ISSN 0387-284 X

# 読書科学

第45巻 第4号（通巻 第 178 号）平成13年12月1日 発 行（季刊）

原著
読みの目標が疑問生成に与える影響　大河内 祐 子

実践報告
医師に患者とのコミュニケーションを理解させるための「国語」教育　石 塚 修

調査報告
戦後の小学校低学年児童が感動をもって読みついできた本　米 谷 茂 則

日本読書学会会員名簿

178

日本読書学会

## ◇本　号　目　次◇

**原著**

読みの目標が疑問生成に与える影響　東京大学　大河内　祐　子　127

**実践報告**

医師に患者とのコミュニケーションを理解させるための「国語」教育

筑波大学　石　塚　　修　135

**調査報告**

戦後の小学校低学年児童が感動をもって読みついできた本

——全国読書感想文コンクール入選作品の集計から——

千葉県浦安市立富岡小学校　米　谷　茂　則　142

**日本読書学会会員名簿**　149

**日本読書学会役員**（1999年4月1日～2002年3月31日）

会　長（理事長）　桑原　隆
副会長（副理事長）　鳴島　甫
常任理事　内田　伸子　金子　守　阪本　敬彦　佐藤　泰正　塚田　泰彦
徳田　克己　福沢　周亮
理　事　有沢俊太郎　池田　進一　今井　靖親　倉澤　栄吉　首藤　久義
高木　和子　田近　洵一　王岡賀津雄　塙　和明　増田　信一
湊　吉正　村石　昭三　横山　範子

監　事　岡田　明　桐原　宏行

常任編集委員　鳴島　甫（編集委員長）
池田　進一　金子　守　阪本　敬彦　塚田　泰彦　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　小嶋　恵子
後藤　惣一　小林　國雄　鹿内　信善　高木　和子　府川源一郎
村井万里子　村石　昭三　望月　善次　山田　純　萬屋　秀雄

The Science of Reading, Vol. 45, No. 4 (2001)

# 読みの目標が疑問生成に与える影響*

東京大学　大河内　祐　子**

## 問　題

私たちは文章を読む時，自分の理解状態をモニターしながら理解を深めている。その際，様々な方略が取られ読み行動の調節が行われるが，わからないこと，知らないことを特定化し，知識の欠陥を修正するためにしばしば用いられるのが疑問の生成（question generation）である。本研究では，文章読解時にどのような疑問が生成され，また，読みの目標が疑問の質と量とにどのような影響を及ぼすのかを検討する。

疑問・質問(1)については，主に質問行動を規定する要因（ex. 無籐・久保・大嶋，1980；Miyake & Norman, 1979）や自己質問の効果（ex. 秋田，1988；笠原，1992）という観点から研究されてきた。従来の研究の特徴として次の2点を挙げることができる。第一に，対象となる場面は授業（無籐他，1980；van der Meij, 1994）やチュータリング（Graesser & Person, 1994）状況が中心であった。授業時の質問行動を対象にした場合は，質問行動を行わない学習者の疑問生成が過小評価されるおそれがある。チュータリングではこれは解消されるが，チューター・生徒間関係を形成するための社会的な質問も多く，知識の欠陥をモニターする疑問の割合は相対的に少なくなる（Graesser & Person, 1994）。一方，自己質問の作成や教授では，疑問がどのように生成されるかが不明である。本研究で文章を読むという状況を取り上げるのは，社会的制約が少なく自然にわいてくる疑問に焦点を当てるのが可能と考えられるためである。また物語的文章に比べ既有知識が必要とされる説明的文章では，モニタリングが特に重要になると考えられるため後者を用いる。

第二に，従来の研究の多くは疑問の生成頻度・数による分析が行われており，疑問の質に関する体系的な検討は少なかった。その中で，疑問をカテゴリーに分類し生成の様相を明らかにしていくことは，一つの有効な方法とされてきた。Graesser, Person, & Huber（1992）は，チュータリングや授業で教師や生徒が生成した疑問をもとに，詳細な分類枠を提示し質的検討を試みている。提示されたカテゴリーは以下の通りである：概念完成，特徴特定化，量化，定義，例，比較，因果前件，因果後件，目標志向性，道具手続き，実現可能性，期待性，判断，解釈（一部はTable 1を参照）。彼らの分類枠は網羅的で凡例も豊富であり，物語理解における質問回答過程の説明に用いられるなど実証的な研究も行われている。ただし必ずしも文章読解時の疑問生成に焦点を当てているわけではない。そこで本研究では読解時の疑問を収集し，Graesser et al.（1992）の分類枠と照らし合わせ，疑問生成の様相を質的に検討することを第一の目的とする。

ところで，疑問の生成に影響を与える生成者側の要因として，既有知識や動機づけとともに，生成者の目標が指摘されてきた（伊藤，1991；Graesser, Langston, & Baggett, 1993）。例えば伊藤（1991）は，大学生を「目標なし」，「空き缶の再利用法考案目標」，「空き缶による玩具製作目標」の3群に割り当て，空き缶について自由に疑問を生成させた。その結果，目標によって各目標に関連した疑問の生成率が異なり，目標に応じた情報の探索が行われることが示された。

同様に，Graesser et al.（1993）は，質問応答ソフトを

* The effect of reading purpose on generating questions.
**OKOUCHI, Sachiko (University of Tokyo)

Table 1 本研究で使用したカテゴリーおよび凡例（「 」はテキスト）

| カテゴリー | | カテゴリーの概要 | 凡例 |
|---|---|---|---|
| 表層的疑問 | 概念完成 | 誰、何、いつ、どこ | 「仮説を立てた」誰が？ |
| | 量化 | ある量的変数の値は何か | 「GKB」これは何チャンク？ |
| | 定義 | Xの意味、上位カテゴリー、属性 | 「チャンク」チャンクって何ですか？ |
| | 例 | Xは例えばどんなものか | 「以前に貯えられた他の情報」具体的にはどのようなものか |
| | 比較 | XとYの相似点、相違点 | 「感覚貯蔵庫」短期貯蔵庫と同義か？ |
| | わからない | 文Xはどんな意味か | 「各スロットに入るのは…（中略）…ポインターである」意味がわからない |
| 深い疑問 | 因果前件 | ある出来事・状態が起きた理由 | 「15秒以降はそれ以上低下せず，10％の漸近値を維持する」どうして10％以下にはならないのだろう． |
| | 因果後件 | ある出来事・状態の結果 | 「3子音を読ませる」絵や文字，文章ならどうなるのだろう |
| | 目標志向性 | 動作主の行為の背景にある動機 | 「実験の最初の2，3試行に彼らは注目した」どうして？ |
| | 道具手続き | どのようにして動作主は目的を達成するか | 「記憶セットを短期貯蔵庫に入れたと自身が持てたとき」どうやってこれが被験者自身にわかるのか． |
| | 期待性 | 期待していた出来事が起こらなかった理由 | 「第1試行では，全然忘却が生じないのである」どうして忘却が起きないのだろう？ |
| 吟味疑問 | 解釈 | ある出来事・状況についての要約、理由づけ | 「順行干渉からの解放」まとめて貯蔵してあるということだろうか． |
| | 可能性 | ある出来事の解釈についての別の可能性を指摘 | 「『心の声』で文字系列を次々に繰り返し」この過程の前に心の画面にLEJFと書くことも可能なのでは？ |
| | 疑念 | ある出来事・状況についての正しさを疑う | 「グラフが直線である」本当に全くの直線だったの？ |
| | 反論 | 記述の不正確さについて根拠を伴う指摘 | 「記憶セットの大きさと反応時間との関数関係を調べて，平行型仮説と継時型仮説とを識別できるのである」どの番目の文字を再生させるかで違うんじゃないか？ |

使いサクソフォンについての情報を探索させた。探索の目的として，より深い因果的知識を必要とする「楽器を製作する」と，必要としない「楽器を使ってバンドを編成する」を設定したところ，各群で質問の質が異なっていた。目的が楽器製作の場合は，因果関係（「なぜ音が出るか」）や手続き（「どうしたら音色を高くできるか」）を聞く疑問，バンド編成の場合は，定義（「リードとは何か」）や感覚的な疑問（「どんな音が出るか」）が多かった。このように，目的によって焦点を当てる部分や発見する問題が異なることが示されている。

以上の研究は，被験者が目標や目的に応じ生成する疑問の質を柔軟に変えていることを示してきた。しかし検討されてきた目標が楽器，空き缶など個々の概念であることから，文章を読むという状況の下では，より読解に即した目標についての検討が必要であると考えられる。本研究では，読解時の疑問生成に読みの目標が与える影響を検討することを第二の目的とする。

文章を読む時何を目標とするかに関しては，何のために読むか，つまり読むことによって達成するものを指す場合と，読解中のプロセスのあり方や処理の仕方を指す場合とがあると考えられる。前者には例えば，文章を要約する，記憶する，批評を書くためなどが挙げられる。両者を厳密に区別することは難しいが，本研究で扱う疑問は読解中に生成されるものであり，プロセスのあり方としての目標がより直接的に疑問の生成に関わると推測されたため，今回は後者の意味での目標を取り上げる。

これに関連し，近年，与えられたテキストの内容を理解するという読みだけでなく，テキストの伝える情報の

確かさを判断しながら読むことの重要性が指摘されている。批判的読みとは，既有の情報によって新しい情報を吟味し，情報の確かさを判断しながら読むことを指す（「受容的読解」と「批判的読み」の対比；小嶋，1996）。

伊東（1991）によれば，批判的な読みのもとでは「自己の理解や予想を意識化し，それと文章を照合することによって未説明部分を探索する認知処理が必要」であるという。批判的に読もうとした場合，モニタリングが多く行われ，知識の欠陥や文章との矛盾の発見という付加的な処理が行われることが予想される。その結果，より深い知識の探索が必要となり，生成される疑問の質も異なると考えられる。そこで本研究では，批判的に読むという目標を与え，疑問生成に与える影響を検討する。これに対し，「人に伝えるつもりで読む」と教示する群を設け比較する。この教示を与えたのは，内容を理解しながら読むという読み方を促すためである。

## 方　法

**被験者**　大学生53名（伝達群29名，批判群24名）(2)。「心理学」講義の受講生であるがトピックについて未修であるため，既有知識はほとんど持たないと考えられる。

**材料**　大学講義レベルの認知心理学（記憶）の教科書（大村，1980）から，短期記憶についての文章を抜粋し，一部修正したものを使用した（16p）。理解を助けるため，図表も掲載した。

**手続き**　実験は集団で行った。第1セッションでは，記憶に関する一般的な知識を調べる空欄補充課題（以下，既有知識テスト）を行った。

1週間後の第2セッションでは，以下の課題を遂行させた。(1)読解と疑問生成（35分）：文章を読みながら疑問をできるだけたくさん書き出すように指示した。その際，各群に異なる教示を示した冊子を与えた（伝達群には「特に，記憶についてよく知らない人に伝えるつもりで読んでください」，批判群には「特に，文章を批判的に読むようにしてください」と教示）。また，疑問を感じた箇所に傍線を引くこと，内容をよく理解するように読むことを指示した。(2)読解中の方略質問紙（Table 2参照）：秋田（1988）に項目を付加したものを使用した。被験者は該当する項目に○をする。読解中の行動が教示に応じたものか調べるため設定した。(3)文章の内容についての理解度テスト：真偽判断課題（7題），多肢選択課題（6題），空欄補充課題（7題）からなる（15分）。

**疑問の特定**　原則として1文を1疑問とみなした。なお，最後まで読み終えてから疑問に感じたり，読み返したら疑問に思ったなど，疑問の生起した時点が異なる可能性があるが，本研究では特定が不可能だったため，生起時点については検討しない。

**疑問の分類**　Graesser et al.（1992）の分類枠をもとに作成したカテゴリー（秋山，1998）を使用し，1疑問を1カテゴリーに対応させた：ただし，①2人以上が生成していた「わからない」を新たなカテゴリーとする。②生成した者がいなかった「特徴特定化」「判断」は省く。③「実現可能化」と「道具手続き」の区別は困難だったため，「道具手続き」にまとめる。使用したカテゴリーと概要をTable 1に示す。分類は2名で行い，一致率は85.7%であった。不一致箇所は協議によって決定した。

個々のカテゴリーでの疑問生成だけでなく，処理の深さに関心があるため，Graesser & Person（1994）にもとづき，回答するために深い推論を必要とする疑問（因果前件，因果後件，目標志向性，道具手続き，期待性；以後，「深い疑問」）と必ずしも必要としない疑問（概念完成，量化，定義，例，比較；以後，「表層的疑問」）との2つの疑問タイプに分けた。「わからない」は，文の意味がわからないことを表わし，深い処理は引き出されていないと考えられるため表層的疑問に含めた。その他に，知識を利用して文章の内容やその正しさを吟味する疑問が生成されていた。例えばGraesser et al.（1992）のカテゴリーの一つである「解釈」や，被験者自ら別の可能性を示したり，疑念を持ったり，反論を示している疑問がそれに該当する（可能性，疑念，反論）。生成された疑問だけからこれらのカテゴリーに分類するのは困難だったため，以下「吟味疑問」としてまとめて分析を行った。

## 結 果

### 既有知識テストの分析

15題の合計を既有知識得点とした（15点満点）。t検定の結果，既有知識得点に関しては両群に有意な差は見られなかった（伝達群4.6±3.2，批判群5.5±3.5）。このことから，疑問の生成や理解度テストにおける両群の違いは，既有知識ではなく教示による違いであるとみなすことができる。

### 読解中の方略の分析

各項目の該当人数と$\chi^2$検定の結果をTable 2に示す。項目別に条件の比較をすると，「文章の組み立てやつながりを考えて読んだ」は伝達群で，「書いてあることが正しいかどうか考えながら読んだ」は批判群で有意に多かった。これは，教示の違いが具体的には，文章の組み立てやつながりに注目しながら読んだか，書いてあることの真偽を考慮しながら読んだかという，2つの方略に反映されていたことを示している。

### 生成された疑問の分析

**生成の様相** 各疑問カテゴリーの平均生成数，各カテゴリーの生成数が総生成数に占める比率（生成率）をTable 3に示す。平均総生成数，疑問を1個以上生成したカテゴリーの数においては，両群で有意な差は見られなかった（平均総生成数：伝達群9.07±7.32，批判群8.33±8.48；カテゴリー数：伝達群4.38±2.86，批判群3.88±2.63）。

**各疑問タイプの生成数の分析** 次に，各疑問タイプの生成数を比較した。群ごとの3疑問タイプの生成数をFigure 1に示す。生成数に対して2（読解目標）×3（疑問タイプ）要因の分散分析を行った結果，疑問のタイプの主効果があり（$F(2,46)=8.13$，$p<.001$），読解目標と疑問のタイプとの交互作用が見られた（$F(2,46)=5.39$，$p<.01$）。そこでタイプ別に読解目標の単純主効果を分析したところ，表層的疑問においてのみ目標の主効果が見られた（$F(1,51)=4.45$，$p<.05$）。また，伝達群においてのみ疑問タイプの主効果が有意であった

Table 2 読みの方略質問項目（秋田，1988）と各群の人数（比率）

| | 伝達群 (n=29) | 批判群 (n=24) | $\chi^2$ |
|---|---|---|---|
| 重要なところはどこかを考えながら読んだ | 12 (.41) | 9 (.38) | 0.08 |
| 書いてあることを頭でイメージしながら読んだ | 25 (.86) | 18 (.75) | 1.08 |
| 文章の組み立てやつながりを考えて読んだ | 15 (.52) | 5 (.21) | 5.33* |
| 大事な言葉や文をおぼえようとした | 6 (.21) | 4 (.17) | 0.14 |
| 図表と文章を見比べながら読んだ # | 21 (.72) | 19 (.79) | 0.32 |
| 書いてあることをまとめながら読んだ | 7 (.24) | 4 (.17) | 0.45 |
| 意味がわからないところ、難しいところは繰り返し読んだ | 24 (.83) | 22 (.92) | 0.91 |
| 次にどんなことが書かれているか予測しながら読んだ # | 2 (.07) | 1 (.04) | 0.18 |
| 自分が今まで知っていることと比較しながら読んだ | 13 (.45) | 16 (.67) | 2.53 |
| 具体的な言葉に言い換えながら読んだ # | 9 (.31) | 5 (.21) | 0.70 |
| 書いてあること以外のほかの考え方がないかということを考えた # | 7 (.24) | 8 (.33) | 0.55 |
| 前のページに戻って読み返した# | 19 (.66) | 16 (.67) | 0.01 |
| 書いてあることが正しいかどうか考えながら読んだ # | 8 (.28) | 13 (.54) | 3.88* |

注） *p<.05 #は付加した項目

Table 3 カテゴリーごとの平均生成数（生成率）

| | | 伝達群 | | 批判群 | | 全体 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 表層的疑問 | 概念完成 | 0.21 | (.02) | 0.08 | (.03) | 0.15 | (.02) |
| | 量化 | 0.10 | (.02) | 0.08 | (.01) | 0.09 | (.01) |
| | 定義 | 2.90 | (.31) | 0.92 | (.17) | 2.00 | (.24) |
| | 例 | 0.31 | (.04) | 0.29 | (.06) | 0.30 | (.04) |
| | 比較 | 0.31 | (.03) | 0.13 | (.02) | 0.23 | (.02) |
| | わからない | 0.83 | (.09) | 0.58 | (.08) | 0.72 | (.09) |
| | 計 | 4.66 | (.50) | 2.08 | (.33) | 3.49 | (.43) |
| 深い疑問 | 因果前件 | 0.38 | (.05) | 0.38 | (.05) | 0.38 | (.05) |
| | 因果後件 | 0.14 | (.01) | 0.25 | (.04) | 0.19 | (.02) |
| | 目標志向性 | 0.07 | (.00) | 0.29 | (.09) | 0.17 | (.04) |
| | 道具手続き | 0.28 | (.03) | 0.21 | (.02) | 0.25 | (.02) |
| | 期待性 | 0.00 | (0) | 0.04 | (.01) | 0.02 | (.00) |
| | 計 | 0.86 | (.09) | 1.17 | (.20) | 1.00 | (.13) |
| 吟味疑問 | | 1.66 | (.19) | 2.75 | (.25) | 2.15 | (.22) |

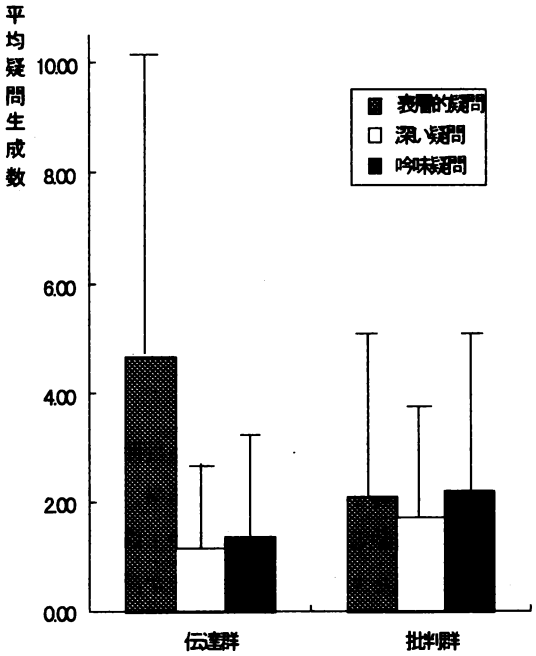



Figure 1　各群におけるタイプごとの疑問生成数

Table 4　各群におけるカテゴリーごとの疑問生成人数(比率)

| | カテゴリー | 伝達群 (n=29) | 批判群 (n=24) | |
|---|---|---|---|---|
| 表層的疑問 | 概念完成 | 5 (.17) | 2 (.08) | |
| | 量化 | 2 (.07) | 1 (.04) | |
| | 定義 | 20 (.69) | 10 (.42) | * |
| | 例 | 5 (.17) | 4 (.17) | |
| | 比較 | 9 (.31) | 2 (.08) | * |
| | わからない | 11 (.38) | 9 (.38) | |
| 深い疑問 | 因果前件 | 9 (.31) | 5 (.21) | |
| | 因果後件 | 2 (.07) | 3 (.13) | |
| | 目標志向性 | 1 (.03) | 5 (.21) | # |
| | 道具手続き | 7 (.24) | 3 (.13) | |
| | 期待性 | 0 | 1 (.04) | |
| 吟味疑問 | | 16 (.55) | 14 (.58) | |

# $p<.10$

($F(2,102)=12.19$, $p<.05$)。Student-Newman-Keuls検定による多重比較を行ったところ，表層的疑問＞深い疑問，表層的疑問＞吟味疑問であった。批判群ではタイプの主効果は見られなかった。

表層的疑問の生成数においては伝達群の方が批判群よりも多かったが，深い疑問と吟味疑問では目標による違いは見られなかった。また伝達群では深い処理を必要としない疑問が多く生成されるのに対し，批判群ではどのタイプも偏りなく生成していることが示された。平均総生成数においては両群で差はなかったため，伝達目標の下では，深い推論を必要としない情報により焦点を当てた探索が行われていたのではないかと考えられる。

**カテゴリーごとの分析**　どのカテゴリーで群の違いが見られたか検討するため，各カテゴリーにおいて疑問を1個以上生成した人数を数えた（Table 4）。$\chi^2$検定の結果，伝達群と批判群に差が見られたのは表層的疑問のうち「定義」（$\chi^2=4.0$, $p<.05$）と「比較」(3)であった。また深い疑問の「目標志向性」(3)において条件と疑問生成の有無とが関連している傾向が見られた。以下に例を示す（「　」は疑問，『　』はテキストの該当箇所)。

(1)　定義　ある言葉Xの意味や属性を問う疑問。例：『プロット』に対し「意味がわかりにくい」「知らない人が聞くと何かわからない」(伝達群)，「プロットって何だろう」(批判群)。

(2)　比較　XとYの類似点や相違点を問う疑問。X,Yはほとんどのケースで1単語だった。例：「『影響』と『依存』は同じ意味で使っているの？」「『第1，2，3試行』というのはどのような内容の違いがあるのか」(伝達群)，「『ブラウン・ピーターソン曲線』は，忘却曲線と同義か」(批判群)。

(3)　目標志向性　動作主の行為の背景にある動機・理由を問う疑問。例：文字列を記憶させる実験についての『Cの代わりにTを入れて』という記述に対する「なぜCの代わりにTを入れたのか」(批判群)，『実験の最初の2，3試行に何が生ずるかだけに彼らは注目した』という記述に対し，「どうして？」と実験者の動機を尋ねた後，「もっとやってもいいのでは？」という吟味疑問を付加した被験者（伝達群)。

伝達群の方が生成人数の比率が大きかったカテゴリーから，伝達群は文章中の言葉の意味や，複数の言葉の意味の違いについて情報を求める傾向があり，文や文章全

体よりも個々の単語に反応していることが示された。一方，批判群では単語に注目することが相対的に少なく，その代わり深い疑問である動作主の意図を問う者が多かった。批判群では，確かさを吟味する対象として文章の著者や実験者を想定していたことが推察される。

**生成パターンの分析** 個人の疑問生成パターンは両群でどのように異なるだろうか。もっとも多く生成していたタイプにもとづき被験者を以下の4グループに分けた。数字は人数（比率）を表す。(1)生成なし：伝達群4名（.14），批判群3名（.13），(2)表層的疑問が一番多い被験者：伝達群16名（.55），批判群8名（.33），(3)深い疑問あるいは吟味疑問が一番多い被験者：伝達群7名（.24），批判群11名（.46），(4)一番多いタイプが複数あった被験者：伝達群2名（.07），批判群2名（.08）

表層的疑問を一番多く生成した被験者は伝達群の方が多く，深い疑問あるいは吟味疑問を一番多く生成した被験者は批判群の方が多かった。

次に，5％以上の平均生成率を示したカテゴリーを中心に生成パターンの特徴を述べる（Table 3参照）。伝達群では，全体の半分を表層的疑問が占めその大部分が「定義」である。ついで「わからない」，「因果前件」であった。深い疑問の率は小さく「目標志向性」はほとんど生成されていない。一方批判群では，「定義」，「目標志向性」，「わからない」，「因果前件」，「例」であった。深い疑問，吟味疑問も各20％程度生成されていた。

### 理解度テストの分析

理解度テスト得点（20点満点）と誤答数に対しt検定を行ったが，両群に有意な差は見られなかった（理解度テスト：伝達群11.3±2.5，批判群11.5±2.7；誤答数：伝達群4.34±1.56；批判群3.58±1.72）。文章内容の理解においては両群に差がないことがわかる。

**疑問生成の質と理解度テストの関連** Table 5は，各タイプにおける疑問生成数と理解度テスト得点との間の相関係数を示したものである。批判群では，どの疑問タイプの生成数も理解度テストとの間にほとんど相関を示していない。伝達群では，有意ではなかったが深い疑問の生成数との間に弱い相関（r=.28）がみられた。

Table 5 各タイプにおける疑問数と理解度テスト得点間の相関係数

| | 総疑問数 | 表層的疑問 | 深い疑問 | 吟味疑問 |
|---|---|---|---|---|
| 伝達群 | .20 | .06 | .28 | .14 |
| 批判群 | -.03 | .16 | 0 | -.14 |
| 全体 | .08 | .08 | .11 | .03 |

## 考 察

本研究では，説明的な文章における疑問の生成に読解目標が与える影響を検討した。その結果，次の4点が示唆された。(1)被験者は説明的な文章の1節を読んだとき，8，9個の疑問を生成し，その約37％が深い推論や吟味を必要とする疑問であった，(2)疑問の平均総生成数においては目標による違いは見られなかった，(3)人に伝えるつもりで読むように教示した場合は，文章の組み立てやつながりに注意して読んでおり，言葉の意味や比較に焦点を当てた疑問がより多く生成された，(4)批判的な読みが目標の場合は，書いてあることの正しさを考えながら読んでおり，言葉の意味についての疑問が減った分，深い処理を必要とする疑問が生成されるようになった。以下では，疑問の質的側面を中心に結果を考察する。

第一に，両群とも最も多く生成されたのは，言葉の定義に関する疑問であった。これは，被験者がほとんど既有知識を持たなかったために，まず情報が欠如していた初見の言葉に対し疑問を生成したためと考えられる。また，平均生成率に見られるように，「～は～ということだろうか」や「～は本当だろうか」といった，読み手の知識を利用して文章の内容を吟味する疑問が，全体の20％程度生成されていた。Graesser et al.（1992）の分類枠では「解釈」として一括されていたが，疑いを示したり反論するなど種類も多様であった。

さらに吟味疑問の中には，読み手が明示的あるいは暗黙的に生成した疑問に対し，読み手自身が暫定的な回答や仮説を作成し確認を求めた疑問が含まれていた。例え

ば，『順向干渉が生じるためには，先に記憶した情報が今覚えようとしている情報と似ていなければならない』という説明に対する「似ているから覚えやすいということはないのか」（批判群）という疑問は，暗黙の疑問である「順向干渉が生じる理由として妥当か」への仮説的な回答であると考えられる。一人で文章を読むという状況においては，授業やチュータリングと異なり，回答を他者や外的資源からすぐに得ることができない。そのため，仮説・回答作成のような能動的な活動は，文章の理解や文章からの学習において重要な役割を担う可能性がある。今後，こうした疑問の生成が文章の理解過程で果たす役割について検討がのぞまれる。

第二に，疑問の平均総生成数においては，読みの目標による違いは見られなかった。しかし疑問のタイプによって検討すると，伝達群ではより表層的な疑問が生成されやすく，特に言葉の意味や意味間の比較が注目されることが示唆された。知識の欠陥にも，情報の欠如，自分の知識や文章に書かれていることとの矛盾の発見など様々なものがある（Graesser et al., 1992）が，他者に伝えるつもりで読もうとした時には，難しい言葉の意味についての情報の欠如が顕著になり，その情報の探索に焦点が当てられたことが推測される。これに対し，批判群では3タイプの疑問のいずれかに集中することはなかった。批判群は伝達群と異なり，言葉の意味の探索に偏ることなくその他の疑問も生成するようになったのかもしれない。平均総生成数において目標の効果が見られなかったことを考慮すると，以上の結果は，読みの目標が疑問生成の全体量よりは質に影響を与えていたことを示しており，読みの目標によって，探索する情報の焦点を変えることが可能となると考えられる。

しかしながら，本研究では深い疑問や吟味疑問の平均生成数においては条件の効果は得られなかった。一つの解釈として，教示による操作の問題が考えられる。教示で示した「批判的に読む」が具体的にどのように文章を読むことなのかわかりにくかったことや，批判の定義が被験者の間で異なっていたことが原因かもしれない。今後批判の定義を詳細に教示し具体例を示すことによって，教示による操作を徹底させなければならないだろう。

第三に，理解度テストにおいては条件の効果は示されなかった。どちらの群にも内容をよく理解するように教示していたために両群の理解に差が見られなかったのかもしれない。もう一つの解釈として，本研究の理解度テストが文章内容の読みとりに関するものが中心であったことが考えられる。疑問の質と理解度との関連についての分析で，両群で異なる相関のパターンが見られたことからも，同様の推察が可能である。理解度テスト得点は，伝達群では深い疑問の生成数との間に弱い相関を示していたのに対し，批判群では疑問生成との間にほとんど関連が示されなかった。読解中文章の組み立てやつながりに注意していたことから推察されるように，伝達群は文章内容の読み取りを中心に行っていたと考えられる。そのため，深い疑問を生成することが理解度テストに反映された。一方，批判的な読みがめざす理解は本研究で用いられた理解度テストには反映されないものであったために，読解中の疑問生成との間に関連が示されなかったのかもしれない。深い理解を測る理解度テストや，批評を書くなど実際の問題解決を行うことによって，疑問の質・量と内容の理解との関係を検討していく必要がある。

最後に，疑問の質に影響を与える要因には他にも内容・難しさなどがある。異なる文章を用いこれらの要因の影響を検討する研究が蓄積されることによって，文章の特性や状況に応じた柔軟な疑問生成をいかに促すかを明らかにできると考えられる。

## 引用文献

秋田喜代美　1988　質問作りが説明文の理解に及ぼす効果　教育心理学研究，36，307-315.

秋山祐子　1998　疑問の分類カテゴリーの検討―文章理解における疑問の生成(1)―日本心理学会第62回大会発表論文集，p891.

GRAESSER, A.C., LANGSTON, M.C., & BAGGETT, W. B. (1993). Exploring information about concepts by ask-

ing questions. *The Psychology of Learning and Motivation*, **29**, 411–436.

GRAESSER, A.C., & PERSON, N.K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, **31**, 104–137.

GRAESSER, A. C., PERSON, N.K., HUBER, J.D. (1992). Mechanisms that generate questions. In T. Lauer, E. Peacock, & A.C. Graesser (Eds.), *Questions and Information Systems*. (Pp. 167–187). Hillsdale, NJ: LEA.

伊藤 進 1991 疑問生成の基礎特性：目標効果の検討 日本心理学会第55回大会発表論文集，p385.

伊東昌子 1991 設問への筆記回答が批判的な読みに及ぼす効果 日本教育心理学会第33回総会発表論文集，p645–646.

笠原正洋 1992 質問行動を人はいかに概念化しているのか—質問行動に関する文献展望—認知体験過程研究，2，131–146.

小嶋恵子 1996 テキストからの学習 波多野誼余夫（編）認知心理学5 学習と発達 東京大学出版会

MIYAKE, N., & NORMAN, D.A. (1979). To ask a question, one must know enough to know what is not known. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **18**, 357–364.

無籐隆・久保ゆかり・大嶋百合子 1980 学生はなぜ質問をしないのか？ 心理学評論，23，71–88.

大村彰道 1980 人間の記憶—認知心理学入門 東京大学出版会（LOFTUS, G.R. & LOFTUS, E.F. 1976 Human Memory: The Processing of Information, LEA.）

VAN DER MEIJ (1994). Student questioning: A componential analysis. *Learning and Individual Differences*, **6**, 137–161.

## 注

(1) 本論文では疑問を，おかしい・わからない，も含めた広い意味でとらえ，疑問が外界（特に他者）に表出されたものを質問とする。

(2) 53名中5名（伝達群2，批判群3）が疑問を生成しなかったが，理解度テストなどには回答しており実験の趣旨が伝わらなかったとは考えられないので，この5名も分析に含めた。

(3) 生成人数が5人以下のセルが生じたため，フィッシャーの直接検定（片側）を行った。

## SUMMARY

Question generation is one strategy that may be used during reading. This study investigated the effect of the purpose of one's reading on question generation when reading an expository text. Fifty-three undergraduate students were divided into two groups: a content-transmission-reading group and a critical-reading group. The content-transmission group was instructed to read the text for the purpose of transmitting the content of the text to people who had little knowledge of the subject. The critical-reading group was asked to read the text "critically". After being instructed to read the text and to generate as many questions as they could while reading, the subjects were given a comprehension test. The assigned purpose of the reading had no effect on the total number of generated questions. However, the quality of the generated questions suggested that the content-transmission group generated more superficial questions asking "what," "when" or "where" than the critical-reading group. The critical-reading group seemed to read the text analyzing the content based on whether it was true or not. They were stimulated to process the content deeply and examine it.

The Science of Reading, Vol. 45, No. 4 (2001)

実践報告

# 医師に患者とのコミュニケーションを理解させるための「国語」教育*

筑波大学　石　塚　　修**

## 1．はじめに

現在，わが国の医学教育で最も大切な「ことば」の問題は何かと言えば，患者との円滑なコミュニケーションをとれる医師をどう養成するかという問題であろう。インフォームドコンセントに代表されるように，医師の臨床技能の一つとして，患者に丁寧に「説明」し「理解」を得られる言語運用能力が，数えられる時代になってきているからである。

また，そうした医師の患者とのコミュニケーション能力の育成を図るため，MIT（Medical Interview Training）のプログラムをカリキュラムの中に置く医大も増えつつある(1)。

こうした医学教育を取り巻く状況については，医学生も敏感に反応している。たとえば筑波大学医学専門学群平成12年度入学生31名（男子20・女子11名）に，「医師に求められる言語能力について」という内容で800字程度の文章を書かせ，それを分析したところ，次のような結果になったことからも，医学生のコミュニケーションへの関心の高さは十分に窺い知ることができよう。

| | |
|---|---|
| コミュニケーション | 13名 |
| 信頼関係を作れる言葉づかい | 7名 |
| 適切に伝える言語能力 | 6名 |
| 必要な情報の選択能力 | 5名 |
| わかりやすさ | 3名 |
| 判断基準としての言葉 | 3名 |
| 正確さ | 2名 |
| きちんと説明するための言葉 | 2名 |
| 考えを伝える道具としての言葉 | 2名 |

（項目重複者有）

その作文の中から典型的な例を一つ次に挙げる。

> 医師にとって言葉とは患者とのコミュニケーションをとるための重要な手段である。医師が患者にやさしく語りかけることによって，患者は安心し，医師を信頼してくれることが多い。この信頼こそが医療にとって非常に重要なのである。というのは，治療は医師と患者が共同で行うものなので，両者の間に信頼関係がなければ治療の効率は低下し，ともすれば，治療そのものが実行不可能ということにもなりかねない。私たちはそれを十分理解したうえで，患者に多く語りかけ，また患者の話もよく聞くことで，信頼を得なければならない。（F・Sさん）

この例の中で，学生はたしかに「語りかけ」「聞くこと」といった言語活動によって，医師と患者の「信頼」が生まれると述べている。しかし，具体的にコミュニケーションとはどのようにして成立しているか，またはどうすれば効率よくできるかについての言及はない。

池村六郎によればコミュニケーションとは，

コミュニケーションには，いくつかの区分け，ある

---

* A report on Japanese language education's role in facilitating the communication patterns between doctor and patient.

**ISHIZUKA, Osamu (University of Tsukuba)

いは腑分けが可能である。腑分けとは，解剖のことだが，解剖して取り出され区別されても，生きているときには互いに結ばれ，時には一体となって作用している。以下の説明も，そのような分離作業であって，それぞれを切り離して考えないようにしたい。まず当事者の規模や相手に焦点を絞った区分けがある。ついで，メッセージの内容からの区分けがある。実際のコミュニケーションは，これらが混然となっているのが普通で，関係の維持や発展，あるいは関係の解消をもたらしている。

という「区別」が可能となるという。この「区別」にしたがえば，ここでの医師と患者のコミュニケーションは，一対一の「感情融和的なコミュニケーション」に「区別」できる(2)。

先の作文例のように，医師と患者の「コミュニケーション」が大切だと抽象的概念の範囲でいかに盛んに唱えてみたところで，臨床における医師のコミュニケーション能力が養成されるとは考えにくい。しかし，その一方で医学教育のカリキュラムにおいて，コミュニケーションの機能そのものを具体的に扱っている講義は少ないようである。それについて高知医科大学の倉本秋は，OSCS（客観的臨床技能評価試験）に関するインタビューの中で次のような指摘をしている。

1―2年次からの積み重ねがまったくなく，4―5年次になって突然「コミュニケーションが大事だ」と言われても，パターン化して覚えるしかありません。学生がマニュアル的な学習に走るのも無理はないのです(3)。

こうした医学教育の現状は，インフォームドコンセントが，初期段階では個々の具体的ケースにおける対話技能を重視する傾向であったのに，その後マニュアル化が盛んに進められている状況とよく似ている(4)。そもそも，こうした画一的マニュアル教育こそが原因となり，医師のコミュニケーション能力の低下が問われ，医学教育で実践的コミュニケーション能力の育成が求められるようになったことを，医学教育の側ではすでに忘れてしまっているかのようである。

ただし，マニュアル化に頼らざるを得ない原因には，医学教育を取り巻く環境が，あくまでも専門性重視であり，医師の人間性が伸長するまでは待てないという点にもあるのかもしれない。医学生自身も，そうした教育環境の中にあって悩んでいるようである。

・詩の授業の提出物にも書きましたが，今まで受けてきた教育の枠から抜け出せない自分を再認識し，怖いと感じました。自由な発想というものの難しさを知った思いです。
・久しく文学に触れていないので，詩を読んだときは新鮮な気持ちになりました。もっと文学に接したいと思うのですが，レポートに追われる医専のカリキュラムではゆとりの時間がなかなかもてません。詰め込み教育が医師の人間性を摩耗させる一因なのでは？と思ってしまいました。

こうした疑問が学生たちから出されることに，医学生の教育に関わる者の一人としては，大いに考えさせられる。医学の専門家による医学教育からはマニュアル化の発想しか出てこないとすれば，国語教育の側からそうしたマニュアル化に対抗した教育を何か提言する必要があると考えるからである。

医学生たちのコミュニケーション能力を「ことば」の教育を通じて養成するには，どのような教育が可能になるのだろうか。『学校教育相談カウンセリング事典』解説には，コミュニケーション能力の発達について，

人間のコミュニケーションの発達は，言語能力はもとよりその技能の発達段階によって異なる。それは一般に社会的相互作用の中で訓練され身につくとされる。しかし，人のコミュニケーションでは，人間としての互いの理解への期待が強く，愛情にもとづく近親的な行為としての意味を持っているとされている。（田中裕次）(5)

と述べる。つまり，コミュニケーションの発達には，他

者との感情的交流を多く体験させていくことが重要だという指摘である。

こうした他者との感情交流を重要視する方法でコミュニケーション教育を実践することは，医学の「臨床」と関連が深い臨床倫理学とも深く関わる。「臨床倫理」の提唱者である清水哲郎は，「臨床」に求められる重要な考え方として，

> その繋がり方を表現してみれば，「自分のこと・もの」は「他人のもの・こと」と全くではないにせよ，相当部分で重なり合っている，ということになろう。「自分のこと」でありながら，また「あなたのこと」でもあり，「あの人のこと」でもあるような仕方での〈共同のこと〉がある，ということだ。つまり，諸個人は「互いに独立」なのではなく，むしろ，いわば「互いに浸透し合って」いるのだ。……
>
> そうした共同のあり方を把捉するには，互いに独立な諸個人を基礎にする理論は有効ではない。今や，互いに浸透し合う諸個人を記述する理論が必要だ，と思う[6]。

と述べ，他者との交流が「臨床」において重要であることを指摘している。

他者との感情交流を円滑に行える能力の育成を通じて，コミュニケーション能力の育成を図れるような医学教育は，国語の立場からどのように試行できるだろうか，そのことを課題として，以下のような「国語」の授業を医学生を対象に試行的に実践してみた。

## 2．講義の実際

〈1時目〉

作文「医師に求められる言語能力とは」(800字)

〈2時目〉

演習「説明するということ」

(1) カタカナ語を漢語に置き換えさせる

(例) コミュニケーション〈○は人数〉

(回答例) 会話②・相互伝達②・意思疎通⑮・情報伝達①・交流①・意思伝達⑥・相互理解①・通信①

(2) 医学用語の説明をさせる

(例)「潰瘍」と「腫瘍」の違いについて

(回答例) 潰瘍「穴があくこと」・腫瘍「はれもの」

(3) 作文「インフォームドコンセント」とは何か

次に，〈2時目〉を終わっての学生の反応をいくつか挙げる。

- 説明をすこしかみくだけば医師のコトバが患者に吸収されると思っていたが，そうではない。
- マスメディアで単語は見ていたが，ピンとこなかった。今日の講義で「相手の文化にあわせた説明をする」重要性がわかった。
- 患者さんの背景にある文化・教養の水準を考えなくては，説明ができないことがわかった。
- 患者にわかるように説明すると言うことは，一種創作活動に通じることがわかった。

これらからもわかるように，この段階に至って，先に挙げた作文例ように，「コミュニケーション」の概念的理解のみでは臨床の場で具体的な言語活動を行えないということに学生たちが気づいたわけである。また，これらの反応からは，たとえば中條和光が会話によるコミュニケーションについて，

> ことばによるコミュニケーションにおいて，どれだけの量や質の情報を受け手に送らなければならないかは，送り手が想定している受け手のモデルに依存している[7]。

と述べているような，「送り手」と「受け手」の存在というコミュニケーション理論の基本を認識しないままに「コミュニケーション」という語を学生たちが用いていたことも窺い知ることができる。

〈3・4時目〉

演習「こんなときどう言うか」

「乳ガンである女性に，告知する場合，あなたならどう言うか」など患者のある状況を設定して回答させ，集計して話し合わせる。これは以前に紹介した実践なので，

ここでの詳しい説明は省く[8]。

〈5・6時目〉

演習「社会の求める医師像」

新聞記事の中から医師とことばについて扱ったものを探し，コメントを書かせる。

〈5時目〉の記事とコメントを，別の人に回覧して，さらにコメントさせる。

（例）讀賣新聞2000．5．4朝刊投書欄「笑顔とユーモアで心をいやす」高知県宿毛市　医師　崎村泰斗（41才）

〈本人のコメント〉実際に医療現場で仕事をしている人が投書した記事を読み，会話で患者の心をいやすことの重要性を改めて感じた。……笑顔で接すれば，患者も体の状態について色々話してくれ情報を得ることができる。ユーモアを交えて話せば，深刻に悩んでいることも軽減するかも知れない。やはり，医師には知識だけでなく人間性も求められるのだと感じた

〈他人からのコメント〉……逆に医師のちょっとした言動によって病んだ患者をより傷つけることがあるはずだ。このような点に触れれば言葉の重要性をもっとアピールできたろう。しかし，患者医師の関係で医師はどのように接し方をすればいいか述べられていたのは良かった。

ここでは，互いにコメントを批評させることで，同じ記事を，たとえ医学生同士であっても，違った見方をしていることを考えさせたわけである。自分が選定した素材を別人からコメントさせるというこうした方法は，鍋倉健悦が，

それではコミュニケーションとは何なのかというと，それは，二人以上の人間が互いの存在を認識しあった時に発生し，そこから進行していくメッセージ交換のプロセスであるといえる[9]。

と指摘する，コミュニケーションのプロセスにおける他者の認識を意識させることにもつながると考える。鍋倉も言うように，この場合の「認識」は「単なる対象知覚といったこと以上の意味を持つ」，「対人認識」のことである。

〈7・8時目〉

演習「俳句の『読み』を交流する」

① 浜までは海士も蓑着る時雨かな

② 命さへあれば桜は咲きにけり　無物

③ 命なりわづかの笠の下涼み　芭蕉

④ 勇気こそ地の塩なれや梅真白　草田男

⑤ 金剛の露ひとつぶや石の上　茅舎

⑥ 花野には岩あり窪あり花ありて　誓子

⑦ 生き得たりいくたびも降る春の雪　波郷

⑧ 下萌えぬ人間それに従ひぬ　立子

⑨ 木の葉ふりやまずいそぐないそぐなよ　楸邨

⑩ 空をあゆむ朗々と月ひとり　井泉水

これら10句を示し，その中から1句選んで自分なりに解釈し，「ものがたり」風につづらせた。〈8時目〉は，その句を別の人に同様の作業をさせ，再び初めの人に戻して，お互いの違いなどをコメントさせた。

〈ケース1〉

② 命さへあれば桜は咲きにけり　無物

（Nくんの解釈）桜の木は，冬寒さに耐え，暖かくなる春の日をただ待っている。しかし，そこでかれてしまう木もあるかもしれない。そして，春が訪れると，またまちにまったかのように美しく桜が咲く。今年も一年無事にむかえられたかと思うのだ。人間もその様子をみて，自分も生きていると実感する。

（Fくんの解釈）桜が散り終わった頃，自殺を考えていた人が，友人の説得で立ち直り，翌年再び桜が満開に咲く様子を見て，生きる喜びを感じ，もう二度と自殺など考えまいと思っている。

（戻ってからの感想）こういう解釈もあるのだと思った。俳句の中にある命を，僕は桜の命，F君

は人の命とした所で違いが出たと思う。

〈ケース２〉

⑤　金剛の露ひとつぶや石の上

（Wさんの解釈）それまでかたくなに閉ざされ，自分の世界に閉じこもり，自暴自棄になっていた。しかし，愛する人が泣きながら抱きつき，その人の涙が自分の胸をぬらしたとき，それまで閉ざされていた自らの心がにわかにとかされ，周りの世界に対して開かれていく。石のような心に落ちる光瞬く涙の一滴。

（Kくんの解釈）余命いくばくとも知れず頼りない自分である。ふと庭を見ると庭石の上に一粒の露がある。しかし，その露はいつ蒸発するとも知れないが，しっかりとした強さを秘めていることに驚く。

（戻ってからの感想）Kさんは「金剛の露」に生命力の真理を見出している。しかし，そう見ると，私のは生命力のなさが前面に押し出されて見える。

前のような新聞記事の「読み」から段階を進め，ここでは「俳句」という文学の「読み」の交流から他者認識を深めていくことを意図した。「俳句」を素材とすることにより，「他者認識」からさらに進んだ「他者受容」という段階まで考えさせようとしたのである。

そのためここでの俳句の選定基準は，花鳥諷詠的写生句ではなく，宗教性・哲学性を感じさせる人生詠に近い句とした。また将来，学生たちが医師になった際，臨床の現場で患者とのコミュニケーションをとる素材としても活用できるよう，生死をテーマとして感じさせるような句にした。

文学作品のなかから特に俳句を素材としたのは，俳句にはイーザーの言う「読者が作品の意味を構成するために」，「想像力をもって補完すべき」「空所」があり，互いに「読み」を交流させるのに適切であると考えたからでもある(10)。

先の２つのケースを分析してみても，解釈の交流の中で，他者を「受容」する姿勢が作られていることに気づく。〈ケース１〉では「こういう解釈もあるのだ」と気づいたり，〈ケース２〉でも「しかし，そう見ると，私のは」と他者と自己の比較を試みつつ「受容」していると言えるからである。

・詩や和歌など，学んでも生かせることはあまりないと思っていたが，年代の異なる患者とコミュニケーションをとる上で大切であるのだなぁと思った。

・詩や俳句の解釈を自由にすることがおもしろかった。想像が広がるし，みんなの捉え方の違いから新たな発見がありました。それに，自分について少し見つめ直せました。

といった授業後のコメントを見ても，学生たちの変容を認めることができる。

このようにして，医学生たちに俳句の解釈の交流をさせることで他者を意識させ受容させることは，医学における「臨床」を考えるうえでも重要なことである。それについては，鷲田清一の次のような指摘もある。

おなじ他者にかかわる場面がときに臨床となり，ときに非臨床とみなされるのは，なにを規準にしてであろうか。それはおそらく，職業としてのホスピタブルな役割を超えたところで，なお《ホスピタリティ》を保持しうるような関係のなかにあるかどうかにかかっているのだろう(11)。

つまり，医学の基本的精神の一つである「ホスピタリティ」は，「同一性への固執，つまり何かへの帰属へのこだわりを捨てるところにこそ成り立つ」というのである。すなわち，自己の意味世界にのみとらわれず他者の意味世界も共有できるようにすることは，医師のコミュニケーション能力の向上に役立つわけである。

また，解釈を「ものがたり化」させたのは，心理療法の一つである「ナラティブセラピー」にも通じるからでもある。その提唱者であるS・マクナミーとK・J・ガー

ゲンは，「ものがたり」の必要性について次のように指摘する。

セラピストの物語は，文化が用意する他の無数の可能性と並立するものとみなされ，他に抜きん出るものではなく，単に，他と異なるものとみなされる。さらに，クライエントのストーリーをセラピストの用意する固定的で限定的なストーリーに置き換えるというやり方も再検討されなければならない。複雑で豊かな細部をもつクライエントの人生を，生活状況とかけ離れた単一の既成の物語へと変形していくことは，セラピストの狭い仲間内以外では通用しそうもない(12)。

ここでも，医師が「他者」である患者の「ものがたり」を受け容れ，先入観にとらわれずに，その「ものがたり」を患者と共に作り上げていくことの重要性が説かれている。

ただし，「ナラティブセラピー」をより深く理解させるには，俳句の「ものがたり」をさらに長く書かせたり，それについてのコメントも１人からだけでなく複数の人に書かせてみるべきであった等の反省点が残る。

〈９時目〉

演習「この詩歌をこんな人に」

学生各自で好きな詩集や短歌・俳句集を必ず１冊探してきて，その中から１つ選び，どんな状況にいるどんな人に贈りたいか，その理由も書かせた。ともかく図書館を利用し，「読む」ことに中心をおいた時間とした。

〈10時目〉

レポート「患者と信頼関係を築くにはどうしたらいいか」

新聞の記事をもとにして，このテーマでのレポートを作成させ，試験に代えて評価した。

## ３．おわりに

今回の実践で，医師に求められる言語能力といえば，患者との「コミュニケーション」能力であると漠然と理解して，何ら具体性を持って考えていなかった学生たちに，「場」に応じたコミュニケーションの難しさや，情報の受け手のさまざまな側面がコミュニケーションに関わることに気が付かせられたのは意義深いといえる。

イエール大学内科小児科レジデントの田中まゆみによれば，今後日本の臨床実技試験がモデルとしていくであろうECFMG（Education Commission for Foreign Medical Graduates）が実施するCSA（Clinical Skills Assessment）には試験内容５項目の一つとして，

③ 医師と患者の間でやりとりされるにふさわしい対人関係技術を示すこと

が示され，しかも，問診・診察15分・カルテ記載10分という試験を，さまざまなタイプの患者への対応能力を試すため11人に対して行われるようである(13)。

こうした試験において，短時間の間に患者と巧みにコミュニケーションをとりつつ，信頼を得られるような能力を持つ医師を養成していくことが，今や医学教育に求められる時代になってきているのである。

森岡恭彦が指摘する，

医師と患者とのやりとりは，従来でもやられてきたことで，今改めて強調することもない。しかし，数多くの患者をかかえる日本の医師は，ややもすると患者またはその家族との対話あるいは意志の疎通を欠くことがあって，近年では，インフォームド・コンセントが叫ばれるようになったともいえる。要するに，医師は十分に患者と話をし，患者の声に耳を傾ける必要があるということである(14)。

というような医師のあり方は，他者の立場に自分自身をどこまで入り込ませて想定していけるか，すなわち「思いやり」を持てるかにかかってこよう。

このように見てくると，今回のように医学生たちに他者との読みの交流を通じて，患者からどのように解釈される可能性があるかに気づかせたり，文学的表現に数多く出会わせて，解釈の多様性を発見させたことは，現代の医師教育にたいする社会的期待に答えた試行であったといえる。

今回の実践では，患者の側に立つ医学専門家以外だからこそ見える，医学における「ことば」の問題を，コミュ

ニケーション，なかでも一人対一人の言葉による感情融和型形コミュニケーションについて医学生たちに考える機会を与えたわけである。その中で医学生に患者と医師のコミュニケーションの基盤として何が重要なのかを考えさせ，彼らにマニュアルに頼らず，患者との間に信頼を培えるようなコミュニケーションを図れる資質を多少なりとも養成できたと考えている。

## 注

(1) 「週間医学界新聞」 2396 2000. 7. 17記事「頭でっかちにならないぞ！『技』を磨く学生たち」によれば，宮崎医科大・久留米大・川崎医大などでもMIT（医療面接）の実践が導入されている。

(2) 池村六郎 1998 『コミュニケーション』阿吽社 p 32-42

(3) 倉本秋「臨床教育の現状と今後—マニュアル化を超えて」「週刊医学界新聞」2402 2000. 9. 4

(4) 松下正明ほか監修 1999. 4『インフォームド・ガイダンス』先端医学社など

(5) 高野清純ほか編 1994『学校教育相談カウンセリング事典』教育出版 p 281

(6) 清水哲郎 2000『医療現場に臨む哲学Ⅱ』頸草書房 p 175

(7) 中条和光 1999「コミュニケーションの認知心理学」深田博己編『コミュニケーション心理学』北大路書房 p 43

(8) 石塚修 1999「医学生にたいする『国語』教育の試み」日本読書学会『読書科学』第167号 pp13-20

(9) 鍋倉健悦 1987『人間行動としてのコミュニケーション』思索社 p 8

(10) W・イーザー 1982『行為としての読書』轡田収訳 岩波書店 p 296

(11) 鷲田清一 1999『「聴く」ことの力』TBSブリタニカ p 134-135

(12) S・マクナミー. K・J・ガーゲン編 1997『ナラティブセラピー』野村裕二・野村直樹訳 金剛出版 p 198

(13) 田中まゆみ「臨床研修に必要な技能水準とは」「週刊医学界新聞」2400 2000. 821

(14) 森田恭彦『インフォームド・コンセント』日本放送出版協会 1994 p 32

The Science of Reading, Vol. 45, No. 4 (2001)

調査報告

# 戦後の小学校低学年児童が感動をもって読みついできた本
## ——全国読書感想文コンクール入選作品の集計から——*

千葉県浦安市立富岡小学校　米　谷　茂　則**

## I　本調査の目的

新しい世紀となり，小学校教育現場に勤務している筆者としては，現代の小学校児童に合った新しい読書活動の指導を展開したいと考えている。

それにはまず，20世紀後半，戦後日本の児童がどのような本をどのように読んできたのかについて，統計を取り，分析をしてはっきり整理しておきたい。

戦後日本の児童がどのような本を読んできたのかについては，毎日新聞社と全国学校図書館協議会主催の読書感想文コンクール入選作掲載の『考える読書』を基本資料とすることができる(1)。

全国学校図書館協議会主催の読書感想文コンクールは，1955年に開始され1999年で第45回を数えた。このコンクールのうち，まず小学校のうちでも低学年（1，2，3年生）の入選作について，それが対象としている読書した作品のうち，名作，童話，民話，小説など（現在のコンクールでのいわゆる1類）について年次ごとに統計を取ってみた。小学校低学年のベストリーダーブックの統計については，今までどのような場でも論及されてはいない。統計資料として使用したのは読書感想文なので，低学年児童が感動をもって読みついだ，ベストリーダーブックとして位置づけることができる。

年次ごとの統計は，1950年代後半，1960年代，1970年代，1980年代，1990年代と集計していく。それによって10年ごとの感動をもって読まれた本が明らかになる。最後に1955年から1999年まで戦後45年間のベストリーダーブックの集計をする。これによって，小学校低学年児童が戦後どのような本を読みついできたのかについて大きな傾向をとらえることができる。

全国読書感想文コンクールは，まず学校段階で作品が選ばれ市区町村（地区）のコンクールが実施される。つぎにはその優秀作が持ち寄られて都道府県段階のコンクールが実施される。その最優秀作品が全国コンクールに提出されるというのが，大体の仕組みである。全国コンクールに提出された各都道府県の作品は，全部入選作となる。そこから入賞，特別賞作品が選ばれるという具合である。したがって，この統計を取るということは，一部の地域ということではなく，全国の統計であり，全国の小学生の読書傾向を示しているといってよい。

ある作品が全国コンクールの入選となる背景には，全国の多くの児童が，その作品を読書しているということがあってのことである。そのことは，毎年ごとの入選作でさえ，読んだ本に重なりがあることからも推測することができる。例えば最後に示す，「1955年から1999年までの戦後45年間のベストリーダーブックス」の，ある本の奥付には「初版発行／1970年8月　第130刷発行／2000年7月」とある。統計を取る対象としては，間違いのなかったことの証拠とも言える。

なお，コンクールの校種の部門については，現在は小学校は「低学年」「中学年」「高学年」と分かれている。

---

* A diachronic report of post-World War II prize-winning books that left strong impressions on lower-grade elementary school children.

**YONEYA, Shigenori (Tomioka Elementary School, Urayasu-shi, Chiba)

また読書部門では，現在は「自由読書　1類(世界名作・日本名作・創作童話・少年少女小説・民話・小説など)」と「自由読書　2類（1類以外の図書。伝記，哲学，歴史，生活記録，科学など)」および「課題図書・3類」と分かれている。しかしこれはコンクールが開始された1955年・第1回からのものではない。それについては，初回からの推移を年代ごとの統計を記す中で説明していく。

「戦後45年間のベストリーダーブックス」が確定した後に，それらを，小学校低学年児童がどのように読んできたのかについても分析する。

まず，戦後20世紀後半に，小学校低学年児童がどのような本を，感動をもって読んできたのかを見ていきたい。

## Ⅱ　小学校低学年児童はどのような本を読んできたのか

### 1　1950年代後半（第1回コンクール・1955年から第5回コンクール・1959年まで）

この年代は，小学校の学年による部門分けはなく，全学年が「小学校の部」であった。また，現在のコンクールの図書の類分けは，1類，2類，3類となっているが，この年代は類分けはなかった。したがって，上記のリストは，入選作品のうちの小学校低学年（1年，2年，3年）で，現在の類分けによる1類の入選となった対象作品をピックアップしたものである。

| 作品名（訳者名等は省略） | 入選回数 |
|---|---|
| アンデルセン原作　「おやゆび姫」 | 4 |
| ペロー原作　『シンデレラひめ』 | 4 |
| コロディ原作　『ピノキオ』 | 4 |
| アンデルセン原作　『マッチ売りの少女』 | 4 |
| メーテルリンク原作　『青い鳥』 | 3 |
| マロー原作　『家なき子』 | 3 |
| 新美南吉・作　「ごんぎつね」 | 3 |
| 浜田広介・作　「泣いた赤おに」 | 3 |
| アンデルセン原作　「はだかの王様」 | 3 |
| アンデルセン原作　『はくちょうの王子』 | 3 |
| アンデルセン原作　『みにくいあひるの子』 | 3 |
| ボンゼルス原作　『みつばちマーヤ』 | 3 |

（注：「　」は全集，童話集の中の1作品，『　』は単行本である。）

この表について解説を加えると，全集や童話集に収録された作品の場合は，該当の本が1冊ということはなく，複数以上の出版社から刊行されていて，入選もいくつかの出版社からの本に及んでいる場合がほとんどである。例えば，「おやゆび姫」は，〈鴨武治編『世界名作童話集(2)』講談社〉が1冊，〈保育社編集部編〉が1冊，〈ディズニー原作・浜田広介訳『ダンボ』所収，小学館〉が2冊という具合である。

この年代に，入選回数が多かった作品の特徴としては次のようなことが言える。

まず，上記12作品のうち10作品は外国の作品だということである。そのうちでも「おやゆび姫」「はだかの王様」「はくちょうの王子」「みにくいあひるの子」「マッチ売りの少女」の5作品はアンデルセン作品である。外国の多くの作品の中でもアンデルセンがよく読まれたということである。

つぎに，日本の作品としては「ごんぎつね」「泣いた赤おに」の2作品である。現在までも読みつがれている童話のなかでも「古典」と言ってもよい作品である。

このように作品を並べてみると，敗戦後の混乱期から脱却しようとする中にあっても，低学年児童が読んだ本は，必ずしも明るく未来ある内容の本ばかりではないこ

| 作品名（訳者名等は省略） | 入選回数 |
|---|---|
| アンデルセン原作　「みにくいあひるの子」 | 12 |
| 浜田広介・作　「泣いた赤おに」 | 10 |
| アンデルセン原作　『マッチ売りの少女』 | 9 |
| アンデルセン原作　「はだかの王様」 | 9 |
| 『三びきのこぶた』　絵本 | 5 |
| 浜田広介・作　「りゅうの目のなみだ」 | 5 |
| 徳永寿美子・文など　「安寿と厨子王」 | 4 |
| 阿川弘之・作　岡部冬彦・絵<br>『きかんしゃやえもん』 | 4 |
| 新美南吉・作　「ごんぎつね」 | 4 |
| 松谷みよ子・作　『龍の子太郎』 | 4 |
| ウィーダ原作　『フランダースの犬』 | 4 |

とがわかる。

2　1960年代（第6回コンクール・1960年から第15回コンクール・1969年まで）

この年代には，図書の類分けに2度の変更があった。第6回コンクール・1960年からは1類と2類が現在のように分かれた。また。第8回コンクール・1962年からは，3類として「課題図書部門」が加えられた。従前の1類と2類は「自由読書部門」となった。

なお，1年から6年までが「小学校部門」であることには，この年代は変更がない。

この年代の特徴としては，次のようなことが言える。

まず，1950年代後半に続いてアンデルセンの作品が3作入っている。それも，3作とも上位4位までの中に入っている。いかにアンデルセンが，感動をもって読まれたかということを示している。「みにくいあひるの子」は，1950年代後半とは訳者などが違っている。これは，入選した感想文を書いた児童が選んだ本では，この年代では前の年代の久保喬等の文とは別に，全集物で村岡花子や浜田広介の文になるものが比較的多かったということである。それは，1950年代および1960年代は翻訳というよりは，世界名作の再話の時代だったためである。

つぎに，日本の作品がようやく半数を越えたことが特徴である。特に『きかんしゃやえもん』と『龍の子太郎』は戦後の作品である。その上，『龍の子太郎』は，小学校低学年児童にとってかなりの長編である。

そして，日本の絵本の出発点に位置づけられる岩波の子どもの本の『きかんしゃやえもん』と『三びきのこぶた』は絵本として初めて登場した。『三びきのこぶた』は，4つの出版社から出された本が入選対象になった。現在では定着した感のある，瀬田貞二・訳　山田三郎・絵の作品は，1960年・福音館書店の〈子どものとも〉の一冊としての出版ではあるが，入選の対象作品としては上がっていない。

さらに，日本の作品のなかでも浜田広介の作品が2作上がっていることが注目される。浜田の作品は1950年代後半には「泣いた赤おに」以外にも4点が入選対象作品となった。1960年代はリストの2作品以外にも「むく鳥のゆめ」が3回入選対象となっていて，その他に2作品がそれぞれ1回ずつ入選対象となっている。1950年代後半および1960年代は，アンデルセンと共に日本の作品としては浜田広介の作品が数多く，感動を以て読まれたといえる。

3　1970年代（第16回コンクール・1970年から第25回コンクール・1979年まで）

第20回コンクール・1974年からは，小学校が「小学校低学年」と「小学校高学年」とに2分割された。この先第45回コンクールまで，部門および図書の類分けについての変更はない。

この年代の特徴としては，次のようなことが言える。

まず，入選の対象作品数としてはオリジナルな絵本が半数を越えるようになった。特に，1960年代後半に出版された絵本が，下記以外にも読まれた。そのなかでも『モチモチの木』『花さき山』『ひさの星』の3作品は，斉藤隆介・作によるものであり，『モチモチの木』『花さき山』は滝平二郎とのコンビによるものである。斉藤隆介の作品は，この3作品以外にも『天の笛』が2回の入選対象，『三コ』と『八郎』がそれぞれ1回ずつ入選対

| 作品名（訳者名等は省略） | | 入選回数 |
|---|---|---|
| 「泣いた赤おに」 | | 18 |
| 土家由岐雄・文　武部本一郎・絵<br>『かわいそうなぞう』 | | 16 |
| 小野木学・文・絵<br>『かたあしだちょうのエルフ』 | 絵本 | 9 |
| 早乙女勝元・作　『ベトナムのダーちゃん』 | | 8 |
| 「みにくいあひるの子」 | | 7 |
| 斉藤隆介・作　滝平二郎・絵<br>『モチモチの木』 | 絵本 | 6 |
| 『きかんしゃやえもん』 | 絵本 | 6 |
| 斉藤隆介・作　滝平二郎・絵<br>『花さき山』 | 絵本 | 6 |
| 「ごんぎつね」 | | 5 |
| 高橋宏幸・文・絵<br>『チロヌップのきつね』 | 絵本 | 4 |
| 斉藤隆介・作　岩崎ちひろ・絵<br>『ひさの星』 | 絵本 | 4 |
| 前川康男・作　『ゆびすいキョン』 | | 4 |

象となっている。1970年代は，作者としては斉藤隆介の作品が点数多く感動をもって読まれたといえる。

つぎに，1960年代のベストリーダーブックで1970年代にも残ったのは，「泣いた赤おに」「みにくいあひるの子」「ごんぎつね」の3作である。これら3作ともに全集などで読まれているという共通性がある。「泣いた赤おに」は，1960年代は2位であり，1970年代になって1位となったというのは，人気が底辺に広く根強いことを示しているといってよい。また「みにくいあひるの子」は，1950年代後半からずっと読みつがれているアンデルセン作品である。

なお，『かたあしだちょうのエルフ』は第17回コンクールの課題図書であり，『モチモチの木』は第18回コンクールの課題図書であった。課題図書は，このコンクールの類分けとしては1類と2類の両方を含んでいる。このリストでは，その年度の「課題図書」の感想文についてはカウントしておらず，「自由読書部門」のみを対象とした。しかし，「課題図書」となった作品が，その次の年度からは「自由読書部門」の1類なり2類なりの対象作品となる。それで，入選の対象作品となる場合もあり，この場合はリストに入れてある。課題図書は出版された図書の中から児童が選ぶのではない。課題図書になった年にはその中から選択されて多くの感想文が書かれるのであるが，翌年以後はほとんど読まれないという作品も少なくないのである。過去の数多くの課題図書のなかでも課題図書となった翌年以後にも読みつがれていて，なおかつ入選対象となった図書というのは，この先もごく僅かでしかない。

『かわいそうなぞう』『ベトナムのダーちゃん』『チロヌップのきつね』の3冊は，戦争を題材として扱った内容である。戦争を扱った内容の作品が，1970年代になって初めてベストリーダーブックとなって出てきたというのは驚きである。『ベトナムのダーちゃん』はベトナム戦争を扱った内容である。『かわいそうなぞう』『チロヌップのきつね』は，太平洋戦争の時代の動物と人間の関係を扱った内容であり，共通性もある。

### 4　1980年代（第26回コンクール・1980年から第35回コンクール・1989年まで）

10位目は，入選対象回数4回の作品が6作品重なった。他の年代よりも作品数が多くなってしまったが，6作品とも提示した。なお『ひろしまのピカ』は，第27回コンクールの課題図書である。

この年代の特徴としては，次のようなことが言える。

まず，ベスト9まででは「泣いた赤おに」以外は絵本となった。その「泣いた赤おに」も，この年代になると，入選対象5回のうち，2回は「全集」からであるが，3回は単行本の絵本の読書からである。この年代からは，低学年の絵本読書が定着したと考えてよい。

つぎに，1970年代以降の戦争を題材とした作品が，ベストリーダーブックとして定着した。1970年代が『かわいそうなぞう』『ベトナムのダーちゃん』『チロヌップのきつね』の3作品であり，1980年代は入れ替わりがあり，『かわいそうなぞう』『おこりじぞう』『ちいちゃんのか

| 作品名（訳者名等は省略） | | 入選回数 |
|---|---|---|
| 『かわいそうなぞう』 | 絵本 | 20 |
| 山口勇子・原作　四国五郎・絵<br>『おこりじぞう』 | 絵本 | 13 |
| 『かたあしだちょうのエルフ』 | 絵本 | 10 |
| 『花さき山』 | 絵本 | 10 |
| 田畑精一・先天性四肢障害児父母の会・共同制作<br>『さっちゃんのまほうのて』 | 絵本 | 9 |
| 『モチモチの木』 | 絵本 | 7 |
| あまんきみこ・作・絵<br>『ちいちゃんのかげおくり』 | 絵本 | 6 |
| 渡辺茂男・作　山本忠敬・絵<br>『しょうぼうじどうしゃじぷた』 | 絵本 | 6 |
| 『泣いた赤おに』 | | 5 |
| 中村志（ただし）・文と写真<br>『生きるんだポンちゃん』 | | 4 |
| 佐藤さとる・作<br>『おおきな木がほしい』 | 絵本 | 4 |
| 梅田俊作・佳子<br>『がまんだがまんだうんちっち』 | 絵本 | 4 |
| 灰谷健次郎・作　長谷川集平・絵<br>『だれもしらない』 | 絵本 | 4 |
| 丸木俊・絵と文　『ひろしまのピカ』 | 絵本 | 4 |
| 宮沢賢治・作　「よだかの星」 | | 4 |

げおくり』『ひろしまのピカ』の4作品である。後の3作は，原子爆弾に関係した内容であり，共通性がある。

そして，この年代からの新しい傾向として，身障者を扱った作品である『さっちゃんのまほうのて』と『だれもしらない』が，ベストリーダーブックとして上がってきたということが言える。

さらに，個々の作者や作品についての特徴もあげることができる。

『しょうぼうじどうしゃじぷた』は，1963年初版である。1960年代に1回入選対象となった。1970年代には2回入選対象となった。1980年代になり，さらに入選対象となる回数が増えたということである。入選対象の回数はあまり多くなくとも長く読みつがれている絵本であると言える。

斉藤隆介の作では，滝平二郎・絵とのコンビによる『モチモチの木』と『花さき山』がベストリーダーブックとして残った。『ひさの星』や『八郎』よりもこの2作が残ったというところに小学校低学年の読書としての特徴が現れているということである。

リストには出てこないのであるが，1980年代の特記すべきこととして，『はれときどきブタ』が3回の入選対象となっていることを挙げておきたい。この作品は矢玉四郎・作のナンセンスものであり，児童には大人気の本であった。架空のナンセンスものであっても，児童が読書感想文を書き，それが都道府県段階において最優秀に選ばれるという健康的な感覚があったと言えよう。

### 5 1990年代（第36回コンクール・1990年から第45回コンクール・1999年まで）

第45回コンクールからは，小学校は「低学年の部」「中学年の部」「高学年の部」と3分割された。したがって，第45回コンクール分については「低学年の部」1・2年生と，「中学年の部」の3年生を集計したものである。なお『わすれられないおくりもの』は，第33回コンクールの課題図書である。

この年代の特徴としては，次のようなことが言える。

まず，『とべないホタル』と『さっちゃんのまほうのて』への集中の度合が高い。以前の年代ごとの集計では見られなかった集中度である。詳しく見てみると，『さっちゃんのまほうのて』は，第32回に初めて入選の対象作となった（2回）。以後も1～3回ずつとコンスタントに対象作となり，第39回・1993年の6回がピークである。『とべないホタル』は第35回に初めて入選の対象作となった（1回）。以後も対象作となり第43回・1997年の7回がピークである。この『とべないホタル』の勢いは続くのかと思われたが，第45回には，『葉っぱのフレディ』が8回と群を抜いた。

| 作品名（訳者名等は省略） | | 入選回数 |
|---|---|---|
| 小沢昭巳・作 『とべないホタル』 | | 34 |
| 『さっちゃんのまほうのて』 | 絵本 | 29 |
| S・バーレイ・作 『わすれられないおくりもの』 | 絵本 | 9 |
| 『かわいそうなぞう』 | 絵本 | 9 |
| レオ・バスカーリア・作 『葉っぱのフレディ』 | 絵本 | 8 |
| 『かたあしだちょうのエルフ』 | 絵本 | 7 |
| 『おこりじぞう』 | 絵本 | 7 |
| 『チロヌップのきつね』 | 絵本 | 6 |
| 『花さき山』 | 絵本 | 6 |
| 『モチモチの木』 | 絵本 | 5 |
| 葉祥明・絵 柳瀬房子・文 『地雷ではなく花をください』 | 絵本 | 5 |
| 山下明生・作 『ふとんかいすいよく』 | | 5 |
| 『おおきなきがほしい』 | 絵本 | 5 |

個々の作品としては，次のようなことが言える。

「泣いた赤おに」は，とうとうベスト10からは降りた。『しょうぼうじどうしゃじぷた』も降り，その分，上記の『とべないホタル』，『葉っぱのフレディ』や『地雷ではなく花をください』という話題作が上がってきた。後の2作は，児童ばかりではなく大人にも大いに読まれた作品である。

『おおきなきがほしい』は1980年代でも10位であった。飛び抜けてはいないが，次第に児童の支持を得た作品である。

## Ⅲ　まとめ

第１回コンクール・1955年から第45回コンクール・1999年までの全集計の結果はつぎの通りである。

下記は，1950年代後半については１回以上，そして1960年代以後については複数・２回以上とし，計９回以上の入選対象となった作品をリストアップしたものであり，22作品である(2)。

これらは，20世紀後半・戦後日本の小学校低学年児童による，ベストリーダーブックスと考えてよい。

この中には，「マッチ売りの少女」などのように，ある年代以後はベストリーダーブックとなっていない作品もある。あるいは，『トビウオのぼうやはびょうきです』（いぬいとみこ・作　津田櫓冬・絵）のように，ある年代のベストリーダーブックとはならなかったが，長く読みつがれた作品がある。

| 作品名 | 入選対象となった回数 | | | | | 計 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 50後半 | 60年代 | 70年代 | 80年代 | 90年代 | |
| かわいそうなぞう | | — | 16 | 20 | 9 | 45 |
| 泣いた赤おに | 3 | 10 | 18 | 5 | 3 | 39 |
| さっちゃんのまほうのて | | | — | 9 | 29 | 38 |
| とべないホタル | | | — | 1 | 34 | 35 |
| かたあしだちょうのエルフ | | — | 9 | 10 | 7 | 26 |
| みにくいあひるの子 | 3 | 12 | 7 | 2 | 0 | 24 |
| 花さき山 | | — | 6 | 10 | 6 | 22 |
| おこりじぞう | | | — | 13 | 7 | 20 |
| モチモチの木 | | — | 6 | 7 | 5 | 18 |
| はだかの王さま | 3 | 9 | 1 | 1 | 1 | 15 |
| ごんぎつね | 3 | 4 | 5 | 2 | 0 | 14 |
| マッチ売りの少女 | 4 | 9 | 1 | 0 | 0 | 14 |
| きかんしゃやえもん | — | 4 | 6 | 2 | 1 | 13 |
| チロヌップのきつね | | — | 4 | 3 | 6 | 13 |
| しょうぼうじどうしゃじぷた | — | 1 | 2 | 6 | 3 | 12 |
| おおきなかがほしい | | — | 2 | 4 | 5 | 11 |
| わすれられないおくりもの | | | — | 2 | 9 | 11 |
| ピノキオ | 4 | 3 | 1 | 2 | 0 | 10 |
| よだかの星 | 0 | 3 | 1 | 4 | 2 | 10 |
| りゅうのめのなみだ | 0 | 5 | 2 | 1 | 2 | 10 |
| トビウオのぼうやはびょうきです | | — | 2 | 3 | 4 | 9 |
| ベトナムのダーちゃん | | — | 8 | 1 | 0 | 9 |

この中でも特に「泣いた赤おに」「はだかの王さま」は，1950年代からずっと読みつがれて，全部の年代の入選対象となった作品である。他にも，30年間あるいは40年間に渡って読みつがれてきた本もある。

上記について，「どのような本を読んできたのか」という論題に応えるべく，大きな傾向をつかんでみると，次のようなことが言える。

まず，『かわいそうなぞう』をはじめとして，戦争を題材とした作品群の存在が大きい。『チロヌップのきつね』は，ファンタジックな作品ではあるが，戦争を扱っている。『おこりじぞう』は原爆で，『トビウオのぼうやはびょうきです』はビキニ環礁の水爆実験を扱っていて，延長上にある。『ベトナムのダーちゃん』はベトナム戦争を扱っている。

つぎには，身障者あるいは動物を題材とした作品群がある。『さっちゃんのまほうのて』『とべないホタル』のほか，『かたあしだちょうのエルフ』も類した作品と見做すことができる。

そして，『きかんしゃやえもん』『しょうぼうじどうしゃじぷた』の２作は，低学年児童で言えば「はたらくのり物」であろう。楽しく読める作品である。

これらは題材によっていくつかの作品群に分けてみたものである。このほかの作品は，題材でよりも他の観点で分けたほうが分かりやすい。第一には，「泣いた赤おに」「ごんぎつね」「よだかの星」「りゅうのめのなみだ」は，戦後読みつがれてきた，日本の古典童話と見做してよいものである。第二には，アンデルセンの「みにくいあひるの子」「はだかの王さま」「マッチ売りの少女」とコロディの「ピノキオ」は日本においても定着した世界の名作童話であるといえる。第三には，斉藤隆介の作品『花さき山』『モチモチの木』である。斉藤の作品はその当時，「創作民話」と呼ばれた。

上記のような分け方以外にも，さらに別の観点から共通項を見つけることもできる。例えば，「マッチ売りの少女」「ごんぎつね」『かわいそうなぞう』『おこりじぞう』そして，『わすれられないおくのもの』はいずれも作中において“死”を扱っている。

予想外であったのが，このベストリーダーブックスの中には，児童そのものが登場して楽しむという作品が，たった1作しかない。『おおきなきがほしい』である。

これら以外にも，他の主題別に分けてみたりということはできよう。しかしながら，次の課題はこれらの本を「児童がどのように読んだのか」について，感想文を分析し，整理し，まとめることである。

## 注

(1) 資料とした，全国読書感想文コンクール入選作品集の正式書名は次の通りである。

第1回から第4回までは『195X年版　読書感想文　全国コンクール入選作品　小学校の部』である。

第5回から第10回までは『第X回読書感想文　全国コンクール入選作品　小学校の部』である。

第11回から第28回までは『考える読書　第X回読書感想文　全国コンクール入選作品　小学校の部』である。

第29回から第34回までは『考える読書　第X回読書感想文　全国コンクール入選作品　小学校低学年の部』である。

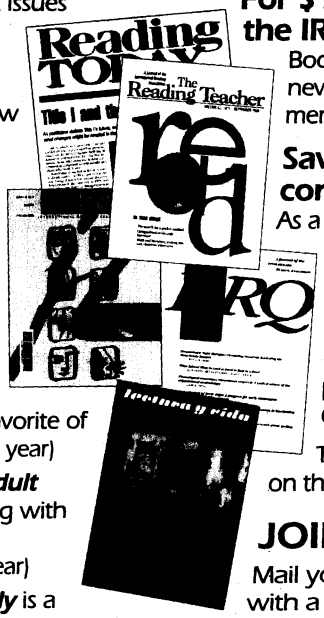
第35回から第44回までは『考える読書　第X回青少年読書感想文コンクール入選作品　小学校低学年の部』である。

第45回は『考える読書　第45回青少年読書感想文コンクール入選作品　小学校低学年の部』および『同　小学校中学年の部』である。

(2) 小学校の部門を分割しない場合と，2分割した場合と，3分割した場合とでは，小学校低学年（1，2，3年生）としての，都道府県からの提出作品数は違ってくる。しかし，ここでは，そのことを考慮して何等かの数的処理をするなどはしていない。

# IRA...Your Strategy for Success

IRA membership helps you conquer your toughest literacy challenges. Our services and resources show you ways to deal more effectively with the complex issues facing today's reading educators. Through IRA membership, you gain access to reliable resources and opportunities so you can grow professionally and accomplish greater success where it matters most—in the classroom.




## For as little as $52* a year, you receive...

- ***Reading Today,*** IRA's bimonthly newspaper.
- ***The journal of your choice:***

  ***The Reading Teacher*** is a favorite of K–6 educators. (Eight issues a year)

  ***Journal of Adolescent & Adult Literacy*** serves those working with middle school through adult populations. (Eight issues a year)

  ***Reading Research Quarterly*** is a "must read" for educators interested in the latest academic findings.

  ***Lectura y vida*** is IRA's Spanish-language quarterly for educators in Latin America.

- ***Upgrade your membership*** by selecting additional journals for only $25 each.

## For $129, you can join the IRA Book Club...

Book Club members receive 9 new IRA publications during their membership year.

## Save on publications and conferences

As a member, you also receive substantial savings on IRA books and publications, and discounts on conference registrations. The Association also publishes a free electronic journal for literacy professionals—visit ***Reading Online*** at www.readingonline.org.

To learn what's new at IRA, visit us on the Web at www.reading.org.

## JOIN IRA TODAY!

Mail your application (or photocopy) with a check today. To charge your membership: call 800-628-8508, ext.249; mail the form with your credit card information; or fax to 302-737-0878. Or join online, www.reading.org

*$52 is the price of an individual one-journal membership for one year.

**One-Year IRA Membership (Individual)**
All options include IRA's bimonthly newspaper, *Reading Today*.

**Membership Options**

| | | with Book Club* |
|---|---|---|
| One Journal | ☐ $52.00 | ☐ $181.00 |
| Two Journals | ☐ $77.00 | ☐ $206.00 |
| Three Journals | ☐ $102.00 | ☐ $231.00 |
| Four Journals | ☐ $127.00 | ☐ $256.00 |
| **Basic Membership** (no journals) | ☐ $30.00 | ☐ $159.00 |

Membership Dues Total _____ *Prices subject to change*

Amounts are quoted in U.S. dollars. Checks must be drawn on a U.S. or Canadian bank: Canadian checks may be written in U.S. funds or equivalent Canadian dollars (based on current exchange rate). Memberships may be paid with international money orders, credit cards or a check in U.S. funds drawn on a U.S. bank.

* Book Club members automatically receive at least nine new IRA books published during their membership year, saving up to 50%.

**Choice of Journals (please √)**

☐ *The Reading Teacher* (preschool/elementary)
☐ *Journal of Adolescent & Adult Literacy*
☐ *Reading Research Quarterly*
☐ *Lectura y vida* (Spanish)

**Please print clearly.** Abbreviate when necessary. **AE**

First Name Initial Last Name

Street Address

City and State/Province

Country Postal Code

When using VISA®, MasterCard® or AMEX® you can:
Fax 302-737-0878
Renew online www.reading.org
Call 800-628-8508 Ext. 249 Weekdays 9 A.M. – 5 P.M. ET

You can also mail:
☐ Check (payable to IRA)

Credit Card Account Number

Credit Card Expiration Date ☐☐ – ☐☐ Local Council # _____

Signature _____

**E-mail address:** _____

NEW ☐ RENEWAL ☐ **Home phone:** _____

**Mail this form and payment to: INTERNATIONAL READING ASSOCIATION • 800 Barksdale Road • PO Box 8139 • Newark, Delaware 19714-8139, USA**
**For airmail rates outside the U.S., contact our Membership Services Department, 302-731-1600, ext. 267.**

00-22 Rev. 7/00

00-49 A&M 7/00

# Get connected to Reading Online,

## the free web-based journal from the International Reading Association

Read the latest literacy research, discover the newest instructional tactics, and share your practices with colleagues from around the world – *all without leaving your desk, or spending a penny.*

*Reading Online*, IRA's interactive electronic journal, provides literacy resources and information to educators, and is *free to anyone with access to the Internet.* ROL offers you the unique opportunity to retrieve original articles as well as audio and video presentations, and to shape content through participation and interaction.

**Log onto literacy through *Reading Online*, and here's what you'll find:**

- "Featured Articles"– research, theory, classroom suggestions, and descriptions of practice.
- "The Electronic Classroom"– ideas about effective practice and developments related to using technology in literacy teaching and learning.
- "International Perspectives"– a forum for ideas, literature, initiatives, and issues that span nations and cultures.
- "New Literacies"-interpretations and discussions about reading, writing, and communicating in our post-typographic age.
- "Online Communities"– opportunities to join in discussions about issues related to literacy technology.

*Reading Online* offers you endless possibilities for learning, sharing, finding resources, and participating in professional dialogue. Visit us today– we're just a click away.

*International Reading Association*
*We Teach the World to Read*

*While you're online, browse the entire IRA Website and find out how you can benefit by becoming a member of the world's leading literacy organization. www.reading.org*

reading online
An Electronic Journal of the International Reading Association

00-43 A&M 7/00


## 編　集　公　告

読書科学第44巻第３号と第45巻第３号において一部に「編集部注」が脱落した冊子がありました。著者のグッドマン博士，翻訳者の横田玲子氏，出版社のScholastic　Canada社，および会員各位にご迷惑をおかけした事をお詫び申し上げます。脱落した文言は次の通りです。

第44巻第３号123ページの末尾　編集部注(1)　本論文はKen　Goodman著“On　Reading”（Scholastic Canada Ltd.　発行，1996年）の一部を翻訳したもので，本誌第44巻第２号82ページから続くものである。(2)　日本読書学会は，Ken　Goodman博士とScholastic　Canada Ltd.　が翻訳掲載の許可を与えられた事に対し感謝の意を表する。

第45巻第３号125ページの末尾　編集部注(1)　本論文はKen　Goodman著“On　Reading”（Scholastic Canada Ltd.　発行，1996年）の一部を翻訳したもので，本誌第44巻第３号123ページから続くものである。(2)　日本読書学会は，Ken　Goodman博士とScholastic　Canada　Ltd.　が翻訳掲載の許可を与えられた事に対し感謝の意を表する。(3)　この連載は今回をもって完結した。

Vol. 45, No. 4 December, 2001

# THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

**President**: Takashi Kuwabara **President-elect**: Hajime Narushima

EDITORS

Shinichi Ikeda, Mamoru Kaneko, Takahiko Sakamoto, Yasuhiko Tsukada, Hajime Narushima, Katsumi Tokuda, 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, Keiko Kuhara-Kojima, Soichi Goto, Kunio Kobayashi, Nobuyoshi Shikanai, Kazuko Takagi, Genichiro Fukawa, Mariko Murai, Shozo Muraishi, Yoshitsugu Mochizuki, Jun Yamada, Hideo Yorozuya

CONTENTS

Original Article

The effect of reading purpose on generating questions ……OKOUCHI, Sachiko …127

Classroom Report

A report on Japanese language education's role in facilitating the communication patterns between doctor and patient ……ISHIZUKA, Osamu …135

Diachronic Report

A diachronic report of post-World War II prize-winning books that left strong impressions on lowrer-grade elementary school children ……YONEYA, Shigenori…142

The member's directory of the Japan Reading Association, July 1, 2001 ……149

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 112-0012, Japan.

第45巻　第4号

〈通巻　第178号〉

平成13年12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

〒112-0012　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

平成十三年十二月一日発行（年四回発行）