

研究紀要 第31集

読解力の形成とその指導

〔1〕

1962

新潟県立教育研究所

ま え が き

学力と学習指導の問題は、いつの時代においても、学校教育の中心的な課題であり、切実な問題であるが、戦後の世界諸国の対立や、科学の急速な発達に伴ない、今日児童生徒の学力を向上させようとする志向は、現代という新しい特殊な歴史的時点において、一つの世界的動きとなっている。わが国最近の教育課程の改訂にも、この点が伺えるのである。

戦前の知識本位の学習、戦後の経験学習、最近の系統学習と、学習指導も目まぐるしく変遷をしているが、この辺でもう一度、学習指導というものを、教育の根本に立ちかえて考えてみる必要があるのではなからうか。

さらに本県児童生徒の学力の現状をみると、毎年行なわれる全国学力調査ではおおむね全国水準を下まわっており、教育関係者のあらゆる面でのたゆみない努力にもかかわらず、それが学習効果としてじゅうぶんなみのりを結ばないありさまである。これを打開し、本県児童生徒の学力向上を策する道として、直接学習指導そのものの改善をはかることは、諸他の施策とともに、一つの有力な、むしろ教育実践においては本質的な道であると考えられる。

これらの点にかんがみ、当研究所は数年来この学力と学習指導の問題をとりあげ、その研究を進めてきた次第である。すなわち、この研究は、研究紀要 24 集にまとめた高校進学学力検査の検討をきっかけに、全教科にわたり、全所員をあげての、当研究所のもっとも中心的な研究課題となったのである。さらに昨年来、全国教育研究所連盟においてこの学力と学習指導の問題が全国共同研究の課題としてとりあげられ、国語・社会・算数数学・理科の 4 教科は全国的立場で共同研究されることとなった。わたしどもの研究もこの 4 教科は共同研究の一環として行なうこととなった。

さてこの間、わたしどもが考えてきたことを略述するならば、——学力を向上するという事は、単に知識を多く覚えるということではなく、人間の能力を培い育てる、教育の本質に深く根ざしたものでなければならぬであろう。今日ある教科は、それぞれ歴史的伝統の上に成立しており、それが人間形成における教育的機能を考える時、そこに培われる各教科の学力というものの特質が考えられる。その上立って始めてそうした学力を向上させる学習指導というものが考えられなければならないであろう。

わたしどもの研究は一応このような考えの上に立って、36 年度は各教科それぞれその特質において独自の計画を立て、おのおのその研究を進めてきた。ただその間、常に所員全員で研究討議を行ない共同思考を重むつつ、教科のうちだけの狭い視野におちいらぬよう留意してきた。こうして本年度研究のおおよその方向は、各教科とも児童の側の研究で、いわば児童生徒が教材の内容を自分のものとして理解してゆく、その過程を分析するという仕事になった。ただその内容方法については各教科独自のものであることはいうまでもない。

ここに刊行する、国語・社会・算数数学・理科の 4 つの報告書は、以上述べてきたような 36 年度研究の報告であり、今後数年継続されるこの研究の第一次報告という性質をもつものである。なお、さきにも述べたごとく、これら 4 教科の研究は全国共同研究の一環をなすものであって、この研究報告書はそのまま全国共同研究の一部をなしているものである。

なおこの研究は、それぞれ研究協力校の絶大な協力のもとに遂行されたもので、学校長始め直接間接に協力いただいた職員各位ならびに児童生徒諸君に対し心から感謝の意を表したいと思う。

昭和 37 年 5 月 10 日

新潟県立教育研究所長 小林 正直

目 次

I 研究の趣旨	1
1 国語学力観から	1
2 国語学習指導の立場から	3
3 研究の流れから	6
II 読解に対するわれわれの立場	6
1 読解力について	6
2 読みの機能に即した読解について	7
3 読解力の形成ということ	10
III 研究計画と方法	11
1 第一次研究	11
2 第二次研究	11
3 第三次研究	12
4 研究の手順と方法	12
IV 調査の概要	14
1 予備調査	14
(1) 調査の態度	14
(2) 調査問題の構造	14
(3) 調査結果の概要	17
2 本 調 査	24
(1) 調査問題	24
(2) 結果の考察	29
3 事例的研究の試み	66
(1) 小学校4年生の例	66
(2) 小学校6年生の例	75
(3) 補 遺	82
V む す び	83

まえがき

ここに報告する研究は、「読解力の形成とその指導に関する研究」の第一次研究として行なっているもので、「文章読解過程における意味把握の形態に関する実験的研究」というのが、今次研究の研究主題である。この研究はこれまでの当研究所の研究の基礎の上に、その発展として行っているものであるが、また「まえがき」にも述べてあるごとく全国教育研究所連盟の共同研究の一部をなす研究でもある。

ここに第一次研究として取上げているところは、国語教育研究の未開拓の分野に属するもので、研究は多分に困難であり、また重要でもある。この第一次研究は当然継続されることが必要であると考えられる。

ここに報告するものは、第一次研究途中の中間発表的性格のものになるが、一応年度の区切りとして36年度中における研究をまとめたものである。

I 研究の趣旨

この研究の目的は、「読みの機能に即した児童・生徒の読解の様相を明らかにし、そこに読解力形成の契機を見いだして、読解力を高めるための効率的な指導法を樹立する。」ことにある。ところで、このような研究が志向された背景について、次の三点(国語学力観・国語学習指導・国語教育研究の流れ)を中心に説明し、研究の趣旨をより明確にしたいと考える。

1 国語学力観から

この研究は、国語学力(特に読解力)の効果的な育成に寄与するために、すぐれた指導理論の構成と指導法の実証を意図している。効率的な指導法とは、安定した豊かな国語力の形成を保障するものでなければならない。とすれば、われわれがどのような学力観に立ち、どのような学力の形成を期待するかということは、研究の質的な性格に関わる重要問題とならざるを得ない。読解力に関する詳論は後述にゆずり、ここではわれわれの基本的な学力観にふれながら、国語学力観の史の変遷を簡叙しつつ、研究の基本態度に言及することとする。

学力は、一般的には後天的に獲得された学習の成果であり、achievementないしは、accomplishmentに相当する概念として受けとられている。殊に国語の学力は、代表的な古い学力観の3Rsに表現されているとおり、常に獲得した結果としての文字力や、語力や、文法的知識のような極めて形式的知識的側面が重視されてきたのである。

しかし、われわれは要素的結果的なこのような見解には偏しない。新しい学力観は、学んだ結果としての力のみではなく、学んだ力の働きの面をも重視し、さらに学習の可能性までもを含めて考えようとしている。働きの面を重視するというのは、ゲンタルト理論における転移—transfer—に注目し、知識・技能を生み出す態度や、方法の創造に働く力そのものに注視するということである。したがって

ここでは先天的な素質としての能力のほか後天的に獲得された傾性が重要な意義をもつことになるわけであり、いわゆる生産的な思考、方法、態度の育成が尊重されることになる。

さらに学習の可能力とは、「学んだ力」という静的な性格に対して、未来の学習内容獲得の可能性という動的なものをはらんでいる。基本的には健康でゆたかなパーソナリティに支えられた人間的伸長力とでもいうべきものである。これは、国語と人間形成に関わることがらであり、言語的表現・理解の場における個人の主観や経験のありかた等に関する問題となってくる。

要するに今日の新しい学力観は、以上のように「学んだ力」・「学んだ力の働き」・「学び得る力」というような三層構造を広い人間基盤の上に成立せしめているものであるということが出来る。国語の学力もまた概ね以上のような三層構造を踏まえているものとみてさしつかえない。試みに国語学力観の変遷をたどってみても、やはりここに帰着するように思われる。

明治期は、いわば実用主義的学力観であった。実生活に役だつ知識の注入が第一であり、国語教材も、実用文・説明文等が主であった。まれに掲載された文学教材すら、修養的な目標のもとに教授され、処世的な部分の暗誦や、範文の模倣う追隨が主眼とされる状態であった。完全に実用的知識の偏重とみなされ社会的必要のみが優先した注入教授といわざるを得ない。

つぎに、明治末から大正期にかけての要素的学力観というものが登場する。国語科における完全な能力というものを設定しておいて、それを要素的に分析した上で、当時の修辭学や、コンポジション理論で構成していこうとするものであった。学力というものが、やや科学的な立場から考察された点は一進歩とみなされるが、結局は知識中心の学力構造論であり、学力の三層構造のうち第一層にのみ注目した学力観ということができる。

ところが大正中期から、このような要素的な立場に対して、全体的な国語の力を見ようとした形象理論に基づく国語教育論が提唱された。この場合の形象論は、その実践の技術学として解釈学と表現学をとり入れて、国語教育論としての体系を樹立したのである。全般的にこの理論は「生の哲学」を背景とし、ディルタイやハイデッガー等の解釈学を参照し、心理学的には、ゲシュタルト理論を導入したといわれているだけに、読みの力なども、人間全体の力として考えるという全一的なとらえかたをしている。その全体的立場は、文学における形式と内容との対立を止場して、言語によって表現された文学というものは人格の生命の表現される作用の連続であるとし、生の飛翔としての「形象の流動」であると説いている点にもうかがわれる。垣内松三著「国語の力」参照— このような全体的力動的な学力観は、今日のわれわれに多くの示唆を与えるものであり、国語教育を新しい科学的立場に立つ言語的教育の方向へ導く起点となったものである。垣内博士の形象理論を中核とする国語教育は、そのころ急速に発達した言語学（言語哲学・言語美学・言語社会学・音声学・音韻学・意義学・語法学・方言学・文体論・文章心理学等々）をはじめ教育学（特に実験教育学や、教育診断学・教育測定学等）の成果をとりいれ、その上形態心理学や実験心理学等もとりあげ、いわゆる今日の教育科学運動の鼻祖とさえ考えられる進歩的なものをもっていた。ただし、測定器具の未発達に伴う未解決部分の科学的解明、ならびに所論に現われる象徴的、暗喩的な表現内容の客観化、具体化等は現在のわれわれに課せられた使命であろう。

戦後の国語教育は上述の基盤の上に、アメリカの経験主義的な教育思潮や、教育方法・教育形態等を取り入れて成立したものである。この一時期には、戦前の国語教育の遺産とは全く断絶した形で生活活動的な立場からの言語活動主義が流入し、生活の場における言語経験の重視が強調された。そのために言語能力なども経験場面・経験単位等に分割して考えられ、学力観の本質的な深まりがみられないままにうち

過ぎて来たように思われる。国語学力を経験の場面に分けると、言語経験が多すぎて、結局は断片的になり、経験単位に分けると、その経験単位の中に各種の力が総合されて、その実体が極めて把握し難い存在のものになってしまい、国語学力全体としての系統性や関連性が見失なわれがちになる。言語経験を中心にする考えかたは、ややもすると経験の形態や類型にのみ注目して、言語行為の本質的な面を見落としがちになり、こうした傾向が国語教育における言語観の深化や、本格的な学力観の成長を妨げたものと思われる。

最近このような具体的な経験単位で分けることをやめて、より高い抽象段階で、全体としての国語学力を把握し、力動的な構造を前提としながら、学力の内面的な層序・系列を思考しようとする風潮が生れて来た。この現象は、戦後新教育への自己批判であり、国語教育遺産への新たな省察であり、正しい方向への回帰とも考えられる。

以上のような国語学力観の流れは、概観すれば次のように推移しているということができよう。

- ① 要素的・分析的な立場から、総合した活動的なとらえかたへ
- ② 知識本位の立場から、むしろ技能重視の立場へ
- ③ 社会的な必要のほかに、児童・生徒の要求、興味、経験を尊重する方向へ（與水実氏の説）

われわれは、一応このような変遷の認識を研究の背景としている。したがって読解の研究にあたっては文字力・語い力のような要素的な面を研究の中核とはしなかった。また、こまかな言語経験に分けることや、「新聞を読む力」「脚本を読みとる力」というような経験単位的な力を直接とりあげることはしなかった。

改訂指導要領に現われている学力観は必ずしも統一されていないようであるが、経験形態に分けずにより一般的に態度・知識・技能の形で提示されている。各領域ではややコンポジション的にまとめて、要素的に分解しているむきもあるが、基調としては、かなり抽象的な段階で統一的、全体的な学力を想定しているように受けとれる。われわれの研究の立場は、基本的な点でこれに背馳するものとは考えられない。

また、国語科の改訂指導要領の目標Ⅰ「生活に必要な国語の能力を高め、思考力を伸ばし、心情を豊かにして言語生活の向上を図る。」という表現中、＜思考力を伸ばし、心情を豊かにする＞ということばはわれわれの研究題目に重要な意義を付与するものである。なぜならば、われわれの中心的な研究上の興味は、読解の場における言語と思考・心情の関わり合いに向けられているからである。読みの機能のそうした面を追求することが一つの大きなねらいであるからである。

この際、要素的な学力観から脱却して、言語の本質に立脚した研究方向を目ざし、より深く言語の活動性（エネルギー）に注目しながら、読解の場における意味把握の様態をとらえ、力動的総合的な読解力の形成と、その指導について研究を深めたいと考えるものである。

2 国語学習指導の立場から

(1) 現 状

基本的な国語科の学習指導とはどのようなものであろうか。現実に展開されている国語科の学習指導ははたして本質的な方向をたどっているであろうか。このような疑問は、当研究所で、昭和32年3月＜新潟県下小・中学校における国語科学習指導の実態と改善点＞—研究紀要第14集—を刊行して以来、絶えず国語科関係所員の当面している問題なのである。先年国立国語研究所で実施された国語科学習指導実態

調査等を参照しても、現実の学習指導の混迷がじゅうぶんに推察されるのである。極言するならば、それは新旧の型の混在であり、理論と実践の矛盾どう着であるが、その原因は主として、① 言語の認識不足
② 読みの機能の無視という二点に帰せられると思う。

現在行なわれている学習指導をかりに類型化してみるならば、およそ次の五類別になろう。

① 訓に注釈中心

最も伝統的な国語教授法というべきであり、一種のワード・メソッドである。従来塾教育や、国文学教授の型である。読解は、語釈が中心であるべきであるという古い指導観から脱却しきれないで、指導の主要部分を語釈にさいている。文章全体の吟味ではなく、部分中心で一々の語いのせんさくに終始している傾向は問題である。

② 表層的な経験主義

これは誤まれる経験主義ともいうべきものであろうが、表面的な言語活動に終始している型とみられる言語経験の重視ということを直ちに言語活動類型に結びつけて、新聞編集とか、放送劇とか、詩の朗読とか、多種多様な言語活動形態を数多く経験させることが、国語力の増大に有効であるというような浅い見解が問題になってくる。これは、戦後の学習指導要領の皮相的な解釈であり、経験主義の誤まった導入である。

③ 形式的、分析的な読解指導

最近、読解指導が国語教育界のトピックとしてとりあげられるようになってから、特に段落指導などが形式的な構造論を基礎にして展開される傾向がある。そのため、文章の取扱いが分析的になり、形式的に寸断されて、解釈作業が営まれていることが多いのは問題である。

④ 文法偏重の教育

国語力の基礎としての言語知識や、文法的な力が論議されるようになってから、ここ数年来文法教育流行の風潮がある。ところが文法教育はさまざまな形で行なわれていて、形式文法を体系的に教授している旧態依然たるもの、または機能的文法教育を唱えながらも方法論に迷っているもの等、混乱した状況が続いている。

⑤ 受験技術への偏向

現在の都市部の中学校や、進学希望者のかなりある学校で最も多くみられるのはこの種の弊害である。殊に三年生に対する指導は、ほとんどがこの傾向に属する。文章全体を読解する態度を養うのではなく、設問に対する効果的な解答方式を教授することを眼目にするような指導がそれである。たとえば、本文を読む前にまず選択肢を読んで、選択肢と本文とを部分的に対照しながら読解することが、効果的な解釈法であるとする類である。このような機械的な便宜的な読みであっては、とうてい深い読みを育てることができないにもかかわらず、進学指導に追われる現場では、とかく一時的効率的な指導に傾きがちである。

⑥ 自主学習的放任主義

教師の資質にかかわるこの種の弊害は、いつの時代にもあるものであるが、戦後は特に、生徒の自主活動を促進するという美名のもとに、放任的な態度をとる教師が皆無であるとはいえないように思われる。学習作業は、おおむね生徒の虎の巻に依存するといった状態がなければ幸いである。

以上のうち⑤⑥は論外であるにしても、他の四類型もまた、それぞれに問題を含んでいる。このような現状は、ことばの本質に立脚した学習指導理論の構成の未熟さを語るものであり、指導技術・方法の科学的実証の不足を露呈するものともみられる。われわれは、このような現状にかんがみて、読解指導の理論

と実践を貫流する教育科学的な体系を樹立したいと念じ、読みの形成と指導に関する研究を試みるしだいである。

(2) 小・中学校の国語科

改訂指導要領では、小・中学校とも日常生活（ないしは生活）に必要な国語の能力を養い高め、思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図ることを、国語科の中心目標に置いている。ところで国語科には一応文学教育的な面と、言語教育的な面とがあるが、小・中学校においては、その言語の発達段階からみて後者に重点をおくべきものと考えてよい。そこで、言語活動の能力を養うことに重点が置かれねばならないが、これを養う学習としてはつぎの三つが考えられる。

① 言語の行動化の学習

② 言語の表現・理解過程の学習

③ 言語の解釈・適用の学習

① は、言語を主体的に行爲として使い得るよう慣熟させる学習であり、ことばと自己の一体化を図るものであって、小学校低学年では特に重要な学習である。言語の使用場面の種類に応じて、経験的に学習することや、共通語の使用、方言の矯正等もこの種の学習に属する。これは言語生活全般にわたって養われるべきものであり、② の学習の基礎の上に展開されていくものである。

② は、表現・理解の正確さを培うことを目的とするものであって、語いや語法を学び、話や文章を理解し、あるいは自己の考えをまとめて話や文章に表現する学習である。国語科の中核的な学習といってよい。

言語は、人間社会的な所産であり、人間社会の通じ合いの手段であるから、伝達の機能に習熟することが言語教育の中心になる。しかも、この伝達の機能は、思想や感動を表わす表現の機能を内に含み、思惟や思考と関わりながらその機能を果たすものであるから、言語の表現・理解の過程を正しく学習させることは極めて重大な意義をもつものである。この学習はいうまでもなく国語の四領域を通じて行なわれるものではあるが、特に読解指導と作文指導の場において指導されることが多いであろう。

③ は、②の基礎の上に立って始めて可能なものであり、かつ国語科以外の教科において指導されるべき面が多いと考えられる。算数・数学科において文章題を解くことや、社会科において地理的用語を使用して、地理的現象を考察し説明するといったような学習がこれに該当する。したがって、一種の応用学習と考えてよいであろう。

上述のような見地からして、小・中学校の国語科指導においては、言語の理解・表現の過程に関する学習が中核をなすものと考えられる。

そこでわれわれは、指導領域としても、量的に考えても主要な位置を占める読解をとりあげ特にその形成の究明に重点をおきながら、読みの機能に即した読解指導理論の構築を試みようとするのである。

国語の学習は、第二信号系としての言語の単なる記憶や、練習を意味するものではない。また文法的な知識の蓄積を主目的とするものでもない。ことばの把握は、記号面形式面の表層的な立場でなく、ことばの内実を、新鮮にかつあたたくじゅうぶんにとらえる内面的な態度によってのみ全うされるのである。

読みの面から、ことばの学習を研究するならば、それは当然、文字や、語い、文等から触発されるイメージの形成過程に焦点をおくことから始めるべきであろうと考える。

3 研究の流れから

従来の読解力研究には、分析的な性格のものが多かったように思われる。たとえば、評価・測定の観点から、読解力を要素的に分解し、その可能的な部分のみを切りとって部分的に調査研究し、その部分的典型的なものを直ちに学習指導に結びつけ、結果的な資料のみを指導の改善面にとり入れようとする傾向がないではなかった。また、因子分析法等による読解力研究も海外にあるようであるが、それらの諸因子間の力動的構造が明確化された事実は聞き及んでいない。現段階におけるこのような研究もまた分析的な方法に留まると考えてよい。国語教育全体の問題として、読解の場における機能全般を研究調査の対象とした例は数少ないように思われる。近來いろいろな理由から、こどもの思考過程とか、認識過程とか、理解過程とかに注目するようになったことは、学習者の学習する働きを全一的にとらえようとすることであり従来の要素的分析的研究の弁証法的発展ともみられるのである。

当研究所の国語科関係の研究の推移もほぼこれと等しい事情にある。担当者が直接携わった最近の例をみると、1957年には、まず学習指導上の問題点を発掘するために、〈国語学習指導の実態と改善点〉に関する考察を行なった。また同時に、生理的知能的な因子に重点をおいて〈言語障害児に関する診断と治療〉を事例的に行なって、障害点とその治療法に関する一考察を試みた。さらに1958年には〈読解力検査と国語科学力〉に関し、研究所で作成した標準学力検査をとおして、要素ごとの分析的統計的考察を行なった。このような過程を経た上でやや力動的な観点から〈作文力の研究〉をとりあげ、作文の記述過程や、学年発達段階に応じた表現の様相などを考察した。その上で、国語科の学力研究と、指導の改善研究の予備調査として、1960年には、高校進学学力検査を資料とする〈国語学力と学習指導〉に関する洞察的な研究を試みたのである。

しかしながら、まだ全面的に国語学力の内面構造に接近する研究作業は試みていないので、今回、読解力の形成に関する研究を契機として、これを深めたいと考えたのである。したがって今次の研究主題は、当研究所の研究実績をふまえながらも、さらに一段の内面化を意図したものである。

II 読解に対するわれわれの立場

1 読解力について

注 II IIIは昭和36年度共同研究推進資料(III)
(全国研究所連盟)参照

① 「読むこと」と「読解」

ふつう一般に「読むこと」を、文章に書かれた意味を読みとることと解する限り、「読解」との区別はあまりない。

しかし、厳密に考えると「読むこと」は広い内容を含んでいる。意味を読むということだけでなく、文字・語句の読みとか、音読・黙読の技術とか、読み物の選択とかいうように、読解以外の内容をも包含している広い言語行為であるといえよう。これは、「書くこと」・「話すこと」などの言語的表現活動と関連し、「聞くこと」の活動と類似の様相をもつ基本的な理解活動である。

そこで、これと対比して考えるならば「読解」とは、狭義には読むことの中核的な部分であり、書かれ

た文章を讀みの機能に従って主体的に読みとり、これを意味体制化していく作用であるといふことができる。

② 読解力とは

読解力とは、読解できる力であり、文や段落や、文章全体を讀んでその意味を理解する力であると解され、「文字力」や、「語い力」とは一応区別される。

文字力や、語い力は、読解力に包摂さるべき性格をもつ反面、個々としての独立性をもっている。文字が正しく読め、語句の辭書的な意味がわかって必ずしも読解できるとは限らないのである。小学校の低学年では、読解というよりも、文字や語句の読みそのものに指導の重点がおかれているが、これは讀みの能力の発達段階からみて自然なことであり、文や文章を讀む力が、より高次のものであり、また文字力、語い力とはやや異質のものであることの証左であろう。中・高学年でも読解と切り離して指導される面がある。(学力テストでは、文字力・語い力は独自の領域として測定されることが多いし、指導要領では、発音・文字・語句・文法等を「ことばに関する事項」として別にとり出してある。)

また、「読書力」あるいは「読書能力」という場合には、讀む目的に応じた書物の選択技能とか、ひろい読み、走り読み等の速読技能も重視されるが、読解力には包含されない。

読解力という場合、讀みにおいて意味を理解する能力(ability)をさし、読解力が分析された個々の技能(skill)よりは高い次元の総合体であると考えられる。

ところで、意味を理解すること—文章を主体的に意味体制化するということとは、まことに複雑な知的心的な作用であり、有機的力動的な過程をたどるものであるから、読解力とはつまるどころ知能的、心理的、生理的な全人間力ということもできよう。

しかし、以上のような概括的な定義づけでは、われわれの研究態度があまりに不明確であるというそしりをまぬがれないと考えるので、以下少しく「讀みの機能」という点にふれながら、われわれの読解に対する見解を述べてみたい。

2 讀みの機能に即した読解について

讀みを便宜上極端に弁別するならば、ことばを讀むものと、意味を讀むものの二種になる。(垣内松三著 講座「国語教育科学」所載、ピルスベリーの見解)ことばを讀むものの代表的な事例は校正讀みである。この場合には、読み手の注意は特に単語・文字のような微細な方面に向けられて文章全体への注意は副次的になる傾向が強い。文字や単語に注意が集中される結果、普通の讀みかたにおいてよりもはるかに休止が多くなる。しかも、その休止は、文脈をたどり、意味を把握する面にさかれることが少ない。いまここで論議の対象にしようとする讀みは、このようなことばの讀みではなく、後者の意味を讀む立場での讀みなのである。

ところで、讀みや、讀みの機能を考察する場合に、読まらるべき対象としての文章(今回の研究では、目次を讀むとか、図表や、広告を讀むというようないわゆる実用的な讀みは直接対象としない)というものの性格を吟味しておく必要がある。

文章は言語の線条性に基づく継時的全体であり、表現形式の面からみて、絵画や彫刻のような同時的全体ではない。文章はその点、音楽や映画などと共通した時間性に支えられるといつてよい。しかし、音響

や画面は刻々に消失していく一回性を基本としているのに対して、書かれた文章は、一種の空間性と図式性を有している点に多少の特異性をもっている。

ところで、この文章を読むという段になると、基本的には継時性という文章の性格に適応していかなければならなくなる。絵画や、彫刻を理解・鑑賞する場合には、これらの同時的全体に対しての直観が成立するのであるが、文章の理解・鑑賞の場合は少しく事情を異にする。そこには当然、継時的な手順や働きが要請されてくるのである。

読みの機能とはなんであろうか。読みとは、文字という客観的普遍的な記号を駆使しながら、書き手の表現意図と表現技法によって記述された文章の意味世界に近接することを中心とする主体的な言語活動である。

読みは、まず書き手の意図によって秩序づけられた語いの順序に従って、継時的にその文章を読み進むところから始まる。まずそこには、文字の認知が成立し、それは速かに語いの認知となり、文の理解となって発展する。(最初のうちは、文字や語いを見ることによって、音声表象が想起され、音声とともに意味表象を想起させるのであるが、読みの習熟と共に、この循環過程はしだいに縮約され、語を見ることによって直ちに対象あるいは観念が想起されるようになるわけである。)ここで注意したいことは、いま継時的性格を説明しようとして、語一文一文章という順序に従ったが、これは、原子論的単位観(時枝誠記博士の呼称一文章研究序説・国語学原論等に所載)によるという意味ではない。われわれは、文章は文の集合体であり、文は要素たる語の集合体であるというような語論中心の文章観には立っていない。文は文節の連鎖であり、文節は、自立語と付属語の結合であるとみるのは、時枝博士のいわゆる原子論的単位観であろう。われわれは時枝博士の所説に従って語・文・文章はそれぞれ統一構造を持った全一体であるという質的単位観に立つのである。語・文・文章の三者は、それぞれ統一の原理を異にするのであって、文章は文に還元し、文は語に還元することによって、その全体性を説明することができるとは考えないのである。したがって、文章は一個の質的統一体であり、独立した生命体であって、語や文はその生命体の内的構成をなす因子と考えるのである。それ故、文章を読むという機能の究明にも常にそうした全体的な立場からの検討をなおざりにはできない。

さて本題を読みにもどすと、前述したように、読みは文字・語いの認知から文の理解—そして文脈に沿う文章の理解というように継時的に進んでいくが、これは単純な直線的進行ではなく、心理的な逆行と屈折を重ねる進行なのである。語いを認知し理解し、節を理解し、文を理解するという過程のなかで心理学的な群化作用が営まれ、読み手がことばの連続を意味単位に区切りながら、これを要約する一方これらの意味単位を連続発展させて文脈的なものに秩序づけ、意味体制化することが読みなのである。以上述べたような主体的な言語活動が読みであるが、それを微細にみていくと、そこにいろいろな機能が働いていることがわかる。まずはじめに語を認知するという場合には、視覚器官を中心とする生理機能が働く。言語活動の際に言語中枢が働くことは大脳生理学的に認められていることであるから、読みの生理的機能は極めて重要なものである。と同時に語の理解には、知能的・経験的な力がととのえられていなければならない。そして、このような力が読むという心理的過程の中で働いていくものと考えられる。読みとは、記号としての文字言語の系列を単純にたどることではなく、文字表象の相互間を心理的に補足しながら進むことであり、その過程で先に述べたような力が相互に関連し合い、総合的に働きながら進むことの謂いなのである。読解を成立させる根底には常にこうした読みの機能が働いていると思われる。

このような機能は、言語能力として人間に具有するものであって、それが文章を読む際に一定の心理的過程をたどらせる所以であると思う。この心理過程がよどみなくたどられる時に読解が誤りなく行なわれると考えられる。このような人間具有の読みの心理に即した読解の力を形成することが、言語能力としての読解力を高めることになると考える。ここで、読みの機能に即した読解とっているのは、このような主体的言語能力に支えられた、読みの心理に即した読解のありかたをいっているのである。

われわれは、静態的・分析的な読解力に目を向けずに、読みの機能に即した読解力を直接とりあげて問題とし、これを強固に培うことが読解指導の根本であると考ええる。なぜならば、児童生徒の読みの機能（生理的・心理的・知的側面のいずれも）は、未だじゅうぶんに成熟しておらず、そこに幾多の未発達の状態や、発達を妨げている障害があると考えられるからである。

そこで、児童生徒の読みの機能がどのような状態であるかを明らかにし、その正常な発達を妨げている障害はこれを除去し、その十全な発達を促すことが大切であると考ええる。小・中学校における読解指導はこのような根本的な言語機能に習熟することに重点が置かれなければならない。

（読みの機能に即した読解力について）

つぎに、読みの機能に即した読解力が文章の読解においてどのように位置づいているかを考察してみよう。文章を読解するということは、一様ではなく、文章の個性的な機能に応じ、読み手の立場に応じ、欲求や必要感の程度に応じてさまざまではあるが、根底には意味を理解することがなければならない。そこでこの「読んでわかる」ためには、まずつぎのことが基礎的に必要である。

- ① 文字についての知識
- ② 語いについての知識
- ③ 文法についての知識

これらは、言語の客観性を保証するものである。これらの知識の上に正しい読みが成立するためには、つぎのことが必要である。

- ④ 要約力……………（意味単位をまとめ集約する力）
- ⑤ 構想力……………（意味単位を相互に関連させつつ、文章全体にまとめていく力）

これらは、読む主体の活動的な力である。（われわれの研究は、この点に大きな関わり合いをもつのであるが）さらにつぎのことが大切になってくる。

- ⑥ 意味内容を理解する……………（既有経験や、人間的成熟に関係する。）
- ⑦ 主観的・独善的な読みに陥らない……………（読みの態度・パーソナリティにも関係する。）

これらも読む主体に関係することがらである。

読解を成立せしめるものを、ごく大まかに分析的に考えれば以上のようなものになると思われる。しかもこれが、実際の文章の読解においては一体となって作用しているのである。「読んでわかる」のは、1～5までの知識や、力がじゅうぶんにあって、しかも6～7の点に障害がなく、したがって1～5の知識や力がじゅうぶんに活動している場合である。「読んでわからない」のは、その反対の場合であるか、その一部に欠陥のある場合である。

文章を読むのは、文字世界における追体験であり、書き手の経験を自己のものに理解するためには、書き手の立場に立って読むということがぜひとも必要になってくる。読解過程を表現過程に従わせることが必要になってくる。文章に読み浸るとか、文章の流れにのるとかというのは、このような読みをいうのであ

る。そしてこのことは文章表現が作者の叙述した順序に従って読まれるという事実と一致することである。表現過程における言語と事象の対応、要約力、構想力は、それがそのまま読解過程においても追跡されていく。こうして文法に従って語いを関係づけ、いくつかの意味単位に要約し、さらに大きな意味単位に包摂しつつ全文の意味が把握される。こうした手順が文章を読む過程においては、常に行なわれている事実であり、前項でも述べたとおりである。(勿論走り読み、とぼし読み等の速読、または図式的表現の広告等の読みのような特殊な実用的な読みはこの手順に従わないし、われわれの研究対象外であることは先にもふれた。)文章を読むに際して常にこのような読解過程をよどみなくたどり得るならば、そこに主観的・独善的な読みに陥ることなく、語いや文法の知識はじゅうぶんに活動し、言語活動としての読みの力が発揮される。直観的な的確な全文の意味把握や、あるいは深い読みといわれるものもこうした読みの習熟による。こうした読みの力を培うことが、読解力を培う上に極めてたいせつであると考えるのである。文章の鑑賞・批評、あるいは解剖分析的な読解も、こうした読みを土台にして、その上に成立するのである。

以上述べてきたように読みの機能に即した読解の様相をみるということは、上述の6~7との関連の上に4~5を中心にみることになろう。1~3までのものが読む主体的活動力によってどのように駆使されて読解が成立するのか、その主体的活動力を中心にした児童生徒の読解の様相を明らかにしようとするものである。

3 読解力の形成ということ

読解力の形成は、端的にいうならば前述のような読みの機能に即した読解活動に習熟させることによって期待されるものである。むろん個々の側面をみるならば、生理的な機能の育成とか、言語的知識の付与とかいうものが必要条件になってくるが、ここでは読みの過程に即して働く総合的な読解力を、読みの場において形成することを中心に考えようとするのである。

読解力の形成ということを研究的立場から考察すれば、「読解力を形成する諸因子の究明」という作業も成立し得る。間接的には、読解力を形成する知的因子や、性格の因子、言語環境的な因子、生理的因子等、直接的には、文字力、語い力、文法力等の相関(単相関や重相関)を追求して読解力の内部構造を明らかにしようとする研究である。

しかしわれわれの立場は、そのような分析した各因子間の関連構造を統計的数量的に考察することではなく、あくまでも読みの機能に即した読解という心的過程のなかで、読解力の様相をとらえ、読解力形成の契機を見いだそうとするものである。

読解力形成の諸要因のうち、生理的要因に属する視覚・聴覚器官の読みにおける機能の研究は従来かなり行なわれている。また知的要因に属する知能や学力と、読解力との関連も部分的にはかなり追求されている。一方読書環境や、家庭の文化度と読解力との相関も一応調査されている。

この研究では、読解力の諸要因の分析的追求が目的ではないので、対象群を吟味する際には基本的要因を考慮するが、読解力形成の契機は、読解の様相を総合的に考察する場面で把握していく考えである。

Ⅲ 研究計画と方法

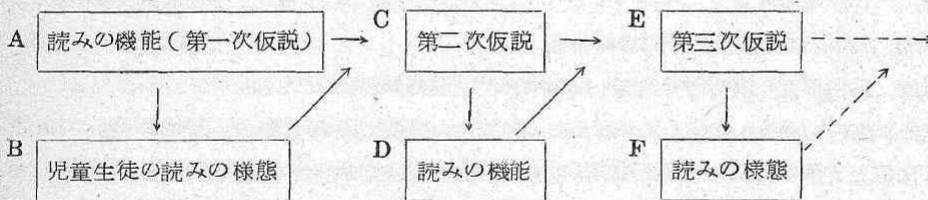
1 第一次研究

第一段階の目的は、文章の読みにおける意味把握の様態を明らかにすることである。この研究の究極の目標は、効果的科学的な読解指導理論と方法の設定にあるが、その第一着手としては、読解指導の仮説がうち立てられねばならない。そのためには、児童生徒の読みの実態を明らかにし、その基盤の上に仮説が設定されることが必要である。ところが、今日児童生徒の読みの機能に即した読解の様相がじゅうぶんに把握されていないので、この点を明らかにし、読解力形成の諸契機をそこにとらえ、仮説設定の視点を打出そうとするのが第一次の研究である。したがって、児童生徒の読みの機能の解明に中心が置かれるが、特にその心理的側面に焦点をあて、児童生徒の読みの機能そのものを明らかにしつつ、読みの機能に即した読解の様相を見ていこうとするのである。

まず(A)指導の面をできるだけ排除して、児童生徒の読みの機能そのものを追求する。これを主体としながら、したいに(B)指導との関わり合いにおいて、授業をとおして児童生徒の読みの機能を追求し読解指導理論への接近を図る。

そこで作業はつぎの二点に集約される。

- ① 読みの機能を明らかにする。
 - ② 読みの機能に即した児童生徒の読みの様態を明らかにする。
- ①と②の関係は、つぎのように関連し循環して研究が進められる。



- ・ Aは理論的に仮説されたもので、Bの観点にもなる。
- ・ Bは児童生徒の読みの様態を、読みの機能を中心として調査研究することである。この場合AはBの視点にはなるが、必ずしもそれにはとらわれないで、なるべくすなおに自然のままの児童生徒の読みをみる。
- ・ Cは、BをとおしてAが修正され、さらに詳しく正確になるものである。
- ・ Dは、Cの視点からさらに深く読みの様態を吟味するものである。
- ・ E・Fとしたいに仮説は修正され、詳しくなると共に様態の把握も正確になることを期待しているのである。

2 第二次研究

第二次研究の目的は、読解指導法の設定と検証である。

第一次研究で明らかになった読みの機能と、そこに見いだされた読解力形成の諸契機に立脚して、読解指導法の仮説を設定し、これを検証する。

3 第三次研究

第三次研究の目的は、読解指導理論の構成にある。

第二次研究の結果に基づき読解指導理論を構成し、その一般化を図る。

4 研究の手順と方法

(1) 素 材

物語的文章・説明的文章

(2) 協力学校 対象群

- ・ 小学校(主として2・4・6学年)

新潟市立 上所小学校 15学級(主として6学級 約300名)

北蒲原郡豊栄町立 葛塚小学校 24学級(主として6学級 約300名)

- ・ 中学校(主として2学年)

新潟市立 鳥屋野中学校 11学級(主として2学級 約100名)

北蒲原郡豊栄町立 葛塚中学校 19学級(主として2学級 約100名)

(3) 対象群の吟味

A 知能の側定 団体知能検査 Wiscなど

B 標準学力検査 読解力検査・読書能力診断検査

C その他の検査 性格検査・家庭環境検査・読書興味や読書経験調査など

対象群の基底的条件を明らかにするために必要な調査は、随時とりあげていく方針である。対象群は、主として知能と学業の二面から評価段階区分をし、微視的な作業にそなえるために、各学年の対象児を選定しておく。特に面接や、授業観察の段階ではそれが必要とされる。

(4) 実施方法

A ペーパーテスト

いわゆるアチーブではなく、読解過程を見得るような問題や、様式を考案するペーパーテストではなまな読解過程の様相を時間的経過に従って力動的に把握することは困難であるが、断層ごとにとらえることはできる。諸種の断面を相関的、総合的に考察すると、全体的な様態がある程度浮かびあがってくるものと考えられる。

B 授 業

a 自然のままの授業

ふだん行なわれている授業の観察をとおして、読解指導の状態を知ると共に、児童生徒の読みの様態を知る。この累積によって一つには、指導上の問題点が明らかになると共に、一般的な学習の場における読みの状態が推察できるであろう。

b 意図的・実験的な授業

① 読みの様態を観察記録する段階

児童生徒の読みの反応がとらえやすいように授業をくふうする。対象児童生徒に焦点をあてた授業を構成する。または、途中で児童生徒の理解内容の程度を調べるなどの考慮もする。

② 読解指導仮説の検証段階

指導仮説を検証するために、仮説に基づいた指導案を構成し事前テスト、事後テストによって効果判定をするような授業の仕組みが必要になってくる。指導案に伴って指導技術、指導方法等に関する実験的な授業構成が要求されることになる。

a. bとも、児童生徒の読解過程を時間の流れに従って見得る利点がある。ただし、bの④のうち、途中で反応を確かめる方法は、読みの意識が中断する欠陥があり、対象児を中心とする授業はかなり作為的な授業になるおそれがある。しかし、共にある程度深くみることはできる。

aは、一貫して観察できるが、読みの様態を微細にとらえにくい上に、授業そのものの分析研究という傾向を帯びてくる。いずれも得失があるが両者を組み合わせて、様態把握を密にしたいと考えている。

C 面接

ペーパーテストや、授業に現われた反応の内面を追究するのに用いる。面接は時間的過程で流動する読み手の心的側面を推察するのにかなり効果的な方法であると思われる。面接には、指示的方法と非指示的方法があるが、それぞれの特徴に応じて用いなければならない。モノログの採集等のくふうも必要であろう。

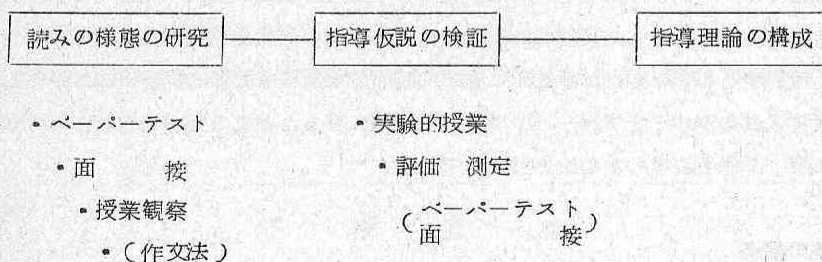
D 心理的測定

読みの内面的作用を心理学的観点から調べるために、瞬間露出器や、精神検流計等の測定器具を使用する必要が生じてくるように思われる。

E 作文法

表現過程と理解過程は相互に表裏をなすものであり、要約や構想の働きの上では、共通な面もある。このような密接した関連のある言語活動であるから、読みの様態と、表現の様相を比較考察することによって読みの機能が解明される点もあると思われる。

以上のような諸方法を、研究段階に応じ、研究対象に即応して、さまざまに組み合わせることになるであろう。大まかな手順としてはつぎのように考えている。



Ⅳ 調査の概要

1 予備調査

(1) 調査の態度

なるべく生のまゝの児童生徒の読みの様態をとらえようとするのが、第一次のねらいであるが、この目的を達成するための方法論は、にわかには立ちにくいので、われわれは、まずペーパーテストを試作し、幾多の模索を経て方法自体を修正しようとした。

最初に読みの過程に関する素ぼくな概略の仮説をたてた。

- (1) 概念化されたことばをとおして、それに対応する具象的イメージを描きつつ
- (2) 継時的な文章の流れに即して イメージを展開し
- (3) 秩序づけられた全体を把握する

そこで、このような過程に即して、そこに働く心的機能をそのままに把握する方法があれば十全な結果が期待できるが、これは現在不可能に近いように思える。たとえば阪本一郎氏が、大学生を被験者として、瞬間露出器による詩の短章の提示を行ない、その際の被験者の独話によって、読みとりの様態を考察した例があるが、これはふつうの文章を読む場合の状態とは異なっている。(阪本一郎著 読みと作文の心理) 数秒おきに、一字一字が瞬間的に露出するという状態は、書物の文章を読むのと等しい条件設定ではない。従来の読書時の眼球運動に関する研究を見ても、眼球は一字一字をたどって運動するのではなく一目読みで数語を認知しながら読み進んでいくのである。読み手によって語いのサイズは、ほぼ一定している。国語学習の入門期の小学校一年生などは、逐字読みの音読をするが、これは語いの理解が未熟であるために、一つづきの文字が視野にはいっていても、語いとして認知できず、一つ一つの文字に還元しているのである。また、一字一字の露出間隔があるために、被験者に強度の記憶の把持が要求されるし、高度な語い感覚が必要とされる。したがって、これは一応読みの成熟した被験者に対して、心理的な群化作用や、意味体制化の過程を連想形式によって探るにはよい方法の一つといえるが、小・中学生にはじゅうぶんに適用し難い性質のものであると考える。

阪本氏の意図は、むろん読み手の意味構造の形成過程をみるところにある。文の発展を規定する語の働き、ことばに対応するイメージの体制化される様態をみようとする意欲的な試みは極めて貴重なものである。その時間的過程をたどろうとした実験的な試みは、われわれの研究を啓発するものであるが、前述の理由からしばらく検討することとした。そこで、忠実に時間的過程をたどる調査方法は保留して、そのような過程を考慮に入れながら、まずペーパーテストの試作に移ることとした。小学校からの様態をみようとして手始めに1、2年生程度のもを作ったのである。

(2) 調査問題の構造

予備調査的な次の問題は、子どものイメージをとらえ、読みの深まりの過程をさぐりたいと考えて、提示方法や、設問にも若干のくふうを加えたものである。

この問題材料は、小学校二年生程度の生活文である。

(東京書籍 あたらしいこくご 2ねんⅡ 八 みんなの作文 (1) 雲)

この問題の仕組みは、次のようになっている。

問題構造

1. 本文提示（本文だけ別紙プリント）……通読 2回ほど
2. 本文回収（読了した心的状況を妨げないように、静かに机の上に伏せる。）
3. 設問
 - ① 梗概……自由記述
 - ② 文章事実の読みとり（細部読み）……自由記述
 - ③ 大意……選択法
 - ④ 印象（感想）……自由記述
4. 本文の再提出 再読
5. 設問
 - ① 段落区分 段落語の指摘……』をつける。記述
 - ② 末文の意味 ……選択法
 - ③ 冒頭部への意識（雲を見た時期）……自由記述
 - ④ 情景の読みとり（細部にわたる読み）……選択法
語いの理解（文中の語いへの反応）……記述
 - ⑤ 大意（重出一読みの深まりをみる）……選択法
 - ⑥ 文章中の雲へのイメージ……自由記述
 - ⑦ 書き手の心情推察

以上によってもわかるように、3の④までは、いわゆる第一次の読みで、どのようなイメージを浮かべて意味把握をしているかをみようとしたのであり、本文を回収したのは、なるべく純粋に通読段階の心像を保持したいための操作であった。4. 本文の再読では、通読段階で把握したものの上に立ってどのように読みが修正され深化するか、または、別の主観的条件が働いて文章の把握が逸脱するかをみようとしたのである。5. 設問からは、細かな問い方になっている。大意の選択法を重出したのは、通読段階と精読段階の直接比較を試み、読解度を測ろうとしたものである。5の①の段落区分は、読み手の段落基準をことばの認知いかんによってみようとしたものであるが、これの目的は、段落意識のありようを探ることであった。このような設問の趣意は、それぞれの調査結果のところで解説することにするが、全般的にみてまだ試案の域を出ないものであって、組織的な構造づけに接近するためには、幾多の試案の構成と実施を重ねなければならぬと考える。

また、ペーパーテストと、面接や心理的測定その他の方法の組み合わせも、理論的実的に研究していく必要がある。

※ 実物はたてがき

予 備 調 査

新潟県立教育研究所

〔1〕 あとから問題^{もんだい}をだしますから、つぎのおはなしを2, 3回よくよんでください。

雲

山 田 のぼる

学校の かえりに 空を見たら、ひつじの 毛のような 雲が ありました。風でどんだんがされ

て 行きました。

こんどは、人のかおのような雲が 来ました。あたまのところが くるくると まるまわって、はなが 出て、あごが つき出て いました。

つぎに 来たのは くまのようでした。しつぽが 上に あがって いて、足も ちゃんと 四本 ありました。

いろいろの雲が 来ました。

(本文 回収)

ねん くみ ばん なまえ

(その一)

- (1) いまよんだ 雲のおはなしは、どんな おはなしでしたか。それを かいて ください。
- (2) のぼるくんは、どんな 雲を 見ましたか。
- (3) いまよんだ おはなしに あっていると おもうものに 一つだけ ○をつけなさい。
 1. 空には たくさんの 雲が 出て くもって いました
 2. 雲一つない 青空に ひこうき雲が いろいろな形を えがきました
 3. はれた空に いろいろな形の 雲が うかんでは ながされて 行きました。
 4. 春の あたたかな雲から 夏の雲、やがて 冬の さむそうな雲が 出て来ました。
- (4) いまよんだ おはなしで、どんなところが いちばんおもしろかったですか。それをかいてください。

(その二)

本文再提出 (こんどは段落を切らずに、つづけ書き出す)

(II) では もう一度 おはなしを よんで みましよう。

雲

山 田 のぼる

(1)

- ① はじめに見た雲について かいてあるところのおわりに』を つけなさい。
 - ② 二ばんめに来た雲について かいてあるところのおわりに』を つけなさい。
 - ③ 二ばんめに来たことが どのことばで わかりますか。そのことばを つぎの()の中に かきなさい。()
 - ④ 三ばんめに来た雲について かいてあるところのおわりに』を つけなさい。
 - ⑤ 三ばんめに来たことが どのことばで わかりますか。そのことばを つぎの()の中に かきなさい。()
- (2) 「いろいろの雲が 来ました。」と いうのは、どういう雲について 知っているのでしょうか。つぎの中で よいとおもうものに 一つだけ ○をつけなさい。
1. ひつじや、人のかおや、くまなど、おもしろい形の 雲のことについて 知っている。
 2. 白や、金色や、むらさきの雲など、うつくしい色の雲のことについて 知っている。
 3. まだ あとからあとからと あらわれてくる雲のことについて 知っている。
- (3) のぼるくんが、それらの雲を見たのは どういうとき ですか。

(その三)

(4)

- ① いまよんだおはなしから 雲のうごくようすをかながえて、つぎの中から よいとおもうものに 一つだけ ○をつけなさい。

1. 空には かなり つよい風が あるようです。

2. 空には しずかな風が あるようです。

3. 空には すこしの風も ないようです。

(2) いま ○をつけたのは、おはなしの中の どのことばから そのようにわかったのですか
そのことばを つぎの()の中に かきなさい。()

(5) いまよんだ おはなしに あっていると おもうものに 一つだけ ○をつけなさい。(この問
題は、まえにも しましたが、そのときと ことえが かわっても かまいません。)

1. 空には たくさんの雲が出て くもっていました。

2. 雲一つない 青空に ひこうき雲が いろいろな形を えがきました。

3. はれた空に いろいろな形の雲が うかんで はながされて行きました。

4. 春の あたたかな雲から、夏の雲、やがて 冬の さむそうな雲が 出てきました。

□□□ いまよんだおはなしには はっきり かいてないことですが このおはなしをよんで、つぎの
ことについて、あなたのおもったことを かいてください。

(1)

① ひつじのような雲は どんな雲でしょうか

② 人のかおのような雲は どんな雲でしょうか。

③ くまのような雲は どんな雲でしょうか。

(2) のぼるくんは それらの雲を見て どんなことを おもったでしょうか。

(3) 調査結果の概要

3月中旬に、小学校1、2年生に課したのであるが、①2年生の3月配当の教材であったため、1年生には多少内容が高い。②1年生の記述能力が低いため、思考や心情を正しく文表現できない。等の理由から、1年生の反応はじゅうぶんにつかめない結果に終わった。

1年生に対しては、反応をみるための効果的な方法が特に困難であることは予想したので、そのイメージを絵に描かせる方法(想画的なもの)も考慮したのであるが、描画の技能に関わってくることであり加えてわれわれが描画心理について準備する必要もあるので保留したのである。

したがって、結果の考察の主対象は、小学校2年生のものである。対象児童は昭和36年3月、北浦原郡豊栄町立 葛塚小学校2年2組に在学の48名である。

第一部(その1) 通読段階のもの

(1) いまよんだ 雲のおはなしは、どんなおはなしでしたか。それを かいてください。

自由記述によって、梗概を把握する状態をみようとしたものである。梗概をつかむという能力は、全体的であり、しかもかなり高いものであると考える。文脈に沿いながら、文章の大要をとるという力は、極めて総合的なものである。文章の要旨をとる作業は、時には主意文や、主要文(キイ・センテンス、メイン・センテンス トピック・センテンス等)を把握することによって達成される場合もあるが、梗概は必ず文章全体にわたり、記述されている事実や、意見の大要にふれながら、文章の全貌を縮約し、しかも生命体としての文章の精神を内包しているものでなければならない。したがって、梗概を適確にとらえ得るものは、全体的な読みの力を有しているものと考えてよい。

けれども、この調査の場合は、読みの力を測定するのが目的ではないので、評価的な立場をあまり強くとり入れないようにした。以下、自由記述で応答したものについては、答えかたの類似性、共通性に基づいて一応の分類をして考察したい。

— 梗概の記述 —		
(1) 一つづきの文章で大意を述べたもの	3	} 上 ……梗概らしい形と内容 } 31%
(2) 話の大意を要約して述べたもの	12	
(3) 雲の話	7	} 中 ……漠然と大づかみを述べた } 15%
(4) その他 雲についてふれたもの	8	
(5) 類似のものを断片的にあげた	7	} ……意識は雲にふれているが不明確分裂 } 54%
(6) ゆめのようでした	3	
(7) その他	6	} 下 ……主観的、感想的 } 54%
(8) 無答	2	

上の結果によると、ややまとまって話の大意をつかんでいるものが31%、〇〇の話というような漠然たるとらえかたが15% 合計 46%である。半数以上の 54%の児童は、梗概を二三回の通読ではつかみ得ないという状況である。一応、上・中では、文章に即して正常にイメージを展開していったように考えられるが、下の(7)その他の分類に属するものなどは、語と事象との対応が不明確で、イメージがいろいろと混雑しているようである。(5)の類似のものを断片的にあげたというものの一例に「くもが、うしみたいな四本の足に見えました。」というのがあるが、これは本文の「ひつじ」や「くま」から、語に対応するイメージを正しく描かず、連想に走った傾向を示すものである。このような現象は、指導の際に語の認知を正確にすべきこと、および読解の第一条件として、主観的態度に偏り、連想に溺れないようにコントロールすべきことを暗示してはならないだろうか。

総じて、小学校2年生程度では、このような短かい文章の梗概の把握すら容易でないとと思われる。それには、記憶の保持が弱く、読みによって受ける心理的痕跡も浅いことが影響するふしも考えられるが、結局「読みの機能の未熟」に帰せられるであろう。

(2) のぼるくんは、どんな雲を見ましたか。 →細部の読みとり

自由記述によって、文章に書かれている事実の読みとりの様相をみようとしたものである。先にもふれたが、これはかなり記憶力、要約力に関係することがらのように思える。この文章のように短かく、しかも雲の形態が順序正しく叙述されている場合は、とらえやすいのであるが、本文を回収した後の応答なので、かなり記憶の良否が影響したようにも思われる。もともとここで記憶と称しているものは、文章事実の量的記憶というよりは、秩序づけられた内容の把握力をみようとする意図が含まれている。この文章では、ひつじのような雲、人の顔のような雲、くまの形をした雲が、それぞれの小段落を形成しているのである。どんな雲を見たかと問われて、人の顔のような雲のみを記述しているならば、もしそれが修飾にまでふれて細かであったとしても、部分的な主観的であることをまぬがれない。この文章では、それぞれの雲が重要な組成部分であるから、正しく把握することが要請されるのである。結果はつぎのとおりである。

① 羊, 人, 熊	19 (順序正しいもの)	} 21 上 46%
② 羊, 熊, 人	2 数的に正しいもの	
③ 人, 熊, 羊	1	
~~~~~		
④ 二つだけあげたもの	6	} 19 40%
(動物というような表現も含む)		
⑤ 一つのもの	6	
⑥ 部分をあげたもの(しっぽ, 足など)	4	
⑦ 包括的なもの(いろいろな雲, たくさんの雲)	3	
~~~~~		
⑧ 誤りまたは無意味	3	} 7 14%
⑨ 無 答	4	

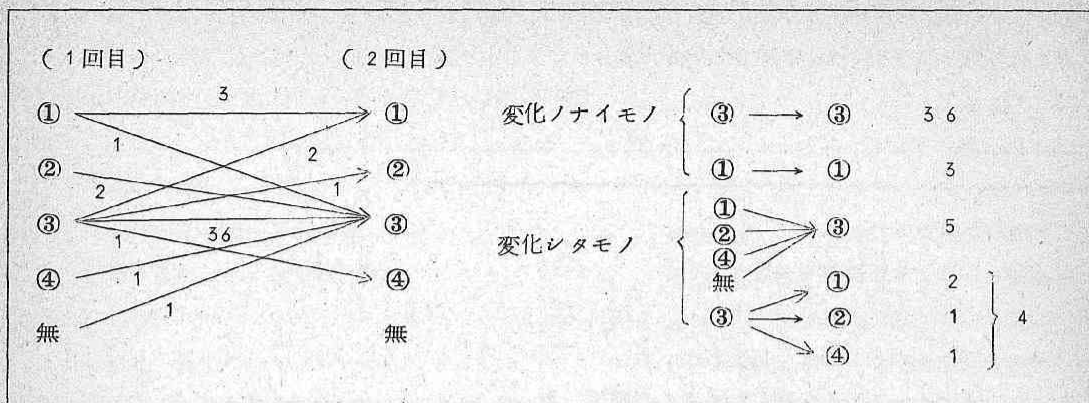
短い文章で、内容も単純、その上に具象物の配列なので、半数程度が正しい。しかも数の合っているものは、大部分順列も正しく答えている。このような反応をしたものうちかなりの数が、梗概の部でも正しい方向に属しているようである。これを見ても、読んで内容を体制化していく際に、文章事実の把握がたいせつであることがわかる。

④⑤⑥⑦等はいずれも、文章事実の把握が不完全であり、これらは文章全体の把握にも欠陥を示している。文章事実の細部の読みとりも、ただ断片的に列挙的に事実を記憶する力があるというだけでなしに、叙述に従って秩序づけて把握していく力の強さが大切なものであろう。

(3) いまよんだおはなしに あっているとおもうものに 一つだけ ○ をつけなさい。	1 回	2 回
1. 空には たくさんの雲が出て くもって いました。	4	5
2. 雲一つない青空に ひこうき雲が いろいろな形を えがきました。	2	1
3. はれた空に いろいろな形の雲が うかんで はながされて行きました。	40	41
4. 春のあたたかな雲から、夏の雲、やがて 冬のさむそうな雲が 出てきました。	1	1
5. 無 答	1	0

これは、選択肢によって大意の把握の確相をみようとしたのであるが、3.の正答性が極めて強かったために上表のような結果になった。2.4.の肢は、作為性が強かったためか、さすが2年程度でも錯誤する者は少なかった。1.は、誤答肢の中で反応率が高かった方であるが、これは、ふだんの自然現象の認識がおろそかの上に、たくさんの雲という語いだけに漠然とひかれたものと考えられる。結局、読みが浅く雲と曇という現象を同系列と考えるような、漠然たる認識に立っているものである。

選択法は、常に一種の示唆を含むものであるので、このような正答性の明確な選択肢の加わっている場合には通読段階における第一回の反応と、精読段階における第2回のそれとは、数量的にはほとんど変化していない。次表は、選択肢別の反応の変化である。



全体としては、やや読みの進展が認められる傾向にあるといえるが、③から他の選択肢へ変化したのは、読みの不安定性を示している。しかし、大部分は変化していないので、この程度の単純な内容の短かい文章では、通読段階でおおむね大意を把握するものようである。いずれにしても、この素材で大意把握の深化をみようとしたのは不適當であった。読みの深化の度合いを測るには、情趣の味解、主題の想定等が適當のように思われる。

(4) いまよんだおはなしで、どんなところが いちばんおもしろかったですか。それをかいてください。

読み手の印象部分を問うものであり、それが梗概や、大意・細部の読み・雲へのイメージ等々にどのような作用を及ぼしているかをみようとしたのである。全体を読みとる場合に、強く印象を受けた部分が、その読み手の理解や判断の核になり、読み手の意味構造形成の中心になるように思われるので、そのような面をみたいと考えたのである。

ところで、文章内容が具象的であるために、印象部もかなり具体的に書いている。その結果の対象別を示すと次のとおりである。

人の顔のような雲	1 5	} 60%	羊のような雲	1	その他	4
熊のような雲	1 3		雲全般(動物のような雲その他)	1 1		

人の顔のような雲については、叙述が最も細かく、その表現から触発されるイメージも、ユーモラスなものになるので、こどもの興味をひいたものと思われる。熊のような雲についてもほぼ同様のことがいえる。そこで60%ものこどもの興味がこれらに集中した。羊のような雲は、冒頭部に記されているにもかかわらず細叙されていないために、ほとんど注意をひかなかった。動物のような雲と表現した中には熊に対する関心が多かったように思える。とにかくこどもの「いろいろなおもしろい雲」「おもしろい雲」というような表現(梗概や大意等の箇所でも)には、常に人の顔のような雲や、熊のような雲のイメージが宿されていたものと思われる。この文章では、雲がそれぞれ小段落を形成しているので、印象部が雲そのものにおかれたことは一段と読みを助けたにちがいない。主要部分でない箇所に対する強い印象や、本題からははずれたそう話の如きものに対する深い印象—これらはいずれも主観的な読みへの偏向の一因をなすものであるが—と全体的な読みとの関係はこの素材では考察しがたい。

第二部 精読段階 本文再提出
 (1)① はじめに見た雲について かいてあるところのおわりに 』をつけなさい。

- (2) 二ばんめに来た雲について かいであるところのおわりに 『』をつけなさい。
- (3) 二ばんめに来たことが どのことばでわかりますか。 そのことばをつぎの()の中にかきなさい。()
- (4) 三ばんめに来た雲について かいであるところのおわりに 『』をつけなさい。
- (5) 三ばんめに来たことが どのことばでわかりますか。 そのことばをつぎの()の中にかきなさい。()

段落意識を問うものであるが、このように形式段落と意味段落の一致している文章においても、実に十数種の区分法が現われた。上、中位群を主とした約40%の児童は、正しく四段に分けているし、一段落程度の誤まりを加えれば約80%近くの者がおおむね正常な段落意識をもっているといえる。おそらく2年生程度では、段落指導を受けているとは思えないし、児童の段落意識そのものも極めて未熟なものであらうと思われる。しかし、この文章のように具象的なものに対しては、初歩的な段落意識が芽生えるものと想像される。

二ばんめに来たことがわかることば(3)		三ばんめに来たことがわかることば (5)	
こんどは	30	つぎに	15
こんどは人のかお	4	つぎに来たのは	11
人のかお、人間の形等	10	つぎに来たのはくまのようでした	1
くもがでてきました	1	来たのは	2
まいのがいったから	1	まいのがいったから	1
くまのようなくも	2	くまのようでした、くまのような雲	10
-----		-----	
(3)(5)共にできた者	26	足もちゃんと四本 しっぽが上にあつた	4
(3)○ (5)×	8	うしみたいの雲がしてました	1
(3)× (5)○		無	3

この結果によると約50%の者は、段落を明瞭に把握している。特に、「こんどは」の方が正答率が高く約80%に達している。(1)の問題文の表記では段落を改行する形式をとったことも影響しているが、段落を指示することばをこの程度の初歩段階ではよく把握できることを示している。〈まいのがいったから〉(前のが行ったから)という反応があるが、これは読みとった事実をもとにしているものであり、語への認識が浅いものである。これは語の知識の乏しい低学年等に生じやすい傾向であるから、指導の際、じゅうぶん語に注意させる必要があるように思われる。なお、この文章での調査結果が良いことから、低学年での段落指導は、時間的または空間的に具体性の明らかな段落構成をもった文章が最適のように思えるのである。

- (2) 「いろいろの雲が来ました。」というのは、どういふ雲についていっているのでしょうか。 つぎの中でよいとおもうものに一つだけ○をつけなさい。
- 1 ひつじや、人のかおや、くまなど、おもしろい形の雲のことについていっている。 41
- 2 白や、金色や、むらさきの雲など、うつくしい色の雲のことについていっている。

3. まだ、あとからあとからと、あらわれてくる雲のことについていっている。

「いろいろの雲が来ました。」という末文は、作者が見た三種の形の雲、および記述の表面には現われなかったさまざまな雲をも含めて、その去米の状態をこのように表現したものと解される。強く印象に残ったのは、羊・人・能というような具象的なものであったが、その他、明確に比喩できない形状の雲がつぎつぎと流れ去っていったにちがいない。ところで、この末文を表現心理の立場からもう一度吟味してみると、前述したように「いろいろの雲」というのは総称ではあるが、直接に意識されているのは三種の雲であり、他の形状の雲は意識下に沈んでいると思われる。したがって、「いろいろの雲」は、三種の雲の総称であり、選択肢の1に反応するのが順当であろう。

選択肢の3は、未来の問題であり、文章の展開に関わる事がらであって、末文の意味とは異なる。むしろ文章の発展の推測に関する問題となっている誤まり肢である。

全くの作為の誤答肢である2に全然反応がなく1に85%の反応があったところをみると、大部分の子どもが、末文の意味を正当に受けとったといつてよい。

(3) のぼるくんが、それらの雲をみたのは とういうときですか。

- | | | |
|----------|----|-----|
| o 学校のかえり | 47 | 98% |
| o 無 答 | 1 | |

学校の帰りに……というのがこの文章の冒頭部であるが、冒頭部に対する認知の深さは、この結果で明らかである。

(4) いまよんだおはなしから 雲のようすをかんがえて、つぎの中から よいとおもうものに一つだけ○をつけなさい。

①

- | | | |
|-----------------------------|----|-----|
| 1. 空にはかなり つよい風があるようです。…………… | 24 | 50% |
| 2. 空にはしずかな風があるようです。…………… | 23 | 48% |
| 3. 空にはすこしの風もないようです。 | | |

② いま○をつけたのは、おはなしの中の どのことばから そのようにわかったのですか。そのことばを、つぎの()の中にかきなさい。()

文章全体からと、雲の流れる状態を表現した擬態語「どんどん」とから、空の様態の読みとりの程度をみようとしたものである。結果をみると、<強い風>と<静かな風>が相半ばしている。これは甚だおもしろい現象であり、この風の強弱を感じる差が、情景や情趣の読みとりの微妙な差に通じるものがあるようである。その理由となることばの調査結果は、つぎのようである。

A○どんどんながされて行きました	(1) 強い風とみたもの	19	} 27	約60%
	(2) 静かな風とみたもの	8		

B△経験的な立場からの理由

くもがゆっくりうごいている
空が少しずつ流されるから
空には静かな風があるようですから
雲は少しずつ動いていく

静か(2)に反応したもの
8

風が吹くと雲は動いていきます
風が強いと雲はいごく
雲が動いている

強い(1)に反応したもの
4

C×雑然と雲の形や、その他の理由を書いたもの 9

例 ×ひつじや人の顔 ×くもがうしみたいで四本足でした
×雲は風が大きらいだから ×呼んだから

(1) 強い風の理由として、どんどん……をあげたのは、正常な読みとりであるが、(2) 弱い風の理由として、これをあげたものは、擬態語をじゅうぶんに認知していないものとみられる。こうしたところからも、語の理解を徹底させ文の声調を感得させる指導がたいせつになってくるように思える。

文章自体から離れて、経験的な解釈を理由としてあげているものは、主観的な読みについている事実を示すものであるが、その率が誤まった(2)の反応者に多いことは興味ある問題である。この主観的、独善的な読みの極端な傾向を露呈しているのが、C×の例の「雲は風が大きらいだから」や、「呼んだから」等である。おそらくこの児童たちは、雲や風に対して、主客未分化な、一種の童話的、空想的想念をもって対しているのではないかと推察される。そうした立場が、文章表現から逸脱した読みとなっているのではないから。

□□□ いまよんだおはなしには、はっきりかいてないことですが このおはなしをよんで つぎのことについて あなたのおもったことをかいてください。

(1)① ひつじのような雲は どんな雲でしょうか。

(2) 人のかおのような雲は どんな雲でしょうか。

(3) くまのような雲は どんな雲でしょうか。

(2) のぼるくんは それらの雲を見て どんなことを おもったでしょうか。

(1)の①②③は、それぞれに、読み手の描いたイメージを表現させようとしたものである。ところで、出題者が期待したような豊かな叙述はなく、ほとんどが本文の表現範囲にとどまって、付加するところがなかった。大部分が本文に記述された形態をそのまま用いている。(例 ①羊のような雲一羊に似た雲 ②人の顔一頭がくるくるまわって、鼻が出て、あごが突き出ています。 ③熊一熊の形で足が四本でしっぽもある雲)

これは、低学年の表現力の未熟にもよるであろうし、イメージ自体がまだ素朴で、豊かな内容を描くに至らないことをも示すものであろう。一面には、本文の表現が、こどもの想像一連想によく妥当しているために、一般のこどもにはそれ以上の想像が働きにくかったという事情もあろう。いずれにせよ、このよ

うな単純で具体的な本文に対して、この程度の設問では、こどものイメージをじゅうぶんに探ることはできないように感じられる。より暗示的な語句や、文章から、こどものイメージを表白すべきであろう。

(2)は、一種の感情移入であるが、作者の思ったことを推定させることによって、読み手の想像力や、読みのたしかさをみようとするものである。

ところで、解答をみると、「おもしろいと思った。」という単純平凡な答えが多い。中には「何でもおもわない。」などという、空想性の乏しいものもまれにある。ほとんどが、短い答えで、その想像性はみるべくもなかった。ただ、一般的傾向として、女性徒はやや想像的に書いていて、「雲にのりたいなあと思いました。」とか、「雲にもいろいろあるんだな。」といったような表現が散見する。

これは、情緒的発達の性的差違に因るものかどうかは明確でないが、ちょっとおもしろい現象である。

以上、予備調査の結果から、われわれは低学年の読解の様相のいくぶんかを知り得ると共に、問題構成の上や、設問技法の上でいく多の検討資料を得た。これらのことを手がかりとして、次の本調査にかかったしだいである。

2 本 調 査

(1) 調 査 問 題

予備調査においては、継時的文章表現に即した読みにおけるイメージの展開に焦点づけて問題を作成したが、文章の読解にはたらく種々な要因を含めてのより具体的な読解過程を捉えるためには、さらに視野を拡げた種々な角度からこれを眺める必要がある。そこでこの本調査では、読みの機能のある点に焦点を合せてこれを明らかにするという行き方をとらず、読みの心理的機能がどのようなものであるのか、その全体構造を捉えるために、その面から児童生徒の読みの様態を広く探って、そこに読みの機能の中核的なものへ迫る方向やその問題点を明らかにしようと考えた。こうした考えから、この度は、自由記述を主にして児童生徒の読みの様態を出来るだけ無指示的に見る行き方と、選択肢によって指示的に示唆してその反応を見る行き方と、二つの方法を併せ用いて、物語的文章読解の内面的心理的様態を全般的に考察しようとした。

自由記述の場合も選択肢の場合も、その反応に対して、読みの機能を明らかにするという立場からこれをかなり自由に解釈し、児童の読みの内面を推測した。各設問における解釈が、相互に矛盾撞着せず、関連して一層強く支持されうる解釈が成り立つ時には、一応妥当性あるものと判断した。つまりこの調査結果の処理に当っては、分析的な方法によらず、むしろ統合的な、解釈的・了解的方法を主とした。

したがってここに導き出される結論は、必ずしも科学的厳密さにおける客観性はもち得ないかも知れない。しかしここに問題にしている読みの心理的機能の全体構造というものを、一応全般的に把握しようとする意図においては、このような方法とその蓋然性とは必ずしも妥当性を欠くものではないであろう。その上で個々の問題が今後実証的に厳密に検証されてゆくべきであろうと考えるものである。

本調査は以上のような立場で作成されたもので、問題のしくみは次のようになっている。

1. 本文 通読2回ほど(別紙活字印刷)
2. 設問 (ガリ刷, 第一部1枚, 第二部一, 二で1枚 三1枚, 計3枚)

- 第一部 一、梗概 …………… 自由記述
 二、大意 …………… 自由記述
 三、文題 …………… 自由記述
 四、印象 …………… 指摘(本文に『 』)
 —— オリコミ線 —— (以上の設問は伏せて、五の問題に移る。)
 五、大意 …………… 選択肢
 六、感想 …………… 自由記述
 (設問第一部回収、本文はそのまま、第二部配布)

- 第二部 一、句文の味解 …… 選択肢
 二、句文の味解 …… 選択肢
 三、感 想 …… 選択肢

この調査の実施は、昭和36年11月

素材 東京書籍 新しい国語4年I「三つの願い」(旧版による)

調査対象 学年、人数下表のとおりである。

	3 年			4 年			5 年			6 年		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
A 校	106	88	194	76	90	166	99	101	200	114	95	209
B 校	49	41	90	51	49	100	46	50	96	43	49	92
計	155	129	284	127	139	266	145	151	296	157	144	301

なお、解説中に出てくる上中下位群別について。

これは各学級における平素の国語成績の上位、中位、下位の区別で、実は学級によりその割合も異なりまた学力の学校差学級差ということも考えられるので、厳密な意味のものではない。きわめて蓋然的な上中下の別と考えてもらえばよい。その人数は下表のとおりである。

	3 年	4 年	5 年	6 年
	(284)	(266)	(296)	(301)
上	63	62	69	61
中	145	142	158	151
下	76	62	69	89

【本 文】

(原文はたて書き)

ある所に、ハンスとリーゼというわかい夫婦^{ふうふ}が、なかよく、しあわせにくらしていました。
 あるぼんのこと、夫婦が静^{しずか}かにストーブのそばにすわってくるみをわっていますと、ハヤの戸が
 いて、ひとりの白いなりをした小さな女がはいて来ました。せいは一メートルにみたないくらいで
 すが、すがたや顔の美しさはかくべつでした。そのうえ、ハヤじゆうがばらの花のかおりにみたされ
 ました。ハヤのあかりは^ま消えて、^た太陽が上る前の朝やけのような光が、その女のからだからさして来
 て、まわりのかべをてらしました。

夫婦がびっくりしていますと、その女の人は銀のすずのようなきれいな声で言いました。「わたしは、あなた方の味方です。わたしは山の精で、ふだんは、山の中の水晶の城に住んでいて、よく働くめし使いを七百人も使っています。あなた方は、なんでも三つのことを願ってよろしい。三つだけ願いごとをかなえてあげましょう。」

ハンスは、「こいつは悪くないなあ。」と言おうとしましたが、だまされたままでリーゼのうでをひじておきました。

リーゼは、もう少しで、「金糸でぬいとりしたずきんと、きぬの首まきを二、三ダース。」と言うところでした。その時、山の精は、「一週間のよゆうをあげますから、よくよく考えて、はやまってはけません。」と言いました。

山の精のすがたは消えました。そして、ふたたび前のようにランプがもえ、ばらの花のかおりの代わりに石油のけむりがへやじゅうにたなびきました。

ハンスとリーゼは、早くも希望がかなったかのように、しあわせでした。そして空の星などは、もはや見ようともしませんでした。

けれども、一方では、やはりなんとなく不安でした。なぜなら、たどもう、なんでもほしいものばかりで、いったい何を願ったらよいか、わからなかったからです。それに、まだじゅうぶん考えないうちに、願いごとがもうすんでしまっていたなどということにならないかと、それが心配だったからです。

その時、リーゼが言いました。

「ゆっくり考えましょうよ。まだ、一週間のよゆうがありますもの。」

あくる日の夕方、夕食のためのばれいしょが、なべの中で、ジージーいつている間、夫婦は、いゝ気持で火のそばにすわっていました。そして、黒くなったなべの底を、ほのおが、めらめらとなめながらもえているのを、じっと見つめていました。ふたりは、何も口をききませんでした。将来の楽しい生活をゆめ見えていたのです。

そのうちに、ばれいしょが、いいぐあいにやけたので、リーゼは、それをなべから取り出してさらの上にもりました。うまそうなおいが、ふんと鼻をつきました。リーゼは、思わず、「これに、ソーセージのあぶったのさえ、あればねえ。」と言いました。

しまった。これで第一の願いはすんでしまったのです。

たちまち、朝やけの光とばらの花のかおりが、えんとつから、はいつてきました。そして、ばれいしょの上に、とてもみごとな、うまそうにやけたソーセージが、ちゃんとのっているではありませんか。——願ったとおりになったのです。

こんなつまらないことを願って、それがすぐかなえられてしまって、はらを立てない人があるでしょうか。

「おまえの鼻の上にも、ソーセージがはえりゃいいのに。」

ハンスは意外なできごと**いかに**びっくりして、思わずこう言ってしまいました。

すると願ったとおりに**なり**ました。

ハンスの最後のことばが口から出るか出ないうちに、ソーセージがリーゼの鼻先に**しっかりと**くっつ

いてしまいました。そして、鼻の両側ひょうがわに、ひげのようにだらりと下がりました。

さあ、あわれな夫婦は、今こそ、ほんとうにこまりました。すでに二つの願いはすんでしまいました。しかも、ただつまらないソーセージが一本ふえただけで、一文のお金も、一つぶむげの小麦も、ふえたわけではありません。

もっとも、まだ一つ、願いごとが残っています。しかし、リーゼが、そのような鼻かざりをしていては、どんなとみ富も、どんなこうふく幸福も、なんになりましょう。

よくても、悪くても、山の精にたのんで、リーゼの鼻の先からソーセージを取ってもらわなければなりません。

そして、願ったとおりにになりました。こうして、三番めの願いも終わってしまいました。

あわれな夫婦は、おたがいに顔を見合わせました。ふたりとも、前と少しも変わらぬ同じハンスとリーゼでした。そして、美しい山の精も二度と来てくれませんでした。

【設問】

(原文はたて書き)

第一部

一、いま読んだお話はどんなお話でしたか。あらすじを書いて下さい。

二、このお話は、まとめてかんたんにいうと、どんなお話ですか。

三、このお話にもっとも合うと思う題を〔 〕の中に書きなさい。

〔 〕

四、このお話の中で、どういうところに心をひかれましたか。心をひかれた部分を『 』でかこみなさい。(ひとつでも、ふたつでも、いくつでもよろしい。)

..... (オリコミセン)

五、このお話をまとめるとしたら、次の中のどれが一ばんよいでしょうか。よいものを一つえらんでその番号を○でかこみなさい。

1. ハンスとリーゼと山の精とが、願いごとのやくそくをした話
2. わかい夫婦が三つの願いをあたえられたが、まごついてばかりいたという話
3. ハンスとリーゼというわかい夫婦がなかよくしあわせにくらしたという話
4. わかい夫婦のところへ山の精がたずねてきて、しあわせをあたえたという話
5. なかよくくらしていた夫婦が三つの願いのためにあらそったという話

6. わかい夫婦が深い考えもなしに願いごとをしたので、しあわせをにがしたという話

六、このお話を読んで、あなたが感じたことや、考えたことを、別の原稿用紙にできるだけくわしく書いてください。(どんなことでもよいから思ったままを書きましょう。)

第二部

一、次のことばはどんな気持で言ったのでしょうか。次の中からあなたの考えにもっとも近いものを一つえらんで、その番号を○でかこみなさい。

ア 「ゆっくり考えましようよ。まだ一週間のよゆうがありますもの。」

1. 今はいそがしくて考えるひまがないから、後でゆっくり考えたいと思った。
 2. よく考えないで、つまらない願いごとですんでしまうといけないと思った。
 3. 山の精のことばをいつまでも心の中で楽しんでいたかった。
 4. すぐにも願いをいいたいのだけれど、よくばりに見えるといけないと思った。
- イ 「これに、ソーセージのあぶったのさえ、あればねえ。」
1. 山の精がたずねてきたので、しあわせになる前祝いにごちそうをしたかった。
 2. ソーセージのあぶったのが食べたかったので、それを山の精に願った。
 3. 大きな幸福などいらないから、せめてこれにソーセージのあぶったのがあればと、それを山の精に願った。
 4. ふだんからハンズともうすこしましな夕食をしたいと思っていたので、ついこんなことばが出てしまった。

ウ 「おまえの鼻の上にも、ソーセージがはえりゃいいのに。」

1. まずしくてリーゼの鼻かざりを買ってやれなかったので、山の精にそれを願った。
2. リーゼの鼻がひくかったので、せめてソーセージが鼻のところにつけばよいと、山の精に願った。
3. 思いがけないことで第一の願いがすんでしまったので、腹立ちまぎれにこんなことをいってしまった。
4. リーゼのことをにくんでいたもので、こんな時とばかりいじわるくいった。

二、「あわれな夫婦は、おたがいに顔を見合わせました。」(終りから二行目)

この時二人はどんな気持だったでしょうか。あなたの考えにもっとも近いものを1～4の中で一つ、5～8の中で一つえらんで、それぞれの番号を○でかこみなさい。

1. あの時あんなことをいわなければと、いかにもくやしく思う気持
2. 三つの願いがこんなふうで終ってしまい、気がぬけたようなさびしい気持

3. リーゼの鼻がもとどおりになってほっとした気持
4. つまらぬことで希望きぼうが失われがっかりした気持
5. おたがいに相手の失敗しっばいをおこっている気持
6. おたがいに自分の失敗をあやまりたい気持
7. おたがいの失敗をわらいたい気持
8. おたがいの失敗をなぐさめあう気持

三、この文章をよんだ感想かんそうとして、つぎのようないろいろな感想がありました。この中からあなたの考えにもっとも近いものを一つえらんで、その番号を○でかこみなさい。

1. ふだんかのいい二人がどうしてこんなことで争ってしあわせを取りにがしたのか、わたしにはよくわかりません。
2. 山の精は三つの願いをかなえてあげますなどといって、実は若い二人の愛情をためそうとしたのだと思います。
3. まずしい者はしあわせを自分のものにするにはできないのだということを、作者は言おうとしたのだと思います。
4. 人はだれでもしあわせになりたい。そしてそのために喜んだり不安になったり争ったり失望したりする。それが人の一生なのだと思います。
5. この若い夫婦は欲よくが深かったため、せつかくのしあわせを取りにがしてしまったのだと思います。
6. 二人がもっと考え深かったなら、きっとすばらしいしあわせをえることができたろうにと思います。
7. この山の精はずいぶんいたずらずきと見えます。リーゼの鼻にソーセージをくっつけたりして。
8. しあわせは山の女神のすがたをしてわたしたちに近づいてきます。しかしいざ、それをとらえようとすると、速くにけ去ってしまうのです。

(2) 結果の考察

さきにも述べたように、児童生徒の読みの内面的心理的様態がどのようなものであるかを、児童の反応を通して推察しようとするものである。設問の順序に従い、考察を施し、最後に全体をとおしての考察を行ないたいと思う。

第一部

自由記述を主軸とした問題を構成し、児童生徒のできるだけ自由な反応を見ようとした。

一、いま読んだお話はどんなお話でしたか。あらすじを書いてください。

あらすじを書く問題である。3年ではあらすじを書くという習慣が十分ついていないためと思われるが、無答や、本文の最初の一行をそのまま写してやめたものが基だ多く、また特に興味をひいたらしい部分だけを書いている者が目立つ。その点で山の精の出現の場面を書いている者が圧倒的に多い。そしてこれは、それがこの物語の初めの方に書かれていることとも関係あるかと思われる。一応あらすじとして書けている者も、山の精の出現やその場面の美しさに多く筆を費し、三つの願いの事件そのものはごく簡単にしるすというふうである。そしてとにかくそのように一応あらすじとしてまとめているものは、全体の5%に満たない状況である。上中位群を通じて、山の精に対する関心が中心となり、それに支えられた読みが3年の読みの一般的傾向といえるようである。

4年になるとあらすじを書くという習慣もある程度できてくるようである。それとともに、学校差、学級差が大きく見られる。一応あらすじのかけているものについてみると、ある学級では10%程度、ある学級では40%程度書けているというぐあい、そこにかなりのひらきが見られる。平均すれば4年では20%程度かけている。無答や一行でやめる者が減り、前半の山の精の出現場面を主にして他は省筆するというものが一層多く見られる。この学年でも、山の精に対する関心に支えられた読みが支配的であるように思われる。しかしまた、少数ではあるが、初めの山の精の出現の場面を省筆するなどその関心が山の精よりも二人の夫婦のつましやかな仲のいい生活に向けられているものもある。こうした関心の方向は3年にも既にいくらかその芽生えが見えていたものであるが、4年になるとこうした現実への関心が僅かではあるがかなりはっきりした数を示してくるようになる。また全体的にあいまいな不明確な読みを思わせるものもいくらか見られる。これは恐らく、3年では無答の段階の者がこの学年ではこうした形であらわれてくるのであろう。

5年になると無答がごく少数になり、皆何か書くようになる。したがって全体としてあらすじを書く力は上昇したといえるが、一応まとまって書けているものは平均30%程度と見てよかるう。そしてあらすじの書き方の類型がかなりはっきりしてくる。(類型というよりは成熟程度といった方が適切かも知れない。)およそ次のようなものになる。

- 1 無答。もしくはあらすじではないことを書いたりするもの。
- 2 全体的にもしくは部分的にあいまいなもの。場面や登場人物が不明確。
- 3 興味のある所だけ断片的に書いて、全体のあらすじとしてまとめない。
- 4 一応まとめてはいるが、主観的印象に強く支配されて、あらすじとしてアンバランスなもの。これには次の二種類がある。
 - (a) 山の精に関心が強いと思われるもの。
 - (b) 二人の生活に関心が強いと思われるもの。
- 5 全体の事実内容を平板に詳しく書くが、一貫した読みを支えられていないと思われるもの。
- 6 全体の大意を要約して書く。
- 7 全体の事実をもらさずしかもまとまりよく書き上げている。

1,2は下の段階として暫く置く。3は4へ進展するもので程度の差といってよい。この学年でもやはり、4のaが支配的傾向となっている。そして4のbもいくらか数をましてきている。ただこの学年の新しい傾向としては5のものが相当出てくることであり、6のものもかなり出てくる。

ところでこの5の読みは3,4の読みとは異質の読みであり、後者が主観的な読みであるに対して、その主観性を否定した客観的な読みだといっている。そうしてこうした傾向の読みは6年になると一層多

くなり、中位群生徒のむしろ一般的傾向となってきた。それにつれて、4の主観的読みは次第に少なくなり、この学年ではそれがむしろ下位群の読みとなってきた。

6の読みは(あらすじの書き方としては問題があるが)文章全体をまとまった意味単位として強く把握しようとするもので、少数ではあるが、上位群中に見られる。そして文章全体を偏りなく具体的に読みつつ、しかも全体的な把握を十分なしとげている7の読みも、5年から6年と次第に数を増し、6年では40%近くに達している。——この成率はかなり高いもののように見えるが、実は3年から6年まで4年相当教材の同一文章であることを考えれば、この成率は必ずしも高いものとはいえないであろう。

以上がこのあらすじを書く問題における児童の反応のおおよそであるが、それらを通観して見て次のようなことが考えられる。

1 中学年においては主観的関心や、その印象に支えられた読みが圧倒的であり、深い読みも浅い読みも正しい読みも間違った読みも、その範囲において行なわれているが高学年になると、次第にこの主観的読みを離れ、客観的読みに移ってゆく。そして主観的読みから客観的読みへの移行は、学習指導の影響が強く考えられるが、それを含めて、とにかく児童の読みの一つの成熟発達プロセスを示すものであると思われる。ただこうして客観的読みに移った生徒が一面無感動な平板な読みに入っているものが多いことも見逃せない事実である。そしてこの平板な読みをのりこえてより深くより正しい読みに達しているものは、それらの読みを支えている主体的なものがそこに強くはたらいっているのではないかと考えられる。——物語的文章の読みを考える時、この主観的読みと客観的読み、更にそれをのりこえた主体的読みの本質を十分吟味し、追究してみる必要がある。物語的文章読解の主要な問題がここに内在しているように思われる。

2 文章の読解は読み手の主観的関心に支えられてなされているということ。その読みを支える主観的関心は多様な面から見なければならぬが、いま文章内容への関心についていうと、この文章では、山の精に対する関心と、わかい二人の夫婦に対する関心と、両者が大きく見られる。前者は空想的童話的世界への関心であり、後者は現実生活への関心であると見なされる。中学年では前者が圧倒的で、高学年に進むにつれ、後者の数が徐々にふえてくる。これは学年段階による順調な精神発達のプロセスであると思われる。ただここで個人々々の反応についてみると(この項目だけでなく、他の項目その他との関連でいえることであるが)児童の置かれている社会環境と文章の刺激に対して起る主観的興味関心というものの関係は極めて複雑であり、家が貧しいから生活的苦悩に関心が強いなどと、その環境と関心の間に公式的な一定の関係は必ずしも認められず、極めて複雑な関係に立つらしいことが想像される。こうした人間の意識の複雑さの上で立って読解が行なわれている事実を見落としてはならない。このことは言語理解における既有経験(広い意味での読み手のレディネス)を問題にし、また、読み手の読解における心理的振幅を問題にする場合、重要なかつ困難な問題として残るのである。

3 読解力のごく未熟な段階における読解の不明確なものについて。

この文章の語い抵抗は5.6年ならまずないものと考えてよからう。しかも5.6年でこの文章が明確に読めず、場面設定が出来なかったり登場人物が混同してしまったりするのは、読解の基本に欠けたところがあるとしか考えられない。

第一には、なにが、いつ、どこで、どうした、ということばの指示する事実の構造を捉える力がないの

ではないかと思われる。ことばに対応する事実の認識構造が確立していないといえる。もっとも素朴な時間的空間的秩序さえ、言語による把握が十分習慣づけられていないようである。

第二に文章が長くなり意味単位の集積が増大すると、読み手のこれを把握する力がなくなってしまうのでないかと思われるふしがある。実はこの点は極めてむずかしい問題で、読み進むにつれて意識の中に投げ込まれてくる意味単位をどのように受け入れ、整理し、一つの総体として把握するのか、それらの意味単位を関連づけてゆく主体的なはたらきはどのようなものなのか、ここに読解のもっとも基本的な問題があるように思われる。

4 あらすじを書くという自由記述が結果的に見て学校差学級差が極めて大きいこと。

このことはつまり、こうした表現活動は指導によって大きく左右されるということである。もちろんこの調査ではそうした表現自身を問題にしているのではなく、表現を通して見られる読解の意識活動を見ているわけであるが、このことから逆に、実はあらすじを捉えるということが読解活動において極めて重要な意味をもつものであり、あらすじを書くという作業の読解指導における意味を再認識したいように思うのである。即ち、読解したところを、あらすじを書くことによって表現するということは、以上見てきたような読解の重要な諸契機が十分にその機能を果たしたかどうか、それがそこに端的にあらわれるのであって、読解を確かめる有効な手段であり、逆にまた、あらすじを書くことによって、読解を高次元のものへと進めてゆく指導上活用性のある手段でもあるように思われる。

読解したということは、単に心の中で感得したというだけでなくなんらかの形で自分のことばで表現し得た時に始めて読解し得たといえるのでないだろうか。それは感想の形でも批評の形でもよいわけであるが、その最も全的な形としてあらすじ(梗概)というものを考えてよいのでないかと思うのである。

二 このお話は、まとめてかんたんというと、どんなお話ですか。

この設問は、文章全体を一つのものとして意味把握する、そのような力を端的に見ようとするものである。即ち(一)のあらすじの把握に際しても強くはたらいていたと思われる、文章全体を読み貫き、全体の意味を読みとる、主体的な読みの力によって、文章を要約するという問題である。結果をみるとほぼ次の三つの類型になる。

- 1 わかい夫婦がしあわせにくらした。
- 2 山の精が三つの願いをかなえてくれた。
- 3 山の精が願いごとをくれたが、よく考えないで、せっかくの願いごとをだめにした。

3.4年には1.2の類型が多く、学年の進むにつれて、3つ類型が多くなる。そしてこの3の類型はいろいろな表現をとっており、かなり微妙な読みをしていると思われるものもある。中学年や、高学年でも、中下位群の生徒には1がかなり多く見られる。これはさきに(一)で述べた、中学年では山の精への関心が強く、高学年になるにつれて夫婦への関心が増加してくるという現象と、一見矛盾した結果のように見えるが、実はこの文章の冒頭が、

「ある所に、ハンスとリーゼというわかい夫婦が、なかよく、しあわせにくらしていました」という文で始まるので、恐らくこの文にひかれてこうした答えをしたものと思われる。したがってこのことから児童の読みの意識を直ちにそのようなものと推察することは出来ない。ただいえることは、このような設問に対して、冒頭(時には末尾等)のことばを答えとして用意しがちであるということである。

もちろん1の類型で答えたものが皆このような無造作な冒頭の引用だというのではない。この物語全体がわかい夫婦のしあわせを問題にしており、特に前半には山の精がきて三つの願いを与える約束をするなど夫婦の幸福の雰囲気が描かれているので、この文章前半からの印象からこうした答をしたものもあるであろう。文章の内容事実よりも、全体の感じから読解する傾向が中学年になり強く見られるからこれもそうした一つのあらわれと解釈することも出来る。

2の類型はこの文章の内容事実に基づいてはいるが、山の精に中心を置いた見方で、この物語の内容を十分捉えたものとはなっていない。中学年にこの類型が相当多く見られるのは、(一)で述べた山の精への関心と対応して、十分納得のいくことである。たゞここで少し問題になるのは、(一)のあらすじを相当よく書いており、当然3の類型の期待される者で、ここで2の類型をとっているものが相当数あることである。これは大意を要約して述べるということに慣れていない結果と見てよいかも知れない。それは次の(五)の設問で選択肢で問うた場合、ここで2の類型なら当然4の選択肢をとるべきだと考えられるが、それをとらないで6の選択肢をとっているものがかなりあることから想像されるのである。つまりこの場合自分ではよくわかっているのだが大意を要約して書くということに慣れない為に自由記述で十分の表現が出来なかったと見られるかと思う。

しかし、このことは、そう簡単にはいえない。一般的にいうならば、選択肢法の場合には、そこに提示された選択肢の中からより正しいものを選択するという点に主眼が置かれ、その問題自体に対する自分の考えが、選択肢によってゆがめられたり、修正されたりする。したがって選択肢法によるよりも自由記述の方がその理解の程度が正確にあらわされるともいえる。この点についてはほぼ次のように考えてよいであろう。

	自由記述	選択肢	
(イ)	A	Ⓐ B C D	(自由記述Aと選択肢Aは同じ内容、選択肢BはAよりも
(ロ)	A	A Ⓑ C D	も高い理解を示す内容のものと仮定する)

(イ)は自由記述で書いたものと同様の内容の選択肢を選んだ場合で、この場合、被検者は、選択肢においてより適切な肢を選別する理解力をもたない。

(ロ)は自由記述で書いたものと異なる内容のより適切な選択肢を選んだ場合である。この場合は次の二様の場合が成立する。

a 選択肢の中でBをAよりもより適切であると選別する力がある。そのため自由記述であらわした被検者の考えは、選択肢によって修正され進展したと見なされる。

b もともと被検者の考えはBなのだが、表現力が伴わぬ為、自由記述ではAの表現しか出来なかった。

したがって自由記述でAの記述を同じくしていても、そこには次の三つの場合がありうるわけである。

(イ) } 本文に対してやゝ低度 (イ)はそれが固定化していて進展性がなく、

(ロ) a } の理解であるが (ロ) aは柔軟性があるって進展性がある。

(ロ) b は本文に対して高度の理解をもっているが、表現力が伴わなかったといえる。

(この(ロ) bの表現が伴わないということは、実はその理解を十分言語化することが出来ない、つまりその理解が明確には意識化されていないことを示すものであつて、ここに自由記述が出来るといふことの重要な意義が考えられるのである。)

小学校段階では、特に中学年程度では理解が表現よりも先行している。ことばでははっきりいえない

が頭の中ではわかっているという状態があるようである。理解力の発達に表現力の発達が追いつかない、遅れているということは一応はいえるように思われる。しかし実際にこの調査の(二)と(五)をくらべて見ると、以上述べてきた(1)、(2)a、(2)bの理解力構造は三種とも存在していると見なければならぬ。この時代の自由記述表現の不備を以て理解力はあるのだが表現力が足りないのだと一概にかたづけしてしまうことは危険である。表現ができないのではなく、実はそのもとになる理解そのものが明確な意識化を行ない得ない不十分な理解になっている場合が多いと見なければならぬであろう。

3の類型は高学年、上位群の生徒に多く見られるもので、その表現を通してそれぞれのこの物語の読みとり方が推察される。たとえば「よく考えないでしたので、せつかくの願いごとをだめにした。」というような表現では、夫婦の失敗というような角度からこの物語を受止めていることが知られる。そして事実このような読みとり方をしている者が3の類型の(つまり1・2以外の)大部分である。

こうした例からも、文章の大意を把握するということは、文章を機械的に圧縮するというようなことではなく読み手の主体性において成立するものであり、そこにはかなり主観的な読み手の読みの力がはたらいているように思われる。こうした読み手の主体性というものが、読解活動を支える柱であるように考えられるのである。

三 このお話にもっとも合うと思う題を[]の中に書きなさい。

この設問は文題をつける問題であるが、文章の中心的内容や主題をどのように読みとっているか、それを暗示するものがここに出てくるかと考えたのである。

実際に見てみると「三つの願い」「三つの願いごと」というのが圧倒的に多い。

その他「山の精と三つの願い」「山の精の三つの願い」

「山の精」「ふしぎな女」「山の精と若い夫婦」

「ハンスとリーゼ」「なかよし夫婦」「よくばり夫婦」「あわれな夫婦」「ハンスとリーゼの失敗」等、あるいはこれに類したものである。

これで見ると、内容本位に捉えたものと、人物本位に捉えたもの、しかもまた山の精の側から見たものと、夫婦の側から見たもの、の相違が伺える。特にそれぞれの人物に「ふしぎな」「なかよし」「よくばり」「あわれな」というような修飾語を付することによって、読み手のこの物語に対する批評的な(むしろ読後感的といった方が当たっているかも知れない)志向がそこに表わされている。

ただ(一)のあらずじも、また第二部の選択肢の問題も妥当な解答をしているものの多くが、特に高学年においてはその大部分が「三つの願」「三つの願いごと」をとっている点が注目される。三つの願いごとを中心にした物語という事実内容を中心に読みとる傾向が成熟してくる結果と思われる。

四 このお話の中で、どういうところに心をひかれましたか。心をひかれた部分を「 」でかこみなさい。(ひとつでも、ふたつでもよろしい。)

文章を読みつゝ受ける部分々々の強い印象が、読み手の意味構成や全体の意味把握の上にどのような影響を及ぼし、どのように作用しているかを、他の設問との関連の上で見たいと考えた。したがってこの点は個人々々について事例的に考察する際に触れたいと思う。ここではただ全体的に見てどうい

り箇所を指摘しているかを述べるにとどめる。ただ実際には別紙本文に記入させた為か、無答が極めて多かった。

指摘した主な箇所

1. 山の精に関するロマンチックな場面

『あるばんのこと、夫婦が静かにストーブのそばにすわってくるみをわっていますと、へやの戸があいて、ひとりの白いなりをした小さな女がはいって来ました。せいは一メートルにみたないくらいですが、すがたや顔の美しさはかくべつでした。そのうえ、へやじゅうがばらの花のかおりにみたされました。へやのあかりは消えて、太陽が上る前の朝やけのような光が、その女のからだからさして来て、まわりのかべをてらしました。』

『その女の人は銀のすずのようなきれいな声で言いました。』

『わたしは山の精で、ふだんは、山の中の水晶の城に住んでいて、よく働くめし使いを七百人も使っています。』

『山の精のすがたは消えました。そして、ふたたび前のようにランプがもえ、ばらの花のかおりの代りに石油のけむりが、へやじゅうにたなびきました。』

『たちまち、朝やけの光とばらの花のかおりが、えんとつから、はいって来ました。』

2. 三つの願いをゆるされたハンスとリーゼのしあわせそうな気持を叙した所。

『ハンスは「こいつは悪くないなあ」と言おうとしましたが、だまったままでリーゼのうでをひじでおしました。』

『ハンスとリーゼは、早くも希望がかなったかのように、しあわせでした。そして、空の星などは、もはや見ようともしませんでした。』

『あくる日の夕方夕食のためのばれいしょが、なべの中でジージーいつている間、夫婦は、いい気持で火のそばにすわっていました。そして、黒くなったなべの底を、ほのおがめらめらとなめながらもえているのを、じっと見つめていました。ふたりは、何も口をききませんでした。将来の楽しい生活をゆめ見ていたのです。』

3. 最後の一節

『あわれな夫婦は、おたがいに顔を見合わせました。ふたりとも、前と少しも変わらぬ同じハンスとリーゼでした。そして、美しい山の精も二度と来てくれませんでした。』

1に類別したものは山の精の超現実的な力やその美しさに心ひかれたもので中学年や高学年の中下位群に多い。2に類別したものは夫婦のしあわせそうな気持やその気分に関心されたものと思われるが、一面これらの箇所は描写としても優れているので、その表現に関心された面も多かったと思われる。高学年になると、こうした表現への関心も高まってくるように思われる。3に類別した、最後の一節はこの物語の終末の文として、暗示的な象徴的な味わいをもっているのでここに心ひかれるものがあるであろう。

五 このお話をまとめるとしたら次の中のどれが一ばんよいでしょうか。よいものを一つえらんでその番号を○でかこみなさい。

- 1 ハンスとリーゼと山の精とが、願いごとのやくそくをした話。
- 2 わかい夫婦が三つの願いをあたえられたが、まごついてばかりいたという話。

3. ハンスとリーゼというわかい夫婦がなかよくしあわせにくらしたという話。
4. わかい夫婦のところへ山の精がたずねてきて、しあわせをあたえたという話。
5. なかよくくらしていた夫婦が、三つの願いのためにあらそったという話。
6. わかい夫婦が深い考えもなしに願いごとをしたので、しあわせをにがしたという話。

(二)の設問と同じ内容をここで再び選択肢で問うてみたのである。ただし、予備テストを経ていないので(二)の答にそのまま対応するような選択肢にはなっていない。各選択肢に対する選択率は次のごとくである。

○ 学年別、男女別、学校別百分率

		1			2			3			4		
		A	B	計	A	B	計	A	B	計	A	B	計
三年	男	9.4	8.2	9.1	7.5	14.3	9.7	26.4	20.4	24.5	12.3	18.4	14.2
	女	5.7	4.9	5.4	6.8	4.9	6.3	27.3	17.1	24.0	18.2	7.3	14.7
	計	7.7	6.7	7.4	7.2	10.0	8.1	26.8	18.9	24.3	14.9	13.3	14.4
四年	男	5.3	2.0	4.0	6.6	23.5	13.4	18.4	13.7	17.3	13.2	13.7	12.6
	女	10.0	6.1	8.6	7.8	14.3	10.1	20.0	10.2	16.5	10.0	6.1	8.6
	計	7.8	4.0	6.4	7.2	19.0	11.7	19.3	12.0	16.8	11.4	10.0	10.4
五年	男	4.0	0	2.8	15.2	17.4	15.9	13.1	10.9	12.4	11.1	6.5	9.6
	女	7.9	4.0	6.6	13.9	12.0	13.3	10.9	4.0	8.6	8.9	4.0	7.3
	計	6.0	2.1	4.7	14.5	14.6	14.5	12.0	7.3	10.5	10.0	5.2	8.4
六年	男	9.7	2.3	7.6	6.1	18.6	9.6	7.9	2.3	6.4	6.1	16.3	8.9
	女	1.0	4.1	2.1	6.3	12.2	8.3	8.4	2.1	6.3	8.4	0	5.6
	計	5.7	3.3	5.1	6.2	15.2	9.1	8.1	2.2	6.1	7.2	7.6	7.3

		5			6			無		
		A	B	計	A	B	計	A	B	計
三年	男	10.4	20.3	13.5	21.7	18.4	20.6	12.3	0	8.4
	女	14.8	12.2	14.0	21.6	48.8	30.2	5.6	4.9	5.4
	計	12.4	16.7	13.7	21.6	32.1	25.0	9.4	2.2	7.1
四年	男	13.2	2.0	8.6	34.2	45.1	38.6	9.1	0	5.5
	女	5.6	14.3	8.6	45.6	49.0	46.8	1.0	0	0.8
	計	9.0	8.0	8.6	40.4	47.0	42.9	4.9	0	3.2
五年	男	11.1	6.5	9.6	4.24	56.5	46.9	3.1	2.2	2.8
	女	11.9	22.0	15.2	44.6	52.0	47.0	1.9	2.0	2.0
	計	11.5	14.6	12.5	43.5	54.1	47.0	2.5	2.1	2.4
六年	男	7.9	4.7	6.9	56.2	53.5	55.5	6.1	2.3	5.1
	女	22.1	12.2	18.7	48.4	69.4	55.5	5.4	0	3.5
	計	14.4	8.7	12.6	52.6	61.9	55.5	5.8	1.1	4.3

○ 上中下位群別選択状況

	1			2			3			4		
	上	中	下	上	中	下	上	中	下	上	中	下
三年	4 6.4	13 9.0	4 5.3	8 12.7	15 9.0	2 2.6	5 7.9	41 28.3	23 30.2	9 14.3	16 11.0	16 21.0
四年	2 3.2	12 8.5	3 4.8	11 17.7	15 9.2	7 11.3	1 1.6	33 23.2	11 17.7	1 1.6	19 13.4	8 12.9
五年	1 1.4	9 5.7	4 5.8	4 5.8	26 16.5	13 18.9	1 1.4	15 9.5	15 21.7	2 2.9	14 8.8	9 13.0
六年	2 3.3	8 5.3	5 5.6	3 4.9	13 8.6	11 12.4	1 1.6	8 5.3	10 11.2	0 0	6 4.0	16 18.0

	5			6			無		
	上	中	下	上	中	下	上	中	下
三年	6 9.5	23 15.9	10 13.2	29 46.0	32 22.1	10 13.2	2 3.2	7 4.7	11 14.5
四年	3 4.8	10 7.0	10 16.1	43 69.5	53 37.3	18 29.0	1 1.6	2 1.4	5 8.2
五年	8 11.6	23 14.6	6 8.7	53 76.9	68 43.0	18 26.1	0 0	3 1.9	4 5.8
六年	6 9.8	21 13.9	11 12.3	48 78.8	91 60.3	28 31.5	1 1.6	4 2.6	8 9.0

左上の数字は選択者数，右下の数字は該当学年該当群別人数に対するその百分率

(例えば3年上位群で1をとったもの4名，3年上位群63名に対して6.4%)

学年を通して6を選択したものが最も多い。ただ3年ではこれに近い数で3の選択肢をとっている。これはさきにも述べたように、「わかい夫婦がしあわせにくらした」という把握のしかたが、この選択肢でも動かなかったわけである。そしてこれが冒頭の文からひかれたのか、物語全体の雰囲気からそう感じ取ったのか不明であるが、この選択肢をとっているのが中下位群に多い点を見ると、前者の場合がこの中になりに混っていることを認めなければならないと思う。そして恐らくその中には無造作に最初の一行をもってこの文章のまとめと解したものもあるであろうが、文章最初の数行がその文章理解に大きな方向づけを与えるものであることを考えれば、3を選択したものは、この冒頭の一文によってこの文章全体の理解を決定づけてしまったとも解されるのである。このことは、3年では4の選択肢もかなりとられているのであるが、これは最初の10数行に書かれていることで、山の精の出現場面の浪漫的な印象が、全文の読解を支配した結果のあらわれだとも解される。こうしてみると3の選択肢と4の選択肢は文章の冒頭部分はその読みに強く作用し、読み手がそこに主観的な方向づけをしてしまった結果と解されるようである。このような点で3、4の選択肢は3年にとって有力な選択肢であったといえる。その合計は38.8%で、これが4年(27.2%)5年(18.9%)6年(13.4%)と減少してゆく。そしてこれと反対に6の選択肢がふえてゆくのである。ここに学年と共に変化してゆく読みの姿が見えるような気がする。

1の選択肢は表面的な、かつ全体をおおいつくしてない内容であって、児童の反応も各学年とも最も少い、人気のない選択肢である。

2、5、6の選択肢がそれぞれこの文章を内容的に読みとったものとなっている。この中2はこの文章の主題にまで迫らない、三つの中では割に軽い読みになっている。もっとも、ここには、こんな三つの願いが与えられたなら人間はどんなにあわてたりまどついたりすることだろうという感想に発展すべき見方を含んでいる。これはこれとして面白い見方である。

5はこの文章の主観的なものに迫る読みとりになっている。ここでは現実生活における人間性のある面を強く指摘している。

6は「深い考えもなしに」というような批判的な気持が含まれていてやゝ限定されてはくるが、とにかくこの文章を、しあわせを逃したという点で捉え、一応内容的に読みとっている。

ある意味では2は随筆的な読みとりであり、5は批評的な読みとりであり、6は幸福論を中心にした教養的な読みとりだといえるかも知れない。

いま選択率を見てみると、3年の選択はさきにも述べたように分散しているが、4年以上は6への集中度が高く、6の選択率は4年5年6年と上昇する。この設問が「このお話をまとめるとしたら」とあるので話の筋を追うて大意をまとめるとすれば6がもっとも無難な肢であることはいうまでもなく、こへ集中するのは妥当なことと考えられる。

次に前表から2、5、6について上位群だけとり出して見ると次のようになる。

	2	5	6	計
3年	12.7	9.5	46.0	68.2
4年	17.7	4.8	69.5	92.0
5年	5.8	11.6	76.9	94.3
6年	4.9	9.8	78.8	93.5

4年—6年では上位群の90%以上がこの三つの選択肢をとっており、中でも6の選択肢は70%から80%近くが集中している。2と5を比較すると面白いことに3年4年では2の選択が多く、5年6年では5の選択が多くなる。ここにも学年による読みの傾向の一端が伺われるように思われる。

また男女別の選択をみると、5年6年の段階で5の選択の男女差が著しく、女子が多くこれを選んでいたのである。夫婦の争いという人間生活面への女子の関心の強さをものごたるものであろうか。

六 このお話を読んで、あなたが感じたことや、考えたことを、別の原稿紙にできるだけくわしく書いてください。(どんなことでもよいから思ったままを書きましょう。)

感想を書く問題である。文章を読んで心に感じたり、それをもとに考えたりしたもろもろの事がらを文章に書きつづる。こうした読後感想は、文章の刺激によって書き手が本来もっているものが誘発され表現にまで高められるものであるから、文章をどう読みとったかという部面以外の要素が多分に含まれている。しかもこれが混融してあらわれてくるので、ここから児童の読みの様態を探るのはかなりむずかしい仕事である。しかしこうした自由の感想記述はそれだけに最も無指示的な設問法であって、読みの様態を探る有力な方法であると思われる。

実はこうした感想を書くということは本来表現力に関する問題で、事実生徒の答案を見ると学級差が甚だしく、それが平素の作文指導の如何にかかわっているらしいことが推察される。梗概を書いたり大意を書いたりする、直接文章の理解の土俵で行なわれるものとはまた異質のものであるといわねばならない。したがってここでも、感想文そのものに現われた全体的傾向等は表現力の問題としてここには取上げず、そうした感想を誘発した基盤としての文章の読みがどのようなものであったか、推察されうるものについて、二三事例的に、その考えられる所を述べてみたいと思う。

1 山の精が三つの願いをくれるのは不思議だとか、水晶の城はどんなに美しいだろうとか、七百人も召使を使っているとはすばらしいとか、こういった感想をもらすものが、中学年には特に多い。これは(一)でも述べたように、童話的、空想的世界への共感で、この年代の心理的段階にふさわしい感想であるが、こうした感想を生み出す基盤になっている文章の読みは、一体どのような読みなのであろうか。恐らくそれは、ことばが描き出す新しい未知の事象に対し、みずみずしい感覚をもって、驚きの目をかがやかせて読み進んだものと推察される。

そこに描かれる事象に対する極めてプリミティブな読み手の興味と関心が、その読みを支えている。その興味と関心は極めて主観的なものかも知れないが、ここではそこに書かれている事がらと読み手の心との間に何の介在物もなく、読み手の心が直ちにその事がらを感じている。ここでは読み手の主観が感じうるものだけを自由に感じとっているというふうである。物語作者の意図とか物語のプロットとかそうしたものを客観視することなく、読み手の主観のままに読んでいいといつてよい。こうした読みにおいては文章全体に対する感想というようなものは生れてこない。文中の個々のことばや場面に対して新鮮な反応を示すにとどまるのである。実はこうした読みが読みの原型とでも云うべきものではなからうかと思う。

2 「このしあわせにくらしていた二人の所へ女がたずねてきた時、私はこれはきっと悪者だと思った。しかし読んでゆくうちにそれがよい人であることがわかって安心した。」というような感想がある。

この児童の読みを考えると、山の精の出現で最初それは悪者だと考えた。これは恐らくそれまでに読

んだことのある物語にでもそうした話があったのか、とにかく、その児童の既有的経験からそのような主観的イメージをもったわけである。そのイメージが文章を読み進むに従って修正されてゆく。心配したり安心したり、文章の描きだす事に対して常に生き生きとした主観的反応を覚えつつ、しかも文章自体に導かれて客観的な意味把握を達成してゆく。こうした読みの過程が、この感想から推測される。

つまり最初主観的に形成された意味はしばらく文脈の中に定着されずに、むしろ誤った意味を形成していたわけであるが、読み進むうちにそれが文脈の中のものとして修正され定着するのである。文章はある程度読まないとはっきりしないのである。それは恰も一つの文において主語や修飾語や述語が、一つの文として完結した時に始めてそれぞれの関係が位置づいて一つの意味を形成するように、文章でも、個々の句や文は、読み手の意識の中に次々と投入されてくるが、それらがいくつか集って脈絡づけられた時に一つの意味が形成される。そしてこうした大きな意味単位が更に脈絡を保ちつゝお互に関係づけられ展開して更に大きな意味単位を形成しつつ一つのまとまった文章になるものと思われる。したがって一つ一つの意味が文脈の中に定着するのは、厳密に言えばその文章が完結した時においてであるといわねばならない。その道程において読み手の意味把握は句から文へ、文から段落へ、更に大きな段落へ、更に文章へと、より大きな意味単位（意味集団）の中のものとして位置づけなおされ、その都度、その意味は確かめなおされつゝゆくものと思われる。しかもこの読みの全過程を通じて、読み手の主観がその意味把握に強く作用していることを認めなければならない。

このようにして、文章の読解というものは、読み手の経験を土台とした主観によって意味を形成しながら（ことばに対して常に主観的反応を含みつゝ）読み進むものであるが、一方文章はことばのもつ叙述的機能によって客観的意味の形成を読み手に要請するものであって、この主観性と客観性の矛盾の克服に読解の本質があるように思われる。

3. 私だったらその時そうはしなかったろう、私ならこうするというような感想をもらしているものが極めて多い。更に進んでハンスとリーゼは少しばかりでないかとか、もっと注意していればよかったとかいう感想になる。

こうした感想は、この文章を読んで、その事実内容を読みとり（その読みとりが正しいか誤っているかは問わない）その刺激に反応した自分の考えを述べたものであるから、このことから、その読み手がこの文章の事実内容をどのように読んでいったかを直接推察することはできないように思う。たゞこうした感想をもたらした読みの態度とでもいうべきものは一応考えられる。即ちこの読み手はそこに読みとった事実内容と自己とを対峙させて、一方的に自己の立場からこれを批判しているので、実は文章の内容が自分の方にはたらきかけてくるものを十分に受け入れ、それによって自己を改造してゆく（あるいは新しい知識を獲得してゆく）というような読みでないことは明らかである。少し極端な言い方に過ぎたかも知れないが、実はそういうことをいったのは、児童の感想の中には上の感想とは全く反対に、リーゼのソーセージの希望やハンスの怒りやそうしたことに対してそれぞれ同情ある態度を示し、自分もその場に当たったらそうなるかも知れないというふうに、作中の事件をそれぞれの立場においてできるだけ理解してゆこうとする感想を述べているものがあるからである。こうした感想を生む読みこそ作品内容への深い理解を通して自己を改造し豊かにしてゆく読みであるというべきである。このような読みは恐らく、文章に対する主観的反応を出来るだけセーブしコントロールしつつ文章全体の客観的意味構造に肉迫しようとする態度からくるものであって、望ましい読解のすがたはこのような態度の育成にある

とってよいであろう。いわゆる批判的読みといわれるものも、こうした読みを基盤としてその上になさるべきものであろうと考える。

(もちろん今日の読みの生活には種々の読みが要請されている。速読や、要点抽出や等々。しかしここで対象にしているのは物語的文章で、その系列にある本格的な文章の読みについて述べているのである。)

第二部

第一部においては、主として自由記述を通して、児童がどのように読解しているか、その様相を概括的に考察したのであるが、第二部においては専ら選択技法を用いて物語的文章読解の内面的様相をさらに深く探ろうと試みたものである。即ち(一)(二)ではこの文章の二三の特徴づけられる表現について、それが文章全体の意味関連の中にじゅうぶん位置づけられて読みとられているかどうか、このような点から児童生徒の物語的文章読解の様相を見たいと考えた。

ただここで文章全体の意味関連といっているのは、単に文章の事実内容についていっているのではなく、物語的文章として、心情的面の高まりや物語のテーマや、そういった文学的内容を含めていっているのである。(三)は(一)(二)の発展として、さらにどのような感想をもったか、いわば文章の鑑賞の世界を通して、児童生徒の読みの内面的様相や読みの姿勢について見てみようとした。いわば第一部では概して通読段階における児童の読みを見たことになるが、第二部では、物語的文章の味読の段階における読みを問題にしたといってもよいかと思う。

一 次のことばはどんな気持で言ったのでしょうか。次の中からあなたの考えにもっとも近いもの一つえらんで、その番号を○でかこみなさい。

ア「ゆっくり考えましょうよ。まだ一週間のよゆうがありますもの。」

1. 今はいそがしくて考えるひまがないから、後でゆっくり考えたいと思った。
2. よく考えないで、つまらない願いごとですんでしまうといけないと思った。
3. 山の精のことばをいつまでも心の中で楽しんでいたかった。
4. すぐにも願いをいいたいのだけれど、よくばりに見えるといけないと思った。

イ「これにソーセージのあぶったのさえ、あればねえ。」

1. 山の精がたずねてきたので、しあわせになる前祝いにごちそうをしたかった。
2. ソーセージのあぶったのが食べたかったので、それを山の精に願った。
3. 大きな幸福などいらないから、せめてこれにソーセージのあぶったのがあればと、それを山の精に願った。
4. ふだんからハンズともうすこしましな夕食をしたいと思っていたので、ついこんなことばが出てしまった。

ウ「おまえの鼻の上にも、ソーセージがはえりゃいいのに。」

1. まずしくてリーゼの鼻かざりを買ってやれなかったので、山の精にそれを願った。
2. リーゼの鼻がひくかったので、せめてソーセージが鼻のところにつけばよいと、山の精に願った。
3. 思いがけないことで第一の願いがすんでしまったので、腹立ちまぎれにこんなことをいって

しまった。

4 リーゼのことをにくんでいたのも、こんな時とばかりいじわるくいった。

この(一)の設問では、文中に出てくるリーゼとハンスのことばを問題とした。これらのことばは、文中において、それぞれ物語の波の高まりの頂点において発せられたことばであって、そのことば自身に二人の感情が深くこめられているとともに、これらのことばが契機となって物語が展開されているので、これらのことばの部分には、物語の表現的機能がじゅうぶんに、むしろ焦点的に、高まっている箇所だといってよい。こうした、ことばの表現的機能を発揮したことばを、じゅうぶんの理解のもとに読みとることは、物語的文章の読みとしてもっとも大きな大切なことである。こうした箇所の読みを児童生徒がどのようにしているか、ひいてはこの物語的文章全体をどのように読みとっているか、を見ようとしたものである。

各選択肢に対する選択率は次のごとくである。

○ 学年別 男女別 学校別百分率

		ア														
		1			2			3			4			無		
		A	B	計	A	B	計	A	B	計	A	B	計	A	B	計
三 年	男	245	30.6	265	358	44.9	38.7	20.8	12.2	18.1	15.1	10.2	13.5	3.8	2.1	3.2
	女	250	29.3	264	420	51.2	45.0	20.5	12.2	17.8	11.4	7.3	10.0	1.1	0	0.8
	計	247	30.0	264	387	47.8	41.5	20.6	12.2	18.0	13.4	8.9	12.0	2.6	1.1	2.1
四 年	男	158	3.9	11.0	48.7	64.8	55.1	15.8	13.7	15.0	18.4	17.6	18.1	1.3	0	0.8
	女	4.4	4.1	4.3	51.1	67.3	56.8	25.6	8.2	19.4	17.8	20.4	18.7	1.1	0	0.8
	計	9.6	4.0	7.5	50.0	66.0	56.0	21.1	11.0	17.3	18.1	19.0	18.4	1.2	0	0.8
五 年	男	11.1	6.5	9.6	59.6	69.5	62.8	12.1	10.9	11.7	15.2	10.9	13.8	2.0	2.2	2.1
	女	6.9	6.0	6.6	68.3	72.0	69.5	12.9	12.0	12.6	8.9	8.0	8.6	3.0	2.0	2.7
	計	9.0	6.3	8.1	64.0	70.7	66.2	12.5	11.5	12.2	12.0	9.4	11.1	2.5	2.1	2.4
六 年	男	6.1	4.7	5.7	69.3	74.4	70.7	14.9	9.3	13.4	8.8	9.3	8.9	0.9	2.3	1.3
	女	5.3	2.1	4.2	74.7	95.9	81.9	6.3	0	4.2	10.5	0	6.9	3.2	2.0	2.8
	計	5.7	3.3	5.0	71.8	85.9	76.0	11.0	4.3	9.0	9.6	4.3	8.0	1.9	2.2	2.0

		イ														
		1			2			3			4			無		
年	性別	A	B	計	A	B	計	A	B	計	A	B	計	A	B	計
		三	男	189	82	15.5	29.2	32.7	30.3	17.9	26.4	20.6	30.2	32.7	31.0	3.8
女	148		24	10.9	25.0	14.6	21.6	21.6	44.0	28.7	37.5	39.0	38.0	1.1	0	0.8
計	17.0		5.6	13.4	27.3	24.4	26.4	19.6	34.4	24.2	33.5	35.6	34.2	2.6	0	1.8
四	男	53	39	4.7	25.0	29.4	26.8	22.4	9.8	17.3	46.1	54.9	49.6	1.2	2.0	1.6
	女	4.4	2.0	3.6	21.1	34.7	25.9	20.0	14.3	18.0	56.3	49.0	51.7	1.2	0	0.8
	計	4.8	3.0	4.1	22.9	32.0	26.3	21.1	12.0	17.7	50.0	52.0	50.8	1.2	1.0	1.1
五	男	5.1	4.3	4.8	16.2	15.2	15.9	21.2	10.9	17.9	57.5	65.3	60.0	0	4.3	1.4
	女	5.9	4.0	5.3	24.8	18.0	22.5	6.9	12.0	8.6	60.4	64.0	61.6	2.0	2.0	2.0
	計	5.5	4.2	5.1	20.5	16.7	19.5	14.0	11.5	13.2	59.0	64.5	60.7	1.0	3.1	1.7
六	男	2.6	0	1.9	23.7	16.6	22.3	8.8	9.3	8.9	64.9	69.8	66.2	0	2.3	0.7
	女	3.2	2.1	2.8	15.8	14.3	15.2	7.4	2.0	5.6	72.6	79.6	75.0	1.0	2.0	1.4
	計	2.9	1.1	2.3	20.1	16.3	19.0	8.1	5.4	7.3	68.4	75.0	70.4	0.5	2.2	1.0

		ウ														
		1			2			3			4			無		
年	性別	A	B	計	A	B	計	A	B	計	A	B	計	A	B	計
		三	男	17.9	12.2	16.1	20.8	18.4	20.0	48.1	46.9	47.7	5.7	22.5	11.0	7.5
女	22.7		17.1	20.9	21.6	9.8	17.8	47.7	63.3	52.6	4.5	9.8	6.3	3.5	0	2.4
計	20.1		14.4	18.5	21.1	14.4	19.0	47.9	54.5	50.0	5.2	16.7	8.8	5.7	0	3.9
四	男	18.4	7.8	14.2	11.8	5.9	9.4	53.9	76.5	63.0	11.8	9.8	11.0	4.1	0	2.4
	女	10.0	4.1	7.9	12.2	8.2	10.8	71.1	79.6	74.1	6.7	6.1	6.4	0	2.0	0.8
	計	13.9	6.0	10.9	12.0	7.0	10.1	63.3	78.0	69.0	9.0	8.0	8.5	1.8	1.0	1.5
五	男	7.1	8.7	7.6	15.2	8.7	13.1	68.7	71.8	69.6	7.1	6.5	6.9	1.9	4.3	2.8
	女	6.9	6.0	6.6	8.9	6.0	7.9	76.2	82.0	78.2	6.9	4.0	6.0	1.1	2.0	1.3
	計	7.0	7.3	7.1	12.0	7.3	10.5	72.5	77.1	74.0	7.0	5.2	6.4	1.5	3.1	2.0
六	男	5.3	2.3	4.4	5.3	4.7	5.1	86.0	86.0	86.0	2.6	4.7	3.2	0.8	2.3	1.3
	女	7.4	0	4.9	3.1	4.1	3.5	85.3	93.9	88.1	2.1	0	1.4	2.1	2.0	2.1
	計	6.2	1.1	4.7	4.3	4.3	4.3	85.6	90.2	87.0	2.4	2.2	2.3	1.5	2.2	1.7

○ 上中下位群別選択別状況

	ア														
	1			2			3			4			無		
	上	中	下	上	中	下	上	中	下	上	中	下	上	中	下
三年	10 159	39 269	26 34.2	39 61.9	50 34.5	28 36.8	9 14.3	31 21.4	11 14.5	5 7.9	20 13.8	9 11.8	0 0	5 3.4	2 2.7
四年	2 3.2	11 7.7	7 11.3	48 77.4	71 50.0	30 48.4	3 4.8	34 24.0	10 16.1	9 14.6	25 17.6	14 22.6	0 0	1 0.7	1 1.6
五年	2 2.9	12 7.6	10 14.5	56 81.2	109 69.0	31 44.9	3 4.3	19 12.0	14 20.3	8 11.6	16 10.1	9 13.0	0 0	2 1.3	5 7.3
六年	0 0	4 2.6	10 11.2	56 91.8	120 79.5	55 61.8	4 6.6	11 7.3	11 12.4	1 1.6	14 9.3	9 10.1	0 0	2 1.3	4 4.5

	イ														
	1			2			3			4			無		
	上	中	下	上	中	下	上	中	下	上	中	下	上	中	下
三年	5 7.9	24 16.6	9 11.8	9 14.3	39 26.9	26 34.2	12 19.1	41 28.3	17 22.4	37 58.7	38 26.2	21 27.6	0 0	3 2.0	3 4.0
四年	2 3.2	4 2.8	5 8.1	9 14.5	40 28.2	22 35.5	4 6.5	38 26.8	10 16.1	47 75.8	59 41.5	23 37.1	0 0	1 0.7	2 3.2
五年	1 1.5	4 2.5	9 13.1	7 10.1	36 22.8	14 20.3	5 7.2	17 10.8	18 26.1	56 81.2	99 62.6	25 36.2	0 0	2 1.3	3 4.3
六年	1 1.6	1 0.7	5 5.6	3 4.9	26 17.2	28 31.5	2 3.3	12 7.9	8 9.0	55 90.2	111 73.5	46 51.7	0 0	1 0.7	2 2.2

	ウ														
	1			2			3			4			無		
	上	中	下	上	中	下	上	中	下	上	中	下	上	中	下
三年	4 6.3	33 22.8	15 19.7	10 15.9	28 19.3	16 21.1	46 73.0	70 48.3	26 34.2	3 4.8	9 6.2	13 17.1	0 0	5 3.4	6 7.9
四年	2 3.2	19 13.4	7 11.3	1 1.6	15 10.6	12 19.4	57 92.0	98 69.0	28 45.1	2 3.2	10 7.0	11 17.7	0 0	0 0	4 6.5
五年	1 1.4	11 7.0	9 13.1	2 2.9	14 8.8	14 20.3	66 95.7	120 75.9	33 47.8	0 0	11 7.0	9 13.0	0 0	2 1.3	4 5.8
六年	0 0	4 2.6	10 11.2	0 0	8 5.3	10 11.2	61 100	135 89.4	63 70.8	0 0	3 2.0	3 3.4	0 0	1 0.7	3 3.4

・左上の数字は選択者数，右下の数字は該当学年該当群別人数に対するその百分率