ISSN 0387-284X

読書科学

第32巻 第4号（通巻 第126号）昭和63年12月1日 発行（季刊）

私の読書教育論（Ⅲ）

大学生への読書教育　守　一雄
「論文」指導における読書指導　望月善次
読書生活を見据えた読みの指導　桑原　隆

阪本理論にみる「読書要求」の考察　尾原淳夫
真の読書　坂口泰通
視点の言語心理学的研究　鈴木情一

126

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

特　集　私の読書教育論（Ⅲ）

大学生への読書教育　信州大学　守　一雄　130

「論文」指導における読書指導
——「論文入門書」の場合を中心として——　岩手大学　望月善次　132

読書生活を見据えた読みの指導　筑波大学　桑原　隆　134

原　著

阪本理論にみる「読書要求」の考察　甲南大学　尾原淳夫　136

真の読書
——読書感想文にふれて——　明治大学付属明治中・高等学校　坂口泰通　145

視点の言語心理学的研究
——共感度操作によるダイクシス再編成の喚起——　上越教育大学　鈴木情一　151

日本読書学会役員（1988年4月1日～1990年3月31日）

会長（理事長）　村石昭三
副会長（副理事長）　湊吉正
常任理事　井上尚美　岡本奎六　阪本敬彦　佐藤泰正　福沢周亮　増田信一　皆川和子

理事　池田進一　井上繁　大村はま　岡田明　尾原淳夫　倉沢栄吉　桑原隆　高木和子　田近洵一　田島一郎　長知子　滑川道夫　野地潤家　深川恒喜
監事　平沢薫　山本晴雄

編集委員　有沢俊太郎　池田進一　今井靖親　桑原隆　阪本敬彦　高木和子　田近洵一　福沢周亮　湊吉正　村石昭三　Donald Leton

特 集

私の読書教育論(III)

信州大学 守 一雄
岩手大学 望月善次
筑波大学 桑原 隆

My Views on Reading Instruction (III)

Reading education for college students
MORI, Kazuo (University of Shinshu)

Reading guidance by graduation thesis supervisors
MOCHIZUKI, Yoshitsugu (University of Iwate)

Reading instruction from a macroscopic viewpoint
KUWABARA, Takashi (University of Tsukuba)

The Science of Reading, Vol.32, No.4 (1988)

大学生への読書教育

信州大学　守　一　雄

読書教育という言葉は，ふつうは子どもに対する読書教育を意味している。本誌における「私の読書教育論」の企画も子どもへの読書教育を意図したものであると思われる。大人への読書教育というのはあまり聞かないし，そもそも大人になってから読書の習慣をつけることが可能なのかどうかも疑わしい。

しかし，ここではあえて大学生への読書教育を取り上げてみたい。ひとつには，私の現在の職場では子どもの読書教育を実践することが日常可能な状態ではないということがあるが，なによりも，小中学校での読書教育を考えるとき，まもなく教師となる我が学部の学生にきちんとした読書教育をしておくことが，子どもへの読書教育につながると考えるからである。

私の大学生に対する読書教育方針は一言で言えば「とにかく読ませる」である。無理に読ませることには批判があるかも知れない。しかし，しばらくはこの信念に基づく実践を続けていくつもりでいる。以下は，その実践の報告である。

1.　「青年心理学」での課題図書の実践

昭和59年以来，青年心理学（30時間・2単位）の講義で6冊の副読本を受講生に課すことにしてきた。大学における単位の換算法によれば，講義1時間につき2時間の自習が含まれるはずであるが，ふつうに講義をしているだけでは，学生にこれに相当する時間の自習を行なわせることはかなり難しい。そこで，この60時間に6冊の本を読ませようと考えたのである。

実行に移すにあたってはいくつかの問題点の解決が必要であった。まず，学生の金銭的負担の問題がある。勉強のための本代とはいえ，やはりある程度の配慮はしてやらねばとも思う。そこで，受講生6人ずつで班を作らせ，各人が別々の本を買って回し読みをさせることにした。回し読みのサイクルは，講義の日程にしたがって2週間とした。

学生が本当に課題図書を読んだかどうかをどうやって確認するかがつぎの問題である。この講義は常時100名を越える受講者があり，少人数のゼミの時のようにはいかない。そこで，全員に読後レポートを書かせ，すべてに目を通すことにした。本を読まずにレポートを書いたと思われるものには再提出を求めた。この結果，レポート読みは相当な負担となったが，ほぼ全員が本を読んでいることが確認できた。

一番の問題は6冊の本の選定であった。講義に関連していて，良い本で，かつ分量と値段が適当なものとなるとなかなか難しい。それでも何とか6冊を選び，次年度以降は読後レポートでの反応を考慮に入れながら，選定し直している。

このような方法により，とにかく学生に本を読ませることはできる。しかし，学生に読書習慣をつけさせたり，読書好きにさせたりができたかどうかは判断しにくい。計量的な調査（守，1986）ではあまり思わしくない結果も得られた。それでも，受講生が減らないこと（この講義は必修であるが，別の教官による講義が同じ時間帯に並行して開講されており，学生はどちらでも自由に選択して受講できる。）や，読後レポートに見られる感想から判断するに，ある程度の効果は上がっているようである。以下は，受講生の感想の一部である。

「6冊のレポートを書き終わった感想：先生のおっしゃるとおり，レポート提出がなかったら本など読まなか

っただろうし，しめ切りを区切らなかったら，今頃，6冊分のレポートをためて青い顔をしていたことでしょう。本を読んで，先生のおっしゃっていることが納得できたり，またその反対も（いつ本を読むかによって）経験しました。だからコレとっても良いと思うのです。下の学年の方にも是非やらせてあげて下さいね。でも正直言って結構しんどい時もありました。私は体育会のサークルに入っているものですから，シーズン中は，合宿や大会でほとんど本を読むヒマもなかった時は困りました。先に読んでしまった友達に助けを求めたりしましたが，そのために，他の人の意見を聞くことができ，レポート出した後，雑談しながらよく話し合ったりもしました。青心〔青年心理学の学生用語(守：注)〕の本のことが一つの話題だったのです。いつもくだらない話ばかりしている私達にとっては，とっても高尚な話題でした。」

2. DOHC と1212運動

第2の実践は昭和62年度から始めた「年間100冊本を読む会（Dokusho One Hundred Club：DOHC と略称する)」の主催と1212運動の展開である。

DOHC は初め，2年次から学部に進級してくる教育心理学科学生に卒業までに心理学の本を100冊読むよう勧めたことから出発した。教育心理学科では昭和61・62年度に学生用の心理学関係図書を200万円分約800冊選定購入し，学生が自由に借り出せるよう配慮もした。しかし，悲しいかな心理学関係書には責任をもって推薦できるものが100冊もない!!!

そこで，分野を限ることなく本を100冊読むことに切り替え，3年間でではなく1年間で100冊を目指すことにした。対象も全学部生にひろげた。年間100冊は無理だという声も聞かれたが，同じ様な立場にいる宇佐美（1986）の実践にも勇気づけられ，活動を始めることにした。具体的には，まず自らが DOHC の会員となること，そして会員の獲得と読書啓発のためのミニコミ誌「DOHC 月報」を発行することを昭和62年10月から開始した。

年間100冊という目標達成のためには読書計画が不可欠である。1212運動はそのために作られた。1212運動とは，1週間に2冊，1単位につき2冊本を読むことを推進する運動である。1年は52週であるから，1週あたり2冊のペースで読んでいくと100冊になる。

1単位につき2冊というのは，すこし説明がいるであろう。信州大学教育学部では学生は平均して200単位近く取得して卒業していく（昭和60年度教務係調べ)。これは，まじめによく勉強するからだという見方もできるが，私にはそうは思えない。学生は上っ面の勉強だけで単位を稼ぎ，教官は単位を安売りしているのである。そこで，せめて1単位につき2冊本を読んでもらおうというわけである。この計算でも卒業までの4年間で200単位＝400冊となり，年間100冊が実現する。1212運動は，学生に対しては1単位取るごとに2冊本を読むことを勧め，一方，同僚の教官に対しては1単位の講義ごとに2冊の課題図書を課すよう勧めるという両面作戦を採っている。

この第2の実践もわずかずつではあるが効果をあげつつある。読売新聞の地方版に取り上げられたり，少数ではあるが同僚教官の協力もえられるようになった。それでも，実際に会員になりたいと申し出てきた学生はまだわずかな数にすぎない。しかし，まだまだ道のりは長い。あせらずにじっくり実践を続けて行きたいと考えている。

引用文献

守　一雄　1986　大学生の読書に対するイメージ：短期間の読書課題によりイメージはどう変化したか　信州大学教育学部紀要　第57号　75–82

宇佐美　寛　1986　国語科授業批判　明治図書

The Science of Reading, Vol. 32, No. 4 (1988)

「論文」指導における読書指導
——「論文入門書」の場合を中心として——

岩手大学　望　月　善　次

Ⅰ．はじめに

本小論は，「『論文』指導」における読書指導の在り方について，「論文入門書」を中心にして，「実践的」に考察しようとするものである。尚，紙面の関係もありその考察は概略を示すものとなろう。

また，本論で言う「『論文』指導」とは，具体的には，学部段階における「『卒業論文』指導」を念頭においている。筆者自身の勤務が「大学」という場にあり，しかも，その直接担当する学生達は，学部の三～四年生が大部分であるという条件があるからである。つまり，「『論文』指導」における筆者の「現場」[1] の殆どは「『卒業論文』指導」であると言えるのである。

Ⅱ．筆者の大学教育実践報告

ところで，筆者は大学における教育実践考察・報告は，もっと多様に行われるべきだ，と考えている。

下記のような考察・報告をその不十分さを自覚しながらも行っているのもこうした問題意識によってである。

①「教師教育と教科教育学——国語科教育学を中心に——」，『岩手大学教育学部年報』第41巻，第2号（1982-2）pp. 179～192。

②「大学における教育実践——国語科教育学を中心に——」，『月刊国語教育研究』No. 129（日本国語教育学会，1983-2）pp. 58～59。

③「国語科教育学の学部教育に関する一実践」，『教育工学研究』第5号（岩手大学教育学部附属教育工学センター，1983-3）pp. 29～43。

④「リレー式マイクロティーチングの試み——国語科教育学における学部教育実践の一事例として——」，日本科学者会議教育問題委員会　原正敏・浅野誠編『大学における教育実践　2巻　大学教育の工夫と方法』（水曜社，1983-11）pp. 105～130。

⑤「国語科教師教育におけるマイクロティーチング——リレー式マイクロティーチング，その複数クラス同時展開の試み——」，『教育工学研究』第6号（1984-3）pp. 7～20。

⑥「学生の自立条件としての国語科教育学教育に関する一実践——研究室運営についての卒業生アンケートを中心として——」，『教科教育学研究』第3集（日本教育大学協会研究促進委員会，1985-3）pp. 1～32。

Ⅲ．大学教育実践考察・報告の留意点

⑥において以下の4点を示した〔pp. 1～5〕。

1.　研究と教育との関係が明示されていること。

2.　全授業（講義）科目を視野に入れていること。

（尚，こうした観点から言うと①～⑥は以下を中心としている。①，②は原理篇／③は担当全授業科目／④，⑤は特定授業科目の一部／⑥は卒業論文指導）

3.　教授・報告主体の具体的条件の明示

4.　大学教育実践報告の位置

Ⅳ．卒業論文指導留意点，三つ

卒業論文指導をどう行ったかの具体については，⑥においてその一例を報告済みであるので今回は繰り返さない。留意点の概略三つのみを記す。

1.　「論文」自身を沢山書く。

「論文」の力は，「論文」自身を書くことによって伸

びる。だから，卒業論文指導の中心は，文章化した（400字20枚の）レポートの持ち込み・検討（昭和62年度卒業生の場合だと1人10ラウンド）となる。

2.　「『論文』入門書」の検討

研究室に所属初めの頃（3年次最初が多い）と「論文」仕上げ期（提出＝1月20日頃）との2回行う。本小論は，これを中心としていること既に述べた。

3.　よく遊び，よく学べ

合宿（3年次2回），コンパ（名目が立つ限り）企画。

V．「『論文』入門書」指導の概要

「文献探索法」指導と関連させながらであるが[2]，次に示す様な文献[3]についての検討を行う。（該当年度の所属生の人数によって具体的分担方法は若干異なるが，各自が分担したものの報告・検討が基本的な形である。）

斎藤清衛他編著『国語国文　卒論・レポートの書き方』（右文書院。1974-4，1984-5新版）。

澤田昭夫『論文の書き方』（講談社，1977-6）。

斎藤孝『学術論文の技法』（日本エディタースクール出版部，1977-8）。

木村時夫『実例リポート・論文の書き方』（南雲堂，1979-1）。

宇佐美寛『論理的思考――論説文の読み書きにおいて――』（メジカルフレンド社，1979-2）。

東海大学学生生活研究所編『卒論・卒研――多様化する大学教育の中で――』（東海大学出版会，1980-7）

木下是雄『理科系の作文技術』（中央公論社，1981-9）。

岩城之徳・紅野敏郎・三好行雄編『別冊　国文學No.20　レポート・論文必携』（學燈社，1983-10）。

VI．終わりに

本小論は，「『論文』指導」における「『論文』入門書」の扱いについて，筆者の指導体験を踏まえて「実践的」報告をしようとしたものである。自身の実践範囲を越える文献に言及出来なかったこと（卒業論文指導における「『論文』入門書」の位置付けを或る程度明らかにしようとしたからでもあるが）「入門書」それ自身への言及が制限されたことなど不十分さに満ちている。

こうした不十分さが，より多様な「大学教育実践報告・考察」の中で批判されることが，筆者の願いであることを付言したい。

〔注〕

1）宇佐美寛氏の「大学の教師は，なぜ現場での自分の実践を語らないのであろう。……『現場』とは自分が任務として……働く場のことである。」〔(1)，p.81〕によっている。

2）「文献探索法」については，(2)，(3)がある。

3）(3)で示した中の主要文献のみを挙げた。また(3)では，これらの「解題」も行っている。

〔引用文献〕

(1)宇佐美寛『授業の論理をどう作るか』（明治図書，1983-10）。

(2)拙稿「文献探索法――それは『〈国語科教師初歩〉以前』の技術である」，『月刊国語教育』No.68（東京法令，1987-5）pp.107～112。

(3)拙稿「国語科教育文献探索法」，望月善次・飛田多喜雄編著『実践教職課程講座　23　国語科』（日本教育図書センター，1988-1）pp.347～372。

The Science of Reading, Vol. 32, No. 4 (1988)

読書生活を見据えた読みの指導

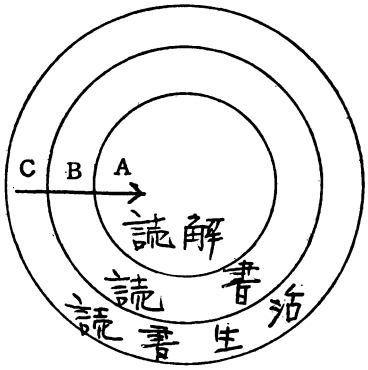
筑波大学　桑　原　　隆

1. 読書生活→読書→読解

国語科教育にはもっと巨視的視野が必要である。読みの指導においてその究極的な目標は，読むという行為が主体の日常生活の中に溶け込んでいる人間の育成である。読解指導もそのような巨視的視野からの位置づけがなされていないと，読解力は生きたものとはならない。

楽しみを求めて小説などを読む。情報を求めて新聞やパンフレットなどを読む。課題を解決する必要があって資料や文献を読む。大きく分ければ，〔娯楽〕〔情報取得〕〔課題解決の必要〕の三つのどれかが契機となって読書生活は開かれてくる。それらの契機に基づいて，書物等を，探す・調べる・選ぶといった行動が，あるいは，書店や図書館等に足を運ぶといった行動が生まれてくる。読むことそのものに没頭する前に，こういった行動が必要であり，これらの行動もきわめて大切な読みの指導の領域とならなくてはならないであろう。同時に，読むことの材料，いってみれば教材も，教科書，書物，一遍のまとまった作品といったものに限定できないで，さまざまな資料等が教材として対象化されてこなければならない。教材は固定的ではなく，流動的である。教科書だけでは読書人の育成は望めない。

読書の契機や読書へと誘う行動を含めた「読書生活」，その中で，ある作品などの読みに集中する「読書」，さらに読書の過程において必要に応じてなされる読み解くという「読解」，これら三者を相対的に区別したときに，次の図のように，読解指導は読書指導に包まれ，読書指導は読書生活指導に包まれるというように考えるべきではなかろうか。



読み解くという「読解」が一番最初にあるのではない。読解力をつけておけば，読書力がつき，さらに，それがおのずと主体的で豊かな読書生活を営む人間が育成されるとする考え方はあまりに安易である。読解力は，読書生活を見据えた指導，さらに読書指導の中から，身についていくものである。そのような方向において，読解指導はなされるべきである。

教科書の単元では，ある作家の一作品を読んで（読解して），その発展として，同一作家の作品や類似作品への読書という方向で考えられているけれども，それは考え方が逆である。上の図で言えば，A→B→Cではなく，C→B→Aという求心的方向において読みの指導を位置づけるべきである。

2. 豊かな〔出会い〕をつくる

教科書一冊をどんなに丹念に，分析的な読解指導をしたところで，さまざまな作品との出会いの質・量は巨視的にみればあまりに少なすぎるのではないか。軽読書化とか活字離れという指摘がなされて久しいが，もしそのような傾向に歯止めをかけたいとすれば，教科書だけの分析的読解だけをどんなに綿密にやったところで，そこ

からは解決しないように思われる。解決のための即効薬や万能薬などはないが，まず教師が文学をはじめとして，さまざまな時代やジャンル等の作品との豊かな出会いをつくってやらなくてはならない。食わず嫌いの状態にある学習者も随分いるように思われる。

一つの語彙を習得するにしても，辞書の語釈だけでは習得できない。数々の用例に出会って，その語彙の語感をとらえないことには本物の表現語彙とはならない。このことと同様に，文学が読めるようになるためには，典型的な作品一編を教材として採り上げ，それを分析的に指導するというだけでは限界がある。どうしてもさまざまな文学に出会わなければならない。

その出会いをつくることは，国語科教師の大きな任務である。教師のお話，図書紹介，読み聞かせ，音読・朗読などの工夫によって，出会いの契機をふんだんにつくっていくことである。課題とか読解作業とかから解放させて，純粋に〔親しむ〕世界，聞き浸る・読み浸る世界がもっともっとあってよい。

3. 創造に培う読み——教材の複数化

わが国の読みの指導は，あまりに一教材精読主義でありすぎる。一つの教材や一つの文献をじっくりと丹念に読むこともちろん必要には違いないが，複数の文献を一気に読んで，そこに自分の意見や考えを創造していくような読みの指導が必要である。後者の読みの指導はわが国ではまだまだ未開拓である。したがって，大学生になって，レポートや卒業論文をまとめようとするとき，そのような訓練を受けていないため，四苦八苦する。

「読む」という機能を，知識や考え方の受容ということから，読み手自身の意見や考え・思想などの創造というところにもっていく必要がありはしないか。受容の読みから，創造の読みへの転換である。とくに非文学の領域においてその必要性を痛感する。大系的に位置づけるならば，小学校では感想（文），中学校では意見（文），高等学校や大学では論（文）といった系統になってこよう。感想文・意見文・論文を受容的に読むということではなく，感想や意見を深め，さらに自分の考えを論理的体系にまとめていくことができるような，創造に培う読みの開拓である。

創造の源の一つは，ズレとか違いを発見し，そのズレや違いと対決していくことにある。ズレとか違いの根底には当然，類似性や共通性がある。その類似性や共通性を土台にしつつ，ズレとか違いの方に目を向け，そちらにウェイトをおいていくのである。

これを操作的にみれば，また，主体の読みの意識作用としてみれば，比較し発見していく読みである。これまである程度実践がなされている名称で言えば，「比べ読み」とか「重ね読み」（後者の機能は異なるが）の類である。比べるとか重ねるということからすると，当然，教材は複数になってくる。この複数の教材でもって単元をつくっていくことがもっと開発されなければならないであろう。

一つの教材の中で対峙していくよりも，複数の教材，すなわち複数の対比的な内容が盛られている教材を同時的に読むことの方が，それぞれの教材内容や作者の考えなどの固有性が一層浮き彫りにされてくるはずである。そこに読み手の自身の思考が練られていく。

このような単元は，中学校から高等学校にかけてもっと開発されることが望まれるが，小学校の段階からでもできないことはないであろう。小学校では，素材として，動物・植物・乗り物などがどこの教科書でも採り上げられている。これらの教材を一つの単元の中に教材化して，比べながら読むということも一方法であろう。イ・ロ・ハという三つの教材で，イの教材には書かれているが，ロ・ハの教材には書かれていないことを発見したり，イとロの教材を一つの文章に書き直してみるとか，様々な試みが可能である。

複数の教材を相互に関係づけながら読むという過程において，読み手の思考や文章の論理に対する見方が高められていく。複数の教材をセットにして，それらを関係づけて読むという技能が，これからの読みの指導で必要であるように思われる。

The Science of Reading, Vol. 32, No. 4 (1988)

阪本理論にみる「読書要求」の考察*

甲南大学　尾原淳夫**

研究の意図

今回（昭和63年度）の日本読書学会　第32回研究大会のメイン主題は「人はなぜ読むか」であった。これに関して阪本一郎は，既に40年前に「読書指導——原理と方法」(1950) を公刊し，この命題について論究している。

それは，①「読書の社会的要求」，②「読書の個人的要求」の両側面から分析，理論構成を試みている。その阪本理論を追跡，解釈，考察したい。

阪本一郎名誉会長，逝去されて一周忌に当たり，ここに氏の業績を偲び，あえて私見をまとめることを意図した。

Ⅰ．読書適応人格の理論

1.　社会適応人格の形成

阪本一郎は生前，口述や論文において，「人格」について，常々次のような見解を述べていた。

日本人仲間では「あの人は人格者である」とよく言われる。それは「修養できた人」「立派な人」といった意味を含んでいる。私のいう人格とは，そんな限定はない。できた人も，できていない人も，みんなが人格をもっている。子どもは成人の半人分の人格ではない。子どもは子どもなりの人格をもっている。

児童憲章に

児童は人として尊ばれる。

児童は，社会の一員として重んぜられる。とあるのは，まさしく児童は一人前の人格を持っているという理念である。

となると，人格というよりパーソナリティ (personality) といった方が分かりやすいかも知れぬ。そこには民主的な思想，民主教育の基盤がある。そして，より豊かなパーソナリティ，調和のとれたパーソナリティの育成こそが教育のねらいであるといえる。

以上の人格論が阪本理論の根底にあって，氏の読書論，読書指導論の展開を支えているといってよい。

(1)　適応の意味

適応 (adjustment) ということばが，教育学でたびたびつかわれるようになった。それは，教育が民主主義の原理を重んずるようになったためであって，今までのように一つの枠を子どもに押しつけ，その枠の中で教師が用意した教材をうのみに吸収させようとしていた場合には，あまり問題にならなかった。

今の教育では，子どもの人権や個性を尊重する。そして子どもを社会の成員とみ，平等な自主的活動によって，社会に適応する人格 (personality) を育成するのである。

(2)　社会適応人格

「人間は社会的動物である。」といわれる。そこで人間は集団生活，社会生活を営んで生きていく。社会は個と全体があり，規範がある。子どもはその社会に適応する人格をもたなければならない。それは子どもの社会化といえる。

それには，社会の成員の一人として，お互の意志，感情の伝達，交流を円滑にしてこそ，豊かな社会生活が成立してくるのである。

* On the "Reading Need" theory of Ichiro Sakamoto.
** OBARA, Sunao (Konan University)

その場合，阪本理論に三つの柱をうかがうことができる。

① personality（人格）理論――自分も相手も，成人も子どもも，平等の人格をもち，それを認め合い，その人格の向上を図ること。

② communication（交信）理論――自分の意志を相手へ，相手の意志を自分に，伝達し合い，その交信を円滑にすること。

③ media（媒体）理論――コミュニケーションの手段，媒体としてことばを使う。やがて人間の知恵は文字を発明した。これによって，遠方へ，後世へと，空間や時間を超越して意志の伝達を可能にした。そこに人間は読む生活を導入したのである。

このようにして，人間は社会，環境に適応し，更にすすんで新しい社会，環境を創造するに至るのである。それこそ社会適応人格（social ajustment personality）の形成である。

2. 読書（図書）適応人格の形成

「今日の世界は読む世界である。現代に生きるためには，人間は読まなければならない。」（Bond）といわれるように，人間は文字を，文書を，図書を読むことによって，社会適応のため

① 生活を確かなもの

② 生活を豊かなもの

③ 生活を深いもの

にすることができ，それによって，よりよい

① 物理的環境

② 社会的環境

③ 精神的環境

を創造するのである。

「生活の全面における，自我と社会との結びに，読書を確立している人格こそ，今日の社会にもっともよく適応する可能性をもっているのである。なぜなら，読書は，自我と社会を結ぶはたらきであり，読書によって個人の人格が開かれるのである。今われわれはその窓として読書を中心に考えている。このような人格を『読書人格』とよぶならば，読書指導はかかる読書人格の形成を目的とするのである。」と阪本は主張している。

かくして，読書適応人格（reading ajustment personality）の形成によってこそ，社会適応人格の形成に向かうことができるのである。阪本一郎は，日本読書学会に永年にわたって在任して

「私は，読書によるパースナリティの形成を，一貫して研究主題にとりあげてきた。」（「読書科学」61号，昭和47）と述懐している。また氏は「読書指導とは，読書による生活指導，読書による人格形成である。」と定義づけ，それを標榜し続けてきたのである。

II. 読書の社会的要求

人間は社会の中で生きている。その社会は個の集合であり，多数の大衆によって形成されている。それは組織体であって，そこには規範，ルール，モラルがある。それを知り，理解し，遵守してこそ円満にして豊かな社会が成立するのである。そのためには，相互の意志の交流，心の交流，いわゆるコミュニケーションが円滑になされなければならない。その媒体（media）として図書，読書が重要な役割を演ずるのである。

それには，まず社会が個人に対して読書を要求している。

1. 行動を選択する

卑近な例だが，ここに二つのつぼがある。その中に白色の粉末が入っている。さて，これは砂糖か，塩か分らない。判別するには指に付けてなめないと区別がつかない。ところが，そのつぼに文字で「砂糖」「塩」と表示してあれば，読むだけで難なく選択できる。

選挙が始まると，立候補者は街頭を走り回って大声で訴える。それだけでは，人物，識見はなかなか分らない。役所から配布される選挙公報や新聞記事を読むことによって，人物が一層明確となって選択を容易にしてくれる。

人生とは，情報を集め，選択し，決断し，行動することといわれる。それには，まず読むことである。

2. 行動を助言する

旅行するには，駅に出かける前に旅行プランを立てる。それには，まず「ＪＲ時刻表」を手にする。それを読むことによって，何時何分，何駅発，普通，急行，特急，と綿密な計画ができる。

近く娘が結婚する。わが家としては初めての慶事である。経験も予備知識もないが，図書館から巡回するＢＭの図書を借りる。塩月弥栄子の「冠婚葬祭入門」その他の類書を読むと，見合い，結納，婚約，荷物送り，挙式，披露宴，新婚旅行，と事細かに，しかも写真やイラスト入りで要領よく解説してくれている。

こうした生活の直接的な助言だけでなく，記録，伝記，文学，宗教書等を読むことによって，思索し，広く人間の生き方を間接的に助言してくれるのである。

3. 行動の基準を学ぶ

最近，嫌煙運動が盛んになって，駅頭に「7：00～9：00　17：00～19：00　禁煙タイムにご協力ください」の掲示板が目につく。放送でやかましく呼びかけるのもよいが，こうした文字で静かに訴えるも奥床しい。

社会は共同生活の場である。無制限な自由奔放は許せない。そこには全体の公序良俗のための規範，ルールが必要である。大は憲法から，小は利用規定があり，文章化されている。「一人は万人のため，万人は一人のため」の精神があってこそ円満な社会が形成される。そこに法治社会，法治国家が生まれる。それは制限，禁止といった消極面だけでなく，協力，奉仕，創造といった積極面の両面をもっている。

法律にしてもしかり。その法文の行間には民主社会の理念，法理論，法哲学が秘められている。法文の字面（じづら）を読むだけでなく，社会が何を求めているかの行間を読み，解釈して，社会の基準を学ばなければならない。

4. 未知を経験する

社会は「日進月歩」以上の速度で変化し，進歩している。その中での個人の行動や経験の範囲は狭く微々たるものである。それだけでは社会に取り残されてしまう。

そこで，報告，文書，新聞，雑誌，研究紀要，学術論文を読むという代理経験によって，地球の果て，未踏の地，あるいは宇宙を翔んで未知の世界を探る。それだけではない。10年前，100年前，古代へとさかのぼって未知の世界が経験できる。

生きた現実の世界は複雑であってなかなか理解しにくい。それが，読書資料は事象，事件を精選し，再構成し，要約して容易に理解することができるのである。

5. 文化を享受する

人間は，いや人間だけが文字を発明した。そして，その記録材として石，粘土板，蠟，木簡，竹簡，パピルス，パーチメント，紙，と何百年，何千年かかって本を工夫し，つくってきた。それは単なる記号や物ではない。文字によって，文学，哲学，宗教，芸術，科学，と文化をつくったのである。その1冊の図書は人間の創造した文化そのものである。

こうした先人がつくった，のこした文化を，図書を読むことによって享受できる。それだけではない。読むことによって次の文化を創造し，後世に継ぎ，社会の進展に寄与するのである。

6. 心身を慰安する

「すべての国民は，健康で文化的な最低限度の生活を営む権利を有する。」の憲法の条文を掲げるまでもなく，国，社会は文化，スポーツ，レクリエーションの施策を実施している。

将来にわたって余暇は増大し，長寿社会が現出してくる。それは生涯学習の到来である。各人はその施策に参加することである。

スポーツに例をとってみる。自らがプレーに大いに参加するのもよい。また，スポーツを観戦して楽しむもよい。あるいはスポーツ新聞を読んで興に入るもよい。今日，スポーツ新聞は日々十指に近く発刊されている。朝の通勤電車でスポーツ新聞をむさぼり読む風景は日常茶飯事である。それほど大衆は，スポーツを読んで楽しん

でいるのである。

人生の幸福はまず健康であることである。それには体を動かし鍛えるとともに，内なる心の健康が大切である。新聞を読んで楽しみ，小説を読んで悦に入るのもよい。先哲の書を読んで心の糧（かて）としたり，万葉集を読んで古人の詩情に触れるのもよい。あるいは，伝記や宗教書を読んで処世の支えを得るのもよい。

7. 情報を得て生かす

現代は情報化時代である。殊にメディアの進歩発達はコミュニケーションの範囲を広げ，伝達のスピード化を促進した。それによって「世界は狭くなった」「地球は小さくなった」といわれる。情報は世界の隅々から，世界の隅々まで，刻々と伝達されてきている。

膨大な情報を享受し，選択し，処理し，活用しないと時代遅れの存在となってくる。家庭，学校，職場，社会で，生涯を通して情報を得て，生かす能力を身につけなければならない。

その情報は，文字から映像まで多種多様である。その雑多なメディアの中で，文字こそは基礎，基本であり，共通であり，しかも永遠である。現代の情報化時代にあって，社会生活のすべてにわたって，読書を基本に情報を生かし，社会に適応し，よき社会成員となることができるのである。

Ⅲ. 読書の個人的要求

個人は社会から読書を要求されているが，「人はなぜ読むか」は，読書主体である読者個人に帰一するといってよい。何といっても読者自身が問題である。もともと人間の行動は，その根底に一つの動力（drive）があると阪本一郎は言う。読書という行動も，やはりその根底にある一種の動力に発信されているのである。この動力を阪本は，読書の基本的要求とよんでいる。

果してその実態はどうであろうか，と私は実証を試みた。大阪の繁華街に「ミナミ」と「キタ」がある。「キタ」はＪＲ大阪駅，地下鉄，阪神，阪急のターミナルである。その中心に「川の流れる街」の地下街「阪急三番街」がある。そこに約300店舗が軒を並べている。そのうちの半数の店舗は，喫茶，レストラン，菓子店と「グルメ」である。あとの半数は服飾の「ファッション」である。

そこに出入りする人の波を見て，人間のもつ動力（drive）に，一つは食べたいという「食欲」と，もう一つは美しくなりたいという「美欲」を内蔵しているように思う。それに応えるように，ヤング雑誌の「non no」「an an」，そして「クロワッサン」「オレンジページ」等々は，その「美欲」「食欲」をくすぐって，若者に広く深く浸透しているのではなかろうか。

ところが，その三番街に全く異質の書店，紀伊国屋が一軒ある。「グルメ」「ファッション」の各店舗の床面積は，精々30m²の教室の半分の広さである。それに比べて紀伊国屋は2,500m²，何と35教室分の巨大な空間を占有している。そこには図書50万冊を書架に配し，１日５万人の読者が訪れるという。一日中人の波で，引け時には通行ままならぬ雑踏である。それは，この「阪急三番街」特有の現象ではない。地方都市のターミナルで見かける書店風景でもある。

これを見て，人間は「食欲」「美欲」をもっていると同様に，読みたいという「読欲」の動力（drive）をもっているに違いない。人間は生まれながらにして，本能的な「読欲」を秘めている。阪本理論の動力（drive）論，基本的要求論は実証的にうなづける。

このように，読書の個人的要求は本能的，生理的要求から，探究心，向学心といった知的要求，理性的要求へと成長していく。

阪本は，この人間の読書に対する基本的要求の機能を①心理・生理的要求，②自己実現の要求，③社会化の要求の三つに分けて理論づけている。

1. 心理的・生理的要求

(1) 読書力活用の要求――子どもが識字力をもつようになると，看板や駅名を見て，知っている文字を探して読もうとする。人は識字力，読書力を心理的，生理的に使いたい動力（drive）が活動する。

(2) 思考の要求——読書とは文字という記号を意味化する生理的，心理的行為である。そこには文章，文脈を追って思考の営みがある，展開する事件や思想を作者と共に思考しようとする要求がある。

(3) 情緒的興奮の要求——物語，小説，あるいは詩歌を読んで，感心し，笑い，泣き，時には作中の人物と共に悩み，感激する。こうして読むことによる感動の要求がある。

(4) 緊張解消の要求——日常生活の中に誰でも，緊張すれば緩がほしい。忙中閑，動中静は人間生活のリズムである。その緩と閑に読書こそ至高の要求である。

2. 自己実現の要求

(1) 自己充実の要求——情緒的要求から自己の内面，精神的充実へと誰もが志向してくる。読書によって，知見を広め，巨視的に物を見，物を考え，真実を探究して自己を充実しようとする。

(2) 自己独立の要求——人は成長するにつれ，他からの干渉を排し，自分で考え，自分で処理し，行動しようとする。それには読書を通して，他人の経験や思想に学んで独立の道を拓こうとする。

(3) 自信獲得の要求——自分の未熟を知り，そこから発奮し，努力し，目標を設定し，自己の向上を図ろうとする。その目標設定，自己評価に読書は有力に役立ってくれる。

3. 社会化の要求

(1) 従属の要求——社会生活を営むためには，社会の実態を知らなければならない。社会の成員，組織，文化，とその情報を読書によって知り，理解し，社会の中の自分のあり方について適切に対処しようとする。

(2) 愛情の要求——社会の成員として存在を認められ，入れられ，愛されようとする要求をもっている。更には身辺の交渉だけでなく，広く社会愛，人類愛を求めようとする。それには読書によって無限の愛情の泉を発見することができる。

(3) 優越の要求——社会において，自分は他人より優越の位置に進みたい要求をもっている。それには読書によって，他より知見を広め，他よりすぐれた見識をもちたい要求がはたらく。

Ⅳ 阪本理論の総括

1. 伝統的読書論への挑戦

わが国における旧来の読書論，読書研究は情緒性，精神性の側面に重点がおかれていた。それは，読書は知識階級の一部階層の占有物であったことにも起因する。「明窓浄机」ということばがあるように，そこには先哲の書を静かにひもといて，心の糧（かて）とする精神性の高い姿があった。儒教，仏教，国学による東洋的なパトス（pathos）の側面をうかがうことができる。

こうした論者には，小泉信三の古典主義読書論，亀井勝一郎の読書邂逅論，三木清，河合栄治郎，清水幾太郎らの教養主義，修養主義の人生論的読書論がある。

この論調に対して，阪本一郎は全く違った角度から読書観，読書理論を展開したのである。それは西洋的，近代的なロゴス（logos）の立場への転換，拡大とみるべきである。

古き時代は図書は希少価値の存在であった。そして，それを読み得る識字者もごく限られた人であった。いわば読書は特権階級の世界にしかなかった。

それが15世紀のグーテンベルグ（Johan Gutenberg）の活版印刷の発明により，図書の大量生産を可能にした。一方，教育の普及によって識字者が増えてきた。かくして図書の供給と需要が相乗的に増大するに至った。今や読書は，かっての一部の階層から，貧富，男女，年齢，職業を問わず一般大衆の共有物となったのである。

そして，書斎，教室，寺院での学問，修養のためだけでなく，日常の生活の中に普及，浸透し，屋内から車中，街頭の外へと広がったのである。図書は，読書は社会生活のコミュニケーションの必需品となってきた。

阪本は，この社会の変化，読書態様の変容に即応して，旧来の読書論，読書研究にあきたらず，研究にメスを入れたといえる。それは読書研究史上，伝統的読書論への挑戦とみてよい。

小泉信三は「読書論」(岩波書店，1950) でこう述べている。

「兎も角，古典的名著を読むことを勧めたい。……料理をするために料理の本を読み，貸金の催促をするために法律書を読む……此種の本は右から左へすぐ役に立つが，其の代り役に立ってしまえばそれ切りで跡には残らない。……実用に役立つ書籍は，吾々の精神的資産を増してはくれぬ。またこれを読むことは真実の意味で読書とはいはれない。」と。

この読書論に対して，阪本は自著「読書指導—原理と方法」(1950) において反論しているが，10年後の著作「新読書論—マスコミ時代にいかに読むか」(1959) においては，更に激しく反論している。

その書の「はしがき」で「むかしふうの『読書百遍，義おのずから通ず』る式の読書技術では，追いつかないように思われる。」として，「新しい読書技術」の節の「適書の選択」の項においては，「むかしの読書論は，古典を読むにあらざれば真の読書にあらずとまで説いたものだ。しかし今日では，そんなチョンマゲを頭にのせたような読書論は通らない。」と暗に小泉信三論を痛烈に批判している。

阪本は，隣組の回覧板を，会合の日時，会場を間違いなく確かに読むこと，列車の発着時刻を狂いなく読むこと，社員は会社の廊下を歩きながら重要書類を敏速に読んで要点を押えること，通勤電車で時には文芸書に読みふけること，等々どれもこれも大切な読書であると価値づけている。部厚い大書 (great book) や古典 (classical book) だけが読書であるとは，今日の情報化時代にはそぐわない偏狭な読書論であると，阪本は理論展開をしているのである。

「人はなぜ読むか」の問いに，「人は生活のために読む」と言える。

2. 心理学，教育学からの理論構築

学問のあるところに読書はある。したがって，読書論は識者が古今東西において論じてきている。また，読書の実践，運動は，図書を保存，提供を任務とする図書館にその実績がある。日本においても，昭和の初期に石川県立図書館，日本図書館協会専務理事をつとめた中田邦造が，独自の読書指導論をもって読書運動を展開している。それはやがて昭和17年に，文部省・日本図書館協会編「読書指導要綱」の作成，発行となってくる。

読書に関する理論研究としては，既に戦前から若干のものはある。例えば，大正4年に松尾長造「読書の心理的研究」(心理学研究会)，昭和14年に武政太郎「読書の心理」(培風館)，次いで阪本一郎が昭和19年に「読書指導の研究」(日本経国社) を公刊している。

それらの研究は，未だ緒論研究で，入口の研究の域であった。本格的な理論研究は，戦後のアメリカ教育思潮の移入が動機となったといえる。その第一のきっかけは，昭和23年の文部省「学校図書館の手引」(師範学校教科書株式会社) の編集，発行であろう。

日本の旧来の学校教育は「教科書を暗記する」受身，画一の教育であった。それを打破し，自分で主体的に問題を解決するために，図書を読み，調べる自主，自発の学習に切替えることである。そこに学校図書館は不可欠な機関である認識に立って，新教育の推進に登場したのが学校図書館である。その図書館のあり方と運営の指針が，この「学校図書館の手引」である。日本の教育史上初めての著作であり，試みであった。

その中に当然「読書指導」「図書館教育」が重要な柱として入ってきた。その編集委員には図書館関係者，読書指導，教育学研究者から構成された。既に著作のある阪本一郎 (東京第一師範学校教授)，石山脩平 (東京文理科大学教授，元文部省教材研究課長)，滑川道夫 (成蹊小学校主事)，そして文部省から深川恒喜 (文部事務官) が編集主任として参画した。

この4人が，読書指導に関して本格的な理論研究に取り組んだ。いや，取り組まざるを得なかった。阪本は日比谷にあった CIE SCAP ライブラリーに日参し，入りびたって Reading (読書) に関する図書を片端から読破

したのである。中でもハリス（A. J. Harris）の研究に傾倒したようである。

そして，阪本の教育心理学，石山の教育学，滑川の児童文学，読書指導実践，深川の教育行政，教育哲学の集合，集約によって，読書指導の理論構築が初めて成ったのである。少くとも，読書指導，読書理論を教育の中に引きづり込み，教育の中に位置づけたことは，日本の学校教育史上大きな貢献といってよい。

仙花紙のお粗末な22円80銭の，あの「学校図書館の手引」を，発行後40年を経た今，ひもといて読書指導の項を読んで何等訂正の余地はなく，むしろ新鮮さを感じるのである。

このグループが核となって，石山の在籍する東京文理科大学を本拠にして，読書の理論研究の本格化に取り組むべく「読書総合研究」が発足した。それがやがて，心理学，教育学，社会学，言語学，国文学，図書館学，出版学，医学等の各分野の理論，実践を集結して学際的に総合研究を進め，読書学（reading science）の確立をめざして，昭和31年9月1日（1956）に日本読書学会が発足したのである。

初代会長は石山脩平であった。阪本一郎は副会長として，読書研究活動の実際を仕切っていた。やがて，第2代会長を引き受け，在任16年間の長きにわたって，読書学の理論構築に生涯を燃やしつくしたのである。昭和40年，阪本の敬愛するハリス博士が来日して講演会をもった時，博士は「アメリカではまだ読書科学というような体系はできていない」と言っている。その10年前に「日本読書学会」が創設され，学会誌を「読書科学」と称して発刊し，阪本会長を中心に読書科学の理論体系化を推進していたのである。

昭和34年度には「読書の人間形成に及ぼす影響に関する実証的研究」と題した学会の研究に，文部省の総合研究費が交付された。更に昭和41年度には「読書能力の開発に関する基礎研究」の共同研究に文部省の科学研究費が交付された。これらは学会の研究業績が科学研究として公認された証左である。

また，阪本は会長在任中に，日本読書学会として

「読書による人格形成」牧書店　昭和33

「読書とマス・コミュニケーション」牧書店　昭和34

「読み物による性格形成」上・下　牧書店　昭和39

「読書療法」明治図書　昭和41

「人間形成の標準読み物目録」学芸図書　昭和42

「現代の読書心理学」金子書房　昭和46

等の著作を公刊して研究成果を世に問うた。こうした読書学の理論構築に阪本理論はベースとなり，動力となったのである。

「**人間はなぜ読むか**」の問いに，「人間は学ぶために読む」と言える。

3. 読書適応と読書不適応の課題

映像時代を迎えて，「文字ばなれ」「活字ばなれ」が論議をよび，「読書不適応時代」の到来かを思わす。

日本読書学会も，その変化に対応して，昭和57年度の第26回研究大会で，「活字ばなれ」を主題にシンポジウムをもった。次いで翌58年度の第27回研究大会は，メイン主題を「読書と映像―文字ばなれを中心に―」と設定し，同一主題でシンポジウムを実施した。更に続いて59年度の第28回研究大会のメイン主題を前年同様とし，シンポジウムは「読書と映像―新しい読みとその指導―」の主題で実施した。

この3年連続の「文字ばなれ」についての研究討議を通して，第一の論点は，「果して実態は文字ばなれか」については，肯定，否定は相半ばしていたと推察できる。第二は，「活字ばなれ」イコール「読書ばなれ」と解して憂慮することは，映像時代に逆行する活字文化尊信のきらいがあるとの反論もあった。

こうした読書界の変化，現象を全体風潮でとらえることなく，科学的，分析的，個別的に精細に把握する必要がある。これに関して阪本は心理学的手法によって，科学的に読書適応，読書不適応の調査の研究に実績をあげている。

(1) 読書レディネスの調査

子どもは成長につれて，読書適応の興味，意欲，能力の準備態勢が成育してくる。それは当然個人差がある。その要因を阪本は，①一般知能，②生理的要因，③興味的要因，④経験的要因，⑤知能的要因，⑥性格的要因，⑦環境的要因，と7視点から分析して読書レディネスを診断，調査の方法を試みたのである。それは昭和28年に

阪本一郎：読書レディネス診断テスト

を考案した。

(2) 読書能力の調査

読書を可能とする読書能力を個人はどれだけもっているか。その内容は，読字力，語い力，文法力，読解力，読速力，鑑賞力，批判力，感想力にわたって客観的，標準的に検査する方式を，実験を重ねて考案した。

この標準検査によって，読書能力についての読書年齢（RA），読書学年（RG），読書指数（RQ），知能指数（IQ）との相関，読書偏差値（RT）にわたって数値で把握することを可能にした。

①阪本一郎：基礎読書力診断テスト

②阪本一郎：標準読書力診断テスト

③阪本一郎，村石昭三，佐藤泰正：教研式総合読書力診断テスト

の考案がそれである。

(3) 読書生活の実態調査

現代の青少年，あるいは成人はどんな読書活動，読書生活をしているであろうか。それを，読書興味，読書傾向，読書量，読書時間，読書時刻，図書入手経路，読書動機，読書観，読書環境等の各面にわたって，多くは質問紙法（アンケート），あるいは面接法によって実施する。

全国学校図書館協議会，毎日新聞社共催で全国小・中・高校生を対象にしている読書調査は既に34回になる。その基礎，理論づくりに阪本の研究が貢献している。

(4) 読書興味の発達の研究

子どもの読書興味の発達を，阪本はパーソナリティの形成過程における発達課題と展開に並行してとらえている。それは年齢，発達段階に応じて共通性がある。

阪本は，①子守り話期（2～4歳），②昔話期（4～6歳）から⑧思索期（17歳～）に至るまで，8期の発達段階に分けてとらえている。

(5) 読書不適応児の発見と指導

以上の諸調査によって，現代青少年の読書実態の様相，更には個々の子どもの読書の実像が，科学的に浮きぼりにされてくる。おおまかにいって，読書適応児（読む子）は，図書出版の隆盛と図書館等の読書施設の普及，充実によって，ますます読むようになった。それに反して読書不適応児（読まない子）は，映像時代を迎えてますます読まなくなったのではないか。いわば両分極化してきているのが実情である。

とすれば，読書指導は読書不適応児に視点をおいて，より重点的方策がなされなければならない。

阪本は，その読書不適応児を読書力上の「読書困難」(reading difficulty) を有する児童と，興味，性格上の「読書異状児」(abnormal reader) に分けて考察している。

1) 読書困難児

① 読書遅進児――精神的能力，知能的能力が劣っていて，いわゆる「読めない子」。

② 読書不振児――精神的，知能的に劣っていないのに，性格が活動的であるとかして，いわゆる「読まない子」。

2) 読書異常児

① 読書拒否児――1か月に1冊も読まない「不読者」。いわゆる「読み嫌いの子」。

② 読書退行児――読書はするが，年齢不相応に著しく幼稚なもの。いわゆる「読書おさな子」。

③ 読書偏向児――読書はするが，片寄ったものに集中する。いわゆる「かたより読みの子」。

④ 読書不安定児――手あたりしだいに読みちらして，まとまったものを読まない。いわゆる「つまみ読みの子」。

⑤ 読書早熟児――読書力が異常に早く発達して，年齢不相応に年長者のものに読みふける。いわゆる「おませ読みの子」。

⑥ 読書過多児――休憩時，食事中，就寝中，と片時も本を離さず読みふける。いわゆる「読みすぎの子」。

⑦ 読書分裂児――読書に異常に熱中して，自己を忘れ，作中人物に幻覚して精神不安定となり，時には自殺にまで追い込まれる。「読みくるいの子」。

以上のように，読書不適応児といっても，個々にわたって症状や要因は多岐に入りこんでいる。その実態を的確に把握して，それぞれに即応した適切な読書指導の方法を工夫，実践することである。読書指導はこの底辺の層を見逃しては空転する。阪本の年来の理念である「読書指導とは，読書による生活指導であり，人間形成である」の持論を今こそかみしめるべきである。

「**人はなぜ読むか**」の問いに，「読まない人はなぜか」を考えることは重要課題である。

参考文献

- 阪本一郎 「読書指導の研究」 日本経国社 1944
- 阪本一郎 「読書指導―原理と方法」 牧書店 1950
- 阪本一郎 「新読書論―マス・コミ時代にいかに読むか」（ミリオン・ブックス）講談社 1959
- 阪本一郎 「読書の秘決――日ごとに見ちがえる読書力がつく――」（学芸新書２）学芸図書 1959
- 阪本一郎 「私の読書学遍歴」 学芸図書 1977
- Bond, G. L. & Bond, E. *Teaching the child to read*, Macmillan, 1948
- 小泉信三 「読書論」（岩波新書47） 岩波書店 1950
- 文部省 「学校図書館の手引」 師範学校教科書 1948
- 尾原淳夫 「比較読書論序説」 読書科学 第31巻第１号 1987.4.1

The Science of Reading, Vol. 32, No. 4 (1988)

真の読書

——読書感想文にふれて——*

明治大学付属明治中・高等学校　坂口泰通**

I

人間の創り上げたものには有形無形様々あるけれども，書物というものはある意味で，有形であって無形といっていい。無形というのも，その読み手・享受者の伎倆により一様でないことは言うまでもない。特に読書感想文の指定図書に選ばれることの多い文学作品などは，その極北に位するものである。ある人にとっては，これ迄生きてきた彼の全人生をも否定する程の力を内在しているかと思えば，ある人には，ただの文字という記号の羅列以外の何物にもなり得ないことがある。書物を音符に置き換えれば，一層理解し易いかも知れない。音符を見て，それを音にしたところに音楽という芸術が誕生する。流れるような旋律をバイオリンが奏でれば，人はそれが芸術であることを自ずから知る。感動の度合はともかくも……。書物におけるそれは，心の中で各々が奏でるところに，その格差が生じるのである。超一流のバイオリニストを心の内に容しているのとそうでないのとでは格段の差が生じよう。それにしても素人のバイオリンは聞くに耐えぬものである。絵画・彫刻・音楽といったものは，たとえ人が感動という地殻変動を起こさなくても，そこに芸術というものをそのまま正確に見聞くことは出来るものである。しかるに文字という，記号で表現された書物においては，十人十色なのである。繰り返しになるが，作者の伝えたいという思想を的確に捉え心を動かすものもいれば，「豚に真珠」の類いも実に多いのである。これは決して生徒諸君に限ったことでは断じてない。

II

年間の出版物がどれだけ多く，各国の追随を許さぬ発展を遂げようが，それは読書意識の高さを証明する指標になることはあるまい。ここに私は二つの読書調査を用意したが，少なくも図書係の立場，または国語科という立場からは，ある不満を感ぜずにはいられない。

一つは最高学府に学ぶ大学生を対象とした『読書のいずみ』の読書調査の一つⒶ「読書とは？」というものであり，一つは，富士銀行が行ったⒷ〈既婚サラリーマン〉Ⓑ′〈主婦〉の，「よく読んでいる本」である。どちらも昨年の調査であり，その一部である。

Ⓐは22大学2,123名，Ⓑ，Ⓑ′は4,060名を対象としたものである。すべて『週刊読書人』に掲載されたものから引用している。

Ⓐ「読書とは？」	学生
自分の考えを創る	23.4%
知的好奇心の充足	20.4%
楽しいこと	13.6%
人間形成に役立つ	12.4%
情報取得	6.8%
生活の一部	6.3%
ひまつぶし	5.9%
不便感じず	4.6%
つらいこと	0.7%

（「週刊読書人」1707号）

Ⓑ「よく読んでいる本」既婚サラリーマン

* What is reading?

** SAKAGUCHI, Yasumichi (Meiji Junior & Senior High School, Meiji University)

①週刊誌 ②趣味など ③推理・ＳＦ小説 ④仕事関係の専門書 ⑤月刊誌・季刊誌 ⑥政治・経済・法律 ⑦現代小説 ⑧時代小説 ⑨マンガ ⑩歴史・地理

Ⓑ′「よく読んでいる本」主婦

①週刊誌 ②月刊誌・季刊誌 ③趣味など ④生活・育児・教育 ⑤現代小説 ⑥推理・ＳＦ小説 ⑦時代小説 ⑧マンガ ⑨児童書 ⑩外国小説

（「週刊読書人」1720号）

今日程情報伝達の手段が多岐多彩となり，そして日々進歩変化している時代に，読書という旧態依然たる行為を習慣化させ，その意義までをも生徒達に理解させることは容易な業ではない。コンピューターを典型とする電子工学の発展に伴い出現してきた情報化社会の到来は，その処理をいかにするか，いかに取捨選択するかということが，個人の生活に重要な影響を及ぼすことは知る通りである。情報過剰の社会における何よりの姿勢は，その取捨選択のあざやかさにあるといってよいだろう。そこに必要なのは，常に主体的能動的な情報判断思考のたゆまぬ継続である。断続することなく放射される情報をいち速く選りわけ自己を進ませねば，時代は遠く離れていってしまう。そのような今日，読書は改めて問い正さなくてはなるまい。

私は先の資料から次のことを確認した。人々は様々な意識をもって，様々な書物を読んでいる。そしてそれらは真の読書からは遙かに遠いものである，と。

Ⓐより真の読書という視点に関わるものを拾うと「自分の考えを創る」23.4％と「人間形成に役立つ」12.4％であり，合計35.8％およそ全体の３分の１である。これを多いとするか否かであるが，恐らく大学生の読書意識は，日本という風土のなかでは，どの層よりも高いレベルであることを考えると答は明瞭である。残念ながら読書本来の意義までも体得している率は少ない。彼らにとっての読書とは，全体的に言えばまさに多様化，第一義的なものを失いつつあるといってよい。従って，その次にくるところの学校を出てからの読書傾向も，主婦・既婚サラリーマンともに真の読書からは遠いものとなっている。それぞれの読書の第一位が週刊誌とは，余りに悲しすぎるではないか。

先に述べた情報社会の発達は，これまでの知的好奇心の充足および娯楽の読書に代わるものを着々と用意している。もっと手軽にもっと時間を有意義につかえる手段が身近に増えつつあるのを知っていよう。しかし，二義的なものを失うことは一方に読書を本来のものに大きく近づけてくれるようにも思う。楽観的であろうか。私たち教員は，読書指導というものを知的好奇心の充足のためや娯楽の目的のために推しすすめてきたわけではない。国語科の一員や図書係としての立場からは，そのような二義的なものは眼中になかった。社会に出たら週刊誌に行きつくのでは，指導は無きに等しい。

Ⅲ

真の読書の意義というものの理解は，読書教育の最大であり最終の到達点であることに誤りはないであろうが，そこに到る道のりは決して楽なものではない。

読書百遍とか読書三到とかいう読書に関する漠然たる教訓には，容易ならぬ意味がある。おそらく後にも先にもなかった読書の達人，サント・ブウブも，漠然たる言い方は非常にきらいであったが，読書については，同じように曖昧な教訓しかのこさなかった。

「人間をよく理解する方法は，たった一つしかない。それは，彼らを急いで判断せず，彼らの傍で暮らし，彼らが自ら思うところを言うに任せ，日に日に延びて行くに任せ，ついにぼくらのうちに，彼らが自画像を描き出すまで待つことだ。

故人になった著者でも同様だ。読め，ゆっくりと読め，成り行きに任せたまえ。ついに彼らは，彼ら自身の言葉で，彼ら自身の姿をはっきり描き出すに至るだろう」

何故，こういう教訓が容易ならぬ意味を持つか。こういうふうに，間に合わせの知識の助けを借りず

に，他人をじかに知ることこそ，実はほんとうに自分を知ることにほかならぬからである。人間は自分を知るのに，他人という鏡を持っているだけだ。

これは有名な小林秀雄の『読書について』の一部である。読んだことのある方も多くいよう。

自分の経験を語らしてもらえば，娯楽の場合はもちろんであるが，真の読書の意義から離れたところの読書というものが，いかにその場限りの，空虚なものかということを実感している。自分という人間の追究を忘れたところの読書は，所詮何年かするときれいさっぱりと忘れ去られてしまうものである。私の書斎には，これまでの読書遍歴を示すごとく一流二流三流，様々な作家の書物が平等に据えられているけれども，私の頭の中，いや心の中では，全く違っている。二流三流は見事に忘れ去られている。

小林秀雄のそれよりも四半世紀前に夏目漱石は，『こゝろ』について次のようなことばを記した。『こゝろ』という作品について私はここでその概要を述べるつもりはないが，東京・大阪の朝日新聞に連載をしたこの作品を岩波書店が初めての出版物として刊行した。これが今日の岩波書店をつくる第一歩であるが，そのときの漱石自らの広告文である。

『自己の心を捕へんと欲する人々に，人間の心を捕へたる此作物を奨む』

私はこの言葉に読書指導の真髄が語られているように思った。漱石はもちろん自著の『こゝろ』を頭において記したのであろうが，我々は，「自己の心を捕へん」とする心の育成と，「人間の心を捕へたる」書物を生徒の前に準備しなくてはならない。

Ⅳ

毎年多くの学校では，恒例のように夏休みの課題として読書感想文を書かせている。本校も例に違わず全校（中学・高校）を挙げてこれに取り組んでおり，その優秀作品のいくつかは全校生徒の前で表彰をしたり，校内雑誌に載せたりなどして生徒達の読書促進を願っている。私などは，司書教諭の資格を兼備していることもあって，その最前部におかれ，その指導およびコンクール審査にあたっている。思えば随分と多くの読書感想文を読んできたように思う。私にとっての二学期は，生徒達の読書感想文をシャワーのように浴びることから始まる。仕事の概要を述べれば，中学・高校の生徒達の読書感想文を次々と読み進み，最優秀の一作を決定することである。それはただ黙々とひたすらゴールをめざして走るマラソンランナーのようなものである。

読書感想文というものが，いつ頃から定着をしたかよく知らないが，その最大の特色は，読書という文学記号から，社会生活次元への変換と，そこで得られた感想（共感とか反感）を再び文字記号化させるところにあって，学校教育の中では知的水準の非常に高いものであろう。そして確かに優秀な読書感想文を読むと，世に上梓される専門の作家論や作品論よりも，もっと素直なところで，（これはとても重要なことだと思うが）作家・作品に接していると感心するものがある。このような感想文をみつけたとき，教員はこれ迄読んできた労苦を忘れ読書感想文教育を確信するのではないだろうか。しかし，教員は決して鉱山から金を発掘する類いの人間ではないことを心に留めるべきであろう。多くの選ばれなかった感想文に対し，教員はどれ程の後処理ができるのであろうか。私のこれ迄の反省をも含めて読書感想文を考えたい。

Ⅴ

代助は，自己本来の活動を，自己本来の目的としてゐた。歩きたいから歩く。すると歩くのが目的になる。考へたいから考へる。すると考へるのが目的になる。それ以外の目的を以って，歩いたり，考へたりするのは，歩行と思考と堕落になる如く，自己の活動以外に一種の目的を立てて活動するのは活動の堕落になる。

漱石『それから』より

本末顚倒という言葉があるけれども，読書感想文の問題点の第一は，課題に応えるための読書，つまり感想文を書くために読書することである。素晴らしい読書感想文に私は感心するが，素晴らしくないものにも感心することがある。本校では一応原稿用紙五枚ということで書かせているが，その冒頭数行で息切れしたようなものが五枚目まで到達したようなときである。この生徒の苦心に同情をするのは皮肉でも嫌味でもない。

駄作といってもよいような読書感想文を書く生徒達にしても，書くに際してのマナーを守っていない者も確かに多いのは事実である。マナーとは少なくも作品を二度読むことである。それは部分を知ることと，全体を知ることとの心要性からである。初めはストーリーを追い，二度目は，その構成を知るためといってもよい。

書物を読むと人々は誰でも感想をもつものである。これは共感の場合もあるし，反感の場合もあるし，また作品の途中途中で共感したり，果してそうかなと疑問をもつときもあるだろう。あるいは，自分の程度に合わず，無感想という感想をもつときもある。ここに二三の文章を引いてみる。

A　余は独歩集を読んだ。運命を読んだ。熟読した。再読した。三読した。或篇の如きは四度も繰返して読んだのである。為に余は大した満足を得た。満足とばかりでは言ひ足りぬ。実に有難く感じた。信徒が其信ずる所の神仏の前に礼拝して涙に咽ぶのと同じだと思はれる感じがむらむらと湧き出でた。崇敬の意を表する為には肉体を欠損する事が必要であるならば，余は独歩子の前に喜んで腕を断ち喜んで脚を断つ者である。

沼波瓊音『国木田独歩論』より

B　この本はほんの少し許り讀んで止めた。

他の事情もあつたがいかにも面白くないので到底我慢が續かなかつたのだ。

無論面白いであらうと思つて讀みはじめたのではない，興味ははじめからこれが非常によく賣れた小論だという點にあつたので，そこのところが納得出來れば何か言ふ事があるだろう，といふ氣持ちであつた。當人まことに冷静な氣分であつたが讀み出したらどうにも向つ腹が立つて來て任を果す事が出來なくなつて了つた。

作者に對して申し譯ないなぞと少しも思はぬが，讀者並びに編輯當番には濟まぬと思ふ。

だが，向つ腹も評家の見識だと信ずるから何故向つ腹が立つたか簡単に述べて置く。

小林秀雄『吉屋信子「女の友情」』より

Aの引用は，共感に始まるものの典型であり，著者が独歩という人物にとりつかれたように自らのほとばしるような心情を堰を切ったように吐露していることが感じとれるであろう。この著者にとって原稿をうめるというか，或いは文を成すといった意識は全くないのは当然である。作家への愛情が，自然に語り始めているのである。次元を下げていおう。好きでもない人にラブレターなど書けるものではないことを我々は考えてみるがよい。読解力があいまいなところへもってきて，共感や主張もなければ，二重の不幸を背負うことになる。相手の顔もよく見えないのに肖像画を仕上げようとすることは決してしないであろうし，それは，大いなる虚偽以外の何物でもない。Bのようなことが出来るのは，読書人の中でも小林秀雄のような特殊な人に限られるはずである。

次に課題図書というものに触れてみたい。読書感想文を書かせる場合の多くは，教員の側から課題図書を指定するが，これは誤りではないと思う。世間でさわがれている赤川次郎などという作家のものを選ばれるよりは賢明でもある。しかし，それらはいきおい長編小説となったり，文学史的に有名な作品だったりすることは，ちょっとそのような関係を調べれば明らかである。

私は高校時代，『斜陽』『雪国』『金閣寺』と，学年順に感想文を書いたことを覚えている。今でもこれらの作品を繰り返して読むとき，高校時代の感想を思い出す。

私は太宰，三島はともかくも，川端康成についてはある一時期真剣に関わっていたことがあるので言わしてもらえば，『雪国』などあの純粋な青年期にとうてい理解のできる作品でないことを断言したい。「こんなもの高校生にわかるわけがない。」といった十七歳の感想は，教員となって課題を出すとき役立った。

国語教員の中には，よく国語に答はないといった言い方をする人がいる。読書感想文を読む場合など特にそのことを主張し，その感想の機知，意外性を非常に尊く言う人があるが私はこれには反対の立場をとりたい。教員が生徒達に自由に，気軽に肩を張ることなくさせる為に言うことばならわかるが，教員同志で認め合うのは大違いである。作者の意図するところのものを肉付（普遍化の意）するものであれば異論はないのだが，読者である生徒が悪戦苦闘して，しかし，残念にもそこから姿が見えてこなかったのであれば，いくら書く段階で機知のあふれたものをものしようと，それを否定し真の姿，価値を教えてあげるべきである。小林秀雄や河上徹太郎が『暗夜行路』を恋愛小説といったのとは，おのずから違うのである。

表現指導の一つに添削というものがある。よく作文指導の書物を読むと添削の仕方をことこまかに実例をもって（赤字などで書く）説明してあるものをみるが，こと読書感想文に限っては，考慮が必要であろう。相手の顔もろくに見えない生徒の書いたもののどこを添削すべきなのであろう。誤字脱字の類いならまだしも，その生徒が枚数をうめることのみ考えて，つまり作品と自己との関わりを忘れているものに対して直すことは不可能なことである。

課題図書に関連して気の付くことは，中学・高校生にしっかりと対象を定めた書物というものが少ないことである。本校の図書館は，中学・高校合同のものであるから私は図書館で選書購入をする折は，常に両方を頭にいれるように努めているが，中学生用というものは質量ともに著しく乏しく感じられる。ある事情で私は小学生用の図書を眼にすることが比較的多いが，中学生のそれに比べ遙かに充実しているように思う。たとえば小学生を対象とした書物は，必らず子供達の眼の高さにまで，作家みずからが降りてきて語ってくれている。児童文学を専門とする作家達は大人としての立場から描くことをしていない。子供の視点から真面目に人生をとらえて訴える。小学校においてそれなりの成果をあげているのは，この種の作家によるところが多いと思われる。

青年期の特徴はなにも肉体の変化ばかりではなく，精神面においても同じであるけれども，この大変動のときに誠実にその発達する様々な過程に合わせたものの少ないのも無理のないことかも知れぬ。読書入門という観点から見れば，「帯に短し襷に長し」ということばがあてはまる。我々はそのことを知ったとき，一方で良書をさがすことの難しさと同時に世間で言っている有名な書物の咀嚼説明に費す方が，読書への関心を深めるような気がしてならない。生徒達はそれぞれそれなりの過程を経て大人になっていく。読書に対しての晩熟な生徒もいれば，早熟な生徒だっているのである。世にいう名著名作を見事に読みこなす生徒もいるはずである。全国的に表彰されるに値する生徒も確かに存在するのである。しかし，我々は数少ない表彰されるべき生徒をつくることではない。コンクールにおいて淘汰される大多数の生徒に関心があるはずである。作品を懸命に読んでも，ちっとも頭にその世界を描けぬ子に手を指しのべるべきである。かねて，いくつかの読書感想文課題図書について調べたことがあるが，如上のような問題が多い。それは一部の読書好きの生徒をつくるだろうが，読書嫌いの多数の生徒もうむことになろう。

それならば，それぞれの程度に合わせた課題図書を教員は果して示すことができるのか，私は疑問符を打ちたい。

VI

読書指導というのは，そもそも読書感想文などという二段構えの手段で行うべきではないのである。もっと気軽に，かつ有効な，少なくとも教員も生徒も負担ばかりあって益の少ないものは敬遠すべきである。我々にした

ところで，どんなに真剣に読んでも何も感じないことは実際に経験しているではないか。誰もがある作品に共感することはあり得ないのである。読書感想文を絵にたとえよう。作品という対象物を全く頭に写してもいないまま絵を描かされているようなものである。五枚書こうが十枚書こうが偽りの上塗りである。読書感想文がうまれたのは恐らく時代というものの反映ではないだろうか。戦後の，誰もが活字というものに飢えていたころ生まれたもの，あるいは隆盛を誇ったのだろう。今日これ程までに活字離れという反対の現象が生じているとき，それは使命に終わりを告げるときであろう。つい先日も毎日新聞に高校生の本離れの記事が載っていた。（63年3月24日）

私は，多くの出来のよくない，原稿用紙をうめることのみに終始する読書感想文を読むたびに，このようなものを課すことに疑問を感じ続けた。いくら仕事とはいえ，大へんな労力を費すことは，関わった教員達の知るところである。

思い返してみても，私は読書感想文を学生時代に書かされたことで読書開眼が行なわれたとは思われない。私には高校・大学・大学院と素晴らしい読書家の先生方に恵まれたことに尽きる。先生方は，作品をしっかりと自分のもの，血肉化されていた。そのうえでの作品の話は，私を作品へひき込ませた。そして気がつくと読書家の一人となっていた。

今後の時代を考えるとき，私はなによりもこれまで読書が果してきた広義な役割りというものの限界を考えてしまう。先にも述べたが，娯楽の為や知的好奇心の充足の読書は，次にひかえる映像文化によって急激にその場を奪われつつある。ちょっと複雑な製品には説明書だけでなくビデオテープやカセットテープがついていることを知っていよう。しかし，これまで永く生き続けてきた読書の真の意義だけはなんとしても生徒達に伝える使命があると思う。責務だと思う。

我々は，小林秀雄の言うように「ゆっくりと」でいいから，生徒に定着させるべきである。「人生は一行のボードレールにも若かない。」とは，芥川竜之介の言葉であるが，頭で理解するのでなく，心で感じて欲しいものである。

注

引用文等については，その都度記しました。また本稿は勤務校明治大学付属明治中・高等学校の校内雑誌「明高研叢」に掲載したものに加筆をしました。

The Science of Reading, Vol.32, No.4 (1988)

視点の言語心理学的研究
―共感度操作によるダイクシス再編成の喚起―*

上越教育大学　鈴　木　情　一**

問　題

1. 理論的背景と目的

本研究は「視点」とその言語表現との関わりをふまえた上で，文レベルにおける視点と共感度との関係を追究するものである。この問題については，すでに久野(1978)が「視点（カメラアングル)」と「共感度（The degree of Empathy)」という概念による理論的検討を試みている。彼によると，文の生成には話者[1]の視点が反映され，その視点は特に語彙の選択に表れるという。

彼の言う視点とは，話者が2人（以上）の人物の関係（広い意味での関係であり，例えば「あげる」は授受関係を示す）を1つの文で表現する場合，どちらの人物寄りに描くのかといった，映画におけるカメラと対象となる人物との位置関係（カメラの向きをも含む）を示す概念である。

具体的に言い換えるならば，2人の人物のある関係を1ショットに収める場合，カメラ（話し手又は語り手の心理的『眼』）を，中立的に，すなわち2人から等距離の位置において撮るのか，それともどちらか一方の人物に近づき，その人物寄りに撮るのかといった，映画におけるカメラ技法に範をとった比喩的モデルである。このモデルではカメラと人物との関係が近接関係に限られているが，さらに付け加えるなら，「人物の眼（心）を通して」といった文学で言う内的視点に相当するケースも必要である。

さらに，一方の人物寄りに撮る場合には，人物の選択が問題となる。この人物の選択（言い換えると，カメラアングル）を決定する動機をなすものが共感度である。彼は共感（度）を次のように定義している。「文中の名詞句の指示対象(X)に対する話し手の自己同一視化を共感と称し，その度合い，即ち共感度を $E(X)$ で表す」。なお，共感は同情などを意味する Sympathy とは異なり，より広い意味で使われている。

具体的な例を挙げる。人物XとYとがおり，両者の間に「たたく」（又は「たたかれる」）という関係を認めたある話者が，それを表現する場合を考える。この場合，基本的には2種類の表現形が可能である。つまり，「XがYをたたいた」と「YがXにたたかれた」である。前者はいわゆる能動文であり，後者が受動文である。久野(1978)によると，能動文の共感度は $E(X) \geqq E(Y)$ であり，受動文では $E(X) < E(Y)$ となる。すなわち，能動文は話者が動作主(X)寄りのカメラアングルか又は中立的なアングルを採用していることを示す。そして，Xに対する共感度はYに対するそれよりも強い場合と同じ程度の場合とがあることを意味する。逆に，受動文で表現した場合では，受動者(Y)への共感度が動作主(X)よりも強いことを示していることになる。

本研究では，久野(1978)のモデルで説明されているより強い共感の対象となる人物（話者の『眼』が寄り添う又は一体化する人物，カメラの寄り添う人物）を「視

---

* The effect of empathy on deictic choices in a sentence-completion task.

** SUZUKI, Seiichi (Joetsu University of Education)

点人物」と称することにする。さらに，その視点人物はいわば文の書き手（発話ならば，話者）が提出した視点人物であり，その意味で「無標の視点人物」と呼ぶことにする。視点人物は通常，次のような言語的な装置により提示される。①指示対象：人間（又は擬人化された動物等），②意味論上の装置：動作主（行為者，経験者），③情報論上の装置：主題，④文法論上の装置：主格，⑤語順：文頭（又は，相対的に前部）。基本的な動作文ではこれらの装置が同一の対象を指示する（例：けんじはまさるを棒でたたいた）が，受動文のように動作主と主格が分離される場合もある。こうした分離は話者が指示対象となる人物に対して特に強い共感を抱いている場合に起こる。この研究では，両方の視点人物を区別せずに無標の視点人物と呼ぶことにする。但し，後者の方が共感度は強いものがある。

さらに，上述した「態」，後に述べる「授受動詞」，「移動動詞」，そして「感覚・知覚・認知」表現等，話者（語り手，書き手）がその視点人物を提示（移行）することに繋がる表現を「視点の（言語的）標識」と総称しておく。聴者（聞き手，読み手）の立場から見るならば，話者の視点人物を探りだす手掛かりとなりうる表現を標識と呼ぶことになる。この標識には，「ハ」，「ガ」等の助詞の他に疑問形式なども含まれる。

上述したように，久野（1978）によると，視点人物（カメラアングル）の選択は話者の対象となる人物に対する共感度によって決定される。一方，大江（1975）は「心理的近さ」を動因として提出し，授受表現では「話し手と密接に関係する人」であると主張した。しかしながら，こうした積極的な提案とは裏腹に，両者ともこれらの概念についての解説はほとんどおこなっていない。又，概念自体も曖昧なものである。そこで，視点人物（さらには，視点一般）を決定する要因についての考察[2]は別の機会に譲り，久野（1978）の共感度を次に述べるように操作的に定義し，その効果を，実験により，仮説検証的に追究することにした。

本研究では，共感度を文中に登場する人物（名）により操作することにする。実験材料の面で，書き手（読み手も兼ねる）である児童と文中に登場する人物の関係を，児童自身（の名前），児童の父親（の名前），そして見知らぬ他人（の名前）の3種類で定義し，それぞれ E(児童)$\geq E$(父親)$\geq E$(他人) とする。そして，2つの実験群では，各文に登場する2人の人物の内の一方を児童自身の名前又はその父親の名前に置き換え，視点人物の移行（「ダイクシス再編成」）が喚起されるかどうかを検討することにする。

次に「視点の一貫性」の原理（久野，1978）について述べる。この原理は安井（1978）の言う「首尾一貫性の原理」，奥津（1983）の言う「視点固定の原則」とほぼ同一の原理であり，次のように定義されている：「単一の文は，共感度関係に論理的矛盾を含んでいてはいけない」。

この原理は，しかしながら，山田（1985）の言うように「単一の文」という部分を「単一の局面」と言い換える必要がある。視点人物は形式的に定義された文（句点による）内部でも変更が可能だからである。例えば，「けんじはまさるを見ていたが，まさるは太郎を見ていた」という文からわかる通り，対照を示す「ハ」を用いれば，文内でも視点人物を移行させることができるのである。

とは言え，山田（1985）も「局面」に関する説明をおこなっていないので，本研究では山田（1985）の「局面」と久野（1978）の「文」の問題には立ち入らず，原則として久野（1978）の理論に依拠しつつ，それを改良した次の定義を用いる：「文内では視点人物を変更してはならない。変更する場合には，変更を示す標識を用いて，そのことを明示しなければならない」。

この実験で採用した文完成課題では，無標の視点人物が，すでに，書き手によって提示されている。従って，被験者は，視点人物を移行させる標識がなければ，無標の視点人物を受け入れ，その人物寄りに視点の一貫した文を作り上げる必要がある。その度合いが視点（人物）の一貫性原理を習得している割合を示すものとなる。

Yasui (1979) の提案した「ダイクシス再編成(Deixis reshuffling)」という概念は，テクストの中で視点人物が変更（又は，新しく導入）された場合，場面（時間・場所・人物）がその人物を中心に再編成され，かつそれに応じたダイクシス表現が採用されることを示すものである。本研究では，書き手（語り手）の提示した視点人物（無標の視点人物）とは別の人物（名）を児童自身（の名前），又は父親（の名前）と置き換え，その結果生じると仮定されるイメージの再編成（命題的内容は同一であるが，カメラアングルの異なる）とそれに応じた表現の選択（統制群との関係で見れば，選択肢の変化）をダイクシス再編成と称することにする。

ここで，こうした研究を進める上で必要とされる視点の基礎的原理について略述しておく。①発話（文）は話者（語り手）の *me/here/now*（原点，座標軸，世界の中心）に中心化されている（Hörman, 1981)。②話者は原点としての自己（「Ego」; Ertel, 1977）を自発的に放棄し，その中心を他者に移行し，その他者を世界の中心に据えることができる。③話者は，自己以外の人物（視点人物等）を中心として世界を再編成し，かつそれに応じた表現ができる。④話者は，再編成された世界での知覚・認知・情緒的等の経験を，その中心人物において統合することができる。⑤聴者（聞き手）は，自らの *me/here/now* を自発的に放棄し，語り手に又は語り手を通じて視点人物に自己を移行し，そこでの知覚・認知・情緒的等の経験を，語り手又は視点人物の経験としながらも，自ら追体験することができる。

本研究の目的は，視点（人物）の一貫性に関する児童の判断力を調査すると同時に，共感が視点人物の移行とそれに応じたダイクシス再編成を喚起することを実験的に検証することである。

2. 実験で使用する主な言語的標識と材料の検討

ここでは標識全体については触れず，材料に取り入れた標識についてのみ，その視点設定との関係を略述することにする。又，その説明も材料に関係する面だけとする。

(1)移動動詞（「行く」,「来る」）　「行く」と「来る」は話し手の関与する動詞であり（森田，1977），その選択には話者の位置が問題となる（直示）動詞である。久野（1978）と森田（1977）とを参考に，次のように定式化した。①「来る」：到着点にいる人物寄りのカメラアングルをとる。従って，到着点にいる人物が視点人物となる。但し，話し手が視点人物である場合を除く。②「行く」：移動主体又は出発点にいる人物寄りのアングルをとる。その人物が視点人物である。但し，中立的アングルの場合もある。なお，これらの動詞については，E(来る)>E(行く)が成り立つ。

文材料の1つ「基本文」(表2を参照）の場合，書き手が無標の視点人物として提示しているのは「太郎」である。この人物を被験児が受け入れ，この人物寄りに視点（人物）の一貫した文を完成するならば，統制群（他名群）の選択する動詞は「来る」となる。つまり，統制群では「来る」>「行く」が，後出の「けんじ」を被験児自身の名前（自名群）又は父親の名前（父名群）と入れ換えた実験群では「行く」≧「来る」(又は，「来る」の増加／「行く」の減少）が作業仮説として提出される。

次の「場所表現文」では，さらに locative（場所を表す句）を省略する場合の問題（久野，1978）と場所表現の出現する位置の問題とを絡めて検討する。

(2)授受動詞（「あげる」,「くれる」,「もらう」）

授受動詞の視点設定機能については，久野（1978）の研究を待つまでもなく，すでに宮地（1965）が検討し，「くれる」では話し手の視点がもらい手寄りにあることを洞察している。授受動詞の視点設定に関する定式は次のようにまとめられる。①「くれる」：主語で表現されるのは「やり手(giver)」であるが，話し手の視点は「もらい手（receiver)」に置かれている。もらい手が視点人物である。②「あげる」：話し手の視点は，主語により表現されるやり手寄りにある。中立的視点の場合もある。③「もらう」：「あげる」と対をなす動詞である。視点はもらい手寄りであり，主語により表現される。山下（1986）によると，「もらう」は「贈り主の好意とと

もに，受け取る側の積極的な姿勢をもあらわす」ものである。

「もらう」と「あげる」とはともに主語により言及される人物であり，動作の意味は異なるが，動作主を視点人物とする点では一致している。一方，「くれる」と「もらう」はもらい手寄りのカメラアングルをとる点で共通している。「くれる」は，もらい手寄りのアングルで，そのもらい手が主語により言及されないという特徴より，移動動詞と同じく，E(くれる)≧E(あげる)が仮定される。

文材料の「基本文」では，話し手の提示した視点人物を受け入れ，視点の一貫した文を完成するには，「くれる」を選択する必要がある。すなわち，統制群では「くれる」＞「あげる」&/or「もらう」が，実験群では「あげる」の増加（又は，「くれる」の減少）が仮説として提出される。山下（1986）の解釈によると，「もらう」の増加する積極的な理由はない。なお，Black, et al.（1977）による大学生を被験者とした実験では，視点人物の設定には2つ以上の先行文が必要であるとされたが，専門学校の生徒による著者の予備実験では1文と2文とで差がなかったので1文とした。

「移動・授受複合文」については，移動動詞と授受動詞とを組み合わせた短い文章を材料として，特に視点（人物）の複雑な材料における児童の一貫性判断能力を検討してみることにした。「来る」と「くれる」，「行く」と「あげる」という組み合わせ選択が，視点人物は異なるが，視点の一貫した表現に繋がることになる。統制群と実験群では，「来る・くれる」と「行く・あげる」の相対的な比率が逆転することが予想される。

(3)態（受動態，能動態）

能動態表現をとらずに受動態表現を採用することは，動作主である人物を視点人物からはずして，受動者である人物を視点人物に据えることである。受動者を主語の位置に引き上げ，情報上焦点化することでもある。こうした点については鈴木（1983）で詳しく述べた。材料文では前出の人物が視点人物として提示されているので，視点の一貫した文を作成するには，受動文の選択が必要となる（統制群の作業仮説）。対して，実験群では能動文の割合が増加するとの仮説が検証されることになる。

3. 材料文における視点（人物）の移行とダイクシス再編成モデル

移動動詞の基本文を例にとる。例文：「けんじが部屋で本を読んでいると，たろうが入って行った／来た」（下線は選択肢）。まず読み手である被験児の名前を「はな子」とし，その親しい身内や友人に「けんじ」，「たろう」という名前の人物がいないと仮定する。被験児「はな子」に「行く」又は「来る」のうちの一方を選択して，よりわかりやすい文を作成するように求めると，「来る」を選択することが仮説として提出される（統制群又は他名群）。その過程構造は次のようなものである。まず，この文の書き手（実験者？）は「けんじ」と「たろう」との関係事象を，動詞「読む」の動作主である「けんじ」を主格・文頭におくことによって，意識的か無意識的に「けんじ」寄りに（「けんじ」寄りのカメラアングルで），「けんじ」を視点人物として，表現していることになる。次に，読み手であるはな子は，Grice（1975）の協調の原理（The cooperative principle）を遵守して，書き手の提示した視点人物「けんじ」を受け入れ，「けんじ」寄りにイメージを再構成しようと試みる。つまり，「けんじ」に寄り添って，「けんじ」と共に，又は「けんじ」と一体化して，後出の「たろう」の移動動作をとらえるイメージを構築する。この場合，場所表現の省略により（前方照応の原理を駆使して），「たろう」の移動動作の目標地点を「けんじ」（又はその部屋）と見做す。結果として，その動作は「けんじ」と同時に，読み手であるはな子の『Ego』（Ertel, 1977）に向かって来るものとなる。そこで，それに対応する表現として「来る」が選択される。出来上がった文は，「けんじ」を視点人物とし，視点（人物）の一貫した表現となる。

次に実験群の場合を考える。材料文である「たろう」の部分が読み手自身の名前である「はな子」に置き換えられた文が提示される。読み手であるはな子は，一時的

には協調の原理に則して，「けんじ」を視点人物として受け入れる（「視点人物の受容」）が，より共感度の高い（又は心理的距離の短い）「はな子」にその『Ego』が引きつけられ，視点人物は「けんじ」から「はな子」に移行する（視点人物の移行）。そして，「はな子」を中心としたイメージの再構成がおこなわれる。ここにおいて「はな子」が新たな視点人物となる。「はな子」は移動動作の主体であるから，その移動は「けんじ」（又はその部屋）を目標としてとらえるものとなる。そこでその動きに相応しい表現として「行く」が選択される。

視点人物の移行に伴うイメージの再構成とそれに相応しい表現の選択とは本来区別されるべきものと考えられるが，この研究では両者を含めてダイクシス再編成と称することにする。

このようにして出来上がった文では，書き手の提示した視点人物（無標の視点人物）は拒否されることになり，視点人物の一貫性に違反し，かつ協調の原理を無視したものとなる。2つの原理に違反することから，文の受容性は低いものとなるが，被験児はあえてそうした選択をおこなうのである。以上が2つの実験群に共通する基本的モデルである。

授受文では，再編成の結果として「あげる」の増加又は「くれる」の減少が，態の課題では，能動文の増加又は受動文の減少が作業仮説として提出される。

なお，実際の実験で使用した文材料は9種類であったが，紙面の関係上，今回報告するのは基本的な標識を含んだ3類型5種類に限定した。特に，文間での「ハ」の視点人物変更（又は導入）機能と「ガ」の維持機能に関する材料でも，仮説と一致する結果が得られたことを付け加えておく。

実　験

文材料に入れる人物名と被験児との関係から，被験者は3群に分かれる。被験児の身内や身近な人物にいない人物名を入れる他名群（統制群），被験児自身の名前を入れる自名群（実験群1），そしてその父親の名前を書き込む父名群（実験群2）の3群である。

表1　被験者

被験者群	学年 3年生	6年生	合計
他名群（統制群）	29	31	60
自名群（実験群1）	33	33	66
父名群（実験群2）	44	38	82
合計	106	102	208

注　無答があるため，文材料により人数が異なる。

実験は他名群，自名群，父名群の順序でそれぞれ独立に，約1～2週間の期間をおいて実施した。基本的な実験計画は，2（年齢）×3（条件群）の2要因独立計画である。但し，文材料によっては3要因(内1要因対応)計画を採用した。

—実験1（他名群）—

目的　視点（人物）に関わる標識を含んだ文を提示し，児童における視点の一貫性に関する判断とその年齢的変化とを検討する。同時に，各標識の視点人物設定効果を検討する。実験群1，2に対しては統制群の役割を果たす。

被験者　表1に示す。

材料　表2に示す。文の数は，移動動詞の基本文が2文，場所表現文が4文の小計6文，授受動詞の基本文，複合文がそれぞれ2文の計4文，そして態についてが2文の，合計12文である。以上，移動文，授受文，受動・能動文の合計12文を，それぞれ横長の用紙に書き，順序をランダムにして小冊子にしたものを作成した。提示順序は個人毎にランダム化してある。小冊子には表紙，裏表紙をつけ，表紙の表面には教示文と注意書きとが書いてある。

手続き　実験者は各クラス担任にお願いし，クラス単位で実施した。各担任には，実験の趣旨，目的，実施上の諸注意点を説明し，別紙としてあらかじめ配付しておいた実施の手引にそってすすめるようお願いした。教示

表 2 文材料と作業仮説

1. 移動文

文類型	文材料（例）	統制群の作業仮説
a．基本文	太郎が部屋でテレビを見ていると，けんじが入って行った／来た。	「来る」＞「行く」
b．場所表現文	太郎が〔部屋で／ϕ〕雑誌を見ていると，けんじが〔台所に／ϕ〕入って行った／来た。	①〔p_1-p_2〕と〔ϕ-p〕：「行く」≧「来る」 ②〔p-ϕ〕と〔ϕ-ϕ〕：「来る」＞「行く」

2. 授受文

文類型	文材料（例）	統制群の作業仮説
a．基本文	けんじはチョコが大好きです。昨日，ゆき子がチョコボールをあげました／くれました／もらいました。	「くれる」＞その他
b．複合文	二郎が校庭で本を読んでいると，よし子がそばに行って／来て，大きなケシゴムをくれました／あげました／もらいました。	「来る－くれる」＞その他

3. 受動・能動文（態）

文類型	文材料（例）	統制群の作業仮説
受動・能動文	ゆり子には大変かわいがっているネコがいる。そのネコは誰にも見せたことがなかった。それをけんじが見てしまった／それをけんじに見られてしまった。	受動文＞能動文

注 1. 下線部が無標の視点人物である。実験群では下線部以外の人物名が入れ換えられる。
2. 統制群の作業仮説とは，無標の視点人物を被験者が受け入れ，その人物寄りの（その人物寄りのカメラアングルで）視点（人物）の一貫した文を作成する場合の仮説である。
3. なお，本研究で材料として使用した文（文章）は実験目的にそって著者が作成したものである。

のポイントとなる部分は生徒に配付する小冊子の表紙に書いてある次の文章である。「つぎのそれぞれの文について，『行く』と『来る』のうち，どちらを選んで文を作れば，その文がわかりやすいものになるか判定して下さい。そして，選んだほうの文の前にある（ ）の中に○印を書き込んで下さい」。この教示を担任の先生に読み上げてもらい，やり方のわからない生徒がいた場合には個別に説明してもらった。同様の説明は各文類型毎におこなった。

注意点としては，時間は各生徒のペースに任せる，テストではないので自分の思ったとおりにやる，という2点を強調してもらった。他に，基本的にはテスト法一般のやり方に従うようお願いした。生徒は小冊子を受け取り，実施の手引にそった担任の先生の指示のもとで，自分のペースで解答していく。実施時間は15分から25分程度であった（これはすべての文材料に解答した場合の時間である）。

—実験2，3（自名群，父名群）—

目的 基本的な目的は，共感度（心理的距離）操作によりダイクシス再編成が喚起されることを実証することである。共感度は，被験児自身の名前（自名群）又はその父親の名前（父名群）を文中に登場させることによって，操作的に定義された。被験児は書き手の提示している無標の視点人物に対して，自分（の名前）や父親（の名前）を新たな視点人物に据え，その視点にそった動詞を選択する，というのが仮説である。

被験者 表1に示す。

材料 自名群は実験1と同じものを使用した。但し，父名群では移動動詞の場所表現文を省略し，計8文でおこなった。すでに他名群と自名群の結果が出ており，父

親（の名前）の効果についての検討は以上の８文で充分と考えたからである。

これら２群の文材料では，無標の視点人物と対立する人物の名前を，被験児自身の名前（自名群），その父親の名前（父名群）と入れ換えたものを作成，使用した。なお，父親のいない児童の場合には代わりに母親の名前を書き入れた文を使用したが，分析では除外した。

父名群の実験の際，その終了後すぐに，父視の名前に気づいたかどうかを調べる質問紙調査をおこなった。その調査では，①文の中に知人（の名前）が登場したかどうか，②それは誰か，③いつ気づいたか，という３点について質問した。

手続き　基本的には実験１と同じ方法をとった。但し，実験者である担任の先生には次の点に留意するよう特にお願いした。それは，「文（章）の中に出てくる人物（名）が子ども自身（の名前）であるのか，それとも同名の他人であるのかといった質問には一切答えず，『自分たちで考えなさい』と応じるようにして下さい」というものである。なお，質問紙の配付はテスト用小冊子の回収後におこなった。

実験１と実験２，３に共通する手続きがある。実験群１，２，３の各実験をおこなうに際して，事前に，児童の親類や親しい知人の名前を調査し，そうした名前がテスト材料の中で使用されないよう注意した。

分析と結果

３つの実験は１～２週間おきに独立に実施したが，結果の分析は各実験結果を１つの要因に関して３つの水準をなすものとして処理する。又，今回は標識間の視点（人物）設定効果を比較することを目的としていないので，移動，授受，態という３つの文類型についてそれぞれ独立に分析をおこなう。

(1) 移動文について

①「基本文」　測度は「来る」の選択数とした。分析は２（学年）×３（条件）の完全独立２要因計画でおこなった（篠原，1984b『CRF-PQ』）。学年と群の各組み合わせについて平均値を算出し，その結果を表３に示した。この表から，他名群での「来る」選択率は３年生で80％以上，６年生では90％以上に及んでいることがわかる。群を比較すると，自名群は他名群より平均値で0.46（23％）ほど「来る」が減少しているが，父名群では差が認められない。

表３　基本文における「来る」の選択数（平均値）

条件群	学年 3年生	学年 6年生	平均
他名群	1.75	1.87	1.81
自名群	1.24	1.48	1.36
父名群	1.88	1.95	1.91
平均	1.65	1.77	1.71
尺度A	87.5%	93.5%	90.5%
尺度B	12.5	6.5	9.5
尺度C_1	62.0	74.0	68.0
尺度D_1	25.5	19.5	22.5
尺度C_2	94.0	97.5	95.5
尺度D_2	-6.5	-4.0	-5.0

注 1.　尺度Aは，「視点の一貫性」
　　尺度Bは，「視点の自発的移行」
　　尺度Cは，「視点の維持」
　　尺度Dは，「共感度操作による移行」
　2.　C_1, D_1 は自名群，C_2, D_2 は父名群。

分散分析の結果を見てみると，学年差は10％水準の有意差にとどまった（$F(1,201)=3.138$，$.05<P<.10$；６年＞３年）。しかし，条件間では0.1％水準の有意差が確認された（$F(2,201)=22.570$，$P<.001$）。交互作用はない（$F(2,201)=0.806$）。

次に，学年別に条件間の差を検討した。１元の分散分析（篠原，1984a『CF-P』）の結果，２つの学年ともに有意な差が認められた（３年：$F(2,102)=13.206$，$P<.001$；６年：$F(2,99)=9.599$, $P<.001$）。さらに，Tukey法による対比較では，両学年ともに，（父名≒他名）＞（自名）（＞は有意差あり）が認められた。父名群では共感度操作の効果が認められなかったが，自名群では確認された。

視点人物の一貫性という観点からデータを見直す。他

名群における「来る」の選択数は無標の視点人物を受け入れ，その人物寄りに一貫した文を構築する尺度と見做すことができる。これを無標の「視点人物一貫性の尺度」と称することにする。

対して，同じ他名群でも「行く」の選択は，児童が視点人物を自発的に移行する反応であると考えられる。この尺度を「視点人物の自発的移行尺度」と名づける。

これらの尺度に対応する平均値は表3の下部に示してある。それによると，一貫性を示す数値は3，6年生それぞれ87.5%，93.5%である。逆に，移行の割合は同じく，12.5%，6.5%となっている。

自名群と父名群における「来る」の選択反応は，共感度操作による視点人物移行操作に抵抗して，書き手の提示した視点人物を維持する尺度と言える。従って，これを無標の「視点（人物）維持の尺度」と名づける。さらに，「行く」の選択は共感度操作により視点人物を移行した児童の反応を示すものである。これは「操作による視点人物移行の尺度」と称することにする。

これらの結果についても表3の下部に示してある。「維持」の割合は，自名群の場合，62.0%，74.0%（3年，6年それぞれ）である。6年生のほうが高い数値を示す。父名群ではそれぞれ94.0%，97.5%と他名群と変わりない数値になっている。「操作による移行」の割合は共感度の効果が認められた自名群に限って見てみると，3年生が25.5%，6年生が19.5%になっている。3年生では¼，6年生でも⅕が共感度操作により視点人物を変更していることがわかる。

②「場所表現文」　4種類の場所表現文は，表現の有無と出現する位置とに応じて，それぞれ「後方文」，「前方文」，「欠如文」，「前後文」と名づけることにする。各文1文であり，「来る」を選択した児童の割合を学年，条件別に表4に示した。

分析は2（学年）×2（条件）×4（場所表現）の3要因内1要因対応の分散分析によった（篠原，1984b『PQ-R』）。結果を見てみると，有意差が確認されたのは，主要因では，条件（群）（$F(1,121)=19.616$，$P<.001$；自名＜他名）と場所表現（$F(3,363)=20.863$，$P<.001$）の2つであり，学年要因は有意差が得られなかった。交互作用では，有意差の得られたのは，学年×場所表現だけであった（$F(3,363)=3.849$，$P<.01$）。条件間の差は自名群で「来る」の選択数が有意に減少していることを意味し，共感度操作の効果が確認できた。

表 4　場所表現における「来る」の選択数（平均値）

学年	条件群	文型 後方文	前後文	欠如文	前方文	平均
3年：	他名群	0.786	0.607	0.750	0.964	0.777
	自名群	0.455	0.455	0.697	0.576	0.545
	平均	0.607	0.525	0.721	0.754	0.652
6年：	他名群	0.839	0.516	0.903	0.968	0.806
	自名群	0.727	0.242	0.727	0.727	0.606
	平均	0.781	0.375	0.813	0.844	0.703
	文型平均	0.696	0.448	0.768	0.800	—
3年：	尺度A	78.6%	60.7%	75.0%	96.4%	77.7%
	尺度B	21.4	39.3	25.0	3.6	22.3
	尺度C	45.5	45.5	69.7	57.6	54.5
	尺度D	33.1	15.2	5.3	38.8	23.2
6年：	尺度A	83.9	51.6	90.3	96.8	80.6
	尺度B	16.1	48.4	9.7	3.2	19.4
	尺度C	72.7	24.2	72.7	72.7	60.6
	尺度D	11.2	27.4	17.6	24.1	20.0

注　尺度A～Dは表3と同じである。

次に，条件間の差を学年別に見ていくと，3，6年生ともに自名群では「来る」が減少（言い換えると「行く」の増加）していることが実証された（$F(1,121)=11.264$，$P<.01$；$F(1,121)=8.452$，$P<.01$，3，6年それぞれ）。

次に，分散分析の結果を受けて，4つの場所表現文の比較検討に焦点を合わせてみる。

「後方文」，「前後文」，「欠如文」，「前方文」の選択率を両学年の平均値で見てみた。すると，それぞれ0.696，0.448，0.768，0.800であり，特に「前後文」で低いのが目立つ。これは別々の場所を表す句が前後の節にある場合には「行く」が選択されやすいことを示すものである。

まず条件別に4種類の平均値を大きい順序に並べ，となりどうしをCR-testで比較してみた。すると，他名群では「前方文」＞（「欠如文」≒「後方文」）＞「前後文」（＞は有意差あり，他はなし）であり，自名群では（「欠如文」≒「前方文」≒「後方文」）＞「前後文」（同上）であった。「前方文」は省略における基本的な型であり，前方照応の原理に類した原理が適用されているものと思われる。つまり，後節の人物の移動動作は後節では省略された前節の場所に向かうものとして解釈される。自名群ではそうした「前方文」の特徴が打ち消されている。

同様に，学年別の対比較をおこなってみた。その結果，3年生では（「前方文」≒「欠如文」）＞（「後方文」≒「前後文」）となり，6年生では（「後方文」≒「前方文」≒「欠如文」）＞「前後文」となった。3年生では後の節に場所表現があるかどうかという点が選択の手掛かりをなし，6年生では両方の節に別々の場所表現があるかどうかが決め手になっていることがわかる。

絶対的な意味で「来る」と「行く」の選択率に差があるかどうかを見てみる。そのために，学年・条件・文別に2つの動詞の選択比率をCR-testで比較してみた。すると，「行く」が「来る」より有意に多いのは6年・自名群の「前後文」だけであり，その他は「来る」のほうが有意に多いか，差がみとめられないかのどちらかであった。差のない組み合わせを見てみると，両学年の他名・「前後文」，3年・自名の「後方文」，そして3年・自名・「前方文」の4つであった。

「視点の一貫性」に関する結果を「前方文」と「前後文」に限定して述べる。一貫性その他の尺度値は表4の下部に表示してある。「前方文」における「一貫性」の度合いは3，6年生それぞれ96.4%，96.8%であり，これらの割合は基本文のそれと変わらない。逆に「自発的移行」の割合は低く，ともに3%台に過ぎない。

「前後文」では，場所表現の効果が現れ，「一貫性」度は学年にそって60.7%と51.6%になっている。「操作による移行」の割合は3年生で15.2%と「前方文」の38.8%に比べると半分以下になっているが，6年生ではそれぞれ27.4%，24.1%と変わらない数値を示している。

表 5　授受基本文における選択数（平均値）

条件群	選択肢	学年 3年生	学年 6年生	平均
他名群：	「くれる」	1.292	1.161	1.218
	「あげる」	0.417	0.677	0.558
	「もらう」	0.291	0.162	0.200
自名群：	「くれる」	0.303	0.515	0.409
	「あげる」	1.364	1.242	1.303
	「もらう」	0.333	0.243	0.288
父名群：	「くれる」	1.159	0.947	1.061
	「あげる」	0.500	0.974	0.720
	「もらう」	0.341	0.079	0.220
平均：	「くれる」	0.911	0.873	0.892
	「あげる」	0.762	0.971	0.867
	「もらう」	0.327	0.156	0.242
尺度A		64.6%	58.1%	60.9%
尺度B		20.9	33.9	27.9
尺度C_1	：自名群	15.2	25.8	20.5
尺度C_2	：父名群	58.0	47.4	52.7
尺度D_1	：自名群	49.4	32.3	40.4
尺度D_2	：父名群	6.6	10.7	8.7

注 1. 視点の一貫性尺度に関する測度は「くれる」の選択数である。又，算出上では「もらう」を除外した。
2. 他名群の3年生は24人である。
3. 一貫性尺度(A)の平均値は学年の単純平均による。

興味深いのは「前後文」・6年生の「維持」度であり，3年生が45.5%であるのに対して，わずかに24.2%となっている。「操作による移行」と合わせ見てみると，6年生が積極的な視点人物移行策をとっていることがわかる。わずかな表現の違いを感受して，再構成するイメージをきめ細かに変化させる能力（特にカメラアングルを変える能力）に優れているのであろう。

(2) 授受文について

①「授受基本文」　この文の場合では父名群を加え，「くれる」の選択数を測度として，2（学年）×3（条件）の分散分布をおこなった（篠原，1984b『CRF-PQ』；表5）。その結果，条件間で差が確認された（$F(2, 197)=20.325$,

表 6 移動・授受複合文における平均値

学年	条件群	来る				行く			
		くれる	あげる	もらう	計	くれる	あげる	もらう	計
3年：	他名群	0.708	0.500	0.333	1.541	0.250	0.167	0.042	0.459
	自名群	0.242	0.485	0.212	0.939	0.152	0.667	0.242	1.061
	父名群	0.977	0.318	0.341	1.636	0.114	0.159	0.091	0.364
	平均	0.673	0.416	0.287	—	0.158	0.327	0.129	—
6年：	他名群	1.161	0.290	0.194	1.645	0.032	0.258	0.065	0.355
	自名群	0.545	0.333	0.152	1.030	0.182	0.636	0.152	0.970
	父名群	1.000	0.500	0.105	1.605	0.026	0.289	0.079	0.394
	平均	0.902	0.382	0.147	—	0.078	0.392	0.098	—
平均：	他名群	0.964	0.382	0.255	1.601	0.127	0.218	0.055	0.400
	自名群	0.394	0.409	0.182	0.985	0.167	0.652	0.197	1.016
	父名群	0.989	0.402	0.232	1.623	0.073	0.220	0.085	0.378
	平均	0.788	0.399	0.222	—	0.118	0.360	0.113	—

注 1. 一貫性の尺度値については，本文内で言及する。
2. 3年生の他名群の人数は24人である。

$P<.001$)。しかし，学年と交互作用については有意差が見出せなかった(それぞれ，$F(1,197)=0.157$；$F(2,197)=1.388$)。これらの結果をふまえ，表5の数値を見ると，自名群では両学年ともに「くれる」が大幅に減少し，逆に「あげる」は3年生，6年生ともに約3倍に増加していることがわかる。しかしながら，父名群では6年生が0.2（10%）ほど増加しているとはいえ，3年生では他名群と変わりない数値となっている。

条件間の差を学年別に1元の分散分析で調べてみた（篠原，1984『CRF-P』)。すると，両学年ともに有意な差が認められ，共感度操作の効果が実証された（3年：$F(2,98)=16.256$，$P<.001$；6年：$F(2,99)=5.585$，$P<.005$)。

ついで学年別に3つの群間の平均値を Tukey 法により比較してみた。その結果，「くれる」の選択順位と有意差について両学年とも同一の結果を得た（「他名群」≒「父名群」）＞「自名群」（＞は有意差)。父親の名前はダイクシス再編成に効果がなく，被験児の名前だけが有効であった。

なお，「あげる」を尺度として同じ分析を実施したが，結果は同じであった。

この文材料では選択の信頼性を調べる目的で，繰り返しとして用いた2つの文について，2文ともに「くれる」，「あげる」，又は「もらう」を選択した人数も調べてみた（表7，161ページ参照)。この表から共感度操作の効果を検討してみる。

他名群では，3年生，6年生ともに70%以上が「くれる」を選択しているのに対し，自名群ではそれぞれ5%と22.7%に減少していることがわかる。「あげる」を見ると，3年で80%，6年で68.2%と割合がほぼ逆転していることがわかる。

興味深いのは，父名群の学年による違いである。3年生では約68%が「くれる」を選択し，「あげる」は約18%に過ぎないのに対して，6年生では「くれる」，「あげる」ともに50%になっている点である。6年生に限って，父親の名前がある程度の効果を発揮したと言える。

学年間の違いについては，「もらう」の選択率にも表れている。6年生ではほぼ0に近い選択率になっている。それに対して，3年生ではいずれの群でも10%を越える数値となっている。

表 7　授受基本文における2文の選択パターン（人数）

2つの文の選択肢	3年生			6年生			合　計		
	他名	自名	父名	他名	自名	父名	他名	自名	父名
くれる―くれる	12	1	19	10	5	13	22	6	32
(%)*	70.6	5.0	67.9	71.4	22.7	50.0	71.0	14.3	59.3
あげる―あげる	3	16	5	4	15	13	7	31	18
(%)*	17.6	80.0	17.9	28.6	68.2	50.0	22.6	73.8	33.3
もらう―もらう	2	3	4	0	2	0	2	5	4
(%)*	11.8	15.0	14.3	0	9.0	0	6.5	11.9	7.4
その他	7	13	16	17	11	12	24	24	28
(%)**	29.2	39.4	36.4	54.8	33.3	31.6	43.6	36.4	34.1

注 1.　*　「その他」を除いて，3つの組み合わせ内での割合をとった。
　　2.　**　すべての組み合わせ内における合計の割合をとった。

視点の一貫性についての尺度に眼を向けてみる。特徴的なのは，「自発的移行」の割合である。他名群で「あげる」を選択する割合が3，6年生それぞれ20%，34%にも及んでいる。この文材料は独立した2つの文からなる文章の形態を有していることや，先行文の数の問題，さらには「くれる」が移動動詞よりもより強い共感を必要とすることなどが理由として考えられる。

そうした不安定さは「操作による移行」率の高さに表れている。自名群の割合はそれぞれ49%，32%と高めである（3年，6年）。しかしながら，父名群ではその割合が低く，6年生でも10%に過ぎない。

②「移動・授受複合文」　実験計画は「基本文」と同じく2×3の独立型であり，繰り返し数は2（文）である。結果は学年，条件別に移動動詞と授受動詞を組み合わせ，その平均選択数で表6（前ページ）に示した。

無標の視点人物寄りに一貫した文を作成する指標として「来る―くれる」を取り出し，測度として，分散分析を試みた。その結果，学年（$F(1,197)=4.127$，$P<.05$：6年＞3年）と条件（$F(2,197)=12.131$，$P<.001$）の主要因については有意差が確認された。しかし，交互作用には差が認められなかった（$F(2,197)=1.517$）。条件要因についての平均値の序列は大きい方から「父名」⇒「他名」⇒「自名」の順である（3，6年合計）。

次に，学年別に3つの条件間の差を比較検討した。その結果，両学年ともに有意な差が得られた（3年：$F(2,98)=5.552$，$P<.001$；6年：$F(2,99)=4.751$，$P<.05$）。その後の対比較（Tukey 法）より，3年生では自名群と父名，他名群との間に，6年生では他名群と自名群の間に有意な差のあることがわかった。

ついで，条件別に学年間の差を *T-test* で分析してみた。すると，他名群と自名群については有意な差が認められた（他名群：$t_0=1.94$，$df=53$，$P<.05$；自名群：$t_0=2.14$，$df=64$，$P<.05$　共に6年＞3年）が，父名群ではまったく認められなかった（$t_0=0.02$，$df=80$）。6年生の方が無標の視点人物を遵守する能力において優れていることがわかる。父名群で差が得られなかったのは，3年生が自名群や他名群と比較して，高い得点をとっていることに依る。

測度として「来る―くれる」の代わりに「行く―あげる」を用いて同じ分析を試みた。この指標は後出の人物寄りのカメラアングルで一貫した文を作成したことを示すものである。2×3の分散分析の結果では，学年と交互作用は有意な差がなく，条件間の差だけが認められた（$F(2,197)=11.101$，$P<.001$）。

そこで，学年別に条件間の差と Tukey 法による対比較をおこなった。結果は次に示す通りである。3年：$F(2,98)=9.085$，$p<.001$；自名＞他名，6年：$F(2,99)=3.338$，$P<.05$；自名＞父名（＞は有意差を示す）。

測度としての「来る―くれる」,「行く―あげる」,それに「行く―もらう」は視点人物は異なるが,広義の文内における視点(人物)一貫性尺度と見做すことができる。同じく,「来る―あげる」,「来る―もらう」,「行く―くれる」は広義の視点(人物)転換尺度と言える。そこで,前者を1点,後者を0点として得点化し,2(学年)×3(条件)の分散分析を試みた。その結果,条件間と交互作用は有意差がなかった。しかし,学年差が認められた($F(1,197)=5.894$, $P<.05$ 6年>3年)。6年生では無標の視点人物を受容するか,それとも視点人物を変更するかに関わりなく,文内部では視点人物を維持する(つまり,視点(人物)の一貫した文を作成する)傾向の強いことがわかる。

視点人物の一貫性に関する尺度を検討してみる。指標は「来る―くれる」と「行く―あげる」とする。他名群では,3年生の35.4%,6年生の58.1%が「来る―くれる」を選択している。「来る―くれる」を選択する理論的確率が1/6であることを考慮すると,6年生の割合は高い数値である。同じ「一貫性」の尺度ではあるが,後出の人物を視点人物とする指標「行く―あげる」の数値を見ると,3,6年生それぞれ8.4%と12.9%になっている。「来る―くれる」の学年比率とほぼ変わらない。

自名群との関係より「操作による移行」の割合を「来る―くれる」指標で見てみると,3年生が23.3%,6年生が30.8%になっている。同じく「行く―あげる」で見ると,3年生は25%と変わらない数値を示しているのに対して6年生では18.9%と減少を示す。6年生の両指標の差は他の組み合わせに吸収されているのである。

自名群の割合に示される「維持」の数値は,同じく「来る―くれる」で見てみると,3年生の12.1%に対して,6年生では高くて27.3%にも及ぶ。

6年生は「来る―くれる」の指標で見るかぎり,3年生よりも「一貫性」度,「維持」度,「移行」度のすべてにわたって高い数値を示していることがわかる。

父名群の結果は他名群と変わらず,父親(の名前)はダイクシス再編成を喚起するほどの効果を有していないことがわかる。

表 8 受動・能動文の選択数(平均値)

条件群	学年 3年生	学年 6年生	平均
他名群	1.630	1.581	1.603
自名群	1.091	1.030	1.061
父名群	1.046	0.842	0.951
平均	1.212	1.127	1.170
尺度A	81.5%	79.1%	80.2%
尺度B	18.5	20.9	19.8
尺度C_1	54.6	51.5	53.1
尺度C_2	52.3	42.1	47.6
尺度D_1	27.0	27.6	27.1
尺度D_2	29.2	36.7	32.6

注 1. 尺度名は表3と同じである。
2. 尺度C_1, D_1は自名群,尺度C_2, D_2は父名群である。
3. 3年生の人数は27人である。

(3) 受動・能動文(態)について

受動文の選択数を測度として,学年,条件別にその平均値を算出した(表8)。実験計画に従って,2(学年)×3(条件)の分散分析を実施した。その結果を見ると,学年と交互作用では有意差が得られなかった(それぞれ,$F(1,200)=0.314$;$F(2,200)=0.796$)が,条件間では認められた($F(2,200)=15.548$, $p<.001$)。

次に,3つの条件間の差を学年別に1元の分散分析で検討し,ついでTukey法による対比較を試みた。その結果は次の通りであった。3年生:$F(2,101)=6.709$, $P<.01$;「他名」>(「自名」≒「父名」)(>はTukey法による有意差あり)。6年生:$F(2,99)=8.170$, $P<.001$;「他名」>(「自名」≒「父名」)(同上)。両学年ともに,被験児自身(の名前)とその父親(の名前)がダイクシス再編成に有効に働いていることが確かめられた。

一貫性についての各尺度値は表8の下部に表示した。「操作による移行」の割合を見てみると,最低が3年生の自名群で27%,最高は6年生の父名群で36.7%である。ここで使用した文材料は,無標の視点人物が「被害

者」の役割を果たす「子ども」であり（子どもとして受け取れる），「加害者」が父親等に代表される「大人」であることに加え，日常見掛ける出来事を描いていたことが高い移行率に関係していると思われる。いずれにしろ，態という標識は他の標識と比較して共感度を反映する上で敏感な指標であると言えるのではないか。

考　察

すでに述べたように，今回の実験では標識間の比較を念頭においていないので，標識別（材料別）に考察をすすめることにする。

安井（1978）は人間の言語について2つの特徴を挙げている。1つは，言語が人間中心の世界を反映するものであること，2つ目は，人間が心に映る事象を表現する場合，そのカメラはいつも人間のところ（近く）に置かれている，ということである。ここで言うカメラとは話者（語り手）の「心の眼」のことであり，Ertel（1977）の「Ego」や佐伯（1978）の「小人」なども同様の概念である。

そのカメラは，時には人物に寄り添い，時には同化し，さらに時には傍観者的に，出来事を映しだす。理解とは，この場合，出来事は勿論，その出来事との関係において，カメラの位置や向き，そして時にはそのカメラに内在する特徴についても把握することである。内容の理解と理解の仕方とは切り離せないと言い換えることもできよう。

(1) 移動文について

①「基本文」　基本文を理解する場合，最初カメラは無標の視点人物として提示された人物に焦点を合わせる。そしてその人物の「読む」という動作を映しだすと同時にその動作がすでに実現されたもの（「已然形」山下，1986）であり，かつその後も持続・進行しているものである（「―いる」）という理解を読み手（観客）に与えるよう指示する。

次に接続助詞「と」によって，いわばカメラの視線が変化する可能性を示唆する。しかし，その変化とは視線の対象（向き）の変化であり，カメラの位置の変化ではない。カメラは向きのみを変え，書き手と視点人物の重なりあった眼で後出人物を捉える。後節の人物の移動動作はあくまで前節の人物寄りのアングルで，その人物との関係でのみ理解される。これが無標の視点人物を受け入れ，その人物寄りに一貫した文を完成する場合のモデルである。他名群の「来る」選択率を見てみると，3年生の87.5%，6年生の93.5%がこのモデルにそった選択をおこなっていた。

しかしながら，後節に被験児自身（の名前）が出てくると，読み手のカメラは移動主体となる自分の分身に寄り添うように位置を変え，その移動動作を背後から又は分身と一体化して，捉える。視点人物は変化し，その移動動作は「行く」によって表現されるものとなる。実験の結果を見ると，3年生の約25%，6年生の約20%がそうした反応に切り替えることがわかった。共感度操作はカメラの移動規則を無視させる。

ダイクシス再編成が確認されたとはいえ，「視点人物維持」の割合は3年生で62%，6年生では74%にも及んでいた。その理由としては次のようなことが考えられる。①自分の名前と同じであることに気づかなかった，②気づいてはいたが，他人のように共感を感じなかったので，教示にそって無標の視点人物を受け入れ，あくまで文の受容性を重視した，③気づいてはいたし，共感も感じたが，1人称小説のように自己を対象化し，意図的・心理的に遠ざける努力をした，等々。

父名群の実験終了後に実施したアンケートがこうした疑問に答えるための手掛かりを与えてくれる。回答を分析すると，回答用紙の1枚目又は2，3枚目に父親の名前（と同じ）であることに気づいている児童は3年生で86.8%，6年生で94.7%いることがわかった。自名群の場合は児童自身（の名前）であるから，最初の1枚目で気づいていたと考えても間違いはない。従って，上記①の理由は否定されるが，今回のアンケートではこれ以上の分析は不可能である。

②「場所表現文」　「前方文」は後節の場所表現が省

略されたものと考えられ，一般的には前方照応（ここでは広い意味で考える）の原理に従って，後節の動作の行われる（向かう）場所は前節と同じものであると理解されよう。「前後文」は一般に，前節と後節の出来事や動作が別々の場所で行われたことを示す目的に適う表現である。「欠如文」は場所を表現する必要がない場合の形式であり，2つの出来事等は同じ場所で起こったものと解釈できる。最後に，「後方文」の場合では，「前後文」同様2つの場所の違いを示す場合に加え，後節になって前節では省略された場所表現を補うといった場合が考えられる。4種類の文はおおむねこうした特徴を有するが，その充分な理解には，表現される内容や場面，そして文脈といった条件が必要とされる。こうした点に文レベルでの研究の限界が垣間見られる。つまり，山下(1986)の言うように，「言語活動は省略によって成り立っている……」のである。

結果を見てみると，文型は基本文と同じであるにも拘わらず，「来る」の選択率（すなわち，一貫した表現を完成する割合）は場所表現の有無（と位置）によって変化することが確かめられた。他名群の両学年の合計値で見るなら，「前後文」が約56％と最も低い値を示していた。最高は「前方文」の約97％である。残りの2文はいずれも80％程度になっていた。

3年生と6年生とでは反応の方略が区別された。3年生では，後節に場所表現がある場合に「来る」の選択が有意に減少した。しかし，6年生では前後の節に異なる場所が明示された場合にのみ「来る」の，それも大幅な減少を示した。6年生の場合では，無標の視点人物にそって一貫した文を作成することに注意が向いており（正しい作戦である），特に「後方文」の場合では後方照応の原理とでもいえる解釈が優位に働き，結果として2つの場所は同一である，との解釈をおこなったとも考えられる。もちろん，「欠如文」と「前方文」の場合も同一の場所であるとの解釈をおこなっていたが，「前後文」の場合にはそうした省略と照応の原理が適用できないので，「読む」場所と「向かう」場所とを分離し，その結果「行く」を選択したのではないか。

3年生の場合では，「後方文」で後方照応の原理を適用する場合の理解が不足していたとも考えられる。

共感度はこうした個々の文の特徴と複雑な関係を保ちながらその効果を発揮することになる。3年生の「操作による移行」率を見ると，「欠如文」の5.3％が最低で，「前方文」の38.8％が最高の数値となっている。後節に場所があるかどうかという条件と他名群における選択率とが関係して，そうした数値のバラツキを生み出している。

同じく6年生では，11.2％の「後方文」から，17.6％の「欠如文」そして，ともに20％を大幅に上回る「前方文」と「前後文」にいたる。6年生で特徴的なのは，「前後文」で，「一貫性」の割合が51％に過ぎないのに対して，「移行」率が27％を越える値となっている点である。見方を変えると，自名群では「行く」の選択が¾にも及んでいるのである。異なる2つの場所表現と自名効果とが相乗的に作用し，視点人物の移行を促進したのである。

これまでの分析と考察から，場所表現の有無と位置とが視点（人物）の移行に関与していることが確認された。しかしながら，こうした分析には子どもが身につけている経験的な行動図式とでもいったものを含めることが必要であろう。

(2) 授受文について

①「基本文」　この文材料は「視点人物」を「ハ」で導入する先行文とその後に続く目標文を含んだ短い文章形式になっている。主題の「ハ」が新たな「ハ」の導入まで，文を越えてその支配力を発揮するものであることはよく知られている。さらに，この文材料では，目標文の中で前節の人物が省略されており，選択肢の中からどの動詞を選ぶかによって，その人物の役割（やり手，もらい手といった意味論的役割）が変化する。

山下（1986）によると，「ハ」は「文脈変更のシグナル」であり，「ガ」は「文脈維持のシグナル」である。これらの機能を視点（人物）論的に解釈するならば，

「ハ」は視点人物を新たに導入又は変更する機能を有するものであり，「ガ」はそれまでの視点人物を維持する機能を備えている，と言えよう。もちろん，「ハ」の主たる機能は情報論的な「提題」であり，視点人物に関わる機能は副次的なものに過ぎない。

標識の分析で提出した各動詞の特徴に，選択する動詞によって人物の役割が変化すること，そして「ハ」と「ガ」の視点論的機能という2つの枠組みを加えて考察することにする。

授受文では選択肢が3つになり，それぞれの理論的確率は⅓である。この数値を考慮しつつ，他名群における各動詞の選択率を見てみる。「くれる」，「あげる」，「もらう」の比率はそれぞれ60，30，10%になっている。「くれる」の場合，無標の視点人物寄りのアングルをとり，その人物は書き手の共感の対象となる受動的なもらい手を演ずることになる。比率は「あげる」の2倍であり，先行文での「ハ」による導入機能が効果を発揮したと言える。

「あげる」の選択は無標の視点人物に同じくもらい手の役割を与えることになるが，共感の対象から外れ，視点は後出のやり手となる。この30%という比率はランダム水準にある。目標文では視点人物が省略されており，その役割が後出の人物（「ガ」による主格）と選択する動詞に依存しているために，こうした数値となったのであろう。さらに，視点人物への共感を意識できなければ（先行文も不足か），「あげる」を選択して，中立的表現にしたほうが文として無難なのであることも関係していよう。

「もらう」を選択すると，後出の「ガ」によって表現される新出の人物が「積極的なもらい手」になってしまう。つまり，「くれる」に相当する共感の対象になり，視点人物の移行が積極的におこなわれることになる。この選択は拒否されたようである。

共感度操作の効果は3年生で49%，6年生で32%とかなり高い数値を示した。自名群での「あげる」の選択率は他名群における「くれる」に相当する高い比率となっていた。この点では仮説が実証された。しかしながら，自発的移行（平均28%）の高さは素材となった文章の問題に加え，先行文の効果という点でも問題を残した。

父名の効果はおおむね認められなかったが，6年生では「くれる」と「あげる」の選択比率が，わずかではあるが，逆転している。さらに「操作による移行」尺度は15%であった。6年生の場合には効果があったと言えるのではないか。どちらにしろ，父親に代わるより共感を強く感じる人物（名）を登場させた実験が必要と言える。

②「移動・授受複合文」　この文型は移動と授受という2つの動詞が選択肢として連続する点を除くと，移動基本文と同じものである。移動動詞は空間的視点に関わり，授受動詞は事物の移動方向を含む抽象的関係である。とはいえ，「来る」と「くれる」，「行く」と「あげる」はそれぞれ「同族」（山下，1986）である。この材料はいわば応用事例である。

結果を見てみると，「来る―くれる」を尺度とする場合も「行く―あげる」を尺度とする場合でも自名による効果が認められた。「操作による移行」率も23%，31%と充分効果が認められている。

学年差という観点で見てみると，3年生では「来る―あげる」の選択率が25%と高いことが目をひく。「来る―あげる」という尺度は，空間的移動関係については無標の視点人物寄りのアングルをとるが，抽象的な授受関係では，後出の人物寄りに又は動作主に定位するという意味で中立的なアングルをとることを意味する。どちらにしろ，カメラの位置の移動を含むものである。

その原因として，3年生は特に「あげる」という動作主寄りの視点をとりやすいのではないか，又記憶スパンの問題で，前の節の支配力が，後の節の2つある選択肢のうち前に位置する「来る」にだけしか及ばないのではないか，といったことが考えられる。

6年生の特徴は，6種類の文を「一貫性」と「転換」に分けておこなった分析に示されている。6年生は3年生と比べて，無標の視点人物を受け入れる場合でも，移

行させる場合でも，視点（人物）の一貫した文を作成するのである。この結論は，自名群での「来る―くれる」の比率が27%もあり，3年生の2倍以上に及ぶことからも支持される。

(3) 受動・能動文（態）

「受動文」を選択する割合において学年差はなく，他名群で見てみると，3年生，6年生ともに約80%の児童が「受動文」を選択している。無標の視点人物寄りに一貫した文を作成する能力において学年差はない。

自名群と父名群ともに共感度操作の効果が確認された。「受動文」の選択率は有意に減少し，「能動文」の割合が増加した。その効果を「一貫性」の尺度値で見ると，27%から36%にわたる。新しい視点人物の動詞が「感覚・知覚」動詞である点や「受動文」から「能動文」への変換であることなどが理由の1つとして挙げられよう。

問題は「視点人物維持」の割合である。6年生自名群の42.1%を除くと，他はすべて50%以上になっている。自名，父名による効果で「受動文」の選択が減少したとはいえ，ランダム水準になっただけなのである。無標の視点人物を維持する構えがかなり強いのである。その理由を考えてみる。1つは，先行文が2文あることである。2つ目としては，視点人物が「ハ」で提出され，後出の人物が「ガ」で導入されていること，さらには内容が日常生活でよく経験される被害の受け身であることなどが挙げられる。こうした特徴が相乗的に作用したと思われる。

最後に，今回はあえて触れなかったが，ウスペンスキー（1986）の言うように，過去形は場面転換を示す標識であり，現在形は場面内での展開を示す標識であるといった，いわゆる時制と視点との関係をふまえた研究が必要であろう。

注

(1) 話者（聴者）に代わる用語として，話し手と聞き手，語り手と聞き手，書き手と読み手，そして作者と読者といったものがあるが，ここでは背景となる理論や文脈に応じて適当に使い分けることにする。

(2) 視点一般を決定する要因についての研究には，地と図の問題，意味素性の問題，等様々な課題があるが，この研究では人物に関わる領域の1部分に限定した。

文 献

1. Black, J. B., Turner, T. J., & Bower, G. H. 1979 Point of view in narrative comprehension, memory, and production. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 187-198.
2. Ertel, S. 1977 Where do the subjects of sentences come from? In S. Rosenberg (Ed.), *Sentence production: Developments in research and theory*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 89-141.
3. Grice, H. P. 1975 Logic and conversation. In P. Cole., & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, Vol. 3, Speech acts*. New York : Academic Press, 41-58.
4. Hörman, H. 1981 *To mean-to understand : Problems of psychological semantics*. Berlin : Springer Verlag.
5. 久野 暲 1978 談話の文法 大修館書店
6. 宮地 裕 1965 「やる・くれる・もらう」を述語とする文の構造について 川本茂雄・國広哲弥・林 大（共編） 日本の言語学 第5巻 意味・語彙 大修館書店（1979）235-253（再掲）.
7. 森田良行 1977 基礎日本語 角川小辞典7 角川書店
8. 大江三郎 1975 日英語の比較研究―主観性をめぐって― 南雲堂書店
9. 奥津敬一郎 1983 何故受け身か？ ―〈視点〉からのケース・スタディー― 国語学，第123集，65-80.
10. 佐伯 胖 1978 イメージ化による知識と学習 東洋出版社

11. 篠原弘章　1984a 統計解析法　行動科学の BASIC 第1巻　ナカニシヤ出版
12. 篠原弘章　1984b 実験計画法　行動科学の BASIC 第2巻　ナカニシヤ出版
13. 鈴木情一　1983　幼児の Picture-description における態の発達的変化　信州大学教育学部紀要，第49号，109-124.
14. 山下秀雄　1986　日本のことばとこころ　講談社学術文庫　講談社
15. 山田　純　1985　文における視点　日本語学，12月号，32-40.
16. Yasui, I. 1979　Come, go と「いく」,「くる」— 「共感」と「ダイクシス再編成」—　筑波大学言語文化論集，第6号，14-74.
17. 安井　稔　1978　新しい聞き手の文法　大修館書店
18. ウスペンスキー，B．1986　構成の詩学—芸術テクストの構造と構成的形式のタイポロジー—　川崎浹・大石雅彦（共訳）　法政大学出版局

SUMMARY

The purposes of this study were to examine children's ability to construct a perspectively consistent sentence in a sentence-completion task and to investigate whether a shift in perspective, from an unknown to a known character, would effect a change in the choice of deictic alternatives. The samples were 106 third graders and 102 sixth graders. Each sample was subdivided into two experimental groups and one control group. In the first experimental group the child's name was substitued for one of the characters in a passage and identified as self-perspective ; in the second experimental group the name of the child's father was substituted for the character (identified as the perspective of the father) ; and in the control group both characters in the passage referred to persons unknown to the child (the perspective of a stranger). These perspectives were presumed to be associated with the degrees of empathy.

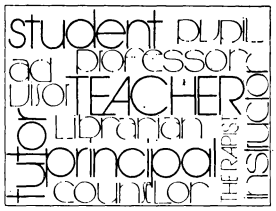
It was assumed that substituting the child's name would shift an empathy focus to the character, and it was hypothesized that the child would construct a perspectively inconsistent sentence in this experimental condition.

Three kinds of deictic expressions were used as alternatives for the children's choices: 1. motion verbs, *KURU* (come) or *IKU* (go); 2. giving/receiving verbs, *AGERU* (give) or *MORAU* (receive) or *KURERU* a verb in which the speaker's empathy focus is directed to the receiver; and 3. an active vs. a passive voice distinction. The children were presented with the sentence completion task and requested to choose the deictic expression which they thought would produce a clear and correct sentence.

The results of the experiment were as follows: 1. Even third graders showed an ability to produce perspectively consistent sentences; 2. The sixth graders were superior to the third graders with respect to complex sentences which included both a motion verb and a giving/receiving verb; 3. The use of the child's name was verified as effective in changing deictic choices (deixis reshuffling, Yasui, 1979); and 4. The use of the father's name was effective only in active vs. passive voice choices, and in simple sentences with giving-receiving verb choices. These results indicate that the children's empathy focus is attracted to a character with a higher degree of familiarity, and that they construct sentences from that perspective.

Go beyond the basal in teaching vocabulary!

A Cluster Approach



to Elementary Vocabulary Instruction

Robert J. Marzano
Jana S. Marzano

International Reading Association

A new addition to IRA's popular Reading Aids Series offers "hands on" ideas for teachers who want to **go beyond the basal in teaching vocabulary.** The authors assert that although wide reading should be the primary vehicle for vocabulary development, key words can and should be taught directly.

The authors have devised a system for teaching words in semantically-related groups, enabling teachers to **get the most mileage from vocabulary instruction.** The book describes this cluster approach and lists more than 7,000 words that are actually taught in elementary schools. The words are organized into 61 instructional superclusters and numerous smaller clusters.

Elementary classroom teachers and reading specialists will find this book especially valuable. Use it to plan and implement **a powerful vocabulary development program** for students, classrooms or schools.

Please send me _____ copies of **A Cluster Approach to Elementary Vocabulary Instruction.** Published March 1988.

No. 232 269 pp. ISBN 0-87207-232-0

☐ US$15.00 Regular price
☐ US$10.00 IRA Member price
☐ For faster delivery by UPS (1-3 weeks), add US$2.00 (UPS ORDERS MUST INCLUDE A STREET ADDRESS FOR DELIVERY.)

Enclosed is my check payable to IRA for US$ _____ .

FIRST NAME	LAST NAME	IRA MEMBERSHIP #
STREET ADDRESS		CITY
STATE/PROVINCE	COUNTRY	POSTAL CODE

International Reading Association
800 Barksdale Road, PO Box 8139
Newark, DE 19714-8139, USA

516

A bimonthly newspaper of the International Reading Association

READING Today

Vol. 6 No. 2
October/November 19

Regular Features

President's Message 3
Washington Update 3
International News 5
News for Councils 8
News for Administrators/Supervisors .. 9
News for Parents 9
Reading Today Goes to Class 20-21
Your Calendar 24

G TODAY
nal Reading Association
dale Rd., PO Box 8139
E 19714-8139, USA
rrection Requested
nd Return Postage

Nonprofit Org.
U.S. POSTAGE
PAID
Wilmington, DE
PERMIT NO. 7

Makes IRA's Basic Membership your BEST professional buy this year!

Reading Today, the International Reading Association's bimonthly newspaper, brings you NEWS about the reading profession and Association activities. In addition, you receive these REGULAR FEATURES:

- *Reading Today* Goes to Class
- News for Parents
- News for Administrators/Supervisors
- Washington Update
- International News
- Comments by the IRA President
- New Publications from IRA
- News for Councils
- Calendar of IRA Conferences

More than 80,000 IRA members use *Reading Today* to stay informed about developments in the reading profession.

Join them!

Basic Membership RT
Includes *Reading Today*, the bimonthly newspaper for reading educators, and all membership benefits with the exception of journal(s). Individual memberships in Africa, Latin America and Asia (except Japan) are one-half the regular rates.

Basic Membership US$18.00 ☐
☐ NEW ☐ RENEWAL

First Name | Initial | Last Name

Street Address

City and State or Province

Country | Postal Code

Method of Payment. Amounts are quoted in terms of U.S. dollars. Equivalent amounts in local currency, based on current rates of exchange, are acceptable.

Check (Payable to IRA) ☐ ☐ Visa ☐ MasterCard

Credit Card Account Number | Exp. Date

Signature _____

When paying by check or money order, enclose this form with check payable to IRA, and mail to: International Reading Association, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139, USA

Vol. 32, No. 4 December, 1988

昭和六十三年十二月一日 発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Shozo Muraishi **President-elect**: Yoshimasa Minato

EDITORS

Shuntaro Arisawa Shinichi Ikeda Yasuchika Imai Takashi Kuwabara
Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi Junichi Tajika Shusuke Fukuzawa
Yoshimasa Minato Shozo Muraishi Donald Leton

CONTENTS

My Views on Reading Instruction (III)

Reading education for college students……*MORI, Kazuo*… 130

Reading guidance by graduation thesis supervisors……*MOCHIZUKI, Yoshitsugu*… 132

Reading instruction from a macroscopic viewpoint……*KUWABARA, Takashi*… 134

Original Articles

On the "Reading Need" theory of Ichiro Sakamoto……*OBARA, Sunao*… 136

What is reading?……*SAKAGUCHI, Yasumichi*… 145

The effect of empathy on deictic choices in a sentence-completion task
SUZUKI, Seiichi… 151

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32巻 第4号

＜通巻 第126号＞

昭和63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
〒112-01
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