

目次

はしがき	一
一、国語の学習指導について	三
(一) 国語科の目標	三
(二) 国語科の学習指導	八
二、問題とその解説	三
国語科検査問題一覧表	三
(一) 読解付文体	三
(二) 語	六
(三) 文法	七
(四) 鑑賞	八
(五) 書取	一〇
(六) 文学史	一五
(七) まとめ	一六
あとがき	一四

は し が き

ここにまとめたものは、学力と学習指導に関する研究の一部として、昭和三十年から昭和三十四年まで五年間の高校進学学力検査（国語科）を資料として、本県中学校生徒の国語学力の現状や欠陥について考察し、若干の指導上の意見をつけ加えたものである。

その論述は、学力検査の個々の問題に即して具体的にこれを解説しつつ、右の諸点をみてゆくという方針をとった。問題の解説を中心に筆を進めてある。

問題の解説に当たっては、問題の本文をどのように読むべきかを主眼に考えた。受験技術の面から選択肢をどう弁別するかというような問題にはあまりふれていない。正しい読みから正しい答えが得られるという、きわめてあたりのまへの原理に立って考えたのである。国語科の本来の姿に立脚した真の読みの力をつけることが、最も効果的な受験指導になることを、本書から理解していただければ幸いである。

このような意味で、個々の問題に即しながら、平素の国語指導について若干の意見を述べた。それらの意見は筆者の経験と常識に立つものであって、読者には異論をもたれ

る方もあるかと思われる。問題提起として読んでいただければ結構である。もちろんそれも、経験豊かな教師の方には蛇足に過ぎないことかもしれない。

この解説中に述べた個々の意見や、解説そのものの背景にある考え方を、やや理論的にまとめて最初に掲げた。この「国語の学習指導について」は、いわばこの問題解説の理論的根拠を示すものである。この論稿に述べた考え方の具体的な展開がこの問題解説であるとみていただいてもよい。しかし実際には、この論稿は、この学力検査問題の検討の結果から得た一つの問題意識を理論的にまとめてみたものなのである。その意味では、この論稿に述べた考え方は、わたしどもが学力研究の一端として取り上げた高校進学学力検査の検討から得た、一つの問題の発見として、今後のわたしどもの学力研究の発端になるものといつてよいかもしれないのである。

そうした意味からも、この書は皆さんからじゅうぶんに検討批判していただきたいのである。それらの声を聞いてわたしどもの研究を誤りのないように進めてゆきたいと考えるからである。いまこのような研究をこのような形でここに発表するのは、ともしどもに、現在の国語教育を豊かな問題意識をもって反省し、本県児童生徒の言語生活を真に豊かなものに育てたいと念願するからである。

つぎに本書の記述上のことについて二三記して置く。

一、ここに取り扱った全問題を、一覧表に作成して、問題の解説の最初にかかげた。分類自体としてはやや便宜的なものになったが、索引としての利用を考えたものである。

一、問題は領域ごと種類ごとにまとめ、これを一題ずつ解説した。ただし中には領域ごと種類ごとに一括して解説したものもある。

一、問題は最初に出てくるところにその全文を掲載し、他はそのつど必要に応じて部分的に掲載した。

一、問題の次にその問題の正答率を載せた。これは受検生中その問題を正解した生徒数の全受検生数に対する百分率である。ただしこれは全受検生から無作為抽出によって得た約三〇分の一の標本から出されたもので、不合格者のものもふくんでいる。(県教委発表の統計による)

一、問題の解説は、個々の問題についてできるだけ具体的に述べた。その内容は、ほぼ、問題のねらい、困難点、指導上の留意点等について述べたものである。

一、問題の性質上種々な解釈が成り立ち、その解釈に説の分かれるものについては、最終的にはその項の執筆者の意見によることとした。

一、各領域の終りには、その領域全体についての解説を付

した。ただし省略した領域もある。

一、最後に「まとめ」として全領域にわたって、出題傾向や生徒の学力の傾向について、補説した。

一、国語の学習指導について

(一) 国語科の目標

1

本県児童生徒の国語学力を向上すべく、学習指導をどのように改善したらよいか、というのが、いまわたしどもが取りあげている研究課題である。この学力向上のための学習指導という研究課題に直面して、最初に問題になるのは、その向上さるべき、伸ばさるべき学力とは、どのような内容のものなのかという問題である。いま、学力そのものの定義や本質論はしばらくおくとして、問題を国語学力に限って考えると、どのような国語の学力をつけたらよいのかという問題なのである。国語科の目標は何かという問題に置きかえてもよいであろう。学習指導要領にも最初に国語科の「目標」として、この問題が説かれている。

しかしこの問題は、簡単にはかたづけられない問題である。歴史的にみても、いわゆる読み書きといった文字言語の習得を中心とした実用性が強調された時代もあり、あるいは、特に文学教育が強調されたり、また人間形成が考え

られたりした時代もあった。戦後は、民主社会の成立に対応して、話しことが重視され、社会生活における言語使用ということが中心に考えられてきた。この考えは、戦時中の精神主義的な言語観からの解放として、言語をもっぱらコミュニケーションの道具と考え、言語の伝達的機能のみがことさらにクローズアップされた傾きがあった。そうしてこのような言語使用の技能に経験的に習熟することに国語科の目標が置かれたようにみられた。ところが、このような傾向に対して、言語のもつ思惟性や思考性が注目され、さらに意志や感情の表現としての表現性が考えられ、いわばこうした言語の心理的な面が今日では関心呼びつづめるように思われる。そしてまた、それが民族の思想や心情のあらわれであるという点から、国語を尊重することを強調する考えも生まれてきている。昭和三十七年から実施される新指導要領にはこうした傾向が加味されて出てきているようにみられる。

このように国語科の目標は、時代とともにうつり変わってゆく。この変遷の原理は、児童生徒に対して時代が要請する人間像の変化と、時代の言語観によるものである。さらにいうならば、それらをうちに深く受け入れつつ、過去のゆがみを修正し、止揚してゆく国語教育自身の内在的な自己発展によるものといえよう。とにかく、戦後十五年

を経て、戦後の経験主義的国語教育観は、いま一つの曲角にさしかかっているように思われる。

ここに取りあげている研究主題は、本県の児童生徒という、特殊の限定をもっているのであるが、これを本県児童生徒の学力の欠陥を救う学習指導の改善という、単なる指導技術の問題として取りあげたのでは、主題の本当の解決にはならないであろう。特殊の中にある普遍を見失っては、問題を本質的に解決することはできないからである。そこでいま、普遍的な立場に立って、一般的にいつて、国語科で指導さるべき国語学力はどのようなものでなければならぬかについて、少しく考えてみたいと思う。

2

現行指導要領には、国語学習指導の一般目標として「ことばを効果的に使用する習慣と態度を養い、技術と能力をみがく」ことをあげ、具体的な国語学習指導の目標としては、「国民として日常生活に必要な言語を理解し、使用する能力ができて、高い言語文化を享受する基礎がでなければならない。」として、二十三項目をかかげている。これを一口にいえば、生活に必要な言語能力の習得ということになる。

新指導要領には、目標の第一に次のようにかかげてある。

生活に必要な国語の能力を高め、思考力を伸ばし、心情を豊かにして、言語生活の向上を図る。

指導書によれば、「国語の能力という語句は、習慣や態度や技能や知識その他を含む全体的な国語の力という意味に用いてある。」と説明してあるから、この一句は現行指導要領と変わることはない。しかしここには思考力と心情にもふれてはいるが、新指導要領全体を読むと、この面はかなり稀薄であって、また目標4に示している「国語を尊重する態度や習慣」というのも、特別それが強調されているというわけのものでもなく、けっきょく、新指導要領の考え方も、現行指導要領をひきついで、「生活に必要な国語の能力を高める」一点に指導の中心が置かれていと解してよいように思われる。

言語は人間社会におけるおたがいの意志の通じ合いの手段であるから、このような言語の伝達の機能に習熟することが言語教育の中心でなければならないことはいうまでもないであろう。指導要領の考え方が、生活に必要な言語能力を高める点にあることは、右のような言語の本質からみて、当然のことではあるが、さらに国民教育の立場からいって、現代の民主社会をよりよく育ててゆくために、この国語科目標の考え方は将来もゆがめられてはならないものと考えられるのである。

ただし、言語は、伝達の機能の他に、見方をかえれば、思想や意志・感情を表わす表現の機能をもつものであり、また思惟や思考とかかわる面が深く、さらにまた文化の獲得・創造に関するところも大きいのである。そこで、これらの点を考慮に置きつつ、伝達の機能を中心に、生活に必要な国語の能力を高めることを、国語科の目標と、一応考えてよいであらう。

3

ところで、国語学習指導の目標を右のように考えるとき、「この生活に必要な国語の能力」をどのような方法で高めるかが次に問題である。現行指導要領に示すように、できるだけ多くの経験の場を与えて、言語生活の多様な形態に一々習熟させるという方法は、いたずらに国語教育の間口を拡げ、国語教育の中核をぼやけさせてしまい、基本的な言語能力を必ずしも高める結果にはならなかったのではないかと思われる。新指導要領が、この点の反省から、言語経験を尊重しながらも、特にことばに関する指導を大きく取り上げて、言語能力の基礎的な指導を指示しているのは注目される。

生活に必要な国語の能力というものを考える時、その中心は言語の伝達活動であらう。これを国語教育上の問題と

して考える時に、実際にこの伝達活動の諸形態をあれこれと経験し、これに習熟するというよりも、むしろ自分の思うことを正しく表現し、人の言うことを正しく理解するという伝達活動そのものの基本を育てることがたいせつなのではないであらうか。つまり伝達の具体的な諸形態に共通してその基礎になる、基本的な、表現し理解する力をつちかうことが、国語教育としては先決の、また基本的な問題ではないかと思うのである。この基礎がじゅうぶん養われていなければ、いかに伝達の具体的な場を経験的に学ばせても、それは表面的な形式的な学習に終ってしまいう過ぎないのではないであらうか。特にまた、言語は表現の機能をもち、思惟や思考と深い関係のあることを考えると、単に経験主義的な立場で伝達の諸様式に習熟し、あるいは言語生活のいろいろな場を経験するというゆき方では、言語のこうした面が掘り下げられずになってしまうのではないかと思われる。実は言語のこのような面は、言語の効用から見れば第二義的なものであるかもしれないが、言語習得の途上にある中学校生徒の心理的年令を考えると、言語のこのような面は、国語教育上じゅうぶん考慮されなければならないところであると思う。彼らの人間形成や知識的な成長は、言語の結果的な使用の拡大に伴うのみならず、言語習得の過程そのものの中にもつちかわれてゆくのである。その

意味においても、言語活動を具体的に、伝達の場合における表現し理解するはたらしきとしてこれをとらえ、ここに指導の中心を置く時に、言語はその本質において、総合的に、真に具体的に、ありのままの姿として把握されるのではないかと思うのである。

右のように考えてくると、国語科において高めらるべき国語学力は、一口にいえば、「生活に必要な国語の能力」ということになるが、その学習指導の目標を、もう一段下がった所で具体的にいうならば、言語活動における表現と理解のはたらしきを正しく指導する点にあるといっているのではないかと思うのである。

4

なお、この国語学習指導の目標を、現在という時点に立ってみる時に、二三考慮して置くべき問題がある。その一つは現在の社会における言語の状態であり、いま一つは現在の国語教育にみられる傾向である。

ここ十数年の間、国語教育においては、生活言語という点で、音声言語（話しことば）に対して相当の関心がもたれてきたのであるが、言語の基礎能力の不振から、最近では文字言語への関心が一段と高まりつつあるように思われる。このこと自身としては特別問題とすべきことでもない

が、もしそれと関連して音声言語の指導が軽視されるようなことがあれば、これは大いに注意しなければならない問題である。ここ数年來のラジオ・テレビ・映画等の発達普及は、言語生活において音声言語の占める比重をますます大ならしめる傾向にある。これまでもっぱら文字言語が独占していた文化の伝達創造の面を、音声言語が次第に浸蝕し、これにとつてかわろうとする勢いを示している。今日の時代は、これまでの文字言語による活字文化時代から音声言語による視聽覚的文化時代へと大きく移りつつあるといってもいいのではないであらうか。（前者はその享受の仕方が個人的でかつ文字の教養を必要とした知識的要素を多分に含むものであるが、後者はその享受が集团的であり、大衆的・庶民的性格が強い）わたしどもは今日、言語生活においても、歴史の大きな曲角にさしかかっているのではないかと思われるのである。してみると、言語生活における音声言語への関心は、これまでの単なる日常会話の話しことばというだけでなく、もっと広い意味において今日いくらこれを高めても高めすぎることではないのである。現に子供たちが漫画本に読みふけて、本格的な読書をしないとか、ラジオ・テレビ・スライド・映画からの視聽覚的理解の方が読書による理解よりも受け入れやすいとか、文字言語よりも音声言語にたよろうとするいろいろ

るな問題が、国語教育の上でも起こっているのである。

音声言語は文字言語に比べてその表現理解が、その話の場に支配されることが強く、文字言語におけるような客観性に乏しく、主観にたよりがちである。したがって、断片的であったり、首尾のとのわない表現、文法的にみておかしい表現がきわめて多いのである。これが日常会話にとどまって、文字表現が格の正しい表現として一方に厳存している時には、言語の正しさは保たれるのであるが、今日は、この口常会話的な、いわばくずれた表現が、マスメディアによって言語生活の半ばを支配し、文字による表現も、討論や談話の筆記（それもテープレコーダーやタイプ等の器械により、音声言語がかなり忠実にそのまま文字化される）等、音声言語そのままの文字化が多く、文字言語としての特色が薄れて、音声言語化しつつある状態である。したがって今日子供たちを取り巻いている言語社会は、言語がその格の正しさを失い、乱れつつある、あるいは変化しつつあるのである。したがって国語教育としてはこの点に留意して、文字言語と音声言語の特質をそれぞれに、じゅうぶんに意識して、これを生かすとともに、これらに共通する言語としての本質をはっきりとらえ、言語における表現の正しさをもたらすような指導がなされなければならないと思う。これが今日の国語教育としてはもっともた

いせつな、かつ緊急な問題ではないかと思うのである。

5

つぎに今日の国語教育にみられる傾向であるが、これら前にもふれたように、指導要領が、聞く・話す・読む・書くの言語生活の四領域にわたって、豊かな言語経験を与えようとし、しかもこの四相が相関的に、総合的に展開するような学習指導法を指示しているために、その中核になる言語の基本的なものがじゅうぶんに育てられず、一方間口ばかり広くなって、その負担に堪えなくなるような結果をもたらした。そのため一時盛んに行なわれた話しことばの指導も、その効果的な指導法や評価の困難さから中絶し、作文の学習も不振におわり、読解が国語学習の中心となって、それも次第に文章の分析的解釈に陥り、細密化して、読解のための読解というような、特殊な言語指導が行なわれているように思われる。そしてこの傾向は高校進学の受験指導によって一段と助長せられてきたもののように思われるのである。このようにして理想的な言語生活の育成を目指した指導要領の線はおのずからくずれてしまったといわねばならない。日常生活に必要な言語能力の養成とは程遠い国語教育が行なわれているのである。

6

以上のように、今日の社会における言語の状態や、国語教育の現状を考慮に置くと、さきに述べた国語学習指導の目標は、さらにいくつかの意味を含めて指導されなければならないであろう。すなわち、それはいわゆる受験指導的な国語指導から絶縁し、国語科の目標を真に達しようとな、かたよらない、しかも言語の本質に根ざした、特に表現の正しさをもたらすような、統一的、能率的な指導がなされなければならないということになろう。

(二) 国語科の学習指導

右に述べた国語学習指導の目標を達成するために、どのような学習指導がなされなければならないか。国語学習指導における指導の要点はどういうところにあるのか、これらの点について、いささかその理論的根拠を明らかにしつつ説明してゆきたいと思う。

言語における表現と理解

言語活動を人間の意志の通じ合い、ことばの伝達という

面からみると、それはことばを送る者と、これを受け取る者と、二者の間に行なわれる。このことばの送受は、音声言語の場合には、ほぼ同時に行なわれるが、文字言語の場合には、いったん文字化して保存し、ある時間をおいて後から受け取られる。しかしこの場合も、受け取る者は、その文字を音声に還元して受け取るのであって、いわばその文字を読むまでは受け取る者にとってその伝達の送付はなかったも同然で、その伝達の接受は、その文字を読んだ時に行なわれたと見なすことができる。すなわちこの場合、読むはたらくは聞くはたらくに相当し、読みながら受け取るのは、その場面や条件の違いはあるものの、ことばの内容の送受という点からいえば、聞きながら受け取るのと同様、ほぼ同時にそれが行なわれると解してさしつかえないであろう。(文字言語におけることばの送付と受け取りとの時間的なずれは、音声言語をテープにとって後から聞くのと同じことである。)

こうして読むというはたらくを通して文字言語は音声言語に還元されてゆくから、(もちろん、読むには黙読と音読があり、黙読は音声言語に還元したとはいえないが、意識の中でそれが行なわれているわけで、要するに音声言語と同じことばに還元される意味である。)読み手が文章を理解するしかたは、聞き手が話を理解するしかたとほぼ同じ

ものがあるといつてさしつかえないであらう。もちろんこの両者の間にはいくらかの違いが認められる。音声言語の場合には、話の場の支配が強く、その理解のしかたも多分に主観的要素を含むが、文字言語の場合には場による影響が少なく、その理解もより客観的で安定しているといえよう。

以上のことは、ことばを送る面、すなわち話をしたり、文章を書いたりする表現のしかたについても、同様のことがいえるので、これも音声言語と文字言語に付随するそれぞれの特質はあるものの、本質的にはほぼ等しいものであるといえようかと思う。つまりそれは一口にいうと、自分の思っていることをことばに置きかえるはたらきで、それをすぐ音声に出していうか、いったん文字に写し取るかの違いに過ぎないのである。もっともこの違いはかなり大きなものがあり、文字化する際には思惟のはいる余地が多く、文章としてことばがよりよく整理される。この点で表現のはたらきは音声言語におけるよりも文字言語の方がより整っているのが普通である。しかしそれも程度の問題なのである。

言語活動のことばの送受という点からみるならば、音声言語と文字言語は右に見てきたように、両者に共通するものが認められるのであって、いわばそれは表現と理解のは

たらきであるといつていいであらう。言語生活における四相はおのづからこの二つのはたらきに包摂される。すなわち、話すこと・書くことは表現の活動であり、聞くこと、読むことは理解の活動である。(ただし、書くことの中には、必ずしも表現とはいえない単なる書写があり、読むことにも、むしろ表現と見なさるべき朗読があるが、前者は文字とことばの間に生ずる関係で、やや次元を異にする問題であり、後者はむしろ話すに含まるべき問題で、指導要領にも話すことの中に入れられている。)

このように表現と理解は、音声言語・文字言語の両者に共通し、しかも言語の四相をそれぞれに二分するはたらきであるといえる。それではこの言語活動における表現と理解とは、本質的にどのようなはたらきなのであろうか。またそれはおたがいどのような関係に立つのであろうか。

2

言語表現というものは、心に思っていること、すなわち意識内容がさきにあつて、これをことばにいい表わすのである。ことばに表現する場合、この意識内容とことばの結びつきは、反射的に行なわれる場合もあるが、多くは思っていることをことばに整理する時間があつて、ただその時間が日常の会話ではほとんど瞬間的で零秒に近いものと解

する方が正しいであろう。ただこれもその表現すべきことがらがこみ入っていると、これをことばに整理するためにある程度時間を要するのが普通である。いま国語指導上、国語に習熟するという点で特に問題になるのは、反射的にでてくることばについてではなく、あるまとまった考えをどのようにことばに整理して表現するか、またそれをどのように理解してゆくか、そういったかみ入った内容の表現理解におけるメカニズムである。

ことばは心に思っていることをあたかも写真が外界を写しとるように、一瞬にしてすべてをそのまま写しとるものではない。いま、「犬が歩いている」という表現を例にとってみよう。この話し手の目には、その道路も背景の町並も、そこにあるゴミ箱も、すべて同時に映っているに違いない。しかしこの表現に関する限り、話し手の関心はそこを歩いている一匹の犬なのである。そしてこの犬という動物が四足で移動している状況を「犬」と「歩く」という語を中核として、これに助詞・助動詞(補助動詞)を加えて言い表わしたのである。ここには犬の姿が浮き彫りにされ他の一切は消えている。このように言語による表現は、あるものを強調し、同時に他のすべてを切り捨てるのである。しかもこのことばが長い話の中にあつたとすると、聞き手はそこに具体的な犬の姿を思い浮かべるであろう。話し手

ももちろん具体的な犬の状況を語っているのである。しかもそれが「犬」とか「歩く」とか、きわめて一般的な語によって表わされている。このような捨象された数個の語を点綴することによって、それらの語のつづきの上に全体の具体的な意味を伝えようとしているのである。つまり断片的な、抽象的な、客観的な語を次々と一つづきの音の流れの中に連ねることによって、そこに具体的な情景や意識を表わし、しかも表現者の述べようとするところを伝えようとするのが言語的な表現である。理解者はこの断片的・抽象的・客観的な語が、つぎつぎとひとつづきの音として流れるのを、語・句・文というふうな、まとまった意味単位として区切りつつ受けとめて、そこに具体的な情景や、その意味する具体的事実を読みとり、表現者の述べようとするところを明確に了解する。これが言語的理解である。

このことばを通して、具体的な情景や事実を言い表わし、あるいはこれを心に思い浮かべる作用が、表現と理解の根本であるように思われるが、あるいはむしろ、その根底にあつて言語表現というものを可能ならしめている先天的能力であるかも知れない。とにかくこの力は幼い時から育ててゆかねばならず、国語指導に当たっては常にこの根底をつちかうことを忘れてはならないと思う。

さらにまた、ことばの中に表現者の述べようとする意図

が正確に述べられているかどうか、つまり表現者の意識と表現されたことばの間にずれがないかどうかという問題は、表現理解が正しく行なわれるかどうかの重要なカギになる。右の例についていうと、その歩いている犬は、白犬か赤犬か黒犬であったに違いない。あるいはそれはシェパードか、スピッツか、秋田犬か、具体的な犬の種類もわかっていitかもしれない。しかしそれをいわないで、単に「犬が」といっているのは、話し手はそこに歩いているのが犬であることを述べているのである。それが猫でもなく、子供でもなく、犬であることを述べたのである。もしこれを「赤犬が」といったならば、話し手の関心はその毛色にあったといえよう。このようにことばによる表現は、写真のようにあるがままに写しとるものでなく、常にそこに表現者によって選択が行なわれ、そのことによって表現者の判断や意志や感情が表わされるのである。したがって聞き手は、その表現を通して常に話し手の述べようとする意図を理解してゆかねばならない。ところが実際には、話し手も、それが単に「犬」であることを述べたいにかかわらず、「赤犬が」といったり、その毛色を述べたいにかかわらず、「狼^{おおかみ}みたいな犬が」といったりする。こうしたことが表現を不明確なものにしている場合がきわめて多いのである。このことは理解の側にあっても、そこに表現され

ている表現者の意図を正確に受けとらないで、そのことば以外のものをつけ加えて受けとったり、そのことばの意味する中から勝手に落として受けとったりして、表現者の意図とは異なった理解のしかたをする。こうした問題は文法（広い意味の）以前の問題で国語指導では見落とされがちなものであるが、実は語いの選択から語の並べ方、さらに文の構成にも及ぶ、話や文章全体にわたる問題で、表現や理解の最も重要な問題であると思われる。会話や作文や読解の指導の際に、この点をじゅうぶん指導することがたいせつかと思う。

表現理解活動

1

話し手もしくは書き手が思っていることをことばで述べる時には、これに必要と思われる数個の語を選び、それを続けて一つの文にまとめるわけであるが、この語の続け方が次に問題である。これは言語の種類によって異なるもので、日本語は日本語の文法に従わねばならない。したがってこの文法を早く身につけることが言語表現に熟達する基本である。この文法は社会的慣習として一応身につけているものではあるが、複雑な内容を述べようとする時にな

ると、その駆使がじゅうぶんできなくなる。主語・修飾語・

述語というような語と語のつながり具合、特にそれが文末の述語に至ってすべてが集束される国語の特色は、じゅうぶんに指導されなければならないと思う。文末に至って始めてその文（センテンス）の意味がまとまるのである。この語と語のつながりという点で、活用語尾や助詞・助動詞は文法において特に重要な意味をもっていると思われる。

話し手もしくは書き手は、右に述べたように文法に従って一つの文を構成する。一つの文を終えたと次の文へ、さらにまた次の文へと表現を進めてゆく。それは時間の流れに沿って進んでゆく。こうして長い話なり文章なりは、ことばとしては時間の流れに乗って次々と進んでゆくのであるが、これを表現理解の心理的なたらしきの面から見ると、その進行は、実はただ時間の流れのままに一本調子に継続してゆくのではなく、時間の流れに逆行するはたらしきを内包しつつ、いわば節を作りつつ進んでゆくもののようと思われる。すなわち冒頭の語から一語一語その関係を下へ続けながらことばは時間の流れに沿うてゆくが、文末の述語に至ってその冒頭から文末までがふりかえられ（すなわち意識は時間の流れから離れる）それが一つのまとまった意味内容として集約され、心の中に置かれる。ことばの流れはここで時間的にちょっと休止し、また次の文へと進

むのである。

この第二の文（センテンス）は第一文と同様、新たに心に浮かんできた想をことばに整理して表現するわけであるが、少しく説明をつけ加えなければならない。心にうつりゆくことがらをただ次々とことばに写しとるというような形で、第二文、第三文が続けられてゆくのではないのである。第一文が文末で集束され一つの意味内容として心の中に置かれると、その上に立って、つまり第一文の発展として第二文が述べられるのであって、そこに話もしくは文章自身の発展がみられるのである。わたしどもが話をしたり、文章を書いたりしていると、話をしてゆくにづれ、あるいは書いてゆくにづれ、次第に想が展開してゆくことは（そして時には始め考えていたことはまるで違った方向に進むことさえある）だれしも経験するところである。

これは、心に思っていることを一つの文に表現すると、前にも述べたように、それは単なるばく然とした意識内容そのままの言語的置きかえではなく、そこに強調や切捨てが行なわれるので、そのばく然とした意識は、次第に整理されて、意志なり感情なり判断なりとして明哲（めいせつ）純粹なものになり、決定づけられる。そしてそれがそれからさきのおもふこと自身を限定し、想の展開を方向づけてしまうからである。この文の表現による想の方向づけということは、話

の展開や文章の流れを決定してゆく重要な契機である。だからわたしたちもが話や文章をある程度聞いたり読んだりすると、その話の展開や文章の流れに自分をのせることができるようになり、話し手や書き手のいうところがきわめて容易に理解できるようになるのである。それは、表現者の想の発展が話や文章の展開に制約され支配されて、そこに話自身としての展開、文章自身としての展開が行なわれてゆくからである。

2

右に述べたごとく、話し手なり書き手なりが一つの文として表現した時には、それは一つの言語表現としていままで単なる意識内容であったものが客観的な存在となり、表現者自身にとっても、それが客観的言語表現として理解の対象となるのであって、これを表現者自身理解し確かめることによって、そこに次の文への基礎が置かれるわけなのである。つまり表現者自身が自らの文に対してこのような理解活動を行ないつつ次の文の表現へと進むのである。一方これを理解してゆく聞き手・読み手の側に立って考えると、これも、話を聞き文章を読むその時点において、その文の意味を解しつつ、これを集約して心の中へ送り込むという、表現者と全く同じ仕事が行なわれているのである。

そしてこのことによって、聞き手・読み手にも、話し手・書き手が次に述べようとするそのさきがある程度予想されてくるのである。こうした次の文への受け入れ態勢がある程度整ってきているから、話し手（書き手）のことが発言されるとほとんど同時に、すぐそのあとにつきながらこれを理解してゆくことができるのだらうと思われる。すなわち話を聞きながら、あるいは文章を読みながら、その意味がわかるのだらうと思われる。このように見てくると、ことばを送る者と、ことばを受けとる者とは、ことばの接受という一点を中心として共通の場をもち、ほとんど同じ言語活動をなしつつ、話もしくは文章とともに進んでゆくといえるのである。

しかしながら、さらに詳しく考察するならば、いま時間の流れを切断して、ある時点における表現者と理解者の言語活動を考察すると、前者は意識内容（事実）をことばに置きかえるはたらきをなしつつあり、後者はことばを事実に戻元しつつあり、全く逆の方向へ分裂しているようにみられる。しかしながら言語活動の実際の場に即して、言語表現という時間の流れの上においてこれを観察すれば、この表現と理解の二つのはたらきは、永遠に背を向けて逆の方向へ向かうのではなく、逆の方向を内包しながら一つの統一した言語活動を志向し、ことばの接受という時点におい

て共通の心理的場の拡がり形づくりつつ、話（文章）とともに時間的流れに沿うてその活動圏を移動させてゆくものとみられるのである。それゆえ、このような言語活動の實際に即した動的な立場に立つてみるならば、表現活動と理解活動とは全然異なった別々のものではなく、ともに分裂しつつ統一し融合してゆこうとする、ある生き生きとした一つの表現理解活動ともいうべきものであると思うのである。

3

以上見てきたような表現理解活動を伴いながら、話もしくは文章は時間の流れにしたがって進行してゆく。それはひとつづきのことばとして、その係りをたどりつつ、文末にきてひとまとまりに集約され、それが心の中に置かれその上に次の文が始まる。これも文末にきてひとまとまりの意味を構成し、心の中に積み重ねられ、その確かめの上にさらに次の文が進められてゆく。こうして一つのまとまった段落が成立し、これがまた一つの意味として把握され確かめられて、次の段落へうつるのである。

この点を今少しく詳しくみると、それは次のように考えられる。すなわち、一つの文が一つのまとまった意味単位として把握されると、それはいつでも次の意味単位と結び

つこうと心の中に身構え待機するのである。そこへ次の意味単位が送りこまれると、それとの関係を規定しつつ直ぐこれと結びつき、新しい意味を構成する。こうしていくつかの文はまとまって段落に成長し、段落がいくつか結びついてさらに大きな文章（もしくは一つの話）に成長するのである。しかしこうしたことは文や段落の関係のみならず、実は文よりもっと小さな単位にも共通して見られるもので、冒頭の単語から句・文・段落・文章と進んでゆくことばの過程全体に見られる性質なのである。つまり、これらの次元を異にするそれぞれの意味単位は、大きなものが小さなものを包摂しつつ、常に一つのまとまった意味を形成してゆくのである。いいかえれば、ことばにおける個々の意味単位は、常にその中に自らを位置づけつつ、より大きな意味単位の中に解消してゆくのである。かくのごとくであるから、話なり文章なりの進行は冒頭の単語から始まって、いくつかの単語がまとまって一つの文となり、さらに第二文、第三文と、つぎつぎにまとまった意味を構成してゆくが、それらがただつぎつぎに心の中に積み重ねられてゆくのではなく、いろいろな関係で結びつきつつ、常に一つのまとまった意味として成長してゆくのである。このようにして、いつも述べられたところまでがひとつづきのまとまった意味として把握され、その確かめの上に、その

さきの話や文章は続けられるのである。

また、このことはの進行の過程において、個々のことばは、いったん意味として吸収されると、ことばの他の分節面（音声や文字）は一切消え失せてしまうもののようである。そしてそのとどまった意味も、さきに見てきたごとく、より大きな意味単位を形成しつつ、それまで述べられたところが一つの要約された意味としてとどまるので、個々のことばや個々の意味単位は、その音声面や文字面とともに、一応記憶の底に沈んでしまうように思われる。ただし、それらは、呼ばればいつでも記憶の表面に取り出せる状態にあるといえよう。

このように、話の進行にみられる表現理解活動の過程の中には、個々の意味単位をまとめてゆくはたらきや、さらにこれを大きな意味単位にまとめてゆくはたらきや、それらのまとまりをひとつの意味として要約し把握するはたらきや、ことばの記憶を再生させるはたらきなどが常にくり返し行なわれていることに気づくのである。話や文章が長くなる時には、その中間にそれまでのところをまとめたことばを入れたり、あるいは前に使ったことばをくり返して記憶を喚起したり、もしくは指示語によって前文を想起させるというような方法を用いて、それまで述べてきたところを確かめつつその話（文章）を進めるのは、右に述べて

きたような表現理解活動の原理をたくみに利用した修辭法だといえるであろう。

このようにして話あるいは文章は、最後の文の文末に至って、第一文の冒頭から最終の文の文末までが一つのまとまった意味内容として把握されるのである。表現者はここでその表現活動を終^{そく}熄し、理解者はこれと同時に全文の意味を了解し、その理解活動を終結するのである。

右に見てきたごとく、話なり文章なりは、時間の流れに沿うて冒頭から末尾までひとつづきのことばとしてひとつに流れ下るものである。しかしこれを表現理解活動としてとらえるならば、それは単にひとすじの滑らかな進行を示すものではない。それ自身進んではもど^{もど}り、もどっては進み、いくたびか途中自らを確かめつつ、末尾における全体的な意味の完成を目指して、常に摸索しつつ成長を続けてゆくものなのである。表現理解活動は、この話なり文章なりに即しつつ行なわれる、複雑な揺れの大きい心理活動であると考えられる。

読解について

以上述べてきたところは、ことばというものを、話したり聞いたり、書いたり読んだり、言語活動として実際に行なわれつつある姿においてこれをとらえ、そこにみられる表現理解の様相を考察したのであるが、このような立場に立って見た時、今日国語指導の中心をなしている読解指導に対して、いくらか批判的な見解が生まれざるをえないのである。

今日読解として行なわれている指導を見ると、多くは文章を表現の過程においてみないで、表現され、そこに固定化したものとして、これを靜的な立場で觀察し、分析的な考察を施すというような行き方が多いようである。たしかにこれは、文字言語というものからくる当然の性格であろう。あるいはむしろ、文字言語というものがこのような取り扱いを要請しているともいえるかもしれない。しかしながら文章表現のこのような取り扱いが、果たして生活に必要な生きた言語指導になっているであらうか。

さきにも見てきたように、ことばというものは、本来時間的に、つぎつぎと生まれ、つぎつぎと消え去ってゆくものである。その瞬間々々にこれを理解しつつ、その話（文章）の終末と同時にその全体が了得されるべきものである。文字言語による表現は後からくり返して読む便宜はあるものの、これも本来一回の読みににおいて了得されるべ

きものであらう。實際生活において、新聞でも小説でも一回の読みで終るのが普通である。現代の社会生活に必要な読みというものは、このような読みである。この点でその言語活動は話しことばも書きことばも、その本質においてはかわりないと思うのである。文字言語の場合に、それが意味不明の時には二度三度と読み返すのは普通のことである。しかしこれも、話しことばで、わからない時に何回も聞き返したり、表現をかえて言いなおしたりするのと同じことである。ここで一回の読みというのは、ことばの理解は読んだ後からくり返って行なわれるべきものでなく、読みつつその理解を遂げるべきものだという意である。この意味で、国語の読解も、このような一回の読みで理解を完了する、そのような読みの指導がなされることが、言語指導としてたいせつなのでないかと思うのである。

文字に表現された文章を、表現されたものとして、靜的に考察する立場は、いわば文章を記録されたもの、もしくは一つの文化遺産と見なし、これを一つの資料としてそこになにものかを読み取るうとするものであつて、（その対象は、文学であることもあり、歴史であることもあり、倫理道德であることもあり、自然科学であることもある）いわば文献による解釈を学び取るうとするものである。文字言語による文章というものには、言語というものの本質が

らいつて、こうした面はきわめて広い領域をもつものである。つまり、人類の文化はこのような文字表現を通して受け継がれてきたのであり、これを読みとることによって教育がなされてゆくといつていい。したがってこの読みとりができるかできないかは教育にとって本質的な問題なのである。

しかしながらこうした文献や記録の読みは、やはり第一段階としては、さきに述べた理解活動により、前述の一回の読みにおいて、一応その内容を理解し得すべきである。そしてその上に何を読み取るかは、それぞれその内容によって専門的な読み取り方があるわけであつて、数学の文章には数学的な読み取りがあり、理科には理科的な読み取りがある。これはそれぞれの教科において取り扱われるべきものである。したがって国語科で取り扱うこれらの読み取りの基礎になる読みとしてはさきに述べたように言語としての理解という範囲にとどまつてよいものと考えるのである。こうして国語科で扱うべき国語科独自の専門的読み取りとして残るものは文学的な読み取りである。

2

この文学的読み取りを国語科でどう取り扱うかは重要な問題であるが、文学的文章の読みは、何よりもさきに述べ

た一回の読みで了得されるような、文章表現の流れに乗った読みがなされなければならない。それは文末に至つて全体の意味内容の把握を完結するのみならず、文章表現の流れに乗ることによって表現者の文学的感動を直接体感することができ、創作活動への追体験の基礎を獲得することができるからである。このような意味でも、さきに述べたような読みの活動は、文学的文章の読みとして最もたいせつであり、義務教育段階の文学的な読みとしては、ここできちんと、ほぼその目的を達したものといつてさしつかえないのではないかと思う。

読解においては一般にその文章の主題を読み取るということが重要な、最終的な目標であると見なされているようであるが、主題とは何かという問題はなかなかむづかしい問題である。なにか表現された文章以外に客観的な作者の意図というようなものがあるように考えるのはどうであろうか。さきに述べた表現理解活動の説明でもわかるように、文章表現にそのような作者の意図とも称すべきものがあるとしても、それは当然文章表現として出てきているわけで、客観的には文章表現以外には何もないのである。したがって、文末に至つて冒頭から文末までの意味内容を把握した時、その意図なるものは了得されているわけである。したがって、文末に至つて読者が理解した全文

の意味内容が、そのような意味では主題（もしくは要旨）
と違ってさしつかえないのである。作者がその文章で表現
しようと思っていること、また、表現されている内容的事
実、それらは皆右に述べたような理解活動において把握で
きるはずである。したがって前にも述べたように、義務教
育段階の読みでは、この段階でとめてさしつかえないと思
われる。

しかしなお進んで文学的読みというものを考えるなら
ば、それは作者の意識内容がどのように形成され、その混
とんとした意識内容がどのようにして言語表象に持ちきた
されたか、その過程を理解することになろう。いわば作品
を通して作者の創作活動を追体験し、作者の生の構造を把
握することである。これが文学的理解もしくは解釈とでも
いうべきものであろう。その全体を味わうことが鑑賞であ
り、この作者の生と自らをきびしく対決させるのが批評の
世界であるといえよう。文章からのこのような読み取りが
文学的な読み取りであって、それは高等学校以上の段階で
なされるべきものであろう。中学校の段階では、むしろ読
書指導によってこの方面の基礎をつちかう程度でよかろう
と思うのである。

このように見てくると、今日一般に読解指導でなされて
いる読みは、現代の社会生活に必要な国語能力の育成とい

う点からみて、かなり特殊な読みではないかと思うのであ
る。

一つの試案

1

これまで述べてきたところを基にして、国語学習指導は
どのようなべきかという点について、少しく考えを述
べてみたい。

右に見てきたように、今日国語学習の中心となっている
読解の指導がかなり特殊なものであって、生活に必要な国
語の能力をつちかう基本的なものとはなりえないという点
から、これにかわって国語学習の中心になるものと考えて
みたいのである。それは言語の最も基本的なものをおさ
え、聞く・話す・読む・書く、全領域にわたり、総合的
な、統一のある、かつ能率的な学習を可能ならしめるもの
でなければならぬであらう。このように考えてくると、
音声言語と文字言語に共通し、最も基本的なものは、話や
文章を表現したり理解したりする時に、それにたよらねば
ならないところのことばのきまり、広い意味の文法である
と思われる。このことばのきまりを表現や理解の活動を通
して、あるがままに、そのあるべき姿をはっきりつかませ

るならば、それは、聞く・話す・読む・書くの全領域にわたる言語の最も基本的なものを学習させることになるのであるまいか。国語学習の中核的なものをこのようなところに置くことは、さして珍奇な考え方ではあるまいと思われる。

ところで、音声言語と文字言語は表現面でかなりの特色をもっている。音声言語は場の条件が緊密で、主観的表現でもじゅうぶん相手の理解を期待することができ、また、表情や、手振り身振り等を伴うので感情の表出にすぐれている面もある。これを裏返せば、ことば自身としては客観性に乏しく、不安定な表現であると見なされる。これに對して文字言語は、この点固定的で、生き生きした感情の表出には乏しいが、その表現は客観的で安定性をもっている。かつまた、表現者が意識内容をことばに整理する時間的余裕があり、かつ後から読み返して推考の機会を持ちうるため、その表現の完成度が高い。この点ことば自身としては文字言語の方が音声言語よりも理解の対象として安定した姿をもつといえるのである。

それゆえ、右の基本的な国語学習の際に、その素材としては、文字言語による文章表現を対象として使用することは、一向にさしつかえないことであり、むしろ基本的な言語のきまりを学習するには好ましいこととさえいえるだろう。

う。

それで、具体的には、文章表現を対象として、その表現のしかた、理解のしかたをじゅうぶんに学習するならば、国語の基本的なきまりやその性質は、おのずからその間に学び取られ、話をしたり、文章に書いたり、聞いたり読んだりするわたしどもの言語活動の基礎は、じゅうぶんこうした学習の中に養われうらと思うのである。そうしてこの中核的な学習の周辺に、音声言語の特に音声的部分に關し、また文字言語の特に文字的の部分に關し、その基礎的な学習と經驗的な学習を考へるならば、国語学習としてほばみたされうるものといえるのでないかと思うのである。

2

それでは右のような国語学習指導の、その中核的部分において、言語の基本的なものとしておさへらるべき内容は、具体的には一体どのようなものであらうか。これは今後の研究にまたねばならないところであるが、参考までに、さきに述べた表現理解活動の説明の中から、基本的な言語能力として予見されるものをいくつか例示して置く。

。語いの客観的意味把握。

。語と語をつづけてゆく文法。

(右の二つはことばの客観性を支える基本的なことが

らである。)

。語いを選択し、文法にのせて、意識内容をことばに表わす力。

。述べられたことばを通して、情景なりことがらなりを次々に心に描いてゆく力。

(右の二つは表現し理解する根本の能力である。)

。語いと文法を駆使して、述べようとすることを正確に表現する力。

。語いと文法を通して、述べられたことを正確に理解する力。

(右の二つは表現しようと思図するところを正確に述べる能力であり、また、正確に聞き取り読み取る能力である。)

。語・句・文・段落を意味単位として区切りつつ、その意味を把握し、まとめてゆく力。

(右は叙述する能力で、言語的表現・理解の基本的能力である。)

。述べたところ、もしくは述べられたところを要約する力。

(右は話なり文章なりを表現し、あるいは理解する過程において、是非とも必要な能力である。)

。文と文の関係、段落と段落の関係を規定しつつ、想を展開する力。

(右は話なり文章なりを構成してゆく能力であり、また、その構想を聞きながら把握し、あるいは読み取ってゆく能力である。)

國語科檢査問題一覽表

· 注

(1) 各下段の数字は正答率を示す。
(2) 分類はできるだけ具体的に表現し、一定基準によったものではない。
(3) (一) 中のものは、みかたによっては、その領域にはいることを示す。

(一) 読解 付 文 体

昭和三十年度

〔一〕

つぎの文章は、二種類の学習年鑑の解説記事である。これを読んで、問に答えなさい。

A 社版「少年年鑑」は、昭和二十四年に創刊して、類書中ベストセラーの第一位をつづけてきた。小中学校で備えていないところはあるまい。小学校図書館でもよく利用される基本図書の一つである。B 社版「社会科年鑑」は昨年創刊して、こんどが二冊目。体裁は A 社版の横組二段に対して、縦組四段で活字も小さく、ルビつき。体裁ばかりでなく、A 社版に對抗して、違った特色をだそうとしている。より豊富に学習に結びつけようとしている。両者とも小学校上級・中学生が対象の中心である。

一例を比較すると、A 社版で、原子力問題を本文三十四ページにまとめて特集し、ほかに関係事項が八つのページにでている。これが、B 社版では、二十二の項目が四十六のページに分れてでているようになっている。全体として、前者にみられるのは、記述の要領のよさと、解説の方向の高い進歩性で、科学的事項がすぐれている。後者では、記述を克明にし、図版を多くして、より便覧の要素をつよくしている。

この解説を読んで、つぎのことがらのうち、A 社版の特色にあたるものには A を、B 社版の特色にあたるものには B を、それぞれの () の中に書きなさい。

- () 1、図版が多い。
- () 2、科学的事項がすぐれている。

解 説

- () 3、縦組四段で活字も小さい。
- () 4、紙質がよく、ページ数も多い。
- () 5、記述がくわしい。
- () 6、文化方面の記述が多い。
- () 7、より豊富に学習に結びつけようとしている。
- () 8、解説の方向に高い進歩性がみられる。

(正答率 三・九)

この問題は、解説記事の細部の読みとりの力をみようと
するものである。文章の全体的な理解の力をみるというよ
りは、A社・B社の二書を比較した記事について、個別
的な理解力をみることをねらいとしている。

従来、読解の教材は主として文学的な文章や、生活文か
ら採られていた。戦後は、学習指導要領の線に沿って、新
聞記事や、広告文など、実用的な読書技術を養うための材
料がとりあげられるようになったが、一般に多いとはいわ
れない。

また、各種の記事や、宣伝広告文、記録、揭示、目録、
索引、標語、報告文などの実用的な性格をもつ教材は、読
解の主要な対象とは考えられていない風潮がある。教師の
指導意識のなかには、文学的教材や、論説文や、随筆等の
指導を重視する傾向があり、それが生徒の学習意識にも影
響を与えていると思われる。この問題の正答率の低さは、
このような形態の文章を読解した経験の乏しさにも関わり
があるようである。

しかし、根本的には、文脈に沿って、文章を読みとる態
度と、細部を読解し、抽出する技能に欠けていることが指
摘される。

ただ、五か年間の全問題中、最低の正答率(三・九)を

示した直接原因は、選択肢の数と内容、および採点法等に内在している。

まず、選択肢が、八つも配列されていて、その中に誤答肢が二つ混入されていること。しかも設問のところで、()の中に記入しなくてもよいものがあるという意味の説明を加えるか、A・B両社版の特色に係関係のないものは()の中にXを書かせるようになっていないこと。また、本文で、A社・B社の比較が、三部分にわかれていたため、視点が移り、意味をとらえにくいこと。——などの理由から、内容的には容易であるにもかかわらず混乱を招いたものと思われる。その上、動揺しやすい受検心理が作用して、いっそう混乱したことであろう。

しかも、全部正解でなければ点を与えないという、厳しい採点方式も影響したことであろう。

この種の教材を読解するためには、まずその文章の目的を確認させ、その文章の使命に沿って要点を読みとる指導がたいせつである。文脈に沿って、その脈絡の上で意味を考えていけば、要求された部分を的確にとらえることができる。

本文においては、A社版と、B社版とが、比較法によって三段に分かれて記述されている。

第一段では、A社版を基軸にして、これとB社版を比較し、その段の末尾では、「両者」という語を使って総合的に述べている。第二段では、具体例をひいて両者を比較し、第三段では、全体的な特色を総括的に述べている。この三段の構成と内容とをよくつかまないと、A・Bのおののおのを、うまく結合して、統括的にその特色をとらえることが困難になる。したがって数多い選択肢に対して、混乱する結果を招き、特に誤答肢4・6に対して判断がつかなくなってくると思われる。

やはり、根本的には、文脈に沿って読みながら、文章全体の構成をつかみ、細部の要点を読みとる指導がたいせつである。また、この種の文章を正確に読みとる技術の一つとして、両者を事項ごとに比較対照するような表を、簡単に作りあげていくような指導も効果的であろう。説明文の読解には、表解的な方法や、メモをとったり、要点をチェックしたりする技術を習得させておくことが能率的であろう。また、説明文によく現われる指示語（ここでは指示の働きをもつ名詞、前者、後者、両者など）に対する指導もおろそかにはできない。

昭和三十一年度

(三) イ、ロ、

つぎの文章を読んで、後の問に答えなさい。

じょうずな話し方を身につけるには、ふだんからの用意がものを言う。ふだんのちょっとした用意で話の材料を集める気になっただけでも、こうかはすいぶんあがるものである。では、どうしたらよいであろうか。

話題をぐたいできに展開するために用いられる素材が話の材料である。たとえば、新聞記者が、「春の季節感とは何か。」を主題にして、植物園で話題をひるおうとして出かける。植物園で話題をさがしながら、かりに「春の先ふれ」がみつければ、そこでいろいろな目につく自然の動き・人物の行動・じけんなどの材料を集めてくる。すなわち、取材をしてくる。そうした材料を取捨選択してあらかじめ考えていた主題に即して、その話題を展開するのにもっともよい材料をきめていく。それをさらにまとめていく。

このような新聞記者の取材と同じことが、私たちにはたいせつである。

イ、この文章は、どのようなことを説明しようとしたものか。つぎのうちから、もっともよいと思うものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. 話のまとめかた
2. 話の材料の集めかた
3. 話題のみつけかた
4. 新聞記者の取材のしかた

ロ、この文章では、主題・話題・素材をはっきり区別して説明している。つぎのものは、それぞれ主題・話題・素材のどれにあたるか。主題にはA、話題にはB、素材にはCを()の中に書きなさい。

- | | | | |
|-----|----------|-----|----------|
| () | 1. 人物の行動 | () | 2. 春の季節感 |
| () | 3. 自然の動き | () | 4. 春の先ふれ |

ハ、「ものを言う」・「あらかじめ」という語は、それぞれこの文章ではどんな意味に使われているか。つぎのうちから、

もっともよいと思うものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

- (1) ^a ものを言う
- | | |
|----|--------|
| 1. | よくにたつ |
| 2. | 理くつをいう |
| 3. | 話をする |
| 4. | じゃまをする |

- (2) ^f あらがじめ
- | | |
|----|-------|
| 1. | しばしば |
| 2. | いつも |
| 3. | まえもって |
| 4. | とくに |

二、^b「こうか」・^c「ぐたいてき」・^d「ひろおう」・^e「じけん」を漢字に書きなおしなさい。

- (1) (^{こう}か) (2) (^ぐたいてき) (3) (^{ひろ}おう) (4) (^じけん)

(正答率 イ、五五・八 ロ、七三・一)

解 説

イ、は、この説明文の主題を問うものであり、ロは、文相互の関係的な読みの力、および細部の個別的な読解の力をみようとするものである。

イ、では、選択肢4（新聞記者の取材のしかた）は、本文の記述の中でも補助的にしか現われてこないののでまぎれ肢であることが一見して明らかである。しかし、1・2・3は、文章構成に対する注意を怠ると、混同されやすい。比

較的短い文章の中に、同系列の「話」「話の材料」「話題」といったような語いがしばしば現われ、説明されているので、皮相的に読み流すと混乱に陥るかもしれない。困難な内容ではないのに、正答率が六〇パーセントに満たないのはその辺の事情によるものであらう。

ロ、の主題・話題・素材の判別は、比較的抵抗が少ないものである。それぞれの語いを具体化する記述が、その語いに連接しているので発見が容易である。たとえば「春の季節感とは何か。」を主題にして……、とあるので、選択肢2、（春の季節感）が、A、主題であることは簡単に

指摘できよう。同じように、人物の行動も、自然の動きも、春のさきぶれも、これらの語いに近接している箇所から容易に摘出できる。それにもかかわらず、七三パーセント程度のできであるのは、短い文章の中に多くの用語が出てくるためであろう。

このような説明文の指導にあたっては、前の問題のところででも述べたように、まず文章構成をはっきり認識し、段落を意識して読み進むことがたいせつである。

本文では、冒頭にふだんからの用意のたいせつさ（心がまえ）を説き、方法についての問題を提示して前段を形成している。つぎに、前段の提示をうけて、方法の具体的な説明を試みて後段を形成している。そして、末尾には、取

昭和三十三年 度

〔一〕 イ、ロ、ハ、ニ、ホ

つぎの文章を読んで、後の間に答えなさい。

君の参考になるかどうか、つぎに私の考えを述べてみます。

良書というものは、哲人が考えた最上のものを、最上の言い表わし方で述べたものことです。それは、哲人が最上の時間^aに、最高の能力をはたらかせて考えながら書いたものです。（1. さて 2. ですから 3. しかし）、凡人の私たちがそれを読んで、ただちにその真の意味をつかむことができないほど高級なこともあります^b。（1. けれども 2. そのうえ 3. まして）、

材の重要性を再び強調して、まとめとしている。このような段落の対応関係・承接関係を理解すれば、主題を推定するかぎ（キイ、センテンス）が、既に前段に提示され、後段はその説明であることが直ちに了解されるであろう。

また、後段では、主題——話題——素材の系列が具体的に叙述されているので、この系列を確認して、読みとれば内容を体系づけることは、さして、困難なことではない。このように、説明されている内容に、一種の層序関係がみられる場合にも、前問題で述べたように、要点をチェックして識別したり、表解的な方法を用いることが、読みとりを助けるであろう。このような、読みの実用的技術とでもいふべき力をつけてやることは、生徒の論理的な読解力を伸ばすのに役だつと思われる。

何度も何度も読んでいるうちに、全部ではなくても、一部分の意味くらいはおぼろげながらわかってくるでしょう。その時私たちは、少なくともその一部分において、^c哲人の考えのあとをつけて考えていることになるのです。あとのつけ方はたどどしいけれども、しかし、哲人の足どりに似たような足どりであとをつけているわけです。そのようにして、ちようど幼い子どもがおとなの歩き方をまねて歩くように、哲人と似たような歩き方で物を考えることを学^dぶでしょう。最初はあとをつけることを学び、つぎには学んだ歩き方で、今度はつたないながら、自分で歩くことを学^eぶのです。つまり私たちは、良書を読む時は、最上の方法で思考することを学^eぶ、その学んだものを、ひとりで考えるときにも応用してみるようになるわけです。

イ、この文章の中の（^a）（^b）（^c）の中の語から、もっとも適当なものをそれぞれ一つずつ選んで、その番号を○でかこみなさい。

ロ、^c「哲人の考えのあとをつけて考えている」の意味は、つぎのうちのどれか。もっとも適当なものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. 哲人の考えをたどりながら、自分も考えている。
2. 哲人の考えのあとを、後々までたいせつにするように考えている。
3. 哲人の考えたことが、後世に残るかどうかが考えている。
4. 哲人の考えた後のことを考えている。

ハ、^d「学^dぶでしょう」の主語としては、つぎのどの語がよいか。もっとも適当なものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. 哲人（が）
2. 幼い子ども（が）
3. 私たち（は）
4. 一部分の意味くらい（は）

ニ、この文章は、どういうことを述べようとしたものか。つぎのうちから、もっとも適当なものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. 良書を読むことは哲人のことを考えることである。
2. 良書は哲人の最上最高の著書である。
3. 良書は何度も読んでいるうちに一部分がわかってくるものである。

4. 良書を読むとすぐれたものの考え方を学ぶことができる。

ホ、^e「自分で歩くことを学ぶ」とは、この文章ではどのようなことを意味しているか。つぎの□の中に、説明しなさい。

(正答率 イ、七八・二 ㇏、九〇・三 ハ、六九・六 ニ、五七・七 ホ、四〇・三)

解 説

イは、接続関係をとらえる力をみるものである。

選択肢が、文章中にはさまれていること、および、数の少ないこと、また、まぎれやすい意味のものがないこと等からみて、九〇パーセント近くはできてよいはずである。しかし、八〇パーセントに満たないでである。

根本的には、文脈に沿って読む態度に欠けているものと思われる。部分的にみれば、接続詞の機能をじゅうぶにつかまず、あいまいに使用しているためと考えられる。

aの部分では、良書を定義した文を、どううけているかをみさせるものである。後文の方では、前文の定義のように、良書は高級なものであるから、簡単に読解できないと

いう事情を述べているのである。したがって、理由を表わす接続詞「ですから」が、適切であることは、至って明白である。逆態接続「しかし」では、前文の定義が、くつがえってしまう。良書が、一般には高級でないという結果になり、前文の最上という語いにも矛盾することになる。「さて」は、叙述転換の働きや、段落つけの働きをもつもので、この場合ほとんど障害にならなかったことと推定される。

bの部分が、逆態接続になることは、前文中の「……ただちにその真の意味をつかむことができないほど……」という部分と、後文中の「……一部分の意味くらいは……わかってくるでしょう」という部分とを対応してみれば、すぐ判定できることである。累加や、強意を表わす接続詞では、接続の機能を果たせないことがわかるはずである。文脈に沿って、文と文との接続関係を、接続詞や、接続

助詞の機能に即して、じゅうぶん具体的に指導する必要がある。表現の意図に従って読み進むことは、最も正しい文意の理解であり、文のつながりの役目を果たす、接続詞関係の語いを適切に読みわけることにもなるのである。

ロ、は、節の意味を問うものである。前述の部分の意味に沿いながら、味解の程度を測ろうとするものである。

ロ、の正答率は、極めて高いが、これは出題のねらいに對して、選択肢の構成が比較的単純であり、意図をじゅうぶん達成できなかったためであらう。ロに答えるためには、必ずしも前の叙述を必要としなくなった形になってしまったのである。すなわち、正答肢1（哲人の考えをたどりながら、自分も考えている）は、問題句の言いかえ程度の語釈になってしまい、これ単独でも、容易に解決できる。その上、まぎれ肢2・3・4の内容は、やや作爲的であり、弁別性が明白である。

ハ、は、主述関係をみるものである。この正答率をみると、受検生は、文中に現われている主語はつかむが、かくされた主語に対しては、抵抗を感じていることがわかる。前の部分には、「その時私たちは少なくともその一部分において……」と叙述されていて、その私たちが、主語の役割を果たしていることは、文脈をたどって読んでいけば

おのずから明らかになるところである。

日本語では、主語が省略されることが多いので、読解指導の際にも、主述の対応を確かめる機会をもつように努めない。主述意識が、不明確になり、ひいては論理的な読みの力がつかないことになると思われる。音声言語によると、文字言語によるとを問わず、表現の場合にも、主述意識を明確にもたせる必要がある。

ニ、は、四この選択肢から要旨を選別するものであるがこれはふつうのことである。選択肢2・3、は、ともに文章の一部分の叙述をとらえたにすぎないものであり、1は、しばしば出てくる哲人の語いをまぎれやすく構成したものである。2・3に誤答した者は、部分的な読みに陥っているものである。1に誤答した者は、最も少ないと思われるが、この者は、体系的な読みの不足を示すと同時に、細部の読みとりに欠陥のあることを示している。この文章では、良書の説明に關連して哲人が出てくるのであって、哲人そのものの説明はない。哲人のすぐれた考えそのものが重要視されているのである。

はじめに良書を定義し、つぎに読者がそれを読むことの意義を説いているのがこの文章の流れである。そして、常に全体を通じて、考えかたそのものに焦点のあることが、

哲人に連接する語いを通してでも推察できる。「哲人が考えた」「哲人が最上の時間に、最高の能力をはたらかせて考えた」「……」「哲人の考えのあとをつけて考えている」「……」等々、いくつも抽出できるのである。この文章の中で使用度数の最も高いのは「考える」という語いなのである。

この問題を解くには、前段が、良書の定義であることを確認し、後段が良書を読む作用と、意味とについて反復記述している点に注目しなければならない。そうすれば、正答肢4で「哲人の考えかた」を、「すぐれたものの考えかた」というふうに抽象化してあっても容易に理解できるはずである。

また、全文を通じて比喩に注意する必要がある。論説や説明文には、しばしば比喩が用いられるが、論理を具象化する場合に、比喩が極めて有力な機能を發揮することを認識させておきたいものである。「あとのつけ方はたどたどしいけれども……」哲人の足どりに似たような足どりで……幼い子どもが、おとなの歩き方をまねて歩くように……今度はつたないながら、自分で歩くことを学ぶのです。」という一連の比喩は、追思考のさまざまな様態を適切にとらえている。

ホ、は、比喩の意味を問うものである。

この問題でも、前問で説明したような比喩と論理が組み

合わされて叙述が進行している過程をおさえることがたいせつである。また、「つまり」ということばの働き——前述の部分を受けて、いいかえたり、結論づけたりする作用をもつ——に注意する必要がある。「つまり」以下に要約されている文を使うことによって、必ずしも創作的な表現によらないでも正確に作文することができるのである。

このような論説的な文章では、まず文章の流れに沿いながら、全体の論理の構成をつかむことが必要である。そして論述の方式や、形態にも注意しながら、それが対比的な方法によっているか、逆説的な——または逆転的な方法によっているか、あるいは、順序的に主題を展開させる方法をおさえる必要がある。文章全体の中で主題を最も強く内包している文（主意文—Key-Sentence）や、主要内容を表現している文（主要な文—Main Topic Sentence）および、それらを補助している第二義的な文（副次的な文—Sub Topic Sentence）を、それぞれ読みわけ、かぎになることば（主意語・重要語—Key-Word）に留意しながら論理の展開をたどらせることがたいせつである。

また、文図のようにしたり、表解したり、比喩に注目したりして、思考の具象化を図ることも有効な手段の一つであらう。

昭和三十年度〔四〕イ、ロ、ハ

つぎの文章を読んで、間に答えなさい。

「宰予！その口先だけのごまかしが、なおさらいけないのじゃ。」

孔子は、みんなの者に思はず頭をたれさせたほど、悲痛な声をして叫んだ。

「おまえは過ちを二重にも三重にも犯そうというのか。それでは、おまえは、もう雨ざらしの材木か、ほろ土で固めた塀も同然じゃ。雨ざらしの材木に彫刻はできぬ。ほろ土の塀は、いくら上塗りをしても、中からくずれるばかりじゃ。」

そういつて、孔子は彼から目を放した。それから急に声を落して、

「つい大きな声を出して、みんなにはすまなかつた。もう何もいうまい。宰予を責めてもかいいのないことじゃ。」

宰予は、ふらふらとなるのを精いっぱいこらえて立っていた。しばらく、だれひとり口をきく者がなかつた。

「宰予は、しばらくひとりで考えてみるがいい。」

孔子のやさしい声が沈黙を破った。しかし、まだみんなは緊張をつづけていた。宰予はたくさんの目に見送られながら悄然として室を出た。その足音が消えると、孔子はいかにもさびしうに、目を伏せながらいった。

「これまで、わたしは、みんなめいめいが、口でいう通りに、実行しているものとばかり信じていたものじゃ。しかし、もうこれからは、そうはゆかない。いう事と行う事とが一致しているか、はつきりと突きとめないと、安心できなくなつてしまつた。宰予のようなこともあるのでな。……しかし、人を疑うのはさびしい氣がするものじゃ。」

門人たちは、首をたれたまま、身じろぎもしなかつた。

注……宰予＝孔子の門人

イ 宰予が孔子にしかられたのはなぜか。つぎのうちから、もっとも適当な理由を一つ選んでその番号を○でかこみなさい。

1. 過つた行いをして、それをなんとか表面だけいくるめようとした。
2. 孔子のきびしい注意があつたにもかかわらず、二度三度と過ちを重ねた。

3. 陰で孔子の悪口を世間にいいふらしていた。

4. 多人数の会合の中で、自分勝手なことをして、他人の迷惑をかえりみなかった。

5. 孔子から命令されたことを、いつまでも実行しようとしなかった。

㍑ a — 線の部分で、孔子がたとえていつていることがらと同じ意味のことが、後のところに直接にいわれている。その部分を(二)でかこみなさい。

ハ g — 線の部分と同じ内容の文章を、つぎのうちから一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. いかなるかしこき人も、人の事のみにひて、おのれの事をば知らざるなり。われを知らずして、人を知るといふ道理あるべからず。されば、おのれを知れる人を、物知れる人といふべし。

2. 過ちを犯しては、すなはち、改むるにはとかることなかれ。

3. いふべきにあらざる事をいひ、すべきにあらざることをする者は、つひには、人の信を失ふに至るべし。

4. われに従ひて物学ばん人々も、わが後にまたよき考へのできたらむには、必ずわが説にとらはるゝなかれ。

5. 始め、われ人を見るや、その言を聞けば、その行ひを信じたり。今、われの人を見るや、その言を聞くも、

その行ひを見ざれば信ぜず。

ニ b — d — 線の語は、それぞれ文中のどの部分を修飾するか。また、c — e — f — 線の語は、それぞれ活用形の何形か。つぎの表に書き入れなさい。

語	被修飾語	活用の種類	活用形
b もう			
c いた			
d しばらく			
e 見送られながら			
f 伏せながら			

解 説

ホ つぎの文の主語「わたしは」(または「わたし」)の述語はどれか、(＝)でかこみなさい。

これまで、わたしは、みんなめいめいが、口でいう通りに、実行しているものとばかり信じていた。

(正答率 イ 五六・一〇 二二・六 ハ 五八・〇)

イ、は、この文章の主題に関するものである。主題を直接的には問わないで、理由を具体的にあげることによって間接的にたずねている。

理由を具体的に列挙して、主題を間接的にたずねるこの形式は、中学生には適当なものである。選択肢の構成も、妥当であると認められるが、正答率がさほど高くないのは、結局文章全体を関連的に読み進めていく力の不足によるものである。

この文章には、前文が省略されているので、受検生には宰予の人格や、行動についての詳細を知ることがかりはないであろうが、本文を忠実に読めば、孔子の叱責の対象になったことがらが明確になるであろう。この文章だけでも、孔子の倫理観はじゅうぶんにうかがえるし、これは孔子の倫理的な立場を、宰予の事例を通して浮き彫りにしたのも

とみることができよう。

この文章の特色は、孔子の独話が大部分を占め、文章の趣意が、主としてその話の部分に述べられていることである。したがって、文章の流れに沿いながら、特に、孔子の話の展開をよく読みとれば、イ、の問題は理解されるはずである。

この文章の冒頭では、まず宰予の口先だけのごまかしを叱責し、ついで、過ちを二重にも、三重にも犯した結果について比喩をもって説諭し、終末では言行一致の問題を暗示しているのである。(論語集注の胡氏の説によれば、宰予を叱責する条と、言行一致の条とは、孔子の同日の言ではないとされているが、下村湖人原作の本文においては、同日の同じ機会における発言とされているから、読解の場合には当然この本文の脈絡によるべきであろう。)

このような一連の関係、——直接的な叱責——比喩的な叱責——宰予の過失から省察された言行の問題——を読みとれば、1、が正答肢であることに気づくであろう。

選択肢の3、5、は、文章の表面に直接的に現われていないし、4、も「門弟の居合わす座であること」に関連つけて「多人数の会合の中で」と表現したまでであり、行為内容は、全く異なっている。で、まぎれ肢であることが歴然としている。ただ選択肢2、は、表面的な読解をする者が陥りやすい内容をもっている。ここでは、過ちを二度、三度と重ねたという結果だけを表現しているのであって、1、のように、過ちの様態まで述べてはいない。2、を正答とした者は、部分的な読みに陥り、本文中の「おまえは、過ちを二重にも三重にも犯そうというのか。」というセンテンスを中心に見ているのであって、冒頭の直接的な叱責のことばも見落とし、終尾の孔子のことばの吟味もしていないのである。また、2の前半「孔子のきびしい注意があったにもかかわらず」をみると、注意があつたと過去形に書かれている。これは、本文に現われている範囲では、断定できないことがらであつて、せいぜい推定にとどまる事項である。

要するに、2を選択したもののは、本文の表層だけを読んでいる上に、選択肢の文の読みも不徹底であることを示したものであるといえよう。

選択肢を本文の各部分と機械的に対応してみるような、表面的な読解では、文章の主題に迫るような深い読みはできない。

口、は比喩の意味を問う問題である。比喩と事実との対応をみようとしているものである。

本文の文脈に従えば、孔子の言は、つぎのように展開していることが出来る。

④ 宰予の過失に対する直接的な叱責

← (宰予！ その口先だけの………)

③ 過失の様態を比喩をもって説明

← (おまえは過ちを………)

② 自省と感懐 (宰予に対する評定も含めて)

← (つい大きな声を出して………)

① 宰予の反省を求める指示

← (宰予はしばらく………)

⑤ 宰予の事例から導かれた倫理の一般化 (孔子の言行一致観) (これまで、わたしは………)

前述したように、孔子の倫理的態度は、すべてそのことばの中に現われているのであつて、地の文はその場のふん囲気や、状況を描写したものにはすぎない。そして、ことばの中で重要な位置を占め、孔子の主意を反映しているのは、④、③、⑤それに②の後半の四か所であると考えられる。そのうちで、④、③は同趣旨で、同内容であるともみることができよう。すなわち、④では、④で「口先だけのこ

まかしが、なおさらいけないのじゃ。」と叱つてゐるが、その事態をさらに、「雨ざらしの材木」や、「ぼろ土で固めた塀」の状態にたとえて、具象的に説諭しているとみられるのである。ものごとを説述する場合に、はじめに提言したり、立言したりしたことを、次の段階では、表現を変えたり、説きかたを変えたりして、その趣旨を強化徹底する反復法のような手法がよくとられるのであるが、本文の④、⑤もこの形態に属すると考えられる。

比喩を考える場合、事実と比喩との対応関係に注意しなければならぬが、本文では、④が事実を指し、⑤が、その事実に対応しているとみられる。すなわち「口先だけのごまかしが、なおさらいけない。」ので、それは「過ちを二重にも三重にも犯すことになる」し、たとえていうならば、「宰子のように口先だけのごまかしをする者」は、「彫刻のできない雨ざらしの材木同然であり、いくら上塗りをしても中からくずれる、ぼろ土で固めた塀同然」なのである。

したがって、④の後半のように、「もう何もいうまい。宰子を含めてもかいのないことじゃ。」という宰子への人間評価となり、歎息となるのである。

以上のように考察してくると、比喩の本義に立つことばとしては、④よりも、④の方が妥当であるように思われる。

しかし、設問では、「……たとえていつてゐることがらと同じ意味のことが、後のところに直接にいわれてゐる。その部分を(二)でかこみなさい。」とあり、後のところに、直接に、と指定されているので、解答としては、④の後半の部分「もう何もいうまい。」または「何もいうまい。」あるいは、それらに「宰子を含めてもかいのないことじゃ。」が付足されたものが相応するであろう。

ところで、「もう何もいうまい。」ということばには、宰子への絶望感と共に、つい大きな声を出したことについての孔子の自省の響きがこめられている。したがって、この文章の表現に関する限りでは、「もう何もいうまい。」は、前文との関連でみなければならず、比喩された本体そのものを純粹にえぐったことばとは受けとれない節があるのである。

「宰子を含めてもかいのないことじゃ。」は、孔子の宰子への人物評価であり、諦めである。すなわち、巧言の過失を犯し、自分が比喩を用いて説諭した宰子という人物に対する慨嘆なのである。比喩の部分でいわれているような、救いがたい行為——ごまかしの行動をとった人間に対する厳しい戒告なのであり、結果論的な性格をもつ。

このように考えてくると、「もう何もいうまい。宰子を含めてもかいのないことじゃ。」は、冒頭の「口先だけの

ごまかしが、なおさらいけないのじゃ。」よりは、比喩との対応性がうすくなる。ただし、口先だけのごまかしをする、雨ざらしの材木や、ぼろ土で固めた塀同然の人間は、無価値であるとする孔子の倫理的な真意はここに表白されているとみてよい。

したがって、設問での「孔子がたとえていっていることがらと同じ意味のこと」という意味を、孔子の真意というふうにおきかえて考えれば、㊦の後半部がもつともよく妥当すると思われる。

この文章の原典は、論語の公治長第五にあるが、出題者の潜在意識のなかには、原典の意味が存在していたと推察される。

宰予昼寝。子曰。朽木不可雕也。糞土之牆不可朽也。於予與何誅。子曰。始吾於人也、聽其言而信其行。今吾於人也、聽其言而觀其行。於予與改是。

前にもふれたように、この原文は二分されると考えられている。……宰予昼寝。於予與何誅。までと、それ以下にくぎられる。後段の子曰、以下は、衍文（まぎれてはいった文）ではないかともいわれているし、前段の子曰、と後段の子曰、は、孔子の一日の言ではあるまいといわれている。

前段は、宰予の昼寝の怠惰を戒めたものであり、後段は言行一致の問題を説いたものである。そこで、原文に従えば、前段では、学に志す者としての怠慢を比喩を以て叱責し、その比喩に価するような人間だから、もう教えても施す所がない故に、何も責めまい、責めてもかいのないことじゃ（於予與何誅）と言いつ切っているのである。したがってこの場合は、比喩と、「何ぞ誅めん」とが、よく対応していると考えられるわけである。

ところで、下村湖人は、この両段を複合して一つの物語を構成し、宰予が自己の過失に対して口先だけの弁明を試み、それが原因で門弟たちの前で叱られ、宰予が退席してから門弟一同に孔子が一種の教訓を垂れた形になっている。であるから、問題の本文を、その脚色された筋と表現のままに読みとっていくことが、すなおな読みになるのである。比喩と事実との対応ということになると、しばしば述べたように、「口先だけのごまかしをしたこと」が「もう何もいうまい。……」よりは、近接していると考えられる。以上は、原典と照合して考えることによって、出題者の意識にまで迫ろうとした一つの試みにすぎないのであるが、設問中の「……たとえていっていることがらと同じ意味のことが……」という表現には微妙なものが存在するところをやや詳細に述べたわけである。

以上のような事情もあり、また、読みの浅いことも手伝つて、正答率二二パーセントの低さを示したものだと思われる。

この問題のように、読解の場合に、比喩がしばしば重要な働きを示すものであるから、比喩と事実との対応関係を適確につかませる指導がたいせつになってくると考えられる。また、文章は、作者の表現意図が時間的秩序に従つて系統づけられ、組織づけられていくものであるから、文章の流れに沿つて、形象の展開を把握する読みの態度が常にたいせつである。まずはじめの部分から読みとり、その読解の上に立つて、つぎの文を読み、前の部分までの読みの累積を基にして、展開拡充を図る読みの態度が確立さるべきであろう。

ハ、は、文の読解をみるものである。古文や、かなまじり書き下しの漢文など、いろいろな形態の文と、問題文との内容的な異同を判定させることによって読解力をみようとしている。

選択肢1は、徒然草によっているが、『物知れる人』の説明であつて、意味が懸隔している。4、は、宣長の文によっているが、これは学問研究に携わる者の態度について

述べたものであり、弁別性が明確である。

2、は、論語の学而第一の改過遷善の部分を用いたものであり、改過の態度について述べているのであつて、言行の問題にまで立ち至っていない。また3、は、佐藤一斎の言志録によっているが不信の言行をすべきではないとの戒めであつて、言行一致の趣旨とは異なるものである。以上のなかでは、3、が最もまぎれやすいものである。

しかし、正答肢5、の意識が、本文の傍線部分であることは、漢文についての基礎的な読解力のある者には、容易に判定できるであろう。

このような問題には、各種の文形態にふれておくことが解決の一つのかぎとなるであろう。擬古文や、論語、漢詩などの基礎的、初歩的な教材はどの教科書にも、とりあげられている。それらの形態や、特徴にふれておく必要がある。漢文などの場合、「われ人を見るや」の間投助詞や、「見ざれば信ぜず」の打消の用法等に見られる漢文独特の言い方について入門的な認識を得させておく方がよいと思われる。なお、基礎的な教材については、意識できる程度の力をつけておきたいものである。

つぎの文章を読んで、後の問に答えなさい。

Kは山のスケッチ帳を興奮した目つきで、ここかしこ見返している。

「寒かったろう。」とKが言う。彼はまだほんとうに自分に帰りきらないような顔つきで、

「うん。……寒くはなかった。……その線の鈍っているのは寒かったからではないのだ。」と答える。

「鈍ってはいはしない。君がすっかり何もかも忘れてしまつて駆けまわるように鉛筆を使つた様子がよく見えるよ。きょうのはみんなほくの氣に入つたよ。君も少しは満足したろう。」

「実際の山の形にくらべてみたまえ。……ぼくはおやじにも兄貴にもすまない。」と彼は急いで言いわけをする。

「なんで？」Kはげんそうにスケッチ帳から目をあげて彼の顔をしげしげと見まもる。

彼の心の中には苦い灰汁のようなものがわき出てくるのだ。ほんとうをいうと漁村の生活には一日として安閑としていい日とてないのだ。きょうも、彼が一日を絵に暮らしていた間に、彼の家では家じゅうでせわしく働いていたのにちがいないのだ。網にきずのあるなし、網をおろす海底の模様、大がまをすえるべき位置、棧橋の改造、薪炭の買い入れ、米塩の運搬、仲買人との契約、肥料会社との交渉……そのほか漁の始まる前に漁場の持主のしておかなければならないことはあり余るほどあるのだ。

「ほんとうに自分に帰りきらないような顔つき」とは、どんなようすをいったのか。つぎのうちから適当なものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

- 1 スケッチ帳を見て興奮した心がまださめきらないようす。
 - 2 ほんとうにKの氣持をまだ絵の上に表現しきれないようす。
 - 3 寒さのためこわばつたような顔つきがまだなおきらないようす。
 - 4 夢中になつて絵をかいた氣持がまださめきらないようす。
- 「ぼくはおやじにも兄貴にもすまない」といったのはなぜか。その理由をつぎの□の中に書きなさい。

ハ 「苦い灰汁のようなもの」とはどんな気持か。つぎのうちから適当なものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

ニ
1. Kから顔を見つめられている時の不快な気持。
2. 自分で自分を責めずにはいられない苦しい気持。
3. 絵をやめて働くことを決意したさびしい気持。
4. 家がいそがしく貧しいことをなげく気持。
つぎの文のうちで、「彼」の気持がもっともよくいいあらわされていると思うものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

ホ
1. Kのスケッチ帳を見て、自分よりはるかにうまいのでがっかりしている。
2. 働いている家族につめたくみられるので、つい絵の線も鈍ってくる。
3. 深くうちこむ性質なので、自分の絵にもなかなか満足しない。
4. きょうの絵はKのいうとおりにできたので満足している。
「K」はこの山のスケッチについて、ほんとうはどう思っているのか。つぎの表の上の段から適当なものを一つ選んで、その番号を○でかこみ、つぎに、それは「K」が示したどんな態度でわかるか。本文の中から、その態度の表われている文の一つぬき出して、下の段に書きなさい。

- | |
|--|
| 1. ことばだけでほめたのでなく、強い感動を心に受けている。 |
| 2. 彼を元気づけるためにほめてはいるが、そんなにすぐれた絵だとは思っていない。 |
| 3. 彼が一日中熱心にかいた絵だからほめているだけで、絵のよい悪いはそれほど気にしていない。 |
| 4. いくらほめても彼が満足しないので、少しもであましている。 |

解 説

この文章は小説文である。

イ、の問題は、「ほんとうに自分に帰りきらないような顔つき」という語句の意味を、文中において正當に理解しているかどうかをみる出題である。その正當な理解は、この文章の前半から、全体的に読みとられてこなければならぬ。

ところで選択肢1、2は、「彼はまだほんとうに……」の彼をKと見なした上での解釈になっている。このような会話の文章は、場面を背景にした発言者と発言者の関係を正確にとらえることが、まず第一になされなければならない。この彼は、「うん。……寒くはなかった。……云々」の発言者であり、Kとは別人であることは、容易に気づくはずである。

選択肢3と4は、この彼を正當に解した上での解釈であるが、3は部分的な読みによって、全体的な読みのできない場合に陥りがちな紛れ肢である。4の正答を得る為には、この文章の前半の会話の中から、彼が今寒い戸外で山の写生をしてきて、まだその興奮のさめきらない状態にある、こうしたこの場面や彼の気持を、じゅうぶん読みとる

ことが必要である。文章を読みながら場面の情景や心情を読みとってゆく力は、このような物語文の読みの基本であって、読みの習慣として最初につらかわれなければならないことである。

ロ、の問題は、この彼のさりげないことばをとらえて、この文章の主題——彼の苦惱——を明らかにしようとする問題である。文章の流れからいって、後半の「彼の心の中には苦い灰汁のようなものがわき出てくるのだ。云々」がこのことばの内容的な説明になっていることはいうまでもない。まずこのような文章の流れを一応とらえることが大切であろう。しかしこの後半は、彼の置かれている家庭環境を説明しているのであって、このことばの発せられた事情の背景を物語っているが、このことばが発せられた時の彼の心情は、その前半から具体的に読みとられなければならない。すなわち、Kがその絵をほめたのに対して「実際の山の形にくらべてみたまえ。」といっていることばの中には、自分自身の絵に対する不満、懐疑の気持が述べられている。このような自己の芸術に対する悩みの上に立って、そうした気持が基調になって、「ぼくはおやじにも兄貴にもすまない」ということばがつぶやかれるのである。したがって、この「ぼくはおやじにも兄貴にもすまない」

といったのはなぜか。」という質問は、その「すまない」ことの内容的理由を、単に家庭事情に求めるだけでなく、そのようにいった彼の心情を理解しなければ、このことばの発せられた本当の理由は理解されたとはいえないであろう。すなわち、彼のことばの中には、実生活における父や兄に対する詫びの気持だけでなく、そうした家庭事情を背景にした彼の芸術上の苦悩が、同時に読みとられていなければならない。——この点を読みとることが、この問題の正答であり、同時にまたこの文章の読みの中心でなければならぬ。

ハ、と、ニの問題は、ロと同じ主題の追求を別な形で問うたものである。

ハ、「苦い灰汁のようなもの」というこのことばは「ほくはおやじにも兄貴にもすまない。」ということばの説明として書かれているのだから、選択肢2が正答であることは容易にわかるであろう。

ニ、選択肢1と4が誤りであることは一見してわかる。この問題の正答率が低いのは、恐らく2を正答としたものが多かったのではないかと思われる。この選択肢は、「この線の鈍っているのは寒かったからではないのだ。」ということばに対応し、その理由を述べた形で出ているが、その内容が、ロの解説に述べたところでわかるように、この文

章の主題をじゆうぶんに読みとつていない形で出ているのである。いわばこの問題は、この文章の主題——彼の苦悩——が読みとれているかどうかを、紛れ肢によって確かめている問題だといってよい。この問題の正答は、結局3になる。

ホ、の問題は、ニが彼の気持を問うているのに対し、Kの気持を問うている。そしてその態度の表われている文をぬき出すことを要求している。この問題が特に正答率の低いのは、恐らく、この態度の表われている文を指摘する点にそのつまずきがあったのではないかと思う。客観的描写の中に、ある主観的心情を読みとることは、生徒にはなかなかむずかしいことかも知れない。特にそれを生徒自身の力で指摘する出題になつているので、ことさら正答率が低くなつたものと思われる。この指摘する部分も、もし選択肢法で出ていたなら、この問題はその正答率が遙かによくなつていたのではないかと想像される。問題としては大してむずかしい問題ではないのだから。——本文を本当に読みとるといふことをしないで、選択肢を手掛りにして本文を解釈する、そうした受験指導に多く見られるところの変則的な読解の方法が、案外このような出題でその欠陥を露呈したのであるまいか。

この問題はすべての設問が、表現の中に動作や心情を正

しく読みとってその主題に迫ろうとする出題であり、このような文学作品の読みの深さを要求した問題といえる。

このような読みの指導は、何よりも文章を全体的に読むことが必要である。平素の指導としては、文章を冒頭から文末に至る一すじの流れとし、その流れに自らをのせることによって、その場その場の情景や、登場人物の動作や心情を、イメージに描きつつ読み下る。いわば文章に溶け込

み、読み浸るというような読書習慣を養っておくことが、何よりも大切である。そのような読書習慣が養われていれば、表現のはしはしに主題や心情を読みとることはさほどむずかしいことではないのである。受験指導ではとかく分析的な細部の読みとりに終始しがちなのであるが、全体から細部へ、更に全体へと、常に全体的読みの上に読みは深められるのである。

昭和三十四年度 〔一〕

つぎの文章を読んで、後の問に答えなさい。

散歩をしていたら、にぎやかな街の夕暮れに、ひよこ屋がしゃがんでいた。足をとめて見ていると、びよびよむれて鳴いている小さないのちたち。買えばわたしは死なせてしまう。経験で知っている。(1) しかし、その夕暮れ、わたしはなにかいつくしみたいようなさびしい気持で歩いていた。小さないのちの愛くるしさが、ほのぼのとしたあたかさで、心にしみる。わたしは友だちを求めるように、そのひなを分けてもらった。めす一羽、おす二羽。(2) さめた湯たんぽをとりかえてやった。ひるまは、いろいろにえさをくふうして与えてやる。見ていると、とても忙しく突っつく。まだ生まれて三日目だというのに、なんと生き生きと充実した食欲である。(3) わたしは美しいと思った。日なたに放してやると、動きのぶい冬の蠅を追いかけたり、一人前げに土をかくまねをしたりして、わたしをびっくりさせもした。わたしはなにかいのちをあずかっている者のしあわせと重荷とのいりまじった気持で、じっと小さな生きものを見つめていることが多かった。(4) (5) めすはお調子者で、いつも一番さきにとび出して来た。おすの一羽は意地わるで、ほかのひよこのじやまをしたり、足を突っついて追いかけたりする。もう一羽のおすは、とびぬけて発育がいいのだ

が、動作はおくればせで、おっとりしていた。十日ほどすぎて、めすはわたしのひざにとびあがろうとして、足場が悪かったのか床にころげ落ちた。^a（それから元気がなくなり、つぎの朝死んだ。お調子者のめすらしい死であった。あとのおす二羽は、それからまた一週間ぐらいすぎてから、だんだん元気がなくなり、やがて死んだ。）^c原因はわからなかった。にぎやかな家の中が静寂にかえったようで、しばらくさびしかった。

イ この文章には、つぎの A・B それぞれの文を（ ）から（ ）までの位置のうちのどこへ入れたらよい。適当と思う（ ）の中にその符号を書きいれないさい。

- A こんな小さなひよこにも、それぞれの性格が感じられるのはおもしろかった。
B わたしはその日から、かならず夜中に一度ずつ起きた。

ロ 「さびしい気持」と「さびしかった」との二つの「さびしさ」はそれぞれどんな気持か。つぎのうちから適当と思うものを一つずつ選んで、その番号を○でかこみなさい。

a さびしい気持

1. あきらめようとするさびしさ
2. にぎやかな中で、ひとり孤独におちいっているさびしさ
3. なんとなくしのびよってくる夕暮れ時のさびしさ
4. 心が満たされないで、もの悲しくなるようなさびしさ

d さびしかった

1. よくわからなくて、がっかりした時のさびしさ
2. 気がぬけたようにひっそりとなったさびしさ
3. あきらめた後のさびしさ
4. 生きものの死を見つめているさびしさ

ハ b 「わたしは美しいと思った」とあるが、何について美しいと思ったのか。つぎのうちから適当と思うものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. 元気に満ちたたくましい食べぶりに、はつらつと活動する生命の美しさを感じた。
2. いくらでもたくさん食べるように、おさないもののあどけない美しさを見いだした。
3. えさをあさるように、やさしい美しさがただよっていると思った。
4. ちやうちゆうになつて食べている姿に、絵のような美しさを発見した。

ニ 「わたしをびっくりさせました」のはなぜか。つぎのうちから適当なものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. 生まれたばかりのものが、もうひとりで元氣よく活動するので
 2. 生まれたばかりのものが、もはや他と争うようすを見せるので
 3. 生まれたばかりのものが、ひとりでにおとなびたしぐさをするので
 4. 生まれたばかりのものが、もうむちゅうになってえさをあさるので
- ホ この文章の主題は何か。つぎのうちからもっとも適当と思うものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. かやわいひよこを守り育てようとした非常な苦心
2. ひよこにさえ個性があることを見いだした時の深い感動
3. かわいそうなひよこの死に対するさびしいあきらめ
4. ひよこの死を予想しながらも買わずにいられたかった気持ち
5. 可憐なひよこの生命にそそいだあたたかい愛情

(正答率) イ A 七七・九 B 八〇・九 ロ 三八・四 ハ 七八・五
七〇・三 ホ 三八・一

解説

随筆である。街でひよこを買った。それを育てた。間もなく死んだ。その時の作者の気持を中心に書かれている。

出題も、作者の気持を表わすことばを中心に出题されており、このような文章を読む好箇な手引である。ただ気持を

主題にした文章であるため、問題もかなり主観的内容となり、選択肢にやや疑問の点があるのは、やむを得ない点もあるが、惜しまれる。

イ は、省いた文章を相当するところへ入れる問題で、文脈の流れを味読する指導がなされていれば、問題なくで

きる。ある意味では作文や鑑賞の出題ともいえる。

ロ、ハ、ニ は、作者の気持をあらわしたことを取りあげて、その内容を問うている。

ロの a は、ひよこを買った時の作者の気持をあらわしたことで、この文章の主題と関係する最も大切なことばである。これは選択肢 4 が正答になっているが、生徒は恐らく 2 を選んだ者が多かったであろう。

このことばには、「なにかいつくしみたいような」という修飾があり、「小さいのちの愛くるしさが、ほのぼのとしたあたたかさで、心にしみる。」と続いてゆくところを見ると、この気持は、なにかを抱きしめたいような、己れ自身を愛惜するような気持である。それは、ひとり孤独の深淵に落ちこむような深い心のおのきや、絶望的な虚無感ではない。したがってこの「さびしい気持」は、選択肢 2 の「にぎやかな中で、ひとり孤独におちいっているさびしさ」とは異なるのである。

多分生徒は平素「孤独」ということばを、彼等の年令相応にいくぶん感傷的な意味に用いており、「にぎやかな中に、ひとり孤独におちいっている」という表現の中に、むしろ上述の感傷味をおびた自己愛惜というような気持を含めて

読みとっており、なお、これにつづく「わたしは友だちを求めるように、そのひなを分けてもらった。」の「友だち」ということばを「孤独」に照応することばと考え、更に冒頭にある「にぎやかな街の夕暮れに」ということばを併せ考えて、選択肢 2 を正答と考えたのでないかと想像される。

こう考えてくると、この問題の正答率の低さは、「孤独」ということばに対する出題者と生徒との間に語感のずれがあったのではないかと考えられるし、また、本文そのものの中からその気持を読みとらないで、選択肢の語句と本文の語句の類同から直ぐ判断してしまうというような態度が、原因しているように思われるのである。

しかしまた、選択肢 4 の「心が満たされないで、もの悲しくなるようなさびしさ」というのも、「もの悲しくなる」というのはこの場合少しびったりしないようである。この表現ももう少しふうして欲しかった。

ロの d は、ひよこの死んだ後の作者の気持を表わしたことで、この文章の主題に深い関係を有し、味わいの深いことばである。さびしい気持の中から、友だちを求めるようにして分けてもらったひよこたちが、しばらく作者の関心の中心となっていたが、やがて次々と死んでいった。

——悔恨といったような気持も多少入りまじって、はじめの日のさびしさが、ふたたび一層ふかく心の中にひろがってくる、そうしたさびしさである。

ところで、ここに出てくる選択肢を見ると四つの中では2が正答といえよう。ただこの選択肢の表現は、1・3・4が主観的気持をあらわした表現であるのに対して、2は客観的状態の表現になっている。したがってこの選択肢2の表現にしたがえば、この本文は、「にぎやかな家の中が静寂にかえったようで、しばらく（家の中が）さびしかった。」というふうに解せられてくるのである。しかしここは、むしろ「にぎやかな家の中が静寂にかえったようで、しばらく（わたしは）さびしかった。」と解すべきでなからうか。即ち、前者のように解した場合、このことばから読みとられる作者の気持は、しばらく愛情の対象となつたひよこが死んで、急に気落ちした点が強調され、またそれに限定されるのでないか。ここはやはりさきに述べたように、このことばの中に作者内心の深いさびしさが表現されていると思うので、このことばを、はじめの「さびしい気持」に呼応することばとして、主観的用法に解したいと思う。そういう解釈をとると、この選択肢2の表現は今少しくふうしたいところである。

ハ 「わたしは美しいと思った」というのが、何について美しいと思ったのかという問題である。これは、「……まだ生まれて三日目だというのに、なんと生き生きと充実した食欲であらう。わたしは美しいと思った。」というのであるから、生き生きと充実した食欲についていっていることはすぐわかる。ただこれを正當ならしめるためには、「美しい」ということばが、視覚的な美しさや優美な感じ以外に、生命感のあふれる活動美にも使用することをまず理解していなければならぬ。そしてなお、この時の作者の気持が、「なにかいつくしみたいようなさびしい気持」が基調をなしているので、特にひよこのそうした活動的な生命の充実した姿に、美しいと感動したのであることを理解する必要がある。

ニ 「わたしをびっくりさせました」のはなぜか、として、四つの選択肢を置いている。ここの文章は、「日なたに放してやると、動きのぶい冬の蠅を追いかけたり、一人前げに土をかくまねをしたりして、わたしをびっくりさせました。」というのであるから、冬の蠅を追いかけたり一人前げに土をかくまねをしたりすることが、びっくりさせた原因になっている訳である。この部分を四つの選択肢に比べて最もよくあてはまっているのが正答ということに

なる。3が正答である。そしてこれも作者の「さびしい気持」を基調として、その上に、この小さないのちに対する作者のおどろきを読みとることが大切である。

ホ は文章の主題を問う問題である。

一見したところ選択肢1から4まではこの文章の部分部分を強調した内容になっている。5が全文にわたる内容になっている。このような点から生徒は恐らく5を正答とした者が多かったであろう。ところが正答は4になっている。(正答率 三・二)

選択肢4は、内容的には、この文章の最初の部分に当たり、一見、ひよこを買った動機を述べているに過ぎないように思われる。けれどもこの時の気持が、既に見てきたように、この文章全体を貫いて流れているので、「美しいと思った」ということばにも、「びっくりさせました」ということばにも、随所にそれが見られ、特に文末の「さびしかった」ということばでは、それがぬきさしのならない気持として反芻されているのである。作者がこの随筆で書きたかったのは、確かにその死を予想しながらもひよこを買わずにいられなかった内心の空隙、「さびしい気持」であって、いわばこの気持のテンマツを書いたのがこの文章であるとも云えるであろう。この意味で選択肢4をこの文章

の主題と見ることは間違いではないのである。

ただこのように気持を主題としてとらえることは、かなりの鑑賞力を必要とし、中学生としては少しく程度が高すぎたように思う。あたたかな愛情をもって可憐なひよこの生命を見守ったこの文章の内容的事実を中心に考えて、選択肢5を選んだとしても、中学生の程度としてはやむを得ないこともかも知れない。(もっとも、その場合選択肢は内容的事実を表わしたような表現に改められなければならないであろう。)

文章を読む時に、それが内容的事実を主として書いているのか、気持を主として書いているのか、この点を見分けることが大切である。書かれていることと、書いている作者の気持と、いずれを主題と見るかは、なかなかむずかしい問題であるが、主題ということばは普通にはこの両面を含んで使われており、そのいずれをとるかは、個々の文章に即して考えなければならぬことである。それは、作者が何を書こうとしているのか、この点に読みを深めることによって、おのずからわかってくることなのである。

つぎの文を読んで、後の問に答えなさい。

そうしているうちに^a、清少納言は、たましいをゆさぶって、おなかのそこからこみあげてくるものがあるのに、気がつき
ました。それは、いずみが、わきあがるようにこんこんと、つきもせず、あふれるものです。よく、人はこんなところも
ちを「きょうしゅう」とか申しますが、たしかにそんな気持です。清少納言は、わかいときから、自然の美については、
すぐれた感覚をもっていました。それが、このとしになっても、わかいころと、すこしもかわっていないのです。いや、
わかいころより、もっとずっとふかい眼で、自然をみつめることが、できるようになったのです。それに気がつくとき、清
少納言は、自分ながら、ふしぎだなと、おどろかないでは、いられないのです。自然のうつくしさをみつめるということ
は、人格そのものが、自然の本質にとけこむことです。そこで自分がそだてられてゆくことです。^d一本の草のなかにも、
一輪の花のなかにも、「宇宙」というものが、やどっております。それを感じとることができるものが、やどっておりま
す。それを感じとることのできるものは、なにものにもとらわれない、神さまのような、すなおなところとまなこです。
大自然のいのちとか、神さまのすがたとかは、めったに感じとることのできないものです。「啓示」ということばは、そ
ういうことを、意味しております。人は、そういう経験によって、人格ぜんたいを、たかく、また、ふかくすることがで
きるのです。そして、やがては、ほかの人に対しても、あるいは社会に対しても、しみじみとした、ふかいところと、ま
なこで、いろいろのものを見たり、かんがえたりするようになるのです。

イ 右の文を大きく二つに分けるとしたら、どこで切るか。その所に「」の印をつけなさい。

ロ 「^aそうしてある」とは、つぎのうちのどれか。もっとも適当なものの番号を○でかこみなさい。

1. 自然のうつくしさにうたれている。
2. 若いころを思い出している。
3. いずみのわきあがるのを見ている。

4. 社会のできごとを見たり考えたりしている。

「きょうしゅう」にあてはまる漢字はどれか。適当なものの番号を○でかこみなさい。

1. 教習
2. 強襲
3. 郷愁

「ふかい眼で、自然をみつめる」と同じ意味のことが、後にひとつづきの文で述べられている。その部分を

でかこみなさい。

「そういう経験」とあるが、どういう経験か。本文の中から一つさがし出して、それをつぎに書きなさい。

「そこで、自分がそだてられてゆくことです。」のそこで・られ 二語の文法上の説明としては、どれが適当か。適

当なものの番号を、それぞれ一つずつ○でかこみなさい。

そこで

1 接続詞

2 名詞（代名詞）と助詞

3 副詞

4 連体詞

1 受身の助動詞

2 自発（自然）の助動詞

3 可能の助動詞

4 尊敬の助動詞

（の中に適当な語を入れなさい。）

（時代の人で、有名な）

つぎの（）

清少納言は（）

（という本を書きました。）

（正答率）

ニイ 三六・〇

五三・五

ホロ 六八・五

一六・一

ハ 五六・九

解 説

この文章は一種の感想文と見ることができよう。

イ は、この文章を「大きく二つに分けるとしたら、どこで切るか」という問題である。正答は中ごろの「……ふしぎだなと、おどろかないでは、いられないのです。」の所で切れる。前半は清少納言の気持を述べており、後半は作者の考え（感想）を述べている。もちろん、筆の進みとしては、前半から後半へ自然に続いており、ここで文章が断絶するとか、書かれている内容が全く改まるというわけではない。ただ前半は清少納言に対する客観的な（多分に情緒的ではあるが）説明描写であり、後半はもっぱら作者の主観的な説明であって、ここに文章の流れの大きな屈折が見られるのである。

この問題は正答率が極めて低いが（三六〇）、これはこの文章がかなり明確さを欠いた文章であり、且つその内容が、高校受検の年令にはやや高度のため、じゅうぶん読みこなせなかった点に大きな原因があったかと思われるが、また、段落指導として、文章をいくつかの段落に切る指導はなされていても、文章の想の展開としてこれをとらえる指導がじゅうぶんなされていなかったことにも原因があるのでな

いかと思われる。

文章の段落の区切りは論説文等においては、理論の展開が形の上にもはっきり出ており、したがってその各段の要旨を一段ごとに把握して、文章全体の論の組立てを整然と理解することのできる場合が多いのであるが、随筆、感想文のような文学的文章になると、文の区切りはかなり主観的なものとなり、そこに流れる思想の流れ、筆の進め方も多種多様であって、いわゆる段落というような、文章をいくつかのかたまりに分けて断絶を設けることのできない場合が多い。したがって形の上での区切りは必ずしも想の展開とは一致しない場合があり、文章表現上の区切りは想の展開の上からは意味のない場合も少なくないのである。

（もちろんこのような文章でも、たとえば、起承転結というような文章の構成で、それが形の上でもはっきり切れている場合もある。）

文章理解に必要なのは、そのような文面にあらわれた区切りではなく、想の展開そのものである。その想の流れの文章における様相である。したがってもし段落というものを指導するにしても、それは、一つづきの文章の流れにおける屈折としてとらえ、想の展開が文章にどう表われているか、いわば文章の構想を理解してゆく点に、その目標を置かねばならない。したがって文章をいくつかの段落に切

断して、その要旨をまとめて、その積み重ねの上にその文章全体を理解しようという態度は誤りである。元来文章は始めから終りまで一つづきのものであって、分断さるべきものではない。したがって文章をいくつかに分けて考えるにしても、その段落から段落へと続いてゆく一すじの糸をたぐることが大切なのであって、段落指導というものは、そのようなことのための手段としての意識をもって指導することが大切でないかと思う。文章を読みとるということは、いわばこのような一すじの糸を最後まで間違いなくたぐりよせるということなのである。

ロ この問題は、「そうしている」ということばがどういうことをさしているかという出題であるが、実はこのことばがさしていると思われる前文が省いてあるため、あとの文から類推することになるが、ここにあげられた選択肢では、正答を求めることはできないように思われる。

「そうしているうちに」自然の美に対する郷愁がわき、また自然を見る眼が深くなったことに「自分ながら、ふしぎだなと、おどろかないではいられな」かったというのであるから、そうした感懐の契機になったある状況が前文には書いてあるはずである。この問題の正答は選択肢1「自然のうつくしさにうたれている。」(正答率 六・五) にな

っているが、若いころの自分が自然にひたっていたある場面を思いおこしている場合でもさしつかえないし、社会のできごとを見たり考えたりしている時でさえ、もしその内容に自然への契機が含まれているならば、さしつかえないようである。必ずしも清少納言自身が今直接自然のうつくしさにうたれている必要はない。むしろ「そうしているうちに」というような、ある意識の時間的経過を含む表現から考えると、それは、「自然のうつくしさにうたれている」ということばの意味するような直接的な場面よりも、「自然のうつくしさにひたっている」とでもいうような、多少ゆとりのある状況がふさわしいし、あるいはもっと間接的に「若いころを思い出している」(選択肢2)の方が適切なようにも思われてくる。とにかく設問の「もつとも適当なもの」という「もつとも」に注目したにしても、その正答は選択肢1か2か迷わざるを得ないものが残るように思われる。

ハ 「きょうしゅう」という同音異義のことばの中からこの文章に適当した語を選ぶ問題である。「こんなころも、ちを」というのであるから、この三つの選択肢の中では「郷愁」よりほかはないことはいうまでもないが、それにしては正答率がそれ程よくないところを見ると、「郷愁」

としても何となく文章が落着かない、そして一方「たましいをゆさぶっておなかのそこから、こみあげてくる」とかいづみが、わきあがるように、こんこんと、つきもせずあふれでる」というようなことばがあるので、「強襲」を選んだものがかなりあったかと想像される。しかしこの場合も、それらのことばを単に、はげしいという意味内容だけから判断し、そのことばにもられたニュアンス、それが内部からあふれでてくるおもしろいであることを理解していない結果である。文章やことばの意味を概念的に理解するだけで、ことばに含められた気持をじゅうぶん読みとっていない結果であると思われる。

このところを静かに読んでみると、「こんなところもちを」というのは、前文を受けてそのこみあげてくるあふれでてくる状態そのものを指示しているのではなく、そうした状態であふれでてきた、その時のところもちの内容について、「こんなところもち」といつているのである。「よく人はこんなところもちを郷愁とか申しますが、たしかにそんな気持です。」は一種の文章の屈折で、この場合清少納言のつづやきとも見られる挿入的なことばで、「こんな」は「たしかにそんな気持です」の「そんな」に照応してばく然と指しているの、むしろその説明は、それ以下の、「清少納言は、わかいときから……」に説明されているの

である。具体的にいえば、若い時から持っていた自然への心もちが、今とめどなく切なく湧いてくるので、そのような湧き方をするそのような心の内容を、ふるさとを慕うおもしろい、郷愁といっているのである。こうした文章全体の読みからしないと、一つの語いの理解もはつきりしてこないのである。

なおまた、一般的傾向として、平素語の意味にとん着せずあて字を書く生徒の多いことから察すると、そうしたことがこのような問題に際して解答に迷う結果を来す点も考えられる。語い指導の問題ではあるが、漢語の熟語はその一字一字のもつ意味にさかのぼって指導することが大切であろう。

ニ この問題は「ふかい眼で自然をみつめる」ということばの内容把握ができていくかどうかを、「同じ意味のことばが、後にひとつづきの文で述べられている。」それを指摘するという形で出題されている。

その正答は、「自然のうつくしさをみつめるということとは、人格そのものが、自然の本質にとけこむことです。」となっているが、これはどうであろうか。「人格そのものが、自然の本質にとけこむ」というのは、「自然のうつくしさをみつめる」と同じ意味のことをいっているのではない

い。その方法的な、また価値的な意義を説明していることばである。しかもこのことばはここで切れるのではなく、自然のうつくしさをみつめるといふことは、人格そのものが、自然の本質にとけこむことです。そこで自分がそだてられてゆくことです。

ここまで続いて完結するのである。すなわちこの文の意味は、人格そのものが自然の本質にとけこむことによって、はじめて自然のうつくしさをみつめることができるのであり、自然のうつくしさをみつめることによって、人格そのものが自然の本質にとけこみ、その中で自分が育てられてゆく、というのである。

「AはBである。」という日本語の表現は、必ずしもA||Bを意味するものでなく、BがAの原因、理由、結果等を示す場合もある。この場合では、BはAの本質的な意義の説明になっている。雪玉の正答率を示した受検生は恐らくこの表現の形の上からA||Bと考え、これを「同じ意味」と見なしたのである。

本文の「いや、わかいころより、もっとずっとふかい眼で、自然をみつめることが、できるようになったのです。」それに気がつく、清少納言は、自分ながら、ふしぎななと、おどろかないでは、いられないのです。」という表現によると、「ふかい眼で、自然をみつめる」ということばは

どこまでも具体的な場で使われていることばで、「それに気がつく」というのは、何もそのような本質的な意義に気がついたといっているのではない。したがってこの「ふかい眼で自然をみつめる」ということばと同じ意味の文を本文の中に探すとすれば、

一本の草のなかにも、一輪の花のなかにも、「宇宙」というものが、やどっております。それを感じとることができると。

という箇所になると思うが、設問には、「ひとつづきの文で」とあり、それが。から。までの文とすれば、この部分も当てはまらず、結局、この問題の正答はないといわねばならない。正答の箇所を指摘させるためには、設問の表現をもう一くふうする必要があったと思う。

ホ この問題は、「そういう経験」とはどういう経験かというので、「そういう」ということばの指示する所を指摘することになる。このような指示語を理解する為には文脈の流れをはつきりとらえることが大切である。それで本文の後半「自然のうつくしさをみつめるといふことは」以下の文章の構成を見ると、

自然のうつくしさをみつめるといふことは、
人格そのものが、自然の本質にとけこむことです。

(い)

そこで自分がそだてられてゆくことです。(ろ)

と、その本質的意義を抽象的に説明し、以下「一本の草のなかにも」から文末まで、これを具体的に詳しく説明している。そして具体的説明の部分は、中断されずに最後まで続いていつて完結する文章であるが、そのうち、

一本の草のなかにも……意味しております。(は)

は、ほぼ(い)に対応し、

人はそういう経験によって……かんがえたりするようになるのです。(に)

は、ほぼ(ろ)に対応していると考えられる。

したがって、「そういう経験」というのは、その前文(は)の部分にかかれてある内容をさしているわけで、その部分を読みとればよいのであるが、ところが、この部分は「経験」を具体的に示すような文章表現にはなっていない。したがって「そういう」という指示語が、たとえこの辺をさすのだとわかって、その内容を「そういう経験」として読みとめることは、はなはだ困難といわねばならない。こう

した文章表現の不明確さからくるむずかしさに加えて、大
自然のいのちとか、神の啓示とか、こうした内容自身が、
受検生の体験としては、まだじゅうぶんに理解することが
できなかった、そうした点に、この正答率の低さをもたら
した原因があったと思われる。

生徒の体験をこえたむずかしい内容を理解させるには、
やはり生徒自身の読書による人生体験の拡充をまたねばな
らないが、実際の読解指導においては、文脈の流れや文章
の構成を明確にすることによって、いくぶんでもその理解
に近づけることができると思う。そのような読解過程にお
いて、個々のことばの意味や、その内容を生徒自身の体験
に照らしつつ、わかる範囲での適切な説明を与えるように
すべきであらう。

この問題は概して、問題の本文そのものがことさらに明
確さを欠いた読みとりにくい文章であり、設問にもまた不
備の点の多い出題であったように思われる。

つぎの文章を読んで後の問に答えなさい。

クレバス(氷のわれめ)の景觀こそは、まさに人外の神境である。鐘乳洞などのあやしく美しい景色も何度か見たが、この北極の水原に秘められているクレバスの中くらい美しいところは今まで見たことがない。氷はあくまで透明で、ちり一つない。光学的には、まさに水晶でつくった宮殿である。両側の氷壁は、無数の長い柱で埋め□□、天井からも、数十本の氷柱がたれ下っている。氷柱の長いものは五十フィートもあるであろう。形もさることながら、一番人の眼を驚かすものは、その色である。わずかに漏れる光が、無数の屈折と反射をくり返し、透明なスペクトルの青色となつて、内部の水全体を染めている。これくらい美しい青の光をみることは、外ではまずないであろう。考□うる最も美しい色の青い水晶でつくった宮殿と思えば、まず間違いない。それにしても、人工ではとうてい及びもつかないこういう美しいしかも壮大な工作物が、ダリーランドの水冠の中に無数に隠されているのであるから世界は広大なものである。

イ この文章の□の中に適当なかなを一字ずつ書き入れなさい。

ロ この文章の——をつけた述語 a・b に対する主語はそれぞれ何か。つぎに書きなさい。

ハ この文章の中に出ている形容詞を四つ左に書きなさい。ただし、同じ語は二度以上出ていても一つだけ書くこと。

1. 2. 3. 4.

ニ この文章は、その内容や表現などからみてつぎのどれにあたるか。もっとも適当と思うものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. 空想的な物語
2. 抒情的な旅日記
3. 映画批評
4. 冒険小説
5. 自然科学の研究論文
6. 科学的随筆

ホ この文章の主題は何か。つぎのうちから適当と思うものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. 世界の広大さ
2. 水晶でつくった宮殿の美しさ
3. クレバス内部の壮大な景觀の美しさ
4. 光の屈折と反射のおもしろさ

(正答率 ニ 三〇・二 ホ 五六・四)

解説

ホ これは主題を問う問題である。この問題は、三十四年度「ホ」のように、文章全体を統べている気持というようなこととは異なり、何が書かれているか、その書かれている内容がらを主として考えればよいので、むしろかしい問題ではない。

この文章の構想のあらすじを述べると「クレパスの景観こそは、まさに人外の神境である。……クレパスの中くらい美しいところは今まで見たことがない。」として、その美しさを「水晶でつくった宮殿」にたとえている。そしてこれを形と色の両面から説明しており、最後に結びとして筆者の感想をつけ加えている。

このような文章の構成を解するならば、この文章の主題は、最初の部分にあり、選択肢3がこれに当たることは明らかである。選択肢1は筆者の感想の部分であり、選択肢2はたとえの部分であり、選択肢4は色の説明の部分である。

文章の主題（要旨）は、このように文章の最初の部分にかなりはっきり出す場合がある。また最後に結論としてかかげる場合もあり、中ほどに述べる場合もある。しかし、

主題は文章の最初か最後か中ほどにはっきり書かれているから、それに注目すればよいというような指導は、かえって子供をまよわせる結果になる。主題は文章の構成をはっきり見究めて、その上に立ってとらえることが必要である。文章の筋を追って、その組立てをはっきりつかむことが、文章理解の根本であると思われる。

二 文章の形態から見た文の種類を問う問題である。

この文章の最初の書出しの二三行からも、これが筆者の実際に経験した所を書いたものであることがわかる。しかも、それを客観的に描写しようというような創作的意図はほとんど見られず、気楽にその説明を書きすすめている。こうした文章の表現意図からも、またその文章の組立てが、主題の提示、説明、感想と進められているその展開からも、これが創作意図のある物語や小説とは異なるものであることははっきりしている。またその内容から、それが単なる記録や日記でもなく、また論文、評論でないことも明らかであろう。且つ文中に「屈折」とか「反射」とか「スペクトル」とか、科学的用語が多く使われている点から、六つの選択肢の中で、科学的随筆というのが最も適当であることを発見するのは、さしてむずかしいことではないと思う。ところが、この問題の正答率はかなり低い。これはどう

したわけであろうか。平素こうした文章の種類についての意識が養われていなかった結果でないかと推察される。物語（小説）文か、論説文か、随筆（感想）文かの違いは、その主題、構想、表現叙述の上になんかはっきりした違い

をもたらししているので、それが物語的発想による文章か、論説的発想による文章か、随筆的発想による文章かを理解することは、文章を理解し、鑑賞する上に大切なことなのである。

昭和三十年度

〔五〕

つぎの二つの文章は、表現のしかたからみて、それぞれ特徴をもっている。よく読んで間に答えなさい。

イ 今宵の月はそこにあるものを、たとえば糸のような清水の流れ、風もないのに散りかかる桜の一片二片、山吹の花の黄色などを、あるがままに見せていながら、それらのすべてを幻燈のようにぼうとした線で縁取っていて、何か現実ばなれのした、蜃気楼のようにほんの一時空中に描き出された、眼をしばたたくと消え失せてしまう世界のように感じさせる。

ロ 四辺は青味勝ちの夜明けになっていた。星はまだ姿を隠さず、数だけが少なくなっていた。空が柔らかな青味を帯びていた。それを彼は慈愛を含んだという風に感じた。山裾の露は晞れ、麓の村々の電燈が、まばらに眺められた。米子の灯も見え、遠く夜見が浜の突先にある境港の灯も見えた。ある時間を置いて、時々強く光るのは、美保の閑の燈台に違いなかった。湖のような中の海はこの山の陰になっているためまだ暗かったが、外の海の方はもう海面に鼠色の光を持っていた。

つぎのことがらのうち、イ、の文章の特徴をよく表わしているものには イ を、ロ、の文章の特徴をよく表わしているものには ロ を、それぞれの（ ）の中に書きなさい。

- （ ） 1 ことばの運びかたにわたかまりがなく、しかもより男性的な感じをあたえる。
- （ ） 2 じつさいの情景を大ざっぱに描き、作者の気分だけを強く表わそうとしている。

(2) じつさいの情景を大ざっぱに描き、作者の気分だけを強く表わそうとしている。

- () 3 いろいろのたとえかたをしなから、場面の印象を深くしようとしている。
- () 4 てきぱきとした表現で、はぎれのよい文章である。
- () 5 美しくゆたかな情調をうきほりにするために、古語を多く使うことにしている。
- () 6 やわらかい情調をかもし出すことに、こまかい心づかいがされている。
- () 7 他の情景をこまごまと書いたために、星や空がいっそうあざやかに描かれている。
- () 8 文章のはぎれはよくないが、優美な味わいをよく表現している。

(正答率 イ 八・四〇 八・二)

解 説

これは文体の特徴をとらえる問題である。文章全体のニュアンスを直観的に感じとる出題になっている。

イ は、平安朝の和文脈の流れをくむ文章であり、情趣的な味わいを重んじた表現である。(谷崎潤一郎「少将滋幹の母」の一節)

ロ は、明治中葉以後発達した、今日普通の口語体の文章であり、情趣よりも印象の明哲(せいち)を重んじた表現である。しかも志賀直哉独特の無駄のない、印象鮮明な文章である。(「暗夜行路」の一節)

こうした文章の特徴を感じとることは、文学作品の取扱

いには必要なことである。ことばのニュアンスやこうした文章の表情を全体として感じとることは、ことばや文章をたいせつにする気持の上に成り立つことであって、文章を理解し鑑賞する力は、こうした文体の味わいの上に養われるともいえるのである。

平素の指導にこうした取扱いがおろそかにせられている点はないであろうか。しかしこの問題の正答率が二〇%にも満たない低さを示したのは、選択肢がじゅうぶん練られていない点にも関係していると思われる。

本来この問題は、情趣的文章と印象的文章の特徴をとらえておれば、それでできる問題なのであるが、選択肢を見ると、1や3は、それぞれその前半がイに当たり、後半が

ロに当たるといってもいいような言いまわしで、不可解であり、5の「古語を多く使うことにしている」といっても「今宵」という言い方をせいぜい指摘できるくらいである。このような選択肢の不備が、この正答率の低さをもたらした大きな原因であろう。選択肢としては、こうした印象批

評的なものばかりでなく、もっと具体的に文句に即して、文体の特徴にメスを入れているものであるならば、生徒のこの方面の学力をもう少し詳しく見ることができたのではないかと思われる。

(一) 語彙

昭和三十年 度

(三)

つぎにあげてあるのは、読書案内の文である。この文の()の中に、もっともよくあてはまることばを、下の□の中から、それぞれ一つずつ選んで、その番号を書きなさい。

武者小路実篤著

イ 徒然草私感

古典としてすぐれた徒然草のうちで、著者の特に
a () () するところを b () () し、それに c ()
の d () () を与えつつ、著者の所感をのべた名著。

和田芳恵著

ロ 樋口一葉

明治の a () () をいづる天才女流作家の b () ()
の名作をたどりながら、奇しき生涯が秘められて
いる c () () な d () () を得て描いた名著。

5	3	1
珠	貴	信
玉	重	頼
6	4	2
資	読	文
料	書	壇

5	3	1
快	愛	解
感	読	釈
6	4	2
紹	独	進
介	自	歩

解 説

この問題は、文中に適当した語いを挿入する問題である。

イの問題は、特に正答率が低い。これは、選択肢の一語一語の意味は大してむずかしくなく理解できたと思うが、こうした漢語の熟語に習熟していないために、これを実際に当てはめることができなかったものと思われる。

語いの習熟ということは、その語いをどういう時に使うのか、その社会的な慣用を身につけることである。中学生にとって漢語の使用は（こうした熟語に限らず、いわゆる、すなわち、おもむろに、たまたま等も同じ）平素これに接する機会が少ないためか、なかなか困難を覚えるようである。特にこの問題は、短い文章に四か所も挿入箇所があって、しかもそれが形の上からは区別がつかず、4の選択肢を除いては大部分挿入が可能なため、その試行錯誤も

多岐にわたって、ついに正解を得なかったものが多かったのである。

ロの問題も、イと同様の出題であるが、これはイよりも正答率がいくらかよい。

この問題は、活用語尾の上からc（貴重な）が決定し、意味の上からa（明治の文壇）がたやすくはいるし、b（珠玉の名作）もわかりやすい。ここで「資料」という語の意味を知っておれば、dもおのずからはいってくる。

このような問題では、その語の意味と同時に、活用語尾やこれにつづく助詞が、これらの語い決定の大きな手掛りになっていることに注目しなければならない。平素の語い指導においても大切なことがらである。

昭和三十四年度

〔二〕イ

つぎの文章を読んで、後の問に答えなさい。

普通、よいことばという場合には、美しい、上品なことばをいうことが多い。美しい文句を連ねた、ていねいなことばもよいことばといふことはできる。しかし、それは相手と場と時によるもので、いつでもそれがいいとは限らない。

それよりもたいせつなことは、(a) ということである。ことばの役目が、思想・感情の伝達・理解・表現にあるとすれば、それらが可能なことを第一に重視する必要がある。そのためには、はっきりしたわかりやすいことばで、(b)

(c) 聞きやすい、話しやすい、書きやすいことばがよいことばである。つきには、(c) が正確にできることばでないといけない。自分の気持がまちがいなく表現できて、相手の気持がまちがいなく理解でき、そうして、深い思想、細かい感情を盛ることもできるものであることが望ましい。第三に伝達の速くできることがよいことばである。

以上をまとめていえば、よいことばとは、(d) 能率を持ったことばであるといってもよい。もつとくわしくいえばいろいろあがることもできるが、とにかく便利で役立つこと、それにもう一つ加えるなら、簡素なことがよいことばとしての条件である。

イ (一) () の中に入れることばとして、適当と思うものをつぎのうちから、それぞれ一つずつ選んで、その番号を○でかこみなさい。

a

4	3	2	1
聞く	正しい	話す	わかる

b

4	3	2	1
なければならぬ	ないことはあるまい	あろう	ある

c

4	3	2	1
表現	伝達	理解	思想

d

4	3	2	1
強度の	速度の	高度の	極度の

ロ 「いうことが多い」の「が」とちがう働きをしている「が」を、線をつけたものの中から一つ選んで、その番号を□の中に書きなさい。

ハ 「いうことが多い」の「が」と同じ働きをしている「の」を、——線をつけたものの中から一つ選んで、その番号を□の中に書きなさい。

(正答率 a 四六・九 b 八七・二 c 二五・九 d 三一・八)

解説

これも文章に適當した語を選び挿入する問題である。aとcは特にこの文章全体の読みを明確にしないとできない問題である。

この文章は、どういふことばがよいことばかということ述べている文章である。第一段では「美しい上品なことば」がよいことばとする一般적인見解をあげて問題を提起し、この見解に対して第二段によいことばの三つの条件をあげ、第三段に結論として、便利で役立つことばがよいことばであると結んでいる。大体以上のような構想の文章と考えられる。

aはこの第二段の読みに関係する。第一段の「美しい上品な」に対して、「それよりもたいせつなことは」とつづいてくると、同じ形容詞の「正しい」を入れたくなる。するとこの文章は次のような文の組立てになる。

第一段 美しい上品なことば

第二段 正しいことば

第一に………わかりやすい

つぎには………伝達が正確にできる

第三に………伝達の速くできる

第三段

以上をまとめていえば、よいことばとは、高度の能率を持ったことばであるといつてもよい。……

ところで、以上のような読みは、第一段から第二段への続きとしてはうなずけるが、第二段から第三段への続きに問題がある。第三段には「正しいことば」については一言もふれていないのである。したがってこのような読みでは第二段の「それよりもたいせつなことは、正しいということである。」の一句がこの文章全体から浮き上つてしまうのである。

次に、右のような文の組立てにおいて、この「正しい」のかわりに「わかる」を挿入すると「……第一に………、そのためには、はっきりしたわかりやすいことばでなければならぬ。」がぴったりしない。つまり右のような読み方では、「正しい」を入れても、「わかる」を入れても、ともに文章が落着かないのである。

そこでこの文章は次のように読まなければならないことがわかるであらう。

第一段 美しい上品なことば

第二段 第一に………わかりやすい

つぎには………伝達が正確にできる

第三に………伝達の速くできる

第三段 以上まとめていえば……

第三段は第二段の三つをまとめた言説となる。第二段は「よいことば」の条件として、たいせつなものから、伝達の容易さ、正確さ、速さ、を順々にあげていったので、その三つの分節は、それぞれ最初に結論を述べて、次にそれを説明するという書き方になっている。(ただし、第三分節は最初の結論だけで、その説明の部分は略してある。)したがって、「わかる」というのは、よいことばの第一の条件であって、それが第二段全体を総括した言い方ではないのである。このように見れば、それが「はっきりしたわかりやすいことばでなければならない。」ということばと重複することもなく、(つまりこのことばは「わかる」を更に詳しく説明した部分である)第二段から第三段へのつづきも納得できるものとなる。結局この文章は右のように読んだ時、文章全体がはじめて落着くのである。

以上見てきたように、この問題は「わかる」と「正しい」と、いずれを入れるべきか、一見迷わざるを得ないものがあるのであるが、その文脈の流れをたどり、文章の構成をはっきりとらえることによって、それが「わかる」でなければならないことを知るのである。

b はきわめてやさしく、正答率も高い。「そのために

は」に照応する結びである。

c は正答率がきわめて低い。これはaの項で述べたような、この第二段の読みがしつかりできていなかったためと思われる。「自分の気持ちがまちがいに理解でき、相手の気持ちがまちがいに理解でき、そうして、深い思想、細かい感情を盛ることもできる」という説明に当たるものとしては、Cは「伝達」以外にはない。「表現」としても、「理解」としても、「思想」としても、いずれも部分的であり、特にまた「思想が正確にできる」というような言い方はあり得ないのであるから。

あるいは、文中に「ことばの役目が、思想・感情の伝達・理解・表現にあるとすれば」という文句があるので、aに「わかる」を入れれば、それが理解に当たるし、「第三に伝達の……」とあるから、ここには「表現」を入れればよいというくらいに考えた者もあったかも知れない。

とにかく、この文章の組立てをじゅうぶん読みとり得なかったことと、特に、伝達、理解、表現、思想ということばの意味(特に言語におけるそれらの語の相互関係)をじゅうぶん理解していなかったことが、この正答率の低さをもたらしたと考えられる。

実はこのような概念的なことば、抽象度の高い語いは、

b はきわめてやさしく、正答率も高い。「そのために

実はこのような概念的なことば、抽象度の高い語いは、

生徒にはなかなか理解がむずかしいらしい。こうした語の意味を生徒にどうやって把握させるかは、真にむずかしい困難な仕事であるが、こうした語にもなるだけ多く接する機会を持たせ、その都度その具体的な表現の場において、わかる範囲の説明をつみ重ねることがたいせつであろう。

d は「能率」ということばにどういう修飾語をつける

か、四つの選択肢で問うている問題である。これも正答率が低い。3は問題にならないが、生徒は一応1、2、4の選択肢を考えたであろう。最後に選択肢2に決定するためには、その社会的慣用に習熟していなければならない。語いは単にその意味を理解するにとどまらず、このような語の使い方、その社会的慣用を身につけることが大切なことなのである。

昭和三十三年 度 (三) ハ (本文 三五頁)

「^aものを言う」・「^fあらかじめ」

「^aものを言う」・「^fあらかじめ」という語は、それぞれこの文章ではどんな意味に使われているか。つぎのうちから、もっともよいと思うものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

- (1) ^aものを言う
1. やくにたつ
 2. 理くつをいう
 3. 話をする
 4. じゃまをする

- (2) ^fあらかじめ
1. しばしば
 2. いつも
 3. まえもって
 4. とくに

(正答率 (1) 九一・七 (2) 九七・七)

解 説

語句の意味を問う問題であるが、(1)(2)ともに、それぞれ四つの選択肢が出ている。

(1)は文章のその場の意味に即して考えなければならぬ出題であり、(2)は反対に、文章のその場の意味から考えたのでは紛れやすい、その語い自身の意味をはっきり知っていなければ正答が得られない、そういう出題になっている。つまり(1)は文に即した応用的な意味の把握であり、(2)は語いの基本的意味の把握である。語い指導にはこの両面がなされなければならないのであるが、案外後者の方がゆるがせにせられている点はないであろうか。

ただし、この問題ではいずれも正答率が高く、結果的に見ると、小学校程度の問題であったように思われる。

※

本来ことばの意味は、すなわちことばの音と意味の結び付きは、社会における約束であって、一種の社会的慣用に過ぎないのであるから、語いを学ぶということは、この社会的慣用を覚えこみ、これに習熟することなのである。いいかえれば、語いの客観的な意味とその使用法を身につけることなのである。そのためには広く語いに接する機会

とこれを使用する機会に恵まれることが必要である。そうした機会の積み重ねによって、はじめて語いというものはその意味の理解もその使用も身についてくるものなのである。この意味で、広く読書することやラジオ・テレビをきくことは語い習得の上できわめて大切なことであることはいうまでもない。また作文の学習が、その使用に習熟するという意味で、語い指導の実際の場合としてきわめて有力であることも見逃してはならない。

読解の中における語い指導は、解説にも述べたように、その語の意味と同時に、文法的な機能や、その語の使い方、社会的慣用を指導することがたいせつであろう。語いの指導を単なる辞書的意味の理解にとどめず、文中に生きていることばとして具体的に指導することが、語いの正しい理解に導くものとなるであろう。たとえば、同意語の使用上の区別等は、一種の社会的慣用なのであるが、それに注意することは、そこに各語いの意味上の微妙な違いを理解し、語感のニュアンスにまで理解を深めることになるであろう。文章の読解においては、特に語のこのように深められた理解を基礎におかなければ、真の文章の読みは得られない場合が多いのである。

それで、読解における語い指導は、作者がその所になぜその語いを使用しているのか、作者の語い選択を意識に上

せることによって文意を明らかにするとともに、その語いとしての客観的微妙な意味あいの違いや、その社会的慣用を理解させ、一つ一つの語いを、それが生きた文章を構成する客観的単位としての正しい位置づけにおいて理解させるように指導することがたいせつかと思う。語いや文法の客観性に支えられて、始めて表現の主観性はその客観的理解を可能にするのである。読解における語い指導は、本来この文章表現を理解するための、その単位としての語いの客観性を把握させるためのものである。したがって語い指導は、文章に即して行なわれ、文章の読解には是非とも必

(三) 文 法

1 主述関係の問題

主述関係は修飾関係とともに、表現の上にも、また文意を理解する上にも、きわめたいせつなことがらである。日本語において、述語は、文の最終にあつて、その文を一つのまとまりとして集束するという重要な役割をもっている。この述語に対して何がそうなのか、その何かに当たるのが主語である。この主語と述語の間には、かなり長いこ

要なものであるが、文章の読解そのものとは異なるのである。しかしながら、読解の場合は、語い指導にはもつとも具体的な場であり、文章の読解の中において始めて語いというものの生きた姿をとらえることができるのである。このような意味で、語いの未だじゅうぶん成熟を見ていない中学校の段階においては、読解指導の中に語い指導をじゅうぶん意識的に取り入れることが必要であると思う。いいかえればまた、語い指導をじゅうぶん意識的に取り入れた、そのような読解指導が中学校の読解指導の正当なあり方でないかと思うのである。

とばがはいることがあり、そのため話を進めてゆくうちに主語を忘却し、主語に呼応しない結びをおくことが往々にしてある。これが文章を不明確なものにする原因となる。主述の呼応をはっきりさせることは、表現を明確にする第一の要件であり、また文意を理解する上の要諦^{たて}でもある。

昭和三十年度

〔四〕 木

（本文 三頁）

ホ つぎの文の主語「わたしは」（または「わたし」）の述語はどれか、（一）でかこみなさい。

これまで、わたしは、みんなめいめいが、口でいう通りに、実行しているものとばかり信じていた。

（正答率 四三・六）

解説

主語を与えて、その述語を指摘する問題である。主語「わたし」に対する述語は、文末の「信じていた」であるがこの主語と述語の間に修飾節があり、「みんなめいめいが

——実行している」という主述関係がもう一つ含まれている。そのため多少迷いを感じたかも知れないが、この程度の問題はもう少し正答率が高くなるようになってほしいものである。

昭和三十三年度

〔二〕 口

〔二〕 つぎの文章を読んで、後の問に答えなさい。

クレバス（水のわれめ）の景観こそは、まさに人外の神境である。鐘乳洞などのあやしく美しい景色も何度か見たが、この北極の水原に秘められているクレバスの中くらい美しいところは今まで見たことがない。水はあくまで透明で、ちり一つない。光学的には、まさに水晶でつくった宮殿である。両側の水壁は、無数の長い柱で埋め□□、天井から

も、数十本の水柱がたれ下っている。水柱の長いものは五十フィートもあるであろう。形もさることながら、一番人の眼を驚かすものは、その色である。わずかに漏れる光が、氷で無数の屈折と反射をくり返し、透明なスペクトルの青色となつて、内部の水全体を染めている。これくらい美しい青の光をみることは、外ではまずないであろう。考「うる最も美しい色の青の水晶体でつくった宮殿と思えば、まず間違いがない。それにしても、人工ではとうてい及びもつかないこういう美しいしかも壮大な工作物がグリーンランドの水冠の中に無数に隠されているのであるから世界は広大なものである。

イ この文章の □ の中に適当なかなを一字ずつ書き入れなさい。

ロ この文章の ———— をつけた述語 a・b に対する主語はそれぞれ何か。つぎに書きなさい。

a. b.

ハ この文章の中に出ていいる形容詞を四つ左に書きなさい。ただし、同じ語は二度以上出ていても一つだけ書くこと。

1. 2. 3. 4.

(正答率 a 九・〇 b 四四・七)

解 説

述語を与えて、その主語を指摘する問題である。

a は主語が文の表面に出ていないが、この正答率がきわめて低い。日本の文には主語が表面に出ていない場合がかなり多いことを理解させておく必要がある。

b は、主語と述語がかなりはなれている点に困難を感じ

たのかも知れない。正答は「光(が)」または「わずかに漏れる光(が)」。「漏れる光(が)」とかなり幅広くしてある。この程度の問題は正答率がもう少し高くありたいものである。主語が文首にあって、文末の述語までにかなり長いことばがはいる時には、主語のあとに「、」を打つことが表記上多いことも知っておいてよいことである。

の文の主語とし、「思いませんでした」を述語、「人形の姿は」は修飾語と見ることになる。このようなところに日本語の「主語」の問題や、日本語の行文の微妙な問題があるように思われる。しかしとにかく、この「だれも思いませんでした」という言い方は、設問の趣旨に沿わないから、この場合問題にならない。

そこで、「だれにも」をかえない言い方として、右の受身以外の言い方についてみてみると、次のような言い方が可能である。

だれにも思えませんでした
だれにも思うことができませんでした

だれにもわかりませんでした

だれにも思わないほどでした

だれにも思えないほどでした

だれにも思うことができないほどでした

だれにもわからないほどでした

(A)

(B)

(A)の表現は、「心もち小首をかしげた人形の姿は」を主語、それに対して、「思えませんでした」「思うことができませんでした」「わかりませんでした」が述語になっていると見てよいであろう。可能の意味を含む動詞や活用連語は、その対象物が主語となるからである。(例えば「こ

の水は飲むことができる」)

(B)の表現は、「これが石けんで作られたものだと、だれにも思わない(思えない、思うことができない、わからない)」が修飾節として「ほど」にかかり、「ほどでした」がこの文の主語「人形の姿は」に対する述語ということになる。

(A)(B)を通じて、「だれにも思えない」「だれにも思うことができない」「だれにもわからない」は、「だれにも」を「だれも」といいかえることもできる。しかしもちろんその場合には「だれも」が強調されて、文意に差違を生ずることは前にもふれた通りである。(それは例えば、「この水は飲むことができる」に対して、「わたしはこの水を飲むことができる」という言い方に対応する。)

なお右のほかに「思う」を「気づく」とか「感じる」とか他の語にかえることもできるわけで、いろいろな言い方が可能なわけである。

しかしとにかく「だれにも思いませんでした」という言い方はないのである。それで結局この問題は「だれにも」に対応する言い方として「思いませんでした」という言い方が誤りであることに気づき、これにかわる言い方を考えればよいわけである。この問題の正答率はかなりよいのであって、生徒はこの誤りにはすぐ気づいたものと思われる。

る。それをどのように訂正したかは、今資料がないのでわからないが、こうした問題は、「だれにも」とあるから受身の表現でなければならぬとせまく解すべきではなく、文章全体をよく読んで、どのような表現が表現者の真意を

もっとも適切に表現することができうるかを考えるべきであろう。特にまた日本語においては文末の言い方がたいせつであることをじゅうぶん意識して、主述の呼応を誤らないように注意することが肝要である。

2 品詞の問題

(1) 動詞

昭和三十年度 (四) 二、c、e、f

(本文 三頁)

ニ b — d — 線の語は、それぞれ文中のどの部分を修飾するか。また、c — e — f — 線の語は、それぞれ何活用の何形か。つぎの表に書き入れなさい。

語	被修飾語	活用の種類	活用形
b もう			
c いた			
d しばらく			
e 見送られながら			
f 伏せながら			

(正答率 二、(b c d e f) 二八・一)

解 説

文中の動詞の活用形を問う問題である。こうした問題は日本語のこのような文法を、知識的にはつきり理解しているかどうかの問題である。

動詞の活用を見る場合には、まず、言い切る形(終止形)にしてみる。(いる、見送る、伏せる)次に動詞の活用(語尾変化)はこれにつづく語によって生じたものであるから、そのつづく語をみてみる。(た、れ、ながら)「た」

は連用形からつづき、「れる」は未然形からつづき、「ながら」は連用形からつづく。これは一つのきまりである。したがってこれを理解しておくことがたいせつで、平素、動詞の活用を単独に暗記するのではなく、それに接続する語と関連させて指導することがたいせつである。またそうした指導が動詞自身の語尾変化を明確に理解し記憶する結果にもなると思う。

正答率がきわめて低いが、こうした問題は学校差も大きいかと思われる。

(2) 形 容 詞

昭和三十三年度

(二) ハ、

(本文 六頁)

この文章の中に出ている形容詞を四つ左に書きなさい。ただし、同じ語は二度以上出ても一つだけ書くこと。

1.

2.

3.

4.

(正答率 四五・五)

解 説

文中の形容詞を摘出する問題である。

形容詞も動詞と同様、まず言い切る形(終止形)をみてる。形容詞の終止形は「――い」でおわる。(動詞はす

べてウ段)したがってこのことを理解しておれば、この問題はごくたやすい問題である。正答率が四五というのは、こうしたごく基本的なことについても指導がゆるがせにされているのではないであろうか。文法という特別の時間をもたなくとも、このような基本的なことは、国語の時間中に随時与えて明確な知識にしておくことが必要であろう。

(3) 副 詞

昭和三十年 度

〔四〕 二、b、d

(本文 三頁)

問題 七三頁

解 説

副詞の修飾することばを指摘する問題である。

この問題は、修飾・被修飾の複雑な文解剖を要求している問題ではなく、副詞が用言を修飾するという原則的な知識があればできる問題である。

もう何もうまい。

しばらくひとりで考えてみるがいい。

日本語の語順はかなり自由な変動可能なものであるが、修飾語は被修飾語の前になるのが原則である。修飾語は被

(4) 「そこでの品詞」

昭和三十一年度

〔一〕へ、A

(本文 見頁)

「そこで、自分がそだてられてゆくことです。」のそこで・られ二語の文法上の説明としては、どれが適當か。適當なもの番号を、それぞれ一つずつ○でかこみなさい。

修飾語のすぐ前にあることもあり、またこの両者の間にか

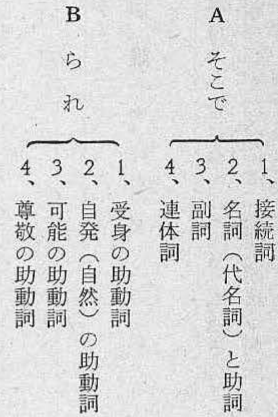
なり長くいろいろなことばがはいりこむ場合もある。そうした場合に修飾の關係を見出すには、修飾語の語順を次第にくり下げてゆくのである。すると、被修飾語のすぐ前でくり下げることができる。そしてそれ以上くり下げることはできない。出題についていえば

何もうまい

ひとりでしばらく考えてみるがいい

したがって「もう」の被修飾語は「いうまい」であり、「しばらく」の被修飾語は「考えてみる」であるということがわかるのである。

解説



（正答率 A 二八・八 B 六五・六）

これは文中の「そこで」ということばの品詞を問う問題である。選択肢 2 が正答である。正答率が低いのは、恐らく 1 を正答とした者がかなりいたのであろう。中には文中における「そこで」の意味を正確にとらえていても、文法的にそれが 2 であることを指摘できなかった者もあったかもしれない。少しく程度の高い問題ではなかったかと思われる。

「そこで」という接統詞は、前の叙述の発展として次を始める時に用いる語で、「それゆえ」というような意味に用いられる。この本文は、一見、自然の本質にとけこむこ

との発展として自分がそだてられてゆくとも見られ、この「そこで」は接統詞的用法だと思われなくてもないが、しかしよく読むと、この文章は前にも述べたように、（語頁参照）「自然の本質にとけこむことです」と、「そこで自分がそだてられてゆくことです」とは、同時に、並列的に述べられているので、前者の発展として後者が述べられているのではないことがわかるであらう。したがってこの「そこで」は、「自然（の本質）の中で」という意味であると解される。それで、これは接統詞の「そこで」ではなく、「そこ」という場所を示す指示代名詞に「で」という助詞のついたものであって、選択肢 2 が正答であることに気づかねばならない。

(5) 助 詞

昭和三十一年度

〔一〕へ B

(本文 四頁)

問題 七七頁

昭和三十三年度

〔二〕イ

(本文 六頁)

この文章の□中に適當なかなを一字づつ書き入れなさい。

兩側の氷壁は、無数の長い柱で埋め□□、天井からも、数十本の氷柱がたれ下っている。

(正答率 「考 □ うる」と一緒で 七五・五)

解 説

ともに受身の「られる」について出題されている。

この問題を解くためには、主語述語の関係や、その接

続する動詞の自他がかえりみられなければならないわけであるが、この場合、いずれもわかりやすい文脈の中に出ていたので、たやすく解答できたのでないかと思われる。正答率も文法の出題中では高い率を示している。

(6) 助 詞

昭和三十四年度 (二) 口、ハ

つぎの文章を読んで、後の問に答えなさい。

普通、よいことばという場合には、美しい、上品なことばをいうことが多い。美しい文句を連ねた、ていねいなことばもよいことばということができる。しかし、それは相手と場と時によるもので、いつでもそれがいいとは限らない。

それよりもたいせつなことは、(a) ということである。ことばの役目が、思想・感情の伝達・理解・表現にあるとすれば、それらが可能なことを第一に重視する必要がある。そのためには、はっきりしたわかりやすいことばで、(b) 聞きやすい、話しやすい、書きやすいことばがよいことばである。つぎには、(c) が正確にできることばでないといけない。自分の気持がまちがいなく表現できて、相手の気持がまちがいなく理解でき、そうして、深い思想、細かい感情を盛ることもできるものであることが望ましい。第三に伝達の速くできることばがよいことばである。

以上をまとめていえば、よいことばとは、(d) 能率を持ったことばであるといってもよい。もっとくわしくいえばいろいろあげることができるが、とにかく便利で役立つこと、それにもう一つ加えるなら、簡素なことがよいことばとしての条件である。

イ、() の中に入れることばとして、適当と思うものをつぎのうちから、それぞれ一つずつ選んで、その番号を○でかこみなさい。

- a
- | | |
|----|-----|
| 1. | わかる |
| 2. | 話す |
| 3. | 正しい |
| 4. | 聞く |

- b
- | | |
|----|-----------|
| 1. | ある |
| 2. | あろう |
| 3. | ないことはあるまい |
| 4. | なければならぬ |

- c
- | | |
|----|----|
| 1. | 思想 |
| 2. | 理解 |
| 3. | 伝達 |
| 4. | 表現 |

- d
- | | |
|----|-----|
| 1. | 極度の |
| 2. | 高度の |
| 3. | 速度の |
| 4. | 強度の |

解説

ロ、「いうことが多い」の「が」とちがう働きをしている「が」を、――線をつけたものの中から一つ選んで、その番号を□の中に書きなさい。

ハ、「いうことが多い」の「が」と同じ働きをしている「の」を、――線をつけたものの中から一つ選んで、その番号を□の中に書きなさい。

(正答率 ロ、六八・八 ハ、三六・五)

「が」と「の」の用法についての問題である。

ロの問題は、「が」の用法であるが、8が接続助詞として一つだけ形の上でも異なっている出てくるので、すぐ判断がつく。

ハの問題は、「の」が連体修飾語を作る場合と、主格をあらわす場合と、二つのおもな用法のあることを理解して

いなければならない。これをはっきり理解しておれば、7が正答であることを見出すのは、さして困難とは思われないのであるが、この問題の正答率の低いところを見ると、こうした基本的用法についてもはっきりした知識をもたないのではなからうか。さらにまた、「いうことが多い」の「が」が主格を表わすということさえ、明確に意識していないものがあつたのではないかとあやぶまれる。

3 発音(訛音)の問題

昭和三十三年度

(二) イ

(本文 六頁)

この問題は「考□うる」という動詞の語尾を埋める問題であるが、本県に一般的に多い「い」と「え」の訛音を取

り上げた出題である。正答率は他と一緒にしているためはつきりしない。(六頁参照)

平素の生徒の作文等にも、「考いる」「思いば」などとしばしば出てくるのは、動詞の活用の誤りというよりは訛音の問題である。こうした訛音の矯正は小学校においてじゅうぶんなされなければならないことではあるが、それが方言として社会的に通用している場合には一朝一夕になおるものではないから、中学においても意識的に継続的に指導されなければならないであろう。

一般的にいつて、こうした訛音に限らず発音の問題や、さらにひろく音韻の問題は、それがことばの重要な面であるに拘らず、その指導がじゅうぶんな取りあげられていないように思われるが、音声言語の指導の大切な今日、もっと国語教育の中に取上げて、考えてゆく必要があるのではないかと思う。

※

文法の領域は概して成績がわるいが、出題がきわめて部分的で、且つ断片的・知識的であつて、実際にそれが活用されている生徒の文法力の実態をこれらの問題から伺うことはできない。

文法はわれわれのことばの習慣の基礎であり、ことばの表現理解の根本をなすものであるから、国語学習指導上ゆるがせにできない、基本的な領域なのである。新指導要領

では「ことばに関する事項」としてこれを大きく取上げている。文法の学習はことばのきまりを記憶するというようなものではなく、それによつてことばを省察し、ことばの意識を深め、高めてゆくようなものでなければならぬ。日常のことばや文章表現において、より正確で、新鮮で、効果的なことばの使用を意図するものでなければならぬ。

そのためには、教師自身が常にことばに対する意識を深め、ことばに対する感覚を新鮮に保つように努力すべきであろう。そしてまたその根本には、文法の基本的な知識を原理的な深さにおいて教師自身理解して置くことが必要であろう。述語が最後にくるという日本語の語順、活用の問題、各品詞の基本的な性質、助詞・助動詞の意味用法、音韻に関する問題等、理論的にも、歴史的にも、基本的なことがらについては、明確な知識を身につけていなければならない。そしてそれが国語指導の上に間接的に反映して、子供たちのことばが常に正確な表現や理解をもちうるように指導されなければならない。こうして子供たちのことばの使用が豊かになり、ことばに対する意識が深められることが文法指導なのである。そしてそのためには文法体系の基本的なものについては知識としてこれを与えることが必要であろう。こうした知識的な整理によつて子供たちのことばに対する意識やその使用は、一層深く、高められること

になるからである。

ただその場合に、文法的知識の与え方であるが、そら暗記を強いるのではなく、原理的に説明することが生徒にとっても効果的であろうと思われる。たとえば動詞の活用ならば、なぜ動詞の語尾が変化するのか、なぜそれが六つの活用形にまとめられるのか、なぜ何行何段活用というのか、

そうした問題をわかり易く説くならば、生徒は興味をもつし、またそこで教えられた知識は応用範囲も広く、その体系が具体的に生きて、読解その他の領域に、常に文法が問題解決の基本的なかぎとしてはたらくようになるであろう。文法とは事実そのようなものであるし、文法指導もそのような効果がなければ無意味なものになるであろう。

(四) 鑑 賞

俳 句

昭和三十四年度 (三)

つぎの俳句と説明を読んで、後の問に答えなさい。

矢車の止りいくつも止り居り

風がやんで、わが家の矢車が止ったと思ったら、遠く近くのあらゆる矢車も止っているのを発見した。あたりまえのことか、ふとしたおどろきをもたらしたのである。幼い言い方に作者も童心にかえった感がある。深みのある句とは言えないが、気のきいた表現であり、軽いおもむきの句である。

右の俳句の味わいに、もっとも似た俳句を、つぎの中から二つだけ選んで、その番号を○でかこみなさい。

1. 冬滝のきけば相づくこだまかな
2. スキー穿きこの子可愛や家はどこ

解 説

3. 静かなる月夜も落葉屋根をうつ
4. 乗鞍のかなた春星かぎりなし
5. よるよると棹がのぼりて柿はさむ

俳句の鑑賞的な力を、俳句と、その説明文を通してみようとするものである。特に情趣の類似という形で、間接的に探ろうとするものである。

「矢車の止りいくつも止り居り」の句は、スナップ写真のような軽い趣をもっているし、句解そのものは、いたって簡単である。しかし、この句の味わいを前記のような形でみようとなると、つぎのような問題点が生じることになる。

受検生は、提示された句をまず読解するであろう。つぎにその句から受けた印象を基にして、評釈的な記述の部分を読み進むであろう。その場合、受検者の読みとりかたと一致しているときは、比較的、問題にはならないが、くい

違っているときは、大きな混乱をひき起こすことになる。受検者は、提出句というもののさしと、評解的なもののさしとの二つの基準によって、最後に句を選択するようになるが、尺度間にずれがあつては困るのである。

ところで、この評解にはいろいろの問題がある。その上、最後に並列されている五句は弁別性に乏しいといえる。こう考えてくると、この問題を解決する過程には、いくつかの障害が横たわっていることに気づくのである。

評解の記述によれば、選択の条件には、「ふとしたおどろき」のあるもの、「幼い言い方」になっているもの、さらに「気のきいた表現であり、軽いおもむきの句」であることが必要とされるようである。

また、提出句そのものからは、以上のほかに「止りいくつも止り居り」といったようなたたみかけた表現や、継続的な声調が感じられる。説明にあるような「幼い言い方」

であるかどうかにも多少の疑義がある。

このような理由から、終りの五句の選択に迷うことになるわけである。

五句をみると、「4 乗鞍の」は、句調や、内容からみても、重厚な本格的なものであるから、判別が容易である。しかし、それ以外の四句は、必ずしも判別が容易ではないのである。

「1 冬滝の」は、「相づくこだまかな」の情景が、意識の上で継時的である点において、矢車の句と共通するものがある。「2 スキー穿き」は、「幼い言い方」という点で採られるのであろうが、これは成人の表現であって、稚拙なあどけない表現というにはあたらない。「3 静かなる」は、心境的なものが、うかがわれるが、その表現が平凡で深みがないように思われる。その点で、評解の記述に該当するとも考えられる。「5 よろよると」は、2と同じく正答肢なのであるが、「よろよると」の擬態的表現の

中に、童心にかえった幼い言い方があるのであろうか。あるいは、この句全体が、気のきいた表現なのであろうか。それとも、ふとしたおどろきを表現しているのであらうか。あいまいで、疑問なきを得ない。

結局前述したような、いくつかの障害点がいろいろとからみあって、ますます解答を困難にしているように思われる。したがって正答率の低さを、直ちに鑑賞力の低さと断定することはできない。

それにしても、実践現場では、読解指導が量的な面に傾き、質的な面への顧慮が欠けているのではないかと危ぶまれる。俳句の指導では、季題や、切れ字の取り扱いが、むろんたいせつであるが、同時に句調や、情趣に関連して、全体的な観点から読み味や指導が必要であらう。指導上の留意点については、つぎの問題でふれてみたい。

昭和三十年 度

〔六〕

つぎの俳句を、自分が作ったつもりになって、その時の気分やようすを、

□の中に書きなさい。

頬杖をとけば暮れぬし冬木かな

注……頬杖はほおづえ

(正答率 一三・一)

解説

この問題は、鑑賞力そのものを句解の形でみようとするものである。設問に「自分が作ったつもりになって」とか、「その時の気分やようすを」とか、指定してあるので平面的な句解でなく、情趣や、作者の心情に重点をおいていることがわかる。

この句に難語句らしいものはない。ただ「頬杖」が、漢字で表記されているために目新しい感じを受けるかもしれないが、この語は、阪本一郎著「教育基本語い」等によっても、小学校高学年程度の重要語三千語の中にはいるも

のであり、困難とはいえない。しかも、「頬杖をつく」というようなことばは、日常かなり使用されているものである。

「頬杖」については、ほとんどの辞書では、「肘を立て掌てのひらにて頬を支え居ること。つらぶゑ。」というように解釈していて、大言海でもその一義だけをとりあげている。

大日本国語辞典には、第二義として「庇小屋組・梁受などにある傾斜せる支柱。」が、あげられているが、雪国の冬囲いの細木などにまで転用されてはいないようである。また生徒の語釈力一般はそこまでに到らないのがふつうであり、この句を正當に理解するならば、異義の方は問題にならない。

「冬木」は、季語として重要な役割を果たすものであるが、これもすなおに季節感をくみとれる語であり、異義としての常盤木（ときわぎ）を適用する生徒は、ほとんどあるまい。

むしろ、困難点は、接続関係や、ことばの働きをとらえるところにある。中句の「とけば」の「ば」、「暮れぬし」の「し」、下句の「冬木かな」の「かな」等の機能に注意して、情趣を正確につかむことが困難であったとみるべきであらう。

それから、現在の中学生在が一般的に作文力が劣っていることも、正答率の低い大きな原因であらう。

「とけば」は、「已然形＋ば」の形であり、確定条件の接続を「ば」が果たしているのである。すなわち、頬杖をといたときに、暮れていたという事実が生じていたのである。この「ば」によるつながりを意識しないと、暮れていた状態に気がついた心の動きを正しくとらえることができない。

さらに「暮れぬし」の「し」が、終止形ではなく、連体形として「冬木」につながることを認知しなければならぬ。そこではじめて、頬杖から冬木までの一連のつながりをとらえることができ、終助詞「かな」の詠嘆が感受されるのである。

「冬木」が、感動の主対象であることをつかむには、以上の一連の承接をよみとらねばならない。そうすることによって、頬杖をついていた作者の心理的な時間の流れ、冬木のシルエットを中心としたたそがれへのおどろきなどが、こんなとした情趣をかもし出すのに気づくのである。

※

このように、俳句は緊縮された詩形であるだけに、結節ごとの品詞や、その用いられたかたについても細心な注意が必要である。句調全体に留意すると共に、ことばのつながりや、働きに注目することによって、イメージを明らかに描くことができるのである。このような句では、特にことばの位置や、機能を吟味しながら、反復味読する深い指導が必要であらう。

また、鑑賞指導の一つとして、自己の感想や、理解事項を「自分のことば」で発表させたり、記述させたりする指導は欠くことのできないものである。

一般的俳句指導上の留意点として、つぎのような事項をわきまえておくのも、有意義であらう。

- ① 俳句形式を理解し、読みかたになれる。
- ② よまれている情景、対象などについて考え、作者の位置や、構えを推察しながらよみ味わう。
- ③ 句調をつかむと共に、句切りのことばに微細な注意

④をはらい、省略も多いので補って読みとり、句のニ
ニアンスをつかむ。
作者の感動を焦点つけてみる。高次の段階では作者
研究も試みる。

⑤季寄せや、歳時記を利用する。
⑥発展的取り扱いとしては、感想文や、その俳句を主
題にした文章をかせたり、または、実作指導を試
みたりして、鑑賞力、表現力の拡充を図る。

短 歌

昭和三十一年度

〔三〕

つぎの短歌を読んで、後の問に答えなさい。

ふきのたうのほぐれて花となる見ればまさしく春になりにつらしも

この短歌は、どういうところもちをよもうとしたものか。つぎのうちから、もっともよいと思うものを一つ選んで、その
番号を○でかこみなさい。

1. 月日のたつのは早いものだ。
2. ふきのとうは成長が早い。
3. 春になってよろこばしい。
4. 春はなかなか来ない。

(正答率 五〇・七)

解 説

短歌によみこまれた作者の情感を推測させようとするものである。

アララギ派系の歌調をもつこの歌は、特に下句にその特色ある姿態を示している。上の句は、すなおに読解できるし、花となる見ればの「ば」が、確定条件を示す接続の機能をもつて、下の句と接続していることも容易に直観できるであろう。けれども、下の句をよく吟味しないと細かなニュアンスはつかめないのである。「まさしく春になりにけらしも」の中にこの一首の感動の中心があるのである。

「まさしく」は、形容詞「まさし」の連用形であり、「なり」にかかる。まさしく春になったのであるが、単純になったという確定状態ではなく、「けらしも」を伴っているのである。「まさしくなる」ではなく、「まさしくなりにけらし」なのである。「けらし」は、「けるらし」の約であり、過去の助動詞「けり」に、推量の助動詞「らし」が連なったものである。「も」は、詠嘆の意を表わす終助詞であるから、「まさしく春になりにけらしも」は、直訳すると、「ほんとうに春になってしまったらしいなあ。」ということになる。まさに下句は、すべて春の訪れに対する

感動であり、微妙なよろこびである。この点を看取しないと、この問題が明確に解けないことになる。この問題の選振肢は、いずれも単純で、数も少ないのに西パーセント程度のできであったのは、恐らく下の句のニュアンスをとらえるどころか、その感動の調子さえ感じとれなかったためであろう。わかりやすい上の句の部分にだけ注目して「ふきのとう」の成長だけを表面的に読みとった者もいたにちがいない。

口語短歌は別として、一般に伝統的な形式を守る短歌の指導では、形態上の約束も教えておかなければならないし、文語上の品詞のはたらきにも注意を向けさせねばならない。上三句下二句の照応や、かわり合いや、調子をよみとらせることがたいせつである。そのてがかりとして、ふしづしのことばに細心である必要がある。前述の歌についていえば、上三句は、植物の成長の叙述であり、感動の契機をなしているものである。これに対して下二句は、季節の訪れ——自然の運行への感動となっている。微から巨へ——部分的現象から、全体的現象へと、展開しているのがこの歌の相であり、上句と下句は、そのような関係で、照応し、接続しているのである。このような関係構造をたしかめながらよむような指導が望ましい。「けらしも」に

ついて付言すれば、これは「行変格活用型」の過去の助動詞「けり」が推量の助動詞「らし」に結びつく場合、その連体形の語尾の「る」が略されて「けらし」になる用例なのである。万葉集あたりにもこの用例はみられ、「隠口の泊瀬の山はいろづきぬ時雨の雨は降りにけらしも」や「夕されば小倉の山に鳴く鹿のこよひは鳴かず寝ねにけらしも」などが、その例である。これらも、確実な推量の加わった感動という形になっている。むろん、中学生に、このような微細な用例指導まで行なう必要はないが、少なくとも「けり」

昭和三十三年 度

〔三〕

と、「けらし」の異同ぐらいは弁別できる感覚をつけてやりたいものである。

また、短歌で感動を表現する場合、「も」「かも」「かな」等の終助詞で結ぶことも多いので、これらの意味、用法になれさせておく必要がある。さきに、ことばの機能や用法に留意させるといったのは、具体的には、このようなことをさしたつもりなのである。鑑賞といっても、まず正確な解釈が基盤になるのであるから、くれぐれも以上のような要点をおさえた指導が望まれるしだいである。

つぎの短歌イ、ロ、の内容や気持ちに、もっとも適した文を、後の文のうちからそれぞれ一つずつ選んで、その番号を（）の中に書き入れなさい。

() イ 夕映の小草の丘にあらわれておどる子馬のあしのか細さ

() ロ 小夜しぐれ馬もさむからむびつたりと馬子が子馬に顔寄せて行くも

1. 夕日の光に照された丘の上で跳躍する子馬に、はつらつとした動感がある。
2. しぐれで馬も馬子もびつしよりぬれて連れ立っている姿には悲壮感がある。

解説

3. しぐれの冷たさから子馬を守るために、馬子がかばっているのはけなげである。
4. 夕景の丘に現われて、たずみいなく子馬に、いいようのないいじらしさが感じられる。
5. 日が落ちる丘の一刻の明かるさの中でおどる子馬に、愛らしさと動きの美しさが感じられる。
6. ぬれながらも子馬に顔を寄せていく馬子の姿には、しぐれをものともしない気構えがみえる。
7. 小草の丘で跳ねる子馬に生命感があふれているが、か細い姿には幼いものの悲哀が宿されている。
8. さびしいしぐれの情景ではあるが、しみじみとした愛情がおたがいに通いあっている。

(正答率 イ 三九・〇 ロ 七五・五)

短歌の鑑賞的な力を、解釈的批評的な短文の形でみようと
するものである。

「イ」の短歌は、絵画的、動的であり、しかも、きわめて
せんな細な美を具象しようとするものである。夕陽の華麗な
光を浴びて、丘の上に跳躍する子馬は、いわば、光と影の
律動美を具象化しているともいえる。殊にこの歌は、「あ
しのか細さ」を結句として、一首の感動をここに凝集した
感がある。全体の手法からみても、格助詞「の」がいろい
ろな形で使われながら、たたみかけられていき、終極には

すべて「あしのか細さ」にかかっていくのである。名詞止
めの「か細さ」に至るまでが、一連の緊張体系を形づくり
一首に統一性を与えている。

それだけに、「あしのか細さ」の鑑賞は、デリケートな
ものになってくる。結句は一首全体との照応でみていか
なければならぬので、単に「あしのか細さ」を子馬のあ
しのひ弱さとみるのは皮相な解釈である。そのような現実
的な面は捨象されて、夕映の空を背景に、小草の丘でおど
る子馬の特にあしに「光と影の織りなす動的な美」が象徴
されたとみるべきであろう。子馬の動き全体をとらえなが
らも、あしの動きとポーズを焦点つけた作者のせんな細な審
美眼をうかがうことができる。

このような微細な鑑賞力をみようとすること自体が、あわただしい受検心理の渦中にいる中学生にとっては、無理なことであつたかもしれない。しかも、Ⅰに関する選択肢は、主として情調を主にした解釈的なものになっている上に、ニュアンスをつかませようとして、微妙な表現上のちがいを現わそうとしているだけに、よけい困難さを増したことであらう。

選択肢Ⅴ、には、場面や、情景が、最も微細に述べられている上に、登場する主役の子馬の愛らしさと、美しさの両面についてふれてあるので、正答性が明確になるのであるが、受検生は、おそらく、Ⅰ、と、Ⅶ、につまずいたものと思われる。

Ⅰ、では、動感のみが強調されているので、主調はつかんでいるが、かたよっているとみなければならない。「あしのか細さ」にかかわる情趣は、「はつらつとした動感」とは、いささか異なるものである。

Ⅶ、は、活動する生命感と、か細さの両面をとらえてはいるが、Ⅰ、とは逆に悲哀感を強調しすぎて、作者の意図から、ややはずれて来ている。また、夕映の部分が省略されているので、Ⅴ、と比較して不完全なことがわかるようになってゐる。

しかし、Ⅰ、もⅦ、も極めてデリーケートな差異を弁別

させようとしているために、受検生は錯迷したことであらう。

要するに、このような選択法の形式で、微細な鑑賞面をみようとすることには多くの困難が伴うことを示していると思う。それにしても約四パーセントの正答率を示しているのは、近來、歌句の鑑賞についても指導の手が及んできていることの証左であらうか。

Ⅰの短歌は、極めてわかりやすい上に、親近感のもてる内容をもっている。さらに、選択肢は、Ⅰ、のものよりも解釈的な要素が少なく、情趣を印象的に表現したものが多く、選別がさほど困難ではない。Ⅱ、の「悲壯感」もⅥ、の「ものともしない気構え」も、誇張に過ぎるし、Ⅲの「けなげ」も少し異質である。そこで、自然にⅧ、の正答性が裏づけられることになる。Ⅰ、のような写實的具體的な内容の歌は、中学生に理解しやすいものである。この程度の歌を味わい得る初歩的な鑑賞能力は、ぜひとも必要であらう。

※

以上二つの歌を通して、中学生の鑑賞能力は、まだ、歌調やことばのニュアンスをつかむところまで伸長していな

いように思われる。

短歌の指導においても、俳句と同じく、一般にはつぎのような事項に留意する必要がある。

- ① 短歌形式を理解し読みかたになれる。
 - ② 特に上三句と下二句との連接や、照応に留意し、一首の歌調をとらえること。
 - ③ 情景、対象などをまず直観し、一首の声調の中で作者の主想や、位置や、構えなどを読みとること。
 - ④ 各句の切れかた、つながりかた、用語などの微細な点に注目しながら、味わうこと。
- 殊に短歌独得の用語や、慣用にも注意をむけること。

詩

昭和三十一年度

〔四〕

つぎの詩を読んで、つぎのA・Bの問に答えなさい。

石は

億万年を

A

上の詩でとり入れている表現方法は何か。つぎのうちから適当なものを一つ選んで、その番号を○でかこみなさい。

- 1 ことばをくりかえして感じを強める方法

⑤ 作者の感動や、主想を、細かな吟味の上に立って、さらに焦点づけること。

⑥ 歌の背景や、時代相、作者研究なども、補説的にとりあつかい、鑑賞をいっそう容易にすること。

⑦ 感想の話し合いや、実作や、歌評会を通して、発展的に短歌の理解力、鑑賞力を拡充深化する。

その他、細かな面については、昭和三十一年〔三〕で述べたような注意が必要であるが、一首の生命をつかませるためには象徴、比喩、写実など、それぞれの技法にも気づかせる必要がある。

解説

詩の主題と、技法を問うことによって、詩の鑑賞的な力をみようとするものである。

Aは、詩の修辭(レトリック)について問うものである。この詩に難語句はみあたらない。この詩の生命は、暗喩(メタフォア)にあるが、その理解程度を真にみようとするれば、論文体テストによらざるを得ない。しかし、それではやや高度な要求ともなるので、一般的な修辭法に関する設問を試みたものと思われる。

黙^{だま}って
暮^くらしつづけた
その間に
空は
晴^はれたり
曇^{くも}ったりした

B

2. 人でないものを人にたとえていう方法
 3. 順序を逆にして変化をもたせる方法
- この詩で、作者が表現したかったことは何か。つぎのうちから適当なものを一つ選んで、○でかこみなさい。
1. 自然の石は、永久にどっしりして動かないでいること。
 2. 天候に変化はあっても、石はいつも変化がないこと。
 3. 時代の移り変りにも動かされない生活態度を持つこと。
 4. 石は、天候の変化にいつも無関心であること。

(正答率 五六・七)

この八行の詩には、語いや、句の反復がないし、倒置法も用いられていないので、1、3、が誤答肢であることは容易に発見できよう。

また、主語「石は」と、述語「暮らしつづけた」の対応および修飾「黙って」に注意すると、擬人法が用いられていることが明白になる。

石がすなわち作者であり、この詩全体が一プロレタリア詩人の無抵抗の抵抗を暗喩しているものであるが、その暗喩がとらえられる前提として、擬人的手法に気づいていなければならぬであろう。多分この問題では、あまり抵抗

がなかったものと考えられる。

Bは、主題を問うものであり、前問がレトリックの面からであるのに対して、内容的なものになっている。これはAよりも困難度が高いと思われる。

選択肢1、2、は、ともに石をそのまま無生物として取り扱い、客観的な説明の形をとっている。擬人にふれていない点を除けば、仮象された石自体については、とらえてあるわけである。殊に2、は、説明としては整っているので、正答と誤ったものが多かったと思われる。

ところで、4、は、2、の内容に近い意味を、擬人的に表現しているので、かなり進んだ段階の生徒が、むしろ錯誤を犯したかもしれない。けれども、この詩をよく読むと重点は、前半四節にあり、後半の四節は、石の態度をより明確に意義づけるために、対応的に布置されていることに気づくのである。したがって、石の態度は、4、のような「無関心」や、無意識ではなく、天候の変化をじゅうぶんに認識しながらも、自己を堅持するという意志的なものである。このような点まで考慮しないと、この詩の暗喩に最も近い3、を判定することが困難になるであろう。

※

詩の指導は、従来も困難なものの一つに数えられて来た

が特に現代詩は、いろいろと難解な問題をはらんでいる。

しかし、中学校程度の教科書には、前衛的な傾向の作品は収載されていないようであるから、在来（ざいらい）の詩の指導にあたっては、およそつぎのようなことに留意する必要がある。

- ① 詩の形式を理解し読みかたになれる。（一般に形式の変化には、詩史的背景が存在するので、定型詩、自由詩、口語詩、文語詩などの種別の確認もよりよい理解のためにたいせつである。）
- ② 中心となる素材は何か、また作者は、それをどのような見、どのように感じているか。まず、最初の読後感をたいせつにし、それを手がかりにして指導を進める。
- ③ 用語について注意し、効果的なことば、生きていることばをとらえ、省略、倒置、反復、比喩などの修辭技法にも目を向ける。
- ④ 感動を焦点づけて把握する。
- ⑤ 作者の感覚や、精神と、自己のそれとを比較考究する。各自の精神生活の中にとり入れられるものは、とり入れる。
- ⑥ 詩の性格によって、朗読、感想文、批評文、実作等の表現指導を通して、作品の心象に、より接近するように図る。

散 文

昭和三十一年度

〔二〕

つぎの文を読んで——線の部分で「ひきしめている」といいあらわしたのは、どんなありさまなのか。後のわくの中に書きなさい。

木々の新芽はたとえようもなく美しい。とび色から浅黄まで、さまざまな間色にぼかされた満葉樹のごずえは、ふっくらとあたたかく山腹をいろどる。その間に針葉樹の蒼蒼たる円錐体が、全体の色彩のよわよわしさをひきしめている。コブシの花の白、イタヤの黄花、さらにエゾヤマザクラの淡紅と、カツラの若芽の緋色とは、その間にあってまことによきいろどりである。それらのすべての上に、まだ厚く残雪におおわれた峰がしらじらとそびえている。

(正答率 二六・七)

解 説

散文に関する鑑賞的な力作を作文形態でみようとするものである。

本文は、山の春の自然を絵画的な筆致でとらえた文章である。この文章の特色は、色彩感覚を働かせて印象的に描写した点にある。

したがって、この文章を味解する場合の困難さは、文章を通して、読者が景趣を再構成しなければならぬ点にある。また「たとえようもなく」「美しい」「あたたかく」「ふっくらと」「しらじらと」「よわよわしさ」などの、形容詞や副詞や、その他の名詞にしても、情景を説明し、修飾する性格のことばが多く、とび色、浅黄、蒼蒼、白、黄、淡紅、緋色などの色彩用語が入り交り、カタカナの植物名もしばしば現われるので、印象が混乱しがちなところにも障害がある。

語いとしては、ほとんど難解なものはないのだが、景趣を現わす小道具が多すぎるために混乱しがちになる。「蒼蒼たる円錐体」が、やや難解であるが、これも、針葉樹を形容したことばであることがわかるので、さして推定に困難はあるまい。

それよりも、傍線の部分の「全体の色彩のよわよわしさをひきしめている。」の述語「ひきしめている。」に対応する主語が、「蒼蒼たる円錐体」であることを読みとることが重要である。そこで「蒼蒼」という色と、「円錐体」という形——針葉樹の色彩と形態が、全体のよわよわしい色調を、ひきしめていることをまずとらえる必要があるのである。これが、この問題を解決する一つのかぎになっている。

この文章は、まず新芽の美しさを述べ、つぎに潤葉樹の色彩を記述し、それと針葉樹とを対比している。その後には点景をなす植物を述べ、最後に、風景を総体的に統べている残雪の峰を出している。こうした叙述に従って、まず山の景趣全体をつかみ、つぎに潤葉樹の間色が全般をいどり、特異な色の植物がその間を点綴している状態——さらに針葉樹の色と形が、風景に緊縮感を与えていることなどを理解することによって正確な読みとなるのである。

文章を手がかりにして、読者がイメージを形づくる過程に、この問題の困難点が存在している。

小説や、隨筆、紀行文等の文種のなかには、比較的、叙景の部分が多い。また写生的手法によった文章などもある。このような文章を指導する際には、語いや、文章

構造の指導も、たいせつではあるが、まず印象を鮮明につかみ、全体の景情を構成させるような取り扱いが必要であろう。場合によっては視聴覚的な教具も補助物として使えよう。

また、叙景文の読解指導だけでなく、適宜に作文などによって叙景の技法を習得させておくことも、鑑賞の助けとなる。

この文章は、視覚的、絵画的な描写になっているので、鑑賞の世界にも、絵画的要素が強くはいりこんでくる。もし聴覚に訴え、音律に注意した描写が主になっていれば、音楽的要素が強くなるであろう。ただ、図画工作の鑑賞や音楽の鑑賞と異なる点は、ことばを通して、イメージを形成し、その世界において鑑賞することであろう。

※

国語科で鑑賞指導という場合には、一般に、文学性の鑑賞というよりも、文学作品の鑑賞を意味している。それも高次な文学作品の鑑賞を目的とするものではなく、「わが国のことばや文学について考えさせる文章にも触れさせることを考慮する。——中学校学習指導要領 国語 第三学年 読むことの内容(3)のうち——」といった程度のものである。いわば、文学的読書指導の段階であるといってもい

い。すなわち、文学入門の手がかりを与える時期に相当するものである。

(鑑賞自体既に多くの問題をはらんでいる。「芸術作品を鑑識してその性質、効果、価値を味わい明らかにすること。

——言林」「一般には物の真価を解すること、即ち物の諸性質、効果、価値等を深く味ひ、明かにする事で、別に賞美、翫味、賞翫とも言ふ。主として美術工芸品・芸術品、又は文学作品等を対象とした場合に用ひられる。これは芸術批評を構成する重要な心意作用の一つである。——日本文学大辞典」「快あるいは満足の情緒的反応を伴う、知的理解を含む経験である。——体系教育心理学辞典」「主として美的対象や芸術作品に接して、これを観照・享受・評価するいっさいの作用を包括する心的態度をいう。「翫賞」ともいわれ、享樂し満足する情的側面を中心とする場合が多いが、その場合でも美的享受一般とはつぎの点で区別される。(1)自我と対象との距離があること。(2)享受の心的態度が対象の方向に集中していること。(3)対象に対しての関心を持つが、対象についての利害的関心は持たないこと。

——国語教育辞典」「翫賞(＝鑑賞)——美的態度を情意的側面から観た概念、美的創作に対す。快感を伴ふから美的享樂とも云ふ。——岩波哲学小辞典」等々、語義だけを収集してみても、立場によってさまざまであるが、ここで

は一応美的対象に対する鑑識を伴った享受作用であり、美的態度を情意的側面からとらえた働きであると解しておく。）

文学鑑賞という場合、文学そのものが、すでに人間の知性や悟性よりも、むしろ人間の想像（イマジネーション）を通して実現されるものであるから、鑑賞は知の働きに訴えるよりも、感情や、情緒に訴えることになることは当然であろう。文学は、本来ロゴスのものではなく、パトスのなものであるから、鑑賞には、知的理解の面もあるが、より多く、より強く情意の世界のものが作用することになる。ところで、鑑賞の世界は、それだけに主観的な色彩の強いものであり、また、個人の知的理解力や、洞察力や想像力や、経験背景の深淺多少が影響する世界である。したがって個人差の著しいものであり、客観的な基準の設定の困難なものである。

殊に中学生の学力段階からみて、本格的な鑑賞は、まだ無理かと思われる。鑑賞は、少なくとも対象の意味を知り、これを解釈する作用が前提とならねばならないが、この解釈にも未熟な中学生が多いのが現状である。まして、鑑賞というものは、解釈された文学作品を、しばらく一箇の有機体として味わう働きであるから、一般的には読解力が先行していなければならぬし、鑑賞に耐えるだけの経験素

地や、想像力や、読書経験などが一応の水準に達していなければならぬ。したがって、中学生には、本格的な文学鑑賞の指導は困難であるから、冒頭にも述べたように、文学初歩的な取り扱いを読書指導の中に加える程度のことになるのである。

中学校における鑑賞指導の段階が、入門的なものであるだけに、鑑賞力そのものも不定位なものとならざるを得ない。それ故、鑑賞的な力をみるための問題内容や、提示の方法にも不明確な点があると思われる。元来、鑑賞は個性的なものである上に、中学生には右のような事情が存在するために出題には困難が伴うものと思われる。

事実、この五か年間の鑑賞領域を通じて、いろいろな疑点や、問題が多い。鑑賞の様態を比較の実態に近くとらえ得るテスト方式は、論文体の記述か、作文的な表現形式であるうが、それでは採点基準の設定に困難であるため客観性の多い形式によらざるを得なくなるであろう。しかしそれでは、読者の鑑賞の実態とは、距離の遠いものとなる。このような矛盾をはらみながらも、五か年間にわたって継続的に出題されて来たことは、意味のあることと思われる。現在の中学生の読解の実態が、皮相的、形式的であることへの警告とも考えられよう。

作文的な形式をとった問題は、俳句に一つ、散文に一つ

ある。これらには、ある程度、受検生の鑑賞の実態が出たものと思われるが、採点基準や、文章内容にも問題があつて成功しているとは、いい難い。ただ、この種の問題の解答結果からは、生徒の作文力の低調なことがうかがわれる。読者として受容し、感動したものを、明確に自分の語いを駆使しながら文章として記述していく力が不足していることが推定される。

残りの問題は全部、選択法をいろいろな形で実施しているのであるが、選択肢に問題があつたり、説明文に問題があつたりしていずれも完全とはいひ難い。が、それよりも、選択肢によって限定されるために、鑑賞力そのものをみるというよりも、読解力をみるのと大差ない問題になりがちなところが、この領域の問題点であらう。

正答率は、一般に低い方である。これには、平素の読解指導における鑑賞的な取り扱いの不足が考えられる。本格的な、高い目標を掲げる必要はないのであつて、ふだんの読みの指導のなかに、文学的な文章や、作品に対しては、特に、読み味わい、読みひたるための視点を与え、そのような態度を養成することがとり入れられなければならないのである。

俳句や、短歌や、詩などの一般的な指導上の留意点については、それぞれの箇所であつたのであるが、鑑賞指導の

中心は、なんといっても、表現のうまみや美しさを味わいながら、作者のものの見方、感じ方、考え方を追求するところにある。散文形式のものを中心にして、鑑賞指導の一般的な留意点についておおまかにふれてみる。

① 難語句や、読解上の抵抗となる部分を効果的、能率的に除去する。

（学習の手引、プリントなど学習補助具の作成、その他）

② 教材を補完して、なるべく原形に近い姿で鑑賞させるようにする。

（教材が作品の一部であることが多いので、前後を補ったり、梗概などを理解させておく処置が必要である。）

③ 教材の位置づけや、背景を知らせておくことが望ましい。

（作品の解説や、作者研究など適宜におこむ必要がある。作品の性格、様式などは、文学史的背景のもとでよりよく理解できるはずであるから、入門的、常識的な程度でも理解させておきたいもの。）

④ 文学形態や、表現様式の種別に即する味わいかたについての基本的な指導がたいせつである。

(前述の俳句・短歌・詩の項でふれたことに通じるものである。形態美、様式美を理解するにはそれらについての基礎知識が必要とされる。小説でも、分類の角度によつては、形式上に差異の出てくるものもあり、脚本・シナリオには、特殊の表現形態や、約束が存在する。)

- ⑤ 全体的にいうならば読後感を基礎として、これを尊重し、鑑賞を深める手がかりとして効果的に取り扱うべきである。

(作品から受けた感銘や印象を、表面的な一時的なものに留めないで、読み返し、読みひたることによって、鑑賞の世界を拡充、深化するくふうが望まれる。「楽しかった。」「悲しかった。」程度の表層的な感想だけで終ってはならないし、深められた感想が、次の作品を読む場合に働くようにならないければならない。このようにして、文学的経験を積み重ねることによって鑑賞力を豊かにすることが、正道である。)

- ⑨ 右の読後感を確かにし、深めるためには、つぎのような方法を用いることが適当であろう。

・鑑賞の手引をその作品の形態に即して与え、指導の項目と手順を作品の性格に応じてたてる。

(脚本ならば、筋・登場人物の性格や、会話のおもしろさ、人間関係、場面の情景などを読みとるための示唆が欲しい。小説ならば、筋・ことから・作中人物の行動や、性格・文章の美しさ・作品の主題・作者の意図等、それぞれのものがあるはずである。)

・読後感を、記録したり、発表したり、話し合ったりする。

・朗読会や、演劇発表、校内放送等を通じての表現活動に訴える。

以上はきわめて、大づかみな述べかたであり、とりたてて記す必要もないようであるが、現状では、分析的な読解指導に追われていて、右のような事項も行なわれにくいようである。要は、読解指導の場にも、より豊かな読み味わう色彩をそえなければならぬことを強調するわけであり人間形成の上からも、中学生に文学的な読書の経験をより多く与える指導の必要についてふれたしだいである。

(五) 書 取

昭和三十年度

(二)

つぎの文の () の中に漢字を書きなさい。

昭和二十九年度の本県^a () の^b () の実績がまとめられた。これによると、 () は、前年度にくらべ六億円^d () としてよこばれているが、県では「この数字をそのままうけいれて、本県の将来を^e () するのははやすぎる。」と、警告している。

(正 答 率)
d a 七九・二〇
e b 六〇・二五
c 六三・二

昭和三十一年度 (四)

つぎの文の () の中に、あてはまる漢字を書きなさい。

多くの読者は政治面や、経済面を読みません。多くは社会面だけ見ます。このことはいままでの (A) () によつて (B) () されているところです。社会面にしても多くは「見出し」を見る (C) () () で、(D) () ()

を読む人は少ないといわれています。そこで新聞社では、読者の広い教養に資するとともに、重要な (E) (きじ) が正しく早く読みとられるように、いろいろと編集について (E) (たじきく) () をたて、解説や「見出し」にもくふうをこらしているのです。

(正答率

D(A) 八七・四・二
八三・〇

E(B) 三八・八
八一・二

F(C) 六九・四
五一・四

昭和三十三年度

(三)の二

(本文は二五頁の三を参照)

「^bこうか」・「^cぐだいてき」・「^dひろおう」・「^eじけん」を漢字に書きなおしなさい。

- (1) (^{こうか}) (2) (^{ぐだいてき}) (3) (^{ひろおう}) (4) (^{じけん})

(正答率 (3)(1) 五九・〇〇 (4)(2) 七九・九五)

昭和三十三年度

(四)

つぎの文を読んで () の中に漢字を書き入れなさい。

美は人間のうちにある一つの **a** ようぎあう () であり、また意志でもある。均整とか **b** ちようわ () とかいう美の **c** ひようちゆん () も、外界で決定されているものではなく、みなわれわれの美をあこがれる **d** せいしん () のうちにおいて形づくられるものである。

(**c a**)
六四・〇
六二・七
d b
四五・九
七二・二

昭和三十四年度 (四)

つぎの文章を読んで () の中に漢字を書きいれなさい。

わたくしたちの日常から読書を (**a** のぞ) いた生活は考えられない。しかし、それについて、あまり気が (**b** くは) られていないという現状は、だれしも (**c** み) めなければならぬであろう。
わたくしたちは、良書を選び (**d** あやさ) りのない読書生活によって現代人としての教養を高める必要がある。

(正答率)
c a 四九・一
七二・五
d b 四九・五
六九・九

解説

本県では、毎年必ず漢字の書取問題を課している。出題されている漢字は、朝日新聞の語い調査、北九州五市の教育漢字の読み書きに関する調査、新潟県立教育研究所の教育漢字語いに関する調査、その他検定教科書の出版社の調査物等の資料によると、いずれも使用頻度が高く、基本的な重要性をもつ漢字語いである。日用性の高い、使用度の多い漢字の書字力をみていることになるわけである。

出題形式は、昭和三十三年以外はみな同一であり、文中の語いの部分を漢字に改めさせる方法をとっている。もともと、昭和三十二年度の問題も、本文の中に既に出ているものを、設問のところで再び摘出しただけであって、基本的には、同一形式、同一方法とみてよいわけである。いずれも書取りテストとしては、適切な方法であると判断される。

五か年間を通じての正答率をみるとつぎのようになっている。

最高	最低
九二・一（産業）	三八・八（確認）
七三・〇（三〇年）	
六六・三（三一年）	
六二・八（三二年）	

六一・二（三三年）
六〇・二（三四年）

総平均
六四・四

正答率は、最高年度と、最低年度との間には、三パーセントの開きがあるけれども、他の領域にくらべれば極めて安定しているといえよう。

しかも、採点は、点画の細部にいたるまで、厳格でありその上、語いとして完全正答したもののみに点を与える厳正な方式でありながら、この程度の正答率を示しているのは極めて順調とみることができよう。

全般的に指摘できるのは、つぎのことからである。

- (1) 抽象度の高い漢字語いはやはり困難である。
(確認・調和・対策など)
- (2) 容易な文字であっても、訓よみの漢字で、活用語尾をもつ類はよく書けない。

(拾おう——五三・三 除く——四九・一
配る——四九・五など)

(1) については、語い習得の過程や、語い発達の様態等から推論しても簡単に肯定できるところである。しかし、(2)については、語幹の認識不足、ひいては活用に対する無関心に原因があるのか、あるいは、漢字の書取練習は一般

に音字が多く、漢字熟語が対象にされる場合が多いことに由来するのか、一概には断定できない。しかし個々の原因と共に、それらがからみ合つて、訓字書取の低調を招来しているものと考えていい。

一般に漢字の書字力をつけるためには、つねに漢字語いの形で練習させ、文中に位置づけて、意味理解を伴うドリルになるように注意することがたいせつである。

漢字指導の効果的な方法技術として、漢字の構成原理に基づくもの（象形、会意、仮借などⅡ六書）や、活用させてみる方法、熟語を作る方法など、いろいろ紹介されているはずであるから、じゅうぶんに利用したいものである。

また、訓字指導の際、活用のあるものについては、じゅうぶんに語尾変化に留意させて、漢字の機能を認識させる必

要がある。

さらに作文の機会などを利用して、習得した漢字を存分に使用させることが効果的であり、身につく力となる。

戦後、書字指導は、とかくおろそかにされがちであったが、漢字ひらがなまじり文を主体としている限り、やはり漢字の基本的指導をゆるがせにはできない。

筆順にも、合理的、能率的な原則がはらまれているし、点画の正確さは、書きことば表記上の必須条件でもあるから、文字指導を形式指導として、軽視することは、偏向であらう。

本県では、毎年必ず出題されるために、書字テストの成績自体は、おおむね順当なものと認められるが、ドリルのありかたに、上述のような改善を加えれば、ますます好結果を期待することができよう。

（六）文 学 史

昭和三十一年度

〔一〕ト

（本文 五頁）

（註）の（ ）の中に適当な語を入れなさい。

清少納言は（ ）^A

（ ）時代の人で、有名な（ ）^B

（ ）という本を書きました。

（正答率 六三・七）

解 説

この問題は文学史の断片的知識であるが、いわば国民的常識を問う問題ともいえるであろう。文学史に関する問題

は、五か年を通じて、この問題一つであるが、日本文学における古典に対するこうした常識的知識は、中学校の国語教育において当然身につけて置くべきであろう。

(七) まとめ―補遺

以上各問題領域ごとに述べて来たのであるが、五か年間を通じて、厳密な意味での比較や、総括を試みることはむずかしい。

厳正な比較をするには、まず検査問題が標準化されていなければならない。その上見本抽出にあたっては、少なくとも知能や、学業成績等の条件が等しく、層別にも一定の条件を設定しておかねばならない。

ところが、この学力検査は、高校入学者の選抜資料を得

ることを主目的としているので、基本方針や、作成態度は常に一貫しているけれども、個々の内容や、出題数や困難度等に関しては、その年度の実績に即して、適当に考慮してあるために必ずしも統一されてはいない。

五か年間継続して出題されているのは、読解・鑑賞・文法・書取の五領域であるが、小問数や、配点が等しくはない。語いの問題は一か年欠けているし、文体は二か年、文学史は一か年間しか出題されていない。

また、現有の資料だけでは、各年度の受験生の誤答傾向や、問題解決過程を明らかにすることができないので、思考の推移を探るような細かな考察はできない。

そこで、この項においては、いっさいの条件を排除して、ごく印象的に全体を概観することにした。

(1) 出題傾向

前にもふれたが、出題傾向は、読解を主軸とし、それに鑑賞的、作文的なもの、および語いに関するものが、副次的な性格で、そえられているものが多い。比較的、形態や形式を問う性格のものとしては、文法・文法・書取がありこれらは、小問として、部分的な構成要素となっている。そのうち、文法や書取のなかには、読解問題の本文と関連して出題されているものが多い。

読解では、主題に関連する問題が最も多く、直接・間接両方の手法で問われている。つぎに比喩や、指示など、文章中で重要な機能をもつものについての理解をみている。語句の意味を推察させたり、解釈させたりすることは、一般的であるが、作者の心情や、小説中の登場人物の心情を考察させる文学入門的な問題や、広告記事、説明文等に関

する読みの実用的技術をみる問題等は、異色あるものといえよう。

とりあげられている材料としては、説明文に属するものと、文学的なものがある。そのうち書評的な記事と、小説の一節は、性格の上で両極を代表しているものである。年度別にみていくと、材料の上から比較的バランスのとれているのは、三〇年、三二年、三三年の三か年であろう。三一年は文学的伝記の量が多きにすぎ、三四年は、文学的な素材に傾いたともいえる。三三年も文学的な材料が大きいのであるが、科学的随筆の主題を問う問題もあるので、バランスは保たれている。

要は、材料のかたよりが問題ではなく、材料によっておのづから、検査対象としての読解力に差異を生じてくるということが問題なのである。短文では、深い読解力や、関連的な複雑な読解力をみることはできない。紙面の制約の中で、検査問題の主軸となるかなり長文の読解問題を選定しなければならぬが、そうした条件の中で、偏向のない適正な材料を選択することが、第一の問題となるであろう。検査法としては、ほとんど、選択法が用いられているが、これは、評価の客観性という点、および、時間制限の関係上妥当な方法といえよう。ただ、一部に作文的な方法もとられているが、このような検査法のくふうは、今後も

続けられるべきであらう。

文体については、谷崎と、志賀の文章の文体や情趣について比較する問題がでているが、鑑賞力をみる性格にも考えられ、特色ある形式である。ただ、選択肢に、問題のあったことが惜しまれる。文の種類を問う問題も、いままでもあまりみられないものであり、文形態の知識を確かめるようなことも、今後の学習には必要と思われる。文体の問題は、将来も、鑑賞と結んだり、文学的知識の問題と関連させたりしてみることが必要であらう。

鑑賞では、短歌・俳句・詩など、そのほとんどが韻文形式のものであり、散文はわずか一題提出されている。いうまでもなく、句なり、歌なりの情趣を中心にみるものが多いけれども、解釈の形でみるもの、作文の形でみるものなど、方法はかなり多彩に富んでいる。詩では技法をみていること、散文では、情景描写を試みさせていることが、異色をなしている。三四年度の俳句では、問題句と、その評釈の両面から、情趣や句法の類似を摘出させているのであるが、これも成功すれば、新しい形式として注目されている。総じて、鑑賞力をみる場合に、選択法や、完成法では、勢い間接的にならざるを得ないので、自由記述の形式が最も望ましいが、それには、評価尺度の問題がからんでくる

ので容易ではない。今後の鑑賞力の検査問題では、中学生段階としての鑑賞力の限界をより正確に見究め、鑑賞の態をより確かに直接的に把握する方法の研究が望まれる。なかなか困難なことがらではあるが、五か年間、継続して鑑賞的な領域の出題をしている本県の特徴を生かして、読解指導に深みを与えるための鑑賞に注目することが今後必要であらう。

文法の検査問題をみると、品詞の分類や、活用に関する形式文法的な知識を問うているものが多い。断片的ではあるが、ことばの働きに注意した出題にしようとする努力も感じられる。読解問題の本文に関連して、その文章の中でことばの機能を発見させるような形式になっているものは好ましいし、品詞論的な分野のみでなく、文章論的な領域にも注意を向けているのは、文法教育の新しい性格にも即応するよい傾向である。主要な品詞や、文の主述・接続・修飾等の関係も、だいたい提出されているが、本文と関連しての出題であるために、年次ごと比重のおきかたが異なっているのは惜しい。三二年の〔二〕主述の呼応関係をみて、述部を修正する問題は、さまざまな解釈がなり立つところにやや難点があるけれども、実技的な異色のある問題である。しかし、なにぶんにも、出題が部分的で断片的

であるのは、この領域の致命的な欠陥であらう。

語いの問題は、文中に挿入する語いを選択させる形式のものが半分ある。また、すべての問題が、本文と関連して出されていて、単独に語いだけが提出されているものはない。語い問題の構成としては本筋とみていい。語釈が二題出ているが、これはあまりにも容易でありすぎた。しかし語いの問題は、一般に平板ではあるが無難といえよう。今後文章中の語いをみることが本筋であろうが、出題形式等には、くふうの余地がありそうに思われる。

書取は、各種の調査資料によっているため、困難度も適当であるし、文章として出題する形式も適当であるために格別の意見はない。

文学史は、ただ一題提出されているが、中学生にも、国民常識程度の文学史的知識は必要と思われるので、今後も派生的に出題できる場合は考慮してもよいのではあるまいか。

全体的に欲をいえば、いまだ少し表現力をみる問題も加味したいところである。

(2) 学力の形態や、指導上の問題

つぎに、この検査問題を通じてみられる学力の傾向や、指導上の問題について、概観的、印象的に少しくふれてみたい。

五か年間の正答率の状況は、後出の図のようである。これは、各高校ごとに、受検者全員の約三〇分の一を無作為抽出したものの統計である。これは、学校教育課の発表によるものであり、各年次の総点は一定していないが、()内の百点満点換算の平均点をみると、つぎのようになる。

最高	六四・九 (昭和三二年)
最低	三二・四五 (昭和三〇年)
平均	五〇・六三 (五か年間の平均)

この成績は、まよめの項の冒頭でも述べたように、決して厳密に比較できる性質のものではない。ただ、間接的な大まかな目安として考えられる程度のものである。

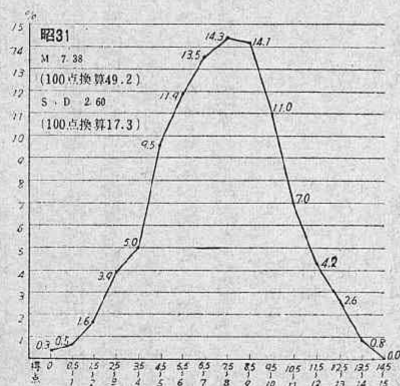
われわれが、かりにこれを見て見当づけると、国語科の学力検査では、ほぼ五〇パーセントのきであるといえそうである。もし、各年度の受検生の学力がほぼ等しいとすれば、昭和三〇年度の検査問題は、内容的に困難度が高かったか、採点方式がきびしかったか、あるいは、設問形式に生徒がなれていなかったために、思わぬ失敗をしたか、とにかく五か年間で、最も悪条件の多い問題であった。

国語科正答率分布図



平均点の最高が六四・九で五か年間の平均が五〇・六三であるから、おそらく出題者側としては、平均六〇点程度の通過率をねらって問題を作成したものと推測されるし、昭和三十一年、三十三年、三十四年の三か年は、そのねらいがある程度成功したものと考えられる。

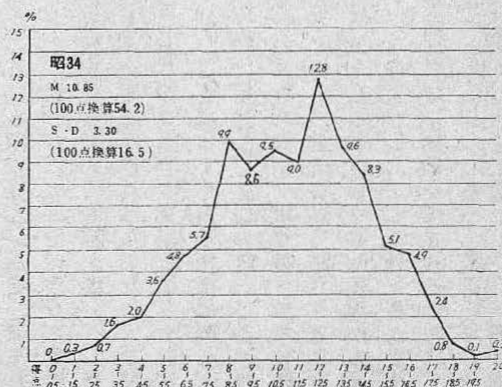
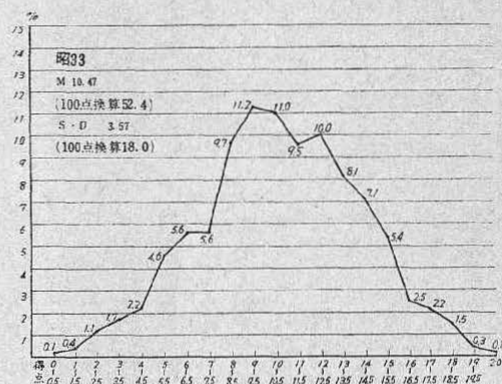
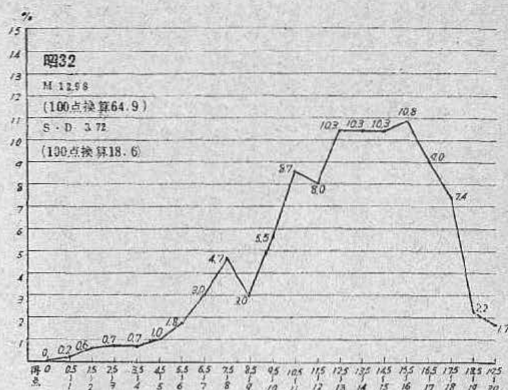
つぎに、他の内容教科に比べると、標準偏差が近接していて、得点のちらばりかたが、かなり安定しているように



みうけられる。国語科の検査問題は、進学を志望する程度の者にはある程度書けるし、成績の開きが、それほどいじむしくないことが推察される。グラフをみても、極端に不整な形にはなっていない。昭和三十一年などは標準的な形に近い。これらのことから、国語科の基本的共通的な性格がうかがわれる。

領域別にみると、読解では、主題に関連する問題が、いずれも五〇パーセント台であり、順当な成績と考えられる。文章の事実在即して大意をとらえたり、要旨をつかんだり、主題を探ったりする力は、ある程度ついているものと思われる。しかし、その主題も、三四年の一のホのよ
うな文学的な高度のものになると強い障害を感じるように

なる。
また、主題に関連するものであっても、心情や、情趣をとらえるような、一種の味解を必要とするものになると、かなり困難を感じるようである。これは、文脈に即して、文章のひだひだまで、読み味わい、省察する読みの態度の不足に起因するものと思われる。文章を構造的にみる指導



というようなことで、実は、文章を形式的に分析したり、寸断したりして、形骸化してしまい、真の意味構造をふまえる読みとりかたを指導しないのでは、本末を誤まるものといわざるを得まい。意味の流れをたどりながら、分脈や枝葉についても、本流の筋に沿って理解していくことがたいせつなのである。表層的に形式的に文章を読むような態度は戒めなければならぬし、検査問題の解決にあたっても、選択肢をまず読んで、本文と形式的に照合していくような機械的な手段は控えた方がよいと思われる。

比喩は、論説や、説明文などの場合だけでなく、重要な修辭の一つとして用いられるものであるが、あまりよい成績ではない。これは、けっきょく文意なり、句意なりが具体的にわかっていない証左であって、比喩と事実との対応ができないのである。暗喩や、直喩や、反復や、倒置や、いろんな修辭についても、単に形式的に覚えるのではなく、具体的な文章のなかで、文章の意図を読みとりながら、習得させなければならない。

その他、文の叙述に重要な働きを示す、指示の作用をもつことばの理解にもじゅうぶん注意したいものである。また、説明文のような形態の文章の読みとりについては、メモをとるとか、表解するというような効果的な技術もあわせて習得させたいものである。そうすれば、他の種類の文

章の読解にあたっても必要に応じて利用できるであらう。

鑑賞の領域では、まず昭和三〇年六の俳句と、昭和三一年二の叙景文のように、作文的に記述させたものがきわめて低い成績であることに気づく。一般に戦後の児童生徒は、文章表現力が低いといわれているが、これには、一、(一)国語科の目標でも述べたように、視聴覚文化の影響がえられ、マスメディアの問題になるが、現場で表現指導がなおざりにされていたことにも深い原因があると考えられる。自分の感じたことを、自分のことばで、自分の文脈に従ってまとまりのある表現にしていく習慣を養い、しだいに表現技能を育てるように努めなければならない。改訂学習指導要領に強調してある作文指導の充実を目ざすことはいうまでもないが、話しことばによる表現指導の際も、基本的な話型や、話の文脈に留意し、主題の統一に心がけさせるように配慮しなければならない。戦後四・五年の頃のように、機会や場を多く持ち、量的に多く話させるような努力よりも、もっと質的な高まりを目ざした指導が重視されなければならない。このようにして、正確で豊かな表現力をつちかい、本格的な表現の体験を得させることは、反面鑑賞力を高める営みともなるのである。鑑賞指導の一般的な留意点については、先に述べたのでここでは省くこと

にしたい。

文法の領域では、主述関係の問題が案外に成績がよくない。殊に昭和三十三年二回、aのように、隠れている主語の抽出などはきわめて劣る。これは、日本語の構造にもよることであるが、読解の際、主述意識が不明確であり、論理的な読みの態度に欠けていることを示すものである。このような状態を放置すれば、ひいては、語句と語句との対応、文と文との照応や、承接関係にも鈍感になるおそれがある。

さきに文法の項でも述べた点に留意して、生き生きとした働く力としての文法教育に心がける必要があると思われる。

語い、書取、文学史等については、前述した範囲を出ないので、省略する。

各領域に現われた学力間の関連について考察したのであるが、この検査問題の構成と性格からは困難である。ただ、この検査問題に現われた学力を考察しているうちに、従来、要素的に分析されていた学力が、問題解決にあたっては、関連し、複合され、力動的にからみ合って働くこと

を再確認した。その様相を把握することも今後の研究課題の一つである。

この学力検査が、その本来の目的を果たしながらも、国語学力の実態を、構造的に関連的にとらえることをねらいとして、今後も構成されることを願って筆をおく。

あとがき

この五か年間の高校進学学力検査の問題作成者の労苦を身にしみて痛感しながら、国語の学力検査問題を資料として、学力と学習指導についての考察を進めてきた。この紀要については、広く読者各位のご批判を賜わり、今後の研究のための貴重な糧とさせていただきます。

特に個々の学力検査問題については、左記の方々に数回お集まりいただき、原稿もその後に回覧してご意見を承り、この研究に益すること多大であった。ここにそのご協力に對して厚く謝意を表したい。

なお、この研究紀要を執筆した研究所員は左の二名である。

大 竹 大 三
谷 沢 隆 一

新潟県立新潟工業高等学校教諭	志 田 耕 吉
新潟県立新潟商業高等学校教諭	萱 森 亮
新潟市立関屋中学校教諭	遠 山 光 雄
新潟市立白新中学校教諭	紫 竹 健 藏
新潟市立白新中学校教諭	小 竹 省 三