ISSN 0387-284 X

読書科学

第34巻 第4号（通巻 第 134 号）平成2年12月1日 発 行（季刊）

私の読書教育論（XI）
　情報化時代の読書指導　瀬川武美
　集団読書の必要性　山田葉子
再話民話『おおきなかぶ』の
　受けとめに及ぼす挿絵の影響　岩崎哲郎　渡辺千佳子　立木徹　伏見陽児
視覚障害者に対する態度変容における
　盲児用「さわる絵本」の作成体験の効果　徳田克己
漫画および漫画英雄の印象　大城宜武　福原満
文学教育の基礎理論研究　中村敦雄
国語科における読書指導の実践的研究　定金恒次

134

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

特　集　私の読書教育論（XI）

情報化時代の読書指導　帝塚山学院大学　瀬川武美　130

集団読書の必要性　千代田区立九段小学校　山田葉子　132

原　著

再話民話『おおきなかぶ』の受けとめに及ぼす挿絵の影響
茨城キリスト教大学　岩崎哲郎
茨城キリスト教大学　渡辺千佳子
茨城キリスト教短期大学　立木　徹
茨城キリスト教大学　伏見陽児　134

視覚障害者に対する態度変容における
盲児用「さわる絵本」の作成体験の効果
——盲児の反応提示の影響——　筑波大学　徳田克己　142

漫画および漫画英雄の印象
——漫画認知の機制に関する基礎的研究，3——
沖縄キリスト教短期大学　大城宜武
福井県小児療育センター　福原　満　147

文学教育の基礎理論研究
——W・イーザー『行為としての読書』の検討——
東京都立府中工業高校　中村敦雄　155

国語科における読書指導の実践的研究　倉敷市立短期大学　定金恒次　165

日本読書学会役員（1990年4月1日～1993年3月31日）

会長（理事長）　湊　吉正
副会長（副理事長）　佐藤　泰正
常任理事　井上尚美　桑原　隆　阪本敬彦　鳴島　甫
福沢周亮　増田信一　村石昭三
理　事　池田進一　大村はま　岡田　明　岡本奎六
尾原淳夫　倉澤栄吉　高木和子　田近洵一
徳田克己　滑川道夫　野地潤家　皆川和子

監　事　平沢　薫　山本晴雄

編集委員　有沢俊太郎　池田進一　井上尚美　今井靖親
岡田　明　桑原　隆　阪本敬彦　高木和子
田近洵一　湊　吉正
James M. Furukawa　Donald A. Leton

特　集

私の読書教育論（XI）

帝塚山学院大学　瀬川武美

東京都千代田区立九段小学校　山田葉子

My Views on Reading Instruction (XI)

Reading guidance in the information age.
SEGAWA, Takemi (Tezukayama Gakuin University)

The importance of group reading.
YAMADA, Yoko (Kudan Elementary School, Tokyo)

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

情報化時代の読書指導

帝塚山学院大学　瀬　川　武　美

子供と大人の読書傾向

ファミコン・ゲームに夢中になり，アニメのCDやビデオを見，いわゆる「ズッコケ」的なマンガを見る子どもたちが圧倒的に多い。ファミコンは，刹那的に末梢神経だけを使って処理するゲームだ，マンガは軽読書だ，といって否定的に評価されている。しかし，子供たちはこれらに夢中になっている。

子供は大人の姿を見て育つというが，その大人も，マンガや週刊誌，カタログ雑誌だけを見る者が増えている。4月29日の朝日新聞に，出版科学研究所の調査が紹介されていた。それによると，1989年の出版全体の売り上げの伸びは，毎年4％前後というなかで，コミックは10％前後の突出ぶりで，横ばいの文庫をしり目に，勢いがとまる気配はない，という。もはや，大人は子供の読書離れを批判する資格はなくなりつつある。

今や，変化と合理性，質よりも量の優先する文化に染まりつつある。薄っぺらな近未来を見る思いがする。何が，このような大人や子供を作ったのか，どうすれば，望ましい読書人を育てることができるのか，を考えることが急務のように思われる。

読解指導と読書離れ

読書意欲を高めるためには，子供を読書好きにすることである。読書に夢中になるような経験の場を設定することである。はたして，今日の学校教育でこのことが実践されているだろうか。受験のための教育をしているような学校自体に問題があることは否めないが，その前に，直接，読書と関わりを持つ国語科の教育のあり方を検討してみる必要がある。

国語科の授業は読解指導中心に終始している。昭和50年の全国高等学校校長協会の調査では，中学校から高等学校に進学した生徒のうち，中学校の国語科の授業内容を70％以上身につけていると思われる者は，16％であったという。15年後の今も大同小異だろう。ひょっとしたら悪化しているかもしれない。丹念な読解指導も生徒には役立っていないのである。読解指導が楽しくないから，心に残らないのである。読解指導を否定はしない。しかし，そのことにのみ終始することが，国語科の教育を痩せたものにしていると考える。

読書意欲を喚起し，読書活動が日常生活において活発に行われるような配慮は稀薄であるように見受ける。読書の楽しさ，文章の良さなどを学ばせるはずの読解指導が，逆に国語科嫌い，読書離れを引き起している。学業を終えたとたんコミック雑誌ばかり読み，子供はファミコン・ゲーム，アニメ，マンガといった刺激性の強い，軽い内容の物にひかれていく。これを読解指導の反作用現象と見るのはいきすぎであろうか。

速読訓練のすすめ

では，どのようにすれば読書をすることに抵抗をなくさせるか。それは，まず読書が辛いものでも，むずかしいものでもない，と感じさせることである。次に，自主的に読む本の量を増やしていかせることである。その手立ては，様々に考えられるが，情報化社会とニューメディア時代における読みとり，という視点から「速読訓練」を提案したい。

ファミコン・ゲーム，CD，ビデオは読書時間を減少さ

せる。しかし，これらを子供たちから奪うのは暴力的である。これらを読書と共存させる１つの方法は読書のスピードを倍加することである。また，速読力は情報化社会を生きる武器でもある。

今日の社会における情報伝達の手段といえば，FAX，コンピュータ通信，衛星放送などと，年々多量化，多様化している。OA化が進みペーパー・レスの時代が来るだろうという予測もあるが，文字言語は情報伝達やコミュニケーションの主流であり続けるだろう。情報量も伝達手段に比例して増大する。この傾向は強まるばかりである。このような社会で要求されるものは，情報の選択・処理能力の的確さと速さである。これが，子供たちを取り巻く社会の現実である。とすれば，子供たちにそういう社会で自立できる能力を養ってやるのが教師の役目である。速読の訓練は今こそ必要なのである。

筆者は，小学４，５年の生徒にパーソナル・コンピュータによる速読訓練を実施したことがある。１人に１台のパーソナル・コンピュータを与えての個別訓練である。１日60分程度の訓練を10日間継続した。教材は朝日小学生新聞から700から800字程度の文章を抜粋したものである。訓練はただ文章を読むだけではなく，内容も正しく理解させるものである。実験であるので，放課後に行ったが，１人の欠席者もなく，むしろ楽しみにしていたくらいで，早くさせろ，もっとしたい，とせがまれた程である。生徒は実験校の教員によって選択された読書能力の各段階の者たちである。結果は，分速（１分間の読字数）の平均が，385字から909字に増加した。なかには，分速が250字から1091字に増加した者もいた。（注）

指導要領が改訂されて，理科などではコンピュータが個々人のペースに応じて個別に学習を進めるための機器として活用することが望まれるようになった。普及の台数も１校に１台のレベルから40台程度まで期待されるところである。国語科の教師も積極的にコンピュータを指導方法に取り入れてほしいものである。ファミコンに慣れている子供にとって，コンピュータは親しみやすい学習機器である。しかも，学習者個人の読みのスピードと理解の程度に応じて，ディスプレイに提示する教材の速さを制御できるので速読の訓練に適している。

筆者の場合はあくまでもパーソナル・コンピュータによる速読訓練の実験で終ったのであるが，訓練に励みを持たせるために，分速で1500字が読めるようになれば「速読認定証」を与えるとよい。さらに，速読を子供たちの生活に定着させるために，コンピュータによる速読訓練と並行して，書物による読書活動を継続させていくことが望ましい。例えば，生徒に好きな本を学校に持たせて来て，毎日読んだ頁を記録させ，一定の頁を句切りとして「○○頁達成証」というものを渡す，といった方法もおもしろい。自主的に読む本の量が増えていくだろう。

子供たちはけっして読書嫌いではない，と信じる。読書に楽しみを持たせる指導の工夫が足りないから，読書好きの子供が育たないのである。子供の人格的成長のために，読書を生きる技術とすることができるために，まず国語科の読書指導の工夫が望まれる。速読の訓練は，情報洪水の中でたくましく生きる人間を育てるだけではない。子供たちは多くの読書を通して，本の中には宝物がいっぱい詰っていることを発見していくにちがいない。

〔注〕

瀬川武美・平田啓一；パーソナル・コンピュータによる日本語速読訓練の形成的研究，視聴覚教育研究，第17号，1987年

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

集団読書の必要性

千代田区立九段小学校　山　田　葉　子

1．三本立ての読書指導

① 読書の範囲を広げ，読書量を増す

② 資料の検索や，情報の取捨選択の能力を育てる

③ 集団読書を通して考えを深める

この三つを柱として読書指導に当たっている。これらは低学年段階からも指導できるし，効果も上げ得るものと考えている。

それぞれについて多少の実践例を有しているが，今回は，主に③の集団読書について述べたい。

2．集団読書を通して考えを深める

(1) 一石を投じる

日常の学習の中で「何かみんなの考えを助けたり発展させたりできるように，自分の考えを積極的に出していこう」という働きかけをしている。

話し合いの中で発言せずにいて，後の作文でその話し合いの内容を「僕は失望した」と批判することは，みんなの真意もつかめていないし，何よりもみんなのために役立っていないという。この認識に到達するためのいくつかの経験を踏ませておくことによって，多くの発言の中から，必要でしかもみなを興奮させる問題提起が生じてくるのである。

(2) おじいさんのランプ（新美南吉）における一石

「あの日，おじいさんはランプの芯の仕入れに行かなかったらよかったんだ。そうすれば，電柱を立てるための穴ほりも，夕方，町でついた電燈の明るさも見なくてすんだ。村長さんをうらんだり，苦しんだりすることもなかったのに。」

ここから賛否両論が生じ，大いに議論することとなった。そして，結論として出てきたのは，

○ 遅かれ早かれおじいさんは，ランプがもう過ぎた時代の物であることに気付くはずだ。それなら早く知った方がよかったのではないか。

○ 自分の生活を支えてきたランプが役に立たなくなることを認めなくてはならないおじいさんが可哀想だ。

○ 早く知ることによって，苦しさも早く乗り越えられる。村長さんの家に火を付けないでよかった。

○ 文明開化だといって世の中が変わっていくかげでもっとたくさんのおじいさんのような人がいたにちがいない。

○ 最後の場面が目に浮かんできて，ランプに石を投げるおじいさんの気持ちが伝わってくるようだ。がんばってほしい。

などと言うものだった。一人で読むより，みなで話し合い考え合う方が，内容の読みとりに深みが出てくることに気づいたようである。

(3) めあてをもって読ませる

時によっては，こちらから一石を投ずることがあってよいのではないかと考える。

卒業が近くなってから読ませたい本に“君たちはどう生きるか”（吉野源二郎著）がある。しかし，少しむずかしく自分から読み通すことはできないだろうと予測される。

ここで，「主人公がコペル君と呼ばれるようになったわけ」を読みとって，原稿用紙に一枚か一枚半にまとめなさいという一石を投じる。（冬休みの宿題）

最初の部分であるが，何回読み返したことであろうか。答えを見つけるために二回以上，まとめるためにも数回

は読んでいたようだ。ここが通過できれば，後は物語の展開となって楽に読み通すことができる。

そして，「雪の朝」の主人公になぐさめの手紙を書こうともっていく。主人公の苦しみをどう読みとっていたかによって書き方が違ってくる。

プリントして，みなで読み合い感想を話し合うことによって，一人ひとりが異なった見方や感じとり方をし，考え方にも違いがあることに気付いていくことになる。

3．総合的な読みをさせる

5年の終わりの時期，または6年の初めに，「千本松原」を読ませることを繰り返している。これは，主に次のような理由による。

(1) 「宝暦の治水」の事実を知ることによって，日本の歴史に対する関心を深める。

(2) 発達課題（developmental task）からみて必要な学習をさせ得る。

(3) 登場人物のさまざまな人間性を感じとる。

この読書の過程で学習することは測りしれないものがある。先に挙げた三本柱を網羅するものであると言ってもよいだろう。

a．「千本松原」年表を作る。……情報の整理

b．感想や調べたいことを書き込む。…主体的な読み

c．各自の課題をもとに読書計画を立てる。…計画性

d．資料探しをする。……資料の検索

e．文章構成をする。……情報の取捨選択

f．文章表現をする。……考えを深める。

g．発表をする。　……見方，考え方を広げる。

歴史的な学習，地理的な比較，美濃の国の特色，薩摩藩士の心情，薩摩の国元の忍耐，陰暦などについて追求していくことになる。

国語，社会の時間の一部をさき，他はゆとりの時間を使い，約一か月かけて読み通し追求させるが，時間的には相当きびしいものがある。しかし，クラス全員がそろって読み通したことによって，満足感と連帯感をもつことができる。

4．集団読書の必要性

価値ある内容を多少高度であっても，みなで読めば何とか読み通せるが，一人では多分読むことをしないであろう本，それを読むことの意義が第一である。

そして，話し合い活動を組み込むことによって，自分と異なった見方をしている者や考え方の違う意見のあることに気付いていく。この過程での効果は大きい。一つの石が波紋となって広がっていく様子が次々と現われて子ども達の瞳の奥へ吸い込まれていくのである。一石を投じ得なかった子ども達も何とか自分の意見をもとう，それを，根拠を示しながら説明をしようと話し合い活動の中に巻き込まれながら努力するようになる。

一さつの本をみなで真剣に読んでみることは大切なことではないかと思う。

今の子ども達に21世紀へ向けて要求される能力の中に情報の取捨選択の能力と会議ができる能力があると言われている。集団読書の中からこれらが育っていくことを期待しているが，学年で一さつか二さつしか実践できないのが現状である。時間的な制約もあるが，その一さつから得たものが大きければ，学習の方法を知り，これからの社会に適応していくためのさまざまな能力を身に付けていってくれるものとして印象深く残っていくであろうと思う。人間としての生き方をまじめに考えながら育っていくであろうとも信じている。

5．課題として残る事項

一つは，同じ本を同じ学年で同じように読ませても，結果が同じになるとは限らないことである。成員が違うと読みのペースが違うし，考え方の方向性も異なってくるからだろうと考えられる。児童の実態に合わせて到達のねらいをもたなくてはならない。

第二として，その一さつの本との出合いが上げられる。今までに，一年生「ペレの青いふく」（絵本）二年生「さとるの自転車」三年生「ふとった君とやせたぼく」五・六年生で「千本松原」と「君たちはどう生きるか」を取り上げてみたがどうであったろうか。

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

再話民話『おおきなかぶ』の受けとめに及ぼす挿絵の影響*

茨城キリスト教大学　岩崎哲郎　茨城キリスト教大学　渡辺千佳子
茨城キリスト教短期大学　立木　徹　茨城キリスト教大学　伏見陽児**

問　題

再話民話は言語作品としての独立性を充分にもっている（小山［1981］）が，しばしば絵が添えられ絵本として市販されている（絵と文でひとつの完結した世界を築く「絵本」とは異なり言語作品としての独立性をもつという意味で，こうした絵本の絵をここでは挿絵と呼んでおく）。挿絵を加えることによって読みやすくし，また感動を促そうというわけであろう。

ところで再話民話の挿絵作者は，当然自分自身が把握した主題や特定部分について持つ印象（この両者を含めて「受けとめ」と呼んでおく）をその挿絵に色こく反映させるはずである。同時にその挿絵は，作品に接する読者の主題と部分部分の印象についての「受けとめ」に対して，種々の心理的効果を引き起こすであろう。たとえばその挿絵があるためにある主題の読み取りが促進されたり，逆に妨害されたりするということもあるだろう。

本研究では『おおきなかぶ』を素材としてとり上げ，読み手の「受けとめ」に対する挿絵の効果を教授目標との関連で検討したい。

周知のように『おおきなかぶ』はロシアに伝わる民話の再話であり，絵本として市販され小学校教科書にも教材として挿絵つきで載っている。この作品は再話民話であるから言語作品としての独立性は高い。つまり文章だけ読んでも話がわかるように書かれている。しかし小学校の国語の場合，挿絵つきの教科書をそのまま用いた授業や，教師自身が大きな用紙に絵を描いたものを提示しつつ行なう授業が一般的であろう。挿絵の影響が生じるとすれば，どのような挿絵を用いたかによって読み手が『おおきなかぶ』をどう受けとめるかは異なってくることが予想される。

さて，この作品で何を教えるか，どのような主題の読み取りを読み手に期待するか，という教授目標に関しておおきく2つの異なる考えがある。ひとつは「おじいさんの願いがみんなの協力によってなしとげられた喜び」とか「仲の悪いものも力の弱いものも，ひとつの目標に向かって力を合せることのすばらしさ，美しさ」に焦点を当てる，すなわち「協力して働くことの尊さ，大切さ」を中心にすえる考え方である。これは道徳的側面の受けとめを強調する考えといえる。他のひとつは「うんとこしょどっこいしょという，かぶをひっぱるリズムのおもしろさ」「次から次と呼んでくるおもしろさ」などに気づかせながら「せいいっぱいがんばってかぶを抜くことができた快感，収穫のうれしさ，楽しさ」を中心にすえようという考え方であり，道徳的側面以外の面の受けとめを強調する考えといえる。

われわれは今林（1983）と同じく後者の立場をとりたいのであるが，ここでの目的はその適否を議論することではない。どちらの立場をとるにせよ，どのような挿絵とともに提示するかによって読み手の物語の「受けとめ」

---

* The effect of different illustrations on understanding the theme of the folktale "The Great Big Enormous Turnip."

** IWASAKI, Tetsuo (Ibaraki Christian College), WATANABE, Chikako (Ibaraki Christian College), TATSUKI, Toru (Ibaraki Christian Junior College), & FUSHIMI, Yohji (Ibaraki Christian College)

が異なってくるとすれば，その後の授業展開も変わるだろうし，教師が与えたいと考えるねらい，すなわち物語の主題の把握にも影響を及ぼす可能性が生じる。

従来，挿絵が物語の文章理解や内容記憶に及ぼす効果を扱った実験的研究は数多くなされているが，挿絵の違いが物語の主題の「受けとめ」にいかに影響を及ぼすかに主眼をおいた実験的研究はあまり見当たらない。前述のように小学校低学年の国語においてしばしば挿絵が使用されている実情を考えると，また保育園や幼稚園において日常的に絵本の読み聞かせが行なわれている現状を考えると，こうした研究も一定の意義をもつものとわれわれは考える。

使用絵本

素材としてとり上げた絵本は，内田莉莎子再話・佐藤忠良画『おおきなかぶ』（福音館）と，Tolstoy, A.作・Oxenbury, H.画『The great big enormous turnip』（Heinemann）の2つである（後者の絵本は元宮城教育大学授業分析センターの高橋金三郎から紹介を受けた）。

これら2つの絵本の挿絵を見比べるとかなり違っているのがわかる（挿絵の一部をFig. 1. に示す）。この違いを言語的に明確に示すことは困難であるが，あえて記せば次のような点である。

①佐藤画の挿絵では，登場者のすべてが働き者であり喜んでかぶ抜きに加わっているようにみえる。一方Oxenbury画の挿絵ではおじいさんを除きあまり働き者ではなく呼ばれた時も喜んでいくという様子ではない。

②佐藤画の挿絵は，呼んで連れていくシーン，かぶを抜くシーン等を同じような視座・距離から描いている。他方Oxenbury画の挿絵はそのつど異なる視座・距離から描いている。

③色調も異なっており，前者は落ち着いた地味な色合いで描かれているが，後者はより明るい鮮やかな色が用いられている。

これら2種の絵本の挿絵をそれぞれ紙芝居形式に構成し直し実験材料とした。また文章は内田の再話文を用いた。

すなわち教材（実験材料）として，A教材（内田莉莎子再話・佐藤忠良画）と，B教材（内田莉莎子再話・Oxenbury, H.画）の2種類を準備した。

仮　説

以上述べてきた挿絵の違いは，内田再話『おおきなかぶ』の部分部分の印象のみならず，主題の受けとめにも影響を及ぼすだろう。A教材の読み手は「協力して働くことの大切さ」をより強く感ずる，すなわち「道徳的受けとめ」をより示すだろう。B教材の読み手は，かぶを抜くリズムのおもしろさや次々に呼んでくるおもしろさをより強く感ずる，すなわちA教材の読み手に比べて「道徳的側面以外の受けとめ」をより示すだろう。

実験1

対象者・実施期日

茨城県内のI大学児童教育学科3～4年次学生41名を対象にして，1988年4月に実施した。

方　法

対象者をランダムな2群（A群，B群）に分け，以下の手順で進めた。

まず『おおきなかぶ』の全文を印刷した用紙（挿絵無し）を配布し，対象者にそれを目で追わせながら実験者が読み聞かせる。

続いて「『おおきなかぶ』を読んでどのような印象をもったか」，9項目のそれぞれについて6段階の評定（かなり感じた―割合感じた―やや感じた―あまり感じなかった―ほとんど感じなかった―全く感じなかった）を求める。とり上げた項目は，A）みんなでひとつの仕事をする楽しさ，B）協力の大切さ，C）リズミカルな表現の面白さ，D）小さいものの力の大事さ，E）繰り返しの面白さ，F）働くことの尊さ，G）かぶを引き抜く喜び，H）かぶが抜けた快感・満足感，の8つであった。C），E）は文章表現に関わる項目であり，A），G），H）は感情面，B），D），F）は道徳的な「受けとめ」を尋

Fig. 1. 使用した教材の一部

ねた項目となっている。

その後A群にはA教材を提示し，B群にはB教材を提示して，もう一度実験者が読み聞かせを行なう。

さらに再度「『おおきなかぶ』を読んでどのような印象をもったか」に関し全く同一の評定を行なわせる（挿絵提示の前か後かという意味で，第1回目の評定を事前評定と呼び，第2回目の評定を事後評定と呼ぶ)。

結果と考察

事前評定，事後評定の結果を検討するにあたり，6段階で求めた評定を「感じた」「やや感じた」「感じなかった」の3段階にまとめてとり扱う（「感じた」には「かなり感じた」と「割合感じた」が，「やや感じた」には「やや感じた」が，「感じなかった」には「あまり感じなかった」から「全く感じなかった」までが含まれる)。

A群B群の評定結果をTable 1.に示す。両群間にあまり大きな差異は認められない。

しかしB）に関し「感じた」とした者は，A群では事前16/20人から事後18/20人と増加したのに対して，B群では逆に事前17/21人から事後15/21人と減少している（両群の事後人数の差 $p=.134$　直接確率計算法；以下のp値も全て直接確率計算法による値である)。

そこでB）の事前から事後への6段階の評定に関し，「感じた」方向への変化があった者を＋，評定の変わらなかった者を＝，「感じない」方向への変化を示した者を－，として両群の結果をみた。するとA群では，「＋」7人，「＝」12人，「－」1人であり，B群では，「＋」4人，「＝」14人，「－」3人であった。A群でのみ有意に事前から事後へ「感じた」方向への評定の変化が認められた（$p=.035$)。

B）と同様の反応傾向が認められる項目がF）である。F）に関し「感じた」とした者は，A群では20人中事前1人から事後6人へと増加し，逆にB群では21人中事前3人から事後2人に減少した（両群の事後人数の差，$p=.103$)。

B）とF）はともに道徳的な側面の「受けとめ」を尋ねた項目である。これらの結果から，A教材を見るよりもB教材を見る方が道徳的な「受けとめ」は弱くなる傾向があるといえよう。

道徳的側面を尋ねたもうひとつの項目，D）においても，事後にそれを「感じなかった」者はA群では皆無なのに対しB群では5人生じている（$p=.027$)。これもB教材からの方が道徳的「受けとめ」が弱いことを支持する結果といえる。

実験2

対象者・実施期日

茨城県内のM幼稚園年長児31名を対象にして，1988年11月に実施した。

方　法

年長児組1クラスをA，B2群に分け，A群（15人）にはA教材を，B群（16人）にはB教材を読み聞かせる。読み聞かせは5～6人の小グループに対して行なった（クラスの列ごとに読み聞かせグループを編成した)。

読み聞かせ終了後ただちに，いくつかの質問（すべて

Table 1.　実験1，挿絵提示前・提示後の評定（人数）

		A）みんなでひとつの仕事をする楽しさ		B）協力の大切さ		C）リズミカルな表現の面白さ		D）小さいものの力の大切さ		E）くり返しの面白さ		F）働くことの尊さ		G）かぶを引き抜く喜び		H）かぶが抜けた快感・満足感	
		前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
A群(20)	感じた	13	17	16	18	19	14	10	14	13	13	1	6	11	18	17	18
	やや感じた	3	2	2	2	1	5	7	6	4	6	7	5	6	2	1	2
	感じなかった	4	1	2	0	0	1	3	0	3	1	12	9	3	0	2	0
B群(21)	感じた	12	15	17	15	17	14	8	12	18	16	3	2	13	18	17	19
	やや感じた	5	4	1	3	3	4	6	4	1	2	4	7	4	1	3	1
	感じなかった	4	2	3	3	1	3	7	5	2	3	14	12	4	2	1	1

多肢選択問題）に答えさせた。質問項目は以下の通り。

［質問1］この『おおきなかぶ』は，①とっても面白かった，②ちょっと面白かった，③ちょっと面白くなかった，④面白くなかった。

［質問2］おじいさんは，おおきなかぶができて，①びっくりした，②とっても喜んだ，③ちょっと喜んだ，④なんともなかった。

［質問3a］おばあさんはおじいさんに呼ばれて，①よーしやりましょうと張りきっていた，②もーしたかないわね，③あーやだやだ，面倒くさいわ。

［質問3b］おばあさんは，①働き者，②働き者でない。

［質問3c］おばあさんは，おおきなかぶを引っぱるのに，①たくさんがんばった，②ちょっとがんばった，③ちょっとがんばらなかった，④がんばらなかった。

［質問4a］まごは，おおきなかぶを引っぱるのに呼ばれて，①よーし張りきって抜くぞ，②えーっ手伝うの，しかたないなあ，③あー面倒くさいな。

［質問4b］まごは，①手伝いをちゃんとする働き者，②手伝いをしたがらない，働き者でない。

［質問4c］まごは，おおきなかぶを引っぱるのに，①たくさんがんばった，②ちょっとがんばった，③ちょっとがんばらなかった，④がんばらなかった。

［質問5a］いぬは呼ばれて，①元気いっぱい喜んだ，②しかたない，おおきなかぶを引っぱろう，③手伝うのやだなあ。

［質問5b］いぬは，①働き者，②働き者ではない。

［質問5c］いぬは，おおきなかぶを引っぱるのに，①元気いっぱいがんばった，②ちょっとがんばった，③がんばらなかった。

［質問6a］ねこは呼ばれて，①元気いっぱい喜んだ，②しかたない，おおきなかぶを引っぱろう，③手伝うのやだなあ。

［質問6b］ねこは，①働き者，②働き者ではない。

［質問6c］ねこは，おおきなかぶを引っぱるのに，①元気いっぱいがんばった，②ちょっとがんばった，③がんばらなかった。

［質問7a］ねずみは呼ばれて，①元気いっぱい喜んだ，②しかたない，おおきなかぶを引っぱろう，③手伝うのやだなあ。

［質問7b］ねずみは，①働き者，②働き者ではない。

［質問7c］ねずみは，おおきなかぶを引っぱるのに，①元気いっぱいがんばった，②ちょっとがんばった，③がんばらなかった。

［質問8］もし，すぐにもうひとつ「おおきなかぶ」があるよって言われたら，おじいさんやおばあさん，まご，いぬ，ねこ，ねずみはどうすると思う？ ①張りきってすぐ取りにいく，②ちょっと休んでからとりにいく，③とても疲れたから明日取りにいく，④もういやだ。

［質問9］もしみんなが，お母さんやお父さん，友達に，このお話のことを話すとしたらどう言う？ ①みんなで一生懸命かぶを抜いたお話を聞いたんだよ，②めずらしい大きなかぶができて，抜いたお話を聞いたんだよ，③「うんとこしょどっこいしょ」って何回もくり返して，そこがとても気にいったんだ。

結果と考察

［1］質問1の結果

『おおきなかぶ』の話の面白さを尋ねた質問1に関して「とっても面白かった」とした者は，A群では15人中13人，B群では16人中14人であった。両群とも総じてかなり面白く受けとめたといえよう。

［2］質問2の結果

大きなかぶができた時のおじいさんの気持を尋ねた質問2に対しては，「びっくりした」がA群6人，B群8人であり，「とっても喜んだ」がA群8人，B群7人であり，「少し喜んだ」が両群各1人であった。この質問に関しても両群の反応に差異はない。

大きなかぶができておじいさんは「びっくりした」「とても喜んだ」とした者が両群ともほとんど全員だったことから，挿絵の違いにかかわらず大多数の者がおじいさんの気持をくみとったと考えてよかろう。

［3］質問3～7の結果

おばあさん，まご，いぬ，ねこ，ねずみ，それぞれの気持や様子などを尋ねた質問3～7の結果をTable 2.に示す。

かぶ抜きに呼ばれた時の気持を問うたaをみると，まごが「張りきった」とした者は，A群では15/15人なのに対し，B群では11/16人と少ない（p＝.027）。ねこが「喜んだ」とした者もA群14/15人，B群11/16人と，やはりB群の方が少ない傾向にある（p＝.100）。ねずみが「喜んだ」とした者も，A群15/15人なのに対してB群は11/16人と少なくなっている（p＝.027）。有意ではないがこうした傾向は「おばあさん」においても認められた。

働き者か否かを尋ねたbに関して両群を比べると，まごを働き者とした者はA群15/15人，B群11/16人であり，A群の方が多かった（p＝.027）。この傾向は，有意ではないものの他の登場者（おばあさん，いぬ，ねこ，ねずみ）においても認められた。

実際にかぶ抜きを頑張ったかどうか尋ねたcに関しては，「たくさん頑張った」と答えた者は，いぬ，ねこにおいてA群の方がB群よりも多かった（それぞれ，p＝.011，p＝.004）。またねずみに対して「頑張らなかった」とした者がB群においてのみ6人生じた（p＝.011）。「まご」でもこの傾向がやや認められる。

以上は挿絵に密接に関係する事柄の質問（ただし挿絵内容そのものに対する質問ではない）であり，A・B両群にこのような差異が認められたことは，挿絵の影響を物語るものといえる。このことはまた対象者がそれぞれの挿絵を心に留め得たことを意味するものでもある。

［4］質問8の結果

もうひとつのかぶがあったら登場者たちはどうするかを尋ねた問8の結果をTable 3.に示す。A群は15人全員が「張りきってすぐ抜きにいく」と答えたのに対し，B群で同じ答をした者は4/16人にすぎなかった（p＜.001）。

B群の子どもたちは，A群に比べ，登場者たち（おじいさんを除き）が相対的に働き者でないと受けとめていた。そうした者が大きなかぶを抜いたのだから，すぐに次の大きなかぶに取り組むことはないだろう，ちょっと休んでから，あるいは一晩休んでから抜くはずだ（ちなみに「ほっておく」という者は皆無）と考えたからかもしれない。あるいはB教材にのみ最後に文のない画面，登場者たちがテーブル上の大ききなかぶを取り囲んだ画面（かぶにはナイフが刺してあり，どう料理するか話し

Table 2.　実験2，質問3～7の結果（人数）

		a			b		c		
		はりきった*	しかたない	めんどうだ	働き者である	働き者でない	たくさん頑張る	ちょっと頑張る	頑張らない**
問3	A群(15)	15	0	0	15	0	14	1	0
祖母	B群(16)	14	2	0	14	2	13	3	0
問4	A群(15)	15	0	0	15	0	15	0	0
孫	B群(16)	11	3	2	11	5	13	1	2
問5	A群(15)	15	0	0	15	0	15	0	0
犬	B群(16)	16	0	0	14	2	10	4	2
問6	A群(15)	14	1	0	14	1	15	0	0
猫	B群(16)	11	5	0	12	4	9	6	1
問7	A群(15)	15	0	0	15	0	10	5	0
鼠	B群(16)	11	3	2	15	1	8	2	6

（註）　* 質問5～7では「張りきった」ではなく「喜んだ」という選択肢になっている。
　　** 「頑張らない」には「ちょっと頑張らなかった」と「頑張らなかった」が含まれる。

合っているようにもみえる）がついており，質問8の結果はその影響かもしれない。

［5］質問9の結果

他人に『おおきなかぶ』の話をするときの内容について尋ねた質問9の結果をTable 4.に示す。「みんなで一生懸命かぶを抜いた話」を選択した者はA群では15人全員，B群では8/16人と少なかった（P＝.002)。「うんとこしょどっこいしょって，何回もくり返して，そこがとても気に入った」を選択した者はA群で皆無だったのに比べ，B群では5/16人生じた（P＝.026)。この質問はまさに『おおきなかぶ』の主題の「受けとめ」を尋ねたものであり挿絵とは形式的には全く関連のない質問項目であった。この項目でA群B群の差が明瞭にあらわれたことをわれわれは重視したい。挿絵の違いが物語の主題の「受けとめ」に影響を及ぼすことを明白に示す結果といえよう。

討 論

本研究は『おおきなかぶ』を素材としてとり上げ，その「受けとめ」に及ぼす挿絵の違いの影響を検討しようとしたものである。実験1では大学生，実験2では幼稚園年長児が対象とされた。おもな結果は以下の通りであった。

実験1において，同一再話文（内田再話）が提示されたにもかかわらず道徳的側面の「受けとめ」に差が生じ，A教材（佐藤画）の方がB教材（Oxenbury画）よりもより強く「協力の大切さ」「小さいものの力の大切さ」「働くことの尊さ」を感じる傾向があった。

Table 3. 実験2，質問8の結果（人数）

	張りきってすぐ抜きにいく	ちょっと休んでから抜きにいく	とても疲れたから明日抜く	もういやだ
A群(15)	15	0	0	0
B群(16)	4	9	3	0

実験2においても，同一再話文の主題の「受けとめ」に差異が生じた。すなわち「他人に『おおきなかぶ』の話をする」ときの内容について尋ねた質問9において，A教材が提示された群では全員が「みんなで一生懸命かぶを抜いた話」を選択したのに対して，B教材が提示された群ではその選択は5割にすぎず，3割強が「うんとこしょどっこいしょって，何回もくり返して，そこが気に入った」を選択した。

以上の結果は『おおきなかぶ』の主題の「受けとめ」に関して挿絵の違いが影響を及ぼすことを物語るものである。少し一般化すれば，言語作品として独立性の高い作品であっても，そこでどういう挿絵が用いられるかによって主題の「受けとめ」は変化し得ることが示されたといえよう。

前述したように小学校低学年国語などではしばしば挿絵が用いられるが，本研究の結果はそこでの「挿絵」内容の重要性を示唆するものである。もちろん現実の授業場面では本実験の場合のように挿絵を見つつ読む（挿絵を提示しつつ読み聞かせる）だけでなく，教師の発問や子どもたちの話し合いがある。だから挿絵の違いだけで物語の主題の「受けとめ」のすべてが決まってしまうわけでないのは当然である。

しかし本研究から挿絵の違いがすくなくとも最初の主題の「受けとめ」に差異をもたらすことが明らかになったわけであり，最初の主題の「受けとめ」が異なれば，その後の授業展開，すなわち教師の発問内容や子どもた

Table 4. 実験2，質問9の結果（人数）

	A群(15)	B群(16)
①みんなで一生懸命かぶを抜いた話を聞いたんだ	15	8
②珍しい大きなかぶができて，抜いた話を聞いたんだ	0	3
③「うんとこしょどっこいしょ」って何回もくり返して，そこがとても気にいったんだ	0	5

ちの討議内容を大きく変えることに結びつくはずである。授業実践を考えていく上で今回の研究によって得られた知見は意義あるものといえよう。

挿絵によって「受けとめ」が異なるという事実は，子どもにどのような受けとめを期待するか，すなわち教授目標を意識化しつつ挿絵選択することが重要であることを示唆するものである。たとえば言語作品の読み聞かせあるいは授業を行なおうという時教師は，挿絵Aを用いるか，挿絵Bか，挿絵Cか（あるいは挿絵を使用しないか）という選択を，自らの教授目標との関連でせまられることになるのである。その点を教師が意識化せずに挿絵を用いると，当初の「ねらい」とは異なる方向での受けとめをもたらす可能性があることを本研究結果は物語っている。このことはまた，教授目標をどのようなものにするか（どのような受けとめを期待するか）という点を教師が意識化することなしには，どのような教授方法が適切なのか(どの挿絵を使うかあるいは使わないか)を論じることができないことを意味しよう。

最後に，今回の結果は挿絵ばかりでなく，テレビや映画，スライド等の他の映像情報を使用する場合にも一般化できるであろう。この点の検討は今後の問題としたい。

引用文献

今林　久　1983　小学一年・大きなかぶ（ロシア民話）浜本純逸ほか編．作品別文学教育実践史事典　明治図書　13-19.

小山恵美子　1981　教科書教材における映像の問題　読書科学，25，133-143.

SUMMARY

Two experiments were conducted in order to examine the effects of different illustrations on understanding the theme of "The Great Big Enormous Turnip" (OOKINA KABU) written by Alexei TOLSTOY.

In Experiment I, college students were divided into two groups (Group A and Group B). Group A was read "OOKINA KABU" while the accompanying pictures drawn by SATOU Tadayoshi (Fukuinkan) were shown. The subjects in the group were then asked questions concerning their understanding of the theme. The subjects in Group B were read the same story while looking at the illustrations of Helen OXENBURY (Heinemann) and asked the same set of questions.

In Experiment II, kindergarten children were divided into two groups and the procedure used was almost the same as in Experiment I, except that the questions asked were simpler and more basic.

The main result obtained from Experiments I and II was that Group A subjects in both experiments interpreted the folktale from a moral point of view while Group B subjects gave a variety of interpretations. This finding showed that the difference in the illustrations depicting the same folktale had the effect of inducing variation in the understanding of the folktale.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

視覚障害者に対する態度変容における盲児用「さわる絵本」の作成体験の効果

——盲児の反応提示の影響——*

筑波大学　徳　田　克　己**

I　はじめに

通常の視覚的な絵本とは異なり，視覚以外の触覚，聴覚あるいは嗅覚などの他の残存感覚を活用しなくてはならない盲児用の「さわる絵本」は，その作成のむずかしさから絶対的な数と種類が不足しており，教育，福祉関係者の頭を悩ませている。確かに，多くのボランティア・グループが創意工夫を凝らした「さわる絵本」を作成してはいるが，その利用は地域的に限定されたものであり，また作成方法も統一されていないためあまり読みやすいものであるとは言えなかった。

そこで徳田 (1989a) は短期大学における社会福祉系の授業を利用して，約120点の「さわる絵本」を学生に自由に作成させ，それをいくつかの盲学校幼稚部と小学部に寄贈した。盲児たちが絵本を使用している様子を観察し，また子供たちの感想を聞き，さらに盲学校教師の意見を聞いて，どのような「さわる絵本」が盲児にとって有効であるかを実践的に考察した。その研究において得られた結果の概略を示すと，①年齢の低い盲児のためには「本」ではなく動きのある「人形劇」にする，②盲児の触覚的経験を広げるためにできるだけ素材を生かして作成する，③触覚は視覚ほど識別能力が高くないので，細かい表現は避ける，④視覚的な表現方法である重なりや遠近法的な表現をできるだけ用いない，⑤子供がさわることでたいへんにこわれやすくなるので，耐久性を高める工夫をする，⑥触覚的刺激，聴覚的刺激，嗅覚的刺激を効果的に利用する，⑦準盲児や弱視児のために色彩にも配慮する，などである。

また，この研究において徳田 (1989b) は，「さわる絵本」作成の経験を持つことによって作成者の視覚障害児・者に対する態度が変化する傾向があることをボガーダスの社会的距離尺度によって確認した。すなわち，作成前に比べて作成の1週間後には作成者の視覚障害児・者に対する態度が好意的な方向に変容する傾向が認められたわけである。

これまでに，視覚障害児・者に対する態度を変容させるための技法として，オーソリティによる講義法(徳田・河内，1988；徳田，1989c)，視覚障害者による講演法(徳田・河内，1988)，盲児のことに関する書物を読む読書法(徳田，1989d)，視聴覚教材を利用した映像法 (徳田，1989e)，実際に盲人をガイドして歩く体験をする手引き実習法(徳田，1989f)，盲人歩行の擬似体験をするシミュレーション法 (徳田，1989g)，盲人の声を利用する音声評価投影法(山内，1983；1989)，協同事態での接触法(山内，1982)，対人的接触法(山内，1984)，合同授業法(徳田・柿沢，1990) などの方法が考案され，その効果が詳しく検証されている。

そこで本研究では「視覚障害者に対する多次元的態度尺度」(河内・徳田，1988) を用いて「さわる絵本」作成体験の態度変容効果をより詳細に調べ，障害児のための

* Knowledge of blind children's responses when using "read-by-touch" picture books and its effects in attitude changes toward the visually handicapped.

** TOKUDA, Katsumi (University of Tsukuba)

教材作成法を態度変容技法のひとつとして位置づけることができるかどうかについて検討したいと考えた。また，子供たちが絵本を使用している様子を作成者にスライド等によってフィードバックすることによって，態度変容効果がどのような影響を受けるかに関しても実験的検討を加えることにした。

II 方 法

① 被験者

東京成徳短期大学幼児教育科女子学生74名（2年生，19歳～21歳）を被験者とした。そのうち，「さわる絵本」を作成しただけで子供の反応などの情報をフィードバックしていないA群は39名であり，情報をフィードバックしたB群は35名であった。

保育者養成校でのこのような研究はそれ自体が教育活動でなければならない。原則的にネガティブな方向への態度変容は避けなければならず，もしそのような結果となっても十分に対応できる条件を整えていなければならない。従来の態度研究にみられるような「一回きりのやりっぱなしの調査」ではなく，実験後も十分な教育の機会が持てる被験者を選択し，もしネガティブな結果が生じたとしても時間をかけた適切な指導がおこなえる条件設定が必要である。本研究では，被験者をすべて筆者の担当している授業の受講生の中から選択しており十分な事後指導を実施した。

② 手続き

短期大学の通常の授業である「社会福祉2・ケースワーク」の時間に「さわる絵本」の作成の意義と具体的な作成方法を指導し，同時に視覚障害者に対する態度測定のためのプリテストを実施した。被験者は4～6名のグループに分かれ，約2週間かけてそれぞれ独自の工夫をして「さわる絵本」を作成した。その2週間後の授業において作成した絵本の発表会をおこない，他のグループの作品を目隠しをした状態で触察する体験をもった。

A群はその授業後に，プリテストと同じ尺度によって態度が測定された。またB群にはさらに1週間後に，「さわる絵本」を茨城県立盲学校に寄贈した際に撮ったスライド35枚（子供たちが絵本をさわっている場面）を見せながら，約60分間解説がおこなわれた。その後同一の態度尺度によって態度が測定され，同時にスライドを見た感想が自由記述式によって求められた。

プリテスト，ポストテストの実施にあたっては，どちらの尺度に回答する場合にもあまり考えすぎないこと，調査用紙には自分の名前は記入せずペンネームを記入することの2点を教示した。ペンネームを使用させることによって，実験者は被験者を同定することができず，そのため従来から指摘されている「質問紙による態度調査における社会的に望ましい方向への反応の偏り」を基本的に解消できると考えた。

③ 態度測定尺度

本研究においては，態度測定のためのプリテスト，ポストテストとして「視覚障害児・者に対する多次元的態度尺度」を用いた。この尺度は，視覚障害児・者に対する態度を多次元的に解釈することが可能な尺度である。従来より使用されている尺度は一次元的な解釈しかできないものが多く，詳細な分析には不適切であることが指摘されている(徳田，1988)。また，教育現場でしばしば用いられている自由記述によって回答を求める方法は結果の客観的な解釈がむずかしいという欠点がある。

なお，この尺度の内容の詳細については徳田（1989d, e）を参照されたい。

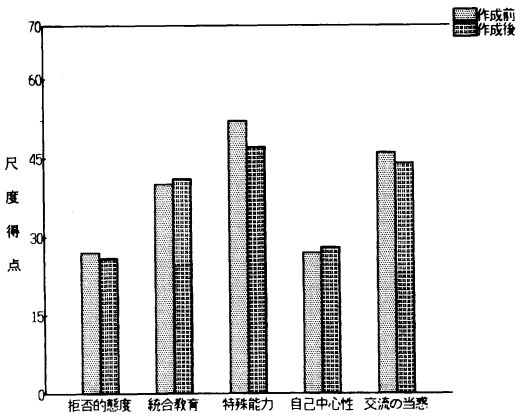


図1 A群の態度尺度の得点の変化

III 結果と考察

子どもの反応などの教室場面の情報をフィードバックしていないA群の態度尺度の得点の変化を図1に，またそれらの情報をフィードバックしたB群の態度尺度得点の変化を図2に示した（尺度得点は70点満点）。

まず「拒否的態度」の次元についてであるが，この次元は視覚障害者と共に働いたり，視覚障害者を仲間に入れることへの拒否的傾向を示す次元であり，得点が高いほど拒否的傾向が強いと解釈される。A群では作成前後において統計的に有意な得点の変化がみられていないが，B群では1％水準で有意な得点差が認められた（$t=6.30$, $df=34$, 対応のあるt検定を使用，以下同じ）。すなわち，絵本を作成する経験を持つだけでは拒否的態度は改善されず，作成された絵本が実際に子どもの指導に役立っている場面を見ることにより何らかの情緒的な反応が生起してはじめて，この次元の態度が改善することになるようである。

この次元において筆者らが今までに有効性を確認している変容技法には，視覚障害者による講演法，読書法，映像法，視覚障害者の手引き実習法，視覚障害のシミュレーション法などがあるが，いずれの方法も共感や感動といった情緒的反応が強く生起するという共通点がある。

「統合教育」の次元では，尺度得点が高いほど統合教育に対する賛成の程度が強い傾向にある。図1，図2をみると，両群とも作成前後において大きな得点の変化がないことがわかる。両群とも作成前後の尺度得点に統計的な有意差は認められていない。

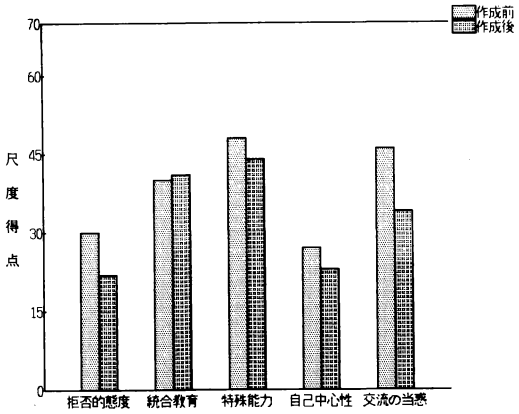


図2 B群の態度尺度の得点の変化

この次元の変容には統合教育に関する情報が与えられるかどうか，またどのような内容の情報が与えられるか，がポイントになる。盲学校教育を紹介した書物を用いた読書法や視覚障害児のための専門教育の内容を解説したオーソリティによる講義法ではこの次元の有意な変容はみられていない。一方，ひとりの視覚障害児の統合教育の様子を扱ったドキュメンタリーを用いた映像法や実際に視覚障害者と個別的に接する手引き実習法では統合教育を認める方向に態度が変容している。今回の教材作成法では，「さわる絵本」作成の過程において統合教育に関する情報が一切被験者に与えられておらず，したがって有意な変容がみられなかったわけである。

「特殊能力」の次元では，尺度得点が高いほど「視覚障害者は触覚や聴覚がすぐれており記憶力が非常によく，自分たちにはわからないことまでわかってしまう特殊な能力を持っている」と感じている傾向が強い。つまり実際とはかけ離れた「超能力を持った視覚障害者像」といった認識が強いほど，尺度得点が高くなるわけである。今回の結果をみると，両群とも作成前よりも作成後の方が得点が低下しており，態度が改善していることがわかる（A群，$t=4.59$, $df=38$, $P<0.01$：B群，$t=2.60$, $df=34$, $P<0.05$）。

これは両群とも作成後の絵本の発表会において，被験者一人ひとりが目隠しをして絵本をさわる経験をしたからである。すなわち，視覚障害者のシミュレーション体験によって「触ってわかる」感じを自分でつかんだことから，「視覚障害者は特殊な能力を持っている」といった誤った認識を改善するに至ったと考えられる。

この次元の改善には，科学的な知識を整理した形で与える講義法や視覚障害者による講演法，あるいは実際に目隠しをして歩行する盲人歩行のシミュレーション法が有効であることが確認されているが，今回の触察を体験する方法の有効性が確認できたことで，態度変容技法に

おける「視覚障害のシミュレーション法」の内容を計画する場合に多様な展開が考えられるようになる。例えば，絵本の触察が効果的であったことから考えると，紙幣や硬貨の触察による識別などのような，より日常的な課題も活用できよう。筆者が試みに，授業において紙幣と硬貨の識別の実習を実施したところ，学生（45名）は短時間（約15分）で「触ってわかる」感じをつかんだようである。これを盲人歩行のシミュレーションと組み合わせて実施すれば，さらに効果的な変容効果が得られる可能性がある。

「自己中心性」の次元は，得点が高いほど「視覚障害者を、わがままで自己中心的であり，他人に手伝ってもらうことを当然と考えている」ととらえている傾向が強い。A群では有意な得点の変化がみられなかったが，B群では5％水準において有意な得点の変化が認められた（$t=2.52$，$df=34$）。

従来より，この次元での態度の改善には視覚障害者との相互関係のコミュニケーションが必要であると考えられてきた。A群は絵本を作成し贈呈しただけの一方通行のコミュニケーションであったが，B群は子供のスライドを見ながら筆者による解説を聞いており，その解説にはそれぞれの絵本に対する子供や教師の感想が含まれているといった，相互関係に近い関係のコミュニケーションがあったと言える。この点から考えると学生が直接子供たちに絵本を渡し，一緒に遊ぶといった試みを行えば，さらにこの次元の態度が改善することが期待できる。

「交流の当惑」の次元では，得点が高いほど視覚障害者との交流や接触においてとまどう傾向が強い。A群では作成前後において有意な得点の変化はみられていないが，B群では作成後に大きく得点が低下している（$t=6.80$，$df=34$，$P<0.01$）。スライドを見ながら解説を聞くことによって，被験者が視覚障害児に対する親近感を持ったことが結果に影響したのであろう。つまり，視覚障害児のスライドを見て，また話を聞くことで視覚障害児・者の正しいイメージが作られ，接触に対する「心構え」が形成されたと考えられる。

Ⅳ　まとめと課題

本研究の結果から，「さわる絵本」を作成する体験を持つ方法は視覚障害児・者に対する態度を改善するための効果的な方法のひとつと成り得ると結論することができる。ただし，絵本を作成する体験を持つだけでは十分な変容効果が得られないことが確認されたことから，できるだけ作成者には作成された絵本や教材を活用している子供の様子や指導者の評価をフィードバックする必要があることを強調したい。むしろ，フィードバックの手続きの用意されない教材作成法は，ほとんど態度変容に関して効果を持たないと考えてもよいであろう。

今回はフィードバックの方法としてスライドを用いたが，他にも，ビデオ映像を用いる方法，カセットテープレコーダによる子供の喜んでいる声や子供が絵本を音読している声を録音する方法，子供からの手紙を活用する方法，作成した教材を子供に直接渡す方法などが考えられる。フィードバックの方法としてどの方法が有効であるかを決定するには，作成者の情緒的な反応をどの程度生起させることができるか，教材を使用する障害児と相互関係段階でのコミュニケーションをどの程度持てるか，簡単に実施できる方法であるか，などの点について検討しなくてはならない。

さらに態度変容の実践においては，その変容の方向性と変容の幅だけでなく，変容効果がどの程度の期間持続するか，またその態度変容が実際の援助行動の発現へどの程度結びつくかが問題となる。教材作成法における，これらの点についての詳細な検討は今後の課題としたい。

参考文献

河内清彦（1990）　視覚障害者（児）に対する学生および教師の態度に関する因子論的研究，筑波大学教育学博士学位論文

河内清彦・徳田克己（1988）　視覚障害者に対する多次元的態度尺度の構成，東京成徳社会福祉研究，1，27-40.

佐藤泰正（1988）　視覚障害心理学，学芸図書

徳田克己（1988）　障害者に対する一般人の態度構造と

態度変容に関する文献的研究，東京成徳短期大学紀要，21，63-74.

徳田克己（1989a） 視覚障害児のための「さわる絵本」の作成と指導，読書科学，33(3)，88-95.

徳田克己（1989b） 視覚障害児のための「さわる絵本」の作成，日本読書学会第33回発表資料集，24-29.

徳田克己（1989c） 授業において盲人に対する態度を好意的に変容させるためにはどのような講義内容を準備すべきか，桐花教育研究所紀要，2，23-32.

徳田克己（1989d） 読書による態度変容—視覚障害者に対する態度について—，読書科学，33(4)，132-138.

徳田克己（1989e） 視覚障害者に対する態度の変容におけるビデオ映像の効果，弱視教育，27(3)，16-20.

徳田克己（1989f） 視覚障害者に対する態度の変容における授業内での盲人の手引き実習の効果，東京成徳短期大学紀要，22，93-101.

徳田克己（1989g） 視覚障害者に対する態度を好意的に変容させるためのシミュレーション法，視覚障害教育・心理研究，6(1)，19-23.

徳田克己・柿沢敏文（1990） 弱視児・者に対するイメージの変容に関する研究(5)——合同授業の効果——，弱視教育，28(3)，印刷中.

徳田克己・河内清彦（1988） 視覚障害者に対する態度変容における大学の講義と接触経験の効果，東京成徳社会福祉研究，1，41-56.

山内隆久（1982） 協同事態における対人的態度の研究—晴眼者と盲人の協同事態による検討—，心理学研究，53，240-244.

山内隆久（1983） 音声評価投影法による盲人に対する社会的態度の研究，九州大学教育学部紀要，27，9-13.

山内隆久（1984） 視覚障害児に対する態度の変容におよぼす対人的接触の効果，教育心理学研究，32(3)，70-74.

山内隆久（1989） 視覚障害者に対する態度の変容におよぼす音声情報接触の効果，北九州大学文学部紀要，21，85-95.

SUMMARY

This study tested the effect on college students' attitudes toward visually handicapped persons through exposure to blind children's responses during the use of "read-by-touch" picture books which the students had produced. The sample for the study consisted of 74 female college students aged 19 to 21. Of the sample, 39 students (A Group) were not informed about how the children used their books, while 35 students (B Group) were informed by being shown slides of the books being used and by being told how the children enjoyed using them. The Multi-Dimensional Attitude Scale toward Visually Handicapped was administered as a pre- and post-test.

The results indicated that attitudes toward the visually handicapped were not changed significantly in the case of A Group, but the pre-post test differences in B Group subjects indicated a positive change in attitudes. Based on these results, it might be said that, when we hope to modify attitudes toward the visually handicapped, it is necessary to arouse the subjects to sympathize by informing them about how blind children actually used the "read-by-touch" picture book and how happy they were while using the books.

Whether this attitudinal change persists in subjects as a long-term effect or whether it actually affects their behavior requires further study.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

漫画および漫画英雄の印象
——漫画認知の機制に関する基礎的研究，3——*

沖縄キリスト教短期大学　大城宜武
福井県小児療育センター　福原満**

1．はじめに

漫画は，大まかには「一枚漫画」と「続き漫画」に分けることができる。前者は風刺，滑稽，ユーモア，可笑性を身上とし世態・人情などを写す。読者はたいてい大人である。後者は「物語漫画」いわゆるストーリーマンガであり，絵と言葉で物語る漫画である。(たとえば井上（1956）を参照）読者は子供であることが多い。

現今，日本の漫画の主流は「物語漫画」である。ユーモアを伴わないではないが，「劇画」の出現で滑稽やユーモアを必要としなくなり，ますます物語性が強くなり，読者年齢もどんどん高くなり，読者層も厚くなった。(この間の事情については，石子（1972）を参照のこと。)

物語の内容も複雑になり，キャラクター造形にも工夫が見られ，大人の読みにも耐えられる漫画作品が描かれる様になり，「物語漫画」はたくさんの主人公，スーパーヒーローを生み出してきた。(Cf. 清水（1985))。

これらの主人公は，しばしば超人的な能力を備えている。このような超人的超常能力を備えた主人公を漫画英雄と呼ぼう。漫画英雄は奇想天外な活躍をし，荒唐無稽な物語展開を支える。本研究はこのような漫画英雄を主人公とする作品を取り扱う。とりわけ，破天荒なストーリー，超人的主人公になりやすいSF作品を取り上げ，物語漫画の印象特性について調べて見たい。

ところで，漫画作品はその多くが特定の性の読者を対象とする漫画雑誌に掲載されるものである。つまり，少年誌とか青年誌，少女誌あるいはレディスコミックと呼ばれるものの類である。それぞれの雑誌はそれぞれの読者の性にふさわしい作品，主人公を設定するわけである。少年漫画とか少女漫画と呼ばれるものである。同じ作品が少年には愛好されるが，少女には愛好されないとか，また，その逆のことが生じるのは論を待たない。読者にとって同性用の作品および主人公は，対照する性のそれとは違ったものに印象されるのではないだろうか。もしそうだとすると漫画や漫画の主人公の受け止め方に読者の性別との交互作用のあることが予想される。このことについても確かめて見たい。

漫画の認知に性差があるかどうかについての先行研究は，例を知らない。そこで本稿では漫画認知の性差の有無についても検討したい。

2．研究の目的

本研究の目的は，3種の漫画作品について以下の諸点を検討することである。

1　漫画作品は，どのような印象を持たれているか。
2　漫画作品の印象に作品間差や読者の性による差が存在するか，あるいはこれらの交互作用があるか。
3　漫画作品の主人公すなわち漫画英雄は，どのような印象を持たれているか。
4　漫画英雄の印象に人物間差や読者の性による差が存在するか，あるいはこれらの交互作用があるか。

* Impressions of comic strips and comic strip heroes——A multidimensional scaling of comic strip perceptions.
** OSHIRO, Yoshitake (Okinawa Christian Junior College) and FUKUHARA, Mituru (Fukui Prefectural Center for Handicapped Child)

3．研究の方法

1．被験者

心理学専攻または専修の大学生男子10名，女子10名，合計20名である。

2．漫画作品

研究対象とした漫画作品は次の3本である。

作品A：『百億の昼と千億の夜』（萩尾望都・漫画，光瀬龍・原作）秋田書店　1978

作品B：『コブラ』（寺沢武一）集英社　1980

作品C：『うっふんレポート』（弓月光）集英社　1981

作品Aは，大城（1982）の分類によれば，ロマン漫画，作品Bは，アクション漫画，作品Cは，ギャグ漫画に属する。作品Aは，女性の漫画家が少年誌へ，作品Bは，男性の漫画家が少年誌へ，作品Cは，男性の漫画家が少女誌へ連載し，後に単行書に纏められたものである。いずれの作品もSFのジャンルに属するものである。

3．測定具

印象を測定する尺度は，福富（1977）を用いた。これは30の形容語対で構成される一種の意味微分法（SD）尺度である。

4．実験の手続き

ア）漫画作品を読ませ，イ）読了後，ただちにその作品および主人公の印象を30個の尺度上で評定してもらう。このことを3作品について繰返す。提示する作品の順序は被験者によってランダムにした。

5．調査の実施

印象評定の調査は1981年1月から2月にかけて個人別に実施された。

6．データの処理

各尺度毎に漫画作品および漫画英雄に対する印象評定得点の平均値と標準偏差とを求め，各作品および各漫画英雄の印象プロフィールを作成した。つづいて尺度毎に作品と読者の性と被験者の3元配置の混合デザインによる分散分析を施した。

また，作品および漫画英雄の印象評定の尺度間相関行列をもとに，主因子法による因子分析を施した。この因子負荷行列に対し，直交回転および斜交回転を施した。この結果をもとに，被験者毎の各因子に対する因子スコアの推定値を算出した。この因子スコアの推定値に対して，作品と読者の性と被験者の3元配置の混合デザインによる分散分析を施した。このデザインでは，被験者の変動は検定できない（岩原（1974）第24章参照）。

4．結果と考察

4.1　漫画作品の印象プロフィール

図1は，3作品の印象評定得点の平均値を各尺度上にプロットしたものである。

作品A『百億の昼と千億の夜』の特徴は次のようになる。

繊細な，深い，深刻，ひろい，まじめ，陰気，堅い，重い，よい，上品，おもしろい，非凡。

作品B『コブラ』の特徴は次の通り。

男らしい，派手，新しい，強い，かっこいい，陽気，明るい，非凡，騒々しい，おもしろい。

作品C『うっふんレポート』の特徴を次に掲げる。

明るい，陽気，こっけいな，騒々しい，軽い，怖くない，不自然，不まじめ，不健全，非現実的，おもしろい。

図1のプロフィールを見ると，作品Bと作品Cがおよそ類似のパタンをもっていることがわかる。作品B，Cは作品Aとは少なくとも異質である。しかし，作品BとCも，類似しながらまた独自性を有している。なお，図中の○は作品A，□は作品B，△は作品Cを表す。

作品Aは，作品B，Cと比較した場合，次のような特徴を有する。すなわち，

作品Aは，暗い，まじめ，健全，冷たい，陰気，深い，深刻，繊細，堅い，重い，地味，複雑，等である。作品Aは，「おもしろ，おかしく，肩がこらない」といった，旧来の漫画概念から遠く隔たっている。

作品Bは，作品Cよりも，強い，派手，男らしい，かっこいい，との印象を持たれ，作品Cは，作品Bよりも，明るい，暖かい，うるさい，騒々しい，浅い，単純，柔らかい，不まじめ，不健全，軽い，とされている。アクション漫画とギャグ漫画の違いが明らかである。

作品の印象プロフィール			主効果		交互作用
			作品	性	作品 x 性
おもしろい		つまらない	0.320	0.000	0.590
明るい		暗い	91.759**	0.206	2.987
まじめな		不まじめな	63.120*	0.328	2.352
うるさい		静かな	20.944**	1.055	0.718
健全な		不健全な	19.653**	0.520	1.163
暖かい		冷たい	33.477**	1.301	2.877
陽気な		陰気な	167.656**	1.433	1.965
しつこい		さっぱりした	2.720	0.009	3.572*
自然な		不自然な	4.820*	2.466	2.065
浅い		深い	62.694**	0.609	0.069
こっけいな		深刻な	111.336**	4.551*	2.231
繊細な		粗雑な	50.836**	3.667	1.044
柔らかい		堅い	71.224**	2.136	2.189
洗練された		泥くさい	10.496**	0.143	3.31818*
怖い		怖くない	14.869**	0.741	0.325
かっこいい		かっこ悪い	15.546**	2.817	2.574
強い		弱い	35.973**	1.715	1.011
重い		軽い	46.630**	0.014	0.084
鋭い		鈍い	17.309**	0.672	0.168
きれいい		きたない	3.239	0.251	1.629
よい		悪い	5.571*	0.043	1.191
派手な		地味な	40.804**	0.251	1.120
新らしい		古い	2.276	0.011	0.636
上品な		下品な	45.183**	3.616	0.061
単純な		複雑な	56.917**	0.073	0.041
男らしい		女らしい	28.930**	4.149	0.201
ひろい		せまい	25.005**	0.987	1.691
現実的な		非現実的な	0.277	0.973	0.978
平凡な		非凡な	1.666	2.390	0.148
静かな		騒々しい	28.546**	0.947	0.910

○：作品A　□：作品B　△：作品C　　* $p < .05$　** $p < .01$

図1　漫画の印象得点プロフィールと分散分析（F検定）概括表

分散分析に基づくF検定の結果の概括は図1の右端に示してある。

漫画作品の主効果が有意であったのは，全30尺度のうち，24尺度においてであった。つまり，24の尺度において，漫画作品の印象に差異があることになる。平均値の多重比較は施していないが，概して作品Aは他作品と懸け離れた印象であり，作品B，Cの印象は近接している。

これらの作品は，共通にかなり「おもしろい」，「新しい」，「非現実的」，そして「非凡」である，とされている。このことは漫画作品の主効果が有意でなく，3作品の印象評定の平均値が意味微分尺度の上記の極にそれらの位置を占めていることから分かる。

作品Aは，「陰気」，「堅い」，「重い」とされながら，作品BとCが，「不健全」，「不まじめ」とされながら，等しく「おもしろい」との印象を持たれているのは興味ぶかい。漫画のおもしろさと漫画の評価が独立であることが示唆されるからである。このことは，福富（1977）の結果とも一致している。

3作品とも「非現実的」とされているのは，どの作品もSF漫画であることによるものであろう。作品Aは，神々の登場する叙事ロマン，作品Bは，地球外の宇宙を舞台とするスペース冒険活劇，作品Cは，地球の調査にやって来たETと地球人との交流を描いたソフトギャグ漫画である。

次に，読者の性による印象の差異について見る。性の主効果が有意になったのは尺度「こっけいな―深刻な」のみであった。女子はこれらの作品を，より「深刻」だとし，男子は，「こっけい」だ，としている。

作品と読者の性の交互作用が「しつこい―さっぱりした」「洗練された―泥臭い」の2尺度で有意であった。いずれの尺度においても作品Cの印象が他作品に対して男女で逆転している（データは割愛した）。

4.2 漫画英雄の印象プロフィール

図2は，30尺度上における3作品，3人の主人公（漫画英雄）に対する印象プロフィールである。また，右端に分散分析を概括したF検定結果を掲げた。

漫画の主人公に対する印象は，その主人公が属する漫画作品の印象と酷似している。

作品Aの主人公「阿修羅」の印象は次のようになる。

暗い，まじめな，静かな，陰気な，深い，深刻な，堅い，繊細な，怖い，地味な，複雑な。陰翳に富んだ人物としての印象である。

作品Bの主人公「コブラ」と作品Cの主人公「白井美由」は，共通に次の特性を有している。

明るい，不まじめ，不健全な，暖かい，陽気な，粗野な，派手な，下品な，騒々しい。躁気質の人物が想起されるであろう。

「阿修羅」と「コブラ」の共通点もある。かっこいい，強い，鋭い，ひろい，という特性がそれである。両者が闘争に関与する人物だからであろう。

「阿修羅」と「白井美由」の共通性はどうであろうか。新しさの度合において，両者は，「コブラ」よりも新しくない。つまり，人物造形としては「コブラ」の方が新しいということになる。この他に，「阿修羅」と「白井美由」の共通性は見られない。

分散分析の結果，全30尺度中，27尺度において主人公の主効果が有意であった（図2参照）。特に，「うるさい―静か」「浅い―深い」「こっけいな―深刻な」「単純な―複雑な」「男らしい―女らしい」の5尺度で3人の漫画英雄の印象の差は顕著である。これら5尺度によって3人の人物はとりわけ差異化される。

最初の4尺度での印象は3人の人物で相対位置が相同である。「阿修羅」と「白井美由」が両端にあって，その中間に「コブラ」が位置している。

男性の「コブラ」が男性的であり，女性の「白井美由」が女性的であるのは当然のこととして，「阿修羅」が「中性的」であるのは興味深い。通念の「阿修羅」像に対して，この作品では阿修羅は女性形態である，ただし，一見しただけでは女性とは認知しがたい「阿修羅」が造形されていることによるものであろう。

これら3人の英雄の印象は共通に「よい」ものであり，「非凡」とされている。このことは，これら2尺度において主人公の主効果は有意でなく，意味微分法尺度の同極に三者が位置していることから知られる。

読者の性の主効果は，「明るい―暗い」「浅い―深い」「こっけいな―深刻な」「ひろい―狭い」の4尺度で有意である。女性はそれぞれの漫画英雄をより「明るい」，「深い」，「深刻」，「ひろい」としている。

主人公と読者の性の交互作用は3尺度で有意であった。尺度「浅い―深い」と「ひろい―狭い」においては，作品Cの印象が他作品に比して男女で逆転している。尺度「こっけいな―深刻な」では，作品Bの印象が男女で逆転している。

4.3 漫画作品の印象構造

漫画作品の印象評定値にもとづいて，尺度間相関を求め，主因子法により因子分析を施し，抽出した最初の3因子をVarimax法で直交回転した（因子負荷行列表は割愛した）。全3因子での累積寄与率は約62%であった。第1因子は，大城（1982）の「興奮―沈静」因子と「緊張―弛緩」因子が融合し，評価の色彩をおびた「重厚」性因子である。全分散比は約40%である。第2因子は「かっこいい」「鋭い」等の尺度に代表される「痛快」性因子である。全分散比は約15%である。第3因子は「現実的な」「自然な」等を代表尺度とする「現実」性因子である。全分散比は約7%である。なお，Quartimin法やBiquartimin法による斜交回転も試みたが，大勢としてはVar-

主人公の印象プロフィール			主効果		交互作用
			主人公	性	主人公×性
おもしろい		つまらない	13.698**	4.290	2.709
明るい		暗い	99.597**	9.216**	5.913**
まじめな		不まじめな	48.734**	1.296	0.866
うるさい		静かな	11.630**	0.968	0.181
健全な		不健全な	11.186**	0.255	0.241
暖かい		冷たい	21.886**	3.537	2.504
陽気な		陰気な	145.071**	3.037	1.540
しつこい		さっぱりした	2.373	0.055	4.036*
自然な		不自然な	14.128**	0.415	2.414
浅い		深い	22.294**	6.098*	0.186
こっけいな		深刻な	91.141**	4.621*	0.712
繊細な		粗雑な	16.238**	0.248	1.576
柔らかい		堅い	12.939**	0.312	1.586
洗練された		泥くさい	7.732**	0.616	0.018
怖い		怖くない	20.534**	1.027	0.625
かっこいい		かっこ悪い	21.399**	3.313	1.153
強い		弱い	25.242**	0.096	0.958
重い		軽い	16.948**	0.013	0.154
鋭い		鈍い	16.232**	4.244	0.074
きれい		きたない	6.666**	0.226	3.517*
よい		悪い	3.031	0.523	1.206
派手な		地味な	23.172**	0.026	0.391
新らしい		古い	3.962*	1.639	0.859
上品な		下品な	19.412**	3.608	2.322
単純な		複雑な	48.754**	1.948	0.360
男らしい		女らしい	31.559**	0.116	0.102
ひろい		せまい	17.320**	4.675*	0.335
現実的な		非現実的な	3.353*	0.107	1.368
平凡な		非凡な	0.923	3.835	1.521
静かな		騒々しい	16.235**	0.263	0.035

○：「阿修羅」　□：「コブラ」　△：「美由」　* p <.05　** p <.01

図2　漫画の主人公の印象得点プロフィールと分散分析（F検定）概括表

imax法の結果と大差なかった。また，因子間相関も有意でなかった。そこで以下の分析では直交解の結果について述べる。

直交回転後の因子スコアを用いて，作品と読者の性と被験者の混合デザインによる分散分析の結果，第1因子では，作品の主効果のみが有意で，読者の性，および交互作用は有意でなかった。第2因子では，作品の主効果および作品と読者の性の交互作用が有意であった。性の主効果は有意でなかった(表1，表2を参照のこと)。第3因子についてはどの要因も有意になったものはない。図3は，F1とF2の張る空間に，3つの作品をその因子スコアの平均値によってプロットしたものである。第二因子で，読者の性と作品の交互作用が有意であったので，この図では作品別，男女別に表示してある。

第1因子（F1）は，「重さ」と「軽さ」の分離軸である。作品Aと作品B，Cを分離している。つまり作品A『百億の昼と千億の夜』は，きわめて重厚な作品であるとの印象である。作品B『コブラ』と作品C『うっふんレポート』は軽妙な作品との印象を持たれているのである。

第2因子（F2）においては，男女で作品の印象評定に差異が生じている。作品Cについては，男女差がなく，かつ中立の痛快さである。作品Bに関しては男女でその見方は極端である。男子は高い「痛快さ」としているのに，女子はそうではない。作品Aを男子はほとんど中立的な「痛快さ」としているのに対し，女子はマイナスの

表1 分散分析表（作品・第1因子）

変 動 因	SS	df	MS	F
作 品	49.038	2	24.519	136.216**
読者の性	0.055	1	0.055	0.450
被験者	2.190	18	0.122	
作品×読者の性	0.509	2	0.255	1.416
残 差	6.469	36	0.180	

** $p < .01$

表2 分散分析表（作品・第2因子）

変 動 因	SS	df	MS	F
作 品	16.792	2	8.396	12.203**
読者の性	0.727	1	0.727	1.577
被験者	8.299	18	0.461	
作品×読者の性	4.495	2	2.248	3.267*
残 差	24.780	36	0.688	

** $p < .01$
* $p < .05$

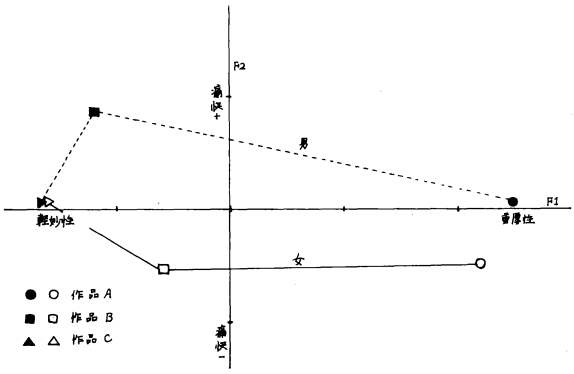


図3 漫画作品の印象構造（F1×F2）

「痛快さ」としている。

作品Aは，重厚であるが，痛快さでは無色であるか，または消極的である。作品Bは，重厚性に欠けやや軽妙となるが，3作品の中で男女差のもっとも現れた作品である。作品Cに対する印象は，第1因子，第2因子とも男女間で一致している。軽妙で痛快さについては中立である。

いずれにしても，作品B，Cは伝統的な漫画概念に沿うような特性，すなわち面白おかしい，を示しているが，作品Aはこれらと趣を異にし，重厚長大な表現を漫画がなしていることをうかがわしめる。

4.4 漫画英雄の印象構造

漫画の主人公に対する印象評定得点にもとづいて，尺度間相関を求め，この相関行列に主因子法による因子分析を施した。この時抽出した最初の3因子について直交回転および斜交回転を施した。その結果Biquartimin法による解が解釈しやすかったので，以下この解の結果について述べる（因子負荷行列の表は割愛した）。

第1因子は「上品」「静かな」「繊細」「まじめ」「きれい」「健全」等に高い負荷があり評価的色彩を持った「興奮―沈静」因子とみなされる。全分散比は約21%である。

第2因子は，「強い」「ひろい」「鋭い」を代表尺度とする「活力」因子である。全分散比は約16%である。

第3因子は，「明るい」「暖かい」「陽気な」「怖い」等の尺度に高い因子負荷があり「緊張―弛緩」因子とみられる。全分散比は約15%ある。これら3因子での累積全分散比は約51%である。

3つの因子それぞれに対する因子スコアの推定値を用いた主人公と読者の性と被験者の混合デザインによる分散分析の結果，いずれの因子においても主人公の主効果のみが有意であった。

図4は，F1とF2の張る空間に，3人の主人公に対する因子スコアの平均値をプロットしたものである。興奮度では「コブラ」と「白井美由」が同等の値を示し，「阿修羅」が沈静の側に位置する。活力については「コブラ」と「白井美由」が高い値を示し，「阿修羅」は極めて活力が低い。興奮性と活力の面からは「コブラ」と「白井美由」の印象は極めて類似し，「阿修羅」はこれら2者とは異質である。

図5は，F1とF3の張る空間に図4と同様な処理を施したものである。これによると，3人の主人公が明瞭に分離されている。第1因子，第2因子とも，「阿修羅」と「コブラ，白井美由」を分離し，「コブラ」と「白井美由」を分離しえなかったが，第3因子はこれら2者を分離している。スリルとサスペンスを基調とするアクション漫画

表3　分散分析表（主人公・第1因子）

変　動　因	SS	df	MS	F
主人公	24.533	2	12.267	27.442**
読者の性	1.106	1	1.106	1.451
被験者	13.724	18	0.762	
主人公×読者の性	0.649	2	0.324	0.724
残　差	16.082	36	0.447	

** $p < .01$

表4　分散分析表（主人公・第2因子）

変　動　因	SS	df	MS	F
主人公	23.323	2	11.661	22.381**
読者の性	2.108	1	2.108	3.472
被験者	10.830	18	0.607	
主人公×読者の性	0.022	2	0.011	0.021
残　差	18.739	36	0.521	

** $p < .01$

表5　分散分析表（主人公・第3因子）

変　動　因	SS	df	MS	F
主人公	38.280	2	19.140	68.848**
読者の性	0.885	1	0.885	3.031
被験者	5.256	18	0.292	
主人公×読者の性	1.646	2	0.823	2.962
残　差	10.002	36	0.278	

** $p < .01$

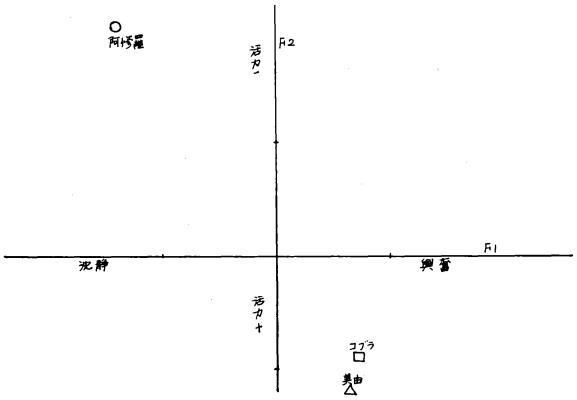


図4　漫画英雄の印象構造（F1×F2）

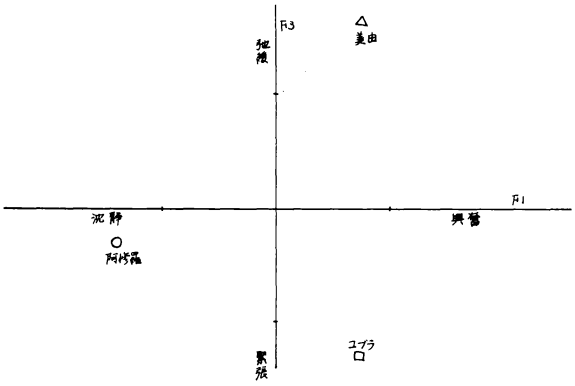


図5　漫画英雄の印象構造（F1×F3）

の主人公「コブラ」は，もっとも緊張が高く，ギャグ漫画の主人公「白井美由」は弛緩している。この因子で「阿修羅」は際立った特徴を示さない。

以上のように，漫画の主人公，したがって漫画英雄はそれぞれ独自性を備えたものとして印象されていることが明らかとなった。

5．おわりに

本研究は3種の漫画作品，3人の漫画英雄を設定し，それらについて，大学生男女20人の印象評定によって，それぞれの印象特性を把握すること，またそれらの印象に漫画作品間差，漫画英雄間差，読者の性差およびこれらの交互作用があるか否かを検討した。

まず，30個の意味微分尺度によって，作品別，英雄別の印象プロフィールを作成し，ついで，尺度毎に，分散分析を施した。その結果ほとんどの尺度において作品間，および英雄間に有意差が見出された。しかし読者の性差や交互作用などは，ほとんどの場合検出されなかった。

漫画作品についての印象評定の尺度間相関行列の因子分析の結果，「重厚―軽妙」因子，「痛快」因子，「興奮―沈静」因子と解釈可能な因子を抽出した。また，漫画英雄についての印象評定の尺度間相関行列の因子分析では，「興奮―沈静」因子，「活力」因子，「緊張―弛緩」因子として解釈可能な3因子を抽出した。

因子スコアの推定値を用いた分散分析の結果では，作

品の場合には，「重厚―軽妙」因子（F1）で作品の主効果が有意であった。「痛快」因子（F2）では作品の主効果と作品と読者の性の交互作用が有意であった。漫画作品の痛快さは作品により性により込み入ったものがある，ということである。「興奮―沈静」因子（F3）では有意な変動要因は見出されなかった。

漫画英雄については3つのどの因子についても人物の主効果のみが有意であった。漫画作品そのものについては，作品により男女でその印象に差異が生ずることもあるが，主人公についてはそのようなことはなく，男女で一致した印象が持たれている。つまり，作品の印象と，主人公の印象のあり方には違いがあるということである。

本研究では僅かに3作品，3人の主人公すなわち3人の漫画英雄しかとりあげなかったが，作品数や人物の数を増やすことによって，より一般性のある漫画や，漫画キャラクターの印象構造および，作品や主人公ならびに人物の類型論的な検討が可能となるであろう。しかし，これらのことは残された問題である。

［付記］

本研究に必要な統計的演算は，九州大学大型計算機センターにおいて実施された（課題番号A71278G）。

本稿の1部は，日本読書学会第32回研究大会（1988年）で口頭発表したものである。

本論文の作成にあたって，編集委員会より有益な助言をいただきました。記して感謝申し上げます。

参考・引用文献

1．福富　護　1977　「ユース・カルチャーとしてのマンガ」『青年心理』　№4　pp. 145-154.
2．井上敏夫　1956　「物語漫画の誕生」『文藝春秋漫画読本』11月号，pp. 127-135.
3．石子順造　1975　『戦後マンガ史ノート』紀伊國屋書店
4．岩原信九郎　1974　『教育と心理のための推計学』日本文化科学社
5．大城宜武　1982　「漫画の情緒的意味体系」『読書科学』　№99　pp. 1-9.
6．斎藤次郎　1979　『子ども漫画の世界』　現代書館
7．清水　勲　1985　『［日本］漫画の事典』　三省堂
8．副田義也　1983　『マンガ文化』　紀伊國屋書店

SUMMARY

The aim of this study was to analyze college students' impressions of comic strips and comic strip heroes. Twenty college students were asked to read three kinds of comic strips and then to rate their impressions of each of them and its hero by means of thirty Semantic Differential Scales.

The main results were as follows:

1. The results of an analysis of variance revealed that the main effect of comic strips was significant on 24 of 30 scales. The main effect of comic strip heroes was significant on 27 of 30 scales. This showed that the students' impressions of three kinds of comic strips and their heroes were different from one another on almost all scales.

2. A factor analysis was applied to the data obtained from a 30×30 between-scale-correlation matrix. In the case of the comic strips, three orthogonal and interpretable factors were extracted. These factors were named "serious-funny," "delightful," and "real-unreal." In the case of the comic strip heroes, three oblique factors were extracted. These factors were interpreted as "exciting-calm," "dynamic," and "tense-relaxed."

3. There were no differences with regard to the subjects' gender in their impressions of comic strips and comic strip heroes.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

文学教育の基礎理論研究
——W・イーザー『行為としての読書』の検討——*

東京都立府中工業高校　中　村　敦　雄**

1．はじめに

1982年に西ドイツの文学理論研究者イーザー（Wolfgang Iser）の著書『行為としての読書[1)]』の邦訳書が出版されて以来，文学教育において，読者としての児童・生徒の読書行為を理論的に究明しようとする機運が高まってきた。

読書行為を通して，児童・生徒はいかにして文学作品の意味を獲得するのか。教室で一斉に同じテクストを読んでも，読者によって作品の読み取りのちがいが出るのはなぜか。また，同じテクストであるのに時間の経過とともに，以前読んだ時と，その後で読んだ時とで読み取りの内容が変わってしまうのはなぜか。文学教育について考える上で，解くべき問題は多い。こうした問題を理論的に解明するための基礎理論として，『行為としての読書』に対して期待が集まったのは確かである。

ところが，今までのところ，イーザーの理論については，「〈読み〉における読者の役割を前面に出し，作品を読むとは，作者の意図を発見するばかりでなく，読み手が読むという行為を通して，テクストを加工していくのだというのである[2)]」といった長所の紹介のレベルの理解で止まりがちである。イーザーの理論を踏まえた読書行為についての体系的な研究や，実際の授業における応用などの発展にはつながっていない。

文学教育に限らず，読書行為において，いかにして読者は作品の意味を獲得するのか，という問題は重要な問題である。この問題を解くにあたっては，心理学や教育学，あるいは言語哲学などさまざまなアプローチが可能であろう。イーザーに代表されるような文学理論の側からのアプローチは，現在のところ一体どれだけの有効性があるのか。その点がはっきりしていない。こうした研究の足踏み状態の原因について，論者は次のように考える。第一に，『行為としての読書』は難解であり，読者の正確な理解を妨げていることである。第二に，わが国では，イーザーの理論の長所についての紹介は多かったのに比べて，短所を確かめるための批判的検討はほとんどなされていないことである。肝心の理論自体が正確に把握されていなければ，応用や発展を考えることは難しい。

2．本論文の目的，および検討方法

以上の課題に応えるため，本論文ではイーザーの読書行為論の批判的検討を行う。検討の手がかりとして，イーザーと，合衆国の文学理論研究者であるフィッシュ（Stanley Fish）との論争に着目した。フィッシュは，『このクラスにテクストはありますか[3)]』と題した著書を発表し，合衆国における読者反応理論[4)]の研究者として知られている。両者は，以前から読者の活動を重視する立場をとってきたことでは同じであるが，その理論体系には決定的なちがいがある。

本論文では，便宜上『論争』という語を用いたが，実際のところ，フィッシュの批判に対してイーザーが反論

---

* An examination of Iser's "Act of Reading" as a fundamental theory of teaching literature.

** NAKAMURA, Atsuo (Fuchu Technical High School, Tokyo)

するという一回のやりとりしか行われていない[5]。二人の論文はともに合衆国の研究誌『ダイアクリティック』誌の1981年の号に掲載された。フィッシュの批判は『ヴォルフガング・イーザーなんてなぜ怖くないのか[6]』という挑発的な題で発表され，イーザーの反論は，6カ月後に『鯨のように語る[7]』という題で発表された。この論争については，合衆国などで出版された読者反応理論について言及した理論書のいくつかが取り上げている。

3．イーザーの読書行為論の概略

論争自体に言及する前に，本章ではイーザーの理論の概略について整理しておく。イーザーの『行為としての読書』の分量は，邦訳書で四百ページにも及び，文学理論以外にも多彩な理論(「発話行為理論，現象学，システム理論，実存主義，コミュニケイション理論，詩学など[8]」) からの概念を転用することによって自らの理論を構築している。それゆえ，イーザーの理論全体の概略を紹介するのは容易ではない。そこで本論文では，後で論争について取り上げることもあるので，論争の焦点に関してフィッシュがイーザーの理論を整理している箇所[9]を援用してまとめてみた。論争の相手による整理ゆえ，5章において言及するように，イーザーが曲解であるとして反論した部分も含まれている。そうした部分については，フィッシュの曲解を正し，内容の補正を行った。

イーザーにとっての文学作品という語は，「読者の意識においてテクストが構成された状態を指す[10]」ために使われている。そして，イーザーは次のように説明する。「文学作品はテクストおよびその具体化の，いずれか一方だけでは成立しないものであることがわかる。作品は読者による具体化をまって，初めてその生命をもつがゆえに，テクスト以上のものであり，具体化は読者の主観に全く束縛されないことはないが，その主観性はテクストが与える条件を枠として働いている。つまり，テクストと読者の収斂する場所に，文学作品が位置している[11]。」この説明にもあるように，イーザーは，読者とテクストの両者の作用によって作品が成立する，と見なす二元論を展開している。

イーザーにとって，テクストの役割とは，「記号内容を生産するためのさまざまな指示を表示している[12]」ことである。また，読者の役割は，テクストが示す方向性に従い，作品の意味を生産することである。「テクスト全体は決して一挙にとらえられるものではなく，一連の変化する視点としてしか考えられない。視点の一つびとつは限定されているが，さらに大きな見通しを作り出す。これこそは，読者がテクスト全体を包括する場面を〈現実化〉する過程である[13]。」

こうした〈現実化〉を指示する文学テクストには，どのような特徴があるのか。イーザーは，「実在の対象に該当するような全面的な確定性はもちえず，つねに不確定な要素をそなえている[14]」と説明する。こうした不確定な要素，空白，空所とは，読者が自分の読書行為に従って意味内容を補ってゆく箇所のことである。これは，テクスト構造が読者に対して，その具体化の可能性を充足するための多様な方策を認めているということである。テクストの中のさまざまな遠近法（＊語り手・登場人物・筋などの要素）は，テクストが要請するような方法に従って読者によって組み立てられるように準備されている。そして，それらの要素を繋ぎとめ，特定の美的対象をまとめあげてゆくのが読者その人である。つまり，「テクストの意味は，テクストが語ることに基づいており，決して読者の妄想などではないが，読者が統合を行なう創造的想像力を求める[15]」ということになる。

イーザーの理論においては，読書行為に関して客観的な諸要素も備わっている。イーザーの理論は，個人ごとに主観的な読みの行為の樹立を求めているように見える。実際にイーザーの理論について，どんな誤読でも許容する理論であると捉える向きもある。ところが，このように，解釈に限界を設けることも行っている。イーザーが何度も言及する主観的な諸要素とは，決して恣意的なものではない。なぜなら，テクストに備えられている構造によって，制禦されたり，あらかじめ構造化されてしまったりしているからである。イーザーの理論では，こうし

た制限を設けるとともに，解釈上の自由の行使を求めているのである。

4．フィッシュの批判

フィッシュの批判の中心となるのは，イーザーが展開している二元論の攻撃である。フィッシュの考えでは，読書行為において読者が作品を自分なりに成り立たせる場合，意味のすべてを読者が補うものとされている。つまり，読者の活動をすべてと考える一元論である。ところが，イーザーの場合，読者が補う意味内容に対して，テクストがあらかじめ何らかの制限を設けているという立場に立つ。制限というのは，イーザーの用語で言う所与や確定性といった要素である。それゆえ，フィッシュは，二元論を維持している確定性や不確定性，あるいは所与といった意味の区別が根拠に欠けることを攻撃している。「確定性と不確定性との区別が最終的に維持しきれないがために，イーザーの理論は，がたがたになってしまうのだ[16]」とフィッシュは考えている。確定性と不確定性については，『ダイアクリティックス』誌のインタビューにおいて，イーザーは次のように述べた。「当然補われるべき意味内容と，次第に補われていく意味内容[17]。」この区別をフィッシュなりに言いかえれば，「すでに与えられていること(所与のこと)と解釈の活動によって持ち込まなければならないこと，を指している。[18]」こうした区別が無効であることを示すため，フィッシュは，イーザーがフィールディングの小説『トム・ジョーンズ』に即して，具体的に説明している箇所に注目する。

オールワージイは，最初，完全無欠な人間として紹介され，ついで偽善者のブライフィル大尉にひき合わされると，たちまちのうちにそのえせ信心のとりことなってしまう。ここで明らかなように，表示体〔完全無欠な人間としてオールワージイを叙述していること〕は，完全無欠さを表示するためにだけ用いられているわけではない。むしろそれは，読者が記号内容を作り上げるための指示であり，内容は完全無欠という一つの性質を述べるものではなく，まさに致命的な欠陥，すなわちオールワージイには判断力が欠けていることを示している[19]。

以上のイーザーの説明について，フィッシュは次のような整理を行っている。

この例は，イーザーの用語で言う『遠近法の変化[20]』にあたる。これは，読者が一貫した解釈を行うよう促す目的で備えられている。完全無欠な人間としてのオールワージイと，見せかけだけの聖者としてのブライフィルの二人の登場人物の遠近法が相互に照合される。すると，読者は完全無欠を単純に思い浮かべることをあきらめ，オールワージイの性格についての考えを訂正せざるを得ない。(中略)文学テクストでは，テクストの断片は，それぞれをどのように繋いだらいいかという関係が明示されていない。その結果として，読者が埋めていかねばならない空所があちこちにできる[21]。

こうした整理に基づいて，フィッシュはイーザーの理論に対して批判を行う。

オールワージイの例で考えてみる。イーザーの主張が説得的なものになるのは，人格の完全無欠さが偽善者とは相容れない性質であることが理解された場合である。その時にのみ，『オールワージイの遠近法』と『ブライフィルの遠近法』とが断絶していることが理解される。だが，完全無欠さと，オールワージイの性格として描写された意志の弱さとが表裏一体であると感じる読者を想像することもできる。こうした読者にとっては，オールワージイには，何の断絶も見いだし得ない。これは一体，『なめらかな連続』(イーザーが非文学テクストを特徴づけするのに用いた語）のあらわれにあてはまるのだろうか。また，少なくともこう考えると，読者が埋めるべき空所がどこにもない。私はここで出した読み方をイーザーのそれと競わせるつもりはないが，起こる可能性のあるものだということは指摘しておく。(中略)『テクスト上の記号』は，その具体化した形は伝えておらず，読者ごとの期待と仮説に従って多様な具体化が行われている。また，空所はテ

クストの中に備えられておらず，ある種の解釈方法の結果として現れる（あるいは，現れない）ので，テクストが与えたことと読者が補ったことの間には何らの区別もなくなってしまう。つまり，読者は全てを補うのだ。文学テクストの具体化とは，固定されてしまっているのではなく，読みの展開次第によっていかようにも変わり得るのだ[22]。

このように，フィッシュは，イーザーの理論が説明する読書行為の過程が，「ある種の解釈方法の結果」でしかないことを論証した。それゆえ，フィッシュは次のように言い切っている。「イーザーが説明のために準備した構成要素――確定性ないしはテクストの断片，不確定性ないしは空所，読者の『移動する視点』による冒険――は，こうした要素を必要とする解釈方法が産みだしたものである[23]。」

また，「私が達した結論は，前述のように，解釈行為を遂行する前に，既になにかがあるという意味での所与，というカテゴリーなどあり得ないということである[24]。」と述べ，イーザーの理論の土台にある認識を推測している。フィッシュによれば，文学体験の特徴として不確定性を規定することができるのは，「世界，あるいは現実そのものが確定的な対象であり，そうした対象には読書行為における空所のようなものがないので，読書行為を行うよりも直接的に対象を知覚できる場合[25]」だけだと述べている。なぜなら，こうした場合にのみ，現実の対象を直接言及している言語と，言語によって組み立てられている構造に言及している言語の区別が可能になる。そして，この二つの区別は，イーザーの主張する，確定性ないしは『与えられていること』と，不確定性ないしは『補われること』の区別に対応するからである。イーザーが言うような，さまざまな知覚上の解釈を経ずに直接，対象を指示する言語があるとすれば，このような条件のときだけである，とフィッシュは説明している。ところが，こうした条件を認めることはできるのだろうか。フィッシュは，次のような理由で反対している。なぜなら，文学体験において補わねばならないことがらは，実生活の体験においても補わねばならないことがらだからである。知覚それ自体が観念作用の行為であり，世界と接点を持つためには，観念作用が仲介せざるを得ない。それゆえに，フィッシュは，イーザーの理論における意味の区別は成り立たないと批判する。

5．イーザーによる反論

以上のような批判に対して，イーザーは，『鯨のように語る』と題した論文で反論を行った。まず，意味についての理論を曲解していることに対しての反論が行われている。すなわち，フィッシュは，所与と確定性の二つのカテゴリーを同一のものとして扱って批判を展開しているが，二つは別であると述べている。そこで，フィッシュが同一のものと見なした二つのカテゴリー，および不確定性の三つの違いについて，次のように説明する。（＊今後，訳すにあたって，文脈によっては，確定性・確定的が混在する。同一の意味であるとお考えいただきたい）。

テクストのことばは所与のものである。ことばの解釈は確定的である。そして，所与の要素どうし，そして／あるいは，確定的な解釈どうしのあいだにある空所は，不確定性である[26]。

イーザーは，何らの所与の意味――解釈を施す前に与えられている意味――というカテゴリーは存在しないとするフィッシュの批判には同意する。しかしながら，その解釈行為においては，解釈に制限を加える『なにか』があるという主張は決して捨てていない。

それゆえ，解釈を行う前には媒介となるべき『なにか』が存在している。それは，解釈に対して制約として働き，解釈に働きかける予想に影響を与え，こうした解釈の過程を支える。こうしたことの結果，意味内容を作り上げる媒介として働いた所与のことがらと，はじめの予想を組みかえたことがらがもたらされる[27]。

それでは，イーザー自身は，読書行為における解釈の過程をどのように捉えているのだろうか。反論においては，再び『トム・ジョーンズ』の例が出された。

ここで所与のことがらは，オールワージイという名

前である。次の段階では，オールワージイという名前に読者が意味内容を付与する。そして，この段階のことがらはすべて（多くの場合，オールワージイとは良い男であるという考えである）確定的である。次に与えられるのは，例えば，ブライフィルの敬虔さであろう。二つの要素の関係（二人の人物の特質）は，読者が確定的な意味内容を摑むまで不確定的なものとなる。このようにして，読者が意味内容を補うことを通して意味生成の過程は続く。その意味内容も，(a)所与の要素と，(b)読者による確定的な解釈のあいだの『空所』を埋めることによってもたらされる意味内容によって変化してゆく[28]。

そして，イーザーは，「読者は，オールワージイという名前については補わない。それは，固定されているからだ[29]」と述べ，すべてを補うとするフィッシュの見解に対して反論している。

次に，読書行為の際に意味を生成する過程で，確定的と不確定的との区別は無効だという批判について，イーザーはどのように反論したのだろうか。文学テクストを読む体験と実社会での体験には共通性が認められるから，区別は無効だとするフィッシュに対して，あまり明確な根拠は出されていない。前章で紹介したように，フィッシュは，イーザーの理論が成り立つのは，特別な場合だけだとする批判を展開した。それに対してイーザーの反論は，自分はそのような特別な場合について言及したことはない，といった論点を回避するかたちで展開されている。そして，「読者もしくは観察者は不確定的なことがらを確定的なことがらにしようとする。この区別は存在するのだ[30]」といったそれまでの立場を繰り返すにとどまっている。

6．論争によって何が明らかになったのか

イーザーが反論によって正したように，フィッシュの批判においては，所与と確定性を混同する誤りがあった[31]。イーザーの言うことを補えば，活字として存在しているインクのしみが所与のものであり，そのことがらを確定的な意味として認識するのだ，ということであろう。こうした明確な区別をすれば，所与のことがらに対するフィッシュの批判は的外れになってしまったかに見える。しかし，フィッシュが問題にしたのはむしろ所与を問題にすること自体であった。この点に関して，ホルブ（R. C. Holub）は次のように指摘している。

彼（フィッシュ――引用者注）は，おそらく，ページのうえに存在する語および痕跡と同じく，解釈に先立って存在する「なにか」をも容認するだろう。ただ，彼がいわんとしているのは，それらの「与件」が，われわれによって「与件」としての意味を賦与されない限りは，無意味である――「与件」として「指摘する」ことさえできない――ということなのである[32]。

フィッシュとしては，反論においてイーザーが改めて説明を行った用法での所与については，ホルブが言うように承諾するだろう。だが，批判において主張したように，解釈行為を行う前に，あらかじめ意味を規定するような所与のものが存在しているといった考え方自体が納得しがたいのである。その点に関しては明らかにイーザーの誤解がある。イーザーの反論では，フィッシュの批判がカテゴリーを混同し，勘違いしたことのみを非難している。それゆえ，先にも引用したイーザーの反論では，「そして，所与の要素どうし，そして／あるいは，確定的な解釈どうしのあいだにある空所は，不確定的である[33]。」という説明が行われている。フィッシュは，読み手による解釈行為以前に，「所与の要素どうし……のあいだにある空所」が存在することを論じる誤りを批判したのである。それに対してイーザーは，反論において，所与の定義を明確にしたとはいえ，フィッシュが批判した所与の用法を繰り返している。所与をめぐっては，問題が整理しきれていないことは確かである。

また，もう一つ重要な問題は，意味における確定性と不確定性の区別が可能かどうかという問題である。フィッシュの批判にあったように，空所にしても，「ある種の解釈方法の結果として現れる（あるいは，現れない）[34]」のではないか，といった批判には応えていない。ホ

ルブが言うように,「敵対する論者の弱点を攻撃する代わりに旧来の立場に引きこもってしまったからにすぎない[35]」のであろう。

フィッシュが言うとおり，すべては解釈の産物である。確定的，不確定的な意味の区別についてのフィッシュの批判に応えないことには問題の解明が難しくなる。テクストと読者の二元論として組み立てられたイーザーの理論は，やはり一元論にすぎないのではないか。この点についてカラー（Jonathan Culler）は次のように述べている。

> イーザーの錯誤は，読むことの物語を語るのに欠かせない二元論を，理論的にも正しいものと考えたところにあった。(中略)
>
> イーザーの理論は，せんじつめれば読者一元論であると論証することもできるし，逆に作者一元論であると証明してみせることもできる。この事実は，テクストがある種のものを，そして読者が他のある種のものを持ちよるとか，ある箇所は確定的な構造を有し，他の箇所は不確定的であるという，はなはだ筋の通りのよい彼の考え方の誤りを示しているといっていい[36]。

次に，この論争に関してイーグルトン（Terry Eagleton）が指摘した問題を見てみよう。

> 文学テクストを，私たちは，好きなように作りかえることができるという主張には，確かに一理ある。ならば，いったい何が，私たちにそうさせないのか？(中略）なぜなら，文学テクストといえどもそれは言語全体の一部であり，文学テクストは，それが他の言語活動（プラクティス）をいかに転倒させ侵犯しようとも，他の言語活動と複雑な関係を保っていることにかわりはないからだ。(中略）文学作品は私たちの解釈を拘束する，あるいは，作品の意味は，ある程度まで，作品の中に「内在する」とは，こういうことを指して言っているのだ。言語とは，私たちを根底から作り上げる社会的諸力の磁場である。文学作品を，社会性を回避した無限の可能性の領分とみるのは，だから，大学教師の妄想でしかない[37]。

現実の読書行為においては，テクストの文字から読者がすべての意味を補う。だからといって，ここでイーグルトンが指摘しているように，私たちは，テクストを勝手に作りかえることはできない。言語は，使用する個人が社会性を無視して，恣意的な意味を付与するわけにはいかないからである。そして，作品の意味が「内在する」という表現は，こうした状態を表現するための比喩として理解すべきなのであろう。

イーグルトンのこの指摘は，フィッシュの批判に対して，イーザーを擁護するためのものとも解することができる。この指摘に関連して，本論文における批判的検討について補足しておく。イーザーの理論について検討する場合，理論全体を大きな比喩として考えるとどうなるだろうか。恐らくは，ある程度まで妥当な比喩として評価することができるだろう。従って,「所与の要素どうし……のあいだにある要素」といった説明も，比喩としてならば承諾はできる。しかしながら,比喩としてイーザーの理論を捉えるのであれば，比喩を具体化する作業が必要である。現在のところ，こうした具体化のための読みかえはイーザー自身も行っていない。こうした理論が具体化できるように読みかえることは，イーザーが発表した理論自体の検討を目的とする本論文が扱う問題ではない。それゆえ，本論文では，比喩としてではなく，あくまでもイーザーの主張に即して，実際の読書行為に関する理論としてどうかを検討してきたのである。

論者はフィッシュの批判を手がかりにして，イーザーの理論を批判的に検討してきた。論者は批判によって明らかになった問題については評価するものの，フィッシュが唱えている理論自体をもってイーザーの読書行為論の代案とすることはできない。以下,その理由をフィッシュの理論を概観することによって述べる。フィッシュの理論では，読者が，各自の読書行為を通して，すべてを補って作品の意味を獲得するとされている。では，読者が行うあらゆる逸脱を含めた自由な読み取りは許容されているのだろうか。そうではなく，やはり何らかの制限が設けられている。

フィッシュの理論では，読者はそれぞれ何らかの『解釈共同体（Interpretive communities）[38]』に属しているとされている。同じ共同体に属している者たちは，共通の解釈の能力を習得しており，共通の前提を持つとされている。ゆえに，同じ共同体に属する者たちは，読み取った内容が近似したものになるとされている。つまり，共同体の中に所属するということが，読書行為の結果の読み取りに対して制限として働くのである。しかし，スコールズ（Robert Scholes）が指摘するように[39]，解釈共同体概念は厳密な批判には耐えられない。たとえば，同じ個人でも年齢が進むにつれて作品の読みが変わる現象は，所属する解釈共同体が変化するからといった理由でしか説明できない。また，場合によっては，読者の数だけ解釈共同体があるのだ，という同語反復にさえ陥りかねない。つまり，解釈規則（コード）の行使のちがいを共同体のちがいで説明するのは，いささか無理があるのである。

7．イーザーの理論は文学教育の基礎理論となるか

以上，イーザーとフィッシュの論争の成果を整理し，論争の対立点について整理してきた。本章では，整理によって明らかになったそれぞれの理論の問題点に即して，一体文学理論の基礎理論として援用可能かどうかを具体的に確かめる。ただし，この論争の結果をそのまま受け取ることはできない。なぜなら，フィッシュの言う「すべてを補う」は，前章で説明したように読者側に制約を設けた上でのことだからである。言うなれば，フィッシュの言う読者は，お釈迦様の掌の上で自由を謳歌している読者にすぎない。「すべてを補う」という立場に立ち，意味の区別を全否定したために，フィッシュは，イーザーの理論の問題点を論難できた。だが，「すべてを補う」と言うだけでは，読書行為の過程を明らかにすることはできない。「すべて」とは，読書行為において，単一の解釈規則が働いていることを意味しているのだろうか。あるいは，イーザーが反論したように登場人物の名前まで補っているのだろうか。こうして考えてみると，フィッシュの言う「すべて」は，紙の上に書かれていることがらを文字として認めることや，読み取っていった際に矛盾が生じた際，解釈し直すことなど，さまざまなことがらを一つにしてしまったにすぎないのである。そのために，フィッシュの理論では，こうした読書行為において，読者が行うさまざまな行為を分析的に把握できない。ゆえに，フィッシュの理論を文学教育の基礎理論として応用するのは困難である。

それでは，イーザーの言う確定性，不確定性の意味の区別を立てたほうが，読書行為について考えるうえで有効であろうか。ただし，この問題については，見落としてはならないことがある。すなわち，この区別はフィッシュが批判において指摘したゆえに，イーザーがわかりやすく説明し直した概念だということである。この区別がイーザーの理論の他の概念とどのように繋がっているのかは，曖昧なままである。イーザーの反論の冒頭で，「スタンリー・フィッシュの論文の前半では，私の理論が見事に要約されていることを彼に感謝しなければならない。彼には要約を書くことについて，優れた才能がある[40]」と述べられている。もちろん，皮肉がこめられた表現であるが，この論争についてうかがうには興味深い。ある意味で，この論争の成果とは，フィッシュがイーザーの理論のうち，読者による意味獲得についての部分に的を絞ってわかりやすく提示したことと，イーザー自身の反論がわかりやすい説明で行われた，ということに尽きる。

フィッシュの批判は，イーザーの理論体系に備わっているすべての概念に言及したわけではない。それゆえ，この論争に関して，イーザーの理論には，フィッシュが言及していない有効な概念があるからフィッシュの批判は無意味だ，という批判もあるだろう。しかし，今回の論争の焦点は，読書行為論としての核心である。そうした基本的な概念である確定性，不確定性についての批判に対して反論がなされておらず，概念の補強も行われていないことを見過ごすわけにはいかない。『行為としての

読書』を読み返しても，その点は不明なままである。

それゆえ，この問題をイーザーの理論の枠組みでどう解決するかは不明である。また，解決可能かどうかもわからない。ただ，何らかの理論的な補強によって，読書行為において読者が獲得した意味についての説明の理論として組み立てられる可能性はある。だが，イーザーが言うような確定性，不確定性を「当然補われるべき意味内容と，次第に補われていく意味内容[41]」として把握するだけでは不十分であろう。イーグルトンが指摘したように，言語とは私たちを根底から作り上げる社会的諸力の磁場である。読者が恣意的に言語の意味を改変させているわけではない。こうした問題に対処するためには，読者によって行使された解釈規則（コード）の問題が深められねばなるまい。

だが，イーザーの理論に備わっているいろいろな概念を用いても，こうした解釈規則（コード）に関する理論は組み立てられない，と論者は考える。なぜなら，イーザーの理論の構造全体を見ると，概念どうしの関係が明確ではなく，曖昧な部分が多い[42]。どの概念でどこを補強するかがはっきりしないのである。こうした点から考えた結果，論者は，イーザーの読書行為論自体をもって文学教育の基礎理論として応用することは難しいと結論づける。イーザーの読書行為論を一種の認識論や文学理論として研究するのではなく，具体的な読みの場面を明らかにするための理論として考えるのは無理がある。ただし，イーザーの理論を前章で述べたように一種の比喩と捉え，構成している諸概念を明確にして，具体的な事例を扱えるように修正を施していくのであれば，文学教育の基礎理論としての可能性は残っていよう。しかし，理論自体の応用に関しては本論文の結論に辿りつく。

8．読書行為論と日常的な読書行為

フィッシュのイーザーに対する批判において，解釈行為を行う前にあらかじめ意味を規定するような所与のものが存在しているといった考え方についての問題が出された。たしかに，私たちの解釈なしには，何の意味もありえないということは正しい。だが，この立場を更に徹底させていくと，イーザーがフィッシュに対して指摘したように[43]，バークレイ僧正の観念論と同様の轍を踏むことになりかねない。とくに，読書行為の特異性を強調するほどに，「誰にも知覚されていないモノ(誰にも見られていないネコなど）は存在しない。知覚される瞬間に存在しはじめ，知覚されている間だけ存在する[44]」といった奇妙な結果を導くことになりかねない。既に完成された作品が存在しており，教師は生徒の読みをそれに近づけていくのだ，といった見解に対して，読書行為論が与えた衝撃は大きい。だが，その衝撃は当たり前のことに気づかされたことによって生じたのであり，言うなれば「コロンブスの卵」のごとき現象と評したほうが妥当であろう。

読書行為とは，全く日常とかけ離れた特異な行為ではない。また，読書行為論が究明しようとしているのは，私たちが日常的に行っている読書行為のはずである。そのために，研究者ごとにモデルとして仮想の（イーザーの場合は，内包的された）読者を想定しているのであろう。ところが，私たちの日常的な読書行為と，イーザーやフィッシュの理論との接点があまりにも無い。解釈共同体にしろ，「所与の要素どうし……のあいだにある空所」にしろ，具体的な事象と離れすぎている。もちろん，理論である以上，現実の事象を分析し，記述できなければならないのであるから，ある程度事象から抽象されていることは必要である。だが，本論文で検討した読書行為論は，具体性に欠ける概念を中心に据えている。何かを解き明かすための理論ではなく，理論のための理論になっているのである。

〔注〕

・本文中の引用部分などで，＊印のついた部分は中村が補った説明である。文献を日本語に訳すにあたっては，わかりやすさを心がけたので，意訳を行った箇所もある。

1）W・イーザー著・轡田収訳『行為としての読書――美

的作用の理論——』，岩波書店，1982(原著 "Der Akt des Lesens", Wilhelm Fink Verlag, 1976)
＊なお，同書の英訳書が出版されたのは1980年のことである。

2）関口安義「読者論導入による授業の改革」『教育科学国語教育』352号，1985年，9月，10ペ

3）Stanley Fish, "Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities", Harvard University Press, 1980.

4）合衆国などでは，イーザーやフィッシュらの読書行為についての理論を『読者反応理論(Reader-Response Theory)の名で呼んでいる。ただし，本論文では読書行為についての理論であることを強調するために『読書行為論』と呼んでいる。本論文では，この両者を同一のカテゴリーに属すると見なしている。

5）実際にはこの論争の一年前，『ダイアクリティックス』誌が行ったイーザーに対するインタビュー(Interview Wolfgang Iser, *Diacritics*, 10, June 1980, pp. 57-74.）において，フィッシュはイーザーに対して質問のかたちで批判を行った。この企画には，イーザーの理論と関わりの深い研究者であるノーマン・ホランド(Norman Holland)，ウエイン・ブース(Wayne Booth)，フィッシュが参加した。あらかじめ三人がそれぞれ質問事項を考え，一つの書面にまとめ，それに対してイーザーが返事を書くという形式で行われた。ところが，イーザーの返事が届いた後でフィッシュは自分の質問を誌面に載せないように求めた。結局，フィッシュが行った質問そのものは削除されたものの，イーザーが自分なりの表現でフィッシュの質問を書くということで『インタビュー』は掲載された。

6）Stanley Fish, Why no one's afraid of Wolfgang Iser, *Diacritics*, 11, March 1981, pp. 2-13.

7）Wolfgang Iser, Talk like whales, *Diacritics*, 11, September 1981, pp. 82-87. ＊この題名は，ボズウェルの『サミュエル・ヂョンスン伝』の中で，ゴールドスミス博士が，小魚(フィッシュ)が鯨のようにほざていている，と語ったエピソードにかけている。

8）R・C・ホルブ著・鈴木總訳『〔空白〕を読む』，勁草書房，1986，156ペ
(原著 R.C. Holub, "Reception Theory", Methuen, 1984)

9）注6論文，pp. 2-6

10）『行為としての読書』34ペ

11）同ペ

12）同書108ペ

13）同書115ペ

14）同書40ペ

15）同書248ペ

16）注6論文，p. 6

17）Interview Wolfgang Iser, *Diacritics*, 10, June 1980, p. 72.

18）注6論文，p. 6

19）『行為としての読書』108ペ

20）同書196ペ ＊該当ページには，変化することについては言及されているが，『遠近法の変化』という語句はない。

21）注6論文，p. 7

22）同ペ

23）同ペ

24）同論文，p. 8

25）同ペ

26）注7論文，p. 83

27）同論文，p. 84

28）同ペ

29）同ペ

30）同論文，p. 86

31）ただ，この点については，「フィッシュは，区別に関して混同したのではなく，単に疑ったのである」(Elizabeth Freund, "The return of the reader", Methuen, 1987, p. 150）と見なすほうが妥当であろう。

32）『〔空白〕を読む』161-2ペ

33）注7論文p. 83ペ

34) 注6論文，p. 7

35) 『〔空白〕を読む』163ペ ＊この点について，河本仲聖氏は，「(前略)，イーザーの返答は，問題のすり換えだと非難されても仕方がないであろう」と述べている。(河本仲聖「読書過程の倫理学」，岡本靖正他編『現代の批評理論 第一巻 物語と受容の理論』，研究社出版，1988，146-7ペ)

36) J・カラー著，富山太佳夫・折島正司訳，『ディコンストラクションⅠ』，岩波書店，1985，116-7ペ (原著 Jonathan Culler, "On Deconstruction", Cornell University. Press, 1982) ＊なお，上谷順三郎氏は，カラーの批判に対して，「このような批判はあるにせよ，イーザーの読書行為論の意義と評価は決して過小評価されるべきではないだろう。(上谷順三郎「読書行為論研究——イーザー (Iser, Wolfgang) の読書行為論の理論的検討」，『人文科教育研究』，14号，1987，106ペ)」と主張している。そして，「現実の読者までは覆い得ないイーザーの読書行為論の弱点を，現実の読者(児童・生徒) を対象とすることで補い，文学教育に適った独自の読書行為論を構築していくことが可能となるのではないかと考えられる (同107-8ペ)」と述べて，イーザーの読書行為論の改善の方向について言及している。

37) T・イーグルトン著，大橋洋一訳，『文学とは何か』，岩波書店，1985，136ペ (原著 Terry Eagleton, "Literary Theory", Basil Blackwell, 1983.)

38) 注3論文

＊他に，次の論文を参照のこと。・加藤幹郎「読者の自我」(冨原芳彰編『文学の受容』，研究社出版，1985，160-172ペ)

・栗原裕「アフェクティヴ・クリティシズム」(岡本靖正他編『現代の批評理論 第一巻 物語と受容の理論』，研究社出版，1988，100-124ペ)

39) R・スコールズ著，折島正司訳，『テクストの読み方と教え方』，岩波書店，1987，239-265ペ) (原著 Robert Scholes, "Textual Power", Yale University Press, 1985.)

40) 注7論文，82ペ

41) 注17と同箇所

42) 『〔空白〕を読む』，156-7ペ

43) 注7論文において，イーザーは次のように述べている。「フィッシュ教授の論文を読む際には，私がバークレイ僧正の論文を読んでいるのではないことを確かめるために，目をこすり続けていよう (84ペ)。」

44) 思想の科学研究会編『増補改訂 哲学・論理用語辞典』(三一書房，1975) の「エッセ＝ペルキビ」の項 (33ペ)

SUMMARY

The purposes of this study were to examine the usefulness of Wolfgang lser's reader-response theory for understanding the reading process and to consider the criteria for a fundamental theory of teaching literature. The 1981 debate between W. lser and S. Fish was reviewed. Based on the outcome of that debate, lser's theory has been criticized.

According to lser's theory there are two categories of significance, determinate and indeterminate. These categories form the central concept in the theory. Fish's couterstatement denied a difference between the categories on the grounds that the distinction is too vague. He stated that the theory rests on special grounds which have no connection with the real world. Thus, it is difficult to apply the theory to the reading process. A fundamental theory of teaching literature requires a theory of interpretation code and must be applicable to everyday-reading.

The Science of Reading, Vol. 34, No. 4 (1990)

国語科における読書指導の実践的研究

倉敷市立短期大学　定　金　恒　次**

I　国語科読書指導の特質をおさえること

国語科は読書指導を推進するに当たって，その中心的な役割を果たさなければならない。しかし読書指導は国語科だけが担当すべきものではなく，学校教育のあらゆる領域で行われるべきものである。このことは平成元年3月15日に告示された新しい学習指導要領（国語）にも，小・中・高校一貫して明示されているとおりである。

すなわち読書指導は，国語科や学校図書館をはじめ，各教科・ホームルーム・クラブ活動・学校行事・その他周辺の各領域等，学校教育のあらゆる領域で，すべての教師の手によって行われるべきものである。それは例えば，同和教育・安全教育・健康教育・純潔教育などが，特定の教科や領域だけで行われるのでなく，学校教育の全領域において，全教師の手によってなされているのと同様である。

こうした国語科以外の教科や領域で行われる読書指導，あるいは日常生活における読書活動の集積によって読書力は向上し，望ましい読書の態度や習慣も形成されるのである。そのうえ国語科は国語科としての独自性をもつ以上，読書指導のすべてを国語科に依存したり，読書活動のすべてを国語科の指導計画の中に組み入れてしまったりすることは厳に戒めなければなるまい。要するに国語科は，読書指導のすべてをかかえ込んでしまうというのでなく，基礎教科としての独自性を発揮するとともに，学校図書館とも密接な連携を図りながら，周辺教科や他の諸領域における読書指導が活発に行われるよう，その援助・促進にも努めなければならない。

しかしながら，それら周辺教科や他の諸領域における読書指導は，すべてが同じねらい，同じ内容であるはずはないし，したがってまた同じ取り扱いをしてよいはずもない。つまり各教科やそれぞれの領域で行う読書指導は，各ねらいを異にし，指導内容にも指導方法にも相違があるということを明確にしておく必要がある。この点をはっきりおさえず，他の諸領域における読書指導と，国語科という教科の枠内で展開する読書指導とを一様に論じていたのでは，読書指導が国語科の中だけにおし込められたり，逆に国語科における読書指導が存在意義を失ってしまったりして，国語科読書指導はいっこうに前進しないことにもなりかねない。そこでまず，国語科における読書指導にはどのような特質があるのか，つまり国語科での読書指導は何をねらうのか(指導の目標)，どのようなことを指導するのか(指導の内容)，また指導を進めるに当たってはどんな点に留意すべきか（指導の基本的態度）などをはっきりおさえておく必要がある。そうすることによって初めて指導計画の樹立も可能になるし，素材選定の基準や効果的な指導法も生み出されてくるはずである。

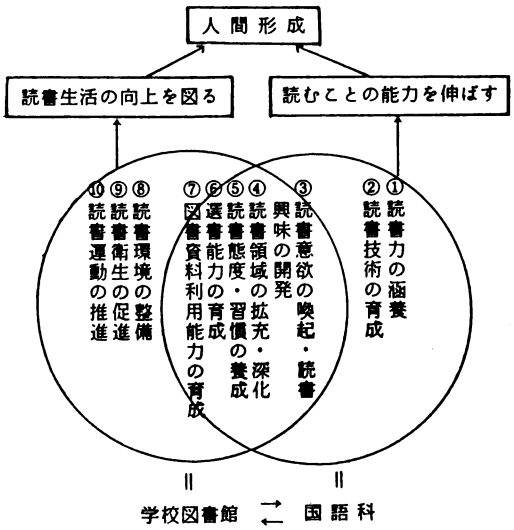
II　国語科における読書指導の目標

まず，教科としての「国語」の目標は何か。それは端的にいうならば,「望ましい言語活動の練習を通して国語の能力を養う」という点にある。国語の能力とは「国語による理解と表現を通して言語感覚を磨くとともに，思考し創造する能力」である。とすれば国語科における読書指導は,「読むこと」の能力を育成し，向上させること

* Reading skills instruction in the Japanese language.
** SADAKANE, Tsuneji (Kurashiki Municipal Junior College)

を目標とする。しかして「読むこと」の能力とは，単なる読みの技能だけをさすのではないことは自明の理である。それは学習指導要領の「内容」のうち，「理解」の指導事項及び〔言語事項〕の当該指導事項を通して達成されるべき能力を意味する。したがってそれは読解力はもちろん，各種の読みの技術をはじめ，読書への興味・関心・意欲，あるいは読書の態度・習慣，選書能力，図書資料の利用能力，さらには知識や情報を受容する力，思想内容や価値あるものを主体的，批判的，創造的に追求する力なども含んでいると考えられる。

このように考えると「読むこと」の能力を伸ばすということは，単に日常生活における読みの技能を伸ばすだけでなく，言語感覚を磨き，ものの見方，感じ方，考え方を深め，思考力を伸ばし，心情を豊かにすることであって，結局は人間そのものをつくる営みでもあるということができる。教育が人間がつくる営みである以上，国語科読書指導もまたその例にもれてはならないわけであって，国語科読書指導はこうした面から人間形成に大きく寄与しているといえるのである。



〈読書指導内容についての国語科と学校図書館との関連〉

Ⅲ 国語科における読書指導の内容

学校教育全体における読書指導として一般に考えられる内容は，①読書力の涵養，②読書技術の育成，③読書意欲の喚起・読書興味の開発，④読書領域の拡充・深化，⑤読書態度・習慣の養成，⑥選書能力の育成，⑦図書資料利用能力の育成，⑧読書環境の整備，⑨読書衛生の促進，⑩読書運動の推進などである。ところがすでに述べたように，これらのすべてを国語科が担当すべきではないし，また担当しきれるものでもない。「国語科」という教科の性格と，国語科教育の目標に照らしてみたとき，これらのうちで国語科だけが責務を負うべき分野は「読書力の涵養」と「読書技術の育成」の二つである。ここでいう「読書力」とは「読解力」を根底としていることはいうまでもないが，文章なり作品なりを読んで，生活に必要な知識や情報を受容する力，ないしは書かれている内容や価値を主体的，創造的に追求する力であって，それは求知心，探求心，想像力，批判力，判断力，思考力，思索力などが含まれる。このことは前項においても指摘したとおりであって，「読書力の涵養」が「人間形成」に通ずるゆえんである。また「読書技術」とは，目的や形態に応じた読み方，各種の読書法・読書スキル等を意味する。

国語科は，これらの能力や技術を育成するための基礎的基本的な指導を施す責務を負い，学校図書館は，そうした指導を展開するための場や資料を提供したり，実践化の促進を図ったりする任務をもつ。

ところで，国語科は読書指導に関して，以上述べた二つの分野の指導（「読書力の涵養」と「読書技術の育成」）だけに専念すればよいというものではない。この二つは国語科読書技能の本命であり中核ではあるが，これだけの指導をすればこと足りるというものではない。とすれば，国語科で担当すべき他の分野は何か。学習指導要領の内容のうち，「理解」の指導事項及び〔言語事項〕の当該指導事項（小・中・高校を通じて）から帰納してみると，「読書意欲の喚起・読書興味の開発」「読書領域の拡充・深化」「読書態度・習慣の養成」「選書能力の育成」

「図書資料利用能力の育成」の五つの分野があげられる。これら五つは，学校図書館をはじめとするその他の領域（例えば学級指導や学校行事など）においても指導されなければならない分野である。つまりこれら五つの分野は，国語科及び学校図書館その他の領域が互いに密接な連携をとりながら指導を進めていかなければならないものである。また「読書環境の整備」「読書衛生の促進」「読書運動の推進」などは国語科読書指導の本命とするところではなく，学校図書館などがその責を負う分野である。

Ⅳ　国語科読書指導を進めるに当たっての基本的態度

ここで充分留意したいことがある。それは，国語科における読書指導では学校図書館などで行う読書指導のように，児童生徒の自由や恣意は許されないということである。児童生徒が好むと好まざるとにかかわらず，「読む」という学習活動を義務づけることが基本的な姿勢とならなければならない。なぜならば，それは読むことの指導（教科指導）の一環として国語科の教育課程の中に位置づけられたものであるからである。それはあたかも読解教材や作文教材を学習することへの自由や恣意が許されないのと同様である。この点国語科における読書指導は，ある意味において「読書」本来の姿——自らの積極的な意欲に基づいて読む——を失っているかもしれない。しかしこのような読書体験をもたせることが，やがては読書への興味と関心を開発し，主体的な読書活動への素地を養いうるものと考えられるし，事実，筆者はそのような指導事例を数多く持っているのである。最近，国語や学校図書館の研究会でいつも提起される問題は，「近ごろの子供は本を読もうとしないが，どのように指導したらよいか」ということである。読もうとしなければ読書への関心や興味を開発したり，読書意欲を喚起する手だてが必要なことはいうまでもないが，それにも増して教師自らの手によって「読む場」を設定してやることが大切である。上述のように，国語科は教育課程の一環として適切な「読む場」を設定しなければならないし，また設定することができるという意味において，最も強力な読書指導の場である。したがって国語科こそは，読まない子供や読もうとしない子供に読書の機会を与えるには最適の場であり，最適の手段をとることができる場であるということができる。こうした意味においても，国語科読書指導はきわめて重要な意義をもつといえるのである。

Ⅴ　国語科における読書指導のあるべき姿

国語科における読書指導のあり方についてはさまざまな見解が出されている。すなわち，「自己のペースで主体的な自由読書をさせるべきだ。」「脱言語意識に立って実質的価値を追求させるべきだ。」「文章でなく，本の読み方を指導すべきだ。」「教科書以外の書物や作品を読ませるべきだ。」などの提案がなされている。確かにそうした面の指導も含まれるであろうが，しかしこれらが国語科読書指導法のすべてであるとはいえまい。また，「読書は本来個性的行為であり，その目的，内容レベル，読みのペース等，すべて他者が干渉することのできない特性をもち，読書活動そのものの指導は，国語科の授業としては成立しえない。」と論ずる向きもある。確かにそのとおりであって，国語科の授業としての読書指導を考えてみると，生徒ひとりひとりの「読書活動そのもの」を指導することは不可能に近いといえよう。しかしながら，共通の読書教材を通して「読書的な活動」を体験させることにより，ものの見方，感じ方，考え方を深めたり，思考方法や読書方法を会得させたり，読書の習慣や望ましい態度を養ったりすることは充分可能である。また課題意識や問題意識を育てたり，読書への興味や意欲を喚起したりして，「読書そのものの活動」を促進させるような授業を展開することも可能である。以下このような観点に立って，高校国語科における読書指導の形態や方法を考えてみたい。

Ⅵ　国語科における読書指導の形態と方法

1．「読書的な活動」の指導

(1)　教科書教材による指導

教科書に載録されている読書教材によって，読書的な言語活動を体験させ，読書力を伸ばすとともに読書技術の向上を図る。すなわち，日常生活における読書活動に際して必要と思われる技能及び精神活動を想定して，そうした技能や精神活動の訓練をさせる。この指導は読解を主とした指導とは明らかに性格を異にしており，日常生活での読書において要請されるような読みの姿勢を保持させ，そうした精神活動の指導を意図的，計画的に行なおうとする点に特色をもつ。いうなれば，一斉授業による読書の基礎訓練である。

(2) 補充教材による指導

教科書の読書教材は，編集上の都合から載録にも限度があるので，それだけの指導によって充分な思考訓練や読書力の育成を期待することはできない。そこで教科書教材以外の読書教材を与えて，上記のような読書的言語活動を充分体験させる必要がある。与える読書教材は，教科書読書単元の末尾に紹介されている作品や巻末に載っている推薦図書リストなども有効な資料と考えられる。しかしそれよりも指導に当たる教師自身が，生徒の能力，欲求，興味，関心等を勘案するとともに，指導のねらいと読書能力の育成にふさわしい作品を，教師自らの手によって選定することが肝要である。その際，どのような観点で選定するかということが重要な課題となってくる。そこで，こうした選定の基準についても充分研究する必要がある。

2．「読書そのものの活動」に近い活動の指導

教材（読ませたい作品）は教師のほうから指定するが，「読むこと」の活動は生徒の力量に応じて個性的に展開させる。だから「読書そのものの活動」に近い活動であるといえる。この種の指導の形態にも2とおりの方法が考えられる。

(1) 教科書教材からの発展による指導

教科書の読解教材または読書教材を指導した際，それと密接な関連をもち，かつ教科書教材からの橋渡しがスムースに行える作品を精選して読ませる。例えば次のような方法が有効である。

① 教科書教材の原典を読ませる。(古文・漢文を含む)

国語の教科書に載録されている教材の原典のうち、読書指導の対象として価値あるものを精選して計画的に読ませるのである。

国語の教科書には，編集上の都合からごく短編の作品，または編集部で特別に書きおろした文章のほかは，大半がある作品の一部が抄出されて教材化されているわけである。したがってこのような教材の場合には，抄出された部分だけの読解・鑑賞指導にとどめず，他のカットされた部分，すなわちその作品の全体を読ませることはきわめて意義のあることである。特に文学作品は全編を読み，全体として把握することによって初めてその真価を味わい，作品の主題や作者の意図に，より忠実により的確に迫ることができる。それに何よりも長編の作品を読み通しうる読書力を身につけることができるという効用がある。

なおこの指導は，教科書単元の展開に即しながら読ませるわけであり，さまざまな目的のもとに読書活動が進められる。そのうえ，小説・随筆・紀行・伝記・説明・論説・記録等，さまざまな形態の文章が登場してくるので，「目的や形態に応じて読むことの能力を身につけ，文章の主題や要旨を正しく読みとり，ものの見方，感じ方，考え方を深めるようにする。」という指導要領の目標達成に役立つだけでなく，読書領域の拡大にも役立つことはいうまでもない。

ちなみに，筆者がかつて高校の全国語教科書（旧「現代国語」の各学年，現行の「国語Ⅰ」及び「国語Ⅱ」）について調査したところ，原典読書に発展しうる教材は，いずれの教科書も8～10編程度であった。したがってどの教科書においても，10編足らずの原典を読ませることが可能である。なお，古文や漢文の原典は現代語訳されたものが望ましいことはいうまでもない。

② 教科書教材の同一作者または同一流派の作品を読ませる。

国語の教科書に登場する主要作家の作品で，教材の原典以外のものを教材との関連をふまえながら精選して読

ませるのである。例えば教科書を通して「伊豆の踊り子」を指導したならば，その発展として川端康成の他の代表作「雪国」「千羽鶴」「山の音」などを紹介して読むようにしむける。さらに同じ新感覚派の作家横光利一の代表作（「日輪」「蠅」「機械」など）や中河与一の代表作（「氷る舞踏場」「天の夕顔」など）を読むように勧める。

この指導は，教科書教材の原典を読ませるという前項の指導をさらに敷延したものである。したがって，ただ教科書の教材を深めるだけでなく，その作家の個々の作品のあらましや作風——例えば構成のしかた，テーマの与え方，落ちつけ方，文体，表現・描写のしかた等を理解させることができる。またその作家の思想や人間性により深くふれさせることができるだけでなく，当該流派の特質を感得させるうえにも役立つ。

この場合にも，その作家や流派についての解説，作品の読み方，教科書教材との関連などを入念に示してやらなければならない。

③　主題が同一または類似の作品を読ませる。

例えば教科書教材「たけくらべ」（樋口一葉）を指導した際には，「初恋の心情」をテーマとした他の作品（うけとり」（木山捷平），「野菊の墓」（伊藤左千夫），「筒井筒」（伊勢物語）などを併読させて，少年少女の清純な初恋の姿をさまざまな角度からとらえさせる。あるいは「自我のめざめ」を描いた「舞姫」（森鷗外）の鑑賞指導を進める際には，同じテーマを展開した「浮雲」（二葉亭四迷）をも読ませて，近代初頭における青年の苦悩を「自己の心の頼りなさ」と「他人の心の頼りなさ」という両面から追求させる。

このように教科書教材と主題が相通ずる作品を同時に読ませることは，その教材の理解や鑑賞を深めることができるだけでなく，より広い視野から人間や社会をながめて，豊かな人生観・社会観の確立に資することができるのである。

④　主題または思想内容の相反する作品を読ませる。

例えば貪欲な人間の姿を描いた教科書教材「人には多くの土地がいるか」（トルストイ）の指導に際しては，足りるを知るという人間の心境を扱った「高瀬舟」（森鷗外）をあわせ読ませ，両極的な人間の赤裸々な姿を通して，人間の「欲望」と「満足」及び「欲望の限界」について考えさせる。あるいは倹約することの尊さを描いた「紙」（幸田文）を指導する際には，消費は美徳であると主張する「捨てる」（木下是雄）をも読ませ，経済生活の推移・変遷及び消費生活のあり方を，倹約と消費の両面から考察させる。

このように主題や思想内容の相反する作品を対比して読ませることは，逆の立場からものをながめたり考えたりすることの必要性を学ばせ，柔軟で豊かな思想と中正妥当な判断力を養ううえに大いに役立つ。筆者はこのような読書法を「弁証法的読書」と称している。特に価値観が多様化し，激動するこれからの社会に生きていくためには，偏った狭い殻に閉じこもることなく，より広い視野に立って思考し判断する人間の育成が望まれる。そうした意味からも，こうした弁証法的読書は重視されなければなるまい。

⑤　同一素材を別の視点から扱った作品を読ませる。

例えば教科書教材「山月記」（中島敦）を指導した直後，同じ「変身」を素材としたカフカの「変身」，安部公房の「赤い繭」「棒」などの一連の変身もの，石川淳翻案の「アルプスの少女」，小松左京の「地球になった男」，雨月物語の「鯉になった話」などを読むように勧める。それによって人間と社会のかかわり，人間性の喪失，人間存在の不条理などについての考えを深めることができ，人間理解の大きな助けとなる。

この種の指導は，前項の場合と同様，教科書教材から発展させる作品（主題や素材）に対する生徒の興味・関心がきわめて高く，大部分の生徒が意欲的に読書し，予想外の成果を収めることができた。

(2)　自主編成教材による指導

教科書教材とはかかわりなく，教師自らの手によって適切な作品を選定し，場を設定して，有効で望ましいと思われる読書活動をさせる。

⑥　古典の輪読会を企画し，参加させる。

〈指導のあらまし〉

各時代を代表する古典の名作で，生徒の能力・興味に合致し，かつ輪読するのに適した作品を多様なジャンルにわたって精選し，毎月1編のペースで読み進めていく。対象学年は限定しない。

〈指導計画〉　下に示す。

〈指導の方法〉

下記の年間指導計画と，以下に述べるような輪読会の運営方法を学年当初に示して参加を呼びかける。月ごとに参加者の申し込みをさせ，参加者名簿を作成する。対象図書は原則として参加者各人に買わせる。毎週土曜日午後1時30分～5時30分をあて，どの作品も1か月3～4回で読了することを目標とする。参加者にはあらかじめ口語訳の部分だけは読んでおくことを義務づけ，当日は原文を輪番で読み進める。適宜立ち止まり，教師は内容・表現・文法等について簡単な解説・助言を与える。質疑応答の時間も設ける。

〈生徒の反応〉

○内容はあまり理解できなかったが，読むこと自体が楽しかった。○古典の授業はおもしろくないが，輪読会は結構楽しかった。○解釈まではできないが，だいたいのストーリーはつかめた。○音読によって古文の美しさ力強さに魅せられた。○目と耳との両方から受け入れられるので理解しやすく楽しかった。○何編かの古典を読破したという満足感でいっぱいだ。○完読した作品については，入試で出題されても自信がもてるようになった。

⑦ 近代文学の中から，文学思潮を代表する作家の作品を系統的に読ませる。

〈指導のあらまし〉

第1学年の生徒を対象に，明治以後の主要作家の作品を文学思潮の流れに即して逐次読ませる。すなわち，近代の日本の文学が写実主義，理想主義，浪漫主義，自然主義……と展開していく過程に即して，それぞれの主義（思潮）を代表する作家25人を選び，毎月2人（8月は3人）の作家の主要作品を3編ずつ推薦する。そして，この3編のうちから1編以上を選んで読ませ，感想文の提出を求める。

〈指導計画〉

〈指導の方法〉

入学式直後のオリエンテーション（保護者同伴）の際に上記計画表を配布し，本校国語科では第1学年で25人の作家の作品を1編以上読むことが義務づけられていることを説明し，対象図書は各人で購入するように勧める。町内の書店にも年間計画表を送付し、需要に応じられる

月	取り上げる作品	対象図書	発行所	備考
4	古事記	武田祐吉訳注　古事記（付現代語訳）	角川書店（文庫）	上古・史書
5	竹取物語	中河与一訳注　竹取物語（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・伝奇物語
6	伊勢物語	中河与一訳注　伊勢物語（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・歌物語
7	土佐日記	三谷栄一訳注　土佐日記（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・日記文学
8	枕草子	松浦貞俊 石田穣二訳注　枕草子（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・随筆
9	堤中納言物語	山岸徳平訳注　堤中納言物語（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・小説
10	大鏡	松村博司校注　大鏡	岩波書店（文庫）	中古・歴史物語
11	方丈記	簗瀬一雄訳注　方丈記（付現代語訳）	角川書店（文庫）	中古・随筆
12	平家物語	富倉徳次郎訳注　明解平家物語	新塔社	中世・軍記物語
1	日本永代蔵	暉峻康隆訳注　日本永代蔵（付現代語訳）	角川書店（文庫）	近世・浮世草子
2	奥の細道	麻生磯次訳注　奥の細道（現代語訳対照）	旺文社（文庫）	近世・俳諧紀行
3	雨月物語	鵜月洋訳注　雨月物語（付現代語訳）	角川書店（文庫）	近世・怪異小説

（注）生徒各自に購入させるために文庫本を中心に選んだ。

月	作家	主義・傾向	作品	
4	島崎藤村	浪漫→自然主義	破戒	春家
	国木田独歩	同	武蔵野	忘れ得ぬ人々 運命論者
5	夏目漱石	浪漫→反自然主義（余裕派）	それから	こころ 三四郎
	森鷗外	浪漫→反自然主義（学匠派）	雁	青年 高瀬舟
6	田山花袋	自然主義	重右衛門の最後	蒲団 田舎教師
	谷崎潤一郎	新浪漫主義（耽美派）	刺青	盲目物語 細雪
7	武者小路実篤	新理想主義（白樺派）	お目出度き人	幸福者 友情
	志賀直哉	同	城の崎にて	和解 暗夜行路
8	菊池寛	新現実主義（理知派）	忠直卿行状記	恩讐の彼方に 父帰る
	山本有三	人道主義的理想主義	波	真実一路 路傍の石
	芥川龍之介	新現実主義（理知派）	羅生門	鼻 芋粥
9	横光利一	新感覚派	機械	紋章 旅愁
	川端康成	同	伊豆の踊り子	雪国 千羽鶴
10	井伏鱒二	新興芸術派	山椒魚	多甚古村 本日休診
	堀辰雄	同	聖家族	風立ちぬ 菜穂子
11	宮本百合子	プロレタリア文学	伸子	播州平野 道標
	中島敦	戦時下知性的作家	山月記	李陵 名人伝
12	太宰治	戦後派・反俗精神	人間失格	斜陽 富嶽百景
	井上靖	現代中間小説作家	黯い潮	氷壁 天平の甍
1	二葉亭四迷	写実主義	浮雲	其面影 平凡
	尾崎紅葉	写実主義（擬古典派）	多情多恨	金色夜叉 三人妻
2	幸田露伴	理想主義（擬古典派）	風流仏	五重塔 運命
	樋口一葉	浪漫主義（擬古典派）	大つごもり	たけくらべ にごりえ
3	泉鏡花	浪漫主義	高野聖	婦系図 歌行燈
	徳富蘆花	浪漫的傾向	不如帰	自然と人生 思ひ出の記

（注） 近代初期の作品は，言文一致が試みられて日が浅く，表現にやや抵抗が感じられるので3学期へまわす。

よう準備を整えてもらっておく。また校内の購買部で所定の感想文帳を用意し，これに月ごとに読後感を書かせて提出させる。事後処理は，国語科の全教師がクラス単位で分担を決めこれに当たる。なお，この感想文の提出が国語（当時の現代国語）の単位認定の重要な条件であることを予告しておく。

〈生徒の反応〉

○最初のうちは「読む」のではなく「読まされて」いた。しかしいつのころからか自分で読もうという意欲がわいてきた。この課題読書は，私に本を読むことを導いてくれた。○きびしい課題読書に反発も感じたが，このような制度がなかったら，ぼくは恐らくこれらの作品を一生涯読む機会はなかったであろう。○この課題読書がなかったら，この1年間1冊の本も読まずに過ごしたかもしれない。25冊の本を読んだことで読書への親しみがわいてきた。○苦しかったが次々と本を読みあげていった時の気持は格別だ。特に長編を読み終えた時は，さすが高校生になったという実感がわいた。○この1年間，与えられた読書ではあったが，書物を読むくせがついた。今では自分で時間を見つけ出し，好きな本を時間の限り読み続けたいという気持でいっぱいだ。

⑧ 特定の作家の作品を集中的に読ませる。

〈指導のあらまし〉

特定の作家の作品を集中的に読ませることと学校図書

館の資料や文献の選択・利用指導とを結びつけた，いわゆる「作家研究」をさせることにより，個々の作品への理解を深めさせるとともに，その作家の人間性にも触れさせる。対象は第2学年とする。

〈この指導の意義〉

多くの作家の作品を幅広く読むことも必要であるが，特定の作家の作品を集中的に読むことも高校生の読書法としては重要なことである。

いったい，文学は人間の本質（作家の人生観・世界観）が最も端的なかたちで表現される芸術である。作家は物語ろうとする事件や人物，またはそれらに対する取り扱いを通して自らの人生批評を提供するからである。しかも作家は人生と対決し，より高次な価値を追求し創造しながら絶えず発展を続けている。「発展」とは，現在が過去を含みながらより次元の高い境地をクリエイトしていくことである。例を鷗外にとろう。鷗外の初期の作品「舞姫」にはすでに「高瀬舟」や「渋江抽斎」などを生みだす可能性がはらまれているし，逆をいえば「渋江抽斎」には「舞姫」以後のあらゆる要素が純化された形で含まれているといえよう。したがって，文学作品を読むことは結局作家の人生観・世界観を読み取ることであり，作家の人間性そのものを理解することに通ずる。

ところで，ある作家の作品を1～2編だけ読んでその作家を理解し，作家の人間性を理解することができるであろうか。作家の人間性に触れることはおろか，作品そのものの理解も充分とはいえまい。そうした意味から，特定の作家の作品を集中的に読ませることはきわめて意義深いことである。

〈指導の方法〉

前項の指導の発展として行う。すなわち，第1学年のとき読んだ25人の作家のうちで，自分が最も興味を覚えた作家1人を選び，その作家の作品を集中的に読ませる。そのまとめとして「作家研究」をテーマとしたレポートを提出させる。作家研究の方法としては，(1)当該作家の年譜の作成 (2)伝記的研究 (3)個々の作品研究 (4)時代環境及び文学思潮との関係の検討 (5)作家としての文学史的位置づけ，という手順をとらせる。したがって当該作家についての資料や文献も活用させるため，参考書目の作り方も指導する。こうした図書館資料の利用のしかたの指導とあわせて，論文・レポートの書き方の指導もする。

〈指導の結果及び生徒の作家論文例〉

紙幅の都合で割愛する。詳細は拙著『国語科読書指導の展開』（昭和47年明治図書刊）所収の「作家論的視点に立つ指導」（p. 129～p. 142）を御参照いただきたい。

⑨ 世界文学を系統的に読ませる。

〈指導のあらまし〉

世界文学，特に欧米文学の中から生徒の興味と能力に応じ，かつ青年期の人間形成に役立つと思われる長編を精選して計画的に読ませる。長編を読み通す読書力を養うとともに，人間観・人生観を深めて豊かな世界観の確立を図ろうとするものである。対象は第3学年とする。

〈指導計画〉次ページに掲げる。

〈指導の方法〉

次ページに示すような計画表を学年当初に配布し，毎月1編を読ませる。教師は月ごとに国語の時間を利用して，作者と作品の概略及び作品の読み方を解説する。事後の指導としては，感想文または感じたことの要点（メモ書き程度のものを箇条書きにしたものでよい）を書いて提出させる。また月1回程度国語の時間を利用して読後感を話し合う。

〈生徒の感想例〉

世界の名作を読んで　矢掛高校3年　K・K

世界文学は日本の文学では味わうことのできないスケールの大きさと，無限の重量感・充実感を味わわせてくれた。なかでもミッチェルの「風と共に去りぬ」と，トルストイの「戦争と平和」から受けた感動は筆舌に尽くせるものではない。

この二つの作品は，読み終えるのにある程度の忍耐も必要とした。しかし作品の持つ限りない魅力が，ぐいぐいとぼくを小説の中へ引き込んでいったのである。ぼくはまず物語の複雑な展開と，生き生きした個性的な人間

月	作　　品	作　　者	対　象　図　書
4	若きヴェルテルの悩み	ゲーテ（ドイツ）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫，旺文社文庫
5	赤と黒	スタンダール（フランス）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫
6	武器よさらば	ヘミングウェイ（アメリカ）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫
7	死せる魂	ゴーゴリ（ロシア）	岩波文庫，新潮文庫
8	ハムレット	シェークスピア（イギリス）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫，旺文社文庫
	女の一生	モーパッサン（フランス）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫，旺文社文庫
9	戦争と平和	トルストイ（ロシア）	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫，旺文社文庫
10	罪と罰	ドストエーフスキー(ロシア)	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫，旺文社文庫
11	怒りのぶどう	スタインベック（アメリカ）	岩波文庫，新潮文庫
	狭き門	アンドレ＝ジイド(フランス)	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫
12	嵐が丘	エミリ＝ブロンテ(イギリス)	岩波文庫，角川文庫，新潮文庫
1	大地	パール＝バック（アメリカ）	角川文庫，新潮文庫
2	風とともに去りぬ	ミッチェル（アメリカ）	世界文学全集21・22　河出書房

（注）　生徒各自に購入させるという立場から，対象図書としては特に文庫本を選んだ。

像とにすっかり心を奪われてしまった。

広大な舞台を背景に，一方は南北戦争，一方はナポレオン戦争という歴史的重大事件の中で，若者たちの波乱に富んだ大人生ドラマは繰り広げられる。スカーレット，レット，アシュレ，メラニー。そしてナターシャ，ピエール，アンドレー，ニコライ，マリア。彼らはだれにも侵されない強烈な個性を持ち，戦争という歴史の圧力のもとで独自の生き方をしていくのである。

アシュレの幻影を追い求めながらもしだいに真実の愛にめざめていくスカーレット，アンドレーを愛しながらもアナトーリの誘惑に負けたり，ピエールとの結婚生活に幸福を見いだすナターシャの心の動き，あるいはスカーレットとレットの微妙な心の触れ合いは，作者の精密な表現力によって実に鮮かに描き出され，ぼくは今まで知りえなかった人間心理の奥深さと複雑さとを教えられた。

また，生きるための苦難は次々と襲ってくるが，その度にそれを克服し，決して挫折しないスカーレットの生きる力のたくましさ，衝動性・能動性を全身にみなぎらせ，激しい恋に身を任せるナターシャの野性的生命力に，あの少年の日の強き者に対するあこがれに似たものを感じた。「生きる」ということはこんなにもすばらしいことなのか。ぼくは無限の勇気と活力の湧きいずるのを禁じえなかった。そしてまた，若くして人生に幻滅を感じているアンドレーと，常に人生と真剣に取り組むピエールの生き方をみて，改めて生きることの意味と価値を深く考えさせられたのである。

こうして作品の魅力にひきつけられながらこれを読み終えた時，いったい作者はこれらの作品を通して何を読者に訴えようとしているのかを考えてみた。……(中略)……

これら二つの作品は，ともに典型的なリアリズムの歴史小説といわれている。しかしこれらの作品は，ぼくに歴史を教えてくれるよりもまず人生を教えてくれた。ぼくにとってこれほど人間の本質について考えさせられた作品はなかった。これらは歴史に立脚しながら，歴史を感じさせない永遠の人間像を描ききった作品であるといえる。

ぼくは読書するとき，知識を求めるだけにとどまらず，さらに自分たちが住んでいるこの社会でどのように生きていくべきかを考えることが大切であると思う。そして人生についての思索に満ちている作品，作者の鋭い目がとらえた永遠の人間像の数多くをこのような「世界の名作」の中に見いだすのである。やはり，ほんとうに読む

価値のある本，読んで悔いのない本は，こうした「世界の名作」ではなかろうか。

⑩ 月別の推薦図書を読ませる。

〈指導のあらまし〉

読書素材を12の類型に分け，これを12か月に配分する。月ごとに各類型の作品群のリストを作り，その中から1編を選んで読むようにさせる。題して「○○を読もう月間」と名づけ，月ごとに実施する。読書に親しむ態度を養うとともに，読書領域の拡充・深化を図り，あわせて各種形態の文章を読む能力を伸ばそうとするものである。

〈指導計画〉

4月	探検記	8月	日記・手紙	12月	思想書
5月	紀行文	9月	論説・評論	1月	伝記・評伝
6月	随筆	10月	詩・詩論	2月	歴史物語
7月	記録・報告	11月	自然科学書	3月	民話

〈指導の方法〉

月ごとに次ページに掲げるような作品リスト（各類型とも20〜30編）を作って全生徒に配布し，その中から1編を選んで読ませる。リスト外の作品を読んでも当該類型の作品ならよいことにする。学校図書館にも可能な限り複本を用意して借り出しに応じる。貸し出し期間は3日以内とし，貸し出しの回転を速めて多数の生徒が借りられるよう配慮する。生徒には読書リストと簡単な読後感（その精粗については感動や理解の度合いに応じて自由とする）を書かせて学期末ごとに提出させる。

3．「読書そのものの活動」の指導

生徒の日常生活における自主的な読書の活動が活発になるような国語科の学習指導を進める。読書が主体的で個性的な営みであるといわれる以上，こうした指導こそが読書指導の真髄であるといえよう。そのためには平素の学習指導において生徒の意識に方向性を与え，認識を深めるための教師の手だてが必要である。つまり学習指導の過程でじっくり考えさせるだけでなく，その思考を持続させながら学習課題や生活課題を発見させ，それを読書によって追求し解決するという姿勢を確立させることが肝要である。

Ⅶ 指導上の問題点と打開策

1．計画的，組織的に指導すること

従来国語科における読書指導の重要性が叫ばれながら必ずしも充分な成果を収めることができなかった最大の原因は，指導法の巧拙よりも指導計画の欠如によるものと考えられる。

他の諸領域における読書指導も同様であるが，国語科読書指導は特に周到綿密な指導計画を必要とする。それは教科書の読書教材だけを指導すればこと足りるというものではないからである。「読むこと」の能力を伸長させ，創造性豊かな人格の育成を図るためには，有効で適切な「読むこと」の活動の場を数多く設定し，充分な読書活動をさせなければならない。それは教師の好みや思いつきだけでなされてはならない。そのためには読書指導の目標と指導内容を明確におさえ，それにふさわしい読書素材を選定し，いかなる場を設定していかに指導するかを明らかにしておかなければならない。

こうした指導計画は，その年度や学期が始まってから検討するようではすでに手遅れである。前年度あるいは前学期から立案しておき，年度当初・学期当初には直ちに実施に移せるよう態勢を整えておく必要がある。

また特定の教師だけによる恣意的な指導も効果は少ない。国語科の全教師が一丸となり，国語科教育課程の一環として強力におし進めていくことが肝要である。更に指導の効果を高めるためには他の領域との連携も必要である。例えば学校図書館・読書クラブ・文学クラブ・特別活動等の領域と相携えたり，これらの領域の協力を得たりして指導すればその効果は倍増する。そうした意味から国語科の読書指導計画は校内の全教師に周知し，理解と協力を得るという姿勢も必要である。

2．事前，事後の指導にも意を注ぐこと

読むべき図書なり作品なりを，ただ紹介するだけではその効果は薄い。読書活動の必要性と当該作品を読むことの意義を充分理解させることがまず肝要である。そし

4月〈探検記を読もう〉

探検，それは未知なるものへの憧憬である。それが人間をして危険な世界への挑戦をなさしめてきた。それゆえ人間は不可能とも思えることを可能にし，数々の新たなる世界をもみいだすことができた。こうした人々の記録から，人間の強い精神力とたくましい行動力，さらにはそれを支えるうむことのない知的好奇心などを読みとってみよう。

書名	編・著・訳者	発行年	発行所
マゼラン航海記 （世界探検紀行全集第3巻）	ツヴァイク著 川崎芳隆訳	昭29	河出書房
太平洋航海記 （世界探検紀行全集第5巻）	キャプテン・クック著 荒正人訳	昭30	河出書房
ビーグル号航海記 （世界探検紀行全集第6巻）	ダーウィン著 内山賢次訳	昭29	河出書房
モゴール族探検記	梅棹忠夫	昭31	岩波新書
砂漠と氷河の探検	木原均	昭31	朝日新聞社
カラコルム―探検の記録	今西錦司	昭31	文芸春秋新社
極地に逝ける人々	ド・ラ・クロワ・著 奥又四郎訳	昭32	新潮社
ネパール王国探検記	川喜田二郎	昭32	光文社
インカ帝国	泉靖一	昭34	岩波新書
白い蜘蛛	ハインリヒ・ハラー著 横川文雄訳	昭34	白水社
ニューギニア高地人	本多勝一	昭39	朝日新聞社
未開民族を探る	吉田禎吾	昭40	社会思想社
秘境探検1 （人喰い人種の国ほか）	風見武秀ほか	昭42	山王書房
パタゴニア探検記	高木正孝	昭43	岩波新書
コンチキ号漂流記	ハイエルダール著 神宮輝夫訳	昭51	偕成社文庫
北極圏一万二千キロ	植村直巳	昭51	文芸春秋
奥アマゾン探検記（上）（下）	向一陽	昭53	中央公論社
北極点グリーンランド単独行	植村直巳	昭53	文芸春秋
さまよえる湖	ヘディン著 関楠生訳	昭55	白水社
喬戈里峯登頂記 ―中国側北稜ルート征服の全記録―	日本山岳協会 登山隊ほか	昭57	日本放送出版協会
私のニジェール探検行	森本哲郎	昭57	中央公論社
極―白瀬中尉南極探検記上・下	綱淵謙錠	昭58	新潮社
妻との最後の冒険 地球一周縦回り航海記	堀江謙一	昭58	朝日新聞社

て場合によっては作品の内容や読み方・読むうえのポイントなどを解説することも必要である。

それと同時に読後の処理を怠らないことも大切なことである。読む度に感想文を義務づけることは過重な負担を与えてかえって逆効果を招く恐れがあるが，少なくとも読んだあとをふり返らせてみることは必要なことであ

る。それは例えば読後感についての話し合いの場をもつこともよいであろう。また読書後理解の度合い，感動の深浅，生徒の力量などに応じて感想文なり，一言メモ(心を打たれた点，よかった点，印象に残ったこと，分かったこと，疑問に思ったことなど）なりを書かせることもよいことであろう。更に，そうしたものを教師は入念に読み，生徒の反応や意識の変革ぶりをみきわめて，今後の指導に生かすという姿勢がより大切である。

文　献

定金恒次　国語科読書指導の展開　明治図書　1971

SUMMARY

The reading skills of students should be developed by teachers in all fields of education. In developing reading skills, Japanese language education and the school library should play leading roles. Within these areas, the following three aspects identify the traits of good reading instruction in the Japanese language.

1 . Instructional Objectives

Instructions in reading skills should be planned and carried out systematically as a phase of Japanese language education to attain the overall objectives established for the Japanese language curriculum. Consequently, nurturing and improving reading ability are important goals.

2 . Contents of Reading Skills Instruction

The following ten items should be considered for inclusion in the contents:

(1) developing reading skills
(2) nurturing reading techniques
(3) arousing reading desire and interest
(4) widening and deepening reading fields
(5) fostering reading attitudes and habits
(6) nurturing the ability to select books
(7) supporting the ability to utilize books and materials
(8) establishing a good reading environment
(9) accelerating reading hygiene
(10) promoting reading campaigns

Of the above items, items (1) and (2) are the major concerns of the Japanese language curriculum. Items (3) through (7) are connected to both the language curriculum and the library and (8) through (10) are mostly dependent on the school library.

3 . Fundamentals for Developing Reading Skills

The application of reading skills in the Japanese language should take place during the "instruction phase" of Japanese classes in the normal school curriculum. Thus, it is somewhat compulsory; that is, it is the duty of students to read books.

Next, the essentials of reading instruction within the Japanese language curriculum were considered. In this regard, the interaction of teachers and students to promote the students' reading ability was discussed to provide guidance in the following three activities.

(1) assigned and highly structured reading activities
(2) assigned yet flexible reading activities
(3) spontaneous reading activities

Choosing reading materials, teaching plans, and teaching methods following the guidelines set forth in the activity were presented along with ten examples in item (2) immediately above.

Finally, problems and solutions related to reading skills were discussed based on the author's teaching experiences.

CALL FOR RESEARCH PAPERS AND COLLOQUIA

THIRTY-SEVENTH ANNUAL CONVENTION INTERNATIONAL READING ASSOCIATION ORLANDO, FLORIDA MAY 3—MAY 7, 1992

To provide opportunities for dissemination, discussion and critique of research, the Studies and Research Committee announces this call for papers. There are two categories for reporting research: 1) reviews of research, in which existing research is synthesized and critically evaluated, and 2) research reports, in which evidence is presented regarding ideas, hypotheses, or programs. Proposals may be submitted as single research reports or reviews, roundtable papers for discussion, or as integrated research colloquia. Students, professors, and other professionals in reading and related fields are encouraged to submit papers and colloquia.

Deadline—June 1, 1991. Proposals for research papers or colloquia must be postmarked no later than June 1, and received not later than June 10.

Types of Proposals. Single paper: report of a study or review of research. About 20-25 minutes will be allotted for each paper accepted although especially significant topics may be allocated up to 50 minutes. Roundtable session: Generally, each paper is presented in a small group discussion format with 10-15 minutes for presentation and 20-40 minutes for questions and discussion. Papers for roundtables may be submitted separately or in related pairs. When related pairs are accepted the presenters will divide the hour available for their presentations and discussions. Each paper will be judged individually. Colloquium: a group presentation of research on a specific theme or issue. A total of 2¾ hours will be allocated for each colloquium, to be used at the discretion of the organizers.

Single Paper and Roundtable Proposal Requirements. A 150-word abstract and 4-page double-spaced paper, giving a brief summary of the rationale, methodology, and results of the study, are required. Abstracts and papers should be titled and the name(s) of the author(s) and affiliation(s) listed on a separate cover sheet. Names of submitter(s) should not appear as headers or titles within the body of the paper since a blind review process is used. All material should be typewritten. Examples of abstracts may be found in current issues of the ***Reading Research Quarterly*** or journals published by the American Psychological Association. Proposals must be submitted with an official Application Form. Selection of paper presentation, colloquium, or roundtable format must be indicated.

Research Colloquium Proposal Requirements. A 150-word abstract and an 8-page double-spaced preview describing all contributions and their interrelationships are required. Abstracts and previews should be titled. The names of the contributors and their affiliations should be listed on a separate sheet and should not appear in the body of the proposal, since a blind review process is used. All material should be typewritten. Examples of abstracts may be found in current issues of the ***Reading Research Quarterly*** or journals published by the American Psychological Association. Proposals must be submitted with an official Application Form.

Number of Copies. Five (5) complete copies of the paper, the round table, or the colloquium proposal are necessary. Photocopies or mimeographed copies are acceptable.

Criteria for Proposals. Proposals will be judged in terms of the significance of the topic, the quality of the theoretical/conceptual rationale, the adequacy of the methods for collecting evidence, the analysis of the evidence and the interpretations and/or conclusions. Reviews of research will be judged in terms of the significance of the topic, balance in coverage of literature, and quality of the critical analysis. Incomplete proposals will be returned.

Where to Obtain Application Form. Research and Development Division, International Reading Association, 800 Barksdale Road, P.O. Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139, USA.

Vol. 34, No. 4 December, 1990

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yoshimasa Minato **President-elect:** Yasumasa Sato

EDITORS

Shuntaro Arisawa, Shinichi Ikeda, Shobi Inoue, Yasuchika Imai
Akira Okada, Takashi Kuwabara, Takahiko Sakamoto, Kazuko Takagi
Junichi Tajika, Yoshimasa Minato, James M. Furukawa, Donald A. Leton

CONTENTS

My Views on Reading Instruction (XI)
Reading guidance in the information age ……*SEGAWA, Takemi*…… 130
The importance of group reading ……*YAMADA, Yoko*…… 132
Original Articles
The effect of different illustrations on understanding the theme of folktale "The Great Big Enormous Turnip" ……*IWASAKI, Tetsuo*, *WATANABE, Chikako*, *TATSUKI, Toru*, *FUSHIMI, Yohji* …… 134
Knowledge of blind children's responses when using "read-by-touch" picture books and its effects in attitude changes toward the visually handicapped ……*TOKUDA, Katsumi*…… 142
Impressions of comic strips and comic strip heroes ——A multidimensional scaling of comic strip perceptions—— ……*OSHIRO, Yoshitake*, *FUKUHARA, Mitsuru*…… 147
An examination of Iser's "Act of Reading" as a fundamental theory of teaching literature……*NAKAMURA, Atsuo*…… 155
Reading skills instruction in the Japanese language ……*SADAKANE, Tsuneji*…… 165

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第34巻 第4号

＜通巻 第 134 号＞

平成2年12月1日 発行

会員頒布

編　　集　日本読書学会編集委員会
発 行 人　日 本 読 書 学 会
発 行 所　日 本 読 書 学 会
〒 112
東京都文京区大塚3－29－1
筑波大学学校教育部
国語教育研究室内
振替東京6－3213番

平成二年十二月一日 発行（年四回発行）

印刷・勝美印刷株式会社