ISSN 0387-284 X

読書科学

第39巻 第1号（通巻 第 151 号）平成7年4月1日 発 行（季刊）

原著
漢字の記憶における意味の役割に関する研究　藤田　正
子どもの比喩的言語の理解　西谷健次
絵本の読み聞かせに関する心理学的研究（III）　中村年江
「ら抜きことば」に対する意識と使用の実態　舛田弘子

授業報告
読者主体の設問・「こころ」を読んで　坂口泰通

151

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原著

漢字の記憶における意味の役割に関する研究　奈良教育大学　藤　田　正　1

子どもの比喩的言語の理解
—話し手の意図の推測の観点から—　作新学院大学　西　谷　健　次　7

絵本の読み聞かせに関する心理学的研究（III）
—幼児の物語理解に及ぼす話題情報の影響—　神戸女子大学　中　村　年　江　16

「ら抜きことば」に対する意識と使用の実態
—専門学校生を対象としたアンケートならびに授業を通じて—
東北大学　舛　田　弘　子　25

授業報告

読者主体の設問・「こころ」を読んで
—もし過去の一部分が修正できるとしたら君はどこを修正しますか—
明治大学付属明治高等学校　坂　口　泰　通　37

日本読書学会役員（1993年4月1日～1996年3月31日）

会　長（理事長）　佐藤　泰正
副会長（副理事長）　福沢　周亮
常任理事　桑原　隆　阪本　敬彦　鳴島　甫　湊　吉正　村石　昭三
理　事　有沢俊太郎　井上　尚美　今井　靖親　大村　はま　岡田　明
倉澤　栄吉　高木　和子　田近　洵一　徳田　克己　野地　潤家
塙　和明　増田　信一　横山　範子

監　事　平沢　薫　山本　晴雄

常任編集委員　鳴島　甫（編集委員長）
池田　進一　井上　尚美　桑原　隆　阪本　敬彦　徳田　克己
James M. Furukawa　Donald A. Leton
編集委員　有沢俊太郎　石原　敏道　今井　靖親　内田　伸子　江連　隆
大城　宜武　大西　道雄　岡田　明　北尾　倫彦　後藤　惣一
後藤　恒充　小林　國雄　鹿内　信善　首藤　久義　高木　和子
田中　敏　藤田　正春　村井万理子　村石　昭三　望月　善次
山田　純　萬屋　秀雄

The Science of Reading, Vol.38, Mo. 4 (1994)

漢字の記憶における意味の役割に関する研究*

奈良教育大学　藤　田　　正**

問題と目的

効果的な読解のためには，漢字の習得が必要になってくる。これまでにも漢字の指導法については，さまざまな種類のものが開発されているが(小林，1984)，指導論の基礎になる学習の機構についての解明は，福沢(1976)がその貧弱さを指摘して以降も，それ程多く行われていない。本論文は，漢字を記憶する際の意味，特に部首が喚起する意味の役割に関連した問題について実験的に検討し，漢字の学習機構についての情報を提供しようとする目的で行われたものである。

表意文字である漢字は，象形文字のように漢字の外形からある程度意味が推測されるものもあるが，多くの場合は部分の組み合わせによるものが多い。形声文字は，意味を示す部分（部首）と読み方を示す部分を組み合わせて別の意味になるように作られた漢字であり，漢字の約90%を占めると言われている。

部首は形声文字の基本になる部分である。また，部首にはそれぞれ特有の意味がある。この特徴に基づいて，漢字の辞典では，同じ部首の漢字がまとめて配列されている。したがって，部首の意味が分かれば，その漢字の意味が大体わかると言われている。例えば，「洋」は，「氵」：水の意味を示す部分と,「羊」：ヨウと読む読み方の部分から構成されている。これからも分かるように，基本部分となる部首の働きが漢字の意味を抽出するのには重要になってくるのである。

ところで，部首の意味喚起機能について，それを実証的に裏付ける心理学的な検討も若干行われているが（海保・野村，1983）まだ十分ではない。以下に，これまでに行われてきた幾つかの実験的研究を紹介する。

認知心理学的な立場から海保（1975）は，部首が意味カテゴリーを喚起する機能を検討するために，同部首類義漢字（鉄，銅など），異部首類義語（軒，門など），同部首異義漢字(塩，坂など)，及び異部首異義漢字から成る4種類の漢字群を設け，それらの群内の漢字が同一の意味カテゴリーに属するか否かの判断を求め，判断時間までの反応時間を測定した。もし,部首が意味カテゴリーを喚起するのであれば，同部首類義漢字は異部首類義漢字に比べて速く判断されると仮定した。しかし，得られた結果は，漢字一字あたりの平均処理時間では，両種の漢字の間にはほとんど差が見られないというものであった。高速処理が要求される事態では，部首が意味カテゴリーを喚起する可能性は少ないと考察された。

これに対して，漢字の直観的な印象を求める事態では，漢字の部首がある程度意味カテゴリーを喚起する機能をもつことを示唆する研究もある。森本（1980）は，部首，特に「偏」の機能を検討するするために，読みの難しい漢字とそれに対応する仮名を刺激語としてSD法[1]を用いて印象評定を実施した。その結果，同一の部首をもち読むことが難しい漢字の間でDスコアの値が小さかった。すなわち，同一部首をもつ漢字間の心理的距離が近く，意味的に類似していることをが明らかにされた。これは共通項として部首が機能している可能性を示唆し，読むことのむづかしい漢字では，部首が大きな役割を果たしていることを明らかにしている。

さて，漢字の記憶における意味の役割を検討した藤田

* Effects of meaning in memorizing Kanji.
** FUJITA, Tadashi (Nara University of Education)

(1992) では，漢字の部首から喚起された意味が記憶手掛かりとして効果的に機能するかどうかについて，同部首漢字リスト項目の記銘－再生を繰り返すブラウン・ピーターソンパラダイム[2]のもとで，2つの漢字リスト条件を用いて検討した。1つは弁別リスト条件であり，［第1試行：海，河，港；第2試行：説，評，詞；第3試行：材，植，板］のように，試行毎にリストを構成する漢字の部首が変わるリストであった。もう1つは非弁別リスト条件であり，［第1試行：海，河，港；第2試行：波，湖，洋；第3試行：流，泳，漁］のように，各試行とも同じ部首をもつ漢字で構成されているリストであった。

結果は，弁別リスト条件では，試行に伴う再生成績の低下はみられなかった。この結果は，個々の漢字を記憶する場合にも，それぞれの試行において共通する部首から喚起された意味が効果的に記憶の手掛かりとして利用されたので，それぞれの試行の再生時に，先行する試行の項目との弁別が容易になり，先行試行項目からの干渉が起こらなかったことによるものである。他方，非弁別リスト条件では，試行に伴う再生成績の低下が見られた。この結果は，各試行で個々の漢字を記憶する場合にも，同じ部首から喚起された意味が各試行を通じて存在するので，それが却って効果的な手掛かりとしては利用できず，先行試行との項目弁別を困難にする原因となり，先行試行項目から干渉を受けたことによるものと解釈された。これらの結果は，漢字の記憶における部首から喚起された意味の促進的および抑制的な役割を実証したものといえる。

この実験（藤田，1992）の非弁別リストでは，同一部首から喚起された意味（例えば，サンズイ偏は「水」に関係し，キ偏は「木」に関係する。）が，個々の漢字のもつ意味に加えて，漢字間に共通する意味をもつ手掛かりとして機能するようになる。したがって，同じ手掛かりしか使用できない状態で，同一部首という形態的な類似性と部首から喚起された意味的な類似性が加算されることによって，試行間の項目弁別が試行とともに困難になり干渉が生じたのである。

ところで，同部首類義の漢字間には，部首の喚起する意味と同時に，それに関連した何らかの連想的な意味のネットワークが存在することが考えられる。例えば，サンズイ偏の場合には，水に関係する場所（例えば，海，風呂など）が連想される。このような漢字のもつ意味の二重特性を考慮した場合，先の実験の非弁別リストのように，部首から喚起される意味（水に関係する）を手掛かりとすれば試行間の項目弁別が困難な場合にも，試行内の漢字に共通した，細分化した連想的な意味（海，風呂など）をそれぞれの試行で記憶の手掛かり情報として与えるならば，それが利用されることにより試行間の弁別困難はなくなり，干渉は起こらないことが予想される。

漢字の大部分が形声文字であるので，本研究では形声文字に焦点をあてることにした。同部首類義漢字の記憶に及ぼす弁別的意味情報の役割についてさらに検討するために，先行研究（藤田，1992）と同じ実験パラダイムを用いて前述の予想について検討することを目的とした。

方 法

(1) 実験計画　2×3の要因計画が用いられた。第1の要因は，検索手掛かりの条件で，試行ごとに意味的まとまりを表わす情報を検索手掛かりとして与える弁別手掛かり条件と，何ら手掛かりを与えない統制条件で，被験者間の要因であった。第2の要因は試行数で，第1試行から第3試行までで，被験者内の要因であった。

(2) 被験者　被験者はこの種の実験に未経験な大学生36名（平均年齢20歳4カ月：範囲18歳5カ月～23歳2カ月）であった。

(3) 材料及び装置　記銘リストには，3回の予備調査の結果に基づき表1に示すような「氵偏」と「木偏」の2種類の部首を用いた。予備調査では，同一の部首から喚起される共通な意味をさらに幾つかの意味的まとまりに分類できそうな2種類の部首（「氵」と「木」）を用い，予め，「氵」では「海，水のたまる所，風呂」に関係する漢字というまとまりを，また「木」では「植物，建築，

表1　本実験で用いた漢字リスト項目

	試行		
	1	2	3
サンズイ偏の漢字リスト	港 洋 波	湖 沼 池	洗 浴 湯
弁別手掛り情報	「海」	「水のたまる所」	「風呂」
キ偏の漢字リスト	株 根 枝	板 柱 材	梅 柿 桃
弁別手掛り情報	「植物」	「建築」	「果実」

果実」に関係する漢字というまとまりを設定し，本実験に参加しない別の大学生15名を用いて，それぞれのまとまりから思いつく漢字を自由に書かせた。その結果に基づき，①出現頻度が高いこと，②画数がほぼ揃うようにという2点を考慮し，一つのまとまりにつき3つの漢字を選んだ。

次に，手掛かりとして与える情報の意味的まとまりに選んだ漢字群（3字）がどれくらいぴったりと当てはまるかという点について本実験に参加しない別の被験者（専門学校生46名）を用いて「まったくあてはまらない」から「非常によくあてはまる」までの7段階で評定させ，平均値が5以上のものから予備リストを作成した。これを用いて再度別の被験者（大学生10名）に同様な手続きで評定させ，その結果を整理したものを本リストとした。

1リストは3つの漢字から成り，漢字は和文タイプライターで打ったものをスライドに作成した。1枚のスライドには，図1に示すように，3つの漢字が等間隔で左上から右下に斜めに配列された。その際，なるべく漢字間で熟語式に読めないように配列は考慮された。このような条件に基づいて1リストにつき提示順序の異なる3種類のリストが用意された。

スライドの提示には，Kodak Ektagraphic Slide Projectorを用い，項目提示時間などの制御には，サンワ製Digital Time Regulatorを用いた。

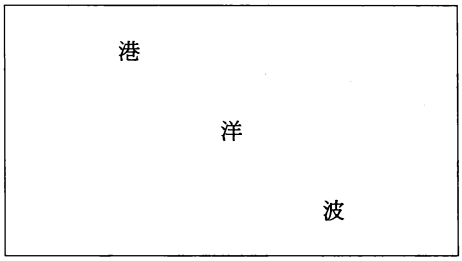


図1　漢字提示スライドの一例

(4) 手続き　課題の内容についての基本的な教示を与えたあと，練習課題を2試行行わせ内容を理解させた後，本課題に移った。タイムレギュレターのスイッチを入れ，プロジェクターを作動させ，『※では，始めます。』のスライドを2.5秒間提示したあと，3つの漢字を同時に2.5秒間提示し，記銘を行わせた。続いて，リハーサル妨害課題用の3桁の整数のスライドを20秒間提示し，声に出して3ずつ小さい方へ減算することを求めた。

続く再生テストの際には，統制条件では『今，覚えた漢字を想い出して書いて下さい。』のスライドを提示し，再生を求めた。弁別手掛かり条件では，『今，覚えた漢字は「○○」に関係します。想い出して書いて下さい。』のような形で提示し，再生を求めた。なお，弁別手掛かり条件での手掛かりの内容は表1に示したように，“「海」，「水のたまる所」，「風呂」”，または“「植物」，「建築」，「果実」”であった。再生時間は各条件とも15秒間で，再生は筆答によった。以上を1試行として3試行を繰り返した。なお，試行間間隔は2秒間であった。

各被験者には2リストが記銘材料として与えられたが，半数の者は「サンズイ偏」のリストが先に，残り半数の者は「キ偏」のリストが先に与えられた。リスト間間隔は2分間であった。

結　果

結果の処理に際しては，2種類のリストの成績を平均した値を用いた。

(1) 正再生率　項目の提示順序に関係なく正しく再生された漢字の総数を求め，条件別に試行毎の再生率の平

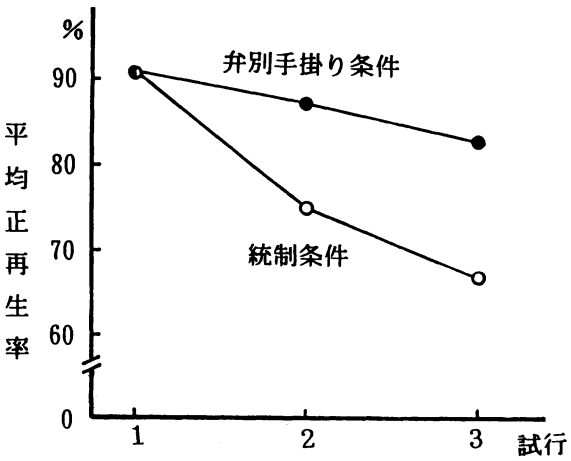


図2 各試行における平均正再生率

均値を図示したのが図2である。各個人の再生率を角変換した値の平均値を用いて2(手掛かり条件)×3(試行)の分散分析を行った。その結果，手掛かり条件($F=6.30$, $df=1/34$, $p<.01$)，試行($F=8.06$, $df=2/68$, $p<.001$)の主効果が有意になった。また，手掛かり条件×試行($F=2.55$, $df=2/68$, $.05<p<.10$)の交互作用に有意な傾向が見られた。

交互作用について単純効果の検定を行った。最初に，試行に伴う再生率の変化をみた。その結果，弁別手掛かり条件では，どの試行間にも有意差は見られなかった。統制条件では，第1試行と第2試行($t(68)=2.85$, $p<.01$)及び第1試行と第3試行($t(68)=4.36$, $p<.001$)の間に有意差が見られた。しかし，第2試行と第3試行の間には有意差は見られなかった。

次に，試行毎に条件間の差を調べた結果，第1試行では条件間に有意な差はなかったが，第2試行($t(102)=2.07$, $p<.01$)と第3試行($t(102)=2.96$, $p<.01$)では有意な差が見られた。

(2) 誤反応　リスト内侵入エラーとリスト外侵入エラーの2種類の侵入エラーについて算出した。リスト内侵入エラーとは，先行試行にあった漢字を誤って再生したものである。また，リスト外侵入エラーとは，記銘リストに含まれていなかった漢字を誤って再生したものである。表2に示されるように両方の侵入エラーともわずかな出現率でしかなく，目立った特徴もみられなかったので統計的な検定は行わなかった。

表2 各試行における平均エラー率

試行	リスト外侵入			リスト内侵入		
	1	2	3	1	2	3
弁別手掛り条件	0.4	0.8	0.8	—	0.4	0.0
統制条件	0.0	0.0	1.6	—	0.0	0.4

考察

本研究では，同部首類義漢字を繰り返し記憶する場合における意味の役割について実験的な検討を行った。

主な結果は次の通りであった。類似する漢字リストの記憶であるにもかかわらず，統制条件では，試行を重ねるにつれて再生成績が悪くなり，いわゆる干渉の影響が認められた。ところが，弁別手掛かり条件の結果は，統制条件の結果とは異なり，試行が進んでも再生成績の減少はみられず，干渉の影響は認められなかった。これらの結果は予想を支持するものであった。

サンズイ偏の場合を例にして，これらの結果について考察する。サンズイ偏の漢字は，水に関係する意味の漢字であることが推定できる。本研究では，水という意味に基づいた，連想的な意味空間の中から，漢字間に共通する意味に基づき漢字を細分類した。第1試行の「港，洋，波」に対しては『「海」に関係した漢字』，第2試行の「湖，沼，池」に対しては『「水のたまる所」に関係した漢字』，第3試行の「洗，浴，湯」に対しては『「風呂」に関係した漢字』という基準で分類され，それぞれの試行で提示した。しかし，このようにリストが構成された場合でも，リストを構成する漢字間に共通する意味的な特徴に気づくことができなければ，すべての試行に共通した部首から喚起される意味の活性化（例えば，水に関係した漢字の活性化が生じる）が大きく影響し，各試行での弁別的な符号化や検索を困難にし，干渉を引き起こ

すのである。しかし，部首から喚起された共通する意味（「水」）に基づき記銘された場合でも，検索時に弁別的な意味情報（「海」に関係する漢字）が与えられたことにより，その情報に基づき再体制化が起こり，それを利用した検索が可能になり，類似する意味の漢字が先行する試行にあっても干渉が生じなかったと解釈できる。

本研究の結果は，先の藤田（1992）で見いだされた漢字の記憶における部首の意味喚起機能の効果についての結果をさらに発展させる結果となった。それは，部首から喚起された意味が弁別的に機能しない場合には，リスト内の漢字間に共通する連想的意味を利用した弁別的な手掛かり情報として与えることによっても干渉の形成を防ぎ，漢字の記憶を促進したことである。

本研究の結果から少なくとも漢字の学習場面に対して，次のような点が示唆される。部首はある意味のクラスを指定するので，それを重視して同じ部首の漢字をまとめて学習させようとする方法がある（小林，1984)。しかし，本実験の統制条件のように，学習の事態によっては，部首の指定する意味的な類似性によって干渉が生じる可能性が高い。したがって，そのような場合には，類似する意味の漢字であっても，さらに意味的に弁別できるような提示の仕方を工夫したり，意味的に弁別できるような情報を利用した学習場面を設定することが必要である。

福沢（1976）は，漢字の読字学習に先立って，学習する漢字の表す言葉について熟知化や有意味化を行っておくと学習の成立が早いことを実証している。本研究の結果は，漢字の記憶における意味の促進的な役割，すなわち意味をその時の課題の状況に応じて有効に機能するように利用すると，少なくとも干渉の形成を防ぐことができることを実証した。

注

(1) SD（Semantic Differential）法：「明るい――暗い」のような両極の意味をもつ形容詞対を複数用いて，感情や印象の程度を段階評定させ，事柄の内的意味やイメージを測定するための尺度である。複数の事物の意味やイメージを比較して，それらの類似性を測定するために，評定値の間の差（Dスコア：距離スコア）を求める方法がある。Dスコアが小さい程，2つの事物の類似性が高い。

(2) ブラウン・ピーターソンパラダイム：短期的な記憶における順向干渉を研究するための実験パラダイムである。典型的には，項目の記銘，把時インターバル中のリハーサル妨害課題，再生を1試行として，数試行を連続して行う方法である。このパラダイムを用いて，何らかの点で類似する特性をもつ材料を連続して記銘，再生を行った場合，類似性による弁別困難性の増加から干渉が生じ，再生が低下することが見いだされている。

引用文献

藤田正　1992　順向干渉の形成に及ぼす漢字の部首手掛りの効果　奈良教育大学紀要，41，1，181-189.

福沢周亮　1976　漢字の読字学習　その教育心理学的研究　学燈社，東京.

海保博之　1975　漢字意味情報抽出過程　徳島大学学芸紀要，24，1-7.

海保博之・野村幸正　1983　漢字情報処理の心理学　教育出版，東京.

小林一仁　1884　漢字の系統的指導　明治図書，東京.

森本博　1980　Semantic differential法による漢字の分析(1)　神戸山手女子短期大学紀要，23，55-71.

SUMMARY

The purpose of this experiment was to examine by means of an interference paradigm the role of meaning in the memorization of Kanji characters that shared the same radical and had similar meanings.

A 2x3 factorial design that incorporated a discriminative-cue condition and a control condition consisting of 3 trials each was used. The subjects were 36 students with a mean age of 20 years and 4 months. Half of them were given the discriminative cue that hinted at the meanings common to the three Kanji during the retrieval phase of each trial; the other subjects were not given any cue. Each student was tested individually.

Three Kanji, with the same radical and similar meanings, were projected simultaneously for 2.5 seconds on a screen for each of 3 trials. Following this showing, a 20-second distractor task (counting backward by 3s from a 3-digit number) was assigned. After that, the subject was asked to recall the 3 Kanji and to write them within 15 seconds. Following the recall test, a second trial and then a third trial was conducted.

The main results appeared as follows: performance decreased with each subsequent trial for the control condition suggesting that interference was attributable to the similar meanings of the Kanji. However, performance on recall tests did not decrease significantly in subsequent trials in the discriminative-cue condition. This finding suggests that interference decreased because of the presentation of discriminative meanings of Kanji. Therefore, the associative meanings of Kanji are very important in recalling them.

The Science of Reading, Vol.39, No. 1 (1995)

子どもの比喩的言語の理解
——話し手の意図の推測の観点から——*

作新学院大学　西　谷　健　次**

0．はじめに

比喩的言語（figurative language）とは，あることがらを表現するのに，関連する別のことがらを用いて表現する言語表現のことである。例えば，“看守は硬い岩のようだ”は，看守の手ごわさを硬い岩にたとえた比喩である。この例は，直喩（simile）に分類されるが，比喩的言語の中には，これ以外にも，隠喩（metaphor）や喚喩（metonimy），あるいは皮肉（sarcasm）や反語（irony）などの喩法もある。それぞれの喩法は表現上の特徴によって分類されるが，関連する別のことがらを表現するという点ではすべて共通したものである。

本論は，こうした比喩的言語を子どもがどの様に理解するのかを従来の研究の概観を通して検討していくことを目的とする。比喩は，関連する別の内容が表現されており，話し手（書き手）が実際に述べたいと考えている内容が直接には表現されていない。このことから，比喩の理解には高次の認知的な能力が必要とされると考えらる。例えば，上例では看守という喩えられる語（topic）と，硬い岩という喩える語（vehicle）の間の概念的類似性（基底（ground）と呼ぶ）を見いださなければ理解することができないわけである。このような高次の認知的能力を必要とする比喩的言語を，発達の途上にある子どもがどの様に理解するのかを検討することで，子どもの認知発達上の特性が明らかにされるものと考えられる。

ところで，比喩理解の発達に関しては，これまでに岩田（1990），Vosniadou（1987，1989）の文献研究が既に発表されている。岩田は主として認知発達，Vosniadou（1987）は概念発達の観点からのものである。また，Vosniadou（1989）は理解における文脈の重要性を主張したものである。本論では，認知発達に注目しながらも，特に話し手（書き手）の意図を推測するための二重表象の能力が，比喩の理解に大きな役割を果たしていることを指摘する。本論の構成は，まず最初に，子どもの比喩の理解の困難性を示す研究を概観し，続いて，そうした困難を生じさせる原因を検討した研究を概観する。最後に，そうした研究を，子どもの発話意図の推測との関連で捉え直すことを試みる。

1．比喩的言語の理解の困難性

比喩は，直接的には表されていない基底を発見しなければ理解されないものである。この意味で，比喩の理解には高次な認知過程が関与しているといえる。例えば，Seidenberg & Bernstein（1988）は，被験児を読み能力の高低に従って2群に分け，字義文と比喩文の理解を検討している。結末の欠如した短い物語形式の先行文章を被験児に提示し，結末として適切な文を選択させた（物語完成課題）。その結果，字義的に適切な文を選択する場合には，被験児は，読み能力の高低に関わらず，正しく選択することができたが，比喩的に適切な文を選択する場合には，読み能力の低い子どもは正しい選択をすることができなかった。同様の結果は，例えば，Seidenberg

* Children's comprehension of figurative language.
**NISHITANI, Kenji (Sakushin Gakuin University)

& Bernstein (1986), Lee & Kamhi (1990) によっても報告されている。これらの研究からは，比喩の理解が高次の認知的処理を必要とするものであることが示される。従来の比喩理解の発達的研究の多くが示してきたことも，この点に関連しており，“いかに比喩の理解が難しいか”ということである。具体的には，①初期の発達段階にある子どもは比喩を適切に理解することができず，発達に伴って適切に理解できるようになっていくこと，②初期の発達段階にある子どもが比喩文を字義的に解釈する誤りをしてしまうこと，③感覚的，知覚的基底に基づいた比喩よりも，概念的基底に基づいた比喩の方が理解が困難であること，にまとめることができるであろう。

子どもが字義的な解釈をする傾向に関しては，例えば，Gardner, Kircher, Winner & Perkins (1975) がある。彼らは，4～14歳児と大学生に直喩文完成課題を行わせた。被験児（被験者）は，2文からなる文脈文と喩える語を欠いた不完全な直喩文（例えば“彼は～のように巨大に見えます”）が提示され，続いて，字義的結末（“世界中で一番巨大な人のように”），慣習的結末(“街の中心にある高層ビルのように”)，適切な結末（“赤ちゃんが握っているアイスクリームのコーンのように”），不適切な結末（“デパートから買ってきた置時計のように”）の4種類の選択肢の中から適当なものを選んだ。実験の結果からは，7歳児では字義的結末，11歳児は慣習的結末，14歳児と大学生は慣習的結末か適切な結末のどちらかを選択することが示された。全体としてみると，字義的結末の選択は年齢に伴って低下し，逆に適切な結末は増加することが示された。

こうした発達的変化をうまく特徴付けているのが，Winner, Rosenstiel & Gardner (1976) である。彼らは，子どもの比喩理解の発達を，以下の4つの段階にまとめている。

魔術的段階 (magical stage)：文字通りに解釈する段階

換喩的段階 (metonymic stage)：近接性 (contiguity) に基づいて解釈する段階

初期的段階 (primitive metaphoric stage)：同じ領域 (realm) での解釈をする段階

比喩的段階 (genuine metaphoric stage)：正しい解釈をする段階

例えば，“看守は硬い岩でした”という比喩の各段階での解釈は，“人が石になってしまっている”（魔術的段階），“岩がちの牢獄で働いている”(換喩的段階)，“文字通り硬い筋肉をしている”（初期的段階）である。

また，子どもが比喩を感覚的，知覚的基底に基づいて理解することを示す研究としては，Silberstein, Gardner, Phelps, & Winner (1982) がある。彼らは，1～12年生と大学生を被験者として隠喩文完成課題を行った。例えば，“がらがらへびは～である”の選択肢には，“シューシューと鳴っているやかん”(音)，“長いロープ”(形)，“嵐の雲”（概念）などがあり，年齢によってどの属性が好まれるかが調べられた。実験の結果，年少の子どもは，概念的基底 (conceptual ground) よりも，色や形などの知覚的基底 (static-perceptual ground) に基づいた比喩を好むことが示された。

また，Winner et al. (1976) は，“硬い人”のような心理物理的比喩 (psychological-physical metaphor) と“硬い音”のような異感覚的比喩 (cross-sensory metaphor) の理解を検討した。選択課題と説明課題を行ったところ，年少の子どもには，心理物理的比喩は異感覚的比喩よりも理解が困難であることが示された。

以上のように，比喩の理解は，認知的に未発達の段階にある子どもにとって困難なものである。しかし，子どもは，本当に比喩を理解できないのであろうか。子どもの発話には比喩的な表現が多用され，また，“ごっこ”や“見立て”を利用して遊んでいるのである。実験の中で子どもの比喩の理解が正当に評価できていたかどうかを疑問視する研究が行われるのも，そうした子どもの実態を考えれば，当然のことであろう。

2．理解困難性の原因

前節では，子どもにとって比喩の理解がいかに困難な

ものであるかを示した研究を概観した。しかし，子どもにとって比喩は理解が困難ではあるにせよ，全く理解できないものではないことを示す実験の結果も報告されている。例えば，Vosniadou & Ortony (1983) は，完成課題を用いて，子どもが比喩文，字義文，無意味文(anomalous) の区別をできるかどうかを検討した。被験児は3歳児から6歳児であった。被験児に求められたのは，例えば“雨は～のようです”のような材料文に対して，字義辞（“雪”），比喩辞（“涙”），無意味辞（“犬”）のいずれか2つの選択肢が提示され，適当なものを選ぶことであった。結果からは，無意味辞が選択されない割合がすべての年齢でチャンスレベル以上であることが示された。また，比喩辞と字義辞が提示された場合，年齢に関わりなく，反応にかたよりは見られなかった。また，Pearson (1990) は，3歳から5歳の子どもの比喩の理解を，繰り返し課題を用いて検討している。比喩文，字義文，無意味文を1文ずつ被験児に聞かせ，それを繰り返すように求めた。その結果，比喩文と字義文の正答率は同程度であり，無意味文の正答率よりも高かった。

これらの研究から示唆されるのは，子どもは比喩文が何らかの意味を有するものであることに気付いているということである。では，子どもが比喩の有意味性に気付きながらも，理解に困難を示すのはなぜであろうか。2つの観点からその原因を考えることができる。ひとつは，内的（あるいは認知的）要因の観点から推測される原因であり，子どもに比喩を理解するための基本的能力が欠如しているからだとする推測である。もうひとつは，外的（あるいは状況的）要因の観点からのものであり，課題要求の性質が子どもに理解困難性を引き起こしているからだとする推測である。以下でこの点に関して検討していく。

最初に，内的要因に注目する。Evans & Gamble (1988) は，3，5，7年生を被験児として，属性の顕著性と比喩の解釈の関係を検討した。被験児は，喩える語と喩えられる語の属性を列挙し，数週間後に，比喩文の解釈を行った。正しい解釈が，年齢と共に増加することが示されたが，この研究で興味深いのは，誤答分析の結果である。不適切な解釈ではあるが，被験児自身が属性として挙げた基底が解釈に用いられるという誤答がどの学年でも非常に多かったのである。この結果は，子どもが自分にとって顕著な属性を比喩の解釈に用いることを示すものである。

Baldwin, Luce, & Readence (1982) は，5年生を被験児とした実験を行っている。比喩文を単独に提示すると誤答してしまう被験児でも，比喩文と喩えられる語の属性のリストを同時に提示することによって，比喩を適切に理解することができることを示した。また，Moore (1988) は，子どもには理解されないと考えられている心理物理的比喩であっても，子どもがその心理的概念を熟知している場合には，十分に理解できることを示す事例を報告している。

以上の研究からは，子どもは比喩を理解する際に，自身の概念的知識に基づいて基底を発見しようとするが，概念的知識そのものが不正確であるために，結果として誤答になってしまうことが示唆される。基底を発見しようとする仕方自体は，大人と同様であり，この意味で子どもが比喩の理解に困難を示す原因が，比喩を理解するための基本的な能力が欠如しているからとする推測は，必ずしも正しいとはいえない。むしろ，概念的知識が未成熟であることがその原因であると考えるのが妥当であろう。

それでは，外的要因の影響についてはどうであろうか。Winner, Engel, & Gardner (1980) は，6，7，9才の子どもを被験児として，隠喩文（“空中文字 (sky-writing) は空についた傷でした”），喩えられる語を欠いた比喩文（“傷が空につきました”），直喩文（“空中文字は空についた傷のようでした”），比例的比喩文（“傷は肌に跡をつけ，～は空に跡をつけます”），なぞなぞ（“傷みたいで，空に跡をつけるものは何でしょう”）の5種類の文に関して説明課題と選択課題を行った。その結果，隠喩文と直喩文には正答率に違いのないこと，隠喩文と喩えられる語のない比喩文では，隠喩文の方が理解しやす

いこと，喩えられる語のない比喩文となぞなぞでは，喩えられる語のない比喩文の方が理解しやすいことが示された。この結果は，同一の基底ではあるが表現の仕方に相違のある課題の間に，理解（あるいは解決）のしやすさに違いのあることを示すものである。

また，Reynolds & Ortony (1980) も，同様の視点から実験を行っている。2つの選択課題を行った結果，隠喩と直喩では，隠喩の方が理解が困難であること，指示のタイプ（選択肢に喩えられる語が明示されているかどうか）では，指示が明示されている（つまり推論を要さない）方が理解が容易であることが示された。同様の結果は，Siltanen (1990) も示している。

Vosniadou & Ortony (1986) は，実演課題（短い物語を被験児に聞かせ，それをおもちゃを使って実演させる）と説明課題の比較を行っている。実演課題は76%の子どもの反応が正答ないし部分的な正答したのに対して，説明課題は48%が正答したに過ぎなかった。この結果は，説明課題を用いたこれまでの研究の結果が，子どもの比喩理解の能力を不当に低く評価していた可能性のあることを示唆するものである。

また，Waggoner, Messe, & Palermo (1985) は，物語中で提示された比喩の理解を検討している。彼らは，2年生から6年生を被験児として，物語中に埋め込まれた比喩文と字義文の再生を行わせた。その結果，比喩文の埋め込まれる位置の相違によって正再生数に変化が生じることが示された。この結果は，適切な言語的文脈が提示されれば，子どもの比喩の理解が促進されることを示唆するものである。

以上の研究から外的要因に関して示唆されるのは，どの様な表現が用いられるのか，どの様な測定方法が用いられるのか，どの様な付加的な情報が付け加えられるのかなどが，子どもの比喩の理解に影響を及ぼすことである。岩田 (1990) に基づいて，外的要因をさらに以下の4種類に下位分類することができる。

測定方法：比喩理解を測定する指標の影響。例えば，説明課題は困難であるが，実演課題や選択課題は比較的容易である。

基底の性質と型：比喩に用いられている類似性の性質や型の影響。例えば，概念的類似性に基づく比喩よりも知覚的類似性に基づく比喩の方が理解が容易である。

文脈の効果：付加的な情報の有無。例えば，比喩文が単独で提示されるよりも，絵や言語的な情報を付加した方が理解が容易である。

表現の言語形式：言語の形式的な複雑性。例えば，直喩は隠喩よりも理解が容易である。

以上の内的要因と外的要因に関する検討から示唆されるのは，子どもが比喩の理解に困難を示すのは，子どもに比喩の理解に必要な基本的な能力が欠如しているからではなく概念的に未成熟であるからであり（内的要因の影響），測定方法，基底の性質と型，文脈の効果，表現の言語形式など，課題要求の性質が影響を及ぼしていたからである（外的要因の影響）。これらの要因は，おそらくは，それぞれ独立していると考えるよりも，相互に関連していると考える方が妥当であろう。Vosniadou, Ortony, Reynolds, & Wilson (1984) の指摘するように，概念的な未成熟性は，世界に関する知識及び言語に関する知識が制限されていることを意味し，結果として比喩を理解するための適切な脈絡を構成することが困難になるであろう。測定方法，基底の性質と型，文脈の効果，表現の言語形式などの外的要因は，こうした子どもの概念的な未成熟性を補う役割を果たしているものと推察される。

3．比喩的言語の理解と発話意図の推測

本節では，前節の内的要因に関する議論をさらに広げて，比喩的言語の理解困難性に関連する内的要因が，概念的知識の未成熟性だけであるか，これ以外の内的要因は関連していないのかを問題にしていく。

この問題に関して興味深いのは，Cicone, Gardner, & Winner (1981) の研究である。彼らは，1，2，4年生を被験児として，心理物理的比喩の理解と，それに対応

する心理的概念の理解の関係を検討した。例えば，“ジムはどっさりと持っていたキャンディーを，みんなにあげました，こういう人のことをなんと言うでしょうか”という質問を行い，被験児に対して，特性項目（気前がいい，紳士的，ハンサム）と対応する比喩項目（湧き出る噴水，春のそよ風，クジャクの尾羽）の2種類に関して選択させた。1年生では，特性項目の正答率が81%であるのに対して，比喩項目では50%しか正答できなかった。同様に，2年生では91%と59%，4年生では97%と59%であった。この様に，特性項目と比喩項目との差は，どの学年でも顕著であった。この結果は，心理的概念に関する知識を持っていても，必ずしも対応する心理物理的比喩が理解されないことを示すものである。すなわち，概念的知識の未成熟性だけが内的要因として関連しているわけではないことを示唆するものである。

概念的知識の未成熟性だけで比喩の理解を説明できないとすると，これ以外に，どの様な要因が関与しているのであろうか。ここで議論を進めるにあたり，根本に立ちかえって，発話を理解するということがどういうことなのかを考えてみたい。

Grice (1957) によれば，話し手が聞き手にあることがらを伝達しようとする場合，話し手は，話し手がまさにそのことがらを伝達する意図を持っていることを聞き手に認知させることによってである。同様の議論は，Avramides (1989)，Gibbs & Gerrig (1989)，Gibbs, Kushner, & Mills (1991)，Shiffer (1972) などにも見られる。この主張に基づくならば，意図の理解がなくしては，発話を正確に理解することはできないものと考えられる。

実際，同一の発話であっても，話し手がどの様な意図を持っているかによって，発話の意味が異なってくることもありえる。例えば，“パーティーの時間だ”という発話は，意図の相違によって，誤りやうそ，あるいは比喩になりうる。その時にパーティーの時間ではなく，話し手がそのことを知らず，聞き手にその発話を信じてもらいたいと思っているのであれば，話し手の誤りである。また，パーティーの時間ではないが，話し手がそのことを知っており，聞き手にその発話を信じてもらいたいと思っているのであれば，うその発話である。パーティーの時間ではないが，話し手がそのことを知っており，聞き手にその発話を信じてもらいたいと思っていない場合は，比喩である (Olson, 1988)。この例では，話し手の意図に関して，以下の3つの基準が関与していると考えられ (Winnner, Windmueller, Rosenblatt, Bosco, & Gardner, 1987)，発話の理解には，これらの基準と発話を対比していくことが必要である。

真実性 (truth)：話し手が発話を事実と考えているか
誠実性(sincerity)：話し手が発話内容を信じているか
字義性 (literalness)：話し手が聞き手に発話内容を信じてもらいたいと思っているか

この観点を子どもにあてはめて考えてみると，なぜこどもが比喩の理解に困難を示すのかが推察できる。すなわち，比喩が理解できるということは，話し手の意図を理解できていることを意味するわけであるが，発達の初期における子どもは話し手の意図を理解することができず，それゆえ比喩を適切に理解できないものと考えられる。

これまでに，いくつかの研究が，こうした観点から行われている。例えば，Demorest, Silberstein, Gardner, & Winner (1983) は，1，3，6年生に，異なったタイプの比喩的言語（皮肉，控え目な表現，誇張，隠喩，反語）の説明を求めた。その結果，1年生と3年生では，類似した反応傾向が見いだされた。すなわち，誤答率が非常に高く，かりに会話の目的に言及できても，誤った目的を答えてしまうのであった。1年生と3年生で異なるところは，唯一，事実との矛盾に気付くかどうかであり，3年生の方が高い割合で事実との矛盾に気付くことが示された。6年生では，1，3年生と比べて，誤答率が低くなり，正答率が高くなることが示された。

また，Demorest, Meyer, Phelps, Gardner, & Winner (1984) は，子どもが，こうした信念や目的をどの様に理解しているのかについて実験を行った。実験では，

物語部分を操作して，ターゲット文が真実(sinsere)，偽り（deceptive)，皮肉（sarcastic）になるような材料を用いて，話し手の信念や目的を質問した。その結果，6才児では字義的な解釈が多く，偽りの発話を真実だと解釈するのが46%，皮肉を真実だとするのが36%であった。また，皮肉が偽りと解釈されるのが58%であった。皮肉は，大学生でも46%が偽りだと判断していることから，材料の作成自体が必ずしも適切ではなかったと思われるが，発達的な傾向は顕著に現れており，幼児では，発話における話し手の信念や目的に対しての推測が不適切であると言える。

Winner & Leekam（1991）は，皮肉とうその理解に関する実験を行っている。皮肉の理解においては，二次的意図（second-order intention)，つまり，話し手は聞き手が話し手の言っていることを信じてもらいたくないという意図の理解が必要であると考えられる。そこで，彼らは，二次的意図の理解と皮肉，うその理解との関係を検討した。その結果，年齢に関係なく，意図の理解が皮肉とうその理解に深く関係していることが示された。

以上の研究より，比喩の理解と話し手の意図の理解が密接に関連していることが明らかである。これは，松村（1990）の主張する二重表象と関連するものと思われる。二重表象とは，“同じことがら（モノやでき事など）について，異なる2つの表象を同時に考えること”と定義され，幼児期にいくつかの変化を経て形成されると考えられている。彼によれば，認知的にみると二重表象の形成段階としては，おおまかに3つの水準がある。

水準1：原初的視点取りの段階

水準2：同時的視点取りの段階

水準3：相互的視点取りの段階

水準1は，3歳頃で，他人は自分とは独立した思考・感情をもつことを理解するようになる段階である。この段階は，現在の自分の思考・感情に関わりなく，他人がある状況にいればどう感じるかを理解できるが，ただしそれは，その状況に対して自分が典型的だと思う反応，すなわち社会的ステレオタイプの反応（たとえば，贈り物をもらってうれしい）に限られるという特徴を持つ。水準2は，5歳頃で，ある他人の視点に立ちながら，それとは異なるもう1人の他人の視点に立てる段階である。同じことがらについての二重表象が可能になるのが特徴的である。水準3は，6歳頃からで，他者Aの視点と他者Bの視点を相互に関係づけられるようになる段階である。さらに“‘Aの視点を考慮したBの視点’を考慮したAの視点”を考えるという，より高次の“再帰的思考”は，10歳頃から青年期にかけて達成されていく。

これらの二重表象の水準は，上述のWinner et al.（1976）の指摘する比喩理解の4つの段階に対応するものと考えられる。すなわち，水準1と魔術的段階，水準2と換喩的段階，水準3と初期的段階，より高次の水準と比喩的段階である。例えば，“看守は硬い岩でした”という比喩では，話し手は，看守が硬い岩であったとは信じておらず，また聞き手にそれを信じてもらいたいとも考えていない。こうした複雑な話し手の意図は，おそらくは水準1にある子どもでは注目することができないであろう。結果として，この水準の子どもは，発話を可能な限り字義的に解釈する傾向を示すと考えられる。ただし話し手の意図を無視することができ，例えばそこでおとぎ話的な世界を想定するならば，“看守が岩になってしまった”のような字義的な解釈は，必ずしも誤りとはいえない。この意味で子どもは比喩を誤って理解しているのではなく，大人とは異なる理解をしているに過ぎないのであろう。

以上のように，子どもが比喩的言語をうまく理解できないのは，概念的知識が不十分であるからばかりではなく，意図の推測という二重表象の能力が未成熟であることも一因となっているものと考えることができる。

4．まとめ

子どもが比喩的言語を理解するのは，非常に困難である。この原因は，子どもに喩えられる語と喩える語の類似性を発見する能力が欠如しているからではない。これまでの研究では，子どもの言語的知識が未成熟であるこ

と，比喩を理解するのに必要な諸々の情報が不足していたことがその原因だと考えられてきた。しかし，言語的知識の未成熟性と文脈情報の不十分性に関する主張だけでは，比喩理解の十分な説明にはならないであろう。Grice (1957) によれば，話し手が聞き手にあることがらを伝達しようとする場合，話し手は，話し手がまさにそのことがらを伝達する意図を持っていることを聞き手に認知させることによってである。それゆえ，聞き手が話し手の発話を十分に理解するには，聞き手は，話し手の発話の意図を理解しなければならないのである。子どもの比喩的言語の理解の困難は，話し手の意図を推測する際の困難によっても影響されていると考えられる。これは，認知的にみると，二重表象の能力を反映したものである。二重表象の発達にともなって，子どもの比喩の理解も徐々に大人のそれに近づいていくと考えられる。

謝　辞

本論文を作成するにあたり，ご指導いただきました筑波大学福沢周亮教授に深く感謝致します。

引用文献

Avramides, A. 1989 Meaning and mind: An examination of a Gricean account of language. MIT Press.

Baldwin, S., Luce, T., & Readence ,J. 1982 The impact of subschemata on metaphorical processing. *Reading Research Quarterly*, **17**, 528-543.

Cicone, M. Gardner, H., & Winner, E. 1981 Understanding the psychology in psychological metaphors. *Journal of Child Language*, 8, 213-216.

Demorest, A., Meyer, C., Phelps, E., Gardner, H., & Winner, E. 1984 Words speak louder than actions: Understanding deliberately false remarks. *Child Development*, **55**, 1527-1534.

Demorest, A., Silberstein, L., Gardner, H., & Winner, E. 1983 Telling it as it isn't: Child's understanding of figurative language. *British Journal of Developmental Psychology*, **1**, 121-134.

Evans, M. & Gamble, D. 1988 Attribute saliency and metaphor interpretation in school-age children. *Journal of Child Language*, **15**, 435-449.

Gardner, H., Kircher, M., Winner, E., & Perkins, D. 1975 Children's metaphoric productions and preferences. *Journal of Child Language*, **2**, 125-141.

Gibbs, R. & Gerrig, R. 1989 How context makes metaphor comprehension seem "special". *Metaphor and Symbolic Activity*, **4**, 145-158.

Gibbs, R., Kushner, J., Mills, W. 1991 Authorial intentions and metaphor comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, **20**, 11-30.

Grice, P. 1957 Meaning. *Philosophical Review*, **66**, 377-388.

岩田純一　1990　比喩理解の発達　芳賀純・子安増生編　メタファーの心理学　誠信書房

Lee, R. & Kamhi, A. 1990 Metaphoric competence in children with learning disability. *Journal of Learning Disability*, **23**, 476-482.

松村暢隆　1990　幼児の知的発達　関西大学出版部.

Moore, B. 1988 A young child's use of a physical-psychological metaphor. *Metaphor and Symbolic Activity*, **3**, 223-232.

Olson, D. 1988 On what's a metaphor for? *Metaphor & Symbolic Activity*, **3**, 215-222.

Pearson, B. 1990 The comprehension of metaphor by preschool children. *Journal of Child Language*, **17**, 185-203.

Reynolds, R. & Ortony, A. 1980 Some issues in the measurement of children's comprehension of metaphorical language. *Child Development*, **51**, 1110-1119.

Shiffer, S. 1972 Meaning. Oxford University Press.

Seidenberg, P. & Bernstein, D. 1986 The comprehension of similes and metaphors by learning-disabled

and non learning-disabled children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, **17**, 207-218.

Seidenberg, P. & Bernstein, D. 1988 Metaphor comprehension and performance on metaphor related language tasks: A comparison of good and poor readers. *Remedial and Special Education*, **9**, 39-45.

Silberstein, L., Gardner, H., Phelps, E., & Winner, E. 1982 Autumn leaves and old photographs: The development of metaphor preference. *Journal of Experimental Child Psychology*, **34**, 135-150.

Siltanen, S. 1990 Effects of explicitness on children's metaphor comprehension. *Metaphor & Symbolic Activity*, **5**, 1-20.

Vosniadou, S. 1987 Children and metaphor. *Child Development*, **58**, 870-885.

Vosniadou, S. 1989 Context and the development of metaphor comprehension. *Metaphor and Symbolic Activity*, **4**, 159-171.

Vosniadou, S. & Ortony, A. 1983 The emergence of the literal-metaphorical-anomalous distinction in young children. *Child Development*, **54**, 154-161.

Vosniadou, S. & Ortony, A. 1986 Testing the metaphoric competence of the young child: Paraphrase versus enactment. *Human Development*, **29**, 226-230.

Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R., & Wilson, P. 1984 Sources of difficulty in the young children's understanding of metaphorical language. *Child Development*, **55**, 1588-1606.

Waggoner, J., Messe, M., & Palermo, D. 1985 Grasping the meaning of metaphor: Story recall and comprehension. *Child Development*, **56**, 1156-1166.

Winner, E., Engel, M., & Gardner, H. 1980 Misunderstanding metaphor: What's the problem? *Journal of Experimental Child Psychology*, **30**, 22-32.

Winner, E. & Leekam, S. 1991 Distinguishing irony from deception. *British Journal of Developmental Psychology*, **9**, 257-270.

Winner, E., Rosenstiel, A., & Gardner, H. 1976 The development of metaphoric understanding. *Developmental Psychology*, **12**, 289-297.

Winner, E., Windmueller, G., Rosenblatt, E., Bosco, L., & Gardner, H. 1987 Making sense of literal and nonliteral falsehood. *Metaphor and Symbolic Activity*, **2**, 13-32.

SUMMARY

It is difficult for children to understand figurative language. A figural expression involves the construction of a similarity between a topic and a figural vehicle. The children's difficulty in comprehending figures of speech, however, does not seem to be related to the similarity association. Research has shown that the difficulty may be attributable to an immaturity of the child's language and an insufficiency of contextual information needed to process metaphoric expressions.

Grice (1957) contends that a speaker attempts to direct the listener's attention to recognize the speaker's intention to communicate the specific information in the metaphor. The focus of this review is on the insufficiency of children's ability to infer the speaker's intention from the figural expression. It is suggested that the children's lack of inferencing skills underlies their difficulties in comprehending metaphoric expressions.

The Science of Reading, Vol.39, No. 1 (1995)

絵本の読み聞かせに関する心理学的研究（III）
——幼児の物語理解に及ぼす話題情報の影響——*

神戸女子大学　中　村　年　江**

問　題

絵本の読み聞かせにおける物語理解とは，読み手（親や保育者）の朗読から得られる聴覚情報と絵本の絵から得られる視覚情報にもとづいて，聞き手（幼児）が物語に登場する事物・人物，及び，それらのかかわりとしての話題，その話題の展開としての物語構造について知ることである。

文章や物語を理解するには，そこに記述されている内容に関して，既に持っている知識（既有知識）をはじめ，文章や物語の構造や形式についての知識，さらには，文章や物語をどのように読んだらよいのかという読み方の知識が利用されることが知られている（高木，1981；秋田，1990）。ただし，このようなことが明らかにされた研究の大部分は，大学生や小学生・中学生を被験者にしたものである。言語が未発達な幼児が既有知識をどのように利用して文章や物語の理解を行っているかについては，わが国の文献を調べた限りでは，現在のところまだ，ほとんど解明されていないといってよい。幼児においても，既有知識の獲得・増大が文章や物語の内容理解を促進することを，われわれは経験的には知っている。しかし，幼児の文章や物語理解の特質を明らかにするためには，物語を構成する話題（トピックス）すなわち，事物・人物・事象等に関する情報が，どの程度，あるいはどんな形で彼らの文章理解や物語理解に関与するかについて実験的に検討することが必要だと考える。

このような問題を直接的に検討した従来の研究はほとんど見当たらないが，関連のある先行研究としては，次のものがあげられる。

中谷（1985；1987），玉瀬（1988）では，物語記憶に及ぼす言語情報の効果を検討するために，物語の初頭部において，その終末部にある内容に関する言語情報を与える予測群，物語終末部において，その初頭部にある内容に関する言語情報を与える確認群，情報を与えない統制群，の成績を比較している。その結果，これら3つの実験において予測情報と確認情報の効果が認められた。これは，幼児が与えられた言語情報を何らかの形で物語内容の記憶に利用していることを示唆している。

また，高木・丸野（1980）では，予め絵カード構成で獲得した知識の程度が，その後に読み聞かされた物語の因果関係をとらえる処理に利用されたことが報告されている。これは，幼児の物語理解において，いわゆるスクリプトの獲得の程度が反映されることを示唆している研究として興味深い。高木（1987）は，さらに，保育園の4歳児，5歳児に絵本を読み聞かせる際に，「次の場面ではどうなるのか」という質問（総括質問）を挿入する群と，何も質問しない群（統制群）について，読み聞かせ終了後に「どんな話だったか」について自由報告をさせて成績を比較し，総括質問群の得点が統制群の得点より高いことを見出している。いっぽう，内田（1982）は，

* Psychological studies on reading picture books to young children (III)——Effects of topic information on young children's story comprehension——
**NAKAMURA, Toshie (Kobe Women's University)

物語の発端部を与えて，その続きを作らせると，日常的なテーマであれば，4歳児でも大人の作る物語と類似の展開構造を持つ物語を作れたことを報告している。

上記の研究は，物語を記憶し，再生する時だけでなく，話の続きの展開を予測する時や，一つの物語を聞き（読み）終わってから，途中の話題について想起するような時にも，物語の構造に関する情報，すなわち物語スキーマが利用されることを示唆している。

最近，今井・中村（1993）は，幼児に対する絵本の読み聞かせにおいて，その途中の5つの場面で，読み手が絵本の絵を指しながら，文章に叙述されていた事物・人物・事象などを確認した群（実験群）では，そのような実験操作を加えずに，絵本を普通に読んで聞かせた群（統制群）よりも，幼児の物語理解が促進されたことを報告している。実験群において，読み聞かせた文章表現を繰り返す以上には，新しい物語情報が付加されたわけではないのに，幼児の物語理解が促進されたことに対して，今井らは，読み聞かせの途中における「叙述の確認」によって，事物の存在や状態，登場人物の行動や心情などに関する話題情報の明瞭化や構造化が生じたためだと解釈した。また杉山（1993）は，絵本の読み聞かせにおける幼児の物語理解に及ぼす途中質問の効果について実験的に検討し，読み聞かせの途中に挿入される事物の状態や人物の心情に関する質問は，物語全体の理解度を高めることを見いだしている。杉山は，このような質問は，直接に新たな話題情報を与えるわけではないが，既出の話題情報への注目，話題情報の確認，分析，統合などを行わせる機能を持っている，と解釈した。

上記の今井・中村（1993），杉山（1993）のいずれも，いわば，絵本の読み聞かせ場面における話題情報の質が，幼児の物語理解にどのような効果を及ぼすかに焦点を当てた研究と言えるが，実験に際して，読み聞かせの途中で被験者に与えられた「叙述の確認」や「質問」は，5場面に限られていた。そのために，途中部分で与えられた話題情報と物語の理解（場面ごとの理解，全体的な理解）との関連が，必ずしも明確ではなかった。

そこで本研究では，絵本の読み聞かせにおける幼児の物語理解が，話題情報の与え方の質的・量的差異によって，どのような影響を受けるかを分析的に検討する。具体的には，望ましい読み聞かせ条件と望ましくない読み聞かせ条件（中村，1992）を第一の実験要因とし，さらに話題情報の与え方の差異を第二の実験要因として，①絵本の読み聞かせを一場面ずつ行って，物語中の一部の話題を提供し，その直後に場面に関する質問を挿入することで，話題情報を漸増的に与えていく群と，②絵本の初めから終わりまで，とおして読み聞かせを行い，それによって物語に関する話題情報を一括して伝えた後に，各場面について一括して質問を行う群とを設定し，両群についてその物語理解度を比較する。さらに，被験者の回答内容をもとに，両群の物語理解過程の特質について考察を行う。

方　法

実験計画

2×2の要因計画が用いられた。第1の要因は読み聞かせの方法（望ましい，望ましくない）であり，第2の要因は話題情報の与え方（話題情報を漸増的に与える，話題情報を一括して与える）である。

被験者

まず，幼稚園・保育所の年長児に対して，知的能力を統制するために，予めWPPSIの言語性検査の「知識」の問題（1～23）を実施し，得点が10点以上の者を実験対象に選んだ。こうして年長児80名（男児41名，女児39名）が被験者に選ばれた。その年齢範囲は，5歳2か月から6歳2か月までであった。また，その平均年齢は，5歳7か月であった。彼らを年齢，男女，知能テスト得点がほぼ等しくなるように配慮して，次の4群に配置した。それらは，(1)望ましい読み聞かせ・話題情報漸増群，(2)望ましい読み聞かせ・話題情報一括群，(3)望ましくない読み聞かせ・話題情報漸増群，(4)望ましくない読み聞かせ・話題情報一括群であった。各群の年齢範囲は，(1)から順に，5歳3か月～6歳2か月，5歳3か月～6歳2

か月，5歳2か月～6歳2か月，5歳2か月～6歳2か月であった。また，各群の平均年齢は，(1)から順に，5歳8か月，5歳7か月，5歳6か月，5歳7か月であった。

材 料

(1) フランク・アッシュ作・絵／岸田衿子訳の絵本『なかないでくま』(1980 佑学社)。これは，全体の物語が15場面から成っていて，1場面を描写する絵は，左右見開き，すなわち両ページ全体にわたっていた（ただし，15場面だけが左のページに描かれていた)。絵は，モノクロを基調として，焦げ茶色・薄茶色・黄色の彩色が施されていた。絵本の大きさは，20.05cm×25.50cmであった。なお，この絵本について各場面の話題をまとめて示したものが表1である。

(2) 録音テープ2本。望ましい読み聞かせのテープ1本と，望ましくない読み聞かせのテープ1本。

(3) 理解度テスト。

(4) WPPSIの言語性検査の「知識」の部分（23項目より成る)。

以上の(1)から(4)は，すべて，中村（1992）と同じものが使われた。なお，「望ましい読み聞かせ」及び「望ましくない読み聞かせ」の録音テープは，中村（1992）において，幼児に対する絵本の読み聞かせ効果を検討する目的で，①発音の明瞭さ，②声の抑揚，③文章の区切り方，④読みの速度，⑤文章内容のわかりやすさ，⑥感情のこもり方の観点から実験用に作成されたものである。

手続き

表1 実験材料 絵本「なかないでくま」における場面ごとの話題

場面	話　　題
1.	ある晩，熊は初めて空に満月を見た。月が大好きになった。
2.	毎晩，熊は月を眺めていた。
3.	月は急激に小さくなり始めた。
4.	熊は月が消えていくかもしれない，と心配した。 月の側に行って助けてあげようとして屋根に登り，落ちた。
5.	医者（ゾウ）が熊のケガを治してくれた。元気になって帰宅した。
6.	まだ月のことが心配で，友だちと遊べない。ごはんも食べられない。
7.	月はごはんを食べないからやせていくのだと思って，熊は夜，蜂蜜を外に出した。
8.	熊が寝ている間に，鳥が蜂蜜を食べに来た。
9.	朝，お椀は空になっていた。月は少し大きくなったようだった。
10.	鳥が食べるとは知らずに，毎晩，熊は月に蜂蜜をあげた。
11.	月を助けるのに夢中で，熊は蜂蜜を食べなかった。やせて弱くなった。 一羽の小鳥が熊に月のことを教えようとした。他の鳥は，ぼくたちが蜂蜜をもらえなくなるからよせ，と言った。
12.	でも，小鳥は熊のところへ行き，月は勝手に大きくなったり，小さくなったりするのだから，ごはんは不要だ，月の蜂蜜は鳥たちが食べていた，と真実を話した。
13.	熊は蜂蜜を食べて元気を快復した。月ももとのようにまん丸になった。
14.	熊は今でも月が大好き。でも，もう月を助けてあげられないのが悲しかった。
15.	あの小鳥が「泣かないで，ぼくたちは君が大好きなんだから」と言って慰めた。

実験は，すべて個別に実施された。実験者は，被験者を部屋に同伴し，机を前にして，反対側に座らせた。学習試行の後，テスト試行が実施された。

(1) 学習試行

① 望ましい読み聞かせ・話題情報漸増群

絵本の表紙を見せながら，「望ましい読み聞かせ」の録音テープを用意し，「今から，この絵本を聞いてもら

います。お話は，このテープレコーダーから聞こえますので，よく聞いていて下さいね。それからね，絵本の１つ１つの絵が終わるたびに，先生がお話のことで聞きますから，お話をよく覚えていて下さいね。」という教示を与え，１場面ごとに読み聞かせを行った。

② 望ましい読み聞かせ・話題情報一括群

絵本の表紙を見せながら，「望ましい読み聞かせ」の録音テープを用意し，「今から，この絵本を聞いてもらいます。お話は，このテープレコーダーから聞こえますので，よく聞いていて下さいね。それからね，絵本を全部読み終わった後，絵本のことで聞きますから，お話をよく覚えていて下さいね。」という教示を与え，読み聞かせを実施した。

③ 望ましくない読み聞かせ・話題情報漸増群

①群と同様の方法で実施したが，「望ましくない読み聞かせ」の録音テープを使用した点だけが異なっていた。

④ 望ましくない読み聞かせ・話題情報一括群

②群と同様の方法で実施したが，「望ましくない読み聞かせ」の録音テープを使用した点が異なっていた。

(2) テスト試行

① 望ましい読み聞かせ・話題情報漸増群

絵本の全15場面について，読み聞かせの１場面が終わるたびに，録音テープを止め，その場面に合わせて作成された理解度テストの質問を行った。

② 望ましい読み聞かせ・話題情報一括群

読み聞かせを全部終了した後，理解度テストを実施した。

③ 望ましくない読み聞かせ・話題情報漸増群

①群と同様の方法で実施した。

④ 望ましくない読み聞かせ・話題情報一括群

②群と同様の方法で実施した。

結　果

結果の処理は，次のように行った。理解度テストにおける各項目の正しい回答に対して１点を与えた。質問項目が17項目あるので，満点は17点となる。表２は理解度テストにおける各群の平均得点と標準偏差を示したもの

表２　理解度テストの平均得点とSD

群		平均得点	SD
望ましい読み聞かせ	・話題情報漸増	11.00	2.53
望ましい読み聞かせ	・話題情報一括	6.55	3.20
望ましくない読み聞かせ	・話題情報漸増	7.20	3.43
望ましくない読み聞かせ	・話題情報一括	5.75	2.43

である。これをもとにして，読み聞かせの方法（望ましい，望ましくない）と，話題情報の与え方（漸増，一括）とを被験者間の要因とする２×２の分散分析を行った。

その結果，(1)読み聞かせの方法の主効果が$F(1,76)=11.72$，$P<.001$で，また，話題情報の与え方の主効果が$F(1,76)=19.28$，$P<.001$で，ともに有意であった。(2)読み聞かせの方法と話題情報の与え方の交互作用が$F(1,76)=4.98$，$P<.05$で，有意であった。そこで，単純効果の検定を行ってみたところ，望ましい読み聞かせ・漸増群の方が，望ましい読み聞かせ・一括群よりも（$t=4.68$，$df=76$，$P<.001$），また，望ましい読み聞かせ・漸増群の方が，望ましくない読み聞かせ・漸増群よりも（$t=4.00$，$df=76$，$P<.001$），さらに，望ましい読み聞かせ・漸増群の方が，望ましくない読み聞かせ・一括群よりも（$t=5.53$，$df=76$，$P<.001$）有意に成績が良かった。なお，その他の群間には有意差は認められなかった。

(3)「望ましい読み聞かせ」について，漸増群と一括群の理解度テストの成績を項目ごとに比較してみたところ（表４参照），両群間の正答率に有意差のあったのは，No. 2（$\chi^2=13.79$，$df=1$，$P<.001$），No. 3（$\chi^2=5.23$，$df=1$，$P<.05$），No. 7（$\chi^2=4.80$，$df=1$，$P<.05$），No. 8（$\chi^2=6.40$，$df=1$，$P<.05$），No. 11（$\chi^2=6.67$，$df=1$，$P<.01$），No. 15（$\chi^2=7.62$，$df=1$，$P<.01$），No. 17（$\chi^2=6.67$，$df=1$，$P<.01$）の７項目であった。また，「望ましくない読み聞かせ」について，漸増群と一括群の理解度テストの成績を項目ご

表3 理解度テストの項目ごとの正答者の人数と正答率（%）

	望ましい読み聞かせ・話題情報漸増	望ましい読み聞かせ・話題情報一括	望ましくない読み聞かせ・話題情報漸増	望ましくない読み聞かせ・話題情報一括
1	8(40.00)	4(20.00)	3(15.00)	9(45.00)
2	12(60.00)	1(5.00)	5(25.00)	0(0)
3	11(55.00)	4(20.00)	8(40.00)	5(25.00)
4	11(55.00)	9(45.00)	3(15.00)	9(45.00)
5	13(65.00)	12(60.00)	12(60.00)	11(55.00)
6	18(90.00)	17(85.00)	16(80.00)	15(75.00)
7	8(40.00)	2(10.00)	5(25.00)	2(10.00)
8	14(70.00)	6(30.00)	5(25.00)	2(10.00)
9	20(100.00)	17(85.00)	13(65.00)	19(95.00)
10	12(60.00)	7(35.00)	9(45.00)	4(20.00)
11	16(80.00)	8(40.00)	13(65.00)	9(45.00)
12	14(70.00)	12(60.00)	9(45.00)	8(40.00)
13	7(35.00)	3(15.00)	4(20.00)	2(10.00)
14	11(55.00)	6(30.00)	8(40.00)	0(0)
15	18(90.00)	10(50.00)	13(65.00)	10(50.00)
16	15(75.00)	10(50.00)	8(40.00)	10(50.00)
17	12(60.00)	4(20.00)	11(55.00)	0(0)

とに比較してみたところ(表5参照)，両群間の正答率に有意差のあったのは，No.1（$\chi^2=4.23$，df＝1，P＜.05)，No. 2（$\chi^2=5.71$，df＝1，P＜.05)，No. 4($\chi^2=4.23$，df＝1，P＜.05)，No. 9($\chi^2=5.63$，df＝1，P＜.05)，No. 17（$\chi^2=15.12$，df＝1，P＜.001）の5項目であった。このうち，No. 1，No. 4，No. 9の3項目は，漸増群よりも一括群の方が，成績が有意に高かった。これらの結果のうち，項目ごとの正答者数をグラフで示したものが図1，図2である。

考 察

本研究の結果(1)は，望ましい読み聞かせ方が，望ましくない読み聞かせ方よりも，幼児の物語理解が良かった事実を示している。これは，すでに，中村（1992）において，確認されている。同じく結果(1)より，絵本の読み聞かせにおいて，物語の話題に関する情報を漸増して与える方が，話題情報を一括して与えるよりも，幼児の物語理解の成績が良いことが明らかになった。

また，結果(2)より，本研究においては，望ましい読み聞かせで，話題情報を漸増していくような方法が，他の3つの方法よりも，幼児の物語理解の成績が良かった。この結果は，5歳児くらいの幼児にとっては，一つの物語についての全体的情報，すなわち物語スキーマにもとづいて，個々の事物・人物・事象や，それらの因果関係等を正しく理解することの困難さを示唆している。言いかえれば，結果(2)は，幼児では，時間的経過が短く，事実や因果関係も単純な話題（エピソード）情報にもとづいた理解の方が，時間的経過が長く，事実や因果関係が複雑な話題情報にもとづいた理解よりも優勢である，という発達的特徴を示唆しているように思われる。

しかしながら，結果(3)で明らかにされたように，本研究における項目ごとの成績を比較すると，読み聞かせ一場面ごとに，質問を行って，話題情報を確実に増加させていくような方法は，必ずしも幼児の物語理解に有効とは限らない。すなわち，望ましい読み聞かせにおいて，物語に関する話題情報の与え方で，漸増群と一括群の間

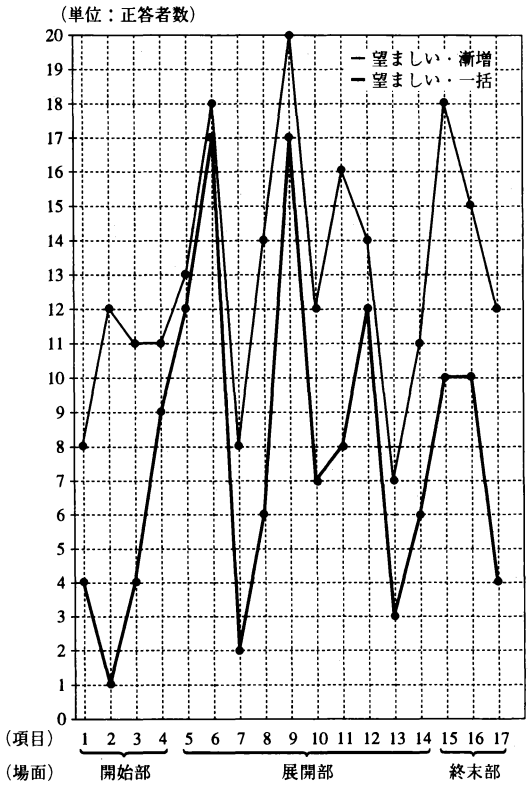


図１　望ましい読み聞かせにおける理解度テストの項目ごとの正答者数

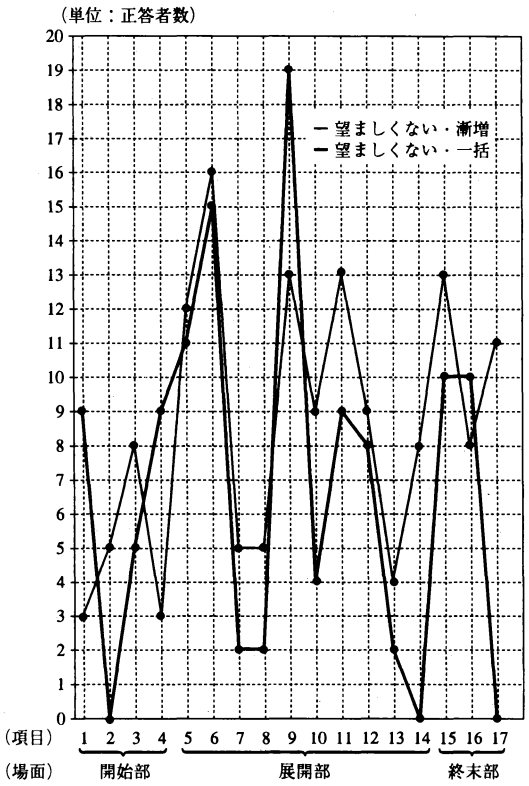


図２　望ましくない読み聞かせにおける理解度テストの項目ごとの正答者数

の成績に差のない項目が８項目あったこと，さらに，望ましくない読み聞かせにおいて，漸増群よりも一括群の方が成績の良い項目が３項目あったという事実は，幼児の物語理解においても，不十分ながら，物語スキーマ等のマクロ的情報の利用が行われていることを示唆している。以下，この点を中心に考察を進める。

従来の幼児を対象とした物語理解の研究では，読み聞かせ終了後に，一連の質問をまとめて行って，理解度を査定する方法が多く採用されている（例えば，高木・丸野，1980；田中，1983；内田，1983；今井・中村，1989)。この方法は，読み聞かせ開始から終了までの一定の時間が経過した後に，質問が行われること，物語の展開により，さまざまな出来事が錯綜することなどのために，再生すべき事項の忘却や誤りが生じやすい。これが，理解度の成績を低下させる一つの要因になっていると考えられる。しかし，いっぽうでは，次ような解釈も可能であろう。すなわち，読み聞かせを終了している場合には，既に，その物語に対する物語スキーマ，すなわち物語の構造に関する全体的な知識が獲得された直後であるから，そのような知識にもとづいて，いわゆるトップダウン（上から下へ）の処理を行うことは，個々の場面についての再生や理解（質問への回答）に有利に働くかもしれない。本実験において，内容理解度に不利な「望ましくない読み聞かせ条件」においてさえ，一括群の方が，理解度テストの成績が有意に高い項目が３つあったことは，上記の解釈の妥当性を示していると考える。

では，本研究で採用した，読み聞かせの途中で一場面ごとに理解度を測定するような方法，すなわち話題情報漸増群においては，どのような過程が考えられるのであろうか。この場合には，物語を読み聞かされた直後に，

その場面に関連する事項について質問を受けるのであるから，直前の情報から得られた知識を利用して，いわゆるボトムアップ（下から上へ）の処理を行うことができる。それゆえ，記憶・再生の点では，良い成績を取りやすい条件が備わっていると言えよう。ただし，漸増群においては，各質問は物語の中途で一場面ごとになされるので，物語の開始部や展開部の前半（表1参照）では，物語全体の展開や構造に関する知識，すなわち物語スキーマは，まだ十分に形成されていないと思われる。

これに対して，読み聞かせとそれに伴う質問が，後半や終結部分に至れば，物語スキーマはほぼ形成されているので，話題に関する情報は，一括群とほとんど差がなくなっていると思われる。このように，読み聞かせの途中で，一場面ごとに直前の事実・事象の再生を行い，さらに必然的に次の場面への推論を行わせ，累積的に物語スキーマを形成していく話題情報漸増群と，読み聞かせが終了し，全体的物語スキーマが形成された直前にフィードバックを行い，物語の展開に沿って過去の事実の再認や再生を行う話題情報一括群とでは，物語に関する既有知識の構造自体に違いがあり，それが物語理解のプロセスにも明瞭な差異を生じさせるのだと考えられる。

ところで，本実験の結果を調べてみたところ，本文中に回答に必要な話題が明示されていながら，両群間の成績に有意差が認められなかった項目は，No.1，5，9，13，16の5項目であった。これは，文章に回答内容が明記されている（情報が予め与えられている）にもかかわらず，漸増群と一括群との正答率において差がなかったことを示している。そこで，さらに両群の成績に有意差のあった項目の内容を具体的に調べてみた。その結果，これらは，主人公の熊の気持ちや考えについての陳述や，熊の行動状態についての推論による説明を求めている項目であることがわかった。この事実は，秋田（1990）も指摘しているように，幼児でも状態と行為の因果関係は，4歳後半でも，推論・言語化ができるのに，心的状態に関する因果関係の推論・言語化は，困難であることを証拠づけている。登場人物の気持ちや考えなど，文中に直接描かれていない心的内容の推論・言語化は，行為の推論・言語化よりも困難であることは，今井・中村（1989），今井・飯田（1990）でも確かめられている。本実験においても，低年齢の子どもの多くは，事物・人物・事象等に関しては，単純な情報にもとづいて，十分理解できるが，登場人物の心情とか行為の因果関係の推論や言語化は困難である，という幼児の物語理解の一つの特徴が明らかにされたわけである。

要 約

本研究の目的は，幼児に絵本を読み聞かせる際に，話題情報の与え方が幼児の物語理解にどのような影響を及ぼすかを実験的に検討することであった。

被験者は，5歳児クラス（平均年齢5歳7か月）の幼児80名であった。材料として，絵本「なかないでくま」と，望ましい読み聞かせ方及び望ましくない読み聞かせ方を録音したテープ各1本と，理解度テストが使われた。

被験者は，次の4群に配置された。①望ましい読み聞かせ・話題情報漸増群，②望ましい読み聞かせ・話題情報一括群，③望ましくない読み聞かせ・話題情報漸増群，④望ましくない読み聞かせ・話題情報一括群。

①，③群の被験者には，絵本を提示し，読み聞かせを実施し，絵本の場面の一場面が終わるたびに，その場面に合わせて作成された理解度テストの質問を実施した。また，②，④群の被験者には，同じ絵本を提示し，読み聞かせを実施し，全終了後，同じ理解度テストを実施した。

主な結果は，次のとおりである。読み聞かせの方法については，中村（1992）の結果と同様で，望ましい読み聞かせ方が望ましくない読み聞かせ方よりも，理解度の得点が有意に高かった。また，話題情報の与え方の効果については，望ましい読み聞かせでも望ましくない読み聞かせでも，話題情報を累積的に増加させていくほうが，話題情報を全部一括して与えるよりも，幼児の物語理解度の得点が有意に高かった。

これらの結果は，絵本の読み聞かせにおける幼児の物

語理解は，読み聞かせ方によって異なるだけでなく，その物語についての彼らが獲得した知識の構造によっても異なることを示唆している。

引用文献

秋田喜代美　1990　文章理解　内田伸子編　新・児童心理学講座　6 言語機能の発達　言語機能の発達　111-148　金子書房

今井靖親・飯田敦士　1990　幼児の物語理解における視点の役割　奈良教育大学教育研究所紀要，27，161-172.

今井靖親・中村年江　1989　幼児の文章理解に及ぼす読みの形式と絵の効果　奈良教育大学紀要，38，193-205.

中村年江　1992　絵本の読み聞かせに関する心理学的研究（II）―絵本の読み聞かせが幼児の物語理解に及ぼす影響―　読書科学，36，1-8.

中谷友美　1985　幼児の物語記憶に及ぼす予測と確認の効果　関西心理学会第97回大会発表論文集，27.

中谷友美　1987　幼児の物語記憶に及ぼす予測と確認の効果　読書科学，31，61-65.

杉山美加　1993　絵本の物語理解に及ぼす質問の効果　奈良教育大学　平成4年度　卒業論文（未公刊）

高木和子　1981　児童文学―子どもの物語経験　原野広太郎他編　児童心理学の進歩　167-194　金子書房

高木和子　1987　幼児の物語経験　福沢周亮編　子どもの言語心理②　幼児のことば　94-140．大日本図書

高木和子・丸野俊一　1980　物語理解におけるFrame情報およびSetting情報の役割　教育心理学研究，28，66-72.

玉瀬友美　1988　幼児の物語記憶に関する研究　児童学研究，18，3-10.

田中　敏　1983　幼児の物語理解を促進する効果的自己言語化の喚起　教育心理学研究，31，1-9.

内田伸子　1982　幼児はいかに物語を創るか？　教育心理学研究，3，211-222.

内田伸子　1983　絵画ストーリィの意味的統合化における目標構造の役割　教育心理学研究，4，303-313.

付　記

本論文の作成にあたり，懇切なご指導と貴重なご助言をいただきました奈良教育大学の今井靖親先生ならびに神戸女子大学の田中敏隆先生に深く感謝の意を表します。また実験に協力してくださった西大寺北幼稚園・橿原保育園の諸先生方，園児の皆様に深く感謝致します。

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effects of the intervals at which topic questions were asked about a picture book that was read aloud to a child individually while the child looked at the pictures. For this research, it was assumed that asking questions was very similar to providing information about the story. The participants were 80 kindergarten children in a class of five-year-olds (average age: 5 years and 7 months). Two recordings, one in a good reading style and the other in a poor reading style, of the picture book "Nakanaide Kuma" (Moon Bear) and a comprehension test were used.

The children were classified into four groups: (1)good reading, with one or two topic questions asked after each story segment; (2)good reading, with all 17 topic questions asked after the whole story had been read; (3)poor reading, with one or two topic questions asked after each story segment; and(4)poor reading, with all 17 questions asked after the whole story had been read. For all groups, the taped reading of the story was played simultaneously as the children looked at the pictures of the story.

The main findings were as follows: (1) The test scores of the good reading-style group was higher than those of the poor reading-style group and confirmed the author's previous findings (Nakamura, 1991); test scores were higher for the good and poor reading groups when the topic questions were asked immediately after each of the 15 story segments than when the questions were all asked at the end of the whole story.

These results suggest that young children's story comprehension differs not only according to the quality of reading but also according to when questions that give or reinforce information are asked.

The Science of Reading, Vol.39, No. 1 (1995)

「ら抜きことば」に対する意識と使用の実態
——専門学校生を対象としたアンケートならびに授業を通じて——*

東北大学　舛　田　弘　子**

問題と目的

「現代のことばは乱れている」と，言われているのをよく耳にする。「乱れ」ているのではなくて，「揺れ」ているのだ，とも聞く。「乱れ」を主張する人たちは，ある特定のことばが従来の標準日本語文法から逸脱していることを問題にしているのであり，「標準日本語文法に従ったことばが正しく美しい日本語であり，日本人としてそのようなことばを用いるべきだ」という考えがその主張の中心となるものであろう。それに対して，「揺れ」を主張する人たちは，ある特定のことばが標準日本語文法から逸脱している事は認めた上で，「ことばは変化するものであり，問題とされていることばはその変化のひとつの過渡期にあるのだ」と主張しているものと考えられる。「乱れ」と「揺れ」のどちらが正しいのかについては，簡単に結論の出せる問題ではなく，また結論を出すことが本論の目的ではない。本研究では，「ら抜きことば」を，「問題とされていることば」を代表するものとして取り上げ，その使い手である，若者に代表される人たちは，自分たちのことばに対してどんな考え方を持っているのかについて明らかにしたい。

「ら抜きことば」とは，可能（～できる）の意味を表す助動詞の「れる・られる」を動詞につける際に，従来の標準日本語文法に従うならば「られる」を選択すべきところを，「れる」を選択することばの使い方を指す。このことによって，「ら」が抜けたという印象を与え，それで「ら抜き」と言われることになる。

それでは，標準日本語文法では，どの動詞に「られる」をつけ，どの動詞に「れる」をつけることになっているのだろうか。広辞苑によれば，「れる」は五段動詞とサ変動詞に接続し，「られる」はそれ以外に接続する，となっている。例えば，五段動詞「話す」ならば，未然形「話さ」に「れる」をつけて，「話される」とするのが正しいことになる。また，下一段動詞「食べる」ならば，未然形「食べ」に「られる」をつけて，「食べられる」が正しい形と言える。この，「食べられる」となるべきところを，「食べれる」としてしまうのが，「ら抜きことば」である。

ところで，「ら抜きことば」は，「標準日本語文法とは異なる，従って正しくない表現で，止めるべきである」と単純に言いきることができない利点を有するものであると筆者は考える。その根拠を以下に挙げる。

第一に，「若者ことば」とされるものはたいていは隠語であるが，「ら抜きことば」は，いわゆる「隠語」ではないという点で，「若者ことば」としては特異なものであることが挙げられる。いわゆる「隠語」は，ある特定集団の中でのみ用いられる暗号であり，その集団以外の人には知られずに，意志の疎通をすることを目的に用いられる。従って，その集団以外の人たちがそのことばの意味を知った時にはもう暗号としての意味はなさなくなり，用いられなくなるか，または「隠語」ではなく，「新語」

* Common usage and opinions about "Ra-nuki-kotoba" among junior college students.
**MASUDA, Hiroko (Tohoku University)

として，一般的に用いられるようになると考えられる。

それに対して，「ら抜きことば」は，暗号として用いられることばではない。むしろ次に述べるような，話し手・聞き手の間のわかりやすさを強調しているという点で，陰語とは対極のものであるとも言える。それゆえに，「ら抜きことば」は，一時的に一世を風靡し，消え去っていく「流行語的陰語」ではなく，その積極的な利点が重視され，定着する可能性があることばだと言える。

第二に，前項でも触れたが，「ら抜きことば」は，「可能」の意味が語られていることがすぐわかるという点で，聞き手にとってわかりやすく便利であるということが挙げられる（神田1964，佐佐木1991，佐治1981なども参照のこと）。助動詞「れる・られる」は，尊敬（～なさる），受身（誰かに～される），自発（自然と～なる），可能（～できる）の4つの意味を持つ。この4つの意味は，文法的に違いを認めて区別することはできないので，文脈に頼ることになる。しかし，例えば「先生が見られた」というような，あまり情報のない文脈とともに，この「られる」が用いられた場合，「先生が，誰かに，見られてしまった（受身）」なのか，「先生が，誰か（何か）を，ご覧になった（尊敬）」なのか，「先生が，何か（誰か）を，見ることができた（可能）」なのか，すぐには判断が難しい。日常的な会話では，十分な文脈を情報として相手に与えようとするよりは，文脈を省略しようとする傾向があり，聞き手の側が省略されている文脈を補いつつ聞かねばならない。その時に，このようにたくさんの意味の中からどれかを選ぶことには，多少の煩わしさが付きまとう。それならば，せめて可能の意味だけでも，すぐわかる方がよいと思うのはごく自然なことではないだろうか。「見れる」ならば，聞いてすぐ可能の意味だとわかる。従って，文脈を追って考える必要がなくなり，聞き手の側の負担が減る。また，意味の取り違いもなくなるため，コミュニケーションもより円滑に行なわれることになる。

第三に発音上の利点がある。佐治（1981）によれば，「……一音節少なくて経済的である上に，三つ重なるラ行音が二つになることによって発音がしやすくなっている（P.232）。」とあり，発音のしやすさが挙げられている。

第四に，文法上の整合性がある。書く（動詞）－書かれる（書く＋れる）－書ける（可能の形）と同様に，食べる（動詞）－食べられる（食べる＋られる）－食べれる（可能の形）となった方が均整が取れているという考え方がある（佐治，前掲書）。神田（1964）は，「見れる」，「食べれる」などを，すでに可能動詞としてとらえている。

以上のような利点を若者たちが意識しているか，していないかは別として，彼らの「ら抜きことば」の使用には，彼らなりの言い分があるであろう。そこで，「ら抜きことば」を扱った授業を計画し，それに先立って，アンケート調査を行なうことにした。

アンケートならびに授業の目的は，以下の4つを明らかにすることである。

① 「ら抜きことば」を，日常的に使用している人はどのくらいいるのだろうか。

② ①の人たちは，自分の言葉遣いを「文法的に正しいものだ」と自信をもっているのだろうか，「正しくはない」と思っているのだろうか。

③ 文法的に正しくないと思いながらも，そのことばを使う人たちには，どういう言い分があるのだろうか。

④ 文法的に正しくないと思うことばを使用するのは，いわゆる陰語のように，仲間うちでのみだろうか。あるいは，フォーマルな場（会社訪問などの時）でも使うのだろうか。

方 法

上記の①②について調査をするために，アンケートを作成した。そのアンケートの構成を以下に示す。

(1) 学習者たちが日常的に「ら抜きことば」をどの程度使用しているのかを調べる項目。動詞10個（見る・食べる・着る・考える・来る・受ける・切る・出る・起きる・やめる）を，文の述語・連体修飾語として使用

する形で提示した。それぞれの動詞は，標準日本語文法に従い，「られる」をつけたものと，「ら抜き」で「れる」をつけたものとを対にし（詳しくは表1参照），以下のインストラクションでどちらかを選択させた。インストラクション：あなたは，「～できる」という意味を伝えたい時に，普段どちらの言い方をするだろうか？　当てはまる方に○をつけよう。（目的①に対応）

(2) 学習者たちは(1)で聞かれた動詞について，文法的正しさの観点からはどう判断するのかを調べる項目。同様の10個の動詞対を組込んだ文を提示し（ただし，選択肢には，「ら抜き」で「れる」をつけたもの，「られる」をつけたものの他に，「？」が含まれる），以下のインストラクションで判断させた。インストラクション：あなたの普段の言葉づかいとは別に，日本語の文法からすると，「～できる」という意味を伝えたい時に，どちらの言い方がより正しいと思う？当てはまる方に○をつけよう。分からないときは，？に○をつけよう。（目的②に対応）

このアンケートは，国語の授業の一環として行なわれた。その授業の流れを以下に示す。

1．アンケートの配付と実施，回収
2．アンケートの結果を見ながら，「ら抜きことば」を使う理由，使わない理由について学習者に聞く（前述の目的③に対応）
3．「ら抜きことば」は「可能」の意味が区別しやすいことについての解説
4．資料「「ら抜きことば」の1974年の調査，2015年ごろの予測」のグラフ（科学朝日，1990年8月号P.16より）の読み取り
5．「「ら抜きことば」は使うべきでない」という意見についての賛否とその理由（目的③，④に対応）

学習者は外国語系専門学校の2年生127名（ただし，アンケートに分析可能な回答をしたのは123名であった）。アンケートを含む授業は，1994年10月6日（木）の，筆者の担当する現代国語の時間に行なわれた。

表1　アンケートで用いた文

1	他では（見られない・見れない）面白い映像。
2	おなかがいっぱいで，もう（食べれない・食べられない）。
3	この服，流行遅れで，もう（着れない・着られない）。
4	そんな事急に言われてもすぐには（考えられない・考えれない）。
5	明日のコンパ，aさんは（来れる・来られる）って。
6	頑張ったので賞を（受けられた・受けれた）。
7	このハサミ，よく（切られない・切れない）。
8	ここからでも，外に（出れる・出られる）よ。
9	今朝は珍しく7時に（起きられた・起きれた）
10	長電話はなかなか（やめれない・やめられない）。

結果と考察

I　アンケートの分析

(0) アンケートの配付，実施と回収（授業の流れ1に対応）

授業者は，アンケートを配付した際，「知識を確かめるテストではなく，ことばの日常的な使用と，文法的正誤に対する考えを聞きたいのだ」ということを強調した。学生たちは余り考え込んだり悩んだりするようすはなく，

表2　実際に使っているのはどちらか

動詞	ら抜き	ら抜かず
1　見る	51(41.5)	72(58.5)
2　食べる	60(48.8)	63(51.2)
3　着る	101(82.1)	22(17.9)
4　考える	14(11.4)	109(88.6)
5　来る	109(88.6)	13(10.6)
6　受ける	55(44.7)	63(51.2)
7　切る	118(95.9)	5(4.1)
8　出る	62(50.4)	60(48.8)
9　起きる	103(83.7)	19(15.4)
10　やめる	14(11.4)	108(87.8)

数字は人数，（　）は%

スムースに答えていた。アンケートの配付から回収までは，15分ほどであった。

(1) 日常的な「ら抜きことば」使用について

表2には，それぞれの文において，「可能の意味で普段使用する」としたものの人数を示した。

「ら抜きことば」の形で使用する学習者が多いのは，順に，「来る（109人，88.6%）」・「起きる（103人，83.7%）」・「着る（101人，82.1%）」である（「切る」には「切れる」という可能の形が存在し，その打消の形は「切れない」であり，これは，「ら抜きことば」ではないので，以下の分析では考慮しない）。逆に「ら抜きことば」の形では使用しない人が多いのは，「考える（109人，88.6%）」・「やめる（108人，87.8%）」であった。

中村（1953）は，「ら抜きことば」は，最初は語幹が一音節の来る・見るなどから始まり，やがて語幹が複数の音節の動詞にも用いられるようになったのではないかと推測している。今回の調査でも，上述のように，一音節の「来る」・「着る」などが「ら抜きことば」になり，二音節の「やめる」，三音節の「考える」などが「ら抜きことば」になりにくいという点においてその傾向は見られるものの，「見れる（51人，41.5%）」・「出れる（62人，50.4%）」においては一音節であっても，使用する人はそう多いわけではない。また，「起きる」は二音節だが，「ら抜きことば」として使用されることが多かった。国立国語研究所による「大都市の言語生活」においては，東京の15—19歳では，「見れる」は76.2%，「起きれる」は，47.7%の人に用いられている。この調査では，「大都市の言語生活」の結果に比べ，「起きれる」は多く，「見れる」は少ないという結果になった。

次に，学習者たち一人一人が，アンケートのなかであげられている「ら抜きことば」9個のうち，何個ぐらい使っているのかについて見たものが表3である。半数の5個以上使っている人は全体の6割近くであり，2個以下と少ない人は全体の15%程にすぎない。「ら抜きことば」は，多くの学習者に日常的に用いられていると言える。使用数が少ない人（2個以下）が「ら抜きことば」

表3 一人の学習者が日常的に使用する「ら抜きことば」の個数

個 数	人数（%）
0	2（1.6）
1	6（4.9）
2	10（8.1）
3	14（11.4）
4	20（16.3）
5	28（22.8）
6	25（20.3）
7	11（8.9）
8	5（4.1）
9	2（1.6）
計	123
平均（SD）	4.66（1.90）

として使っている動詞は，多い順に「来る（10人）[1]」，「着る（6人）」，「起きる（4人）」，「見る・受ける・出る（それぞれ2人）」だった。こうしてみると，「来れる」，「着れる」などは，もはや可能動詞として考えていいほどの地位を獲得しているのかもしれない。

(2) 文法的に正しいかどうかの判断について

表4は，「ら抜き」の形と，らを抜かない形では，日本語の標準的な文法においてどちらが正しい形だと思うかについて，学習者たちの考えをまとめたものである。「ら抜き」を正しいとしているのが多い動詞は，「来る（57人，46.3%）」・「起きる（52人，42.3%）」・「着る（42人，34.1%）」などであり，これは日常的に「ら抜き」の形で使っている人が多い動詞と対応する結果となった。そこで，日常的に使っている形と，文法的に正しいと思う形のクロス集計を行なったところ（資料1参照），「来る」では54人（43.9%），「起きる」では48人（39.0%）が，「ら抜き」の形を日常的にも使うし，文法的にも正しいと考えていることがわかった。しかし，「着る」では「ら抜き」を日常的に使い，正しいとも思う人は37人（30.1%）

表4　日本語の文法として正しいのはどちらだと思うか

動詞	ら抜き○	ら抜かず○	わからない	その他
1 見る	20(16.3)	97(78.9)	5(4.1)	1(0.8)
2 食べる	17(13.8)	103(83.7)	3(2.4)	0
3 着る	42(34.1)	74(60.2)	7(5.7)	0
4 考える	6(4.9)	113(91.9)	4(3.3)	0
5 来る	57(46.3)	53(43.1)	12(9.8)	1(0.8)
6 受ける	24(19.5)	72(58.5)	23(18.7)	4(3.3)
7 切る	108(87.8)	10(8.1)	5(4.1)	0
8 出る	14(11.4)	103(83.7)	5(4.1)	1(0.8)
9 起きる	52(42.3)	60(48.8)	9(7.3)	2(1.6)
10 やめる	4(3.3)	117(95.1)	2(1.6)	0

数字は人数，（　）は%

で，日常的に使うが，正しいとは思わない人が60人（48.8%）であることから，正しくないとは思いつつ，謂わば確信犯的に「ら抜きことば」を使っている人が全体のほぼ半数に及ぶことが分かった。

それに対して，らを抜かない形を文法的に正しいと考えている人が多い動詞は，「やめる（117人，95.1%）」，「考える（113人，91.9%）」，「出る（103人，83.7%）」，「食べる（103人，83.7%）」である。ここでは「やめる」と「考える」は，日常的に「ら抜き」の形で使用する人が少ないとの上述の結果と対応しているが，「出る・食べる」はそれぞれ，日常的な場面において「ら抜き」の形を使用する人はほぼ半数である。日常的に使っている形と，文法的に正しいと思う形のクロス集計結果を見ると，日常的にも使わず，正しいとも思わない人が，「やめる」は103人（83.7%），「考える」は101人（82.1%）であり，ほとんどの人は「やめられる・考えられる」派であることが分かった。しかし，「食べる」は，「ら抜き」の形を日常的に使うが，文法的には正しくないと思っている人が51人(41.5%)，日常的に使わず，正しくないと思っている人は52人（42.3%）で，ほぼ半々となった。また，「出る」は，「ら抜き」の形を日常的に使うが，文法的には正しくないと思っている人が56人(45.5%)，日常的に使わず，正しくないと思っている人は46人（37.4%）で，正しくないと思いつつも「ら抜きことば」を使う人の方がわずかではあるが多いことが分かった。

また，文法的に正しい形が分からないとされるものは，「受ける（23人，18.7%）」，「来る（12人，9.8%）」，「起きる（9人，7.3%）」などであった。「受ける」に関しては，「賞を受けられる・受けれる」の形がいずれも余り使わない，馴染みのない例文であった可能性がある。「ねぼうして授業を受けれなかった」というような例文であるならば，筆者も学生の文章の中で見ているものであるので，学生にもより馴染みがあり，判断しやすい表現であったかもしれない。「来る」，「起きる」は，「ら抜き」を文法的に正しい形だとして，使っている人も多い動詞である。日頃何気なく使っていて，さて文法的にはどうかと考えた時に，正しいのは「ら抜き」の形か，「らを抜かない」形かが，あやふやになってしまっている可能性がある。

上記の結果をまとめると，今回とりあげた動詞を4グループに分けることができる。第一のグループは，「ら抜きことば」を日常的に使い，文法的にも正しいとする人が比較的多い動詞で，「来る」・「起きる」がそれに含まれる。第二のグループは，「ら抜きことば」を日常的に使うが，文法的には正しいとしていない人が比較的多い動詞で，「着る」がそれに含まれる。第三のグループは，「ら抜きことば」を日常的に使わず，文法的にも正しいとはしていない人が比較的多い動詞で，「見る」・「考える」・「やめる」・「受ける」がそれに含まれる。第四のグループは，「ら抜きことば」を日常的に使う人と使わない人が半々だが，両者とも文法的には正しくないと思っているものであり，「食べる」・「出る」が含まれる。

II　授業の流れと学習者の反応

ここでは，上で述べた授業の流れにしたがって，教授活動と学習者の反応について述べる。

1．アンケートの配付と実施，回収（前述の通り）

2．アンケートの結果を見ながら，「ら抜きことば」を使

う理由，使わない理由について学習者に聞く

その場ですぐに集計をすることはもちろん出来なかったので，「見る」だけに着目し，日常的に「ら抜き」の形で使用していると回答したものと，「らを抜かない」形を使用していると答えたものとに分けた。アンケートには記名してもらったので，学習者の何人かを指名して，なぜ「ら抜きことば」を使うのか，あるいは使わないのかについて，意見を聞いた。「何となく」と答える人が多かったが，いくつか出てきた意見を挙げると，「ら抜きことば」を使う理由としては，「可能の意味がわかりやすいから」，「話しやすいから」，などがあり，「ら抜きことば」を使わない理由としては，「好きではないから」，「正しい表現だとは思わないから」などがあった。

また，日常的に「ら抜きことば」を使う使わないは別として，「ら抜きことば」に関してもっとひろく考え方を聞くと，「『ら抜きことば』は口語的，『らを抜かないことば』は文語的」，「同じ可能の意味でも，『見れる』は簡単に見ることが出来る感じ，『見られる』は，やっとの事で見ることが出来るような感じ」などの意見が出た。前者の「文語的，口語的」というのは，文章を書く時（＝文語）は「ら」を入れるが，話し言葉（＝口語）としては「らを抜く」ということだそうである。後者の意見は，同じ可能の意味でも「ら」が入ると入らないとでは，達成までの困難さが異なるというニュアンスを持たせていることになる。このように，「ら抜きことば」と「らを抜かないことば」が両方存在する事態に対して，学習者たちの中には，謂わばある種の使い分けを行なっている人たちがいるということになろう。

3．「ら抜きことば」は「可能」の意味が区別しやすいことについての解説

前の意見を受けて，授業者は，「見られる」の持つ，尊敬（校長先生が見られる），受け身（校長先生に見られる），自発（校長先生の方が見られる），可能（校長先生を見られる）の4つの意味について，（　）の例文を板書して解説した。ここでは，この例文のように，標準日本語文法で正しいとされている，「見る」＋「られる」は，前後の関係が分からないと，単独では意味が混乱する場合があることを示した。それに対し，「見れる」は可能の意味以外には取りにくいため，意味の混乱がなくなることも合わせて説明した。

4．資料「「ら抜きことば」の1974年の調査，2015年ごろの予測」のグラフ（科学朝日，1990年8月号P.16より）の読み取り（資料2）

次いで，「ら抜きことば」を使う人の割合の変化のグラフを示し，読み取りをさせた。出てきたものとしては，「年齢が進むに連れて『ら抜きことば』を使用する人が少ない」，「2015年ではほとんどの人が『ら抜きことば』を使うようになる」，などであった。これらの意見を踏まえて，ことばとは変化して行くものであること，何が正しくて，何が間違いかは簡単には言えない問題であることを簡単に説明した。

5．「『ら抜きことば』は使うべきでない」という意見についての賛否とその理由

最後に，『上記のように，「『ら抜きことば』は正しくな

表5　「「ら抜きことば」は正しくないことばであるので，使うべきではない」という意見に対する学習者たちの意見・感想のカテゴリー化

賛成	使うべきでない	9(7.1)
反対①	ことばは変わってゆくものである	32(25.2)
②	通じればよい	23(18.1)
③	公私で使い分ければよい	22(17.3)
④	らを入れると堅苦しい，不自然	13(10.2)
⑤	言いやすいのでよい	10(7.9)
⑥	可能の意味がはっきりし，合理的	9(7.1)
⑦	正しくないとは思わないし，よく使う	4(3.1)
⑧	「ら」が入るのと入らないのとでは，同じ可能の意味でもニュアンスが異なる	3(2.4)
⑨	その他	3(2.4)
		計　127

数字は人数，（　）は%

いので使うべきでない」と言っている人がいます。この意見に対し，あなたの考えを簡単にまとめなさい』と教示し，賛成・反対とその理由をまとめさせた。その結果は表5に示した。なお，代表的な理由については，カテゴリーごとに，資料3に示した。

「賛成」と答えた学習者たちの理由は，「日本語の美しさが失われる」,「大人としての言葉遣いができなくなる」といったものであった。標準日本語文法に従った言葉遣いが正しく美しい日本語であり，大人としてきちんとした言葉遣いをしたいという考え方の表れであろう。

「反対」と答えた学習者たちのうち，「ら抜きことば」の積極的な価値に言及したのは，④「ら」を入れると堅苦しい（13人，10.2%）[2]，⑤言いやすい（10人，7.9%），⑥可能の意味がはっきりする（9人，7.1%），⑧ニュアンスが異なる（3人，2.4%）であり，全部で35人（27.6%）であった。また，「ら抜きことば」を使うことは正しくないかもしれないが，ある程度仕方ないといったように，消極的に肯定したのは，①ことばは変わる（32人，25.2%），②通じればよい（23人，18.1%），⑦よく使う（4人，3.1%）であり，59人（46.5%）と，ほとんどの学習者がこの意見である。また，「ら抜きことば」と「らを抜かないことば」の両立を目指そうとしている考え方が③公私で使い分ければよい(22人，17.3%)である。やはり，標準日本語文法に従ったことばを使うことができた方がいいと思うものの，日常でもずっとそれでは「話しにくい」し，「堅苦しい」というのが理由になっているのであろう。中村（前掲書）によれば，「ら抜きことば」を使う理由として，「言いやすい」,「皆がよく使う」,「品がいい」,「すっきりしている」などが挙げられている。今回の結果とも対応関係が認められる。

Ⅲ　「ら抜きことば」を日常的に使う人と使わない人との比較

「ら抜きことば」を使う人と使わない人の特徴をより明らかにするために，学習者の中から，「ら抜きことば」を使うのは9動詞中7個以上だと答えた人を使用者群（N＝18人），「ら抜きことば」を使うのは9動詞中2個以下だと答えた人を不使用者群（N＝18人）としてより詳細な比較を試みることにした。

「ら抜きことば」の日常的な使用と，文法的正誤判断との関連で見ると，この2群にはほとんど差はなく，「ら抜きことば」は文法的に正しくないと判断する人がほとんどであった。また，「ら抜きことば」は使用すべきでないとの意見に対する賛否と理由でも，両群で余り大きな違いはなかったが，あえて言うならば，上記の意見に賛成と答えたのは使用者群では0人だったが，不使用者群では3人いた。また，反対の理由として使用者群では②通じればよい（8人），⑤言いやすいのでよい（3人），④堅苦しく不自然（2人）などを挙げ，不使用者群では①言葉は変わる（7人），②通じればよい（3人）などを挙げていた。どちらかと言うと，使用者群の方が，「ら抜きことば」を積極的にとらえて使用している傾向が示唆された。

討　論

本研究の目的は，アンケートならびに授業を通して，以下の4つを明らかにすることであった。それぞれについて，明らかにされたことをまず示す。

最初に，『①「ら抜きことば」の使用を，日常的にしている人はどのくらいいるのだろうか。』について。「来れる」・「起きれる」・「着れる」などは，8割以上と，ほとんどの人が「ら抜き」の形で使用していることがわかった。また，『②①の人たちは，自分の言葉遣いを「文法的に正しいものだ」と自信をもっているのだろうか，「正しくはない」と思っているのだろうか。』については，使用者がほとんど9割の「来れる」であっても「正しい」とするのは半分以下である。したがって，学習者の多くは，正しいと確信が持てないことばでも日常的には使用していることになる。そして，『③文法的に正しくないと思いながらも，そのことばを使う人たちには，どういう言い分があるのだろうか。』については，「ら抜きことば」を否定する意見は少数派で，ほとんどの人たちは「ら抜きことば」の利点を挙げるなど積極的に肯定したり，時代

の流れで仕方ないなど消極的に肯定したりしている。「ら抜きことば」を多く使う学習者の方が，わずかではあるが，積極的に「ら抜きことば」を肯定する傾向も見られた。最後に，『④文法的に正しくないと思うことばを使用するのは，いわゆる陰語のように，仲間うちでのみだろうか。あるいは，フォーマルな場（会社訪問などの時）でも使うのだろうか。』であるが，「公私で使い分けが必要」などの意見に代表されるように，「『ら抜きことば』は正しくないので，公的な場では避けるのが大人としての言葉遣いだ」という意識があることが見て取れた。

これらの結果を踏まえて，以下，論じていくことにする。

まず，使用頻度の高かった「ら抜き」の形の動詞に関しては，学習者たちの話し言葉の中では，すでに「ら抜き」が定着しているものと考えてよいのではないか。しかも，これらの動詞については，文法的に正しいのはどちらかについても，多くの学習者はあやふやになってしまっている可能性が高い。それは，4割以上もの学習者が，「来れる」・「起きれる」・「着れる」を文法的にも正しいと考えている事からも推測できる。彼らの立場になって考えれば，正しいと思うことばを，自信を持って話しているのに，「ら抜きことば」だ，つまり，間違った日本語だ，と言われたりすることになる。彼らは，必要な場面では正しい日本語を使いたいという気持ちを持っている。ところが，正しい日本語とはどういったものかという基準が，彼らの中ではっきりしなくなってしまっている可能性がある。

また，「ことばは変わるもの」としたり，「ら抜きことば」に積極的な価値を認めて，使っていこうとしている学習者も多い事がわかった。歴史的に見て，確かにことばは変わってきている。学習者の感想にもあるように，「古典の教科書だって，今はもうあんな話し方はしない」のである。また，現在一般的に用いられている五段動詞の可能動詞も，成立は室町時代であり，例えば「読める」の形が出来たのは17世紀後半の事であるという（坂梨1969参照）。そういった，ことばは流動的なものであるという知識，例えば「……もともと同じ物を別形にしようとする『異化』と，同じものを同じ形にそろえようという『同化』……複数のベクトルが絶えず作用しているのである。」（佐左木，前掲書）ということ等に対する知識を持つことは，自分のことばを意識し，ことばに対する認識を深める上で大切なことであると考える。

それでは，国語の授業に携わるものとして，これらの点についてどのような援助を考えていったらいいのだろうか。筆者は，以下のような提案をしたい。

まず，日本語の現代語文法についての授業を考える必要があるだろう。筆者の経験では，現代語文法は中学生の時に，高校受験を意識した暗記中心の授業をうけ，同型語の判別などの訓練をした。もちろん，現代語文法を学習することは，のちの古典文法の基礎になることでもあり，大切なことである。しかし，暗記や同型語の判別問題だけで終わってしまうと，学校で習った「現代語文法」が，今自分が読み，聞き，話していることばを体系化，ルール化したものだとは，なかなか思いにくいものである。学習者の中にも，「学校で習った文法と，普段のことばは別」という意識が働き，二つを分けて考えてしまうのではないだろうか。しかし，文法を知ることにより，自分の使っていることばをもっと深く知り，味わうことが出来るのである。例えば文学作品の読みについても，助動詞，助詞の微妙な違いから感じとれる違いを味わうような授業が出来るはずである。そのような授業の中で，改めて文法事項に触れることは，意味のあることであると考える。

今回の授業の中でも，「見られる」の「られる」の意味が4つあることについて，「初めて知った」，「面白いと思った」という感想があった。高校卒業までの文法の授業で，「れる・られる」に触れられていないはずがない。にもかかわらず，このような感想を持つ人がいて，しかも今回の授業で，多少は面白くことばを見直す機会になったと思われるのである。そこで，本当に日常的な流行語などを取り上げて，文法についても検討してみる授業をすることで，文法を，ただ知識として学習するだけ

でなく，日本語をよりよく知るために用いることが可能になるのではないか。

筆者としては，標準日本語文法を知ることは，上記の「日本語をより深く知り，味わう」という目的のために，重要なことだと考えている。しかし，だからといって，学習者たちによって実際に使用されているだけでなく，積極的な価値も認められている「ら抜きことば」を，「標準日本語文法とは異なる，従って誤りだ」と切り捨てることが，教育的に正しい処置だとも思えない。「ら抜きことば」とは，標準日本語文法とどこが違うのか，歴史的にはいつごろ使われはじめたのか，使用の際にはどういうメリットとデメリットがあるのか，そのようなことを授業で扱うことにより，現代語文法の授業と，日常的言語使用との間が乖離してしまうことに，いくらかでも歯止めをかけられるのではないか。

さらに，学習者が正しい日本語を使いたいという願いを持つときに，どういう援助が可能か，ということについて考えてみたい。授業の中で，学習者たちとの対話を通じて，「言葉遣いがなっていない」と思うのは，文法的に正しい日本語かどうかということよりも，「何を言いたいのかよくわからない」，「相手に自分のことばがどう伝わるか意識していないのではないか」の2点である。「何を言いたいのかよくわからない」のは，彼らの使うことばに省略が多かったり，語彙が少ないために的確なことばを選べなかったりするためであろうと筆者は感じている。「相手に自分のことばがどう伝わるか意識していない」と思うのは，同じ意図を伝えるのでも，ことばの選び方によっては失礼にもなるし，感じよくもなるのに，それをよく考えずにことばを発し，結果的に「失礼な」方が多くなるが，悪気はないらしいことは明白な場合が多いためである。

ことばの機能として，「意志の伝達」があり，それが的確に出来ることは国語教育の中での重要な目標になり得る。上記2つの問題は，問題となる点がはっきりしているために，問題となる表現を検討し，修正する授業をすることによって，より明確に「意志の伝達」が出来るようになるのではないかと考える。その場合，文脈を共有している友人どうしでは説明の必要がなく，あいまいでも省略形でも通じることでも，文脈を共有していなければ説明する必要が出てくるのだということも，合わせて示す必要があるだろう。そうでなければ，友達どうしでの会話は楽なのに，いわゆる「大人」が相手だと，なぜ面倒な思いをして一々丁寧に物を言わねばならないのかがよくわからないのではないか。

「ら抜きことば」を検討してきたが，ただ傍観者的な「調査者」であるだけではいけないだろう。調査に協力し，授業に参加してくれた学習者たちの思いに答えるためにも，彼らの抱えている問題の解決の一助となるような授業を，「授業者」として，行なっていきたい。

注

(1) 数字は複数回答のため，述べ人数である。

(2) 数字は表5と対応するカテゴリー番号である。

参考・引用文献

神田寿美子　1964　見れる・出れる―可能表現の動き―　口語文法講座3　ゆれている文法　明治書院

国立国語研究所編　1982　大都市の言語生活　三省堂

坂梨隆三　1969　いわゆる可能動詞の成立について　国語と国文学　44ノ11

佐佐木隆　1991　ことばの省エネルギー化　日本語漂流記　創元社

佐治圭三　1981　現代文法の特質・その将来　講座日本語学3　現代文法との史的対照　明治書院

中村通夫　1953　「来れる」「見れる」「食べれる」などという言い方についての覚え書　金田一博士古稀記念言語民俗論叢　三省堂

野田尚史　1990　食べれる・来ない・遊んだです　システマチック化の兆し　科学朝日　1990年8月号

資料1　実際に使っていることば（水平方向）と文法的に正しいと思うことば（垂直方向）のクロス

見る

文法＼実際	ら抜き	ら抜かず	計
ら抜き	12	8	20
抜かず	36	61	97
?	3	2	5
その他	0	1	1
計	51	72	123

着る

文法＼実際	ら抜き	ら抜かず	計
ら抜き	37	5	42
抜かず	60	14	74
?	4	3	7
計	101	22	123

食べる

文法＼実際	ら抜き	ら抜かず	計
ら抜き	8	9	17
抜かず	51	52	103
?	1	2	3
計	60	63	123

考える

文法＼実際	ら抜き	ら抜かず	計
ら抜き	1	5	6
抜かず	12	101	113
?	1	3	4
計	14	109	123

来る

文法＼実際	ら抜き	ら抜かず	その他	計
ら抜き	54	2	1	57
抜かず	43	10		53
?	11	1		12
その他	1			1
計	109	13	1	123

切る

文法＼実際	ら抜き	ら抜かず	計
ら抜き	105	3	108
抜かず	8	2	10
?	5		5
計	118	5	123

起きる

文法＼実際	ら抜き	ら抜かず	その他	計
ら抜き	48	4		52
ぬかず	44	15	1	60
?	9			9
その他	2			2
計	103	19	1	123

受ける

文法＼実際	ら抜き	ら抜かず	その他	計
ら抜き	17	7		24
抜かず	30	41	1	72
?	7	15	1	23
その他	1		3	4
計	55	63	5	123

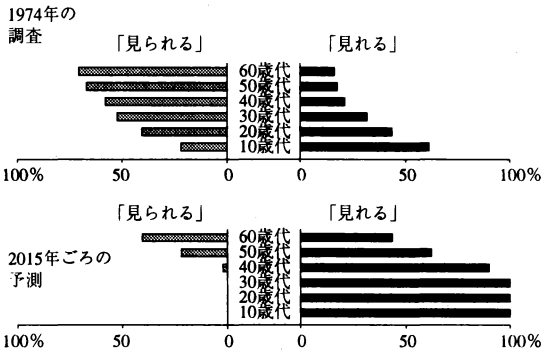
出る

文法＼実際	ら抜き	ら抜かず	その他	計
ら抜き	6	8		14
抜かず	56	46	1	103
?		5		5
その他		1		1
計	62	60	1	123

やめる

文法＼実際	ら抜き	ら抜かず	その他	計
ら抜き		4		4
抜かず	13	103	1	117
?	1	1		2
計	14	108	1	123

資料2　授業で使用した「ら抜きことば」使用のグラフ



科学朝日　1990年8月号　P. 16より

資料3　表5でのカテゴリーを代表する理由の例（数字はカテゴリー番号に対応）

賛成：

・現在の段階では，「見れる」というのは「間違いだ」または「変だ」と思っている人の方が多いと思う。「見られる」といった方が断然美しい日本語である。今のうちに悪い日本語は悪いといっておかないと，教科書なんかに出てきてしまうのではないでしょうか。

・普段「ら抜き」を当たり前のように使っていると，正式な場での言葉遣いがうまくいかなくなってしまう。現在は言葉の短縮化が進んでいますが，言葉は正しく使わなければいけないと思います。

反対：

① 日本語として正しい，正しくないは，時代によって変わっていくものだから，新しい言い方ができて変わっていくのは当たり前の事だと思う。古典の教科書だって，今はもうあんな書き方はしないのだから。

② 言語を話すことにおいて最も大切なことは，『意志の伝達』だと思う。それを，『ら』がある，ないから，日本語がきれいだとかそうではないと議論するより，何でも使って互いの意志が分かり合えばいいではないか。

③ 友人や親しい人との会話では別に問題ないと思うので，その場によって使い分けが出来るならいいと思う。

④ 「ら抜きことば」は，目上の人には使うべきではないけれど，逆に親しい友達とかに，例えば「見られる」とか使ってしまうと，よそよそしい感じになってしまうし，敬語っぽくなって，嫌味になって聞こえる時もあるかもしれないので。

⑤ 早口で話をする時に，「ら」を抜かないと，口がまわらなくなって失敗しちゃう。実際，短縮言葉ってのはよく使われている（コンビニ，パソコン，エアコン，などなど）ので，使ったって何てことはないと思う。

⑥ 今まで「ら抜きことば」を使い慣れてきた私たちが，突然使ってはいけないといわれたら，授業でもやったように文法上の意味で受け身とか尊敬とか，わけがわからなくなると思う。どうせなら，可能だけ「ら抜きことば」しか使ってはいけないことにした方がよい。

⑦ 別に正しくないとは思わないし，現に使っている人がたくさんいるからいいと思う。

⑧ 私は「見られる」の方がなかなか出来ないことが出来るというニュアンスがあって「見れる」より強調性があると思うから，実際使う時はその時の状況に応じて使い分けていたと思う。

SUMMARY

"Ra-nuki-kotoba," a literal translation of which is "ra-omitted word," has recently come to be used more often in daily conversation in Japan. For example, "mirareru" ([1] can see; [2] to be seen) omits the "ra" syllable and becomes "mireru" when it means "can see." This usage is not correct according to traditional Japanese grammar but is widely used, especially by the younger generation.

To examine the level of common use of "ra-nuki-kotoba" in modern Japanese, an investigation and special classroom exercises based on it were planned and carried out on 127 students. The results of this study were as follows:

(1)"ra-nuki-kotoba" was used by almost all of the students.

(2)some "ra-nuki-kotoba" were regarded as correct usage according to standard modern Japanese grammar;

(3)among students who used "ra-nuki-kotoba," there were many who set a high value on the usage because of its merits in discriminating meanings.

The findings on the opinions of students about "ra-nuki-kotoba" suggested that an alternative method for teaching standard modern Japanese grammar should be developed. This method must deal with the following two points on the use of "ra-nuki-kotoba" as part of the teaching material: (1) instruction on the difference between words used in students' daily life and words considered correct according to standard modern Japanese grammar and (2) historical changes in Japanese words.

By means of such a teaching method, it is predicted that students would recognize standard modern Japanese grammar by thinking more precisely about the words they use in their daily lives. Consequently, they will no longer have the opinion that their daily language and standard modern Japanese grammar are significantly different.

The Science of Reading, Vol.39, No. 1 (1995)

授業報告

読者主体の設問・「こころ」を読んで
——もし過去の一部分が修正できるとしたら君はどこを修正しますか？——*

明治大学付属明治高等学校　坂　口　泰　通**

1

11月2日（1994）の朝日新聞には感想文偏重が読書嫌いを助長するという文部省の協力者会議の報告記事が掲載されていた。かねてより高校生の読書感想文の弊害については考え続けて（読書科学126号「真の読書」拙稿）いた。文学が個人的なものであることを理解していれば，誰もが同じ作品に感動することなどありえないという事実を無視して，無理矢理に書かせることは偽りの表現指導をしていることになる。感想を表現するとはもっと自然に心から涌きだすようなものでなければならない。

読書感想文に限らず文学教材については，いろいろな批判があるが，そのひとつに思想教育の側面がある。一般に文学教材に共通していることは主題が作品内できちんとした活字で明言されてないということである。そこで教員はまず正確な内容把握を生徒に徹底させていくのである。「このとき主人公はどういうことを考えていたのか。」とか「このとき主人公はなぜ○○をしたのか」などと，主人公の考え方を忠実に追っていくことを繰り返す。そして更に作者についても，細かく説明したりする。しかし，このやり方は決して読者に主体的な読みを許してくれるものではない。内容把握のためには絶対的に必要なこの作業もときとして主体的な思考という立場からはマイナス面もでてきてしまう。そのようなことから一方で作家や主人公の立場に立ちながらも，他方で主体的立場を持つものはないものかと考え続けて思い付いた設問とその結果をここに記させていただく。

2

漱石の「こころ」は生徒にかなり印象深い作品らしく，卒業した後でも国語の授業というと必ず思い出すものらしい。そこでこの「こころ」について，「もし過去の一部を変えることが出来たら君はどの部分を変えますか」という質問を高校二年（245人1992年）の期末試験で出してみた。以下はその結果の分類であり人数の多い順に載せる。

Kが自分に愛を告白したとき自分も告白する	67人
Kを下宿に連れてこない	55人
Kに「向上心のないものは馬鹿だ」という言葉を意図的に言ったことで自殺するのでいわないようにする。	17人
奥さんがお嬢さんとの結婚話をKに伝える前に自分で伝える。	15人
自分がもっとKより早くにお嬢さんのことをKに告白する	13人
Kが告白したあと奥さんに伝える前にKへ告白する	12人
伯父に財産を取られないようにする	6人
お嬢さんに出会わない。	6人
お嬢さんと結婚しない。	5人

* Asking high-school readers how they would change characters' decisions in Soseki's "Kokoro."

**SAKAGUCHI, Yasumichi (Meiji High School, Meiji University)

奥さんとお嬢さんに自殺の後原因を公表する。	4人
Kを下宿に呼ぶ前に自分がお嬢さんを好きなことを伝える。	3人
房州へ行ったときにお嬢さんへの思いを告白する	3人
先生の両親の遺産問題で失敗しない	3人
先生が自殺をしない	3人
先生がいとことけっこんする	2人
Kと二人で奥さんに選んでもらう	2人
Kを登場させない。	2人
Kが打ち解ける前にプロポーズをする	2人
Kを死なせないように自分を押さえる	1人
別な結末	1人
伯父から逃げないで伯父と争う	1人
気にしない	1人
父の死後故郷に返る	1人
Kとお嬢さんに嫉妬を抱かない。	1人
Kが自殺をした後すぐに遺書を読まないでKを抱きかかえる。誰も見ていないところで卑怯なことをしたくない	1人
あきらめる	1人
黙ってKに譲る	1人
奥さんに伝えるのを遅らす	1人
お嬢さんに婚約後に伝える	1人
Kの性格を変える。	1人
Kの告白をお嬢さんに伝える	1人
Kの悩みのことをみんなで相談する	1人
その他（設問の主旨を取り違える）	11人
1992年度　高校2学年	245人

定期試験の出題なので生徒達は十分に時間はないものの，それでもこのように多様な解答がでてきた。これらにはそれぞれその理由を書かせているのでいくつかを紹介をしてみる。

Kから告白されたとき，先生は何も言えませんでした。しかしそれはしょうがないことだと思います。普通の人ならいきなり告白されたところで「私も好きだ」とは言えない。そのうえKの性格から考えると，すごく真剣にそして強く告白したと思う。だから私なら奥さんに告白するところを変えてみたい。Kに告白されたとき，言い返すことが出来なかったのはもう忘れて，その後堂々と逆にKに告白すればいいのだ。多分Kは道を取るか，お嬢さんを取るか迷っていたに違いない。だからもしもそのときKと話し合いをしていればKは今までお世話になったこと，道というものの大切さに気付きKは快くお嬢さんを先生に譲っただろう。そして結婚した後でも，先生，K，お嬢さんの三角関係は憎み合いなどなくKは独りぼっちにならないで自殺することもなかったと思う。だから私はKに告白してから，奥さんに告白すればよかったと思う。

N・W

もし自分が「先生」だったら，まず両親の死の直後を修復したいと思う。なぜなら，この部分ではその後叔父に育てられ，大学へ行くのだがここで叔父は「先生」の両親の遺産をごまかしてほとんど奪っている。だから父が死んだあたりから財産の管理や相続などについてしっかりと学んでおいて，他人に取られることのないように守っておくべきだと思う。そうすれば「先生」が人間不信にもならず，そして下宿先のお嬢さんにも会わずにすみ，そのお嬢さんをKと奪い合い，Kを自殺に追い込むこともなかったのではないかと思う。

K・M

Kに対して「精神的に向上心のないものは馬鹿だ」と言わないようにする。なぜなら，Kは彼自身が言っていたこの言葉に反して，女に恋をしてしまった。そして自分自身でもそれを感じ取り，苦しみ，彼が信用していた先生に対して自分を苦しみから救ってくれるような返事を望んでいたはずである。先生はKの言ったことを言い返したのだから，もっともなことを言ったようだが，実は恋によって心が変わっていたからで，人間というものをもっと知っていたら，別の返事をしていたように思われる。

A・Y

（Kが先生に「お嬢さんを好いている。」と打ち明けたとき，先生も「自分もそうだ。」と打ち明けるべきだった。）なぜなら，そうすれば先生は潔白のままで生きられたし，そこでお嬢さんが先生を選んでも，Kは失恋するだけで友人には裏切られないから自殺にまで至ることはなかったと思う。お嬢さんがどちらを選んでも，失恋のショックで自殺しないかぎり，選ばれなかったほうが家を出ていけば問題がないから，先生もKも天寿を全うすることが出来て万事は丸くおさまるであろう。

K・N

3

平成6年から実施されはじめた新カリキュラムの特色を一言で言えば，一斉授業の否定であり，それぞれの生徒の主体的な学習に重点を置いた「国際化」をめざすものである。教員自身もこれまでの講義と板書を中心の授業から大きく方向転換して生徒の主体的な思考を育てる授業にしなくてはならない。その手始めは，生徒に日常的な思考習慣を付けさせることである。いずれの授業でも生徒の思考に適する様々な話題を提供することから始まるわけだ。一般的に話題提供は生徒の周辺の例えば学校とか家庭の話題に傾く傾向があるが，もっと視野を広げて，新聞を賑わす社会全般の話題を第一に提供するべきである。海外の青少年の読書事情を調べていて気付いたのだが，海外の青少年に比べて我が国の青少年は，その特性として一般社会人の立場になることを好まない。これは簡単に言えば日本社会が極めて平和な証しなのであって，いつまでたっても社会人としての責任を取りたがらぬ青少年が多く，甘やかされた子供中心の社会組織があるということだ。かつてピーターパンシンドロームという言葉がもてはやされたが今ではさらにその傾向は強くなってきている。小学校からはじまる塾通いという大学受験のための試練を除けば，いたって温ま湯的な環境に青少年はいる。16～17歳になっても社会性や責任を持てないようでは，当然彼らから生まれる思想および表現は，稚拙で欠陥に満ちたものか，または受験用に暗記した教科書通りのおきまりのものとなってしまう。ここが海外の青少年は違っていて未熟でも大人の視点での発言を試み，何度も感心させられた経験がある。このようなことから彼ら生徒を取り巻く社会でおきている問題を題材にして自分なりの意見を持つことの習慣化を教科書学習の裏面で行なわなければならない。そしてここにこそ，文学作品を教材として利用する今日的な意義もあるわけだ。文学教材ほど，自然な形で物事を考えられる機会は他の教材にはない。

さきの「もし過去の一部分が修正できるとしたら君はどこを修正しますか？」に対する生徒の理由を読むと，原作の観賞を否定するわけでもなく，表現の教材にもよく，しっかりと読み込んでなければよい解答表現がうまれてこないことがわかる。このような設問では作品の内容を誤認しない限り，答えは無限に出てくるわけだ。文学部へ進めば，厳密な読みを要求され，それが作家作品

研究の基本ということも理解しているが，これは大学や大学院でのことで高等学校では自由な読み味わいが必要である。文学教材の取り扱い方については過去に多くの研究がなされており言及は避けるが，研究者でないのだからもっと文学作品を自分に近付けて読むべきである。文学を生徒自身の自己確立の為の疑似体験をさせる場と考えていくべきである。解答には生徒個人の性格が濃厚にでるがどれも非常に質の高いものばかりで，たとえ「過去の一部分の変更」の箇所が一見単純と思えても，その説明理由を読むと，こちらの方が教えられる，思いもよらぬ質の高い考えに出会ったりする。

またこの集計からわかることは，内容面で「先生」がKの告白に対してすぐに自分も告白を出来なかったことへの反省の多いことである。「言わねばならないときに言う」これは「国際化」で重要なことである。日本人留学生と現地学生とのトラブルで多いのが実はこれである。このようなケースは特に英語圏の人々には理解できないことである。このあたりを「こころ」から発展させて生徒に考えさせていくのも一つの方向だ。「国際化」とは日本のように長い歴史を持つ国に取ってはこれまで培ってきた文化を否定していくという意味も含んでいる。ここが同じ文化を扱う社会科とは違って国語科は客観的な事実認識で終わらず，更に個人の考え方にまで直接入り込んでいってしまうので責任もあるわけだ。いい加減な意味で「自己主張の必要性」を説けば社会全体に迷惑をかけてしまうことになるだろう。欧米の自己を主張する社会の先行きには陰りがある。かつてのように未開の地域を求めて開拓精神を発揮する時代なら，俺が俺がと進む個人主義も理解できよう。しかし，地球そのものが飽和状態の今日，この先行きは暗い。我々はこれまでの日本文化をもう一度見直すと同時に欧米からの文化を一つ一つ検証していかねばならない時期にきている。それにしても，海外の青少年と比べ（アジアも含める）主体的な発言は少ない。これは改めていかねばならないと確信する。

日本読書学会会則（1989年7月改正）

第1章　名称と事務所

第1条　本会は日本読書学会と称する。

第2条　本会の事務局は当分の間筑波大学学校教育部国語教育研究室内に置く。

第2章　目的と事業

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

第4条　本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。

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

第3章　組織と運営

第5条　本会の会員は正会員，名誉会員および賛助会員とする。

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

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

賛助会員は本会の趣旨に賛同して，賛助会費を納入したものとする。

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

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

第7条　本会の事業を運営するために次の役員を置く。

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

第8条　理事及び監事は，正会員および名誉会員が互選する。

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

第9条　理事は理事会を構成し，本会の事業執行の責任を負う。

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

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

第11条　常任理事は理事が互選する。

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

常任理事会は理事長，副理事長及び常任理事によって構成する。

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

第12条　監事は，本会の会計を監査する。

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

第14条　本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推戴による。

第15条　本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。

1．事務局長　　1　名
2．書　　記　　若干名

事務局職員に関する規定は別に定める。

第16条　本会に支部を置くことができる。支部に関する規定はこれを別に定める。

第4章　会　　計

第17条　本会の経費は会費，賛助会費，寄附金または補助金等によって支弁する。

第18条　会費は当分の間年額7,000円とし，毎年3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。

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

第5章　雑　　則

第20条　本会の会則の改正は総会において審議決定される。

Vol. 39, No. 1 April, 1995

平成七年四月一日発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yasumasa Sato **President-elect:** Shusuke Fukuzawa

EDITORS

Shinichi Ikeda, Shobi Inoue, Takashi Kuwabara, Takahiko Sakamoto, Katsumi Tokuda, Hajime Narushima, James M. Furukawa, Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa, Toshimichi Ishihara, Yasuchika Imai, Nobuko Uchida, Takashi Ezure, Yoshitake Oshiro, Michio Onishi, Akira Okada, Norihiko Kitao, Soichi Goto, Tsuneyoshi Goto, Kunio Kobayashi, Nobuyoshi Shikanai, Hisayoshi Shuto, Kazuko Takagi, Satoshi Tanaka, Masaharu Fujita, Mariko Murai, Shozo Muraishi, Yoshitsugu Mochizuki, Jun Yamada, Hideo Yorozuya

CONTENTS

Original Articles

Effects of meaning in memorizing Kanji ……FUJITA, Tadashi……1

Children's comprehension of figurative language ……NISHITANI, Kenji……7

Psychological studies on reading picture books to young children (III) ——Effects of topic information on young children's story comprehension——……NAKAMURA, Toshie……16

Common usage and opinions about "Ra-nuki-kotoba" among junior college students ……MASUDA, Hiroko……25

Classroom Report

Asking high-school readers how they would change characters' decisions in Soseki's "Kokoro" ……SAKAGUCHI, Yasumichi……37

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, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第39巻 第1号

〈通巻 第 151 号〉

平成7年4月1日 発行

会員頒布

編集 日本読書学会編集委員会

発行人 日本読書学会

発行所 日本読書学会

〒112 東京都文京区大塚3－29－1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 振替00160-8-3213番

印刷・勝美印刷株式会社