

研究紀要 第35集

読解力の形成とその指導

(2)

1963

新潟県立教育研究所

ま え が き

学力と学習指導の問題は学校教育の中心的な課題である。児童生徒の学力向上ということは、いつの時代でも変わらぬ社会的要請であり、父母の願いでもあろう。青少年の学力を向上し、人材を開発するということは、科学技術の飛躍的に進歩する現代において、各国とも競って力を入れているところであり、それは一つの世界的な動向ともみられる。わが国においても、たびかさなる教育課程・学習指導要領の改訂を経て、学力向上への努力は、行政面でも実践面でも、たゆみなく真剣に続けられている。ところが、本県の実情をみると、関係者の努力にもかかわらず、毎年行なわれる学力調査でも全国水準を下まわっており、これが向上をはかり、児童生徒一人一人の学力をじゅうぶん伸ばし育てることは、本県教育における現下の重大課題である。

当研究所では昭和34年以来、学力向上のための学習指導の改善をテーマとして、全所員の共同研究体制のもとに共同思考をかさねながら、主として小・中学校の全教科にわたって実証的な研究を進めてきた。また、88年度からは、全国教育研究所連盟でも、国語・社会・算数数学・理科の学力と学習指導についての全国的な共同研究を行なうようになったので、当研究所も積極的にこの4教科の共同研究に参加し、その推進に寄与している。

ところで、児童生徒の理解力とか、思考力というものは、どのようにして伸び、その学力はどのようにして形成されていくものであろうか。また、日に日に科学技術の躍進する現代に生きぬいていく青少年に、どのような学力を、どのようにして育てていくことが望ましいのであろうか。これは実に重大かつ困難な研究問題である。われわれは総力をあげて、一步でも二歩でもこの問題解決にせまる実証的な研究を進めたいと念願し、単に指導技術上の問題や速効的な学力向上法ではなく、真に生きて働く学力を形成していく基本的な学習指導法を確立したいと思う。

この紀要は、昨年度の研究紀要「読解力の形成とその指導〔1〕」に引き続き、国語科の今年度の研究をまとめたもので、読みの機能に即した児童生徒の読解の様相を、物語的文章と説明的文章の両分野にわたり、昨年度よりいっそう深く追求したものである。さらに、この研究の目標である学習指導法樹立のための予備的研究として、授業観察を行なったものをつけ加えた。おおかたのご批判を得れば幸いである。

なおこの研究は、それぞれ研究協力学校の絶大な協力のもとに行なったもので、学校長はじめ、直接間接に協力していただいた職員各位、ならびに児童生徒諸子に対しても心から深く感謝の意を表する所である。

昭和38年3月23日

目 次

I 研究の構想	1
1 研究の趣旨	1
2 研究の計画と経過	4
II 研究の概要	7
1 ペーパーテストにあらわれた様態	7
(1) 説明的文章	7
小学校3年生「動物園の話」	8
小学校5年生「話すごとと書くこと」	22
中学校2年生「マス・コミュニケーションについて」	35
(2) 物語的文章	55
小学校3年生「ロンロンじいさんの動物園」	55
小学校5年生「残雪」	64
中学校2年生「屋根の上のサワン」	78
2 授業観察の読み	98
(1) 授業分析と授業観察	98
(2) 授業記録と考察	102
(3) 考察のまとめ	146
III むすび	151

読解力の形成とその指導〔Ⅱ〕

この研究は、全国教育研究所連盟で行なっている共同研究の一部をなしており、38年2月発行された全国教育研究所連盟編「国語科と読解力の形成、その指導Ⅰ」（東洋館発行）の有力な資料となっている。なおかつ共同研究の幹事県として、当研究者がその執筆の一部を担当しているため、この紀要の内容がそれと共通し重複している点の多いことをおことわりしておく。また反対に、そこに既に述べてあるため当紀要には省筆した面もあるので、上記の共同研究報告書をあわせ見ていただければ幸いである。

Ⅰ 研究の構想

1 研究の趣旨

この研究は昨年度にひきつゞき行なっているもので、その趣旨については、既に昨年発行の「読解力の形成とその指導(Ⅰ)」に詳しく述べておいたし、共同研究報告書にも述べてあるので、詳しいことは省略する。たゞ初めて本紀要を手にとられる方のために簡単に説明しておきたい。

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とらえて読解力を高めるための効率的指導法を研究する」ことである。この研究課題の設定は、今日の国語教育の現状や国語教育研究の現段階をふまえての問題意識の上に設定されたものである。この点について少しく説明を加えたい。

研究の課題性 戦後科学的分析的に設計された調査研究が盛んになり国語学力も要素的なものに分析されその一つ一つの要素を評価の対象とした国語学力の調査が行なわれた。これはこれまでただ漠然と考えられていた児童生徒の国語学力の実態を明らかにするとともに、指導の弱い領域の発見に役立ち、学習指導を考える上にその結果をじゅうぶん活用すべきものと考えられる。いわば学力の診断に利用すべき点が多いと思われる。ところがこうした学力の調査に見られる分析的方法を、そのまま読解指導の場にもちこんだ形式的分析的読解指導法が今日一般に見られるのである。

即ち読解能力というものを、語力、文法力、段落を切る力、要約力、要旨を読みとる力……というふうにくつ々の要素に分析し、読解力という一つの全体像を描かず、たゞその各々の力を達成させようとする学習指導が行なわれる。こうした要素分析的な学習指導というものは、それが発音とか、書き取りとか、それぞれ単独にはなして指導できる要素の場合には問題がないが、読解というような、各種の国語能力が総合的にはたらいっている場合には、問題があると思われる。読解が成立するためにはこのいろいろな要素的能力が一体となっなくてはたらくことが必要で、それらの要素が個々バラバラに読解を成立させているのではない。したがって各要素に分析して指導する場合には、それらの要素が読解というはたらきの中でどういう役割を果たしているのかこれら各要素の有機的相関を明らかにしてかからねばならないはずである。ところがこうした要素分析的学習指導はたとえば要約力というものが読解の中でどういう意味をもっているのか、という反省をぬきにして要約力そのものが読解力であるとして要約力をつけるための指導がなされる。段落を切るということが読解の中でどういう意味をもつかを考えずに段落を切ることそのことが、あたかも読解力その

ものであるかのように段落の切り方が指導されるのである。

読解ということは文章を読んでその意味を読みとることと考えてよいであろう。この文章全体の意味を構造的につかむために段落に切る作業が行なわれる。しかし実際には段落を正しく切ることができるためには、それを可能にするような読みがその根底になければならない。そのような読みができていてこそ始めて正しく段落を切ることができるわけである。したがって正しく段落が切れたということは構造的に正しい読みが成立していたということなのである。それゆえ、段落が正しく切れるかどうかを評価の対象とすることは、それを通して文章を構造的に読みとっているかどうかを判断する資料になりうる。読解の指導としてはこのような正しい段落切りが成立しうるようなそのような読みの力を培うことがたいせつなのであって、段落の切り方そのことを目的とする指導がただちにこのような読みの力を培うことになるかどうかは、そこにじゅうぶん吟味して見なければならぬ問題があると思われる。こうした問題点をすりぬけて段落の切り方それ自身を読解力(もしくは、その要素)として読解指導の一つの目的として指導されているところに問題があるのである。

そして実際にこうした要素分析的学習指導を見ると、段落指導にせよ、大意は握の指導にせよ、あるいは部分を全体の文脈の中でとらえる指導にせよ、こうした要素的能力の学習指導は、すべて文章を静止的に結果的に分析する作業になっている。そこでは言語活動としての読むという力が培われるというよりは、むしろ、文章を素材にした分析的操作により科学的な思考力が培われるように思われる。文章を対象とした分析的な科学的思考の訓練がなされているといってよい。もちろん言語活動としての読むはたつき、読解するはたつきの中に、そうした文章を科学的に分析し、総合してゆく思考力がはたらいており、そうした思考力が、読むはたつきに重要であることは考えられる。たゞそうした思考力が読むという言語活動の中にどうはたらいており、どう関係してくるかということは今日まだ不明であり、この点を明らかにしてゆくことが今後の大きな課題であろうと思われる。

また、こうした要素分析的指導は、あるいは段落を切りあるいは大意をとらえ、あるいは細部を読みとるといようなことそれ自身を目的とした指導がなされているかのように見えるが、実は、そのような意図のもとに、それを解決しようとして生徒自身が反復読みをくり返す、その過程において、おのずから言語活動としての読みが深められてゆくのだといえるかも知れない。事実その通りだと思われる。ただそのように、これらの方法を読みを育成する手段として用いるのなら、そのような観点からもう一度吟味しなおしてみる必要があるであろう。

学習指導というものは長い経験の積み重ねの上に成り立っているものであるから今日の要素分析的学習指導が読解力を培う上に有効なものであることを疑うものではない。読解力という諸種の言語能力の有機的に総合されたはたつきを考える場合、これを形成する諸要素に分析し、そのどこをどう高めたら読解力が高まるかと考えることは、科学的な見方であり科学的方法である。たゞそれが読解力そのものを忘却して単なる要素的能力の育成のみを考えている所に問題があるのである。しかも今日のそうした学習が文章の分析的操作に終始して、それが子どもの言語活動力を培うという目的にじゅうぶんという学習方法になっているかどうか疑問を感じるのである。こうした点を反省し、これを吟味しなおしてみることが今日の学習指導を改善する一つの方向であろうと思われる。

研究の動向 まず読むということについて考えてみたい。「読む」ということは、文章にかかれた意味を読みとることであり、言語機能としては理解のはたらきを本質としている。このような意味では「読む」ことは読解と同義と解してよい。さてこの文章の「読み」というものは読みながら理解してゆくという特質をもっている。実際生活においての読みは、普通1回の読みで終了しており、たとえ意味の理解が困難で2回3回読むにしても、それは読みながら理解してゆくという原則にはずれるものではない。文章は時間的表現をもっているため、その理解は継時的な読みを必要とする。図形や図式のように全貌を一挙に鳥かんしうるものではないのである。たとえ最後には文章の全貌をは握り得たにしても、その読みの過程は冒頭から末尾まで時間的経過をたどるのである。いま文章を一つの建築物にたとえるならば読み手は全文の読了段階においてはじめてこの建築物の全貌を心の中に捉えることができるのであって、文章があるからといって最初からこの建築物を見きわめるわけにはいかない。読みというものを通してこの建築物を心の中にうち建てるのである。しかもそれは、この建築物を作った大工が1本1本柱を立て1枚1枚板を組み合わせることで建てていったそれと全く同じすじ道をたどるのである。つまり読み手は、書き手の表現過程に導かれつつこれと全く同じ道程をたどって読み進むのである。そして全体を読み終えたとき、書き手が建てたほぼ同じ建築物を読み手は心の中に再建しているのである。このように書き手によって書かれたことばに導かれつつ書き手と全く同じすじ道をたどって同じものを組み立ててゆく、これが読むという仕事である。その仕事がよくできたかどうかはそこにでき上がった建築物を見ることによって評価される。

このように読むということは読み手の読解過程（文章を読み進む過程）が書き手の表現過程（文章を書き進む過程——文章として客体化されている）をそのままたどっているのであるが、このような手順をふんでいるにもかかわらず、読み手のうち建てた建築物が書き手のそれとは似てもつかないものになりかねないのである。読解の問題がここに生まれてくる。この相違は読み手がこれを組み立ててゆくすじ道にかかわるといわねばならない。読解の問題は、実にこの読み手が文章を読んでゆく過程にひそんでいてよいであろう。さきに述べた分析的読解指導の実際は、いわば文章をでき上がった建築物とし、これを解剖分析するというゆき方で、文章の分析的研究とも称すべきもので、言語活動としての「読み」というものを考慮の外に置いた立場で行なわれているように思われるのである。

以上述べてきたように文章は継時的表現をもつものであり、継時的に読むという事実の上で立って、読解ということを考える時、どういふ読解過程をたどるためにそこに正しい読みや誤った読みあるいは深い読みや浅い読みというものがあるのか、この点が問題である。

元来文章は一つの文字（言語音を記号化したもの）の羅列である。これを読みながら、単語文節、句、文、段落と意味単位を意識の中で区切りつつ、またそれらに関連させ結びつけつつ、読み進むのである。こうして文章の読みは冒頭から末尾まで継時的に進んでゆくが、心理的にはその読みの過程は単純な直線的な進行ではなく、逡巡や屈折を含みつつ、時には、また飛躍し、あるいは遅滞するというような複雑な進行をたどってゆくと思われる。語いを認知し、文節を意識し、文を理解してゆくという過程の中で、心理学でいう群化作用が営まれ、読み手がことばの連続を意味単位に区切りながら要約的は握りをしてゆく一方、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してゆくことが読みなのである。つまり文章を読むというしごとは、読み手

自身がことば（音，文字）の連続を意味単位に区切りつつ，かつこれを接続連関させ，文脈的なものに秩序づけまとめつつ意味体制化してゆく，主体的なはたらきによる作業であるということができよう。こうした読み手の主体的なはたらきが読解を成立させる根底にあると思われる。

この読み手の主体的なはたらきに注目し，日本語の語いと文法によって綴られた客体的な文章というものを，読み手がその主体的なはたらきによりどのように読みとってゆくのかという読解のメカニズムを明らかにし，他面また，そのような視点で見た子どもの読みがどのような様態のものなのか，この点に研究のメスを入れてみようとするのがこの研究の出発点である。即ちさきに述べた読解過程の分析からこの研究は始まる。そしてこのような読みの機能に即した子どもの読みの様態を明らかにし，その上に立って今日の読解指導を反省し，望ましい読解指導のあり方について考えてゆきたいと考えるものである。今回ここに発表するものは，昨年度に引きつづき，このような立場から子どもの読みの様態を明らかにしようとする研究である。

2 研究の計画と経過

(1) 全体計画

- 第1次研究 読解過程の分析
- 第2次研究 読解指導法の仮説の設定と検証
- 第3次研究 読解指導理論の構成

段階別主題の内容について説明すると次のごとくである。

第1次研究，読解過程の分析

この研究のねらいである望ましい読解指導法を生み出すためには，望ましい読解指導の仮説が設定されなければならない。そのためには児童生徒の読解の実態を明らかにし，これをふまえてその上に仮説が設定されることがたいせつであると思う。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は握られてないので，この点を明らかにして読解力形成の諸契機をそこにとらえ，仮説設定の視点をうち出そうとするのが第1次研究の内容となる。

第2次研究，読解指導法の仮説の設定と検証

第1次研究で明らかになった読みの機能と，そこに見出された読解力形成の諸契機に立脚して望ましい読解指導の仮説を設定し，これを検証する。

第3次研究，読解指導理論の構成

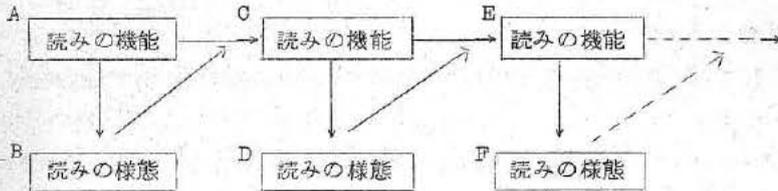
第2次研究の結果に基づき読解指導理論を構成し，その一般化をはかる。この全体計画は，全国教育研究所連盟の共同研究の計画と同一にしてある。その進捗状況は昨年度及び今年度は第1次研究で，今年度後半第2次研究に僅かに足をふみ入れた。38年度に第2次第3次研究が行なわれこの研究は38年度で一応の終結を見る予定である。

(2) これまでの経過

本紀要に掲載する37年度の研究は36年度に引きつづき第1次研究が主となるが，この第1次研究を進めるに当たって採った方法や昨年度の研究結果について略述する。

第1次研究は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ことである。裏返していえば児童生徒の読みの機能の追求である。児童生徒の読みの中にどのような読みの機能がはたらい

ているかを見究めようとするものである。読解過程を分析してこれを追求するわけであるが、この際できるだけ指導の要素のはいらない子どもの自然の読みを調べ、あるいは観察することによって、そこに子どもの読みの機能を見出そうと考えた。そこでわたしどもはおよそ次のような研究の進め方をした。



Aは、読みの機能はこうではあるまいかと一応考えられる仮説であり、Bの視点である。この場合読みの機能それ自体不明確なものであるから、仮説というよりは、そうした立場での窓とでもいった方が妥当かも知れない。

Bはなるべく指導の手の加わらない児童生徒の自然の読みの様態である。

1. Aの窓からBの読みの様態を見る。
2. 1の作業を通して、即ち子供の読みの実態を見ることによって、漠然としていた読みの機能Aはやや明確化され、あるいは修正され、拡充されてCの仮説が生れてくる。
3. このCの窓を通して子供の読みの様態Dを見る。そこに捉えられる子供の読みの様態DはBの場合よりも一層詳しいものとして捉えられる。
4. 3の作業を通して読みの機能は一層詳しいものとなる。Cは拡充深化されEが成立する。
5. 以上のように子供の読みの様態を見ることをくりかえすことによって、次第に読みの機能もはっきりし、子供の読みの様態も詳しくなる。AよりC、CよりEと読みの機能は明確さを増し、BよりD、DよりFとそこに見られる子供の読みの様態は精密さを増す。

調査方法としては質問紙法を中軸とし、これに面接法を併せ用いた。詳しいことは昨年度の紀要「読解力の形成とその指導(1)」にゆずりここには省略する。

次にこれまでの研究で捉えられた読みの様態を簡単に記しておく。

1. 文章の冒頭部の読みが、その文章理解に大きな方向づけを与えるようである。
読み手は冒頭部において読みの方向を把握し、動機づけられながら関心を持続しつつ読み進むので文章への関心、予想、筋の展開等にかかわる極めて重要な読みがこの部分にひそんでいる。
2. 文章が長くなり意味単位の集積が増大すると、読み手のこれを把持する力がうすれてしまうのではないかとと思われるふしがある。
3. 読解力のごく未熟な段階では、何が、いつ、どこで、どうしたということばに対応する事実の認識構造が確立していないように思われる。
4. 発達段階的にみると、小学校中学年ではことばに対する反応がかなり主観的で、文章全体の読みもそうした主観に支配されやすいが、高学年では次第に客観的読みになってくる。たゞこの際感動のない平板な読みになる事実もまた見逃がせない。物語的文章の読みとして、この主観的読みから客観的読みへの移行に問題がひそんでいるように思われる。
5. 文章を読むに当たって読み手はその経験を土台にした主観によって独自の意味を形成しながら

(ことばに対して常に主観的の反応を含みながら)読み進むが、一応文章は、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、読み手は読み進むにしたがって一旦自分の形成した意味を文章に合わせて修正してゆく。このように文章に対する主観的の反応をコントロールしつつ文章全体の意味構造を把握してゆくのが読解の過程であるように思われる。

(3) 本年度の研究計画

本年度は全国共同研究で共通素材を用いることになったので、設問は独自のものであるが、素材はこれにしたがった。

1. 協力校

北蒲原郡豊栄町立葛塚小学校	新潟市立上所小学校
北蒲原郡豊栄町立葛塚中学校	新潟市立鳥屋野中学校

2. 対象学年

小学校 3年 小学校 5年 中学校 2年

3. 素材

物語的文章	ロンロンじいさんの動物園	(小3)
	残雪	(小5)
	屋根の上のサワン	(中2)
説明的文章	動物園の話	(小3)
	話すことと書くこと	(小5)
	マス、コミュニケーション	(中2)

4. 調査方法

(i) ペーパーテスト

今回の研究の主軸をなすもので、読みの機能に即した児童生徒の様態を見ようとしたものである。

自由記述を主としている。

(ii) 面接

補助的な意味が強いが、(i)と合せて子ども個人個人の読みの様態をやや徹視的に見ようとして、研究を進行している過程にある。

(iii) 授業観察

これは、実際の授業を対象として読みの様態の観察に資するとともに、第2次研究の足がかりとして即ち読解指導法の仮説設定への準備として行なったものである。対象および素材は小学校3年「小さなかんどぶさん」

II 研究の概要

I ペーパーテストにあらわれた様態

(1) 説明的文章

ペーパーテストに使用した説明文の素材は、全国共同研究の共通素材である。本紀要の冒頭でもことわったように、共同研究報告書に書かれた内容と重複する面は筆をなるべく省略し、主要事項のいくつかについて述べることにする。

記述の体裁として、まず対象学年別に、おもな様態について述べ、最後に全学年を通じてみられることがらについてまとめるという形をとる。本文と問題を各学年の巻頭に掲げ、その後で考察を加えることにする。なお考察中に引用する上・中・下位群の応答例は、任意に抽出した見本児童のものであって全問題一貫して同一人の反応である。

説明文の調査問題の構造について

説明文においては、物語文の場合ほど情趣的な味読の幅を柔軟にかつ広く考えなくてよい面もあるので、各学年を通じて基本的な調査構造はほぼ一定にした。

読みの過程に応じて、読みの様態がどう変化し、読みの機能がどのように変容していくか、その一部分なりとも究明するのが本調査のねらいである。いわゆる大意のは握とか、要約とか、段落意識とかいうものが、どのようなかかわりを持ち合うかをペーパーテストの限界内で知ることがこの調査の意図なのである。問題構造を概括すればつぎのようである。(三年の例)

(第一部) 一次読み	(第二部) 二次読み	(第三部) 評 価
○文字・語いの抵抗をみる →	○文字・語いの抵抗を除く	1 象の段落指示
1 文 題 (直観的概括) →	1 記述対象やことがら	
2 梗 概		3 象の細部読み
3 重要箇所への傍線 →	2 重要箇所	4 皇帝ペンギン
キイ・センテンスやキイ・ワードをどうおさえているか。	読みを重ねるにしたがってどうかわるか。	
4 段落区分 →	3 段落区分	6 カンガールの "
5 大段落の指示	段 意	7 その他の動物の記述
段落意識と要点は握		
6 要 約 →	4 要 約 →	8 動物園の使命…要約

同種の問題の重ね合わせによって、多少でも読みとりの推移をみようとした。

小学校 3 年生

〔本文と調査問題〕

(動物園の話)

形式段落番号は便宜的なもの。題名は伏せる。出典 中教出版 小学国語 三年(一)

- 1 ぞうは、りくにする動物の中で、いちばん大きな動物です。力が強く、そして、せいしつがやさしいので、こどもたちは、ぞうが大すきです。動物園の、ぞうのおりのまわりには、いつも、こどもたちが、おおせいあつまっています。
- 2 ぞうは水あそびが大すきです。だから、動物園でも、夏になって暑くなると、のみ水のはかに水あび用の水をやります。それを長いはなでいっぱいにするこみ、はなを上げて、あたま、せなか、よこばらと、からだじゅうに、いきおいよくふきかけます。大きなぞうになると、いっぺんに、大バケツいっぱいの水を、わけなくすいてむことができます。
- 3 ぞうの食べ物は、草や、やさいです。ぞうは、からだが大さいので、とてもたくさん食べます。ふつうの大きさのぞうでも、一日に、わら百キログラム、さつまいも五十キログラム、リンゴ五キログラムも食べます。
- 4 れいぼう室には、こうていペンギンがいます。さむい南きょくから来たペンギンは暑さによわいので、夏のあいだは、れいぼう室にとじこもっています。れいぼう室の温度は、いつも、七度から十度ぐらいにしてあります。
- 5 こうていペンギンのあたまや、せなかは黒く、むねからはらにかけてはまっ白で、いかにも上品そうにすましこんでいます。でも、よちよちと歩かっこうは、まるであかんぼうのようです。水の中を、およぎまわっているペンギンもいます。りくの上とちがって、すはらしいはやさです。
- 6 おかあさんのおなかのふくろから、あかちゃんカンガルーが、かおを出しています。いたずらそうな目を、くるくるさせて、めずらしそうに外を覗いています。生まれたばかりのあかちゃんは、とても小さいです。あかちゃんは、ふくろの中のおちちをすってそだちます。生まれてから半年ぐらいたつと、ふくろから出て、歩くようになります。
- 7 さるたちが、岩の上であそんでいます。
- 8 大きなかばが、のんびりと、水あそびをしています。
- 9 りっぱなたてがみをつけたライオンが、おりの中を行ったり来たりしています。
- 10 きりんが、長くびをのばして、わたしたちを見おろしています。
- 11 動物園には、このように、強い動物、めずらしい動物、かわいい動物がたくさんいます。動物園では、そんなにたくさんの動物をかって、どうするのでしょうか。まず、わたしたちに、動物を見せて、たのしませてくれます。また、世界じゅうに、その数がごく少なくなって、このままではいまになくなってしまうような動物をかっています。そして、そういう動物の数をふやしそのしゅるいがほろびないようにしています。また、いろいろな動物の生活をしらべたり、その病気をなおすことをけんきゅうしたりしています。

調 査 問 題

1 部 3年 組 ばん 名まえ
よくよんでわからない字や、ことばの右わきに、たてせん をひきなさい。

ひいたらもう一ど、よみましょう。よんでから、つぎのもんだいにこたえましょう。

一 このおはなしには、どんなだいをつけたらよいでしょうか。()のなかにかきいれなさい。
()

二 どんなおはなしですか。だいたいかいてみてください。

三 もう一どよんで、たいせつだとおもったところの右わきに、なみせん~~~~ をひきなさい。

四 このおはなしは、いくつにくぎられますか。ばんごうを、よこせんできってください。(せんせいのおはなしをききましょう。)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

五 このおはなしせんたいを、大きく二つにわけるとすれば、どこでくぎったらよいでしょうか。くぎり目に—をつけなさい。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

六 このおはなしせんたいを、まとめてかんたんにかいてください。

2 部

3年 組 ばん 名まえ

せんせいがよんでくださいますから、よくきいてことばのいみもおならいしましょう。(こくばんをみましょう。)

一 このおはなしは、なんについてかいたものですか。

二 たいせつだと思^桃うところの右わきに てんせん ----- をつけなさい。(まえの~~~~ とおなじところであってもよいです。ちがってもよいです。)

三 このおはなしをくぎって、ばんごうを○でかこみ、そのしたになにかかいてあるかをまとめてかきなさい。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

四 このおはなしには、どんなことがかいてあるのか。まとめてかんたんにかいてください。

3 部

3年 組 ばん 名まえ

一 ぞうのことがかいてあるのはなんばんですか。そのばんごうを○でかこみなさい。

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

二 ぞうについて、どんなことがかいてありますか。

三 ぞうについて、つぎのもんだいにこたえなさい。

大ききは＝

せいしつは＝

大ずきなものは＝

食べものは＝

四 こうていペンギンについてどんなことがかいてありますか。

五 ペンギンについて、つぎのもんだいにこたえなさい。

いるところは＝

なぜそこにいるのですか＝

ペンギンのすがたはどんなですか＝

ペンギンはりくの上と水の中とでは、どんなにちがいますか＝

六 カンガールのあかちゃんのようにすはどんなですか。

あかちゃんはどんなふうにとだちますか。

七 いままで出てきた動物のほかに、どんな動物が書いてありますか。

八 たくさんの動物をかっている動物園には、どんなやくめがあるでしょうか。番号をつけてじゅんばんに書きなさい。(うらに書いてよいです。)

※ 本文たてがき

〔考 察〕

1 文章の直観的概括的なは握について

第1部の文題は、いわば一読後の直観的なは握の様態をみるものであり、第2部の「なんについて書いたものですか。」という問いは、記述の主対象を推定させるものである。問い方は異なっているが内容的には近似しているものである。その結果をみると、ほぼ概観的なは握状況が推定されるように思われる。

文題は多種多様であったが、およそ次の4種に分けられるようである。

① 動物園の類

動物園の話、動物園、楽しい動物園、動物たちの動物園、動物町、子どもの動物園 など

② 動物の類

動物たち、動物のいろいろ、動物の生活、陸に住む動物、動物のすみかた、動物物語 など

③ 特定の動物を中心としたもの

動物園の象、象の動物園、子どもと象、象は食物をいっぱい食べる、食べもの好きな象、象とペンギン、カンガールの赤ちゃん、皇帝ペンギン など

④ その他

水あそび、動物のあそび、象の好きな子ども、 無答 など

この四種類を念頭におきながら第一次と第二次の反応状況を、第1表および第2表によってみてゆくことにする。

第1表 文 題 (一次読み)

調査数 164

類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数
① 動物園	ア 動物園の話	8	② 動 物	ク 動物たち	10	③ 特 定 の 動 物	ソ 象のこと	12	④ そ の 他	ニ 動物のおそび	3
	イ 動物園	34		ケ 動物のいろいろ	12		タ 象の動物園	10		ヌ 水あそび	5
	ウ 楽しい動物園	2		コ 動物の生活	6		チ 子どもと象	4		ネ 象の好きな子ども	3
	エ 動物たちの動物園	2		サ 動物の住みかた	4		ツ 食べもの好きな象	4		ノ 動物園のところに いる	1
	オ 動物町	2		シ 動物物語	10		テ 象とペンギン	5		ハ 無 答	
	カ 子どもの動物園	3		ス 陸に住む動物	5		ト 皇帝ペンギン	2			
	キ 動物たちの公園	1		セ 象と動物	5		ナ カンガルの赤ちやん	1			
	計	52		計	50		計	36		計	26

第2表 なんについて書いたものか (二次読み)

類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数
①	あ 動物園について	56	②	う 動物について	48	③	え 象について	16	④	き 公園について	2
	い 動物園の動物について	30			お ペンギン		4	く 勉強するために		2	
					か 象とキリン		2	け 無 答		4	
	計	86		計	48		計	22		計	8

注 子どもの表現どおりに列挙すれば多数になるが、わずかな違いは類似項目に一括した。

文題をつけるということは、読みとった内容を象徴するということであり、総合的な印象を表現するということであるから、そこにさまざまな個人差の出ることは当然である。本文と題名からみて、①類の中でも多分に正答性を持つのは、ア・イ・ウの三項であろう。本文の題名と同じく「動物園の話」としたものは、全体の5%にみえないが、これはすべて上位群の児童であった。「動物園」としたものは20%強で、この中には中位群もあり、下位群も若干まじっている。「楽しい動物園」とした者は、自分の見聞等の経験から楽しいムードを感じとったものであろう。とにかくア・イ・ウの合計、30%の児童は、一読で正確に文章を直観的に概括していることになる。オ・カ・キの三類はふそらく絵本類の連想から勝手に主観的な把握をしたものと思われるが、幼い読みであるといつてよいであろう。

ところで、第②類は低・中学年児童の読みの陥りやすい傾向である<文章の中の具体的事象にひかれる。>という現象を示すものようである。たしかに、この文章の大半は動物の記述にさかれ、応接に暇ないほどにつぎつぎと動物が登場するので、その面にのみ眩惑されやすい。しかし、第③類のように個々の動物や、特定の動物の印象だけに吸着されずに、「動物たち」「動物のいろいろ」というふうに概括しているのは質的に一段高いものといえる。コ・サ・スのような文題もある程度の抽象性をもつと考えられるし、これは思考の水準としてはア・イとほぼ似た高さにあるものであろうが、視点が異なっていると考えるべきものであろう。セは③類に近い。シ「動物物語」というのは読みもの等の影響によるものであろう。ク・ケの合計が13%、コ・サ・スの合計が、8%強、②類の合計が、①類とほぼ等しく30%である。この②類には、かなりの概観的な把握力が認められ

るし、事実また二次の読みとりではかなり①類へ移行している者がみられるのである。②類には、中位群が多いが上位群、下位群とも若干まじっている。

③類は全く主観的な印象は握であって、文章の特定部分のみにひかれている。中でも、象に吸引された者が、全体の20%弱、③類中の90%弱に及んでいる。ソは象のみに注目しているが、タ「象の動物園」は、せっかく動物園というものへの意識は持ちながらも、象を主体として他のものはすべてその背後に埋没させてしまっている。③類は合計して22%弱で、一次読みで部分的印象的な読みをするものがかなりあることを示している。

④類は、15%の多きにのぼり、そのうち無答が9%弱におよんでいる。この結果をみると、低・中学年では、一読後その大意をは握できない者のかなりいることが知られる。

③類、④類の合計は37%強で、これらは読解指導上問題の多い、特別補導を要する児童である。おそらく文字・語彙等、文章読解以前の問題をもっている者も多いと思われる。

ところで、第2表をみると第1表に比べて、項目の散布が極めて少なくなっていることに気づく。これは、第二部の設問が、「なんについて書いたものか。」という、記述対象の指摘の形をとっているので、文題をつけるような表現的な要素が加わらないことにもよるのであろう。しかし、一方また二次の読みとりで読みが深まり正しくなったともみられる。二次の読みとりでは、教師によって文字・語句の指導がなされ、読みの抵抗がかなり除かれている上に読みを重ねることによっていままでも全体は握が困難であった者もしだいに文章を観閲してくるようになるものであろう。たとえば遠景を眺める際に最初は自分の気に入った樹木や家屋だけに注目したり、度の合わない双眼鏡でもりもりと風景を眺めていた者が、一步退いて客観的に遠景全体を眺めたり、意識を明らかにし、焦点を合わせて風景を明確にとらえるにも似た事情があるものと考えられる。

特に注目しているのは①類の増加と、④類の減少である。①類では動物園の動物というよりなままとめかたもみられるが、これは中学年初期らしい表現である。④類では無答がへる。②類のうち、抽象度の高いまとめかたをした者は大部分①類へ移り、③類で多少なりとも動物園や、動物たちを意識したものは②類、まれに①類に進んでいる。全体的にみると、②類と③類の総数は比較的变化がなく、このような読みとりは低・中学年ではかなり存在するのが常態であるように思われる。

2 梗概の読みとりについて

低・中学年の児童にとって梗概を書くという作業はなかなか困難である。これは結局読みの未熟に起因するものであり、全体的な意味体制が不充分であることに根ざしている。研究紀要第31集でも述べたとおり、梗概の型は一応次の7類型となる。

- (1) 完全な縮約型（主要な事実をもらさず、しかも全体を調和的に）
- (2) 大意を要約する型
- (3) 平板羅列型（全体の事実内容は詳しく書くが、読みの一貫性が欠如しているもの）
- (4) アンバランスな主観型（一応まとめてはいるが、主観的印象のみが軸になっているもの）
- (5) 興味の断片型（興味ある部分だけを断片的に記すもの）
- (6) あいまいもうろう型
- (7) 無答。または逸脱型

ところで、今回の問題では設問の題意を十分に理解しなかったためもあるが、梗概の体をなした反応は意外に少なかった。「どんなおはなしですか。だいたいかいてみてください。」という文はさして抵抗のある表現とも思えないので、これは結局、低・中学年では梗概をとらえる力が未熟であることを示しているものであろう。もっとも、スミルノフの調査によれば、子どもに文章を読ませて、その筋書きを作らせたところ、小学校2年生では全く不可能で、4年生で17%、6年生で漸く25%の成就率にすぎなかったと報告されている。低・中学年には、文と文との論理的なつながりを読みとり、意味段落の関連的な発展を読みぬく体系的統括的な思考作用が発達していないとみるべきであろう。

この素材の場合では、解答の大部分が(4)アンバランスな主観型、(5)興味の断片型、(3)平板羅列型等に集中したのである。具体的な動物名が多く出ていて、なんらかの手がかりがあるので、さすがに(6)あいまい型はなく、(7)も比較的少なかった。しかし、同時に(1)完全縮約型はほとんどなく、(2)大意要約型も決して多くはなかったのである。各類型の比率を参考のために掲げるとつぎのようである。厳密に分類することが困難なものもあったが、およその傾向は察せられる。

第3表 梗概の型

	%
(1) 完全縮約	0
(2) 大意要約	13
(3) 平板羅列	26
(4) 主観	34
(5) 興味断片	16
(6) あいまい	0
(7) 無答・他	11

発達段階からみて、3年生は時間的な系列に従った事件中心の物語のようなのはややできるけれども、本教材のように動物の記述が並立したあとに総括的な説明文のついているようなものになると、うまく梗概をたどれないようである。文題は「動物園のおはなし」などとつけている子どもも梗概では動物名や、そのようすなどを列挙しているありさまである。前半の動物の説明、描写の部分にのみひかれて、形の上で一応まとまったものでもせいぜい(3)の段階にとどまり、(4)(5)の型に陥ってしまうようである。(4)と(5)では、なんとといっても、象を中心にしたものが第1位を占めペンギン、カンガールと記述量に比例しているようである。もちろん記述量だけでなく、象の段落は冒頭部分にあり描写が細かく、興味的であることもあろう。とにかく子どもは具体的な事象にのみ吸引されやすいので、結尾の要約段落までとおして梗概を書かない者が多い。

これは、つまるところ、子どもが充分な文脈意識を持って読みを進めておらず、したがって、最後の段落の冒頭の「動物園には、このように……」などの、前段落と承接する箇所を見のがしているためであると思われる。梗概のは握の程度によって、読みのかたよりや、充実の度合いが測れるほど、梗概をとらえる力はたいせつのように思われる。

3 段落意識と、段意のは握について

子どもの段落区分と段意をみると、子どもの意味体制化の良否がほぼ推定される。もともと読み手の段落意識というものは、文章を区分するのみの目的で働かすべきものではない。文章全体の意味を了得するために読みを進めていく過程の中で、すなわち意味体制化の機能の一つとして自然に働かすべきものなのである。

段落のとらえかたが正当で、段意が要点をおさえているならば、その読み手の意味体制化は順当で調和的に運ぶものと思われる。いうまでもなく、段落区分は、読み手の意味体制化の相違によって、

いくぶんかの個人差はあり、平易簡明な文章を除いては、決定的な段落というものはないとはいわれている。本教材の場合は極めて平明なものであるが、実際の様相はさまざまである。

まずこの文章の構成からみてそれぞれの動物の記述と、これを概括した末尾の段落の二大段落に分かれることは自明の理であるが、「このおはなしぜんたいを、大きく二つに分けるとすれば、どこでくぎったらよいでしょうか。くぎり目に―をつけなさい。」という設問に対する反応はつぎのようである。

第4表 大段落区分

形式段落	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	計
度数	0	2	6	20	24	50	26	6	6	24	0	164
順位				五	三	一	二			三		

第1位は第6形式段落で全体の30%強を示している。これは細かに叙述されている、象・ペンギン・カンガールまでの段落であり、7段以下の動物名の列挙とは華調の上で違っているが、本質的には同じ系列のものである。ところが子どもたちは、その華調の変わってくることを意識する上に、たまたま第6段落が全体量のほぼ半分に相当するので、よけいにここで切ったものと推定される。

第5段落で切ったものは、最も細かに叙述してある象とペンギンを一つのまとまりと意識したのである。ところで第5段落で区分した理由はある程度肯定できるが、第4段落や第7段落で切った根拠はほとんど考えられない。全く偶然的恣意的なものと思われるし、単に量的に半分程度の箇所であるという機械的区分も加わっているように思われる。とにかく、4・5・6・7等、ほぼ中央部にある形式段落に注目した者が多いことをみると、小学3年生程度の意味体制化の作用がはなはだ未熟であると判断せざるを得ない。

第10段落で切る正答は24名で、第1位の区分の約半数に及ばず14%強にとどまっている。一般には、この文章は、いわゆる尾括型であり、わかりやすい段落構成なのであるが、3年生にはこの程度の正答しかないのである。

つぎに、随意に切らせた段落区分状況をみてみよう。区分は全く千姿万態であって、その組み合わせ表を作成することは容易でなく、またそれほどの意味もないので、次の二つの角度から調べてみた。

- ① 正答と準正答の規格を設定してこれに照らしてみる。
- ② 各段落の頻度数をみる。

第5表 段落区分正答数

段落	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	数	%
正			○		○	○				○		2	1
準			○		○					○		2	1
正			○			○				○		5	3
答					○	○				○		1	0.5

叙述からみて一応妥当と思われる最大公約数的な区分のしかたは左の四類であるが、正答数は極めて乏しいのである。準正答まで合計しても、全体の約6%に終わっている。

この文章は意味構造の上からみれば、結局第10形式段落のところで、大きく区分できればよいのであるが、動物の具体的記述のそれぞれのまとまりを意識できることも、全体の文脈よみの上で役立つと思われる。この結果

では、段落の読みとりがまだ弱いようである。次に、段落区分の集中度をみよう。

第6表 段落区分集中度数表

段落	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1部	3	28	120	34	108	116	98	110	102	92	0
2部	0	16	132	16	134	148	120	104	122	132	0
増○減△	△	△	○	△	○	○	○	△	○	○	

第一部の一次読みでは、象の記述のある第3段落が集中度第1位で、カンガルーの段落が第2位である。共に動物を具体的に細かく描写している段落で、読み手に一つのまとまり——段落の意識を生じさせるものであろう。

ところで第二部の二次読みを終ると、子どもの段落意識は修正されて、しだいに正しい方向へ導かれるようである。それは第6表で、3・5・6・10の段落が、それぞれ増加していることからみられる。第5表のように厳密な規格で判定してゆくと、段落区分は必ずしも適正ではないが、全体の傾向としては、しだいに正しい意味段落を探りあてながら読み進んでいくように思われるのである。第5表でも、あの規格外に、一、二の誤りを許容すれば、準正答数は相当数倍加することになるのである。

読み手は、読みを重ねながらしだいに最初の主観的な読みを修正し、部分的印象的な段落のは握を、全体の文脈に関連づけた客観的なまとまりとしてとらえるようになるものと思われる。(第一次と第二次の段落区分数は異なるので正確な比較にはならないが、集中順位とあわせて考察すれば傾向はわかるものと考ええる。)

つぎに段落数の変化をみよう。調査者の予想では、読みの進むにしたがって意味のまとまりは、しだいに大きくなる。つまり小段落から、中段落ないしは大段落へ移行するものと考えられた。しかるに結果は全く逆になっている。

第7表 段落の大きさの変化 (一次読み → 二次読み)

注 大……大段落。以下同

小さくなる (44%)			ほぼ同じ (42%)			大きくなる (14%)		
大	→	中 18	大	→	大 6	中	→	大 8
大	→	小 17	中	→	中 27	小	→	大 0
中	→	小 37	小	→	小 35	小	→	中 16

まず、全般的に小段落の区分の多いことが目につく。動物の個々の記述にしたがって、というよりも形式段落に沿って小さく区切ったものが多いと推察される。この段落の子どもは、表面的な分析的思考はあるが、総合化との関連で深く思考する力に乏しいためと思われる。第7表の3分野をみても、小段落関係の頻数が最も多いのである。

3分野をみると、第二次の区分で、小さくなっていくものが全体の44%を占め、それも中段落から、小段落へ移行するものが最も多い。これは、おそらく一読でばく然と大きな意味単位に区切っていたものが、二次読みでやや精細に読んでいくにつれて、具体的な細かな事象に意識が向き、総合的思考の未熟なところから、小段落の弁別のみをくわしくしたためであろうと思われる。

ほぼ同じの項でも、小段落が最も多い。このうち大→大は、かなり読みの安定している者であって読みのすぐれた者が多い。この項で、小学校高学年や、中学生に比べて、特に違い点は、段落のゆれが多いことである。他の学年では、一次と二次の区分がほとんど違わない方が多いのに、この学年では、区分数は同じでも、位置のずれている場合が多い。読みがまだ極めて不安定であることの証左であろうか。

大きくなる例は、全体の14%にすぎないが、小から中へ、中から大へと移るものだけで、小から大へと飛躍的に変化する者はなかった。大きくなる例は概して、評価の段階でよい読みをしているようであるが、これも決定的なものではない。したがって、意味体制化の不安定、未熟な3年生では、大段落化していく読みとりが必ずしも優秀者に限られているとはいえない。ここに興味ある発達段階的な様相が示されているように思える。

ついで段意の記述について付言するならば、この文章の前半は、動物の記述であり、説明であるので段意はほとんどが、書かれている動物名の指摘であった。上位群は、象や、ペンギンの要点を簡潔にとらえていたが、中・下位群の中には要点としてまとめ得ないものが多かった。なお第1段落の尾括部分は、段意を的確に統括できない者が多く、これは、小学校3年は、抽象化の働きが未熟であることと関連があると思われる。

4 要約について

段落意識によって段落をは握していくことが、構想をとらえ展開をおさえる働きであるとすれば心理的逆行を試みながら、読みきった部分の意味をまとめるのが要約の働きであるといえる。要点の読みとりは、要約の基礎であるといわれるが、要点をおさえても、全体的な文脈に沿ってこれを意味づけることができなければ、よい要約はできない。このように要約力は極めて高度なものである。この文章のように具体的事象の多い場合は、いかにそれらを統括して結尾の段落と照応させるか否かが要約のかぎであるといえる。ここでは、要約の表現は吟味しないで、要約内容に目を向

けて、第8表をみることにしたい。

第8表 要約内容別度数

項目	三部	二部	増○減△
象	32	16	△
象とペンギン	16	6	△
ペンギン	4	4	
カンガール			
さる	2	2	
かば			
ライオン			
キリン		2	○
数箇の動物名	34	20	△
動物たち	20	38	○
動物園	8	8	
動物園の役わり	6	21	○
てたらめ	4	2	△
無答	38	7	△

第1部の設問は、「このおはなしぜんたいを、まとめてかんたんにかいてください。」第2部の設問は「このおはなしには、どんなことがかいてあるのか。まとめてかんたんにかいてください。」というのであって、要約を要求している点でさしてかわるものではない。

まず目につくことは、1部の一次読みでは動物名にひかれ、具体的事象を中心として要約していることである。象とペンギン関係の要約だけで、全体の31%を占めている。その上、具体的な動物名を組み合わせたものを加えると、53%強。全数の半分以上の者が不完全な部分的具体的なまとめをしているこ

とになる。大部分は、「象やペンギンのようすを書いたお話です。」という類の、表面的なものに終り、結尾要約に注目していないのである。やや概括力のある者でも動物の記述にのみひかれて、せいぜい「動物たちのようすが書いてあります。」という程度のみかたで終っているようである。また無答の極めて多いことが注目される。

しかし、第二次の読みに移ると、さすがに具体的なものからしだいに抽象的な面に目を向けてくるようになる。象も半減し、動物名の組み合わせも減じ、代って、動物たち・動物園の役わりといった点を取り上げる者が多くなる。読みを重ねるにしたがい、わずかであるが即事的具体的な記述部分から、しだいに抽象的な記述部分に目が向けられ、客観的な意味体制化へと移ってゆくきざしであろう。

全体的にみると、小学校5年では、自己の抽象化の作用に訴え、自己の表現によって要約することができない。多くは、本文の抽出であり、重要文そのまゝの引用である。このことから、低・中学年の思考作用のうちでも、抽象化の働き、高次な総合化の能力の未熟であることが知られる。

5 重要箇所の指摘について

段落区分も、学習指導に深く影響されるが、文章の重要部分に傍線をひく作業も、かなりの影響を受けるようである。実態をみると、語・句・文の区別なくひくものもかなりあり、注意文・重要語等を意識すると共に、自己の興味、印象に支配されてひく傾向がある。したがって、これを重要な資料として分析し解釈するわけにはゆかないが、だいたいの様相をまとめると次のようになる。

① 興味的な見地が強い。

(例) 象の水あそび ペンギンの歩くかっこう カンガールの赤ちゃん 冷房室

② 数量的なものにひかれやすい。

(例) わら100キログラム…… れいぼう室の温度 7度 10度

③ 要約や、段落区分と関連している点がある。

(例) 要約がよくできている者は、尾括の部分に傍線をひくことが多い。随時断片的にひいている者は、段落も不正確である。

④ 一次よみから、二次読みへと、重要箇所の認識が高まっていく。

二次に指摘する箇所が、要点であり、主要文であることもかなり多い。また一般に読みの深い者は、一次と二次に大きなずれが見られない。

6 細部の読みとりについて

細部の読みとりは、主として第三部の評価的な問題に現われてくるのであるが、項目数が多く、逐一説明の余裕がないので、ごく簡略に記してみる。

① 指示にしたがう簡単な読みとりは、かなりできる。

その例として、象について細かな記述を問うている小問については、正答率が高いことをあげることができる。(象の大きさ、性質、大好きなもの、食物等) また、ペンギンについても、いるところ、姿、などの小問の正答率は同様に高い。

② 指示にしたがって段落を指摘することは容易である。

象の段落を問うてみると、94%の正答が得られた。しかるに、前項の段落区分では、象の段

落に属する1・2・3の小段落をそれぞれ区分している者も多いのである。したがって指示を受けて、意識を向ければ容易には握できる意味段落も、ふつうの読みではとらえられないような状態にあるとみてよいようである。

③ 微細な読みわけが充分にできない。

ペンギンのいる所や姿には答え得ても、ペンギンの陸上と水上での生態の相違などには不明確な反応をしている者がかなりある。

④ 要点の読みとりが不充分である。

象についての要点が、総合的につかめないうえ、象は水あそびが大好きだとか、象はわらを100キロも食べるとか、小段落の部分部分の具体的なことがらのみを記したものがかなりある。1・2・3の各小段落を総合的に要約したものはほとんど見あたらない。また、動物園の役わりについての反応もほとんど、本文の引用であり、要点としてのまとめかたは少なかった。

⑤ しかし、総じて指示を与える読みは的確さを増している。

一次読み、二次読みにおいては、直接的な指示を与えなかったわけであるが、三次の読みでは設問自体が一つの刺激であり指示である。その影響によって、読みは細かく的確になる。しかしそのことが直ちに要約的な読みを高めるとは限らない。そこで、指示—刺激の与えかた—については、指導の方法や、発問内容等のありかたによって、読みが全体的組織的になるかどうかをきまるといえるのである。

さて、いままでは設問を中心に、読みの様相を横断的にみてきたが、ここで同一人についてその様相を縦断的にみることにする。この事例は通読すればおよその推定ができるので、細かに解説することはやめて、末尾に一括して要点を記すことにする。

小学3年・群別応答例

上位群児童 中位群児童 下位群児童
 知能偏差値 65 国語成績 5 知能 47 国語 3 知能 36 国語 1
 第 一 部 (一次読み)

	(上)	(中)	(下)
一文題	(どうぶつえん)	(動物園)	(どうぶつえんのところにいる)
二梗概	ぞうやきりんのはなしと、どうしてそんなことをするか。	どうぶつのいろいろ	ぞうはりにくにする
	このままではいまにいないようになってしまふような動物を	その数がごく少なくなってこのままでは、いまにいな	動物園では、そんなにたくさん

	(上)	(中)	(下)
三重 要 箇 所	かっています。そして、そ ういふ動物の数をふやし、 そのしゅるいがほろびない ようにしています。	くになってしまうような動物 をかっています。そして、 そいふ動物の数をふやし そのしゅるいがほろびない ようにしています。	
四 段 落	6 10	3 5 6 7 8 9 11	2 4 7 9
五 大 段 落	10	10	5
六 要 約	どうぶつのはなしとせつめ い	ぞう	一ぺんに大バケツ一ぱいの水を

文題では上・中全く差がないけれども、梗概へくるとやや差が生じてくる。上位は、動物園の機能に目を向けるのに対して、中位は、「動物のいろいろ」として、動物にだけ注目している。重要箇所のとらえかたはまた似ているが、段落区分では、上位が正しい分けかたに近く、しかも大きな意味単位でつかんでいる。中位も読みは正しい方であるから大区分は正しいが、要約になると明らかに差がみえてくる。下位は全く散漫で、分裂的な読みをしている。

第 二 部 (二次読み)

	(上)	(中)	(下)
一 内 対 象	どうぶつえん	どうぶつ	こうえんについて
二 重 要 箇 所	一日に、わら百キログラム さつまいも五十キログラム りんご五キログラムも食べ ます。 (一部で指摘したものほ かにつけ加えたもの)	その数がごく少なくなって このままではいまにいたく なくなってしまふような動物を かっています。そして、そ ういふ動物の数をふやし、 そのしゅるいがほろびない ようにしています。	動物園
三 段 意	①②③④⑤⑥ ぞうやペン ギンやカンガールのように せつめいがたくさんかいて	①②③ ぞうがなにをたべ るか ④⑤ こうていペンギンの	③ ぞうの食べ物は草や、やさ いです。 ⑤ こうていペンギンのあたま

	(上)	(中)	(下)
三段意	ある文 ⑦⑧⑨⑩ せつめいのすこしかいてある文 ⑪ どうぶつえんのこと	いろはどんなか。 ⑥かんがるうのあかちゃん はどんなか。 ⑦さるが岩山にあそんでいる ⑧かばが ⑨ライをんがどんなしているか。 ⑩きりんがわたしたちをみている。 ⑪どうぶつえんはどんなことをしているか。	やせなかは黒く、むわからはらにかけてはまっ白で、 ⑩きりんが長いくびをのはしてわたしたちを見おろしています
四要約	どうぶつのせいしつやたべるものはなにがすきかなど どうしてどうぶつをかつているかなどがかいている。	ぞうは水の中にはいます	ぞうは水あそびが大すきです。

一 対象では上が一部と同じく「動物園」と指摘しているのに対して、中は一部では「動物園」と指摘しながら、とんどは、動物として具体的に吸引されている。三段意では、上は小学3年らしい述べかたではあるが、かなり秩序的な読みかたをし、文章の内容・叙述のしかたの差を理性的にとらえている。それに比べると、中は細かな読みとりとしては正確であるけれども、具体的な叙述につきすぎて、小段落に終始している。そうしたことが最後の要約に反映しているように思われる。

要するに、上は常に文章の全体に注目して、体制的な読みを進めているのに対して、中は細部をよく読みとりながらも、文脈に沿って構想の展開をは握したり、要約したりする能力が弱い傾向がある。両者は知能上でもかなりの差があるので、論理的な思考力にかなりの開きがあるものとみられる。

	(上)	(中)	(下)
一、段落の	① ② ③	① ② ③	① ② ③
二、象の要点	力がつよい。せいしつがやさしい。水あそびがすき。ぞうは、たくさんたべる。世界一大きい。	りくですむどうぶつでからだが大きく、せいしつがやさしい。	ぞうは水あそびが大すきです。

第 三 部 (評 価)

(上)

(中)

(下)

<p>三 性大 質き さ 食好 物み</p>	<p>りくにすむものの中で一ばん大きい。 やさしい 水あそび 草や、やさしい</p>	<p>りくにすむどうぶつでいちばん大きい。 やさしい。 水あそび わらとさつまいもりんど</p>	<p>× × × ×</p>
<p>四 ベン ギン</p>	<p>よちよちあるく。水の中では、はやい。</p>	<p>れいほうひつの中にいてあついとげんきがなくなります。</p>	<p>×</p>
<p>五 理所 由委</p>	<p>れいとら室 雨きよくにいたから せなかはくろ、むねからはらにかけて白</p>	<p>なんきよく さわいから あたまやせながくろくてむねからはらまでしろい</p>	<p>× × ×</p>
<p>水と 陸</p>	<p>水の中のほうがはやい。</p>	<p>りくの上だとあかちゃんのようであるきかたをするが水の中だとおよきがはやい</p>	<p>×</p>
<p>六 のカ 赤ン ちガ ャル ン!</p>	<p>小さくていたずらそりな目をしている。 ふくろの中のおちちをすう</p>	<p>おかあさんのふくろの中からいたずらそりにそとをみている。 おかあさんのおっぱいをのんでそだつ。</p>	<p>ふくろにいれてそだつ</p>
<p>七 も他 のの</p>	<p>ざる、かば、ライオン、キリン</p>	<p>ざる、ライオン、キリン</p>	<p>×</p>
<p>八 動物 園の 使命</p>	<p>1 わたしたちに、どうぶつを見せて楽しませてくれます。 2 世界じゅうにそのかずがごく少なくなってこのままではいまにいらなくなってしまふ。 3 そのしゅるいがほろびないようにしています。</p>	<p>1 わたしたちに動物を見せてたのしませてくれます 2 世界じゅうに、その数がごく少なくなって、このままではいまにいらなくなってしまふような動物をかっています。 3 そりゆりどうぶつのかずをふやし、そのしゅるい</p>	<p>1 かわいいどうぶつ 2 いばいのどうぶつ 3 ちさいどうぶつ 4 ベンギン 5 そり</p>

(上)

(中)

(下)

<p>4.またいろいろなどうぶつ の生活をしらべたりしま す。</p> <p>5.その病気をなおすことを けんきゅうしたりしてい ます。</p>	<p>がほろびないようにしま す。</p> <p>4.いろいろな動物の生活を しらべたり、その病気を なおすことをけんきゅう したりしています。</p>	
--	--	--

象の段落を指摘することは下の児童にもできた。このような単純な対応はやさしいものとみえる。象の要点になると、上・中・下の差は明りょうに現われ、上が簡潔に象の記述のすべての面にふれているのに比して、中・下はそれぞれ部分的、印象的である。細部の読みとりになると上・中はほとんど差がない。動物園の使命は本文のひき写しであるので大差はない。

要するに、上位と中位の差は、全体的な読みの態度と体制的な読みの成否に関わっているようである。

小学校 5年生

〔本文と調査問題〕

(話すことと書くこと) 題名は伏せる 出典 学校図書 小学校国語 五年下

- 1 わたしたちは、考えを人に伝えるとき、ふつう、ことばを使います。
- 2 これには、二つの方法があります。一つは「話すこと」で、もう一つは、「書くこと」です。どちらも、考えを伝えるという点では同じですが、話すときには音声を用い、書くときには文字を用いるという点では、大きなちがひがあります。そのために、話すことと書くこととは、それぞれちがった長所や欠点をもっています。
- 3 それでは、まず、話すことから考えてみましょう。
- 4 話すためには音声を用います。ふつう、わたしたちの声がとどくのは、せいぜい百メートルが限度ですから、速くにいる人とは、話すことができません。
- 5 今では、ラジオが発達し、電話が広く利用されるようになって、相手が目の前にいなくても、話すことができるようになりました。しかし、こうした機械は、いつでも、どこでも、だれでもが使えるというわけにはいきません。ですから、ふつう、話すときには、相手と接近していることが必要だといえるでしょう。
- 6 相手が目の前にいるときは、音声だけでなく、表情や身ぶりも、考えを伝えるのに役立ちます。聞くほうでは、相手の表情や身ぶりをながめ、わかりにくいことばでも、その意味をくみとります。相手の口の動きで、ことばの意味がとれることもあります。
- 7 ところが、電話となると、そういうわけにはいきません。一つの例に、こんなのがあります。
- 8 「もしもし、中山さんですか。こちらはマキですが。」
「え、どなた様ですか。」
「マキですよ。」
「は？」

「マキだよ。」

「マキダさんですか。」

「マキダじゃない。ただマキだよ。」

「ああ失礼しました。タダマキさんですね。」

わらい話のようですが、こんなまちがいは、よくおこるものです。

- 9 ところで、話すばあいに注意しなければならないことは、話すときの気もちによって、ことばの調子が、ずいぶんちがってくるということです。

つぎの例の「まだ行かない。」は、どんな調子で読んだらいいでしょうか。

- 1 ぼくは、まだ行かない。
- 2 きみ、まだ行かない？
- 3 まだ行かない！ 早く行けというのに。
- 4 ええ！ まだ行かない？ おどろいたなあ。

- 10 文字で書くと、同じ「まだ行かない。」ですが、話すときの調子は、それぞれちがっていることがわかるでしょう。

- 11 つぎに、書くことについて考えてみましょう。

- 12 書くのには文字をういます。書かれたものが保存されていて、文字が消えない限り、書かれたことばは、いつまでも残ります。また、文字を使えば、目の前にいない人にも、じぶんの考えを伝えたり、報告をしたりすることができます。

- 13 近ごろは、レコードやテープレコーダーによって、ことばを記録することもできれば、遠くの人にそれを聞かせることもできるようになりました。しかし、これもまた、いつでも、どこでも、だれでもが利用できるわけではありません。やはり、現在では、ことばをのちのちまで残したり、速くへ送ったりするのに、文字がいちばん多く使われます。

- 14 ところが、書くことは、話すこととちがって、相手に身ぶりや表情を見せることができせん。調子によって気もちを表わすわけにもいきません。ですから、じぶんの考えを正しく伝えるためには、わかりやすく、まちがいなく書くことが必要です。

- 15 このように、話すことと書くことは、どちらがすぐれているというわけにはいきません。それだけにおたがいに、たりない点をおぎなっているといえるでしょう。そして、わたしたちは、そのばあいはあいに、どちらか、つごうのいいほうを選ぶことになるのです。

調 査 問 題

第 一 部

5年 組 号 氏名

まず本文を読みながら、わからない字、ことば、文などの右わきに、たてせん——をひいてください。

一回読み終えたら、つぎの問題に答えなさい。

- 一、この文章に文題をつけなさい。

()

- 二、この文章に書いてあることのあらましを記しなさい。

- 三、いま一回読んで、この文章でたいせつだと思われるところの右わきに、なみ線~~~~をひいてください。

四、この文章は、いくつかの段落（意味のまとまり）にわかれると思いますか。本文の番号（1、2、3……）を、曲線でくくって、じゅんじょ（1、2、3……）をつけてください。

(例) 1) 3) 1 6 11
2) 4) 2 7 12
3 8 13
4 9 14
5 10 15

五、この文章は、なにをいっているのか、かんたんに書きなさい。

第二部

5年組号氏名

つぎの文字や、語句の意味は、国語の辞典からぬきがきしたものです。これを参考にして、本文をいま一回読み、後の間に答えなさい。

ちうしょ けつてん ねんご げんご
長所(すぐれている所) 欠点(不十分なところ) 音声(のどから出る声やひびき) 限度
(かぎり) はつたつ りよう せつじん
発達(のび進むこと) 利用(役立たせて使うこと) 接近(近づくこと)
ひげん ぼん
表情(気もちのあらわれる顔つき) 保存(もとの形のままにのこすこと) おぎなう(足りないところをみたく)

一、この文章はなんについて書いたものですか。

二、たいせつだと思ふところの右わきに …… をつけなさい。(前の~~~~と同じところで、せんが二本になってもかまいません。)

三、この文章をいくつかの段落にわけ、段落ごとに意味をまとめて書いてください。(先生の説明をききましょう。)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

四、前の段落番号を使って、この文章の組み立てがはっきりわかるように、あらわしてみなさい。(先生の説明をききましょう。)

五、この文章で述べていることはどういうことですか。)

第三部

5年組号氏名

一、考えをことばで人に伝える方法としては、どんなものがありますか。

二、話すことの長所と欠点について書きなさい。

長所＝

欠点＝

三、書くことについてつぎのことに答えなさい。

(1) レコーヤ、テープレコーダーと、文字とのにている点や、ちがっている点を書きなさい。

にている点＝

ちがっている点＝

(2) 書くはあいには注意しなければならないことはなんですか。

六、話すことと、書くこととは、どんな関係になっていますか。

〔 考 察 〕

調査問題の構造はおおむね小学3年生と似ているので、設問の趣旨その他の解説的な記述はできるだけ略し、実態について簡略に述べてみたい。

1 文章の直観的概括的なは握について

この文章は、書き出しのところでもまず考えを伝える二方法にふれ；そこから誘導して前半は話すこと、後半は書くことについての説明を試み、最後に両者の関係を述べてまとめるようになっていゝる。この文章も結尾要約型（尾括型）のものであり、文章構造がとらえやすい形になっている。したがって、直観しやすい部類に属するがこれを集計してみると、第9表および第10表のようになる。（題名はさまざまであったが、一応類似なものは統括して四つの類型に分けた。

第9表 文 題 (一次読み) 調査数 183

類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数
① 総 合	ア 話すこと書くこと	26	②	エ 話すこと	18	③	ク 書くこと	8	④	コ マキダの題	2
	イ ことば	57		オ 話すこと聞くこと	9		ケ 作文	3		カ その	6
	ウ 考えを伝える	14		カ 声	3					キ 機械類	7
					キ 話とまちがい	6					ク 逸脱
	計	97		計	36		計	11		セ 無答	19
				計	36		計	11		計	39

第10表 記述の対象（なんについて書いたものか）二次読み

類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数
① 総 合	あ 話すこと書くこと	58	②	お 話のし方	25	③	け 書き方	6	④	こ マキについて	1
	い ことば	39		か 話し方聞き方	7		書くこと			さ 機械類	5
	う 考えの伝え方	12		き 声、発音	1					し 逸脱	11
	え ことばや文字の 使い方	6		く 話のまちがい	5					せ 無答	7
	計	115		計	58		計	6		計	24

第9表と第10表ならびに解答の内容をとおして考察したことを列挙するとつぎのようになる。

① 読みは、一次読みから二次読みへとしだいに深まっていく。

一般に中位群以上は、読みを進めるにしたがって、最初の直観的な読みをしないで修正し、文章の主内容を全体的には握るようになっていく。アの26から、あの58への増加はこの事情を物語るものである。イ、ことばという文題は、一見抽象的概括的のように思われるが、文章の具体に即してはいない点で、十分な読みになっているとはいえない。ことばというとらえ方をした者は概して抽象的思考に向いているのではあるが、読みの構えが未だばく然としているのである。それが、文章の具体に沿って読みを深めることによって明確に「話すこと、書くこと」というに握に移っていくのである。同様に「考えを伝える方法」というような間接的なとらえかたも僅かであるが減じている。無答は下位群に多いが、二次は一次の半分以下に減じている。二次の読みでは①類に、ことばや文字の使いかたという項目がふえるのであるが、これは、本文中の心がまえや、注意事項に注目したものであり、文章の一面に偏ったものといえよう。

② 文章の冒頭部や、前半にひかれる傾向がある。

②類の話すことと、③類の書くことにはかなりの差があり、殊に二次では開いてくる。本文では、話すことが、前半に出ている上に引例もあるためか、よけい読み手に印象づけられるのであろう。昨年度の調査でも冒頭部に吸引される現象は認められたのであるが、本年はその上に前半部の刺激度の強いことをつけ加えたい。これは恐らく、読み手の読みの意識の持続や記憶のは握にかかわることがらであると思われる。読みの構えを作る上に、末尾まで読みとおすという条件が極めて大切であると考えられるのである。

③ 文章の具体的事象や、具体的記述にひかれる傾向がある。

文題として、「く、話のまちがい」とか「こ、マキについて」「こ、マキダの題」等はいずれも、電話での対話の例に印象づけられたものであり、「シ、き、機械類」などは、内容として、レコード、テープレコーダーなどに興味をおぼえたものである。こうした面にだけ読みを集中する者は、ほとんど全体的な意味は握がうまくできないようである。それは、このような具体的、行動的、興味的な表現箇所のみ強く着目する者は、主として事象を読んでいるのであり、ことばをとおしてこの説明文の論理的構造をつかんではいないためであると思われる。

④ その他

全然文題にならないような逸脱した題名は、ほとんど下位群である。これらは、読みの構えも焦点も全く定まっていなくてよいようである。また②類のなかで、声とか発音の題名を付したものは実際には、第④類と同じく部分的印象的読みであるといえる。

全体を通算すると、3年に比べてさすがに①類が断然増加している。④類は、5年の方の比率が多いけれども、これは④のこ、さなどが、3年の③類にほぼ該当するものと考えてよいので、実質的に低下したものと認められない。

第11表 %

(1) 完全縮約	5
(2) 大意要約	18
(3) 平板羅列	25
(4) 主観	12
(5) 興味・断片	27
(6) あいまい	5
(7) 無答・他	8

2 梗概の読みとりについて

完全縮約型というのは、小学5年程度に相応した基準で評価した結果である。考えの伝達に二法があり、話すことと書くことについてのそれぞれの長短を説明し、具体例を簡約して両者の関係を述べるという形式をとったものを大体可とした。文章内容は異なっているが、学年段階に適合している素材であるから、小学3年に比べて、

梗概は握の力がかなり伸びてくるように思えるのである。

(1)(2)の大部分は、上位群で占めているが、第11表で目次(3)の平板羅列型は、中位群に多く、5)の興味・断片型は、下位群が多数で中位群がこれに次ぐ。

平板羅列型は、ほとんど本文の模写の趣を呈するが中には箇条書きで記述事項を列挙するといったふうで、そこに文脈に沿っての統括的な章調が感じられない。したがって、こうした読みとりは自然に要約や要旨のとらえかたにも影響してくる。平板羅列型は、読みが進んでもなかなか的確な要約に至らないようである。これは結局、文章を平面的に読み流し、記述事項を平板に記録するだけで、構造的立体的に読みとり、思考を深めていくことをしないものであろう。

主観型は、言語教材に属する説明文であるためもあるが、小学3年に比べてかなり減じている。小学3年のように、動物や動物園というような興味的な対象に想像を働かせるというようなことは少ないが、自己の言語生活の体験から主観的な読みとりをする場合が生じている。子どもは、話しことは生活により身近で切実な経験を持っているので、話しことばに関する主観がかなり多い。

興味、断片型で多いのは、機械類の記述である。ほとんどが、レコードや、テープレコーダーをあげているし、それを科学の発達に関連させて述べたりしているのである。また、声が100メートルまでしか届かないというような数量的な面に強くひかれている。特に電話の誤りの例などには大部分がひかれ、「笑話の書いている。」という答まででる状態である。これは具象の読みに限っている者であって、要約のできないのが実状である。

あいまい型は、表現力の不備にもよるが、そもそも文章の筋によって、読むことができないうえ、梗概の内容順序が散漫で、あいまいである。

無答と逸脱はほとんど下位群である。それらは多く、文題や、他の箇所でも無答であったり、文題で「電話」「マイクロホン」などの即物的な題しかつけていないものが多い。

総じて、梗概のは握は3年生よりも進歩してきているが、上記の(8)の型以降にみられるような問題点を多くはらんでいる。

3 段落意識と段意のは握について

この文章の構成は、序——話すこと——書くこと——まとめ、というように子どもにもわかりやすい模式的な説明文である。ところが段落区分をみると、意味段落をとらえる力が不十分なために実に多種多様な小区分が混在しているのである。

小学3年の同項目でも述べたように、本来段落は握というものは読み手の意味体制化のしかたに応じて多少の個人差はみられるものであるが、本教材のように平易簡明なものには共通性が多くなくなるはずである。それが千差万別の形を呈するということは、この学年の読みの未熟を示すものであろう。一応大段落区分としては、1② 3 4 5 6 7 8 9⑩ 11 12 13⑭ 15と四区分されるのが正しいが、合致した者は僅かに2名である。

中段落とみなされる者のうち正しいものは10%強である。その他は必ず一、二箇所筋のとおりでない切りかたがはいっている。これをみても、全般的に小学5年では、一読二読程度では、正しい意味体制化のできない者が多くいることがわかる。

つぎに第12表によって、段落区分とその集中度をみよう。

まず第一に、段落区分数が、二次読みになると減少していく傾向がみられる。これは、読みを進

第12表 段落区分集中度数表

注 最終段落は考慮に入れない。

段落	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1部	8	111	60	72	121	66	57	103	37	150	21	108	66	43	163
2部	3	107	31	67	85	65	34	81	43	105	30	81	70	35	171
増○減△	△	△	△	△	△	△	△	△	○	△	○	△	○	△	

めるにつれて段落区分が大きくなる。すなわち意味単位のまとめかたが大きくなっていくことを示している。これは小学3年に比して、多少なりとも意味体制化の働きが伸長し、概括力が増大してくるものと考えられる。つぎに、わずかではあるが、3年よりも区分に安定さが増すことである。集中度の高い2・5・8・10・12などは、ほとんど同じ順位の状態にある。

ただ、尾括の15段落を区分するために14で切る者が案外に少ないのは、やはり、この学年の文章の意味構造を把握する力の未熟なことを物語っていると思われる。まだ分量的、形式的に段落を考える傾向のあることを示すものと思われる。

全般的には、中段落に区分する過程にあるようであり、大段落化してとらえるところまで進んでいないように見える。この状況は、つぎの段落の大きさの変化にも現われている。

第13表 段落の大きさの変化 (一次 → 二次)

小さくなる (23%)	ほぼ同じ (30%)	大きくなる (47%)
大 → 中 4	大 → 大 7	中 → 大 8
大 → 小 2	中 → 中 29	小 → 大 5
中 → (中)小 36	小 → 小 18	小(中) → 中 74

第12表でも推測したように、5年では中段落の区分が多くなっている。これは、3年と著しく異なる点である。

第二の特徴として、区分の大きくなる傾向が強い。これは3年とは逆の現象であり、総合化の能力が発達するにしたがって意味単位を大きくつかんでいくことを物語るものようである。大きくなるものが3年では14%であったのに対し、5年では47%と3倍以上の増加を示しているのである。

小さくなる率は3年の約半分減じて、全く反対の現象を呈している。中段落の多い故もあり、中から小へと移るものが最も多い。もっとも小段落といっても、さすがに3年生のように形式段落ごとに切るような例はなかったので準中段落(中')のようなものが多かった。

ところで、段意をみると、要点をとらえていないものも多い。これは、漠然と意味のまとまりは意識しても、精細に焦点化して意味をとらえることができないためであろう。重要語、主意文、文と文の関係などから、凝集した意味を読みとることができない故と思われる。

段意を簡潔に表現している者は、当然のことながら、全文の要旨をも一般によくとらえている各段落の要点の結合が直ちに全文の要旨になるわけではないが、要点も要旨も結局は要約の機能によるのであるから、そこに共通性をもってくるのは自然の理であろう。段意の具体例はあげきれないので、末尾の事例によってご推察願うことにして、要約の項に移りたい。

4 要約について

3年でも述べたように、要約は高度な機能であるが、いまその文表現の度合いを別問題として、要約内容を集計してみると、第14表のようになる。

第14表 要約内容別度数表

項 目	一 部	二 部	増 減
ア 話す書くの長短(と選択)	28	56	○
イ ことばの問題	41	37	△
ウ 考えの伝達法について	21	13	△
エ 話すこと(言い方,聞き方)	27	24	△
オ 声(まじがい)	16	18	○
カ 書くこと(作文)	9	7	△
キ 機械について	16	14	△
ク 逸脱(無答)	7(18)	6(8)	△

まず、代表的な要旨であるアの増加が目立つ。読みを重ねた効果が具現しているといふべきであろう。

次に、ことばのまじがいとか、ことばの使いかたという面からとらえたものが多かった。これはある意味では、より高い次元でとらえたともいえるが、文章の内実に即している点では、ア、に及ばない

具体的事象にひかかれているオ・キの類はやはり下位群に多く、文題の場合と同じ反応を示している。また、ク・逸脱(無答)は、読みの分裂している者か、読みの遅滞している者であり、二次読みの重ねによってもほとんど、改善されないままに終わっている。高学年になると、ますます個人差が開いてくる証左であろうか。

なお、全体を通じて要約の記述が本文の引用に近いものがかなりあり、自己のことばをもって表現するに至っていない者が多いことを示している。

また、引例と要説の区別のできない者がかなりある。このような現象が生ずるのは主として具体と抽象のかかわりについての認識が未熟なためであると思われる。電話の例や、「まだ行かない」の例が占める意味を充分には握して、文脈上それに対応する抽象部分を関連的には握しないためである。しかし、読みのすぐれた者には、かなり具体と抽象の関係は握ができるようである。いわゆる分析総合的思考が伸びてくるためであろう。

また指示語、接続語の読みとりが、文章の意味体制化に大きな影響をもつことが感じられる。具体と抽象の関係や、段落と段落の関係は握には、指示語、接続語が重要な働きをもつことは、従来もしばしばいわれていることである。この文章にも、ほとんどの段落に指示語や接続語がみられるが、それらの機能を充分に生かしながら読み進めないと全体の意味体制化は円滑にいかない。今回の設問には、指示語の読みとりをみる小問を直接には加えなかったが、従来のテストや、面接をとおして指示語の指示内容の把握が不十分であることが知られる。また、順接とか逆接とかいうような接続詞の機能を充分におきかえていないことがわかる。このような実態が、全文を構造的に読む上にいろんな障害を与えていることが推察される。

段落図示は、まことに多様であった。これは図式的な約束を充分に理解させた上で、自分の読みとった意味構造を正しく段落組織図に反映させる必要があるので訓練がいることになると思われる。そうした意味で次の機会にゆずりたい。

5 重要箇所の指摘について

3年の様相とは異なり、この学年の重要箇所の指摘は、かなり要約と対応する傾向が生じて来た。その理由は、結局子どもに重要語や、主意文を認識する目が変わってきたとみるほかはない。ただし、傍線のひきかたが3年よりは散発的でなく、語・句・文などをかなり明確に抽出しているように思える。およその傾向をまとめると次のようになる。

- ① やはり興味的な立場が残っている。

(例) レコードや、テープレコーダー マキダじゃない

- ② 数量的なものにひかれる。

(例) 声かとどくのはせいぜい100メートル

- ③ 冒頭や、前半部に注目して、よけいに傍線をひく傾向がある。

末尾の概括部分に要旨があるのだが、案外見過ごしている者が多い。

- ④ 全体に、語よりも句や、文に注意する傾向が生じてくる。

断片的な語に傍線をひく傾向がうずれて、しだいに文に目を向けるようになることは、意味は握の進歩を示すものといえよう。

6 細部の読みとりについて

第三部は、ほとんど細部の読みとりに関する小問である。これを見ると以下の事項にまとめることができるようである。

- ① 文を離れて、具象的な記述部分の記憶によって反応する者がある。

「考えを伝える法」を問う第一問に対して、冒頭部の説明文を無視して、「電話や手紙」とか「文字とテープレコーダー」などと具体的なものでだけ答える傾向が一部にある。特に「話すことの長所」についての解答では、「声かとどくのは100メートル」とか、「相手が目の前にいなくとも話せる」「電話やラジオが広く利用されている」といったような錯誤の例が多い。

- ② 経験にもとづく主観的な解答がかなりある。

「ふつう話すときには、相手と接近していることが必要だといわれるのはなぜですか。」の問いに対して、「ふつうは、むかいあってしゃべる。」「近くなら話したり、ものをやったりできる。」などと答えている例はそれである。

- ③ 微細な読みわけが不十分である。

話すことの長所短所・書くことの長所・短所ならびにレコードやテープレコーダーと、文字との類似点と相異点など、明りょうに対比して反応すべきものに対して、あいまいなものがかかり多い。特質を抽出して、比較弁別する厳密な読みに欠けているものであろう。

- ④ 引例と要説との関係は握が不十分である。

要約の項でも述べたことがあるが、この点がまだ熟していない。「電話の例」の意味づけがよくできていないし、電話の誤りそのものの原因も明確につかんでいないものが多い。

しかし、全体的にみると、下位群は別として、しだいに読みが細かくくわしくなることは事実である。ただ、文脈に沿った全体の意味は握が不十分なので、解答内容が前後したり、混在したりする例がかかり出たものと思われる。

7 群別の事例について

簡単な構成のテストではあるが、次にかかげる無作為抽出の三例を読んでいくと、注解を加える必要がないほど、それぞれの様態が縦貫的に現われている。ただ、次に残される問題は、どのような原因から、このような差が生ずるのかという、内面的微視的な機能差の究明であろう。

小学校 5 年・群別応答例

上位群児童
知能偏差値 59 国語成績 5

中位群児童
知能 48 国語 3

下位群児童
知能 39 国語 1

第 一 部 (一次の読み)

(上)

(中)

(下)

一、 文題	ことば	おもしろことば	ふつうのことば
二、 梗概	<p>わたしたちは、考えを伝える時言葉をつかり。これには、二つの方法がある。「はなすこと」と「かくこと」だ。はなす時にはなるべくせっきんしていたほうがよい。身ぶりなどもわかるからだ。電話だと思わぬまちがいをおこすことがある。話すばあいの注意は話すときのきもちによってことばのちょうしがちがうことがあること。</p> <p>書くことは、書かれたことは隠そんされているので、いつまでものこっていてべんりだが、相手に身ぶりなどを見せることができなないので、それだけわかりやすく、じょうずにかかなくてはならない。しかし、わたしたちは、ばあいによってつどりのよいほうをえらぶ。</p>	<p>ことばを使い。話すときには音声を出す。でんわをする時にはあいての話していることをよくきいてから話す。</p> <p>テープレコーダーをつかってき録することもできれば、とりのくの人にもきかせられる。</p>	<p>書くときには文字を用いるという点では、大きなちがひがあります。そのために話すことも書くことば、それぞれちがった長所や欠点をもっています。</p>
三、 重要	5. しかし、こうした……	13 遠くの人に……	

	(上)	(中)	(下)
四、段落	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 一 二 三 四 五 六 13 14 15 七 八	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 一 二 三 四 11 12 13 14 15 五 六	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 一 二 三 一 二 11 12 13 14 15 一 二 三
五、要約	<p>「話すこと」と「書くこと」は、それぞれちがったところになりな点があるから、わたしたちは、そのばあいによってよい方をえらびます。</p>	<p>ことばはこのようにでてくるんだとかいてある。でんわもまちがわないうあいてのことをよくきく。</p>	<p>はなしていることのことば</p>

第 二 部 (二次読み)

	(上)	(中)	(下)
一、内対容象	「話すこと」と「書くこと」の長所や短所のちがい	いみがわからなかったり、かんじがわからなかったから	話しについて、書いたもの
二、重要	1 5の全分	2の長所や欠点……	……
三、段落と段意	1) わたしたちのつかうこと 2) ばには、「話すこと」と「書くこと」がありいろいろ長所短所がある。 3) 二 話すことについてと、 4) 音声の説明 5) 三 機械がはったつして 6) たが、やはりはなすにはせっきんした方がよい。 7) 四 でんわではなした時の 8) まちがい。 9) 五 ことばの調子について 10) 11) 六 書くには文字を用いる。 12) 書かれたものは、文字がきえないかぎりだいじょうぶだ。	1) 2) 一 ことばのこと 3) 4) きかい、ラジオとかのこ 5) 二 こと 6) 7) 四 でんわのこと 8) 五 でんわではなしている 9) こと。 10) 11) 六 かんがえる。 12) 13) 七 とうくの人にもいろいろ 14) 七 ろなものをきかせてや 15) りたいというきもち	1) 一 話すこと、聞くこと。 2) 3) 二 話すためには音を用い 4) ます。 5) 三 らじおにほうそうす 6) る。 7) 四 でんわではなしたり 8) する。 9) 五 かんがえてみよう。 10) 11) 六 ぶんとおはなしこと 12) ば。 13) 七 きろくすることでも 14) きません。 15) 八 選ぶことになるので す。

	(上)	(中)	(下)
	<p>13)七機械にもつかわれるがやはり速くへおくる時などに多くつかう。</p> <p>14)八書くこともやはりふべんなどころもある。</p> <p>15)九まとめ。</p>		
四、組み立て			
五、要約	<p>「話すこと」と「書くこと」はそれぞれちがった長所や欠点があるから、おたがいに、それをおぎない、そのばあいによってつごうのよいほうを選ぶようにした方がよいということ。</p>	でんわの所	ちがっている。

第三部 (評価的)

	(上)	(中)	(下)
一、伝達への	「話すこと」と「書くこと」	ことばを使います。	書くことと話すこと。
二、話す長所・欠点	<p>話すとき調子がわかり相手が目の前にいる時は表情や身ぶりなどもみせることができるから。</p> <p>声がとどくのはせいぜい百mがげんどだし、電話で話するとき、まちがいがおこりやすい</p>	<p>わかりにくくてもわかる。</p> <p>人の口のうごきをちゅういしてよく見ていけばあいてとよく話ができる。</p>	<p>じぶんでやる。</p> <p>テストのとき、こたえをきいたりしない。</p>
(1) 接近理由	表情や身ぶり口のうごきなども考えをつたえるのにやくにたつから。	いっしょにしゃべるから。	ふつうのことば。

(上)

(中)

(下)

(2) れる意味 わがけと	相手の身ぶりや表情などをながめて意味をくみとれる。 また口のうごきでもわかる。	口をうごかしているのをよくみていればよくわかる。	いゆうにくいことば。
(3) り電話の誤	表情や身ぶりなどが見えないから。	はっきりしゃべらないからまちがう。	電話が広く利用されるようになって、相手が目の前にいなくても話す。
(4) 話す注意	話すときの気もちによってことばの調子がずいぶんちがってくるということ。	いらない「は」をつけたり「を」をつけたりしないようにちゅういしてしゃべる。	だいたいなこと。
五、書く長所・欠点	書かれたものは保存され、文字のきえないかぎり、書かれたことばはいつまでも残り、文字を使えば目の前にいない人にも、じぶんの考えをつたえることができるから。 書くことは、話すこととちがって、表情や身ぶりを見せることができなからまちがいやすい。	文字がきえない限り書かれたことばはいつまでものこります。 文字を使えば、目の前にいない人にも、じぶんの考えを伝えたり報告をしたりすることができます。	よくよんでかく。 よくよまないでかかない。
六、(1) レコードと文字	にている点＝ 遠くの人に伝えることができる。 ちがっている点＝ レコードやテープレコーダーはことばを記ろくするが、文字は書く。	「わ」みたいのがぐるぐる回るところ。 音がちがう。(せつめい)テープレコーダーは、声をはつおんするし、レコードはうたやおんがくだから。	－ ひととちがったことをする。
(2) 注意く	わかりやすく、まちがいなく書くことが必要だ。	「お」をぬかしたりしないようにちゅういする。	どちらからすぐれているかわなければいけません。
七、話のすべと係	おなじに考えをつたえることができ、またそれぞれちがった欠点や長所をもっている。	話すことは口からしゃべる。書くことは、えんぴつ、ペンでかく。	考えること。

資料そのものが最も雄弁に語っているので解説の要がないほどであるが一言する。

上は、一読で的確に要旨をつかんでいることが梗概の項ですぐわかる。文題ではやや漠然とした包括的な題名をつけているが、二次になると、それが正確に修正されている。段落区分は細かい方であるが意味のとらえ方はおおむねよく、一次と二次ではほとんど変わっていない。段落の組み立て図示には少し疑問の点があるが、立体的に関係構造を示そうというくふうが現われ初めの段落と、最終段落の照応関係が成り立っている。要約にも改善のあとが見え、総じて読みの進むにつれて的確さを増していく状況がうかがわれる。

これにくらべると中は、文題からして「おもしろことば」というような、具体的興味の色彩が強い。意味を充分にとらえたり統括したりせずに読み進むものとみえて、設問に対して随意に読みとっては握したものを反応させる傾向がある。「おもしろことば」は、二次で修正されず、「意味がわからなかったり、かんじがわからなかったから。」というようなあいまいな表現になっている。梗概は、秩序的に要点をとらえて書かれてはいないで、具象を主体とした書きぶりである。

段落区分の根拠が不安定のようにであり、論理的な区分でなく形や量の上の区分であると思われる1・2・3を一段とし、8・9を五段とするなど混迷の例がいくつも指摘できるのである。要約力は極めて貧弱で、具象にひかれ論理の筋にのらない読みの欠陥をよく露呈している。細部の読みをみても、上は正確で設問によく対応しているのに、中、下は逸脱したり、具体的な記述の断片で反応したりしている。

なお下位児童には、文字・語いの抵抗がかなりあったことを付記しておく。

中学校 2 年生

〔本文と調査問題〕

(マス・コミュニケーションについて) 題名は伏せる。 出典 大阪書籍中等国語 二年

- ① 人間どうしが、気持ちや意見を伝え合うために、いろいろな工夫がこれまで考えられてきた。伝え合いの道具として、たとえば「ことば」だの、「目くばせ」だの、「身ぶり」だのが発明されたし、ことばをのせる「のりもの」として、紙とインク、電波などが発明された
- ② このような人間どうしの「伝え合い」のことをコミュニケーションとよぶ。人々が交換する手紙・会話・電報、先生と生徒の間にかわされる教育、これらはすべてコミュニケーションだ。コミュニケーションによって、人間は新しい知識を獲得し、それをたくわえ、さらにそれを使って「考える」行為を営む。多くの学者が言うように、豊かなコミュニケーション活動こそが、人間と他の動物を区別する重要な目じるしなのである。
- ③ ところで、二十世紀にはいつからの人間のコミュニケーションをふり返ってみると、そこには、ひとつ見のがすことのできない大きな特徴がある。それは、おびただしい数の人々を「受け手」にするコミュニケーションの成立である。たとえば、何百万という発行部数を誇る新聞、同じく何百万という人間を相手にして放送されるラジオ・テレビ。これらの新しいコミュニケーションの形式は、従来のコミュニケーション、たとえば「手紙」とはずいぶん違っている。手紙の場合には、差出人ひとり、受取人ひとりで、「伝え合い」が成立しているのだが、新聞や放送の場合には、差出人は新聞社・放送局といったような「企業」であり、受取人は前にも述べたように、何百万・何千万という膨大な数の人々であるからだ。手紙や、日常の会話のような少人数のコミュニケーションと、新聞や放送のような多人数のコ

コミュニケーションとは区別して考えるのが便利だ。そこで社会学者たちは、マス(大量の人々)を受取人にしたコミュニケーションを特に分類して「マスコミュニケーション」と名づけた。

- ④ マスコミュニケーションは、現代の社会を、これまでの社会ときわだって違ったものにした。第一に、マスコミュニケーションの成立によって、知識の伝わる量とスピードが著しく増大したことに注意しよう。現代の社会に生きるわれわれは、どんな山間へき地に任んでいようと世界じゅうのおもなできごとを簡単に、しかも豊富に知ることができる。ラジオのスイッチをひねってニュースを聞きさえすれば、たった十分前に千キロも離れた所で起こったできごとを知ることができるし、テレビのダイヤルを合わせれば、同じく千キロも離れた球場で行なわれている野球の試合を、即時に見ることができる。
- ⑤ これは、今から百年前の人間にとって、想像すらできないことであった。大阪で起こったできごとが、ニュースになって東京に届くまでには数日かかったし、ましてや、それが山奥の小さな村の人々の手もとに届くには、何週間も何か月もかかった。いや、届かないことのほうが多かった。大部分の日本の民衆は、日本の他の部分でどんなことが起こっているのかをほとんど知らないで生活していたのである。新聞や放送は、人々の目を世界に向かって開かせてくれた。われわれが、世界全体を見つめながら生活しようとするかぎり、マスコミュニケーションはどうしても必要である。
- ⑥ 第二に、マスコミュニケーションは、知識を万人共通のものにすることに役だつ。昔、まだ印刷術というものが発明されていなかったころには、すなわち、新聞や書物がなかった時代には、文字は人間の肉筆でのみ書きとどめられていた。だから、たとえば、ある人が自分の考えを書きしるした「本」は、たった一冊だけしかできない。それを読みたい人は、それを借りて「写本」を作る以外に方法はなかったのである。しかし、こんなやり方をしていたら、どんなにいい本でも、ごく少数の人々にしか読まれないであろう。言い換えれば、そういうやり方は、知識を少数者の独占に任せることにはかならないのである。
- ⑦ 現在の社会ではどうだろうか。ある著者の書いた意見は、活字に組まれ、印刷機にかけられて、何万部でも、何千万部でも複製できる。知識は少数者の独占物ではなく、大多数の人々の共有財産になったのだ。
- ⑧ このように考えてくると、われわれの生活とマスコミュニケーションは切っても切れない関係にある、といわなければならないであろう。もし新聞や放送がなかったら、われわれの生活はどうなるか。台風で新聞配達が遅れ、しかも停電のためラジオも聞けない、というような日をわれわれは経験するが、たった一日のそういう経験でさえ、われわれを一種の不安におとし入れる。マスコミュニケーションは、われわれと、われわれのまわりの世界をつなぐ通路である。
- ⑨ しかし、このように、マスコミュニケーションが現代の人間にとっての必需品であるとしても、その反面、それは社会的な害悪になる可能性をも含んでいる。第一に現代の社会でのマスコミュニケーションが、おおむね商業主義の原理で動いていることに注意しよう。たとえば、民間放送のテレビの番組を見ていればすぐわかることだが、番組にはそれぞれスポンサーがついている。スポンサーとは、お金を出して、その番組を「提供」する人のことである。三十分間のドラマを提供するためには、百万円もお金がかかるのだが、なぜスポンサーは、こんな大金を惜し気もなく使うのか。理由はたった一つしかない。それは、この番組のスポンサーになることで、自分の会社で作っている製品、たとえば、はみがきとか、せっけんとか、キャラメルとかの宣伝をしたいからである。宣伝すれば、それだけ製品は売れる。一箱二十円のキャラメルでも、テレビを見ている百万人の子供たちが一つずつ買えば、その売り上げは二千万円。番組提供の百万円ぐらいは、もうけの中から十分払えるのである。

ひとことでいえば、マスコミニケーションを動かしている基本原理は、他のさまざまな産業のそれと同じように「金もうけ」なのである。

- ⑩ もちろん、金もうけ一本やりではないので、公共的なニュースをみんなに知らせることだの、社会教育を果たすことだのも、マスコミニケーションの重要な役割だが、「金もうけ」の目的のための手段として、ラジオやテレビが使われる例は残念ながら少なくないように思われる。
- ⑪ マスコミニケーションの含む危険な可能性の第二は、その受取人たる何百万もの民衆すなわちわれわれが、ものの考え方において自主性を失う可能性である。手紙や電話のようなコミュニケーションでは、人間どうしの気持ちや意見の「やりとり」がある。つまり、そういうコミュニケーションの中では、ひとりの人間が差出人になったり受取人になったり、文字どおり「やり」「とり」の両方に参加できるのだ。ところが、新聞や放送のようなマスコミニケーションの中では、われわれは、常に受取人である。そこでは、人の書いたものを読む、人の話を聞くだけで、自分が人に読ませる、人に話を聞かせるという差出人としての役割を果たす機会が全くないのだ。
- ⑫ 別な言い方をすれば、マスコミニケーションは「一方交通」のコミュニケーションなのである。向こうから一方的に来るだけで、こっちから返事をしたり質問をしたり、という「両面交通」の余地が全く残されていないのである。このようにみると、われわれは多かれ少なかれ、「受取人」専門だ。そして、このような状態は、ややもすると、自分のほうから積極的に意見を述べる習慣を弱めることにもなるおそれがある。新聞や放送の伝えたことをそのままのみにして、自分のほうから自主的にものを考えない、という生き方。それは、民主主義社会での「個人」の観念と矛盾するのではあるまいか。
- ⑬ われわれは、マスコミニケーションのもたらした数々の恩恵を認めると同時に、その危険な可能性を常に監視する必要がある。そして、その危険な可能性を、人間の知恵で克服することをわれわれは考え続けたい。

調 査 問 題

はじめに これからの調査問題は、成績テストではなく、中学生の読み進む状態を研究するためのものですから、番号順にしたがって、その時に思ったままを書いてください。同じような問題が出ることもありますが、人間の考えは変わるものですから、前と後とで答えが違ってかまいません。

第 一 調 査

年 組 号 氏 名

まず本文を読みながら、わからない字、ことば、文などの右わきに傍線——をはっきりひきなさい。

○ 一回読み終わったところで次の問に答えなさい。

一、この文章に、文題をつけなさい。

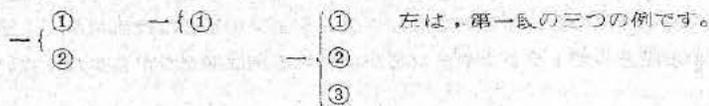
()

二、この文章で述べているあらましを書いてください。

三、いま一回読んで、この文章で重要だと思われる部分に波線~~~~~をひいてください。

四、この文章は、いくつの段落（意味のまとまり）にわかれると思いますか。つぎの例を参考に
にして、わけてください。

（例）



五、この文章全体をできるだけ簡単にまとめて書いてください。

第二調査 年 組 号 氏名

つぎの文字、語句等の意味は、国語辞典からぬきがきしたものです。これを参考にしながら
本文をいま一回読んで後の間に答えなさい。

こうかん 交換（とりかえること） かくとく 獲得（えものを得ること。手に入れること） こうい いん 考
える行為を管む
（考えるという行ないをする。考える活動をする） せいき 企業（事業を企てること。企てた事業）
ぼうかい 膨大（ふくれあがるほどに大きいこと。形、内容などの非常に大きいこと。） しゃふ 写本（書き
写した本） どくせん 独占に任せる（ひとりじめにさせておく） ひつじゆひん 必需品（常に必要な品物。毎日の
生活に欠かせぬ物） しょう 商業主義（商業をものごとの中心とする考えかた） 自主性を失う可
能性がある（自分が主体になって考えたり行動したりする態度をなくすおそれがある）

一、この文章はなんについて書いたものですか。

二、この文章で重要だと思われる部分に点線……をひいてください。（前の線と重なってもよ
い。）

三、本文の番号（①②③……）を使って、左の形式で、この文章をいくつかの段落にわけ、
その要点を記しなさい。

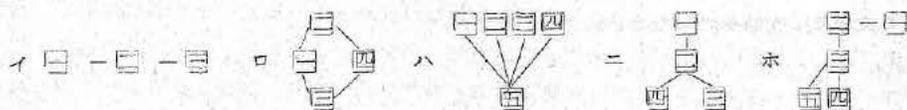
（形式）

本文番号	段落番号	要 点
①②③	—

四角のわくは手で書いてもよい。

四、前問でわけた段落相互の関係を、参考例を参照しながら図示してください。

（例）



（例）の段落数は、根拠のないもの
です。

五、この文章で述べようとしていることはどういうことですか。要点を記してください。

第 三 調 査

年 組 号 氏 名

一、普通のコミュニケーションと、マスーコミュニケーションとの違いについて簡単に述べなさい。

二、なぜ「豊かなコミュニケーション活動こそが、人間と他の動物を区別する重要な目じるし」なのか、説明しなさい。

三、マスーコミュニケーションは、伝え合いの形式としてどんな特徴をもっていますか。簡単に述べなさい。

四、マスーコミュニケーションが現代社会に恩恵を与えている点を簡単に記しなさい。

五、マスーコミュニケーションが現代社会に害悪を与えている点を簡単に記しなさい。

六、「公共的なニュースをみんなに知らせることだの、社会教育を果たすことだのもマスーコミュニケーションの重要な役割である。」のに、なぜ社会的な害悪になる可能性をも含んでいるといわれるのか説明しなさい。

七、マスーコミュニケーションは、民主主義社会での「個人」の概念と矛盾する生き方を育てる危険性を含んでいるといわれるのはなぜか、説明しなさい。

八、結局、今日のわれわれは、マスーコミュニケーションに対して、どういう心がまえをもつべきであると説いていますか。

九、マスーコミュニケーション（新聞、ラジオ、テレビ等）についてのあなた自身の経験や、感想を自由につづってください。

〔 考 察 〕

注 学年を追うにしたがって、ほぼ同様の事項が反復されるので、簡略に述べることにする。

1 文章の直観的概括的な把握について

この文章は序に始まって結尾の要約で終わっている典型的な論説文である。したがって形の上からも、また内容的にもかなり整然としているので概観しやすい部類に属するかと思われる。第15表第16表は、一次と二次の調査結果であるが、従前の調査例と同様に多種多様な反応を、調査者の視点によって分類統括したものである。

①類は、文章内容をかなり簡潔にとらえ得たものであり、類を追うにしたがって正答性がうすれるように配列したものである。

第15表 文 題

(一次読み)

調査数 99

類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数
① コミ ユニ ケー ション	ア マス・コミュニケ ーション	34	② マス ・ コミ と 人間	エ マス・コミと人間	5	③ 社会 ・ 人間	オ 現代の社会	8	④ そ の 他	ケ 人間と機械の働き	2
	イ コミとマス・コミ	3		カ 生活と進歩	7		コ 電気・新聞の 役目			5	
	ウ コミュニケーショ ン	29		キ 人間というもの			サ ラジオ・テレビ				1
	計	66		ク 人間の知恵			シ 世界の一方交通				5
	計	66		計	5		計	15		計	13

第16表 記述の対象

(なんについて書いたものか) 二次読み

類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数	類	文 題	数		
① コミ ユニ ケー ション	あ マス・コミの役わ り	34	② 伝 達 と 思 考	え 伝え合い	9	③ 社会 ・ 人間	か 古代から近代への 進歩	5	④ そ の 他	け 機械類について	2		
	い コミとマス・コミ	10		お 考えることの意味			き 現代に生きる人間			3	こ ことばの意味	2	
	う コミュニケーショ ン	24		計			9			く 人間の考え	7	き 無答	3
	計	68					計			9		計	15

みられたことをまとめるとつぎのようである。

- ① 中学生になると、発達段階にふさわしい程度の文章に対しては、一読でほぼ概観をなし得る。一次でも、二次でも正答性を含んだ答が全体の66%以上になっている。これは、記述の対象や内容を大まかには握るような簡単な読みの能力は充分についていることを示すものである。文章内容の論理的構造や、意味段落の的確な把握はともあれ、なにについて書いたものであり、なにが書いてあるかというような直観的な読みはほとんどできるようになるということである。もちろん、この文章のように冒頭から重要語が現われ、それがしばしばくり返されているような場合は、極めて容易であろうから、上表のような好結果を直ちに読みの能力の発達に帰することはできないかもしれない。しかしながら、今回は発表しない面接事例等によっても、書かれている内容を指示する力は、中学生には充分についているようである。
- ② 中学生では、読みの構えや、読みとりの体制がある程度一定してくるようと思われる。これはこの直観的な把握の分野のみでなく、段落や段意、あるいは要約等の所でも現われてくる傾向であるが、中学生は小学生ほど読みの変移が少ないように見受けられる。よく解すれば、読みが安定したということになるが、その反面読みが固定化し、柔軟性を失って読みの幅が一定してくるといふ解釈も成り立つ。結局、読みの個人差がしだいに固着してくるおそれが感じられるので、読みの悪い習慣化がなされないように充分配慮する必要があるのではないと思われる。
- ③ 読みの技能の未熟な者に、主観的な色彩が強まっていく傾向がある。
読みの技能が未熟であり、アンバランスであると、それに伴ってよけいにて、読み手の主観的傾

向が加わるように思われる。③類の「人間というもの」「現代に生きる人間」「古代から近代への進歩」、「人間の考え」というような概観的な握の中には、相当個人的主観的見解の作用していることが、感想文や、細部の読みとり等に照らして明らかである。人間や社会に関心を抱くものが、その主観を基軸として文脈をゆがめて読みとっているふしがある。

個的主観的な読みが読みの成長をさまたげるものであろうが、そうした読みが習慣化されて読みとりが不均衡になるにつれてますます主観度が強まっていくようにも見えるのである。これは読みの機能をよりよく究明しなければ解決できない問題ではあろうが、とにかく現実には前記したような悪循環が行なわれているように思える。

④ 個人差が増大する。

④類で、新聞・ラジオ・テレビなどの具象にひかれ、即物的な題名しかつけられなかった者は、やはり二次でも、そのような断片的な読みしか示さない。無答は二次では減じたが、その無答者は、④類の「ことばの意味」という不可解な項に移っているものであり、決して③類へ向上しているのではない。



概観的直観的は握はしても、どの程度のち密さ的確さをそなえているのかが問題である。この項では、全く表面的にしかとらえていないので、その内面的な状況は以下にゆずれなければならない。

2 梗概の読みとりについて

第17表 梗概の型 %

(1) 完全縮約	9
(2) 大意要約	24
(3) 平板羅列	21
(4) 主観	15
(5) 興味断片	18
(6) あいまい	8
(7) 無答	5

梗概の読みとり能力はなかなか発達しないということをも、3年の項で、ソ連の心理学者スミルノフの調査例をひいて述べた。スミルノフの例では小学6年生で25%のできてあったが、中学生ではどうだろうか。

第17表は、かなり調査者の主観的な尺度によったものであるから正確度を完全保証することはできないが、中学生の本教材に対する反応状況をかなりよく物語っていると思われる。

過不足なく文章全体の梗概をとらえるということは、実は高次の全体的な力を要するものであって、中核をとらながら、しかも調和的に

梗概を綴り得る者は、全き読みに近い読みとりをしているのである。梗概のすぐれている者は、概して、要約や要旨にもすぐれていることが昨年度末の調査でいろいろと明らかになっている。この表での完全縮約は、ややゆるい尺度でみてあるが、3年5年に比べてかなりの伸びを示している。

著しく目だつ点は、大意要約型が増加していることである。直観的な握の項でもみてきたように、中学生は概括的な握にひいてくるようである。そこで、その大意をある程度要約した形で梗概を述べる者が増加すると思われる。この大意要約型は、ほとんど上位群と中位群の上の生徒にみられるものであって、客観的な読みになっている。

平板羅列型も、客観的な読みに属するものと考えられるが、文章の事実内容を平板に詳しく書くというだけで、一貫した読みを支えられていない未熟な読みである。この度数がかなりの比率を占めているのは、読解力の形成過程にある中学生の読みの状況を示すものといえよう。

主観型が、5年生よりもやや多いのは、1の⑨で述べたように、主観的な読みとりがやや固定してくるためかと思われる。素材が素材だけに、経験や心情のはいる余地は少ないが、文脈をゆがめて主観的に筋を構成している向きがかなり多いのである。

興味断片型では、具象的な部分（ラジオ・テレビ・金もうけ・スポンサー……等）にのみ注目して、そこを中心に書いて、前後の脈絡を欠いている。

また、あいまい型は、文章の筋から逸脱したり、引例と要説の関係が不的確であったりして、全く読みの一貫性を失っているものである。前出の型と共に低次の読みというべきであり、中学生の段階になると(1)完全圧縮型と(6)(8)の低い読みの型との間の質的な差はますます開き、個人差に即応する指導の必要が痛感されるのである。

3 段落意識と段意のは握について

この文章の構成は極めて典型的な論説文形式である。これを大段落に区分すれば下記のようになる。

① 序（コミュニケーションの解説）	1・2・3	（形式段落）
② マス・コミの長所	4・5・6・7・8	”
③ マス・コミの短所	9・10・11・12	”
④ 結尾の要約	13	”

マス・コミの長所を述べている部分も、短所部分も二つに区分されるが、それ以上の細分は無意味である。さすがに3年生にみられるような小段落は見あたらなかった。

第18表を上記の大区分に照らしてみると、おおよその傾向が察せられる。

第18表 段落区分集中度数表

・注 最終段落は考慮に入れない

段落	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 部	2	34	53	18	31	34	12	38	14	48	16	19	84
2 部	6	42	43	16	24	44	9	42	6	49	20	34	81
増○ 減△	○	○	△	△	△	○	△	○	△	○	○	○	

・印を付したのは集中度数の多いものであるが、大体大段落区分に対応している。3・8・12がその区分箇所であり、10は、マス・コミの危険性の第一と第二を分かつところである。

ところで、大段落での終段落を分かつ12のところの集中度が低く、6に高いのは、全体の読みに問題のあることを示している。後述の要約の項でもふれなければならないが、末尾段落の重要性を認識しない結果として抽象的な要約が不十分に終わっているのである。

段落が正しく認識できるということは、意味体制化が円滑にかつ充分になされるということである。ただ段落指導の際には、文章を静態として分析的にみる立場からでなく、文脈に沿って読み進めながら段落化していく態度を馴致しなければならないと思われる。

ところで、完全に正しいと思われる段落区分が意外に少なく全体の9も弱にすぎなかった。この理由はいろいろあるが、その一つに、指示的機能をもつことばに対する注意の不足ということがあげられよう。段落相互の関係は握りこれらのことばは重要な働きをもつのであるが、細かな読みとりをしていないように思われるのである。この文章では、マス・コミの恩恵や害悪を項目立てて述

べ、「第一に」、「第二に」ということばを冒頭に出して叙述を連ねているので、段落の構成が整然としているのであるが、段落は握が不充分のようである。

そのほか、段落と段落の接続のかぎとなる接続詞関係の読みとりも不正確のように考えられ、これが引例と要説・具象と抽象の関係は握の不充分さと結びついて好ましくない結果を示している。

つきに第19表によって段落の大きさの推移をみよう。

第19表 段落の大きさの変化 (一次 → 二次)

小さくなる (16%)			ほぼ同じ (57%)			大きくなる (27%)					
大	→	中	8	大	→	大	17	中	→	大	15
大	→	小	0	中	→	中	29	小	→	大	4
中	→	(中')小	6	小	→	小	10	小(中')	→	中	10

著しい現象として、第一に「ほぼ同じ」の項の比率の大きいことがあげられる。前述したように中学生は、それぞれ読みの型が固定しかかかってきているので、一読や二読の程度ではさほど読みの変容がみられないようである。ただ、全般に概括力が増大しているとみられるので、大段落化していく傾向が小段落化する傾向よりも多いようである。これはやはり読みの成熟を物語るものであろうか。

全般に、小学生に比べて、小段落が減じ、大段落と中段落が主体となっている。いうまでもなくこの調査でも、学校差・学級差(というよりも段落指導の違い)は、かなり感じられるけれども、小学校に比べて意味段落を大きくとる傾向が現われているようである。

段落の意味は握はさまざまであるが、そこにもいくつかの段階が存在する。

① 具象や、文章事実に吸着するもの。

最も低い段階であり、「民間校送金もうけのためにある。」「テレビの宣伝で利益が大きくなる。」といったようをとらえた。

② 段落の一節を復唱的に反応するもの。

キイ・ワードや、キイ・センテンスを中心に要点をぬき出すというのではなく、部分的に印象づけられた一節をそのまま書くもの。「人間どうしの伝え合いのことをコミュニケーションとよぶ。」「マス・コミュニケーションを動かしている基本原理は、他のさまざまな産業のそれと同じように、「金もうけ」なのである。」など。

③ 自己の経験や主観をまじえるもの。

「昔は、新聞・ラジオもなくて不便だったが、現在の私たちの生活は便利で幸福である。」「大阪のニュースが東京に伝わるのに何週間もかかったが、今の私たちは、いながら野球のナイターなどみられるということ。」

④ 重要語・主意文などをとらえて書くもの。

⑤ 自分のことばとして、段意をまとめるもの。

段意をとらえる場合の様相は、おおむね文章を要約する場合と似ている。ただ段落の要点をとらえる際には、より細かな文と文との関係や、語の文脈上の位置づけが的確になされねばならない。

なお段落組織図は5年と同じ理由によって再吟味したいと考えているので、ここでは省略する。

4 要約について

小学5年の同じ項で述べたように、要約という働きは重要かつ高度なものである。読み手はまず自己の読みの継時的な過程に沿いながら、意識の上では時折逆行をくり返して既読部分の意味をまとめてこれを秩序だて、いわば立体的に意味構造化していく。そして、その意味構造の核を凝縮し

第20表 要約内容別度数表

項	目	一部	二部	増減
ア	マス・コミュニケーションについて	34	39	○
イ	マス・コミとコミの問題について	14	17	○
ウ	コミュニケーションの解説を主とするもの	8	5	△
エ	人間の知恵や考えに関するもの	8	12	○
オ	社会の進歩発達	15	14	△
カ	ラジオ・テレビ・新聞等のマスメディアについて	9	7	△
キ	逸脱	3	2	△
ク	無答	8	3	△

たものを要約と呼ぶのである。したがって要約には、文章を発展的に意味段落化していく能力と共に文章主題や要旨を一貫して追求しは探するところの持続性が必要になってくる。読んだことを、まとまりをつけながら記憶し、その意味化されたものを基礎にし

ながら、文章の中核部分のみを筋にして、意味を焦点化していくという営みが必要になってくるわけである。

第20表は、要約した内容をみたものであるが、ア・が最も正しい内容のとらえかたでありイ・ウ・がこれにつづく。

第20表でみられる主なことがらを要約すると次のようになる。

- ① 要約の表現や正答の割合は別として、文章内容の中核をとらえるものが多くなっている。
- ② エ・オなど文章の趣旨を述べるための副次的、具体的な内容に目を向ける者は、特に主観的な読みとりの傾向を強くもっている。
- ③ 全般に一次と二次の読みとりにいちじるしい変化はみられない。
- ④ しかしながら、二次には質的な深まりがかなりみられる。
- ⑤ カ・のような具象の読みをしている者は、その低次な読みからなかなか向上できないようである。

以上は、要約したことがらを中心にみたのであるが、質的な面はどうであろうか。

説明文であるだけに、情緒的な要約はほとんどみられなかったが、エ・オ・カに関連するような事象の要約がかなりみられる。

それから、下位群には部分的な要約が多くみられ、それも断片的に記述している傾向が強い。

次に問題となるのは、概観的な要約であって、これは一見包括的な大きな要約であり、抽象化の進んだ段階のようにも感じられるが、吟味すると偏向していたり、不正確であったりするのである。これは梗概のところでも述べた大意要約型と似た様相を示している。これが上位群にもかなりある。ので、読みをくわしくする態度をもっと養わなければならないと思う。

このようなしだいで、読みの熟達したものと認められる全体的要約は10%弱であり、内容別の

ア・の項が30%強であったのに比べて、質的にはまだ多くの問題を残しているようである。

5 重要箇所の指摘について

5年の段階よりもさらに進んで、だんだん的確に重要語や主要文・主意文などを抽出するようになってくる。こうした読みとりの意識は意味体制化の上に大きく働くものであろう。目だった傾向のみを少しくあげると

- ① 事象を読む立場から傍線をひく者もかなりある。

(例) ラジオのスイッチをひねって……………「一万交通」

基本原理は……………金もうけ……………

- ② 冒頭部や前半部によけい傍線をひく傾向がある。

この文章で最も重要な尾括部分にほとんど注目していないのは、読みが冒頭部にひかれる状況をよく現わしている。これは、心理的な問題に関係があり、指導の際に、あくまで読みとおし、読みとおしながら既読部分を修正していくという訓練が必要であることを物語っている。

- ③ 全体に、語句よりも、文や節に注目するようになる。

5年と同様に、意味は握の進歩を示すものといえよう。

6 細部の読みとりについて

三部は、評価的な視点から細部の読みとりをみたものであるが、通覧するとつぎのようなことがらが目だっている。

- ① 全般に細部の読みは正確さに欠けている。

概括的な把握はするようになったが、ひとつひとつの語句を吟味し、文と文との関係を読みぬく精細な力が不十分なようである。

- ② 具象的な記述にひかれて、正しい意味は握をしない者も少なからずある。

- ③ 経験にもとづく主観的な解答はほとんどない。

5年の「話すことと書くこと」のように、日常生活経験と関連する事項が少ない故もあるが、この種の反応はほとんどなくなっている。

- ④ 要説を明確には握していない。

三部の八問は、「マス・コミに対する心がまえ」を問うものであり、これは13形式段落に要約されているのであるが、生徒は中央部の、恩恵や害悪について述べてある段落の内容にひかれて要説の帰納的な部面を読みとらない者が意外に多い。これは要約の項でも述べたとおり、概括力がついただけで安心できない状態にあると思われる。どうしても、読みを厳しくして、抽象的な思考を高めるような指導をより徹底させなければならない。

7 群別の事例について

対象生徒は任意に抽出したものである。上位の生徒は、読みがやや未熟の点があり、上の部の下に属する程度と思われる。

中学 2 年・群別 応答例

上位群生徒

中位群生徒

下位群生徒

知能偏差値 57 国語成績 4

知能偏差値 48 国語成績 3

知能偏差値 39 国語成績 1

第 一 部

(上)

(中)

(下)

一、 文 題	(マス—コミュニケーション)について	マス—コミュニケーションの働き	コミュニケーション
二、 梗 概	<p>一ばん昔は、コミュニケーションというものは、身ぶりなどから伝えられたが、今ではテレビラジオなどが出て来てその役割をはたしている。このような物がなかったら人間は世界がどうなっているかわらないでこまることだろう。ですからコミュニケーションは私達に切っても切れない線で結びつけられている。</p>	<p>マス—コミュニケーションは人々にとってなくてはならないものである。</p>	<p>人間の気持と放送するラジオとテレビなど、台風と見る新聞、番組とそれぞれのスポンサ。</p>
三	重要箇所は略		
四、 段 落	<p>一 ①②③ 二 ④⑤⑥⑦</p> <p>三 ⑧⑨⑩⑪⑫⑬</p>	<p>一 ①② 二 ③④⑤⑥⑦</p> <p>三 ⑧⑨⑩⑪⑫ 四 ⑬</p>	<p>一 ①②③④⑤⑥⑦⑧</p> <p>二 ⑨⑩⑪⑫⑬</p>
五、 要 約	<p>マス—コミュニケーションがだんだんと発達して来た今の世の中は、テレビ、ラジオなどがあるが、これらなかったら、人間はどうなるかよくわからない。</p> <p>このような、物を伝えるよいこともあるが、一方には、金もうけのよくなあまりよいと</p>	<p>昔はとおくはなれたところにいると何日も日数がかかったが今はラジオやテレビがあるので1分かからないとおくはなれたところにつたえられる。それだけよの中がはったつしてきたということ。</p>	<p>この文章に、きにゆうしたり、そのよんだことをかいたり。</p>

(上)

(中)

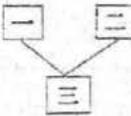
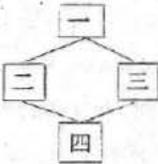
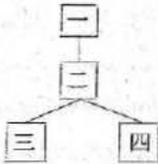
(下)

		いわれないことがマス—コミュニケーションについていわれる。			
	第 二 部				
一、 記述対象		マス—コミュニケーションについて。		ことばの意味についてかいてある。	
二、 段 意	① ② ③	① 一 ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	① 一 ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	① 一 ② 二 ③ 三	① — ② 二 ③ 三
	④ ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	④ 二 ⑤ ⑥ ⑦ ⑧	⑩ ⑪ ⑫ ⑬ ⑭	⑩ 三 ⑪ ⑫ ⑬ ⑭	※ 区分のしかたがでたらめである。
	⑨ ⑩ ⑪ ⑫ ⑬	⑨ 三 ⑩ ⑪ ⑫ ⑬			

(上)

(中)

(下)

	コミュニケーションである。 積極性がなくなる。		
三、段落図示			
四、要旨	マス・コミュニケーションは人間に恩恵を与えると同時に害悪も与えるのでよく注意していかねばならない。もっと社会をよくしなければならぬ。	マス—コミュニケーションをもっと利用して、もっと昔よりよくしようということ。	きにゆうしたりかくこと。
第 三 部			
一、コミとマスコミの違い	人間どうしの伝え合いをコミュニケーションというし、マスを受取人にしたコミュニケーションを特に分類して、マス—コミュニケーションという。	コミュニケーション—伝え合いということで少人数 マス—コミュニケーション—大量の人々とゆうのである。	コミュニケーションは何百万という発行部数を誇る。 マス—コミュニケーションは(大量の人々)を受取人にしたコミ。
二、人間と動物の区別	豊かなコミュニケーションというのは、人間が新しい知識や考える行為を営むということ、他の動物達には、これらのものがない。	コミュニケーションによって、人間は新しい知識を獲得し、それをたくわえ、さらにそれをつかって「考える」行為を営む。	人間は知恵がある。
三、形式的特徴	ラジオ、新聞、テレビ、手紙などのようなもので速く皆に知らせる。	マス—コミュニケーションは多くの人につたえる。	一とおなじ。

(上)

(中)

(下)

四、 恩 恵	新しい知識や行為を営む。 知識の伝わる量とスピードが著しく増大した。 知識を万人共通なものにする。世界をつなぐ通路である。	短い時間におくはなれたところの物をきいたりみたりされる。それは今の世の中にとってありがたいことだ。	マス—コミュニケーションが現代の人間にとっての必需ある。
五、 害 悪	商業主義原理で働いている。自主性を失う可能性がある。積極的に意見を述べる習慣をなくす。	マス—コミュニケーションがあるためにあまりよい品でもないのに、よい品のようにせんでんをして、大ぜいの人をごまかす。	第一に現代の社会でのマス—コミュニケーションが、おおむね商業主義なのである。
六、 社会的な 害悪の 説明	民間放送ドラマをやるにも、宣伝という事を頭に入れて、その番組をやっているが、これは金もうけをやるためにしていることであるが、金もうけのためにテレビやラジオを使っているといってもよい。	世の中には人の悪い人も大ぜいいるから信用ならない。	台風で新聞配達遅れ、しかも停電のためラジオもきけない。
七、 と個人 矛盾の 観念	新聞や放送の伝えたことを、そのままのみにして自分のほりから自主的にものを考えない。	品の悪いのによいようにせんでんしたりすると、それをかっただれかがはらがいなくなったりするから。	恩恵を認めると同時に、その危険な可能性を常に監視する。
八、 心 が ま え	マス—コミュニケーションのもたらした数々の恩恵を認めると同時にきけんな可能性をつねにかんしするひつようがある。 そのきけんな可能性を人間の知恵で、かんぶくすることをわれわれは考えたい。	あまりにのらないようにする。	恩恵をほんだしる。

上・中・下位のそれぞれを通読するとおのずから、それぞれの読みの様相が明らかになるが、若干まとめてみたい。

まず第一部をみると、直観的概括的な文題のは握において、下位は既に低くなっている。梗概をみると、上位はまだコミュニケーションと人間生活との密接な結合を具体例をとおして認識している程度であって、マス・コミに対する心がまえのところを読みとってはいないことがわかる。ところが、中位はマス・コミの必要性を大意要約的にとらえているので、いっそう表面的な読みであることが知られる。

下位に至っては、具象を断片的に列挙するのみで、いわゆる梗概とは程遠い書きかたである。

重要箇所については、上・中がかなり中心的な文や節を抽出しているのに対して、下は散漫な傾向を示している。意味の重さ軽さを弁別する力が乏しいためであろう。

段落区分では、上は序の部分をよくつかんでいるが、マス・コミの害悪と恩恵の部分のは握があまりであり、中は序のとらえかたに問題があるが、尾括はとらえている。両者とも意味体制化が不十分であると思われる。ところが、下はさらに一段と低次であって、量的な二区分に近い。

ところで、このような意味段落化から、どのような要約がなされるであろうか。上は、梗概のところではコミュニケーションと生活との関係をとらえただけであるが、ここではやや進展して、マス・コミの長所短所に注目するようになり、具象にふれながらそれを述べている。ところが、中は同じく具象にふれているが、より具体的な記述にのみひかれ、それを「社会の発達」として要約しているのである。下は、設問を理解せず要約力もないままに逸脱したことを書いている。

上にみてきたように一次読みでは、上・中ともまだ読みが浅いけれども、上には読みの深まるきざしが見えている。

つぎに第二部に移ると、上は一次の直観のままの正答であるが、中は読みとりが定着しないで混迷を現わしている。二次の段落と段意になると、いよいよ上位と中位の差が開いてくる。上は、一次の段落区分を修正して、第二大段落を正しくは握するようになるが、中は第一大段落も第二大段落も修正できないままに終わっている。上の段意は本文の引用（いわゆる復唱的要約）が多いが、主意文はよくおさえている。しかし、中は同じく復唱的な記述ではあるが要点をおさえていないものが多い。ただ上は、尾括の段落をとらえていないので、三区分になり、それが段落図示で不明確な構成図を作る原因となってしまった。中は、第四大段落（尾括）をとらえ得たので、段落構成図は正しいものになったが、内容的に問題のあることは前述のとおりである。下は、読みが進展せず脱落の状態である。

二次の要旨は上はおおむねよいが、中は要約不十分で要説的確にとらえていない。

このような読みとりの差違は、おそらく細部の読みにも関連しているものと思われるが、これを第三部でみることにする。一、コミとマス・コミの違いの項で、既に下は混濁したとらえかたを示しているのである。そして、人間と動物の区別でも文章を離れた経験的常識的な「人間は知恵がある」というような反応をしている。

三の形式的特徴では、上がつまずきを示しているが、恩恵や害悪のところでは、上が要点に即した解答を示し、中はまだ具象によって答えている。ところで、指示にしたがっての簡単な細部の読みは下位群にもかなりできることが、この例でも知られる。ただ、全体の文脈の中にそれぞれの部分をいかに位置づけ、脈絡をもたせ得るかどうかにかんして読みの良否が関係してくるといえる。

六の害悪七の矛盾の箇所では、特に中位の主観的なゆがみ、下位の具体的記述が目だっている。そして、尾括の部分具体的に問うている八、では、上位のみが正答で、やはり三者の中では最も読みのすぐれていることに気づくのである。

このような読みの様相のちがいは、どこから生ずるのか、最後の説明文のまとめの項で少しく考察してみたい。

〔 説 明 文 の ま と め 〕

説明文に関する読みの様相を各学年および各群について概観したのであるが、そこに教材内容の差はあってもそれぞれの傾向が現われていると思う。殊に今回の教材は、説明文の形としては等しく尾括型であり、特に5年と中学2年は論旨の展開様式も似ているので様相の現われ方にも共通性がある。

説明文を読むということは、書き手の叙述する論旨の展開にしたがって、その論理構造を握し、意味を体制化するということである。物語文も、説明文も読解の機能を十分に発揮しなければならないがその働かせかたに多少の差があり、説明文では理性的な読みが要請されるのに対して、物語文では感性的な読みが期待される。いわば文章の機能的特性に応ずる差が根本的に存在すると思われる。

このような基本的な差違を前提としながら、つぎのように概括してみたい。

① 文章の直観的概括的把握は、しだいに正確になり中学生段階ではほとんど誤らないようになる。

文章の直観といっても、それは継時的全体的な直観であるから、とにかく全体を時間的経過にしたがって読みとおし、読みながら主内容に注目して概観的な把握をしなければならない。小学校低学年では一貫した読みがうまくできず、その上具象的部分に強くひかれる傾向があるのでとかく誤った直観に陥りがちである。高学年になると、部分的な把握の状態からかなり脱皮するけれども、まだ記述量の多い方にひかれたり、引例の面にのみとらわれたりする傾向が残る。であるから高学年になっても、具体例そのままの文題をつけたりするのである。けれども、中学二年生では、文題もほぼ客観的に正しいものになり、二次の読みとりではさらに正答性を増していく。ただし、これはあくまでも「何を」書いたものかという概括的段階でのことである。

② 梗概は握の能力はしだいに高まっていくが、完全縮約型には容易に到達し得ない。

全般に梗概は握を次の七類型にわけて考えてみると次のような状況が指摘できる。

1. 完全縮約型 小学校低学年にはほとんどない。中学年も同じ。高学年にはまれにみられる。中学生では5% ~ 15%という程度に上昇するのではないか。
2. 大意要約型 小学校高学年にも少しみられ、中学生ではかなり増加する。しかし、要するに概観的な読みとりであって確かさに欠け、細部の読みとりに欠陥を示すことがかなりある。
3. 平板羅列型 小学校低学年から、中位群以上で読みのていねいな者にかなり見受けられるものである。多少の学年差をあげるとすれば、低い学年のほうでは、具体的記述の列挙が多いのに比べて、高い学年の方では抽象的一般的記述の面をもしだいにとりあげていく傾向のあることである。

4. 偏向主観的 低学年や、下位群のように読みの客観性が保証されないものに多いが、読みの技術がかなりあっても、個我が強く、文章から離れた思考をする型や、習慣に陥っている者もこうした傾向を示している。
5. 興味断片型 低学年や、下位群ほど多い。高学年や、中学生でこの傾向を示す者は、いわゆる遅進児で文章全体が読めず、思考力も弱く、論理的な思考経験の貧しい者である。読む際にも部分的停滞が多く、語や句を拾い読みするような状態が多いようである。
7. 逸脱、無答型 無答型には、知能の低劣なため全く理解できないものと、表現力が乏しくて、まとめ得ないものがあるようである。逸脱型には、文章を客観的に読まないで、自己中心的な誤まった連想や推測を働かす者が多い。これは、4の偏向主観型に通じるものであるがまとまっていない点で、はるかに低く小学校低・中学年に多い。

以上を通覧すると、やはり梗概をとらえる力は極めて高次なものであることがわかる。文脈にしたがい、文章の論理的脈絡をたどりながら、しかも全体の構成を意識しつつ論理構造をは握するのは容易なことではない。段落区分は文章の構想をとらえることであり、要約は文章の要旨を縮約することであり共に重要かつ高次の働きであるが、梗概はそれらの前提となり、基盤となる重大なものである。

妥当を欠く比喩ではあるが、いまこの三つの力を、盲人が犬を認知し理解することにたとえてみよう。梗概をとらえることは、犬の頭から背にむかってなでながら己の触覚をたしかめていく過程に似ている。なでながら、犬の全体像をつかむことができるならば、おそらく犬の小さな像を作りあげることでもできよう。実物そのままではないが、頭も胸も足もすべて調和的に縮小できて、実物をほろふつとさせ得る像ができることであろう。あらずじといても、骨ぐみだけを提示することではなく、多少の肉づけがあり実物の縮小版的な性格ももたねばならない。

構想は、盲人が犬をなでながら、頭は頭として認知し、胸は胸、腹は腹と、犬としての全体をは握しながらも、それぞれの部位を明りょうに意識していく事情とほぼ似ている。それぞれの部分の特質を認知しながら、全体のつながりをは握する時、そこに犬の全体像が組み立てられていくのである。したがって解ばう的に切り離された一つ一つの部位を認知していたのでは、生きた犬の全体像はつかめないことになる。

要約は、犬全体の像をその全体的特質や、要点にふれて簡潔に略画化することであり、場合によっては漫画化することであるといっている。漫画は特質を誇張したものであるが、それも極端になると実物と全然似ないものになると同じように、読みでも主観が強くはといった要約や、部分にとらわれた要約は文章の要旨とは似ても似つかぬものになってしまうのである。

このように考えてくると、とにかく文章を全体的・調和的に読みとおした上で、ぎりぎり本質的なことをつかんでいなければ「犬というもの」を要約できないわけである。

以上の三者は、いずれも生きている犬の全体にふれて始めてわかるものであり、その犬にふれ、その犬をなでることなくしては到底認知できないものである。そうした意味で、読んで梗概をつかみ、文章の構成を知り、要約するということも、文章から離れては成立しないものである。

⑨ 段落意識は徐々についてくる。小学校低学年では、読みの進むにつれてますます具象や、部

分を細かくみるために、一次の読みよりも小段落化する傾向がある。ところが小学校高学年や、中学生では大段落化していく傾向がある。ただし、中学生は一般に区分の変化が少ない。

この様相については、同項の調査結果を参照願いたい。一般に大段落化するということは、意味段落の認識が成立することと考えられる。これは、抽象化の能力が高まって来て、大きな意味単位をつかむことができるようになることを示すものであり、同時に説明文の読みとりに欠くべからざる論理構造のは握を意味するものである。それ故一般に上位群ほど大段落区分の多いこともうなずかれる。

④ 事からの要約や部分的要約が低学年や下位群ほど多い。しかし、上・中位群や、学年の高い者には概観的要約から、全体的要約へと読みの成熟していく傾向がみられる。

説明文では、文章を客観的にみて、その意味構造を論理的にとらえていくことが特にたいせつであるが、低学年ほど、主観的経験的立場に立つことが多い。そして事からの要約をしたり、情緒的な反応をしたりして、未熟な要約に終わることが多い。

⑤ 細部の読みとりについては、低学年ほどあいまいで不正確である。しかし、中学生段階でもみられるように、概括的は握できて細部の読みが不正確であるために、段落や要約のところで破たんを示す者がかなりあり、一語一語を吟味し、部分読みにも注意深い態度がたいせつであることが知られる。細部でも具象にひかれる傾向が強い。

※

以上各領域ごとにふれてみたが、全体的に次の事からが重要であると思われる。

説明文では、なんといっても文章を論理的に意味体制化していくことが必要であるが、それにはまず具象と抽象、引例と要説等の関係を十分に読みとらなければならない。そうした点が全般に欠けているようである。これには、段落関係の図示的指導や、問題法的なノート学習なども効果がある。なんらかの方法で、児童・生徒に論理的な思考経験を与えることが必要である。板書技術にしても、論理の展開が直観できるような形式をつとめてくふうすべきであろう。子どもの思考経験がひじょうに読みに影響するが、指導者としては文章をとおして比較や、分析や、総合や、体系化、一般化などの思考形態にふれさせて、子どもの思考を刺激し導いてやるように考慮しなければならない。それには、重要語・主意文などに目を向けさせ、指示語の機能などに注意させる的確な指導を必要とする。説明文では、特に全体の論理的な関連をつかむ上で、指示語・接続語などに關する文法的な知識が必要となるであろう。

説明文においては、文章を論理的に読解していく技能や態度を強調していく必要がある。細部読みの際でも、一語一句にわたって吟味するきびしさを養成していくことがたいせつであろうと思う。物語文の場合は、一語一句の意味を幅広くとらえ、情趣的に味解することもたいせつであるが、説明文の場合は厳密に定義づけていくことが論理を明確にする道なのである。

精神発達との関係をよく見きわめ、程度に応じた論理の型や、論旨展開の形式を教えることは、決して形式主義に陥った指導ではないと思われるので、今後もそうした面で、精神的成熟度に合った指導をくふうしなければならない。それはまた、個人差に立脚する指導であり、われわれの課題なのである。

いまここで個人差に立脚する指導といったのは、基本的なレディネスはもちろんのことであるが特に個人の思考過程や思考の型に注目して、そこを手がかりに指導を進めたいということなのである。

冒頭部にだけひかれて、その直観的な印象だけで、読み進める傾向のものに対しては、最後まで読みとおす全体的な立場に立たせるようにしむける、具象にのみ吸着する者に対しては、それが抽象化された部分に思考を向けさせるというような取り扱いを重視する。また、主観や経験で読みとる者に対しては、文章に照らし、語の客観性に即して自己の読みを修正させるというような、個々の読みの型に応じた適切な指導が重要だと思っているのである。

それは、いわば読みの機能に立脚して、個々の読みの様態を質的に高めていく指導であるともいえるであろう。

こうした読みの類型に即した効果的な指導をわたしたちは意図しているのである。

(2) 物語的文章

本調査の素材は、全国教育研究所連盟の共同研究における共通素材である。本調査ではかなり多面的に設問し、そこにあらわれた反応を通して、読みの機能というものがどのようなものであるか読みの機能という面から子供の読みの様態がどのようなものであるかを見ようとした。一応各学年別に問題を提示し、これに考察を加えてゆくが、紙幅の都合もあるので、その反応の一夕に対してその考察を詳しく記すことをせず、特に注目される問題点について叙述することにしたと思う。

小学校 3年生

〔本文と調査問題〕

ロンロンじいさんの動物園

- 1 中くらいの都会に、中くらいの動物園がありました。この動物園は、ひげのびんとはね上った園長さんのものでした。
- 2 ある暗い夜のことシリ、シリ、シリ、シリ、動物園の事務所にいるロンロンじいさんの所に電話がかかって来ました。
- 3 「なんだろう、今ごろ。」
と、じいさんは受話きを取りました。
- 4 「ああ、もしもし。はい。え、火事ですって。」
- 5 ロンロンじいさんは、ねむけがすっとなでしまいました。電話は園長さんからかかったのです。園長さんは、こんなことをいっています。
- 6 「町に、火事が起きたそうだ。今夜は風が強いから、注意してくれ。いいかい、たのむぞ。」
- 7 ガチャリと電話が切れました。ロンロンじいさんは、キリンの所へとんで行きました。
- 8 「キリンや、おまえ、火事が見えるかい。」
- 9 「見えますとも。こんなにせいが高いんですから。」
- 10 「そうかい。こっちへもえて来るかい。」
- 11 「だんだん近くなります。風がこっちへふいていますからね。」
- 12 ウウウ、ウウウ。しょうぼう自動車のサイレンが聞こえて来ます。おりの中の動物たちは、もうみんな目をさました。
- 13 「おじいさん。もし、火事がここまで来たらどうするんです。」
- 14 キリンは、心配そうにいました。このとき、ブウブウ、ブウウ、園長さんの自動車がびたりと動物園に着きました。園長さんは、ロンロンじいさんの前まで来ると、びんとはね上ったひげをなでていました。
- 15 「だめじゃ、この動物園も、もう助からん。」
- 16 「じゃあ、かわいい動物たちは、いったいどうなるんです。にがしてやりましょうか。」
- 17 「と、とんでもない。にがした動物たちが町の中であばれたらどうなる。そのために、これがあるんじゃ。」
- 18 園長さんは、黒い大きな鉄ぼうをつき出しました。ロンロンじいさんはふるえあがりました。
- 19 「そんなこと、わたしには、とっていけません。いやです。いやです。」
- 20 「この動物園は、わしのものだよ。園長のわしのめいれいだぞ。」

園長さんは、おなかをつき出していいました。

- 21 「かみなり様が悪かったっていわです。」
と、ロンロンじいさんも負けずに答えました。
- 22 「ええい、こんなことをしとったら、わしまでやけ死んでしまおうわい。よし、おまえにこの動物園をやる。そのかわり、どんなことが起きても、わしは知らんぞ。」
- 23 園長さんはこうなると、荷物をいっぱいつんだ自動車にとび乗って、全そく力でにけて行ってしまいました。
- 24 ゴウ、ゴウ、ゴウ。火はもえて来ます。ロンロンじいさんは、どうしていいかわかりません。
- 25 そのときです。そばのおりの中から、うさぎが顔を出しました。
- 26 「おじいさん、ほんとうにありがとうございました。」
- 27 「おや、おまえ聞いていたのかい。」
- 28 「ええ、ばくの耳、長いでしょう。動物園じゅうの動物がなんといっているか、みんな聞こえますよ。おじいさんだけは、早くにがしてあげたいって、いって、いるんです。」
- 29 これを聞くと、ロンロンじいさんは、鉄ぼうを、えいっと池に投げこみました。
- 30 そして、事務所へとびこむと、大きなかぎのたばを持って来て、まっ先にさるのおりをあけました。
- 31 「さあ、おまえたち、このかぎでおりの戸をみんなあけておしまい。早く、おお急ぎで。」
- 32 さるたちは、キキキと、うれしそうな声をあげながら、おりの戸を次第にあけていきました。動物たちは、うれしなみだをぼろんぼろんと落としながら、広場に集りました。
- 33 「さあ、早くにげるんだ。」
- 34 ロンロンじいさんはせきたてました。と、ぞろがいました。
- 35 「いいえ、おじいさん。みんなで火をけしましょう。」
- 36 「そんなことをするな。早くにげる。」
- 37 動物たちは聞きません。ぱあっとちらばって、てんでに大活やくを始めました。
- 38 ぞろは、長くて太いはなを池につっこんで、たちまち、しょうほうふになりました。
- 39 ベリカンは、くちばしの大きなふくろに水を入れて、えっちら、えっちら、えっちらと運びました。
- 40 ひつじは、長い毛を水にひたして、火のこの上をころげました。
- 41 カンガールは、あかちゃんをくまにあずけると、水をおなかのふくろに入れて運びました。
- 42 ライオンは、自分のあなに、うさぎや、りすやモルモットたちを入れてやり、とんで来る火のこをはたき落としました。
- 43 長いたたかいでしたが、みんなは、力を合せてはたらきました。
- 44 東の空がぼろっと明るくなるころ、火事はとうとうきえました。
- 45 よかったなあ、よかったなあ。」
- 46 動物たちは、びゅんびゅんはねてよろこびました。ぞろも、地しんみたいにはねました。ロンロンじいさんは、それをうれしそろにながめていました。

一、このお話に書いてあること——どこでなにがおこってどうなったのか——をかんとんにまとめて書いてください。

二、このお話に出てくる人物についてつぎの問いに答えて下さい。

- 1 ロンロンじいさんと、もう一人出てきますが、それはどういう人ですか。
- 2 ロンロンじいさんは、この動物園でどういうことをしているんだと思いますか。

3 この二人は、どちらがほんとうに動物たちをかわいがっていたのでしょうか。〔 〕
そしてそれは、どういうことでわかりますか。

三、このお話に書いてある順に質問しますから答えて下さい。

1 最初動物園の事務所に電話がかかってきました。

イ だれからの電話ですか。〔 〕

ロ どんな用事ですか。〔 〕

2 電話をきいてロンロンじいさんはどうしましたか。

3 園長さんがきました。

イ 園長さんはどういうことをめいれいしましたか。

ロ それにたいしてロンロンじいさんはどういうたいどをとりましたか。

ハ けっきょく園長さんはどうしましたか。

4 そばのおりの中からうさぎが顔を出しました。うさぎはどんなことをロンロンじいさんに言いましたか。

5 それを聞いてロンロンじいさんはどういうことをしましたか。

6 動物たちは大活やくを始めました。

イ しょうぼうになったのは、どの動物ですか。〔 〕

ロ 水運びをしたのは、どの動物ですか。〔 〕

ハ 火のこを消したのは、どの動物ですか。〔 〕

7 火事はとうとう消えました。動物たちはどうしましたか。

四、このお話の中のつぎの部分について、答えて下さい。

1 (18) 「ロンロンじいさんはふるえあがりました。」 どうしてふるえあがったのですか。

2 (19) 「そんなこと、わたしには、とうていできません。いやです。いやです。」 そんなこととは、どういうことができないうっているのですか。

3 (21) 「かみなり様が落っこったっていやです」というのはどういう意味ですか。

4 (22) 「ええい、こんなことをしとったら、わしまでやけ死んでしまうわい。」 こんなこととは、どういうことをしていたらというのですか。

5 (29) 「これを聞くと、ロンロンじいさんは、鉄ぼうを、えいっと池に投げこみました。」 これをとはどういうことを聞いたらというのですか。

五、このお話をよんで、おもしろかったところやかんしんしたところについて作文してください。

〔 考 察 〕

1. 梗概を通して

子供たちが文章をどのように読んだか、文章全体の意味体制化をどのように行なったかは、その文章の梗概(あらすじ)を書かせることによって、そのおおよそを推察することができる。もっとも小学校3年生ではまだ梗概を書くということがじゅうぶんにはできず、またしたがってこれが指導された学級と指導されていない学級とではその梗概の書き方に著しい相違が認められるが、その繁簡精粗はとにかくとして、その子供がその文章全体をどう読んでいるかということが、そこに書きあらわされた梗概にそのまま反映しているように思われるのである。

いまこの設問「このお話に書いてあること——どこでなにがおこってどうなったのか——をかんたんにまとめて書いてください。」に対する反応を見ると次のごとくである。

A	B	C	D	E
15%	28%	40%	14%	3%

A 「ある日、どうぶつえんにかじがおきました。えんちょうさんはどうぶつたちをころすきだったが、ロンロンじいさんがゆうことをきかないので、ロンロンじいさんにあずけました。どうぶつたちはロンロンじいさんをにがさせようとしてました。じいさんもどうぶつたちをにがそうとしてかぎをもってきてさるのおりをあけました。ぜんぶのおりからどうぶつたちがあつまってかじをけしました。みんなかじがけいました。みんなうれしがつてとびあがりました。ぞうもじしんみたいにとびあがりました。」

「町で火事がおきました。ロンロンじいさんが、どうぶつをたすけてどうぶつたちが火をけしました。」

繁簡精粗いろいろであるが、とにかくこの文章に何が書いてあるか、その大体の意味を捉えている文章全体を調和的に意味体制化してその内容を偏りなく読み取っているといえる。

B 「どうぶつえんにかじがおこって、どうぶつたちがけしとめた。」

「町のどうぶつえんにかじがおきました。どうぶつはみんなでかじをけしてうれしくてたまりません。」

火事が起きたことと、動物が消し止めたことに中心がおかれ、この物語の主人公がロンロンじいさんは出てこない。動物たちの消火という活動場面が中心となって意味体制化されたもので、文章全体を直観的、印象的に意味体制化したものといえる。興味関心にひかれ、内容をていねいに読む点に欠けていると思われる。

C 「町にかじがおきてどうぶつえんにもえうつってきた。」

「動物園にかじが出てしまいにきえた。」

「町でかじがおこって東の空の方がぼろっと明るくなるころとうとうかじはきえた。」

文章に書かれた表面的事件を漠然と捉えたものや、印象的部分的に捉えるに過ぎなかったり、この文章に何が書かれているのか、その中心的内容を離れたものとなっている。この段階の読みはもはや文章全体を意味体制化したものとはいえない。漠然とした、もしくは印象的な読みなのである。

D 「よなかで町で火事がおこった。でんわがかかってきた。とびおきた。」

「ロンロンじいさんはてっぼうをびちゃった。」

「かみなりがおって火事になった。」

極端に部分的印象的なものしか読み取れない読みである。断片的主観的読みといえる。読んだところの記憶の把持さえできないのであろう。この段階になると「かみなりがおって火事になった。」の例のように、事実関係の把握が不完全で、興味をひいたことばを中心に自分の知識経験を土台に勝手な空想によって意味を構成する傾向もかなり見られるのである。

E 無答のもの

以上のパーセンテージによって、この学年段階の読みのおおよそは理解できるように思われる。

いまこのDの段階は別にして、子供の読みの未熟な段階としての特徴的なものは、

- (1) 主観的興味関心のあることばや文句にひかれ、その結果読みが部分的印象的になりやすい。
- (2) 意味把握が直観的かつ漠然としていて、内容的に細かくていねいに読まない。
- (3) 以上のことから文章全体をまとまったものとして構造的に意味体制化することができにくい。

以上の中(1)については昨年度の紀要にかなり詳しく書いたので、この度は(2)と(3)について調査にあらわれたところを述べることにしたい。

2 注意深さを欠いたばくせんとした読み

この物語の登場人物に関する設問(二3)で、「この二人はどちらがほんとうに動物たちをかわいがっていたでしょうか。」という問いに対して〔ロンロンじいさん〕と答えたものは148名で91%であるが「そしてそれはどういうことでわかりますか」という問いになると、次のようないろいろな答を示すのである。

A 園長とロンロンじいさんを対比して答えたもの

「園長さんはロンロンじいさんにてっぼうでころせとிட்டが、ロンロンじいさんはいやだிட்ட。」

B ロンロンじいさんの動物に対する愛情を述べたもの

「動物を火事からたすけだしたから」「てっぼうで動物たちをころさなかったから」

C 園長の態度で述べたもの

「園長はてっぼうで殺そうとした」「園長さんはにげてிட்ட」

D 動物の立場から述べたもの

「どうぶつたちはロンロンじいさんがすきだから。」

E 「ロンロンじいさんはどうぶつをかわいがってくれるから」

F 「えん長さんがおまえにこのどうぶつえんをくれるとிட்டから」

G 「ロンロンじいさんはえさをやるから」

H 「町にかじがおこったため」

I 「動物がかわいそうだから」

X その他

	上	中	下	計
A	9	11	1	21
B	18	26	10	54
C	6	7	4	17
D	0	2	0	2
E	0	7	7	14
F	0	1	3	4
G	0	3	1	4
H	2	2	1	5
I	0	4	1	5
X	0	9	8	17
△	0	8	11	19

- ・調査人数 2校 各2学級 162名
- ・上・中・下位群は次のような基準でわけた
上位群 国語評価5, 国語評価4で知能偏差値56以上, 国語評価3で知能偏差値66以上 (35名)
中位群 国語評価4で知能偏差値55以下, 国語評価3で知能偏差値36~65, 国語評価2で知能偏差値56以上 (80名)
下位群 国語評価1, 国語評価2で知能偏差値55以下, 国語評価3で知能偏差値35以下 (47名)
- ・男女別は調査の結果特別の差が認められなかったのでここには記載を省略する。
- ・Xは錯誤もしくは意味をなさないもの
- ・△は無答
- ・表の数字は実数

AからDまで94名(58%)は一応この設問に対する答えとして妥当なものといってよいであろう。その中、Aは特に注意の行き届いた答えになっている。Bは反応のもっとも多い読みである。なお、Eは14名もあるが、設問の同義反復で答えをなしていない。Hはやゝ視点の変わった答えで上位群の2名が入っているのが注目される。このいろいろな反応を見ていると、とにかくロンロンじいさんが動物たちをかわいがっているということは大部分の子供が理解しているが、何故かということになる。と明確な答えが出て来ない。漠然とした読みがなされているためだと思われる。このことは次のような極めて単純な問題でも不思議なくらい正答率が低いのである。

設問三6で、「イ しょうぼうふになったのは、どの動物ですか。」という問いに対し、[ぞう]と答えたものは150名、93%で、他は錯誤および無答である。ところが、ロ、ハの問題になると次のような結果になる。

ロ 水運びをしたのは、どの動物ですか。

- A ベリカンとカンガール
B ベリカン } どちらか一方だけ。
 カンガール

	上	中	下	計
A	23	27	5	55
B	11	46	28	85
X	1	5	7	13
△	0	2	7	9

ハ 火のこを消したのは、どの動物ですか。

- A ひつじとライオン
B ひつじ } どちらか一方だけ
 ライオン

	上	中	下	計
A	11	4	1	16
B	24	62	20	106
X	0	11	19	30
△	0	3	7	10

このように満足に答えられたものは、口で55名(34%)、ハで16名(10%)に過ぎないのである。文章を読むに当たって注意深さがいかに欠けているかをあらわしているように思われる。文章の意味把握を漠然とさせている原因が、こうした文章表現に対する注意深さの欠如によるところ大きいのではないかと考えられる。

さらに次の例を見てみたい。

三₁ 最初動物園の事務所に電話がかかってきました。

イ だれからの電話ですか。

この問いに対して〔園長さん〕と正答しているもの149名(92%)である。

ロ どんな用事でしたか。

この問いに対しては次のような答えが見られる。

A 「かじがおきてどうぶつえんの方に風がむいてかじになるとわるいから。」

「町にかじがおきたからちゅういしてくれ。」

B 「町にかじがおきた。」「火事のしらせ」

C 「ちゅういしてくれ」

AからCまで一応正答と見なせば正答率は82%となる。しかしながらAとBとでは、その読みの質においてかなり大きな違いがあるといわねばならない。この場合の意味内容の把握としてはAもBも大した違いはないものと思われるが、その捉え方がBは大ざっぱで細やかさが欠けている。(本文「ああ、もしもし。はい。え、火事ですって。」のところだけに注目し、その後に出てくる用件を叙べたところを注意しなかったためと思われる。)

	上	中	下	計
A	15	17	4	36
B	17	52	25	94
C	0	1	2	3
X	2	8	7	17
△	1	2	9	12

上位群ではA、Bの差が小さいが、中・下位群においてAよりBが異常に多くなっていることも、Aが質の高い上位群的な読みであり、Bが中位群的な読みであることの一証左になるであろう。Bは文章表現をていねいに読まず、漠然とした意味把握で事すます読みなのである。

この学年段階の読解指導は、文章表現の着実なていねいな読みを通して、こうしたBの読みをAの読みのように高める指導がなされなければならないと思う。小学校中学年の主観的もしくは直観的、印象的読みと称される読みの背後に、あるいはその原因として、こうした読みの不注意さやあいまいさがあることを見逃がしてはならない。

3 文脈意識の広狭

文章を読んで文脈的なものに意味体制化してゆく場合の、この調査にあらわれた問題について次に述べてみたい。

設問三で「このお話に書いてある順に質問しますから答えて下さい。」として文脈に沿って次々と問うてみた。その中から2.4.5の反応を例示してこの問題を説明したいと思う。

三₂ 「電話をきいてロンロンじいさんはどうしましたか。」

この問いに対する答えは次のごとくであった。

A 「キリンの所へ行って火事が見えるかきいた。」

「キリンの所へ行って火事がこっちへくるかこないかきいた。」

- B 「キリンの所へ行った。」
 C 「どうぶつえんへかけていった。」「おりのそばへいった。」
 D 「しんばいになった。」
 E 「ねむけがすっとんでしまった。」
 F 「おどろいた。」「びっくりした。」「はねあがった。」
 G 「動物たちをにがそうとした。」「どうぶつたちのおりをあけた。」
 H 「どうぶつたちをにがしてやったけれどもにげなかった。」
 「にげようとしたけどぞうたちがきかないのでかじをけした。」

	上	中	下	計
A	12	16	2	30
B	5	20	8	33
C	1	2	2	5
D	0	0	2	2
E	10	26	7	43
F	3	4	4	11
G	4	9	6	19
H	0	0	2	2
X	0	1	6	7
△	0	2	8	10

以上のいろいろな答えの中、Aは電話の要件を聞いて、その処置としてキリンの所へ行き火事の様子をきいたという、文脈的に見てもっとも妥当な答えである。Bは「ガチャリと電話が切れました。ロンロンじいさんは、キリンの所へとんで行きました。」とあるので、電話をきいた直後の動作のみを以て答えたのである。Aにくらべると読みの巾が狭く、直続する部分だけを指摘している。CはDと同類である。Dは電話をきいてキリンの所へ行きいろいろきいている、その辺のロンロンじいさんの気持を察して答えたもので、読みの巾はAに類する。Eはもっとも多い答えであるが、電話がかかってきた時「ロンロンじいさんは、ねむけがすっとんでしまいました。」とあるので、電話で要件が述べられる以前の箇所、その読みの巾はBよりも一段と狭い応答と見なされる。FはEと同類である。Gは反対に間をとばして文章の後半に結びついている。Hはさらに極端で動物たちの消火に及んでいる。GやHの答は、文章表現を具体的に着実に読むことをせず、漠然と大意を読みとるといふような読みから生じた結果であると思われる。

以上のように子供が文章を読み進む際、狭い視覚で直ぐそれに続くことばしか読みとらないもの（B・Fの類）ある巾をもった視覚で読み進んで着実な具体的な意味把握をしながら文脈づけをしてゆくもの（Aの類）があって、この後者のような読みを育てることがこの年代の読解力養成の重要なポイントであると思われる。（G・Hのような読みについては前項で述べた。）

三4 「そばのおりの中からうさぎが顔を出しました。うさぎはどんなことをロンロンじいさんに言いましたか。」

この問いに対する答えは次のごとくであった。

- A 「動物たちはロンロンじいさんをにがしてやりたいといっている。」
 B 「おじいさん、ほんとにありがとうございました。」
 C 「ええ、ほくの耳、長いでしょう。動物園じゅうの動物がなんといっているか、みんな聞こえますよ。」

Bは直接それに続くことばへの反応であるが、Aはさらに先へ読み進んで、全文の文脈の中には

っきり位置づけて意味をつかんでいる。CはAに近いが、意味をじゅうぶん文脈の中に位置づけて把握しているとはいえない。上位群がAに集中度が高く、中、下位群がBに集中度が高いのは、当然のことながら注目される。

三₅ 「それを聞いてロンロンじいさんはどういうことをしましたか。」

この問いに対する答えは次のごとくであった。

A 「鉄ぼうを池にやけて動物たちのおりをぜんぶあけてやった。」

B 「動物たちをにがした。」「みんなのかぎをさるにあけさせた。」

C 「鉄ぼうを池に投げこみました。」

文脈の上からいって、Cの読みは視野の狭い読みでありBの読みは視野の広い読みといえる。Aはもっともていねいな答えであり、着実な読みがなされていると見られる。

	上	中	下	計
A	25	23	6	52
B	7	38	12	57
C	3	8	9	20
X	1	5	15	21
△	1	6	5	12

	上	中	下	計
A	2		1	3
B	17	34	11	62
C	14	19	8	41
X	1	14	16	31
△	1	13	11	25

以上見てきたように、文章を文脈に即して意味体制化してゆく場合に、正しい意味体制化をするためには、適度の読み巾の広さを持つことが必要である。そしてこの点、この年代の子供の読みにはかなりその読み巾に広狭の違いがみられ、しかも、巾の広い読みはわずかに優秀児に見られ、一般には狭い読み巾しか持ち得ない、したがってその結果じゅうぶんな意味体制化をなし得ないものが多いという事実がわかったのである。

文章を読み進む過程を考えると、文章はある程度読んだ時、そこまでの意味が一のまとまりとして意識の中に形成される。つまり一の意味単位（意味集団）を読み了え、次の意味単位（意味集団）に読み移った時に、始めて前の意味単位（意味集団）が一のまとまりとして意識される。この意味単位（意味集団）の形成が文脈を辿る上の重要な問題なのである。ことばに密着した部分にだけ反応していた子供の読みは、この意味単位（意味集団）を形成する読み巾が極めて狭いのである。狭いというよりは、むしろ、意味単位（意味集団）としてまとめることを伴わずに読んでるのである。文章を読むにはどうしてもある程度さきへ読み進んで読み了えたとをふり返り、そこに意味を形成しつつ読み進むことが必要である。読み了えたとを反芻しつつ読み進むのである。このような読みの反芻がなければ意味体制化は期待できない。この反芻による意味体制化は、読みが熟達しているものは、読み進みながらほとんど無意識の間に行なっているが、難解の文章の場合にはこれが意識化され、実際に何回も読みかえすことによって行なわれる。

小学校低中学年では、この機能の発達が未熟で薄弱なため、正しい意味単位（意味集団）を形成する力が乏しく、さきに述べたようなあらわれになるのだと思う。この読み了えたとを反芻しつつ意味体制化しつつ読み進んでゆくという、この読みの機能に、そして、そこに読み巾の広狭があるという事実には、われわれはじゅうぶん注目する必要があると思う。

〔本文と調査問題〕

残 雪 (一)

- 1 ことしも、残雪は、がんの群れをひきいてぬま地にやってきました。残雪というのは、一わのがんにつけられた名まえです。左右のつばさに一か所ずつ、まっ白なまじり毛をもっているの、かりゅうどたちから、そうよばれていました。
- 2 残雪はこのぬま地に集まるがんの統領らしい、なかなかりょうなやつで、なかまがえさをあさっている間も、ゆだんなく気を配って、りょうじゅうのとどく所まで、けっして人間を寄せつけませんでした。
- 3 大造じいさんは、このぬま地をかり場にしていたのですが、残雪が来るようになってから、一わのがんも、手に入れることができなくなったので、いまいまく思っていました。そこで、残雪がやってきたと知ると、大造じいさんは、ことしこそわと、かねて考えておいた、特別な方法にとりかかりました。
- 4 それは、いつもがんがえさをあさるあたり一面に、くいを打ちこんで、たにしをつけたうなぎばりをたたみ糸で結びつけておくことでした。じいさんは、ひとばんじゅうかかって、たくさんのうなぎばりをしかけておきました。
- 5 こんどは、なんだかうまくいきそうな気がしてなりません。よくじつの屋近く、じいさんは、むねをわくわくさせながら、ぬま地に行きました。
- 6 さくばんつりばりをしかけておいたあたりに、何かばたばたしているものが見えました。
- 7 「しめたぞ！」
- 8 じいさんは、つぶやきながら、むちゅうでかけつけました。
- 9 「ほほう、これはすばらしい！」
- 10 じいさんは、思わず、こどものように、声をあげて喜びました。一わだけですが、生きているがんが、うまく手にはいったのです。さかんにばたついたとみえて、あたり一面にはねがとび散っていました。
- 11 がんの群れは、きけんを感じて、え場を変えたらしく、あたりには一わも見えませんでした。しかし、大造じいさんは、ひとばんたてば、また、わすれてやってくるにちがいないと考えて、きのうよりもっとたくさんのつりばりを、ばらまいておきました。
- 12 そのよくじつ、きのうと同じころに、大造じいさんはでかけていきました。秋の日は、美しくかがやいていました。
- 13 じいさんがぬま地にすがたを現わすと、大きなおと・とともに、がんの大群が飛びたちました。
じいさんは、「はてな。」と、首をかじけました。
- 14 つりばりをしかけておいたあたりで、たしかに、かंगाえさをあさったあとがあるのに、きょうは一わもほりにかかっていません。気をつけてみると、つりばりの糸がみな、びいんと引きのばされています。がんは、きのうの失敗にこりて、えさをすぐにはのみこまないで、まず、くちばしの先にくわえて、ぐらっとひっばってみってから、異状なしとみとめると、はじめてのみこんだものらしいのです。これも、あの残雪が、なかまを指導してやったにちがいありません。
- 15 「うーむ！」
- 16 大造じいさんは、思わず、かんとんの声をもらしてしまいました。

(二)

- 1 三年たちましたことしもまた、ぼつぼつ、ぬま地にがんの来る季節になりました。大造じいさんは、生きたどじょうを入れたどんぶりを持って、烏小屋の方に行きました。じいさんが小屋にはいると、一わのがんが、はねをばたつかせながら、じいさんにとびついてきました。
- 2 このがんは、三年前、じいさんが、つりばりのけいりゃくでいけどったものです。今ではすっかり、じいさんになつていました。ときどき、烏小屋から、運動のために外へ出してやっても、ピュ、ピュ、と口ぶえをふけば、どこにいても、じいさんのところに帰ってきて、そのかた先にとまるほどになっていました。
- 3 大造じいさんは、がんがどんぶりからえさを食べているのをみながら、「ことしはひとつ、これを使ってみるかな。」と、ひとり言を言いました。
- 4 じいさんは、長い間の経験で、がんは、いちばん最初に飛びたったもののおとについて飛ぶ、ということを知っていたので、このがんを手に入れた時から、ひとつ、これをおとりに使って、残雪のなかまをとらえてやろうと考えていたのです。
- 5 さて、いよいよ、残雪のひきいる一群が、ことしもやってきたと聞いて、大造じいさんは、ぬま地へでかけていきました。がんたちは、昨年じいさんが小屋がけた所から少しはなれた地点を、え場に行っているようでした。そこは、夏の大水で水たまりができて、がんのえさが、じゅうぶんにあるらしかったのです。
- 6 「うまくいくぞ。」
- 7 じいさんは、青くすんだ空を見あげながら、にっこりしました。その夜のうちに、かいならしていたがんを、例のえ場に放ち、昨年建てた小屋の中にかくれて、がんの来るのを待ちました。
- 8 東の空がまっかに燃えて、朝が来ました。残雪は、いつものように、群れの先頭に立って、ま一文字に空を横ぎってやってきました。やがて、え場におりると、「ガー、ガー」という、やかましい声で鳴き始めました。大造じいさんのむねは、わくわくしてきました。
- 9 「さあ、きょうこそ、あの残雪めに、ひとあわふさせるぞ。」
- 10 くちびるを二、三回、静かにぬらしました。そして、おとりを飛びたさせるために、口ぶえをふこうと、くちびるを、とがらせました。と、その時、ものすごいおととともに、がんの群れが、一度に、バタバタと飛びたちました。
- 11 「どうしたことだ。」
- 12 じいさんは、小屋の外にはい出してみました。
- 13 がんの群れをめぐって、白い雲のあたりから、何か一直線に落ちてきました。はやぶさです。がんの群れは、残雪に導かれ、じつにすばやい動作で、はやぶさの目をくらませて飛びたっています。
- 14 「あっ」
- 15 一わだけ、飛びおくれたのがいます。大造じいさんのおとりのがんです。長い間かいならされていたので、飛ぶことが、いくらかにぶくなっていたのです。はやぶさは、その一わを見のがしませんでした。
- 16 じいさんは、ピュ、ピュと、口ぶえをふきました。かい主のよび声を聞きわけたとみえて、がんは、こっちへ方向を変えました。
- 17 はやぶさは、その道をさえぎって、ひとけりけりしました。ぽっと、白いはねが、あかつきの空に光って散りました。がんのからだは、ななめにかたむきました。もうひとけりと、はやぶさが、こうげきのしせいをとった時、さっと、大きなかけが空を横ざりました。

- 18 残雪です。残雪の目には、人間もはやぶさもありませんでした。ただ、救わねばならないなまのすがたがあるだけでした。いきなり、敵にぶつかっていきました。大きなはねで、力いっぱいなぐりつけました。
- 19 不意をうたれて、さすがのはやぶさも、空中で、ふらふらとよるめきました。が、さっとしせいを整えると、残雪のむなもとに飛びこみました。
- 20 ぱっ
ぱっ
- 21 はねが、白い花びらのように、すんだ空に飛び散りました。そのまま、はやぶさと残雪は、もつれあって、ぬま地に落ちていきました。
- 22 大造じいさんはかけつけました。二羽の鳥は、なおも地上ではげしく戦っていましたがはやぶさは人間のすがたを見ると、急に戦いをやめて、よるめきながら飛び去りました。
- 23 残雪は、むねのあたりをくれないにそめて、ぐったりしていました。しかし、第二のおそろしい敵が近づいたのを知ると、残りの力をふりしぼって、ぐっと長い首をもち上げました。そして、じいさんを、正面からにらみつけました。それは鳥とはいえ、いかにも統領らしい、堂々としたたいどでした。
- 24 大造じいさんが手をのばしても、残雪は、もう、じたばたさわぎませんでした。最後の時を感じて、せめてがんのかしらとしてのいげんをきずつけまいと、努力しているようでもありました。大造じいさんは、強く心をうたれて、ただの鳥に対してのような気がしませんでした。

(三)

- 1 残雪は、大造じいさんのおりの中で、ひと冬をこしました。春になると、むねのきずもなおり、体力も、もとのようになりました。
- 2 ある暗れた春の朝です。
- 3 じいさんは、おりのふたをいっばいにあけてやりました。残雪は、あの長い首をかたむけて、とつぜん広がった世界におどろいたようでした。が、
パシッ。
快いとおとをたてて一直線に、空に飛びあがりました。
- 4 らんまんときいたすももの花が、そのはねにふれて、雪のように滑らかに、はらはらと散りました。
- 5 「おい、がんのえいゆうよ。わしは、ひきょうなことはしないぞ。ことしの冬も、なまをつれて、ぬま地へやっこいよ。そして、堂々と戦おうじゃないか。」
大造じいさんは、花の下に立って、この残雪によびかけました。
そうして残雪が北へ北へと飛び去っていくのを、いつまでも、いつまでも見守っていました。

本文をよく読んでつぎの問いに答えてください。

- 一、(一)「ことしも、残雪は、がんの群れをひきいてぬま地にやってきました。」
「ことしも」とあるので、どういうことがわかりますか。
- 二、(一)「大造じいさんは、ことごとそはと、かねて考えておいた、特別な方法にとりかかりました。」
「ことごとそは と(思って)」この「ことごとそは」と「と」の間にどんなことばを入れたら意味がはっきりするでしょうか。
- 三、(一)「それは、いつがんがえさをあさるあたり一面に……………」
「それは」と書いてあるのは、なにをさしているのでしょうか。

四、(一五)「こんどは、なんだかうまくいきそうな気がしてなりませんでした。」

どういうわけで「こんどは」といっているのでしょうか。(イ) またそれのわかるようなことが前の方に書いてあったら、その部分を書き出してください。(ロ)

イ

ロ

五、(二一)「じいさんが小屋にはいると、一わのがんが、はねをばたつかせながら、じいさんにとびついてきました。」

このことから、そのがんがどんなふうであることがわかりますか。

六、(二三)「ことしはひとつ、これを使ってみるかな。」

といっているのは、どんなふうに使うつもりなのでしょうか。

七、(二九)「さあ、きょうこそ、あの残雪めに、ひとあわふかせるぞ。」

ころ思った時の大造じいさんは、どんな気持ちでいたでしょうか。説明してください。

八、(二一八)「残雪の目には、人間もはやぶさもありませんでした。」

この時の残雪の心はどんなであったか、説明してください。

九、(二二三)「しかし、第二のおそろしい敵が近づいたのを知ると、……………」

「第二のおそろしい敵」とは、なにをさしていますか。

十、(二二四)「大造じいさんは、強く心をうたれて、ただの鳥に対してのような気がしませんでした。」

大造じいさんは、どんな気がしたのでしょうか。説明してください。

十一、この文章を読みながら、いくつかの小段落にまとめて、そのまとまりごとに、それがどんなことについて書いてあるか、かんたんにしるしていってください。

一 1 2 3 4…………… 1 5 1 6 二 1 2 3 4 5…………… 2 3 2 4 三 1 2…………… 5

十二、このお話のあらすじを書いてください。

十三 「一」では、残雪はどのような鳥として書かれていますか。

「二」では、残雪はどのような鳥として書かれていますか。

十四 大造じいさんは残雪のひきいるがんをとらえようとしてどんなけいりゃくを使いましたか。

十五 大造じいさんの残雪に対する気持ちが始めはどのようでそれがどのようにかわっていったか、その気持ちの動きのたいを、話のすじにしたがって説明してください。

十六 このお話を読んで、どういふところに心をうたれましたか、そうしたところを中心に感想文を書いてください。

〔考 察〕

Ⅰ 前文を想起させることばの読みについて

文章を読んでゆく際、つまりわたしどもがことばの連続を意味体制化して理解してゆく際に、前に読んだところや、その場面、事象が、さりげないことばの中に指示され、あるいは暗示されて、そのところが想起され、意味が確認されて、さきへさきへと意味体制化を続け、読み進んでゆく。こうした前文や前の場面を想起させることばはいわゆる指示語にもっとも特徴的にあらわれるが、こうした前文想起の機能は指示語にのみ限られたものではなく、文章のいろいろな箇所にあられてくるものである。こうした箇所を子供たちはどのように読み取っているか、この調査の中から二三例を挙げて述べてみたいと思う。

一、「ことしも、残雪は、がんの群れをひきいて、ぬま地にやってきました。」

「ことしも」とあるので、どういうことがわかりますか。

この設問に対する答は次のごとくであった。(A B C等は答の類型を例示したものである。)

A 「きょねんもきていることがわかる」

B 「ことしもというざんせつがなかまをつれてくるきせつのことです」

C 「きょねんしっぱいしたのでまたやるぞ」「こんどこそはがんをとってやろう」

「ことしも」という「も」の助詞に注意すれば

去年もあるいはその前の年も残雪がやってきたことがわかり、Aの読みが成立する。

Bの読みは、Aの理解の上に、今年も残雪の渡ってくる季節が訪れたことを読みとっているもので一層深い文学的な読みだといえるようである。このことばはこの文の冒頭にあることばで、これからこの物語が展開しようとする、その位置においてこのことばを味の読みれば「ことしもまたいよいよその季節になってまえの年と同様に

	上	中	下	計
A	27	29	14	70
B	1	1	1	3
C	1	5	0	6
X	1	4	9	14
△	0	0	2	2

調査人数 2校各1級95名
上位群 30名
中位群 39名
下位群 26名

数字は実数

Xは無意味な答

△は無答

残雪ががんの群れをひきいてやってきた。」というような、作者の期待を裏切らなかつた残雪の到来に対する作者の気持ちも読み取られてくる。こうした味読を舌足らずの表現であらわしているのがBの答えであると思われる。

Cの読みは、物語の後の方に書かれている内容——大造じいさんが残雪の仲間を何とかして捉えようとする——にひかれて、無理な解釈になってしまった、いわば物語の内容にのみこまれてしまった読みで、表現をすなおに読んでいわず、内容だけを読む未熟な読みである。

二、「大造じいさんは、ことしこそはと、かねて考えておいた、特別な方法にとりかかりました」「ことしこそは……と(思っで)」この「ことしこそは」と「と」の間にどんなことばを入れたら意味がはっきりするでしょうか。

この設問に対する答は次のごとくであった。

- A 「残雪の仲間をとらえてやろう」
- B 「残雪をつかまえてやろう」
- C 「必ず」「どうしても」
- D 「これを使ってみよう」
- E 「かねて考えておいた特別な方法で」
「とくべつな方法」
- F 「えさをあさるあたり一面にくいを
うってうなぎばりとたたみいどむす
びつけておくこと」
- G 「かねて考えておいた」

	上	中	下	計
A	13	11	9	33
B	3	4	1	8
C	8	5	1	14
D	1	0	1	2
E	1	3	0	4
F	0	1	2	3
G	0	3	0	3
X	2	9	8	19
△	2	3	4	9

ここは前文を読んでくると当然Aの答になる。Bは大造じいさんがこのがんの統領の残雪をつかまえようとしていると解したのか、残雪を一群のがんの呼び名と誤解して解したのか不明であるが（他の項目でも、残雪を一群のがんの名として答を書いているものがかなり見られる。）とにかくそのような誤解から生じたもので、不注意な点はあるが、Aと同類と見做してよい。Cは「ことしこそは」という強調に注目した点はいが「ことしこそは……と」の省略的表現になれていないのであろう。気持ちの上では「必ずつかまえよう」「どうしてもつかまえよう」と読解しているにちがいない。Dは以下に書いてある方法を使ってみる意であり、この場合正当な解釈ではない。はるか後文の「ことしはひとつ、これを使ってみるかな」（二三）という文章への連想がこの誤解を招いたものかも知れない。EはDと同じく下の文にかけて解している。Fはその「特別な方法」をさらに具体的に説明したものである。ともに設問の意にそわない答えになってしまっている。Gは全然この表現を理解せず、次の文章をつまづけて書いたものであろう。したがってこの問題の答えは、大きく分けると、ABC（55名）DEF（9名）GX△（31名）の三類に分けることができる。全体の58%のものは妥当な読みをしており、9%のものは誤った解釈をしており、33%のものは解釈できなかったと見られる。

三、「それは、いつもがんがえさをあさるあたり一面に……」

「それは」と書いてあるのは、なにをさしているのでしょうか。

この設問に対する答は次のごとくであった。

- A 「特別な方法」
- B 「いつもがんがえさをあさるあたり一面にくいを
うちこんでたにしをつけたうなぎばりをたたみ糸で
結びつけておくこと」
- C 「いつもがんがえさをあさるあたり一面」「えさ
ば」

Aは正当に指示できたもので、全体の40%である。Bもともにこのことばにつづく後文をもって答えている。その中Bは「それは」の具体的内容をもって答えたともいえる。Cは単にそれにつづくことばを書いたに過ぎない。

	上	中	下	計
A	19	15	4	38
B	2	6	6	14
C	5	8	4	17
X	2	6	8	16
△	2	4	4	10

いずれも「それは」ということばの文中における機能を理解していないのである。

ところで、この問題は、この調査を実施した二級の差が極めて大きく右表のごとき結果を見せている。これは指示語の機能を指導した級と指導していない級のちがいであり、こうしたことばの文法的機能は教えることによって容易に培われるものであることが分る。

四イ「こんどは、なんだかうまくいきそうな気がしてなりませんでした。」

どういうわけで「こんどは」といっているのでしょうか。

この設問に対する答は次のごとくであった。

- A 「なんかいつもしくじっているから」
- B 「特別な方法を考えていたから」
- C 「たにしをつけたうなぎばりをたたみい
とでむすびつけておくこと。
- D 「きつとうまくいくにちがいないと思っ
たから」

Aは「こんどは」ということば自身の表現からその意味するところを理解したもので、ことばの意味内容と表現を読みとった読みである。Bは「こんどは、なんだかうまくいきそうな気がして

なりませんでした。」という全体の理由を述べたものとして答えている。前後の文章を文脈的に位置づけて読んでいる良い読みであるが、この設問に対する答としてはやや妥当性を欠くであろう。

Cは「こんどは」の事実内容を具体的に書いたものである。Dは気持の上で読んでしまって、文脈的にも、また「こんどは」ということば自身の表現の意味をていねいに読むという点でも、いささか欠けるところがあるようだ。

以上見てきたように、ことばの一つ一つの表現をたいせつにして、これまで読んだところをふり返りつつ、イメージを展開し、意味を確認しつつさきへと読み進む、こうした読解の方法が読むという機能に即した大切なことなのであるが、この点以上の調査にあらわれたところでは、じゅうぶん指導されておらず、その結果その読みがあいまいな不確実なものに終わっているように見受けられるのである。

2 心情的表現の読みについて

物語的文章は心情的表現がなされているので、その読みが説明的文章よりニュアンスに富み、児童生徒の個性や生活体験に応じそれぞれ異なった感じ方で読みが進められてゆく。もちろん書かれている事実内容を確実に理解して読むことが大切であることは物語的文章でも説明的文章と同様で

	A 学級	B 学級	計
A	30	8	38
B	6	8	14
C	9	8	17
X	8	8	16
△	0	10	10
	(53)	(42)	

	上	中	下	計
A	6	9	4	19
B	10	10	2	22
C	6	9	2	17
D	4	2	2	8
X	1	6	12	19
△	3	3	4	10

あることというまでもない。ただこの点では「残雪」程度の文章ではその理解度もかなり高く、部分的語句の反応についてみると、その正誤が単純ではっきりしている。例えば

五、「じいさんが小屋にはいると、一わのがんがはねをばたつかせながらじいさんにとびついてきました」

このところから、そのがんがどんなふうであることがわかりますか。

この設問に対して「じいさんになれていることがわかる」といった答が83%で、他は全くの錯誤が無答である。また

九、「しかし、第二のおそろしい敵が近づいたのを知ると……」

「第二のおそろしい敵」とは、なにをさしていますか。

この設問に対して「大造じいさん」（もしくは「人間」（2名のみ））と答えたもの72%で、他は全くの錯誤か無答である。ただ次のように答えの書き方にやゝ違いの見られるものもある。

六、「ことはひとつ、これを使ってみるかな」

といているのは、どんなふうに使つつもりなのでしょう。

この設問に対する答は次のごとくである。

A 「三年前につかまえたがんをおとりにつかう。」

B 「じいさんがとったがんをいちばんさきにとびたてる。」

「がんをおびきよせてつかまえてやろうと思った。」

C 「このがんをつかってなかまのがんをつかまえる。」

BはAを具体的に説明したもの。Cはどのようなふうにするのか、はっきりしない。やゝ明確さを欠いた答である。Cまで許容すれば正答率は67%になる。（ABだけなら63%）

	上	中	下	計
A	18	12	8	38
B	10	10	2	22
C	1	2	1	4
X	1	12	7	20
△	0	3	8	11

以上のように事実内容を問う設問に対する反応は割に単純であるが、心情的な意味把握になると多様な答に分かれてくる。この点について次に例示する。

七、「さあ、きょうこそ、あの残雪めに、ひとあわふかせるぞ。」

こう思った時の大造じいさんは、どんな気持ちでいたでしょうか。説明してください。

この設問に対する答は次のごとくであった。

A 「こんどこそやっつけてやるという気持」

「きょうこそはがんをつかまえるぞという気持」

B 「もういけどったような、ほんとうにかかるだろうと思った。」

「じしんたっぷりだった」

C 「うれしい気持」「うれしくてドキドキする。」

D 「むねをわくわくさせた。」

E 「きっとおどろくと思っている」

「ひとあわふふくところがうかんできた。」

F 「にくらしい気持」

	上	中	下	計
A	10	13	8	31
B	3	3	1	7
C	3	3	3	9
D	11	11	5	27
E	1	0	1	2
F	1	1	0	2
X	0	6	2	8
△	1	2	6	9

これらの答えに、大造じいさんの、意気込み(A)、自信(B)、期待(CDE)といったような気持ちが、いろいろなニュアンスをもって読みとられている。右の中Dが案外に多いが、これはその本文に(このことばの直ぐ前に接続している文)「やがて、えびにおりと、「ガー、ガー」という、やかましい声で鳴き始めました。大造じいさんのむねは、わくわくしてきました。」とあるところから、この答を書いたものと思われる。「さあ、きょうこそ、あの残雪めに、ひとあわみかせるぞ」ということばがつぶやかれた時、大造じいさんのむねはわくわくしていたのであって、ここに着目することは読みとして筋を得たことなのであるが、それがどういう気持ちなのか、それが説明できなければならない。設問が求めているものは、その説明なのである。したがってこのDの答えはこの設問の答えとしては妥当な答えとはいえないであろう。またFの答は、やゝ見当はずれな感じ取り方でないかと思う。

八、「残雪の目には、人間もはやぶさもありませんでした。」

この時の残雪の心はどんなであったか、説明してください。

この設問については次のような答えが見られる。

- A 「なかまのがんを助ける気持ちでいっぱいだった。」
- B 「すくわねばならないなかまのすがたがあるだけでした。」
- C 「そのがんの身代りになってやろうと思ったにちがいない。」
- D 「しんばいでしょうがなかった。」
- E 「たいしょうとしてたたかう気持ち」
- F 「たゞたたかうだけ」
- G 「心が一つになっていた」

	上	中	下	計
A	14	14	6	34
B	8	11	5	24
C	0	1	0	1
D	0	2	0	2
E	2	1	1	4
F	1	0	1	2
G	0	1	0	1
X	4	5	5	14
△	1	4	8	13

感じ取り方のニュアンスの違いはあるがA~D(61名)はなかまをたすけるという点に中心を置き、E~G(7名)はたたかうという点に中心を置いて読みとっている。その中Bの答えは、本文に「残雪の目には、人間もはやぶさもありませんでした。たゞ、救わねばならないなかまのすがたがあるだけでした。」とあるのを、そのまま書いたものである。もちろんこれは「人間もはやぶさもありませんでした。」というその時の残雪の気持ちを、「たゞ、救わねばならないなかまのすがたがあるだけでした。」とくり返し叙述している表現で、ことを指摘することは文脈的にも間違いではないが、叙述が間接的で、この設問に対する答えとしては、Aのような説明にするのが妥当であろう。

十、「大造じいさんは強く心をうたれて、ただの鳥に対してのような気がしませんでした。」

大造じいさんは、どんな気がしたのでしょうか、説明してください。

この設問に対する答えは次のようであった。

- A 「たゞの鳥でなくえらい鳥だと思った。」
- B 「鳥よりもっとえらいもの」
- C 「人間のような気がした。」「鳥ではなくてえらい人」

D 以上の他

「かんしんした」「なんだかかわいそうになった。」

「なんだかわるいことをしているみたい気がする」

「心をうたれてなにをしているかわからなかった。」

「いやなきもち」「がんがしぬと思った。」

E 「最後の時を感じて、せめてがんのかしらとしてのいげんをきずつけまいと、努力しているようでもありませんでした。」

この中、Eは、本文にある文をそのまま書いたものであり、しかもそれは大造じいさんの気持ちを説明した文ではなく、全くの錯誤である。

以上あげてきた数々の答えを見ると、子供たちの感に方、理解のし方はさまざまであり、子供たちはそれぞれその生活体験や心性の発達に応じた読解をしていることが推察される。こうした読みの方の多様性は物語的文章の特に心情的表現の読みに見られる著しい様相である。

3. 文章全体の意味体制化について

文章全体をどのように読んだか、どのように意味体制化しているかを見るには、読後にその文章の梗概を書かせてみるのがもっともよい方法のように思われる。

たゞ、これには読みとったところをそのまま表現しうるかどうか、表現力によって書かれたものに差異があることはやむを得ない。

したがってある程度梗概を書く指導をなすべきであって、その上でその書かれた梗概を見ることによってその児童生徒の意味体制化の状態を推察することができるのである。

十二 「この話のあらすじを書いてください。」

この設問に対する答を一応A B C D Eの5段階に分けて評価すると、その人数は下表のごとくなる。上中下位群の違いがそのまま梗概の評価にあらわれてきている。こうしたことは問題十五でもほぼ同様な傾向が見られる。

十五、大造じいさんの残雪に対する気持ちが始めはどのようでそれがどのようにかわっていったか、その気持ちの動きのだいたいを、話のすじにしたがって説明してください。

この設問に対する答えは、A B C Dの4段階に分けて評価すると、その人数は右表のごとくであった。

さて、他の問題では必ずしもそうでなく、この十五の場合でもそれほどでないが、十二の梗概を書くことは学級差に著しいものがあった。A、B学級とさらにC学級を加えて右に表示する。(A B C各学級の上中下位群の割合はそれぞれ異なっているが、これは前に述べた知能と国語成績

	上	中	下	計
A	2	2	4	8
B	6	3	2	11
C	14	12	7	33
D	2	7	1	10
E	3	4	2	9
X	3	11	8	22
△	0	0	2	2

	上	中	下	計
A	4	0	0	4
B	12	4	0	16
C	5	4	0	9
D	4	9	4	17
E	5	22	19	46
△	0	0	3	3

	上	中	下	計
A	9	2	0	11
B	11	8	0	19
C	7	14	8	29
D	3	15	11	29
△	0	0	7	7

から割り出した基準に従って群別したためである。BとCは同一校である。Aは別校)

右の表でわかるようにB学級は特に成績がわるく、79%

がEの評価に属する。梗概を
を書く指導がなされてい
ないのである。梗概を書く
ということは文章全体を意味
体制化するしごとであり、
読みを確認するしごとでも
ある。この梗概を書く学習
は読みにおける意味体制化
の力を養う上にも有効であ

	A 学級				B 学級				C 学級			
	上	中	下	計	上	中	下	計	上	中	下	計
A	4	0	0	4	0	0	0	0	2	0	0	2
B	12	4	0	16	0	0	0	0	1	5	0	6
C	4	4	0	8	1	0	0	1	1	5	2	8
D	3	5	4	12	1	4	0	5	1	4	1	6
E	0	7	6	13	5	15	13	33	0	6	7	13
△	0	0	0	0	0	0	3	3	0	1	5	6
計	23	20	10	53	7	19	16	42	5	21	15	41

るうと思われる。そうした意味で梗概を書く指導はたいせつにしなければならぬと思う。

さてこのC学級はこの調査問題を一から十までの部分を省き、設問十一からあとを行なったのである。A、B学級は、一～十の部分的にかなり突込んだ問題を通して、読みを重ねてきており、それらを省いて直接十一以後の問題にぶつかったものと、文章全体の意味把握にかなりの違いが見られるのではあるまいかと予想していたのであるが、結果は予想に反して、上のように前者に少しも劣るところがないのである。これは問題十二だけでなく、ここには一々例示しないが他の問題についても同様であった。このことは恐らく、この程度の文章では一回の読みにおいて、全体的な意味内容の把握や意味体制化は、出来上ってしまうので、全体的な内容把握のために二回三回読み返す必要はないといえるのではないか。このことは今日普通に行なわれている読解の学習指導にいささか吟味を加える必要を感じさせることになるかも知れない。しかしこれも、もっとむずかしい文章の場合には恐らくまた別な調査結果があらわれるのではないかと考えられる。

なお、十三、十四の問題について調査結果を記して置く。(これまでと同じく、A、B学級の合計で示す)

十三(1)、〔一〕では、残雪はどのような鳥として書かれていますか。

- A 「りこうな鳥としてかかれています」
- B 「なかまたちをしどろしてたすけてやる鳥」
- C 「大造じいさんからにくまれている鳥」
- D 「左右のつばさは一か所ずつまっ白なまじり毛をもっているの、かりうどたちから残雪とよばれている。」

	上	中	下	計
A	15	16	6	37
B	5	8	5	18
C	6	0	0	6
D	2	2	1	5
X	2	12	13	27
△	0	1	1	2

十三(2)、〔二〕では残雪はどのような鳥として書かれていますか。

- A 「つよい鳥」「ゆりきのある鳥」
- B 「なかまたちをたすけてやる鳥」「しんせつな鳥」
- C 「さいごに大造じいさんを感じさせた鳥」
- D 「とりとはいえ、いかにもとよりょうらしい鳥」

	上	中	下	計
A	16	12	5	33
B	4	3	1	8
C	2	0	0	2
D	1	4	0	5
X	7	19	18	44
△	0	1	2	3

十四、大造じいさんは残雪のひきいるがんとらえようとして

どんなけいりゃくを使いましたか。

- A うなぎばりのこととおとりのことと両方かいたもの。
- B うなぎばりのことだけかいたもの。
- C おとりのことだけかいたもの。

	上	中	下	計
A	15	10	1	26
B	11	14	16	41
C	4	9	1	14
X	0	5	6	11
△	0	1	2	3

児童生徒の一人一人についてその回答の一覧表を掲げておく。

上中下位群に大別し、その中は、設問十二(梗概)のA B C D Eの順に配列した。知能偏差値・国語成績を付した。設問十二、十五以外のA B C……は評価でなく答えの類型であるから必ずしもCよりBがよくBよりAがよいというわけではない。ただしその中にはいかにも低次な、あるいはあきらかに誤りと見なされる答の類型もある。Xは無意味な答、△は無答、

知能	成績	一	二	三	四	四	五	六	七	八	九	十	十	十	十	十		
					イ	ロ							十一	十二	十三	十三	十四	十五
															(一)	(二)		
上59	5	A	A	A	B		A	A	D	A	A	B		A	A	A	B	A
上74	4	A	B	A	C		A	B	B	A	A	X		A	D	X	A	B
上73	4	A	A	B	B		A	A	D	A	A	X		A	D	X	A	B
上65	4	A	B	X	C		A	A	A	A	A	B		A	A	A	A	B
上56	4	A	A	A	A		A	A	A	A	A	B		A	A	A	A	B
上	5	A	X	A	B		A	A	B	B	A	C		B	A	A	A	A
上70	4	A	B	A	D		A	B	A	A	A	A		B	A	A	A	A
上69	4	A	A	A	B		A	A	D	B	A	C		B	A	A	A	A
上64	4	A	X	A	C		A	A	A	B	A	C		B	A	D	A	A
上77	4	A	B	A	D		A	A	A	A	A	B		B	A	B	A	B
上64	5	A	C	A	C		A	A	D	B	A	E		B	X	X	B	C
上71	4	A	A	A	A		A	B	A	A	A	C		B	A	A	C	C
上68	3	A	X	A	B		A	B	D	B	A	D		B	A	A	A	C
上	4	A	A	A	B		A	A	A	C	A	X		B	A	C	B	D
上68	3	A	B	C	D		A	A	C	C	A	X		B	A	C	B	D
上68	5	A	A	B	B		A	A	B	A	A	A		C	B	B	A	A
上67	4	A	A	A	A		A	B	A	A	A	B		C	D	D	A	A
上75	3	A	A	X	C		A	B	E	X	A	C		C	B	A	C	A
上66	3	C	A	C	A		A	X	A	X	X	B		C	A	B	C	D
上75	4	A	B	A	B		A	A	D	A	A	C		D	D	A	C	B
上57	4	A	A	△	A		A	A	A	A	A	C		D	B	A	B	B

知能	成績	一	二	三	四	四	五	六	七	八	九	十	十一	十二	十三	十三	十四	十五
					イ	ロ									(一)	(二)		
上78	5	A	A	A	X		A	A	C	D	A	B		D	A	A	A	C
上69	3	X	A	C	A		A	B	F	F	A	C		D	D	X	B	C
上67	4	A	A	A	B		A	A	D	B	A	X		D	X	X	B	C
上66	4	A	A	A	D		A	B	D	B	A	C		D	A	A	B	C
上58	5	A	A	A	A		A	B	D	B	A	C		E	X	A	A	B
上57	4	C	B	A	B		A	C	D	B	A	E		E	C	X	B	B
上69	3	A	B	A	A		A	A	A	C	A	D		E	B	A	B	B
上60	4	A	A	C	A		A	B	D	A	A	C		E	B	X	B	C
上70	5	A	A	X	C		A	A	C	X	A	E		E	C	X	B	D
中64	3	A	X	A	B		A	B	X	A	A	C		B	A	A	C	B
中61	3	A	A	A	B		A	A	A	A	A	C		B	B	A	B	B
中57	3	C	A	C	A		A	B	A	A	A	C		B	B	A	B	B
中53	4	A	A	A	A		A	A	D	B	A	C		B	A	A	A	C
中56	2	X	X	X	X		X	X	X	B	A	D		B	A	A	A	C
中56	2	A	B	C	B		A	X	A	A	X	C		B	A	X	C	D
中56	3	A	X	A	B		A	B	C	B	A	A		C	X	A	B	A
中58	3	A	A	A	X		A	A	A	B	A	X		C	X	X	B	B
中56	3	X	A	B	C		X	X	A	B	X	C		C	A	C	C	C
中40	3	A	B	A	B		A	B	A	A	A	C		C	A	B	A	C
中55	4	A	A	A	A		A	A	D	A	A	C		D	D	A	C	B
中52	4	A	A	A	D		A	A	X	B	A	D		D	A	A	C	C
中47	4	A	A	A	C		A	X	D	A	A	C		D	A	X	C	C
中48	3	A	X	X	B		A	A	D	D	A	B		D	A	A	A	C
中44	3	A	A	A	B		A	B	X	B	A	C		D	A	A	B	C
中55	4	A	B	A	A		A	X	A	A	A	D		D	C	A	B	D
中63	3	C	X	C	A		X	A	B	B	A	C		D	A	A	B	D
中58	3	A	X	X	C		A	B	D	C	A	X		D	X	C	B	D
中50	3	A	X	C	A		A	A	C	B	A	X		E	B	X	B	A
中39	4	A	A	B	B		A	C	A	A	A	C		E	A	A	X	B
中59	3	C	X	A	A		A	A	A	B	A	D		E	A	A	A	B
中57	3	A	X	A	C		A	X	D	X	X	E		E	B	X	A	B

知能	成績	一	二	三	四	四	五	六	七	八	九	十	十一	十二	十三 (一)	十三 (二)	十四	十五
中57	3	A	B	△	△		△	A	F	A	A	C		E	A	B	A	C
中51	3	A	B	C	X		A	B	D	A	A	C		E	A	A	A	C
中49	3	C	A	C	C		A	B	A	A	A	A		E	X	C	B	C
中42	3	A	△	△	C		A	X	D	D	A	C		E	B	X	B	C
中41	3	A	A	B	X		A	A	A	A	X	E		E	A	X	C	C
中41	3	A	X	B	X		A	X	△	A	A	E		E	X	B	A	C
中40	3	C	△	C	△		△	X	B	△	A	X		E	X	X	△	C
中55	4	A	A	△	A		A	X	D	E	A	X		E	X	X	C	D
中40	4	A	A	A	C		A	△	X	B	X	D		E	X	X	X	D
中62	3	A	X	C	A		A	B	D	A	A	X		E	X	X	B	D
中59	3	A	X	X	B		A	△	D	B	A	E		E	B	C	B	D
中54	3	A	X	A	C		A	A	C	A	X	D		E	X	X	A	D
中54	3	C	△	△	X		A	X	B	A	X	D		E	C	X	X	D
中51	3	A	A	X	B		A	B	X	X	A	X		E	A	A	B	D
中46	3	B	X	B	X		A	C	A	B	X	X		E	B	X	B	D
中57	2	A	X	X	C		X	X	A	X	A	X		E	X	X	X	D
中58	2	X	X	B	△		A	△	A	A	A	X		E	X	X	C	D
下54	2	A	△	X	X		X	A	D	X	A	C		C	B	A	C	A
下53	2	A	A	C	B		A	A	A	A	X	A		D	A	A	B	D
下48	2	A	X	A	A		A	X	A	F	X	B		D	A	X	B	C
下45	2	A	X	X	C		A	B	E	B	A	X		D	X	X	B	C
下35	2	A	B	A	A		A	A	D	A	A	B		D	A	A	C	C
下25	1	X	△	B	X		X	X	X	A	A	B		D	A	A	C	C
下45	2	X	X	A	X		A	A	A	B	A	A		E	B	△	B	C
下43	2	A	A	△	△		A	A	△	△	A	C		E	B	B	B	C
下32		B	X	C	X		A	A	A	C	A	C		E	C	X	B	C
下		X	X	X	X		A	△	X	B	X	A		E	X	X	B	C
下33	3	A	X	A	△		A	X	D	△	△	C		E	X	X	B	D
下53	2	A	A	B	B		A	A	C	X	A	X		E	B	A	X	D
下51	2	X	A	C	C		A	△	C	X	X	X		E	X	X	B	D
下48	2	A	A	X	A		A	X	A	△	△	X		E	X	X	B	D
下45	2	A	A	B	X		A	C	B	A	A	C		E	X	X	X	D
下44	2	A	X	B	X		X	X	D	A	A	C		E	A	X	B	D

知能	成績	一	二	三	四	四	五	六	七	八	九	十	十一	十二	十三	十三	十四	十五
					イ	ロ										ハ	ニ	
下42	2	A	A	A	A		A	A	A	A	A	A		E	A	A	B	D
下39	1	X	X	B	X		X	X	A	X	X	X		E	X	X	B	D
下44	2	A	A	B	A		A	A	D	A	A	O		E	X	X	B	A
下39	2	A	A	X	D		A	B	O	X	X	D		E	B	A	B	A
下36	2	X	A	A	X		A	A	A	A	A	X		E	X	X	X	A
下37	2	X	A	X	X		A	X	A	B	X	E		E	X	X	X	A
下26	2	A	X	X	X		X	A	A	X	A	A		E	X	X	A	A
下44	2	X	O	O	D		A	A	A	A	A	O		A	X	X	X	D
下43	1	A	X	A	X		X	A	A	A	X	X		A	X	X	X	D
下30	1	X	A	A	A		A	A	A	A	A	A		A	A	A	A	A

中学校 2年生
〔本文と調査問題〕

屋根の上のサロソ

—

- 1 おそらく気まぐれな狩猟家かいたずら好きな鉄砲打ちかが、ねらい撃ちにしたものにちがひありません。わたしは沼地の岸で、一わのがんが苦しんでいるのをみつけました。がんは、その左の翼を白らの血潮で潤し、満足な右の翼だけむなしく羽ばたきさせて、水草の溼生した湿地で悲鳴をあげていたのです。
- 2 わたしは足音を忍ばせながら、傷ついたがん近づいて、それを両手で拾いあげました。そこで、この一わの渡り鳥の羽毛やからだの暖かみは、わたしの両手に伝わり、この鳥の意外に重たい目方は、このときのわたしの思い屈した心を慰めてくれました。わたしは、どうしてもこの鳥をじょうぶにしてやろうと決心して、それを両手にかかえて、家に持って帰りました。そしてへやの両戸を締めきって、わたしは五燭の電気の下で、この鳥の傷の治療にとりかかったわけです。
- 3 けれどがんという鳥は、ほの暗いところでも目が見えるらしく、洗面器の石炭酸やヨードホルムのびんを足げにして、わたしの手術しようとするじゃまをします。そこで少しばかり手荒ではありましたが、わたしは彼の両足を糸で縛り、あばれる彼の右の翼をその胴体に押しつけ、そうして細長い彼の首をわたしのまたの間にはさんで、
「じっとしている」
とわかりました。
- 4 ところが、彼はわたしの親切を極端に誤解しました。わたしの治療が終わってしまうまで、わたしのまたの間からは、あの秋の夜ふけに空を渡るがんの声がしきりに聞こえたのです。
- 5 治療が終わってからも、わたしは傷口の出血が止まるまで、彼を縛ったままにしておきました。さもないければ、へやの中をあばれまわって、傷口にちりがはいるおそれがあったの

です。

- 6 わたしは治療の結果が心配でした。手術の器械などわたしは持っていないので、鉛筆削りの小刀でもって、彼の翼から四発の散弾をほじくり出し、その傷口を石炭酸で洗って、ヨードホルムをふりかけておいたのです。六発の散弾が翼の肉の裏側からはいりこんで、そのうちの二発は、肉を裏から表につき抜けていました。たぶん、この鳥をねらい撃ちにした男はがんが空に舞いあがったところを見て、銃の引き金を引いたのでしょう。そして、たまに当たったがんは、空から斜めに落ちてきて、負傷のいたでがなおるまで、水草の中で休んでいるつもりでいたのでしょうか。ちょうどそこへわたしが通りかかったわけで、そのときわたしはことばに言い表わせないほど屈託した気持ちで、沼池の岸を散歩していたのです。
- 7 わたしは、縛ったままのがんをへやの中に匿き去りにして、隣の部屋で石炭酸のにおいのする手を洗ったり、がんに与えるえさを作ったりしていました。けれどわたし自身は、たいへん疲れてしまっているのに気がついて、わたしは火ばちにもたれて眠ることにしました。こういう眠りというもの、しばしば、意外に長い居眠りとなってしまふものです。そして夜ふけになってからでなくては、目がさめないというようなことがあります。
- 8 わたしは真夜中ごろになって目がさめました。けたたましいがんの鳴き声によって、目をさましたのです。隣のへやで、傷ついたがんは、かん高くかつ短く、三度ほど鳴きました。足音を忍ばせて、ふすまのすきまからのぞいてみると、がんは足や翼を縛られたまま、五燭の電燈のほうに首をさし伸べて、もう一度鳴いてみたいようすをしていました。おそらく、この負傷した渡り鳥は、電燈のあかりを夜ふけの月と見ちがえたのでしょう。

二

- 1 がんの傷がすっかりなおると、わたしはこの鳥の両方の翼を羽だけ短く切って、庭で放し飼いにすることにしました。この鳥は非常に人なつこい鳥らしく、わたしが外出するときには門の出口までわたしのあとをつけてきたり、夜ふけになると家のまわりを歩きまわったりして、あたかも飼いかつその飼主になつてくれるのと少しも変わりませんでした。わたしはこの鳥にサワンという名前をつけ、野道や沼池への散歩に連れて出かけたりのです。
「サワン。サワン」
サワンは眠そうな足どり、わたしのあとについてきます。
- 2 沼池は、すでに初夏の装いをしていました。その岸には、わたしの背だけとほとんど同じ高さの細い茎の青草が茂り、水面には、多くの水草の広い葉や純白の花が成育していました。サワンは、どうやらこの沼池を好んだらしいのです。彼は水にすべりこむと、短い翼で羽ばたきたり尾を振ったりして、彼がこの水浴に飽きてしまわなければ、わたしがいくら呼んでも、水から上がってきませんでした。そういうとき、わたしは草むらに寝ころんで、常にわたし自身の考えにふけるのがならわしでありました。なるほどわたしは、サワンの水浴を見守るために沼池へ出かけたのではなく、わたしの屈託した思想を追い払うために散歩に出かけたのです。
- 3 サワンは、水面に浮かぶことを好んだばかりでなく、水にもぐることをも好みました。時としては、十幾分間も水中に潜んでいることさえもありました。しかし幸いにしてこの沼池の水はよく澄んでいたのも、わたしは、サワンが水底を駆けまわったり、えさをあさったりする姿を見物することができました。
- 4 がんという鳥は、元来、昼間の光線や太陽熱を好まないものらしいのです。わたしが、サワンをうっちゃっておくときには、彼は終日、廊下の下にうずくまって、昼寝ばかりする習性でした。けれど夜は、(わたしは隣の木戸を閉じて彼が逃亡しないしかけにしておいたのですが) サワンはかきねを破ろうとしたり、木戸をとび越えようとしたりして、なかなか元氣

盛んでした。

三

- 1 やがて夏が過ぎ、秋になって、ある日のことです。それはこがらしの激しく吹き去ったあとの夜ふけのことです。わたしはねまきの上にとどらををはおってその日の午後にせんとくしてかわききらなかったたびを、よくかわかそうとして、火ばちの火であぶっていました。こんな場合には、だれしも自分自身だけの考えにふけったり、ふところ手をしたりして、あすの朝は早く起きてやろうなどと考えがちなものです。そうして、炭火であぶっているたびが、焦げ臭くなっているのに気がつかないことさえあります。……そのときわたしは、サワンのかん高い鳴き声を聞きました。その鳴き声は、夜ふけの静けさをものものしい騒がしさに転じさせました。確かに戸外では、何かサワンの神経を興奮させる事件が起こったものにちがひありません。
- 2 わたしは窓を開いてみました。
「サワン。大きな声で鳴くな。」
けれど、サワンの悲鳴はやみませんでした。窓の外の木立ちは、まだこずえにそれぞれ雨滴をためて、幹に手を触れれば、幾百もの露が一時に降り注いだでありましょ。けれどすでによく晴れわたった月夜でありました。
- 3 わたしは窓を越えて外に出てみました。するとサワンは、わたしの家の屋根の頂上立って、その長い首を空に高くさし伸べ、彼としてはできるかぎり大きな声で、鳴いていたわけなのです。彼が首をさし伸ばしている方角の空には、月が——夜ふけになって上る月のならわしとして赤くよごれたいびつな月が、光っていました。そうして、月の左側から右側の方向に向かって、夜空に高く、三ばのがんが飛び去っているところでした。わたしは気がつきました。この三ばのがんとサワンは空の高いところと屋根の上とで、互いに声に力をこめて鳴きかわしていたのであります。サワンがたとえば、声を三つに切って鳴くと、三ばのがんのいずれかが声を三つに切って鳴き、彼らは何かを話し合っていたのにちがひありません。察するところ、サワンは三ばの僚友たちに向かって、「わたしをいっしょに連れていってくれ。」と叫んでいたのでありましょ。
- 4 わたしは、サワンが逃げ出すのを心配して、彼の鳴き声にことばをさしはさみました。
「サワン。屋根から降りてこい。」
サワンの態度はいつもとは違って、わたしの言いつけを無視して、三ばのがんに鳴きずがるばかりです。わたしは口笛を吹いて呼んでみたり、両手で手招きしたりしていましたがついたまらなくなって、棒きれで、庭木の枝をたたいて、どならなければならなくなりました。
「サワン。おまえそんなに高いところへ登って、危険だよ。早く降りてこい。こら、おまえどろしても降りてこないのか。」
- 5 けれどサワンは、三ばの僚友たちの姿と鳴き声とがまったく消え去ってしまうまでは、屋根の頂上から降りようとしなかったのです。もしこのときのサワンのありさまをながめる人があるならば、おそらく、次のような場面を心に描くことができたでしょう。——遠い離れ島に漂流した老人の哲学者が、十年ぶりにようやく沖を通りすがった船をみつけたときのありさま——を、人々は屋根の上のサワンの姿に見ることができたでしょう。
- 6 サワンがふたたび屋根などに飛びあがらないようにするためには、彼の足をひもで結んで、ひもの一端を柱にくくりつけておかなければならないはずですが、けれどわたしは、そういう手荒なことを遠慮しました。彼に対するわたしの愛着を裏切って、彼が遠いところ

に逃げ去ろうとは、まるで信じられなかったからです。わたしは彼の羽を、それ以上に短くすれば傷つくほど、短く切っていたのです。あまり彼を苛酷に取り扱うことを、わたしは好みませんでした。

7 　ただ、わたしは翌日になってから、サワンをしっかりとつけただけでした。

「サワン。おまえ、逃げたりなんかしないでだろうな。そんな薄情なことはよしてくれ。」

わたしはサワンに、彼が三日かかっても食べきれないほど、多量なえさを与えました。

四

1 　サワンは、屋根に登って必ずかん高い声で鳴く習慣を覚えました。それは月の明るい夜にして夜ふけに限られていました。そういうときに、わたしは机にひじをついたまゝ、または夜ふけの寝床の中で、サワンの鳴き声に答えるところの、夜空を行くがんの声に耳を傾けるのでありました。その声というの、よほど注意しなければ聞くことができないほど、そんなにかすかながんの遠音です。それは、聞きようによっては、夜ふけそれ自体が孤独のためにうち負かされてもらす嘆息かとも思われて、もしそうだとすれば、サワンは夜ふけの嘆息と話をしていたわけでありましょう。

五

1 　その夜は、サワンがいつもよりさらにかん高く鳴きました。ほとんど号泣に近かったぐらいです。

けれどわたしは、彼が屋根に登ったときに限って、わたしの言いつけを守らないことを知っていたので、外に出てみようとはしませんでした。机の前にすわってみたり、早く彼の鳴き声がやんでくれればいいと願ったり、あすからは彼の羽を切らないことにして、出発の自由を与えてやらなくてはなるまい。などと考えたりしていたのです。そうして、寝床にはいつてからも、たとえばものすごい風雨の音を聞くまいとする幼児が眠るときのように、わたしはふとんを額のところまでかぶって、眠ろうと努力しました。それゆえ、サワンの号泣はもはや聞こえなくなりましたが、サワンが屋根の頂上に立って、空を仰いで鳴いている姿は、わたしの心の中から、消え去りはしなかったのです。そこでわたしの想像の中に現われたサワンもかん高く鳴き叫んで、実際にわたしを困らせてしまったのであります。

2 　わたしは決心しました。あすの朝になったら、サワンの翼に羽の早く生じる薬品を塗ってやろう。新鮮な羽は、彼の好みのままの空高くへ彼をひしょうさせるでしょう。万一にもわたしに古風な趣味があるならば、わたしは彼の足にブリキぎれの指輪をはめてやってもいい。そのブリキぎれには、「サワンよ、月明の空を、高く楽しく飛べよ。」ということばを、小刀で彫りつけてもいい。

5 　翌日、わたしはサワンの姿が見えないのに気がつきました。

「サワン、出てこい。」

わたしはろうばいしました。廊下の下にも屋根の上にも、どこにもいないのです。そしてトタンのひさしの上には、一本の胸毛が、明らかにサワンの胸毛であったのですが、トタンの継ぎめにささって、朝の微風にそよいでいます。わたしは急いで、沼池へも行って見ました。

4 　そこにもサワンはいないらしいけはいでした。岸にはえている背の高い草は、その茎の先端にすでに穂状花序の実をつけて、わたしの肩や帽子に、綿毛の種が散り注いだのであります。

「サワン、サワンはいないか。いるならば、出てきてくれ。どうか頼む。出てこい。」

水底には植物の朽ちた葉が沈んでいて、サワンは決してここにもいないことが判明しました。

おそらく彼は、彼の僚友たちの翼にかかえられて、彼の季節向きの旅行に出ていってしまったのでありましょう。

一 (一) 「おそらく、気まぐれな……悲鳴をあげていたのです。」

この書き出しの一段は、三つの文(A、おそらく……ちがひありません。B、わたしは……みつけました。C、がんは……あげていたのです。)から出来ています。

1 この一段の意味を組み立てている中心になっている文は、A B Cの中どの文ですか。

2 この一段を読んであなたが一番印象強く感じた文は、A B Cの中どの文ですか。〔 〕

二 (一) 「……そのときのわたしの思い届いた心を慰めてくれました。」

なにが(どういうことが) わたしを慰めてくれたのですか。

三 (一) 「わたしは、どうしてもこの鳥をじょうぶにしてやろうと決心して……」

作者(「わたし」)はどうしてそんな気持ちになったのでしょうか。説明してください。

四 (一) 「彼はわたしの親切を極端に誤解しました」

1 「彼」はなにをさしていますか。〔 〕

2 なにをどんなふうに誤解したというのですか。

3 作者(「わたし」)は、どういうことから、彼は誤解していると思っているのでしょうか。

五 (一) 「こういう眠りというものは、しばしば意外に長い居眠りとなってしまふものです。」

「こういう眠り」というのは、どういう眠りですか。説明してください。

六 この文章は、だいたい時間の経過の順を追って書かれています。第一章節の中に一か所時間の経過の順からいって前後している内容のどこがあります。それは第一章節第○段の所ですか。

七 ついに逃げてしまふにいたるサワンの気持ちが、第一章節の中に、どのような所に暗示的に表現されていますか。その部分を左に書き出して下さい。

八 (三) 「もしこのときのサワンのありさまをながめる人があるならば、おそらく、次のような場面を心に描くことができたでしょう。——遠い離れ島に漂流した老人の哲学者が、十年ぶりにようやく神を通りすがった船をみつけたときのありさま——を、人々は屋根の上のサワンの姿に見ることができたでしょう。」

1 「老人の哲学者」は、ここでは何をたとえたのですか。

「船」は何をたとえたのですか。

2 作者はこの時のサワンの気持ちをもどのように見ているのでしょうか。説明してください。

九 (四) 「……それは、聞きよによっては、夜ふけそれ自体が孤独のためにうち負かされてもらす嘆息か、とも思われて、もしそうだとすれば、サワンは夜ふけの嘆息と話をしていたわけでありましょう。」

1 「それは、聞きよによっては、夜ふけそれ自体が孤独のためにうち負かされてもらす嘆息かとも思われて」といっているのは、何をどんなふうに聞いたために、そのように思われたのですか。

2 ここに表現されているサワンの気持ちを想像して書いてください。

十 (五) 「その夜は、サワンがいつもより……実際にわたしを困らせてしまったのであります。」

1 サワンの鳴く声のはげしさをどのように描いていますか。

2 ここに表現されているサワンの気持ちを想像して書いてください。

