読書科学

第6巻 第3号（通巻 第21号）昭和37年11月18日発行（年4回発行）
昭和31年12月27日　国鉄特別扱雑誌　第3373号

多読者と不読者との性格の比較研究　阪本一郎
一般意味論と心理療法　福沢周亮
読書指導における一技法　黒江静子・松村康平
冒険・探偵小説の児童に与える影響　弥吉光長
「グスコーブドリの伝記」「とべたら本こ」と子どもたち　渡辺正巳
読書の学習過程に及ぼす影響とその分析　楮本良平
フォノシートはどのように普及しているか　河北慈夫
読書による態度変容の実験的研究　日本読書学会第二研究部会

日本読書学会編集

21

牧書店発行

◇本　号　目　次◇

原　著

多読者と不読者との性格の比較研究	阪本一郎	1
一船意味論と心理療法	福沢周亮	7
読書指導における一技法	黒江静子 松村康平	12
冒険・探偵小説の児童に与える影響	弥吉光長	16
「グスコーブドリの伝記」「とべたら本こ」と子どもたち	渡辺正巳	21
読書の学習過程に及ぼす影響とその分析	楮本良平	26
フォノシートはどのように普及しているか	河北憲夫	32
読書による態度変容の実験的研究	日本読書学会第二研究部会	36
資　料		
書　評	室伏　武	50
読書時潮	北島武彦	50
会　報		52
会員名簿		55

日本読書学会役員

会　長（理事長）阪本　一郎

常任理事	大内　茂男	岡本　奎六	佐藤　泰正	滑川　道夫	波多野完治
	平沢　薫	深川　恒喜	松村　康平	村石　昭三	望月　久貴
	山本　晴雄				
監　事	花田　哲幸	渡辺　正亥			
理　事	井口　忠司	井沢　純	石森　延男	伊東　正勝	裏田　武夫
	大西誠一郎	尾原　淳夫	加賀　栄治	金沢　幸	叶沢　清介
	蒲地　正夫	菅　忠道	沓掛伊佐吉	久保田彦穂	黒沢　信夫
	桑原　善作	小針　孝哉	駒田　錦一	西藤寿太郎	佐藤宏之助
	佐藤　貢	島崎　敏樹	清水　慶子	清水　正男	竹内　実次
	藤田　圭雄	松本　茂	嶺　光雄	三輪　計雄	三輪　和敏
	室伏　武	森田　宗一	弥吉　光長	渡辺　茂男	
編集委員	裏田　武夫	大内　茂男	岡本　奎六	阪本　一郎	滑川　道夫
	平沢　薫	深川　恒喜	松村　康平	村石　昭三	望月　久貴
	渡辺　茂男				

多読者と不読者との性格の比較研究*

——中学生と高校生について——

東京学芸大学
阪　本　一　郎**

1. まえがき

この主題については，小学生の場合を，本誌第13号に発表した。このたびもおよそ同じ構想で，中学生と高校生について調査してみた。便宜のために，前回のデータを併用しつつ，ここに報告することにする。

なお今回の調査と整理には，勝村寿子，福島泰司両氏のご協力を得，また下記の調査校の三上滋，杉山栄，後藤二郎，斎藤義光の諸氏におせわになった。誌して感謝の意を表する。

2. 研究の仕組み

多読者と不読者とを選ぶために，まず調査用紙によって，最近1カ月間に読んだ本の名と読書経験とを記入させた。そして各学年で読書冊数の多いものから若干名，少いものから若干名をとり，読書経験の記載と照合して，多読者と不読者は決定した。

かくて名簿を作り，各学校の先生に見てもらったが，その人選は先生の意見と一致した。

ついで，この名簿に選ばれた生徒だけを集め，つぎの検査を行なった。

(1) 野間教育研究所案　適応性診断テスト——中学生のみ

(2) クレペリン精神作業検査　120型

(3) 田中寛一　田中向性検査

(4) 読書環境調査——自製

協力されたのは，台東区福井中学校（473名），新宿区四谷第二中学校（356名），世田谷区明正高等学校（637名），台東区白鷗高等学校（98名）で，いずれも1～2年生である。抽出された被検者は全部で多読者164名，不読者152名，計316名であった。

調査は昭和36年の11月から12月にかけて行なった。

3. 不読児は知能が低い

クレペリン検査の結果からみた知能程度の比較は，表1のようである。

中学生では明らかに多読者のほうに知能段階の優秀なものが多く，不読者には知能段階の低いものが多い。このことは高校生についてもいえるが，高校生は選抜された生徒であるので，不可の段階のものが1名となく一般に上位に寄っているので，差が大きくは出ないようである。

小学生の場合は，この中学生の場合よりももうすこし知能分布の差が顕著に出ていたことからすると，知能の高いもののほうが多読で，知能の低いもののほうが不読

---

* A Comparative Study of Character Traits between Readers and Nonreaders in Secondary and High School Students.

** Sakamoto, Itiro (Tokyo Gakugei Univ.)

表1 知能段階の比較 (縦に合計 100%)

段階	中学生			高校生		
	多読者	不読者	差	多読者	不読者	差
優	9.0	6.8	2.2	29.2	16.7	12.5
良	46.1	12.5	33.6	36.9	42.6	− 5.7
可	15.7	23.9	− 8.7	3.1	3.7	− 0.6
不可	0.0	9.1	− 9.1	0.0	0.0	0.0
異常	29.2	47.7	−18.5	30.8	37.0	− 6.2

の傾向があるということは，小学生の場合にはかなりいちじるしいが，中学を経て高校になると，その傾向は弱くなるということかもしれない。

しかし異常性格者は多読者の中にもかなり多くいることに注意しなければならない。このことは後で検討しよう。

4. 不読児は文科系の教科に弱く，体育に強い

つぎに教科の興味について比較してみる。**表2**は9科目を並記したもののうち，もっとも得意とする科目と，もっとも不得意とする科目にそれぞれしるしを付けさせた結果である。

小学生では，多読児は一般に国語と社会を得意とし，体操と図工が不得意であり，不読児はその逆であった。すなわち文科系の科目を得意とするものは多読児に，それを不得意とするものは不読児になる傾向が見られた。現科系の科目についてはなんともいえず，算数は多読児が得意とするが，理科は多読児も不読児ともに不得意だという結果であった。ここでは，どういうことになるか。

まず中学生について見ると，多読者の得意とする教科はやはり国語が筆頭で，英語，社会，理科の順となり，不得意な教科は音楽が筆頭で，体育，数学，職業などの順となっている。不読者の得意とする教科はいちじるしく体育に集中しており，図工，国語，社会，理科の順となり，不得意な科目は数学，英語，音楽にかたまっている。両者を総合してみると，中学生では，文科系の科目を得意とするものが多読者にやや多いけれども，それをもって決め手とすることはできないようで，ただ英語だけが，はっきりと多読者が得意とし，不読者が不得意とするところとなっている。

理科系の数学は，多読者も不読者もともに不得意であり，理科は両者ともに得意だといっている。

なお体育は多読者が不得意で，不読者の多数が得意だとしている。その他の教科では明らかな特徴をいうこと

表2 教科の得意・不得意の比較 (縦に 100%)

<中学生>

教科	多読者			不読者		
	得意	不得意	差	得意	不得意	差
国語	22.1	3.7	+18.4	14.8	3.9	+10.9
社会	15.1	8.5	+ 6.6	10.5	5.2	+ 5.3
数学	8.2	13.4	− 5.2	1.3	31.6	−30.3
理科	12.8	3.7	+ 9.1	9.2	5.2	+ 4.0
英語	18.5	8.5	+10.1	7.7	26.3	−18.6
音楽	4.7	25.6	−20.9	3.9	17.4	−13.5
図工	6.9	9.8	− 2.9	15.8	3.9	+11.9
職業	4.7	12.2	− 7.5	2.6	3.9	− 1.3
体育	6.9	14.6	− 7.7	34.2	2.6	+31.6

<高校生>

国語	15.5	9.0	+ 6.5	3.5	6.0	− 2.5
社会	18.3	1.5	+16.8	14.5	6.0	+ 8.5
数学	7.0	22.3	−15.3	23.2	14.0	+ 9.2
理科	9.8	6.0	+ 3.8	10.7	4.0	+ 6.7
英語	18.4	11.9	+ 6.5	10.7	16.0	− 5.3
音楽	16.9	1.5	+15.4	10.7	8.0	+ 2.7
図工	7.0	7.4	− 0.4	1.8	16.0	−14.2
職業	2.8	31.3	−28.5	1.8	24.0	−22.2
体育	4.2	9.0	− 4.8	23.2	6.0	+17.2

はできないようである。

つぎに高校生についてみると，多読者の得意な科目は，英語，社会が筆頭に並び，音楽，国語がこれに次いでいる。不得意な科目は職業，数学，英語の順である。不読者では，かれらの得意な科目は，体育，数学，社会に次いで理科，英語，音楽などが並び，不得意な科目は，職業，英語，図工，数学の順となっている。以上を総合すると，教科系による特徴はますます不明になってきているが，しかし国語と英語とは多読者のほうに得意なものがやや多い傾向は見られている。

なお図工は不読者に不得意なものが多く，体育は不読者が圧倒的に得意としている。

以上の全体を通じてみると，多読者は国語，社会，英語などの文科系の教科を得意とし，体育，数学などの教科を不得意とする傾向があり，不読者は小学生から高校生までいっも体育をもっとも得意とすることが特徴づけられるようである。

理科系の教科は，中学生まではっきりした傾向を示さないが，高校生では数学が浮かんできて，多読者はこれを不得意として，不読者がこれを得意とするようになっている。

芸能系の教科では，図工が，小中学生の多読児が不得意，不読児が得意とする傾向が見られるが，高校生ではそれが見られなくなり，多読児に音楽を得意とするものがふえている。

5. 向性とは関係がない

向性検査の結果は，中学生の多読者の向性指数平均114，不読者のそれは112であり，高校生の向性指数平均112，不読者のそれは110であって，いずれもわずかに多読者のほうが指数が高いが，この差は有意ではない。分布を示すと**表3**のようである。

小学生の場合も，向性と多読・不読の別との間にはいちじるしい関係がなかった。中学，高校生では，もうすこしはっきりした関係が出るのではないかと予想したが，その仮説は否定された。

表3　向性の比較　(縦に合計 100%)

向性	中学生		高校生	
	多読者	不読者	多読者	不読者
外向性	45.2	44.7	47.9	48.3
普通	45.2	48.9	36.6	36.2
内向性	9.6	6.4	15.5	15.5

6. 不読者は社会的適応が劣る

適応性診断テストは高校生には適用されないので，中学生だけに実施した。**表4**がその結果である。これは個人適応と社会適応とに大別されている。まず個人適応の部を見ると，

(1) 異常傾向——テンカン性，ヒステリー性などの精神病質傾向は，多読者と不読者において，ほとんど差がない。このことは小学生の場合も同様であった。

(2) 神経質傾向——神経質の傾向は，パーセンタイル平均においては同じで，ともにやや低い。だがその分布を70パーセンタイル以上を良好，39パーセンタイル以下を不良として%化してみる（以下同様）と，多読者の中には不良なものが比較的多いことが目立ってくる。このことも小学生の場合に指摘されたのと同じで，多読者には神経質傾向の者がわりあいに多いという事実を物語っている。

(3) 自尊感情——自立的で責任感があり，他人からも尊敬を受けていると自認して，明朗で，まじめな努力を続けようとする性格。これは多読者のほうが明らかにすぐれている。不読者では約半数が不良である。これも小学生の場合と同じである。

(4) 退避的傾向——現実的な問題に直面するのを避けて，劣等感を持ち，孤独を好む傾向は，小学生では両グループに大差はなかった。中学生では，むしろ多読者のほうが良好である。したがって，孤独を愛する者は読書を好むという常識は，中学生では当っていないといえる。

(5) 自己統制——自制心とか克己心とか呼ばれる傾向は小学生の場合と同じく，多読者のほうがいちじるしくすぐれている。不読者の約半数は，自己統制の不良なものである。

以上を総合すると，個人適応は一般に多読者のほうが良好である。とくに自尊感情，自己統制が良好で退避的傾向のない者が，多読者に多い。これに反して多読者には神経質傾向が多い。だいたい小学生の場合と同じである。

つぎに社会適応の部を見る。

表4 適応性の比較 (横に 100%)

(1) 異常傾向

	パーセンタイル	良好	普通	不良
多読者	60	44	30	26
不読者	60	41	30	29

(2) 神経質傾向

多読者	40	36	20	44
不読者	40	34	34	32

(3) 自尊感情

多読者	60	39	26	35
不読者	50	24	30	46

(4) 退避的傾向

多読者	60	43	36	21
不読者	50	28	40	32

(5) 自己統制

多読者	50	47	25	28
不読者	40	24	28	48

〔A〕**個人適応**（1～5総合）

多読者	50	35	36	29
不読者	40	25	35	40

(6) 社会的技術

多読者	60	35	49	16
不読者	40	24	39	37

(7) 統率性

多読者	60	49	26	25
不読者	40	24	35	41

(8) 家庭関係

多読者	40	43	25	32
不読者	30	23	28	49

(9) 学校関係

多読者	50	54	22	24
不読者	40	31	32	37

(10) 近隣関係

多読者	40	41	20	39
不読者	40	38	29	33

〔B〕**社会適応**（6～10総合）

多読者	60	32	43	25
不読者	40	13	40	47

〔C〕**適応性**（1～10総合）

多読者	50	40	34	26
不読者	40	17	37	46

(6) 社会的技術——社会的技術はパーセンタイル平均において，はるかに多読者がすぐれている。小学生においても同様である。

(7) 統率性――これもまた小学生と同様，多読者が優秀である。

(8)〜(9) 家庭関係および学校関係の適応はいずれも，小学生と同じく，中学生も，多読者のほうが良好である。

(10) 近隣関係――近隣関係の適応は，両グループに差は認められない。

以上，社会適応の面でも，多読者のほうが不読者よりも良好である。その差は統率性においてもっともいちじるしく，近隣関係において大差はない。しかも個人適応におけるよりも社会適応におけるほうが，両グループを特徴づける差が大きい。

全体を総合して，多読者は適応が良好であり，不読者はそれが不良な傾向があるということができる。大体において小学生の場合と一致する。

7. 不読者にはヒステリー性および分裂性性格が多い

クレペリン検査によると，不読者には知能的低格者が比較的多いが，異常性格者は多読者にも3割近くいることは**表1**で見てきた。

曲線型を総合すると，小学生に見られたような型式的な相違はまったく見られなかった。そこで曲線型から判定される性格型が多読・不読の各グループにどのような比率でふくまれているかを総計してみた。**表5**がそれである。

(1) 回帰性性格――この性格は社会的適応がよいほうで，明朗なタイプの者と，実行的なタイプの者とがある。世間では正常なパースナリティと見なされるのが常識である。この性格類型のものは，多読の小学生には49%，中学生には61%，高校生には55%と，半数あるいはそれ以上を占めているが，不読の小学生には22%，中学生には41%，高校生には42%と，半数に満たない。（小学生には〝不明〟が多いので，他の性格の%は比較的小さくなっている。）

これによると一般に多読者には回帰性性格の者が多いが，年長になると，このタイプの者も不読者にふえてくるようである。

表5　性格型の比較　（縦に 100%）

性格型	中学生		高校生	
	多読者	不読者	多読者	不読者
回帰性性格	60.7	40.9	55.4	41.9
分裂性性格	10.1	15.9	6.1	14.5
てんかん性性格	1.1	0.0	3.1	0.0
ヒステリー性性格	21.4	35.2	30.8	40.0
不明	6.7	8.0	4.6	3.6

(2) 分裂性性格――現実の世界から分離して，自我の精神世界へ閉じこもろうとする。新しい仕事や環境に慣れにくいが，気が向けば徹底的にがんばるタイプである。このタイプのものは，多読の小学生には21%，中学生には10%，高校生には6%と，年齢が上になるにつれて減少している。不読の小学生では43%と圧倒的に多いが，中学生では16%，高校生では15%と減少している。ともに減少していることから見ると，このタイプの者は，年齢が上になるにつれて，もと多読であった者も，もと不読であった者も，ともに普通の読者に移行するのであると考えられる。とくに小学生時代に不読であった多数が，中学生期にはよりよく読むようになるらしい。しかし多読にまでは到達しないのである。

それにしても，どの段階でも，不読者のほうの%が高いのである。

(3) てんかん性性格――一般に鈍重で，きちょうめんで，かたくななところがあり，ときに爆発的に怒るタイプ，小学生の不読者に10%を占めているが，他にはめずらしいほどしか見当たらない。

(4) ヒステリー性性格――頭がよいように見えるが独創性はない。借りものの知識をふりまわして，他人からほめられ，愛されようとする。気が変わりやすく，落ち着かない。このタイプは多読の小学生に6%，中学生に21%，高校生に31%と，しだいに増加している。不読者では，小学生に10%，中学生に35%，高校生に40%と，

これもいちじるしい増加も示している。してみるとこのタイプの者は，年長になるにつれて，多読になるか，不読になるかの，どちらかであり，一般的には不読になる傾向のほうが強いということができる。

8. まとめ

(1) 多読者と不読者の性格的特徴を比較研究して，かれらを理解し，それぞれに応じた指導の方法を考究する手がかりを得ようとするのが，本論文の目的である。

(2) 知能の程度は，多読・不満に関係がある。しかし知能が高くても不読な者があり，年齢が上になるにつれてその傾向が強くなるようであるから，警戒を要する。知能の低格者は多読者にはなれないが，知能の普通以上の者は，指導によって，すくなくとも不読に陥らないように注意しなければならない。

(3) 多読者は一般に文科系の教科が得意である。不読者の得意なのは，小学校から高校まで一貫して体育である。高校では数学の得意な者が不読者となっている。段階が上になるにつれて文科系の得意・不得意との関係が薄くなるように見られる，読書をただ文学的興味を刺戟するだけで指導していくのは当を得ないように思われる。

(4) 向性と多読・不読との間には関係が見られなかった。これはテストの選択が適当でなかったからかもしれない。

(5) 適応性診断テストでは，自尊感性，自己統制の良好な者が，全段階を通じて多読者に多かった。自我を高揚するために，野性の自我をおさえる態度が，読書をさかんにするものであることを物語っている。なお中学生では退避的傾向のない者のほうが多く読んでいるのには，意外であった。高校生においてはどうかわからないが，すくなくも思春期の子どもは読書によって現実から逃避する傾向はないのである。むしろ現実に直面して，問題に挑戦する積極的な子どもが多く読書をするのであるらしい。

(6) 小学生の多読者には神経傾向の者がいくらか多かったが，中学生でも同様の傾向があった。わずかではあるが警戒を要する点である。

(7) 小・中学生を通じて，社会適応の良好なものが多読者に多い。とくに統率性のすぐれた者が多い。

(8) クレペリン検査によると，回帰性性格の者が一般に多読である。このことは(5)および(7)に述べた適応性テストの結果と一致している。普通，分裂性性格の者が孤独を愛し読書に親しむといわれているが，児童青年にあっては，むしろ不読が多い。また青年期ではヒステリー性格の者が，不読に傾いている。やはり積極的で精神的に健康な者のほうが読書に親しむようである。

(9) 年齢的推移については，つぎのような性格的特徴が見られる。

a 多読者に属して動かぬもの――知能優秀者，文科系の教科の得意な者，個人適応の良好な者（自尊感情，自己統制，退避的傾向），社会適応の良好な者（統率性），回帰性性格者。

b 不読者に属して動かぬもの――知能低格者，体育の得意な者，一般に適応性の不良な者，分裂性およびヒステリー性性格者。

c 年齢が上になると読書が低調になるおそれのあるもの――知能の普通もしくは優秀な者，数学が得意になる者。回帰性性格者の一部，分裂性性格で多読であった者，ヒステリー性性格で普通の読者であったもの。

d 年齢が上になると読書がさかんになる傾向のあるもの――知能の普通もしくは優秀な者，芸能科の得意な者，分裂性性格で不読であったもの，ヒステリー性格で普通の読者であったもの。

(10) 以上はこの研究の仕組みの中から出てきた資料をもとにして立てられた仮説である。このほかにまださぐり得なかった条件もあるであろうし，資料の処理の不手際からくる誤りもあるであろう。今後の検証にそなえて，報告するものである。

（昭和37年3月）

一般意味論と心理療法*

東京教育大学
福　沢　周　亮**

本稿は，一般意味論 (General Semantics) に基礎をおく心理療法について述べようとするのであるが，あらかじめ次のことを断っておきたい。すなわちここでは，心理療法をとくに厳密に規定しているわけではなく，カウンセリングと関連して，極めてはば広く考えているということである。

なお，一般意味論の詳細については，その方面の文献(6)(4)にゆずり，ここでは，「一般意味論」という名称は，A.コージブスキー (Korzybski) によってつけられたのであることのみを記しておく。

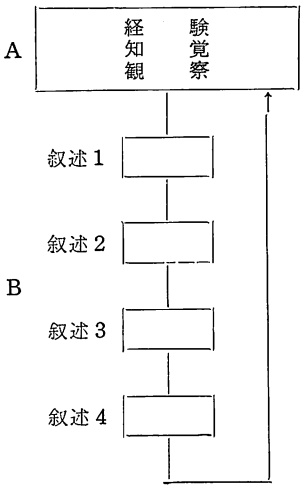
I　ストラクチュラル・ディファレンシャル

ストラクチュラル・ディファレンシャル (Structural Differential; 以下 S.D. と略す) は，コージブスキーによって提出された考え方で，事実と言語との間，また言語そのものの間に「抽象の段階」があることを示さんとするものである。P. ギロー (Guiraud) も「コーズィブスキィの方法とは，語の抽象の段階を確定することである。」(3)と述べているように，この S.D. は，一般意味論の中心に位置する考え方と認められる。以下，この S.D. を中心に考察してみよう。

W.H. ペムバートン (Pemberton) は，S.D. を第1図のように簡略化して示している(8)。

AとBの2つに大きくわけ，Aは「経験 (Experiences)」「知覚 (Perceptions)」「観察 (Observations)」

第 1 図



といった段階で，非言語的または沈黙的 (silent) な段階である。コージブスキーは，この段階を(A)事象的段階(Event Level) と (B) 対象的段階 (Objective Level) にわけている。

Bは，前記段階の上にたつ叙述，また更にその叙述についての叙述等々，言語的段階を示している。コージブスキーによると，まず(C)記述的段階 (Descriptive Level) が，ついで(D)推論的段階(Inferential Level) がきて，あとは(E)（第2次の）推論的段階 (Inferential Level)，(F)（第3次の）推論的段階 (Inferential Level) と続いていく。したがって詳細には，第2図のようになる。

第 2 図

非言語的	(A)事象的段階
	(B)対象的段階
言語的	(C)記述的段階
	(D)推論的段階
	(E)（第2次）推論的段階
	(F)（第3次）推論的段階

さて，この考え方を心理療法へとりいれてくるとどうなるのか。ペムバートンが，「セマンティック・セラピーの1つの目的は，出来事とそれらについての思考との間をわけるのを助けることである。」(8)と述べて

* General Semantics and Psychotherapy.

** Fukuzawa, Shusuke (Tokyo University of Education)

いるように，被助言者の思考を検討し，それについて「抽象の段階」を明確にしてやることであると考えられる。たとえば，——

この子はわがままです。

あの子はおくびょう者だ。

という叙述を検討してみよう。まず，「この子」「あの子」という叙述は，記述的段階と認められよう。ところが，「わがまま」「おくびょう者」といった叙述は，多くの推論的段階を経て出てきた叙述と考えられる。たとえば，「わがまま」という場合，記述的段階として——

某月某日　朝食の時，にんじんを「おいしくない。」といってたべなかった。

某月某日　幼稚園へ行く時になって，「いやだ。」といって行かなかった。

などがあったとしよう。「わがまま」は，こういった記述的段階の上に，「この子がこういう行動をとるのは，わがままだから。」のような推論的段階を経て出てきた叙述なのである。

では，こういった段階の差を認めさせる意義は何なのか。それは，ペムバートンの先の図（第1図）で矢印がもとへもどっているように，事実にもどって考えよう，また考えさせようとするのがねらいである。そうすることによって，たとえば，「わがまま」であるのはどんな時か，誰に対しても「わがまま」なのか，などが検討され，「わがまま」というような抽象度の高い短い叙述では，あらわしきれない面があることに気づかせて，「この子」についての再検討の機会を与えるのである。

II　非指示的方法

C.R. ロジャーズ (Rogers) によって提唱された非指示的方法は，その後多くの関心をよび，心理療法において大きな位置を占めているが，ペムバートンは一般意味論の立場から非指示的方法を示している(9)。それによれば，被助言者の叙述の中にある「ゆがみ」(distortion) を助言者の「鏡映反応」(mirrored response) によって非指示的に正していこうとするのが直接の目的である。

被助言者の「ゆがみ」は次の3つのカテゴリーにわけられる。

1. 人（誰が），対象または状態（何を），場所（どこで），時（いつ）に関して，明確さを欠く為の「ゆがみ」。
2. ありふれた仮定（下に記す）に関して疑うことを欠いている為の「ゆがみ」。
   a．普遍性 (universality) ——我々は全く同じように知覚し，評価すると仮定すること。
   b．完全性 (allness) ——どんな知覚も，また評価もかならず完全であると仮定すること。
   c．不変性 (sameness)——我々が知覚または評価するものは，変化しないだろうと仮定すること。
   d．二分法 (dichotomy)——知覚または評価をする場合と，られるべき道が，相互に排他的な2つのみであると仮定すること。
3. 評価者が，反応として，人・対象・場面から抽象された価値についての特徴を指示することの失敗，すなわち，リファレント (referent：(語が) 指示する対象(物)) の誤った配置による「ゆがみ」。

「鏡映反応」の方は次の3つにわけられる。

1. 被助言者の主張を弱める (diminish) もの (DIM と略す)。これは一般に，修正した言葉 (modified language) をいれる。*
2. その主張に関して中立的 (neutral) なもの (NEU と略す)。
3. その主張を強調する (accentuate) もの (ACC と略す)。これは，被助言者の主張の中の誇張を指摘する。

どの「鏡映反応」を用いるかは助言者にまかせられている。が，それは，被助言者の感受性の程度や，防衛の性質に依存している。とくに敏感な自己感情 (self-feeling) をもっている者に対しては，初期の段階では中立的なタイプの反応を使うことがすすめられる。自己受容 (self-acceptance) や自己信頼 (self-confidence) の増加と共に，他のタイプが用いられるのである。2つばかり具体的な

例を示そう。

1. 人（誰が）について明確さを欠く場合。

被助言者「みんながこう感じる。」

助言者（DIM）「時により，これはほとんど全ての人にとって共通であると，あなたは感じる。」

（NEU）「あなたのみるところでは，この感情はみんなの中にある。」

（ACC）「あなたは，只の一人もそのことから違っては感じないと，思う。」

2. ありふれた仮定に関して疑うことを欠いている為の「ゆがみ」を正すこと。

普遍性（universality）の場合——この仮定をもって動く人は，他人の見方が自分と違っていると非常に驚き，それを自分の方へ感化するか，またはそれから自分を守ろうとする。

被助言者「何とまあ彼女はそんなものが好きなんだろう。」

助言者（DIM）「あなたの立場や価値観からは，彼女の好みを正しく判断することは難しいと，あなたは認める。」

（NEU）「あなたにとって，彼女の好みは相当理解困難である。」

（ACC）「あなたにとっては，あなたの好みから非常にはずれているものを好むことは，誰にとっても，ほとんど不可能のように思える。」または，「あなたは，時々，誰でも，あなたが好むのと同じものを好むにちがいないと感ずる。」

以上のようにすることによって，被助言者は次のような進歩を示してくる。

1. 助言者の「鏡映反応」に異なるタイプがあることを認める。
2. ちゅうちょを示す修正された言葉（modified language）があらわれる。
3. 「鏡映反応」の中の見方や言葉が，被助言者自身のものになる。

Ⅲ セマンティック・プレイ・セラピー

セマンティック・プレイ・セラピー（Semantic Play Therapy）という言葉は，S. ルッソー（Russo）と H.W. ジャークィス（Jaques）の造語である。彼らの行なった心理療法に対して，そのように名づけた。以下，ここでは，彼らの行なった事例を中心に，セマンティック・プレイ・セラピーとは何であるかをみていきたい。但しここでは，その手続きに重点をおいてみていくので，治療対象になっている児童についての詳細は省くことにする(11)。

その児童は11才の男の子で，問題点は，徹底した二分法的な見方と，自分の見方に固執することにあると思われた。たとえば，全ての人が彼の為にあるか，そうでなければ敵であった。そこで7週間にわたって，7つのセッション（session）が与えられた。

1回目；ここでは具体的なもの（Object-sorting Test）を中心に，その分類をセラピストと児童が行なった。たとえば，それらのものの中から何でも中心になるものを児童に選ばせ，ついでそれに関係のあるものを選ばせるのである。そして，何故それが選びだされたか検討し，次にセラピストの選ぶものに関係したものを選ばせる。更に次には，児童の出すものに関係のあるものをセラピストが選びだす。このようにして，最後には全てのものを一諸にしておいて，いくつかのグループに分類できるようになったのである。

2回目；ここでは玩具を3つの大きな木箱にわけることをする。各箱にラベルをつけることができるように，玩具を3つに分類するのである。児童ははじめ，金属とゴムと木製のものにわけたがうまくいかず，次には，陸を走るものと空中を飛ぶものと水上をいくものにわけた。このようにして，いろいろな折衷案をへて，実際的と思われる3つの大きなカテゴリーに到達した。

3回目；ここでは，前回の3つの箱へ，ごちゃごちゃにした内容物を，前回と同様の分類でいれた。そして，他の遊戯室へ行って全ての玩具を分類した。

4回目；ここでは雑誌からとった動物の絵をつけたカードを分類することにした。たとえば児童は，まず，毛皮のあるものとそうでないものの2つに分類している。分類する間セラピストとの間に，その分類についてディスカッションが行なわれており，たとえば毛皮のあるものの中へ鳥をいれたことについてセラピストからその適否を指摘され，顕微鏡で見れば鳥も毛皮をもっていると主張している。なおこの時はじめて，このガイダンス・センターへ来たくないと児童はいっている。

5回目；この回もやはり前回と同じカードが用いられた。しかしこの回は，はやくに，児童がガイダンス・センターへ来たくないといい，セラピストが，どこでも望むところへつれていくだろうと応じると，友達と一諸にいたいといっている。そこでセラピストは，友人と友人でないのの分類をはじめた。児童は，全ての人が友人か友人でないのどちらかであると主張した。ここでセラピストは，セラピスト自身はどちらにはいるのかたずねている。児童は，友人かときかれて知らないと答え，友人でないのかときかれて否定している。

6回目；ここでは終始セラピストと児童との間に問答が行なわれた。児童が自分の思うとおりにやっていきたいというと，セラピストは，児童の弟の場合や両親の場合をとりあげて，彼らが自分の思うとおりにしてはいないということをわからせる。そして，児童がしたいと思うことを両親がさせないということは，両親が児童を愛しているからだということを暗示した。

7回目；この回は「怒れる少年」（Angry Boy）という映画を見せ，それによって話をすすめている。映画は遊戯療法の場面を扱ったものでセラピストと少年がでてくる。その中で，セラピストが少年に人とその人の行為との関係を述べて，たとえば愛している人を時に傷つけたりすることがあるように，怒りや敵意が全ての人に同じ意味をもっているわけではないということを教える。児童も，映画の中の少年同様，これを理解する。そして最後は児童の意向をいれて，この回でうちきられている。なお結果は良好であった。

以上略述したところは，ルッソーとジャークィスが，「セマンティック・セラピーの完全なものを，はるかに簡単にしたものと認める。」と述べているケースであるが，セマンティック・セラピーの1つの形として紹介した。

IV 結　　語

いろいろな形が考えられるにせよ，一般意味論の考え方をうえつけることによって治療していこうとするのが，一般意味論を基礎とした心理療法である。が，どの程度成功するのか，といったそぼくな疑問がわくのを禁じ得ないのではないだろうか。セマンティック・セラピーに関する文献が少ないせいもあると考えられるが，それ以上に実際のケースを扱った論文のないのが，そういった疑問をおこさせるもとになっていると考えられる。ルッソーとジャークィスもこの点について，一般意味論の会議において一般的な原理や目的は述べられていても，実際の手続きが述べられていないことを指摘している。しかしながら一般意味論自体が“若い学問”である現状では，やむをえないといえるのかもしれない。

それはともかく，次のことはいえるのではないだろうか。すなわち，一般意味論は心理療法を行なう為の基礎的な教養として必須ではないかということである。たとえば，H. ウエイツ(Weitz)が指摘している次のようなことは，往々にして忘れられているのではないだろうか。「診断」とは次のような段階を経たものなのである(12)。

1. 被助言者が1つの出来事に関係する。
2. 被助言者は，その出来事の全要因の中から，いくつかを選んで知覚し反応する。
3. 被助言者は，自分がなした反応の中から，いくつかを選んで述べる。
4. 助言者は，被助言者の話を聞き，その話の中へ自分自身の行動のいくつかを（象徴的に）投射する。
5. 助言者は，自分の投射を含むこの全ての叙述の中から，いくつかの要因を選び，それを知覚し，類推しながら反応する。
6. 助言者は，これら全ての類推の中からいくつかを選

んで述べる。この助言者による叙述が彼の診断である。

被助言者の経験と助言者の反応とは全く別の段階にあるのであるから，これをあたかも同じ段階にあるものとしてうけとるのは誤りと考えられるわけである。

もちろんこういった考え方は，経験的にとられている場合が多いであろう。しかしできれば経験的に体得するよりも，はじめから体系的に身につけていた方が望ましいと考えられるのであって，そこに基礎教養としての存在理由があるのである。D.G. キャムベル (Campbell)によれば，「一般的にこういうことができる———般意味論は，明確に，それ自体で心理療法ではない。それは，補助的，付加的な方法である。」また「一般意味論の原理は，一つの体系として用いるよりも，ケースの進行にしたがって断片的に用いられるのがもっともよい。」(11)。はたして補助的な方法として断定できるかどうかは，今後の発展にかかっていると考えられるが，現状はそのにおいが強い。しかし，その存在理由は前述のとおりであって，補助的にせよ断片的にせよ，心理療法をよりよく行なわんが為の基礎的な教養としての存在は大きいと考られる。

〔注〕※—— 具体例：傍点のある言葉。

▶引用及び参考文献◀

(1) 荒井　栄：言語の意味機能，法大出版局，1957

(2) 福沢周亮・中野佐三：教育相談場面における言葉——その意味論的考察——東京教育大学教育相談所紀要第3集，1961，6—16

(3) Guiraud, P.（佐藤信夫訳）：意味論，白水社，1958

(4) Hayakawa, S. I.（大久保忠利訳）：思考と行動における言語，岩波書店，1951.

(5) Hayakawa, S.I.: Semantics, General Semantics, and Related Disciplines. In Language, Meaning and Maturity, Harper & Brothers, 1954.

(6) Korzybski. A.: Science and Sanity. 1948

(7) Lee, I.J.: Language Habits in Human Affairs. Harper & Brothers, 1941.

(8) Pemberton, W.H.: A Semantic Approach to Counseling. In Our Language and Our World, Harper & Brothers, 1959.

(9) Pemberton, W.H.: Nondirective Reorientation in Counseling. ETC., Vol. XVI, No. 4, 1959, 407—416.

(10) Rapoport, A.: What is Semantics. In Language, Meaning and Maturity, Harper & Brothers, 1954.

(11) Russo, S. & Jaques, H.W.: Semantic Play Therapy. In Our Language and Our World, Harper & Brothers, 1959.

(12) Weitz, H: Semantics in Diagnosis. J. Couns. Psychol., Vol. 1, No. 2, 1954, 70—73.

(13) 横山親平：コトバは凡てではない——言葉と表現とイメージ——，中央経済社，1961.

読書指導における一技法*

お茶の水女子大学
黒江静子・松村康平**

1. はじめに

本研究は，お茶の水女子大学の児童文化研究会「地域子ども会班」が，昭和36年10月に子ども会活動の中でとりあげた読書指導と，その後に心理劇研究会月例会（同大学児童臨床研究室）において発展させることのできた，心理劇による読書指導の技法に関する研究とをもとにしている。

読書活動は，読者の中に，本・著者・自己の関係が，なんらかのかたちで展開していく過程としてとらえられる。読書の過程において，本・著者・読者の三つの要因が個人の側に分化され，明確化される中で，自己における体験は解体し，新しく再構成される。この体験を通して自己の発展のもたらされるようにすることが読書指導の重要なねらいである。そのために，「読書の関係の場」を成立させる動機づけに関する方法が問題となる。

更に，読書後においては，関係体験における自己解体と再構成の過程をたどった後の，自己による関係の統一が行なわれる。そこに，読む人が書く人（つくる人）となれる契機が生まれている。この統一の仕方は，読書過程における関係認識の仕方に規定されるが，統一の仕方それ自体に働きかけることによって，統一を促進し，読書体験を充実させる指導と方法とが，また問題となる。

ここでは，上に述べた読書過程の指導，読書後の指導に関する「指導の技法」をみつけることを，研究の目的としている。

2. 導入部における技法

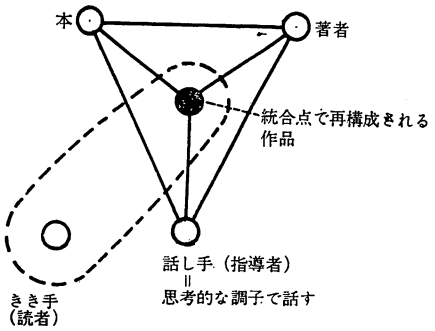
読書の導入部において指導者は，本・著者・読者の役割を用意し，読者における心理的な役割の分化をはかることを試みた。この方法は，第4回読書学会発表の松村康平・板垣葉子による「読書指導の導入部における役割技法」の考えにもとづいている。

指導者は，三者の役割の分化をはかりながら本の内容を紹介する。読者にはそこで，関係の場において内容を把握することが要求される。その後に，読者自身が本を読みすすめていく。この方法では，指導者が三つの要因のどの箇所に，どのように働きかけていくかによって，読書関係の成立に関する，いろいろな技法が分化する。

ここで，読書の関係の場を成立させるための役割分化の技法を概括しておく。

A　話し方(内容紹介の仕方)による役割分化の技法。

(1)　話し手に即した話し方による読者の分化（読者の役割の明瞭化)。

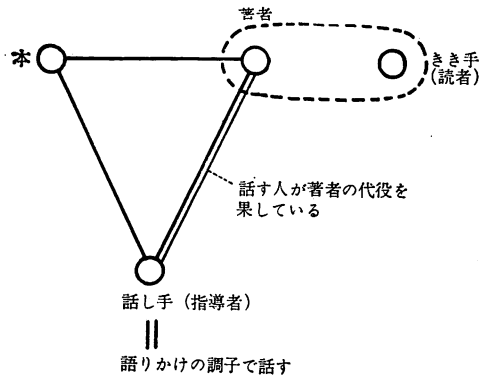


* A Technique in Reading Guidance.

** Kuroe, Shizuko; Matsumura, Kohei (Ochanomizu University for Women)

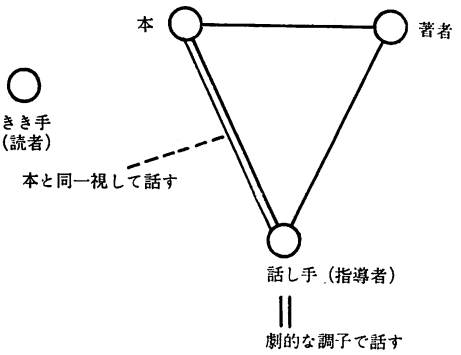
きき手への内容伝達(資料提供)と，自発的な再構造化の活動が並行して行なわれる。

(2) 著者に即した話し方による著者の分化。



きき手を，（たとえば対話による意志伝達などによって）動かさなければ，一方的な働きかけになる。

(3) 本に即した話し方による本の分化。



〝同一視〟へさそう。
きく人を自分へひきつけいっしょに本へとびこむ。

B 場面設定による役割分化の技法。

(1) 読者の分化をはかる。

読者を前にして，場面を設定し，指導者AとBの応答において，指導者Aは読者的役割をとり，指導者Bは，解説者的役割をとる。

指導者A，「著者のかいた作品について，なにかはなしてください。」指導者B「作者は……ということについて……といっています。」（指導者A「はあ，はあ」）

(2) 著者の分化をはかる。

イ．指導者A「……について著者は次のようにいっています。」といって，本を読む。—媒介者的役割，代弁と提供—

ロ．指導者A「著者になったつもりでいってください。」指導者B「私は……と思います。」—意見発表者の役割—

(3) 本の分化をはかる。

イ，指導者A「次のようにかいてありました。」といって本を読む。—提供者の役割—

ロ，指導者B「私は……と思います。」—同一視によって，他のものから本を分化させる役割をとる。—

3. 著者の分化をはかるための心理劇的役割技法。

導入部の1つの技法として，関係の場において弱められがちな「著者」を明確に分化させ，読者の側に，著者との関係の場が形成されるように，「心理劇的な場面設定による役割技法」を試みた。

参加した子どもたちは，低学年と高学年各々5名ずつに分かれ，各グループに，指導者が2名ついた。低学年では，新見南吉の「ごんぎつね」，高学年では，有島武郎の「一ふさのぶどう」をとりあげた。ここでは，高学年の場合について述べる。場面は教室。指導者Aは，監督兼著者。指導者Bは先生。子どもたちは生徒になる。外から著者が教室の先生をたづねて来るところからはじまる。著者「ごめんください。」著者と先生は向い合って著者「私は有島武郎というものです（名刺を渡す様子)。こんな本を書きましたので，教室の皆さんに是非読んでいただきたいと思います。」といって，先生に本を渡す。そして帰える。先生，はじめて生徒たちの方に向って，「今，有島武郎さんという方から，この本をいただきました。どんなおはなしでしょうね。これから読んでみましょう。」(本をパラパラめくってみる)。「題は〝一ふさのぶどう〟作，有島武郎」といって本を読む。途中で切って，その先を子どもが読んでいくようにす

る。

はじめに，著者の役割をとったAと，補助自我的な先生の役割をとったBとの役割演示がなされ，子どもたちは，生徒の役割をとって演者的観客になっている。次に，著者が去ってから先生は，子どもたちと著者の媒介者の役をとり，著者の作品の提供者になる。生徒の役割をとった子どもたちは，演者的観客から演者に移行する。

この方法により，子どもたちは，役割体験を通して作品との関係において，著者を浮き彫りにしながら作品ととり組むことができたのではないかと思われる。（子どもたちが各自で本を読んでいく段階への移行では，各自に本を揃えることが難かしかったため，指導者が朗読するかたちをとった。「読むこと」と「きくこと」の違いがあるが，読書の動機づけにおける指導法としてのかたちは，たもたれていると考えられる。

この読書過程における役割分化のさせ方については，作品の種類によって，その方法をどのように違えていったらよいかという研究問題が，残されている。

4. 読書後の指導における技法

読書過程での体験（感想）を，読書後において更に深めるために，読んだものを否定し，そこに新しいものをつくり出していけるきっかけの用意される必要がある。その方法として，著者と自分，内容に関する自分，作品に即した自分という自己関係において自己の役割をとりながら感想をまとめていく方法と，作品の劇化によって，その場の人間関係における体験を新たにしながら自己を発展させていく方法とをとりあげた。（ここでは，作品の劇化についての方法は割愛する。）

前者の方法として，次の３つの技法があげられる。①著者に対して読書感想の手紙文をかく。②作中の人物になって感想を日記にかく。③どんな本を読んだか，他の人に伝達する。

この３つの技法は，文章にかく方法であるが，次に，心理劇による技法として，次の３つの技法があげられる。①感想を歩きながら独白していく。②作中の人物になって感想を独白じていく。その時，背後に，感想を先へ発展させるような発言をする人がつく方法がある。この方法は，心理劇における tripling 技法を活用したものである。③作中の人物になって，感想を日記形式で表現していく。その時，背後に，発言をさそう人のつく方法がある。（昭和37年：日本心理学会研究発表論文集の松村康平「心理劇における技法—doubling と tripling について—」を参照。）

5. 低学年における技法上の問題

低学年の子どもたちでは，著者に対する感想を手紙文でかく形式をとった。その結果をみると，〝面白かったです〟，〝かわいそうに思いました〟というように，自己の漠然とした感情表現にとどまってるもの，〝面白かったです。あのきつねは殺さない方がよかったと思います。いたずらでも，ほんとうはいいきつねなのだから，死んでしまうのはかわいそうです〟というような，主人公に対する著者のみ方に対して，自分のみ方をつくりだせているもの，設定された著者の役割の把握が，作品との関係で明確になされないためか，自分の身辺の様子を伝えるというもの，などのかたちがみられた。こちらがねらいとしてとらえていくというとらえ方は，必ずしも，結果に反映されていなかった。これは，低学年では，著者との関係をつけることがまだ困難であること，また，方法上の点では，実在しない抽象的な役割を把握することが困難であったのではないかということ，役割をとるための warming up が必要であったこと，これに，個人の側の問題などがあったためではないかと思われる。

6. 高学年における技法上の問題。

高学年の子どもたちでは，作中の主人公になって感想を日記文にかく形式をとった。「一ふさのぶどう」の作品は，主人公の行為が，終始，現在形でかかれ，主人公の内省的な面が描かれている。このことから，主人公のそのままの役をとることは，読者が日記文をかくことに

おける抵抗（心理的な内部規定性）が大であると考えられたので，主人公と読者の間に距離をおくことにした。そこで，事柄を過去のものとし，そのときの主人公になって，今，感想を日記にかいているというかたちをとった。また，役割をとりやすくするために，各自が年令をきめてかきこむように指示した。また，文章をかくことの抵抗に対しては，かくことへの動機づけとして，最初の出だしの文は〝ああ，あんなことがあった〟という同一文にするように，指示した。

かかれた結果をみると，主人公と同一体になり，事件のなりゆきに対する情緒的な起伏を現在形で叙述したもの，作品の中での主人公の行為の結末を，自己の中では，もっと低めたかたちで（主人公とのずれがみられる。）とらえてかいてあるもの，主人公の心理を洞察し，また，主人公以外の人たちに対しても目をむけ，問題の解決をみつけているもの，事件を追いながら，主人公の心理を洞察し，主人公の行為の結末を，自分として明確にとらえようとしているもの，などがみられた。

このことから，この方法は，作品の表現を追うかたちにしても，主人公について理解する，更に主人公の心理を洞察する，自分としての態度をそこで決定するというような，自己の参加のさせ方に，役立っていたとみることができる。

7. 心理劇による読書指導の技法

心理劇による技法については，結果から次のような考察ができる。

心理劇では，場面把握や役割取得がなされることにより，読者が自分をその場で変化させていくことが容易である。したがって，感想も新しく発展していく可能性がある。

心理劇では，演者と観客の役割交代がなされることによって，多面的な把握がおこなえる。

また，心理劇では，場面転換によって演者の感想を発展させていくことができる。

心理劇の一技法である tripling の活用については，一者的な他者による発言によって，演者においてさそわれたと思われる発言に，そこで，新しい見方や，感じ方が生まれていることがみられる。

心理劇による技法は，文章にかく場合と異なり，その場のその人に対する指導ができるということにおいて特徴的である。また，ここでの心理劇による技法は，その場の人間関係において，自分を新しくしていく体験とは異なり，自分に起点をおき，自己の中の流れを確かめながら，自己変革をしていく特徴をもつ技法であるといえる。

8. 読書後の指導上の問題

読書後の指導においては，未来に対する自己の態度がそこでつくられる指導のなされることと，そのための技法のみい出されることが必要である。なお，これまでにあげたいくつかの技法が，どのように有効であるか，また，作品の性質との関係で，これらの技法をいかに活用していったらよいかは，今後に残された課題である。

（この稿を結ぶにあたり，児童文化研究会「地域子ども会班」のメンバー，佐藤順子，大関圭子，山森杏子ほか，この活動に参加した人たちに謝意を述べる。）

冒険・探偵小説の児童に与える影響*

弥　吉　光　長**

1. 冒険・探偵小説の問題点について

何故に冒険，探偵小説を問題にしたかというのは，次の２つの理由に基ずくのである。

第１は両者が甚だしく，少年少女に愛好されながら各々異なる性格を持っていることである。児童向の冒険，探偵小説は類似した傾向を示している。主テーマは財宝の争奪か，生命の争奪という，人生の最も激しい闘争である。もちろん，副テーマとして，愛情とか協力とか，児童を感激させるモーティフを押出して，全体を軟らげているが，争奪のないところに両者は成立しない。主人公は少年少女で，時に大人が登場しても，児童の興味の限界において許されることである。主人公は勇敢で強力で知能があるので，途中で悪漢に苦しめられても，迂余曲折を経て，最後の勝利を収めることが予定されている。

しかし，両者の性格は相反する点もある。探偵小説には，はじめに事件があって，人か物かが悪漢に奪い去られている。これを奪回するために，知能と体力とで悪漢と闘争し，危険にさらされながらも全力をつくして活躍する。それが算数の問題でも解くように解決され，スリルを味わうところに興味がわく。

冒険小説はこれとちがって，事件は未来の目標に向って展開し，これを達成せんがため主人公たる少年少女が登場してくる。ロビンソンのように海難によって孤島に漂着したものも，母国に帰着するという目標をたてて，孤島に闘い，生活を設計していく。未来への冒険には，義務や制裁から脱け出した活躍が期待できる。その未来への解放感が，児童にたまらない魅力となっているのではないだろうか。

そして両者に通ずる主人公の少年少女の自ざましい活躍は，その途中の難問題を知能と体力と勇気とによって，次から次へと解決して行く。探偵小説の推理力と冒険小説の目的達成とが児童に与える影響も注目すべきものがある。少年が大志を抱くのも，またこのような血湧き肉踊るというようなところから来る場合があるのである。

第２にはこのような興味は何によって起されるのであろうか。愛好の理由は新聞雑誌に事件の度毎に論ぜられてきたが，未だ何等解決されたものがない。私はその根本理由を攻撃本能や破壊本能に原因するものと仮定してみた。本能の用語を好まない人が多いので衝動と生理学的な用語によってもよい(注1)。攻撃本能と破壊本能はフロイト学説によるものであるが，敵対するものを攻撃し，または破壊しようとする本能（衝動）である。その本能が起ると，これを行動に移し，その行動が終れば満足するのである。本能はそれを満足させるために行動を起す。渇きには飲水，飢には食事，恐怖には逃亡，敵には攻撃，障害には破壊を行うのである。ところが小説を読む場合には読書が行動を起したと同じような作用を起して，満足感を与える。小説の主人公が行動するのが，余りに現実的で共感するために，読者の代用行動となって，満足感を与えるのである。

冒険・探偵小説のもつ特質とその愛読される理由は，はたして，児童の実感であろうか。この論文ではそれを

---

* Effects of Adventure and Mystery Stories upon Pupils in Grades from 4 to 6.

** Yayoshi, Mitsunaga, (National Diet Library)

大規模な読書世論調査の結果によって実証しようとするものである。

2. 毎日新聞社読書世論調査票の内容分析

1961年，毎日新聞社の第8回小中高校の読書世論調査が行われ，調査は昨年10月に速報され，本報告も印刷中である。同調査は全国的に行われ，無作為抽出法を用いて，150校4,400人という多数の質問票を回収したもので，最も精密度が高いものである。私は特に小学校児童の回答中「問4　あなたが，学校にはいってから，いままでによんだ本のうちで，いちばんすきな本は何ですか。」の第2欄に「その本のすきなわけをかいてください。(どれか一さつだけ)」とあるところを利用させてもらったのである。この欄の回答は「おもしろいから」のような単純なものも多く，中には100字に上るものもかなりある。いずれも思うままに書いたものばかりで，読書感想文のような優等生の作文と質のちがった生地のままのものである。この欄の記入は3,875票あって，この調査に利用できたものは3,814票である。その中で冒険小説をあげたものは202票（男子167，女子35票），探偵小説をあげたものは106票（男子82，女子24票）で，男子が大多数を占めている。

このうち，冒険小説で冒険的興味を感じたものは109票，スリル的興味を感じたものは36票。探偵小説で冒険的興味18票，スリル的興味62票。すなわち興味の比率は一方では50%と13%，他方は17%と59%となって，正に逆の比率であって，作品を正しく感じていると考えざるを得ない。

回答の多い冒険小説についてみると，「十五少年漂流記」39票のうち，冒険的興味の類22票，スリル的感想はない。「ロビンソン漂流記」43票中，冒険22票，スリル4票である。「宝島」33票中，冒険31票，スリル1票で圧倒的に冒険的である。

探偵小説の主なものは，「名探偵ホームズ」19票のうち，スリル12票，智勇6票，「少年探偵団」12票中で，スリル9票，智勇3票，「怪盗ルパン」30票のうち，スリル22票もあり，出没自在が5票もあるのは注意を要する。「怪人二十面相」6票が全部スリルである。

3. 冒険小説の児童に与えた影響

児童は冒険小説からどんな影響を与えられたか，児童の感想の生の声を聞いてみよう。

「ロビンソン漂流記」は最も興味をよび，43票集まった。そのうち冒険的興味の代表は，

「ジャングルにかんけいがあり，たんけんするところなどあるから，またうちあい。」(愛知県6年男子)

「自分で家をつくったり，人のいかないところへぼうけんにいったり……」（山形4男）

これらは冒険22票の代表意見で，前者は情動的野性的傾向が現われ，後者は行動的な影響が現われている。

人生観的な影響をうけたものも22票を数え，孤島の生活苦難を，自己の独力で切開いて，偶然の変化した生活環境を自己の意志によって変更しようとする。英国人らしい，海洋に生命を托する逞ましい性格の現われである。児童はそれに強く感動している。

「ロビンソンが一人無人島にたどりついて，強く生きたことは強い心の持主だと思って」（埼玉6男）

「一人になってもあきらめないでがんばるところがすきだ」（秋田4男）

「無人島にながれついて，いろいろなくるしみをのりきっていくところがすき」（福岡6女）（女子も同じように感じている。）

「十五少年漂流記」はロビンソンと同じく孤島に漂着するが，少年たちの冒険旅行のようなサークル活動的雰囲気がつきまとって，ロビンソンの必死の努力を感じさせない。児童にもその差が微妙に現われている。

「ぼうけんだんのようで，ハラハラするところなどが，でてきたりするから。」(千葉6男)

「むじん島，ひょうりゅうしてくらしたことがおもしろそうだがら」（新潟5男）

「子どもであんなたんけんをするのがすきだ。」(和歌山6男) 39票中22票の代表である。人生論的な意見も14

票数えられる。

「十五人の少年たちがみんなで力を合せて島に生きのびたこと」(鹿児島5男)

「宝島」は底抜けに明るく，娯楽的である。その影響にもまた現われている。

「ぼうけんや宝をめぐって，うちあいをするから」(和歌山5男)

「悪者とたたかって，探検をするからすきだ」(石川5男)

「こわいものがすきです。ぼくはいつもラジオで恐いものをなれているから」(秋田5男)

児童は冒険へのあこがれと期待をもち，闘争と征服とに満足する。児童に未来を期待させる傾向もあるようにおもわれる。

4. 探偵小説の児童に与えた影響

探偵小説の読後の影響は冒険小説よりも複雑で，検討すべきものを含んでいる。

「名探偵ホームズ」には不安と期待との両面が与えられている。19人中12人がこれに属する。「なかなかスリルがあっておもしろい。あとがどうなるものか楽しみで……」(長野6男)

「事件がおこると，そのあとはどうなるかと，きょうみがでてくるからすきです」(鹿児島6女)

「次々と犯人をあばいていくのを読むとすっとするから」(大阪6男)

わずか2人が正義感をのべている。それは，

「ホームズ探偵の正しい行ない，勇しい心やさしい感じがよくでているから」(長野6男)

「怪盗ルパン」は30票が与えられながら，頗る複雑怪奇な感想がのべられている。

「世界一のかいとうだけど，へんそうがじょうずで，けいさつの目をごまかす。もしつかまったりすると，あばれたりにげたりしない」(静岡6男)

「どろぼうでも金持の家からだけ金をぬすんで，びんぼう人にあげるので，ぼくはアルセーヌ・ルパンがすきだ」(埼玉4男)

歌舞伎の名台詞に「盗みはすれど非道はせず」というところに似ているではないか。江戸末期の抑圧された庶民の心理と同じく，矛盾した道徳観に満足しているのである。異常な心理は更に展開される。二，三の例をあげると，

「ひみつのあんごう文でしらせたり，夜やしきへしのびこんで，ゆうめいなえやびじゅつひんをぬすむのがおもしろい」(長野4女)

「宝石やめずらしいものをほしければなんでもとる。ろうやにいれられてもすぐににげる。こうなくてはおもしろくない」(岩手6男)

「世間をあっといわせるのがおもしろくて，さいごにはきっとホームズがでてきて，ちえくらべをし，自分のてきでもなかがいい」(静岡4女)

これは江戸末期の庶民ほどにも不道徳な感を与えない。不道徳以前の非道徳な感想である。強盗をスポーツと同じ見方でみていて，ホームランをとばすのと金庫破りとを同じ英雄的行為と感じている。児童は強盗や破獄を社会的行動と感じていない。彼等はベビーギャングなどもスポーツで実益を伴う有利な行動と思う基盤があるのではあるまいか。一歩家を出れば誘惑する物品と現象があり，それを得る手段を知っていながら，手段を選ぶことも訓練されていない実証がここに示されている。しかしそれは道徳の問題でここではふれる性質の問題ではない。

5. 本能満足説の実証について

ここにあげた例はある感想群の代表的なもので極端な例は示していない。これらによっても，児童はどのような影響を与えられたかが明かであろうと思う。また半ば私の仮説が実証されたように思う。しかし極端な例を数例あげれば，更に仮説に有利な証拠が集まることになるので，各種の例を掲げよう。

「宝島」の海賊の悪漢振りを讃美するもの。

「おや分がかっこうがよかった。つよいさかいたのも

しいから」（京都6男）

「とてもおもしろい本で，シルバーは悪い人でとてもこわいでした」（鹿児島4男）

ピストルの好きなのは次のような感想がある。

「まぼろしたんてい」は「けんじゅうのうちあいが多いからすきだ」（北海道6男）

「宝島」は「冒険や宝をめぐってうちあいをするから」（和歌山5男）

戦闘のすきなのは児童だけではないが，極端な例もある。

「探偵少女ジュデー」は「女でありながら兄よりも勇気があり，悪人たちと勇かんにたたかったりする」（佐賀4女）

「さんご島の三少年」は「漂流して怪物と戦い蛮人とも戦うのがおもしろい」（大分5男）

怪物との戦いや残酷さも人間共通の攻撃本能を満足させる。

「吸血鬼ラドラ」では「ラドラがいろいろばけて人の血を吸ったから」（兵庫6男）

しかし人間の勇気も高く評価している。「みんな勇気があって息ずまるところまできてもなんとかしてきりぬく（ける？）ところがおもしろい」（福岡6男）

「とうめいにんげん」は「みえなくてさつじんじけんなどで人々がのされたりするからです」（茨城4男）

戦争の恐怖的感想を最後にあげると，「なぞの遊星」では「空とぶ円ばんやロボット，またはたいけつ(対決)地きゅうせいふく，ピストル，さつ人」（岩手4男）がとび出してくる。

これらの例が示すように児童の意識にはマンガ，映画，少年少女雑誌，それにもましてテレビ，街頭のカミナリ族などが，強い刺激を注ぎこんでいる。敵をやっつけたり，財宝を奪ったり，早射ちのスリルを味わったりして，児童はたえず攻撃・破壊本能をかきたてられていく。

これらの豊富な実例は全国の小学校の4，5，6年が読んだ本のうちで強い印象をうけたものの一部である。数冊をあげさせれば，彼等はその場で数冊の推薦ができるであろう。

これらの例が一つ一つ攻撃本能の表明されたものであることは明かで，何も注解を加える必要を認めない。これらの例をみて，児童はたえず攻撃本能を起すものとはいえない。前述のように，行動の代用として読書を行い，一応の満足を感じているからである。

すなわち，これらの感想を読んでみると，すべて読書することによって満足している。感動ははげしいが，自分が主人公となって，この冒険的な行動を再現したい欲求は起していない。いわば共感的，傍観的態度をとっているのである。

エーリッヒ・フロム(注2）によれば，欲求には2種ある。生理的組織に基いた欲求は，飢渇，睡眠のようなもので，充足しないと，人間は破滅してしまう。その他の本能や習慣，愛，破壊性，サディズムなどは弾力性と可塑性に富んだものである。「とくに幼年期において自分がおかれている全生活様式にしたがっていろいろの欲求を発達させるという意味では，それは伸縮性のあるものである。」その伸縮性は成長と共に可塑性が減じていくにつれて減少しよう。本能は抑圧しまたは退行させてある生活条件に適応させられ，表面には現われずに，別なエネルギーのものに転換させられる。

このような過程のうちに冒険，探偵小誤の影響は反作用を起して，種々の強い性格や行動を生むエネルギーに転換されるであろう。

児童の冒険，探偵小誤の愛読による影響は適応の良い場合には積極性を生むのであるから，問題は少ない。名士が少年時代に立川文庫で少年講談を読んだが，自分は成功したではないかというのを聞く。その理由はこの誤から自明の理であって，誇るべきことでなく，当然の現象といわねばなるまい。

児童が読書で満足するのが一般的傾向で，傍観者的態度に止まれば問題はない。しかし，稀には児童に，小説の再現に都合のよい条件が整ったときは，ある種の事故が生ずることがありうる。特に児童の発育に好ましくな

い条件で取囲まれている現代社会においては，児童の性格に欠陥も潜在せしめるのだから，注意が必要である。例えば「怪盗ルパン」のように，盗賊を超人的に仕立てたものは，児童に英雄的な偶像と迎えられ，非社会的・非道徳的な行動を起させることもありうる。それが例外であるために，見逃されやすいが，決して，軽視してはなるまい。

注1 理論的な精神分析学者は最近フロイトの死の本能を拒否する傾向があり，性欲と攻撃欲とを二つの本能としている。本能よりも動因が豊かな可塑性があると喜ばれている。(H. Hartmann) また人類学でも Malinovsky は人間の基本欲求を衝動又は要求としている。生理学的欲求の上に社会学的動因を持込むのが現代の傾向である。

Hartmann, H. Comments on the Psychoanalytic theory of instinctual drives (Psychoanalytic Quarterly. 17. 1948. P. 368—88)

Malinovsky, B. 文化の科学的理論 岩波 1958. P. 85—104.

注2 Fromm, Erich, Escape from freedom (1941) 日本訳日高六郎「自由からの逃走」(1951) p. 17—25, p. 316—317.

『グスコーブドリの伝記』『とべたら本こ』と子どもたち*

——6年生の場合——

秋田・高梨小学校
渡　辺　正　巳**

I　6年生の子どもたちの持っている生活課題
〔ここに取りあげた本との関連面〕

1. 一般的な観点から
   ① 社会のあり方をわかることとそれへの立ち向かい方
   ② 人間相互の尊重について
2. 村の生活実態
   ① 稲作一本の単作地帯である。
   ② 一戸あたり，1.5町歩平均。〔36年度の供出米は7万俵突破〕
   ③ 大曲駅から4km。〔バスの便あり〕
   ④ 36年の秋ごろから東京方面（土木関係が大部分）への季節労働に出るものが激増してきている。
   ⑤ 青少年の虞犯行為者などの数（件数）は，大曲市周辺の他の地域と大体にている。
3. 6年生の子どもの実態
   ① 一般に消極的な生活態度のものが多い。
   ② 読者能力は高くない。〔このたびの「とべたら本こ〕を読むにあたって中位と見られる子どもはほとんど途中でなげだしてしまっている。〕
   ③ 休日などには，大曲市へ出かけてデパートなどぶらついているのが2，3人見えることもある。

II　「グスコーブドリの伝記」（宮沢賢治）と「とべたら本こ」（山中　恒）とを比べてみると。

1. 生活の場がちがう。
   ① 「グスコーブドリの伝記」は農村であり，子どもには親近感がもたれる。
   ② 「とべたら本こ」は都市であるが，生活の仕方やものの考え方では，〔テレビなども通して〕近いものがある。
2. 主人公の事件への対処の仕方
   ① 「グスコーブドリの伝記」は，生活の流れに従いながら，何らかの摂理といったものによって運ばれていく。
   ② 「とべたら本こ」は，自分の力をたよりに体当りでぶつかり荒波をのりきっていこうとしている。
3. 親たちのあり方
   ① 「グスコーブドリの伝記」の方は聖的な，貧しいが透明なあり方。
   ② 「とべたら本こ」の方はにごっているがよく見かけるあり方。
4. まわりの人たち
   ① どこにもズルイ人間はいる。
   ② どこにもムチャをいう人間はいる。
   ③ しかし「グスコブドリの伝記」の方にはどこか底のよさがある。

III　子どもの選定と話し合いの仕方

---

* An Attempt of Reading Guidance to Achieve Developmental Tasks.

** Watanabe, Masami (Takanashi Primary School, Akita)

1. 学習成績の上，中，下から各4名ずつを選定して「グスコーブドリの伝記」と「とべたら本こ」を回読させたが前記のように，下と中の大部分の子どもは「とべたら本こ」を読み通せないでしまい，話し合いに参加しなかった。

2. 話し合いに参加した子どもは次の7人である。

① T・K 父は理髪業。気がむけばきわめて積極的に動く。やや責任感がうすい。慎重さがないので失敗することが時々ある。学業は上。

② O・T 父は魚店。村教育委員。何事もりくつっぽく，級友への批判はきびしい割に自分の行動は良くないといわれてきた。6年になってややよくなってきている。学習中の話には思いつきのものが多い。学業は上の下。

③ T・S 父は農業。〔が，同居していない〕。学級委員長として統率力もあり級友の信望もあつい。家庭の事情から，陰うつな面があり涙もろさがある。学業は上。

④ T・H 〔父は農業〕批判が公正で，実行力があり信頼度は強いがやや小心で堅くなるため，指導性は乏しい。グループの学習でも協力的であるが，創意は乏しい。学業は上。

⑤ T・T 父は官吏。社会常識が豊かである。積極的に仕事はするが友だちは少ない。計画性のある学習態度で理科関係に興味を持っている。学業上。

⑥ T・Z (女) 父は農業。まじめで忍耐心強く，負けぎらい。級友をよく指導して信望がある。計画的な学習ぶりで，正確。また応用力もある。学業は上。

⑦ K・H (女) 父は農業。活気，明るさがなく，目立たないが，なすことすべて整然としていて信頼できる。発表はこのまないが着実な学習ぶりである。学業は中の上。

3. 話し合いの仕方

① 〔二つの作品について〕，その「あらまし」を，事柄の順序を主として復習的に話し合う。

② さらに事柄の理解の程度をペーパーテスト的にたしかめる。

③ 問題を設定して各自の考えを出し合い検討する。

Ⅳ 子どもたちの反応はどうであったか。

1. 事態の理解の程度についてのしらべ

① グスコーブドリが父母や妹と別れてから会った人々についての順序と，その人々の仕事。

〔これは，ほとんどまちがいなくとらえていた。〕

② カズオが，吉川から吉田，高橋とかわっていった，そのきっかけとなったものは何か。

〔山田から高橋へのところにアイマイさがあった。〕

③ 次のポイントについて

a・教室をとびだしてからどうしたか。

b・母に頭を柱にぶっつけられてからどうしたか。

c・野牛狩りはどう結末づけられたか。

d・鶴見の家へ帰ってからどうしたか。

e・女強盗たちがはいってくることになった順序。

〔d，eのことについては話がこんがらがった。〕

2. 特に設定した問題について

① ブドリの父と母が森へはいっていったのはなぜか。

a・〔O・T〕 子どもたちにたべものを残すため。

b・〔T・S〕 のこり少い食物で子どもたちがいつまでも元気でいてもらうため，両親は子どもたちを残して死んでいった。

〔6人は上記のような内容で1人だけ次のようなものがあった。〕

c・〔T・T〕 やはり前から病気だということがわかっていたと思います。子どもに苦しんでいるところを見せたくなかったために森へいった。

③ 火山局の仕事や，肥料をふらせることについてどう思うか。

a・〔K・H〕 わたしたちは，今でも肥料をふらせるということはやれないが，それができたら，どんなにいいだろう。〔T・Z〕

b・〔T・H〕ぼくは大賛成です。

c・〔O・T〕火山局の仕事は命がけの仕事だからブドリは若いから，こういう仕事にははいらなければよかった。

〔b，cの答は，ずれている。〕

③ 農民たちは，ブドリをなぐってひどい目にあわせたが，なぜそんなことをしたのか。

a・〔T・K〕電気でこやしをまき，そのこやしが失敗してオリザをかれさしたから。

b・〔T・S〕オリザに害を与えたのはブドリだと知ったから。

〔上記のように全員がブドリの失敗であると受取っていた。肥料をふらせるなんてムリだという頭があるのか，それとも，農民は純なものだという，自分たちのまわりの者についての自信からきたものなのか。〕

④ カルボナード火山を爆発させる仕事についてあなたならどうしますか。

a・〔T・K〕ぼくならブドリのようにやります。

b・〔O・T〕導火線を長くしてギセイ者がでないようにします。

c・〔T・S〕多くの人々の命が助かるなら，最もよい仕事なので，ぼくもやりたい。

d・〔T・H〕導火線を長くしてひがい者をなくする。

e・〔T・T〕人々のためにつくすことはいいことですが，命をなくすまでがんばらなくてもいいと思います。

f・〔T・Z〕人々のためなら自分は死んでも爆発させます。

g・〔K・H〕爆発させますが命をうばわれないようにする。

〔命は失いたくないというのが半数以上。導火線云々といっているのは読みの浅さをも示している。〕

⑤ ガズオが夏休み帳をやぶりすてて，教室の窓からとびだしたのは，なぜだと思うか。

a・〔T・K〕自分はなんにも書いていないし，みんなにバカにされているように思い，心は不良のようになっている。

b・〔O・T〕先生がきらいだから。

c・〔T・H〕母にお金をとりかえされたから。

d・〔T・Z〕先生にお金をかえせといわれたから。

e・〔K・H〕先生に（よって）お金を母にとりかえされたから。

〔(よく気がつく子だ」とほめられていたカズオについての的確なとらえがなされていない。おとなへの不信感の累積についても。〕

⑥ お金をかくしているカズオの母についてあなたならどうしますか。

a・〔T・K〕とてもかわいそうだ。ぼくだったら新聞配達でもしてお金をためて，映画デパートなどへつれていってやる。

b・〔O・T〕ぼくも，かくします。

c・〔T・H〕カズオがそんな悪いことをするなら，ぼくもやはりそうします。

d・〔T・T〕やはりそのようなことをして，なんとかしなければならないと思う。

e・〔T・Z〕母は，お金がなくなるといけないと思ってかくしたのだからえらいと思う。

f・〔K・H〕そっとしてやる。〔コレハ問が悪カッタコトカラノ答ダガ，母の行為は肯定している。〕

⑦ カズオの母がきずつけられたことについて，どう思うか。

a・〔T・K〕不幸の上にまた一つ不幸が続き，ほんとにかわいそうだ。

b・〔O・T〕とうさんは酒がすきなのでそうしたのだ。

c・〔T・H〕たいへんかわいそうだ。夫がそのような人と知っていたら結婚しなければよかった。

d・〔T・T〕 やはりもとの母に会った時，母というものはいいものだと思っただろう。

e・〔T・Z〕 母がかわいそうです。

f・〔K・H〕 母がかわいそうです。

⑧ カズオはなぜスイミン剤をのんだのか。

a・〔T・K〕 人間社会がおもしろくなくなったから。

b・〔O・T〕 だれかいい人にひろわれたいと思ったから。〔これは結果から考えたもの。〕

c・〔T・H〕 母にしかられておもしろくなかったから。

d・〔T・T〕 自殺するのに苦しまないで死のうと思って。〔これも，ずれている。〕

e・〔T・Z〕 母がつめたくしたので。

f・〔K・H〕 世の中がおもしろくなくなって。

⑨ 新聞記者のやり方についてどう思うか。

a・〔T・K〕 なんだかつきささってくるようでいやだ。いつか一ぱいくわせてやりたい。

b・〔O・T〕 自分がよければいいというやり方。

c・〔T・H〕 やり方が少しひどい。

d・〔K・H〕 ちょっとざんこく。

⑩ カズオがマリ子をかばってきずつけられたことについて。

a・〔T・K〕 まったく勇かんである。また自分のひきおこしたことに責任をもっているのはぼくにはまねのできないことだ。

b・〔T・S〕 ぼくもカズオのような勇気がほしい，姿三四郎などでなくともよくやったものだ。

c・〔T・H〕 よほどマリをかわいがっていた。

d・〔T・Z〕 カズオは表面ではマリ子をすきでなさそうだが，ほんとはすきだと思う。

e・〔K・H〕 ほんとの妹でもないのにかばったのはえらい。

3. みんなで話し合ったこと。

① ブドリとカズオとどちらがすきか。

a・ブドリがすきだ――2人〔T・S〕〔T・Z〕

㋐，仕事をやることについて勇かんだ。

㋑，苦労をかさね，がんばっている。

㋒，みんなのために一生をかけた。

㋓，かわいそうだ。

b・カズオがすきだ――4人〔T・K〕〔O・T〕〔T・H〕〔K・H〕

㋐，いたずらっぽく，そして頭がいい。

㋑，勇気がある。〔生活がどんどん変っても積極的にやっていくところ，など。〕

㋒，自分のやったことに責任を持つところ。

㋓，自分にぶっつかってくる問題をひとりで解決していくところ。

㋔，父や母のことを考えている。

c・どちらもあまりすきになれない。1人〔T・T〕

㋐ もっとまわりの人たちと協力してやっていけないものだろうか。

② 二つの物語のにているところ，ちがうところ。

a・にているところ。

㋐ 少年が主人公で，また苦労している点。

㋑ どちらも勇かんだ。

㋒ どちらもどん底におちて立ちあがった。

㋓ どちらにもギセイが出た。

b・ちがうところ

㋐ ブドリの方はみんなのために自分の一生をかけた。

カズオの方は一家を助ける心で。

㋑ 事件にぶつかっての処理の仕方〔くらし方〕はカズオの方が上まわっている。

㋒ ブドリの方は不幸（天災）からはじまり，カズオの方は30万はいってきたという。

よいことからはじまっている。

㋓ 親たちの心がちがう。

〔どちらの親が，わたしたちの身のまわりの親に近いか。〕

△ブドリに近い ④〔子どもをかばう〕

△カズオに近い　①〔金がはいるとポンとくれる。〕
〔自分のことを主として考えている。〕

③　ブドリとカズオのよくないところ。

a・ブドリのよくないところ。

㋐　ネリが会いにくるまでほっておいた。

㋑　人にたよることが多いのでないか。（やとわれたり，教えてもらったり）――しかし，それはやむを得なかった。研究心はあるのだ。）

b・カズオのよくないところ

㋐，ウソをついていること。

㋑，学校に行かないで映画をみたりしたこと。

④　まわりの人たちをどう思うか。

a・先生がわかってくれない――カズオのウソとしてしまうのはよくない。

b・新聞記者は自分かってでよくない。
ハリをさすような言い方だ。

c・カズオの父の友だち――ものすごくガメツイ。
〔映画，「三匹のまほうの犬」の中にもにたものが出た。〕
ここでこそ，カズオは頭を働かせて，うまくやればいいのだ。

d・山田カズオになった時の，その家の主人たちはカズオを利用しようとしていてズルイ。
（老婆も）
〔ここでブドリの方の人々は出なかった。〕

⑤　ブドリの父母とカズオの父母について，どう思うか。

a・働き方がちがう。ブドリの父母はよく考えている。

b・〔ここで30万円のお金の処理について話がもりあがった。〕

㋐　お金を隠したりしないで父に飲ませるとよかった。なくなれば飲まなくなるだろう。

㋑　飲ませない方がいい。クセをつけてしまうから。

㋒　カズオの父は人がよすぎる。飲む酒の分をきめて，あとは生活費にするといい。
〔これはカズオや母の考えだ。〕

㋓　一回3万円ぐらいでお祝いをやってあとは手を切ってしまえばよい。

㋔　お金をみんなのものとして相談するといい。

⑩　二つの物語から思いだしたもの。〔本，テレビ，映画，ラジオなど〕

a・カズオ関係

㋐　「かあちゃんしぐのいやだ」（本）

㋑　「ともしび」（映）
「事件記者」（テレビ）――トップあらそいなど。
「健太」（映）

b・ブドリ関係

㋐　「にあんちゃん」（本）――〔みんなバラバラになる。〕

㋑　咸臨丸のこと。諭吉のこと。

㋒　どうも偉人伝ににている。

V　「標準読み物」の選定については，作品群としての配慮をもつべきではないか。

1.　読み手の考え方への示唆として。

①　主とする作品を読んだあとで，副としての作品を提示し，投げ入れて，二つあるいは三つの作品を重ねあわせて考えさせる。

②　二つの作品を対立させて，「主題」「主人公」「その他の人物」「事がらの進み方」などについて考えさせる。

2.　読み手の生活実態からくる理解度の深浅やゆがみについての適正を期するために。

①　地域性によるちがい（生業関係）と共通性。

②　家庭の文化的環境のちがいと共通性。

③　個人の生育歴や生活環境のちがいと共通性。

読書の学習過程に及ぼす影響とその分析*

埼玉県川越市立山田小学校
椿　本　良　平**

I はじめに

「学習法の指導は読書法の指導である」といわれ，読書を抜きにした学習は成り立たない。

我々が，読書する以前と以後では，いかほどの変化があるか，読書経験をもつ者には理解できるであろう。時には，之の変化が生活の変化を伴い，性格転移に発展し，人格形成に大きな影響力をもつものである。

最近，教育現場に思考性の問題が大きく取り上げられ，これと関連して，主体性が強調されてきている。「主体的な読み」，「主体に立つ読書」等，前向きの指導が課題となっていることを重視しなければならない。そこで，学習過程の分析を通して読書経験を再構成する場を発見し，その位置づけをしようとするものである。

II 学習過程——領域の類型

1. 技能学習

数学，体育の如く，環境認知の機制が，正確迅速になる過程と，各筋肉運動間の統合が緊密になり，運動全体が円滑迅速に行われるような過程とが，相互に促進し合い熟練に至る反復練習を伴う学習形態で，その学習効果は漸進的である。

2. 知識学習

経験・行動の結果が，児童生徒の経験体系の中に位置づけられて知識となり，次の環境認知の枠組となる過程であり，記憶機能が中心的役割を演じている。これは，児童生徒の学習活動の主要部分を占め，非常に多くの形態をとっている。

(1) 知覚学習（弁別学習）

環境を知覚する過程を通して，知覚心像を形成し，後の知覚の枠組とする過程である。

(2) 観察学習

概念化作用や関係把握と呼ばれる機能が中心となり，個体の観察を通して，そのものの一般的な外形を把握し概念を形成する過程や事務事象の関係を観察し，法則を抽出する過程である。

(3) 連合学習

機械的記銘の機能が中心となって，二つ以上の経験内容を機械的に連合させて体系づけようとする過程で，児童生徒の学習活動の中に最も多く含まれているものである。

3. 創造学習

思考機能が中心的役割を演じ，問題解決過程の性格が最も強調される過程である。問題場面の中に目標と手段の新しい関係を認知する生産的思考を中心とするものと，創造的想像によって作られた新し想念に具体的な形象を与えようとする過程がある。両者は，ともに新しい認知に基づいて遂行過程を展開し，現実に目標に到達できるまでは，くり返し新しい過程が試みられる特性をもっている。

4. 情意学習

学習内容が，技能・知識でなく，それを応用する過程

---

* Influences of Reading on Learning Process.

** Kazumoto, Ryohei (Yamada Primary School, Saitama)

ともない，一般に，人格性の形成に直接関与している学習過程である。主として，偶発学習または付随学習として行われるものである。

5. 社会学習

人格性の形成に関与する学習の中で，社会的価値体系や，社会的態度の形成，社会的役割の獲得などの過程は，対人関係を認知し反応する機能の形成，改変の過程である。

以上は，児童生徒の学習活動を中心に考え学習過程の領域を類型化したものである。抽象化して行く過程の中に，児童生徒の抵抗を排除していく方策を考慮すべきであり，そのためには，指導するための形式を知る必要がある。学習過程の指導形態を一般的にまとめると，つぎの通りである。

第1表 学習指導に対応する教授形式

新しく知識を獲得させる形式	直接法	帰納的・演繹的発展法
	間接法	口演法・教科書法
	自習法	
獲得した知識を確実に身につけ系統化する形式	練習法	
	復演法	
	復習法	
	テスト	
教育活動の外的形式（教式）	注入的	
	開発的	
	発表的	

第2表 学習活動の形式による分類

範　　囲	内　　容
実践的諸活動	実務経験，構成活動・飼育栽培活動，行事経験・劇活動
観察的諸活動	視覚教具・映画と幻灯・現場観察と社会調査
談話的諸活動	討議・報告と発表・報道
聴取活動	訪問と招聘，ラジオとレコード
作文および読書活動	生活作文・教科書と参考図書

以上は，学習者の認識活動が感性的経験から理性的，抽象的思考に高まるのに対応している。

学習形態として何を考え，どう位置づけるかは，学習指導を規定する要因としての，教育内容，学習者の発達段階，教育に対する社会的要求を，教育目的との関連においてどう考えるかによって異なるのである。

Ⅲ 学習過程の分析

1. 基礎指導（比較的要素的な知識・技能）

(1) 導入　新しく教える事項を既習の事項の文脈にのせる。〔問答形式〕

(2) 呈示　新事項を児童生徒に示す段階。

（教師）説明・視聴覚教具の利用示範。

（児生）見る，聞く，覚える

(3) 定着　内容を心身に記銘させ，自動化する段階。

（教）出頭，点検，診断，訂正

（児）反復練習

2. 教材単元の指導（関連的な知識・技能）

(1) 導入　問答を主にした既習事項の再認識が中心になるが，生活の反映などによる動機づけも，内容に応じて行われる。

(2) 呈示　新内容を理解させる段階。

全過程の中心となり，重視されなければならない。

（教）説明，視聴覚教材の呈示問い，実験，指示

（児）見る，聞く，考える（比較・分析・総合）・答える・製作・鑑賞……。

(3) 発展　習得した知識・技能を応用しながら検証したり，定着したりする。

（教）出題・点検

（児）課題解決

3. 経験単元の指導

（経験を主に総合的実践的な知識・技能の習得）

(1) 導入　問題を意識させたり，単元の必要性や目的意図をつかませる。

（問答・視聴覚教具の利用）

(2) 計画　教師と児童生徒が共同して学習計画をたて

る段階。

(問答・児生同士の討議)

(3) 展開　全過程の中心で，計画に基づいて学習を展開するための多彩な活動が行われる。

(教) 示唆を与えるなど，時に応じて指導。

(児) 実施調査，面接・文献研究実験，製作・討議

(4) 総括　問題解決の結論を実践に継ながらせたり，習得したことを，種々な形でまとめて表現する段階である。

従って，児童生徒の実践や表現（記号による表現・図工・音楽的表現）が主になる。

劇化も，また，このような学習のまとめとして用いられるが，この意味における劇では，芸術としての演劇的効果より，学習内容のより正確な表現が主としてねらわれなければならない。

4. プロセスによる分析

学習過程の機能を充分活かすために，学習のプロセスによって，教材をできる限り分節し，一連のプログラム化し，児童生徒の進度によって学習を進める方法は能率化というだけでなく，バラバラな思考を結合し，局所を押さえる必要がある。

学習の順序〔例〕――算数――

1. 目標をたてる。（めあて）

(1) 心や生活の目標。

(2) 算数の目標。

2. 教科書を読む。

(1) 全体に目を通す。

(2) 説明と練習に分ける。

(3) どんな問題かを見当つける。

(4) 解らない事柄を確かめる。

イ　何回も読んでみる。

ロ　辞書で調べてみる。

A　算数ことば――算数事典

B　算数以外――国語・百科事典

(5) 解き方の計画をたてる。

3. くわしく調べる。

(1) 更に読みなおしてみる。

(2) 実際にためしてみる。

(3) 仮りの件名から学習の件名を決定する。

(4) 資料を蒐集する。

イ　各会社の教科書を調べる。

ロ　算数の単行本

ハ　道具や材料の準備（先生と相談）

ニ　既作成研究物の利用（単元資料の活用）

(5) 資料リストを作成する。

大事な点の説明をノートに書きとめておく。

4. 問題を解く。

(1) いろいろな解き方がある。

(2) 友だちの調べ方を，よく聞きとって自分と異なるところを発見する。

5. たしかめる。（験算）

6. 自信をつけるために練習する。

(1) 応用する問題をやってみる。

(2) 計算の練習をする。

(3) 自分で問題を作ってみる。

7. 「めあて」についての反省と確かめをする。

5. 学習過程における思考の動き

児童個々の思考は，仲々ねばり強いものである。単純で拘泥しない彼等の思考もよどみなく変転していくよう予想されるが，事実はその逆である。

児童は自分の下した判断に固執する。さまざまな証拠によって自分の判断を改めねばならなくなった時にも，自分の判断の根拠となった事実や，その着眼点などについては，その正当性を維持しようとする。つまり，児童は自分の考え方とか判断についての意識を持っているのである，

学習における論争の場面における児童の思考の動きを追跡すると，次の三つの傾向があげられる。

(1) 自己の立場を固執する傾向。

(2) 事情に応じて自分の立場を変化させて平然としている傾向。

(3) 自己の立場を発展させていこうとする傾向。

この三つの傾向が，それぞれにある児童たちの特有なものであると考える論拠はない。むしろ，どの児童も時と場合によって，三つの内，いずれかの傾向を示めすことがあり，児童期の思考の特徴といえよう。特に(3)の傾向が中心的となることが望ましいのである。

6. 思考の中断と集団思考

児童期の思考については次のことが言えるであろう。

非可逆的思考（具体的操作）	――	可逆的思考（形式的操作）
（小学校前期）		（小学校後期）

思考の流れが，ある時期には，ばらばらな働きをし，それが抽象化され統合されるものであるとしても，外的条件による一時的な中断，または，方向転換によって，退化現象を起こすことがないとはいえない。

思考の中断が，学力低下としては表われたり，知能的遅進児というものを生み出すのである。

児童前期における非可逆的思考は，時間の流れの中での因果の連鎖を言語的に表現することができず，そのために，前後の関係には無関心である。このような順序づけ，与えられた事実から，結果や原因を推論することのできない自己中心的思考は，中断され易く自信を伴うまでの結果が，むしろ早過ぎて，平板的思考に終わり易い危険をはらんでいる。

思考の中断は，客観的認識への移行の障害となり，集団の中にあって孤立する原因ともなるのである。

(1) 具体的操作の時期

この時期と獲得する論理は次の通りである。実際的問題や具体的場面で合理的な論理を用いる。

イ　クラスの論理（分類の操作）

ロ　関係の論理（順序づける操作）

A　取りあげられた要素は，残りのすべての要素よりも小さくなれなければならない。

B　残りのすべての要素のうち，一番小さいものは以前に取りあげられた要素よりも，大きくなければならない。

C　要素AがBより小さく，BがCより小さいなら，Aは，Cより小さくなければならない。

ハ　数の論理

（数の体系は分類と順序づけの総合）。

(2) 形式的操作の時期

抽象的思考能力を習得することによって，完全に自己中心的思考から脱皮し，可逆的思考を身につけてくる。児童の思考築囲は，抽象的・仮説的なものへ拡大する。つまり，仮定された事柄についても推理できるのである。

以上述べたことは，個々の児童のもつ特徴であり，それを教育する学習の段階では，集団思考の過程を重視し，大人の子どもを認めている最小限の活動を与えるべきである。子どもの都会における権利は失われ，個別化された中にあって唯一の場所となることが望まれる訳である。それは，あくまで自由なものとはいえないが創造的思考をピックアップする重要な教育要素であるといえよう。

学習過程，または，それ以前における諸要因によって児童の学力に差異の生じていることは見逃がせぬが，それを固執する余り，個人的要求を無視した孤立状態におくことは，学習指導とはいえない。学力が低いということは，抽象能力も低いということであり，それを集団の中で是正していかなければならない。

能力があって孤立した場合には意識が働き解決されるであろうが，学力の低い場合，共通の問題を集団の中で解決しなければならない。また集団思考に参加させることが，抽象化への鍵でもある。

困難点としては，次のものがある。

イ　関係把握・総合化

ロ　転移と応用

ハ　意味づけや概念化

学力の低い児童は，抽象的言語の使用とその理解が乏しいだけでなく，学習過程において前後の文脈を把握できなくなる限界が早く来るのである。個別化することは一斉学習として教育指導は容易であろうが，上下の児童の要求が無視され易い。時には断片的な参加を試みる

が，その場合，自己の目標や文脈の把握に対する影響はうすい。

また教師の態度としても，教材論から指導内容を割り出し，これを児童に引きおろす発想では理解させることは困難である。どこまでも，児童を思考過程，認識過程に引き入れる努力をすべきである。

(1) 授業の始めの部分で児童の発想と安定感が方向として正しいかどうかを見抜く。

学力の低いといわれる児童の発想や安定感は，狭く，かつ周囲の状況で動揺し易い。また，想像もつかないことに思考が向けられることがある。この不安定性，自信のなさを取り除いてやる目のつけ方が必要であり，集団思考過程へ参加させる必要性があるのである。

(2) 思考の連鎖性確保

事実の認知から，一歩進んで意味づけの紐で，これらの関連をつなぐことが，どこかで困難になる。ここには多くの問題はあるが自主的な思考意欲を高めるくふうを待つ以外にない。それによって，全体の文脈を最底線で確保できるようにまとめあげてやる必要がある。

(3) 生活の背景を作る。

自信のなさ，頼りなさ，意欲の低さは家庭での生活規制にも，はっきり見える。どこかにつまずきがあり，確とした自己意識を持ちにくい。強制された学習の枠をはめても同様である。事情は異るが考え方とその方向は一致し，自立性の確立という目標は同一である。ここに自己指導性の能力の向上が望まれるのである。

集団思考は，遅れた児童を導くということだけでなく，全体的に，ばらばらな思考を継ぎ合わせることにより，学習効果と能率を高めるはたらきをしている。

ただ，それが，中途半端であったためにそれを否定する立場は見られるが，そのために，現状でよいということも妥当ではない。読書が学習過程においてその位置づけられるのは，この集団思考であり，それが，どのように分化し，統合されかによって，思考の結合がなされ，目標への道を開くのである。

勿論，読書は，一つのものではなく，潜在意識の中にも，意図的読書の影響を包含し，学習過程全体の流れの中にも，その根底の要素的役割を果している。

IV 読書の反応と教科学習

シュローズは，読書は三つの作用をひき起こすと次の通りいっている。

1. 同一化

読書が，自己と物語の主人公とを同一視すること。

(1) 投 影

読書が自己のもつ特徴や態度を，物語の中に投げ入れてしまうこと。

(2) 摂 取

物語の主人公の特徴や態度を自己に受け入れ，まるで自分のことのように思うこと。

2. 浄化作用

読書が，自己の持つ怒り，悩みなどの困難な問題を読書によって発散し，解消し弱めていく。

3. 洞 察

読者が，本を読むことにより，未知の場面における行為などを洞察する。

読書は同一化によって先行経験（直接または間接）から代理経験を与えてくれる。

またリンドは学習環境の改善によって教科の能力向上を図るなど読書の価値を現実的問題の解決の道具に帰するとしている。

以上は非意図的読書による反応としてであるが，意図的読書について，ムーアは，

「児童一人々々の欲求や問題に，ぴったり合致するように注意深く選択された図書は著しく，大きな治療的効果を持っている」と述べ，更に，

1. 与えられた本を読めば，児童が現在直面している問題と同じような問題に，物語の主人公が必ず直面している。この話を読んで児童は，主人公の体験を，自己

のものとし再体験する。児童のうつ積した感情は消散することができるのである。

2. 児童は，行動，思想，態度などを統御する一般原理を本の中から容易に捨い集めることができる。その原理を身につければ，児童は自分自身の欠点を健全な観点から彼自身の目で見ることができる。そして理性の命令に従って自己を統制することが，よりよくできるようになる。

平和な社会にあって民主的な生活を営むためには，人は他との意志の疏通と事態の理解，人的，物的環境への適応を円滑に進めなければならない。つまり，常に問題の所在を見極め，その内容を洞察して解決の手がかりを見つけ，正しい判断に基づいて適切な行動をとっていくことが必要である。この働きは「理解し，読みとる」ことであり「考える」ことである。教科学習の本質は「読みとり，考える能力を育てる」ことにある。読書活動は文字を媒体とする中心的働きをするものであると共に読書の機能は人間のもつ基本的な能力に属している。それは，他の知覚・感覚の諸活動のエネルギーとしての役割を果している。

教育は残酷なものの如く考える近代教育から脱皮し，押しつけられるものでなく，進んで学習するものとしていくために，その基盤をなす読書の位置づけを明確化することは緊急の課題であろう。

導入が滑らかになり，継ぎ合わせがうまくいくためには，思考過程における読書を中心に集団思考体制を確立しなければならない。最後に教科学習における読書の位置づけを述べよう。

(1) 知識・情報を得るための読書
(教科書・テキスト)

(2) いろいろな思想概念の選択・取得
(補助資料)

(3) 重要資料の記銘のための読書
(参考用図書)

(4) 必要な手引を得るための読書
(辞書・事典・解説書)

(5) 正しい理解を求めるための読書

(6) 問題把握のための読書
(手引書・案内書)

(7) 問題を発展・体系づける読書
(専門書・技術書)

(8) 学習活動の動機づけとしての読書
(地図・具体資料)

(9) 学習活動の計画のための読書
(調査統計・文書類)

(10) 技衆を修得するための読書
(技術書・専門書)

(11) ものの完成過程を知るための読書
(新聞・雑誌・記録)

(12) 事実を知るための読書
(記録・その他)

V 結 論

「読書は思考である」というデューイのことばの如く学習過程の中で思考する段階，即ち思考過程において読書を除くなら，学習効果が期待できないのである。もしそれが直接的でなく間接的でもである。

フォノシートはどのように普及しているか*

東販出版科学研究所
河　北　憲　夫**

はじめに

フォノシートが我が国で売り出されてから2年余を経過しました。その間，フォノシートの将来については，楽・悲両面の予想がなされてきましたが，若干の曲折はありながらも，ともかくその普及が大きく軌道に乗りつつあることは事実です。37年4月現在，1カ月平均の出版点数は90点余，発行部数は120万冊を数えています。フォノシートが誕生した当時を考えれば，短時日ながら目を見張るような発展ぶりです。然しこれはあくまでも現状であって，今日までの経過がそのまま将来につながるものと決めてしまうことはできません。何といってもまだ根の浅い出版分野であるだけに，慎重に考える必要がありましょう。

例えばいち早くフランスからそのアイディアを輸入しながら，日本のような発展を見るに至っていないアメリカやイギリスの場合を考えて見ても，何故日本だけでこのような発展をしたが，といったことも問題となります。これは一例ですが，何れにしてもそのためには，フォノシートが現在どんな人に，どのような形で普及しているかを知る必要があります。そこで私たちは，この4月下旬に東京都民を対象として実態調査を行ないました。

調査は東京都23区に在宅する16才から69才までの男女1130名をサンプルとしました。サンプルは全区の世帯から50世帯を単位として80スポットを無作意に選び，各スポットの住民台帳から系統的に抽出されたものです。また質問票に対する回答は，調査員が指名された個人サンプルを訪問し，その場で本人に記入して貰う直接記入法によりました。以下今回の調査結果の概要を述べてみたいと思います。

1. どんな人がフォノシートを買っているか

最近1カ月間にフォノシートを買った人は全体の7％です。また，買った冊数を1人当りににすると1カ月間に0.12冊になります。然しこれを買った人だけに限定すると，1.70冊で，全体の平均に対して優に四倍以上となり，フォノシートの普及がかなり偏ったものであることを示しています。次に買った人を対象として何冊ぐらい買ったかを見ると，1冊買った人が全体の61％，2冊が24％，3冊以上は15％という状況です。

<性別状況>

男女間の差は殆んど見られません。即ち，買った人は男が全体の6％であるのに対して女は7％です。1人当りの購入冊数も全体では男0.11冊に対し女0.12冊，買った人だけを対象にしても男1.74冊女1.67冊で，両者は非常に接近しています。（グラフ No.1）

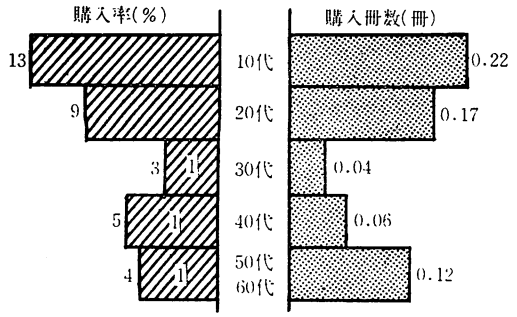
<年令別状況>

年代別に見て，買った人の割合は10代がその13％，20代9％，30代3％というふうに年代を追って急激に低下しますが，30代が底で40代，50～60代はそれぞれ5％，4％とやや持ちなおしています。このように年代による差ははっきりしており，フォノシートはやはり10代，20

* How are Phonosheets Populared in Japan ?

** Kawakita, Norio (Institute for the Study of Publication, Tohan)

No. 1　年令別購入率



代の若年層を中心にして買われているといえましょう。

<職 業 別 状 況>

購入率の高い方から列挙すると，学生13%，事務員・販売員10%，管理職自由業7%，主婦・自営商・工業各4%，工員・作業員3%の順です。

<学 歴 別 状 況>

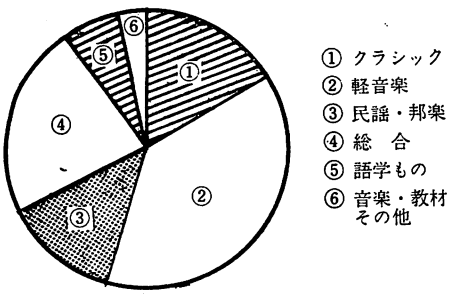
小・中学校卒の購入率が僅かに3%であるのに対して，旧中・高校卒は8%,旧専・大学卒は10%という結果で，明らかに学歴年数の長短が購入率に反映してます。

<生活程度別状況>

耐久消費財の所有状況によって生活程度を上からA，B，C，Dの4クラスに分けてみると，購入率はやはりAクラスがズバ抜けて高く15%，他は大きく下ってC，Bクラスが各6%，5%と続き，Dクラスは僅かに1%に過ぎません。

2. 買われたフォノシートの内容

No. 2　購入されたフォノシートの種類



男女別にどんなものが好まれているか。

次の通りです。（グラフ No. 2）

男……最も多く買われているのは総合（朝日ソノラマのようなもの），次ば軽音楽で，それぞれ33%，30%を占めています。あとは民謡・邦楽の19%，クラシックの11%と続き，語学ものと「音楽，その他の教材」は共に4%程度です。

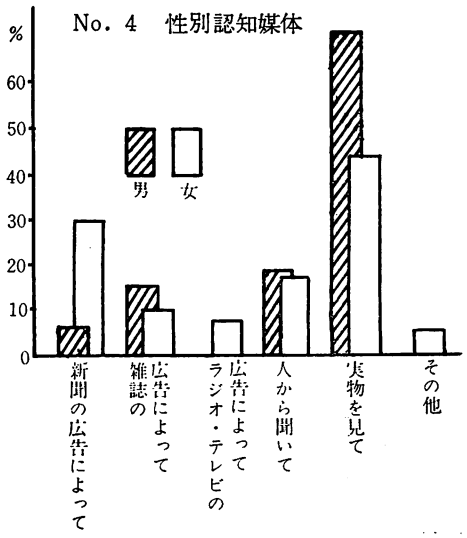
女……何といっても軽音楽が多く，全体の約半数49%に達しています。ほかにクラシックがかなり下って23%で，以下，総合11%，民謡・邦楽9%，語学もの8%となっています。「音楽，その他の教材」は全く買われておりません。

以上のように，男と女とでは買われているものの種類にかなりの相違が見受けられます。男では総合や民謡・邦楽が割合多いのに較べて，女は音楽ものが圧倒的な比重を占め，特に軽音楽への好みが強いようです。なお，男女を総合して，買われたものに順位をつけると次の通りです。

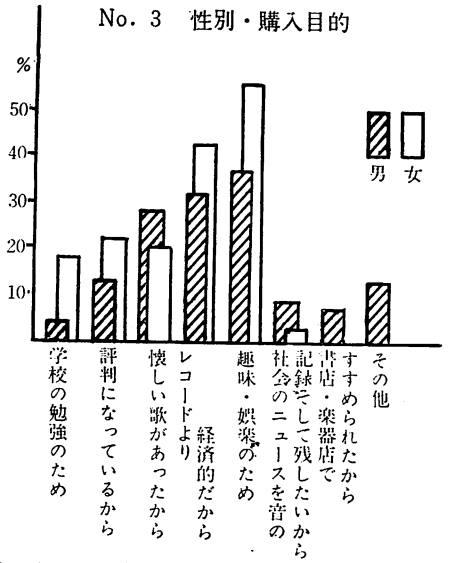
1位	軽音楽	39%	4位	民謡・邦楽	14%
2位	総合	22%	5位	語学もの	6%
3位	クラシック	17%	6位	音楽，その他教材	2%

3. フォノシートの購入目的・認知媒体及び購入場所

No. 4　性別認知媒体



No. 3 性別・購入目的



<購 入 目 的>

一番多いのは，「趣味や娯楽のため」で，これは買った人の半数近くが挙げています。2番目の「レコードより経済的だから」も比較的多く以下

- 「懐しい歌があったから」
- 「評判になっているから」
- 「学校の勉強のため」
- 「社会のニュースを音の記録として残したいから」
- 「書店や楽器店ですすめられたから」

の順となっています。(グラフ No. 3)

<認 知 媒 体>

何によってフォノシートを知ったかということです。

「実物を見て」が非常に多く，半数以上の人が実際に手にとり，聞いてみて買っている訳です。二番目以下は比率も特に高いものはなく，大きな開きもありません。次のような順位です。

- 「新聞の広告によって」
- 「人から聞いて」
- 「雑誌の広告によって」
- 「ラジオ，テレビの広告によって」

(グラフ No. 4)

<購 入 場 所>

出版物として売り出されるケースが圧倒的であるだけに，やはり書店で買う人が多く，約6割に及んでいます。次はデパートの21%，3番目は楽器店（レコード店）の15%という順位です。

4. フォノシートと出版物との関係

フォノシートは書籍，月刊誌，週刊誌に次いで「第4の出版物」とみなされていますが，フォノシートの顧客層と在来の出版物の顧客層との間に何等かの共通点があるか，ということです。いいかえれば従来の出版物に対する関心の強い人は，フォノシートに対しても強い関心を持っているか，の問題です。

<フォーノシート購入率の順位>

	1位	2位	3位	4位
書籍の購入冊数	2 冊	1 冊	3 冊	非購入
月刊誌の非定期購入冊数	3冊〜	1 冊	2 冊	〃
月刊誌の定期購入点数	3点〜	2 点	1 点	〃
週刊誌の非定期購入冊数	4〜7冊	8冊〜	非購入	1〜3冊
週刊誌の定期購入点数	3 点	1 点	2 点	非購入

註 定期購入の場合だけ点数で示しました。

さて上の表で，配列順位が1位3冊〜，2位2冊，3位1冊，4位非購入という具合に並んでいれば，その出版物とフォノシートの購入との関係が傾向として非常に強いということになります。そうした観点から表を見ると，月刊誌の定期購入者とフォノシート購入者との繋りが一番強く，ほかは月刊誌非定期購入者→週刊誌定期購入者→書籍購入者→週刊誌非定期購入者の順で段々弱くなっていることが分ります。そして週刊誌の非定期購入者の場合を除いて，一般に従来の出版物を買っている人は買っていない人に較べてフォノシートもよく買っていることが示されているのです。従って両者は，顧客層でもかなりの共通点を持っていると考えてよいでしょう。

5. フォノシートとレコードとの関係

3年程前までは音楽の再生商品といえばレコードだけでした。ところがそこへフォノシードが登場した訳で，

これらは音をはさんで競存するような形となりました。その意味で，レコードの購入者がフォノシートにどの程度の関心を持っているか，を述べてみたい。

まず最初はレコードを買っているか，買っていないかによってその人のフォノシートに対する認知にどのような差があるか，ということです。その結果は，レコードを買っている人の56%がフォノシートの名前を知っているのに対して，レコードを買っていない人はその24%しかフォノシートを知らないのであって，両者には2倍以上の開きがあります。

次はレコードを買っているか，買っていないかによって，フォノシートの購入率に差があるか，ということですが，この点でもレコードを買っている人の31%がフォノシートを買っているのに対し，レコードを買っていない人では僅かに3%の人しかフォノシートを買っておりません。優に10倍の開きがあるのです。このようにレコードの愛好者とそうでない人ではフォノシートに対する関心に大きな差のあることが示されています。

6. フォノシートの市場

端的にいってフォノシートの普及は緒についたばかりと考えてよいでしょう。勿論，最初にも触れたように，売り出されて，僅か2年半という期間にしては躍進的な伸びです。然し100人に対して7人の普及率は，いわゆるマスコミ的尺度からすれば殆んど問題になりません。唯，フォノシート購入者の特徴や，その買われ方の傾向から見て，今後の発展にはかなりの期待がもてる。

例えば年令的にフォノシートの最も大きな需要層である10代及び20代の人口的な枠を考えても，両年代層とも昭和40年頃まで年間40才人から80才人増加して行くことが予定されています。職業の点でも同様であって，フォノシートをよく買っている学生（高校生，大学生），事務員・販売員或いは管理職・自由業などにも明らかに増勢を期待され，更に，生活水準の面からしても，年間所得60万円以上の上位クラス人口の増加という傾向はフォノシートにとって好材料となりましょう。また次のようなこともフォノシートの普及をバックアップするものです。即ち，レコードの購入者が年々大巾に増えていることであって，事実レコードの生産量は昭和30年が137万枚であったのに対して36年では実に3085万枚と23倍弱を記録しました。それも特にここ2～3年の伸びが目立っています。

おわりに

家計収入の増加，生活の洋風化，家事労働の合理化など，生活内容の向上に伴って一般に余暇は著しく増えました。その点でフォノシートは，絶好の市場環境の中に生れたといえましょう。

ところで，フォノシートが売り出された当初，それはレコードの顧客を蚕食するものとして警戒されました。然しその後の経過はそうした警戒が杞憂であったことを示しています。かって週刊誌が矢つぎ早に創刊されてブームとなった当時，いわゆる軽読書が書籍や月刊誌に対する読書意欲をスポイルするのではないかと懸念されたことがありますが，結果はむしろ週刊誌による読書人口の増加としてプラス的なものとなったことはご存知の通りです。その意味でフォノシートにも週刊誌が果したと同じような役割を，レコード界で発揮する可能性が十分にあります。レコードの値段をかなり下廻る廉価性，バラエティーに富む企画性，手軽な機動性，これらの特徴によって，フォノシートはむしろレコード人口の開拓にこうけんすることが予想されるのです。そこで問題は出版物に対する影響ですが，これはフォノシートがどれ程の読書性，或いは読書の代替性を持っているかにかかっていると思います。現在のところ，フォノシートの大勢は音楽を主としたレコード化という方向を目指しているようです。従って内容も読む要素はそれ程ありませんし，また読書する代りに耳で聴かせる（例えば名作の音読，専門書の講義など）といった企画は殆んど現われておりません。現状に関する限り，在来の読書と競合するところはないといってよいでしょう。その意味でフォノシートの今後の普及とその出版企画に注目したいと思います。

読書による態度変容の実験的研究*

日本読書学会第二研究部会**

1. 研究の目的と方法

(1) 研究の目的

読書の影響力は，単に知識理解の面に限らない。広く人格の各面に渉る広範な影響力が考えられる。ここでは，人格の比較的中核と考えられる態度の面に，読書がいかなる影響を持つかを研究しようとした。

研究を進めるに当っては，単に限られた事例にのみあてはまる，特殊的知識を得るのではなくて，各事例に共通する一般的法則を把握しようとした。そのために，「読書刺戟—読み手—読み手の反応」という，行動主義的なS—O—R図式にしたがった研究計画をたてた。そして，読書刺戟である読書素材を変化したり，読み手の主体環境条件を詳細に分析したりした。これら読書刺戟や読み手の条件は，態度変容の要因であるが，これらの要因の研究は，他方では前記の一般的法則性を明らかにするためにも必要である。

(2) 研究の方法

研究の方法は実験群と統制群を設けて行う実験法によった。実験群は読書刺戟が与えられ，統制群にはこれが与えられない。そして両群とも，同時期に2問態度測定を行なった。第1問目は実験群に読書のなされる直前であり，第2問目は読書のなされた数日後の時期である。

実験群における第1問の態度テストと第2問の態度テストの間に見られる変化は，読書刺戟の影響だけではない。第1問のテストと第2問のテストの間の期間（約10日）に，自然に与えられた種々の日常的刺戟も含まれる。この日常的刺戟の影響を除き，純粋に読書刺戟だけの影響をみるために，統制群が必要なのである。統制群は第1問と第2問の態度測定のみが行なわれ，その中間の時期には課題読書をさせない。したがって統制群の測定結果には，日常的刺戟の影響だけが示されているのである。

つぎに，読書刺戟となった読書材料と，被験者となった読み手の児童群を示すと，つぎのとうりである。

読書材料と読み手

読み手 ＼ 材料	小学5年	中学2年	高校2年
フィクション	下村湖人「次郎物語」（あかね書房）		山本有三「真実一路」（新潮社）
ノン・フィクション	林寿郎「動物と仲よしになるには」（牧書店）		村たかし「頭脳」（光文社）

小・中・高の各被験者群とも，東京都内と東京都下の郡部とから選択した。但し統制群は都内の被験者のみについて行ない，郡部の被験者からは選択しなかった。

態度変容を知るための調査用紙は，いわゆる「態度スケール」と読後感想文の2種類である。態度スケールは第1部から第3部にわかれており，それぞれの読書材料に即応したものを，別個に作製した。

なおこの他に．読み手の主体・環境条件を知り，態度変容の要因を分析するために行なわれた調査もある。各読書材料別に作製した読解テスト・生活環境テスト・被験者に課した3種のパーソナリティテストなどがこれである。

本研究の結果の一部は，すでに報告されている。読書科学の17号には「次郎物語」と「頭脳」について，同じ

---

* Some Experimental Studies on the Change of Student's Attitude Caused by Reading.

** The 2nd Study Group, JSSR.

く19，20合併号には「動物となかよしになるには」について一部の報告がある。これら研究報告のなされた部分も含め，以下のところでは全体のまとめの報告を行なうことにした。（岡本奎六記）

なお，本研究は阪本一郎，望月久貴をチーフとするつぎの８名のものの共同研究である。（順序不同）

岡田明　岡本奎六　勝又昌義　阪本一郎　佐藤泰正　村石昭三　望月久貴　吉沢洋

2.　「次郎物語」の研究結果とその考察

「次郎物語」の自由読書が，読み手の態度にどのような変容を与えたかを，いくつかの資料別に述べると，つぎのとうりである。

(1)　一般的な愛情観の変容

「子どもをりっぱな人にしようと思い，いやがることもむりにやらせ，やりたいこともやらせない親は，愛情があるか」

これは一般的な愛情観の変容を調査するための，態度テスト第１部の問題例である。採点は「非常にそう思う」の５点から，「絶対にそう思わない」の１点にいたる５段階点とした。したがって，10問の満点は50点となる。この種の問題10箇の個人別得点を算出し，群別の平均点を求めると表１のとうりであり，一般的な愛情観全体としては，読書による変容が示されない。

（**表１**）態度テスト第１部平均点の変化

群別＼テスト	第　1　回	第　2　回	差
実　験　群	31.2点	31.2点	0点
統　制　群	32.3点	31.9点	−0.4点

しかしながら「次郎物語」の主要登場人物の属する型の親に対しては，愛情観に若干の変容が見られる。そのことは**表２**の各問の分析に明らかである。**表２**によると，次郎の父俊亮の属する民主型の親に対する愛情観は，読書の影響として高まっていることがわかる。つまり民主型の親に対しては，実験群で第１問の測定の時よりも第２回目の測定の時に評価をあげたものは，これをさげたものより，さし引き17%多い。統制群では逆にさし引き11%少なくなっている。であるから両群の差は17%−(−11%)＝28%である。これでみると，父型の親に対する愛情観は，読書の影響としてかなり高まったといえよう。

同様な観点からお浜の属する服従型をみると，13%−6%＝7%，お民の属する厳格型は14%−11%＝3%である。したがって，この二つの型では僅かに傾向的にではあるが，愛情観が高まる。

（**表２**）各種の親の型に対する愛情観の変化

群＼型＼問	第　3　問	第　7　問	第　10　問
	厳　格　型	服　従　型	民　主　型
実　験　群	＋ 14 %	＋ 13 %	＋ 17 %
統　制　群	＋ 1 %	＋ 6 %	− 11 %

(2)　直接的関係の人物に対する態度の変化

ここでいう直接的関係の人物とは，自己の父母のことである。自己の父母に対する態度が読書により変容するかどうかを測定するのが態度テスト第２部である。態度テスト第２部はつぎのような設問が父母各18問題ずつある。

「父は明るい性格である」

「父は強い意志を持っている」

解答は「非常にそう思う」の５点から「絶対そう思わない」の１点にいたる５段階点のいずれかを与える。**表３**は個人別に第１問の測定と第２問の測定の得点を求めた。そして，第２問の得点が第１問の得点を上廻ったものから，その逆のものを引いた，さし引きの人数%である。さて**表３**によると，父に対しては実験群ではさし引き14%が評価を高め，統制群では逆に３%がさし引き低めている。したがって両群の差は14%−(−３%)＝17%である。これでみると，読書の影響として実の父親に対する態度も亦好転するということがわかる。

これに対して実の母においては，実験群と統制群の差は－14%－(－17%)＝＋3%であり，僅かに傾向的に評価が高まるにすぎない。

ここで問題となるのは**表2**の単に次郎の父型の親に対する評価だけでなく，**表3**の個々の読み手の父に対する評価まで，読書の影響としてあがった点である。これは，直接子どもの世話をしたり話しかけたりすることは少ないが，広い視野から子どもを見守り，その発達を念じている父親の立場一般が「次郎物語」の読書によりよく理解された。そのために個々の父親に対する評価の上昇を来したものと考えられる。

(表3) 自己の父母に対する態度の変容

被験者＼態度	父に対する	母に対する
実験群	＋14%	－14%
統制群	－5%	－17%

(3) 問題場面における行動傾向の変容

態度テスト第3群は，「次郎物語」に出て来る典型的な危機的場面に近似した場面について，問題場面テストを構成した。その研究結果は，表4に示すとうりである。表4の数値は，合理型・攻撃型などそれぞれの行動の型別に，第2回目の測定の時の人数%から第1回目の時の人数%を引いた値である。表によると，第1問では攻撃型の行動が読書の影響として増大する傾向が見られる。第1問はおばあさんの不公平な態度に対する問題場面であり，攻撃型の行動とはおばあさんに抗議する反応である。不当なる相手を攻撃するという行動は，正義観に与えられて次郎がしばしば採った行動である。したがってこの攻撃的行動の増加は次郎への同一化によるものと解せられる。

つぎに第2問はいじめっ子がみんなの縄とび遊びを妨害した問題場面である。この場合にも正義観からいじめっ子をやっつける攻撃的行動が増えてはいるが，いじめっ子も仲間に入れ，みんなで遊ぶという。さらに合理的な行動がもっと増えている。このことは読物の主人公への同一化の他に，読書により，より望ましい行動の仕方についての考え方が生ずることを示唆するように思われる。

最後に第3問は，ささいな手おちに対して母が厳しく叱るという問題場面である。攻撃的行動はこの第3問ではむしろ減り，退行的行動が増えている。次郎は攻撃的行動も多いが，わが身を殺してじっとこらえる退行的，諦観的な行動も多い。そういう次郎への同一化であり，さ細とはいえ自分に落度があるという問題場面構造が，この第3問における退行的，諦観的行動の増えた理由であろう。

(表4) 問題場面テストにおける行動傾向の変化

被験者群＼問＼行動の型	(1)おばあさん			(2)いじめっ子			(3)お母さん		
	合理	攻撃	退行	補償	合理	攻撃	攻撃	退行	合理
実験	－4%	＋6%	＋2%	0%	＋3%	＋1%	－2%	＋3%	0%
統制	0%	－2%	－1%	－4%	0%	0%	0%	0%	－7%

(4) 主なる登場人物に対する態度

以上のところは，態度テストにより，態度の変容を測定したものである。ここでは，読書感想文を通して，「次郎物語」の主要登場人物に対する態度を調べてみよう。主要登場人物に対する態度は，読書刺戟に対する一種の反応であり，したがって，これは読書による態度形成の一資料ということができよう。

読書感想文の中で，ある読み手は次郎に同情したり共鳴したり，また讃辞をおくったりしている。これらは次郎に対する肯定的な態度ということができよう。これに対して，別の読み手は次郎を否定し，さらに別の読み手はある面を肯定し他の面は否定するという，混合型の反応を示している。さらに第4の型として，感想文の中では肯定否定にかかわらず，一切次郎の行動に対し評価を行なっていない読み手もいる。いまこれら4つの型を，主要登場人物別に%で示すと**表5**のとうりである。

表5によると，次郎の父俊亮は多くの児童から肯定され，否定されることがない。先に態度テストで，次郎の

父型の親に対する愛情観の得点は，読書の影響として上ったことを述べたが，次郎の父に対する評価の向上は，この読書感想文についてもいえるのである。

次郎の父についで肯定者が多いのは，次郎である。ただ次郎の場合はある面は肯定されながらも，他の面は批判され否定されるという混合型の反応もかなりある。このことは態度テスト第3部で，読み手の次郎的な攻撃的行動が，読書の影響としていつも増加するわけではなく，むしろ自己を抑える行動が増えている設問もあることと符合している。つまり正義観のほとばしりである多くの次郎の攻撃的行動は肯定されるが，ともすれば反抗のための反抗におちいるような次郎の攻撃的行動は否定されているのである。

次郎の母のお民は，意外に多くのものからその態度を否定されているが，同時に混合型の反応も少なくない。これに対して，次郎の祖母においては混合型はなく，専ら否定されるだけである。どの面から眺めても自己中心的衝動的な祖母の性格が烈しく否定されるのは，けだし当然といえよう。母お民の行動が多く否定されたのは，子どもの気持を汲みとり，子どもの感情を受け入れようとする態度のなかった点に対してである。

(5) 態度変容の要因

態度テストの第1回目の総得点と，読後に行なわれた第2回目の総得点の差を個人別に調べてみると，そこには著しい個人差がある。あるものは読後の第2回目の総得点が，第1回目より著しく上昇し，あるものは下降し，また他のものはほとんど変化がない。何故に，このように態度変容に著しい個人差が見られるのであろうか。

(表5) 主要登場人物への反応

登場人物＼反応	肯定	否定	混合	不明
次郎	31 %	4 %	7 %	58 %
俊亮	22 %	0 %	1 %	77 %
お民	0 %	26 %	9 %	65 %
祖母	0 %	24 %	0 %	76 %

それは，ある個人には態度変容を生ずる要因が強く作用し，他の個人にはそのような要因の作用がほとんどみられないからであろう。そこでこのような態度変容の要因をさぐるために，つぎのような事例研究を行なった。事例としては，第2回目に著しく総点の上昇したA．B．Cの3名，変化のほとんどみられないD．E．Fの3名，それに総点のさがったG．H．Iの3名を選んだ。これら3群9名について，態度変容の要因と考えられるものを調査したのが**表6**である。いま表の3群について特徴的な点をあげると，つぎのとうりである。

(イ) 態度点の上昇群

態度テストの総得点は第1回目より第2回目は13.4点

(表6) 態度変容の読み手の側の要因

群	被験者	態度の変化	性別	読解点	感想文	情緒性	社会性	向性	好む学科	嫌いな学科	家族 (●印は好き ▲印は嫌い)
上昇群	A	+13	男	11	B	不安	不適	普通	社・図	——	祖父 祖母 父 母● 兄
	B	+13	男	15	D	安定	適応	内向	——	——	父 母 兄 弟
	C	+14	女	14	D	不安	適応	外向	英	——	父 母● 兄 姉 妹
無変化群	D	−1	女	12	D	不安	不適	外向	音・国	理・図	父 母 姉 妹
	E	+1	女	13	C	普通	普通	内向	——	理	父 母● 兄 姉●
	F	+3	男	9	B	安定	普通	外向	職・体	——	父 母● 兄● 姉
下降群	G	−21	女	14	D	普通	普通	内向	図	——	祖母▲ 父● 母 兄 姉
	H	−16	女	13	D	不安	普通	外向	英	——	祖父 祖母▲ 父● 母 兄 姉
	I	−19	男	8	A	安定	適応	内向	社	——	父● 母● 兄 姉

上昇している。下降群の3名は，16，19，21点と降っているので，絶対値でいうと大きく昇ったものより，大きく降るものの方がめだっている。

性別については，上昇群の3名中2名が男子，1名が女子となっている。他の群も男女まざっているので，この3群9事例に関する限り，性別と態度変容の著しい関連は考えられないであろう。

次郎物語の読解テスト（15点満点）では，上昇群は充分な読解を行ない，したがって得点もすぐれているに相違ないと予想していた。結果はほぼ予想通りであったが，被験者Aは11点で必ずしも読解点はよくない。

次郎物語の読後感想文についても，上昇群についてはよい感想文を期待していた。実際の結果は，2名は登場人物批評や作中の事件についての感想を述べた，比較的よい感想文を書いている。しかし被験者Aはただ作中場面や1部段落の記述にとどまり，感想文としては甚だ貧弱なものしか書いてない。

矢田部ギルフォードテスト（YGテストと呼ぶ）によると，上昇群のAはこれまた情緒不安，社会的不適応という問題傾向があり，必ずしも望ましいパーソナリティの持主とはいえないようである。この点上昇群の被験者Bは最も望ましく，Cはこれについでいる。向性については，表にみられるように上昇群の3名3様の結果を示している。

教科の好悪については，上昇群だけに特有な傾向は見当らないようである。理科的なものが嫌いだとか，文科的な教科にとくに好みがあるとかいったことは見出だされない。

終りに家族関係であるが，上昇群では3人とも嫌いな家族がない。後述の下降群とはちがって，家族的不適応の徴候は見出だされない。

(ロ) 態度点の無変化群

第1回目と第2回目の得点の差は，この群では表にみられるように3点が最高である。この群は女子2名，男子1名で，次郎物語の読解点は3人ともよい方法ではない。読後感想文は，被験者Dはかなりよいが，他の2名は全く感想文とはいえない。つまり出来事や筋を断片的に述べたり，大意を述べているにすぎない。

パーソナリティについても，YGテストによると被験者Dは不適応傾向が強く，他の2人は先ず平凡な生徒といったところである。

学科の好悪も被験者Dは激しく，被験者Eは嫌いな学科があり，被験者Fは好きな学科があるというようにまちまちである。とくに文科方面を好むとか嫌うというような一定の傾向も見られない。

家族関係では，好きな家族のいるというのが3人中2名いる点がめだっている。

(ハ) 態度テスト得点の下降群

被験者GHIは，第2回目の態度テスト点が第1回目のそれに比べて著しく低下した3人の被験者である。次郎物語の読解点は，他の2人はまあまあとして，Hは最も劣っている。読後感想文についても，全く同じ傾向が伺える。

YGテストによると，パーソナリティについては3人ともとくに適応のよい方でもなければ，その反対でもないようである。

教科の嫌いなものはとくにはなく，好きな教科のみある点は上昇群と同傾向である。

家族関係では被験者3名中2名は嫌いな家族も好きな家族もいる。この嫌いな家族がいるという点は，他の2群に見られぬ特色である。

以上態度変容という点で最も代表的な3つの型の9名について，態度変容の要因を事例的に眺めてきた。これによると，決定的な要因は少くともこの程度の条件分析によっては見当らない。傾向的にいえば，態度の上昇群には高い読解点，すぐれた感想文がみられるようである。態度点の無変化群は読解点・感想文ともどちらかといえば劣った方で，他では好きな家族がいるという反応が目につく程度である。終りに態度の下降群であるが，パーソナリティに特に問題があるということはいえないが，家族に好きな人の他にとくに嫌いな人がおり，家族的適応に問題点のあることが予想される。**（岡本奎六）**

2. 「動物と仲よしになるには」についての研究

(1) 研究の手続き

A 読書材料

林寿郎著「動物となかよしになるには」牧書店発行

B 態度を測定するための用紙

右の本を読むことによって，どのような態度の変容があらわれるかを予測し，つぎのような態度調査のための用紙[注1]を作製した。

第一部は，動物一般についての知識テストである。多肢選択法によった。知識・理解が，問題の中心をしめているが，態度の変容にはそれらが，前提条件となると考えたので，そのような問題をならべた。ノンフィクションの場合には，知っていたことが読書の影響で変容されたり，新しく知識を獲得する過程を考察することも意味のあることだろう。

変容点は次のようにして算出する。各問題で正答がはっきりわかっているので，読前と読後の正答数の変化をインデックスにした。つまり，

変容点＝(読後の正答数)－(読前の正答数)

第二部は，個々の動物，つまり，ライオン・サル・イヌについての態度テストと知識テストである。それぞれの動物についての好嫌，飼ったり芸をしこんでみたいかという問題は，態度を問う問題である。

態度の変容点は，各項目ごとの読前と読後のチェックした位置の動き，つまり移動の方向と巾をメルクマールにした。望ましい反応または正答は，本の内容から一定している。よって，例えば，5が望ましい反応である場合読む前に2にチェックし，読んだあとで4にチェックすれば，変容点は，＋2である。逆の場合は，－2となる。かくして＋，－の動きの総和が，各人の第二部の変容点となる。

注1 ここに態度調査用紙を掲げるスペースをもたないので次を参照されたい。
岡田明：読書による態度変容の実験的研究 読書科学6巻，1，2号特に112～115頁

第三部は，問題場面テストで，心理学的には，いちばん態度テストらしい部門である。つまり具体的場面に出あったとき，どんな態度をとるか，さらになぜそうするのかを問う問題からなっている。

これは，第一部同様，読後の正答数から読前の正答数を引いたものが変容となる。5題について，態度とその理由をたずねているから，10点が満点となる。

なお，この研究は，統制群法によっている。つぎに，被験者について表にまとめてみる。

C 被 験 者

	大都市		地方	
	実験群	統制群	実験群	統制群
小学校5年生	2 校	1 校	2 校	1 校
中学校2年生	1 校	な し	2 校	1 校

各群1校あたりの被験者数は，50人前後である。

(2) 結果とその考察

A 大都市の場合の変容点について

表1は，小学校と中学校の変容点の比較である。二部，三部では，小・中間に差はみないが，一部では，小学校の方が変容がいちじるしい。これは，統計的に有意差がある。

表1 小・中学校別の変容点と標準偏差(大都市の場合)

			1 部	2 部	3 部
小学校	実験群	M	+1.70	+0.15	+1.40
		S．D	1.85	0.91	1.94
	統制群	M	+0.35	0	+0.05
		S．D	1.25	0.60	1.35
中学校	実験群	M	+0.50	+0.05	+1.20
		S．D	1.75	0.71	1.92

対照群と実験群を比べてみると，小学校では，一部と三部で有意差があり，中学校では，三部においてのみ有意差がみられている。

表2は，変容点の男女別の比較をまとめてあるが，いずれも男女間に差はない。

表2 変容点の男女別の比較（大都市の場合）

		1 部	2 部	3 部
実 験 群	男	＋ 1.4	+0.23	+1.23
	女	＋ 1.5	0	＋ 1.3
統 制 群	男	＋ 0.4	＋ 0.1	0
	女	＋ 0.3	－ 0.1	＋ 0.1

B 地方の変容点について

表3には，小・中学校別の変容点の平均と標準偏差が示してある。

表3 小・中学校別の変容点の平均と標準偏差（地方の場合）

			1 部	2 部	3 部
小学校	実験群	M	+0.67	+2.89	+0.77
		S．D	0.74	3.53	2.31
	統制群	M	+0.73	−1.98	−0.22
		S．D	0.65	3.21	3.69
中学校	実験群	M	+2.08	+7.48	+1.67
		S．D	1.31	4.43	1.48
	統制群	M	+0.31	+0.51	−0.07
		S．D	0.24	2.59	2.69

実験群と統制群の比較を小・中学校別にしてみると，まず，小学校では，実験群が，統制群よりも，一部ではやや変容点が低いが，二部・三部では，変容点は高くなっている。中学校では一，二，三部とも，実験群の方が変容点が高いといえる。

次に，実験群について，小学校と中学校を比べてみると，一部，二部，三部とも，中学校の方が変容点が高い。

表2には，男女別の変容点の平均と標準偏差が示されている。

男女別の比較を，一，二，三部にわたって行なうと，ほとんど両者の間に有意差はない。ただ例外が一つ。小学校の二部の場合には，男の方が変容点が高くなっている。あまり，男女間に差のないことは，大都市の場合と同じである。

表4 男・女別の変容点の平均と標準偏差（地方の場合

			1 部	2 部	3 部
小学校（実験群）	男	M	+0.59	+3.94	+0.82
		S．D	0.59	4.15	2.54
	女	M	+0.75	+2.03	+0.72
		S．D	0.80	2.92	2.08
中学校（実験群）	男	M	+2.09	+7.25	+1.63
		S．D	1.21	4.35	1.47
	女	M	+2.07	+7.70	+1.96
		S．D	1.43	4.51	1.49

次に**表5**によって，大都市と地方の変容点の比較を試みよう。

表5 読容点による大都市と地方の比較（実験群の場合）

		1 部	2 部	3 部
小学校	大 都 市	+1.70	+0.15	+1.40
	地 方	+0.67	+2.89	+0.77
中学校	大 都 市	+0.50	+0.05	+1.20
	地 方	+2.08	+7.48	+1.67

小学校について，大都市と地方を比べると，大都市の方が，一部と三部で，変容点が多い。二部は，地方の方が高い。

中学校の場合は，一部と二部では特に，又三部でも地方の方が変容点が高い。

これは，どのように解釈したらよいであろうか。わたくしはそれが，読解力に負うているような気がする。つまり，地方は，大都市よりも読解力が低いので，中学生の方がよりよく内容をよみとり，その理解力をふまえて，大きく態度が変容したのではあるまいが，大都市の場合には，小学校五年生にとってそれが，より適書であったように思われる。

C ケース・スタディについて

ここでは，大都市の場合，小学校の一実験学校を，地方の場合は，小・中学校ともそれぞれ二つの実験学級を対象にえらび，その中で，一部・二部・三部の綜合の変容点のいちじるしく大きいものを上から一割（五・六人），変容点の低かったものを下から一割とって，両群の差の大きい項目が何であるかを見出し，合わせて態度の変容を規定する要因をさぐろうとした。

表6　水かめテストによる比較

	小学校		中学校	
	地方	大都市	地方	大都市
変化大群	6.4	7.8	7.6	
変化小群	7.0	5.0	7.4	

表6は，水かめテストによる比較である。これは，人格性における硬さを測定するテストである。三つのかめ（バケツ）で，所求量の水のかさを出すのに，最初使った方式（具体的には数式）を，どこまで固執して使用するかをみるものである。全体は八題あり，最初の三題は，一つの形式でしか解けないが，四題目からは，それ以外に他の形式でもとけるようになっている。**表6**は，最初の数式を固執して使用した回数の平均を示したものである。だから大きい数値はそれだけ硬さがつよく，固執傾向もつよくなることを示している。

これでみると，大都市の場合には，変化大群の方が硬さがつよい。これは，変化大群の方が硬さがよわいのではあるまいかと考えたわれわれの当初の作業仮説をくつがえすものである。後に示すデータによると，大都市の変化大群は，知能も学力も学校の成績もよい。知能などの高いところから，変化大群は，あまりいろいろなやり方をやらずに，はじめに使った方式で終始したものが多かったのかも知れない。一方，変化小群は，知能が低，なかなかとけないで，何回も試行錯誤をくりかえしている中に，より簡単なやり方をみつけたのかも知れない。

地方の場合は，大都市ほど両群間に差はみられない。しかし，小学校では，変化大群が硬さがよりよわく，中学校では，大都市とおなじくよりつよい。しかしあまり差はない。

このように，大都市地方を通じて，一義的な結果が，この水かめテストの場合には得られていない。

ただ，このテスト・プロパーに即した解釈ではないが，先ほど，大都市の場合にも述べたように，知能との関連から眺めてみると，後のデーターが示すように，地方の小学校は両群間にあまり差がないのに，中学校の方はかなり差があって，変化大群の方が知能が高い。こう考えると，先に解釈したように，中学校の変化大群は，知能が高く，あまり試行錯誤をやらずに始めの方式でおし通したとも考えられる。しかし，小学校も，やや，変化大群が知能が高いから，この解釈も統一的な解釈とはなり得ない。どう解釈したらよいのであろう。ともかくも，われわれの作業仮説をうら書きしたデーターは，地方の小学校の場合だけであった。

表7はそこに示したように，協調性から，社会的内向までの人格的特性を測定する矢田部・ギルホード性格検査によって両群を比較したものである。数値は標準点（1～5点）の平均で示してある。

表7　矢田部・ギルフォード性格検査による変化大群と変化小群の比較

	小学校				中学校（地方）	
	変化大群		変化小群		変化大群	変化小群
	地方	大都市	地方	大都市		
協調性のなさ　Co	3.4	2.5	2.9	2.7	2.8	2.6
攻撃性　Ag	3.4	3.5	2.8	3.7	3.1	3.0
客観性のなさ　O	3.4	2.8	2.8	2.5	3.0	2.8
神経質　N	3.4	2.8	2.5	2.5	2.5	3.0
劣等感　I	2.6	2.5	2.7	2.3	2.7	3.3
支配的でないこと　A	3.7	1.5	2.4	2.3	2.8	2.9
一般的活動性　G	2.8	3.3	3.1	3.3	3.1	2.6
のんきさ　R	3.2	4.0	3.0	2.5	3.4	3.2
回帰性傾向　C	3.4	3.5	3.5	2.7	3.6	2.9
抑うつ性　D	3.2	2.8	2.4	2.7	2.5	2.5
思考的内向　T	4.2	2.8	2.9	3.0	3.6	2.6
社会的内向　S	2.7	1.3	2.4	2.3	3.1	3.2

大都市の場合，標準点で1以上の差がみられたのは，のんきさ（R）と社会的内向のみであるが，変化大群は

小群に比べて，のんきであり，社会的内向の程度が低い，つまり社会的であるといえよう。

地方の場合も同様にして，標準点で1以上の差がみられたのは，小学校では支配的でないこと（A）と思考的内向（T）であり，中学校の場合は，思考的内向（T）のみである。つまり，小学校の変化大群は，小群にくらべて，支配的でない。つまり，服従的であり，思考的内向性がつよい。中学校の変化大群も思考的内向性がつよ

表8　環境その他による比較

			小学校				中学校(地方)	
			変化大群		変化小群		変化大群	変化小群
			地方	大都市	地方	大都市		
家庭・近隣での環境	犬ごやの有無	あり	2	2	2.5	0	1	1
		なし	3	4	3	6	4	4
	動物標本	あり	0.5	1	1	1	0.5	1
		なし	4.5	5	4.5	5	4.5	4
	動物の本	あり	2.5	4	3.0	1	1.5	2
		なし	2.5	2	2.5	5	3.5	3
	動物園	あり	0	0	1.5	0	2.5	2.5
		なし	5	6	4.0	6	2.5	2.5
	となりに犬	いる	1.5	3	3.5	0	3.0	3.5
		いない	3.5	3	2	6	2.0	1.5
	家に動物が	いる	2.0	2	0.5	3	2	2
		いない	3.0	4	5.0	3	3	3
経験	犬をかったこと	ある	3.0	2	3.5	3	2.5	3
		ない	2.0	4	2.0	3	2.5	2
	動物となかよしになるにはのような本をよんだことが	ある	4.0	3	4.0	5	3.5	4
		ない	1.5	3	1.5	1	1.5	1
行動	動物の本をかうか		3.1	2.8	2.65	2.8	2.8	2.65
	動物番組をみるか		3.7	4.5	3.45	3.1	3.3	3.65
	動物のせわをするか		2.9	4.3	4.05	4.3	4.0	3.8
	学校の飼育がかりになりたい		3.7	4.0	3.45	3.8	2.8	2.75
	動物の研究をまとめるか		2.3	1.8	2.25	1.8	1.9	1.85
	動物の本を図書館でみるか		4.4	3.0	3.7	3.3	3.0	3.65
	動物園にいくか		3.3	3.3	3.4	3.1	3.7	3.5
	メモをとって動物園の見学をするか		3.4	2.3	2.95	2.3	2.3	1.6
好嫌	理科学習		3.3	4.1	3.05	3.8	3.4	3.65
興味	この本は	おもしろい	4	5	2.5	5	3.5	4.0
		ふつう	1	1	2.5	1	1.5	1
		つまらない	0	0	0.5	0	0	0

いといえる。

このような結果は，地方と大都市で，くい違った結果を示している。この結果は，地域の差だけによるものであるかどうか，それはどう解釈したらよいのか，二つのデータを統一的に解釈するし方はないものか，ここでまとめたデータだけからは，それらに言及することがいかんながら出来ない。

表8は，家庭，近隣の環境その他について変化大・小群を比較したものである。

「行動」と「好嫌」の項目については，自分の意見を五段階に評定させたのであるが，その他の項目は，それぞれ頻数の平均で数値が示されている。

大都市の小学校についてまず考察してみると，両群間に差のあるのは，動物の本の有無と動物番組への接近についてである。動物の本のあるなしは，かならずしも主体とのかかわりのない，いわば物理的環境であるが，動物番組への接近は，主体的な行動であり，心理的・行動的環境である。ここでは後者のような主体的行動をとることが変容を大きくした一つの要因になっているように考えられる。変化の大きかったグループは，小さいグループに比べて積極的に，それらをみたり，きいたりしているようである。

一方，地方の分はどうなっているだろうか。中学校の方は，両群の間に差のみられる項目はない。

小学校の方では，比較的に大きい差のみられた項目は，近隣に動物園のあるなし，となりに犬がいるか，いないか，家に動物がいるかいないか，動物の世話をよくするかどうか，この本はおもしろかったかどうか，の以上五項目についてである。

変化大群は，小群に比べ，家に動物がいる者が多く，より深い興味をもって，課題の読書をした。他方変化小群は大群に比べ，近くに動物園があるとこたえたものの数が多く，となりにも犬が多くおり，動物の世話もよくしている。

これは，どのように解釈したらよいだろうか。すくなくても先ほど大都市の場合に試みたような解釈は成り立たない。動物園の有無，となりに犬がいるいないは別としても，変化小群でも，動物のせわをよりよくし，動物との接近の機会が多いからである。そこでは，主体と動物とのじかのかかわりあいがみられるのだ。たしかし，変化大も群，家に動物がいるものが多いが，動物との直接・間接のかかわりあいを軸とした解釈は，この場合の統一ある解釈とはなり得ない。

ただ，この「動物となかよしになるには」の本を変化大群は，より深い興味をもってよんでおり，それが，変容を規定した一つの原因になったことは，充分に考えられるところである。

表9によって知能偏差値で比較を試みることにする。

これでみると，いずれをとってみても，変化大群の方が偏差値が高い，特に，大都市の小学校の場合，それが，顕著である。地方の小学校の場合にはあまり差がない。

表9　知能　偏差値による比較

	小学校		中学校(地方)
	地方	大都市	
変化大群	55.9	69.8	59.6
変化小群	54.4	49.5	55.9

表10によって，教師による教科の評価点（1から5点）によって，両群を比べてみると，いずれをとってみても，変化大群の方が学校の成績がよい。

表10　教師による教材の評価による比較

	小学校				中学校(地方)	
	変化大群		変化小群		変化大群	変化小群
	地方	大都市	地方	大都市		
国語	3.65	4.4	3.15	2.8	3.65	2.25
社会	3.9	4.6	3.6	2.5	3.45	2.50
算数	3.8	4.6	3.1	2.7	3.85	2.40
理科	3.9	4.6	3.3	2.5	3.85	2.75
英語					4.1	2.6

特に，大都市の小学校と地方の中学校で，その傾向が

つよくなっている。

大都市の小学生に教研式標準学力検査を施し，その偏差値で比較したときも，変化大群は，小群よりもはるかに高い得点を示していた。

表11によって，感想文の分析による比較を試みると，いずれの場合，変化大群は，小群に比べて，場面，すじ，主題について，より多くの感想を述べていた。

表11 感想文の分析による比較

	小学校				中学校(地方)	
	変化大群		変化小群		変化大群	変化小群
	地方	大都市	地方	大都市		
叙述についての感想	0	0	0	0	0	0
場面についての感想	5.0	7.5	1.45	2.3	5.7	3.75
すじについての感想	2.1	1.3	0.7	0.3	2.4	0.5
主題についての感想	0.3	0.83	0	0.5	1.4	0.4
その他	0	0.83	0	0.67	0	0
感想なし	0	0	0	0.17	0	0
総計	7.4	10.5	2.15	4.0	9.5	4.65

特に，場面と，総計のところで差が大きい。このことは，変化大群の読解の深さと鑑賞・批評の深さを物語るものといえよう。

(3) まとめ

まず大都市の場合についてまとめてみると，

変容点では，男女差はなかった。しかし，統制群と比べて，実験群は変容点が高く，一部と三部とでは，有意差があった。小学校と中学校を比べると，二，三部では差はなかったが，一部では，小学校の方が変容がいちじるしかった。このことから，すべての場合についてではないが，読書による態度の変容がみられたといえるのである。

性格テストの結果は水かめ・テストでは，変化大群と小群の間に，われわれの作業仮説をくつがえす結果がかなりはっきりと表われた。矢田部・ギルフォード検査の場合には，変化大群は，より「のんき」で，「社会的外向性」が高かった。

知能・学力は，変化大群がよりすぐれていた。

日ごろの動物番組への接近は，変化大群の方が多かった。

変化大群の感想文は，変化小群より，よりたくさんの場面をとりあげて感想をのべ，より多くのすじ，主題についての感想を述べていた。

一方，地方の場合は，まず変容点では，小学校の第一部，実験群が統制群に比べて，変容が少なかったが，それ以外ははっきりとした変容がみられた。特に中学校で顕著であった。大都市と同様，男女差はなかった。この地方の場合でも，すべての場合ではないが，読書による態度の変容がみられたといえるのである。大都市と地方の実験群を比較してみると，小学校では，大都市が一，三部ですぐれ，中学校では，一部と二部で又三部でも，わずかに地方の方がすぐれていた。

小学校では，変化大群が固執傾向がよわく中学校では逆であった。しかし，有意差はない。矢田部・ギルホード検査では，小学校の場合，変化大群が，服従的であり，思考的内向の傾向を示し，中学校の場合には，思考的内向の傾向があった。これは，大都市の場合とは，ちがう結果であった。

環境などで比較した場合には，中学校では両群のあいだにあまり差がなく，小学校の変化大群は，より興味深くこの本をよんでいるのが，特徴的であるように思われた。知能，学校の成績，感想文の分析では，いずれをとってみても，変化大群の方が，スコアーが高かった。このことは，大都市の場合と一致した結果であった。

(岡田 明)

3. 頭 脳 (その2)

(1) はじめに

「読書の態度変容に及ぼす影響の研究」のうち，頭脳は高校生を対象にしてのノンフィクションの読書材料による研究であることは，すでに読書科学17号に報告したとおりである。

本報告はその第2報告ともいうべきものである。前回

は頭脳を読書材料に用いての実験群と対称群の比較を中心にのべた。ここでは，さらにより分析的に読書の態度変容に及ぼす影響を調べるため実験群のうちから，変容の大きかったものと，変容の小さかったものを比較検討することにした。

(2) 方　　法

実験群のうちから，態度変容の大きかったものを上位10名，態度変容の小さかったものを一番小さいものから10名えらんで，つぎにのべるような，性格，知能，学力，その他の調査を行って比較検討した。なお，実験群は合計96名であり，変化大群10名，変化小群10名はそれぞれ典型的な代表者群といえよう。

まず，性格テストであるが，これは二種類行っている。一つは一般的な性格を調べるテストで，もう一つは態度変容ととくに関係があると推測される性格特性を調べるテストである。前者の性格テストとしては，矢田部・ギルフオード性格検査を用い，後者としては水かめテスト (Jar Water Test) を用いることにした。

矢田部ギルフオード性格検査は合計12の性格特性を調べるもので，その各々はつぎのようである。1. 社会的内向，2. 思考的内向，3. 抑うつ性，4. 回帰性傾向 5. のんきさ，6. 一般的活動性，7. 支配的でないこと，8. 劣等感，9. 神経質，10. 客観性がないこと，11. 愛想の悪いこと，12. 協調性のないこと，以上である。その各々のくわしい説明は第1表を参照されたい。

他方，水かめテストというのは固執的傾向あるいは融通性のきかなさなどを調べるテストで，態度変容はとくにこのような性格特性と関係が深いのではないかと考えられたからである。

知能検査は田中B式を行ったが，学力についてはとくに学力検査を行うようなことはせず学業成績を報告してもらった。(高校は10点法を用いている。)

なお，以上のほかに検討の資料としては，読後の感想文や付帯調査が行われている。付帯調査はすでに読書科学17号に紹介した通りである。

(3) 結　　果

以上のような諸テストや参考資料を手掛りに，態度変容の大きい群と小さい群を比較するとつぎのようである。

第1表 パーソナリティとの関係（その1　矢田部ギルフォード性格検査）

		変容大	変容小
協調的でないこと	不満が多い，人を信用しない性質	3.9	3.1
愛想のないこと	攻撃的，社会的活動性，但しこの性質が強すぎると社会的不適応になりやすい	3.0	3.3
客観的でないこと	空想的，過敏性	2.7	2.7
神経質	心配性，神経質，ノイローゼ	2.2	2.4
劣等感の強いこと	自信の欠乏，自己の過小評価，不適応感が強い	2.4	2.7
支配的でないこと	社会的指導のないこと，服従的	2.6	2.8
一般的活動性	活発な性質，身体を動かすことがすき	3.1	3.4
のんきさ	気がるな，のんきな，活発，衝動的な性質	2.9	2.6
回帰性傾向	著るしい気分の変化，驚きやすい性質	2.2	2.9
抑うつ性	陽気，悲観的気分，罪悪法の強い性質	2.7	2.8
思考的内向	瞑想的，反省的，自己又他人を分析する傾向	2.4	3.6
社会的内向	恥しがり，隠とん性，社会的接触をさける傾向	2.6	2.7

① パーソナリティとの関係について

まず，矢田部ギルフオード性格検査を行った結果，変化大群と変化小群の数値は第1表のようであった。

これによると，変化大群と変化小群の間に差がみられる性格特性は思考的内向と協調性のないこと，回帰性傾向等，の特性である。まず，思考的内向についてみると変容小群の3.6に対し変容大群は2.4であり，変容小群の方が思考的内向が高いことがわかる。すなわち，変容小群の方が，瞑想的で，反省的で，自己又は他人を分析する傾向が変容大群よりも大きい。変容大群の方が内省的，瞑想的傾向が少ない。つぎに両群間に差が目立つのは「協調的でないこと」の性格特性である。変容大群の3.9に対し変容小群は3.1であり，変容大群の方が協調性の少ないこと，いわば不満が多く，人を信用しない傾向が変容小群より多いことがわかる。変容大群の方がいくらか非協調的であるといえよう。また，回帰性傾向のところをみると，変容大群の2.2に対し，変容小群2.9という数値を示し，変容小群の方がいくらか回帰的傾向が強いことを示している。回帰的傾向というのは気分の変化が著るしいとか，驚きやすい傾向のことで，この傾向が変容小群が変容大群にくらべていくらか高いというのである。すなわち，変容大群の方が気分の変化がいくらか小さく，回帰的傾向が少ないのである。そのほかの性格特性，すなわち，愛想のないこと，神経質，劣等感の強いこと，支配的でないこと，一般的活動性，のんきさ，抑うつ性，社会的内向，等においては，変容大群と変容小群の間にほとんど差はないようである。

性格検査の第2は水かめテストであるが，このテストはさきにのべたように態度変容ととくに関係があると考えられる性格特性である硬さ，固執性，融通性をみるテストである。このテストを変容大群と変容小群に行った結果は第2表のようになる。

これによると，変容大群の平均点は6.12であり，変容小群の平均点は6.11となり，両群の間に有意な差はみられない，いわば，変容大群の方が融通性がきき，固執的傾向が少なくて，変容小群の方が融通性がきかなくて，固執的傾向が強いということはみられない。このような水かめテストを用いた結果では変容大群と変容小群の間に有意な差はでないといえる。両群とも人格の硬さにおいて差がない。

第2表 パーソナリティとの関係(その2．水かめテスト)

	M	S.D
変容大群	6.12	2.02
変容小群	6.11	2.07

第3表 知能との関係（田中B式—の知能偏差値）

変容大群	52.6
変容小群	54.5

② 知能との関係

態度変容の大きかったものと小さかったものについて，知能検査（田中B式）を行い，両群の知能偏差値の平均をもとめると第3表のようになる。変容大群の偏差値52.6に対し，変容小群は54.5であり，両群の間に有意な差はみられない，いわば，知能に関して，変容の大きい群も小さい群も差がないことがわかる。高校生位になるとかなり選ばれている生徒たちであるから，知能的にも差が出ないことは当然考えられる。

③ 学力及び学習領域の興味との関係

態度変容の大きい群と小さい群の学業成績の平均を求めたのが第4表である。国語甲，国語乙，社会，人文，数学，化学，英語の各教科について調べたが，そのすべての科目において変容大群と小群の間に，有意な差は統計的にはみられなかった。国語甲は変容大群の5.9に対し，変容小群6.2，国語乙は変容大群の5.1に対し，変容小群5.6で国語甲乙とも有意な差はない，社会では変容大群5.6に対し，変容小群は6.0で有意な差はなく，人文についても変容大群5.7に対し変容小群6.3で有意差はない。英語についても変容大群5.6に対し，変容小群5.6で有意差はない。なお数学の変容大群3.9に対し，変容小群4.8と化学の変容大群4.0に対し，変容大群4.8は数値的には両群間に差があるようにみえるが，統計的には有意な差はみられない。しかし，傾向として，数学，化学ににおいては変容大群の方が変容小群より成績がいくらか落ちるようである。これから考えられることは本研究に用いた読書材料「頭脳」がどちらかと

いえば科学的ないわば理数科的な材料であるから，そういう方面にあまり得意でないものの方が読書による影響が大きかったのではないかと考えられる。

第4表　学力との関係

	変容大	変容小
国語甲	5.9	6.2
国語乙	5.1	5.6
社　会	5.6	6.0
人　文	5.7	6.3
数　学	3.9	4.8
化　学	4.0	4.8
英　語	5.6	5.6

これを裏書きするような資料としては，本調査の付帯調査として，学習領域に対する興味の有無を変容大群と変容小群についてしらべたが，変容大群は変容小群に比較して，理科的学習領域への興味が少なかった。しかるに，理科方面以外のたとえば文学的方面，芸術的方面，体育的方面の学習領域に対する興味では変容大群と変容小群の間に差がみられなかった。その点，これまであまり興味をもたなかった領域のものを読んで，目新らしく感じ，それが態度変容に大きく影響したということも考えられる。

④　読理解との関係

態度スケールの第1部はこの本を読んでの理解度をかなり中心に調べているので，それを手掛りにして読理解と態度変容との関係をみることができる。それによると，第5表に示すように，読理解点は変容大群9.2に対し，変容小群4.7という数値を示し，変容大群の理解点が二倍近く高いことがわかる。このことから考えられることはやはり本をよく読んでいるということが態度変容の大きな要因になっていることである。よく理解して読むことが態度変容の前提条件になろう。

第5表　読理解との関係

変容大群	9.2
変容小群	4.7

⑤　過去の経験及び感想文などから

まず，過去の経験及び感想文などからまず，過去の経験との関係をみると，すなわち，この本に書いてあった内容についてこれまで本で読んだり，人に話を聞いたりしたことがあるかどうかを調べたが，変容大群は変容小群にくらべて，これまで人から話を聞いたり，本や何かで読んだりという経験のないものが多い。

他方，感想文について変容大群と変容小群を比較してみると，つぎのようである。まず，感想文の長さであるが，変容大群が変容小群に比して長い。

また，変容大群には内容をくわしく記述しているもの，内容に感動しているものが多い。変容小群には内容の記述もあまりくわしくなく，なかには内容を批判しているものもいる。

⑥　反　　省

おわりに，本研究の反省される点として考えられることはつぎのようである。

まず，第一にパーソナリティとの関係であるが，本研究では態度変容にとくに関係のありそうなパーソナリティの面として固執傾向を取りあげて，水かめテストを行った。しかし，結果は変容大群と変容小群の間に有意な差はでてない。そこで今後の問題として，もう少し別の面のパーソナリティとの関係を調べる必要があるのではないか。たとえば，人間のパーソナリティを主張型と受容型にわけて考えてその各々と態度変容との関係はどうか。このようなノンフィクションを材料に使った場合などはとくに受容型のタイプの人間が変容が大きくなるのではないかということが考えられる。また，被暗示性の強い人とそうでない人という観点から態度変容との関係に接近することも一つの方法だと思う。

第二の問題は読書材料をよく読ませることである。本研究の結果のうち，読理解と態度変容との関係をみているところがあるが，変容小群は読理解がよくない。今後の問題として，読理解を同じ条件にもっていかせることを工夫して実験する必要がある。とくにノンフィクションの読書材料の場合は，よく読ませること，よく理解させることが態度変容に大きな影響をあたえているようである。（佐藤泰正）

書 評

Gates, Jean Key.

Guide to the Use of Books and Libraries.

New York, McGraw-Hill. 1962. xii. 230p.

室 伏 武

本書は大学における図書館利用教育の教科書として，図書館の重要性の理解と研究・調査のための基礎的な豊かな背景を作りあげることを目的としている。いうまでもなく，大学の教育と研究のセンターとしての図書館の効果的な利用は，すべての教育や研究，調査の基礎となるものであって，学問や個人の生活にとって必要欠くべからざる学習の技術である。

このような目的を実現するために，本書は図書館の歴史発展と大学図書館の機能，図書館資料の組織と排列，一般的参考資料 (reference materials)，主題別参考資料，および図書館を利用した研究・調査方法の五つの主要な領域によって構成されている。これらの内容は大学における図書館利用のための態度，知識や技能に関する最も基礎的なものであり，実際的な研究・調査の技術——なかんずく，参考資料を中心に展開されている点に著しい特色を持っている。

これらは，序文，本文 (23章)，付録(2)，および索引から成り，序文には特に学習されるべき必要な図書館利用の態度，知識や技能が具体的に与えられ，本文はそれぞれの項目の用語の定義やその主要な史的発展とその利用上の向題点，および適切な実例を示している。そして，これらは，初心者を対象としているため専門的用語については必要な最少限にとどめ，簡潔で理解しやすい説明や適切な図解は一そう内容を豊富にし，教科書としての条件を十分に満たすように配慮がなされている。なかでも，こうした種類の本の生命ともいうべき図書館資料——参考資料については，up-to-date で基本的な資料が精選されているばかりでなく，それらには簡潔な要を得た解題が与えられ，その価値を高いものにしている。特に，付録の参考資料の分析表は単に学生ばかりでなく，教授者や図書館員にとっても利用価値のある資料源である。

図書館利用教育は，その性格上，講義を中心として展開されるというよりは，むしろ学生の "learns by doing" が必要であって，それぞれの主題について豊かな学習経験が与えられなければならない。したがって，こうした学習経験を与えるための望ましい指示が「教授用手びき書」が用意され，それに基本な望ましい学習活動が示唆されているが，教科書である本書の中にも基本的な適切な指示が与えられていてもよいのではないだろうか。また，それらの学習経験を拡充するためのワーク・シートや視聴覚的教材などが用意されれば一そう効果的なものとなるであろう。また，こうした図書館利用の豊かな学習経験は，それぞれの大学や，その図書館の実際と密接な関係を持つものであって，本書の一般的原則はそれぞれの大学に適合した特殊化が行なわれてはじめて効果的となるのである。本書は少くとも今日の米国における最新の情報を簡約的に要領よく記述されたものであり，大学の図書館利用教育の教科書として標準的な著作であるといえよう。そして，われわれはこうした著作の背景には，米国の大学が有機的に図書館と統合され，それを中心に展開され，そして図書館がそれに応ずるに足る充実した図書館奉仕の二つの基盤を持っていることを見落してはならない。この条件が整備されることによってはじめてこの本は，その価値を具有することができるものである。

そして，この本が大学の一般教育課程の中に課せられるならば，専門課程における専門分野の図書館利用教育，ないしは研究・調査——例えば，文献情報探索といった——の基礎となるばかりでなく，図書館学教育に対する動機づけやその基盤をも与えるものである。

わが国においても，近年，大学における図書館利用教育の重要性が次第に認識されつつあるが，まだ科目を設けるまでに至っていない。そういう意味で，本書はその教育課程の構成や実施についてのすぐれた参考資料となるばかりでなく，教科書としての価値をも失なうものではない。とはいえ，本書は米国のそれが中心であるから，これにわが国の事情に適した必要な資料を補足することが必要であることはいうまでもないことである。

読 書 時 潮 (昭和36年4月)

AA作家会議

アジア・アフリカ作家会議東京大会にはアフリカ6カ国，アジア11カ国，それに日本を加えて80人近い代表が集まった。

（朝日新聞４月２日）

文学会新人賞受賞作なし

第13回文学界新人賞は受賞作品がなく，佳作として野渕敏氏「蔦羅行」，古田義一氏「間宮海峡」の２篇が選ばれた。

（週刊読書人　４月３日）

「女性自身」に最優秀賞

第５回出版広告奨励賞の選考結果がこのたび発表された。次の10点が各規格別で第１位を獲得した。

最優秀賞＝光文社（女性自身），書籍＝岩波書店（漱石全集，透谷全集），講談社（黒い樹海），新潮社（宴のあと），筑摩書房（世界音楽全集），平凡社（世界大百科全集），雑誌＝岩波書店（世界），リーダース・ダイジエスト社（リーダース・ダイジエスト），文芸春秋新社（文芸春秋）　（日本読書新聞　４月３日）

岡部冬彦氏に文春漫画賞

第７回文春漫画賞は５日の選考委員会で岡部冬彦氏の「アッちゃん」（週刊朝日連載）と「ベビーギャング」（漫画読本連載）にきまった。

（朝日新聞　４月６日　図書新聞　４月15日）

第３回サンデー・毎日賞

第３回サンデー・毎日賞はこのほど次の作品に授与されることがきまった。

入選作　金田五郎「二番目の男」　椎の川成三「戦の時代」

選外佳作　福永令三「崩れる」　岩山元太「手帳」

（毎日新聞　４月８日）

第16回講談倶楽部賞きまる

第16回講談倶楽部賞は応募作827篇の中から次の作品が選ばれた。

当選作　蒲池香里　「釘師」

佳　作　土屋北彦　「ヒョコリン記」

若月正則　「真打」

（図書新聞　４月８日　日本読書新聞　４月24日）

第４回未明文学賞　該当作品なし

第４回未明文学賞は該当作品がなく，奨励賞として次の２篇が選ばれた。

椋　鳩十　「大空に生きる」

花岡大学　「かたみの満月」

（週刊読書人　４月３日　図書新聞　４月８日）

H氏賞に石川さん

日本現代詩人会の第11回H氏賞は石川逸子さんの詩集「猟・私たち」が受賞ときまった。（朝日新聞４月２日）

第３回こども読書週間

第３回こども読書週間は読書推進運動協議会主催で５月１日から14日までおこなわれる予定である。

（週刊読書人　４月10日　図書新聞　４月15日）

角川短歌賞きまる

角川書店の第７回「角川短歌賞」は３月20日，下記のとおり決定した。

浜田康敬　「成人通知」

（日本読書新聞　４月10日）

60年度の友愛賞きまる

フランスの1960年度友愛賞（プリ・ド・ラ・フラテルニテ）はジュール・ロアの「アルジェリアの戦争」に与えられた。ロアはアルジェリアにフランス軍将校としてつとめ，この戦争の不正を知り，フランス人とアルジェリア人の友愛のために，この本を書いたものである。

（読売新聞　４月13日）

モーム賞きまる

本年度のサマセット・モーム賞はビデイア・ネーポールの小説「ミゲール街」に決定した。

（図書新聞　４月15日）

第１回武内俊子賞きまる

女流童謡詩人武内俊子氏の17回忌を記念して武内俊子賞が設けられ，第１回受賞者に高田敏子さんが選ばれた。　（図書新聞　４月15日）

第３回国際書籍展示会

第３回国際書籍展示会が11日から16日まで都立産業会館で開かれる。主催は日本出版貿易株式会社で今回の出品は西ドイツ始め26ケ国から約1,000点，科学，技術，医学，文芸各方面にわたっている。（図書新聞４月15日）

あらたに「日本児童文学者協会賞」

日本児童文学者協会では従来の「児童文学賞」，「児童文学新人賞」を廃止，「日本児童文学者協会賞」を創設した。これは前年度に発表された児童文学の創作で新人の作品が対象であり，第１回授賞作はもんべの子同人共同創作「山が泣いている，（理論社刊）が選ばれた。

（図書新聞　４月22日　週刊読書人　４月24日）

芸術院賞きまる

第17回日本芸術院恩賜賞は日本画の川崎小虎氏に，又芸術院賞は次の各氏に授賞された。

河上徹太郎（評論），石川　淳（作家），岩田正巳（日本画），西山英雄（日本画），矢野喬村（日本画），新道

繁（洋画），田崎広助（洋画），堀　進二（彫塑），佐治正（工芸），皆川月華（工芸），安東聖空（書道），中村蘭治（篆刻），谷口吉郎（建築），杵屋六左衛門（邦楽），豊増　昇（洋楽），橋岡久太郎（邦楽）

（朝日新聞　4月15日他）

ドイツ文学振興会賞

ドイツ文学振興会（理事長　手塚富雄氏）では若手のドイツ文学者の優秀研究論文を対象とする「ドイツ文学振興会賞」を設定，このほど下記の研究に授与することになった。

宮原　朗「ヘルダーリンの姿勢」

なお奨励賞は田中宏幸「造語論の二，三の問題点について」，根本道也「ドイツ・ロマン主義とヘルマン・ヘッセ」の2作品に与えられた。

（日本読書新聞　4月24日）

第4回群像新人文学賞

講談社の第4回「群像新人文学賞」がきまり発表された。小説部門には881篇の応募作品があったが当選作はなく，評論部門の121篇の中から成相夏男氏の「斎藤茂吉論」が授賞作に選ばれた。なお小説部門では4篇が最終予選を通過したが，評論部門の成相夏男氏の「逆縁」が小説最優秀作となった。（日本読書新聞　4月24日）

36年度日本歌人クラブ推薦歌集きまる

昭和36年度日本歌人クラブ推薦歌集として昭和35年に出版された歌集より次の作品が選ばれた。

土屋文明選「金石淳彦集」（白玉書房刊）

長谷川銀作「夜の庭」（新星書房刊）

大西民子「不文の掟」（四季書房刊）

山下喜美子「約束」（新星書房刊）

（図書新聞　4月29日）

第124回NHK推薦図書

NHK読書委員会では第124回NHK推薦図書として次の著書を発表した。

佐藤　薫「日本の芸能」（創芸社刊）

堀江薫雄「世界経済の旅」（東大出版会刊）

真川精太「虹の橋」（松沢書店刊）

鏑木清方「こしかたの記」（中央公論美術出版刊）

（図書新聞　4月29日）

（北島武彦編）

会　　報

常任理事会（1月22日）

(1) 機関誌発行について

(2) 学会財政について

常任理事会（2月21日）

(1) 機関誌について

(2) 会員獲得について

(3) 本年度大会について

常任理事会（3月30日）

(1) 機関誌の発行について

読書科学19，20合併号は印刷所の都合で発行がおくれたので，第6巻（19，20，21，22号）は，昭和37年度に発行することにくり下げ，発行期日を軌道にのせる。

(2) 会員の徴収について

上記の次第なので，すでに払込まれている昭和36年度の会費は，昭和37年度末まで有効とする。ただし昭和37年度に新たに入会する者は1年分を徴収する。この措置とともに，未納会費の徴収を図る。

(3) 総会および研究大会の期日について

本年度の総合および研究大会は，昨年の時期が好評であったのにかんがみ，8月2日(木)，3日(金)，4日(土)と予定する。会場は，冷房装置のある伊勢丹ホールを借りることとする。

(4) 標準読み物研究特別委員会の動きについて

文部省の研究費国庫補助金により標記の委員会は(1)選定要領，(2)選定用分類標目表(3)選定用児童図書資料を作製，印刷し，目下，約35名に選定を依頼している。4月14日（土）委員会総会を開き，第一次案を決定する。

(5) 公開研究会の開催について

第3特別委員会長，城戸幡太郎が実施した朝日新聞社の依託研究〝読書社会調査〟については．問題別のリポート15冊が近く完結するので，その総括の発表を中心に公開研究会を開く．時期は5月中の予定。

(6) 事務局助手について

長く欠員のままで．事務上何かと支障を来たした面があるので．4月から助手を確保する。

常任理事会（4月24日）

(1) 〝読書科学〟19，20 合併号を発行した。

(2) その他

常任理事会（5月24日）

(1) 標準読み物研究特別委員会報告

低学年用リストの検討がおわり目下それの整理中である。これは印刷の上．今度の研究大会の討議に付し決定したい。つづいて中学年用リストの原案にかかる。

(2) 文部省総合研究費について

標準読み物の研究に対して昭和37年度総合研究費を申請していたが，このほど，不採択の通知があった。よってその研究分担者は既設の上記委員会に参加してもらい．学会の研究費で研究を進める。

(3) 電々公社の委託研究について

これは昨年度をもって完了した。

(4) 機関誌について

次号の原稿〆切は7月10日．発行は9月予定。紙上シンポジウムを試みる。

(5) 総会及び研究大会について

要項が決定した。

(6) 公開研究会について

5月中に開く予定であったが延期になった。

(7) 賛助会員の増加について

深川理事から報告はあったが．入会の確定者はなかった。

(8) 読書実態調査について

学会が主体になって全国的な読書実態調査を定期的に行うことについて提案があり了承した。

(9) 会員異動について

入会者2名。退会者2名。

(10) 事務副手について

6月から土．日曜を除いた午後．事務局に梶山淳子氏が勤務することになった。

常任理事会（7月4日）

(1) 文部省．初等中等局より刊行物買上の連絡があり．必要書類を提出した。

(2) 電通より．依託研究の申入れがあり．一応うけることに決定した。

(3) 機関誌〆切は8月の大会の原稿を含めることにして，一ケ月〆切をのばす。

(4) 第六回研究大会の細目決定。

常任理事会（7月31日）

(1) 研究大会開催について打合せ。

理事会（8月2日）

(1) 昭和36年度決算の承認

(2) 昭和37年度予算案の承認

(3) 昭和37年度総合に提出すべき議題の決定

(4) 会員を増加し研究活動を促進することの申し合わせ

総　会（8月2日）

報告

(1) 会務報告

(2) 昭和36年度決算報告

(3) 同監査報告

議事

(1) 議長選出――秋田県・佐藤宏之助氏

(2) 昭和37年度事業計画

a 総合研究――本年度は行なわず

b 特別研究――標準読み物の研究

c 公開研究会一年度内に5回開催

d 支部設置――地方会員において促進

e 研究助成――会員から申請があれば考慮する

f 研究協力学級――なるべく実施する

g 地方研究活動への協力――講師を派遣する

(3) 昭和37年度予算の承認

(4) 役員改選

(5) 来年度大会――東京にて8月上旬に開催すること

昭和36年度決算報告

収　入	835,276
くりこし金	59,811
会　費	83,300
賛助会費	560,000
寄付広告料	15,000
国庫買上金	50,000
旧号売上金	16,100
文部省研究助成金	50,000
利　子	1,065
支　出	766,739
機関紙出版費	225,386
第八特別委員会研究費	50,000
地方講演会費	20,000
本部運営費	103,108
謝金人件費	84,100
消耗品費	39,552
印刷費	69,510
送　料	112,743
会議費	28,400
交通連絡費	25,100
雑　費	8,840
残　高	68,537

昭和37年度予算

収　入	938,537
くりこし金	68,537
会　費	200,000
賛助会費	600,000
国庫買上金	50,000
寄付広告料	10,000
旧号売上金	10,000
支　出	938,537
機関誌出版費	500,000
本部運営費	230,000
研究調査費	100,000
大会開催費	100,000
雑　費	8,537

第六回研究大会

主催　日本読書学会

後援　文部省．東京都教育委員会
全国学校図書館協議会
日本図書館協会．よい本をすすめる会．読書指導研究会

とき　昭和37年8月2，3，4日

ところ　伊勢丹ホール

8月2日

午前　司会　望月久貴．山本晴雄

10.30 あいさつ　日本読書学会会長　阪本一郎

10.40 学会研究発表

1. 第二研究部会の活動について
立正女子短期大学　岡本奎六
2. 第三研究部会の活動について
東京学芸大学　北島武彦
3. 第七特別委員会の活動について
国立国語研究所　村石昭三
4. 標準読み物研究委員会の活動について
東京学芸大学　阪本一郎

午後　司会　岡本奎六，村石昭三

12.10 理事会

1.00 特別講演　現代読書論　中島建蔵

2.30　児童文学論　石森延男

4.00　児童漫画論　阪本一郎

4.30 総会

8月3日

午前　司会　室伏武．渡辺正亥
会員研究発表

10.20 読書の学習過程に及ぼす影響とその分析
川越山田小学校　楮本良平

10.45 読書指導における一技法
お茶の水女子大学　黒江静子

11.10 教育方法としての文学的方法——特に読書資料の教育的利用について——
玉川大学　室伏　武

11.35 フォノシートの読者調査について
東販出版科学研究所　河北憲夫

午後　司会　佐藤貢．佐藤泰正

1.00 読書による態度変容の実験的研究——頭脳の場合——　東京教育大学　佐藤泰正

1.25 同上　——動物と仲よしになるにはの場合——
東京田園調布小学校　岡田　明

1.50 現代日本文学の名作選定についての一考察
三重大学　佐藤　貢

2.15 Bibliotherapy について
東京教育大学　阪本敬彦

3.00 ゼミナール
標準読み物の研究
座　長　東京教育大学　平沢　薫
報告者　東京学芸大学　阪本一郎

8月4日

午前　司会　弥吉光長　佐藤宏之助

10.20 グスコーブドリの伝記．とべたら本こと子供たち　秋田高梨小学校　渡辺正巳

10.45 冒険．探偵小説の児童にあたえる影響
国立国会図書館　弥吉光長

10.10 一般意味論を基礎とした読みの指導
東京教育大学　福沢周亮

11.35 カナ文学の識別に関する研究（第2報告）
国立国語研究所　村石昭三
順天堂大学　加賀秀夫
東京教育大学　阪本敬彦

午後　進行　阪本敬彦

1.00 パネル，ディスカッション
道徳教科書をめぐって
司会　東京学芸大学　深川　恒喜
発言者　江東区立瑞江中学校　石井　利雄
東京学芸大学　波多野述磨
東京学芸大附属小学校　山崎幸一郎

Vol. VI, No. 3 Nov. 1962

THE SCIENCE OF READING

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

CONTENTS

Original Articles

A Comparative Study of Character Traits between Readers and Nonreaders in Secondary and High School Students *Sakamoto, Itiro* 1

General Semantics and Psychotherapy *Fukuzawa, Shusuke* 7

A Technique in Reading Guidance *Kuroe, Shizuko* ; *Matsumura, Kohei* 12

Effects of Adventure and Mystery Stories upon Pupils in Grades from 4 to 6 *Yayoshi, Mitsunaga* 16

An Attempt of Reading Guidance to Achieve Developmental Tasks *Watanabe, Masami* 21

Influences of Reading on Learning Process *Kazumoto, Ryohei* 26

How are Phonosheets populared in Japan? *Kawakita, Norio* 32

Some Experimental Studies on the Change of Students' Attitude caused by Reading *The Second Study Group, JSSR.* 36

Materials

Book Review *Murobushi Takeshi* 50

The Map of the Current Reading World 50

Official Notes 52

第6巻 第3号
〈通巻第21号〉
昭和37年11月15日 印刷
昭和37年11月18日 発行

定価 200円

編者 東京都文京区大塚窪町24
東京教育大学教育学研究室内
振替東京3213番
日本読書学会
代表 阪本一郎

発行者 東京都新宿区揚場町1
牧 義雄

発行所 株式会社 牧書店
東京都新宿区(牛込局区内)揚場町1

IBM 6655

印刷・文教印刷株式会社

昭和三十七年十一月十八日発行（年四回発行）
昭和三十一年十二月二十七日国鉄特別雑誌　第三三七三号

国民百科　の最大の魅力は　全7巻が一度にそろってフルに活用できることです。百科事典でいろいろ調べるとき　全巻がそろっていなくて　さがす項目のないことほど　もどかしいことはありません。

国民百科　は　わかりやすい文章と　美しい色刷り図版を豊富に用い　挿図は欄外に組みこんで　必要な項目をむだなくあげた　みんなの百科事典です

国民百科　は　暮らしをかえる　ご家庭の必需品です。これから結婚される若い方々には　新しい生活へのよき教科書　よき参考書として大へん役立ちます

国民百科　は　事典編さん50年　さきに〈世界大百科事典〉を刊行した平凡社が事典構成の根本となる項目選定や　執筆者決定　記述の統一などに　豊富な経験と実績を十二分に生かして編集した理想的なホームエンサイクロペディアです。

四六倍判	
総頁数	**4,800頁**
項目総数	**18,000**
グラビア	**320頁**
原色版	**50頁**
単色写真版	**40頁**
多色オフセット	**230頁**
本文図版総数	**8,400**

全巻そろって　いますぐ役立つ

国民百科事典

全7巻/完結記念募集中

揃特価　11,900円 / お支払いの方法は書店でご相談ください

平凡社　東京都千代田区四番町・振替東京29639番　●内容見本送呈 / 実物は書店でごらん下さい