読書科学

第10巻 第2号（通巻 第36号） 昭和42年4月10日 発行（季刊）

「読書」と「読解」 阪本 一郎
性非行少年の読書療法による治療例 大神 貞男
琉球大学生の読書の発達と特性 石川 清治
読書教育を教育の一分野とする提案 代田 昇
読書困難児の診断と治療指導の問題 岡本 奎六
小学校中学年における読書力の開発 本宮 久
速読に関する文献(2) 岡田 明

36

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

「読書」と「読解」　日本女子大学　阪本一郎　1

非行少年の読書療法による治療例〔第5報告〕　福岡家庭裁判所　大神貞男　9

読書の学年的発達と学部的特性の分析　琉球大学　石川清治　16

読書教育を教育の一分野として確立するための提案　東京都立教育研究所　代田昇　26

読書困難児の診断と治療指導の問題　成城大学　岡本奎六　31

小学校中学年における読書力開発の一研究　菅北小学校　本宮久　37

資　料

速読に関する文献(2)　立正学園女子短期大学　岡田明　44

会　報　51

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	岡田　明	岡本　奎六	加賀　秀夫	阪本　敬彦
	佐藤　泰正	滑川　道夫	波多野完治	平沢　薫	福沢　周亮
	村石　昭三	山本　晴雄	室伏　武		
監　事	深川　恒喜	望月　久貴			
理　事	井口　忠司	井沢　純	石森　延男	裏田　武夫	大西誠一郎
	岡田　温	尾原　惇夫	加賀　栄治	楮本　良平	金沢　孝
	叶沢　清介	蒲池　正夫	久保田彦穂	小針　孝哉	西藤寿太郎
	佐藤宏之助	佐藤　貞	清水　慶子	清水　正男	竹内　実次
	西村　友円	芳賀　純	花田　哲幸	古野　有隣	藤田　圭雄
	本間　康平	松村　康平	松本　茂	嶺　光雄	三輪　計雄
	三輪　和敏	森田　宗一	弥吉　光長	渡辺　茂男	渡辺　正亥
	渡辺　正巳				
「読書科学」編集委員		阪本　一郎	滑川　道夫	波多野完治	平沢　薫
	深川　恒喜	山本　晴雄			

「読 書」と「読 解」

日本女子大学
阪　本　一　郎

はじめに

従来私は「読書」の語を＜書かれてあるものを読むこと＞の意に解し，この「書」の字を＜図書：書物＞の意に限定しない建てまえをとってきた。だから「読書指導」と言っても，読みの基礎能力の開発から，図書資料の生活利用の指導を経て，読み物による人格形成の指導にいたる広範囲の指導領域を内包させていた。ただし教育の領域を＜学習指導＞と＜生活指導＞とに分ける慣習にならうときは，読書指導を後者の中に置き，これを狭義の読書指導と考えてきた。これに対して前者の中に分離された読書指導は，個々の教科の学習が読書活動によって達成されることの指導ということになるから，これは教科の学習指導計画にふくまれて，操作の上では狭義の読書指導とは区別することができると思ってきた。

「読書」をこのように広義に用いるのは，私の始めたことではない。たとえば大正８（1919）年の松尾長造の「読書の心理的研究」は，おもに読書における知覚（視覚機制）の分野を研究したものであり，昭和14（1939）年の武政太郎の「読書の心理」も，読書の視覚機制を中心にして，さらに文字の意味化の心理過程が論じられている。心理学の畑で育った私には，だから，この広義の「読書」の語を用いることに，なんの抵抗も感じなかったのである。

その後「読書」を教育心理学の立場から眺めるようになって，しぜんに国語教育の研究者と接触することが多くなるにつれ，彼らは，「読みかた」（戦前）や「読むこと」（戦後）の機能を「読書」とは呼ばず，「読書」の「書」はやはり＜書物＞の意にとっているのと，しばしば食い違うことが生じてきた。たとえば私が「読書レディネス」と訳したのは，国語教育では「読みのレディネス」と言わなければならないのであり，ある心理学者が作った「読書テスト」は，じつは「読解テスト」と言わなければ適切ではないことなどとなって，たがいに提携するのに不便を感じてきた。

そこへ国語教育の畑では「読解」という語を掲げて，「読書」と区別する態度を打ち出すようになった。たとえば，倉沢栄吉は，読みには「与えられた文章を受けとめようとする構えと，文章を求めて近づいていこうとする構えと両方ある。読み手が文章に誘われて表現に引きずり込まれることもあるし，読み手が表現を生かしてわがものとすることもある。……そのいずれの場合においても，だいじなことは，読み手は，

排他的に（純一に）文章に立ち向かっている

ということである。」と述べ，読書と読解との違いを，「読書は作品や作者を相手として，排他的に文章に立ち向かう。読解は，語句や文や文章を相手として，（その狭い対象を相手に）他の条件を伴わずに，ひたむきな働きをするのである。」と説いている。(2, P108) するともう「読書」の「書」が＜書物＞であるかどうかは問題ではなく，それは読書の「構え」の差だということになる。

さておよそ上のような問題意識を持って，私は第１回国際読書学会議に臨んだ。英語では“Reading”の１語しかないので，それがどのような意味を内包しているか，教育の上でどういう点が問題になっているかを確めてみるつもりであった。残念ながら（私の聞き話す能力の不足もあって），直接参考になる資料はじゅうぶんには集められなかったが，帰路の宿で書いたメモをもとに

本稿を草してみる。わが国の現時点での概念の整理に役立てばさいわいである。

1　「読解」の語義

その前に，新しくとなえられだした「読解」の語義をもうすこし確めてみたい。

この語は『大字典』にも『広辞苑』にも，また平凡社の『教育学事典』にも見えていない。倉沢栄吉の『読解指導』(1956) の序文に「読解指導の問題が，国語教育の上で，とくに問題にされだしたのは，私見では，3年前からである。」とあるのによると，語の発生はとにかく，国語教師がこのことに関心を持ちだしたのは，昭和28（1953）年ごろということになる。氏はこの著書で「戦前の＜読み方指導＞の正統を受けるとともに，それとははっきりと1線を画した……」と言い，「従来，読みを＜文字の意味化＞ということばで表わしていたことについては，深く反省しなければならない。文字の意味化というのは，与えられた文字および文字群を，その与えられたままにしたがって，意に変えていくという意味である。それでは，変える人，――主体，すなわち読み手を尊重することにならない。……読みの指導は，読み手に，＜意味を求める心を持たせる＞指導でなければならない。与えられた文字を忠実に意味化することはむろん大事であるが，それよりも＜所与の文字文章を生かそうとし，意味をさぐろうとする態度＞を養わなければならない。」と，読みにおける主体性を強調している。

氏の説によると，読解指導の対象からは，文字や単語や文法が除外される。「むろんそれらは読解指導の前またはあとに指導されるべきだいじな対象であり，語句・文・文章の読解指導と表裏一体となって，学習指導を成立させることはいうまでもない。」しかし文字やばらばらの単語の力は，読解力の中にははいらないとする。そこで氏の説く「読解」とは，「文脈をだいじにする読み手の働き」(2, P109) ということになる。

平井昌夫は「読解力」を「文や段落や文章全体を読んで，その意味を理解する力」と定義し，文字力や語彙力などとは区別されるべきだとする。氏の読説によると，「書かれたものを読んで理解するという過程は，単語を知覚するという刺激に応じて，読み手はその単語の一般的な意味とともに文脈に即した特殊な意味を想起し，これらの意味を文全体の意図の中へ融合させていくのである。この融合のときに，読み手は経験の蓄積を働かせて解釈を加える。さらに，書かれたものの性質によっては情緒的な反応も加わってくる。ふつうはこの三つの過程が一挙に成立する，……それを別の用語でいえば，読解・解釈・鑑賞となる。」と，読みの心理過程のメカニズムの分析から，読解を位置づけている。

だから前記の指導論から見た倉沢の読解よりも狭義の機能を指している。すなわち「読解は読み手の知的な反応，読みの材料に即した客観的な受容の働きであるから，読み手の個人差を越えた共通の理解，事実的な理解が成立することになる。解釈も鑑賞も同じく読み手の受容の働きであるが，その順に主観性が強くなってくる。」(5) と，文意の知的な理解だけを析出している。なお氏は『国語教育ハンドブック』(4) の中に「読書」の項を設けて，(1)読むことの心理過程を指す場合と，(2)とくに書物を読むことに限定する場合との，2義があると説いている。

もう一つ，読解指導は読書指導の中に内包されるものだと説いている滑川道夫の所説を挙げよう。氏は『読書指導』（1959）の中で『読解指導と読書指導』の章を設けて，「読解指導」は国語学習指導者の問題意識から，「読書指導」は学校図書館人の問題意識から，戦後に注目されるようになったもので，両者は対立した関係にあるのではないと説く。「読解指導における言語技術的指導も，読書指導における生活指導も共に＜読むことの指導＞において手をにぎっている。」読解指導は，その意味で読書指導のなかにつつまれるというのがわたしの立場である。読書指導という広い円の中心に読解指導を位置づけていいと思う。読むことの指導のはたらきとして＜求心性＞をもっているのが読解指導であって，その基礎の上に，読書指導が＜遠心性＞をおびて展開されると

概論的にいってもいいだろう。」

「ということは，この両者は，まったく異質的な指導領域をもっているのではなく，同質的な領域と性質とをもって存在しているということである。国語科における読解指導は，読書指導の基本的な指導を担当しているのである。したがって，読書指導の中心に位置を占めているといっていい。読書指導は，読解指導をふくんで展開するものといわなければならない。」

この見地から氏は，両者を対比して，

(1) 読解指導は主として国語科の中に，読書指導は教科課程以外の領域に位置づけられること，

(2) 読解指導は基本的な言語指導に，読書指導はその上に立って発展的な指導に力が注がれること，

(3) 読解指導は教科書等の限定された素材を対象に行なわれるが，読書指導はより広い図書資料をとりあげること，

(4) 読解指導は標準的な教材を対象に主として精読によって正確度の高い理解にみちびこうとするが，読書指導では個人の力に相応した図書を選択し，自由な進度の読解が行なわれること，

(5) 読解指導は再読三読して読むことの基礎指導がなされるが，読書指導は黙読を主とした読みの１回性が重んじられ，質的な理解よりも，量的な多読性に傾向すること，

(6) 読解指導は主として教室等で行なわれるが，読書指導は広く生活の場で行なわれること，

などを挙げている。そして，このように操作上の差はあるが，「本質的共存性」を認識することが必要だと強調している。これは指導の目標論ないし方法論からの見解とみてよいであろう。

以上のように，同じく「読解」といっても，これに対する照明の当て方によって，同じ意味ではないようである。すなわち

1. 読書の心理的メカニズムを分析して「読解」というときは，読みの材料に即した意味の知的はあくを意味し，解釈や鑑賞などの主観性を帯びたものと区別される。
2. 指導の対象として「読解」というときは，語句・文・文章をその文脈に即して理解する主体的な働きを意味し（したがって解釈や鑑賞をふくみ），その筆者や作品に立ちむかう「読書」とは区別される。
3. 指導の目標として「読解」というときは，読むことの基本的な言語技術的指導に力が注がれ（したがって文学・単語・文法などの指導をふくみ），その展開としての生活指導に重点を置く読書とつながっている。

というような見解が行なわれていると考えられる。

2 コミュニケーションの受信過程としての読むこと

私はここで，読書ということをコミュニケーションの受信過程の一つの流れとして考えてみたい。この流れは，

筆者(W)⟶文章(S)⟶読者(R)　……a

と図式化することができる。このW→Sは<書くこと>の過程であり，S→Rは<読むこと>の過程だと，いちおうは割り切れる。そこで読むことの研究は，このS→Rの流れの部分を切りとって，その構造を明らかにすればよいのだと考えられる。しかしこのSはWの生産したものであって，Wによるなんらかの規定を受けている。このSにおけるWの規定を除外しては，SのRに対する刺激価を無視することになろう。それはW→Sの過程において，すでにSのRに対する刺激価が計算されているからである。だから<書くこと>は，単なるW→Sではなくて，WがRへの刺激価を計算してSを生産することであり，<読むこと>は，Wがそれを計算して生産したものとしてのSをRが受信することと解しなければならない。

ただしWの生産であるSは，文字等の記号に固形化された物理的存在となっている。Rがこれを刺激として受信するとき，Wの送信活動はすでに終了している。このことから「文字の意味化」という解釈が出てきたのであろうが，この「意味化」はW→Sの過程にさかのぼるこ

となしには果せないのである。だがそこにはWはいない。Sのなかに潜んでしまっている。Rはその潜んでいるWを追求することによって「文字の意味化」が果たせるのであって，この困難な仕事は，Rの独力に期待されるのである。この意味で，読みにおける主体性が重視されなければならない。

したがってS→Rは単なる受容の過程ではない。SがRに投映されて，Sがそのまま鏡に映るといったものではない。信号の赤が単に赤色と受信されたのでは，この刺激を読んだことにはならない。それを<停止>という「意味」に解するのが読みである。そこで読みは，

文章（S）⟶読者（R）＝意味（M）　……b

という図式で理解される。レビンの行動の等式に当てはめれば，　f（S・R）＝M　となるが，本稿ではただ関連を示すだけでまにあうから，上のように書くことにする。わかりきったことを，わざわざ記号化してめんどうにするようで恐縮だが，以下の叙述を簡単にするために勝手をお許しねがいたい。ここで明らかにしておきたいのは，読書は，コミュニケーションの流れから見れば受容活動にちがいなけれども，意味の形成という観点から見れば，Rの能動的な生産活動にほかならないということである。

ところで，このS→Rの過程は，もっと分析される必要がある。なぜなら同じS→Rからつねに同じMが生産されるとは限らないからである。それは，Rの受信・生産活動が単一でないためと考えられるから，形式的にRを二つの体系に分節してみる。その一つは，Rの持っている言語体系（L）であり，もう一つは，Rの経験体系（E）である。ここの詳説は略する。

ここで言語体系とは，読み手としての個人個人が習得している文字・語彙・文法などの読みの基礎能力の体制と考える。これは電子計算機に覚えこませた公式のようなもので，ある一定の刺激に対してはかならず一定の反応を起こす仕組みになっている。このような体系を，すべての個人の中に形成しなければ，コミュニケーションは成立しないのである。だからS刺激によって個人に生ずる意味反応は，特例を除いては，超個人的な，普遍的な，いわば定型的な意味である。

かかる意味が読み手の意識面にのぼると，それが彼の経験体系への刺激になって，彼のパースナリティの全体に関連する意味反応を起こす。それには，なんらかの程度の差はあっても，彼の個人に特有の知識・意見・興味・態度などと，それに伴なう情緒とが加算され，それらを統合した彼のパースナルな意味形態が構成され。そこで前の式は，

文字記号（S）⟶個人の言語体系（L）
＝非個人的意味（Mi）　……(1)

非個人的意味（Mi）⟶個人の経験体系（E）
＝個人的意味（Mp）　……(2)

のように分解される。（むろんこれは読みの機能構造を示すもので，時間的順序を示すのではない。）

そこで(1)におけるMiの成立には，既述のようにLの成立が予想されねばならず，Lの成立はMiの成立によって強化されていくという循環関係を持っている。この段階がいわゆる<読みかた学習>の焦点となるのである。方法はともかく，これは暗記学習である。

(2)のインパースナルな意味が，パースナルな意味に転換される段階においても，すでに個人の経験体系の成立していることが前提となる。これは<経験の背景>(background of experience) とか<先有傾向>(predisposition) とかよばれているものと同じである。読むことによって生産したMpがEを強化する循環関係のほかに，Eは，文字以外の通路を通す生活経験によって体制化されるものである。

ところが，読むことは上述のような単なる一方交通の刺激・反応過程ではないのである。その中には，生じた意味反応が，刺激に負荷されているWの計算した意味に対して適当であるかどうかの評価が伴なう。それには程度の差があって，無雑作な態度ではほとんどこの評価をしないですます主観的な読みとなり，原意に忠実な態度ではきびしくこの評価をする客観的な読みとなり，その

中間にさまざまな程度の差の読みがあるのである。

この評価過程では，生じた意味反応を刺激に転じて，前のコミュニケーションの流れを逆行することになる。すなわちまず，(2)のMi⟶E＝Mp を逆行して，

$$Mp \longrightarrow E = Mi' \qquad \cdots\cdots(3)$$

とはたらいて，この Mi′ が原刺激の Mi に対して適当であるかどうかが検討されることになる。つまりRが読みとったパースナルな意味を自分の経験体系に照らして，それが(1)の過程で読みとったインパースナルな意味に対して適当な反応であるかどうかが検討される。そこで同時に，(1)のS⟶L＝Mi を逆行して，

$$Mi \longrightarrow L = S' \qquad \cdots\cdots(4)$$

がはたらき，その対比される Mi が，原刺激の文字記号（S）を正しく捕えているかどうかが検討されることになる。

だがこれと同時に R は，書き手の表現過程に侵入して，これを逆行する必要が生じる。なぜなら，Sは書き手のインパースナルな意味の象徴であって，それが彼の言語体系を刺激して生産されたものであるから，Sを媒介して読み手が捕えた Mi(R) は，書き手の Mi（W）と同じであるかどうかが確められなくてはならないからである。すなわち，

$$S \longrightarrow L = Mi(W) \qquad \cdots\cdots(5)$$

という逆行を必要とする。ただしこのLは読み手の持つ言語体系である。したがってこの過程は(1)の段階の反復になる。しかし客観的な読みの態度が強いばあいは，読み手は，書き手のLを推定し，それと同化するように努める。かりに L(W)＝L(R) とすれば，この過程は (1) の再確認にすぎないが，両者に多少の異質性があるばあいは，読み手は L(R) を基盤として L(W) を推定しなければならない。自分で推定できないばあいは，辞書にたよるか，教師等の指導に従うかなどのステップを踏む。これらによって読み手は新しい言語経験をし，自分の言語体系を再編成することになる。これが読みかた学習のひとつの面となるわけである。

なお Mi(W) は，書き手のパースナルな意味 Mp(W) を彼の言語体系を用いて定型化したものであるから，この Mi(W) を確認するために，読み手はさらにこの過程を逆行していかねばならないことになる。ところが，この逆行では，読み手は自分の経験体系を用いて，

$$Mi(W) \longrightarrow E = Mp(W) \qquad \cdots\cdots(6)$$

というコースを取ることになる。これもまた(2)の過程に似ているが，上記と同じく，客観的な読みの態度の強いばあいは，E（R）からE（W）を推定し，それと同化するように努める点が違っている。読み手はここで書き手の生活経験を追経験し，それによって自分の経験体系に新しいものを加え，再編成を行なう。

以上6段階の過程を総合すると，読むことは，次のような図式にまとめられる。

$$\begin{array}{l} \qquad\qquad\qquad\qquad\qquad\qquad S \xrightarrow{(1)} Mi \xrightarrow{(2)} \\ Mp(W) \xleftarrow{(6)} Mi(W) \xleftarrow{(5)} S' \xleftarrow{(4)} Mi' \xleftarrow{(3)} \qquad Mp \end{array}$$

ここに記入されている数字は，読みの過程の時間的順序を表わすものではなくて，それぞれの関連で生産される刺激・反応の機能的順序を示すものであって，時間的にはこれらが同時にはたらくものである。さらに厳密に考えれば，(6)に逆行する(7)，(5)に逆行する(8)を立ててもよいし，また，(3)は(2)に，(4)は(1)にふくまれると考えて，(3)(4)を省略してもよいであろう。さて，この図式で，

A．(1) と (4) 及び(5)では，S刺激の直接の反応としての Mi（R）と Mi（W）との対応において，Mi（R）を M（W）に同化しようとする努力が強ければ強いほど，それは客観的な読みとなり，それに伴なって読み手の文字記号を読む能力が発達する。また，

B．(2)と (3) 及び(6)では，Mi 刺激の反応としての Mp(R) と Mp（W）との対応において，Mp（R）を Mp(W) に同化しようとする努力が強ければ強いほど，それは客観的な読みとなり，それに伴なって書き手の経験を

読む能力が発達する。

いわゆる「読み方」の指導は，上のAの段階を対象とするもので，それによって文字記号を読む能力>が発達され，「読解」の指導は，上のBの段階に重点をおくもので，それによって<経験を読む能力>が強化されるのだと考えられる。

3　パースナリティの適応過程としての読書

つぎに，読むことは，また，個人が書き手に対して社会的に適応する過程だと見ることもできる。前節で，読み手が書き手のパースナルな意味に接近することを考察したが，その Mp(W) は，Wのパースナリティにコミュニケーションの発信の動機が生じて生まれた意味形態であるから，Wのパースナリティを負荷している。

ここでコミュニケーションの発信の動機とは，個人が彼の属する社会の他の成員に，なんらかの影響を与える必要を感じることである。この動機の方向に従って，彼の中にある経験体系から，相手に与えようとする影響の刺激価を有する素材が抽出され，一つの意味のまとまりに統一される。これが Mp(W)である。だから Mp(W)は，書き手のパースナリティの所産であるという意味で，すでに文化的価値を帯びたものだと言ってよい。

しかし，それが彼の表現過程を経て，一つの書き物として定型化されるところまでで，彼の発信活動は終結する。特定の受信者にあてた書信は別ととして，普通の書き物は，そこで静かに受信者が接近してくるのを待つよりほかはない。そこで書き物Sはつぎのような図式で理解される。

$$W\left[P \longrightarrow E = Mp\right] \cdots\cdots\cdots\cdots \rightarrow S \qquad \cdots\cdots(7)$$

この点線の部分には，W〔Mp→L＝Mi〕，Mi(W)＝S が含まれている。

こうして生産された書き物の累積は，いわゆる文献宇宙を構成して，探険者の接近を待機している。これに接近するのは原則として個人の自由意志である。

一方，読み手がこれらの書き物に接近する行動を起こすのは，彼がその生活の場にある書き物から得られる Mp(W) によって，自分のパースナリティの要求を充足しようとする動機を持つことによる。Mp(W) には書き手のパースナリティが負荷されているから，この動機は，読み手のパースナリティ P(R) が P(W) に対して適応する構えをとることだと言ってもよい。

しかし P(W) は，眼前にはいない。それを負荷する書き物Sが，適応の媒体として横たわっているだけである。そこで読み手は，そのSが(7)の関連を持つものであることを知って，これに接近するのである。

ただし実際には，読み手が，Sにおいて P(W) を意識しない場合もある。彼の生活の場にあるSの集積は，個々の書き手の P(W) を埋没してしまっているの観があり，彼は多数の書き手に普遍的な，その社会での文化財に適応するだけでよいという態度をとる場合もあるからである。幼少の子どもの場合もそうである。けれども，P(W) を意識しているといないとにかかわらず，読み手は，多かれ少なかれ，P(W)が意図した刺激価を受けることは否めない。すなわち読み手は，SからMpを受信することによって，自分のパースナリティを再体制化する。これを，従前の P_1 から再体制化された p_2 の生産と考えれば，読むことは，

$$S \cdots\cdots\cdots\cdots \rightarrow \left[Mp \longrightarrow P_1 = P_2\right] R \qquad \cdots\cdots(8)$$

と示すことができよう。

この，読み手における P_1 から P_2 への転換の要求が，読書の動機となるのである。動機の段階では，この P_2 は，<自分の環境によりよく適応している自分>である。それを実現しようとする要求から，彼はSに能動的に接近する行動すなわち読書に踏みきるのである。

ところで，(8)における Mp(R) の成立には，コミュニケーションの過程として前に分析した(1)から(6)までの読解の要因がすべてふくまれているはずである。そして(6)の段階では，Mp(W) の客観性を高めるために，E(R) をE(W) に同一化しようとする努力が払われると述べたが，かりにそれが完全に同一化しえたならば，読

み手は容易に(7)の過程を逆行することができることになる。すなわち，E(R)＝E(W) であれば，

$$Mp(W) \longrightarrow E(W) = P'(W) \qquad \cdots\cdots(9)$$

が，可能になる。しかしこれは読み手の生産した P′(W) であって，(7)における P(W) そのものではない。まして完全に E(R)＝E(W) ということはありえないから，ここで得た P′(W)は，P(W) の近似値にすぎない。それはとにかくとして，ここで次の機制がはたらくことになる。

A．E(R) を E(W) に同一化しようとすること。――読み手は自分の経験体系のままでは書き手のPを捕えることができない場合，仮説的に，書き手のものと推定される経験体系を設定する。このことが読み手の経験体系の再体制化をもたらす。これは(6)の過程でも行なわれるが，(9)の段階では，生産される P′(W) を，書き手の真のPと思われるものに近付けようとして，洞察的にE(W)の設定が修正されることが強くなる。

B．P(R) が P(W) に対して適応すること。――(9)において P′(W) が得られると，その Mp は(8)の関連で読み手の P_1 を刺激することになるから，読み手の自我像 P_1 の上に書き手の人格像 P′(W) が投映され，両者の重ね合わせが行なわれる。この場合，①両者が容易にぴったりと重なり合うならば，読み手は自分と全く同じもう一つのPがあることを知り，自分のパースナリティに自信を持つにいたるであろう。しかし両者がぴったり重なり合わない場合，②読み手はP(W) に同化するように P_1 を改造することがある。これが人格的順応である。さらに③読み手は P(W) に同化することを拒否し，いっそう P_1 の独自性を確認することもある。これが人格の個性化である。以上三つの種類の機制のいずれかによって，読み手は書き手のPに適応することになる。

さて以上のように読書によるパースナリティの適応機制を考えれば，既述の読解過程を中にはさんで，

$$P(W) \leftarrow (1) — Mp(W) \leftarrow \cdots\cdots\cdots S \cdots\cdots\cdots \rightarrow$$
$$Mp — (2) \rightarrow P_1 — (3) \rightarrow P_1$$

という系列にまとめられるであろう。狭義の「読書」は，こうした<パースナリティを読む>ことによる適応過程を指すのだと解してよい。

4 まとめ

わかりきったことのようだが，広義の読書とよばれる過程に，大別して次の三つの機能段階があることを考察して，今後の研究のための概念規定を試みた。

1. 文字記号を意味化する読書。Sから得た Mi が Mi(W) と同一であることを求める過程で，これを指導の対象とするときは「読みの基礎能力」とよぶがよかろう。
2. 書き手の経験を読む読書。Mp から Mp(W) までの逆行を含む読書。この段階が「読解」とよばれる指導の対象となる。
3. パースナリティの適応活動としての読書。Mp(W) から P(W) を探り，これに対決して読み手が第2の自我を形成する段階で，狭義の読書指導の対象となる。

むろんこれらは一連の過程であるから，相互の入りまじりは避けられない。これらの指導を総称するときは「読書教育」とよぶのが適当だと思われる。

なお「放送教育」「映画教育」などという場合の「放送」や「映画」は，教育の媒体を示しているのであるから，読書材を媒体とする教育を意味する場合は「図書教育とよびわけたほうが混乱がなくてよいと思う。

参考文献

(1) 倉沢栄吉：読解指導，朝倉書店，1956
(2) 倉沢栄吉：読解指導に関する問題，(講座国語教育1，牧書店)，1960
(3) 滑川道夫：読書指導，牧書店，1959
(4) 平井昌夫：国語教育ハンドブック，牧書店，1955
(5) 平井昌夫：読解力（国語教育辞典，朝倉書店)，1957

Terminological Analysis of Reading Process

SAKAMOTO, Ichiro

Japan Women's University

As we have several terms that mean "reading" in Japanese, there is a possibility of misunderstanding.

When the reading material, or the sentence (S) stimulates the *total linguistic system* (L) of a reader (R), it produces a literal response. This is the formal impersonal meaning (Mi), in the sense that it has concern little with the reader's personality. In order to further understand what the writer was trying to say, the reader should try to match his response with those ideas (Mi) that the writer (W) puts forth. Teaching of this process is to be called as the instruction of "*yomikata*" : basic reading skills.

$Mi(W) = L \longleftarrow \underline{S} \longrightarrow L = Mi$

In the next step, the Mi becomes a stimulus to the *total experience* or knowledge (E) or R, and produces a more *personal meaning* (Mp). Again, for better understanding the reader should try to identify his Mp with that of the writer ; Mp(W). This second process is to be called as "*dokkai*" : reading cmoprehension.

$Mp(W) = E \longleftarrow Mi(W) \cdots\cdots \underline{S} \cdots\cdots Mi \longrightarrow E = Mp$

In the final step, the Mp stimulates the personality(P_1) of the reader, and produces a re-organized personality (P_2). During the re-organization, the adjustment mechanism workes toward the writer's personality P(W) through the Mp(W). The instruction of this process is to be called as "*dokusho shido*" : reading guidance.

$P(W) = E(W) \longleftarrow Mp(W) \cdots\cdots \underline{S} \cdots\cdots Mp \longrightarrow P_1 = P_2$

To give a general term to the three areas mentioned above, "*dokusho kyoiku*" : reading education, seems to be adequate in Japanese.

非行少年の読書療法による治療例
第5報告：恐迫性の性非行少年MTの場合

福岡家庭裁判所小倉支部
大　神　貞　男

（I）まえがき

本報告も引続き非行少年の読書療法による治療例の報告であるが，

(1) 本報告に於ては一般的な不適応機制のケースでなく不安を媒介とした無意識的な過剰防衛機制による恐迫性の非行に読書療法を実施し，その治療効果やその方法を検討せんとした。

(2) 第4報告に於て提示した診断及び治療の公式の一般的妥当性を検討せんとした。

(3) また日常繁雑な臨床活動や広く臨床の各分野でこの療法が比較的適確で容易に実施し得る様な形態を発見せんとした。

大凡そ以上の事が本報告での問題点である。

（II）Case

(1) Communication

(a) 少年MT（16才　10月）♂　中卒，職業訓練所生徒。

(b) 本件非行；昭和40年8月17日N市の盆踊りに行きU女（17才）を3人共謀の上にて同夜11時頃K町の堤防にて口にタオルを結め込み両手両足を抑圧し姦淫し，一週間の処女膜裂傷を与えた。

(c) 家庭；家庭は農業田8反畑1畝家屋一棟。父（49才）高小卒，母（43才）高小卒，共に健康，他に定時制高校生の兄一人あり。父は無趣味で仕事熱心なるも終始口やかましく生活態度は真面目である。母はのんびり型であるが躾については厳しい方である。夫婦仲円満，家計安定，少年も家庭では服従的である。

(d) 生活史等；小中学校とも性行安定平穏に経過し不適応の行動はない。S39年4月土地の中学校を卒業して職業訓練所に入所した。生活態度は真面目で酒も煙草ものまず，時々映画に行く程度である。その他不健全娯楽に耽溺の事実もない。また学校照会の回答書によると，内向的性格で友人関係は少く行動も消極的であると記載されている。また二次性徴は中学2年頃で，成熟度も普通の様である。類型的には分離性々格と考えられる。

(e) 心理テスト結果

◦田中A式知能テスト　SD＝42

◦Rorschach（本明集団版）

P	Key-	F	M	FM	FC	CF	C	Csym
4	1	10	0	2	1	1	1	1

FC′	C′F	C′	C′sym	Fm	mF	Fk	kF
1	1	0	1	1	2	1	1

(2) Interpretation

恐迫性の性非行と考えられる1ケースである。

（III）Insight

(a)治療期間；昭和40年12月10日から昭和41年3月10日まで。(b)面接回数10回　(c)治療的読物◎家庭愛に関するもの。次郎物語。家なき子。夜あけ朝あけ，◎性的適応に関するもの。美しい歴。狭き門◎徹底採作のための社

会生活の一般的適応に関するもの。野口英世。イワンの馬鹿　(d)治療は対象少年が訓練所卒業直前の工場実習から就職への転換期に向かって実施した。

○次郎物語の感想文

「次郎物語を読んで僕は他人の事とは思われなかった。……次郎も少しヒネクレていた。……父は次郎の気持がよく分っている様だ。川に泳ぎに連れて行く。だが喜びも束の間だった。父は間もなく死んだ。次郎にとってどれだけ悲しい事だったかしれやしない。又これから話しをする相手も自分の気持も分って呉れる相手がなくなったからだ。父が死んでからその僕をよその家へ預けられた。母の目を脱がれた次郎は安心と嬉しさで飛び跳ねたい様だった。次に次郎の母が死んだが次郎は涙一つこぼさなかった。でも次郎の本心はやはり淋しい。淋しくない様に書いてあるがもし僕の父母だったら泣いても泣ききれないだろう。いくら次郎に厳しくしても矢張り自分の母だという事を次郎は決して忘れないと思う。もし僕の母だったらこれからは話し相手のない淋しい事を打明けられる人がいなくなったのだと思うとやはり淋しい気持で胸が一杯だ。次郎は亡くなった父母にもっとやさしくしてやればよかったと心で後悔していることだ。

（2部）　母に死に分れてからすっかり次郎の生活が変った。いくら自分がイヂメられていた母でも何時も思うのは母の事に違いない。……試験にパスした時次郎は誰よりも父母に賞められてもらいたくたまらない気持だろう。父母みてくれ僕は中学校に行けるんだと心でさけんだ。……中学校に入るとがらりと彼の心は変った。……もう大人という気持があった。……中学校といってもまだ15才位である。父母がいる時の次郎の生活と父母がいなくなってからの次郎の生活で自分は分った。父母がいない時の次郎の気持は誰れにも分らない。今次郎にも父母がいる事はいる。だが次郎は前の父母の事は一度だって忘れはしない。次郎に比べれば僕は倖せである。父母兄がいるからである。

（3部）　次郎も中学校生活も馴れてきた様だ。……でもまだ次郎もまだ子供の時の気持が少しあった。例えば上酒一升の事である。次郎は少しどころか依然頭にきて頑慢り切れなくなって起き上ったが，父が止めたので我慢した。父の言う通りした次郎は後で考えてみて次郎はよい父をもっていたと感心しているに違いない。よい父だと自分は考えた。なんだか僕の父に少し似ている様な気がした。僕の父は済んだことにはこだわらない父だよい父だ。次郎も日記をつけだした。

○読後の話合い

父に対して……次郎の心がよく分っていいと思う。水泳に連れて行ったりしている。子供と余り会わないから次郎とよく遊んでやらねばと考えている。他の兄弟と仲が良くないので父がそれをみかねてどうにかして仲良くしてやろうという気があって次郎もその気になっている。次郎も自分の子に違いないと思って二人の兄弟よりも次郎の方が可愛いと思っていた。始めは父の気持が分らなくてボヤボヤしていた。年をとるにつれて父の心が段々と分ってきた。父は兄弟仲よくできない事で父が仲をとりもって家庭生活を幸せにして行こうとする事が感じられる。

母に対して……　次郎は反抗的で，次郎と母は全然気があわなかった。母の体がよわつて次郎もやっと気付いてきて，母からかくされた肉親の愛情が分ってきた。お互に母も次郎もあやまったと思う。始めはオカシナ人間だなあと思った。里子にやったり差別待遇をしたりしてそれが後になって次郎が悪くなったと思う。併しよい母だと思う。差別待遇をしていたが，内心は本当は母も辛かったと思う。

○次郎に対して……次郎の生き方が始めのうちは蓮葉の様に思えたが，自分が努力しないと死んだ母に申訳がないと思ったに違いない。大人の様な気になって，心を落ちつけて行った。これが本当の次郎の心だと思って，私もこうした生き方をしたい。私もこれから社会に出て迷惑になる様な事はしたくない。自分のためにも社会に出てもりっぱにやって行こうと思った。次郎は技術をもっていないが，私は技術をもっている。

大神　この物語の次郎と君自身とを比較してどう感じましたか。

少年　私の過去と次郎とはよく似ていると思います。どちらも気が短くて友人とよくケンカをしました。

大神　君の父と次郎の父とを比べてどう感じましたか。

少年　どちらの父もよく似ている。どちらも無口でガミガミ言わない。また次郎の父も余り家にいず次郎と余り逢っていないが，私の父も朝夕しか顔を合わさなく話をしたり聞いたりする機会が乏しい。

大神　母は。

少年　私の母は，差別待遇はしない。いつも平等にしてくれる。たがガミガミ言うのは私が悪かったためと思います。

大神　次郎のどこがよかったと思いますか。

少年　悪い事を見たら正しい事を押通してちよつと真似の出来ない位勇気があったと思います。

大神　春子さんをどう思いましたか。

少年　次郎は姉の様に思って慕っていた。次郎を可愛がって二人は仲がいいなあと思いました。次郎をよく教えたりして，結婚した時姉さんをとられた様に感じ口惜しいと思った。姉の様な恋人の様な人だと思います。よめに行って姉さんと恋人をなくした様に思った。次郎のこんな態度は悪いとはいえないと思う。

○母の行動観察報告

……この頃は真面目になって農業の手伝をよくしてくれます。家庭で態度も良くなって，母さん母さんとなついて来ます。また父に対しても態度がよくなって来ました。父が疲れてかえって来ますと肩を叩いたり床をとったりしています。訓練所にも毎日行っています。

○少年の生活行動報告

家庭は円満に行っています。父も毎日仕事に行っていて疲れていると思って私も職場の出来事をよく父に報告します。以前は母がガミガミいうので嫌いでしたが，この頃は母にもよく気が合う様になりました。その後は町に遊びに行く事もなく家でＴＶを見たりする位です。

○治療効果の検討

私は先の報告に於て我々の診断及び治療の公式を設定した。これを本誌例に於て検討してみるに

ａ）少年は次郎物語第一部の感想文に於てすでにその父を殺している。これはフロイトの失策行為の理論やＴ．Ａ．Ｔ．に於ける実験例からすると，父への Edipus 葛藤と願望を投映したものではないかと考えられる。即ち父への敵意により Edipus 願望を投映したものと考えられよう。ところが第３部に於て再び父は生存しており，しかもその父に対して精神的交流と和解を示し，Edipus 後の父親同一視の機制を示し，少年の精神内界に理想自我が見出されつつあり， Edipus 葛藤を解消しつつある。ここで我々は非行の心理機制に Edipus 葛藤がある事，しかも本誌例に於てはそれが物語の読後感に投映されていて，物語の反応が診断的役割を果たす事を示している。そして次郎物語によってこの Edipus 願望が解消されつつある事を示している例証であると考えられる。又この Edipus 願望は春子に対する反応に於ては姉＝恋人なる機制によって極めて明瞭に投映されている。かくて少年の精神内界に Edipus 願望と葛藤を克服して父親同一視の機制から理想的自我が形成されつつあると診断されてよいと考えられる。

○家なき子の感想文

レミは貧乏な家の人に拾われて貧しいながらも元気でお母さんと一緒に楽しい毎日を暮していましたが，突然レミに悲しい事が起こりました。レミはお母さんと別れるのはいやだと何辺も泣きましたが，どうする事も出来ませんでした。それからレミの悲しい旅が始まりました。……間もなく小父さんが死んだ。レミはここで挫けてはいけないと思ってこれから一人になったレミの気持はよく分る。死んだ小父さんは何時も「前進，前進」といっていた。この言葉の意味は僕はこう考えた。どんなに辛い事があろうとも前へ進めば何日かは幸せが来るといっていた言葉だ。……最後にレミは本当の母にあった。レミは飛びついてないた。今まで家なしで辛い旅をした。それがしないで暮せるというよりも，本当に自分を愛してくれる人がほしくて堪まらなかった。レミもこれで幸福な毎日が送れそうです。……僕はこの本を読み出してから三時間位でよんでしまった。途中で止めたくも止められない位であった。11才の子供が一人で生きて行く勇気と誰れにも頼らず自分で行ける処まで生きて行く心に僕はなんともいえない。

○読後の話し合い

大神　此の本を読んでどこに一番感動を受けましたか。

少年　だれにも頼よらず自分一人で生きて行く点に，自分自身に打勝って行って生きて行った点に一番感動を受けました。

大神　君はその事を実際に実行してみましたが。

少年　親を大切にしなければいけないと思いました。家の手伝をしたり母の手助をした。お風呂を沸したり炊事の手伝をしたりしました。また夜には父の床をとってやりました。父の自転車を修繕してやったり両親に親切にしてやりました。すると両親がとても喜んでくれまして，私も本当に嬉しい気持になりました。

○夜あけ朝あけの読後感想文

僕はこの本を読んだ時一番心をうたれたのは十四歳の少年が

一家の柱になって働いて行く勇気に僕は驚いた。父母が死んでもそれには負けず，自分がしっかりしなければ駄目だと自分自身にいい聞かせているからだ。東京に行って一人で働いて家に仕送りをする，僕には到底出来ない。でも正司は農業だけで生活できないと分ったから，すぐ東京に働きに行った。村の人は正司が東京でどんな事をしているのかと噂をしていたが，兄弟はそんな事は全然気にしなかった。でも自分がやる気になればできることが分った。始めからなんでもできる人はいないがそれを段々して行きだしてからは不知不識にできる。次に僕は職業にはどんな職業でも同じだと思った。自分がその職場に誇りをもてばだれにでも卑目はとらない。何時も父や工場（実習の)のおやじさんがいった事が分った。一旦会社に入ったら，どんなに辛くとも辛抱してやらなければ駄目だ。転々と会社を変って行くのが駄目だといっていた。僕にもそれが分ってきた。

○僕は今まで余り本を読まなかったせいか，本を読むのは余り好きではない。僕は本を読めといわれて本を呉れた時僕は読みますとすぐいったが僕は心配だった。今まで読んだ事がなかったからだ。でも読むといったからには，読まなければいけない。2冊位は全然分らなかったが3冊5冊となると段々分ってきた。僕達の様な緻密な仕事をする人間は緊張から頭がなんだかほっとする時に楽しい本を読むと気が落ちつく。……本を読む事はとてもよい事と思う。本を読んで感想文を書く。するとその本の内容しだいと思う。僕の感じた事は本を読むと心が落付く僕はこれがよいと思う。だからこれからはどんな本でもよく読む事にした。

○少年の生活行動報告

工場が退けてから嬉しい事は家に帰る事だ。家に帰るまでは腹がペコペコになる。だから家に帰るのが一番愉しい。会社へ行きだしてから始めてお金を500円貰った。とっても嬉しかった。

○美しい暦の感想文

……今の学生は到底こんな風にはできない。自分がいいたい事は云わないですぐ暴力を振る。否今の学生が間違っているのではないかと思う。他校に行って話合をする度胸と勇気は大した物だ。僕には到底できそうもない。この本では生徒と先生との間がよく出来ている。今の学生では先生との間は全然違う。先生が煙草をすうなといえばワザとすって調子にのっている。例えば自分が煙草をすっておれば女学生にモテルなどと思っているのではないかと思う。でも男の学生達が悪いとはいい切れない。女学生も学校は早く退けるのに，わざと遅くかえっている。またそのため変な間違いを起こす原因になる。自分のしている事がよいか悪いか少し考えれば分らない筈でもない事だ。それをしらずにしていると後で後悔する事になる。僕はこの本を読んで今自分のしようとしている事が正しいか悪いかはっきりしてから行動にうつす事にした。

○読後の話合い

男女交際を学ばんとしている。こんな交際も悪いとは思われないが親の了解が必要だと思う。現在の学生の男女交際は，いい人と悪い人の区別がはっきりしている。いい方の交際は，家に遊びに行ったりまた家族の者と愉しく遊ぶ。こんな事は現在の男女交際はよいと思う。悪い方は家庭に内密に遅くなって町をぞろぞろしている。土曜日など女の人が友人の処に遊びに行くといって男の人と遊んでいる。あとで変な事ができて女が後悔する事になる。

○狭き門の感想文

この本は男女の関係を示している本だ。結婚という問題について書いてあるが，結婚というものは人間にとって一生の問題であるので，余程真剣に考えなければいけない事だ。僕にも何時かはこんな事に出会わす時があるに違いない。もし僕が女性と交際をするとしても，絶対に親の許しを受けてから正々堂々と交際あう事にする。たとい女性とどんな処に行くにしても，親に知らせて，何時でも帰えるといった通りに知らせてから行く。だからもし僕が女性と交際をするのが親から駄目だといわれたら絶対にしない。今まで僕は人を愛した事がないので愛とはどんなものか良く分らない。

○野口英世の感想文

世のため人のために生きてきた人です。……子供の頃手を火傷して皆からいやがらせをされた時もあったが母が何時も英世よりも母の方がどれだけ辛いかも知れないと母が云ったので，英世はこんどからどんな風にいわれても，じいっと我慢する事にした。英世にも色んな悩みがあったと思う。皆な世のため人のため働いていた。だからこれからでも僕も少しでも社会や世の中のためにどんどん働いて行って生きて行きたいと思う。この本はとてもよかった。

大神　この本を読んで，どんな処を一番考えさせられましたか。

少年　世の人のために善い事をしたことです。

大神　君自身それを実行してみましたか。

少年　列車通勤の時車内でも年寄りに席を譲ったりまた鞄をとってやったりしています。

○イワンの馬鹿の感想文

この世はお金があればよいのだと思うと間違いである。皆なが皆お金で働くのではない。それよりも自分自身が田畑を耕して働いた方がよい。いくらお金の世の中といつても金でかえない何かがある。それは僕にも分らない。だから自分が満足しないでただお金によって働くとはどこか考えなくてはならない事だ。……僕があの事件を起してから裁判所に行きだしてもう約4ヵ月になる。毎週一日僕は休まずに本を読んだ感想文，日記を持って通った。大体12～14冊位読んだと思う。

小学校中学校訓練所と学校生活をして来たが，これだけ本を読んできたのは始めてだ。だから本を読むのは好きではなかった。1―2冊の時は泣きたいほど本を読むのはいやだったが，8―9冊と読むにつれて，本を読むのが次第に好きになってきた。僕は始めてこの時人間の習慣に驚いた。いやだと思ってしなくては何んにもならないが，いやでもコツコツして行くうちに馴れてくる。今僕は本を読むのは全然いやな気がしなくなっている。気がイライラしている時など本を読むと気が落付いて来る。不思議でたまらない。僕は本を読み出してから少しは気が長くなったと思うが，まだまだ気が短くてすぐ頭に来るくせがあるので，これからはもっと本を読んで行きたいと思う。

○生活日記より

2月18日今日は工場へ行くのが愉しくてたまらない。僕達にお金をくれる日なのである。とても嬉しい。先生が自分達が貰ってよいといった。学校が引いた残りを僕達にくれる。1月は18日位出たので前よりも大分多くて2430円あった。帰りにさっそく父の好きな酒を買ってやった。家にかえってみると父は仕事が休みなので家の事をしていた。僕は父に自分が貰ったお金を父と母に見せた父母もとても喜んでくれたので僕はとっても嬉しかった。

○母の報告

大変真面目になりました。夜も12時頃まで日記をつけています。朝も1時間位早く起きています。手伝もよくします。公休日以外は仕事も休みません。また段々と口答えもしなくなりましたし生き物を大変可愛がる様になりました。本も一生懸命よんでいます。

○生活日記から

2月27日会社の者が家に調査に来て僕と兄が会ったら3月5日から出勤してほしいといって出た。勿論僕ははいといった。会社の者が帰ってからこれで僕は愈々入社出来たのだと始めて思った。とてもうれしい。卒業する前から入社するなんて夢のようだ。（治療終結　不処分決定）

(VI)　終りに当って

(1)治療効果の評価

本ケースも非行の心理機制が，精神内界の葛藤や，緊張に原因しており，しかもその深層無意識下に原始的なEdipus 願望がある事を例証しているケースである。しかし本ケースは通常の不適応機制過程から非行形応へと異常行動の具体化したものではなく，その過程に不安を媒介とした無意識の過剰防衛機制によるいわゆる恐迫性の性非行である事に特徴を示している。即ち家庭は堅実で愛情的にも経済的にも安定している。家庭内の規律は正しい。但しその少年に対する指導の態度が指導規律抑圧的であること，また少年自身は知能や性格に障害がなく，生活態度も真面目で不適応行動もなく性格は分離性格である。かかる少年の非行類型は一般の非行類型と異質的なもので，通常恐迫性の非行と呼ばれている。この恐迫性の性非行少年に読書療法の治療効果を検討せんとしたのが本報告である。

我々は恐迫性の非行に対する読書療法の治療上の基礎理論及び技法に未解決の多くの問題が残っていることを認めざるを得ないが，本報告に於ける様な立場や要領からでもかなりの治療効果を上げうることを本ケースは示しているものと考えられる。このことは本人の読後感想文や読後の話し合い・生活日記・母親の報告等から明らかにこれを認めうるし，家庭の愛情生活に於ける交流障害の解消と自覚の深まり，また青年期に於ける男女交際の正しい態度に対する洞察，また人生に於ける基礎的な考え方の体得へと進んでいる。またこれをテスト上から判断すると以下の如くである。ロールシャッハ結果（本明　集団版）

	P	K	F	M	FM	FC	CF	C	Csym
1	4	1	10	0	2	1	1	1	1
2	3	1	11	0	2	3	1	0	1

	FC′	C′F	C′	C′sym	Fm	mF	Fk	kF
1	1	1	0	1	1	2	1	1
2	1	0	1	1	0	0	0	0

1はS40年12月13日

2はS41年2月24日実施

ここでテスト結果からは総括的に見て，少年の人格に基礎的な問題がないことが分る。しかしながら治療初期に於ては FC：CF＋C＋Csym＝1：3 で，感情統制はかなり不良で，未熟な自己中心的な情緒が強く，これがM：FM＝0：2 と相まって，衝動行動を示している。またC′系反応が多くて，愛情抑圧の攻撃的傾向の弱いこと，また m 系反応は一般にMとFM間の緊張を示し，Mのある自我機能と FM のもつイドの衝動の間の葛藤から生じている緊張を示す尺度とされ，Fk は不安に対する内省的努力や自己の客観的評価，またKやkは漠然とした不安感の指標と解されていて，治療初期に於てはかなりの内的な不安や緊張―衝動とその抑圧に基因する―が介在したことを示している。

ところが治療未期に於ては情緒は次第に成熟し，FC は1から3に増加し，FC：CF＋C＋Csym＝3：2 と好転し，感情統制が相当安定しており外的な適応行動が確認される。また m 系反応や Kk 反応はすべてこれを解消し，内的な緊張感や不安感はテスト上からも解消していることを示している。即ち少年の精神内界の不安や緊張感は解消し，情緒は成熟し安定し適応生活に入っていることを認めることが出来る。しかしながらM：FMの関係に於て依然として問題が残っており，さらに詳細な検討が必要であるが，集団版テストではこれ以上の検討は差控えねばならない。このことは恐迫性の非行に対する治療理論と相まって将来の研究課題であると考えられる。

(2)読書療法に於ける治療理論

我々は読書療法に於ける治療理論や，そのための技法を，主として伝統的な心理療法の理論，主として分析的心理療法(Psycho-analytically oriented Psychotherapy)の理論的立場から，検討を続けてきた。したがってここでは深層成因療法であり洞察を中心概念としている。しかし読書療法に於ては，今一つ同一視の機制を中心概念として，成因に関わりあいなく，直接的な行動の変容を，目標とした対症療法としての類型が想定されうると考えられる。あたかもその関係は学習理論の上に基礎づけられた行動療法の理論に対比することができると思われる。

非行臨床に於ても，この直接的な対症療法としての読書療法の効果が実験的に検討されるとすると，興味深い問題を提供してくれるのではないかと考えられる。と同時にまた深層成因療法としての読書療法の場合にも，成因に関する洞察を中心とした治療効果と共に，依然として同一視の機制により物語の主人公から直接的に行動の理想を摂取し，直接的な行動変容の機制が介在していることが，読書療法が極めて非行少年に対して短期間に治効療果を上げる原因の一つではないかと考えられる。

こう考えてくると，読書療法を非行臨床領域に適用するに当たっては，かなり幅の広い実務的・実践的立場が考えられてよいと思われる。本報告の如きはその両者の中間的な位置におよそ位置することができるものと考えられ，この程度の診断及び治療作業や治療効果をもってしても，実務上は一応満足してよいのではないかと考えられる。

また直接的な行動を目標とする立場からは，さらに診断の簡略化，治療理論の簡約化が考えられる。読書療法が広く臨床場面でその有効性を確保せんがためには，こうした手続も，重要視されてよいのではないかと思われる。もちろん読書療法がその臨床治療学としての水準向上のためには，対症療法の段階からさらに深層成因療法の理論と技法を体系化することが，必要であるだけでなく，さらにその接近法に於ても伝統的な心理療法理論をこえた独自の治療機制の発見が必要となるのではないかと考えられる。だがここでは実務上から一応満足しても

よいと思われる手続を示し，やや特異と思われる恐迫性の非行少年に対する読書療法の治療効果を検討せんとしたものである，

〔付記〕 たどたどしい私の作業に終始変わらぬ激励を下さった阪本先生を始め諸先輩に感謝申上げると共に，この療法が非行臨床に於てその高き効果を謳われる日の一日も早やからんことを祈って止まない。(1965. 10. 2.)。

A STUDY OF BIBLIOTHERAPY ON THE DELINQUENT (5th report)
—— A CASE OF A SEX OFFENDER ——

OOKAMI, Sadao
Fukuoka Court of Family Affairs

(1) The subject, who was sixteen years old, along with two other boys, had raped a seventeen year old girl. The subject was an introvert in character and no connection could be found between the boy's act and his home. So bibliotherapy was used in treatment for three months.

(2) From the subject's book report on "A Story of Jiro", the author induced that the boy felt hostility toward his father based on Oedipus Complex.

(3) By identifying himself with the father in the story, the subject better understood his own father's position and gradually lost the hostility he had felt before.

(4) After reading a classical novel, *Strait is the Gate* by André Gide, the boy was able to see the relationship between man and woman in a different light.

読書の学年的発達と学部的特性の分析

琉球大学
石川清治

I 問題

知識を取得するにおいて，読書がもっとも有効な方法であることを疑う人はいないであろう。ラジオやテレビに代表される他のメディアは，知識の取得に新しい多くの通路を開いたが，しかし，それはまた，読書にかわる知識取得の方法はこれをおいてほかにないことを確認したのでもあった[1]。

「読むこと」とともに，その対象である Prinred Media は，「もっとも望ましい視覚教材として今後ともに存在し続ける[2]」ことはここにあらためていうまでもないことであろう。

読書は知識を獲得するにおいてもっとも基本的なものである。とくに，学生にとっては，その性格からいって，読書をするということは生活の大半の目的でもあるといえよう。読書のもつもろもろの価値を学生が積極的に肯定していることから推しても，彼等の生活の中に占める読書の位置がうかがえよう。

読書すなわち学習として解されているともいえる。読書についての多くの調査や研究は，学生がもっとも大きな読者層であることを明らかにしていることからも容易にうなづけよう[3]。

ところで，大学生を含む読書についての調査は今日までに種々おこなわれ，多くの問題を明らかにしてきている。しかし，それらの調査・研究の多くは，読書についての経験や希望，さらには読書についての態度や志向などを，質問紙法や面接法によって問うたものであった[4]。

しかしながら，これらの調査の結果についての批判と検討，また問題点や将来の課題についての指摘に見るように[5]，読書の経験や志向，読書量をただすことはもとより，読書の目的を読書材の内容と関連づけながら読者と対比して分析することも同じく重要であると思われる[6]。そうすることによって，読者の特性における読書を関連づけながら，より明確に把握できると考えられるからである。

本稿の目的は，うえにのべた問題をふまえながら，つぎにあげる三つの問題を読者の諸特質と関連づけながら検討することである。

1. 学生の読書は学年と並行して量的な増加はもとより質的にも深化する。
2. 大学 1～2 年次においては読書は非選択的であるが，学年とともに選択的になり学部または学生が専攻する分野に関する読書が多くなる。
3. 読書の目的は学年が進むにつれてカリキュラムに関連する読書が娯楽の読書と入れかわって多くなる。

II 研究の方法

前記の問題の検討は，すでに琉球大学でおこなわれていた調査から，教育学部の学生の読書をとりあげてなされた。琉球大学教育学部の学科の構成は表.1のごとくである。

表.1 教育学部構成学科及び学年別学生数

	1年次	2年次	3年次	4年次	計
教育学科	23	19	12	14	68
初等教育科	137	125	114	140	516
音楽科	14	11	11	11	47
体育科	30	23	20	20	93
技術教育科	18	18	21	22	79
計	222	196	178	207	803

1965年5月1日現在

本稿の母胎であるさきの調査は[7]，沖縄の地域的特性の中に位置する琉球大学[8]と，そこに学ぶ学生の特性を読書を通してとらえ分析しようという意図をもって，つぎにのべる方法によって，1965年4月3日から7月27日までの一学期にわたって行われた。調査は琉球大学の全学生を対象としている。

調査は，学生が大学図書館から帯出する図書について，その利用目的，選択の示唆について問う「質問シート[9]」を渡し，該当する項に記入させてブック・カードとともに提出を求めた。これは後に「整理カード[10]」に転記され，個々の学生の読書についての資料とされた。整理カードには学生の属性，質問シートに回答された項目の転記，帯出した図書の分類番号，書名のほかに，図書を (1) 専門書，(2) セミー専門書，(3) 娯楽書に類別して記入された。これは Waples[11] 等の研究を参考に，あらかじめ設定されていた基準にもとづいて，ブック・カードを資料として類別された。その基準を示すとつぎのごとくである。

類別	内容
専門書	論文集，各論，原論，概論，専門分野についての概論のレベルで書かれた入門書。
セミー専門書	極端に容易に書かれた解説書，入門書，（例）乾孝；お母さんのための心理学，入江啓四郎；国際問題の教室など。
娯楽書	教科には関係ないと思われる文学書，趣味，娯楽書，人生論，時事問題など。

Ⅲ 結果及び考察

1. 読者層，読書量，読書材の内容

読書についての調査・研究は，その対象であるグループにおける読者層・非読者層をまず明らかにし，ついで読者層における読書量，読書材の内容について検討し，ついで読者の特性を読書全体の姿と関連づけて分析することによって，より深く把握できるのではないかと思われる。

本稿にとりあげた琉球大学教育学部の学生（以後「琉大学生」と略す）の読書も，うえにのべた順序で検討していくことにする。

琉大学生の読者層，非読者層は表2に見るごとくである。ところで，問題の検討に入るまえに断わっておかなければならないことは，ここにいう読者層[12]とは該期間に図書館から図書を帯出した学生をいい，非読者層とは，1冊も帯出しなかった者をさしていることである。読者層とは Library-reader のことであり，非読者層とは Non Library-reader のことである。

表.2 学年別における読者層及び非読者層

学年	学生総数	読者層		非読者層	
		No	%	No	%
1年次	222	171	77.0	51	23.0
2年次	196	180	91.8	16	8.2
3年次	178	171	96.1	7	3.9
4年次	207	188	92.6	15	7.4
計	803	710	88.9%	89	11.1%

表.2によれば，ほとんどの学生が図書館から図書を帯出している。読者層は 88.9% を構成し，これにたいして非読者層は 11.1%に過ぎない。学年別に分析すると，読者層は3年次にもっとも多く（96.1%），ついで4年次（92.6%），2年次（91.8%），1年次（77.0%）となっている。読者層は2年次を含む Upper class[13] に多いといえる。

これは，本稿が，いわゆる Library-reading に限定しているために，読書以前の問題，たとえば図書館利用の知識，図書館への態度などが1年次には強く影響しているためではないかと思われる[14]。2年次では殆んどが読者層へ移行することは，読書の発達はもとより，読書の物理的障害を1年で克服し，図書館の利用を慣習化することを示しているといえよう。

このように，学年とともに読者層が多くなることは，カリキュラムの要求にあることはもちろんであるが，学年が進むにつれて知的興味が成長し，読書習慣が形成されて定着するためであるともいえよう[15]。

学年的発達と読者層は以上のように関連的であるが，この読者層はどれぐらいの読書量をもっているのであろ

うか。また学年との関連はどうであろうか。つぎにこれを検討しよう。

表.3　学年別における読者総冊数と在籍学生及び読者層の平均読書冊数

学　年	学生総数	読　書総冊数	1人平均読書冊数	
			学生平均	読者層平均
1年次	222	1103	4.7	6.5
2年次	196	1510	7.7	8.4
3年次	178	1193	6.7	7.0
4年次	207	1794	8.8	9.5
計	803	5600	7.0	7.9

学年別における読書量は表.3に見るごとくである。非読者層を含めての琉大学生の平均読書量は7.0冊である。読者層に限定すると，7.9冊となり，約1冊の差がある。いうまでもなくここで問題として扱われるのは読者層の読書量であって，以後はこのグループについて，学年的特性と学部的特性において分析されることになる。

読書量を学年別に見ると，1年次の6.5冊にたいして，それぞれ8.4冊，7.0冊，9.5冊となっている。一般的に，読書量は Lower class にたいして Upper class では多く，とくに4年次にもっとも多い。これはさきにあげたことにその多くは帰することができるように思われる。学年が進むにつれて読書量が多くなるという諸報告[16]は，琉大学生にも見られるといえよう。

この読書量を，1年次を軸にして各学年をより細かく分析すると，2年次，4年次にはそれなりの増加が見られるのにたいして，3年次では2年次よりも少なくなっている。非読者層が3年次にもっとも少なかったことを考えると，読書量はこの学年にもっとも多いのではないかと推察させたのであった。

この理由と思われる問題については，のちに読書材の内容，読書の目的を検討することによって明らかにすることができるのではないかと思われる。

ところで，以上に見てきた琉大学生の読書を，アメリカの大学生の読書と比較するとどのような相違が見られるであろうか。諸施設，設備はもちろん，教育観や読書観などの差異があるが，これらを考慮しながら比較検討を試みたいと思う。

McDiarmid は1学期間にわたって7つの大学をとりあげて調査研究し，それぞれの大学の教育目的やカリキュラム，教育条件の相違を比較分析し，それらが学生の図書館利用に，どのように関連しているかを明らかにした。それによると，学生の読書量は大学によって 11.46冊から 29.40冊と差があるが，学生の平均読書量は 19.17冊であった[17]。いっぽう，Branscomb はA大学を学期後半の9週間にわたって調査し，リザーブ・ブック[18]を含む学生の学年別の読書量をつぎのように報告している[19]。

A大学における学年別の読書量*

学　年	一般蔵書	リザーブブック	計
1 年 次	1.79	7.0	8.79
2 年 次	2.24	11.0	13.24
3 年 次	3.43	16.0	19.43
4 年 次	4.97	14.0	18.97
平均	2.87	11.76	14.63

* H. Branscomb. Teaching with books, p. 23

学年を通して明らかなことは，一般蔵書，リザーブ・ブックの読書を問わず，学年と並行して読書量が多くなっていることである。とくに1年次にたいして4年次は2倍強の読書量となっている。学年全体の平均読書量は McDiarmid に較べて少ないが，これは調査期間の相違によるものであろう。

これを琉大学生の読書量と比較すると，学年全体の平均読書量では McDiarmid は琉大学生の読書量の3倍に近く，Branscomb は約2倍になっている。また学年別の読書量を Branscomb に較べると，琉大学生の読書量が極めて少ないことが明らかである。

すなわち，A大学では1年次にたいして Upper class では顕著な量的増加が見られるが，琉大学生の読書はそれがきわめてゆるやかである。Mcdiarmid は，学生の図書館利用を条件づける要因は，学生の個人的属性よりも，大学の教育目的，そこで行なわれている教授方法，学生が享受することのできる図書館設備や奉仕にあると

結論づけられるとのべているが[20]，アメリカの大学生と琉大学生の学年的発達における読書量の隔差[21]はこの結論に縮約されているといえよう。

学年が進むにつれて読者層が多くなり，ついで読書量も拡大することは，学生生活を営む過程において読書の価値を強く認識するとともに，ひいてはそれが読書への親しみとなって読書習慣の形成となるからであろう[22]。また，これらのプロセスとともに，読書が選択的になることはいうまでもないことであろう。学年が進んで専門課程に入ると，学生の読書は必然的に自分の専攻と関連する主題の図書に移っていくことが推察される。同時に，読書材についてもより一層選択的，評価的になるだろうことが予想される。このことは，読書の内容について，学年的な相違を予想させる。

表.4　学年別における「図書の内容」別読書冊数と比率

学年	読書総冊数	図書の内容					
		専門書		セミ専門書		娯楽書	
		No	%	No	%	No	%
1年次	1103	567	51.4	179	16.2	357	32.4
2年次	1510	1009	66.8	198	13.1	303	20.1
3年次	1193	887	74.4	161	13.5	145	12.1
4年次	1794	1410	78.6	237	13.2	147	8.2
計	5600	3873	% 69.2	775	% 13.8	952	% 17.0

琉大学生の学年別における読書材の内容は表.4に見るごとくである。すでにのべたごとく，この類別はWaples等の分類を参考に設定された基準にもとづいている。

学年的発達との関連において，この読書材の内容を分析すると，1年次では専門書のカテゴリーに入る読書は51.4%である。これにたいして2年次では66.8%とかなりの増加を示す。3年次，4年次では74.4%，78.6%となる。専門書の読書は学年と並行して多くなっていくことがわかる。

いっぽう専門書と対置して考えられる娯楽書の読書は1年次に32.4%を占めてもっとも多いが，4年次では僅かの8.2%に減っている。2年次では20.1%，3年次では12.1%となって娯楽書の読書の下降は著しい。読書材の類別によって示された学年別におけるこの読書の傾向は，すでに明らかなように，読書がその目的と密接に関連していることを示すものであるといえよう。また，この読者層が学生であることを考えると，学年が進むにつれて，時間的余裕とあいまって，専攻分野の専門書を読むことを余儀なくされるとともに，専攻とする分野の知識を習得するにつれて興味がまし，これが娯楽書の読書にとってかわることになっていると考えられる。学生の読書を読書材の内容によって類別し，学年別に分析したときのもう一つの特徴は，いわゆる“セミー専門書”の読書が，1年次をさておくとしても，Upper classを通して平均して13%を占めることである。類別の基準によれば，セミー専門書とは解説書，初歩的な入門書などをいうのであった。したがって，この種の読書材の読書は1年次などのLower classに多く，Upper classではそれにかわって専門書の読書が多いことが予想される。しかし，この読者層にはセミー専門書の読書がUpper classにおいて，それぞれ13.1%，13.5%，13.2%とかなり固定した読書率を占めているのである。

本稿に用いられた読書材の類別の基準によって他の学部の学生の読書を分析し，比較・検討されねばならないが，本稿の読者層が教育学部学生であるという，学部的な特性によるものではないかと思われる。

ともあれ，セミー専門書として類別される図書の読書の分析は，大学教育の目的との関連において，また，そこに学ぶ学生の価値志向において，多くの興味ある問題を提起しているように思われる。なお，さきの「読書量」の分析で，3年次にもっとも読者層が多いにもかかわらず読書量は2年次よりも少ないことを見た。これについて，3年次という学年的性格から，読書が選択的になるために読書量においては少ないが，質的には好もしいものではないかと考えたのであった。しかし，読書材の内容を他の学年と比較，分析したところでは，とくにこれといった差があげられないことが明らかであった。

2. 読書の目的

学生は，一つの目的々集団である。したがって，そこで行なわれる読書は，なんらかのかたちでその目的と関連しあっていることは，ここにいうまでもないことであろう。

さきに読書材をその内容によって類別し，学年的発達と読書の内容の関連性を分析したのであるが，専門書はいうまでもなく，セミー専門書，娯楽書に類する読書も，究極においては読者層が目的とするものに関連し，それに還元されていくといえよう。

このような学生の特質を考慮にいれつつ読書の目的を(1)クラス，(2)教養，(3)娯楽，のためのそれぞれに類別し，それが学年の発達とどのようにかかわりあっているかをつぎに検討することにしたい。なお，読書の目的の類別は学生の回答にもとづくもので，「クラスのための読書」とは学生が受講しているクラスに資するための読書をいい，「教養のための読書」とは講義とは直接の関係はなく，むしろ学生が自己の教養を豊かにするための読書をいう。また，「娯楽のための読書」とは主としてリクリエーションや時間つぶしのためになされる読書をさしている。以上のように類別した琉大学生の読書の目的は表.5のごとくである。

表.5 学年別における「読書の目的」別読書冊数と比率

学年	読書総冊数	読書の目的 クラス No	クラス %	教養 No	教養 %	娯楽 No	娯楽 %
1年次	1103	419	38.0	416	37.7	268	24.3
2年次	1510	797	52.8	489	32.4	224	14.8
3年次	1193	726	60.9	349	29.3	118	9.8
4年次	1794	1110	61.9	551	30.7	133	7.4
計	5600	3052	% 54.5	1805	% 32.2	743	% 13.3

学年全体を見ると，クラスのための読書は 54.5% を占める。これにたいして教養のための読書は32.2%，娯楽のための読書は 13.3 %である。「クラスのための読書」に対置して教養，娯楽のための読書を，併せて「自由読書」とすると，これは45.5%にのぼる。アメリカの大学生の読書の 90% から 94% が「コース関連読書」(Course-related reading) であるといわれるが[23]，これに較べると琉大学生のクラスのための読書は極めて低いといえよう。ところで，この「コース関連読書」にクラスのための間接的な読書をこれに含めると86.7%にのぼることになる。のちに見るように，「読書材の主題」と「教養のための読書」の関連的分析から明らかなように，教養の読書はその読書材から，クラスを意識して行なわれているのである。「コース関連読書」の意味する基準がどこまでを指すか明らかでないが，これを広く解すると，琉大学生の読書の86.7%はそのためになされているといえよう。

読書の目的を学年別に検討すると，「クラスのための読書」は学年が進むにつれて多くなる。1年次では38%であるのにたいして，4年次では61.9%になっている。増加がとくに著しいのは1年次にたいする2年次で，52.8% となり，3年次では 60.9%である。Upper class では2年次にたいして3年次にかなりの増加が見られるが，3.4年次では60%で定着する。いっぽう，「娯楽のための読書」は学年が進むにつれて減少し，1年次の24.3%にたいして4年次では僅かに 7.4%となっている。2年次の14.8%に対して3年次では 9.8%と減少している。1年次にたいして Upper class の減少が「クラスのための読書」の増加に較べて対照的である。

クラス，娯楽のための読書と対照的であるのが「教養のための読書」である。

すなわち，学年別では1年次に37.7%を占めてもっとも多いが，Upper class でもそれぞれ32.4%，29.3%，30.7%をしめる。

さきにあげたように，教育学部という学部的な特性によるものかどうかここでは断定できないが，クラスや娯楽のための読書と比較すると，きわめて興味ある問題を含んでいるように思われる。

読書の目的と学年的発達を関連づけながら検討してきた結果から，読書の目的は2年次に分化して3年次頃に

安定し，4年次がこれにつながるといえよう。

ところで，以上に検討してきた琉大学生の学年別における読書の目的の分化をアメリカの学生と比較すると，どのような相違が見られるのであろうか。

Steig によれば[24]，Hamilton College の学生の学年別の読書の目的は，次のごとくである。

Hamilton College 学生の一般蔵書の Curricula 及び Nan-Curricula 利用*

学年	1939—1940	
	Curricula**	Non-Curricula
1 年次	47.21%	52.79%
2 年次	59.79%	40.21%
3 年次	73.87%	26.13%
4 年次	72.69%	27.31%
平均	68.99%	31.91%

* この研究は2年間の継続研究報告であるがここでは，1938～1939年については割愛した。

** Curricula reading とは教授に課されてするクラスのための読書をいい，Non-Curricula reading とは同じく教授に奨められて，あるいは学生の自主的な読書であるが，クラスには直接的に関係ない読書をいう。

Hamilton College 学生の「クラスのための直接的読書」(Curricula reading) は，学年全体では68.09%にのぼり，これを琉大学生の「クラスのための読書」と較べると 14.4%も多い。また，学年別にこれを比較すると，それぞれ Hamilton College の学生が 10% ほど高い。Hamilton College 学生のこの読書の目的は一般蔵書 (General collection) に限っており，アメリカの大学生の読書がリザーブ・ブックを中心とすることを考えると，実際には Curricula のための読書はもっと多いものであることを予想させる。

Hamilton College と琉大学生の読書の目的の隔差は学生の読書への方向づけの相違にあるといえるように思われる。

3. 読書材の主題

William S. Gray[25]らに代表される読書の社会学的研究は，読書の興味や傾向は読者の属性，とくに教育・職業・将来への価値観などが，その時代の社会思潮と複雑に絡みあっていることを明らかにしている。東京学芸大学の学生の読書について阪本一郎氏は，「教員養成大学らしい（読書）の傾向が反映している[26]」とのべておられる。したがって，どのような主題[27]の図書が読書の目的によって読まれているかを分析することは，読者と読書材の主題の関連性を把握することに資することができると考えられる。ここでは，さきの個々の読書の目的において，どのような主題の図書が読まれているかを検討していくことにしたい。

(1)娯楽のための読書

さきの「読書の目的」における検討からすでに明らかなように，娯楽のための読書は他の読書の目的に較べてもっとも少なく，また学年が進むにつれて減少するのであった。大学生の読書において，このような傾向をもつ娯楽の読書では，どのような主題の図書が読まれているのか，学年的発達との関連はどうであるかは表.6に示すごとくである。

表.6 学年別における「娯楽のための読書」の読書材の主題

主題	1年次		2年次		3年次		4年次	
	No	%	No	%	No	%	No	%
総記	3	1.1	4	1.8	2	1.7	1	0.8
哲学	6	2.2	12	5.3	7	5.9	20	15.0
歴史	17	6.3	10	4.5	8	6.8	14	10.5
社会科学	14	5.2	24	10.7	17	14.4	29	21.8
自然科学	7	2.6	2	0.9	4	3.4	6	4.5
工学	9	3.4	—	—	2	1.7	6	4.5
産業	—	—	—	—	—	—	—	—
芸術	9	3.4	6	2.7	7	5.9	—	—
語学	1	0.4	—	—	4	3.4	3	2.3
文学	202	75.4	166	74.1	67	56.8	54	40.6
計	268		224		118		133	

娯楽のための読書材の主題は，学年を問わず「文学」がもっとも多い。とくに1・2年次では読書量の 75.4%，74.1%を占め，3・4年次ではいくらか少なくなるが，それでも依然として他の主題と較べて多く，それぞれ，56.8%，40.6%を占めている。読書を目的とし，読書の習慣を強く身につけていると思われる大学生においても，「娯楽のための読書」に選ばれる読書材の主題は

文学がもっとも多いことがこれによって明らかである。娯楽のための読書とは，文学書を読むことであるとされているといえよう。

しかしながら,「文学」への過多とも思われる志向は，学年が進むにつれて減少し，これにかわって本稿の読者層である学生の学部的特性と関連すると思われる主題の読書に移っていくように思われる。たとえば，教育学を含む「社会科学」の主題分野の読書が，1年次ではわずかに5.2%であるのにたいして，Upper class では 10.7%，14.4%，21.8%と漸次多くなっている。心理学を含む「哲学」の主題分野も1年次においては 2.2%であるのにたいして，5.3%，5.9%，15.0%となって多くなっている。1年次の“文学”偏重の読書は，学年が進むにつれて専攻，またはそれに関連する主題分野の読書に移行していく。これは,「娯楽のための読書」においても，学年が進むにつれてクラスを意識した読書が行なわれていることを示しているといえよう。いっぽう，学部的特性としての専攻分野に関連する主題の図書が，学年が進むにつれて「娯楽のための読書」として行なわれるようになることは，学年とともに専攻分野の知識が増し，親しみとなって娯楽としてなされるようになるからだと考えられよう。ただここで問題なのは，“娯楽のため”として読まれる，専攻に関連する主題の図書が，純然たる専門書であるのか，セミー専門書なのか，それとも“読みもの”の類であるのかという，その内容である。

(2) 教養のための読書

教養のための読書は表.7に見るように，全体的には“文学”が多いが，娯楽のための読書に較べるとその半分近くに減っている。

そのかわりに，心理学を含む「哲学」，教育学を含む「社会科学」などの主題分野の読書に読書材が広がっている。

学年別に読書材の主題を検討すると，1年次では依然として「文学」が 33.6% を占めてもっとも多いが，同時に，学生が履修しつつあると思われるカリキュラムと密接な関連をもつ主題の図書が読まれている。たとえば，「社会科学」24.8%「哲学」12.5%，ついで「自然科学」,「歴史」などに読書材の主題が広がっている。教養の読書はクラスを意識してなされていることを示すものであるといえよう。2年次になると「社会科学」の主題の読書が 36.6% をしめてもっとも多くなり，「哲学」がこれに続き，(19%)，「文学」は 15.9% となって，選択の順位は3位に落ちている。この，クラスを意識しての教養の読書は，3年次，4年次になるといっそう著しくなり,「社会科学」55.6%，53.6%となり，哲学は14.1%，16.9%となる。「文学」の選択がこのあとにきてそれぞれ 14.1%，16.9% となって，3年次にたいして，4年次にその読書がいくらか多いのが特徴的である。

表.7 学年別における「教養のための読書」の読書材の主題

主題	1年次		2年次		3年次		4年次	
	No	%	No	%	No	%	No	%
総記	2	0.5	6	1.2	3	0.8	4	0.7
哲学	52	12.5	93	19.0	49	14.1	93	16.9
歴史	24	5.8	25	5.1	19	5.4	19	3.4
社会科学	103	24.8	179	36.6	194	55.6	295	53.5
自然科学	33	7.9	34	7.0	9	2.6	24	4.4
工学	14	3.4	15	3.1	8	2.3	18	3.3
産業	3	0.7	2	0.4	2	0.6	2	0.4
芸術	28	6.7	41	8.4	27	7.7	22	4.0
語学	17	4.1	16	3.3	14	4.0	9	1.6
文学	140	33.6	78	15.9	24	6.9	65	11.8
計	416		489		349		551	

つぎに読書材の主題の広がりを見ると，娯楽のための読書では，「歴史」,「社会科学」などにいくらかの分布を見ながらも，「文学」に集中していたのにたいして，教養のための読書では1年次では「文学」に，Upper class では「社会科学」を中心に，「哲学」，「文学」を包含しながらほかの主題分野に読書材が万遍なくひろがっている。

この教養のための読書材の主題の広がりは，大学生の読書全体にいえるものなのか，またはこの読者の特性である教育学部ということによるものか，他の学部と比較

されねばならないが，教育学部のカリキュラム構成を詳細に検討してみたところでは[28]，多分に教育学部という，学部的特性に原因するのではないかと考えられる。ここに考える読書の目的と読書材の主題の問題は，つぎにクラスのための読書を検討することによって明らかにできるのではないかと思われる。

(3) クラスのための読書

さきの娯楽，教養のための読書とクラスのために行なわれる読書材の主題領域を比較すると，表.8に見るように，「文学」が極めて少なく，これにたいして学生が履修しつつあると思われるカリキュラムと関連する主題分野の読書がもっとも多い。

表.8 学年別における「クラスのための読書」の読書材の主題

主題	1年次		2年次		3年次		4年次	
	No	%	No	%	No	%	No	%
総記	1	0.3	—	—	—	—	—	—
哲学	69	16.4	53	6.7	77	10.6	153	13.8
歴史	22	5.2	36	4.5	14	1.9	34	3.1
社会科学	115	27.5	340	42.6	416	57.3	532	47.9
自然科学	116	27.7	255	32.0	119	16.4	112	10.1
工学	8	1.9	16	2.0	26	3.6	120	10.8
産業	1	0.3	8	1.0	5	0.7	9	0.8
芸術	59	14.1	37	4.6	41	5.6	42	3.8
語学	2	0.5	26	3.3	12	1.7	40	3.6
文学	26	6.1	26	3.3	16	2.2	68	6.1
計	419		797		726		1110	

とえたば，1年次，2年次では一般教養課程の必修，または選択必修として憲法・社会学・心理学・哲学・生物学を履修するために，読書材の主題もそれらと関連する「哲学」「社会科学」「芸術」「歴史」「自然科学」などの主題領域にまたがって，クラスのための広い読書が行なわれている。これに対して，3年次では教育学を含む「社会科学」の主題分野の読書が 57.3% をしめてもっとも多く，ついで「自然科学」，「哲学」に含まれる，教育学部に関連のある主題の読書がもっとも多い。教育学部には心理学科，技術教育科などの学科があるために，これと関連のある主題分野の読書も多いといえよう。

ところが，4年次になると「社会科学」の主題分野の読書は47.9%となって3年次よりも減少する。これは3年次に教育学部の教科に学生の関心がもっとも集中し，4年次になると学部と関連のある分野，さらには学生が副専攻とする分野の主題の読書材に読書が移るためだといえよう。

4年次におけるクラスのための読書と読書材の主題の関連性は，教育学部という学部的特性が，学生の将来への志向と絡みあって読書材の主題の分布となっているように思われる。

読書の目的と読書材の主題の関連性の分析を総括していえることは，娯楽のための読書材の主題は「文学」が中心である。しかし学年が進むにつれて専攻関連分野の主題に読書が移っていく。教養のための読書では，1年次では依然として「文学」が多く読まれるが，学年が進むにつれて読書材の主題領域が広がって，専攻に関連する主題分野に読書の中心が移っていくようになる。そしてクラスのための読書では，1・2年次では一般教育課程で履修する教科と関連する主題分野の図書が，3・4年次では専攻及び副専攻と関連する主題領域の読書が多いということであろう。

IV 要　　約

本稿の目的は，大学生の読書（Library reading）を，学年的発達と学部的特性において，(1)読書量，(2)選択性，(3)目的性の3つの問題を検討することであった。

これらの問題は，琉球大学の全学生を対象に行なわれていた調査から，教育学部の学生を抽出して分析され，考察された。

その主な結果を要約するとつぎのごとくである。

1. 学年が進むにつれて読書層は多くなる。とくにこれは1年次の77%に対して2年次では91.8%となって著しい。
2. 読書量を読者層に限定すると，1年次の6.5冊に対して4年次では9.5冊となり，学年が進むにつれて増加する。

3. 読書材の内容は，娯楽書の読書は1年次に多く，学年とともに専門書の読書が多くなる。教養書の読書は1年次の16.2%に対して Upper class では13%を占める。
4. 読書の目的では学年が進むにしたがって「クラスのための読書」が「娯楽のための読書」に入れかわる。「教養のための読書」は学年を通じて30%を占める。
5. 以上の結果を読書材の主題との関連において分析すると，(1)娯楽のための読書では「文学」が多いが，学年が進むにつれて履修しつつあるカリキュラムと関連する主題の読書材が読まれるようになる。(2)教養のための読書では学年とともに「哲学」，「社会科学」などの主題に集中しながら他の主題にも広がる傾向を示す。クラスを意識した読書を推察させるとともに，主題の広がりは学部的特性によるのではないかと思わせる。

以上はつぎのように総括することができよう。すなわち，学生の読書は1年次では未分化であるが，2年次以降では読書の目的が分化し，目的に応じた読書材の内容・主題が選択される。

これは学年が進むにしたがって著しくなる。読書材の主題の広がりは学部的特性の反映と考えられ，また，娯楽はさておくとしても，教養のための読書の多くはクラスを意識して行なわれている。

なお，本稿ではたちいらなかったが，「非読者層」についての検討は，今後に残された大きな問題であろう。

付記 本稿がなるにあたっては，多くの方々の暖かい御協力があった。なかでも琉球大学図書館の閲覧係の方々には感謝の言葉もないほどである。資料の収集を助けてくれた金城恵子さん（本学教育学部学生），貴重な意見を提出して下さった新城安善氏にも深く感謝申しあげる。

参考文献

1. Dale, Edgar. Is there a substitute for reading? *News Letter* (Ohio State University) Vol. 10, 7(April. 1945), p. 1—4.
2. Cited by Asheim, L. "What do adults read?" In 55th Yearbook of NSSE, part 2. University of Chicago Press, 1956.
3. これらについては，朝日新聞社 大学生の読書 (5) 総括報告 1965. 及び日本読書学会第四研究部会，「読書社会調査中間報告」読書科学第1巻2号(1957)，p. 29
4. 北島武彦「戦後日本のおもな読書調査について」*Library Science* (Japan Library School), No. 1 (1963), p.57-84
5. 裏田武夫(他)「わが国における読書調査の実績の課題」東京大学教育学部紀要 第4巻 (1959), 179-200
6. Branscomb, Harvie. Teaching with books, a study of college libraries, American Library Association, 1940. p. 15
7. これについては，拙稿「琉球大学々生の読書—学部的及び学年的特性の分析—」(未発表) に詳述してある。
8. 琉球大学の詳細については拙稿「教授形態との関連における学生の図書館利用学習についての一考察」琉球大学教育学部紀要 第10集 (1967) を参照のこと。
9. Ibid. なお質問は，利用目的：クラス，教養，娯楽，選択の示唆：教師，友人，自分自身，などの項目を含んでいる。
10. この整理カードには，学年，性別，分類，書名，利用の目的，示唆，図書の類別が含まれている。
11. Waples, Douglas. The Library (Evaluation of Higher Institution, No. 4), University of Chicago press, 1936. p. 55
12. ここでいう読者層とは，大学図書館から図書を帯出する学生をさしている。また図書の帯出者を「読者」として解している。アメリカにおいては，これらの読者層を Library-reader と呼んで他の読者層と区別している。
13. Carnovsky 教授は1年次を Lower class，2年次以上を Upper class としている。これはアメリカの大学では学生は1年次でほとんどふるい分けられるからだということはもとずいている。ここではこれにならった。Carnovsky, Leon. The dormitory library, *Library Quarterly*, vol.3 (1933)
14. 拙稿「大学生の読書材へのアプローチについての調査」読書科学 第36号 (1966) に掲載予定。
15. Steig, Lewis, Circulation record and the study of college library use, *Library Quarterly*, vol. 12(1942),

p. 99

16. Asheim. L. The nature of the problem, In J. M. Price ed. Reading for life, University of Michigan press, 1959. p. 15

17. McDiarmid, E. W. Jr. Conditions affecting use of the college library, *Library, Quarterly*, vol. 5 (1935), p. 60

18. Asheim, Lo cit., p. 7 Asheim は「大学図書館における図書の利用はリザーブブックにあることを全ての研究が明らかにしていると指摘するように，アメリカの大学生の読書はリザーブブックにあるといってよい。

19. Branscomb, Lo cit., p. 23 General circulation と Reserved book の利用は別々の表になっているが，ここでは便宜上併せた。

20. McDiarmid, Lo cit., p. 64

21. 琉球大学において，行なわれている教授方法とその反映としての学生の図書利用については，拙稿(8)を参照されたい。

22. Carnovsky, Op cit., p. 58

23. Waples, Op cit., p. 55 および Knapp, Patricia B. College teaching and the college library, A.L.A., 1959. p. 16

24. Steig, Op cit., p. 102

25. 読書社会学の範ちゅうに属すると思われる Gray 教授の研究には「What people want to read about」，「what makes a book readable」など多数がある。最近のこの分野の業績には B. Berelson 教授の「The library's Public」Columbia University press, p.174 などがかぞえられる。

26. 阪本一郎　新読書論　講談社　1957. p. 165

27. 図書の主題は N. D. C. の 10区分によっている。10区分における「哲学」という主題には，哲学，心理学，倫理学，宗教，神道，仏教，キリスト教などの小主題を含んでいる。同じく「社会科学」も，政治，法律，経済，財政，統計，社会，教育，民俗，国防などを含んでいる。

28. 琉球大学　学生便覧　1965年度，例えば各主の教材研究や教科研究，副専攻などがある。

AN ANALYTICAL STUDY OF COLLEGE STUDENTS' LIBRARY READING

ISHIKAWA, Kiyoharu

University of the Ryukyus

This is a grade by grade analysis of the library reading characteristics of department of Education students in the University of the Ryukyus. The main results are as follows;

(1) Library readers make up 77% of the freshman class and this percentage increases to 92% in the sophomore class.

(2) Of those who are library readers, the average number of books read increases from 6.5 by freshman students to 9.5 by senior students.

(3) Freshman students generally read for enjoyment while upper classmen tend to read more technical as they advance in grade. Students also read more materials related to classwork than purely for pleasure.

(4) Those who read for pleasure generally read literary work, while those who read to broaden their knowledge tend to choose philosophy and social science.

読書教育を教育の一分野として確立するための提案

東京都立教育研究所
代　田　　昇

1. 読書教育の成立する理由

私どもは「教育とは，人間の発達可能な能力としての良識を信頼し，事物を正しく認識し得るために，継続的かつ系統的な<わかち，つたえる>（Education and Instruction）活動で，人間に及ぼす影響」と考えたい。

したがって教育には，対象とすべき事物が必要であり，その多様な事物は，社会構造の変化につれて，質的に深まり，また変化していくものである。

このように教育は，事物認識の対象である事物の存在によって成立すると考えられるが，さて読書は，事物認識の事物として存在し得るかどうか。「図書は，先人が到達し得た事物認識を伝達する媒体であり，読書は，それを修得する<行為…手段>であって，事物認識の対象ではない>という考えかたがある。そうであれば，たしかに読書は，ある<教育>の目的を補助する。その教育の下位に属するもので，<指導>であろう。

しかし，読書は果たして単なる媒体かどうかという点に疑問がある。マラリヤ病原体は，ハマダラ蚊という媒体によって，Aという人間からBに伝播される。その場合，Bにあらわれた現象は，若干の差はあっても，本質的にはAにあらわれた現象とかわってはいない。ところが読書は，著者の到達し得た限界においての事物認識が図書という媒体を通して読者が読書するということは，たしかに実践的行為にはちがいないが，その行為と同時に，その時点で，読者自身が到達し得ている事物認識の限界においてこれを受けとめ，しかも読者は，著者のものでもない，また読書以前の読者のものでもない，全く新らしい事物認識に到達するという現象があらわれるのである。

著者のものでもない，読者のものでもないあらたな事物認識を生み出したものはなにか？　いうまでもなく読書である。したがって読書は，読者が図書という媒体を通して伝達を受ける単なる行為ではなく，読書自体に主体性があり，それぞれの読者によって，多様な果実を生む<認識の対象>としての事物である。

三木清氏は，「読書は一種の技術である。すべての技術には，一般的規則があり，それを知っていることが肝要である。…（中略）…しかし，技術は一般的理論の単なる応用にすぎぬものではない。技術においては，一般的理論が主体化されねばならず，主体化されるということは，個別化されるということである。」（三木清著<読書ノート>雪華社刊。p.114）と述べているが，氏のいう技術は，読書＝技術であって，明らかに事物としてとらえているのである。

以上の見解から，読書は，事物認識の対象としての事物になり得るし，教育の対象として，組織する可能性も存在する以上，<読書教育>ということばを使うことは，極めて妥当性を持っている。

教育の原理にもとずいて指導法が生まれ，実践が展開されて，はじめて，近代的教育の意義がある以上，読書教育原理にもとづいて読書のさまざまな領域にわたる指導が展開されねばならないことは当然である。

では，なぜ，今日まで，読書教育ということばが一般

化されなかったのだろうか。

2. 戦後の読書指導の概念

戦後，読書教育ということばのかわりに<読書指導>ということばが使われている。

読書指導ということばが，戦後どのような形で使われはじめたかは，なお研究の必要を感じているが，観察するところ，その概念構成から二つの系統に分けられる。

一つは，戦前から，読者指導および図書館の研究をつづけてきた人びとと，生活つづり方教育および文学教育の研究者や実践家などである。

もちろん，戦前の読書指導の概念ではなく，そのねらいは民主的自主的教育をめざすものではあるが，読書指導ということばを，そのまま使ったともいえるし，当時の占領政策への配慮であったのかも知れない。しかし，このことばが残るには，それなりの根拠があったといえよう。戦後，アメリカの教育用語である<guidance>が，広範に使われるようになった。Reading guidance が，そのまま読書指導と訳されたともいえる。

しかし，この guidance という語は，単なる指導という今までの日本の伝統的教育用語とは，ちがうように考えられる。むしろ社会に個人が貢献できる適応性を見つけ出して，伸ばしてやるという，広義な教育的<援助>である。狭義にはむしろ<教育の原理として>使用されることもあるが，今日では，一般の学校活動とはきりはなされているもののようである。(平凡社刊，54年版<教育学事典>による)

以上の概念から，guidance を考察すれば，これはむしろ読書援助あるいは相談と訳すか，狭義に解すれば<読書教育>とすべきであったのではないか。この側面からのみ読書指導ということばが生まれたとするならば，読書指導は，生活指導の一環として捉えられることの妥当性もあるわけである。

しかし「読書科学」の第一号をみると，平沢薫氏は，William S. Gray の論文を利用しているが，その中で Teaching of reading を<読書指導>と訳されており，一方，室伏武氏は，同じこのことばを<読書の教育>と訳している。したがって，読書指導ということばの概念は，専門家の訳しかたでも差異があるといえる。

つまり，平沢氏が，Teaching of reading を読書指導と訳されたことは，読書の基礎的指導を指しているのであって，<Teaching method of reading> であろう。室伏氏の方は，むしろ基礎的読書の教育が Teaching of reading <instruction> で，その基礎の上に Reading guidance があると考えられており，読書教育とは，読解指導に近いものと考えているようで，読書の教育がおこなわれ，やがて，読書による教育として<読書指導>を考えているようである。

この考えかたが，いま一つのアメリカ図書館の流れをくむ系統であって，図書館および図書（含資料）の利用<The use of libraries and books>の観点から Reading guidance を読書指導と解釈している。したがって Teaching of reading と Reading guidance を区別して考えているわけで，前者は読解指導に近い読書の教育，後者を読書指導と解釈できるであろう。したがって読書の教育は，国語教育の中で，読解という機能に支えられて充分できるということになってしまうし，一方，一部図書館担当の研究者たちからは，図書資料の利用指導の中に<読書指導>が存在するように拡大解釈され，ますます読書の教育の主体性を失なってしまうのである。

以上，今日，学校教育における読書の教育は，戦前の読書論，読書指導概念，外来の読書の教育の影響など，さまざまな条件の反映により，さまざまなことばが使われて，指導者のそれぞれの概念で，ばらばらに実施されているともいえる。このことは，戦後から今日まで，多くの専門家・研究者の方々が，たゆまぬ努力をして，時代に対応した読書の教育の基礎を築き上げてくれた功績を否定するものではない。むしろ苦心の足跡に敬意を表するものである。

3. 読書教育の現代的意義

さて，読書教育は，教育の対象である国民の生活上，読書がどのような位置を占めるか，また，その教材である図書資料がどのような情況にあり，かつ，実施にあたっての指導体制はどうか，などの諸条件によって重要とされるに至ったのである。

(1) 戦後の社会構造の変化

第一に，1950年頃よりわが国の経済構造は急激な変化を示し，それによって国民の大多数が，読書を，物心両面で，生活の一部として取り上げなくてはならなくなってきていることが挙げられる。

戦後の大部分の小作農民は，現物地代から解放され，小商品生産者へと転化した。その結果，農民の地位は上昇し，農民の子弟の高等教育を受ける比率が高まった。また，政治情勢の変化は，農業の合理化と機械化を急速に押し進めるところとなり，今や農民は機械・農薬・肥料・経営に関するたゆまぬ知識を身につけなくては，切り捨てられる運命に立たされるに至った。

これは，他の職業でも同様である。

長年，年期奉公で鍛えた大工でも，近ごろのように多様な建築様式を取り入れ，多様の建材を駆使するには，技能だけではなく，専門的技術を身につけなくてはならなくなった。

熟練が売りものであった労働者も，その熟練を機械が果すようになってくれば，必然的に高度な機械操作や，知識が要求されるようになってきている。

家庭の主婦とて例外ではない。家庭の電化，経済の合理化にめざとく対処できる知識をいち早く身につけるための読書能力や資料の選択力が，当然のこととして要求される。

このすさまじい変化は，すべての国民が読書能力なくしては，現代人として生活できなくなることを運命づけている。

更に，生産構造の高度化は，人間の精神生活にも，大きな影響を及ぼしている。

生産·流通·分配の各部門をはじめ，行政管理体制も，いよいよ複雑化し，ますます人間の労働による精神的疲労度を高くしていく傾向がある。それゆえ，人々は，これまで以上の高い知識と，豊かな巾広い人間性が必要となってくる。知識や技術は，こうした知性や人間性に支えられなくては，活用できない有機性を持っているからである。

同時に，精神的疲労を回復させる。レクリエーション・娯楽の知識も，現代人には不可欠なものである。

(2) 出版事情

第二の条件は，出版の状況である。

第一の社会変化の反映を受けて，図書の範囲はひろがり，また量的にも拡大した。

教養書，専門・学術書，文学書を本と考えた時代から，生活・娯楽・レクリエーションに関する図書，資料，宣伝，広告用パンフレットをはじめ，社会生活上知らねばならない標識などの説明書まで，書店の棚をにぎわすようになっている。これは，まさに，読書範疇の絶対的変化である。

特に，読書慣習を決定づける幼年および少年少女読み物が，創作物を含めて，多量に出まわるようになった。その内容も多様であり，かつ，現代っ子のはだに合った適書も多くなり，活字を読みとばしていく初期の指導にかなったものが多い。

このような条件から，あきらかに今日の読書教育の方向を位置づける方法を打ち出す可能性を，充分見つけ出すことができる。

(3) 映像文化の発達

活字出版界の急速な進歩と表裏の関係で映像文化が急速に発達した。

「テレビの普及により，子どもは本を読まなくなった」という声はたえずきかされている。たしかに，テレビの普及が，社会生活に及ぼした影響ははかり知れないものがある。しかし，近代的マスコミの武器を，読書に活用することは可能であり，すでに有三文庫では実験ずみである。むしろ，映像文化の発達が，読書教育の必要性を高めたし，これの活用が，今日の読書教育における重要な条件であることを強調したい。

たしかに，指導しない児童・生徒は，考えて映像を頭に描く必要のないテレビ映画など，映像を見ることが容易なため，読書しなくなるであろう。しかし，読書の経験を持つ児童・生徒は，逆にその映像の原本を求めて，改めてあらたな感動を受けている。

例えば「次郎物語」や「路傍の石」がテレビで上映されると，その本の売れゆきが急激な上昇をみせているというのも，一つの示唆になるだろう。

さて，以上のことは，読書教育が，今こそ国民の要請に答えて，教育の一分野として確立しなくてはならない必要性と，またその条件が充分整っていることを示している。

また，この読書教育の概要や指導法などは，多くの人々の研究の成果の蓄積の中から，実践しつつ創造していくことも可能であろう。

4. 読書教育の特徴

以上，読書教育の現代的意義を述べてきたが，しかし，さて，読書教育の内容は具体的にはどのようなもので，どのように展開するのかという問題がある。場合によっては，現在のシステムでも可能ではないかという疑問も起こると思う。

読書教育の原理やその指導体系は，今後の研究にまつとしても，以下に，私どもが実践の中でとらえた実感を述べてみたい。

第一に，読書教育を既成の教育システムの中で考えようとする誤りである。図書資料の増大は，その国，その民族の文化水準の問題である。読書教育は高度に発達した国家および民族が必要とするものであって，それ以前には存在し得ない文化遺産である。

第二に，教育の教材ともいうべき図書・資料が，多種多様で，めまぐるしく変化するもので，これを推進するためには，今日の公共図書館とは別個に，読書教育センターが各地域に必要となろう。そこでは，自然科学・社会科学の各専門分野から成る専門家たちが，洗錬された理論や豊富な図書資料の知識を身につけ，かつ指導技術をも開発して，具体的に，現場の教師や父母と密接に連繋しなくては，成立し得ないからである。

第三に，読書教育の概念規定である。

今日まで一部で使われた「読書教育」の語は，前にも述べたように，さまざまな意味に使われてはいるが，大勢としては読解指導的解釈である。私どもが提案する読書教育は，教科書以外の図書資料を教材とし，読書する高度な能力をつける教育である。この能力には，絵本をみるよろこび，活字を抵抗なく読みとばす訓練から，多様なイメージを描くことの可能な子どもへ，さらに，批判力・創造力のたくましい，科学的認識の定着した人間へと成長することをねがうと同時に，段階に応じて図書資料の選択能力をつけていくという，きわめて広範なものである。

したがって，読書するそのことを目的とする＜読書の教育＞と，読書から取得する＜読書による教育＞の二面性を持っている。

この両者は，個々に独立し得ない性格のものではあるが，教育の指導面では，当然分け，その重点をいずれかにして教育すべきである。

それ故，前者は，主として学校教育においては，あらたに領域を設定し，位置づけなくてはならないし，後者は，他教科・他領域に関連して，機能的に教育する面と，領域として指導する面も生まれるであろう。（図書館および図書資料の利用指導など，領域の面が強い）

ここで，誤解され易いのは，読書の基礎的能力は読解指導だから，国語教育ではないかという疑問である。たしかに，読解は読書の基礎的能力の一部分ではあるが，＜読書の教育＞の全部ではない。読書の教育の出発は絵本からであり，紙や絵にしたしませる時からすでに始まっている。活字を知らない幼児や，知恵のおくれた子どもたちが，本を通しての話しあいや，読みきかせにより，本にしたしみを持つことが，読書教育の第一歩であろう。しかもそれは，多様な本によってなされるわけで，決して固定していないのである。また，絵本から活字本への移行期の子どもたちは，たしかに，国語から読解力

をつけられるであろうが，反面，子どもたちには，定着した概念化されないことばでも，よみきかせや，短かい文章をおもしろさにつられて暗記するほどに反復するなかで，確かな概念となる場合が多い。

しかも，読書は，どんなに読解力があっても，読書するようになるものでもない。またどんな目的意識を持っても，読めるものではない。日常に鍛えた読書訓練や，熱意ある動機づけが，発達段階に応じて行なわれ，慣習化さなければ，定着するものではない。

特に専門領域に入れば，なおさらのことであり，専門領域としても＜読書による教育＞だけではなく，＜読書の教育＞の必要なことはいうまでもない。

今日の大学生が，本を読まないという盲点も，そこに存在するともいえよう。

国語教育は，すべての教科の基軸であることは論をまたないが，読書教育の観点から考えれば，言語の厳密性（言語学的）と，ユニークな民族性の豊かな国語という点を，強化してもらいたいと思う。文学教育なども，教科外読み物として，読書教育の分野で考えられるのではないだろうか。

なお，読書教育には，外国語の読み物も含まれねばならないことも，付言したい。

5. 提　　案

以上，読書教育が，今日，教育の一分野として独立し，学校教育における教育の一領域として位置づけなければならないことを述べたが，読書教育の原理・領域・指導法については，さらに研究しなくてはならない。

そこで，私どもは，日本読書学会が中心になり，再び，読書教育部会の活動を活発化し，早急に，この研究に取り組んでもらいたい。

また，文部省，都道府県教育委員会，ならびに関係ある公立・民間の諸機関にも，この問題を慎重に研究する機関をつくられるよう，要請されることを，ここに提案する。

参考文献

1. 現代教育学（日本近代教育史）　岩波書店
2. 〃　（言語と教育１）　〃
3. 〃　（教育学概論）　〃
4. 遠山茂樹他著　昭和史　〃
5. 歴史学研究会編　近代日本の形成　〃
6. 雑誌　教育　'66年９月号　国土社
7. 世界百科大辞典　平凡社
8. 教育学研究事典　〃
9. 学校図書館の手引　文部省
10. 雑誌，学校図書館　66年２月号　全同ＳＬＡ
11. 阪本　一郎著　読書指導の手引　牧書店
12. 滑川　道夫著　読書指導　〃
13. 鈴木喜代春著　新らしい読書指導　新評論社
14. C. ファデマン　一生の読書計画　荒地出版社
15. 小泉　信三著　読書論　岩波書店
16. 三木　清著　読書ノート　雪華書房
17. 紀田順一郎著　現代人の読書　三一書房
18. 千葉県周西小学校編　小学校における読書指導体系　全国ＳＬＡ

A proposal to let the reading education fix as a part of the public education.

SHIROTA, Noboru (Tokyo Metropolitan Educational Institute)

読書困難児の診断と治療指導の問題

成城大学
岡本奎六

読書能力が相当学年よりはるかに低い児童や，読書能力がその知能水準よりはるかに低い児童を，読書困難児という。このような読書困難児を正しく診断し，効果的な治療指導を行なうためには，いかなる問題点があるか。読書困難児の診断と治療指導を取り扱った従来の研究について，本稿では文献的研究を行ない，その問題点を考察することにした。それは，つぎのとおりである。

1　読書困難児の診断に当っては，その真の原因と，随伴的な各種の心理的欠陥とを混同してはならない。

一般に，読書困難児は読書困難の他に各種の心理的欠陥を併せ持っている。だから読書困難児であって，同時に情緒不安定児であったり，知覚上の困難児である場合が少なくない。これらの心理的欠陥は，読書困難の原因となる場合もあるが，そうではなくて，学習過程が阻止されたために，その結果として，読書困難に伴なって現われた随伴現象の場合もある。

幼児期ないしは入学当初に，何らかの理由で情緒不安定児になっており，それが原因で読書の学習に失敗し，読書困難児になるという場合は，情緒不安が読書困難の原因である。これに対して，知能が低いために学習過程が阻止され，そのために一方では読書困難に陥り，他方では学習の失敗から情緒不安に陥る場合は，情緒不安は読書困難の随伴現象なのである。

ファーナルド（Fernald, G. M.）らは，5年間にわたり，一定の条件に合致した読書困難児を100名あまり治療指導を行なった。その結果，完全な読書不能児群については，一年足らずの治療指導を通して平均四年の読書年令の上昇を来たした。また，読書能力が相当学年より劣る部分的読書不能児については，平均して約二年半の読書年令の上昇を行なうことができたのである。このようなめざましい治療指導の効果をあげたファーナルドらの研究によると，読書困難児には情緒不安定があり，とくに読書に対する情緒的反応を示すものが多い。しかし，この情緒不安は読書困難の原因ではなく，学習過程が阻止されたために，読書困難と共に現われた随伴現象の場合が多かった。だから，学習過程を阻止する条件をとり除き，読書の治療指導が成功するにつれ，情緒不安もおのずから消失したのである。

では，ファーナルドらの扱った読書困難児の場合，学習過程を阻止する条件は何であったか。その多くは，知覚上の困難であった。つまり，音声言語や字形を識別したり，これを把持したりする知覚・記憶的能力に欠陥があって，そのために文字の認知ができず読書困難児となったのである。そこで，後に述べるような触運動的方法という特別な文字の認知学習法を採用したところ，学習過程を阻止する条件がとりのぞかれた。その結果，読書困難が治療されると共に，他方では，情緒不安も解消したのである。

一般に，読書困難児は各種の心理的欠陥を併せ持って

Some problems on the diagnosis and remedial teaching of the reading difficulty.

OKAMOTO, Keiroku (Seijo University)

いるので，そのうちの何が読書困難の真の原因であるかを，いいかえれば，何が読書の学習過程を阻止しているかを，慎重に診断せねばならない。そして，診断に基ずいて治療指導計画を立案し，指導を展開する。このようにしてもなお治療効果があがらない場合は，最初の診断が誤診であったのであるから，速やかに再診断と再治療を行なう必要がある。実際問題としては，読書困難児の診断を常に正しく行なうことは不可能なことである。

2　読書困難児の診断用具は万能ではなく，一定の限界があるので，その適用と解釈に当っては慎重であらねばならない。

普通，学校では，団体知能検査や団体学力検査を行ない，両者の結果から学力不振児を判定する。読書力不振児や読書困難児の判定にも，団体式の検査法を用いた研究がしばしばみられる。しかし，読書困難児や読書力不振児の診断のために，たった一回の団体知能検査の結果を用いることは，極めて危険なことである。

多くの団体知能検査は，測定材料として文字や文章を用いており，したがって読書困難児にこれを用いるならば，不当に低く知能を判定されるおそれがある。また，文字や文章を用いていない団体知能検査の場合でも，測定方法として時間制限法を用いている場合が多い。時間制限法では，図形や絵画や数字などの認知速度が結果を大きく支配するので，知覚的困難を持つものの多い読書困難児は，この場合にも不当に低く知能を判定されがちである。さらに第三に，団体検査法を集団場面で実施すると，情緒不安定傾向の強い読書困難児は，集団場面の圧力から情緒不安となり，そのために不当に低く知能を判定され易い。シフマン（Schiffmon, G.）らの読書困難児の研究によると，団体知能検査である CTMM では平均知能指数79点の読書困難児群に，個人知能検査である WISK を行なったところ，その平均は16点も高く，95点となった。

知能検査法は，できるだけビネー式やウェッヒスラー式の個別式のものを用い，熟練者が検査することがのぞましい。止むを得ず団体知能検査を用いるという場合には，時間制限のあまり厳しくないB式，あるいはA式とB式の知能指数が二つとも算出できる混合式を用いることが，最小限必要なことである。

読書困難児の診断に当っては，団体式の標準読書能力検査を用いて，読書能力の水準を，全国規準に照して判定することが必要である。しかし，この場合にも，読書能力を正しく診断するためには，さらに個別的に音読・黙読・語の認知力の各検査を行なうことが大切である。

標準読書能力検査法には，語の認知力・語彙力・読解力・読速度などの下位テストが含まれている。これらの各テスト毎の成績が算出されると共に，総合的な読書力の水準も算出できるようになっていて，読書困難児の型を大ざっぱに診断することができる。たとえば，読字テストや語彙テストの成績にとくに難点があれば，それは語の認知力に欠陥のある読書困難児の可能性が大きい。読速度にとくに難点があるならば，語の認知力ではなくて，逐語読みをする読書困難児の可能性が強い。読解テストの成績に難点のみられる場合には，読書内容の把握力の面に欠陥のある読書困難児の可能性が強い。これらの判定は，標準読書力検査法の各テストの成績と総合成績を眺めることにより，大ざっぱに見当をつけることができるのであるが，より精密で確かな診断をくだすためには，これだけの資料では足りない。つぎのような非公式の個別式検査を行ない，検査時につぶさに行動観察を行なうことによって，初めて可能となる。

非公式な個別式検査法の第一は音読検査で，その読書力にふさわしい困難度の低い読書材料を与えて，これを音読させる。そのさい，つぎのような音読誤りが多く観察されるようならば，語の認知力に難点のある可能性がさらに強い。

○音の添加（例　帰ってきました ⟶ 帰っていきました）

○音の脱落（例　おおきい⟶おおい）

○音の倒置（例　こども⟶こもど）

○音の置換（例　行きました⟶行きます）

非公式な個別式検査の第二は，黙読検査で，これもその読書力にふさわしいやさしい読書材料を用いて行なう。このさいに，微かなくちびるの動きや，のどの動きが観察されたり，眼球運動を測定したときに，逆行運動や飛躍と停留の頻度が極端に多いようであるならば，それは遂語読みの可能性が確定的である。

非公式な個別式の検査法として，語の認知力検査が用いられる場合も多い。それは，読書困難児にはこの面に欠陥のあるものが多いので，この面の診断を一層確かなものにする必要があるからである。語の認知力検査は，各学年水準の語をそれぞれ15語ぐらいづつ選んで，これをリストにしたもので，テストの仕方は，一語当り約一秒ぐらいの割合で読ませ，視覚語の認知力が何年生相当かを測定する。この結果から，たとえば語の認知力が三年生相当であることがわかったならば，読書力水準にふさわしいやさしい読書材料は，一年下の二年生程度のものということがわかる。語の認知力検査を一語当り一秒間ぐらいの時間を与えて検査したならば，つぎには時間をたっぷりと与えて推読させる。読書困難児の多くは，後者の方法を用いても認知力の水準があがらない傾向がある。

3　読書困難児の診断を行なうためには，必要に応じて各種の診断用具を用いることが大切である。

読書困難の様相と，その原因を明らかにするためには，必要に応じて各種の診断用具を用いることが大切である。診断用具としては，各種の検査法の他に生育歴の調査や児童の観察の記録などがあげられる。シフマン（Schiffman, G.）らは，バルチモア州のパブリックスクールの児童について，読書困難児の診断と治療指導の教育実験を行なった。そのさいに用いられた診断用具は，つぎのとおりであった。

(1)　児童の家庭・学校および近隣社会における対人関係，ならびに児童発達に関する事例研究

(2)　個別式知能テスト

(3)　人格評価

(4)　標準読書力テストと非公式の読書技能のテスト

(5)　デトロイト記憶力テスト

(6)　利き眼・利き腕のテスト

(7)　身体検査

(8)　ゲーツ連合学習力テスト

(9)　ベンダー視覚運動的形態テスト

(10)　フロスティジ知覚発達試験

(11)　アイゼンソン失語症試験

これらの検査法のうち，必要なものを適宜選択して実施したのである。

読書困難児を発見したり，その原因を正しく診断する方法として，モンロー（Monroe, M.）は，つぎのような用具と方法をあげている。

(1)　児童の発達史

(イ)　生育歴の調査

連動的統制や言語中枢に影響したと思われるような出産障害・歩行の開始期・言語の開始期・言語欠陥の種類とその年令・利き腕（生得的か訓練によるかも含む）・発達の遅速・遺尿

(ロ)　医学的記録

神経系の病気（脳膜炎・小児まひ・日本脳炎・ひきつけなど）一般的疲労・無気力・欠席などの原因となった病気，知覚障害の原因となる眼や耳の病気

(ハ)　社会関係の記録

児童の読書困難に対する周囲の態度（家族・教師・友人）その児童に及ぼす影響・その他児童理解の資料

(2)　医学検査

視・聴覚的欠陥・運動統制・その他

(3)　心理試験

(イ)　個別知能テスト

(ロ)　学力テスト（各種読書技能を診断するためのもので，黙読テスト・音読テスト・語の認知テストなど）

(ハ)　読み誤りの分析（その型の頻度）

読み誤りの型としては，音の添加・脱落・置き換え，倒置・くり返えし読みなどがあり，読み誤りの原因を明らかにするためには，つぎのテストが役立つ。

㊀　読み誤りの原因を明らかにするためのテスト（視・聴覚的弁別テスト・同記憶テスト・打叩による運動統制のテスト・利き眼と利き腕のテスト・発音発声のテスト）

以上あげたモンローとシフマンのやり方でもわかるように，診断のための資料集めは，必要に応じて客観的，主観的なあらゆる方法を用い，しかも過去の生育歴までさかのぼり行なうことが大切である。これらの診断資料に基ずいて，はじめて読書困難児の正しい診断と，効果的な指導とが展開されるのである。

ともすれば，知能検査と読書力検査を実施し，それだけの資料から，読書困難児を読書力不振児と読書力遅滞児とに分け，診断が終れりとする風がなきにしもあらずである。しかしこれは診断に先きだつ予備診断の段階にすぎない。読書困難の程度を正しく把握し，その点の原因を明らかにするためには，上記のような豊富な資料を必要に応じて集め，これに深い洞察を加えて診断することが大切なのである。このことは読書困難児に限らず，あらゆる特殊児童，あらゆる異常児の診断に共通していえることである。

4　読書困難児の選択に当っては，指導効果の期待できるものを選択することが大切である。

読書困難児の治療指導を効果的に行なうためには，読書困難児なら誰でもよいというわけにはいかない。重症の精神薄弱児は，ほとんど例外なしに読書困難児であるが，彼らに読書困難の治療指導をほどこしても，指導効果は全くといってよいほど期待できない。何となれば，重症の読書困難児は，読みの学習に必要な知的能力に欠けており，話ことばの力さえ，極めて低いのが実情だからである。

治療効果の期待し得る読書困難児の選択規準に関しては，シフマンらの研究が大いに参考になろう。シフマンらは，バルチモア州のパブリックスクールから，3,000名を超える一定の条件を持つ読書困難児を選択し，一年間にわたり，読書の治療指導を毎日半日づつ行なった。その結果，小学生については，平均1年半の読書年令の増加を，中学生については，平均2年の読書年令の増加を行なう効果を収めたのである。この研究では，つぎのような選択規準が採られた。

第一は知能的条件で，知能指数は普通ないしそれ以上あるということである。まれには，知能が普通以下のものも選択したが，そういう児童は，知的なひらめきが観察され，かなり高次の読書力が期待できると判定されたものに限られたのである。

知能は学習の可能力であるから，これが普通以下であるということは，少くとも短期間の治療指導には適さないといえよう。そういう意味では，知能も読書力も他の学力も共に低い精神薄弱児は除外することが望ましい。知能は高いが読書力は相対的に劣る，いわゆる読書力不振児を選ぶということが大切なことである。読書困難児の治療指導に著しい成功を収めた前記ファーナルドらの研究においても，知能は普通以上の読書力不振児のみを選択したのである。

第二に，知能が普通以上の読書困難児ということの他に，読書力の水準は知能水準よりはるかに低いという規準が考えられた。知能水準と読書力の水準が接近しているならば，学力としての読書力はすでに学習の可能水準に接近していることであるから，著しい治療指導の効果は期待できないはずである。

第三に，読書困難以外にも種々の学習上の困難を持っていたり，読書困難が原因ではないような訓育上の問題児ではないという規準が考えられた。このような児童は，読書困難の治療指導という枠組の中では，問題を解決することは困難である。これらの児童は，もっと広いガイダンス計画の中で多角的な治療指導を必要とする。極端な例をとるならば，手のつけられないような非行少年の読書困難児を，その非行の原因をさかのぼることなく，読書困難の面に限って診断指導を行なっても効果は期待できないであろう。

5　読書困難児の治療指導学級は，特別に編成された小グループの等質的学級であらねばならない。

読書困難児の治療指導は，精神薄弱児の場合と同様に，一人一人の読書困難の原因に即した個別的な指導を必要とする。それゆえ，普通の学級のように人数が多かった

り，原因を異にする異質的な読書困難児の寄せ集めであってはならない。シフマンらの研究では，つぎのような学級編成が行なわれた。

(1) 治療指導の対象となる読書困難児は，各パブリックスクールからそれぞれ10%内外のものを選び，パブリックスクール以外のところに特設された読書センターで行なわれた。そこで，半日だけ治療指導が行なわれ，残りの半日はめいめいパブリックスクールに戻り，普通の授業を受けた。

(2) 読書センターにおける治療指導学級は，読書困難の原因別に7人1と組を原則とする小グループを構成して行ない，各小グループをそれぞれ一人づつの治療教師が担当した。

(3) 治療教師は，電話や手紙などを通し，たえずパブリックスクールの教師と連絡をとり，教育プログラムの調和をはかったり，指導を関連づけたりするようにした。

(4) 治療プログラムの一部を構成するものとして，年7回のＰＴＡがあり，親たちはわが子の教育上の問題について自由に話し合い，共通の悩みを知ってお互にはげまし合ったり，勇気付けられたりした。

(5) 治療指導を要する読書困難児の選択・診断・ＰＴＡにおける助言・治療指導プログラムの構成などには，治療教師の他に心理学者と読書力ウンセラーが当った。

以上はシフマンらの研究の場合であるが，そこでは特別な学級編成が行なわれ，指導組織の体系化がもくろまれている。いかに教育的情熱を傾けても，組織化されない片手間仕事や個人プレーでは，治療指導は困難である。

6 読書困難児の治療指導に当っては，特別な指導法が考案されねばならない。

読書困難児は，普通の指導法を用いて指導したのでは，これまで通りに読書困難が続き，これを治療することはできない。そこで，読書困難の原因となっている心理生理的欠陥を補ない得るような，多くの学習上の手がかりを持つ特別の学習法を構案する必要がある。

たとえば，完全な読書不能児の治療指導のさいに，ファーナルドらは，触運動的方法を考案した。完全な読書不能児の有力な原因の一つとして，視聴覚上の困難や欠陥がある。そのために彼らは，単に文字を眼で視，その発音を耳で聞いただけでは，これを学習することができないのである。触運動的方法は，こういう視聴覚的欠陥を補なう方法で，そのやり方は，つぎのとおりである。

まず，大きなカードに『いぬ』といったように書き，これを指先きでなぞらせる。これにより，指先きの触覚と，なぞるさいの手腕の運動感覚とが学習の手がかりとなり，文字表象をはっきりと把えることができる。

なお，カードをなぞるさいには，なぞる文字を見ながら，その音をゆっくり発音するので聴覚的および視覚的な学習の手がかりと共に，発声器官の運動的な手がかりも同時に作用していることはいうまでもない。

ゲーツの行なった研究では，語の認知力をつけるための指導法として，つぎのようなやり方を考案した。それは，先ず文字をよく見ながら，その読みをゆっくりと発音させる。つぎに，眼を閉じ，頭の中でその読みを発音しながら，同時にその綴りも思い浮かべる。そして最後に，鉛筆を持って，頭の中でその読みを発音しながら，これを実際に書くのである。ゲーツのやり方は，ファーナルドのように，さまざまな感覚器官を動員して語の認知学習を行なうが，これらの感覚器客を同時的にではなく，継時的に三段階に分けて用いる点が異なっている。

読書困難児の治療指導に当っては，動機付けの問題も大切である。読書困難児の多くは，読書に対して反抗的もしくは逃避的な情緒的反応傾向がすでにでき上っている。強制的に指導しても，もはや効果はあがらない。そこで，動機付けをするような指導法が，一層大きな意味を持ってくる。この点に関して，ハリス(Harris, A. J.)は，たとえばつぎの事項を挙げている。

(イ) 治療教師は，明朗で，親しみ易く，熱心で，信頼感を与え，親切な批判をすること。

(ロ) 治療の始めから成功の経験を与えるよう心がけ，読書資料はその能力に即したところから始め，次第に水準をあげること。

(ハ) 読書資料は子どもの興味に即したものを与え，次第によりよい読物に推移しつつ，読書興味を拡げていくこと。

(ニ) 子どもの成功や進歩はどんな小さいものでも見逃がさず，ほめてあげたり進歩表に具体的に現わしたりして，自信がつくように指導する。

読書不能児の治療指導の初期に，親しみを持たせると共に，平易なわかり易い読書材とするために，ファーナルドらは，それぞれの子どもの簡単な口頭作文をタイプし，これを読書材として用いた。そして，読書がある程度行なえるようになってから，親しみ易い普通の読書材に推移していったのである。これも動機付けを考えた指導上の考案の一例といえよう。

参考文献

(1) G. M. Fernald ; Remedial Techniques in Basic School Subjects ; McGraw-Hill Co. 1943年,
本書の第Ⅱ部には，読書困難児の治療指導に関する実験がとり扱ってある。

(2) 岡本奎六「読書困難児の診断と指導」児童心理第20巻第10号（昭41年10月号）
これには参考文献(1)の要点が紹介してある。

(3) J. Money : Reading Disability ; Baltimore, the Johns Hopkins Press, 1962年
本書の第3章には，シフマン（G. Schiffman）らの行なった読書困難児の治療指導に関する実験がとり扱ってある。

(4) NSSE : 38th Yearbook——Educational Diagnosis ; NSSE, 1935年
本書第Ⅻ章には，M. Monroe により，読書困難児の診断と指導の実験が取り扱かわれている。

(5) 阪本一郎「読書指導」（牧書店）昭和30年
本章の第八章は，読書の治療的指導をとり扱っており，主として，ハリス（Harris, A. J.）とゲーツ（Gates, A. I.）の考え方がとり入れられてある。

小学校中学年における
読書力開発の一研究

大阪市立菅北小学校
本　宮　　久

1. 研究の意図

「最近の子どもは本を読まない」という声を聞くかと思えば，反面，子ども週刊誌は飛ぶように売れ，幼稚園の子どもまでが嬉々として胸に週刊誌を抱いている姿も見かける。最近の子どもは，本当に読書がきらいなのであろうか。私の今までの調査からは，ねっから読書がきらいだという子どもはごくわずかで，その子ども達も大部分が読書好きになりたいという希望を持っている。ここに私たちは今一度，学校・家庭・社会を含めた現在の読書指導のありかたを，反省してみる必要があるのではないかと思う。

子ども達の読書習慣を形成するためには，読書興味を育成することが必須条件であり，読書興味を育てるためには読書力が必要である。能力に適しない良書をいくらおしつけても，読書を疎外するだけだと思う。

私は過去２年間，３年生を担任する機会に恵まれた。この時期は，基礎読書力の成熟期として一生の読書能力の基礎が決定するといわれている。

私はこの学年の読書能力を高めるためには読書の実態を把握した適書の多読と深化が大切だと考えた。そこで私は，過去２年間前任校における多読児と不読児の比較研究と本校３年生の読書実態を基盤にして，能力別多読と記録指導による読書能力の開発を試みてきた。

2. 中学年の読書の特徴と分析

（1） 読書傾向

この学年の一般的な発達傾向や能力表に関しては，「学習指導要領国語科編」「読むことの学習指導」「阪本一郎監修の小学三年生の読書指導」などに，くわしく発表されているが，１表にもみられるように，２年生にくらべて読書範囲がかなり拡大されてくる。

1表　図書館利用よりみた読書傾向（%）

NDC		絵本	00	10	20	30	40	50	60	70	80	90
学年	2	37	0	1	10	4	12	0	0	1	1	34
	3	13	0.5	1.5	18	8	12	0.5	0.5	4	1	41

しかしまたこの時期は，図書館の蔵書構成や，担任の傾向などで大きな影響を受けることも，２表によりうかがえると思う。

2表　学級（担任）別傾向（%）

組(担任の特徴)	絵本	伝記	理科	芸術	文学	道徳	その他の
1(理科主任)	3	32	20	3	29	1	12
2(芸術に関心)	2	42	3	12	32	2	7
3(道徳主任)	3	18	12	2	45	8	12

（2） 読書能力

またこの時期になると，読書能力の差も大きくなる。読書力診断テスト・読書力偏差値・速読力についての実

3表　読書力診断テスト（%）

評定		1	2	3	4	5
読速		2	15	21	32	30
読字	かな	3	2	3	12	80
	漢字	0	3	28	38	31
読解	文の理解	6	0	6	18	70
	あらすじ	0	12	9	21	58
	中心話題	3	6	33	18	40
語い		2	5	12	35	46

4表　読書力偏差値（人）

偏差値	29以下	33～39	40～49	50～59	60～69	70以上	最高	最低
40年度	0	0	4	13	13	8	76	42
41年度	1	2	6	15	9	7	81	29

5表　速読力（かな文，1分間読字数）（人）

読字数	199以下	200～299	300～399	400～499	500～599	600～以上	最高	最低
							字	字
40年度	5	3	8	10	6	6	690	168
41年度	5	1	8	9	10	7	738	158

態調査からもこのことが考察され，読書年令は7才～11才にまたがっており，ここにも読書指導における能力別指導の必要性が痛感される。

（3）　多読児と不読児の比較と分析

「読まない子」を「読む子」にするためにはただ本を与えるだけでは効果はあがらない。その原因を究明し，

6表　テレビ・ラジオ・読書の興味
（1日で1番長く見ているもの）（%）

	多読児	不読児
テレビ	60	90
ラジオ	3	1
読書	35	9

7表　マンガの興味
（どちらを多く読むか）（%）

	多読児	不読児
マンガの本	41	82
ほかの本	59	18

8表　長文と短文の興味
（どちらがすきか）（%）

	多読児	不読児
長いよみ物	76	31
短いよみ物	24	69

9表　読書の仕方（%）

	多	不
続けて一通り読む	46	42
読んだりやめたりしながら全部読む	24	26
すきな所だけひろって読む	2	17
絵や写真だけ見る	0	8
同じ文をいくども読みかえすことがある	28	7

10表　読書興味の期待
（読書が好きになりたいと思わないか）
——不読児に対して——　（%）

思う	89
思わない	11

その実態の上にたって指導ははじまる。

私の多読児と不読児の比較研究は，前任校において学校図書館の貸出利用度より分類し調査したものである。

読書の好きな理由（多読児）（%）

・ためになることが多い	22
・長文をしまいまで読むと気もちがよい	20
・たのしい	18
・いろいろなことがわかる	14
・小さい時お母さんがよくよんでくれた	14

読書のきらいな理由（不読児）（%）

・テレビの方がおもしろい	24
・字が小さかったりむずかしい	18
・読みたい本がない	12
・遊ぶほうがおもしろい	12
・本が長すぎる	8
・読んでいると疲れたりねむくなる	8
・読んでいても他のことが気になる	8
・絵が少ない	6
・その他	4

11表　知能面よりの比較

① 知能指数

	平均	最高	最低
多	117	136	82
不	91	101	74

② 読書力偏差値

	平均	最高	最低
多	59	62	53
不	46	57	31

③ 速読（1分間読字数）

	平均	最高	最低
多	584	718	414
不	289	607	162

④ 通知表評定教（7科平均）

	平均	最高	最低
多	3・4	4・9	2・4
不	2・1	2・8	1・4

12表　性格面の比較（担任の考察）（%）

		よい	ふつう	わるい
協調性	多	48	50	2
	不	9	74	17
安定性	多	33	67	0
	不	11	66	23

13表　家庭環境の比較

① 家庭の経済状態（%）

	多	不
裕　福	12	5
普　通	81	61
貧　困	7	34

② 読書に対する家人の態度（%）
（読書していると家の人はどういうか）（%）

	多	不
なんにもいわない	43	61
もっとよい本を読みなさい	31	11
ほめられる	21	7
勉強の本を読みなさい	5	12
手伝いをしなさい	0	9

以上の調査から不読児の一般的な傾向として，

・読書興味の発達がおくれている子ども，すなわち正常な能力を持ちながら，マンガや雑誌に傾向している子や，テレビ・遊びに興味を奪われ意欲の乏しい子

・知能面では，いずれからみても多読児に比較して平均が劣っている。しかしよくみると，知能指数に比較して他の能力が劣りすぎている子や速読のみ劣り，他の能力は多読児よりすぐれている……というような子も案外見られる。すなわち不読児の中には持てる能力を十分に発揮できていない子が案外多いのではないかと考えられる。

・性格的にはおちつきのない不安定な子，協調性のない子が目立つようだ。

・家庭環境の面では貧困が比較的に多く，放任あるいは読書に対する理解度の低い家庭の子どもが多い。すなわち好適な環境に恵まれていないことが読書活動を阻害しているといえると思う。

しかし，これらの不読児といわれる子ども達も本心から読書をきらっている子は少なく，できることなら読書ずきになりたいという意識を示している。また多読児としての条件を多く持ちながら不読であったり，不読児の条件にありながら多読の子も数多く認められる。

読書遅進児はともかくとして，不読児の中にこのように多くの不振児や，読書興味の発達がおくれている子どもがいるということは，読書指導上の大きな問題点ではないかと思う。

3. 読書能力を伸ばす試み

読書力とは文章を速く適確に読解する能力であり，この能力は読解力や生活経験・図書及び図書館利用等によって育成されるものと考える。

従って読書能力を伸ばすための指導は，学校・家庭・社会の領域で，いろいろな場のそれぞれの目的に応じた形態で指導され，それらが統合されてこそ一層の効果があがるものと思うが，私は3年生で特に育てたいと思う目標を，

1. 自主的に読書する習慣を作る
2. 速く黙読することができるようにする
3. 長文をさいごまで読み通すようにする
4. 要点を読みとり感想をもつことができるようにする

という4つにしぼった。

（1） 個人の読書診断の試み

読書力を伸ばすためには，個々の児童の実態を適確につかみ，読書力のプロフィールを見つめることが大切だと思う。そこで私は読書に関する個人診断表を作成し，

・読書能力テスト
・読書生活調査
・ソシオグラム・ゲスフウテストなどによる性格調査
・知能診断テスト
・標準学力検査（国語）

などを実施し，指導の基礎とした。

問題児の指導は早期発見と治療が第一だといわれるが，私はこの調査から3人の児童を対象として指導を試みた。

K. M（女児）はその1人だが，彼女のプロフィールをみると，読解力などにくらべ読速が特に悪いことがわかった。この子の家庭は貧困に近く，蔵書は殆どなく，友だちのマンガ・雑誌に興味を示す程度で，それも長くは読めず，常に周囲のことに気をとられがちだった。私

はこの子の読速が劣っているのは図書になれていないためであり，眼球運動の練習なども大切であるが，まず多読させることであると考え，初めのうちは，できる限りやさしい本を与えながら，毎日5～10分位ずつ目を離さないで持続的に速く読むように指導した。少し図書になれてきた夏休み前からは，課題として「読書による性格形成適書目録」などを参考にして（親切）（女らしさ）（協力）（思慮）の標目に該当する作品を順次与えて，その都度感想を聞いたり，記録を出さしたりした。10月頃までは，「またか」という顔をすることもあったが，12月頃には「先生次はどの本」と催促するようになった。1月の道徳の時間に紙しばいで「竜の子太郎」をした所，この子は涙をポロポロ流して感激したので，早速少しむずかしいかと思ったが，講談社の竜の子太郎を与えた所，大変喜んで読んできた。最初は1冊につき20日位もかかることがあったが，興味が増すにつれて早くなり，記録もだんだんよく考えて書いてくるようになってきた。

3年生の4月にはソシオマトリックスでは38名中8名から排斥され，図書館にはいってもあまり興味を示さなかったこの子が，今年の4年生の4月には，クラスから学校図書館委員として選出され，現在意欲的に活動している。

課題図書中この子が特に興味を示した図書は，・竜の子太郎（講談社）・青い鳥（なかよし文庫27偕成社）・ナイチンゲール（偕成社）・ふしぎの国のアリス（幼年世界文学全集）であった。

（2） 能力別指導の試み

能力の差の大きい子ども達を，いかに指導するかということは，大変困難な問題である。図書館にきた子ども達のようすを見てみると，能力の低い子が案外むずかしい本をとってきては（さし絵などにひかれて），書架と往復する回数が多いようだ。

私はこの対策として，130 数冊の学級文庫を内容的にA・B・Cの3段階に分類し，色ラベルで表示してやった。また児童も，子ども自身には発表しないで，私自身の指導の心がまえとして，読書力偏差値・ふだんの読書態度などを基準にしてA・B・Cの3グループに分けた。そしてできるだけそれぞれの能力に応じた図書を読むように，しむけていった。また別に学級図書読書グラフなどを使用して，多読を競争させるようにした。3年生位だと心理的にも大した抵抗はなく効果的だったと思う。

○ 指 導 例

・はじめは全員にBの図書を与える
・記録を出させる
・記録を分析すると
　Cの子……むずかしい，読みにくかった……というのが多い
　Bの子……おもしろかった，ためになった……が多い
　Aの子……少しものたりない
・記録や子ども自身の声を参考にして次の図書を推せんする
　Cの子には青ラベル（C）の本を
　Bの子には赤ラベル（B）の本を
　Aの子には緑ラベル（A）の本を
・読んだ子（記録を出す）には読書グラフにしるしをつけさす
・ときにはAの子にBの図書を，Bの子にCの図書を推せんする場合もある。

また図書館における指導も，A・Bグループの子ども達は殆ど全員，自主的に読書させ，Cグループとときどき Bグループの落伍者を隣の第2図書館で，輪番読みや，集団読書などで指導するようにした。その結果，書架との往復や，かじり読みなどは大変少なくなってきた。

（3） 読書記録による試み

書くということは，子どもにとって一番抵抗があるらしく，読書ぎらいの理由にも，よく読書記録を書かせられるからというのが見られます。

しかし記録をとらせるということは
・読書領域をひろめる
・読書意欲をたかめる

・読書生活に適応させる

・道徳的心情を培う

という意義があるのではないかと思う。もちろん無理な強制は，子ども達を読書ぎらいにおいやることになるが，特にこの期の児童は発表意欲の旺盛な時期でもあるので，記録を教室に掲示したり，発表させたりして意欲を高めることは効果的だと考えられる。

私は子ども達に自由に能力に応じて書くようにという観点から，読書記録の用紙を大きさによってA・B・Cと3種類作成し，読書ノート・読書画・感想発表会などと並行して指導し，読書グラフには記録用紙を出した子，または終わりの時間にみんなの前で読書感想を発表した子どもに，しるしをつける権利を与え，用紙は掲示板に展示してやるようにした。

最初は，めずらしさもあり，3分の2位の子が書いてきていたが，2ケ月目頃は中だるみとなり，10人前後に限られてきたが，出すたびに何らかの形でほめてやり，発表したい子には発表させたり，掲示したりしているうちに「1つ書いてみよう」という気をおこす子が増えてきた。用紙もCからBへ，さらにAへと発展し，さらに書きたりない子は，紙のうらにびっしり書いてくる子，別の原稿用紙に不足分を書いて用紙にはりつけてくる子どもも見られるようになった。またCの読書はがきに，色エンピツでていねいに絵をかいて説明書きをしてくる子どもなどさまざまである。もちろん時にしか書かない子や，いいわけ程度に数行しか書いてない子，絵ばっかりかいてくる子も2割位はいるが，あくまで強制はせず，周囲から書く意欲を起こすような雰囲気にもっていった。14表，15表は9月から12月までの成果だが，書くのはきらいだ，めんどくさい，という子が17%程いるが，書くこと自体については殆どの児童がよいことだと答えている。

14表　記録用紙を出した1人当平均枚数
（9月～12月4ケ月間）

偏差値	49以下	50～69	70以上
用紙A(大)	3	3.8	3.5
用紙B(中)	0.7	2.2	3.2
用紙C(小)	3	4.2	7.4
計	6.7	10.2	14.1

15表　記録用紙を出した人数

枚数	5以下	6～10	11～20	20以上
人数	7	14	11	6

最高　25枚　　最少　2枚

また内容的にも，始めはおもしろかった，大へんよかった，つまらなかった……などというごく簡単なものや，簡単なあらすじが多かったが，だんだんあらすじや感想がこまかくなり，さらに要点をよくまとめて自分の生活をもとにした感想や，作中人物の言動を批判的に書いたり，疑問を投げかける作品も多くでてくるようになった。しかし反面一部の児童は，マンネリ化する傾向も見られたので，この点に特に留意し，適宜ヒントを与えていくようにした。

○　読書記録をつけることについての子ども達の感想

・字を書くより絵をかくほうがおもしろい（25%）

・はじめはいやだったが，かいているうちにすきになった（14%）

・おもしろい（13%）

・たのしい　（12%）

・めんどくさい（12%）

・書くよりお話するほうがすき（11%）

・長いのはいやだが短いのはすき（8%）

・きらい　（5%）

○記録をつけることは

よいことだ　　37人

わるいことだ　　1人

その理由（自由に書かす）

・何が書いてあったかよくわかる（6人）

・勉強になる（6人）

・読んだことをあとから思い出せる（4人）

・どんな本をいつ読んだかわかる（4人）

・その話が頭にのこり文がうまくなる（3人）

・字のけいこになる（4人）

・気もちがよい（3人）

・だんだん上手に書けだす（3人）

・書いているうちにおもしろくなる（2人）
・心に思ったことが紙に書ける（1人）
・おもしろい本を読むとおもしろい文が書ける（1人）
・めんどくさい（1人）

以上読書記録による指導は，3年生の段階では相当成果があるように思うが，他の学年ではたして効果的かどうか，記録用紙の内容など幾多の今後の研究点が残されているように思う。

（4） おはよう読書の試み

今まで記したことは，昨年度の3年生を対象にして実践してきたものだが，今年度は今までの指導以外に「おはよう読書」という試みを実施してみた。

これは児童朝礼のない朝，時間にしては平均15分位しかないが，1時間目の始業前に，学級文庫によって実施するものである。私の学校は商業地域を中心にしているので家庭環境としては非常にさわがしく，本は買ってやるが指導はあまりされていない――ということが，読書生活調査などによりでてきた。従って子どもの蔵書は平均して多いのだが，さいごまで読んでいる子は約3割で，あとはほったらかしているという状態である。そこで

・自主的に本を読む習慣をつける
・長い文章を楽しんで終わりまで読み通すことができるようにする
・読みとったことについて感想を持つ
・学級文庫のあつかいになれる

という目標のもとに指導をはじめた。

この読書のきまりとして

・1冊の本を読みおわるまで何日でもかかって読み途中で代えてはいけない
・毎日読んだ記録を簡単な記録用紙につける

ということにしている。

最初は本の内容・冊数・運営面などでいろいろと障害もあったが，1ヶ月もすると非常に自主的に喜んで読書するようになってきた。

○おはよう読書に対する子どもの反応

・大すき　25人　　・すき　7人
・ふつう　6人　　・きらい　2人

16表　おはよう読書で読んだ冊数と人数
（5月末～7月末　2ヶ月間）

冊数	1	2	3	4	5	6	7	9
人数	3	6	10	8	6	3	2	2

○おはよう読書についての子ども達の感想（自由に書かせる）

・はじめはきらいだったが大すきになった（15人）
・いろいろな本が読めてとてもおもしろい（6人）
・本の中にも楽しそうな本，かわいそうな本，おもしろそうな本など，いろいろあるのですきだ（3人）
・本でもはじめはつまらなくても，あとになっていろいろと話がわかるし，もっと大すきになりたい（3人）
・記録するのがはじめはいやだったが今はおもしろい（4人）
・楽しみになった毎朝してほしい（3人）
・はじめしんどかったけどなれてきた（2人）
・ときどきわからない漢字がでてくるが，よく読めだした（2人）
・読むのがめんどくさい（2人）

おはよう読書についての今までの指導結果をふりかえってみると

・よみかじりが少なくなり，今まで長文を殆どさいごまで読んでなかった子などが，読み通した喜びを語るようになった
・自主的に読書しようという意欲がみえてきた
・家に持ち帰り，朝の続きを読んでくる子どもが増えてきた
・大部分の子が積極的に記録をとるようになった
・黙読の習慣ができ，今日は何ページ読めたというように速読が進んできた。

などわずか十数分の読書時間ではあるが成果は予想以上にあがっているように思う。

さいごに，昨年度の3年生に1年間に読んだ図書のうちで，1番心に残っている本の名を1冊ずつあげさした所，次のような名がでてきた。

・エジソン　5人　　・十五少年漂流記　3人

・ワシントン　2人
・シートン動物記　2人
・ヘレンケラー　2人
・世界のむかし話
・ロバ物語
・あんじゅとずし王
・ベートーベン
・おおかみ王ロボ
・小公子
・アラビアンナイト
・アンデルセン童話
・見えない生物バイトン
・野口英世　2人
・赤い惑星の少年　2人
・白鳥の王子
・トム・ソーヤのぼうけん
・ライオンのめがね
・名犬ラッシー
・キュリー夫人
・未来への旅
・太郎とクロ
・フランス童話集
・シンデレラ姫
・海底二万哩
・子ぎつねレッドのぼうけん

4. おわりに

以上，能力別指導を主眼にして，多読と記録による，3年生の読書能力の開発をめざした実践研究をしてきたが，能力別分類の方法・指導方法・内容等について，幾多の問題点があるように思うので，尚一層の研究を重ねていきたいと念願している。

A study to improve reading ability in medium grades of primary school.
HONGU, Hisashi(Kanboku Primary School, Osaka)

速読に関する文献（2）

立正学園女子短期大学
岡　田　　明

五　現場ですべきこと

口を動かさないで読むこと

G. T. バズエル注20は，２つの仮説にもとづいて研究を進めた。

まず，小学校の低学年で，はじめから黙読を指導し，印刷されたシンボルと意味との直接的な連合が強調されるならば，すぐれた読書能力が身につくであろう。その場合音読法は使わない。そこでは，印刷されたシンボルの視知覚とコトバの発声とが連合し，意味とは直接的に結びつかないだろう。第２の仮説としては，１年生にとっては，音読はコミュニケーションの有効な方式としては機能的でなかろう。そこではただ，系列的に発音する能力をみせびらかすことに終ろう。音読の指導は中学年まで延期し，音読過程が，真にコミュニケーションの手段として機能的になるまで待つべきである。

ここでは，音読を中学年以後の指導にゆだね，小学校１年生からまず黙読を指導し，サブボーカリゼーションを防止することが提唱されている。サブボーカリゼーションをすれば，神経筋肉過程を必要とし，意味だけを考える黙読よりも多くの時間を要するので，読速度も遅くなると考えられる。ジェッド，デャボン，C. T. グレイなどの研究でも，音読では停留数が多く，反対に黙読では少なくなっており，スパンも広いのである。

シカゴの公立学校では，1935年に，小学校１・２年生に黙読を指導し，３年生になってはじめて音読を導入した。10年間に，137 校の小学生７万人がこの方法で教育された。そして，1945年にこの方法の評価がおこなわれた。このような実験的な方法で教えられたグループと，伝統的な音読・黙読を混合した方法で指導を受けたグループを対にして，465 対の６年生が被験者であった。

その結果，黙読グループすなわち実験群の方が，成績がすぐれていた。標準読書力検査の結果や，口唇運動や逆行運動などからそのように言えるのである。

研究者は，黙読―音読指数を発表し，それがサブボーカリゼーションの重要な指標になるといっている。

$$\text{黙読―音読指数} = \frac{\text{黙読による読速度}}{\text{音読による読速度}}$$

この指数が1.0以上なら望ましい読み手といえるであろう。

サブボーカリゼーションの治療には，知覚訓練つまり瞬間露出法などが有効だといわれている。１時間ずつ20回の矯正指導で，54%読速度改善が可能だったという。

六　相関に関する研究

読速度とタイプライターの速度

E. ランドルの研究注32の被験者は高校２年生のタイプ学級の29人である。

トラックスラー氏の高校読書力テストＢ形式と，10分間のタイプライター検査が同一グループに施行され，その相関係数が計算されたが，偏差積率相関係数で 0.026 という低い相関しか見いだせなかった。この研究によれば，読速度とタイプライティングの相関はあまりなかったといえる。

速い読み手は最高の読み手か

J. H. ショアズ注41は，小学生の読速度と理解との関係を，問題解決場面で決定しようとした。そのような事態での速い読み手が，最高の読み手かどうかをみようとしたのである。

文章は 700語の生物科学を扱ったもの1つだけに限定し，それについて20の質問に答えさせることにより理解度を，また読書時間をはかることで読速度（W. P. M）を決定した。読書時間と理解との間には，－. 13 という小さい負の相関がでてきた。このことから，速い読み手はこのような科学的な読みものについてはよい読み手だとはいえないことがはっきりした。研究物や科学的な読書材は，じっくり読まなければよい理解ができないことを示すといえよう。

読速度と連合速度

R. M. ビアと H. S. オドバートの研究[注35]は2つの実験から成り立っている。

第1の実験は47人の大学生を被験者にし，第2実験はやはり大学生で38人であった。ブッカー黙読力テストとアイオワ黙読力テストA・B両形式が用いられた。

同一被験者に，35語の自由連想検査と統制連想検査がおこなわれた。前者では，被験者は心にうかんできた最初の単語でもって刺激語に反応させられた。後者では，刺激語の反対語で反応させられた。これらは個人検査である。刺激語はソーンダイクの単語表から，最も使用頻度の高い単語がえらばれ，5語だけ連想練習をしてから実験に入った。時間は最初の単語の提示から，35語の反応までの時間で測定された。

結果は－. 11 から ＋. 30 までの低い相関係数がでてきた。あまり両者間に関係がないことになる。

第2実験は，第1実験と同じ35語について研究がおこなわれたが，ここでの連想時間は，各連想時間の中央値をもって代表値とし，それで読速度との相関が計算された。それによると ＋. 00 から ＋. 21 までの相関係数で，相関があるとはいえなかった。

読速度と理解

A. C. エウリチ[注37]は先人の業績を紹介している。それによると，A. M. アベルは，理解は読速度と無関係だと述べ，また，I. キングは，両者の間に負の相関（－. 07 と－. 47 の中間に相関係数が並ぶ）があるといっている。まず相関はないといえよう。一方，C. ジェッド，W. S. グレイならびに S. M. キャスリンの研究によれば，両者にはプラスの相関があらわれている。

さて，エウリチは，11の読書力テストを施行し理解度と読速度を測定し，両者の相関を求めたが，まず，相関は何によって測定されるかによって変わってきた。平均して ＋. 31 の相関係数がでたが，高い相関があるとはいえない。

読速度と理解

A. E. トラックスラー[注28]は，80人の7年生を被験者にし，読速度と理解の相関を，5つの読書力テストによって求めた。それによると，＋. 082 から ＋. 208 までで，低い相関関係といえる。

再び，読速度と連想速度

同じく A. E. トラックスラー[注39]は，速く読むものは，一部には，自分の観念を印刷されたコトバとすばやく連合させることができるからではないかという仮説に立って研究をすすめた。

連想テストは，自由連想検査と統制連想検査から成り立ち，25語がタキストスコープで1語ずつ提示されていった。前者では「鉛筆」という語が出たら，「紙」とか「書く」などを言うのだが，後者では反対語を言わせられた。被験者は 50 人の7年生であった。結果としては ＋. 487 から ＋. 565 までで，読速度と連合速度との間にかなり高い正の相関のあることを示している。研究者は，遅い連合速度と，幾人かの遅い読み手の遅い読速度とは，接密に関係しているかもしれないと述べている。

読速度と理解の正確さ

T. R. カールソン[注40]は，カリフォルニヤ知能成熟度検査，ゲイツ黙読テスト，カールソン黙読テストを用いて，読みの速さと正確さとの相関を研究した。

まず，理解の正確さによって測定されるとき，速い読み手と遅い読み手の効率性は，知能の水準・読書目的・読書材の困難度の水準ならびに文脈の連続性に依存していた。第2に，高い水準の知能の持ちぬしは，速く読むものの方が効果的な読み手であった。中位ならびに低い

水準の知能のものでは，遅い読み手がよりよい読み手だった。この傾向は，読書材がむずかしくなるにつれ，いっそう高まるようであった。一般的には，理解の正確さと読速度との間にはあまり高い相関はなかった。また，読書材がむずかしくなるにつれて，その関係はマイナスになるようで，これは低い水準の知能のものにおいて最も顕著であった。

科学的な読みもの以外では，速い読み手はよい読み手

J. H. ショアズ[注34]によれば，つぎのようである。

一般的には，速い読み手は，標準読書力テストで測定されるようなときにはよい読み手である。しかし，科学的な読みものを読んで問題を解き，または主題や要旨をおさえたり，体系的に一系列の考えを保持して読むときには，6年生でも教育された成人でも，読速度と理解との間に相関はなかった。成人でも6年生でも，読みの目的によって読速度はかわっていった。科学的な読みものを読んで，それに対する応答を必要とするときには，理解度と読速度との間に相関はなかった。つまり速く読んでさっさと質問に答えたりするものは，よりよい読み手ではなかったのである。成人と6年生とを，柔軟性について比べると，前者の方がより柔軟性に富み，対象によって読速度をかえていた。素材がむずかしくなると，小学校6年生では理解力がへり，より速く読む傾向があり，成人の方はより時間をかけ理解を完全にするようであった。

読書材の難易度と速度や理解度

C. T. レトソン[注43]は，読書材の困難度による読速度の測定を主な内容とした研究をおこなった。

まず，研究の第1部では，できるだけ速く読んで，しかも読了後問題に答えられるようにという教示を与え，読書目的を規定し，1つはやさしい読みものを，もう1つはむずかしい読みものを与えて読ませた。第2部では同じ困難度の2つの文章を与え，1つはできるだけ速く，もう1つは完全に読解するように読ませた。

被験者は601人の大学1年生である。その結果，理解度を正答数でもって考えるならば，理解度と読速度との相関関係はとても高かった。しかし，正答数と試行数の割合で理解度をきめた場合，読速度と理解度の相関はマイナスであった。

読書材の難易による読速度間の関係つまり，文章がむずかしくなれば読速度はどうなるかというと，速度は下降し，高い正の相関があった。その場合の理解度の関係は，それほど高い相関関係となってあらわれていない。読速度と理解得点との相関は，やさしい読書材のときは高いのだが，それがむずかしくなるにつれて減少している。また，この大学生たちは，読書材や読書目的におかまいなしに，読速度を一定にする傾向がある。フレックシブルではないのである。

七　速読に影響する要因

フットボールの疲労の，読速度と理解度におよぼす影響

L. A. ヘイドン[注47]は，アメリカン・フットボールの練習がどのように読速度などに影響するかを調べた。その時に立てられた仮説は，つぎのようである。(1) 大学の運動選手とそうでないものとの間に，読速度と理解のテスト得点で有意差はない。(2) フットボールの身体的疲労はテスト得点に影響しないし，学科や教科外活動の疲労も同じようであろう。

被験者は45人のパーキンスン短期大学のフットボールチーム（実験群）と，14人のその練習をしない学生だった。

まず前テストをおこなって，練習前の成績をチェックしておき，ついで練習のあった月・火・木・金の午後7時15分から午後9時50分まで，継続的にテストがおこなわれた。フットボールの練習時間は，午前9時30分から11時30分までと午後3時30分から6時までであった。テストの際の温度は華氏95度，湿度50。

その結果は，まず，練習したものとしないものの間に，読速度と理解の両方で有意差はなかった。つぎに，すべての被験者の読速度は，朝よりも夕方の方が速かった。

これには1％の危険率で有意差があった。理解面では差はなかった。第3に，フットボールをしたものとしないものの読速度の差は，朝の両者の差よりも夕方の方がより大であった。このことから，疲労は読理解と読速度に影響を与えないように思われると研究者は述べている。しかしこの結果は，慎重に吟味してみる必要がありそうである。

いろいろな読書材の読速度などへの影響

H. ボラス注48は，ブリーフ（順序よく見やすく，すじを書いたもの），プレシー（短かく簡潔な表現で，ブリーフより長いパラグラフをまとめたもの）およびエッセイを読ませたときの読速度と理解度をしらべた。

まず，ブリーフとプレシーを比較した。被験者は大学の3～4年生である。知能と学業成績で等質な2群をつくり，1群はブリーフ他群はプレシーを読まされた。各群26人で，「世界を動かした小人」という本を読ませ，その理解度や読速度を調べたが，これらの点でも2群は等質になっていた。さて，各群がブリーフとプレシーを読むときには，事実と意味をつかんで読んでいた。この場合，普通8分間かかる読みものを4分間で読ませたが，ブリーフの方がよりよく内容をつかんで読まれていた。

つぎに，ブリーフとエッセイについて比較がされたが，読速度についてはブリーフの方が速く読まれているが，理解度については差がなかった。

八　フレックスビリティ

読みの柔軟性の測定とその改善

L. ブラーム注49によればつぎのようである。

読速度は3つの要因によって影響される。1つは読みの目的，2つには読書材についての知識やファミリアリティの度合，3つには読書材の難易度の水準である。

これら統制しながらつぎの2つの問題の解明が試みられた。(1) 読書力の改善が読みの柔軟性を増進しうるか，(2) いかにして読みの柔軟性の改善を測定するか。

この第2の問題を考える場合には，評価と要因をいかにして統制するかということが問題になる。まず読書目的ということをとりあげねばならぬ。読みの目的には，外的動機づけ，内的な動機づけ，または内外の組み合わされた動機づけから起る要求によっている。これらを分析することは，実際問題としてなかなかむずかしいことである。そこでは「意味はとりながら，速く読め」ということで，一応のコントロールをすることにしている。被験者の読書材に対する熟知度や，それに関係した知識の所有度などはとてもコントロールすることがむずかしいのである。読書材の難易度の水準は，読みやすさの公式によっても決定できる。たとえば，$0.141\ x_1+0.086x_2+0.830$ という公式がある。x_1 とは文の長さ，x_2 とはデール氏の「やさしいコトバの表」にのっていない単語の数である。それでも，ある概念の出てくる頻度やその困難度は直接的に評価できない。であるから，読みやすさの公式といっても，語いや文の構造をある程度統制できるというまでである。こうしたことを反省しながら，ブラーム氏はつぎのような読みの柔軟性についてのテストを試案として提出している。

750語から900語の長さ10の文章を選び，2つずつの対になった文章は同じ文章から採択した。2対の前の部分を前テストに，後の部分を後テストに利用した。読書材にフィクション，文学，科学，歴史，心理学からとりあげられた。これで，一応読書材の難易度はコントロールされた。デール・シャールの読みやすさの公式による測定もおこなわれた。しかし，読書材についての被験者の熟知度などは統制されていない。読書目的は前述のように，「意味をつかんで，できるだけ速く読め」という教示によって統制された。

被験者は71人の高校生で，6週間にわたって読書力の訓練がおこなわれ，その前後に読みの柔軟性をみる検査がなされた。

結果を処理するにあたっては，大まかな読速度 gross rate と効果的な読速度 effective rate の2つで処理された。前者は，理解の割合にはおかまいなしの1分間の読語数，後者は，前者の大まかな読速度と理解の割合の積

として理解を考えた場合の読速度である。

そのいずれで測定しても，訓練前には5種の読書材をほとんど同じ速度で読んでいた。が，訓練後には，科学は1分間649語，歴史は723語で比較的おそく，フィクション（755語）や文学（785語）や心理学（808語）は速く読んでいた。心理学は被験者に特別な興味のある読みものだったようだ。というのは，彼らの父母が医者であったからである。前テストでは，すべての被験者がゆっくり読み，柔軟性のない読み手であった。それが訓練後は，速く読みしかも柔軟性のある読み手にかわった。理解や読速度の改善が読みの柔軟性に影響した例といえよう。

F．レイコック注50は，391人の大学生を被験者として研究をおこなった。かれらは22才で84%は男性であった。そして，速く読むように言われたとき速く読むことのできるものとそうでないものの2つのタイプの読み手にわけ，この2つのグループについて読速度，停留数，停留時間および逆行運動について調べられた。

読書材としては，あまり人に知られていない食べものと大洋の鉱物ならびに地震研究についての読みものが用いられたが，文章が長くなるにつれ，また難度が増すにつれ，読みの柔軟性がでてきた。柔軟性をもった読み手は，自分の理解度や内容の重要性に応じて読速度をかえていたが，柔軟性のない読み手はいつも同じような読速度で読んでいた。またフレクシブル・リーダーの方が読速度も速く，停留数や停留時間・逆行運動も少なかった。フレクシブルでないつまり柔軟性の乏しい読み手には，瞬間露出器による訓練が有効のようであった。認知力の増進が読速度をはやめ，ひいては，フレックシブル・リーダーに近づけていくようであった。

九　アメリカでひろった落穂

アメリカには速読についての単行本が多い。それらはたいていスキミングのやり方，注意よみのしかた。意味を求めるため推定のしかた，すじのとり方，主題のとり方，目的をもった読み方，研究物のよみ方，単語力の改善のしかた，などが述べられ，つづいて，それぞれの能力をふやすのにふさわしい練習文と正答とがのっており，読速度と理解のパーセントが出せるようになったものであった。

そのほかには，注意を集中してよむための心がまえ，眼球運動の改善法，予測をしながら読むことの大切さ，読み手の態度などをあつかったものもあった。

小学校一年生から九年生までのためには，S. R. A. (Science Research Association)から出ている“Reading Laboratory”がよく使用されている。

全部で九箱あるが，それぞれの箱の中には学年に応じた読みものが三百枚ほどおさめられている。そして，どの箱も読速度を高めるための読書材 Rate Builders，読書力を高めるための読書材 Power Builders，ならびにきく力を向上させる Listening Skill Builders が入っている。

生徒のためには Student Record Book があり，自分で読書に要した時間，理解の度合ならびに，単語力の測定が下段のようになっている。

一般的には，S，Q，3R という指導法がとられる。S とは Survey 下しらべのこと，Q とは Question 問題をもつこと，3つのRとは，それぞれ，Read 読むこと・Review 読みかえすこと・Recite 記録することである。

Survey の段階では，全文をザッとみる。そして，指導者としては，絵やタイトルや最初の文章や前後の文章をよませ，その反応を手がかりにして，読み手に問題をつかませるのである。そのときに，読み手の予想はまちがっていてもかまわない。そして，タイトルの意味は何か，絵とタイトルの関係はどうなのか，どんなおもしろいこと，または新しいことがわかるかを予想させるのだ。SとQの段階は，いっしょにおこなわれることが多い，これによって，読む前の mental framework ができあがるのである。

Read の段階では，主題や細部に気をつけて読む。Review の段階では，自分自身の要求に応じて読み返す

のだ。もし，主題にばかり気をとられていたら，スキミングの上，ある部分をていねいに読むのである。

Recite の段階では，支えられた問題にこたえるために，読んだものをよく覚えねばならぬ。

Bibliographical survey on fast reading (2)

OKADA, Akira (Risshō-Gakuen College)

BIBLIOGRAPHY

(1) Robinson, H. M., and Smith, H. K., Rate problems in the reading clinic.
The reading teacher, 1962, 15, 6, 421-426.

(2) McClusky, H. Y., An experiment on the influence of preliminary skimmimg on reading.
J. Educ. Psychol.

(3) Thalberg, S. P., and Eller, W., A comparison of 2 widely differing methods of teaching reading efficiency.
New Developments in programs and procedures for collegeadult reading. (Editad by Staiger, R. C., and Melton, C. Y.) 12 th Yearbook of the national reading, 1963, 112-117

(4) Laffittle, R. G., Analysis of increased rate of reading of college students.
J. Developmental reading, 1964, 7 167-174.

(5) Liddle, W., Results of experimentation on the wood reading technique.
Proceedings of the college reading association. (Edited by Ketcham, C. A.) 1962, 13-15
College Reading Association.

(6) Bormuth, J. R., and Aker, C. C., Is the tachistoscorp a worthwhile teaching tool?
The reading teacher, 1961, 14, 172-176.

(7) Fridian, S. M., and Rosanna, S. M., A developmental reading experiment in a European history class.
J. Develelopmental reading, 1958, 3-7.

(8) Weeks, L. E., JR., Speeding up reading: A self-help program for college freshmen.
J. Developmental reading, 1959, 3, 35-42.

(9) Dumler, M. J., A study of factors related to gains in the reading rate of college students trained with the tachistoscope and accelerator.
J. Educ. Res., 1958, 52, 1.

(10) Wilson, G. E., and Leavell, U. W., An experiment with acceleration training.
Peabody J. Educ., 1956, 34, 9-18.

(11) Wedeen, S. U., Medhanical vs non-mechanical reading techniques for college freshman.
School and Society, 1954, 89, 121-123.

(12) Wooster, G. F., An experimental study of the reading rate controller.
J. Educ. Psychol., 1954, 45, 421-426.

(13) Lewis, N., An investigation into comparable results obtained trom Zmethod increasing reading speed among adults.
College English, 1949, 11, 152-156.

(14) Subramaniam, V. N., An experimental investigation on improving speed of reading.
J. Educ., 1952, 11, 26-37.

(15) Glock, M.D., The effect upon eye-movements and reading rate at the college level of 3 methods of training.
J. Educ. Psychol., 1949, 40, 93-106.

(16) Goldstein, H., and Justman, J., Classroom approach to the imprvement of reading rate of college students.
J. Educ. Psychol., 1942, 33, 506-516.

(17) Lauer, A. R., Improvement of reading rate.
Optometric world, 1948, 36, 34-40.

(18) Cason, E. B., Mechanical methods for increasing the speed of reading an experimental study at the 3rd grade level. N. Y.; Bureau of Publications Teachers College, Columbia University, 1942.

(19) Broxson, J. A., Teaching adults to read.
Peabody J. Educ., 1942, 20, 166-172.

(20) Henry, L. K., and Laver, A. R., A comparison of 4 methods of increasing the reading speed of college students.
Iowa academy of science, 1939, 46, 273-276.

(21) Lauer, A. R., An experimental study of the improvement in reading by college students.

J. Educ. Psychol., 1936.
(22) Robinson, F. P., An aid for improving reading rate.
J. Educ. Res., 1934, 27, 453-455.
(23) Ring, C. C., and Bentley, M., The effect of training upon the rate of adult reading.
American J. Psychol., 1930, 42, 429-430.
(24) Lowry, E., A silent-reading experiment in rural and villege school.
Elementary school J., 1925, 26, 42-49.
(25) Blanchard, B. L., An experiment in increasing speed in reading.
Bultine of national association of secondary school principals, 1952, 36, 846-888.
(26) Buswell, G. T., The subvocalization factor in the improvememt of reading.
The elementary school J., 1947, 48, 190-196.
(27) Sutherland, J., The relationship between perceptual span and rate of reading.
J. Educ. Psychol., 37.
(28) Blair, G. M., An experiment in vocabulary building.
J. Higher education, 1941, 12, 99-101.
(29) Benson, J. R., A campaign to improve reading.
Public school messenger, 1926, 24, 17-26.
(30) Mills, L., The functions of the eyes in the acquisition of an education.
(31) Fricke, B. G., Speed and level vs rate and accuracy of reading.
National Council on Measurement Used in Education, 14th year book, 1957, 73-77.
(32) Rundle, E., A study of the crrelation between reading speed and typewriting speed.
National business education quarterly, 1948, 17, 48-54.
(33) Buswell, G. T., The relationship between rate of thinking and rate of reading.
The school review, 1951, 59, 339-346.
(34) Shores, J. H., and Husbands, K. L., Are fast readers the best readers?
Elementary English, 1950, 18, 52-57.
(35) Bear, R.M., and Odbert, H. S., Experimental studies of the relation between rate of reading and speed of association.
J. Psychol., 1940, 10, 141-147.
(36) Strond, J. B., Rate of visual perception is a factor in rate of reading.
J. Educ. Psychol., 1945, 36, 487-498.
(37) Eurich, A. C., The relation of speed of reading to comprehension.
School and society, 1930, 32, 404-406.
(38) Traxler, A. E., The correlation beteen reading rate and comprehension.
J. Educ. Res., 1932, 26.
(39) Traxler, A. E., The relation between rate of reading and speed of association.
J. Educ. Psychol., 1934, 25, 357-365.
(40) Carlson, T. R., The relationship between speed and accuracy of comprehension.
J. Educ. Res., 1949, 42, 500-512.
(41) Shores, J. H., Are fast readers the best readers? —— a second report.
Elementary English, 1961, 236-245.
(42) Letson, C. T., The relative influence of material and purpose on reading rates.
(43) Letson, C. T., Speed and comprehension in reading.
J. Educ., Res., 1958, 52, 49-53.
(44) Strond, J. B., A critical note on reading.
Psychol. bull., 1942, 39, 173-178.
(45) Tinker, M. A., Speed vs. comprehension in reading as affected by level of difficulty.
J. Educ. Psychol., 1939, 30, 2.
(46) Flanagan, J. C., A new type of reading test for secondary school and college students which provides separate scores for speed of comprehension and level of comprehension.
Practical values of educational res., 195-199.
(47) Hayden, L. A., The effect of physical fatigue on reading rate and comprehension of college athletes.
New developments in programs and procedures for college adult reading. (edited by Staiger, R. C.., and Melton, C. y.) 202-205.
(48) Boraas, H., A comparative study of the brief, the precis and the essay with respect to speed of reading and ease of learning.
J. Educ. Psychol., 1938, 29, 231-236.
(49) Braam, L., Developing and measuring flexibility in reading.
Reading teacher, 1963, 16, 247-251.
(50) Laycock, F., Significant characteristics of college students with varing flexibility in reading rate : 1. eyemovement in reading prose.
J. Exp. Educ., 1955, 311-330.

(51) Waltor, H. N., Vision and rapid reading. American J. optometry and archives and of American academy of optometry, 1957, 34, 73-82.
(52) Grayum, H. S., An analytic description of skimming : its purpose and place as an ability in reading.
Studies in education 1952, Thesus abstract series school of education, Indiana Univ., 1953, 4. 137-143.
(53) Green, E. B., Effectiveness of various rates of silent reading of college students.
J. App. Psychol., 1931 15, 214-227.
(54) Taylor, S. E., An evaluation of 41 trainees who had vecently completed the reading dynamics program.
Problems, programs and project in college-adult reading 11th year book of the Nat, 1 Reading Conference 1962, 41-51.
(55) George, C. E., An evaluation of selected methods of using reading pacers.
Evaluating college reading programs, The 4th yearbook of the Southwest reading conference for college and univ., 4th worth, Texas : Texas Christian Univ. Press, 1955, 39-41.
(56) Blommers, P., and Lindquist, E. F., Rate of comprehension of reading : its measurement and its relation to comprehension.
J. Educ. Psychol., 1944, 35, 8, 449-473.
(57) Flanagan, J. C., A new type of reading test for secondary school and college students which provides separate scores for speed of comprehension and level of comprehension.
Practical values of educational res., 1938, 195-199.
(58) Rtroud, J. B., and Henderson, M., Rate of reading and learning
J. Educ. Psychol., 1943, 34, 4, 193-205.

会　　報

常任理事会（11月21日）

1. ＩＲＡ関係の件

(1) "Reading Research Quarterly" の Editorial Consultant に会長を推薦してきたので受諾した。読書及び関係領域での実験的研究または理論的考察等で Quarterly へ登載するのに適した論文を，日本ですでに印刷発表されたものもしくは未発表のもの（長篇も可）から選んで Editorial Advisory Board へ通報するのが任務である。そのような論文にお気付きの方は随時，お知らせを乞う。

(2) Japan Readiug Association の Organization Chairman に阪本一郎氏が推薦された。本会は既報のようにＩＲＡへの入会をあっせんしてきているが，現在までの申込は15名に達した。これを標記の J. R. A として組織し，なお会員の増加を図るのが任務である。当分 J. R. A は日本読書学会に吸収した形で運営していく。まだ入会していない方に入会をおすすめする。詳細は事務局へお問合せを乞う。

2. 役員改選の件

新役員の人選を行ない，それぞれの諾否の返事によって決定することにした。

3. 10年記念行事の件

この件は総会で，本会の創立に当って功労のあった方々に感謝状を贈ることが決議された。その人選について審議した結果，次の諸氏に白羽の矢が立った。

○黒瀬リカ氏（旧姓大畑）

創立当時は文部省初等教育課勤務，実質的に事務局長の任に当たられ，その功労は大きかった。

○桶本正夫

氏創立当時は朝日新聞社広告局勤務。本会の発足を裏から支援された功労は大きかった。

○朝日新聞社

○東　販

○読売新聞社

○博報堂

上記の４社は創立のとき率先して賛助会員となり，

今日まで引続き経営上の援助を賜わっている。

4. 名誉会員推薦の件

会則第5条第3項により，黒瀬リカ，桶本正夫両氏を名誉会員に推薦することに満場一致で決まった。

なお，名誉会員は会費納入を要せず，終身会員として待遇することを決めた。

常任理事会（1月9日）

1. 総合研究費の申請について

本年度文部省の総合研究費を受領した「読書の能力開発に関する基礎的研究」は，3年継続の計画であるので，来年度もその支給を申請することにした。

2. 本年度総合研究のまとめについて

三つの部会とも順調に研究をつづけているが，その報告書を文部省に提出しなければならないので，各部会世話人は3月15日までに中間報告書を会長まで提出することにした。

3. 役員改選の結果について

新理事は別記のように確認された。なおつごうで会長の互選は次回に行なうことにした。

4. 国際読書学会（IRA）加盟について

このことについては昨年手続きをとったが，1966年12月9日付をもって，加盟団体として登録された旨，公文書が届いた。

研究談話会（1月9日）

"Substrata Factor Analysis" について

発表者　野間教育研究所　高木和子氏

昭和四十二年四月十日発行（年四回発行）

Vol. X, No. 2 February, 1967

THE SCIENCE OF READING

Edited by The Japanese Society for the Science of Reading
President : SAKAMOTO, Ichiro
c/o Department of Child Study, Japan Women's University, Japan.

CONTENTS

Original Articles

Terminological analysis of reading process ..... *SAKAMOTO, Ichiro* 1

A study of bibliotherapy on the delinquent (5th report) ..... *OOKAMI, Sadao* 9

An analytical study of college students' library reading ..... *ISHIKAWA, Kiyoharu* 16

A proposal to let the reading education fix as a part of the public education ..... *SHIROTA, Noboru* 26

Some problems on the diagnosis and remedial teaching of the reading difficulty ..... *OKAMOTO, Keiroku* 31

A study to improve reading ability in medium grades of primary school ..... *HONGU, Hisashi* 37

Materials

Bibliographical surveg on fas treading (2) ..... *OKADA, Akira* 44

Official Notes 51

第10巻　第2号

＜通巻　第36号＞

昭和42年 4 月 8 日　印刷

昭和42年 4 月10日　発行

会員頒布（会員外頒価　300円）

東京都文京区目白台2—8—1
日本女子大学家政学部阪本研究室内
振替東京３２１３番

編集・発行者　日本読書学会
代表　阪本一郎

発行所　日本読書学会

印刷・第一印刷株式会社