として分類できる昔話が，全体からいえば13.3%である。以下10位までは次の通りである。

(1)	昔話	13.3%
(2)	伝記	11.1
(3)	冒険探険物語	9.6
(4)	生活童話	9.5
(5)	動物物語	6.9
(6)	友情物語	6.4
(7)	架空物語	5.4
(8)	科学	5.0
(9)	親子物語	4.3
(10)	寓話	4.0

以上の総計の順位を児童期の読み物と断定することは危険である。なぜなら，例えば，1位に選ばれた昔話が，2－6学年までずつとその位置をしめるものでもないし，性差によっても興味が異るのである。また，どの学年でも仮りに1位に選ばれたとしても，児童の成長発達により，集中率は変化をするものである。効果的な読書指導を行うためには，学年別，男女別による中心をとらえることと，それが児童の生活課題の展開によってどのような発展的変化をするかを考察せねばならないだろう。

2．学年別読書傾向

さて次に，学年別による選択順位をとらえ，与えるべき図書を選定する資料にしたいと考えたのが第2表である。（この表は，各学年において，比率の高いものから順に，75%を超える線でおさえたものである。）

この表を一覧してわかるように，総計では10位内にあった読み物が，学年別にみると，必ず選択されているとは限らない。また逆に総計の中には入っていないが学年では高い位置をしめているものがある。以下簡単に，それらの点について触れてみよう。

第2表　学年別読書傾向（順位表a）
第1線内は50%以上
第2線内は75%以上をしめす，数字は%

順位＼学年	2	3	4	5	6
1	昔話 25.6	昔話 19.4	昔話 14.0	伝記 11.9	伝記 14.6
2	生活童話 11.1	生活童話 11.1	伝記 11.0	生活童話 10.0	冒険(探険)物語 13.2
3	動物物語 10.6	動物物語 10.6	冒険(探険)物語 10.6	昔話 9.3	友情物語 8.4
4	伝記 9.0	冒険(探険)物語 8.3	生活童話 9.3	冒険(探険)物語 9.3	探偵物語 7.9
5	寓話 8.5	寓話 7.0	動物物語 8.6	友情物語 7.4	生活童話 7.0
6	架空物語 5.2	伝記 6.0	科学 6.7	科学 4.9	昔話 5.6
7	冒険(探険)物語 5.0	科学 6.0	架空物語 6.3	架空物語 4.9	架空物語 4.9
8	友情物語 4.8	架空物語 5.9	友情物語 5.5	美談 4.6	親子物語 4.6
9	科学 4.1	友情物語 4.4	親子物語 4.0	親子物語 4.2	動物物語 3.9
10	親子物語 4.1	親子物語 4.4	冒話 3.2	探偵物語 4.1	純文学 3.3
11				動物物語 3.9	科学 3.3
12				時代物語 3.1	歴史物語 3.3

全体からみてまず感じる点は，低学年ほど選ばれる図書が集中しているようである。それが高学年に進むにしたがい，だんだん領域が広がり，要求される図書にはばができていると言えるだろう。2学年で25.7%の高率をしめして1位に選択された昔話に比し，5年で11.9%，6年で14.6%と同じ1位でも集中率は約2倍である。低

学年読み物の出版状況と，学校図書館の蔵書構成の問題もあろうが，こうした現象は，やはり児童の発達による，読書の基本的な要求の相違であろうと考えられる。児童の読書要因についてはいろいろ考えられるが，第1には，心理生理的な面，第2に自己実現の要求，そして最後が社会化のそれである。（阪本一郎著 読書指導の原理と方法）低学年では，知的にも，情緒的にも未分化の状態であるから当然であろう。

各学年を通じて，順位に大きい変動が見られない図書は，生活童話，伝記，冒険探険物語，昔話などである。しかし，これは選択の基準にはなるが，後で述べる学年発達による変化の考察と合せ考えねばならないだろう。それは，高学年まで比較的高い順位で読まれる昔話は，率から言えば，約5分の1に低くなっていることでもわかろう。

2年生で5位の寓話は，4年生で姿を消しそれらにかわって，友情物語が3年生で顔を出し5年生で美談佳話集，6年生では純文学，歴史物語などの修養書，社会書が台頭しているのが目立つ。こうした特徴をはっきり把握し，発達に応じた読み物を与えることが，読書指導の

第3表 学年男女別読書傾向（順位b表）

第1線 50%以上

第2線 75%以上

（男 子）

順位＼学年	2	3	4	5	6	男 計(順位)
1	昔 話21.6	昔 話13.4	冒険(探険)物語 14.1	冒険(探険)物語 13.4	冒険(探険)物語 19.9	冒険(探険)物語 13.9
2	伝 記10.6	冒険(探険)物語 11.1	伝 記11.4	伝 記13.3	伝 記16.5	伝 記12.1
3	動物物語10.5	動物物語 9.7	科 学 9.1	科 学 7.5	探偵物語13.2	昔 話 9.4
4	寓 話 8.2	科 学 8.6	昔 話 8.7	生活童話 6.9	架空物語 5.4	科 学 7.2
5	生活童話 8.0	生活童話 8.5	動物物語 8.4	昔 話 6.4	科 学 5.0	生活童話 6.9
6	冒険(探険)物語 7.9	架空物語 8.3	架空物語 7.7	探偵物語 6.1	生活童話 4.8	動物物語 6.7
7	架空物語 7.4	伝 記 6.8	生活童話 7.3	架空物語 5.2	歴史物語 3.9	架空物語 6.6
8	科 学 5.3	寓 話 6.6	探偵物語 4.3	時代物語 4.9	時代物語 3.9	探偵物語 5.1
9	友情物語 4.2	親子物語 3.2	寓 話 3.6	動物物語 3.8	動物物語 3.9	寓 話 3.8
10	親子物語 2.8	社 会 3.1	時代物語 3.5	歴史物語 3.2		時代物語 3.2
11				友情物語 3.2		友情物語 3.0
12				社 会 2.9		

（女 子）

順位＼学年	2	3	4	5	6	女 計(順位)
1	昔 話29.1	昔 話25.4	昔 話19.8	生活童話13.2	友情物語13.7	昔 話17.0
2	生活童話14.2	生活童話13.8	生活童話11.3	昔 話12.2	伝 記12.9	生活童話12.0
3	動物物語10.7	動物物語11.4	伝 記10.6	友情物語11.5	生活童話 8.9	伝 記 9.9
4	寓 話 8.7	寓 話 7.4	動物物語 8.8	伝 記10.6	昔 話 7.5	友情物語 9.7
5	伝 記 7.7	友情物語 6.0	友情物語 8.5	親子物語 6.7	探偵物語 7.1	動物物語 7.0
6	友情物語 5.3	親子物語 5.7	冒険(探険)物語 6.4	美 談 6.3	親子物語 6.8	親子物語 6.1
7	親子物語 5.1	冒険(探険)物語 5.5	親子物語 5.7	冒険(探険)物語 5.2	冒険(探険)物語 6.5	冒険(探険)物語 5.4
8	科 学 3.0	伝 記 5.2	架空物語 4.7	架空物語 4.6	架空物語 4.4	寓 話 4.2
9	架空物語 3.0	架空物語 3.6	科 学 4.0	動物物語 4.0	純 文 学 4.2	架空物語 4.2
10	冒険(探険)物語 2.4	科 学 3.4	寓 話 2.9	寓 話 3.2	動物物語 3.8	美 談 3.0

第1条件であろうかと思う。

3．性差による変化

つぎには男女差による変化をみてみよう(第3表)

全体について，著しい差異の特徴を簡単に述べてしまえば，男子では，強い刺戟とスリルに富んだ，冒険物語が最も好まれていると言えるだろう。それに対して女子は，文学的に構成された，人間愛動物愛にみちたやわらかい情緒が巧みに描写されている物語に興味の中心があると考えられる。

第2学年

男子より女子が同一内容の図書に興味が集中していることがわかる。それは，1位にあげられた昔話の21.6%に比し，女子は29.1%，2位の伝記でも10.6%に，生活童話14.2%である。男子が8種類の分類に対し，女子は6種類である点からもわかると思う。このことは5年生まで言えるようだ。つぎに読まれている図書の順位の変化であるが，この学年では男女の区別なく第1位が昔話である。つぎに，第2位の伝記が女子では5位にさがっているが，反対に，女子で2位の生活童話は，男子では5位と全く逆をしめしている。また男子では，女子に見られない冒険探険物語，架空物語，科学書をあげているが，女子では，友情物語がそれらにかわっているとみていいだろう。このように多少の差異は認められるが，それほど大きい変化とは言えないだろう。

第3学年

この学年で，男女に共通して言えることは，伝記書が低いことである。とくに女子では，伝記にかわって，冒険探険物語，親子物語が75%内に入ってきたことだ。発達から見れば，この学年は，今までの自己中心で，未分化の状態から，知的生活の面でも，あるいは社会生活においても，分化が著しく，一段と広げられて行く転換期であり，情緒生活も，ようやく安定を得る時代だとみられる。すなわち，過去のせまい，直接的な人間関係から一歩前進し，つぎの間接的なもの，言いかえるならば，歴史上あるいは実在の偉人の精神，業績などに触れることによって，しっかりした自己を築いていくより高度な段階に，足を踏み入れる準備期とみていいだろう。つぎに男子では科学物語が4位に選択されているし，親子物語も読まれるようになっている。また，スリルに富んだ物語も，この頃から一躍好まれる傾向をみせているようだ。女子では，第4位まで2年生と同じく全然変動は見られないが，下位において冒険探険物語が順位に加ってきている。このように現実の問題を勇敢な行動によって切り開いていくような内容には，女子にも興味があり，これから6年生まで，大きい変動なく愛読されている。科学書は男子に好まれ，選択順位も，この学年から6年生まで，ずっと安定した位置をしめしていることがわかる。一般に女子の生活態度は，物事の因果関係を知的に追及するより，やはり情緒生活が主体であると解釈できるようだ。

第4学年

この学年になると，いままで第1位で親しまれていた昔話が，1位の座を冒険探険物語にゆずっている。「むかし，むかし，ある所に……。」で始まる，いわゆる時と所を限定しない空想の世界に，あらゆるものが生きて登場するような論理的根拠の薄弱なものでは，知的発達の著しい児童たちは，充分満足しなくなることを意味し，現実感にあふれたものを求めるようになるのである。さて，つぎに気付くことは，第3学年で，男女ともに影をひそめていた伝記書が，上位に進出してきたことである。このことは，第3学年の所で述べたことをはっきり物語っていると思う。冒険物語は4年から6年までずっと選択順位は1位だが，6年になると読書率もうんと高くなってくる。

第5学年

男子では，上位の移りかわりは少いとしても，率は低いが，新しく歴史物語，時代物語，社会書が加わってきたことに注目したい。これは彼らの知的世界が拡大したことに外ならない。現在の社会を理解するため過去のそれと比較し，それを，一つの流れの中の姿として受け入るれようになったことを意味し，知識が体系化されだしたことを物語っているのではなかろうか，さてつぎに女

子であるが，美談集が第6位にあげられたことだ，道徳教育が世の注目をあび，その方法において，論議百出の折であるが，一方児童たちは，心静かに修養書にも手をさしのべていることは，見逃されない大切な問題だと考えられる。

第6学年

男子の興味は冒険探険物語，伝記書，探偵物語の三種に集中した傾向がある。探偵物語は4年から上昇し，6年生で最も高い率をしめしている。また，女子でも，他の学年では，全然みられなかったが，冒険物を一気に越え，5位に進出しているが，創造的思考，推理力の程度が高くなる学年であることを思えば当然であろう。男子の歴史物語は，5年生の所でふれたように，前学年よりやや高くなっている。女子では，上位の生活童話，友情物語が入れかわり，9位で4.2%であるが純文学に興味が移行しかけている。6年生となると，社会の現実の機構の中で生きぬいて行く生活のきびしさに興味がむかい，ただ外面的な関係だけでなく，内面の心理を追及するようになる。そして，読み物を通して自己の立場に喜びを抱き，或はまた，さみしさを慰めていることを意味していると考えてよかろう。

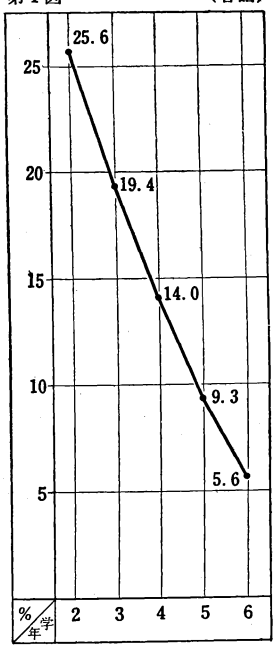
Ⅳ 児童の生活課題と図書選択の変化の考察

つぎに，児童の生活課題の展開と，読書の関係について，選ばれた1位から10位まで分類別に考察してみよう。

(1) 昔 話

第1図を一覧してわかるように，低学年から高学年にむかって，著しい下降線を描いていることがわかる，この現象については，児童期前の読書生活から言及せねばならないと思う。幼児期の文字が読めないあいだに与えられた彼らの読み物，絵本は，単なるおもちゃに過ぎず，そこでは，思考的な何らの活動もなされないが，父母の助けによって筋を覚え，自己中心的な想像にまかせたそら読みを始めるようになり，また一方では「むかしむかし，ある所に……」で始まる物語を何回となく聞かされ断片的な記憶ではあるが脳裏にとどめるようになってくる。それが入学を契機に，文字が読めるようになってくると，そういった，自分の経験に関係した物語を，書物の文字によって，受容的に再構成することに興味の中心がむかうことは当然であろう。それが，3年生くらいから，文字，言語が彼らの生活の完全な一つの道具として使われるようになり，また，知的発達に伴ない，現実と想像の世界，真実と虚偽，価値と無価値の分別が可能になり始めると，もっと現実感に富んだものを求めるようになってくると考えられる。

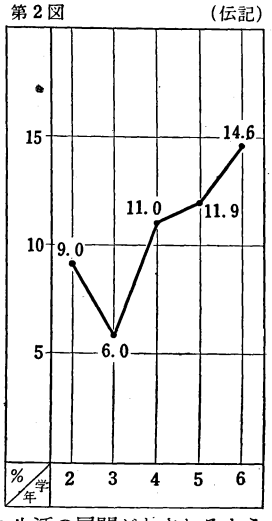
第1図 （昔話）



(2) 伝記書

第2表でわかるように，伝記は，どの学年においても，よく読まれている。しかし，発達的には急激な変化がみられるのである。3年生を谷底として，高学年に進むにしたがい上昇が著しい。児童の成長発達からみれば高学年での生活課題の展開はすべての基準，判断を成人に依存していた生活から，だんだん，自律的な生活の展開がなされるようになり，当面する種々の問題を自分で解くことに楽しみを抱くようになるのである。児童を中心に生起する問題は，そうとう複雑かつ深刻ではあるが，彼らはそれを読書によって達成しようと努めるようになる。そしてつぎには，自分の将来の生活，姿をこの頃から夢み，想像し，

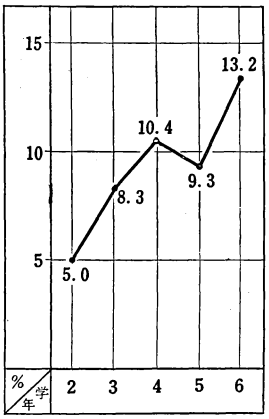
第2図 （伝記）



社会の多くの異った人，異った考え方の中から，自分の目標であるものを見つけだそうと努力するようになる。このような課題を達成するに役立つ読み物は，伝記書であり，歴史上，あるいは，実在の偉人の行動，態度，思想である。

(3) 冒険探険物語

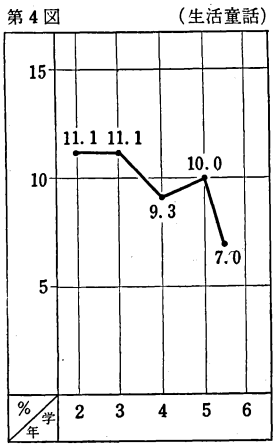
第3図 (冒険探険物語)



この読み物も全学年を通じてよく読まれている。児童期は，もっとも活動的であると言われているように身体的にも成長発達が著しく，遊びにもみられるように役らの行動は，過激，危険とさえ思われるものに興味の中心がうかがわれ，静かに，じっとしていることを好まない。知的にも，単なる機械的記憶，部分的特徴のみを把握する時代であった低学年のせまい知的世界が広げられ，未知の世界の構造と，その作用を知的に追及することに興味の対象がむけられるようになる。また一方では，物語の中に描かれた興奮の場面，危険な行動から，強い刺戟を受け，困難な障壁をのりこえ，除去し，克服し，社会環境に適応しようという自覚を促すことも考えられる。

(4) 生活童話

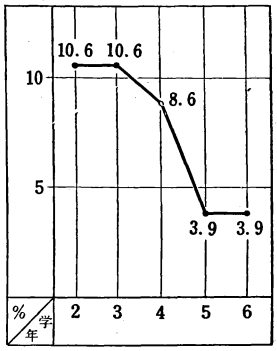
第4図 (生活童話)



低学年で，あれほどの高い率をしめし，多く読まれている昔話の一方では単に行動の筋を理解する程度では満足せず，もっと現実的なにおいのある，ほんとうにそうありそうな場面で展開されている物語があることを見逃してはならない。想像の余地を残し，文学的に構成されているこの物語の中心は，2年から5年生までと思われる。6年生で低くなっているのは，つぎの少年文学，純文学へ興味が移行していることを意味するものである。

(5) 動物物語

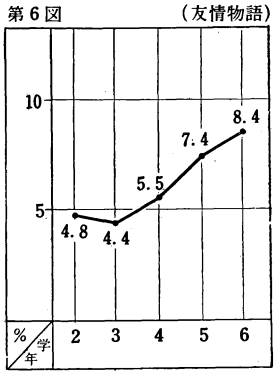
第5図 (動物物語)



第5位は動物物語で，これは動物が昔話のように擬人化されたものではない。「子じか物語」「フランダースの犬」国語教科書を例にとれば，「愛犬くま」などがこのたぐいである。動物を主体に展開されるストーリーに興味を抱くのはグラフでわかるように，2～3年を最高に5～6年では低い%をしめしている。この結果から考察できることは，2～3年の社会生活における友人関係は，5～6年生に見られるほど密接な結びつきではない。どちらかと言えば，グループ意識も弱く，安定を保つことは困難であると考えられる，したがって，児童の手にされたこの物語の主人公は，過去の経験に照らしてもっとも身近かであり，友人の代行の役割を果しているに過ぎない。高学年になってくると，そうしたものに一応の安定を保ち，内容の中心が動物愛の精神を通して，もっとも大切な人間愛のそれへと移りかわっていくものだと解釈できよう。

(6) 友情物語

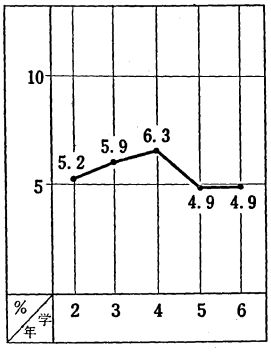
第6図 (友情物語)



第6位は，子どもの社会生活，学校生活，家庭生活などにおける人間関係が日常の生活の問題として，情緒的に巧みに描かれ moral idea に富んだ友情物語があげられる。全体の率から見れば，6.4%であるが，4年生から5年生と多く読まれ，発達的変化がうかがわれるのである。4年生頃から，急激にグループ意識は強くなり，親や教師の手を離れ自主的な活動を好むのであ

るが，そこには彼ら独得の社会的役割があるのである。友人と望ましい関係を保ち協力しそれに安定を得るためには種々の問題を克服せねばならない。すなわち，成人の行動の基準によって友人間の行動を重視する点からも，条件として，知的，性格的，道徳的な面が要求されるのである。このような彼らの課題を達成するに役立つと思われるのがこの種の物語である。このグラフでしめしている学年発達の変化は高学年ほど高くなっており，積極的に接しようとする傾向がうかがわれるのである。この種の読み物を通して，社会成員の一人であるとの自覚を促し，描かれた内容と自分とを比較し，自分のとるべき態度，現実の社会生活の適応の方法，または，よきリーダーとしての役割を身につけていくのに役立つと考えられる。

第7図 (架空物語)



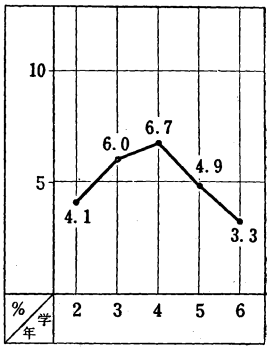
(7) 架空物語

故意に架空の世界を描いたもので，アラビアンナイト，ガリバーの類，孫悟空などがこれである。現実と非現実の分化が著しくなる3～4年生で最も好まれているが，全体比率が5.4%であることを考えれば，学年によってさほど大きい変化があるとは認められない。この物語は，わざと空想の世界が描かれているため，「なぜだろう」という疑問よりも，つぎつぎと展開され，変化する場面に接して，「ああ，おもしろかった」で終っていいと思う。それで娯楽としての読書の意義を充分果していると考えられる。児童が空想の世界にとけ入ることによって，緊張した情緒をやわらげるためにも，大切だと思われるからだ。

(8) 科学書

ずっと%は低いが，自由読書で科学書を選択するという現象は，38の分類領域で，この位置にあるとはいえ注目に価する。近年理科教育の充実が呼ばれているためだとも思えるが，それよりも，学校図書館の変更による指導の効果があらわれだしたと見る方が適切だろう。子どもが自主的学習によって，日常生活の問題，学習課題を論理的，科学的に解決するためには，必然的に接しなければならないのである。選んでいる図書をみても，彼らの課題を一つ一つ解決していくような傾向のものである。4年生が最高の率をしめしているのは，理論的，科学的に物を見つめる態度が，この期に著しく可能になることを意味している。5年，6年では%は低いが，中学高校期の複雑な思考活動を可能ならしめるもっとも大切な基礎が，ここにおいて培われていくものだと考えざるを得ない。それにしても，5～6年で，も少し選ばれてもよいのではなかろうか。学年に適した書物が少いのなら，児童の責任ではなく，教師自身我々の問題である。

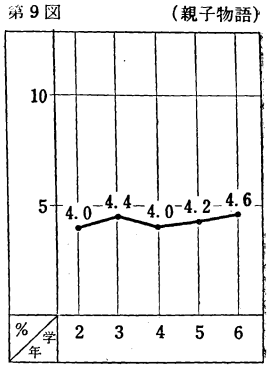
第8図 (科学)



(9) 親子物語

人間誰もが，社会生活，情緒生活に安定を求めるのが，親子関係である。各学年の比率をみると，全然変化がないと言えるだろう。高学年では，父母，あるいは教師に著しく反抗的になる時代だが，やはり親子の問題愛情の問題は，心の奥底を流れ通っているものである。非行少年，問題児の問題が，教育上とかく表面化しがちだが，必ずといっていいほど，親子関係の何かの要因である。問題化以前の問題として，平素の生活指導における読書指導が充分なされていたならばと思う。親子の複雑な問題について，書物を通して間接的に接触し，自分と他人との比較がなされ情緒的に落ち着きを抱くか或は又逆に不安な気持を慰めるのである。

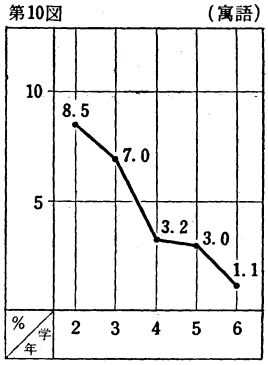
第9図 (親子物語)



(10) 寓 話

最後は昔話の形式で，ごく単純な moral を含んだ寓話（イソップの類）である。選択傾向の変化は，昔話とほとんど同一であって，2学年を最高に低下している。6年生での実数からみれば，ほとんど意味が失われているようである。

第10図 （寓話）



したがって寓話の読書学年は1年～3年までと考えていいと思う。

Ⅳ むすび

いままで述べてきたことは，質問紙から得られた児童用読み物から，学年，性差による重点とそれらが，学年の進むにつれてどのような変化を示すものであるかを，形式面，内容面の両角度から検討したつもりである。このことは，我々が個人差に応じた読書指導を行うために，ぜひ解決しておかねばならない問題の一つであった。なぜなら，児童個々に与える図書が彼らの成長発達と一致したものである時に，望ましい読書活動が営まれるのであり，そうでない状態においては，図書から，何も受容することができないばかりでなく，むしろ，読書から児童を遠ざける原因になるからである。

得られた順位表a，bとグラフの考察の結果から与えるべき図書として，学年別，男女別順位表の50%をしめる分類（順位表太線内）を中心に，75%をしめる分類（細線内）までをその学年の重点としていいのではなかろうかと思う。

その他二，三気付いた点をあげると

(a)男女の差異が，高学年に進むに従い大きくなる。

(b)男子に比較し，女子で選択率の高い読み物，その逆のものがある。（全部ではない）

男子…冒険探険物語，探偵物語，架空物語，科学書歴史物語など。

女子…友情物語，親子物語，昔話，生活童話など。

これらは，どの学年においても，男子よりは女子，女子よりは男子に高い率で読まれているものである。しかし相交錯する全く逆の方向へ離れるものでなく，多少率に違いはあるが，大体同じ方向へ変化することがわかるから，要求に応じ，読書されてよいではなかろうか。

(c)低学年では，同一図書に興味の集中が見られるが，学年が進むにつれて，読書領域にはばができる。このことは，彼らの生活場面が広がり，問題に次々当面し，それらを読書によって解決することを物語っていると考えられる。

我々が，読書指導の計画，実施にあっては，このような点を充分考慮して望み，児童の生活向上に真に役立てるよう努力しなければならない。

終りに本研究は，東京学芸大学専攻科野口隆氏の協力を得て進めることができた。厚くお礼申し上げます。

読書科学における児童文学序説(2)*

応用教育研究所
黒　田　映　侑**

Ⅰ　教育と児童文学

〝児童文学は芸術であり，文学である〟という当然の考え方も，まだまだどこでも通用するとはいえないが，終局的にはそうなくてはならない。児童文学が芸術であるということから，それは決して教育と同じものではないという結論が導びきだされる。

ところが，児童文学を外面的や，結果的にみた場合，教育の形態とその作用とに，ひじょうに類似している点が多いために，多くの人が教育と児童文学を同じ範疇のものと理解したり，児童文学イコール教育という，誤ったボウレイにとりつかれてしまっている。

≪文学は魂の教師である≫ということばが，この考え方のいろいろな意味での支柱であった。つまり〝魂の教師〟を，すぐそのまま教育と考えてしまった誤解の上にのっかった理論が今日でも大手をふっている。そのために，児童文学を読ませておきさえすれば，もはや教育は終ったと考えたり，そこへ教師の教育的価値判断を加えることをやらないという，誤まれる定理が出されてくる。

もちろん，児童文学を読ませておけば，読み手の児童は彼等なりに何かをつかみとり，豊かになり，成長をしていくであろう。学校という教育の場以外で読まれるときは当然これでいい。

しかし，本質的に教育と異なる児童文学を教育の場(広い意味の教育でなく，意図的教育の行われる場)にもちこみ，それを教材として使用する場合には，その児童文学を教材として使用する教師の，積極的教育判断が加えられるべきである。なぜなら，子どもたちは，身体的にも精神的にも，常に成長していくものであり，教育はこの成長していく子どもたちの各面から，その成長をよりよくなさしめるように助け指導する仕事だから。したがって，教育の主体は，質的にも量的にも変化していく子ども自身であり，その運動の力点こそが教師であり，支点が社会となる。子どもたちを動かしていくのは，社会を支えとした教師であってみれば，教材としての児童文学に教師の積極的判断が付加されるのは当然のことである。

たとえば，よく読まれている〝ピノキオ〟とか〝ガリバー旅行記〟をとりあげてみると，これをそのまま，何のかまえもなしに子どもたちに受けとらせたならば，ピノキオのあばれんぼうのおもしろさや，ガリバーの夢のようなおもしろさだけしか読みとることはできない。もっとも，〝ツバメの大旅行〟とか，〝ヴィーチャの学校友だち〟のように，現代的意識のもとで訴えた作品の場合は，ある程度条件は変わるであろうが，それが文学一般についての必然的結果と理解しえない。

〝ピノキオ〟を教育的に十分生かしうるためには，教師自身の〝ピノキオ〟に対する，しっかりした今日的解釈と態度と判断がなくてはならない。つまりテコの作用における支点に対する解釈と判断によって，子どもをどのように動かすかが変わってくる。

さて，文学と教育の問題は『文学教育』として，すで

---

* An Introduction to the Children's Literature in the Science of Reading.

** Teruyuki Kuroda (the Research Institute for the Applied Education, Tokyo)

に多くの人が研究し実践もし，批判もしてきた。が，その最も代表的なものであり，ある意味では基本的なものともなっているのは，かって西尾実氏のいった〝問題意識の喚起〟としての文学教育の考え方である。

〝最も一般的な機能は，読者その人の生活において蓄積されて「問題意識」を喚起することである。この「問題意識の喚起」は，読者の生き方に何らかの方向を与える。あるいはその生を鼓舞し，あるいはその生きかたに反省を促すというように。が，問題意識の喚起はそれにとどまらない。……〟（〝文学〟1954.7岩波）

西尾氏はこの生の方向づけに加えて，創作意欲の喚起と研究意欲の推進をあげている。

私の考えるところでは，この西尾氏自身の提案も，それ以上あまり深められることもなかったし，またこの提案に対して出された意見も，一時的なもので終ってしまった。なぜこの重要な問題が深められもせず，高められもしないで終ってしまったのかを反省してみることによって，文学——児童文学の指導における大きなキーポイントをみつけることができ，その指導過程が科学化されるように考えられる。

と同時に，文学に対して，なぜ教師の教育的判断が必要であり，なおかつ，その判断はいかなるときに必要であるかの指導の目やすがつかめるように思う。

以上のような考えで，私の反省からひきだされた第一の点は〝意識〟ということばの明確化であり，第二の点はそれを更に発展させるための，カギを見いだすことであり，第三は，その発展の過程を弁証法的に理解することである。

II　意識と認識

児童文学が教育の場において，また読書科学の場において，その研究意義をもってくるためには，まず第一に意識の問題をとりあげなくてはならない。

すなわち，児童や生徒の生活とむすびつけて問題意識を喚起するとか，目的意識をもたせるとか，あるいはあいまいであった意識をより明瞭にするとかということは，しばしばいわれてきたが，これでは問題を深めることはできない。いったい問題意識とは何なのか目的意識とはどんなことなのか，つまり意識の本質を理解し，もっと進めて，意識と認識とはどのような関係にあるのかを考えなくてはならない。なぜなら，意識が意識で終るのでなく，それは認識にまで高められなくてはならないものだからである。意識から概念を通って認識にまでに高まる過程の科学的把握をこそ第一にやるべきであろう。

意識は明らかに心理的な現象ではあるが，しかしここでは，ただ単に現象心理学的のみに限定したくない。もっと広く，いわば人間生活の場における力学的な作用として考えていきたい。

私は今，机の前にすわって，さまざまのことを考えている。まったくとりとめもないことから，勤務評定のこと，原爆反対大会のことにいたるまで，ほとんど休みなく，なにかを考え感じている。ところが，ひとたび私がねむりにはいってしまえば，今こうして休みなく考えたり感じたりしていることは，完全に中断される。にもかかわらず，明日，私は今日と何の不連続も感じないで，今日と同じように感じたり考えたりするであろう。

私はこのような，感じたり考えたりすることを，初歩的な意識であると考えている。こういう意味から，意識というのは，ひじょうに個人的，主観的な体験という要素の大きいものであるといってよかろう。

島崎敏樹氏の著『感情の世界』(岩波新書）の中では，意識について次のように書いてある。

〝みちたりた生活のなかで安らっている人には意識は生じがたい。いまもしはじめから完全に自由な生活に憩っている人に向って「自由の感」と，自由の意識をたずねたとしたらこの人は返答に窮するにちがいない。……そこで次のような原理が理解できるであろう。……意識は行動の阻止において，生活の妨碍において発生するものである〟(P 2)

〝新しい手段をもって新しい情況に順応しようとするときは意識が必要となるもので，私どもの欲するこ

とがいつも満たされている限り，明瞭な意識は生じがたいように思われる，〟(P 5)

こういう意識は，初歩的意識からもう少し進んだ，いわばある程度概念づけのできた意識であるといえよう。つまり意識は，より浅い低い段階から，より深い高い段階へと量的に変化していくものである。

そこで次のような結論がひきだされる。すなわち，一つの意識と，他のもう一つの意識が，それぞれ別々に，一つ一つのものとして在る場合，それはほとんど生活的な価値をもたない。しかしそれがひとたび，ある外面的作用によって連関づけられてきた場合，つまり，ある事物やある事件が各面からつかまれた場合，それはもはや単なる意識ではなく概念にまで高められたことになる。

〟概念というのは，もはや事物の現象でもなく，事物のあれこれの一面でもなく，それらの外部的な連関でもなくて，事物の本質，事物の全体，事物の内部的な連関をとらえたものである〟(毛沢東実践論，矛盾論 P12)

ということになる。

したがって，人間の頭の中に概念がつくりだされたときにはじめて，判断だとか，推理だとかが生まれてくるのである。ここで，児童文学と教師の重要な問題の第一の点が提示されたことになるが，これについては後述することにする。

概念にまで高められた意識は，もはやそれは量的に変化しただけではなくてそれは質的に変化したものである。そしてこの変化の過程が認識の過程である。認識というのは，だからある一つの点ではなくて，瞬間的，一時的な低い段階の意識から，やがて概念にまでにいたる発展とその過程がすべて認識の過程である。ところが概念にまで達した人間の認識は，更に進めば，より高い論理的認識にまで達する。それは思考的認識であり，全体把握の能力をもつものである。

もし児童文学——文学が，こういう認識過程における初歩段階である意識の喚起のみに終るとすれば，私は何も文学——芸術という複雑な手続きをふむ必要はないといいたい。それが意義をもつためには，認識の過程全般にかかわるものであり，終局的には論理的認識にまで高めるものでなくてはならない。

私は，文学——児童文学の本質から考えてそれは認識過程のすべてにかかわりうるものであると結論づけたい。では文学の本質の何がその力をもっているか。それは〝想像〟という作用である。

Ⅲ 想像—認識の過程における文学の作用—

想像という文学に欠くことのできない心的機能を考えながら，それが意識とどのように関係あるかをみていきたい。

〝注——想像・想像力について，最も有機的・創造的な研究はサルトルによってなされた。一つは L'imagination であり，もう一つは L'imaginaire である。後者は日本訳になり人文書院から〝想像力の問題〟として出版されている。本書はそのサブタイトル〝想像力の現象学的心理学に示されるように，心理学と哲学の面から新しい芸術の意義を追求したものである。〟

私はここで想像の何であるかを知る前に，想像が芸術において，いかに重要な位置を占めるかを，ジョン，デューイの〝経験としての芸術〟の中に求めていきたい。彼はその中で

〝作品の創造という見地から想像の性質を判断するならば，想像は制作と鑑賞のあらゆる働きを活気づけ，それに浸透している性質を表わすものといえる。想像とは統合的な全一体をなしているような事物を見たり感じたりする仕方のことである。想像は心が外界と接触する個所において，諸々の興味が様々に交わるその融合のことである。古くからある見馴れたものが，経験の中で斬新な姿となって立ち現われるとき，そこに想像が働いているのである。新なるものが創造されるとき，はるかなる見知らぬものもこの世における最も自然でかつ必然的なものとなる。心が宇宙とふれあうときには，常にある程度の冒険が行われる。そしてこの冒険が即ち想像である。〟

彼がその想像，芸術の中で経験の位置を大きく考えるのは当然のことであるが，彼は上につづいて，想像は事をなす能力ではなくてむしろ感覚的性質や感情や意味などの素材が集まって一つの統一体となって生まれ出るとき，そこに想像的経験があるのだという。そこでこの想像的経験の力をかりるならば，芸術以外の領域においては実現不可能なことでも，芸術においては具象化されうるといい，この具象化こそが，想像の真の本質を示す最上の証左である。つまり想像が形づくられるとき芸術が生まれる——とデューイはいう。

デューイはしかしここで，芸術における想像を制作の場合にのみ大きく力をかけすぎていて，その受けとめる側で行なわれる想像経験についてはあまりふれていない。私は，デューイがその芸術創造において認めると同じ価値において，その受けとる側についての想像の価値を認めていき，その作用をつかまなくてはならないと思う。

〝注——ソ連の心理学者，ベ・エム・チェプロフは，その著〝ソヴェト心理学〟(上) において，想像を次のように定義している。『無から想像を作り出すことはできない。想像のすべての表象は過去の知覚において獲得された材料によって作られる。想像の活動は常に感覚や知識によって得た材料を改作することである。……』そして彼は想像を機能的に二つにわけている。一つは消極的想像であり，一つは積極的想像である。文学作品を読んで生まれる想像は消極的想像であり，文学等の芸術作品を創作していく場合に必要なのが積極的想像であるといっている。〟

想像は非常に巾広く種々さまざまに用いられているが，比較的共通な考え方は，デューイの先に引用した考え方を大差はない。つまり過去の経験によって得られた材料を解体して新しい関係において新しい形に再構成する心的過程を想像といっている。したがって，想像過程はしばしば非現実的であるために，比較的客観的条件に左右されることなく自由におこなわれるといわれるが，その過程を大きく二つにわけて，無目的的に行なわれるものと目的的に行なわれるものとに区別できる。前者においては，解体された経験がなんらの目的もなく再構成され，後者ではそれが，ある目的のもとにおこなわれる。したがって前者は生活に対しては何ら積極的な働きかけをしない——これを遊戯的想像とか消極的想像という——が，後者においては，生活に対して積極的な作用を及ぼす——これを生産的想像・創造的想像・積極的想像という——のである。児童文学が教育の場で意味をもつためには，それが生産的想像として，ある力をもつて生活に作用を及ぼさなくてはならない。先の注に記したソ連の心理学者の考え方では，その意義は十分活かされえないし，ほとんど意味はないといってよい。

生産的想像について，戸川行男氏は〝たとえば，人と交渉する際には，その人との間に成立した以前の諸経験を解体し，再構成していろいろな交渉のやりかたを想像し，想像の形で実演し，その中でもっとも失敗の危険のないやりかた，成功率の高いやりかたを見出して，これにしたがって現実の行動を開始することができる。考えて行動するというのは想像過程にもとづく行動である。〟という。

以上の想像についての考察から，芸術，ことに文学の創作は，生産的想像そのものの結果であるといってよかろう。(もっとも日本の私小説の場合は別であるが。) 典型的な場面における典型的な人物を描くことが，文学の条件であるとすれば，その典型的な人物の構成には，過去のすべての経験を解体して，ある目的のもとに再構成しなくては，描きうることはできない。また，ある場面一つを描くにしてもそうである。

Ⅳ　意識——→想像——→概念・文学の役割

私は先に認識過程における意識と概念の性格を述べた。そこでここでは，いよいよ認識過程における文学の役割を考えていきたい。問題意識の喚起とか，目的意識といわれた文学教育のあいまいさを少しでもとりのぞき，文学——児童文学の教育，読書科学における位置をはっきりさせたい。

まず想像の作用が考えられる二つの点を先に明示して

おきたい。第一は意識内容を意識させ，やがて意識作用をする点においてはたされる想像の役割であり，第二は認識過程の初歩段階としての意識から，その一つ一つが結合して概念にまで達する過程においてそのエネルギーとして作用する想像の役割である。

第一の点について考察してみる。たしかに人間の意識は何らかの外的条件によっておこるものである。それは物質，現象等による直接刺激条件による場合と，間接経験の刺激による場合とがありうる。たとえば，バラの花をみて美の意識をもつことや，他人とけんかをすることにより他人の意識，個の意識をもつなどということは直接の刺激によるものである。これに対して，美しく描かれた絵画をみることによって——極端な例としてピカソのゲオルグをみて，戦争に対する感情的反感をもったとする——いだくところの意識，たくましい音楽を聞いていだくあの生命の躍動，映画によってもつ甘美な恋愛の感情，このようなものは，本人の直接の経験による刺激によってえられる意識ではなくして，他人の意識，概念，想像を通して描かれた形象化された作品による刺激によってえられる意識である。

もっと具体的に身近かな例をあげるならば，私は今，原水爆の実験についてひじょうな恐怖心をいだいている。その結果もたらされる被害とか何年か先の影響などについて，深くつかんだ論理的認識があるわけではないが，感覚的に恐怖をいだいている。ところが，私自身，原水爆実験によって，何らの直接的経験をしたわけではない。放射能雨を頭からかぶり，水をのんだかもしれないが，それは完全に無意識のものであり，直接経験ではない。それにもかかわらず，被害者がいだくと同じ恐怖をいだくのは何故か。私はそれを，私が経験した間接体験のためだと結論をする。〝原爆の図〟〝半人間〟〝原爆の子〟〝この子を残して〟などの絵画，小説，記録等の芸術や記録を通して得られた。なまなましい間接経験は，私を恐怖のどん底におとしいれないではおかない。もちろん，私のそれは，直接経験をした人のそれにくらべれば，比較もできないほど小さいものであるかもしれないが，意識を喚起するという作用はみのがすことができない。

こうしてえられた意識は，個々バラバラに存在するのであるが，それだけでは本当に役だつもの，生活に働きかけるものとはなりえない。それが統一され，一つの文脈の中で考えられるとき，はじめて生活に作用するようになる。原水爆の実験の恐怖と，戦争の恐怖と，そして世界の動きと，人間の本性がワンセンテンスになったとき，平和の重要性と平和への要因というものが考えられ，生活の中で作用するようになる。

このように，一つ一つの意識を一つの文脈の中にまとめあげるもの，それが想像であをと考える。つまり想像の心的機能は，一つ一つの過去の経験を解体し，新しい一つの経験として再構成することなのであるから。

文学——児童文学を教育の場にもちこむのは，ただ単に第一の点の意識をもたせる段階にとどまるのでは意味がない。それをもう一歩おしすすめて，芸術によって生産的想像の作用をさせて，一つ一つの意識を概念にまで高め，より高い論理的認識にまで高める働きをとりいれなくてはならない。したがってここに，文学の読書における教師の積極的参加が必要欠くべからざるものとして登場してくるのである。すなわち，一人一人の子どもが目的的にでなく児童文学を読む場合，その読書過程における想像は，ソ連のチェプロフがいうようにたしかに消極的想像としての作用しかはたさない。だから生活に対して何ら積極的な力を及ぼすことができない。そこで，文学の読書を意味あらしめるためには，その過程において，想像を積極的想像，生産的想像としておこさせなくてはならない。そのためには，目的的な読書が必要となる。漠然とした意識の喚起ではなく，明確な意識の確立が必要である。当然，教育の，目的把握という作業がたいせつなこととなるし，そのときはじめて，読書科学における児童文学が正しく位置づけられることとなる。

〔更につっこんだ考察のためには〝ことば〟の働きをとり入れて考えをおしすすめる必要のあることを附記しておきたい。〕

読解過程の研究(II)

東京都大田区立田園調布小学校
岡田明**

第二部　主題の把握

1　問題

望月教授によれば，読解の一般的な過程は次のようである。[注4] まずあたえられた叙述面をよみはじめる。やがて，そのよんだあとから要点がぽんやりと印象づけられていく。しばらくして，すでに A_1 なる第一段落がきれて，B_1 なる第二段落によみ進んだことが意識される。そのころには，A_1 の段落の要点，つまり節意がまとめられて識域に定着する。やがて B_1 から C_1 への段落によみ進んだことを意識する。さきの A_1 の節意につづいて B_1 の節意が定着する。このような作業が継続されて，やがて叙述をよみ終わる。さらに，A_1 の節意につづいて B_1 の節意，それにつづいて C_1 の節意，D_1 の節意と定着され，相互に連関して定着し，そこに，文脈がたどられることになる。文脈は，最後の段階の節意が加えられるころ，さらに集約されて大意となる。大意がまとめられるころには，作者の立場にきびしく迫って，表現の意図，つまり主題が探知される。

叙述→文脈→大意→主題，という過程を経て，読解がなされるとすると，どの段階が最もよみにおいて大切な役割を演ずるかは，指導の効率性(エフイシエンシイ)の問題とむすびついて大切な問題となろう。ここでは，この問題の解明に論究がなされるであろう。

2　方法

a　実験月日　昭和32年5月6日より6日間。

b　被験者　小学校4年生57名，男34名。女23名。

c　問題文構成の原理

グループ別の教示に用いた文例も，評価に用いた文例も，主として，文芸文以外の論説文などを多く用いた。これらの文内容の理解度を測定するために，8つの文章について，120題からなる○×テストを構成した。○×テストは，他の学級でプリテストを行って得たものをもとにして，あやまりやすい主題の叙述を数多く並べることによって構成したものである。

d　次にまとめて，教示用文例と，問題文を掲げることにする。

教示用文例(A)

むこうの海と空が　べったり　のりで　くっついてるぞ
どじょうのせなかは　こうてつ色だ。
などのように　物をみて　とっさに　口から　でたことばや，さけんだことばが　あるに　ちがい　ありません。

みなさんが　ふだん　しゃべったことに，こんなにぴったり　いいあらわされたものが，いくつも　あると思います。しかし　せっかく　よい　あらわし方であっても　つい気づかなくて，すぐ　わすれてしまうことが，くらしの中には「たくさん　あるものです。今まで　つかわないことばや，そのものに，ほんとうに」ぴったり　あったことばを発見のことばと　いうのです。

そこで　みなさんが　おしゃべりしたことばなどにも　注意することは，詩を　みつけだす糸口に　なるばあいがあるのです。つまり　詩になる　材料を発明したり，ことばをみつけたりすることなのです。

* A Study on Reading Process. (II)
** Akira Okada (Denenchōfu Primary School, Tokyo.)

「どじょうのせなかは，こうてつ色だ。」というのはぴったりしたよいことばだと，いくら 心に かけていても 頭の中に しまって おいたのでは，だんだん うすれて いって きえて しまいます。だからその場で 手帳やノートに すぐ かきこんで おくように しましょう。

じぶんで 発見したことば 新しいいいまわし，あらわし方 などに 気が ついたたびに書いておくと詩を つくるとき たいへん役に たつ ものです。それが ことばの 発見になるのです。みなさんが働いたり 遊んだりする生活から，そういう いきいき したことばを きっと いくつも 発見できるでしょう。

教示用文例(B)文

漢字には，絵が もとになって できたものが たくさんある。「川」という 漢字は 川の水の流れている形の絵が もとになって できたもので ある。「山」という 漢字は 山が 三つ ならんでいる形の絵から 作ったものである。「日」という 漢字は お日 さまの形から 作ったものであり，「月」という漢字は みか月の形から 作った ものである。

このように 漢字には 絵から 作ったものが たくさんある。また，漢字の中には 絵から作ったものを 組み合わせて さらに 別の字を 作った ものも ある。「木」は 木の形から作ったものであるが，「林」は 木が ならんで いることを 表わし 「森」は 木が こんもり しげって いる形を 表わしたもので ある。

「明」は あかるい「日」と「月」とを ならべて「あかるい」と いうことを 表わしたもので ある。

絵から 作った漢字は，その もとの形を 知っていると らくに おぼえ られる。

問 題 文(A)

おやこが，ろばを，ひいて 歩いて いました。むこうからきた人が「ひとり のって いったら いいのに。」と いいました。「なるほど。」おとうさんが子どもを のせて 歩いて いきました。また むこうから 人がきて，「おや あの子は 年よりを 歩かせて いるよ。」と いいました。「なるほど。」そこで 子どもが おりて おとうさんを のせて 歩いて いきました。また 人が きて，「子どもを歩かせるなんて，かわいそうに。」と いいました。「なるほど。」こんどは 子どもも いっしょに，のって いくことに しました。また むこうから人がきて いいました。「ふたりも のって ろばが かわいそうだ。」ふたりは こまって しまいました。こんどは ふたりで ろばを かついで いきました。村はづれの 橋の上に きました。「わあい，わあい。」「ろばを かついで くるよ。」

村の人たちが わらいました。ろばは びっくりして あばれ だしました。ろばは とうとう 川の中に とびこんで しまいました。

問 題 文(B)

まず からだを じょうぶにして，ながいきを してください。これから 70年も それ以上も 生きるのだから ゆったりとした気もちで，のびのび 育って ください。

心がけの いい人に なって ください。にんげんとして「いい心がけ」をしょうがい 持ち つづけると いうことは いちばん たいせつなことです。みなが いい人に なれば 世界中の人が みな こうふくに なれるの です。

いい人というのは 自分のことだけを 考えている人ではなく つねに ほかの人のことも しんせつに考える人の ことです。

問 題 文(C)

みなさんは 作文がすきですか。きらいですか。すきな人も きらいな人もいますね。ところで この本は 作文の すきな人にも きらいな人にも ぜひよんで もらいたいの です。

この本の作文は 皆さんの お友だちの 作文です。ぜんこく 作品コンクールに にゅうせんして そうりだいじんしょうや そのほかの ごほうびを いただいた 三年生の つくった 作文です。

よく よんで ごらんなさい。「なるほど こんなことでも こんなに かけばおもしろいんだな°」と 思うで しょう。「なるほど こんなことは こういうふうに 書けば いいんだな°」と おもうでしょう。

そして みなさんと おなじ 三年生の おともだちの いろいろな きもちや 考えが よく わかって くるで しょう。そして みなさんにも いろいろなきもちや 考えが うかんで くるで しょう。そうすれば 作文の きらいな人も きっと 作文が すきに なるで しょう。作文のすきな人は，きっとすばらしい 作文が たくさん 書けるようになるでしょう。

問 題 文(D)

高田君の 1年生の時の おもいで からはじまって 3年生に なって 死んで しまったことまで そして この作文の中心であるおそうしきのようすが くわしく いきいきと 書けて います。それは しっかり ものをみていて 見たとおり そのまま 書いて いる からです。たとえば「うつ時，高田くんは，よく あいてのかおを 見て かまえ ました。どうしたら ホームランが 打てるかを 考えて いるよう でした。」「高田くんは 白い かおをして ふくや ぼうしや 本と いっしょに 木のはこの中に はいって いました。」などの ところです。おそうしきの時にせみを とったこと。「夜 思いだすときだけ おっかないです。」と 思ったことを かくさないで かいているので なお りっぱな 作文と なったのです。お友だちを うしなった 竹田君の心———さみしいけれどもかなしんで ばかり いない 強い心———が はっきりと あらわされています。

問 題 文(E)

自分のへやに すわったままで 世界じゅうのどこへでも りょこうしたり むかしの ようすを 見たりすることができる———と いうと，みなさんは そんな まほう使いのようなことが できる ものかと わらうで しょう。

ところが，できるのです。それは 読書です。本をひらけば その中に 世界の国々のことも，むかしの人の話も かいて あります。へやにすわったままで世界の国々を見 むかしの人と 会えるわけです。

みなさん ぐらいの時は，どくしょの力が いちばんのびる 時期です。いい本を えらんで どしどしよみましょう。

問 題 文(F)

ここにのせた二つのどうわは どちらも世界の 名作として 知られて いるものです。

もとの文 そのままを 日本語に したのでは 少し むずかしいので，いくらかずつ 直してありますが，もとの作品の おもしろさ 美くしさ，は ここの文からも よみとれるでしょう。

童話は つくった話ですから 人間は もちろん，鳥や けものや，草木までも ことばを はなし ものを 考えます。

みなさんは 童話の中の 人物や 動物の考え方や動作が 自分に にているとか 友だちに にているとか 思ったことは，ありませんか。それは 童話の中に 出てくるものは，それぞれのせいしつを もって いるからです。名作と いわれるものほど それが よく 表わされて いるのです。

すぐれた作品は，わたくしたちの心のたべものです これを きっかけに 世界の名作に したしむようにして ください。

問 題 文(G)

4年生に なった。———あたりまえのことだが，考えて みると ふしぎなことだ。この春 校門をはいってきた1年生を みてみよう。どんな顔を して いるか。どんなことを 話して いるか。どんなことに むちゅうに なって いるか。そしたら 自分にも あんな時が あったのかと ふしぎに 思われるだろう。

すべてのものは，かわっていく。おさないものは，のびていく。のびていくものには のぞみが ある。それは ちょうど 山に のぼるようなものだ。

わたくしたちは，ときどき たちどまって のぼってきた道を ふりかえ ろう。低いところに いる人も。見える。しかし 自分も そのみちを 通ってきたのだ。低いところから 一歩一歩 すすまなければ ちょうじょうには，近づかない。その一歩一歩を 大切にし 自分の のびてきたすがたを ふりかえって みよう。

問 題 文(H)

「のびて いくもの」は ただ たち止って あとを

ふり かえる だけではいけません。ときには これから のぼる 高い山のちょうじょうを あおいで みましょう。

それは 青空たかく そびえ くもに つつまれて見えないほど はるかなことも ありましょう。しかし 高く そびえたみねを 見上げた時 わたしたちの心は おどり 力が わいて きます。りっぱな人のことを考えるのは ちょうど この高いみねを 見上げるようなものです。

でも どんな りっぱな人にも こどものころはあったのです。こどものころなら わたしたちだってすぐに 友だちに なれるはずです。わたしたちとそんなに かわった わけでも ありません。けれども やはり その中に，どこか かわったところがあるかも しれません。

せんだんという かおり たかい木は ふたばの時から いい においが すると いいます。

氏名 (　　)

このテストは(A)から(H)までの8つの文に対する問題から出来ています。よくもんだいをよんで こたえて ください。

文をよんで 正しければ○ 正しくなければ× をつけなさい。文の中に そのことが かかれていても文全体から かんがえて 大切なことでなければ × を つけなさい。

もんだい(A)

(　)人にいわれたら すぐいわれたとおりにするとはばかな おやこ だ。
(　)ロバを かつぐなんて ばかなことだ。
(　)ロバを はしの上で あばれさせなければ 川の中には おちなかったろう。
(　)村の人たちのいけんは みんな ちがっている
(　)このロバは えらい。
(　)いきものを 大切に しなさいと 言うことを教えて いる。
(　)おやがのって 子どもが あるいて いけば よい。
(　)このおやこは みんなに ばかに されて いる
(　)はじめのように どこまでも ロバを 二人で ひいて いけば 川に ロバは おちなかっただろう。
(　)ロバは かわいそうだ。
(　)自分の考えを じっこうできないかわいそうな人のことが かかれている。
(　)おやと 子が ロバを ひいて いかなければならない。

もんだい(B)

(　)70年いじょうも 生きるのだから ゆったりとのびのびと，そだって ください。
(　)自分のことだけでなく ほかの人のことも 考える。
(　)みんなが いい人に なれば 世界中の人たちもこうふくになる。
(　)心がけの いい人に なって ください。
(　)70年も それ以上も 生きることは つらいことだ。
(　)あんまり 人のことを 考えていると 自分のことが よくなくなって しまう。
(　)世界中の人が よくなれば 世界は 平和になる
(　)からだを だいじに して 大きくなったら いい人になれということを 教えている。
(　)からだを じょうぶに して 心がけのいい人になり 又 しんせつな人に なりなさい。
(　)めいめいが きをつけて びょうきに ならないように する。
(　)よその人の からだに きを つけてやる。
(　)じぶんのことと おともだちのことを かんがえる やさしい心を もちなさい。
(　)おとうさん おかあさんを 大切に しなさい。
(　)正しいと おもうことを どんどん しなさい。
(　)ゆったりと した気もちで いると からだにいい。
(　)自分のからだより 人のからだのほうが 大切だ
(　)いい人というのは 世の中に すくない ものだ

もんだい(C)

(　)作文を かこうと おもえば 上手に かける。
(　)作文のきらいな人も 作文が すきに なる。
(　)作文のすきな人は 上手に 作文が つくれる。
(　)同じ 3年生の友達も いろいろな気持や考えをもっている。
(　)全国作品コンクールに 入選したものは りっぱな作文ばかりです。
(　)作文のきらいな人を すきに しようとして 作文とは どんなものかを 教えている。
(　)みんなに 作文の本を すすめて いる。
(　)作文のきらいな人が たくさんいます。
(　)作文が すきな人は もんくが うまい。

(　)ほんとうに　うまい　作文は　自分の　おもった　ことを　よく考えて　いる。
(　)きらいな人も　作文を　かいていると　だんだん　すきになる。
(　)全国作品コンクールに　入った人たちは　えらい
(　)作文のきらいな人に　作文は　おもしろいものであることを　おしえて　いる。
(　)作文をよんで　おともだちのきもちが　わかり　自分のきもちと　にていることがわかれば　きっと　作文が　すきに　なる。すきに　なれば　作文は　うまく　なる。

もんだい(D)

(　)作文を　かくときには　見たことを　見たとおりに　かく。
(　)なんだか　この人の心は　かわいそうだけど　かなしんでばかりいないで　つよく生きようと　している。
(　)つよい心の人に　なりなさい。
(　)高田くんの　1年生のときのおもいでが　かいてある。
(　)高田くんが　3年生に　なって　死んだのは　かわいそうだ。
(　)竹田くんは　死んだ友人と　なかが　よかった。
(　)作文に　うそを　かいては　いけない。
(　)おそうしきのことが　かいてある。
(　)1年生のときから　3年生のときまでが　かかれている。
(　)いじめられても　つよい心のもちぬしになりなさい。
(　)ホームランは　すばらしい。
(　)つよく立派に　生きなさい。
(　)思った　ことを　かくさないで　はっきりと　自分の心をかいたこの作文は　いい作文です。

もんだい(E)

(　)自分の部屋にいて　本を　よむと　昔の人に　あえる。
(　)世界のくにぐにのことを　かいた本を　よんでいるうちに　世界のことが　わかって　きた。
(　)すわったままで　世界中の　どこへでも　旅行(りょうこ)できる。
(　)わたくしたちは　いま　どくしょ力が　ひじょうに　のびる　じき　です。
(　)まほうつかいのおはなしが　かいて　ある。
(　)いろいろな本を　よめば　世界のことが　わかる
(　)たくさんの本をよみ　力を　つけて　ください。
(　自分のへやは，せまいので　旅行することは　できません。
(　)昔の人と　わたくしたちとは　ちがいます。
(　)国に　よって　本のちがいが　あります。
(　)私は　いろいろな本をよんで　いろいろな国を　旅行して　うんと　読書力を　伸ばして　みよう
(　)本の人が　口を　きいて　がいこつが　でてくると　おっかなくなる。
(　)むかしは　みんな　魚や動物を　とって　くらしていた。
(　)マンガや　わるい本を　よんでは　いけない。
(　)すわったままで　いろいろな国や　むかしの国へ　いける　本を
(　)今　いっしょうけんめい　よみましょう。

もんだい(F)

(　)もとの文そのままでは　少しむずかしいので　少しやさしい日本語に　直したのが　この文です。
(　)すぐれた作品は　私たちの心のたべものです。
(　)よい本は　世界の名作に　なっていて　人に　知られている。
(　)どうわになると　草木も　ことばを　はなす。
(　)ことばで　表わしたものでなく絵で　あらわした童話がある　又ことばとえの両方で　あらわしたものもある。
(　)人間が　とりなどと　お話が　できるのは　ふしぎだ。
(　)どうわは　つくったはなしで　出てくるものは　それぞれの　せいしつを　もって　いる。
(　)日本人で　日本語を　しらない人は　ありません
(　)友人のかおは　さるに　にて　いる。
(　)どうわは　小さい人が　おもしろがって　よむ。
(　)本が　あれば　とおくにかんさつに　いかなくても　よい。
(　)草木も　かんがえるのだから　木をおったり　草を　あらしたりしては　いけない。
(　)本は　世界の人と　なかよしに　なれる。
(　)日本の本と外国からつたわってきた本とは　区別(くべつ)できる。
(　)人物や動物のせいしつが　よくあらわされている名作は　わたくしたちの心のたべものですから　たくさんよみましょう。

もんだい(G)

(　)1年生でも　かわいがって　やらなければならない。
(　)山の　ちょうじょうは　けしきが　いい。
(　)大きくなると　あたまが　よくなる。
(　)山にのぼるには　一歩一歩　すすんで　いかねば

ならない。
( )4年生に なっても 小さい人を かわいがらなければならない。
( )勉強すれば するほど 人間は のびていく。
( )1年生のときは 4年生が 高いと おもったが 自分が 4年生になってみると あまり 高くない。
( )時のたつのは はやいものだ。
( )山にのぼる人は のぞみのある人でなければ ならない。
( )低いところからは 下は みえない。
( )一歩一歩を大切にして 立派な人に なること。
( )1年生に くらべれば わたくしたちは 高いところにいる。
( )自分たちが 頂上に つくまでは なん年も かかるのだから 4年生になったからといって じまんを しては いけない。
( )一歩一歩を 大切にすれば 人間の頂上に ちかずく
( )わたくしたちより 小さい人が たくさんいる。
( )もっと 大きくなれば 今のころは わすれてしまうだろう。
( )1年生は うれし そうに 校門を 出入り する。

もんだい(H)

( )高いみねを あおぐように えらい人や その人たちのこどものころを あおいで みることも わたくしたちが 立派になるために たいせつです。
( )先のことを 考えても それが うまく 実行出来るかどうか わからない。
( )いそいで いるときは 立どまって あとを ふりかえったら おそくなる。
( )たかい山を あおいで みると いつかは のぼって みたく なるものだ。
( )えらい人をみあげるのは いいが 自分が えらくなることを考えては いけない。
( )4年生になったら 1年生よりえらい。
( )自分で やりだしたことは あとまで つづけなければならない。
( )たかいところを みれば むねが スーとする。
( )大きくなって りっぱな人に なるには どんどんべんきょうする。
( )立派な人とは山の頂上と 同じように頭のすすんだ人だ。
( )自分のもっているそしつを しっかりと のばさなくてはならない。
( )わたくしたちは 先のことを 考えなくては ならない。
( )物ごとは なんでも しらべれば わかる。
( )りっぱな人も 子供のころは いたずらを した
( )せんだんは ふたばのときから いいにおいがする。
( )山は のびていくものでなく 人が のぼるものだから すこしのぼったからといって うれしがっていると 下におちて あぶない。

e 実験の日程及び指導法の類型。

第一日はグルーピングのために,「主題」に関するテストを施し,主としてその平均得点が等質になるように四つのグループを構成した。第二日から第五日までの四日間は,グループ別の指導をおこない。第六日に指導法の効果を測定するためにテストを施した。

次に各グループごとの指導の大要を示す。

① A群(大意段階の指導群)

教示用文例のA・B両文について,まず児童にあらすじをかかせ,いいものとわるいものとを比べさせて,望ましいあらすじがとれるようにする。あらすじをとる際にあやまりやすい点は,不必要なものを介入させたり,必要なものをおとしたり,一部分のみが強調されて全体のふかんのきかないもの,などを挙げることができる。

② B群(文脈段階の指導群)

ここでは,段落をつけさせ,その段落ごとの節意をとらせる指導をするわけであるが,これもまず児童に自身で作業をさせてから,わるいものをよい方向に改める指導をする。

作業中に,段落の切り方に二,三のバラエティがみられたので,なぜそのようになったのか,のぞましい切り方はどうなのかを検討させ,節意の不充分なものや,特殊の一般化または具体的思考の抽象化のできないものを,指導した。

③ C群(叙述段階の指導群)

代名詞,接続詞の用法が中心に指導された。これは,教示用の文例用紙によって,代名詞,接続詞を指摘させ,

それらの用法が理解されれば，文の主題は容易に把握できることを指導した。

④D群(統制群 Control Group)

これは統制群であって，教示用の文例中に，みえる漢字のかきとりを行わせた。

各群ともそれぞれの指導が作者の表現の意図，つまり主題を知るのによい方法であることが知らされた。

このようにして，第六日に「このまえあなたが勉強したことが，今日のもんだいについても，大変役立つはずですから，よくおもいおこして一生懸命やってください。」と一斉に積極的なモティベーションがかけられて，第一時限に各グループ一斉に，テストが施行された。

3 結 果

表1 各グループの平均得点と標準偏差

	G. A	G. B	G. C	G. D
M	68.5	70.2	72.8	69.2
S. D	15.4	13.3	17.3	14.5

表2 平均の差の検定

	A	B	C	D
A		差なし	差なし	差なし
B	0.31		差なし	差なし
C	0.67	0.42		差なし
D	0.12	0.04	0.64	

表3 分散の差の検定

	A	B	C	D
A		差なし	差なし	差なし
B	1.34		差なし	差なし
C	1.27	1.71		差なし
D	1.11	1.19	1.42	

表4 分散分析

変動因	平方和	d. f	不偏分散	Fo
級間(指導法)	395.7	2	131.9	0.209
級内(個人差)	33078.1	52	636.1	
全体	33473.8	55		

4 考 察

① 四つの指導法のあいだに有意差がみられなかったのであるが，このような事態におけるこのような短期間の指導では，効果が表われにくいことを示すものと考えられる。教室の心理学的研究には，もっと長期にわたる研究が要請されるであろう。第一実験などは本実験ほど長期ではないのにも拘らず，有意差が各群間にみられたが1主題の把握にはかなり長期の訓練が必要となる。

② 評価に要した○×テストも，もうすこし吟味してみる必要がある。誤答と正答の臨界的な問題を多く出題してみたら，また，ちがった結果が得られたかも知れない。

③ 4年生までの教科書にはあまり論説文などがはいっていない。そのために，問題そのものがあまりよくなかったのであろう。物語文などの方がこの種の研究には適したものであることが，第三部の研究から予想される。

④ よみにおいては，叙述→文脈→大意→主題という段階を経て，集約的な思考がはたらくとすると，主題の探知に関しては，G.A，G.B，G.Cともにいづれも二つの段階はとばしていることになり，これらの段階をすべてふんだグループを構成することが，今後の問題として考えられる。

⑤ 主一述関係についての第一部の研究では，メカニックに格助詞があたえられるグループが成績がよかったのであるが，本実験でもG.CがG.A，G.Bに比べて，やや成績がよいのは，接続詞や代名詞は新しい文でも，すぐみつけやすく，特に，論説文では，読解に有利な手がかりをあたえることが予想される。

5 第二部の要約

① 読解においては，叙述，文脈，大意，主題のうち，いずれがもっとも重要な役割を演ずるかを問題とした。

② 方法としては統制群法を用いた。

③ 結果は有意差がみられなかったが，叙述段階の指導群がわずかに成績がよかった。

④ 本研究の反省として指導の短期間，評価方法，文種，などがその対象として考察された。

第三部 読解過程における個人内個人差

1 問 題

キャロル J. B. Caroll は，[注1] 読書の学習能力には，その心理生理的基礎に多くの個人差のあることを 知覚能力 visual-perception skills と聴取能力 auditory-discrimination abilities について考察し，その相互補足的指導の重要性をといている。

これらは，たんに，心理生理的基礎にとどまらないであろう。興味，国語能力の個人差に関して正当な関心を払うべきことは，国語教育の歴史が，社会的基盤の重視，広い言語活動，広い指導面，興味の重視，生理的側面の重視等に発展している歴史的展開に目をひらくならば，当然のことといわなければならない。

個人差自体は，個人間一内の二面を有する。

個人内個人差は，同一個人のいろいろな機能のあいだに，でこぼこがあることを示すものである。個人であって，その人のいろいろな適性が，すべての方向において等しい強さをもっているような人は滅多にいない。

個人間個人差は，文字通り，個人間の差異を意味する。どの適性についても，個人間には，かなりの差異がある。適性であって，すべての人が同程度であるというようなものは，見当らない。非常にすぐれた人も，劣った人も少なく中位の人が多くを占め，全体としては，正常分配曲線の形で，差異づけられている。

ここでは，次の諸点を問題にする。

(1) 個人内個人差 Intra-Individual Difference が読解過程にいかなるあらわれかたをするかを，各個人についてしらべて，読解過程の診断と治療に役立てること。

(2) さらにすすんで，国語成績と各個人によって示される読解過程の型が，どんな対応をもつものであるかを明らかにすること。

このことは，個人及びグループの個人差に応ずる教育の基底をなすものとして重要であろう。

読解過程に，四つの段階を設けていることは，第二部で述べたとおりである。叙述→文脈→大意→主題である。

2 方 法

a 調査日時 昭和32年9月10日から10月にかけた2カ月。

b 被験者 小学校4年生60名。男子37名。女子23名。

c 使用した文章（8つ）

- 文芸文 (1)板チョコ（山本国語4年）
  (2)赤ずきん (3)子じか物語
- 論説文 (1)あん算の話 (2)割算の話
  (3)用水路（社会科の教科書による）
- 詩 A B

c 問題文を次に掲げる。

（叙述についての問題）

〔1〕 つぎのかんじをよみなさい。

弁当（ ） 雲（ ） 代（ ）わる 授業（ ）
塩（ ） 味（ ） 職業（ ） 快（ ）い
許（ ）す 金貨（ ）

〔2〕 つぎのことばの意味のうち正しいものに○を一つつけなさい。

〔a〕 きしむ (1)物がすれ合って音がすること
(2)きしにある村 (3)きしの霧
(4)むしの名

〔b〕 ウサギの子を散らしたような
(1)たのしそうな (2)おこりっぽい
(3)かなしい (4)つらい

〔c〕 上体 (1)からだの中 (2)からだの上の方
(3)あたま (4)上半身

〔d〕 草むら (1)草の多い村 (2)村の名
(3)草がたくさんはえているところ
(4)草がところどころはえているところ

〔3〕 P.133 L.4の「その人は決して」のその人はだれですか。（ ）

P.129 L.4の「それは」はなにをさしますか。

(　　)

〔4〕 次の「文のあたま」はどれですか。

喜代子がねてから，母は孝太にいろいろたずねた。

(1)喜代子が (2)母は (3)孝太に (4)たずねた

(5)なし

〔5〕 次のことばをていねいないいかたにかえなさい。

(1)言う (　　)

(2)なでる(　　)

〔6〕 空所をうめなさい。

君のおかあさんが お(　)し(　)たと(　)り，だれかが リュックを取りちが(　)て 入れたのだ(　)う。

〔7〕 はんたいのことばをかんじで書きなさい。

1 とおい—(　)い 2 とじる—(　)く

(文脈についての問題)

〔1〕 つぎのせつい(ぶんせつごとの意味)の中でどれが正しいでしょうか。正しいものに○をつけなさい。

(a) P.131の一行目からP.132の四行目まで

(1)子どものぬすまれたものを先生がしらべている

(2)教室の中の花などのようす

(3)算数の授業のようす

(4)先生が板チョコをだれが孝太のカバンの中にいれたかをしらべる

(b) P.132五行目からP.134八行目まで

(1)校庭であそんでいる級友たちのようす

(2)孝太が板チョコのおくり主をおこったこと

(3)先生から板チョコのおくり主を知らされる

(4)職員室の中のようす

(c) P.134九行目からおわりまで

(1)先生が孝太にあやまっている

(2)板チョコはてる子のおみまいにもっていくことになる

(3)まどからみえる外のようす

(4)孝太が板チョコをおくった級友をなかなかゆるさなかったこと

〔2〕 1「山で」(P. 12_6L. 9まで)を七つに分けたのですが，つぎの5かしょが虫にくわれました。どのようにかきたしたらよいでしょうか。

(1) 122頁1行目 から123頁9行目

(2) (　)頁 行目 から(　)頁(　)行目

(3) (　)頁 行目 から(　)頁(　)行目

(4) (　)頁 行目 から(　)頁(　)行目

(5) (　)頁 行目 から(　)頁(　)行目

(6) 126頁4行目 から126頁6行目

(7) (　)頁(　)行目 から(　)頁(　)行目

〔3〕 つぎのじけんをじゅんじょにならべなさい。

(　)板チョコを入れた級友のことを孝太は先生からきかされる。

(　)先生が孝太の板チョコのことを級友にお話になる。

(　)母が十円だまを二つ孝太にわたした。

(　)おかあさんがミシンをふんでいる。

(　)板チョコを孝太はリュックの中からとりだした

(　)遠足の列

(　)孝太が一人でウサギの子を散らしたような雲をみていた。

(　)孝太が板チョコをわってひとかけら口にいれる

(　)孝太が職員室にいく。

(大意についての問題)

〔1〕 次の カッコの中を **てきとうなことばで** うめなさい。

楽しい遠足で べんとうの時間になった時□をなくして□の手一つで まずしくくらしている□は，ひとり かくれるようにしていたが 自分の□中から おもいもかけなかった□を はっけんしそれを□の しんせつとおもって なみだぐみながら その□まいを かみしめた。

その日の□であった。□に 礼を言わうといさんで 家に かえった□は，おもいがけぬことに おどろかねばならなかった。□まいの□は□からのおくりものでは なかった。「だれかが まちがえて 入れたので しょう 同じものを買

って，あした 持ちぬしに かえしなさい。」 という

□泣いてあやまる□を なぐさめるも□も

なみだぐんでいる。

□は 正直に□に はなした。□も

いろいろ 力を つくしてくれた。やがて それが

だれであるかが わかった。□は□から も

らった□で かった二枚の板ちょこを 病気で

休んでいる□ □に おくることを□申

し出た。

〔2〕 次の三人は どんな人たちですか 正しいものに

○ そうでないものには×を つけなさい ○は 一

つだけつけなさい。

◆孝太＝ (1)よくべんきょうするこども

(2)友人となかよくするこども

(3)思いやりのあるこども

(4)ふくそうのきたないこども

(5)先生とよくそうだんするこども

◆孝太に板チョコをあげた少年＝

(1)気のよわいこども

(2)友情（ゆうじょう）のあるこども

(3)元気のある少年 (4)とてもできるこども

(5)ふくそうのきれいなこども

◆先生＝ (1)おもいやりがありまことの心をもった人

(2)いろいろなことを，知っている先生

(3)とてもおもしろい先生

(4)オシャレな先生

(5)よく物事を考える先生

〔3〕 つぎに えんぴつ対談を しましょう。

A 美しく色づいた林を 通りぬけて 見はらしのよい原っぱに出て 弁当を たべだした孝太たちのえんそくには どんな じけんがまっていましたか，B君 おしまいまではなして くれませんか。

B ＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

（主題についての問題） 注意〔1〕から先に かくこと

〔1〕 板チョコのおはなしは みなさんに 何を 教えているのでしょうか。

＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

〔2〕 「板チョコ」を 書いた人は 何を この文からまなびとってほしいのでしょうか。 正しものに○，そうでないのに×。○は いくつでもよい。

（　）親切は 社会を つなぐ金のくさりです。

（　）遠足は とても たのしいものです。

（　）びんぼうな子どもは 板チョコも かえないので 大きくなったら 金もちに なりなさい。

（　）先生は すべての子どもが かわいい。

（　）えんそくにいくと いつも なかまはずれにあう。

（　）毎日が どんなに 苦しくても 美しい心をなくしては いけない。

（　）兄さんは いもうとが とてもかわいい。

（　）母がミシンをふむのは 子供が かわいいからです。

（　）リュックサックの中に むやみに手をいれるものではない。

（　）病気の人は おみまいを しなければならない

(d) 問題文構成の原理

叙述面では，用語，文法，文体の理解度をみる問題。文脈段階では，段落のつけかたと節意のとりかたをみる問題。大意段階では，あらすじのとらえかたをみる問題。主題段階では，作者の表現意図に対する理解度をみる問題が，構成された。

(e) 得点化方法

各文章を，（例えば「板チョコ」）叙述，文脈，大意，主題の四つの面から分析した問題を構成し，それぞれを百点満点に得点化する。結局，一つの文章については，四百点が満点になる。

(f) 学校の国語の成績は，五段階にわけてあるのであるが，あとで定性相関係数 Contingency Coefficient を求めるために，四段階に二学期の国語の成績をもとに等分した。

本テストの成績も，四分偏差Qによって，四段階にわけた。

(g) 時間制限

各テストとも，三十分の時間制限法によった。その制限内にできても，同一問題については，それ以上の作業は，やらせなかった。

3 結 果

表1 読解過程の各段階別の得点平均と標準偏差

	D	C	G	T
M	43.7	44.0	57.0	61.3
S．D	17.3	14.2	19.3	12.5

注 D：敍述 C：文脈 G：大意 T：主題

表2 平均の差の検定

	D	C	G	T
D		差なし	差あり	差あり
C	.033		差あり	差あり
G	4.2※※	3.9※※		差あり
T	6.9※※	6.3※※	5.9※※	

df：$n_1+n_2-2=118$

表3 分散の差の検定

	D	C	G	T
D		差なし	差なし	差なし
C	1.48		差あり	差なし
G	1.27	1.85※		差あり
T	1.27	1.23	1.92※	

df：59と59

表4 国語成績と読解過程の各段階との相関

国語成績と敍述 C＝.74 x^2＝72.96※※ df：9 P＜0.001

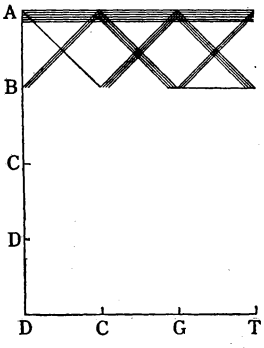
国語成績と文脈 C＝.74 x^2＝71.34※※ df：9 P＜0.001

国語成績と大意 C＝.73 x^2＝68.4※※ df：9 P＜0.001

国語成績と主題 C＝.62 x^2＝37.78※※ df：9 P＜0.001

表5 国語成績と読解過程のプロフィールとの関係

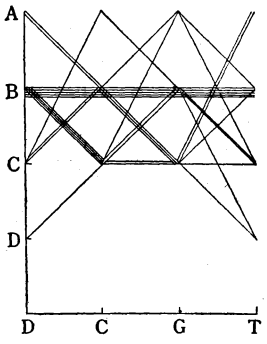
Aグループのプロフィール



	D	C	G	T
A	⑫	⑩	⑪	⑩
B	3	5	4	5
C	0	0	0	0
D	0	0	0	0

17.9※※ 10.5※※ 13.7※※ 10.5※※

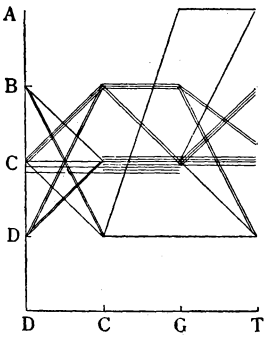
Bグループのプロフィール



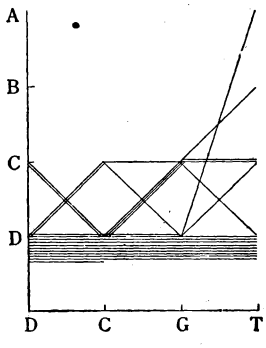
	D	C	G	T
A	2	1	3	2
B	⑩	⑨	⑦	⑥
C	2	5	5	5
D	1	0	0	2

14.5※※ 10.0※※ 3.6 2.4

Cグループのプロフィール



Dグループのプロフィール



	D	C	G	T
A	0	0	1	2
B	3	5	4	3
C	⑦	⑦	⑨	⑥
D	5	3	1	4
	3.3	3.2	9.8※	2.4

	D	C	G	T
A	0	0	0	1
B	0	0	0	1
C	2	2	3	3
D	⑬	⑬	⑫	⑩
	23.2※※	23.2※※	17.8※※	15.5※※

表6 読解過程に於ける各段階間の上昇，下降の度合

(D→C)

	上	下	同	
A	4	4	⑦	x^2= 1.2
B	3	⑥	⑥	x^2= 1.2
C	⑨	3	3	x^2= 4.8
D	2	2	⑪	x^2=10.8※※

(C→G)

	上	下	同	
A	4	5	⑥	x^2= 0.4
B	5	4	⑥	x^2= 0.4
C	2	2	⑪	x^2=10.8※※
D	3	1	⑪	x^2=11.2※※

(G→T)

	上	下	同	
A	3	4	⑧	x^2= 2.8
B	3	⑦	5	x^2= 1.6
C	4	5	⑥	x^2= 0.4
D	3	1	⑪	x^2=11.2※※

(D→G)

	上	下	同	
A	2	3	⑩	x^2= 7.6※
B	⑥	⑥	3	x^2= 1.2
C	5	⑥	4	x^2= 0.4
D	3	1	⑪	x^2=11.2※

(D→T)

	上	下	同	
A	1	1	⑬	x^2=7.2※
B	5	⑦	3	x^2=1.6
C	⑧	5	2	x^2=3.6
D	4	2	⑨	x^2=5.2

(C→T)

	上	下	同	
A	5	5	5	x^2=0
B	6	⑦	2	x^2= 2.8
C	4	⑥	5	x^2= 0.4
D	4	0	⑪	x^2=12.4※※

表7 問題文別の平均得点

	詩	論 説 文	文 芸 文
D	48.9	44.6	38.2
C	43.0	53.9	50.7
G	53.8	54.9	68.9
T	57.0	60.8	66.6

表8 分散分析

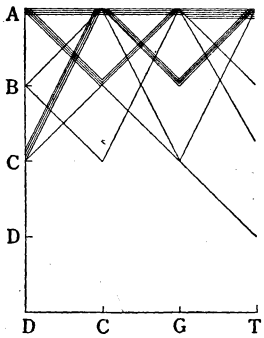
変 動 因	平 方 和	d.f.	不偏分散	F_{1o}
j (文章)	37.5	2	18.8	0.029
i (読解過程)	694.5	3	231.5	0.36
e	3814.6	6	635.8	
t	4546.6	11		

有意差なし (5% level)

表9 国語成績と読解過程のプロフィールとの関係

(詩の場合)

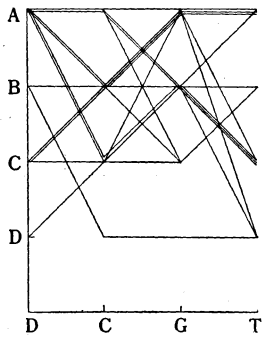
Aグループ



	D	C	G	T
A	⑧	⑨	⑧	⑩
B	2	5	5	3
C	5	1	2	1
D	0	0	0	1

x^2=6.0 9.9※ 6.2 16.5※※

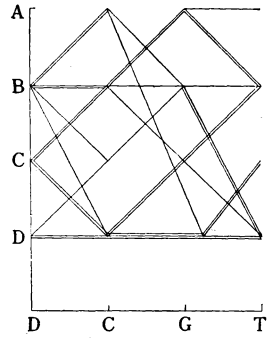
Bグループ



	D	C	G	T
A	⑦	4	5	⑥
B	2	⑤	⑥	2
C	3	⑤	3	4
D	3	1	1	3

x^2=6.7 3.9 5.4 4.8

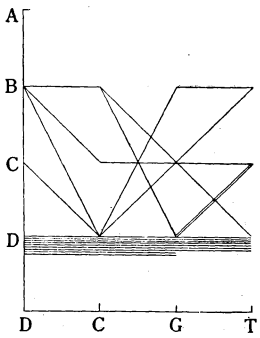
Cグループ



	D	C	G	T
A	0	2	3	1
B	⑥	⑤	3	⑤
C	5	2	④	3
D	3	⑤	④	⑤

x^2=3.3 2.8 4.9 4.5

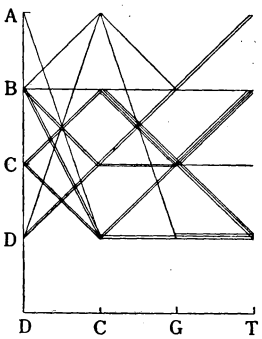
Dグループ



	D	C	G	T
A	0	0	0	0
B	3	2	1	2
C	2	1	3	3
D	⑨	⑪	⑩	⑨

x^2=9.8 17.1 13.7 9.8
※ ※ ※ ※
※ ※

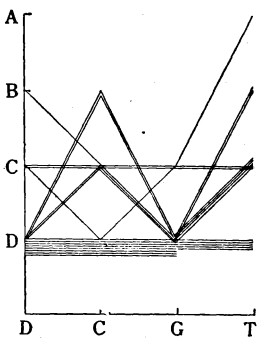
Cグループ



	D	C	G	T
A	1	2	0	2
B	⑤	⑤	5	5
C	5	3	⑦	6
D	4	5	3	⑦

x^2=5.0 3.4 4.7 6.3

Dグループ

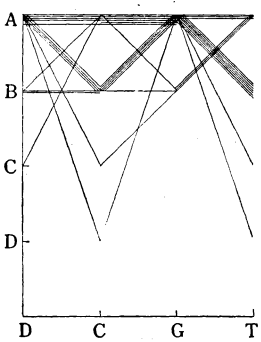


	D	C	G	T
A	0	0	0	1
B	1	1	0	2
C	3	5	3	⑦
D	⑪	⑨	⑫	5

x^2=17.6 9.9 21.3 6.2
※ ※ ※
※ ※

表10　国語成績と読解過程のプロフィールとの関係
（論説文の場合）

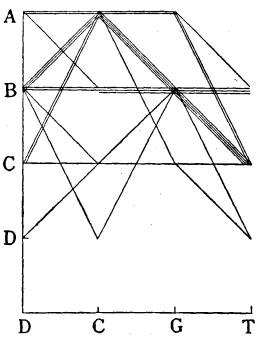
Aグループ



	D	C	G	T
A	⑪	⑦	⑫	6
B	3	6	3	⑦
C	1	1	0	1
D	0	1	0	1

x^2=17.6 5.6 21.3 5.6
※ ※
※ ※

※Bグループ

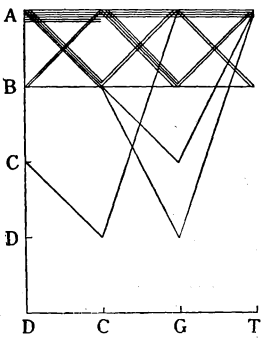


	D	C	G	T
A	3	⑦	3	0
B	⑦	3	⑧	⑥
C	3	3	3	⑥
D	1	1	0	2

x^2=7.8 7.8 7.8 3.7
※ ※ ※

表11　国語成績と読解過程のプロフィールとの関係
（文芸文の場合）

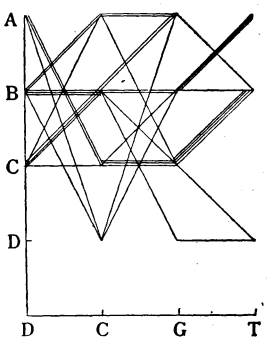
Aグループ



	D	C	G	T
A	⑩	⑨	⑧	⑩
B	4	5	5	3
C	1	0	1	2
D	0	1	1	0

x^2=13.9 9.9 9.5 13.3
※ ※ ※ ※
※

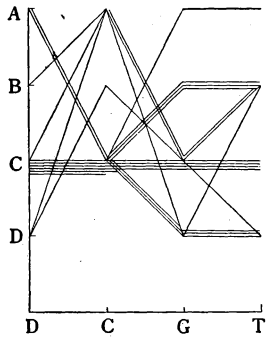
Bグループ



	D	C	G	T
A	3	3	⑤	3
B	⑦	⑥	4	⑥
C	5	4	⑤	4
D	0	2	1	2

x^2=4.7 4.8 4.0 3.9

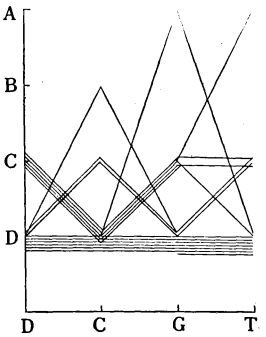
Cグループ



	D	C	G	T
A	2	3	1	1
B	2	1	3	⑥
C	⑦	⑪	⑦	4
D	4	0	4	4

x^2=5.6※ 17.6※ 7.3 5.4

Dグループ



	D	C	G	T
A	0	0	1	1
B	1	1	0	0
C	5	2	4	4
D	⑨	⑫	⑩	⑩

x^2=9.9※ 21.3※ 13.2※ 13.2※

表12 読解過程各段階間の上昇・下降の度合
(詩の場合)

D→C

	上	下	同	
A	⑥	5	4	x^2=0.4
B	4	⑦	4	0.8
C	2	⑦	4	2.4
D	2	2	⑩	8.6※

C→G

	上	下	同	
A	4	⑥	5	x^2=0.4
B	⑦	4	4	0.8
C	⑧	5	1	5.0
D	2	2	⑩	8.6※

G→T

	上	下	同	
A	4	3	⑧	x^2=2.4
B	4	3	⑧	2.4
C	4	4	⑤	0.4
D	3	1	⑩	8.6※

D→G

	上	下	同	
A	⑥	4	5	x^2=0.4
B	⑦	5	3	0.8
C	5	3	⑥	0.6
D	2	4	⑧	0.8

D→T

	上	下	同	
A	4	3	⑧	x^2=2.4
B	3	5	⑦	0.8
C	⑤	4	⑤	0.2
D	⑤	4	⑤	0.2

C→T

	上	下	同	
A	3	2	⑩	x^2=7.2※
B	4	5	⑥	0.4
C	⑤	4	⑤	0.2
D	4	2	⑧	3.8

表13 読解過程各段階間の上昇・下降の度合
(論説文の場合)

D→C

	上	下	同	
A	2	6	⑦	x^2=2.4
B	⑥	3	4	0.8
C	⑧	5	1	5.0
D	2	3	⑩	7.2※

C→G

	上	下	同	
A	⑦	1	⑦	x^2=4.0
B	3	5	⑥	0.6
C	4	⑥	4	0.6
D	1	4	⑩	8.4※

G→T

	上	下	同	
A	4	⑧	3	x^2=2.4
B	1	⑧	5	5.0
C	⑤	4	⑤	0.2
D	⑧	0	7	2.2

D→G

	上	下	同	
A	2	1	⑫	x^2=14.2※
B	4	2	⑧	3.8
C	⑤	⑤	⑤	0
D	2	2	⑪	10.8※

D→T

	上	下	同	
A	3	⑦	5	x^2=0.8
B	1	⑦	6	3.8
C	5	⑦	5	0.4
D	⑥	4	5	0.4

C→T

	上	下	同	
A	4	⑥	5	x^2=0.4
B	2	⑩	2	8.6※
C	5	4	⑥	0.4
D	⑦	2	6	2.4

表14 読解過程各段階間の上昇・下降の度合
(文芸文の場合)

D→C

	上	下	同	
A	4	4	⑦	x^2=0.8
B	5	5	5	0
C	4	4	⑥	0.6
D	4	⑤	⑤	0.2

C→G

	上	下	同	
A	4	5	⑥	x^2=0.4
B	5	3	⑦	0.8
C	4	⑥	4	0.6
D	4	4	⑥	0.6

G→T

	上	下	同	
A	4	5	⑥	x^2=0.4
B	⑧	5	2	3.6
C	3	1	⑪	10.8※
D	2	3	⑨	5.4

D→G

	上	下	同	
A	3	⑥	⑥	x^2=0.8
B	4	5	⑥	0.4
C	4	⑦	4	0.8
D	3	4	⑦	1.0

D→T

	上	下	同	
A	5	4	⑥	x^2=0.4
B	4	⑧	3	2.4
C	⑧	5	2	3.6
D	3	4	⑦	1.0

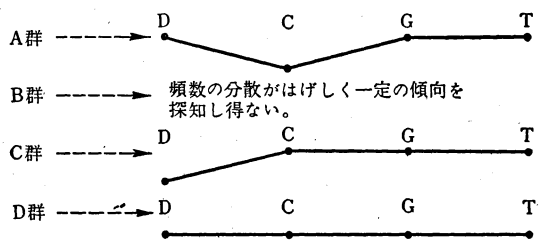
C→T

	上	下	同	
A	5	3	⑦	x^2=0.8
B	⑧	5	2	3.6
C	⑥	⑥	3	0.8
D	4	3	⑦	1.0

表15　読解過程のプロフィールの分類とグルーピングの試み

プロフィールの型 D→C→G→T	各群に属する人数
下 上 同	AA AA A BB C
同 上 下	AA AB B
上 下 同	AB C
同 同 同	AA DD DD DD DD
同 同 下	AA BC
上 同 下	AA BC
上 同 同	BC CC CD
下 同 下	BB C
下 上 下	BC
同 下 下	B
下 同 同	BD
同 上 下	BB D
上 下 上	CD
上 同 下	C
上 同 上	C
同 同 上	CC D
同 上 同	D
下 上 上	D

表16　各グループを代表するプロフィール
（表15の分析より）



4　考　察

①読解過程の各段階の平均をみると，大意と主題の得点が高いが，これは，問題文の作成のしかたに影響されているように思われる。

特に主題段階の問題は，正答と誤答をまぜた○×テスト方式で，テストされたため，得点が高くなったものと考えられ，次にみる主題と国語成績との相関が低いことも，それを物語っているようである。

②つぎに，各段階と国語成績との相関の問題について考察する。

ヒューヂイズ(Hughes)[注3]は，小学校五年生を被験者にして，(332人) 各種読書能力間の相関を計算している。

単語の意味と言語の使用との相関。0.52

リーディングと言語の使用。0.56

リーディグとセンテンスの理解。0.55

リーディグとパラグラフ構成。0.53

リーディグとパンクチュエーション。0.55

すべてかなり高い相関を示すことがわかる。

本研究の場合にも，各段階間と国語成績との間に，相当高い相関がある。(定性相関係数Cによる。)

読解過程のそれぞれが国語成績に重要な影響をもつことがわかる。主題との相関が低いことは，問題構成の方式に影響されていることがうかがわれる。

③分散は，敍述と大意段階で大きい。得点がこの二つの段階では，広い範囲にわたっていることがわかる。

④次にグループA，B，C，Dは，国語成績にもとずいて分けられたのであるが，ここで，各グループを代表する読解過程のプロフィールを決定することが問題になる。

二つの方法によって，アプローチされることになる。

一つは，国語成績を固定して，そこに集まるプロフィルの最大公約数的性格をもとめること。つまり，プロフィールの線の濃い部分をそのグループを代表するプロフィールであることを推定しようとするアプローチのしかたである。

もう一つは，国語成績は無視して，プロフィールの同じもの同志をあつめて，各種のプロフィールを示すものが，どの群に属するか，その頻数をもとめて，逆に各群を代表するプロフィールを決定しようとする。

表1から表14までは 前者に，表15，16は，後者に基ずいて結果がまとめられたものである。

⑤表5に，国語成績と読解過程のプロフィールとの関係が示されている。国語成績がA群とD群に属する児童のプロフィールは比較的安定している。(特に， D群の場合。)

つまり，プロフィールでみても，その表の下にまとめられている頻数にしても，A群のプロフィールは 叙述文脈・大意・主題 ともに，多くが最上位にあり，太い波形のプロフィールが，その下をぬっている。D群に位する児童のプロフィールは，すべて，最下位に位する傾向を断定し得るであろう。

⑥ B・C・群に属する児童のプロフィールは，比較的不安定である。ここでは，グループごとの一斉指導が，個人内個人差における診断性と，治療性の観点からは，むずかしいことが，予想される。

しかし，各群とも，国語成績に対応したところに多くのプロフィールが集まっていることが，看取されよう。特に頻数でみると，全く，国語成績と読解過程の各段階の成績が対応している。二，三有意差のみられないものもあるが。

⑦上昇，下降の傾向を表6によってみると，統計的に有意差のあるのは，すべて，上昇も下降もしない時で，このことは，読解過程のプロフィールが，叙述の成績に強く依存していることが予想される。しかし，このことは，叙述の指導だけをしていれば，文脈・大意・主題の指導は必要ないということには，ならないであろう。なぜかならば，文脈・大意・主題は，それぞれ関連はあっても，独立の機能をもっていると考えられるからである。プロフィールが，多様性を示すことからも，その診断のよさからも それぞれの段階の指導が必要であると思われる。

⑧三種の文について，考察すると，叙述段階では，詩が，文脈では，論説文が，大意と主題では，文芸文が成績がよい。文に応じた読み方の指導の必要性が示唆される。しかし分散分析の結果は，有意差を，見出し得なかった。

オスグッド[注8]は，意味を測定する客観的方法として，連想法と評定尺度法とを結びつけた独自の方法を考案し，これを意味微分 semantic differential と呼んでいる。事物に関する叙述，あるいは判断の過程は，両極対立的な一対の性状語 (たとえば，かどばった—丸い。よわい—つよい。粗い(ラフ)—滑らか(スムーズ)な。消極的—積極的。小さい—大きい。冷い—熱い。よい—わるい。寛ろい(レラックスト)だ—固く(テンス)なった。濡れた—乾いた。ま新しい(フレクシュ)—古臭い(ステイル)。)で表わされる経験の連続体の上に，ある概念を定位するのである。多くの経験連続体の中には，本質的に等価値のもの，即ち，単一の次元で表わし得るものがあり，故に，その中から，適当な数の連続体をえらべば，それによって概念の意味を決定する意味空間を明らかにすることが出来ると考えている。

オスグッドは，二つのグループを構成し，20名ずつの被験者をとって，まず “polite” という形容詞に関して，上述の両極対立的な一対の性状語について七段階の尺度の上に評定させ，その平均をとってプロフィールをえがいている。次には 一群には，“eager” 他群には，“hurning” という形容詞について，同じように評定させ各群を代表するプロフィールを得ている。

その結果，前者の研究の場合には，両群ともおなじプロフィールが得られたにもかかわらず，後者の場合には両群のプロフィールの間にかなりの差異を生じた。

これは，意味判断における主要な内包的因子にもとずいて作製された尺度に評定する場合，同一語では，同じ応答がえられたにもかかわらず，ことなる形容詞の場合には，たとえ，両語が類似していても，意味微分法によっては，かなりの差異が生ずることを示している。

オスグッドの研究は，単語(形容詞)についての研究であるが，これらは，文章全体についても，いえることではなかろうか。勿論，単一次元の決定などをみるには，多くの研究が要請されるであろう。しかし，文の種類によって，そのよみ方，よませ方に差異のあることは，当然考えられてよいことだと考える。

⑨以下，三つの文の種類ごとに　読解過程のプロフィールを分析する。表9～表11によって考察すると，どの文についても，D群に属する児童のプロフィールは最下位に，比較的安定し，A群，特にC・B群のプロフィールは，不安定である。

⑩各段階に位する児童の文の種類ごとのプロフィールを頻数に分析してみると(表9～11)有意差のあるのは，国語成績に対応した読解過程各段階における成績をとる場合にほとんど限られている。しかし例外が一つ。論説文の場合，B群で，文脈段階の成績がよい。これは，論説文では　文脈がとりやすいことを示すものかも知れない。

⑪文の種別に，上昇・下降の傾向をみても，(表12―表14)，統計的に有意差のあるのは，上昇も下降もしない時で，敍述の成績に文脈・大意・主題が依存していることを示すのであろう。例外が一つ。論説文の文脈→主題を比較した場合，B群で下降している。つまり文脈の成績が高いわけで　⑩で考察したことと大体同じ論究が成立するであろう。

⑫表15・表16は，プロフィールの一致するものをあつめて，表示したのであるが，B群は分散が　はげしくて一定の傾向を予見できないが，D群は，すべて平坦にA群は　文脈をのぞけばすべて平坦に，C群は　敍述がおちこんであとは平坦にえがかれている。

⑬個人内個人差の観点から，読解過程の診断と治療を考えるならば，同じプロフィールを示すものをあつめて集団指導することが，効率的であることが考えられる。

5　第三部の結論

①個人内個人差が，読解過程にいかなるあらわれかたをするかを，各個人についてしらべて　読解の診断と治療に役立てることと，国語成績と各個人によってしめされる読解過程の型が，どんな対応をもつものであるかを問題とした。

②小学校4年生を被験者に，8つの分章について，敍述・文脈・大意・主題の4つの面から分析した問題を構成し，それぞれを百点満点に得点化した。その成績を四分偏差Qによって4段階にわけ，学校の成績も4段階にわけて，両者の相関関係を質量の二面から分析した。

③読解過程には多くの型のプロフィールがあらわれた。つまり，その過程には，いろいろな個人差があることになる。個人差に応ずる教育の必要性が，ここにある。

④国語成績と読解過程の各段階とは，非常に高い相関がある。

⑤評価における診断→治療の観点からは，同じプロフィールをもつもの同志をあつめて，指導することが効率的であることが，論究された。

◆ 総　括 ◆

本研究は，三部からなる。第一部は，文法指導，特に，主語の指導に関する実験的研究であり，第二部は，文章理解の最終の目標と考えられる主題の把握，即ち作者の表現意図の理解のさせかたについての実験的研究であり，第三部は，最近にその関心をあつめている読解過程における個人内個人差の研究である。

第一部と第二部は，それぞれ，並行集団法と統制群法を用いて研究し，第三部は，各文章を，敍述・文脈・大意・主題の四つの面から分析した問題を構成し，それぞれを100点満点に得点化する。国語成績を四段階にわける。一方，テストの成績も，その平均得点を四分偏差Q，によって四段階にわける。そのあとでテストの成績と国語の成績の対応から，多角的な分析がなされた。

つぎに，その結果をまとめて列記する。

(1)　第一部で報告したように，主語にかんする文法指導の中で，最も効率的な学習形態は，演釈的方法，帰納的方法，分析的方法，遊びによる方法の中では，帰納的方法が，一番成績がよかった。

(2)　それらの学習効果は，3カ月の期間を，おいても，依然として持続していた。しかし各群の得点は時間的経過とともに，相互に接近する傾向を示した。

(3)　学習効果を測定する問題文によって，学習の結果が，左右されることが予想された。

(4)　発達的には，3年生と4年生には，差がみられなかった。しかし，文内容の力動的理解をみる問題では，高

学年の方が，優るようであった。

(5) 第二部の主題把握に関する研究では，4つのグループの間に，有意差は，みられなかったが，敍述段階の指導群が，わずかに 成績がよかった。指導の短期間，評価方法，あつかった文の種類等について反省が，なされた。

(6) 第三部の研究で，読解過程には，多くの型のプロフィールがあらわれた。いろいろな個人差をみいだしたわけであるが，個人差に応ずる教育の必要性が，論究された。

(7) 国語成績と読解過程の各段階とは，非常に高い相関が あった。

(8) 評価における診断→治療の観点からは，同じプロフィールをもつもの同志をあつめて指導することが，効率的であることが，予見される。

〔後記〕

本論文は，日本心理学会，および日本応用心理学会において発表した研究の中から，読解指導に関係のあるものをあつめて，まとめられたものである。

研究にあたって，多くの御教導をたまわった，東京教育大学教授中野佐三博士，東京学芸大学阪本一郎・望月久貴両先生に心から感謝を申し上げます。

参考文献

註1. Caroll. J. B.
Language and Education from "The Study of Language" 1653.

註2. Hester. K. B.
Classroom problems in the teaching of reading. Elementary School Journal. 1953. LIV. 84～87

註3. Hughes. V. H.
A Study of the relationships among selected language abilities. J. Educ. Research. 1953. 97—106

註4. 望月久喜
読解中心から読書中心へ
読書科学. 1957. Vol. 1 No. 2 6～10.

註5. 中野佐三
読むことの学習心理
国語教育実践講座 昭和28年. 41～54.

註6. 西原慶一
読むことの学習指導の史的考察
国語教育実践講座 昭和28年. 1～26.

註7. D. C. Heath and C. Boston
A critical review of methods of teaching. from "20 th Century Modern Language Teaching" edited by Newmark, M. 281～291.

註8. Osgood, C. E.
The nature and measuremnet of meaning
Psychol, Bull. 1952, 49, 3, 197～237

(1958. 8. 15) 以上

伝記書による子どもの感銘*

東京学芸大学
阪 本 一 郎**

1 目 的

子どもが，伝記書を読んで，どのような印象を自覚的に受けとっているか調査してみた。

道徳教育の強化に伴ない，道徳読本形式の読みものの出版が2種のブームを作っているが，その中に伝記書も数多く登場している。中にはすぐれたものもあるが，大半は批評に堪えないようなもののようである。このことを，子どもの受けとめ方，すなわち教育的効果の点から指摘してみようとするのが，この調査のねらいの一つである。

また現状のような伝記書を子どもに読ませるさい，指導上考えておくべき点を明らかにしておこうとするのが，第二のねらいであった。

そして第三には，子どもむきの伝記書はいかにあるべきかを考察してみようというのである。

2 方 法

小学校2年から1年おきに高校3年まで，小学校は2学級ずつ，中学校以上は1学級ずつ，計9学級418名に，最近に読んで〝心を動かされた〟伝記をあげさせ，その中でとくに感銘の深かったものについて感想文を書かせた。昭和32年6月である。調査協力校名は，東京・芳林小学校，川崎・富士見中学校，栃木・栃木女子高校である。

3 被伝者の数

回答から得られた被伝者の数は，みんなで108名であった。調査当時の出版統計をみると，子どもむきの伝記書はちょうど200名の被伝者について出ている。このうち日本人を被伝者とするもの65，外国人は135で，外国人の伝記のほうが約2倍である。

学年別に，読まれた被伝者数をかぞえると，第1表のようである。

第1表 読まれた被伝者数

学 年	2	4	6	8	10	12	全
日本人	16	47	39	54	26	17	59
外国人	25	39	49	40	27	20	49
計	41	86	88	94	53	37	108
調査人員	86	83	93	57	50	50	418

これによってみると，日本人と外国人とはほぼ等しく，どちらかといえば日本人の伝記のほうが多く読まれている。この調査では，双伝中の人物も数えられているのであるが，子どもの人気は，世間でいうように，かならずしも外国人にのみ集中しているのではないようである。

出版状況からいえば，日本人の伝記は65名出ているのに対して59名を読んでいるのであるから，出ているものの大部分は読まれている。これに対して外国人の伝記は135名出ているのに対して49名を読んでいるだけであるから，約3分の1しか読まれていないのである。この数字からいえば，もっと日本人の伝記が出版されてもよいのではないか。

* How Children Read Biography?
** Ichiro Sakamoto (Tokyo Gakugei University)

被伝者の多様になるのは小学校4年ごろから上で，中学で最高になり，高校でまた減少している。（この調査の対象となった高校生は女子ばかりであることが影響しいるのかもしれない。以下この点に注意しなければならない。）

子ども一人で感銘した伝記何冊回答しているかは，第2表のようであった。

第2表　伝記書を読んだ一人当り冊数

学年	2	4	6	8	10	12	全
冊	1.8	2.3	2.1	2.8	2.0	1.6	2.1

これによってみても，中学時代がもっとも多く感銘書を読んでいるようである。小学校高学年から中学へかけての年齢が，伝記書に関心が高い時期だという定説が，ここにも現われている。いわゆる英雄崇拝の高潮期である。

こんどは被伝者のほうから，読者の集中率を出してみる。第3表がそれである。

第3表　1被伝者への読書の集中率

学年	2	4	6	8	10	12	全
人	2.1	1.0	1.0	0.6	0.9	1.3	3.9

2年生では，同じ被伝者を2.1人が読んでいるが，中学生では同じものを読むものが0.6人しかいない。つまり中学生は，めいめい違う被伝者を選ぶ傾向がつよいのである。これは，子どもの感銘が個性的になることを反映しているのではあるまいか。つまり誰にでも共感するのではなくて，自分のほんとにすきな人物を見つけるようにつとめる態度が確立するのであろう。この点からいえば，高校時代にいっそうその傾向がつよくなるはずのように思われる。第3表でそうなっていないのは，やはり被験者が女子だけであるからかもしれない。

ちなみに，伝記以外の諸種の読みものの全般についての，同じ被験者の読書傾向は，本誌第2巻4号に報告したとおりである。その中での伝記の位置は，第4表のようであった。

第4表　自己修養の目的で伝記を読む傾向(%)

学年	2	4	6	8	10	12	全
選択	25	18	38	7	4	0	19
感銘	51	52	40	55	33	0	46

伝記書を読んで感銘した冊数を絶対数で計上すると，第2表のように中学が最高になるが，ほかにも他種の読みものを読んでいるので，全体からの比率でみると，中学生はあまり伝記書に手を出していないのである。伝記書を選択する傾向は，むしろ小学校時代のほうがさかんである。

しかし，いったん伝記を読んだ以上は，伝記に感銘する率は中学生が最高になっている。逆にこの現象を利用するとすれば，中学生(あるいはそれ以上の生徒)には，もっと伝記を選択するよう指導することが望ましいように思われる。読めば感銘する率が高いのだから，読ませるのが第一の先決問題であろう。

4　被伝者の選択傾向

つぎに，どんな人物が多く選ばれているかを考察してみよう。第5表は年齢段階別に，各人物を選んだ子どもが，その段階の伝記を読んだ子どもの中に何%ずつあったかを示すものである。

第5表　多く読まれている被伝者(数字は子どもの%)

学年	2～4	6～8	10～12	全
1 野口英世*	30	17	26	24
2 二宮金次郎*	21	8	7	13
3 キューリー*	5	15	24	13
4 ナイチンゲール*	14	11	5	11
5 豊臣秀吉	15	5	1	8
6 リンカーン*	5	12	6	8
7 ケラー	2	7	16	7
8 エジソン*	10	4	3	6
9 福沢諭吉*	7	3	5	5
10 ファーブル	8	4	2	5
11 ベートーベン	2	3	10	4
12 杉田玄白	2	8	0	4
13 豊田佐吉	4	4	0	3
13 ワシントン	3	3	2	3
13 源義経	4	3	2	3
16 牧野富太郎	2	5	0	3

表中，人物名に＊印を付けたのは，被伝者として刊行されている伝記書が5種以上あるもの，°印を付けたのは，現行国語教科書（小学～高校）中に延べ3回以上教材として採用されている人物名である。

なんといっても最高の人気は野口英世にあるようで，全読者の約4分の1が，これに集中している。伝記書としては5冊以上書かれているし，教科書中にもさかんに用いられている近代の少年伝記文学中での大立役者である。

これについで日本人としては二宮金次郎，豊臣秀吉，ずっとさがるが源義経が並んでいることが注目される。しかもこれらの人物は，年少者に迎えられているのである。年長者になるほど離れていくのには，子どもの現代感覚とマッチしない何物かを持っているからではなかろうか。

外国人は，キューリー，ナイチンゲール，リンカーン ケラー，エジソンなどと，これは時代的に動かぬ線がつづいている。

年齢段階別にみると，年少者に迎えられるのは，英世，金次郎，秀吉，ナイチンゲール，エジソンなどで，これらは一般に年少時代に感動させられるエピソードを持っている人物である。

年長者に迎えられるのは，英世，キューリー，ケラー，ベートーベンなどで，これらはその業績の文化的意義が高く評価されるもの，あるいはそれに準ずる特殊な人格者である。

中間段階では，以上のほかに，玄白，富太郎のような学者が迎えられる傾向を示している。

このような選択傾向は，各年齢段階の崇拝観をあらわしているようでおもしろい。すなわち幼年の段階では，美談佳活ふうの断片的な行動様式に感動し，少年の段階では学識才腕などの力量への尊敬が中心になり，青年の段階では文化的社会的貢献が評価されるようになることを反映しているように思われる。

なお一般に被伝書数の多い人物が多く読まれる傾向がみられる。また他方では，教科書に出てきて知った人物を，伝記書で読みなおす傾向が多いように思われた。この点で，伝記については選択指導の影響が無視できないろう。ただ出版状況に動かされないで，積極的に人物をであ選ぶことの指導が必要である。

上に述べた被伝者103名を，その従事した事業種別に分類すると，第6表のようになった。すなわち，子どもの人物的関心では学者に集中していて，全児童の約3分の1以上が学者を尊敬しているのである。つぎが社会事業家と政治家とで，両者を合わせて約3分の1になる。残りの約3分の1を文芸家，芸術家などで占めるわけである。この分布は，子どもの関心をあらわすと同時に，おとなが与えたわくを示すものと考えられるので，くわしく検討する必要があろう。とにかく現在の子どもの関心を集めている人物は，学者，社会事業家，政治家の三者が大部分であることを，ここでは指摘するにとどめ，参考のため，各業種別の人気人物を列記しておこう。以下は，ファンの多いものから順位で，(幼)は幼年期，(少)は少年期，(青)は青年期に，そのファンが偏っていることを示す。

第6表　被伝者の種別選択傾向(%)

学年段階	2～4	6～8	10～12	全
学者	**37**	**33**	**38**	35
社会事業家	**19**	12	**18**	16
政治家	**18**	**17**	9	16
文芸家	2	10	**14**	8
芸術家	6	7	**10**	7
教育家	5	4	4	4
宗教家	4	4	2	3
武人	3	**5**	1	3
探検家	3	3	2	3
運動家	2	**3**	1	2
実業家	2	2	1	2

(1)　学者(発明家をふくむ)……(22名)

1　野口英世　(幼・少・青)
2　キューリー　(少・青)
3　エジソン　(幼)
4　ファーブル　(幼)
5　杉田玄白　(幼・少)
6　豊田佐吉　(幼・少)

7 牧野富太郎 (少)
8 ライト兄弟 (少)
9 グーテンベルグ (少)
9 徳川光圀 (少)
9 中江藤樹 (幼)
12 北里柴三郎 (少)
13 平賀源内 (少・青)
14 ジェンナー (幼・少)
15 ディーゼル (少)
15 ノーベル (少)
15 フルトン (少)
15 ワット (少)
19 アインシュタイン (青)
19 ガリレオガリレイ (青)
19 コッホ (幼)
19 スチブンソン (幼)

(2) 社会事業家……(6名)

1 二宮金次郎 (幼)
2 ナイチンゲール (幼・少)
3 ヘレンケラー (青)
4 ジャンヌダーク (青)
5 アダムズ (青)
5 大原幽学 (少)

(3) 政治家……(16名)

1 豊臣秀吉 (幼)
2 リンカーン (少)
3 ワシントン (幼・少)
4 フランクリン (幼)
5 ガンジー (少・青)
6 聖徳太子 (少)
6 板垣退助 (少・青)
8 西郷隆盛 (少)
8 ナポレオン (少)
8 明治天皇 (少)
8 山田長政 (少)
12 勝海舟 (少)
12 ガーフィールド (少)
12 ジンギスカン (少)
12 徳川家康 (少)
16 新井白石 (幼)

(4) 文芸家……(15名)

1 樋口一葉 (青)
2 一茶 (少)
3 清少納言 (少)
4 スト一夫人 (少・青)
5 石川啄木 (青)
6 シエクスピア (青)
5 宮沢賢治 (少・青)
5 紫式部 (少)
9 加賀千代 (少)
9 北原白秋 (少)
9 島崎藤村 (少)
9 夏目漱石 (青)
9 松尾ばせを (少)
9 若山牧水 (青)
15 トルストイ (青)

(5) 芸術家……(12名)

1 ベートーベン (青)
2 シユーマン (少・青)
3 ゴッホ (青)
3 シユーベルト (幼)
5 渡辺崋山 (幼)
6 雪舟 (幼・少)
7 北斎 (少)
7 柿ヱ門 (青)
7 滝簾太郎 (少)
7 バッハ (幼)
7 左甚五郎 (少)
7 ダビンチ (少)

(6) 教育家……(6名)

1 福沢諭吉 (幼)
2 嘉納治五郎 (少)

3 クーベルタン (少)
3 ペスタロッチ (幼)
3 吉田松蔭 (少)
6 新島 襄 (青)

(7) 宗教家……(7名)

1 良寛 (幼)
2 シャカ (少)
3 日蓮 (少)
4 内村鑑三 (少)
4 親鸞 (青)
4 山室軍平 (青)
7 キリスト (幼)

(8) 成人……(5名)

1 源義経 (幼)
2 乃木希典 (少)
3 宮本武蔵 (少)
4 大石良雄 (少)
4 山中鹿之助 (少)

(9) 探険家……(5名)

1 マゼラン (少)
2 アムゼン (少・青)
2 リビングストン (幼)
4 バード (幼・少)
5 スコット (幼)

(10) 運動家……(4名)

1 ベーブルース (少)
2 ゲーリック (少)
2 チルデン (少)
2 南部郷平 (少)

(11) 実業家……(4名)

1 フォード (幼)
2 金原明善 (少)
2 三木本幸吉 (青)
2 ロックフェラー (少)

以上を通覧しても，各人物のどのような面が描かれ，子どもの共感を呼んでいるかが，およそ見当づけられるであろう。

幼年段階（2～4年）では，人物の年少時代のエピソードがおもに描かれている。少年段階（6～8年）では，学者・政治家のほかに，武人・運動家にあこがれ，いわば力の崇拝時代だとされよう。青年段階（10～12年）では，学者・社会事業家のほか，文芸家・芸術家など，その事業の文化的価値を理解することを伴なっているようである。

5 子どもの感銘

子どもの感想文を通して，子どもが各被伝者のどんなところに感銘しているかを分析してみた。それはおよそ，つぎのようであった。

まず感じられたのは，子どもの感想文が，きわめて定型的であることである。これは調査の方法によるものか，感想文の指導の影響によるものか，わからない。どれもこれもみな同じようなことを書いて，人物による違いがほとんど見られないのである。英世でも金次郎でも，誰でもよい。たまたま読んだ人物に対して，もし他の人物の伝記を読んだときそのように述べるであろうように，きまりきった感想を述べているのである。その人物の個性とか，子ども自身の個性とかは，ほとんど浮かんでいない。

低学年では，それもやむえないであろう。しかし高等学校のあたりでもそうなのである。もっと個性的な読み方が，伝記書のばあいに強調され，指導される必要があるように思われる。

それともうひとつ問題とされるべき点は，伝記を書く筆者の構想が定型的であるのではないかということである。おどろいたことには，6年生の中に2人，赤胴鈴之助をあげている子どもがあった。そしてその感想文は，二宮金次郎やリンカーンに対するものと，まったく同じ態度なのである。このあたりに，指導上の問題もあるが，また伝記作家の本格的な研究が要望される。

子どもの感銘の定型が，作品の定型によると思われることを例証すると，たとえば，まず人物の環境設定がき

わめて類似していることが指摘される。たいていの人物は，貧困の中に育っている。それがまず同情をよぶのである。中には，立身出世の条件は貧困であるかのように解していると思われるものも少なくなかった。それは子どもを発奮させるよりはむしろ，立志を放棄させる逆効果を招くおそれすらないでもない。

子どもの感銘は第2に，人物の立志に関する。英世は指の治療をうけて医学に志した。リンカーンは奴隷市場を見てその解放を決意した。金次郎は農民生活の困窮の中にあってその救済を考えるにいたった。こうした立志への感銘は，伝記書の効用のひとつであろう。第3には，この立志を阻む条件を克服する不屈の精神への感銘がみられる。そして第4には，成功への賞賛がみられ，第5には，終末の悲劇が同情を呼んでいる。英世の殉死，リンカーンの暗殺，ベートーベンの聴力を失った苦悩など。

このような伝記の定型は，それとして価値を認めなければならないけれども，あまり型にはまりすぎているのではないか。それは子どもの感銘の類型にともなってしまっていて，どの人物についても，この（逆境→立志→障害→努力→成功→悲劇）という公式の受けとめ方をするように思われるのである。

感想文でもの足りなく思うのは，子どもがその被伝者の生涯の歴史的，社会的背景をよく理解した上で，その人物を批判することが欠けていること，あるいはそれがじゅうぶんではないことである。むろん低学年にはむずかしいことにはちがいないが，それにしても人物が人間として捕えられずになんだか子どもの生活している平面からかけはなれた高所に祭られた偶像でもあるかのように，ひたすらに尊敬するといった感じが，高学年でもつよく出ているのである。

もっと親しめないものだろうか。それには被伝者をその時代や社会の場面の中に生きた人間として理解することが必要であろう。今日の伝記書の描写が浅いのか，子どもの読みとり方が浅いのか，どうもこの点がさびしい。

英世だって，一度ぐらいおかあさんにしかられたことがあるだろうと思う。——と筆者を疑っている子どももあった。伝記は被伝者のよい所ばかり書いている。そんな完全な人間などはないと思う——と評していることもあった。人物の美点ばかり書かなければならないというのは伝記書の基本原理なのだろうか。人間の美点長所のかたまりのような人物でなければ，伝記の人物にはならないのであろうか。われわれが日常つきあっている凡人の伝記というようなものは成り立たたないのであろうか。英世にしても，金次郎にしても，ほんとうはわれわれのなかまと同じ凡人であって，ほんのちょっぴり異色の点があったというまでではあるまいか。伝記はそのありのままを描いたのでは，いけないのだろうか。

いけないのではなくて，それは書けないのであろう。平凡な生活の記録は，いかな偉人についても残ってはいないのだから。それを書くとすれば fiction をせざるを得なくなり，そうすると史実性を離れることになる。だがそのほうが子どもに，かえって，人間の真実をつかませることができるのだとすれば，ここに伝記の読者層にひとつの限界を考えざるをえない。幼少年のころの伝記は，むしろ fiction であってよいのかもしれない。

6　むすび

以上を通じて，子どもに与えられる伝記書には，つぎのような発達原理が見うけられた。

(1)　年少者が興味をもつのは，人物の幼少時代のエピソードであって，しだいに成人期の生活に移っていく。

(2)　断片的なエピソードから，しだいに全生涯を描いたものに移っていく。

(3)　年少者は結果論的に人物を崇拝するが，しだいに動機論的に理解するようになる。

(4)　年少者は無条件崇拝がおもであるが，年長者は文化的価値基準に照らすようになる。

(5)　fiction から non-fiction に移る。

ホーム・ルーム指導記録—読書衛生の指導*—

島原市立三会中学校
宮　田　唯　市**

I　題材をえらんだ理由

私は九州学校図書館研究会の研究授業をするにあたって，いろいろ迷ったが，この際時間はかかってもふだんなかなかやれないことをやろうと思った。その一つとして，一家庭における読書衛生一というもんだいをとりあげた。私の学校でも，読書衛生の指導は図書館やホーム・ルームで指導されているのであるが，それは大体学校という場において学校生活を中心とするものであった。しかし生活の大半は家庭にあるので，家庭での指導もみのがすことのできない問題だと考えた。とくに明るさとか，目の衛生などは家庭生活が一層重要なもんだいをふくんでいる。近視になるのも家庭環境からではないだろうか。また当地域は農村地区で衛生方面の関心などうすいので家庭のことは家庭にまかせきれないと考えた。なおこの単元を展開するには家庭でいろいろな実態調査をする必要があるが，そんなことをすることにより生徒父兄の低い読書衛生についての関心を深め，よき読書態度を養いたいと考えたからだ。

照度などについても二年生の理科で学習をしているが，照度計をつかって，教室などの明るさなどは何ルクスか，どの位がよいか位は知っていても，自分が毎日読書する場所すなわち家庭の照度は，計算によっては察知できてもなかなか実感としてはわからないのが普通である。教科での指導ではそこまでは徹底できない。教科での知識を生かし，明るい照度で読書する習慣を積極的に養いたいと思った。

また農村地区にしては私のクラスの生徒は近視が多いということに気がついた。とくに勉強があまりできない生徒に案外に多い。これは家庭の読書環境が悪いのじゃないのだろうか。近視をひどくしないためにも，またつくらないためにも読書衛生をよく守らせる必要がある。

II　目標

以上のような理由から目標をきめた。

○読書に関する関心を高める
○正しい読書の習慣態度を体得させる
○読書衛生についての知識を理解させるとともに実行する態度を養う

III　指導計画（2時間）

1　家庭での読書……一時間
2　家庭での読書衛生…一時間（本時）

IV　本時の指導

1　主題　家庭での読書衛生
2　主眼　読書衛生についての知識を理解させるとともに実行する態度と意欲を養う。
3　展開

○導入

私の中学生時代の読書体験談をした。さいわい私は近視でめがねをかけているので，なぜ近視になったか，その頃どんな態度で本を読んでいたかを自分の過去を反省して話してきかせた。そしてそのことにより読書衛生について学習してみようというめあてを確認させた。

○主活動

調査の発表

---

* A Guidance on Reading Hygiene in the Home Room.
** Tadaichi Miyata (Sankai Middle School, Nagasaki-ken.)

読 書 科 学（Ⅲ．3）

○近視調査

ねらい――読書と近視は関係が深い，その近視がどの位おるかを知ること

校内の近視者を医務の先生にきいて生徒に調べさせた。この調査は資料が学校にあったのですぐできた。

近 視 調 査

	0.7～0.8		0.4～0.6		0.1～0.3		計		3の2患者率
	男	女	男	女	男	女	男	女	
1の1		1		1	2		2	1	
1の2	2		1	1		1	3	2	
計	3		3		3		8		
2の1			1	1	4		5	1	
2の2			1	1	1	2	2	3	
2の3	1	3	1	2	1	1	3	6	
計	4		7		9		20		
3の1		1		2		1		4	
3の2	1	2	1		2	2	4	4	18%
3の3	1				2	1	3	1	
計	5		3		8		16		
患者の%	27%		29%		44%		100%		
全校生徒に対する%	3%		4%		6%		13%	13% 13%	

長崎県　男13.1%　女15.7%
全　国　14.7%

右の表によりとくに3の2に近視が多いこと，全国，長崎県の羅患率と比較をして発表させた。

○読書状態調査

ねらい―家庭での読書状態を知ることは教師の指導の第一歩であり，また生徒自身にしても自己を反省する材料になる。

調査の方法

生徒の家庭全部を調査しなければならなかったのでこの調査がもっとも困難な調査であった。照度計は1個しかなかったし，45名居るので一人一日かかるとして45日かかることになる。これではとうてい間にあわないので一部落か二部落位一緒に照度計を持ちまわって測定することにした。それでも調査終了まで10日以上かかった。しかし学校から照度計をぶらさげてかえる生徒の顔は一しお明るかったようだ。調査の結果をまとめたものは次のとおりである。

読 書 状 態 調 査

電灯の個数（1戸当）	6個
かさの有無	有118(45%) 無114(54%)
料金の種類	定額8　メートル36

電 灯 真 下 の 照 度

電球	20W	18個(螢光灯15)
	40W	9〃(螢光灯1)
	60W	14〃
	100W	2〃
電灯からの距離(平均)		1.3m
照度	平均	77ルクス
	最高	600ルクス
	最低	10ルクス
かさの有無		有33(75%)
		無11(25%)

夜読書する場所の照度

場所	居　間16	茶の間13
	勉強室7	座　敷9
	二　階4	ねどこ1
姿勢	机の前にすわる22	すわる17
	ねて23	机でいすに腰掛5
電灯からの距離(平均)		1.7m
電球	20W	25個(螢光灯13)
	40W	11〃
	60W	13〃
	100W	1〃
照度	平均	57ルクス
	最高	1100ルクス
	最低	10ルクス
かさの有無	有45(66%)	無24(34%)
かさの形	わん型5	皿型17　おけ型3　螢光灯20

この調査では電灯の真下と，読書する場所にわけて比較を試みた。これでは調査項目が多すぎて生徒にとまどいをおこさせることを考えて，発表が終ってから重要なところを確認していった。

○かさと照度

ねらい―これは全員ではなく特定の生徒に家庭で調査

させた。かさのある電球とない電球では照度はどうちがうかを調べた。

かさと照度

1 m の距離			
	20W	40W	60W
かさ有	19ルクス	45	112
かさ無	10	30	92
2 m の距離			
	20W	40W	60W
かさ有	5ルクス	10	32
かさ無	1	10	27

以上三つの調査資料を生徒に発表させて私が重要点を発問の形で確認させて問題点を導きだす方法をとった。一例をあげると

問(教師)資料を見ながら

「夜読書する場所の照度はどうなっているか」

答(生徒)

「平均57ルクス)

問 「自分はどうなっているか」

答 「○○ルクスです」

以上の応答より問題点として

(1)どの位の明るさがよいのだろうか。また

(2)どんな姿勢がよいか

(3)どんなかさがよいか

をあげ板書した。

次に(1)の解決の方法として〝図書館の友〟を指名して音読させた。それにより読書する場合の照度(100～150ルクス)新聞・字典を引く場合(200～300ルクス)を理解させ，かつ家庭の照度と比較させた。

(2)どんな姿勢がよいか——調査によればねて読むが非常に多い，これについて考えさせる。よくないだろうという結論になった。なぜよくないだろうかを考えさせた。出た生徒の答

・目が近くなる——本と目の距離30センチ

・光線をさえぎるので暗くなる

・左からの光がよい

・体がつかれる

(3)どんなかさがよいか——調査資料によりかさのない電灯が相当あること，またかさのある方が明るいことを理解させた。次に〝図書館の友〟にさし絵がついているのをみせた。一番明るいのがわん型，ひら型と直観的に確認させた。これも調査させたかったのであるが丁度実験に適する家庭がなかったので出来なかった。

次にその他の読書衛生についての注意をかんたんにして整理にうつる。

○整理

今まで学習したことと自分の読書状態とを反省させ二三人の生徒に発表させた。また市販のかさの値段なども発表し，実際的に意欲がおき実践まで高まるように指導した。また電灯を動かしたり，電球をかえたり，かさをつけたりすることは家人の協力を要するのでとくに協力してもらうように注意した。さいごに洋紙を配布し，自分がこれからしようと思うことを書かせて提出させた。あとでその結果を集計したら，

・ねて読まない……5

・かさがないのでかさをつける……15

・かさをわんがさにかえる……2

・もっと明るくして読書したい……5

電球の大きいのをつけよう……6

電灯からの距離が遠いので近くしたい……13

・机にすわって読む……5

・メートルにしてもらいたい……1

・自分がつくったスタンドをつけよう……1

・机がほしい……1

・スタンドを買いたい……1

・電灯を左側に移動する……1

・螢光灯にかえてほしい……1

・そのままでよい……1

授業後の感想

大体指導の目標を照度において指導したが読書衛生についての理解関心は高まり意欲もおきたものと思う。

(昭和33年12月12日受付)

「読みやすさ」の研究にかんする展望*

—— 研究の歩みと問題点について ——

東京教育大学
上野英夫

Ⅰ 「読みやすさ」とは何か

読みやすさ (readability) ということばは,

a) 見やすさ (legibility) 活字の大きさ, 行間の広さ, 縦書き・横書きなどによる〝読み〟のやさしさ・むずかしさ と

b) わかりやすさ (comprehensibility) : 語彙のむずかしさ, 文脈の複雑さ, 文章の抽象性などによる文章の理解のやさしさ・むずかしさ,

の2つの異なった意味を持っている。堀川氏(1)は見やすさは,客体としての〝読まれる文章〟(肉筆または印刷物) が〝読む人〟の目に移るときの問題であり, わかりやすさ, は目に入ってからの問題であるとしている。しかし, 現在では, 一般に, 後者(b)の意味で用いられるのが普通である。わたくしも〝書かれた文章のわかりやすさ〟の意味で, 読みやすさ, ということばを用いる。

Ⅱ 「読みやすさ」の数量化の必要性

ことばの大きな働きの一つはコミュニケーションにある。われわれはことばを通して, 知識の伝達を行っている。ところが, いわゆる通信革命の結果, これまで場面に依存していた話しことばの領域においてさへ, 電話・ラジオ・映画・テレビなどの場面を持たないことばが可能になった。

その結果, 波多野博士(2)の指摘されたごとく,「1) ことばの果す役割が変って来た。2) その変化した役割にふさわしい能力を, 言語はまだ発見するにいたっていない。

言語は通信革命によってもたらされた新しい事態に対処すべき機能の機動性を持たない。そこで, この点を解決するために言語の合理化, 言語の簡素化の研究が必要になった。」

文章の読みやすさを数量的にとらえようとする試みは, 具体的には, 児童教育や成人教育の分野の必要性に端を発しているとしても, 研究の背景には, このような時代の要求のあることを忘れてはならない。

もちろん, 言語は思考を行うための道具であり, 思想を伝達するもっとも複雑な手段であるから, これを数量的に処理することは, ひじょうに困難な仕事である。しかしながら, 文章の理解が文章を書く人, と文章を読む人, と伝達される文章そのもの, との函数的な関係であると考えるならば, 文章のわかりやすさはこの3つの面の交叉点に求められよう。

堀川氏の言われるように(1)「この交叉点の最大公約数を求めるには, 文章を書く人たちの表現を数量化し, 読む人たちの理解力を数量化し, さらにもっとも理解されやすい共通の文章を数量化していけばよいわけである。」

読みやすさを数量的に分析しようとする試みはこのような歴史的背景と方法論とを持って, 1920年代からアメリカを中心にさかんに行われて来た。わたくしは次に, アメリカにおける英語文の読みやすさの研究を概説し, その問題点を考察してみよう。

Ⅲ 英語文にかんする「読みやすさ」の研究

アメリカにおける英語文の読みやすさの研究は, 児童教育に関心を持つ教育学や心理学の研究者によって始められた。かれらは教科書や児童読物を読みにくくする要因を選び出し, それらの要因によって読みやすさを評価しようと試みた。

(1) 語彙の研究

単語は読物が組立てられる具体的な単位なので, 読みやすさの要因を研究するための一つの明白な手段であった。読みやすさを研究するさいにたてられた仮説の一つに,「読みやすさは, 文章の中に適当な単語を選んで加えることによって増加する」(3) というものがあった。この仮説が単語の使用頻度に対する強い関心を惹き起した。その結果, E. L. Thorndike, (4) A. I. Gates, E.W. Dolch らによっていくつかの単語表が作成された。さらに文中で使用された語彙によって, 読物のむずかしさを測定しようとする幾多の方法が提案された。そのうち, おもだったものを, いくつか挙げてみよう。

1923年に, B. A. Lively と S. L. Pressey(5) は, ある読物に含まれる単語を Thorndike 単語表に含まれる使用頻

*A Point of View on the Study of "Readability", by Hideo Ueno

度の高い単語と比較することによって，その読物の「語彙負担」(Vocabulary burden) を決めるという方法を提案した。

1928年に，M. Vogel と C. Washburne (6)は1000単語の中の異なり語の数，が文章のむずかしさのもっとも良い指標であると報告している。

また，1930年に，G. R. Gohnson (7) はある文章の中に含まれる多音節語 (Polysyllabic word) の割合は，児童がその文章を読む場合に遭遇するむずかしさの尺度となるという実験結果を発表した。

上に述べたようなある単一の語彙分析に基いて，文章の読みやすさを測定する方法は，手続きが簡単であるという利点を持っている。しかし，これらの方法は，読みやすさに影響を与える語彙以外の要因にかんしては，ほとんど何の見通しも用意していない。

(2) 二つ以上の要因の組合せと予想公式の作成

研究の第二の方向は，語彙を含む文章のいろいろな要因と文章の読みやすさとの間の相互関係に向けられた。このような研究は，「語彙負担以外の要因が文章の読みやすさに影響を与えるであろう」という仮定に基いている。この方向における研究のうち，特に注目すべきものがいくつかある。

1935年に，W. S. Gray と B. E. Leary (8) は，読書能力の低い成人のために選んだ読物の読みやすさを予想するために，(I) 異なった単語の数 (II) 見なれない単語の数 (III) 人称代名詞の数 (IV) 前置詞句の数 (V) センテンスの長さ，などの変数を用いた公式を展開した。また，1939年には，I. Lorge (9) が (I) 見なれない単語の数 (II) センテンスの長さ (III) 前置詞句の数 という三つの単位を用いた予想公式を公にしている。

1943年に，R. Flesch (10) は読みやすさに関する重要な研究を発表した。かれは I. Lorge が E. Dale の基礎単語表の中で，親しみやすさ (familiarity) の最も高い，769単語を読みやすさの測定の単位として用いた方法を批判し，単語を知っているかいないかということ (word recognition) は，読書能力の低い読者にとっては，読書を困難にする原因となるかも知れないが，読書能力の高い読者にとっては，知らない単語はわずかであるから，単語を知っているかいないかは，読書を困難にする原因とはならない。このような読書能力の高い読者の場合には，文章のむずかしさは，まず第一にその文章に抽象的な単語がどのくらい含まれるかによって規定される，と考えた。かれは，じっさいに，雑誌の語彙を分析した結果，文章に含まれる抽象語の数，と接辞 (morpheme)，の間に $\gamma=.7894$ という高い相関のあることを見出した。そこで，かれは抽象語の計算に較べて，接辞の計算がより簡単であることから，読みやすさを測定する単位として，まず (I) 接辞の数，を選んだ。また，文章の構造上のむずかしさを測定する単位として，(II) センテンスの長さ，をさらに文章がどのくらい読者の興味をひきつけるかを測定する単位として，(III) 人称語 (Personal Word) の数，を選んだ。そして，この三つの要素によって読みやすさを測定する公式を作成した。

1948年に，E. Dale と J. Chall (11) は R. Flesch の公式の欠点を考慮して，「1) 語彙量の多い単語表は，接辞の計算と同じように，読書能力の高い読者に対しても，読みやすさを測定する単位となりうる。2) 人称語の計算は，読みやすさの測定にはあまり重要ではない。3) したがって，手続きの簡単な効果的な読みやすさの公式は，(I) 見なれない単語 (unfamiliar word) と，(II) センテンスの長さ，の二つの要素によって作ることができる。」という仮説をたて，この仮説に基いて，読みやすさの公式を作成した。

〔公式〕

$$Xc_{50}=.1579X_1+.0496X_2+3.6365$$

ただし

Xc_{50}＝テスト質問の $\frac{1}{2}$ を正確に解答できた生徒の読書段階得点

X_1＝見なれない単語の相対数 (Dale の3000単語表になかった単語の相対数)

X_2＝センテンスの長さの平均

3.6365＝定数

得点が大きくなるに従って，文章は読みにくくなる。

1949年に，R. Flesch (12) はこの E. Dale と J. Chall の批判に答えて，旧公式を改訂し，現在もっとも信頼をおかれ，また，もっとも多方面に利用されている有名な予想公式を発表した。この公式の特徴は，1) 複雑な接辞の計算をやめ接辞と相関の高い ($\gamma=.87$) シラブルの計算を行ったこと，2) 文章が読者に与える人間的興味 (human interest) を測定する単位として，人称語の数，のほかに人称文 (personal sentence) の数，を加えたことである。

新公式は A. 読みやすさ (Reading Ease)

B. 人間的興味 (Human Interest)

の2つの公式からなる。

A. 〔R. E. 公式〕

$$C_{75}=206.835-.846W.L-1.015S.L.$$

ただし，

W. L. ＝Word Length (100単語中のシラブルの数)

S. L. ＝Sentence Length (センテンスの長さの平均)

206.835＝定数

得点の範囲は0点から100点までで，得点が大きくなるに従って，文章は読みやすくなる。

B. 〔H.I. 公式〕

$C_{75}=3.635P.W.+314P.S.$

ただし,

P.W. =Personal Word (人称語のパーセンテージ)

P.S. =Personal Sentence (人称文のパーセンテージ)

得点の範囲は0点から100点までで,得点が大きくなるに従って文章の人間的興味は高くなる。

このような過程を経て,読みやすさの研究はしだいに科学的なそして実用性の高い研究分野として発展して来た。

なお, E. Dale の読みやすさにかんする所説については,波多野完治氏と小笠原生子氏[13]によって,読書科学第4号に詳しく紹介されている。

(3) 内容にかんする研究

W.S. Gray [3] は読みやすさを規定する要因のうち,もっとも大切なのは「内容」の要因であり,第2には「表現のスタイル」であるとした。そして(1)(2)で概説した見なれない単語,センテンスの長さ,などの要素を表現のスタイルのもとに,また,これから紹介する 抽象性,に関する二つの研究を内容の研究の元に包括した。かれはまた,内容は読みやすさにかんして,今後もっとも研究されねばならない領域であると指摘した。

内容という要因は,「概念」や「主題」を統合した要因であると考えられるが,これまで行われた内容に対するアプローチは,概念のむずかしさの領域で二,三見出されるにすぎない。

すなわち,1938年に, E.C. Morriss と D. Halversen [44] は単語を内容語 (content word) と非—内容語 (non-content word) に分類し,さらに内容語を抽象性の程度に従って,4つに分割している。また, I. Lorge [9] はかれらの単語のカテゴリーが,じっさいに,読みやすさを測定する単位として用いることができるということを発見した。

抽象性にかんするもう一つの重要な研究は,1950年に発表された R. Flesch [15] の研究である。

Flesch は,文章は具体的であればあるほど理解しやすく,抽象的になればなるほど理解しにくい。したがって文章の抽象性のレベル (level of abstraction), は読みやすさを規定する一つの大きな要因であると考えた。そして,かれはこれまでに行われた品詞 (Parts of speech), にかんする統計的な分析を参考に,明確に限定された単語 (definite words), というカテゴリーを設定し, 文中に含まれる definite words のパーセンテージによって,抽象性のレベルを測定しようとした。

(definite words のパーセンテージが小さくなるに従って文章は抽象的になる。)

Flesch はまた, definite words のパーセンテージを, シラブルのパーセンテージ (Flesch の〔R.E. 公式〕における読みやすさの測定単位の一つ), と組合わせることによって,新しい読みやすさの公式を作成した。

〔公式〕

$C_{75}=168.095+5.32D.W.-.811W.L.$

ただし

D.W. =Definite Word (100単語中の明確に限定された単語の数)

W.L. =Word Length (100単語中のシラブルの数)

168.095=定数

得点の範囲は0点から100点までで,得点が大きくなるに従って文章は読みやすくなる。

(4) クローズ法による研究

1953年に, W.L. Taylor [16] は R. Flesch や F. Dale などのように,読みやすさを要素に分析して尺度を作ろうとする方法に反対し,クローズ法 (Close Procedure) という新しい読みやすさの測定方法を考案した。

クローズ法では,読みやすさを比較したいと思ういくつかの文章から,サンプルとして同じ長さの文を取り出し,それぞれの文について,一定の間隔で単語を抜き取り,この抜き取られた部分を,何人かの被験者に適当な単語で埋めさせる。1人の被験者が抜き取られた部分を一つ正しい単語で補うごとに,1クローズの単位が与えられる。この単位を集計し,その数をそれぞれの文の読みやすさの指数とする。そして,クローズ単位の指数の高い文章ほど,読みやすいとするのである。

クローズ法は文章の冗文率 (redundancy), と通過率 (transitional probability), とを結びつけて配列機構 (dispositional mechanism), というものを考える思想から出発している。

クローズ法は文章の全体の意味のつかみ方のやさしさ,むずかしさを問題としている点,それと,文章の配列機構の型というものを結びつけている点で,かなりすぐれた方法であると思われる。しかしながら,クローズ法が根拠としている配列機構の型という考えが,いまだ想定の域を出ていないこと,また,クローズ法が従来の方法と違って読みやすさの絶対的尺度というものを持たないことなどは,この方法の大きな弱点であると思われる。とはいえ,クローズ法にかんする研究が始められてからいまだ日は浅い。したがって,その成果は今後の研究に期待される。

IV 日本語文にかんする「読みやすさ」の研究

日本語文の読みやすさの研究は,英語文の研究に比べて,たいへんむずかしい仕事であり,じじつ,研究の程度は,英語文のそれにはるかに遅れている。その理由の一つとして,日本語の構成が英語に比べて,ひじょうに

複雑であることがあげられる。とくに，日本語には，漢字，と　かな，の二通りの表記法があり，漢字の多く含まれる文章とそうでない文章とでは読みやすさがひじょうに変ってくる。日本語が諸外国語に較べてむずかしい原因の一つはここにある。このような訳で，これまでの日本語文の読みやすさの研究の多くは，漢字，という問題を中心に進められて来た。

(1) 漢字を中心とする研究

1956年に，兵庫県作用中学校の庵逧厳氏[07]は図書の難易を測定する尺度を発表した。庵逧氏は文章の難かしさの要因として，漢字の多少，と　センテンスの長短，を仮定し，両者によって小学校の国語の教科書を分析した。その結果学年が高くなるにつれて，教科書に含まれる漢字の数，とセンテンスの長さ，が増加することがわかった。そこでこの結果を基準に上の二つの要因によって，図書のむずかしさを測定する尺度を作成した。

また1957年に，朝日新聞社の堀川直義氏[11]は，新聞文章を中心とした多年にわたる読みやすさの研究の成果を発表した。堀川氏は読みやすさに影響を与える要因として，漢字の多少，センテンスの長短，構文の複雑・単純，を仮定し，これらの要因と読みやすさとの関係を明らかにするために，いくつかのテストを行った。その結果，文章の内容が同じ場合，一定の限界内において，事実的文章(新聞記事など)では，センテンスが長くて，漢字が多く，構文の複雑なものがわかりやすく，文学的文章(小説，随筆など)では，センテンスが短くて，漢字が少く，構文の単純なものがわかりやすい。また事実的文章においても，文学的文章においても，3つの要因の中で，漢字の多少が，読みやすさに最も影響を与える，などの事実が明らかになった。

なお，事実的な文章における結果は，「センテンスが長く，漢字が多く，構文が複雑な文章はわかりにくい」という仮説に反するが，堀川氏はこの結果を次のごとく説明している。

センテンスについて：事実的文章は，いくら短かく書こうとしても，ある程度の長さを必要とする。無理に短かくすると，破たんができてかえってわかりにくくなる。しかし，必要以上に引きのばすと，いっそう冗長でわかりにくくなる。

漢字について：漢字があまり少いと，文章全体を「地」とするとき，一つ一つ単語が「図」として浮びにくくなる，かなの中に，適当に漢字が混ざっていると，漢字の部分とかなの部分が明瞭に分節し，単語の群化を容易にする。また，漢字は字自体に意味があるので，その内容がいっそうコンパクトになって，わかりやすくなる。しかし，漢字が多い方がわかりやすいというのは，100字中45字以内10字以上の限界内であり，45字以上では，漢字が多いほどわかりにくい。

構文について：複雑な内容を表現するには，ある程度複雑性を必要とする。

なお，この研究で，読みやすさにもっとも影響を与えると認められた漢字の多少，という要因にかんして，一つの問題とすべき点がある。その点についてはVにおいてあらためて考察する。

漢字を中心に，読みやすさを研究したものとしてはこのほかに，国立国語研究所[08]で行った，漢字，語彙，文法，など読みやすさ尺度の言語的要因にかんする基礎調査がある。この研究は中絶したということである。

(2) クローズ法にかんする研究

上に述べた三つの研究とは全く異った方向から，日本語文の読みやすさにアプローチしたものとして，1957年に発表された東京大学の芝祐順氏[09]の研究がある。芝氏は，W. L. Taylor によって考案されたクローズ法が日本語に適用できるかどうかを実験的に検討した。その結果クローズ法は日本語文の読みやすさの測定にも利用できるということが証明された。先にも述べたように，クローズ法は文章の全体的な読みやすさを測定することができるということであるから，芝氏の研究は，この意味で重要なものである。

また，お茶の水大学の波多野完治氏と東洋大学の滝沢武久氏[20]は，1958年7月に開かれた日本心理学会第22回大会に，国語教材の読みやすさを測定するために，クローズ法と Dale-Chall 法のどちらが有効であるかを検討した研究結果を発表した。結果は，クローズ法の有効性を示すものであった。

以上に紹介したものが，日本語文の読みやすさにかんする研究のほとんどすべてである。一方，英語文にかんする研究論文の数は100を越えると思われる。この研究論文の数の開きから見ても，日本語文の読みやすさの研究が，いかに遅れているかが認識される。

(3) 「聞きやすさ」にかんする研究

なお，英語の場合には，読みやすさの研究結果は，そのまま　聞きやすさ(listenabillty)——話された文章のわかりやすさ——，にも適用することができた。しかし，日本語の場合には，読みやすさに，表記法(特に漢字)による影響が入って来るので，読みやすさにかんする研究結果をそのまま聞きやすさに適用するということは，とうてい不可能である。したがって，とうぜん読みやすさとは別に，直接聞きやすさの問題を扱った研究が，いくつか行なわれた。そこで，読みやすさの問題に対するアプローチの一つとして聞きやすさにかんする研究を二，三紹介してみよう。

NHK[21][22]では,1950年から1957年にかけて,二つの大きな研究を行った。その一つは単語のむずかしさ,センテンスの長さ,等々の言語的要因が,ラジオニュースの理解にどのような影響を与えるかを研究したもので,単語のむずかしさ,の与える影響が最も大きく,その他の要因の影響はきわめて小さいことがわかった。もう一つは放送文章の文脈の複雑さ,と理解度との関係を研究したもので,文脈の複雑な文章が理解しにくいのは文章の屈折,によると説明している。

また,筆者自身も,1957年に,聞きやすさにかんする研究を行った。[23][24]

わたくしは,聞きやすさを規定する要因として,難語の多少,センテンスの長さ,修飾句の多少,それに主語の多少,の4つを仮定した。そして,これらの要因が,じっさいに聞きやすさにどのように影響を与えるかを検討するために,いくつかのテストを行った。その結果,難語の多少によって,聞きやすさはもっとも大きな影響を受ける。センテンスの長さ,による影響はごくわずかである。また,修飾句の多少,と主語の多少,による影響はほとんどない,などの点が明らかになった。

しかし,改めてこの研究を吟味してみると,いくつかの問題点が存在する。その一つは,難語の多少,という要因にかんするものである。難語というのは,漢語,見なれない単語,名詞,当用漢字,など,それぞれ理解しにくいと思われる言語的要因を結合することによって操作的に作り出したカテゴリーである。したがって,難語の多少,という単位の基準はかなりあいまいであり,漢語とか文章の抽象性などの要因に見られる一つの単位としての独自性を持たない。このような単位を聞きやすさに影響を与える要因であると考えることには無理がある。難語の多少,という単位は,むしろ,聞きやすさの程度を知る手段の一つとして有効であると考えるべきであろう。

ここに示した聞きやすさにかんする研究結果のあるものは,そのまま読みやすさの問題にあてはめて考えることができる。

聞きやすさの研究の問題点の多くは,同時に,読みやすさの研究の問題点でもある。

V 読みやすさの研究の問題点と今後の方向

最後に,わたくしは,日本語文の読みやすさに影響を与えると思われる要因を,いくつかのカテゴリーに分類しながら,読みやすさの研究の問題点と今後の方向について考察してみたい。

(Ⅰ)(Ⅱ)…(Ⅴ)はそれぞれ,読みやすさに影響を与える要因のカテゴリーである。

(Ⅰ) 表記にかんする要因——漢字による表記,ローマ字による表記,カタカナによる表記,などの要因がこのカテゴリーに含まれる。

もちろん,読みやすさにもっとも影響を与えるのは,漢字による表記,という要因であり,この要因は漢字の多少,という単位によって測定することができる。

ここで問題になるのは,次の点である。日本語は,やまとことば(本来の国語),と漢語,その他によって構成されている。そして,一般的に,やまとことばは,かな(おもにひらがな),で表記されることが多く,漢語,は漢字,で表記される場合がひじょうに多い。そこで,漢語,を多く含む文章は,おのずから漢字が,多くなる。

また,やまとことば,と漢語では,一般に漢語,の方がむずかしい。

そこで,漢字の多い文章が理解しにくいのは,年齢の低いまだ漢字の読めない読み手の場合には,文字通り,その文章が漢字を多く使って表記されているからであると解釈されるが,年齢の高い,漢字を読みこなせる読み手の場合には,むしろ,その文章が漢語を多く含んでいるからであると解釈することができる。

したがって,また,この両者の中間に位する読み手(たとえば,やや漢字の読める読み手)の場合には,漢字の多い文章が理解しにくいのは,漢字による表記,という要因と漢語,という要因の両方の影響によるものであると考えてよかろう。

なお,堀川氏の研究(1)における漢字の多少,という要因が漢字による表記,という要因を指すものか,それとも,漢語,という要因をも含めたものなのか,その点はややあいまいである。

(Ⅱ) 構造にかんする要因——文脈の複雑さ,とか文脈の冗長さ,などの要因がこのカテゴリーに含まれる。

文脈の複雑さ,は複雑な文型,の範疇を設けることによって測定することができよう。これまで文脈の複雑さにアプローチしたものとしては,聞きやすさの領域ではあるが,NHKの行った放送ニュースの文章構成の研究[20]がすぐれている。

また,文脈の冗長さ,はセンテンスの長さ,という単位によって測定される。この要因はⅣで紹介したように,多くの研究者によってアプローチされている。

(Ⅲ) ことばの表現にかんする要因——漢語の要因,と語彙の親しみやすさ,の要因,というやや質の異った2種類の要因を,このカテゴリーのもとに包括した。

漢語という要因,は文中に含まれる漢語の多少によって測定される。

(Ⅰ)で述べたように,日本語は漢語,とやまとことば,それに少数の外来語,によって構成されているが,

一般に，漢語で，表現されることばは，やまとことば，によって表現されることばよりわかりにくい。わかりにくい理由としては，漢語で表現することによってことばの意味が凝縮する点が挙げられる。

これまで漢語の問題に直接アプローチしたものとしては国立国語研究所[18]の読みやすさの基礎調査が挙げられるにすぎない。また，語彙の親しみやすさは児童が日常数多く使用する語彙の範疇を設けるとか，E. Dale[11]が行ったように，見なれた単語 (familiar words) の範疇を設けることによって測定することができよう。

(Ⅳ) 概念にかんする要因——文章の抽象性，という要因がこのカテゴリーに入る。

Ⅲの(3)で紹介したように R. Flesch[15]は英語文について，抽象性のレベル，を測定する単位として，明確に限定された単語 (definite word) というワード・クラス (word class) を設定している。

日本語についても明確に限定された単語，あるいは，抽象語，といったワード・クラスを設けることによって，抽象性のレベルを測定することができる。しかし英語に比べて，日本語の構成はかなり複雑であり，また，語彙の分析や品詞の分析にかんする資料も少いから，ワード・クラスを設定することはなかなかむずかしい問題である。

(Ⅴ) 主題にかんする要因——このカテゴリーは主題の性質，統一性，誘引性，等々の要因を包括したカテゴリーである。

しかし，ここに示したそれぞれの要因は，じっさいには，測定することがひじょうに困難である。主題の誘引性，という要因については，R. Flesch[12]が英語文について，人間的興味 (human interest) を測定するために設定した人称語，と人称文，の2つの単位を応用することが考えられる。しかし，この単位では主題の誘引性の，ほんの一部分しか測定することができない。

このようなわけで，主題にかんする要因，については，それが読みやすさとかなり密接な関係を持っていると予想されるにもかかわらず，斧鉞はほとんど入れられていない。

以上，日本語文の読みやすさに影響を与えると思はれる要因を五つのカテゴリーに分類しそれぞれの要因について検討を加えた。ところで，W. S. Gay[13]や G. Klare[29]らは読みやすさを規定する要因を表現に関んする要因，と内容に関んする要因に，区分している。そこで，わたくしもこれにならって，(Ⅰ)表記 (Ⅱ)構造 (Ⅲ)ことばの表現，の各要因のカテゴリーを文章の表現にかんする要因 (Ⅳ)概念と(Ⅴ)主題，の要因のカテゴリーを文章の内容にかんする要因と，一応の区分を行ってみた。

この場合，内容とは文章の思想・概念を示し，表現とはそれらの思想・概念をことばとして，文として，文字として，書き表わす表わし方を言う。

読みやすさを規定する要因の五つのカテゴリーの中で，今後，もっとも研究が進められねばならない分野は，(Ⅲ)のことばの表現にかんする要因，と(Ⅳ)の概念にかんする要因，のカテゴリーであると思われる。

ことばの表現にかんする要因，を研究することによって，表現のむずかしさ，を概念にかんする要因，を検討することによって，内容のむずかしさ，を解明するという方向がとられるべきではなかろうか。

わたくし自身の研究の力点もそこにある。

なお，読みやすさに影響を与える個々の要因の検討を通じて，読みやすさの全貌を解明しようとするこの研究方法(オーソドックスな研究方法)に対して，構成主義的であるという批判も存在する。

しかし，この方法は，

1) 読みやすさを測定する絶対的尺度を作成するための基礎となる。
2) それぞれの年齢段階について，読みやすさがどのような要因によってどの程度影響を受けるかを明らかにする。
3) それによって，読みやすさの研究の究極の目的である読みにくい文章を読みやすく書き換えるための各要因の基準を明確に定めることができる。

などの大きな利点を持っている。

したがって，この方法は読みやすさを研究するために，もっとも有効な手続きであると考えてよい。

また，読みやすさを測定する新しい方法論として登場したクローズ法は，教育心理学の立場から考えてみると，いくつかの問題がある。しかしながら，クローズ法の考え方そのものはかなりすぐれたものであるから，この方法をオーソドックスな研究方法と結びつけることができるならば，読みやすさの研究にとって，大きなプラスとなるであろう。(引用文献はつぎのページに示した)

文 献

(1) 堀川直義 文章のわかりやすさの研究，朝日新聞調査研究室報告65，1957.

(2) 波多野完治 心理学と教育，東京，牧書店，昭31 (1956)

(3) Gray, W. S. Progress in the study of readability. Elementary school journal 1947, 47, 491—499

(4) Thorndike E. L. A teacher's word book of the twenty thousand words found most frequently and widely in general reading for children and young people. New York: Teachers College, Columbia University, 1931.

(5) Lively, B. A. S Pressey, &. L. A method for measuring the "vocabulary burden" of textbooks. Educational administration and supervision, 1923, 9, 389—398.

(6) Vogel, M. & Washburne, C. An objective method of determining grade placement of children's Reading material. Elementary school journal, 1928, 28, 373—381.

(7) Johnson, G. R. An objective method of determinig reading difficulty. Journal of educational research. 1930, 21, 283—287.

(8) Gray W. S. & Leary, B. E. What makes a book readable. Chicago: Univesity of Chicago press, 1935.

(9) Lorge, I. Predicting reading difficulty of selections for children. Elementary English review, 1939 16, 229—233.

(10) Flesch, R. Marks of readable style. New York: Teachers College, Columbia University, 1943

(11) Dale, E. & Chall, J. S. A formula for predicting readability. Educational research bulletin-Ohio State University, 1948, 27, 11—20

(12) Flesch, R. A new readabilty yardstick. Journal o applied psychology, 1948, 32, 221—233.

(13) 波多野完治・小笠原生子 やさしい文章とむずかしい文章 —デール博士の立場— 読書科学，1957, 2, 246—251.

(14) Morriss, E. C. & Halversen D.Idea analysis technique. Unpublished manuscript, Columbia University, 1938.

(15) Flesch. R. Measuring the level of abstraction. Journal of applied psychology 1950, 34, 384—390

(16) Taylor, W. L. Close procedure: A new tool for measuring readabilty, Journalism quarterly, 1953, Fall.

(17) 庵逧厳 文章の難易度よりみた適書選択の基準について(試案) 読書科学 1956, 1, 29—33.

(18) 国立国語研究所 読みやすさの基礎調査国立国語研究所年報4，1953.

(19) 芝祐順 読み易さの測り方 —クローズ法の日本語への適用—，心理学研究，1957, 28, 67—73.

(20) 波多野完治・滝沢武久 各教科教育法に関する教育心理学的研究 —国語教材の伝達と鑑賞の研究—，1958，日本心理学会22回大会発表論文集.

(21) NHK放送文化研究所 放送のリスナビリティの研究，1957，日本放送教育学会 放送教育研究集録Ⅲ，

(22) NHK放送文化研究所 放送文章の究結果報告書，1958.

(23) 上野英夫 聞きやすさに関する実験的研究 昭和32年度東京教育大学教育学部卒業論文.

(24) 上野英夫 文章の聞きやすさを規定する要因の研究 —難語の頻数とセンテンスの長さについて—，1958 日本心理学会22回大会発表論文集.

(25) Klare, G. R. & Buck, B. Know your reader. New York: Hermitage House, 1954.

—— 以上 ——

会　報

研究大会実行委員会（10月20日）

1．分担事務の進行状況報告

2．大会予算の決定

研究大会準備委員会（10月30日）

1．プログラム編成

理事会（11月10日，21日）

1．大会準備

2．支部規定案作製

3．会則改正案作製

日本読書学会第2回研究大会（11月22，23日）於お茶の水女子大学

研究主題　読書とマス・コミュニケーション

主催　日本読書学会

後援　文部省・東京都教育委員会・日本図書館協会
全国学校図書館協議会・日本学校視覚教育連盟
放送教育研究会全国連盟・全国視聴覚教育連盟

第1日　11月22日(土)		第2日　11月23日(日)
受付	9.00	
開会のあいさつ	10.00	分科会（第1，2，4，5）
講演	11.00	
学会報告	12.00	
昼食休憩	1.00	昼食休憩
分科会（第2，3，5）	2.00	シンポジウム
	3.00	閉会あいさつ
	4.00	総会
懇親会	5.00	

第1日　11月22日(土)

午前（全体会議）

9.00　開会の辞　日本読書学会副会長 東京学芸大学教授　阪本一郎

あいさつ　お茶の水女子大学学長　蠟山政道

10.00　講演　読書とマス・コミュニケーション
日本読書学会理事 お茶の水女子大学教授　波多野完治

11.00　日本読書学会研究経過報告　阪本一郎

午後（分科会）研究発表および討議

第2分科会　マス・コミュニケーションへの接近度の研究

司会　平沢　薫，裏田武夫

1.00　農村の高校生のマス・コミへの接近とその指導について
兵庫・佐用高校　庵逧　厳

1.25　読書社会調査
——読書社会学研究部会共同研究——

(1)　読書社会調査の計画と方法について
東京教育大学　°平沢　薫
東京大学　裏田武夫

1.50　(2)　書籍購入層の調査分析
東京大学　°本間康平
〃　竹内郁郎

2.15　(3)　パーソナル・インフルエンスの調査
東京教育大学　°古野有隣
東京大学　岡田直之

2.40　(4)　公共図書館利用者調査
文部省図書館職員養成所　伊東正勝
〃　°北島武彦
〃　服部金太郎
東京大学　裏田武夫

3.05　読書とテレビ　東京大学　岡田直之

3.30　テレビと読書生活
東販出版科学研究所　河北憲夫

第3分科会　マス・メディアの相互作用の研究

司会　阪本一郎，長島貞夫

1.00　読書の動機づけとしての学校放送の利用
東京・小金井第4小学校　水野寿美子
——小学一年生の場合——

1.25

1.50　読書過程の分析的研究
——読書心理研究部会共同研究——

(第一報告)　読み物と他のマス・メディアとの感動体験の比較

(1)　研究の計画と方法について
東京工業大学　宇留野藤雄

2.15　(2)　P.G.R.による分析
東京教育大学　阪本敬彦

2.40 (3) アナライザーによる分析
〃 佐藤泰正
3.05 (4) 作文による分析
東京・田園調布小学校 岡田 明
3.30 (5) 結論—パネル・ディスカッション—
東京学芸大学 阪本一郎
〃 望月久貴
お茶の水女子大学 松村康平
立正学園女子大学 岡本奎六
国立国語研究所 村石昭三

第5分科会 読書教育に関する研究

司会 大内茂男, 望月久貴
1.00 交友と読書 長野・温明小学校 青柳幸一
1.25
1.50 読書記録の分析とその問題点
東京・目黒第八中学校 中沢宏行
——都市の住宅地に於ける子どもの読書傾向に影響するものは何か——
2.15 読書不振児の読解指導
千葉・大森小学校 大熊喜代松
2.40
3.05 新聞はいかに読まれているかの一考察
三重・IFEL図書館学会 佐藤 貢

5.00 懇親会 場所 作楽会館(お茶の水女子大学正門横)

第2日 11月23日(日)

午前 (分科会) 研究発表および討議

第1.2分科会 マス・メディアの効果の比較研究 マス・コミュニケーションへの接近度の研究

司会 岡本奎六, 渡辺茂男
9.30 都市居住者のマス・コミ接触
(1) 女子青年のマス・コミ接触(Ⅰ)
東京大学°室 俊司
9.55 (2) 女子青年のマス・コミ接触(Ⅱ)
〃 本間康平
10.20 (3) 大学生とサラリーマンのマス・コミュニケーション行動と読書
東京大学 稲葉三千男
10.45 農村青年のマス・コミ接触
東京教育大学 平沢 薫
野間教育研究所 °寺内礼治郎
東京教育大学 古野有隣
11.10 女子学生のマス・コミへの接近
立正学園女子短期大学 岡本奎六

第4分科会 漫画の実態と改善の研究

司会 滑川道夫, 阪本越郎
9.30 最近の漫画の実態について
東京・成蹊小学校 野田 彰
東京・梅丘中学校 黒沢 浩
9.55 戦記漫画ブームをめぐって
日本図書館協会 七条美喜子
10.20 漫画に対する児童の興味の一調査
東京学芸大学 °阪本一郎
鳥取・八東小学校 °西尾宗一
10.45 児童漫画の世論調査の試み
東京学芸大学 阪本一郎

第5分科会 読書に関する研究

司会 深川恒喜, 村石昭三
9.30 「読みやすさ」の研究にかんする展望
——研究の歩みと問題点について——
東京教育大学 上野英夫
9.55 速読・遅読のスキルについて
国立国語研究所 村石昭三
10.20 英語読書の速度・理解向上法についての一実験
東京教育大学 永沢幸七
10.45 読書における人格の硬さに関する研究
お茶の水女子大学 松村康平
〃 板垣葉子

午後 (全体会議)
1.00 シンポジウム マス・コミ時代の読書
司会 滑川道夫
提案 推理小説作家 木々高太郎
漫画家 手塚治虫
評論家 堀秀彦
お茶の水女子大学教授 波多野完治
日本児童雑誌編集者会 指方竜二
3.00 閉会の辞
日本読書学会理事 お茶の水女子大学助教授 松村康平
3.10 日本読書学会総会

日本読書学会第3回総会 (11月23日)
1. あいさつ 副会長 阪本一郎
2. 報告
(1) 会務報告 理事 平沢 薫
(2) 昭和32年度会計報告 理事 村石昭三
同監査報告 監事 大内茂男
——別掲のとおり承認
3. 議事

(1) 議長選出　——会員佐藤貢氏議長となる
(2) 昭和33年度事業計画の件
a．総合研究主題——読書とマス・コミュニケーション
b．第2回研究大会——上記主題により11月22，23日に開催
c．公開研究会——年度内に5回開催
d．機関誌発行——年度内に4号
e．支部設置
f．研究助成——支部及び個人の研究に対して
——以上各号可決
(3) 規約の改正及び新設の件
a．会則を別掲のごとく改正　——可決
b．支部規定を別掲のごとく新設——可決
(4) 役員改選の件
——理事及び監事は会長指名による——可決
4．役員改選　——別掲のごとく決定
5．あいさつ　　理　事　松　村　康　平

理事会（11月23日）

議事　常任理事互選を会長指名による——可決
常任理事互選——別掲のごとく決定

常任理事会（12月4日）

1．理事長(会長)互選。石山脩平理事を再選。副会長阪本一郎理事を再選
2．常任理事の事務分担決定
庶務理事　平沢薫，深川恒喜
会計理事　大内茂男，村石昭三
研究理事　阪本一郎，波多野完治，松村康平
編集理事　滑川道夫，望月久貴
3．編集委員互選
別掲のごとく決定。
4．事務局幹事決定
飯田公一，上野英夫，阪本敬彦　松本　武
5．第2部会世話人を望月久貴理事に変更
6．部会に関する内規別掲のごとく決定
7．依託研究・調査に関する内規別掲のごとく決定
8．大会紀要発行について
9．朝日新聞社の依託研究の申し出を受理。このために第1特別委員会を構成し，裏田理事が委員長となる。
10．読売新聞社の依託研究の申し出を受理。このために第2特別委員会を構成し，阪本理事が委員長となる。

編集委員会（12月12日）

1．読書科学第9号編集

常任理事会（12月12日）

1．会計報告
2．第2回公開研究会を月末に開催する。

昭和32年度決算報告

収入総計	624,383	
前年度繰越金		−49,767
会費		111,550
第1回大会参会費		19,600
寄付		543,000
支出総計	617,556	
機関誌関係		320,576
運営関係		43,250
部会研究関係		120,000
第1回大会		133,730
次年度へ繰越	6,827	

昭和33年度収支予算

収入予算	753,000	
前年度繰越金		6,827
会費(500名)		250,000
第2回大会参会費		22,500
単行本印税		123,250
寄附		352,423
支出予算	753,000	
機関誌関係		296,000
運営関係		78,000
部会研究関係		200,000
第2回研究大会		179,000
差引	0	

会則改正

第5条及び第6条を次のように改正する。
第5条　本会の会員は正会員，賛助会員，及び名誉会員とする。正会員は……，賛助会員は本会の趣旨に賛同して賛助会員となることを申し込み賛助会費を納入したものとする。
第16条　本会の経費は会費，賛助会費，寄付金または補助金等によって支弁する。

日本読書学会支部規定

第1条　本会の正会員が10名以上ある地方には本会の支部を置くことができる。
第2条　本部の事務所は，その地方の大学その他の学校研究所図書館その他これに準ずる機関内に置く。
第3条　支部は本会の事業に協力するほか，その支部の独自の事業を行う。
第4条　支部には支部長1名を置く。
支部長は支部の事業執行の責任を負い，かつ支部を代表する。
第5条　支部は研究その他の事業に対して本部に協力

を依頼し，また研究費の補助を受けることがある。支部が研究費の補助を受けたばあいは，一定の期限までにその研究の成果を会長に報告するものとする。

第6条　支部の設立は申請によって理事会がこれを承認する。

第7条　以上のほか必要な規定は支部において定められる。

付則　この規定は昭和33年11月23日より効力を発生する。

都会に関する内規

昭和33年12月4日
日本読書学会

第1条　本会の研究部会は理事会の議を経て設置される。

第2条　各研究部会に属する部員は，その部会の推薦によって，理事会において承認されるものとする。

第3条　各研究部会には当分の間世話人1名を置く。世話人はその部会の事務の執行にあたる。

第4条　前条の世話人は，その部会において互選する。世話人の任期は1年とする。ただし重任を妨げない。

第5条　各研究部会は，年度の初めに研究計画書を，年度の終りにその報告書を会長に提出するものとする。

第6条　前条の計画書および報告書は，理事会において承認されるものとする。

依託研究・調査に関する内規

昭和33年12月4日
日本読書学会

第1条　本会は外部から研究，調査の依託（以下依託研究という）の申し出があった場合は，これを受けることがある。

第2条　依託研究の申し出には，依託者は次の事項を記載した書類を会長に提出する必要がある。

a．研究の趣旨および概要
b．条件
c．期限
d．予算
e．その他必要な事項

第3条　会長は依託研究の申し出を受理した場合はこれを常任理事会に図って諾否を決定する。

第4条　依託研究の受諾が決定したときは，会長は依託者との間に必要な契約を結ぶ。

第5条　依託研究の執行は部会もしくはそのために特設された委員会によってなされる。この委員会は会長の依嘱したものによって構成される，各研究部会の協力を得るようにする。

第6条　前条の部会もしくは委員会がその研究を終ったときは，その成果及び経過を会長に報告する。会長は前項の成果の報告を常任理事会の承認を経た上で依託者に送付する。

第7条　依託者が第2条に関する事項を変更しようとするときは常任理事会の承認を経なければならない。

第8条　会長は適当と認めたときに委員の依嘱を解く。

第9条　依託研究の成果の利用については依託者側において公正を期せしめるものとする。

国語教育実践講座〔全12巻〕

1 国語学習指導の計画
2 読むことの学習指導
3 話し聞くことの学習指導
4 作文・書きかたの学習指導
5 文学の学習指導
6 一年生の国語学習指導
7 三年生の国語学習指導
8 二年生の国語学習指導
9 四年生の国語学習指導
10 五年生の国語学習指導
11 六年生の国語学習指導
12 中学校の国語学習指導
別巻 実践家の発言、実践記録 総索引 二〇〇円

石黒・滑川・西原・平井・増淵

A 5 各380円

読書指導講座〔全10巻〕

1 読書指導の原理 二五〇円
2 読書指導の心理と生理 二五〇円
3 読書指導の計画 三〇〇円
4 幼年期の読書指導 二八〇円
5 児童期の読書指導 三〇〇円
6 少年期の読書指導 三〇〇円
7 青年期の読書指導 三三〇円
8 学校図書館と読書指導 三三〇円
9 児童読書と読書指導 三八〇円
10 教科学習と読書指導 三三〇円

亀井勝一郎　滑川道夫
阪本一郎　波多野完治　編

講座 生活指導の心理〔全6巻〕

1 生活指導の原理
2 幼児、低学年の生活指導
3 小学校高学年の生活指導
4 中学生の生活指導
5 高校生の生活指導
6 問題児の生活指導

阪本一郎　鈴木清
佐藤正　間宮武
沢田慶輔　編

A 5 函入各380円

講座 教育診断法〔全7巻〕

1 知能の診断
2 学力の診断
3 個性の診断
4 身体の診断
5 問題児の診断
6 環境の診断
7 人間関係の診断

阪本一郎
佐藤正　編
品川不二郎

A 5 函入各480円

視聴覚教育実践講座〔全4巻〕

1 一二年の視聴覚教育
2 三四年の視聴覚教育
3 五年の視聴覚教育
4 六年の視聴覚教育

監修
波多野完治
高萩竜太郎
柳下貞一　編

B 6 函入各280円

講座 学級経営〔全6巻〕

1 新しい学級づくり一年
2 新しい学級づくり二年
3 新しい学級づくり三年
4 新しい学級づくり四年
5 新しい学級づくり五年
6 新しい学級づくり六年

勝田守一
国分一太郎
滑川道夫　編
柳内達雄

B 6 函入各430円

東京新宿揚場町
振替東京 196483
牧書店
(33)3096・9359
(33)8161 (30)1804

これらの図書はいずれも学校図書館基本図書です

シュヴァイツァー著作集

浅井真男・国松孝二・竹山道雄・野村実他訳

全十四巻　各四六判・高雅布装函入　定価合計五、六四〇円

チボー家の人々

ロジェ・マルタンデュ・ガール作　山内義雄訳

特製　全七巻　各B6判クロス装函入　定価合計三、三〇〇円

キュリー夫人伝

エーブ・キュリー著　川口・河盛・杉・本田共訳

合判三六〇頁　特製函入　〒四八〇　〒五〇

チボー家のジャック

ロジェ・マルタン・デュ・ガール作　山内義雄訳

少年版『チボー家の人々』

合判　三六〇頁　特製函入　〒三六〇　〒五〇

にんじん

ルナール作　岸田国士訳

B6判　一三〇頁　特製函入　〒二八〇　〒四〇

目録送呈

東京神田駿河台　振替東京三三二八

白水社

日本全史

予約募集　全十巻

戦後はじめての本格的通史

最新の成果に基づき最高の水準を示す

第三巻　発売中　古代Ⅱ　東大教授　藤木邦彦著

第一巻　原始　文化財保護委員　斎藤　忠

第二巻　古代Ⅰ　東大教授・坂本　太郎

第四巻　中世Ⅰ　北大助教授　安田　元久

第五巻　中世Ⅱ　東大教授　宝月　圭吾

第六巻　近世Ⅰ　東大教授　伊藤多三郎

第七巻　近世Ⅱ　東大助教授　沼田　次郎

第八巻　近代Ⅰ　東大助教授　下村富士男

第九巻　近代Ⅱ　東大助教授　小西　四郎

第十巻　近代Ⅲ

A5判平均350頁　価450円　内容見本呈

東京大学出版会

東京文京・東大構内　振替東京59964

新しい評価による人とその思想

近代日本の思想家　全11巻

森鷗外　生松敬三著　第5巻　三五〇円

宮川　透著　第10巻　二〇〇円

三木清

第1巻　福沢　諭吉　遠山　茂樹

第2巻　中江　兆民　土方　和雄

第3巻　北村　透谷　色川　大吉

第4巻　片山　潜　隅谷三喜男

第6巻　夏目　漱石　瀬沼　茂樹

第7巻　西田幾多郎　竹内　良知

第8巻　吉野　作造　松本三之介

第9巻　河上　肇　古田　光

第11巻　戸坂　潤　平林　康之

B6判平均250頁　内容見本呈

教育基本語彙

著 阪本一郎

義務教育9年間に学習させる必要のある単語の基本的なものを選定し、各語の配当学年段階と重要度を明示して五十音順に配列、あわせて当用漢字による表記法、教育漢字の学年配当、送りがな法をも解説した

函入 ¥780

読書による人格形成

編 日本読書学会

読書指導による生活指導の実践、文学教育と道徳教育、読書による問題児の治療的指導、読書に関する基礎的研究などマス・メディアのいちじるしい発達に伴い複雑化した読書の人間生活における機能を科学的に究明したデータの集成

函入 ¥580

読書指導

編 滑川道夫

子どもの現実の読書生活の各面を省察して指導のありかたを解明し得たもので、読書指導は学校図書館の一つの機能として委せらるべきでなく、マスコミ時代の生活とのつながりにおいて、その発達段階や道徳や文学やマンガなどとの関連において解決されなければたらない

函入 ¥780

教職者の倫理

著 石山脩平

著者の教育に関する学究生活のなかで特に若い教職者の歩む道にふれて思索と想念を深めたもので、新しい教師像のために道徳を語り読書を遍歴し青春を回顧し真理を思慕するすぐれた断章の一巻

¥230

文法指導の実際

著 片岡並男

国語教育に長い経験とコトバの問題に造詣深い著者が新しい文法教育理論にたって学年別に文法指導の要領と体系を記述したもので学年別に要点を把握できるよう、新しい立場の文法知識が得られるよう編集された

函入 ¥480

文法と表記法の要領

著 片岡並男

文法能力を必要とする言語表現の実例を素材として文法の盲点を興味ふかく説きあかし誰にも読みやすく読み誤りのない新しい表現法について、読者のなっとくのいくまで親切に述べたもので、教師文章家編集者の座右に親しめる役だつ本

函入 ¥580

阪本一郎編 読書指導ハンドブック ¥850

平井昌夫編 国語教育ハンドブック ¥1,400

ファーゴ 阪本一郎訳 学校の図書館 ¥750

阪本一郎著 読書指導 原理と方法 ¥650

江湖山恒明著 国語表現論 ¥1,200

飛田文雄著 読み手のがわにたつ 読書指導 ¥320

児童文学者協会編 児童文学入門 ¥380

長島貞夫著 児童社会心理学 ¥500

アリエティ 加藤正明ほか訳 精神分裂病の心理 ¥1,300

ハヴィガースト 荘司雅子訳 人間の発達課題と教育 ¥580

東京新宿揚場町
振替東京一九六四三
牧書店

Vol. III, No. 3 February, 1959

THE SCIENCE OF READING

Edited by **The Japanese Society for the Science of Reading**
c/o The Faculty of Education,
Tokyo University of Education, Japan
President: Shuhei Ishiyama

CONTENTS

Original Articles

Opinion of University Women on the Tendency to read and enjoy Mystery Story of Women *Mitsunaga Yayoshi* 1

A Study of Rigidity on Reading *Kohei Matsumura and Yoko Itagaki* 7

A Survey on the Development of Reading Interest of Primary School Pupil *Ichiro Sakamoto and Sojin Nishio* 13

An Introduction to the Children's Literature in the Science of Reading *Teruyuki Kuroda* 22

A Study on Reading Process (II) *Akira Okada* 27

How Children Read Biography? *Ichiro Sakamoto* 45

A Guidance on Reading Hygiene in the Home Room *Tadaichi Miyata* 51

Materials

A Point of View on the Study of "Readability" *Hideo Ueno* 54

Official Notes 61

第 3 巻 第 3 号
〈通巻第 9 号〉
昭和 34 年 2 月 1 日 印刷
昭和 34 年 2 月 5 日 発行

定価 120円

東京都文京区大塚窪町 24
東京教育大学教育学研究室内
振替東京 3 2 1 3 番
編者 日本読書学会
代表 石山脩平

東京都新宿区揚場町 1
発行者 牧義雄

発行所 株式会社 牧書店
東京都新宿区（牛込局区内）揚場町 1

IBM 6655

印刷・文教印刷株式会社

昭和三十四年二月五日発行（年四回発行）
昭和三十一年十二月二十七日国鉄特別扱雑誌 第三三七三号