読書科学

第17巻 第3・4号（通巻 第65・65号） 昭和49年3月30日 発行（季刊）

弱視児の読書速度に関する研究	佐藤 泰正
絵本のおもしろさの分析	沢田 瑞也
	小林 幸子
	田代 康子
	高木 和子
国語科における読書指導単元	嶋路 和夫
読書モデルについて	岡田 明
批判的思考力テストについて	井上 尚美

65・66

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

弱視児の読書速度に関する研究

東京教育大学　佐　藤　泰　正　75

絵本のおもしろさの分析——内容の分析と読みきかせの反応を中心として——

東京教育大学　沢　田　瑞　也
東京教育大学　小　林　幸　子
東京教育大学　田　代　康　子
東京成徳短期大学　高　木　和　子　81

実践報告

国語科における読書指導単元の再編成と長編読書の指導

京都教育大学教育学部附属桃山小学校　嶋　路　和　夫　94

資　料

読書モデルについて

国立特殊教育総合研究所　岡　田　　明　100

「批判的思考力テスト」について

東京学芸大学　井　上　尚　美　108

会　報　115

日本読書学会役員（昭和47年4月1日～昭和49年3月31日）

会　長（理事長）滑川道夫
副会長(副理事長)倉沢栄吉

常任理事	出雲路　猛	岡本　奎六	阪本　敬彦	深川　恒喜
	福沢　周亮	増田　信一	室伏　武	
理　事	今村　秀夫	大神　貞男	岡田　明	尾原　淳夫
	佐藤　泰正	藤田　圭雄	村石　昭三	望月　久貴
	弥吉　菅一	吉井善三郎	渡辺　茂男	
監　事	平沢　薫	山本　晴雄		
編集委員	出雲路　猛	増田　信一	室伏　武	阪本　敬彦
	高木　和子	John Downing	Donald Leton	

弱視児の読書速度に関する研究*

東京教育大学
佐藤泰正**

1. はじめに

視力の弱い弱視児（視力0.04～0.3未満）にとって，読書は彼らの学習生活をはじめとして日常生活全般に重要な役割を果している。学習生活を例にとっても文字を読むことは国語という一教科の問題だけでない。読むことはいろいろな学科を学習していく上の道具的役割を果すのであり，道具的学科（tool subject）といわれるくらいである。弱視児にとっても読書力の優劣は学習活動に重大な影響を与える。

本研究では，読書能力全般の中から，読みの速度の問題をとりあげ，視力の弱い弱視児が普通児に比べて，読みの速度はどうなのか，普通児に比して遅いとすればどの程度劣るのか，また，それが視力とどのような関係にあるのか，などを明らかにしたいと考えた。これまで，一般的にただ弱視児は本を読む速度が遅いといわれているだけで，科学的な資料，分析的な資料がない状態なので，あえてこの問題に取組むことにした。弱視児の読書速度の実態を明らかにしていくこと自体が一つの大きな目的であるが，このことは間接的には弱視児の学習や評価の上に有効な手がかりを与えることになる。例えば，読書速度の実態を参考にしながら弱視児の学習時間を考えることができるし，また評価の問題にしても，普通児のテスト時間を弱視児にいかに修正してやったらよいかなどいろいろな面で参考資料となるであろう。

* The reading ability of partially sighted pupils.

** SATO, Yasumasa (Tokyo University of Education)

2. 研究目的と方法

(1) 目　的

本研究は前述したように弱視児の読書速度の実態を明らかにし，弱視児教育のための基礎資料を得るにある。具体的には，弱視児の読書速度が普通児に比べてどうだろうか。また一定時間における読速度のほかに時間を延長した場合の読書速度の変化はどうか。また弱視児といっても，視力障害の軽いものから重度のものまであるので，視力の程度と読書速度との関係はどうかを明らかにする。

(2) 被験者

被験者は，普通学校にある弱視学級児童（43名）及び盲学校の弱視児童（52名）で，その内訳は次の通りである(第1表)。これを男女別に分けると，男子は54名，女子は41名になる。

被験者は弱視児童のほか，コントロールグループとして普通児75名（4年生40名，男女各20名および5年生35名，男19名，女16名）を選んだ。用いた検査は標準検査であるので，普通児と比較する必要はないが読速度は1分，2分，3分ときざみに調べたり，時間を倍に延長したりしたので，この場合の普通児の変化を知りたかったためである。

第1表　被験者数

	弱視学級	盲学校
1年	10名	4名
2年	6	6
3年	4	9
4年	5	11
5年	8	11
6年	10	11
計	43	52

(3) 方　法

弱視児の読書速度を研究する方法として，筆者らが作成した読書力検査を用いることにした。小学1年，2年

は総合読書力診断検査[1]を小学3年～6年までは小学校中高学年用読書力診断検査[2]を実施した。いずれも，下位検査に読速力テストがある。

テストの実施にあたっては，弱視児に実施する場合，文字を拡大するということも考えたが，一応，同じ材料で普通児と比較を行なう必要があったので，あえて普通児用の印刷のものをそのままで用いることにした。文字を拡大した場合の問題は次回にゆずることにした。

この速読テストはいずれも3分の時間制限があるが，弱視児について時間を延長した場合の状態を知りたいので，3分を第一制限時間として，以後1分毎に4分目，5分目にチェックし，倍時間の6分を第二制限時間として検査を終らせることにした。従って，3分目，4分目，5分目，6分目の読速度がみられるわけである。各分毎のチェックはテスターが行なった。

(4) **児童調査表**

本研究結果との関係をみるため，視力，視力欠損年令，眼疾，知能，学力，読書の実態などの報告を担任教師に依頼した。

3. 結　果

(1) **弱視児と普通児の比較**

① 読速度について

まず，弱視児の読速度についてみよう。正規に決められた時間（3分間）の読書速度の得点をみると，第2表のようになる。なお，この表の中に本検査の標準化の時の各学年の得点及びコントロールグループとして選んだ普通児小学4年，5年の結果ものせておいた。（小学1年・2年と，3年～6年まではテストの種類が異なる。）

まず，低学年用を用いた1・2年についてみると，第2表のように1年2年いずれも弱視児と普通児の間に有意差があり，普通児の方が読速度が速い。次に，中高学年用を用いた3年～6年までをみても，いずれの学年も弱視児と普通児の間に有意差があり，弱視児は普通児に比べて読書速度が遅い。

次にこれを読字数（3分間）に換算してみると，第3表のようになる。これから，弱視児が普通児のレベルに達するのにどの位の時間が必要かを計算してみたのが同じ表の「倍率」の欄の値である。また，盲児の点字触読の倍率[6]が，同じ表の最右欄に示されている。この資料から，弱視児は普通児より遅いが，点字触読よりは速いことがわかる。

第2表　読書速度の得点（3分間）

	弱視児 M	弱視児 SD	弱視児 N	普通児 M	普通児 SD	普通児 N	t
小1	5.43	4.87	14	14.00	5.60	441	5.639
小2	13.09	6.05	12	20.80	6.60	646	4.001
小3	5.46	3.99	13	8.24	3.64	717	2.718
小4	6.63	4.22	16	9.88 (10.93)	4.14 (4.17)	673 (40)	3.094
小5	6.68	3.23	19	11.29 (11.80)	4.47 (3.88)	713 (35)	4.453
小6	5.76	3.34	21	12.97	4.86	793	6.741

（ ）はコントロールグループとして選んだ4年5年生の結果

第3表　3分間読字数

	弱視児	普通児	倍率	盲児の点字触読の倍率
1年	119字	364字	3.06	9.1
2年	338	554	1.64	4.5
3年	435	655	1.51	3.9
4年	531	786	1.48	3.6
5年	535	908	1.70	3.9
6年	459	1038	2.26	4.1

本研究では，正規の時間3分から4分，5分，6分と1分刻みに時間を増した時の得点を調べてみたが，その結果は第4表のようになる。これによると，3分の得点の結果からも推測されることだが，小学1年，6年を除いては，倍時間6分で普通児の平均に追いついていることがわかる。

以上の結果から，弱視児は普通児に比べて，読書速度がかなり遅いことがわかるが，小学1年はとくに遅い。これは，普通児は就学前にかなり文字が読めたりして，いわゆる読みのレディネスができているのに対し，弱視児は視力が弱いために，文字を読む学習が家庭で行なわれていないなど，レディネス全般が欠けていること，従

第4表　時間を増した場合の得点

	3分	4分	5分	6分	普通児3分の場合
小1	5.43	7.28	8.71	10.14	14.00
2	13.09	16.55	19.64	22.18	20.80
3	5.46	6.85	8.23	9.46	8.24
4	6.63	8.13	9.69	10.75	9.88
5	6.68	8.53	10.47	12.21	11.29
6	5.76	7.57	9.29	10.81	12.97

って，どうしても普通児と同じような読みの学習ができないでこのような結果になったものと思う。その他，小さい文字への訓練や慣れの不足，いわゆる視知覚の訓練が十分に行なわれていないためにこのような結果になったものと思われる。小学6年で遅れが多くなるが，これは本研究の対象が盲学校や普通学校の弱視児であったため，成績の良いもの，また，弱視学級で一定の目的を達したものは普通学校や普通学級へ復帰したためということも考えられる。

次に，得点の分布状態を眺めよう。(第5表)　読速度の得点を5段階評価に換算し，各段階の頻数をみよう。

第5表　得点の分布状況

段階	普通児	弱視児	
		3分間	6分間 (1年,6年を除く)
5	7%	3.2%	18.9% (23.3%)
4	24%	5.3%	9.5% (10.0%)
3	38%	11.6%	27.4% (31.7%)
2	24%	40.0%	31.6% (26.7%)
1	7%	40.0%	12.6% (8.3%)

これから，各段階の%は普通児に比べて，たとえば3分の場合は2や1の段階のものが多いが，6分になると3と2の段階のものが多くなる。時間をかけることによって，普通児の分配曲線に近くなっている。ちなみに，小学1年，小学6年という普通児に比して特に劣る学年を除いて，小学2年から5年までの分配をとると，普通児の分配にかなり近くなることがわかるが，この場合5の段階のものが多いのは，時間がよけいになりすぎたために普通児よりできてしまうものがいるのである。それにしても，弱視児の分配は優と劣の段階が多いようである。

②　正確度について

読速度と並んで，正確度についてみよう。これは正答数を解答数で割り，100 をかけた値である。第6表は6分時における正確度を求めたものである。3分の場合，弱視児は解答数が少ないので，少数の誤りでも正確度がさがってしまう。また，できるだけ多く解答した場合の正確度の方が信頼がおけるので，6分のものを用いることにした。第6表によると，全学年とも90%以上ということで，各学年間に有意な差はみられない。コントロールグループとしてとった普通児4年と5年の正確度も弱視児とほとんど変らない。念のために，正確度91以上と90以下に分けてみると，弱視児は91以上78人 (82.1%) 90以下17人(17.9%) であり，普通児は91以上54人 (72.0%)　90以下21人 (28.0%) となり，χ^2 検定を行なってみると $\chi^2=2.465$ となり，有意な差はみられなかった。このことから，弱視児は普通児より正確度が劣ることはない。いわば速度が遅いだけであることがわかる。

第6表　正確度

	弱視児						普通児	
	小1	小2	小3	小4	小5	小6	小4	小5
M	90.43	93.55	97.54	98.56	89.47	96.71	87.83	96.20
SD	26.56	10.88	5.77	42.72	18.76	9.24	16.83	4.92

(2)　弱視児の読速度，正確度の発達

弱視児の読速度の発達をみるため，得点を読字数（3分間）に換算してみると，小1・119字，小2・338字，小3・435字，小4・531字，小5・535字，小6・459字ということになり，小1，小2，小3，小4と発達を示すが，それ以後は発達は停滞する。

正確度については，小1・90.43，小2・93.55，小3・97.54，小4・98.56，小5・89.47，小6・96.71となり，小1から小6までほぼ90%以上を保っていて，各学

年毎に有意差がないことを示している。

このことから読速度は小1から小4までは学年による影響が著しく作用するが，小5小6となると，視力の影響が大きくなるためであろう。

(3) 弱視児の読速度と視力程度

弱視児を視力程度に応じて次の6つのグループにわけた。すなわち，0.02～0.03，0.04～0.06，0.07～0.09，0.1，0.2，0.3 であるが，この分類は各視力群に含まれる人数がそれぞれ10名以上なるよう，しかも視力的に一応分類できるよう考慮して行なったものである。さらにこれを各学年ごとに行なうと人数が少なくなるので各視力群ごとに1年から6年までがまとめられるように，粗点を5段階評価したものと，普通児の平均を100とした場合の各人の達成度をもとめたものに換算した。換算点の平均，標準偏差をもとめたのが第7表である。

第7表　視力程度別の段階点及び達成度

	視力	0.02～0.03	0.04～0.06	0.07～0.09	0.1	0.2	0.3
	N	10	11	11	27	17	20
段階点	M	1.200	1.363	1.909	2.148	2.000	2.200
	SD	0.400	0.481	1.378	0.890	0.839	1.122
達成度	M	27.800	35.545	60.454	62.481	62.750	67.100
	SD	14.076	22.613	57.398	36.502	31.985	41.079
正確度	M	98.300	84.727	95.090	96.629	93.812	95.000
	SD	5.100	28.737	10.837	12.915	14.809	9.066

第7表によれば視力がよくなるにつれて達成度が高くなる。また，段階点も高くなることがわかる。各視力群間のT検定の値は第8表のようになる。視力0.02～0.03群は視力0.1以上と有意差がみられ，視力0.04～0.06群も同様視力0.1以上との間に有意差がみられる。視力0.07～0.09群はそれより視力の低い群との間にまた視力の高い群との間にも有意な差はみられない。

これから，ほぼ次のようにいえよう。

0.02～0.03＝0.04～0.06＝0.07～0.09＞0.1＝0.2＝0.3

0.04～0.06＝0.07～0.09＞0.1＝0.2＝0.3

0.07～0.09＝0.1＝0.2＝0.3

第8表　視力間の比較（t値）

視　力	0.02～0.03	0.04～0.06	0.07～0.09	0.1	0.2
0.04～0.06	0.88				
0.07～0.09	1.44	1.10			
0.1	2.67※	2.07※	0.11		
0.2	2.41※	1.76※	0.20	0.47	
0.3	2.75※	2.21※	0.29	0.38	0.72

※は有意水準 0.1

なお，視力と読速度の相関係数をもとめたところ，r＝0.240 で相関があるといえる。各学年毎の視力との相関は

小1　r＝0.448

小2　r＝0.06

小3　r＝0.028

小4　r＝0.546

小5　r＝0.254

小6　r＝0.279

となり，小2小3を除いて相関がみられる。小1は文字学習期でもあり，視力の有無が読速と関係するが小2，小3になると発達的な差が優位をしめ，小4，小5，小6となるにつれて，また視力があるものの方が速く読めるという結果になるためであろう。

次に，正確度については各視力群の間に有意な差はみられない。

(4) 弱視児の読速度と性差

男女差の問題をみるために各視力群の男女を比較したが，Uテストの結果，0.02～0.03 (u45)　0.04～0.06 (u13)　0.07～0.09 (u4)　0.1 (u62)　0.2 (u30)　0.3 (u31) の各群のいずれも男女差はみられない。このことは普通児についてもいえたことだし，盲児の点字触読の場合も性差はみられなかった。(注1, 2, 7)

(5) 弱視児の読速度と知能，学力

弱視児の読速度と知能，学力（国語，算数，社会，理

科）との関係をみるために，まず，読速度と知能，学力との相関係数をもとめるとともに，読速度の段階点毎の知能，学力の平均点をもとめた。（第9表）

まず，読速度と知能との関係であるが，相関係数は r=0.371 で低い相関がみられる。 読速度1の段階のものの知能指数がとくに低い。

読速度と学力の相関についてみると，国語との相関係数は r=0.258，算数とは r=0.226，社会 r=0.341，理科 r=0.200 となりいずれも低い相関がみられる。読速度の各段階の学力（5段階評価）平均をもとめると，とくにどの段階が目立って高いとはいえない。（第9表）

第9表　読書速度と知能，学力との関係

読書速度		IQ	国語	算数	社会	理科
5～4	平均	109	3.000	3.142	3.285	3.000
	SD	9.54	1.194	0.992	0.833	0.755
3	平均	131	4.222	4.222	4.000	3.888
	SD	7.64	0.786	0.786	0.666	0.572
2	平均	106.8	3.117	3.147	2.911	2.852
	SD	17.22	0.993	0.878	0.982	0.944
1	平均	93.7	2.866	2.900	2.733	2.800
	SD	16.86	0.806	1.044	0.892	0.944
相関係数（r）		0.371	0.258	0.226	0.341	0.200

4. 要　約

弱視児の読書能力のなかから読速度の問題をとりあげ，普通児との比較，さらに弱視児については，視力別などいろいろの面から分析的に考察した。

読書速度を調べる方法として，筆者が作製した読書力検査の読速の部を用いた。

弱視児にテストを実施する方法として，普通児のものをそのまま用いる方法と，活字を大きくして印刷しテストを行なう方法が考えられるが，今回は普通児と同じ状態での比較ということを考えたので，検査用紙をそのまま用いることにし，活字を大きくして実施することは今後の課題とした。結果は以下のようである。

(1) 小学1年から6年まで，各学年とも，弱視児の読速度は普通児に比して遅い。普通児のレベルに達するのに必要な時間は1年で3.06倍，2年 1.64倍，3年 1.51倍，4年 1.48倍，5年 1.70倍，6年 2.26倍となり，小学1年，6年がとくにおそいが，その他の学年は 1.5倍から1.7倍である。しかし，盲児の点字触読よりも弱視児の読みの方がはやい。小1がおそいのはレディネスの不足，小6が遅いのはよいものが途中から普通校に転校するためであろう。弱視児の得点分布は優と劣のものが多い。正確度は普通児とかわらない。

(2) 読速度の発達をみると，小1から小4までの発達は著しいが，小4以後は停滞する。正確度については小1から小6まで，学年別に有意な差はない。

(3) 視力別にみると，達成度は普通児を100とすると，0.02～0.03 は 27.8%，0.04～0.06 は 35.55%，0.07～0.09 は 60.45%，0.1 は 62.48%，0.2 は 62.75%， 0.3 は 67.10%となり視力がよくなるにつれて，達成度が高くなるが，0.07以後は60%を保っている。視力と読速度は低い相関がみられる。正確度では視力と関係ない。

(4) 性差は各視力群について有意な差はみられない。

(5) 知能，学力との関係では低い相関がみられる。

参考文献

1) 阪本一郎，佐藤泰正，村石昭三“総合読書力診断検査”日本図書文化協会　昭和33年

2) 佐藤泰正，村石昭三“小学校中高学年用読書力診断検査”日本文化科学社昭和40年

3) 佐藤泰正“速読術入門”オリオン社，昭和40年

4) 佐藤泰正“読書の心理”日本文化科学社，昭和28年

5) 佐藤泰正“速読法”旺文社，昭和44年

6) 盲児の点字触読に関する発達的研究，読書科学，第9巻3号，昭和41年2月，日本読書学会

7) 盲児の点字触読に関する発達的研究(2)――点字触読に影響する要因――読書科学，第10巻1号，昭和42年1月，日本読書学会

8) 盲児の点字触読に関する発達的研究(3)——盲学校中途編入者の点字触読能力——読書科学, 第12巻1号, 昭和43年12月, 日本読書学会

9) 盲児の点字触読に関する発達的研究(4)——点字の目読みについて——東京教育大学教育学部紀要, 第16巻, 昭和45年3月

10) 点字触読力検査, 昭和41年1月, 東京教育大学特殊教育学研究室

11) 岡田明 "弱視児の読書感想文の発達的研究" 保育論叢第4号, 立正女子大短期大学部児童科 1969, 12月, 35～38

12) 岡田明 "弱視児の読みの柔軟性について" 特殊教育学研究5巻1号, 15～16, 1967

13) 岡田明 "弱視児の音読能力の一調査" 日本特殊教育学会, 6回大会論文集

14) 岡田明 "弱視児の読みの機制" 立正女子大学研究紀要, 12集, 56～63

15) Peck, O. S. Reading Ability of Sight Saving Class Pupils in Cleveland. *Sight Saving Review*, 1933

16) Bateman, B. Reading and Psycholinguistic Process of Partially Seeing Children. *C. E. C. Research Monograph*, No. 5, 1962.

17) Birch, J. W., Tisdall, W. J., Peabody, R., and Sterrett, R. *School Achievement and Effect of Type Size on Reading in Visually Handicapped Children*. U. S. Department of Health, Education and Welfare University of Pittsburgh, 1966.

SUMMARY

A standardized test of reading achievement, developed by the author, was administered to 95 partially sighted pupils and to 75 pupils with normal visual acuity in grades 1 through 6. Fifty-two of the partially sighted pupils are enrolled in schools for the blind and 43 are enrolled in sight-saving classes in normal elementary schools. Measures of visual acuity, intelligence and school achievement were also available.

The reading speed of the partially sighted was slower than that of normally sighted pupils at each grade level. The ratios of the reading scores of partially sighted to the scores of normally sighted at each grade level were as follows: grade 1, 3.06; grade 2, 1.64; grade 3, 1.51; grade 4, 1.48; grade 5, 1.70; and grade 6, 2.26. The slower reading speed of the partially sighted pupils in grade 1 is attributed to the lack of reading readiness, as compared to their peers with normal vision. In grade 6 the partially sighted pupils with superior reading skills have moved to the regular class.

There were higher frequencies of superior and inferior scores in the distribution for the partially sighted pupils than in the distribution for normals. There was no significant difference between the partially sighted and the normals in their reading accuracy.

A rapid growth of reading speed was observed for both groups in grades 1-4. The scores for reading accuracy, however, were stable for grades 1 through 6.

The pupils were classified into six groups on the basis of their visual acuity: .02-.03, .04-.06, .07-.09, .10-.20, and .3 and higher. The speed of reading generally increased with the degree of visual acuity. The correlation between reading speed and visual acuity was .24.

No sex differences were found in any of the six groups. The correlations of reading speed with intelligence scores and with measures of school achievement were relatively low.

絵本のおもしろさの分析

——内容の分析と読みきかせ中の反応を中心として——*

東京教育大学　沢田　瑞也　　東京教育大学　田代　康子
東京教育大学　小林　幸子　　東京成徳短期大学　高木　和子**

はじめに

子どもにはよい絵本を与えたいという気持は，幼児教育への関心の高まりにともなって多方面へ拡がってきている。多くの作家，画家，そして出版社が，「よい絵本」の創造に力を入れはじめている。ところで，「よい絵本」とはどんなものをいうのであろうか。

「よい絵本のリスト」「推薦図書」「必読図書」などはいくつか公にされている。現場で，子どもの反応を実際に見ている人々が選んだものもあれば，評論家的，教育者的な大人の目で選択されたものもある。そこでの基準は何であろうか。子どもが「よい本」として受け入れるかは，どの程度考慮されているであろうか。

絵本の受け手である幼児は，自らの手で絵本を自由に選択する機会は少なく，多くの場合，大人の目で“よいもの”とされたものが与えられている。子ども自身は他の絵本を知らないので，ある程度与えられたものを楽しむであろう。しかし，「よい絵本」を与えようとするなら，「子どもにとってよい絵本とはどんなものなのか」についての理解が必要となろう。

子どもにとって「よい絵本」たりうる第一の条件は，子どもがその絵本に接した（見た，読みきかせられた，読んだ）時に，「おもしろい」と感ずるものであると考える。おもしろい本は，その本の世界にとけこむことを可能にし，何度も何度もくり返し楽しめる。絵本の世界が子どもの世界の一部となり，その中で考え行動することにより新しい世界が開けるのである。「おもしろい」ということばは，大人には単なる安易な快楽追求的意味あいに受けとられがちで，「おもしろがればよいというものではない」との反論を受けそうである。しかし，子どもが「おもしろかった」という時，そのことばの中には，「感動した」「すばらしかった」「気に入った」等々の心理的に積極的な方向を示す要素が全てこめられているといえよう。「おもしろい」と感ずるということは，誰にほめられたからでもなく，自分から本というものに積極的な気持をもつことである。内発的動機づけの理論からすれば，このような状態で行なわれる学習は，効率がよく，その内容により，学習者の認知構造の変換が行なわれやすいという。すなわち，おもしろい絵本の内容が自分のものとして消化され，その世界にふれることにより自らを変革していくことが可能になるのである。

もちろん，子どもにとって「おもしろい絵本」が，即ち「よい絵本」であるというのではない。「おもしろさ」の他にも考慮されるべき要素は多い。リズミカルな美しいことば，楽しく美しい絵，内容の文学性などいろいろあろう。しかし，子どもが「おもしろい」と思わないような絵本に，いくら他の要素が多く含まれていても，その要素の真の価値が子どもに伝わりえないのではなかろ

---

* An analysis of children's interests in picture-books.

** SAWADA, Mizuya, KOBAYASHI, Yukiko, TASHIRO, Yasuko (Tokyo University of Education) and TAKAGI, Kazuko (Tokyo Seitoku Junior College)

うか。

すなわち，今，必要とされているのは，実際に子どもに絵本を与え，その際の彼らの反応を通して，子どもが「おもしろい」と感ずる絵本はどんなものであるかについて分析することであるといえよう。

おもしろいものに出会った時，子どもはどんな反応をするであろうか。従来の心理学の研究成果をふまえると次の四点があげられる。

まず第一に，おもしろいと思ってした行動，活動は，おもしろくなかったものに比してよく記憶されている。おもしろいということは，対象に対して積極的な関与があることであり，こうした関与が記憶を促進する。

第二に，「おもしろい」と感ずる対象には，自発的な興味が高まっており，その対象をよく知りたいという気持が強く働く。その結果，そこに含まれている疑問点や不思議なことがらに気づきやすく，質問や疑問として表われやすい。

第三に，おもしろいことをしている時には，その事に集中するが，おもしろくないことはあきやすく，集中できない。おもしろいことには集中できやすいということは，第一にあげた記憶の促進への一つの要因にもなっている。

第四に，上記の三つとも関連してくるが，おもしろいことをしている時には楽しく，愉快であるため，積極的な反応がでやすいであろう。対象に対する言語反応，笑い，喚声などがその例である。

以上のことから，絵本のおもしろさを分析する測度として，記憶量，疑問数，集中度，積極的反応の4つを柱としていくことができると考えられる。

I　目的および構成

本研究の目的は，子どもの反応にもとづいて絵本のおもしろさを分析することと，おもしろい絵本の内容的特徴をみいだすことの二つに分けられる。

子どもの反応をとる場合，「おもしろい」という言語報告のみに頼ることをせず，前述の仮定にもとづき，読みきかせ中，および事後の反応をその手がかりとする。そのために，絵本の与え方，子どもの反応のとり方を実験操作的に規定する。すなわち，読みきかせ中の反応（集中度，積極的反応など），記憶量，質問数などを，おもしろいという感動のあらわれの指標としてとり出す。また，各個人に4冊の本を読みきかせるが，4冊全体を通して「一番おもしろい」「次におもしろい」という評価により，「おもしろいとされる絵本」を決定するという操作を行なう。

以上のような操作的規定にもとづいた，実験目的は次のとおりである。

(1) 「おもしろいとされた絵本」に対する子どもの反応のあらわれ方を4つの指標で分析することにより，おもしろいとされた本が，ほんとうにおもしろく受けとられているかを検討する。これはまた，ここで用いた指標の妥当性の検討も意味する。

(2) おもしろい絵本の特徴を，絵本の客観的分析の中からとらえる。

(3) おもしろい絵本の特徴としてあげられたものが，絵本のおもしろさの要因になっているか否かを，各特徴をもつ絵本に対する子どもの反応を分析することにより検討する。

II　方　法

子どもに4冊の絵本を週に2冊ずつ読みきかせ，読みきかせ中の反応をとり，4冊のうちからおもしろい絵本を選択させる。

1. 読みきかせる絵本

実際に読みきかせる絵本は，子どもがあまり読んでいないもので，専門家による良書としての評価が一致しているという観点から選択された。その際に，一つの傾向に傾よらず，多様なジャンルのものが含まれるように配慮した。その結果，次の8冊の絵本が選択された。

イ．「そらいろのたね」中川李枝子文　大村百合子絵
　　福音館

ロ．「はたらきもののじょせつしゃけいて—」バートン

文・絵　福音館

ハ．「ちびくろ・きーば」バンナーマン作，鈴木徹郎文　村上勉絵　ポプラ社

ニ．「おかあさんだいすき」ブラック作　光吉夏弥訳　岩波書店

ホ．「まりーちゃんとひつじ」フランソワーズ作　与田準一訳　岩波書店

ヘ．「シナの五にんきょうだい」ビショップ作　ビーゼ絵　石井桃子訳　福音館

ト．「ごろはちだいみょうじん」中川正文作　梶山俊文絵　福音館

チ．「あおくんときいろちゃん」レオーニ作　藤田圭雄訳　至光社

2. 被験者　幼稚園年長5・6才児約60名・男女各約30名

3. 実験期日　1973年7月

4. 手続き

約15名ずつのグループにして読みきかせを行なった。グループ成員に多少の変動はあったが，A，Bの2グループには，イからニまでの4冊をC，Dのグループにはホからチまでの4冊を読みきかせた。各グループの読みきかせは，週2回，2週間にわたった。

読みきかせは，朗読経験のある田代が実施した。反応観察は，4人の観察者が3名から4名の子どもを担当し読みきかせ中のすべての行動記録をとった。各絵本を読みきかせた後に直後面接を行ない，4冊終了した一週間後に，最終の個人面接を行なった。

行動記録，直後面接，最終面接でもちいた測度は次の通りである。

読みきかせ中の行動記録

読みきかせ中，話の進行に伴う言語反応，および動作反応が観察記録された。

直後面接

個別面接で次の4点が問われた。

(1) 話全体についての感想；今の話をどう思ったか。

(2) 話の記憶；今のはどんな話だったか。子どもが反応しない場合は，だれがでてきたか，その人（あるいは動物）がどうしたのか，を追加質問した。

(3) おもしろかったところとその理由。

(4) 話の中で感じた疑問点；話の中でへんだとかおかしいと思ったところはどこか。

最終面接

4冊の絵本の中で，一番おもしろかった絵本とその次におもしろかった絵本を問い，その理由をたずねる。この際，4冊の絵本は，子どもの前に呈示されていた。

Ⅲ 結　果

1. おもしろい絵本の選択

最終面接で第1位に選ばれた絵本に2点，第2位に選ばれた絵本に1点を与えた。各絵本についての合計点を読みきかせ幼児数でわったものを，表1に示す。この際読みきかせた絵本が2冊以下の者の結果はのぞいた。

表1　各絵本のおもしろさ

記号	書　名	全体	男	女
A	シナの五にんきょうだい	1.47	1.31	1.83
B	あおくんときいろちゃん	1.42	1.42	1.43
C	そらいろのたね	1.37	1.33	1.75
D	はたらきもののじょせつしゃけいてー	0.95	1.20	0.67
E	ちびくろ・きーば	0.81	0.77	0.88
F	まりーちゃんとひつじ	0.26	0.15	0.50
G	おかあさんだいすき	0.29	0.25	0.33
H	ごろはちだいみょうじん	0.16	0.23	0.00

（注）以下，表中では書名を省略し記号のみで示す。

その結果「シナの五にんきょうだい」，「あおくんときいろちゃん」，「そらいろのたね」，「はたらきもののじょせつしゃけいてー」，「ちびくろ・きーば」がおもしろいとされる率が高かった。性別にみると，女子は，「そらいろのたね」，「シナの五にんきょうだい」，「まりーちゃんとひつじ」を男子よりもおもしろいと評価しており，男子は「はたらきもののじょせつしゃけいてー」をおもしろいとしている。

おもしろいとされる率の高いこの5冊を，おもしろい

本（Ⅰ群）とし，あとの3冊は，おもしろいとされる率が少ない本（ＮⅠ群）として分析をすすめる。

2. 子どもの反応を通しての検討

読みきかせた絵本に対する子どもの反応の指標として記憶量，疑問数および疑問内容，集中度，積極的反応の4指標を考えたが，さらに，おもしろさの一般的傾向をみるために，おもしろかったところについての言語報告を加え，これら5つの指標がⅠ群，ＮⅠ群の絵本にどのようにあらわれているかについて検討する。

(1) 個別面接結果の分析

① 内容の記憶

各絵本の内容を検討し，展開上必須の要素を含む大まかな段落に分け，さらにそれを，段落内の展開にしたがって細かなブロックに分けた。直後面接における記憶反応がどのブロックに該当するかを調べ，それをもとに各段落ごとの反応数をだし，それを幼児数で割ったものを記憶量とした。この結果は表2に示したが，Ⅰ群はＮⅠ群よりも記憶量が多い。絵本の総字数と記憶量との相関をとったが，$r=-0.393$ で大きいとはいえなかった。これらから，絵本の内容の記憶は，絵本の長さに関係なく，その絵本が子どもにとっておもしろいものかどうかで決まるといえよう。

表2 記 憶 量

Ⅰ 群	記憶量	ＮⅠ群	記憶量
A	9.7	F	—
B	5.6	G	6.5
C	7.6	H	0.8
D	1.6		
E	6.4		
平 均	5.5	平 均	3.4

② 疑問に思ったところ

読みきかせた絵本について，直後面接でだされた疑問数と疑問内容について分析を行なった。疑問数は各絵本についてだされたものを幼児数で割ったものである。

疑問内容は次の4反応に分類した。

S疑問：話の内容，展開に関するもの（「どうして，種から家がでてくるのかな」など）

P疑問：絵に関するもの（「車と車がぶつかりそうになった絵がおかしい」など）

V疑問：ことばの意味に関するもの（「まんごーって何なの」など）

その他：以上のカテゴリーに入らないもの（「熊が小さな声で内緒話したから，僕にわからなかった。どうしてかな。」など）

結果は表3に示した。Ⅰ群はＮⅠ群に比べて疑問数が多い。また疑問内容は両群通じてS疑問が多く，とくにⅠ群はV疑問，その他が少なく，S疑問の割合が大きい。

おもしろい絵本の場合，子どもから積極的に疑問がだされ，またその疑問も絵本の展開についてであるといえよう。

表3 疑問数と疑問内容

		疑問内容*			
Ⅰ 群	疑問数	S疑問	P疑問	V疑問	その他
A	0.30	80.0	20.0	0	0
B	0.37	100.0	0	0	0
C	0.40	100.0	0	0	0
D	0.40	55.6	33.3	11.1	0
E	0.25	50.0	37.5	12.5	0
Ⅰ群平均	0.34	79.1	16.7	4.0	0
ＮⅠ群					
F	0.12	75.0	0	0	25.0
G	0.14	66.7	0	0	33.3
H	0.24	33.3	33.3	33.3	0
ＮⅠ群平均	0.17	60.0	10.0	10.0	20.0

* 各絵本ごとの平均（%）

③ おもしろかったところ

直後面接で，絵本のおもしろかったところとその理由，最終面接で，一番目及び二番目におもしろかった絵本のおもしろかったところとその理由を問い，答を次の4反応に分類した。

S反応：話の内容に関するもの（「けいていが皆の町を助けた」など）

P反応：絵など知覚的印象に関するもの（「町の絵，町がきれいだから」など）

V反応：ことばづかいに関するもの（「『よろしい』と言ったところ」など）

無反応：無答，わからないと答えたもの。

各絵本及びI群・NI群のS・P・V・無反応の出現率を表4に示した。その結果，直後面接において，I群はS反応，P反応が多く，NI群は無反応が多い。最終面接では，I群はS反応が増加し，P反応が減少し，NI群はS反応，P反応ともに増加している。直後面接は絵本の直接の印象が強いが，最終面接では一定の時間が経過し，子どもなりに消化した印象になっていると思われる。この意味で，両群のS・P反応が直後面接から最終面接へと違った形で変化していることは，絵本のおもしろさと，時間経過による印象の変化との間に何らかの関係があるためと考えられよう。全体としてS反応が多いことは，子どもが絵本のおもしろさを，物語の展開そのもののなかにみていることを示している。

表 4　おもしろかったところの言語報告の割合(%)

直後面接	S反応	P反応	V反応	無反応
A	59.0	27.3	2.3	11.4
B	84.1	9.1	0	6.8
C	80.0	17.1	2.9	0
D	30.4	43.6	13.0	13.0
E	67.7	26.5	2.9	2.9
I群平均	66.5	23.3	3.4	6.8
F	69.7	9.1	9.1	12.1
G	77.4	0	19.4	3.2
H	42.9	17.1	22.9	17.1
NI群平均	62.6	9.1	17.2	11.1
最終面接	S反応	P反応	V反応	無反応
A	58.8	35.3	0	5.9
B	89.5	0	0	10.5
C	81.2	18.8	0	0
D	66.7	0	33.3	0
E	50.0	16.7	0	33.3
I群平均	70.1	14.3	5.2	10.4
F	80.0	20.0	0	0
G	40.0	20.0	0	40.0
H	25.0	25.0	25.0	25.0
NI群平均	66.7	16.6	5.6	11.1

(2)　読みきかせ中の反応の分析

読みきかせ中の子どもの反応について記録したものを次の5反応に分類した。

負反応：読みきかせ中の絵本を見ない行動（よそ見，手いたずら，隣の子どもをつっつくなど）

展開に対する言語反応：物語の展開に関する予想（「またダメだよ」「大きくなるよ」など）

言語に対する言語反応：物語の中のことばをくり返す（「わたしもごめん」「よろしい」などのセリフをくり返す）

笑いの反応：展開に伴いニコニコしたり，笑い声をたてる。

驚き反応：展開に伴い「ヒャーッ」「ウワァー」などの驚きの表現をする。

以上に分類し，各反応数を総字数で割り，さらに幼児

表 5　読みきかせ中の反応

		負反応	展開への言語	言語への言語	笑い反応	驚き反応
I群	A	0.99	0.35	0.01	0.11	0
	B	0.74	0.18	0	0.80	0.33
	C	0.43	0.52	0.17	0.29	0.21
	D	2.37	0.06	0.16	0.55	0.55
	E	1.01	0.01	0.16	0.07	0.03
	平均	1.07	0.15	0.10	0.15	0.08
NI群	F	1.12	0.07	0.13	0.32	0.09
	G	1.57	0.32	1.00	0.17	0.02
	H	1.84	0	0.04	0.04	0
	平均	1.50	0.12	0.36	0.18	0.04

数で割って1000倍したものが表5である。I群は驚き反応，展開に対する言語反応が多く，NI群は負反応，言語に対する言語反応が多い。

このことは，おもしろい絵本に対しては，読みきかせ中の集中度が高いことを示している。

ここでは，絵本に対する子どもの反応の指標として記憶量，疑問数と疑問内容，集中度，積極的反応をあげ，これらが子どもがおもしろいと評価した絵本にどのようにあらわれるかを検討してきた。分析の結果，おもしろいと評価した絵本の場合，そうでない絵本に比べ，記憶量，疑問数ともに多く，集中しない反応である負反応が少く，さらに驚き，展開に対する言語などの積極的反応が多いことが明らかになった。この結果は，おもしろいという子どもの評価が信頼できることを示しているといえよう。

また，おもしろいところとその理由，疑問内容の分析から，子どもは絵本のおもしろさを，話の展開そのものに見つけていることも明らかとなった。

3. 絵本の形式と内容の客観的分析

絵本の客観的側面から，おもしろいとされる絵本に共通している要素をみいだそうとする。ここでは，客観的側面を次の3点から分析する。

形式的要素：ページ数，総文字数，会話文字数，会話の割合，絵の特徴。

物語の設定：登場人物，主人公，物語の背景，子どもの生活環境との類似。

物語内容：導入部での子どもの経験との類似，内容の反復（話のパターンとことばのくり返し），意外性，英雄的要素，問題解決的要素，場面の躍動性

(1) 形式的要素

物語の長さについては，ページ数，総文字数，一ページあたりの字数を比較する。その結果I群とNI群の間に一貫した差はみられなかった。一般に幼児にとって長い話は，興味をそぐといわれているが，この結果からはおもしろい話なら話の長さはそれほど関係しないようである。会話の長さについては，会話の文字数，物語全体に対して会話の占める割合（会話文字数／物語総字数×100）を比較する。その結果，NI群の絵本は3冊とも，会話字数，会話の占める割合も，I群の絵本よりも大きい。この3冊にかぎっていえば，会話の部分が話の展開を遅くして冗長さを増したためと思われる。

次に絵の特徴に関しては，多色刷か二色刷か，または具体的か抽象的かを分析してみたが一貫した差はみられなかった。

(2) 物語の設定

登場人物を，子ども，おとな，動物，乗物に分けてみたが，NI群とI群との間に差はみられなかった。主人公，物語の背景となっている国，地域，時代に関しても差がみられなかった。

子どもの生活環境との類似は，本研究の被験者が現代の都会の子どもであるということから，物語の背景が現代で都市を背景としているものとした。その結果，I群では，「はたらきもののじょせつしゃけいてー」と「あおくんときいろちゃん」の2冊が該当し，NI群では該当する絵本がなかった。

(3) 物語内容

① 導入部での生活経験との類似

物語の場面設定をする導入部での主人公の行動が，子どもの生活経験と類似しているかを調べた。主人公の行動と，子どもたちの行動との間に一致がみられれば，主人公と自らを同一視して主人公の気持や立場になって，話の中の世界に入り込みやすいと考えられる。具体的には，「そらいろのたね」でみられる飛行機遊び，「ちびくろ・きーば」「おかあさんだいすき」「あおくんときいろちゃん」でみられるお母さんの病気を治す，お母さんにプレゼントする，るすばんをする，などである。I群では3冊，NI群では1冊が該当した。子どもの生活環境との類似に関する結果と考えあわせると，生活環境や生活経験の一致が，おもしろさに影響する要因になると思われる。

② 内容の反復

話のパターンのくり返しや，言葉のくり返しがあると

表6 絵本の形式内容の客観的分析

	I群					N I群		
	A	B	C	D	E	F	G	H
Ⅰ 形式的要素								
物語の長さ								
ページ数	23	39	26	24	17	16	18	15
総文字数	3,246	746	1,386	2,452	1,887	1,677	1,629	2,532
字数/ページ	141	19	53	102	111	105	91	169
会話の長さ								
会話文字数	523	78	410	337	349	1,219	848	689
会話の割合	16%	10%	30%	14%	18%	73%	52%	27%
絵の特徴								
印刷	2色刷	多色刷	多色刷	多色刷	多色刷	多色刷 2色刷	多色刷	多色刷
形式	具体的	抽象的	具体的	具体的	具体的	具体的	具体的	具体的
Ⅱ 物語の設定								
登場人物								
子ども	○	○	○		○	○	○	
おとな	○	○		○	○		○	○
動物			○		○	○	○	○
乗物				○				○
主人公	五人兄弟	男の子 女の子	男の子	乗物	男の子	女の子 動物	男の子	動物
背景								
国	外国	日本	日本	外国	外国	外国	外国	日本
地域	村	街	中性	街	村	村	村	村
時代	昔	現代	現代	現代	現代	現代	現代	昔
子どもの生活環境との類似		○	○	○				
Ⅲ 物語内容								
導入部での子どもの経験との類似		○	○		○		○	
内容の反復	○		○	○		○	○	
意外性	○	○	○					
英雄的要素				△				△
問題解決要素	△				△		△	△
場面の躍動性	○		○		○			

（注 ○印――その要素を含む，△ ――その要素が一部でみられる）

子どもの内部に期待反応が生じ，興味を増加させると考えられる。これらの反復が重要な要素であることは，昔から語り伝えられてきた昔話の中にくり返しが多くみられていることからも，経験的に知られてきたものと思われる。話のくり返しと言葉のくり返しでは，物語の展開に対する期待反応が質的に異なると考えられる。各絵本について検討してみたが，両者は密接に関連しており，客観的に分析することは不可能であった。したがって今回は両者をあわせて，内容の反復と考えた。内容の反復は，Ⅰ群で3冊，NⅠ群で2冊にみられ，両群に差はみられなかった。内容の反復についての詳細な検討は，子どもの反応分析の項にゆずりたい。

③ 意外性

内発的動機づけの考えでは，過去の経験と矛盾する情報が入ってくると，驚きが生じ，何故だろうとか変だなといった形の知的好奇心が生じるといわれる。ここでの意外性は子どもの認識・経験に矛盾する非現実的な内容をさすことにする。例えば，「そらいろのたね」でのたねから家がでてくるところ，「シナの五にんきょうだい」の絵本で，人間が海水をのみほすところなどがある。なお，動物や乗物が人間のように話すことは，物語の世界では自然に受けとめられているので含めなかった。意外性は，Ⅰ群で3冊にみられたが，NⅠ群ではみられなかった。内容の意外性は，子どもの興味をひきおこす重要な要素であると考えられる。

④ 英雄的要素

主人公がすぐれた能力により人々の苦難を助けるといった英雄的行為は，子どもの興味をひくものと考えられる。しかし，ここで分析した8冊の絵本では，「はたらきもののじょせつしゃけいてー」，「ごろはちだいみょうじん」に多少みられる程度で，分析の対象となり得なかった。

⑤ 問題解決の要素

モロゾーヴァ (1955) は，本に対する子どもの関心を調べた結果，読み手が同一視している主人公が困難な問題解決場面にあって，その問題を克服するような場合に読み手の興味が高まるという結果を示した。ここでも，主人公が設定された問題を解くために，困難を克服し意図的主体的に努力する場合を問題解決の要素と考えて分析した。ところが「ちびくろ・きーば」での，お母さんの病気を治すためにマンゴーを捜しにいくという例に示されるように，目標が設定されているが，主体的に困難を克服していくという要素がなかった。問題解決の要素が重要だといわれているが，ここでは分析はできなかった。

⑥ 場面の躍動性

場面が躍動性をもち，これからどうなるのだろうといった期待に似た一種の緊迫感を伝えるものをさす。たとえば，「そらいろのたね」での家がどんどん大きくなり壊れる場面，「ちびくろ・きーば」でのぞうとへびがひっぱりあう場面である。Ⅰ群では3冊にみられ，NⅠ群ではみられず，Ⅰ群に場面の躍動性が高いものが多いことが示された。

以上のような絵本の客観的側面の分析から，絵本のおもしろさを規定する要因として，会話の占める割合が少ないこと，子どもの生活環境との類似，導入部での生活経験との類似がみられること，意外性，場面の躍動性が関与していることが示された。内容のくり返しについては，さらに分析の必要がある。また，英雄的要素，問題解決の要素については，ここで選ばれた絵本では分析できなかった。

4. おもしろさの要因の検討

前節では，おもしろい絵本に共通してみられる客観的要因について検討したが，ここではそこで検討した客観的要因を子どもが実際にどう感じているかについて探ってみる。

(1) 導入部での生活経験との類似

8冊の絵本を表6の結果に従って，導入部での生活経験と類似する群と類似しない群とに分類し，分析を行ったものが表7である。

疑問についてみると，疑問数では両群に差がみられない。疑問内容では，類似する群はS疑問が多く，類似し

ない群はP・V疑問の割合が高い。

記憶量は類似する群の方が高い。

おもしろかったところの言語報告については，直後，最終面接を通して，類似する群のS反応，類似しない群のV反応が多い。また直後面接では類似しない群の無反応が多かったが，最終面接では類似しない群に無反応が多い。

読みきかせ中の反応は，類似する群は展開に対する言語反応，言語に対する言語反応が多く，類似しない群は負反応が多い。

このことは，導入部での生活経験との類似についての子どもの反応が，おもしろい絵本に対するそれと共通する傾向をもっていることを示している。また，絵本の客観的分析について生活経験との類似を検討した結果ともほぼ一致しているといえよう。

生活経験と類似する絵本は，物語の展開を理解しやすく，そのために展開にそっておもしろかったところや疑問を述べることができ，導入部での生活経験との類似は絵本に対する親しみやすさや理解のしやすさと関係が深いといえる。ところが，最終面接でのおもしろかったところの言語報告の面からみるとはっきりした差はでていない。このことから導入部での生活経験との類似がおもしろさの決定的な要因であるとはいえないと思われる。

(2) 内容の反復

(1)と同様に8冊の絵本を，反復あり群と反復なし群とに分類し，分析したものが表8である。

疑問については両群に差がみられなかった。

記憶は，反復あり群の方が記憶量が多い。さらに絵本の段落を，反復のあるものとないものとに分け記憶量を比べると，前者は2.96，後者は0.96である。内容の反復は絵本の記憶を促進させるといえよう。

おもしろかったところの言語報告については，直後面接では反復の有無で差はみられないが，最終面接では反復あり群はP反応，反復なし群は無反応が多かった。このことは，おもしろかったところの印象が読みきかせ直後では内容の反復と関係ないが，一定時間を経た後では反復のある方が印象が残りやすいことを示していると思われる。内容の反復とはいっても，展開の仕方・絵・ことばについてと多様なパターンが含まれており一様にはいえないが，内容の反復が絵本を印象づけるうえで役立っているとはいえよう。

読みきかせ中の反応は，反復あり群は展開に対する言語反応，言語に対する言語反応，笑い反応が多く，反復なし群は負反応が多い。内容のくり返しのある絵本は，

表 7　導入部での生活経験との類似についての分析

表 7-a　記憶量

	類似あり群	類似なし群
記憶量	6.5	4.0

表 7-b　疑問数と疑問内容

		類似あり群	類似なし群
疑問数		0.26	0.27
*疑問内容	S 疑問	84.4	60.0
	P 疑問	9.4	28.0
	V 疑問	3.1	8.0
	無反応	3.1	4.0

* 各群内の%

表 7-c　おもしろかったところの言語報告の内容（%）

	直後面接		最終面接	
	類似あり	類似なし	類似あり	類似なし
S 反応	78.3	51.9	73.1	67.6
P 反応	13.3	23.3	11.5	11.8
V 反応	5.6	11.3	0	14.7
無反応	2.8	13.5	15.4	5.9

表 7-d　読みきかせ中の反応数

	類似する群	類似しない群
負反応	0.9	1.6
展開への言語	0.3	0.1
言語への言語	0.3	0.1
笑い反応	0.3	0.3
驚き反応	0.2	0.2

表 8 内容の反復についての分析

表 8-a 記憶量

	反復あり群	反復なし群
記憶量	6.3	4.3

表 8-b 疑問数と疑問内容

		反復あり群	反復なし群
疑問数		0.26	0.29
*疑問内容	S 疑問	76.5	74.9
	P 疑問	14.7	16.3
	V 疑問	2.9	8.8
	その他	5.9	0

* 各群内の%

表 8-c おもしろかったところの言語報告の内容 (%)

	直後面接		最終面接	
	反復あり	反復なし	反復あり	反復なし
S 反応	65.1	64.8	67.2	68.8
P 反応	18.7	17.6	20.0	8.8
V 反応	8.4	8.3	7.3	2.9
無反応	7.8	9.3	5.5	19.5

表 8-d 読みきかせ中の反応数

	反復あり群	反復なし群
負反応	36.5	42.4
展開への言語	5.8	1.9
言語への言語	8.4	2.4
笑い反応	6.5	2.3
驚き反応	2.4	1.2

読みきかせ中の積極的な反応をひきおこすといえよう。

以上の結果は，内容の反復がおもしろさの一因となっていることを示している。しかし，前節の分析では内容の反復の有無についてⅠ群とNⅠ群の間に差がみいだせず，くり返しの多様なパターンの質の分析ができなかったこともあり，さらに詳細な検討が必要であろう。

(3) 意外性との関係

8冊の絵本を意外性のある群とない群とに分類し，分析したものが表9である。

記憶量は意外性あり群が多い。また意外性のある段落とない段落とを比べると，前者は7.62，後者は3.06であり，意外性の有無と記憶量との関係が大きいことを示している。

疑問数は意外性あり群が多い。疑問内容では，意外性あり群はS疑問が多いが，これは意外性をもたらす絵本の展開に対する疑問が多いための結果と思われる。

表 9 意外性についての分析

表 9-a 記憶量

	意外性あり群	意外性なし群
記憶量	7.6	3.1

表 9-b 疑問数と疑問内容

		意外性あり群	意外性なし群
疑問数		0.36	0.23
*疑問内容	S 疑問	93.5	55.6
	P 疑問	6.5	25.9
	V 疑問	0	11.1
	その他	0	7.4

* 各群内の%

表 9-c おもしろかったところの言語報告の内容 (%)

	直後面接		最終面接	
	あり群	なし群	あり群	なし群
S 反応	74.7	59.0	76.8	55.3
P 反応	18.0	17.9	17.3	13.2
V 反応	1.6	13.5	0	13.2
無反応	5.7	9.6	5.8	18.4

表 9-d 読みきかせ中の反応数

	意外性あり群	意外性なし群
負反応	0.72	1.54
展開への言語	0.35	0.09
言語への言語	0.06	0.40
笑い反応	0.48	0.23
驚き反応	0.18	0.14

おもしろかったところの言語報告は，直後・最終面接ともに，意外性あり群はS反応が多く，意外性なし群は言語反応・無反応が多い。

読みきかせ中の反応については，意外性あり群は展開に対する言語反応，笑い反応が多く，一方意外性なし群は負反応，言語に対する言語反応が多い。

前節の分析結果とも一致しており，意外性があることは，おもしろさと関係が深いといえる。

(4) 場面の躍動性との関係

8冊の絵本を場面の躍動性のある群とない群とに分類し，分析したものが表10である。

記憶量では両群にほとんど差がみられない。

疑問数は，躍動性あり群に多い。疑問内容では，躍動性あり群はP疑問，V疑問が多く，一方躍動性なし群はS疑問，その他が多い。

おもしろかったところについては，直後面接では躍動性あり群は躍動性なし群に比べP反応が多く，S・V・無反応が少い。また最終面接では躍動性あり群は躍動性なし群に比し，P反応が少くV反応が多い。

読みきかせ中の反応は，躍動性あり群に驚き反応が多いことを除いて，両群に差がみられない。

I群の絵本は記憶量，疑問数が多く，疑問内容やおもしろかったところの言語報告にS疑問・S反応が多く，読みきかせ中は負反応が少ないが展開に対する言語や驚き反応が多いなどの特徴をもち，それらがおもしろい絵本に共通するものと考えることができた。場面の躍動性の有無による2群の絵本に対する反応からはおもしろい絵本に対する特徴的傾向を見出すことはできなかった。しかし前節の絵本の客観的形式の分析では，場面の躍動性のあるものがおもしろい絵本として選びだされることが多かった。こうした点を考えると，場面の躍動性は，疑問やおもしろかったところの言語報告でP反応が多かったこともあり，おもしろさといっても場面の変化といった知覚的要素が強く働いたものであるといえよう。

場面の躍動性はおもしろさの一因にはなるが，決定的要因ではないと思われる。

表 10　場面の躍動性についての分析

表 10-a　記憶量

	躍動性あり群	躍動性なし群
記憶量	5.2	4.5

表 10-b　疑問数と疑問内容

		躍動性あり群	躍動性なし群
疑問数		0.35	0.23
疑問内容*	S 疑問	68.0	81.6
	P 疑問	24.0	10.5
	V 疑問	8.0	2.6
	その他	0	5.3

* 各群内の%

表 10-c　おもしろかったところの言語報告の内容（%）

	直後面接		最終面接	
	あり群	なし群	あり群	なし群
S 反応	63.1	67.2	67.5	68.0
P 反応	27.2	13.4	12.5	18.0
V 反応	5.4	9.7	10.0	2.0
無反応	4.3	9.7	10.0	12.0

表 10-d　読みきかせ中の反応数

	躍動性あり群	躍動性なし群
負反応	1.3	1.3
展開への言語	0.2	0.2
言語への言語	0.2	0.2
笑い反応	0.3	0.3
驚き反応	0.3	0.1

Ⅳ　考察と総括

本研究では，子どもにとっておもしろい絵本とはどのようなものであるかを検討しようと試みた。今回は，子どもにとっておもしろい絵本を，子どもの側からの評価によって選別した。しかし，5，6才の子どもの評価がはたして妥当かという疑問があるため，その妥当性を前述の4つの指標にもとづいて検討した。結果は，よりお

もしろいとされた本では，内容が記憶されやすく，疑問反応がより多く生じ，笑い，驚きなどの積極的反応が多く，負反応が少ないことが共通して見出され，子どもの評価にかなりの信頼性があることが示された。また，子どもたちに，おもしろいところを言語報告させた結果，全体にストーリー反応が多いことが示された。このことから，子どもたちがおもしろさを話の展開のおもしろさによって評価していると考えてよいといえよう。

これらの結果から，子どもによって選択された本を，おもしろい本として信頼することにし，おもしろさの要因をさぐるために，これらの本に共通して見出される形式的，内容的要素を分析した。その結果，物語の長さや絵の特徴などの絵本の形式的側面では，おもしろさに影響する要因は明確には見出されなかった。もちろん，これら8冊の絵本は，製作の過程で形式的な要素を子ども向けに整えて出版されたものであり，形式的要素がおもしろさに全く関係がないとはいえないであろう。絵本の内容的側面では，おもしろさに寄与していると思われる要因として，導入部での子どもの生活環境及び経験との類似，話のもつ意外性，場面の躍動性が見出された。

ここで見出された要因は，おもしろいとされた5冊の絵本にある程度共通して含まれ，そうでない本には含まれていないという事実から推測されたものにすぎない。そこで，これらの要因が，おもしろさにどのように寄与しているかを見るために，各要因を特徴的に含んでいる絵本に対する子どもの実際の反応を分析検討した。

意外性をもつ絵本に対しては，先に想定した4つの全ての指標において満足すべき反応が生じており，話のもつ意外性が，おもしろさを規定する重要な要因であることが示された。ここでいう意外性とは，非現実的な内容を指しており，6才という年令がいわゆる想像生活時代にあたることを考えあわせると，おもしろさの要因として，十分妥当であるように思われる。しかし，この結果を，より年長の児童やより年少の幼児にも一般化できるかは，今後検討してみる必要があろう。とくに，2，3才の幼児には，現実生活により密着した内容が好まれるという考え方があるからである。

導入部での子どもの生活経験との類似という要素は，絵本の分析ではおもしろさの要因としてとりだされたが実際の子どもの反応では全ての指標において満足すべき反応が生じているとは言えなかった。このことから，この要素は，おもしろさをもたらすための先行的な要因として働いており，本質的な要因ではないと考えられる。

内容のくりかえしの要素は，絵本の内容を印象づけ，記憶を促進したり，読み聞かせ中の展開に対する予想反応を生じさせており，おもしろさにある程度寄与しているようである。しかし，ここでのとり出し方は，形式的な域を出ず，どのような内容のくりかえしかを質的に分析して，検討していく必要があろう。おそらく，ごく単純な事柄のくりかえしであっても，それが物語の展開にどのように組込まれているかによって異なり，物語の展開への興味をひくものにも，冗長で退屈なものにもなると考えられる。

場面の躍動性という要素は，知覚的印象を強めるという働きをもち，その限りでおもしろさに寄与していると言えよう。実際に，おもしろいところを言語報告させた結果，数人の子どもたちは，知覚的印象にもとづいた表現をしており，躍動性はこのような子どもたちにはおもしろさの重要な要因であるように思われる。最近の子どもたち，とくに男子に，怪獣ものが広く好まれているという事実は，この要因の重要さを示すと同時に，性差の問題も今後考慮する必要があることを示唆している。

そのほか，問題解決の要素，英雄的要素については，今回扱かった絵本には明確に含まれておらず，分析することができなかった。今後，これらの要素を単に形式的な面からのみ見るのではなく，内容を質的に分析しながら検討していけば，それらはかなり重要な要素としてとり出されてくるものと思われる。

われわれは，今回の研究で，おもしろさに関係のある要因をいくつかとりだすことができた。また，読み聞かせ中や読後の子どもの反応を分析することによって，それらの要因がおもしろさにどのように寄与しているかを

解明する糸口を得た。

今後，これら１つ１つの要因について，さらに詳細に分析し，発達的な検討を加えていく一方，今回われわれが想定した以外の要素もとりあげていく必要があろう。今回は，実験的な統制を重視した関係上，１回きりの読み聞かせで，短期間後のおもしろさの評価という状況を扱った。何度かくりかえし読み聞かせた場合の効果や，絵本を家に持ち帰らせたときにどの程度自発的にくりかえし読むか，絵本の内容が遊びにどのように反映されるかを調べてみることも一つの有効な方法であるように思われる。

SUMMARY

An analysis of the elements of picture-books which interest children was made through: (1) a content analysis of eight picture books; (2) recording responses of 60 pre-school children during and after the telling of the stories in the picture-books. Positive reactions such as expression of "surprise" or "comments about the plot" occurred during the story-telling with: (1) unexpectedness in the story (unrealistic or imaginary contents), (2) backgrounds similar to those in the children's experiences, (3) repetition of phrases, and (4) stirring scenes. Negative reactions during story-telling such as "not looking at the books" or "not concentrating" were reported if such contents were not present in the books. Immediately following the story-telling session, the children showed superior recall of and asked more questions about stories with the content producing positive reactions. When the children voted one week later, it was these same stories in almost every case which were qualified as "interesting".

実践記録

国語科における読書指導単元の再編成と長編読書の指導*

京都教育大学教育学部附属桃山小学校

嶋　路　和　夫**

1. 研究のねらい

過去数年来，わたしは，長編文学の読書指導の重要性を強調し，その具体的な展開のあり方を探り求めてきた。そして，これら一連の実践研究の中で，次の諸点がある程度明らかになった。[1]

(1) 本ものの読書力をつけるためにも，国語科における「読むこと」の目標を達成するためにも，授業の中に，長編読みものを持ち込む必要がある。

(2) 全員が同じ本を読んで話し合う「長編の集団読書指導」がより効果的であり，そのような読書を児童は大へん喜ぶ。

(3) ひとりひとりの読みをだいじにし，それをより確かに，より豊かにするために，書くことを学習の核にすえた読書指導をだいじにしなくてはならない。中でも，「好きな本を好きなように楽しく読む」という読書本来の姿をだいじにするために「自由な作業化」を重視したい。この「自由な作業」は，児童を生き生きと学習させる。児童は決していやがらず，創造的に楽しんでやる。

(4) このような長編読書指導は，日常における自由な読書をいっそう発展させ充実させる。

(5) このような長編読書指導は，円満な読書人格の形成に寄与し，その力は大きい。

そこで今回は，これらの成果の上に立って，国語教科書の読書指導単元を検討し，長編読書を中核にすえた読書単元を編成し直して，その展開方法を確立しようという試みである。

昨今，読書指導の重要性は，広くそしてかなり強く叫ばれてはいるが，その具体的な方法になると，いまだ漠とした域を脱しえない。その多くが「教科書教材——→他の教材（文章・短編読み物）」といった図式である。これは，依然として教科書中心的，読解主義的な考え方なのである。教科書教材があって，これを主に扱い（これとても読解指導），そして後，補充とか補助とかいって他の作品が持ち込まれる。あるいは，関連図書の紹介をしてあとはほっておく。あたかも付録的な扱いである。

このような発想を逆転してはどうか。[2] わたしは，長編図書を学習の中核にすえた読書単元構成を提唱したい。長編の単行本を中心教材に位置づけ，教科書教材は，むしろ，補充，補助教材としてあるいは，導入教材として考えようというのである。

また，長編の読書を可能ならしめるための能力をも明らかにし，その系統的な指導のあり方をも考えてみようとした。

なお，ここでいう長編図書というのは，2～300ページ程度の単行本を考えている。必ずしも1冊の丸本という意味だけでなく，同一著者の短編が1冊にまとめられてあるものや，ある主題や意図で統一された1冊にまとまった短編集をも含めて考えている。

2. 教科書の読書教材

現在使用中の教科書は，来年度版（昭和49年度版）から一部改訂される。（全体の四分の一以内と範囲が定め

---

* Reading guidance of long stories through re-organization of "Reading Guidance Units."

** SHIMAJI, Kazuo (Momoyama Primary School, Kyoto University of Education)

られているが）この昭和49年度版改訂本の読書指導にかかわる教材は，どうなっているのだろうか。

5社（学図，教出，東書，日書，光村）とも，読書指導の重要性は認識しているようである。いずれも，「読むこと」の単元に含めながらも，「読書単元」を特設して，読書活動の指導が行なえるようにしている。

では，具体的に，その読書単元全体の配列，数，構成，内容等はどうなっているのだろうか。各社のものを概観してみると，読書指導を意図された単元が，多くて学期に1回(年間3回)，あるいは，上下各巻1回(年間2回)用意されている。そしてそれらの構成は，ほとんどが，中心教材として読み物を提出し，そのあと数冊の図書が羅列的に紹介してある。（日書本は，読書単元といっても，読書活動のための教材はなく，読書のすすめ，読書記録のつけ方，話し合いの仕方，図書選択の方法，読みの速さ等，どちらかといえば読書の技能面にウェイトがおかれている。）

総じて，次のような問題点が考えられる。

(1) 単元構成について

① 発展図書が案内，紹介といった形で提出されていて，全く付録的である。

② 構成的にも，回数的（年2～3回）にもふじゅうぶんである。

(2) 中心教材について

① 文学作品にかたよっている。

② 短編である。

③ 改作のものが多い。

④ とりあげられた作品が，いわゆる教訓的名作が多い。

(3) 紹介されている図書について

① 生涯教育という立場からの選択が弱い。いわゆる古い名作物に片寄っている。

② 紹介が書名だけで不親切。作者や訳者，出版社が当然問題になってくる。

3. 読書単元展開の現状

教科書の読書単元は，どのように展開されているのだろうか。その現状は，ほとんどが次のようなものである。

(1) 教科書の中心教材に重点を置く方法

授業としてかなりの時間をかけて教科書の中心教材を扱い，次に，読んでおきなさいよとすすめる程度に発展図書の紹介を行う。

(2) 補充教材に重点を置く方法

教科書の中心教材には，授業としてあまり時間をかけず，補充教材にかなりの時間をかけ，次に(1)と同程度の発展図書の紹介を行う。

(1)は，依然として教科書中心の読解指導的な授業になり勝ちであり，(2)は，補充教材が持ち込まれていても，教科書教材と同じように短編であり，教材が複数になった程度のことである。

短編を中心教材にして，10時間前後もかけ，あと「こんな本がありますよ。読んでおきましょうね。」と，つきはなすのでは，従来の読解指導と何ら変わらない。単元名が「読みましょう」から「読書しよう」となっただけで，その指導法は少しも改善されていないのである。

各社の指導書を見ても，教科書教材の読みとりに，多くの時間を配当している(平均して大体1ページ1時間)。ある社の現行本（4年上）では「○場面やようすを思いうかべながら読む　○感想をくらべ合って，人によって受け取り方がどのようにちがうか考える」という目標を，今回の改訂では，読書の目標にしぼって「○物語を読んだ感想をくらべ合って，人によって受け取り方がどのようにちがうか考えよう」と改められた。しかし，その教材として『はだかの王様』がとられているが，14ページのこの物語に10時間配当されているのである。

これだけの時間をかけないと，この目標にせまれないのだろうか。そうは思えない。

5社のうち，一ばん長い教材は，『ごんぎつね』（4年下）で19ページであるが，これには，単元全体として13時間配当され『ごんぎつね』直接の読みとりには8時間当てられている。読書指導単元としてのアプローチな

ら，これだけの時間数はいらないのではないか。

いずれにしても，教科書の読書単元を忠実に展開するだけでは，国語科における読書指導としてもふじゅうぶんであるということである。

4. 長編読書を中核にすえた読書単元の再編成

教科書の読書単元だけにこだわらず，他の適当な教材を選んで，それを組み入れて，新しく読書単元を編成する。そしてその中心教材は，長編図書にしようというのである。

そのモデルプランを次のように考えている。

(1) 単元名

ア 「本を読もう」,「読書しよう」

イ 「長い物語を読もう」,「長編物語を読もう」,「長い図書を読み通そう」,「長いノン・フィクションを読もう」

ウ 「動物物語を読もう」,「伝記を読もう」,「事実物語を読もう」,「今江祥智（ある作家）の作品を読もう」,「民話を集めよう」,「観察記録を読もう」,「動物の記録を読もう」,「詩や作文集を読もう」

(2) 指導計画

ア 長編の集団読書を中心にする場合

①教科書教材の読書指導

・興味づけ。導入的取り扱い

・配当時間は３～４時間

②長編の集団読書指導

・中心教材として，児童数用意

・配当時間は，授業としては３～４時間。他は家庭で読書活動。

③さらに各自の自由読書の指導

・発展として自由読書（生活化）

・読書計画，読後の発表会として各１時間配当

イ 長編の自由読書を中心とする場合

①教科書教材の読書指導

・興味づけ。導入的取り扱い

・配当時間は３～４時間

②長編の自由読書

・単元名にそった図書を選択

・中心教材として各自一冊は選ばせる

・授業としては３～４時間配当

(3) 実際例（長編の集団読書を中心にする場合）

○学 年 ４年

○単元名 「今江祥智の作品を読もう」

○教 材 (1)『花はどこへ行った』（日書５年上）

(2) 図書『わらいねこ』（理論社）

(3) 今江祥智著の他の図書

○目 標 (1) 今江祥智のユーモアのある幻想的な世界を楽しく読み味わい作者について考え合う

(2) 長編を集団読書することによって，長編を読書する楽しさを体験させ，今後の読書生活をより豊かにする。

○指導計画 （９時間配当）

①第１次―教材『花はどこへ行った』（13ページの教材・研究として，５年の教科書教材を４年生へ）……（４時間）

1. はじめの通し読み（個人読書）

○読むまえに……題名について。物語の予想

○はじめの読み……各自黙読。教師の読み聞かせ

○はじめの印象・感想……つぶやき。ひとくち感想。――感想（記録）

2. 読みのめあてを決める（集団読書）

○各自の感想を発表する

○読みのめあてを決める（個→学級集団へ）

3. めあてにそって読み味わす（集団読書）

○自由読書（各自家庭で）……自由作業（作業用紙配布）（個人読書）

4. 自由作業の発表。語句，文体，その他の語句指導など

②第２次―図書『わらいねこ』（理論社版・184ページ）……（３時間・実際の読書活動は家庭で）

1. 読書のまえに―各自の構えづくり

○物語の想像をする

○読書の計画を立てる……２週間

○読み始める……初めの部分

2. 読書のとちゅうで――中間報告会

○どこまで読んだか

○読んだところまでのひと口感想

○続きを読みすすめる

3. 読書のあとで――読後の話し合い

○よかったところ，心に残った話は

○読書の感想は

○してきた自由作業は

○読書の反省は……計画と実際のズレなど

③第３次―今江祥智の作品（単行本）を自由読書……（２時間・実際の読書活動は家庭で）

1. 読書のまえに

○読む図書の選択と読書の計画を立てる

2. 読書のあとで――発表会，話し合い

自由作業の発表

○読んだ本は

○してきた自由作業は

○読書の反省は……計画と実際のズレは

○作者，今江祥智は，こんな人で，こんな願いで作品を

○学習展開例

指導計画の第１次・２（めあてにそって読み味わう）の学習展開

⑴本時のめあて

○学級の読みのめあてにそって読み味わう。

・題名，花，さかな，村の人たちのつながりについて考えよう。

○幻想的な世界を楽しく読み味わう。

⑵本時の学習展開

学習活動

1. 作品についての思いをはっきりする。

T 作品についての思いを，短いことばでいってください。

学習の意図――感動は，短いことばにおきかえたほうがよい。ことばのもつイメージが，その子の作品のイメージとして心に残る。

2. 物語の展開を確認する。

T 物語のはじめとおわりで，変わったものは，何ですか。

学習の意図――細かな場面わりや，物語のすじの話し合いは，いらない。初めと終わりを確認しておくていどでよい。

3. 題名，花，さかな のつながりについて話し合う。

２のTを受けて「なぜ変わったのか」と追求していく

学習の意図――前時に成立した学級の問題をここに位置づける。

ここまでは，作品へ接近する読み。

確かさを――convergent reading

intensive reading

4. この作品から読みとったことを発表し合う。

T この作品を読んで，思ったり，気がついたり，想像したりしたこと，なんでも自由に発表し合いなさい。

学習の意図――作品からはなれる方向で（読み手主体）

豊かさを――divergent reading

extensine reading

5. 今，いちばん心に残っている場面を朗読する。

T 今，いちばん心に残っている場面，いいなあと思うところを朗読してください。

学習の意図――文体の読み味わい。音読，朗読をもっと重視したい。

○作業用紙例

⑴第１次の読書活動で使用する。これは，「楽しい読書の記ろく」として，著者，書名，出版社，ページ数，読んだ話を記入させ，①読むまえに（題名について，題名から）②初めの印象・感想（内容・表わし方などについて）―つぶやき，感想，③読みのめ

あて，④話しあったあとの感想，⑤自由作業などの項目に記入させる。

⑵第２次の読書活動では，読む前(予測)，読書の計画の実際，ひとくち感想，読後感などを記録させる。

○「ひとくち感想」の欄を取り出して，「しおり」に書き込むのも便利である。（厚手の画用紙を使用）しおりは，著者，書名，読みはじめと読みおわり月日，それにかかった日数とひとくち感想の欄を設けている。

⑶第３次の読書活動で使用するもの

○ここでは形式を統一せず，更半紙を自由に使わせる。

ここでは，教科書教材を導入的に扱い，長編の読み物を学習の中心にすえようとするプランであったが，なにも教科書教材にこだわることはない。年間の指導計画，あるいは学級児童の実態に応じて，いわゆる「持ち込み教材」を導入的に扱って長編にはいっていく方法も考えられる。この場合は，教科書教材からいちおう切り離した読書指導ということになる。

したがって，読書単元を再編成する方法として，次の方法が考えられる。

⑴ 教科書教材から

① 教科書の「読書単元」を編成しなおす。

② 教科書の「読むこと」の教材から，適当なものを選び出し，それを組み入れて「読書単元」を編成する。

⑵ 持ち込み教材から

○短編の集団読書用テキストや教師がプリントしたものなどを組み入れて「読書単元」を編成する。

なお，長編図書を児童数購入するには，経費面でむずかしいという問題があるが，学級をグループに分け，６～８冊程度の「まわし読み」とか，場合によっては，「読み聞かせ」などの方法も可能である。

こうした読書指導は，年間を通して，少なくとも学期に１回は確保できる(高学年では年間４回ぐらい)。日常の国語教育，中でも「読むこと」の指導を厳しく検討し，効果的な指導法を確立すれば，それだけの時間は用意できるし，また，そうしなければ読書指導とは名ばかりになる。

5. 長編の読書能力

読書力を問題とする場合，当然，「長編の読書能力」を重視しなければならない。

長編は，短編では体験できない長編としてのよさがある。すばらしさがある。長編読みの読書体験が，読書生活を充実させ，向上させる重要な意義をもっている。さらにまた，一冊の長編を読み通す読書の喜びを体験することによって，読書力も発達する。このような読書体験をなんとしても，小学校時代に味わわせなければならないというのである。

そこで，このような長編読書を可能ならしめる能力として，どのようなものが考えられるだろうか。

児童の実態調査から，わたしは，次の五つの能力を重視したい。

ア 遅速調整力……読みのリズム。時には速く，時にはゆっくりと。遅速の自由性。速読力が基底にあること。

イ 持続力……読み通す力。ねばり。根気。集中力ともかかわってくる。

ウ 停留力……立ち止まる力。時には立ち止まり考える力。先を予想し期待する力。

エ イメージ構成力……描かれている長編の世界（文学の世界，非文学の世界を含めて）を構成する力。部分的なイメージを一連のものとしてつなぐ力。見える力。

オ 総括力……長編を読み終わった時，「要するに，この作品（図書）は……」というように，全体としてとらえ直せる力。まとめる力。

これらの能力を，短編の読みの能力と区別して，長編の独自な能力として，系統的に指導する必要がある。そして，この指導は，長編読書の活動そのものの中で可能なのである。

今後，この面の研究を深めたい。

6. ま と め

紙面の関係上，全く粗雑なものになったが，これらの実践研究の底に流れる主張は，依然として根強い教科書中心的な考えや，読書指導の重視を唱えながらも，やはり読解指導にとりつかれている現場の実践への警告である。「細は深ではありません」(恵雨自伝)。短い一つの作品を，10時間前後かけ，細かくつつき回すか，その時間に３つの作品を読むか，どちらが，より読む力がつき，読書生活へとその力を転移するのか，考え直したいのである。

注

1) 嶋路和夫「読書指導法の改善」(読書科学　第13巻 第１・２号　通巻47・48号　昭45・4・20)
嶋路和夫「長編文学の読書指導に関する実践研究」(読書科学　第15巻第３号　通巻57号　昭47・2・29)

2) 倉沢栄吉「創造性の視点から読書指導を考える」(国語教育誌　3・4 合併号　昭48・3・25)

資　料

読書モデルについて*

国立特殊教育総合研究所

岡田　明**

著者は先に[1]グレイの読書過程のモデルを紹介し，ついで昭和48年には，その後に発展した読書モデルを紹介した[2]。そこではホルムスの下層要因理論のモデル，スミスの神経学的モデル，ストラングの生産，条件，読書過程，指導法に関するモデル，スペイチの認知，記憶，拡散的生産，収束的生産，評価と単位，級，関係，組織，転換，含蓄を組み合わせ合計30の能力を想定した読書モデル，バーレットの読解の認知と感情次元の分類学，グレイ・ロビンソンのモデル，クライマーの読書指導のモデルなどを紹介してある。

本稿では，その後に発展したモデルを主としてゲイヤー（Geyer, J. J.）[3]によって紹介しようとするものである。

読書モデルにはいろいろな利点がある。よくできたモデルはその本質を示し，読書やその指導の原理を提示しているといえよう。

また読書モデルは，その行動を総合的に提示しているともいえる。義務教育段階では，いわゆるバランスト・リーディングが必要だと考えるが，その時，読書過程で，読書能力で，読書指導で何を補い何を伸ばせばよいかをモデルは示してくれよう。そういう意味では読み手の能力の開発にも役立つはずである。

読書モデルは，観念論の産物ではない。一応現在までの成果をもとにして論理的にモデルは構築されるが，そのモデルは常に，実験や観察などによりフィードバックされ，レファインされていく。たとえばグレイ・モデルがグレイ・ロビンソン・モデルに発展したごときはその例だといってもよかろう。つまり一方で論理実証主義を徹底させながら一方で常にデータ実証主義の立場をくずさず，両者を止揚したところにモデルが生産されるものと考えるのが正しい。

ゲハルト（Gephart, W. J.）はモデルを次のように規定する。「現象の確認し得る構造的要素，それらの要素間の関係ならびに，読みの自然的現象に含まれる過程をあらわにする諸現象の描写が読みのモデルである。」そうだとすれば

(1) 読みという複雑な現象の成り立つところのものを取り出して説明ができる。

(2) 読みという現象は全体としてどのように働くのかの説明ができる。

(3) 特定の要素に指導的入力を加えたときにどのような変化がでてくるかの予測ができる。

次には，ゲイヤーにより[3]今までに触れてこなかった新しいモデルのいくつかを紹介していくことにする。

1. 熟達した読み手の読書モデル

ロバーツら（Roberts, G. R. & Lunzer, E. A.）は読みを視覚的入力に付随する一つの“聞きとり”過程だと見ている。それはまた，下位技能を高度に自動化しその系列化をうながすものであり一つの熟練した行動でもある。周辺視機構や長さ，距離，色彩などを比較する精密測定機械であるコンパレーター系の働きで情報は，視覚・音声変換器を通して，文字情報，辞書的情報，統辞的情報，意味論的情報に変換される。それぞれの段階で情

---

* Theoretical models of reading.

** OKADA, Akira (The National Institute for Special Education)

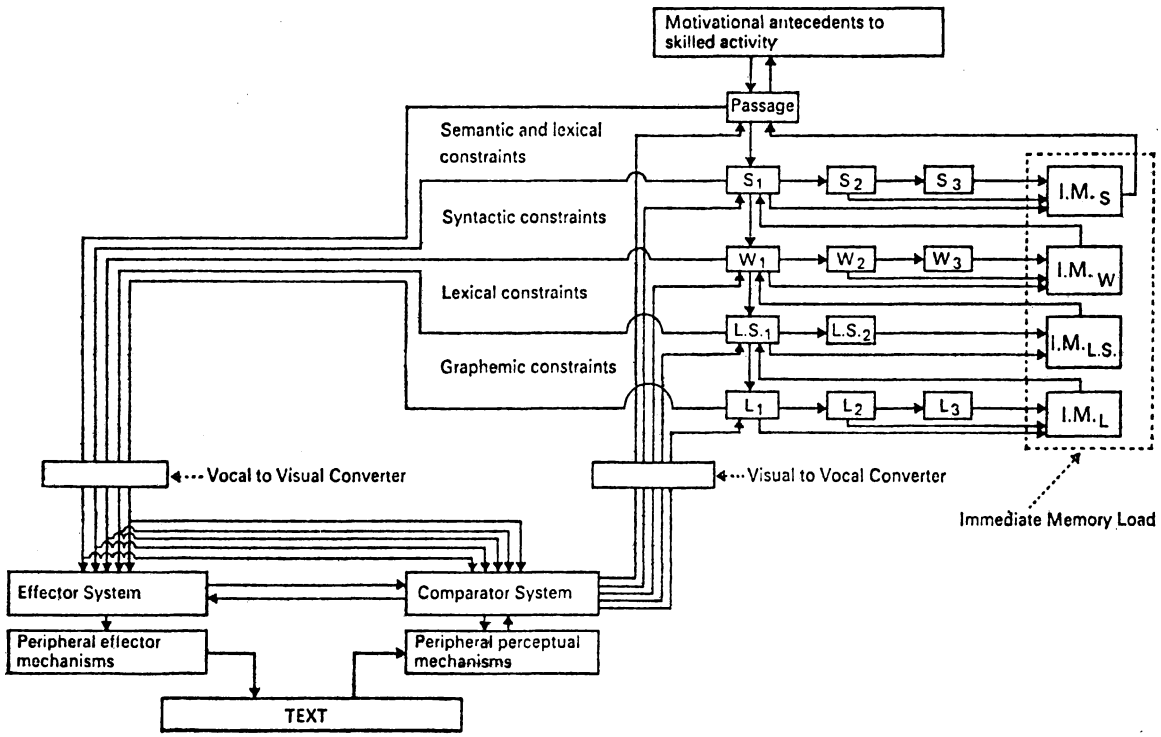

図 1　効率的読書行動のモデル（ロバーツとランザー，1968)

報が得られるにつれて読み手の不安は減少されていく。この一般原理は意識行動としての巨視的カテゴリーに対してのみならず無意的な自動行動にも発展する。言語過程としての読みは言語構造の全体的な束縛力(constraints)を反映する。話しコトバの束縛力は特に強い。読みが可能になるのはこれらの束縛力によるのである。それはまた，読み手の不確かさの減少を媒介するものでもある。

氏のモデルの下方には，この低い水準がまず提示される。そこでは，頭や眼の運動における神経筋肉制御系の動きや眼球の焦点化の働きを通して方略的に効奏器協応を統制していくことがまず要請される。受容器のがわにはコンパレーター系の働きをまず必要とする。コンパレーターは，長さ，距離，色彩などを比較する各種の精密測定機械である。それが，周辺視機構を通してパターン化された入力を非常に感受性の強いものにする。つまり，活字がよく認知されやすくなるのである。コンパレーター系を通った入力はあいついで５つの水準に送られる。５つの水準とは，視覚入力から聴覚入力への変換器，記号的束縛力，辞書的束縛力，統語的束縛力，ならびに意味論と辞書的束縛力の各水準である。前にもどるが，効奏器の協応性と知覚的感受性が知覚—運動系を規制していく。

効奏器系やコンパレーター系は“低水準貯蔵所”であり，記号的束縛力から意味論的束縛力までは“高水準貯蔵庫”であるが，前者は長時間にわたり操作される高水準貯蔵庫の下位構造を構成するものである。そこで低水準貯蔵所は，読書の全過程が完成するまで，直接記憶の中にたくわえられていなければならない。読書完成時は，不安減少が文章水準で生起した時のことである。

2.　フィード・ホワードなどに関するモデル

ベネッキー・カルフィー・モデル (Venezky and Calfee Model) は，スキャニングの高速性や，読みの二元的過程ならびに最大操作単位 L. M. U. を問題にする。

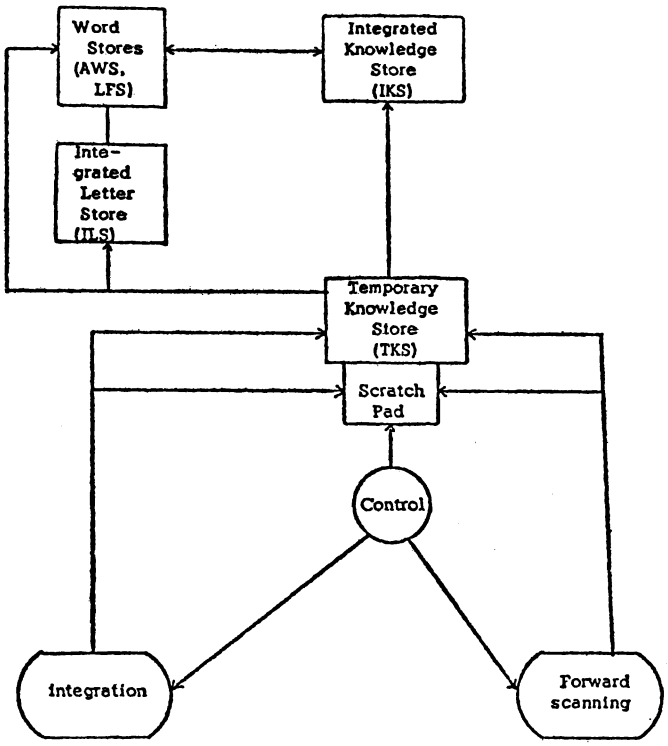

図 2 読書過程モデル（ベネツキーとカルフィー，1970）

一般的には，同時に生産する二つのプロセシングは，

(1) スキャニングしたものの統語論的ならびに意味論的統合

(2) 次の最大操作単位 L. M. U. を定位するための前進的なスキャニングである。

L. M. U. は，個々の文字であったり，文字の集合であったり，単語であったり，句であったりする。

単語確認は単語連想庫（AWS）への探究を通して確定する。そこでは，最もしばしばでっくわす単語が，最初の文字，最後の文字，単語の長さなどをもとにして修正 (retrieval) しながら構成される。単語連想庫の中でマッチングのおこなえない項目は低頻度倉庫（LFS）の中の項目と比較検討される。

この過程にはまだ他の倉庫がある。予見や文章論的，意味論的統合を経たものが一時的知識庫を経たものと単語倉庫や文字倉庫から出たものと，いわば合流するところに存在するもので，それは統合せる知識庫（IKS）である。それは，如何に読んだらよいか，文型にはどんなものがあるかなどについての読み手の安定した知識を包含している。

なお統合文字倉庫（ILS）は，文字とフィードホーワードされる文字期待についての情報を含んでいる。

また，一時知識庫（TKS）では，読書中に一応統合された情報がメモ用紙庫 (Scratch—Pad Store or S. P. S.) と呼ばれる非常に短期貯蔵のくらから情報が送られてくる。S. P. S. に情報がとどくまでには3つの過程がふまれる。

(1) 文章の先をみる前方スキャニング

(2) 統合

(3) 理解

これらの過程は，一時知識庫から，永久倉庫である IKS, AWS, LFS へとデータが流れることによって維持され完成されるものである。この段階は非常に相互依存的な形でおこなわれるが，上手な読み手では，非常に早い速度で遂行される。

つまるところ，前方スキャニングや文章論的・意味論的統合が統制され，それが一時知識庫におくられ，さらに単語や文字庫や統合知識庫と関係づけられて読解が成立とするのが，ベネッキイら(Venezky, R.L. & Calfee, R. C.) のモデルの考え方である。

3. 記憶を重視する読みのモデル

マックワース (Mackworth, J. F.) により提案されたこのモデルは一般に認められるモデルである。視覚的入力は眼球の停留時におこなわれるがそれは，選択，注意，期待ならびに予測を含むアクチブな過程である。入力が受容されると感覚的視覚的痕跡が生ずるがそれは約250ミリ秒つづく。痕跡の中に含まれた情報は，次の停留に

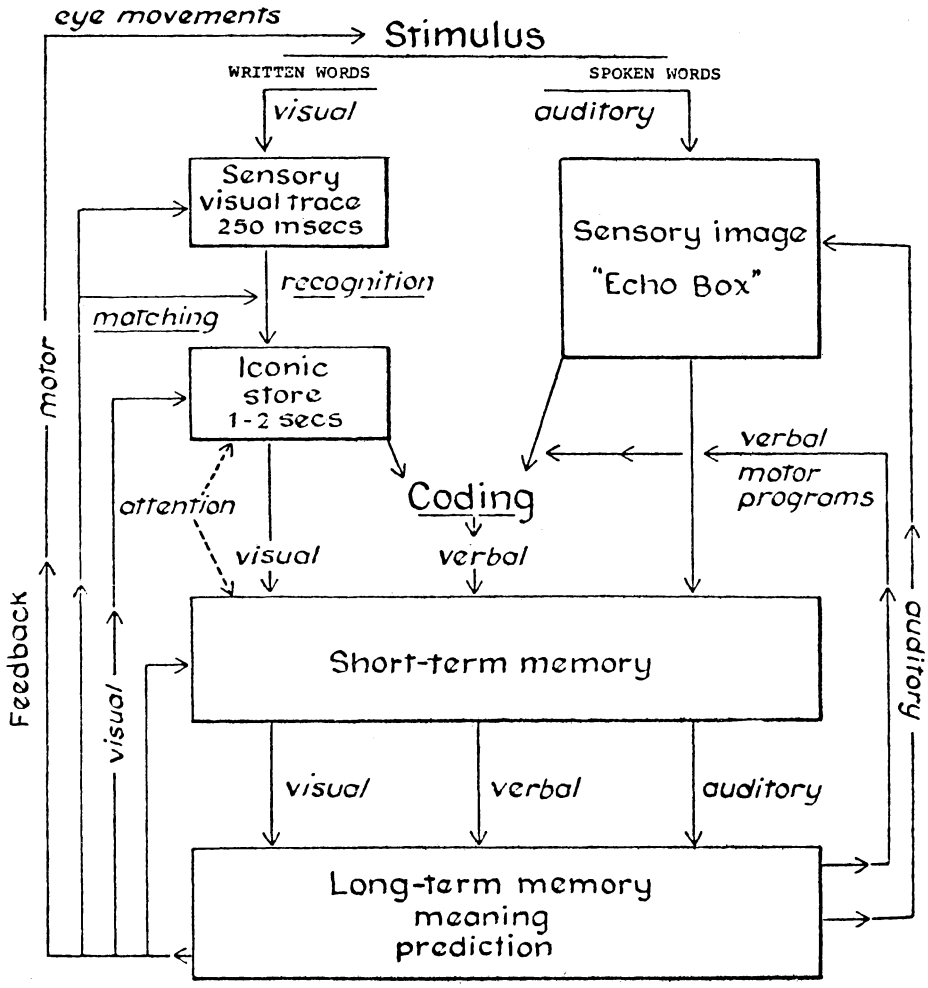

図 3　読書過程モデル（マックワース，1971）

よるそのデータの破壊の直前まで平行して推移する。刺激入力の認知はアイコニック像として定着するように，入力刺激が長期記憶の中における記憶痕跡とマッチングすることによって完遂される。ここでアイコニック・サイン（iconic sign）について説明しておこう。“アイコック”の名詞は“アイコン”（icon）であるが，それはあるものの像やイメージや表示物の意味である。記号論においては，アイコニック・サインは記号の一つで，記号が指示する対象の属性を有しているものである。一方言語のような記号をノン・アイコニックサインという，例えば言語はその指示する対象の属性とは無関係に成立する。“花”というコトバはそれが指示する“赤い花びら”という植物的属性と必然的な関係はない。 flower でも Blume でも fleur でも“はな”でもかまわない。 アイコニックサインの代表的なものが写真や絵画である。“ハナ”の写真が羊やイヌを指示することは絶対にあり得ない。指示対象としての“ハナ”が属性の類似性によって成立する。アイコニック・サインは他に地図，劇，ダンスがある。アイコニックの程度には，つまり記号の姿と指示対象の属性の類似度には相違がある。アナロジカル・サイン，レプレゼンテーショナル・サイン，プレゼンテート・サインは，アイコニック・サインとほとん

ど同義に使用されている。

わずか1～2秒の瞬間容量をもつアイコニック倉庫は，数種の刺激入力を同時に受け入れることができる。このため，多様な個別刺激入力についてその次のプロセシニングを円滑にする。アイコニック倉庫から出た刺激入力は短期記憶に変換されるが，そこに行きつくまでに，言語的期待に関与する言語確率と感覚連合の行列式を操作させる運動性言語計画を経過することによって前述の短期記憶に記号として定着する。短期記憶は数秒分の情報処理能力を持つにすぎない。この短期記憶は，視覚的，言語的，聴覚的エネルギーに分化し，長期記憶に貯蔵される。そこでは，フィードバック機構によってすべてのそれまでの過程と結合する。聴覚的回路も，長期ならびに短期記憶系で同様な操作がおこなわれ，読みの初期学習で重要な役割をはたす。しかし熟達した読み手になると，その役割は非常に小さなものに変っていく。

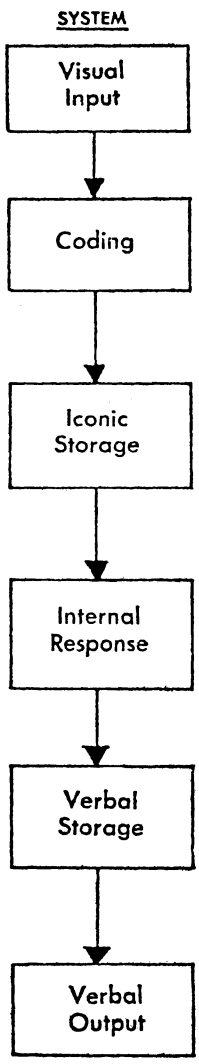

図 4 読みの知覚過程モデル(ゲイヤー1970)

音読のモデルについては，ゲイヤーのモデルが有名である。

4. 音読モデル

ゲイヤー (Geyer, J. J.) は，音読中の過程と貯蔵系を主として問題にしている。このモデルは，熟達した前進性読書を多段的過程としてとらえるところに特色がある。つまり視覚的入力から始まり，それを幾分高次の体制化を含むアイコン転化をなしつつ，コーディングをし，ついで，アイコニック庫にイメージとして取り入れる。そこで内的反応があり，ノン・アイコニック・サインとして言語的に貯蔵する。ここから言語的出力が生ずる。

長期記憶，フィード・バック過程，意味のプロセシングと関係する要素の操作はここでは排除されている。実験的に記述することが非常にむずかしいとの理由から排除されたのである。

網膜因子座効果 (retinal locus effects)，視覚遮蔽 (visual masking) ならびに関連視覚想象についての実験文献の分析は，視野のすべての要素が同時に知覚されるという古典的な考え方を否定した。このモデルでは，読みに特有な視覚的入力は，文字あたり8ミリ秒の割合で配列的に実施されるということを仮定している。瞬間露出事態では，注意深いスキャニングがおこなわれるが，適切な光覚統制をしながら露出と同時にそれが生起する。通常の読みでは，注意深いスキャニングは，他の案と一時的にも強固な状態を維持することの必要度に応じて眼球の停留時に随時実行されている。

刺激入力としての情報は，より高次の体制をふくむアイコンに転化し，初めてコード化される。それがアイコン倉庫の中に貯えられる。そこでは約1秒間次の反応を待って待機している。この倉庫は，非常に早い入力系と特定単位ことに250ミリ秒の速度で操作される内的反応系ないしはネーミング系との円滑な連接を可能にしている。それは同時に一時的緩衝器 (temporal buffer) としても作用する。内的反応の次の段階は第2の倉庫である言語的倉庫の段階であり，それは外的ならびに内的反応系の間の一時的的緩衝器として働くことのできるものである。

このモデルは，感覚，認知，運動過程と結びついた三つの系に分化できる。三つの系の間には緩衝器が介在し，これによって情報がスムーズに流れるようになる。このモデルは多くの実験現象を説明できるところに強みがあるといわれている。また特に二つの緩衝庫の考え方が重要で，この活動によって読みの行動が安定状態を保てるのである。読みの指導では，この“倉庫”に配慮し

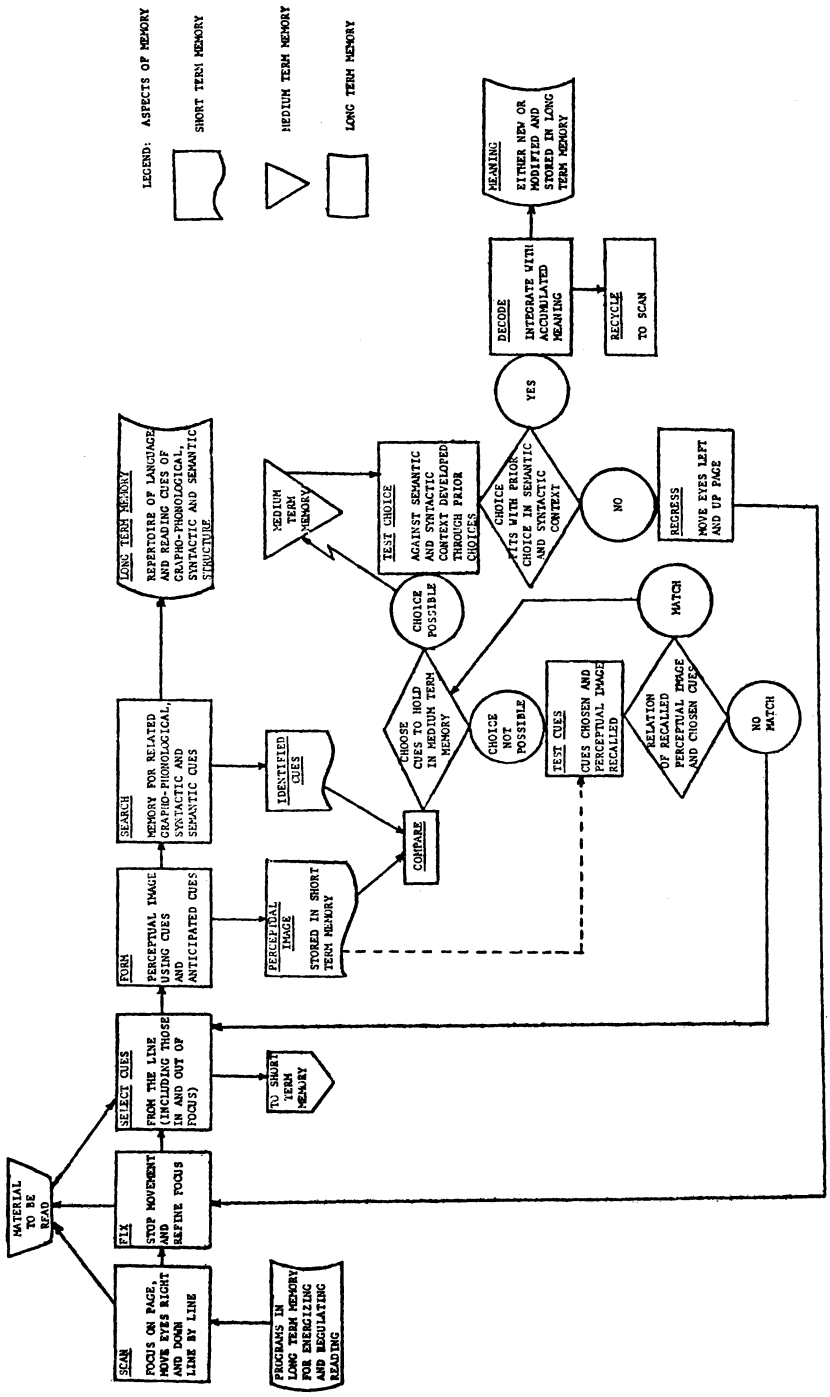

図 5 読書過程モデル（グッドマン，1970）

ていくことが大切であろう。つまり,情報をためること,フィード・バックやフィードホワードをここで瞬間的におこなうよう習慣づけるのである。

5. 知的推量遊戯のモデル

グッドマン (Goodman, K. S.) の1971年の読書過程のモデルは,読みは常識的に考えられているほど文字や単語やそれより大きい言語単語の正確で精細な系列知覚ではないという前提に立つ。読みはいわば選択過程であり,読み手の期待をもとに,知覚的入力から選択された最少の言語的手がかりを部分的に利用する働きである。この部分的,情報が操作されるにつれて,仮定的決定が読書過程として確認されるが,時には拒否されたり反対に洗練されたりする。グッドマンは読みを心理言語学的推量遊戯だと規定する。

読み手は行ごとに行にそって目を速く運動させる。読み手は眼球焦点化のために一点を凝視する。ある活字を中央にして焦点の中に入れる。他は周辺にちらばっている。おそらく読み手の知覚野は平板な円になるはずである。

ここで選びの過程が始まる。読書過程で次はこうなるはずだという文章のもつ圧迫 (constraints) を通して,それまでに指導された記号的手がかり,子どもの言語知識,認知スタイル,学習している諸方略がとりあげられることになる。

スキャニング段階は子どもの長期記憶が作用するが手がかりの選択段階は短期記憶として蓄えられる。

つぎに読み手は,それらの手がかりや予測した手がかりを使用して知覚像を形成する。このイメージは読み手が認知したものであったり,一部は読み手が見ることを期待したものである。

ついで読み手は,関連せる文章論的,意味論的,発音的手がかりに対し自己の記憶を探索する。これによって多くの記号的手がかりの選択と知覚像が再形成されることになる。

この点で,読み手は記号的手がかりと一体化した推量や仮説的な選択をおこなう。意味論的分析については,できるだけ遠くの方まで“部分的”解号をおこなうようになる。ここで獲得された意味は,操作の過程で短期記憶の中にたくわえられる。ここでもしも,進量が不可能だと,知覚入力を再生して検討し,もう一度推量を試みる。それでも推量が不能ならより多くの記号的手がかりを集収するため読み物の別の個所を見るようにする。

特定の手がかりの選択が解号につながる可能性があるなら,読み手は,それ以前の選択と解号により発達した文脈中の意味論的ならびに文法的受容可能性のためにそれらを検討することになる。

もしも仮説的な選択が文章論的に意味論的に受け入れられないとそこで逆行運動をおこし,行を右から左へスキャニングし意味論ないしは文章論的矛盾を示している場所までさかのぼっていく。その点が確定すると,その点で再出発がおこなわれる。また矛盾が見出されなければ読んでいって異常状況 (anomalous situation) を修正できる特定の手がかりを探索することになる。

選択が受け入れられるものならば解号はひろがっていき,意味はそれ以前の意味と一体化する。そこで活字的刺激入力と前方によこたわる意味について期待が形成される。

その後には今までの過程がくりかえされる。グッドマン・モデルの特色は,解号過程における心理言語学的なステップにある。また,思考と言語の交互作用をふくむ積極的な探索過程をも強調する点に特色がある。

つぎに読み手の意図を重視するモデルにはホッホバーク (Hochberg, J.) のものがある。

6. 読み手の意図を重視するモデル

氏の中心的課題とするところは,読みがパターン化された刺激の系列や“陣立て”への自動的反応からは成立し得ぬということである。読み手は表現を読もうとし,同時にその意味に対して注意を払わねばならぬ。それはスキミングのようなすばやくおこなう場合から検討読みのようなゆっくり行動するまでにわたっている。その過

程でいろいろな視覚的探索パターンや遂行が見られる。その過程の背後には，読み手の意図がよこたわっている。

ホッホバーグは，読み手の選択的な注意により，他の回路を細くしたり遮断したりする時に，それは一つの回路の上に示されるシグナルを通る“フィルター”の結果だとする考え方を否定する。氏はそこで，綜合の分析(analysis of synthesis)の過程を示唆している。話しコトバに注意することは，音の冗長的特性の継時的見本化と大脳からの命令を活用する外挿法又は補外法（extrapolations）に基礎をおいているとする。氏は読みにおいても類似の“仮説検討法”が起ることを信じている。

読み手は多くのやり方で，冗長度をもってテキストを読みとっていく。テキストを理解したり，周辺視でぼんやりとしか見えないものを推量するために，文字や単語のすべての部分を見ることを必要としない。綴り方，文法，慣用句についての知識の冗長性により，熟達した読み手は内容を予測し，ごく少ない眼球の停留だけで意味を把握する。眼球停留におけるこれらの諸要因は，認知探索支配（cognitive search guidance or C. S. G.）と呼ばれる。読み手はそのほかに周辺視で得られた情報を活用する。それは言語学的期待によって修正されていく。そこに働く決定因は，周辺探索支配(P. S. G.)と呼ばれる。経験をつんだ読み手は，C. S. G. と P. S. G. の統制のもとで自分の眼球を動かしていく。このとき情報は大脳から送られてきて，継次的に補外法を遂行し，一字一字の情報は操作することがない。

7. 神経学的モデル

クロスビー・モデル（The Crosby Model）は，特定の認知系により文字記号を音に飜訳するものとして読みをとらえ，その過程をモデル化したものである。クロスビーら(Crosby, R. M. N. & Liston, R. A.)は難読症（dyslexia）の診断に関心をもつ神経学者である。氏は上述の規定における読みと読んだものの理解とを区別した。氏はまたそれらの過程がいろいろな大脳機能によって媒介されていることを確信する。読みの学習をする子どもたちは，現存の神経的能力を利用しなければならない。ところが熟達度がますと，特定の機能は排除される。この過程は3つのレベルでおこなわれる。第一の水準では，次のような過程をふむ。

眼球→視覚野→視知覚→読み→発語野→運動性大脳機構→口，ならびに喉頭機能→耳→聴取野→聴知覚→感覚性言語野→言語的理解

これが第2の水準では次のように短絡される。

眼球→視覚野→視知覚→読み→運動性発語野→感覚性言語野→言語的理解

これが第3の水準では次のようになる。

眼球→視覚野→視知覚→言語的理解

読書材のイメージは，眼球でとりあげられ，大脳中の視覚が移送される。ついで視知覚により個々の文字が他の記号から弁別される。そうすることで読書機能が発生する。読み手は，一つの単語として知覚したものを確認するために，それをその他の既知語のイメージと比較する。そうした上で単語を発語する。それは運動性発語の機能による。読み手は自分の発声を聞く，そして理解する。そこでは過去のいろいろな蓄積を活用する。

第2水準になると，読み手はだんだんと運動性発語機構を排除するようになる。ここでは，単語をいうことをしないので自身で聞くこともない。しかしこの段階では運動性発語の大脳機能は発生している。実際には発語なしに単語を言う精神過程がおこなわれているのであろう。

第3水準になれば，読み手は視知覚から直接に言語的理解へ行く。単語の音への関心は全く排除される。そこでは，新しい言語的理解の道が確立し，意味をつかみながらの速読が可能になる。

引用文献

1) 岡田　明　読書教育の心理　協同出版　昭和42年
2) 岡田　明　最新読書の心理学　日本文化科学社　昭和48年
3) Geyer, J. J. Comprehensive and partial models related to the reading process. *Reading Research Quarterly*, 1972, 7 (4) : 541～587.

「批判的思考力テスト」について*

東京学芸大学
井　上　尚　美**

I　はじめに

教育雑誌などを読むと，よく「思考力を高めるための指導」というようなことが出ている。そしてしかじかの方法によって子どもの思考力が高まったということが論じられている。しかし，それによってほんとうに思考力が高まったのかどうかという判定はどのようになされているのだろうか？　これは常に出てくる疑問である。指導した教師の主観的なカンによれば確かに成功したように見えても，それを客観的に証拠立てる目安がない。たしかに授業という仕事は，先生と生徒との相互作用によるものであり，しかも一回きりの「出会い」であって同じことのくり返しは不可能である。また，とくに言語教育の場合はそうであるが，授業過程にはいろいろと複雑なファクターがからみ合って作用するのだから，かりに何かひとつの指導法がうまくいっても，それは必ずしもその方法がよかったからだとはいえない。たとえば，指導法それ自身はそんなによくなくても，教える先生の熱意によって子どもがそのことに興味を感じ成績があがったというようなことはよくある。

このような効果測定ということはむずかしい仕事ではあるが，しかし何とかそれを判定できる目安になるような方法はないだろうか。

アメリカでは，周知のように，各種のテストが発達普及している。その中に「批判的思考力テスト」というのがある。これには数種類のものがあるようであるが，そのうちもっとも代表的なものとして広く用いられているものにワトソンとグレイザーの作成したテスト[1]がある。批判的思考というのは，アメリカの言語教育の中で60年代以降とくに重視されてきた概念であるが，それに関するいろいろな調査や，指導法の効果を判定するために，その前後に「批判的思考力テスト」を実験群と統制群の子どもにやらせてみて，そのちがいを見るということがよく行なわれている。これは完全なものではないけれども，一つの目安としてかなりの効果を発揮している。たとえば，スミス（B. O. Smith）の「批判的思考」についての研究にもこのワトソン・グレイザーのテストが使われているし[2]，また一般意味論の指導を実験的に中学生にやってその効果を判定するのにこのテストが使われたというような例もある[3]。

ところが日本では，私の知る限りこうした種類のテストはないし，またそれについて紹介したものも見かけない。

それは，思考というのは複雑な過程であり，心理学的な厳密さを求めるという点からすると，批判的思考という概念は広すぎるし，このようなテストは余りにも粗雑であるとされているからかもしれない。

しかし，知能テストでも何でも，過大評価をしてはいけないことは確かだが，数量化を不必要に軽視することもよくないと思う。ことに国語教育についていえば，これまではとかくさまざまなお守りことばを隠語的に使うことが多く，科学のメスが入りにくかった。国語教育の科学化を目ざすためには，不完全さは覚悟の上で，一応客観的な目安になるものを考えることが必要だと私は思う。この小論は，以上のような考えに立って，「批判的

---

*　On the Watson–Glaser critical thinking appraisal.

** INOUE, Shobi (Tokyo Gakugei University)

思考力テスト」の紹介を意図したものである。

そこで，まず「批判的思考」とはどういうものかについて述べ，次にこのテストの内容を検討することにしよう。

Ⅱ　批判的思考とは何か

批判的思考ということばは，日本では論理的思考ということばほどには多く使われていないが，アメリカでは，とくに最近，創造的思考と一対にして，よく使われるようになった（術語としてはかなり以前から使われている）。

しかしこれは幅の広い概念であり，その意味するところは人によってかなり異なっている。グレイザーがこのテストで述べている定義によると，批判的思考とは，

(1)　問題の存在を認める能力や，真だとする主張を裏づける論処の必要性を認めることを含む，探求の態度

(2)　各種の論処の重要性や，正確さが論理的に定められるような，妥当な推論，抽象，一般化の性質についての知識

(3)　上述の態度や知識を使ったり応用したりする技能

の3つをさす。

ではもう少し具体的にいって，批判的思考能力とはどんなものか。かれはドレッセル（P. Dressel）らの研究結果を引用して次のように述べている。

(1)　問題を定義する能力

(2)　問題の解決に関連のある，適切な情報をえらぶ能力

(3)　表現された，または隠された仮定を見分ける能力

(4)　適切な仮説を作ったり選んだりする能力

(5)　結論を正しく導く能力，また，推論の妥当性を判断する能力

このテストでは以上の5つの能力について問題が作られているわけである。

さて，ここで，このテストとは直接の関係はないが，批判的思考についての他の見解をもう少し見てみよう。

ショートカ（J. Shotka）によると[4]，批判的思考とは

(1)　問題を認識し定義づけること

(2)　仮説を認識すること

(3)　仮説を作り出すこと

(4)　仮説にもとづいて推論すること

(5)　証拠を集めること（読み，観察，調査，実験を通じて）

(6)　証拠を評価すること（偏見を見いだすこと，妥当性・信頼性の決定を通じて）

(7)　集めた証拠を組み立てること

(8)　一般化すること，及び決定や結論を引き出すこと

とされる。

また，批判的思考は，現実には「聞く・話す・読む・書く」という4つの活動を通じて行なわれるわけだから，具体的には「批判的な読み」とか「批判的な聴きとり」という形で現われる。そこでスミス（N.B.Smith）は読みに次の三つの段階を考えている[5]。

(1)　理解読み（literal reading）

(2)　解釈読み（interpretive reading）

(3)　批判読み（critical reading）

そして(3)の「批判読み」とは，価値，正確さ，真実性を評価するような読みだとしている。

さらにウルフ（W. Wolf）によれば，「批判的な読み」ができるとは，次のような能力を持つようになることだという[6]。

(1)　著者の目的・視点・先入観を分析する能力

(2)　著者が直接述べていないことがらの関係を見つける能力

(3)　事実と意見とを区別して読む能力

(3)　論旨をたどり，その論理性（または非論理性）を指摘する能力

(5)　あることがらを完全に理解するのに必要な，事実や情報を網羅しているか落としているかを理解する能力，など。

一方，教育学者ラッセル（D. Russell）は，子どもの思考を，とくに授業との関連において，次の6つの段階に分類し，批判的思考をその5番目に位置づけている[7]。

1.　知覚的思考（Perceptual Thinking）

2. 連合的思考 (Associative Thinking)
3. 概念形成 (Concept Formation)
4. 問題解決 (Problem Solving)
5. 批判的思考 (Critical Thinking)
6. 創造的思考 (Creative Thinking)

そして批判的思考は4，6ともオーバーラップするが，とくに次の三つの要因からなる能力を意味するとしている。

(1) 態度的要因（疑問をもち，判断を引き延ばす態度），たとえば書き手の仮定し前提していることをチェックすること。

(2) 能動的・作用的な要因（論理的に考えたり，問題解決のための手段を使うこと），たとえば文章中の重要な語を選び出したり，感化的な表現や偏見，先入観を見つけることなど。

(3) 判断的要因（ある一定の基準・標準にもとづいて評価すること），たとえば判断の正しさを評価したり，書き手の下している結論の根拠を探ったりすること。

しかし，ここでラッセルは，「批判的思考」ということばが非常に多義的で，少くとも35種類以上の意味で使用されていることを指摘した上で，『いまや「批判的思考」ということばそのものに対して批判を加えなければならない時期がやってきた』と述べている。

以上，批判的思考についての，さまざまな定義や考えについて列挙してみた。これらを通じて最大公約数的にいえることは次のとおりである[8]。

(a) 批判的思考という語は多義的で，また幅の広い概念であり，人によって意見のズレるところがある。

(b) 主として，ある主張（送り手の言おうとしていること）に対する評価に関している。

(c) 他の思考領域，とくに「問題解決的思考」，「創造的思考」と重なり合う面が多い。

(d) 内容的には，狭義の形式論理的思考をその一部として含むほか，論証の手続きや手順に関したものも含まれる。たとえば，仮説の適切さについての評価や，結論が前提から必然的に導き出されるかどうかなど。

(e) 一般意味論的な考えもとり入れられている。

Ⅲ テストの内容

このテストの名称は，*Critical Thinking Appraisal* で，作成者は Goodwin Watson と Edward M. Glaser の二人である。私の手もとにあるのは1964年版（YM と ZM の二型式）であるが，その原型は1937年ごろにでき上り，1952年までの間に7回改訂が行なわれている。恐らくその後も2回くらいの改訂が加えられてこの64年版になったものと思われる。出版社は Harcourt, Brace & World である。

YMもZMも同様な型式で（pre-test と post-test に使える）100問の問題から成っており，それらが5つの部門に分けられている。以下その内容について例を入れながら説明する。なおこの小論では統計的な面についての論議は一切省略した。

テスト1 推論 (Inference) 20問

これは，与えられた事実やデータにもとづいた推論の真偽の度合いや可能性の強さを区別する能力を見ようとするものである。

このテストでは，1つ1つの問題が，事実を述べた部分で始まっている（この部分は真なるものとする）。こうした事実の記述のあとに，可能だと思われる推論がいくつか並んでいる。つまり，記述された事実からある人はこう結論するだろうと思われるようなことが書いてある。受験者はそれぞれの推論を別々に検討して，真か偽か，またその程度を判定するよう要求される。そして解答用紙には，それぞれの推論について次の5つの符号がついており，適当な符号の下に印をつけるようになっている。

T (True) ——推論（にもとづく結論）がまったく真だと思われる場合，つまり記述された事実から，まず疑問の余地なく導き出されるとき。

PT (Probably True)——事実から推定して，推論はたぶん真である。つまり真だという場合が5割以上だと思われるとき。

ID (Insufficient Data) ——判断の材料が不充分だと思われるとき。つまり記述された事実からは推論が真であるかどうかわからないとき，または，記述された事実が判断の基礎にならないとき。

PF (Probably False) ——記述された事実からみて，推論はたぶん偽である，つまり偽である場合が5割以上だと思われるとき。

F (False) ——推論はまったく偽だと思われるとき。記述された事実を誤解したための誤りか，事実やその事実から必然的に出てくる推論と矛盾する場合など。

しかし，時には，ある推論がたぶん真である，あるいはたぶん偽であるという判断をする場合，一般的に認められていてだれでも知っているような知識や情報をある程度利用しなければならないことがある（この点がこのテストのユニークな点であり，また問題にもなる点である——後述）。

以上がテスト1についての「説明」であるが，次に例題として掲げられている問題並びにその解説を見てみよう。

〔例題〕 200人の中学2年生が，先ごろ週末を利用して中西部のある都市で開かれた中学生討論大会に自発的に参加した。この会では人種問題と恒久的な世界平和を達成する方法という2つの問題が，今日の世界でもっとも重大な問題として生徒たちに選び出され，討議された。

1. この大会に参加した生徒は，グループとして，一般の中学2年生よりも人道主義や広範な社会問題に対して深い関心を示した。
2. これらの生徒の大半は17才から18才であった。
3. 生徒たちは全国各地から集まってきていた。
4. 生徒たちは労働関係の問題だけを討議した。
5. 中学2年生のうちの何人かは人種問題と世界平和達成の方法を討議するのは重要なことだと考えた。

この例題で推論1はPTとなる。なぜなら（これは一般的な知識であるが）中学2年生の大部分は広範な社会問題に真剣な関心を寄せていないと思われるからである。記述された事実からは，他の中学2年生が世界のどのような問題にどの程度の関心を示すかということについてはっきりした知識は得られないので，これだけでこの推論がまったく真であると考えることはできない。また，参加した生徒の中に，週末旅行がしたいというのが主な参加理由だったという者がいることもありうるからである。

推論2はPFである。なぜなら（一般的知識）アメリカの中学2年生には，17才から18才の者は比較的少数しかいないからである。

推論3には根拠がない。そこでIDである，とする。

推論4は，人種問題と世界平和達成の方法の2つが討議の議題として選ばれたという事実の記述があるから，Fである。

推論5は，記述された事実から必然的に導き出されることなので，Tと認められる。

テスト2　仮説の認定(Recognition of Assumptions) 16問

これは，与えられた記述（文章）に含まれている言表されていない仮定や前提の適否を認定する能力を見ようとするものである。

与えられた記述からみて，この仮説は当然成り立つと判断したときは，解答用紙の「仮説は成り立つ」を，また必ずしもこの仮説が成り立たないと思われるときは「仮説は成り立たない」と書いてある部分を黒く塗りつぶす。

〔例題〕 記述——「そこへ行く時間を節約する必要があるから，飛行機で行ったほうがよい。」

仮説1. 飛行機を使えば，他の交通機関によるよりも所要時間が少ないだろう。（はじめの記述において，飛行機を使えば速度が他の交通機関よりまさるから，目的地に着くまでにかかる時間が短くてすむ，と考えられている。）

仮説2. 目的地までの道のりのうち，少なくとも一部分では飛行機を利用できる。（時間を節約するために飛行機を使うという以上，飛行機を利用できる状況である

はずだから，記述の内容から必然的に考えられることである。)

仮説3. 飛行機による旅行は汽車旅行よりも便利である。(この仮説は記述からみて成り立たない。記述は時間の節約に関するものであって，便利さにも，ほかの特定の旅行方法にも触れていないからである。)

テスト3 演繹 (Deduction) 25問

これは，与えられた文章（前提）から演繹的に推論（前提から，必然的に結論が導き出されているかどうか）できる能力，命題間の包含関係を認定する能力を見ようとするものである。

このテストでは，まず2つの記述（前提）があり，続いて結論がいくつか示されている。(この場合それぞれの前提はすべて真なるものとする。)そしてその結論が前提から必然的に導き出されるかどうかを問うのである。なおその際の注意として，結論の内容自体は一般的知識からみて真であるものであってもそれには関係せず，ただ前提⟶結論の導き方 (valid かどうか) だけを問題にしているということ，また「いくつか」ということばは，少なくとも一部分，場合によっては全部という意味であるとことわっている。

〔例題〕 休みにはいく日か雨が降った。雨の日はいつも退屈だ。そこで——

1. 天気がよくて退屈な日はない。(この結論は導き出せない。はじめの記述からは天気のよい日が退屈かどうかはわからない。天気がよくても退屈な日もあるかもしれない。)

2. 休みのうちのいく日かは退屈だ。(この結論は記述から必然的に導き出される。記述によれば雨の降る日は退屈なのだから。)

3. 休みのうちのいく日かは退屈ではない。(この結論は導き出せない。実際には休みにはとても楽しい日もあるだろうけれども。)

テスト4 解釈 (Interpretation) 24問

これは，示された結論が，一連の文章から得られる情報から，論理的にまず疑問の余地なく（絶対的な必然性というわけではなくても）導き出されるかどうかを判定する能力を見ようとするものである。

まず一連の文章と，それに続いて結論がいくつか示されている（一連の文章の内容はすべて真だと考える)。そして示されている結論が，たとえ必然的にではなくても，まず疑問の余地なく導き出せるかどうかを判定させるのである。

〔例題〕 生後8か月から6才にかけての語彙の発達の研究によると，話しことばの語彙数は，生後8か月での語数ゼロからだんだんに増加して，6才では2562語になる。そこで——

1. この研究に使われた子どもは，生後8か月ではひとりもことばをしゃべらなかった。(この結論は，まず疑問の余地なく導き出せる。記述によれば，生後8か月の子どもの語彙はゼロだったのだから。)

2. 語彙の発達速度は，子どもが歩きはじめる時間に一番遅くなる。(語彙の発達と歩行とを関連づけるようなことは記述されていないのだから，この結論は導き出せない。)

テスト5 論拠の評価 (Evaluation of Arguments) 15問

これは，問題となっていることがらに関して，強い（直接関係のある）論拠と，弱い（あまり関係のない）論拠とを区別する能力を見ようとするものである。

まず問題となる文章があり，そのあとに論拠が並べられている。(それぞれの論拠の内容自体は真なるものと考える。)そしてそれぞれの論拠が強いか弱いかを判定させるのである。その場合の注意として，次のことが述べられている。すなわち，ある論拠が一般的には非常に重要なことであっても，問題に直接関係をもたなければそれは弱い論拠であること，またそれぞれの論拠を個々の内容だけで判定し，問題についての受験者自身の態度が評価に影響を与えないようにしてほしいということ，そしてそれぞれの論処が，賛成または反対の立場をどれだけよく説明しているかという観点から評価されるべきだということ，最後に，以下の問題に出てくる「……

（す）べきか」ということばは，「そこで述べている行為がアメリカ合衆国の人々の公共の福祉に役立つだろうか」という意味だということ。（私見では，ここにも問題点がある——後述）

〔例題〕 アメリカ合衆国の青年は，全員大学へ行くべきだろうか。

1. はい。大学に行けば校歌や応援を覚えるチャンスがあるから。（これは，大学で何年も過ごす理由としてはバカバカしいだろう。）

2. いいえ。青年のうち，かなりの割合を占めるものが，大学教育から何かを得るのに必要な能力と興味をもっていないから。（説明に従ってこれが真実だとするなら，青年が全員大学へ行くことに反対する有力な強い論拠となる。）

3. いいえ。過度の勉強は常に個人の人格をゆがめるから。（この論拠は，もし正しいとすれば一般的に非常にたいせつな問題だが，大学入学が必ずしも過度の勉強を必要とはしないから，問題と直接には関係しない。）

以上がテストの各問題の内容である。このテストの対象としては中学3年以上を考えている。所要時間については，一応参考として次のように示されているが，これは知能テストのように1問ずつ区切ってやるのではなく，全体として50～60分を通して実施するものである。（ただ，1つの問題にこだわって進行の遅い受験者については，適当な時に先へ進むよう指示を与えるのが望ましいとしている。）

テスト 1	13分
テスト 2	6分
テスト 3	11分
テスト 4	12分
テスト 5	8分
計	50分

なお，このテストの手引き書は，批判的思考と「読み」の能力との関係について，次のように述べている。

(1) 「批判的思考力テスト」と「読み」の能力との相関は，中学3年生約300人を対象とした調査で，.60から.66であった。

(2) 批判的思考力テストの各問では，単なる単語の認知や文の理解（comprehension）以上の複雑な心的活動を必要とする。

(3) 読みのテストでは優れていても批判的思考テストでは低い点しかとっていないという者がかなりいる。しかし，批判的思考力テストで高い点をとった者は読みのテストでも良い点をとっている。

Ⅳ このテストに対する評価

この「批判的思考力テスト」の大きな特色としては，次の3つの点があげられると思う。

(1) テスト全体を5つのサブテストに分けていること。

ふつうの知能テストなどで断片的に出題されるような「演繹的推論」だけでなく，日常生活の中で実際に働いている批判的思考のさまざまなタイプをとり上げているという点が，このテストのユニークなところである（後述のエニスの批判では，この5つのほかに「定義」に関する問題や「意味論的」な問題も項目として加えたらどうかと述べている）。

(2) 厳密な形式論理のほかに，Probableな領域を考えに入れたこと。

これは(1)と関連するが，われわれの日常生活の中で使われる論理は，必ずしも厳密な演繹的な形式論理ばかりではない。もっと幅広い可能性の領域を考えに入れて行動することが多い。このテストでも，そのような幅広い判断を要求する問題が出されている。

テスト1では，まったく真であるというのとまったく偽であるのとの中間に「推論がたぶん真である（または偽である），その可能性が5割以上だと思われる」という中間領域を設定して区別させている。またテスト4では，絶対的に必然だというほどではないが，与えられた情報から「まず疑問の余地なく」導き出される解釈が要求される。さらにテスト5では，論拠の強弱という重味

づけが要求されている。このように，絶対的な正誤の中間に蓋然性（可能性）の領域を考え，その確からしさの程度を判定させるようなテストは他にあまり類がないと思う。しかしそれだけに，まったく議論の余地がないというわけにはいかない。たとえば，真であることの可能性が50%に近い場合には，ＰＴになるのかＰＦになるのかそれともＩＤにすべきかという区別がつけにくいことが当然出てくるし，論拠の強弱というのも，人によって価値判断の基準が異なるから，評価の分かれる場合が生じてくる。もちろんこのことは，次に述べるように，そこに示されている問題の性格にも関係してくる。

(3) 問題の題材（内容）として，政治的，経済的，社会的なものもとり入れていること。

このテストで示される問題の内容は，大きく２つの種類に分けられる。第１は天気や科学的事実など，人々が特殊な感化的反応を起こしたり先入観や偏見をもったりしないような中立的なものを話題として含む問題である。第２は政治的，経済的，社会的問題を内容とするもので，これには多くの人々が強い感化的（情緒的）反応や偏見，先入観をもちやすいものである。手引き書によれば，なぜ後者のような，議論をまき起こす種になる問題をあえて取り入れたのかというと，人々が強い感化的反応や先入観に囲まれていることがらについて「批判的に」対処しうる能力があるかどうかを見たいという目的からである，という。

ここにもわれわれは，このテストのプラグマティックな性格を見ることができる。しかし，それを承知の上でとり上げたにしても，やはり問題点が残ることは確かであろう。今日のように，多種多様な価値観が入り乱れて対立し合っている激動の世の中にあっては，とくにそうである。

以上，このテストの大きな特色をあげてきた。全体としていえることは，このテストの作成者が，形式論理のようなすっきりした答えの出てくるいわば安全地帯に逃げ込まず，日常の具体的な生活の中で生きて働いている思考の姿をそのままテストの形でしかも客観的に探ろうとしている意欲である。これは高く評価してよいと私は信じている。

次に，このテストを批判したものとして，エニス（R. Ennis）の論文を見てみよう。（その他２，３のものがあるようであるが，未見である。）[9]

エニスの批判は短いもので，もっぱら論理的見地からなされている。ただし，その批判の対象となっているのは52年版であることに注意しなければならない。かれは５つの項目についてそれぞれ次のような批判を加えている。

テスト１については，問題の文章で与えられた状況設定だけでは，答えを決定できない場合がある。受験者の中には，テストメーカーが考えているよりももっと注意深い者もあり，正答以外の解釈が可能だという場合がある。「一般的に認められていてだれでも知っているような知識」によって判断せよといっているが，何をもって一般的に認められているとすべきかは人によって解釈がちがう可能性がある。その点は問題の文章をもっと長文にして状況設定をもう少し詳しくすれば，そういったアイマイさや他の解釈の入りこむ可能性は防げるのではないか。

テスト２については「仮説（assumption）」という語にはいろいろな意味（使用法）があり，ここではそのうちとくに

①隠された主張（hidden assertion, presupposition）

②隠された前提（implicit assumption, premise）

という２つの意味が混入している[10]。そしてどちらのタイプの仮説も，このテストでは論理的に見ると不充分である。ここでも問題の文章にもっと多くのスペースをとって状況を限定することと，仮説を１つのタイプだけにしぼることが必要である。

テスト３，テスト４については，論理的見地からはあまり難点はない。

テスト５については，価値判断の基準に対する人々の考え方のちがいが，論拠の強弱の重味づけに関係してくる。

以上がこのテストについてのエニスの批判である。いま私の手もとにある64年版のテストは，これらの批判に基づいていくらか改訂されたものと推測される。

V　おわりに

これまで述べたように，このテストには内容の点で批判の余地はあるが，それにもかかわらず，Ⅰで述べたような実際的要求に対する1つの有効な道具といえるのではないだろうか。

「読み」の問題を考える場合にも，また「言語教育」について考える場合にも，「批判的思考」はその重要な目標である。従って，評価という点からしても，この能力を測定する方法が考慮されなければならない。われわれは，理論面からこうしたテストの有効性，妥当性について根本的に論議することと同時に，実際面から，日本の現状に即した形でのこうしたテストの作成に努力することも必要であろう。

注

1) これ以外のものとしては *A Test of Critical Thinking*, American Council on Education, NY. 1952 があるが私はまだ未見である。ご存知の方からのご教示をお願いしたい。

2) Smith, B. O. "Critical Thinking" に関するレポート（出版社不明。教授から直接いただいたコピイによる）

3) Livingston, H. An Investigation of the Effect of Instruction in General Semantics on Critical Reading Ability. In *Critical Reading*, M.King *et al.* (Ed.), Lippincott Company, 1967.

4) Shotka, J. Critical Thinking in the First Grade. In M.L.King *et al.*(Ed.) : *Critical Reading*(Lippincott Company) 1967. P. 190.

5) Smith, N. B. What is Critical Reading ? *Elementary English*, Vol. 40, April, 1963, pp. 409—410.

6) Wolf, W. *et al. Critical Reading Ability of Elementary School Children*, The Ohio State Univ. Research Foundation, Columbus, Ohio, 1967.

7) Russell, D. Research on the Processes of Thinking. In *Language and the Higher Thought Processes* (NCTE) 1965, pp. 9～18.

8) 井上尚美「論理的思考」と「批判的思考」学芸大学国語国文学　第8号，1973.

9) Ennis, R. H. An Appraisal of the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal. *Journal of Educational Research*, 1958. Vol. 52, 155—58.

なおこのテストに論及しているものとしては次のようなものがある。

Hill, W. H. Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, *The Fifth Mental Measurements Yearbook*,(Oscar K. Buros, Ed.) Gryphon Press. 1959, 796—97.

10) 「仮定」のいろいろな意味については，次の論文に詳しく書いてある。

Ennis, R. H. Assumption-Finding. In *Language and Concepts in Education*(B. O. Smith and R. H. Ennis Ed.) Rand McNally, 1961.

会　　報

公開研究会（7月7日）

午後2時より東京教育大E館156号で開催。講師松村彬夫氏（学習研究社）司会高木和子氏。主題「幼児と本」

常任理事会兼第17回研究大会準備委員会（7月7日）

出席　出雲路　岡本　倉沢　阪本　増田　有沢　桑原　高木

欠席　深川　滑川　室伏　福沢

(1)　機関誌発行の件

「読書科学」第16巻3号　（通巻61号，47年12月発行分）は6か月遅れて刊行された。

(2)　ＩＲＡ研修旅行団の件

48年3月30日の常任理事会で受けいれを決定した同旅

行団の公式スケジュールは，7月13日午前に成瑛小学校を見学，午後1時からＩＲＡ側の招待で，椿山荘で昼食会を開くことになった。

(3) ＩＲＡ委員の件

IRA が，International Development Committee の委員をつとめてきた阪本理事の留任を希望してきたので，これを承諾した旨報告があった。

(4) 第17回研究大会の件

プログラムの印刷を完了し，発表資料集を印刷中であることが報告された。

(5) 会則改正の件

会則第２条「本会の事務局は当分の間**日本女子大学児童研究室**内に置く」のゴシック体の部分を，**財団法人野間教育研究所**と改正したい旨事務局から提案があり，これを可決し，その旨を総会にはかることになった。

(6) 役員選挙の件

1974年が改選の年にあたるので，1974年１月１日現在の正会員（個人）を有権者として選挙を行うことが確認された。

(7) 第５回国際読書学会議の件

この国際会議が1974年８月にウィーンで開催される旨ＩＲＡ事務局から通知があった。そこでなるべく多くの会員の参加が得られるよう，事務局で研究をすすめることがきまった。

(8) 第18回大会の件

前項の国際会議のため，昭和49年度の日本読書学会研究大会は夏休みに開催せず，秋に開くよう準備を進めることになった。

常任理事会兼第17回研究大会準備委員会（８月１日）

出席　出雲路　岡本　阪本　滑川　増田　室伏　有沢
　　桑原　高木

欠席　倉沢　深川　福沢

オブザーバー　阪本名誉会長

(1) ＩＲＡ研修旅行団の件

７月13日の同旅行団の受け入れは，予定通りに終了した。

(2) 読書科学賞副賞の件

名誉会長阪本一郎氏から，定期預金100万円を設定し，その利息を読書科学賞の副賞として寄附したい旨申し入れがあった。審議の結果，これを受け入れることに決定し，その運営については常任理事会で慎重に検討することになった。

(3) 昭和47年度決算報告，昭和48年度予算案の件

下記の事務局の報告および提案の通り承認され，８月２日の理事会と総会にかけられることになった。

昭和47年度決算報告

収入	1,998,160円	
	くりこし金	25,150円
	会費	539,000円
	賛助会費	840,000円
	売上金	85,425円
	印税	159,243円
	第16回大会参会費	305,500円
	同上広告料	15,000円
	同上資料集印刷費発表者負担分	16,500円
	同上懇親会費	11,000円
	利子	1,342円
支出	1,978,479円	
	機関誌出版配布費	602,065円
	人件費	441,280円
	通信費・交通費	93,554円
	印刷・消耗品費	122,224円
	本部運営費	88,421円
	公開研究会支出	69,550円
	第16回研究大会支出	561,385円
差引残高	19,681円	

昭和48年度予算

収入	2,021,681円	
	くりこし金	19,681円
	会費	750,000円
	賛助会費	900,000円

売上金	100,000円
第17回大会参会費	250,000円
利子	2,000円
支出　2,021,681円	
機関誌出版配布費	900,000円
人件費	420,000円
通信費・交通費	80,000円
印刷費・消耗品費	60,000円
本部運営費	80,000円
公開研究会支出	80,000円
第17回研究大会支出	400,000円
雑費	1,681円
差引	0円

(3)　会則改正の件

昭和49年度より，年度会費を2000円（現行1500円）に改めることが，滑川会長から提案され，審議の結果これを可決した。8月2日の理事会と総会にはかられる。

(4)　第5回国際読書学会議の件

日本読書学会を中心とした旅行団を組織して，1974年8月のウィーン会議になるべく多くの参加者を送り出すことがきまった。詳細は事務局に一任された。

昭和48年度理事会（8月2日）

出席　滑川会長　倉沢副会長；出雲路　今村　大神　岡田　岡本　尾原　阪本　福沢　増田　村石　室伏各理事；平沢監事；阪本名誉会長

欠席　佐藤　深川　藤田　弥吉　吉井　渡辺　各理事；山本監事

議事　下記の総会と同じ。いずれも提案または報告のとおり可決した。

昭和48年度総会（8月2日）

(1)　議長選出　尾原淳夫理事を議長に選出した。

(2)　会長あいさつ　滑川道夫会長

(3)　昭和47年度事業報告　岡本奎六常任理事

(4)　昭和47年度決算報告　阪本敬彦常任理事

(5)　昭和47年度監査報告　平沢薫監事

(6)　昭和48年度予算案提案　阪本敬彦常任理事

(7)　会則の改正について　阪本敬彦常任理事

(イ)　第2条（事務局の所在の件）

(ロ)　第18条（会費改正の件）

(8)　その他　阪本敬彦常任理事

(イ)　阪本賞の件

(ロ)　第18回大会の期日と会場の件

(ハ)　ウィーン会議団体募集の件

(9)　第7回読書科学賞選考報告　滑川道夫会長

以上の案件をいずれも提案または報告の通り可決した。

第7回読書科学賞

読書科学賞　倉沢栄吉殿

あなたは長年にわたり読書指導と読解指導の研究を重ね，多くの著作を通して両者の接点の解明に貢献されました。この御功績に対し，ここに読書科学賞を贈呈し表彰いたします。

昭和48年8月2日

日本読書学会会長　滑川　道夫

読書科学研究奨励賞　出雲路猛殿

あなた本学会機関誌読書科学に児童文学におけるファンタジー論を発表されました。その業績に対して読書科学研究奨励賞を贈り表彰いたします。

昭和48年8月2日

日本読書学会会長　滑川　道夫

日本読書学会第17回研究大会（8月2～3日）

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

と　き　8月2日(木)～3日(金)2日間

ところ　東京都立教育研究所

8月2日(木)

午前講堂　　司会　増田信一

10：00　適書選択の態度をどう育てるか――主題追求をとおして――

名古屋市立穂波小学校　深見　茂

10：25 読書指導の教育学的考察——教室での読書指導をどう考えるか——
小金井市立前原小学校 水野寿美子
10：50 小学校における読書単元の展開
川崎市立小田小学校 佐藤 久子
11：15 子どもと読書——社会教育の立場から——
調布市児童婦人課 山花 郁子

午 前 第3研修室 司会 室伏 武
10：00 矯正施設における読書活動——その現状と展望——
読書療法研究会
千葉家庭裁判所 大神 貞男
和 洋 学 園 ○杉山 久夫
和 洋 学 園 福田 愛子
10：25 読書療法の症例研究
読書療法研究会
千葉家庭裁判所 大神 貞男
明 星 大 学 ○荒瀬 玲子
明 星 大 学 ○山田 典子
10：50 英語教科書について
東京教育大学 有沢俊太郎
11：15 読むことの概念について
東京教育大学 倉沢 栄吉
(11：50 理事会)

午 後 講 堂
1：00 総 会
1：45 講 演
「読書研究の国際的視点」
野間教育研究所所員 阪本 敬彦
「読書と教育」
東京都立教育研究所所長 重松 鷹泰
4：00 懇親会

8月3日(金)

午 前 講 堂 司会 出雲路 猛
10：00 個人診断法による読書指導の深化
広島大学教育学部附属小学校 岡屋 昭雄
10：25 中学校の説明的文章の教材研究
本庄市教育委員会 荻原 吾郎
10：50 読書への歩みと喜びを誘う指導の試み
広島県立福山商業高等学校 橘高 洋一
11：15 国語科における読書指導単元の再編成と長編読書の指導
京都教育大学教育学部附属桃山小学校
嶋路 和夫

午 前 第3研修室 司 会 岡田 明
10：00 絵本に関する母親の意識調査
東 京 教 育 大 学 沢田 瑞他
東京成徳短期大学 ○高木 和子
東 京 教 育 大 学 小林 幸子
東 京 教 育 大 学 伊瀬 康子
10：25 絵本と子ども
東 京 教 育 大 学 沢田 瑞也
東京成徳短期大学 高木 和子
東 京 教 育 大 学 ○小林 幸子
東 京 教 育 大 学 伊瀬 康子
10：50 児童詩と児童
東京都立教育研究所 比留間一成
11：15 漫画の読みのモデル
立正学園女子短期大学 阪本 一郎

午 後 講 堂
1：00 シンポジウム「読書指導の学際的研究」
発言者 講 談 社 内田 勝
日本経済新聞社 門脇 厚司
東京学芸大学 多田 俊文
東京教育大学 福沢 周亮
東京教育大学 湊 吉正
司 会 成 城 大 学 岡本 奎六
東京教育大学 倉沢 栄吉

公開研究会（9月22日）

午後2時より東京教育大学E館273号室で開催。講師門脇厚司氏（日本経済新聞社）。司会阪本敬彦氏。主題「子どもの読書と大人の読書」

常任理事会（9月22日）

出席　倉沢　阪本　滑川

欠席　出雲路　岡本　深川　福沢　増田　室伏

オブザーバー　阪本名誉会長

(1)　第18回大会の件

昭和49年11月16日(土)～17日(日)または9日(土)～10日(日)に東京で開催することに決定。会場は私学会館またはサンプラザを交渉する。

(2)　第5回国際読書会議の件

ウィーン会議には，日本からも発表者を立てるようにＩＲＡから連絡があった。そこで，プログラムに応じて倉沢研究室から一件，阪本理事が一件，滑川会長が一件，計三件を推せんすることになった。

(3)　ウィーン会議旅行団の件

モデルコースを2通り作り，会員に参加を呼びかけることになった。また関連学会等にも呼びかけて，なるべく多くの参加者を得るようにつとめる。

公開研究会（10月20日）

午後2時より東京教育大学Ｅ館273号室で開催。講師多田俊文氏（東京学芸大学），司会福沢周亮氏。主題「イメージをめぐって――創造性との関連を中心に――」

公開研究会（11月10日）

午後2時より東京教育大学Ｅ館156号室で開催。講師内田勝氏（講談社），司会阪本敬彦氏。主題「線的情報伝達と面的情報伝達――まんがの媒体機能――」

常任理事会（11月10日）

出席　出雲路　岡本　阪本　滑川　室伏

欠席　倉沢　深川　福沢　増田

(1)　機関誌発行の件

「読書科学」第16巻4号(通巻62号，47年3月30日付)は9か月遅れて納品され10月11日に発送を完了した。

(2)　ＩＲＡ役員受け入れの件

フランス読書学会事務局長 Memin 夫人が夫君と共に急に来日したので，次のように受け入れた旨報告があった。

(イ)鳴路和夫会員が京都教育大学附属桃山小学校に招いて授業参観等の便をはかった。

(ロ)滑川会長の招待で10月6日昼食に招待した。倉沢副会長，阪本事務局長同席。1974年のウィーン会議旅行団の受け入れについて依頼した。

(3)　第5回国際読書学会議の件

これに参加する団体のコースについて事務局と日本交通公社との間で十分に検討を進めた結果8月10日発，28日帰国の旅程ができ上った。このプランを承認。ただちに会員に案内書を送付することになった。

(4)　第18回研究大会の件

1974年秋に開かれる大会の準備日程が次のように事務局から提案され，承認された

48年12月15日　大会主題決定

49年1月20日　第1号通信（発表のすすめ）発送

49年3月20日　発表申込〆切

49年8月31日　発表資料集原稿〆切

49年9月10日　プログラム決定

49年9月30日　参加案内発送

49年10月15日　プログラム発送

49年11月1日　発表資料集完成

なお参会費の徴集等の事務は，すべて当日に行うことになった。

公開研究会（12月22日）

午後2時より東京教育大学Ｅ館156号室で開催。講師佐藤泰正氏，司会福沢周亮氏。主題「弱視児の読書指導」

Vol. 17, No. 3・4 March, 1974

THE SCIENCE OF READING

Published by The Japanese Society for the Science of Reading
c/o Noma Institute of Educational Research
Kodansha, Otowa, Bunkyo-ku, Tokyo, Japan.

President: Michio Namekawa **President-elect**: Eikichi Kurasawa

EDITORS

Takeshi Izumoji Shinichi Masuda Takeshi Murofushi
Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi John Downing
Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

The reading ability of partially sighted pupils ……*SATO, Yasumasa*…… 75

An analysis of children's interests in picture-books ……*SAWADA, Mizuya, KOBAYASHI, Yukiko, TASHIRO, Yasuko, TAKAGI, Kaguko*…… 81

Performances

Reading guidance of long stories through re-organization of "Reading Guidance Units" ……*SHIMAJI, Kazuo*…… 94

Materials

Theoretical models of reading……*OKADA, Akira*…… 100

On the Watson-Glaser critical thinking appraisal ……*INOUE, Shobi*…… 108

Official Notes 115

第17巻 第3・4号

<通巻 第65・66号>

会員頒布（会員外頒価 800円）

昭和49年3月30日 発行

編 集 日本読書学会編集委員会
発 行 人 阪 本 一 郎
発 行 所 日 本 読 書 学 会
〒112
東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京3213番

印刷・第一印刷株式会社