ISSN 0387-284X

読書科学

第29巻 第3号（通巻 第113号）昭和60年10月1日 発行（季刊）

児童の読書に対する態度の発達的研究　石川清治

文，絵コンテクストにおける対称詞の理解　鈴木情一

読書指導に役立つテレビ　早津秀雄

日本読書学会会員名簿

113

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

児童の読書に対する態度の発達的研究　琉球大学　石川清治　89

文，絵コンテクストにおける対称詞の理解
——話者の潜在主題性の検討——　上越教育大学　鈴木情一　99

実践記録

読書指導に役立つテレビ
——『二つの祖国』と『山河燃ゆ』の場合——
新潟県立高田高等学校　早津秀雄　111

資　料

日本読書学会会員名簿　120

日本読書学会役員（昭和59年4月1日～昭和61年3月31日）

会　長（理事長）　阪本　敬彦
副会長（副理事長）　井上　尚美
常任理事　岡本　奎六　倉沢　栄吉　福沢　周亮　増田　信一
湊　吉正　村石　昭三

理　事　岩坪　昭子　大村　はま　尾原　淳夫　加藤　薫敏
嶋路　和夫　高木　和子　田近　洵一　滑川　道夫
野地　潤家　深川　恒喜　室伏　武　望月　久貴
監　事　平沢　薫　山本　晴雄

編集委員　井上　尚美　岡本　奎六　阪本　敬彦　福沢　周亮
湊　吉正　村石　昭三
John Downing　Donald Leton

The Science of Reading, Vol. 29, No. 3 (1985)

児童の読書に対する態度の発達的研究*

琉球大学　石　川　清　治**

はじめに

読書について児童生徒がどのような態度をもっているのか。また読書態度の発達と読書能力との関連性についての検討が行なわれてきている。たとえば，Estes(1971) Askov (1972) そして Lewis (1979, 1980) は，読書態度を測定する尺度を作成して，小学校児童の読書態度の測定を試みるとともに，読書能力との関連性を検討した。Rowell (1972) は小学校4年生と5年生の読書態度の比較を，Kennedy & Halinski (1975) は高校生の読書態度の測定スケールを作成して信頼性と妥当性の検討を行なった。これらの研究に一致していることは，児童生徒の読書態度は発達的に変化すること，そして読書態度と読書能力には強い関連性があるという結果であった。

児童生徒の読書態度について精力的な研究を行なっているのは，Wallbrownとそのグループであろう。彼らは因子的妥当性をはじめ，信頼性と妥当性を備えた「読書態度の測定スケール」(A Survey of Reading Attitudes, 1977) を作成して読書態度の発達的変化 (Blaha & Chomin 1982)，読書遅滞児との比較 (Wallbrown & Wisneski, 1981)，人格特性 (Brown & others, 1979) や学習態度 (Blaha & others, 1979) と読書態度の関連性の検討を行なっている。ところで，Wallbrown(1977) によれば，彼らの尺度によって測定された児童生徒の読書態度は，1) 困難性，2) 報酬，3) 歓び，4) 他者への依存，5) グループ読書，6) 読書の達成，7) 黙読と音読，8) 漫画の8つの態度（因子）であった。

わが国でも，さきに述べたように，児童生徒の読書の重要性が共通に認識されており，いわゆる“読書人格”（阪本，1962，1972）の形成が提唱されている。読書指導の実践の目的も窮極において，阪本の主唱するところに近いものをもつといえよう。しかし，児童生徒に対する読書のこのような価値づけに対して，児童生徒が読書についてどのような態度をもっているのか，さらには読書に対する態度がどのような態度構造によって構成されているかについての検討はほとんどなされていない。児童生徒の読書に対する態度とその構成要素を明らかにするとともに，発達的な変化を検討することは，読書指導に具体的な方法と示唆を与えることになると思われる。本研究はこのような問題意識のもとに，つぎの3つの問題を検討することである。

1. 児童の読書に対する態度を測定する尺度の作成
2. 上記の尺度による児童の読書に対する態度の構成要素の検討
3. 児童の読書に対する態度の発達的な検討

なお，児童の読書に対する態度に関連する諸要因も同時に検討したが，都合により次稿において報告することにした。

研究1

1. 目的

「児童の読書に対する態度の測定スケール」を作成して，因子的妥当性と信頼性を検討する。

2. 方法

項目の作成・スケールの項目の収集と作成は次の手続

* Developmental study of school children's attitudes toward reading

** ISHIKAWA, Kiyoharu (University of the Ryukyus)

きによって行なった。(1)小学校5年生(1クラス，38人)と大学生(62人)に，読書をする理由としない理由，読書によって受ける利益と失うことなどのヒントを与えて，項目の自由記述を求めた。(2)Estes (1971) と Wallbrown (1977) の読書態度の測定スケールの項目を翻案して検討し，適切な項目を収集した。(3)読書及び読書指導に関する資料と文献を検討して，児童生徒の読書の態度に関連すると考えられる項目を収集した。以上の3ステップによって，142項目が収集された。

ところで，児童と大学生が書出した項目と Estes や Wallbrown らの項目と比較したところ，内容に違いが見られたので，前記の児童と大学生に“読書”の概念について質問を行なった。その結果，新聞，雑誌，辞典や事典それに図鑑やマンガは読書に含めないということであった。

したがって，“読む”という概念を“読書”の概念に限定して収集した項目を整理した。その結果，42項目に縮少された。また内容について分類を試みたところ，(1)読書の歓び，(2)読書の意欲，(3)読書による利益，(4)読書の否定の4領域であった。

以上の項目の収集と整理の手続きによって残った42項目を「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」とした。スケールの項目は4件法とした。読書の項目の方向に4,3,2,1点とする得点化を行なった。

実施・沖縄の小学校5年生120人に1984年6月に実施した。筆者と研究室の学生が，児童の学級で集団で行なった。なお，児童の言語能力を考慮して，スケールの項目をテスターが逐一読みあげるとともに，児童の反応ペースを整えることに留意した。

3. 結果

項目分析・スケールの項目としての妥当性の検討を，つぎの方法によって行なった。(1)42項目による探索的な因子分析を行ない，7因子解まで求めた。その結果，4因子解がもっとも解釈しやすく，しかも収集項目を整理した時の4領域に，因子に負荷した項目が近似していた。つぎに，因子に負荷した項目の合計得点を各因子毎に求め，上位と下位の各25%を求めて因子内項目のG－P分析を行ない，統計的に有意 ($p<.01$) な項目を抽出した。さらに，因子内項目の合計と因子内項目の whole-part 相関を算出した。そして統計的に有意 ($p<.01$) な相関の項目を選出した。その結果，第1因子と第2因子に8項目，第3因子に6項目，第4因子に4項目の合計26項目となった。そこで，「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」は，この26項目をもって構成することにした。

因子分析・「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」の因子的妥当性を検討するために，SPSS (三宅，1976) のプログラムによって因子分析を行なった。表1-1は26項目の相関行列を主因子解法により因子分析し，Varimax 法によって直交回転したものである。4因子解にすることについては，項目分析に基づいて，全分散が50%以上が解明されること，固有値が1.0以上になるところまで含めることを目途にした。表1-1にみるように，各因子とも固有値は1.0以上であり，全分散比は62.5%であった。表1-1には因子名，項目番号，項目そして因子負荷量と共通性 (h^2) が示してある。

つぎに因子名を附与した理由について述べよう。第1因子は「読書の歓びと楽しみ」(以下は歓びと楽しみと略) とした。それは，「読みかけている本は時間をみつけてでも読むのが楽しい」「ほかのことをするよりも本を読むのが楽しい」「感動した本はみんなに読ませたい」などの項目に代表されており，読書を積極的に肯定する項目でしかも読書の歓びや楽しみを内容とすると考えられるからである。第2因子は「読書の意欲」(以下は意欲と略) とすることができる。この因子は「わかりにくいことが書かれていて読む気がしない」「本を読むことはとても苦しい」などに代表されている。読書の否定のように考えられるが，他の項目を参照すると明らかなように，読書に対する意欲を内容としている因子と解釈できる。

第3因子は「本は自信や勇気を与えてくれることは少ない」「本を読むと自分の考えが豊かになる」「本を読む

表 1-1 「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」(26項目)の因子分析(回転後)の因子負荷量(N=116)

因子	項目No.	項目	因子負荷量	h^2
第一因子	01	読みかけている本がある時は少しの時間でも読むのが楽しい	.758	.645
	02	なにか他のことをするよりも本を読むのが楽しい	.735	.606
	03	読んで感動した本はみんなにすすめて読ませたい	.692	.537
	04	読んだ本のことを友達と話すのはとても楽しい	.669	.575
	05	本を読みなさいと言われなくても自分から本を読んでいる	.663	.593
	06	読んでみたいと思う本はあまりない	.596	.507
	07	楽しいことはたくさんあるが本を読むことはとても楽しいことだ	.596	.636
	08	学校の図書館や本屋におもしろい本はないかと探しに行く	.590	.440
第二因子	09	本にはわかりにくいことが書かれていて読む気がしない	.716	.605
	10	本を読んですごすことはとても苦しいことだ	.711	.546
	11	本は，最後まで読んでしまう価値のある本が多い	.662	.465
	12	おもしろそうだと思っても読んでいくうちにおもしろくなくなってしまう本が多い	.624	.406
	13	本を読んでもすぐにあきてしまって読む気がしなくなる	.513	.703
	14	今までに読んだ本は知らないことをいろいろ教えてくれた	.496	.514
	15	だいたいの本は厚すぎるしそれにむつかしすぎる	.496	.443
	16	本を読むとわからなかったことや知らなかったことがわかるようになる	.452	.563
第三因子	17	本を読んでも自信や勇気を与えてくれることは少ない	.706	.574
	18	本を読むと自分の考えが豊かになり深くなる	.690	.612
	19	本を読むといろいろとためになることが多い	.495	.495
	20	本を読むとどうしたらよいかいろいろと教えられることが多い	.560	.410
	21	おもしろい本はもちろんおもしろくない本も読んでいる	.482	.432
	22	本を読むと自分の考えや想像力が豊かになる	.456	.502
第四因子	23	本を読んでもあまり夢中になることはない	.701	.613
	24	本を読まなくても他のことでいろいろ知ることができる	.636	.409
	25	本を読むのは勉強のためで楽しみのためではない	.544	.452
	26	本に書かれていることは作りごとが多くておもしろくない	.506	.463

といろいろためになることが多い」などの項目が主体である。そして内容は，読書によって得られる利益をさしている。この因子は「読書の利益と巧利性」(以下は利益と巧利性と略)とすることができる。最後の第4因子は「本に夢中になることはあまりない」「本を読まなくてもほかのことで知ることができる」の4項目が負荷している。項目を全体に解釈して「読書の否定と代替性」の因子(以下は否定と代替性と略)と呼ぶことにする。以下では表1-1の各因子を，児童の読書に対する態度の下位スケールとして稿を進めることにする。

下位スケール間相関・表1-2は読書に対する態度の下位スケール間の相関である。「歓びと楽しみ」,「意欲」そして「利益と巧利性」の下位スケール間の相関は r=.609〜r=.637と高く，相互に関連していることがわかる。しかし「否定と代替性」と他3下位スケールは r=.211〜r=.321と低い。前者の3下位スケールに対し

表 1-2 読書態度の下位スケール間相関 (N=116)

	1.歓びと楽しみ	2.意欲	3.利益と巧利性	4.否定と代替性
1	1.000	.637	.623	.211
2		1.000	.609	.321
3			1.000	.279

表 1-3　読書態度の信頼性と安定性の係数

	1. 歓びと楽しみ	2. 意欲	3. 利益と巧利性	4. 否定と代替性
クロンバックα[a]	.868	.779	.830	.656
Spearman-Brown 係数[a]	.823	.764	.788	.637
安定性係数[b]	.741	.677	.597	.564

註：a N=116；b N=39

表 1-4　読書態度の妥当性の係数

	1. 歓びと楽しみ	2. 意欲	3. 利益と巧利性	4. 否定と代替性
読書冊数[a]	.305***	.182*	.163*	.104
読書能力[b]	.374**	.456**	.248	.358**
社会的望ましさスケール[c]	.004	.062	.053	.084

* p<.05　** p<.01　*** p<.001

註：a N=116；b N=39；c N=28

て「否定と代替性」は独立した傾向を示しているといえよう。

信頼性・信頼性はクロンバックと Spearman-Brown の係数，再テスト法による安定性係数を求めて検討した（表 1-3）。

クロンバックαと Spearman-Brown 係数はともに満足すべきものといえよう。「否定と代替性」の係数が低いが，項目数による（池田，1971）と考えられる。安定性係数は2ヶ月後の再検査によって得たものである。「否定と代替性」がいくらか低いことを除けば，全体的には満足できるものと解釈できよう。

妥当性・児童の読書冊数，読書能力そして「社会的望ましさスケール」(Crandall, 1965) によって妥当性を検討した。表 1-4 に読書に対する態度の下位スケールとの相関を示してある。読書冊数は対象児に年間の読書冊数の記入を求めたものとの相関である。児童の学校図書館からの貸出冊数を調べたが，児童の多くはそれ以外の方法で図書を入手して読んでいることがわかったので，この方法によった。「読書の歓びと楽しみ」との相関（r=.305, p<.001）がもっとも高く，つづいて「意欲」(r=.182, p<.05) と「利益と巧利性」(r=.163, p<.05) となっている。「否定と代替性」と読書冊数の相関（r=.104, n.d.）は有意ではなかった。

読書能力は「標準読書力診断テストC型」註(1)によって測定し，下位検査の合計得点との相関を求めた。「意欲」との相関（r=.456, p<.01）が高く，つづいて「歓びと楽しみ」(r=.374, p<.01)，そして「否定と代替性」(r=.358, p<.01) であり，「利益と代替性」(r=.348, n.d.) は有意ではなかった。読書能力の相関で注目すべきことは，「否定と代替性」の読書の下位スケールが読書能力と有意な相関であったことである。読書に対する否定や代替性の態度が，必らずしも読書能力が低いことを意味しないものといえよう。

読書のように，社会的に価値づけられた行為に対する児童の反応には，“社会的な望ましさ”が混入する可能性が考えられる。そのため，Crandall (1965) のスケールを翻案して実施し，読書に対する態度の下位スケールとの相関を求めた。表 1-4 にみるように，下位スケールのすべてと無相関であり，児童のスケールへの反応には，社会的望ましさは介入していないことがわかる。

4. 要約

「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」を作成して小学校5年生に実施した。そしてデーターを分析したところ，次のような結果であった。

1. 「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」によって測定した児童の読書に対する態度は，(1)読書の歓びと楽しみ，(2)読書の意欲，(3)読書の利益と巧利性，(4)読書の否定と代替性の4因子で構成されていた。

2. 4因子を児童の読書に対する態度の下位スケールとして，下位スケール間相関を検討した。「否定と代替性」は他の3下位スケールと相関が低く独立した傾向が認められたが，他の下位スケールは相関が高く相互に関連していた。

3. 信頼性はクロンバックα，Spearman-Brown 係数，そして再検査による安定性係数によって検討したところ，満足すべき条件を備えていた。

4. 妥当性の検討は，読書冊数と読書能力，そして「社会的望ましさスケール」によって検討した。読書冊

数は「歓びと楽しみ」と相関が高く「否定と代替性」の態度とは低かった。読書能力は「利益と巧利性」の下位スケールと無相関であったが，「否定と代替性」を含む3下位スケールと有意な相関であった。「社会的望ましさスケール」とは4下位スケールとも無相関であった。

研究2

1. 目的

小学校3年生から6年生の4学年の児童の読書に対する態度を，下位スケールごとに発達的に検討する。

2. 方法

対象・沖縄の小学校児童474人を対象とした。学年と性別の構成は表2-1に示すとおりである。

表 2-1 学年及び性別のサンプル構成

	3年	4年	5年	6年
男	60	60	57	60
女	60	59	58	60
計	120	119	115	120

測定用具・研究1において因子的妥当性，信頼性及び妥当性が検討された「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」を利用した。同スケールは26項目で構成される4件法のスケールである。

実施・筆者と研究室の学生が，児童の学級で集団で実施した。児童には「読書についての考えを知るため」と説明した。回答のしかたにつづいて，例題を練習した後に本調査に入った。実施は，児童の読書能力を考慮してテスト項目をテスターが逐一読みあげて行なった。その結果，児童のテスト項目の理解と反応ペースを整えることができた。前記のスケールと同時に，児童の読書環境と読書態度に関連すると考えられる調査を同時に実施した。

データーの分析・研究1に示されたように「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」は4因子構造であった。これらの因子を読書に対する態度の下位スケールとして分析した。項目の得点化は読書の肯定の方向に4,3,2,1点を与えた。

3. 結果

表2-2は，児童の読書に対する態度の4下位スケールの平均値と標準偏差を，学年と性別によって示したものである。図1～図4は，読書の態度の下位スケールごとに，学年と性別によってプロットしたものである。

表2-2と図1～図4から明らかなように，読書の「歓びと楽しみ」「意欲」そして「利益と巧利性」の読書の態度の下位スケールは，学年が進むにつれて男女ともに低下することがわかる。読書の「否定と代替性」の下位スケールも，6年生には肯定する方向になることが読みとれる。

読書に対する児童の態度の学年的変化を，平均値を中心にみてきたが，読書に対する態度の下位スケールごとに，学年(4)×性(2)の二元配置の分散分析(Anova)を行ない統計的検定を行なった。表2-3はその結果の概

表 2-2 読書態度の学年と性別による平均値と標準偏差

	小3			小4			小5			小6		
	男	女	全	男	女	全	男	女	全	男	女	全
1.歓びと楽しみ	23.67	27.03	25.42	23.95	26.02	24.97	23.14	25.98	24.56	22.47	23.88	23.18
	4.77	4.24	4.79	4.60	4.01	4.43	5.05	4.19	4.84	4.74	4.54	4.67
2.意欲	27.44	27.94	27.70	26.89	28.07	27.49	27.26	27.95	27.61	25.54	26.53	26.04
	3.53	3.86	3.70	3.73	3.29	3.55	4.52	3.28	3.94	3.49	3.47	3.50
3.利益と巧利性	18.20	19.43	18.83	18.39	19.28	18.85	19.12	19.34	19.23	17.73	18.68	18.22
	2.96	3.08	3.07	3.61	2.33	3.05	3.49	3.17	3.32	3.02	2.88	2.97
4.否定と代替	11.92	12.09	12.01	12.48	12.65	12.56	12.35	12.72	12.53	11.86	12.27	12.07
	2.12	2.43	2.27	2.21	2.18	2.18	2.41	2.03	2.23	1.92	1.64	1.79

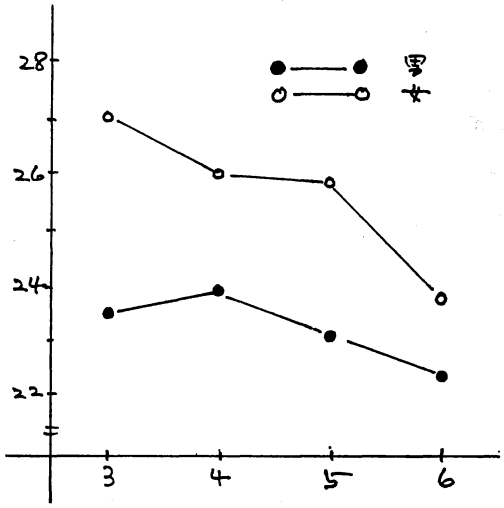

図1　歓びと楽しみ

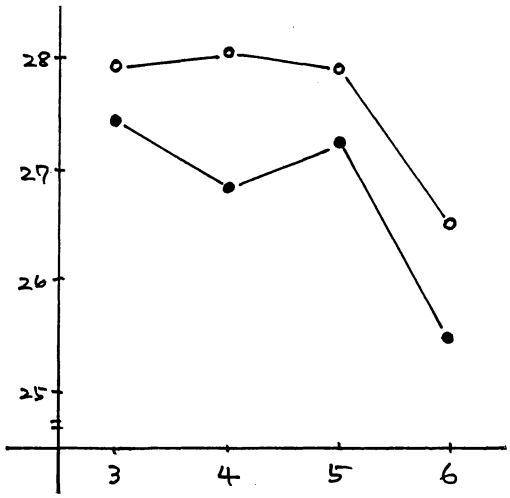

図2　意　欲

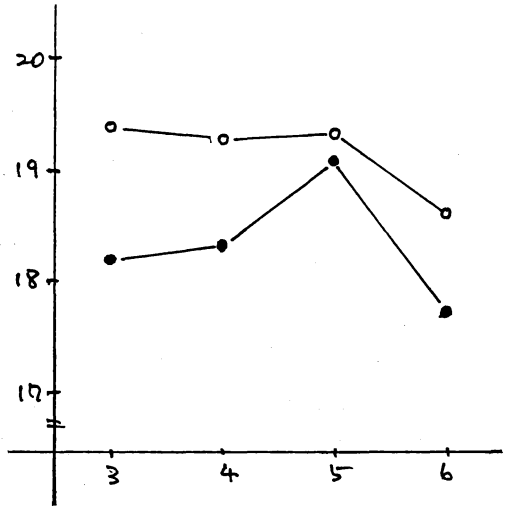

図3　利益と巧利性

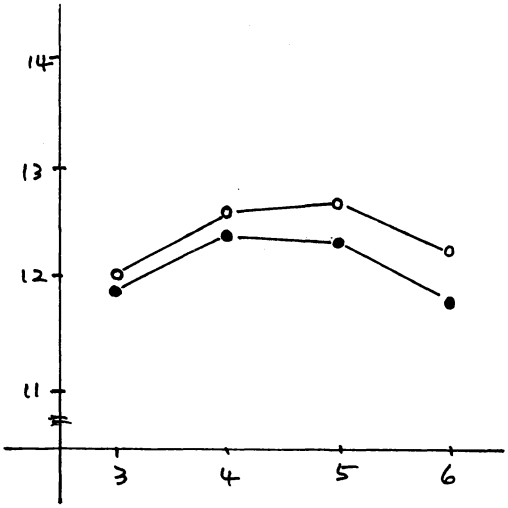

図4　否定と代替

括表である。主効果についてみると，読書の「否定と代替性」を除く他の3下位スケールは，学年と性ともに統計的に有意であった。しかし，学年×性の交互作用は4下位スケールともに有意ではなかった。この結果は，性をこみにした時の読書に対する態度には，「否定と代替性」の下位スケールを除く3下位スケールに，学年によって統計的に有意な変化がみられることを示しているといえる。同じく，学年をこみにした時の男子と女子の読書に対する態度も「否定と代替性」以外の下位スケールに性差が有意であることを示している。

つぎに，読書に対する態度の性差と学年間の変化を明確にするために，読書の態度の下位スケールごとに，学年内の性差と学年間比較を行なった。表2-4は学年内の性差の検定の結果である。読書の「歓びと楽しみ」の下位スケールは，小学校6年生を除く3学年で女子が男子に対して高く，その差は有意であった。読書の「利益と巧利性」で小学校3年生の女子が男子よりも高く，性差は有意であった。また読書の「意欲」は4年生の女子

表 2-3　学年(4)×性(2)の2元配置の分散分析の概括表

		Df	SS	SM	F
1. 歓びと楽しみ	学年(A)	3	372.34	124.11	6.15***
	性 (B)	1	638.39	638.39	31.62***
	A×B	3	57.55	19.18	0.95
2. 意　欲	学年(A)	3	243.97	81.32	6.26***
	性 (B)	1	106.01	106.01	8.16**
	A×B	3	2.14	0.71	0.06
3. 利益と巧利性	学年(A)	3	75.16	25.05	2.75*
	性 (B)	1	75.17	75.17	8.26**
	A×B	3	11.92	3.97	0.44
4. 否定と代替	学年(A)	3	21.66	7.22	1.62
	性 (B)	1	9.99	9.99	2.24
	A×B	3	5.47	1.82	0.41

* p<.05　** p<.01　*** p<.001

表 2-4　読書態度の学年内の性差

	小3	小4	小5	小6
1. 歓びと楽しみ	3.86***	2.61**	3.33***	1.62
2. 意　欲	0.70	1.80+	0.95	1.53
3. 利益と巧利性	2.13*	1.58	0.35	1.72+
4. 否定と代替	0.38	0.42	0.89	1.24

+ p<.10　* p<.05　** p<.01　*** p<.001

表 2-5　読書態度の学年間比較

		小4	小5	小6
小3	1. 歓びと楽しみ	0.72	1.34	3.52***
	2. 意　欲	0.42	0.18	3.42***
	3. 利益と巧利性	0.05	0.95	1.51
	4. 否定と代替	1.89+	1.76+	0.22
小4	1. 歓びと楽しみ		0.69	3.01**
	2. 意　欲		0.23	3.14**
	3. 利益と巧利性		0.92	1.60
	4. 否定と代替		0.10	1.92+
小5	1. 歓びと楽しみ			2.21*
	2. 意　欲			3.21**
	3. 利益と巧利性			2.45*
	4. 否定と代替			1.77+

+ p<.10　* p<.05　** p<.01　*** p<.001

に，「利益と巧利性」で6年生の女子にともに高い傾向が認められた。しかし，その他の学年では性差はなかった。また読書の「否定と代替性」は学年を通して性差は認められなかった。読書の「歓びと楽しみ」の3学年と「利益と巧利性」の3年生を除けば，読書に対する態度には，学年内の性差は見られないことがわかる。

表2-5は読書に対する態度の下位スケールについて，性をこみにした学年間の比較の結果である。3年生と4年生及び5年生の比較の結果は，読書の態度の4下位スケールとも有意ではない。同じく，4年生と5年生の学年間の比較も有意な差はない。しかし，5年生と6年生の学年間比較では，4下位スケールのすべてが統計的に有意になっている。表2-2と図1～図4から，学年が進むにつれて読書の態度が低下するが，6年生になると顕著になっている。この結果は，3年生から5年生にかけて，読書に対する態度は低下するが，統計的には有意ではない。しかし，6年生になるとその態度は急激に低下して，前学年に比較してその差は，読書の態度の4下位スケールのすべてで読書を否定するようになるということであろう。

4. 要約

「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」によって，小学校3年生～6年生の4学年の児童の読書に対する態度を発達的に検討したところ，つぎのような結果であった。

1. 学年×性の二元配置の分散分析は，読書の「否定と代替性」を除く3下位スケールが，学年と性の主効果で統計的に有意であった。学年×性の交互作用はいづれの下位スケールも有意でなかった。

2. 学年内の性差は読書の「歓びと楽しみ」が6年生を除く学年で，「利益と巧利性」が3年生で，ともに女子が男子に対して高くその差は有意であった。

3. 学年間の比較は，3年生から5年生までは統計的に有意な差はなかった。しかし，5年生と6年生の比較では，6年生の読書の態度が4下位スケールで著しく低下しており，その差は有意であった。

全体的考察

「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」によって測定したデーターを分析したところ，児童の読書に対する態度は，(1)読書の歓びと楽しみ，(2)読書の意欲，(3)読書の利益と巧利性，そして(4)読書の否定と代替性，の4態度（因子）であった。児童の読書に対する態度はかなり分化したものであることがわかる。児童の読書に対する態度で興味深いのは，読書の「否定と代替性」の態度であろう。児童生徒の活字離れが指摘されているが，この態度は読書材（図書）以外の情報メディアに依存する態度を示すものといえよう。

ところで，Wallbrownらの報告と本研究の結果を比較すると興味あるものがみられる。まず，本研究で抽出された読書に対する態度と類似するものが Wallbrown らにも見られることである。例えば，歓び―歓びと楽しみ，報酬―利益と巧利性，読書の達成―意欲がそれである。しかし，「漫画」と「困難性」は本研究では抽出されなかった。このことは，読書についての概念の違いによるものといえよう。わが国の児童の“読書”の概念は，すでに述べたように，社会的に価値づけられた図書を読むことであった。しかし，アメリカでは“読むこと”の中に読書が位置づけられている。したがって，情報を得ることも，また漫画をみることも読むことに含めて考えられているためであろう。

もう一つの違いは，読書の「困難性」の態度がWallbrownらの研究にみられるのに対して，本研究では抽出されていないことである。本研究でも，児童の読書に対する態度には読書の困難さ，あるいは嫌悪感の内容の項目を準備してあった。しかし，因子分析の結果は因子負荷量が小さく，因子として分離していなかった。そのためにこれらの項目を除外したのであった。このことはわが国の児童が，読書をするために必要な能力をもっているためであると解釈できよう。いっぽう Wallbrown らの研究でこの態度が抽出されていることは，彼らの児童生徒に読むことに困難を感じる読書遅滞児が多いためであろう。

読書に対する態度が3年生から5年生まで，比較的に安定しているのに対して，6年生になって顕著に低下するのはどうしてであろうか。特に読書の「歓びと楽しみ」の態度が，6年生には性差がなくなって女子までも低下することを併せて考えると興味深いものがある。本研究にはその理由を説明するデーターはないのであるが，あえてあげるとすればつぎのことが考えられよう。まず，児童の環境に読書を許容しないものがあるといえよう。特に中学校への進学が具体化することによって，教科の学習が読書活動にとって代わることが考えられる。また，6年生の興味と関心を満足させる読書材が少ないことが考えられる。小学校の中学年までを対象とした図書は豊富であるにもかかわらず，思春期に入った児童生徒の欲求に合致したものが少なく，読書の谷間にいるといえよう。

最後に，児童自身による読書への価値づけの低下による読書ばなれである。小学校の高学年になると，読書の間接的な世界にあきたりなくなって，具体的で説得性のある外的な世界に関心をもつようになることが考えられる。そのために，読書からラジオやテレビなどのマスメディアへの移行となるといえよう。いいかえれば，児童の社会的関心と精神的な成熟による読書の価値づけへの低下である。以上の考察は，それぞれが相互に交絡しあっているものであり，単一的ではないことはいうまでもない。今後，実証的に検討されるべき課題である。

全体的要約

研究1で「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」を作成し，研究2で小学校4学年の児童の読書に対する態度を発達的に検討した。その結果の概要はつぎのとおりであった。

1. 「児童生徒の読書に対する態度の測定スケール」を作成して，因子的妥当性，信頼性及び妥当性を検討した。その結果，満足すべき条件を備えていた。

2. 同スケールを因子分析したところ，4因子が抽出

された。そして，読書の(1)歓びと楽しみ，(2)意欲，(3)利益と巧利性，(4)否定と代替性と命名された。

3. 小学校4学年（3年生～6年生）の児童の読書に対する態度について検討したところ，5年生までは比較的に安定しているのに対して，6年生ではすべての読書の態度が有意に低下していた。

4. 6年生で読書に対する態度が顕著に低下する理由について，児童の環境，興味と関心に合致する読書材の問題，そして児童の社会的関心と精神的な成熟があげられた。

註

(1) 阪本一郎：標準読書力診断テストC型（小学校4年～6年用）金子書房

謝辞

1. 本研究に対して，畏友・徳永信太郎教諭（琉球大学教育学部附属小学校・教務主任）から，貴重な示唆とご協力をいただいたことにたいして感謝の意を表します。

2. Dr. Fred H. Wallbrown (Kent State University) は，筆者の依頼に対して未発表の尺度と資料を提供して下さいました。ご好意と協力に深く感謝いたします。

文 献

Askov, E. N. & Fischbach, T. J. An Investigation of Primary Pupils' Attitudes toward Reading, *Journal of Experimental Education*, 1973, 41, 1—7.

Binter, A. R. et al. (eds.) *Readings on Reading*, International Textbook Co., 1969.

Blaha, J. & Chomin, L. The Relationship of Reading Attitudes to Academic Aptitudes, Locus of Control, and Field Independence, *Psychology in the Schools*, 1981, 19, 28—32.

Bond, G. L. & Wagner, E. B. *Teaching the Child to Read*, 3rd ed., Macmillan, 1960.

Brown, D. H. et al. Locus of Control and Reading Attitudes, *Psychology in the Schools*, 1979, 16, 336—338.

Brown, D. H. & Wallbrown, F. H. Developmental Change in Reading Attitudes during the Intermediate Grades, *Journal of Experimental Education*, 1979, 47, 259—262.

Crandall, V. C. and others A Children's Social Desirability Questionnaire, *Journal of Consulting Psychology*, 1965, 29, 27—36.

Estes, T. H. A Scale to Measure Attitudes Toward Reading, *Journal of Reading*, 1971, 15, 135—138.

Kennedy, L. D. & Halinski, R. S. Measuring Attitudes: An Extra Dimensions, *Journal of Reading*, 1975, 18, 518—522.

Lewis, J. A Reading Attitude Inventory for Elementary School Pupils, *Educational & Psychological Measurement*, 1979, 39, 511—513.

Lewis, J. The Relationship between Attitudes Toward Reading and Reading Success, *Educational & Psychological Measurement*, 1980, 40, 261—263.

Rowell, C. G. An Attitude Scale for Reading, *Reading Teacher*, 1973, 25, 442—447.

Wallbrown, F. H. et al. *A Survey of Reading Attitudes*, 3rd experimental edition, Kent State University, 1977.

Wallbrown, F. H. & Wisneski, P. D. Normative Data for Eight Dimensions of Reading Attitudes, part II–Inner City Remedial Readers, *Psychology in the Schools*, 1981, 18, 408—412.

阪本一郎（編著）現代の読書心理学　金子書房　1972

阪本一郎　読書の心理と指導　牧書店　1962

清水義弘（編）読書　有斐閣　1961

三宅一郎ほか　SPSS統計パッケージ（Ⅰ，Ⅱ）　東洋経済新聞社　1976，1977

池田　央　行動科学の方法　東大出版会　1971

SUMMARY

Study One reports an investigation through principal-factor analysis of the 26-item scale, *The Children's Attitudes Scale Toward Reading*(CASTR), administered to 120fifth grade children. The factor analysis of the responses of these children yield four factors : (1) enjoyment, (2) benefits, (3) motivation, and (4) negation. Reliability was established with Cronbach alpha, test-retest, and correlation with Crandall's Social Desirability Scale. Validity was by Sakamoto's Reading Achievement Test and total number of books children read in the year. Reliability and validity were satisfactory. It was concluded that the Children's Attitudes Scale Toward Reading has a satisfactory psychometric property.

Study Two investigated the development of children's attitudes toward reading. CASTR was administered to 464 children, grade three to grade six. Results were that girls were more positive in their attitudes toward reading than boys in each grade. However, their attitudes toward reading decreased with grades. Results of ANOVA (grade (4) ×sex (2)) were that the main effects of grade and sex were statistically significant except the domain of Negation. Results were discussed from the point of the children's psychological development, availablity of reading materials that meet their needs, and pressure to prepare for junior high school.

The Science of Reading, Vol. 29, No. 3 (1985)

文，絵コンテクストにおける対称詞の理解
——話者の潜在主題性の検討——*

上越教育大学　鈴　木　情　一**

問題　久野（1978）は話者の潜在主題性について次のように書いている「第一に話者，第二に聞き手は，会話の当事者として，常に潜在主題としての性格を持ち，他の事物と異なり，実際に会話の話題にのぼっていなくても，恰も，会話の主題であった如き特性を示すことができる（p. 119）」。この概念は樺島（1979）では『語り手の顔出し』ということばで説明されている。次のような説明の文章がある：「出来事に対する批評・価値評価が強くなると，『目』が人格を持ってきて独立し，語り手が登場して来て読み手に説明する感じになる……」。発話だけではなく，文（章）にもその語り手はいつも見え隠れしながらも存在している。読み手は，語り手を通じて文章の登場人物に同一視し，その体験するイメージをことばを媒介にしながら再構成していくが，同時にいつも視点人物の背後にいてそれをあやつり，時には自ら顔を出して説明する語り手の存在を感じている。樺島は語り手の存在を感じさせる表現を，その度合を序列化しながら提出している（p. 93）。この問題を大江（1976）は話し手から登場人物（視点人物）への視点の移行として捉えている。この種の視点（人物）の移行は話し手の視点が登場人物AからBへと移行する場合と並んで，視点の移行に関する1つの類型を形成している。樺島（1979）のいう『語り手の顔出し』は渡辺文法（1976）による陳述の内容分析（p. 52～53）を応用したものと思える。文では，語り手が聞き手に呼び掛ける部分が特に文頭と文末に現れる，というものである。叙述の内容とは区別される語り手の呼び掛ける部分とは，即ち，語り手がその推測，確信，評価等を述べることによって自らの存在を訴える部分でもある。

さて，樺島のように改めて叙述の構造を問題にしなくても，日本語の構造上，話し手の判断（視点）が語彙の選択自体に表現されている場合がある。それは，視点を設定することに関わる Linguistic Devices としての授受表現（動詞）である。「あげる」，「くれる」，「もらう」の使用（選択）に話し手の視点（登場人物への共感：Empathy Foci）が表れることについては久野（1978），大江（1976），森田（1977）その他が説明している。「くれる」は与格の受益者（もらい手）が視点人物である。「あげる」は主格のやり手が視点人物であり，「もらう」は主格の受益者が視点人物となる。

次に対称詞について考えてみる。対称詞とは久野（1978）のことばで，『妻』，『弟』，『母』のように，他の実詞に付随して（例.『けんじの妻』）初めてその指示対象が確定されることばである。我々の日常生活におけることばでは，こうした対称詞が頻繁に用いられるが，その実詞にあたる語は省略されがちである。例えば，ある人物Aが親しい人物Bに，「けんじが妹に本を買ってあげたよ」，と言ったとする（なお，ここで例として取り上げた文は，以下で説明する要因の組み合わせから論理的に引き出される文の内の1つを取り出したものであり，かつ本研究の主旨をわかりやすく説明することを意

* On the potential thematicity of speaker in comprehending the symmetrical word.

** SUZUKI, seiichi (Joetsu University of Education)

図して取り出したものであることをお断りしておきたい。ただし，若い世代には慣用的に認められていると思われる。)。この文中の『妹』とは誰の妹を指すのであろうか。基本的には，「けんじ」の妹になる。では，「けんじが妹に本を買ってくれたよ」，という発話（文）ではどうであろうか？『妹』は話し手の妹と判定されるであろう。「あげる」が主格（主語）により表現される「やり手」寄り，又は中立的視点で事物の遣り取りを表現するのに対して，「くれる」は話し手の共感が「もらい手」(『妹』) にあるため，『妹』が話し手寄りに引きつけられ，付随語としてその指示作用が実詞である話し手に依存してくる。その結果，話し手が『顔出し』してくるのである。対して，「あげる」の場合には，話し手の視点は文頭・動作主・主格の「けんじ」又は，中立的視点のため，日本語の省略の原理（Anaphora：前方指示）に従って，前出の「けんじ」が実詞として付随語の『妹』の指示作用を決定することばとなるのである。

本研究は，こうした対称詞の理解と視点の関係についての児童の判断力を発達的に検討する。

被験者　小学校の２年生(男17人，女18人，計35人)，６年生（男18人，女21人，計39人)，成人13人（ただし，文材料は20人)，合計87（94）人。

材料　２種類に分かれる。１つは，漫画の１コマの中に２人の人物がでてくるものである。一方の人物は話し手で，その人物の口から吹き出し (speaking bubble) がでている。他方は聞き手の役割をになっている。この材料を絵材料と称する。もう一方は，直接話法の表現形式をもつ文が書いてある用紙を小冊子にしたもので，これを文材料と称する。

絵材料の各用紙には，１コマの絵とその外側に問題文（と選択肢）が書いてある。絵の中の，話し手の吹き出しの中には次の文のうちいずれかが書き込んである。(1)「けんじが妹に本をかってくれた」，(2)「じろうが妹に本をかってもらった」，(3)「あきらが妹に本をかってあげた」，(4)「妹がたろうに本をかってくれた」，(5)「妹がまさおに本をかってもらった」，(6)「妹がたけしに本をかってあげた」。そして，問題文には，「絵の中で，話しに出てくる『妹』というのはだれの妹ですか」：〔たけし／たろう／いちろう〕と書いてある。〔／／〕は選択肢を示す。又，絵の２人の登場人物のそばには，それぞれの人物の名前が書いてある(図１参照)。１文，１枚で，計６枚を各被験者ごとにランダムになるように並べて小冊子を作成した。

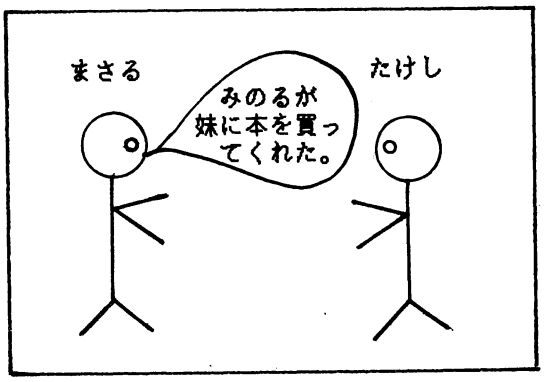

図１　絵材料（略式）

文材料は，直接話法の引用部分に関しては絵材料と同じであるが，地の文を付け加えたものを作成した。地の文が引用部分の前にくるか，後ろにくるかによって２種類，計12文（２×６文）を各々１枚の紙に書き，順序をランダムにして小冊子を作った。例文：「まさるがたけしに言いました，『みのるが妹に本をかってくれた』」。

文材料の分析　視点の設定に関わる Linguistic Devices に基づく分析。

使用された文材料は，言語的に直接引用の形をもつ直接話法の文型をとっている。この文型は，単純なように見えるが，視点以外にも複雑な問題を含んでいる。ここでは，Banfield (1973)，その他の言語学的問題には直接ふれないで分析をすすめていく。

固有名詞が引用文の主語となる文類型と対称詞「妹」が主語となる文類型に共通な特徴として，直法話法という表現形式の問題がある。直接話法は間接話法と異なり，視点（人物）が引用文の主語言及人物にある。文全体の作者の設定する視点人物である地文の話し手の視点が話し手自身に留まることなく，引用文の主語によって

指示する人物に移行しているのである。対して，間接話法の文型では，作者の視点人物が地文の主語である話し手に留まり，話しの内容の登物人物に移行することはない。実験的研究としては，鈴木(1981)を参照されたい。

加えて，地文と引用文には，形式上で判断されること以上の違いがある。それは，地文の表現が成立する小世界（Micro-world：イメージの世界）と引用文の小世界とは，互いに区別があり，前者が後者を包み込むような形で構成されていると同時に，両者の間にはイメージの上で境界線があると考えられるのである。従って，直接話法の理解には，両者の区別とその間の関係をふまえた上で，両方の世界を行き来するという認知的操作が必要である(鈴木，1981；1982：三浦，1973)。引用文の表現する世界はそれ自体で１つの独立した表現世界を形造っているのである。さらに，地文，引用文ともに時制上は過去形であるが，引用文の世界は地文の発せられる時点では，既に起こったこととして，地文に対しては過去，文全体の成立する時点(発話時点)に対しては，過去の過去の出来事を表現している。この意味でも，両者は区別される。直接話法の表現は，文全体の作者の世界，地文の話し手の世界，引用文の世界と，いわば３重構造をとっているのである。支配関係から見ると，作者は地文の世界と引用文の世界の両者を支配し，地文の話し手は引用文の世界を支配している，という関係もある。

さらに，対称詞の問題がある。久野（1978）の対称詞の視点ハイアラーキーの原則から，『妹』のような関係語は一種の付属語として，その実詞の支配を受ける。基本的な対称詞の形をとっていない関係語は，その指示対象の決定において文法的・語用論的関係に依存する。指示代名詞と同様に，anaphora の原則が適用され，その前方に位置する名詞をその指示対象として求める。

授受動詞における視点の設定対象については，既に問題のところでふれた。「くれる」，「あげる」，「もらう」の選択は地文の話し手である人物がおこなったものであり，その視点は，既にふれた直接話法における視点の移行とは独立に移動する。「くれる」は引用文の内の，意味論的にみて「もらい手」に視点が行き，「あげる」は主語言及人物であり，「やり手」である人物に，そして「もらう」は主語言及人物であるが，「もらい手」である人物に行く。

ここにおいて，使用される直接話法形式の文は視点の問題上，３つの独立した次元を有することになる。(1)地

表 1　視点の移行に関する文材料の分析

視点設定次元	文類型					
	固有名詞主語			妹・主語		
	あげる	もらう	くれる	あげる	もらう	くれる
話し手からの移行	あきら	あきら	**あきら**	妹	妹	妹
前方照応の対象	あきら	あきら	あきら	**けんじ**	**けんじ**	**けんじ**
授受動詞の視点	あきら	あきら	妹	妹	妹	あきら
一致・不一致	一致	一致	不一致	一致*	一致*	不一致
作業仮説	登場人物	登場人物	話し手*	話し手	話し手	話し手**

例文：**けんじ**が**まさる**に言いました“**あきら（妹）**が**妹（あきら）**に本をあげた／もらった／くれた”。

注. 1. **あきら**：授受動詞の設定する視点人物（妹）>直接話法にもとづく話し手からの視点の移行（あきら），と考えられる。
2. **けんじ**：話し手（けんじ）と聞き手（まさる）の両者の可能性がある。ただし，話し手（けんじ）>聞き手（まさる），と仮定する。
3. 一致*：主語の指示する人物（妹）と話し手（けんじ）とは，この場合，相互志向的（reciprocal）な関係にあり，この意味で一致する。
4. 話し手*：1.から，主語指示人物（けんじ）への視点の移行は抑制される。
5. 話し手**：３つの視点設定条件が競合する。文としての受容性は低く，判断は，被験者の写像する場や経験度数の関数となることが考えられ，答えはばらつくことが予想される.

文の話し手から引用文の主語の指示する人物への視点の移行の問題，(2)対称詞の付属語における前方照応の問題，(3)授受動詞における視点の問題。以上，3つの観点からそれぞれの文（類型）を分析する（表1）。

手続き　同一被験者に絵材料を先に，文材料を後にして，1週間間隔で実施した。絵材料を配布し，ついで説明文を配布した。説明文には絵材料の簡略化したものを下部に描き，上の部分に次のような教示文をつけた：「下の絵を見て下さい。どういう絵か考えて下さい。そうです。さぶろうくんがじろうくんに『本をかしてくれない』，と聞いているところです。つまり，さぶろうくんが話す人で，じろうくんがその話しを聞く人です。絵の中のさぶろうくんの口から出ている（吹き出し）の中のことばは，さぶろうくんが話したことです。みなさんには，下のような絵をよく見て，その絵の下に書いてあるもんだいにこたえてもらいます。こたえは〔　〕の中の名前を1人選んで，それにまる印をつけて下さい」。

文材料の場合は，教示文が「つぎの文を読んで，話しの中に出てくる妹はだれの妹か考えて下さい。そして，（　）の中の人の名前にまるをつけて下さい」，と変わるだけで他の手続きは絵材料と同じである。

分析と結果　主な結果について要約する（表2から表7を参照）。表2から表4には，絵材料について，学年別の各選択肢の選択数（人数）を示す。又，表5から表6には，文材料についての結果を地文の位置別に示した。さらに，表7には参考に，成人の，登場人物が『が』に加えて，『は』で表現された場合の結果を表示した。

表 2　絵材料―2年生

主語		固有名詞			妹		
動詞		あげる	もらう	くれる	あげる	もらう	くれる
話し手	男子	3	2	3	2	2	2
	女子	1	3	5	5	5	2
	計	4	5	8	7	7	4
登場人物	男子	14	15	14	15	15	14
	女子	16	15	11	13	13	14
	計	30	30	25	28	28	28
聞き手	男子	0	0	0	0	0	1
	女子	1	0	2	0	0	2
	計	1	0	2	0	0	3

表 3　絵材料―6年生

主語		固有名詞			妹		
動詞		あげる	もらう	くれる	あげる	もらう	くれる
話し手	男子	1	5	14	16	16	11
	女子	6	8	19	18	19	23
	計	7	13	33	34	35	24
登場人物	男子	15	11	3	2	2	3
	女子	15	13	2	3	2	6
	計	30	24	5	5	4	9
聞き手	男子	2	2	1	0	0	4
	女子	0	0	0	0	0	2
	計	2	2	1	0	0	6

表 4　絵材料―成人

	固有名詞			妹		
	あげる	もらう	くれる	あげる	もらう	くれる
話し手	2	3	11	13	12	7
登場人物	11	10	2	0	0	2
聞き手	0	0	0	0	1	4
合計	13	13	13	13	13	13

表 5　文材料―2年生

主語		固有名詞						妹					
動詞		あげる		もらう		くれる		あげる		もらう		くれる	
地文		前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
話し手	男子	1	3	3	2	5	5	3	1	3	2	2	3
	女子	1	2	2	8	5	5	5	4	5	4	5	6
	計	2	5	5	10	10	10	8	5	8	6	7	9
登場人物	男子	15	14	13	11	11	12	13	13	12	12	13	13
	女子	17	14	15	9	11	10	11	12	12	13	11	11
	計	32	28	28	20	22	22	24	25	24	25	24	24
聞き手	男子	1	0	1	4	1	0	1	3	2	3	2	1
	女子	0	2	1	1	2	3	2	2	1	1	2	1
	計	1	2	2	5	3	3	3	5	3	4	4	2

表 6　文材料—6年生

主語		固有名詞						妹					
動詞		あげる		もらう		くれる		あげる		もらう		くれる	
地文		前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
話し手	男子	4	5	8	5	14	12	13	12	15	13	9	8
	女子	5	7	8	10	20	18	16	15	17	15	13	13
	計	9	12	16	15	34	30	29	27	32	28	22	21
登場人物	男子	13	10	7	11	2	2	3	2	1	1	7	4
	女子	16	14	12	9	1	2	3	4	1	4	6	4
	計	29	24	19	20	3	4	6	6	2	5	13	8
聞き手	男子	1	3	3	2	2	4	2	4	2	4	2	6
	女子	0	0	1	2	0	1	2	2	3	2	2	4
	計	1	3	4	4	2	5	4	6	5	6	4	10

表 7　文材料—成人（『は』，『が』）

主語		固有名詞						妹					
動詞		あげる		もらう		くれる		あげる		もらう		くれる	
地文		前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
話し手	『は』	0	0	1	2	12	10	10	11	12	13	11	10
	『が』	2	2	4	3	18	19	19	20	19	20	10	8
登場人物	『は』	13	13	12	11	1	3	0	1	1	0	2	3
	『が』	17	16	15	16	2	1	0	0	1	0	5	6
聞き手	『は』	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0
	『が』	1	2	1	1	0	0	1	0	0	0	5	6

注.『は』：13人，『が』：20人

1.　学年，材料別の選択率の概観

まず，絵材料（Picture-context）について選択率の一番高い選択肢とその割合をみてみる。成人・固有名詞については，動詞が「あげる」の場合，84.6%が登場人物である。「もらう」の場合も同じく，登場人物で，その割合は76.9%である。「くれる」の場合では，選択率が高いのは話し手となり，その割合は84.6%となっている。主語が妹になると，選択率が一番多いのは動詞の種類によらず全て話し手に集中して，「あげる」が100%，「もらう」が92.3%，そして「くれる」が53.8%となっている。「くれる」の場合，聞き手の選択が増加し，その結果，話し手が相対的に減少している。

成人と同じ順序，同じ項目の6年生の選択率を調べてみると，固有名詞が主語の場合はそれぞれ，76.9%，61.5%，84.6%であり，主語が妹の場合では，87.2%，89.7%，61.5%となっている。固有名詞が主語で，動詞が「もらう」の場合と妹が主語で，動詞が「くれる」の場合はそれぞれ選択率が減少しているのがわかる。前者の文では，「あげる」と比べて話し手の選択率が増加し，後者の文では，登場人物と聞き手の増加が見られた。

同様に，2年生の各項目における選択率をみてみる。固有名詞が主語の場合，各動詞はそれぞれ，85.7%，85.7%，22.9%となり，妹が主語の場合では，20.0%，20.0%，11.4%となっている。成人，6年生と異なり，固有名詞の「くれる」，妹の全ての動詞については，登場人物がそれぞれ，71.4%，80.0%，80.0%，80.0%と選択されている。2年生では，登場人物が全ての文類型で多く選択されていて，文類型による差は見られない。

まとめ：2年生では文類型の種類に関わらず，登場人物が多く選択されている。対して，6年生では，固有名詞が主語で動詞が「あげる」と「もらう」の場合には，登場人物が選択されているのに対して「くれる」の場合と主語が妹の場合では話し手の選択が多い。ただし，固有名詞の「もらう」と妹の「くれる」の文材料では，多少とも選択される人物にばらつきが見られる。成人の場合では，6年生とほぼ同じ結果が得られている。ただし，妹が主語で「くれる」の文では選択項目にばらつきが6年生同様見られるが，固有名詞が主語で「もらう」の文ではみられない。

次に文材料（Sentence-context）の結果を概観する。成人の結果については，絵材料と同じ結果が得られている。主語が妹で動詞が「くれる」の場合，話し手の選択率が一番多いが，絵材料同様に選択にばらつきが見られる。地文が引用文の前にある場合と後ろにある場合とで差は見られない。地文が前の文類型について，絵材料同様，固有名詞が主語で動詞が「あげる」，「もらう」の文では登場人物を，その他の文の場合は話し手の選択率を，この順序で求めるとそれぞれ次のようになる：85.0

%，75.0%，90.0%，95.0%，95.0%，50.0%となっている。

6年生の場合でも，地文の位置に拘わらず，絵材料の結果とほぼ同じ結果が得られている。ばらつきについても同様である。成人と同じ選択率を算出してみる：74.4%，48.7%，87.2%，74.4%，82.1%，56.4%。

2年生については，固有名詞主語で「くれる」の文で話し手の割合が他の文類型と比較して多少とも多くなっているが，基本的にはこれも絵材料と同じ結果を得ている。各選択率は次のとおりである：91.4%，80.0%，28.6%，22.9%，20.0%。

以上の概観から得られる主な結論：1．絵材料と文材料，そして文材料の中で地文が前の文類型と後ろの文類型，それぞれ同じ結果が得られた。2．2年生では，主語，動詞の種類に関わらず，登場人物が各対称詞の指し示す人物として選ばれる割合が高い。対して，3．6年生と成人では，主語が固有名詞で動詞が「あげる」，「もらう」の場合には，登場人物が，主語が固有名詞でも動詞が「くれる」の場合と妹が主語の場合の全ての文で話し手が選択される。ただし，固有名詞の「もらう」と妹の「くれる」の文では選択率がばらつく傾向が見られた。

以上の結果から生じる問題点：1．2年生について，文の類型に関係なく何故登場人物だけが多く選択されるのか？　ランダムな反応の結果であるとしたら，何故登場人物が選択されて，話し手や聞き手は選択されないのか？　2．6年生と成人（そして，2年生についても）何故聞き手は選択されないのか？　3．地文の位置は何故効果がなかったのか？　4．6年生と成人の結果で，固有名詞が主語で動詞が「もらう」の文と妹が主語で動詞が「くれる」の文については，選択率がばらついたのか？　5．個人別の反応パターンに何か特徴がみられるか？

2．**統計的な分析**（表8から表10，そして，16，17を参照）

まず，絵，文の各材料について，文類型別に学年と被選択肢との関係をみるために，3×3，2×2，3×2 のカイ二乗分析をおこなった。

表 8　絵材料―学年間の比較（カイ二乗検定）

		3×3のχ^2値	2×2のχ^2値	3×2のχ^2値
固有名詞	あげる	1.521	0.693	0.693
	もらう	6.730	4.170*	4.225
	くれる	33.536***	28.366***	31.713***
『妹』	あげる	1.71E＋38***	33.693***	44.700***
	もらう	52.415***	36.557***	46.667***
	くれる	31.642***	24.033***	27.460***

注 1.　1.　3×3：学年（2，6年，成人）×選択肢（話し手，等），df＝4
　　2.　2×2：学年（2，6年）×選択肢（話し手，登場人物），df＝1
　　3.　3×2：学年（2，6年，成人）×選択肢（話し手，登場人物），df＝2
　　2.　*：p<.05，***：p<.001

表 9　文材料（地文が前）―学年間の比較（カイ二乗検定）

		3×3のχ^2値	2×2のχ^2値	3×2のχ^2値
固有名詞	あげる	5.216	4.393*	4.921(*)
	もらう	9.142(*)	7.433**	8.448*
	くれる	36.239***	27.312***	34.907***
『妹』	あげる	38.452***	22.630***	37.700***
	もらう	47.883***	32.985***	44.993***
	くれる	15.977**	10.826**	13.211**

注 1.　(*)：.10<p<.05，**：p<.01；他は表8と同じ

表 10　文材料（地文が後ろ）―学年間の比較（カイ二乗検定）

		3×3のχ^2値	2×2のχ^2値	3×2のχ^2値
固有名詞	あげる	5.185	3.065	4.865
	もらう	5.397	0.619	4.060
	くれる	36.376***	22.422***	33.284***
『妹』	あげる	48.174***	26.688***	44.214***
	もらう	48.534***	27.533***	44.447***
	くれる	20.221***	12.594***	12.935**

（注　各記号の意味は，表8，9と同じ）

絵材料について：固有名詞の動詞が「あげる」と「もらう」については 2×2 の「もらう」の結果を除いて，各選択肢の選択数において学年間で差がないことがわかる。固有名詞の「もらう」については，2×2 の分析の

結果から有意味な差が2年，6年両学年の間にみられた。これは6年生が話し手を比較的多く選択している（33.3%）ことにもとづいている。2年生の選択率は6年生の半分以下にすぎない(14.3%)。他の文類型では，概観でふれたように，2年生に起因する有意味な差がみられる。

文材料について：地文が後ろにある文類型については，表9から表10に見られるように，固有名詞の「あげる」と「もらう」を除いて2年生にもとづく有意味な差が見出される。後者については，3×2 の分析でも差が見られた。「あげる」では，登場人物の選択率が2年生の91.4，80.0%（地文の位置が前と後ろ，それぞれ）に対して，6年生では，74.4，61.5%（同じく）と6年生が低く，「もらう」についても，2年生の 80.0，57.1%（同じく）に対して，6年生のそれが，48.7，51.3%（同じく）と，それぞれ低い（逆に，6年生は話し手の選択率が高い）のである。

ついで，成人と6年生について 2×2 のカイ二乗分析を実施し，学年と被選択肢（登場人物，話し手）との関係をみてみる。表17にその結果が表示してある。絵材料，地文が前の文材料ともに，有意な差はない。ただし，文材料では，固有名詞の2つの文に5%に近い差が見られた。

ばらつきの見られた固有名詞の「もらう」と妹の「くれる」について，選択率が特定の選択肢に偏っているかどうかを調べてみた。材料別，学年別に各文類型についてのカイ二乗検定をおこなった(表16)。まず，妹の「くれる」についての成人の結果をみてみると，選択肢が3つの場合も，2つの場合も有意差がないことがわかった。妹の実詞が，登場人物，話し手，聞き手のどれにも限定できず，均等にばらついていることがわかる。ただし，差はないとはいえ，話し手の選択率は最も高い。

6年生の，主語が妹で「くれる」の結果では，絵材料と地文が後ろの文材料では差があるのに，地文が前の文では差がない。特に，地文が前の文では選択肢が2つの場合であるが，話し手が56.4%に対して，登場人物が

表 17　6年生と成人の比較（カイ二乗検定）

		絵材料	文材料(地文前)
固有名詞	あげる	0.081 n.s.	1.408 n.s.
	もらう	0.643 n.s.	3.212 .01 <p <.05
	くれる	0.041 n.s.	0.058 n.s.
『妹』	あげる	1.844 n.s.	3.644 .01 <p <.05
	もらう	1.336 n.s.	0.019 n.s.
	くれる	0.093 n.s.	0.066 n.s.

注 1.　2（6年，成人）×2(『話し手』，『登場人物』）のカイ二乗検定
2.　自由度はすべて1である。
3.　地文が後ろの位置にある文材料の結果は省略した。

表 16　文類型の一部についての選択率比較

A．絵材料

学年	選択肢数	固有：もらう	妹　：くれる
6年	3	18.615 p<.001	14.308 p<.001
	2	3.270 n.s.	6.818 p<.01
成人	3	——	2.923 n.s.
	2	——	2.778 n.s.

B．文材料（地文前）

学年	選択肢数	固有：もらう	妹　：くれる
2年	2	16.030 p<.001	9.322 p<.01
6年	2	0.257 n.s.	2.314 n.s.
成人	3	——	2.5 n.s.
	2	——	1.667 n.s.

C．文材料（地文後）

学年	選択肢数	固有：もらう	妹　：くれる
2年	2	3.333 n.s.	6.818 p<.01
6年	3	——	7.538 p<.05
	2	——	5.828 p<.05
成人	3	——	0.4 n.s.
	2	——	0.286 n.s.

注 1.　数値はすべてカイ二乗検定による。
2.　選択肢数が2，3の場合の自由度は，それぞれ1，2である。
3.　選択肢が2の場合の選択肢とは，「話し手」，「登場人物」，「聞き手」である。
4.　「——」という記号は，有意な差が自明であるので検定結果の記載を省略したことを示す。
5.　この表は，選択率にばらつきのみられた「固有：もらう」と「妹：くれる」について，各選択肢の選択率の比較をカイ二乗検定によっておこなった結果である。

表 11　反応パターンの分析―絵材料

パターン	2年生 男	2年生 女	2年生 計	6年生 男	6年生 女	6年生 計	合計	順序
a. All characters	12	10	22	1	1	2	24	(2)
b. All speakers	1	1	2	1	4	5	7	(3)
c. Speaker・Character	3	4	7	11	14	25	32	(1)
d. Speaker・Hearer	0	0	0	2	0	2	2	(5)
e. Character・Hearer	0	2	2	0	0	0	2	(5)
f. All mixed type	1	1	2	3	2	5	7	(3)
合　計	17	18	35	18	21	39	74	

注 「All character」，等：すべての絵材料について，登場人物を選択する。
「Speaker・Character」 等：話し手と登場人物を選択する。

表 12 『Speaker・Character』反応パターンの下位分析（Speaker 選択数）

Speaker の選択数	2年生 男	2年生 女	2年生 計	6年生 男	6年生 女	6年生 計	合計
S－1	2	1	3	0	0	0	3
S－2	1	0	1	1	1	2	3
S－3	0	1	1	3	4	7	8
S－4	0	2	2	5	6	11	13
S－5	0	0	0	2	3	5	5
合　計	3	4	7	11	14	25	32

表 13　反応パターンの分析―文材料（地文が前）

Patterns	2年生 男	2年生 女	2年生 計	6生年 男	6生年 女	6生年 計	合計	順位
a. All characters	10	9	19	0	0	0	19	(2)
b. All speakers	1	1	2	2	2	4	6	(4)
c. Speaker・Character	2	3	5	11	14	25	30	(1)
d. Speaker・Hearer	1	0	1	1	1	2	3	(6)
e. Character・Hearer	1	2	3	1	0	1	4	(5)
f. All mixed type	2	3	5	3	4	7	12	(3)
合　計	17	18	35	18	21	39	74	

33.3%と他の文と比べてその差は接近している。同じく，6年生の地文が後ろで，選択肢が3つの場合の結果では，5%有意水準で差はあるものの，話し手，登場人物，聞き手の選択率はそれぞれ，53.8，20.5，25.6%と接近し，2年生と比べてみるとさらに成人に近い結果となっている。

表 14　絵材料と文材料との一致（2年生）

パターン	絵	文(前／後)	絵と文
a. All characters	22	19	7
b. All speakers	2	2	2
c. Speaker・Character	7	2	3
d. Speakar・Hearer	0	0	0
e. Character・Hearer	2	0	0
f. All mixed type	2	2	2
合　計	35	25	14

注 1. 文材料の文の一致度数は，地文が前にある場合と後ろにある場合の一致度数。
2. 絵材料と文材料の一致度数は，絵材料における反応パターンに基づき，2種類の文材料（地文の位置で，前後）のいずれか一方がそのパターンに一致する場合の度数を数えた。

表 15　絵材料と文材料との一致（6年生）

パターン	絵	文(前／後)	絵と文
a. All characters	2	0	1
b. All speakers	5	4	1
c. Speaker・Character	25	20	22
d. Speaker・Hearer	2	2	1
e. Character・Hearer	0	1	0
f. All mixed type	5	4	3
合　計	39	31	28

（注　2年生の注を参照。）

個人別の反応パターンの分析によって，2年生と6年生の比較，及び絵材料と文材料との一致・不一致，さらに文材料の地文の位置の比較をおこなった（表11から15）。

表11より，2年生の22人（62.9%）が，全ての文について登場人物を選択していることがわかる。6年生では一番多い項目は話し手と登場人物の混じったタイプで25人（64.1%）いる。2年生の場合は，7人（20.0%）にすぎない。6年生で全て登場人物を選択している人数はわずか2人（5.1%）である。聞き手を含むのは2年生で合計3タイプ4人（11.4%），6年生で11人（28.2%）である。表12は，話し手と登場人物を含むパターンを，話し手の選択数によって，下位分類した結果である。6年生の頂点は選択数が4（／6）のところにある。

表13は地文が前にある場合のパターン分析の結果であ

る。絵材料とほとんど同じ結果が得られている。表14，15は，絵材料と文材料，そして，文材料どうしの反応パターンの一致度を調べたものである。2年生の結果では(表14)，文材料どうしの一致数は25人（／35：71.4%）と高いが，絵と文の一致では14人（40.0%）と半数以下になる。対して，6年生は，文どうしの一致度が31人（／39：79.5%），絵と文でも28人（71.8%）と2年生と比べてかなり高くなっている。

考察と結論　この研究の眼目は2つある。1つは，視点の移行に関する文の作業仮説の検証であり，2つめは，発達的な比較をふまえた上での，2年生の，一律に登場人物を選択するという特徴である。

1.　**作業仮説の検証について**

まず，最初に，成人の結果をみてみる。絵材料の各文について，選択率の一番多いものを並べてみると，固有名詞，妹の順序で，動詞の「あげる」，「もらう」，「くれる」のそれぞれについて，登場人物，登場人物，話し手，話し手，話し手，話し手となっている。この結果は，最初に提出した作業仮説どおりの結果である。さらに，当初予想した妹が主語で動詞が「くれる」の場合の反応のばらつきについても，カイ二乗検定の結果，有意な差がなく，この結果についても仮説どおりであった。文材料の2種類の材料についても，同じ結果が得られている。

成人の結果と比較しながら，6年生の結果をみてみる。6年生の結果は成人とほぼ同じであるが，異なる点はつぎのとおりである。(1)主語が固有名詞で，「もらう」が動詞の文で，6年生は話し手の選択が比較的多い。(2)妹が主語で動詞が「もらう」の文では，成人が選択率に差がないのに対して，6年生では地文が前に位置する文材料を除いて有意な差がみられた。(2)については，課題形式の違いに振り回される結果，2種類の文材料の間で，又，絵と文材料間での一貫性に欠ける，という特徴を6年生に認めることで説明可能であろう。(1)については，固有名詞が主語で動詞が「もらう」の場合にのみ出現したので，この文型をふまえた「もらう」に対する彼等の解釈の仕方を探ることが必要となる。実は，この種の文の理解では，多かれ少なかれ，妹を中心にして，話し手，聞き手，登場人物という3者（4者）の人間関係（親疎，兄弟関係等々）を，被験者が想定して持ち込む必要がある。この種の関係は，例えば，敬語を用いることによって明示できる。例文でいうなら，「……“あきらが妹さんに本をあげた”」という文であれば，あきらは話し手けんじの身内（弟，等）であり，妹は聞き手であるまさるの妹である，と考えるのが自然であろう（無標の表現）。あきらが聞き手であるまさるの身内と考えて，自分の身内である妹があきらに本をあげた，と言うべきところを，代わりに，「あきらがもらった」，と表現したのだ，というように解釈したのではないだろうか？地文の文のように，妹が主語であれば，この主語は話し手の支配を受けてこのような問題が生じない。

2年生は，絵材料，2種類の文材料を通じて登場人物を一貫して選ぶ反応であった。この結果は，2年生の場合，その注意が話しの内容面にだけ向いている，と考えることによって最も自然に説明される。読みにおける注意の配分と焦点という問題の他に，記憶の狭さという特徴も考えられようが，読みの問題というレベルで考えるならば，読みにおける統合的スパンが狭いという説明が可能である。これは，2つ以上の文（句）の内容を読み取り，それらを1つのイメージにまとめあげる能力，とでも定義できるものである。この能力によって部分的な説明は可能であるが，その場合何故話題の内容にだけ注意が向くのか，という説明はできない。つまり，「視点の移行は，話者を通じて，話者が言語的に創り出した世界の経験者へと向かう。そして，話者のいる世界と話者の創り出した世界は，児童において意識内で明確に区別され，特別に話者の存在を自覚させる表現がない限り，話者の視点にもどって，両世界の区別を無視した判断がなされることはない」（鈴木，1981 b），という説明が必要となる。この問題はつぎにふれる。

2.　**2年生の特徴について**（話しの世界への限定）

2年生の反応の特徴は，課題と材料の違いを無視して

登場人物だけを選択するものであった。2年生は，話し手であるけんじを通じて，けんじの創り出した話しの世界に向かい，その視点人物であるあきらに寄り添いつつ，その経験を再構成する。6年生であれば，その後，話しの世界から地文の表現する世界へと戻り，話し手（そして，聞き手）との関係を考慮して課題に向かう。2年生は，その話しの世界で問題を解決しようとする。

この説明の傍証たる事実をいくつか挙げる。(1)著者の7歳1ヶ月になる娘は学校の作文の宿題を書く。書いた文章をよく父親に批判されるので，父親に模範を示せとせまる。そこで，本人と妹，そして父親の3人でプールに行ってきたことを書いてみせる。『……ました』という文末の表現で統一して書き，最後に「……，また，行きたいと思いました」と書いた。プールに行ってきた2日後のことである。この文章を読んだ娘は，いろいろと批判を加えてきたが，「最後の文はおかしい！『……，また，来たいと思います』でなければいけない」，と言って，父親の説明にも譲らない。父親の文は，イメージの内でプールでの体験を追体験的に再構成し，ついでその世界から離れ，現に今いる自分の家に戻り，そこから遠くはなれた（物理的にも，心理的にも）プールを志向的に表現したのである。娘の表現は，そうした父親の心理的な移動が理解できず，その心理的な眼（分裂した自我）は依然としてプールのそば（内）にいるのである。父親の文章によって創り出された世界の内に閉じ籠り，プールでの体験を既に起ったこととして，それを突き放し，対象化して描くという時間的，空間的移動ができない（しない）のである。

(2)鈴木（1982）は，直接話法の文と絵を対にして提示し，その表現的な妥当性を判断させる課題を2年生と6年生に実施した。文はつぎのようなものであり，人物と移動動詞の部分は選択肢となっている：「“たろう／じろうは猫がにげて行く／来るのを見ている”，とたろう／じろうが言いました」（下線部が選択肢）。絵は人物の左右の位置と猫の向きを組織的に変えて4種類あった。その結果，2年生の反応のうち38.2%（6年生は7.9%）が地文の話し手と引用文内の経験者とを同じ人物にした。両者を同一人物にする反応は意味的に受容性の低いおかしな文を作りだしてしまうにも拘らず。この結果は，同じ1枚の絵の中に経験者とその経験者の様子を表現する話し手とが同時に存在するという課題上の問題もあるが，話しの経験者（の経験）からその話し手へ（又は，その逆）という心理的な移動のできないという2年生の特徴にも依ると考えられる。

(3)つぎにあげるのは，認知スタイルの問題である。著者の指導による，文字なし絵本を使用したPicture-description を幼児に実施した卒業論文の実験の中で，幼児はその表現の特徴によって，大きく2種類に分けられることがわかった。それは，登場人物に対する感情移入・同一視型とでも称すべきものと，傍観的・記述説明型とでもいうべきものである。前者の典型的な幼児では，表現がすべて会話（登場人物の話しそうな科白とその心の中の表現を含む）によって進められるのに対して，後者では客観的な記述と説明で進められる。

これまでの著者の研究を総合すると，小学校低学年の児童までは話しの世界に没入してしまい，その話しの成立している場に自由に移動するという心理的な移動に困難を覚えるようである。

3. 残された問題

基本的には，2つの問題が残っている。1つは，聞き手の選択されない理由であり，もう1つは，文材料における地文の位置効果の問題である。

聞き手が選択されなかったという結果は，久野(1978)の潜在主題性の理論に1つの問題をなげかける。彼の仮説をこの実験に適用すると，基本的な選択順位は，「話し手」，「聞き手」，「登場人物」の順になるはずであった。ところが，特に順位を問題にしなくても，結果として選択されたのは，「話し手」と「登場人物」が圧倒的であり，「聞き手」の選択数が一番高くなるものはなく，選択率でみても絵材料における成人の〔妹：くれる〕での30.80%が最高であった。

この批判は，当然のごとく，ここで採用された課題と

材料の特徴をふまえておこなわれる必要がある。絵材料については，各登場人物の顕著性（saliency）という点が，文材料については，「話し手」，「聞き手」，「登場人物」という3者の，文内における出現順序（語順）が特に問題になろう。絵材料の人物のうち「話し手」と「聞き手」とは線画で描かれており，左右の位置も組織的に変えられている。「登場人物」は描かれていない。「話し手」の吹き出しの中にことばで登場するだけである。従って，視覚的な目立ち易さという点では，吹き出しをもつ「話し手」，「聞き手」，最後に「登場人物」という順序になるはずである。

文材料の出現順序に関しては，地文が前の材料では「話し手」，「聞き手」，「登場人物」の順序であり，後ろの材料では，「登場人物」，「話し手」，「聞き手」の順序である。「聞き手」は比較的後半に登場するとはいえ，つぎに述べるように地文の位置による違いがないことから，特に問題にはならないと考えられる。さらに，解釈の可能性という点でも特に「聞き手」が低いとは考えられない。

つぎに，課題の特徴という観点から考えてみる。この課題のように，被験者自身（読み手ではあるが）が聞き手の役を担っていない場合には，読み手である被験者は話し手である人物を通じて，それとともにその話しの中に入り込めば済む。つまり，読み手は，話し手と固有名詞で言及される登場人物だけを念頭におけばよいのである。2年生の場合，その話し手さえも忘れるが。読み手である被験者が自分以外の聞き手を想定し，かつ，その立場から話しを理解するには，視点人物を話し手からその聞き手へと変更するという，いわゆる視点の移行操作が要求されるのである。

久野（1978）の理論が，1人称，2人称の省略のし易さという観点だけから上記の順序を提案していることにこうしたくい違いの生じた原因があると判断される。

つぎに，2つ目の，地文の位置による違いが生じなかった理由については，つぎのように考えられる。つまり，これは被験者が3つの選択肢の表層構造上での出現順序（位置）に反応の手掛りをみていなかったことを意味している。意味構造の抽出・再構成が可能であったと思われる。この意味で，使用された課題と材料が目的に対して有効であったことを示す間接的な証拠と考えてよいであろう。

最後に，この実験では材料として用いなかったが，結果を一般化するうえで，次のような引用文中に2つの付属語を含む文を考えてみよう：「兄が弟に本をあげた。」この文の場合，読み手は「兄」と「弟」に同一の実詞を想定することが予想され，その分，話し手への視点の移行がしやすくなると考えられる。しかし，それはあくまで6年生や成人の被験者に限って，しかも程度問題と考えられ，この実験の結果のように，2年生では「弟」の実詞を問われるなら「兄」を選択する傾向が依然として残るものと予想される。さらに研究が必要ではあるが。

文　献

1. Banfield, A. 1973 Narrative style and the grammar of direct and indirect speech, *Foundations of Language*, 10, 1—39.
2. 大江三郎　1976　日英語の比較研究—主観性をめぐって，南雲堂
3. 樺島忠夫　1979　日本語のスタイルブック，大修館書店
4. 久野　暲　1978　談話の文法，大修館書店
5. 三浦つとむ　1973　日本語はどういう言語か，季節社
6. 森田良行　1977　基礎日本語，角川小辞典 7，角川書店
7. 鈴木情一　1981　視点の言語心理学的研究—直接話法における視点の移行について—，読書科学，第25巻，第3号，96—107.
8. 鈴木情一　1982　視点の言語心理学的研究（4），信州大学教育学部紀要，第46号，123—132.
9. 渡辺　実　1976　国語文法論，笠間書院

SUMMARY

This study investigated the effects of a speaker's empathic expression on sentence comprehension. The samples for this study were groups of 2nd and 6th grade students and a group of adults. They were shown drawings in which two persons, a speaker and a listener, were depicted. Sentences which included a content word and a relational word were printed in a balloon above the speaker. The sentences were like the following : *Kenji-ga Masao-ni iimashita*, "*Taro-ga imouto-ni hon-o ageta*". This is translated roughly as, Kenji said to Masao, "Taro gave a book to somebody's younger sister". The related phrase, e. g., *Kenji-no imouto* consists of a content word *Kenji* and a relational word *imouto*. Examples of empathic verbs used in the sentences were *ageru*, *kureru*, *morau*. In order to control for word order the positions of the frame sentence and quoted speech were systematically changed. The relational word was also presented in the subjective or objective case. The comprehension task was to choose the target person for the relational word. The target person choices were the speaker, the listener and the person named in the sentence.

Second grade students consistently chose the person named in the quoted speech as the target person for its empathic verb. The sample of 6th grade students and adults chose the speaker in the frame sentence or the person named in the quoted speech as the target person for the empathic verb. The differences in empathic focus are interpreted in the report.

The Science of Reading, Vol. 29, No. 3 (1985)

実践記録

読書指導に役立つテレビ
——『二つの祖国』と『山河燃ゆ』の場合——*

新潟県立高田高等学校　早　津　秀　雄**

序

I　読書の意図するもの

映像化時代を反映して，映画やテレビをみたから読書するという傾向が，最近非常に多くなってきた。山崎豊子の『二つの祖国』も，かつて週間誌に連載された日系二世の戦争体験記であるが，昨年NHKのテレビドラマ『山河燃ゆ』として登場するや，ベストセラーとなってテレビの影響をみせつけた。

『二つの祖国』(三巻) が出版されるや，100万部を超えるベストセラーになったのは，むしろ在米日系二世の戦争体験を通して，昭和史に真正面から取り組んだ大作であって，日米開戦によって日本と米国という二つの祖国のはざまにあって，みぞうの体験をした日系人の苦難の歴史が，作者によって生き生きとえがきだされているからである。モデルとして戦前「加州毎日」という邦字新聞記者で，後に東京裁判のモニターをつとめた，故伊丹明であるといわれているが，作品では架空の人物として構成されている。

ところがNHKの『山河燃ゆ』がはじまると，在米日系人の中から賛否両論が続出し，批判がなされるようになった。「われわれにとって祖国とはアメリカなのだ。テレビドラマに登場する人物は反米的にさえ見える。」とか，「米国人にとって，日本人と日系人の見境がつかぬ。日本に親近感をもつ日系人とくに二世は，日米間の板ばさみになりながらも，日米親善を祈らざるを得ない立場にある。日本人が引きおこす諸問題で嫌な思いをしたくない。」という批判に対して，「放映されることによって，日系アメリカ人と日本人を結びつける文化の絆が一層強まり，両者を隔てている溝が埋められていくと思う。」といって賛意を示すものもいる。

そこでNHKでは，『山河燃ゆ』の米国での放映をしばらく延期して，「日本人が自分たちの生きてきた時代を振り返り，こうした人々の姿を通して，戦争や人種を超えた人間の美しさを見出すところに目的がある。」としている。また原作者の了解を得て原作にも手を加え，内容も変えている。たしかに『二つの祖国』は，第二次大戦時に日本への思いと米国への忠誠心のはざまに悩む日系二世をとりあげ，人間にとって祖国とは何かを問う意欲的な作品である。『山河燃ゆ』はこれにヒントを得たものであるが“二つの祖国”を強調したものではなく，むしろ隣人愛とか国際連帯をテーマにしたものである。しかしベストセラーともなると時代の世相を反映し，このベストセラーの仕掛人は，マスコミ，とりわけ映像によるものが多いのである。

第38回全国読書世論調査（毎日新聞，1984.10.26）によると，マスコミに使う大人1日の平均時間は，読書45分，新聞35分，テレビ2時間19分，ラジオ40分となっており，情報化・映像化時代を反映している。『二つの祖国』も映像との相乗効果が大きく，読書動機は大部分の

* The role of television in stimulating the reading of high school students——The case of "Sanga Moyu" (Two Fatherlands).

** HAYATSU, Hideo (Takada Senior High School, Niigata)

人は，テレビの『山河燃ゆ』を見たからなのである。ところが両作品は必ずしも同じものではなく，意図する点も異っている。しかしテレビはみる人は多いが，原作を読もうという人は少ないのである。

読書は能動的であり，論理性や集中力を養ってくれる。登場人物や風景を想像し，しばし思索にふける自由がある。テレビは受動的であって，画面の方から語りかけてくれ，活字を追わなくともメロデーがかなでられ，楽しさや利便性がある。

ベストセラーというと，どちらかというとみんなが読むから同じものを読みたいという，安心感，平均化して没個性的になってしまうものが多い。しかし，ベストセラーものだからといって価値がないわけではない。活字離れの時代であるだけに，読むに価するもので，少しでも生徒の興味や関心のあるものということで，このたびは『二つの祖国』を取り上げた。そして『山河燃ゆ』と対比し，戦争と平和の問題について考えてみようとしたのである。

Ⅱ 読書とテレビ

メディア革命が進行している今日，緊急の課題として，読書（活字メディア）の価値を再認識し，それをテレビ（映像メディア）の中に，どう位置づけるかということをあげることができる。

幼児期に本を読んでもらった子供は，学校での言語的要件を容易に満し，読み書きの学習も速いということが実証されている。読書するには，持続的思考力・集中力・論理性を必要とする。しかし最近は読書能力をもっているのに，読書の楽しみを知らなかったり，読まされなければ読まない傾向にある。ところが読書しない生徒でも，テレビ(映像)に空想や刺激や喜びを求めようとしているものがいる。テレビは教育の手段として，有効に利用することができるのである。ただしそのためには，生徒の実態を把握し慎重に番組を選択しなければならない。

かつて大宅壮一は，テレビ時代の到来にあたって，「一億総白痴化」だといってなげいたものだが，みな白痴になったであろうか。コミュニケーション・メディアとしてのテレビは，情報を所有しそれを自らの知識体系の中に組込むことを容易にしてくれる。それは映像と音との組合せによるからである。テレビは視聴することによって，決定的現実感を与えてくれる。活字の場合は読むという知的操作を通して，何かを感じとるのであるが，映像は知ることと感じることが同時におこなわれるのである。

テレビの効用は，①直観力の伸長，②迅速な反応，③知的興味や関心の刺激，④洞察力の育成，⑤論理の飛躍の促進，⑥視覚表現の適切な受け止め，⑦豊富な語いや連想ことばの充足などである。しかし欠点として，①断片的な知識はつくが，総合力に欠け思考力・創造力は伸ばし難い，②想像内容が貧弱で類型的になり，安易に流れ易い，③大意は理解するが，人間の心情とか心づかいなどは把握しにくいとされている註(1)。

テレビは人間を教育し啓発する力をもっている。それは人間がそうした目的をもって，テレビを有効に利用する限りにおいてである。エレクトロニックス・メディア時代にともない，読書（活字メディア）にかわるものとして，テレビ（映像メディア）の役割は大きい。だからといって，読書するということは，たんに生き残るためというのではなく，むしろ引続き知的創造力を養うためには，不可欠なものであるという観点にたって，テレビを有効に利用していく必要があるのである。

本 論

Ⅰ 指導計画

1. 単元名　日米開戦から東京裁判までの，日系二世の愛と苦しみ。

2. 指導目標　戦争と平和について考える。

3. 学習活動

(1) 導入　①著者山崎豊子　②『実録・山河燃ゆ』③東京裁判

(2) 展開　①日米開戦　②原爆投下　③東京裁判　④デス・バイ・ハンギング

(3) 結び　①生徒のレポート　Aテレビ『山河燃

ゆ』をみて――a平和への努力を　b真実の追究　B『二つの祖国』を読んで――a日系二世の愛と悲しみ　b「戦争と平和」について考える　c読書と他のメディアとの融合を　②結果・考察

(4) 要約

4. 教材　山崎豊子著『二つの祖国』(三巻)　新潮社 1984年3月

(5) 対象生徒　読書クラブ　1年生　10人(男5人女5人)

(6) 実施日時　昭和59年4月―12月　30時間(毎週木曜日7限・導入5時間・展開20時間・結び5時間)

(7) 指導方法　①導入――話し合い　②展開――輪読会形式　③結び――レポート提出・デスカッション・まとめ

Ⅱ 導入

1. 著者・山崎豊子――『二つの祖国』

山崎豊子は,『花のれん』(昭和33年)で直木賞を受賞以来精力的に活躍し,広い社会的視野に立った作品を書き,注目されている作家である。

『二つの祖国』は,在米日系人や米国人など300人近い人達の協力を得,200冊近い内外の参考文献を駆使している。これは作者の『二つの祖国』に対する並々ならぬ意欲のほどがうかがわれるのである。そして,戦争で死んでいった人達への,鎮魂の思いがこめられている。それだけにこの記念碑的作品が,ワシントン・スミソニアン博物館に展示されることになったのは,まことにふさわしい処置というべきであろう。

2. 『実録・山河燃ゆ』

昭和48年12月23日,東京裁判で東条等A級戦犯7人が処刑された日,1人の精悍な風貌の偉丈夫が,生きる目的を失って39歳で自決した。

この人物の名は伊丹明,在米日系二世であった彼は来日し大東文化学院で学び,20歳でロサンゼルスに帰り,16年間の在米中,『加州毎日』新聞の論説記者,ワシントンの日本大使館嘱託。日米開戦で強制収容所へ,やがてペンタゴンの情報局に入り,対日情報将校として活躍し来日。そして東京裁判の言語裁定官となり,僅か3ケ年で東京裁判に対して疑義をいだき,ナゾの自殺をとげた。遺体は米陸軍大尉として,いまでもアーリントン墓地に眠っている注(2)。

3. 東京裁判

東京裁判とは,第二次世界大戦の勝者たる連合国が,敗者たる日本の政治軍事指導者の一部を,米国の日本占領政策の枠内で国際法によって,裁判で裁き処罰したものである。しかし,裁く側が裁かれる側と同様に,みずからの手も汚れているという弱点をもっていた。

それは,①欧州列強による全世界的な植民地を獲得しようとし,②米国の広島・長崎への原爆投下と,ソ連の日ソ中立条約侵犯,③米国のベトナム戦争,ソ連のハンガリー・チェコ・アフガニスタン派兵などのように,旧連合国側の武力行使がなされたからである。また,米国の日本占領政策の一環として天皇を不起訴にし,真珠湾攻撃の観点からA級戦犯を追及するのみで,竜頭蛇尾に終ってしまった。さらに「文明の裁き」とし,みずからを普遍的文明として,他を野蛮・未開なるものとした。そして,国際連盟・不戦条約・国際連合・日本国憲法9条の,戦争違法化の中で,国家指導者の刑事責任を問うた。それだけに,日本の15年戦争(1920～1945年)を中心にして,厳格な証拠の適用はできなかったが,当時としては,質量共に圧倒的な証拠を国民の前にさらすことになった注(3)。

この東京裁判に対して,全面的に否定するもの,是認するものいろいろである。ただ日本国民の心情としては,「罰せられなかった故に罪はない」とするには,戦争責任をめぐって何か釈然としない,納得のいかないものがあることは事実である。

東京裁判でただ一人文官として死刑に処せられた,広田弘毅元首相を主人公とする『落日燃ゆ』(城山三郎著・1974年)や映画『東京裁判』(1983年)で見られるように,人格高潔なる人物を,『二つの祖国』や『山河燃ゆ』の主人公賢治を通して,見ることができるのである。

Ⅲ 展開

1. 日米開戦

アメリカのロサンゼルス在住の日系人は，日本軍がパールハーバー攻撃をした日から，一夜にして敵性外国人となってしまった。日系二世の天羽賢治は，日本で小学校から大学予科まで教育を受け，帰米後ロサンゼルス大学を卒業し，邦字新聞「加州新報」の記者をしていたが，大統領命令9066号で家族等と一緒に，リトル・トーキョーからカリフオルニア州のマンザーナール強制収容所へ入れられてしまった。

また在米日系人に対して，合衆国政府は忠誠心や服従を要求し，米国陸軍兵士や看護婦となるようにすすめるのであった。賢治の弟勇は父乙七の反対を押し切って，陸軍に志願したが，乙七夫婦は忠誠を拒否していた。賢治は息子アーサーが敵性外国人であるのにもかかわらず，肺炎にかかって死にかけていたのを，医師ピーターソンの人道主義によって，一命を取りとめることができたことに感動し，ミネアポリスの日本語学校の教官として，また戦場に出る決意をした。

ところが弟の勇はヨーロッパ戦線で戦死し，母テルと妹春子は嗚咽し，乙七と賢治は凄惨な死であっただけに断腸の思いであった。

1944年12月，賢治はオーストリアのマッカーサー司令部へ赴任し，チャリー田宮などと一緒に対日宣伝に従事し，やがてフィリッピンへ行く。賢治とロサンゼルスの「加州新報」の同僚であった椰子は，チャリーと離婚後両親と共に日本に帰り，広島で暮しているところへ，賢治の弟忠から手紙がとどけられた。忠は日本に帰ったところ兵役につき，満州からのものであって，これからマニラへ行くという。

アメリカの圧倒的な物量の前には，大和魂だけでは勝てないことは忠にもわかってきた。賢治は銃の引金を敵をめがけて引いた。「うおっ」と悲鳴があがりもんどり打って倒れた。それは忠であった。大腿部を撃ってしまったのである。一方，ロサンゼルスでは天羽賢治少尉の妻であるエミーは，ジャップの女と見縊られて，白昼白人の男から暴行を加えられ，くやしさのあまりアルコールにおかされてしまうのであった。

2. 原爆投下

広島に原爆投下，日本の無条件降伏。戦争の愚かさと悲惨さ非人道性が，これから開かれる東京裁判によって裁かれることになった。東京の市ヶ谷にある陸軍省講堂は，極東国際軍事裁判所に改造された。賢治はこのモニターになった。正義のためにと言語部長ムーラ中佐に説得されたからである。一体正義とは，戦争の勝者と敗者との間には，いかなる正義が存在するのか。天羽賢治中尉は，開廷前のマイクのテストをくりかえした。“勝てば官軍負ければ賊軍”，「しかれども国際法は神聖なり，東京裁判も神聖なる裁きあるのみ」と。

傍聴席では椰子は，賢治の日本語訳をイヤホーンを耳にして聴いた。いまは椰子は帝国ホテルで連合軍関係の通訳をしていた。椰子は賢治が最後まで困難なモニターの任務を全うできるよう心の中で祈った。

父が病気，ロサンゼルスの妹春子からのしらせで賢治はでかけた。乙七は狭心症ということであったが，あんがい元気であった。フィリッピン戦線で弟忠を，誤って撃ったことを父に話すと，「あいつもきっと解る時が来っじゃろう。」といわれ，賢治は救われる思いがした。だが父の発作・入院。妻エミーのアルコール中毒での入院・退院。賢治の心はすさんでいた。

「今度の戦争を通して，強制収容所・日本語学校教官，大平洋戦争での語学兵，東京裁判でのモニターと，君ほど変転極まりなき立場におかれた，日系二世は少ないだろう。それだけに，君の体験は稀有なる歴史の証言となり，それを書くことは君の使命だろう。」と，「加州新報」の松井社長に賢治はいわれるのであった。

3. 東京裁判

東京裁判では，勝者が敗者を裁くという色彩が，次第に明らかになるにつれ，正義と真理を追及しようとする少数の者は，自らの良心に照らして不当を打ち鳴らし，または被告の不利を最少限に喰いとどめようと，弁護人は頑張っているように賢治には思われた。

元首相広田被告は，自分は戦争に反対したが，戦争を

止めることができなかったから責任があるとし罪があるという。胸中はもはや明鏡止水の境地にあるよう，正々堂々としていた。元首相東条被告は，口供用のメモに，①大東亜戦争は自衛のための戦争であった。②天皇陛下には戦争責任はない。③大東亜戦争は東洋民族解放のための戦争であったとしるしている。また田中隆吉は，元内相木戸被告の証言が気になって，「内大臣が罪を免れれば陛下も無罪，有罪ならば陛下も有罪，弁護等につき考える要あり。」といっている。一方，梅津被告弁護人ブレイクニーは，「もし日本政府がヘーグ条約を破ったとしても，われわれと同じジレンマに陥るようなことになるのです。1941年アメリカ政府が，原爆使用を計画したことによって，合衆国もヘーグ条約を破ったことになるのです。」という。1発で40万人の都市を破壊し，20万人もの命を奪うとは，そして被爆者の治療も満足になされていない。椰子もその犠牲者の一人だ。広島で被爆した椰子は，白血病になってしまった。

賢治にとって椰子は心の支えであり，将来新しい人生を共にするという希望があればこそ，苦しみにも耐えてこられたのだ。椰子は賢治の弟忠にいう。「私たちは二つの祖国の犠牲者ねえ。……誰れが撃ったなどいつまでもこだわっていないで，……ケーンと愛し合うようになって，あの人の心の痛みは私の心の痛みの一部なの。」忠の胸中に名状しがたい哀しみが湧いてきた。「生きたい，ケーンと共にケーンのために」椰子は賢治をおもい高熱にうなされていた。「ケーン，どうか嘆かないで，あなたは今，日系二世でなければできないモニターに携っています。裁判を通して今度の戦争の真実を知り，それを平和のために伝えて下さい。……どうか父なる国日本と母なる国アメリカの二つの架け橋として，生涯を全うして下さい。そのようなあなたと人生を分ち合えなかったことを，悲しく心残りに思います。」と，賢治は声を放って慟哭した。椰子は死んでしまったのである。

4. デス・バイ・ハンギング

「私はたしかに，日本に愛着を持っています。ただしそれはアメリカ合衆国に対する祖国愛と同じもの，それだけに公正な裁判が行われていることを，多くの日本人にはっきりと示し，アメリカの正義と良心を知ってもらいたい。」と，賢治はムーラー言語部長にいうのであった。「ＣＩＣが，裁判所関係者の思想チェック」をしているという噂を耳にした。賢治は日系二世という人種的差別を持たれている以上，日本偏向とマークされている。自分にのしかかってくる周囲の反感・重圧を，容易ならざるものと感じたが，それにうちかとうとした。

「歴史に先例のない刑事裁判において，その画期的な判決をなすにあたり，……法の認めない犯罪に対し，事後法によって厳刑を科するが如き，正義にもとる処置は，必ずや来るべき世代の人々の心情のうちに，遺恨を残し，東西の友好を阻害する原因を作ることになるであろう……」と，かくてポツダム宣言中に示された，戦争犯罪とはいかなる行為をさすのか。いまだに解明されないままに終った。絞首刑が執行された。無常感が賢治の胸を吹き抜けた。

ピーターソンの手紙には，「アメリカの良心を持つ一人一人が，ノーモア・ヒロシマ，ノーモア・ナガサキの贖罪に，立ち上りつつあるのです。ケーンどうかそのことを，君の最愛の人の霊に，そしていまだ病床にある，多くの被爆者たちに伝えて下さい。」とある。賢治は涙を流して見入った。そして，かっての東京裁判所の法廷の壁に，業苦を忘れるように落書きした。

虫けらのような人間どもが　勝った，敗けたと騒いでいる　西郷どんは倖せだ　原子爆弾も戦犯も　メイド・イン・ＵＳＡ

不意に，デス・バイ・ハンギングという，ウエッブ裁判長の声が耳に響いてきた。不気味な "Death by hanging"「被告を絞首刑に処す」という声が湧き上ってきた。賢治は，人生の終焉を悟ったかのように，コルト38をしっかりと握った。齢老いた両親を残し，2人の幼児をおいて逝くことに心が疼いた。

国際法を遵守せず，裁いた者の手は汚れている。それを日本語で，被告に言い渡したモニター自身も，否応なく手を汚してしまったのだ。銃口の引金を引いた。光を

失った瞼に，星条旗と日章旗が重なり合うようにはためいていた。その二つの国旗をつかもうとしたが，もはや手は届かなかった。

Ⅳ 結び

1. テレビ『山河燃ゆ』をみて

(1) 平和への努力を

「あなたの祖国は日本ですか。」と問われて，私は素直に「ハイ」と答えられるであろうか。私はテレビで戦争の残酷さ・悲惨さを見て，戦争の恐ろしさを知った。太平洋戦争で，パールハーバーの奇襲が成功したのは，軍部の無理がまかり通り，それが多くの人々を苦しめることになってしまった。

「山河燃ゆ」はアメリカ在住の日系人という観点から，戦争についていろいろな問題を投げかけてくれました。私には二つの祖国など思いもよらなかっただけに，強制収容所内で戦争の成行きを見守っていた日系人たちは，どんなにかつらかったことであろう。主人公賢治の悩みや苦しみ，そして東京裁判でのモニターとして，正しい裁判が裏切られて自殺してしまう。……

戦争とは，罪なき人々をも死に追いやってしまう。私は今，平和の大切さをしみじみとかみしめながら，平和を守り抜く決意をあらたにしました。　（S・K女）

(2) 真実の追究

「山河燃ゆ」では，「二つの祖国」と対比すると，どうも真実味が薄いように思えてならなかった。テレビは視聴に訴えるので，やはり原作とくらべると，限界があるのであろうか。……

僕だったら，二つの祖国のうち，アメリカを取ったであろうと思う。なぜなら，日系二世はれっきとしたアメリカ市民であるからである。やはり太平洋戦争は僕たちの時代とはかけはなれているからであろうか。僕も「山河燃ゆ」は全部みなかったが，友だちの中でも見ているものは少なかった。しかし同時代に生きた人たちにとって関心があるのは当然だ。それにしても，「山河燃ゆ」の最後はものたりなかった。「二つの祖国」とではずいぶんちがっていた。

賢治の戦争に対する嫌悪感と，不正な裁判に対して死の抗議は痛ましかった。その他の登場人物では，椰子を除いて，あとはフィクションの臭いが強すぎた。もう少し真実味のあるものが欲しかった。……　（O・C男）

2. 『二つの祖国』を読んで

(1) 日系二世の愛と悲しみ

日米開戦によって引きおこされたこのたびの戦争について，わたしたちにとって知らないことばかりだし，遠い彼方でもう風化してしまっていると考えていました。……それが『二つの祖国』を読んで，戦争中の米国在住の日系二世の苦しみと悲しみを，強く感じとることができました。そして，主人公の天羽賢治の正々堂々と，正義と民主主義のために闘う姿に圧倒されました。特に強制収容所内での苦しい生活，フィリッピンの戦場で弟忠との撃合い，さらにモニターとして東京裁判での活躍，それが正義の裁きを期待していたのに裏切られ，自殺してしまう。

また賢治の心のささえであった椰子。日米両国の掛け橋になって欲しいと遺言し，広島に投下された原爆のために死んでいった痛ましい姿。

二人とも平和な時代であれば，共に生き永らえて幸福に暮していけたであろうと思うと，残念でなりませんでした。父乙七や母テルのしっかりとした慈愛に満ちた人柄。戦争は罪もない多くの人々をまきぞえにし，しまいには滅亡させてしまう。わたしは今，平和な時代に生れたことを，本当にありがたいと思う。……

ところで，テレビ『山河燃ゆ』の方は，『二つの祖国』を原作としているのに，どうも内容が見劣りしている。弟勇が日系二世としてヨーロッパ戦線に従軍し戦死したこと。妻エミーの酒乱に対して夫賢治は離婚したこと。「黄色いバナナ」ことチャリー田宮が，要領よく元華族の娘と結婚し，アメリカへ帰国すること。弟忠はあいかわらず日本で薬のブローカーをしていることなど。やはり内容の方は原作が充実していてよかったと思う。

わたしは原作を読んで，不足の部分をテレビで補うことができてよかった。……あらためて，父なる国日本と

母なる国アメリカを考える，きっかけをつかむことができた。 (H・M男)

(2) 「戦争と平和」について考える

“戦争”このたびの第二次世界大戦のことである。いまから40年も前に，一体どんなことが起こりどんな思いをしたか。体験していない私には詳しく知る術はない。しかし，『二つの祖国』を読んで，いままでの私の考え方が片手落ちであったことに気がついた。

私はいままで日本人の立場からしか，戦争の知識はなかった。しかしアメリカに渡った多くの日本人・日系二世，これらの人達が二つの祖国の間に立ち，どんなに苦しんだかということを考えようともしなかった私に，この本は新しい衝撃を与えた。

“戦争”とは，本当に恐しいと思う。軍部によって戦わされているのに，その敵対国の人々をも憎みだす。……“平和”を望む人々まで“戦争”にまきこみ，多くの人々を死にいたらしめた。そして兄弟が戦場で敵対し殺し合いをするなんて，“戦争”とはそういうものだ。私は当時の軍部の内情は知らないが，“戦争”を押し進めた人々は，罰を受けても当然だったと思う。しかし，死刑を求めた極東裁判には多くの不満はある。

たしかに，当時の世界情勢・国内情勢は厳しい状況だったと思うが，“戦争”だけは絶対にしてはならなかったと思う。多くの人々が死亡し傷を負い，はては心まですさんでしまう。賢治達兄弟が一時期仲が悪くなったのも，エミーが白昼に暴行されたのも，日系人が収容所に入れられたのも，忠が軍から不当な扱いを受けたのも，それは“戦争”で心がすさんでしまった結果なのだ。憎み合うことからは何も生れない。慈しむことこそ大切だと思う。それを無視して“戦争”を進めた人は，十分に罪を反省すべきではあるが，死刑だけはすべきではなかったし，裁判の進め方にも問題があったと思う。死刑は一種の殺人だ。やはり生命を尊重すべきだ。このことが，真の“平和”につらなることだと思う。

日本の兵士達が敵に捕虜になる前に，自決することが潔いなどというのは，怒りさえ感じる。生きることこそ勇気のいることだと思う。極東裁判にも憤りを感じる。寝返りのための虚の証言，多くの誤解，人々の欲望，思惑公平さを欠いていたということ……。賢治のことばの中に，「これはていの良い私刑ではないのか」という意味のことをいっているが，私もそのように思う。われわれ日本人にとって，この戦争はたしかに苦しかったがアメリカ人も苦しんだのだ。その二つの国が戦ったのだから，日系人や賢治や椰子はどんなに大変だったろう。彼等は二つの祖国を心から愛しているのに。

彼等の“平和”を願う心こそ，過去・現在・未来に渡って，世界中の人々に欠くことのできないものであると思う。だから裁判は，自国からみて正しい，敵対国だからすべて悪いというのでは偏見にすぎない。やはり公正に公平にみるべきであったと思う。

原爆を落さなければ，“平和”に至らなかったのか。賢治が自殺したことは，いたしかたなかったのか。弱者として卑下すべきなのか。今の私には判断ができない。

ただ，“戦争”だけは最大の悲劇である。どうしても避けねばならない。この“戦争”によって，どれだけ多くの人々が苦しみ，傷つき・死んでいったことだろう。“戦争”の中で，二つの祖国の間に立って，両国を愛し，公正な目で戦争を見つめ，それ故に苦しみ傷ついた人々のことを，私は『二つの祖国』を読んだことによって，決して生涯忘れないだろう。

日系二世や賢治や椰子の目を通して，この“戦争”が欺瞞と欲望のうずまいているものだということ，だからどんなに“平和”を求め願ったことを，私は知ることができた。『二つの祖国』は，“戦争と平和”を考えるに欠かせない書物である。 (T・S女)

(3) 読書と他のメディアとの融合を

この『二つの祖国』を読んだ後，今までの私の読書は読書と言えぬものであったと思わざるを得なかった。読書は単に本を読んで考えることであった時代は，もう終わりではないだろうか。あの在米日系二世の戦争中の「強制収容所」の記事と，『山河燃ゆ』というテレビ番組をみなかったなら，私にとって，『二つの祖国』など

は一片の記憶にも留まらない本に過ぎなかったかもしれない。また逆に，『二つの祖国』がなければ，新聞記事や番組は私には何一つ役立たなかったであろう。

現代のような高度情報化社会においては，読書を単に書物という手段にのみ頼っていてはならない。想像力の立ち入る余地を残しながらも，他のニューメディアの長所とを融合し利用することによって，読書を多角的に捉えることが必要だと思う。……　（K・M女）

3. 結果・考察

このたびは，『二つの祖国』を読み，テレビ『山河燃ゆ』をみながら，「戦争と平和」の問題について考察した。そのために主人公賢治を通して，①日米開戦，②原爆投下，③東京裁判，④デス・バイ・ハンギングと，昭和史そのものを追求した。いわば活字（読書）と映像（テレビ）の足らざるところを，相互に補足し合って，目標を達成しようとしたのである。

これからは，生徒のレポートにもあるように，「読書と他のメディアとの融合」をはかっていかなければならない。結局，日米開戦から東京裁判に至る，日系二世の愛と苦しみは，活字メディア（読書）の論理的思考力や映像メディア（テレビ）の決定的現実感・即応力にささえられて，はじめて理解することができたのである。

「戦争と平和」については，椰子が原爆で被爆し白血病で死に臨み，賢治に託した遺書の中によくあらわれている。「ケーン，どうか嘆かないで，あなたは今，日系二世でなければできないモニターに携っています。裁判を通して今度の戦争の真実を知り，それを平和のために伝えて下さい。……どうか父なる国日本と母なる国アメリカの二つの国の架け橋として，生涯を全うして下さい。そのようなあなたと人生を分ち合えなかったことを，悲しく心残りに思います。」とある。そして，賢治は正義にもとる裁判に死をもって抗議し，折角，椰子から託された二つの国の架け橋となるべく，生涯を全うすることもできなかった。そこに平和の尊さを痛感せずにはいられなかったのである。

ところで，『山河燃ゆ』の視聴者は40～60歳代（戦争体験者）に集中して多かった。しかるに10歳代の高校生には，第二次大戦もすでに風化し，関心も薄れている。したがって視聴率も低く，『二つの祖国』などは，読もうとしないのである。それどころか，今日の高校生は長編の文学作品などを，根気強く読むことはきわめて苦手である。

テレビ『山河燃ゆ』に対して生徒は，原作『二つの祖国』とは異り，内容が貧弱であって，問題点の追求の仕方が甘いなどと，映像メディア（テレビ）の限界を見せつけられたようだと，厳しい批判をしているのである。それは原作をよく読んで理解を深めてくれたからであり，読書の効果があらわれてきたからである。だからとって，原作が完璧であるからというのではなく，作者山崎豊子のこの作品にかける熱意と意欲に，生徒はすっかり魅了されてしまったからである。したがって，『二つの祖国』の価値も，かような点にあるのではなかろうか。

在米日系二世の，日米開戦から東京裁判に到るまでの戦争体験を通しての，愛と苦しみは，まさに昭和史そのものであり，戦争と平和について考えるには，貴重な教材たりえたのである。人格高潔な主人公賢治の人間像，「祖国」への忠誠心，正義と人間愛のために生き，そして死んでいかねばならなかった，戦争に対する憤り，それだけに恒久の平和を祈念せずにはいられなかったのである。

V 要約

「テレビを見てから読書する」ようになってきたことは，映像（テレビ）メディアの影響力が，活字（読書）メディアにも波及して，非常に強まってきたことを意味している。活字離れが進むなかで，今日の高校生の大部分はまとまった読書――長編の文学作品など――はほとんどなされていないのが実情である。したがって映像の刺激によって読書してくれるだけでも，救いというべきであろう。

山崎豊子の『二つの祖国』は，テレビの『山河燃ゆ』の影響によって，ベストセラーとなった。しかし高校生

にとって，第二次世界大戦は風化してしまい，戦争体験者の世代にのみ，興味と関心がもたれたのである。しかし『山河燃ゆ』の方は，在米日系二世によって批判されたように，必ずしも原作の意図が放映されなかった。その点，生徒も指摘したように，映像（テレビ）の限界をみせつけられた思いがした。だからといって，テレビの役割りを否定するものではなく，むしろこれからのニュー・メディア時代には不可欠なものである。しかし，『二つの祖国』を生徒は十分に読んでくれたからこそ，テレビ『山河燃ゆ』を批判することができたのであり，読書の効用があらわれてきたからである。

第二次世界大戦によって，在米日系二世はみぞうの困難を体験した。父なる国日本と母なる国アメリカとの二つの祖国のはざまにあって，祖国への忠誠心，正義と人間愛に生き死んでいかねばならなかった，戦争に対する憤りは，人格高潔な主人公賢治ならでも，だれもが恒久の平和を祈念せずにはおれない，昭和史の貴重な教材たりえる作品が『二つの祖国』なのである。しかも作者のこの作品にかける意欲と熱意は，生徒を魅了せずにはおかない価値をもっている。

読書の体験は，視野を拡充してくれる。もはや今日の高校生は，読書――価値ある書物――を推奨され，読書のチャンスを与えられなければ，チャレンジしてくれなくなったのである。

注

(1) 早川雄「子どもの可能性とテレビ」木原健太郎『テレビと学力』明治図書出版　1970年9月　p.164～171

(2) 島橋喬『実録・山河燃ゆ――日系通訳官の生涯』ゆまにて　1984年2月　p.19～191

(3) 大沼保昭「東京裁判・戦争責任・戦後責任」『思想』5月号　1984年　p.71～76

Vol. 29, No. 3 October, 1985

昭和六十年十月一日 発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Takahiko Sakamoto **President-elect**: Shobi Inoue

EDITORS

Shobi Inoue Keiroku Okamoto Takahiko Sakamoto Shusuke Fukuzawa
Yoshimasa Minato Shozo Muraishi John Downing Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

Developmental study of school children's attitudes toward reading ……*ISHIKAWA, Kiyoharu*……89

On the potential thematicity of speaker in comprehending the symmetrical word ……*SUZUKI, Seiichi*……99

Classroom Report

The role of television in stimulating the reading of high school students——The case of "Sanga Moyu" (Two Fatherlands)—— ……*HAYATSU, Hideo*… 111

Directory of the Japan Reading Association, July 1, 1985 …… 120

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, Noma-ken, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第29巻 第3号

＜通巻 第113号＞

昭和60年10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 阪本一郎
発行所 日本読書学会
〒112
東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京6-3213番

印刷・第一印刷株式会社