読書科学

第41卷 第3号 (通卷 第 161 号) 平成9年10月1日 発 行 (季刊)

原著

社会的事象を扱った文章の読解に及ぼす 学習者の知識・意見の影響 就寝前の絵本の読み聞かせ場面における 母子の会話の内容 幼児の映像理解に関する研究 滑川道夫読書指導論への成蹊教育思想の影響 調査記録

戦前の子どもの漢字力

舛 田 弘 子

横山真喜子森田健宏足立幸子

島村直己

161

日本読書学会

◇本 号 目 次◇

原著

社会的事象を扱った文章の読解に及ぼす学習者の知識・意見の影響

仙台白百合短期大学 舛 田 弘 子 81

就寝前の絵本の読み聞かせ場面における母子の対話の内容

お茶の水女子大学 横 山 真喜子 91

幼児の映像理解に関する研究

奈良教育大学 森 田 健 宏 105

――視点スタイルと発達差に関する検討――

滑川道夫読書指導論への成蹊教育思想の影響 筑波大学 足 立 幸 子 114

調査記録

戦前の子どもの漢字力

国立国語研究所 島 村 直 己 124

日本読書学会役員(1996年4月1日~1999年3月31日)

会 長(理事	長)	福沢	周亮						
副会長(副理	事長)	桑原	隆						
常任理事	阪本 敬彦	佐藤	泰正	首藤	久義	高木	和子	鳴島	甫
	湊 吉正	村石	昭三						
理事	有沢俊太郎	池田	進一	今井	靖親	内田	伸子	大村	はま
	金子 守	倉澤	栄吉	田近	洵一	王岡賀	津雄	徳田	克己
	野地 潤家	増田	信一	横山	範子				
監 事	岡田 明	塙	和明						
常任編集委員	鳴島 甫	(編集委員長	乏)						
	池田 進一	金子	守	阪本	敬彦	首藤	久義	徳田	克己
	James M. F	Turukawa		Donal	d A. L	eton			
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 冝武	大西	道雄	岡田	明	北尾	倫彦	小嶋	恵子
	後藤 惣一	小林	國雄	鹿内	信善	高木	和子	塚田	泰彦
	府川源一郎	村井フ	5里子	村石	昭三	望月	善次	山田	純
	萬屋 秀雄								

社会的事象を扱った文章の読解に及ぼす 学習者の知識・意見の影響*

仙台白百合短期大学 舛 田 弘 子**

問題と目的

私たちが日常生活の中で、何らかの問題を解決するために文章から情報を得ようとする際には、当然のことながら、「文章内容を正しく読み取ること」が必要である。しかし、例えば麻柄(1990)が報告するように、事前テストの段階で、「チューリップの花にはたねができない」と思っていた学習者が、「たねができる」という内容の文章を読んだ後での再生テストでも、「『たねはできない』と書いてあった」と答えるような場合がある。ここでは、学習者は既有の知識や思いこみに影響を受け、文章内容を正確に読み取れなかったことが示されている。

さらに、工藤(1993)では、「ヒマワリの花は太陽を追って回る」と思っていた学習者が、事後の再生的要約テストでは、「ヒマワリの花は回らない」と正答しているのにも関わらず、「"どうしてヒマワリの花は回るの?"という中学生の問いに対して答えよ」と言う設問に対しては、「光合成のために回るのだ」と誤答してしまっていることが報告されている。この結果からは、当該の文章内容について誤った知識や思い込みを持ってしまっている学習者は、文章内容をそのまま記憶再生するような問いには正答できるが、記憶再生では答えられず、自身の既有の知識や意見、思い込みなどと、文章内容との関連づけを行うことを必要とするような問いには正答

さて、上述のような事実は、課題の違いにより、問題 解決の方法に違いがあると捉えることができる。これと 関連するのが、「再生的問題解決 (reproductive problem solving)」と「生産的問題解決 (productive problem solving) | の2つの概念である。再生的問題解決とは、「過 去の記憶をそのままよみがえらせる形で問題を解決する こと (工藤、1995) | または「被験者がすでに学習して いる解決法を想起する(ことによって問題解決を行う) (心理学事典, pp. 790)」と説明される。これはすなわ ち、過去に学習あるいは経験した事柄の記憶そのものを 呼び起こすことによって、あるいは記憶そのものではな くても、どのようにしたら問題解決ができるか、その方 法を思い出すことによって、問題解決を行う場合を指す。 前述の麻柄(1990)の学習者が行った問題解決はこれに 当たると言えよう。また、生産的問題解決は、「記憶し ている内容以上のことを『生産』することによって問題 を解決すること(工藤, 1995)」、または「過去において は無関係だったいくつかの経験を結びつけて新たな解決 を発見する (こと) (心理学事典, pp. 790)」と説明さ れる。これはすなわち、単なる記憶内容の想起では答え られず、回答するためには新しい知識として学んだこと を, 自分の既有知識と関連づけて応用する必要があり, どう応用するかは学習者の側にゆだねられるような問題

が難しくなることがわかる。このような結果は、学習者が教授活動によって得た知識を、自身の既有の知識体系の中に組み込み、位置付けることに失敗することから生じると考えられる。

The effects of previous knowledge and opinion on the comprehension of a text on a social issue.

^{**}MASUDA, Hiroko (Sendai Shirayuri Junior College)

解決の場合を指す。前述の工藤(1993)の学習者が行った問題解決はこれに当たると考えられる。つまり、再生的問題解決は、文章内容の正確な読み取りにかかわり、生産的問題解決は、文章内容の正確な読み取りだけではなく、その応用にかかわると考えられる。従って、問題解決のための文章内容の読み取りの様相を考えていくに当たり、この二つの問題解決の様式を区別し、各々に重視して検討して行くことが重要である。

ところで、工藤(1994)は、学習者の誤答の理由とし て、文章内容から新しく得た知識(ヒマワリの花は回ら ない)が孤立したものになっていて、学習者の他の知識 (例:光合成など)と関連づいていないせいではないか と考え、この二つの知識を関連づける為の情報を与える 援助を試みている。科学教育の場合には、このように、 事例の根拠となり、しかもそれを用いれば多くの事例の 説明が可能であるような法則が存在する。そして、既有 の知識と新しく得た知識を関連づけるために法則を用い る事ができ、そのことで、新しく得た知識の理解が促進 される事が期待できる。それでは、社会的事象を扱った 文章の場合にはどうであろうか。社会的事象は、科学的 知識の場合とは異なり、単一のあるいはわずかな数の法 則・ルールでは説明が難しい。また、ある特定の社会的 事象が、何らかのルールに従って動いているという明確 な印象ではなく、「理由はわからないが、何となくそう なっている | という印象を与えやすい。そのため、その 社会的事象の仕組みを改めて説明しようとすると、その 事象に対する知識よりはむしろ、その個人の意見が全面 に出てくることがある。ここが、前述のように知識が読 みに影響を与える, 科学的事象を扱う文章とは異なる点 である。繰り返すが、社会的事象を扱う文章では、学習 者の既存の知識の影響だけではなく、生活経験のなかで 自成的に作り上げた意見の影響が大きいことが予想され る。このことは、科学的知識を扱う文章と、社会的事象 を扱う文章の比較の中で確かめられる事であるが、本研 究ではその手掛かりとして、科学的知識の文章読解の中 で生じるような内容理解の誤りが、社会的事象を扱う文 章の中では実際にどのように生じるのかを知ることを目的の一つにする。具体的には、現在法制化の論議がなされている民法改正案の中から、極めて今日的な社会事象を扱った題材である「夫婦別姓法案」について解説した文章を作成し、教材文とする。

この題材を正確に理解するためには、現行の民法と、 夫婦別姓法案の同異点を把握する必要がある。従って、 学習者が現行の民法における姓の規定、すなわち、夫婦 の姓は男女どちらかの姓を必ず選択すること、子どもの 姓は夫婦が選択している姓を統一して用いることを、正 しく理解しているかどうかが事前知識として関与してく ることが予想される。また、文章内容と異なる意見が教 材文の読みを阻害することが起こりうるのならば、本教 材文の内容である「夫婦が別姓を選択すること」に、「反 対」という意見が、学習者の理解を阻害する可能性があ る。ここから、教材文の理解に関わる意見として、学習 者自身が夫婦別姓に受容的なのか批判的なのかを挙げる ことができる。

以上を踏まえ,本研究では,学習者の知識および意見が,社会的事象に関する文章理解に与える影響を,上述の2つの問題解決の様式において検討する。検証する仮説は,以下の2つである。

仮説1:与えられた文章内容について「再生的問題解決」と「生産的問題解決」を要求する課題において、その文章内容の前提となる知識を持ち、文章内容に対し受容的な意見を持つ学習者の方が、前提となる知識を持たず、文章内容に批判的な意見を持つ学習者と比して、より正答が可能であろう。

仮説1の根拠を以下に示す。文章読解の際、単に言葉の意味や文法だけを理解していれば、文章内容がすべて理解できるわけではない。言葉の意味や文法的知識のほかに、文脈を手がかりとして使用しながら読解を進めて行くと言える。その文脈を作り上げるには、文章内容の前提となる知識が必要となる。このことから、以下のように考えられる。すなわち、文章内容の前提となる知識は、文章読解の際、文脈を構成する知識となりうる。そ

して, そのような知識を持っている学習者は, 持っていない学習者と比べて, 文脈が構成でき, 正しい読解が促進されると考えられる。

また、上でも論じたように、社会的事象の場合は、個 人の意見に読解がより左右されると考えられる。つまり, 自身の意見と合致するかしないか、 あるいはそのような 内容を受容できるかできないかが、文章内容の読み取り やすさ、読み取りにくさとかかわる可能性がある。ここ から, 文章内容に対し受容的な意見を持っている学習者 は、正しい読解が促進されると考えられる。これらのこ とより、文章内容の前提となる知識を持ち、文章内容に 受容的な意見を持つ学習者は、そうでない学習者と比べ、 文章内容の理解の直接的な課題である。再生的問題解決 の課題により正答しやすいと考えられる。また、生産的 問題解決の課題に正答するには、文章内容を元に、応用 的に考え, 答えねばならない。その際には, 文章内容か ら得た知識と、自身の既有の知識・意見とを関係づける 必要があると考えられる。従って、学習者の既有の知識 ・意見が、文章内容の理解の前提となり、文章内容に受 容的なものであるなら、文章内容を自身の知識・意見と 関係づけることがより容易であり、その結果文章内容に 合致した回答をすることがより可能になると思われる。 だが、文章内容の前提となる知識を持たず、かつ文章内 容に批判的な意見をもっている学習者は、既有の知識・ 信念が文章内容と合わないために、上述の関係づけがよ り困難であり、文章内容よりは自身の既有の知識・意見 に合致した回答をする傾向にあるのではないかと考えら れる。

仮説2:「再生的問題解決」と「生産的問題解決」の 課題において,「再生的問題解決」の課題に正答できて も,「生産的問題解決」の課題には正答できない学習者 が存在するであろう。

仮説2の根拠を,以下に示す。仮説1の根拠のところでも述べたように,与えられた文章内容を,学習者が自身の既有の知識・意見と適切に関係づけるためには,文章からの読み取りを正確に行い,さらに自身の既有の知

識・意見との関連で検討するという2段階を想定しうる。 そこでは、文章内容を通じて新しい知識を学習したとしても、自身の既有の知識・意見と新しい知識とを関係づける際に、2つの知識の併存や混乱が生じることも考えられる。もしこの想定が正しければ、「再生的問題解決」の課題には正答できても、「生産的問題解決」の課題には誤答する学習者が存在すると予想できる。以上のように、本研究の目的は、夫婦別姓法案という社会的事象を扱った文章を用いて、上記の2つの仮説を検証していくことである。

方 法

1) 教材文

教材文は約3600字で、以下のような構成である。

- 1) 現在の民法での結婚後の姓の決め方を簡単に解説する。その内容は以下の3点である。①法律の下での結婚とは、婚姻届を出すことによって、夫婦の新しい戸籍を作ることである。②夫婦の姓は夫・妻のどちらかの結婚前の姓を選択する。③旧民法から現行の民法に改正された際、①・②のように法が変わった。
- 2) 旧民法について簡単に触れる。具体的には,「女性が姓を変えることが多い現実は,家を単位とした明治時代の旧民法の規定に由来するものであること」を示した。
- 3) 別姓法案における夫婦・子どもたちの姓の決め方を解説する。別姓法案の3案を,具体例(鈴木宏・英純子のカップルの姓選択)を用い,図解を交えて,夫婦の姓と子どもたちの姓について解説した。また,武案ではA案,B案,C案と呼称されている3つの案を,姓選択のあり方に対応させて,別姓案(夫婦別姓が基本,兄弟姉妹の姓も別々可),同姓案(夫婦同姓が基本,兄弟姉妹の姓は統一),通称案(家族同姓,通称の使用可)と呼ぶことにした。これは,新聞などでも同じような表記がされていることに倣ったものだが,姓選択のあり方が呼称に要約されているので,A,B,Cの記号よりも理解の助けになると考えたことによる。

4) 別姓法案賛成と現行法賛成の両方の立場から、民 法改正のメリットとデメリットを解説する。現行法と別 姓法案に対する「議論のポイント」として5項目を取り 上げ、両方の立場から賛否とその理由をあげた。それら は、①「仕事上姓が変わる」について、別姓法案派では 「不便である」、現行法派では「不便な人はまだ少ない」。 ②「同じ家族なのに姓が違う」について、別姓法案派で は「法律で家族のきずなを強制される必要はない」、現 行法派では「家族のきずなが薄れる」。③「姓は家族の ものか、個人のものか」について、別姓法案派では「個 人のもの |、現行法派では「家族のもの |。④「姓を変え ると今までの自分が消える | について、別姓法案派では 「全て改姓する必要があり、また改姓は辛い」, 現行法 派では「大げさだ」。⑤「女性が姓を変える=夫の家に 嫁に入るという意識が強い! について、別姓法案派では 「結局不平等」、現行法派では「現行法であってもどち らの姓でも選べる |。これらを並列的に記述し、どちら かの立場に偏ることがないよう、配慮した。

2) 事前テストおよび事後テスト

事前テストは、1)現行民法における夫婦の姓についての知識を問う課題(「前提知識」の課題)が2問(例:現在の法律では、婚姻届を出し、法律的に結婚している夫婦は、{同じ姓にならなければならない・同じ姓になる必要はない・わからない} どれか一つに○)、2)伝統的な別姓反対意見に対する学習者の賛否を問う課題(「意見」の課題)(「同姓はきずなやまとまりを感じさせる。別姓はわがまま」への賛否)、の2つからなる。

事後テストは、1)教材文中で解説される、現行法ならびに別姓法案における夫婦・親子・兄弟同士の姓の決め方を問う課題(例:鈴木さんと英さんが結婚するなら、夫の鈴木さんの姓を二人の姓にしなければならない |正しい・誤り・?| (現行法について) /夫婦が戸籍上同じ姓にならなければならないのは |別姓案・同姓案・通称案・どれでもない|(別姓法案について) 当てはまるところに○)、2)教材文中で解説される、別姓法案への賛否の意見を問う課題(例:夫婦のきずなが薄れる |文

中にはない/今のままでいい理由・変えた方がいい理由・? |), 3) 「『法律で女は夫の姓になると決まっている』へどう答えるか」の応用的課題,の3つからなる。再生的問題解決のレベルは文章内容を正しく把握できたかどうかで確かめられる。よって,文章内容をそのまま思い出し,回答することが可能である,事後テストの1)と2) において測定する。ただし,1)と2) では課題の難易度に差があり,2) の方がより困難であると予想される。なぜなら,2) は提示されている文がそれぞれ別姓法案への賛成・反対どちらの立場の理由なのかを判断する問いだが,これは現行法と別姓法案の姓規定について区別して理解がなされた上でなければ回答できないからである。生産的問題解決のレベルは,文章内容を用いて応用的な問いに回答できたかどうかで確かめられる。よって,事後テストの3) の応用的課題において測定する。

従って、前述の仮説から導かれる結果の予想は、以下 のようになる。

予想1:事前1)において教材文の前提となる知識を 持ち、かつ別姓に受容的な学習者群(以後、知識正・受 容群、SJ群と記述)の方が、教材文の前提となる知識が 誤っていたり不足していて、かつ別姓に批判的な学習者 群(知識誤・批判群、GH群)よりも、事後1)2)3) の再生的問題解決および生産的問題解決の課題において, 文章中で扱われた別姓法案の内容により即した回答がな されるだろう。また、教材文の前提となる知識が誤って いたり不足していて、かつ別姓に受容的な学習者群(以 後知識誤·受容群, GJ群) と教材文の前提となる知識 を持ち、かつ別姓に批判的な学習者群(以後知識正・批 判群、SH群)においては、予想がたたないために検討 課題とする。しかしながら、もし前提知識が群間の結果 の違いに大きく寄与しているならば、SJ≒SH>GJ≒GH となるはずである。また、意見が群間の結果の違いに大 きく寄与しているならば、SJ≒GJ>SH≒GHとなるはず である。この両者のどちらとも異なるパターンを示した 際には、両者が関連し合って寄与していると言えよう。

予想2:事後1)の現行法での夫婦の姓についての再生的問題解決の課題と3)の現行法での夫婦の姓についての生産的問題解決の課題の正答者,誤答者を見ると,事後1)で正答し,3)で誤答する学習者が存在するであろう。群ごとに予想すると,SJ群は前提となる知識をもち,別姓法案に対し受容的な群であるので,新旧2つの知識の併存を導く可能性が最少な群であると言える。従って,SJ群において上述の誤答パターンを示す学習者は他の3群と比べて最少であるはずである。また,SH群は,前提知識は有するものの,別姓法案という新知識には批判的であるため,2つの知識の併存を導く可能性が最も高い群だと言える。従って,上述の誤答パターンを示す学習者は他の3群と比べて最多であるはずである。GJ群とGH群については,予想がたたないため,検討課題とする。

3) 学習者と実施期日

学習者は仙台市内の外国語系専門学校1年生80名(女子59名,男子21名)。実験は1995年9月17日,筆者が担当する国語の授業中に行われた。事前テストに10分,文章の読みに15分,事後テストに15分ほどを要した。

結果と考察

1) 群分けとその基準

事前テスト2)での、伝統的な別姓反対意見に対する 学習者の賛否を問う課題において、男子は全員別姓に対 し批判的な意見を示し、男女差が顕著であったため、女 子59名のデータだけを分析した。前述のように、「別姓 法案理解の前提となる知識の正誤」と、「別姓に対して 批判的か受容的か」が学習者の群分けのための基準とな る。事前テストの1)で、59名中35名(59.3%)の学習 者が「法律的に結婚している夫婦は同じ姓にならなけれ ばならない」を正しく選択した。ここから、現行法の前 提知識を測定する課題において、誤答者が4割にものぼ ることがわかる。また、同じく59名中55名(93.2%)の 学習者が「夫か妻かどちらかの姓を選ばなければならな い」を正しく選択した。そこで、上述の現行法に関する 2つの問いの両方に正答できている学習者たちを、前提となる知識が正しい群(31名、52.5%)とし、それ以外を前提となる知識が誤っている群(28名、47.5%)とした。さらに、事前の2)での「伝統的な別姓反対意見への学習者の賛否」において、意見全体に対して「賛成」あるいは「どちらとも言えない」と考える学習者を、別姓に批判的な群(37名、62.7%)、「反対」と考える学習者を別姓に受容的な群(22名、37.3%)とした。この二つの要因を組合わせ、4群が構成された。すなわち、前提となる知識が正しく、別姓に受容的な群(上述のSJ群に相当、以下同じ)が12名、知識が誤っていて、別姓に投容的な群(GJ群)が10名、知識が誤っていて、別姓に批判的な群(GH群)が16名である。以後の結果は、この4群の比較によって検討していく。

2) 再生的問題解決の課題

事後テストの1)は、現行法ならびに別姓法案における夫婦・親子・兄弟同士の姓の決め方を選択肢の中から回答させた課題である(Table 1)。方法のところで述べたように、これらの事柄については、問題文中に記述されているため、学習者が文章内容を正しく読み取り、記憶できていれば正しく答えることが可能な課題である。完答は全ての課題に一貫して正しく答えた学習者、部分正答は、誤答はないが回答が不完全である学習者、誤答は誤答を含む回答をした学習者をそれぞれ意味する。以後課題毎に検討する。

①現行法についての課題。SJ, SH両群で、夫婦・親子・兄弟同士の姓についての現行法の知識を問う課題いずれに対しても、8割以上の高い完答率が示された。それに対し、GJ群は夫婦の姓、GH群は夫婦の姓と兄弟同士の姓の課題において完答率が低かった。平均完答率で見ると、GH群が極端に低いが、他の3群はあまり大きな差はなかった(SJ:86.1%、GJ:80.0%、SH:85.7%、GH:56.3%)。数値の大小関係から、予想と合致する結果が得られたといっていいだろう。完答率が低い課題があったGJ群とGH群は、事前において現行法における夫

Table 1	「租行法および別姓法案・重集	E的課題」における群別の回答
I able I		

		夫婦 現行法	の姓 別姓法案	親子 ^{現行法}	の姓 別姓法案	兄弟 ^{現行法}	の姓 別姓法案
SJ	完答	11(91.7)	6(50.0)	10(83.3)	2(16.7)	10(83.3)	2(16.7)
	部分正答	0	0	0	5(41.7)	0	8(66.6)
	誤答	1(8.3)	6(50.0)	2(16.7)	5(41.7)	2(16.7)	2(16.7)
GJ	完答	7(70.0)	1(10.0)	9(90.0)	0	8(80.0)	1(10.0)
	部分正答	1(10.0)	4(40.0)	0	3(30.0)	0	0
	朗答	2(20.0)	5(50.0)	1(10.0)	7(70.0)	2(20.0)	5(50.0)
SH	完答	17(80.9)	5(23.8)	19(90.5)	1(4.8)	18(85.7)	7(33.3)
	部分正答	4(19.1)	8(38.1)	1(4.8)	7(33.3)	1(4.8)	6(28.6)
	誤答	0	8(38.1)	1(4.8)	13(61.9)	2(9.5)	8(38.1)
GH	完答	3(18.7)	1(6.3)	13(81.3)	0	11(68.7)	1(6.3)
	「部分正答	4(25.0)	7(43.7)	1 (6.3)	5(31.3)	4(25.0)	6(37.5)
	觀答	9(56.3)	8(50.0)	2(12.5)	11(68.7)	1(6.3)	9(56.3)

*各群の人数:SJ=12, GJ=10, SH=21, GH=16。

*数字は人数、()内は%をそれぞれ示す。

婦の姓の決め方に誤答している群である。このような 誤った知識は、教材文を読んだ後でも修正されにくかっ たものと考えられる。現行法での規定は、自身の家族を 思い浮べてみれば比較的正答しやすいはずであるが、完 答率が低い課題があるということは、家族の姓の問題を、 これらの学習者は普段あまり「法規定」という枠組みで は考えたことがなかったのではないか。そのような学習 者に対し、現行法と別姓法案について、対比的にではあ るが、一気に教授したことがかえって混乱を招いた可能 性がある。

②別姓法案についての課題。完答率を比較すると、SJ群が兄弟の姓課題を除いては最も高かった。SH群は、兄弟の姓課題では最も完答率が高く、他はSJ群に次ぐ結果だった。GJ群とGH群には大きな差はなく、いずれの課題においても1割かそれ以下の低い完答率であった。平均完答率はSJ群が最も高く、次いでSH群、GJ群、GH群の順であった(SJ:27.7%、SH:20.6%、GJ:6.7%、GH:4.2%)。数値の大小関係から、予想どおりの結果が得られたといっていいだろう。

更に、誤答率で比較してみると、夫婦の姓では、SH 群を除き差がない。親子の姓ではSJ群を除く3群でほと んど差がなく、誤答率が高いのが目立つ。また兄弟の姓 では、SJ群、SH群は5割以下の誤答率だが、GJ群、GH群では5割以上である。平均誤答率ではSJ群が最も低く、 次いでSH群、GJ群、GH群の順であった(SJ:30.5%、 SH:46.0%、GJ:56.6%、GH:58.3%)。

③文章で提示された別姓法案への賛否の意見(事後課題2))。11の文を示し、文章教材内での各文の位置付け(別姓賛成の立場か、現行法維持の立場か、文中にはなかった記述か)の判断の正確さを検討した。その結果、回答された文の平均正答数と平均正答率を群間で比較すると、最も高かったのがSJ群、次のGJ群とSH群の間にはほとんど差はなく、最も低かったのはGH群だった(Table 2)。

更に、課題の文を、A) 現行法のままでいいとする理由として挙げられたもの(4文)、B) 別姓法案がいいとする理由として挙げられたもの(5文)、の2つに分類し、平均正答数と正答率を比較した。A) は、SJ群が平均正答数・正答率が最も高く、次いでGJ群、SH群、GH群の順だが、これら3群には大きな差はなかった。またB) は、SJ群が正答数・正答率が最も高く、次いでSH群であり、GJ群、GH群の2群には大きな差はなかった。SH群においては、他の3群と異なり、B) の別姓法案の理由の方が、A) の現行法の理由よりも正しく同

	S.	J	GJ	•	SH		GH	I
	正答	襲・無答	正答	麒・無答	正答	麒・無答	正答	誤・無答
1	10(83.3)	2	7(70.0)	3	12(57.1)	9	6(37.5)	10
23456789011	10(83.3)	2	4(40.0)	6	16(76.2)	5	9(56.3)	7
3	9(75.0)	3	6(60.0)	4	14(66.7)	7	5(31.3)	11
4	10(83.3)	2	6(60.0)	4	11(52.4)	10	6(37.5)	10
5	9(75.0)	3	6(60.0)	4	9(42.9)	12	6(37.5)	10
6	7(58.3)	5	2(20.0)	8	5(23.8)	16	2(12.5)	14
7	8(66.7)	4	5(50.0)	5	11(52.4)	10	10(62.5)	6
8	4(33.3)	8	3(30.0)	7	6(28.6)	15	5(31.3)	11
9	3(25.0)	9	6(60.0)	4	7(33.3)	14	4(25.0)	12
10	11(91.7)	1	6(60.0)	4	14(66.7)	7	8(50.0)	8
11	7(58.3)	5	1(10.0)	9	3(14.3)	18	4(25.0)	12
平均〕	E答数 7.3	3	5.2		5.1		4.	.1
平均	E答率 66.	7%	47.3	%	46.8	%	36.	9%

Table 2 「別姓法案への賛否・再生的課題」における群別の回答

定されていることがわかる(Table 3)。

更に、各文ごとに正答率を見ると、特に正答率が低いのが6(女が姓を変えるのは伝統的:記述なし)、8(女性が男性の家に入る印象:別姓賛成)、9(別姓はわがまま:記述なし)、11(どちらの姓を選んでもよい:現行法賛成)であった。これらの誤答のパターンを検討すると、6、8、9においては、一貫して「現行法のままでよい立場」とする誤答が多く、11においては「別姓法案に変えた方がよい立場」とする誤答が多かった(5割前後)。このことからは、現行法での夫婦の姓の選択についての知識がまだ曖昧なことが示唆される。

以上①②③の結果を群毎にまとめると、次のようにな

Table 3 「別姓法案への賛否・再生的課題」分類後の 平均正答数と平均正答率

群	A)現行法養成(4 文)	B)別姓法案赞成(5文)
S J	2.8 (70.8)	3.7 (73.3)
G J	1.9 (47.5)	2.4 (48.0)
SH	1.7 (41.7)	2.9 (58.1)
GH	1.6 (40.6)	2.0 (41.3)
	→数字(+1条 /\t-	+0/

*数字は人数、() はタ

る。

- ① (現行法の姓課題) SJ≒SH≒GJ>GH (平均完答率)
- ② (別姓法案の姓課題) SJ≒SH>GJ≒GH (〃)
- ③ (別姓法案への賛否の課題) SJ>GJ≒SH>GH (〃) この結果より、再生的問題解決の課題では、予想どおりSJ>GHの関係が示された。

3) 生産的問題解決の課題

事後テスト3)において、「法律で女は夫の姓になると決まっている」を否定し、現行法について正しく記述したものを完答、否定しただけのものを正答、それ以外は誤答とした。完答率は全群共に大きな差はない(Table 4)。しかし、別姓に受容的な群(SJ、GJ)においては 9割以上が完答あるいは正答することができたが、別姓に批判的な群(SH、GH)では、完答あるいは正答でき

Table 4 「生産的問題解決の課題」群別の回答

	SJ	GJ	SH	GH
完答	4 (33.3)	3 (30.0)	6 (28.6)	3 (18.8)
正答	7 (58.3)	6 (60.0)	6 (28.6)	4 (25.0)
製答	1 (8.3)	1 (10.0)	9 (42.8)	9 (56.2)

*数字は人数、() は%

^{*}各群の人々:SJ=12, GJ=10, SH=21, GH=16。

^{*}数字は人数、() 内は群内の正答率%のみをそれぞれ示す。

^{*}文の具体的な文言は以下の通り。1: 夫婦のきずなが薄れる。2: 仕事上不便だ。3: 男性がムコさんだといって差別される。4: 家族の結びつきは強制されるものではない。5: 仕事上不便な人は少ない。6: 女性が姓を変えるのは伝統的なことだ。7: 姓は家を表すものだ。8: 女性が男性の家に入るという印象を与える。9: 別姓になりたいなんてわがままだ。10: 家よりも個人を大事にすべきだ。11: 男性の姓と女性の姓と好きな方を選んで二人の姓にできる。

たのは6割未満であったことがわかる。この結果は予想 と合致したものであった。

ここでの結果をまとめると、生産的問題解決の課題ではSJ≒GJ>SH>GH(完答率+正答率)となった。そこで、再生的問題解決の課題、および生産的問題解決の課題の全てにおいて、SJ>GHとの結果が見出されたことから、予想1は確かめられたと言える。

次に、予想の2に関連して、現行法の夫婦の姓についての再生的問題解決の課題(課題1))と、生産的問題解決の課題(課題3))の非誤答率(完答率+正答率)との関係を検討する(Table 5)。予想2に示したとおり、課題1)では正答しているが、課題3)で誤答した学習者がSH群に最も多く、概ね事前の予想が確かめられた。回答のカテゴリーをより詳細に見ると、GJ群とSJ群が、一貫した正答者がほとんどであるという点で類似したパターンを示し、SH群は生産的問題解決の課題のみに誤答がある点で前の2群と異なっている。GH群には一貫した正答や誤答が多いが、一貫していない回答も見られる。何れにしても、再生的問題解決と生産的問題解決との関係は、これだけでは充分明らかにされたとは言いがたい。更なる検討が必要とされる。

Table 5 群別の現行法の再生的解決の課題と生産的解 決の課題との関連(夫婦の姓について)

	SJ	GJ	SH	GH
再生正答・生産正答	11 (91.7)	8 (80.0)	12 (57.1)	5 (31.3)
再生正答・生産誤答	0	0	9 (42.9)	2 (12.7)
再生禊答・生産正答	0	1 (10.0)	0	2 (12.7)
再生誤答・生産誤答	1 (8.3)	1 (10.0)	0	7 (47.3)

*数字は人数、() は%

討論

1) 仮説の検討

上述の結果から、再生的問題解決の課題である、現行法の姓、別姓法案の姓、別姓法案への賛否のそれぞれの課題において、事前の状態で現行法についての正しい知識があり、別姓に受容的な群(SJ)が概ね最も成績がよく、知識が誤っていてかつ別姓に批判的な群(GH)が

最も成績が悪かったことから、仮説1は確かめられたと言える。このことから、夫婦別姓について批判的であることと、現行法の正しい知識を持っていないことが、別姓法案についての知識の獲得を阻害している可能性が示された。今後、別姓法案の法制化に伴い、別姓の是非について議論がなお一層進むと考えられるが、より注意深い別姓法案の解説が必要となることが、この結果から示されたと言えよう。なぜなら、個人の別姓法案への賛否は、その人の「別姓法案観」が元になっていると考えられるからである。

また、知識と意見とが文章理解に及ぼす影響をより詳細に検討するために、検討課題であった、「事前の状態で現行法についての正しい知識があり、別姓に批判的な群(SH)」と、「正しい知識を持たず、別姓に受容的な群(GJ)」についての結果を合わせて見ると、次の4点について述べることができる。

①別姓法案の姓課題については、前提となる知識の寄与が大きいと考えられる。なぜなら、正しい前提知識を持つ2群(SJ·SH群)の結果がほぼ等しく、かつ、正しい前提知識を持たず、同様にほぼ等しい結果の2群(GJ·GH群)との間に差が見出されたためである(SJ≒SH>GJ≒GH)。

②現行法の姓課題については、前提となる知識のみならず、意見の寄与が考えられる。なぜなら、もし知識の寄与のみが大きいならば、GJ群はGH群と差がないはずであるが、むしろSJ・SH群と似た結果を示している(SJ≒SH≒GJ>GH)。これは、前提知識が誤っている場合、その人の意見によって再生的問題解決が促進されたり阻害されたりする可能性を示唆するものである。

③別姓法案の賛否の課題についても、前提となる知識と意見が関連し合って寄与していることが考えられる。なぜなら、正しい前提知識を持たないGJ群と、文章内容について批判的であるSH群が類似した結果を示し、SJ群とGH群のちょうど中間となっているためである。ここから、知識と意見のどちらかが文章内容と矛盾する場合には、文章理解を阻害する可能性が示されたと言えよ

う (SJ>GJ≒SH>GH)。

④生産的問題解決の課題については、正答するために は意見の方が知識よりも大きく寄与する可能性が示され た。なぜなら、別姓に受容的な2群(SJ·GJ)の結果 がほぼ等しく、別姓に批判的な2群がそれらより誤答し ているからである (SJ≒GJ>SH>GH)。ここでの結果 は大変興味深いものであると言える。なぜなら、生産的 問題解決の課題として提示された「法律で決まっている 夫婦の姓」とは、明示されてはいないが現行法について の問いであるのにも拘わらず、別姓法案に批判的な意見 がそれへの正答に妨害的な影響を及ぼしていることにな るからである。これについては、以下のように考えられ る。別姓法案に批判的な学習者は,「夫婦は同姓」であ ることを当然とする意見をもっていると思われる。その 「同姓」とは、社会一般の在り方からして、「男性の姓 を名乗る同姓」であるのだろう。従って、「男女どちら の姓でも名乗れる」と言う知識はあっても,「法律で男 性の姓を名乗るのだと決まっている」と言われれば、よ り自身の思いに近いため、「そうだ」と肯定してしまう のではないだろうか。

また、仮説2については、再生的問題解決の課題である、現行法の夫婦の姓課題では正答しているが、同様に現行法の夫婦の姓について扱っていても、生産的問題解決の課題では誤答した学習者がSH群に4割以上存在したことから、支持されたと言えるだろう。この結果から、本研究のように社会的事象を扱った文においても、工藤(1993)で観察されたような生産的問題解決の誤答が起こりうることが明らかにされた。他の3群の結果も合わせて検討すると、次の3点について言及することができる。

①予想では、SJ群(前提知識が正確であり、別姓法案に受容的な群)が、再生的問題解決および生産的問題解決に最も優れる群であり、従って、二種類の知識が併存する可能性が最少であることに言及した。結果として、SJ群は両課題において一貫して正答するか一貫して誤答するかであり、しかも一貫して正答する率が9割と、非

常に高かった。このことから、SJ群についての予想は妥当であると言える。つまり、生産的問題解決のためには、新しい知識の前提となる正しい知識と受容的な意見が必要となると考えられる。

②SH群では、予想どおり、再生的問題解決の課題で正答し、生産的問題解決の課題で誤答するというパターンを示した学習者が4群中一番多かった。SH群は、正しい前提知識を有し、そのため再生的問題解決は促進された。しかし、それを適切に既有の知識に位置付ける際、別姓法案に批判的な意見が妨害的に働いたことで、二種類の知識の併存を導いたと考えることができる。GJ群ではこの誤答パターンが存在せず、GH群でもわずかであったことから、正しい前提知識と批判的な意見という組合わせが、生産的問題解決の失敗に大きく関与している可能性がある。

③前提となる知識が誤っているGH群においては一貫 正答者が3割程度と少ないことから,前提知識の誤りと 批判的な意見が組み合わされた場合,新知識の組み込み, 位置付けには失敗する可能性が高いことが示されたと言 える。

2) 今後の課題

今回の結果から、社会的事象、特に社会的慣習とのかかわりが大きい「結婚後の姓」のような題材を扱った文章では、既に報告されている自然科学を扱った文章とは異なり、学習者の知識のみならず、意見が文章理解に大きく反映される可能性が示された。しかも、問題解決の様式で解答のパターンが異なることから、学習者の知識、どのような意見を持っているか、どのような問題解決の様式であるかの3者が、密接に関連していることが示唆されたといえよう。

そこで、今後どのような教授活動ならびに教材構成法が、また、どのような意見あるいは知識が、文章からの知識の読み取りと、それに関連する「再生的問題解決」と「生産的問題解決」の両レベルを促進するのか、より詳細に検討する必要がある。更に、今回扱った「結婚後の姓」と言う題材が、社会的事象を扱った文章全てに一

般化できるわけではない。他の題材も合わせ、更に検討 する必要があるだろう。

また、今回の結果を教育的問題として捉えなおすと、教材文は現行法を再確認させるためには効果があったと言えるが、現行法との対比の中で別姓法案について学習させることについては、その効果は充分であったとは言えない。その理由の一つとして、別姓法案の呼称が、学習者によっては、誤解を生んだと考えられる。別姓法案の呼称を、①視点(誰から見てそう呼ばれるのか)、②内容の特色(どのような特色のある内容なのか)を明確にしつつ、教材を構成する必要があろう。また、プラン全体として、現行法と別姓法案を説明するだけでなく、旧民法にも触れることが必要かもしれない。旧民法との関連で説明することによって、学習者の生活の中にある慣習としての「姓」への考え方と、別姓法案の知識とを結びつけ、別姓法案への理解をより促進することが期待できるのではないだろうか。

梅津八三 他監修 1981 心理学事典 平凡社

以上の点に考慮しつつ、今後の研究を進める必要があ ろう。

参考文献

芦部信喜 他編 1983 岩波コンパクト六法 昭和58年 版 岩波書店

細谷純 1996 教科教育の心理学 中央法規

- 工藤与志文 1993 科学読み物の読解に及ぼす誤った知識の影響 読書科学, 37, pp. 68-76
- 工藤与志文 1994 既有知識と矛盾する文章内容の読解 に及ぼすルール教示の効果 東北大学教育学部研究年 報,42,pp.75-96
- 工藤与志文 1995 問題解決と知識体系 宇野忍編 授業に学び授業を創る 教育心理学 第2章 第2節 pp. 61-112

麻柄啓一 1990 誤った知識の組み替えに関する一研究 教育心理学研究, 38, pp. 455-461

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effects of previous knowledge and opinion on the comprehension of an article dealing with a social issue, i,e., the wife's retention of her maiden name. After pretesting the students' knowledge and opinions of the recent law pertaining to the wife's and husband's use of different surnames, the study sample of 59 female junior college students was divided into 4 subgroups: high knowledge with accepting opinion, high knowledge with rejecting opinion, low knowledge with accepting opinion, and low knowledge with rejecting opinion.

The experimental treatment involved reading an expository text on the recent law. The students' levels of reading comprehension were analyzed in two post tests. The first was a reproductive problem-solving task which required an understanding of the legal issue; the second was a productive problem-solving task which required the student's ability to state her personal opinion of the issue. The students' previous correct knowledge of the provisions of the law facilitated their reading comprehension on both post tests. The students' accepting opinions also tended to facilitate reading comprehension on both post tests.

就寝前の絵本の読み聞かせ場面における 母子の対話の内容*

お茶の水女子大学 横 山 真貴子**(1)

問題

今日,絵本の読み聞かせは,乳幼児を持つ家庭で日常的に行われている活動であるが,子どもにとって読み聞かせとは,どのような意味を持つのであろうか。本研究は,4組の母子の就寝前の読み聞かせを1年間縦断的に追い,そこで交わされている対話を分析することによって,読み聞かせの場で子どもが何を体験し学んでいるのか,読み聞かせの意義について検討していくことを目的とする。

読み聞かせに関する心理学的研究は,'70年代後半から盛んとなり,言語や認知発達に及ぼす効果研究が中心に行われてきた (Mason & Allen, 1986)。

また、本研究で問題とする読み聞かせの過程における 母子相互作用に関しては、以下の点が明らかにされてき ている。まず1~2歳頃までの読み聞かせ場面では、母 子の典型的な対話構造は命名のルーティンであること (Ninio & Bruner、1978)、また命名以外にも、絵本場面 を楽しくするような歌や擬態語・擬声語が挿入されたり、 子どもの経験と絵本の場面を関連づける等様々な会話が 交わされていること(外山、1989)、さらに「本を読む こととはどういうことなのか(The contracts of literacy)」 に関しても子どもに伝えられており、これはほぼ3歳頃 までに習得されること(Snow & Ninio、1986)が明らか にされている。 また絵本場面での母親の発話は、子どもの年齢に応じて質的・量的に変化することも明らかにされている(Wheeler, 1983; 石崎, 1984; Pellegrini, Brody & Sigel, 1985; 大村他, 1991)。例えば石崎(1984)は、1~3歳の各8組の母子を対象に4冊の絵本での相互交渉場面を分析し、1歳児では「物の名前」が話題の中心であったが、2歳児では「行動」に関する話題が中心となり、3歳児ではさらに話題の幅が広がっていくことを明らかにしている。大村他(1991)は、母子13ペアの縦断的な訪問観察から、3歳時と4歳時における母親の発話を比較し、4歳時では総発話数が減少し、物語そのものに関連する発話の変化は小さいが、絵刺激に関する発話や物語にとって周辺的な発話は減少することを示している。

さらにこうした母親の読み方の違いは、階級やコミュニティ(Heath, 1982)、愛着(Bus & Van Ijzendoom, 1988, 1992)の違いによって、またそのような特別な指標を取らなくとも各家庭によって違いが見られることが指摘されている(外山、1989;大村他、1991)。なお、リテラシーの発達の観点からは、Bus(1994)が、読み聞かせのタイプには「1. 絵へのコメント」「2. 主に絵についてのやりとりの展開」「3. 主にストーリーの筋についてのやりとり」「4. テキストだけを読む」の4つがあることを指摘している。

また読み方だけではなく、母親によって読み聞かせの 意義の認識にも違いが見られることが秋田・無藤(1996) によって指摘されており、「空想したり親子のふれあい をする」こと、「文字を覚え、文章を読む力や生活に必 要な知識を身につける」ことといった2種類の意義が取

Mother-child conversations during joint picture-book reading at bedtime.

^{**}YOKOYAMA, Makiko (Ochanomizu University)

り出されている。

以上,従来の研究を概観してきたが,読み聞かせの過程に関して,以下の4点において更に検討の余地が残されていると考えられる。

第一に、日常的な絵本場面を対象とし、読み聞かせの場面自体を全体的に取り上げた研究はほとんど見られない点。従来の研究では、言語・リテラシーの発達、物語の内容理解といった認知的な側面に関心がおかれたため、それらを研究するための一つの場面として読み聞かせ場面が選択されてきたにすぎなかった。そのため、研究方法も実験室での観察や訪問観察が主であり、回数も1回限りあるいはごく数回と少ない。そして読む絵本も研究者が用意することがほとんどであった。

第二に、読み聞かせの情緒的側面に着目した研究がほとんど見られない点。認知的な側面に関心をおく心理学的研究とは対照的に、読み聞かせの実践者らは情緒的側面の重要性を強調している。例えば「読み聞かせは、子どもと本の読み手がどのように交流するのかという、いわば『関係』こそが命」(藤本、1992、p. 313)であり、読み手と聞き手の「触れ合い」(水野、1990)が重要であると主張されている。前述した秋田・無藤(1996)においても、最も多くの親が重視していた意義は「空想・ふれあい」であった。それゆえ、より実態に即した読み聞かせ研究のためには、読み聞かせの情緒的側面に着目した研究が必要と考える。

第三に、3歳児以降を対象とした縦断的な読み聞かせ研究が少ない点。従来の研究では、初期言語発達への関心からは1~3歳頃までが重視され、文字習得・リテラシーの発達への関心からは幼児期後期から児童期に焦点がおかれてきた。しかし、絵本の読み聞かせは3歳以降も続けられ、むしろ「発達的に場面と場面の関連づけができるようになり、自己の生活体験と関係する題材が扱われているなら、お話の筋が理解できるようになる」(内田、1989)3歳以降こそ、「絵本世界」が本格的に楽しめるようになると考えられる。また、言語能力の点からも、言葉で伝達するための語彙数をほぼ身につけ、会話

の基本的なやりとりができるようになる3歳代から,発 話の内容まで深めた研究が可能になると考えられる。

第四に、各家庭に特徴的な読み聞かせのスタイルを明らかにした研究が見られない点。従来の研究においても、各家庭によって読み聞かせに違いが見られることは指摘されている。しかし、どのような違いが見られるのかは明らかにされていない。

以上の点を踏まえ、本研究では、読み聞かせの情緒的 側面が出やすい場面として、第三者が介入しないごく親 しい身内だけの就寝前の絵本場面を対象とし、3~4歳 代の子どもと母親の間の言語的やりとりを1年間縦断的 に追う。そして、次の3点を明らかにすることを目的と する。

- (1) 新たな分析枠組みを提示する。絵本の内容理解に限定するのではなく、より情緒的なやりとりを反映する対話として、内容から離れて展開し「母子のやりとり自体を楽しむ」と考えられる「絵本の文脈外の対話」に特に着目し、新たな分析の枠組みを提示する。
- (2) 3~4歳代の読み聞かせの特徴を明らかにするとと もに、1年間の読み聞かせを通して変化が見られるの かどうかを検討する。
- (3) 各家庭に特有の読み聞かせのスタイルについて検討 する。

方 法

1. データの収集

(1) 対象児

3歳代から4歳代の子ども4名(Table 1)とその母親。

(2) 収録方法

各家庭で日常的に行われている母親による就寝前の読み聞かせを,母親に1年間カセットテープに録音してもらった。なお,ごく自然な日常場面の収録を第一の目的としたため,読む絵本の種類,読み聞かせ方,読む時間等の統制は一切行っていない。

Table 1 対象児の基礎資料

	A児	B児	C児	D児
生年月日	1988. 5 . 13	1987.12.8	1987.11.8	1987. 6 . 2
性別	女	男	男	女
資料収集	1991. 8 ~	1991. 4 ~	1991. 6 ~	1991. 6 ~
時期	1992. 7	1992. 3	1992. 5	1992. 5
収集時期	3:3~	3:4~	3:7~	4:0~
の月齢	4:2	4:3	4:6	4:11
きょうだい	姉	妹	兄	姉
生年月日	1983. 4.22	1989.11.25	1984. 3.10	1984.11.2
(年齢差)	(5:0)	(2:0)	(3:8)	(3:6)
収集時期	8:3~	1:4~	7:3~	7:6~
の月齢	9:2	2:3	8:2	8:5
母親 年齢	35	34	36	37
就労形態	フルタイム	フルタイム	専業主婦	家庭内で仕事

(3) 分析資料の抽出

絵本1冊あるいは1章を単位として、原則として各月齢に5冊ずつ、12カ月分、合計60冊を抽出した。絵本の抽出に際しては、読まれる絵本の種類によって子どもの反応が変わるとの指摘もあり(水谷、1986)、家庭間の絵本の偏りをできるだけ小さくし、かつその家庭の特徴を生かせるよう、以下の4点を選択の優先基準とした。
①絵本の種類(②):以下の種類の絵本をできるだけまんべんなく選択するため、該当するものが読まれていれば頻度が少なくても優先的に選択した。(a)図鑑・ものの絵本(b)ストーリー絵本(c)科学絵本(d)挿し絵の少ない童話の本②他の家庭で読まれている絵本 ③各家庭で読まれている代表的な絵本 ④同じ日からは1冊しか選択しない。

Table 2 分析対象とした絵本の種類別冊数(単位;冊)

絵本の種類	A 児 (女)	B児 (男)	C児 (男)	D児 (女)	合計
(a)図鑑・ものの絵本	0	15	6	1	22
(b)ストーリー絵本	53	30	52	33	168
(c)科学絵本	7	4	0	0	11
(d)挿絵の少ない童話の本	0	0	2	26	28
合 計	60	49	60	60	229

Table 2 に分析対象とした絵本の種類別冊数を示した。 家庭によって読まれる絵本の種類に違いが見られること が分かる。

2. 対話内容の分析の枠組みづくり

絵本の読み聞かせは、読み手と聞き手の対話の中で成立することから、本研究では、個々の発話ではなく「対話」を分析の単位とし、その内容を分析した。なお本研究でいう「対話」とは、基本的には1つの対象に関する母親と子どもの言語的やりとりを指す。また、対話の内容を分析の中心とするため、1対話内で話し手が交代する回数は問題としていない。同じ内容を同一の発話者が連続して言う場合も対話数は1とした。ただし、1つの対象に関する対話であっても、新たな情報が付与された場合は新たな対話の開始とした。

次に、本研究の音声記録を逐語的にテープ起こしした プロトコルと、大村他(1989)による「母親の発話に関 するカテゴリー」、外山(1989)の「母親の発話内容」 を参考に、新たに「対話内容カテゴリー」を作成した。

3. 対話内容のカテゴリー別出現頻度の分析

対話内容の発達的変化の様相を見るために、月齢別つまり絵本5冊ごとに対話内容のカテゴリー別出現頻度を求めグラフにした。次に、変化をさらに詳しく検討するため、3~4歳代を月齢3:0から4カ月ごとに6期に分け、各期ごとのカテゴリー別出現頻度を対象児ごとに集計した。そして、個人内で時期によるカテゴリーの生起率に違いが見られるかどうか検討した。最後に、これらの結果をもとに、各母子の読み聞かせの特徴をスタイルとして記述した。

結 果

1. 新たな分析枠組みの提示:対話内容カテゴリーの提示

絵本場面の母親の発話カテゴリーには、先述の外山 (1989)、大村他(1989)が提示したものがある。しか し、それぞれには以下の点において考慮の余地があると 考えられる。まず外山(1989)は、母親の発話内容を「注 意,応答,場面を楽しく,母・感想,子・感想,過去体験,一般事象,名称以外,朗読,その他」と分類し,絵本場面での母親の言葉かけの多様性を明らかにしている。しかし,個々のカテゴリーの列挙に留まり,カテゴリー間の関連や構造までは明らかにされていない。

他方、大村(1989)は、母親の発話を絵本の内容に関係するか否かで「全く関係しない、直接関係しないが絵本読みの行為に関わる、内容に関係する」の3つに分類し、複数層の下位カテゴリーを持つ構造化されたカテゴリーを提示している。しかし外山(1989)の指摘したかけ声、擬声語、歌といった「場面を楽しく」や「しつけ、ものの属性、道徳」といった下位カテゴリーを持つ「一般事象」のように、絵本の内容を題材にしているが、物語には直接関係しない発話が分類されていない。

そこで本研究では、絵本の内容が契機となっているが、物語と直接には関係しない対話にも重点を置き、絵本場面の言語的やりとりの多様性を十分に反映した、構造化されたカテゴリーの作成を目指した。Table 3 が本研究で作成した「対話内容カテゴリー」である。

以下,各カテゴリーに説明を加えていく。カテゴリーはまず「何に関係する対話か」によって次の3つに分類される。

I 「絵本」そのものに関係する対話

絵本の内容ではなく、絵本そのもの、あるいは絵本読 みのルールやストラテジーに関する対話。

Ⅱ 絵本の内容に関する対話

絵本のストーリーや絵に関する対話。これは「絵本」と「子ども」の視点のどちらに比重が置かれているかによって「1. 絵本に重点がおかれた対話」と「2. 子どもの視点からの対話」の2つに分けられる。

Ⅲ 絵本を題材にはしているが内容には関係しない対話 絵本の内容から離れ、絵本に書かれている「文字」や 「数」に関する対話。

次に,この3つのカテゴリーは,以下の9つの下位カ テゴリーに分類される。

- I 「絵本」そのものに関係する対話
- 1. 絵本読みのルール・ストラテジー

「絵本」とはどういうものか、「絵本を読む」とはどういうことかを伝達する対話。本研究ではページの開き方、文字と絵との対応などの「絵本の基本的ルール」(大村他、1989) に「⑤作家と画家に関して」を、また順にページを追っていかないと内容が理解できないといった「絵本の適切な読み方」(大村他、1989) に「⑥絵本の読み方、見方に関して」を新たに加えた。

2. 読んでいる絵本に関する対話

読んでいる絵本そのものに関する対話。本の入手先 (①所有) や初めて読む本か否か (②経験) が含まれる。

- Ⅱ 絵本の内容に関する対話
- 3. 絵本の内容理解を促進する対話

大村他(1989)は「物語の内容」と「絵刺激」の2つに分類しているが、本研究では新たに「①登場人物の確認」のカテゴリーを設けた。これは、典型的な物語の要素としてRumelhart(1975)が「主人公、設定(背景・場面・主人公の役割等)、障害」の4点を挙げているが、本研究でも、ストーリー理解の基本は、本のページの間には関連があり、「主人公」が必ず存在し、その主人公を中心にストーリーが展開していく点にあると考えたためである。

4. 絵本の文脈や内容理解から離れ,自分を中心に展開 する対話

ストーリーには直接関係せず、内容から離れて子どもの視点から絵本を楽しむ対話。本研究で特に着目する情緒的なやりとりを反映すると考える対話。外山(1989)の「絵本場面を楽しくする」カテゴリーに対応する。外山(1989)では、かけ声や擬声語、歌など言語的なもののみであったが、本研究では更に「②絵」のカテゴリーを設けた。具体的には、絵本の内容とは無関係に、絵の中から自分が欲しい物や所有している物、あるいは描かれている物の好き嫌いを指摘する「(a)カタログ」、絵の中の特定の物を探す「(b)さがしっこ」、道や川をたどる「(c)迷路(絵をたどる)」、ストーリーとは無関係に前後

Table 3 絵本の読み聞かせ場面における対話内容カテゴリー

I 「絵本」そのものに関係する対話

- 1. 絵本読みのルール・ストラテジー・
 - ①絵本読みの開始・終了
 - ②絵本の扱い方・ページの開き方
 - ③聞く態度
 - ④文字と絵・話の対応
 - ⑤作家と画家に関して
 - ⑥絵本の読み方、見方に関して
 - ⑦次の章、次に読む本に関して
 - 8 その他

- 2.読んでいる絵本に関する対話 -
 - ①所有・出所
 - **②経験**
 - ③その他
- 8. その他(絵本に関係のあるもの) -
 - ①注意喚起

Ⅱ-1 絵本の内容に関する対話 一絵本に重点がおかれた対話-

くストーリーに直接関わる対話>

- 3. 絵本の内容理解を促進する対話
- ①登場人物の確認
 - (a)名前→絵
 - (b)絵の命名
 - (c)主語・目的語を問う
 - (d)その他
- ②物語 (a)語句説明
 - (b)説明 (内容・事象・理由)
 - (c)展開

<現実世界と絵本世界の橋渡し>

- (d)絵との対応
- (e)明確化 (問い直し)
- 3絵 (a)命名
 - (b)説明 (内容・事象・理由・展開)

<ストーリーには直接関係しない対話>

- 4. 絵本の文脈や内容理解から離れ、 自分を中心に展開する対話
- **①ことば** (a)歌
 - (b)擬態語・擬声語
 - (c)はやしことば・ふざけ
- ②絵
- (a)カタログ
- (b)さがしっこ
- (c)迷路(絵をたどる)
- (d)絵の比較
- ③登場人物への当てはめ
- ④記憶によるストーリーの先取り
 - (a) 先取り
 - (b)フィードバック

5. 子どもの現実世界と絵本場面を一 関連づける対話

- ①日常生活・過去体験
- ②白分
- ③他の本・映画・TV・劇等との比較
- ④一般事象
- ⑤道徳・しつけ
- 8. その他(絵本に関係のあるもの)
 - ②認知的打診 (理解·記憶·知識)

Ⅱ-2 絵本の内容に関する対話 -子どもの視点からの対話-

- 6. 主観表出
 - ①感想
 - ②意見(絵本に向けられる発話)
 - ③現実対比
 - ④笑い(単独に生じたもの)
 - ⑤母親による子どもの動作の説明
- 7. 絵本の地の文に対する発話 (子どもの発話)

 - ①繰り返し
 - ②同時に言う
 - ③先取り

Ⅲ 絵本を題材にはしているが、内容には関係しない対話

- 9. 絵本読み以外の活動
 - ①文字
 - ②数

読 書 科 学 第41巻 第3号

Table 4 データのコーディング例

C児(3:9)(8月19日抜粋) 「コッコさんとあめふり」片岡 健さく・え(1991 福音館書店 年少版こどものとも)

	1	
発話者: 対話内容	NO	カテゴリー
M:はい、今日は何日? S:は、7、8がつ、にじゅうにち。 M:ぶー。 S:8がつじゅうくにち。	1	1. 絵本読みの ルール・ストラテジー ①開始・終了
M:はい、Cちゃん何読むの? C:コッコさんとあめふり。 M:はい。コッコさんとあめふり。		
(場面1) 0.48 S:この人の名前、 コッコさんていうんだ。	2	3. 内容理解 ①登場人物の確認 (b)命名
M : まいにち まいにち、 あめふりです。		「地の文」
S:雨降りってどういう意味? M:雨が降ってる、日、時。	3	3. 内容理解 ②物語 (a)語句説明
(場面8) M:それでも それでも、 つぎのひも やっぱり あめふりでした。		「地の文」
C:= あ一、こん中に、 ** こんな、こん中に、 何入ってるの? うんーー? S:= あ、宝物だ。 C:あっ、 M:何が入ってるの? C:うん、宝物。 M:そうか、だからこんなに 重そうなんだ。	10	3. 内容理解 ③絵 (b)説明(内容)
S:いきなりそれが、 ぼてっと落ちて、 M:泥だらけになっちゃうね。	11	3. 内容理解 ②物語 (c)展開
(場面10) 3.23 M:きっと、きっと (あくび)		「地の文」
C:あ、これお兄ちゃんみたい。 M:うーん、	14	6. 主観表出 ①感想
M: てんきに なるよ。		「地の文」

S: = 天気になる。 離が言ったの、それ? M:コッコさんが言ったの。 きっと、きっと、天気に なるよーって。	15	3. 内容理解 ①登場人物 (c)主語 目的語を問う
C:= これ、これ、誰? M:コッコさん。	16	3. 内容理解 ①登場人物 (b)絵の命名
C:こんなこと***。 こんな顔してなかった。	17	6. 主観表出 ②意見
(場面11) M:ね!		「地の文」
M:ほーら、どうなった、天気? C:うーん、いい天気になったの。 M:いい天気になったね。	18	3. 内容理解 ③絵 (c)展開
M:蝶々も嬉しそう。 コッコさんも嬉しそう。	19	3. 内容理解 ③絵 (b)説明
C:あれ、てるてるぼうず、 どうしたの? M:てるてるぼうずさん、 お仕事がもう終わったんだ。	20	3. 内容理解 ③絵 (b)説明(内容)
C:どして? S:= ***おきてる(?) ***** (小声で) M:どしただろうね、コッコさんね。	21	3. 内容理解 ③絵 (b)説明(理由)
M:はい、じゃあ、もう一つ、 お兄ちゃんの本。	22	1. ルール・ストラテジー ①開始・終了

注)表中で用いた記号の意味は以下の通り。 M:母親 C:対象児 S:きょうだい *** 明瞭に聞き取れなかった発話 = 同時発話(前発話者の発話中に話された発話) (場面 数)の後に続く数値は、読み聞かせ開始からの 経過時間を表す(例:3.23=3分23秒)。 の絵、例えば登場人物の洋服を比較する「(d)絵の比較」 Table 5 対象児にみる絵本 1 冊ごとにみた各変数のレ が含まれる。また、登場人物に自分や家族をあてはめる 「③登場人物へのあてはめ |や次の展開を先取りする「④ 記憶によるストーリーの先取り」も本研究で新たに加え た。

5. 子どもの現実世界と絵本場面を関連づける対話

絵本に描かれている内容を子どもの現実世界に引き寄 せる対話。子どもの現実世界の何に引き寄せるかによっ て, 5つの下位カテゴリーに分類される。

6. 主観表出

登場人物の行為や内的状態に対して評価や推測を述べ る対話。主観的な「①感想」, 客観的な立場から批判を 加えたり提案したりする「②意見(絵本に向けられる発 話)」、絵本の中での出来事と現実を対比させる「③現実 対比|等に分類される。

7. 地の文に対する発話(子どもの発話)

母親が読む「絵本の地の文」を「①繰り返し」て言う. 「②同時に言う」、「③先取り」して言う発話に分類され る。

8. その他(絵本に関係ある対話)

絵本に関係するが内容理解の前段階的な対話。相手の 注意を絵本読みに向けたり (①注意喚起), 理解や記憶, 知識を打診する発話(②認知的打診)が含まれる。

Ⅲ 絵本を題材にはしているが内容には関係しない対話

9. 絵本読み以外の活動

絵本の内容とは無関係に絵本に書かれている「①文字」 や「②数」に関する対話。

2. 対話内容ごとの出現頻度の分析

以上が本研究で得られた「対話内容カテゴリー」であ る。Table 4 にデータのコーディング例を示した。なお 発話プロトコルを対話単位に分け、カテゴリーに分類す るにあたり、評定の信頼性を測るために、対話内容の説 明をした女性にデータの1割にあたる24冊の絵本の評定 を依頼した。その結果、対話に分ける一致率は91.7%、 対話内容カテゴリーへの分類は79.5%であった。項目数 の多い複雑なカテゴリーであることを考慮すれば信頼で

ンジと中央値

()内の数値が中央値

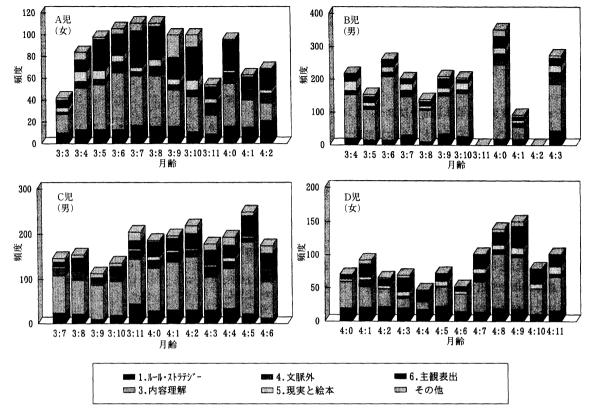
	A 児(女)	B児(男)	C児(男)	D児(女)
対 話 総 数	3~36	9~108	11~86	5~64
	(18.5)	(44.5)	(40)	(19)
時 間	1:37~12:59	2:37~20:22	2:48~20:24	3:32~23:00
	(4:46)	(7:00)	(7:11)	(8:19)
1分間あたり	0.6~9.6	1.7~16.8	2.1~13.4	0.5~5.9
の対話数	(3.6)	(7.5)	(4.5)	(2.2)
カテゴリー名	以下は約	☆対話数に占ぬ	かる比率 (単	立:%)
1. ルール・	3.4~75.0	1.9~50.0	4.2~39.0	5.8~83.3
ストラテ	(16.3)	(10.4)	(12.7)	(21.4)
ジー				
2. 絵本に関	0.0~18.2	0.0~10.0	0.0~17.6	0.0~18.2
する発話	(6.3)	(6.3)	(3.7)	(6.8)
3. 内容理解	0.0~77.8	20.0~87.0	10.0~87.9	0.0~81.8
	(37.7)	(61.1)	(53.9)	(43.4)
4. 脱文脈的	0.0~45.5	0.0~27.3	0.0~43.8	0.0~28.6
な自分中心	(12.0)	(8.9)	(9.2)	(9.6)
対話				
5. 現実と絵	0.0~30.0	0.0~33.8	0.0~9.5	0.0~26.4
本を関連	(8.0)	(8.1)	(3.1)	(10.3)
6. 主観表出	0.0~70.0	0.0~30.4	0.0~38.1	0.0~47.8
	(23.3)	(9.7)	(14.0)	(19.1)
7. 地の文に	0.0~12.5	0.0~4.9	0.0~18.2	0.0~5.3
対する発話	(5.7)	(2.3)	(4.4)	(1.9)
8. その他	0.0~11.1	0.0~8.3	0.0~15.4	0.0~10.0
}	(4.8)	(3.4)	(3.8)	(4.5)
9. 絵本読み	0.0~20.7	0.0~11.1	0.0~30.0	0.0~3.4
以外の活動	(6.3)	(4.8)	(4.8)	(1.7)

きる結果と考えられる。なお評定者間で不一致な点は協 議の上評定を行った。

次に、分析対象とした全ての絵本、年間60冊を1冊ご とに、各「対話内容カテゴリー」の対話数が総対話数に 占める比率(%)を求めた。そのレンジと中央値を示し たものがTable 5 である。どの家庭においても「3. 内 容理解」が最も多くなっているが、「4. 脱文脈的な自 分中心対話 | も平均して10%前後,「6. 主観表出」も 10%弱から20%強見られ、内容理解に限定されない多様 な対話が交わされている。

3. 3~4歳代の読み聞かせの特徴と発達的変化

3~4歳代の読み聞かせの特徴を検討するために、月 齢つまり絵本5冊ごとに対話内容のカテゴリー別出現頻



注) B児の3:11, 4:2は、データが収集されなかったため、頻度が0となっている。 Fig. 1 対象児別「対話内容カテゴリー」の月別頻度

度を求めた。その結果を対象児別にグラフにしたものが Fig. 1 である。

先述の大村他(1991)では3歳時と4歳時を比較すると、4歳代では総発話数が減少し、物語そのものに関連する発話の変化は少ないが、それ以外の発話は見られにくくなっていた。しかし、本研究ではFig.1に見られるように、4児それぞれの変化が見られるが、共通の特徴として、4歳代での総対話数の減少も対話内容の内容理解への集約も見られず、多様性が維持されていることが分かる。

次に、この結果を詳しく検討するために、 $3 \sim 4$ 歳代を月齢3:0から4カ月ごとに6期に分け、対象児ごとのカテゴリー別出現頻度を時期ごとに求めた(Table 6)。なお、Table 6では、時期、対象児を通して全体的に対

話数の少なかったカテゴリーは除いた(総対話数に占める比率の中央値が4児いずれもが10%未満のカテゴリー, 「2. 絵本そのもの」「7. 地の文」「8. その他」「9. 絵本読み以外」)。

まず大村他(1991)で差が見られた物語そのものに関連する発話とそれ以外の発話,つまり本研究の「3.内容理解」とそれ以外,すなわち「4.脱文脈」「5.現実と絵本」「6.主観表出」の3つのカテゴリーを合計した対話数を比較した。Table 6で,両者の発達的変化を見てみると,ABC児でIV期の4歳代に向けて内容理解以外の対話が増加する傾向が見られた。また最も年長のD児ではV期とVI期の間で内容理解が増加していた。

次に、Table 6 から、対話内容のカテゴリー別に発達的変化を見てみると、A児B児では、Ⅳ期に向けて「3.

Table 6 対象児別4カ月ごとの「対話内容カテゴリー」の頻度

		A 児(3:3-4:2)	B 児(3:4-4:3)	_	C 児(3:7-4:6)		D 児(4:0-4:11)	
В	カテコ゜リー 齢	3.内容 4.脱 5.現実 6.主観 理解 文脈 -絵本 表出 合 計 4.+ 5.+ 6.の合計 (X)	3.内容 4.脱 5.現実 6.主観 理解 文脈 -絵本 表出 4.+ 5.+ 6.の合計	合 計 (%)	3.内容 4.脱 5.現実 6.主観 理解 文脈 -絵本 表出 4.+5.+6.の合計	合 計 (%)	3.内容 4.脱 5.現実 6.主観 理解 文脈 -絵本 表出 4.+5.+6.の合計	合 (%)
.	3:3	17 (56.7)	0)					
=	3:4-3:7	II 3:4-3:7 (54.7)(7.8)(8.4)(29.2) (100.0	$\begin{array}{c ccccccccccccccccccccccccccccccccccc$	740	$ (73.0)(\underbrace{14.8}_{31(27.0)}) $	115 (100.0)		
Ħ	3:8-3:11	III 3:8-3:11 (46.4)(11.2)(8.7)(33.7) (100.0) (73.7)(5.8)(9.1)(11.4) (100.0) (69.9)(11.0)(2.1)(17.0) (100.0) (11.0)(2.1)(17.0) (100.0)	6 341 27 42 53 .0) (73.7)(5.8)(9.1)(11.4) (463 (100.0)	329 52 10 80 (69.9)(11.0)(2.1)(17.0)	471 (100.0)		
2	4:0-4:3	$ \begin{array}{c ccccccccccccccccccccccccccccccccccc$	$\begin{array}{c ccccccccccccccccccccccccccccccccccc$	601 (100.0)	398 77 20 126 (64.1)(12.4)(3.2)(20.3) 223(35.9)	621 (100.0)	$ \begin{array}{cccccccccccccccccccccccccccccccccccc$	200 (100.0)
>	V 4:4-4:7				332 51 14 109 (65.6)(10.1)(2.8)(21.5) 174(34.4)	506 (100.0)	332 51 14 109 506 110 17 19 55 201 (65.6)(10.1)(2.8)(21.5) (100.0) (54.7)(8.5)(9.5)(27.4) (100.0) 174(34.4)	201 (100.0)
M	VI 4:8-4:11						248 17 35 91 391 (63.4)(4.3)(9.0)(23.3) (100.0) 143(36.6)	391
`	令 (%)	401 86 61 252 800 (50.1)(10.8)(7.6)(31.5) (100.0)	1278 167 163 196 (70.8)(9.3)(9.0)(10.9)	1804 (100.0)	1143 197 47 326 (66.7)(11.5)(2.7)(19.0)	1713 (100.0)	467 51 71 203 (59.0)(6.4)(9.0)(25.6)	792 (100.0)

内容理解」の減少,「4. 脱文脈」の増加,「5. 現実と 絵本」の減少傾向が指摘される。また,C児ではIV期に 向けての「3. 内容理解」の減少,V期に向けての「6. 主観表出」の増加が,D児ではVI期に向かう「3. 内容 理解」の増加,「4. 脱文脈」の減少が指摘される。こ れらの結果から,特に「3. 内容理解」は,4歳代に入 るIV期に向けて減少し,5歳間近のVI期で増加する傾向 が,また逆に「4. 脱文脈」はIV期に向けて増加し,VI 期に向けて減少する傾向が指摘される。

4. 読み聞かせのスタイル

ここまで、対話内容のカテゴリー別出現頻度の分析を 進めてきたが、Table 5 やFig. 1、Table 6 に見られるよ うに、各家庭で対話内容に特徴があることが指摘される。 4 児を比較してみると、A児では「6. 主観表出」が多 く、B児は「3. 内容理解」が多い。C児は「5. 現実 と絵本」が少なく、D児は「1. ルール・ストラテジー」 が多いといった傾向が見られる。

また、Table 2 に示したように、対話内容だけでなく 読まれている絵本にも家庭による違いが見られる。どの 家庭もストーリー絵本が最も多く読まれているが、B児 で図鑑、D児で童話の本が多く読まれていた。

そこで、こうした家庭による読み聞かせの特徴を「子どもがどのような視点から絵本世界を捉えているのか」といった観点から解釈し、読み聞かせのスタイルとしてまとめてみた(Table 7)。なお本研究では、母子全体の「読み聞かせスタイル」を考えるが、スタイルの解釈においては、場面の中心である子ども、その子どもにとっての絵本の意味が重要と考えた。また、子どもにとっての絵本の意味に関しては、佐々木(1980)が「現実生活の確認」とともに「想像力でつくりあげた世界へ子どもたちの心を誘う」点を指摘している。そこで、本研究でも、子どもが絵本といった非現実つまり空想世界と現実世界の関係をどのように捉えているのかをスタイル解釈の観点とした。以下、Table 7 のスタイルに、分析結果を対応させながら、説明を加えていく。

Table 7 読み聞かせのスタイル

スタイル名	特 徵
① 自己投影型	視点は現実世界に置き、絵本
(等身大絵本)	世界を自分の現実に引き寄せる。
A児	
② 興味中心型	視点は現実世界に置き、絵本
(図鑑)	世界そのものを受け入れるとい
B児	うのではなく,自分の興味の観
	点から,独自の捉え方をする。
③ ファンタジー型	物話世界に自ら参加する。ま
(ストーリー絵本)	た、視点を現実世界に置く場合
C児	には、絵本世界を自分の側に引
	き寄せるのではなく、客観的な
	立場に立つ。
④ 鑑賞型	視点は現実世界に置き、客観
(挿絵の少ない童話	的な立場に立つ。読み聞かせの
の本)	時間は,静かに物語を聞く時間
D児	として定着している。

①自己投影型(等身大絵本):A児

ストーリー絵本、中でも等身大の女の子の日常を描いた「日常生活絵本」(林明子の作品が多い)が読まれることが多い。対話内容カテゴリーでは、「①登場人物を確認」(上位カテゴリーである「3. 内容理解」の年間60冊分の合計対話数の内27.7%を占める)し、自分を等身大の「④登場人物に当てはめ」たり(「5. 現実と絵本」の60.6%)、絵本世界と自分を関連づける、比較するといった対話が多く、登場人物に自己を投影することが多いためか、子どもの気持ちの「6. 主観表出」が多く見られる。

②興味中心型(図鑑):B児

電車に強い興味を持ち、読まれる絵本のほとんどが電車関係の本、中でも電車の図鑑が多い。また、直接電車に関連する本でなくても、電車が描かれていれば電車に注意が向けられる。絵本のストーリーを追うことよりも、今現在子どもが興味を持っているもの(ここでは電車)を中心に読み聞かせが展開していると考えられる。対話内容においては「3.内容理解」、中でも図鑑が多く読

まれることもあり、電車の命名といった「③絵」(「3. 内容理解」の70.6%)の確認が多くなっている。しかし 単に電車の命名が繰り返されるのではなく、「しゅっぽ、 しゅっぽ」「がたんがたん」等、電車の様子を描写する 擬態語(「4. 脱文脈」の77.8%が「①ことば」)が用い られたり、子どもの経験に結びつけた対話(「5. 現実 と絵本」の41.1%が「①日常生活」)が展開している。 ③ファンタジー型:C児

ストーリー絵本の中でも「アリババと40人のとうぞく」のように、より現実世界とは離れたファンタジー性の高い絵本が読まれることが多い。そのため、絵本世界を自分の側に引き寄せるよりも、自らが絵本世界に参加することが多いと考えられ、「5. 現実世界を絵本場面に関連づける対話」は少ない。またファンタジー世界から離れた場合は、客観的な立場から「④ストーリーを先取り」(「4. 脱文脈」の40.1%)したり、絵本に対する「①感想」(「6. 主観表出」の68.1%)を述べたりすることが多い。

④鑑賞型:D児

挿し絵の少ない童話の本が読まれることが多い。読み聞かせの時間が静かに物語を聞く時間として定着しており、全体的に対話数が少なく、「1.ルール・ストラテジー」、中でも「①開始や終了」(56.7%)や「⑦次に読む本」(12.9%)に関する対話が多い。また現実世界と絵本場面を関連づける対話の中では、視点は現実に置きながら「③他の本・映画」(「5.現実と絵本」の31.0%)といった今読んでいる本とは異なるファンタジー世界との比較がなされることが多い。

考察

第三者の介入しないごく自然な日常的な読み聞かせ場面では、母子の間にどのような言語的やりとりが行われているのだろうか。本研究では、第一に、ごく日常的な場面を対象にすることによって、実践者からその重要性が強調されている読み聞かせの情緒的側面に着目し、絵本の内容理解に限定しない分析枠組みを新たに提示する

こと、第二に、今まで研究の少ない3歳から4歳代を1年間縦断的に追い、この時期の読み聞かせの特徴を明らかにすること、第三に各家庭に見られる読み聞かせのスタイルを検討することの3点を目的に分析を進めてきた。その結果、第一に、日常的な読み聞かせ場面で、特に「絵本の文脈外のやりとり」に着目することによって、あくまで絵本にかかれていることが対話の契機とはなっているが、子どもの日常生活へ対話が展開したり等、ストーリーの本筋とは離れた対話もやりとりされており、絵本場面が絵本の内容を子どもに伝える場としてだけではなく、多様な対話が交わされる母子のコミュニケーションの場としても機能していることが示唆された。

第二に、3~4歳代の読み聞かせの特徴として、多様な対話が交わされる時期であり、特に4歳代に入ると、絵本の内容理解以外の対話が活発に交わされる時期であることが示唆された。また内容理解以外の対話の中でも、特に絵本の文脈から離れて自分中心に展開する対話が4歳代に向けて増加しており、4歳代前半は、絵本を媒介として、より母子のやりとり自体を楽しむ時期と考察される。しかし、4歳代後半では、文脈外の対話が減少し、内容理解が増加するという変化が見られ、5歳に向かって、今度は、絵本の内容自体を楽しむ時期に変わっていくことが推察される。

ところで、この結果は、4歳代で「絵本の内容理解」に母親の発話が集約されるという大村他(1991)とは異なるものである。このような違いが生じた原因としては、データの質の違いが指摘できる。すなわち、大村他(1991)では研究者が読む絵本を用意した訪問観察であるが、本研究では第三者が介入しないごく親しい身内だけの場面であり、絵本も子どもが読んでもらいたいものが選ばれている。このように、子どもの興味を反映するごく日常的な場面では、4歳代に入っても対話内容の多様性が維持され、内容理解以外の対話も活発に交わされると考えられる。

第三に、本研究では「子どもがどのような視点から絵本世界を捉えるのか」といった観点から①自己投影型②

興味中心型③ファンタジー型④鑑賞型といった4つの読 み聞かせのスタイルを考えた。ただし、Table 7に示し たように、本研究のスタイルは「対話内容」をもとに考 えたこともあり、対話の契機となる「絵本」にスタイル が規定される所が大きかった。しかし、これはTable 2 に示したように、まず「絵本」の選択自体に各家庭で違 いが見られたこと、そして絵本選択自体に、聞き手であ る子どもの要因 (興味・生活体験等) や読み手の要因 (聞 き手である子どもの発達や行動特徴についての理解・読 み聞かせに関する考え等)が反映されていることを考え れば、読み聞かせのスタイルは「何を読むか」といった 「絵本」の選択時点から規定されるものとも解釈できる。 以上、子どもにとって、日常の読み聞かせ場面は、絵 本の内容を伝える場としてのみではなく、絵本を挟んで 母子が向き合い、子どもの興味に応じて、また登場人物 に自分や家族を重ね合わせたり、時に子どもの日常や過 去を振り返りながら、様々な対話が交わされるコミュニ ケーションの場として機能していることが明らかにされ た。また、3~4歳代の読み聞かせの特徴として、多様 なやりとりが交わされ、特に4歳代に入ると絵本のス トーリー以外の対話が活発になること, しかし5歳に向 けて、今度は内容理解の対話が増加していくことが推察 された。

最後に今後の課題として、次の3点が考えられる。第一に、本研究では、読み聞かせの情緒的側面を取り出すために、第3者が介入しない日常的な場面を対象として、「絵本の文脈外の対話」をより「親子のふれあい」の側面を強く反映する対話と考えて分析を進めた。しかし、「情緒的なコミュニケーション」とは、読み聞かせの場面において交わされる対話の全て、さらには対話は交わされなくとも絵本を囲みともに時間を過ごすといった経験自体がこれに当てはまるとも考えられる。また、本研究では就寝前の1年間に渡るデータ収録という性質上、音声記録からのみの分析であり「何を話しているのか」といった対話内容を量的に分析したものであった。それゆえ、非言語的なやりとりも含め「どのように話してい

るのか」といった側面の分析も、質的な分析とともに必要と考える。

第二に、本研究の読み聞かせのスタイルには、読まれる絵本の要因が大きく影響したことを先に述べた。絵本の要因を越えた所においても、各母子特有のスタイルが存在するのか、絵本の条件を統制した、例えば同一絵本での家庭間比較等が必要と考える。

第三に、読み聞かせのスタイルの発達的変化と普遍性に関する問題が指摘される。読まれる絵本が発達的に変化していくことは多くの指摘をうけるところであり(例えば佐々木、1992)、その変化に応じてスタイルが変化していくことも考えられる。より長期に渡る縦断的な研究が必要である。そして、今回は読み聞かせのスタイルに着目し、スタイルを考えていく一つの方法論を提示することはできたと考えるが、4児からのスタイル論には限界がある。今後スタイルの普遍性を検討していくためには、対象児数を増やした幅広い被験者層からの研究が必要と考える。

注

- (1) 旧姓:藤岡
- (2) 絵本の分類には諸説あるが、本研究では、以下のように分類した。
 - (a) 「図鑑」「ものの絵本」人,動物,乗り物,植物,食べ物,身のまわりの物などを主題とした絵本。また,ことばが非常に簡単なものや全くことばがついていないもの,絵だけで物語が進められる絵本。(例)「どうぶつのあかちゃん」(藪内正幸え 福音館書店)本研究では,「数の絵本」(「ドラエモンの1・2・3かずのえほん」小学館のテレビ絵本)も,ここに分類した。
 - (b) 「科学絵本」子どもが生きている自然を、科学の 見方で表現した絵本、あるいは自然の科学的な知識 で構成された絵本をその領域とする。(例)「かわ」 加古里子さく 福音館書店・「おっぱいのひみつ」 柳生弦一郎さく 福音館書店

- (c) 「ストーリー絵本」 創作おはなし絵本。また本研究では、絵や写真だけでストーリーを構成、ことばのないもの(例「やこうれっしゃ」西村繁男さく福音館書店)もここに含めた。
- (d) 「挿絵の少ない童話の本」

付 記

本論文は、1992年度お茶の水女子大学大学院家政学研究科修士論文(藤岡真貴子)として提出したものの一部を修正・加筆したものです。

本論文の作成にあたり、お茶の水女子大学教授無藤隆 先生、立教大学助教授秋田喜代美先生にご指導、ご助言 いただきました。深く感謝いたします。また、1年間の 長期に渡り、データの収録にご協力いただきました、お 母さま方と子どもたちに心からお礼申し上げます。

引用文献

- 秋田喜代美・無藤隆 (1996). 幼児への読み聞かせに対する母親の考えと読書環境に関する行動の検討 教育心理学研究, 44, 109-120.
- BUS, A.G. (1994). The role of social context in emergent literacy. In Assink, E.M.H. (Ed.). *Literacy acquisition and social context* (pp. 9–25). Harvester Wheatsheaf.
- BUS. A. G. . & VAN IJZENDOORN, M. H. (1988).
- Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: a cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262–1273.
- BUS, A.G., &VAN IJZENDOORN, M.H. (1992). Patterns of attachment in frequently and infrequently reading dyads. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 199–210.
- 藤本英二 (1992), 読みきかせ原論のためのランダム ノート 高山智津子 (編著) 読みきかせで育つもの 神戸新聞総合センター (pp.305-322).
- HEATH, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language Society*, 11, 49 –76.

- 石崎理恵(1984). 絵本場面における母親と子供の対話 分析 日本教育心理学会第26回総会論文集,74-75.
- MASON, J., & ALLEN, J. (1986). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. In E. Z. Rothkopf (Eds.). Review of research in education. 13 (pp. 3–47). Washington: AERA.
- 水野寿美子 (1990),子どもの読書の周辺 新日本新書 新日本出版社
- 水谷孝子 (1986), 絵本の読みきかせに対する乳幼児の 言語行動 日本教育心理学会第28回総会論文集, 204– 205.
- NINIO, A., & BRUNER, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1–15.
- 大村彰道・荻野美佐子・遠藤利彦・針生悦子・石川有紀子・白佐いずみ(1989). 絵本読み場面における母子相互作用(第1報)―母親の発話カテゴリー― 安田生命社会事業団研究助成論文集, 25, 24-33
- 大村彰道・萩野美佐子・遠藤利彦・針生悦子 (1991). 絵本読み場面における母子相互作用 (第2報) — 3歳 児と4歳児に対する母親の発話の変化— 安田生命社 会事業団研究助成論文集, 27, 17-25
- PELLEGRINI, A.D., BRODY, G.H., & SIGEL, I.E. (1985). Parents' book-reading habits with their children. Journal of Educational Psychology, 77, 332–340.
- RUMELHART, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow, & A. M. Collins (Eds.). *Representation and understanding*. New York: Academic Press.
- 佐々木宏子 (1980), 絵本―児童心理学からの研究視点をさぐる― 児童心理学の進歩XX 309-330.
- 佐々木宏子 (1989), 増補版 絵本と想像性―三才前の 子どもにとって絵本とは何か― 高文堂出版社
- SNOW, C., & NINIO, A. (1986). The contracts of literacy: what children learn from learning to read books. In Teal, W., & Sulzby, E. (Eds.). *Emergent literacy*. Norwood: Ablex.

外山紀子 (1989), 絵本場面における母親の発話 教育 心理学研究, 37, 151-157.

内田伸子(1989), 幼児心理学への招待――子どもの世 界づくり 梅本堯夫・大山正(監修)新心理学ライブ ラリ2 サイエンス社

WHEELER, M. P. (1983). Context-related age changes in mothers' speech: joint book reading. *Journal of Child Language*, 10, 259–263.

SUMMARY

This study examined what mothers and children were talking about during their joint reading of picture books at bedtime. Four mothers with children who were 3 years old at the start were asked to record for one year on audiotape the conversations they had in their daily joint reading of picture books. For the recording, no special requests were made to the mothers on what or how they should read or how many books to read and the like because the first object was to see the content of the conversation of the mothers and children in as natural a way as possible.

The results were as follows:

(1) A new framework for categorizing the contents of the conversations was proposed, consisting of three major categories; (a) conversations on the reading of picture books, such as the way to read or about the book itself; (b) conversations on the contents of the book; and (c) conversations related to the picture book but not directly about its contents. Under each major category, several sub-categories were identified of which there were 9 in total. Many

of the sub-categories took account of conversations that were initially derived from the book but did not directly promote an understanding of the story. Mothers and children talked about various matters besides comprehension of the story; for example, they related the story to their own lives and pointed out pictures that they especially liked.

- (2) Over the period between 3 and 4 years old, the amount of conversations of various categories showed no remarkable change and was relatively stable for the whole year. During this period the particular style, which varied in different homes, of joint picture—book reading were shaped and stayed the same.
- (3) Four styles of joint picture-book reading were found:
 - ① a self-projecting type, ② an interest-centered type,
 - ③ a fantasy type, ④ an appreciative type. The styles were influenced by the book being read. Thus the style of joint picture-book reading began to form at the time a book was selected.

幼児の映像理解に関する研究* ---視点スタイルと発達差に関する検討----

奈良教育大学 森 田 健 宏**

問題

幼児期におけるさまざまな物語経験は、幼児の言語獲得や概念理解などの知的発達にとって重要な要因の一つであることが指摘されている(福沢、1987)。そこで、幼児の物語経験が、いかなる特性を備えたメディアを介して、どのように獲得されていくかについて心理学的に検討を加えることは、興味ある研究課題であると考える。

従来,物語経験をさせるために用いられてきた媒体, すなわち物語経験のための情報メディアは,主として絵 本や童話であった。しかしながら,現代では,このよう な情報メディアのみにとどまらず,テレビやビデオ,さ らには,マルチメディア機器と呼ばれる新しい情報メ ディアが次々に登場するようになってきている。これら 現代の情報メディアの中核をなすものは,主として視覚 的インターフェイス,すなわち「映像」である(青 山,1994a)。「映像」とは,光学的及び電気的な手段に よって,事象や観念を二次元空間に非言語的な図や像と して表したものである。現代の生活の中では,このよう な映像を用いた,幼児にとって最も身近な情報メディア は,やはり「テレビ」であろう。

少し古い資料になるが、NHK放送世論調査所(現NHK 放送文化研究所, 1981)の報告によると、家庭での子ど ものテレビへの接触は、生後4~7か月で始まり、2歳 前半になるとテレビの内容を理解するようになり、3歳 前半では約6割の子どもがテレビを習慣的に視聴するようになる。そして、3~6歳では一日約3時間テレビを視聴すること、また、3~4歳の段階では、言葉や行動などの面で何らかの形でテレビの影響をで受けていることが指摘されている。以上のデータは、子どもたちが、早い時期から家庭でテレビに接触する機会が多いことを示している。

このような子どもによるテレビ視聴は、家庭のみなら ず、幼稚園や保育園などの教育・保育環境においても取 り入れられるようになった。文部省(1986)の調査によ ると、全国の教育機関の視聴覚機器の保有状況のうち、 幼稚園におけるテレビの保有率が96.77%、ビデオの保 有率は27.25%である。また、利用率については、奈良 県放送教育研究協議会(1978)の調査によると、幼稚園 で94.9%, 保育園で97.8%と, いずれにおいても従来よ り高い数値を示している。さらに、橋爪(1994)は、静 岡県の幼稚園を対象にテレビ視聴の時間や内容, 利用目 的などを詳しく調査している。それによると、幼稚園で のテレビ視聴の時間は、1日におよそ30分程度であり、 主にNHK教育番組や物語ビデオ、自園作成ビデオなど が視聴されている。テレビの利用目的としては、①子ど もたちに家庭的な雰囲気を与える,②幼稚園内の過去の 行事を再現して子どもたちに見せる, ③動物, 植物, 昆 虫など生命あるものの生態を子どもたちに見せる、④教 師が絵本、童話、紙芝居などを読み聞かせたり、お話を したりする代わりなど、さまざまな項目が挙げられてい る。こうした調査の例からも明らかなように、今日では、 幼稚園や保育園においてテレビ視聴がさまざまな形で取

Effects of person viewpoints on film comprehension in young children.

^{**}MORITA, Takehiro (Nara University of Education)

り入れられていることが伺える。

以上、従来の幼児とテレビやビデオなどの映像メディアとの関わりについての研究や調査を紹介してきたが、これらに関して、次のような問題点を指摘できよう。確かに、幼児向けのテレビ番組などにおいて、映像メディアの技術開発には急速な進歩が見られ、それに伴ってテレビの普及率や利用率にも飛躍的な伸びが見られる。しかしながら、映像メディア自体の特性に目を向け、幼児が映像をどのように認知されるかなどの心理学的な立場からの研究はまだまだ少ない。すなわち、発信側の技術開発の研究は進められているものの、受信側となる人間の映像認知の研究については未開拓な部分が多く、その隔たりは乖離する一方であるとの指摘がなされている(青山、1994 a;中島、1996)。

ところで、映像を理解するためには、その内容とともに映像の技法や形式に関する理解が必要であると言われている(青山、1994 b)。通常、テレビ番組やビデオなど、映像にはカット技法やズーム技法などのさまざまな映像技法が含まれていることが多く、それを理解するためには、映像技法が意味する約束事、すなわち「映像文法」的な理解が必要となる(無藤、1987)。そして、このような映像文法的な理解は、テレビ視聴の経験のみならず、乳幼児期における言語や概念などの知的能力の発達にも関係していることから、最近では映像理解における発達的段階の存在も注目されている(Smith、Anderson & Fischer、1985;無藤、1987;山本、1993b;青山、1994 b)。

例えば、幼児がカット技法を含む映像を理解するためには、テレビ視聴の経験を通して、映像には日常知覚と異なって時系列が寸断される場合があるということを学習しなければならない。Anderson & Collins (1988) の研究によると、その標準的な年齢はおよそ8歳であるといわれており、幼児には理解が難しいと考えられている。また、今井・有川(1996)は、幼児・児童を対象に、カット技法によって寸断された2つのシーンの提示順序、いわゆるカットバックの有無の効果を実験的に検討してい

る。その結果、理解度テストに差が見られたことから、 幼児期ではカット技法を含んだ映像からの情報を把握し, 理解する能力が十分に確立されておらず、児童期に入っ て完成されることを見出している。これらの研究例から も示唆されるように、カット技法などの映像技法と映像 の理解には、一定の発達的関連があると思われる。しか しながら、カット技法を含め、その他、ズーム技法やカ メラワークなどの映像技法や形式とその理解に関する研 究は、まだ極めて限られた数しかなく、さまざまな映像 技法の組み合わせによって生じる視覚的変化と幼児の知 覚能力との関連など、究明されていない問題点が多い。 これまでにも, 映像技法を用いた視覚的変化が, 視聴者 の興味を喚起させる修辞的機能をもつことについては、 いくつかの先行研究がある(例えば、Kraft, 1986;山 本, 1993b)。しかし、視覚的変化を生じさせることに よって内容理解が促進されるのか、あるいは妨害される のか、という統語的機能については、ほとんど検討され ていない。

このような、映像理解について形式的側面から検討することは、一方では、映像認知を通して、幼児期の知的能力の発達的変化を明らかにしていくという新たな研究のニーズに応えうるだけでなく、他方では、保育の中で映像を用いる際に、どのような映像材料を提示すれば幼児にとって理解しやすいものとなるか、という実践的な実りを期待することができる。

そこで、本研究では、幼児期における映像理解の特徴 を、映像技法との関連をもとに、以下に示す2つの要因 について実験的に検討することを目的とする。

まず、第一の要因として、映像の形式的側面の一つである映像理解における視点スタイルの効果について検討する。映像を理解するには、映像によって捉えられる対象(target)の理解とともに、どこから見ているか(viewpoint from)という視点の理解が必要となる。村野井(1993 b)は、このようなカメラワークや視点移動の理解が幼児にとって、難しい心理操作を要求するものであることを既に指摘している。このような見解から本研究

では、映像によく用いられる2種の視点スタイルを設定 した。一つは、カメラ・アイと自分の視界とを共有化さ せるように見せることによって、あたかもそれが自分の 視点であるかのように表現された映像のタイプである。 この視点による映像を「自己視点映像」と命名する。も う一つは、映像内に他者を配置し、他者の存在や視点を 考慮して見せるように表現された映像のタイプである。 この視点による映像を「他者視点映像」と命名する。こ のような視点の違いによる効果は、既に社会心理学や記 憶などの領域において検討されている。その一例を挙げ ると、Nigro & Neiser (1983) は、ある日常生活の場面 を想起する時、その光景が自己の視点においてイメージ 化されるか、あるいは観察者として傍観的にイメージ化 されるか、あるいはそれ以外のイメージ化であるかを、 「友人と会話する場面」,「公の前でプレゼンテーション を行う場面」など、8つの場面を設定して調査を行った。 その結果、想起される場面によってイメージされる視点 が異なることが見出され、そこから、「自己の視点」と 「傍観的な視点」という二種の視点の存在が明らかにさ れた。本研究の実験用映像においては、彼らの研究で明 らかにされた2つの視点を、「自己視点」と「他者視点」 という表現で採用した。

一般に、映像の場合には、設定されるシーンがディスプレイ上に形態として明確かつ画一的に明示されるという点で、イメージとは異なっている。したがって、このような視点による映像理解の差を捉えることは可能だと考えた。

次に、第二の要因として、発達心理学的な観点から、年齢の差異を設定する。上述の見解に加え、従来の研究から、0歳から6歳までの乳幼児期におけるテレビなどの映像理解では、年齢によって見方や捉え方が異なることが見出されている。例えば、Steavenson & Friedman (1986) は、画像処理において、年少児は年長児に比べて画像を解釈するのが不十分であることを見出している。また、Kose、Belin & O'Coner (1982) は、3・4歳児では、一つ一つの対象や行為の読み取りができ、さら

に,5・6歳になると全体的な文脈の中での行為と対象の読み取りが可能となることを明らかにしている。以上の見解から,幼児期における映像の理解には,年齢に応じて細かな発達的段階が存在すること,特に就園期から就学期においては,近接した年齢間において映像理解に差が見られることが予想される。そこで本研究では,幼稚園4歳児クラスと5歳児クラスを対象として幼児の映像理解に関する実験を行い,発達差が見られるか否かを検討する。

本研究の査定方法としては、再認法による対象理解課 題とミニチュアモデルを用いた移動再現課題の2つを用 いる。従来の映像理解に関する研究では、対象について の口頭再生法やパネルによる再認法が多く用いられてき た。これらは、映像理解の中でも対象理解を査定する方 法としては有効である。しかし、既に述べたように、映 像内容理解には, 対象以外への視点の理解も重要な要因 である。さらに、動画の場合には、静止画とは異なり、 運動知覚的な要素、すなわち対象や環境がどのように移 動変化していくのかという理解も含まれることから、そ の査定方法には、映像内容をミニチュアモデル化した課 題を加えることが望ましい。このような課題を用いた研 究には、Smith, Anderson & Fischer (1985) があるが、そ れによると,子どもは映像の内容を表現する際,視覚的 イメージを言語化することが困難であるため、再構成法 のような査定方法によれば低年齢であっても表現が可能 だと言われている。また、山本(1993a)は、査定材料 に再構成法を用いることによって、理解の表出が低年齢 であっても可能であることを明らかにしている。これら のことから, 再認法による対象理解課題では幼児の映像 理解を把握できなくても、移動再現課題によって彼らの 理解程度を捉えることも可能だと考えられる。

以上の2種の査定方法を用いて,幼児の映像理解を実験的に検討する。

方 法

実験計画

2×2の要因計画が用いられた。第一の要因は、視点の種類(自己視点映像,他者視点映像)であり、第二の要因は、年齢(4歳児、5歳児)である。両者とも被験者間要因である。

被験者

公立幼稚園 4 歳児クラスの園児, 5 歳児クラスの園児 各50名,合計100名(男子50名,女子50名),平均年齢 は,4歳児クラスの園児が5歳1か月,5歳児クラスの 園児が6歳2か月である。彼らを平均年齢及び男女数が ほぼ等しくなるように配慮して,(1)4歳児・自己視点映 像群,(2)4歳児・他者視点映像群,(3)5歳児・自己視点 映像群,(4)5歳児・他者視点映像群,の4群に配置した。 材料

①実験用映像2種(自己視点映像,他者視点映像)本 研究の実験用映像には、実験的検討の要因統制を考慮し て、CG(コンピューター・グラフィックス)を用いた オリジナルアニメーションを作成した。内容は、ある水 族館の入り口に立ったシーンより展開される。水族館の 内部は6部屋で構成されており、各部屋に一匹ずつ海の 生き物(たこ、いか、たい、ふぐ、さめ、かに)がいる 水槽がある。その館内を順次見て回るという映像である。 なお、この映像は日常的に知覚される視点より表現され、 壁面などは過剰な刺激とならないよう,線画として最小 限に表現されている。この映像を基に、そのままでカメ ラ・アイと自分の視点を同一視させることにより、あた かも自分が見ているかのように映し出される「自己視点 映像」と、さらに映像内に他者を挿入し、他者の視点及 び存在を考慮して見る形式となる「他者視点映像」とに 編集した。②ビデオデッキ(ソニー社製SLV-R 5), ③ テレビモニター(松下パナソニック社製TH-21AV 2) ④対象理解課題用提示画像. ⑤移動再現課題用ミニ チュアモデル

手続き

実験は個別に実施した。被験者を実験用個室に誘導し, 名前を尋ねた後,各群の特性に応じて次のような教示を 行った。

自己視点映像群:「これから『すいぞくかんへいこう よ』というテレビを見ようね。○○ちゃん(被験者名) 水族館って知ってるかな。これは○○ちゃんが、テレビ の中の水族館に入っていくというお話だよ。水族館に 入ったら、どこのお部屋に、どんな海の生き物がいたか、 よく見ていてね。」

他者視点映像群:「これから『すいぞくかんへいこうよ』というテレビを見ようね。○○ちゃん(被験者名) 水族館って知ってるかな。このお話にはケンタ君(登場人物名)という子が出てくるんだ。そのケンタ君がこれから水族館に入っていくんだけど、ケンタ君がどこのお部屋で、どんな海の生き物を見ていたか、○○ちゃん、よく見ていてね。」教示の内容が理解されているかを被験者の応答によって確認した後、各実験群に応じた実験用映像を鑑賞させた。実験用映像の提示が終了した後、以下の2種の査定を行った。

- I. 対象理解課題:対象理解課題用提示画像をテレビモニターに提示し、「さっきの水族館で見ていた海の生き物はどれかな。出てきたもの全部を指でさしてお兄ちゃんに教えてください。」という教示を行い、指さし法によって被験者に回答させた。提示内容は、正答6種に疑似正答4種を加え、合計10種により構成されている。
- Ⅲ.移動再現課題:移動再現課題用ミニチュア・モデルを被験者の前に提示し、「これは、さっきの水族館のおもちゃです。ここが入り口だね(実験者が指示する)。どんな順番でお部屋を回っていったかな。このお人形を使ってお兄ちゃんに教えてね。」という教示を行い、被験者に人形を渡し、それをミニチュア・モデル内で動かすことにより、回答させた。

なお、被験者が水族館を「知らない」と答えた場合、 「水族館ってね、お部屋の中に海に住んでいる生き物が いっぱいいるんだよ。」と補足情報を与えた。この条件に該当する被験者は、100名中4人であった。また、実験者の質問に対し、水族館を「知っている」と答えた者のほとんどが、例えば「サメとかね、お魚さんがいっぱいいるんだよ。」や、「この前おじいちゃんと大っきいお魚見てきたよ」というように、自発的に既有情報を話している。したがって、水族館という題材が幼児にとって熟知度の高い、実験に適したものであったと考える。

結 果

1. 対象理解課題

本課題では、指さし法による回答のうち、正答1種に対して1点を与えた。ただし、7種以上を回答した場合、過剰回答分を減点した。したがって、ターゲットは6種であるため、最高得点は6点となる。図1は、本課題の平均得点を示したものである。

結果をもとにして視点の種類及び年齢をそれぞれ被験者間要因とする 2×2 の分散分析を行った。その結果,視点の種類の主効果が,F(1,96)=19.88,P<.001で有意であった。また,年齢の主効果が,F(1,96)=2.91,.05<P<.10と有意な傾向が見られた。しかし,視点の種類と年齢との交互作用は有意ではなかった。視

点の種類の要因において主効果が有意になったことは、 自己視点映像群の方が他者視点映像群よりも成績がよ かったことを示している。また、年齢の要因において主 効果に有意傾向が見られたことは、5歳児の方が4歳児 よりも成績がよかったことを示している。

11. 移動理解課題

本課題では、視点移動の理解を見るためにミニチュア モデル内で人形を動かすという方法で回答を求めた。し たがって、部屋ごとの1移動について正答には1点を与 え、誤答には1移動につき1点の減点を行った。なお、 逆行、往復移動などについては1か所に対する誤答とし、 重複減点は行わないものとした。したがって、最高得点 は6点となる。図2は、本課題の平均得点を示したもの である。

結果をもとにして視点の種類及び年齢をそれぞれ被験者間要因とする 2×2 の分散分析を行った。その結果,視点の種類の主効果が,F(1,96)=17.58,P<.001で有意であった。また,年齢の主効果がF(1,96)=4.93,P<.05と有意であった。しかし,視点の種類と年齢との交互作用は有意ではなかった。視点の種類の主効果が有意になったことは,他者視点映像群の方が自己視点映像群よりも成績がよかったことを示している。また,年

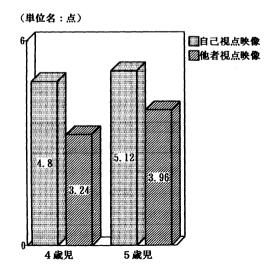


図1 対象理解課題の成績の平均得点

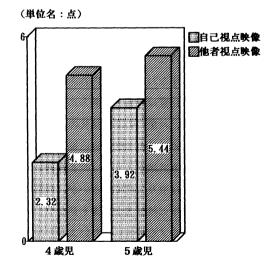


図2 移動再現課題の成績の平均得点

齢の主効果に有意傾向が見られたことは、5歳児の方が 4歳児よりも成績がよかったことを示している。

考察

本研究は、幼児の映像理解において、視点による理解のされ方を年齢差の要因をもとに比較検討することを目的として行われた。具体的には、あたかも自分が見ているかのように映し出される「自己視点映像」と、映像内に他者を挿入することにより他者の視点や存在を考慮して見ることとなる「他者視点映像」という2つの条件を設け、4歳児と5歳児について、それぞれの理解のされ方を、対象理解課題・移動再現課題の2種の査定方法により比較検討した。

その結果,以下の3点が明らかにされた。すなわち,①対象理解課題では,自己視点映像のほうが他者視点映像よりも成績が良かった,②移動再現課題では,他者視点映像の方が自己視点映像よりも成績が良かった,③いずれの査定方法においても,幼児の映像理解には年齢差が見られた。

上記の結果をもとに考察を行う。まず、結果①につい ては、自己視点映像の場合は、「あたかも自分が見てい る」ように表現されるので、被験者の視点とカメラ・ア イとの視点の共有化が可能となり、見る者は対象のみに 注意を向けていることができる。これに対し、他者視点 映像の場合は、第三者の客観的な見方となるため、被験 者の注意は、対象のみならず映像内に挿入されている他 者にも向けられる。すなわち、映像内容を理解する過程 において,被験者の注意は対象と他者とに分散すると考 えられる。その結果, 対象への認知負荷の比重がそれぞ れの視点で異なるため、負荷の軽い自己視点映像のほう が他者視点映像よりも成績がよくなったと解釈される。 また、データとしては取り上げていないが、自己視点映 像の場合には、実験中に被験者が映像を見ながら歩く真 似をしていたり、「(サメを見て) こわいよう」などと自 分自身の感情を表出している場面が観察されている。こ れらの事実から、自己視点映像では、「あたかも自分が 見ている」ように視点の共有化(あるいは同一視)が確かになされていたと見なすことができよう。

これに対して、結果②においては、他者視点映像のほ うが自己視点映像よりも成績がよかった。これは何を意 味するのであろうか。自己視点映像の場合は、上述のと おり、対象のみに注意を向ける者が多い。しかし、実験 中,一つの対象提示から次の対象提示までの間(例えば、 タコを見た後、次の部屋に行ってイカを見るまでの間) では、対象が提示されていない。そのため、この時点で は、映像はいわばブランク状態にあるものとして捉えら れ、その間、被験者の映像への注意は減退すると考えら れる。しかしながら、他者視点映像の場合には、一つの 対象提示から次の対象提示までの間, 対象1 (海の生き 物)に注意を向けることはないとしても、対象2 (移動 する他者)へは注意が向けられている。さらに、その間 は他者の歩行の様子を観察しているので、カメラワーク による視点移動, いわゆる運動的理解(運動知覚)のス キーマが形成されていると考えられる。他者視点映像に おいて、移動理解の成績がよいのは、このような条件が 有効にはたらいたことによると考えられる。

結果③については、Stevenson & Friedman (1986) や Kose, Belin, & O'Coner (1982) などの先行研究の結果と一致している。すなわち、対象理解、移動理解のいずれにおいても、4歳児と5歳児との間には、理解の差がみられた。このことから、幼児期における映像理解には、明らかに年齢差が見られることが明らかになった。また、各課題ともに、最高得点6点のうち、それぞれ有利な視点、すなわち対象理解では自己視点映像において、移動理解では他者視点映像において、5歳児の平均得点が5点を超えていた。このことから、幼児が視点の違いをもとに、映像を確実に理解できるようになるのは、およそ6歳であると結論づけることができる。

以上,本研究の実験的検討により,幼児の映像理解は,年齢によって理解度が異なること,理解させる映像の内容や対象に応じて視点のスタイルを考慮すべきことが明らかになった。

現代は「マルチメディアの時代」であると言われるよ うに、映像のテクノロジーは日々飛躍的に向上し、視聴 覚機器も従来のものから、新しい時代に対応したものへ 急速に進化している。そして、今やテレビやビデオ、家 庭用ゲーム機器、パーソナルコンピューターなどのマル チメディア文化は、現代の子どもたちの日常生活の中に も浸透してきている。一方、映像の技術開発に関する研 究, すなわち送信側の研究も, 急速に進められている。 しかし、そのような新しいメディアを我々がどのように 捉え、理解するかという受信側の研究は、人間科学とし ての心理学を中心とした学際的なアプローチによるべき ものでありながら、実際は大きく立ち遅れている。また、 重要なことは、今日、このような映像メディアと人との 出会いが乳幼児期にあるという事実である。乳幼児期に おける映像理解が発達的にどのように変化していくかを 明らかにすることは、次世代の情報化社会を生きる人間 の理解や教育にとって極めて重要な課題であると言える のではないだろうか。

要約

本研究では,自己視点映像,他者視点映像の2種の映 像について、その理解のされ方を実験的に検討した。具 体的には、4歳児と5歳児を対象に、CG(コンピュー ター・グラフィックス) による実験的映像を用いて、自 己視点映像、他者視点映像のいずれかを見せた後、理解 度の査定を行った。査定する内容は、映像を理解するう えでの2つの観点,すなわち,「対象の理解」と,動画 特有の「運動知覚的理解 (移動理解)」とであった。実 験の結果、「対象理解」では、自己視点映像のほうが他 者視点映像よりも理解されやすく,「移動理解」では, 他者視点映像のほうが自己視点映像よりも理解されやす いことが明らかになった。これらの結果については、以 下のように考察された。「対象理解」では、自己視点映 像の場合、対象にのみ注意を向けることができるが、他 者視点映像の場合には、注意が他者と対象に分散される されるため、理解における差異が生じたのであろう。ま

た,「移動理解」では,自己視点映像の場合,対象のみに注意を向けることとなり,対象から次の対象への移動は,いわばブランクのように捉えられ,被験者の注意が寸断される。これに対し,他者視点映像の場合には,対象から対象へ移動する間も他者がディスプレイ上に映し出されているために,移動についても記銘がなされると考えられた。また,年齢によって,成績に差が見られたことから,映像の理解には発達レベルの要因を考慮すべきことも示唆された。このような本研究の結果は,教育場面では,映像技法の特性を十分に考慮したうえで,目的や内容に応じた番組あるいは教材を利用したり,作成したりすることの必要性を示唆している。

引用文献

ANDERSON, D. R. & COLLINS, P. A. (1988). The impact on children's education: Television's influence on cognitive development. Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education.

青山征彦 1994 a 映像上の過去時間表現の理解に与える映像形式の影響について 筑波大学心理学研究科中間論文

青山征彦 1994 b 映像の形式と理解 読書科学, 38, 87-97.

福沢周亮 1987 子どもの言語心理② 幼児のことば 大日本図書

橋爪千恵子 1994 幼稚園におけるテレビ視聴に関する 一考察(1)―静岡県下の幼稚園の実態調査より―常葉学 園短期大学紀要, 25, 241-255.

今井靖親・有川佳尚 1996 幼児・児童における映像理解の発達―シーンの提示順序と物語の先行情報の効果 一奈良教育大学紀要,45(1),177-189.

KOSE, G., BELIN, H. & O'CONER, J. (1982). Child comprehension of actions depicted in photographs. *Developmental Psychology*, 19, 636-643.

KRAFT, R. (1986). The role of cutting in the evaluation and retention of film. *Journal of Experimental Psychology:*

- Learning, Memory, and Cognition, 12, 1, 155–163.
- 秋山隆志郎·岩崎三郎 1994 改訂視聴覚教育 東京: 樹村房
- 村野井均 1993 テレビ理解における番組制作者の役割 一映像の過去形の使われ方―福井大学教育学部紀要 IV (教育科学), 47, 129-140.
- 無藤隆 1987 テレビと子どもの発達 東京:東京大学 出版会
- 中島義明 1996 映像の心理学 マルチメディアの基礎 東京:サイエンス社
- 奈良県放送教育研究協議会 1978 奈良県学校放送利用 実態調査
- NIGRO, G. & NEISER, U. (1983). Point of view in personal memories, *Cognitive psychology*, 15, 467–482.
- 日本放送協会 1996 平成8年度NHK幼稚園・保育所 番組と利用の手引き 日本放送教育協会
- SMITH, R., ANDERSON, D. R. & FISCHER, C. (1985). Young children's comprehension of montage. Child *Development*, 56, 962–971.
- STEAVENSON, B. S. & FRIEDMAN, S. L. (1986). Devel-

- opmental changes in the understanding of pictorial representations of sound. *Developmental Psychology*, 22, 686 –690.
- 山本博樹 1993 a 幼児のテレビ物語理解を支える基礎 過程―静止画を用いた再構成課題による検討の試み ―文教大学人間科学部紀要「人間科学研究」, 15, 14— 20.
- 山本博樹 1993 b テレビアニメにおけるカット技法の 実態 発達心理学研究, 4, 136-144.

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名誉教授の今井靖親先生、 筑波大学心理学研究科の青山征彦先生、大阪学院大学の 山本博樹先生、文部省放送教育開発センターの高橋秀明 先生、また、貴重な資料を提供していただいた常葉学園 短期大学の橋爪千恵子先生に心より感謝申し上げます。 また、本研究の実験にご協力いただいた奈良県大和郡山 市立矢田幼稚園の藤戸輝子園長先生をはじめ担任の先生 方及び園児の皆さんに深く感謝致します。

SUMMARY

The purpose of this study was to assess the effects of first -person vs. third-person viewpoints on the film comprehension of kindergarten students. In a 2×2 design, fifty younger kindergatren children with an average age of 5 years-1 month, and fifty older children with an average age of 6 years-2 months, were assigned to the two viewing conditions. The comprehension effects were assessed on two criteria, a) target recognition and b) action reconstruction.

The film was an original animated depiction of an aquarium with six rooms, and each room exhibiting one form of sea life. The children in Group I were instructed, "You will be shown a film in which you will go to an aquarium. Watch it carefully and see what kind of sea life is exhibited in each room." The children in Group II were instructed, "You will be shown a film in which Kenta will go to an aquarium. Watch it carefully and see what kind of sea life Kenta saw in each room."

In the target-recognition task 6 correct and 4 incorrect sea life targets were presented. The action-reconstruction task involved manipulating a doll through the rooms in a model of the aquarium. The first-person viewpoint yielded a

higher target-recognition accuracy than the third-person viewpoint. The third-person viewpoint yielded better comprehension on the action-reconstruction task than the first-person viewpoint. The older kindergarten children showed better performances on both comprehension tasks than the younger kindergarten children.

The three findings are interpreted as follows: 1) children in the first-person condition were able to direct their viewing attention to the exhibited sea life, whereas children in the third-person condition necessarily divided their viewing attention between Kenta's movements through the aquarium and the sea life exhibited in each room. 2) children in the third-person condition were shown another person, Kenta, moving through the aquarium so their viewing attention was continuous, whereas children in the first-person condition only viewed the room exhibits, so their viewing attention was discrete for rooms. Therefore, children in the first-person condition would be less accurate in the action-reconstruction task. 3) Age-level differences on the two comprehension criteria reflect developmental growth improvements in comprehension evolving over the 13-months age span.

滑川道夫読書指導論への成蹊教育思想の影響*

筑波大学 足 立 幸 子**

1. はじめに

本稿を含む一連の研究の目的は、滑川道夫読書指導論の全体的把握と構造の究明である。滑川道夫読書指導論についてはいくつかの先行研究⁽¹⁾があるが、筆者としては特に、著書・時期を限定せずに滑川道夫読書指導論の全体像を構造的にとらえることと、背景を踏まえた成立史研究を行うことの2点に配慮して研究を進めてきた。

足立(1997)では、滑川の読書指導論全体を貫く基本的な考え方(構成原理)を探り、その考え方の原点を時間を溯って探究することにより、成立過程を含めた全体像に迫ろうとした。滑川は読書指導を「読書による生活指導」と定義し、「生活指導の一環」として位置付けていることが分かった。そこで、「生活指導」について論じられている文献を溯って追ってみると、

- 1. 昭和の初期から生活綴方の実践で「生活指導」を全 ての教育の原点とした根本的な考え方が作られて、学 校の中に止まらない子供の生活に目を向け始めたこと
- 2. そして昭和10年代には、「生活指導」を行うには、 子供をとりまいている生活・社会が生み出している児 童文化をよりよいものにしていく必要があると考え、 児童文化に関する著書・論文等を執筆していること
- 3. さらに戦後は、児童文化の1つとしての読書の指導を行うために、学校図書館などの読書環境を整えていったこと

が明らかになった。これらを踏まえて、本稿では、滑川

読書指導論の構成原理である「生活指導」をさらに究明する。滑川の「生活指導」観に、成蹊教育の思想がいかなる影響を与えたかを、読書指導論成立史研究として解明することを本稿の目的とする。滑川は、成蹊小学校の教師(訓導、1932-1946、主事、1946-1956)として、また、成蹊学園教育研究所の所長(1956-1961)として、日々の教育実践から成蹊教育の歴史的研究まで、さまざまな立場で成蹊教育と関わってきた。本論文では、成蹊学園史料館に保存されている史料の他に、滑川が担任を務めた学級の卒業生②や元同僚の教師のご協力によって、インタビューによる資料収集をすることができた。インタビューの日時等は120頁の表に示した。それらを交えながら、滑川道夫読書指導論成立の全体像に迫りたい。

2. 滑川の「生活指導」観への成蹊教育思想の影響

成蹊学園とは、中村春二(なかむらはるじ、1877-1924)が明治以降の近代公教育の画一主義、形式主義を打破し設立した、成蹊実務学校(1912年設立)、成蹊中学校(1914)、成蹊小学校(1915)、成蹊実業専門学校(1917)、成蹊女学校(1917)、等の一連の学校である。徹底した小定員主義私立学校で、高等師範学校付属中学校以来の親友、今村繁三(今村銀行頭取)と、岩崎小弥太(三菱社長)の経済的支援を受けていた。ただし、実際の教育実践については、中村に任されていた。成蹊学園は一般的には大正自由教育の私立学校の1つとして数えられているが、西欧(西洋)理論を取り入れたのではなく、仏教、それも曹洞自力宗を取り入れた、鍛練主義、白奮自励主義に特色がある。

ここでは、成蹊学園に独自な教育思想、教育実践など

^{*} The influence of Seikei educational thought on Namekawa Michio's teaching of reading.

^{**}ADACHI, Sachiko (University of Tsukuba)

5項目を取り上げて、滑川の「生活指導」観への影響を 考察する。

2-1. 小定員による個性教育

他の大正自由主義私立学校にも共通していることであ るが、成蹊学園は徹底した小定員主義をとっていた。明 治以来の官公学校では、1学級70人を超える場合もあっ たという。成蹊実務学校の定員は、1学級25名、1学年 1学級で全校125名と決められており、1学級20名に引 き下げられた時期もあった。小定員は,教師と子供との 親密な個人的人間的接触、子供の個性の理解と個性に応 じた指導を可能にする (宮坂, 1954, 12~32頁)。設立 者の中村は「教ふるものと教へらる、者との間の心の共 鳴一致 | 「個人対個人 | 「一対一 | を教育の必須の要件と し、「(教師は―足立注) 自己の監督圏内にある受持生徒 の個性的指導が出来ぬ程の多数の児童を引き受くること を断然謝絶する程自己の責務に忠実でなければならな い | と主張している (中村、1923、73頁)。このような 小定員主義は三菱財閥の財政的援助に支えられているた めに可能であったと言える。

滑川の勤務していた当時、中村は既に他界していたが、成蹊小学校は小定員の方針を変更せず、1学級30名で1学年2学級であった。滑川は、理想的な生活指導を行うために、「男女共学、一学級定員三十名」で「ひとりびとりの子どもの才能を自由にのばす」(滑川、1963、120頁)自分の小学校を経営してみたいという夢を持っていた。1学級30名という数字は、成蹊学園の小定員主義から導かれたものである。滑川は小定員主義を理想的な教育と考え、個性教育を実践した。

教え子の島久代(以下,本文中の敬称はすべて省略する)によると,滑川は一人一人の児童の振る舞いや教師・ 友人とのやりとりを短冊状の紙に書き留めていたという。 また,それを教師の指導用に秘密に行っていたのではな く,児童にも見せた。児童は自分達が個性教育を受けて いるという自覚を持っていた。『欅並木の光と影』は 「滑川先生の個性教育に対する私ども教え子一人一人の 応えとして実」(「はじめに」2頁)るべくして作られた 教え子の文集である。多くの教え子が自分の受けた「個性教育」について述べている。例えば、太刀川瑠璃子は「日本のバレエを世界に」という題名の文章を載せている。小学校・中学校と入試を経験しなければならない中での稽古事は学業との両立が難しく、止めなければならない場合が多かったのにもかかわらず、滑川は積極的に太刀川のバレエを奨励した。太刀川は努力してバレエ団を結成するほどのバレリーナになるが、折に触れて数々の点で滑川や成蹊関係者の応援を受けたと言っている。

滑川にとっての「生活指導」は、一人一人の児童を知ることを出発点とする発想に貫かれている。成蹊小学校では日記指導を行っており、滑川は日記や綴方によって児童の生活を知り、児童の考えていることを把握しようとした。6年間綴った日記を製本して、それぞれに滑川がタイトルをつけたという。教え子の中には今でもその日記を保存している人もいるそうであるが、これらは滑川が成蹊小学校の教育の特徴を自分の教育実践の中に取り入れていった例とみることができる。

2-2. 師弟同行による生活指導

中村は、公教育の中では不十分である教師と児童との 親密な個人的人間的接触を、「師弟同行」の共同生活の 中で持たせることによって行おうと考えた。中村がモデ ルとしていた僧堂教育の禅林生活は,座禅という「行」 中心の共同的集団的修行生活で、日常の農作業や清掃、 食事に関する仕事も修行の一環である。師弟は常に一介 の修行者として行に参加し、それぞれの立場・役割に応 じて共同生活を支える。師弟は求道者としては同格であ る。中村は、教師は何よりも児童と共に生活することが 重要であると考えた。鍛練主義、寄宿舎教育、勤労作業 教育の重視、園芸科の特設、徹夜会・断食の実施などは、 禅林生活を私立学校に展開しようと試みたものである。 滑川も師弟同行の考え方に賛同しており、晩年、「教師 は子供と対峙(たいじ)するんじゃなく、子供と同じ方 向を向いて歩んでいかなくては。最近の多くの教師は, 対峙ばかりしている気がするね。」(毎日新聞家庭欄,1989 年5月18日)と述べている。戦前,滑川学級で小学校生

活をおくった人々の一番の思い出は、滑川と一緒に野球をしたことであるという。滑川は、時にはアウトかセーフかをむきになってあらそった。児童に野球の指導をするよりも、とにかく一緒になってやるというのが滑川の方針であった。

戦時中、滑川は疎開学園を経験している。疎開学園は、結果として、「夏の学校」(「冬の学校」を含む)の宿泊訓練と同じような、24時間の共同生活一師弟同行一をもたらした。文字通り生活を共にし、農作業・薪集めなど、生きるために支えあった。後に滑川は、疎開そのものは不幸な状況であったけれども、24時間の「師弟同行」の機会を得られたことは貴重な経験であったと語っている。

中村は, 成蹊実務学校設立当時は, 禅林生活をモデル とし、世間から隔離された理想的な生活環境を学園の中 に作ろうと寄宿舎教育を行った。滑川は成蹊小学校にお いて、中村よりややゆるやかな生活指導を実践した。ゆ るやかというのは、世間や家族から児童を切り離してし まうのではなく、社会生活者であり家庭生活者である児 童の生活全体をとらえることこそが生活指導と考えたと いうわけである。もともと成蹊学園では『母』『母と子』 『くちなし』などの母親向けの雑誌が発行され、成蹊教 育の方針について家庭の人の理解を求める努力がなされ ていた。滑川学級においてはさらに積極的に親が参加し ていた。驚くことに、教え子は、自分の母親だけでなく 級友の母親の記憶も持っている。母親を巻き込んでの生 活指導は、滑川の取り組んだ大きな仕事のうちの1つで ある。滑川は家庭にむけての生活指導の著書を数多く出 版している⁽³⁾。

2-3. 凝念法による精神集中

凝念法とは、中村が岡田式静坐法と座禅を教育に適用 しようと考案した一種の精神統一法である。毎朝始業前 に20分間、あるいは学校給食の前にも行われる。椅子に 腰掛けて行うため難しくはなく、小学生にもできる。成 蹊学園設立当初から行われていた。滑川の解説によると、 「背骨をまっすぐにして端坐して、黙想する。眼は半眼、 両手を握り合わせて臍下にかろく置く。息を短く吸って、 ゆるやかに細く静かに長く吐くときに徐々に下腹に力をいれる。それをくり返す」(1982,39頁)というものである。いかに教授法に磨きをかけたり、教材に工夫をこらしたりしても、受け入れる児童の心の「門が開かれて」いなければ意味がない。凝念法は、その「心の使ひ方の実地指導」である(中内、1960,66頁)。滑川の「生活指導」においても、心の使い方、すなわち精神集中や内面的思考の訓練は最大の関心事であった。

滑川は自らの教育実践の中で、凝念法における精神の 集中性と安定性の効果を評価し、さらには心身の健康法 としての意味をも認めている。戦後CIEの学校教育視察 が厳しく行われて、成蹊中学校・高校は凝念をやめてし まったにもかかわらず、成蹊小学校主事の滑川は凝念の 実践を継続した。後に滑川は、騒がしすぎる現代生活や 現代の学校教育の中で欠けているものは精神の集中性で あり、内面的思考であるとしている(「成蹊の教え子たち」 『欅並木の光と影』11~15頁)。凝念法は精神集中の教 育法の1つの示唆になるものと述べている。我々の日常 生活の中にも、一時的に精神を集中させることはある。 けれども、教育としては具体的・計画的に、継時的にく り返していかなくては集中性は身につかない。凝念の方 法は簡単であるが、毎日1回ずつ15分から20分継続して いくことには意志の力が必要となってくる。この継続に こそ、凝念の教育効果の本当の意義があるのである。

2-4. 夏の学校などの行事にみられる生活の自立の教育

夏の学校とは,夏の酷暑を利用して心身を鍛練する,1 週間~10日程度の宿泊を含む成蹊独自の行事である。凝 念法,野外観察,昆虫採集,遠足,菊と朝顔の手入れ, 試験,水遊び,写生会,茶話会,肝試し会,唱歌会,花 園の草刈り,魚取り,植物採集,大掃除,日光浴,空気 浴,封筒張り,土手造り,水浴,海水浴,潮干狩り,月 見の会,日記,絵日記,山の生活などの多彩な内容が盛 り込まれている(記念誌編纂委員会,1995,11頁)。

滑川は夏の学校の目的を「わがままの許されない集団 生活の中に身をおいて、協力社会生活の中で、自分のこ とは自分で処理する自主的な生活勉強をする。」こととしている。教師にとっては苦労の多い仕事であるが,日頃から願っている「子どもの自主的な生活態度の形成となって目にみえてくる」ため「苦労のしがいがある」ものであるという(滑川、1958、151頁)。

滑川は、家庭で甘やかされて育つ子供達が生活を自立させることを、生活指導の中心においた。足立(1997)は、滑川の考える「生活指導」の内実として、①生活に関する反省・自覚の養成、②生活の価値への認識・態度の育成、③生活の範囲の拡張・深化及び新境地の示唆、④環境の調整と生活場の統整、の4項目を示した。その筆頭に、子供自身の生活に関する反省・自覚を養成することが位置付けられている。滑川は、いかなる教育でも、それが児童自身の自覚を呼び起こし、自分自身によって学ぶことを教えるものでなければ意味がないと考えていた。

滑川の教えを受けた緒方四十郎は、同窓会主催の講演の中で「人と違うことを恐れない、自分で考える、人の意見には耳を傾けるけれども、自分でもはっきりものを言う。しかも、別に肩をいからせずにやっていく」ような「成蹊らしい」人物を育てることを「母校への希望」として挙げている(緒方、1992、8頁)。個性教育同様、生活の自立の教育は、成蹊教育の神髄として、滑川学級に浸透していた。

2-5. 東洋性への志向性

成蹊学園は、他の大正自由教育の諸学校(成城、児童の村等)が西洋の教育理論に基づいて設立されたのとは対照的に、東洋思想に基づいた実践に特徴があると言われている。滑川は、成蹊小学校での教育経験を通して、明治以来の西欧輸入の学校教育(公教育)において見落とされてきた東洋的な発想の中に生活指導の本質を見出してきた。成蹊小学校主事を退任した後は成蹊学園教育研究所の所長に就任する。この研究所での主な仕事は、成蹊学園教育史料の整理と年表作りであり、成蹊教育の歴史の一部を生きた滑川自身が、成蹊教育の源流を研究し、成蹊教育を日本教育史に位置付けることになる。研

究所所報中の論文の中で滑川は、成蹊学園の教育は、留学経験のある今村・岩崎の意見を中村が東洋的・僧堂教育的な眼で新しく見直すことによって成立したと結論づけている(成蹊学園教育研究所、1961、31~56頁)。この解釈の仕方は、滑川が成蹊教育思想に「東洋的」な発想を見出し、「東洋性」に価値をおいていると言えよう。

滑川は成蹊独自の教育法である凝念を、東洋的教育法とし、「西欧的近代化のすすむなかで、東洋的教育思念の現代的意義を、再認する一つ」(滑川、1982、41頁)として取り上げている。つまり、滑川は、成蹊教育の中に西洋に対しての「東洋性」を認識し、それを積極的に推し進めることで、教育の実践的側面である「生活指導」の充実を図ろうとしたのである。

滑川読書指導論にみられる成蹊的「生活指導」 観

2 において論じてきた5項目の生活指導の内容は、滑 川読書指導論にどのように反映していったのか。それぞ れを検討していくことにする。

3-1. 個性に応じた生活指導としての読書指導

滑川は読書指導を「読書による生活指導」と定義する。 つまり、「生活指導」が読書指導の根底にあること、読 書指導が「生活指導」の一環であることを明示した。「生 活指導」である読書指導には、当然以下のような「生活 指導の原則があてはまる」という。

- (1) 適書を適者に適時に
- (2) 被教育者の興味と要求に根ざさなければならない
- (3) 生理的精神的発達に即応しなければならない
- (4) ひとりびとりの個性的生活の進展に役だたなければならない
- (5) 社会的要求を考慮に入れなければならない
- (6) 読書環境を充実しなければならない
- (7) 読書興味を漸進的に開発していかなければならない (滑川, 1957, 478~480頁)

これらの項目は、個性尊重の上に成り立つ。一人一人 の児童の個性的な読書の興味、要求、発達、生活、を把 握していなければ、何をどのように指導したらよいのかが分からない。社会的要求を考慮に入れると言っても、一人一人要求される中身は異なってくるはずである。また、読書環境を整えるにも、何を整えるべきかはその児童にあったもの一適書―次第である。小人数で、教師の目が一人一人の児童に行き届くことが必要である。

緒方は、インタビューにこたえて体系的な読書指導の授業の記憶はないという前置きをしながらも、個人的な思い出として次のような話をした。緒方が講談ばかりを読んで困ると母親が懇談会で滑川にもらしたらしく、次の日に滑川は緒方にきちんとした歴史書を読むように言い、数巻に及ぶ『少年国史物語』の本を紹介したというのである(『欅並木の光と影』29頁)。緒方は「個人的な問題で、偶然母親の話があったから滑川先生も紹介したのであり、読書指導の授業ではなかった」と述べていた。しかし、これは「適書を適者に適時に」という考え方をそのまま実行した例と言えよう。滑川は、授業という形にとらわれずに、一人一人の生活に根差した個性尊重の読書指導を実践していたのである。

3-2.読書における師弟同行。生活教育

滑川は教育の本質を被教育者の生活教育ととらえる視点に立ち、読書指導を生活指導の一環と考える。読書活動は生活活動の一部として、また、生活との関連において、論じられることになる。中村が作業や教科外活動や各種の禅林的行事を通して行った生活教育を、滑川は現代(1970年代当時)の読書の領域にも適用したわけである。

読書は、生活を共にする教師と児童の人間関係の中に 共有されるべきものであり、実際に児童と共に本を読ん でいくという意欲を持つことが読書指導者にとって重要 であると述べている(滑川、1976、212~213頁)。滑川 は、教師が児童に対峙して細かい読み方の指導を行うこ とを嫌っていた⁽⁴⁾。

むしろ,自分も一人の読み手として,児童と読書の世界を共有すること,すなわち読書における師弟同行を大切にした。滑川が読み方の指導をするのではなくて,ひ

たすら読み聞かせを行ったのは、読書の世界を児童と共有するためであった。教え子に読書指導の経験についてお聞きすると、読書指導らしい読書指導を受けた記憶がないという答えが返ってくる。しかし、教え子の栗飯原景昭は、『虹の出版』『心に太陽を持て』『風の又三郎』などの本の読み聞かせや『ジャンバルジャン』『エドモントダンテス』の話が印象に残っていると述べている(『欅並木の光と影』22~23頁)。つまり、授業のような形での読書指導の記憶はなくとも、読み聞かせやブックトークの形で本の世界を共有した読書指導は、40年近く経った現在でも、懐かしい思い出として教え子の中に残っているのである(同、130頁)。

滑川自身の児童読物(児童の綴方,児童文学などの児童文化)の熱心な読者であった。滑川は長年にわたって,児童の本のリスト作りを行っていたが,常にその時代の児童にふさわしいものを選択するために,必ず新しく出版された本に目を通していた。また,直接児童に読ませるものでなくても,自分の読書生活をもち,児童の綴方を収集している。滑川自身が一人の読者として,読書という「行」を充実させているのである。

また、家庭における読書生活環境の充実を図るため、 家庭向けの読書指導の著書を出版したり、母親を対象と する読書相談の活動を行ったりした。共に生活をする中 で生活指導を行うという発想を読書指導においても貫い ていたのである。

3-3. 読みにおける精神集中

滑川は、情報化時代の現代 (1970年代当時) こそ、「一事専心」が肝要であると説いている。情報が氾濫する現代生活においては、「明窓浄机」という静かな環境や時間的精神的なゆとりは少ない。しかし、問題はいかに精神を集中させて読書を行えるかである。物音や騒音があっても、読書に熱中できる集中性を身につけなければならないと論じている。

滑川が映像時代の読書について考察する時に、どうしても離れられなかったのが、読書は主体的な思考に結び付くということであった(滑川、1976、78~80頁)。滑

川のねらう読書は、「理解レベルを超えた自分なりな解釈」である。理解(受容)というよりも自分自身による積極的な思考が介在しなければならない。現代生活とこのような読書的思考の両立のためには、心の使い方としての精神集中の訓練が必要である。滑川は読書指導の著書においても凝念の精神統一法としての意義を論じている。

また、滑川は一回性の読みを大切にした。一回で読み切るためには、精神の集中がなければならない。精読しようとして一読を軽く流してしまうのでは、深い読みはできない。むしろ真剣勝負の一読の厳しさが読書指導には必要であると考察している。このように滑川は、成蹊教育での凝念の経験から、読みの精神集中への重要性に気づいていくのである。

3-4. 読書生活の自立性

読書指導における自発自奮とは、児童が自らの意志で 読書生活を経営していくように導くことである。読書を 通じて自分なりに発見した意味、問題、解釈などを、「た しかに自分のものとして吸収し」「自分の生活のなかに、 はたらかせ生かしていかなければならない。」(滑川, 1976、74頁) 児童自身が自分の読書生活を反省し、自覚 し、自分自身で読書生活を創造していくということは、 滑川読書指導論の出発点でもあり最終目標でもある。児 童自身の読書生活を無視して、良書を押し付けることで は、生活指導としての読書指導にはならない。滑川は、 読書興味の実態の調査をしたりすることに多くの紙面と 労力とを割いている。またマンガ・映像文化などの多様 化するメディアについて論じているが、特定のマンガや 本を禁じたり、マンガを読まない児童を育てようとした りはすることはなかった。良いマンガもあれば悪い本も ある。滑川の生活指導観に従えば、自ら適切な判断をし て適切なメディア・適切な内容を選ぶように育てること が重要なのである。「俗悪マンガ」を親や教師が遠ざけ たり禁じたりするのではなく、児童自らが良いものか悪 いものか判断できる能力を身につけさせることこそ、真 の意味での生活指導であると考えた。

3-5. 「読書における東洋的思考」研究

滑川は1976年8月,第6回国際読書会議(シンガポール大会)において,"Reading in the Oriental Way of Thinking"という発表を行ったのをきっかけに,読書において現れている東洋性の探究を行っていく $^{(5)}$ 。

滑川は仏教、儒教、漢学思想の中から「東洋」を引き出そうとした。「読書における東洋的思考」に関する一連の研究論文の中では、日本の読書論に影響を与えた仏教と儒教と漢学思想の一部を考察対象とし、「限られた『読書』の窓からのぞく、序論的考察である」(滑川、1987、43頁)と断っている。

滑川自身は、「東洋的読書論」を取り上げるには2つ の理由があるとしている。要約すると、a情報化社会の 中でこそ、読書的思考とはなにかを本質的に問い直すべ きであり、その究明の方法の一つとして東洋的読書を取 り上げる意味があること, b日本の読書科学研究の進歩 が、明治百年の歴史において欧米諸国の先行研究に依存 してきたのは、日本を含む東洋人自身がその文化遺産の 真のよさを知らないからであり、東西文化の共存と交流 のためにも、さらに東洋的な読書を生かす道を探ってい く必要があること、である。aは、直接的には情報化時 代における読書の考察から出てきたものである。けれど も、その方法として東洋的読書を選択したのは、成蹊小 学校での教育実践や成蹊教育の研究を通して、東洋的な ものへの指向性があったからである。bは、滑川自身の 根底にある東洋的思想が自覚されたものと見られる。足 立(1997)においても考察したように、この思想は、生 活綴方、児童文化、学校図書館にも共通する、明治以来 の西洋輸入の形式主義的批判の構図である。「東洋」と いうものが意識されるには,「西洋(西欧)」の問題状況 が前提とされる。成蹊学園の設立も「西洋」批判、東洋 への復古という構図によっている。

滑川の読書指導論の特徴である,①読解と読書の統合, ②児童文化的視点,③良書リスト作成,④映像文化と読 書の関係の論究,⑤情報化時代の読書指導の考察,⑥東 洋的読書の探究による国際的貢献,のうち,⑥だけが質

読 書 科 学 第41巻 第3号

を異にしている。①~⑤がその時代に適応した読書指導の現実的・実践的問題に向かっているのに比べ、⑥は現実の問題というよりは、滑川自身の問題意識によって行われた思索的な仕事だからである。換言すれば、①~⑤が現代における「読書における生活指導」を推し進めようとしたものであるのに対して、⑥は根底に流れる滑川「生活指導」観の思想に潜在的にあった問題意識が、晩年に浮上したものである。特に⑤の情報化時代の読書指導を考察しようとすればするほど、滑川の原点にある東洋的な思想から問い直しをせざるを得なくなったのである。

この研究は、以前に滑川が読書指導論の中で主張してきた考え方を東洋的思考との関連でとらえ直すものになっている。読書生活の中に朗読を生かす(滑川、1970、56~86頁)ということは「素読」や「朗唱法」を重んず

る朱子の言葉にも見られるという。映像を読書に位置付けながらも読書的思考の重要性を説いた(滑川,1976,182~189頁)ことは、「熟読玩味」「熟読精思」など宋代からの伝統的読書方法であったという。さらに理解レベルを正確な受容を超えて自分の解釈を行うこと(滑川,1976,72~74頁)などは、「身に読む」「空白を読む」ということに通じるとしている。この研究は、喜寿記念論集に転載され、活字化された滑川読書指導論の最後の仕事になった。

4. まとめ

以上のように、滑川は成蹊小学校の教師として行った 教育実践や、成蹊学園教育研究所の所長として研究した 成蹊教育の思想を、自らの「生活指導」観に取り込んで いった。個性に応じたものであること、教師も生活を共

表 インタビューの人物、日時、場所、内容

氏 名	関 係	日 時	場所	内容
岡崎忠彦	現成蹊小学校教頭	1997年7月1日 午前11時	成蹊小学校	成蹊小学校図書館を案内していただく。
谷川澄雄	元成蹊小学校教師	1997年7月7日 午後2時	谷川先生の自 宅	成蹊小学校読書研究会についての解説。その他 滑川読書指導全般の資料を提供。
緒方四十郎	1940年度成蹊小学 校卒業生	1997年7月11日 午前11時	外人記者クラ ブ内の喫茶店	成蹊小学校の行事や読書指導を受けた経験など。
島久代	1946年度成蹊小学 校卒業生	1997年7月18日 午後8時	電話によるイ ンタビュー	疎開学園時代の滑川学級の教育について。
永野朋子	山本有三長女, 成蹊小学校1943年 卒業生	1997年7月22日 午後8時	電話によるイ ンタビュー	山本有三と滑川の関係について。昭和10年代の 成蹊小学校について。
亀村五郎	元成蹊小学校教師	1997年7月16日 午後2時	自慧教師の会の部屋	成蹊小以降,亡くなるまでのあらゆる滑川の活動,考え方などについて。滑川読書指導全般にわたっての資料提供。
栗飯原景昭	1940年度成蹊小学 校卒業生	1997年8月6日 午前11時	大妻女子大, 粟飯原研究室	成蹊小学校での思い出や滑川学級で学んだこと。 その後の教え子との交流などについて。1934年 1940年1946年合同の卒業生文集『欅並木の光と 影』の提供。
今村 秀 夫	元日本読書指導研 究会事務局長	1997年8月10日 午後2時30分	新宿,談話室「滝沢」	日本読書指導研究会の活動について。活動に関 わる資料提供。

にする中で行われること、子供の心の使い方(精神集中の方法)に配慮すること、子供自身の自覚を重視することなどの点において、滑川の読書指導論の構成原理である「生活指導」は、成蹊教育の思想の影響を受けて形成されたわけである。滑川は常に現代的な問題に取り組んでいった。滑川の「生活指導」観は、大正時代の中村春二の成蹊教育の思想を、現代(1970年代当時)的に編成し直したものと言えよう。滑川読書指導論の特徴である、個性に応じた読書指導、教師も一緒になって読み、本そのものの力によって子供を導く読書指導、読書における精神集中の重視、読書生活の自立性の追究などが、成蹊教育と重なり合っていることが解明された。

一方、晩年の仕事である「読書における東洋的思考」研究は、成蹊教育の中に「東洋性」を認めた滑川が、自らの「生活指導」観の原点を探究する過程で生まれた。この研究は結果として成蹊教育思想の影響を受けた「生活指導」を構成原理とする滑川読書指導論において1つの纏まりを形成したのである。

注

- (1) 以下のものが挙げられる。
- ・野地潤家「読書指導個体史―滑川道夫氏のばあい―」 (野地潤家『個性読みの探究』共文社 1978年 101~ 109頁)
- ・中洌正堯「滑川道夫氏の読書指導論―『映像文化と読書』論を中心に―」日本国語教育学会『月刊国語教育研究』第118号 1~9頁 1982年3月15日
- · 桑原隆「読書指導論の軌跡」日本国語教育学会『月刊 国語教育研究』第254号58~61頁 1993年 6 月10日
- ・森田信義・種谷克彦「読書指導の研究(4)—滑川道夫氏の理論を中心に一」『広島大学学校教育部紀要第 I 部』 第16号 15~28頁 1994年 1 月20日
- (2) 滑川は1932年に成蹊小学校訓導となり,以後14年間 学級担任を務めた。1946年からは成蹊小学校主事に就 任したため,学級担任からはずれ,学校全体の運営に あたった。当時は、1学年2学級で、1年から6年ま

で持ち上がった。従って滑川学級の卒業生として は、1932年赴任当時に5年生で2年間をともにした「昭 和9年卒業組 | 1934年から1940年まで6年間をとも にした「昭和15年卒業組」、1941年から1946年まで6 年間をともにした「昭和21年卒業組」の3世代がいる。 ただし、昭和21年卒業組については、疎開学園中に5 年生全てを滑川が預かることになり、もう1つの方の 学級にいた児童も一部滑川学級に合流した。今回イン タビュー(面接、電話)をさせていただいたのは(詳 しい日時や場所などは表を参照のこと)、昭和9年卒 業組の故・山本有一氏の妹で山本有三の長女にあたる 永野朋子氏、昭和15年卒業組の緒方四十郎氏と栗飯原 景昭氏、緒方氏に紹介していただいた昭和21年卒業組 の島久代氏である。さらに、栗飯原氏に提供していた だいた3世代合同の文集「欅並木の光と影-滑川学級 文集―』(執筆は1980年から行われ、完成は1989年) も参考になった。インタビューにあたってはできるか ぎり文献で裏付けをとるように心掛け, 回想的な文章 については複数に載せられていることを確認するよう に努力した。

- (3) 『子どもの幸福を』(主婦之友社,1953),『新しい家庭のしつけ』(明治図書,1957),『子どもの生活指導』(牧書店,1958),『家庭が育てる子どもの情操』(監修,家の光協会,1966),『これからのしつけ』(明治図書,1971)など多数。
- (4) 読み聞かせが、児童と対峙して行う指導ではなく、 読書における師弟同行になるということについては、 足立幸子「状況的認知論に基づく読書指導に関する一 考察―Liz Waterlandの教育実践の分析―」(『人文科教 育研究』第24号、1997年8月20日、41~51頁)を参照。
- (5) この研究に関する発表・論文は以下の通りである。
- ・Michio Namekawa. Reading in the Oriental Way of Thinking. *Journal of Reading*. Vol. 20, No. 6. 1977. 3 482-487. (1976年8月, 第6回国際読書会議シンガポール大会発表)
- ・滑川道夫 「読書における東洋的思考 (一) 」 『児童心理』

- 第31巻第3号 1977年3月1日 197~216頁
- ・滑川道夫「読書における東洋的思考(二)」『児童心理』 第31巻第4号 1977年4月1日 166~184頁
- ・滑川道夫「読書における東洋的思考」『映像時代の読書と教育』国土社 1979年11月3日 184~240頁
- ・滑川道夫「読書における東洋的思考の新生―読みの指導に原理を求めて―」滑川道夫先生喜寿祝賀記念論文集刊行委員会編(代表,安西廸夫,湊吉正)『国語教育の創造的視野』あすなろ書房 1987年2月25日 38~82頁
- (6) 滑川の読書指導に関する著作は1940年代から1970年代にわたって発表されている。代表的なものだけでも20冊を越える。その中で「読書における東洋的思考」が掲載されているのは、1979年の『映像時代の読書と教育』であり、読書指導を論じた最後の著作である。この論文は、後に喜寿記念の『国語教育の創造的視野』に「滑川道夫先生論文」として収められている。つまり、滑川自身が多くの仕事の中から喜寿を飾るにふさわしいものと選択したわけである。

引用文献 (注に挙げたものを除く)

- 足立幸子「滑川道夫読書指導論研究」『読書科学』第41 巻第1号1997年4月1日
- 記念誌編纂委員会『こみちのあゆみ―創立80周年記念誌 ―』成蹊小学校 1995年
- 小林一郎編『中村春二選集』中村秋一 1926年
- 宮坂哲文『生活指導』朝倉書店 1954年
- 中村春二『導く人の為めに』成蹊学園出版部 1919年
- 中村春二『斯の道の為めに』成蹊学園出版部 1923年
- 中内敏夫「近代日本教育における東洋化と近代化」『成
- 蹊学園教育研究所所報』第3 1960年 滑川道夫「児童文化と国語教育」国語教育学会編『児童
- 文化論』岩波書店 1941年 79~187頁
- 滑川道夫「読書指導」西尾実編『国語教育辞典』朝倉書 店 1957年

- 滑川道夫『子どもの生活指導―子どもの幸福を―』牧書 店 1958年
- 滑川道夫『北方山脈』牧書店 1963年
- 滑川道夫『読解読書指導論』東京堂 1970年
- 滑川道夫・日本読書指導研究会『家庭の読書指導』国土 社 1970年
- 滑川道夫・日本読書指導研究会『学級の読書指導』国土 社 1973年
- 滑川道夫・日本読書指導研究会『学校の読書指導』国土 社 1973年
- 滑川道夫『現代の読書指導』明治図書 1976年
- 滑川道夫『滑川道夫教育随想選一教わること学ぶこと―』 教育出版センター 1982年
- 滑川道夫「体験的児童文化史」国土社 1993年
- 緒方四十郎「日本の教育について―中教審に参加して―」 『成蹊会誌』第74号 1992年1月1日 2~8頁(1991 年10月21日,成蹊大学同窓会連合「成蹊クラブ」にお ける講演の抄録)
- 成蹊学園教育研究所(代表滑川道夫)「成蹊学園教育研究所所報」第1号 1958年
- 成蹊学園教育研究所(代表滑川道夫)「成蹊学園教育研究所所報』第2号 1959年
- 成蹊学園教育研究所(代表滑川道夫)「成蹊学園教育研 究所所報」第3号 1960年
- 成蹊学園教育研究所(代表滑川道夫)「成蹊学園教育研究所所報」第4号 1961年
- 成蹊小学校読書研究会(代表滑川道夫) 「読書指導の実践 | 牧書店 1951年
- 成蹊小学校読書研究会(代表滑川道夫)【読書指導の展開】牧書店 1956年
- 成蹊小学校教育研究所(代表滑川道夫)「生活教育研究」 第1号 小学館 1947年(a)
- 成蹊小学校教育研究所 (代表滑川道夫) 『生活教育研究』 第2号 小学館 1947年(b)

SUMMARY

The purpose of this paper is to clarify the influence of Seikei educational thought on Namekawa Michio's teaching of reading.

Namekawa was a teacher in Seikei Elementary School (1932–1956) and director of the Seikei Educational Research Laboratory (1956–1961). The Seikei School is a private school established by Nakamura Haruji to break down the uniformity of public education in the Meiji period in Japan. The Seikei School is generally recognized as one of the Taisho liberal schools. However, in contrast to the other Taisho liberal schools, oriental thought, especially Buddhist thought, had a great influence on the Seikei School. Seikei consists of not only an elementary school, where Namekawa taught, but also a junior high school, senior high school and university.

Resource documents owned by the Seikei Gakuen Historical Materials Museum and interviews with Namekawa's students and his colleague teachers were the basis of this analysis.

Namekawa's philosophy, "the development of a life," was the main theme of previous papers by the author of this article. In this paper, first the influence of Seikei educational thought on this philosophy is discussed. The educational thought and practice, summarized below, which are characteristic of Seikei education, had a major influence on Namekawa's own philosophy.

a. Individualized education among a small number of students:

Nakamura Haruji, who established the Seikei School, introduced a system of a small, fixed number of students.

Namekawa practiced individualized education with classes of a small number of students.

b. Life guidance through performing the same activities together with students:

Namekawa practiced "developing of a life" by doing the

same activities with his small group of students.

c. Mental concentration by the Gyonen Method:

Zen meditation was applied to the Gyonen Method, which was practiced at the Seikei School. Namekawa widely spread the Gyonen Method, and recognized it as a good method for strengthening mental concentration.

d. Education in summer camp for a self-supporting life:

Education for relying principally on oneself was practiced at the Seikei School's summer camps.

e. Emphasis on an oriental view:

The Seikei School consistently adopted an oriental discipline on the model of Buddhist priesthood education.

Next, the effect of the "developing of a life" philosophy on the construction of Namekawa's teaching of reading is discussed. The following points were found to correspond to the above educational thought and practice.

a. Individualized teaching of reading:

Namekawa made a point of using an individualized "developing of a life" as the basis for his teaching of reading.

b. Reading by performing the same activities with students:

Namekawa attached great importance to sharing the students' book world in all respects.

c. Mental concentration while reading:

Namekawa advocated the importance of mental concentration while reading in an information society and the excellence of the Gyonen Method.

d. A self-supporting reading life:

Namekawa emphasized the importance of self-support in one's reading life.

e. An emphasis on an oriental view in reading:

Late in his life, Namekawa wrote the article "Reading in the Oriental Way of Thinking."

In short, Namekawa's teaching of reading was based on his philosophy of the "developing of a life," which was greatly influenced by Seikei educational thought.

調査記録

戦前の子どもの漢字力*

国立国語研究所 島 村 直 己**

1 目的

戦前の子どもの漢字力(漢字の読み書き能力)は高かったと言われることがある。これは、戦後すぐの、子どもの学力低下が問題となったころからのようである。

そして、これには、昭和23年(1948年)8月に実施された日本人の読み書き能力調査の結果が関係していたと思われる。この調査は、15~64歳の日本人男女21,008人(実際に調査した人数は、16,814人)を対象に行われたもので、完全文盲(1字もまったく読み書きできない者)が1.6%で、不完全文盲(漢字をまったく読み書きできない者)が2.1%という結果を報告し、日本人の読み書き能力(識字率)は高いという結論を出している。

また、小学校で学習する漢字の数が、傍証としてあげられることがある。表1は、小学校で学習する漢字の数の変遷をまとめたものである。(国定国語教科書・文部省著作国語教科書の数字は、高梨信博(1988)による)。これを見ると、国定教科書第1期を除いて、戦前の国定教科書期は、戦後よりも学習すべき漢字の数が多い。そこから、戦前の子どものほうが、戦後の子どもよりも漢字力が高いという結論が導かれたりする。

はたして戦前の子どもの漢字力は高かったのだろうか、それとも、第1次米国教育使節団の言うように、「日本の国字は学習の恐るべき障害になっている。…(略)… 小学校時代を通じて、生徒はただ国字の読方と書き方を 学ぶだけの仕事に、大部分の勉強時間を割かなくてはな

表1 小学校配当漢字数の推移

	実施年度	漢字数
国定国語教科書第1期	明治37年度	854
国定国語教科書第2期	明治43年度	1,360
国定国語教科書第3期	大正7年度	1,366
国定国語教科書第4期	昭和8年度	1,362
国定国語教科書第5期	昭和16年度	1,301
文部省著作国語教科書	昭和22年度	684
小学校学習指導要領	昭和36年度	881
小学校学習指導要領	昭和46年度	881
		996
小学校学習指導要領	昭和55年度	996
小学校学習指導要領	平成4年度	1,006

注) 国定第1期には、尋常科4年のほかに高等科2年を加えてある。また、昭和46年度実施の小学校学習指導要領は、上段が書きの配当漢字数、下段が読みの配当漢字数。

らない。…(略)…漢字の読み書きに過大の時間をかけて達成された成績には失望する。」(昭和21年3月31日)だったのだろうか。本稿では、子どもを対象にして行われたいくつかの漢字力調査の結果をもとにして、戦前の子どもの漢字力が戦後の子どもの漢字力と比べて、いったいどの程度のものであったのかということを考察する。

2 戦前の漢字力調査

(1) 森本角蔵(1917)

○調査内容

国語教科書(国定第2期)に現れた漢字の中から「一~十」の漢数字を除いた1341字の書き取り

Kanji ability of pre-war children

^{**}SHIMAMURA, Naomi (The National Language Research Institute)

戦前の子どもの漢字力

○調査対象

中学校(東京高等師範学校附属中学校)1年生2学 級79名

○調査方法

1341字を50音順に排列し、字音・意義・用例等を説明して、9回に分けて書き取らせた。

○調査時期

大正5年(1916年) 4月10日~4月27日

◎調査結果

最小正答数 703字 (52.4%) 最大正答数 1319字 (98.4%) 平均正答数 1126字 (84.0%)

(2) 岡崎常太郎 (1938)

○調査内容

国語教科書(国定第3期)に現れた漢字の中から, 「一~九」の漢数字を除いた1356字の書き取り

○調査対象

東京市内の尋常小学校10校の6年生848名,高等小学校2校の1年生631名,合計1479名

○調査方法

ペーパーテスト。1時限(45分間)200字ずつ7時限かけて行った。1日最大2時限行った。

○調査時期

尋常小学校 6 年生 昭和10年 (1935年) 3 月 高等小学校 1 年生 昭和10年 (1935年) 4 月

◎調査結果

	尋常小学校	高等小学校
	6 年生	1 年生
最小正答数	27字(2.0%)	32字(2.4%)
最大正答数	1325字(97.7%)	1218字(89.8%)
平均正答数	692字(51.0%)	534字(39.4%)

(3) 東京市(1935)

○調査内容

読字テスト,書字テストとも,国語教科書(国定第3期)に現れた漢字の中から,1年生の場合は40字を,2年生以上は50字を選定した。

○調査対象

読字テスト, 書字テストとも, 東京市内の尋常小学校1~6年生各学年1600名内外

○調査方法

ペーパーテスト。調査時間は、読字テスト15分、書字テスト25分。

○調査時期

昭和8年(1933年)3月17:18日

◎調査結果

学年ごとの平均得点は、次のとおりである。() 内に、満点(1年生は40点、2年生以上は50点)に対する百分率を記した。

	読字テスト	書字テスト
1 年生	35.77(89.4%)	35.63(89.1%)
2 年生	41.66(83.3%)	35.58(71.2%)
3 年生	37.21(74.4%)	26.87(53.7%)
4 年生	38.98(78.0%)	26.68(53.4%)
5 年生	38.27(76.5%)	24.70(49.4%)
6年生	40.21(80.4%)	24.08(48.2%)

3 戦後の漢字力調査─戦前との比較のために─

(1) 日本私学教育研究所(1969)

○調査内容

小学校配当漢字(当用漢字別表の漢字)112字, それ以外の当用漢字88字、合計200字の書き取り

○調査対象

中学校 2 年生1911名, 高等学校 1 年生4821名, 同 3 年生4506名

○調査時期

昭和40年(1965年) 9月15日

◎調査結果

学年ごとの平均正答率は次のとおりである。

中学2年生 36.5%

高校 1 年生 46.0%

高校3年生 61.0%

小学校配当漢字だけに限定すると、学年ごとの平均

正答率は次のようになる。

中学 2 年生 52.2% 高校 1 年生 62.2%

高校 3 年生 74.0%

また,配当学年別平均正答率は,次のとおりである。 高学年に配当されている漢字ほど正答率が低い傾向が ある。

	中 2	高 1	高 3
1年字(4字)	68.7	78.5	88.9
2年字(15字)	68.1	72.5	81.4
3年字(24字)	59.2	69.8	76.8
4年字(24字)	49.8	61.4	76.3
5年字(21字)	47.3	58.8	71.9
6 年字(24字)	39.0	49.5	63.9
その他(88字)	16.8	27.8	45.6

- (2) 京都市立中学校教育研究会国語部会「漢字を書く カー調査委員会(1980)
 - ○調査内容

小学校配当漢字996字のうち, 漢数字「一~十」および「百」を除いた985字(音読み1021, 訓読み686, 合計1707音訓)の書き取り

○調査対象

京都市内の中学校1・3年生男女各150名,合計600

名

○調査時期

昭和54年(1979年)6月10~25日

◎調査結果

平均正答率は次のとおりである。

	中1	中 3	中1	中 3
1年字(65字)	87.69	92.42]	
2年字(145字)	82.63	88.61		76.41
3年字(195字)	73.52	83.34	64.55	
4年字(195字)	59.54	73.34	04.55	70.41
5年字(195字)	45.78	62.86		
6年字(190字)	43.26	61.25	J	

- (3) 文化庁(1972)
 - ○調査内容

当用漢字別表の漢字881字およびそれ以外の当用漢字の読み書き

○調査対象

小学校 $1 \sim 6$ 年生,中学校 $1 \sim 3$ 年生,高等学校 1 年生

○調査時期

昭和39~44年度(1964~1969年度)の6年間。小・中学生を対象としたのは,昭和39~42年度(1964~1967年度)の4年間。

◎調査結果

中学校1年生と3年生とについて、1人あたりの読み書きできる漢字数が試算されている。表2にそれをあげる。

- (4) 国立国語研究所(1988)
 - ○調査内容

小学校配当漢字およびそれ以外の常用漢字の読み書 き

○調査対象

小学校 $1 \sim 6$ 年生,中学校 $1 \sim 3$ 年生,高等学校 1 年生

表2 1人あたりの読み書きできる漢字数(試算)

	中	1	中	3
	(読み)	(書き)	(読み)	(書き)
当用漢字別表 (2~6年字) 938字中	879(93.7%)	726(77.4%)	913(97.3%)	814 (86.8%)
別表以外の当用漢字読み972字,書き969字中	429(44.1%)	92(9.5%)	682(70.2%)	272 (28.1%)
合計・読み1910字,書き1907字中	1308 (68.5%)	818(42.9%)	1595(83.5%)	1086 (56.9%)

○調査時期

昭和57~60年度(1982~1985年度)

◎調査結果

新学期のはじめに、学年ごとに前学年の漢字の読み 書きテストを行った結果は、次のとおりである(数字 は平均正答率)。

	読	み	書	き
	(文字別)	(音訓別)	(文字別)	(音訓別)
1年字	93.5	58.2	88.3	54.9
2 年字	94.9	69.3	75.7	51.2
3年字	93.2	75.2	67.1	52.4
4 年字	93.3	82.0	64.1	55.7
5 年字	90.6	80.8	57.6	50.1
6 年字	92.0	87.0	60.4	57.4
(注)				

文字別:どの音訓でもよいからその漢字を読んだり

書いたりできた子どもの割合

音訓別:音訓ごとにその漢字を読んだり書いたりで

きた子どもの割合

4 比較

森本調査 [2-(1)] は、同年齢の子どもの中で比較的能力の高い層を対象にし、また、「字音・意義・用例等を説明して、……書き取らせた」(2頁)もので、1字1字についてのいわば最低の書字能力を見ようとしたものである。そのため、平均正答率「84.0%」というその数字は、かなり割り引いて見る必要があるだろう。ここでは、岡崎調査 [2-(2)] と東京市調査 [2-(3)] の結果を、戦後の漢字力調査の結果と比較することにする。

岡崎調査	私学調査	京都市調査	文化庁調査
[2-(2)]	(3-(1))	(3 -(2))	[3-(3)]
51.0%	52.2%	64.55%	77.4%
小6	中 2	中1	中1

小学校配当漢字の書きについての比較だが, 私学調査,

京都市調査,文化庁調査のいずれも,岡崎調査よりも成績がよい。出題内容から見て岡崎調査にもっともよく対応するのは京都市調査であるが,岡崎調査と比べるとかなり成績がよい。

そして、東京市調査〔2-(3)〕にもっともよく対応するのは、国語研調査〔3-(4)〕の音訓別の結果である。東京市調査では国語の教科書に現れた音訓を難易度順に選んで調査しているが、国語研調査では小学校で学習する常用漢字表の音訓を全部調査している。その中には、普通の文章には現れにくい使用頻度の低い音訓が含まれている。そのことを考えると、テストの難度は国語研調査のほうが高い。低学年配当漢字は東京市調査のほうが成績がよいが、これは、低学年に配当されている漢字に使用頻度の低い音訓を持った多音訓の漢字が多いことを考える必要がある。中・高学年配当漢字は、国語研調査のほうが成績がよい。

5 まとめ

以上,正答率に注目して戦前と戦後の漢字力調査を比較した。その結果は,戦後のほうが成績がよいという結論に達した。それなのになぜ戦前の子どもの漢字力は高かったといわれたりするのだろう。それは,今の子どもの漢字力が十分なものでないという認識(感情)が,人々の根底にあるためではないだろうか。この認識(感情)があるかぎり,繰り返し,戦前の子どもの漢字力は高かったと言われるのではないかと思われる。

さて、小学校を卒業してから、子どもの漢字力はどのように変化するのだろうか。本稿と関連した資料があるので、蛇足かもしれないが、戦前について簡単に見ておくことにする。カナモジカイでは、岡崎調査で出題した漢字から難易度順に50字を選んで、昭和11年(1936年)入営の兵士809名を対象に漢字の書き取り調査を行っている。カナモジカイ事業部第3(漢字制限)部(1937)が、その報告論文である。

結果は、1題2点として平均61.11点であった。この 得点から単純に計算すると、新兵の書字数は、1356字中 829字ということになる(上記論文の標題の「平均733字」は、中央値を基準にしている)。男性だけの調査結果であるが、尋常小学校卒業後、漢字力は上昇しているとみてよいだろう。

6 文献

文化庁 1972 児童・生徒の読み書きのカ―当用漢字に ついて― 大蔵省印刷局

伊ヶ崎暁生・吉原公一郎編・解説 1975 米国教育使節 団報告書 現代史出版会

カナモジカイ事業部第3 (漢字制限) 部 1937 国民成年者ノ漢字書取能力調査ノ報告―平均能力733字―カナノヒカリ、191、4-7

国立国語研究所 1988 児童・生徒の常用漢字の習得

東京書籍

京都市立中学校教育研究会国語部会「漢字を書く力」調査 査委員会 1980 中学生の漢字を書く力の調査 森本角蔵 1917 中学校ニ入学セル当初ノ生徒ノ漢字ニ 関スル知識ノ調査 中等教育研究会

日本私学教育研究所 1969 中等学校における漢字書写 能力調査―昭和43年度―

岡崎常太郎 1938 漢字制限の基本的研究 松邑三松堂 東京市 1935 東京市編読方教育測定 勝田書店 高梨信博 1988 国語教科書の漢字(漢字講座 8・近代 日本語と漢字 明治書院 243-274)

読み書き能力調査委員会 1951 日本人の読み書き能力 東京大学出版部

「読書科学」執筆要項

- 1. 論文の長さは原則として本誌の刷り上がり8ページ までとする。文字のみの場合、約13,000字に相当す
- 2. 原稿は横書きワープロで作成し、採択後にフロッ ピーディスクのコピーを提出するものとする。
- 3. 叙述は科学論文にふさわしく簡潔にし、図・表など は最小限にとどめて、本分と図・表の無意味な重複 を避けるものとする。
- 4. 学際的な雑誌であるので、一つの学問領域の研究者 にしか理解できない専門用語の使用はなるべく避け ること。やむを得ず使用する時は、初出の時に説明 をつけるなどの配慮をするものとする。
- 5. 脚注はつけず、注は巻末に番号をつけて並べるもの
- 6. 可能な限り日本語の単語を使用し、カタカナ語の乱 用は避けるものとする。
- 7. 本文中の氏名には敬称をつけないものとする。
- 8. 主要な用語、外国の人名・地名などには、初出の時 に原語をつけるものとする。
- 9. 引用文献は論文の最後に並べるものとする。 記述形式は次のようにする。
 - A) 海外の文献は、"Reading Research Quarterly" (国 際読書学会)の形式に従って記述する。(サンプ ルは編集委員会にある。)
 - B) 国内の文献については次のようにする。
 - a) 単 行 書 著者・出版年・書名・出版社・(ページの指 示)
 - b)編纂書中の論文 著者・出版年・論題名・編者・書名・出版社・ ページの指示
 - c) 雑誌論文 著者・出版年・論題名・雑誌名・巻号・ページ の指示・
 - C) 海外の文献のみ、または海外と国内の文献が混在 する時は上記の形式で記述してアルファベット順 に並べる。国内の文献のみの時は五十音順に並べ るものとする。
- 10. 原稿には、200字程度の要約をつけるものとする。
- 11. 原稿には、論題・所属・氏名の英文をつけるものと
- 12. 原著論文には英文の要約をつけるものとする。要約 の長さは原則として600語以内とするが、編集委員 会が必要と認めた時はこれを越えてもよい。英文要

約の提出については次のようにする。

- A) B5判白紙に1枚18行ずつ印字する。
- B)必ず邦訳を添える。
- C) 英文に熟達した人の校閲を受けてから提出する。 13. ワープロ原稿は下記に従って作成するものとする。
 - A) B5判白紙に、1行25字詰め、1枚18行のスタイ
 - ルとする。
 - B) 原稿の構成は次の通りとする。
 - a) 第1枚目は題目のみを日本語と英語で印字する。
 - b) 第2枚目は所属・氏名のみを日本語と英語で印 字する。
 - c) 第3枚目は上3行には何も印字せず, 第4行目 から本文を15行印字する。これが原稿の第1 ページとなる。
 - d) 第4枚目が第2ページとなり、このページから 後は18行ずつ印字する。文字のみの場合, 英文 サマリーを含めて第31ページが最終のページと なる。ただし、2行どりの見出し等のため、最 終ページは8行程度で終わりとする。
 - C) 段落の切れ目には改行マークを入れる。
 - D) 文字飾り・書体指定・整形指定はしない。これら は印字された原稿に赤で指定する。
 - E) 2 桁以上の数字は半角にする。
 - F)図・表はフロッピーディスクからそのまま印刷で きない事が多いので、原稿の中に入れないで別に 作成し提出する。本文中には図・表を挿入すべき 位置を指定する。
 - G) 図・表は写真製版するので鮮明な原版を提出する。 ゼロックスコピーなどは不可。
 - H) 図・表の大きさは横辺が7センチになるものを基 準とする。その際縮小印刷された時に文字が読み 取れるように作成する。なお編集委員会が必要と 認めた時には横辺15センチとすることがある。
 - I) 提出するフロッピーディスクには論文以外のもの を入れない。
 - J) 提出するフロッピー/ディスクには、ワープロの機 種名・ソフト名をできるだけ詳しく書く。
- 14. 投稿の時は、印字された原稿とそのコピー2通・合 計3部を送付し、フロッピーディスクは編集委員会 から請求があるまで著者の手元に保管するものとす
- 15. 送付先: 〒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 日本読書学会編集委員会

Vol. 41, No. 3 October, 1997

THE SCIENCE OF READING

Published by The Japan Reading Association

President:Shusuke FukuzawaPresident-elect:Takashi KuwabaraEDITORSShinichi IkedaMamoru KanekoTakahiko SakamotoHisayosh

Shinichi Ikeda Mamoru Kaneko Takahiko Sakamoto Hisayoshi Shuto Hajime Narushima Katsumi Tokuda James M. Furukawa Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS Shuntaro Arisawa Toshimichi Ishihara Yasuchika Imai Nobuko Uchida Takashi Ezure Michio Onishi Yoshitake Oshiro Akira Okada Norihiko Kitao Keiko Kuhara-Kojima Soichi Goto Kunio Kobayashi Nobuyoshi Shikanai Kazuko Takagi Yasuhiko Tsukada Genichiro Fukawa Mariko Murai Shozo Muraishi Yoshitsugu Mochizuki Jun Yamada

CONTENTS

Original Articles
The effects of previous knowledge and opinion
on the comprehension of a text on a social issue ·······MASUDA, Hiroko ······· 81
Mother-child conversations
during joint picture-book reading at bedtimeYOKOYAMA, Makiko 91
Effects of person viewpoints
on film comprehension in young childrenMORITA, Takehiro105
The influence of Seikei educational thought on
Namekawa Michio's teaching of reading ADACHI, Sachiko114
Survey Report
Kanji ability of pre-war children ······SHIMAMURA, Naomi ···124

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41卷 第3号

Hideo Yorozuya

会員頒布

〈通巻 第 161 号〉

編 集 日本読書学会編集委員会 発 行 人 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