読書科学

第22巻 第1,2号（通巻 第83・84号） 昭和54年3月30日 発行（季刊）

幼児の物語理解とメディア特性　高木 和子
日本語クローズ法の基礎的研究　山田 純
絵本の外来語の表記　中曾根 仁
物語の登場人物のイメージの比較　堀 啓造
高校生のマンガに対する意識　片桐 啓恵
読みの能力と認知処理能力　ジェイムズ・フルカワ

83・84

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

幼児の物語理解におよぼすメディア特性の影響　山形大学　高木和子　1
——テレビ視聴による物語理解を中心として——

日本語クローズ法の基礎的研究　広島大学　山田　純　10

絵本の外来語の表記について　国立国語研究所　中曽根　仁　19
——長音をもつ語の場合——

詳細型物語とあらすじ型物語の登場人物のイメージの比較　筑波大学　堀　啓造　30

高校生のマンガに対する意識　広島大学　片桐啓恵　39
——アンケート調査の結果から——

資　料

読みの能力を開発する認知処理能力システム
タウソン州立大学　ジェイムズ・フルカワ　51

会　報　56

日本読書学会役員（昭和53年4月1日～昭和55年3月31日）

会　長（理事長）　岡本　奎六
副会長（副理事長）　滑川　道夫
常任理事　倉沢　栄吉　阪本　敬彦　福沢　周亮　増田　信一
湊　吉正　室伏　武　望月　久貴

理　事　井上　敏夫　出雲路　猛　岩坪　昭子　大村　はま
尾原　淳夫　嶋路　和夫　高木　和子　田近　洵一
野地　潤家　深川　恒喜　村石　昭三
監　事　平沢　薫　山本　晴雄

編集委員　阪本　敬彦　嶋路　和夫　高木　和子　野地　潤家
福沢　周亮　増田　信一　湊　吉正　室伏　武
John Downing　Donald Leton

幼児の物語理解におよぼすメディア特性の影響*

——テレビ視聴による物語理解を中心として——

山形大学
高　木　和　子**

子どもたちが一人で本を読み，物語を楽しむようになるまでには，「文字が読めるようになる」という技能の習得だけではなく，多くの経験の蓄積が必要とされる。人の話をよく聞く，ことばにして話された内容を自分の経験に照して考え，とり入れる。そして，ことばによって未知の世界を想像により構成し，その中で推論をたくましくする。こうした知的行動が楽しみながら行なわれるうちに物語の世界を自らの力で構築することができるようになるといえよう。

ひとむかし前までは，文字を知る以前の子どもたちにとっての物語の世界とは，語りきかせ，年よりなどからきかされる民話などを中心としたものが全てであった。しかし，最近の子どもたちの生活の中では，大人たちからお話を聞くという活動よりも，テレビや絵本によって物語の世界に接する方が多いといえよう。絵本の場合には，描かれている絵が，物語を理解し，想像する手がかりとして大きく作用するばかりではなく，絵そのものによって物語が語られているという部分さえある。また，テレビを通して放映される物語は，登場人物が動き，しゃべるため現実世界との一体感が強く，理解もしやすいことが考えられる上に，効果のための音や音楽も含めた視聴覚的感性にうったえるという特性ももっている。

このように現代の子どもたちは，文字による自立的読書以前に多様な物語経験をもっているのであるが，これらのことは，彼らの物語理解行動にどのような変化をもたらしているのであろうか。一般に考えられているテレビ番組を見過ぎることの悪影響が存在するのであろうか。それとも，テレビによるものであれ，物語経験を多くもつことは後の読書活動によい影響を与えうると考えることができるのであろうか。マス・メディアであるテレビの影響は，社会的にみれば非常に大きいことは明らかである。しかし，一人の視聴者にとって，テレビで送られてくる番組の理解が他のメディアによるものと質的差があるものかどうかという観点から研究されたものは少ない。幼児の物語理解という領域において，伝達手段としての，お話，絵本の読みきかせ，テレビ番組という三者の特性を分析し，それらが理解にどのような効果をもつものであるかを検討することが必要とされる。

お話，絵本の読みきかせ，テレビ番組の三つの伝達方法にはどのような質的差が存在するのであろうか。第一の特性は，伝え手と受け手の間にフィード・バックが可能な状態にあるか否かである。物語とは，「語り」というその原型においては，話し手と聞き手とが同じ場におり，聞き手の理解を確認しながら語りつがれるものである。それが文章として本に書かれる場合，聞き手に対する理解への配慮は物語構成の中に組みこまれている。そしてその文章の理解は読み手が自らのペースで進行させ，時としては前へもどって確認したりしながら行われる。ここでは話し手のフィード・バックはなくとも，読み手が自ら類似の状態を作りだすことができる。ところ

---

* Level of comprehension associated with modes of story presentation.

** TAKAGI, Kazuko (Yamagata University)

が，テレビ番組や劇の上演のような場合は事情が異る。物語構成については，受け手の理解を考慮した形式がとられてはいるが，伝達そのものは送り手からの一方的なペースで行なわれ，立ち止ることが許されていない。

もう一つの質的差異は，物語情報が言語のみを通して伝達されるか，絵画などの視覚的情報をも伴なって伝達されるかという点である。お話の語りきかせと，本の読みとは言語のみによる伝達であるが，前者には音調という聴覚的特性が加わる。絵本の場合には，物語は，言語と絵画の両方により伝えられるが，読みきかせをすれば，そこに聴覚的要素も加わる。このように考えると，お話，絵本の読みきかせ，テレビの三つのメディアについて聴覚的特性をもった言語表現が行なわれるという点は共通している。視覚的情報についてはそれがない場合，平面的な絵による，動きのある立体的場面によるという差があるのだといえよう。

以上の分析の中から，テレビによって放映される物語情報の特性をとらえると次のようにまとめることができよう。すなわち，言語，視覚的情報，聴覚的情報など全ての感覚を通しての伝達が，効果の使用などによりかなり洗練された形で行なわれている。しかし，そこでの伝達は，一方的に流されるだけの，受け手からのフィード・バックによる変更のきかないものである。情報の質の点からいえば，理解にとって有利なように考えられるが，フィード・バックのきかない伝達の状況は理解には不利であると考えられる。子どもたちは，テレビ番組を楽しんでいるようであるが，こうした状況の中で理解はどのように成立しているのかを明確にとらえる必要があろう。

本研究では，同じ物語を，お話，絵本の読みきかせ，テレビ番組という三つのメディアによって与えた場合の理解度を比較することにより，これらのメディア特性が子どもの理解にどのような効果をもつものであるかを検討する。特に，送り手からの一方的ペースによる伝達に子どもたちがどのように反応しているかを吟味することにその焦点をあてて分析を進める。

実験Ⅰ　メディアの差が幼児の物語理解におよぼす効果の検討

〔目的〕

同じ物語を，お話としてきかされるだけ，絵本を読みきかされる，テレビ番組として放映されるのを視聴するという三つのメディアによって与えられた時，その物語の理解度が直後と1週間後とでどのように異るかを検討する。メディア特性の分析からの推論に従えば情報の質の点からは，お話よりも，絵本やテレビの方が理解が容易であり，情報の伝え方の点からは，絵本やお話の方がテレビよりはよく理解されると考えられる。

〔方法〕

被験者：山形市内保育園児　60名(平均年齢6歳4か月)
材料となる物語を知らない子どもたちがえらばれ，お話，絵本，テレビの各群に男女10名づつ計20名がわりあてられている。

実験材料：阿川弘之作，岡部冬彦絵
「きかんしゃやえもん」岩波書店を原作として，次の3つのメディアによる提示が行なわれた。

お話群：絵本にかかれている文章を（表紙だけ提示して）絵本を見せずに語りきかせる。

絵本群：絵本を子どもたちの方にむけ絵をみせながら読みきかせをする。

テレビ群：材料の絵本を原作として，NHK教育テレビの幼児向番組「人形劇」のシリーズの1つとして，シルエット劇として構成されたもの。放映は2回連続物としてなされたが，VTRに収録し原作に忠実になるように1回分に再構成したもの。

手続き：物語の提示は，これから「きかんしゃやえもん」というお話（絵本，テレビ）をみせます。あとでどんなお話だったか教えてもらいますからよく見て下さいという教示の後，集団的に提示した。お話群においては，物語提示前に7つの場面の絵を順次みせた後，表紙だけを提示して語りきかせを行った。

物語の理解度の測定のために，提示終了直後に個

別的に，自由再生テストと，絵カードによる再構成テストが行なわれ，1週間後には再構成テストのみが実施された。

○絵カードによる再構成テストの手続きは次のとおりである。

絵本の絵の中から主要な場面7つを選び 20cm×14cm のカードに彩色した絵を描いた。それら7枚を被験者の前にランダムに並べ，お話と同じ順序になるように並べて下さいと教示して再構成させた。この際，一番目のカードを正しく選択できなかった者には，正答を教え次を並べるように指示した。

〔結果〕

(1) 再構成テストの成績

再構成テストにおいては，絵カードの順序関係が正しく構成されている場合に点を与える。すなわち，いくつの連が正しく構成されているかを得点とした。

メディアの差による平均得点を連の位置ごとに示したのが Fig.1 である。この結果をメディアの種類（お話，絵本，テレビ）を個体間の要因とし，テストの時期（直後，遅延），カードの連の位置を個体内の要因とする3×2×6の3要因の分散分析にかけた結果，メディアの差が1%水準で有意となった（$F(2,57)=5.23$）。さらにどの群間でこの差が大きいかを Tukey の法により検討した結果，絵本とテレビの間には5%水準で，絵本とお話の間には1%水準で有意差がみとめられた。すなわち絵本群が他の二つのメディアよりも理解得点が高いことが示されたのである。テストの時期による差はなく，カードの連の位置にも Fig.1 にみられるような傾向が多少みられるが有意なものではない。しかし，メディア×テスト時期×位置の2次の交互作用に（$F(10,285)=1.29$, $0.05<p<0.1$）傾向が示された。これは Fig.2 に示すように，テレビ群の得点の特徴によるものである。お話，絵本の両群にはこうした傾向はみられないのに，テレビ群においては，遅延テストの成績が，はじめと終りの部分で特に上昇している。このことは，直後よりも遅延のテストにおいて，原因―結果という話のまとまりがより正しくつかめた者が多いことを示すものかもしれない。

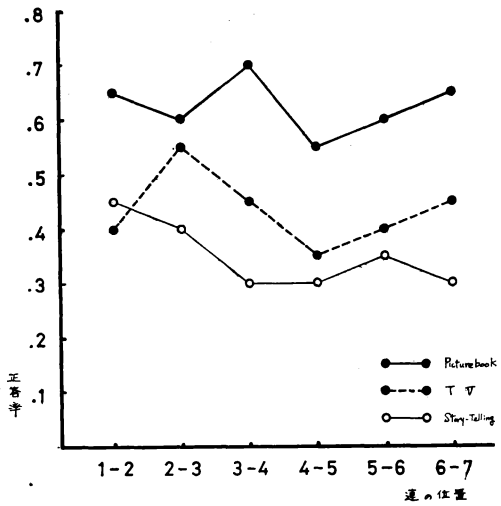


Fig.1 メディアによる再構成テストの正答率

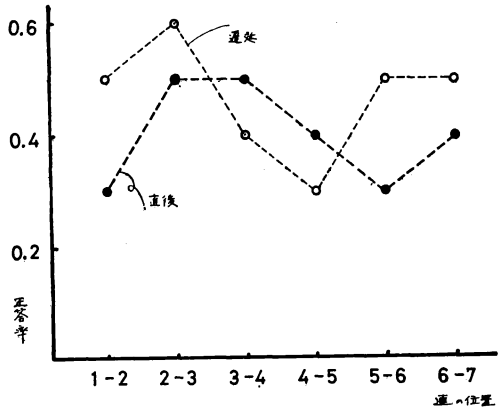


Fig.2 T V群の直後，遅延テストにおける再構成成績

(2) 再生テストの成績

再生テストの成績は，各自の自由再生内容を再構成テストにおけるのと同様の考え方で，場面間のつながりができていたかどうかによって得点化した。各群の平均得点を Table 1 に示す。

Table 1 各群における再生テスト得点

位置	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7
お話	0.1	0.2	0.3	0.1	0.2	0.3
絵本	0	0.1	0.1	0	0.1	0
テレビ	0.1	0.3	0.4	0.2	0.1	0.1

これをみると，絵本群の成績が非常に悪いことがわかる。この結果は，(1)の再構成テストの結果と矛盾する。理解の度合そのものがこれほど測定法によって異るとは考えられないので，別に原因を求めた方がよかろう。原因の一つとして，実験事態における被験者と実験者のラポートの形成の悪さが考えられる。この群の子どもたちだけが，実験者とあまりなじみがない上，テストされるという経験も不足していた。再構成テストのように動作的に反応すればよいものにおいてはこうした影響は少いが，自発的な言語反応を必要とする再生テスト事態ではこのことが大きく影響して，反応が少くなったと考えられる。

この結果は，子どもたちの理解度測定における問題を投げかけるものである。

〔考察〕

再構成テストの結果は，大むね仮説を支持するものであった。すなわち，視覚的情報も与えられる方が，言語だけの場合よりも理解が容易であり（絵本，テレビ群がお話群よりも成績がよい），情報は一方的ペースで流されるよりも，フィード・バックのある方がよい（絵本群がテレビ群よりも成績良）ことが示された。ここでの理解成績の順位が絵本＞テレビ≧お話という結果は，ここで柱として考えた二つの要因がほぼ同じ重さで効果をもつことを示すものである。

絵本の読みきかせの群が理解成績がよいのは，視覚情報もあり，聞き手とのフィード・バックもあるためである。テレビは，視聴覚情報としては豊かなものではあっても，その伝達が一方的であるために理解できない者がいるために成績が下るのであろう。

また，絵本群の成績の良さには，再構成テストという方法に対する利点も一役買っているとも考えられる。すなわち，絵本の絵はページごとに分節化されているのに対し，テレビやお話では，一筋の流れとしてしか提示されていない。7枚のカードに描かれた場面を再構成するためには，それらの場面を分節化してとらえていることが前提になるであろうから，他のメディアに比して絵本群は有利となる。テレビ群において直後よりも一週間後のテストで成績が上昇した背景を，多くの情報の中から中心的なものがとらえられ分節化が進んだためであると考えることができるが，そこにも絵カード再構成の経験も一役買っているかも知れない。

このように考えてくると，物語の理解にメディアの差がどんな影響をもつものかをより厳密に検討するためには，理解度の測定をもっと工夫する必要があることが明らかとなった。ところで，視覚情報の有無と聞き手からのフィード・バックの有無の両条件を同時に動かした場合の様子は概観できたので，物語の受容過程にとってはより直接的意味をもつ後者の条件に目的をしぼり，より厳密な実験を行うことにした。

実験Ⅱ　テレビと絵本による物語の受容過程からみた物語理解におけるフィード・バックの有無の効果

〔目的〕

幼児が物語をきかされる時，子どもの反応を確かめながら語りつがれる場合には，内容の理解がその子のペースにあって進行するが，それができない場合，理解に支障をきたすことが考えられる。テレビは，メディアとしては有用なものではあるがこの点の影響をはっきりさせておかねばなるまい。実験Ⅰにおいては，テレビは絵本に比して理解度という点では劣るという結果が示された。しかし，その結果は，再構成テストという測定方法に起因しているとも考えられた。そこで本実験では，理解度をいくつかの観点からとらえようとする。

高木ら（1977）においては，絵本の読みきかせ中の反応を分析した結果，くり返し読みきかせるうちに主要部分への集中する反応が増加することが示されている。物語に集中していることが即理解していることだとはいえないが，少くとも物語のある場面に興味をもっているとか，物語の展開がわかり，次への予想や期待をもっていることを示すものといえよう。こうした結果をふまえて，受容中の集中度の変化を分析の一つの柱とする。

次に，実験Ⅰにおいて自由再生テストがうまく利用できなかったことが指摘された。この点を解決するために二つの方法を導入することが考えられる。一つは，被験者の言語能力水準を予め一定に統制しておくこと。もう一つは，自発的再生に頼るだけでなく，質問に対する応答という形式をとることである。こうした方法によれば物語の意味内容の理解の測度としてより妥当なものが得られよう。

以上のことをふまえた上で，物語の理解過程にとって，フィード・バックの有無というメディア特性の差がどのような効果をもたらすかを検討するのが実験Ⅱの目的である。

〔方法〕

被験者：東根市内保育園児　40名

材料となる物語になじみの薄い4歳～5歳児で，WPPSI 知能検査による平均 I.Q. は 103 である。

物語材料：中川李枝子作・大村百合子絵「ぐりとぐら」福音館の絵本，および同絵本を原作としてＮＨＫ教育テレビ，「人形劇」に構成されたものの同内容部分のＶＴＲ。

手続き：40名を10名づつの小集団に分け，テレビ（ＶＴＲ）の視聴と物語絵本の読みきかせを行った。各群中の６名を対象に，１人につき１人の観察者をつけて物語受容時の集中度の観察を行った。すなわち，物語をきいた者（ＴＶ群，絵本群各20名）のうち，集中度の観察を行ったものＴＶ群，絵本群各12名である。

集中度の判定は次のような手続きによった。

物語の展開に沿い，絵本は 30（内めくり部分 14），テレビは23の場面に区分し，各場面を単位として，そこでの被験者の様子を次の３段階に分けて判定した。

集中度３：身をのり出す。場面に応じた言語行動や態度を示す。

集中度２：特に積極的動きはないが，目は場面からそらさない。

集中度１：いたずらやよそ見などをして落着かない。

物語提示直後と１週間後に次の二つの理解テストが個別に実施された。

① 再生テスト：初めに主人公の名をたずね，ぐりとぐらがどんなことをしたお話ですかとの教示により自由再生を求める。十分な再生ができない場合，物語の展開に沿った10項目について質問し答えさせる。採点は10の項目につき，自発再生２点，質問への正答１点とする。

② 再構成テスト：物語の主要場面８つを絵カードにしたものを用い，実験Ⅰと同じ要領で再構成させる。採点も実験Ⅰと同様である。

〔結果〕

(1) 被験者の知能水準の統制

実験対象となった保育園の４歳児全員に実施された WPPSI 知能検査の結果を本実験の被験者となった各群について示すと次のとおりである。

Table 2　各群の平均 I.Q. とその範囲

	受容時の反応をとる群	理解テストのみの群
テレビ群	105（ 76～132）	99（ 81～116）
絵本群	101（ 83～118）	103（ 97～113）

群間により多少のでこぼこはあっても，全体としては差はなく，知能水準は統制されているといえよう。

(2) 理解テストの成績による分析

① 再生テスト成績

再生テストに用いられた10の質問項目を物語の展開部位と対応させて，No.1～No.3 を起，No.4～No.6 を承，No.7，No.8 を転，No.9，No.10 を結という４つの区分に分け，各部位における平均得点を算出して，物語展開のどの部分に対する理解がよいのかを分析した。

メディアの差およびテスト時期の差による各物語部位の質問に対する平均得点を Fig. 3 に示す。ここでの得点をメディア（テレビ，絵本）を個体間要因とし，テスト時期(直後，遅延)と物語部位(起・承・転・結)を個人内要因とする 2×2×4 の３要因混合型の分散分析を行った結果，メディアの主効果 $F(1, 60)=6.80$，$p<0.05$ と物

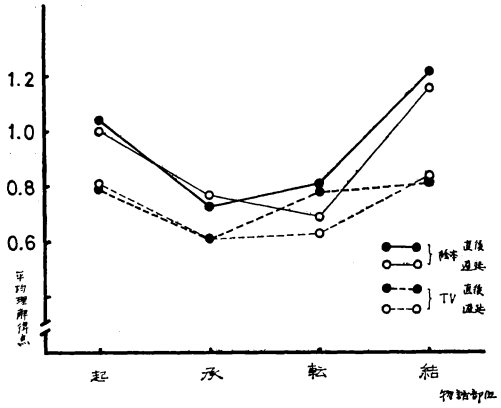


Fig. 3　Exp. II における各条件ごとの理解成績

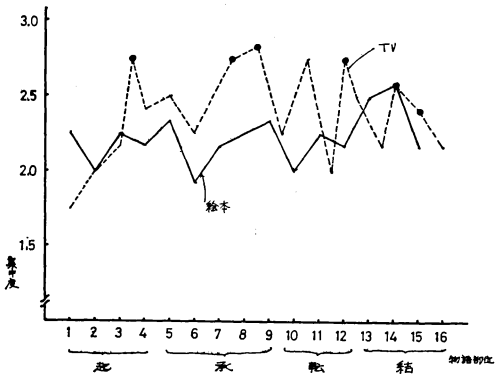


Fig. 4　TV絵本群における物語展開に伴う集中度の変化

語部位の主効果 F(3, 180)＝12.22, P＜0.01 とが有意となった。またメディアと物語部位との交互作用にも傾向, F(3, 180)＝2.20, 0.05＜P＜0.1 がみられた。これらの結果は，テレビ群より絵本群の方が成績がよく，質問も物語部位の中間部分に関するものに対しては成績が悪いこと，さらに初頭と終末部の成績がよい傾向は絵本群においてより顕著であることを示すものである。

② 再構成テストの成績

再構成テスト得点は実験Ｉと同様の方法で集計，分析した。メディア（テレビ，絵本）テスト時期（直後・遅延），カード位置（１～７）の３要因による混合型分散分析を行った結果，メディアによる差は有意ではなく，実験Ｉでの結果と同様なカード位置による主効果が F(6, 180)＝3.53, P＜0.01 と有意になった。さらにテスト時期の要因については，遅延テストの方が成績がよい傾向 F(1, 30)＝3.28, 0.05＜P＜0.1 がみられた。ここでの結果は，実験Ｉでの結果と異りカードの位置として中間部の成績が悪いことが示されただけで，理解とメディアの関係を明らかにすることはできなかった。

(3) 物語受容中の集中度の分析

① 物語展開による集中度の変化

テレビ群と絵本群の物語展開による集中度の変化を比較するために，絵本群でのめくりの部分を除き，物語内容を対応させるように場面を位置づけて，そこでの被験者の平均集中度をプロットしたのが Fig.4 である。これをみると，テレビ，絵本両群とも物語内容の進行に伴った類似の集中パターンを示していることがわかる。すなわち，テレビ，絵本というメディアの相違にもかかわらず，物語としての起承転結の構成にあった話題の展開に応じて集中し，解消するという一つのまとまりをもって対応していることが明らかである。

② 集中度の高低と物語理解との関係

集中度という，物語への注意をむける反応は，物語の構造と対応して変化していることが明らかになったが，その中での個人差は非常に大きい。そこで集中度の観察を行った各群12名のうち，全体としての集中度得点が上位から５名，下位から５名をとり，集中度の高低により，受容過程や理解度が異るかどうかの分析を行った。

まず，集中度の上下は物語展開のどの部位において大きな差となっているかをみるために，テレビ，絵本各群において集中度の高低により，物語展開部位ごとでの集中度の変化を示したのが Fig. 5 である。集中度の差は特に前半部において大きい傾向がみられる。

次に集中度と物語理解との関係をみるために，再生テストの成績の比較を行った。各条件における再生テストの成績を示したのが Fig. 6 である。集中度の高低による成績の差が示されている。そして特にテレビ群においてその差が大きい。被験者の人数が各群５名と少いが試みに，メディア (2)×集中度(2)×物語部位(4) の３要因の混合型分散分析を行った結果，メディア差に傾向が，

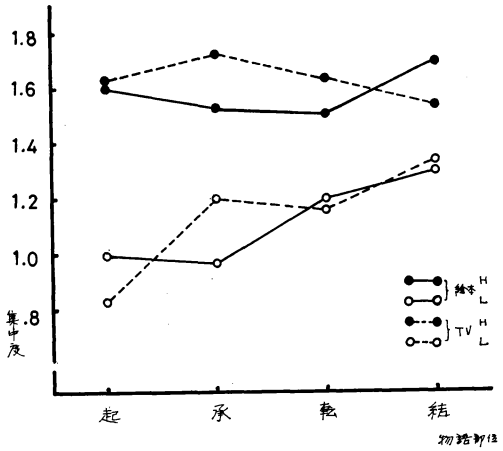


Fig. 5　集中度の高低と物語部度との関係

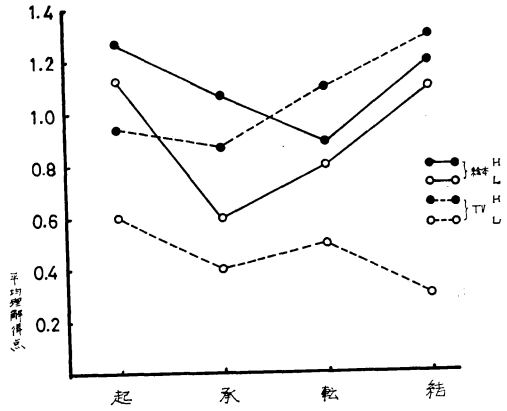


Fig. 6　集中度の高低による理解テスト成績

($F(1,16)=4.29$, $0.05<p<0.1$)，集中度の高低($F(1,16)=10.01$, $p<0.01$) と，物語部位 ($F(3,48)=3.63$ $p<0.05$) には有意な差がみとめられた。またメディアと集中度との交互作用にも多少の傾向 $F(1,16)=2.50$ $0.5<p<0.1$ がみとめられた。ここで示された結果は統計的な確度は低いとはいえ，集中度の高い者は理解度も優れていること，特にテレビ群においては，集中度の高低と理解度との関係が顕著であり，集中度の低い者の理解度がかなり劣ることが示されたと考えてよかろう。

〔考察〕

テレビと絵本の読みきかせというメディアの差が物語の理解にどのように影響するかを，理解度の測度との関係で分析した結果，実験Ｉでの測度である再構成法においては，差が認められなかった。しかし手がかり再生によるテスト結果には，有意な差が示され，絵本の読みきかせ群の成績がよかった。再構成法での差がみとめられなかったのは，物語の構造の問題というよりも４歳児という年齢における継時的情報記憶能力のためかも知れず(高木；1977)，理解テストとしての再構成法については今後よりつっこんだ分析を進める必要があろう。

知能水準の統制のもとでの再生法による結果から，テレビ群の理解成績が劣ることが示されたことは，テレビメディアの情報の質の豊富さによる促進効果よりも子どものペースに合わせられないというマイナス要因の方がこの年齢の子どもにとって大きいことを示すものである。情報の分節化ができにくいために理解が劣るのではないかという実験Ｉの結果からの推論は，集中度の変化の分析において，絵本群と同パターンの変化を示したことから，否定できると考える。すなわち，Weiss(1969)がいうように，この程度の物語内容であれば全体的文脈の中への個々の話題の展開としてとらえることが可能であることを示している。

最後に，集中度の高低と理解度との関連の分析において，メディアの差よりも集中度の高低の差の方が理解テストの結果に大きく影響していることが明らかにされた。そして，さらに問題となるのは，有意な差として示されなかったとはいえ，テレビ群においては集中度の低い者の成績が非常に劣るという点である。これを，集中の高低の差が特に前半部分においての差に依存しているという結果と結びつけて考える時，テレビのような一方通行のメディアでは，前半部分で集中してみられないことが理解するという過程にとってあとあとまで尾をひく。すなわち集中度そのものは効果音その他にひきずられて後半で回復してきたとしても，内容理解に至らないままに終ってしまうことが考えられよう。本研究での結果は，被験者の数が少なかったため上記のことを結論するまでには至らないが，問題提起のための材料とはなると考えられる。

〔総括〕

幼児の物語理解が，その物語を伝えるメディアによってどのように異るかを分析し，子どもの発達における後の物語理解のための経験として，現代の幼児の生活でのメディア状況をどのようにとらえたらよいかを考えようとした。幼児の生活の中にあるメディアとして，お話，絵本の読みきかせ，テレビという三つをとりあげ，理解テストに及ぼす影響をとらえようとした。理解を何でとらえようとするかという基本問題について多くの指摘がなされたが，それは今後の検討にまつこととして，本研究での一応の結論をのべると次のようである。

5歳児に対して，「きかんしゃやえもん」という物語を用いた実験Iにおいては，絵カードの再構成という方法で理解が測定され，そこでの結果は，絵本群が他の二群よりも理解成績が有意に優れているというものであった。しかし，メディアの差がどんな要因に規定されるかを分析した場合，この三者の比較から何らかの結論をひき出すことは困難である。そこで，テレビに焦点を合わせるという意味で，絵本の読みきかせとテレビの比較検討を行った。

4歳児に対して，「ぐりとぐら」という物語を用いて行った実験IIの結果からは，手がかり再生による理解成績では，絵本群の方がテレビ群よりも優れていることが明らかとなった。さらに物語受容中の集中度の分析から，テレビ群では集中度の低い子の理解成績が悪い傾向が示された。この結果は，統計的に有意なものにはならなかったが，テレビのメディアとしての特性に起因するものと考えられる。布留（1971）の指摘にまつまでもなく，テレビ番組は一方的に流され，子どもは受身の姿勢でいても効果音などの情動的刺激によって物語を楽しむことができる。こうした受身の姿勢は物語の全体理解という認知的活動をはばむことがあるのではなかろうか。集中度の高い群では，絵本群とまさるとも劣らない理解成績を示していることを考え合わせる時，テレビは，積極的姿勢で受容できるようになってさえいれば，認知的過程に対する悪影響はないと考えてよかろう。お話や読みきかせのように，子どもの顔をみながら理解への配慮をしてやることのできないメディアだけに，こうした積極的構えをもてる子にするにはどうしたらよいかを考えていく必要がある。それにはまず，ここでとらえた集中度なるものが，子どもの認知的過程の中でどのような位置を占め，どんな構造を反映しているものなのかをとらえておくことが大切となろう。それをふまえた上で，テレビの受容を積極的な姿勢で行なえる子どもにするためにはどのような働きかけが必要かが明らかになると考える。高木(1978)に示されている物語シエマの形成などがそこには大きくかかわってくると考えられよう。

Foot note

本研究の資料収集にあたっては山形大学教育学部の高村みどり，奥山弘美ほか児童学研究室の皆様の協力をえました。付記して感謝の意を表します。なおこのデータの一部は高村みどりの昭和52年度山形大学卒業論文としてまとめられている。

文　献

Weiss, W. 1969 Effect of the mass communication, In G, Lindzey and E. Aronson (Eds) *The Handbook of Social Psychology Vol. 5*, Addison-Wesley, Mass.

布留武郎　1971　テレビジョンと児童——効果に関する考察　その1，その2——文研月報8月・9月号

高木和子・小林幸子・田代康子・沢田瑞也　1976　絵本の読みきかせに関する研究(1)——くり返し読みきかせによる分析——読書科学　18，105-113.

高木和子　1977　幼児における継時的情報処理能力の発達——Temporal Order Memory について——山形大学紀要(教育科学) Vol. 6, No. 4, 549-558.

高木和子　1978　物語シエマの形成における幼児向け物語のもつ繰り返し構造の役割，山形大学紀要（教育科学）Vol. 7, No. 1, 83-106.

SUMMARY

The purpose of this study was to compare the amounts of story comprehension occurring with oral story-telling, picture book-reading and television presentations of children's stories. The story, "Steam-locomotive Yaemon", was presented to three groups of 5-year-old children in the three modes. An immediate recall and an immediate and 1-week delayed comprehension test, consisting of a reconstruction exercise, were administered to the three groups. The picture book reading group attained higher comprehension scores than the other two groups; the mean differences between the oral story-telling and the television presentation groups on the immediate and delayed comprehension tests were not significant.

The story, "Guri and Gura" was presented to two groups of four-year-old children, in picture book-telling and television program modes. The picture book-telling group obtained higher scores on a cued-recall test than the television program group. Children with high ratings for listening and viewing concentration obtained higher comprehension scores than children with lower concentration ratings. This difference was particularly evident in the television program group. The lower level of comprehension obtained by children with concentration difficulties was attributed to the lack of feedback for responses and the automatic progression of the television grogram.

日本語クローズ法の基礎的研究*

広島大学
山　田　　純**

クローズ法（cloze procedure）は，Taylor（1953）が考案した英文の可読性測定の一技法である[1]。これは，ある長さの文章の中の語を機械的に（通例5～7語間隔で）削除し，代りに空白を設け，被験者に最も適当な語を入れさせる所謂「文章完成法」の一種である[2]。理論的には，ゲシュタルト心理学の閉合の要因（factor of closure）に関与するもので，不完全な形態を完全なものにしようとする人間の性向を，言語に応用したものである。

クローズ法による可読性測定の手続きは，理想的母国語使用者のグループのクローズ反応に基づき，テキストの難易を決定するものであり，前者（母国語使用者）を一定に保ちながら後者（テキスト）を変化させるものであった。しかしながら，クローズ法が可読性測定に関して信頼できるとするならば，逆にテキストを一定に保った場合，被験者の言語能力または読解能力が測定できるはずである。こうした考えに基づき，1960年以降，クローズ法は様々な被験者の言語能力測定のための技法としても用いられるようになった。例えば，異なる社会階層(SES)に属する人々の言語使用の研究(Musgrave, 1963; Peisach, 1965；Robinson, 1965；Poole, 1972)，失語症の研究（Fillenbaum & Jones, 1962)，聾児の言語特性の研究（Cohen, 1967)，外国語学習者の言語能力の研究(Oller, 1972, 1973；Aitken, 1977；Hanzeli, 1977)など多方面に及んでいる。

しかし，わが国でクローズ法を日本語テキストに適用したのは，わずかに芝（1957）と北尾（1960）くらいである。しかも，両研究は，成人を対象とした日本語テキストの可読性測定を目的とするものであった。

英米における夥しい英語クローズ法研究に比べると，日本語クローズ法研究は全く未発達であると言わなければならない。今後，わが国において多方面に亘るクローズ法研究を促すため，まず，日本語クローズ法においても異なる言語能力をもつ被験者集団の言語能力が測定できることを実証しなければならない。本稿は，その基礎的研究の一環として，クローズ法が小学校児童の言語能力または読解能力をどの程度の信頼性をもって測定できるかを検討しようとするものである。本研究目的は，過去，英語クローズ法に関して重要な論点となった次の4つの問題を日本語クローズ法に当てはめて検討することにある。問題は以下の通りである。

(1) クローズ採点法に関して，削除した語のみを正答とする正語法（Exact-word scoring method）と統語論的意味論的に許容される語も正答とする適語法(Acceptable-word scoring method）の両採点法のうち，簡便な前者を用いることが許されるか否か。

(2) クローズ法が言語テストとして充分に高い信頼性を有するか否か。

(3) クローズ法が言語テストとして充分に高い妥当性を有するか否か。

(4) クローズ法が言語テストとして充分な弁別力を有するか否か。

このような4つの問題を検討した後，クローズ法がわが国の国語教育において，国語テストとしてさらには指導技術として，いかに活用され得るかを考察することも

---

* An evaluation of the cloze procedure in assessing the linguistic competence of Japanese children.

** YAMADA, Jun (Hiroshima University)

本稿のもうとひつの目的である。

方　　法

被験者　呉市立阿賀小学校3学年1クラス38名（小3グループ），4学年1クラス36名（小4グループ），5学年1クラス41名(小5グループ)，6学年1クラス40名(小6グループ)，の4グループが実験グループとして選ばれた[3]。また，対照グループとして，広島大学教育学部学生（3年生および4年生）50名が無作為に抽出された。この対照グループは，教養ある日本人と見做される学生から成るという点で，理想的日本語使用者の集団からのサンプルと考えてさしつかえない。なお，いずれのグループも男子と女子はほぼ同数となっている。

材料　クローズ法のためのテキストとして，「動物のへんそう」(『小学校国語四年上』昭和35年度文部省検定済教科書，pp. 86-89，学校図書株式会社）が選ばれた(Table 1 参照)。

Table 1　Prose Passage Used for Cloze Study.

動物のへんそう

野原*からぱっと飛びたったばったを，つかまえようと思っておりた所へ行っても，もうみつからない――こんなけいけんは，よくあります。これは，ばったの色が1. **□の色ににているから2. □。動物は，このように身を3. □ための自然のしくみを 4. □います。

あぶらなやだいこんの5. □にいるあおむしは，もんしろちょうの6. □です。あおむしも，ばったと同じ7. □，葉の色ににた緑色8. □しています。もんしろちょうは，たくさん9. □たまごを葉に産みつけ 10. □が，そのたまごが，みんなぶじ 11. □ちょうになるというわけ 12. □いきません。あおむしは，すずめや 13. □のような小鳥に食べられ14. □し，あしながばちなどにもおそわれ15. □。あおむしにはおそろしいてきが，たくさん16. □のです。あおむしが葉の 17. □によくにているのも，この18. □てきから身を守るのに19. □いると考えられます。

これ20. □，こん虫のれいですが，鳥21. □けものはどうでしょう。雪国 22. □すむ，らいちょうやえちごうさぎは，冬，23. □が雪にうずまっているころ24. □，はねや毛がまっ白です。25. □，春になって雪がとける26. □，らいちょうは，地面の色に27. □，茶色でまだらのはねに28. □，えちごうさぎは，茶色の毛に 29. □ます。らいちょうやえちごうさぎは，こうして 30. □をねらうてきの目を31. □のです。

動物の中には，32. □だけでなく，形までまわり33. □ものににていて，てきに34. □ないようになっているものが 35. □ます。しゃくとりむしがかれえだににて 36. □，このはちょうが木の葉に37. □だったりするのは，その38. □です。ハワイには，おもしろい形の 39. □がいます。あとあしや中あし40. □木の葉のようなもの41. □つけているので，ちょっと見ると，42. □のえだに葉がついて43. □ようにしか見えません。また，マライ半島44. □，インドにいるかまきりの中45. □，きれいなばらや，らんの花 46. □の色や形をして47. □ものもあります。これらの48. □は，近よって来る虫を食べて49. □います。これなどは，てき50. □身を守るためだけで51. □，えものをとるためにも役だっているれいです。

* 小3グループおよび小4グループについては未習漢字には振り仮名を付けて提示した。

** 空白はすべて同じ長さにした。

原則的には，どのようなテキストを選んでもよいわけであるが，小学校レベルであること，被験者がかって読んだことのない文章であること[4]，文体的な観点から基本となる文章であること，の条件を考慮して，この説明文が選ばれた。

手続き　グループ別に一斉にクローズ作業を実施した。いずれのグループも授業の一部として，このテストを実施し，被験者は真剣にこの作業を行なっている。小学生グループについては，用例をあげながら空白に入り得る「単語」の概念を示した。教示は，「空白に最も適当な単語を入れなさい」であった。小学生グループは約30分，対照グループは約12分を要している。

採点　削除した語と同一の語のみを正答とする正語法と，脈絡的に容認される語も得点を与えるクローズエントロピー法の両採点法を用いた。正語法では，正反応に1点を与えて51点満点とし，各得点を百分率に換算した。

クローズエントロピー法は，Darnell (1970) によって

クローズ法に適用された情報理論に基づく技法である。基本的には，理想的言語使用者である対照グループによるクローズ反応を基準として，その項目における様々な反応に得点の重み付けを行なうものである。1項目の得点Dは，$D=H-I(H=-\sum p_i \log_2 p_i,\ I=\log_2 1/p,\ p_i$ は，クローズ反応の頻度率）によって算出され，各被験者の得点は$\sum D$となる。しかし，このクローズエントロピー法は複雑であるということから，Reilly（1971）は極めて簡略なクローズエントロピー法を提案している。これは，各被験者の総合得点 T_k をひとつの公式 $T_k=\sum \log_1 N_k$（N_k は当該被験者と同じクローズ反応をした理想的言語使用者数）で示される。例えば，Table 1の第1項目において，対照グループのうち40名が「草」という反応をしているが，実験グループの被験者がこの「草」という反応をした場合，その得点として，$\log_{10}40=1.60$が与えられる。他方，対照グループのうち5名が「葉」という反応をしているので，実験グループの被験者が「葉」という反応をした場合，その得点として，$\log_{10}5=0.69$ が与えられる。本研究では，この Reilly（1971）の簡略クローズエントロピー法を用いた。このようにして得られた被験者の得点は，対照グループによって得られた各項目の最大値の総和を基準として，百分率に換算された。

このように2種類の採点法を用いた理由は，理論的には正語法が必ずしも適切な採点法ではないかもしれない可能性があるからである。例えば，Table 1の第1項目に関して，「葉」ではなく作者の用いた「草」が入らなければならないとする積極的な理由はなく，「葉」を0点とし，「草」を1点とするならば，前者の反応をした被験者の言語能力を不当に評価することになる。したがって，この2種類の採点法がどの程度異なるかを調査することは，極めて重要なことである。

なお，採点に際しては，概して芝（1957）の採点基準に従い，次の場合は正答とした。

(1) 漢字または仮名の書き誤りで，明らかに正答の漢字また仮名を意図していると思われる場合。

(2) 漢字で書くべきところに同音の仮名を入れた場合。

(3) 送り仮名などを不注意から重複したり，欠落したもので，それが他の意味に取れない場合。

結　　果

信頼性　対照グループの各項目における反応数とクローズエントロピー得点は，Table 2に示す通りである。各項目の最大クローズエントロピー得点の総計は 79.46で，作者のクローズエントロピー得点の総計は 72.75であった。また，正語法とクローズエントロピー法による各グループの平均得点（%）と標準偏差値（%）は，Table 3 に示す通りである。

Table 2　Responses by Referent Group

Cloze item No.	Response	No. making the response	log(n)
1.	**草***	40	1.60
	葉	5	.69
	野　原	3	0.47
2.	**で　す**	49	1.69
3.	**守　る**	48	1.68
4.	**も　っ　て**	31	1.49
	知　っ　て	7	.84
	利　用　し　て	7	.84
	備　え　て	3	.47
	心　得　て	2	.30
5.	**葉**	42	1.62
	花	3	.47
6.	**幼　虫**	46	1.66
	子　ど　も	2	.30
7.	**よ　う　に**	36	1.55
	で	8	.90
	く	3	.47
8.	**を**	49	1.69
9.	**の**	50	1.69
10.	**ま　す**	48	1.68
	る	2	.30
11.	**に**	50	1.69
12.	**に　は**	50	1.69
13.	つ　ば　め	27	1.43
	も　ず	5	.69
	め　じ　ろ	4	.60
	ひ　ば　り	4	.60
	は　と	3	.47

	つぐみ	2	.30
14.	**ま す**	35	1.54
	る	13	1.11
15.	**ま す**	49	1.69
16.	**い る**	48	1.68
	あ る	2	.30
17.	**色**	49	1.69
18.	おそろしい	15	1.17
	天	10	1.00
	外	8	.90
	よ う な	7	.84
	よ う に	3	.47
	たくさんの	2	.30
19.	**役 立 っ て**	27	1.43
	適 し て	14	1.14
	用	3	.47
20.	**は**	30	1.47
	ら は	15	1.17
	ま で は	2	.30
21.	**や**	49	1.69
22.	**に**	50	1.69
23.	地 面	22	1.34
	山	4	.60
	野 原	4	.60
	野 山	3	.47
	草	2	.30
	土	2	.30
	草 木	2	.30
	体	2	.30
	木	2	.30
24.	**は**	29	1.46
	に は	20	1.30
25.	し か し	27	1.43
	と こ ろ が	7	.84
	で も	5	.69
	そ し て	5	.69
	や が て	2	.30
26.	**と**	21	1.32
	こ ろ	20	1.30
	こ ろ に は	7	.84
27.	**似 た**	27	1.43
	似 て	12	1.07
	な り	2	.30
28.	**な り**	31	1.49
	変 わ り	13	1.11
	はえ変わり	2	.30
29.	な り	31	1.49
	変 わ り	18	1.25
30.	**自 分**	27	1.43
	自 分 た ち	14	1.14
	彼 ら	5	.69
	え も の	3	.47
31.	**ご ま か す**	18	1.25
	の が れ る	7	.84
	あ ざ む く	5	.69
	く ら ま す	4	.60
	ま ど わ す	3	.47
	そ ら す	2	.30
	のがれている	2	.30
	か わ す	2	.30
32.	**色**	45	1.65
33.	**の**	48	1.68
	に あ る	2	.30
34.	**見 つ か ら**	21	1.32
	わ か ら	11	1.04
	気 づ か れ	7	.84
	お そ わ れ	3	.47
	見 え	2	.30
35.	**あ り**	35	1.54
	い	15	1.17
36.	**い た り**	33	1.51
	い て	8	.90
	いるのや	6	.77
37.	**そ っ く り**	47	1.67
38.	**例**	38	1.57
	た め	19	1.27
	一 例	2	.30
39.	虫	23	1.36
	動 物	11	1.04
	昆 虫	6	.77
	か ま き り	3	.47
	ち ょ う	3	.47
40.	**に**	38	1.57
	が	8	.90
41.	**を**	47	1.67
42.	**木**	50	1.69
43.	**い る**	50	1.69
44.	**や**	44	1.64
	の	5	.69
45.	**に は**	46	1.66
	に も	2	.30
	に	2	.30
46.	び ら	30	1.47
	な ど	11	1.04
	そ っ く り	4	.60
47.	**い る**	50	1.69

48.	**かまきり**	22	1.34
	虫	10	1.00
	動物	8	.90
	昆虫	7	.84
49.	生きて	36	1.55
	しま	8	.90
	生活して	5	.69
50.	**から**	49	1.69
51.	**なく**	45	1.65
	はなく	5	.69

* 太字のクローズ反応は作者の用いたものである。なお，#13は「むくどり」，#23は「あたり」が作者によって用いられているが，対照グループの反応には現われていない。

に分析を行なう)。

次に，テストとしてのクローズ法の信頼性（折半法およびK-R21）を Table 5に示す。

Table 5 Reliabilty of Cloze Procedure in terms of Split-half and K-R 21 Coefficients.

	3	4	5	6	R
Split-half	+.671**	+.730**	+.598**	+.692**	+.143
Kuder-Richardson21	+.758	+.730	+.568	+.666	−.159

**$p < .01$

Table 3 Means and Standard Deviations of Cloze Scores (%)

	3		4		5		6		R*	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Exact-word Scoring	31.88	12.88	40.01	13.36	43.04	10.07	51.63	11.87	69.76	5.98
Clozentropy Scoring	41.29	15.90	52.44	16.38	57.36	13.42	67.85	14.33	88.93	4.58

*R（Referent Group）以下同じ。

上述したように，被験者が統語論的および意味論的に容認される反応をした場合，作者が用いた表現と異なるというだけでその反応を誤反応とする積極的な理由は存在しない。しかしながら，Table 3 が示すように，クローズエントロピー得点と正語法による得点とは相対的に類似している。両採点法による得点間の相関関係は，Table 4 に示す。

Table 4 Correlation Coefficients between Exact-word and Clozentropy Scoring Method.

	3	4	5	6	R
n	38	36	41	40	50
r	+.967**	+.978**	+.950**	+.970**	+.692**

**$< p.01$

Table 4 より，実験グループでは両採点法に極めて高い正の相関関係があることがわかる。他方，対照グループでは相対的に低くなってはいるが，依然として高いと言える[5]。したがって，少なくとも実験グループにおいては，簡便法として正語法を用いてよいことが証明されたことになる。(以下では，正語法による得点結果を中心

Table 5 より，実験グループに関する限り，それぞれの信頼度係数は満足のゆくものであると言えよう[6]。対照グループにおいて有意な信頼性が得られなかったのは，対照グループにとってこのクローズ法が容易すぎたからである。しかし，注意すべきは，本研究では対照グループの言語能力を測定しようとしたのではなく，あくまで実験グループと対照させるためのみにこのグループ構成したということである。

妥当性　ここでは，被験者の全体的言語熟達度(overall language proficiency)あるいは国語学力と深い関わりがあると思われる国語定期テスト（小学校同好会編，西日本書房）の平均点（最近行なった6〜8回分の平均点）とクローズ得点との相関関係によって，クローズ法の妥当性を考える。結果はTable 6 に示す通りである。

Table 6 Validity of Cloze Procedure

	3	4	5	6
Correlation with Japanese achievement tests' scores	+.710**	+.721**	+.668**	+.693**

**$p < .01$

Table 6 に示す結果より，クローズ能力は全体的言語熟達度あるいは国語学力とかなりの相関関係をもつと言える。それゆえに，クローズ法は国語学力テストとして充分に機能し得ると考えられる。

弁別力　被験者の能力を充分に弁別するか否かがもうひとつの問題となる。クローズ法が学年間の能力差を弁別するか否かをみるため，一元配置の分散分析を行なった。その結果，グループの主効果は有意であった（$F=81.55$；df＝4, 200；$p<.001$）。Newman-Keuls 検定の結果，小4グループと小5グループ以外のすべてのグループ間には1%水準で有意差が認められ，小4グループと小5グループの間にも差の傾向が認められた（Fig. 1）。

さらに，グループごとに上位3分の1の被験者と下位3分の1の被験者との2グループに分け，各項目の弁別指数（Discrimination Index，｛(上位グループの正反応数)－(下位グループの正反応数)｝÷（グループの被験者数）を求めた。弁別指数を ＋1.00～＋.60，＋.59～＋.30，＋.29～＋.01，0，－.01～－.29，－.30～－1.00 に分け，クローズ項目の分布を Table 7 に示す。

Table 7　Distribution of Correct Responses in terms of Discrimination Index.

	3(n＝13)	4(n＝12)	5(n＝13)	6(n＝13)
＋1.00～＋.60	10	4	2	3
＋ .59～＋.30	16	23	18	16
＋ .29～＋.01	9	16	17	22
0.00	12	7	12	8
－ .01～－.29	3	1	2	1
－ .30～－1.00	1	0	0	1

Table 7 からわかるように，通例，テスト項目として適切であるとされる ＋.30 以上の弁別指数をもつ項目は小3・小4グループにおいて全体の50%以上，小5・小6グループにおいて全体の35%以上，となっている。

考　　察

本研究は，クローズ法が日本語に適用可能であり，日本語の全体的言語熟達度あるいは国語学力を充分に測定し得ることを示した。

クローズ法の最大の利点は，その作成が極めて容易なことにある。機械的に5～7語間隔で空白を設けるだけでよい。「語」の厳密な認定は，言語学の中でも難問のひとつであるが，クローズ法の場合には「語」の認定を厳密に行なう必要はない。必要なことは，「語」を無作為に削除することだけである。しかも，正語法とクローズエントロピー法との間に極めて高い相関関係があり（r＞＋.950），正語法を実際に用いてもよいことから，その採点も非常に簡単である。したがって，小学校の国語教育において，クローズ法は容易に利用できるであろう。ただし，Table 5 に示されたように，対照グループではクローズ法は信頼できるテストとなっていないという事実は無視できない。これは，本研究で用いたテキストが対照グループにとって易しすぎることに帰因する。このことは，クローズ法のためのテキストとしては，ほぼ被験者の言語能力に即するものを選ぶべきであることを示唆している。さらに，Table 7 の結果を加味するならば，小学校4年用教科書に現われるような散文は，弁別指数の高い項目が多くなるという点で，小学校3～4年の児童のためのテストとして最も適当であると言えよう。

このように簡単に作成されるクローズ法もその利用法は無限である。まず第1に，児童の全体的な言語能力を

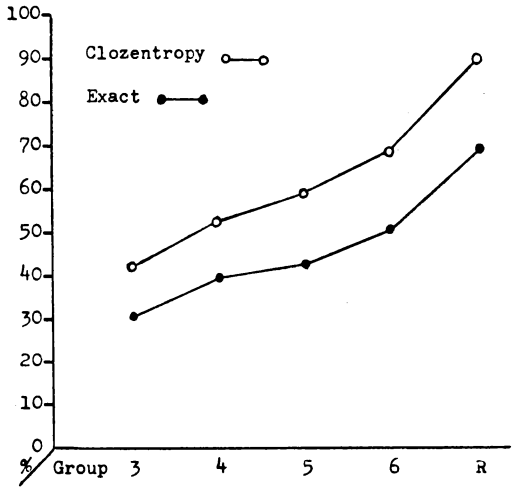


Figure 1 Group Differences of Cloze Mean Scores

把握できることから，児童の言語発達段階を見取り，言語到達目標を設定することができる（Fig.1 を参照）。

Bormuth (1967) は，小学校4年と5年の児童（アメリカ人）を対象として同一のテキストを用いたクローズ法と多肢選択法を対置させ，クローズ法で 38% の正答を得た児童は多肢選択法で通例 75% の正答を，クローズ法で 50% の正答を得た児童は多肢選択法で通例 90% の正答を，それぞれ得ると報告している（小学校6年児童については，Jones and Pikulski, 1974 を参照）。したがって，クローズ法で約 40% 以下の正答率では，該当の原テキストが充分に理解できないという目安が得られるが，これを本研究結果に敷衍するならば，小3～5グループの平均以下の児童は，原テキストが充分に読めるとは言えないことになる。それゆえに，教師は，クローズ法では例えば 50% の正答をめざして指導を行なうことができる。さらに，誤反応の分析に基づき，あるいは，弁別指数の大きいクローズ項目の特性を検討することによって，効果的な言語指導を行なうこともできるであろう。本研究では詳細な分析を行なわなかったが，例えば，小4グループで弁別指数の大きいクローズ項目は，第2, 6, 15, 41 項目などで，下位群児童の，文体(丁寧体)，類義語，格助詞の機能など，言語知識の不足を示唆している。教師は，このような言語要素を中心として，下位群の児童に矯正的な言語指導を施すこともできるであろう。

第2に，クローズ法はテストとしてだけではなく，読解力あるいは言語能力をつけるための指導技術としても利用される。Goodman (1967) は，読みを「心理言語学的推測ゲーム」(psycholinguistic guessing game) であるとし，受身的な言語活動ではなく，統語論的，意味論的，音韻的手掛りなどを用いる能動的言語活動であると述べている。クローズ練習は，Goodman の読みのモデルに沿うものであると考えられる。事実，Kennedy and Weener (1973) は，小学校3年児童（アメリカ人）を対象として，クローズ法による読み指導の効果を報告し，Plaister (1973) は，外国語として英語を学習している学習者の読みの指導にクローズ法が有効であると論じている。もとより，クローズ反応を行なうことはゲーム的な面があり，授業でそれを利用するならば，児童の動機付けの点においても効果を期待できる。特に，クローズ項目の中には非常に難しい項目から非常に易しい項目まで変化に富んだ言語単位が含まれているので，いわゆる読書（学業）不振児にも興味をもって参加する機会が大いに与えられるであろう。

このような議論は，読解力が極めて劣っているとされる日本人聾児 (Steinberg, *et al.*, 1977) の言語指導をはじめ，様々な分野に適用できるであろう。例えば，近年急増している外国人の日本語学習者の読み指導(Brière, *et al.*, 1978) などにも利用できる。

今後の課題として，日本語クローズ法による理論的あるいは実践的な心理言語学的研究が発展されなければならないと考える。

註

1) 本クローズ研究において，建設的なご意見ご批判をいただいた広島大学教育学部外国人教師 Dan Douglas 博士に対して心より感謝申し上げる次第である。

2) Taylor(1953：417) は，通常の文章完成法との違いは文脈と相互関連した一連の空白が設定されることおよび作者と被験者の一致度を連続的に抽出できることであるとしている。

3) 本実験を実施し，貴重な情報を提供して下さった呉市立阿賀小学校教諭山田由紀子氏，吉盛不染氏，相田道夫氏，宗西美智子氏に対して深謝申し上げる。この4氏のご協力なしには，本稿が完成することはなかったであろう。

4) 英語学習者を対象とした研究で，Douglas，山田(1978)はクローズ作業に先立って原テキストを読むことの効果を明らかにしているが，日本語クローズの場合にもこの効果があることが考えられるため，それをコントロールする必要があったからである。

5) 対照グループにおいて両得点法の相関が比較的低く

なっているのは，被験者の同義語，同義表現，同義構文に関する知識が豊富であり，それだけ作者の用いた言語表現との一致が低くなるからであると思われる。

6) 他のグループに比べて小5グループにおける信頼性がやや低くなっているが，Table 3 に示すように，得点の分散がやや小さくなっていることもその一因である。これは，小5グループ抽出が偶然に充分ランダム化されていなかったことによるかもしれないが，今後，この点について小5グループの再調査を行なう必要性があろう。

参考文献

Aitken, K. G. (1977) "Using Cloze Procedure as an Overall Language Proficiency Test," *TESOL Quarterly*, 11, 59-67.

Bormuth, J. R.(1967) "Comparable Cloze and Multiple-choice Comprehension Test Scores," *Journal of Reading*, 10, 291-299.

Briére, E. J., Clausing, G., Senko, D., and Purcell, E. (1978) "A Look at Cloze Testing Across Languages and Levels," *Modern Language Journal*, 62, 23-26.

Cohen, S. R. (1967) "Predictability of Deaf and Hearing Story Paraphrases," *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 916-921.

Darnell, D. K.(1970) "Clozentropy: A Procedure for Testing English Language Proficiency of Foreign Students," *Speech Monographs*, 37, 36-46.

Douglas, D., 山田　純 (1978)「クローズ法におけるテキストの知識に関する効果」『広島大学教育学部紀要』第1部第27号（印刷中）.

Fillenbaum, S. and Jones, L. V. (1962) "An Application of "Cloze" Technique to the Study of Aphasic Speech," *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 183-189.

Goodman, K. S. (1967) "Reading: A Psycholinguistic Guessing Game," *Journal of the Reading Specialist*, 4, 126-135.

Hanzeli, V. E. (1977) "The Effectiveness of Cloze Tests in Measuring the Competence of Students of French in an Academic Setting," *French Review*, 50, 865-874.

Jones, M. B. and Pikulski, E. C. (1974) "Cloze for the Classroom," *Journal of Reading*, 17, 432-438.

Kennedy, D. K. and Weener, P. (1973) "Visual and Auditory Training with the Cloze Procedure to Improve Reading and Listening Comprehension," *Reading Research Quarterly*, 8, 524-565.

北尾倫彦(1960)「ひらがな文と漢字まじり文の読みやすさの比較研究」『教育心理学研究』第7巻，195-199.

Musgrave, B. S. (1963) "The Effect of Who and What Contexts on Cloze and Commonality Scores," *Journal of Social Psychology*, 59, 185-192.

Oller, J. W. Jr. (1972) "Scoring Methods and Difficulty Levels for Cloze Tests of Proficiency in English as a Second Language," *Modern Language Journal*, 59, 151-158.

Oller, J. W. Jr.(1973) "Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure," *Language Learning*, 23, 105-118.

Peisach, E. C. (1965) "Children's Comprehension of Teacher and Peer Speech," *Child Development*, 36. 467-480.

Plaister, T.(1973) "Teaching Reading Comprehension to the Advanced ESL Student using the Cloze Procedure," *RELC Journal*, 4, 31-38.

Poole, M. E.(1972) "Social Class Differences in Language Predictability," *British Journal of Educational Psychology*, 42, 127-136.

Reilly, R.(1971) "A Note on 'Clozentropy'," *Speech*

Monographs, 38, 350-353.

Robinson, W. P.(1965)" Cloze Procedure as a Technique for the Investigation of Social Class Differences in Language Usage," *Language and Speech*, 8, 42-55.

芝　祐順(1957)「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』第28巻，67-73.

Steinberg, D. D.，山田　純，竹本伸介（1977）「聾学校児童生徒の言語習得」『聴覚言語障害』第6巻，117-125.

Taylor, W. L.(1953) "Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability," *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.

SUMMARY

Use of the cloze procedure for assessing the linguistic competence of Japanese students, from the third grade through the sixth grade, was evaluated. The exact-word and clozentropy scoring methods were compared; reliability and validity coefficients were obtained; the significance of grade-level differences was tested; and cloze item discrimination indices were computed at each of the grade levels.

The correlations of the exact-word and clozentropy scoring methods for the grade level groups were above .95. The split-half and K-R 21 reliabilities, $r \geq .56$, were generally satisfactory. Using a Japanese language achievement test as the criterion, the validities of the cloze scores, $r \geq .66$, were also satisfactory. Significant mean differences, $p < .01$, were obtained for the distributions of cloze scores between the third- and fourth-grade and between the fifth- and sixth-grade groups; the difference between the fourth- and fifth-grade groups approached significance. Among the 51 items in the test, indices above +.30 were obtained for 26 at the third grade level, 27 at the fourth grade level, 20 at the fifth grade level, and 19 at the sixth grade level.

The applicability of the cloze procedure to the Japanese language, for the assessment of language and reading proficiencies of elementary school children has been demonstrated in this study. The use of the cloze procedure as a classroom technique is also discussed.

絵本の外来語の表記について

—長音をもつ語の場合—*

国立国語研究所

中　曽　根　　仁**

Ⅰ　はじめに

現在の学校教育では平仮名先習が実施されているために片仮名は1年入学後すぐには教えない。2学期ごろにならないと習わない。こういうことを絵本の製作者が意識してだろうか，外来語の表記を片仮名で書くか，平仮名で書くかが問題にされる。さらに外来語でも長音をもつ語の表記に表1のような何通りもの形式が生じる。

表1　絵本の外来語表記

1.	ケ	ー	キ
2.	ケ(け)	ー(ー)	キ(き)
3.	ケ(け)	ー(え)	キ(き)
4.	け	ー	き
5.	け	え	き

子どもたちは何種類もの絵本に接して成長していくと思うが，そのなかで一つの語が何通りにも書かれていたらとまどうであろう。「絵本は文字を習得するための教材ではない」とはいえ，その影響を無視することはできない。

国立国語研究所の調査（『国立国語研究所報告45・幼児の読み書き能力』213～218ページ参照）をみると，「幼児が家庭で絵本や漫画を毎日みている場合は，かな文字の読みの水準が高くなる」とし，幼児の文字習得に絵本の影響の大きいことを指摘している。このほか，テレビの影響の大きいことも記しているが，幼児をとりまくさまざまな言語環境のなかで，もし絵本の表記だけが特殊だとすれば，それは子どもにとって迷惑なことになる。

市販され，読まれている絵本がそれぞれ外来語をどのように書いているのか，その実態を明らかにするためにこの小調査を試みた。

あわせて一般社会では片仮名書きの習慣がある擬声語擬態語なども調べてみた。

調査対象にした絵本は210冊である（表7参照）。絵本の選択にあたっては，

1. 1～2歳から7～8歳位までを対象に書かれている。
2. 外来語で長音をもつ語が記されている。
3. 同一出版社内では同一作者をなるべくさけ，刊行の年も同年はなるべくさける。
4. 同じシリーズのものは，表記形式に変わりがないかぎり一冊だけにする。
5. できるだけ出版社の数を多く見る。

などの観点により，主として，都立日比谷図書館の子ども室，および児童資料室を利用して調査した。ただし，3については必ずしも選択の条件がみたされなかった。

Ⅱ　外来語の表記

(1) 絵本ごとの表記のゆれ

調査対象絵本210冊について長音をもつ外来語の表記を分類した結果，次のような7通りの形式があることがわかった。

①ケーキ方式，100冊（片仮名書きでーを用いた場合）

②ケ(け)ー(ー)キ(き)方式，52冊*（片仮名に平仮名のルビつきで，ルビにもーを用いた場合）

---

* The scripting of loanwords in picture books ——Cases of words with long vowels——

** NAKASONE, Jin (The National Language Research Institute)

③ケーキ方式，3冊（片仮名に平仮名のルビつきで，ルビにはーを用いない場合）

④けーき方式，49冊（平仮名でーを用いた場合）

⑤けえき方式，3冊（平仮名でーを用いない場合）

⑥ミックス方式，1冊（平仮名でーを用いた場合と用いない場合）

⑦けーき方式，2冊（平仮名でーを用い，片仮名のルビつきの場合）

＊ ②のケーキ方式52冊の中には，1冊の中で初出語のみにルビをつけているもの5冊，ページごとの初出語にルビをつけているもの2冊，見開きページの初出語のみにルビをつけているもの1冊をも含めている。

現実に7通りもの形式があることがわかったが，冊数の多いものからみると，現在の絵本の表記は，ケーキ方式・ケーキ方式・けーき方式の三つの流れに分類できる。ケーキ方式が100冊で，全体の48%を占めている。ケーキ方式・ケーキ方式をも含めると，外来語の片仮名書きは155冊で，全体の74%になる。片仮名書きか平仮名書きかという点からみれば半数以上は片仮名書きである。

次にケーキ方式・ケーキ方式を絵本の刊行年の面からみると，表2で明らかなように，昭和45年ごろ以降に刊行されたものが多くなっている。けーき方式は，数は少ないが，20年代に刊行されたものから姿を消すことなく現在も刊行されていることがわかる。

採取冊数が厳密な意味でのランダムサンプリングではないので，この結果だけで断言することは無理なことだが，表2・表3・図1を合わせてみて，最近刊行されるものには片仮名書きが多くなっている傾向にあるとみることはできそうだ。

表 3　年代別による採取冊数と採取率

	ケーキ方式	ケーキ方式	けーき方式	計
30年代	4(31%)	2(15%)	7(54%)	13(100%)
40年代	48(46%)	27(26%)	29(28%)	104(100%)
50年代	48(57%)	23(27%)	13(16%)	84(100%)

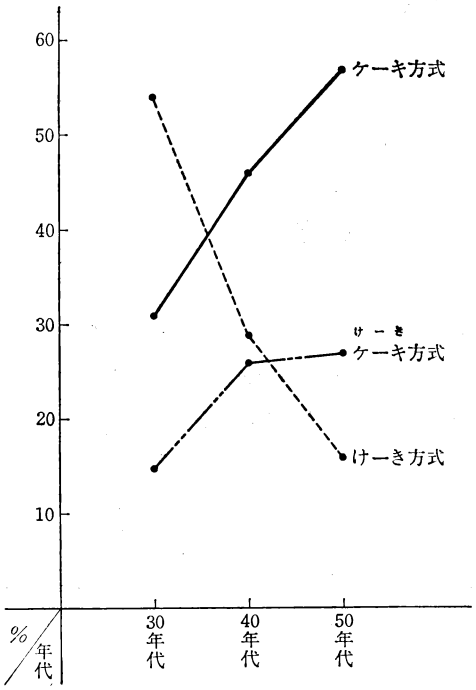


図 1　年代別による採取年表

(2) 一単語の表記のゆれ

ミックス方式の1冊には「すぴーど」と「れえる・ばす」の例があるが，「れえる・ばす」は「れーる・ばす」と書くこともできる。

また，この調査全体を通してみた場合「キャンディー・

表 2　刊行年別の採取冊数

分類別冊数＼刊年	29	32	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	計
採取数	2	1	1	2	2	1	3	2	5	6	7	4	14	7	10	20	15	19	30	34	22	3	210
ケーキ方式				2			1	1	1	1	2	2	10	1	5	7	8	11	19	17	11	1	100
ケーキ方式					1		1		1	2	2		2	3	2	5	4	6	5	12	6		52
けーき方式	1	1	1		1	1	1	1	3	1	3	2	2	3	3	8	3	1	5	4	2	2	49

キャンデー，ドア・ドアー，パーティ・パーティー，フォーク・ホーク，ロープウェー・ロープウエイ」などと二通りに書かれている語があるが，これらは一般社会でもみられる例であり，一見表記のゆれといえなくもないが，これらの場合は，外来語としての発音の慣用が定まっていれば表記も定まるとみることもできる。その意味では，外来語の発音のゆれともいえるので，一概に表記のゆれとは決めがたい。

次に複合語の場合，コントロール＝タワー，クリスマス＝ツリー，サンタ＝クロースと＝を用いる例と，ローラー・スケート，フルーツ・パイ，バースディ・ケーキ，ジェット・コースター，ドッグ・フードなどのように・を用いる場合があり，さらにサンタクロース，ローラースケート，フルーツポンチのように・や＝を用いない場合もある。

固有名詞の場合も＝と・とが両方使われている。この調査の場合＝を用いているのは40年前半に刊行されたものにみられる。

このような場合を小学校の教科書でみると複合語の場合は，「ピザ―パイ・プラスチック―モデル」などのように「―」を用いている。人名や地名の場合は「ヘレン＝ケラー，ブーローニュ＝シュル＝メール」のように「＝」を用いている。これは，教科書の検定基準（「義務教育諸学校教科用図書検定基準実施細則」52年10月，文部省初等中等教育局）によると，地名・人名の表記については，『地名の呼び方と書き方』（文部省，昭和34年）によることになっていい，ここには，

「つなぎ符号は，なるべく用いないが，用いるときは，つなぎ「＝」を用いる。」

と書かれている。

なお，―を用いることについて明記されているものはないようだ。

(3) 表記のゆれの要因

一般社会での外来語の表記は片仮名で書き，長音は―で書く約束になっている。この一つの根拠は「外来語の表記について」（昭和29年，第20回国語審議会総会報告）にあるのだが，これは，1～29の表記の原則を示したもので，一語一語の書き方を示したものではない。したがって，多くの場合これをよるべに表記しているにしても，すべての外来語の表記が統一されているわけではない。

また，このことが，外来語を平仮名で書いてはいけない，という根拠にはならない。ましてや入門期に片仮名を教えない現状では導入に「けーき」や「けえき」の方式があっても間違いとはいえないし，正書法というものが確立していない以上いたしかたないことである。

ただし，外来語を平仮名で書く方法について決めているものは何もない。漢語や和語の長音をもつ語を平仮名で書く場合は，現代かなづかいが適用されるわけだが，すべての外来語表記に現代かなづかいが適用できるとはいえない。

「現代かなづかいは，形式的には歴史かなづかいの改訂として，実質的には現代語音にもとづくものとしてきめられているが，外来語は，平安時代の文献に根拠をもとめて歴史的かなづかいをきめる，ということが不可能だし，一方，いちいちの標準語形が定められていない以上，これによって表記を一定することもむずかしい。」（宮島達夫・高木翠「外来語の表記の変化とゆれ」計量国語学71）といえる。

出版社の編集部としても外来語の表記形式については，それぞれ苦慮しているようだが，実際に7通りもの形式が生じる原因が，出版社の意向にあるのか作者の表記習慣によるのかなどはこの小調査からは伺い知れない。

「調査絵本書名一覧」に示した7通りの分類をみるとケーキ方式だけで一見表記形式の安定があるようにみえる社もあるが，ここでは採取冊数がそれぞれに少ないので断言はできない。

現行の教科書類は，それぞれ『一上』の後半か『一下』のはじめには片仮名を提出している。『幼児の読み書き能力』で5歳児の片仮名の読みについて調査した結果は，予想外に読める率が高かったと報告している。これ

らの点からも外来語の片仮名表記は，一般社会に準じたケーキ方式がよいのではないだろうか。また，複合語や固有名詞に用いる記号類もできれば教科書にそっているほうがよいといえよう。

Ⅲ　擬声語擬態語の表記について

『当用漢字表の制定によってひらがなで書かれることばが多くなったので，擬声語をかたかな書きにする習慣が今日では固定してきた。擬態語は今日でもなるべくひらがな書きにする方針であるが，時には擬声語と混同されたり，あるいは特別のニュアンスを出すために「ペロリ，ノソノソ，ゴッソリ」とかたかなで書かれることも多い。』(『国語科学習指導法―表記編―』文部省，昭和34年版，49ページ)

上に引用した文は，現代一般社会で擬声語擬態語を表記する場合の一般的なありかたを示しているかと思う。絵本での表記はどうであろうか。

210冊のうち，擬声語擬態語がでていなかったものが60冊ある。これを除いた150冊についてその表記の出現状況を外来語の表記方式との関連で示したのが表4である。平仮名書きが92冊，片仮名書きは24冊，片仮名書きにルビのついたものが12冊である。また，外来語のときにはなかった例だが，「ピュー」と「どっしーん」のような片仮名と平仮名が混じっている例が22冊ある。

表4　擬声語，擬態語の表記別表

外＼擬	片仮名	片仮名ルビつき	平仮名	両様	計
片仮名	24	0	31	14	69
片仮名ルビつき	0	12	24	5	41
平仮名	0	0	37	3	40
計	24	12	92	22	150

つぎに，「ガタガタ・ぱらぱら」のように長音をもつ語がないものが35冊ある。これを除いた115冊についてその表記形式を示したのが表5である。外来語の分類に習い，ガーガー式(片仮名でーを使った場合)，ガ(ー)ガ(ー)ー式（片仮名でルビつき，ーを使った場合）のようにして示した。なお，外来語の欄の「その他」は「ミックス方式」の1冊と，「けえき方式」1冊の場合である。がーがー式が50冊，このなかでは外来語がけーき方式で擬声語擬態語ががーがー式のもの，すなわち，外来語も擬声語擬態語も平仮名でーを使っているものが19冊あり，一番冊数の多い形式である。次に多いのは，ケーキ方式とガーガー式の組み合わせの17冊，ケ(ー)キ(ー)方式とがーがー式の組み合わせの16冊などである。擬声語擬態語の表記形式は外来語以上に多く，片仮名平仮名の両様があるだけに複雑である。

擬声語擬態語の「その他」の欄は，外来語がケーキ方式の場合，擬声語擬態語がガーガー式とガアガア式の両様2冊，ガアガア式とがーがーのもの2冊，ガーガー式・ガアガア式・がーがー式の三様のものが1冊である。外来語がけーき方式の場合は，擬声語擬態語がガーガー式・がーがー式の両様のもの2冊である。

なお，両様欄で片仮名と平仮名の両方を使っている場合，これは擬声語と擬態語を書き分けた結果ではなく，みな擬声語同志の場合である。

表5　擬声語，擬態語の表記別表（長音をもつ語）

外＼擬	片仮名			平仮名		両様			計
	ガーガー式	ガ(ー)ガ(ー)ー式	ガアガア式	がーがー式	がああ式	がーがー がああ式	ガ(ー)ガ(ー)ー がーがー式	その他	
ケーキ方式	17	0	1	15	6	2	4	5	50
ケ(ー)キ(ー)方式	0	10	0	16	4	2	2	0	34
けーき方式	0	0	0	19	7	1	0	2	29
その他	0	0	0	0	2	0	0	0	2
計	17	10	1	50	19	5	6	7	115

冒頭に引用したように，一般社会でも擬声語は片仮名，擬態語は平仮名と必ず書き分けているわけではないが，教科書の場合は，片仮名を提出したあとは，「外国からきたことばと音をあらわすことば」を片仮名で書くことばとして指導し，長音をもつ語は，それぞれにーを用いている。擬態語は平仮名書きになっている。

なお，教科書の検定規準では，

「仮名は，平仮名を用いる（振り仮名の場合を含む。）ただし，外来語，擬声語などを表記する場合およびそのまま載せる必要のある場合には，この限りでない。」

と記している。

Ⅳ　おわりに

以上みてきたように，絵本では平仮名書きにーを用いることが一般化しているといえそうだ。外来語，擬声語擬態語のほか，感動詞にも長音をもつ語があるが，「やーい」，「わーい」などと106冊がーを用いている。このほか形容詞の例もある。「あつーい，あったかーい，あぶなーい，あまーい，くらーい，さむーい，だーいすき，たかーく，ひろーい，やわらかーい」などである。

「おかあさーん，だーれ，○○さーん」などの呼びかけや「がんばれー，しっかりー，たすけてー，だめーっ，ないよー，またねー，～するなー，～だぞー」のように語末をのばす場合にも使われている。これらはいずれも一種の強調表現といえようが，210冊の絵本のうち，162冊が何らかのかたちで平仮名書きにーを用いている。

一般社会では広告の表記や新聞の見出しなど特別の効果をねらった使い方はある（漫画や劇画の世界は別である）が，普通の文章では用いない。小学校の教科書も使っていない。外来語，擬声語以外の長音は「現代かなづかい」に従うことになっているからだ。

教科書にはこの調査で対象にしたような絵本のお話しが採録されているが，表6でみるように教科書の表記の規準に合うように書きかえられている。

絵本の場合は子どもが一人でみることはもちろんだが，母親や保母さんなど，他の人から読んでもらうもの

表 6　教科書の書きかえ例（きかんしゃやえもんの場合）

絵　本

きかんしゃの　やえもんは　ながいながい　あいだ　はたらいたので，たいへんとしをとって，くたびれて　いました。

「おれだって　しゃあ，わかい　ころには　しゃあ，たくさんの　ひとを　のせて　しゃあ，すごい　すぴーどで　しゃあ，おおきな　とかいから　とかいへ　しゃあ，はしったものだが　しゃあ」

と，やえもんは　いばってみせますが，だあれも　あいてに　してくれません。

教科書

きかん車のやえもんは，長い長い間はたらいていたので，たいへん年をとって，くたびれていました。

「おれだってシャー，わかいころにはシャー，たくさんの人をのせてシャー，すごいスピードでシャー，大きなとかいからとかいへシャー，走ったものだがシャー。」

と，やえもんは，いばってみせますが，だあれもあいてにしてくれません。

（学校図書，『小学校こくご２年下』）

という考えもあるからーを使うことは，読むときの効果を考えての表記ともいえよう。特に，形容詞や呼びかけなどに使われているーについては，読み手として意識しないわけにはいかないだろう。絵本のなかにはーの長さを3字分ぐらいに長く書いたものもある。

絵本の世界でーの表記に見なれた子どもたちも入学後は現代かなづかいの表記を習得するよう指導されるので，平仮名書きにーを使う絵本が多くても心配する必要はないといえようが，はたしてどうだろうか。機会があれば子どもの作文やテストなどなまの資料によって，現代かなづかいの習得状況とーのかかわりを調べてみたいように思う。

表 7　調査絵本書名一覧（出版社名の五十音順，刊年順）

書名	作者名	出版社名	刊年	表記型別
おはようバスくん	津田光郎	あい書房	1975	1
あっちとこっち	与田準一	〃	1977	1
ロケットろうせき号	富永秀夫	あかね書房	1967	1
あかずきんちゃん	たにしんすけ	〃	1976	4
ロッキーの大ぼうけん	木村光雄ほか(制作)	朝日ソラノマ	1973	1
小さなバイキング	丹野雄之	〃	1974	3
ピーターパン	辻真光	〃	1976	2
にげだしたローラー・スケート	安西徹雄(訳)	アリス館牧新社	〃	2
どろぼうだ　どろぼうよ	かつおきんや(〃)	〃	〃	2
ビルのふうせんりょこう	尾崎賢治(〃)	〃	〃	2
ふゆのくまさん	やまだしゅうじ(〃)	〃	〃	2
のんきなかりゅうど	清水真砂子(〃)	〃	〃	1
なまけもののくまさん	河津千代(〃)	〃	1977	2
ことばともじのあそび	横地清	岩崎書店	1969	1
めいけんバリー	神戸淳吉	〃	〃	2
もうすぐおねえちゃん	しみずみちを	〃	1974	1
たんけんごっこ	竹田裕子	〃	1976	1
ゆびくん	五味太郎	〃	1977	1
おかあさんだいすき	光吉夏弥(訳)	岩波書店	1954	4
おかさんのあんでくれたぼうし	大沢昌助	〃	〃	4
きかんしゃやえもん	阿川弘之	〃	1959	6
わにがまちにやってきた	内田莉莎子(訳)	〃	1968	1
ウルスリのすず	大塚勇三(〃)	〃	1973	1
まりーちゃんのくりすます	与田準一(〃)	〃	1975	4
おおきなくまがいました	ウエザヒル翻訳委員会(訳)	ウエザヒル出版	1966	2
ペーターとおおかみ	堀尾青史	エンゼル社	1960	1
ゆきのひ	きじまはじめ(訳)	偕成社	1969	2
ピーターのいす	きじまはじめ(〃)	〃	〃	1
どうぶつのおやこ	みつこしさちお	〃	1972	4
とんぼのうんどうかい	加古里子	〃	〃	2
ライオンちゃん	せなけいこ	〃	1974	1
あひるのバーバちゃん	神沢利子	〃	〃	1
魔法おしえます	奥田継夫	〃	1975	1
は　な	小田英智	〃	1977	2
うさぎくんはやく　はやく！	よだしずか(訳)	〃	〃	1
りくののりもの	岡田要ほか(監修)	学習研究社	1965	4
いたずらっこかるくー	平井芳夫	〃	1973	4
サラダのできるまで	保富康午	〃	1974	7
プランのすてきなつなわたり	高田敏子	〃	1976	2
めんどりさんとこむぎつぶ	高浜潔	〃	〃	4
もりの子どもピーター	高田敏子	〃	1977	7
まほうのあみぼう	竹田裕子	〃	1978	4
くものこすーざ	関根栄一	〃	〃	4
ライオンのかくれんぼ	大石真	教育研究社	1977	2

書名	作者名	出版社名	刊年	表記型別
きのぼりぱんだ	高橋宏幸	教育研究社	1977	3
なりくんのだんぼーる	斎藤彰吾	銀河社	1975	4
こりすのはんかち	もりやまみや子	〃	〃	4
おぼえていろよおおきな木	さのようこ	〃	1976	2
はらぺことたらふく	あらじん	〃	1977	4
なぞなぞてんぐどうじょう	木乃美光	金の星社	1974	2
ぼくのしっぽはパラシュート	高橋宏幸	〃	〃	2
ひとりぼっちのねこ	松下佳紀	〃	1976	2
トランプのおしろ	高羽賢一	〃	〃	1
さかなってなにさ	せなけいこ	〃	〃	1
フレデリック	谷川俊太郎(訳)	好学社	1969	1
ぼくにはひみつがあります	羽仁進	〃	1973	1
ちくたくちくたく	七尾純	〃	〃	1
きいろいハンドバック	木村ゆり子	佼成出版	1975	1
あかいシャベル	坂本いつ子	〃	1976	1
おしゃれなバロロン	きむらけん	〃	1977	1
おかしの家(いえ)	岡本良雄	講談社	1960	1
サーカス小僧(こぞう)	槙本ナナ子	〃	1961	4
ひとうき	三上蕃	〃	1965	1
くるみわり人形(にんぎょう)	柴野民三	〃	1966	2
ムーミンだにのムーミン	橋本克彦	〃	1970	2
おいしいもののすきなくまさん	松谷みよ子	〃	1972	2
くまのプーさん	村山桂子	〃	〃	4
テーブルのうえで	なかえよしお	〃	1975	1
おやつよダンボちゃん	間所ひさ子	〃	1977	1
ルールくん	香山美子	国土社	1969	1
ひとりでできるよ	多田ヒロシ	〃	1974	1
ピンクのくじら	さかたひろお	〃	〃	1
わたしのワンピース	にしまきかやこ	こぐま社	1969	1
チューリップがひかった	かわかみまきこ	〃	〃	1
こぐまちゃんとぽーる	若山憲	〃	1970	4
しろくまちゃんのほっとけーき	わかやまけん	〃	1972	4
かばのこブーブ	高橋宏幸	小峰書店	1974	4
ぼくもぱーるもぐんぐんぐん	赤木由子	サン企画	1973	4
くじらのラッキーくん	多田ヒロシ	三十書房	1963	1
どんくまさんうみへいく	蔵冨千鶴子	至光社	1968	4
ともだちっていいもんだ	伊沢春男	〃	1971	4
とべたよ！ぷくぷく	いわむらかずお	実業之日本社	1975	1
ふうせんクジラ	わたなべゆういち	〃	〃	1
おかしなおかしなきりんくん	ふじたたまお(訳)	〃	1976	1
ちょうだい	こばやしただお(〃)	篠崎書林	1977	1
でんしゃときしゃ	みやもとてるお(指導)	集文館	1967	4
すぷーんちゃん	神沢利子	主婦と生活社	1972	4
ムウくんサーフボートにのる	高見映	〃	1973	1
ムウくんのぴーぽーれっしゃ	〃	〃	〃	1

書名	作者名	出版社名	刊年	表記型別
とんでけブッチー	飯沢匡	主婦と生活社	1973	1
まちのたんけん	鈴木悦夫	〃	1977	2
ひこうき	富沢章二・阪田寛夫	主婦の友社	1964	4
とっきゅうでんしゃ	福島のり子	小学館	1965	5
でんしゃ	まどみちお	〃	〃	4
たのしいのりもの	福島のり子	〃	1966	4
のりものづくし	波多野勤子(監修)	〃	〃	5
のりものがいっぱい	〃（〃）	〃	1973	2
ムスティーとフェリーボート	榊原晃三・那須田稔(訳)	〃	1974	2
ピリーとかかし	渡辺和雄・筒井敬介(〃)	〃	1975	2
ユーピーのぼうけん	木島和子・浜名宏(〃)	〃	〃	2
おりょうりのもり	舟崎靖子	〃	1976	2
カロリーヌのクリスマス	木島和子・浜名宏(訳)	〃	〃	2
ふうちゃんのおたんじょうび	松谷みよ子	新日本出版	1971	4
三つのミルクコップ	香山美子	〃	1973	2
えのなかのおともだち	三好碩也	すずき出版	1974	1
けんいちとかぜのこ	水沢健彦	〃	〃	1
いのちのみず	安井淡	〃	1977	1
げんきでね	斎藤操子	〃	1978	1
かげ	篠原勝之	すばる書房	1976	1
さよならペンギン	糸井重里	〃	1977	1
ＡＢＣチャイルド・ちびくろさんぼ	鈴木繁雄	世界出版社	1970	4
こりすのふかふかまくら	かやまあきこ	〃	1973	4
あぶないよ	山元護久	世界文化社	1972	4
ブレーメンのおんがくたい	寺村輝夫	〃	〃	1
ろばのくうすけ	わだよしおみ	大日本絵画	1977	4
もうひとつの地球	魚住勉	大日本図書	1972	1
大きなニレの木	ゆのせいいち	〃	〃	1
プープーのぼうけん	せのおひさし・河原淳	〃	〃	1
いろいろなのりもの	高橋書店編	高橋書店	〃	2
ブカとピカ	片岡輝	チャイルド社	1975	2
らいおんとそふとくりいむ	井上ひさし	〃	〃	5
まいごのロボット	大石真	〃	1977	2
ぞうの花子	井尻正三	築地書館	1975	1
カラスのカア公	〃	〃	〃	1
スターターブック 2・雨	高村喜美子	鶴書房盛光社	1972	1
〃 25・ミルク	〃	〃	〃	1
かしこい コヨーテ（こょーて）	宮城まり子	ＴＢＳブリタニカ	1976	2
たのしいじっけん	田中実(指導)	童心社	1962	4
どこからきたの	よだじゅんいち	〃	1966	4
おふろでちゃぷちゃぷ	松谷みよ子	〃	1970	4
あいうえおのほん（改定新版）	はまだひろすけ いわさきちひろ	〃	1975	4
おひさまがいっぱい	よだじゅんいち	〃	〃	1
たべもののたび	かこさとし	〃	1976	1

書名	作者名	出版社名	刊年	表記型別
バナナボート	やまのうち きよこ	徳間書店	1974	1
はじめてのぼうけん	ただ ひろみ(訳)	日本図書文化協会	1977	1
ベアくんのボーイスカウト	こぼり あんぬ	日本パプリッシング	1968	1
スイミー	谷川俊太郎(訳)	〃	1969	1
ベロニカ	神宮輝夫(〃)	〃	1970	1
ジャムつきパンとフランシス	まつおか きょうこ(〃)	〃	1971	1
ふしぎなふしぎなふしぎなふうせん	森比左志	野村トーイ	〃	1
ハンカチさんベレーさんマントさん	松岡節	ひかりのくに	1970	2
ライオンさんのくしゃみ	飯島敏子	〃	1971	2
おもたいなあ	岸田衿子	〃	1972	4
フィフィのえりまき	松岡節	〃	1975	4
ぶたのめいかしゅローランド	せた ていじ(訳)	評論社	〃	1
やってきたティンカーとタンカー	おの かずこ(〃)	〃	〃	1
ババールのこどもたち	やがわ すみこ(〃)	〃	〃	1
ロバのシルベスターとまほうのこいし	せた ていじ(〃)	〃	〃	1
ばしゃでおつかいに	〃 (〃)	〃	1976	1
りょうちゃんかよちゃん	コダーイ芸術教育研究所	風濤社	1975	1
ねずみのおいしゃさま	ながさわ まさふみ	福音館	1957	4
とらっく とらっく とらっく	渡辺茂	〃	1961	2
はたらきもののじょせつしゃけいてぃー	いしい ももこ(訳)	〃	1962	4
しょうぼうじどうしゃじぷた	渡辺茂男	〃	1963	2
どろんこハリー	〃 (訳)	〃	1964	1
のろまなローラー	小出正吾	〃	1965	2
おかしのくに	みやかわ やすえ(訳)	〃	1967	1
おおきくなりすぎたくま	渡辺茂男(訳)	〃	1969	1
あまがさ	やしま たろう	〃	1971	1
ちいさいきかんしゃ	渡辺茂男(訳)	〃	〃	1
ちいさいじどうしゃ	〃 (〃)	〃	〃	1
おおきなおおきなおいも	赤羽末吉	〃	1972	4
かぜのおまつり	いぬい とみこ	〃	〃	2
チムとゆうかんなせんちょうさん	せた ていじ(訳)	〃	1973	1
てぶくろくろすけ	川崎洋	〃	〃	4
とうだいのひまわり	にいざか かずお	〃	〃	2
アンガスとねこ	瀬田貞二(訳)	〃	1974	1
ねえさんといもうと	やがわ すみこ(〃)	〃	〃	1
ジルベルトとかぜ	たなべ いすず(〃)	冨山房	1975	1
バーバ・ヤガー	こだま ともこ(〃)	〃	〃	1
パンはころころ	やぎた よしこ(〃)	〃	1976	1
みんなともだち	矢川澄子(〃)	〃	1977	1
おはなしえほん グリム編	三越左千夫	フレーベル館	1967	4
もりへかえったおおかみ	神戸淳吉	〃	1969	1
しあわせのおうじ	槙晧志	〃	〃	1
はたらくじどうしゃ	廣田尚敬	〃	〃	2
やさしいライオン	やなせ たかし	〃	1975	1
かしのきホテル	久保喬	〃	1976	2

書名	作者名	出版社名	刊年	表記型別
あいたたせんせい	松谷さやか(再話)	フレーベル館	1976	2
とりかえっこをしたトーベルとヤーゲル	西川おさむ	〃	1977	2
どろんここぶた	岸田衿子(訳)	文化出版局	1971	4
はろるどとむらさきのくれよん	〃 (〃)	〃	1972	4
へびのクリクター	中野完二(〃)	〃	1974	2
キスなんてだいきらい	矢川澄子(〃)	〃	〃	1
やどなしねずみのマーサ	三木卓(〃)	〃	1975	2
やぎのしずか	田島征三	〃	〃	1
はげたかオルランドはとぶ	今江祥智(訳)	〃	〃	2
ビックリえほん	井上洋介	文研出版	1976	4
ごちそうのでるテーブルかけ	宮川やすえ(再話)	〃	〃	1
おおきいのちいさいの	森茂	北隆館	1969	4
モーリンのぼうけん	戸田幸夫	ポプラ社	1967	2
ころりんケーキほーい	やまだじゅんいち(訳)	〃	〃	2
ちょこれーとがほしい	てらむらてるお	〃	1969	4
子(こ)うさぎましろのお話(はなし)	ささきたづ	〃	1970	2
サーカスへいったねずみくん	なかえよしお	〃	1976	1
おふろにはいろ	山本まつ子	〃	1977	2
たーくんのおつかい	としたかひろ	〃	〃	1
ちいさなスリッパぼうや	くすだえりこ(訳)	ほるぷ出版	1976	1
あれ みるくかな？	やがわすみこ(〃)	〃	〃	4
3(さん)びきのくま	ただひろみ(〃)	〃	〃	1
ヘンゼルとグレーテル	飯沢匡(企画・構成)	毎日新聞社	1971	2
クリスマスのよる	〃 (〃)	〃	1972	2
のりもののちしき	ますみ書房編	ますみ書房	1963	4
つきのおみせ	のろさかん	むさし書房	1971	1
うみべのまちのタッソー	じんぐうてるお(訳)	らくだ社	1972	1
マリアじょおう	宮川やすえ(再話)	〃	1975	1
くまくんのトロッコ	はぎようこ(訳)	〃	1976	1
ねことおんどりときつね	松谷さやか(〃)	〃	〃	1
しあわせどおりのカナリヤ	よごひろこ(〃)	〃	〃	1
ピノキオ	井上ひさし	リーダースダイジェスト	1973	3

（注）表記型別欄の数字は本文19ページの7通りの形式を示す。

SUMMARY

The purpose of this survey was to investigate how loanwords and onomatopoeic words, with long vowels, are printed in Japanese picture books. They are printed in various ways, reflecting different approaches to making them understandable to children. Generally, these two types of words are printed in Katakana script; however, Hiragana script is taught first, for reading instruction in the first grade, and children do not learn Katakana script until they have learned to read Hiragana. To represent the long vowel sounds in loanwords and onomatopoeic words a dash, —, is inserted in the Katakana

or Hiragana script, as a diacritical mark to elongate the vowel sounds.

There were 210 picture books, published from 1954 to 1978, included in the survey. Seven ways of indicating long vowels were identified as follows:

(1) ケーキ in 100 books, (2) ケーキ in 52, (3) ケーキ in 3, (4) けーき in 49, (5) けえき in 3, (6) けーき・けえき in 1, and (7) けーき in two books.

There were 115 total occurrences of onomatopoeic words with long vowels in the 210 books: 69 were scripted in Hiragana, 28 in Katakana, and 18 in both Hiragana and Katakana The dash, —, is used in picture books to represent not only long vowels in loanwords and onomatopoeic words, but also some emphasized forms of adjectives and interjections.

詳細型物語とあらすじ型物語の登場人物のイメージの比較*

筑波大学
堀　　啓　造**

問　　題

同じ物語に，くわしく描かれた型と要約的に描かれた型の2とおり以上の物語が存在することがある。それは，例えば学校の教科書などに物語を掲載する場合などにもとの話を縮めてのせるためにおこる。さらに，昔話などには同じ話をさまざまな人が再話することによっても生じる。

さて本論文では，このような同じ物語を詳しく述べた時と簡単に述べた時のイメージの違いを，プロフィール法によってとらえようとするものである。

ここでは，特に昔話を対象とするが，それは，昔話には，同じ型の話がもともと多く存在するからである。関（1977）は，昔話を「動物昔話」・「本格昔話」・「笑話」・「形式譚」・「非分類」の5つに分類し，それをさらに細かく分類し，合計300以上の話を見い出している。岩崎（1977）は柳田国男に従って分類し，やはり最下位の分類で330ほどの型を見い出している。このように多くの型の話があるが，それぞれの型にまた多くの類似の物語があることが現在までの昔話収集の成果からわかっている。そして，昔話を再話することが多く行われており，同じような内容をもつ話が，数多く存在することになる。

また，昔話は小学校の教科書にも，3～9教材入っている。しかし，教科書に採用されている一部の昔話の評価はよくない。遠藤（1976）は，「民話の再話であるから，その原型をゆがめないかぎりだれがどのような方法を使って書いても」現代版として通用するとしつつも，「G社教科書版の『かさじぞう』は，わたしが読んだいくつかの『かさじぞう』のなかで，最低の部類にぞくする」と批判している。加来（1976）は，民話教材を語りの文学とし，教科書版では語りを生かしていないとしている。その例として，同じく「かさじぞう」の例をだしている。万屋（1976）も，木下再話と比較して，教科書は標準語で童話風に書かれており，語り口が生かされているかいないかでは，まさに決定的な差があるとしている。このように，教科書版「かさじぞう」は評価が低い。

それでは，昔話の昔話たるところはどこにあるのであろうか。西郷（1976）によると，①オノマトペ（声喩）の多用，②独自な比喩表現，③話者の<外の目>による叙事（人物の<内の目>による心理描写がきわめて少ない），④語りかける口調，⑤反復，⑥対比，⑦かぞえたて，⑧その他，にある。特に，「主人公や人物の行動や姿形しかおっていかないけれど，<外の目>で語りあげる形象度の高い語り」（加来，1976）が主な特徴となる。そして，形象度の高い物語は，説明によって無理にではなく，そうえがかなければ，それこそ話にならぬイメージとしてわかるようになっている。（遠藤，1976）。これに対して，教科書版のような再話は，形象度の低い，あらすじ的な話となる。

このような点を考慮すると，形象度の高い詳細型の物

---

* A comparison of character images in detailed and summary-type stories.

** HORI, Keizo (University of Tsukuba)

語と教科書のようなあらすじ型の物語では，読者に与えるイメージが異なると考えられる。昔話そのもののイメージを直接に比較することは被験者にとって難しい。そこで登場人物のイメージの比較をおこなう。詳細型とあらすじ型とでは，登場人物のイメージの豊かさが異なり，①イメージの強さ，②登場人物のイメージの多様性にそれがあらわれ，詳細型のほうがイメージが強く，登場人物のイメージが多様であると考えられる。

実験方法

1. **被験者**：大学生　36名（うち女子7名）
2. **実験期日**：1977年10月17日
3. **実験材料**：物語は「かさじぞう」と「こぶとり」を選んだ。

「かさじぞう」は，遠藤（1976）が指摘している学校図書「小学校国語2年（下巻）」（1975）と瀬田貞二（福音館書店）を使った。ただし，瀬田版は全部ひらがなであるが，大学生を対象とすることで，漢字かな混り文にかえてある。前者があらすじ型物語，後者が詳細型物語となる。

形象性に差があることの例。

①かさが売れなかったこと。

㋑あらすじ型

けれども，大みそかのことで，かさは，少しも売れません。

㋺詳細型

さて，前へ来て，じいさんは，「かさや，かさや。かさはいらぬか」こういって，かみ町からしも町へ，しも町からかみ町へ，いくども歩いた。けれども，だれひとり買うものがない。にぎやか年こし市では，魚や米はとぶように売れても，じいさんのかさなんか，見向きもされなかったと。

②地蔵にかさをかぶせて帰るところ。

㋑あらすじ型

おじいさんは，じぶんが雪まみれになるのもかまわず，六人のじぞうさまに，一つ一つていねいにかさをかぶせて帰りました。

おばあさんも，この話を聞いて，「それはいいことをなさった」といって，よろこんでくれました。

㋺詳細型

うちでは，ばあさんが，もちを買ってくるだろうとまっていたが，じいさんは自分のかさまでなくして，まっ白になって帰ってきた。そして，じいさんが，かさは売れなくて，六じぞうさまにかぶせてきたと，すっかり話をすると，「そうか，そうか。かさをもってきたって，今夜のたしにはならないもの。おじぞうさまにあげてよかったな。そだらば，つけものででも年をとるべ」と，ばあさんがいって，ふたりして，すっぽりめしをさくさく食べてねてしまったと。

このように，形象性は詳細型のほうが豊かである。作品の長さは，詳細型のほうが13行長いが，両者ともB4版一枚におさまっている。

ここで評定した登場人物は，「じいさん」と「ばあさん」である。それぞれに関する記述は，「じいさん」（あらすじ型：13文，詳細型：17文），「ばあさん」（あらすじ型：4文，詳細型：7文）といずれも詳細型のほうが多い。

「こぶとり」は，あらすじ型に岩崎敏夫「柳田国男の分類による日本の昔話」（角川），詳細型に小松崎進「とんとむかし その1」（嶋の森）から選んだ。ただし，岩崎では「鬼」になっているところを，小松崎とあわせるため「てんぐ」とした。あらすじ型はB4版半分におさまり，詳細型は4枚である。

形象性に差があることの例。

①最初のおどりの部分

㋑あらすじ型

そこで大木の下に休んでうつうつと眠っていると，夜中ごろ，おおぜいの気配がするのでそっと目をあけてみると，おおぜいのてんぐどもがあつまって酒盛りをはじめたところでした。

いいきげんになっておどりだしたてんぐどものおどりを見ると，おどりずきなおじいはがまんできなくなって，とび出して行っててんぐのなかまに入って自分

もおどり出しました。

㋺詳細型

どのくらいたったであろうか。

じいさまは，パチパチ火のもえるような音に，はっと目をさましたそうな。

（中略）

そのうちに，だれかがぴいっと笛をふいたかと思うと，

トレレ　トレレ　トヒャラ　トヒャラ　ストトン　ストトン

というにぎやかなはやしになった。

はやしはだんだんはやく，だんだん強く，

トレレ　トレレ　トヒャラ　トヒャラ　ストトン　ストトン

となりひびいておったが，ひょっ，ひょっとおかしなかけ声もはいって，てんぐどもは，どうやらおどりだしたようであった。

（中略，オノマトペがある）

いやいや，たいへんなさわぎになった。

じいさまは，いつのまにかおそろしいのも忘れ，戸口のところにいって，てんぐのおどりを見ておったが，その手つきのおもしろいこと，そのこしつきのおかしいこと。じいさまは，もうじっとしておれんようになって，ぶらぶらとおどりでると，てんぐどものおどりのなかまにはいってしまったそうな。

②となりのじいさんのおどり。

㋑あらすじ型

ところが，無器用なおじいで，おどりが下手でいっこうおもしろくないので，このおじいは昨夜のおじいでないようだ，にせ者だと怒りだし，夕べのこぶをもう片方にぺたりと張りつけましたと。

㋺詳細型

となりのじいさまは，ふらっと立ちあがったが，もともとおどりがきらいなうえに，おそろしくて目をつぶっておるもんだから，ただ，あっちへひょろひょろ，こっちへひょろひょろ。

てんぐどもは，とうとうはらを立てて，

（後略）

このように，形象性ははるかに詳細型のほうが豊かである。また，オノマトペ，反復等の昔話の技法が詳細型には多用されている。

評定する登場人物は「じいさん」と「となりのじいさん」である。ここで少し注意しておかなければならないことがある。「こぶとり」はいくつも再話があるため，その多くにあたり，話のよく似ているものを選んだ。しかしこの二つの物語では，となりのじいさんの性格づけに少し違いがある。あらすじ型は，正直なじいさんと意地悪なじいさんの対比を最初にことばでしている。詳細型ではこの記述はない。また②の例にもあるように，おどりがへたなわけが違っている。独立した話者からもってきたためどうしても話が少しずれてしまっている。

4. 評定尺度：形容詞対17。これは，堀(1978)が樹形連合法を用いて抽出した8つの意味次元を代表している。すなわち，論理的評価（「完全な―不完全な」，「正しい―まちがった」，「よい―悪い」），感性的評価（「楽しい―苦しい」，「すきな―きらいな」，「愉快な―不愉快な」），やわらかさ（「丸い―四角い」，「やわらかい―かたい」），巨大性（「大きい―小さい」，「長い―短い」，「高い―低い」），力動性（「活動的―不活発な」，「積極的―消極的」），はやさ（「はやい―おそい」，「するどい―にぶい」），はげしさ（「はげしい―おだやかな」），つよさ（「つよい―よわい」）の8つである。

尺度は左右および順序はランダムにされている。この尺度上に登場人物のイメージを7段階評定させた。

5. 実験手続き：A，B 2種のパンフレットを作った。Aは「かさじぞう」あらすじ型と「こぶとり」詳細型，Bは「かさじぞう」詳細型と「こぶとり」あらすじ型をそれぞれまとめたもの。それぞれ，「じいさん」・「ばあさん」，「じいさん」・「となりのじいさん」を評定する用紙が物語のあとについている。

2種のパンフレットを配り，手にわたったパンフレッ

トによって2群にわかれる。A群は17名（うち女子3名），B群は19名（うち女子4名）である。

パンフレットを配ってから次の教示が与えられた。

「この調査は，物語の登場人物がどのような感じを持つものかを調べようとするものです。

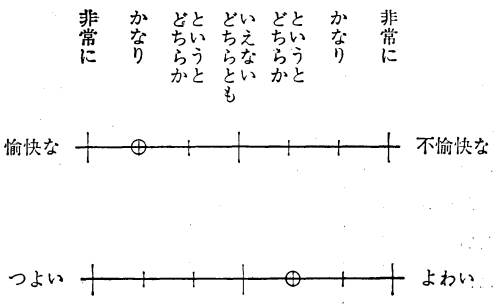
最初に物語があります。この物語をゆっくり読んで，登場人物のだいたいの感じをつかんでください。

次に，登場人物の感じを調べる用紙があります。一番上に調べる人物が書いてあります。その下にことばの対（例，おおきい―ちいさい）が17対あります。

上にあげた登場人物の感じがこの「ことばの対」のどちらに近いかをきめてほしいのです。

例えば「となりのじいさん」が「愉快な―不愉快な」の対では，「かなり 愉快な」というような感じなら，下のように○印を，また「つよい―よわい」の対では，「どちらかというと よわい」と感じたならば，下のように○印をつけてください。

※記入例※



このようにして17の「ことばの対」すべてについて評定して，○印をつけてください。各尺度の評定に対して首尾一貫した態度をとる必要は必ずしもありません。似たことばが二つ以上ある場合でも，前の評点に関係なく，その場で感じた通りに記入してください。物語は2つあります。

なお，物語を読む際には，ゆっくり読んで，しっかりと感じをつかんでください。しかし，評定の際には，あまり考えるとかえってわからなくなりますので，あまり深く考えずに気楽にお答えください。

記入もれのないようお願いいたします。

それでは始めてください。」

結　　果

「かさじぞう」のじいさんの全体的プロフィールは図1にある。あらすじ型と詳細型の差を各尺度別にt検定により調べたところ，どの尺度上にも有意な差はあらわれなかった。"樹形空間"上のプロフィールは図2のようになる。ここでも，t検定の結果どの因子にも有意差はなかった。おじいさんのイメージは，両者とも，「よく」て，「大きく」て，「非常におとなしい」ということになる。

「かさじぞう」のばあさんの全体的プロフィールは図3のようになる。あらすじ型と詳細型の差をt検定により調べたところ，「はげしい―おとなしい」（$P < .01$），

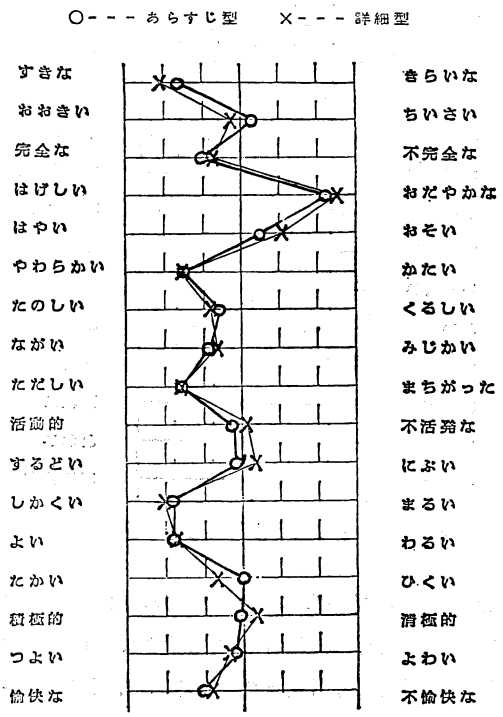


図1「かさじぞう」じいさんの全尺度上のプロフィール（平均値）

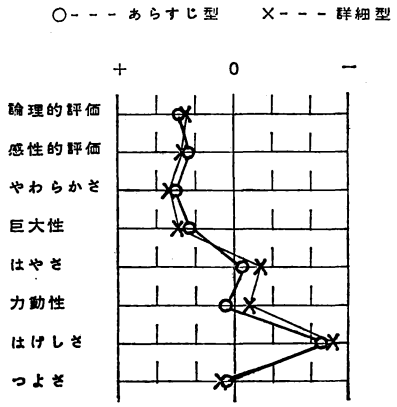


図 2 「かさじぞう」じいさん樹形空間上のプロフィール（平均値）

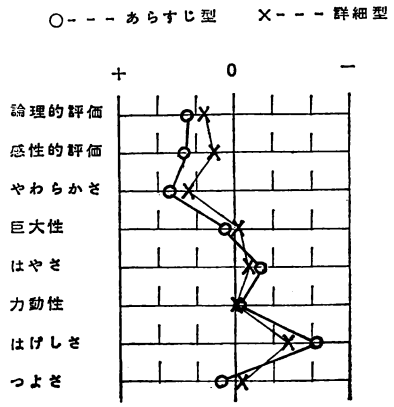


図 4 「かさじぞう」ばあさん樹形空間上のプロフィール（平均値）

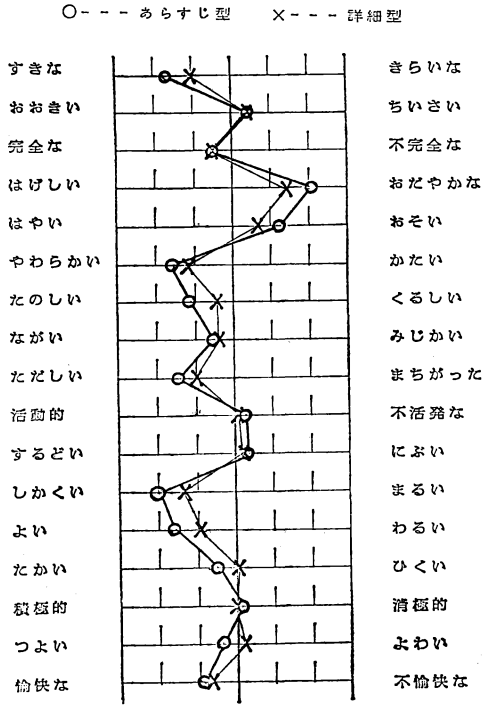


図 3 「かさじぞう」ばあさんの全訳上のプロフィール（平均値）

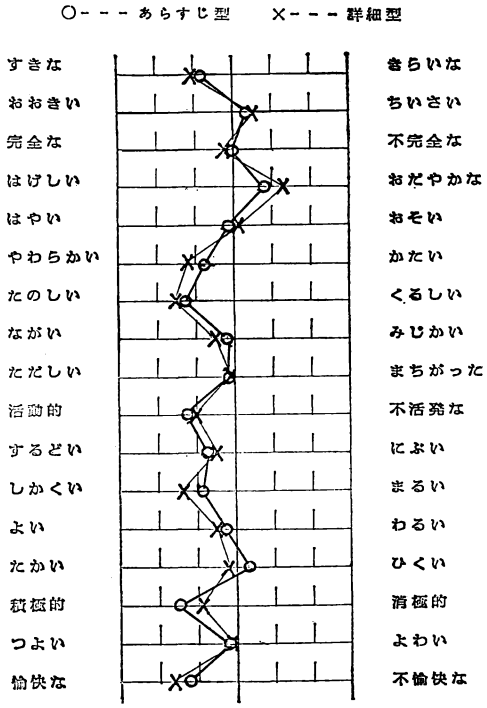


図 5 「こぶとり」じいさんの全尺度上のプロフィール（平均値）

「四角い―丸い」（P＜.05）の2つの尺度において有意差があった。また，10%水準では，「すきな―きらいな」，「大きい―小さい」，「完全な―不完全な」，「はやい―おそい」，「楽しい―苦しい」，「よい―わるい」に差がある。“樹形空間”でのプロフィールは図4にある。ここでは，感性的評価（P＜.05），やわらかさ（P＜.05），はげしさ（P＜.01）の次元において有意な差があった。プロフィールをみると，つよさと巨大性の2つの次元を除いた6つの次元において同じプラス・マイナスの方向に両型が属しており，その強度に有意差があったことがわか

る。ばあさんのプロフィールは，「よく」て，「おとなしい」となる。そして，あらすじ型のほうが，より「楽しく」て，「やわらか」で，「おだやか」と感じられている。この差がどこからきているかというと，あらすじ型は，じいさんのイメージにひっぱられている。巨大性を除いて，すべて，じいさんのイメージとかさなった印象をうけたためである。その点，詳細型は，じいさんとばあさんのイメージを分化させている。

「こぶとり」のじいさんの全体的プロフィールは図5にある。すべての尺度上において，両型の有意差はなかった。“樹形空間”上のプロフィールは図6にある。ここでも有意差は見られなかった。じいさんのプロフィールは，「愉快」で，「積極的」で，「おだやか」である。ここで，特に注目してよいのは，あらすじ型において，じいさんを正直としているのにもかかわらず，論理的評価がほとんど±0であることだ。感想の中に，おどりがたまたま好きであったことから幸運に恵まれることがよいじいさんと言えないという反発もあった。このことから，運がよいことは，論理的によいことでなく，感性的によいことつまり楽しいことと判断されたようである。

「こぶとり」のとなりのじいさんの全体的プロフィールは図7にある。有意差のあった尺度は多い。1%水準では，「はげしい—おだやかな」，「正しい—まちがった」，「活動的—不活発な」，「よい—わるい」，「積極的—消極的」，「つよい—よわい」，「愉快な—不愉快な」の6尺度において有意差があった。5%水準で有意差のあったものは，「すきな—きらいな」，「ながい—みじかい」，「四角い—丸い」の3尺度である。“樹形空間”において（図8）有意差のあった次元は，論理的評価（p<.01），やわらかさ（p<.05），は

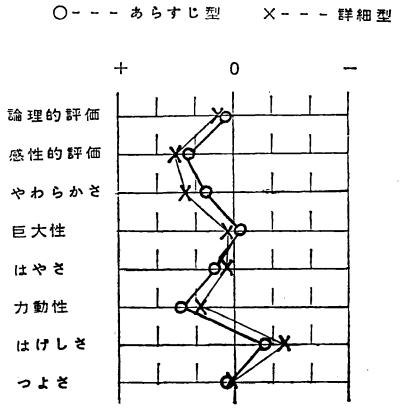


図6 「こぶとり」じいさんの樹形空間上のプロフィール（平均値）

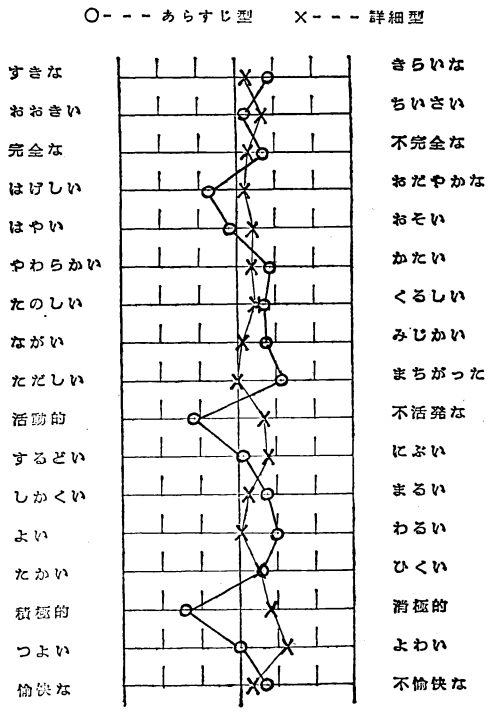


図7 「こぶとり」となりのじいさんの全尺度上のプロフィール（平均値）

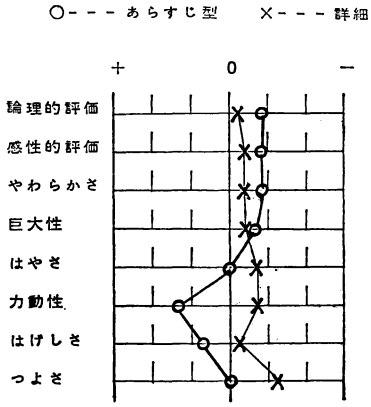


図8 「こぶとり」となりのじいさんの樹形空間上のプロフィール（平均値）

やさ（p<.01），力動性（p<.01），はげしさ（p<.01），つよさ（p<.01）である。4つの次元においてあらすじ型のイメージのほうが強くなっている。残り2つの次元において，詳細型のイメージのほうが強い。「となりのじいさん」のプロフィールを統一的に述べることは難しい。あらすじ型では，「積極的」である。詳細型では，「よわい」。あらすじ型のほうが，より「あやまって」おり，「かたく」て，「のろく」て，そして，むしろ，「積極的」で「はげしく」て，それに加えて「よわく」ない。このプロフィールの違いは，物語の中での性格づけの違いからもきている。あらすじ型では，意地悪で，悪くて，よくふかで，自分から催促して酒をもらい踊りはじめる。しかし，無器用で，おどりが下手である。そして，ひどくぐちをこぼしながら家に帰ってくる。詳細型では，ばあさんから話を聞いて山に行っている。そして，てんぐに見つけられると，びっくりして床にすわりこんでしまう。そして，踊りはきらいであった。最後は泣きながら家に帰っていっている。このような性格づけが特に，力動性とつよさの違いにでている。

さらに，「となりのじいさん」では，詳細型のプロフィールは4から5の間に集中している。あとで述べた感想では，詳細型の「となりのじいさん」の性格づけが知っていた話とかなり違うように認知され，しかも評価がしにくいとのことであった。このため，プロフィールが中間のあいまいなものになったと考えられる。その点，あらすじ型は，同一の評価用語で形容されており，しかも，昔からあるイメージと一致したための評価しやすかったと考えられる。

考　　察

全体をとおしてみると，あらすじ型と詳細型とは，主人公においては同じプロフィールをしており，脇役においては異なるプロフィールをしている。この脇役のプロフィールに詳細型とあらすじ型との違いがあらわれているのは，あらすじ型と詳細型との主人公＝善人と他の登場人物との対比のさせ方の違いによる。「かさじぞう」のあらすじ型では，ばあさんのイメージが具体的に与えられていないため，じいさんのイメージに重なってしまっている。つまり，善人同士のイメージの分化がされていないのでプロフィールが同じものになっている。「こぶとり」のあらすじ型では，善一悪の対比を強く出し，じいさんととなりのじいさんのイメージが対称的になっている。ところが，詳細型では，善悪の面での対比は表面に出てこず，踊り好き一踊り嫌いというどちらかというと末梢的な面での対比をしており，そのためにくる幸運と不運という面が読者にとなりのじいさんのイメージを弱めている。これは，詳細型のほうが人間を多面的に見ようとするものであり，あらすじ型が単純化して人物をとらえようとしている点からくるものである。このことがプロフィールのかさなりと対比にあらわれ，仮説の2が確かめられた。

イメージの強さの点においては，あらすじ型と詳細型において，主人公では差がなく，脇役にのみ差があらわれている。そして，脇役のイメージは，あらすじ型のほうが強い。この点において，仮説の1は否定された。

この2つの点から次のことがいえる。あらすじ型は詳細型よりも単純な人物像を持っており，詳細型よりも人物像をはっきり描き出すが，個々人の個性という点では詳細型のほうがよく描けている。

主人公のプロフィールがあらすじ型と詳細型とで同じであるが，脇役においては異なる理由については，次のようなことが考えられる。まず，第一には，「こぶとり」・「かさじぞう」とも被験者にとてっは既知の物語であるため，主人公のイメージが固定してしまっており，新しい情報によっても変化しなかった。ところが，脇役については，比較的イメージが固定されておらず，そのためあらすじ型と詳細型との違いが反映された。第二には，あらすじ型も詳細型も主人公に与えるプロフィールはほぼ同じであるが，脇役については，異なるプロフィールを与える傾向にあるとも考えられる。本研究では，この両者のために，主人公の同一のプロフィール，脇役の異なるプロフィールがでたものと思われる。この点につい

ては，さらに検討を要する。

最後に尺度の因子的解釈の方法について述べておく。従来のセマンテック・ディファレンシャル法（semantic differential，略してSD法)においては，評価(よい—わるい)，力量性（つよい—よわい)，活動性（はやい—おそい）の3因子（Osgood et al., 1957）か，論理的評価（ただしい—まちがった)，感性的評価（愉快な—不愉快な)，巨大性（ながい—みじかい)，力動性（積極的—消極的）の4因子（Sagara et al., 1961）としてとらえられている。ここで基礎として用いた樹形連合法による“樹形空間”の因子は8因子である。これらの因子は必ずしも階層的関係にあるわけでないが，規則的結合のしかたをする。例えば，「はげしさ」と「やわらかさ」がまずまとまる。これは，いわゆる力量性と考えられる。「やわらかさ」と「感性的評価」がまとまり Sagara et al.（1961）の意味での広義の感性的評価となる。そして，これに論理的評価がまとまり，Osgood et al. (1957) の評価の因子となる。また，「つよさ」，「はやさ」，「力動性」の因子がまとまり， Sagara et al. の広義の力動性となる。このように意味を意味素の離散したり集合したりしたものととらえることによって，各方面における意味野をダイナミックにとらえることができる。そして，より包括的で柔軟性にとんだとらえ方ができる。例えば，「かさじぞう」のじいさん，ばあさん，「こぶとり」のじいさんは評価としてまとまってとらえられている。しかし，「こぶとり」のとなりのじいさんは，論理的評価と感性的評価とで異なるものととらわれている。つまり，前者では，「よい—わるい」の次元で評価されていることが，後者では，「ただしい—まちがった」と「愉快な—不愉快な」との2つの次元で弁別的に評価され認知的な枠組が複雑となっていることがわかる。また，「こぶとり」においては，「力動性」，「はやさ」，「つよさ」が別のニュアンスとしてとらえているが，「かさじぞう」では，ほぼ同じものとしてとらえられている。これも対象によって認知的枠組の異なることを示している。このように，意味の最小限のまとまりとして“樹形空間”を使い，その空間の合体として，プロフィールをとらえることがプロフィール法にとって有効なものとなる。

要　　約

同じタイプの物語のあらすじ型と詳細型とで登場人物のイメージが異なるかが，“樹形空間”の8因子の代表尺度17によって調べられた。主人公のイメージは，あらすじ型と詳細型とでは異ならないが，脇役のイメージにおいて異なることが確認された。そして，あらすじ型は詳細型よりも単純な人物像を持ち，詳細型よりも人物像をはっきり描き出すが，個々人の個性という点では詳細型のほうがよく描いている。さらに意味次元のとらえ方についての新しい方法が論ぜられた。

(付記)

本研究は，東京教育大学大学院に修士論文（1977年度）として提出したもののデータの一部を使用し，処理法をかえたものである。論文作成にあたり御指導いただいた筑波大学福沢周亮教授，辰野千寿教授に深く感謝致します。また，快く調査に協力下さった筑波大学加藤隆勝教授，そして，調査に応じてくださった学生の方々に重ねて感謝致します。

引用文献

遠藤豊吉　1976　市販テストは教科書か，ひと，Vol.4, No. 2, 3-10

堀　啓造　1978　ことばの情緒的意味の研究——樹形連合法をつかって——，東京教育大学大学院修士論文未発表

岩崎敏夫　1977　柳田国男の分類による日本の昔話，角川書店

加来宣幸　1976　教科書の民話について——その選択・教材化・とりあつかいをみて——，教室の民話，1, 81-92

小松崎進　1976　とんとん むかし その1，鳩の森書店

Osgood, C. E, Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H.

The measurement of meaning. Urbana : University of Illinois Press.

Sagara, M., Yamamoto, K., Nishimura, H., and Akuto, H. 1961 A study on the semantic structure of Japanese language by the semantic differential method. *Japanese Psychological Research*, 3, 146-156

西郷竹彦 1976 民話を文学の授業でどう扱うか 第1回 語りの文芸としての民話，教室の民話，1，150-160

関 敬吾 1977 日本の昔話 比較研究序説，日本放送出版協会

万屋秀雄 1976 民話の評価と教材化の視点，教室の民話，1，93-104

SUMMARY

The images of the main character and a second character in two Japanese folktales, *Kasa-jizo* and *Kobutori*, were rated, after reading a detailed or summary-type version of each story, on the 17 seven-point scales, which represent 8 dimensions of the tree-construction sorting space (Hori, 1978).

The images of the main characters derived from the two versions did not significantly differ from each other. The images of the secondary characters in the summary-type versions, however, were more impressive than those of the main characters, contradicting the hypothesis. This contradiction was discussed on the basis of the quantity of information. The detailed version weakened the secondary character's image by providing a lot of contradictory information.

高校生のマンガに対する意識

—アンケート調査の結果から—*

広島大学

片　桐　啓　恵**

はじめに

マンガの子ども（主として小学生）への影響についてはしばしば論じられるが，マンガ・劇画の読者層が広がった今日，高校生はどのようなマンガの読み方をしているのか，マンガに対してどのような考えを持っているのかを知りたくて，アンケート調査を行った。

一口に“マンガの氾濫”と言うが，高校生ともなれば，それなりにマンガに対する価値観を持ち，その功罪を自覚しながら，主体的選択的に接しているのではないかという期待もし，そうでなければ，是非そうなってほしいという願いが，この調査の主な動機だった。従って，設問内容も高校生のマンガに接する“実態”というより，“態度”，“意識”に焦点を絞っている。

調 査 期 間…昭和53年７月～８月

調査対象校…長崎県立長崎東高等学校

長崎県立長崎西高等学校

（ともに普通科，各学年１学級ずつ）

東　高

３年７組	男子15名	女子27名	計42名
２年８組	男子22名	女子10名	計32名
１年１組	男子28名	女子17名	計45名

東高計 119名

西　高

３年７組	男子24名	女子 6名	計30名
２年９組	男子13名	女子10名	計23名
１年７組	男子26名	女子15名	計41名

西高計　94名

全体計 213名

調査期間が夏期休暇の補習時期にかかり，特に西高では２年の修学旅行と重なったために回収率が悪かったことを断っておかねばならない。

設問内容は

Ⅰ．マンガ全般について

Ⅱ．マンガの中のことばについて

の二部に分かれる。（巻末参照）

Ⅰ　マンガ全般について

Ⅰ-A　マンガと聞いてすぐに思い出す作家と作品

最初,「あなたにとってマンガの代名詞といえるような作家・作品があれば書いてください」という質問で，マンガに対する価値観或は明確な価値体系を持っているかを知りたかったのだが，わかりにくいだろうと思って，「すぐに思い出す作家・作品」と変えた。このためブームにひきずられた答が多くなったことが考えられるが，それは，最初考えた設問でも同じだったかもしれない。一方，数字のバラつきが頑固な個人の好み（価値観とまではいかない）を示しているように思える。

挙げられた作家総数44，作品総数89。表Ⅰ-Aには上位のものだけを示した。

作家では，手塚治虫が群を抜いている。これは知名度，実績から見て当然といえる。次に松本零士と水島新司が並んでいる。松本零士は「宇宙戦艦ヤマト」で大ブ

---

* High school students views on comics: Results of a questionnaire.

** KATAGIRI, Hiroe (Hiroshima University)

表I-A　マンガと聞いてすぐ思い出す作家と作品

〔作　　家〕

作家名	東高						西高						計
	3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
手塚治虫	7	4	6	4	6	1	6	2	3	2	6	2	49
松本零士	1		3	1	1		4		4		2		16
水島新司	1	1			3		5		2		3	1	16
本宮ひろ志	1				4	1	4				4		14
陸奥A子		3		1		3	1			1		2	11
萩尾望都		3		1		2		1		1			8
ちばてつや	1		3		1						2		7
田淵由美子		2		1						1		2	6
大和和紀		3								1		1	5
赤塚不二夫	1		1		2						1		5
鴨川つばめ			1		1						1	2	5

〔作　　品〕

作品名	東高						西高						計
	3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
鉄腕アトム	2	1	1	2	2			2			2		12
ドカベン	3		1		2		1		1		3	1	12
マカロニほうれん荘	1		1	1	2	2					3	2	12
宇宙戦艦ヤマト	1		2	1	1		1		1		1		8
はいからさんが通る		4		1		1						1	7
俺の空					2		3				2		7
男一匹ガキ大将	1				1	1	1				1		5
ベルサイユのばら		1		1		1	2						5
キャプテン・ハーロック			1				3		1				5
火の鳥		1	1				2						4
ポーの一族		1				1		1		1			4
がきデカ	1		1		2								4
あしたのジョー	2		1										3
巨人の星	2		1										3
エースをねらえ		1						1		1			3
サザエさん		2										1	3
ルパン3世	1				1						1		3
おれは鉄兵			2		1								3
釣りキチ三平							1		1		1		3
あぶさん							2		1				3

ームを起こし，水島新司は「ドカベン」，「野球狂の詩」で絶大な人気を得た。確かにこれらの作品はブームになるだけの質の高さを備えている。しかし，それは彼らの作品の世界のごく一部分にすぎない。ブームに目を奪われて，その作家の本当の世界を見失ってしまうことを私は警戒する。ブームや人気にのることは，マンガにとって生命であると同時に，重大な落し穴である。この二人を二位に置かしめた数字が単なる知名度によるのか，価

値観の裏付けを有するのか，見分けるのは難かしい。

その下に続く本宮ひろ志と陸奥A子は，ある意味で少年マンガ，少女マンガの典型的な作家といえる。それぞれ，男子と女子に根強い人気を持っている。

手塚治虫を除いて，支持層が男子と女子にほぼ完全に分かれる。手塚治虫の場合，男子に比べて女子は少数ではあるが，双方から支持されていることに，作品の幅の広さと実績の大きさを見ることができるだろう。好みよりも，その実績に対して与えられた数字が多いと考えられる。

作品では，バラつきが一層大きくなる。「鉄腕アトム」「ドカベン」，「マカロニほうれん荘」が同数で一位に並んでいる。

「鉄腕アトム」はマンガ史上記念碑的作品である。その価値に寄せられた数字であろう。更に，現在の高校生はまだ“アトムで育った世代”（と言ってもＴＶのアトムだが）であり，その思い出が鮮明に残っている。「ドカベン」は高校野球マンガだが，単なる熱血スポーツマンガではなく，キャラクターのユニークさ，確実な描き分けに加えて，作者の野球への情熱，“水島節”といわれる泥くさい人情が作品の中味を支えている。特徴的なのは「がきデカ」に代わるギャグマンガ「マカロニほうれん荘」の上位進出である。この三つの作品が並んでいることが，いかにも象徴的である。

Ｉ-B，C　マンガへの接し方

“消耗品”，“読み捨て”と言われるマンガを実際に高校

表Ｉ-B　マンガをどのような形で読むか（回答欄の 1，2，3…は58ページ以降の資料参照）

		東高						西高						計
		3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
週刊・月刊誌	1.	3	7	9	1	8	2	15	1	6	2	8	4	66
	2.	2	4	4	2	3	5	1	1	1		5	3	31
	3.	2	4	3	1	4	4	1	1	3	2	2	2	29
	4.	3	6	6	1	11	6	6	3	2	4	8	5	61
	無　答	5	6	4		2		1			2	4	1	25
	（貸　本）				(1)					(1)				(2)
単行本	1.	7	9	11	3	11	7	14	2	5	3	11	4	87
	2.	2	7	2	1	12	5	7	2	4	1	9	5	57
	3.		2	7				2	1	2		4	3	21
	無　答	4	7	6	2	5	5	1	1	1	6	3	3	44
	（借りる）	(1)	(2)							(1)				(4)

表Ｉ-C　マンガの保存と処分

		東高						西高						計
		3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
週刊・月刊誌	1.	9	5	10	3	10	2	10		6	1	10	2	68
	2.	3	14	9	3	14	9	6	5	1	4	11	11	90
	3.	1	3	4		2	4	3	1	4	3	3		28
	無　答	2	5	3		2	2	5		2	2	3	2	28
単行本	1.	3	1	1		4	1	4				3		17
	2.	6	9	6	2	5	1	5	2	1	4	7	3	51
	3.	2	14	14	3	11	10	12	4	10	4	15	10	109
	無　答	3	3	5	1	8	5	3		2	2	2	2	36

表I-D　マンガの読み方

	東高						西高						計
	3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
1.	6	3	8	2	7	4	6	3	1	2	4	2	48
2.	2	4	1		1	1			2	1	1		13
3.	5	13	7	4	15	9	8	2	5	4	15	9	96
4.	2	7	9		5	3	8	1	5	2	4	4	50
無　答			1				2			1	2		6

生はどう扱っているのか。

週刊・月刊誌，単行本ともに立ち読みが大部分を占める。ただ，意外な気がするのは，週刊・月刊誌を「どれと決めていないが必ず買って読む」という者がかなりいることである。答がないのもかなりあり，その中には，「読まない」，「借りる」と書いた者もあった。この調査では敢えて無視したが，「借りる」という手段はマンガへの接し方として，実際に大きな部分を占めるはずである。

買った本の保存状態は週刊・月刊誌は読み捨て，一部保存が多いが，単行本になるとさすがに全部保存が多い。マンガの週刊・月刊誌の数も多いが，数年前からコミック・ブームで，コミック，文庫版が急増，連載からすぐにコミックになることが多い。そうした状況の中で，彼らは彼らなりに，雑誌と単行本を使い分けているのではないだろうか。

I-D　マンガの読み方

立ち読みか，買って読むかということは，マンガをざっと読みとばすか，落ち着いてじっくり読むかという点につながる。そのマンガを読む態度を問う質問。

この結果は意外であった。「ざっと読みとばす」がほとんどだろう，まして，コマ割り擬態語にまで注意して読む者などほとんどあるまいというのが調査前の予想だった。ところが，「せりふ，絵に気をつける」が全体の½近くで，4. が50名もいる。2. が極端に少なくて3. に集中しているのは，やはりマンガはせりふと絵に同時に注意していかなければ読んだことにならないということだろう。

この結果は少しできすぎのような気もするが，私たちが考えている以上に，彼らはマンガを読み込んでいるというのも事実かもしれない。

I-E，F　マンガとアニメーション

マンガを考える時，アニメーションとの関係を無視することはできない。人気の出たマンガはすぐにTVアニメになり，TVアニメで更に異常な人気が出る。マンガは読まなくてもTVは見る。「宇宙戦艦ヤマト」のようにアニメだけでその実績を打ち立てるものがある。けれども，マンガとアニメはあくまでも別物である。絵の動きの有無，音声の有無はそれだけで，享受する側の作業に大変な違いがある。感動点も多少違ってくる。高校生はどの程度，両者を区別して考えているのか。

表I-Eが示すとおり，「漠然と違いを感じている」段

表I-E　マンガとアニメーションの異同

	東高						西高						計
	3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
1.	4	2	3		6	1	6		2	4	6	3	37
2.	11	20	16	6	14	8	14	2	7	4	10	10	122
3.		5	6		8	8	2	3	4	2	8	2	48
無　答			1				2	1			2		6

表I-F　マンガとアニメーションの比較

	東高						西高						計
	3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
1.	7	2	7	4	8		8	2		1	12	2	53
2.	8	29	15	5	13	12	18	1	12	7	4	12	136
ア	1	7	4	2	4	5	5		4	1	1	4	38
イ	1	14	6	1	3	6	8	1	6	6	1	8	61
ウ	5	7	5	1	4	1	5		2		1		31
エ	1	1		1	2						1		6

階が大部分である。又，マンガとアニメを比べると，アニメには不満があるという者が圧倒的に多く，その主な理由は，絵が変わるというのが多い。

もちろん，アニメ全体をとらえての比較はできない。マンガのアニメ化でも，原作とは違った味のあるいい作品がいくつもある。かつての虫プロの作品や，「ヤマト」のように情熱を注いだ作品もある。しかし，やはり商業主義的な安手の作品が多いのも事実だ。近頃アニメ・ブームで，アニメ同好会がいくつもでき，専門誌も出はじめている。商業ペースにのったとはいえ，盛んになれば，それなりに一般の認識も深まってくる。「漠然とした感じ」から「明確な認識」にまで高めるのは，彼ら自身の目である。

I-G, H, I　マンガと感動

マンガ作品の感動について。

マンガを読んで感動した体験があると答えた者が全体の⅔近く。しかし，その感動の中味や質となると問題があるようだ。

感動した作家，作品では，

手塚　治虫　「火の鳥」,「ブラック・ジャック」

松本　零士　「宇宙戦艦ヤマト」

ちばてつや　「あしたのジョー」

川崎のぼる　「巨人の星」

山本鈴美香　「エースをねらえ」

池田理代子　「ベルサイユのばら」

大和　和紀　「はいからさんが通る」

の順で続く。このうち，所謂“スポーツ根性もの”が「あしたのジョー」,「巨人の星」,「エースをねらえ」と三編入っている。“スポ根”はストーリーの性質上，夢中になりやすい。それを感動と取り違えたものもあるだろう。ただ，“スポ根”の名称のもとにすべてを片づけるわけにはいかない。例えば，「あしたのジョー」は，主人公矢吹ジョーのライバル力石徹のために実際に葬式が行われたことで評判になった。ファンをそこまで熱狂させたのは何か。ちばてつやが描く独特の社会最下層の人間模様，それを背景にライバルとの戦いに自己の存在証明と明日を賭けるジョーの姿は，私たちに強烈な印象を与えた。勝つことが目的ではない。そこに私たちが見たものはジョーの，力石の生命のまぶしさだったから，それを“感動”と呼んでもかまわないはずだ。

感動の理由では，「ストーリーのすばらしさ」，次いで「主人公の生き方や作品の主張」が多い。“スポ根”に代

表I-G　感動体験の有無

	東高						西高						計
	3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
1. ある	12	25	16	3	20	14	12	5	9	8	4	11	139
2. ない	2	2	10	3	7	3	10	1	4	2	16	4	64
無答	1				1		2				1		5

表I-H　感動した作品と作家　※（　）は特定の作品名を挙げず，作者名だけ記入してあったもの

作家／作品	東高 3男	東高 3女	東高 2男	東高 2女	東高 1男	東高 1女	西高 3男	西高 3女	西高 2男	西高 2女	西高 1男	西高 1女	計
〔手塚治虫〕	(1)												(1)
火の鳥	1		3	1	4		1	1		1	1		13
ブラック・ジャック	2	1	1			1	1		2	1	2	1	12
〔松本零士〕													
宇宙戦艦ヤマト	1	1	2		3		1		1		3		12
わが青春のアルカディア				1					1	1			5
（戦場まんがシリーズ）							1			1			
銀河鉄道999					1		3						4
〔ちばてつや〕													
あしたのジョー	2		3		2				1		3		11
〔川崎のぼる〕													
巨人の星	4	1	2		2					1			10
〔山本鈴美香〕													
エースをねらえ		5		1				1		2		1	10
〔池田理代子〕													
ベルサイユのバラ		4		2		2				1			9
〔大和和紀〕													
はいからさんが通る		3				2				2		1	7
〔本宮ひろ志〕													
男一匹ガキ大将	1					1					3		5
俺の空			1		2						1		4
〔水島新司〕	(1)												(1)
ドカベン		1			2						1	1	5
〔萩尾望都〕		(1)					(1)						(2)
ポーの一族		1		1		1			1	1			5

表I-I　感動のポイント

	東高 3男	東高 3女	東高 2男	東高 2女	東高 1男	東高 1女	西高 3男	西高 3女	西高 2男	西高 2女	西高 1男	西高 1女	計
1.	7	10	6	1	6	7	7	2	6	2	7	5	66
2.	6	17	11	3	10	4	10	2	5	6	5	5	84
3.	2	9	2	1	6	1	3		2	1	2	4	33
4.	2	2			2	2	1	1		1	1	2	14
5.	4	10	4	1	5	3	2		2	2	1	3	37
6.（その他）	1		2		1				1				5

表されるような“がむしゃら型”，“直線型”の内容がマンガには多いのだが，作家の中には，自分の世界を大切に描き続ける人達がいる。もう一度，表I-Hで具体的に示すことにしよう。「火の鳥」，「ブラック・ジャック」は言うまでもなく，幅広いテーマを持つ手塚治虫の最大のテーマである“生命の価値”の追求である。松本零士を，私は“大四畳半的宇宙”とでも呼びたい。それが最もよくあらわれているのは「銀河鉄道999」だろう。そこに彼は，いかにも人間臭く心暖かき夢と人間存在の悲しさを見つづける。「ポーの一族」，「トーマの心臓」に代

表Ⅰ-J　マンガを読むことに積極的意味は？

	東高						西高						計
	3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
1. 思う	7	25	15	4	16	15	13	4	11	6	19	11	146
2. 思わない	3	3	10	2	12	2	8	2	2	4	8	4	60
無答			2				3						5

表Ⅰ-K　マンガを読むことの積極的意味

	東高						西高						計
	3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
1.	2	5	5	1	3	2	6	1	3	3	3	3	37
2.	2	3	5	1	5	2	2	1	2	2	5	2	32
3.	4	1	1		4	2	3		2	1	6	2	26
4.		2	2		2	1	3	1	1	1	1	3	17
5.	5	11	3	3	3	4	5		4	2	5	1	46
6.	3	13	7	1	6	11	3	2	6	2	9	4	67
7.	2	9	3	1	1	4	2		1	2	5	2	32
8.	5	4	2		4	4	4		3	1	4	1	32
9.	3	3	7		6	4	6	1	1	1	6	2	40
10.（その他）				1									1

表されるように，萩尾望都は少年の微妙な心理描写を得意とする。

表Ⅰ-Hにはごく一部しか示さなかったが，列挙された作品に目を通すと，どう考えても“感動”するとは思えない作品がある。マンガにおける“感動”とは何なのか，もっと見極めてほしいと思う。

Ⅰ-J，K　マンガを読む意味

マンガを読むことに他のジャンルと違った積極的な意味があると思うかという問いに対して，「思う」と答えた者が全体の⅔を越える。その理由の中で，「マンガには夢がある」を選んだ者が⅓近くいる。これは，マンガを考える際，大切にしたい点である。次いで，「作家独自の世界の楽しさ」と「人間の在り方への批判と風刺」が挙げられる。この二つに40名以上が○をつけているということは，彼らがかなり作品を読み込んでいることを示すものだろう。「息ぬきになる」も多いのだが，これは積極的意味とは言えない気がする。その下に「発想の転換に役立つ」，「現実感のある空想の楽しさ」，「主人公の生き方に勇気づけられる」が続くのだが，「発想の転換」一つをとってみても，どの程度のレベルで考えているのか，疑問が残る。

Ⅱ　マンガの中のことばについて

Ⅱ-A　マンガから影響を受けたことば

挙げられた語句を見ると大きく三つの要素があると思ったので，表Ⅱ-Aのように A群，B群，C群と分けてみた。

A群…その作品を知らなければ通じない語句，印象的なせりふの転用

B群…日常語の中に自在に取り入れられる語尾，間投詞etc.

C群…難語，専門用語的知識

「？」は出典不明，特に女子の間で一般的になっている。

これらはほんの一部であり，特にA群，B群の大部分は流行と共にどんどん入れ替っていく性質のものである。

表II-A　マンガから影響を受けたことば

	作家	作品	語句	東高 男	東高 女	西高 男	西高 女	計
A群	鴨川つばめ	マカロニほうれん荘	としちゃん，カンゲキ		1			1
	山上たつひこ	がきデカ	八丈島のきょん	1		1		2
	〃	〃	アフリカ象が好き	1				1
	水島新司	男どアホウ甲子園	剛球一直線や！	1				1
	大和和紀	はいからさんが通る	進歩のない人		1			1
	車田まさみ	リングにかけろ	おまえならなれる，日本一にな			1		1
	ちばてつや	あしたのジョー	立つんだ！　ジョー			1		1
B群	鴨川つばめ	マカロニほうれん荘	アチョー，ちょー		3			3
	どおくまん	鳴々，花の応援団	ガビーン	1	1			2
	〃	〃	クェッ，クェッ	1				1
	〃	〃	ちょんわ，ちょんわ	1				1
	水島新司	野球狂の詩	のほほ〜〜〜ん	1				1
	大和和紀	はいからさんが通る	アヤヤオヨヨ				1	1
	楳図かずお	まことちゃん	サバラ	1				1
	手塚治虫	ブラック・ジャック	アッチョンブリケ			1		1
	吾妻ひでお	ふたりと五人	よーするに……			1		1
	ジョージ秋山	浮遊雲	あちきはね〜				1	1
	川崎のぼる	いなかっぺ大将	どぼじで一				1	1
	とりいかずよし	トイレット博士	アタンキ			1		1
	赤塚不二夫	少年フライデー	アジャッパー			1		1
	？	？	かわゆい		1			1
	？	？	ガ〜〜〜ン		1			1
	？	？	う〜〜〜				1	1
	？	？	む，むごい				1	1
C群	松本零士	宇宙戦艦ヤマト	ワープ	1		3		4
	池沢さとし	サーキットの狼	ドリフト			2		2
	〃	〃	スピンターン			1		1
	〃	〃	カウンターステア			1		1
	平松伸二	ドーベルマン刑事	警官（マッポ）			1		1
	手塚治虫	火の鳥	輪廻転生			1		1

表II-B　マンガによることばの力の変化

	東高 3男	東高 3女	東高 2男	東高 2女	東高 1男	東高 1女	西高 3男	西高 3女	西高 2男	西高 2女	西高 1男	西高 1女	計
1.	4	7	8	1	3	4	5		3	1	6	5	47
2.	1	6	3	3	2	2	1		1	2	4	5	30
3.	10	8	13	1	13	2	8	4	4	3	11	5	82
4.		1	1	1	4	5	1	1	3	2	2		21
5.		1								1	1		3
6.（その他）		1			3			1					5
無答	1	3	2		3	4	4		2	1	3		23

Ⅱ-B　マンガによることばの力の変化

やはり「全く変わらない」という者が圧倒的に多いのだが，ことばの力が落ちたという者より，上がったという方が多いのは，少し意外な結果だった。特に「ことばや漢字を覚えた」ものが多い。表Ⅱ-AのC群に該当するような語句だろうが，漢字については，ほとんどフリガナがついている。それが漢字の力を低下させると批判されたこともあった。高校生の自己判断では，力がついたことになっているが，これだけではどちらとも言えない。Ⅰ-Lで，ある高校生は次のように書いている。「私の場合，6歳の頃から少年サンデー，マガジン，キングなどを読みあさっていたし，その結果，漢字の読みの力はかなりついた。小学校3年の時にはほとんどの漢字熟語が読めた。その他，創造力なども豊富になるし，むしろマンガを読むことを勧めたい。」しかし，一方，「日常会話に変なクセがついた」という高校生もいる。高校生の言語生活の実態は常に彼らと接していなければわからないが，アンケートの回答を通じて，誤字，当て字，かな書きが多いのに多少うんざりしたくらいだ。それがマンガのせいかどうかはわからない。ただ，彼らがマンガによって，多少なりともことばの力が向上したと自己判断するなら，まずはそれを素直に受け入れ，日常の言語生活をもっと実質的に向上させるように指導すべきだと私は考える。

Ⅱ-C　省略。

Ⅱ-D　マンガの文章

この設問は私の価値観の押しつけ，或は誘導発問のようで気がひけたのだが，高校生たちは割に素直に（若しくは思惑通りに）「心を打たれる」，「何となく魅かれる」に集中してくれた。けれども，表Ⅱ-Dbで，ほとんどが「気づいていた」ところを見ると，あながち私の押しつけと気に病むことはないかもしれない。既に，Ⅰ-D，K，Ⅱ-Bで，ことばに注意してマンガを読み込んでいる者が相当数いることがわかっており，Ⅱ-Dの結果もそれを裏付けるものだろう。今まで気づいていなかった35名も，これを機会に，マンガのことばに注意深くなってくれればありがたい。

Ⅱ-Daで，「まんがだから安っぽいことばのように思

表Ⅱ-Da　マンガの文章の評価

	東			高			西			高			計
	3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
1.	6	8	5		4	2	6	2	4	2	5	3	47
2.	6	15	11	4	17	12	10	2	6	5	15	10	113
3.	2	1	6	1	2	2	2	1	1	3	4	1	26
4.		2	1		3	1					2		9
5.（その他）	2	2	3	1	1						1	1	11

5. の内容
- かなり高い意識の文（東3女）
- 哲学的ですごい，見直した（東3女）
- うなずく点がある（東1男）
- まんがだから安っぽいことばのように思える（東3男）
- きざ（東2男）

表Ⅱ-Db　マンガの中の読みごたえのある文章に

	東			高			西			高			計
	3男	3女	2男	2女	1男	1女	3男	3女	2男	2女	1男	1女	
1.　気づいていた	10	17	12	3	16	9	14	3	6	5	15	10	120
2.　気づかなかった	2	6	4	1	5	2	1	1	3	1	4	3	35

える」という高校生がいた。なぜマンガならば価値がなくなるのだろう。文学でもマンガでも，ことば自体の価値に変わりはない。俗な表現が多いマンガの中にも，キラリと光ることばはたくさんある。それを知ってもらいたい。そして，卑近な日常の会話や文章に自分自身がそうした素敵なことばを使えるようになったら，すばらしいことではないか。しっかりした価値観や主張の裏付けがある限り，ことばは決してキザにはならない。マンガに限らず，不断気づかない日常生活の中に，光ることばはもっとあるはずだ。それを見つける力，使いこなす力をつけて，もっと豊かな言語生活をしてほしい。それがII部の質問を考えた意図だった。

ま と め

調査の不手際から，クラスの人数差がかなりあり，細かい数字に頼れなかった。又，条件がほとんど同じ高校に依頼したので，学校差，学年差がみられない。項目によって男女差が見られる程度である。

概して，マンガの中味をよく読んでいる高校生が予想より多いという印象を受けた。ただ，高校生の実態と言っても，かなりの幅があるようだ。ほとんど読まないという者もいる。一方では実に詳しく知っている者がいる。又，正面きってマンガを取り上げるのが照れくさいのか，ふざけた回答もいくつかあった。

石上三登志氏は十代後半の読者層を“半大人＝半子供”と称した。（「手塚治虫の奇妙な世界」）かつて子供として夢中になってマンガを読んだ彼らは，やがて，子供のマンガをどうするかを考えねばならない大人になっていく。「僕はマンガを単に商品としてではなく，僕たちの心の糧として見守っていきたい。」と，一人の高校生が書いていた。かつての子供たちが童話で育ったように，今はマンガで育つ。昔話さえもマンガで与えられる。しかし，マンガは，童話や文学の代用品ではない。マンガはあくまでもマンガとして，私たちの心の糧になり得る。それが，I-Kで最も多かった“夢”ではないかと思うのだ。ドカベンと岩鬼の絶妙のやりとり，ユーリやオスカー，銀河鉄道の車掌……それらを知っていたら，知らなかった時よりも少しばかり心が豊かになる，そういうものではないだろうか。

高校生たちは，ある程度期待どおり，自覚的にマンガを読んでいた。しかし，そのほとんどのマンガに対する認識は部分的である。もっとマンガについて考える余地があり，豊かに取り入れていく余地がありそうだ。

資料・マンガに対する意識調査

高校　　科　　年　組（男・女）

I．マンガ全般について

A．「マンガ」と聞いてすぐに思い出す作家，作品を一つずつ書いてください。作家と作品の関連を考える必要はありません。

B．あなたはマンガをどのような形で読んでいますか。最も適当と思うものに一つだけ○をつけてください。

〔週刊・月刊誌の場合〕

1．本屋の店頭で立読みする。
2．定期購読している。（数種）
3．一定のものだけ定期購読し，あとは立読みする。
4．どれと決めていないが買って読む。

〔単行本の場合〕

1．本屋の店頭で立読みする。
2．一定のものだけ買って読み，あとは立読みする。
3．必ず買って読む。

C．あなたが買ったマンガは，その後どうなっていますか。

〔週刊・月刊誌の場合〕

1．読み捨てで，全部処分している。
2．気に入ったものだけ保存し，残りは処分している。
3．全部保存している。

〔単行本の場合〕

1．読み捨てで，全部処分している。
2．気に入ったものだけ保存し，残りは処分している。

3. 全部保存している。

D. あなたは多くの場合，どのような態度でマンガを読んでいますか。

1. ざっと読みとばす。
2. せりふ（説明文を含む）だけはていねいに読む。
3. せりふも絵も気をつけて読む。
4. せりふや絵だけでなく，コマ割り，擬音語にまで注意して読む。

E. 雑誌に連載されているマンガがテレビ化，または映画化された時，あなたはそのアニメーションをどのような意識で見ていますか。

1. 雑誌のマンガもアニメも同じものとして見ている。
2. 漠然と両者の違いを感じながら見ている。
3. アニメは雑誌のマンガとは違う独立した作品であるというはっきりした認識を持って見ている。

F.（Eで1. または2. に○をつけた人へ） 雑誌のマンガとそのアニメを比べて，どんな感じを持ちますか。

1. アニメの方が色や音や動きがあるので，迫力があっておもしろい。
2. マンガに比べて，アニメには不満がある。

〈その理由〉（2. に○をつけた人だけ答えてください）

ア. 声が自分の持つイメージと違う。
イ. 絵が変わる（不細工になる）。
ウ. 筋や内容が変わる。
エ. その他（　　）

G. マンガを読んで感動した体験がありますか。

1. ある
2. ない

H. Gで「1. ある」と答えた人は，その作家，作品の例をあげてください。

I.（Gで「1. ある」と答えた人へ） それは，どのような点に感動したのでしょう。適当なものに○をつけてください。（複数でも可）

1. 主人公の生き方やその作品の主張に魅(ひ)かれた。（ここに○をつけた人は，できればその内容を簡単に書いてください。）
2. ストーリーがすばらしかった。
3. 絵そのものが見ごたえがあった。
4. ギャグや風刺がきいていた。
5. 作品のイメージの豊かさ，登場人物の設定，描写，コマの運びなど作品としてのうまさに感心した。
6. その他（　　）

J. あなたは，マンガを読むことに他のジャンル（小説など）とは違った積極的な意味があると思いますか。

1. 思う
2. 思わない

K.（Jで「1. 思う」と答えた人へ） その理由を次から選んでください。（複数でも可）

1. マンガを読むと頭が休まるので息ぬきになる。
2. 発想の転換に役立つ。
3. ギャグそのものが楽しい。
4. マンガの絵そのものが楽しい。
5. 作家それぞれの独自の世界に触れるのが楽しい。
6. マンガには夢がある。
7. 空想を絵として目のあたりに見せてくれるので現実感を持って楽しめる。
8. 主人公が身近に感じられ，その生き方に勇気づけられる。
9. マンガは思いきった空想を可能にするので，人間そのもののあり方について痛烈な批判や風刺を読みとることができる。
10. その他（　　）

L. あなたのマンガに対する意見（期待，要望，批判など）を自由に書いてください。

II. マンガの中のことばについて

A. あなたが日常使っていることばの中で，マンガから影響を受けたと思えるものがありますか。あればその例をあげてください。それが誰の何という作品の影響

かハッキリわかっている場合は，その点についても記入してください。

例．宇宙生命（コスモゾーン）（手塚治虫），（火の鳥）

死刑！（山上たつひこ），（ガキデカ）

B．あなたはマンガを読むことによって，自分のことばの力にどんな変化があったと思いますか。

1．今まで知らなかったことばや漢字を覚えることができた。

2．ことばに対する感覚が鋭くなった。

3．全く変わらない。

4．流行語などの安易な表現にたよるようになった。

5．漢字の力などが落ちた。

6．その他（　　）

C．（省略）

D．次の文章を読んで，下の質問に答えてください。

「あ……あなた……聞いていますか……私にさいごのグチをいわせてください　なぜ　私たちの先祖は……かしこくなろうと思ったのでしょうな……もとのままの下等生物でいれば　もっとらくに生きられ……死ねた……ろう……に……進化したおかげ……で……」死んだ「……」

（手塚治虫『火の鳥・未来編』より）

重力の底の星は重力のために大きくなれない星だという。ブラックホールとよばれる暗黒の点の中に時としてそういう星があるのだという。思い出や悲しみが，後悔といっしょに，小さなかたまりになって，ひっそりと暗黒の中に身をかくしているのがそんな星だという……そこが人の心の墓場だと旅人はいう……。

（松本零士『銀河鉄道999』より）

「きみは最新流行の服を着て　自動車に乗って映画や音楽会へ行くのが文明人だと思ってるんじゃないだろうね!?　そんなものは文明じゃない！たとえばイシだ……彼が車や高層ビルを見てキモをつぶしたかい？　いや　ケロリとしていったよ『私のふるさとのガケのほうがもっと高い』とね」

（手塚治虫『原人イシの物語』より）

a．上の三つの文章は，いずれもマンガの中の“せりふ”又は“語り”の文章です。これを読んでどんな感想を持ちましたか。

1．深い味わいのある文章で，心を打たれる。

2．よくわからないが，何となく魅かれるものを感じる。

3．何も感じない。

4．読んでも少しもおもしろくないし，くだらない。

5．その他（　　）

b．（a．で1．または2．に○をつけた人へ）あなたは，これまでに，マンガの中にこのような読み応えのある文章が数多くあることに気づいていましたか。

1．気づいていた

2．気づかなかった

資　料

読みの能力を開発する認知処理能力システム*

タウソン州立大学
ジェイムズ・フルカワ**
柳内　由紀子（訳）***

この講義は，認知処理能力（Cognitive Processing Capacity, CPC と略す）の教育システムにより読みの能力を向上させ得るという見解を示したものである。

CPC システムは3つの構成要素を含んでいる。すなわち，CPC，知識の構造，チャンキング（chunking）である。まずこれらの用語を定義する。CPC は人間が複数の事物を1回短時間見せられた後，思い出す能力である。この能力は，生まれながらのもの，もしくは生理学的遺伝，並びに，育ち，もしくは獲得した知識により影響される。故に20の単語のリストを1分間見た後，思い出す我々の能力は，我々の“頭脳の力”及びこれらの単語が我々にとってあいまいかよく知っているかによるのである。例えば，我々は，よく知っている日本の単語のリストからは，平均して7つの単語を思い出すであろう。けれども，見なれないハワイの単語を見たとしたら，ほとんど何も思い出さないであろう。また，記憶力の弱い者は，よく知っている日本の単語（又はハワイの単語）を見ても，より少ししか思い出さないであろう。

知識の構造は，明らかに存在する。読み方を教える場合我々は，疑いなく，漢字からでなく，かなから始める。更にかな以前に，子供は直線と曲線の区別等を出来ねばならない。理論的に言えば，全ての知識は“宇宙”に包含され得ると言うことができる。その下で我々は，命あるものと命ないものを持つことができ，この手，この指について言及するといった細かいところまで話しが及んでくる。

3番目の定義はチャンキングについてである。それはいったい何であるのか，また学習の中でどのように用いるのだろうか。私が意味するところのチャンキングとは，たくさんの知識を処理して，一つの意味のあるまとまりに，まとめていくことである。実例をあげると，我々が“木”と言う場合，我々が実際に意味しているのは，葉，枝，幹，そしてその他の多くの属性や特質をもった，何かはえているものである。他の言葉で言いかえると我々は，ばく大な情報が1つのもの，すなわち“木”になるまで属性の上に属性を積み重ねていくのである。

そこで，学習においては，我々は情報を，CPC を越えない量におさえるべきであり，何か新らしいものに引き続き進む前に，それらの情報を1つのまとまりに，まとめるべきである。

もしも我々が，これら3つの構成要素をまとめたシステム方法を用いたならば，どんな人間でも，何かを，例えば読みを，最高にまで教育され得ると私は予言する。このまとめあげは，次のように例証できる。まず最初に我々は，その人の CPC 及び，我々が教えたいものについての，その人の知識レベルをテストする。次に，我々はこの知識を単純なものから，複雑なものへと組み立て，その個人に適切なレベルから教えはじめる。一度に教えるべき量は，その人の CPC を越えないこととする。このことは，我々は，例えば概念の最重要属性を教

* A cognitive processing capacity system approach to skilled reading.

** FURUKAWA, James M. (Towson State University)

*** Translated by YANAGIUCHI, Yukiko.

えるべきであることを意味している。なぜならば，その人の受容力の限界を越えると，残りの情報はほとんど記憶されないであろうからである。故に受容力の限界に達したならば，我々は，別々の単位を1つの意味のあるまとまりに，まとめねばならない。このようにして，我々はそのレッスンが学習され終わるまで続けるのである。復習においては，我々はまず全ての主要なポイントを復習し，それから，それぞれの主なポイントや見出しのもとに，重要な従属的情報を復習するのである。明確な例をあげると，私はCPCシステムについて講義している。それは3つの主な構成要素から成っている。すなわち，CPC，知識の構造，チャンキングである。CPCそのものは，生まれつきの要素と，後天的要素から成っており，人間がある情報に1回接したときに，どの位の情報を一度に思い出せるか，ということである。知識の構造は，その子供が既に知っているところからはじめ，知識のはしごを登っていくように導くべきであることを示している。最後に，我々は学習者に，その人のCPCを通常は越えない量の情報を与え，それを1つの意味あるまとまりにチャンキングさせるのである。これが学習のCPCシステムであり，読みの教育への適用の現状を今から私が述べようとしていることである。

アルファベット文字を教えたり，単語の読み，書きや意味を教えたり，短いお話しの読み，そしてもし時間が許せば複雑な文章の読みを教えたりすることにも適用されていることに触れられるであろう。しかしその前に，私は，2つのタイプのCPCテストを紹介したい。1つは小学校用で他の1つは高校・大学用である。

Ⅰ　CPCテスト

小学校

小学校レベルの視覚CPCテストは，通常目にする25の絵から成り立っている。子供にテストする時，それぞれの絵はスライドで2秒間ずつ順に見せる。初めの5つは，練習用スライドである。子供のCPC得点は，10の単語から成るリスト2系列から思い出した数の平均である(満点10)。読みのできない子供は個別に，読みのできる子供（通常は4学年からだが）はグループでテストで実施する。

小学生グループの平均得点を示したのが第1表である。学年につれて，どのように得点が増えているか注目されたい。

第1表　認知処理能力

学　年	平　均	S.D.	被験者数
幼	3.68	0.87	70
1	2.62	2.02	43
2	4.58	1.16	77
3	5.18	1.32	42
4	4.93	1.14	88
5	6.27	1.26	85
6	6.21	1.37	40

このテストは，3学年から6学年の子供達の読みの学力（語いと理解力）を最もよく予言するものの一つであることがわかっている。そればかりでなく，CPC得点は，他のどんなテストでも与えられないような，有益な道具を教師に与える。それは，どの位の情報を子供が一度に処理できるかの物さしである。

高校と大学

高校，大学レベルのCPCテストは形容詞プラス名詞のペアー20個のリスト2系列から成り立っている。

テストはまず，単語のリストを1分間見せられ，それから生徒は思い出せる限り書き出すのに2分間与えられる。CPCと学習課題でのテスト得点との相関関係は，0.91の高い相関係数が記録されており，CPCテストが学力をよく予言することを示している。このことは，学習テスト得点で記録された差異の82%が，ある程度CPCによって説明がつくことを意味している。通常，この相関関係は時間と共に増加する。すなわち，もし子供達が今日何かを学習し，そして今日テストされ，それからそのテストが1週間後にもう一度繰り返されると，CPCは，後での方がより大きな要因となる。

Ⅱ　読　み

読みの構造に関して異ったレベルでの読みに注意を向けてみよう。すなわち，アルファベット文字，単語，物語に着目してみる。

アルファベット

アルファベット文字を教える前に，決めるべきことことがいくつかある。1つは，勿論 CPC である。2番めは文字弁別概念の知識であり，この概念はアルファベット文字相互間の相異を描写するのに使うものである。3番めは既に知っている文字知識である，なぜなら既に知っている文字は教える必要がないからである。

CPC テストについては既に述べたので，文字弁別概念テストを考察してみよう。このテストは現在あるものとしては，恐らく文字知識を最もよく予言するものの一つであろう。言いかえれば，子供がこれらの概念を知っている程，彼は，アルファベット文字を知るようになるであろう。そして高い CPC 得点と高い文字弁別概念テスト得点が結びついたら，その子供はアルファベット文字をよく知るようになるであろう。

ここにアルファベットの小文字テストがある(図省略)子供に読み方を教える場合，私は大文字からでなく小文字から始める。小文字を知っている子供は読むことができるが大文字しか知らない子供は恐らく読めないだろう。このテストに関して私が指摘したいことが2つある。1番目は，音が似ている文字は1つの問いの中にいっしょに置かないことである。このことは，子供が聞き間違えたり，テスターが，その子供の先生と同じ発音で文字を言わないために，子供が文字を間違えたりしないようにするためである。2番目は，比較するべき3つの文字があり，正解が1つ選ばれる。幼稚園児の平均 CPC は3であることを思い出していただきたい。

ある子供が読めないと仮定してみる。我々はその子供にアルファベット文字を，どのようにして教えることができるか例解してみよう。小文字には6つの弁別素性がある。これらは，アルファベット文字を教える為に，組み合わせることができる。

(例. dはlとcの組み合せ)

まず，弁別素性が次のように教えられる。①ドーナッツ ②ドーナッツの一かじり，または点 ③長いステッキ ④短いステッキ ⑤大きなフック ⑥小さなフック。弁別素性には3つのグループがあることに注目されたい。(ドーナッツ，ステッキ，フック)。というのは3が幼稚園児の平均 CPC だからである。

これらの弁別素性は，ある文字に初めて出くわした時にのみ用いられる。ここでは，CPC システムが全く明白である。我々は一度に3つ以上のことを教えないようにして，必要な場合文字の弁別素性を使い，それを文字に作りあげ，それから文字を単語に，単語を意味のあるまとまり，または文章にチャンクするのである。

大文字を教えるのは，さらに容易である。4つの弁別素性を用いて教えることができる。ところで，あなた方が小文字を教える時には，大文字の多くをもまた教えつつあるのである。SやXのような文字では大きさが違うだけである。実際に，4つの大文字だけが，それにあたる小文字と全く違うのである。これらの文字は，A，G，E，Qである。

小文字または大文字の場合において，大文字のRを除いてはどの文字も2つまたはそれ以下の異った弁別素性を必要とする。Rは3つを必要とする。この数における制限は，幼稚園児の平均 CPC の点からまたしても重要となる。

単　語

ここでは単語の3つの面について考察する。すなわち読み，つづり，意味である。読みとつづりは一緒に考察し，意味はその後とする。全ての場合について私は我々がおこなった実験で最高と証明された方法をお示しするつもりである。

〔読みとつづり〕 新らしい単語を読んだり書いたりする場合，読みの初心者にとっては，その単語の個々の文字が弁別素性である。学習が進むにつれ文字は集まり，そしてさらにまとまった単語が弁別素性として働き始める。詳しく述べると，初めて someone という単語に出会った1年生は，初めは，それをs o m e o n e

として見るであろう。分離した文字の連続である。

後に，彼がそれを再び見る時，長い単語を so，me，one として，判読する。これは3個の短い単語のシリーズである。そして更に some と one に，最終的にその単語は，someone という1つの合成したものとなる。

ここに，読みと，つづりに関する例が1つある。drip という単語を次の3つのステップで示すならば，つづりも読みも学習が容易になる。dr i p，dr ip，drip。

読みの学習の場合にはこの3つのステップで文字が発音され，つづりの学習の場合には，この単語が読み上げられ，つづいてスペルが与えられるのである。

読みとつづりを教えるこの方法はまた，転移において大きな価値をもつ。故に，私が説明したように drip の読み方やつづり方を学習したならば，drug という単語が通常書かれているように示された場合，子供達はその単語をより速く学習するのである。

意　味

我々の読んでいるものから意味を獲得することが，読み(声を出して読むことでなく)，または，つづりの主な目的である。具体的な概念を教えるのに最良の方法は何であるのか？　最良の方法はその概念の主な属性を示すことである。例えば，ナップザックの場合このように示し（スライド省略），そして言う，「ナップザック；バッグ，物，背中」。この方法は，子供達の注意をその概念に関連した事項に集中させ，子供の CPC を越えない量の情報をチャンクさせるので，最良である。

抽象的概念についてはどうであろうか。概念を定義する最良の方法は次の通りである。すなわち，

「仲裁――和解。口論の和解　　公平な人による　　相方の言い分を聞くのに選ばれた　　そして解決にもっていく。」

この方法は2つのユニークな特徴をもっている。第1に，その定義の弁別素性となる単語が，概念とペアーを組むことにより強調され，その結果チャンキングの結びめとして用いられるのである。すなわち，その定義に含まれる他の全ての単語を結びつける1つの単語として用いるのである。第2に，文章が意味のある構成要素に分けられ，3字分ずつあけてあることである。この間隔は，読みの能力の貧しいものの特徴である一語ずつの読みを止めさせ，意味ある構成要素ごとに読ませるのに有効である。

ストーリーの読みについても，単語の場合と同じ原理を用い CPC システムによる教育を行なうのが効果的であるが，詳細は省略する。

ここで終わりとして，我々が考察してきたことをふり返ってみよう。読みのそれぞれのレベルにおいて，学習者の CPC を越えない程度の量の情報を提示しようとした。それぞれの段階で知識の構造を単純なものから複雑なものへ，文字の弁別素性から文字へ，単語へ，そして文章へと昇って行くよう試みた。最後にそれぞれの段階において，情報を1つの意味のあるまとまりにチャンクした。

要約すると何を学習する時にも CPC システム方法が効果的なものとなりうることを諸研究の結果が示している。しかし，孤立した実験と，実験結果をクラスで統合的に利用することは同一ではない。我々は現場のクラスでどのような成功をおさめたのであろうか？

今年1月の初め（我々の学校年度は9月から6月迄で日本のように4月から3月迄ではない)，幼稚園児にアルファベットの小文字を教えた。子供は1週間に2度，2～3分間学習し，2月迄にアルファベットの最初の15文字をほとんど学習した。統制群の子どもは同じ期間，ほとんど何も学習しなかった。5月迄に，全ての子供達は簡単な話を読むようになった。ついでながらこの学校は大きな町の最底社会経済地区にある。この学校には，まだ読むことのできない1年生がいくらかおり，読むことのできる1年生も，1学年の終わりに読めるべきものの約39%しか読めないのが実情である。これにくらべると我々の実験教育の到達度ははるかに高く，我々は，この最初の年の業績に誇りをもっている。そして次の年の幼稚園児グループが，より良い成果を得るよう望んでいる。来年は，現在の幼稚園児が1年生を終わり2年生に

なっている。我々は，この3年間のプログラムの終わりに，大変強力な違いがでてくることを期待している。

高校レベルでは，この1月に生徒の小数グループにCPC学習方法を教えた。生徒や先生は，その学習技術が作り出す違いに感動した。この秋，この高校の全ての新入学生はもちろん，新入生担当の全ての教師も，このコースを取るよう要求されるであろう。

大学レベルでは，低い能力の学生の及第率を向上させるよう依頼され成功した。例えば，一般心理学においては，その単位に挑戦した生徒のたった38%しかパスしていなかったのが，二学期の間に及第率を90%まで増加させた。残念だが幼稚園児，高校生，大学生に教えるために我々が用いたステップ，用意した学習材料などについて詳細に述べる時間が今日はない。ここでは，CPCシステムが多くの利点をもち，幼稚園から大学まで全ての学習レベルに適用されるように思えるとだけ述べておこう。そしてそれは読みだけでなく算数や他のどんな教科を教える時にも用いられると思う。これを前提として，我々は現在幼稚園児と1年生に算数を教える為の，また大学生に統計学を教える為の学習材料を準備している。恐らくいつの日か，皆様に再びお会いし，この結果についてお話しすることがあるであろう。

（本稿は1978年6月10日，お茶の水女子大学附属小学校で開催された公開研究会の記録である）

会　　報

常任理事会（1978年6月3日）

出席　滑川副会長　倉沢　阪本　増田　湊　望月各常任理事　有沢事務局幹事

欠席　岡本会長(海外出張中)　室伏　福沢各常任理事

1.　読書科学刊行の件

第21巻第1・2合併号（79・80号，1977年9月30日付）は現在印刷中。第21巻第3号（81号，1977年12月30日付）は原稿整理中。第21巻第4号（82号，1978年3月30日付）は原稿集めの段階である。以上のように阪本事務局長から報告があった。

機関誌発行の遅れをとり戻すため，第22巻より，室伏，湊，福沢，阪本の4人の編集委員が1号ずつ責任をもって編集することになった。また編集上発生する問題点については，さらに検討することになった。

2.　第22回研究大会の件

1978年10月14日（土）・15日（日）の2日間筑波大学附属小学校で開催することに決定した。

3.　公開研究会の件

今年度の公開研究会の会場は，熊谷とも子会員のお世話でお茶の水女子大学附属小学校図書室を使わせていただくことになった。

4.　ＩＲＡヒューストン大会の件

第23回ＩＲＡ年次大会は5月2日から5日までヒューストンで開催された。日本からは高木三吉氏（講談社），岡本会長，阪本事務局長が参加。阪本事務局長はオープン・エンド・ディスカッション「入門期の読みのプログラム」にパネリストとして参加したことが報告された。

5.　マッギー夫妻受け入れの件

フロリダ州のアレキサンダー・モンテソーリ・スクール校長 Mrs.McGhee 御夫妻が5月中旬来日した。御夫妻は，1977年ＩＲＡのマイアミ・ビーチ大会に参加した日本代表団を歓迎して下さった方々なので，返礼としてできる限りの接待をした。5月19日善福寺こどもの家（松本尚子校長）に案内，阪本事務局長と倉沢事務局幹事が同行，見学後昼食に招待した。以上のように報告があった。

公開研究会（6月10日）

午後3時よりお茶の水女子大学附属小学校図書室で開催。講師ジェイムズ・M・フルカワ博士（タウソン州立大学），司会と通訳阪本敬彦事務局長，主題「読みの能力の開発」

常任理事会（6月24日）

出席　阪本　湊　室伏　望月各常任理事　有沢事務局幹事

欠席　岡本会長(海外出張中)　滑川副会長　倉沢　福沢　増田各常任理事

1.　読書科学刊行の件

第21巻第1・2合併号（79・80号，1977年9月30日付）は初校が出はじめた。その次の号以降については前回の報告と同じである。以上のように室伏編集長から報告があった。

2.　第22回研究大会の件

「新しい読書生活の設定」をテーマとすることに決定した。

3.　第7回世界読書会議参加ツアーの件

Ｂコース（北欧コース）は成立せず，Ａコース（ロンドン・パリコース）とＣコース（ロマンティック・コース）の2コースを編成して参加する予定であることが阪本事務局長から報告され，これを承認した。

公開研究会（7月15日）

午後3時よりお茶の水女子大学附属小学校図書室で開催。講師増田信一常任理事，司会湊吉正常任理事。主題「読書感想能力の発達」

常任理事会兼大会準備委員会（7月15日）

出席　阪本　湊　室伏各常任理事　有沢　倉沢各事務局幹事

欠席　岡本会長(海外出張中)　滑川副会長　倉沢　福沢　増田　望月各常任理事

1.　読書科学刊行の件

第21巻第1・2合併号（79·80合併号）は9か月遅れて1978年6月30日に完成した。従来，発行が遅れた時は，バックデイトして本来の日付で発行していたが，第21巻からこれをやめて実際の発行日を印刷することにした。以上のように阪本事務局長から報告があった。

第21巻第3号（81号，1977年12月分）は原稿が揃っており来週印刷所へ渡す。第21巻4号（82号，1978年3月分）は原稿がない。責任編集制をとり入れた第22巻については，第1号（83号，1978年6月分）が阪本編集委員の担当で編集完了。第2～4号についても，着々と原稿が集まりつつある。以上のように室伏編集長から報告があった。

2.　英国読書学会第15回年次大会の件

1978年7月24日から28日までイギリスのノースハンプトン，ニーン大学で開催されるこの大会に，阪本事務局長を代表として派遣することを承認した。7月26日午前の全体会議で「Reading in Japan」の題で講演の予定。

3.　第22回研究大会の件

シンポジウム発言者など詳細について討議した。

第7回世界読書会議

(1)　日本代表団氏名（敬称略）

Aコース（7月30日出発，8月10日帰国）

青柳　隆	出雲路　猛	市川　和子
金沢　文教	倉沢　栄吉	佐々木定夫
白木　進	日高　八郎	福沢　周亮
古矢　弘	室伏　武	和田　慶子

Cコース（7月30日出発，8月15日帰国）

浅野ケイ子	磯野　恭子	伊藤　経子
井上ふく子	内海　睦	大村　はま
岡田　久枝	柏木　勇夫	河野部晃代
管野　達雄	管野　真子	倉沢佐紀子
佐々木　孝	阪本　敬彦	清水　忠良
清水　千里	首藤　久義	白神　信江
高木　育子	津田　成一	津田真由美
滑川　道夫	滑川とみえ	成家　亘宏
南原　節子	浜田　澄子	福永　久子
別府　久子	松本　君代	吉成　恭二

単独参加

青木　弘子　ほか3名

(2)　第7回世界読書会議（8月1日～3日）

ハンブルグ市コングレスセンターで開催された。日本からの発表者と題目は次の通り。(発表順・敬称略)

阪本　敬彦「日本における入門期の読み」

滑川　道夫「日本人と読書」

倉沢　栄吉「日本における読む能力と書く能力のギャップ」

高木　和子「日本の幼稚園児の絵本に対する興味」

出雲路　猛「日本の幼稚園・保育所における絵本の指導」

福沢　周亮「漢字学習のメカニズム」

村石　昭三「日本における語い遊び」

倉沢佐紀子「日本の国語教科書の研究」

なお，高木和子，村石昭三の両理事は参加をとりやめたので，発表は阪本事務局長による代読の形で行われた。

以上のほか，室伏武常任理事と首藤久義会員がセッションの司会者をつとめた。

(3)　視　察

ハンブルグ大会のあと，Aコースはロンドンとパリ，Cコースは西ドイツのローテンブルグ，フュッセン，オーストリアのザルツブルグ，イタリアのベネチア，フィレンツェ，ローマを視察した。

常任理事会兼大会準備委員会（8月22日）

出席　阪本　福沢　増田　湊各常任理事　有沢　倉沢

各事務局幹事

欠席　岡本会長(海外出張中)　滑川副会長　倉沢　室伏　望月各常任理事

1.　第7回世界読書会議の件

別項の通り予定通り終了した。会議そのものは順調に進んだが，その後の旅行の手配について日本交通公社のやり方にかなりの問題が残った。被害を受けたメンバーを調査し，しかるべき処置をとることを決定，詳細は阪本事務局長に一任された。

2.　第15回英国読書学会年次大会の件

予定通り終了したことが阪本事務局長より報告された。

3.　第22回研究大会の件

プログラム編成を終了した。

4.　本年度読書科学賞の件

常任理事全員をメンバーとする選考委員会を構成し審査にあたることを決定した。

公開研究会（9月2日）

午後3時よりお茶の水女子大学附属小学校家庭科室で開催。講師井上尚美会員，司会湊吉正常任理事。主題「読書の指導における発問」

常任理事会兼大会準備委員会（9月30日）

出席　阪本　福沢　増田　湊　室伏各常任理事

欠席　岡本会長(海外出張中)　滑川副会長　倉沢　望月各常任理事

1.　読書科学賞の件

本年度の読書科学賞は，尾原淳夫氏の長年にわたる学校図書館運動の業績に対して贈ることに決定した。また読書科学研究奨励賞は，読書科学79･80合併号所載の斎藤稔子氏論文「読書不振児の言語的符号化」，同78号所載の増田信一氏論文「読書感想文の評価基準」の二点に贈ることに決定した。

2.　読書科学刊行の件

第21巻第3号（第81号，1977年12月分）は7月15日の常任理事会で「来週印刷にまわす」と報告されているが，その後，原稿が室伏編集長の手もとに留まっていて，まだ印刷にまわっていない。第21巻第4号（第82号，1978年3月分）は原稿が集まっていない。第83～86号（本年度分4冊）は，室伏，湊，福沢，阪本各編集委員がそれぞれ一号ずつ責任編集することになっていたが，阪本，福沢，湊各委員の分は原稿集めがほぼ完了している。

以上のような現状から，

A）第81号は大至急印刷にまわす。

B）第83号以降の分として集めた原稿を利用して第82号を至急刊行する。

C）第82号分として室伏編集長が執筆・企画中のものは，放棄するのでなく，86号までに必ず刊行する。

以上のように決定した。

3.　第22回研究大会の件

桑原隆会員を大会準備委員に委嘱したい旨阪本事務局長から提案があり，これを承認した。

編　集　公　告

日本読書学会機関誌「読書科学」は発行が6か月から1年くらい遅れている。本号は1978年9月30日に発行されるべき号であるが，諸般の事情で発行が6か月遅れ，1979年3月30日付で発行した。従来，発行が遅れた場合には，実際の発行年月日を無視して本来の発行年月日を明記してきたが，第21巻より実際の発行年月日を表紙に明記し，本来の発行年月日は編集公告に記している。

「読書科学」編集規程

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

「読書科学」執筆要項

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

Vol. 22, No. 1, 2 March, 1979

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Keiroku Okamoto **President-elect:** Michio Namekawa

EDITORS

Takahiko Sakamoto Kazuo Shimaji Kazuko Takagi
Junya Noji Shusuke Fukuzawa Shinichi Masuda
Yoshimasa Minato Takeshi Murofushi
John Downing Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

Level of comprehension associated with modes of story presentation ……*TAKAGI, Kazuko*…… 1

An evaluation of the cloze procedure in assessing the linguistic competence of Japanese children……*YAMADA, Jun*……10

The scripting of loanwords in picture books ——Cases of words with long vowels—— ……*NAKASONE, Jin*……19

A comparison of character images in detailed and summary-type stories……*HORI, Keizo*……30

High school students views on comics : Results of a questionnaire ……*KATAGIRI, Hiroe*……39

Materials

A cognitive processing capacity system approach to skilled reading ……*FURUKAWA, James M.*……51

Official Notes ……56

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined-number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Noma-ken, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第22巻 第1, 2号

<通巻 第83・84号>

昭和54年3月30日 発行

会員頒布

編集 日本読書学会編集委員会
発行人 阪本一郎
発行所 日本読書学会
〒112
東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京6-3213番

印刷・第一印刷株式会社