

国立国語研究所学術情報リポジトリ

小学生の言語能力の発達

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-06-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 国立国語研究所, The National Language Research Institute メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001237

小学生の 言語能力の発達

国立国語研究所

明治図書

The National Language Research Institute
Research Report XXVI

*THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE ABILITIES
IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN*

A SIX YEARS FOLLOW-UP STUDY OF THE SAME CHILDREN

CONTENTS

- I Outline
- II The Interrelation of Language Abilities
and Developmental Factors
- III The Acquisition of Language
- IV The Development of Language Skills
- V Four Case Studies
- Index

Meiji Tosho Shuppan Co.
3Banchi, 3Chōme, Irifunecchō, Chūō-ku, TOKYO, JAPAN

1 9 6 4

刊行のことば

本書は、国立国語研究所が昭和28年度から昭和37年度にかけて行なった「言語能力の発達に関する調査研究」の小学校の部分の最終報告である。

この調査研究の成果は、これまで、研究所報告7「入門期の言語能力」、報告10「低学年の読み書き能力」、報告14「中学年の読み書き能力」、報告17「高学年の読み書き能力」として発表し、聞く能力・話す能力については、国立国語研究所年報8, 9, 10に発表してきた。

本書は、未発表資料をも加えて、小学校6年間を見通して、重点的に総合記述をしたもので、これまでの報告書の合冊ではない。この調査研究の意義、方法の特色、成果のおもなものについては、本書の「研究のあらまし」のところに述べてある。

この調査研究は、第2研究部国語教育研究室が担当したもので、調査研究にあたった者は、興水実、芦沢節、村石昭三、(以上全期間を通して)高橋太郎、高橋一夫、上甲幹一、森岡健二、岡本奎六(非常勤)であり、根本今朝男、川又瑠璃子は全期間を通して作業を助けた。

なお、この調査研究のために全国的に実験学校・協力学校を委嘱して、各学校の職員・父兄・児童の協力を得た。その学校名は別に記してあるが、長期にわたるそのご協力・ご努力に対して、お礼を申しあげる。

本書の執筆分担は下記の通りである。

研究のあらまし、読解	興水実	話す、語い、文法	高橋太郎
文字、表記、作文	芦沢節	相関、聞く、事例	村石昭三

昭和39年8月20日

国立国語研究所長 岩淵悦太郎

目 次

刊行のことば	1
--------	---

第1編 研究のあらまし 11

1 この研究の性格	12
2 「言語能力の発達」に関する調査研究 の仕組み	14
(1) 目的	14
(2) 調査対象および実施期間	14
(3) 調査対象児童の所属	14
(4) 調査項目	15
(5) 実験学校・協力量校名	15
(6) 研究調査の方法	15
(7) 年度別実施概要	16
3 調査研究の反省とまとめ	18
(1) 追跡研究の長所	18
(2) 実施上困難であった点	18
(3) 研究の反省	19
(4) 成果の全体的な方向	20

第2編 言語諸能力及び発達諸要因の 相関 21

1 研究の概観と成果	22
2 言語諸能力の相関の学年的発達	25
(1) 言語能力の相関の学年的変化	25
(2) 6年間を通じて、相関の高い言語能力 と低い言語能力	26
(3) 言語能力の相関の学年別特徴	26

(4) 言語諸能力間の相関の特徴.....	29
(5) 言語諸能力の相関の発達的な型.....	30
3 諸要因の相関の学年発達	32
(1) 学年発達に伴う言語能力と要因との相 関の変化.....	32
(2) 言語能力に対する各要因別相関の比較.....	32
(3) 要因に対する各言語能力別相関の比較.....	33
(4) 各言語能力に対する各要因の相関順位.....	33
(5) 各要因に対する相関の高い言語能力.....	34
4 同一言語能力の各学期間の発達の相関 ...	34
(1) 各言語能力別にみた全学年学期の相関 係数の平均値.....	35
(2) 各言語能力別にみた各学期ごとの相関 係数の平均値.....	36
(3) 各言語能力別にみた隣接する学期間の 相関係数.....	38
(4) 各言語能力別にみた学期のへだたりに よる相関係数.....	40
 第3編 言語要素の習得	43
I 文字の習得.....	44
1 研究の概観と成果.....	44
2 ひらがなの習得	47
(1) ひらがな文字を読み書きする力.....	47
(2) ひらがなを読む力.....	50
(3) ひらがなを書く力.....	53
3 かたかなの習得	55
(1) 発達の概観.....	55
4 漢字の習得	58
(1) 発達の概観.....	58

4 目 次

(2) 漢字を読む力と書く力……………	63
(3) 漢字習得過程上の問題点 ——漢字の習得と忘却——……………	74
(4) 誤答傾向に現われた発達過程……………	80
5 文字習得の型……………	107
(1) ひらがな……………	107
(2) かたかな……………	116
(3) 漢字……………	126
6 資料……………	139
II 表記法の習得……………	147
1 研究の概観と成果……………	147
2 かなづかい……………	152
(1) 促音・拗音・長音を含む語の表記能力……………	152
(2) 助詞, その他……………	157
(3) じ・ぢ, ず・づ……………	158
3 送りがな……………	159
4 かたかな……………	163
(1) かたかな語の表記能力……………	163
(2) かたかな語表記上の問題点……………	169
5 句読点……………	179
III 文法の習得……………	190
1 研究の概観と成果……………	190
2 格助詞使用力の発達……………	193
(1) 格助詞は低学年ですでに大体使用できる…	193
(2) 格助詞の使用法で低学年にはむずかしいもの……………	195
(3) 小学校の期間にのびる能力……………	195
(4) 格助詞使用能力……………	197

3 動詞使用能力の発達	198
4 主語と述語を照応させる能力の発達	200
(1) はじめに	200
(2) 二つの主語と二つの述語	201
(3) 主語と述語の形式的照応	202
(4) 主述照応能力	206
5 係りと結びの呼応に関する能力の発達	206
6 3部分からなる重文を組み立てる能力 の発達	207
7 接続語を使用する能力の発達	210
8 同一児童の同一問題に対する反応の乱れ	213
(1) 問題点	213
(2) 用語の定義	214
(3) 前回正解率と乱れ率との関係	215
(4) 問題の種類と乱れ率との関係	217
(5) 乱れ率と個人	217
(6) まとめ	218

IV 語いの習得 220

1 研究の概観と成果	220
2 語を定義する能力の発達	221
3 似た語を使いわける能力の発達	233
4 語の意味や用法の範囲を理解する能力	241
5 語の学習と理解	247

第4編 言語スキルの発達 253

I 読解力の発達 254

1 研究の概観と成果	254
(1) 読む力の発達に関する調査研究のあり方	254

6 目 次

(2) 読解技能の発達に関するこれまでの 調査と考え方.....	256
(3) われわれの研究の問題と成果.....	259
2 低学年における技能の発達	266
(1) 拾い読みでなく、語や文として読むこと...	266
(2) 声を出さずに、目で読むこと.....	269
(3) 音読ができること.....	271
(4) 何が書いてあるか考えて読むこと.....	274
(5) 文章に即して書いてある通りに読み とること.....	277
(6) 書いてあることを、だいたい読みと ること.....	279
(7) 順序をたどって意味をとること.....	282
(8) 正しくくぎって、適当な速さで読むこと...	285
3 中学年における技能の発達	287
(1) 要点をおさえて読むこと.....	287
(2) 読み取ったことについて感想を持つこと...	291
(3) 黙読になれること.....	293
(4) 段落ごとにまとめて読むこと.....	295
(5) 必要なところを細かい点に注意して 読むこと.....	298
(6) わからない文字や語句を文脈にそっ て考えること.....	301
4 高学年における技能の発達	303
(1) 味わって読むため、また、他人に伝 えるために声を出して読むこと.....	303
(2) 書き手の意図や文章の主題をとらえ ること.....	304
(3) 書かれていることの中の事実と意見 とを判断しながら読むこと.....	307
(4) 文章の組み立てや叙述に即して正確 に読むこと.....	309
(5) 文を味わって読むこと.....	312

(6) 要点を抜き出したり，全体を要約し たりすること.....	316
5 資 料	319
II 作文力の発達	324
A 研究の概観	324
B 課題作文にみられる発達	323
1 研究の概観と成果	328
2 内容面にみられる発達	337
(1) 取材能力	337
(2) 主題把握の観点	338
(3) 主題の統一度	342
(4) 構 想 力	346
(5) 段 落	347
(6) 記 述 力	355
(7) 使 用 語 い	365
(8) 文 体	371
(9) 推 考 能 力	376
3 計量面からみた発達	379
(1) 文 字 量	379
(2) 文 数	385
(3) 記 述 速 度	389
4 形式面からみた発達	393
(1) 文法・表記能力	393
(2) 文法上の発達と問題点	394
(3) 表記上の発達と問題点	410
5 資 料	422
C 絵を見て文章を書く力	424
1 研究の概観と成果	424

2	文章構成上の学年的発達	428
3	構成上の発達の特徴	430
	(1) 内容面からみた発達の特徴	430
	(2) 計量面からみた発達	442
	(3) 形式面からみた発達	444
4	各学年の具体的作品	448
III	話す力の発達	452
1	研究の概観と成果	452
2	ペーパーテストから	453
	(1) テスト問題	453
	(2) 結 果	458
	(3) 考 察	461
3	情報伝達はどの程度できるか	463
	(1) 方 法	464
	(2) 結 果	466
	(3) 考 察	467
4	手品の種を伝える実験から	467
5	道順を教えさせるテストから	471
6	卒業時にどれだけの伝達ができるか	474
	(1) 目的と方法	474
	(2) 結果と考察	475
	(3) 実 例	483
7	卒業時の話し合いの能力	490
IV	聞く力の発達	495
1	研究の概観と成果	495
2	一般的な聞きとり能力の発達	497
	(1) 言語要素の聞きとり	497

(2) 談話を聞く速度……………	500
(3) 言語と事実との対応……………	501
(4) 目的に即した聞きとり……………	505
(5) 作品の内容理解……………	506
3 放送を聞く能力の発達……………	512
(1) 子どもニュースを聞く……………	512
(2) ニュースを聞く……………	513
(3) ニュース解説を聞く……………	514
(4) 座談会・対談を聞く……………	516
4 聞くことの反応に関する個人差……………	516
5 聞く力相互の相関関係……………	531
6 聞くこと、読むことの理解過程の比較……………	533
(1) 理解反応の比較……………	533
(2) 理解反応の変容過程の比較……………	534
(3) 各問題の理解反応の比較……………	534
(4) 各問題と理解反応の変容過程の比較……………	535
(5) 意見反応についての比較……………	535
(6) メモのとり方についての比較……………	535
(7) メモのとり方と、答案との関係例……………	536

第5編 4 人の事例…………… 541

事例 1 言語能力のすぐれた子ども……………	542
事例 2 上位から下がっていった子ども ……	555
事例 3 だんだん上昇していった子ども ……	564
事例 4 比較的劣っていた子ども……………	573

第1編 研究のあらまし

1 この研究の性格

この研究は、同一の児童について6年間、その言語能力の発達を追跡したものである。同一人の追跡であるということと、言語能力のあらゆる面をさぐったということにその特色がある。

われわれは、まず、昭和28年に小学校に入学した児童について研究調査をはじめた。その児童だけにするつもりであったが、1年やってみると、準備が間に合わないもの、もうすこしたしかめたいものが生じて来た。そこで、翌昭和29年入学の児童についても、補充的に、同じことをしてみることにした。このようにして、この2学年の児童たちが小学校を卒業するまで、すなわち昭和35年（たしかめの補充調査を入れると36年）まで、この調査を続けた。

従来、小学校各学年の言語能力の発達を研究したものは、すべて、各学年それぞれ異った児童について、しかも言語諸能力のひとつかふたつの面を取りあげたものであった。

国立国語研究所は、この調査研究の中途において、次のような4つの報告、合計1,443ページを出した。

入門期の言語能力	国立国語研究所報告 7	昭和 29 年
低学年の読み書き能力	〃 10	31 年
中学年の読み書き能力	〃 14	33 年
高学年の読み書き能力	〃 17	35 年

報告書のうち、低学年、中学年、高学年に分けたものは、表題のように、読み書き能力を主としている。話す聞くの能力の方面については、国立国語研究所年報の昭和31年度、32年度、および33年度に分けて報告した。

本書は、こうした諸報告の総合編の役割りを持っている。しかし、それ等との重複を避けて、いくつかの観点にしばって、ひとつの読み物としてまとめた。したがって、この研究成果の全報告というわけではない。これまでの報告と年報とで十分だと考えられる事項は省いた。たとえば「課外の読書生活の発達」などは、省いた。また、眼球運動記録装置（オフサルモグラフ）を使っ

研究も省いた。本書はただ目次に掲げたようないくつかのすじに基づいて、その6年間の発達を記述したものである。記述の必要上、中間報告の中から重複をいわず、引用した部分もある。

われわれがこの調査研究に着手したときには、おそらく世界にその例がない試みであろうと思っていた。ところが1952(昭和27)年に、アメリカでも、文部省とカリフォルニア大学との共同で、幼稚園から高等学校3年まで、13年間の言語発達の追跡研究を開始していた。1965年がその終了年で、中間発表『小学校中学年の言語能力』(1961年)、『小学校児童の言語』(1963年)などを出している。昭和27年の幼稚園児は、28年の小学校入学であるから、われわれの最初の学級(甲学校と呼ぶ)と、ちょうど同じ時期であった。(*“Language Ability in the Middle Grades of the Elementary School”* 1961, *“The Language of Elementary School Children”* 1963)

われわれは、実験学級、協力学級を作って、その学級的全児童の毎日の言語行動を記録したり、テストなどは最初はほとんど毎月、あとになってからも毎学期末、すなわち毎年3回行なってきた。アメリカでは層化抽出による11幼稚園338人の児童について、だいたい年1回だけしかテストをしていない。338人が小学校卒業の段階では236人にへっている。その点、われわれと同様であり、調査研究の困難点として述べられていることなどにも、同じようなことがすくなくない。

研究内容のほうは、アメリカは、話しことばの採集分析を主としている。われわれのやり方とは非常にちがっている。

同一児童の言語能力の発達を追跡研究することも、そういうわけで、だんだんと研究者たちの問題になろうとしている。実はわれわれも、小学校6年だけで打ち切ったのではなく、手の及ぶ限り、その中学校進学後の発達をたずねた。本書の中にも、特に事例研究においては、その成果が入れてある。

この研究は、もともと、児童のひとりひとりの発達を押えることを基本としたものである。現在、このときの資料の大部分が、個人個人について、その6年間の成長の記録として、とじて保存してある。したがって、本書は最後の

「4人の子どもの発達事例」のような形で、もっと多くの事例についてまとめることが、むしろ主体となるべきである。しかしそれでは、一般への報告物として適当でないと考えられるので、この部分はこれだけにとどめて、中間報告の場合とほぼ同じように、言語要素および言語のスキルの一々について発達の傾向を記述することにした。

2 「言語能力の発達」に関する調査研究 の仕組

(1) 目 的

小学校児童の言語諸能力の発達を、ひとりひとりの児童について追跡的に調べ、国語習得上の問題点を明らかにする。

(2) 調査対象および実施期間

1) 昭和28年小学校新入学児童 入学から卒業まで(1校約50名ずつ)……(甲学級と呼ぶ)

2) 昭和29年小学校新入学児童 入学から卒業まで(1校約50名ずつ)……(乙学級と呼ぶ)

(3) 調査対象児童の所属

1) 実験学校(東京都内1校)

調査のすべてを研究所員が直接出向いておこなう学校。

2) 実験学校に準ずる学校(東京近くの純農村地帯の学校1校)

実験学校の成果が都市的であることを避けるため、実験学校と同一の調査を、研究所と密接な連絡のもとにもその学校の職員の手でおこなう学校。

3) 協力学校(全国的に10数校)

全国的な傾向を見るために、実験学校でおこなう調査の一部分あるいは大部

分を、その学校の職員の手でおこなう学校。

(4) 調 査 項 目

- 1) 言語諸能力……言語要素（発音、文字、表記、話し、文法）の習得と言語スキル（聞く、話す、読む、作文）の成長
- 2) 言語生活……聞く話すの生活、家庭読書等
- 3) 発達要因……知能、身体、情緒、環境、学習指導

(5) 実験学校・協力学校名

表 1-1 実験学校・協力学校名

（所在地名は当時のまま）

年 度		28	29	30	31	32	33	34
学 校 名								
実験学校	東京都新宿区四谷第六小学校	○	○	○	○	○	○	○
協力学校	神奈川県中郡伊勢原町比々多小学校	○	○	○	○	○	○	○
	東京都杉並区方南小学校	○	○	○	○	○	○	○
	栃木県小山市小山第二小学校	○	○	○	○	○	○	○
	兵庫県氷上郡氷上町北小学校	○	○	○	○	○	○	○
	滋賀県大津市中央小学校	○	○	○	○	○	○	○
	静岡県静岡市中田小学校	○	○	○	○	○	○	○
	神奈川県逗子市久木小学校	○	○	○	○	○	○	○
	長野県上水内郡豊野町豊野西小学校	○	○	○	○	○	○	○
	長野県埴科郡松代町松代小学校	○	○	○	○	○	○	○
	東京都中野区新井小学校		○	○	○	○	○	○
	岩手県北上市二子小学校	○	○	○	○			
	神奈川県横浜市六浦小学校	○						
	静岡県静岡市新通小学校	○						
	静岡県静岡市城内小学校	○						
	山口県下松市下松小学校	○						
	北海道白老郡白老小学校		○					

(6) 研究調査の方法

- 1) 個人検査、集団検査
- 2) 質問紙調査

- 3) 観察記録
 4) 成績物の収集, 分析
 5) 機械使用 (オフサルモグラフ, 精神反射測定器等)

(7) 年度別実施概要

表 1-2 年度別実施概要 (甲 学 級)

	年 度	28	29	30	31	32	33
	学 年	1	2	3	4	5	6
ひらがなの読み		○	○				
かたかなの読み		○	○	○			
漢字の読み		○	○	○	○	○	○
教育漢字 881 字の読み書き							○
ひらがなを書く		○	○				
かたかなを書く		○	○	○	○		
漢字を書く		○	○	○	○	○	○
表記力検査					○	○	
文章読解		○	○	○	○	○	○
3 分間読速		○	○	○	○	○	○
読書速度調整能力						○	
音読技能		○	○		○		
黙読態度		○					
発音		○					
語い		○	○	○	○	○	○
読字付帯語い調査							○
文法		○	○	○	○	○	○
文法特別調査							○
聞く				○	○	○	○
聞き方速度						○	
話す		○		○	○	○	○
課題作文 (略称 作文A)		○	○	○	○	○	○
作文テスト (略称 作文B)					○	○	○
教室観察記録		○	○	○	○	○	○
知能検査		○			○		
性格検査		○					
社会性調査				○			
推理力検査			○				

2 「言語能力の発達」に関する調査研究の仕組 17

家庭読書調査	○	○	○	○	○	○
読書ノートの配布・回収			○	○	○	○
標準読書力診断テスト（阪本式）						○
眼球運動検査		○	○	○	○	○
視力検査		○				
聴力検査		○				
身体運動能力検査		○				
記憶力検査		○				
聴取力・応答力検査		○				
生活環境調査	○					
小学校6年間の子どもの生活の変化に関する調査						○
教育条件調査		○				
田研式環境テスト				○		
言語生活調査			○			
絵画欲求不満テスト						○

（乙 学 級）

	年 度		29	30	31	32	33	34
	学 年		1	2	3	4	5	6
ひらがなの読み			○					
かたかなの読み				○				
漢字の読み				○		○		○
ひらがなを書く			○					
かたかなを書く				○				○
漢字を書く				○		○		○
表記力検査								○
文章読解					○	○		○
3分間読速			○					
発音			○					
語い			○	○	○	○	○	○
読字付帯語い							○	○
総合テスト（読解・語い・文法）				○				
文法			○	○	○	○	○	○
聞く			○	○	○	○	○	○
聞き方速度						○		
話す			○	○	○	○	○	○
話し方（手品をみてその内容を他人に伝える）					○			

調 題 作 文 (略称 作文A)	○	○	○	○	○	○
作 文 テ ス ト (略称 作文B)			○	○	○	○
教室観察記録	○	○	○	○	○	○
知 能 検 査	○					
身体運動能力検査	○					
性格・環境, 応答力の面接調査	○					
社会性調査		○				
服 装 検 査	○					
読 書 調 査		○				
言 語 生 活 調 査		○				

補 充 調 査

33年度 文 法 (3年～6年)	35年度 文 法 (中学校 1年～3年)
34年度 3分間読速 (1年～6年)	作 文 (中学校 1年～3年)
文 法 (3年～6年)	作 文 (小学校 4年～6年)
作文基礎能力 (1年～6年)	語 い (小学校 3年～6年)

3 調査研究の反省とまとめ

(1) 追跡研究の長所

- 1) 言語発達が, 発達する人に即して, 具体的にとらえられる。発達する時期, 方面, 理由が, 推定としてでなく, もっと現実的なすがたでとらえられる。
- 2) 言語諸能力のからみ合いがよくわかる。
- 3) 言語諸能力の発達が, その諸要因といっしょにとらえられる。
- 4) 各要因が相互に入りまじって力動的に働いているすがたをとらえることができる。
- 5) 調査される者の能力や条件がだいたいわかっているのて, テスト結果などの信頼性・妥当性がすぐに反省される。
- 6) 全体として, 安定して調査研究が続けられる。

(2) 実施上困難であった点

- 1) 調査に時期的制約があり、しかも、くりかえしができない。
- 2) 事例的におもしろいと思って目をつけていた児童が転校してしまう。
- 3) 全体として転出、転入がかなりある。
- 4) 学校長・国語主任の移動で、学校・学級の受け入れ体制がかわってくる。
- 5) 学校経営上、学級担任が1年か2年でかわる。
- 6) 研究所としても、研究担当者に移動がある。

（3）研究の反省

1) 事例的に見て行くにしても、だいたい標準がわかっていなければならぬ。また、言語能力の調査方法に、未確定のものが多く。したがって、われわれの研究は、

- ① 甲学級・乙学級児童のめいめいの事例的な発達研究
- ② 実験学校、協力学校の成績の全国的概観による学年的標準と傾向の測定
- ③ 言語諸能力調査のための新しいテストの作成と調査法のくふう

の3つの方面にまたがり、特に②および③に、相当、力をそそがなければならなかった。

2) 調査方法について討議している間に、調査対象児童がどんどん大きくなってしまったような傾きがあった。

3) 当初大いに手をひろげたため、毎日のように観察結果や成績物やテスト結果などが集まり、分析、整理している時間がなかった。

4) 資料を絶えず整理して、いつもめいめいの歴史をしっかりと記述しておくべきであった。

調査対象児童個人の棚を作り、成績物はその中に分けて入れておいたが、ある事項についての、学級とし学年としての、全体的傾向を見ようとする、これが不便で、またそれをいっしょにしなくてはならなかった。個人的に分けるのはあとにしなければならない。そのために、個人の歴史を記述することがおくれた。

5) 実験学校・協力学校と、もっと密接な結びつきが必要であった。特に担任の先生方からもっと情報を得る必要がある。

この点が不足していたために、学校の学習指導的要因と習得能力との関係につい

て、深く考察することができなかった。

(4) 成果の全体的な方向

1) 言語能力の調査方法のいくつかが、新しくくふうされた。

たとえば1年から6年までに使用できる3分間の読書速度検査の作成、各学年の読解技能を検査するための方法(特に事実と意見とを区別する能力をみる問題などは最初のもの)、あるいは話しことばの伝達能力をみる問題、作文能力の発達をみるための同一題目による課題作文など、この調査のほとんどが、新しいくふうであった。

2) 聞く、話す、読む、書く、発音、文字、読み、文法など、それぞれの言語能力の発達の仕方がだいたいわかった。

たとえば1年生は46字よりはもっと漢字習得能力がありそうだとか、読みぶり、読みかたは4年生ぐらいで完成されるとか、あるいは文章の深い意味をさぐることは低学年ではむりであるとか、それぞれの能力に発達の時期があることがわかった。あるいは、外国の研究ですでにわかっていたことが、はっきり確かめられた。

3) 発達の要因が確かめられた。

言語能力発達の要因として、知能、身体、環境のほかに、情緒的・人格的要因、学習指導的要因などが働いているすがたが、ひとりひとりの子どもの発達事例の中で、具体的にとらえられた。

4) 各学年の標準的な能力がわかった。

実験学校だけでなく、全国的に協力学校を設け、その中に農村も中都市もあったので、不十分ではあるが、全国的にこのくらいの学力があるらしいという見当がついた。

もちろんこれは、このときの教育課程で、ふつうの学習指導の場合でこの辺らしいということである。教育課程の上で他のことがいちじるしく強調されれば、この結果は変って来るであろう。しかしそれも、教育課程をくらべることで見当がつく。

以上は成果の全体にわたる大きな傾向であって、くわしくは一々の項目のところで述べることにする。

第2編 言語諸能力および 発達諸要因の相関

1 研究の概観と成果

(1) 研究のあらまし

ここで、言語諸能力および発達諸要因の相関分析に選ばれたものには、われわれが小学校6年間を通じて実際に検査をしたものに限られている。言語諸能力の相関分析のために、対象にとりあげた各学期の言語能力を○で示し、その学期にテストせず、またはテストしても弁別性がないために対象にとりあげなかったものを×で表示する。ただし、これは実験学校における甲学級の分のみであり、乙学級の分は本項では扱わない。（「年度別実施概要」参照）

表 2-1 相関分析にとりあげた言語能力

言語能力 学年学期	読字 (平)	書字 (平)	読字 (片)	書字 (片)	読字 (漢)	書字 (漢)	読 解	読 速	音 読	語 い	文 法	聞 く	話 す	作文 (A)	作文 (B)
1-1	○	○	○	○	○	○	×	×	○	○	○	×	○	○	×
1-2	○	○	×	×	○	○	×	×	○	×	○	×	○	○	×
1-3	×	×	×	×	○	○	○	×	×	○	○	×	×	○	×
2-1	×	×	×	×	○	○	○	×	○	○	○	×	×	○	×
2-2	×	×	○	○	○	○	○	○	×	×	○	×	×	○	×
2-3	×	×	○	○	○	○	○	×	○	○	○	×	×	○	×
3-1	×	×	×	○	×	×	○	○	×	×	○	×	×	○	×
3-2	×	×	×	○	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	×
3-3	×	×	×	○	○	○	○	○	×	○	×	○	○	○	×
4-1	×	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	×
4-2	×	×	×	×	×	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
4-3	×	×	×	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○
5-1	×	×	×	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○
5-2	×	×	×	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○
5-3	×	×	×	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○
6-1	×	×	×	×	○	○	○	○	×	○	○	○	○	○	○
6-2	×	×	×	×	○	○	○	○	×	○	○	○	×	○	○
6-3	×	×	×	×	○	○	○	○	×	○	○	○	×	○	○

入学期のころの言語能力テストは各学期ごとに1回ずつということではなく、月が変わるごとに実施されたが、本書での分析においては、全体のつりあいを考えて、1年1学期、1年2学期としてまとめて扱われた。

まず、言語能力の発達を規定する要因として検査されたものは、次の通りである。

- 知能的要因 知能テストの類で、知能、記憶、推理力、描画力など。
- 身体・運動能力的要因 就学前の発育歴、身体（身長・体重等）の発達、健康度、運動能力など。
- 社会・情緒的要因 性格、パーソナリティ・テストの類で、性格、社会性、自立性、神経質および異常行動傾向、対人関係、適応性など。
- 学習的要因 生活態度、学習意欲、家庭での読書生活、聞く、話す生活、マス・メディアへの接近度など。
- 環境的要因 家庭の教育程度、社会的経済状態、文化程度、教育的関心、家族関係など。

上記の調査は、市販の標準テスト、研究所作成テスト、家庭への質問紙、教室観察法により総合的に評価された。

言語能力を規定する要因の分け方には、これと別な扱い方もありうる。中間報告の際には、知能・身体運動能力・社会性情緒性・環境・家庭読書・聞く・話す・言語生活という項目を、必要に応じてとりあげてきた。

これと本書でとった分類とのちがいは、本書では学習的要因をとりだしたところにある。これは要因そのものの働きを学習者である児童中心の立場から注視し、言語能力を獲得していく児童の自発的な学習の価値を注視する立場をとった。

学習的要因に類するものに、教育的要因といわれるものがあるが、教育的要因は学校教育の効果、教師の指導効果という、教育する側からみているものである。

このように、学習者の立場から学習要因をとりあげることにより、具体的には、たとえば、中間報告の家庭読書のうち、読書環境に関する事項は、本書の分類では環境的要因の中に含められ、児童の読書活動に関する事項は、学習的

要因の中に含まれている。

ここでは、以上のように調査された小学校入学時から卒業までの各学年学期の言語諸能力、および各学年において調査された諸要因の相関係数を算出して考察を加えた。

(2) 成果のまとめ

1) 各言語能力相互の相関の程度をみると、全体的に低学年では比較的高いが、中学年では低い。しかし、高学年になると、若干上昇する傾向がみられる。

2) 6年間を通じて、他の言語能力と最も高い相関を示しているのは、漢字の読字力であり、最も低い相関を示しているのは、話す力である。

3) 各学年ごとに、言語能力で最も相関の高いのは、低学年では読字力、中学年では文法能力、作文(A)力、読解力など、高学年では語い、文法、作文(B)、読字力などである。

4) 各言語能力相互の相関の特徴としては、文字力相互の相関が高いけれども、これはひらがなの読字力と書字力という関係よりもひらがな読字力と漢字読字力というように、書字力相互、読字力相互という関係の方が高い。読解力と読書速度、聞く力と話す力との相関は低い。

5) 各言語能力相互の相関について、発達的な型をみると、学年変化に伴ない相関係数が上昇しているのは、語い力、文法能力、下降しているのは読書速度、中期停滞をみせているのは文字力、ほとんど変化を示していないのは作文力である。ひとつひとつの各言語能力の対関係をみると、読解力と聞く力との相関は中期停滞の型を示している。

6) 言語能力とこれを規定する要因との間の相関係数は、学年変化に伴ってとくに変化があらわれていない。

7) 各要因別にみると、言語能力と相関が高くでているのは、学習的要因および知能的要因であり、ほとんど相関をあらわさないものは身体運動能力的要因である。

8) ここで調べたかぎりでの各要因と比較的高い相関係数を示す言語能力は漢字の読字力である。

9) 同一言語能力の各学期間の発達の相関を調べることによって、いくつかの興味ある問題が見出された。

以上の成果の要因は、この調査研究によって試みられたテストおよび要因調査との関連においてあらわれたものであることをお断わりする。

2 言語諸能力の相関の学年的発達

(1) 言語諸能力の相関の学年的変化

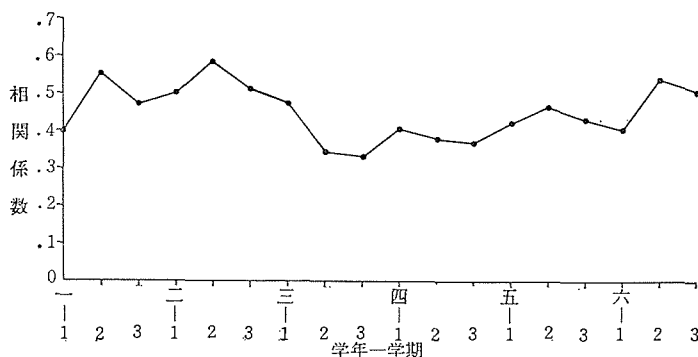


図 2—1 言語諸能力の相関の学年的変化

上のグラフは、各学年学期ごとに、各言語能力の相関係数の平均値を求め、それらをグラフにあらわしたものである。

学年変化に伴う係数の変化の傾向は、比較的、低学年での相関係数は高く、中学年で下降し、高学年になるとふたたび上昇していくようにみられる。低学年の時期にみられる相関係数の特徴は、言語能力として選ばれたものが、ひらがな、かたかな、漢字の文字力を中心にした、そのために比較的同類の言語能力であったことによると思われる。

なお、児童の学習能力の側から考えれば、低学年では能力が未分化な時期で、それが中学年では広く分化する時期になり、さらに高学年では、分化されたものが漸時、調整され統一される時期というように、三つの発達段階を考えようとする、ひとつのめやすとすることもできる。

(2) 6年間を通じて、相関の高い言語能力と低い言語能力

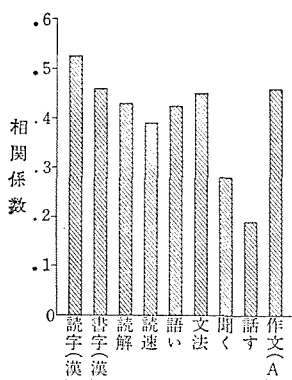


図 2—2 言語能力別相関

左のグラフには、6年間を継続することなく、ある時期におけるテストが実施されなかった言語能力はのぞいてある。たとえば、その線でひらがな、かたかなの文字力、音読技能、作文(B)などはのぞかれた。各言語能力につき、他の言語能力との相関係数を、6年間を通じて、その平均値を求めた。

そのために、各言語能力とも高い相関係数はあらわれていないが、各能力の相対的な比較に意味を見いだすならば、漢字の読字力の相関係数が最も高く、漢字の書字力、作文(A)力、文法能力がこれにつづいている。相関係数が最も低いのは、話す力となっている。話す力、聞く力が他の言語能力にくらべて、低さの度合いが大きなことも注目される点である。

(3) 言語諸能力の相関の学年別特徴

(1) でみたように、相関の学年的変化は、低学年、中学年、高学年でそれぞれ段階づけられたが、各学年ごとに、言語能力の相関のしかたが異なるという点から考えるならば、各学年での言語能力を代表する能力は何か、という問題がでてくるであろう。つまり、それにより、それぞれの学年で、ひとつの言語能力から他の言語能力の発達をおしはかることが可能になる。

第1学年

第1学年では、ここに調べられた各能力のかぎり、最も高い相関係数をも

つものは、ひらがな書字力であり、ひらがな読字力、漢字の読字力、作文(A)力がこれにつづいて高い。最も低い相関係数をもつものは、かたかな書字力であるが、これは第1学年では各児童の能力を弁別するだけのかたかな習得字数がないせいである。

第2学年

第2学年では、漢字の読字力が最も相関が高く、かたかな読字力および書字力、漢字の書字力、読書速度がこれに続いて高くでている。1年時のグラフと対照するとき、かたかな書字力および文法能力が比較的高い相関をだしていることが第2学年時の特徴になっている。

第3学年

第3学年では、全体的に相関係数が1, 2年の時より低いという特徴がめだつが、その中で、漢字の読字力、文法、作文(A)力などでは比較的高い。読解力と読書速度は、第2学年時と同様、読書速度の方に高い相関係数があらわれている。(これが第4学年になると、逆の関係になることが注目される。)

第4学年

第4学年では、文法能力が最も相関が高く、作文(A)力、読解力、音読技能がこれに続いて高い。なお、この学年から、生活

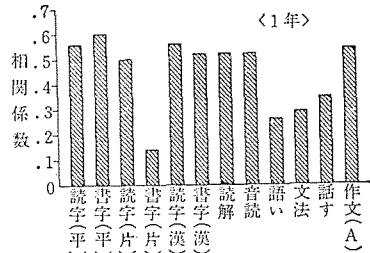


図 2-3 1年の言語能力

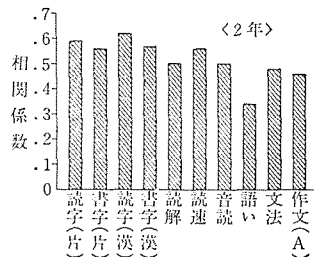


図 2-4 2年の言語能力

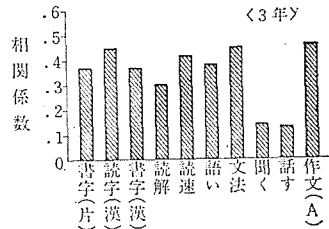


図 2-5 3年の言語能力

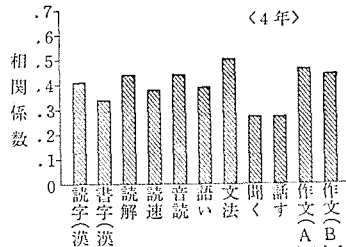


図 2-6 4年の言語能力

文を対象にした作文（A）に対して、目的に応じて手紙文、記録文などを書く作文（B）が登場している。音読技能は低学年時と同様に、これらの言語能力の中では高い相関係数がでていることが注目される。また、読解力が第3学年までにくらべて、係数が相対的な意味で高いことも注目してよい。

第5学年

第5学年では、語い力、作文（B）力が最も相関が高く、漢字の読字力、読解力、文法能力、作文（A）力がこれに続いて高い。聞く力、話す力をのぞいて、他の言語能力の相関係数はかなり接近した姿を呈している。作文（A）と作文（B）とに関し

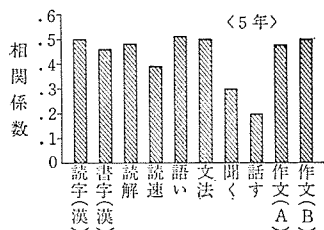


図 2—7 5年の言語能力

ては、第4学年では作文（A）の方が相関が高かったが、この学年からは作文（B）の方が高くなり、第6学年にはその関係をさらにはっきりさせている。

第6学年

第6学年では、漢字の読字力が最も相関係数が高く、文法能力、語い力、作文（B）力がこれに続いて高い。最も低いのは話す力である。

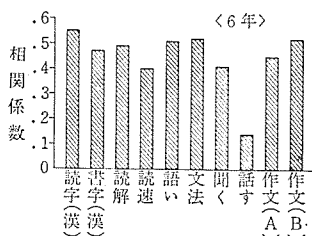


図 2—8 6年の言語能力

以上、学年ごとの各言語能力の相関係数のグラフから、相関係数の高くあらわれているものを、学年ごとに拾いだしてみると、次のようになる。

- 1年 書字（ひらがな）、読字（漢字・ひらがな）
- 2年 読字（漢字・カタカナ）
- 3年 読字（漢字）、文法、作文（A）
- 4年 文法、作文（A・B）読解、音読
- 5年 語い、作文（A・B）、文法
- 6年 読字（漢字）、文法、語い、作文（B）

このような事実から、大まかに解釈するならば、

低学年では文字力を主軸に、中学年では、文法能力を主軸に、各言語能力が構成され、さらに

高学年では、語い力が言語能力の中で大切な位置をしめていると考えられる。

(4) 言語諸能力の相関の特徴

各言語能力について、それらの相関係数の6年間の平均値をだすと、次のようになる。

表 2—2 各言語能力間の相関係数

言語能力	読字(平)	書字(平)	読字(片)	書字(片)	読字(漢)	書字(漢)	読解	読速	音読	語い	文法	聞く	話す	作文(A)	作文(B)
読字(平)	—	.68	.79	.23	.74	.67	×	×	.87	.22	.32	×	.41	.58	×
書字(平)	.68	—	.70	.17	.74	.70	×	×	.83	.27	.40	×	.37	.75	×
読字(片)	.79	.70	—	.39	.68	.63	.54	.66	.65	.28	.37	×	.28	.56	×
書字(片)	.23	.17	.39	—	.51	.59	.35	.38	.32	.38	.32	.14	.04	.38	×
読字(漢)	.74	.74	.68	.51	—	.69	.47	.51	.58	.55	.49	.27	.28	.57	.56
書字(漢)	.67	.70	.63	.59	.69	—	.42	.41	.55	.39	.40	.22	.18	.53	.54
読解	×	×	.54	.35	.47	.42	—	.40	.48	.50	.59	.32	.20	.44	.54
読速	×	×	.66	.38	.51	.41	.40	—	.47	.44	.50	.25	.12	.47	.39
音読	.87	.83	.65	.32	.58	.55	.48	.47	—	.39	.39	.27	.30	.49	.38
語い	.22	.27	.28	.38	.55	.39	.50	.44	.39	—	.42	.37	.20	.45	.56
文法	.32	.40	.37	.32	.49	.40	.59	.50	.39	.42	—	.41	.20	.52	.56
聞く	×	×	×	.14	.27	.22	.32	.25	.27	.37	.41	—	.23	.30	.36
話す	.41	.37	.28	.04	.28	.18	.20	.12	.30	.20	.20	.23	—	.28	.34
作文(A)	.58	.75	.56	.38	.57	.53	.44	.47	.49	.45	.52	.30	.28	—	.58
作文(B)	×	×	×	×	.56	.54	.54	.39	.38	.56	.56	.36	.34	.58	—

ゴデック体で示した相関係数は、表の左軸にあげた各言語能力のおのおので、他の言語能力と最も係数の高いものの 1, 2 を示したものである。また、係数の空白を示す×印は、相関をみるための、いずれかの言語能力が同じ学期にテストされなかったことによる。

表 2—2 にしたがって、相関の特徴をみると、

読字（平）は読字（片），音読	書字（平）は音読，作文（A）
読字（片）は読字（平），書字（平）	書字（片）は読字（漢），書字（漢字）
読字（漢）は読字（平），書字（平）	書字（漢）は読字（平），書字（平）
書字（漢）は読字（平），書字（平）	読解は読字（片），文法，作文（B）
読速は読字（片），漢字（漢）	音読は読字（平），書字（平）
語いは読字（漢），作文（B）	文法は読解，作文（B）
聞くは語い，文法	話すは読字（平），書字（平）
作文（A）は読字（平），書字（漢），作文（B）	
作文（B）は，読字（漢），語い，文法，作文（A）	

と相関が高くあらわれている。

さらに，若干気づかれる点をあげれば，

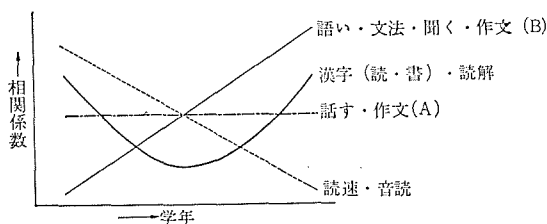
- 1) 文字力はひらがな，かたかな，漢字という文字体系の中で，それぞれの相関をみるよりも，読字力，書字力という関係に比較的高い係数がでている。
- 2) 読解力と読書速度とは相関が低い。（発達上の問題は後述する。）
- 3) 聞く力と話す力との相関は低い。

などである。

なお，きわめて低い相関係数はかたかな書字力とひらがな書字力，聞く力と話す力，話す力と読書速度などの間にみられる。これらに関しては，本質的な能力構造のちがいにあるという解釈のほか，双方のテスト結果の得点弁別性の問題も考慮されねばならない。

（5）言語諸能力相関の発達のな型

各言語能力の相関係数を，学年変化に応じた高低を問題にするならば，次の



ように図式化してあらわすことができよう。

* →印は学年および相関係数の高まる方向を示す。

図 2—9 言語諸能力相関の発達のな型

前ページのグラフによれば、

上昇型（学年が上になるにつれて、相関係数の上昇する型）

語い力、文法能力、聞く力、作文（B）力

下降型（学年が上になるにつれて、相関係数の下降する型）

読書速度、音読技能

中期停滞型（中学年において、相関係数が下降し、停滞する型）

漢字（読、書）力、読解力

無変化型（学年変化による相関係数が変化しない型）

話す力、作文（A）力

このほか、こまかなことでは、低学年の時期にかぎられるが、学習指導要領に規定された、その提出時期に影響されて、ひらがなは1年の方が2年よりも相関が高く、かたかなは2年の方が1年より相関が高いということもある。

いっぽう、ひとつひとつの言語能力についてみると、いくつかの発達的な型を指摘することができる。たとえば、

上 昇 型……語い × 読解

下 降 型……漢（読）× 漢（書）

漢（読）× 作文（A）

中期停滞型……聞く × 読解

このうち、聞く力と読解力との間の相関係数は右のグラフによってあらわされる。ただし、このグラフの低学年のものは、乙学級の相関係数の資料を便宜上、参考にした。

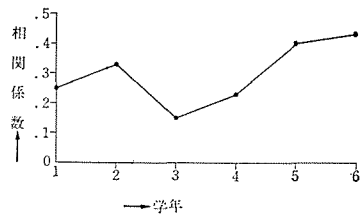


図 2-10 聞く力と読解力との相関

3 諸要因の相関の学年発達

(1) 学年発達に伴う言語能力と要因との相関の変化

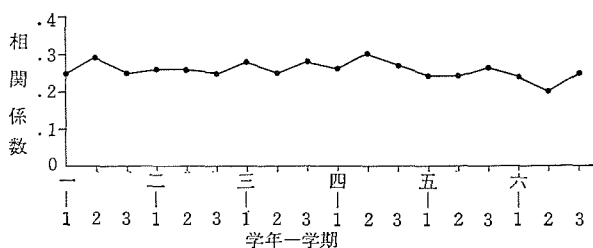


図 2—11 言語能力と要因との相関の学年的変化

図 2—11 のグラフは言語能力を規定する要因として選ばれた知能的要因、身体運動能力的要因、社会的情緒

的要因、学習的要因、環境的要因について、言語能力との相関係数の平均を学年学期別にあらわしたものである。傾向的には、各学年学期ごとに発達のな変化がみられない。おしなべて相関係数の平均値はきわめて低く、このかぎりでは相関はないとみられるが、もっともこれは次のグラフにみられるように、身体運動能力的要因のように、相関係数が 0 か、それに近いものがあり、そのため平均の上ではこのような低い平均係数しかでていない。それにしても、このグラフから本調査で選ばれた要因は、全体的にみると、言語能力に対し、学年が進むにつれて相関には変化があらわれていない。

(2) 言語能力に対する各要因別相関の比較

言語能力に対し、各要因のうち、どれが最も高い相関関係をもつか、各要因別に比較したものが右のグラフであ

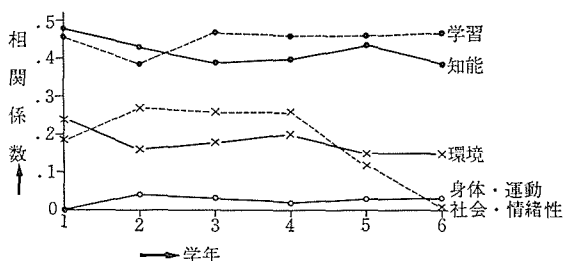


図 2—13 言語能力に対する各要因別相関

る。このグラフによれば、係数の上で3群に分かれている。つまり、学習的要因、知能的要因が他の要因よりも比較的高い相関係数を持ち、身体運動能力的要因は他の要因にくらべて最も低い。

学年発達の上からみると、学習的要因と知能的要因とに関しては、低学年では知能的要因が高く、中学年以後は学習的要因が高くあらわれている。環境的要因と社会・情緒的要因とに関しては、2年～4年までは社会・情緒的要因より高いが、1年および高学年では環境的要因の方が高い。なお、社会・情緒的要因は高学年でいちじるしく下降しているのが特徴である。

(3) 要因に対する各言語能力別相関の比較

右の図は、言語能力を規定する要因として選ばれた各要因に対して全体平均的に相関係数を各言語能力別にみたものである。それによれば、これらの言語能力の中で要因と最も高い相関係数を示しているのは、漢字の書字力、漢字の読字力、作文(A)

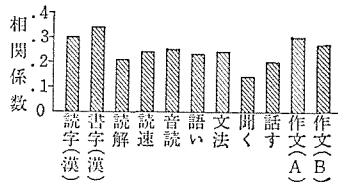


図 2-13 要因に対する各言語能力別相関

力などである。その他の言語能力はいずれも、.3以下の相関係数であるが、とくに、聞く力は最も相関が低い。かたかな、ひらがななどの文字力は、全学年にわたり継続して調査されなかったので割愛した。

(4) 各言語能力に対する各要因の相関順位

表 2-3 は、各言語能力に対する要因の相関の高さの順位をあらわしたものである。それによれば、各要因の相関の高さは3群に分かれる。

A群 学習・知能 B群 社情・環境 C群 身体

これらの3群は言語能力すべてにわたって相関のしかたは変わらないが、A群およびB群内の各順位は言語能力によって異なる。A群についてみれば、文字力、読解力、話す力、作文力に関しては学習的要因が高く、読速、音読、語い、文法、聞くの各言語能力は知能的要因の方が高い。

表 2—3 各言語能力に対する各要因の相関順位

要因順位 言語能力		1 位	2 位	3 位	4 位	5 位
読 字 (平)	学 習	知 能	社 情	環 境	身 体	
書 字 (平)	学 習	知 能	環 境	社 情	身 体	
読 字 (片)	学 習	知 能	環 境	社 情	身 体	
書 字 (片)	学 習	知 能	社 情	環 境	身 体	
読 字 (漢)	学 習	知 能	社 情	環 境	身 体	
書 字 (漢)	学 習	知 能	環 境	社 情	身 体	
読 解	学 習	知 能	社 情	環 境	身 体	
読 速	知 能	学 習	社 情	環 境	身 体	
音 読	知 能	学 習	社 情	環 境	身 体	
語 い	知 能	学 習	環 境	社 情	身 体	
文 法	知 能	学 習	社 情	環 境	身 体	
聞 く	知 能	学 習	社 情	環 境	身 体	
話 す	学 習	知 能	環 境	社 情	身 体	
作 文 (A)	学 習	知 能	環 境	社 情	身 体	
作 文 (B)	学 習	知 能	環 境	社 情	身 体	

(5) 各要因に対する相関の高い言語能力

各要因に対して、最も高い相関を示している言語能力は右表のとおりである。どの要因とも、読字力、書字力という、文字力に対して高い相関係数を示している。

表 2—4 各要因に対する相関の高い言語能力

要 因	相関の最も高い言語能力
知 能	読 字 (平)
身 体	読 字 (漢)
社 情	書 字 (片)
学 習	読 字 (平)
環 境	書 字 (漢)

4 同一言語能力の各学期間の発達の相関

この項では、いくつかの言語能力をとりあげて、それぞれについて、同一言語能力が各学期間に行なったテスト結果の間に、どのような相関関係があるか、を調べたものである。分析の対象にした言語能力は、小学校の全学年学期

(計18学期)を通してテストされたものという線で、〈漢字読字力〉、〈漢字書字力〉、〈語い力〉、〈文法力〉、〈読解力〉、〈読書速度〉、〈作文(A)力〉の7つに限定したが、それでも作文(A)力をのぞいて、他の6言語能力には1～5学期分のテストが行なわれなかったものがある。なお、相関係数の算出は、ピアソン(Pearson)の偏差積法(ただし、その省略算法)によった。

(1) 各言語能力別にみた全学年学期の相関係数の平均値

ここにとりあげた七つの言語能力について、同一言語能力の各学年学期間の相関係数の全体の平均値をだした。その結果は表2—5、図2—14の通りである。これによれば、

表 2—5 各言語能力別にみた全学年学期ごとの相関係数

言語能力	漢字(読)	漢字(書)	語い	文法	読解	読速	作文(A)
相関係数	.62	.64	.45	.46	.40	.58	.58

1) 七つの各言語能力の中で、最も相関係数が高くでているのは、漢字の書字力(.64)であり、以下、漢字の読字力、作文(A)力、読書速度、文法力、語い力の順となり、最も低いのは読解力(.40)である。

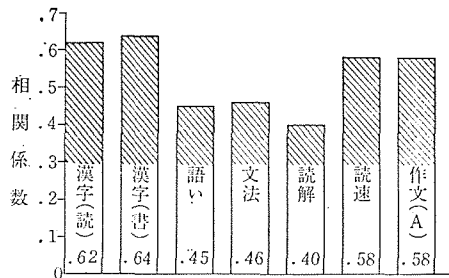


図 2—14 各言語能力別にみた全学年学期ごとの相関係数

2) おしなべて、これらの言語能力の中で各学期のテストが比較的単一の言語能力を調べたと考えられるものの方に相関係数が高くあらわれるという関係がみられる。漢字の読字力、書字力のように、提出された漢字は各学期で若干異なりはあるが、漢字を読むこと書くことという能力であり、作文(A)力などは生活作文ということで、課題が「わたくしの家」「ともだ

ち」「せんせい」と通してある。ところが読解力などはこれにくらべて、テストされた能力は広範囲にわたっている。

3) 漢字の読字力と書字力とでは、書字力の方が相関係数がわずかながら高くでている。この結果は、書くことの方が能力としてより定着するのではないかということと結びつくかもしれない。

4) 各言語能力の間の、相関係数にみられる順位は、2) に述べたテストした能力が単一か広範にわたったものかと対応するように思われることと同時に、小学校期間を通して大きな発達的变化があると考えられる能力ほど、相関係数が低くあらわれるという関係も考えられるが、この点については、(2) 以下で明らかにされる。

(2) 各言語能力別にみた各学期ごとの相関係数の平均値

同一言語能力を各学期ごとに、他のすべての学期間との相関係数の平均値をだした。たとえば、漢字の読字力についていえば、1年1学期の相関係数の平均値(.50)は

$$1-1 \times 1-2, 1-1 \times 1-3, 1-1 \times 2-1 \cdots \cdots 1-1 \times 6-3$$

の相関係数を出し、それを平均した結果である。7つの各言語能力についての結果は次ページの表2—6、図2—15の通りである。これによれば、

1) 漢字の読字力、漢字の書字力は比較的規則的にしてなだらかな放物線をえがく相関係数のあらわれかたを示している。この放物線は比較的不規則な姿では作文(A)力、読書速度にもあらわれており、学期がへだたれば、相関係数が低くなるという傾向と対応するものである。これについては、(4)を参照されたい。

2) おしなべて、各言語能力とも、低学年のころの相関係数の平均値は高学年のころの相関係数の平均値よりも低くあらわれている。これは、第1学年時より第6学年時の言語能力テストの方が全学年学期の、その言語能力を予測することがより可能であることを示している。

3) さらに、学年が下になればなるほど、各言語能力の間の相関係数に関き

表 2-6 各言語能力別にみた各学期ごとの相関係数

言語能力 学年学期	漢字 (読)	漢字 (書)	語い	文法	読解	読速	作文 (A)
1 — 1	.50	.50	.25	-.14	×	×	.49
2	.50	.55	×	.24	×	×	.53
3	.57	.64	.44	.46	.41	×	.63
2 — 1	.62	.58	.09	.47	.43	×	.64
2	.64	.63	×	.49	.35	.58	.65
3	.64	.69	.33	.43	.41	×	.55
3 — 1	×	×	×	.49	.42	.59	.60
2	.69	.67	.48	.52	.34	.63	.53
3	.64	.70	.53	×	.39	.52	.63
4 — 1	.65	.69	.39	.47	.37	.42	.62
2	×	.68	.40	.53	.34	.63	.60
3	.53	.67	.47	.53	.41	.63	.60
5 — 1	.65	.64	.49	.44	.41	.62	.60
2	.60	.63	.53	.59	.45	.64	.64
3	.65	.66	.58	.58	.41	.59	.64
6 — 1	.58	.50	.59	.56	.37	.59	.57
2	.65	.72	.50	.53	.46	.59	.60
3	.68	.60	.48	.51	.44	.59	.46

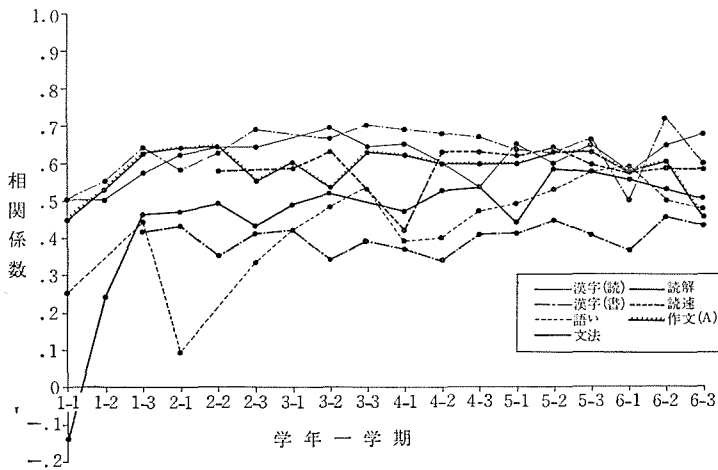


図 2-15 各言語能力別にみた各学期ごとの相関係数

が大きくあらわれていることも、特徴的なことである。

4) 読解力、語い力の場合は放物線をえがくというよりむしろ直線的である。読解力は各学期に大きな変化があらわれず、語い力はむしろ学年が上になるにつれて相関係数が高くなっていく傾向がみられる。

5) 各言語能力とも、ある学期は他の学期の相関係数の平均値にくらべて、いちじるしく高低のあらわれている学期がある。たとえば、低い相関係数があらわれている学期として各言語能力別にみると、

漢字（読）	1—1, 1—2, 4—3	漢字（書）	1—1, 6—1
語い	1—1, 2—1, 4—1	文法	1—1, 1—2, 5—1
解読	3—2, 4—2	読速	4—1
作文（A）	1—1, 6—3		

また、学期別にみると、

4—1, 6—1

に、いくつかの言語能力に急激な相関係数の変化がみられる。この点については、(3) でさらにたしかめられる。

(3) 各言語能力別にみた隣接する学期間の相関係数

(2)において学期によっては、他の学期と異なる高い、あるいは低い相関係数があらわれることがみられたので、ここではさらに、相隣接する学期間のみにしぼって、それらの発達の相関係数の変化に着目することにした。その結果は表2—7、図2—16の通りである。これによれば、

1) 漢字の読字力では、4年3学期と5年1学期との間に相関係数が最も低く、これを接点にして、相関の発達曲線を区別している。なお、1年3学期と2年1学期との間にも発達曲線の区別がみられる。

2) 漢字の書字力では、漢字の読字力の場合と同様に、4年3学期と5年1学期との間、および1年3学期と2年1学期との間に、発達曲線の区分がみられる。

3) かように、相関係数が低下するのは、両者の学期間に、それまでの学期

表 2-7 各言語能力別にみた隣接する学期間の発達の相関係数

学年学期 \ 言語能力	漢字 (読)	漢字 (音)	語い	文法	読解	読速	作文 (A)
1—1×1—2	.84	.77	×	.21	×	×	.78
1—2×1—3	.72	.74	×	.36	×	×	.75
1—3×2—1	.71	.57	.09	.60	.59	×	.71
2—1×2—2	.82	.74	×	.57	.43	×	.73
2—2×2—3	.85	.83	×	.66	.25	×	.65
2—3×3—1	×	×	×	.47	.39	×	.66
3—1×3—2	×	×	×	.52	.33	.77	.60
3—2×3—3	.79	.81	.53	×	.34	.74	.67
3—3×4—1	.73	.87	.37	×	.28	.52	.55
4—1×4—2	×	.79	.55	.48	.27	.42	.70
4—2×4—3	×	.76	.51	.61	.43	.67	.66
4—3×5—1	.66	.69	.63	.54	.48	.71	.75
5—1×5—2	.79	.69	.61	.63	.52	.72	.65
5—2×5—3	.80	.78	.78	.84	.42	.73	.74
5—3×6—1	.78	.65	.77	.77	.29	.70	.64
6—1×6—2	.80	.73	.70	.75	.37	.62	.68
6—2×6—3	.73	.82	.57	.74	.49	.77	.50

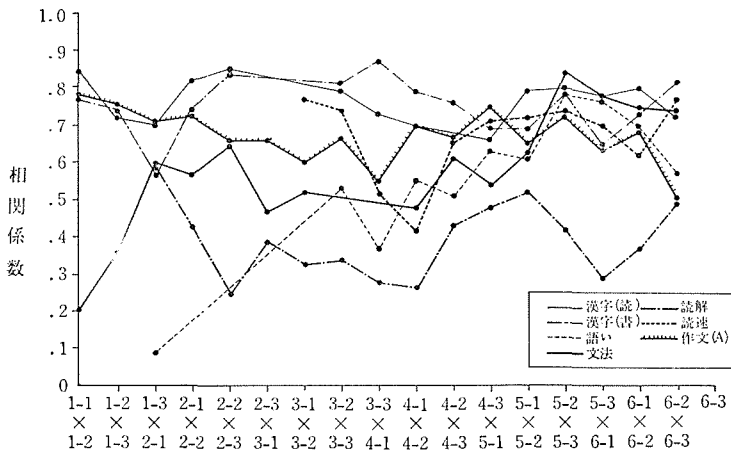


図 2-16 各言語能力別にみた隣接する学期間の発達の相関係数

までの発達とそれ以後の学期の発達を段階づける能力の質的変容がおこるためであろうし、これをもって発達段階を区分するための、ひとつの方策とすることも考えられる。

4) 語い力に関しては、学年学期が上になるにつれて、相隣接する学期間の相関係数は高まる傾向がみられる。文法力も2～3の学期間の特例をのぞけば、語い力の場合と同様に考えられる。

5) 読解力に関しては、2年2学期と2年3学期との間、4年1学期と4年2学期との間、5年3学期と6年1学期との間に、発達曲線の区分がみられる。なお、2年3学期より4年2学期との間の相関係数は低く、4年2学期より5年3学期との間の相関係数は比較的高くあらわれている。

6) 読書速度に関しては、4年1学期と4年2学期との間に発達曲線の区分がみられる。

7) 作文(A)力に関しては、3年3学期と4年1学期との間に発達曲線の区分がみられる。

(4) 各言語能力別にみた学期のへだたりによる相関係数

7つの言語能力について、各学期間の相関係数が学期のへだたりによって、どのように変化するか、をみたのが表2—8、図2—17にみる結果である。たとえば、学期のへだたり1とあるは、 $1-1 \times 1-2$, $1-2 \times 1-3$, $2-1 \times 2-2$ …… $6-2 \times 6-3$ の平均値が出され、学期のへだたり2とあるは、 $1-1 \times 1-3$, $1-2 \times 2-1$ …… $6-1 \times 6-3$ の平均値が出された。したがって、学期のへだたり1には、17個の相関係数の平均値がだされ、学期のへだたり2には、 $1-1 \times 6-3$ の間の相関係数のみが含まれるというように、へだたりが大きい場合ほど、そこに含まれるものは少なくなっていく。この結果によれば、

1) おしなべて、テストされた学期どうしの間のへだたりが大きくなればなるほど相関係数は低くなっていく傾向がみられる。すなわち、学期のへだたりが大きくなればそれだけ、言語能力の過去および将来を現在のテスト結果から推定することは困難であることを示している。

表 2—8 各言語能力別にみた学期のへだたりと相関係数

言語能力 学期の へだたり	漢 字 (読)	漢 字 (書)	語 い	文 法	読 解	読 速	作 文 (A)
1	.77	.75	.56	.58	.39	.67	.67
2	.71	.75	.51	.59	.42	.60	.65
3	.73	.71	.48	.48	.42	.60	.63
4	.69	.70	.54	.57	.39	.58	.60
5	.67	.67	.42	.46	.42	.57	.55
6	.63	.65	.48	.46	.37	.55	.58
7	.58	.60	.48	.44	.44	.54	.58
8	.60	.61	.40	.48	.35	.48	.56
9	.57	.60	.34	.46	.36	.56	.54
10	.51	.49	.30	.48	.38	.52	.57
11	.38	.51	.36	.40	.43	.56	.62
12	.47	.51	.27	.37	.38	.49	.57
13	.43	.46	.41	.41	.44	.37	.58
14	.46	.49	.29	.26	.40	×	.49
15	.43	.50	.51	.14	.26	×	.34
16	.40	.47	.29	-.05	×	×	.27
17	.49	.30	.37	-.36	×	×	.14

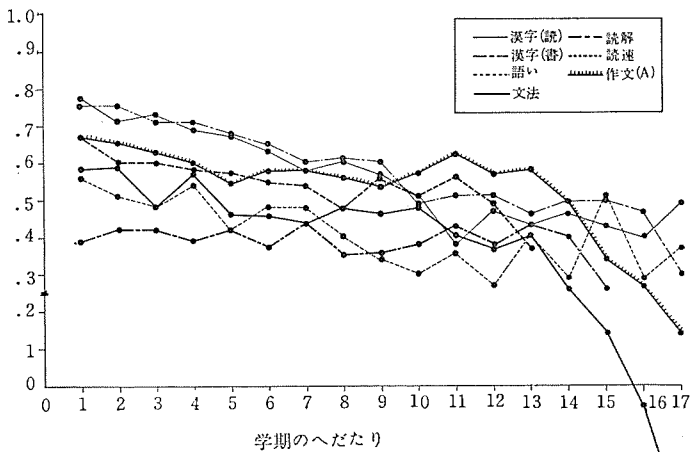


図 2—17 各言語能力別にみた学期のへだたりと相関係数

2) 学期のへだたりが1学期間に関するかぎりにおいて、相関係数が高いのは、漢字の読字力、漢字の書字力、作文(A)力、読書速度で、以下、文法力、語い力、読解力となっている。この順位は(1)に述べた結果と対応する。

3) 学期がへだたるにつれて、相関係数が低下することの典型的な言語能力としては、漢字の読字力、漢字の書字力にみられる。しかしながら、小学校の17学期間にわたり、直線的に下降するのではなく、漢字の読字力、書字力は10学期間までは規則的に下降しているが、それ以後はあまり変化がみられない。

4) 作文(A)力は14学期間はあまり変化があらわれない。変化があらわれないという点では読解力も同様である。ただし、作文(A)力は高い予測可能性をもち、読解力は予測の可能性をもつことができない点で差違がある。

5) 語い力、文法力はかなり乱れた曲線を示しているが、10学期～13学期間は学期がへだたるにつれ、相関係数は低くなっていく。

6) 以上のような結果からおして、入学当初のテスト結果から、卒業時の能力の発達を推定すること〈また、逆の推定をすること〉はかなり危険であり、困難であると考えられる。とくに、読解力、語い力、文法力の推定は困難である。しかしながら、漢字の読字力、漢字の書字力、読書速度、作文(A)力に関する10学期間程度のへだたりある能力の推定は、.5以上の相関係数をえて、その推定が比較的少ない危険をもって可能であると考えられる。

第3編 言語要素の習得

I 文字の習得

1 研究の概観と成果

児童の文字力は、入学当初から1年2学期ごろまでは、ひらがなを中心に発達し、2年から、3・4年にかけて、新しく学習されるかたかなを並行的に習得し、漢字は、1年から6年終了まで、学習と習得→忘却→定着の過程を絶えずくり返して発達していく。これら文字力の発達状況とその様相・問題点などを調査研究したが、はじめに成果をまとめておく。

(1) ひらがな文字力の発達

1) ひらがな1字ずつの読み書きの力は、読みは1年の2学期ごろまでにほとんど完成するが、書きはやや遅れ2年の初めごろまでかかる。

2) ひらがな1字ずつの習得は、清音の読み、清音の書き、濁・半濁音の読み・書きの順である。

3) ひらがなが、語(文)の形で読めるようになるには、1字ずつの読みよりも時間がかかる。これは、語中(文中)に難文字が残存している、語として(文として)読みなれないほかに、促音・拗音・長音を含む語の読みに抵抗があるからである。しかし、1年の後期ごろまでに、読みの基礎的な力はつくようである。

4) ひらがなを語として(文として)書くことは、ひらがな語(文)の読みよりは遅れる。書く場合も、促音・拗音・長音を含む語に抵抗があるが2年の後期ごろまでには書けるようになる。なお、あわてて、それらの音が脱したり、大字になったりする場合もあって、中・高学年まで誤りがもちこされることがある。

5) 長音・拗音・促音の順で書き方が定着していく。

6) 助詞や、それに関連のあるその他の文字を書く力は2年の前期ごろまでに一応つくが、これは表記力として、その後も問題となり、個人差がある。

(2) かたかな文字力の発達

1) 現在の教育課程では、かたかな文字は、2年になり学校で計画的に学習にはいる頃から力がつき始め、急速に発達する。

2) 教科書でかたかなの提出が一応すみ、学習された3年2学期ごろまでに(書きは少し遅れて3学期ごろ)かたかな1字ずつの読み書きの力は一応完成段階に達する。

3) しかし、これはテストの結果であって、作文などでは、誤って書くものもある。(文字学習は、その後、漢字が中心となる。また、現実の生活では、かたかな表記をそれほど必要としないので、忘却することがある。)

4) かたかなで書く場合抵抗のあるのは、字形のまぎらわしいもの(【例】ソ・ン・ツ・シ)のほか、促音・拗音・長音を含むかたかな語の表記に多く、中・高学年以後は、かたかな語表記の問題に移行する。

(3) 漢字力の発達

1) 漢字の読み書きの力は、1年2学期、教科書に漢字が提出されるころから始まる。

2) 読みは、学年が進むにつれて次第に発達する。ことに、ひらがな・かたかなの文字学習が終了する3年後期、4年前期ごろから上昇する。

3) 読む力の順調な発達に比べると、書く力は学年が進むにつれて、時に、停滞現象がみられる。

4) 一度学習した文字の読みは比較的順調に定着する。6年終末時の教育漢字881字全数調査では、平均806字(91.5%)読める。

一方、書くほうは、一度学習した字でも、それがむずかしい、くり返し学習されない、日常生活的でない文字の場合は、定着しにくい。6年終末時の全数

調査では、平均 577 字 (65.5%) であった。

5) 中学年ごろから、漢字を読む力と書く力の間に開きが生じ、それは、児童の実際の読み書く生活をそのまま反映してその後ますます大きくなる。

6) 漢字を読む力は中学年から一段と発達するが、中学年ではまだ、教科書での学習の有無が読みの力を大きく左右し、ポスター、新聞、他の読書等を通しての習得は低い。しかし高学年になると、その後の読書力の拡充など、文字環境からの習得が相当あるようになり、ごくふつうの新聞記事なら、かなり読める程度になる。

7) 6 年終末時の教育漢字全数調査の読みの結果を、文部省の学年配当漢字によって配分すると、4 年用漢字までは 95% 以上できる。5 年用 (91.2%), 6 年用 (71.7%), 平均正答率 50% 以下の文字は、7 字である。

8) 高学年では、教育漢字の他に、当用漢字も相当読めるようになっていることが、標準読書力診断テスト結果 (読字テスト中の当用漢字) によって推定される。

9) 漢字を書く力は読みに比べると発達が停滞し、習得が安定しにくい。これは読みに比べて、書く生活が少なく、生活に密着してない文字は、反復練習をする機会がないから正しく書くことを忘れる。未習得のままで次の学年に進み、その学年でも同じことがくり返されて、未習得の漢字が累積され、習得すべき漢字の負担量が多くなるからである。

10) 6 年終末時の教育漢字全数調査の書きの結果を、文部省の学年配当案で配分すると、3 年用漢字まではかなり書ける (87.9%) が、4 年用 (72%), 5 年用 (55.3%), 6 年用 (41.9%) で、平均正答率 50% 以下の文字は 260 字、読みとの開きの大きいことを示している。

11) 6 年 2 学期、学級日記の書き取りという形で書字力テストをした場合の平均正答率は、高学年の他の書字力テスト結果より高く、児童の生活に即した文字は比較的習得できていることが認められた。

12) 文字習得 (特に漢字) 過程の現象であり、問題点でもある、習得と忘却の関係が、同一児童を継続的に調査することによって確かめられた。

13) 漢字力の発達という時、正答の増加のほかに、無答反応が誤答反応に変わる、誤答反応が活発になるという現象が、発達過程の上で認められる。誤答反応も、消極的な意味での一種の発達現象とみられる。

14) 誤答傾向を具体的にみると、文字意識の増大、文字習得の過程等が反映されていることがわかる。誤答現象、誤り方に、ある種の発達段階傾向がみられる。

15) 継続テスト結果によって、児童の文字習得にそれぞれ型があること（例 確実に早く習得できる。少しずつだが着実に習得する。習得状況にむらがある。習得がおそく、不安定である）、それは、いくつかの類型にわけられることが認められる。

16) ひらがなは、就学当初すでに個人差が相当あり、習得の到達目標も 71 字に限られているので、入学前の家庭学習の有無や家庭教育の関心度（あるいは、身体的状況など）が、習得の型に相当影響を及ぼしているが、かたかな学習に移り、漢字学習に進むうちに、むしろ、児童自身の学習意欲や学習態度の積極性、課外の読書活動等が大きく左右するようになり、ひらがな文字習得の型や様相に、修正・変化が加えられるということが、児童ひとりひとりの具体例に徴してたしかめられた。

2 ひらがなの習得

（1） ひらがな文字を読み書きする力

現在の教育課程では、文字学習は小学校に入学してから開始することになっている。しかし、

1) 実験学校の所在地が東京という都市にあり、生活的にも文字にふれる機会がすくなくない。

2) 絵本やまんがなどを通していつのまにかおぼえていく（積木で文字をおぼえた子もいた。当時はテレビが現在ほど各家庭に普及していなかった。）

3) 入学準備のため、家庭で積極的に指導する。学校で入学準備として、自分の姓名が書けるように要望し、家庭でも、これを指導している。

などから、中には、相当数のひらがなが読め、そのうちのいくつかの字を書くことができる者もあって、学校でまだ文字学習を行なわない入学当初(読み 4月18日, 書き 4月22日)のひらがな文字力テストでは、次のような結果であった。

清音(46字)……読み 26.4字 書き 21.0字

濁・半濁音(25字)……10.2字 6.8字

しかし、この「読み」、「書き」でできた平均文字数は学級大半のものが、「読み」、「書き」のできた文字数というのではなくて、上位群と下位群との平均によるものであり、習得文字数別にみると次のようで1年入学当初にすでに相当の個人差があった。

表 3—1 入学時ひらがな清音読み書きテスト結果(文字数は5点読みで示した)

人 数 \ 文字数	0字	5	10	15	20	25	30	35	40	45	46	
46 字 読 み	14人	4	3	0	0	0	2	1	7	2	15	(48人中)
46 字 書 き	7	11	1	3	4	2	6	4	6	2	0	(46人中)

表 3—2 入学時ひらがな濁・半濁音読み書きテスト結果(文字数は3点読みで示した)

人 数 \ 文字数	0字	3	6	9	12	15	18	21	24	25	
25 字 読 み	24人	1	1	0	4	2	1	3	2	10	(48 人 中)
25 字 書 き	24	3	2	4	2	3	6	2	0	0	(46 人 中)

しかし、その後の学校や家庭での学習、あるいは文字意識がつきはじめ、積極的に文字を習得しようとする態度によって、ひらがな文字力は著しく伸長し、1年の2学期ごろまでに、読む力はほとんど完成に近づき、読みの準備期が終了することが、ひらがなの清音、濁・半濁音71字の読み書きテストを毎月続行した結果確められた。書く力は、学校で組織的な文字学習をする5、6月ごろから急速に伸びるようになるが、読みに比べては伸長度が緩慢で、読み

の完成の時期よりもやや遅れ、完成までにさらに日時を要する。（「入門期の言語能力」のひらがなの習得参照）ひらがな文字1字ずつの読み書きの力は、われわれの調査結果では、次表でもわかるように、2年の2学期末ごろまでに、完成するようである。

表 3—3 ひらがな読み書きテスト結果（1～2年）

			1 年						2 年
			4 月	5 月	6 月	7 月	9 月	12月	12月
読 み	清 音 (46 字)	平均読字数(字)	26.4	32.8	37.5	41.8	43.8	45.5	45.9
		平均正答率(%)	57.3	71.3	81.4	90.9	95.2	99.1	99.8
	濁・半濁音 (25 字)	平均読字数(字)	10.2	12.8	15.1	17.3	20.2	22.8	24.6
		平均正答率(%)	40.8	51.4	60.3	69.1	80.7	88.7	98.3
書 き	清 音 (46 字)	平均書字数(字)	21.0	25.6	34.5	37.9	41.1	44.2	45.5
		平均正答率(%)	46.2	55.7	75.0	82.3	89.3	96.1	98.9
	濁・半濁音 (25 字)	平均書字数(字)	6.8	9.2	12.6	13.3	18.3	22.2	23.7
		平均正答率(%)	27.4	36.6	50.4	53.0	73.2	88.8	94.7

* 同一学級児童を継続してテストした調査結果であるが、欠席転校等によって、被調査者の人数は時に入出がある。読みテストと書きテストの被調査者数も多少出入がある。

なおこの実験学校の初年度実験学級（甲学級）調査の補充調査として、同じ実験学校の翌年の1年生（次年度入学の1年生、乙学級）に甲学級児童の調査の欠けた時期（1年2学期末、1年3学期末）に同様にテストした結果、この推定は、大体まちがいないことが確められた。

表 3—4 ひらがな読み書きテスト結果（乙学級）

	1 年	
	2 学期末 (12 月)	3 学期末 (3 月)
読 み	45.5字 (98.9%) 23.6字 (94.4%)	24.0字 (96.0%)
書 き	42.8字 (93.0%) 20.0字 (80.0%)	23.1字 (92.4%)

したがって、ひらがなの清音、濁・半濁音の1字ずつの文字習得は、①まず清音の読みができ、つづいて書くことができるようになる。②清音に比べて、濁・半濁音の方が比較のおぼえ

にくく、習得度がおくれる。という状況で発達し、1年の2学期末までに90%台に達し、あとは、濁・半濁音の難度の高い字を書く力も徐々に習得の確度をまして行って、2年の中ごろまでに、ほとんど完成期に達することがわかる。

しかし、これらは、ひらがな文字1字ずつのテストの成績であって、ひらがなを読み書きする実際の使用状況は、ひらがなを語として、文章として、読み書きすることであり、その力は、文字1字ずつの読み書きの発達に比べると、発達の時期及び状況に多少の違いがある。

(2) ひらがなを読む力

1) 短文の読み 入学当初、ひらがな1字ずつの読みと同時に、短文の読み方を検査した。その結果、すらすら読めたもの8人、拾い読み程度のもの16人、全然読めないもの24人(48人中)という状況であった。同種の短文のその後の読みの発達ぶりは、次のようで、

表 3—5 1年生の短文を読む力

		4 月 (4.18) (48人)	5 月 (5.30) (44人)	6 月 (6.24) (45人)	7 月 (7.16) (41人)	9 月 (9.3) (41人)	** 3月 (3.11) (40人)
すらすら読めた者	人 %	8 16.7	12 27.3	12 26.7	* 5 12.2	15 36.6	22 55.0
一字ずつ拾い読み 程度の者	人 %	16 33.3	12 27.3	17 37.8	21 51.2	19 46.3	2 5.0
全然読めない者	人 %	24 50.0	20 45.5	15 33.8	15 36.6	7 17.1	0

* 7月にすらすら読めた者の数が激減しているのは、優秀児が転校又は欠席した事と、問題文が多少高度になったためである。

** 音読技能テスト(文も長く複雑になっている)語として読めたものが40%ある。

すらすら読める者の数は7月の特殊事情を除いて少しずつ上昇しており、反対に全然読めない者の数は2学期の初めごろまでに、激減している。これらは、文字1字ずつの読みが次第に習得できるので、当然のことであるが、しかし、まだ1字ずつ拾い読み程度のものもかなりいるのは、文中、語中に、読めない文字がある(難文字の残存)、語として、文として体制化した読みかたに

慣れていない、などによるが、障害の一つの大きな原因は、促音・拗音を含む語の読みに抵抗を感じるからである。

2) 促音・拗音の読み 促音・拗音は、よほど読みに習熟しないとすらすらと読めないものである。1字1字読んでみて、語い把握をしてから、もう1度読みなおす場合も往々ある。ひらがな文字の習得が軌道に乗りだした6月ごろ、促音・拗音を含む語の読みの検査をしたところ、

[正しく読めたもの]

* 一読、正しく読めたもの、及び拾い読みをしたが、すぐ自分で気づいて正しく訂正読みのできたもの。

促音(まっか・いった)……………25.6% (平均正答率)

拗音(やきゅう・きしゃ・ちょきん)……………27.4% (平均正答率)

であり、完全正答(5語とも正しく読めたもの)は5人(45人中)、11.1%にすぎなかった。これらの5人は、すべて、すでに清音、濁・半濁音71文字の読みを完全に習得しているものであるが、71文字習得者の中にも、どれかの語が読めないものがあり、5語とも完全に読めないもの27人(60%)という状態であって文字1字ずつの習得と、語という機能をもったものとしての習得とは、へだたりのあることが示されていた。しかし、7月に行なった、促音・拗音を含む語のテスト結果では、

促音(しっかり・いった)……………37.8% (平均正答率)

拗音(きゅうこう・しゃしん・ちょうちょう)……………35.0% (平均正答率)

と、発達を示している。7月は、全問完全正答者の優秀児が、転校したり欠席したりしているにかかわらず、完全正答者も6人にふえ、完全無答者も18人(47.4%)に減っている。半数以上できたもの14人(36.8%)である。これが、1年2学期末(12月7日)になると、

促音(いっさつ・かっぱ・まっくろ)……………71.3% (平均正答率)

拗音(しゃしん・じょうぶ・きゅ)……………76.7% (平均正答率)

完全正答—15人/完全無答者—4人/半数以上できたもの—31人(90%)

という発達ぶりを示している。(個々の語については、児童の親近性のあるも

のは正答が高く、親近性の乏しいものは正答が低い。)

1年1学期末(7月)に、ひらがな清音、濁音・半濁音が半分以上読めるものは、95.1%、75.6%であるのに対し、促音・拗音を含む語の読みでは、半数以上読めたものが36%であるということは、文字1字ずつの読みと語としての読みの能力の差、その発達の差のあることを示している。しかし、1年の2学期末ごろになると、徐々に、それらの力の差が狭められてきて、読みの習熟度がましてくることがわかる。しかし、テスト結果が示すように、この段階では、まだ読みの障害の一因となっており、音読の際の拗・長・促音の渋滞も相当見受けられる。

2年2学期、文字力テストと相まって、拗・長・促音を含む語のテストを実施したところ、

促音 (まっくら・がっこう・かえってく)……………91.3% (平均正答率)

拗音 (しゃしん・ちょきん・じゅんばん・きんぎょ)……92.6% (平均正答率)

長音 (やきゅう・がっこう・じょうずに・りょう)……………96.0% (平均正答率)

* 両者にまたがるものは、それぞれの音のところで整理した。

上のような結果で、ほとんど、完成期に達していることを示しており、このごろになると音読の際の渋滞もかなりとれてくる。語として、文としてのひらがなの読みは、文字1字ずつの完成期よりさらに、半年～1年おくれ2年中期ごろまでに、ほとんど完成することがわかる。

なお、1年2学期末(12月7日)には、読みの習熟度をみるための読速テスト、読みの理解度をみるための理解テストを実施したところ、

〔読速テスト結果〕

* 3分間読字数

○最少 187.5字……………3人(8.1%)

○最多 615.9字……………8人(21.6%)

○平均読字数 371.4字

〔理解力テスト結果〕

表 3—6 1年生の文を理解する力

問 題	1	2	3	4	5
正 答 率	59.5%	75.7%	67.6%	68.9%	54.1%

1～3問までは、示された絵を、問題の指示文を読むことによって処理する（指示文の理解力をみる）4は手紙、5は物語の内容理解をみる。

結果をみると、すでに、読みの基礎的能力が形成され始めていることが示されている。

（3） ひらがなを書く力

1) 促音・拗音・長音を書く力 ひらがなを文字として1字ずつ書く力は、1年2学期ごろまでにかかなり発達し、濁・半濁音等の比較的習得しにくい文字も2年の半ばごろまでには完成期に達することは、前にみたが、ひらがなを語として書くことは、読みが比較的早期の段階でそれができた（1年後期）ほどには発達しない。

それは、①書く生活の経験が、読む生活の経験に比べて少ない。②書く上での制約——助詞やその他のかなづかい、促音・拗音・長音などの表記——を理解できない、慣れないなどによるからである。1年1学期末の作文「友だち」では、まだ、文として文字が書けない、脱字が多い、文として一応書けても、表記上の誤りが多いなどが目立った。その後の書く力の発達を、読みの上で、促音・拗音の読みの力をみたように、促音・拗音を含む語の書く力としてみるために、ひらがな文字の読みが完成し、書くほうも大体書けるようになる入門期の終り、即ち1年の2学期末に、促音・拗音を含む語の書くテストを実施したところ、

〔1年2学期末〕

促音（まっさお・らっぱ・まっか）……………61.3% （平均正答率）

拗音（きしゃ・びょうき・やきゅう・りょう・おちゃ）……64.9% （平均正答率）

○すべて完全に書けたもの……………7人 19.4%

○全然書けないもの……………2人 5.6%

○半分以上書けたもの……………26人 72.2%

で、読む力（促音71.3%，拗音76.7%）には劣るが、語として書く意識や能力がかなりついてきていることがわかる。これが、2年の2学期末、ひらがな71文字の書く力の完成期では、さらに、

〔2年2学期末（12月15日）の結果〕

促音（まっくら・がっこう・かえってく）……………79.1%（平均正答率）

拗音（しゃしん・ちょきん・じゅん）……………68.1%（平均正答率）

長音（じょうずに・りょうて・びょう）……………92.9%（平均正答率）

* 両者にまたがるものはそれぞれの音として整理してある。

となって、上昇している。しかし、読みが、すべて90%台を出、完成期に達しているほどではない。これは、一つは、この期では、文字1字ずつの書く力がようやく完成したばかりで、まだ、語として書くことには、習熟していない段階であることを示している。1年3学期の能力は、この学級では調査しなかったもので、乙学級の1年生に3学期に調査した結果では、1年2学期から、2年2学期への発達過程への位置づけが確認された。

なお、促・拗音の誤答を分析してみると、促・拗音が誤った他の音などに、置きかえられたり脱したりして書けない場合から、促・拗音に小字を使わない場合に移行するということに、誤りの上に質的な発達を認められ（実験学校）、作文、学習帳その他にも、大ざっぱにいて、初期には、他の音が加わる、該当音が脱落することが多く、大字で書く、不注意から大字で書いてしまう時期がそのあとに続くようである。もっとも、促音・拗音・長音の問題は、5・6年生になっても、誤まって書く場合があり、能力のほかに、あわてるなどパーソナリティなどの因子も加わるようで、問題が、中・高学年にももち越される。総体的には、長音がいちばん早く、拗音がつづいて、促音表記が最も遅くまで誤記される傾向がある。

2) 助詞・その他を書く力 促・拗・長音を書く力と共に、助詞は・へ・を

及び、う・んなどの文字を正しく書く力も、なかなか身につかない。1・2年の段階で作文などに、これを書き分けられる児童は、かなり言語能力の高いものに限られている。2年2学期のテストでも、

- ほんをよむ……………86.1% ◦ うちへかえる……60.9%, 89.6%
- ことりはかわいい…86.1%, 82.5% ◦ おこったかお…96.2%, 72.4%
- うんどうかい……95.1%, 97.0%, 92.1%

で、助詞としての正しい書き方はもちろん、「ことりはかわいい」などのように、発音の上で同音の場合など「ことりわかはい」と逆に表記するような現象が多い。これらの文字を正しく書く力は、表記能力として高学年まで問題を持ち越しながら発達していき、作文などで、6年になっても誤記するものがあるかと思えば、比較的早く定着して、常に正しく書くものもあって個人差が大きい。

3 かたかなの習得

(1) 発達の概観

1) かたかな文字を読み書きする力 入学当初、実験学校児童にひらがな文字

表 3—7 入学時かたかな読み書きテスト結果

		か た か な		ひ ら が な	
		清音(46字)	濁・半濁音(25字)	清音(46字)	濁・半濁音(25字)
読 み	全 部 読 め た 人	1 人	3 人	15 人	10 人
	全 然 読 め な い 人	18 人	30 人	2 人	14 人
	平 均 読 字 数	4.1字	3.3字	26.4字	10.2字
書 き	全 部 書 け た 人	0 人	0 人	0 人	0 人
	全 然 書 け な い 人	38 人	45 人	3 人	14 人
	平 均 書 字 数	0.6字	0 字	21 字	6.8字

* 読みのテスト 実施日 28. 4.18 人 員 48 人

書きのテスト 実施日 28. 4.21 人 員 46 人

71字の読み書きテストと同時に、かたかな文字71字の読み書きテストを行なったが、表3—7のように、かたかなを読み書きする力は、ひらがなに比べて、きわめて低い。これは現在、漢字・ひらがなまじりの表記が採用され、①現行教科書はひらがなを最初に出し、1年生では、かたかなを提出していない（調査当時の昭和28年では、2種の教科書で、スキー・ハンケチ・クレヨンのが、後期に採られているだけである）。②そのために、家庭でも入学前にかたかなをほとんど教えないし、絵本、その他の児童読みものもひらがな書きである。したがって、ごく特殊な家庭で、入学前にかたかなの読み書きを教えられた児童のほかは、ほとんど、その読み書きができない。まれにあって、**「リ、へ、カ、ヤ、キ」**など、ひらがなと字形が似ている文字を読みうる程度である。その後も、学校では、ひらがな文字学習に専念するので、かたかな文字は、自然のままの状態に放置されているから、ひらがな文字の読み書きの力が上昇する6月前後でも、入学当初とほとんど変わらない。

表 3—8 かたかな読み書きテスト結果 (1~3 年)

	1 年			2 年		3 年		
	4 月	5 月	6 月	12月	3 月	7 月	12月	3 月
清 音 読 み (%)	13.8	16.1	17.3	79.1	88.7	94.3	95.4	—
濁・半濁音読み (%)	13.2	14.4	17.1	80.8	87.5	95.6	95.3	—
清 音 書 き (%)	1.4	1.6	5.1	62.0	70.7	85.2	80.5	91.2
濁・半濁音書き (%)	0.3	0	0.5	58.0	68.8	80.0	78.4	89.9

かたかな文字力が伸びるのは、2年になり、学校で計画的にかたかなの学習にはいるようになってからで、児童も、ひらがな文字は一応習得でき、かたかな文字学習への余裕と関心が生ずる時期になっているためか、習得状況はようやく活発になってきて、読みでは、1学期の学習当時でも提出された文脈の中では、それほど抵抗なく読めるようになる（教室観察）。しかし、書くことは、かたかな書きそのものが生活とあまり結びついていない、ひらがなの混乱をきたす、字形に近い（**ン・ソ、ツ・シ**など）などから、書き誤る例が多い。しかし、2年の2学期になると、読みは80%に近く、書きは60%に近く、急

激の上昇をみる。しかも、この時期には、未習の文字が2割5分近く残っているから、提出に対する習得率はかなり高いということになる。2年2学期から3学期にかけての発達は、1～2学期間の発達率に比べるとそれほど著しくない。2年の3学期でも、実験学校使用教科書は、3年に持ちこしの文字が、2割2分近く残っているのと、かたかな50音図などによって、やや機械的に、かたかなを覚えたが、実生活でも、学習の場でも、かたかなにふれる機会は、ひらがなほどではないからであろう。しかし、教科書でかたかなの提出が一応すみ、それに応じて学習も行なわれる3年の2学期ごろには、かたかな文字の読み書きは、大体完成段階に達するものとみられる。ただ、書くほうは、読みの95%台にやや劣る(80%前後)のは、かたかなという特殊性(書く生活に乏しい)によるが、しかし、それだけの現象ではなく、読む力と書く力に共通する相違でもある。書く力はその後、1学期間を経た、3年3学期ごろまでに、一応、完成期に近づくことができる。しかし、これは、テストの場合の平均正答率であって、その後、文字学習は、意図的にかたかな文字学習をするよりも、漢字が中心となる。現実の生活では、かたかな表記を必要とする語の占める率が低いなどから、一度身についたと思われるかたかなが、時には忘却されたり、誤記されたりすることも出てくる。読みでは、3年の到達段階が大体持続されるが、書くほうでは、必ずしもそうでない場合があり、その後、高学年(5, 6年)になっても、作文など、

- かたかなで表記すべき語をひらがなで書く
- かたかな文字を誤って書く
- かたかな文字とひらがな文字とを混ぜて書く
- かたかながきの語の表記が正しくできないものが往々にある

作文などで、かたかな表記の語は、つとめてかたかなで書いている者は、かたかなが早く確実に定着するが、テスト時に正答できても、その後、かたかなを積極的に使用しないために、忘れたり、誤ったりする事例が少なくない。なお、かたかな文字習得上の問題として、誤られやすいかたかな文字1字ずつの問題もあるにはあるが、読みの際の抵抗(渋滞・読み誤り)および書く際の困

難（書き誤り）は、ほとんど、かたかなの語、すなわち、促音、拗音、長音を含む語の読み書きについてである。日本固有の語よりかたかなで表記すべき、外国語・外来語に、比較的これらの音が含まれる語が多く、また、児童に耳なれない音（【例】：シュバイツァー）耳なれていても、複雑に構成されている（【例】：キャッチャー，チューリップ）など、表記上の約束がのみこめない点にあるようで、中学年後期からは、かたかな文字力の問題は、むしろ、かたかなの語表記に移行される。

かたかな語表記については、「表記能力」の章で取りあつかう。

4 漢字の習得

（1）発達の概観

入学直後、実験学校で、ひらがな・かたかなの読字力、書字力テストと相まって、漢字の読み書きテストを行なった。

読 み 昭和28年4月18日 書 き 昭和28年4月22日

（テスト材料）1・2年生の教科書に頻出し、1・2年で学習する50字。一から十までの漢数字10字と、青赤足石入色上大川木口国子字下白正先生空立小月土手出中花早日火左人冬本右水目山耳の40字

その結果、読みでは最高23字、書きでは最高15字、平均読字数4.5字、平均書字数2.6字であった。しかし、入学当初、ひらがなの読み書きすらまだ習得されていない段階であるから、これらの漢字の読み書きができるものは極めて少数で、18人のものが1字も読めず、23人のものが1字も書けないという状態であった。

表 3—9 入学時漢字力テスト正答字数分布

人数 \ 字数	0字	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	14	15	18	22	23
読 み (人)	18	8	1	4	1	2	0	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1
書 き (人)	23	6	1	5	1	1	1	2	1	1	0	2	0	2	0	0	0

入門期の国語教科書では、もちろん漢字は提出されていない。したがってその読める字、書ける字も下表のように漢数字が主であり、ひらがなの読み書きをすでに習得して、さらに漢字をおぼえ始めた読書能力の高い、ごく数名の児童を除いては、何かの関係でとくにその字を知っているという程度にすぎない。

〈読める字〉

一(24人) 二(20) 三(19) 子(17) 四(11) 五(10) 日(9) 本・川・山(8) 中・十・大(7) 木・八(6) 七(5)

〈書ける字〉

一(18人) 二(16) 三(16) 四(9) 中(6) 十・川・子・山(5)

上位の文字「子」が、名前で見られる文字としての要因がきいていると思われるのも、「子」の読みが正答者17人中、男子6、女子11、書きが正答者5人中、男子2、女子3であることから察せられ、その他、川・本・石などの正答者に川上・宮本・石田姓のものがあるなど、入門期当初の段階では、漢字の読み書きについて、特殊の児童を除いて、まだ自然のままに放置されている状態といえる。その後1年3学期末までは、同一の調査文字50字を対象にテストしたので、その後の漢字力の発達度がわかる。2学期初めの9月ごろまでは、月ごとに多少の上昇を示してはいるが、意味のあるほどのものではない。漢字力の発達現象は、やはり、1年2学期末ごろからと思われる。この時期になると、ひらがなの読み書きの力が一応つくようになり、教科書でも漢字が提出されるようになり、漢字に対する受け入れ態勢がつくからであろう。2学期末テストの上昇は、そういう意味をもっていると思われ、3学期には、さらにそれが助長されて、以後次第に発達をしていく。

1～6年間の漢字力の発達は、1～6年間のテスト結果表をみると、傾向的にであるが概観できる。それぞれのテスト期の発達の度合、状況、様相、問題点などは、報告書、「低学年の読み書き能力」、「中学年の読み書き能力」、「高学年の読み書き能力」に比較的詳しく記述した。ここでは、全体的な観点からみる。

1～6年間の漢字力テストは、それぞれ、その当該学年を中心に、漢字力の習得度、前学年からの発達度などをみようとしたが、中・高学年では、漢字習得の経路や習得上の問題点などをさぐるために、問題の構成を考慮した場合もある。6年間の漢字テストの問題構成を一覧すると、次のようである。

表 3-10 漢字力の問題構成一覧表

学年 学期	構成 ね ら い	調 査 文 字		テ ス ト	
				読 み	書 き
1—1 1—2 1—3	初歩漢字がどのくらい読み書きできるかをみる。	1・2年の教科書に頻出し、1・2年で学習する文字	50字	提出文字は共通	
2—1	学年相応の初歩漢字がどのくらい読み書きできるかをみる。 上に同じ	1年のテストで正答率70%以下の字 2年の各教科書に頻度の高い字	33字 17字 計 50字	提出文字は共通	
2—2	1年生及び2年生初期に配当されている字がどの程度読み書きできるかをみる。	前回テストで正答率80%以下の字 2年用漢字として2年の各教科書に頻度の高い字	34字 26字 計 60字	提出文字は共通	
2—3	文部省の学年配当試案の2年用漢字の中から110字の読み書きの力をみる。 あわせてテスト方法(再生法・選択肢法)による漢字力調査法を検討する。	A 2年用漢字 B 110字のうちから、誤答の多い漢字をとりあげ、選択肢法でテストし、Aテストとの比較をする。	110字 20字	提出文字は共通、ただし、Bの20字に関しては読み書きそれぞれ異なる。	
3—2	文部省の学年配当案による3年用漢字がどの程度読み書きできるか、また、前学年に未習得の字がどの程度習得できるようになるか。	2年終末時までのテストで正答率の低かった文字 文部省学年配当案による3年用漢字170字中から各社の教科書に共通に提出されているもの	30字 70字 計 100字	提出文字は共通	
3—3	上に同じ	3年2学期末テストで正答率の高い字を除いた 文部省学年配当案3年用漢字から子供の読み物に採用されるもの	80字 20字 計 100字	提出文字は共通	
4—1	学習後、あまり時間を経ない漢字、よみもの・ポスターなどで接近する漢字、以前に学習し、習得率	(一) 4年1学期中、しかもなるべく近い頃に学習した字 (二) 読み物等を通して、4年生で常識的に知っている字、選挙期にあたり、ポスター等で目にしそうな字	10字 20字	提出文字は共通	

	の低い漢字、それぞれの漢字の読み書きの習得度および問題点をみる。	(三) 3年の学期末に実施したテストの結果、実験・協力校ともに書く成績が悪かった字 計 50字	20字	
4—3	中学年後期の漢字力の実態と問題点をみる。	3・4年の間に学習した漢字から、従来のテストで問題のあったもの、できの悪かったもの、問題になりそうに思われるものなど	50字	提出文字は共通
5—1	課外の一般読書(新聞・雑誌)が漢字習得に影響しているかどうかをみる。	A 新聞に多く出る字 B 雑誌(児童用)に多く出る字 C 最近の新聞に多く出た字 計 60字	20字(10語) 19字(10語) 21字(10語)	提出文字は共通
5—2	上に同じ	A 新聞に多く出る字 B 最近の新聞に多く出た字 C 雑誌(児童用)に多く出る字 計 60字	20字(10語) 20字(10語) 20字(11語)	提出文字は共通
5—3	5年の最終学年なので、文部省の学年配当案5年用漢字から100字を選び、その読み書きの力をみる。	1. 5年生で学習した字 2. 前回テストで正答率の低かった字 3. 熟語構成によって、同字で、反応の仕方がみられるもの。 計 100字	56字 15字 29字	提出文字は共通
学年 学期	構成	ねらい 読字テストと書字テストを分けて、必要に応じたそれぞれの力をみようとした。		
		読 字 テ ス ト	書 字 テ ス ト	
6—1	児童の現在の読字能力で、新聞などの記事がどの程度読めるかを見る。 1. 衆議院議員の総選挙の記事から 51字(25語) 2. アジア大会の記事から 49字(27語) 計 100字(52語) 3. 読字付帯語いテスト(漢字の読みと、語い力の関係を見る) 20語	文部省の全国学力調査の漢字書字力テスト(昭和31年度)で書字力をみる。 1. (小学生独自テスト) 10語(17字) 2. (小・中学校用テスト) 10語(19字)		
6—2	新聞の社会的な記事がどの程度読めるか。交通事故の話を書いた記事 100字(43語)	6年程度で書く生活記録文で、どの程度までに漢字が書けるか。 学 級 日 記 50字(29語)		
6—3	6年の最終期なので、教育漢字881字がどの程度まで読み書きできるかを見る。881字 全数調査 読み、書きは共通(ただし、提出の問題文は、読みは語中心、書きは文脈中心のたてまえをとった)			

表 3-11 漢字力テスト結果 (1～6 年)

		1 年							2 年		
		4 月	5 月	6 月	7 月	9 月	12月	3 月	1 学期	2 学期	3 学期
	字 数	(50字)	(50字)	(50字)	(50字)	(50字)	(50字)	(50字)	(50字)	(60字)	(110字)
読 み	平 均 読 字 数	4.5	6.1	7.0	7.9	10.1	21.9	30.7	35.8	42.1	69.9
	平 均 正 答 率	9.0	12.2	14.0	15.7	20.2	43.7	61.4	71.6	70.2	63.9
	字 数	(50字)	(50字)	(50字)	(50字)	(50字)	(50字)	(50字)	(50字)	(60字)	(110字)
書 き	平 均 書 字 数	2.6	2.8	5.1	5.2	8.6	18.8	24.3	21.2	24.0	46.2
	平 均 正 答 率	5.3	5.6	10.3	10.4	13.1	37.7	48.6	42.4	40.0	41.8
		3 年		4 年		5 年			6 年		
		2 学期	3 学期	1 学期	3 学期	1 学期	2 学期	3 学期	1 学期	2 学期	3 学期
	字 数	(100字) 前…30 新…70	(100字) 前…80 新…20	(50字)	(50字) 3・4学 習漢字	(60字) 新聞、 雑誌よ みもの	(60字) 新聞、 雑誌よ みもの	(100字) 五年学 習漢字	(100字) 新聞記 事	(100字) 新聞記 事	(881字) 教育漢 字
読 み	平 均 読 字 数	73.9	83.6	40.7	47.4	49.8	52.2	87.6	83.7	94.4	806.0
	平 均 正 答 率	73.9 (85.9)	83.6 (87.2)	81.4	94.7 (96.6)	83.0	87.0	87.6 (87.0)	83.7	94.4	91.5
	字 数	(100字)	(100字)	(50字)	(50字)	(60字)	(60字)	(100字)	文部省 テスト (36字)	学級日 記 (50字)	教育漢 字 (831字)
書 き	平 均 書 字 数	40.6	49.6	22.2	21.0	25.0	18.1	38.7	24.3	32.5	577.1
	平 均 正 答 率	40.6 (57.2)	49.6 (52.8)	44.4	42.0 (42.3)	41.7	30.2	38.7 (38.4)	67.2	65.0	65.5

* 1～5年まで及び6年3学期のテストでは調査文字、読み書き共通、6年の1・2学期は、別の問題(文字)にしてある。()内の数字は、前回テストと共通の文字をとり上げた、その発達度(平均正答率による)を見た場合。

各テスト問題は、それぞれ、その学年相応、あるいはやや高度の文字を選び、それに、前回のテストで、成績の悪かった文字をいくつか入れてその後の発達を見るなどの意図のもとに構成され、問題の字数や文字は、テストの時期によってそれぞれ違う(1年は除く)から、この表での平均正答字数(読み・

書き)及び平均正答率(読み・書き)を、そのまま、比較して発達を云々することはできないが、しかし、問題作成の意図を考慮に入れながら表3-11を一覧して、発達の概観、発達上の傾向などを知ることができよう。列挙してみると次のようになる。

- 1) 読みは、学年が進むにつれて次第に発達する。
- 2) ことに、ひらがな・かたかなの文字学習が一応終了する3年後期、4年前期ごろから上昇する。
- 3) 読みの順調な発達に比べると、書くほうは、学年が進むにつれて発達の停滞現象がみられる。
- 4) むしろ、初めのころの読み・書きの力の差が6年までの間に、次第に大きくなっており、この点、ひらがな・かたかなが、初め両者の差が開いており、次第に一致するのと、対照的な発達曲線を示している。
- 5) 読みと書きの差は、読みの力が著しく伸長する4年ごろからいっそう大きくなり、6年終末時には、10対7の割合となる。入学時の開きはさほどではない。
- 6) 1度学習した文字の読みは比較的順調に安定・定着する。6年最終時の教育漢字881字調査では、平均806.0字(91.5%)読めている。しかし、それに比べると、書きでは577.1字(65.5%)しか書けない。
- 7) 読みで、教科書で学習した漢字テストのほかに、新聞雑誌などのよみもの記事から、そこに頻出する文字を選んでテストした場合、平均正答率80%をこすことができる。ことに、この力は、6年になって確実になる。
- 8) 書く場合に顕著であるが、1度学習した漢字でも、それがむずかしかったり、あまり日常生活的でない文字の場合は、忘れられてしまうことが多い。しかし、学級日記に記録する場合のように、日常使用性の高い文字であると、ある程度までは、(65.0%)書ける。

(2) 漢字を読む力と漢字を書く力

前章でみたように、中学年ごろから、漢字を読む力と書く力の間に開きが見

出され、それは、児童の実際の読み書く生活をそのまま反映してますます大きくなる。しかし、単に、数量の上からばかりでなく、質的に見ても読める漢字と書ける漢字の上に差がある。両者の関係をみるために、まず読む力・書く力の発達をそれぞれ見ておくことにする。

1) 漢字を読む力の発達 前にもみたように1年入学当初、家庭で、姓名や地名で、その他何かの読書などで、意図的にあるいは自然・偶然に習得した漢字は極めて数少なかったが、1年用漢字を学習するようになった、1年終末時には、1年用漢字の60%ほどは読めるようになっている。2年になると、ひらがなの文字習得が完成するが、新しく始まったかたかなの文字学習があるので、漢字力の方は、まだ、時間的にも、能力的にも、集中できないでおり、平均正答率70%台を前後している。3年になると、かたかな学習の負担もかなり除かれてくる。漢字に対する関心や意識もつき始めてくるなどから、漢字を読む力はさらに上昇傾向をとり、学習した文字の読みなら80%を越えるようになり、4年一中学年後期では90%にまで達するほどになる。

低学年のころの漢字読字能力の一つの特徴は、学習の有無と深い関係があることで、実験・協力学校で調べた場合、教科書での既習・未習の条件が第一にきいていた。

なお、4年になってからは、教科書で学習するほかに、家庭でも一般読書、ポスター類などのマスコミ・マスメディアなどから漢字を覚えるか、覚えるとすれば、どの程度、どういう傾向が見られるかなどをみるために、選挙期にあたる時期を利用して、ポスターその他でよく見かけ、常識的に知っていそうな文字群をも調査したところ、選挙、投票など、4年1学期に学習した文字に比べると、まだこれらの視覚物が児童の文字力にあまり影響（読みでも）を与えていないことがわかった。

しかし高学年ごろから、児童の読書興味は、ますます旺盛になり、読書の態度や能力もいっそうついてくるので、5・6年では、学校での文字学習のほかに、児童をとりまく文字環境からどの程度の影響があるのかをも併せて調査することにした。その結果、前表でみたように、新聞・雑誌などから調査文字を

選んだ場合も、教科書での学習文字を中心にした場合でも、平均正答率にあまり差がみられないこと、むしろ、現実の生活そのままという観点から一つのまとまった新聞記事（社会面—6年2学期）そのままを読ませた場合など、90%を越えるという例もみられた。新聞によく出る文字の読みがよくできたということは、一つには新聞で使用度の高い文字は、中学年以降、学校でも多く学習している文字であること、及び、一般にも多く用いられ、目にふれる機会が多いことにもよろう。6年最終時の3学期末には、いわゆる教育漢字881字の全数の読み書き調査を実施したが、読字平均正答率91.5%（平均読字数806字）で、かなり高率を示している。

表 3—12 881字テスト結果と学年配当漢字

この91.5%の正答漢字を文部省学年配当漢字によって配分すると、次のようである。

学年配当による	平均正答率	平均読字数
1年用漢字（46字）	45.1	98.0
2年用漢字（105字）	103.9	99.0
3年用漢字（187字）	181.4	97.0
4年用漢字（205字）	196.7	96.0
5年用漢字（194字）	177.5	91.2
6年用漢字（144字）	103.2	71.7

学習の順序に多少の出入はあったが、習得結果としては、4年用漢字までは、そのほとんど大体が習得できるが、5・6年用漢字、ことに6年用漢字にまだ未習得の分が残されているこ

* この調査の時は、学年配当はまだ決まっておらず、漢字提出の順序や内容もまちまちであった。

とがわかる。これを取得平均正答率と、学年用漢字との関係でみると、習得の状況がさらにはっきりする。

表 3—13 学年配当漢字による881字読字テスト結果の分布

平均正答率 %	読めた 字数	配 当 学 年					
		1	2	3	4	5	6
100%	273字	35字	73字	90字	57字	15字	3字
90%台(99.9~90.0)	366	11	30	83	112	104	26
80% 台	127		2	10	29	41	45
70% 台	52			2	3	20	27
60% 台	46			1	3	7	35
50% 台	10					5	5
40% 台	3				1		2

30% 台						1	1
20% 台				1		1	
10% 台							
50%以上 (50~100)	874	46	105	186	204	192	141
50%以上 (0~49.9)	7			1	1	2	3
各学年 配 当 字 数	881	46	105	187	205	194	144

平均正答率 60% 台以下の文字を具体的にみよう。

60%台		6年〃	** 拝勸採是供
3年用	決	40%台	
4年〃	* 必達列	4年用	* 包
5年〃	* 単比許久統例似	30%台	
6年〃	** 得略就納派系拈状授善逆	5年用	快
	耕革益訳認推混創補災至	6年〃	預
	減称詞否策態奮処敵未従	20%台	
	率著	3年用	魚
50%台		5年〃	欠
5年用	** 象増居蚕肥		

* は実験学校及び、協力校（H校）が共通に得た%の字を示す。

50% 以下の字をみると、

- ① 比較的児童の生活に関係のない字——蚕，肥，是，拝，包など
- ② 音訓整理の関係から誤って読む字——魚（サカナと読む）cf. 書字正答率80%
- ③ 問題として提出した音訓を別にしたらもっと正答できそうな字——快，預，欠（訓で出した），居（音で出した），象（ショウで出した）など——
- ④ 類似字形と誤って読む字——勸，例，列など

それぞれ、成果のあがらない因子が推測され、発問のしかたによっては、もっと正答率が高くなる字も出そうである。なお、881字読字調査の場合は、なるべく読みの力が誘発されないように、単語中心に問題をつくったのであって、

現実の文字を読む生活の中では、文脈に即して読むから、語い理解ともつながるので、現実面では、この結果は、総体的に上回る傾向があろう。(1年用漢字が、100%読めなかった理由としては、漢数字をはじめ、初歩的な文字でも他の上級の漢字と組み合わせして提出された場合があって、そのために答えられなかったという例も少なからずある。)

なお、高学年も後期ごろになると、一般読書からの影響から、当用漢字も、多少は読めるようになっていく。当用漢字の全数調査を実施したわけではないが、たまたま実施した標準読書力診断テスト(阪本D式)の読字テスト中の当用漢字28字(枝暇筋療宅樹巢怪秘驚黙掲頂粧背捕依普奇軟妨江懇孔汚覽審薦)などの字なら、平均して、30%程度はよめる(宅・怪・頂・療・依・枝・秘などなら50%以上は読める)ことがわかった。なお、高学年ごろに児童が読む書物は、小説、物語、伝記、科学、探検、探偵ものなどや、教養書、趣味の本など範囲も広くなり、その使用語いの範囲も拡大され、とうてい教育漢字のワク内だけではまかなわれなくなるから、当用漢字に接する機会が非常に多くなるわけで、文字によっては、当用漢字でも、自然習得の度合いの高いものが相当数あるのではなかろうかと思われる。

もっとも、881字調査で、読みの最高は879字最低は477字というように、個人差も相当高く、また実験学校のように、都会的な環境の地域では、傾向的に読字力が高く(比べて、書字力は低い)なるという地域差も認められるが、書字力の習得と比べてみた時、児童の漢字読字力は比較的順調に発達しているように思われる。

2) 漢字を書く力の発達 1年入学時の漢字力のテストで、読める漢字が少なかったが、書ける漢字はもっと少なく、1字も書けないものが23人もいた。しかし、漢字学習が始められ読みの力がつき始める1年終末時には、一躍、平均正答率48.6%までに上昇する。2年では、新しく、かたかな文字学習が加わるから、漢字を書く力はあまりのびず、学習した漢字の40%は書けるようになっている。この漢字習得状況はその後ほとんど同じ状況で、読みは5年ごろから発達度を増すのに対し、書きでは、時に下降渋滞を示すこともある。これ

は、読む力は、一度学習し、覚えることができれば、あとは、比較的その記憶が安定し、定着するのに対し、書く力は、学習して覚えても、その後、くり返して書くことをしないと忘却してしまう、すなわち習得度が不安定で定着しにくいからである。それと、読む生活は、この時期あたりから、課外の読書として、急速に拡充発展するのに対し、書く生活では、それほど必然性がない。したがって、生活にあまり密着していない文字など、反復練習する機会がないから、すぐ正しく書くことを忘れてしまうのであって、書きとりの練習が必要とされるのも、このためであろう。漢字を書く力のこのような性質のために、学習した漢字でも、そのいくつかは、未習得のままで、次の学年に進む。その学年でも同じことが繰り返されて、未習得の漢字は累積され、習得すべき漢字の負担量はだんだん多くなる。しかも、学年が進むにつれて、漢字の字形も複雑になり、むずかしくなり、特殊な文字も多くなる。というのが、中学年から高学年にかけての漢字を書く上での問題点であろう。学習した文字の平均正答率は40～50%近くであるが、新聞・雑誌（児童）などで多く出されている文字ではどうかを5年で調べたところ、新聞に多く出る字などで、20%台になっている。たとえば、責任・義務・経済など、読みは、それぞれ80%を超えている（経済は60%前後）のに対し、書く方は、責任（責8.2、任8.2）、義務（義6.1、務2.0）、経済（経2.0、済0）という正答率である。また、調査時期にあたるころの新聞によくでた「人工衛星」「観測」「実験禁止」なども、次表

表 3-14 新聞記事からの文字テスト結果（読み・書き）

	人 工 衛 星				観 測		実 験		禁 止	
読 み (%)	100	100	100	100	83.7	81.6	89.8	93.9	87.8	87.8
書 き (%)	87.8	69.4	2.0	44.9	8.2	10.2	57.1	26.5	6.1	16.3

のように書く力はいたって低い。この時期の児童は、すでに読めるが書けないという漢字を相当量もっていることになる。高学年の段階で、児童の漢字書字力はどの程度で、どのような性格と様相をもっているかという点、6年1・2学期の書字力テスト結果から、ほぼ推察される。6年1学期の書字力テストでは、文部省が昭和31年度に行なった全国学力調査の漢字力テストをそのまま

実施したが、その結果は、

問題（一） 平均正答率 77.5%（字として） 69.0%（語として）

問題（二） 平均正答率 58.2%（字として） 42.3%（語として）

注 1 問題（一）は小学校独自の問題

問題（二）は小・中学校共通の問題

として作成されている。したがって結果も（一）の方が高い。

注 2 字としてみた場合よりも、語としてみた場合の方が、正答率は低くなる。

上のように比較的書字力の低い実験学校で、従来の書字力テストよりもかなり好成績であるし、また、文部省の全国調査結果と比較しても、よくなっている。しかし、問題全体の正答率

に開きはあっても、問題の中のそれぞれの文字（語）の正答順位は、一、二の例を除いては、

	実験学校	実験協力 学校平均	文 部 省 全国平均	文 部 省 全国平均 (中学校)
問題(一)	69.0	67.9	48.2	—
問題(二)	42.3	46.7	32.9	59.8

ほとんど同じで、ここに、この学年の段階での書ける漢字というようなものが考えられそうである。なお、6年2学期では、児童の書く生活を考えて、学級日記に出てくる字を書かせたが、これも平均65.0%（字として 語としては57.1%）で、5年生までに見なかった好成績であった。6年3学期末の881字全数調査の時には、平均正答字数577.1字、平均正答率65.5%をおさめている。

この65.5%の正答漢字を学年配当漢字によって配分すると、次のようである。

表 3—15 881字テスト結果と学年配当漢字（書き）

学 年 配 当 に よ る	平 均 正 答 字 数	平 均 正 答 率
1 年用漢字（46字）	43.3	94.1
2 年用漢字（105字）	100.1	95.3
3 年用漢字（187字）	164.4	87.9
4 年用漢字（205字）	147.7	72.0
5 年用漢字（194字）	107.2	55.3
6 年用漢字（144字）	60.4	41.9

読みほど正答率は高くない

がここでも、4年を境いにして、学年配当漢字による漢字の習得分布がみられる。この取得平均正答率と学年用漢字との関係を見ると、習得の状況がわかる。

表 3-16 学年配当漢字による 881 字書字テスト結果の分布

平均正答率 %	書けた 字数	配 当 学 年					
		1	2	3	4	5	6
100%	58	24	29	5			
90%台 (90~99.9)	142	17	55	59	11		
80%台 (80~89.9)	124	4	18	66	26	10	1
70%台 (70~79.9)	90		1	38	42	26	3
60%台 (60~69.9)	179		1	9	38	22	9
50%台 (50~59.9)	107		1	7	42	44	13
40%台 (40~49.9)	98	1		2	27	39	29
30%台 (30~39.9)	56			1	9	21	25
20%台 (20~29.9)	48				7	25	31
10%台 (10~19.9)	32				3	7	22
1%台 (1~9.9)	11						11
50%以上(50~100)	621	45	105	184	159	102	26
50%以下(0~49.9)	260	1	0	3	46	92	118
各学年配当字数	881	46	105	187	205	194	144

平均正答率 50% 以下の文字を具体的に列挙しよう。

50%台		6 年用	* * 専暴宗党誠潔証徳兼検
2 年用	母		討誤招
3 年用	* * 悪感勉病負決者	40%台	
4 年用	* * * * 対階酒消横府変燈以観	1 年用	十
	院列芸結節底順必良改	3 年用	開暑
	鼻録喜選関察短陸類帳	4 年用	* * * * * 席戦菜借末衣服唱徒齒
	詩医圉脉司治残季勇初試		孫貨散差祭飲照隊械連
	等		息塩卒航泳熱鏡
5 年用	* * * * * 識迷永浅周功副側個現	5 年用	* * * * * 容準演折製築支領牧識
	博省責賞在造康価導査		* * * 庄燃限経念俵単則果防
	素浴綿績養祝求区貿像		給留務接過均完寄術因
	修漁駅敗特要婦典氏慣		義応弁収衛輪殺興往
	比常余設	6 年用	皇臨制論派財得式絹権

存故敬旧評職我態認損 災穀断尊条屈仁視禁		例師飯拔群統備漠承件 貯許貸謝救 *** ** 構基退賃善減複富未	
30%台		6年用	
3年用	勝		版処推供釈済援勸歛遺従
4年用	置芽曲輪委拳努氷焼		俗児創刊状述系境除納
5年用	*** 象復居令辞蚕満酸票測	10%台	
	似解総量型確腸志破倉	4年用	停郡付
	低	5年用	*** 候増肥敵適際欠
6年用	*** 諸后略絶眼憲陰豊拝律	6年用	*** ** 程資疑欲株耕就訳妻効
	属盟需可抵純提罪墓革		勤異判策延責奮逆展訓益
	孝難混蔵税	1～9%台	
20%台		6年用	*** 称衆著採陸敵預券詞幹
4年用	刷旗昨印達包覚		補
5年用	*** ** 編標格護規快課管序武		

* は、実験学校及び協力校（H校）が共通に得た%の字を示す。

50%台以下の字が、読みに比べると、圧倒的に多いことがわかる。これらの文字のうち、特に、できのわるかったものの中には読みの場合と同様に、

- ① 比較的児童の生活に関係のない字 蚕，拝，武，妻，陸など
- ② 問題として提出した音訓を別にしたらもっと正答できそうな字
 - 訓でだした 快，預，付，勤，欠，著，述，減，曲，孫など
 - 音でだした 居，倉など
 - 特殊な音でだした 象（ショウ）
- ③ 類似字形と誤って書く字 未，陸，郡，創など
- ④ 類似音・訓または、似かよった意義のものと誤って書く字
 - 詞，管，策，異，訳，勸，快，付など
- ⑤ 点・線の長短，位置，有無など，細部の点で正しい字形のとりにくい字
 - 券，母，武など

などと、それぞれ成果のあがらない因子が推測されるものもあるが、読みで

表 3-17 同一児童(学級分)における同一文字継続テストに現われた結果

反 応		正答	誤答	無答	正答	誤答	無答	正答	誤答	無答	正答	誤答	無答
テ ス ト 期		2 の 1			2 の 2			2 の 3			3 の 2		
提 出 語		(走 る)			(走 る)			(走 る)			(走 る)		
走 (2年)	読 み 書 き	7.9		92.1 100	74.4 38.5	2.6 7.7	23.1 53.8	87.5 58.5	2.5 14.6	5.0 26.8	90.9 36.4	9.1 29.5	34.1
テ ス ト 期		3 の 2			3 の 3			4 の 1			4 の 2		
提 出 語		(苦しい)			(苦しい)			(苦しい)			(苦しい…弁別)		
苦 (3年)	読 み 書 き	70.5 11.4	9.1 27.3	20.5 61.4	72.7 22.7	11.4 20.5	13.6 56.8	88.6 29.5	2.3 34.1	9.1 36.4	93.2 27.3		6.8 56.8
テ ス ト 期		3 の 3			4 の 1			5 の 1			5 の 3		
提 出 語		(返 事)			(返 事)			(事 件)			(事 務)		
事 (3年)	読 み 書 き	75.0 40.9	2.3 36.4	15.9 22.7	88.6 65.9	4.5 18.2	6.8 15.9	90.9 56.8	2.3 15.9	6.8 27.3	88.6 31.8	6.8 6.8	4.5 61.4
テ ス ト 期		3 の 2			3 の 3			4 の 1			5 の 2		
提 出 語		(者・もの)			(者・もの)			(者・もの)			(科学者)		
者 (4年)	読 み 書 き	34.1	34.1 79.5	31.8 18.2	93.2 43.2	4.5 54.5	2.3 2.3	97.7 34.1		2.3 63.6	100 70.5		13.6
テ ス ト 期		4 の 1			4 の 3			5 の 2			5 の 3		
提 出 語		(加える)			(加える)			(参 加)			(参 加)		
加 (4年)	読 み 書 き	75.0 54.5	15.9 11.4	2.3 34.1	86.0 55.8	4.7		93.2 63.6	2.4	4.5 36.4	84.1 54.5	15.9 6.8	38.6
テ ス ト 期		4 の 1			4 の 3			5 の 1			6 の 1		
提 出 語		(説 明)			(説 明)			(伝 説)			(演 説)		
説 (5年)	読 み 書 き	93.2 70.5	6.8 15.9		90.7 58.1	9.3 25.6		93.2 52.3	2.3 20.5	4.5 27.3	88.6	4.5	6.8
テ ス ト 期		5 の 1			5 の 2			5 の 3			5 の 3		
提 出 語		(事 件)			(事 件)			(用 件)			(事 件)		
件 (5年)	読 み 書 き	93.2 20.5		6.8 31.8	93.2 15.9		6.8 34.1	88.6 27.3	11.4 22.7		95.5 38.6	2.3 25.0	2.3 36.4
テ ス ト 期		5 の 1			5 の 2			5 の 3			6 の 3		
提 出 語		(減 る)			(減 る)			(減 る)			(減 る)		
減 (6年)	読 み 書 き	2.3	36.4 13.6	61.4 86.4	47.7 2.3	15.9 4.5	25.0 93.2	65.9 18.2	22.7 18.2	11.4 63.6	61.4 22.7	25.0 36.4	13.6 40.9

* それぞれの文字の％が100にならない場合は準正答に反応したものがいるからであ

正答	誤答	無答	正答	誤答	無答	正答	誤答	無答	正答	誤答	無答
3 の 3			4 の 1			6 の 2			6 の 3		
(走 っ た)			(走 っ た)			(暴 走 する)			(走 る)		
86.4	6.8	4.5	95.5	4.5		62.8	18.6	18.6	100		
43.2	31.8	25.0	50.0	47.7	2.3				79.5	6.8	6.8
4 の 3			5 の 1								
(苦 しい)			(苦 勞)			(苦 勞)			(苦 しい)		
100			77.3	4.5	15.9	88.6	2.3	4.5	97.7		2.3
48.8	23.3	27.9	18.2	15.9	65.9	38.6	11.4	50.0	81.8	11.4	6.8
5 の 3			6 の 1			6 の 2			6 の 3		
(事 件)			(返 事)			(事 務)			(返 事)		
93.2	4.5	2.3				97.7		2.3	97.7	1.3	
79.5	6.8	13.6	84.1	11.4	4.5				88.6	9.1	2.3
0 の 1			6 の 3								
(有 権 者)			(あ わ て 者)								
88.6	2.3	9.1	100								
			52.3	45.5	2.3						
6 の 2			6 の 3								
(増 加)			(加 え る)								
81.4	2.3	16.3	81.8	4.5	2.3						
			79.5	4.5	15.9						
6 の 3											
(伝 説)											
95.5	4.5										
72.7	22.7	4.5									
6 の 2			6 の 3								
(件もある……)			(条 件)								
97.7		2.3	95.5		4.5						
			20.5	45.5	34.1						

る。

はできていても、正しく書けないものも相当数あり、やはり、読みに比べて、書くことの困難性を示している。

(3) 漢字習得過程上の問題点

——漢字の習得と忘却——

同一の被調査者を対象として、継続的に漢字能力の発達を見てくると、その習得及び習得過程の上で、いろいろと問題のあることがわかる。今までに、漢字の習得と忘却、文字の認知と想起、再生と使用（低学年）、文字の正否の判断力と再生力（中学年）、文字力における文字と語（高学年）などで、中間的に報告してきたが、6年間を通じてみても、以上の諸点は、やはり、注目すべき問題点としてあげなければならない。重複をさけたいので、これらのうち、漢字の習得と忘却を中心として述べることにする。

1) 漢字の習得と忘却 教科書に提出され、一度学習した文字について、読みは、それがよほどむずかしいか、その文字が、他の文字と構成されて読み慣れない熟語になっているかして、読み誤る、あるいは読めないということがありうるとしても、多くの場合は、比較的読めるようになるのに対して、書きは、一度学習し、その時は正しく書いても、その後、その文字が重ねて提出されない、目にふれる機会が少ない、字形が複雑である、というような文字であると、なかなか身につかない傾向がある。読める字と書ける字の差が年を追って開いてくるのも、こうした、読みと書きの習得力の差が積み重なるからである。すでに、「低学年の読み書き能力」(p. 169 漢字の習得と忘却)でもみられたが、一つの文字が誤ちなく、身につくようになる——いつも正しく書けるようになるまでには、習得と忘却の繰り返しを経なければならないことが多い。

漢字のテストを実施し、その時読めた、あるいは書けた文字が、次期のテストでも同じ結果を得られるということは、相当困難であることが、同一の児童を継続して調査してみるとわかる。表3—17は実験学校の児童が漢字テストに示した結果である。これによると、正しく読める、正しく書けるようになるまでにかなり、紆余曲節を経ることがわかる。

2) 「走」の字についてみよう 「走」の字は、国語の教科書では次のように提出され、学習されている。

〈2年〉〔あたらしいこくご2年Ⅱ〕

走りました／(p. 23) 走り出しました・走りました (p. 25)／走って行きました (p. 28)／走って行きました (p. 63)／走り出しました (p. 65)／走って行く・走っています (p. 67)／走っていて (p. 69)／

〈3年〉〔あたらしいこくご3年Ⅰ〕

走って来ました (p. 49)

〔あたらしいこくご3年Ⅱ〕 走って来る (p. 50)／走って行きました (p. 51)／走って (p. 70)／走って行く (p. 73)

〈4年〉〔新しい国語4年Ⅱ〕

走り出した (p. 38・39)／走り出す (p. 46)／馬を走らせる (p. 117)

〈5年〉〔新しい国語5年Ⅰ〕

走る子・走って来ました (p. 20)／走り出しました・走って (p. 21)／走って・走る (p. 22)／走って行ける (p. 23)／走っている (p. 24)

助走路・走り出しました (p. 27)／助走・走り出しました (p. 29)／走り出した (p. 104)／^{すべしり}須走口 (p. 111)

〔新しい国語5年Ⅱ〕

走って (p. 44)／走り出さない (p. 122)

〈6年〉〔新しい国語6年Ⅰ〕

走った (p. 69)／走る (p. 70)

〔新しい国語6年Ⅱ〕

走る (p. 5)／走って (p. 11)／走った (p. 31)／走っている・走る (p. 40)／走る⁽²⁾ (p. 41)／走る⁽³⁾ (p. 41)／走る (p. 43)／走り続けた (p. 119)／走り続けた (p. 120)

* ゴチック体は、新出及び読みかえを示す。()内は提出ページ数

したがって、2年の1学期のテストでは、まだ学習してなかったので、読み7.9%、書き0という状態であるが、2年の2学期に学習したあと2年2学期末テストでは、読み74.4%、書き38.5%と上昇している。読みに比べて、書く方があまりよくないのは、字形がやや不安定で、字形がとりにくいからであろう。

「走る」は、その後も、2年の教科書で、繰り返し提出されているから、2年の3学期のテストでは、読み書きともに上回(87.5%, 58.5%)ってくる。さ

らに「走る」は3年の1学期にも出てくるので、読みは90%に達するようになるが、書きの方では、2年の3学期まで上昇したにもかかわらず、36.4%と再び低くなっている。これは、学習時に一応書けるようになって、続けて書かないでいると、忘却してしまうという書くはたらきの本質から、また、教科書で繰り返し提出されるから読みとしては学習活動が自然に繰り返されるわけであるが、書く学習活動としては、他の新出漢字の書きとりに専ら意を用いるために、繰り返し練習されなくて過ぎてしまうからであろう。読み書きの差が開いてくるのも、実はこうした学習活動のありかたによると思われる。

3年3学期のテストでは、書きがやや挽回したにもかかわらず、読みの上で後退が認められる。この原因は今確実につかめないが、3年になって、「走る」と字形や意義の似ている字、たとえば、「歩」（あたらしいこくご3年〈I〉）の字を学習するなどして、「走」の字と混同して誤る、意味のみをとって「かける」などと誤るといったことも原因の一つではなかろうか。事実誤答の中にはそうした事例もある。また書きとりの方では3年になって「橋」の字を学習したあとでは、走るに「橋」の字をあてて書いているものが相当あった。

4年1学期のテストでは、読み書きともに好転、上昇している。5年の教科書では、「走」の字は、多出しており、「はしる」の読みかえとして「そう」（助走路・助走）も提出されている。5年では「走」の字をテストの対象文字としてとりあげなかったが、6年の2学期、読みテストとして、新聞記事の「暴走」をとりあげたところ、「そう」の読みは5年で学習しているにもかかわらず、62.8%と下降している。これは、読みかえがまだじゅうぶん身についていないこと及び、「暴走」という語い（熟語）への未熟からであろう。

文字と語い（熟語）の関係は文字習得の上で、常に問題になる点である。さて、6年の教科書では、「走る」は相当ひんぱんに提出されており、児童も繰り返し学習を重ねたわけである。6年終末時の881字読み書きテストでは、再び「はしる」の形で読み100%、書き79.5%（80%近く）と大きな発達ぶりを見せており、読みは、一応到達度に達したかに見える。「走」の字は、2年用漢字であり相当生活的な文字ではあるが、字形がとりにくかったり、他と混同

しやすかったりすると児童の読み書きの力として定着するまでにはこれだけの過程があることがわかる。他の文字例を見てもこのことが肯かれる。

もっとも文字習得の型にいくつかあったように比較的順調に早く定着する児童と進歩後退をいくつか繰り返してようやく身につける児童もあって、個人差があるが、学級全体の文字力としてみた時、上述のようになるのである。この習得過程上の現象を個人的に具体的にみると、その実態、様相がさらに判然とするであろう。

表 3—18 個人別同一文字継続テストの反応表

テスト 時期 児童	走							
	2の1 走 る	2の2 走 る	2の3 走 る	3の2 走 る	3の3 走った	4の1 走った	6の2 暴走する	6の3 走 る
U女 読み (上位)書き	○ N	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ —	○ ○
O男 読み (上位)書き	N N	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ —	○ ○
Y男 読み (上位)書き	N N	○ ○	○ ○	○ ○	○ 足	○ 橋	○ —	○ ○
A女 読み (上位)書き	N N	欠 欠	○ 早	○ ○	○ 歩	○ ○	○ —	○ ○
K女 読み (中位)書き	○ N	○ ○	○ N	○ 走	○ ○	○ ○	○ —	○ ○
H男 読み (中位)書き	— —	○ N	○ ○	○ N	○ ○	○ ○	と う —	○ ○
S女 読み (中位)書き	N N	○ 車	○ ○	○ N	○ ○	○ 橋	は —	○ ○
T男 読み (中位)書き	N N	○ 早	○ ○	○ N	○ 橋	○ 早	N —	○ ○
S男 読み (中位)書き	N N	○ N	○ 走	○ 速	○ 速	○ ○	ほ —	○ 歩
Y女 読み (下位)書き	N N	N 車	あるく ○	○ N	N ○	あ 橋	N —	○ ○

K男 読み (下位)書き	N N	N N	○ N	○ 喪	あ る 表	○ 橋	○ 一	○ 表
S男 読み (下位)書き	N N	N N	○ ○	○ N	○ ○	○ 橋	ん 一	○ N
H女 読み (下位)書き	N N	○ N	△はしる 林	○ 早	N N	○ 高	N 一	○ N

テスト 時期 児童	苦							
	3の2 苦しむ	3の3 苦しむ	4の1 苦しい	4の2 苦しい	4の3 苦しい	5の1 苦 勞	5の2 苦 勞	5の3 苦しい
M女 読み (上位)書き	○ ○	○ ○	○ ○	一 ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
U女 読み (上位)書き	○ ○	○ 若	○ 苦	一 ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
O男 読み (上位)書き	○ ○	○ ○	○ 古	一 ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○
W女 読み (上位)書き	○ N	○ 吉	○ ○	一 N	○ ○	○ N	○ ○	○ ○
A女 読み (上位)書き	○ N	○ N	○ N	一 N	○ ○	○ ○	○ 努	○ ○
K女 読み (中位)書き	○ N	○ N	○ ○	一 ○	○ ○	○ N	○ ○	○ ○
S女 読み (中位)書き	○ 行	○ ○	○ 舌	一 N	○ ○	○ N	○ N	○ ○
H女 読み (中位)書き	○ 古	○ N	○ 草	一 N	○ ○	あ ん N	○ ○	○ ○
I女 読み (中位)書き	○ N	○ N	○ N	一 N	○ ○	N N	○ N	○ ○
T男 読み (中位)書き	う る 来	○ ○	○ サ	一 欠	○ N	○ N	く ろ N	○ ○
Y女 読み (下位)書き	○ 音	N N	○ N	一 N	○ ○	N N	○ 古	○ ○

S男 読み (下位)書き	N N	N N	○ N	— N	○ 点	N N	た ち N	○ ○
K男 読み (下位)書き	さがわ 来	お N	た の N	— N	○ N	△くる N	○ N	○ N

テスト 時期 児童	事								
	3の3 返 事	4の1 返 事	5の1 事 件	5の2 事 件	5の3 事 件	5の3 事 務	6の1 返 事	6の2 事 故	6の3 返 事
U女 読み (上位)書き	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ 自	— ○	○ —	○ ○
O男 読み (上位)書き	○ ○	○ ○	○ ○	○ N	○ ○	○ ○	— ○	○ —	○ ○
W女 読み (上位)書き	○ ○	○ ○	○ N	○ 次	○ ○	○ 自	— ○	○ —	○ ○
A男 読み (上位)書き	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ N	○ ○	— ○	○ —	○ ○
K女 読み (中位)書き	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	— ○	○ —	○ ○
H女 読み (中位)書き	○ 時	○ ○	○ ○	○ ○	○ ○	○ N	— ○	○ —	○ ○
K女 読み (中位)書き	○ ○	○ 草	○ 突	○ ○	○ ○	○ N	— ○	○ —	○ ○
S男 読み (中位)書き	○ 爽	○ ○	○ ○	○ N	○ ○	○ N	— ○	○ —	○ 率
M男 読み (中位)書き	○ 時	○ ○	○ 牛	○ ○	○ ○	○ N	— ○	○ —	○ ○
U女 読み (中位)書き	○ ○	○ ○	○ 突	N ○	○ ○	じつ N	— ○	○ —	○ ○
N女 読み (下位)書き	△こと 字	N 西	○ ○	し N	○ 突	き N	— ○	○ —	○ ○
Y女 読み (下位)書き	N N	○ 字	○ N	○ N	○ N	N N	— ○	○ —	○ 串

K男 読み (下位)書き	N 時	○ 時	○ N	○ N	○ ○	○ N	— N	○ —	○ ○
S男 読み (下位)書き	○ N	と N	N N	N N	じけ 相	○ 相	— N	じゅん —	のう N
H女 読み (下位)書き	N 字	N 語	N N	○ N	○ N	じつ N	— 字	○ —	○ ○

* 正答=○ 無答=N —=テスト実施せず 準正答=△, 誤答, 誤りをそのままうつす

個人別に(上・中・下各グループの)各テスト時の反応をみたのが表3—18であるが、上位群は一度学習すると確実に定着できて習得の度合いが高いのに反し、中、下位群は、学習後ある時はできて、ある期間を経ると忘れてしまい、誤答したり、無答になったりして、非常に不安定である。さらに下位群になると学習直後も身につかず、それが繰り返されてできない状態のままで経過することがわかる。また、提出語の形が違ったり、読みかえの形で出されると、上・中位群のものまで、おぼつかなくなるということが、語い量の乏しい小学校の過程では、相当ある現象であることが認められる。

この現象は書きにおいて著しい。「走」の字など、国語教科書では、各学年とも一応くり返し提出されているにかかわらずこのようであるから、字形が複雑、あるいは複雑でなくても字形が整えにくい、頻出度が少ない、日常生活に親近性のない字などになると、こうした現象、傾向がいっそう多いことはいうまでもない。

(4) 誤答傾向に現われた発達過程

1) 誤答反応 時を重ねるごとに、児童の漢字の読み書きの正答率が高くなっているが、正答以外の反応の仕方は、どうであろうか。

4月入学当初の漢字力のテストでは、できる漢字以外は、「わからない。」「知らない。」という反応の仕方のものが多く、正答でないものは、ほとんど無答であって、誤答は少なかった。まれに「口」を「ろ」、「川」を「さん」、「十」

を「ばつ」と読んだものもあったが、これらは、ごく少数であり、まだ、漢字という文字意識以前のかたかなや他の記号との混同であった。

書きにおいても、自分がたしかに知っている文字以外には、反応を示さないものが多かった。まれに、「四」を「三」、「五」を「三」、「六」を「三」と書くといった読み同様の誤りがみられる程度であった。

これが、1年の1学期末になると、無答でなく字形を正しく把握できないための誤りがようやく出始めてきた。

1年の3学期末テストでは、読み5.6%、書き5.9%という誤答率であるが、この誤答率は、下表にみるように、以後、正答率の上昇・無答率の下降という現象の中にあって、増加の傾向を示している。もっとも、各学期のテストでは、

表 3—19 正答・誤答・無答反応別テスト結果分類表

	学 期	字 数	読 み %				書 き %			
			正	準 正	誤	無	正	準 正	誤	無
1 年	3	50字	60.0		5.6	34.4	46.8		5.9	47.3
2 年	1	50	71.6		6.2	22.2	42.7		13.2	44.1
	2	60	70.5		9.3	20.2	40.0		15.8	44.2
	3	110	63.9		10.1	26.0	41.8		11.3	46.9
3 年	2	100	73.9	2.3	8.1	15.7	40.6	0.3	18.7	40.4
	3	100	83.6	1.2	7.9	7.3	49.6	0	22.4	28.0
4 年	1	50	81.7	0.8	8.6	8.9	40.9	0	29.7	29.7
	3	50	93.0	1.7	3.0	2.3	42.0	0	24.2	33.8
5 年	1	60	83.0	0.8	6.8	9.3	41.7	0	19.3	38.9
	2	60	87.0	0.2	5.4	7.4	30.2	0	19.4	50.4
	3	100	87.6	0.4	7.5	4.5	38.7	0	22.7	38.7
6 年	1	読み 100 書き 36	83.7	3.1	8.7	4.5	67.3	0	18.4	14.3
	2	読み 100 書き 50	94.4	0.5	3.2	2.0	65.0	0	22.3	12.7
	3	881	91.5	1.2	5.1	2.2	65.5	0.1	20.7	13.7

問題とする漢字の提出の仕方が、多少異なっているので、出題の意図と勘案

しながら、これらの数字をみなければならない。われわれの漢字力テストでは、1・2学期は、多く漢字力の習得過程や実態上の問題点をさぐることができるような意図のもとに問題を構成し、3学期末テストでは、なるべく、該当学年相応の文字習得力についてみようとしたから、1～6年間の3学期末テスト結果について、正答・誤答・無答の各反応を図示してみると、その発達傾向が大体わかるはずである。

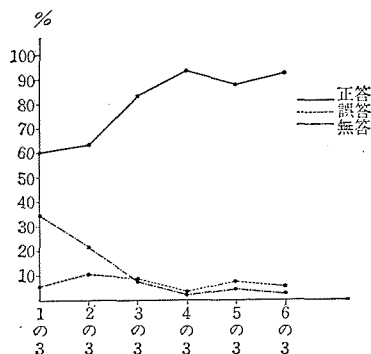


図 3—1 反応別曲線（読み）

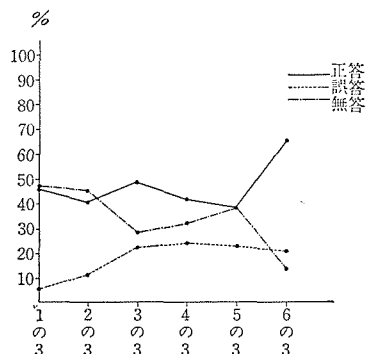


図 3—2 反応別曲線（書き）

これによると、小学校6年間の過程では、総体的にいて、正答数が増加し、正答率が上昇するという発達現象にともない、低学年から中学年にかけて、無答数が減少し、誤答数が増加しており、以後この傾向が続く。

しかし、読みと書きとでは、その様相が相当異なっていることが、わかる。

読みでは、誤答が1年では最も少なく6%足らずであるが、徐々に多くなって、3年3学期では7.9%となり、無答7.3%を越し、以後'6年末まで、無答率より高くなっている。このことは、逆にいえば無答が次第に減少していることであり、学習して、あるいは、他の読書等で、目にふれ、前後の文脈等から一度読んだことのある文字に対して、無答でいられずに何とか答えようとし、誤って答えてしまうという現象であろうと思われる。このことは、2年終了時のテストで、テスト文字110字中、未学習文字48字というように、児童にとって未知の文字が一挙に数多く提出された場合は、再び1年の初期のテスト時のように誤答数が減り、無答数がふえるという現象がみられること、また、5年

の1・2学期に、教科書で学習したというよりも、新聞、雑誌等に出ている文字がどの程度読めるかを見た場合には、再び無答が高くなっていることによっても証される。

読みに対して、書きの方は、中学年で、誤答と無答の差がかなり狭められてくるが、中学年後期ごろには、学習した文字がすべて習得されないままに、新しく学習される。未習得未消化の書けない漢字書字力の実情・実態を反映して、正答率が低下しだす、再び無答率が上昇しだすという現象があって、それに伴い誤答も活発ではあるが、やはり、無答の方が優勢である。これは、文字の認知・弁別・想起よりも再生することが最も困難であったように、書字力の本質に根ざす結果であろう。(6年終末時テストで無答が下位になっているのは、881字のうち、大半は4年ごろまでに提出された文字で、それらは比較的習得が定着しているからであろう。)

読みと書きとでは、多少の相違を示してはいるが、全般的に見て、入学当初よりも誤答反応が増加するということは、それだけ、児童の文字環境——漢字範囲が拡大され、文字意識も強くなってきた結果であろう。

漢字能力の発達というとき、正答数が増加し、正答率が上昇するのは当然だが、それに伴って無答数が減少し誤答反応が増加する。この誤答反応の増加現象も、消極的な意味で一種の発達現象であると解される。しかもこの誤答の傾向を見ると、児童の文字意識の増大、文字習得の過程、文字能力などを反映していて、文字力の発達をみる一つの要因と考えられる。しかも、誤答反応を注意してみると、学習する漢字とそれを受け入れる習得能力、文字環境の影響などから誤答現象に学年的な傾向すら認められるのである。具体的にとりあげてみよう。

2) 具体例 〈読み〉

表 3—20 誤答例(読み)

低 学 年		
1 年	2 年	
(1の3) 誤答 ()内はその人数	(2の1) 誤答 ()内はその人数	(2の2) 誤答 ()内はその人数
(△人 しと(12))	右 いし(6) ひだり(3)	右 ひだり(8) いし(6)
入 ひと(8) はち(2)	土 どじょう(2) どよ(2)	左 みぎ(11)
右 いし(9)	どろ(1) もく(1)	力 か(11)
先 せ(5) せんせ(1)	した(1)	文 さく(5)
生 せ(3) ん(2) せと(1)	考えた こ(3) おぼ(2)	天 おて(2) て, お, おてん()
八 ひと(4)	とき(1)	分 じ(5)
上 つち(3) した(2)	石 みぎ(3) ひだり(1)	林 もり(5)
日 め(3) にちようび(1)	空 あお(2) はる(1)	作 こう(3) ぶん(1)
小さい ちいさい(3) こ(2)	毎 うみ(3)	石 みぎ(4) ひだり(1)
(△七 ひち(3))	光る み(1) はる(1)	土 どよう(2) どよう(1)
(△前 まい(3))	きん(1)	先 せい(2) うまれる(1) せんせい(2)
(△東 しがし(3))	音 だつ(2)	火 かよう(2)
白 ひ(し)(3))	火 かよう(1) かよ(1)	心 ようじん(2)
字 かく(2)	すい(1) きん(1)	名 なま(2)
立っ たつ(2)	用 たうえ(2)	時 ふん(2)
	作る い(2)	
	青い おも(1) とお(1)	
	名 うしろ(1) うら(1)	
	町 おとこ(2)	

(*) 低学年(1・2年)は、誤答が比較的分散しているので、2名以上の者が誤った文字をあげた。中学年以降は3名以上にしぼった。△は準正答

	中学年 3 年	高学年 6 年
(2の3) 誤答 ()内はその人数	(3の2) 誤答 ()内はその人数	(6の3) 誤答 ()内はその人数
玉 おう(8) おお(11) お(2)	三度 すう(14) せい(3)	魚つり かな(41)
今 きょう(8) ぶん(2) ぶん(1) ふん(1)	者 と(5) き(3) おと(2) かんがえる(2)	私 わたし(28)
字 がつ(10) がく(3) そら(1)	急ぐ およ(7) す(2)	欠ける つ(23) つづ(3)
知らない所 じょ(5) じ よう(2) しょ(1)	発車 でん(3) は(3) れ(3)	包む つつむ(21)
タ ゆ(11)	進む す(5) よ(2)	勧める つと(20) みと(2)
来る き(10)	受ける あ(4) わ(3)	気象通報 ぞう(18) し ゅう(2)
	晴 あお(4) あおい(3)	列 れい(18) へい(1)

光る ひかる(3) ひかり(4)	島 とり(6)	拡せいき こう(17)
近く きん(6)	平気 へ(6)	例 れつ(16)
鳥 しま(5) うま(1)	玉 おう(5) おお(1)	幹せん ちょう(14) みき(2) ちょ(2)
考えた こえた(3) おぼえた(2) きこえた(1)	絵 えはがき(3) はがき(3)	決して け(14)
入れる いれる(5)	お客 みや(3) みせ(3)	派 みゃく(13)
書く かく(5)	雲 ゆき(5)	似る い(11) にてる(3)
村 はやし(5)	向く とう(5)	不必要 しん(10) しつ(7)
足 むし(4)	運ぶ と(5)	待つ もつ(10) たも(1) も(1)
両 あめ(2) にし(2)	遠い はや(5)	持つ ま(10) もつつ(1)
土 どう(2) ど(2)	太い おも(4)	いち里 きと(9)
作文 つくる(3)	捨う あ(4)	比べる ひら(9) しら(2)
田 たんぼ(2) たうえ(1)	妹 あね(4)	否 した(8) ふ(4)
歩く いく(1) うご(2)	遊ぶ よ(3)	折る いの(8) おる(2)
火 かあ(3)	世界 せか(3)	
石 みぎ(2) ひだり(1)	世界 い(3)	
米 ひかり(1) ひかる(1)	工場 さく(2) しょう(1)	
月 め(2)	聞く き(2) せき(1)	
戸 えど(2)	動物 ちから(2) とう(1)	
近 じょ(2)	地面 ん(2) とう(1)	
天気 んき(2)		
谷 つや(2)		
千 ひ(し)やく(2)		
高い あお(1) そら(1)		
考えた おぼえた(1) おぼ(1)		
父 はは(2)		

高学年6年つづき

誤答 () 内はその人数	誤答 () 内はその人数	誤答 () 内はその人数
疑問 しっ(8) せん(2)	預ける いただ(4) とど(5) よ(4) つ(2)	未かいち まつ(4) すえ(8)
せん挙 しゅ(8)	授業 じ(5) じゅう(3)	努力 よく せい(4) ぜん(1) と(1) きよう(1)
快い かい(7) か(6) よ(3)	妻 どれ(5) ふ(1)	委員 いい(4) か(1)
じゅう居 い(7) たく(5)	報告 こう(5) でん(1)	政策 かく(3) やく(3)
災難 ひ(7) か(6)	加える か(5) かぞ(2)	蚕 ばん(3) くわ(1)
倉こ くら(7)	単 す(5) じゅん(1) にん(1) つね(1)	宗きよう しゅ(3) そ(3) う(3) ぶつ(2)
付ける う(7) ふ(1)	状態 のう(5) てい(1)	

つう訳 シャク(7)	ど(1)	じゅん序 てい(3)
はん省 しょう(7) だん (2)	輪 ゆ(5) シャ(1) ろ ん(1) ろ(1)	従う した(3) じゅ(1)
型 かたち(7) せい(1) おおぎ(1)	混ざつ ふく(5)	推ていする かく(3) し(2) せん(1)
肥える た(6) ひ(3) くわ(2)	遺さん は(5) き(2)	討論 ぎ(3)
統領 そう(6) りょう(4)	得いな え(5) とくい(1)	忠こく しん(3)
基ち ぼ(6)	圧りよく てい(4) し(3)	ちゅう央 えい(3) い (2)
どう情 せい(6)	去ねん さく(4) きょう (1)	延びる あ(3) わ(2) てい(1)
武き し(6) むさ(1)	寄る き(4)	
固める こ(6)	貨もつ に(4) しつ(1)	
規そく かん(6)	採しゅう しょう(4)	
災難 さい(6)	欲ぼう よう(4) よ(4)	
い味 あじ(6)	証めい しょ(4) しゅう (1) ぜ(1)	
候補 さ(6) ゆう(1)	宿屋 シャク(4)	
	ほ存 ぞ(4) そん(1) ざい(1)	

低・中・高学年の誤答例をみると、次のような傾向のあることがわかる。

1. 低学年では、集中的な誤答例が、高学年に比べると、比較的少ない。これは、
 - ① まだ無答数が多いこと、および、文字領域が狭く、文字意識も低いからである。しかし、読み誤りのいろいろな型は現われている。
 - ② でたらめな読みや無意味な誤り方【例】耳 たっています・しろ、下はいさい、人 み、字 あ、口 し、女 ぶん、火 も、白 ひる、など）をしている例が多いからである。でたらめの読み誤りは下位者に多く、あてずっぽな読みであるから、同じ回答者がいない。したがって、低学年には、同種の反応をせずに1人ずつ誤っているという例が多い。
2. 低・中・高学年によって誤り方にある種の傾向がみられる。
 - ① 類似字形が弁別できないために、誤って読む例は全学年を通じて多い。ことに自分の知っている文字が多くなると、それにひきつけて読むから、誤って読まれる方も数が多くなる。

たとえば、「右」は1年のところには、既習文字のいしとしか誤らなかった

が、2年になると、ひだりとも誤るようになり、それも1学期では3人、2学期では6人というようにふえ、2学期では、右、石、左がいりまじって混乱誤読されており、3学期には一応落ちついているというような経過をみせている。

なお、中・高学年になると、へん、つくり、かんむり等の違いで、幾種もの文字が出てくるから、誤答反応も活発になる。

また、勧める つとめる (20人)、列 れい (18)、例 れつ (16)、幹線 ちょう (ちょ) (16) というように、多くの児童が同じ誤りを重ねているのが、一つの特徴といえる。

- ② 字の形態で一部認知による誤りでは、低学年1年のころは、文字の構成分子に分解してみることになれていないから少なかったが、中・高学年になるとこれが徐々にふえており、しかも多くのものが同一の誤り方をする傾向が出てくる。中学年の 者 と (5人)、拾う あ (4人) は、都 (東京都の都) の字のへん者の読み、拾うのつくり合の読みであろうし、高学年の 扱 せい ころ (17人)、災難 ひ (7人) か (6人)、どう情 せい (6人) なども、それぞれ構成分子の 広・ころ、火・ひ、青・せいなどによったものであろう。

- ③ 熟語とその構成文字との未分化による誤りには、

(イ) 熟語として覚えていて、文字としては識別できないもの

【例】 火 かよう

(ロ) 熟語を構成する他の文字との読み誤り

【例】 作 こう (工作の工) ぶん (作文の文)

(ハ) 熟語としてわかっていても、それを構成する単位としての文字の読みがわからないために生ずる誤り 【例】 世 せか 界 い

があるが、この誤り方は、低学年に圧倒的に多い。

1年……(イ)	四 よんくみ	日 にちようび	先 せんせ
	火 かよう	川 かわかみ	生 せと (せいと)
(ハ)	正 おっし		
2年……(イ)	火 かよう・かよ	土 どよう・どよ	田 たうえ
	車 きしゃ	正 おしょうがつ	先 せんせい

国 こくご	作 こうさく	心 ようじん
名 なまえ	谷 よつや	紙 てがみ
地 とち	千 ちば	近 きんじょ
(ロ) 火 よう	年 せい	谷 よつ
池 らい(地の誤り)		近 じょ(2)
母 こころ(母の心か)		
(ハ) 火 ひの	名 なま(2)	気 んき(2)
谷 つや(2)		

など、多くの誤った反応がみられる。

中学年でも、まだ、発車は(3人)、野やき 球ゆう(2人)、世せか 界い、地じめ面ん(2人)、着るきも(1人)など残っているが、高学年では減少している。もっとも高学年でも(ロ)の系統のものが相当数みられた。

統(領)りょう(4人)(災)難さい(6人)候(補)き(6人)こうした誤りは、それぞれの文字の意味を知らず、その構成要素としての語としての読みが想起されるからであろう。あわてて読み誤ったとしては、数がまとまりすぎている。

ただし、(イ)、(ハ)はいたって少ない。まれに、武むさ(1人)などというものもあるが、これなど武蔵(むさし)という特殊な読みが、児童にとっては文字との結びつきを不確なものにしているからであろう。

この種の誤り方が、学年を追うに従って、少なくなっているのは、やはり、児童に文字そのものの知識、熟語としてそれを構成する文字との関係を判別する力がついてきたことの反映であろうと思われる。

④ 似た意味ととりちがえる誤り

問われた文字がはっきりわからないために記憶の中から近似の意味のものを想起したり類推したりして読む誤りで、これには、

(イ) 意味内容の似かよったものに誤読するもの

【例】夜 つき 時 ふん(2年)

(ロ) 反対概念の字を想起するもの

【例】 秋 はる 父 はは(2年)

とがあるが、数としては(イ)が断然多い。これも低学年から多くみられ、ことに1年の時よりは2年というように、意味内容の似かよったものに誤読する傾向は年とともに増加している。これは、文字によって想起される概念が増加してくる結果と思われる。

1年……(イ) 耳—め 火—げつ 木—やま 下—つち

2年……(イ) 火—すい・きん 時—ふん 林—もり 空—たかい 天(気)—た
な(たなばたの想起か) 夜—つき 西—ゆうやけ 千—ひゃく
黒—あか・あお 草—はな 歩—い・うご(2) 走—ある
く 考えた—おぼ・おぼえた

1年…(ロ) 上—した(2) 火—みず 出—くる

2年…(ロ) 秋—はる 父—はは(2) 母—ちち

これらの誤読現象は、その後も

中学年…(イ) 発車—でん(3) れ—(れつの中の脱か 3) 絵—はがき(3)

お客—みせ(3) 暗—うすくらい(2) 波—いけ(1)

(ロ) 妹—あね(4) 弟—いもうと(2) 早—おそ(1)

高学年…(イ) 疑問—しっ(8) つう訳—しゃく(7) 報告—こう(5)

貨もつ—に(4) 去ねん—さく(4) 蚕—くわ(1)

推ていする—かく(3) し(2) せん(1) 宗教—ぶつ(2)

(ロ) 綿—きぬ(2)(字形の類似の因もあるか) 従—う—さから(1)

というように現われている。低学年まではめいめいが思いつくままにいろいろな意味内容の文字と結びつけ、誤答反応が分散し拡げられているが、学年が進むと、下位群にはまだこの傾向が残るが、多くは集中して、ある文字の意味内容ととりちがえるという傾向が著しい。これは各自勝手に似通った文字を思い浮べるといよりも連想される意味内容が問題の文字とそれだけ近似しているものであるという観念上の発達および、ある文字を構成分子とする熟語の知識が、一般的なものになる、より普遍性をもつようになるからであろう。なお問われる文字が、動詞、形容詞などの用言で活用形の形で出されると活用形にう

つりのよい音や訓を与えたり、文脈や語脈の前後関係から、いかげんに読んでしまうという型にだんだん移行するようで、中学年以降はこの型の誤答が非常に活発になっているのが目立つ。

⑤ 文脈による読み誤り

はっきり読めない文字に対して、自分の観念の中で、ある語・語脈・文脈を考え、それにあてはめて読む誤りで、この型にも次のようにいろいろある。

○語形にあてはめて読む

われわれのテストでは、文脈の関係で、なるべく読みが誘導されないように問題を提出したが、結果としてはこのような現象が相当あった。

ことにこの現象は、用言の活用形がついて問題が提出されている場合、語形、活用形に自分の思いつきの読みを与えて読むことが多く、1年では、これがほとんど出ていないが、2年ごろから、文法意識の発達にともなって現われ、学年を追うに従って多くなっている。

2年……作るーい(2) 読むーはげ 青いーとお・おも 早いーとお

赤いーおも 長いーはや 向かってーひ

3年……急ぐーおよ(7) 運ぶーと(5) 受けるーあ(4) わ(3)

遊ぶーよ(3) 住むーすす(2) 通るーかえ(2) 遠いーはや(5)

多いーとお(2)

6年……欠けるーつ(23)・つづ(3) 比べるーひら(9) しら(2)

付けるーう(7)・ふ(1) 肥えるーた(6)・くわ(2)

勤めるーみと(2)・さだ(2)・もと(1)

預けるーとど(5)・いただ(4)・つ(2)・ま(2) さ・さず・か・う・なま

これも、学年が高くなると、欠ける、比べるのように、相当数の集中的な読み誤りをするもの、勤める、預けるのように、各自でんでんに思いつきの読みを与えているもののがあって、誤りはいっそう活発になる。また、比べる(ひら・しら)付ける(う)などのように、音訓を無視したよみ(比ひ)意味内容の類似による読み(比べるために調べる)、熟語構成による文字からの読み誤り(「受付」からの付の読み)など、誤読の要因が複雑になってく

るのも、高学年の誤りの一つの特徴であろう。

○熟語などで、既知の語にひきつけて読む

学年が進むにつれて、児童の語い量が増大するわけで、与えられた語、文字がはっきりわからない場合に、その熟語の構成文字のうちのどれかと結合している語、または結合しやすい語などの既知の語を習得語い群の中から想起し、それにひきつけて読もうとする例である。

これは、低学年では、前述の熟語とその構成文字との未分化や混同、意味内容の近似、反対などによる読み誤りという形で多く現われているが、学年が進むと、この型の誤りが多くなっている。

中学年…荷もつーさく(2人)

高学年…疑問ーしつ(8人)・せん(2) せん拳ーしゅ(8) 武きーし(6)

候補ーき(6) 混ぎつーふく(5)・らん(1) 判断ーさい(3)

討論ーぎ(3) 忠こくーしん(3) 資格ーげん(2)・しつ(1)

穀もつーだく(2)・だつ(2) 演芸会ーかん(2)・がく(1)

(なお、6年終末テストでは、問題作成の都合上、熟語の一部にかなをあてた場合があるから、この傾向はいっそう助長されている。この場合、熟語の一部のかなが、用言の語形のようなはたらきをしている。)

なお、低学年では、問題の前後関係から自分なりの読みやすい形を考え出して読む、【例】草の虫 むら(草と連合させて読む)というようなものもあったがこの種の誤りかたは、さすがに高学年ではあまりみられない。このほか、音の類似による誤り、でたらめ読み(全然見当がつかない読み方、したがって同じ回答者がいない)などが低学年ではある程度みられたが、高学年になると少なくなっている。もっとも、不注意やあわてたために生ずる誤りは低学年にも多かったが高学年でも残っており、中でも、脱字や清濁の混同、つけ落し等が多い。

章ーしよ 忠ーちゅ(2) 需ようーじ・じゅう 届けるーどとける(2)

逆ーきゃく

⑥ 能力を持っているの誤り

◦発音からくる読み誤り

人ーしと 下ーひた 百年ーしゃく 東京方言ひとしの発音上の誤りがそのまま現われるなど。いとえの混同。関西では木、葉などをきい、はあなど発音どおり長音化して書く場合もある。漢字そのものとしては一応読めている。

これらの誤りは、1年のときと比べると少なくなっているが、6年でもまだ残っている。

1年……人(八、入)ーしと(12人)

6年……七ーひち(3) 不必要ーしつ(7) 東ーしがし(3) 賞ーひょう(2)

光ーしかる(2) 百ーしゃく(2) 前ーまい(3)

◦表記上の誤り

(イ) 表記が不完全な誤り

一応読めるのであるが、表記する際に長音化して書いたり、長音を落して書いたりする。これは低学年では、

2年……ターゆ(11) 土ーどう(2) 火ーかあ(3)

のようにかなりみられたが、学年が進んでも、相当みられた。

授ぎょうーじゅう(3) 招たいーしょ(2)……6年

(ロ) 送りがなまで読みがなとしてつける誤り。

(ちい)	(か)
小さいーちいさい	書くーかく

文字としては読めているのであるが、活用語の語幹と語尾の区別がまだつかないために生ずる誤りである。また、表記の約束を知らないためである。落ちついていれば()の内と外とによって当然正しく書き分けられるのを、あわてたり、送りがなの法則を知らずに、この誤りをしているものが相当ある。高学年になって、送りがなの知識が出てきても相変わらずこの誤りをするものがある。もっとも、低学年では、優秀児も時に誤ったが、学年が上になると、さすがにそれが少なくなっている。

1年……立(つ)ーたつ(2) 小(さい)ーちいさい(3)

2年……書(く)ーかく(5) 入(れる)ーいれる(5) 光(る)ーひかる(3) ひかり

(4) 赤(い)—あかい 早(い)—はやい

3年……来(る)—くる(6) 切(る)—きる(3) 合(う)—あう(3) 着(る)—きる(3) 広(い)—ひろい・しろい(5) 遠(い)—とおい(5)

6年……売(る)—うる(5) 買(う)—かう(4) 取(る)—とる(4) 曲(げる)—まげる(2) 包(む)—つつむ(2) 折(る)—おる(2)

○音訓を無視した誤り

語形・文形から一定している音訓を無視して、自分の知っている、または親しい読み方で読む。未習の音や訓が出た場合はこれが甚しい。既習のものでも、自分が習得した方の読みがつけられやすい。この現象は、学年が進むにつれて多くなり、文字学習の範囲が広げられ、音訓どちらかが読めるようになるにつれて、ふえる傾向がある。もっとも高学年では、正しく読めない場合、音訓を無視して読める方の読みがなをつけるよう要求したこともあるが、この増加現象は文字習得過程上の現象として当然であろう。

1年……小さい—こい(2人)

2年……家—うち(10) 来る—き(10) 光ってみえる—ひかり・ひかる(8) 知らない所—じよ(5)・じょう(2)・しょ(1) 近く—きん(6) 黒い土—ど・どろ(4) 作文—つくる(3) 千年前—ち(1) *何ですか—なに(20) 心—じん(18)

3年……動物—うごく(10人) 太い—た(8) 海岸—きし(8) 金魚—さかな(2) うお(1) 動物—もの(1)

6年……魚つり—さかな(41人) 私—わたし(28) 気象通報—ぞう(18) いち里—さと(9) 快い—かい(7) じゅう居—い(7) 倉—くら(7) はん省—しょう(7) 固める—こ(6) い味—あじ(6) 肥える—ひ(3) 幹せん—みき(2)

なお、家をうち、魚をさかな、私をわたしというように、音訓整理上の読みかたが徹底しないために、他の読みもの等からの影響と思われる読みが見受けられる。それが、高学年で、増加しているのは、一般読書が活発になったためであろう。

この(6)の一連の誤りは、低学年の段階ではある程度許容すべき性質を含んでいるので、テスト処理上、準正答として扱ったが、その後も、準正答反応がどの程度増減するかを見るために、6年終末時テストまでこの処理法をとった。

低学年も後期になると、準正答がだんだんふえてくる。これは、動詞・形容詞における漢字の送りがながはっきりしないために生ずるものがいちばん多く、低学年の実態を示している。次に漢字の真の使用法がわからぬために名詞などで音訓ともに使用率の多い文字では、語・文脈にかかわらず、自分のいちばん親しい読みかたで読む傾向である。一つの文字についての音・訓・義が真に習得できない段階での文字力の実態を現わしたものとえよう。

3) 具 体 例 〈書 き〉

表 3-21 誤答例(書き)

() 内の数字は人数

低 学 年 1 人の場合は省略

1 年 1 学 期		2 年 1 学 期	
火	日 ⁽⁶⁾	火	日 ⁽⁶⁾
人	入 ⁽⁷⁾	立	田 ⁽⁶⁾ Ⅱ
先	先 ⁽⁸⁾ 先 ⁽²⁾ 生 ⁽²⁾	耳	見 ⁽⁹⁾
正	止 ⁽⁶⁾ 五 ⁽²⁾ 丘	石	石 ⁽⁶⁾ 左
立	田 ⁽⁷⁾	石	右 ⁽⁶⁾
生	先 ⁽⁷⁾ 年 生	目	日 ⁽⁶⁾
右	見 ⁽⁷⁾ 石	年	生 ⁽⁶⁾ 学 年
耳	見 ⁽²⁾ 耳	町	田 ⁽³⁾
白	火		
色	白		
月	月 目		
1 年 3 学 期			
手	毛		
大	大		
小	小		

足 足⁽¹⁾ 足⁽²⁾ 足
 田 立⁽¹⁾
 左 右⁽¹⁾
 上 上⁽¹⁾ 上⁽²⁾
 出 手⁽¹⁾ 手⁽²⁾ 入⁽²⁾
 雨 雨⁽¹⁾ 雨⁽²⁾ 雨
 花 花⁽¹⁾ 花⁽²⁾
 先 生⁽¹⁾
 正 小⁽¹⁾
 生 先⁽¹⁾ 先⁽²⁾
 下 上⁽¹⁾
 青 空⁽¹⁾
 音 音⁽¹⁾ 音⁽²⁾
 学 学⁽¹⁾ 学⁽²⁾
 手 手⁽¹⁾
 門 門⁽¹⁾
 男 男⁽¹⁾
 自 自⁽¹⁾
 国 日⁽¹⁾
 土 上⁽¹⁾

2 年 2 学 期

多 大⁽¹⁾
 火 日⁽¹⁾
 入 人⁽¹⁾
 耳 見⁽¹⁾ 耳⁽¹⁾ 目⁽¹⁾
 校 学⁽¹⁾ 交⁽¹⁾ 子⁽¹⁾
 町 西⁽¹⁾
 時 持⁽¹⁾ 分⁽¹⁾
 村 杯⁽¹⁾
 書 書⁽¹⁾

家 家⁽¹⁾ 家⁽²⁾ 家⁽³⁾ 家⁽⁴⁾ 家⁽⁵⁾
 虫 虫⁽¹⁾ 虫⁽²⁾ 虫⁽³⁾
 行 行⁽¹⁾ 行⁽²⁾
 右 右⁽¹⁾ 左⁽¹⁾
 年 年⁽¹⁾
 赤 赤⁽¹⁾ 赤⁽²⁾ 赤⁽³⁾
 分 分⁽¹⁾ 方⁽¹⁾
 上 上⁽¹⁾
 夕 夕⁽¹⁾
 見 耳⁽¹⁾
 高 上⁽¹⁾ 高⁽¹⁾
 声 声⁽¹⁾
 早 走⁽¹⁾
 走 早⁽¹⁾
 正 正⁽¹⁾
 外 外⁽¹⁾
 左 右⁽¹⁾ 右⁽²⁾
 国 口⁽¹⁾ 日⁽¹⁾ 国⁽¹⁾
 色 色⁽¹⁾ 白⁽¹⁾
 車 車⁽¹⁾ 車⁽²⁾
 心 思⁽¹⁾ 用⁽¹⁾
 道 道⁽¹⁾
 林 林⁽¹⁾
 天 上⁽¹⁾
 会 回⁽¹⁾

2 年 3 学 期

海 海⁽¹⁾ 海⁽²⁾ 海⁽³⁾ 海⁽⁴⁾ 海⁽⁵⁾ 海⁽⁶⁾
 多 大⁽¹⁾
 千 先⁽¹⁾
 字 時⁽¹⁾ 書⁽¹⁾

切	氣 ⁽¹⁾ 来 ⁽¹⁾ 木 ⁽¹⁾	見	貝 ⁽²⁾
戸	止 ⁽⁷⁾ 十	会	書 ⁽³⁾
入	行 ⁽⁸⁾ 人 ⁽⁴⁾	牛	失 ⁽²⁾
石	右 ⁽⁷⁾	池	川 ⁽²⁾
前	前 ⁽⁴⁾	少	小 ⁽⁴⁾
間	分 ⁽⁴⁾ 門 ⁽⁴⁾	早	走 ⁽²⁾ 車
毎	前 ⁽¹⁾ 毎 ⁽⁴⁾ 前 ⁽²⁾	来	行 ⁽²⁾
文	交 ⁽¹⁾ 分 ⁽²⁾	雨	雨 ⁽²⁾
東	栗 ⁽¹⁾	金	金 金
道	道 ⁽⁴⁾ 道 ⁽⁴⁾ 道 道	汽	氣
合	上 ⁽²⁾	話	話 花
学	字 ⁽⁴⁾ 校	高	高 [△] 上
門	間 ⁽⁴⁾	父	交 女
分	文 ⁽²⁾	母	毎
虫	虫 ⁽¹⁾ 足 ⁽¹⁾	家	宰
犬	犬 ⁽¹⁾	車	申
長	長 ⁽⁴⁾ 長 ⁽⁴⁾ 長 長	風	凡
紙	上	声	声
雲	空 ⁽¹⁾	步	足
地	土 ⁽¹⁾	夜	夕
行	来 ⁽¹⁾	走	足
作	工 ⁽¹⁾ 文	天	夫
雪	雪 ⁽¹⁾	半	羊
白	白 ⁽²⁾		

中 学 年

3 年 2 学 期		平	半 ⁽¹⁾ 来 ⁽¹⁾ 来 ⁽²⁾ 半 米
看	物 ⁽⁴⁾ 物 ⁽⁴⁾ 物 ⁽⁴⁾ 持 物	流	長 ⁽⁴⁾ 流 ⁽³⁾ 流 ⁽⁴⁾ 流 ⁽⁴⁾ 川 流 流 流
注	中 ⁽⁴⁾ 住 ⁽⁴⁾ 住 用		流 流 表
多	大 ⁽⁴⁾	半	分 ⁽¹⁾ 羊 ⁽⁴⁾ 半 本
聞	間 ⁽⁴⁾ 間 間 聞 合 週	玉	王 ⁽¹⁾ 王 ⁽²⁾

走	速 ⁽⁴⁾ 歩 ⁽¹⁾ 走 ⁽¹⁾ 歩衣表速 ⁽⁴⁾ 戸	王	主 ⁽⁴⁾ 玉 ⁽²⁾ 大 ⁽¹⁾
馬	馬 ⁽⁴⁾ 馬馬馬馬馬馬島鳴馬	語	話 ⁽⁴⁾ 詰
意	行 ⁽⁴⁾ 意 ⁽¹⁾ 竟 ⁽¹⁾ 倅	歌	歌 ⁽⁴⁾ 歌 ⁽²⁾ 歌 ⁽¹⁾ 歌歌歌歌歌歌歌
野	球 ⁽⁴⁾ 理 ⁽¹⁾ 野 ⁽¹⁾ 野 ⁽¹⁾ 球理切狂	可	鼻
答	声 ⁽⁴⁾ 答答答答答考各	役	投 ⁽¹⁾ 所 ⁽¹⁾ 早 ⁽¹⁾ 早 ⁽¹⁾ 役 ⁽¹⁾ 投飛
苦	来 ⁽¹⁾ 古苦行車革革昔借	遠	速 ⁽¹⁾ 遠 ⁽¹⁾ 速通遠遠遠台
歩	歩 ⁽¹⁾ 走 ⁽¹⁾ 走歩表足足	庭	庭 ⁽¹⁾ 庭庭庭庭庭庭庭
食	食 ⁽¹⁾ 食 ⁽¹⁾ 食食立	進	進 ⁽¹⁾ 住 ⁽¹⁾ 往進進進
落	落 ⁽¹⁾ 落 ⁽¹⁾ 落落落落落落落	聞	文 ⁽¹⁾ 間間間間間分年
入	人 ⁽¹⁾ 行 ⁽¹⁾ 何 ⁽¹⁾ 外上	合	合 ⁽¹⁾ 台合上聞行
葉	葉 ⁽¹⁾ 葉 ⁽¹⁾ 葉葉葉葉葉	切	来 ⁽¹⁾ 木北着聞切間
球	理 ⁽¹⁾ 野 ⁽¹⁾ 球 ⁽¹⁾ 来球球球球球	知	知 ⁽¹⁾ 和 ⁽¹⁾ 吹 ⁽¹⁾ 天
踊	投	通	週 ⁽¹⁾ 週遠速速速遠
着	来 ⁽¹⁾ 着 ⁽¹⁾ 着 ⁽¹⁾ 着着着着着	絵	輪 ⁽¹⁾ 糸 ⁽¹⁾ 糸絵
雲	雲 ⁽¹⁾ 雪 ⁽¹⁾ 雲 ⁽¹⁾ 空 ⁽¹⁾ 雨雲電雲	弟	弟 ⁽¹⁾ 弟 ⁽¹⁾ 弟弟
物	物	考	第 ⁽¹⁾ 考考割
記	氣 ⁽¹⁾ 読 ⁽¹⁾ 読 ⁽¹⁾ 木 ⁽¹⁾ 記 ⁽¹⁾ 記読記	汽	汽 ⁽¹⁾ 汽
	読	壳	読 ⁽¹⁾ 買登
		度	土 ⁽¹⁾

(*) 中学年の具体例は、同じ誤りを3名以上がしている場合までに限った。

高 学 年

6 年 3 学 期			
快	心 ⁽¹⁾ 決 ⁽¹⁾ 志 ⁽¹⁾ 決快得	展	展 ⁽¹⁾ 展 ⁽¹⁾ 点 ⁽¹⁾ 典 ⁽¹⁾ 戸 ⁽¹⁾ 屋尺碑
策	作 ⁽¹⁾ 策 ⁽¹⁾ 策作策策	低	居転発
木	木 ⁽¹⁾ 市 ⁽¹⁾	管	官 ⁽¹⁾ 館 ⁽¹⁾ 間 ⁽¹⁾ 館館門則
勤	進 ⁽¹⁾ 勤進勤勤勤勤勤	詞	詩 ⁽¹⁾ 討 ⁽¹⁾ 訶 ⁽¹⁾ 待 ⁽¹⁾ 司司歌史
母	母 ⁽¹⁾ 母	詠	詠詠詠
氷	永 ⁽¹⁾ 氷 ⁽¹⁾ 氷 ⁽¹⁾ 永永永永永永	著	現 ⁽¹⁾ 表 ⁽¹⁾ 理 ⁽¹⁾ 梳着失
達	達 ⁽¹⁾ 達立達達達達達	異	以 ⁽¹⁾ 以意昂別移似似以以
昨	作 ⁽¹⁾ 去 ⁽¹⁾ 昨会白来任昨	似	不
		輸	輸 ⁽¹⁾ 輸論似出輸

者 物⁽¹⁾者着
 俗 族⁽¹⁾属⁽¹⁾統⁽¹⁾俗旅読浴付依
 倉 創⁽¹⁾庫⁽¹⁾倉蔵祖車咸
 置 地⁽¹⁾直⁽¹⁾置置置置買
 丘 厚⁽¹⁾丘熟暑重
 師 士⁽¹⁾氏⁽¹⁾師人巾子師官
 態 体⁽¹⁾帶⁽¹⁾態態態態待全
 序 予⁽¹⁾所⁽¹⁾順歩貝書
 際 祭⁽¹⁾祭⁽¹⁾祭⁽¹⁾際⁽¹⁾実⁽¹⁾際在罪
 最察然初戈
 魚 魚業憑シ
 要 用⁽¹⁾票要腸要
 副 福⁽¹⁾福復槽幅副幅
 旗 旗⁽¹⁾敗⁽¹⁾期⁽¹⁾其⁽¹⁾期⁽¹⁾其⁽¹⁾旗⁽¹⁾
 旗旗
 券 券⁽¹⁾券⁽¹⁾券⁽¹⁾券⁽¹⁾眷⁽¹⁾券養
 権効券根
 俵 秒⁽¹⁾表⁽¹⁾表俵俵秋俵集表
 卒 幸⁽¹⁾卒⁽¹⁾卒⁽¹⁾半卒加
 個 固⁽¹⁾己個週固口
 詠 紂⁽¹⁾役⁽¹⁾紂⁽¹⁾沃土役詢均投
 帥紋校
 勤 務⁽¹⁾勉⁽¹⁾努⁽¹⁾勤勤教務勤
 殺務
 陸 陸⁽¹⁾兵⁽¹⁾平⁽¹⁾陸⁽¹⁾陸⁽¹⁾陸⁽¹⁾
 聖 聖⁽¹⁾形⁽¹⁾聖⁽¹⁾聖⁽¹⁾聖⁽¹⁾
 功 功⁽¹⁾工⁽¹⁾成校行
 敗 配⁽¹⁾祖敗敗配酒付断
 益 夜⁽¹⁾易⁽¹⁾馱⁽¹⁾夜夜易
 聞 聞⁽¹⁾聞⁽¹⁾平⁽¹⁾広⁽¹⁾聞聞門

群 軍⁽¹⁾郡⁽¹⁾運⁽¹⁾群群隊群群
 治 地⁽¹⁾知⁽¹⁾土同
 訓 君⁽¹⁾順名詔争軍曉順訓群
 訓
 紀 記⁽¹⁾期⁽¹⁾機
 鉄 鉄⁽¹⁾金
 複 復⁽¹⁾複⁽¹⁾福⁽¹⁾雜⁽¹⁾不⁽¹⁾復複腹
 富副
 衆 週⁽¹⁾習⁽¹⁾州⁽¹⁾衆⁽¹⁾修出集衆
 道周
 標 表⁽¹⁾票⁽¹⁾漂⁽¹⁾標⁽¹⁾票標標要
 要標標表表別標
 票 標⁽¹⁾表⁽¹⁾票⁽¹⁾票要票票便倭
 集權
 郡 群⁽¹⁾軍⁽¹⁾運⁽¹⁾君⁽¹⁾訓⁽¹⁾郡都陽
 貴 金⁽¹⁾黃⁽¹⁾器⁽¹⁾銀⁽¹⁾氣遺遺黃
 寄漬寄基
 義 議⁽¹⁾義⁽¹⁾儀⁽¹⁾義⁽¹⁾義⁽¹⁾義⁽¹⁾識⁽¹⁾義⁽¹⁾
 議儀議
 初 初⁽¹⁾所⁽¹⁾切⁽¹⁾書始最
 績 績⁽¹⁾績⁽¹⁾責⁽¹⁾績葉精
 飲 觀⁽¹⁾閑飲感飲飲飲盛芸
 建 立⁽¹⁾建⁽¹⁾健⁽¹⁾健建
 付 着⁽¹⁾作⁽¹⁾着
 安 案⁽¹⁾案
 朝 秋⁽¹⁾臆
 相 想⁽¹⁾談
 場 場⁽¹⁾
 例 列⁽¹⁾礼⁽¹⁾例靈荒死祝死乃
 例 例 例 例 例 例

判 刑⁽¹⁾ 間⁽²⁾ 創⁽³⁾ 开⁽⁴⁾ 杆⁽⁵⁾ 肝⁽⁶⁾ 判⁽⁷⁾ 官⁽⁸⁾
 程 定⁽¹⁾ 提⁽²⁾ 低⁽³⁾ 促⁽⁴⁾ 低⁽⁵⁾ 程⁽⁶⁾ 帝⁽⁷⁾ 定⁽⁸⁾ 在⁽⁹⁾
 制
 提 足⁽¹⁾ 是⁽²⁾ 提⁽³⁾ 題⁽⁴⁾ 捷⁽⁵⁾ 提⁽⁶⁾ 予⁽⁷⁾ 是⁽⁸⁾ 程⁽⁹⁾ 正⁽¹⁰⁾
 定
 敵 敵⁽¹⁾ 商⁽²⁾ 商⁽³⁾ 敵⁽⁴⁾ 敵⁽⁵⁾ 的⁽⁶⁾ 商⁽⁷⁾ 敵⁽⁸⁾
 敵⁽⁹⁾ 適⁽¹⁰⁾ 敵⁽¹¹⁾ 敵⁽¹²⁾
 慣 貫⁽¹⁾ 間⁽²⁾ 情⁽³⁾ 刊⁽⁴⁾ 悌⁽⁵⁾ 慣⁽⁶⁾ 慣⁽⁷⁾ 撥⁽⁸⁾
 調⁽⁹⁾ 憤⁽¹⁰⁾ 憤⁽¹¹⁾ 貫⁽¹²⁾
 技 義⁽¹⁾ 儀⁽²⁾ 識⁽³⁾ 技⁽⁴⁾ 員⁽⁵⁾ 義⁽⁶⁾ 裁⁽⁷⁾ 議⁽⁸⁾ 議⁽⁹⁾
 議⁽¹⁰⁾ 議⁽¹¹⁾ 技⁽¹²⁾
 泳 永⁽¹⁾ 承⁽²⁾ 水⁽³⁾ 次⁽⁴⁾ 泳⁽⁵⁾ 泳⁽⁶⁾ 水⁽⁷⁾ 浴⁽⁸⁾ 泳⁽⁹⁾
 深⁽¹⁰⁾ 泳⁽¹¹⁾
 辭 事⁽¹⁾ 字⁽²⁾ 舌⁽³⁾ 典⁽⁴⁾ 辭⁽⁵⁾ 詳⁽⁶⁾ 不⁽⁷⁾ 詳⁽⁸⁾ 自⁽⁹⁾
 辭⁽¹⁰⁾ 詰⁽¹¹⁾
 特 侍⁽¹⁾ 持⁽²⁾ 得⁽³⁾ 扶⁽⁴⁾
 管 榮⁽¹⁾ 景⁽²⁾ 泉⁽³⁾ 管⁽⁴⁾ 言⁽⁵⁾ 榮⁽⁶⁾ 駸⁽⁷⁾ 經⁽⁸⁾ 管⁽⁹⁾
 最⁽¹⁰⁾ 向⁽¹¹⁾
 律 津⁽¹⁾ 立⁽²⁾ 法⁽³⁾ 律⁽⁴⁾ 才⁽⁵⁾ 律⁽⁶⁾ 判⁽⁷⁾ 律⁽⁸⁾ 卒⁽⁹⁾
 課 果⁽¹⁾ 科⁽²⁾ 火⁽³⁾ 過⁽⁴⁾ 週⁽⁵⁾ 終⁽⁶⁾
 汽 氣⁽¹⁾ 气⁽²⁾ 滾⁽³⁾ 機⁽⁴⁾ 汽⁽⁵⁾ 記⁽⁶⁾
 設 說⁽¹⁾ 因⁽²⁾ 脫⁽³⁾ 受⁽⁴⁾ 兄⁽⁵⁾ 節⁽⁶⁾
 容 用⁽¹⁾ 容⁽²⁾ 要⁽³⁾ 容⁽⁴⁾ 容⁽⁵⁾ 浴⁽⁶⁾ 內⁽⁷⁾
 捕 保⁽¹⁾ 補⁽²⁾ 補⁽³⁾ 抽⁽⁴⁾ 捕⁽⁵⁾ 備⁽⁶⁾ 方⁽⁷⁾ 呆⁽⁸⁾ 集⁽⁹⁾
 富 飛⁽¹⁾ 富⁽²⁾ 港⁽³⁾ 福⁽⁴⁾ 富⁽⁵⁾ 備⁽⁶⁾ 富⁽⁷⁾ 俊⁽⁸⁾
 授 受⁽¹⁾ 採⁽²⁾ 授⁽³⁾ 挽⁽⁴⁾ 為⁽⁵⁾ 授⁽⁶⁾ 授⁽⁷⁾ 教⁽⁸⁾
 仁 人⁽¹⁾ 仁⁽²⁾ 線⁽³⁾ 伊⁽⁴⁾ 自⁽⁵⁾ 土⁽⁶⁾
 性 生⁽¹⁾ 性⁽²⁾ 正⁽³⁾ 情⁽⁴⁾ 小⁽⁵⁾
 料 料⁽¹⁾ 裁⁽²⁾ 料⁽³⁾ 料⁽⁴⁾
 疑 議⁽¹⁾ 義⁽²⁾ 疑⁽³⁾ 後⁽⁴⁾ 題⁽⁵⁾ 題⁽⁶⁾ 聞⁽⁷⁾ 義⁽⁸⁾ 疑⁽⁹⁾
 疑⁽¹⁰⁾ 疑⁽¹¹⁾ 疑⁽¹²⁾ 疑⁽¹³⁾ 疑⁽¹⁴⁾ 疑⁽¹⁵⁾ 疑⁽¹⁶⁾ 疑⁽¹⁷⁾ 疑⁽¹⁸⁾ 疑⁽¹⁹⁾ 疑⁽²⁰⁾

才
 思 自⁽¹⁾ 思⁽²⁾ 童⁽³⁾ 思⁽⁴⁾ 思⁽⁵⁾ 重⁽⁶⁾ 地⁽⁷⁾
 目⁽⁸⁾ 子⁽⁹⁾ 思⁽¹⁰⁾ 泉⁽¹¹⁾
 構 諸⁽¹⁾ 造⁽²⁾ 工⁽³⁾ 功⁽⁴⁾ 告⁽⁵⁾ 功⁽⁶⁾ 治⁽⁷⁾ 枝⁽⁸⁾
 小⁽⁹⁾ 交⁽¹⁰⁾ 諸⁽¹¹⁾
 測 遠⁽¹⁾ 則⁽²⁾ 側⁽³⁾ 慎⁽⁴⁾ 俱⁽⁵⁾ 遠⁽⁶⁾ 足⁽⁷⁾ 測⁽⁸⁾ 則⁽⁹⁾
 測
 貸 借⁽¹⁾ 反⁽²⁾ 貝⁽³⁾ 返⁽⁴⁾ 貸⁽⁵⁾ 質⁽⁶⁾ 反⁽⁷⁾ 質⁽⁸⁾ 貸⁽⁹⁾
 打⁽¹⁰⁾ 格⁽¹¹⁾ 倍⁽¹²⁾ 貸⁽¹³⁾ 質⁽¹⁴⁾ 貸⁽¹⁵⁾
 考 幸⁽¹⁾ 考⁽²⁾ 行⁽³⁾ 辟⁽⁴⁾ 幸⁽⁵⁾ 教⁽⁶⁾ 范⁽⁷⁾ 福⁽⁸⁾ 交⁽⁹⁾
 欲 浴⁽¹⁾ 俗⁽²⁾ 容⁽³⁾ 習⁽⁴⁾ 浴⁽⁵⁾ 俗⁽⁶⁾ 欲⁽⁷⁾ 放⁽⁸⁾
 防
 妻 妻⁽¹⁾ 毒⁽²⁾ 母⁽³⁾ 妻⁽⁴⁾ 妻⁽⁵⁾ 婦⁽⁶⁾ 奴⁽⁷⁾ 主⁽⁸⁾
 妻⁽⁹⁾ 妻⁽¹⁰⁾
 屈 族⁽¹⁾ 屈⁽²⁾ 旅⁽³⁾ 屈⁽⁴⁾ 高⁽⁵⁾ 時⁽⁶⁾ 屈⁽⁷⁾ 統⁽⁸⁾ 屈⁽⁹⁾
 偏⁽¹⁰⁾ 屈⁽¹¹⁾ 鉉⁽¹²⁾ 屈⁽¹³⁾
 境 鏡⁽¹⁾ 境⁽²⁾ 橋⁽³⁾ 脫⁽⁴⁾ 鏡⁽⁵⁾ 鏡⁽⁶⁾ 興⁽⁷⁾ 教⁽⁸⁾
 鏡⁽⁹⁾ 根⁽¹⁰⁾
 暑 厚⁽¹⁾ 然⁽²⁾ 反⁽³⁾ 考⁽⁴⁾ 厚⁽⁵⁾ 者⁽⁶⁾ 暑⁽⁷⁾ 暑⁽⁸⁾ 者⁽⁹⁾
 者
 革 各⁽¹⁾ 革⁽²⁾ 革⁽³⁾ 各⁽⁴⁾ 革⁽⁵⁾ 改⁽⁶⁾ 格⁽⁷⁾ 改⁽⁸⁾ 革⁽⁹⁾
 革⁽¹⁰⁾ 帶⁽¹¹⁾ 額⁽¹²⁾
 覺 覺⁽¹⁾ 貴⁽²⁾ 貴⁽³⁾ 賞⁽⁴⁾ 賞⁽⁵⁾ 實⁽⁶⁾ 覺⁽⁷⁾ 貴⁽⁸⁾ 考⁽⁹⁾
 險 險⁽¹⁾ 便⁽²⁾ 見⁽³⁾ 陟⁽⁴⁾ 禁⁽⁵⁾ 鉉⁽⁶⁾ 險⁽⁷⁾ 危⁽⁸⁾ 件⁽⁹⁾
 止⁽¹⁰⁾ 馭⁽¹¹⁾
 委 季⁽¹⁾ 意⁽²⁾ 賈⁽³⁾ 委⁽⁴⁾ 竟⁽⁵⁾ 委⁽⁶⁾ 賈⁽⁷⁾ 切⁽⁸⁾ 委⁽⁹⁾
 類 類⁽¹⁾ 教⁽²⁾ 類⁽³⁾ 類⁽⁴⁾ 類⁽⁵⁾ 類⁽⁶⁾ 類⁽⁷⁾ 類⁽⁸⁾ 類⁽⁹⁾ 類⁽¹⁰⁾ 類⁽¹¹⁾ 類⁽¹²⁾
 類⁽¹³⁾
 製 生⁽¹⁾ 正⁽²⁾ 成⁽³⁾ 整⁽⁴⁾ 製⁽⁵⁾ 制⁽⁶⁾ 製⁽⁷⁾ 製⁽⁸⁾
 純 順⁽¹⁾ 準⁽²⁾ 糸⁽³⁾ 緝⁽⁴⁾ 恰⁽⁵⁾ 順⁽⁶⁾ 準⁽⁷⁾ 順⁽⁸⁾
 盟 明⁽¹⁾ 命⁽²⁾ 名⁽³⁾ 盟⁽⁴⁾ 各⁽⁵⁾ 盟⁽⁶⁾ 盟⁽⁷⁾ 盟⁽⁸⁾

芽

休	物の休 想	休	休 (d) 休
電	広の電 宣		

(*) 高学年は調査字数も多く(881字)、したがって誤りも多くかつ拡がっている、同じ誤りを5名以上のものがしている場合までに限った。

書きの低・中・高学年の誤答例をみると、次のような傾向のあることがわかる。

1) 読みの場合にもそうであったが、低学年では、集中的な誤答例が、高学年に比べると比較的少ない。これも、読みと同様で

① 低学年では無答数が多い。文字領域が狭く、文字意識も低いからである。

しかし、誤りのいろいろな型は現われている。

2) 低・中・高学年によって、誤りかたにある種の傾向がみられる。

① 逆 書

文字の左右関係が識別できないために生ずる誤り(【例】上→土 七→ナ)で、1・2年にみられる。2年になってもまだ逆書する者がいるが、3年以降はなくなっている。この誤りをするものは、言語能力のごく下位のもの、落ちつきのないものに多く、同一人によっていくつか誤られ、その誤りがなおらずにくり返される場合が多い。

② 字形が正しくとれないために、点画その他が多かったり、少なかったりし、また、位置等の乱れるもの、(【例】先→先 正→止 行→仃)これは、学習漢字の数が増加するにつれて、ふえていく傾向にある。正しく習得できない漢字が累積されるために生ずる現象である。

③ ②の誤りのさらに不完全な形で、文字の一部しか想起再生できないもの。(【例】足→止 葉→業)このうち、2・3年ごろまでは、全く不完全な形(たずねられた文字のごく一部)しか再生できない場合が多く、高学年に進むと、偏旁やかんむり、にょうなどの脱落という形で多く現われている。また、これら②、③の種類は未習漢字の場合は優習児、既習漢字の場合には下位者が誤っている。なお高学年になると習得すべき文字数がふえるので、誤りの現象としては、②、③の誤りが多いが、同じ文字に対する誤りかたとし

ては、学年を追うに従って、この種の誤りはへって、同音の文字や、意味内容、類似字形による誤りに移行する傾向があり、しかも、それが集中的になる傾向がみられる。

- ④ 類似字型の混同による誤り（【例】 人→入 右→石）で、読みの場合と同様、児童の文字領域が拡大するほど、その誤記の範囲も拡大されてくる。また、日常あまり使えない文字で、しかも字形が近似している場合など、高学年になると集中的な誤りをおかし（【例】 氷→永 21 人、複→復 10 人）やすい。なお、③とも関連があるが、高学年になると、偏旁などのちがいによる類似の字形の文字がふえてくるから、ますますこの誤りは多くなっている。
- ⑤ 意味の如何を問わず、既知の同音の字をあてるもの。（【例】 お正月→お小月、会→回など）。習得している漢字を実に自由に奔放に駆使している現象で、この誤りは、学年が進み、文字領域が拡大されると、ますます活発になり増大する。

6 年……快よい一心(22)

管——官(20) 館(3) 間(2) (門 1)

益——液(12) (液 1) 易(3) (易 1) 駅(2)

態——体(15) 帯(3) 待(1)

構——講(8) 工(3) 功(2) 校(1) 交(1)

復——複(5) (7) 福(2) 副(2)

これは、漢字を指導する際に、表意文字としての性質を理解させることの必要を示している。

⑤の誤りの類型にはいるが、さらに、これのくずれた形で、近い音や訓の字にかえて書く場合もある。（【例】 立つ→田、校→子）この一連の誤りは、下位の児童にみられ、なかなか根強い誤りである。しかし、総体的に低・中学年に多く、高学年では減っている。

- ⑥ 意味内容を想起して、(イ)同種や近似の意味の字、(ロ)反対概念、(ハ)その文字の連想などによって書くもので、【例】 (イ)…耳→目、池→川、雲→

空、夜→夕 (ロ)…行→来、父→女 (ハ)…走→足、心→思、天→上、拾→取、歩→走 などがある。この誤りは、低学年前期(1年)では、児童の文字領域が狭く乏しいからあまりないが、文字範囲が拡大される2・3年ごろが非常に活発になる。

〈3年〉 多→大 走→速(4) 歩(3) 歩→走(2) 足(1) 記→読(2)
 答→考・名 拾→取(2) 雲→空(2) 短→小(2) 夜→夕(2)
 地→土 島→岸

しかし、また、高学年になると、ようやく文字意識がついてくるようになるので2・3年の段階で見うけられたひどい誤りは少なくなっている。そして、成人でも時に誤るような誤りやすい文字について誤るようになり、したがって、集中的になっている。

著→現(19) 表(7) 飯→食(6) 飲(4) 勤→務(12) 努(2)
 善→喜(2) 詞→詩(19) 歌(1)

⑦ 熟語または語脈の中で覚えていて、文字として分化できないもの。

心→用〈用心〉 早→走〈早く走る〉

この誤りも、読書生活の増大にともない語い範囲が拡大され、しかし、文字としては正しく習得されていない段階の現象として、高学年までさかんになっている。ただ、低学年または、低い段階のものは、⑦のような誤りかたに加えて、さらにその文字としても誤っているという二重の誤りをおかしている。

生→先(先生の先の字の誤り)

また、高学年では、⑥の誤り(音訓の同じものに誤る)と重なって誤っているものもみうけられた。

〈6年〉 疑→聞(疑問と誤る) 務(義務とよんでの誤り)

⑧ 乱脈ででたらめの誤りと思われるもの、これは、1年のころには多少みうけられたが、年を追うにしたがって、上述の、字形が正しくとれない、意味や音に関連する誤りなど、何らかの原因・意味が感じられるような誤りの形になっている。その限りにおいて、児童の文字意識がだんだんとついてくる

ことがわかる。

⑨ 字体が古いものなど

学校での学習以外に、一般読書、掲示・看板・広告などを通して、また、家庭で教わるなどによって、時に旧字体や他の慣用・俗用字体を使う場合がある。たとえば、海など、3年生の時には学級の多くのものが海と書いた例もあった。(高→高 3年)

われわれの調査で、正答、誤答をきめる場合は、旧字体は準正答として扱った。

学年が進むにつれて、文字や語いの範囲が拡大増加するが、それが書字能力と正しく結びつかない発達途上にあるから、漢字の誤答数は増加し、誤答現象も活発になる。ことに読みと異なり、書きでは、正しく書くことが定着しにくいから、6年でも、誤答現象はいこうに衰えない。ただ、低学年と比べて、誤答傾向や様相に特色がでてくるだけである。

読みの場合と同様、低学年では、いろいろな誤答傾向が、児童の能力に応じてより個別的に現われるが、学年が進むにつれて、低学年で現われた誤答傾向が、その児童の能力や文字習得の段階によって、入り乱れて現われるようになるから、6年のころでも、誤りの様相は種々で、数も多くなっている。しかし、読みでもみられたが、学年が進むにつれて、誤答傾向の類型が顕著となり、小学校での段階の一つの大きな特徴をなしている。

なお、誤りかたとして、高学年での書き誤りの傾向を総体的にみると、集中的に誤るのは、同じ音や訓および意味内容、類似字形と混同して誤る場合が多く、あと、字形に関しての誤り(点画の乱れ、文字の一部想起)が個別的にそれに続くという型が多くみられる。能力との関係をみると、6年になっても字形が正しくとれない誤りは、比較的低い段階のものに多いようである。

もっとも、文字によっては、比較的に、

① 同じ音や訓および意味内容に関連させて誤りやすいもの

【例】 快・勸・管・著・似・者・倉・圧・勤・精・漁・復・測・製・俵など。

② 類似字形と混同しやすいもの

【例】委・序・際・卒・個・氷・昨・輸・副・刊・陞・末など

③ 正しい字形がとれないもの（点画の乱れ、字形の一部想起）

【例】初・達・展・場・旗・券・貴・敵・妻・飛・歴・無・尊・園・孫・望・院・庭・首・静・塩・唱・博など

（もっとも、①②③たがいにからみあって誤る場合もある。）

というように、文字によって、誤りやすい傾向がでてくる。児童の文字領域の中で、音や訓が同じもの、類似字形のあるもの、意味内容から導き出されやすい字があるもので、しかもそれらの字形がそれほどむずかしくない場合、あるいは、それにかわるべき文字の方が最近学習しておぼえている場合などには、①②の現象が多い。

③では、字画が複雑、あるいは字画が少なくても、字形が不安定な文字に多く、中学年で多く誤られて、なお、6年でも相当数誤っている例もある。

上例など、3年で学習した文字が、6年でも同様に誤られている例で、漢字

表 3—22 誤答例（3～6年にわたって書き誤る）

答	〈3年〉 声 ⁽⁴⁾ 答答答答答 考 各	〈6年〉 声 ⁽⁴⁾ 答答答
通	〈3年〉 週 ⁽⁴⁾ 週 遠 速 速 速	〈6年〉 通 ⁽⁴⁾ 通 遠
苦	〈3年〉 来 ⁽⁴⁾ 苦 苦 行 車 革 苦 革 借	〈6年〉 古 ⁽⁴⁾ 苦 古 十
葉	〈3年〉 葉 ⁽⁵⁾ 葉 葉 葉 葉 葉	〈6年〉 葉 ⁽⁵⁾ 葉 葉 木
庭	〈3年〉 庭 ⁽⁴⁾ 庭 庭 庭 庭 庭 庭	〈6年〉 庭 庭 庭 庭 庭 庭
役	〈3年〉 投 ⁽⁴⁾ 所 ⁽⁴⁾ 早 ⁽⁴⁾ 役 ⁽⁴⁾ 投 飛	〈6年〉 投 ⁽⁴⁾ 約 ⁽⁴⁾ 所 投 後 設
着	〈3年〉 来 ⁽⁴⁾ 着 ⁽⁴⁾ 着 ⁽⁴⁾ 着 着 有 気 物	〈6年〉 着 ⁽⁷⁾ 着 ⁽⁴⁾ 首 着 気 切 着 着
汽	〈3年〉 汽 ⁽⁴⁾ 汽 気	〈6年〉 気 ⁽⁷⁾ 気 ⁽³⁾ 汽 ⁽⁴⁾ 機 汽 記

を書く力がなかなか定着しにくい、一度学習してある程度書けるようになっても、それが、書く生活の上で密着していない、使用しないでいると書けなくなるといふ、書く力の本質を現わしている。

5 文字習得の型

(1) ひらがな

ひらがな1字ずつの読み書きの完成期を一応2年の2学期として、この到達期にいたるまでのひらがなの習得文字数を個人別に整理してみると児童によってその習得過程にいくつかの類型があることがわかる。ひらがなのように限られた71字という少ない字数(清音46, 濁・半濁音25)で、しかも、くり返し提出され、学習する機会が多いから、総体的には、発達上昇を示すのは当然であるが、しかし、仔細に見ると、次のように分けられる。

表 3—23 ひらがな個人別習得文字数一覧表(入学期～2年2学期末)(男子)

* のところは、2年以降転学してきたもの、1～6年を通してみるために空欄にしておいた。以下同じ。一は他校へ転校

		読 み													
No.	男 子 知能指数	1 年													
		4 月		5 月		6 月		7 月		9 月		12月		2 年 12月	
		(46) 字	(25) 字	(46)	(25)	(46)	(25)	(46)	(25)	(46)	(25)	(46)	(25)	(46)	(25)
1	142	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25
2	100	5	2	8	1	26	4	33	6	欠	欠	44	19	46	21
3	94	4	0	27	0	42	8	44	15	43	16	欠	欠	46	25
4	115	8	0	24	0	36	15	45	20	46	23	46	25	46	24
5	142	43	21	45	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25
6	133	46	25	46	25	46	25	46	24	46	25	46	25	46	25
7	84	13	0	38	4	欠	欠	45	18	46	19	欠	欠	46	25
8	115	46	24	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25

9	138	46	22	46	24	45	22	46	23	46	25	46	25	46	25
10	88	36	1	39	6	43	15	46	19	46	21	46	25	46	25
11	91	1	1	10	3	25	2	37	7	42	19	欠	欠	46	25
12	108	0	0	欠	欠	28	5	欠	欠	37	13	45	19	46	24
13	84	32	3	45	12	46	14	46	18	46	17	46	23	46	25
14	*														
15	*														
16	*														
17	*														
18	*														
19	118	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	欠	欠	—	—
20	*														
21	*														
22	欠	42	12	45	20	46	21	46	24	46	25	46	25	—	—
23	144	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25
24	101	4	0	12	0	28	3	41	12	45	20	46	25	46	23

[illegible]

17	*															
18	*															
19		118	44	21	46	20	46	23	46	24	46	24	欠	欠	—	—
20	*															
21	*															
22		欠	39	11	41	19	44	18	46	17	46	24	46	25	—	—
43		144	44	20	46	21	46	24	46	20	46	25	46	25	46	25
24		101	1	0	12	0	20	1	30	7	39	16	44	21	45	21

表 3—24 ひらがな個人別習得文字数一覧表（女子）

No.	女 子 知能指数	読										み									
		1										年									
		4 月		5 月		6 月		7 月		9 月		12月		2 年		12月					
		(46) 字	(25) 字	(46)	(25)	(46)	(25)	(46)	(25)	(46)	(25)	(46)	(25)	(46)	(25)	(46)	(25)	(46)	(25)	(46)	(25)
1	114	45	16	44	20	46	22	46	23	46	25	欠	欠	46	25						
2	117	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25				
3	94	40	12	41	14	41	21	40	14	46	18	46	21	45	22						
4	109	46	25	46	23	46	25	46	25	46	25	46	25	欠	欠						
5	111	45	20	45	25	46	25	46	24	46	25	46	25	46	25						
6	94	46	16	46	23	46	24	46	23	46	24	46	25	46	25						
7	92	46	21	46	25	46	24	欠	欠	46	25	欠	欠	欠	欠						
8	115	7	1	22	3	37	8	44	17	46	19	46	22	46	25						
9	118	46	25	46	25	46	23	46	22	46	25	46	24	46	25						
10	95	2	0	19	4	32	7	43	16	44	13	46	18	46	25						
11	114	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25						
12	91	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25						
13	130	46	14	45	18	45	18	46	19	46	22	46	23	46	25						
14	95	0	0	3	0	6	0	10	0	15	0	39	5	43	24						
15	98	3	0	4	0	10	0	36	2	43	19	46	25	46	25						
16	76	2	0	6	0	17	1	29	3	37	13	46	23	46	24						
17	89	44	14	45	21	43	18	45	21	46	21	46	25	46	25						
18	117	41	1	40	1	45	5	45	8	46	9	46	16	44	21						
19	111	43	8	44	12	45	14	46	17	46	21	46	25	46	25						
20	*																				
21	96	12	1	23	2	38	13	44	20	46	19	46	21	46	25						
22	87	2	0	3	2	8	1	15	2	22	1	39	14	46	24						

23	*																
24	*																
25	*																
26	*																
27		104	4	1	欠	欠	46	15	46	18	46	20	46	25			
28		113	30	1	46	18	46	23	46	24	46	25	46	25	46	25	

[illegible]

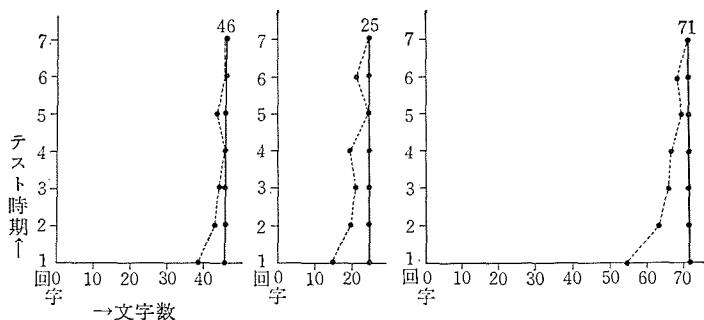


図 3-4 ひらがな習得の型—早く確実〈男 1〉

男児 1, 女児 11 は, 知能指数も高く, 家庭の教育的関心度も高く, 環境もよい。入学時にひらがな 71 文字の読みはすでに習得してきていた。書きのほうも早く, 順調に安定した状態で習得できている。この型は, 家庭がよく, 本人も優良な児童に多くみられ, また, 一種の都会型でもある。この型の児童の文字力は, かたかな, 漢字も含めて 6 年間, 長期に亘って見た場合には, さらに, 二つの型, 1) 引き続き順調に伸びるものと, 2) 1 年ころの発達と確度が持続されていないものとが出てくる。知能も高く, 総体的に能力もあるが, 学習態度如何によって二つに分れるようである。女児 11 は前者, 男児 1 は後者に属する。しかし, ひらがなの場合には, かぎられた字数内で, しかも, くり返し提出され, 家庭での教育的関心が, まだ, じゅうぶんに児童への強制力と効力とをを持っている時期であるので, その破綻が現われていない。

2) 徐々に習得するもの

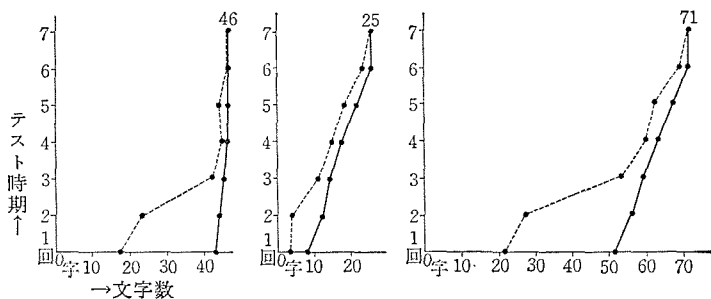


図 3-5 ひらがな習得の型—徐々に〈女 19〉

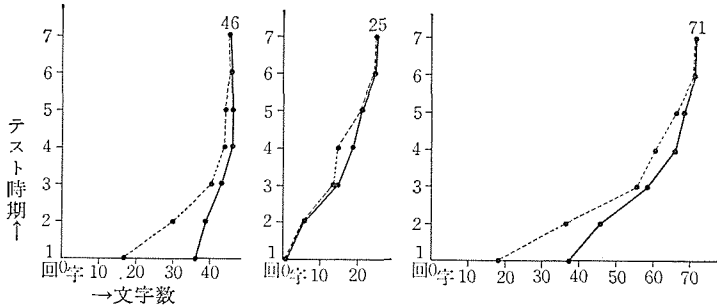


図 3-6 ひらがな習得の型—徐々に 〈男 10〉

男児 10 と女児 19 に示されるような型の文字力は、学校での意図的な文字学習の効果が着実に顕著に現われるもので、急激な進歩もないかわりに後退も少なく、また、読字と書字の力の開きも少ない。知能指数や家庭での教育的関心や環境もふつうである。ただ、ひらがなの場合は、絶対量が少ないから、完成

3) 家庭で相当やってきたが、あとが伸びないもの

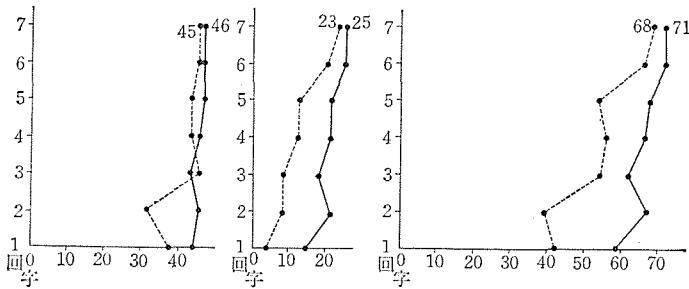


図 3-7 ひらがな習得の型—伸びなやみ 〈女 17〉

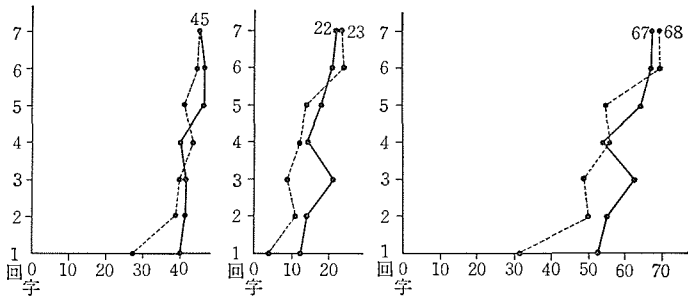


図 3-8 ひらがな習得の型—伸びなやみ 〈女 3〉

期に到達できたが、漢字のように量が増加すると、この程度の伸長力では、上位にまでは及びえないことが、のちの文字力の発達過程でわかった。中位群に多い型である。

女兒 17・3 の場合は、入学当初、家庭で相当学習してきているが、その後の伸長が著しくなく、完成期に達しても、完成をみないもので、家庭での関心が高いほどは、児童自身は学習に熱意をもたない場合が多い。また、総じて知能も高くはなく、むしろ低いほうでひらがな習得期という短い時間に、すでにその様相が現われている。

4) 学習効果のあるもの

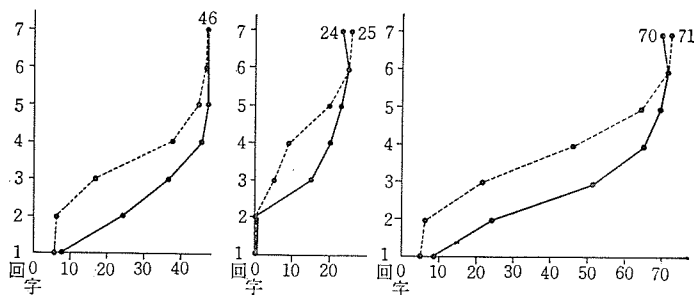


図 3—9 ひらがな習得の型—学習効果 〈男 4〉

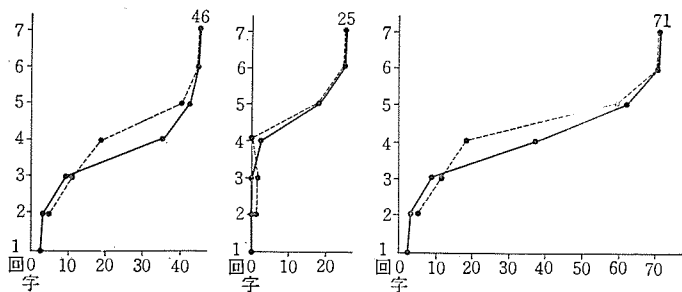


図 3—10 ひらがな習得の型—学習効果 〈女 15〉

男児 4, 女児 15 は、それとは対照的で、初めは、何らかの事情で(4 は幼稚園課程を経ず友だちがなく、劣等感をもっていた。入学当初の調査で、字を書くように言われ、ふるえてますめの中に書けないくらいであった。15 は、体格

も悪く、ひ弱で入学当初は休みがちであった。) ほとんど文字を習わないで入学したが、その後のまじめな努力と態度で、学校生活や学習になれると急激に発達するもの。この態度が持続されるとますます、文字力がついてくる。特に15の場合、6年になると、それがめざましく出てきた。

5) 習得不安定なもの

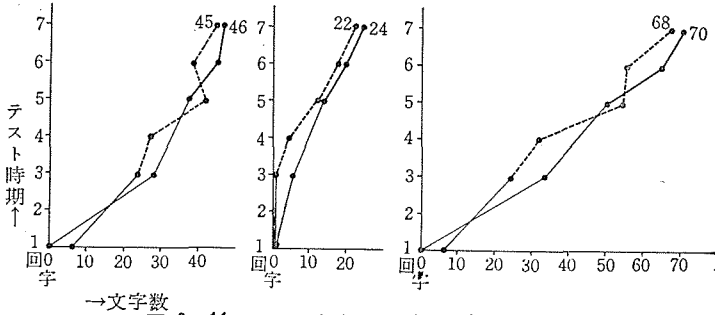


図 3-11 ひらがな習得の型—不安定 〈男 12〉

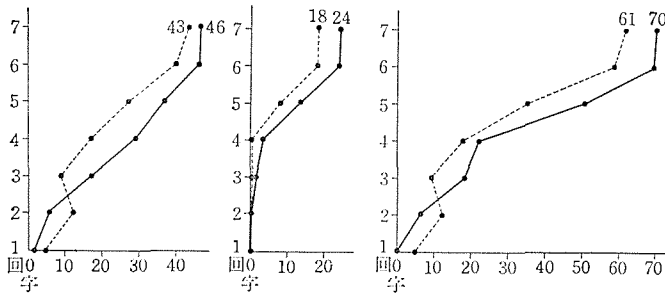


図 3-12 ひらがな習得の型—不安定 〈女 16〉

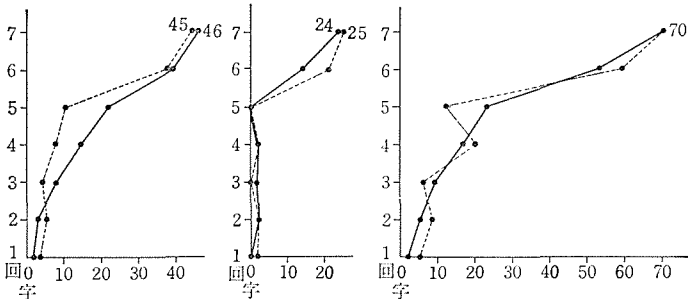


図 3-13 ひらがな習得の型—不安定 〈女 22〉

男児12・女児16のような型は、初めもあり、文字に対する関心がなく、入学後も習得不安定で、学習効果のあがらない場合である。家庭環境もあまり思わしくなく、家庭の事情で教育的な関心も乏しい。知能も低い方である。(ただし、男12は知能は低くない)学習にあまり関心をもたないでいたり(男12)、学習にかなり関心をもっている、知能が低い(女16)などで、文字力の発達は、きわめて緩慢、あるいは、渋滞を示しており、学年が進むにつれ、他の児童との文字力の差はますます開く一方である。ひらがな文字力でみられるこの型が、今後どうなるか、引きつづき、かたかな、漢字についてみよう。

(2) かたかな

ひらがなに比べると、かたかなの習得の型は、多少異なっている。入学当初は、家庭でも、社会的な文字環境(例、えほん等)でも、ひらがな中心であったために、かたかなを習得しているものは、皆無で、ごく少数の者が、ひらがなに似ているかたかなを少しおぼえている程度にすぎない。その後ひらがな文字学習が始まり、その方に集中されるから、1年ではかたかなは放置状態のままである。したがって、5月6月と引き続き行ったかたかな文字力テストの結果は、進歩がみられず、時には、入学時より後退するなど、ほとんど文字力として認められない。しかしかたかな文字が教科書に提出され、意図的にかたかな学習が始められた2年生の2学期には躍進的に発達ぶりをみせている。

その後、清音、濁・半濁音71字の読み書きの力が定着し、習得できるようになるまでは、ひらがなと同じように、習得すべき文字数が制限されているから、同じような発達過程をとるはずであるが、かたかなが、現在の国語表記の上では、使用上限られているという現実の状況を反映して、全般的にはひらがなほど、早く習得しにくい。ことに、書く生活での必要性の少なさからか、書く力が定着しにくい傾向がある。しかし、これらも、能力と学習によって、次第に習得され、そこに、いくつかの発達上の型——類型が認められるのである。しかも、ひらがなでは入学時の出発点から、習得上の相当の開きがあったが、かたかなでは、それが極少で、そういう意味では、1年から2年での飛躍

的な習得状況とその後の発達度の上に、かたかな文字習得の過程を明確に把握できると思われる。

表 3—25 かたかな個人別習得文字数一覧表（入学期～3年2・3学期末）（男子）

男 子 No.	読 み														
	1 年						2 年				3 年				
	4 月		5 月		6 月		12月		3 月		7 月		12月		3 月
	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	
1	10	6	11	6	10	6	43	25	46	25	46	25	46	24	—
2	0	0	0	0	0	0	29	13	42	23	43	24	45	23	—
3	0	0	1	0	2	1	12	9	19	16	38	22	42	23	—
4	0	0	0	0	5	0	45	25	46	25	46	25	46	25	—
5	38	19	35	19	39	20	45	25	45	25	46	25	46	25	—
6	7	5	10	4	12	7	45	24	46	25	46	25	46	25	—
7	0	0	5	1	欠	欠	46	25	46	25	46	25	46	25	—
8	7	5	5	1	10	4	46	25	46	25	欠	欠	46	25	—
9	8	5	10	3	12	3	46	25	43	25	44	24	46	25	—
10	2	0	0	0	4	2	35	18	45	23	45	24	46	25	—
11	0	0	0	0	0	0	43	24	46	24	46	25	45	25	—
12	0	0	欠	欠	0	1	9	7	22	10	16	3	24	10	—
13	2	0	4	2	4	3	43	24	45	24	45	25	46	25	—
* 14															
* 15															
* 16															
* 17															
* 18															
19															
* 20															
* 21															
22															
23	17	15	21	17	23	18	46	25	46	25	46	25	46	25	—
24	1	0	1	0	2	0	43	21	46	24	46	25	46	25	—

（男19・22は途中で転出したので、かたかなの表では省略した。）

書																	き																
男 子 No.	1 年						2 年						3 年																				
	4 月		5 月		6 月		12月		3 月		7 月		12月		3 月																		
	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25																	
1	2	0	1	0	3	0	36	20	29	13	34	19	30	18	43	23																	
2	0	0	0	0	0	0	21	8	28	13	38	18	31	18	34	17																	
3	0	0	1	0	0	0	24	2	9	9	欠	欠	20	10	19	10																	
4	0	0	0	0	0	0	26	14	31	13	34	23	40	22	46	23																	
5	10	3	5	1	25	1	43	22	45	24	46	23	42	24	46	25																	
6	1	0	1	0	5	0	43	23	45	24	46	25	46	25	46	25																	
7	0	0	0	0	0	0	35	20	33	23	32	14	35	23	46	24																	
8	0	0	1	0	6	0	42	24	41	22	欠	欠	43	25	46	25																	
9	0	0	0	0	3	0	45	24	43	21	43	20	40	20	43	23																	
10	0	0	0	0	0	0	28	19	30	15	46	23	39	20	41	22																	
11	0	0	0	0	0	0	25	8	18	13	41	21	23	15	36	17																	
12	0	0	欠	欠	0	0	9	5	20	10	31	8	7	5	14	6																	
13	0	0	0	0	0	0	32	11	30	17	32	14	39	21	42	21																	
* 14																																	
* 15																																	
* 16																																	
* 17																																	
* 18																																	
19																																	
* 20																																	
* 21																																	
22																																	
23	0	0	5	0	4	0	43	25	46	24	46	25	46	25	46	25																	
24	0	0	1	0	1	0	29	15	35	20	34	16	34	15	—	—																	

表 3—26 かたかな個人別習得文字数一覧表（女子）

読															み									
女 子 No.	1 年						2 年						3 年											
	4 月		5 月		6 月		12月		3 月		7 月		12月		3 月									
	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25										
1	2	1	3	0	5	3	40	24	44	24	46	25	45	25	—	—								

2	8	6	7	5	10	11	46	25	46	24	46	25	46	25	—	—
3	2	0	5	0	4	4	38	20	46	23	46	21	46	25	—	—
4	4	0	4	2	6	3	41	24	46	25	45	25	46	25		
5	9	8	8	6	9	6	34	20	45	24	46	25	46	25	—	—
6	3	1	0	0	0	0	30	18	41	22	45	25	45	24	—	—
7	13	4	12	7	10	7	欠	欠	46	25	46	25	46	25	—	—
8	0	0	3	1	2	0	19	10	46	24	46	25	46	25	—	—
9	1	0	2	0	3	1	45	25	46	25	46	25	46	25	—	—
10	0	0	3	0	4	0	9	5	31	16	39	24	42	23	—	—
11	3	0	7	2	7	4	45	24	46	25	46	25	46	25	—	—
12	44	25	43	22	45	24	46	25	46	25	46	25	46	25	—	—
13	4	4	4	1	1	1	41	21	45	25	46	25	46	25	—	—
14	0	0	0	0	0	0	5	3	35	11	38	18	40	23	—	—
15	1	0	0	0	0	0	39	24	45	24	43	24	45	24	—	—
16	0	0	0	0	0	0	13	10	17	11	19	15	27	16	—	—
17	2	0	1	0	4	1	42	22	46	23	46	25	46	25	—	—
18	1	0	2	0	2	0	21	9	39	18	41	19	39	21	—	—
19	3	1	4	1	6	2	45	23	46	25	46	25	46	25	—	—
* 20																
21	2	0	4	0	2	1	32	15	45	24	46	25	46	25	—	—
22	0	0	0	1	1	1	39	23	43	23	43	24	41	23	—	—
* 23																
* 24																
* 25																
* 26																
27	0	0	欠	欠	3	0	46	25	46	25	46	25	46	25	—	—
28	6	1	10	3	7	5	43	24	45	25	46	25	46	24	—	—

女子 No.	書						き									
	1 年						2 年				3 年					
	4 月		5 月		6 月		12月		3 月		7 月		12月		3 月	
	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25	46	25
1	0	0	0	0	0	0	23	14	44	24	43	19	44	22	42	25
2	0	0	0	0	3	0	45	25	45	25	44	23	42	25	45	25
3	0	0	0	0	2	0	36	16	38	20	45	22	43	20	45	24
4	0	0	0	0	3	0	42	24	43	23	45	23	42	23	46	25

5	1	0	0	0	2	0	16	13	29	18	38	16	39	16	44	22
6	0	0	0	0	0	0	16	6	25	16	31	19	37	23	46	25
7	1	0	1	0	1	0	欠	欠	44	22	46	24	46	25	46	25
8	2	0	1	0	0	0	18	6	27	15	39	24	36	17	46	25
9	0	0	0	0	0	0	36	22	44	23	45	23	46	25	46	25
10	0	0	1	0	0	0	15	7	21	9	29	15	36	14	34	19
11	0	0	4	0	7	0	43	24	46	24	46	23	46	25	46	25
12	3	0	0	0	6	0	35	15	37	18	44	25	44	24	45	25
13	0	0	0	0	0	0	40	22	30	16	34	17	37	20	42	23
14	0	0	0	0	0	0	7	4	14	4	17	9	24	11	32	15
15	欠	欠	0	0	0	0	16	10	26	14	45	25	37	17	45	25
16	0	0	0	0	0	0	4	4	6	2	11	5	19	7	27	18
17	0	0	0	0	0	0	21	11	42	20	34	18	42	22	44	22
18	0	0	0	0	0	0	17	4	18	8	44	21	30	17	44	20
19	0	0	0	0	0	0	32	14	34	21	41	20	35	18	45	23
* 20																
21	0	0	0	0	0	0	23	9	30	17	43	18	34	13	44	25
22	0	0	0	0	0	0	21	8	26	10	36	20	40	20	45	18
* 23																
* 24																
* 25																
* 26																
27	欠	欠	欠	欠	0	0	42	23	36	23	43	25	42	23	欠	欠
28	0	0	0	0	2	0	34	17	46	25	45	21	42	22	40	22

1) 読み書きともに早く完成するもの

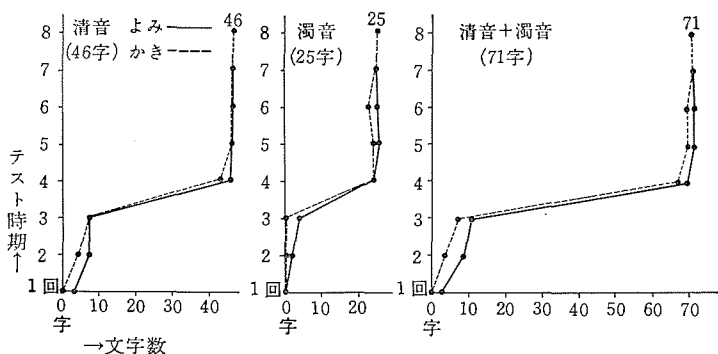


図 3-14 かたかな習得の型—早く確実 (女 11)

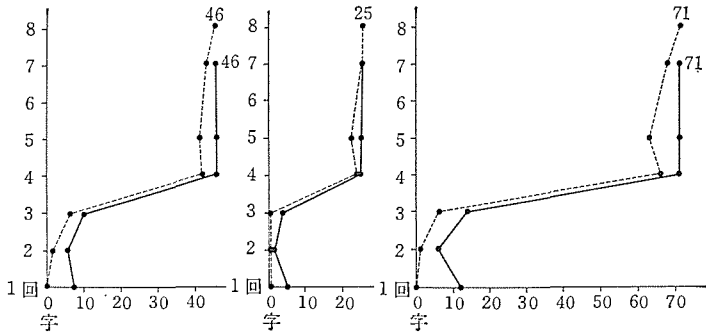


図 3-15 かたかな習得の型—早く確実 〈男 8〉

2年でかたかなを学習するようになると、俄然かたかな文字力がつきはじめ、2年2学期で、すでに読み書きともに、その大半が習得できるようになり、その後も、安定して自分の文字力となっている。また、読み書きの差が少ない型である。このうち女兒11は、ひらがなでも典型的な上位型であったが、かたかなでも同じである。男児8は、1年のひらがなの時は、身体的条件（小児麻痺後遺症）のため、やや習得度が遅かったが、2年では、学校生活にも適応できるようになり、この程度の進歩をみせている。一方、1年のひらがなでは、上位型を示していた男子1は、知能も高く、総体的に能力があるにもかかわらず、その後の学習態度の影響からか、かたかな習得では不振で、ことに読みはかなり早く定着するが、書く方は、一進一退の習得不安定型を示し、学習

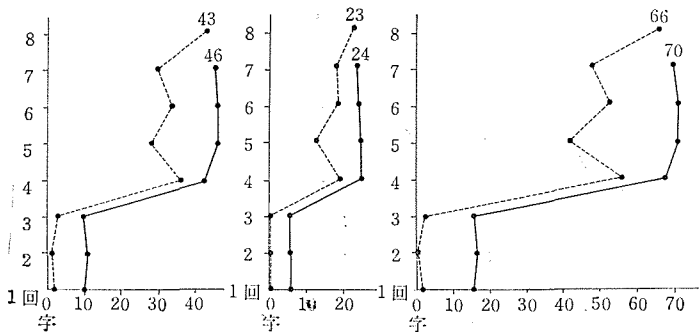


図 3-16 かたかな習得の型—伸びなやみ 〈男 1〉

上の欠陥を現わす中位型になっている。

なお女兒12は、1年入学時から、ひらがなはもちろんかたかなも読みはほとんどできており、その後、読みは早く完成したが、書く方は、3年3学期末でも完成に至らなかったという事例もみられる。女兒12の文字力は、その後1年のころのような上昇ぶりを示さず、引き続き、漢字についても不振、渋滞（特に、書き）がみられる。この不振の傾向は文字力だけでなく、他の言語能力面にも示されており、学習意欲の不振が影響しているものと思われる。

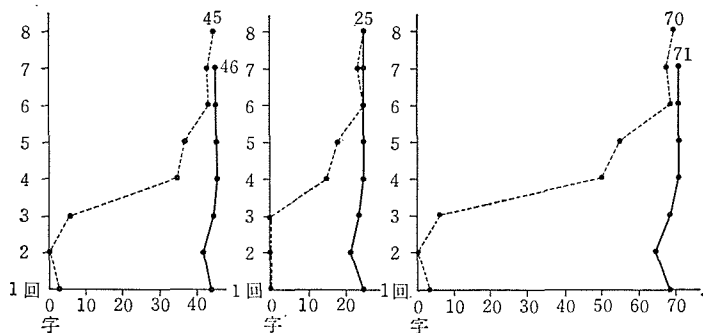


図 3-17 かたかな習得の型—伸びなやみ 〈女 12〉

2) 読み書きともに比較的順調に習得できるもの

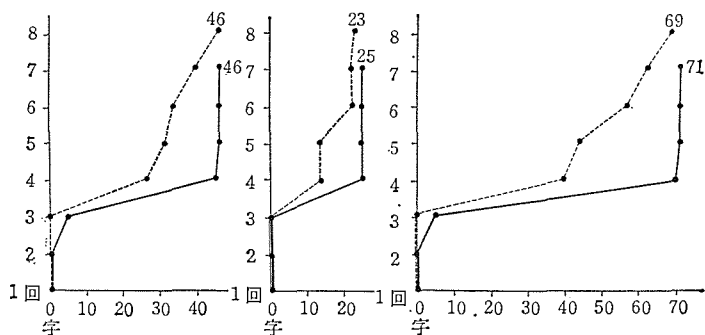


図 3-18 かたかな習得の型—順調 〈男 4〉

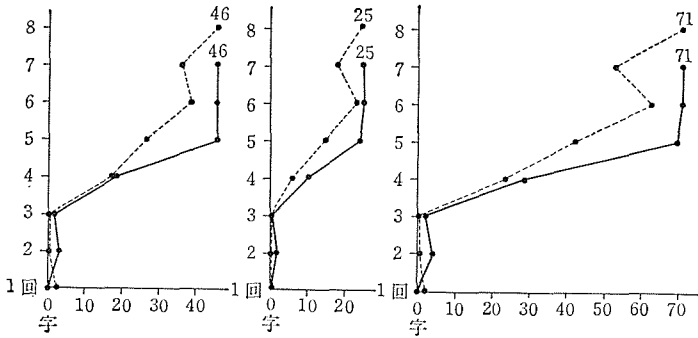


図 3-19 かたかな習得の型—順調 〈女 8〉

これらは、学習効果があがって、比較的順調にかたかなが習得できる型である。男子 4 は、ひらがなでも、入学当初の遅滞条件を少しずつ克服していった、発達の度は著しくないが着実に習得していく型であったが、かたかな習得の場合も同じ態度で着実に発達している。女子 8 は書く方で時に後退したが、比較的順調に習得している。

これらに比べると、前記男子 1 や、次の型は、かなり、習得不安定な過程をみせている。

3) 習得に不安定な傾向がみられるもの（特に書きにおいて）

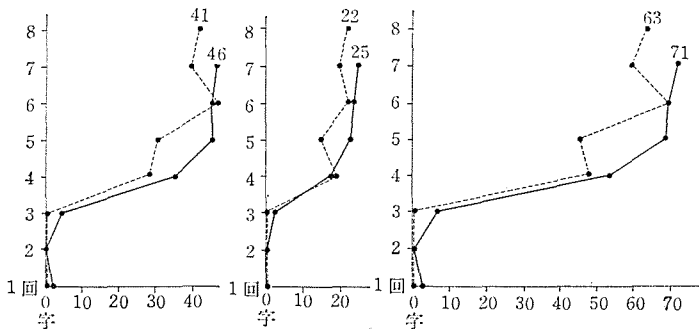


図 3-20 かたかな習得の型—不安定 〈男 10〉

読むほうは一応発達しているが、書くほうになると、生活に密着していないためか、テストを行なうたびに習得上のゆれがある。

たとえば、次のようなテスト結果反応なのである。

表 3-27 習得不安定（男児10）のテスト反応

(テスト回数)		1	2	3	4	5	6	7	8
(テスト時期)		28.4	28.5	28.6	29.12	30.3	30.7	30.12	31.3
読み	ソ	無反応	無	無	ツ	ン	正	正	—
	ゾ	無	無	無	ヅ	ジ	正	正	—
書き	ゾ	無	無	無	正	無	正	ジ	正
	ヅ	無	無	無	無	無	ゴ	正	無
	ゼ	無	無	無	正	ヂ	正	正	無

1～3回までの1年の時のテストでは、未学習のために無答であったが、2年になってから学習したために、ある字は正答でき、ある字は、他の文字との混同によって誤っている。読むほうは、誤りをくり返しても、比較的早く習得できるようになるが、書くほうは、それが、習得困難の文字であると、なかなか、正しく書きうるようにならないことがわかる。したがって、33年の3学期に至っても、正しく書けない文字が残るということになる。中位群以下のかたかな文字習得の過程にみられる問題は、ほとんどこれで、漢字学習と漢字習得の上で顕著な問題が、71字という限られた文字範囲内でも、既に表われるのである。この現象が、さらに極端になると下位群にみられる、次のような型となる。

4) 習得の度合が不安定でなかなか完成しないもの

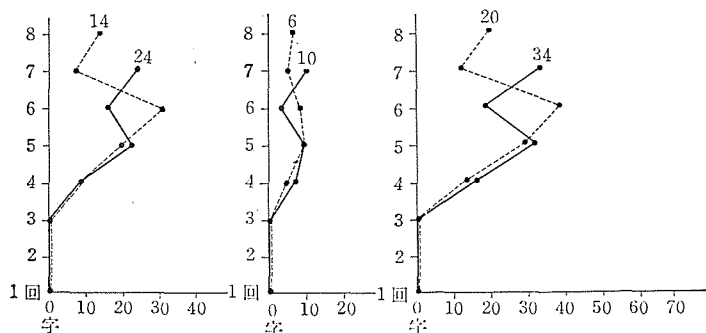


図 3-21 かたかな習得の型—未完成（男 12）

習得が非常に不安定であるばかりでなく、習得数もいたって少ない。男子 12 は、ひらがな習得過程でも、下位群の典型を示していたが、かたかなでは、それがいっそう著しい。

表 3—28 習得不安定（男児12）のテスト反応

	1	2	3	4	5	6	7	8		1	2	3	4	5	6	7	8
読	無	欠	無	セ	セン	無	無	一	書	ウ	無	欠	無	正	正	ハ	ラ
み	無	欠	無	無	ン	ン	ン	一		セ	無	欠	無	サ	サ	正	サ
ソ	無	欠	無	無	ン	ン	ン	一		ガ	無	欠	無	正	正	ガ	ガ

表 3—18 のように、同じ誤りを数回くり返し、時にほとんど学習効果を疑うほどの様相を示している。なお同じように、習得率はあまり上らず、下位群ではありながら、少ずつ上昇しているものもある。

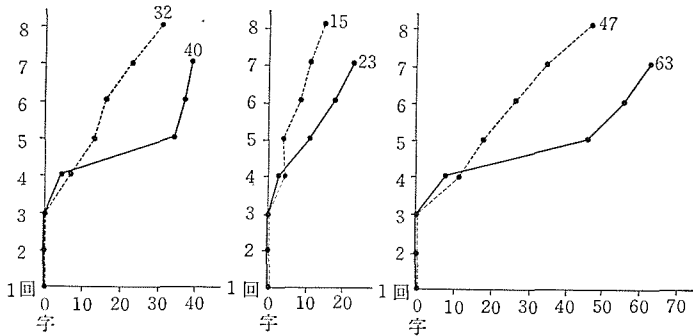


図 3—22 かたかな習得の型—未完成 〈女 14〉

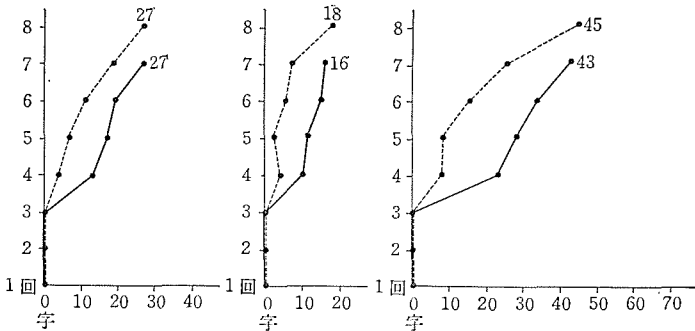


図 3—23 かたかな習得の型—未完成 〈女 16〉

女兒14は、視力に異常があるために、当人は学習意欲がありながら習得の実があがらぬ例であり、女兒16は、ひらがなの場合もそうであったが努力しているようであるが能力上の問題（知能指数76、学級で最低）から習得が遅れる例である。女兒16の例

表 3—29 習得不安定（女兒16）のテスト反応

		1	2	3	4	5	6	7	8			1	2	3	4	5	6	7	8
読 み	エ	無	無	無	無	無	無	コ	—	書 き	オ	無	無	無	無	大	大	大	正
	ヒ	無	無	無	無	無	エ	正	—		コ	無	無	無	無	子	子	正	正
	ク	無	無	無	無	無	無	無	—		ゴ	無	無	無	無	子	無	正	無
	ロ	無	無	無	クチ	正	クチ	正	—		ガ	無	無	無	無	学	正	正	正
												ツ	無	無	無	月	ソ	ソ	ヲ

このように見てくると、ひらがな・かたかなという限られた字数で、しかも、比較的短い期間内においても、文字習得の過程の上で、児童それぞれに一貫している文字能力の型があること、しかもそれが、持続する場合と、他の因子によって、他の型に移行していく場合とあることがわかる。これらが、数量的に多く、さらに長期にわたる漢字習得の上では、どのような様相を示すであろうか。

（3） 漢 字

ひらがな・かたかなのように、習得すべき文字数が71字に限られ、しかもくり返し提出されて、学習し、使用する機会が多い文字の場合にも、その習得の型、様相に、種々相がみられたが、これが漢字になると、6年間に881字という量的な増加による負担、提出機会が文字によっては僅少であるという学習条件、しかも、字形の複雑性、よみの多様性（音・訓）などが加わるから、習得条件がずっと困難になる。

したがって、漢字学習に対する態度の積極性とか、国語での学習外の読書活動等の活発性などによっても、習得が左右される度合が、ずっと大きくなっている。低学年にみられた、（それぞれの児童の）ひらがな・かたかな習得の型・

表 3-30 個人別漢字読字数 (男子)

男 子	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
知 能 指 数	124	93	104	111	118	120	102	131	118	100	104	102	111	131	109	111	122	124	118						107
1	4月(50字)	10	0	0	1	14	3	0	7	2	0	0	0	0									22	0	
	5月(50)	10	0	0	4	19	7	1	7	3	0	2	—	0									21	3	
	6月(50)	13	0	3	4	21	9	—	12	4	2	0	1	1									23	3	
	7月(50)	19	0	3	4	23	9	6	19	11	3	0	—	1									20	5	
	9月(50)	20	—	3	6	27	11	7	19	9	5	6	1	4									25	4	
年	11月(50)	29	14	—	22	32	27	—	30	23	22	—	11	18									31	23	
	3月(50)	44	14	19	32	35	34	24	38	30	27	29	14	29									43	32	
2	7月(50)	42	17	19	36	43	38	37	42	36	41	35	15	42	48								47	38	
	12月(60)	50	25	22	44	53	49	52	54	43	43	46	23	52	59	45	18						59	47	
年	3月(110)	86	57	47	83	84	72	82	79	59	58	68	44	87	103	73	45						106	70	
3	12月(100)	88	44	43	84	78	86	85	94	60	77	67	34	81	97	80	44	68	97				100	67	
年	3月(100)	92	70	67	93	87	93	84	94	73	77	76	44	90	97	85	63	84	97				100	82	
4	7月(50)	38	36	27	43	45	43	44	49	36	33	35	25	46	49	42	36	36	47	41			50	41	46
年	3月(50)	48	46	44	50	47	47	50	49	43	47	47	31	45	50	49	47	48	50	47			—	—	
5	7月(60)	57	45	44	59	55	58	50	59	48	48	53	16	45	59	55	51	52	59	54	59				57
	12月(60)	40	43	45	59	59	60	59	60	57	44	57	12	56	60	56	53	55	60	59	60				58
年	3月(100)	83	83	61	96	98	97	92	100	96	75	90	28	88	100	99	92	92	100	98	100				99
6	7月(100)	79	76	70	94	88	94	69	98	87	71	89	33	81	97	93	87	90	98	94	100	99			94
	12月(100)	91	94	91	98	97	97	96	100	97	93	97	65	88	98	95	95	95	99	99	100	100			98
年	3月(881)	804	768	733	858	802	847	836	860	852	775	845	477	744	869	812	826	825	874	847	870	879			—

表 3-31 個人別漢字書字数 (男子)

男 子	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1 年	4月(50)	6	0	0	0	15	3	0	4	3	1	0	0	0									15	0	
	5月(50)	10	0	0	0	15	4	0	1	3	0	2	—	0									8	0	
	6月(50)	12	0	0	0	24	8	2	11	5	1	2	1	1									12	0	
	7月(50)	12	0	0	0	2	17	7	5	11	0	—	1	1									12	0	
	9月(50)	13	—	1	5	24	8	2	17	6	1	7	3	5									15	4	
	12月(50)	27	13	12	16	30	19	—	25	23	18	15	7	25									29	20	
2 年	3月(50)	35	8	17	16	34	29	20	38	30	23	23	8	23									32	20	
	7月(50)	33	8	9	17	27	21	16	32	16	22	22	10	22	37								36	20	
	12月(60)	31	12	9	18	30	25	21	42	29	21	19	10	30	46	31	9						49	28	
	3月(110)	55	15	22	35	51	48	40	60	38	43	47	32	59	68	51	28						91	43	
3 年	12月(100)	44	12	13	32	43	44	22	65	29	31	38	5	48	69	28	15	22	70				76	51	
	3月(100)	62	29	25	46	48	57	37	80	33	28	49	13	59	82	30	16	31	83				91	44	
4 年	7月(50)	16	7	5	9	18	29	18	39	12	21	11	4	26	42	19	6	35	20				17	45	
	3月(50)	14	7	10	12	12	24	23	37	23	20	13	4	14	42	11	16	9	33	16			—	—	18
5 年	7月(60)	23	19	18	20	24	29	17	48	25	18	26	5	18	41	18	13	13	41	25	35				29
	12月(60)	8	10	5	9	23	20	16	31	24	8	12	1	10	37	16	15	7	47	24	29				15
	3月(100)	23	20	9	27	33	41	25	55	40	25	33	7	29	58	40	35	16	78	61	55				42
6 年	7月(36)	19	20	12	23	24	28	14	33	26	18	23	6	20	31	20	24	11	36	22	27	35			28
	11月(50)	28	25	24	31	28	35	26	44	38	26	32	12	24	39	30	29	24	47	43	31	48			35
	3月(881)	572	435	348	502	508	602	452	738	667	379	629	198	452	620	499	640	291	818	735	575	862			

表 3-32 個人別漢字読字数 (女子)

女 子	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
知 能 指 数	104	115	91	100	104	100	113	102	98	93	124	115	111	欠	115	85	100	98	115	122	93	93	113	107	104	115	118	124
4月(50字)	11	14	8	11	3	5	7	1	3	0	9	18	1	0	1	0	0	0	0		5	0					1	4
2 5月(50)	12	20	9	13	5	5	14	3	7	0	7	20	1	0	0	0	0	1	2		4	0					—	5
6月(50)	13	21	9	12	5	5	15	1	8	0	12	20	0	0	2	0	0	1	3		4	0				4	5	
7月(50)	13	23	11	16	8	6	—	3	9	2	13	21	4	0	3	3	1	2	4		5	0				6	7	
9月(50)	15	19	12	18	5	7	24	6	11	3	17	21	1	0	5	6	1	5	10		13	0				8	10	
12月(50)	—	29	—	14	23		22	32	27	—	31	22	23		—	—	—	11	—		—	29				31	18	
3月(50)	—	42	29	37	34	31	43	29	33	27	42	37	33	8	36	18	24	20	25		28	22				35	28	
7月(50)	35	45	34	38	39	33	42	30	42	33	41	40	40	22	33	28	35	27	35	43	30	30	49	46		35	37	
2 12月(60)	40	60	37	43	40	42	—	26	44	37	55	46	46	20	41	26	39	26	40	54	42	37	59	54		52	42	
年 3月(110)	52	100	60	64	73	68	85	56	78	50	96	73	67	35	79	45	57	53	—	89	71	56	96	92	47	88	71	
3 12月(100)	71	94	75	72	76	66	94	52	94	58	98	91	67	58	88	51	81	61	59	84	58	70	90	89	68	82	88	79
年 3月(100)	86	98	78	85	90	94	93	63	96	69	94	94	90	70	92	51	88	60	74	92	81	89	95	94	65	93	96	94
4 7月(50)	39	47	43	44	46	43	46	28	46	38	50	44	40	32	44	28	40	32	41	45	41	44	47	47	32	43	44	45
年 3月(50)	43	47	47	45	48	48	50	31	50	40	49	48	48	—	48	41	49	43	43	48	47	47	50	50	48	47	49	50
5 7月(60)	45	59	52	42	44	48	57	25	55	31	58	54	48	49	58	21	55	37	46	51	46	48	56	56	56	53	59	49
12月(60)	47	60	51	55	46	56	60	18	58	35	60	56	56	55	58	67	56	41	46	56	57	60	58	59	32	57	60	56
年 3月(100)	59	100	95	92	91	96	98	37	95	63	100	98	93	93	100	64	98	57	67	98	94	99	97	99	57	98	100	—
6 7月(100)	78	95	86	79	76	82	96	60	88	57	93	91	86	82	94	54	91	56	76	96	79	87	94	93	54	88		
12月(100)	—	100	99	92	92	94	89	83	99	86	100	98	96	93	100	83	95	88	92	98	91	97	97	88	87	96		
年 3月(881)	777	869	831	811	784	841	866	664	813	684	877	839	803	784	870	660	846	707	732	866	824	848	853	868	692	868		

表 3—33 個人別漢字書字数(女子)

女 子	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
1 年	4月(50)	8	9	5	7	3	1	0	1	3	0	2	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				0	0	
	5月(50)	10	3	4	3	0	3	12	0	4	0	6	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0			—	0	0	
	6月(50)	8	16	0	14	0	4	14	0	4	0	10	15	0	0	1	0	2	0	3	0	0	0			0	4	4	
	7月(50)	8	13	7	9	4	3	17	2	5	0	9	15	0	0	0	0	1	2	3	2	0	0			4	6	6	
	9月(50)	14	14	13	16	5	6	25	3	12	7	16	16	1	0	3	4	2	5	9	5	5	5			7	9	9	
2 年	12月(50)	—	27	—	13	20	12	16	30	19	—	—	29	18	23	—	15	7	—	—	—	26	—			29	25	25	
	3月(50)	—	31	23	32	27	25	—	21	24	16	37	28	29	6	28	11	20	15	15	16	17				33	25		
3 年	7月(50)	26	24	16	30	20	8	28	14	31	21	38	23	23	17	14	10	17	12	10	19	21	21	36	31		29	17	
	12月(60)	32	32	20	33	20	18	—	15	27	27	39	24	22	8	15	6	19	10	15	30	21	22	34	42		39	22	
	3月(110)	50	62	47	55	46	44	60	29	59	43	68	41	43	22	49	21	57	38	30	61	52	38	60	66	22	64	51	
4 年	12月(100)	42	45	49	52	33	32	75	32	69	43	71	53	34	31	41	8	47	40	11	36	42	52	55	61	35	42	51	31
	3月(100)	52	66	62	66	38	39	69	41	81	36	82	73	45	26	59	12	51	28	17	42	46	68	78	71	20	70	48	50
5 年	7月(50)	12	31	24	25	21	19	31	12	41	16	41	25	19	3	24	2	28	5	8	19	19	35	28	31	8	29	16	22
	3月(50)	24	33	23	23	17	13	28	18	33	26	42	23	15	—	34	9	23	13	12	25	20	24	35	31	12	29	22	22
6 年	7月(60)	25	32	35	26	23	26	35	12	42	16	43	2	16	23	40	11	29	15	17	24	21	27	29	38	26	37	29	22
	12月(60)	14	33	20	17	23	15	31	8	19	10	32	8	9	18	23	3	20	10	16	26	16	23	28	22	1	24	24	19
	3月(100)	19	59	48	47	24	34	63	17	52	29	72	21	45	23	70	8	36	11	33	44	45	55	53	58	17	64	56	—
7 年	7月(36)	23	30	30	25	21	29	34	14	35	25	35	25	21	16	36	13	27	10	19	27	30	28	26	26	18	30		
	12月(50)	—	41	36	33	28	31	45	21	47	29	27	31	27	27	47	20	27	21	26	40	36	46	35	41	22	44		
	3月(881)	716	737	702	604	476	570	318	397	576	485	820	459	516	470	836	356	542	328	441	724	690	729	615	765	251	776		

傾向は、漢字においても大体同様であるが、しかし、上述のような漢字学習、漢字習得条件の特性によって、児童ひとりひとりについてみると、変化や問題がみいだされるのである。

漢字の場合でも、一応ひらがな・かたかなの場合と同様な、習得の型がみられる。

① 読み書きともに早く確実に習得できる型

男 8 18 21 (23) 女 11 7 2

② 読み書きともに少しずつ習得していく型

男 6 13 19 女 3 4 13

③ 初めはよく読めているが、習得度が徐々に落ちていく傾向のもの。ことに、書きにおいて著しい。

男 1 5 女 12

これは、読みにおいてもその傾向がみられるが、書きにおいて著しい。

③' 読みは比較的早く習得できるが、書くほうは、なかなか習得しにくい型。

かなの場合でも、すでにこの傾向があったが、漢字では、量が多く、提出回数も少ないから、この傾向が助長されるわけで、なかには、6年終末時881字テストで、読み書きの差が300字を越えるものも何人かある。

男 20 (読み870・書き575) 4 (858・502) 7 (836・452) 17 (825・291)

女 23 (853・615) 17 (846・542) 12 (839・459)

こういう型の児童は、どちらかというと言書家——多読型に多くみられ、男20、女23・12などはその代表である。

④ 最初はできていないが、次第に習得度が高くなっていくもの。

男 9 女 15 22

ことに、女子15は、ひらがな・かたかな習得上でもそうであったが、漢字ではそれが著しく、6年最終時のテストでは、読み870字、書き836字で、読みでは学級で3位、書きでは2位になっている。

⑤ 初めから6年末まで、読み書きともに習得度の低いもの

男 12 17 3 女 16 8 25 18

なお、この型の中でも、読み書きともに、非常に低いもの（男12）と、読みはある所までは読める（733字）が、書けない（348字）という例（男3）の如きものがある。

こうしてみると、読みと書きの習得の型の種々相に、さらに、個人個人による習得の条件、傾向とが加わって、習得の型ができていることがわかる。

具体例についてみよう。

1) 読み書きともに早く確実に習得できるもの

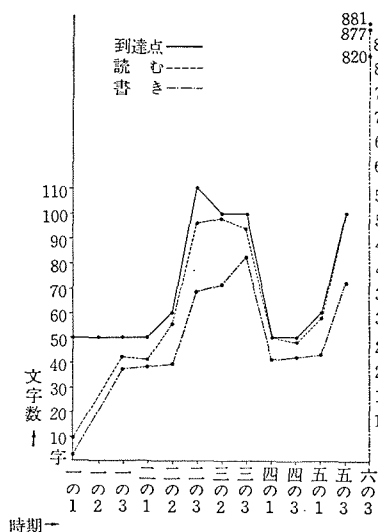


図 3—24 早く確実型 〈女 11〉

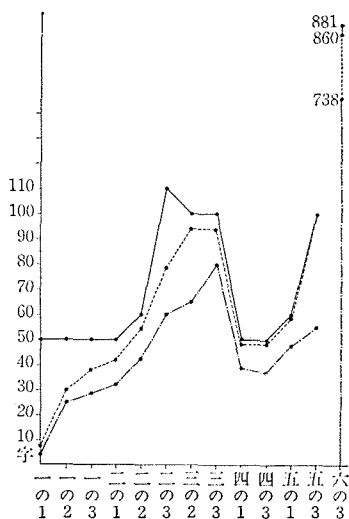


図 3—25 早く確実型 〈男 8〉

この型は、読み書きともに早く、確実に習得できる型で、習得カーブが、到達点に近く、しかも、読み書きの差が少ない。（各期のテストの問題数に出入りがあるので、正答字数で単純に図示できるようにした。6年3学期は、文字数が多いので、字数の目盛を違えて、別に表わした。到達度と読み書きの力の比率はわかるようになっている。）女兒11も男児8も、ひらがな・カタカナでもそうであったが、読み書きともに早く、確実に習得するタイプで、6年間終始一貫してこの型が保持できた例である。なお、この型に属するものは、知能も相当高く、比較的に家庭の条件（教育的配慮）もよく、また、学習もまじめ

にするものによくみられ、文字力のみでなく、他の言語能力も高く、上位クラスにあるものに多い。なお、男児には、途中で転校した 23、途中から転入した 14, 18, 21 などがこの型に属しており、女児でも、7, 2 などにはいる。もっとも、2 は家庭の事情から、学習に専心できないために、後期にはやや、読み書きの差が大きくなっている。

2) 読み書きともに、少しずつ、比較的順調に習得できるもの

この型は、読み書きともに少しずつ比較的順調に習得できるもので、知能は、それほど高くないが、学習意欲も人なみにあり、ある程度努力もして、多少の出入があるが到達点のカーブに似たカーブを描いている。読み書きの差も、多少はあるが、それほど大きくない。なお、この型の児童は、中位群に多くみられ、家庭が教育熱心で学習を積極的にみるか、家庭はそれほどでもないが、本人に関心があって比較的文学学習につとめるか、どちらかである。女児 3 は前者の例、男児 13 は後者の例で、13 は国語の時間に、よく文字（字形・字体）についての質問や発言（例、教師の板書の字体と教科書の字体の相違についてなど）を積極的にしていた。男児 4・10 もこれに近い。

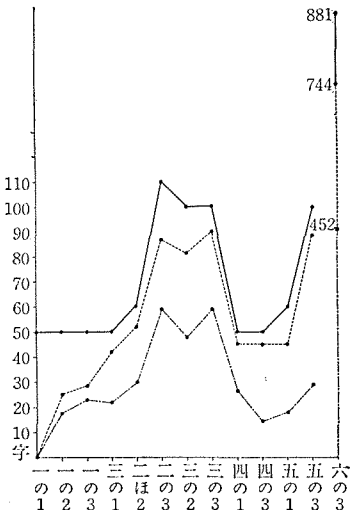


図 3—26 順調型 < 女3 >

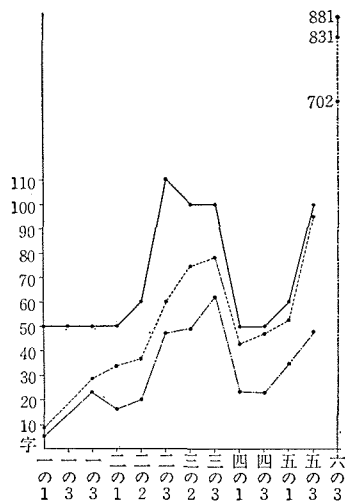


図 3—27 順調型 < 男 13 >

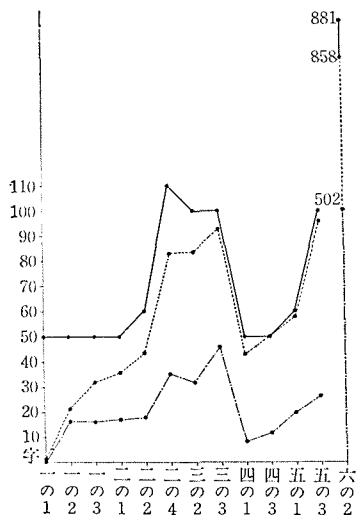


図 3-28 順調型 <男 4>

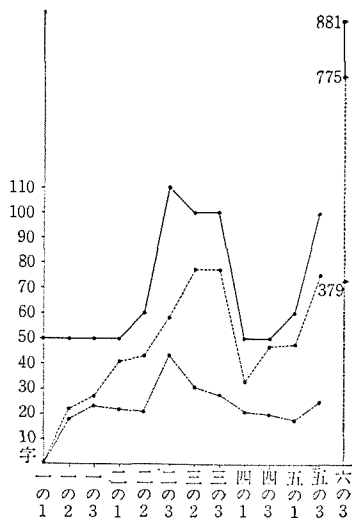


図 3-29 順調型 <男 10>

3) 初めはよくできるが、あとではあまり伸びないもの

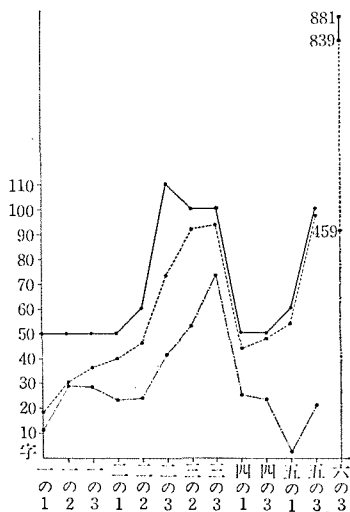


図 3-30 伸びなやみ型 <男 1>

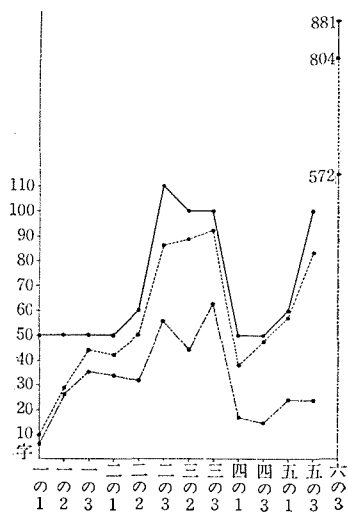


図 3-31 伸びなやみ型 <女 12>

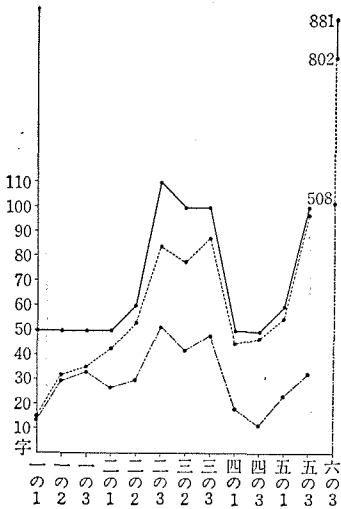


図 3—32 伸びなやみ型 (男 5)

これは、初めの文字力習得度に比べて、中・高学年期になって、それほど、伸長発達をみない型である。知能は一応高く、家庭の条件にも恵まれてい、他の言語能力も相当高いにもかかわらず、あまり積極的に、着実に、学習しないものにみられる。

男児 1 は、1 年のひらがなでは、読み書きともに早く習得できる型に属していたが、2 年のかたかな学習のころから、文字学習に対して、積極的な態度がうすれがちであったために、かたかなを書くことの上に、すでに、この傾向が認められたが、漢

字習得上でも同じ現象がみられる。知能が高い (知能指数 124) し、他の言語能力でも一応の力はあるが、熱心に、着実に学習するのをいとい、軽視する傾向があり、授業中にもよく、いたずらをしている。1 年の入学当初では、家庭教育の効果がきいていたために、それが、現われなかったが、学年がすすむにつれて、家庭での強制力がきかなくなってくる。それでも知能が高いから、読みなどは、相当できるが、より多く学習効果のきく書く方は、読みのわりに進まないというのが、この型の一つの特徴でもある。そして、文字力に現われたこの態度は、能力としては、他の言語能力でも、上位群にはいるが、その中では高くはないという共通な形で現われている。男児 5 もこの型に属する。

女児 12 も、1 年、2 年のひらがな、かたかなでは、家庭での学習がすすめられており、習得が早くしかも確実であったが、かたかな書字力では、すでに漢字力に共通する現象がみえている。文字力の高い代表者であったが、漢字でも、1 年の時の習得度に比べると、漸次下降現象を示している。これは、この子の性格や家庭の状況などにもよろうが、学級でも、その性格からか友人がなく、孤立しているなどからの学習意欲の消失が影響しているようである。

書字力など、テスト結果にむらがあり、他の言語能力にもむらがみられる。

4) 読みは比較的早く習得できるが、書く方は、テスト結果にむらがあり、なかなか習得しにくいもの

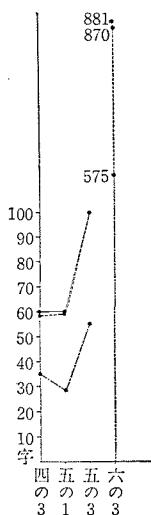


図 3—33

書き不振型 〈男 20〉

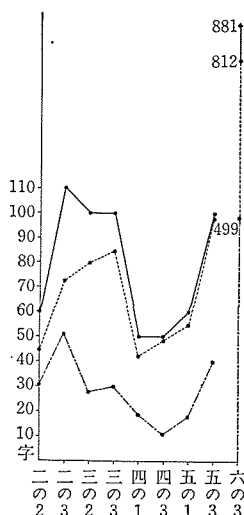


図 3—34

書き不振型 〈男 15〉

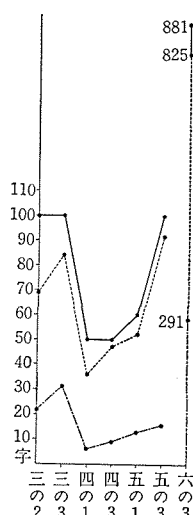


図 3—35

書き不振型 〈男 17〉

なお、習得上問題がみられるのは、多く、書く力の方であるが、ことに、両者の差の大きな型である。これには、読みも低く、さらに書きも低くて両方の開きのあるもの（次にのべる）もあるが、読みは、比較的早く順調に習得できるのに、書きは、それが伴わないという事例もある。男児 20 や、15, 17, 4 などとくに男児に多くみられた。これらの型のものは、非常に読書家であるもの（男児 20, 15）や、あまり学習しない（男児 17）、比較的まじめで学習型であるが、性格的に適応性の低いもの（1 年ひらがなが書けず泣いて、のち、徐々にできるようになった男児 4—2）の型でもあるが書きが劣る）、あまり家庭での学習をしない（男 7）など、いろいろの要因をふくんでいる。

なお、女兒では、比較的練習効果のあがる書きとりが、高学年ごろから効果をみせてきたことと、学区制でない、私立の中学校（女子学園）に進学するた

めに書きとり学習などを行なったことも、男児に比べて、総体的に書く力がよかった原因をなしているように思われる。

4) 最初は低かったが、次第に習得度が高くなっているもの

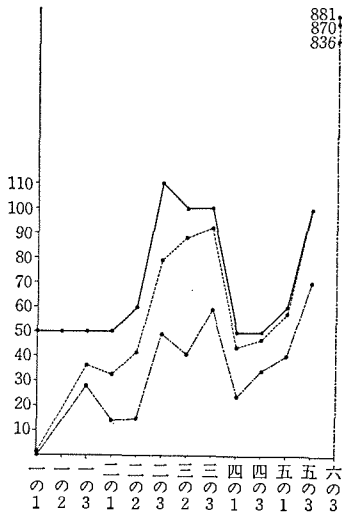


図 3—36 後昇型 〈女 22〉

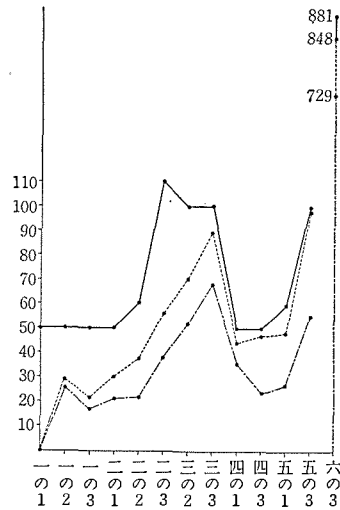


図 3—37 後昇型 〈女 15〉

この型は、最初は低かったが、次第に習得度が高くなっていくもので、1年の1学期は、漢字はもちろん、ひらがな習得度も非常に遅れていた。しかし、ひらがなやかたかな習得の型でも初めのわりに、後半で、着実に上昇したように、漢字でも徐々に昇って、6年最終テストでは非常に上位になっている。ことに、女兒 15 など、読み書きともに、最高位の次あたりになっている。女兒 15、22 ともに知能はあまり高くなく、ことに 15 は、入学当初は病弱で休みがちであったが、その後の着実な努力がみのったともいうべきである。他の言語能力にも、この傾向は一樣に見出せる。しかし、この場合、文字力が一番高く他の能力は、それほどでない場合もある。22 はやや 15 に劣るが、しかし、この児童が、低・中学年ごろ、他の言語能力に示した下位現象に比べると後期の進歩発達是非常にめざましいものがあるのである。

5) 初めから最後まで習得度の低いもの

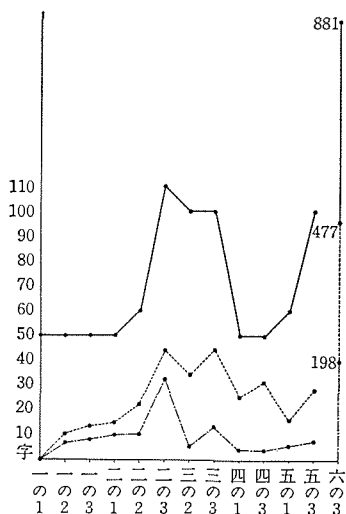


図 3—38 終始不振型 〈男 12〉

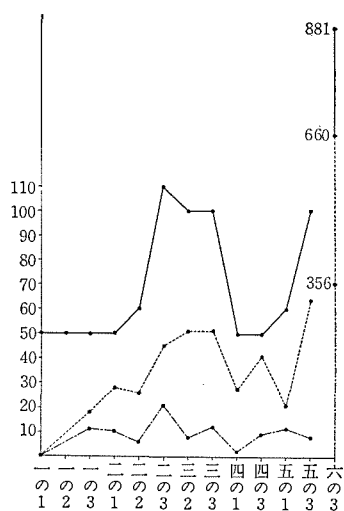


図 3—39 終始不振型 〈女 16〉

これは、6年間、習得度が低かったもので、漢字のみでなく、ひらがな、かたかなの場合にも同じ徴候を示していた。知能も概して低く、他の言語能力も総体的に劣っている。女兒 16 は知能指数が学級で最下位であり、この子なりに努力はしているようであるが、常に最下位群から脱し切れないでいる。しかし、6年終末テストでは、書字力など、他の下位グループよりややよくなっている。男子 12 は、女兒 16 に比べると知能指数など低くはないが、落ち着いたことがないこと、学習意欲が乏しい、家庭の事情などにより、自習をしない等が、いつも学級での最下位に留まらせている。読書は好きな方であるが、やさしい漫画本等を読みあさっているためか、477 字しか読めていない。

なお、読みと書きの差の大きな型のうち、読み書きともに低く、しかもその差が大きいものがあるが、これは、この型に属する。

読み書きの差最高 534 字もある男児 17 の場合は、読み 825 字・書き 291 字という、読みの力とのアンバランスによるものであるが、同様に女兒で最も両者の差 (441 字) のある女子 25 は、読み 692 字・書き 251 字という低い力から

の差である。

以上、漢字、かたかな・ひらがなの読み書き習得の型を通観すると、6年間を通じてよいもの、悪いもののほかに、低学年で、その後の発達の徴候が期待通りに実現したもの、初めの習得量や速度に比べて尻すばまりのもの、進歩後退を重ねながら、一応ある程度の習得ができるものなど、いろいろあり、それが、各人の知能、学習態度、家庭環境などによって影響を受けていることもわかる。なお知能があまり高くないものの中には、かなのように、一定量で、くり返し学習されるものの習得度は一応早く確実であるが、多い量が、次々と提出される漢字には、適応しにくいというもの(女児 8)もみられた。文字指導上の一つの注意として、各児童の習得の型を知っておくことは大切なことである。

6 資 料

文字力テストが、どのような形式・方法で実施されたかが具体的にわかるように、文字力テスト問題のうち、おもなものを参考までに掲げる。

1) ひらがなのテスト問題

〈読 み〉(2年2学期)

- ① ひらがなの清音、濁・半濁音をそれぞれ単独に文字として無作為に与え、正しく読めるかどうかをみる。
- ② あわせて、促音、拗音、長音を含む語を与えて、正しく読めるかどうかをみる。(個別テスト)

表 3—34 ひらがなテスト問題

テスト表 A (読み)

や	ら	ば	な	ぜ	か	き	ね	せ	じ
ま	ゆ	り	び	に	づ	ぬ	す	ば	と
ぐ	み	よ	る	お	ぶ	し	ぞ	て	ぶ
ひ	ご	む	え	び	さ	べ	つ	だ	れ
ぎ	ふ	う	で	こ	ろ	ぼ	ち	べ	ど
が	い	へ	け	も	た	わ	ざ	め	は
あ	げ	く	ち	そ	ぼ	ず	を	の	ほん

表 3—35 テスト表 B

が	ぼ	だ	ぎ	で	べ	ぐ	ど	ぶ	げ
ば	ご	び	ぎ	び	ぶ	じ	ば	ぼ	づ
ち	ぞ	べ	ぜ	ず					

〈書 き〉(2年1学期)

□のなかに かんじを かいてください。			
1 ^か ^わ ^み ^ず □の□。	8 ^じ □をかく。	16 さむい□。	24 ^あ ^や ^の ^ふ ^る ^お ^ど □の□の□。
2 ^て ^あ ^し □と□。	9 ^ひ ^{かり} ^み ^み □の□。	17 にっぽんの□。	25 ^く ^さ ^は ^へ ^は ^し □が□く□
3 ^あ ^お □いうみ。	10 ^{せん} ^{せい} □□。	18 お□がつ。	26 ^お ^と ^こ ^お ^{んな} □と□。
4 ^ひ ^と ^た □が□ってい	11 ^ひ □がもえる。	19 ^た ^ん ^ぼ ^の ^つ ^ち □んぼの□。	27 ^ち ^や ^ち ^ら □や□。
5 ^め ^く ^ち □と□。	12 ^み ^ず ^は ^う □の□にむく。	20 ^あ ^か ^い ^ろ □い□。	28 二□せいにな
6 かばんに ^は ^ん □を	13 ^つ ^き ^ひ ^か ^る □が□る。	21 ^ち ^ん ^か ^ら ^ず ^る □から□る。	29 つみきでうちを
7 ^う ^え ^し ^た □と□。	14 おおきな ^い ^し □。	22 ^が ^つ ^こ ^う □□。	□る。
	15 ^し ^ろ ^い ^は ^ち □い□。	23 ^か ^う ^が ^た ^の ^そ ^ら □がたの□。	

〈読 み〉(5年1学期)

読 字 カ テ ス ト	
〈かんじよみ〉 () のなかに よみかたを かなで かいてください。	
(A) 1 流 行。	2 記 念。
3 予 防。	4 信 号。
5 会 談。	6 家 庭。
7 国 際。	8 選 手。
9 実 験。	10 練 習。
(B) 1 愛 読する。	2 友 情。
3 事 件。	4 幸 福。
5 苦 勞。	6 相 談。
7 悲しい。	8 感 謝。
9 心 配。	10 伝 説。
(C) 1 南 極。	2 大 統 領。
3 欠 席。	4 計 画。
5 減 る。	6 観 測。
7 反 対。	8 太 平 洋。
9 人 類。	10 横 断。

* (5年2学期) 問題を、教科書外の新聞、本等の読書と関係のある文字からえらんだ。

〈書 き〉(5年1学期)

書 字 力 テ ス ト

〈かんじかき〉 □のなかに かんじを かいてください。

- (A) 1 むし歯の□□。 2 □□が□□している。 3 理科の□□をする。 4 きょうは学校の□□日だ。 5 テレビが□□にもそなえつけられた。 6 日本だけでなく□□的に□□した。 7 道を歩くときは、□□をまもりなさい。 8 日米□□がニューヨークでおこなわれた。
- (B) 1 □□しい□□。 2 □□なことがあったら、□□してください。 3 かれの□□に□□する。 4 むかしは□□したが、今では□□になった。 5 おそろしい□□がおこった。 6 私は今、「ノンちゃん雲にのる」を□□しています。
- (C) 1 □□□を□□する。 2 原爆のじっけんをしようという□□は□□を不幸にするので、□□です。 3 □□たんけん。 4 アメリカの□□□。 5 天体を□□する。 6 □□者が□□る。

〈読 み〉(6年1学期)

読 字 I

読 字 力 テ ス ト

〈かんじよみ〉 つぎの文の()の中に、よみがなをつけなさい。

- 1 ()()() ()()() ()()() ()()() ()()
 今 度 行 わ れ た 衆 議 員 の 総 選 挙 の 投 票 率 は、 戦 後
 ()() ()() ()() ()() ()()
 最 高 と い う、 (2) 記 録 を 残 し た。 こ と に 婦 人 の 出 足 が (3) 好 調 で あ
 ()() ()() ()() ()()
 た た め に、 よ い 成 績 を あ げ る こ と が で き た と い う。 有 権 者 は、
 ()() ()() ()() ()() ()() ()()
 自 分 が こ の 人 は と 思 う (4) 候 補 者 に、 そ れ ぞ れ 清 き 一 票 を (5) 投 じ
 ()() ()() ()() ()() ()()
 た わ け が だ が、 新 し く (6) 当 選 し た 代 議 士 は、 (7) 演 説 な ど で、 さ か んに

() () () () ()
 (8) 主 張 (9) した (10) 公 約 を 実 行 してくれるだろうか。

①問題を新聞の記事からえらんだ。②読みと語の理解の関係をみるために語のテストも同時に試みた。*(1) _____ 語のテストも行なった語。

読 字 Ⅱ

2 () () () () () () () ()
 第 三 回 ア ジ ア 競 技 大 会 は、五月二十四日、新 緑 (1) もさわやかな
 () () () () () () () ()
 国 立 競 技 場 で、開 始 (2) された。(8) 早 朝 からスタンドはぎっしりと、
 () () () () () () () ()
 (4) 観 衆 で埋まっている。拍 手 と 声 援 (5) に迎えられて、各 国
 () () () () () () () ()
 選 手 団 が、堂 々 (6) と入 場 (7) して来た。どの 顔 も、優 勝 (8) と、
 () () () () () () () ()
 記 録 の 前 進 を 期 待 (9) して、美しく輝いていた。勝 敗 にとら
 () () () () () () () ()
 われず、アジアの 若 人 を一つに 結 ぶ という 点 からも、この大会の 意 (10)
 ()
 義 は大きい。

〈書 き〉(6年1学期)

書 字 カ テ ス ト

〈かんじかき〉 つぎの□のなかに かんじをかきいれなさい。

- (1) 1 □ □ は、やがて □ □ を (2) 1 □ □ に、ご □ □ くだ
 わたった。 さい。
 2 この 荷 物 (にもの) を □ □ まで、□ □ の 結 果、大部分の人
 んでください。 が □ □ した。
 3 □ □ が ない (ない) ので、□ □ 3 □ □ が □ □ された。
 だ。 4 □ □ の 席 (せき) で □ □ する。
 4 へやの □ □ を □ □ して 5 学 級 (がく) □ □ の本を □ □ りる。
 いる。 5 □ □ の 週 間 (しゅうかん) に木を □ □ えた。

読みと書きの問題をかえた。

* (6年3学期) 当用漢字別表(教育漢字)881字全数の読み書き調査、(読字カテスト問題用紙14枚・書字カテスト問題用紙16枚、大量なので、分割実施できるように、各校数ごとに氏名をつけておき、実施のたびごとに回収させた。)

〈読み〉6年3学期 例(一部を抄出)

かんじくよ み)

() () () () () () () ()
 恩 じん。しっ 敗。 てい 価。 課。 り 解。 快 いひびき。 承 ち。 限 り。
 (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5)
 () () () () () () () ()
 せい 確。 ち 識。 しゅ 術。 漢 じ。 し 験。 こう 舎。 けん 築。 破 る。 規
 (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5)
 () () () () () () () ()
 則。 じゅう 居。 かい 譚。 区。 欠 ける。 漁 ぎょう。 求 める。 許 す。
 (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5)
 () () () () () () () ()
 救 い。 しゅ 義。 完 成。 興 み。 示 す。 へい 均。 句。 型。 筆。 健
 (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5)
 () () () () () () () ()
 康。 かん 護 婦。 資 格。 厚 い。 織 る。 じっ 際。 製 造。 せい 功。
 (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5)
 () () () () () () () ()
 げん 在。 毒。 過 こ。 殺 す。 参 こう。 替 せい。 祝 う。 かん 謝。
 (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5)
 () () () () () () () ()
 倉 こ。 賞。 牧 じょう。 周 盟。 修 りする。
 (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5)

* () 内の数字は、漢字の学年配当を示す。

〈書き〉6年3学期

かんじくか き)

はい ^く□をつくる。 ^{お お が だ}□□のトラック。 ^あ□でかく。 ^{げん こう}□□なから
 (5) (1) (5) (5) (5) (5) (5) (5)
 だ。 ^{せい ざう}□□する。 かん ^{こ ふ}□□の ^{し か く}□□をもっている。 ^{にく た}□□を□
 (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5)
 べる。 しごととにせい ^{こ う}□した。 じっ ^{き い}□やってみる。 げん ^{きん}□と□
 (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5)
 こ。 ^{どく せ}□□を□す。 きみのいけんに ^{きん}□せいする。 ^{きん}□こうしょ。
 (5) (2) (5) (5) (5) (5) (5)
 お ^{い お}□い。 かん ^{しや}□する。 ^そ□こ。 ノーベル ^{しやう}□。 ^{ほく}□じょうの
 (5) (5) (5) (5) (5) (5) (5)
^{しやう い}□□。 ^{しやう}□りする。 ^そ□せん。 ^{じゆん び}□□。 ^{せ き にん}□□をもって ^{みちび}□
 (5) (4) (5) (5) (5) (5) (5) (5)

く。 ^{じゅん}₍₄₎ ^{じょ}₍₅₎。 はん ^{せい}₍₅₎ する。 ^{どく}₍₅₎ りつの ^{せい}₍₅₎ しん。 ^ま₍₅₎ ^ず₍₅₎ しい ^{ひと}₍₁₎。

きのどくなひとにどう ^{じょう}₍₅₎ する。 ^あ₍₅₎ ^き₍₅₎ いかわ。 かん ^た₍₅₎ ^ん₍₅₎ にできる。 どん

なひとがくるだろうかと ^さ₍₅₎ ^う₍₅₎ ^ご₍₅₎ ^う₍₅₎ してみた。 よく ^に₍₅₎ ^た₍₅₎ ^{せい}₍₅₎ ^し₍₅₎ ^つ₍₅₎。 ^ち₍₅₎ ^よ₍₅₎ きん

をする。 しょくりょうを ^ぞ₍₅₎ ^う₍₅₎ さんする。 ^り₍₅₎ ^{よう}₍₅₎ ^が₍₅₎ ^わ₍₅₎。 ^そ₍₅₎ ^く₍₅₎ ^り₍₅₎ ^{よう}₍₅₎ ^ぎ₍₅₎ ^し₍₅₎。

いえの ^せ₍₅₎ ^つ₍₅₎ けいをする。 ^て₍₅₎ ^き₍₅₎ とうなほうほう。 てつや ^ど₍₅₎ ^う₍₅₎ やアルミ。

Ⅱ 表記法の習得

1 研究の概観と成果

低学年（1・2年）から中学年前期の段階で、ひらがな1字ずつを書く力は完成し、かたかなを書く力も一応、ついてくる。漢字も徐々に習得されていくので、児童はすでに、必要に応じて、表現し、書写する能力を身につけることができた（漢字で書く力はまだ十分でない）わけである。しかし、作文などをみると、中学年の文字力として、他の問題があることがわかる。ひらがなとかたかなの正しい使い分け、及びかたかなの語の正しい書き方、ひらがなの拗音、長音、促音を含む語の正しい書き方、かなづかい、助詞とそれに関連するかなの正しい書き方、さらに送りがな、句読点などが、正しく表記されていないことである。これらは、それぞれのその文字1字ずつとしては、正しく書くことができるのであるが、語として、文としての機能体としては、現行の国語表記の上で、誤って書かれているのである。教科書を中心として学習され、教師の指導も随時行なわれているはずであるが、この期の児童の表記力は、1字ずつの文字力の発達に比べるとかなり遅れている。それは、文法能力等の低さから、表記の約束が知識としてまだ理解できない、また一応理解できても、力として身につかないなど、いろいろあろうが、これらの表記能力も学年とともに、次第に発達していくことが、作文、読書ノートなど、児童の書写生活を通して見ることができる。なおその発達度や様相を、具体的にみるために次に掲げるような一連の表記能力テストを行なったが、その表記能力テスト結果に徴してみると、発達の実態が、いっそうはっきりする。

表 3—40 表記力テスト一覧表

実施時期 学年—学期	調 べ る 力	作 業	テスト方法
1—2	ひらがなの促音・拗音・長音の語を書く力	ひらがなの促音・拗音を含む語を書かせる (8語)	単語で提出・聴写
*1—3	〃	〃 (20語)	〃
2—2	ひらがなの促音・拗音・長音、助詞及びそれに関連する文字などを書く力	ひらがなの促音・拗音・長音、は、へ、を、お、え、わ、う、んなどを含む語を書かせる(20語)	〃
	(以後は、ひらがな書きの表記に関する問題として、表記テストの中で、総合的に扱う)		
*2—1	かたかな促音・拗音・長音の語を書く力	かたかなの促音・拗音・長音を含む語を書かせる (4語)	単語で提出・聴写
2—3	〃	〃	〃
3—1	〃	〃	〃
3—2	かたかな促音・拗音・長音の語を書く力	かたかなの促音・拗音・長音を含む語を文脈中に入れ、これを音読し、聴写させる(10語)	文脈で提出・聴写
3—3	かたかな促音・拗音・長音の語を書く力、文脈中にあるかたかな語を弁別して正しく書く力	文脈中にかたかなの語を入れ、聴写させる (10語)	文脈で提出・聴写
4—1	(1) かたかなの語(促音・拗音・長音・直音)を正しく書く力	教科書に提出され、学習済みの語(前回テストで成績のわるいものを含む)を書かせる。(20語)	単語で提出・聴写
	(2) 文章の中から、かたかなで書くべき語を弁別して、正しくかたかなで書く力	かたかなの語を含む文章を読んで、聴写させる。(10語)	文脈として提出・聴写
	(以後は、かたかなの表記に関する問題として、表記テストの中で、総合的に扱う)		
4—3	(1) 正しい表記法で文章を書く力(ひらがな語表記、かたかな語表記、送りがな、句読点など)	ひらがなの語・かたかなの語・送りがな・句読法などの問題を含んだ文章(総合表記力テスト問題)を読んで、聴写させる	文章として提出・聴写
	(2) 句ぎり符号を正しく使う力	句ぎり符号をつけない文章を示して適切なくぎり符号をつけさせる。	文章で提出・記入テスト
5—3	(1) 正しい表記法で文章を書く力(ひらがな語表記、かなづかい、かたかな語表記、送りがな、句読点など)	ひらがなの語・かなづかい・かたかなの語・送りがな・句読法などの問題を含んだ文章(総合表記力テスト問題)を読んで聴写させる。	文章で提出・聴写
	(2) 句ぎり符号を正しく使う力	句ぎり符号をつけない文章を示して適切なくぎり符号をつけさせる。	文章で提出・記入テスト

*6—2	(1) 5年の問題(1)と同じ	〃	〃
	(2) 5年の問題(2)と同じ		

* は、乙学級の実施した学年・学期。年は1年ずつずれている。

なお、ひらがな・かたかなの促音・拗音のテストとして実施したものであるが、表記力の観点から見られるので、あげた。

具体的な問題例は、6の資料(185ページ)にまとめてあげた。

はじめにこの研究の成果を要約しておく。

1) 国語の使用文字に、ひらがな・かたかな・漢字と各種あり、それぞれ使用の際に、ひらがな・かたかな・漢字の使いわけ、かなづかい・送りがな等、表記上の約束が伴うので、表記能力は徐々に発達しながらも、6年終了時でも依然として問題が残るものがある。

句読法についても、同様の現象がみられる。

2) 1)の現象は、自由に書かせた作文はもちろん、意図的に問題を構成してテストした場合にも現われる。

3) ひらがな・かたかななどは、低・中学年ごろから文字1字ずつとしては正しく書けるようになるが、かなづかい、かなの使いわけ、かたかな語表記など、現行の国語表記法にてらした場合は正しく書けないものが出てくる。

4) ひらがなの促音、拗音、長音を含む語の表記では、促音の表記は、中学年後期ごろまでに一応できるようになる。その後は漢字使用と相まって、促音が隠れる(脱する)送りがなの問題に、関連、移行するようになり、6年でも100%完成はしない。

拗音の表記も、促音の表記と同じような発達傾向、様相を示す。学年が進むにつれて、漢字使用との関係から、拗音使用の部分が隠れる。また、拗音表記がやや軽視される傾向も高学年では見受けられる。

長音の表記、ことに拗音を伴う拗・長音表記は、低学年の後期ごろに大体習得でき、それが持続される。ただし、これも漢字使用によって隠れる部分が生ずる。長音表記ではむしろ、ウ・エ・オ列長音に問題があり、これらの音を含む語をかなで書くとき、多少の混乱がある。

5) かなづかい

- ① 助詞その他。助詞は、「は、を、へ」の順に定着する。「へ」は、6年になっても60～70%のできで、最も誤られやすい。

助詞に関連した「わ、え、お」及び「う、ん」などは、中学年ごろまでに一応できるようになり、その後は、漢字使用のために隠れる場合が多く、ほとんど問題がなくなる。

- ② じ・ち、ず・づの書きわけは相当むずかしく、同音の連呼によるもの、2語の連合によるものなど正しく書けるのは、6年でも半数に達しない。

6) 送りがな

- ① 送りがなの表記力は、漢字の使用力と相まって発達する。小学校の段階では、中学年の後期ごろから送りがな意識がつき始め、学年を追ってだんだん上昇するが、中には、多く送りすぎたり、必要の送りがなを落したりして、正しい使用法を身につけるまでに至らないものもある。

- ② 送りがなの誤りは、必要な送りがなを送らない、必要以上に送りすぎるであるが、誤りの傾向として、活用語尾のある語で、語幹の音の少ないもの（特に1音）は送りがなを省く、語幹の音の多いものは、語幹の分まで送る傾向があるようである。しかし一方では必ずしもそうでない場合もありまちまちである。

また、活用語尾のない語で、送らないことが一般になっているにもかかわらず送りがなを多く送る（【例】私など）場合があるかと思えば、反対に、慣用や、新しい送りがな法で送りがなを必要とされているものも省くなど、一定していない。

- ③ 小学校の段階では、文法知識の不備のために、①語に活用語尾のあるものとないものとの区別がある。②用言の活用の型。③送りがなとして慣用の型があるなど、送りがなの法則の上に立って、知識的な立場から送りがなを送るというより、語の音数や感じなどに、教科書や一般のよみものなどの送りがなの型を想起して送ろうとするが、それがまだ十分に身についていないという場合が多いようである。

- ④ 送りがなの表記力の発達は、むしろ、中学校の段階で問題になると思われ

る。

7) かたかなの表記能力

- ① かたかなの表記力は、かたかなの文字学習が一応終る中学年後期ごろまでに、かなりできるようになる。直音の語など、音のくみ合せが複雑でない語は学年を追ってさらに発達を示すが、促音や拗音・長音を含む複雑な形の語になると、学年が進んでも必ずしも発達を示さないことがある。
- ② かたかなの表記力は、促音や拗・長音を含む語の表記に問題がある。
- ③ 現行のかたかな表記の建前からいって、かたかな語使用の必要性とからみ、特にくり返し学習し、練習しないと、そうした問題のある一連のかたかな語の表記力は漢字の書きとり同様に、なかなか身についた力にならない。
- ④ ひらがなで書くべき語とかたかなで書くべき語との弁別力は、聴写テストの結果では相当ある。人名・地名などの固有名詞はよくでき、擬声語はあまりできない。
- ⑤ 低・中学年前期のかたかな文字の力がつくまでは、かたかな語にひらがな文字が混入する、かたかな文字の誤記などがみられるが、中・高学年期になるとそうした誤りは減少して、促・拗・長音の複雑な組み合わせの語表記に問題が残るというように、誤り方の上で、一種の発達現象がある。
- ⑥ かたかな語表記の問題点として、促音、拗・長音を含む複雑な語の表記があげられたが、学級の全般的傾向としてだけでなく、同一児童について具体的に、継続的にみた場合も、全く同じことが確かめられた。

8) 句読点の使用

- ① 作文における句読点の使用の実態とあわせて、表記力テストで、意図的に句読点の使用力を調べた場合、作文における使用状況と大体同じような結果がみられた。
- ② 句読点を使用する力は、中学年後期から高学年にかけて、それほど発達を示していない。これは、この時期では、表現意欲や書くことの内容等におわれて、形式面の指導がそれに伴わないと、形式面がおろそかになるころであると思われる。

- ③ 句点(。), 読点(、), 会話のかぎ(「」)づけ, かぎの中の文末の句点をつける(「…。」)の順に誤りが多い。
- ④ 句読点のつけ方の大体のきまりに従ってつけているというより, 文章の形などで, 気分的につける場合が多いようである。したがって, 同種の文を調査した場合でも, 発達が見られない。

2 か な づ か い

ひらがなを書く力(53ページ)でみたように, ひらがなを書く上で, 問題点となる, 促音, 拗音, 長音を含む語の表記, 助詞は, へ, を及びそれに関連するかなづかひの書き表わし方をテストした場合, 1年よりは2年の方が急速な発達を示したが, その後も現実面では徐々に発達している。もっとも, 作文などをみると, 6年生でも(時には中学生になっても)あわてる, 不注意などから, 誤記が残る場合があるが, 大半のものは, 正しく書けるようになっている。誤るもののうち, できないものは, 能力が乏しい, 注意が足りないなどのため, これは, 限られた一部の児童にみられるだけである。

表記力テストの結果に徴して, かなづかい, 送りがな, 句読法などの表記能力の発達過程及び状況をみると, 次のようである。

1) 促音・拗音・長音を含む語の表記能力

1～6年の間の, 促音, 拗音, 長音を含む, ひらがな語の表記力テスト結果を, 整理してみると, 次のようになる。

表 3—41 促音の表記力(1～6年)

テスト 時期 問題	1年2学期	2年2学期	4年3学期	5年3学期	*6年1学期
	まっさ 42.9 お	まっく 77.3 ら	** 行(い) 93.6 った	** 行(い) 89.5 った	** 行(い) 86.8 った
	らっぱ 54.3	がっこ 84.1 う	** う(打) 95.8 った	ちよっ 77.1 と	ちよっ 79.2 と
	まっか 65.7	かえっ 81.8 てくる	ちよっ 66.0 と	** 行(い) 83.3 って	** 行(い) 79.2 って

		びっくりする 77.3	おっしました 85.1	おっしまった 62.5	おっしまった 41.5
		かってもらう 75.0		**言(い)って 87.5	**言(い)って 90.6
				なった 100.0	なった 98.1
				**う(打)った 97.9	**う(打)った 90.6
				**行(い)った 93.7	**行(い)った 96.3
平均	54.3	79.1	85.1	86.5	82.8

* 1年～5年までは、実験学校甲学級（28年入学学級）、6年のみ、実験学校乙学級（29年入学学級）で、被調査者が異なる。〈以下も同じ〉

**行った、打ったなど漢字で書いたものは、送りがなの問題でもあるが、ここでは、促音として整理した。

表 3—42 拗音の表記力（1～6年）

テスト 時期 問題	1年2学期	2年2学期	4年3学期	5年3学期	* 6年2学期
	きしゃ 85.7	しゃしん 72.7	**きょう 80.9 (14.9)	**きょう 43.7 (50.0)	**きょう 45.3 (47.2)
	びょうき 60.0	ちよきん 65.9	みよ子ちゃん 100.0	よし子ちゃん 89.6	よし子ちゃん 88.7
	やきゅう 57.1	じゅんばん 68.2	ちよつと 83.0	ちよつと 93.8	ちよつと 83.0
	りょうこ 45.7	きんぎょ 56.8	ちょうだい 93.6	ちょうだい 87.5	ちょうだい 84.9
	おちゃ 27.1	やきゅう 63.6	おっしました 93.9	おっしました 81.2	おっしました 49.0
		じょうずに 72.7	**やきゅう 48.4 (40.4)	**やきゅう 27.1 (64.6)	**やきゅう 28.3 (62.3)
		りょうて 61.4			
		びょうき 65.9			
		ぎゅうにゅう 70.5			
		きょう 68.2			
平均	55.1	68.2	*** 91.5	*** 88.1	*** 76.4

* 実験学校乙学級

** きょう、やきゅうなど、5・6年で正答率が下降しているのは、漢字で書いたものがあるからである。()内は漢字で書いた率。

*** 4年以上の平均正答率から、きょう、やきゅうを除外してみた。

表 3—43 長音(拗・長音)の表記力(1—6年)

テスト 時期 問題	1年2学期	2年2学期	4年3学期	5年3学期	*6年2学期
	びょう 54.3 き	やきゅう 90.9 う	**きょう 83.0! (14.9)	**きょう 43.7 (50.0)	**きょう 45.3 (47.2)
	やきゅう 57.1 う	じょう 95.5 ずに	ちょう 93.6 だい	ちょう 97.9 だい	ちょう 92.4 だい
	りょう 42.9 う	りょう 93.2 て	**やきゅう 53.2 (40.4)	**やきゅう 29.2 (64.6)	**やきゅう 28.3 (62.3)
		びょう 93.2 き			
		ぎゅう 90.9 にゅう 86.4			
		きょう 95.5			
平 均	51.4	92.9	***93.6	***97.9	***92.4

* 実験学校乙学級

** 漢字がきのために、拗・長音の形としては出てこない。正答率がさがっている理由の一つである。()内は漢字で書いた率

*** 4年以上の平均正答率は、きょう、やきゅうの結果を除外してある。

〈促 音〉

促音については、1年から2年、ひらがな文字1字ずつの習得と相まって、急速に発展し、中学年後期、4年までに一応の水準にまで達するようである。ただし、ちょっと、おっしゃった、などのように、拗音と連繋した複雑な音を表現する場合には、中位以下の児童には、時に抵抗がある。ことに、このテストが、聴写法形式をとっているために、この傾向が助長されているようである。

平均正答率の上で、5・6年の段階に、さして発達が認められないのは、能力の低い児童の中では、拗音と連繋した促音表記が依然として誤りやすい傾向があること、しかし、「なった」のように、単純な促音表記になると、ほとんど完全に書けることなどがうかがわれる。ただし、行(い)った、打(う)った、などが、学年を追うごとに逆に低くなる傾向があるのは、語幹に漢字を書くよ

うになると、送りがなの意識・能力がはたらいで、逆に、促音脱落の形をとりやすくなるからである。事実漢字をあてることができない低い群でひらがなで書いている場合、促音の脱落は少なくなっていることが認められる。なお、拗音との連繋音の場合は、拗音に気をとられて促音の脱落する場合もあるが、拗音を小文字にして、促音大文字書きの場合も相当ある。

今まで聴写テストに慣れなかった乙学級の6年2学期テストには、とくに、この傾向があり、また「お言やる、お言っしゃる」など、意味にひかれた書き表わし方もみられた。高学年になって、学習事項が拡大され、児童の学習の関心が他に向けられる時期になると、とくに、注意して指導しない場合、読書その他からの生半可の知識、類推などから、かえって、表記の混乱をきたす現象もあるのではなからうか。実験校以外の協力校の結果を見ても、実験学校と同じような傾向を示しながら、かなり学校差がみられるのである。

〈拗 音〉

拗音表記に関しても、促音表記と同じような発達傾向がみられる。高学年になって、漢字の使用度が高まるにつれて、促音表記が、送りがなの表記と重なるようになるために、比較的、促音としての表記範囲が縮小されたが、拗音も同様に、漢字使用のために、隠れる部分が多くなってくる。4年までの伸長度に比べて、5・6年の発達が、むしろ中だるみになっているのは、漢字使用が多くなるにつれて、拗音表記を正しく書く習慣が一時薄れるからではなからうか。また、「きょう（今日）」などのように、現行の当用漢字音訓表から、かながきの表記を要求されているにもかかわらず、一部の雑誌や新聞等一般刊行物の表記や意味内容に影響されて、「今日」と書く例が学年を追うに従って増加する場合もある。しかも、この場合、学級の上・中位群の方に「今日」を書くものが多いという事実もあって、国語表記の上で、一つの問題を提出していると思われる。なお、促音表記の場合と同様、拗音でも、促音と、あるいは、長音と結ぶ音が多く、そのため、表記の際に、そのどちらかが、無視または、忘れられて脱落したり、大文字書きすることが往々あり、正答率にゆれがあるのはそのためである。こうした誤りは、言語能力の下位群に多く、中位以上のもので

は、どちらかというと情緒不安定、パーソナリティに由因しているようである。

〈長 音〉

拗音を伴う拗・長音表記は、低学年初期の段階では脱落しやすいが、2年2学期ごろまでに、大体身につくようになり、その後も、安定、継続し、定着が早く、確実である。ただ、この音も、学年が進み漢字使用が多くなるにつれて、長音が隠れる部分が出てくることが、かなで書くべき文字、語まで漢字で表記する場合があることなどは、拗音と同じ現象がみられる。

長音表記の問題は、中学年以降では拗・長音よりも、むしろ、ア・イ・ウ・エ・オ列の長音のかなづかいにあるようである。

作文などで、きのお、おねいさん、いもおと、おとおと、などを書いたり、漢字の読みテストのかなづけに、これら長音に関する誤りを時に見かける。とくにウ列・エ列・オ列の長音を書き誤りやすい。われわれの表記力テストでも、これら一連のかなづかいをテストしてみたが、他の表記能力に重点を置いたために、系統的にみることができなかったが、結果からみると、次のようになる。

表 3-44 長音（オ・ウ列）の表記力（4～6年）

テスト 問題	時期	4 年 3 学 期	5 年 3 学 期	*6 年 2 学 期
	**	おとうと 21.3(68.1)	** おとうと 10.4(85.4)	** おとうと 5.7(86.8)
		きのう 78.7(0)	** こうえん 32.1(67.9)	** こうえん 45.3(54.7)
	**	とおくの 40.5(19.1)	も う 95.8	も う 92.5
		いうこと 53.2	** きのう 93.7(2.1)	** きのう 83.0
			** おおきな 8.3(83.3)	** おおきな 0(88.7)
	**		** とおくの 0(83.3)	** とおくの 5.7(60.4)
			ほ う 95.8(0)	** ほ う 5.7(86.8)
	**		** いうこと 20.8(41.7)	** いうこと 28.3(41.5)

* 実験学校乙学級の結果 ** 漢字がきをするようになったもの。() 内の数字は漢字書きの率。

これらの長音も、漢字使用に伴ない、次第に隠れることは、今まで見てきた例と同様であり、調査語が少なかったので、それほど顕著に発達の状況がつかめなかった。ただ「いうこと」に関しては、「ゆうこと」と書くものが多く、それが

4 年%		5 年	6 年	
ゆうこと	36.2}	ゆうこと	16.7	ゆうこと 20.8}
ユゆうこと	2.1}	いゆうこと	3.8}	

のように、学年的発達を示しながらも、むしろ学級差（指導）を示しているように、表記能力というものなどは、受け入れ段階の時期に、相当きびしく、正確に教え、学習させ、正しい表記の習慣をつければ、もっと早い時期に、確実に定着するのではないかと思われた。このことはたとえば、同一学年の協力学校での正答率に、相当の開きと、発達傾向の上に、ゆれのあることでも指摘されよう。

2) 助詞・その他

1年生の作文では、助詞は・へ・をを正しく書き分ける児童は少ない。まれに「いもうとはは」と書けると、つづいて「かはいい」と書いてしまうなど、助詞の正しい書きかたができない、助詞と同じ発音の他の音の字を誤って書くなどの傾向がみられた。2年2学期に、これら一連のかなづかいをためしてみたところ、2年の2学期ごろまでに、一応80%台まで正しく書けるようになる。ただそのなかでは、「へ」が最も書けず、この傾向は次表のように6年まで持ちこされる。

表 3—45 助詞・その他の表記力（2～6年）

	2 年 2 学 期	4 年 3 学 期	5 年 3 学 期	*6 年 2 学 期
を	ほんをよむ 86.1	かおを 87.2	かおを 93.7	かおを 88.7
		落ちるのを 89.4	枝 を 91.7	枝 を 90.6
		引力を 91.5	おてつだい を 89.6	おてつだい を 96.2
		野球を 80.9	おとを 93.7	音 を 90.6
		音 を 85.1	落ちるのを 95.8	落ちるのを 94.3
			引力を 97.9	引力を 92.5

平 均	86.1	86.8	93.7	92.3
へ	うちへかえる 60.9	方 へ 55.3	うちへ 72.9 方 へ 83.3	うちへ 66.0 方 へ 62.3
平 均	60.9	55.3	78.1	64.2
は	ことりはかわいい 86.1	ぼくは 93.6 たまは 93.6 ニュートンは 100.0	私 は 97.9 ぼくは 91.7 たまは 89.6 ニュートンは 97.9	私 は 98.1 ぼくは 98.1 たまは 92.5 ニュートンは 98.1
平 均	86.1	95.7	94.3	96.7
え	かえる 89.6			
わ	かわいい 82.5	かわいい 91.6	かわいい 93.7	かわいい 90.6
お	おこったか 96.2 お 72.4	** か お 42.6 (顔) (51.1)		
う	うんどうかい 95.1			
ん	うんどうかい 97.0			

* 実験学校乙学級の結果 ** () 内は顔と漢字で書いた率

中学生になっても、「へ」を「え」と書く(作文など)ものが、見受けられるが、これらの傾向は、「へ」の表記能力の実状を裏書きしていると思われる。「は」がいちばん早く、定着するようである。なお、低学年後期ごろの段階では、お(96.2)こったかお(72.4)など、語頭にあるおと語尾(末)にあるおとは、正答率が違っている。これなどは、語尾のおと助詞のおの形式的類似からの類推かとも思われ、この期の文法的な知識の未熟さが露呈されている。なお、かなづかいで問題の多い、「え・わ・お・う・ん」などは、学年が進むにつれて、漢字に隠れる部分が多くなる。「かわいい」など、6年で正答がさがっているのは、漢字がき、可愛い(1.7)のほかに、漢字で書こうとして誤った、「可い」などによる例もある。

3) じ・ち、ず・づ

かなづかいのうち、じとち、ずとづの使い分けは、成人でも迷い、誤る場合があるくらいであるから、児童には、むずかしく、6年生になっても、「近づ

いて」など、30% 足らずのできである。もっとも反対に、「…づつ」と書くものも同じ程度ほどはいて、両者の混乱度を示している。しかし、傾向的には、5年より6年への発達が認められ、この現象は、協力学校にも共通に見られる。

表 3—46 じ・ち・ず・づの表記力（5～6年）（実験・協力学校）

	5年3学期 (実験学校)	6年2学期 (実験学校)		5年3学期 (協力5校)	6年2学期 (協力7校)
じ	** じめん 18.8 (地面) (81.2) (ちめん 2.1)	** じめん 35.8 (地面 47.2) (土面 17.0)	じ	じめん 28.8 (地面) (67.7)	じめん 47.6
ち	ちちんで 47.9 cf (ちじんで・し じんで 41.7)	ちちんで 58.5 (ちじんで)37.7	ち	ちちんで 47.6	ちちんで 59.1
ず	…ずつ 50.0 (づつ 35.4)	…ずつ 69.8 (づつ 28.3)	ず	…ずつ 75.1	…ずつ 79.9
づ	ちかづいて31.3 cf (ちかずいて・ 近づいて66.7)	近づいて 20.8 (近づいて・ち がずいて73.6)	づ	ちかづいて26.2	ちかづいて86.4

3 送 り が な

小学校の児童の表記力のうちで送りがなが問題になるようになるのは、漢字使用が、だんだん身につく始りる中学年になってからである。作文などでも、漢字をよく使う、特にすぐれたものは除いて、多くのものは学習したはずの漢字でもなかなか書こうとしないから、送りがなの誤りがぼつぼつ目立ち始めるのは、中学年の後期ごろである。4年の3学期に実施した、表記能力テストで、送りがなの刺激語を予想して、聴写テストを行なったところ、かながきにされて、テストの意図がじゅうぶんに果たせなかった例もある。5年以降は、活用語尾のある語などあらかじめ漢字を提示して、問題とする送りがなが出るようにつとめたので、かながきの問題はある程度解消した。(もっとも、5年以降では、かながきにすべき表記さえ、他面では漢字で書く傾向も見えている。【例】 きょう〈今日〉 きのう・昨日))

上のような状況をふまえて4年から6年まで、送りがな表記で、正しいとき

れている形をとることが、学年の進むにつれて少しずつ上昇している半面、活用語尾のある場合、

以前より送らなくなる (【例】、落る 4年 14.9% 5年 56.2% 6年 62.3%)

以前より多く送りすぎる (【例】、帰える 10.4% 24.5%)

というように、誤ることも上昇していて、いちがいに発達をいうことはできない。もっとも、誤りの形が多くなる、多種になるということも、消極的な意味での送りがなの発達とみられないこともない。

表 3—47 送りがなの表記力 (活用語尾のあるもの)

	4 年 3 学 期		5 年 3 学 期		6 年 2 学 期	
	(正 答)	(誤 答)	(正 答)	(誤 答)	(正 答)	(誤 答)
活 用 語 尾 の あ る も の	行って ^(*) 55.3	行て 6.4	行った ⁽¹⁾ 68.7		行った ⁽¹⁾ 84.9	行たら 13.2
	行って ⁽²⁾ 38.3	行て 6.4	行って ⁽²⁾ 81.2	行て 14.6	行って ⁽²⁾ 62.3	行て 5.7
	出して 48.9		行きました ⁽³⁾ 83.3	行た 4.2	行った 47.2	行た 1.9
	遊んで 38.3	遊で 6.4	出して 89.6		出して 86.8	出て 5.7
	落ちる 21.3	落る お落る 14.9	遊びに ⁽¹⁾ 68.7		遊びに ⁽¹⁾ 47.2	
	考えつ いた 36.2	考つた 21.3	遊んだ ⁽²⁾ 89.6	遊そんだ 4.2 遊だ 6.2	遊んだ ⁽²⁾ 73.6	
	打った 14.9		言って 79.2	言て 6.2 言手 2.1 行て 4.2	言って 90.6	言て 3.8
	飛んで 25.5	飛で 10.6	落ちる 35.4	落る 35.4 お落る 10.4 落のを 10.4	落ちる 28.3	落る 47.2 落 15.1
	行きました 27.7	行ました 8.5	近づいて ⁽²⁾ 29.2 ずいて 66.7	近いて 2.1	近づいて ⁽²⁾ 18.9 ずいて 58.5	
	見たら 44.7		打った 31.2		打った 56.6	打た 7.5
	大きな 83.0	大な 2.1	飛んで 39.6	飛で 18.7	飛んで 39.6	飛で 17.0
			考えつ いた 77.1	考ついた 6.2 考がえ (へ) 6.3 考た 2.1	考えつ いた 77.4	考んがえ ついた 3.8 考がえつ いた 9.4 考ついた 5.7
			出かけ ます 85.4		出かけ ます 54.7	
			帰る 79.2	帰える 10.4 帰と 6.2	帰る 69.8	帰える (へる) 24.5 帰 1.9

		言うこと 41.7	言こと 4.2	言うこと 41.5	
		大きな 83.3		大きな 88.7	大な 9.4
		遠くの 83.3	遠の 16.7	遠くの 60.4	遠の 3.8
		少し 41.7		少し 83.0	少 7.5

* (1)(2)(3)は問題文中に同じ語が重出した場合の順序を示す。

表 3—48 送りがなの表記力（活用語尾のないもの）

	4 年 3 学 期			5 年 3 学 期			6 年 2 学 期		
活用語尾のないもの	私	10.6	私くし 10.6 私たくし 2.1 私し 2.1	私	50.0	私くし 35.4 私し 2.1	私	24.5	私くし 60.4 私し 5.7
	枝	8.5	枝だ 2.1	枝	14.6				
	お使い	2.1	お使いかい 2.1	お使い	33.3	お使いかい 10.4 お使 41.7	お使い	35.8	お使いかい 5.7 お使 34.0
				お手伝い	6.2	お手伝い 6.2 だい 6.2	お手伝い	9.4	お手伝い 7.5 だい 9.4
				寒さに	37.5	寒に 10.4	寒さに	69.8	寒に 30.2

なお、児童の送りがなの誤りの実態をみると、整理表でもわかるように、一種の傾向があるようである。

活用語尾のある語では、語幹の音の少ないもの、とくに一音は送りがなを省く傾向がある。

行て→行て 行った→行た 行ったら→行たら
行きました→行ました 打った→打た 飛んで→飛で
落ちる→落る→落

cf 大きな→大な 少し→少 遠くの→遠の

もっともこのうち、行て、打ったなど、促音を含むものは、ひらがながきの場合でも、低い段階では促音を脱落させやすいから、単純に送りがなの問題として解釈できない面もあるが、他の場合からの類推として、一応そのように解釈できる。逆に語幹が二音以上になると、語幹の分まで送る傾向があるのは、一音での送りがなの型にひかれるからであろうか。

【例】 帰る→帰える。なお、学年が進むにつれて、送りがなの意識がついてくるといことも言えそうで、「私くし」「帰える」「考んがえる、考がえる」

など、学年の進むにつれて、多く送る傾向もあるようである。大きな、遠くの、少しなど、形容動詞や副詞の場合は、2音でも、逆に送りがないを省く場合の方が、多く送りすぎる例よりも多い。

活用語尾のない語への送りがなの誤りはこれと対照的である。「私」など、四音であるから、音数からいって、活用語尾のある語(用言)に類推させると、「し」、「しく」、「たくし」などを送りたくなるらしく、学年が進むにつれて、その度が多くなっている。もっとも、この場合にも、「お使い」「お手伝い」がそれぞれ、「お使」「お手伝」になるかと思えば、「寒さ」が「寒」になる場合もあるなど、一概に言えない。結局、送りがなの表記は、漢字使用の活発になる、中・高学年に、意識がつき始めるが、しかし、まだ正しい使用法は身につかず、多く送ったり、必要のものまで送らなかったり、定着しない状態である。ことに、小学校の段階では、文法知識が不備のために、語に、活用語尾のあるものとなないものとの区別がある。用語の活用の型、送りがなとしての慣用の型、送りがなの法則などを知って、知識的な立場から送りがなを送るというよりも、語の音数や感じなどに、教科書や一般よみものなどのパターンを想起して送るなどという場合の方が多いようで、送りがな表記力の発達は、むしろ、中学校の段階で問題にすべきであると思われる。

(なお、協力学校でのテスト結果をみても、多少の出入りはあっても、実験学校と共通の傾向を示していることがわかる。)

表 3-49 送りがなの表記力(協力学校)

学 年 問 題	5 年 3 学 期 (協 力 5 校)	6 年 2 学 期 (協力7校)	5 年 3 学 期 (協 力 5 校)	6 年 2 学 期 (協力7校)
行った ⁽¹⁾	71.2%	90.6%	大きな	92.2%
行って ⁽²⁾	71.3	91.6	遠くの	72.7
行った ⁽³⁾	46.2		少 し	61.9
出して	76.2	79.5		
遊びに	64.8	83.0	私	62.5
遊んだ	73.8	71.4	枝	60.4
言って	44.4	90.4	お使い	24.7
落ちる	30.3	45.6	お手伝い	10.5
近づいて	16.9	86.4	寒 さ	61.7
				72.6

打った	25.8			
飛んで	49.5			
考えついた	65.1	83.6		
出かけます	66.7			
帰る	67.2	68.1		

* (1)(2)(3)は問題文中に同種の語が重出した場合の順序を示す。

4 か た か な

1) かたかなの語の表記 かたかな書字力のところ(58ページ)で、かたかなを書く力は、文字一字ずつが書けない、誤るということもあるが、それよりも、促音や、拗・長音を含むかたかなの語が正しく書けない、誤って書くことのほうが多いのであって、むしろ、かたかな語表記力の問題にあると述べたが、同一児童を継続して調査した場合、この考察がたしかめられた。

下表は、実験学級にかたかな語の書字力テスト(高学年では表記力テスト)を実施した結果であるが、これによると、

表 3—50 かたかな語表記力一覧表(2～6年)

2年3学期	正答率	3年1学期	正答率	3年2学期	正答率	3年3学期	正答率
4 語	%	4 語	%	10 語	%	10 語	%
キャラメル	47.8	キャラメル	78.7	キャラメル	69.4	キャッキャッ	8.3
ニュース	39.1	ニュース	29.8	ニュース	42.9	ニ ュ ー ス	27.1
チョコレート	37.0	チョコレート	51.1	チョコレート	38.8	チョコレート	31.2
ラ ッ パ	32.6	ラ ッ パ	66.0	チューリップ	6.8	チューリップ	20.8
				ビスケット	49.0	ビスケット	62.5
				コ ッ プ	61.2	コ ッ プ	29.2
				リンカーン	30.6	リンカーン	22.9
				アメリカ	71.4	ア フ リ カ	77.1
				ラ ジ オ	77.6	ブ ー ル	79.0
				ニ ャ ン	63.3	メ ー ト ル	22.9
平 均	39.1		57.5		51.0		55.2

4年1学期	正答率	4年1学期 (文脈中)	正答率	4年3学期 (文脈中)	正答率	5年3学期 (文脈中)	正答率
10語	%	10語	%	5語	%	5語	%
ボチャン	51.0	チリンチリン	85.7	リンカーン	57.4	カーン	64.6
ニュース	69.4	テーブル	59.2	ニュートン	66.0	ニュートン	60.4
ニューヨーク	42.9	キャッキャ	36.7	キャッチャー	42.6	キャッチャー	45.8
チョキチョコキ	71.4	チューリップ	38.8	チューリップ	57.4	チューリップ	43.7
スイッチ	59.2	イギリス	89.8	イギリス	91.5	イギリス	97.9
トラック	73.5	コップ	71.4				
オーバー	57.1	エジソン	67.3				
ピンポン	81.6	アメリカ	83.7				
ベージュ	81.6	センチ	65.3				
リレー	71.4	メートル	77.6				
平均	65.9		67.6		63.0		62.5

5年3学期	正答率	6年2学期 (乙)(文脈中)	正答率	(乙) 6年2学期 (一) (二)			
4語	%	5語	%	10語	正答率 %	10語	正答率 %
オーバー	78.6	カーン	66.0	チョキチョコキ	94.3	リンカーン	67.9
ニューヨーク	64.3	ニュートン	66.0	ニューヨーク	69.8	テーブル	79.2
キャッチャー	52.7	キャッチャー	39.6	ニュース	81.1	チョコレート	64.2
チョコレート	63.4	チューリップ	54.7	ボチャン	88.7	チューインガム	43.4
		イギリス	100.0	ピンポン	94.3	アメリカ	100.0
				スイッチ	94.3	バスケット	83.0
				トラック	96.2	コップ	96.2
				ベージュ	90.6	メートル	88.7
				オーバー	77.4	センチ	96.2
				リレー	94.3	チリンチリン	94.3
平均	64.8		65.2		88.1		81.5

注(文脈中)というのは、かたかな語を含んだ文章を読んで、聴写させるテストによったもの、「中学年の読み書き能力」参照。なお、6年(乙)は、5年までの甲学級と異なった乙学級で実施した結果である。

- ① 国語教科書にかたかなの文字の提出が一とおり出つくし、かたかなの文字の学習が一応終る4年1学期ごろに平均正答率が高くなり、あとは、学年が進んでも、さして上昇しない、横ばい状態、ときには、下降を示す語もある。もっとも6年2学期末の、かたかなの書字力テスト結果では、相当の伸

びを見せている。この被調査児童は29年入学児童（乙学級）で、1～5年継続児童とは違いますが、同じ学校であり、協力学校の結果等とにらみ合せて、大体、6年の水準を示しているものと思われる。

- ② 一語ずつについてみると、イギリス、オーバー、ニューヨークなど次第に正答が高くなっていて、総体的には、進歩がみられるが、チューリップなど拗・長音、促音から成る複雑な語では、かえってできが悪くなっている場合もある。
- ③ 拗・長音、促音などを含む複雑な語では、その後、学校等で、意図的に指導、練習されず、児童の書く生活の中でも、必要性をもって、くり返し経験されないでいると、学習期または、それに近いある時期に正しく書いても、後になって、正しく書けないという場合が往々にしてある。すなわち、漢字の書きとりと同様に、非常に定着しにくいということがわかる。この傾向は、中・下位群に多くみられる。（表3—51参照）
- ④ 文章中のかたかなの語を、漢字とひらがなから区別して、かたかなで書こうとする表記上の知識は、聴写テスト法によって表記能力をテストした場合（文脈中に、かたかなで表記すべき語を混ぜておき、その文章を読んで、児童に聴写させる）、作文における表記上の実態よりは、一段と進んでいることがわかった。もっとも、このテストの場合、かたかなで書くべき語があったら、かたかなで書くように指示して、聴写させたから、平生の作文を書く場合よりも、かたかなでの表記意識がついていると思われる。4年3学期の聴写テストでは、「チューリップ」の前に「さくらの花」という語を加えておいたところ「チューリップ」にひかれて、「サクラ」または「サクラノハナ」と書いた児童も数人あった。また、高学年になって「リンゴ」など、動植物名のかたかな表記に影響されてか、相当多くみうけられる。数の上からいえば、かたかなで書くべき語を、ひらがなで書く場合のほうが、少ない。しかも、高学年になれば、それが児童の生活とはなはだしく遊離した語でない限り、かたかなで書くべき語はかたかなで書くようにという心構えさえできれば、一応かたかなで書くべき語の弁別力をつくようである。ことに、人

表 3—51 かたかな語表記発達表 (2～6年)

	2年3学期	3年1学期	3年2学期	3年3学期	4年1学期	
	(4語)	(4語)	(10語)	(10語)	(10語)	(10語) (文脈中)
直音			ラジオ 77.6 アメリカ71.4	アフリカ77.1	ピンポン81.6	イギリス89.8 アメリカ83.7 センチ 65.3 エジソン67.3 チリンチリン 85.7
促音	ラッパ 32.6	ラッパ 66.0	コップ 61.2 ビスケット 49.0	コップ 29.2 ビスケット 62.5	トラック73.5 スイッチ59.2	コップ 71.4
拗音	キャラメル 47.8	キャラメル 78.7	キャラメル 69.4 ニャン 63.3		ポチャ 51.0 チョコキ 71.4	
長音			リンカーン 30.6	リンカーン 22.9 プール 79.0 メートル22.9	オーバー57.1 ページ 81.6 リレー 71.4	テーブル59.2 メートル77.6
拗・長音	ニュース39.1 チョコレート 37.0	ニュース29.8 チョコレート 51.1	ニュース42.9 チョコレート 38.8	ニュース27.1 チョコレート 31.2	ニュース69.4 ニューヨーク 42.9	
促・拗・長音			チューリップ 6.8	チューリップ 20.8		チューリップ 38.8
拗・促音				キャット 8.3		キャット 36.7

4年3学期	5年3学期		*6年2学期	6年2学期	
(5語) (文脈中)	(5語) (文脈中)	(5語)	(5語) (文脈中)	(10語)	(10語)
イギリス 91.5	イギリス 97.9		イギリス 100.0	ビンボン 94.3	アメリカ 100.0 センチ 96.2 チリンチリン 94.3
				トラック 96.2 スイッチ 94.3	コップ 96.2 ビスケット 83.0
				ポチャン 88.7 チョコキ ョキ 94.3	
カーン 57.4	カーン 64.6	オーバー 78.6	カーン 66.0	オーバー 77.4 ページ 90.6 リレー 94.3	リンカーン 67.9 テーブル 79.2 メートル 88.7
ニユ トン 66.0	ニユ トン 60.4	ニユ ヨーク 64.3 チョコ レート 63.4	ニユ トン 66.0	ニユース 81.1 ニユ ーヨ ーク 69.8	チョコ レート 64.2 チュ ーイ ンガム 43.4
チュ ップ 57.4 キャ ッ 42.6 チャー	チュ ップ 43.7 キャ ッ 45.8 チャー	キャ ッ 52.7 チャー	チュ ップ 54.7 キャ ッ 39.6 チャー		

名、地名などの固有名詞は高く、比較的擬声語ができがわるい。

文脈中のテスト（聴写テスト）で、高学年になって、かたかな表記の力の低いのは、ほとんど、ひらがなで誤って書いたためというより、かたかな表記の上での、拗・長音、促音表記の誤りである。まれにキャッチャ、カーンなど、ひらがなの文字の混入、キャンチャーなど、かたかな文字の誤記などもみられるが、これは最下位群で、数の上からも少ない。

- ⑤ かたかなの語を、かたかなで書かずに、ひらがなで書く現象は、低学年から、中学年前期にかけて見うけられる。かたかな・ひらがなの別を弁別できず全部をひらがなで書いてしまう児童は下位群の児童であり、さほど多くない。この期ではむしろ中位群の、確実に知っているかたかな以外の文字がひらがなになったり、誤字であったりすることが多い。（あわててひらがなをあててしまう場合も皆無ではなからうが、他の語などとにらみあわせて、かたかな文字そのものが身についていないことによる。）しかし、かたかな文字学習が一とおりすむ中学年後期からは、このような誤りかたが減って、複雑な音の語の表記上の誤りが圧倒的に多くなり、これは、中位群、まれには上位群でも、誤ることがある。このように、誤りかたの上でも、学年的徴候が認められる。

- ⑥ 3・4年生で実施したかたかな語の書字力テストで誤答反応が多かった、チューリップ・キャッチャーなどは、高学年（5・6年）になっても誤りが多く、誤答反応も、3・4年のころと、ほとんど変わらない。語としては、ともに児童の生活に近いから、やはり、拗・長音、促音を伴う語の表記力に問題があると考えられる。なお、参考までに、かたかな促音、抑音、長音を含む語の読みの力をテスト結果で整理してみ（表3—52）ると、3年ごろまでにほとんど完成し、その後も持続されている。これは、国語教室での、かたかなの読みの力を実証しており、かたかなの読む力と書く力の相違を端的に表わしている。

表 3—52 かたかな語読字力一覧表（2～5年）

2年3学期	正答率	3年1学期	正答率	3年2学期	正答率	5年3学期	正答率
4 語	%	4 語	%	10 語	%	13 語	%
キャラメル	100.0	キャラメル	100.0	キャラメル	100.0	ニューヨーク	100.0
ニュース	87.0	ニュース	95.8	ニュース	97.5	ニュース	100.0
チョコレート	93.5	チョコレート	97.5	チョコレート	100.0	チョコレート	100.0
ラ ッ バ	95.6	ラ ッ バ	95.8	チューリップ	97.7	チューリップ	97.9
				ビスケット	100.0	キャッチャー	95.7
				コ ッ プ	97.5	キャッキャッ	91.5
				リンカーン	83.7	ボ チ ャ ン	80.9
				アメリカ	97.5	ビスケット	100.0
				ラ ジ オ	97.5	ス イ ッ チ	97.9
				ニ ャ ン	91.8	リンカーン	91.5
						テ ー ブ ル	97.9
						メ ー ト ル	100.0
						オ ー バ ー	100.0
平 均	94.0		97.5		96.5		96.4

2) かたかな語表記上の問題点 今までにふれてきたように、かたかな表記の問題点は、ひらがなと書き分ける力の低さということよりも、児童にあっては、拗・長音や促音を含む複雑なかたかな表記の語を書くことに抵抗や困難があるということである。漢字を書くことの上でもみられたが、上位群で、一度正しく覚えると、それが定着し、テストの時はもちろん、作文などでも正しく書くことができる幾人かを除くと、中・下位群の多くは、かなり不安定な状態であることが、同一児童の継続調査で確かめられた。

次の表は、実験学級の児童に、継続的にかたかなの語の書字力、表記力をテストした結果から、非常に不安定であった「チューリップ」を取りあげてみたものであるが、これによっても、拗・長音、促音を含んだ語を書くことの抵抗度、困難性がわかるであろう。

「チューリップ」という語は、1年生に入学当初から歌などで親しんでいるし、児童にとって、親近性のある語であり、3年の1学期の始めごろ教科書で

表 3-53 個人別テスト反応表(チューリップ)男児

男 児	3 年		4 年		5 年	
	2 学 期	3 学 期	1 学 期	3 学 期	3 学 期	3 学 期
	(単 語)	(単 語)	(文脈中)	(文脈中)	(文脈中)	(単語)
1	チュラリブ	チュラリップ	○	○	○	—
2	チュリぶ	チュウリップ	チューリップ	○	○	—
3	チュフリブ	チュリップ	チュリップ	ちゅうりっぷ	チュリシブ	—
4	チュリップ	チュウリシブ	チュリシブ	チュリシブ	チュウリップ	—
5	チュウリップ	○	○	○	○	—
6	チュウリシブ	チュリップ	チューリップ	○	○	—
7	チュリップ	チューリップ	○	○	チュウリップ	—
8	○	チュウリップ	○	○	チュウリップ	—
9	チュリップ	チュリシブ	チュウリシブ	チュリップ	○	—
10	チュウリップ	チューリシブ	チーリシブ	○	チューウリップ	—
11	チュリツ	ユウリップ	チュウリップ	○	チュウリップ	—
12	無 答	リ	無 答	ラ リ シ ネ	チラリップ	無 答
13	チュウリップ	チュウリップ	チュウリップ	○	チユウリップ	—
14	○	○	○	○	○	—
15	チュウリシブ	チユウリップ	チユウリップ	○	○	—
16	ちゅうりぶ	チ リ シ	○	チューフリップ	チュリップ	—
17	チュウリップ	○	○	○	チュウリップ	—
18	チュウリップ	○	○	○	○	—
19	—	—	チューリップ	チュリップ	チューリップ	—
20	—	—	—	チュウリップ	○	—

○は正答。誤答はそのまま記入。

表 3-54 個人別テスト反応表(チューリップ)女児

女 児	3 年		4 年		5 年	
	2 学 期	3 学 期	1 学 期	3 学 期	3 学 期	3 学 期
	(単 語)	(単 語)	(文脈中)	(文脈中)	(文脈中)	(単語)
1	チュリップ	チュリップ	○	チュリップ	○	—
2	チュウリップ	○	○	○	○	—
3	チュイシブ	チュリシブ	チュリシブ	チュウリップ	チューリシブ	—
4	チュウリップ	チュウリップ	チユウリップ	○	○	○
5	チューリップ	チュウリップ	○	○	チュウリップ	—

6	チュウリップ	チュウリップ	○	チュウリップ	○	—
7	チュウリップ	チュウリップ	チュウリップ	チューリップ	○	—
8	チュリップ	チューリップ	チューリップ	チューリップ	チュリップ	チュリップ
9	チュリップ	チュリップ	○	○	チューリップ	—
10	チュイツボ	チュウリップ	チュリップ	チュリップ	チュリップ	チュリップ
11	チュウリップ	○	○	○	○	—
12	○	○	○	○	○	—
13	チリップ	チュウリップ	チュウリップ	○	チュウリップ	—
14	チヨリワ	チューリップ	チューリップ	—	チューリップ	チュリップ
15	チュウリップ	チュウリップ	チューリップ	○	○	○
16	チュリップ	チュリップ	チュリップ	チュリップ	チュリップ	チュリップ
17	チューリップ	チューリップ	チューリップ	チュリップ	チュリップ	チュリップ
18	チュリップ	チュリップ	チュリップ	チュリップ	チュリップ	チュリップ
19	チューリップ	チュウリップ	チュウリップ	チューリップ	チュウリップ	チュウリップ
20	チュウリップ	チュリップ	○	○	○	○
21	チュリップ	チュウリップ	チュウリップ	チュウリップ	チュウリップ	チュウリップ
22	チュウリップ	チュリップ	チュリップ	チュリップ	チュリップ	チュウリップ
23	チュウリップ	○	チュウリップ	○	○	チュウリップ
24	チュウリップ	チュリップ	チュリップ	○	○	—
25	無 答	ヨエリヨぶ	チュウリップ	チュリップ	チュリップ	—
26	チュウリップ	チュウリップ	○	○	○	チュウリップ

学習ずみの語である。「あたらしいこくご」(3年の(1) 単元I花 (三)花のいろいろ p. 12 で、チューリップが提出されており、次のⅡたんじょう日にも(p. 18) くり返し提出されているにもかかわらず、3年2学期のテストで、教科書で学習したように、「チューリップ」と表記できたものは、男、女児44人中3人(3人とも最上位群)という実状である。(cf チューリップの読みは正答率97.7%) 比較的言語能力の高いものが多くとった表記は「チュウリップ」であった。これなどは、かたかな文字としてはすでに正しく書けるが、かたかなでの長音符号の表記「—」がまだ身につかず、ようやく習得できたひらがなの表記に即して書いたものと思われる。

さらに低い段階では、(1)該当音に、他の音が混入する、該当音が脱落す

る、(2)該当する文字が書けない、該当する文字が脱落する、(3)該当するかたかな文字をひらがなで書くなど、誤りかたにも、いくつかの型があり、その型がまた、ある種の発達段階をも示しているのである。この3年1学期に教室で学習した「チューリップ」の語は、その後、3年3学期、4年1学期、3学期、5年3学期と、同一児童に継続的にテストした場合、

(イ) 初め正しく書いてその後も引き続き、正しく書けたもの

(男1 女1) 2人

(ロ) 初め正しく書けたが、途中で誤り、5年でも誤ったもの

(男1) 1人

(ハ) 初めは書けなかったが、その後は続いて正しく書けたもの

(男3 女3) 6人

を除いては、①テストの度に誤ったり、②正誤の反応が不安定であったり、③5年3学期でも正しく書けなかったりで、非常に不安定、かつ児童にとってむずかしい表記であることがわかる。

一方、アメリカ、アフリカ、イギリスなど直音で構成されている語は、最初は、誤字やひらがなの混入が目立つが、あとは比較的順調に習得されていくことがわかる。上の学年へ行って正しく書けないものは、文字能力の低い数人の児童であり、それも、5年ごろには、ほとんど完成するのである。

表 3—55 個人別テスト反応表 (アメリカ・アフリカ・イギリス) 男児

男 児	3 年		4 年			5 年
	2 学 期	3 学 期	1 学 期	1 学 期	3 学 期	3 学 期
	(単 語) (アメリカ)	(アフリカ)	(イギリス)	(文 脈 中) (アメリカ)	(文 脈 中) (イギリス)	(文 脈 中) (イギリス)
1	○	○	○	○	○	○
2	○	ア フ	○	○	○	○
3	ア メ リ か	ア フ リ か	○	ア み リ か	○	○
4	○	○	○	○	○	○
5	○	○	○	○	○	○
6	○	○	○	○	○	○
7	○	ア フ リ か	○	○	○	○

8	○	○	○	○	○	○
9	アメリカ	○	○	○	○	○
10	○	○	○	アメリカ	○	○
11	○	○	○	マメリカ	○	○
12	あめりか	ア リ カ	キギリマ	アめりか	イギリネ	イギリす
13	アメリカ	○	イギリす	アメリカジン	○	○
14	○	○	○	○	○	○
15	アメリカ	○	○	○	○	○
16	アメリカ	ア リ カ	○	○	○	○
17	○	○	○	○	○	○
18	○	○	○	○	○	○
19	—	—	○	○	○	○
20	—	—	—	—	—	○

表 3—56 個人別テスト反応表（アメリカ・アフリカ・イギリス）女兒

女 児	3 年		4 年			5 年
	2 学 期	3 学 期	1 学 期	1 学 期	3 学 期	3 学 期
	(單 語) (アメリカ)	(アフリカ)	(イギリス)	(文 脈 中) (アメリカ)	(文 脈 中) (イギリス)	(文 脈 中) (イギリス)
1	○	○	○	アメリカジン	○	○
2	○	○	○	○	○	○
3	アメリカ	無 答	○	○	○	○
4	マメリカ	○	○	○	イギリす	○
5	○	○	○	○	○	○
6	○	○	○	○	○	○
7	○	○	○	○	○	○
8	アナリカ	○	○	○	○	○
9	○	○	○	○	○	○
10	○	アヘリカ	○	○	○	○
11	○	○	○	○	○	○
12	アナリカ	○	○	○	○	○
13	○	○	○	○	○	○
14	○	○	イギリス	○	—	○
15	マナリカ	○	○	○	○	○
16	アメリカ	カふリカ	イギリス	カメリカ	○	○
17	○	アフリカ	○	○	○	○
18	○	○	○	○	○	○
19	○	○	イギリスノ	○	○	○

20	○	○	○	○	○	○
21	○	○	○	○	イギリスジン	○
22	○	○	○	○	○	○
23	○	○	○	○	○	○
24	○	○	○	○	○	○
25	○	アフリカ	○	アメリカ	イギリスジン	○
26	○	○	○	○	○	○

この傾向はコップ、ラップ、ビケット、など、比較的表記上単純な形をとる語についても、同様に認められる。しかし、「ニュース・ニュートン」など、拗・長音を含んだ語になると必ずしも、このような発達が認められない。たとえば、下表のように、同じく「ニュー」を構成要素としてもつこれらの語の間にさえ、相当の抵抗が認められる。

表 3-57 個人別テスト反応表 (ニュース・ニュートン・ニューヨーク)

男 児	3 年			4 年		5 年	
	1 学 期 (単 語) (ニュース)	2 学 期 (ニュース)	3 学 期 (ニュース)	1 学 期 (単 語) (ニュース)	3 学 期 (文脈中) (ニュートン)	3 学 期 (文脈中) (ニュートン)	3 学 期 (単 語) (ニューヨーク)
1	○	○	○	○	○	○	○
2	ユース	ユース	○	○	○	○	○
3	ー	ユフス	ニユス	ニユウス	にゅうとん	ニユウトン	ニユヨー
4	○	○	ニユス	ニユウス	ニュトン	ニュトン	ニユウヨウク
5	○	○	○	○	○	○	○
6	○	○	○	○	○	○	○
7	ユース	ニユウス	ニユース	○	ニートン	ニートン	ニエーヨーク
8	ー	にゅうす	ニユウス	○	○	○	○
9	○	ニユウス	○	ニユウスー	ニュトン	○	ニューヨーク
10	○	ニユウス	○	ニース	○	○	○
11	ニユウス	ニユフス	ニユース	○	ニユートン	ニユウトン	ニユウヨーク
12	無 答	にゅうす	○	ー	ニ	ニラートン	ニユヨク
13	ニユウス	にゅうす	○	ニユース	○	ニユウトン	ー
14	○	○	○	○	○	○	○
15	ニユース	○	○	ニユース	○	ニユウトン	○
16	ニユーフス	ニユウスー	ニース	○	○	ニユウトン	ー
17	○	○	ニユース	○	○	○	○

18	○	○	○	○	○	○	○
19	—	—	—	○	○	○	—
20	—	—	—	—	○	○	—

表 3—58 個人別テスト反応表（ニュース・ニュートン・ニューヨーク）女兒

女 児	3 年			4 年		5 年	
	1 学 期	2 学 期	3 学 期	1 学 期	3 学 期	3 学 期	3 学 期
	(単 語) (ニュース)	(ニュース)	(ニュース)	(単 語) (ニュース)	(文脈中) (ニュートン)	(文脈中) (ニュートン)	(単 語) (ニューヨーク)
1	ニ ュ ス	ニ ュ ス	○	○	ニ ュ ト ン	○	ニ ュ ヨ ャ ク
2	ニ ュ ウ ス	○	○	○	○	○	○
3	ニ ー ュ ス	○	○	○	ニ ー ト ン	○	○
4	ニ ュ ー ウ ス	ニ ュ ー ス	○	○	○	リ ュ ー ト ン	○
5	ニ ュ ウ ス	ニ ュ ス	ニ ュ ウ ス	ニ ュ ウ ス	○	○	○
6	ニ ュ ウ ス	ニ ュ ウ ス	○	○	ニ ュ ウ ト ン	○	○
7	ニ ュ ウ ス	ニ ュ ー ウ ス	ニ ュ ウ ス	ニ ュ ー ウ ス	○	○	○
8	ニ ュ ウ ス	ニ ュ ウ ス	○	ニ ー ュ ス	ニ ュ ウ ト ン	ニ ュ ト ン	—
9	ニ ュ ス	○	○	○	○	○	○
10	ニ ー ュ ウ ス	ニ ュ ウ ス	ニ ス	ニ ュ ー ス	に ゅ う と ん	ニ ュ ト ン	無 答
11	ニ ュ ウ ス	ニ ュ ウ ス	○	○	○	○	○
12	○	○	○	○	○	○	○
13	ニ ュ ス	ニ ス	ニ ュ ウ ス	○	○	○	○
14	ニ ー ス	○	○	○	○	ニ ュ ー ウ ト ン	○
15	ニ ュ ウ ス	ニ ュ ウ ス	○	ニ ュ ー ス	ニ ュ ト ソ	○	○
16	ニ ッ ス	に ゅ う す	ニ ヨ ス	ニ ウ ー ス	○	ニ ュ ト ン	ニ ヨ オ ー ク
17	ニ ュ ウ ス ー	○	○	○	ニ ュ ウ ー ト ン	ニ ー ュ ト ン	○
18	ニ ー ュ ス	ニ ュ	ニ ー ュ ス	ニ ュ ー ウ ス	○	ニ ュ ス	ニ ュ ー ヨ ク
19	○	ニ ー ュ ウ ス	○	○	○	ニ ュ ウ ト ン	ニ ュ ウ ヨ ウ ク
20	○	ニ ュ ウ ス	○	○	○	○	○
21	ニ ュ ウ ス	ニ ュ ウ ス	ニ ュ ウ ス	○	ニ ュ ウ ト ン	○	ニ ュ ウ ヨ ャ ク
22	ユ ー ス	に ゅ う す	○	○	ニ ヨ ト ン	ニ ュ ト ン	○
23	ニ ュ ー ス	○	○	○	○	○	ニ ュ ウ ヨ ャ ク
24	ニ ヨ ー ス	○	ニ ヨ ー ス	○	○	○	○
25	ニ ュ ー ス	に ゅ に ゅ	ニ ヨ ス	ニ ー ウ ス	に ゅ ウ ト ソ	ニ ュ ウ ト ソ	—
26	ジ ウ ス	○	○	○	○	○	ニ ュ ウ ヨ ャ ク

「ニュース」の語は、教科書では、3年(Ⅱ)の92ページに新出されているから、おそくとも3年の3学期までには学習されるはずである。その後、4年で、4年(Ⅰ)の66ページ、88ページなどで「ニュース」の語はくり返し提出されているから、かなり定着するはずであるのに、読み(2—3〈87.5%〉3—1〈95.8%〉4—1〈97.5%〉)に比べると、やはり低い習得率である。しかも、これがニュートン(人名)、ニューヨーク(地名)と、同一音を含みながら、語の構成要素が多少違ってくると、表にみられるように、同一音にまでひびいて、前学期できたものまでが誤るという現象もあるのである。ことに「ニュートン」は教科書で学習しないとしても、「ニューヨーク」などは、すでに3年生で、(3年(Ⅰ)97ページで)学習されていて、決して、新しい語ではないはずである。

これなども、この語が耳慣れぬ、ということもあろうが、それよりも拗・長音を含んでいるこれらの語表記に、正しく書く上での抵抗があるからではなかろうかと思われるのである。

このようにみてくると、チューリップをはじめ、これら一連の語は、児童にとって親しい語である、読むことはほとんど完全に近くできる、文字1字ずつに還元してみればそれほど書けないわけでもない、にもかかわらず、不安定な習得状況であるのは、拗・長、促音がからみあったこの語の表記に対する抵抗としか考えられない。同質の語で教科書では学習されなかったが、男児には、非常に親しい「キャッチャー」の反応を見ても、学習の如何にかかわらずほとんど同様の結果がみられ、この推論が肯定されるのである。

(参 考) 表 3—59 個人別テスト反応表(キャッチャー)男児

男 児	4 年		5 年	
	1 学 期	3 学 期	3 学 期	3 学 期
	(文 脈 中)	(文 脈 中)	(文 脈 中)	(単 語)
1	○	○	○	○
2	キャ ッ チ ャ	キャ ッ チ ャ	キャ ッ チ ー	キャ ッ チ ー
3	キャ ッ チ ャ	き ャ ッ シ ャ	キャ シ チ ャ ー	キャ シ チ ャ

4	キ ャ チ ャ ア	キ ャ ッ チ ャ	キ ャ チ ャ	キ ャ チ ャ ー
5	○	○	○	○
6	○	○	○	○
7	○	キ ャ ッ チ ャ	キ ャ ー チ ャ ー	キ ッ チ ツ ー
8	○	○	キ ャ ッ チ ャ ア ー	○
9	キ ャ チ ャ	キ ャ チ ャ	キ ャ チ ャ や	キ ャ ー チ ャ
10	キ ャ ッ チ ー	キ ャ ッ チ ー	キ ャ シ チ ャ ー	○
11	キ ャ シ ャ ー	キ ア ッ チ ャ	キ ャ チ ア	キ ャ ツ チ ャ ー
12	キ ッ ち や	キ ャ シ ち や	キ ャ シ チ ャ	ー
13	き や チ ャ ー	○	キ ア ッ チ ャ ー	○
14	○	○	○	○
15	キ ャ ッ チ ャ ー	○	キ ャ ッ チ ャ ー	○
16	キ ャ ッ チ ャ	キ ャ チ ャ	キ ャ ッ チ ャ ア	ー
17	○	○	キ ャ チ ャ ー	○
18	○	○	○	ー
19	キ ャ チ ャ ー ア	キ ャ ッ チ ャ ー	キ ャ チ ー ア	キ ャ チ ー ア
20	ー	キ ャ ッ チ ャ ー	○	キ ャ ッ チ ャ ツ

* キャッチャーとしては学習しないが、擬声語キャツキャツは、3年(Ⅱ)6ページで学習済み。

表 3—60 個人別テスト反応表 (キャッチャー)

女 児	4 年		5 年	
	1 学 期	3 学 期	3 学 期	3 学 期
	(文 脈 中)	(文 脈 中)	(文 脈 中)	(単 語)
1	キ ャ ッ チ ャ ー	キ ャ ツ チ ャ	○	キ ャ ッ チ ャ ー
2	○	○	キ ャ チ ャ ー	キ ャ チ ャ ー
3	キ ャ シ チ ャ (二)	キ ャ ッ チ ャ ア	キ ャ シ チ ャ ー	ー
4	キ ャ ッ チ ャ ー	○	○	○
5	○	○	き や っ ち や ー	キ ャ ッ チ ャ ー
6	○	○	○	○
7	○	○	○	○
8	キ ャ ッ チ ャ	キ ャ ッ チ ャ	キ ャ ツ チ ャ	キ ャ ッ チ ャ ー
9	キ ャ ー ツ チ ャ ー	キ ャ ー ツ チ ャ ー	○	○
10	チ ャ ー チ	き や き や ー	キ ャ ッ キ ャ	ー
11	○	○	○	○
12	○	キ ャ ッ チ ー	○	ー
13	キ ャ ッ チ ャ ー	○	○	○

14	キ ャ チ ャ ー	—	キ ャ ー チ ャ ー	キ ャ チ ャ
15	○	○	○	キ ャ ッ チ ャ ー
16	や チ や	き ゃ っ ち ゃ	キ ャ チ ャ	—
17	キ ャ チ	キ ャ チ ャ ー	き ゃ っ ち ゃ	キ ャ チ ャ ー
18	キ ャ ッ チ ャ ア	ヤ ヤ ツ チ オ	キ ャ チ ャ ー	—
19	キ チ ャ ア	○	○	キ ャ チ ャ
20	キ ャ チ ー	キ ャ ッ チ ー	○	—
21	キ ャ ッ チ ー	キ ャ ッ チ ャ ア	○	—
22	キ ャ ッ チ ー	キ ャ チ シ ー	キ ャ チ ャ ー	キ ャ チ ャ ー
23	キ ャ ッ チ ャ ア	キ ャ ッ チ ャ ー	○	—
24	キ ャ ッ チ ャ ー	キ ャ ッ チ ャ ー	○	○
25	キ ャ チ ャ	キ ャ チ ャ	キ ャ ッ チ ャ	—
26	キ ャ チ ャ ー	○	○	○

なお、こうした拗・長・促音を含む一連の語の習得状況は、単に実験学校児童にみられる特殊現象、問題点であるというより、他の学校の児童にも共通した現象であることは、下表によっても明らかであろう。

表 3—61 かたかな語表記テスト結果表（4～6年）〈協力学校〉

		4年3学期	5年3学期	6年	
				2学期	2学期
チューリップ	実験校	57.4	43.7	54.7	チョコレート 64.2
	協力校		(5校) 59.6	(7校) 59.8	(5校) 67.4
キャッチャー	実験校	42.6	45.8	39.6	チューインガム 43.4
	協力校		51.5	59.1	55.6
ニュートン	実験校	66.0	60.4	66.0	ニューヨーク 69.8
	協力校		71.8	75.4	(5校) 64.7
イギリス(人)	実験校	95.8	97.9	100.0	アメリカ 100.0
	協力校		97.3	99.4	93.0

この場合、協力学校の方が、やや上回っているが、それは協力学校中、かなりできのよい学校が入っているからである。もっとも実験学校より低いものもあって、必ずしも一様ではない（学校での指導の如何によろう）が、総体的に

は同じ傾向を示している。

5 句 読 点

児童の句読点の使用能力は、作文によってみることができる。低学年の段階では句読点の使用のし方と作文能力との関係がかなり高いこと（報告書 10「低学年の読み書き能力」）および作文における句読点の使用状況の発達については、本書 420 ページおよび、従来の報告書でも見てきた。この自由に任意に書き綴る作文の場合での句読点使用力とともに、表記能力テストで意図的に句読点使用の知識をも調査してみた。テストは、句読点やそれに関連する一切の符号をとり去った文を与えて、あらかじめ句読点を打つように指示したものである。

元来句読法はむずかしく、そのよりどころとして、それがはっきりと定められたものはまだないが、ここでは、一応読み手に文意がまちがいをなく、正確に伝わる程度に打てればよいという、ごく常識的なところを目標とした。

〈も ん だ い〉

次の文は、ゝや。のようなしるしが一つもついていないので、読みにくくなっています。この文に、文を読みやすくするいろいろなしるしをつけて、だれが読んでもよくわかるようにしてください。

- (4年) おかあさんがあしたはにちようびだからおひなさまをかざりましょうねとおっしゃったので私はうれしくてたまりませんはやくあしたになればよいなあと思いました。
- (5年) おかあさんがあしたはにちようびだからおひなさまをかざりましょうねとおっしゃったので私はうれしくてたまりませんはやくあしたになればよいなあと思いましたしかし私にはおともだちのようにおひなさまがたくさんありませんさんにかんじょだけです弟がおねえちゃん男の子のおせつくは五月だねといいました。
- (6年) おかあさんがあしたはにちようびだからみんなでハイキングに行きましょうねとおっしゃったので私はうれしくてたまりませんはやくあしたになればよいなあと思いましたそばでできていた弟がわあうれしいなばくはあたらしいくつをはいて行くんだといいました。

これらの文でも、文末の句点や、会話のかぎなどを除くと、まだいくとおり

かの打ち方もあるが、一応下表のように、番号の箇所にくぎり符号が使えるか、その他、符号の箇所では、さらに読点がどのように打たれるか、児童のくぎり符号使用の実態（意識と反応の度合）をみたのが、次の結果である。

表中ゴチックは、くぎり符号のほしいところの反応度、他は、読点のうち方の反応度を示す。

なお、発達状況を比較できるように、問題は、各学年共通の部分があるようにしたが、多少の出入はある。

表 3—62 句読法のテスト結果（4～6年）

テ ス ト 時 期		4 年 3 学期	5 年 3 学期	* 6 年 2 学 期
くぎり符号の箇所				
1	おかあさんが、	78.7	72.9	83.0
2	「あしたは……	42.5	47.9	35.8
	イ あしたは、	27.7	22.9	イ 28.3
3	にちようびだから、	48.9	33.3	22.6
4	おひなさまをかざりましょうね」	53.2	47.9	ロ みんなで、22.6
5	……………ね。」	46.8	52.1	……ね」 39.6
	ロ と、	29.8	29.2	……。」 45.3
6	おっしまったので、	66.0	50.0	ハ……と、 26.4
7	私はうれしくてたまりません。	63.8	70.8	66.0
	ハ はやく、	4.3	4.2	79.2
	ニ あしたになれば、	6.4	4.2	ニ 7.5
	ホ よいなあと、	12.8	12.5	ホ 1.9
8	思いました。	87.2	83.3	ヘ 13.2
9	しかし、		29.2	83.0
	ヘ 私には、		22.9	ト そばで、 9.4
	ト おともだちのように、		27.1	
10	おひなさまがありません。		58.3	
11	さんにんかんじだけです。		62.5	
12	弟が、		25.0	きいていた弟が、 37.7
13	「おねえちゃん		41.7	「わあ 37.7
14	「おねえちゃん、		27.1	わあ、 5.7
	チ 男の子のお節句は、		22.9	うれしいな。 13.2
15	五月だね」		37.5	チ ぼくは、 28.3
16	五月だね。」		18.7	行くんだ」 35.9

17	といました。	83.3	行くんだ。」 といました。	28.3 84.9
----	--------	------	------------------	--------------

* 6年の被調査者は、4・5年の被調査者と異なっている。

これによると、こうしたテスト方法や形式にあまり慣れていないせい、問題の指示があるにもかかわらず、4年から5年にかけて、著しい発達認められず、時には下降傾向さえみられるところもある。6年生になると、調査児童は違いが（乙学級）、総体的には、多少の伸びを見せている。しかし、文末の句点など、100% できなければいけないはずなのに、80% 強で、むしろ4年より不振である。これは、どういう現象なのか、同一児童4・5年生の句読法のテスト結果を比較してみると、次のようである。

表 3—63 同一人に見られる句読法のテスト結果（4～5年）男児

男 児	1、 4 年	2、 4 年	イ、 4 年	3、 4 年	4、 4 年	5、 4 年	5、 4 年	ロ、 4 年	6、 4 年	7、 4 年	ハ、 4 年	ニ、 4 年	ホ、 4 年	8、 4 年
	4 年	5 年	4 年	5 年	4 年	5 年	4 年	5 年	4 年	5 年	4 年	5 年	4 年	5 年
1	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○			○	○
2	○	○					○		○	○				
3	○	○	、				、	○						○
4	○				○		、		○					○
5	○		○		○	○	○	○	○	○			○	○
6		○	○	○		○	○	○	○	○			○	○
7	○		○	○						○				○
8	○	○	○	○		○	○	○	○	○			○	○
9	○	○	○			○	○	○	○	○	○			○
10	○	○	○	○		○	○	○	○	○				○
11	○	○		○	○		、		○	○				○
12	○	○		○			○			○	、			○
13	○	○							○	○	○			○
14	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○			○
15	○	○	○		○	○		○	○	○	○			○
16	○	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○		○
17	○	○	○		○	○	○	○	○	○	○			○
18	○	○	○		○	○	○	○	○	○			○	○
19	○	○		○		○	○	○	○	○				○
20	○	○		○	○	○	○	○	○	○				○
21	—	○	○	—	○	○	—	○	—	—	—	—	—	○

表 3-64 同一人に見られる句読法のテスト結果(4・5年) 女兒

女 児	1、 4 5 年 年		2、 4 5		イ、 4 5		3、 4 5		4、 4 5		5、 4 5		ロ、 4 5		6、 4 5		7、 4 5		ハ、 4 5		ニ、 4 5		ホ、 4 5		8、 4 5	
	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5
1	○	○	○			○			○						○	○	、	、							○	○
2	○	○	、	○	、				○	○	○	○			○		○	○							○	○
3	○	○		○					○	○			○	○		○		○							○	○
4	○	○				○	○				、	○					○	○							○	、
5	○	○					○	○			、	○				○	、	○							○	○
6	○	○	、	○	○		○	、	○		○	○			○			○							○	○
7	○	○			○		○				、	、	○		○		○	○							○	○
8	○	○					○	○				○			○		○	、	、						○	○
9	○	○	○	○					○	○	○	○		○	○	○	○	○							○	○
10	○	○								○					○		○	、							○	、
11	○	○	○	○					○	○	○	○	○	○	○	○	○	○					○		○	○
12		○	○	○			○		○	○	○	○			○			○							○	○
13	○	○					○	○			、	○					○	○							○	○
14				○						○				○			○									、
15	○	○		○	○	○	○	○					○		○	○	○	○		○			○		○	○
16									○			○					○	○		○					○	○
17	○	○					○									○	、	○							、	○
18	○						○	○				○					○	○							○	○
19	○			○		○			○		○	○			○		、	○							○	○
20	○	○	○	○			○	○	○	○	○	○	○			○	○	○					○		○	○
21	○	○			○		○				、				○		、	○			○				○	、
22									○	○							○	○							○	○
23	○	○			○	○				○	○	○			○	○	○	、	○		○				○	○
24	○					○	○	○					○		○	○	、						○		○	○
25											、					○	○	○							○	○
26	○			○						○	、	○		○		○	○	○							○	○
27	—	○	—		—	—	—	○	—	、	—		—		—	—	—	—		—					○	—
28	○	○	○	○		○		○	○	○	○	○			○	○	○	○		—			—		○	○

発達上、望ましい型は、同種の文で4年の時に、正しく打てなくても、5年生では、正しく打つことができることであるが、必ずしもそうっていない。

文末の句点のように、はっきりしたものでも、4年の時には打てるが、5年になって、(1)抜けている、(2)読点になっているものがある。句点で、前表

の7の箇所では、5年生の方がややよいが、8の箇所では、4年の方がよい。後者で、4年が優位なのは、4年では、問題文が短く、そこで終止しているのに対し、5年では、さらに、「しかし……」で受けて、次の文章が続いているからであろう。

句点「。」のかわりに読点「、」を打つものが、かなりいる。以上の点からみると、この段階では、句読法の正しい知識に基づいた打ち方というよりもむしろ、文章の形態・長短などに左右されがちであることがわかる。これは、能力の上位者が、句読点の打ち方も安定しており、4年よりは、5年への進歩が見えるのに対し、中下位者では、前に正しくて、後で誤る、後で脱する、など不安定であることによっても首肯されよう。その時の気分で適当に打つものが多いようである。

低学年の作文では、句読点の使用と、文章能力の上に、大きな関係が認められたが、学年が進むと、児童は、内容や表現など書くこと自体に意欲をもつせいか、両者の関係が低学年の時ほどではない。もちろん、原則としてその関係は依然としてあり、上位者には、句読点もよく使用されているが、全体としてみた場合、必ずしもそうでないものも出てくるのである。作文等で句読点使用よりも、内容、書くことに主位を置くことの反映とみられる点もあるようである。このことは、作文などで、表記上の注意を特に指導するか否かによっても影響されるところが大きかろう。

表 3—65 協力H校における句読法のテスト結果

	1 、	2 、	3 、	4 、	5 、	6 、	7 、	8 、	9 、	10 、	11 、	12 、	13 、	14 、	15 、	16 、	17 、
4 年	77.4	80.6	61.3	93.5	74.2	67.7	80.6*	—									
5 年	78.1	75.0	71.9	81.3	81.3	78.1	87.5	96.9	40.6	90.6	96.9	59.4	75.0	15.6	75.0	71.9*	—
6 年	69.6	67.9	25.0	73.2	46.4 (12.5)	67.9	80.4 (10.7)	91.1 (5.4)	35.7				41.1	1.8	41.1	17.9 (3.6)	92.9

* 文末最後の。を印刷してしまった。()内は、の率。

上表は、協力学校H校の結果である。H校は、実験学級の児童を1年からそのままでの状態にして（学級編成がえをしないで）、この研究に協力した学校で、被調査者がすべて同一人である点で、実験学校の実験クラスと全く同一状況の

学校である。この学校は、実験学校に比べると、形式面の指導がとどいており、総体的に成績がよく、発達徴候も認められるが、4年と比べて5年が下降している部分もあり、被調査者が違う6年では全般に非常に劣っていることがわかる。

したがって、句読法のようなものは、本質的な能力そのものというよりは、小学生の段階ではむしろ、教師の指導や、児童の態度、習慣に左右されるものとみられる。

学年差よりも、学校差、学校差よりも学級差（調査をうけた学級）の方が出るのも、以上の理由によるのではなかろうか。

表 3—66 4年3学期の句読法テスト結果（実験・協力学校）

	1 、	2 、	3 、	4 、	5 、	6 、	7 、	8 、
実験校	78.7	42.5	48.9	53.2	46.8	66.0	63.8	87.2
協力3校	88.7	74.2	54.0	84.7	66.9	73.4	74.2	—

表 3—67 5年3学期の句読法テスト結果（実験・協力学校）

	1 、	2 、	3 、	4 、	5 、	6 、	7 、	8 、	9 、	10 、	11 、	12 、	13 、	14 、	15 、	16 、	17 、
実験	72.9	47.9	33.3	47.9	52.1	50.0	70.8	83.3	29.2	58.3	62.5	25.0	41.7	27.1	37.5	18.7	83.3
協力5校	76.2	57.4	46.8	55.9	55.6	60.2	74.9	85.4	42.9	69.1	77.1	41.7	50.9	28.2	49.1	33.2	85.7

	イ 、	ロ 、	ハ 、	ニ 、	ホ 、	ヘ 、	ト 、	チ 、
実験校	22.9	29.2	4.2	4.2	12.5	22.9	27.1	22.9
協力5校	17.6	29.7	11.3	8.2	15.6	41.3	45.0	25.7

表 3—68 6年2学期の句読法テスト結果（実験・協力学校）

	1 、	2 、	3 、	4 、	5 、	6 、	7 、	8 、	9 、	10 、	11 、	12 、	13 、	14 、	15 、
実験校	83.0	35.8	22.6	39.6	45.3	66.0	79.2	83.0	37.7	37.7	—	13.2	35.8	28.3	84.9
協力7校	83.7	58.7	32.1	63.2	51.4	71.3	70.7	86.9	48.9	52.1	1.7	7.8	52.6	28.7	93.9

	イ 、	ロ 、	ハ 、	ニ 、	ホ 、	ヘ 、	ト 、	チ 、
実験校	28.3	22.6	26.4	7.5	1.9	13.2	9.4	28.3
協力7校	32.7	31.0	5.3	27.4	5.4	17.7	—	—

なお、句読法のうちで、最もできの悪いのは、会話の箇所に「 」印をつけ、「 」の中の文末に。をつけることである。句読法テストでもこれがよくできなかったが、表記能力テストで聴写させた際の会話の文に、正しく「 」印のつけられたものは、きわめて少ない。

表 3—69 表記能力テストにおける会話の符号づけ（4～6年）実験学校

	4 年 3 学期	5 年 3 学 期		6 年 2 学 期	
	(母のこ とば)	(母のこ とば)	(返 事)	(母のこ とば)	(返 事)
「。」とも正しく書けたもの	14.9	22.9	10.4	15.1	9.4
「 」と書いたもの	6.4	22.9	43.7	18.9	58.5
全然書かない	80.9	52.1	43.7	62.3	32.1
片方のみ書いたもの(「)		2.1	2.1	1.9	

協力学校では、同じ条件で（各協力学校計）

4 年 5 年

母のことは 49.8%（最高 73.2～最低 14.3）

「。」 60.2% 返 事 35.2%（最高 62.5～最低 9.5）

と、なっており、総じて成績がよいが、4・5年間の発達は認められない。これは学校によって、成績の差が甚だしいこと、及び、同一学校の児童で同種のテストでも、その時によって成績が不安定の場合があることを表わしており、特に計画的に、随時指導されない限り、児童の恣意に任せておくと、句読法などは、このような状況を示すものと思われる。

6 資 料

表記能力テスト問題のうち、おもなものを参考までに掲げる。

（1年2学期）

ひらがなの清音、濁・半濁音71文字の読み書きのほかに、促音・拗音・長音を含む語（8語）の読み書きテストも実施したが、後者の書くテストは、表記力テストでもある。

テ ス ト 語 表

1 まっさお 2 らっぱ 3 まっか 4 きしゃ

5 びょうき 6 やきゅう 7 りょうこ 8 おちゃ

(2年2学期) テ ス ト 語 表

- | | | |
|----------|-----------|----------------|
| 1 まっくら | 8 きんぎょ | 15 きょうは(おてんきだ) |
| 2 しゃしん | 9 びっくりする | 16 ほんをよむ |
| 3 やきゅう | 10 じょうずに | 17 うちへかえる |
| 4 がっこう | 11 りょうて | 18 ことりはかわいい |
| 5 ちょきん | 12 びょうき | 14 おこったかお |
| 6 じゅんばん | 13 かってもらう | 20 うんどうかい |
| 7 かえってくる | 14 ぎゅうにゅう | |

(2年3学期)

かたかな 清音・濁・半濁音 71 字の読み書きテストのほかに、促音・拗音・長音を含む語(4語)の読み書きテストをしたが、後者の書くテストは、表記力テストでもある。

テ ス ト 語 表

キャラメル ニュース チョコレート ラ ッ パ

(3年2学期) かたかな書字力テスト問題

(外来語・地名・人名・擬音〈拗・長・促音を含む〉のかたかなの書字力をみるためのテスト)

単語 10 語、読み書き共通であるが、記憶をさけるために提示の文脈はかえてある。

1 間ずつ読んで聞かせ、次にすすむ。聴写テスト。

教 示 用

- ① ねこが ニャンと なく。
- ② ぼくは キャラメルと チョコレートと ビスケットが すきだ。
- ③ チューリップの はなが きれいだ。
- ④ ラジオの ニュースを きく。
- ⑤ コップに みずを いれて ください。
- ⑥ リンカーンは アメリカの ひとです。

(3年3学期) かたかな語書字力テスト問題

教 示 用

- ① ぼくは アメリカへ たんけんに 行ってみたい。
- ② わたしは ビスケットと チョコレートが すきです。
- ③ どうぶつえんの おさるが キャツ キャツと ないて いました。
- ④ ことしも なつに なったら プールに およぎに いこう。

- ⑤ チューリップの 花が きれいに さいた。
 ⑥ これから ニュースの じかんです。
 ⑦ この 本は リンカーンの こどものころの ことを 書いたものです。
 ⑧ わたしの うちから 学校まで 100メートル あります。
 ⑨ この コップを おぼんの 上に のせて ください。

(4年1学期) かたかな書字力テスト問題

① かたかなの語 10語

前回のテストで、成績の悪かった促・拗・長音を含む語なども含めたもの。いずれも、教科書に提出され、学習済みの語。単語として提出。

② 文章中のかたかなの語 10語

かたかなの語を含む文章を読んで聞かせて、文中、かたかなで表記すべきところを正しくかたかなで書けるか、さらに、そのかたかなは正しいかをみるためのもの。

テ ス ト 語 表

- | | | | |
|-----------|----------|--------|-----------|
| (1) ① リレー | ④ チョキチョキ | ⑥ オーバー | ⑨ ニューヨーク |
| ② トラック | (きる音) | ⑦ ピンポン | ⑩ ポチャン(水に |
| ③ スイッチ | ⑤ ニュース | ⑧ ページ | おちる音) |

- (2) ① わたくしのせいは、1メートル30センチあります。
 ② あなたは、さくらの花と、チューリップの花とでは、どちらがすきですか。
 ③ ぼくは、やきゅうがすきです。いつも、キャッチャーになります。
 ④ エジソンはイギリスの人ですか。いいえ、アメリカ人です。
 ⑤ テーブルの上に、コップをおいてください。
 ⑥ かぜがふくたびに、チリンチリンと、ふうりんの すずしい音がします。

(4年3学期) 表記力テスト問題

- ① ひらがなの促・拗・長音を含む語、助詞およびそれに関する語の表記、かたかなの語の書き分けと正しい表記、送りがな、句ざり符号の使用の実態などをみるための総合的な表記力テスト。(聴写テスト)

教 示 用

これからよむお話をみなさんに書いてもらいます。それで、お話を読みますが、すぐ書かないで、はじめはどういう字を書いたらよいか(ここはひらがなにした方がよいか、あそこはかたかなにした方がよいかなど)考えながら書いてください。

次に少しずつづき読んで読みます。それを聞いて、書くようにしましょう。

- 1 きょう 学校の かだんに 行って みたら、チューリップが、土の 中から
 かわいい かおを 出していました。

- 2 私が おとうとと あそんで いたら、おかあさんが、「みよ子ちゃん、ちょっと お使いに 行って きて ちょうだい。」とおっしゃいました。
- 3 ニュートンは イギリス人です。ある日 りんごが 木の 枝から 落ちるのを見て、引力を 考えついたと いうことです。
- 4 きう、野球を して あそびました。ぼくは、キャッチャーに なりました。やまだくんの うった たまは、カーンと 大きな 音を たてて、遠くの方へ とんで 行きました。

② 句ざり符号の使い方のテスト。

次の文は、ゝや。のようなしるしが一つもついていないので、読みにくくなっています。この文に、文を読みやすくする、いろいろなしるしをつけて、だれが読んでもよくわかるようにしてください。

おかあさんがあしたはにちようびだからおひなさまをかざりましようねとおっしゃったので私はうれしくてたまりませんはやくあしたになればよいなあと 思いました。

(5年3学期)

表 記 力 テ ス ト 問 題

教 示 用

- ① これから読むお話を、みなさんに書いてもらいます。それでお話を読みますが、すぐ書かないで、はじめは、どういう字を書いたらよいか（ここは、ひらがなにしたらよいか、あそこは、かたかなにしたらよいかなど）考えながら聞いてください。

次に、少しずつくぎって読みます。それを聞いて書くようにしましょう。

1. きう おとうとと こうえんに 遊びに 行ったら、チューリップが、もうじめんに 少しずつ かわいい かおを 出して いました。寒さに ちちんでいた 木も 枝を のばして います。春が 近づいて いることが わかりました。
2. 私は、うちへ 帰ると、よく お手伝いを します。おかあさんが「よし子ちゃん、ちょっと お使いに 行って きて ちょうだい。」と おっしゃると、「はい。」と言って 出かけます。
3. きう、野球を して 遊んだ。ぼくは キャッチャーに なった。山田くんの うった たまは、カーンと 大きな 音を たてて、遠くの方へ とんで 行った。
4. ニュートンは イギリス人だ。りんごが 落ちるのを見て、引力を 考えついたと いうことだ。

- ② 次の文は、や・ののようなしるしが一つもついていないので、読みにくくなっています。この文に、文を読みやすくするいろいろなしるしをつけて、だれが読んでもよくわかるようにしてください。

おかあさんがあしたはにちようびだからおひなさまをかざりましょうねとおっしゃったので私はうれしくてたまりませんはやくあしたになればよいなあと思いましたしかし私にはおともだちのようにおひなさまがたくさんありませんさんにんかんじょだけです弟がおねえちゃん男の子のおせつくは五月だねといいました

Ⅲ 文 法 の 習 得

1 研究の概観と成果

ここで扱うものは、甲学級及び乙学級に対して行なった諸種のテストのほかに、33年および34年に、3年生から6年生にわたって一せいに行なったテストの結果である。

行なったのはすべてペーパーテストであり、テストを行なうと教示して行なったものであるので、一般のふだんの状況との間に多少の食い違いがあるかもしれない。

この間に行なった諸テスト、及び、各テストの諸アイテムは、かなり多量にあり、また、その結果も細部にわたって出ているが、ここでは、いくつかのすじをおさえて叙述していくので、そのすじに直接関係のないものは、省略する。

はじめにその成果をまとめておく。

(1) は じ め に

1) 児童は、入学時にはすでに日常生活に必要な基本的文法形式の大体を理解、使用する能力を身につけている。

2) したがって、小学校児童の文法能力の発達は、語い能力や読み書き能力の発達ほど著しくない。

3) そのうえ、現在の小学校では、とりたてて文法指導を行なわないから、中・高学年になってからの、能力ののびがあまり見られない。

4) 文法能力の発達はかなり個人差があり、3年生の上位にあるものは、6年生の下位のものより高い。

(2) 格助詞の理解、使用能力

1) 格助詞は、入学前あるいは低学年に大体の用法が習得されている。

2) 「～を行く」のような「(空間名詞+を)+移動動詞」や「～から聞こえる」のような「(空間名詞+から)+知覚動詞」の組み合わせや「～を～に～する」のような、2名詞と動詞の組み合わせの用法などは、小学校時代に段々と習得されていく。

3) 「へ」の「に」と異なる点の理解は、小学生時代少しのびるが、まだ十分ではない。

4) 「の」や「で」(指定の助動詞)の関係代名詞的用法や、「～が～にわかる」のような抽象的な結びつきの用法は、小学生にはむずかしい。

5) 文の運びをあやまるための格助詞の狂い(たとえば「ラジオをを修繕をする」などは、中学年から高学年にかけて、多様の経験をへることによって、次第に修正されていくが、一般には、卒業時においても、まだ完全ではない。

(3) 動詞の使用能力について

1) 動詞の自他や可能形などの単純な形の使用能力は、低学年で大体身につけている。

2) 動詞のテンスやアスペクトなどは、4年生以上では、大体のものが理解できている。しかし、4年生から6年生にかけての発達は、ほとんどみられない。

3) 敬語法は、小学生にはあまり理解されていない。特に尊敬と謙譲の区別は、非常にむずかしい。

(4) 主語と述語とを照応させる能力について

1) 主語と述語との形式的照応は、意味的照応よりむずかしい。

2) 意味的な照応をとまなうものを理解する能力は、中学年から高学年にかけて向上する。

3) 形式としては単純であっても、主語と述語がはなれた位置にあると、照応させにくくなる。これを照応させる能力は、低学年では低く、中高学年で、少しのびてくる。

4) 二つの主語を持つ複文の主述照応に関する能力は、低学年では非常に低いが、中学年から高学年にかけては、能力のある者が身につけてくる。

5) 「原因は～の～にある」「～が話すのは～ということである」のような文型は、小学生にはむずかしい。

(5) 係りと結びの呼応に関する能力は、入学当初には、比較的発達しておらず、中学年において向上するが、それ以後、あまり目立ったのびをみせない。

(6) 重文構成能力について

1) 2節からなる重文を構成する能力は、低学年から少しずつ向上し、6年生では、かなりの者が、身につける。

2) 3節が相関連する重文の構成は、小学生にはむずかしい。これについては中学年から高学年にかけて、のびがほとんどない。

(7) 接続語を使用する能力

1) 基本的な接続語を使用する能力は、中学年から高学年にかけて次第に発達する。

2) 「あるいは」「さて」「それに」などの使用能力は、小学生では低い。

3) 後の文と主文との関係において使用された接続語を理解する能力は、小学生には、求めがたい。

(8) 文法能力と他の能力との関連

これは本章でなく、第1編「言語諸能力および発達諸要因相関」でとりあげられていることであるが、ここに必要のようにまとめると、次のようになる。

1) 文法能力を読解力・知能・家庭環境と関連させてみると、読解力との関連が最も深い。

2) 低学年と高学年とをくらべると、家庭環境との関連は、低学年の方が深く、知能との関連は高学年の方が深い。

2 格助詞使用力の発達

(1) 格助詞は、低学年ですでに大体使用できる

入学当初4月27日に行なった口答質問法のテストにおいて、次の2問の正答率は、どちらも90%を越えていた。

- | | |
|-----------------------------|----------------------------|
| ① { 鳥 ない た } 97%
鳥 がない た | ③ { 湯をわいた } 90%
湯をわかし た |
|-----------------------------|----------------------------|

注 ①, ③は、その時行なった5問中の問題番号である。

1年生の学年末に行なった選択法テスト（以後はすべて質問紙法）(29年3月)でも、②をのぞけば、大半が正答を得ている。

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ① ぼくは { おじいさんに
おじいさんから
おじいさんが } | ほんを よんで もらいました。(80%) |
| ② { おとうさんに
おとうさんから
おとうさんが } | いもうとと おそろいの くれよんを かって くださ
いました。(45%) |
| ③ { かみが
かみを
かみの } | わすれた ひとには あげますよ。(75%) |
| ④ せんせい, { わたくしは
わたくしが
わたくしに } | びょうきのとき, きて くださって ありがとう。
(61%) |
| ⑤ がっこうから { うちへ
うちまで
うちで } | 5ふん かかる。(65%) |

2年生の学年末に行なった完成法テスト(30年2月)でも、②⑧をのぞけば、80%以上の正答率を示している。

- ① もりの むこう ☐ おおきな いけが ありました。(79%)
 ② はるこさんは ふゆこさん ☐ おはなしが じょうずです。(47%)
 ②' はるこさんは ふゆこさん ☐ せがたかい。(91%)
 ③ ぼくは きのう おかあさん ☐ かいものに いきました。(91%)
 ④ ぼくは おじいさん ☐ ほんを よんで もらいました。(91%)
 ⑤ うちの おとうさん ☐ あしが いたいで、しごとに いけません。
 (88%)
 ⑥ 「みなさん、うちの なか ☐ さわいでは いけませんよ。」(91%)
 ⑧ ながい ひげ ☐ はえた おじいさんに あいました。(65%)

今見たように、選択法や完成法のテストの場合には正答率はかなり高いが、これが訂正法になると、正答率は低くなる。1年生学年末のテストでは、次の通りであった。

- ① からすが そらから とんで います。(13%)
 ② やおやさんで ももが うって いました。(50%)
 ③ にいちゃんは やきゅうを とても じょうずだ。(75%)
 ⑧ てんらんかいが きんようびから にちようびに あるそうです。(25%)

2年生学年末の訂正法テストでは、次の通りであった。

- ① ともだちと かわらで いしを ひろいました。ぼくは あつめた いしの なまえが よく しりませんでした。(66%)
 ② にいちゃんは やきゅうを とても じょうずだ。(74%)
 ⑤ てんらんかいが きんようびから にちようびに あるそうです。(48%)

訂正法の正答率が選択法や完成法のそれより低いことは、一般的な現象である。それはこのテストで調べようとする事柄のむずかしさというより、一度脳裡にやきつけたイメージをこわして作りなおすという、作業のむずかしさによるものである。したがって、今あげた訂正法の問題で、特に低いものとして注目すべきなのは、1年末の①、⑧、2年末の⑤である。

(2) 格助詞の使用法で、低学年にはむずかしいもの

低学年で正答率の低いものの多くは、格助詞の用法そのものの理解より、文全体の把握の困難に原因をもっていると考えられる。このことは、2年末完成法テストの②と②'の正答率の違いに端的に現われている。②の場合には、終りまで読まないで「春子さんは冬子さんにお話をした」というふうにとってしまふのであろう。この傾向は、比較関係の表現文や1年末の②のような、やりもらいの関係（「～してやる」「～してもらう」）を示す文において目立つ。

比較表現の場合の格助詞ややりもらいの関係を示す格助詞は、しかしながら実際の場面の中でかなり複雑な関係を示すことに使われるので、そういう使用の中で正しく使えなければ、真に使用し得るといえないと考えるならば、低学年では、まだ十分使いこなせないといえるであろう。

「から～まで」の対応関係は、低学年では不十分である。なお、「まで」の用法のうち、対象関係を表わすもの、および「から～まで」の対応のあるものは、ここでは、いちおう格助詞として扱う。

1年末の訂正法①のような「を」の用法についても、低学年にはむずかしい。格助詞は、それぞれいくつかの用法を持っているが、そのうちのある用法ではできるが、他の用法はむずかしいというようなことがある。

(3)以下で問題例を出すことになるが、「AがBに わかる」や、「Aの～したもの」など、3語の組み合わせの中で初めてわかる格助詞の用法は、低学年にはむずかしい。

(3) 小学校の期間にのびる能力

3～6年の2学期に行なった完成法テストの問題とその正答率は、次の通りであった。なお、ここでは、正答率のあり方によって、a, b, c の3群にわけ

表 3-70 完成法テストの問題と正答率(3~6年)

a	群	3年	4年	5年	6年
①	このくすりは、おなかの痛い人〇きくそうです。 (正答に)	84%	86%	92%	98%
②	太郎「学校には、うさぎがいますか。」 花子「はい、います。」 太郎「では、ぶたもいますか。」 花子「いいえ、ぶた〇いません。」(は)	87%	98%	96%	100%
④	アドバルンが、たくさん空〇あがっている。(に、へ)	98%	100%	86%	96%
⑩	先生は、いつか、国語の時間〇算数〇やりました。(に を)	88%	86%	94%	94%
⑫	おとうさんは、わたし〇たばこ買いに行かせました。(に を)	84%	97%	94%	96%
⑨	三人とも笑いました。いちばんはじめ〇笑ったのは、正子さんでした。(に)	85%	93%	86%	100%
③	小川くんが、 ^{じんぞうにんげん} 人造人間〇発明したというのは、うそでした。(を)	88%	95%	90%	92%
⑥	二ひきのねこが ^{やね} 屋根の上〇おにごっこをしています。(で)	84%	93%	88%	100%
b	群	3年	4年	5年	6年
⑩	音楽室〇ピアノが聞こえてきます。(から)	65%	94%	74%	87%
⑪	先生は、いつか、算数の時間〇理科〇かえました。 (を に)	60%	69%	63%	84%
⑦	男の子は、みんな「さいほうはきらいだ。」といいますが、やってみると、男の子〇とてもじょうずな人がいます。(に、で、も)	53%	77%	57%	87%
⑬	正夫くんの顔が青かったので、先生は、二時間目から正夫くん〇家〇帰らせました。(を に、へ)	62%	74%	59%	70%
⑤	あしたの六時ごろ、人工衛星が日本の空〇とんで行くそうだ。(を)	49%	58%	74%	75%
⑩	わたしたち〇うけもちの上田先生は、まえには、わたくしのにいさんたち〇うけもっていました。 (の を)	47%	69%	53%	82%
⑭	わたし〇きょう、ボール〇かしてくれたのは道子さんです。(に を)	49%	60%	61%	70%

⑩ 雲が東○東○と流れています。(へ へ)	31%	28%	55%	53%
c 群	3 年	4 年	5 年	6 年
⑬ わたし○きのう、本○かしてあげた 山田 さんです。(が を)	22%	26%	25%	32%
⑫ にいさんが、こわれたラジオ○しゅうぜんをしました。(の)	13%	23%	27%	28%
⑰ なぜ帰らなければならないのか、ということ○ぼく○はっきりわかるまで、ぼくは帰らないよ。 (が に)	9%	18%	18%	21%
⑧ 家に帰ってみると、かわぐつ○とてもきれいにみ がいてあるのがありました。(の、で)	2%	12%	8%	13%

a 群は、3 年生ですすでにできているもの、b 群は、中学年から高学年にかけて次第にできるようになるもの、c 群は、小学校では、まだ十分にできないものである。

b 群、c 群に属するもののうち、⑩、⑰、⑬、⑫などは、助詞の用法がわからなかったことより、文の理解が不十分であったことに、できなかった原因があると考えられるが、他は、助詞の理解の問題と考えられる。また、b 群の⑦の正答のうち、「で」のみについてみると、c 群にはいることになる。(なお、この「で」は格助詞でないが、いちおうここで扱っておく)

b 群に属するもののうち、⑩、⑤、⑬の 3 問が、空間名詞が動詞を修飾しているものであることは、注目に値する。また、⑪や⑬のように「～を～に～する」という形も、やはり b 群の特徴である。

c 群の⑰は、「～が～にわかる」という組み合わせであり、⑧は「の」、「で」の関係代名詞的用法である。なおさきにのべた⑦の「で」も⑧と同じ用法である。

(4) 格助詞使用能力

以上、格助詞についていろいろ行なったテストの結果として、次のようなことがいえる。

1) 格助詞は、低学年、あるいは入学前に大体の用法が習得されている。

2) 「～に行く」のような「(空間名詞+を)+移動動詞」や「～から聞こえる」のような「(空間名詞+から)+知覚動詞」の組み合わせや「～を～に～する」のような2名詞と動詞の組み合わせの用法などは、小学校時代に段々と習得されていく。

3) 「へ」の、「に」と異なる点の理解は、小学生時代少しのびるが、まだ十分でない。

4) 「の」や「で」の関係代名詞的用法や「～が～にわかる」のような、抽象的な結びつきの用法は、小学生にはむずかしい。

5) 文の運びをあやまるための格助詞の狂い(たとえば「ラジオを修繕をする」など)は、中学年から高学年にかけて、多様な経験をへることによって、次第に修正されていくが、一般には、卒業時においても、まだ完全ではない。

3 動詞使用能力の発達

入学当初(4月27日)に行なった口答質問法のテストにおける次の2問は、動詞に関するものであった。

- ④ { ……たべられない } (76%) ⑤ { ねこが……くった
 ……たべれない } (52%)

④は、動詞の可能な形(下～未然+られる)であるが、これは $\frac{3}{4}$ までできている。それに対し、⑤のような敬語に関するものは、半数しかできていない。

2年1学期の訂正法テスト(29年)で次の2問は70%台であった。

- ④ そとで あそんで いたら、おかあさんに よばれて、ぼくは おつかいに い
 かれた。(77%)
⑤ こんな やさしい ほんなら わたしにも よめられる。(70%)

一般に訂正法テストは他の形式のテストより低くでるものであり、それが上のようにできていることは、動詞の受け身や、可能な形については、子どもたちは早くから身につけているということを示すものである。

35年2学期に、実験学校の3年～6年に行なったテストのうち、動詞に関するものは、次の6問であった。このテストは、3文のうち、その示すことがらが他の2文と異なる1文を指摘するものである。

表 3-71 完成法テストのうち動詞に関する問題とその正答率（3～6年）

	3年	4年	5年	6年
⑥ { (イ) あなたは、その時は、もう 小学校にはいって (ロ) あなたは、その時小学校にはいていました (ハ) あなたは、その時小学校にはいましたね。	(イ) 72%	93%	96%	89%
⑦ { (イ) 弟は、もう帰っていますよ。 (ロ) 弟は、もう帰りますよ。 (ハ) 弟は、もう帰りましたよ。	(ロ) 78%	96%	94%	89%
⑧ { (イ) ずいぶんゆれてますね。 (ロ) ずいぶんゆれますね。 (ハ) ずいぶんゆれましたね。	(イ) 83%	91%	98%	85%
⑨ { (イ) あなたは行きましたね。 (ロ) あなたは行きますね。 (ハ) あなたは行くでしょうね。	(イ) 52%	76%	75%	83%
⑭ { (イ) さっそく準備をいたしました。 (ロ) さっそく準備をなさいました。 (ハ) さっそく準備をされました。	(イ) 40%	31%	43%	39%
⑮ { (イ) そこへいらっしゃいました。 (ロ) そこへまいりました。 (ハ) そこへおいでになりました。	(ロ) 67%	76%	79%	74%

この6問のうち、⑥～⑨は、動詞のテンスとアスペクトに関するものであるが、⑨を除けば、3年生ですでにかなりのところまでできているし、⑨も、中学年から高学年にかけて、発達のあとがうかがえる。

⑭～⑮は、敬語動詞の問題である。⑭は半数弱、⑮は $\frac{2}{3}$ 強ができているが、ともに、3～6年の間にほとんど上達していない。できるものは3年生からできるし、できないものは6年生になってもできない。なお、このテストを中学校（東京都四谷二中）で行なった結果は、次の通りであった。

表 3-72 動詞のテストの正答率

	中1年	中2年	中3年
⑭	61%	62%	67%
⑮	72%	65%	73%

これを見ると、⑭は小学生よりよいが、⑮は上達がみられない。こういう発達のかたをしている点で、敬語動詞の使用能力には問題がある。

以上、数少ないテストからではあるが、それらを総合して、次のようなことがいえる。

- 1) 動詞の自他や可能形などの単純な形については、低学年で、大体身につけている。
- 2) 動詞のテンスやアスペクトなどについては、4年生以上では、大体のものが理解できる。しかし、4年生から6年生にかけての発達は、ほとんどみられない。
- 3) 敬語法については、小学生はあまり理解していない。特に尊敬と謙譲の区別は、非常にむずかしい。なお、中学校では、小学校より多少理解が深まるが、これも十分ではない。

4 主語と述語を照応させる能力の発達

(1) はじめに

さきに「格助詞使用力の発達」のところでは、1年生学期末選択法テストの④にあげた問題

- ① せんせい $\left\{ \begin{array}{l} \text{わたくしは} \\ \text{わたくしが} \\ \text{わたくしに} \end{array} \right\}$ びょうきのとき、きてくださって ありがとう。
(61%)

は、また、主語と述語の照応についての検査であったともいえる。主語と述語の照応とは、「ある主語に対して、ふさわしい述語を対置させる。」「ある述語に対して、ふさわしい主語を対置させる。」ということであるから、動詞の使い方も、主格助詞の使い方も、みんなその中にはいってくる。

しかし、ここでは、そういう種々のものの中から、特に、「主語が二つある複文において、その二つに対して二つの述語を対応させる能力があるかどうか。」という点と、「主語と述語の形式的照応を配慮する力があるかどうか。」という点とに焦点をしばって、のべることにする。

(2) 二つの主語と二つの述語

次の問題は、30年度2・3学期および31年度1学期に、甲・乙両実験学級において実施したもので、次の文を訂正させるものである。

わたしは ゆめで せつ子さんが女王さまになりました。

この問題の正解は、「なりました」を「なったのを見た」という2動詞にかえることだけではない。「わたしの夢で」のように、主語を「せつ子さん」1本にしばってしまうことでもよい。いずれにしても、もとの文では、「せつ子さんが」の述語だけで、「わたしは」の述語がない。そのあやまりに気づいて直したものを正解とした。結果は次の通りである。

表 3-73 二つの主語に照応する述語を補う問題の正答率の変化（わたしはゆめで）

	2 年 生		3 年 生			4 年 生
	2 学 期	3 学 期	1 学 期	2 学 期	3 学 期	1 学 期
甲 学 級				16% (12%)	31% (31%)	33% (51%)
乙 学 級	12% (6%)	12% (23%)	20% (37%)			

注 () 内は、「なった夢を見た」のように「夢」のダブるなおい方をしたもの。

次の問題は、32年度から33年度に甲・乙両実験学級に行なったもので□の中を自由に補うという形式のテストである。

⑥ ぼくは、となりの秋夫くんが、まさおくんのおじいさんに□。

この問題では「ぼくは」と「秋夫くんが」の二つの主語に対する述語を両方とも補っているものを正解とした。結果は、次の通りであった。

表 3-74 二つの主語に述語を補う問題の正答率

	4年生	5年生			6年生	
	3学期	1学期	2学期	3学期	1学期	2学期
甲学級				65%	65%	72%
乙学級	49%	49%	52%			

以上、二つの問題からみると、主語を二つもつ複文において両方の主語と両方の述語を照応させる能力は、低学年においては低く、それが少しずつ向上していくが、6年で

も、その能力を身につけてないものが少なからずあるということができよう。

(3) 主語と述語の形式的照応

「私が話したのは……………ということ話をしました。」という文は、ことがらを伝えるという点では役立っているが、文の形式からいえば、主語と述語の照応を欠いている点で、あやまりである。このような観点から、32年度から33年度にかけて、次の4問を行なった。

- ① 女の子は二三度そんな気がして、はじめて気がつくと、それは雑草^{ぞつそう}の中からだ一本、やっと首を出している
- ① 小さい菜の花でした。
 ② 小さい菜の花があるのをみつけました。
 ③ 小さい菜の花をみつけました。
 ④ 小さい菜の花が首を出していました。
- ② あれほどたくさん^{りっぱ}の立派な仕事をしながら、なお、こんな小さなことにまでこまかい注意をくばっていたところに、中山さんのほんとうの
- ① えらさのあるところです。
 ② えらさといえましょう。
 ③ えらさであったのです。
 ④ えらさがあるのです。
- ③ かれの計画は、国の半分にあたるポンポコ半島^{はんとう}の三分の一が何もできない土地であるのをたがやして、ゆたかな土地に
- ① しようと思いました。
 ② しようとししました。
 ③ することでした。
 ④ しました。
- ④ やがて、大山博士^{はくし}は、自分の研究^{けんきゆう}発表をする番になったので、議長^{ぎちよう}の席をほ

かの人にゆずって、なかなかおもしろい研究を、黒板に絵を書きながら、ゆったりとおちついて

- { ① わかりやすいお話でした。
 ② わかりやすく話しました。
 ③ わかりやすいお話をしました。
 ④ お話はわかりやすいでした。

結果は次の通りであった。

表 3—75 表 3—74 の問題の正答率 (4～6 年, 甲・乙学級)

		4 年 生		5 年 生			6 年 生	
		2 学期	3 学期	1 学期	2 学期	3 学期	1 学期	2 学期
①	甲 学 級				40%	60%	54%	44%
	乙 学 級	37%	46%	47%	49%		48%	
②	甲 学 級				29%	47%	25%	46%
	乙 学 級	24%	42%	37%	35%		44%	
③	甲 学 級				33%	55%	70%	
	乙 学 級	12%	27%	29%				
④	甲 学 級				86%	85%	83%	
	乙 学 級	57%	62%	67%				

この結果を見ると、③と④は、時とともに上昇するカーブを示しているが、①と②は、4年から6年まで上下して、ほとんど向上していない。そこでこれを、さらにはっきりさせるため、34年に、次の8問を実施した。この8問のうち、①～⑤は形式上の問題、⑥～⑧は意味のからまった問題である。(なお、当時10問出したのであるが、④と⑩は主述の照応の問題でないので、省略する。)

① わたしのくせは、字を書く時、じきに、えんぴつを

- { ① なめるから、くちびるが黒くなります。
 ② なめることです。
 ③ なめるので、いつも先生やおかあさんにしかられます。
 ④ なめてしかたがありません。

② 弟が、ぼくとけんかした時いつも口にするのは、「にいちゃん『に』がつく、に

んにく。にしん。にんじん。にられて。にげて行け。」と

- { 1 いつも言う。
- 2 言って、大声で、どなった。
- ③ いうことばである。
- 4 どなるので、ぼくもおこる。

③ おとうさんは、晩ごはんの時、きょう、かいしゃの近くに火事があって

- { 1 二十けんも家がやけたそうです。
- 2 二十けんも家がやけたと聞いて、火事はほんとにこわい、と思う。
- 3 二十けんも家がやけました。
- ④ 二十けんも家がやけたというお話をした。

⑤ ふたつのタンポポの花の大きさがこんなにちがった原因は、

- { 1 日のあたる時間に違いがありました。
- 2 日のあたる時間が違っていました。
- ③ 日のあたる時間の違いにありました。
- 4 日のあたる時間に違いがあったのが原因です。

⑥ たいふうの時など、テレビは、たいふうの動くようすを、日本じゅうに、はやく伝えるということでは、

- { 1 新聞よりラジオのほうがよい。
- ② 新聞よりすぐれている。

⑦ きょう私がちこくしたのは、家を出ようとしたとき、つまずいて、けがをしたので、

- { ① おいしゃさまに行っていたからです。
- 2 おいしゃさまに行き休んだからです。

⑧ 十五円のこったのは、百円もって行って、二十円のキャラメルを二つと、十五円のリンゴを二つと、五円のミカン一つ

- { 1 買ったら、二十五円のこりました。
- ② 買って、かえりに十円おとしたからです。

⑨ ビスケットの作り方は、さとうとしおとバターをとかした水のなかに、小麦粉とふくらしこを入れて、よくこね、ひらたくのばしてから、いろいろな形をぬきとって、

- { 1 てんびでやけば カステラができます。
- ② てんびでやけば よいのです。

これの結果は、次の通りである。

表 3—76 主・述の照応の問題の正答率

	3年生	4年生	5年生	6年生		3年生	4年生	5年生	6年生
①	48%	71%	87%	76%	⑥	57%	62%	87%	80%
②	20%	35%	28%	37%	⑦	83%	90%	100%	98%
③	46%	64%	60%	76%	⑧	72%	76%	83%	74%
⑤	22%	20%	26%	35%	⑨	72%	78%	89%	89%

この結果の①～⑤と⑥～⑨を比較すると、⑥～⑨の方ができがよい。つまり、主述が意味的な照応を要求するものである場合、3年生以上ならば、かなりのものができ、また3年から5年にかけて、その能力が次第に向上して行くことがみられる。

①～⑤は、⑥～⑨に比較してよくないが、その中でも、でこぼこがあるので、これを、32～33年に甲乙両学級に対して行なった4問とあわせて、できのよかったものから順に並べてみると、次のようになる。

表 3—77 主述関係のむずかしさの順位

順位	主 語	述 語	3年	4年	5年	6年
1.	大山博士は	～しました。		59%	79%	83%
2.	わたしのくせは	～することです。	48%	71	87	76
3.	おとうさんは	～しました。	46	64	60	76
4.	かれの計画は	～することでした。		14	39	70
5.	……、それは、	～でした。		41	49	49
6.	……ところに、えらさが	……あります。		33	37	38
7.	……口にするのは	……ということばである。	20	35	28	37
8.	……原因は	……の～にありました。	22	20	26	35

このうち「それは——菜の花でした。」というのは、主語の前にある修飾節が長いための混乱と考えられる。「大山博士は～しました。」「おとうさんは～しました。」のように、「～は～した」という単純な形で、かなり述語が長いというものの理解は、中学年から、高学年にかけて、次第に発達していくといえ

よう。主語が比較的抽象的で、述語が「～することである」の形になるものは、低学年にはむずかしいが、中学年から高学年にかけて、ある程度理解できるようになってきている。「口にするのは～ということである」「～の話したのは～ということである（これは上の問題のほかであるが）」という形式は、小学生には、かなりむずかしいと思われる。また「～は～にある」「～に～がある」という形で、主語が抽象的なものは、小学生には、非常にむずかしい。

（４）主述照応能力

以上（２）、（３）でのべたことをまとめると、次のようになる。

１）小学生にとっては、主語と述語とが意味的にも形式的にも照応するものの方が、形式的にのみ照応するものよりも理解しやすい。

２）意味的な照応を伴うものを理解する能力は、中学年から高学年にかけて、次第にのびていく。

３）二つの主語を持つ複文に対して二つの述語をおぎなう能力は、低学年では非常に低いが、中学年から高学年にかけて次第にのび、６年生で、過半数がこれを身につけるようになる。

４）形式としては単純であっても、主語と述語の位置がはなれているという文にあっては、低中学年にあっては、かなりのものが、述語を書くとき、主語の存在、主語との照応を忘れる傾向を持つが、中学年から高学年にかけて、その人数がへっていく。

５）「～が口にするのは～ということばである。」「原因は～の～にある」のような文型は、小学生には、むずかしいようである。

５ 係りと結びの呼応に関する能力の発達

「めったに」「ぜんぜん」「もし」「たぶん」「ひょっとする」などの副詞の陳述への影響に関する能力が中学年でのびることは、すでに中間報告書「中学年の読み書き能力」でのべた通りである。しかし、次のようなものは、中学年に

ある程度のものでできるようになるにもかかわらず、高学年になってからの伸びが少ない。

次の3問は、甲・乙両学級に対して3年生～6年生の中を含めたものである。

- ③ ボールもあるし、バットもあるし、グローブもあるし、ひろば□□あれば、やきやうができるのですが。
- ④ まさか君がそんなことを□□□□□□□□□□。
- ⑤ だれがピッチャーになったところで□□□□□□□□□□。

これらの正答率は、次の通りであった。

表 3—78 係り結びの呼応関係のうち発達の緩慢な用法の正答率（3～6年）

学 年		3 年 生			4 年 生			5 年 生			6 年 生		
学 期		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
③	甲					24%	36%	49%	43%	48%	50%	60%	
	乙		2%	12%	22%	27%	35%	25%	28%				
④	甲						77%		57%	62%	83%	77%	
	乙			66%		71%	57%	57%	64%				
⑤	甲					48%	49%			65%	52%	70%	
	乙		27%	42%			41%	45%	50%				

このように見ていくと、係りと結びの呼応に関する能力は、中学年に向上するが、それ以後、あまり目立った伸びを示さないようである。

・ 6 3部分からなる重文を組み立てる能力の発達

「～ので、～だけれども、～だ」「～だが、～だから、～だ」などのような、3部分からなる重文を組み立てる能力について、次の2種類のテストを行なった。

33年度に3～6年各1クラスに、次のような選択法のテストを行なった。
（「高学年の読み書き能力」238ページ）

- ㉔ みんな自分のせきで歌った { ① が, 2 ので, } 先生に聞こえなかった { ② ① 時, ③ ので, ③ なら, }
私は前に出て歌った。
- ㉕ みんな自分のせきで歌う { ② ① 時, ③ から, } 先生に聞こえない { ② ① から, ③ けれども, }
前に出て歌う人もいました。
- ㉖ おじさんは、ふだんはいつも、はたけの^{しごと}仕事をしていたが、雨が { ② ① 降ると ③ 降っても }
はたけの仕事ができない { ② ① けれども, ③ のに, } いつも本を読んで勉強することにし
ていたそうだ。
- ㉗ にいさんは、たいてい、なにも持たずに会社^{かいしゃ}へ行きますが、空がくもっている
日は、雨が { ② ① 降ると ③ 降っても } こまる { ② ① けれども, ③ ので } かさを持って行きます。
- ㉘ 安く売る { ② ① から, ③ けれども, } たくさん { ② ① 売れるから, ③ 売れるけれども, } 一つ一つのも
うけは少なくとも、全体としては、もうけが多いことになる。

この5題の正答率は、次の通りであった。

表 3—79 重文を組み立てる能力をみる問題（選択法）の正答率（3～6年）

	3 年 生	4 年 生	5 年 生	6 年 生
㉔	35%	67%	57%	51%
㉕	19%	21%	18%	30%
㉖	20%	14%	16%	53%
㉗	67%	72%	69%	85%
㉘	33%	47%	23%	47%

次の4問は、31年から34年にかけて、甲乙両学級に対して行なった完成法テストに含めたものである。

- ⑦ このあいだ、雨がふっていた□□、かさをもっていた□□、だいぶぬれた。
 ⑧ きのは、雨がふっていた□□、かさをもっていた□□、ぬれませんでした。
 ⑨ もしやりがふってきたら、□□□□、かさをもっていた□□□□、けがをする
 だろう。
 ⑩ キツネがどんなにうまくだまそうとしても、□□□□ぼくがウサギ□□□□
 □□□□、ぜったいにだまされなかったと思うね。

上の4問の正答率は次の通りであった。なお、この問題は、各部分の関係を正常に成り立たせるような語が記入されていれば、すべて正答とした。

表 3-80 重文を組み立てる能力をみる問題（完成法）の正答率（3～6年）

		3 年 生		4 年 生			5 年 生			6 年 生	
		2 学期	3 学期	1 学期	2 学期	3 学期	1 学期	2 学期	3 学期	1 学期	2 学期
⑦	甲				65%				75%	88%	83%
	乙		43%			67%	76%	72%			
⑧	甲								17%	13%	23%
	乙					12%	12%	10%			
⑨	甲								65%	58%	57%
	乙					55%	33%	38%			
⑩	甲								25%	31%	51%
	乙					22%	22%	30%			

この両者のテストの結果から、次のようなことがいえる。

1) ⑨や⑦のように、接続語をはさむ2部分だけに着目してつないでいけるものは、たえず全体を考慮に入れてつないでいかなければならないものよりもやさしい。こうしたものでは、3年生ですでにかなりの者ができ、順調にのびて、6年生では、大部分のものができるようになる。

2) 全文を見とおしながら、つないで行くものは、6年生になっても、約半数前後のものしかできていない。しかも、中学年でも、ある程度のものができしており、中学年から高学年へかけての発達が見られ、あまりみられない。

7 接続語を使用する能力の発達

文と文をつなぐ接続語（「接続詞」より少し広い意味で使った）を使う能力を調べるために、32年度から33年度にかけて、甲乙両学級に対して、次のようなテストを試みた。なおここでは、できのよかった順に問題を並べることにする。

- ⑤ キティは、イギリスのいなかで生まれました。しかし、身よりもない、みなし子だったので、子どもの時から、工場で働いたり、女中になったりして、苦しい生活を続けました。それでも、自分の力で、どうにか成人しました。〔 〕、キティは、結婚して、ふたりのむすこの母となりました。

1けれども 2だから 3すなわち ④やがて 5つぎに

- ⑧ クリストフは、よく父や祖父のまねをして、この小さなげあたまのおじをばかにしていた。こっけいな、おもちゃなんかのようにおもしろがったり悪ふざけをしてからかったりした。おじは平気でそれをがまんしていた。〔 〕、クリストフは、なんとなくおじがすきだった。まずじぶんの思うままになるのがすきだった。それに、おみやげを買ってきてくれるからすきだった。

①でも 2そのうえ 3それとも 4そして 5ところが

- ② 「いいかい。長崎にきている外国^{しやうにん}商人に、日本の陶器に目をつけて取引^{とりひき}したいといっている者がいるのだ。そこで、うちのだんなが、見本をとどける事に話を決めておいでなされた。見本といっても、何しろ相手^{あいて}が外国だ。〔 〕、日本じゅうの陶器つくりの人に思存^{そんぷん}分うでをふるってもらい、新しい品物をそろえて出そうというわけだ。」

1それは 2そのうえ ③だから 4さて 5ただし

- ③ 五人は、^{がく}服のよごれをはらって、学校へ急いだ。しかし、学校に着いてからも五人はそのことを先生に言わなかった。〔 〕、今日まで知られなかったのであるが、新学年になってから、四年生の大山君が、いとこの田中君からこの話を聞いて、感心し、ありのままを作文に書いた。それが先生の目にとまり、さらに、町長さんの耳にはいったのである。

1それから 2やがて 3そのうえ 4そうすると ⑤そのために

- ④ 近く、わが校^{がっこう}の六年生三人、五年生ひとり、三年生ひとりの五人が、町長さん^{まちぢやうさん}から賞状^{しょうじやう}を授けられることになった。〔 〕、この人が、次のようにりっぱなおこないをしたからである。

1そして 2では ③それは 4そのため 5つまり

- ⑨ 田中「おまえさんのゆめなど、だれひとり信用するものか。みんなかげで舌を出してわらっているのを知らないのか。」

村田「なんといわれてもよい。[]、田中さん、ちょっとだけ私の話を聞いてごらんよ。よぼうちゅうしゃさえできれば、この病気をふせぐことができるのに、今はみんなが手をつかねているのだ。」

1 なぜなら ②だが 3 だから 4 それなら 5 なるほど

- ⑩ 「おまえは自分の曲だということがわからないのかい。[]、わたしが伴奏もそえたし、また、歌も調子もよくなおしておいた。それから、中間奏部も加えた。なぜって、そういう習慣だからな。それに、とにかく、悪くなったとは思わないよ。しかし、やっぱりこれはお前の曲だよ。」

1 しかし 2 それでも 3 そして 4 さらに ⑤もちろん

- ⑪ 世界の国々から集まった、なん千人という選手たちが、美しいトラックで、[]、青々と水をたたえたプールで、人間最高の記録を目ざして、力の限りをたかうのです。

1 そこで 2 それとも 3 つぎに ④あるいは 5 すなわち

- ⑫ 文吉は、六年生の時、重い病気にかかった。[]、そのために、一年のあいだ学校を休んで病院でじっと寝ていたことが、かえって文吉を考えたの深い人間にした。

1 だから 2 そのうえ 3 すなわち ④しかし 5 つぎに

- ⑬ おたがいに五年生になりましたね。喜びとともに新しい希望がむねがいっぱいです。[]、上級生としての責任もあることですから、ことしこそ精いっぱい努力しようと思っています。

1 なぜなら ②それに 3 したがって 4 では 5 けれども

- ⑭ ぼくがこの学校にかわってきたのは、二年生の冬だった。

友だちと別れ、見知らぬ土地にきて、とほうにくれていたぼくは、たちまちあたたかい友情の輪にとりまかれ、生まれ変わったような明るいきもちになったのを、ついきのうのこのように思い出す。

[]、ぼくの希望であるが、ぼくは科学方面に進みたいと思っている。科学といってもずいぶん広いのだが、そのうちのどの方向をえらぶかについてはまだはっきりしていない。ぼくの心の中には、常に「なぜ。」ということばがつきまとってはなれない。それは、一つの習慣のようにさえなっている。何を見ても、何を聞いても、すぐ「なぜ。」ということばが心の中で頭をもたげるのだ。そして、それを解明し、それに解決を与えることが、ぼくにとっては何よりも楽しいのだ。

①さて 2 そのうえ 3 そうだ 4 さらに 5 したがって

この11問の結果は、次の通りであった。

表 3—81 接続語を使用する能力をみる問題（完成法）の正答率（4～6年）

		4 年 生			5 年 生			6 年 生	
		1学期	2学期	3学期	1学期	2学期	3学期	1学期	2学期
⑤	甲 乙	68%	71%	75%	78%	85%	96%		
⑧	甲 乙	66%	67%	71%	69% 71%	63% 56%	72%	71%	47%
②	甲 乙	28%	47%	48%	39% 31%	54% 66%	60%	67%	83%
③	甲 乙	40%	37%	27%	45% 35%	60% 40%	49%	65%	2%
④	甲 乙	30%	45%	39%	51% 43%	63% 64%	66%	65%	77%
⑨	甲 乙	52%	37%	37%	43% 53%	44% 46%	55%	60%	60%
⑩	甲 乙	26%	37%	38%	43% 51%	46% 40%	38%	52%	68%
①	甲 乙	42%	26%	33%	29% 28%	15% 26%	30%	44%	55%
⑪	甲 乙				35%	44%		48%	40%
⑦	甲 乙	42%	61%	54%	45% 45%	44% 42%	38%	38%	32%
⑥	甲 乙	24%	26%	17%	25% 24%	29% 20%	34%	42%	32%

「そして」「だから」「しかし」など、基本的な接続語が、単純な文と文とを比較的単純な論理構成において結びつける場合の用法は、中学年くらいまでに大体身につけているので、ここでは、ためさなかった。

ここにとりあげた ⑧、②、③、④、⑨、⑩ のような、ふつうの接続語の、

ふつうの用法の使用能力は、中学年から高学年にかけて少しずつ向上し、卒業時には、大体三分の二前後の者が身につけるようになる。

しかし、「あるいは」「さて」のような、多少文語めいたようなものや、「それに」のように、多少感情的な意味の加わったものの使用については、4年生から6年生にかけてあまり向上が見られず、卒業時にいたっても、半数がこれを使用できるかどうかあやしい。

また、⑩のように、後の文の全文を読み切らないと関係のつけられないようなものの理解も、小学生には、相当むずかしいようである。

8 同一児童の、同一問題に対する反応の乱れ

——文法の問題を中心に——

(1) 問題点

毎学期または学年毎に同じ問題を同じ児童に課した場合、同じ児童が、一度前に正解した問を、次の時にまちがえることがある。たとえば、次の表のように、A児は、文法F（p.207のような問題、「高学年の読み書き能力」参照）の問題1を、4年生の2学期に正解しておきながら、3学期になって、まちがえている。

表 3—82 同一個人にみられる文法問題の反応表（A児）

学 年	問 題 学 期	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	得 点
3 年	2		○	○		×		○				3
	3		○	○	○	×	○					4
4 年	1	○	×	○			×					2
	2	○	○	○	○	×	○	○	○	×	○	8
	3	×	×	○	○	×	○	○	○	○	○	7
5 年	1	○	○	○	○	×	×	×	○	○	○	7
	2	○	○	○	○	×	○	○	○	×	×	7

この現象を調べるのが、この章のねらいである。調べる観点は、どういう問題が、そういう現象を起こしやすいか？ ということと、どういう児童がそう

いう現象を起こしやすいか？ ということの2点である。

(2) 用語の定義

この現象を調べる場合に、数量的に扱いたい。そのために、一定の客観的な操作をほどこすことにする。そして、その操作をはっきりと伝えるために、ここで一定の用語を作ることにした。その定義と意味づけをする。

〔乱れ〕 前回にできて次回にできなくなった時、〔乱れ〕が生じたという。上の表でいえば、たとえば、2番は4年の1学期と3学期に、9番は、5年の2学期に乱れが生じている。そして、2番は、3年の3学期と、5年の2学期に、また9番は、5年の1学期に、それぞれ乱れが生じていない。「乱れ」は、この章で扱う対象そのものである。

〔前回正解数〕 A児の文法Fについて、2番は、3年～5年の間に2回の乱れが生じた。また6番も2回の乱れが生じている。それでは、2番と6番の乱れが生じた率は同じかという、そうはいえないだろう。なぜなら、2番と6番では、乱れの生じ得る回数が違うからである。乱れは、一度正解したあとに生じ得るのである。つまり、2番では乱れの生じ得る回数が4回あって、そのうちの2回に生じたのであるのに対し、6番では、生じ得る回数が3回しかなくて、そのうちの2回に生じたのである。

乱れが生じ得る回数は、1番～4番、および6番～8番では、5年の2学期の○をのぞいた○の数であり、他の問いでは、○の数がそれにあたる。このように、乱れを生じ得る回数を、「前回正解数」と名づけよう。

A児の文法Fについていえば、2番や4番は、前回正解数が4であり、1番や10番では、前回正解数は3である。今は、問題ごとの前回正解数についてのべたが、これは学期ごとについてもいえる。たとえば4年の2学期に乱れが生じ得るのは、1番と3番と4番と7番の4問である。このように、前回に○であったものの数が「前回正解数」である。だから、A児の文法Fについては、4年2学期の前回正解数は4であり、4年3学期の前回正解数は8である。

〔乱れ率〕 乱れ回数を前回正解数で割ったものを乱れ率と呼ぼう。A児の文

法Fについていえば、2番の乱れ率は $\frac{2}{4}$ であり、4年2学期の乱れ率は $\frac{1}{4}$ 、3学期の乱れ率は $\frac{2}{8}$ である。

〔前回問数〕 もしB児が文法を各回とも全部正解していたとしたら、B児の文法Fについて、2番と6番の前回正解数はそれぞれ6と5であり、4年2学期と3学期の前回正解数は、それぞれ7と10である。このように、前回のできかたが、前回正解数に及ぶので、そのもとのものとして「前回の問いの数」をとっていく必要がある。これを「前回問数」と呼ぶ。

〔前回正解率〕 前回正解数を前回問数で割ったものを前回正解率と呼ぶ。A児の文法Fについて、2番と6番の前回正答率は、それぞれ $\frac{1}{6}$ と $\frac{3}{6}$ であり、4年2学期と3学期の前回正解率は、それぞれ $\frac{1}{7}$ と $\frac{8}{10}$ である。

〔個人のそれと全体のそれ〕 上の種々の用語とその定義は、個人について行なったが、同じことを全体に拡大することもできる。もし50人のクラス全員、各学期ともこの問題を行なったとすれば、そのクラスの文法Fの一番の前回問数は、200であり、4年3学期の前回問数は500である。そして、それぞれの用語にあう各個人のものを合計すれば、そのクラスのそれとなる。

また、A児のF全体についても同じことがいえる。つまり、A児の文法F全体の乱れ率は $\frac{8}{31}$ であり、前回正解率は $\frac{31}{43}$ である。

（3） 前回正解率と乱れ率との関係

甲学級（28年度入学）3～5年、乙学級4年～6年における語い・文法計5種類の問題（前回問数168）をうけた者93人を、前回正解率と乱れ率によってふり分けると、表3—83のようになった。

これによって、一般に前回正解率が高い者ほど乱れ率が低いことがわかる。もっとも、前回正解率が1の場合は、論理的に乱れ0となるわけだが、その分を考慮に入れても、なおかつこの傾向はいえる。（このことを平易なことばで言いかえると、よくできる者ほど乱れが少ないということである。）

これを、文法・語いの各問題群、ならびに読解の2種の問題群ごとに図で示すと、次のようになる。

表 3—83 前回正解率と乱れ率との関係 (語い B, D: 文法 C, E, F の計)

乱れ率 前回正解率	0.06 ~0.1	~0.15	~0.2	~0.25	~0.3	~0.35	~0.4	~0.45	~0.5	~0.55	~0.6	~0.65	~0.7
0~0.1													
~0.2											1		1
~0.3						1	1	4		6	2	1	
~0.4					3	2	4	4	6				
~0.5			1	4	4	6	5	2					
~0.6		2	5	6	2								
~0.7	2	2	9	1	2								
~0.8		1											
~0.9	3												
~1.0													

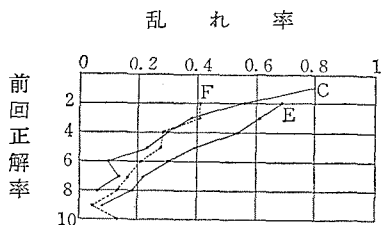


図 3—40 文法 C, E, F (自由) の前回正解率と乱れ率との関係

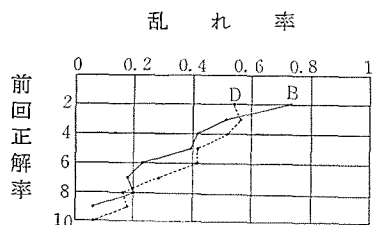


図 3—41 語い B, D の前回正解率と乱れ率との関係

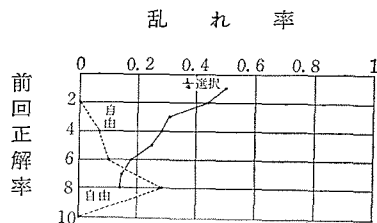
図 3—42 読解力検査 (自由, 及び¹/4選択) の前回正解率と乱れ率との関係

図 3—40, 及び 図 3—42 については, — は客観法形式の場合, は自由解答法の場合。図 3—41 は — ともに客観法形式。

(4) 問題の種類と乱れ率との関係

上の結果から次のようなことがいえる。

1) 自由解答形式の問題は、客観法形式の問題よりも、乱れ率が小さい。

2) このことは、特に前問正解率の低い者の場合にはっきりあらわれる。

——1), 2)のことは、裏返しにすると、客観法の場合には、あまりできないものでもまぐれ当たりで正解を得ることがかなりあることを物語っているともいえる。

3) この調査結果に関する限り、読解の乱れ率は、文法や語いの乱れ率より小さい。(この理由ははっきりしないが、この読解検査が大体において学年に即していて、一般的上昇率が高いことによるもののようである。)

4) 次に、1問1問について調べたが、

イ) 一般に、前回正解率が高い問いほど、乱れ率が小さい。

ロ) 自由解答方式の問いは、客観方式の問いより乱れ率が小さい。

ハ) 1問ごとにわけて、前回正解率の割に乱れ率の大きいものと小さいものとをくらべても、問題の種類や学年と乱れ率との関係ははっきりしなかったが、文法については、文脈に影響されるものよりも、されないものの方が、乱れ率が小さいようであった。

(5) 乱れ率と個人

表3—83を見ると、同じ正答率でも、乱れ率の大きい者と小さい者があることがわかる。それから、各問ごとの乱れ率を見ると、どの問についても乱れ率が大きい者あるいは小さい者もあるし、また、ある問いについては乱れ率が小さく、ある問いについて乱れ率が大きいという者もあった。そこで、そのようすを調べるために、次のような操作を行なった。

① 各人、各問の前回正解率および乱れ率を出す。

② 各問について、前回正解率の同じ者ごとにグループ分けをする。

③ その各グループについて、各人の乱れ率を持ちよって、平均と標準偏差を

出す。乱れ率が（平均＋標準偏差）より大きいものを「乱れ率大」と呼ぶ。

④ 乱れ率が（平均－標準偏差）より小さいものを「乱れ率小」と呼ぶ。

⑤ 乱れ率が「乱れ率大」と「乱れ率小」の間であるものを「乱れ率中」とよぶ。

⑥ 各人について、各問を、「乱れ率大」「乱れ率中」「乱れ率小」の3群に分ける。

⑦ 各人について、群のそれぞれ前回正解率の平均を算出して、互いに比較する。

その操作の結果は、次の表のようになった。

表 3-84 乱れ率と個人

		甲学級	乙学級	計
乱れ率大の群の平均が乱れ率中の群の平均より	大	12	14	26
乱れ率大の群の平均が乱れ率中の群の平均より	小	9	12	21
乱れ率中の群の平均が乱れ率小の群の平均より	大	21	15	36
乱れ率中の群の平均が乱れ率小の群の平均より	小	7	7	14
乱れ率大の群の平均が乱れ率小の群の平均より	大	7	3	10
乱れ率大の群の平均が乱れ率小の群の平均より	小	4	3	7

このことから、同一児童について、前回正解率の高い時の方が乱れが大きくなる者が多いということがいえる。

次に多くの種類について乱れの大きい者と、小さい者との違いについては、知能・性格・環境等にあたって見たが、その一般的関係は見出せなかった。甲学級に行なった、絵画欲求不満テストの適応性と関係が見られた。

二つ以上が乱れ率大の者——適応性 4——1人, 3——1人

二つ以上が乱れ率小の者——適応性 3——2人, 2——4人

(6) ま と め

以上のことから、大体いえることは、

1) 前回正解率（得点）の高い者ほど乱れ率が少ないこと。

2) 自由解答形式は客観法形式よりも乱れ率が少ないこと。

3) 得点が高い時の方が低い時よりも、乱れが大きくなる者の方が、その逆の者より多いこと。

であり、また、可能性として、次のようなことが考えられる。

4) 学習に直接結びついた問題については、比較的乱れ率が少ないこと。

5) 文法形式そのものの習得に関する問題は、比較的乱れ率が少ないこと。

6) 乱れ率が大きいことは適応性が大きいことと関係があるということ。

なお、この節であげた文法および語いの問題の記号は、「高学年の読み書き能力」による。本書にあてはめると、大体次の通りである。

文法E : p.210~211 のような問題 語いB : p.241~245 のような問題

文法F : p.207 のような問題 語いD : p.233~235 のような問題

Ⅳ 語 い の 習 得

1 研究の概観と成果

児童は何万語を所有するか、といったふうな、量の面から、語いの大きさを調べる調査は、その用意がないのでできなかった。また、指導の形態とか方法と関係づけて発達を調べるということもできなかった。どのように教えたかどうかという結果が出るかというようなことは一応除外した。この調査では、主として、次の三つの観点に重点をおいた。

- ① 小学生が、語をどのように把握しているかという観点。
- ② 語の把握の仕方を調べるには、どのような検査があり得るかという観点。
- ③ その検査でしらべた能力は、他のどんなことと関連しているかという観点。

そしてそのような観点で作った小さな調査の中から、一般にいえそうなことを、少しでもひろいあげようというのがこの報告のねらいである。

検査は、甲学級と乙学級の両実験学級の児童に対し、毎学期末に、ペーパー方式の団体テストで行なってきた。また35年度には、同じ学校の3～6年生に、同時に同じ問題でテストをした、その結果も参考にした。

はじめに成果をまとめておく。

1) 児童は、入学時にはすでに、日常生活に必要な初歩的な語いを持っているが、まだ、きわめて不十分であり、小学校期間に、日常生活に必要な基本的語いの広がりを増す。

2) 児童は、小学校期間に語いの広がりを増すばかりでなく、一つ一つの語の使い方を次第に確実にしていく。

3) 語を定義するということは、低学年では不十分であり、中学年から発達する。

4) 似た意味を持つ語の使いわけは、全学年を通じて、新しい語を習得するにしたがって、それぞれの語について、だんだん確実になる。

5) 一つの語の意味や用法の範囲に対する理解の仕方は、一般に範囲を広くとる傾向がある。高学年になっても、範囲をはみ出す（たとえば「かみしめて話す」）ことが多い。

6) 具体的な語は、接することが多ければ理解している。

7) 抽象的な語でも、その意味内容がそれほどむずかしくなければ、よく理解している（たとえば「責任」など）

8) 抽象的な語で、とらえ方のむずかしいものは、他の語との使いわけなどの場合に、あまりできなくなる。（たとえば「発展」「中央」など）

9) かなりむずかしい語でも、頻度の高いものは、その使用の仕方を心得ている。（たとえば「能率」という語は、「能率をあげる」「能率があがる」というように使えることなど。）

10) しかし、語の理解の深さは、頻度よりも、その意味内容の難易による。（たとえば「能率をあげる」という組み合わせ方を心得ながら、「成績をあげる」との区別ができないようなものが多い。）

11) 教科書で習得した語句は、ともかく知っている、忘れない、という点で強みがある。

12) しかし、その語をいろいろに駆使できる点では、読書によって習得した場合の方がすぐれている。

2 語を定義する能力の発達

甲学級に対し、1年生3学期及び2年生3学期に行なった共通の定義選択法の問題は、次の通りであった。

① き い ご

- { 1 なんにもない
- { 2 いちばんはじめ

③ いちばんおしまい

- | | | | |
|---|-----------------------|--|-------------|
| ② | ち り | | |
| | { 1 たべもののくず | | ③ ごみ |
| | { 2 どろ | | |
| ③ | めいわく | | |
| | { 1 しんばい | | 3 ありがたいこと |
| | { ② こまること | | |
| ④ | よくじつ | | |
| | { ① つぎの ひ | | 3 らいねん |
| | { 2 あさって | | |
| ⑤ | や ま い | | |
| | { 1 あめが やむ こと | | 3 くろい |
| | { ② びょうき | | |
| ⑥ | みはらし | | |
| | { ① とおくの けしきが みえる ところ | | |
| | { 2 やまのてっぺん | | 3 ゆうえんち |
| ⑦ | い か る | | |
| | { 1 いばる | | 3 けんかを する |
| | { ② おこる | | |
| ⑧ | と も す | | |
| | { ① あかりを つける | | 3 ひを もやす |
| | { 2 いっしょに いく | | |
| ⑨ | は げ む | | |
| | { ① いっしょうけんめいに やる | | 3 べんきょうを する |
| | { 2 しごとを する | | |
| ⑩ | すなおな | | |
| | { 1 げんきの いい | | 3 すばしっこい |
| | { ② こころの まっすぐな | | |
| ⑪ | ど て | | |
| | { ① かわの そばの たかい みち | | 3 どろ |
| | { 2 わたいれの きもの | | |
| ⑫ | そだてる | | |
| | { 1 おもりを する | | 3 たねを まく |
| | { ② おおきく する | | |
| ⑬ | や が て | | |
| | { 1 きゅうに | | ③ すこし たって |
| | { 2 ながい あいだ | | |
| ⑭ | いちめんに | | |
| | { 1 じめん | | 3 そら ぜんたい |
| | { ② どこもかも | | |

この結果は次の通りであった。

表 3—85 語を定義する能力をみた問題の正答率

	1 年 3 月	2 年 3 学期	2 年—1 年	差 平 均
② ち り	61%	59%	— 2%	12
③ め い わ く	42	72	30	
⑤ や ま い	17	26	9	
⑦ い か る	24	26	2	
⑬ や が て	27	46	19	
⑭ い ち め ん に	27	41	15	
① さ い ご	56	100	44	26
④ よ く じ つ	56	78	22	
⑥ み は ら し	44	72	28	
⑱ と も す	49	65	16	
⑲ は げ む	32	57	25	
⑲ す な お な	49	74	25	
⑪ ど て	61	96	35	
⑫ そ だ て る	56	70	14	
平 均	43	63	20	

上の表の②～⑭は、語の説明というより、別の語におきかえたという性質の語が答になっている。それに対して、①～⑫は、いちおう語の意味を説明したものが答になっている。その点をくらべると、後者のみがほんとうの意味での定義法といえるであろう。②～⑭と①～⑫をくらべるとき、前者よりも後者の方が1年生と2年生の間での正答率の差が大きいことは、この時期に、定義選択法のテストを受ける能力がのびつつあるのだということを示している。

次の問題において（ ）外の数に3年生の正答者数、（ ）内は2年生のそれである。また、〔 〕内は正答率である。

(2 年生, 3 年生 2 学期)

①のろい〔100 (76)〕

{ 1 はやい	0 (8)	3 わるい	0 (3)
{ ② おそい	49 (37)	4 ねうち	0 (1)

- ② すばらしい (96 (57))
- | | | | | |
|-----------|---------|---|-------|-------|
| { ① とてもよい | 47 (28) | 3 | ばからしい | 0 (4) |
| { 2 すばしい | 2 (14) | 4 | やかましい | 0 (3) |
- ③ ゆれる (98 (69))
- | | | | | |
|---------------|-------|---|----------|---------|
| { 1 ゆうれいが である | 1 (8) | ③ | ぶらぶら うごく | 48 (34) |
| { 2 わからなく なる | 0 (1) | 4 | めがまわる | 0 (6) |
- ④ はなごかり (89 (76))
- | | | | | |
|--------------------|---------|---|----------------|-------|
| { 1 はなが ちること | 1 (7) | 3 | はなの ように きれいなこと | 2 (3) |
| { ② はなが いっぱい さいて い | 44 (37) | 4 | はなに ちょうちやが とまる | 2 (2) |
| | | | こと | |
- ⑤ ちかよる (96 (88))
- | | | | | |
|-------------------|-------|---|----------|---------|
| { 1 けんぶつする | 0 (2) | 3 | よちよち あるく | 1 (2) |
| { 2 ちいさい こえて シャべる | 1 (2) | ④ | ちかづく | 47 (43) |
- ⑥ ようやく (94 (76))
- | | | | | |
|--------------|---------|---|-------------|-------|
| { ① やつとの ことで | 46 (37) | 3 | あしたに なって | 0 (5) |
| { 2 けっして | 0 (1) | 4 | はじめから しまいまで | 3 (6) |
- ⑦ ぼんやり (94 (49))
- | | | | | |
|----------|--------|---|------|---------|
| { 1 おぼん | 1 (2) | ③ | ぼらっと | 46 (24) |
| { 2 ぼんぼり | 0 (12) | 4 | ぼらや | 2 (11) |
- ⑧ がいこく (78 (41))
- | | | | | |
|-------------|--------|---|--------|---------|
| { 1 おおきい くに | 6 (22) | 3 | せいようじん | 5 (3) |
| { 2 つよい くに | 0 (4) | ④ | よそのくに | 38 (20) |
- ⑨ ふりむく (100 (98))
- | | | | | |
|-------------|---------|---|--------|-------|
| { 1 あとへ もどる | 0 (4) | 3 | たちどまる | 0 (2) |
| { ② うしろを むく | 49 (48) | 4 | おじきをする | 0 (1) |
- ⑩ るすい (80 (65))
- | | | | | |
|-----------|---------|---|------------|--------|
| { 1 おばあさん | 0 (2) | 3 | だれも いない いえ | 9 (10) |
| { ② るすばん | 39 (32) | 4 | きびしい | 1 (5) |
- ⑪ みはり (96 (78))
- | | | | | |
|-----------------|-------|---|----------|---------|
| { 1 カチカチと ならすこと | 1 (1) | ③ | ばんを すること | 47 (38) |
| { 2 よそみをすること | 1 (4) | 4 | はりで さすこと | 0 (6) |
- ⑫ まちどおしい (88 (65))
- | | | | | |
|---------------------|---------|---|-----------------|-------|
| { ① 「はやくくれば よいのになあ」 | 43 (32) | 3 | 「いやだなあ、いやだなあ」と | 0 (3) |
| | | | おもう | |
| { 2 「まちへ いきたいなあ」と | 3 (11) | 4 | 「うれしいなあ うれしいなあ」 | 3 (3) |
| | | | とおもう | |

⑬ さいしょ〔84 (55)〕

- | | | | | | |
|-----|------|--------|---|----------|---------|
| { 1 | さきほど | 4 (12) | 3 | あさ | 2 (7) |
| { 2 | おととい | 2 (2) | ④ | いちばん はじめ | 41 (27) |

⑭ よみせ (94 (67))

- | | | | | |
|-----|----------------|---------|-------------|-------|
| { ① | よる みちばたで ものを う | 3 | たいへん よい おみせ | 1 (9) |
| | っているみせ | 46 (33) | | |
| { 2 | みせに みんながあつまること | 4 | よる みせること | 1 (3) |
| | 1 (4) | | | |

⑮ まわりみち (33 (12))

- | | | | | | |
|-----|-------------|--------|---|----------------|---------|
| { 1 | こうえんの まわりみち | 8 (25) | 3 | ぐるぐる まわっている みち | 21 (16) |
| { 2 | ゆっくり あるく みち | 4 (2) | ④ | とおまわりの みち | 16 (6) |

⑯ はげしい(63 (23))

- | | | | | | |
|-----|------------|---------|---|-----------|---------|
| { 1 | ひじょうに あぶない | 12 (15) | 3 | すこし はずかしい | 2 (7) |
| { 2 | らんぼうで いじめる | 4 (16) | ④ | いきおいが つよい | 31 (11) |

⑰ ひみつ〔88 (43)〕

- | | | | | | |
|-----|--------------|---------|---|-------|---------|
| { ① | みんなに しらせないこと | 35 (18) | 3 | やくそく | 3 (4) |
| | | | 4 | たからもの | 11 (21) |
| { 2 | あまい みつ | 0 (5) | | | |

⑱ よけいなこと〔88 (43)〕

- | | | | | | |
|-----|------------|--------|---|--------|---------|
| { 1 | ひとが こまること | 5 (22) | ③ | いらないこと | 43 (21) |
| { 2 | ひとが よろこぶこと | 1 (4) | 4 | よいこと | 0 (2) |

⑲ ひぐれ〔90 (80)〕

- | | | | | | |
|-----|------|---------|---|------|-------|
| { ① | ゆうがた | 44 (39) | 3 | ひがし | 0 (4) |
| { 2 | よあけ | 5 (3) | 4 | おひさま | 0 (3) |

⑳ おじでした (65 (37))

- | | | | | | |
|-----|-------------|---------|---|---------------|---------|
| { 1 | げんきに なりました | 13 (18) | ③ | なんとも ありませんでした | 32 (18) |
| { 2 | ふじさんが みえました | 2 (12) | 4 | その とおりでした | 2 (1) |

㉑ そまつにする〔71 (31)〕

- | | | | | | |
|-----|----------------|---------|---|----------------|--------|
| { 1 | ひとの ものを こわして し | 6 (13) | 3 | ものを いつまでも とってお | 8 (21) |
| | まう | | | く | |
| { ② | まだ つかえるのに すてたり | 35 (15) | 4 | おきゃくさまに ものをあげる | 0 (0) |
| | こわしたりする | | | | |

㉒ ゆくさき〔45 (37)〕

- | | | | | | |
|-----|---------------|---------|---|------------|---------|
| { ① | さいごに つく ところ | 22 (19) | 3 | ゆきが ふること | 2 (3) |
| | | | 4 | がいこくへ いくこと | 24 (20) |
| { 2 | くさに ゆきが つもること | 1 (7) | | | |

- ②③ たどりつく〔96 (68)〕
- | | | | |
|----------|---------|---------|-------|
| 1 かぶりつく | 0 (7) | 3 だきつく | 2 (7) |
| ② やっと つく | 47 (32) | 4 てで つく | 0 (1) |
- ②④ さしずする〔96 (65)〕
- | | | | |
|------------------------------|---------|-----------------------|--------|
| 1 「あんなことを しているよ」
と つげぐちする | 0 (6) | 3 「どうしようか」と かんがえ
る | 3 (12) |
| ② 「こうやれ、ああやれ」と め
いれいする | 35 (20) | 4 ものさしで はかる | 1 (10) |
- ②⑤ 10にんいじょう〔67 (23)〕
- | | | | |
|---------------|---------|-------------------------|---------|
| 1 ちょうど 10にん | 10 (25) | ③ 10にんより たくさん | 25 (17) |
| 2 10にんより すくない | 8 (3) | 4 10にんより もっと ずっと
おおい | 6 (4) |
- ②⑥ かてい〔67 (23)〕
- | | | | |
|---------|---------|---------|--------|
| ① うち | 33 (11) | 3 おかあさん | 6 (9) |
| 2 しゅくだい | 8 (19) | 4 こどもたち | 2 (10) |
- ②⑦ みぞれ〔94 (45)〕
- | | | | |
|------------------|---------|--------------------------|--------|
| 1 だろと つちの まじったもの | 1 (9) | 3 あめが ふって つよい かぜ
が ふく | 0 (6) |
| ② あめと ゆきと まじったもの | 46 (22) | 4 くもっていて、ゆきが ふりそ
うだ | 2 (12) |
- ②⑧ いたるところに〔22 (16)〕
- | | | | |
|--------------|---------|---------------|--------|
| 1 いってみた ところに | 30 (24) | 3 がっこうに いくところ | 4 (8) |
| 2 いえのそとに | 4 (8) | ④ どこでも | 11 (8) |
- ②⑨ ありのまま〔18 (14)〕
- | | | | |
|------------|---------|----------|-------|
| 1 ありのおかあさん | 30 (31) | ③ そのとおり | 9 (7) |
| 2 ありのごはん | 4 (10) | 4 たくさんある | 6 (1) |
- ②⑩ とかい〔84 (18)〕
- | | | | |
|-------|--------|-------|--------|
| 1 いなか | 1 (20) | 3 たかい | 7 (11) |
| ② まち | 41 (9) | 4 かたい | 0 (8) |

(3学期)

- ① はなざかり〔79 (68)〕
- | | | | |
|------------------------|---------|------------------------|--------|
| ① はなが いっぱい さいている
こと | 38 (34) | 3 はなのように きれいな こと | 2 (2) |
| 2 はなが さきはじめたこと | 3 (4) | 4 きれいな はなが さいている
こと | 5 (10) |
- ② がいこく〔94 (58)〕
- | | | | |
|-----------|--------|------------|---------|
| 1 おおきい くに | 3 (17) | 3 たくさんの くに | 0 (1) |
| 2 つよい くに | 0 (3) | ④ よそのくに | 45 (29) |

- ③ さいしょ〔81 (60)〕
 { 1 さきほど 1 (5) 3 あさ 1 (3)
 2 はじめの ほう 7 (12) ④ いちばん はじめ 39 (30)
- ④ みぞれ〔92 (68)〕
 { 1 あめが ふって どんどこにな 3 くもって ゆきが ふりそうだ
 る 1 (7) 1 (5)
 ② あめと ゆきが まじって ふ 4 あめが ふって つよい かぜ
 って くる 44 (34) が ふく 2 (4)
- ⑤ とかい〔88 (30)〕
 { 1 でんしゃの とおっているみち ③ おおきな まち 42 (15)
 3 (8) 4 たかい ところ 1 (11)
 2 いなか 2 (16)
- ⑥ かぞく〔98 (84)〕
 { ① うちの ひと 47 (42) 3 しんるいの ひと 1 (2)
 2 たくさんの ひと 0 (4) 4 いえで つかっているひと
 0 (2)
- ⑦ よふけ〔44 (56)〕
 { 1 ゆうがた 7 (10) 3 あさがた 18 (10)
 ② よなか 21 (28) 4 こんばん 2 (2)
- ⑧ あしもと〔54 (38)〕
 { 1 あしの さき 21 (23) 3 あしあと 1 (6)
 2 あしの ふとい ところ 0 (2) ④ あしの すぐ ちかく 26 (19)
- ⑨ ぎもん〔54 (36)〕
 { ① ふしぎに おもう こと 3 はなしあう こと 7 (3)
 27 (18) 4 なかなか こたえられない こ
 2 ところの なかに おもいついた と
 こと 15 (19) と 1 (10)
- ⑩ あふれる〔89 (82)〕
 { ① いっぱいに なって こぼれる 3 たくさん ある 0 (2)
 42 (41) 4 もう すこしで いっぱいに
 2 いれものに みずをいれる なる 4 (3)
 1 (4)
- ⑪ はるさき〔88 (62)〕
 { 1 はやく はるが きたこと 3 はるの はなが さくころ
 3 (12) 2 (4)
 ② はるの はじめ 42 (31) 4 はるよりも はやく くる ゆ
 き 0 (3)
- ⑫ すばらしい〔56 (62)〕
 { ① とても よい 27 (31) 3 おおきい 1 (2)
 2 すこし よい 0 (4) 4 うれしい 19 (13)

- ⑬ まちどおしい〔94 (90)〕
- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| ① 「はやく くれば よいのにな
あ」と おもう 45 (45) | 3 「まちは とおいなあ」と
おもう 0 (0) |
| 2 「まちへ いきたいなあ」と
おもう 1 (5) | 4 「いやだなあ、いやだなあ」と
おもう 1 (1) |
- ⑭ さっそく〔98 (76)〕
- | | |
|---------------|--------------|
| ① すぐに 47 (38) | 3 ちょっと 0 (1) |
| 2 だんだんに 1 (9) | 4 たくさん 0 (4) |
- ⑮ あてな〔69 (72)〕
- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| ① とどける さきの ひとの な
まえ 33 (36) | 3 なまえが わからない 10 (5) |
| 2 なまえを あてっとする 2 (3) | 4 ともだちの なまえ 2 (6) |
- ⑯ なみき〔75 (46)〕
- | | |
|-------------------------------|----------------------|
| ① みちに ならべて うえてある
木 36 (23) | 3 木を きって ならべる 5 (6) |
| 2 ふとい 木 3 (6) | 4 なみに ういて いる木 4 (15) |
- ⑰ りょうしん〔42 (24)〕
- | | |
|---------------------------|------------------|
| ① さかなを とる ひと 25 (29) | 3 おとなりの ひと 2 (5) |
| ② おとうさんと おかあさん
21 (12) | 4 いえの ひと 2 (4) |
- ⑱ まんいち あめが ふったら〔38 (10)〕
- | | |
|-----------------------|-------------------------|
| ① つよく あめが ふったら 4 (15) | ③ もし あめが ふったら 18 (5) |
| 2 すこし あめが ふったら 4 (4) | 4 あしたも あめが ふったら 22 (26) |
- ⑲ のはら いちめんに〔52 (30)〕
- | | |
|------------------------|------------------------|
| ① のはらの むこうの ほうに 7 (10) | ③ のはらの どこにも みな 25 (15) |
| 2 のはらの どこかに 2 (2) | 4 のはらの つちの うえに 14 (23) |
- ⑳ とouchaku しました〔85 (60)〕
- | | |
|--------------------|--------------------|
| ① いって しまいました 0 (8) | 3 きしゃで きました 5 (11) |
| ② つきました 41 (30) | 4 あるいて きました 1 (1) |

以上の3年生と2年生の2・3学期の定義選択法の検査で、その間にかなり成績の開きがあったのは、次の問題である。

2学期 2, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 26, 30

3学期 2, 5, 16, 18

これらの問題で、2年生がなぜできなかったかを考えてみると、次のように分類できる。

- ① 発音の似ているものにひかれた (二) 2, 7, 13, 24 (三) 16
- ② 反対の意味のものをえらんだ (二) 21, 30 (三) 5
- ③ 定義の形になっていないものをえらんだ (二) 15
- ④ その語のとらえ方がちがっているもの (二) 8, 16, 17, 20, 26
(三) 2, 18

以上のうち④は、その語の理解のしかたの不十分さが成績の差となってあらわれたものといえる。また、①のうちのあるものは、その語を知らないために発音の似たものにひきつけられたと考えられる。だから、④と①のあるものの成績差は、語い力の成績差だといえることができる。

しかし、②と③ならびに①のあるものは、定義選択法だからできなかったといえそうである。その意味で、2年生では、まだ定義選択法のテストを受ける能力が十分発達していないといえそうである。

そこで、今度は、今上にのべた定義法の問題と同じ単語について、30年度の3学期に、用例選択法で行なったテストをあげて、その比較をこころみよう。なお〔定 x(y)〕は定義法の時の、正答率である。

- | | |
|--|--|
| ① はげしい〔85 (44)〕〔定 63 (22)〕 | |
| <ul style="list-style-type: none"> 1 わたしは はげしい 水を の 0 (5) 2 わたしは はげしい 力が あ
るので すもうが つよい 5 (8) | <ul style="list-style-type: none"> 3 そらには はげしい くもが
うかんでいる 1 (11) ④ はげしい かぜが ふいて へ
いがたおれそうだ 41 (22) |
| ② ぶじ〔75 (62)〕〔定 65 (37)〕 | |
| <ul style="list-style-type: none"> 1 わたしは びょうきが なおっ
て ぶじに なりました 8 (13) 2 にいさんは 大きく なって
たいへん ぶじです 4 (3) | <ul style="list-style-type: none"> ③ まちに ^{おどろき}大水が でしたが
わたしたちは ぶじでした 36 (31) 4 きこの おてんきは ぶじで
した 0 (3) |
| ③ たどりつく〔83 (54)〕〔定 96 (65)〕 | |
| <ul style="list-style-type: none"> ① つかれたあしをひきずって や
っとまちまでたどりつきました 40 (27) 2 じどうしゃはスピードをだして
すぐにいえまでたどりつきた 4 (11) | <ul style="list-style-type: none"> 3 わたしはえんがわでまりをたど
りつきました 0 (3) 4 わたしたちは まいあさげんき
にがっこうにたどりつきます 3 (9) |

④ さしずする〔77 (50)〕〔定 71 (41)〕

- 1 わたしたちは べんきょうをど
うしようかとさしずしています 2 (6)
- ② わたしたちは、先生のさしず^{せんせい}に
したがって大そうじをはじめま
した 37 (25)

3 ともだちがわたしのことをさし
ずしました 5 (7)

4 わたしはこうさくのとにも
さしでちゃんと さしずしまし
た 4 (12)

⑤ いたるところに〔48 (34)〕〔定 23 (16)〕

- 1 うみには いたるところに^{みず}水が
あります 6 (14)
- 2 わたしのいえのもののいたると
ころにさくらがさきました 10 (12)

③ こうえんのいたるところに さ
くらの木がうえてあります 23 (17)

4 きのおとうさんといたると
ころに一ぼんのやなぎの木がかれ
ていました 9 (7)

⑥ まわりみち〔63 (38)〕〔定 33 (12)〕

- ① そのみちは まわりみちだから
とおいよ 30 (19)
- 2 そのみちは まっすぐで よい
まわりみちだ 3 (11)

3 そのみちは どこまでもまわり
みちだから いつでもとおれま
す 7 (9)

4 そのみちは ちかいから まわ
りみちだよ 8 (11)

⑧ ありのまま〔62.5 (44.0)〕〔定 18 (14)〕

- 1 山には 木が たくさん あっ
て ありのままでした 10 (11)
- 2 みちを ありのままだ あるい
て いました 7 (12)

3 みちは ありのままだ なりま
せんでした 1 (5)

④ ちっとも かざらずに ありの
ままの すがたを みせました 30 (22)

この用例選択法と定義選択法をくらべると、「たどりつく」をのぞいて、すべて用例法のほうがよくでき、また、定義法の正答率の、用例法の正答率に対する比はほとんどの問いについて、3年生の方が2年生より高い。このことから、3年生と2年生とをくらべると、3年生の方が、定義選択を受ける能力が向上しており、また3年生でも、まだじゅうぶんといえないことがわかる。

次の11問は、31年度3学期に、甲学級(4年)および乙学級(3年)に対しておこなった定義選択法の問題である。なお()外は4年生()内は3年生(「中学年の読み書き能力」275ページ参照)

① えもの〔64 (54)〕

- ① りょうしが とった しかな
うさぎなど 30 (27)
- 2 どうぶつえんの どうぶつ
0 (1)

3 もりに すんでいる いのしし
や うさぎなど 17 (21)

4 りょうしが つれていく 犬
0 (1)

② 決定^{けつてい}〔70 (54)〕

- | | | | | | |
|---|-------------------------------------|--------|---|--------------------------|---------|
| 1 | はじめに きめて おくこと | 5 (3) | 3 | うんどうかいや がくげいかい
を すること | 1 (3) |
| 2 | 国 ^{くに} と国が とりきめを むすぶこ
と | 8 (14) | 4 | はっきり きまること | 33 (27) |

③ せんぞ〔87 (48)〕

- | | | | | | |
|---|------------------------|--------|---|---|---------|
| 1 | おはかのこと | 0 (4) | 3 | おじいさんや おばあさんや、ま
たその おじいさんや おばあ
さんや また その おじいさ
んや おばあさんなど | 41 (24) |
| 2 | だいぶつや かのんなどの ほ
とけさま | 5 (18) | 4 | こどもや まごや また その
こどもや まごや また その
こどもや まごなど | 1 (3) |

④ ぬかるみ〔70 (76)〕

- | | | | | | |
|---|------------|-------|---|------------------------------|---------|
| 1 | 水たまりのこと | 4 (5) | 3 | だいこんや やさいの つけも
の | 6 (2) |
| 2 | すこし ぬるい おゆ | 4 (3) | 4 | みちや ひろばなどの だろど
ろになっているところ | 33 (38) |

⑤ まんぞく〔62 (48)〕

- | | | | | | |
|---|----------------------------------|--------|---|--|---------|
| 1 | ひじょうに たくさん あるこ
と | 4 (4) | 3 | 「もう これいじょう なにも
いらない。」という きもちに
なること | 29 (24) |
| 2 | もう なにも たべられないほ
ど おなかいっぱいになること | 9 (11) | 4 | めったに ないこと | 5 (5) |

⑥ 歴史^{れきし}の本〔51 (30)〕

- | | | | | | |
|---|---|---------|---|-----------------------------|---------|
| 1 | むかしの 人が 書いた 本 | 7 (14) | 3 | おおむかしに あった お話の
ことを 書いた本 | 16 (19) |
| 2 | むかしから 今まで どういうふ
うに かわってきたかを 書いた
本 | 24 (15) | 4 | 「むかし むかし あるところ
に」と書いてある本 | 0 (0) |

⑦ ふと〔55 (26)〕

- | | | | | | |
|---|------------------------|---------|---|-----------------------|---------|
| ① | べつになんということなく | 26 (13) | 3 | じろじろと | 1 (8) |
| 2 | よく ちゅういして ながめて
みること | 4 (6) | 4 | あまり きゅうなので びっく
りして | 16 (23) |

⑧ やみよ〔85 (66)〕

- | | | | | | |
|---|--------------|---------|---|--------------------|-------|
| ① | 月の出ない くらい 夜 | 40 (33) | 3 | かぜが ふいて おそろしい
夜 | 1 (2) |
| 2 | 森の中や 山の 上の 夜 | 5 (9) | 4 | あめの ふる しずかな 夜 | 1 (5) |

⑨ すする〔51 (38)〕

- | | | | | | |
|---|---------------------|---------|---|------------|---------|
| 1 | すみを する | 5 (4) | 3 | 少しずつ のむ | 17 (21) |
| 2 | すうすうと おとを たてて
すう | 24 (19) | 4 | さるが 木に のぼる | 1 (5) |

⑩ まとめる〔89 (74)〕

- | | | | |
|---|---|-------------------------------|-------|
| { | 1 | たくさんの 中から いちばん
よい ものを とりだす | 5 (6) |
| | 2 | やくそくする | 0 (2) |

- | | | | |
|---|---|------------------------------|---------|
| { | ③ | たくさんの ものを せいりし
て いっしょに する | 42 (37) |
| | 4 | ほかの ことばで いいかえる | 0 (0) |

⑪ みすばらしい〔75 (42)〕

- | | | | |
|---|---|-------------|-------|
| { | 1 | みんなに 見すてられた | 3 (7) |
| | 2 | 見るのも ばからしい | 6 (9) |

- | | | | |
|---|---|--|--------|
| { | 3 | 見たときに「これは すばらし
いなあ」「きれいだなあ」と思
われるような | 3 (12) |
|---|---|--|--------|

- | | | | |
|---|---|---|---------|
| { | ④ | 見たときに「かわい そうだ
なあ」「びんぼうだなあ」と思わ
れるような | 35 (21) |
|---|---|---|---------|

これらの問の反応をつぶさにながめるとき、その誤答のあらわれ方に、4年生と3年生の違いがみとめられる。すなわち、3年生には、②の3、③の1・2、⑧の2のような、具体例を示した選択肢や、③の4、⑪の3のように、反対のことを示した選択肢に反応する低学年的な傾向が未だに残っている。

こうしたことから、定義選択法でテストを受ける能力が身につくのは、4年生以後であると言えよう。

なお、参考のため、今と同じ語について、完成法テスト（これは自由解答方式で、選択肢はない。）を31年度2学期に行なっているのもその問題、及び、両形式正答率の比較表をあげておく。

- ② りょうしは きょう とった えも□を かたに かついで かえりました。
- ④ ぬかる□の 中を あるいて きたので、くつが だるだるに なった。
- ⑧ みんなの いけんを まと□ると どういう ことになりますか。
- ⑩ げいのうかいを 3月24日に することが けって□しました。
- ⑫ おばあさんは、たくさん たからものを もらったので、とても まん□くでした。
- ⑭ こんやは お月さまが 出ません。や□よです。
- ⑯ びんぼうな メリーは み□ばら□い みなりを して いましたが、心のうつくしい 少女でした。
- ⑰ あの人の せん□は とよとみひでよしだそうです。
- ⑲ 川村さんは いっも れ□しの 本をよんで いるので、100年も200年もまえの ことを よく して います。
- ㉒ むかし あるところに まつばを たべて おもゆを す□る おじいさんが

ありました。

- ㊹ みちを まがってから ふ□ みると おかあさんが、せんせいと たちばな しを していました。(別表)

表 3—86 完成法と定義法の結果の比較

(%)

		え も の	ぬ か る み	ま と め る	け っ て い	ま ん そ く	や み よ	み す ば ら し い	せ ん ぞ	れ き し	す す る	ふ と	受 検 者 数
完 成	4年生	98	55	98	92	66	30	62	62	89	19	72	47
	3年生	98	28	84	76	44	34	36	26	76	0	70	50
定 義	4年生	64	70	89	70	62	85	75	87	51	51	55	49
	3年生	54	76	74	54	48	66	42	48	30	38	26	50

以上、いろいろのことから、定義選択法の検査を受ける能力は、低学年では非常に低く、2年～3年の間に次第にのび、4年生で、いちおう、大体のものが、これを身につけることができるといえよう。

3 似た語を使い分ける能力の発達

32年度から33年度にかけて、甲学級および乙学級に対し、次のような、問題のテストを行なった。

つぎの文の□の中にはいる語を 後にある語のなかからえらんでイ・ロ・ハの記号を入れなさい。同じ語を二度つかってはいけません。

- ①' 1' 日本の政治の□イは東京です。
2' いなかで土地をうしなった人たちが□ハへでかけてきました。

イ ちゆうしん 中心 ロ ちゆうかん 中間 ハ ちゆうおう 中央

- ① 1 日本の政治の□ニは東京です。
2 いなかで土地をうしなった人たちが□イへでかけてきました。

イ ちゆうおう 中央 ロ ちゆうかん 中間 ハ ちゆうぶ 中部 ニ ちゆうしん 中心
ホ ちゆうと 中途

- ②/ 3' ねずみのチュー助は、そののち、ひじょうにおとなしい、よいねずみになりました。そして 悪いいたずらなどやめて ハ 一生をすごしました。

- 4 音楽会へ行った時、ふとみると、うしろの方に山田さんがいました。山田さんは イ きいていました。

イ しんけんに ロ まごころこめて ハ まじめに

- ② 3 ねずみのチュー助は、そののち、ひじょうにおとなしい、よいねずみになりました。そして、悪いいたずらなどすっかりやめて、 ハ 一生をすごしました。

- 4 音楽会へ行った時、ふとみると、うしろの方に山田さんがいました。山田さんは、 イ きいていました。

イ しんけんに ロ まごころこめて ハ まじめに
ニ ほんとうに ホ ころから

- ⑤ 5 昨夜の雨はすっかりあがり、松林の ロ みどりを背にして、中学校の白い校舎がくっきりとうかびあがっていました。

- 6 心をいれかえたあくまは、泉からわき出ている、その ニ 流れで、顔をあらいました。

- 7 ハ 朝だ。すずしい風が顔をかすめる。ぼくは犬をつれて、いつもの道を散歩する。

イ うるわしい ロ あざやかな ハ さわやかな
ニ きよらかな

- ④ 8 失敗するものが多いので、いつ全部できあがるか、まったく イ がつかない。

- 9 みんなの ハ がはずれて、ぼくらのクラスは負けました。

- 10 あさって、今井さんがくる ニ です。

- 11 ずいぶんりっぱな ホ が立ちましたね。ぜんぶ実行できますか。

イ みとおし ロ じゅんび ハ 予想 ニ 予定
ホ 計画

- ⑤ 12 わたしは、この会社に ハ している。

- 13 自分がしたことに対して ロ を持て。

- 14 わたしは、きょうから、この ホ についた。

- 15 親には、子どもを育てなければならない イ がある。

イ 義務 ぎむ ロ 責任 せきにん ハ 勤務 きんむ ニ 任命 にんめい
ホ 任務 にんむ

- ⑥ 16 春子さんは、ニが広く、いろいろなことをよく知っている。
17 秋子さんは、イがあって、いろいろなことをうまく考える。

イ 知恵 ちえ ロ 議論 ぎろん ハ 意識 いしき ニ 知識 ちしき
ホ 説明 せつめい

- ⑦ 18 わたしは、そのことを、ハに感じます。
19 イにあるものから、じゅんにかたづけていきました。

イ 手近 てぢか ロ 端近 はしぢか ハ 身近 みぢか ニ 手短 てみぢか

- ⑧ 20 海は、よく晴れて、波もなく、水平線のところに、ロに小さな島が見えます。
21 きょうは風がなく、海はニですから、安心して舟を出せます。
22 春風がやなぎの枝をゆすり、空には、わたのような雲が浮かんでいる。
川岸で、おじいさんが、魚をつっているのもハな感じだ。

イ しとやか ロ かすか ハ のどか ニ おだやか

- ⑨ 23 ゆげがへやにハいる。
24 犯人は、この町のどこかにイいるはずなのだが、なかなかみつからない。

イ ひそんで ロ たたずんで ハ ともって

- ⑩ 25~26 あるまんがの本に、「ハンタ博士は、すっかり宇宙をハし、今は完全にイしている。」と書いてあった。

イ 支配 しはい ロ 勝負 しょうぶ ハ 征服 せいふく ニ 解決 かいげつ

- ⑪ 27 空もようは、毎日ロしている。
28 科学は、日に日にニしている。
29 川田さんの「会議はこうしよう。」という作文がみんなの話題になって、「全校児童会は、どうすればよいか。」という大討論会にまでハした。

イ 進行 しんこう ロ 変化 へんか ハ 発展 はつてん ニ 進歩 しんぽ

この問題の、甲学級及び乙学級の各学年各学期における正答率(%)は、次の通りであった。

表 3—87 似た語を使い分ける能力をみた問題の正答率の変化(4～6年)

			4 年 生			5 年 生			6 年 生	
			1学期	2学期	3学期	1学期	2学期	3学期	1学期	2学期
①'	1'	甲 乙	80%	96%		92%	96%			
	2'	甲 乙	82%	86%		80%	85%			
①	1	甲 乙			77%			92%		
	2	甲 乙			42%			62%		
②'	3'	甲 乙	50%	55%		88%	75%			
	4'	甲 乙	44%	57%		86%	83%			
②	3	甲 乙			52%		79%			
	4	甲 乙			42%		81%			
③	5	甲 乙	60%	69%	52%	71%	56%	62%		
	6	甲 乙	32%	41%	60%	49%	71%	79%		
	7	甲 乙	28%	47%	54%	51%	65%	70%		
④	8	甲 乙	24%	51%	44%	51% 53%	63% 67%	64%	71%	79%
	9	甲 乙	34%	45%	29%	51% 35%	58% 59%	68%	58%	71%

	10	甲 乙	52%	69%	54%	74% 49%	69% 67%	79%	81%	77%
	11	甲 乙	36%	51%	42%	65% 49%	67% 49%	66%	69%	75%
⑤	12	甲 乙				29%	28%		56%	58%
	13	甲 乙				65%	67%		75%	98%
	14	甲 乙				33%	41%		63%	65%
	15	甲 乙				41%	45%		71%	90%
⑥	16	甲 乙				53%			63%	
	17	甲 乙				77%			81%	
⑦	18	甲 乙				61%			65%	
	19	甲 乙				65%			65%	
⑧	20	甲 乙				82%			96%	
	21	甲 乙				71%			85%	
	22	甲 乙				57%			69%	
⑨	22	甲 乙					75%			77%
	24	甲 乙					80%			96%
⑩	25	甲 乙					33%			56%

	26	甲 乙					37%			50%
⑪	27	甲 乙					75%			96%
	28	甲 乙					51%			75%
	29	甲 乙					28%			42%

35年に、同じ学校の3年生～6年生の各1組に行なったときの正答率は、次の通りである。なお、この結果は、①'、②'、④'は行なわなかった。

表 3—88 似た語を使い分ける能力をみた問題の各学年正答率

(補充調査対象児)(%)

		3 年	4 年	5 年	6 年			3 年	4 年	5 年	6 年
①	1	44	96	96	100	⑥	16	13	52	64	88
	2	27	37	26	49		17	69	70	76	82
②	3	71	83	93	94	⑦	18	44	50	62	57
	4	56	72	78	86		19	38	46	78	59
③	5	52	65	64	78	⑧	20	73	87	95	90
	6	33	50	66	82		21	58	83	95	92
	7	42	67	67	82		22	35	57	69	86
④	8	35	46	56	76	⑨	23	67	72	71	82
	9	35	54	64	69		24	65	87	89	90
	10	77	72	78	90	⑩	25	42	44	55	82
	11	55	78	73	82		26	29	26	44	61
⑤	12	13	35	51	74	⑪	27	50	76	91	92
	13	67	59	95	94		28	46	48	60	74
	14	31	44	58	74		29	29	39	31	47
	15	35	46	80	94						

以上、2年間にわたって甲乙両学級に行なった結果と、3年生から6年生に対して同時に行なった結果をつきあわせる時、両結果が大体において一致した傾向を示しているといえることができる。

このテストは、テスト形式としては、似た語の区別の問題として何語かをまとめて1組にした形になっているが、反応としては、1語1語が独立に選択されているものが多い。たとえば、①では「中心」の正答率が高く、「中央」のそれは低いし、⑩では、「発展」が他とくらべて低い。従って、この検査で、被験者の1語1語に対する理解をもみることができる。しかも、似た語が誤答肢の中にあるということで、かなり深い理解の仕方をみることができる。そこで、これを1語1語にときはなして、正答率の似たものごとに集めてみると、次の表のようになる。

表 3—89 語 別 正 答 表

	0～20%	21～40%	41～60%	61～80%	81～100%
3年生	勤 務 知 識	中 央 きよらかな みとおし 予 任 想 任 務 務 義 手 近 の ど か 支 配 発 展	中 心 しんけんに あざやかな さわやかな 計 画 身 近 お だ や 征 服 変 化 進 歩	ま じ め に 予 任 責 任 知 恵 か す か こ も っ て ひ そ ん で	
4年生		中 央 勤 務 支 配 発 展	きよらかな みとおし 予 任 想 任 務 務 義 手 近 の ど か 征 服 進 歩	しんけんに あざやかな さわやかな 予 計 知 恵 こ も っ て 変 化	中 心 ま じ め に か す か お だ や か ひ そ ん で

5年生		中 発	央 展	し ん け ん に あ ぎ よ ら か な さ わ や か な 予 予 義 知 知 身 の こ も っ て	中 ま じ め に 心 に 任 か か で 化	
6年生			中 身 手 発	央 近 展	あ ぎ よ ら か な し ん け ん に き よ ら か な 予 予 勤 任 支 進	中 ま じ め に 心 に 任 か か で 化

以上のことから、次のようなことがいえる。

1) 3年生から6年生にかけて、理解する語の数も、理解の深さも、相当に向上する。

2) 感覚的な和語形容詞の使いわけ（あぎやか・さわやか・きよらか・のどか・おだやかなど）は、中学年ぐらいでも、かなりよくできる。

3) 抽象的な漢語名詞では、その概念的 content のとらえにくくないもの（勤務、知識、義務など）は、はじめは理解できないが、それをおぼえるとともに自分のものにするので、高学年に至るまで、順調なのびを示す。

4) 学校で接する機会の比較的少ない語（身近、手近など）は、低学年と高学年との間の正答率の差が少ない。

5) 接する機会は多くても概念内容のむずかしい語（「発展」「中央（地方に対する意味での）」など）を、それと似た概念を意味する他の語と比較することは、小学生では、正答率ののびが少ない。

4 語の意味や用法の範囲を理解する能力

一つの語は、意味や用法において一定のはばを持っている。このはばの範囲の中にあれば正しい使い方であるし、逸脱すれば正しくないことになる。

ある語の使用例が、そのはばの中にあるか外にあるかを判断する能力があるかどうかを見るため、32年から33年にかけ甲乙両学級に対して、次の検査を行った。

次の問題は、イロハニの四つのうち、正しいものが二つあります。それはどれとどれですか。その二つに○をつけなさい。（「高学年の読み書き能力」211～218ページ）

① 信用

- ①あなたは、わたしのいうことを少しも信用してくれませんか。
- ロお金をためて信用する。
- ②私は、あの人には信用がない。
- ニ私は、これはこうだとはっきりいう信用がない。

② 証明

- イいやに暗いな、ちょっと、君証明してくれないか。
- ③これが正しいことをどうして証明しますかね。
- ハそんなところで何を証明しているのかね。
- ④この紙きれには「お前がこの学級の生徒であることを証明する」と書いてあるのだよ。

③ 奉仕

- { イお使いから帰って財布^{さいふ}を見たら二十円奉仕している。道でおとしたらしい。
 ㊦ きょうはひとつ、あなたのために奉仕しよう。
 ㊧ 社会に奉仕する。
 ニ子供は奉仕しないとじょうぶにならない。

④ 影 響

- { ① この地震^{じしん}は、火山の爆発^{ばくはつ}の影響らしい。
 ロいくら戸をたたいても影響がない。るすだろうか。
 ② 山田くんは、だいぶ 山形先生の影響を受けている。
 ニ子供の火遊びの影響で火事が起った。

⑤ 発 展

- { ① 村が町に発展し、さらに市に発展した。
 ロアリの行列^{ぎょうれつ}が長く発展していた。
 ハあの山で金が発展された。
 ㊦ 一つのことをいろいろなことに発展させて考える。

⑥ あおいで

- { イ正夫くんは、一メートル五十センチあおいで走った。
 ㊦ おおぞらをあおいで「ばんざい」とさげんだ。
 ② 私はあの人を先生とあおいでいる。
 ニめぐすりをあおいでやるから、はやくさしなさい。

⑦ ひたむき

- { イつばめがひたむきにとんできたと思ったら、くるとまわって、あっちへ、
 とんでいった。
 ロ小山くんは、いつもせなかを丸くして、ひたむきかげんに歩いている。
 ② 金助のひたむきな態度^{たいど}が親方^{おやかた}の気に入った。
 ㊦ 小川さんは、ひたむきに勉強してついにその問題^{もんだい}をといた。

⑧ こもって

- { イサントクロースのおじいさんは、えんとつからこもってくる。
 ㊦ この詩^しには、作者のたましいがこもっている。
 ハこのマッチには、マッチが一本しかこもっていない。
 ㊦ 10日間、山にこもって修業する。

⑨ た え た

- { ① やっとのことで、そのさびしさにたえた。
 ロどんなうれしいことがあっても、かならずたえた。
 ハ私は、さびしさにすぐたえた。
 ㊦ どんな苦しさにもたえた。

⑩ かみしめて

- ①この小説は、よくかみしめて読むと、そのよさがわかる。
 ㊟よくかみしめてたべてごらん。なんともいえない味が出てくるよ。
 ハぼくのうちの犬が、正子さんをかみしめてしまった。
 ニあの先生は、かみしめて話をするのでよくわかる。
- ⑪ 表現
 ㊠そのありさまをいきいきと表現した。
 ロ電話では顔は見えないのだから、表現をつかわないで、ことばだけで話なさい。
 ㊡自分のことをいうのに、ぼくといったり、わたしといったり、いろいろと表現のしかたがある。
 ニあの家では、ときどきゆうれいが表現するそうだ。
- ⑫ 応用
 ㊠割算を応用すれば、こんな問題はわけなくとける。
 ロ木を応用して家をつくる。
 ハ手はいろいろのことに使える。ひじょうに応用なものである。
 ㊡一つのことを、いろいろなものに応用する。
- ⑬ 誤解
 ㊠君は、ぼくの意見を誤解しているね。
 ロお話をしてあげるから、お話が何をいおうとしているのか、しっかり誤解してください。
 ㊡その話しあいでもっと今までの誤解がとけた。
 ニきのうちのしけんは、5問のうち3問はできたが、2問は誤解した。
- ⑭ 自重
 イベンキぬりたてに、自重してください。
 ㊟君は、下級生じゃないだろう。もっと自重してほしい。
 ㊠これに失敗しないように、自重してやらなければならない。
 ニ正月に毎日もちをたべたので、このあいだ目方ははかったら、だいぶ自重していた。
- ⑮ 失望
 イおかあさんに呼ばれた。うっかり失望していて返事をするのを忘れた。
 ㊟そんな失敗ぐらいで失望するなよ。まだまだのぞみはあるんだ。
 ㊠あした遠足なのに、天気予報で雨だといったので、失望した。
 ニ大山さんはぼうしを失望したので、いそいでとりにかえた。
- ⑯ 誠実
 イこのお話は誠実にあったお話です。作り話ではありません。
 ㊟おじいさんは誠実一本でこの商売をやり通してきた。
 ハ負けてなるかと力の限り誠実に走りました。
 ㊡小川さんは誠実な人だ。

⑪ 平 凡

- イ山田くんの地図は教科書を二つあわせてぐらいの平凡だ。
 ㊦別にかったところもない平凡な話。
 ハこの試験の平凡は、だいたい40~60点ぐらいです。
 ㊧平凡だがたのしい生活。

⑫ 有 力

- イ力道山は、すごい有力がある。
 ㊦村松氏は、村長の有力な候補である。
 ㊧犯人をつかまえる有力な手がかりが見つかった。
 ニ小山さんは、いつも有力な点をとる。

⑬ 複 雑

- ㊦おとなの気持は複雑なのでわからない。
 ㊧複雑な仕掛の機械。
 ハあたまが複雑してきて、なにがなんだか、よくわからない。
 ニおまつりを見にきた人があまり複雑なので、おまわりさんが交通整理をした。

⑭ 意 味

- ㊦この仕事は、ある意味で失敗だった。
 ロ先生が遅刻したのは、交通事故がその意味だった。
 ㊧君はそれをどういう意味でいったのだ。
 ニいつもよい意味で話すようにしよう。

⑮ 物 質

- ㊦物質文明と精神文明。
 ロぼくのかばんは物質がよい。
 ㊧この岩石には重要な物質がふくまれている。
 ニ山田さんは物質な人です。

⑯ 個 人

- イ小山さんのおとうさんは、去年から個人となりました。
 ㊦個人の損得ばかり考える。
 ハはなれ島に流れついたボントスは、個人でさびしくくらししました。
 ㊧クラス委員としての意見と個人としての意見。

⑰ 英 雄

- イ英雄とは大將とか知事とか、そこで一番えらい人のことである。
 ㊦豊臣秀吉は英雄である。
 ㊧あの子はどれも英雄になりたがっていけないね。
 ニチンドン屋の服は英雄である。

⑱ 団 体

- イマッチは一本ずつでなく、団体にして売っている。
 ㊤ 5人ひと組でする団体競技。
 ㊦ 団体なら割引になります。
 ニ火事を見ようと思ってたくさんの人が団体になった。
- ㊤ 需 要
 イ私の需要は、社会人としてはずかしくない人になることです。
 ㊤ 需要が多すぎて生産が追いつかない。
 ハ生徒は勉強する需要がある。
 ㊦ 需要と供給。
- ㊤ 特 色
 ㊦ 庭にもみじが植えてあるのが、このへんの家の特色だ。
 ロおまつりの日、女の子が特色の着物を着ていた。
 ㊦ 小山さんは「ふつうの学校でなく、何か特色のある学校へ行きたい。」と言っていた。
 ニ小学生は、ただで入場できるという、特色をうけられる。
- ㊤ 支 配
 イお米屋さんが、うちへお米を支配してくれます。
 ㊤ この会社を実際に支配しているのは大山さんです。
 ハぼくは、おとうさんに、お使いに行け、と、支配された。
 ㊦ クロネッコン団の宇宙支配のゆめはやぶれた。
- ㊤ 能 率
 ㊦ この機械を入れてから、とても能率があがった。
 ロ正夫は、いろいろな能率が身についているから、どんな問題が出てでもできる。
 ㊦ こういう能率の悪いやり方をしていたら損だよ。
 ニ理科の勉強をしなかったら理科の能率がさがった。

以上の各問を、それぞれ二つとも正しく答えたものの比率(%)は次の通りである。

表 3—90 意味や用法の範囲を理解する能力をみた問題の正答率(4～6年)(%)

	乙 学 級			甲 学 級				乙 学 級			甲 学 級		
	4年生	5 年 生		6 年 生				4年生	5 年 生		6 年 生		
	3学期	1学期	2学期	3学期	1学期	2学期		3学期	1学期	2学期	3学期	1学期	2学期
①	65			96			④	21	31	18	45	56	57
②	75			87			⑤	40	59	71	70	77	94
③	39	47	61	49	69	72	⑥	39	37	26	40	38	32

⑦	8	8	6	13	13	9	⑮	23	31	41	32	44	57
⑧	52	59	65	79	85	94	⑯	14	29	24	32	40	53
⑨	42	41	47	49	65	70	⑰	48	31	41	66	60	55
⑩	12	28	24	17	17	19	⑱	40	35	37	21	31	43
⑪	48	61	55	62	52	77	㉑	27	37	37	36	44	64
⑫	46	33	59	40	50	64	㉒	8	28	24	32	35	45
⑬	52			92			㉓	58	59	71	70	77	81
⑭	36	37	47	47	54	68	㉔	14	14	20	9	35	30
⑮	21	37	55	68	69	75	㉕		43	57		56	68
⑯	12	20	24	13	25	23	㉖		55	67		69	75
⑰	40	59	63	77	60	89	㉗		35	49		46	72

次の表は、甲学級6年2学期において、二つとも正しく選んだものと、一つだけ正しく選んだものの数を示したものである。

表 3—91 意味や用法の範囲を理解する能力をみる問題の解答反応表

問 題	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
二つとも正	34	27	44	15	4	44	33	9	36	30	—	32	36	11	42	27	25	26	20	30	21	29	14	32	35	34
一つだけ正	13	21	4	32	26	3	15	39	12	18	—	15	12	30	5	19	20	22	27	14	24	9	16	15	12	12
二つとも誤	1	0	0	1	18	1	0	0	0	0	—	1	0	7	1	2	3	0	1	4	2	10	18	1	1	2

以上の結果から、次のようなことが考えられる。

1) この問題は、正答肢が一つのものよりも、むしろ多く、でたらめ反応の当る確率は $\frac{1}{10}$ であり、大体において、それぞれの語の理解の仕方をとらえているものと考えられる。

2) ここにとりあげたような語は、4年生から6年生にかけて、次第に理解者の数を増していく。

3) ここにあげた28語を、6年2学期を基準にして、正答率の順に並べると、次のようになる。

信用(5年3学期96%), 誤解(5年3学期92), 証明(5年3学期87), こもって(6年2学期94), 発展(94), 平凡(89), 失望(77), 表現(77), 支配(75), 能率(72), 奉仕(72), たえた(70), 自重(68), 特色(68), 応用(64), 個人(64), 団体(62), 有力(57), 影響(57), 意味(55), 複雑(53), 英雄(45), 物質(43), あおいで(32), 需要(30), 誠実(23),

かみしめて (19), ひたむき (9)

この程度の答で、6年生までにはほぼ9割が理解できるのは、「平凡」までの6語。ほぼ $\frac{2}{3}$ 以上ができないのは、「あおいで」以下の4語となる。その中間の語は、選択肢の作り方によって、大きくゆれるであろう。

4) このうち「こもって」、「支配」、「発展」の3語は前節でのべた「似た語を比較の形式で行なった問題」でも提出した。3語の正答率を比較すると、いずれも似た語比較形式の正答率が低く、その方がむずかしいものと考えられる。特に「発展」のように、内容の高度なものとなると、「進歩」など似た語の区別がむずかしいものと思われる。

5) 「あおいで」、「ひたむき」、「かみしめて」、「物質」、「団体」などは、5年から6年にかけての正答率があまりかわらない。このうち、初めの4語は、正答率の低いものであり、小学生にはむずかしいものと考えられる。また「団体」についても、ある程度以上の理解の深さは、小学生にはむずかしい。

6) 甲乙の差の比較的大きいものは、「影響」「こもって」「たえた」「自重」「失望」「意味」などであった。これは、5年生から6年生にかけて、理解者の数がかなり増大するもののようである。

7) 誤答肢の中には、5年生よりも6年生の方が多く反応しているものがある。

奉仕 (6年11, 5年10), あおいで (6年12, 5年8), ひたむき (6年32, 5年30), かみしめて (6年37, 5年26), 表現 (6年2, 5年18), 物質 (6年34, 5年22), 個人 (6年11, 5年9)

このうち「かみしめて」「表現」「物質」「個人」などの誤りは、その語の一面を強調してとらえたことによるものであり、語の意味理解の発達のようにうかがえる。

5 語の学習と理解

子供は教科書で習った語を、どの程度理解しているであろうか。これを調べ

るには、教えたあとで、教えた観点からテストをしてみればよい。しかしわれわれの調査は、一応、特別の学習指導を予想しないので、次の方法によって31年度に甲（4年生）、乙（3年生）両学級を使った。つまり、4年生だけ習った語と、3、4年生ともに習った語と、ともに習わない語の3群の理解の仕方が、4年生と3年生の間で異なるかどうか。もし4年生だけが習った語に対する理解の3～4年差が、他の群の語の理解のそれよりも大きいとすれば、それは、学習差によると考える。こういう考えのもとに、2種類のテスト形式で調査を行なった。

実施した問題は次の通りである。

A 形式

- ① { ①すなほこりが ハたけのこが } まいあがる。
 { ロおつかいに ニでんきが }
- ② { イあたまの うえを ハおとうさんの かおを } 書きぬく。
 { ロあせを びっしょり ㊦おもしろかった ことを }
- ③ せつと { イわらいました。 ハしっばいしました。
 { ㊦はたらきました。 ニ大きくなりました。 }
- ④ { イめだかが ㊦身を
 { ロ雨が ニラジオたいそう を } かわした。
- ⑤ 身のまわりを { ①きちんとする。 ハ見つける。
 { ロおいかける。 ニかける。 }
- ⑥ 斜面を { ①のぼる。 ハ出す。
 { ロかぶる。 ニひらく。 }
- ⑦ ゆかいに { イうまれた。 ㊦あそんだ。
 { ロいそいだ。 ニくるしんだ。 }
- ⑧ { イかさを ハごみや石を } かがんだ。
 { ㊦すこし前に ニ空を }
- ⑨ 意味の { ①あること。 ハめいじん。
 { ロきれいな ひと。 ニひとびと。 }
- ⑩ { イボートの ハどうぶつえんの } こんだて
 { ㊦ゆうはんの ニだいがくの }
- ⑪ 根気よく { ①つづけていた。 ハはれた。
 { ロだまされた。 ニあえた。 }

- ⑫ {イはたが ひらひら ①みんなが きゅうに} ざわめく。
 {ロへいわな くのを ニあたりが しいんと}
- ⑬ 危険は {イべんきょうした。 ハ食べた。
 {ロ空をとんだ。 ③ない。
- ⑭ 費用が {イ売っている。 ハ行く。
 {ロ見える。 ③かかる。
- ⑮ ありさまが {イヤってくる。 ①つたえられた。
 {ロきれた。 ニおこった。

B 形式

—— 正しいもの二つを選びます ——

- ⑥ 発 見
 {①ちきゅうの いんりよくを 発見したのは ニュートンです。
 {ロ百年まえには、まだ じどうしゃも 発見されて いなかった。
 {②ちかしつに かくしてある じどうしゃを 発見した。
 {ニこんどの えんそくは、はくらん会を 発見に 行きます。
- ⑦ なにしろ
 {①「ずいぶんあついね。」「なにしろ かんだんけいは、30度を こえて い
 {るのだからね。」
 {②なにしろ こんなに 大きな 石が あたったのだから たまりません。
 {ハ春が すんだら なにしろ なつが やって きた。
 {ニきみも 行くね。なにしろ ぼくも 行くけれど。
- ⑧ こうたい
 {イ大山さんが クラスいいを こうたいして、かわりに 大川くんが なり
 {ました。
 {②大川くんが 大山さんと こうたいして、クラスいいに なりました。
 {③小川さんと 小山くんは 5ふんずつの こうたいで にもつを もちまし
 {た。
 {ニにもつが おもくて ひとりでは うごかないので ふたりが こうたいで
 {もちあげました。
- ⑨ ふるくさい
 {①「男が 女より えらい」と いうのは ふるくさい まちがった^{かんが}考えです。
 {ロまんじゅうを 一しゅうかん おいて おいたら、ふるくさい においが
 {しました。
 {ハこのお話は 百年も まえに できて、いまの 人の ためにもなる
 {ふるくさいよいお話です。
 {③ふるくさい かたの おんぼろバスが はして きました。

⑩ わ け

- ①まったく わけが わからない。
 ロきのうは ひじょうに わけの よい お話^{はなし}を きいた。
 ハ1+1=の わけは 2です。
 ③わけを きいて なるほどと 思いました。

⑪ し め る い

- ①これは ひじょうに めずらしい しめるいの 花^{はな}だ。
 ②犬には いろいろの しめるいがある。
 ハ「はな」という ことばは、「は」と「な」の、二つの しめるいに わけ
 られる。
 ニここにある いろいろの 花を 二つに しめるい しなさい。

⑫ り 用

- ①こうこくの うらを 利用して ちょうめんを つくりました。
 ロひよこが 大きく なったので、木で とりごやを 利用しました。
 ハおなじものなら、やすい方が 利用になる。
 ③本を よみたい人は としょかんを 利用しなさい。

⑬ し ぜ ん に

- ①水を しぜんに のまないで 一度^{ひと}に たくさん のむと おなかを こわ
 す。
 ロよその きょうしつ の まえは、しぜんに あるかなければ なりません。
 ②たねさえ まいて おけば しぜんに はえてくる。
 ③こんな けがぐらい、くすりを つけなくても しぜんに なおるだろう。

⑭ ふ り だ し

- ①もういちど ふりだしに もどって やりなおしなさい。
 ロはじめから ふりだしまで やりとおした。
 ハ先生を ふりだしにして、みんなが ならんで 歩^{ある}きました。
 ③かんじの テストを ふりだしに いろいろの テストを うけました。

⑮ め ん ど う

- ①まいにち 一つずつ 書^かくのは めんどうだから、一度^{ひと}に 書^かいて しまお
 う。
 ②きょうの しゅくだいは むずかしくないが めんどうだ。
 ハあの人 は あたまで めんどうで べんきょうが よく できる。
 ニとなりの ラジオが やかましいので、ぼくは めんどうだ。

以上、A B 両形式のテストの各学級の正答者数は、次の通りであった。な
 お、△印は、 χ^2 検定の結果、危険率 0.5 % で 3 年と 4 年の間に有意差のあっ

たものである。

表 3—92 語の学習と理解との関係をみた問題の結果（形式 A）

	ともに習った					4年生だけ習った					ともに習わぬ					総 人 数
	① まい あが る	② 書 き ぬ く	③ せ っ せ と	④ か わ す	⑤ 身 の ま わ り	⑥ 斜 面	⑦ ゆ か い に	⑧ か が ん だ	⑨ 意 味	⑩ こ ん だ て	⑪ 根 気 よ く	⑫ ざ わ め く	⑬ 危 険	⑭ 費 用	⑮ あ り さ ま	
4年生	49	38	49	43	43	28	48	42	39	43	32	34	40	34	7	49
3年生	41	35	48	40	43	13	42	26	24	20	28	29	28	14	6	49
有意差	△					△	△	△	△	△			△	△		

表 3—93 語の学習と理解との関係をみた問題の結果（B形式）

	ともに習った					4年生だけ習った					総 人 数
	⑥ 発 見	⑦ な に し ろ	⑧ こ う た い	⑨ ふ る く さ い	⑩ わ け	⑪ し ゅ る い	⑫ 利 用	⑬ し ぜ ん に	⑭ ふ り だ し	⑮ め ん ど う	
4年生	20	39	11	10	32	30	26	38	12	44	49
3年生	19	29	8	2	17	21	15	18	11	21	49
有意差		△		△	△			△		△	

この二つの結果を見ると、形式Aでは、4年生であるか、3年生であるかということより、習ったか習わないかということの方が、よくきいている。形式Bでは、4年生だけ習ったものより、ともに習ったものの方において、かえって多くの差がでている。つまり、教科書で習ったかどうかよりも、学年差ということの方がよけいにきいている。

このことは、次のように整理できる。

1) ある語を教科書で習ったということは、その語をともかく使えるという状態にまで到達させる。

2) しかし、その語を十分に使いこなす能力は、むしろ一般的な言語能力の発達にともなっている。

なお、こういう現象が、一般的であるかどうか、あるいは、その原因が現行

の語い教育の実態にあるのかどうかなどに関しては、この調査の限りではわからない。

表3—94 A・B両検査と
読書との関係

	形式A	形式B
1学 期	0.23	0.49
2学 期	0.23	0.37

最後に、A B両検査と個人の読書点との相関を見ると、次の通りである。

すなわち、教科書で習ったということとの関連の少なかった高度の使用能力は、学校外の読書状況との関連が深かったのである。

第4編 言語スキルの発達

I 読解力の発達

1 研究の概観と成果

(1) 読む力の発達に関する調査研究のあり方

読解とか読解力というのは、読みにおける理解に力点を置いたことばである。現在、日本の国語教育界では、戦前「読み方」とっていたものを「読解」と呼ぶようになっている。われわれが言語能力の発達に関する調査研究において調べたことは、こうした事情を背景においた「読解力」の発達である。

しかし、広義、あるいは漠然とした使い方では、読解力と読む力は、まったく同一である。読むことは、すべて、内容を理解するためにおこなわれるものであるから、読解は読みの本質であり、読むこと自体である。

心理学者の中には、読む力あるいは読解力を、「読書力」とか「読書能力」と呼び、そうした名まえの診断テストを作っているものもある。ここで読書というのは、書かれたものを読むことであって、すなわち読むこと一般であり、読解である。これに対して、学校の国語科学習指導では、教科書の読みの学習指導などの場合は読解といい、課外の書物の読みの指導は、読書、あるいは読書指導という。

広義の読解、すなわち、読む力、あるいは読書力の発達に関して、これまで調査研究されて来ていることは、大きく4つにまとめられる。

- ① 読み物の年齢的、学年的変化
- ② 読み物の言語的側面の学年的発達
- ③ 読みにおける知覚、特に眼球運動の発達
- ④ 読み取りの諸技能、特に理解技能の発達

このうち、以下述べようとするのは④の方向であるが、その前に、他の3つについて一応考えておきたい。

まず①の読み物の年齢的、学年的変化については、これまで、各国の心理学者たちによって研究調査され、それが、児童書の出版、読書指導、国語教科書の題材選定などの基礎資料になってきている。この種の研究調査は、たくさんある。

②は、言語能力の発達に関する研究として重視すべきものであり、年齢とともに、学年とともに、読める漢字、語いが増し、文、文章の構造が複雑になって行くことは、明かな事実である。そういう読み物の言語的側面の高度化は、読解自身ではないかも知れないが、その基底の発達である。しかし、この調査研究では、文字力や語い力、文法力の発達として別に取りあげているところがある。

読むことの発達という観点から、国語教科書の言語面の分析をして、その学年段階を明瞭にすることも考えられる。実際は教科書は、新しいことを習得させるものとして、能力実態よりはいくらかむずかしくなっている。教科書のむずかしさは時代によってちがう。国語教科書は、歴史的な展開として、だんだんやさしくなっていく傾向がある。だんだんと児童の能力、学力に合わせられていく傾向がある。

アメリカのある学者の研究によると、国語教科書は内容的には75パーセントだけ既知で、未知のことが25パーセント、形式面については、95パーセント既知で、5パーセント未知であるのが、学習上適当であるという。これは、教科書のいわゆる「語い負担」Vocabulary burden などの問題に関連して、アメリカ流に、はっきりした数字を打ち出したものである。しかし、どのようにしてその数字を出すか、その出し方がむずかしい。われわれも、この研究でなく、以前の研究で、中学校・高等学校の生徒に、国語教科書のこれから学習する部分について、読めない字や知らない語句にしるしをつけてもらって、教科書の負担、教科書のむずかしさを調べたことがある。

このように、国語教科書は、その本質上、学習する児童、生徒と、ある距離を保ってはいるが、もしその距離が各学年とも同じであるとすれば、教科書の形式面はもとより、その内容面について、学年的な変化を調べれば、発達の研

究になる。

アメリカの、幼稚園から高等学校まで13年計画で発達を調べたものでは、各児童の読解力指数 (Index of Reading Ability) というものを出すのに、児童が自分で選んで読んでいる本に依っている。それを点数化して、めいめいの読解力の表示としている。われわれも、かつて、中学校生徒の家庭読書を点数化して取り扱う必要にせまられて、読んだ分量と読んでいるものの質とをそれぞれ3段階に評価し、その2つをかけ合わせてめいめいの読書指数というものを作ったことがある。

言語能力の発達をみるという立場でも、教科書について調べるよりも、児童が実際に自分で選んで読んでいる書物に着眼するほうが、いっそう実力に近い。しかしそうすると調査研究がたいへんになる。まずその読み物を決定しなければならない。次にその読み物の分析として「読みやすさ」の尺度ができていれば、その程度が大ききところでとらえられるが、そうでない日本の実情において、それは最初から着手しなければならないから、間に合わない。

③は心理学者の研究領域であって、小学校1年生から高等学校、大学の段階まで、眼球運動記録装置を用いて、停留時間、1停留において読み取る語数、1行の停留数、逆行数などの変化を調べる。これは、われわれの調査においても試みた。

読む力の発達について、以上①②③のように、読みにおける眼球運動、すなわち読みにおける知覚の発達を調べる、読書興味の発達を調べる、さらに、読み物の言語的側面の発達を調べることが考えられる。そして、教室における学習指導において重要なのは、読み取りの技能の学年的発達を明確にすることである。それが、教師の学習指導の重点の決定になる。また、学力テスト等において、どのような問題を作って、どのようなスキルを検査すべきであるかということの決定に資することにもなる。現場的に最も重要なのは、こうした読解の技能の発達に関する調査研究である。

(2) 読解技能の発達に関するこれまでの調査と考え方

「言語能力の発達に関する調査研究」において、読む力の面でわれわれが試みたことのなかに、読解技能の発達の問題がある。技能といってもそれにいくらか態度もふくまれるが、とにかくそうした読み取りの態度や技能の発達の問題を調べた。

児童の読み取りの態度・技能の変化の問題について、日本においても、さきに長野県教育委員会が、『学習能力の発達に関する研究』（昭和26年）として、各教科について調査したものの中に、それがある。

これは、もともと、読む力のうち、特に主題を読み取る能力、あるいは主題的に読み取る態度・構えの発達を見究めようとしたものである。

主題的把握にいたるまでの段階を、断片的、要点的、大意的としている。それは、子どもによってちがう。また文章によってかなりちがう。報告されているデータもいろいろであるが、これを通覧して、

- 1・2年 断片的把握が多い
- 3年 要点的把握があらわれる
- 4年 まだ大意的把握である
- 5・6年 主題的把握に向かう

というようなことが見出される。

この長野県の調査が、われわれの調査の設計や結果の解釈に対して、ひとつの参考になっている。（長野県の調査には興水が助言者として参加している。）

長野県の調査では、はじめから「主題的把握」というものを読み取りの理想として置いてしまっている。これに対して、われわれは、必ずしもそれにとらわれないようにした。それに、読まれる文章を文学的文章に限定せず、説明的文章を相当多くした。これは、児童の読書の現実と、また国語教育の任務の発展に沿ってそういうことにしたわけであるが、その点から主題的把握だけにこだわらないことになった。

読解の態度・技能の発達として、アメリカとかイギリスなどで広く承認されているのは、

- (1) 事实的読解
- (2) 解釈的読解
- (3) 批判的読解

の3レベルである。この場合は、批判的理解、批判的な読みというものが、最高段階とされる。これを、長野県の4分類とくらべてみると、事理解解は、断片的あるいは要点的であって、そこに書かれていることがらを理解するものである。解釈的理解は、ひとつの視点から、現象あるいは事実をまとめてとらえる。大意的であり、主題的でもある。主題的把握は、現象面よりも深いところをねらうが、必ずしも批判的ではない。その構えがちがっている。

われわれは、読みにおける理解の態度・技能の発達をみる場合に、長野県の業績も参考にしたが、こうした批判的理解の主張をも考慮した。批判的理解、批判的な読み、あるいはその根底にある批判的思考は、指導としては、なにも5年生6年生になってはじめて発達させるべきものでなく、1年生の最初から、すこしずつでも、伸ばして行くべきものであるといわれている。それは、「指導」という立場からいえば当然である。しかし、われわれの場合は調査であって、その実態、その現実そのものをとらえることをめがけた。

なお、ちょうどこの調査をはじめたころ出たアメリカのヨークカム (G. A. Yookam) の『基礎的読解指導』(1955年)に、読解の本質と発達について、アメリカの研究成果が、箇条書きにまとめてあったので、参考になった。われわれとして、日本では果してどうかということをためしてみたものがすくなくない。

- 1) ふつうの者の場合、理解は1年生から大学生まで、順々に、確実に、進歩している。
- 2) 小学校の全学年において、読み取ったことを評価する能力よりも、特定の事実を選び出す能力のほうがすぐれている。
- 3) 読み取ったことを組織する能力は、5年生以後において急速に発達する。
- 4) 最初の4年間において、読む能力のメカニクスが、意味をとらえる能力よりもより早く発達するけれども、(3年生と4年生の間に読みのメカニクスにおいて大きな力走がある)、大多数の者では、3年生4年生を終わると、理解がそれを追いかけて行く。
- 5) 4年生以後は、理解のほうが速度よりも、どんどん進歩して行く。
- 6) 3年生が終われば、黙読理解のほうが音読理解よりもいっそう効果的で

ある。

7) 理解能力には広い開きがある。ふつうの学校で平均 6・5 年の開きが見出される。

8), 9) 略

10) こうした結論は、現在の読み方教育法に基づいている。もし、上にあげた能力のどれかが、教育課程の上で、今までとはちがった学年で強調されたら、結果は幾分ちがってくるだろう。

11) 略

(G. A. Yoakam “*Basal Reading Instruction*” 1955, p. 64—65)

(3) われわれの研究の問題と成果

1) 読解技能の学年配当の問題 国語科の教育課程において、たとえば「主題をとらえるスキル」を小学校 5 年生で指導するように配当するのは、従来は、必ずしも能力検査の結果に依ったものではなかった。

日本の国語教科書では、「教育課程」という考え方がまだ比較的新しく、そういう、読み取りの技能や態度の学年配当は、戦前はほとんど考えられていなかった。したがってそうした問題も意識にのぼらなかった。こういうことを早くからやっているアメリカなどの場合、スキルとか態度とかの学年配当は、そのスキルなり態度なりを必要とする学年に配当するべきであるということになっている。

「要点をとらえる」という技能・能力をいつ養成するかといえば、そういう要点をとらえる必要のある文章を、多く読むようになる学年において取りあげるべきである。あくまでも、その必要のうえに立って、学年をきめるわけである。

そういう意味で、児童がある読み物を読んでいるという生活事実が根底にある。その点、日本で、教科書教材というものを各学年に配ってしまっていて、いっさいの指導事項がそこから出てきたのと、通じるものがある。技能・態度があって読むことがはじまるのではなく、児童が読んでいるという事実があって、そ

の読み取りに必要な態度・技能が、必要な程度まで、学習されるし、指導されるのである。

読み取りの技能・態度の学年配当の根本は、このようにして、別にテストをするまでもなく、大まかには読書生活、特に読み物の分析から、きめられてくるものである。問題は、それが各学年において果して何と名づけられるようなものであるか、その程度はどこまでであるかということである。

このようにしぼってくると、われわれの研究すべき問題は、これまでの人たちの発達に関する研究や、一般に承認されている見解を背景に、だいたい予想されている発達の方向に沿って、各学年の児童の読書生活、読んでいる文章の実際の必要に応じて、そこに浮かびあがっている技能・態度というものを、もっとはっきりと打ち出し、その性格とかその程度とかを検査するということになる。

われわれは、1年入学当初はほとんど毎月、あとは1年から6年まで各学期末において、だいたい1時間、時によっては2時間でできるテストを実施して、この問題に取り組んだ。

2) 読解技能の学年配当の全体構造 われわれは読む力の発達のひとつの問題を読解技能の発達におき、それぞれの学年において読解の技能のどのようなものが、どの程度に習得されているかを調べた。

その際の根本的な前提は、前述のように、各学年の児童が学年相当の文章を読んでいるということである。われわれは、テスト問題作成の必要上各学年の文章の系統を大きく、

- ① 日常生活的な文章（児童の日常生活について書いた文章）
- ② 知識・情報を得るための文章
- ③ 文学的な文章（詩、物語、伝記など）

とし、各学年の児童が読んでいる文章について、これを読解する上に必要と考えられる技能・態度を、その設問の中に加えて、問題を作成した。

われわれが取りあげた読解の技能・態度はいろいろであったが、学年にしたがって、そのおもなものをあげると、つぎのようになる。

1) 低学年における技能

- ① 拾い読みでなく、語や文として読むこと
- ② 声を出さずに目で読むこと
- ③ 音読ができること
- ④ 何を書いてあるか考えて読むこと
- ⑤ 文章に即して書いてある通りに読みとること
- ⑥ 書いてあることをだいたい読みとること
- ⑦ 順序をたどって意味をとること
- ⑧ 正しくくぎって適当な速さで読むこと

2) 中学年における技能

- ① 要点をおさえて読むこと
- ② 読み取ったことについて感想を持つこと
- ③ 黙読になれること
- ④ 段落ごとにまとめて読むこと
- ⑤ 必要なところを細かい点に注意して読むこと
- ⑥ わからない文字や語句を文脈にそって考えること

3) 高学年における技能

- ① 味わって読むため、また他人に伝えるために、声を出して読むこと
- ② 書き手の意図や文章の主題をとらえること
- ③ 書かれていることの中の事実と意見とを判断しながら読むこと
- ④ 文章の組立や叙述に即して正確に読むこと
- ⑤ 文章を味わって読むこと
- ⑥ 要点を抜き出したり全体を要約したりすること

以下その一々について、どんな時期にどんな検査をして結果はどうであったかを述べることにする。

このように、20の技能あるいは態度が、学年的に順を追って検査の対象になったということ、そういう全体系列を作ったということが、この調査研究の成果であって、実はそれよりさらに一步突っこんでくわしくたしかめるべきであ

ったが、そこまでのゆとりがなかった。それ等のことは、今後の研究にまかされている。

なお、この成果について、当時ちょうど文部省の学習指導要領の改訂があったので、その中に全面的に織りこんだ。したがって、現在の教育課程では、だいたいこの線にそって、技能・態度の学習指導がなされている。

3) 各学年の発達の度合い 特に各学年の読解力の発達の度合いをみるために、われわれは、題材面、形式面ではほぼその学年にあたると見られる文章を選んで、2年あるいは3年、場合によっては4年間続けて検査した。

その成績は表の「共通問題正答率」の通りで、(だいたい実験学校甲学級の成績であるが、協力学校のものを参照して、同一傾向であることを確かめた)、ふつうの問題の場合、学年で20点ぐらい上昇している。(表4—1)

どの学年が特に上昇し、どの学年が比較的上昇が悪いということはない。その意味で読解力は、1年生から6年生まで、ずっと連続して、上昇を続けているというのは正しい。

ただ問題文、特にその設問の性質によって上昇率の悪いものと、よいものがある。

「まさおさんのおつかい」は2年1学期、3学期、3年1学期、3年3学期、4年3学期のうち5回試みている。(表4—2) その成績をたどると、

表 4—1 読解共通問題正答率 (1～6年)

1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
(3)にわかあめ 44.7 (3)ゆきだるま 50.4	68.5 79.4	(2)きむいあさ (1) 53.1 (2) 40.8	78.3 67.4	(1)うし 20.5	43.7
		(2)やぎ 14.0	26.1	26.1	31.3
		(3)がくげいかい (1) 16.7 (2) 33.3	29.7 61.7	(1)人間のねうち (1) 32.7 (2) 42.9 (3) 44.9	37.5 58.3 58.3

	(1)まさおさん のおつかい (1) 36.3 (2) 38.7	63.3 57.1	(3)ニュートン (1) 17.1 (3) 38.3 57.4 19.1	42.7 60.4 70.8 41.7	
	(1)おうさまの ばしゃ (2) 29.5 (3) 50.0	44.9 69.4		(2) 43.7 (4) 38.5	65.2 62.5
	(3)雪ぼうず (1)(2)44.3 (3) 56.6	72.9 75.0		(3)パンの木 39.6	87.0
	(3)まさおさん のおつかい (1) 47.8 (2) 54.3	62.5 75.0	63.8 80.4		

注 1. () 内の数字は実施の学期を示す。

2. 問題が前の学年学期と共通の場合は正答率のみを掲げた。

表 4-2 読解共通問題「まさおさんのおつかい」正答率（2～4年）

	2の1	2の2	2の3	3の1	3の2	3の3	4の1	4の2	4の3
(1)	36.3		47.8	63.3		62.5			63.8
(2)	38.7		54.3	57.1		75.0			80.4

で、設問(1)は63点ぐらいのところで停滞している。これはこの設問の性格によることで、もしこれを5年、6年について試みたら、ずっと上昇したかも知れない。設問(2)については順調に上昇して38.7から54.1、57.1をへて75.0になるまでは上昇率がよい。それから1年たって80.4で、上昇がおとろえる。これは他の場合にもあてはまることで、一般に80点近くなると、上昇率が悪くなるものである。

共通問題正答率で、もうひとつ変っているのは、「やぎ」の文章である。これは文章構成に対する予感・予測をたずねているのであるが、3年から4年はよいとして、4年から5年まで1年たっているのに正答率に変化が生じない。こういう、ひじょうにむずかしいものについては、小学校段階ではむりで、そ

ういう無理なものでは、正答率がはかばかしく上昇しないようである。

これに対して、「ニュートン」の(1)は、正答率が急によくなっている。ニュートンの(3)の第3問も同様である。こういう、正答率が急によくなったものは、その学年で急速に力がついたということになるであろう。「パンの木」なども、5年から6年にかけて急に力のつく方面だったのである。このように、正答率の変化というものは、その問題文や設問の性質によることが大きい。

4) 技能別の発達の度合い ある一つの文章を読解したという場合に、文章は一つでも、「設問」によって、技能的に二つ三つのものがふくまれている。

「この文章で作者は何をいおうとしたのでしょうか」といえば、主題あるいは意図の読み取りである。「この文章は何段に分けるのがよいでしょうか」といえば、組み立て（構想、段落）の読み取りである。技能としては、それぞれ別のものである。

われわれの実施した2学年あるいは3学年共通の問題で、ふつう、「問題文」に、「設問」（しつもん）が二つあるいは三つ添えてある。その設問ごとに、読み取り技能がちがっている。

したがって、問題別にみた成績の上昇では、技能別の上昇はわからない。設問にしたがって、技能別に行ってみるの でなければならない。それが、次ページの図4-1の「技能別成績の上昇」である。

この図について、つぎの注意が必要である。

- ① ある技能、たとえば「考えて読む」が44.7からはじまり、ある技能、たとえば「順序にしたがって読む」が29.5からはじまったとしても、それは、この技能そのものの難易というだけでなく、問題文の難易にもよる。その問題文における技能行使の難易によるものである。
- ② たとえば、同じ「細部の読み取り」で、53.1～78.3の場合があり、16.7～29.7の場合がある。
- ③ 「作品の構成の理解」は、6年2学期でやっと31.3で、3年4年5年では全くむりな仕事であった。

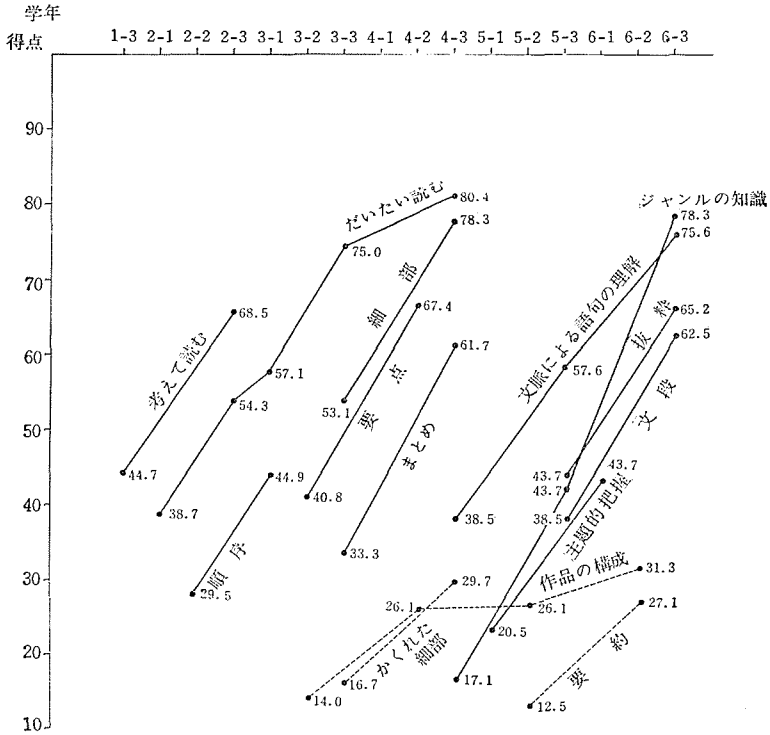


図 4-1 読解技能別成績の上昇

- ④ 読み物のジャンルの知識」は、はじめは低い、急に上昇している。ただしこれも、このテストについていうことである。
- ⑤ 「要約」とか「主題的把握」とかが悪いのは、このテストに関しては選択法でなく、作文法によったからである。「まとめ」としてあるのは、問題文もちがうし、選択法によったものである。

以上は学年を通じての結果の概観である。以下一々の技能・態度について、どんなことをしてどんな結果が出たかを記述するが、紙数の関係上おもなものだけにする。

2 低学年における技能の発達

(1) 拾い読みでなく、語や文として読むこと

○1年入学時

1年生入学時に、個人検査で次の文章を読ませた。

○きのうは えんそくで やまへ のぼりました。
○まちが みえました。がっこうが みえました。
○きしゃが たくさん つながって とおりました。

結果は、48名中すらすら読める者8名、1字ずつ拾い読みの者16名、読めない者24名であった。もちろんこの読める読めないは、テスト実施者の主観的な判定である。

したがって、他の協力学校では

だいたい読める22名 拾い読み22名 読めない16名

という結果を出しているところもある。実験学校では「だいたい読める」でなく、「すらすら読める」であったから、このちがいが出て来たわけだが、主観的な判定であることは同一である。

〈テストの方法〉

- ① テストの教示「文字が並んで、お話が書いてあります。どんなお話でしょうね。ここからここまで読むのですよ。」(指でさし示す、最初から終わりまで。)(ここで、子どもが緊張していたら、いろいろの方法でやわらげる。)(「さあ大きな声で、読めるだけ読んでください。」……「はい、よく読めましたね。」「それでは、今のお話は、どこへ行ったと書いてありましたか。」「(答を待つ)。「そうですね。それでどういうものが見えましたか。」「(ひとつだけ答えて、だまってしまっていたら)、「それから」(答を待つ)、「はい、これでおしまい。」
- ② テストの実施中、ある文字につかえて、先を読まないでいれば、それはぬかして、その次の文字から読ませる。
- ③ ほとんど読めないことが判明したら、途中でやめてもよい。
- ④ 子どもに対して、読んだ内容の理解をテストする場合には、短文が書いてある用紙はかくして、子どもに見せない。

〈成績記入用紙〉

男 女 氏名 ()

I 助詞, 拗音, 促音, 長音の表記が正しく読めたか, 誤ったら () の中に V をつける, 正しいものは無印

(1) きのう () (4) がっこう ()

(2) きのうは () (5) きしゃ ()

(3) やまへ ()

II 読んだ内容の理解

() の中に 正答○, 誤答×, 無答は無印で記入する。

問題 (1) これを書いた人は きのうどこへ行ったか。
(えんそくへ行った, やまへ行った, を正答とする) ()

問題 (2) なにが見えたか (記入法は前と同じ)

(1) まち () (3) きしゃ ()

(2) がっこう ()

III 読みの上達の度合いの判定

該当する数字の上に○をつける。

(1) すらすら読める (3) ほとんど読めない

(2) 一字一字の拾い読み

表 4—3 短文の読みの集計表用紙

番号	Ⅲ 読みの上達			Ⅰ 助詞、拗音、促音、長音の表記の読み					小計
	すらすら読み	拾い読み	読めない	う	は	へ	っ	ゃ	
1			○						0
2	○				○	○	○	○	4
3			○						0
4		○						○	1
5		○						○	1

番号	Ⅱ 読んだ内容の理解				小計	計
	* (1) えんそく、やま、どちらでも正答	ま	ち	がっこう			きしゃ
1					0	0
2	◎		○	○	4	8
3					0	0
4				○	1	2
5				○	2	3

結果の概観

1) すらすらとよく読める者の大部分は、助詞、拗音、促音、長音の表記が正しく読め、内容をよく理解している。

2) すらすらとよく読んだが、内容理解の問題に答えられない者もいる。

3) 拾い読みの段階と判定される者で、内容理解の問題によく答えた者もいる。

4) 助詞等の読みでは「う」と「へ」が、「は」よりも困難であった。

5) 内容理解では問題(1)のほうが比較的やさしい。問題(2)に3問とも正答の者は、わずか2名であった。

6) 問題(2)は「きしゃ」が一番印象に残り、その次は「がっこう」で、「まち」が一番印象がうすかった。

○その後の発達

入学時(4月18日)に実施してから、第2回5月30日、第3回6月24日、第4回7月16日と、すこしずつ文章を変えて、実施した。その結果、すらすら読める者の比率は、はじめ16.66%であったも、第2回には27.27%となった。

そのうち、だんだん、「すらすら読める」と「拾い読み」との間の区別がつかなくなって、第4回では特に、判定の困難が増して来た。つまりそれが成長であった。

この検査で「全然読めない」というのは、調査者の主観のはいる余地のない、かなり客観的なものである。

これについて実験学校の成果では、

4月(50%) 7月(37%) 12月(17%)

である。協力学校のうち農村地帯の学校では、

4月(66.0%) 7月(43.5%) 12月(19.0%)

で、すこしおくらせていた。

そういうように、全然読めない者がだんだん読めるようになり、同時に、拾い読みから、「よく読める」というほうに向かうわけである。1年生終了の検

査では、次のようで、1字ずつの拾い読みの者は男子1名、女子1名であった。

	男	女
文として読む	10	12
語として読む	6	16
1字ずつ読む	1	1

(2) 声を出さないで目で読むこと

1年生の最初の、自然の読みは、声を出す読み、音読である。音読といっても、そう形式の整った、できあがったものではない、微音読、あるいは唇読というようなものであるのがふつうである。ただ唇を動かすだけで、声を出さない場合は、この「声を出さないで目で読むこと」になる。ふつうは音読あるいは微音読をしている者でも、その時の場面や指示によって、唇読とか目読ということが可能である。たとえば教室で教師が何か短い文やことばを板書して、だれかできる者に読ませようとする場合、子どもたちは、当然、指名されるまでは声を出さないで読むわけである。

教師が、「さあこれを、声を出さないで読んでごらん下さい」といって、むちなどで語群に分けて指示して行くような場合もある。指示にしたがうことができれば、もちろん目読である。

また、ひとりで指示のことばを読むような場合は、自然に唇を動かし、あるいは口の中でつぶやくというようなことがあるが、ふつうは、あまり声は出さず、どちらかというと、目読の場面である。

1年生の読み方の初歩指導の段階では、教室で音読を中心にするわけであるが、同時に、わずかずつでも黙読の指導をして行こうというのが戦後の国語教育の考え方で、黙読というと大げさなので、声を出さないで目で読む程度のことをやらせたらよいのではないかというのが、当時の考え方である。

われわれは、この可能性についてずっと教室観察などを続けて来たが、検査として、音読技能と黙読態度と二つのものを最初から並行して行なうことに、弊害が伴ってはいけなしと思って避けていた。第3学期末になってはじめて、

だまって読むことができるかどうかを検査した。

〈検査の問題〉

(敬示) この文を、声を出さないで、だまって読みなさい。

みなさんは、さるが、水の中を およいでいるのを みたことが ありますか。いぬなら、およいで いるのを みた ことが あるかも しれませんが、さるの水およぎは あんまり みたり、きいたり した ことが ありませんね。

ところが、このあいだの、子どもしんぶんに、いとうのおんせんの やどやで かって いる さるが、おんせんの あたたかい 水の中を およいで いる シャシが でて いました。

そうして、ひとつきに 一かいは、おんせんに はいって およがないと、ごきげんが わるいと、かいて ありました。ずいぶん きれいずきの おさるさんです。

〈検査の方法〉

個人検査であるから、問題用紙は 調査者の数だけ (つまり 2, 3 枚) あればよい。名簿に、態度についての 0・1・2 の 3 段階と、内容理解の度合いとを記入していく。

観察評価——次のどの段階であるかを見る。

0. 音読の時とあまりちがわない、低い声で読んでいる。
1. 時々つぶやく、くちびるを動かす程度。
2. 完全にだまって読んでいる。

読ませてからの内容理解の質問 (口頭で)

1. おもしろかったでしょう。なんの話?
2. おさるがどうするの?
3. どのおさる? どうぶつえんにいるおさる?

以上の 3 問について、完全理解○、無理解あるいは誤解×、少し理解している場合は無印とする。

結果の概観

	男 人	女 人		男 人	女 人
だまって読むことのできる者	9	14	内容をよく理解している者	14	22
すこしできる者	5	5	すこし理解した者	1	12
全くできない者	3	4	理解していない者	2	6

1) だまって読むことができ内容を理解している者は、男子9名、女子5名で、男子のだまって読むことのできる者は全部内容をよく理解した。女子にはだまって読むことができている内容を理解していない者が3名、だまって読んだが内容をすこししか理解していない者が5名もいた。これは注目すべき現象であると思われる。

2) だまって読むことはできないが、内容をよく理解していた者が、男子1名、女子にはなかった。

3) だまって読むことがすこしできて、内容をよく理解していた者は、男子3名、女子4名であった。

4) どちらもできていない者が女子にひとりいた。しかしこの子は、ふだんは優秀な子で、そのころ行なった音読テストでは、よい成績をとっていた。

(3) 音読ができること

「音読ができる」というのは、ただ声を出すことではない。そのあるべきすがたとしては、

- ① 読む時、聞き取れないような声でなく、それかといって妙に大きな声でもない、ふつうの声で読むこと
- ② 歯切れよく、明瞭な発音で読むこと
- ③ ひろい読み、たどり読み、あるいはしぶり読みといわれる段階でなく、もうすこし、意味を取った流暢な読みであること
- ④ はやすぎず、おそすぎず、適当な速さであること

が考えられる。それがどこまでできるか。われわれは、音読技能テストとして、1年生の1学期末から検査をはじめた。

○1年1学期末

〈問題文〉

わたくしの うちで、いぬと ねこと にわとりとを かって います。 いぬと ねことは なかよしです。しかし、ねこと にわとりとは なかよしでは ありません。

〈テストの方法〉

(教示)——「ここにみじかい文が書いてあります。読めるだけでよいから、先生に聞えるように読んでください。あとで、どんなお話が書いてあったかききます。」

「はい。よく読めましたね。」(用紙をかくす)「それでは……」

I 今のお話にはどんなことが書いてありましたか。(答を待つ)

II 何と何の動物をかつているとありましたか(答を待つ)、はい おしまい。」

(1) 短文の読みでは、ある文字につかえて、先を読まないでいれば、助言をして読ませる。ただし、読み誤りは訂正しない。

(2) ほとんど読めないことがわかったら、途中でやめてもよい。

(3) 読んだ内容の理解をテストするときは、子どもに短文を見せておいてはいけない。

〈成績記入用紙〉

		男 女 氏名 ()		
I	読みの流暢さ	(文として読む 3点)	語として読む 2点	拾い読み 1点
II	読みの態度	(よい 3点	ふつう 2点	わるい 1点)
1	読めない時の教師の助言	(~~~~をつける)	頻 数	計 [] 個
2	読みあやまり	(誤音を記入)		
3	語、文字のぬかし読み	(○でかこむ)		
4	印刷行のとりちがえ	(✓/ををつける)		
5	くりかえし読み	(==をつける)		
6	音のさしはさみ読み	(Vをはさみ、読まれた音を記入)		
7	読みの休止が短かすぎる	()) をいれる)		
8	読みの休止が長すぎる	(<< をいれる)		
9	しぶり読み	(……をつける)		
III	内容の理解	(よい 3点	ふつう 2点	ない 1点)
1	どんなことが書いてあったか。(2点満点)	([] 点	計 [] 点	
2	何と 何が出て来たか。(3点満点)	([] 点		
	(1) いぬ (2) ねこ (3) にわとり			

注 1 読みの流暢さの3段階の評価は、総合的に判定する。

注 2 読みの態度の3段階の評価は、1・2……9の結果を参照して判断する。

注 3 読解力の3段階の評価は、1・2の得点から判断する。

注 4 内容の理解は、なかよし とか なかよしでない とかということがわかればよい。

表 4-4 音読テスト集計表用紙

番 号	読 み の 流 暢 さ	読みの態度	内容の理解	計	段 階 (3項目の評点 の計から5 階にわたる)
1	1	2	1	4	2
2	3	3	3	9	5
3	2	2	1	5	3
4	2	2	2	6	3
・	・	・	・	・	・

結果の概観

1) 読みの流暢さ、読みの態度、内容の理解の3項目とも評点3の者と、全部が評点1の者とがいた。だいたい3項目関連し合っている。

2) しかし、中には、読みの流暢さには欠けているが(評点1)、読み誤りもなく、内容をよく理解していて、どちらも評点3の者がいた。

○1年3学期末

〈問 題 文〉

いけの まわりに、子どもが おおぜい あつまって いました。

「なんだろう。あんなに。」

たろうさんは、いそいで かけて いきました。いけの 中には、なわで しばられた 子ねこが、いまにも しずみそうに、木の きれはしに つかまって いました。

「どうしたの、この ねこ。」たろうさんは、そばの 子に きいて みました。

「よっちゃんの うちの おかってから さかなを とって いったんだって。

わるい のらねこなんだよ。」

そうか、と、たろうさんは おもいました。でもかわいそうで、しかたが ありませんでした。ちょうど そこへ こうちょうせんせいが とおりかかりました。

〈検査の方法〉

個人検査で、問題文を読ませて、次の①～⑧の項目にしたがって記入する、したがって用紙は児童数だけ用意する。整理は個人別成績一覧表と読み誤りの項目の分類表となる。

〈観察評価の項目〉

- ① 調査者の助言回数 (30 秒以上つかえていたら、調査者がそのところを読んでやって、次に進む。)——めいめいについてその箇所を記しておく。行の右に〰線をつける。

- ② 語のいれかえの回数——めいめいについて、ある語を読みちがえて、他の読み方をした場合に右の傍に小さくそれを記入しておく。
- ③ 語や文字をぬかした回数——めいめいについてその箇所を（ ）でかこんでおく。
- ④ 印刷行のとりちがえ——これも、もし見出された場合には記入しておく。ただし②③④については、児童が自分ですぐに訂正した場合は、誤りとして記入しない。
- ⑤ 発音の正確さ——文とし、語としては一応正しく読んでいるのであるが、一々の語音の発音が正確でない場合、それがはなはだしい場合だけ、×をつける。
- ⑥ 発声の適切さ——声が大きすぎず、小さすぎず、明瞭で歯切れがよい場合は○、ふつうは無印、悪い場合は×。
- ⑦ 読みの流暢さ——読みを、
 イ) 文字1字1字のたどり読みの段階（×じるし）
 ロ) ばらばらな語としての認知の段階（△じるし）
 ハ) 文としての全体分節的な読みの段階（○じるし）
 にわけて評価する。
- ⑧ 読みとった内容の再生——読後に、次の三つの質問を出して全部に答えられたら○、一つか二つの場合は△、全然できなければ×とする。
 イ) 池の中にいたのはなに？
 ロ) ねこがどうしたの？ どんな悪いことをしたの？
 ハ) 太郎さんは どう思ったの？

結果の概観

	男	女		男	女
助言を必要とした者	4名	10名	印刷行のとりちがえ	2名	3名
語のいれかえや脱落	12名	16名	内容を理解しなかった者	1名	1名

1) 男子の助言のうち1名は、実際は流暢な読み、内容を完全にできた者で、その子のテスト用紙の印刷が不鮮明だったため1回だけ助言を要した者であるから、ほんとうはこれを省くべきである。

2) 音読の流暢さの段階

	(よ い)	(ふつう)	(わるい)
男 子	10	6	1
女 子	12	10	1

(4) 何を書いてあるか考えて読むこと

これは、国語科学習指導において養いたい好ましい態度・技能であるが、これが1年生でどの程度できるものかが問題である。もっと早くから検査すればよかったのであるが、われわれは1年終了ごろになって、この検査をしようと思いついた。

○1年3学期末

1年3学期末の検査に、何かが書いてあるか考えて読まないと、答えられない問題文を出してみた。

〈問題文 (1)〉

あきに なりました。つばめは あたたかい くにに すむ ところです。ですか
らつばめは また はるが $\left\{ \begin{array}{l} \text{きて,} \\ \text{くる} \\ \text{うれしい,} \\ \text{○くるまで,} \end{array} \right\}$ みなみの あたたかい くにへ と
んで いきます。

これは「文脈による語句の理解」という問題形式であるが、書かれている内容を考えて語句が決定されるから、考えて読むことを検査し得る問題であるといえる。

この反応は	き て	8 名	19.5%	くるまで	22 名	53.7%
	く る	4 名	9.8%	無 答	2 名	4.8%
	うれしい	5 名	12.2%			

で、だいたい、ふだんの成績のよい子ができがよかった。「きて」の8名は男子1名、女子7名で、女子の誤りはこれがいちばん多い。この現象は、どういうものか、ほかの協力学校にも見られた。

〈問題文 (2)〉

たろうさんの ところへ おばさんから おてがみが きました。おてがみを
よんで、あとの しつもんにくたえて ください。

たろうさん。おげんきですか。さむい ふゆの あいだ かぜを ひきません
でしたか。

だいふ あたたかく なって きましたので、この つぎの にちようび
に、あそびに いきます。おみやげを たくさん もって いきます。

にもつが おもいから、おとうさんと えきまで むかえに きてください
ね。では さようなら。

たろうさんが しなければならないのは、つぎの うち どれですか。

- ① おとうさんと おばさんを えきまで むかえに いくこと (61.0%)
 - 2 かぜを ひかないように すること (14.6%)
 - 3 この つぎの にちようびに おばさんの うちに あそびに いくこと
(12.2%)
 - 4 おばさんの うちに おみやげを もらいに いくこと (4.9%)
- 無 答 (7.3%)

この問題は、要点あるいは要件を読むことであるが、「読みとったことを考える」とか「読みながら考える」という考える要素がかなりはいっている。

○2年3学期末

つぎの2年3学期の問題は、〈しつもん〉が「なぜ」という形で、内容を考えさせるものである。

〈問題文〉

むかし、ある国^{くに}で、おうさまが、ばしゃを うんでんする ひとを やとう ことに になりました。

うでじまんの うんでんしゅばかり あつまりました。おうさまの けらいが みんなに むかって いいました。

「どうだ、みんな うでじまんらしいが、いったい どのくらい うまいのかね。」

すると ひとりが すすみでて いいました。

「わたしは、がけの みちでも、ばしゃより 30せんちも ひろければ、へいきで はれます。」

そうすると、ほかの うんでんしゅたちが、めいめい はなを ぴくぴく させながら いいました。もうひとりの うんでんしゅは

「なあんだ。わたし なんぞは、10せんちも あれば、へいき です。」

と、おおきなこえで、いいました。

「おうさま、わたしは、5せんちも あれば じゅうぶんで ございます。」

と、もう ひとりが てまねを しながら いいました。

「わたしは、また、そんな あぶない みちを はしるのが だいすき です。」と、また、べつの ひとりが とくい そうに いいました。

すると さいごの ひとりが、

「おうさま、わたしは、みちが ばしゃより 50センチ ぐらい ひろくなければ、とおらないことに、しています。あんぜん だいい ですから。」

と、しずかに いいました。

みんなの じまんばなしを、だまって きいていた おうさまは

「えらい。おまえは せかい一の うんてんしゅだ。」

そういって、その ひとを やとう ことに しました。

〈しつもん〉 注 これには、他にもう二つの質問がついている。

おうさまは、なぜ さいごの うんてんしゅを やとう ことに したのでしょう。

よいとおもうのに ○を つけなさい。

1 うんてんが じょうずだから。(13.6%)

2 はなしを するのを さいごまで まっていた ひとだから。(11.4%)

③ あんぜんだいい ということを かんがえていたから。(50%)

4 うんてんが じょうずだといって じまを しなかったから。(20.5%)

選択肢の③を正答としているが、②や④に反応した者も、それなりに考えているというべきであろう。①は、あまり考えないほうである。この問題は、すでに、ただ「何を書いてあるか考えて読む」という段階よりも一歩進んだ段階、その「何」についていっそう深く考える段階である。

(5) 文章に即して書いてある通りに読みとること

文章に即して書いてある通りに読むことはあたり前のことのようにであるが、「だいたいを読む」とか「要点を読みとる」とかいうのと読みとりの態度がちがう。文章には、だいたいを読み取り、あるいは要点をおさえさえすればよいものもある。しかし、その文章に即して忠実に読んでいないといけないうものがある。

最も忠実正確に読まなければならないのはいろいろな指示や命令の文章である。道路の案内とか、薬の服用の仕方、危険物の処理の仕方などについて書かれたものは、その通り正確に読まなければならないものである。

テストの文あるいは文章も、元来そうした「指示」の一種で、その通りにし

なければならないものである。つぎの文は、1年生の時のものであるが正確に読まれないと、まちがえやすい文である。

○1年

〈問 題 (1)〉

- ① つくえの うえに よしこさんの かばんが あります。(59.5%)

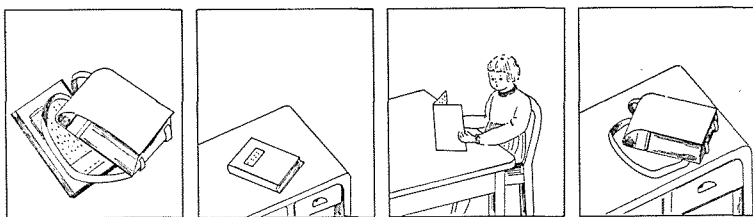


図 4-2 絵による読解力問題(低学年用・かばん)

- ② つばめが とんでいきます。すいすいと とんで きて ぐると まわりま
す。(75.7%)

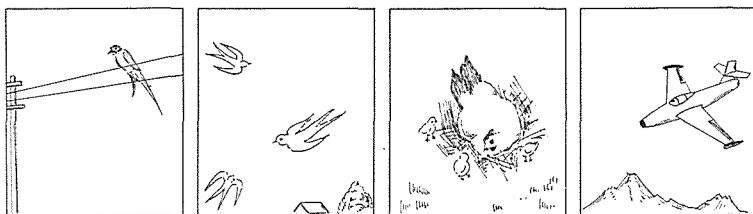


図 4-3 絵による読解力問題(低学年用・つばめ)

テストにおいては、つぎのように、中に出て来る語句に傍線をつけておいて、その語句の正確な理解を要求することがある。これには、「何が書いてあるか考えて読む」という要素がふくまれていることはもちろんであるが、文脈に即して正確に読み取る力を見る問題である。

○2年

〈問 題 文〉(1学期)

せんせいが「あしたから なつやすみ です。みなさんは、おやすみに なにを
しよう と おもいますか。」と、おききに になりました。

たろうさんと みよこさんは うれしそうに かおを みあわせました。

そのとき、せんせいは、「たろうさん、どうですか。」とおっしゃいました。たろうさんは、「ぼくは、おとうさんと うみへ およぎに いきます。」といました。
 〈しつもん〉 そのとき、というのは、つぎの どれに あたりますか。

- 1 せんせいが おききになったとき。(22%)
- 2 なつやすみに なったとき。(17%)
- ③ たろうさんと みよこさんが うれしそうに かおを みあわせたとき。
 (42%)
- 4 たろうさんが せんせいに きかれた とき。(19%)

つぎの文も、書いてあることをそれぞれ区別して読みとるテストである。

〈問題文(2学期)〉

ぼくは いぬが すきですが、うちでは いぬが かえないのです。

つとむちゃんが こわがるからです。

つとむちゃんが おもてで あそんでいた とき、かつこちゃんの うちの ぼ
 ちが きて、ほえました。

つとむちゃんは それから いぬが くと、こわがって なきます。

おとうさんが、

「つとむが おおきくなるまで うちでは いぬは かわない。」

とおっしゃいました。

〈しつもん〉 ひだりと みぎとを せんで つなぎなさい。(64%)

いぬが すきなのは	おとうさん
いぬを こわがるのは	ぼく
いぬを かっているのは	つとむちゃん
いぬを かわないといったのは	かつこちゃん

(6) 書いてあることをだいたい読みとること

「だいたい」というのは、その文章の話題の読み取りであり、そうした立場からのあらすじでもある。2年生を主としたが、1年生から検査をはじめた。

○1年

つぎは1年2学期の検査問題である。

〈問題文〉

せんせい

ぼくはきのう かぜを ひいて しまいました。おかあさんは、ぼくが おそくまで そとで あそんだからだと いいました。

まだ あたまで いたいで きょうは やすみます。みなさんに よろしく。
さようなら。 かつう まさお

〈しつもん〉 どんな おてがみですか

1 みなさん あそびに きてください。(13.5%)

2 せんせい うちに きて ください。(16.2%)

③ ぼくは かぜを ひいたから やすみます。(62.2%)

4 おかあさんが きょう がっこうに いきます。(10.8%)

この場合の「だいたい」は文章の目的・意図としての唯一の用件である。一読してこの用件がわからなければ、この表現についての学習がはじまらないような、根本的な「だいたい」の読み取りである。この問題文には、もうひとつ、「かぜをひいたのはだれですか」という「しつもん」がある。これは広義では「だいたい」の中にはいるけれども、用件に対してはその部分になる。ところがこのほうが正答率はよかった。ここに、「だいたい」の読み取りには相当問題点のあることがわかる。(正答率 75.7%)

〈問題文〉

一びきの ありが おおきな にもつを もって、みちを あるいて いました。にもつが おもいので、ちょっと いしに つまずいた ときに、「ぎぶん」と かわに すべりおちて しまいました。

かわの なかを、あひるが およいで いました。あひるは これを みて、「おもしろいな、があがあ。」といって、むこうへ いって しまいました。

ありが いっしょうけんめいに、きしに はいあがろうと しました。

ながれが つよいので おぼれそうに なりました。

かわの きしに かえるが いました。

かえるも これを みて だまって いました。

すると、そらを とんでいた 一わの はとが、これを みつけました。そうして、「ありさん、がんばって、いま、はっぱを おとして あげるからね。」といって、一まいの きのはを おとして くれました。

ありは、その きのにはに つかまって、やっと たすかり ました。
 くしつもん 1) しんせつなのは だれですか

- | | |
|---------------|--------------|
| 1 かえる (13.5%) | ③ はと (46.0%) |
| 2 あひる (18.9%) | 4 あり (16.2%) |

くしつもん 2) たすけられたのは だれですか

- | | |
|--------------|--------------|
| 1 かえる (5.4%) | 3 はと (18.9%) |
| 2 あひる (8.1%) | ④ あり (62.0%) |

これは事件の文章であるから、「だいたい」といえば、「だれがだれを助けたか」である。〈もんだい 1〉が比較的悪くて、〈もんだい 2〉がよいのは、〈1〉の「しんせつなのは」という設問のことばのためかも知れない。これは女子が悪かった。〈2〉は女子もよくできていた。

〇2年

〈問題文〉

「せんせい わたしのえ
 もっと まんなかに はって。」
 と いった。
 せんせいは、
 「ここでも みえますよ。」
 といわれた。
 おかあさんに さがせるかしら。
 くしつもん〉 なにを している ところか。
 えをはりだしている (70%) おかあさんが さがしている
 えを かいている きょうしつで べんきょうしている
 くしつもん〉 だいを つけるとしたら どれが いいか
 いじわるの せんせい おかあさんの くる ひ
 わたしの え (65%) きょうしつ

〇2年, 3年共通

「だいたい」というのを、「大要」「まとめ」という方向に持って行くと、だんだんむずかしくなる。

〈問題文 (5)〉

「まさおさんのおつかい」の文章

〈しつもん〉(〈しつもん〉はこれ以外にもある)

このおはなしで まさおさんの したことを 4人の ひとが はなしました。だれのが いちばん いいですか。

1 まさおさんは じろうさんと いっしょに たのしく あそびました。

(4.6%)

2 まさおさんは サーカスがすきで サーカスを みに いきました。

(2.3%)

③ まさおさんは おつかいのとちゅうで あそびましたが よしこさんに あって おつかいを おもいだしました。(34.1%)

4 まさおさんは おかあさんに ようじを たのまれると すぐ「はい。」という かんしんな ことです。(56.8%)

この〈しつもん〉で 4に反応する者が多かったことは、他の協力学校でも同様で、これは低学年における読解のつまずきのひとつである。情緒的反応が強いことが示されている。実験学校では女子にそれが多かったが、他の学校ではかならずしもそうでなかった。

(人数)

	男 子		女 子	
	実験学校	HN校	実験学校	HN校
1	2	4	0	1
2	0	3	1	2
③	7	11	8	14
4	6	7	19	8

この問題文の〈しつもん〉まで来ると、あらずじとか要約になる。この方向のものでは、前の手紙文の用件や、詩(短かい文)への題つけぐらいのところまでが、1・2年の「だいたい」ということのほんとうの内容と考えるべきであろう。そして、「だいたい」ということを、3年以上で要求する場合は、教材も長文になるから、当然、あらずじ、要約に近くなるであろう。

この「だいたい」ということの考え方の中にも、低学年の段階と中学年の段階とのちがいがあ

る。

(7) 順序をたどって意味をとること

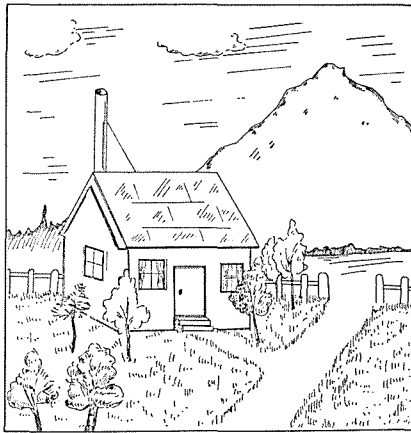
順序をたどって意味をとらえることは、2年生といわず1年生から、必要な

ことである。われわれは、1年生から検査した。指示の文には、その指示の順序にしたがわなければならないものがある。

○1年

〈問題文 (1)〉 (2学期)

やまの うえに ○を つけなさい。
えんとつの うえに ×を つけなさい。
○と ×を せんで つなぎなさい。



これは3つの指示があるうち、1からはじまって2に進み3に進む。そういう順序がある。この成績は、……

	山	えんとつ	せ ん
(実験学校)	86.5%	81.1%	67.6%
(HN校)	87%	78%	71%

で、こういうテストは、特に低学年では最初の問題が一番よくて最後が一番悪くなるのがふつうである。しまいまで順序をたどって行くだけ緊張が続かないのであろう。

テストには、文章をばらばらにして出しておいて、その順序を整えさせるといふやり方が割合に多い。これは「順序をたどって読む」というよりは、事柄の順序を組み立てて叙述をそれに合わせるものである。しかし、そうしたテ

ストで、「順序」ということが強く意識される。それに、多くの場合、順序に
関係のある「はじめに」「つぎに」「そして」「それから」「おわりに」「あとで」
などということばが出ている。

つぎは1年3学期のテストである。

〈れんしゅう〉

つぎのぶんは、おはなしの じゅんじょが ちがって います。よく よんで
はじめの [] に つづくような ぶんになおしましょう。なおす じゅんじ
よの ばんごうを()の なかに かいて ください。

〈問題文 (1)〉 (33%)

きょうは、うれしい えんそくの ひです。

- () 「まあ、いちろうさん。ずいぶん けさは はやいのね。」
- () ごはんを たべて いたら、もう いちろうさんが よびにきました。
- () と、おかあさんが わらいながら いいました。

〈問題文 (2)〉 (50%)

たくさん ゆきが ふったので、ゆきだるまを つくりました。

- () それから、ちいさな たまを つくって、その うえに のせました。
- () おわりに、めを いれたら、かわいい ゆきだるまに なりました。
- () はじめに、からだに する おおきな たまを つくりました。

この問題文(1)よりも(2)のほうが、「はじめに」、「それから」、「おわ
りに」という「鍵になることば」があるからやさしい。

順序をたどって読まなければならない文章のひとつは、物語(できごとの記
録)である。これは2年からはじめた。

○2年

〈問題文〉「おうさまのばしゃ」(276ページ)

〈しつもん〉 はなしを した じゅんに ばんごうを つけなさい。(29.6%)

- (4) あぶない みちを はしるのが だいすきだ。
- (5) 50センチ ひろいと いい。
- (1) 30センチ ひろければ へいきだ。
- (2) 10センチ あれば いい。
- (3) 5センチで いい。

これは、提出されている文章を、話の順序を追って読んで行かなければ答えられない。ところが、物語を読む場合、一般に、つぎつぎと、すじの展開にしたがって読んでしまっ、すじをまとめて、順序を反省することはしない。このテストは、そうした全体的な反省、まとめである。そうなる则だんだん、むずかしい心理技術になる。

(8) 正しくくぎって適当な速さで読むこと

これについて、われわれは、特に音読技能の最も重大なものとして、ずっと検査を続けた。

○2年(1学期末)

〈検査に用いた文〉

むかし、あるところに、こころの やさしい おじいさんが ありました。
あるひ、うらの やまで、しばを かって いますと、ばさ ばさと、やぶの なかで、くるしそうに なにか もがいて いる おとが しました。おじいさんは、しばを かる てを やすめて、やぶの なかへ はいって いきました。
「おや、かわいそうに。」やぶの なかには、あかい くちばしの かわいことりが、わなに かけられて、もがいて いました。おじいさんは、いそいで、わなを はずして やりました。
「もう 二どと、こんな めに あわないように、わるい いたずらを してはいけませんよ。」おじいさんは、こどもに いうように、やさしく いって、ことりを そらへ はなして やりました。

〈評価の観点〉

① 区切り——続けるべきところを続け、区切るべきところを区切って読んだか。

- | | |
|------------------------|--------|
| (1) こころのVやさしい | (1行め) |
| (2) くるしそうにVなにか | (3行め) |
| (3) 「おや かわいそうに」Vやぶの なか | (5行め) |
| (4) わるいVいたずら | (8行め) |
| (5) ことりをVそらへはなして | (10行め) |

ほとんど完全	少 し 悪 い	非 常 に 悪 い
3 点	2 点	1 点

② 読みちがい——読ませながら、次のように記入していく。

(1) 教師が助言をしたとき (○をつける)

(2) 読みあやまり (誤読をかたかなで記入)

(3) 語・文字をぬかしたとき (() でかこむ)

(4) 印刷行のとりちがい (上に×をつける)

(5) くりかえしよみ (＝)

誤りがほとんどない	ふ つ う	誤りが非常に多い
3 点	2 点	1 点

上を総合して、3段階に評点をつける。

③ 調 子

自然な調子で読み、 会話文については調子 を変えている。	ふ つ う	不自然な読みぐせが ある。あるいは、非 常に早口で読む。
3 点	2 点	1 点

④ 読みの流暢さ——文字の拾いよみ (たどりよみ) か意味をとっているよみか。

文として読む	語として読む	拾いよみ
3 点	2 点	1 点

⑤ 内容の理解

よく理解している	少し理解している	余り理解していない
3 点	2 点	1 点

結果の概観

区切りだけについていうと、区切りがよいと見なされた者、男子3名(18.8%)、女子8名(28.6%)。3段階に分けた得点でいうと男子平均2.1点、女子平均2.2点で、女子のほうがよい。区切り方のよい子は、たいてい知能も高いし、読解の成績のよい子である。だが、男子の中に、読解の成績がよく、知能も高いが、区切りの悪い者がいた。

○2年(3学期末)

〈検査に用いた文〉(2題、このうち1題は音読技能の全体をみたもの)

(1) いけの まわりに、子どもが おおぜい あつまって いました。

「なんだろう。あんなに。」

たろうさんは、いそいで かけて いきました。

いけの 中には、なわで しばられた 子ねこが いまにも しずみそうに、木

の きれはしに つかまって いました。

「どうしたの、この ねこ。」

たろうさんは、そばの 子に きいて みました。

「としちゃんの うちの おぜんの 上から さかなを とって いったんだって。わるい のらねこ なんだよ。」

そうか、と、たろうさんは おもいました。でも かわいそうで しかたが ありませんでした。

ちょうど そこへ こうちようせんせいが とおりかかりました。

(2) みじかい 日もおえて、ふとんの中にもぐって うつらうつらとしているうちに、いつのまにかねむってしまいました。

きれいに みがかれた1間はばのろうかに、グランドピアノが黒ダイヤのように光っていました。わたくしは思わずおどりがってしまいました。わたくしが一ぱんのぞんでいるピアノが、まっ白な歯を見せて、

「しげこさん、早くわたくしを使ってください。」

とでも言うように、どっかりすわっているではありませんか。

わたくしが、いただいたバイエルをいっしょうけんめいになってさがしていると、もう、ろうかからしづかな美しい音楽が聞えてきました。

結果の概観

問 題	(1)	(2)
区切りの不正合計	36 (0.78 %)	69 (1.50 %)
所 要 時 間	平 均 65.2 秒	平 均 109.8 秒

3 中学年における技能の発達

(1) 要点をおさえて読むこと

要点(大事なところ)がはっきりしているのは、用件をもって書かれた文章で、読み手にもその目的が明瞭な場合である。

われわれは3年2学期につぎのような問題で検査を試みた。

○3年

〈問題文〉

これは こどもしんぶんに でていた こうこくの ^{ぶん}文です。

(1) だんだん ^{とし}年の くれも せまって きました。

(2) ^{とし}年のくれから おしょうがつは やすみが つづきます。

(3) このやすみのうちに、 ⁽⁴⁾なにか りっぱな こうさくを つくって、 がっ
うに だしましょう。

(5) こうさくの ぶんきょうは はつめいの もとで、これからの にっぽんには
いちばん だいじな ことです。

(6) いますぐ、 ⁽⁷⁾はがきに、 ⁽⁸⁾あなたの がっこうの ^{なまえ}名まえと がくねんと う

けもちの せんせいの お^{なまえ}名まえを かいて、 ⁽⁹⁾よこはまし かながわきよく
くない たかはし しょうかい あてに だして ください。

(10) くじびきで えらんで、 ⁽¹¹⁾りっぱな はこに はいった こうさくの どうぐ
を さしあげます。

(12) ただし しょうがっこうの 3ねんから 6ねんまでに かぎります。

3ねんせいの よしおさんは、この こうこくを よんで、はがきを だそ
うと おもいました。よしおさんが おぼえていなければならない だいじ
な ことは ^{みぎ}右の (1)から(12)までのうち、どれとどれですか。そのばん
ごうを 4つだけ かきなさい。

() () () ()

	男	女	計		男	女	計
1	1	3	4	⑧	15	18	33
2	0	2	2	⑨	15	19	34
3	0	9	9	10	4	6	10
4	2	13	15	11	2	5	7
5	8	10	18	12	9	12	21
⑥	10	9	19	無	1	2	3
⑦	10	6	16				

反応(人数)は左のとうりで、4つとも全部正答の者は男子3名、女子1名であった。問題作成者が正答ときめていた6, 7, 8, 9のほか、反応の多いのは5と12である。5はたしかに一般的な教えとして大事なところであり、12も、3年生の主人公ということ

を離れて、広告一般としてみれば、大事な条件である。そこで、もしこれをも

正答とみると、正答者は男子 20 名中 12 名、女子 29 名中 4 名で、全体として約 30 パーセントの正答率となる。ここで女子が悪いのが目立っている。女子には 4 の「なにかりっぱな こうさくを つくって がっこうに出しましょう」に反応している者がかなりある。これをも正答とみるということになれば、男子の正答者は増さないが、女子は 8 名増して計 12 名となる。そうして、正答率は約 50% となる。

結局、子どもたちは、自分たちの置かれている現在の生活上の地位でみた場合の「大事な」という見方から離れないわけである。根本は、持っている生活的な問題意識・価値意識がきわめて強く、それに合ったものが要点となるのである。

なお、要点ということは、こういう用件のある文章でなくて、文学作品についても、比喩的にいわれる。すなわち、ここが作者の書こうとした大事な点だというようなことがある。

○4 年

4 年 3 学期に「アイザック・ニュートンの少年時代」の伝記を読ませて、そこに、

〈問題文〉

アイザック・ニュートンは、いまから ^{さんひやくねん}三百年ほど ^{まえ}前に イギリスの ウールズ＝ソープという ^{むら}小さい村で ^{うま}生まれました。おうちは、昔からの ^{いかに}かなりゆたかな おひゃくしょうでした。だから ニュートンは、こうふくな ^{「だい」}こども時代を ^{はやく}すどすことが ^{でき}できたはずでした。ところが、かわいそうに、おとうさんが ^{はやく}早く ^ななくなって、おかあさんは ニュートンを ^{おいて}おいて ^{むら}となり村へ ^{かえ}かえってしまいました。ニュートンは ^{ひとりぼっち}ひとりぼっちに ^ななって、おばあさんに ^{そだ}そだてられる ^{こと}ことになりました。

おばあさんは とても やさしい人で ニュートンを ^{かわい}かわいがって ^{くれ}くれました。しかし、おとうさん ^{おかあさん}おかあさんが ^いいないで ^{さび}さびしいし、からだも ^{じょうぶ}じょうぶで ^ななかったの、ニュートンは ^{だんだん}だんだん ^{ひっこみ}ひっこみじんの、^き気の ^{よわ}弱い性格に ^なりました。めったに ^{そと}外へも ^で出ないのでした。大工さんの ^{しごと}仕事が ^すすきで、三つ四つの ^{ところ}ところから ^{どこ}どこからか ^{いた}板や ^{ぼう}棒きれを ^み見つけて ^ききて、ひとりで、ごしごし ^ののこぎりで ^ひひいたり、^{くぎ}くぎを ^ううったり ^{して}して ^{あそ}あそびました。

ニュートンは六つになって村の学校へかようようになりましたが、ひっこみじあんは、すこしもなおりません。それどころか、先生に何か聞かれるとまっかになってよく返事ができません。そんなふうでしたから、成績はいつもびりで、同級生から、ばかにされどおしでした。

ところが、3年生になってまもなくそのニュートンをいっぺんにふりたたせるようなことがおこりました。

ニュートンは学校からかえってから、あいかわらず、毎日のように大仕事をしていましたが、ある日、くしんして水車を作りあげました。

「おばあさん、見てごらん。水車ができたよ。」

「水車だって、——おやまあ、かわいい水車だね。それで動くのかえ。」

「動くさ。これで粉もひけるよ。おばあさん、いま、むこうの川でためてくるから、小麦をすこしちょうだい。」

「はいはい、粉やさん。それでは、これだけ粉にできてもらいましょう。」

ニュートンは一にぎりの小麦を小さなふくろに入れてもらおうと、うれしそうに表へとびだしました。そして、家から少しはなれた小川のちようどよい所を見つけて水車をかけました。すると水車がくるくるとまわって麦をひきはじめました。

「あっ、まわる。まわる。うまくいったぞ。」

ニュートンが思わず手をたたいてにっこり笑っていたときのことです。

「ほう、よくまわるんだな、アイザック、それだれにこしらえてもらったんだい。」

とつぜん、うしろから、声をかけたものがありました。ふり返ってみると、同級生のなかでもらんぼうもののトムが、ふたりのなかまとならんで立っていました。

「だれにもつくってもらわないよ。ぼく、ひとりで作ったんだ。」

ニュートンがとくいそうに答えると、

「うそつけ、おまえなんかに作れるものか。」

といってトムは、ぐるぐるまわっている水車をもちあげました。ニュートンは、

「あ、だめだよ、そんなにらんぼうしちゃ」とあわててとめました。

「へん、けちんぼ、いらないよこんなもの。」

トムはそういって、いきなり、その水車を地面へ投げつけました。

ニュートンが、はっと顔色をかえてトムを見あげると、

「なんだその顔は。——くやしいか。くやしかったらかかってこい。」

トムは そういつて ニュートンを けとばしました。やせっぽっちの ニュートンは、2, 3メートル うしろに しりもちを ついてしまいました。しかし、つぎの しゅんかん

「ひきょうもの」

とさけんで、立ち上った ニュートンは、強い 犬のように トムに とびついて ひっしになって ぶったり、ひっかいたり しました。

「あ、いたい、いたい、アイザック、はなせ。ゆるしてくれ。ぼくが わるかった。」

トムは さげび^{こえ}を あげて にげて 行きました。

ニュートンは その あとを 見送^{みおく}って、しばらく ぼんやり して いました が、やがて 心^{こころ}の中に ふしぎな 自信^{じしん}が でて きました。

「ぼくは、いままで、人から よわむし と いわれて いたし、じぶんでも そうだと 思っていた。しかし、いま 思いっきり かかって いったら トムに 勝^かつ ことが できた。そうすると べんきょうの ほうでも いっしょうけんめい やれば、もっとできるように なるかもしれないぞ。」そう 思って それから いっしょうけんめい べんきょう しました。学^{がく}校^{こう}の成績^{せいせき}は どんどん あがって きました。それから、いっそう 自信^{じしん}が ついて べんきょうに うちこんだので、つぎの年には 組^{ぐみ}の なかで できる人^{ひと}の方に なりました。

このお話で どころが 一番 大事^{だいじ}な ところでしょうか。作者^{さくしや}は どこに 力^{ちから}を 入れて いますか。前^{まえ}の 文^{ぶん}に ついて ここが 大事^{だいじ}だ と 思ったところに ——をひきなさい。

という「しつもん」を加えておいたところ、正答率は51.1であった。

(2) 読み取ったことについて感想を持つこと

学習指導要領では、3年生を中心に指導することになっている。われわれのテストでは、まず2年生で、選択法で、作品・文章の持っている気分を感じとったかどうかを検査した。

3年生では「作者」というものを出して、その作者の考えかたを読み取らせて書かせた。4年生では読後感を論文体テストで書かせた。5年生ではやらなかったが、6年生では感想だけでなく、意見を書かせてみた。また、作文法で書かせた場合には、かえって漠然とした感想しか書き出されない傾きがあったので、6年生では、また選択法で、めいめいの感想をよく見つめて答えさせる

方法を取った。

○2年

〈問題文〉

日が あつく なって きました。きんぎょは 口を あけながら、おいけの
中を およいで いました。すると、とことこ あしおとがして、こどもが ひと
り、やって きました。

おんなのこでした。

おんなのこは、おいけの そばに しゃがんで、きんぎょに こえを かけまし
た。

「きんぎょさん、お口を ばくばくして なにか ほしいの。」

おんなのこは、もみじの はを 一まい とって、おいけの 中に いれまし
た。あおい はが、ふわりと かるく うきました。きんぎょは その はの し
たに やって きました。

〈しつもん〉 どんな かんじか。

にぎやか

うれしい

しずか (57%)

かなしい

○3年

〈問題文〉

おとうとは 1年生だ。ぼくの せいより 5センチくらい ひくい。

おとうとは かわの ランドセルを もっている。ぼくは 1年生の ときから
の きれの ランドセルだ。おとうとが がっこうで かいた さくぶん、こん
なのがある。

「ぼくのは かわの ランドセル、

おにいちゃんのは きれですよ。

ぼくは エヘンと いばってる。」

いばることが とても すきで、みんなから ほめられた ときは、「エヘン、
どうだ。うでまえ、うでまえ。」といって、とても とくになる。

おとうとは がっこうの しゅくだいなんか するのが きらいの ようだ。は
じめは 本気で やって いるが、すこし たつと、じき あきて しまう。おか
あさんが、「本気で つづけて やりなさいね。」という、「はい、かしてしま
した。」といって、ぺこんと あたまを さげる。その がっこうが おかしいの
で みんなで わらって しまう。

〈しつもん〉 この文を 書いた人は、おとうとを どう おもって いますか。

どうだと 書いて いますか。それを つぎに 書きなさい。(書けた者 40%)

○4年

〈問題文〉

わたしは、このあいだ、おかあさんと おつかいに 行きました。きんぎょやの
まえを とりました。みせさきには、あかや ぶちの きんぎょが たくさん
いました。あまり かわいいので、おかあさんに おねがいして、きんぎょを 3
びきと きんぎょばちを かって もらいました。

きんぎょは、うれしそうに はちの なかを およいで います。すこしも や
すみなしに ばくばくと 口を あけて およぎまわっています。

わたしは きんぎょも ねるときが あるかしら、どうやって ねむのかしら
と おもって、ねえさんに きいてみました。ねえさんは、「さあ、わたしにも
よくわからないけれど、やっぱり 目を つぶって ねむるのでしょう。」と い
いました。そうしたら、おとうさんが

「きんぎょだって ねむる ときが ある。けれども 目を つぶらない。それ
は、たいていの さかなには、まぶたが ないからで、目を つぶることと ねむ
ることとは べつになっている。だから さかなは 目を つぶることが できな
くても、りっぱに ねむれるのです。」

と、おしえて くださいました。

〈しつもん〉 この文を 読んだ かんそうを 書きなさい。(書けた者 48%)

(3) 黙読になれること

声を出さずに目で読むことは、1年生でもいくらかは指導すべきことである。

われわれは1年3学期末にその可能性を検査した。

しかし、全体の、自然の傾向としては、1年生から3年生までは音読の時期である。何の指示もせずに読ませれば音読をする。音読のほうがしやすいのである。

ふだんの読みが音読から黙読に移行の時期はいつかということを見出すため、われわれは4年1学期の3分間読書速度テストにおいて、音読と黙読とでその比較をし、これを、4年2学期、4年3学期、5年1学期まで続けた。5年1学期くらいになると、声を出して読むように指示しても、ふだんのふつうの読みでは声を出さなくなっているのに、テスト中にだんだん声が小さくなり、あるいは声がなくなってくる。途中でもう一度「声を出して」と指示しな

ければならないくらいであった。

5年2学期は黙読だけとし、5年3学期に、念のためまた音読、黙読を区別して実施したが、この時の音読はさらに困難であった。

つまり、5年終了時には、ほとんどの者が、「速く読め」と指示されれば黙読で行くようになっていた。

4年1学期、4年2学期には、音読のほうがむしろ速かった。4年3学期以後は黙読のほうが速くなり、その速度の差がだんだん大きくなるようになっていた。

声に出せば、いくら早口でいったり、省略したりしても、それだけの時間がかかる。だまって眼を走らせるほうが速いのは、当然である。

4年3学期以後黙読のほうが速くなるといっても、読み取りの正確さではまだ音読に及ばない。音読する場合は、忠実に文面に即して行くから、それだけ確実に読みとれるわけである。

その読みの確実さも、5年3学期にはどうやらほぼ同等、むしろ黙読のほうが優る傾向が見えて来た。それで「黙読になれた」といえるわけであろう。

なお、女子はむしろ音読にすぐれているということも、すでにこれまでの研究でわかっていたことであるが、われわれの場合もその通りであった。

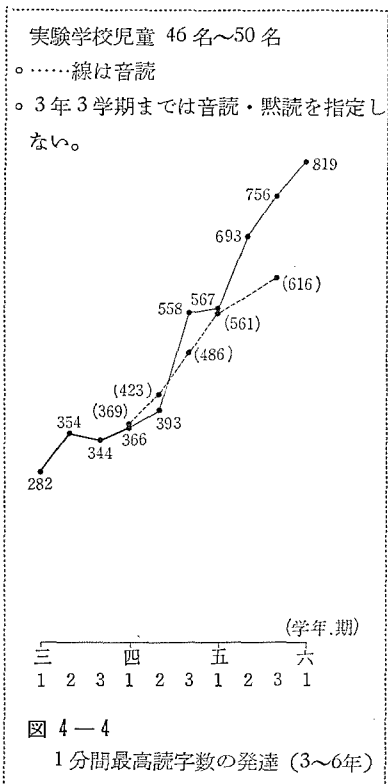


表 4—5 男女別音読・黙読 1 分間平均読字数および 3 分間誤答数総計

		黙 読			音 読		
		人 数	1 分間の 読 字 数	誤 答 数	人 数	1 分間の 読 字 数	誤 答 数
4 の 1	男	21人	416	15	21人	403	5
	女	37人	368	21	28人	384	10
4 の 2	男	18人	435	16	18人	480	3
	女	28人	410	16	28人	435	5
4 の 3	男	20人	614	10	20人	538	1
	女	27人	579	11	27人	506	5
5 の 1	男	21人	634	7	21人	621	3
	女	28人	576	7	28人	586	4
5 の 2	男	21人	643	18	—	—	—
	女	27人	624	15	—	—	—
5 の 3	男	21人	886	7	21人	640	5
	女	27人	762	6	27人	669	10

「黙読になれる」ということは、ふだんの読みが黙読になるということだけでなく、読む材料と読みの目的に応じて自分の読みの速度を調整・調節し得るところまで行かなければならない。このことについて、われわれは、5年2学期に読書練習器を用いて、個人検査で、三つの困難度の差のきわめて明らかな文章について、正しく速度を調節しながら、内容を読解し得るかどうかをみた。その結果（1分間平均読字数にすると）

	速い読み	ふつうの 読 み	考え読み
男 子	596	453	359
女 子	639	501	338
平 均	621	480	346

で、女子のほうが一般的には速く、むずかしい材料ではおそくなる傾向があった。

（4）段落ごとにまとめて読むこと

これについて学習指導の有無がひびいているようであった。われわれは 4, 5, 6 年において検査を続けたが、そのおもなものだけ掲げる。

○4年

〈問題文 (1)〉

- (1) きょうは、「とのさまの 茶わん」を 読んだ。
- (2) とのさまの 茶わんは、有名な 職人の 作った りっぱな 茶わんだった。
- (3) うすい、上等な 品で、熱い物を たべる 時は、いつも ゆびが あつくて、こまって いた。
- (4) ある時、山国を 旅行して、ひゃくしょう家に とまった。
- (5) ひゃくしょう家で 出した 茶わんは、そんなに 上等な うすい 茶わんではなかったから、熱い しるを のんでも へいきだった。
- (6) わたしは、いくら上等の茶わんでも、安心して使えなければ なんにもならないと 思った。
- (7) とのさまは、いろいろな物が あることを 知らないから、ほんとうに 幸福か どうか わからない。
- (8) この前に 読んだのも、とのさまの 話だった。
- (9) このごろ、とのさまの 話を 読むことが 多い。
- 〈しゅもん〉 (一) 「とのさまの茶わん」の話は、どこまでか。正しいものに○をつけなさい。

(2) ま で (6.1%) (4) ま で (8.2%)

(3) ま で (26.5%) ⑤ ま で (59.2%)

- (二) わたしが思ったこと (かんそう) は、どこまでか。正しいのに○をつけなさい。

(6) ま で (16.3%) (8) ま で (8.2%)

⑦ ま で (44.9%) (9) ま で (30.6%)

〈問題文 (2)〉

- (1) わたしは この えいがを 見る まえには 北きよくは 一年中 とても さむいところで、人は もちろん すんでいないし、動物なども ありません。きつと みどり色の 木なども なくて、いちめん 氷山が ういている けしきだと そうぞうして いました。
- (2) わたしの そうぞうは だいたい あたって いました。
- (3) けれども 思ったより いろいろの 動物が いるのに おどろきました。
- (4) わたしは、この えいがを 見て、まえに 見た「さばくは 生きている」という えいがを 思いだしました。

(5) 「さばくは ^い生きている」の ^{ほう}ほうは、この ^{えい}えいがとは ^{はん}はんたいで、あつ ^{くに}国の ^{いろ}いろいろな ^{しょくぶつ}植物や ^{どうぶつ}動物が ^で出てきました。^{いろ}色は ^ととても ^ああかるく ^ににぎやかでした。それに ^{くら}くらべると、「^{ほつ}北きよくものがたり」の ^{ほう}ほうは、くらくて ^ささびしい ^{かん}かんじでした。けれども ^{ほつ}北きよくにも ^ききせつがあるのです。とくに ^{なつ}夏と ^{ふゆ}冬が ^ははっきり ^{して}して ^{いて}いて、^ささむい ^{なか}なかでも ^{どうぶつ}動物たちが ^{げん}げんきに ^{せい}せいかつ ^{して}して ^{いる}いるのだ ^{とい}ということ ^{をし}をしりました。

〈しつもん〉 文が(1), (2), (3), (4), (5)と 五つに ^わ分けて ^ああります。ぜんたいを 二つに ^わ分けて ^よ読むと ^{したら}したら、どの ^よ読みかたが ^つつづきぐあいが ^いいいですか。

(1, 2, 3, 4) の ^よよいのに ^{一つ}一つだけ [○]○を ^{つけ}つけなさい。

1 (1)だけ ^{ひとり}ひとりで^よ読み、(2), (3), (4), (5)は ^{ほか}ほかの ^{ひと}人が ^よ読む (10.9%)

2 (1), (2)を ^{ひとり}ひとりで ^よ読み、(3)から ^{あとは}あとは ^{ほか}ほかの ^{ひと}人が ^よ読む (19.6%)

③ (1), (2), (3)を ^{ひとり}ひとりで ^よ読み、(4)から ^{あとは}あとは ^{ほか}ほかの ^{ひと}人が ^よ読む (34.8%)

4 (1), (2), (3), (4)まで ^{ひとり}ひとりで ^よ読み、(5)から ^{ほか}ほかの ^{ひと}人が ^よ読む (28.3%)

○5年 (このインドの問題文はいろいろに使った。300 ページ参照)

つぎの文はいくつにくぎって読むのがいいですか、意味のくぎり (文段) のところに、大きな 「」 じるしを ^{つけ}つけなさい。 「」 じるしは五つまでつけて よろしい。

インドというと、みなさんは何を思いおこすでしょうか。東京の上野動物園にいくとインドから来たぞうがいます。これは日本のこどもたちの^{きぼう}希望にこたえて、インドのネール首相がわざわざ送ってきてくれたインドぞうなのです。インドではぞうがたくさんいて、物をはこんだりしてよく人のおてつだいをします。とくに大きくなりっぱなぞうは、神さまのおつかいとしてとうとばれ、おまつりの行列の先頭に立てることもあります。」また、みなさんの家では、仏だんのある家が多いでしょう。この仏教を開いたおしゃかさまの生れたところが、インドであることは知っているでしょう。仏教はインドにおこり東南アジアや中国にひろがり、日本にもつたわって、東洋の大きな宗教になったのです。いまは本場のインドでは

あまりさかんではありませんが、仏教に^{かんけい}関係のふかい^{いせき}遺跡がたくさん^{ひら}のこっています。」このように、インドぞうや仏教からインドをみると、インドはまだ^{ひら}開けない国、あるいは古い文化の国^{ぶんか}というように考えられます。もちろん、インドにはまだ開けないところも広くあり、また、五千年の古い^{れきし}歴史をもっていて、タジ・マハールとか、モヘンジョ・ダロなど、たくさんの^{いせき}遺跡や^{びじゆつしん}美術品のある国ですが、最近のインドは^{ひじょう}ひじょうにかわって^{きま}きました。」^{しやしん}写真でみるように、^{のうぎやう}農業にも古いやり方といっしょに、^{きかい}機械をとり入れた^{あた}新しい農業の方法が行われています。川をせきとめてダムをつくり、^{でんき}電気をおこしたり、水のたりない土地に、ダムにためた水をながして^{きざく}農業に役立てています。砂漠の開発も大き^{かいほつ}にはじめられています。工業にしても、^{ぼうしき}紡績工業や、^{せいてつ}製鉄工業などがさかんにおこり、もとは^{めんか}綿花を^{ゆしゆつ}輸出して、^{めんし}綿糸や^{めんおりの}綿織物をイギリスや日本から^{かにゆう}輸入していたのに、いまでは国内で綿糸や綿織物をつくって、これを輸出するほどにま^なななっています。」インドは長いあいだ、イギリスにおさめられていましたが、こんどの^{たいせん}大戦後、^{どくりつ}独立してインド連邦とパキスタンという二つの国をつくりました。そして国民が力をあわせて、国の力を高めようとしています。そのため、新しい国でありながら、世界の国々のあい^{ちい}だでも高い地位をしめています。

(第1段 4%, 第2段 37%, 第3段 32%, 第4段 17%, 第5段 35%)

この問題は第1段がむずかしい。問題提起の段落があるということがわからない。しかし、第2はひとつの話にまとまっているし、最後のまとめの段落も、他よりもよくとらえられている。

(5) 必要なところを細かい点に注意して読むこと

ふつうは読みすごしてしまうが、学校などで正確に読ませる場合、細かいところについてしつもんを出す。

○2年, 3年, 4年連続

「まさおさん、おつかいにいってきてちょうだい。」と、おかあさんがいいました。まさおさんは、「はい。」といって、すぐにでかけました。

とちゅうで、じろうさんにあいました。

いちばのそばでサーカスがにぎやかなおんがくをやっていました。

まさおさんは、じろうさんといっしょにサーカスのかんばんにみとれているうち

に、おつかいをわすれてしまいました。

「まさおさん、どこへいくの。」みると、よしこさんがにこにこしながらたずねました。よしこさんは、おかあさんとおつかいにきたのでした。

「あっ、ばくおつかいにきたんだっけ。」まさおさんは、おつかいをおもいでして、あわててかけだしました。

〈しつもん〉 おかあさんはだれのおかあさんですか。

- | | |
|----------------|-----------------|
| 1 まさおさんの おかあさん | 3 じろうさんの おかあさん |
| ② よしこさんの おかあさん | 4 しらないうちの おかあさん |

この正答率は、学年末でとると 2 年 47.8, 3 年 62.5, 4 年 63.8 であった。4 年の上昇率が低いのが、他の協力学校では、もっとよかった。70% ぐらいまでいっていた。

細部の理解が生活の上で必要になるのは、説明文とか指示の文である。しかしテストでは、文学作品についてもある部分の正確な理解を要求することがある。次の問題は、よほど警戒して読まないと答えられないもので、正答率も低い。

〈問題文〉(2 学期)

朝、目を さますと、白い 雪が つもって いるのは うれしい ものです。が、南の国と ちがって、北国では すこしも めずらしくは ありませんでした。ちらちらちと、きのうも、きょうも、そして おそらく あしたも、よくも 天に これだけの 雪が ためてあると かんしんするほど、毎日、毎日 ふりつづけるからです。

雪には うれしく ありませんでしたが、わたしが 目を さますと、そうだ ゆうべは じろうが あの 雪の 中を かけて きたんだっけと 思いました。

「おかあさん、じろうは。」

と、わたしは ねどこの 中から おかあさんに ききました。

「ちゃんと ねて いますよ。」

と、おかあさんは こたえました。

まあ、よかったと、わたしは 思いました。

すると、また、おとうさんの ことが しんばいに になりました。

〈しつもん〉 じろう と いうのは なんだと 思いますか。(一つだけ○をつけなさい)

- | | |
|------------------|----------------|
| 1 おとうとの なまえ | ③ 犬の なまえ (39%) |
| 2 しんるいの こどもの なまえ | 4 ねこの なまえ |

○5年

5年では、選択肢法でなく書き出させてみた。

インドというと、みなさんは何を思いおこすでしょう。東京の上野動物園にいくと、インドから来たぞうがいます。これは日本のこどもたちの希望にこたえて、インドのネール首相がわざわざ送ってきてくれたインドぞうなのです。インドではぞうがたくさんいて、物をはこんだりしてよく人のおてつだいをします。とくに大きくてりっぱなぞうは、神さまのおつかいとしてとうとばれ、おまつりの行列の先頭に立てることもあります。また、みなさんの家では、仏だんのある家が多いでしょう。この仏教を開いたおしゃかさまの生れたところが、インドであることは知っているでしょう。仏教はインドにおこり東南アジアや中国にひろがり、日本にもつたわって、東洋の大きな宗教になったのです。いまは本場のインドではあまりさかんではありませんが、仏教に関係のふかい遺跡がたくさん残っています。このように、インドぞうや仏教からインドをみると、インドはまだ開けない国、あるいは古い文化の国というように考えられます。もちろん、インドにはまだ開けないところも広くあり、また、五千年の古い歴史をもっていて、タジ・マハールとか、モヘン・ジョダロなど、たくさんの遺跡や美術品のある国ですが、最近のインドはひじょうにかわってきました。写真でみるように、農業にも古いやり方といっしょに、機械をとり入れた新しい農業の方法が行われています。川をせきとめてダムをつくり、電気をおこしたり、水のたりない土地に、ダムにためた水をながして農業に役立てています。砂漠の開発も大きにはじめられています。工業にしても、紡績工業や、製鉄工業などがさかんにおこり、もとは綿花を輸出して、綿糸や綿織物をイギリスや日本から輸入していたのに、いまでは国内で綿糸や綿織物をつくって、これを輸出するほどにまできています。インドは長いあいだ、イギリスにおさめられていましたが、こんどの大戦後、独立してインド連邦とパキスタンという二つの国をつくりました。そして国民が力をあわせて、国の力を高めようとしています。そのため、新しい国でありながら、世界の国々のあいだでも高い地位をしめています。

〈しつもん〉 文の中から、インドにある遺跡や美術品の名まえを二つ書きなさい。

タジ・マハール (52%)	両方ともできた者 (50%)
---------------	----------------

モヘン・ジョダロ (54%)	
----------------	--

インドの工業をあげなさい。

紡績 (67%)	両方ともできた者 (60%)
----------	----------------

製鉄(60%)

インドは今どういふ国とどういふ国になっていますか。

インド連邦(48%)

両方ともできた者(48%)

パキスタン(50%)

(6) わからない文字や語句を文脈にそって考えること

テストでは、これは、文脈理解、文章の意味の全体の理解をみるための方法として、ひじょうに多く使用される。

われわれも、この方法をたびたび使用した。すでに2年1学期に「はかどりません」「すごすご」という二つの語句のテストをしている。これは、その語句についての理解をみるためでなく、むしろそれを通して、文章全体の理解をみようとするものであった。わからない語句の理解としては、主として4年、5年、6年で実施した。

○4年

〈問題文〉

インクを水の上にそそいでみたら、どうなるでしょう。インクはみるみる水ぜんたいの中にひろがってしまい、インクと水は、すっかり、まざり合ってしまいます。それは、インクが^{あぶら}ひじょうに、水にとけやすいからです。

ところが油を水に流しこんでも、油は水の上にどろんとういています。油と水はいっこうまざり合いません。これは、油が水にすこしもとけないからです。

けれども、水にとけないだけでは、油は水の上にうくわけにはいきません。油が水の上にうくのは、水よりもかるいからです。

つまり^{あぶら}油が水にうくのは、油が水よりもかるい上に、油が水にすこしもとけないからです。

〈しつもん〉「みるみる水ぜんたいの中にひろがってしまう。」の「みるみる」のいみはどれがいいか。○をつけなさい。(42%)

みるみる {
 すぐに
 だんだん
 見えるか見えないように
 よく見ていると

「いっこうまざり合いません。」の「いっこう」のいみは どれがいいか。○をつけなさい。(60%)

いっこう	{	すこししか……………	(まぎらない)
		すこしも……………	(まぎらない)
		すぐに……………	(まぎらない)
		いっぺんに……………	(まぎらない)

4年3学期から、5年3学期、6年3学期と3回にわたって、伝記文ニュートンについて、つぎのような語句のとらえかたを調べた。

○4年、5年、6年

〈しつもん〉 ニュートンの伝記(既出)

つぎの(1),(2),(3),(4),(5)のことばの いみは どれがあっていますか。このことばの出ているところをよく読んでかんがえなさい。(あっているのに○をつける。)

- | | |
|---|---|
| (1) ひっこみじあん (38, 60, 67) | (4) 自信 ^{じしん} がつく (64, 70, 80) |
| 1 ひっこんでばかりいる人 | 1 じまんする |
| 2 ひっこんでばかりいること | 2 自分 ^{じぶん} のためになることがわかる |
| 3 ひっこんでいじわるをすること | 3 自分のことはじぶんでするようになる |
| 4 学校 ^{がっこう} の成績 ^{せいせき} がわるいこと | 4 自分 ^{じぶん} に力 ^{ちから} のあることがわかる |
| (2) ふるいたつ (57, 70, 80) | (5) うちこむ (19, 41, 80) |
| 1 ゆうきをだす | 1 なぐりかかる |
| 2 おこりだす | 2 うっていれる |
| 3 成績 ^{せいせき} がよくなる | 3 いっしょうけんめいになる |
| 4 ふるえて立っている | 4 よい点 ^{てん} をとる |
| (3) ひっしになる (80, 83, 85) | |
| 1 いっしょうけんめいになる | |
| 2 大さわぎをする | |
| 3 げんこつをかためる | |
| 4 相手 ^{あいて} にかじりつく | |

注 () 内の数字は4年、5年、6年の正答率

4 高学年における技能の発達

(1) 味わって読むため、また他人に伝えるために、声を出して読むこと

これを朗読技能と考えると、高度な高学年的なものということになるが、しかし、そこまで高度なものでなければ、教室ですと早くから、音読技能として実施されている。われわれの検査したのは、そういう基礎的な技能・態度で、いわば「よくわかるように音読できるか」ということであった。4年1学期と4年2学期に、個人検査で、あとに掲げる問題文を音読させた。われわれは、これを

1年 音読ができること

2年 正しくくぎって適当な速さで読むこと

の発展的系統で考え、評価の観点は「読みの流暢さ」と「読み誤り」（くぎりの不正、読みなおし、とばし読み、加え読み）を基礎とし、それに新しく「会話の読み」を加えた。特に会話文の読みでいわゆる朗読意識をみようとした。

3つの評価観点について、1, 2, 3の点を与えてそれを合計した。平均点は、

表 4—6 音読技能成績表（男女差）

		読みちがい	流暢さ	会話の読み
男子(20名)	4の1	2.10	2.65	2.15
	4の2	2.11	2.37	1.63
女子(28名)	4の1	2.11	2.35	2.39
	4の2	2.21	2.79	1.93

「流暢さ」における4年1学期を除き、他のすべての点で、女子のほうがよい点を得ている。特に会話の文を、そうしたことを意識してじょうずに読むことについては女子

のほうがすぐれている。

これは、実験学校だけでなく、一般的にいわれていることである。

朝つゆをふむときりっと目がさめる。

さっくさっく、さっくさっく、
にいさんの かまが よく きれている。
きりの中でかっこの^{こゝろ}声^{こゝろ}がとおい。

ぼくはかった^{あはく}青草をかごにつめる。
つゆのにおいか、草のにおいか。
すがすがしい^{かぜ}風^{かぜ}がわたる。

山のいただきに日がさしてきた。
山ゆりの花をかごにさしてかえる。
うしがまっている。

〈しつもん〉 どんな^{きもち}気持^{きもち}が、かかれていますか。いちばん 大事な気持を、あとの
ところに かきなさい。

5年2学期のつぎのテストは、書き手の意図は何であるかという問いではないが、書き手の意図の正確な理解をためす「しつもん」がついている。

〈問題文 (2)〉

警察官といえ、どろぼうをさがしたり、殺人犯人をつかまえたりするのが本職のように思われがちですが、それが警察官の第一のしごととはいえません。犯罪をとりしまったり、犯人をつかまえたりすることは警察官の目的ではなく、しごとの一部です。目的は、犯罪や災害から、人間の生命や財産をまもるという任務をはたすことによって、社会をまもることだからです。

〈しつもん〉「警察官の目的」はなんですか。

- 1 どろぼうをさがしたり、殺人犯人をつかまえたりする。
- 2 犯罪をとりしまったり、犯人をつかまえたりする。
- 3 犯罪や災害から人間の生命や財産をまもる。
- ④ 人間の生命や財産をまもることによって社会をまもる。(39.6)

こういう問題文の場合、児童は、文章をよく読んで書き手の意図を考えるよりも、自分の考えていることと結びつけたがるもので、この正答率が低いのは、3を取る者が多いからである。

文章の意図の問題は、次のように、言っていること、言っていないことを区

別させる場合は、ずっとやさしくなる。これは5年3学期のテストである。

テレビのはたらきのうちで、ラジオにも^{しんぶん}新聞にもないとかくべつのはたらきは、とおくはなれたところでおこっているできごとを、おなじ時刻に、そっくりそのまま見せてくれるということです。

もうすでに、アメリカとイギリスのあいだでは、テレビのちゅうけい^{ほうそう}放送が成功しています。ですから、いまにテレビのこくさい^{ほうそう}放送がはったつしてくると、^{がいこく}外国でおこなわれるオリンピックきょうぎのようすが、そのままじっきょう^{ほうそう}放送されて、日本でも見られるようになるでしょう。

こうなってくると、^{せかい}世界はいよいよせまくなって、ラジオやテレビによって、^{でんぱ}電波でむすばれる^{くに}国と^{くに}国とのつきあいも、さらにしたしくなって、やがて世界はひとつというように、ほんとうにみんながなかのよい、^{へい}平和な時代^じがくるにちがいありません。

〈しつもん〉 作者（この文を書いた人）がこの文でいっていることには上に○じるし、いっていないことには×じるしをつけなさい。

- (1) テレビには^{しんぶん}新聞にもラジオにもないとかくべつのはたらきがある。(62%)
- (2) アメリカとイギリスとの間のテレビのちゅうけい^{ほうそう}放送がそのまま日本でも見られる。(53%)
- (3) ^{せかい}世界はだんだんせまくなって来る。(42%)
- (4) テレビがはったつすると^{せかい}世界の人々がみんななかよしになる。(53%)
- (5) テレビはラジオや^{しんぶん}新聞よりもずっと進んだものである。(45%)

○6年

次の問題（6年1学期）は正答率がひじょうに低い。これは「意図」をたずねられたと考えないで、書かれている事実をたずねられたものと受け取る、そういう表面的な読みをする傾向があることを示している。

〈問題文〉

^{いしや}医者も^み見離した、もうとても^{たす}助かり^{びようじん}そうもない病人に対して^{みまい}見舞にいった人たちが、「すぐなおりますよ、しっかりしなさい。」などといいます。それは、ほんとうはうそですが、そういううそは、^{わる}悪いとはいえません。

^{ひる}お昼とか^{ゆうがた}夕方とか、^{しょくじ}食事時によその家^{ほうもん}を訪問して、「お食事は」ときかれた時、やっかいをかけたくない気持ちから、「食事はすませてきました。」ということもあります。それもうそですが、もし「食事はまだです。しかし、やっかいをかけたくありません。」といったとしても、それがその通りまっすぐに受けとられないとした

ら、そうした方がよいかも知れません。

〈しつもん〉 なにをいおうとした文ですか。

- (1) うそをつくのはよくない (5.6%)
- (2) うそには悪いうそと悪くないうそとある (72.2%)
- (3) うそは必ずしも悪くない (18.5%)
- (4) わたしたちは時々うそをつくことがある (3.7%)

(3) 書かれていることの中の事実と意見とを判断しながら読むこと

このことについて、6年2学期につぎの問題でテストをしたが、ひじょうに成績がよく、平均して80点以上であった。はじめに「れんしゅう」をしたので問題への接近の仕方がよくわかったようであった。

〈れんしゅう〉

文の中には、その文を書いた人（作者という）が、たしかに見たり聞いたりしたことも出てきますが、それについて作者が考^{かんが}えたり感じたりしたことも出てきます。

見たり聞いたりしたことが書いてあれば「事実」で、考^{かんが}えたり感じたりしたことが書いてあれば「意見」とか「感想」といいます。

次の文について、どれが事実でどれが意見か調べてみましょう。

- (1) わたしたちの学校では1年生から6年生まで、みんな、むねに名札^{なふだ}をつけることになっています。
- (2) なのに、この頃^{ころ}名札をつけていない人があります。
- (3) わたしは、そんな人は学校の門から入れないようにしたらよいと思います。

〈しつもん〉 (1), (2), (3)のどれが事実をいっていますか。どれは作者の意見ですか。次を書いてみましょう。(下に番号を書きなさい)

事実の文……………

意見の文……………

〈問題文〉

もんだい (一)

- 一 (1) 日本人がとる牛乳やバターの量は、ヨーロッパやアメリカの人たちとくらべて、ひじょうにすくない。

- (2) もし、ねだんがやすくなりさえすれば、もっと売れるはずである。
- 二 (3) テレビは勉強のじゃまになることがあるから、^き気を^もつけないければなら
ない。
- (4) わたしたちの学校で調べたところによると、家にテレビのある人は、毎
日平均2時間半も見ている。勉強の時間やねる時間がそれだけすくなくな
る。
- 三 (5) ファーブル^{ぶん}昆虫記もシートン動物記も、観察を記録したものである。
- (6) どちらも読みやすく、ためになる書物である。
- 〈しつもん〉 下に番号を書きなさい。

事実をつたえているのは……

作者の意見をのべたのは……

もんだい (二)

- (1) 最近まで千メートル以上の深海の水は動いていないといわれていました。
- (2) ところが、イギリスの学者がきょ年、大西洋の二千メートルの深さで、海
には流れがあることを見つけました。
- (3) これは大変なことです。
- (4) というのは、流れがないというたてまえで、アメリカあたりでは、^{ほうしゃのう}放射能
がまだのこっているいらなくなったものを入れ物に入れて、すてているからで
す。
- (5) 日本でも日本海の深いところにすてることになっています。
- (6) これも、日本海の深いところに流れがあることがわかれば、考えなくては
なりません。

〈しつもん〉

事実をつたえているのは……

作者の意見をのべたのは……

もんだい (三)

- (1) 小・中学校の生徒が自分たちで^{うんたい}運営する「こども銀行」も、ことして10
年になりました。(2) 山形県のある小学校では、みんなで山の中のナメコやイナ
ゴとり、ワラビとりなどをして、こども銀行の貯金が一人あたり2千円になりま
した。福島県のある中学校ではキリの本を学校に植えて、貯金に役立てました。
- (3) このほか、いろいろな学校でみんな苦心をして貯金をしたのだそうです。
- (4) 「こんなすくないおこずかいでは、貯金ができない」という人には、よいお
手本になることでしょ。

〈しつもん〉

事実をつたえているのは……

作者の意見をのべたところは……

もんだい (四)

- (1) 年のくれになりました。ことしは、少年少女の本があちこちでたくさん出

版されて話題になりました。

(2)新しく出版された少年少女の全集ぜんしゅうに共通のことは、ほとんどが、本の型が大きくなったことと、本が美しくじょうぶになって来たことです。

(3)それにしてもこうたくさんの全集が出ては、買う人もまようわけで、めいめいが先生やおとうさんに相談して、自分が一ばんほしいと思うものをきめることがたいせつです。(4)巻数の多い全集では、おわるころには学校を卒業しているというようなことも、おこって来るのではないでしょうか。

〈しつもん〉

事実をつたえているのは……

作者の意見をのべたところは……

もんだい (五)

(1)全国交通安全週間ははじまりました。この週間は、すこしでも交通事故をすくなくしようという目的でおこなわれています。(2)交通の規則をよく守りさえすればほとんど事故にあわないですむのです。(3)この週間中に子どもに必要な交通規則をよく勉強するようにしましょう。

(4)東京都ではことしの1月から6月までに7,744件も交通事故があり、小学校で死んだ人は34人、けがをしたのは528人ということです。

〈しつもん〉

事実をつたえているのは……

作者の意見をのべたのは……

(4) 文章の組み立てや叙述に即して正確に読むこと

文章の組立や叙述に即して読むことは、中学年でも、その必要のあることである。次は4年生に試みたものである。(1学期)

〈問題文〉

インクを水の上にそそいでみたら、どうなるでしょう。インクはみるみる水ゼン太いの中にひろがってしまい、インクと水は、すっかり、まざり合ってしまいます。それはインクがひじょうに、水にとけやすいからです。

（そこで
それから
ところが
やっぱり）油を水に流しこんでも、油は水の上にどろんどろんといます。油と水はいっこうまざり合いません。これは油が水にすこしもとけないからです。

けれども、水にとけないだけでは、油は水の上にうくわけにはいきません。油が水の上にうくのは、水よりもかるいからです。

（つまり）
（だから）
（しかし）
（そして）

油が水にうくのは、油が水よりもかるい上に、油が水にすこしもとけないからです。

これは、「ところが」が53%、「つまり」が50%であった。

われわれは、この能力は5年でも試みたが、6年ではいろいろな方面を試みた。

〈問題文（1）〉

1 (), イギリスがほこる汽船^{きせん}、タイタニック号は、はなばなしいばんざいの声^{こゑ}におくられて、有名^{ゆうめい}なサザンプトン港^{こう}から、はじめての航海^{かうかい}に船出^{ふなで}した。総トン数^{そうとんすう}4万6千トン、お客^{りやく}と乗組員^{のりぐみん}あわせて2千2百人という、そのころ世界でもっとも大きな汽船^{きせん}だった。

2 (), 大西洋を西へ西へとすすむうちに、ものすごいきりにおそわれて見とおしがきかなくなり、ニューヨークの東北方^{ひょうほう}2千5百キロのところで、フルスピード（全速力^{ぜんそく}）で大氷山^{だいひやうざん}に正面^{しぜん}しょうとつし、わずか2時間のうちにあけなく沈^{しず}んでしまった。乗っていた人のうち、救助船^{きうじふね}にたすけられたのはたった7百人で、のこりはみな海の底^{そこ}深く沈^{しず}んでしまった。

3 (), 世界でもっとも悲惨^{ひさん}な海^{うみ}のできごととして、人々^{ひと}の胸^{むね}にのこっている。

〈しつもん〉 () のところには右のどれがはいりますか。線^{せん}でつなぎなさい。

1 () これは (84.9)

2 () 1912 年 (89.1)

3 () しかし (84.8)

「タイタニック号」は非常にできよかった。これは以前、全国学力水準調査で実施したことのあるもので、全国平均でも60点近かったと思うが、3つのものをつなぐのであるから、それだけやさしいわけである。

〈問題文（2）〉（乙学級だけ）

陸上競技^{りくじようきぎ}の中で、日本の得意^{とくい}な種目^{しゆもく}の一つとされているマラソンは、ギリシアの伝説^{でんせつ}から考^{かんが}えだされたものである。

紀元前^{きげん}490年、その頃^{ころ}アジアの強^{きやう}国^{こく}であったペルシア（今のイラン）が、10万

をこえる大軍でギリシアに攻めてきて、アテネからわずか40キロのマラソンという平野に上陸した。ところが、ギリシア軍の大將のうまいはかりごとで、戦いは思いがけずギリシアの大勝利となった。

戦いが終わった時、ギリシア軍の大將は、勝利をすこしでも早くアテネに知らせたいと思い、

「だれかアテネに行ける元気な者はいないか。」とさげんだ。

その時、疲れた兵士の中からひとりのわか者が進み出て、アテネまで40キロの道をひたむきに走りつづけた。

アテネの市民は、おさえきれない不安の中で戦いの結果の知らせを待ちこがれていたが、そこへ、疲れきったひとりの兵士が、必死に走りつづけながら城門にたどりついて、

「わが軍が勝ったぞ。」

とさげんで、その場にぱったりとたおれた。

1896年、近代オリンピックの第1回アテネ大会が開かれた時、この、ずっと昔の、勇ましいわか者の話がもとになって、マラソンの平野からアテネのオリンピック競技場までの長距離競走がおこなわれた。そして、その競走の名を「マラソン」とつけた。

〈しつもん〉「その時」というのはいつですか (51.9)

- | | |
|--------------|--------------|
| (1) さげんだ時 | (3) 大勝利となった時 |
| (2) 戦いが終わった時 | (4) 紀元前490年 |

〈しつもん〉「そこへ」というのはどこへですか (40.7)

- | | |
|---------|-----------------|
| (1) 城門 | (3) アテネ |
| (2) その場 | (4) 待ちこがれていたところ |

〈問題文 (3)〉

デンマークの農家へ遊びに行ったら、小学生、中学生、女学生、そろそろと3人出て来たのでいささか驚いた。主人夫婦はまだ30代としか見えないのに、どうしてこんな大きな子どもがあるのだらうと思ったら、それは都会のコペンハーゲンから、あずかった中学生で、小さい小学生ふたりだけが、その家の子どもであった。女学生はオーデンセという、アンデルセンの生まれた町から、これはアルバイトに來ているのだそうである。

デンマークのいなかはイギリスと同じような平原で、なだらかなおか、ひろびろとはてしない畑、牛、羊、豚、——大きい木のかげに小学校のような大きな農家がある。私が訪問したのはそんな家ではなく、かやぶきの平家建てで、百年昔からの

農家を若夫婦が農業をやるために買いとったものだという話であった。土地は百町歩、乳牛が75頭、豚は何百頭か忘れたが、それで中流だという。

芝生の庭にビーチパラソルを立てて、その下でお茶が出た。主人が、組合で作ったチーズだから試食してみてくださいと、大きなクラフトチーズを持ち出した。子どもたちもチーズを切ってもらい、ケーキももらって、庭のまん中の大きなさくらんぼの木の根もとに足を投げ出して、お茶をのむ。余裕のある農家では、こんなふうに毎年夏休みに、都会の子をあずかってミルクとチーズでうんとふとらせてかえすが、百年来のしきたりで、そうしてそれが農家のじまんだという。

デンマークの子どもは、あまりおとなにしかられるということがなく、自由にのびのびと育っているような感じがした。世界の童話の大家アンデルセンの生まれた国であるせいかもしれない。アンデルセンの生まれたオーデンセの町では、住んでいた家がそのまま博物館となつて残されてあるが、近年新しく隣りに建った美術館のかべには、全部アンデルセンの物語の絵がかかれてあり、そのなかでも「母の物語」というのがいちばん人々に好かれているということである。それはかれが自分の母親への思いをつづったもので、美しい母子の愛情が詩のように書かれているということだった。

〈しつもん〉「そんな家」というのはどんな家をさしますか (42.6)

- | | |
|------------------|---------------------|
| (1) そんな小さな家 | (3) 小学生、中学生、女学生5人もい |
| (2) 小学校のような大きな農家 | る家 |
| | (4) かやぶきの平家建の家 |

〈しつもん〉「それが農家の自慢」の「それ」はなにをさしますか (70.4)

- | |
|-----------------------------|
| (1) 都会の子をあずかってふとらせること |
| (2) 子どもが自由にのびのびと育っていること |
| (3) 大きなクラフトチーズやケーキ |
| (4) 芝生の庭にビーチパラソルを立ててお茶をのむこと |

〈しつもん〉「そのなかでも」の「その」はなにをさしますか (61.1)

- | | |
|-----------------|-------------|
| (1) アンデルセンの物語 | (3) 美術館のかべ |
| (2) アンデルセンの物語の絵 | (4) オーデンセの町 |

(5) 文章を味わって読むこと

文章を味わって読んでいるかどうかを検査する方法はいろいろある。まず、読んでいる時の読みの強度、熱心さをみる。読んでから好き、きらいを言わせたり、そのほかに感想をいわせてみる。もう一度読みかえすかどうかをみる。

特に学力テストでは、よい詩と悪い詩を示して、それを判定させたり、味わった批評のことはその作品・文章にあてはめさせたりする。

われわれのテストでは、味わって読むべき文章を提出し、それについて、単に内容理解以上の、情景の理解把握の問題を出したり、文章表現の面で適当な語句を選ばせたりした。詩や文章の情景把握は、低学年からテストした。

5年2学期のつぎの問題は、ある意味では文脈からの語句のおさえ方であり、またある点では叙述に即して正確に読むことであるが、ここには、意味的に同じでも多少ニュアンスがちがうようなものが出してある。その点で、味わって読んでいるかどうかという問題が、ふくまれている。

○5年

〈問題文〉

つぎの文の中に、{ がついて四つ書いてあるのは、どれがいいか、一つだけえらんで番号に○をつけなさい。

東北から北陸の空は、雨の多い秋のおわりころから日に日に寒くなって、11月にはいと、そろそろみぞれがふりはじめます。それが北海道になると、10月から北西の季節風がふきあれ、夏からいっそくとびに冬がやってきます。人びとは雪のやってくるのを身ぢかに感じ、せきたてられるようにしごとのしまつをいそぎます。田んぼにとりのこされた、かりとったあとの稲かぶをわたってくる北風は、ヒューンとうなりをたててつめたく、子どもたちは首をすくめて

- { ① 登校をいそぎます。(37.5)
2 かえりをいそぎます。
3 かけていきます。
4 かけあしであるきます。

みぞれからあられになって、米のとりいれはどうかすんでも、
(16.7) { 1 大雪
2 ふる雪
③ くる雪
4 つもる雪 }

へのしたくがのこっています。ふぶきよけのかやがき、家のまわりの雪がこい、ふりつもる雪にもいためつけられないように、庭木の雪よけもしなければなりません。

- { 1 さむい冬
2 きびしい冬
③ ながい冬
4 くらい冬 } にそなえて、だいこん、白さいなどを大きなたるにつけてみ、
(60.4)

にんじんやごぼう、いもをわらでかかって地中にうめることなどもしなければなりません。これから半年^{はんねん}ものあいだ、冬ごもりの生活^{せいかつ}がつづくのですから、半年ぶんの食^けりょうやねん料^{りょう}を家のなかへとりこみ、たくわえておかななくては冬がすごせないのです。

暖^{あたた}かな地方でさえ、冬がちかづくと炭^{すみ}や石炭^{せきたん}を買いこんで、寒^{さむ}さにそなえるのがふつうです。

$\left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ 一方} \\ 2 \text{ そして} \\ ③ \text{ ところが} \\ 4 \text{ これに対して} \end{array} \right\}$	$\left. \begin{array}{l} \text{雪国の人たちのねん料のしんばいは、} \\ \text{暖かな} \end{array} \right\} \text{ (33.4)}$

表^{おもて}日本のような、なまやさしいものではありません、山ぞいや、山の中の学校では、炭^{すみ}をたいているところでは木炭^{もくたん}を、ストーブにおがくずをたいているところでは

$\left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ はこびあるいている} \\ 2 \text{ はこばせられている} \\ 3 \text{ はこばなければならない} \\ ④ \text{ はこんだりしている} \end{array} \right\}$	$\left. \begin{array}{l} \text{とおがくずを、生徒たちが} \end{array} \right\} \text{ ところがたくさんあり} \\ \text{ (35.4)}$

ます。

○6年

〈問題文 (1)〉

ひそひそと 雪がふっている。

家ではこんやも

たばこのしていそがしい。

兄も父も

だまってたばこをのしている。

母も姉もだまっている。

暗^{くら}かったまどが

急^{きゆう}に明るくなった。

自動車のライトだ。

もそもそふっている雪のかげが

まどから見えた。

自動車は苦し^{くる}そうな音をたてて

通^{とお}っていった。

みんなは だまって

たばこのしをしている。

〈しつもん〉 1 どんな夜でしたか。いちばんいいと思うのに○をつけなさい。そ

して2の方に、そのいちばんいいと思うわけを書きなさい。

(1) 家中みんなでいっしょに働いた、たのしい夜。(0%)

(2) 雪があとからあとからふって、くらい、さびしい夜。(30.4%)

(3) 自動車のへんな音が聞えた夜。(2.2%)

(4) みんないっしょうけんめいになって、せっせと働いた、雪の夜。

(67.4%)

2 そのわけ(どういうところから、それがわかりますか) (56.5%)

〈問題文 (2)〉

えんがわに日があたる。えんがわにあたる日は冬のさむいときでもあたたかいが、もう春になるとそれがあつくらいになって、ガラス戸が走るしんちゅうのレールへ何の気なしにさわると、飛びあがるほどあついことがある。けれども、そこらあたりがぶんとこげくさくなるような日なたはずいぶんたのしい。

ぼくはそんなたのしいえんがわで、べつに何もしたくないときに、ただ足をぶらんぶらんさせているのが、すきだった。朝の10時ごろもらった2、3枚のビスケットを、ほんの少しずつ、ぼつりぼつり食べる。1時間も2時間もかかって食べる。ぼくには兄弟もいなかったし、家にはぼくのビスケットをねらう犬も猫もいなかった。そんなにゆっくりと食べていても、それならほしくないのかといってとりあげる人もいなかった。

そんなとき、くつぬぎの石のかげに、げたがたてかけてあるのに気がつくと、それを引きずり出して庭へ下りる。春の太陽がしばを少しずつ青くしている。えんの下をのぞくと冷たい空気がたまっている。顔がひんやりする。あんまりいい気持ではない。けれどもぼくはえんの下に友だちがすんでいた。人間の友だちではない。ころころむしとそこころはよんでいたが、いまちゃんとした名前をしらべてみると、おかだんどむしというのだ。海べの砂の中にいるのと、よくにているが、それは、はまだんどむしというのだ。この虫のことをわらじむしといっている人があるけれど、わらじむしというのはたまのように丸くならない。

みんな10ミリぐらいの、うっかりふめば、ぷすっと音もたてないで死んでしまうような虫だが、学者たちが苦心してべつべつにちゃんと名前をつけたのだから、まちがえた名でよんでは、その学者にも虫にも気の毒である。

けれどもぼくはそのころはまだほんとうの名を知らなかったのだから、ころころむしといっていた。

〈しつもん〉 時期はいつごろのことですか。一つだけ○をつけなさい。

(1) 冬のさむいとき (6.5%)

- ② 春になったばかりのところ (58.7%)
- (3) 春の中ごろの、ぽかぽかあたたかいところ (34.8%)
- (4) もう夏に近い、あつい日 (0%)
2. 文を読んで、作者(書いた人)についてどんな感じがしましたか。あなたの感じたことと合っているのがあったら、一つだけ○をつけなさい。合っているのがなかったら、(6)にそれを書きなさい。
- (1) 兄弟がなくて、ひとりであそんでいて、さびしそうだ。 (30.4%)
- (2) むしと友達になつて、よく調べるからえらい。 (4.3%)
- (3) むしのことを、よく知っている人だ。 (2.2%)
- (4) むしなんかとあそんで、つまらない。 (0%)
- ⑤ 日なたぼっこをしながら、おやつをたべて、むしとあそんでたのしそうだ。 (60.9%)
- (6) (2.2%)

(6) 要点を抜き出したり全体を要約したりすること

○5年

要約のほうは5年でつぎのテストを試みた。

〈問題文〉

わたくしたちが、いつもたべているパンが、そのまま木になったら、どんなにいいでしょう。ところが、パンの木という木がじっさいにあるのです。ちょうどパンのようにおいしい実が、たくさん木にぶらさがってなるのです。

このパンの木は熱帯地方、とくに南太平洋の島にある木で、高さが13メートルほどになる大きな木です。人のあたまよりも大きい実がたくさんなります。

この実には、でんぶんがたくさんふくまれていて、パンのような味がします。土人はこれを日常のたべものとしていて、むしやきにしたり、にてたべたりしています。この実をつけばおもちもできますし、土のなかにうめておくとお酒にもなります。パンの木には、たねのないものもあって、これにヤシのあぶらからつくるバターをぬってたべると、ほんもののパンとすこしもかわらないそうです。

パンの木は、実が食用になるばかりでなく、材木は建築用の材料としても用いられ、木のみきをくりぬいてまるき舟をつくります。また、この木のかわから、染料がとれ、木から出るしるは、のりの代用にもなります。

〈しつもん〉 みじかくまとめて書きなさい。なるべく2行(40字)以上にならないようにしましょう。 (39.6)

自分で、全体をまとめて、みじかく書くということは、そういう仕事をふだんからしているのでなければむずかしいことが、わかった。

○6年

要点の抜き出しの能力については6年2学期につぎのテストを試みた。

〈問題文 (1)〉

富士山^{ふじさん}などのような高い山^{やま}にのぼると、頂上^{ちようじやう}に近くなるにつれて息苦しくなり、頭^{あたま}がいたくなったり、めまいがしたりすることがあります。これを高山病^{こうざんびやう}といいますが、その原因^{げんいん}は、高いところでは空気の密度が地上よりうすくなって、私たちの呼吸に必要な酸素^{さんそ}の量が少なくなっていることによるのです。地表面上^{ちひやうめんじやう}に1平方センチメートルの水平な面積^{みんせう}を考え、その上に垂直^{すいちよく}に細長い空気^{くわい}の柱^{はしら}をたてるとしましょう。空気は地面付近で一番濃く、それから高くのぼるにつれてうすくなっていますが、その長い空気^{くわい}の柱^{はしら}の目方は約1キログラムです。すなわち、大気は1平方センチメートルの面積について約1キログラムの重さで、地球の表面をおしています。このおす力を気圧^{きあつ}といいます。

気圧は気圧計^{きあつけい}ではかり、単位^{たんい}にはミリバールを使います。海面^{かいめん}や平野^{へいや}ではかるとふつうに気圧^{きあつ}というものは1010ミリバールくらいです。水銀気圧計^{すいぎんきあつけい}を使って気圧をはかるときは、水銀柱^{すいぎんちゆう}の高さから気圧が得られます。以前日本では、この水銀柱の高さをミリメートル単位^{たんい}ではかって気圧の値^{あたい}としました。しかし今では、ミリバールが単位^{たんい}になっています。ミリメートル単位^{たんい}の気圧をミリバール単位^{たんい}のものにかえるのには $\frac{4}{3}$ をかけなければなりません。たとえば、以前760ミリメートルといった気圧は

$$760 \times \frac{4}{3} = 1013.3$$

1013.3 ミリバールということになります。

〈しつもん〉 この文をみじかくまとめるために、だいじなところを書きぬくとしたら、どれがいいか。二つだけ○をつけなさい。だいじではないと思う方には×をつけなさい。

- (1) 富士山^{ふじさん}などのような高い山^{やま}にのぼると、めまいがする。
- (2) 高いところは空気^{くわい}の密度^{みつど}がうすく、私たちの呼吸^{こきゅう}に必要な酸素^{さんそ}の量が少ない。
- (3) 地表面上^{ちひやうめん}に1平方センチメートルの水平^{みんせう}な面積^{めんせき}を考え、その上に垂直^{すいちよく}に細長い空気^{くわい}の柱^{はしら}をたてよう。
- (4) 大気は1平方センチメートルについて約1キログラムの重さ^{ちきのう}で地球の表面をおしている。(43.7)

- (5) 気圧は気圧計ではかり、単位にミリバールを使う。(27.1)
- (6) 海面や平野のふつうの気圧は1010ミリバールくらいである。
- (7) 以前の日本では水銀柱の高さをミリメートル単位ではかって気圧の値とした。
- (8) ミリメートル単位の気圧をミリバール単位のものにかえるのには $\frac{4}{3}$ をかけなければならない。

〈問題文 (2)〉

たたみの場合は、それが座敷いばいに敷いてありますから、どこにでも寝る場所ができます。また座敷のどこへでも、すわることができますので、臨時にお客が大勢あった時もすわる所はあるわけです。つまり部屋の融通がきいて、小さいすまいでも、どうにか家族が暮していけるのは、たたみのおかげだとも言えると思われます。すなわち畳のすまいは、特別に家具がいらないわけです。

次に床の材料としてのたたみを調べてみると、わらをたくさん集めてしめつけてあるたたみのしんは、保温の点では非常によいものです。厚いこのしんによって、床下から来る寒さを防ぎ、室内の暖かい空気の逃げるのを防いでいます。またたたみは弾性があって、歩いたときの足あたりは、やわらかでよいものです。ことに夏は日本人は素足になりますから、素足の足ざわりは非常によいといえます。欠点の方は、たたみの表がいたむことであって、数年に一回は、かえなければなりません。つまりもちがわるいことで、表面がつねに美しい青味のあるものにしておくには、毎年とりかえねばなりません。これは経費の上でたいへんなことであります。次に清潔という点では、常に表面をぬぐい、ごみのたまらないようにそうじしていなければなりません。これも手数のかかることです。ことに食事室などで、しるや水をこぼしたりしますと、中にしみ込んで乾きがおそくて、よごれやすい欠点があります。またたたみのつぎ目にはごみがたまりやすいこともあります。ノミやその他の虫類がこういう所をすみかにして、ふえて行くといういやな欠点もあります。また梅雨のころには室内全体がしめっぽくなりますが、こんなときにも、たたみはしめり気を吸って、しめっぽくて衛生上よいとは言えません。

〈しつもん〉 この文をみじかくまとめるために、だいじなところを書きぬくとしたら、どれとどれでしょうか。四つだけ○をつけなさい。だいじでないと思う方には×をつけなさい。

- (1) たたみはへやの融通がきく。(70.8)
- (2) たたみは保温の点でよい。(70.8)
- (3) たたみはしんが厚い。
- (4) 日本はたたみだから、日本人は夏素足になる。

- (5) たたみはもちがわるい。(35.4)
 (6) たたみは衛生上よいとはいえない。(79.2)
 (7) 梅雨^{つゆ}の季節には室内全体がしめっぽくなる。
 (8) たたみだと食事室でしるや水がこぼれてしみこんでしまう。

書き抜いてあることの中から、これが大事だと選択するのであるが、このように一つだけでなく、二つ以上ある場合、デリケートな区別をふくむ場合は、それが困難になる。明瞭なことであれば、それは、やさしい。

5 資 料

(1) 実施したテストの一覧表

表 4—7 読解力テスト一覧表 (1～6年)

	学 期	生 活 的 文 章	文 学 的 文 章	知 的 文 章
1 年	1 学期			
	2 学期		問題五 あり	問題一 かばんの絵 〃 二 つばめの絵 〃 三 えんとつの絵 〃 四 ぼくのがみ
	3 学期	問題二 にわかあめ 〃 四 おばさんのてがみ 〃 五 えんそくの日 〃 六 雪だるま	問題三 りす	問題一 つばめ
2	1 学期	問題一 おつかい 〃 二 なつやすみ 〃 四 おばさんのうち	問題三 池づくり 〃 五 王さまのばし ゃ	

年	2 学期	問題一 えのはりだし 〃 二 いぬ 〃 四 あきのやま	問題三 きんぎょ	
	3 学期	問題一 にわかあめ 〃 二 雪だるま 〃 三 おつかい	問題四 雪ぼうず	
	3 1 学期	問題一 おつかい	問題四 王さまのばし ゃ	問題二 きんぎょのね むり 〃 三 アメリカにお こった話
年	2 学期	問題一 さむいあさ	問題二 かわかみせん しゅ 〃 三 やぎ 〃 四 雪がつもる	問題五 こうこく
	3 学期	問題一 がくげい会 〃 二 おつかい 〃 三 ぼくのおとう と	問題四 雪ぼうず	
	4 1 学期	問題二 おつかい		問題一 油と水 〃 三 とのさまのち ゃわん 〃 四 きんぎょのね むり
年	2 学期	問題三 さむいあさ	問題一 北国の犬 〃 四 やぎ	問題二 北極物語
	3 学期	問題一 がくげい会 〃 二 おつかい	問題三 アイザック・ ニュートンの 伝記	
	5 1 学期	問題二 希望	問題三 うし	問題一 冬のつばめ
年	2 学期		問題二 雪国 〃 四 やぎ	問題一 警察官 〃 三 インド
	3 学期		問題一 アイザック・ ニュートンの 伝記	問題二 きもの 〃 三 テレビのはた らき 〃 四 パンの木

6 年	1 学期	問題三 希望	問題四 こうもり 問題五 うし	問題一 うそ 〃 二 おばあさん
	2 学期	問題八 がくげい会	問題十 やぎ	問題一～五 (事実の文 意見の文) 問題六 たたみ 〃 七 富士山 〃 九 インド
	3 学期	第一回 三 私のしゅ み	第一回 一 雪の夜 二 ころころ むし 第二回 七 アイザック・ニュ ートンの 伝記	第一回 四 タイタニ ック号 第二回 五 週の由来 六 光と温度 八 パンの木

(2) 実験学校における個人別問題種類別成績表

表 4-8 個人別問題種類別成績表 (男子)

男子	生 活 的 文 章						文 学 的 文 章						知 的 文 章					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
学 年																		
人 数	13	14	16	18	21	21	15	14	16	18	21	21	14		19	18	20	21
満 点	6	14	13	8	3	13	3	10	9	15	15	22	6	—	8	10	27	83
1	4	8	11	6	2	8	3	6	6	10	9	10	6		4	8	22	59
2	2	3	6	6	1	11	0	6	3	6	5	8	1		2	5	10	52
3	1	4	5	5	0	9	2	4	4	7	7	11	3		2	4	7	50
4	3	10	11	7	0	11	3	7	4	13	8	8	6		3	6	20	75
5	4	9	5	3	2	11	3	7	7	8	9	11	5		6	8	19	59
6	4	7	11	6	1	10	3	9	5	9	6	10	5		3	6	20	61
7	—	2	4	2	1	7	—	6	3	10	8	10	—		2	4	8	42
8	5	9	—	5	2	12	3	9	—	10	8	13	5		—	7	17	63
9	4	11	8	6	1	8	2	8	4	6	8	10	6		4	5	20	67
10	1	4	6	5	1	7	2	4	4	10	5	8	4		4	3	21	45
11	3	5	7	4	2	8	1	4	4	9	9	12	2		4	3	10	59
12	5	6	10	5	0	7	1	5	1	4	6	6	4		1	3	8	54
13	5	5	4	—	1	7	1	3	6	—	4	12	4		2	4	14	49
14		10	10	6	2	12		9	5	14	11	12			4	—	25	72
15		—	—	8	1	10		—	—	11	10	11			6	9	19	66

16		—	—	3	3	5			—	4	4	7			4	1	13	60
17			—	6	0	12			—	10	10	11			4	7	19	59
18			9	6	3	12			8	15	11	6			5	8	21	69
19				8	1	8				11	9	13				5	18	69
20					2	12					9	9						51
21						13						13						70
22	6	—	7	—			3		4				5		4			
23	—	—	7	—			1		3				5		1			
24																		
25																		
26				—	1		2											
男子平均	3.62	6.64	7.56	5.39	1.29	9.52	2.00	6.21	4.44	9.28	7.76	10.05	4.36		3.42	5.50	15.95	59.57
男女計平均	3.38	6.89	7.93	5.24	1.20	8.91	1.75	5.89	4.45	9.04	7.09	9.44	3.80		2.81	5.43	12.54	54.42

表 4—9 個人別問題種類別成績表 (女子)

女子	生活的文章						文学的文章						知的文章					
学年	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
人数	21	22	28	27	28	24	21	22	28	27	26	24	21		28	28	26	24
満点	6	14	13	8	3	13	3	10	9	15	15	22	6	—	8	10	27	83
1	—	8	8	5	1	—	—	6	4	11	—	—	—		4	2	—	—
2	6	10	13	8	3	12	3	7	4	11	8	9	5		5	5	16	57
3	3	—	7	4	1	8	0	—	4	9	6	6	5		3	2	15	43
4	4	3	4	2	1	8	2	4	2	6	5	8	4		1	3	6	42
5	4	6	5	6	0	6	2	7	6	9	5	10	4		2	5	14	49
6	2	6	9	5	0	9	1	2	6	10	5	9	5		3	7	11	44
7	—	—	9	6	1	9	—	—	5	8	5	8	—		2	9	19	55
8	3	7	7	5	0	5	1	5	5	9	5	6	4		4	4	14	37
9	6	9	11	7	2	12	3	9	7	9	10	11	5		3	10	20	57
10	2	6	9	4	0	8	1	5	5	6	8	10	4		1	3	8	46
11	3	11	12	7	3	12	2	8	5	12	7	12	5		3	9	17	67
12	5	9	6	4	1	8	2	7	4	10	6	7	3		1	3	10	48
13	3	10	9	5	2	7	2	9	8	12	6	11	5		2	8	16	54
14	3	4	9	—	0	9	0	5	4	—	8	9	0		3	7	18	57
15	1	8	8	7	0	9	2	5	5	9	9	11	4		3	7	22	60
16	1	4	5	4	0	6	1	3	1	6	6	7	1		2	4	9	37
17	3	7	7	2	1	7	1	6	4	10	4	—	1		1	3	15	—
18	3	6	8	4	0	7	2	7	2	6	8	10	4		1	4	13	44

19	3	7	8	4	1	9	2	7	3	8	7	6	2		3	3	7	38
20	—	10	9	6	2	8	—	5	6	8	6	11	—		3	7	19	57
21	3	2	6	4	2	8	1	4	1	8	2	7	3		1	4	9	43
22	1	8	8	6	1	9	1	3	3	7	8	10	0		1	6	13	56
23		8	7	5	1	8		6	4	10	6	8			1	4	8	48
24		6	7	6	1	8		5	7	10	8	12			3	8	12	50
25			8	5	1	9			4	5	7	6			2	5	12	49
26			8	5	1	—			5	10	8	10			2	7	14	60
27	5	—	10	6	3		1	—	6	11	—		6		4	5	—	
28		—	—					—	—						—			
29		—						—	—									
30	4	—	11	7	3		3	3	5	10	7				2	7	21	
女子平均	3.24	7.05	8.14	5.15	1.14	8.38	1.57	5.68	4.46	8.89	6.54	8.92	3.43		2.36	5.39	13.77	49.92
男一女	0.38	0.41	0.58	0.14	0.15	0.14	0.43	0.53	0.02	0.39	1.22	1.13	0.93		1.06	0.11	2.18	9.67

Ⅱ 作文力の発達

A 研究の概観

作文能力の発達をみる方法は、いろいろと考えられるが、われわれは、同一の児童に、毎年同じ題で作文を書かせ、その作品を内容面、形式面から分析検討することによって、児童の書く力の発達をみようとした。同一児童に、6年間、同じ課題で継続して書かせるから、そこに、ものの見方、考え方、構想力、表現力、表記力と、作文能力のいろいろな力が発達の的にとらえられるわけである。

この方法は、6年間同一児童に継続して、同一課題で書かせたら、児童の方で、意識して作為的なものになりはしまいか、また担当の教師が、作文の特別指導をして特殊な環境を作りはしないかという懸念もあったが、実験学校でのわれわれの調査の場合、そうした特殊条件は起こらず、きわめて、自然に、ありのままの児童の作文能力の発達状況を見ることができた。

なお、年を重ねるに従って、児童の書く生活は広げられ、書く活動、書く力も広く要求されるようになってくるので、中学年後期（4年）から、作文教育の目標を考慮に入れて、書く力の発達を、さらに他の面からもとらえようとした。

課題の生活作文「ともだち」「わたくしのうち」「先生」の結果だけから、児童の文を書く能力のすべては把握しにくいし、また、このころになると、児童の現実の書く活動や作業も、もっと多岐にわたってくるからである。作文教育の目標は、手紙・記録・報告・日記など、いろいろの目的に応じて適当な形式や内容の文が自由に書けることであり、コミュニケーションのための書く力が重視され要求されている現実にかんがみて、課題作文による調査のほかに、いろいろな目的に応じて文を書く能力の発達をもあわせてみることにした。

そこで、従来の1年～6年継続の課題作文を中心として、その自己を中心とする経験や行動の記述のほかに、(1)目的をもった作文——通信文や記録文・報告文・感想文などを書く力ほどの程度ついでいるかをみる。

(2)それらの作品の結果に徴し、児童の作文能力のうちで問題点となる能力、たとえば、構成力、連接力、語い力、文末処理力、推考力などをみるための作文テストを行ない、能力の診断をするという方法をも隨時合わせ行なう、作文能力の発達を、現実在即して広く、具体的に分析的にとらえるようにつとめた。

したがって、われわれは、児童の作文能力の発達をみるために、次のような4本建ての方法を用いたことになる。

- ① 同一課題作文によって継続的に発達をとらえる。 1年～6年
 - ② 目的に応じた作文を書かせ、発達の段階的徴候(特色)をおさえる。4～6年(付帯調査)、書く力と鑑賞力の関係をみる。 4・5年
 - ③ 作文能力を基礎的に分析して、意図的に発達をとらえる。及び、発達上の問題点を作文テストにより究明する。 4～6年
 - ④ 課題作文で得られた結果を検証するために、同一条件を与えて各学年いっせいに作文を書かせ、比較してみる。 1～6年・小4～中3年
- 課題作文外に実施した作文力調査の一覧表を示すと次のようである。

表 4—10 課題作文外の作文力調査一覧表

学年・学期 甲・乙学級 共通	問 題	し ら べ る 能 力	作 業
4—1	課題作文を書かせるほかに、作文の良否の判断力をみるためにBテストを行なう。		
	Bテスト1	作文の判断力(鑑賞力)	二つの遠足の作文を読んで、どちらがよいかを弁別させる。
4—2	目的に応じた文を書く能力、および書かれた作文を評価する能力(良否の判断力・鑑賞力)をみる。		
	Bテスト1	手紙文を書く力	一定の条件を与えて手紙文を書かせる。
	Bテスト2	手紙文を評価する力	二つの手紙文を読んで、どちらが手紙文としてよいかを弁別させる。
4—3	目的に応じた文を書く能力をみる。		
	Bテスト1	記録文を書く力	経験したこと(前日の学習事項)を記録させる。

5-1 *(4-1)	課題作文を書かせるほか、作文の能力を分析的にみるために、Bテストを行なう。		
	Bテスト 1	正しく文を書く力	語を与えて主述の整った短文を作らせる。
	" 2	文と文とを接続する力	順序を乱した文章を与えて、もとの正しい順序になおさせる。
	" 3	文章の構成力	絵を見せて、まとまった文章を書かせる。
	" 4	文章の推考力	選択肢のついた文章を与え、文脈にふさわしい表現を選ばせる。
5-2 *(4-2)	目的に応じた文を書く能力、および書かれた作文を評価する能力（良否の判断力・鑑賞力）をみる。		
	Bテスト 1	手紙文を書く力	一定の条件を与えて、手紙文を書かせる。あわせて、封書の上がきもさせる。
	" 2	手紙文を評価する力	用件の抜けている手紙文(→)と、手紙文の形式や、敬意表現の欠けた手紙文(⇒)とを与え、それぞれの欠陥に気づかせる。
	" 3	B(1)と(2)との結果を判定する資料とする	付帯調査として、手紙文を書いた経験や学習の有無をたずねる。
5-3 *(4-3)	課題作文のほかに、作文の能力を分析的にみるために、Bテストを行なう。		
	Bテスト 1	内容に即した題目をつける力（主題意識の有無をみる）	作文（作品）を読んで、題をつけさせる。
	" 2	段落をつける力	べたがきにされている作文（作品）を読んで、段落をつけさせる。
	" 3	主題を展開する力 最後をまとめる力	作文の題目と、書き出しを与えて、その続きを完結させる。
6-1 *(5-1)	目的に応じた作文を書く能力をみる。		
	Bテスト 1	会議の報告文を書く力	会議（学級児童会）の報告文を書かせる。
	" 2	学習したことを記録する力	学習したこと（前日の学習）を記録させる。
6-2 *(5-2)	目的に応じた作文を書く能力をみる。		
	Bテスト 1	意見や感想を表現する力	「私の尊敬する人」という題で作文を書かせる。
	"	"	「給食について」（生活の直接的な経験を通して）の意見・感想文を書かせる。
6-3 *(5-3)	目的に応じた作文を書く能力をみる。		
	Bテスト 1	感想や意見を表現する力	卒業に際しての感想や意見を書かせる。
乙 学級のみ ※ 6-1	作文の能力を分析的にみるためにBテストを行なう。		

	Bテスト 1	正しく文を書く力	語を与えて、主述の整った短文を作る。
	〃 2	文と文とを接続する力	順序を乱した文章を与えて、もとの正しい順序になおさせる。
	〃 3	文章の推考力	選択肢のついた文章を与え、文脈にふさわしい表現を選ばせる。
	〃 4	文章の構成力	絵をみせて、まとまった文章を書かせる。
※6～2	作文の能力を分析的にみるためにBテストを行なう。		
	Bテスト 1	文と文とを接続する力	文章中の欠部に、それにふさわしい接続の語を入れさせる。
	〃 2	主題に即して文章を展開させる力（推考力）	主題に即して、文章が展開されていない作文を与えて、推考させる。
※6～3	作文の能力を分析的にみるために、Bテストを行なう。		
	Bテスト 1	感想文を書く力（段落づけを中心にみる）	読書についての感想文を書かせる。（段落の使用状況を中心にみる）
	〃 2	段落をつける力	感想・記録文（読書）を読んで、段落をつけさせる。
	〃 3	〃	生活文を読んで、段落をつけさせる。

注 * 28年入学児甲学級を主に調査したが、乙学級（29年入学児）にも、全く同種の調査をして、学年発達を見る資料とした。（ ）内は、乙学級の実施学年・学期。

** 甲学級の卒業後、乙学級を主体にした調査を行なった。乙学級の児童は、テストによっては、4年と6年に同種の調査を受けたことになる。

その他、実験学級のみ4年から6年まで、毎年遠足後に遠足作文を書かせた。

これら一連の作文能力調査のうち、作文能力を分析的にみるためのテスト、目的に応じた作文を書く能力をみるためのテスト、遠足作文などの結果は、すでに、報告書「中学年の読み書き能力」「高学年の読み書き能力」に比較的詳しく記述した。作文力と他の言語能力との相関については、他章で全般的にふれることになる。ここでは、6年間を通しての作文能力の発達という観点からまとめることにする。

B 課題作文にみられる発達

1 研究の概観と成果

われわれは同一の児童に、6年間、同一文題で継続的に作文を書いてもらい、その作品を分析、研究することによって作文能力の発達をみようとした。そしてその意図は、前述のように、児童の側にも、教師の側にも、特殊な条件を起こさず、一応達せられたように思われる。

調査の方法

- ① 同一の文題で6年間継続して書かせる。

第1学期末 ともだち 第3学期末 先生

第2学期末 わたくしのうち

- ② 予告なしに、テスト期間中の一定時間内に書かせ成績物をひきあげる。所要時間は、1～3年 30分 4～6年 45分

- ③ 書く前の事前指導は行なわず、題名の軽い説明程度にとどめて、自由に書かせる。

【例】「ともだち」ならば、「みなさんのともだちについて、なんでもよいからかいてください。」といって、あまりこまごまとした説明や指示は与えない。

- ④ 枚数には制限なく、自由に書かせる。

- ⑤ 用紙は、低学年は、研究所でプリントしたマス目の大きい(1.5cm角)用紙、中・高学年も同様(3・4年 1.25cm角, 5年 1cm角), 6年生のみ市販の400字詰の原稿用紙を用いた。

評価の基準 書かれた作品は、次のような評価観点

- ① 題意に合っているか、題意をとりちがえ、途中から題意からはずれるようなことがあるか。
- ② 文章としてまとまっているか、単なる羅列か。
- ③ 言語上の誤り(文法・語句、文字および表記法)が多いか、少ないか。

④ 分量についても、多少考慮する。

によって、5段階に評価した。

記述量の増加、文字や文法上の誤りの減少、句読点の発達、語い力の発達、まとめる能力の発達、物の見かた・考えかたの発達などを中心として、それぞれの学年的な発達の様相や徴候を、今までに報告書で報告した。

課題作文では、各学期、三つの題で書かせた資料があるわけだが、このうち「ともだち」は、たとえば1年のものなど、『1年1学期のものなので、文字力が低く、書く習慣もできていない、そのために想が十分に展開しない(友人の名前の羅列だけ6人、名前の羅列に意味不明の文字の混入2人、意味不明文字のみ2人)、文章意識がないとみなされるものが30%もいる。また、「せんせい」については、学年末に実施するために、受け持ちの教師への感想がなまのまま入りまじって、その点から見ればおもしろい資料であるが、どうも内容的に偏っているように感じられる』(「低学年の読み書き能力」22ページ参照)というような実情があった。したがって調査資料としてみた場合は、各学年2学期末の「わたくしのうち」が、内容としてもおもしろく、また、発達の的にも、各学年の能力の特徴がいちばん出るように思われる。

われわれの場合は、昭和28年～33年、同一児童に継続的に書かせたのであるが、新潟県立教育研究所で、昭和32年に「わたくしのうち」という同じ題目で、小学校1年から、中学校3年までの異なった児童に作文を書かせた調査結果が発表されている。(新潟県立教育研究所 研究紀要 第二十二集「作文力の研究」) 随時、後者の調査結果と比較しながら、作文力発達の考察を加えたい。

以下は課題作文「わたくしのうち」にみられる発達の考察であるが、はじめに成果の要約を掲げる。

内容面にみられる発達

1) 取材能力として、注意の向け方・関心が低学年の自己中心から次第に家庭・家族に向けられ、課題意識、説明的態度の発達とともに、取材範囲が広く、深くなる。

2) 主題把握の観点から発達を見た場合、低学年では自然的な観点をとるも

のが多く、中学年後期ごろから、次第に論理的観点となり、高学年では主観的な観点をとるものも出てきて、作文が個性的なものになる過程がうかがわれる。が、同時に、高学年になっても、自然的な観点到終始するものもあり、個人差がある。

3) 主題の統一度という点では、低学年では、主題から逸脱しているもの、主題に混迷・分裂があるものも多く、主題にかたよりのあるものも、中学年に多くみかけられる。高学年になると、主題に即してまとめられるものがよくふえ、統一度の高いものも学級に10%程度はある。しかし、高学年でも、混迷・分裂現象の残存するものが20%近くはあり、個人差が認められる。

中学年で、主題のかたより現象が目立ったが、観察力・文章表現力という点では、一段の発達が認められることが、一つの特徴としてあげられる。

4) これを構想力の側からみると、低学年では興味中心に書くものが圧倒的に多く、それに思いつくままを羅列するものが加わる。組織的に書けるようになるのは、中学年後期からで、6年では、半数以上のものが組織的になるが、一方では6年になっても興味中心の域を脱し切れないものもいて、構想力の低さを示している。

5) 文章を構成し、表現する上で、内容的論理的に段落をつけることは相当むずかしく、低・中学年では、全然改行せずに書くものが多い。中学年後期ごろから段落意識・改行意識がついてくるが、まだ気分的なものや、でたらめの改行が見うけられる。6年になっても、正しく段落をつけられるものは、50%にみえない。

1年に比べて、2・3年で段落のつけ方の不振なのは、表現意欲がつき始め、記述量が多くなり、書くことに関心が向けられるために、形式的な面が無視されるからであろう。

一作品における段落数という点からみると、低学年では少なく、中学年では改行意識とともに多くなる(平均5文)。従来の調査研究では高学年では構成力の発達に伴ない段落数が引きしまるとされており、そうした現象も見られるが、中・下位群では高学年になってから段落意識が強化されるものもあって、

学級全体とした場合段落数がふえるという現象が認められた。(ここで、上・中・下位群というのは、言語能力全般からみて、そのように評価されるもの。たまたま、作文力としてもほとんど同じといえる。以下同じ。)

段落指導が徹底しないと、形式的改行即段落と思うものもある。また、段落に付随して、改行1字下げも、高学年まであまり顕著な発達をみない。第1文のみ1字下げにするもの、5年の指導時は比較的正しく、6年になって無視されているという例もあって、内容に即した形式的な面の指導も、随時必要であることが認められた。

既成の文章をもとにして、段落づけの力をテストした場合、4年と5年では相当な差があり、段落の発達期が認められた。

テスト結果で、生活文より説明文の方が段落づけの成績がよいことが確かめられた。

作文での実作と、テスト結果を比較して段落づけの力をみると、両者は必ずしも同じでないことが認められた。

6) 児童の作文能力の発達の上で著しいものに記述力(いわゆる表現力、叙述力)があり、それは次の諸徴候として現われる。

中学年から描写力が著しく伸びる。

この描写力の発達を促すものとして、観察の目が開けてくる。

客観的・具体的な描写ができるようになるのも中学年からである。

会話を使用して、情景・場面をいきいきとすることができるようになる。

記述上の技能——たとえば省筆というようなことも、だんだんできるようになる。

説明的態度で書けるようになる。

批判・思想性をもって書けるようになり、これは、中学年より、高学年でさらに発達を示す。

7) 中学年後期ごろから使用語いが、徐々に拡充し、高学年になると、日常の生活語いに、読書語い、専門用語、慣用句なども多少加わるようになる。

低学年や下位群児童は、語の使用範囲が狭く、舌たらずな表現や誤用もみら

れるが、学年が進むに従い、使用語いの発達がみられる。

漢語の使用が多くなり、和語、外来語・外国語の使用も多くなる。中学年からは接頭語・接尾語の用法、時間的推移、条件などを表わす語も分化して多様に使えるようになり、語の複合的な使用も多くなってくる。

8) 低学年はほとんど敬体で、常体は、傾向的には4・5年ごろから使用され始めるが、量的には少ない。敬体から常体へ移行する際の現象として、両体の混用体があり、これは高学年になっても一部に残存することがある。

高学年でも常体で書く作文が少ないということは、常体で書く力が乏しいというのではない。他の目的に応じた作文を書かせた場合、文種【例】記録文・報告文）に適当な文体を使い分けて書く能力も、高学年（6年）になるとそなわる。

自由に書かせた場合、常体で書くか敬体で書くかは、文の書き方（内容・態度）、文章記述の型、性格などにもよるところが多いと思われる。

9) 一定の時間に作文を書かせて、回収させたこの調査の結果では、低学年では書くことに夢中で、書き上げると、完成の喜びで、推考しようとしなない。読み返して、文字の誤記をなおすようになるのは中学年以降であるが、それも少ない。

推考能力の基盤になる適否、良不良の判断・感覚、選択力などは、推考能力テストの結果、高学年（5・6年）になれば、相応にあることが認められた。しかし、推考して書きあげるという態度や技能がまだ身につけてない段階であるようだ。

計量面からみた発達 作文能力の発達を、計量的にみた場合次のような現象があげられる。

1) 文字量一記述量は、1年～5年まで漸次増量し、6年で減少している。記述量の増加のピークは、従来の他の調査とそれぞれ違うが、それは、課題作文か自由作文か、対象が同一か否か、地域の差、書き方などで左右されると考えられる。

文字量の増加によって発達をいおうとする場合、ある水準に達するまで、そ

れも学級全体としていえるのであって、個人的にみた場合は、量の増減が必ずしも学年発達を示さない場合もある。

記述量は男女差を表わしており、概して女子の方が多く、中学年以降、それが目立つ。これは、女子の作文の書き方——叙述の型によるものと思われる。

2) それらの文字の使用状況をみると、漢字・かたかなの使用も学年ごとに少しずつふえている。

3) 記述速度という観点から、作文の記述過程を分析してみると、中学年では書き出しの時の文字数が多く、高学年になると、反対に終りの時分に多くなっている。この記述速度とそれに伴う記述量は作文を書く際に、構想だてて考えながら書くか、否かの態度技能を現わしている。

個人別に書く速さをみた場合、記述量に個人差があるように、記述速度にも、個人差があり、いくつかの記述の型がある。

4) 記述量を文数からみると、文字数同様1～5年まで上昇し、6年で減っている。

1文中に含まれる文字数は学年によってあまり差がない。中・高学年になると、接続詞を使って、短く切れた文を書くものがふえていることにもよるようである。

1文中に含まれる文字数に、あまり差のありすぎる作文には、何らかの問題があることが、個人的に文数と文字数について調べた場合、わかった。

形式面での発達と問題点 作文能力の発達を、文法・表記の形式面からみると、次のようになる。

1) 作文にあらわれた文法上の発達と問題点は、次のように整理される。

2) 児童作文には主語・述語・連用修飾語・目的語等の脱落現象があるが、主・述の脱落は、記述量や記述速度が増し、文章が複雑になる中学年に、傾向的に多くみられる。連用修飾語や目的語の脱落現象は、どちらかというとい学年や下位児童に多い。

3) 児童作文には、主・述の照応が乱れる文が多いが、記述の進行中に表現意図が転換して主・述の照応が乱れる場合と、文法的知識や感覚の不足・誤り

による場合とがあり、低・中学年から、下位群では、高学年にかけて残存する。

4) 文意識が明確でなく、統一的な記述力に欠けるために、前に記したことを忘れてくり返し述べる、主語・述語・目的語・修飾語の反復現象ということも、児童作文の一つの特徴であるが、この現象は、比較的、文が複雑になり、記述量や速度も伸びる中学年に多い。

5) また、記述力の伸長に構文力が伴わない、語い力もまだ乏しい中学年では、修飾語や目的語等の誤用や位置の不適当な使用もされる。

6) 接続詞や接続助詞を適切に、また、正しく使えないために、文法上・修辞上難のある文を書くことも、低い段階での児童作文の一つの特徴であり、問題点である。

接続詞を適切に使えないで、接続助詞を使って長文とするのは低学年に多く、下位群児童には、中学年、高学年前期までもちこされる。

逆に、接続詞を多用・乱用してこまぎれ文にするものもある。特に発語的に用いるものは低学年に多く、多用・乱用傾向は、下位群では中学年にもちこされる。

展開的な用法・累加的な用法などが比較的早く正しく使用され、原因・理由・条件などを表わす接続詞の使用はややおくれる。また、順接形式よりも逆接形式の方が、傾向的には習得度が遅いようである。

接続助詞の多用・乱用のほかに、正しい接続助詞を使えないものもある。それらを除いては、学年が進むにつれて多様な接続助詞が、比較的正しく使われている。

7) 表現意図に即した助詞の正しい使用・使い分けは、中学年ごろまでの児童にとっては、相当抵抗があり、誤用が認められる。

格助詞、係助詞、接続助詞の順で誤り、助詞の脱落は低学年でやや目立つ。

主語を表わす格助詞「が」と係助詞「は」の混用、格助詞「を」「に」の混用が、中学年までは多く、高学年では減ってくる。

8) 時の観念が混乱して使われ、時間的な前後関係が明確でない、時制に関

する誤りがあるが、全般的には多くない。時制に関連するもので、時間の経過や継続を、就床・起床という素朴な行動表現によって表わす一種の用法がある。

作文にあらわれた表記上の発達と問題点は、次のように整理される。

1) 文字力の発達の章で、各文字力の学年的な発達をみたが、作文での使用状況では、より消極的であり、文字表記の誤りが目立つ。

ひらがなの誤記は、学習期及び記述量の増加する低・中学年に最も多く、高学年になると減少する。低学年ではひらがなの文字を誤ることが多いが、中学年では、かなづかい・促・拗・長音の誤りが多く、高学年では、その残存と、あわて書きが多い。

漢字は、字形を誤る（自己流の字を書く）、漢字の表意性を無視して、同音（訓）異字を借用する、音・訓の一部をあて字風に使用する、類似字形や意味の近似する文字を使用するなど、低学年から高学年まで誤られるが、誤用率が低いのは、漢字を誤りやすい児童は、漢字を書かないことにもよう。

漢字の誤記は中位群層に多い。上位群は学年相応の日常生活的な文字は正しく書けるし、下位群は漢字使用が少ないからである。

熟語などの場合、習得できた漢字、記述の際に想起できた漢字のみをまぜ書きにする傾向が、発達過程上の現象としてある。

かたかなの使用率は、6年間を通じてみると、徐々に伸びているが、他の文字に比べると少ない。

かたかなの誤記は、かたかな学習が進み、積極的にかたかなを書こうとするが、まだ習得しきれない3年ごろに最も多い。文字としての誤り、ひらがながまじる、及び、促音・拗音・長音を表記する際の誤りが目立つ。

かたかな文字力テストで問題になった促音・拗音・長音の表記は作文でも同様に現われる。ただテストのように、かたかな表記を強制されないから、数の上では比較的少ない。

2) かなづかいの誤りとして最も目立つのは、助詞の表記であり、そのうち「へ」が最も誤られやすい。

「じ・ち」、「ず・づ」では、低学年に、現代かなづかいで「じ・ず」と書くべきものを、ち・づと書くものがあり、家庭の影響が認められた。学年が進むと、同音の連呼や2語の連合によって、ち・づを書くべき場合にもじ・ずと書いている。

長音では、オ列・ウ列・エ列長音に問題があり、低学年で混用の例が多い。学年が進むと正しくなり、又、漢字使用に伴って誤りが少なくなる。

その他、ウ列拗長音の長音の脱落や、逆に長音化の傾向も低・中学年にみられる。

促音では、つまる音「つ」の脱落が特に目立ち、下位群では中学年にもちこされるが、高学年では減少する。

促音・拗音を表わす、文字を右下に小さく書く表記上の注意も低学年では守られず、さらに上の学年に進んでも、あわてたりすると大字になる場合がある。

3) 送りがなの誤りは、漢字使用が多くなる中学年ごろから生ずるが、漢字使用が消極的だから、誤用率もそれほど目立たない。

作文での送りがなの誤りかたは、

- ①無活用語に送る ②活用語尾が脱落する（特に、連用形で、促音化、撥音化の場合が目立つ） ③活用語尾に余分に送る例は、①、②に比べると少ない。

これらの誤りかたは、表記能力テストの結果と共通するものがある。

4) 作文で児童が常用するくぎり符号は、句点・読点・会話のかぎである。句点は正しく使える、正しく使う知識としては一応順調に発達しているが、3年・6年で、正しい使用者の数が減っているのは、記述量や速度の増加による、形式面の無視、軽視などによるものとみられる。

読点の使用は順調に伸びており、ことに高学年で上昇している。中学年までは、わかち書きをもって読点に代用させているものも相当ある。

会話のかぎの使用も比較的順調に発達する。しかし、ことばの最後に句点を添えることは案外できていない。

低学年では会話の箇所があっても、かぎを使用できないが、かぎが使用できるまでの過程として、中・下位群では（受けのかぎやおこしのかぎ）どちらか一方を使用しない、会話部分としてくる箇所に余分や不足のあるという一時期もみられる。

2 内容面にみられる発達

（1）取 材 能 力

作文能力の分けかたとして、取材能力・構想能力・記述能力・推考能力の4分類がある。われわれの研究では、課題作文として、すでに題名が与えられているから、取材能力といってもその題目に即して、児童が何を考え、どういうことを取り上げようとしたかが問題になる。「わたくしのうち」1～6年の作文に現われている内容を分類してみると、次のようになる。

表 4-11 「わたくしのうち」における取材の内容分類 (%)

内 容 \ 学 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
家とは無関係に自分のしたことが書いてある	37.8	8.1	10.0	7.0	2.4	0
家で遊んだこと・したこと	65.7	59.4	52.5	53.5	17.1	11.6
家族の紹介（自分も含めて）（年齢、していること）	6.2	43.2	47.5	48.9	78.1	72.1
家 の 職 業	3.1	8.1	12.5	7.0	7.3	13.9
家の位置・建物・間取り・家の歴史など	0	21.6	2.5	16.3	12.2	18.6
家で飼っているもの（動物・植木・花など）	25.1	8.1	15.0	14.0	14.7	41.8
家人の性格（批判的に）	0	0	0	2.3	9.5	16.2

注 この数字は、一つの作文のなかで、二つ以上の内容についてかいてあるものの数をも含めてある。児童作文の特徴として、一文中にいくつかの内容が語られていることがあるからである。

この数字は作文に盛られた主なる内容を分類したもので、一つの作文の中に二つ以上の内容が盛りこんである場合も含めてあるが、児童が私のうちについ

で、何に着眼し、どういうことを書こうとしたか、見かた、考えかた、関心の領域がみられ、そこに発達もうかがわれる。（「低学年の読み書き能力」参照）

1) 取材において注意の向け方・関心が自己中心から家庭・家族に向けられる。

1年では、家とは無関係に自分のしたことや、家で遊んだこと（この場合は遊んだりしたことが主で、家はただ場面としてだけ取り上げられている）が中心で、まれに家の犬やねこ等にふれている程度。題意に合わない場合が多くきわめて自己中心的であるのに対し、学年が進むにつれて、家族の紹介、家そのものの説明、家の職業など、関心が家庭・家族・家に向けられている。

2) 課題意識がついてくる。

与えられた課題に対して、自己中心的事であることから次第に関心が家族・家庭に向けられていくことは、児童の心理的な成長発達であるとともに、課題（文題）に合わせて考えよう、取材しようとする意識がはたらくからであって、主題への関心や陳述目的が学年を追ってはっきりしてくることを示している。

3) 説明的態度が出てくる。

また、以上の関心度と結んで、説明的態度が出てくるために、取材内容がおのずから自己一身のことにとどまらず、家族や家にまで広げられるのであって、この記述の説明的態度が取材能力の発達に関連するところが大きいと思われる。

（2）主題把握の観点

作文を書くにあたって、内容的に何をとりあげるか、取材の面からの発達をみたが、これと関連して、文章の創作過程の上から次のような観点からその発達をみることもできる。

阪本一郎氏は、文章の創作過程を、観察→意味形態の構成→言語形態としての表現の三段階とし、観察から関係統一に至る過程を観照、意味形態が目的的に構成される過程を構想、構想の言語化の過程を表現と名づけている。そして、この観照の構え（対象の観察から意味構成に至る過程）におのずから類型があ

り、それが、自然的であるか、論理的であるか、主観的（より性格的）であるかに、学年的な発達がみられるとしている。（「読みと作文の心理」）

この観照の構えの発達にもとづいて、新潟県教育研究所では、主題把握の観点という立場で、自然的、論理的、主観的の三つに分け、その発達の調査結果が出ているので、同一児童の作文の場合に、この観照の構え、主題把握の観点は、どのような発達を示すかをみるために、われわれの作品も同じ基準に従って分析してみた。

この判定基準は次のようである。

- ① 自然的 文題を与えられ、意識場面に自然にあらわれた状態がみうけられるもの。したがって、目的的に構造づけられていない。家族の行動が、思いつくままに描写され、羅列的に叙述されている。印象を無秩序に書いて事件中心の傾向である。自己中心期のもので、自己をとおして周囲を書き、発達段階に即していると認められるものなどをこの型に入れる。
- ② 論理的 文題の性格上、比較的現われにくい型であるが、同じく家族のことをとりあつかっても、説明的であり、観察的であり、記述の立場に客観的な色彩の強いもの。文章そのものが論理的構造をとっているもの。
- ③ 主観的 文章表現が個性的な統一でつらぬかれているもの。個人の自我が中核にすわっていて、もののみかた、感じかた、考えかたに独自性があるとみられるもの。

表 4—12 主題把握の観点の類型

(%)

学 年 類 型		1	2	3	4	5	6
国 語 研	自 然 的	100	94.7	80.0	67.4	51.2	46.5
	論 理 的	0	5.3	20.0	23.3	24.4	23.3
	主 観 的	0	0	0	9.3	24.4	30.2
新 潟 研	自 然 的	95	90	75	50	40	30
	論 理 的	5	10	25	45	45	50
	主 観 的	0	0	0	5	15	20

われわれの結果では、新潟のに比べると、高学年になっても自然的な観点を

とっているものが多く、また、主観的な観点に属するものも多くなっている。これは、新潟の結果が、中位群児童のみを対照としているのに比べ、われわれの場合は、学級全員の結果であるための違いであろう。また、児童の実際の作品にあたってみると、それぞれの観点が混在していたり、自然的な観点の中に、断片的ながら論理的な観点がある、個性味ののぞかれる部分もある。また逆に、論理的な観点をとっているかに見えながら、自然的観点もまじえてあるなど、確然と三つに類型づけてしまえない場合も多く、したがって、ごく印象的、傾向的にみた結果であることをまぬかれない。

しかし、表4—12でもわかるように、上位群では5・6年になれば、相当個性味のある、主観的な観照ができるのに対し、下位群や、中位群のあるものには、6年になっても依然として、自然的な観照類型を脱し切れないものが相当あるということ、作文能力がそれほど高くない児童の中には、ある時期で、かなり個性的になり得ながら、次の学年では、再び自然的観点に戻るなど、観照の態度が、必ずしも、この三つの類型発達を示さないものがあることが認められた。また、一方、1年の作文で、まだ論理的、あるいは主観的な観点であると断定しきれない要素があるままに、自然的観照類型に入れながら、実は、前者の観照類型の片鱗がうかがえたものは、比較的早くそれぞれの観照類型への定着をみせているなど、上位群には、観照類型を発達的に示しながら、しかも、自己の個性的な型をうちだしているものも、継続的にみた場合、見出されて、おもしろかった。それぞれの観点の文例を参考までにあげておこう。

自然的類型

きょうはうちのおとうさんがよるおみやげおかってきました。それからおみやげおあけるとかたとどうぶつあわせとすぐろくがはいっていました。そしてかたをしてからどうぶつあわせおしてからすぐろくおしてねました。あさになるとまたやりたくなりました。だけどもがっこうにいかないとだめだからがっこうにいきました。がっこうにいったらおべんきょうおしてかえりました。そしてうちにいくとおねえさんがまっていました。(原文のまま。以下同じ) (1年 T女)

観照的な態度といい、叙述力といい典型的な例である。もっとも、次のようなものも、この分析では、自然的類型の中に入れた。

きのう私が学校から帰って来て見ると、おばあちゃんがいなかから帰って来ていました。いなかのおばちゃんも来ているわよとおかあさんがいました。私はどこにのとおかあさんにいうと、おばあちゃんがいまパーマやさんにいっているからもうすこしたったらおむかえに行きましょうといっておそうじをはじめました。私も早くいきたいので、早くしてねとって私しもてつだいました。おばあちゃんは、おりこうにまっていたのとお私しのかおを見ました。私しはうんといってまたおそうじをはじめました。(後略。以下で、祖母とパーマ屋に叔母を迎えに行き、叔母のパーマがけの情景、作者のそれをながめている気持などが具体的に描写されている。)

(4年 H女)

この作品は、後略の部分など、叙述力も高く、部分的には主観的観点のひらめきもあるが、観照的態度から、自然的観点に入れた。

論理的類型

私の家は酒屋です。かぞくは、七人で、小ぞうさんが四人います。家の人は、おとうさんに、おかあさんに、おねえさん、おにいさん、小さい方のおねえさん、私に、おばあさんです。きょうだいの中でおにいさん一り男なので、おばあさんは、おにいさんを一ばんかわいがっています。私は、一ばんすえつ子なので、おとうさんとおかあさんにかわいがられています。小さい方のおねえさんは毎日女学校に行っています。ときどきお友だちから、平ぼんとか、みょうじょうをかりてきていっしょうけんめいよんでいます。このスターいいわね。なんて、私にいます。おにいさんは大学に行っています。そして 食事の時など、おとうさんとおかあさんと、お店の話をしていると、ここをこうやればいとか、あそこをどうとかと、なまいきな口をききます。

(後略)

(4年 M女)

ぼくのうちには、かだんがあります。

かだんといっても、じゃりの所をほりかえて作ったものです。うえてある木は、びわ、あお木、すぎです。びわは、まだぼくが、一年生の時にたねを、うえたのです。せの高さは、はっきりわかりませんが、およそ五十センチメートルくらいです。あお木は、ぼくが、野口きねんかんについて野口ひでよのしょうぞうを見てかえる中、いのこずちのはらの中に立っていたのを持ってかえたのです。すぎはクリスマスに買ったのです。ぼくは、時々けいおうびょういんの、土手からのびろや名前も知らない草をとって来て、うえたり、なつは、なつみかんのたねをうえます。(後略)

(4年 O男)

中学年ごろには、論理的な観点に立って、このような説明的な文章になる。上位群や中位群のあるものに多い。上例はそのうちでもすぐれた例に属する。

主観的類型

私の家の家族は、7人です。住所は、〇〇区〇〇町〇〇番地のおんぼろアパートに住んでいます。このアパートのある一室に私たちS家の家族が住んでいます。私の家の父と母はよくけんかをしますが、私たちがおもしろいことをいってすぐ仲なおりをさせてしまいます。私の家は、祖父も、私の父も、父の弟たちも、みんな「不動産業」をやっています。父の店は遠いので、お金など入った時などとても心配です。しかもふつうの家のように、まっすぐ帰って来てくれればいいのだけれども、父はお酒がすきでどんなに、私たちがこまっていたても、お酒がのみたいなあと思うと、すぐより道をして来てしまいます。（中略。ある夜、父、母のいさかいの会話を耳にし、作者は泣いている母を思っ泣いてしまう。）

あくる朝、私は、そんなことあったか、なんていうふうな母を見ておかしくなりました。きのうのかわいそうな夜とかわって、また新しく今日、一日の生活が始まりました。きのうのことは、わすれて、また新しく生活をしていきたいと思います。

（6年 S女）

成人ほどにはいかないが、この段階としては文章表現が個性的に統一されており、個性的な見方や表現が読みとれる。このほか、6年ともなると、父母の性格や生活態度をみつけ、それを批判したり、または感謝するなど、単なる家族の説明・紹介の域を脱した、主観的な態度が見られる。

（3）主題の統一度

児童作文を見ると、それが文題、書こうとする主題に即して展開し、まとまった文章として統一されているか否か、すなわち、主題の統一度があるかないかという点に、大きな特徴のあることがわかる。

「わたくしのうち」という課題作文を書かせた場合、すでに、文題が与えられているから、仮主題ともいうべきものがあることになる。しかし私のうちについて何を書くかというこまかい内容規定をしてないから、児童は、①家族について（自分も含めて、家族全員、あるいは特定のだれか）②家の物的環境（家の位置・広さ・間取りなど）③家の歴史、④家で飼育・栽培物（家畜・花・植木など）等を、思い思いに書いているが、その場合、大きく分けて、つぎのようなまとめ方になっている。（以下の用語は、新潟県研究所が児童作文の主題の統一度を分類したものに従った。）

1) 主題から逸脱しているもの……（文題の範囲 一上に掲げたもの—から外

れているもの。)

2) 主題に混迷と分裂があるもの……(主題意識によって書かれている部分もあるが、それは弱くて、構想力とならない。叙述が進められるうちに、主題以外の他の部分、事象が混入したり、主題はずれをきたしたりして分裂状態になるもの。)

3) 主題のかたより……(主題に関したことが書いてはあるが、一部分だけにかたよっているもの。)

4) ふつう……(1)~3)のような点がなく、文脈も通り、文意、主題がわかるように書かれているもの。)

5) 高い……(主題 4)の明確で、4)の程度のさらに高いもの。)

このうち1~3は不良な状態、4がふつう5が良好であるが、1~6年の作文について、統一度をみると、次のようである。

表 4-13 主題の統一度 (%)

学 年 統一度	1	2	3	4	5	6
不良(逸脱、混迷・分裂かたより)	87.5	81.6	67.5	65.1	41.5	39.6
ふ つ う	12.5	18.4	22.5	23.3	46.3	48.8
良 好 (高 い)	0	0	10.0	11.6	12.2	11.6

これを能力の上からみると、下位群児童に、逸脱や混迷・分裂現象が多くみられ、児童の知能や思考力との関連が考えられるが、低学年では上位群にも、また、中位群では学年が進んでも時に現われることがあって、知能的条件のほかに、構想のたてかた、文章技法などの要因も考えられる。なお、統一度不良の状態をさらに分析してみると、下のようになる。

表 4-14 主題の統一度不良の分析 (%)

学 年 統一度	1	2	3	4	5	6
逸 脱	43.8	21.1	12.5	11.6	4.9	2.3
混 迷 ・ 分 裂	28.1	36.8	30.0	34.9	24.4	14.0
か た よ り	15.6	21.1	25.0	18.6	12.2	23.3

1) 逸脱現象は、1年では半数近くもある。

2) 混迷や分裂現象は、5～6年ではへっているが、2～4年では1年よりも多いのは、逸脱現象よりは、やや主題に近づいているとはいえ、まだ構成力が未熟なために統一できない段階で、外界への興味が増し、経験もゆたかになり、その経験を想起したものは何でもすべて書こうとするためである。この時期の記述量の増大とも関係があるろう。

3) 主題が一部分のみにかたよる。家族の中の特定対象についてのみ記述する。主題の偏向・かたよりは、前二者に比べると少ないが、低学年後期から中学年にかけて多いのは、家での飼育物や花などを対象として記述したものが加わったからである。

ここでおもしろいことは、ねこや犬や鳩などに示されたこれらの文が、「わたくしのうち」という文題では、主題的にかたよりを見せながら、筆者の小動物に対する愛情、観察の細かさ、表現の具体性という点ではすぐれており、もし「うちの○○」というような文題ならば、主題の統一度は高いとみなすべきものもいくつかあったことで、「わたくしのうち」という文題に対しては、これを全体的関係的に把握できないとしても、自分と親しいものに対する観察や感情を表現する作文力がつき始めてきたことを物語っており、3・4年が一つの伸長期・発達期であることを示していると思われた。

なお、われわれの調査結果と新潟県研究所の結果とでは、総体的に、われわれの調査の方が、不良の現象が多いようであるが、これは、学級全員の結果であるからであろう。傾向としては同じことがみられる。

それぞれの具体例をあげておこう。

逸脱の例

わたくしわきょうからおべんきょうがなくなりましたそうしてふゆやすみになったら
 おうちでたくさんおべんきょうをします。それでをともだちがきましたらおべんき
 ょうがありますからあとでにしましたおうちにはきれいなおはながさいています。そし
 たらまたおともだちがきたからこんどはあそびました。そしてわたくしわあそびまし
 たら。おにんぎょうごっこおしまし(た)ないものがありましたらおかあさんにさがし
 てもらいました。そしたらありました。それでゆうがたになりましたからさよなら

おしました。おともだちもさよならおしてかえりました。そしたらまっくろになりました。
(1年 S女)

「おうちにはきれいなおはながさいています」主題に関係があることといえ
ば、上の一事だけで、他はすべて、自分の行動描写であり、主題から逸脱して
いる。

混迷・分裂の例

① (前略) 十二月一日は、おとうさんの遠足です。ぼくも行きたいけれど一ばん
止まって行(く)るのでだめでした。

ぼくの家には、子犬がいます。その犬の名前は「ちび」ですが、ほんとうの名前はS
です。ぼくの家では、かていきょうしを作かています。その人の名前は、S先生とい
います。(略)

ぼくは、おかあさんよりおとうさんのほうが好きです。おとうさんの遠足は、いとう
とゆうところで、よこすかせんでいて、しゅうてんのところす。(4年 N男)

② ぼくは、あさはやくおきて、元気におきて、げんかんおはいて、とりのえさおき
ってやります。とりは、はいごばっかしよって、なっぱわぜんぜんたべません。ひよ
こはなっぱも好きです。ぼくのきょうだいは一人です。ぼくは、ひよこがだい好きで
す。まい日ひよこをだいています。おこめやむぎおやります。とりははばたきお
していろいろなところおとびます。ぼくのおにいさんは六年です。おにいさんは、か
いってきからすぐべんきょうおし(ま)す。べんきょうおしてからそろばんえいき
ます。かいりは、こはいところがあるので、みんなといきます。ぼくは、そろばんに
はいきません。ぼくのうちのひよこはだい好きです。おわりです。(2年 S男)

①、②とも混迷・分裂の型に属するが、しいていえば①は、混迷、②は分裂
である。ふたりとも中位群児童であるが、このように飛躍と羅列の多い破綻の
ある文章になっている。低い段階の児童では、混迷の度合いがもっとはげし
い。

かたよりの例

わたくしのうちにはねこがさんびきます。いちばん大きなねこがしろといひます。
にばんめのねこはちこといひますいちばん小さいねこはちびといひます わたくしは
三びきのねこをかわいがってましたしろはめすなのでねこの子をたくさんうむので
うむたんびにすててしまうのでわたしはかわいそうになりましたそれでも一びきだけ
のこしておいてくれました。(後略) (3年 S女)

このあと、子ねこを観察した描写など、S女にしては、1・2年の作文と比べ
て、長足の進歩がみられる。作文力の伸長とあわせて、主題をさらにしぼって

「子ねこ」に限定したので、いっそう書きやすかったのもであろう。このほか、家族の中でも、特定の人だけを対象にして案外よく書けているものがある。主題の統一度という立場では、家や家族関係などを全体的立場で認識しないという偏向性が認められるが、文章の構成力・表現力という点からは発達現象が認められる一群の作品に比較的これが多かった。

(4) 構 想 力

児童の作文を読むと、中には、何を書こうとしたか判断に迷う場合が少なくない。これは主題意識の欠如、主題把握力の不備、主題により記述内容を統一させる記述力の不足によるものであるが、主題への統一力にあわせて、児童の文章構成力、いわゆる構想力の不備によるところが多いと思われる。

文題が与えられ、何を書こうとするかを決め、主題展開のための表現上の統一、構成がなされるのであるが、この構成力、構想力が乏しいから、文章がまとまりのつかないものになる、児童作文にみられる特徴の一つにもなっている。構成力の不備は、段落や文章の統一度の面にも顕著に現われてくる。

構成力は主題の統一度とも関連するが、しかも、さらに技術的な力として現われるようである。児童作文における構成は大別すると、組織的であるか、興味中心に書くか、何でも思いつくままをとりあげ羅列しているかの三様となる。このみ方で「わたくしのうち」6年間の作文を整理すると次表ようになる。

表 4—15 構 想 力 (％)

学 年	1	2	3	4	5	6
	興味中心	組織的	組織的	組織的	組織的	組織的
興 味 中 心 的	78.1	75.7	72.5	67.5	56.1	39.5
羅 列 的	12.5	5.4	2.5	0	2.4	2.4
組 織 的	9.4	18.9	25.0	32.5	41.5	58.1

低学年では組織的な構成のもとに主題を展開できるものは少数の上位群であるが、さすがに、学年の進むにつれて徐々にのびていき、6年では、60％近くにまで達する。しかし、半数近くは、興味中心にのべており、さらに、そのう

ちのあるものは、思い出すものを、前後の関係、脈絡、統一も考えずに書き並べている。後者は下位群にみられ、興味中心的なものに、この傾向の混入しているものもある。

たとえば、前掲の主題の統一度の項の混迷・分裂の例文②(345ページ)のように、朝、とりのえさをやることから書き始められており、家で飼っている鳥のことが主たる叙述になっているかと思うと、兄のことも書いているというふうに、執筆中の筆者の興味や関心事が中心に書かれ、主題に対する構成をあいまいにしている例で、児童作文には、予想外にこの種の型の文が多い。この興味中心型がさらにくずれると、例文①(345ページ)のようになる。

筆者は、父や母の紹介を皮きりに、遠足のことに及び、次に子犬のこと、家庭教師のことに移り、父母への感想を述べたかと思うと、最後にまた、父の遠足について書き足して文を結んでいる。こうした展開のしかたは、文を書くにあたって、あらかじめ構想だてずに興味中心に書くからであって、上の2例は、中位群以下の児童作文によく見られる型である。これがさらに徹底した形になると、前後の関連のない、羅列的な展開をとる。これは低学年の下位群に多いが、高学年になっても、構想を考えずに書くこと次のようになる。

(前略。姉や父のことを述べる)三番目のお姉さんはとてもきれいずきなのでよくおふろに行きなさいといひます。このあいだ六年生だけ注射をしました。はじめ男子がとてもいたいとうそをついたので、こわかったけどやってみたらちっともいたくありませんでした。うちの人はみんなおもちがだい好きなのでお正月おもちをたくさんたのみます。(後略。)

(6年 U女)

U女はどちらかという、記述速度が早く、記述量も多い。6年のこの作文では、文字数702字、文数26文で、比較的量も多い方でありながら、早く書いて作文の提出順位は、第1位であった。構想だてをせずに、思いつくまま書き流していくと、6年でもこういう羅列的な展開になるのである。

(5) 段 落

文章を書くにあたり、書き手は何をどう書くかという主題または表現意図の方向に統一させて文章を構成するが、その構成文章(全体)は、さらに、一ま

とまりのいくつかの文（部分）によって成り立っている。文章におけるこの部分としての文集合体が段落と呼ばれており、各段落は、それぞれ強調性と統一性をもちながら、他の段落に対しては、前提となり、説明や詳述を加え、比喩をあげ、換言し、理由、原因をあげ結論するというような相関性を示している。しかし、段落相互の緊張関係をこのように論理的に展開させることは、議論文や説明文などではともかく、随筆的に身边を扱った作品などでは成人の場合でも、とかくあいまいになりがちとなり、気分的な段落となりやすい。

児童の作文を6年間通してみると、正しい意味での段落——意味段落によって、文章を構成している者は少ない。これは、われわれのこの調査が、一定の時間内に作文を書かせて、引き上げてしまうために、推考や清書の段階を省略することにもよろうが、それだけが原因でもなさそうである。

もっとも、児童は教科書等で、段落の形式には始終親しんでおり、また、教師からも段落に伴う改行（付随して、一字下げ）を指導される機会があるから、改行意識という形で、段落意識もついてくるようである。ただし、形式的な改行をしても、それが、内容、意味に即したものでないことが往々にして見られる。

「わたくしのうち」の作文6年間の段落の状況を調べてみると、次のようになる。

表 4—16 段落（改行）の使用状況（「私のうち」1～6年） (%)

学 年	1	2	3	4	5	6
段落としてつけているもの	21.9	15.8	15.0	22.7	39.5	46.7
気分的に改行しているもの （でため改行も含む）	19.8	15.2	25.0	49.4	45.9	48.9
全然改行せずに書くもの （べた書き）	58.3	69.0	60.0	27.9	14.6	4.4

1) 段落としての改行があまり行なわれていない。6年生になっても、一応、段落として改行がされているのは、50%にみえない。

2) 全般的な現象としては、低・中学年期の全然段落がつけてないものを除いて、改行意識はあるが、それが内容として段落としてのものにまで発展せず

に、気分的に改行する程度に終わっているものが多い。したがって、これらのものは、形式的に気のむいた所で改行したり、あるいは必要以上に改行したりしている。

3) 改行状態を学年発達の的に見ると、1年生が、2・3年に比べて形式的に段落がつけてある率が高いのは、記述内容が単純で、1・2の段落で、叙述が終了してしまう（一つの行動やことがらを自己中心に書きあげ一まとまりの文章とする。）からである。したがって、後述するが、文章内の段落数はきわめて少ない。

注 1年のこうした段落づけの特徴は、一文を成り立たせる段落数としては数が少ないという結果になっ現われる。また、その反面、改行も何もない、ずらずらがきの文も多いわけである。

4) 2・3年で段落づけが不振なのは、記述意欲が旺盛で、書く内容が豊富になり、内容に伴う改行——段落など無視して書き進めるからであろう。

注 たとえば、1年の時、段落づけができたものでも、2年になって必ずしもできない（354ページK女例）。この場合、1年の時よりは詳しく記述しており、その記述内容に追われたためか、段落は無視されている。想起するまま、筆のおもむくままに書こうとする態度が全般に見られ、この記述意欲と記述量の増加に、文章の構成力や文章技法が伴わないことが、この時期の段落不振の原因のようである。

5) 中学年ごろから改行意識はついてくるようで、気のむいた所で改行したり、必要以上に改行したり、気分的に改行するものが多くなっている。中には、ほとんど1センテンスごとに改行するものや、でたためのももあって、これなどは、教師の段落の指導が、正しく、内容的、意味的に理解されず、形式的に改行するという形でだけに終わったものと思われる。内容に即し、論理的に段落をつけて文章を書くことはなかなか難しく、それでも「わたくしのうち」に関しては、家族についての紹介などで、あげる人が代わると新たに段落を設けるなどして、比較的できのよかったほうである。これがまた、高学年で段落数が多くなった理由にもなっている。

6) 段落についての能力は、それが文章構成力とも関係があり、早くから特別の指導を系統的に施さないかぎり、高学年のころからついてくるのが自然の

ようである。

7) これらの中には、比較的多くの文の集合体を段落としているものと、形式的に2・3文ずつを一段落として構成しているものとあって、中には段落としての正否よりも、むしろ筆者の構想の立て方、記述の進め方などによる、一つのスタイルとして扱えるものもあった。

それぞれの学年での平均段落数＝平均改行数（正しい意味での段落数というより、形式的な改行数も含めてある）をみると次のようで、前にも述べたように、1年生では、改行数が少なくなっている。

学 年	1	2	3	4	5	6
平 均 段 落 (改 行) 数	1.4	2.1	2.5	4.5	7.8	7.3

各学年における平均段落数は、新潟県教育研究所の調査結果にもあげられており、低学年で少なく、中学年で多くなる点では同じである。

表 4—17 段落数（新潟県立教育研究所 中位群）

学 年	1	2	3	4	5	6
段 落 数 平 均	1.5	2.5	6	4	4	3.5
総 字 数 平 均	397	443	535	593	720	764
文 数 平 均	18	16	16	17	20	17
推 定 段 落 平 均 字 数	260	180	89	148	180	210
推 定 段 落 平 均 文 数	12	6	3	4	5	5

表 4—18 段落数（国立国語研究所 実験学級全員）

学 年	1	2	3	4	5	6
段 落 数 平 均	1.4	2.1	2.5	4.5	7.8	7.3
総 字 数 平 均	178.6	318.7	484.7	567.7	615.6	517.0
文 数 平 均	7.2	12.9	18.4	19.9	24.4	19.8
推 定 段 落 平 均 字 数	127.6	151.8	193.9	126.2	78.9	70.8
推 定 段 落 平 均 文 数	5.1	6.1	7.4	4.4	3.1	2.7

ただ、3年生と、5・6年生に、異なった現象が認められる。われわれの場合

は、3年でも平均段落数は2.5で、2年同様に少ないが、新潟の研究所のでは、6段落で6学年を通じて最高になっている。また、5・6年では、われわれの方は、平均7段落であるのに、新潟県の方は、4～3.5段落と少なくなっている。われわれの3年の2.5という数は、3年ではまだ改行意識に乏しく、全然改行しない、ずらずら書きのものが60%もいたから、したがって段落数も少ないという結果をきたしており、5・6年で多くなっているのは、正しく段落づけができるものの増加とともに、段落意識の誤った形、あるいは変形としての改行意識がさかんになり、下位群では必要以上に改行をする傾向があるために平均段落数がふえる、したがって推定の段落平均文数も少なくなっている。二つの調査の差は、新潟県研究所が中位群層を対象としてみたのに対し、われわれは学級全員を対象とし、形式的改行数も含めたためであろう。

しかし、われわれの調査結果の段落状況なども考慮に入れてみると、段落数による学年的発達の傾向は、段落意識欠如のために、低学年ではきわめて少なく、中学年では、改行意識とともにある数までのび、高学年では構成力の発達に伴い、段落数としてはやや引きしまってくるというのが、一般であるようである。(阪本一郎氏が、1935年発表された論文「作文の構造」にも、すでにそうした報告がみられる。)

段落に伴う改行1字下げについてみると、実験学校では、次のようである。

表 4—19 一字下げの使用状況

(%)

学 年	1	2	3	4	5	6
段 落 改 行 1 字 下 げ	0	0	2.5	2.3	46.3	11.6
第 一 文 の み 1 字 下 げ	0	2.6	30.0	51.2	53.7	67.4
全 然 下 げ な い	100	97.4	67.5	46.5	0	20.9

5年が比較的行なわれており、6年は再び5年以前の状況に戻っている。これなどは、段落や改行1字下げの指導時には、児童も注意して書くが、それが過ぎるとまた形式面をおろそかにしてしまうという実態を示しているようである。また、原稿用紙の書き方を、第1文の書き出しに中心をおいて指導されたせい、あるいは改行1字下げを正しく理解しなかったためか、原稿用紙第2

枚目の第1字を、文章の改行面とは関係なく機械的に1字下げにした児童も何人かいた。段落不振における改行過多と相通ずるものがあり、指導の徹底と、くり返して学習する必要が痛感される。

なお、段落については、このように書かれた作品を通しての考察でなく、意図的に段落意識及び能力をみるテストを5年3学期に行なったことがある。

作文Bテスト（与えられた文章くずらずら書きに書かれている）を読んで段落に区切るテスト 問題は資料422ページ参照。乙学級4年生にも実施した）

その結果、文章の構成上、段落として区切るべき箇所を切ることができる力は、4年と5年との間で、やはり相当の開きがあることが認められた。

表 4—20 段落テストにおける段落をつける力（実験・協力学校）

段 落 箇 所				1		2		3	
学 年				4 年	5 年	4 年	5 年	4 年	5 年
実	験	学	校	67.3	85.4	75.0	79.2	76.9	89.6
協	力	H	校	70.4	87.9	68.5	100.0	72.2	93.9
協	力	M	校	56.1	96.0	68.4	100.0	70.2	100.0

なお、段落については、高学年の段階でも、まだ問題が残っているので、補充調査として、次年度の補充学級（いわゆる乙学級）の6年生に、意図的な段落テストを実施した結果を参考までに付記しておこう。

段落テストのねらい 〈6年3学期〉

- ① 段落意識にもとづいて、段落づけが6年生で、どのくらい正しくできるか。
- ② 段落をつけるという作業は、文章の性質によって左右されると思われる。

①生活文と②説明的文章（読書の感想記録文）との二つのまとまった文章を、段落づけをしない、べた書きの形で与え（それぞれ用紙1枚分の程度の長さ 問題は資料422ページ参照）、それに段落をつけさせて、文章形態と段落との関係をみる。

- ③ 読書の感想記録文を実際に書かせて、実作での段落づけと、段落づけテストとの関係をみる。

結 果（実験学級）

段落テスト②について

① 生活文（たこあげあそび）の段落

場 面	→	場 面	→	場面展開	→	場面展開	→	場面転換	→	終末場面
(時・場所)		(人物登場)		(会話)		(遊び・情景)		(遊び中の)		(できごと)
31.5%		50.0		33.3		14.8		40.9		37.0

② 感想記録文（読書について）

冒 頭	→	説明 1	→	説明 2	→	説明 3	→	前段まで	→	感想意見し
		(紹介と 詳述)		(紹介と 詳述)		(紹介と 詳述)		のまとめ		めくり
57.4%		88.9		87.0		90.7		46.3		55.6

上の数字のように生活文と説明の記録文とでは、後者の方が、発想も文章形態も論理的に進められるから、段落づけも、容易、かつ正しくできることが認められた。生活文では、一段落の間での会話のやりとりなどにも改行して（いわゆる形式段落。教科書などでも、会話の箇所には改行する）いるものが多い、時には、段落上必要な場面の展開などは無視しても、会話面での改行に重点を置くものも相当あった。

段落テストのねらい①について

①, ②の結果から、6年生の作品による段落づけの力がどの程度か、大体見当がつく。

なお、この調査の対象児童は、補充学級児（乙学級）で、今までの対象児童とちがうから、前ページの5年の段落テスト結果と、数的に、直ちに比較はできない（テストの材料文も、今回のテストの方が複雑になっている）が、前回の段落テストで4年生だった児童が今回のテスト時の6年生であるから、より複雑になった、テストの材料文での段落づけの状況がどの程度のものか一応わかる。

段落テストのねらい③について

作品を読ませて、段落づけの整理をさせた場合と、実作での段落づけとの関係は右表の

段 落 テ ス ト	実作の段 落 づ け	人 数	%
良	良	9	16.7
良	中	0	0
良	不 可	2	3.7
中	良	11	20.4
中	中	1	1.9
中	不 可	14	25.9
不 可	良	6	11.1
不 可	中	2	3.7
不 可	不 可	9	16.7

ようである。

テスト結果の 良いものと 実作でもよいもの、テスト結果も悪く、実作も悪い、テスト結果、実作ともに中、すなわち、テストと実作が同じ結果を示すものは35%程度であり、テスト中で実作は良いもの(20.4%)をこの中に、さらに加えたとしても(55.7%)、あとの45%近くのもは、テストと実作の間に、必ずしも相応の力がみられない、ゆれのあることが示された。上位群と下位群には、両者の間に一貫した力として現われているが、中位群ではその時によって、力の現われ方が異なる。このことは、まだ、段落づけの力が安定した力となっていないことを示している、同時に、小学生の段階での段落づけの力の実態をも示していると思われる。そして、このことは、また、小学生の文章構成力の未熟な点とも関連があるのである。

なお、テストでの段落づけの状況と、実作での段落不良の状況を、質的にみると、テストで、特に大切な最後のまとめの段を無視した低い段階のもののうち、実作でも不可なもの、それぞれに、べたがき、段落の切りすぎ、ただ気分的に切るなど、様々の段落上の欠陥を示しており、この学級では、女児に、ことにべたがきが多かった。

同一児童の1年と2年の作文(段落)例

(K女)

〈1年〉きのうは、おふろばにゆづをいれました。おふろのなかでゆづのなかのたねをとりながらいもうとあそびましたよかったです。

きのうは、おばあちゃんに、ぜ(げ)たおか(っ)ていただきました。わたくしは、とてもうれしかったですよ。

わたくしは、がっこうからかい(っ)てからおべんきょうを(し)てからあそびにい(っ)てきてからおばあちゃんがきていました。

〈2年〉わたくしの家ではおばあさんがめがわるいのでわたくしとおなじびょういんからかいってくるとすぐうちのあかんぼうのかつやとあそんでくれますわたくしが学校からかい(え)ってくるとかつやがおねえちゃんおかえりなさいとゆうのでわたくしはただいまとゆうとかつやがおねえちゃんあそんでよとゆうのでしゅくだいがあるからおばあさんとすこしあそんでいてねとゆうとかつやがやだあとゆうのでしかたがないのですこしあそんであけるとすぐしゅくだいをしているうちにおばあさんがあそんでいてくれます。

(6) 記述力

児童の作文力を発達的にとらえる一つの指標となるものに、記述力・表現力がある。同一の児童の作文を継続して見ていくと、中学年を境いにして、著しくこの力が伸長するのが目につく。たとえば、記述力のうち、描写する力など、発達現象が顕著なものの一つである。

1) 描写力 描写力の発達については、すでに、阪本一郎氏が、「読みと作文の心理」で、

「1年の作文は、描写場面の現実性がないのを特色としている。図画の発達における初期と同様に「写生」がないのである。図画ではこれを観念画とよんでいるが、作文にもこれと同じ形態があらわれるのである。かれらの作文に言表された意味形態は、ある特殊の現実場面を指示するものではなくて、たいていの場面にあてはまるところの一般的なものである。かれらは頭の中にすでにできているところの全体表象を描出する。したがって場面の飛躍はごく稀であり、主として、時空関係をたどるところの平板的な単調な文章になる。」

と指摘されているように、1年の作文は、観念的、一般的に記述されて、描写的な要素がきわめて少ない、あるいは、皆無であるのに対し、3・4年になると、描写的場面が急に目立ってくる。中学年の作文力の発達は、記述意欲がまし、記述量の増加、文章の複雑化、内容の充実などの発達の徴候を示すが、描写力も、これらの徴候と関連をもちながら発達を見せている。

2) 観察力 描写力の発達をうながすものとして、まず、対象に対する観察の目がひらけてくることがあげられる。

1・2年のころは、対象に対する観察力はまだ乏しく、観念的な、非常に大ざっぱな表現であるのは、やはり、この期の観察力の不足からである。

きのうはおともだちおよんであそぼうとしたけれどこのおともだちおよんでもいせんのでわたくしはじぶんひとりでせるろいどのおにんぎょうであそびました。

それでわたくしわつまらないのでそれであそびました。 (1年 S女)

この筆者が2年になると、

わたくしのおにんぎょうはめおあいたりつぶったりします。わたくしわそのおにんぎょうがだいすきです。よるになるといつもおにんぎょうであそびます (後略)

(2年 S女)

というように、人形についても、単に「セルロイドの人形」でなくて「めを開いたりつぶったりする人形」というように、その性状を観察しており、S女が同じその作文で、

ときどきうちのねこお赤んぼにしてあそびます。そのねこのなまえは しろ といいます。ねるときもいっしょです。 (2年 S女)

と、えがいているねこが、3年では、

わたくしのうちにはねこがさんびきいますいちばん大きなねこがしろといいますにばんめのねこはちこといいますいちばん小さいねこはちびといいます わたくしは三びきのねこをかわいがっていました しろはめすなのでねこの子をたくさんうむのでうむたんびにすてしまうのでわたくしはかわいそうになりましたそれでも一びきだけのこしておいてくれました まいあさわたくしがごはんおたべていると三びきいっしょにきてにゃあおんとなくのでごはんをあげるとよこんでたべますなかでもいちばんかわいいのはちびです わたくしがごはんをたべているとすぐにをだしてひっかくのです わたくしはいたいというときちびわちいさくなります わたくしはいつもちこかしろかちびのうち一びきわだいてねます。(後略) (3年 S女)

というように、細かい観察眼によってうらづけられた具体的な客観的な描写になっている。

S女は、作文力は中位で、特別作文がじょうずな方ではないが、このように、3年あたりから観察力が急に開けてくることがわかる。この観察力の発達現象はS女のみでなく、共通にみられる。

3) 具体性・客観的・具体的記述 観察力の発達にともない、おおざっぱな記述から、こまかい具体的な記述ができるようになる。

1・2年のころは、自己中心的なもののみ・考え方で記述が進められ、記述も主観的である。たとえば、家人や家で飼育する動物に対して、「私のうちは犬がいます。」「ねこがいます」「鳥をかっています」「いちばん早く起きるのはおかあさんです」「おとうさんは、私のほしがるものをかってくれます。だからすきです」といった調子の文が平板に羅列され、飼われている動物の生態や性状、父母や弟妹の性格や動作などを客観的に具体的に書くことは困難であった。特にすぐれた少数のものが、そうした記述態度がとれるだけであった。しかし、3年から4年にかけて、対象を客観的に観察する目が、総体的にはたら

き始め、しかも、それを記述しようとする態度や能力がついてくる。長くなるが、次の例など、中位群のこの児童にしては、今までの作文に比べて、著しい進境を示している。

(前略——祖母と2人でパーマをかけているおばをたずねるため、用事がすむまで、掃除を手伝う)

おばあちゃんはもうすんだよと私しのかおを見てわらいました。私しは、げんかんからとび出して、早く早くとおばあちゃんをよびました。

おばあちゃんもやっと外に出て来たので私しはさきになってどんどん歩きました。(中略、パーマ屋の景)

そうすると、まだおばちゃんはパーマをかけながら本をよんで私しがはいっていくとこなくてもよかったのといっってこっちをむきました。私しのかおを見ると、寿代ちゃんたいへんだったでしょうといったので私しはおばちゃんのそばにだんだんよっていきました。おばちゃんはあつそうに、本をよんでいました。おばあちゃんはじゃあおば(あ)ちゃんはちょっとかいものにいきますからね、寿代おばちゃんがすんだらいっしょにかえられるでしょうといいました。私しはいいわといっっておばあちゃんの方をちらりと見ました。おばあちゃんがでていったので私しは本をよみはじめました。(中略、家に帰って)

おかあさんもおばあちゃんもおばちゃんの方を見てなかなかきれいにできたわねっというとおばちゃんにはっこりわらってずいぶんさっぱりしたわといっってあたまをさわりました。私したちはだまってみていました。(4年H女<1509字、学級平均569.1字> cf. 従来の作文記述量 1年 $\frac{120}{183.4}$ 字, 2年 $\frac{372}{323.7}$ 字, 3年 $\frac{384}{487.8}$ 字))

従来、記述量も学級平均以下のことが多く、平凡で消極的な作文を書いていたH女の、この4年の作文は、飛躍的な進境を示しているが、それは、遊びに来て、パーマメントをかけに行ったおばを祖母と迎えにいった情景が、祖母の様子、おばの言動、筆者の気持・態度などと、細かい観察によって、幼なさが残る筆致ながら、いきいきと具体的に、客観的に描写されているからで、表記や文法上の不備な点を除けば、筆者のはずんだ気持、整髪のできるまでのおばさんの態度、それを迎えたみんなのようすなど、その場の情景や雰囲気が目につくようである。

なお、くわしく表現しようとして、具体的に数字をもってあらわすことも、中学年ごろからよく見かけられる。

私の家はおねえさんと順子と母さんと父さんとみんなではくちょうを見にゆきました。

小池のそばにくと六せんちくらいの大きなこいがいて、三十円のふおかってこいにやるとこいはよろこんで口をあいたりしめたりそのうちふがなくなってこんどは白木やでかいものをして家（へ）かえた時間は4時5分すきでいそいで夕食のしたくおして食べてからお場（湯）にはいって順こは7時ごろねてしまいました。

（4年 U女）

この児童は、下位群に相当するが、3年までの作文に比べると、具体的にくわしく書こうとしている点で、目立っている。

このほか、下位児童では、描写力となって結晶するにはいたらないが、会話の応待や家人の様子について、時に煩鎖なほど叙述しているのも、不要部分を省筆できない、技法上の未熟を示しているが、観察の眼と、それを具体的にこまかく、くわしく描こうとする態度としては、それだけ成長発達しているものと見られる。

4) 会話の使用 前出の文例にみられるように、表現に具体性、客観性が加わる大きな条件として会話の使用がある。ことに生活的な文章には、会話によって、情景・場面に具体性が加わり、文章がいきいきとしてくる場合が多い。この会話使用にも学年的な発達がみられた。

会話使用を数量的にみると、次のようである。

会話の使用率

(%)

学 年	1	2	3	4	5	6
文中、会話のある作品をかいたもの	38.9	57.1	61.4	77.8	70.5	56.8

1・2年では、会話があまり出ないが、3年くらいになると、相当入ってくる。たとえば、次の作文など、会話が点じられたことによって、学校から家に帰った時の少女の気持やようすが、あざやかに印象される。しかし、まだ、話し手と、会話と地の文とのつながりが、ぎこちないところもある。

（前略）私が学校から帰って来ると家のお店にお客さんがいます。私が「ただいま」と、いって家の中に入って行くと お客さんが、「何年生。」と聞くから 私が「三年」と答えると お客さんが二年生ぐらいかと思った、きっとお母さんにあまえるんでし

よと聞くから 私は、はづかしくなってしまいました。それからおへやの中に入って
いくと お母さんがきょう学校でしけんあったと聞くから あったわよ、と、答える
と全部(部)できたと聞きます。少しできなかったと、答えると お母さんは もっ
とよくべんきょうしなきゃだめよといひます。(後略) (3年 M女)

「会話」の部分をも、文脈中にたくみに入れて、叙述を具体化する直接話法が
たくみになるのは、やはり高学年で、前掲のM女が5年では次のように書いて
いる。

(前略。父と子どもたちの関係—筆者もふくめて) また、お兄さんは、大学で商売
(商業)のことを学んでいるので、お店のことをよく知っているらしく、お父さんに
「こうした方がよい」とか、言うので、お父さんは「お店を手伝わないで、口ばか
りで言わないで、自分でやれ」というのですが、お兄さんは「お店を少しでもよくす
るために、こんなに頭をひねっているのに」と、言いながら、お店のせつけい図をか
いています。(後略) (5年 M女)

このように、学年が進むにつれて、効果的な会話の挿入、使用法がしだいに
体得されていくが、一方くわしく書くという態度が、どこをとりあげてくわし
く書くか、わからないで、なにもかも書いてしまうのと同様に、些末な会話を
反復して用いる例も、下位グループにはある。

(前略) そのうち おかあさんが かえって きました そしたら 弟が おりてき
ました おかあさんおみやげかってきたっといひました
おかあさんが かってきましたよっといひました そのうち おにいさんや おと
うさんがかえってきました 弟が ちょこれいとかってきたっといひました
おにいさんが かってきたよっといひました。おにいさんが ごはんたべたら あけ
るっ といひました おにいさんが おなかすいたっといひました こどもたち
は ごちそうさまをいって おにいさん ちょこれいとちょうだいっといひました
おにいさんが ちょこれいと(お)を だして、あげました おにいさんは もうご
はんたべるのが おわりました(後略) (4年 M・T女)

たしかに会話を使用することによって、幼い弟と兄の応対などがはつきりす
るが、その場の会話を洗いざらいにあげることによって、かえって効果が減ず
るという逆作用もあって、中学年以降の会話の使用の量的増加を単純に発達の
現象といいきれない点もある。しかしこの過剰な会話表現も、書こうとする意
欲の発達、その場をみつめる観察力の発達の一現象としては考えられる。

5) 省筆——必要なことを選んで書く 児童の作文で、日常ごく身近に使われ

ている使用度の多い生活語いのほかに、読書や学習によって得られた特殊な語い、いわゆる読みもの語いの要素が、中学年を境いにして次第に拡充していくと同様に、表現のスタイル、描写法などの上でも、子どもらしい幼ないスタイルや描法から、成人的な、典型的なスタイルや表現技法といったものが次第に体得されていく段階があることに気づく。

上位群の読書家では、4年ごろにすでにその段階に達し、全体の構想の上ではともかく、部分的には、破綻なく成人なみの表現法を身につけるようになってくる。

(前略) いつもときょうはちがう天気だ。こわれていないへいのうらにはこうくがはってある。午後日あたりのいいおどしきで本を読むと秋の風がそよそよとふいてくる。 (4年 O男)

(前略) 雨の日曜日の午後などは、とてもたいくつだ。おにいさんたちが本を読んでいる。用があって声をかけると返事をしない。しばらくして「なに。」という。その時にはもう用事がすんでいる。(後略) (4年 A男)

あったこと、したこと、みたことのすべてをだらだらと平板に羅列的に表現せずに、場面、情景、前後関係などから必要なことだけを、とりあげて書く。叙述上、必要なことと、必要でないこととを選択して書く、いわゆる省筆の技法もこのころから徐々に身についていく。前の2例などは、上位者で、その早い例である。

しかし、全般的に見ると、中学年では、まだ成人の文章を模倣した背のび表現、前後にふさわしくない語いや、文のスタイルが、ところどころに顔を出して、一編としてはむらのある表現になっており、むしろ、くわしく具体的に書こうとする結果、かえって、必要でないことまでくわしく書く。必要なものと、そうでないものと、区別がつかない、省筆の要領がつかめないものが相当見受けられる。高学年の段階になって、省筆の技術や、場にあったところを盛りあげる書き方などが次第に体得されていっている。しかし、下位群の中には、6年終了までもそれを習得せずに、子どもじみた表現を残存させているものもある。

6) 説明的態度 低学年の作文力に、写生をする力、描写力がない、あるい

は乏しかったように、説明的態度で書く力も乏しい。行動したこと、見聞したこと、経験したことを一応書くが、それは事象を思い出して書くのであって、相手を意識し、相手にわかるように書こうとする説明的態度に立っての記述ではない。したがって、一つの説明的記述が終らないうちに、他の文脈がいきまじるといような現象も起こるのである。

ぼくは、あさはやくおきて、元気におきて、げんかんおはいて、とりのえさおきってやります。とりは、はいごばっかしよって、なっぱわぜんぜんたべません。ひよこはなっぱもすきです。ぼくのきょうだいは、一りです。ぼくはひよこがだいすきです。まい日ひよこをだいています。おこめや麦おやります。とりははばたきをして、いろいろなところおとびます。ぼくのおにいさんは六年です。(後略。以下しばらく兄について記述) (2年 S男)

というような記述のしかたが、低学年では多く見うけられる。これは、主題・話題を決め、構想を立てて書くことをせずに、想起するままに書くからであるが、また、説明的態度に立って、経験・事象・事件を読み手にわかるように書く態度、説明する力が乏しい、あるいは、まだないからである。説明するということは、書こうとする、ことがらについて、深くわきまえ、それを説きあかすことであって、深くわきまえないまでも、とりあげる対象についての相当の知識や理解があつての上のことで、単なる記述より、一段と高い態度や能力が必要となる。

同じS男の1年の時の作文と比べると、

きょうは、うちにかえってから山えたけおとりにいきました。それからきくおちゃんとあそびました。よるになってからあきちゃんとあそびました。よるになってからおとうさんがかえってきました。よるになってごはんおたべてからおふろにいきました。 (1年 S男)

一見、下校から、夜の入浴をするまでのことが説明されているようだが、これは説明ではなく、半日の行動を記憶にすがつて羅列したにすぎない。2年の作文の方が、観察を伴った、具体的な描写が加わって、説明的態度の徴候が認められる。しかし、これととも、一つのことを相手によくわかるように説明して書く態度にはなっていない。題材は2年のとほとんど変らないが、このS男の5年の作文になると、

ぼくは今日あさはやくおきて、時計をみるといつもおきるのは、六時です。

ぼくはいつもはとのえさをやり、おにいさんは、にわとりのえさおやります。にわとりは全部で四わ、います。にわとりは、いつもたまごおうんでいます。(中略。にわとりの卵を家じゅうで順番にたべること) とりのえさおやるのがすむとぼくと兄は、にわをはきます。弟は、げんかんをはきます。(後略) (5年 S男)

朝起きて、家中でする分担の仕事について説明するという形になっており、稚拙ではあるが、文章全体としてみた時は説明的なまとまりをもってきている。

中・上位群になると、この説明的態度はさらにしっかりしたものになる。

私の家は左門町にあります。このほど外園(苑)に国立競技場ができました。家の近くだし、私は、あそこで競技をやりましたので、とてもほこりに思ってます。(後略) (6年 M女)

という書きだしで始まるもの、また、

私の家は前の家から引こして 四じょう半と いたの間 一じょう半です。

ここは母子りょう だから ガスや石油を作(使) ってはいけないのでとても 不便です。

母は 朝 私たちといっしょに家を出て会社に行き 五時ごろ かし本屋さんの店番しに行き 夜 十一時ごろ 帰って来ます 母は やさしい人で し や、はいくを作るのが大すきです。ごはんをたきながら、歌を歌ったり はいくを作ったりしています。(中略、兄と弟のこと)

父は 今 病院に入っています。病名はむずかしいので わすれましたけど もう 八年も 入っています。ふつうの人より 体が つめたいので 電気ざぶとん 電気あんか 電気羽おり などであたためて います。

夏は ふつうの人より 暑いし その 病室が ちょうど 一番 暑い へや なので 一日に 二本ぐらい アイスcreamを 食べます。夕方私は 学校の帰りに 病院によって 父に 食事を させて おつうじをさせて 七時ごろ 帰ります。

父は 手も足も自分では 動かせないのです。自分でしたい事が 出来ないから かわいそうな 気も します。早く家を見つけて みんなで くらしたい と思います。(わかち書きをもって読点にかえている書きかた) (6年 W女)

のように、家や家族の人たちに対する理解や愛情の上に立って、第三者に、その家や家族について紹介・説明しようとする態度でつらぬかれているもの、

うちのお父さんは、小さい時に、お父さんもお母さんも死んでしまいました。

それでお父さんのおねえさんが、お母さんになって、お父さんをそだててくださった

そうです。だからお父さんは、学校へ行くは行くけれど弁当をもたないで行ったんです。

それはどういう意味かといいますと、お昼のベルがなると、家にかえって、ごはんを少し食っておさけ 屋さんなのではいたつして 学校がおわるころ 学校へ 行っていたのです。でもお父さんは、図工でも図画でも音楽でも一番ですし、てんらん会へ出しても入選します。

だからお父さんは、私たちに、「おまえたちは、しあわせだよ、学校へもいけるし、お父さん お母さんもいるじゃないか」とよくいいます。

お父さんはやっぱりえらいなと思いました。(後略。母について) (6年 S女)
のように、父の生い立ちの様子をうつしながら、父母を説明しているものなど、いずれも、説明的態度によって貫かれているものが少なくないのであって、これが、高学年の作文を読みごたえのあるものにしていく一つの要素ともなっている。説明的な態度による記述力が次第に身につくようになることも、小学生の作文能力の発達の上で、見逃せない、注意すべき現象である。

7) 批判力・思想性 われわれの調査で意図的に作文能力をテストする作文Bテストで、4～5年生に感想文「尊敬する人」「給食について」などを書かせた場合、4年に比べて、5年で、急激に批判力のついてきたことが認められたが、課題作文の場合でも、高学年になると、だんだん家人や自身に対して批判的にものを見るようになる力が目立ってくる。これは、観察の目とも関連があるが、さらに、考える力、思考力の発達に伴う批判力・思想性に加わるからである。

(前略) おかあさんやおとうさんの一ばんきらいなときは、おこるときです。おとうさんは、おこるときは、始めにうんとおこっておいて、復(後)はなんともいいません。

おかあさんは、おとうさんとちがって、一っかいおこってもずっとおこっているの、おかあさんより、おとうさんの方が好きです。(後略) (5年 N男)

N男は中位の下に属する児童であって、4年の時までは、「ぼくは、おかあさんよりおとうさんのほうが好きです。」とだけ書かれていて、なぜそうなのかはなにも書いていない。ただ、前後の叙述に、人形作りに懸命な母について書いてあるので、学校から帰っても、何も見てもらえない母に対する感情であろうとしか読みとれなかったが、5年のこの作文では、このように批判の目を

もってとらえられていることがわかる。

N男とは別に、ただ単純に、ほしいものを買ってくれるから父が好きとか、母がすきとかいった、父母への親愛感も、低・中学年までのもので、高学年、早い児童では、中学年の後期ごろになれば、もっと、本質的な思考と結びついてくる。

家人の趣味や性格について語ったり、批判したり、また、自分の性情を客観的にみて反省を加えたりしている面が多い。

なお、父母に対して批判するだけでなく、客観的にみて、りっぱな父母に対しては、心から尊敬や愛情を寄せている面もあり、総じてものを考える力が深くなってきたことも見逃せない。

6年で、記述量が量的にやや減少したのは、構想力や記述上の省筆とあいまって、批判の目、思考力の発達に伴い、とりあげた対象について、経験や事件をおって、ずらずらと書くことが制禦され、しかも、思考力とそれに伴う記述力が、十分に発達しきっていない段階をあらわしていると解釈することもできる。

（前略）兄は何をするにもあまり神経をつかわないでいつもしっばいをします。私は何かと言えば「のろま」なのです。ごはんを食べるのにもいちばん後になってしまうのです。（後略）

（6年 S男）

（前略）私の家の父と母はよくけんかをしますが、私たちがおもしろいことを、行っすぐに仲なおらせてしまいます。私の家は、祖父も、私の父も、父の弟たちも、みんな「不動産業」をやっています。父の店は、遠いので、お金など入った時などとても心配です。しかも、ふつうの家のように、まっすぐ、帰って来てくれればいいのだけれども、父はお酒がすきで、どんなに、私たちがこまっても、お酒がのみたいなあと思うと、すぐより道をして来てしまいます。（後略）

（6年 S女）

（前略 父の苦勞についてのべる）だからお父さんは、私たちに、「おまえたちは、しあわせだよ、学校へもいけるし、お父さんお母さんもいるじゃないか」とよくいいます。（中略、母の生活）それで、お父さんは、自分が小さいころひどいめに、あったから私たちをそんなめに、あわせたくないと思ってかわいがってくれるしお母さんは、自分が小さいころかわいがられていたから私たちを、かわいがってくれます。私たちは、こうふくです。

（6年 S女）

(7) 使用語い

同一児童に、同一課題で毎年作文を書かせたから、どのような語いが使われるか、語いの使用状況の上でも、発達がとらえられる。

6年間の語い使用を見ると、次のように段階づけられる。

表 4—21 語いの使用状況

	1 年			2 年			3 年		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
低い・乏しい	91.6	90.0	90.6	75.0	81.8	78.9	68.8	70.8	70.0
ふつう	8.3	10.0	9.4	25.0	18.2	21.1	25.0	29.2	27.5
高い・ゆたか							6.3	0	2.5
	4 年			5 年			6 年		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
低い・乏しい	58.8	57.7	58.1	31.3	48.0	41.5	26.3	29.2	27.9
ふつう	23.5	38.5	32.6	43.8	36.0	39.0	47.4	41.7	44.2
高い・ゆたか	17.6	7.7	11.6	25.0	16.0	19.5	26.3	33.3	30.2

「高い・ゆたか」「ふつう」「低い・乏しい」の3段階の評価は、一定した語い尺度に徴した結果ではなく、判定者が同一児童の6年間の全作品を通して異なり語数と延べ語数、大体の語の難易などから判断を下したものである。一々の作品に厳密な比率を出したものではないが、なるべく客観性をもたせるようにつとめた。

たとえば、1年の作文など、一つの作品の使用語いは異なり語数が、20～30語（助詞・助動詞を除く）が多く、それも、おとうさん、おかあさん、わたくし、いもうと、ごはん、いぬ、ねこ、いきました、あそびました、かえって、それからなど、就学前の幼児でも使える語のくり返しが多く、中には、異なり語数22語中、固有名詞14というような例もあって、量・質ともに乏しく低い。したがって、「低い・乏しい」と判定した中には、1年生としての相対評価では、むしろ、「ふつう」の中に評価されるべきものも含むが、6年間の全

体の発達状況を明確に出すために、また、「高い・ゆたか」と対比づけるために、段階づけをしたからである。

「高い・ゆたか」は、日常の生活語のほかに、読書語・専門語・慣用句などを使いこなしているものにあてた。「ふつう」は、「低く乏しく」もないが、「高くゆたか」でもない使用状況を示した。表現力、いわゆる叙述力は、4年ごろから急激に高まっていくが、語いの使用状況も、それに比例しており、学年の進むにつれて発達がみられ、また、家庭での読書生活の反映が著しい。

次のような発達の具体例がある。題名の関係で、家人についての記述があるが、「家族」という語の使用にも発達過程がみられる。

ぼくの家の人^人は四人です。 (2年 A男)

ぼくの家はみんなで八人です。 (2年 Y男)

私の家には、父さん、母さん、じょうじおじちゃんお姉さん妹とがいます。

(3年 H女)

初めは上のように家人の名前を列挙するか、「家の人」というように表現するが、これが「家族」という語で表現できるようになる(使用文字は、家族、家ぞく、かぞくさまぎま)のは、概して4・5年あたりからで、6年になって、ようやく出てくるものもある。数字で表わすと、次のようになる。

表 4-22 「家族」の語の初出使用 (人)

1 年			2 年			3 年			4 年			5 年			6 年		
男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
0	0	0	0	2	2	2	2	4	4	6	10	5	6	11	3	6	9

注 初めて、「家族」の語を使用した人数。2年以降、実際に使っている数はもっと多い。

上位者では2年で使えるものもあるが、6年を終るまで、逆に「家族」が出てこないものもあって、これらの児童の語い力は乏しく、作文力も一様に低い。6年まで「家族」が出ないもの…男6人、女3人。もっとも、このうち、男児2人は発想上家族という語が出る必然性のないためのものもあるが、他はまだ、「家族」の語を使いこなせないものであって、5・6年になっても、

私の家は私をまぜて三人です。 (6年 M女)

わたくしの家の人は、おとうさん、おかあさん、おにいちゃん、おねえちゃん、信子ちゃん、わたくしです。 (5年 S女)

のようである。同一人の使用例をみると、

〈Y女〉

わたくしの家はあかちゃんとおとうとおねえさんとおかあさんとおとうさんとわたくしです。 (2年)

わたしの家は六人かぞくなのでにぎやかです。 (4年)

〈H男〉

ぼくの家は、おとうさんと、おかあさんとぼくといもとおとうとと、五人です。 (4年)

ぼくの家の家かぞくは、五人です。 (5年)

その他、店の使用人の呼称が、3年～5年までは「小ぞうさん」、6年で「店員さん」となるように、使用人の呼称の社会的な変遷にもよろうが、同一環境での語い使用の発達過程がみられる。父母兄弟をおとうさん・おかあさん、おにいさん・おねえさんと言わずに、父・母・兄・姉と言えるようになるのも、大体、5・6年からであるが、「高学年の読み書き能力」参照)6年になってもまだ全員の力にはなっていない。

参考までに発達的にみた語い使用の具体例をあげておこう。

1) 語の使用範囲が狭く、舌たらずな表現をする 1・2年ごろに多い。語の使用範囲が狭いから、乏しい既有の語で間に合わせるか、幼ない造語作用で、舌たらずな表現をする。

きょうのよる・きょうのあさ(けさ・こんやが出ない。 1年女)

おべんきょうがなくなりました。(授業が終ったこと。 1年女)

おさかなを、かみにうつしたの(魚拓一魚の拓本のこと。 1年男)

うみとつないでいるかわ、だいじんのいるとこ(大臣官邸 2年男)

0年(小学校入学以前の意 2年女)

くやしかお・うれしくなったかお(共に…そんな顔の意に使っている。 3年女)

おとうさんのにばんめの人で、すぎさかさんといって…(きょうだいなのか、部下なのか、友人なのか不明。 3年男)

それにかわって(反対にの意で使う。 4年女)

よるになってあさになる。(4年女)

学年が進んでも専門的な用語はなかなか使えない。

大学で商売のことを学ぶ(商科の意。 5年女)

医学博士の面状をとった(学位の意。 6年女)

(高学年ぐらになったら、家庭などでも、幼児語的な語いや必要以上にやさしくくだいた表現をとらず児童の理解度に応じて、正しい名称を教えることが必要であろう。)

これらの中には、たとえば、「0年」とか、「よるになってあさになる」というような語が、時に児童特有の新鮮な感覚・表現として迎えられる場合もあるが、ここでは、むしろ語の使用範囲の狭さ・低さに由来するものであると思われるし、一般通用語が自由に使用できない状態にあることを示している。ことに、専門的な用語は、高学年でもできないものがある。

また、語いの使用範囲が狭いので、同じ語をいく度もくり返して用いる。

いつもきしゃがとおるといつもぐらぐらゆれます。でもいつもにかいのまどからきしゃがみえます。それからいつもおとうさんがいくときとかえるときがみえます。

(4年男)

2) 誤って使用する 訛音や幼児音が1年の初めごろには残っており、「ひ」と「し」(しとつ・ひんぶん)「い」と「え」(おねいさん・かいる(帰))の混同などは、上の学年にもみられるが、それらのほかに、新しくおぼえた語を正しく理解できないままに誤って使用する場合がある。

まだ三びゃくえんいじょうしかありません。(2年女)

そしてまもなくまってからおさけをかってきました。(3年女)

私の家の家庭は六人です。(家族との混同か)(5年女)

おはかがいなかにあるので、なつやすみには、おみまいにいきます。(おまいりの誤り)(5年男)

なくなりになった(弟の死亡に使う〔5年男〕。他の人の死亡をおなくなりになったときいての誤用)

また、新しい語いを覚えたが、まだ正確に使いこなせないものもある。

おかあさんのかいてくるまでたのしそうにあそんでいます。(自分のことの表現)(2年男)

作文の基礎能力テストで「ふしぎそうに」という語を使って、短文を作らせた場合、自己の行動に「…そうに」と誤用したものが、5年になっても12.5%あった(「高学年の読み書き能力」参照)。協力学校では誤用率が60%にのぼった学校もあった。

夕がたの夕餐（食）をたべる (5年男)

お父さんのしゅみは家や庭などをきれいにすることがすきで、お母さんのしゅみは
おしばいを見ることがすきです。 (5年女)

など、重複して使うこともある。

3) 高度な語がだんだん使用できるようになる

〈漢語の使用〉

- はいたつ（配達） とつぜん（突然） (2年)
- じこく（時刻） 一家（そろって） たいくつ おおしん（往診） ごご（午後） (3年)
- 中じゅん（中旬） 一夜 とうぶん（当分） いったん 工事 せいえん（声援）
せいしつ（性質） 動物 植物 何種類 (4年)
- よてい（予定） せいり（整理） かんそう（感想） たいしつ（体質） しょく業
（職業） 歯科 外科 運動神経 夕食 家宝 あんがい（案外） げんきん（現金）
二十種 約…（年） (5年)
- ぐうぜん（偶然） 興味 説明 早退する 外出する 事故 ごうかばん（豪華版）
住所 しょくよく（食欲） 家具 調理台 病室 病名 さいきん（細菌） 体格
むざん 不動産業 祖父 ある一室 …する一方 だい部分（大部分） 数本、数十
匹、とうみん（冬眠） 最初 最後 じゆう（自由）に (6年)

学年とともに漢語の使用が目立つようになり、中学年からは、接頭語や接尾語的な用法も習得していく。専門語、特殊な語も、だんだん使えるようになる。

〈和語の使用〉

おとうさん、おかあさん、あそぶ、いく、たべる、ねるなど、日常生活一特に、話しことばに密着した語いは入学前から使用できるし、その後も、頻出する。学年が進むと、こうした日常生活語に、だんだん読みものの語的な色彩が加えられていく。漢語の使用もその一つの現われであったが、和語でも、そうした傾向が現われてくる。

- こいぬ（子犬） こやみになる みんなおもいおもいに (1年)
- しょんぼり はばたきをして いそぎ足 あくる日 ぐずる さわがしいのです。
なぐさめる ようやく ときどき（この語の2年での使用例は多く、数人のものが、この学年から使っている。） (2年)
- しばらくすると まもなくして とてもなついて ほとんど ひっぱりだこ おもに
…… 花ざかり おおごえ（大声） 早足で… (3年)

- あいにく およそ おおあわて 人みしり 中ほどの すがた ひととおり 〈4年〉
- ありさま おたがいに からだつき …まがない かよいの人 ねとまりしている人
なるべく しつけが大切 てごろの …をつつしむ …など 〈5年〉
- ある一室 おやこ（親子） かならずのように このほど しこむ しばらくたって
できごと はげんできました はずませる（まりを） ひらや（平家） ほこりに思
う てんてこまいでした 〈6年〉

副詞が数多く使われるようになり、時間的推移、条件などを表わす語も分化させて多様に使えるようになり、さらに、語の複合的な使用も多くなる。上にあげてきた諸例にも複合語がいくつかあるが、たとえば次のように、動作状態、性質などを、さらに具体的にくわしく表現するようになる。（漢語もふくめて）

- とりかかる 食べ終った いそぎ足 〈3年〉
- 住みなれている だいこうぶつ しょくじゅう（食事中） まどぎわ 〈4年〉
- 助け合ってきた りょうよう生活 しばらくぶり 〈5年〉
- 取りまかれている 〈6年〉

さらに叙述の上で目立つのは、慣用句の使用である。

〈慣用句の使用〉

- うとうとしてねてしまいました 〈2年〉
- 一家そろって ごはんをすませる さびしくすごしたり たのしくすごしたり 〈3年〉
- 秋の風がそよそよふいている まさに かかあ天下です だいのにがて 一夜がすぎて ちらりと見ました。 〈4年〉
- ほんとどねてくりました。よるはよるで 手をやいています。いまだに（なん点も）とれない。 〈5年〉
- 重くるしい空気に取りまかれています。 弟をつれてかいってくるとすぐそのあしで かえってしまいます。 おかあさんは毎日せわしくなく……をいききしています。 これといったとくちょう 心がわくわくする。 げた屋をはじめました。 せいをだす。 しょくよく（食欲）が進む。 道ろに面した庭 務（め）を終って ふと、うしろを 向くと 父母の会話を耳にしました
むざんな死ぎ（に）かた。 むきになってかかってきます。 目の中に入れてもいたくない。 もう五年前のいきごとでゆめのようなであった。 私たちS家の家族が住んでいます。 がみがみいう性質 〈6年〉

〈外国語・外来語の使用〉

今までの語種とちがい、外国語・外来語はものの名、ことがら等が多く、生

活との関係で、出方もまちまちであり、学年的な発達との必然性は薄い、これも、仔細に見ると、学年的発達が多少は感じとられる。

- プレゼント ケーキ (ただしひらがな書き) 〈1年〉
- ピアノ カルタ オーバー スケッチ レスリング バン 〈2年〉
- キャッチボール ワンダウン ツーダウン ホームラン トースター オムレツ モーター ミシン アメリカ 〈3年〉
- サボテン ソリッドモデル テープレコーダー ハーモニカ バイオリン トランブ ピンセット ネオン ガスストーブ オリンピック メルボルン インド カルカタ ロンドン パーマ 〈4年〉
- グッピー エンゼル (エンゼルフィッシュのこと) ゼブラ (ゼブラダニオのこと) ゴルフ ケース マイクロホン アコーデオン ドア ラッキー クリスマスツリー バラック ダイヤ オルゴール 〈5年〉
- フリュート クラリネット ギター ジャズ バス コンクール シュビッツ グレーハンド カナリヤ デコラ ステンレス アスタイル ガスレンジ アルバイト エブロン ウーリーナイロン イギリス ブラジル ヒステリー 〈6年〉

家の様子、家人の趣味性質、飼育物、遊びなどについて、観察が深くなり、叙述描写が具体的になり、説明が詳細になってくるために、おのずから外国語・外来語の出方が分化してき、豊富にもなっていることがわかる。

以上は、作文の総語い数を調べ、その頻度によった結果ではなく、全体の作品を読んだ際の印象的な実例から拾ったものであるが、大体において、語い使用の全体の傾向を現わしているといえる。

(8) 文 体

児童の作文は敬体(です・ます体)で始められる。それは就学前の絵本類や、就学後の教科書で、最初に接する文章が、多く敬体で書かれているから、文章を書く場合には、そうした文体で書かなければならないと意識して書くからであろう。(1年の1学期ごろには、児童によっては、一種の話体ともいえるべき、○○ちゃんとあそんだ、△△ちゃんとあそんだというような文体で終始したり、それが敬体とまじることもある。ことに地方の協力学校の児童に見かけられた。)それが、学年が進むにつれて、常体(だ・である体)に移っていくが、

その時期はいつごろか、また、敬体から常体に移る過渡的現象として、混用体が現われるが、それはいつごろまで続くか。課題作文について、6年間の作文の文末形式を整理分類してみると、次のようになる。

文 体		(1～6年) (%)																		(遠足文)	
		学 年		1 年		2 年		3 年		4 年		5 年		6 年		5 年		6 年			
		学期		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
敬 体	男			69.2	92.9	93.3	100	100	94.1	89.5	100	66.6	90.0	70.6	70.6	70.6	70.6	70.6	70.6	70.6	70.6
	女			61.9	100	81.3	100	100	92.6	82.1	92.6	96.4	84.6	96.3	96.3	96.3	96.3	96.3	96.3	96.3	96.3
	計			64.7	97.2	86.5	100	100	97.7	95.7	95.7	98.5	87.6	98.3	98.3	98.3	98.3	98.3	98.3	98.3	98.3
常 体	男			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	女			4.8	0	0	0	0	7.4	7.1	0	0	3.8	0	0	0	0	0	0	0	0
	計			2.9	0	0	0	0	4.4	10.9	4.3	4.4	6.5	10.4	2.3	6.7	23.4	8.9	22.2	16.7	12.5
混用(体)	男			0	7.1	6.7	0	0	5.9	10.5	0	16.7	0	17.6	20.0	9.5	0	5.0	4.5	14.3	35.0
	女			0	0	18.2	0	0	0	0	0	10.7	7.4	3.6	11.5	3.7	3.8	4.0	8.0	8.3	20.0
	計			0	2.8	13.5	0	0	2.3	4.3	0	13.0	4.3	8.9	15.2	6.2	2.3	4.4	6.4	11.1	26.7
(注) 体をなさ ない	男			30.8	0	0															
	女			33.3	0	0															
	計			32.3	0	0															

注 1年1学期は、名前の列挙にとどまって体をなさないものもいた。

1学期(左だち) 2学期(わたくしのうち) 3学期(先生)と それぞれ文題がちがう。

1・2年は、ほとんど敬体でしめられ、3年ごろから敬体から常体へ移行する際の一種の現象ともいふべき混用体が現われる。常体は、傾向的には、4・5年ごろから使用され始めるが、量的には少ない。実験学校では、6年になって、学級の $\frac{1}{4}$ ほどのものが常体で書いている程度で、平生の作文をあまり常体で書いていない。

なお、常体で書くという意識はかなりはたらくようになるが、それが一貫して正しく使いこなせない、書き進めていくうちに、いつのまにか書きなれた敬体が混入してくる、あるいは、敬体で書いているが、教科書をはじめ、いろいろな読書で、常体になじみだし、いつのまにかその影響を受けて、常体がまじってしまうというように、混用現象が、常体に先行、または並行してあり、5・6年になっても相当残っていることが認められる。この混用現象は、3・4年を中心に、敬体から常体にうつる移行期的現象として、作文能力の相当にある児童にも見出された。

ぼくの家は、電車の音でとてもやかましい。ことしの八月中国のお客さんが来てとまってもらったが一夜がすぎて朝になると電車の音でねむれなかったと言った。〈中略〉ぼくの家のお台所は東向きだから、朝はあたたかい。南がわは、ろーかです。たたみのへやは三へやで板の間は四へやです。〈以下しばらく敬体どめが続き、最後のほうはまた常体にもどる。〉

(4年 O男 常体→敬体)

私の家は二葉母子りょうの中の一つのへやです。三じょうのへやにおかあさんとおにちゃんと私と弟のけんすけと四人ですんでいます。〈中略、家の様子、家庭内の仕事の分担〉私はへやそうじと火おとしとかいもののやくめです。おにちゃんはお父さんをおつうじさせてねせるだけでうちではてつだいしません。私はお父さんを一日おきにねせてうちのてつだいでおにちゃんはずるいと言ったらおかあさんが「どこでも女の子は働くものよ。」と言った。だけど私はHさんがてつだいするのは「水くみをととききするだけだ。」と聞いたのでうらやましくなった。

男の子になぜうまれてこなかったのかくやしい。でも女になったのだからしかたがない。〈以下略〉

(4年 W女 敬体→常体)

個人や学級によって、その現われかたに、時期的な遅速、量的な多寡の差はあっても、存在するようで、一種の移行期的文体ともいふべきものであろうか。(非常に作文力にすぐれ、日記その他で数多く書く児童には、この移行期が目

立たずに常体化したという事例も見受けられた。)

常体で文を書くものが、6年で学級の $\frac{1}{4}$ 程度ということは、常体で書く力がそれだけしかないことを示すかという、必ずしもそうではない。課題作文のほかに、中学年以降は、通信文・記録文・報告文・感想文など、各種の文を書かせたが、高学年になると、児童は、文種によって、文体を選択して使い分けるといふ能力も、ある程度ついていることがわかる。中学年後期から6年までの各種の作文に現われた文体を見ると、次表のようで、課題作文に現われた文体の使用状況と必ずしも同じでないことがわかる。これは、児童が文の種類、文の様式(ジャンル)によって、のぞましい文体を意識して使い分けの能力があることを示していると思われる。しかし、この力も4年よりは5年、5年よりは6年へと、漸層的に高まっている。

表 4—24 課題作文外の諸種の作文における文体一覧表 (4～6年)(%)

文 体	学 年	4		5				6				
	学 期	2	3	1	1	2	3	1	1	2	2	3
	文種 男女	手紙文	(記録文) (会議)	物絵 語を みて 作て	体ス推 ト考 (文力 文テ	手紙文	(文章 体展 開	(報告 文 議	日学 記録 文	尊感 人想 す文	(給食 感想 文	際卒感 し業想 てに文
敬 体	男	88.2	68.7	82.3		94.7	35.0	22.7	35.0	36.4	22.7	28.6
	女	96.4	74.1	96.2		100.0	53.8	28.0	65.4	84.1	66.7	69.2
	平均	93.3	72.1	90.9		97.8	45.6	25.5	52.2	61.7	45.6	51.1
常 体	男	0	12.5	0	25.0	0	55.0	72.7	40.0	40.9	77.3	57.1
	女	0	7.4	0	20.0	0	46.2	68.0	15.4	4.0	25.0	19.2
	平均	0	9.3	0	22.4	0	50.0	70.2	26.1	21.3	50.0	36.2
混 用 (体	男	11.8	18.8	17.6		5.3	10.0	4.5	25.0	22.7	0	14.3
	女	3.6	18.5	3.7		0	0	4.0	19.2	12.0	8.3	11.5
	平均	6.7	18.6	9.1		2.2	4.3	4.3	21.7	17.0	4.3	12.8

4年の記録文では、会議の記録であるから、常体の方が望ましいが、敬体で書いたものの方が多く(平均72%),また、混用体が相当残っている。それが、6年1学期の会議の報告文になると、逆に近い率(平均70%台)で、常体が多くなっている。(cf. 5年2学期の手紙では、全員ほとんどが敬体で書いている)

なお、実験学校で、1～6年生に作文を書かせた場合（「シーソーの絵」をみせて書かせる）次のようであった。

表 4—25 絵を見て書いた作文の文体一覧表 (1～6年) (%)

学 年		1	2	3	4	5	6
敬	体	94.6	84.3	65.2	69.1	75.5	70.4
常	体	0	11.8	15.2	18.2	10.2	14.8
混	用 体	0	2.0	17.4	12.7	14.3	14.8

5年の1学期に実施した推考力テスト（378ページ）で、問題文の文脈にふさわしい文体を選ばせた場合は、20%台の正答率で弁別力の低さを示したが、5年の3学期末の文章展開力テスト（常体で書き始められた生活文の前半を与え、前半の条件のもとに後半を書きつぎ——展開させて、一つのまとまった生活文を完成させる）では、一躍50%（表4-24参照）のものが常体で書けており、個人的にみても、5年1学期では文体の差を弁別できなかったものが、3学期では与えられた文が常体であることを弁別し、常体で書き分けるところまで発達していることが認められた。実験学校では、5年の後期あたりから文体に対する弁別力・常体使用力が身についてきたようである。しかも興味のあることは、5年3学期の課題作文では、常体使用率6.7%という数で、完成テストと相当の開きがある。したがって、5年後期ごろから敬体と常体の違いを意識し、弁別し、目的に応じてふさわしい文体を書き分ける能力はつくが、それがそのまま、平生の作文の文体とはならない。文体を弁別し、必要な文体をとることができるという能力と、日常使う文体とは必ずしも同じではないということ、むしろ、習慣とか児童の好み、児童の書く文の内容や記述態度によることが多いようである。

協力学校で、6年3学期の課題作文「先生」で、常体使用率0のH校と、36.9%のT校とでは、先生の書き方が、H校は、6年間教えてもらった先生を回顧している（回想風な情緒的な叙述）のに対し、T校では、他の先生と比較して、その長短を論ずる（批判的な叙述）という態度をとっており、この態度の差が文体に影響を与えていると思われる。

なお、文体のちがいを意識し、弁別する力は、昭和28・29両年度に実施し

た国立教育研究所の学力水準調査の作文推考力テストの結果がある。28年度の問題は、5年1学期に国語研究所で実施したものと同じで、問題文の文脈にふさわしい文体を選ぶことができたものは24.0%（6年生 全国平均）で、全国的に文体に対する意識、弁別力が低いことを示したが、翌29年度の学力水準調査結果（文体に合わせて語句を推考するテスト、同種の問題であるが、選択肢が二つになっている）では、80.3%に上昇し、文体の弁別力も、注意の如何によって、相応にあることが示されている。

また、文体上にみられる男女差としては、女兒の方が、敬体を使う率が多く、常体使用の時期も、男児に比べると一般的に遅いようである。断定的で、きびきびした感じを与える常体に比べ、敬体はやや弱くなるが、やさしくていねいな感じで、相手方への敬意表現もこめられている、いわば、女性的であるところが、女兒の好みに合うからでもあろう。

なお、課題作文の文体を個人的にみると、3・4年の早いところから常体文で書く、一時常体文で書いて、また敬体文にもどる、敬体文で終始する、混用体を経て常体で終る、文題によって敬体と常体とを任意に使っているなど、いろいろの型があり、また、傾向的にいって、敬体をとる方が書きやすい型と、常体を取りやすい型とがあって、叙述型、感情型の文に前者が、構想型、総括説明型は後者に多いようであり、両文体を一応書き分けられる能力のついたあとには、書き手のパーソナリティとも関係がありそうである。

（9）推 考 能 力

作文を書く過程の上で、推考することは大切な仕事であり、昔から文章作法上重要視されてきた。しかし、児童が実際に作文を書く場合を観察していると、自発的積極的な推考作業はあまり行なわれていない。

もっとも、われわれの調査が、いきなり課題を与え一定の時間内にまとめさせて、引き上げてしまうわけであるから、時間的にも推考する余裕が乏しいからでもあろう。そういう条件のもとで見ると、上・中位群の注意深い児童が読みなおして、時に文字の誤記を訂正する程度である。また、書き上げてからも

読み返せばよい方で、読み返さない児童が多い。しかも、この少数の読み返して推考する態度や技能も、中学年後期であって、低学年では書くことに夢中であったり、書き上げた喜び、満足感で推考しようとするゆとりはないようである。

児童に、推考能力がないかという点、必ずしもそうではない。

われわれは、中学年後期から、意図的に、推考能力をテストして、児童の推考力の実態を調べてみた。ここで扱った推考力の問題（後掲）は、児童の書いた作文「犬の子」を示し、作文を仕上げるという条件から、文章中、選択肢のついた、問題のある表現について、前後の文脈からもっともふさわしい表現を選ばせたもので、（１）判断の表現、（２）状態の表現、（３）文体、（４）会話の受け答えの表現、（５）感覚の表現などについてみたものである。その結果によると、

表 4-26 推考力テスト結果（５年 実験・協力学校）（％）

	もんだい(一) 判断の表現	もんだい(二) 状態の表現	もんだい(三) 文体の表現	もんだい(四) 会話の受け 答えの表現	もんだい(五) 感覚の表現	平 均
実 験 校	46.9	34.7	22.4	57.1	42.9	40.8
協 力 N 校	47.9	27.1	35.4	41.7	39.6	38.3
G 校	34.7	24.5	28.6	36.7	30.0	31.0
C 校	30.0	50.0	46.0	46.0	74.0	49.2
H 校	50.0	56.3	43.8	31.3	37.5	43.8
K 校	34.9	46.5	37.2	55.8	67.4	48.4
D 校	49.0	46.9	28.6	57.1	81.6	52.7
以上 7 校平均	41.9	40.9	34.6	46.5	53.3	43.5
* 4 年	38.0	30.0	12.0	38.0	60.0	35.6
* 6 年	29.6	25.9	37.0	57.4	51.9	44.1
28年度全国学 力調査全国平 均（6年）	46.0	50.0	24.0	51.0	59.0	46.0

* 乙学級に 4 年と 6 年の時にテストした結果

常体・敬体の正しい使い分け方を除いては、大体 40～50％ 近くは、よりふさわしい表現の方を選んでいる。他の協力学校もほぼ 似かよった 結果である。

（このテストは、国立教育研究所の全国学力調査で実施した——国語研究所で問題を作成

したので、参考までに全国平均を掲げた。)

これらの結果から推して、推考能力の基盤になる適否、良不良の判断・感覚や選択をする力はある程度までつくようになったが、まだ、十分な知識や感覚としてまではみがかれていない。(文体など、実際の作文での使用における混用とテスト結果とは近似している。)、それに併せて、推考して書き上げるという態度や技能にもまだ乏しいというのが実状のようである。なお、この力は、学校での指導とも深い関係があり、学校差がみられる。

作文Bテスト (四) 推考力テストの問題

つぎの「犬の子」の作文の中に〔 〕のところが五つあって、そのどれにも 1・2・3 三とおりの書き方が出しています。みなさんがこの作文をしあげるとして、どの書き方が一ばんよいと思いますか。三つのうちいちばんよいと思うものの上に一つだけ○をつけてください。

犬 の 子

大山くんの家では、かわいい犬の子が五匹^{ひき}も生まれた。そのうち一匹は、

(⇒) $\left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ 一ばん} \\ 2 \text{ かなり} \\ 3 \text{ とくべつ} \end{array} \right\}$ 大きい。一ばん小さいのはその半分ほどしかない。

五匹の子犬は、ビールの空箱^{あきばこ}のわらの中でごそごそと動いていた。どれも耳のところに、せなかのところに、黒いもんのような模様^{もよう}のある子犬ばかりで、生まれたばかりのむく毛が、息をしただけでも、鳥の胸毛^{むなげ}のように、(⇒) $\left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ ふわふわ動いて} \\ 2 \text{ ふさふさして} \\ 3 \text{ ふるえて} \end{array} \right\}$ いた。

ぼくはかわいくなって、一ばん大きいのをだきあげてやると、まだあかない目のふちを動かして、ぶるぶると (⇒) $\left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ ふるえています。} \\ 2 \text{ ふるえている。} \\ 3 \text{ ふるえました。} \end{array} \right\}$

クンクンないで落ちそうになったので、思わずしっかりだくと、大きく「クーンクーン」というようにないた。

大山くんは、「あんまり、そんなに強くだくなよ。」といったので、ぼくは

(⇒) $\left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ 「どうして。」} \\ 2 \text{ 「ごめんね。」} \\ 3 \text{ 「落すと思ったからだよ。」} \end{array} \right\}$ と言いわけしながら、こんどは、そっとせな

かを下に向けて両手でだいにだいて、箱^{はこ}の中に入れてやると、子犬のにおいが、

- (四) $\left\{ \begin{array}{l} 1 \text{ して} \\ 2 \text{ ぶうんとして} \\ 3 \text{ において} \end{array} \right\}$ きた。

3 計量面からみた発達

(1) 文 字 量

文字量の多少は、そのまま作文能力の価値的な意味を示さないともいえるが、文字を書く力、ことばをつづる力、文を組み立てる力、文章としてまとめる力というような作文の基礎的な能力の潜在性をはかる一つの手がかりとはなる。ことに、低・中学年の段階では、一定の記述量によって書こうとすることが書き表わせるか否かが問題である。

1年～6年までの学級における文字量の発達をみると、下表のようになる。

表 4—27 文字量（総字数平均）

（国語研究所）（字）

学 年 題 名	1	2	3	4	5	6	実施時期
わたくしのうち	178.6	318.7	484.7	567.7	675.6	517.0	2学期末
友 だ ち	54.3	336.2	477.9	550.0	668.7	587.2	1学期末
先 生	215.7	310.4	372.4	497.2	455.4	342.3	3学期末
（春の遠足）				859.0	816.0	1026.0	遠足の自由 作文 1学期

注 文字量の数字に、今までの中間報告書の数字と多少の異同があるが、6年間通してみる立場から転出・転入の児童を省いて、なるべく人員を同じにするように整理したためである。（なお、句読点は数から省いた）（以下同じ）

学年が上昇するにつれて、文字量も増加する傾向があるが、6年では、5年に比べると減少している。

しかし、この文字量の学年的発達については、同じように課題作文「わたし

の家」を、いっせいに1～9年まで書かせた新潟県教育研究所の研究があり、それによると6年生まで上昇し、中学で減量という多少の差異が認められる。

表 4—28 文字量(総字数平均)

(新潟県教育研究所)(字)

学 年	小1年	2	3	4	5	6	中1年	2	3
私のうち 全員平均	363 (60)	460 (83)	569 (82)	599 (68)	771 (70)	813 (62)	617 (64)	640 (59)	600 (58)
(2 学 期 実 施) 中 位 群 平 均	397 (20)	443 (20)	535 (20)	593 (20)	720 (20)	764 (20)	591 (20)	642 (20)	641 (20)

() 内は人数

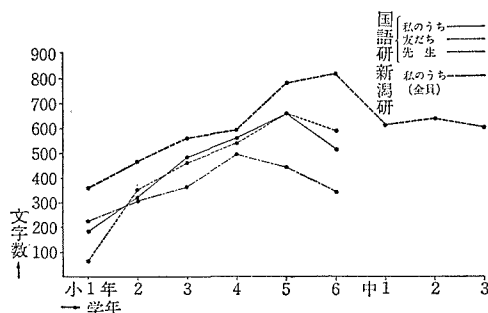


図 4—5 文字量の発達

実験学校の調査では、「わたくしのうち」ばかりでなく、「友だち」「先生」においても同様に、6年では減っている。もっとも、われわれの調査でも、実験学校以外の他の協力学校の結果では、必ずしも同じでな

く、6年まで上昇を続けるところ(H校—表4—29)、4年まで伸び5年で伸びなやみ、6年持続という形をとっているところもある。(G校 4年369.7字, 5年340.6字, 6年306.4字)

表 4—29 文字量(総字数平均)

(1～6年協力学校H校)(字)

	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
男 平 均	147.6	200.5	329.7	429.9	452.9	882.6
女 平 均	195.5	256.6	437.7	418.7	468.0	947.1
男 女 平 均	172.5	229.7	385.8	424.1	460.8	916.1

注 協力校H校は、都会近接の農村校で、準実験学校として、実験学校とほとんど同じ調査をしてきた学校。

従来、作文力を記述量からみて、1年前期の入門期から、2年伸長期、3年の飛躍期を経て、4年後期から5年ごろに停滞期があり、それを経て、新展開

期がある（戦前の長野師範附属の研究）とされて、この停滞現象は、むしろ構想力の発達に起因しているとみられていた。構想力の発達が記述力を抑制するということは、矛盾するようであるが、経験や事件を平板に羅列することから構想を立てて書くために、文がひきしまってくる例は具体的にもみいだされる。

ただ、長野師範の場合は5年で、われわれの場合は6年で（実験学校）、新潟県の研究所の場合は中学1年でというように、停滞期に学年的なずれがあるのはなぜか。早急に結論めいたことをいうのはさけたいが、長野師範と、われわれおよび新潟の研究とでは、自由作文と課題作文の差があること、後二者の間には、被調査者が同一児童と異なった児童という差があること、新潟では、記述前の説明が内容にもふれ相当くわしいこと、および地域差などが左右しているのではないかと考えられる。

自由題である場合には、何を書くかの題材の選定、取材力、主題の設定などが大きく作用するはずで、そのことが、発想形態、記述形態にも大きくひびき、構想力とも相まって、記述量を縮限するのではあるまいか。（新潟県での前年度調査の自由題の場合は、特殊事情——5年担任の教師の長期休養——があるとはいえ、5年が、前後学年より減っている。）後者の研究では、課題作文であるから、取材力、主題設定力などは、ある程度カバーできる。内容的にはほとんど同じことが書かれていて、ただ、観察眼がすどく描写力がゆたかになったということでは発達の著しい事例もあった。

また、同一教師によって長期間にわたり指導された場合では、指導法による伸長度を一応除外して自然の発達力としては現われやすいともみられる。なお実験学校の場合は、特殊学校（私立および国立の附属中学）への進学希望者が多く、進学準備に迫られ、比較的作文が軽視される傾向があって（教師の側というより、児童自身にとって。子どもたちは、学校のほかに塾や家庭教師によって勉強する）その反映ともみられる。

なお、前学年との記述量の差を字数の上でみると、次表のようになる。

表 4—30 文字量 前学年との字数差（当該学年ひく前学年）

（字）

学 年 題 名	小1年	2	3	4	5	6
（私 の うち）	（178.6）	140.3	164.2	81.2	93.0	— 143.6
（友 だ ち）	（ 54.3）	292.9	124.1	69.6	115.5	— 74.4
（先 生）	（215.7）	83.2	55.6	124.7	— 47.6	— 105.6

「わたくしのうち」についていえば、2・3年の飛躍的な伸長発達に続き、4・5年はむしろ停滞的な現象があるかにみられるが、これは、2・3年での平板な事件的羅列的な叙述による増量から、文章が構成的になり、客観的なみ方まとめ方をするようになるための増量との開きが少ないからで、数量的な現象では、従来の4年停滞期を示すようであるが、具体的作品の上からは、むしろ発達期であることが実証され、内容的発達、質的な発達を示す数ともとれる。

われわれの調査では、6年の減量が、むしろ量的にも、また一部では質的にも停滞現象を示しており、これは、前述のように地域の特殊性とも関係があるようである。なお同一児童に、他の課題作文を書かせたから、課題作文での題名の如何によって記述量に増減のあることも、わかった。（「友だち」2年の増量が特に著しいのは、文字書写力その他の関係で1年1学期の「友だち」は、友人の列挙にとどまるものが多かったからである。）

「先生」では、自分の受け持ちの先生を客観的に書くことはむづかしく、感情的になったり、よびかけに終ったりして、まとめにくいようだ。なお、協力学校の場合など、数人の先生に教わって、それぞれの先生について書く場合には自然量がふえるという現象もあった。

また経験を時間的経過とともに記述することの多い遠足の作文では、4・5年より、6年の方が記述量も増加していることは、この間の消息を物語られる。

文字量を学級全体としてみた場合、そこに量的の増加による学年的発達傾向がとらえられたが、われわれの調査では、同一児童を継続的に調査したために、個人的に文字量の発達の様相をさぐることができた。それによると、傾向的には、学級全体の発達と歩調を一にしているようであるが、必ずしもそうで

ない場合もうかがわれる。次表は、作文能力の上位群(1~7)、中位群(8~15)、下位群(16~21)の児童の「わたくしのうち」における文字量一覧である。

表 4—31 個人別 1~6 年の文字量

(字)

			1 年	2	3	4	5	6				1 年	2	3	4	5	6
1	K	男	210	395	504	438	995	549	12	U	女	—	239	371	596	1057	702
2	O	男	217	297	304	491	450	441	13	H	女	120	372	384	1509	873	303
3	H	女	277	344	580	694	600	557	14	M	女	139	266	996	1103	495	欠
4	M	女	161	160	458	489	651	595	15	S	女	156	355	644	309	531	354
5	A	女	262	欠	534	792	811	512	16	S	男	89	395	547	329	1438	293
6	W	女	277	427	515	550	644	877	17	N	男	127	338	欠	368	418	394
7	S	女	—	306	574	430	701	562	18	S	男	99	226	528	380	349	346
8	S	男	135	191	620	593	311	332	19	S	女	281	336	871	1486	1010	478
9	Y	男	181	484	268	264	1319	390	20	H	女	180	391	493	767	441	412
10	A	男	166	312	556	585	745	425	21	T	女	191	278	357	1858	507	674
11	T	男	303	321	217	欠	1727	1128									

これによると、上位群の中でも、4年で文字量の停滞を示すもの(1・7)、5年で停滞を示すもの(2・3)、6年で停滞するもの(4・5)、6年まで上昇を続けるもの、と区々であって、個人的にみると、いちがいに何年停滞を言いがたい。(さらに、同学年や、前後学年の他の課題作文1学期の「友だち」、3学期の「先生」などの文字量と比べると、この現象は、いっそう顕著になる)。中位群、下位群になると、作文を書く場合の気分、意欲などの他の条件に左右されやすいから、いっそう量的なむらが生じやすいようである。ただ6年間を通じて、傾向的にいえることは、1~7までの児童は、1年から6年まで、比較的安定した自分のペースで書いていて、結果的にも上位クラスになっている。なんら予告なしに、30分ないし45分という制限時間内で作文を書きあげるという条件下では、量的より、むしろ質的な発達がめだつものに対して、中・下位群では、つねに、できの悪い、しかも短い作文を、お義理のように書くという形を除いては、量の増減の起伏がはなはだしいという例も見受けられる。なお、12番や16番のように、高学年になってから、他の3・4年の増量にみられる、平板羅列による増量があるかと思えば、13番のように、内容を伴った増量もあって、仔細に

分析すれば、必ずしも一様に、増量即発達といい切れない面も認められる。発達度が低く、遅い児童では、学級で、3・4年の時に示した性質の増量が高学年になってから現われるという例も、いくつかあった。したがって、文字量の増加は、個人としてより、むしろ集合体——学級とか学年単位としてみた場合に、より多く発達と結びつけることができるようである。また、一定の時間内に題目に即して書きあげるという条件では、いきおい一定の分量が予定され、能力のあるものでは、早くその要領がのみこめるということもあるようである。そう考えると、師範附属の児童が4年で停滞をみせたというのも、単に、自由題作文と課題作文とからくる差だけではなく、比較的に能力のバランスがとれている師範附属という対象児童の側にあるのかもしれないとみることもできる。

なお、文題によって、記述量に増減のあるのは、個人ではいっそう顕著で、文字量発達過程上でも同年1学期の「友だち」の文字数より2学期「私のうち」の方が、量的に少なく、3学期でまた増加するという場合もいくつか認められた。

文字量の男女差 記述量の発達の上で、一つの目立つ現象は、男女差のあることである。低学年のころからその傾向が認められたが、中・高学年になると、その差はいっそう大きくなる。

表 4—32 男女別文字量

(字)

学 年		1 年	2	3	4	5	6
1 学 期	男	59.6	354.6	402.1	459.2	560.5	555.3
	女	64.8	356.4	529.7	616.3	746.1	620.0
2 学 期	男	178.6	325.4	394.7	411.9	668.2	464.3
	女	186.4	322.4	550.0	664.5	657.8	563.7
3 学 期	男	237.5	327.3	384.9	436.7	368.3	298.6
	女	225.5	293.3	359.1	516.6	508.8	374.5

これは、女子に叙述型が多く、男子の方に、比較的、思惟型や、統括型が多いのによとも思われる。ことに、男子は、高学年になると、説明的な文章を書くのに対して、女子は、ことがら、事件を追って描写的な文章を書くことが

多い（会話の使用も多い）ことも一因であろう。この現象・傾向は、われわれの調査結果ばかりでなく、新潟県の調査でも同様に認められており、研究担当者谷沢氏は、「この現象は 1957 年および 1958 年に読解力検査を作成した時に、検査結果の男女差を分析した場合と類似するところがあるようである。読解力検査問題の領域の中では、男子は構造的に理解することが必要な、大意把握や推理方面の問題にすぐれていたのに対して、女子は、事実の読みとりや、細部の理解に優位を示していた。」とし、このような両性の差は、「男女の思考特性、成熟度、理解構造の質のちがい、あるいは、むしろ生活態度・生活環境・生活慣習のちがいにもとづくものか」と作文に関連させて問題を提示している。

（２） 文 数

1) 文の数と文の長さ 文題を与えられて、それを一編の文章にまとめるために、どのように文と文とを接続展開するか、どれだけの文展開によって、完結した統一体に行うことができるかをみることは、作文能力の発達をみる上の一つの尺度にもなろうという想定のもとに、文章中に含まれる文の総数をみると、5 年まで逐年増加し、6 年では、やや減っている。これは、「わたくしのうち」だけでなく、他の題名の作文の場合も同様（遠足の作文では、6 年が高い。これは一泊旅行で、その経験を時間に即して書いたという特殊な条件による）である。文数の 5 年が最高という現象は、記述量（文字量）の結果とも一致しており、文と文との関係相互のまとまりや、関係構造の様相からいって、5 年の作文で、ある水準にまで達したように観察できた点からも、この文数はある程度の標準を表わしていると思われる。なお、新潟県研究所の場合も、5

表 4—33 課題作文における平均文数

（国語研究所）（文）

	1	2	3	4	5	6
平均文数（私のうち）2 学期	7.2	12.9	18.4	19.9	24.4	19.8
" （友 だ ち）1 学期	3.0	12.6	17.5	20.3	24.1	22.1
" （先 生）3 学期	9.5	12.0	11.9	16.8	17.3	12.5
遠 足 の 作 文	—	—	—	—	28.0	53.1

年がピーク（平均文数 20、ただし、新潟の場合は、1～4 年まで、増減なく 16 文）を示していた。

文章に含まれる文数の数量を問題にする場合、その文に含まれている文字数も当然考慮に入れなければならない。なぜならば、文表現としてみた場合、1 文の長短、文構造の複雑——単文・複文・重文の使用——などの問題があるか

1 文中の平均文字数

学 年	1	2	3	4	5	6
1 文中の文字数	24.8	24.8	26.5	28.6	27.7	26.1

らである。

「わたくしのうち」をそういう立場で分析してみると、左表のようになる。

これによると 1 文の平均字数は、上学年までにかかなりの増量があると予想したが、学年によってそれほど増減はない。これは、一つは上学年での漢字使用及び、われわれの調査の場合、比較的接続詞を使って、文を短く書くものが多い（息の短い文）こと、（時には、それが接続詞の乱用となって、それから、そして、そんでを用いながら、文をボツボツ細分する傾向のものがあった。）に起因すると思われる。新潟研究所では、20 字（1 年）～40 字（6 年）の学年差があった。

2) 文数と男女差 男女によって文数の上に差があるかどうかを調べたところ、女兒のほうがやや文数が多いという程度であった。これは、他の課題作文の場合も同じである。（他の 2 作品では、5 年も女兒の文数が多くなっている。）

表 4—34 男女別平均文数

(文)

		1 年	2	3	4	5	6		
私のうち平均 文数	男	6.2	12.3	15.9	15.8	25.7	19.8	遠足	20.2
	女	7.8	13.3	20.1	22.4	23.5	19.9		58.3
									34.0
									49.1

3) 文数と個人差 記述量や記述速度に個人差・記述の型があるのと同様、文数にも個人的に発達の型・徴候・傾向がみられる。たとえば、表 4—35 の個人文数表で、1～5 例は作文力の上位群のもので、学年相応の文表現、展開力でまとめているもの。1 文内での字数に多少の増減変化を伴いながら、文数も大体学年並みに伸びており、文数の起伏もあまりはげしくない。6, 7 例

表 4—35 学年別個人文数表 (10例)

(文)

学 年 児 童		1年	2	3	4	5	6	学 年 児 童		1年	2	3	4	5	6
		1年	2	3	4	5	6			1年	2	3	4	5	6
1	H 女	8	19	25	27	30	18	6	S 男	1	6	14	4	18	19
2	M 女	5	6	16	14	15	16	7	T 男	3	2	9	欠	76	60
3	W 女	10	欠	14	26	22	18	8	T・S男	5	16	20	13	55	15
4	O 男	8	14	16	25	15	20	9	K・S女	15	14	43	52	45	20
5	A 男	—	13	11	17	15	12	10	C・S女	17	6	9	27	15	16

などは、最初は「ので」、「たら」で続く長文を書いていたが、時には興のおもむくまま、思いつくままを文脈相互の関連や展開も考えずにだらだら文を書く(7例)ようになったり、9, 10例は反対に最初から、「それから」「そいで」などの接続詞を乱用(むしろ発語的に使用する)するこまぎれ文をかき、それが漸次修正されていっている例である。したがって学年水準の文数(何文あればよいという決定は今の段階ではできないとしても)にてらして、あまり文数が多すぎたり、少なすぎたりすることは、そこに何等かの問題や欠陥があることを示しているとみることができよう。

なお、一つの作品中に含まれる総文数とその各文中に含まれる文字数との関連を見ると、発達上の型、特徴、問題点などがとらえられる。

表 4—36 個人別学年別総文数及び各文文字数の分析 (S男・M女)

	学年	文数	文字数	1文	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
S 男	1年	1文	99字	99																			
	2	6	226	109	26	21	21	27	22														
	3	14	528	114	31	50	17	12	9	38	11	19	33	59	27	80	28						
	4	4	380	137	76	97	70																
	5	18	349	19	16	13	19	19	26	11	44	38	18	7	13	23	17	10	23	21	12		
	6	19	346	11	20	8	23	10	22	24	10	10	32	15	25	18	13	10	21	27	12	35	
M 女	1	5	161	34	38	45	20	24															
	2	6	160	24	24	39	20	18	35														
	3	16	458	9	18	22	25	96	58	40	11	20	39	25	9	12	30	24	20				
	4	14	489	8	18	46	43	34	23	42	18	15	63	37	24	127	33						
	5	15	651	29	28	32	31	44	33	29	149	42	70	33	40	12	42	37					
	6	16	595	12	18	34	9	30	44	37	34	85	24	31	34	35	105	16	47				

S男は、低・中学年のころは、1文100字を超えるような長文を書き、しかし想は展開しないで、単純に終わってしまう作文を書いていたが、高学年に進むと、むしろ短文を積み重ねたこまぎれの文になってきている。各文に含まれる文字数及び、その連合が、その文の内容面を直接指示することはできないが、これをグラフで図示すると、グラフの曲線によって、ある程度内容面を語ることができる。S男の6年間の作文は次のようになる。

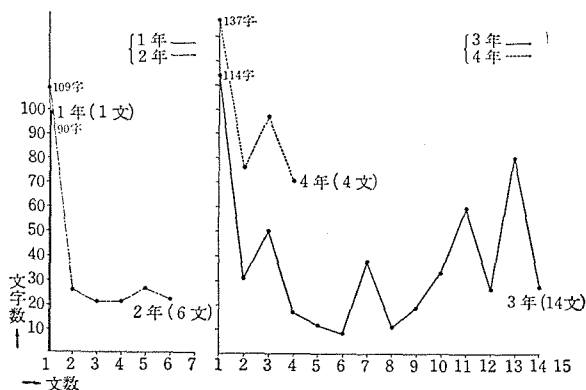


図 4—6 文数・文字数による作文曲線 (S男 1～4年)

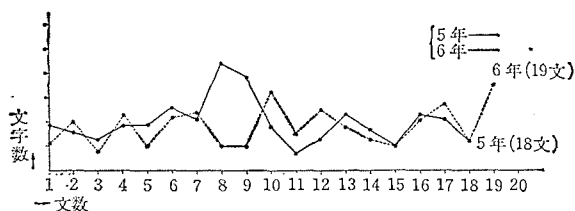


図 4—7 文数・文字数による作文曲線 (S男 5～6年)

M女の作文の文数・文字数をグラフ化すると、グラフの起伏の波がかなりリズムカルで、S男の1～4年までのそれと趣きを異にしていることがわかる。(図4—8) M女は学級でも作文力は上位で、1年からその徴候があり、6年まで順調に延びている児童である。図4—6・7と比べて、曲線のかもし出すカーブにより、その作文の良否がある程度判読されるように思う。図4—9は、いつも接続詞を多用して短い文を書くH男の例である。

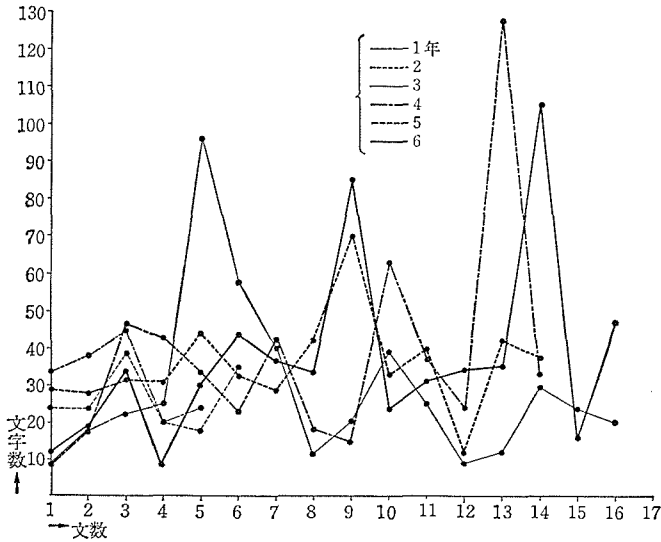


図 4—8 文数・文字数による作文曲線 (M女 1～6年)

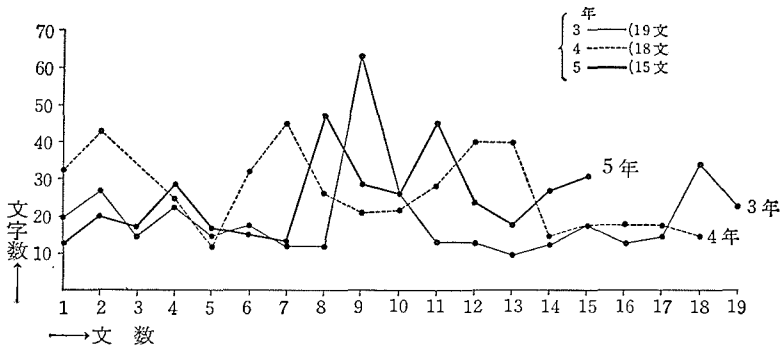


図 4—9 文数・文字数による作文曲線 (H男 3～5年)

(3) 記述速度

児童が課題作文を書いている教室を低学年のころから見てみると、作文を書くタイプに早型、遅型があり、記述の態度にも差があることが見受けられた。そこで、4年生の時から、一定の時間ごとに区切って、書いている過程一速度

や5分間ごとの文字数を調べてみた。(4～6年) その結果、

表 4—37 5分間ごとの文字量(平均字数)

(4～6年)

学 年 \ 時 間	5 分	10	15	20	25	30	35	40	書ききれ なかった 人数
4の1(友 だ ち)	92.7	95.1	96.5	83.2	86.4	87.4			18
5の2(私のうち)	76.6	91.2	90.9	95.4	92.6	98.5	119.1	119.1	14
6の1(友 だ ち)	75.3	92.7	93.2	100.6	89.9	103.0	105.4	99.4	15

注 4年生も3年生と同じように、一応30分までの速度をみた

上表のように、4年では、書き出しの文字数が多く、時間を経るに従って少なくなっているのに対し、5・6年では、むしろ尻上りの型である。この作文を書く速さをグラフにしてみると、

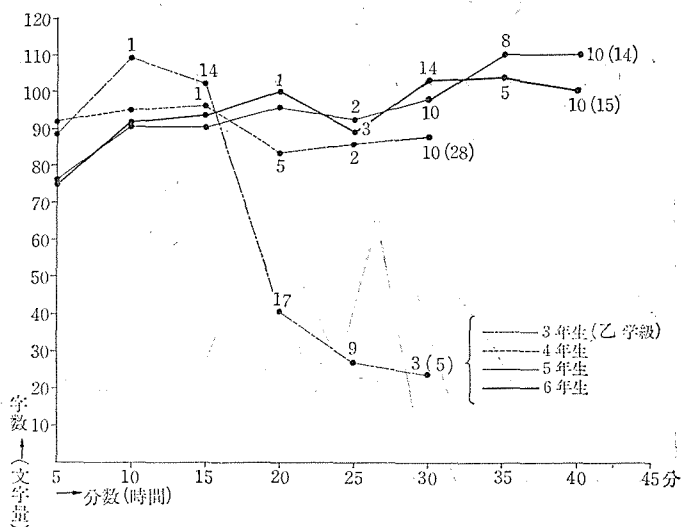


図 4—10 作文を書く速さ

文を書く速さの学年的な発達があとづけられる。(4・5・6年共通の課題でないことに多少難点があるが、大体の傾向はわかるはずである。)ことに、4年生(甲学級)と同時に実施した乙学級の3年生(友だち)では、書き出しで大体書いてしまうという現象がいっそう顕著である。

3年生では、5分(90字)、10分(109字)、15分(103字)、20分(41字)

25分(26字) 30分(23字) というふうに、始めから20分以内で大体を書き終えているのである。このことは文を書くにあたり、3・4年では、全体の構想を考えずに、いきなり書き始める書き方が多いのに対し、学年が上ると、一応構想を立てる、考えながら書くという態度が出てくることを現わしている。

3・4年の、初め上昇したあと、急激に下降する型は、書くことにより興味関心が生じ、意欲もあって、題が与えられるとすぐ書き始める、しかし、経験や事件の一まとまりが書かれて終わってしまうと、もう次に書くことが何もなくなくなるという下降型の現象をおこす。

中には、さらにまた別のことをつけ足して書いたりするので、文章展開の上で、文脈が前後したり、前後に関係のない文脈が混入したりする場合がでてくる。低学年の作文に主題の統一度の上で、混迷や分裂の多かった一因はここにもある。書き始めに、考えたり、想をねったりする時間をもつ高学年では、むしろ、書きすすむ中に、想や叙述のふくらみが伴って、次第にもりあがる後昇型がとられるわけである。記述量の発達を見た場合、高学年の減量が、構想力や発想力との関連の上でとらえられたが、この作文を書く速さの上にも、同様にそうした意味での学年的発達がみられるのである。

なお、新潟県教育研究所の調査では、

- 2・3年…初めの10分間は猛烈な速度で書くが次の10分間では減速し始め、最後の10分間は全く低下する下降型。
- 4年……上昇的な中高型ともいふべきで、2・3年の下降型とやや異なり始める。
- 5年……上昇型が多くなり始め、そのうちでも中高傾向を伴ってくる。
- 6年……20分ぐらいまで上昇傾向を示し、その後の下降傾向はあるが総体的には平均型に近く、記述速度の安定による。

というようにみており、同一児童の継続調査でも、いっせい調査でも、書く速度の上でほぼ同じ結果がみられたことは、学年による記述時の思考態度、構想力などを現わしていると思われる。

なお、男女別にみると、概して女子の方が、最後の5分あたりの記述量も多い。このことは女子に比較的に多い長文型・叙述型と何等かの関連があると思われる。

表 4—38 男女別 5 分間ごとの文字量

(字)

		5 分	10	15	20	25	30	35	40
4 の 1 (友だち)	男	90.4	90.6	90.6	76.9	74.2	87.0		
	女	94.4	99.6	102.5	89.6	98.6	87.9		
5 の 2 (私のうち)	男	71.4	86.3	88.9	96.6	90.0	82.3	170.0	170.0
	女	80.2	94.6	92.2	94.5	94.3	108.3	88.5	88.5
6 の 1 (友だち)	男	63.3	93.1	86.0	95.9	82.9	94.5	119.2	
	女	85.2	92.3	99.3	104.6	95.9	109.7	99.1	99.4

個人別にみた書く速さの型

記述量に個人差があるように、書く速度にも個人差——型がある。この速度は記述量と関連があるが、そうでない場合もある。

たとえば、同じく19分で書き上げた場合でも、305字、390字、248字、460字(以上男児)、277字(女児)という開きがある。

1) 比較的時間をかけても、なかなかまとまって書けない型

4年 40分 183字 6年 38分 525字(H男)
43分 278字 37分 373字(N女)

2) かなりの長文を、比較的短時間で書いてしまう型

4年 19分 460字 6年 30分 779字(S男)
40分 1104字 39分 1132字(S女)
26分 721字 42分 1273字(K女)

3) 相当の時間をかけて、量的、質的にもまとまった文を書く型

4年 30分 538字 6年 40分 601字(A男)
40分 797字 41分 426字(H女)
43分 445字 40分 428字(M女)

4) 相当の時間をかけて、比較的短かくまとまった文を書く型

4年 35分 230字 6年 43分 390字(T男)
25分 278字 43分 310字(O男)

5) 時間も量も不定の型

大別すると、上のように五つの型がみられる。この型と作品のできばえとをてらしあわせてみると、傾向的にいって、1)は作文があまり好きでもなく、

成績も低いものに多くみられる型、2) はいわゆる叙述型で、中には、興味にまかせて、平板に羅列するタイプに多く、3) は作文能力の高いものに多く、4) は、いわゆる構想型、統括型に属し、5) は、作文はそれほど嫌いではなく、書く場合のコンディションや気分によって左右されるタイプで、結果にもむらがあり、その児童としては、非常によいできばえの場合と劣った時とある。なお、高学年になって、作文への興味が出てきたり、また発達段階が他のものより遅れていて、発達現象が1～2年ずれているものなどにみられる高学年増量を除くと、高学年では、所要時間に比例して記述量はひきしまっている現象がみられる。

たとえば、男児〇は、6年の課題作文「友だち」の場合、クラスの友だちを書こうとしてなかなか書けず、1行ほど書いて消したりしていたが、25分すぎたから家で飼っている手

のり文鳥を友だちとして書き、43分(369字)で小鳥に対するやさしい心情

を印象的にまとめあげた事例がある。

6年 友だち

(〇男)

経過時間	5分	10	15	20	25	30	35	40+3
文字数	0字	0	0	0	0	95	154	120

4 形式面からみた発達

(1) 文法・表記能力

児童の作文を文章全体としてみた場合、主題の統一度や構成の上で、逸脱現象や混迷・分裂現象があったが、文として、語として、文字として見た場合にも、誤りや混乱、文意のあいまい・不正確など、いろいろな現象があり、学年が進むにつれて、それらの現象が、修正されていく——発達過程がみられた。

これらは、文法や表記の問題として整理できるので、内容・計量面とともに作文力の形式面からも、その発達状況や問題点をさぐってみよう。

(2) 文法上の発達と問題点

児童の作文に見られる文法上の問題の一つに、主述関係がある。日本語の特性として、西洋文法でいう主述関係はそのまま成り立たないとしても、だれがなにをしたのか不明だったり、同じことをくり返したりで、主述関係があいまい、不明、煩雑のことが往々ある。

これらは主語や述語の脱落や反復現象、主述関係のゆがみ等によることが多く、また、複雑な文章では、修飾語や目的語の脱落、反復、位置の不適當、誤用などによって、さらに文の欠陥が生ずる場合がでてくる。

1) 脱落現象

「わたくしのうち」の6年間の作文を、主語をはじめ、述語・修飾語関係の脱落現象(誤ったものの数)で整理してみると、次のようになる。

表 4—39 主・述その他の脱落(1～6年) (%)

	1 年	2	3	4	5	6
主 語	40.6	31.6	40.0	32.6	26.8	9.3
述 語	12.5	13.7	10.0	7.0	9.8	7.0
連 用 修 飾 語	15.6	10.5	10.0	11.6	7.3	4.7
目 的 語	31.3	26.3	22.5	16.3	17.1	23.3

主語の脱落 日本語では主語(ことに自称や人代名詞の対称)が省略されても通用する場合が多く、省略されがちでもあるが、述語・述部に対応する主語・主部が欠けているために行動の主体や叙述の対象が不明確になる場合がある。ことに児童の作文にこの傾向があって、人物の弁別がつかず、文意の混乱をきたすことが多い。

ぼくが学校からかえるまえに(オジサンハ) かえりましたと(母ガ) いいましたそうするとまたゆうがたくといいました。(2年H男)〈()内は筆者が補う〉

この種の主語の脱けた文は、低学年から見られ、中学年になって、文を詳細に書こうとすると、

ぼくの家はにかいでようふくをつくっています。それで(オ客サンガ) いつもようふくをつくるのを、ちゅうもんするのです。そしてつくってからきてわるかったらなお

してまたきてかっていくのです。

おきゃくさんは（後から主語が出る）じどうしゃでくるので、（ボクハ）うんでんしゅに、じどうしゃのことを、きくのです。（3年 N男）

わたしが、かえって、おねいさ（ソ）ちへ行くか家でべんきょうをしているかあそんでいます。そして（オカアサンハ）おねいさんちにいないと金曜日には、からだがわるくてかしまりょうよう所に行っているおにいさんところにもつを待つていって上げます。そしてかへりにはたいがいおみやげをかってきて来れるからいつも金曜日にに物があって待つていって上げる時には、（私ハ）学校をはやくかえってまっていきたいのです。けれどもあいにく学校がいつもかえりがおそいので、がっかりしました。

（4年 M女）

中位群の児童でも、このように、行動の主体が不明な文になる傾向がある。
この文など、最初は

私の家は七人です。毎朝一番目におかあさんがおきてごはんの下くをします。二番目にはおとうさんがおきて……

というように書きだしの部分は脱落現象がなく順調に始められているが、記述が進み、記述のやまにあたるようなところ、複雑な文章で一氣に表現しようとするとところで脱落する傾向がある。こうした傾向は、学年的な発達の上でも現われ、記述量や記述速度が増加し、複雑な文章になる中学年に傾向的には多く見られる。高学年になると、かなり減少するが、下位群にはまだ持ちこされる。

もっとも、それらと対照的な

わたしたちのきょうだい（きょうだい）わ7にんです。わたしのおかあさんわとしわ40ですわたしのおねいさんわかいしゃにつとめています。（2年 H女）

そのうちおにいさんやおとうさんがかえってきました。

弟がちょこれいとかってきたっといいました。おにいさんがかってきたよっといいました。おにいさんがごはんたべたらあげるっといいました。おにいさんがすいたっといいました。……（4年 M女）

必要以上に主語をくり返す、主語意識の過剰な型の文も、低学年や下位群に時々見られる。これらは主語の脱落現象の反面、低学年の自己中心的な思考、発想のあらわれであり、また、単純な文の積み重ねによる、幼い文構成からである。

述語の脱落 脱落現象は、主語だけでなく、述語・述部にも見られる。これは複雑な文の場合など、主語・主部に対応すべき述語・述部をいつのまにか落したり、飛躍させてしまったりする 경우가往々あり、文の照応、主述の照応関係をゆがませる場合が多い。

ぼくはきょううちのりいがあかちゃんをうみました。 (1年 Y男)

けんすけ(弟ノ名)はわたしのおふろの本です。 (2年 W女)

「ぼくは」「けんすけは」に対応する述語がない、こうした型は低学年に多く、文が複雑になると、

私たちはおひるはべんきょうをわからないところをおしえてくれる先生がいて夜はしゅうじをおしえる先生がきます。 (4年 W女)

中位群、稀に上位の児童(例 W女)さえ、こうした述部の脱けよじれた文になって、主述の照応が乱れてくる。

脱落現象には、そのほか、修飾関係——連用修飾語・目的語などの脱落があって、文意を不明にする場合が多い。

連用修飾語の脱落

おとうさんはおきてから(スグ)でかけます。 (2年 M男)

目的語の脱落

わたしはもういちど(学用品ガ)はいつているかしらべてそとであそびました。

(登校前の記述 4年 T女)

それでもえばっているとりが(エサヲ)たべていてたまごおうみません、(エサヲ)

たべないとりは、たまごをうみます。 (4年 S男)

ぼくはいつもをつかいにいきます。だけどすぐわすれてもどってきます。(用件か、お金か不明。)

この児童は、つづく文章でも

ぼくはあきはやくごはんをたべて学校にいくまえにあそびます。だからおそくなってのちこくをしません。あさぼくのするところわけんかんです。そうじがすむとごはんになっています。 (4年 N男)

のように、文法的にはっきりしない文を書いている。文法的に問題のあるものは、一つの文章内で、いくつかの誤りを重ねる場合が多い。

これらのうち、目的語の脱落は、比較的低学年に多い。この段階では、読み

手のことを考えない独断的な表現であり、単文形式が多く、目的語や修飾語を使って読み手によく通じるような完全な文形式がまだとれないことにもよる。また、ときに連用修飾語の脱落もあり、これらも低学年や、下位児童に多く見られる現象である。

対象に対する観察の目が出てきて、描写力もそなわるようになり、自己の表現意欲や表現意図を相手に伝えようとして文を書く中学年以降になると、むしろ、連用修飾語や目的語の誤用や反復現象となる。

2) 主述の照応の乱れ

児童の作文には前例のように、主部に対応する述部が脱落したり、内容が飛躍したり、あるいは主語の位置が不適当（その他、助詞助・動詞などの誤用）などのために、主述の照応の乱れた不完全な文を書くものがかなりある。

主述関係の照応しない文をかく (％)

	1 年	2	3	4	5	6
主述関係のゆがみ（不整）	31.3	47.4	45.0	44.2	30.2	20.9

○ぼくは今日あさはやくおきて、時計をみるといつもおきるのは、6時です。

(5年 S男)

○おとうさんは、6時にかえってこなければ7時にかえるときには、むかえにいきます。

(3年 S男)

○けれども、ぼくのあそびあいては、おねえちゃんと、たいていのひあそびます。

(5年 Y男)

○かいてくるとみよこねいちゃんがいじわるとおとうさんにおこられるわたくしたちがわらうとよけいおこります。

(2年 S女)

児童の作文がある主題のもとに展開され、まとめられるはずでありながら、展開中に、前後の関連のない無意味な文脈が挿入されたり、文と文の接続が飛躍混乱したりする場合があるのと同様に、低い段階では、一文中にもこうした（表現意識のずれによる）現象が生ずる。これは、初めある表現意図をもって書きだし、記述の進行中に、連想や他の強い関心などに引きずられて、別のことがらに転換する現象で、前例のような述部の脱落やねじれとなって現われ、低学年から中学年前期ごろまでの下位群児童に多く見られる。これは表現意識

の転換・ずれによるものであるが、このほかに、文法的な知識・感覚の不足や誤用による主述関係のゆがみもある。

- おばさんがわたくしとおねえさんにきゅうびおくれました。おねえさんは(ニハ)おべんきょうのほんおくれました。(1年 S女)
- 兄は今中学三年で来年高等学校で(ナノデ)いまいっしょうけんめいに勉強しています。(6年 T男)
- ぼくはおかあさんがかいてきて(カラ)ごはんをたべてねます。(2年 S男)
- わたくしはこうちゃんの家のおじさんが(ニ)あそんでいる時しゃしんをとってくれました。(モライマシタ)(4年 T女)
- 朝9時から夜の9時半ごろ(マデ仕事ヲシテ)かいてきます。(5年 S男)

これらは、助詞や接続助詞、動詞の受身などの知識の不足・誤用にもとづくもので、そのほか連用修飾語の誤用や脱落によって生ずる誤りもある。また、文における主述の照応、呼応の知識や感覚の未発達のために起るものが相当にある。

- ぼくは、まい朝起きると自分の仕事はじめる、その仕事というのは、庭をはきます。(4年 S男)
- わたしのお兄さんわ自動車の会しゃです。(5年 K女)
- ぼくのしごとはまいあさおきるとおとうさんのくつをみがきます。(5年 T男)
- 私のおそうじをやるのは、家の中をはくぞうきんがけおします。(5年 M女)

この呼応の知識及び事実の文法能力は、文法能力テスト(すでに誤用された形で出す)で実施した時も、あまりできのよい方でなく(文法能力の発達200ページ参照)、こうした文の照応のゆがみ・乱れは表現意識のずれというよりも、やはり文法的な知識や感覚の未発達・不足によるものであることが認められる。なお、主述の照応の乱れは、二つ以上のことを一挙に述べようとする場合、それぞれの主述関係を整理しないで書くためにも生ずる。これは、表現意識のずれというよりも、より多く、文法的な能力の未発達からくるものであらうと思われる。

- おやつをたべながら本をよんでいたらおつかいにいってもらっかえったら五円くれました。(3年 M男)
- うちのおかあさんは夜犬がなくとおきてきてまたかというとすぐ犬ごやににげていきます。(6年 M男)

3) 反復現象

脱落現象のある反面に、児童の作文の一つの特徴として反復現象がある。これは、児童が表現意図によって終始一貫した文脈構成の上で文をつづることがむずかしく、記述の途中で、記述意識をはっきりさせるために、くり返す、また、記述意識をはっきりさせるためのくり返しというよりも、文意識が不鮮明で、統一した記述力に欠けるために、前に記したことを忘れて、くり返し述べるからで、主語や述語をはじめ、目的語、修飾語のくり返しがみられる。

表 4—40 主・述その他の反復（1～6年）（学級内での誤り人数％）

	1 年	2	3	4	5	6
主 語	9.4	23.7	12.5	14.0	12.2	2.3
述 語	9.4	16.3	15.0	11.6	17.1	7.0
連 用 修 飾 語	0	5.3	20.0	11.6	17.1	11.6
目 的 語	3.1	13.2	5.0	7.0	17.1	2.3

○ そしておばあちゃんがおかあさんがかいてきましたかとおばあちゃんがいいました
たわたくしはおかあさんかいてきましたよと わたくしはおばあちゃんのことを
わたくしはいいました。 〈主語〉（2年 M女）

○ どうしてかと、ゆいまずと、病院がかわったので、こんどはたいへんな病院にか
りました。 〈述語〉（3年 S女）

○ こんどあたらしくはいったまことと（い）う人が家にはいった。 〈4年 N男〉

○ それから二、三日たつとてがみがきて、クリスマスまでに大きいほうの自転車をお
くってくれるとゆうてがみがきました。 〈5年 A男〉

○ ぼくたちがねるのは、9時ごろねます。 〈5年 男〉

○ ちょうど読み終ったときは、ちょうど五時三十分でした。 〈修飾語〉（3年 Y男）

○ うちのうしろには電車がはっています。いつもきしゃがとおるといつもぐらぐら
ゆれます。 〈4年 S男〉

○ ですからおみせおおかあさんのびょうきがなおるまでおみせおおやすみです。
〈目的語〉（2年 S女）

○ おとうさんはいつもうちを六時ごろうちおです。 〈5年 S男〉

これら反復現象は、1年からみられるが、文が単純なので比較的少なく、むしろ、文が複雑になり、記述量、記述速度が伸びる2年以降が多くなる。学年が進むにつれて次第に適切な用法になっていくが、下位群ではまだ反復現象が

残り、すっきりした文表現をとれない場合もある。

もっとも個人を発達的に見ると、低・中学年では接続詞多用乱用のこまぎれ文を書いていたものが、高学年になって長文を書くようになり、そのころになってこうした現象が顕著になった事例もある。

4) 誤用と位置の不適當

その他、連用修飾語の誤用や、修飾語や目的語の位置の不適當な文を書いて文意を混乱させることもある。

表 4—41 誤用・位置の不適當な用法

(誤用の人数%)

	1 年	2	3	4	5	6
誤 用 (連用修飾語)	3.1	2.6	5.0	7.0	4.9	0
位置の不適 (連用修飾語)	3.1	10.5	12.5	7.0	7.3	9.3
〃 (目 的 語)	0	0	2.5	0	0	0
〃 (主 語)	0	0	5.0	0	4.9	0

連用修飾語の誤用

- しかたがないので(弟ト)すこしあそんであげるとすぐしくだいをしているうちに
おばあさんがあそんでいってくれます。(2年 K女)
- 毎日ひる見るので、よく学校からかえってくるともうぜんぜんかわっているときも
ありました。(4年 A男)
- ぼくはおうちでねていてすこしをきました。(2年 M男)

修飾語や目的語の位置の不適

- おねえさんは、かえてきてから、2時ぐらい、そろばんにいくあいだがあった
ら、つだえいきます。(3年 S男)
- 時どきわたしが、かみそりで手を切るとお母さんがとても心配をしてくれるのであ
まりお母さんに手を切ってもいいません。(5年 K女)
- わたくしが学校からかえってくると 家にはおかあさんがきねんかんへいっている
ので、だれもいません。(3年 M女)

脱落現象に比べて、以上の反復現象や位置の不適は、記述力が出てくるが、構文能力がまだそれに伴わない、語い力もまだ乏しい段階であるために、同じことばを反復したり、語順に注意しないで修飾語を使うからである。中・下位群では高学年になっても現われるが、上位群では、中学年のころからなくなってくる。

脱落現象や反復現象に比べると、誤用や位置の不適當な用法は数が少ない。

5) 接 続 関 係

接続詞や接続助詞が使えないため、あるいは、接続詞・接続助詞の乱用・重複のために、文章の明確さを欠き、文がねじれる、だらだらと文が長く続く、ポツポツと文が短く切れすぎるなど、文法上・修辞上、難のある文を書くのは、低い段階での児童文の一つの特徴であり、問題点でもある。

接 続 詞 接続詞がどのように使われているかを6年間の作文(「私のうち」)にわたってしらべてみると、次のような使われかたである。

表 4—42 接続詞の使用状況(1～6年)

(%)

		1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
接 続 詞	発 語 的 用 法	28.1	15.8	17.5	14.0	7.3	7.0
	展 開 的 用 法	18.0	36.8	47.5	39.5	34.1	41.9
	累 加 的 用 法	34.4	42.1	35.0	37.2	24.4	37.2
	反 対 的 用 法 (逆 接)	9.4	13.2	12.5	34.9	41.5	48.8
	選 択 的 用 法	0	0	0	0	9.8	2.3
	語 の 連 結 的 用 法	21.9	15.8	12.5	7.0	9.8	25.6
	乱 用	18.8	23.7	12.5	11.6	7.3	4.7
	誤 用	15.7	2.6	10.6	2.3	14.7	2.3
	接続詞を使わない	28.1	26.3	15.0	11.6	19.5	11.6

① 接続詞が使えない

- きょうはにちようびなのでうちのいぬのところえいってからうちへかへてからおかあさんから十えんもらってからたこを(か)ってあいたらよになったからうちにかへたらちずたちがきていたからぶれぜんとをもらいました。

〈接続詞を使わずに、接続助詞で続けている長文〉(1年 S男)

- あんまり下のへやがしずかなのでお母さんが心配して悦子ちゃんいるのときとへんじがないのでお母さんが二階へ上ってきてお父さん悦子ちゃん上がってこなかったというとお父さんが上がってきたよというとお母さんがどうりでしずかだと思いましたよというとおとうさんがしょうがない子だよといいます。

〈接続詞を使わず、接続助詞で続ける〉(5年 K女)

- (家族で白鳥を見に行く) 小池のそばにくると六せんちくらいの大きなこいがかいて三十円のふおかってこいにやるとこいはよろこんで口をあいたりしめたりそのうち

ふがなくなってこんどは白木やかいものをして家えかえ(っ)た時間は4時5分
すきでいそいで夕食のしたくをして食べてからお場(湯)にはいって順こ(筆者)は
7時ごろねてしまいました。〈接続詞を適当に使って文が切れない〉(4年 U女)

これらの例は接続詞を適当に使って、文を句切り、文意を明確に正しく美しく表現できない児童作文にみられる典型的な長文である。接続詞のかわりに、接続助詞(から と けれど て ので等)を多用・乱用したり、会話の受け答えを必要以上に続けたりで、一連の行動・事件を一気に叙述しようとするあまりにこうしたねじれた長文現象が起る。傾向的には第1例が低学年、しかも下位群に多く、第2、3例はやや記述力が生じ、文が複雑になる過程で、下位群に現われる。第3例など、下位群児童であるが、観察の目は出てきても、それを叙述する際に記述力が伴わず、一連の行動を一まとめに記述しようとする表現力の未熟さがもたらす不整である。こうした現象は、中学年及び高学年前期あたりまで下位群児童にはもちこされる。

これと対照的なのが、接続詞の多用・乱用によるこまぎれ文である。

② 接続詞の多用・乱用

○きょうはうちのいぬとねこといっしょにがいえん(外苑)にいきました。

それからがいえんのかいりにいぬがころされていきました。

それからわたくしはかわいそうだと思いました。

それからいぬとねこをおうちえいそいでつれてかえりました。

それからうちえかいったらゆうがたでした。

(1年 Y女)

この型は、低学年の中・下位群によくあるもので、接続詞の「それから」は、幼児の話しことばの「ええとね。それからね。」に類する発語的な性質をあわせ持っているようであり、1年での接続詞の使用状況では比率の多い方である。接続詞の多用・乱用の傾向は、中学年になっても、下位群児童ではもちこされる。接続詞の正しい使用法を習得するまでにはいたらないが、接続詞使用の便利さと、叙述の複雑さとからであろう。

そしてごはんをたべてからふとんをしいたらしょうやさんがきました。そして手にふろしきづつみをもってあがってきました。そしてふろしきづつみをひらいていました。そしてばなとおかしみたいなのはこをだし(て)いましたそしておすしもだしましたそしてこれすこしだけおみやげですってだしました。そしてたらおかあさんがま

あまあいつもおみやげをもらってすみませんねといってとりましたそしてほとけさまにあげました。(3年 M女)

(そしてが乱用されているが、しょうやさんの一連の行動の叙述に対し、母が応ずる場合には、「そしたら」を使い分けている点、一進歩である。)

多用・乱用傾向は、中学年後になると、一部下位群児童を除いては、少なくなる。一般には、語法・文法的感覚の発達と、接続語の使用の経験を重ねることによって、接続詞を使って、長い文、複雑な文を適当に区切る技法を徐々に習得していくようである。

接続詞の誤用からやがて正しい用法へ

中位群の中に、接続詞の誤用がみられたが、誤って使用しながら、次第に正しい接続詞の使用法を身につけていく過程がみられた。

うちにかえるとあめがふりました。^(ソレデモ)それであめわこやみになりました。(1年 W女)
(前略)わたくしはときどきひとりになってしまいます。でもさみしくありません。

^(ソレデモ)それでさみしいからときどきお人形さんをしてあそんでいるのです。(3年 U女)
六ばんめはぼくで、すえっこです。

だから、いろいろなものを、かってくれます。^(ソレカラ)けれども、ぼくの、あそびあいてはおねえちゃんと、たいていのひ、あそびます。(5年 Y男)

でもやくそくしたものは、かならずかってくれます。^(シカシ)しかも「自転車」だとかピアノなどの大きなものは、1年か1年半ぐらいしないとかってくれません。(5年 S女)

前に示した使用状況の表でもわかるが、

累加的な用法(それから そして・そうして それに)

展開的な用法(それで だから そうしたら そうすると)

などは、比較的早く、多く使用されるが、このうち「それで」「しかも」「だから」など原因・理由・条件などの意を表わすものは、構文の上からも、複雑、高度になるためか、使用も学年が上になるにつれて多くなり、また、使用されても、文脈上、あるいは、前後の接続の關係上、誤用されやすい。なお、一般に順接形式よりも、逆接形式(反対)の方が習得度が遅いようである。

接続助詞 前述のように、接続助詞も接続詞に似た使用上の問題点がある。

① 接続助詞の多用・乱用

- 私の家には父さん母さんじょじおじちゃんや姉さん妹とがいますが私が学校へ行く時はごはんを作ったりたいへんですが私がかえってくると私たちは外え行っあそびますからあきよりかいそがしくありませんが私たちがべんきょうしている間私たちのようふくを作ったりしています。 (3年 H女)
- ちろ(猫の名)はめすなのでねこの子をたくさんうむ ^(ウミマスガ)ので うむたんびにすてて ^(カラ)しまうのでわたくしはかわいそうになりました。 (3年 S女)

今までの例でもみたように、「から」「ので」「と」「が」など接続助詞多用・乱用の長文が、接続助詞に関する問題としては最も目立つ。接続関係の欠陥によるこの種の長文は、接続詞を使って、文を適当に区切る、主述関係をはっきりさせて文を整理する、文表現に適切な助詞を使い分けること等によって、読みやすい、達意な文になるのであるが、それらができず、ただ同種の助詞を重複して使い、徒らに文を引きのばしているところに、この段階での構文感覚、叙述技法の低さが認められる。

なお接続関係で問題のある文を書く児童は、接続助詞を使って長文にする傾向のものと、接続詞を使って、こま切れ文にする傾向のものと二つに分れてい、この両種の接続の語を文の表現意図に即して巧みに使い分けることがむずかしいようである。

したがって、接続詞が使えないものがあったように、適当な接続助詞を使って、文を複雑にすることができずに、接続詞を乱用してこま切れ文にする傾向のものもある。低学年にそうした傾向のものがあった。

② 正しい接続助詞が使えない。

接続助詞の問題は、その重複・多用・乱用が主であるが、このほか、原因や結果を表わす文脈での正しい使用法が案外できていない。

- おとうさんがかえってきたら ^(キタノデ)わたくしわめおさしました。 (1年 S女)
- (前略)…を読みはじめました。しばらくするとよみをわ ^(……タノデ)たら おふろにはいりました。 (3年 A男)
- あとでといって ^(……デ)とい たら また本をよみました。 (4年 M男)

これらは、助詞の正しい使用法に関連することでもある。なお、ので、がなど接続の助詞を重複乱用して文を続ける場合でも、それらの接続助詞を使っ

て一応文が続いているというにすぎず、文章法として接続助詞の正しい用法として問題があり、正しい意味では誤用されている場合が少なくない。

接続助詞の多用・乱用、正しく接続助詞が使えない（主としてたらとの混用）場合を除いては、けれど・けど・ので・のに・ても・と・が など多様な助詞が、比較的正しく使われている。また、学年が進むにつれて、使われる接続助詞の種類も多くなっている。

6) 助 詞

接続助詞に関連して、文法上の問題としては、助詞の誤用がある。助詞の誤用は、文の照応を乱すものとして前にもみたが、表現意図に即した助詞の正しい使用、使い分けは、児童、ことに、中学年ごろまでの児童にとっては、相当抵抗があるようである。

助詞の誤用状況を調べてみると下表のようで（学級で誤用した人数の率）格助詞・係助詞・接続助詞の順になっている。このほか、助詞の脱落も低学年にはやや目立つ現象である。これらは当然あるべき格助詞などが脱落するもので、中・高学年になれば、あわてて落す場合もあるようである。

表 4—43 助詞の誤用 (%)

	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
(助 詞 の 脱 落)	12.5	15.8	5.0	7.0	7.3	2.3
格 助 詞 の 誤 用	28.1	21.1	37.5	32.6	12.2	9.3
係 助 詞 の 誤 用	9.4	15.8	15.0	16.3	9.8	7.0
副 助 詞 の 誤 用	0	7.9	0	4.7	4.9	2.3
接 続 助 詞 の 誤 用	9.4	15.8	10.0	14.0	2.4	2.3
(接 続 助 詞 の 乱 用)	15.6	21.1	15.0	7.0	14.6	2.3
(接 続 助 詞 の 不 出)	9.4	15.8	5.0	4.7	2.4	0

① 格 助 詞

○わたくしはいたというちびわちいさくなります。 (3年 S女)

○おねえさんは中学校にでかけてしまうとあとおかあさんだけしかいません。

(3年 S男)

格助詞の正しい使用、使い分けがむずかしく、主語を表わす格助詞の「が」

が、係助詞の「は」と混用されることが予想外に多い。したがって、係助詞の「は」であるべきものが、「が」になる場合も多くなっている。

・そのつきがやっちゃんがむっちゃんをおこしました。(4年 S女)

その他、格助詞は、下のように、他の格助詞による誤用(格助詞内での誤用)が多く、文を不明確・舌たらずにしている。

・ごはんが食べ終わって学校へいきます。(3年 K男)

・そしてとなりの家のわたしとどうきゅうの人がいます。(4年 U女)

・私の家は六人ですおねいさんはデパートへおつとめへ行てます。……すぐ近くにおすしやさんへ行っておすしおたべました。(4年 K女)

・ぼくはこのあいだじてん車のってきんぎょやにいくところこう山さんにあいました。(3年 N男)

〈格助詞「を」と「に」の混用も相当目立つ〉

格助詞と係助詞の誤用・混用、格助詞の正しい使い分けができないこと等は、文が複雑になるので低学年よりも、かえって中学年で多くなるが、高学年になると、さすがに減少を見せる。しかし、中位群児童の中でも、高学年に進んで、なお、誤りを重ねるものがあり、文法的感覚の低さを示している。また、格助詞「で」の形、および、格助詞と係助詞の複合形「では」「には」にあたる助詞に、「は」を用いて舌たらずの表現をとることも目立つ現象である。

・私の家は(デハ)おねえさんと順子と母さんと父さんとみんなではくちょうを見に行きました。(4年 U女)

・家は(ニハ)ねこがいます。(3年 H女)

これらは話しことばなどでは時に使われることもあるが、作文で、前後の文脈と関連した場合、やはり舌たらずな表現であることをまねがれない。

その他、並列の助詞「と」の最後をぬかして、格助詞「で」にして使うことがかなり見られた。

・ぼくがきのうちの中出にいちゃんとひで子ねえちゃんととぼくでとらんぼをしました。(2年 N男)

・わたしとおとうとでどうもありがとうございました。(3年 M女)

② 係 助 詞

係助詞は前述の格助詞「が」との使い分けに問題があるが、これも、文章が

複雑になり始める，中学年までがピークで，あとは次第に正しくなっていく。

「は」以外の係助詞は，格助詞に比べると，比較的正しく使うことが容易のようであり，

◦すこししかないとき（5年T女），四わしかいません。（6年 S男）

◦きょうも休まず毎日きました。（4年 S女）

などと，格助詞で問題のある児童でも正しく使っている。

③ 副 助 詞

副助詞の誤用はいたって少ない。

◦家の犬はとくべつでしてほえるのは「みつこし」の定員さんとねこ（ダケニ）です。
（6年 A男）

のようなもの，まれにあるが，

◦あと二匹だけのこりました。（1年 K男）

◦このあいだまでいた犬。（1年 K男）

◦帰ってくるまでまっています。（2年 S・T男）

◦おやつを たべながら 本をよんでいます。（2年 N男）

◦八時くらいでした。（2年 S・T男）

◦おこづかいはうちのおねいちゃんかおばあちゃんがくれます。（2年 S男）

まねばかりする，ごはんの時など，おかあさんよりおとうさんの方がすきなど，格助詞での誤用の多かった下位群児童でも，副助詞を使う場合には，比較的早くから，正しく使っている。

1年の文法テストで，副助詞の正しい使用力を見た場合（正誤法），

だけ（バカリとの使い分け） 10% ばかり（シカとの使いわけ） 40%

（から）……まで（ニとの使いわけ） 25% 係助詞しか（副助詞ダケとの使いわけ）

（%は正答率） 0%

という低い成績であったが，選択法では総体的に成績がよく，また実際の作文ではよくできている。低い段階では紛らわしい形が示されるとどちらが正しいか迷うが，自分が書く場合には，日常の話しことばで，日本人なら，すでにこの時までに見がかれてきた語感として正しく使えるのであろう。その点，格助詞などでは，助詞によって，それ以下の文の関係が変ってくる，文の照応関係などのことの方が，知識としてはもちろん，語感・文章感覚としても，まだ十分に育っていないのであろうか，今後の研究にまちたい。

7) 時制その他

子どもの文には、時の観念が混乱して使われ、時間的な前後関係が明確でないことがある。現在の時制で書いている文に、過去や完了の形がまじったり、現在と未来が混同されたりする。

これは、子どもの時間観念の未発達によることが多いと思われる。成人のような一定した時間意識で文章表現を統制することができないから、遠足文などのように時の経過に従って、行動や事件を叙述する場合はよいが、過去を回想したり、未来を想定したりする場合になると、書く立場での時点と、回想事や予想事の時点とが混同されがちになる。

- ・かごしまのつきはだいじんのいるところえきました。そのときはぼくは二つぐらいだとおもいました。 (幼時の回想) (2年 Y男)
- ・(父が兄のことを筆者に話す場合)「ゆたかが五年のころはもっと勉強をするよ」といいます。 (3年 K男)
- ・ぼくにわまだかわいい弟がいました。(略) ぼくはいまでもちいさいときによくなかします。 (5年 S男)
- ・二かいのかげ山さんという人は赤ちゃんが生まれるそうです。八月十・十二日ごろにびょういんへ行きました。それから後八月二十二日赤ちゃんが生まれました。
(筆者は12月にこの作文を書いている。) (4年 A女)
- ・おかあさんがいてくれたらおこずかいをくれました。
(クレタコトデショウ。死んだ母への思慕) (2年 U女)
- ・(父に外出をねだって) こんどのお休みにつれていってくれるという。私はその日がまちどうしくてならない。その日が来ると心がわくわくする。 (6年 A女)

過去の回想、過去の事実、ありえない過去の仮定、未来への期待などが、現在と混同されて述べられている。しかし、こうした時制に関する誤りは全般的にはそれほど多くない。なお、同一人で両学年にわたって誤るものがある。

時制関係の誤り 2年が最高で、学年によって出入があるのは、記述の際の、回想や想定を含む内容との関連の有無にもよるからであろう。(6年の数字はそれを示している。)

なお、時制の表現と関連すると思われるが、低学年のある段階で、夜

時制関係の誤り

1年	2	3	4	5	6
9.4%	15.8	6.5	7.0	2.4	9.3

寝て朝起きてという素朴な行動表現によって、時の経過や継続期間を表わす幼ない用法がある。

・わたくしはおはなおみましたそでからうちえかい(っ)てからごはんをたべてからねました。あさにな(っ)てからごはんをたべてそでからおともだちんちえい(っ)てからおまごとしてあそびました。そでからよにな(っ)てからさようならくなくてからごはんおたべてからあさにな(っ)てからごはんおたべてからおともだちんちにい(っ)てからあかんぼんをおもりしてあげましたそでからよにな(っ)てからうちえかい(っ)てきたらおとうさんがおみあげをか(っ)てきました。

(1年 A女)

3日間にわたる私の一日のことが書かれているが、おととい・きのう・きょうとは書き分けしないで、1日の経過を「ごはんをたべてねる」ということで表現しており、時制の約束以前の問題を示している。こうした表現は1年生だけでなく、低い段階では学年が進んでもみられる。

・わたくしの家では、家おつくっています。(中略)あしたはだいくさんがやすみしました。きょうはおてんきできました。まだできないところはきょうやりました。(中略)そろそろゆうがたになったからおちゃとおかしもらってかえりました。そしてあさになったらかおあらいました。
そしたらだいくさんがきました。おにいちゃんとしてつだいました。(左官屋がきて、戸もできる。)そしたらねました。(後略)

(2年 S女)

時の経過に即して仕事の経過を述べようとするが、何日めというような総括表現ができず、作者自身がねたり起きたりすることによって、日々の経過を示している。

4年のA男にも「わたくしのうち」で、家の修理や庭の手入れのため大工・植木屋・石屋がはいって2週間にわたる仕事の行程が書かれている同種の文がある。これもまだ、時間の経過が必ずしもすっきり説明できていないが、きょうは〇〇日です。朝早くから来ました。というような日記風な記述も加えられていて、一進歩のあとがみられた。

なお、時制関係で誤る児童は、2・3の例外を除いては、同一児童が続けて誤る(S男2・4年、A女1・4・6年)、または、誤る傾向があるというところに特徴がある。その他、一部に、

。それで、おかあさん^(ワラワレマス)にわらいます。

(1年 H女)

のように、受身表現ができないものが、低学年には見られたが、これは、主述の対応、主語と助詞の関係によって、述語の態が要求されるなどとは、無頓着に文を書くからであろう。しかし、助詞の使用法が会得され、文章感覚が徐々にみがかれるようになると、自然に受身表現が身につくのか誤りがそれほど目立たなかった。

(3) 表記上の発達と問題点

国語の表記は漢字ひらがなまじり文が主体であるが、時にかたかなの使用も必要で、しかもひらがなとかたかなでは表記法の異なる場合もあり、さらに、かなづかい、送りがな、句読点など、表記法の複雑さが、児童の作文にも反映している。

現状では、表記を厳密に取り上げることに問題があろうが、誤りの学年的傾向を知るとは、記述指導や推考指導の参考になろう。

1) 文字表記の誤り 文字力の発達の章で、ひらがな・かたかな・漢字の学年的な発達をみたが、これはテスト時の力で、現実の作文における書字の力は、綴ることに中心がおかれるから、漢字の使用なども消極的である。しかし、記述量の発達に付随して、それぞれの文字の使用状況も学年ごとに発達を示している。

表 4-44 「わたくしのうち」総字数と使用文字数(平均)

(字)

	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
総 字 数	178.6	318.7	484.7	567.7	675.6	517.0
ひ ら が な	177.8	310.0	455.5	520.2	608.0	437.0
漢 字	0.8	8.1	25.6	42.1	59.9	68.7
か た か な	0	0.6	3.6	5.4	7.8	11.3

文題が「わたくしのうち」に一定しているので、語いの使用範囲も限られる傾向があり、使用漢字も同一あるいは類似の意味系列に属する漢字の使用数が多くなっている。たとえば、うちの人→家の人→家ぞく→家族 といった事例

で、語いの拡充とともに漢字の使用も学年ごとに増大している。

文字別使用率でみると次のようになる。

表 4—45 文字別使用率（総字数を100として） (字)

学 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
ひ ら が な	99.5	97.3	94.0	91.6	90.0	84.5
漢 字	0.5	2.5	5.3	7.4	8.9	13.3
か た か な	0	0.2	0.7	1.0	1.1	2.1

1 文中の漢字数 (字)

漢 字	0.1	0.6	1.4	2.1	2.4	3.5
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

かたかなの使用状況はいたって低い。低学年がことに低いのは、当時の教育課程の上から、1年でかたかな学習をしない、教科書にも提出されなかったからである。かたかな学習後でも、かたかなで表記すべき語が比較的少なく、まれにあっても、ひらがながきにすることがあるからである。ただ、新潟県の研究所の結果と比較してみると、

表 4—46 かたかなの使用字数（平均）

学 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
国語研究所（学級全員）	0	0.6	3.6	5.4	7.8	11.3
新 潟 研 究 所	0	0.7	1.4	4.3	4.8	3.9

学年が進むにつれて、われわれのほうが多くなっている。これは生活環境や慣習の上での都会性とも関連があると思われる。

かたかな表記という点で、かたかなで書くべき語をどの程度かたかなで書いているかをみると、次のようである。

(%)

学 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
かたかな語のかたかな使用率	0	30.4	56.8	68.8	77.3	92.6

以上の文字使用状況と合わせて、漢字・かたかな・ひらがなの誤用・不正使用率をみると、次のようになる。

表 4—47 各種文字の誤記字数 (平均)

(字)

学 年				1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
ひ	ら	が	な	10.3	14.3	15.7	12.9	11.8	3.9
漢			字	0.1	0.8	2.0	3.4	2.9	3.0
か	た	か	な	0	0	0.3	0.1	0	0.3

注 誤字・脱字・付加字, かなづかい, 拗・長音, 表記など, その文字に即した誤り, 不正使用はすべてとりあげた。

表 4—48 各使用文字の誤り率

(%)

学 年				1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
ひ	ら	が	な	5.8	4.6	3.4	2.5	1.9	0.9
漢			字	12.5	9.9	2.8	8.1	4.8	4.4
か	た	か	な	0	0	8.3	1.9	0	2.7

表 4—47 はまちがいの字数の学級平均, 表 4—48 は誤用率である。ひらがなでは 1 年から相当誤まり, 記述量の増加する低・中学年に最も多く, 高学年になるとさすがに減少している。ひらがなの誤りの様相は, 低学年では, ひらがなの文字を誤って書く場合が多いが, 中学年では, かなづかい・促・拗・長音の際の誤りが多く, 高学年ではその残存とあわてて誤る 場合が多い。漢字では, 学習し始めた際に, 字形を誤って書く, 字義の異なる文字でも, 同じ音・訓の文字をあてて書くなど, 低学年に多く, その傾向は, 高学年まで続けられているが, 誤用率が比較的低いのは, 漢字を誤りやすいような児童には, ひらがながきが多いことも一因であろう。かたかなは, かたかな学習が進んできた 3 年に最も多い。これは, 積極的にかたかなで書こうとする意識の反映であるが, かたかな文字の誤り及び, かたかな表記——促音, 拗音, 長音——の際に生ずる誤記が目立っている。

2) 漢字の誤記 6 年間を通じて漢字の誤記で最も多かったのは, 正しく字形がとれない, 自己流の文字を書くことである。

- 【例】(2年) 学校(校) 学鉢ま 字校(字) 雨あめ 長なが 炭すす
 (3年) 自閉(自閉) 自閉(自閉) 夜(夜) 母日(母日 ま) 全部(部)
 姉(姉) 月(月)
 (4年) 自分(自) 学膜(膜) 自(自) お兄いい人(兄) 筋すぢ
 (5年) 夜(夜) 雨(雨) 弟(弟) 今(今) 芥(芥) 低(低) 自(自)
 从上(上) 反(反) 自動車(動) 餐(餐) 野圭(圭) 械(械)
 (6年) 羊(羊) 籓(籓)

点画が不足したり、多すぎたり、位置が変だったりで、漢字学習が軌道に乗り始めた中学年から高学年前期にかけ、最も多かった。

次に目立つのは、漢字の表意性を無視した同音(訓)異字の使用である。これは漢字が学習され漢字に対する関心が強くなる中学年のころから始まり、高学年に進むといっそう盛んにみられる。中位群に多く、上位群でもたまにみられる。

- 【例】(4年) 止まる(泊), 安田生明(命), 下く(仕度), 感がえる(考), 目がでる(芽)
 (5年) しゅう食(就職), 信農町(濃), 気いてみる(聞), きて来(く)れる
 (6年) 新せき(親せき), 天上(天井), 人気物(者), 外園(苑), 四上平(畳), 国会義じどう(議), 面状(免状), 品そば(支那), 健設所(建), 定員(店員をさらに, 誤る。同音でなく類似音の場合にもある), しょう会(介), 合える(会), 時業(授), 水じ手ぶくろ(炊事), 京は(今日), 作う(使う), 入り(一人)

漢字の音訓の一部分を漢字として用いたり、ひらがなに代用させたりする。

- 【例】(4年) 中いか(内科) お同じ 私たくし
 (5年) …とお思う お終り と時(とき) 出も(でも) 気が気すぎる
 学校う 着物の(送りがなに関連するものもある)
 (6年) 文男じさん(おじさん), 間だ(あいだ)

先きの同音(訓)の他の字にあてると、これは、漢字に対する認識の不足から来るもので、ことに後者は高学年になっても下位群児に時々見受けられる。字形の類似使用も時々犯される誤りである。

- 【例】(4年) 待っていく(持), 朝遠く(速く) 起きる, 婦る(帰る), お場にはいる(湯), 家旅(族), 特つ(待つ), 夏休み(休), お休み(休み),

活質(性)

(5年) 心ず(必), 未っ子(末)

(6年) べん弱(強), 家旅(族), 信農町(濃), 意和(味), 横色い(黄)

意味の近似(反対概念も含む)による誤りもあるが, これは比較的数が少なかった。【例】(4年) 一ばん止(泊)まる 行(来)る (6年) お妹(姉さん)

概して漢字の誤記は中位群層に多い。これは上位群は, 学年相応の日常的な文字は, かなり誤りなく書けるようになっており, 一方, 下位群は漢字使用が少なく, ごく日常的な漢字でも, かながきにしているからである。

このように学習した漢字の誤記のほかに, 熟語などの場合, 全部ひらがなで書かず, 習得できた漢字, 記述の際に想起できた漢字だけをまぜがきにする例が相当ある。

運どう会(あるいは, うんどう会・うん動会) 自てん車 物おき 入いん 病いん
停りゅう所 道ろ れいぞう庫 航空じえいたい 風うん黒しお丸

このまぜがきには, 学習した漢字・熟語を忘れて, 覚えているものだけ漢字で書く場合(中位群に多い)と, 特別に学習しない語などで, 読書その他, 自分の経験を通して覚えたものを漢字で書こうとする場合(上位群)に起る。

このほか, 漢字使用上目だつ現象は, 現行表記ではかながきがたてまえの, おとうさん・おかあさんなどを, お父さん・お母さんなどと書くことで, 上・中位者はもちろん, 漢字使用の少ない下位者でも, これらの語には漢字を使う例が多い。なお, 今までは, 漢字使用の消極面をみた場合であるが, 高学年になると, 映画・下旬・診療・麴・鎌倉・鳩など, その児童の生活上親しい別表外の当用漢字や表外字のあるものは漢字で書いており, ことに, 映画などは, 中位群の児童でも幾人かが書けていたことを付記しておく。

3) かたかなの使用 「わたくしのうち」6年間のかたかな使用文字数は, 総字数に対して, 平均,

1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
0	0.6 字	3.6 字	5.4 字	7.8 字	11.3 字

という割で伸びているが, これを他のひらがな・漢字の使用率と比べると,

(%)

	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
ひ ら が な	99.5	9.73	94.0	91.6	90.0	84.5
漢 字	0.5	2.5	5.3	7.4	8.9	13.3
か た か な	0	0.2	0.7	1.0	1.1	2.1

非常に少ない。これは、1年では、じょん（犬の名）、ぱちんこ、ぷれぜんと、きゅうぴ、せるろいど、けいき（ケーキ）というように、かたかな表記は皆無であり、2年以降でも、多くは、

（2年） ををば（オーバー）、ぱん、めへじ（明治）ほてる、たくしゅう（タクシー）

（3年） ほうむらん、わんだん・つうだん、ちんじ（チェンジ）、あうと・ふらい、けいき（ケーキ）、ぼけっと、ばなな、おむれつ、たいや（タイヤ）

（4年） ねおん、げえむ（ゲーム）、がむ、びんせっと、めんちかつ、ていぶる（テーブル）、とらんぶ、ちょこれいと、おりんぴっく、せいぶでばあと

（5年） がらす、くりすます、どあ（ドア）、けいす（ケース）

（6年） さんだる、おきしゅう（オキシフル）

など、依然として、ひらがながきものがあり、下位群児童では6年になっても、きゃらめる、ぷうる、くりすますなどひらがな表記ですませるもの（数は少なくなる）もいるからである。かたかな表記の問題は、まずかたかながきにすべき語をかたかな表記にする習慣と技能にあることになる。

しかし、使用率として多少の発達が見られるように、1・2年は足ぶみ状態であるが、3年以降は急に、かたかな語表記がふえてくる。

3年ではまだ、きゃちボール・ゾーリブクロのような両種混用の過程もあるが、同時に、しょうじゅん（標準）テスト、チャコちゃんというような使い分けも可能になってき、タイルや（5年）、女プロレス・ガラスばり（6年）というようになる。（6年でも、パーまやさん、電ショバトなどもあるが。）

また、擬音語のかな表記も学年が進むとできるようになり、ゴトゴト、キャーランラン、パタパタ（6年）などと使っている。

漢字でもその傾向がみられたが、かたかな表記では、上位のものは4年後期あたりで、かれらの使用語の範囲のかたかな語ならほとんど完全にマスターできるが、能力の低いものは、6年でも、ひらがながき、それも誤記する（おき

しゅーる：オキシフル）など、個人差が著しい。

かたかなの文字そのものの誤記は、ペン（パン）、ホテル（ホテル）など中学年に多少あるが、次第に減ってくる。かたかな文字を誤るほどのものは、ひらがなで書いてしまうからであろう。（6年で多いのは下位群でのかたかな使用がふえ表記上の誤りが加わったためである）。かたかな文字力テストで問題になった、長音・促音・拗音の表記は、作文でもやはり、

（3年） オウバー、パーン（パン）

（4年） セータ（セーター）

（5年） ウィリーナイロン（ウーリーナイロン）、グレーハンド（グレーハウンド）

（6年） クリスマスケイキ、チョコレイト、スピッ（スピッツ）

などと目立つが、数の上では比較的小さいのは、表記で問題のあるような児童は、作文では、テストのように強制されないから、多くひらがなですませるからである。

一編の作文中に、比較的かたかな語の出るものと出ないものという区別もあるが、かたかな語の出る作文を書いた児童を個人的に、6年間通してみると、発達上に、下のような個人差のあることがわかる。

表 4-49 個人別かたかな使用表（2～6年）

2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	
—	—	げ え む	くりすます	ぶ う る せいぶでばあと	（下位S男）
めへじほて る	—	—	が ら す	ガラスばり	（中位T男）
—	—	と ら ん ぶ ちよこれいと サザエさん	ト ラ ン プ タ イ ル や	メリー（犬の名） ドッジボール	（中位M女）
レスリング	—	サ ボ テ ン ソリッドモデル カ ト ラ ス ラ ジ オ	グ ッ ピ ー ゼ ブ ラ エ ン ゼ ル クリスマスツ リー サ ボ テ ン	フリュート クラリネット アコードオン ヴァイオリン	（上位A男）

—	ラ ジ オ ポッポチャ ン モーターミ シン	テ レ ビ オリニピック	—	ハ ー モ ニ カ ギ タ ー オル ガ ン パ タ パ タ	(上位M女)
---	------------------------------------	-----------------	---	---	--------

4) かなづかい かなづかいの誤りでは、次表で示されているような場合が最も多い。

表 4—50 かなづかいの誤用率 (%)

学 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
は ・ わ	15.9	15.4	6.4	7.6	3.7	2.9
へ ・ え	23.3	15.5	17.3	12.5	15.1	11.9
を ・ お	18.3	13.9	8.0	6.3	5.2	2.3
じ(ち) ・ ず(づ)	21.7	6.0	7.8	6.2	5.6	4.8
長 音	17.8	9.7	2.8	5.8	3.8	2.1
拗 音	38.6	40.0	49.0	34.2	32.8	10.9
促 音	39.6	39.6	37.2	11.5	8.9	2.9

注 長音・拗音・促音の場合は、小文字表記のできないものも誤りとして数えた。

拗音の誤りが3年～5年でも相当するのは、大字にかいたり、あわてて脱字したりするためであり、個人的にみると、拗音・促音の大字や脱字の多いものは、共通して誤る傾向がある。

児童作文のかなづかいで目立つ誤りは、助詞の表記である。現代語音にもとづく現代かなづかいの表記になれている児童には、「は、へ、を」と書き分けることは困難が伴うらしく、低・中学年までは、時には中位群の児童にも書き誤るものがある。もっとも、中には、「は」を「わ」の音と混同したり、誤認したりして、助詞以外の場合に、逆に、「はたし」「しょうは」「こはい」などと書くものが、低学年や、下位群の児童には見受けられ、お・を、へ・えにもこの混用が見受けられる。表記力テストの場合もそうであったが、「へ」が最も誤りやすい。

じ・ずの使い分けの誤りで、1年に意外に多かったのは、現代かなづかいで、じ、ずを使うべき語に、ち・づを使う場合で、これは、家庭の指導の影響と見られ、上位群に見受けられた(【例】 ゆづゆ)。高学年では、逆に、同音の

連呼や2語の連合によって、ぢ・づと書くべき場合に、じ・ずと書いている。

長音では、エ列長音の表記が時に、「おねいさん」のように誤られ、オ列長音では、「きのお」「おとおさん」「そおゆうとき」というように、「う」を「お」に表記する例がかなりあり、一方、「お」で表記すべきものを、逆に「う」とする傾向もある。とうる（通る）、おうきい（大きい）、とうい（遠い）など低学年のころには混用が多いが、学年が進むにつれて、正しく使用され、また、漢字使用に伴って誤りが少なくなっている。

なお、語の長音化傾向の見られるもの「せめんとうーせメント」もみうけられる。ウ列拗音の長音は「う」を脱落し短音化して表記されやすい（べんきょうーべんきょ、さいしゅうーさいしゅ）が、低学年の下位群では、きよお、いきましょおの形をとるものもある。

促音では、つまる音「つ」の脱落が特に目立ち、下位群では、中学年でももちこされるが、高学年になるとさすがに減少する。

その他、促音、拗音をあらわす、つ・や・ゆ・よを右下に小さく書く表記上の注意も、低学年では守られず、中学年あたりでは、いそいで書いて、守られぬ場合がある（正しい表記と誤り表記とが入りまじっている）が、脱落現象よりは少ないようである。また、拗音を長音化して書く場合もある。（これは発音とも関係がある。）「いっしょうに（いっしょに）」「きんぎょう（金魚）」。その他、「いいました、いうと（言）」を、「ゆいました、ゆうと」と表記するものもかなり目立つ。

5) 送りがな 作文で、送りがなに問題が生ずるようになるのは、漢字使用が多くなるころからで、低学年では作文での漢字使用はあまり積極的でないから、誤用もさほど目立たない。しかし、使用漢字数が多くなる中学年後期で

表 4—51 送りがなの誤り

(%)

学 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
活用語尾を脱落するもの	0	2.6	22.5	23.3	26.8	37.2
活用語尾に余分を送るもの	0	2.6	7.5	4.7	19.5	2.3
無活用語におくるもの	9.4	10.5	35.0	18.6	34.1	18.6

ろからようやく送りがなを誤用するものが多くなることが、表4—51の数字によってもわかる。これは、送りがなを誤るものの率であるが、中学年以降では、脱落させるか、余分につけるかして誤るものが学級でこの程度いることがわかる。なお、使われている漢字の中で、送りがなの対象となる語について送りがなの誤りをみた場合、誤りの型の割合は、次のようになる。1年で多いのは漢字の誤用とも関連がある。

学 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
活 用 語 尾 の 脱 落	0	0.9	1.4	1.5	0.9	1.2
活 用 語 尾 に 余 分 を 送 る	0	0.9	1.4	0.4	0.8	0
無 活 用 語 に お く る	12.0	4.7	2.8	4.0	1.9	0.9

「わたくしのうち」に現われた結果では、無活用語につける場合が目立ち、「私たくし・私くし・私し」「妹もうと・妹と」「兄いさん」「一人り・二たり・二人り」「本ん」「夜る」「着物の」「人形う」「遠足く」「五円ん」など、中位群以下の児童に多く、4・5年になっても引き続き見られた。活用語尾の脱落も相当多く、「行ます・行て」「言ました・言て」「人形を作っています」「近の家」「食て」「帰て」「太て」「見と」「飛つく」「死だ」などと使われている。ことに、連用形で、促音化、撥音化する場合に多いのが目立つ。しかも、一方では、「帰えって来る」「作くって」「多おいので」「始めて」のように、語幹の部分にまで余分に送ってしまうなど、漢字の機能の知識や文法・語法的な知識の不足による送りがなの誤用・混乱が見られ、これらの現象は、表記能力テストの結果とも共通するものがある。なお、こうした混乱の原因の一部に、教科書表記と他の読み物等の不統一からの影響も考えられる。上位児童Gは3年の時、教科書表記と教科書から問題を作成したワークブックの送りがなの不統一に気づき、教室観察の筆者に、「どっちが正しいか」とたずねたことがあった。

6) くぎり符号 くぎり符号は、文意を正しく表現する補助的な役割りをもっており、児童の作文能力とその使用とにかなりの関連が見られた（とくに低学年）。

一般には、句点・読点のほか、感嘆符、疑問符、会話や引用のかぎ、かっ

こ、つなぎ符号、並列の点など、種々の符号が用いられるが、児童が常用するのは、ほとんど、句点、読点、会話のかぎの三種である。それらを中心に符号の使用状況をみると、

表 4—52 くぎり符号の使用状況 (%)

		1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
句点。 の使用	正しく使えたもの	35.1	51.2	45.7	64.4	68.9	57.8
	句点の意識はあり時々正しく使うもの	48.7	32.6	39.1	28.9	26.7	40.0
	使えないもの	16.2	16.3	15.2	6.7	4.4	4.4
読点、 の使用	正しく使えたもの	2.7	11.6	13.0	17.8	64.4	64.4
	読点の意識はあり時々正しく使うもの	16.2	16.3	28.3	8.9	13.3	26.7
	使えないもの	81.1	48.8	58.7	73.3	22.2	8.9
会話の 「」の 使用	会話のある文章をかいたもの	38.9	57.1	61.4	77.8	70.5	56.8
	そのうち会話の箇所に「」を使用したもの	0	12.5	22.2	22.9	54.8	56.0
	「。」の形で使えているもの	0	8.3	14.8	14.3	9.7	16.0

それぞれ、傾向的には一応学年の進度に応じて使用率も上昇しているが、細部をみると、必ずしもそうではない。

句点。の使用では、4・5年になると、一応正しく使う知識はそなわるようになる。ただ、3年と6年が、前学年よりも落ちているのは、。を使う意識や使い方を知らないながら、叙述に気をとられて、正しく。を使わない、。の代わりに（、）点を打って代用してしまう傾向があり、記述量の増加、記述速度による、書く場合での形式面の無視・軽視によるものと見られる。

読点、の使用は、順調に伸びており、ことに、高学年で急速に上昇している。この数字では、中学年までは読点の使用が非常に低いようであるが、児童の中には、わかち書きをもって、読点使用に代えているものが相当にあり、読点の意識はもっと高いはずである。わかち書きの代用は、使用教科書の影響からか、中学年までは、かなり上位群にも見られた。また、下位群児童の中に

は、わずらわしいほど読点を使用しているものも見られ、読点使用は、この段階ではかなり乱れている。

文中の会話の「 」の使用は比較的順調に発達する。しかし、ことばの最後に句点。を使用することは案外にできていない。これは表記能力テスト結果とも共通している。一般のよみものなどでも、会話の最後の句点の。が省略されている形が多く、あるいはそうした影響も見のがせないであろう。なお、低学年では会話の箇所があっても、かぎを使用できないでいるが、それが使用できるようになるまでの間に、中・下位群のあるものは、受けのかぎや、おこしのかぎを使用しない（どちらか一方）、会話として引用する句に余分や不足があるという一時期もみられる。

総じて、句読法の知識は学年ごとについてくるが、3・4年のある時期に、符号の脱落、付加、不正使用が増えるという現象は、新潟県の調査結果にもみられ、この期の記述量の増加、内容面への意欲との関連がありそうに思われる。

なお、こうした諸符号の使用と作文力の関連は、ことに低学年では相当高いことが認められた（報告書「低学年の読み書き能力」20ページ参照）。それは文の切れつづきをはっきりさせ、文意を正確に表現する句読法の意識と使用力のあることは、文表現の力と結びついているからであろう。中学年以降の句読法の低下は、意識としてはすでにありながら、使用しない場合が多く、したがって、句読法の使用は曖昧でも、作品としては相当に書けている場合もある。一定の時間内に書きたいことをたくさん書こうとする結果、符号などを無視して叙述しようとする型の児童、あるいは前期によく使えていて、次には書けない、そうした時期のあることが傾向的に認められた。記述量の伸長期に符号使用の退化が見られるのは、そのためであろう。

なお、教師の指導（形式面を重視するか、書くことに重点をおくか）によっても、相当左右されることも、1年の前期と後期の差及び、1年と2年の教師の指導方法によって認められた。

5 資 料

〈作文 B テスト(一)〉(5年3学期)

次の作文は、初めから終りまで、行のきれめが少しもなく、とても読みにくいと思いませんか。みなさんだったら、こういう作文を書いたとき、どこと、どこを切って、行をかえて書くようにしますか。行をかえたいと思うところに『をつけてください。

〈私の住んでいる所〉

a 私のうちは、今、狭山市に住んでいます。 b 狭山市は埼玉県の中にあります。 c お茶がたくさんとのるので、このへんのお茶を狭山茶といっています。 d この狭山茶は、宇治・静岡のお茶とともに、日本の三大めい茶の一つとされています。 e 日本にお茶ができるようになったのは、今からやく九百年ほどまえ、栄西というぼうさんが、中国からお茶の種をもってきてまいたからだと伝えられています。 f 狭山茶の製造は狭山市が中心になって行い、年にやく千五百トンものお茶を作って全国に出し、今では、埼玉県の特産物の一つになっています。 g また、この狭山市から所沢市ふきんの雑木林は、むかしのままのむさし野のおもかげがまだ残っていて、国木田独歩という人が、むかし、このへんを歩いて、「むさし野」という作品を書いたことを、なつかしく思い出させてくれます。

〈作文 B テスト(二)〉(6年3学期)

きょうの作文で、小山かず子さんは「私の読書記録」という題で、次のような作文を書きました。急いで書いてしまったので、文と文がひと続きになっていて、読む人にも、読みにくいですね。どこを行がえにして、新しい行から書きはじめたらよいか、みなさんで考えて、なおしてください。

行がえにしたいところには『をつけることにします。

〈やり方〉二学期の終わり、グループで、ぼくらのクラスの家の新聞やラジオについて調べてみようということになり、みなさんにたずねたところ、次のような結果になりました。『新聞では、やはり朝日、毎日、読売が多くよまれ、その他は、スポーツ新聞などでした。読まれる記事では、社会、スポーツが断然多く、おかあさんがたは、家庭らんを多くよんでいます。『ラジオでは、NHK、民間放送ともドラマにいちばん人気があるようでした。

〈私の読書記録〉

小 山 かず子

私は小学校一年から六年まで、たくさん本を読んできました。それらは、だいたい、伝記や小説ですが、特によかったのは、次のものでした。「フランクリン伝」フランクリンは、家が貧しかったために、ろくに学校へも行けなかったが、読書や、実際に経験したことから、自分をみがきあげて、りっぱな人になりました。私もフランクリンのように、すなおな心で人とまじわり、人のためにつくしたいと思いました。「ナイチンゲール伝」病人のせわや病院をよくするために一生をささげたナイチンゲールの話には、とても感心しました。クリミヤ戦争の戦場で、夜おそく一本のろうそくをもって、病人や、けがをした人のベッドを見てまわる姿は、天使のようであったと思います。「ベートーベン伝」ベートーベンは音楽家としてもっとも大切な耳がきこえなくなっても、作曲にうちこんで、りっぱな音楽を作曲したのです。その意志の強さにおどろきました。「飛ぶ教室」これはあばれんぼうの四人組を中心にした物語です。四人の子たちは、ユスッス先生といっしょに、強く正しく生きていこうと努力しているのです。私は作者もきっと、この少年たちのように清い心を持っていたと思います。これらの本を読んだと感じたことは、どんなつらいことや苦しいことがあっても、それは、私たちの力をためしたり、強くしたりするためになるということ、その苦しみにうち勝って、生きぬいた人がさいごに勝利を得るということ、人のためにつくすことが、どんなに尊いかということでした。私は、今までは、このようなものばかりしか読んでいませんでしたが、これからは、もっと、いろいろな種類の本も広く読んで、りっぱな人になりたいと思っています。

〈作文 B テスト③〉(6年3学期)

つぎの作文も、B テスト③でやったのと、同じやり方で、行がえにしたいところに、『をつけてください。

〈たこあげ〉

山田 二郎

きょうは、雲一つない すばらしい日曜日だ。にいさんが、「たこあげに行こう。」と言ったので、家の裏にある広場に出かけた。風はちょうどよいかげんに吹いている。さっそく糸をほどいて、にいさんに上げてもらった。そこへおとなのおじさんも、大きなたこを持って出て来た。おじさんの後に、三年生のきよしくんが糸を持って、うれしそうに立っている。おじさんが、「やあ、山田くんたちもたこあげか。おじさんも、きよしがあんまりうるさいから出てきたんですよ。そうだ、ひとつ、競争をしませんか。」と言われたので、しょうちした。「よい、どん。」おじさんの号令で、いっせいに糸をひきあげた。二つのたこは、どんどんあがっていく。はじめのうちは、同じ高さだったが、だんだんぼくたち

の方が負けてくる。いっしょうけんめい糸をひいているうちに、あせが出てきた。おじさんたちのたこは、勢いよくあがっていたが、ちょうど吹いてきた風に^{かぜ}乗って横の方に流され、松の木にひっかかってしまった。「あっ、しまった。」おじさんがざんねんそうに言うと、きよしくんは、ワァワァ泣きだしてしまった。すると、にいさんが、「きよしくん、泣かなくてもいいよ。だって、きみたちは、勝って、ひっかかったんだろう。だから、勝ちさ。」と言った。おじさんが「ハハハハ。」と大声でわらって、「そうだ、きよし。勝ったんだから、泣くんじやない。さあ、家に行けば、おしるこが待っているぞ。山田くんたちも、いっしょに行きましょう。」と言った。そこで、ぼくたちは、おしるこをごちそうになって、家へ帰った。

C 絵を見て文章を書く力

1 研究の概観と成果

課題作文によって、児童の作文能力の発達の状況、発達上の問題点などが、一応わかったが、この現象が、実験対象児童特有のものか、異なる児童についても6年間の発達に同一傾向が認められるかをみるため、対象児童をかえ1年～6年生に絵によるという同一条件を与えて共通に作文テストを実施してみた。

調査の目的 実験学校児童が高学年になったとき、作文の基礎的能力をみるために文章の構成能力テストを行なったが、意図的に構成されたこのテストによって、文章を書く力の発達上の問題点がかなり把握されたので、同じ方法で小学校全学年の児童（1～6年、各一学級分）を対象に、テストを実施した。

テストの対象児童……実験学校と同じ学校の1～6年生各1学級分ずつ。

テストの実施の時期 昭和34年11月12日（木）1・2・3年

昭和34年11月13日（金）4・5年

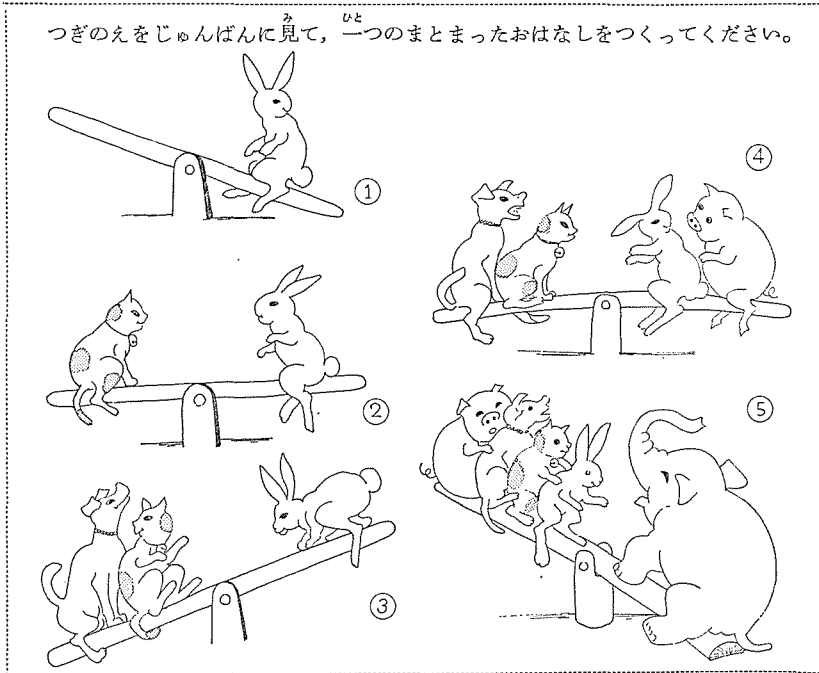
1年	2年	3年	4年	5年	6年
38人	51人	46人	55人	49人	54人

テストの方法は、登場人物（ここでは動物）の行動や場面などのわかる絵を

見せて、絵に即してまとまった文章を構成させた。

場面の展開などは、絵によって示されているから、文章を構成する手がかりが与えられているにかかわらず、文章の構成力、展開力のみならず、叙述上の諸問題に至るまで各学年の発達の状況や特徴が、かなり顕著にとらえられた。

〈テストに用いた絵〉



(1) 内容面からみた発達の特徴

1) 1年では動物のシーソー遊びが、動物相互の関係や重さ関係でとらえられず、一方的な行動として、類型的に平板に羅列される場合が多く、一編の構成・叙述が、羅列的の平板である。この構成・叙述の型は課題作文の場合と共通している。2年では、動物相互を关系的に把握し、1年の羅列的な構成・叙述から、关系的な叙述へ移行する(重さに気づく)。

中学年になると、重さ関係が明らかになり、4年以降ではさらに、動物の登場が関係的となり、しかも情景・場面を添えて叙述できるようになる。

2) 中学年後期から、想像力をはたらかせて、情景描写が加わり、叙述力が著しく伸長する。動物に性別・名前を与え、性格づけをし、絵から印象づけられた動物の表情などまで書くようになる。

3) 低学年では会話の一方的な使用（よびかけのみ）が多いのに対し、中学年後期以降では、会話本来の形、応対になり、表現効果をあげている。

4) 文と文を接続するにふさわしい接続の語の使用を発達的にみた場合、適当な接続詞の使用は、中学年後期ごろまでにある程度可能になる。また接続詞以外の接続の語で文を接続することが低・中学年よりよくできるようになる。

5) 主題意識の発達に伴い、題名のつけ方が、中・高学年から、全体的になり、題名にふさわしい展開がみられる。ただし、中学年では、全体的・関係的な題名をとれても、内容がそこまで至らないものもある。

6) 低学年の単純素朴・部分的な一編の結びに比べ、学年が進むと、全体の構成・展開に即した結びとなる。場面・情景・気持、雰囲気などを加え、全体としてまとまりのある結びを考える、書き出しと照応させた結びとするなど、技法上の発達がみられる。

7) 絵で場面が示されているが、段落づけという点では、課題作文と大差がない。2年～4年までは少しずつ発達を示し、5年で後退、6年でも正しい段落づけは30%にみたない。書くことに関心が向けられ、段落などそれを形式的に表わすことが軽視される面があるようで、段落づけと作品との間にそれほど深い関係がみられない。

(2) 計量面からみた記述量の発達

1) 平均文数、1文平均文字数、平均字数という点でみると、それぞれ、ほぼ順調な発達をみせている。

しかし、4年の急激な発達ぶりに比べ、5年は総体的に落ちているが、これは、この学級の特長性（他の文法テスト等でも同様に5年が低くなっている）

によるものと思われる。

課題作文では5年がピークを示したが、ここでは6年にピークがある。物語、お話的な内容、態度、文章構成と記述量との関係を示すものであろうか。

(3) 文法・表記の形式面での発達

1) 課題作文に比べて、この作文では、文章の構成・展開が大体きまってくるので、文法上の誤りや問題点の種類としては、ややかたよっているが、誤りの傾向としては、課題作文と共通するものがあることが認められた。

2) 1年では、文意が判明しないものが5人(13.5%)もいたが、他は、文法上の誤り(主・述関係のもんだい——脱落・反復、主・述の照応の乱れ・不整、格助詞の誤用)のほかは、さしてめだたないのは、文が短く、単純な文形式で、しかもくり返しが多いからである。

文法上の誤りが目立つのは、むしろ2年以降で、文がだんだん複雑になるため、主・述の不照応、反復や脱落現象、助詞の誤用・脱落など、文法的な欠陥がめだち始める。

3) なお、必要以上に、接続助詞を多用・乱用して、文を長文にするのも、徐々にふえ、文法上の誤りの原因をなしている。

この文法上の欠陥・誤り現象は、高学年にももちこされる。

また、会話の使用が盛んになり始めたために、目的語を落す現象もある。

4) 助詞の誤用は格助詞と係助詞の混用(が・は)、格助詞の誤用(に・を)が目立つ。

5) なお、この調査結果では、4年に比べ、5・6年に文法的に難のある場合もあるが、あまり複雑でない文章なら、文法的に一応難のない文章を書くことは、4年ごろまでに可能であると思われる。

6) 文字の誤りでは、ひらがなの誤記は低学年から中学年にかけて、漢字の誤記は高学年で目立つ。1年では、字形の似ているひらがなの文字を書き誤る、記述に気をとられて文字を脱落する(促・拗・長音)ことが多く、この現象は、推考があまり行なわれないので、上の学年にも残存する。訛音(「し」と

「ひ」、「え」と「い」の混用)が残存、使用されている。

7) 助詞の表記も誤られやすいが、「を」「は」「へ」の順に、学年を追って、正しく使えるようになる。

8) 表記上の誤りで、全学年を通じて最も多かったのは、かたかな語「シーソー」で、かたかなで書かない かたかなとして正しく書けない ひらがなとまぜがきに作る ひらがながきとしても正しく書けない 訛音がまじるなど、さまざまの誤記反応を示している。しかし、全体としては学年発達がみられる。

漢字の誤記も相当あるが、全体として漢字使用が少ないために、種類としてはあまり多くない。

なお、当用漢字音訓表の上で、かながきにすべきものを、漢字をあてて書く(【例】ひとり→一人)現象もみうけられる。

9) 送りがなの誤りは、漢字使用と関係があり、漢字が使われるようになる高学年で徐々に目立つ。

活用語尾のある語の送りがなを略す形が多い半面、無活用語に送りがなをつける(【例】私くし・一人り・象う・僕くなど)傾向があり、他の調査結果と同じであった。

10) 句読点の使いかたは、学年的発達がかなり現われている。

11) 文字・表記の全体をとおして、この調査の結果では、学年相応の発達が少しずつ認められるが、それ以上に、平生の指導や学習法の影響が大きいようである。また、文字・表記上の欠陥のあるものは、文章もあまりよくない。ことに低・中学年では、両者の関係の深さが認められた。

2 文章構成上の学年的発達

ここで考慮したのは次の諸点である。

- ① 何をしているのか、場面が書ける。
- ② 登場者が全部あげられる。

- ③ 登場のさせ方の特徴。
- ④ 話の展開のさせ方。(重さ比べをとりあげている。)
- ⑤ 情景が描写されている。
- ⑥ 会話が使用されている。
- ⑦ 接続詞の使用状況。
- ⑧ その他の学年的発達特徴をさぐる。

結果を数量的に示すと次のようになる。(学級内での人数の%)

表 4—53 作文テストにおける発達の特徴 (%)

学 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
① 場面がかかる	86.8	88.2	91.3	92.7	91.8	88.9
② 登場者があげられる (5匹)	89.5	88.2	95.7	100.0	95.7	100.0
③ 登場のさせ方 羅列的(断片的も含む) 関係的	73.7 23.7	35.3 64.7	28.3 71.7	9.1 90.9	20.4 79.6	5.6 94.4
④ 話の展開のさせ方(重 さくらべをとりあげて いる)	28.9	64.7	76.1	94.5	95.9	94.4
⑤ 情景が描写されている	18.4	31.4	43.5	60.0	67.3	74.1
⑥ 会話が使用されている	*42.1 (28.9)	35.3 (17.6)	15.2 (6.5)	38.2 (7.3)	75.5 (8.2)	61.1 (9.4)
⑦ 接続詞が使用されている	5.3	23.5	37.0	47.3	44.9	33.3

注 1 年には文意不明のものが5人(13.2%)もいた。

* () 内の数字はこのうち一方的なよびかけ形式のもの。

⑧のその他については、後の各項でのべる。

①の場面が書けるというのは、うさぎがシーソーを始めようとしているという場面設定で、②の登場者があげられるとともに、ほとんど学年差が認められていない。1年では38人中5人のものが文意不明であって、その5人を除いた33人は全員シーソー場面として書き始めている。場面と登場者が書けるのは、絵が与えられているからで、登場者について2年生が低いのは、途中で時間切れで作文が最後まで発展しなかったためである。

学年的な発達が比較的顕著に認められるのは、③登場のさせ方が関係的にできるか、④そのうち特に重さ比べということに即して話が展開されているか、

話の展開に⑤情景描写が加えられているかどうかであり、⑥会話の使用、⑦接続詞を適切に使い分ける、⑧さらに結びの文の様相なども、構成上の学年的発達の徴候を示しており、課題作文での発達現象と共通するものがみられた。

文題という抽象的な言語素材を媒介にした場合はともかく、このように、視覚的で、具体的な題材を与えられた場合でも、児童の心理的発達、経験の有無、観察力、想像力などの発達によって、このような表現上の差が現われるところに、作文能力の発達上の本質がかくされているといえよう。

3 構成上の発達的特徴

構成上の発達的特徴として次の諸点があげられる。

(1) 内容面からみた発達的特徴

1) 羅列的叙述から関係的叙述へ 1年の叙述形式を見ると、大体次のような型からできている。

- イ きました型 【例】 うさぎさんがひとりで、しいそうをしていました。
 そこにねこさんがきました。
 そこにねこさんといぬさんがきました。
 そこにねこさんといぬさんと、ふたさんがきました。
- ロ のせて型 【例】 ねこさんがのせてといました。
 いぬさんがのせてといました。
- ハ あそびました型
 【例】 うさぎさんがひとりでしいそうをしてあそんでいました。
 ねこさんがきてあそびました。
 いぬさんがきてあそびました。

多少の例外（よいもの、わるいものの特殊な例を除く）はあるが、ほとんどのものが、上例のような型で展開していて、シーソー遊びで、1匹からだんだんに動物がふえている場面を、動物相互の関係や、重き関係でとらえていくという展開はほとんどみられない。

「きました」、「いれて」、「あそびました」というように、行動が一方的にと

らえられており、したがって、構成の型も平板な羅列形式で終わっている。これは、低学年初期の作文で、「きのう○○ちゃんと○○ちゃんとあそびました。それからうちにかえって、ごはんをたべてねました……」といった、自分の行動を平板に羅列するのと同じ現象であるとみられる。

重さ関係に気づいたものは、数人にすぎない。 $\left(\frac{5}{38}\right)$ 人、途中及び最後で気づいたものを入れると $\frac{11}{38}$ 人）これが2年生になると羅列的な登場のさせ方がへって、相互関係的に登場させるものがはじめ、関係的叙述への移行がみられるようになる。

【例】 うさぎがひとりでシーソーにのっています。そこへねこがやってきたのでシーソーがうごきはじめました。そこへまたいぬがやってきてねこがのっているほうにのったのでシーソーがうごかなくなりました。…… (2年 Y女)

動物の次の登場と、シーソーの重さの関係が把握されるようになってくる。
(下位群には1年の型が残っている。)

しかし、シーソーの重さ関係に注意が集中されて、動物相互の関係にまではまだ及んでいない。3年生も重さの観念はかなりついてくるが大体2年生と同じ傾向である。これが4年生になると学級の大半が、相互関係的に登場させるようになる。重さ比べについても、3年では理屈や説明的態度で扱ったが4年になると、それを、情景・場面の中にとけこませて、叙述できるようになる。

【例】 ある所でうさぎさんが、シーソーにのりました。あいてがないので、「つまんないな」といっている所へ、ミケのねこさんがやってきて、「いっしょにのりましょう」といって二人でのったら、ちょうど重さがあいました。うさぎさんは、「あってよかったね」といいました。 (4年 I女)

課題作文で中学年後期ごろを契機として、主題に即した構成が徐々にとられるようになり、観察力がすぐれ、表現が具体的になってきたが、このテスト結果でも、構成上の展開を示す絵が与えられているせいか、いっそう顕著に、それが現われていることがわかる。しかし、場にあった会話や行動や情景を添えて、いっそう一編の作品を、具体的な、精彩あるものにするのは、高学年になってから、⑤の情景描写として、さらに学年的発達が加わるのである。

ただ、このテスト実施の学校では、5・6年に学年相応の上昇発達を示す児童

群と、低・中学年的な停滞、遅進現象を示す児童群とがあって（作文だけでなく、文法・語いなど他の言語能力でも）、そのために、数量的には、必ずしも学年的な伸長度が現われない場合もあるが、傾向として、発達が認められるのである。

2) 情景描写 1年の羅列形式から、だんだん関係的な把握による関係形式に移っていくが、2・3年では、まだ、重さ関係に関心（ちょうどになった、中心がとられた、つりあった）がおかれ、重さにとらわれて、情景描写にまで発展せず、無味乾燥な話になっている。しかし中にはそれぞれの登場者の特徴をとらえた会話をまじえたりして、1年に比べると学年発達がみられる。3年でも、まだ情景描写や会話に乏しく、記述量も少ない。（ことに男児）4年生では、動物に性別や名前を与え、性格づけをするようになり、それぞれの動物の表情なども、絵から読みとって、そこから、動物の登場のしかたや位置づけをししたりして、このころから、叙述力が急激に伸長することが認められた。

この描写力は、高学年になると、さらに著しくなり、動物の性別、名前、性格づけ、動作・表情などに着眼して表現することが多くなり、想像力、表現力の発達がわかる。描写力の発達は、実験学校児童について継続的にみた場合に認められたが、この1～6年いっせい作文テストでも確かめられた。

なお、中学年でも傾向的に現われていたが、このころになると、(イ)理屈で説明的な文として書く型と、(ロ)情緒的に、具体的な情景をもちこんで、いきいきとした文を書く型と、大別して二つの型のあることが、かなり顕著になってくる。

書きかたにそれぞれくふうがみられる。

- ・ここは動物村の遊園地。今一人でうさぎのびよん子さんがシーソーにのっています。「つまないわ。だれかこないかしら。」そこへじゃん吉君が来ました。「ちょうどいいわ。」「なにが。」「なにがって二人でシーソーに乗りましょう。」「うんいいや。」二人でシーソーに乗りました。……（6年 N男）
- ・ねこが「うさぎさんと目方が同じだ」といった所へいぬがねこの方へのったのでうさぎはぐんと上がりました。「わーこわい、こわい。」とうさぎはさけびました。すると、ぶたがそのこえをきいてとんできました。（5年 S男）
- ・二人がのると、シーソーは、ちょうど、平になりました。そこへ、だれかが、き

て、びよんとのと、びよん子ちゃんは、あぶなく、落ちそうになりました。とびのったのは、わん君でした。えらそうな顔をして、「どうだい重いだろう。」といいかけたとき、ぶたの、ぶう子ちゃんがとびのると、ちょうどになって、「ワンくんなんか重くないわね。」とびよん子ちゃんにいいました。ワン君は「へへへへ。」といて、頭をかきました。(6年 S女)

○そこへ大きなぞうがどしんどしんと大きな音をたてながら来ました。(5年 S男)

○そこへぞうのはな子さんがきて「みんなそっちへのりな」といってじぶんだけかたほうにのりましたドシンすごいじしびきです。(6年 Y女)

○ぞうくんは、「あーあ」と言うように、長い鼻を、高く上げました。動物村のシーソーで、動物たちは、なかよくあそびました。(5年 T男)

などの例に見られるように、動物の特徴や性格を、その動作、表情、会話などにたくみに活かして表現し、重さ比べの情景を展開させているのであって、こうした構成力、表現力は、低学年や中学年の初期には、現われないのである。うさぎのシーソー遊びであること、次々に動物たちが登場してくることは、全学年共通に表現できても、こうして関係的に構成し、表現上の細部にまでも想像力をはたらかせることは、低い段階では、望めないことがわかる。

なお、低・中学年の段階では、うさぎさん(うさちゃん)、犬くん、ぞうさんなど、動物の普通名詞で終始しているが、中学年後期から高学年になると、登場の動物に性別を与え、それぞれにふさわしい呼称(【例】まるお君、びよん子ちゃん等)を与えているなども、学年的発達の一つの指標となるようである。

また、絵にあらわれている動物の表情をよみとって、犬を意地わるに仕立てたり、1人でシーソーをする場面では、つまらなそうな、さびしそうなうさぎの気持を描くなど、適当な感情移入もできて、これも中学年後期から高学年にかけて発達していくようである。

3) 会話の使用 動物が次々に現われる、一種の遊びの場面であるために、会話の使用は、比較的早くから現われ、1年でもかなり出ている。しかし、1・2年での会話は、厳密には会話というべきものではなく、「のせてといいました。」「のせてちょうだいといいました。」「いれてといいました。」「あそぼうといいました。」といった一方的な「よびかけ」形式に終るものであるが、これが、応対となり、会話本来の使われ方で、表現効果をあげているのは、やはり

4年以降である。

- 。「ねえうさぎくん、いれてくれませんか」、「おもしろそうだからいれて」〈5年〉
- 。「だれかこないかなー」、「わたしといっしょにのりましょう」（動物によっては性別をかえ、それに適した会話にする）〈4年〉
- 。「ぞうさんは重いから四人対一人だよ」（うまい会話）〈5年〉
- 。「ぞうが「なにしてんだい。」と言った。するとうさぎが、「シーソーだよ。」と言った。
(4年 N男)
- 。「ぞうがきて「ぼくものせて。」といいました。すると犬が「ぞうさんは重いからねーえ。」といいました。
「そんならぼくがかたほうにのるから、みんなは向こう側にのればいいんだよ。」
とぞうがいったので、そのとおりにしました。(4年 I男)

会話の使用状況を分析してみると、次のようになる。

表 4—54 会話の使用状況

(%)

	学 年	1 年			2 年			3 年		
		男	女	計	男	女	計	男	女	計
会 話 あ り		35.0	50.0	42.1	31.6	37.5	35.3	13.6	16.7	15.2
(このうち一方的な よびかけ)		(20.0)	38.9	28.9	21.1	15.6	17.6	9.1	4.2	(6.5)
会 話 な し		55.0	33.3	44.7	68.4	62.5	64.7	86.4	83.3	84.8
文 意 不 明		10.0	16.7	13.2	—	—	—	—	—	—
符号の 使 用	「 」 欠	35.0	50.0	42.1	15.8	25.0	21.5	9.1	4.2	6.5
	「 」 の形	0	0	0	5.3	0	2.0	4.5	4.2	4.3
	「 。」	0	0	0	10.5	12.5	11.8	0	8.3	4.3
	学 年	4 年			5 年			6 年		
		男	女	計	男	女	計	男	女	計
会 話 あ り		39.3	37.0	38.2	73.1	78.3	75.5	62.5	59.1	61.1
(このうち一方的な よびかけ)		(10.7)	3.7	7.3	7.7	8.7	8.2	9.7	9.1	(9.4)
会 話 な し		60.9	63.0	61.8	26.9	21.7	24.5	37.5	40.9	38.9
文 意 不 明		—	—	—	—	—	—	—	—	—
符号の 使 用	「 」 欠	10.7	3.7	7.3	23.1	30.5	26.5	21.9	18.2	20.4
	「 」 の形	10.7	14.8	12.7	42.3	43.5	42.9	14.8	18.2	16.2
	「 。」	17.9	18.5	18.2	7.7	4.3	6.1	25.8	22.7	24.5

[illegible]

接続詞を全然、あるいはあまり使わない、ある種の接続詞を多用・乱用するということは、学年を追って次第に減少し、いくつかの接続詞を適当に使い分ける力は逆に上昇していて、接続詞を適切な箇所で正しく使える能力は、4年ごろまでに次第に発達を示していることがわかる。(ある種の接続詞の多用・乱用現象は、課題作文でもみられたが、ここでは高学年までその率が多くなっている。これは、この作文が動物の累加的な登場によって構成されるために、同種の接続詞を疊用するという特殊条件の結果にもよう。しかし、上位群ではたくみに接続詞を使い分けている。)しかしその割りに、5・6年では伸び悩んでいる。この作文テストと同時に、文と文を接続する力をためすテスト(いくつかの文から成る一まとまりの文章中、接続詞および他の語をもって、文を接続するいくつかの箇所を空白にしておき、そこに、適当な接続の語を充填させるテスト 5問)を同じ児童に実施したが、そのテスト結果は、次のようで、実際の作品上(シーソーの)での使用状況と、ほとんど変わっていない。

表 4-56 文の接続テスト結果

(%)

文の接続	2 年			3 年			4 年			5 年			6 年		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 接続詞を使って接続する	26.3	24.4	25.1	45.5	70.0	58.3	82.7	80.0	81.4	52.3	49.6	51.0	59.4	72.4	64.6
2 接続詞以外の語で接続する	28.4	42.5	37.3	34.5	20.8	27.3	1.4	10.8	5.8	35.4	34.8	35.1	32.2	15.2	25.4
(1+2) 文と文の接続ができる	54.6	67.0	62.2	80.0	90.8	85.6	84.2	90.6	87.2	87.8	84.4	86.2	91.6	87.6	90.0

注 1年生にはテスト問題及び形式がやや高度なので、実施しなかった。

このテスト結果でも、接続詞を使って文を接続する力は4年までに一応のびていて、5年以降はむしろ下降気味である。しかし、接続詞以外の語を使って文と文を正しく接続はしているのであって、文を接続して文章を構成する接続機能はたしているのである。

この二つの結果および、課題作文での使用状況でみたように、接続詞を使い分ける基礎的な能力は、一応中学年後期ごろまでにつくものと思われる。あと

は、その児童・学級の受けた指導や、その児童・学級の一種の文体的傾向とでもいうか（接続詞以外の語で、接続の機能をはたす型）によるようで、いずれにしても、6年ごろには、文と文を連接するはたらきはあまり破綻なくできるようになる。

5) 題のつけ方 実験学級児童が中学年のころ、作文の題名による主題意識の発達をみた（「中学年の読み書き能力」参照）が、題のつけ方と作文力の関係及びその発達度をみるために、この作文テストでも、児童に題を書かせた。（もっとも6年生は、1～5年生に先立ってテストを実施したから、時期が違い、特に題名をつけることを強制しないで、自然の状態で、どの程度のものが題をつけるかをみたので、条件が異なっている。）整理すると、次のようになり、作文力と題名の関係や、その発達状況がかなり明らかになった。

表 4—57 題名のつけ方

(%)

	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
シ — ソ —	2.6	15.7	37.0	7.3	16.3	18.5
ぎったん ばったん		2.0			4.1	
シーソー あそび		2.0	8.7	27.3	8.2	9.3
公園の シーソー たのしい シーソー			8.7	5.5	10.2	9.3
動物たちと シーソー	10.5	25.5	32.6	34.5	40.8	16.7
うさぎと シーソー * (ぞうと シーソー) ** (シーソーと ねこ)	13.2	9.8 * 2.0 **3.9	2.2	5.5	2.0	1.9
おもさ くらべ おもい ぞうさん			6.5	9.1	12.2	3.7
動物の あそび	7.9	2.0	2.2	5.5	2.0	
かわい い 動物し みんな なかよ		5.9		3.6	4.1	
動物の 公園 森の 公園		3.9		1.8		3.7
うさぎとぶた * (うさぎとねこ) ** (うさぎと いぬ)	*10.5	17.6 **2.0				
うさぎとねこといぬ とぶたと ぞう	7.9	2.0				
うさぎばなし	36.8		2.2			

無	題	7.9	5.9				37.0
意	味	不	明	2.6			

注 6年生は、題をつけることを強制しないで自由に書かせたため、無題が多かった。

題名を整理した結果目だつことは、題名のつけ方に、学年差が相当現われることである。1年では、「うさぎばなし」が圧倒的に多く、これは、児童が就学前後の時期に、話で聞いたり、絵本等で読んだ経験が大きく作用しているものと思われる。「うさぎさんがいました。そこにねこさんがきました」という、同一文型のくり返し式の発想も、この影響によるものであろう。羅列的展開をしたものは、ほとんど、「うさぎばなし」という題をつけたものであり、この一連の絵物語が重さ関係から把握され、関係的な展開ができたものは、「うさぎとしいそう」「みんなのしそでした」というように、シーソー遊びに気づいた題名をつけた児童であった。なお、1・2年生では、「うさぎとぶた」、「うさぎとねこ」といった、部分的な把握による題名、あるいは、登場の動物を全部列挙するものがあり、こうした命名は、中・高学年では皆無である。これに比べて、中・高学年になると、「シーソー」及び「シーソー遊び」「動物たちとシーソー」という、全体的、関係的に把握された題名に移っていくこと、及び、さらに、シーソー遊びのたのしきや場所などに観点をおいて、「たのしいシーソー・ゆかいなシーソー」「公園のシーソー」などという題の増加が目立ってくる。しかもこれらの題名に即した、内容、情景、場面からなる作品は、学年の上昇とともに、顕著になってくるようである。たとえば3年での「たのしいシーソー」では、表現面では、「たのしく遊びました」というように観念的なものに終わっていて、必ずしも、たのしい情景、情緒が展開されていないが、高学年では、そこにおのずから内容として盛り上っている。

題名と内容の関係の深いこと、中学年前期ごろには、題名意識がまず発達するが、表現力はそこまで達しない、しかし徐々に両者が近づいてくるという発達上の段階が、このテストの場合でも認められた。

なお、1～3年では、文題と内容表現力に、総体的に相当密接な関係が認め

られるが、4年以降では、まとまった題名をつけたもの、あるいは、6年のように、自主的に題名をつけたものの方が、概して表現・内容的にもよい文が書けてはいるが、なかには、低学年時代よりは、両者の関係が密接ではないこともある（ことに4年、5年）。これは、4年以降では、よみもの等で観念的にまとまった文題に接する機会が多くなり、それらが、意識下に借用されるが、まだ、自分の主題意識として、さらに、構成力・表現力として発達していない段階のあることを物語るものといえよう。

6) 結びの文の発達 「うさぎさんがひとりでシーソーをしています。」という低・中学年型から、中学年後期・高学年にかけては、「ここはある公園です。」「森の動物たちの公園にシーソーがありました。」というように、書きだしの文にも、学年的な発達が見られたが、文章の結尾部分では、この変化発達が一段と著しく見受けられた。下表は、結びの文を整理したものであるが、同一の絵による作文の場合でも、学年によってこのように結びの文の様相が異なっていることがわかる。

表 4—58 結びの文

(%)

学 年 結 び の 文	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
そこにぞうがきました。ぞうもきてあそびました。また、ぞうがのせてといいました。またぞうがしいそうにのりました。こんどは、ぞうさんをよんでくるよといいました。こんどは、ぞうをよんでようかといいました。	31.6					1.9
うさぎは、なかまに入れてあげましようといいました。	5.3					
ぞうとうさぎとねこといぬとぶたが、しいそうにのっています。*みんながきてのりました。	7.9	5.9			2.0	* 1.9
ぞうがおもしろいので、うさぎとぶたはいぬとねこのほうにのりました。*ぞうは大きいからひとりだといってやっていた。	2.6	11.8	8.7			* 1.9
ぞうのほうがおもしろいのです。ぞうがひとりでのって、反対側にみんなのつてもやっぱりぞうがおもしろいのです。	13.2	11.8	13.0	10.9	14.3	3.7
4匹の動物はみんなあがってしまいました。ぞうがさがってしまいました。*重いぞうのぼうやにはかなわなかった。中心がとれません。それでもまだぞうのほうがおもしろいのです。		25.5	23.9	21.8	8.2	9.3 (* 1.9)

どうのほうが重いのでつりあいませ ん。こまってしまいました。どうが重 いので、みんなびっくりしました。… …感心してしまいました。あわててし まりました。*……目を見はりました。 「どうさんは、とってもおもたいね」	5.2	9.8	23.9	20.0	30.6	20.4 (*1.9)
ちょうどになりました。ちょうどつり 合っておもしろそうにしています。み んなうれしそうに笑いました。		5.9	4.3	1.8	6.1	5.7
どうさんがのってみんななかよくあそ びました。みんな大喜びでやっていま す。*なかよく協力しあって遊びまし た。**たのしくこの動物たちはシーソ ーをして遊びました。***どうくんに こうさんといってこんどはなかよくや りました。	7.9	7.8	8.7	10.9 (* 3.6) (**1.8)	8.2	18.5 (* 1.9) (**1.9)
それからしばらく遊びました。日が暮 れてみんな山へ帰りました。*暗くな るまで公園で遊びました。**夕方にな ったのでうちに帰りました。***それ から毎日シーソーで遊びました。それ から毎日シーソーで遊ぶことによ う。	2.6	5.9	4.3	9.1	10.2 (*2.0)	11.1 (* 1.9) (**3.8)
たのしい一日でした。				3.6		
みんななかのよい動物です。*友だち が困っているときは助けあうというな かよしです。				* 3.6		1.9
シーソーあそびをやめてしまいま した。みんなはほかのことをしてあそび ました。あんまりおもしろくなかった よといって帰りました。						7.4
ある公園のシーソーでした。おもしろ い動物村でした。これは動物村の遊園 地の様子です。				1.8	2.0	1.9
どうさんはにこにこしておもしろそう にみえています。どうさんは大いばりで す。どうさんはいじわるをしてなかなか おろしてくれません。おはなの長い どうさん。お耳の長いどうさん。*お りこうなどうさん。			2.2	3.6	8.2	7.4 (* 1.9)
シーソーはうさぎのやるのをほほえん でみていたことでしょう。				1.8		
うさぎは、みんなにおつきあいをして もらってありがとうといいました。う さぎはうれしかったろうと思います。				3.6		
シーソーがこわれてしまうかもしれま せん。				1.8		
さてどうしたらつりあうでしょう。ど うしたらよいでしょう。		3.9			4.1	
そ の 他	10.5		10.9	5.5	6.1	5.6
無 意 味	13.2					
未 完		11.8				

1年では、順次に現われる動物のしんがりである象の登場をもって文を終るものが多く、2年では、象が下がってしまった（あるいは、みんなあがってしまった）が多い。これらの結びの文はそれぞれ、この作文の構成・展開と深い関係をもっており、絵によって触発された筆者の発想が構成・展開され、さらに結尾に集約されるわけである。中学年後期以降、高学年では、単に象の登場、象の重さだけに終らず、象の出現・登場に対する他の動物の態度・気持から、その場全体の情景、様子、雰囲気なども書くようになり、筆者の感想も取り入れ、後日譚を加え、文章全体としてのまとまりを考慮するようになるなど、書く能力の発達の様相がおのずから現われている。しかも興味のあることは、高学年になって、1・2年型の結びをしているものは、一様に拙い文を書いており、一般に言語能力も低い児童であったことである。なお、

「ある公園にうさちゃんがいそうにのっていた。」（5年K男）。「ここは動物村の遊園地。今一人でうさぎのびよん子さんがシーソーにのっています。」（6年N男）

というような書きだしに対応する結びの文、「そうしてみんなは夜まで公園で遊んでいた。」（5年K男）、「これは動物村の遊園地の様子です。」をもって、首尾照応させる作文技法も、高学年になると、上位群の中には体得できるようになっており、課題作文で、同一児童にみられた結果を裏づけている。なお、

「そんならぼくがかたほうにのるから、みんなは 向こうがわにのればいいんだよ。」とぞうがいったので、そのとおりにしました。

でも やっぱり 下がって しまいました。うさぎが 「ぞうさんが もうすこし前にのれば いいんだよ。」といいました。ぞうが そのとおりに すると つりあいました。それからは 毎日 ここの シーソーで なかよく 遊びました。

（4年 I男）

のように、科学的合理的な発想で、しかも作文としてもすぐれた結末をみせている作品もある。この児童は同時に実施した文法テストなども6年生と比肩する成績を納めていて、特殊な例に属するが、4年生ぐらいになると、個人差はあるとしても、すでに能力としての可能性のあることが認められた。

7) 段 落 段落の正しい文章を書くということは、学習指導要領でも要請されている能力（小学校5年）であり、また、文章の構成と段落意識一段

落技能との関係は密接なはずであるが、課題作文の場合、発達の徴候は認められたが、それほど、著しいものではなかった。この作文テストでは、場面が四つに区切られており、段落づけは容易であると思われたが、結果としては、課題作文の場合と大差がみられなかった。

1年では、句点、読点をつけて書くのが、せい一ぱい（つけられないものもいる）で、段落までは注意が向かず、行がえをしたものも皆無であった。2～4年までは、非常に微量ながら、発達の徴候は認められるが、5年にいたると、ほとんど、行がえをして書こうという態度がみられず、ずらずらと書いている。内容的にすぐれた文でもそれがみられる。あるいは、1～4場面をつづきの話として構成したのかとも考えられるが、最後のまとめも改行せずに書かれているところを見ると、別の原因がありそうである。正しく段落をつけて書こうとする態度及び技能が大切なのはもちろんであるが限られた時間内で表現意欲にかられ、それを無視して書いた結果と段落づけの間には、必ずしも深い関係はないようにも観察された。

なお、行がえがしてあっても、それが、内容的に正しいと思われるもの——段落づけがしてあるものは、さらに乏しく、6年でも、30%にみえず、気分的にある段落面は改行するが、他ではつづけて書くというふうにいいかげんに切っているものが目立った。

表 4—59 段落の使用

(%)

学 年	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
行がえをしている	0	23.5	28.3	30.9	2.0	38.9
だらだらとかいている。	100.0	76.5	71.7	69.1	98.0	59.3
段落づけをしている	0	13.7	17.4	18.2	0	22.2
気分的、いいかげんに切っている。	0	9.8	10.9	12.7	2.0	16.7

(2) 計量面からみた発達

1) 記 述 量 同一の題材によって書かせた場合、どれだけの文数によってまとめたか、平均文数を学年別にみると、次のように、文数の上にも一応の

4—60 平均文数

(%)

学 年		1 年			2 年			3 年		
男	女	男	女	計	男	女	計	男	女	計
文	数	6.7	6.1	6.5	6.3	7.2	6.9	7.1	8.9	8.1
学 年		4 年			5 年			6 年		
男	女	男	女	計	男	女	計	男	女	計
文	数	8.8	8.5	8.7	8.9	7.9	8.4	12.7	7.9	10.7

学年的な発達が認められる。しかし、3～5年あたりでは、文数の上にあまり開きが認められない。これは、場面が与えられているから、文の展開の上で、それほど差が現われない。会話を含む文も1文として数えたからであろう。総字数の平均及び、1文当たりの平均字数に傾向的に学年的発達が見られるが、これも、5年で多少出入がある。

表 4—61 1文平均字数

学 年		1 年			2 年			3 年		
男	女	男	女	計	男	女	計	男	女	計
字	数	18.7	26.2	21.9	30.1	30.5	30.3	29.7	27.0	28.1
学 年		4 年			5 年			6 年		
男	女	男	女	計	男	女	計	男	女	計
字	数	35.6	41.2	38.3	31.8	40.8	35.7	56.0	36.8	46.9

表 4—62 平均字数（文字量）

学 年		1 年			2 年			3 年		
男	女	男	女	計	男	女	計	男	女	計
字	数	125.6	165.0	141.4	189.8	219.2	208.3	210.3	241.9	226.8
学 年		4 年			5 年			6 年		
男	女	男	女	計	男	女	計	男	女	計
字	数	313.9	350.6	331.9	282.3	320.7	300.3	348.7	289.5	324.1

4 年が、内容面でも非常な発達を示していたが記述量でもむしろ 5 年を上回っており、課題作文で、この学年が内容的にも伸長期であったのと一致している。5 年では、中にすぐれた作品があるにもかかわらず、全体としてみた場合、低いものもあり他の発達徴候（たとえば、段落、会話の符号使用など）でも、数量的には、5 年が発達上昇を示していない点もあって、これは、5 年の発達の様相というより、この学級の特異性（他のテスト結果も低い）を反映しているといえる。なおこうした場面の判然したものでも、全体を 2 文～3 文でまとめるという長文型の児童もあり（ことに 5・6 年にみうけられた）そのような作文は、例外なしに、劣った出来ばえになっている。

（3）形式面からみた発達

同一条件で書いた作文なので、文法・表記の面についても、発達現象・状況がうかがわれてる。

1) 文 法 作文に現われた文法上の発達現象を、文法上の欠陥を通してみる。

1 年では文意が判明しない文章が 38 人中 5 人もいたが、残りの 33 人については、誤字・脱字などの誤りと、多少の文法上の誤りを除けば、文をなしている。格助詞の誤用、主語の脱落（不明）、述語の反復、主・述の照応の乱れ不整などが文法上の主な誤りであるが、主・述の照応の乱れ、不整のあるもの（21.1%）、格助詞を誤用するもの（シーソーを乗る。13.2%）が目立つ程度で、全体としてさほど目立たないのは、文が単純で短かく、単文形式で、しかも、そのくり返しが多いからである。

2 年では、文がやや複雑になるために、主語・述語・目的語の反復現象がようやく目立ちはじめ、他方、また、それらの脱落現象もある。主述の照応の乱れ・不整（21.6%）などが出はじめ、助詞の誤用や脱落（21.6%）、自・他の使い分けや否定形が使えないなど、文法的な欠陥が目立ち始める。なお、1 文で一息に表現しようとして「たら」「ので」などで文をつなぐ長文が出てくるもの（11.8%）、文法上の誤りの原因となっている（長文からの不整 9.8%）。これら

の現象は、高学年にも持ちこされ、3年では、長文からのものも含めて、主・述の整わない文を書いたものが、13人(28.2%)もある。4年以降では、長文のために不整になるのが多くなるのが、一つの特徴のようである。なお、会話の使用が盛んになり始めたために、当然あるべき目的語等を落す(10.8%)現象が3年では目立った。4年は、主・述の不整も9.1%で、むしろ5年(14.2%)、6年(19.2%)より全体としてよいのは、4年での可能な発達段階を示しているとともに、5年の学級の特殊性によるものと思われる。

助詞の誤用、その他、全般的にも、4年が問題が少ない。たとえば、助詞を誤用(脱落も含めて)したものの率は次のようで、

(人数の率)(%)

	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
助 詞 の 誤 用 ・ 脱 落 (このうち に→を)	22.7 (13.2)	21.6 9.8	21.7 8.7	11.0 5.5	14.2 12.2	17.4 9.3)

1年が比較的よいのは、記述量と簡単な文のくり返し形式によるからであるが、次位は4年である。助詞の誤用は、主として格助詞で、そのうち、各学年共通に誤っている用法は、「シーソーを乗りました」のように「に」と「を」を混用、誤用していることである。上・中位群では「シーソーに乗る」「シーソーで遊ぶ」など、正しく助詞の使い分けをするが、下位群及び中位群のあるものはそれができない。6年までも、共通な誤りのあることが認められた。

(注 シーソーに乗るが シーソーを乗るとなるのは、シーソーをする からの誤用ではなからうか。1年男児Hの作文に、次のようなものがある。

「うさぎわひとりでぎたんばこんをしていま(す。)うさぎとねことぎたんばこをのています うさぎとねこといぬとぶたと ぎたんばこをのています。」(後略))

2) 文字・表記 文字・表記面も、誤用現象からみると、ひらがな文字の誤り書きは低学年から中学年にかけて、漢字の誤りは高学年で目立っている。

1年では、ひらがなの文字を書き誤る(ね→ぬ・め・わ さ→き ん→う など)文字を脱落する(促音・拗音・長音の低か、記述に気をとられて落す)ことが多いが、不注意による書き誤りや脱落は、推考があまり行なわれないからか、高学年になっても残存する。

促音ぬけ (%)

1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
37.5	12.9	10.9	3.6	6.1	3.7

ひとしの混用 (%)

1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
25.0	15.6	8.7	3.6	6.1	5.6

これらも、ひ・しと同様に低学年に多いが、高学年になっても、下位群では依然として残っている。助詞（へ・は・を）の表記が、え、わ、おになることも、6年まで相当残っている。

表 4-63 助詞の表記の誤り

	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
へ → (え)	3.1	19.6	30.4	9.1	28.5	38.4
を → (お)	21.9	5.9	5.5	1.8	8.1	1.9
は → (わ)	25.0	7.8	8.7	5.5	10.5	9.3

このうち、「を」「は」は比較的早く正しく書けるようになるが、「へ」は、学年が進んでも、他の2字よりは誤りの率が多くなっている。なお、総体的にこれらの表記能力は中学年ごろまでに一応つく、しかし、指導や学級の他の条件（学級によって下位グループ群に増減がある）等によって、必ずしも学年発達を示さないことが認められた。（1年で「へ」の誤りが少ないのは「へ」を伴わない文が多かったからであろう）。

表記上の誤りとして、6年間を通じて、最も多かったのは、「シーソー」の表記である。1年生では、かたかな文字が習得されていないから、ひらがながきのものが多いのは、当然であるが、それも正しく書いておらず、6年間を通じて、次のような種々の書き方が行なわれている。

シーソー シーソウ シーソ シソー シイソウ ヒーソ ヒーソー ヒイソウ チーソ チソー

レーソー しいそう しゃそう しいーそ しいそ しゃそ しいそーう しそう
しそ ひいそう しんそう しんそ

また、調査地域が、東京であったためか、ひとしの混用が目立った。（しとりで…、ヒーソウ）

訛音からの誤りとして、かながきの場合、「うごく」が「いごく」「よくなつた」が「いくなつた」になる傾向が、ひ・しの混用の次に目立った。こ

(ぎったんばっこん ぎったんばったん ぎたんばこん ぎたんばこ)

これらの書き方で、誤りがきの中には、

- ・かたかなで書くべき語が、かたかなで書けない。
- ・かたかな文字が正しく書けない(ン・ソ)。
- ・かたかな表記が正しくできない(長音符号)。
- ・ひらがな表記とかたかな表記の混用(長音符号)。
- ・長音符号の表記の仕方がたしかでない。
- ・訛音による誤り(ひとしの混用)。

など、種々の要因から生じているが、このうち、ひらがな・かたかな長音符号の表記のしかたが正しく身につけていないための混乱誤記が最も多く、児童の生活に親しい用具の表記ですら、この程度の混乱があることがわかり、国語表記の乱れがあらためて認められた。ただ、これらの誤記も、学年が進むにつれて、減少しており、1・2年では、ひらがながきとして問題が残り、中・高学年では、次第にかたかながきとして問題が出てくるところに、学年差が現われている。

漢字の書き誤りは、漢字の使用と並行して学年を追うにしたがって多くなるが、総体的に漢字使用が少ないために、種類としては、あまり多くない。

行って、行いました(言と誤る) 思くて、動き(重と誤る)

のように、同音(訓)の他の字をあてるもの、

太(犬)、像(象)、四(匹)、免(兎)、僕(僕)、遊び(遊)、句こう(向こう)、乗せる(乗)

のように、正しく字形のとれないものなどは、共通の誤答として目立った。

なお、漢字を学習したことからの派生した誤り(漢字の音訓の一部を使用する)、ね子、子よう、子んど、人り、人(ひとり)などの誤りも、共通に認められたもので、低学年に多く、人り(4人…2年)、ね子、子よう、子んど(6人…1年)という数もみられた。さらに「ひとり」に関しては、「一人り」のように、一般社会での表記「一人(ひとり)」——正書法では ひとり——を書こうとして「り」を送って書いたものも、何人かいた。

送りがなの誤りは、漢字使用に伴って生じ、早い児童では2年ごろから出て

くる(上てしまいました, 重ので, など)が, 総体的に漢字の使用が少ないので, あまり目立たない。しかし, 高学年になると, 徐々に目立つようになる。

秋のよく晴た日に, (5年) …む向がわから来たので… (6年)
「…遊ぶよ。」と言しました。 (6年) 鼻の長がいぞう君 (6年)

なお, 活用語尾のある語の送りがなを略してしまう形が多い半面, 「私し」「私くし」「僕くも」「一人り」「象う」のように, 無活用語尾の語に送りがあるものをつける傾向があるのも, 課題作文や他の調査で得た結果と同じであった。

句読点の使い方は, 学年的発達が相当著しく現われている。ゝと。を必要ないところに一応使っているものの数は, 左のようになっている。(絵があるせい句読点が正しく使えたもの (%) よくできる。会話の符号については前述)

1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
31.6 (12人)	68.6 (35)	67.4 (31)	67.2 (37)	79.6 (39)	90.7 (49)

表記・文字などの力は, 全体としてみた場合, (1)学年相応の発達が少しずつは認められるが, それ以上

に, 平生の指導や学習法の影響が大きいようである。このテストでも, 4年と5年の間ではむしろ後退現象もあるほどで, 学級の特異性を示しているということと, (2)文字・表記上の欠陥のあるものは, やはり文章もまずい(ことに低・中学年), 両者の関連の深さがかなり認められるということである。

参考までに, 次に, 各学年の特徴(該当学年に傾向的に多くみられるもの)を表わしている作品を例示しよう。

4 各学年の具体的作品

〈1年〉

(1) (う さ ぎ ば な し)

うさぎがひとりでしいそうにのってあそんでいます。ねこもしいそうにのってあそびました。いぬもしいそうにのってあそびました。ぞうもきてあそびました。おわりです。 (K男)

(2) (う さ ぎ ば や し)

うさぎがひとりでしいそうをしていました。そこにねこがきました。そこにいぬがきました。そこにぶたがきました。そこにぞうがきました。 (H女)

(3) (う さ ぎ, バ ナ シ)

うさぎが、ひとりで、しいそであそんでいたら、ねこさんが、のせてちょうだいといいました。そしたらまた、いぬがまた、のせてとききました。そうしたら、ぶたがのせてといいました。そしたらみんながのせてあげるといいました。またぞうがのせてといいました。

(K男)

(4) (う さ ぎ バ ナ シ)

うさぎがしんそうにのってあそんでいます。うさぎとねこが、あそんでいます。うさぎとねこといぬが、あそんでいます。うさぎとねこといぬとぶたがあそんでいます。うさぎとねこといぬとぶたとぞうがあそんでいます。

(S女)

(5) (ぎ た ん ば こ う さ ぎ)

うさぎがしとりでぎたんばこんにのてるとねこがきてのせてといいましたまたふたりでのてるといぬがきていしょにのせてとききました。またぶたがのせてといいました。三んにてのてるとぶたがきてのせてといいました。こんどはわぞうがきてのせてといいました。ぞがのるがしとりでのたらいとしたのほにいききましたみんなでのてもぞはしたのほにいききました。

(S女)

注 1年の作文では、1～3の三つの型に属するものが多い。まれには、4の型のもあり、これは登場人物だけを漸層的に加えるだけで、幼い型。それと対照的なのが、5の型で、重さ関係に気づいており、題名も異なっている。

<2年>

(し そ ー)

うさぎがひとりでしーそーにのっています。そこへねこがやってきたのでしーそーがうごきはじめました。そこへまたいぬがやってきてねこがのっているほうにのったのでしーそーがうごかなくなりました。またぶたがやってきて、こんどはうさぎのほうにのったのでまたしーそーがうごきました。こんどはおおきいぞうさんがきました。ぞうさんがむこうがわにのってうさぎさんたちが、こちらがわにのったのでしーそーがぎったん ばったん うごきました。

(Y女)

<3年>

(お も さ く ら べ)

うさぎが 一ぴき シーソーに 乗りました。うさぎの 乗った方が さがって うごきません。ねこが 乗りました。うごきません。ねこの 後に いぬが 乗りました。うさぎが 上に 上りました。うさぎの 後に ぶたが 乗りました。また おなじに なって 動かなくなりました。次に うさぎ、ねこ、いぬ、ぶたが 左に 乗って 右に ぞうが 乗りました。すると ぞうが おもいので ぞうさんが 下で みんな上に なりました。

(S女)

〈4年〉

(動物のシーソー遊び)

ある所で、うさぎさんが、シーソーにのりました。あいてがないので、「つまんないな」といっている所へ、ミケのねこさんがやってきて、「いっしょにのりましょう」といって二人でのったら、ちょうど重さがあいました。うさぎさんは、「あってよかったね」といいました。そしたらまたそこへ、ワンクンがきて、ねこさんの方へ乗ったら、うさぎさんの方は、かるくなってしまって、ガタンと、上ってしまいました。そこへ、また、うさぎさんをたすけに、ブタクンがきてこんどは、うさぎさんの方へきました。そしていっしょにのったら、やっとまた、つりあいが、よくなりました。みんなは、ほっとして「よかったねえ。」といていたら、ぞうさんが、やってきて、「おもしろそうだね、ぼくにものせてよ。」ときたのでみんなは、「ぞうくんは、重いので、一人にして、ぼくたちは、いっしょにのろうよ。」といて、のったところ、やっぱり、ぞうさんのが、ちょっと重いので、あまりよくつりあわないが少し、「ガタンゴトン」と動いたので、みんなは「ちょっとでも動けばおもしろいからいいよ。」といて、なかよく、のって遊びました。みんなは、とても、なかよしなので、「ぞうさんは重いからだめだ」なんていわないで、たのしくわらいながらのって遊びました。終り (Y女)

〈5年〉

(ある日のシーソー)

うさぎがシーソーにのってだれかーしよにする動物をさがしていました。そこへねこが来たのでいっしょにシーソー遊びをしました。ちょうど水平になった。ねこが「うさぎさんと目方が同じだ」といった所へいぬがねこの方ののったのでうさぎはぐんと上がりました。「わーこわい、こわい。」とうさぎはさげびました。するとぶたがそのこえをきいてとんできました。「ぼくもいれておくれよ。」といてうさぎの方にのりました。「あ、つりあったぶたさんといぬさんとは目かたが同じだね。」とうさぎがいました。そこへ大きなぞうがどしんどしんと大きな音をたてながら来ました。「おれも入れてくれ。」とみんなに言ったらねこが「じゃあぞうさん一匹で私たち四匹はいっしょにのろう」といいました。「それじゃあぼくたちが勝つにきまっているよ。」とぶたがいうとぞうが「それじゃあ一度やってみよう。」といたのでみんなのりしました。そしたらぞうの方が下りました。ぶたが「あれー、ぼくたち四匹でもぞう君にはかなわないやぼくたちそんなに軽いのかなあ。」とおどろきました。ある日の公園のシーソーでした。 (S男)

〈6年〉

(動物遊園地のシーソー)

ある動物村に遊園地がありました。そこへ とことことうさぎの赤目君が一人で

やってきました。シーソーに乗りました。でも、一人では おもしろくありません。「おーい、だれかこいよう。」とよびました。そこへ チリン、チリンとすずをならし ねこの ニャン子ちゃんがやってきました。二人で 乗ると ちょうど つり合が とれました。そこへ クンクンと はなをならし 犬の ワン公が やってきて ニャン子ちゃんの方へのりました。すると どうでしょう。赤目君の方が 上にきてしまいました。「たすけてー。」と よぶと そこへ ブワ、ブワ、とはなを ならし ぶたの ブワ助君が きました。「ようし、かせいするぞ。」と ばかり 赤目君の方へのりました。すると ゆらゆら、ゆれて おと同じく つり合が とれたではありませんか。しばらく あそんでいると、ノッシ ノッシと丸いふとった ぞうのデブ君が のったので むこうの方へ他の全部がのり シーソーをしました。するとどうでしょう。丸い ふとった デブ君の方が 下になったでは ありませんか。ようし こんどこそはと「えい。」と力を いれても どうにも しょうが ありません。「おーい だれか きてくれ。」 (6年 T男)

(みんなのシーソー)

うさぎの、びよん子ちゃんが、シーソーにのって、遊んでいました。でも、一人なのでつまらなくなってしまいました。「だれかこないかなあ。」すると、そこへ、ねこの、まるお君がきました。びよん子ちゃんが、「シーソーやらない。」と、いうと、「うんやろう。」といてのっかりしました。二人がのると、シーソーは、ちょうど平に、なりました。

そこへ、だれかが、きて、びよんと、のると、びよん子ちゃんは、あぶなく、落ちそうになりました。とびのったのは、わん君でした。えらそうな顔をして、「どうだい、重いだろ。」といいかけたとき、ぶたの、ぶう子ちゃんが、とびのると、ちょうどになって、「ワン君なんか、重くないわね。」と、びよん子ちゃんに、いいました。ワン君は、「へへへへ。」と、いって、頭をかきました。今度は、みんなで象の、太郎君をよびに、いきました。象くんが、右にびよん子ちゃん、まるお君、ワン君、ぶう子ちゃんたちが、左にのると、すごい、すごい、びよん子ちゃんたちの方が、上にあがってしまいました。びよん子ちゃんたちは、「すごいなあ。」と、いって、目を見はりました。 (S男)

Ⅲ 話す力の発達

1 研究の概観と成果

話す能力をとらえることには、他の言語活動の能力をとらえるのに比して、いろいろの難点がある。

たとえば、

- ① 記録するのに録音器を使わなければならない、やっかいである。
- ② 場面、場面で変わってくるので、条件がおさえにくい。
- ③ テストとしては、こっちから与えた条件を被験者がどうとらえているかという、とらえ方の条件まで考えに入れなければならないので、その条件を消す工夫が必要になる。
- ④ そもそも、何をもって話す能力とするかについて、はっきりしない。
そういう条件の中で、いちおう、次のような考え方と方法をとった。
- ① 話すことの機能は、何かを誰かに伝えることである。それで、ことがらを正しくことばにのせるかどうかという観点と、相手に伝わるように話すかどうかという観点を、基本的な観点とする。
- ② この基本的観点にもとづいて、種々な話し方を、両側面から見ていく。
- ③ 伝えなければならないことがらは何か。質問に対して必要なことがらは何かというようなことは、両観点の総合と見る。
- ④ 相手の理解力や気持をおもんばかることなどは、相手的観点とみる。
- ⑤ このような観点がはっきりするものならば、ペーパーテストであっても、ある程度話す能力を見るテストに接近したものとする。
- ⑥ 話し方を実験的に調べる場合には、できるだけ、受けとり方の要素が混入しないようにする。
- ⑦ 話させる場合には、話したくないような気持を排除するよう実験場面を設

定する。

以上のような考え方で、以下にのべるようなテストまたは実験を行なった。なお、入学当初行なった幼児音の減少過程の調査はこの報告では省略した。はじめに成果をまとめておく。

1) 話すことをいやがったり、必要以上に話したがったりするために、話す力が十分に現われない、ということは、低学年に多く見られるが、少数のものは、それが高学年にも続く。検査場面を設定する場合に、そういう心理的な要素を考慮にいれるかどうかによって、話す力の現われ方が違ってくる。

2) 必要なことをよりわけて適切に話す力（たとえば、質問に対する応答や任務完了の報告など）は、中学年のころから次第に発達する。

3) 情報を系統的に正しく伝達する能力は、6年間を通じて少しずつ発達していく。

4) 相手の立場に立って話す力は、中学年ごろからいくらか発達するが、卒業時においても、まだ不十分である。

5) 図形を伝達する場合、幾何的伝達（線を引いて、上にまげて、点をうって……というようなもの）と、象徴的伝達（Wという字のような形を書いて……というようなもの）とがあるが、高学年になると、この二つの伝達のタイプにわかれてくるようである。

2 ペーパーテストから

話す能力をためすのにペーパーテストを使うということは、問題がある。しかし、簡単なこと、いちおうの目安は得られること、などの理由によって、読み書きのテストと同じように、毎学期、ペーパー方式による話し方テストを行なってみた。ここでは、2回以上行なったものだけについてのべることにする。なお、この問題作成は、村石が担当した。

(1) テスト問題

1) 問題は次に示すA～Gの7問で、これは、いずれも、前置きの話や説明は実験者が読み聞かせ、被験者は、選択肢だけを書いた解答用紙に○印をつけるものである。

〔問題A〕 ディズニー映画

「ディズニー映画」を見た人ある？ 作文をうまく書けばただでアメリカへ行かれるんだぞ。よしお君が新聞の広告を指していました。みんなで「なになに、読んでよ。」といました。よしお君が読みました。「ディズニー映画を見て」という作文、いよいよ明日しめきり、本社が全国の小・中学生から募集している「ディズニー映画を見て」という作文は、一番うまい作文を書いた人をアメリカに招くことが、たいそう人気をよんでおります。もう本社にたくさんの作品の山がきずかれています、しめきりはあす30日です。30日のけし印のあるものでもうつけます。ひとりで直接本社に送っても、学校でまとめて送ってもいいのです。

よしお君が読み終ると、「ぼくもだそう。いつまでに出せばいいの。」とだれかが聞きました。四人のお友だちが答えました。どれがよいでしょうか。

- (1) ぼくなんかもうずっと前に出したよ。新聞にのった時すぐ出しちゃった。
- (2) 君はあまりうまくないからだめだよ。もう山ほどたまっているんだもの。
- (3) 三十日のゆうびんのけしんがあらばうつけけるよ。早く出せよ。
- (4) 作文はひとりでちょくせつ送ってもいいんだよ。新聞社に早く出せよ。

〔問題B〕 子どもの新聞

子どもの新聞です。新潟県の南町の小学校のお友だちは、道が遠いので、学校に床屋さんを開きました。勉強がすんでから、6年生のお兄さんが、床屋さんに早変わりをして、バリカンでチョキン チョキンと髪の毛をかるのです。校長先生がかおそりをして下さる時もあります。床屋さんになる6年生たちも、この頃はとても上手になり、「トラがりなど、ぜったいにしません。」とじまんしています。

つぎのお話。長野県の軽井沢町にある学校のお友だちは、こんどの三回目のマナスル登山隊のみなさんが元気で山の頂上にのぼれるようにと、かわいらしいマスコットのお人形を作って登山隊の人たちに送ることになりました。このマスコットの材料は皆でお金をためて買ったそうです。

終りに天気予報。このところ、暖かな天候がつづいて、きょうなどは4月上旬頃の天候ですが、全国的に今晚から天気も急に下り坂になり、また寒さがきびしくなるでしょう。とくに、新潟県などの裏日本では大雪が降るでしょう。しかし、東京地方は、高気圧の影響で、気温も平年並で、晴れたり、曇ったりでしょう。

つぎの答のうちただししいものに○をつけましょう。

このラジオが終わった時、お父さんが会社から帰って来ました。

「あさって、二、三日の予定で新潟へ出張することになった。こんなに暖かだから、仕事が終わったらスキーをしてこようと思っていたができないな。新潟にある会社の出張所へ行くんだよ。」こんな話をしてから、すみれさんたちにむかって、「みんなおぎょうぎよくラジオを聞いていたね。なにかあった?」とお聞きになりました。

すみれさん、なぎささん、春男さんはさっそく、お話をしました。だれのお話がいちばんよいと思いますか。

- (1) 〔春 男〕 お父さん、ラジオだね。今晚あたりから寒くなって、裏日本は大雪がふるって。だからスキーはできるよ。
- (2) 〔すみれ〕 ラジオだね。新潟県の奥の子たちはね。六年生がかみをかけてあげるんだって。だから床屋さんにいかないんだって。お父さん、見てらっしゃいよ。
- (3) 〔なぎさ〕 長野県を通して、軽井沢によってね。そこの子たちはお人形をつかって、マナスの登山隊にあげるんですって。お父さん、長野を通してよ。

〔問題C〕 何 新 聞

山田先生が国語の時間に、「これから君たちの家で、今、何新聞をとっているか、ひとりひとり調べます。」と言われました。二郎君の家では、毎日新聞をとっています。しかし、二郎君はクリチャンの漫画が大好きです。そこでできのう、おかあさんに「朝日新聞をとって下さい。」とお願いしました。けれども「お父さんが毎日新聞がいい、朝日はだめだとおっしゃってますからね。」とおっしゃって、とってもらえませんでした。山田先生が、「はい、二郎君の家は何新聞をとっていますか。」とおたずねになりました。二郎君は何とお答えしたらいいでしょう。

- (1) 毎日新聞をとっています。
- (2) 朝日新聞の方がいいけどいまは毎日新聞です。
- (3) 毎日新聞です。あれはクリチャンがないからつまらないです。
- (4) ぼくのうちはお父さんが毎日新聞ときめているんです。

〔問題D〕 マーちゃん

あきら君は隣のまさる君といっしょに道を歩いていると、学校の先生にいました。まさる君は幼稚園に行っていて、自分のことを「マーちゃん」と言います。先生があきら君に「この子は誰ですか。君の弟かね。」と聞きました。あきら君はまさる

君をどう言ったらよいでしょうか。

- (1) ぼくにはおとうとなんかいません。
- (2) まさるっていうんです。まだ学校に行ってません。
- (3) いいえ、ちがいます。ぼくのうちのとなりの子です。
- (4) いいえ、ちがいます。「マーチャン」です。

〔問題E〕 見 舞

山田君が目の手術をして学校を休んでから、もう二週間になります。山田君は今まではお昼休みになると杉田君たちとスモウをとって遊び、とても強い子です。

ある日、杉田君はお友だちと一緒に、病院に山田君をお見舞いに行くことにしました。山田君は非常に喜びました。しかし、まだ目に大きなほうたいをしていて、からだを動かすと痛そうに顔をしかめます。

杉田君は、どう言ってお見舞いたらいいでしょうか。

- (1) はやくよくなってね。ぼくもここに来たらなんだか目がへんになったみたいだ。
- (2) はやくよくなって、またすもうをしようね。みんなまってるよ。
- (3) ずいぶん大げさなほうたいをしているんだね。まだとれないの。
- (4) おペンきょう、すぐく進んだよ。テストもすんじやった。はやくよくなってね。

〔問題F〕 る す 番

「正男さん、おかあさんね。P・T・Aの会に出て来ますから三郎とよくおるすばんしていてね。4時にはきっと帰りますからね。」おかあさんはそう言って出て行きました。はじめ三郎さんも、おとなしく本など読んでいましたが、あきてしまって、家の中でひとりでボール遊びをはじめました。と、ガチャーンとガラスをわってしまいました。3時頃になって、しんせきのおばさんがみえました。そして「おかあさんが帰ってきたら、すぐわたしの家にくるようにいって下さいな。」といって、おばさんが帰って行きました。少しして、正男さんの友だちの山田君がきて「野球を原っぱで四時からするから、すぐおいでよ。」と正男さんを誘いにきました。

正男さんはおかあさんが早くかえつてこないかと、待ち遠しくてたまりませんでした。「ただいま」おかあさんが、約束の4時に30分もおくれて帰って来ました。正男さんは、どういうことをはじめにお伝えしたらよいでしょうか。

1. さぶろうちゃんはね、ガラスをわったよ、おかあさん。
2. 山田君が4時から野球をするといってきたから、すぐいっていい、おかあさ

ん。

3. しんせきのおばさんがきてね、「すぐうちにおいでください。」っていいましたよ、おかあさん。
4. おかあさん、4時にかえるといったのにいやだよ、三十ぶんもおくれるんだもの。

〔問題G〕 児 童 会

きょう、しげる君の学校へおまわりさんがきて、お話をしてくれました。おまわりさんはにこにこしながら、「みなさん、今日は。こうしてみなさんの顔を見ています、わたしもみなさんのお友だちになれそうです。おまわりさんはこわいという人もありますが、けっしてこわくはありません。」といって、次のようなお話をしてくれました。このおまわりさんは、しげる君たちにどういうつもりで次のお話をしたのでしょいか。よく考えて下さい。

このごろは、皆さんの間にずいぶん野球がはやっていますね。つい三日前に実際にあったことです。名前は仮の名前にしておきましょう。

ススム君という6年生の子と、ヒロシ君という5年生の子、それにコウジ君という5年生の子と、その三人が学校から帰ってから大通りで野球をしていました。コウジ君の投げたボールがはずれて、ころころと道のまん中へころがり出ました。ヒロシ君とコウジ君は、ボールを追いかけてとび出しました。そのとき、キーキーッとものすごい音がしました。走ってきたタクシーが急にとまったのです。ヒロシ君とコウジ君は、おどろいてタクシーのすぐそばに倒れてしまいました。

タクシーのおじさんは、「あぶなかった。もう少しでひいてしまうところだった。」といって、急いで二人をだきおこしました。下じきになったと思った二人は、手を少しがしただけでした。近所の人が大勢かけよって来ました。ヒロシ君も、コウジ君も、わあっと泣き出しました。「よかった、よかった。もう少しで大変なことになるところだった。」と集まった人たちはいいました。そばにいたススム君は、胸をどきどきさせてぶるぶるふるえていました。だれかが「早く家へ連れていって、クスリをつけた方がよい。」といったので、ススム君は、泣いているヒロシ君とコウジ君を自分の家につれて帰りました。そうして、お母さんにお話して、すぐ薬をつけてもらいました。

ススム君のおかげでヒロシ君とコウジ君は、じきになおりました。

みなさん。ヒロシ君とコウジ君は、大けがでなくてよかったですね。もし、タクシーにひかれていたら、どうでしょう。」おまわりさんの話は、まだ続きます。けれども聞いていた人達は、もう、これでおまわりさんが何を言おうとしているのか、わかってきました。(中略)

このあと、しげる君たちは、児童会を開きました。今のおまわりさんのお話を聞いて

て、どういふことを相談したらよいか、話しあうことにしました。四人の人が議題を出しました。今のおまわりさんのお話から相談することとしては、どの人の題がよいと思いますか。

よいと思うものに一つだけ○をつけなさい。

A君：おまわりさんが話したような事故がこの学校ではなんかいあったかをしらべて、おまわりさんにほうこくする。

B君：よく学用品がなくなるから、これをふせぐにはどうしたらよいか。

C君：学校のいきかえりに、門のところで交通整理をする。

D君：学校の外であそぶときには、どんなことに注意したらいいか。

2) 各問題を行なった学年・学期、およびその被験者数は、「B. 結果」の表に示す通りである。2年生の時から連続実施している問題は、あわせて同じ表に示した。このうち4年生までは乙学級、5・6年生は甲学級に実施したものである。

3) テスト問題の等価性について。単に語をかえたものは、等価とみなした。たとえば、問題Cで新聞社名をかえたもの。Eで病気の種類をかえたものなどである。2年2学期に行なった問題Dおよび問題Eは、選択肢の構成法が、他の時期に行なったDEと異なるので、結果を〔 〕にに入れて示した。

4) このテスト問題のねらいは、(ペーパーテストであることによって、大きな制限を受けているが) A～Dでは、主として、相手の問に対する応答のあり方を、Eでは相手の気持を考えた上での発言のしかたを、Fでは報告のしかたを、Gでは、場にあった話題のとりあげかたを調べることをねらいとしている。

(2) 結 果

結果は、次の通りである。○印は正答の選択肢および正答者の人数、〔 〕内は2年生のD、Eに対する反応結果を示している。

表 4-64 話し方検査の結果

学年・学期		学 年		2 年		3 年		4 年		5 年		6 年	
学 期		1	2	3		1	2	3		1	2	3	
人 数		24	25	26	23	26	23	27	20	29	20	19	25
選 択 肢		人 男	女										
問題													
A		1	...					0	1			0	
(2)		君はあまり.....						0	2			0	
(3)		三十日のゆうひん						(23)	(12)			(15)	
(4)		作文はひとりで...						5	11			4	3
B		① .....今晩あたり...						(13)	(4)			(11)	
(2)		.....床屋さん.....						6	5			6	8
(3)		.....お人形.....						8	10			2	8
C		① .....をとっていま		(15)	(12)	(7)		(8)	(6)			(10)	
(2)		.....方がいいけど		7	9	13	7	15	8			5	3
(3)		.....つまんないです		2	2	0	1	1	1			0	3
(4)		.....お父さんが...		1	4	6	3	5	5			4	6
D		① .....弟いない.....	1	0		1	0					0	
(2)		.....まだ学校に...	9	7		16	15					9	6
(3)		.....となりの子...	(9)	(12)		(9)	(6)					(10)	
(4)		.....マーチャン	5	4		0	2					0	0

学年・学期		2 年		3 年		4 年		5 年		6 年			
学 期		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
問題	選択肢	人	数	男	女	24	25	26	27	20	29	27	20
1	……へんに なつた……		1	3	9	2	1				0	1	0
②	……はやく よく……		15	5	5	16	17	15	20	18	19	21	21
3	……大げさな ……		9	2	1	2	2	1	0	0	1	1	0
4	……勉強 進んだ……		0	10	7	3	1				9	8	5
			1	1							7	5	3
1	……ガラス わつた……		5	7	4	3	2						
2	……野球に いって……		6	0	1	0	0						
③	……おばさん 来て……		13	18	15	17	15	17	22	18			
4	……三十分も おくれ……		2	1	1	2	0						
A	……事故日数……					1	1				0	1	0
B	……学用品……					0	1				0	1	0
C	……交通整理……					12	7				5	9	8
④	……外で 遊ぶとき……					15	12				15	16	14
													15

注 B欄の3年3学期に女児1名, 4年3学期に男女児各1名の無答があった。

(3) 考 察

この結果の表を見ると、その発達のあとが正答率にはっきりとあらわれているものは、ほとんどない。ただ、傾向としては、中学年になって向上したものとして、E・F、4年生になって向上したものとして、A・B・C、5年生になって向上したものとして、D・Eをあげるとができる。しかし、これも男女の両者について厳密に見ていくと、完全な発達傾向と認めることはできない。

そこで、これをただ正答率だけでなく、誤答の傾向もあわせて検討し、また、話し方の機能という面からもながめて、考察を加えることにする。

1) 質問に対する反応としての妥当性の発達 質問に対する応答の形で提出されている問題は、A・C・Dの三つである。この三つは、いつ?、なに?、だれ?、に対する応答を要求している。Aは3～4年生の間に発達が見られ、4～5年生では、ほぼ7割強が正答を得ている。

Cは四つの選択肢がともに応答に必要な要素をそなえていて、正答と誤答の区別は、余分な条件をもっているかないかという点にある。Cの正答率の発達に中だるみがあるのは、選択肢の2が次第に勢力を増してくることによる。つまり、応答の必要条件以外の、何か別の要素がくわわると、質問—応答という形がくずされる傾向のあることを示している。選択肢2が中学年に集中して、5年生でへっていることは、応答能力の段階として注目し価値を置く。

Dは、ことばづらだけをたどれば、「だれ」に対して名前が出てくるのは当然であるが、相手が理解するという条件を入れると、やはり、名前でなく、どういう人であるかという形で答えなければならない。この問題は、そのような、相手の理解の仕方に対する考慮を要求しているのである。これは、5年生ぐらいにのびてくるが、それでも、小学生では、まだ十分ではない。

質問に応ずる応答の意識は中学年から高学年にかけて、次第にのびるが、ほかの条件がはいってくると、かなりかき乱されるというべきであろう。

2) 自分の役割から言うべきことをいう能力の発達 Fは、るす番の任務の自

覚がなければとけない。この任務の自覚は、2年生から、3年生へと次第に進んでいるようである。

3) 情報を伝達することの発達 さきにCで、選択肢2が集中傾向を持っていることをのべたが、Dの2や、Eの4についてもいえることである。Eの誤答も、3年から4年に進むにつれて集中が強くなり、5年生になって、少し弱まっている。これらの誤答は、ともに、問われていない情報を伝達しようとした発言である。

情報を豊富に伝達しようとすることは、ある場合に、必要なことだけを伝えることと矛盾する。しかし、だからといって、それは発達をじゃまするものではないだろう。だから、これを、単に正答率がのびないということでマイナスと見るのではなく、中学年における情報伝達能力の発達として、積極的に評価すべきであろう。

4) 相手の立場を考えて話すことの発達 話し方の基本は、伝えようとするのとがらを正しくのべることと、相手がそれを受け入れられるようにのべることの二つである。話す場合に、相手の立場を考えることは、二つの基本のうちの一つであり、非常に重要であるが、このテストの問題において、次の三つの側面から、相手の立場を考えて話すことの発達を見ることができる。

① 相手の要求を考えること：1)でのべた質問に答えるということは、相手の要求にそって発言することである。しかし、A・C・Dだけでなく、Bにも、その能力があらわれる。問題Bは、3年生から4年生へと発達が見られるが、この調査の限りでは、5年生でまた、さがる傾向がある。

② 相手の理解の仕方を考えること：これは問題Dにあらわれている。だれ？とたずねて、ただ固有名詞で答えられても、予備知識のない者にはわからない。そのことがわかっていないと、Dはとけない。そのことがわかっていないと、「まさるっていうんです」ということで、自分の弟でないということが伝わってしまったかの如く錯覚する。そういう意識の上に、豊富な情報伝達をねらった結果がDにおける選択肢2への集中傾向を生み出したのであろう。

相手の理解度に対して配慮する態度は、中学年から高学年にかけて、少しのびはするが、まだまだ不十分である。

- ③ 相手の気持を考えること：これは問題Eにあらわれている。相手が病人である時、事実をいうことよりも、相手を苦しめないことが必要となる。そういうことをどれくらい理解して話すかが、この問題の結果に現われる。この問題は、2年生では、正答率が5割に達せず、中学年から高学年にかけて6～7割ぐらいになる。ただ、これは、技能というより作法に属するようなことがらなので、しつけ方によって、かなり正答率はゆれるであろう。

5) 場にあった話題をとりあげる能力の発達 これは問題Gでねらっているものである。問題Gは、4年～6年の間に、正答率の発達があまりみられない。また、誤答がCに集中していて、だいぶ、話の本すじからずれている。このCに集中したことについては、話題としてとりあげる能力の問題なのか、おまわりさんの話の理解の仕方の問題なのか、この範囲では、はっきりと言い切ることができない。

しかし、話題としてとりあげるという側面から評価できる問題として、問題Bがある。この問題Bについても、誤答が選択肢2や3にかなりおちているので、その両問題をあわせ考える時、話題をとりあげる能力は、小学生には、まだまだむずかしいのではないと思われる。

以上のように考察したが、これには、ペーパーテストという条件と、傾向の解釈という主観的な要素がまじっているので、一般的なものと判断することはできない。しかし、他の、実際に話させた調査に見られる傾向とあわせ考える時、それほど見当違いであるともいえないようである。

3 情報伝達ほどの程度できるか

話しことばによる情報伝達がどの程度できるかに関して、35年7月、実験学校の3～6年の各若干名ずつに対して、次のような実験を行なった。

(1) 方 法

1) 伝達内容を一定にするために話し手に一定の絵または字を見せ、その絵または字を見ていない聞き手に対し話し手から、話しことばによる命令を出させることによって、聞き手に同一の絵または字を再現させるという方法をとった。

2) 実験場面の設定は図の通りである。話し手は、絵を見ながら、聞き手にかき方を伝える。聞き手は、それを聞いて、用紙に、絵をかく。この場合、聞き手は話し手に質問することができる。話し手は、聞き手(かき手)

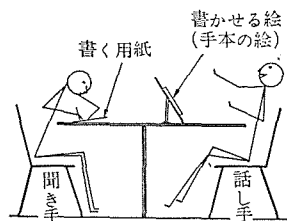
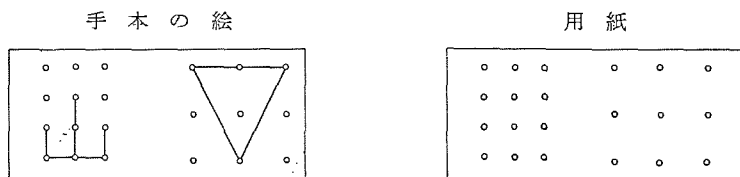


図 4-11 実験場面

のかく絵を見ることができ、聞き手は、手本の絵を見ることができない。話し手は、手振りを禁じられているし、また話し手がよほど大きな手振りをしない限り聞き手は、話し手の手振りを見られないようになっている。また、話し手は手をのばして聞き手の用紙にさわることを禁じられている。

3) 話し手に与えた手本の絵と、聞き手に与えた用紙とは、次に示すように第一実験と第二実験で異なる。また、第一実験の被験者と第二実験の被験者は異なる。

(第 一 実 験)



注 縮尺 $1/2$

図 4-12 実験用紙 (第一実験)

(第二実験)
(上) 手本の絵 (下) 用紙

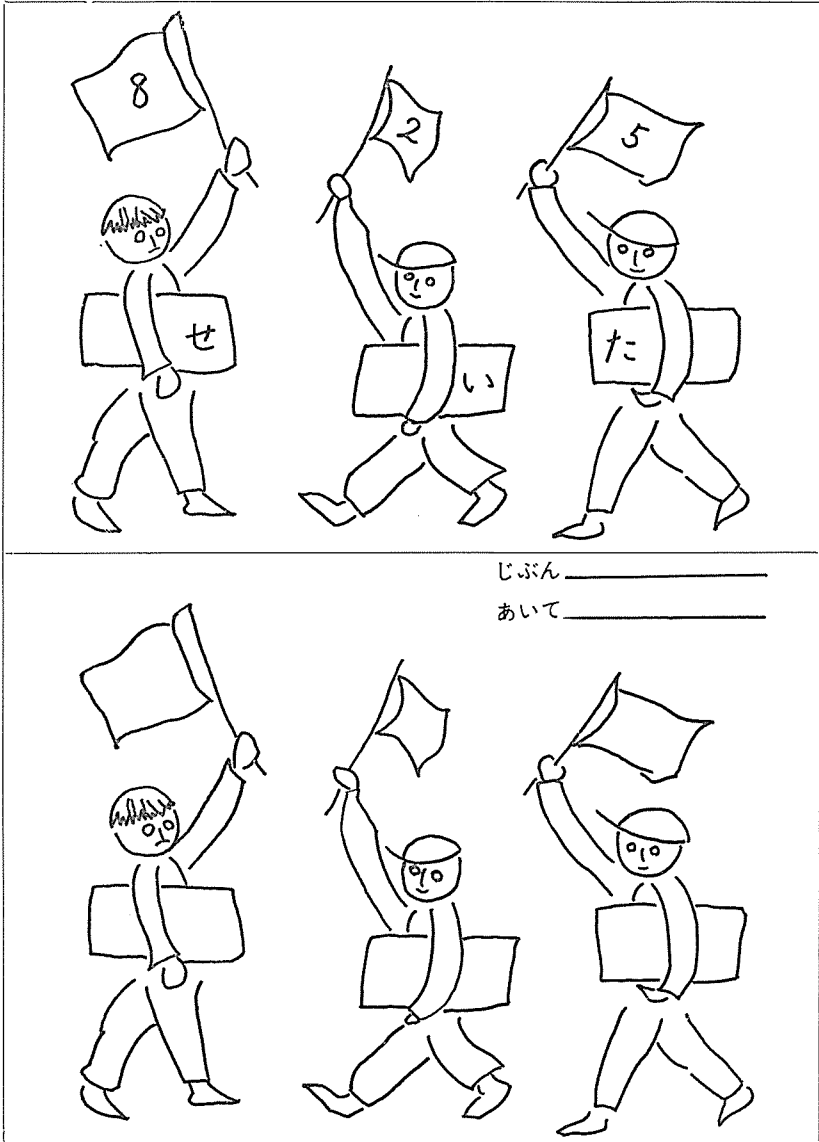


図 4—13 実験用紙 (第二実験)

注 縮尺 $\frac{1}{2}$

(2) 結 果

第一実験

表 4-65 第一実験の結果

		3 年	4 年	5 年	6 年
位 置	正	4	3	3	5
	逆	0	1	1	0
	そ の 他	1	1	0	0
山	正	0	0	1	3
	修正後正	1	2	2	0
	誤	4	3	1	2
▽	正	0	0	1	3
	修正後正	1	1	0	1
	誤	4	4	3	1
被 験 者 数		5	5	4	5

伝達が成功したかどうかを

次の三つの観点から調べた。

(a) 山が左, ▽が右にかけたかどうか。

(b) 山がかけたかどうか。

(c) ▽がかけたかどうか。

その結果は左表の通りであった。

第二実験

ハタについて、反応を次の4種に分類した。

(a) 左から「825」の順にかけたもの。

(b) 修正後「825」がかけたもの。

(c) 左から「528」となったもの。

(d) その他の誤り。

画板については、反応を次の5種に分類した。

(a) 正しくかけたもの。

(b) 修正後正しくかけたもの。

(c) 人と字の関係はあってい

表 4-66 第二実験の結果

		3 年	4 年	5 年
ハ タ	正	9	10	5
	修正後正	2	1	2
	逆	2	1	1
	そ の 他	1	2	0
画 板	正	1	2	1
	修正後正	0	1	1
	手の前後狂い	9	6	5
	逆	3	1	0
	そ の 他	1	4	1
被 験 者 数		14	14	8

るが、手の前か後かが狂っているもの。

(d) 左から「たいせ」となったもの。

(e) その他のあやまり。

(3) 考 察

第一、第二両実験の結果から、次のようなことが考えられる。

1) 第一実験では、3～4年生は、始めからできたものが、5人のうち1人もなかったのに、6年生では、過半数が、はじめから成功している。この説明は、相手の立場を考えるというよりも、物事を正確にのべる能力の方と関連するが、ともかく、この伝わり方が、4～6年生にかけて、このようにのびていることは、注目すべきである。

2) 第一実験の位置、および、第二実験のハタ、画板において左右が逆になる誤りは、3年生において、約2割前後がおかし、上級になるにしたがってへっていく。この誤りの大部分は、話し手が相手の位置関係に無関心であることによる。

3) 第二実験においても、正しく書けたものと修正後正しく書けたものをあわせて成功したものとする、学年発達がみられるが、第一実験ほどはっきりはしていない。

4) この結果を見ると、3～6年生の伝達能力について、ほぼ察しがつくが、これは、被験者数が少なく、一般化することは危険である。

4 手品の種を伝える実験から

— 2・3年生の伝達能力 —

あることがらを、それを知らない相手に伝える能力を調べるために、30年度に、乙学級(2年生)および甲学級(3年生)に対して、手品の種を伝える実験を行なった。

(1) 目的と方法

Hは知っていて、Kはまだ知らないことを、HからKへ伝える場合の、伝え方の能力を、2年生について、評価しやすい形でしらべよう、というのが目的であり、これを、3年生および2人の成人と対照しながらしらべた。方法は次の通りである。

手品*l*の種を教えられて知っている被験者Hと、手品*l*の種を知らない被験者Kとを2人並んですわらせ、2人の前で実験者が手品*l*を行ない、そのあとで、HからKに種あかしをさせて、その時のHの話し方を録音分析したものである。なおHが種あかしを行なう際には、*l*のための道具を持ち出させず、口頭と手まねだけでやらせた。

手品の種あかしを材料にした理由は、次の四つである。

- ① 子どもに興味のもてるものであること。
- ② 各被験者に同一のことを話させ得ること。(昨日したこと、学芸会の時のこと、などを話させると、各被験者の経験が異なるので、話の内容が一定せず、被験者間の比較がしにくい。)
- ③ ことがらの受けとり方の差異を除去し得ること。(同一の絵を見せたり、同一の話聞かせて、それについて話させる場合には、話し方のほかに、その絵や話の受けとり方の能力がまじりこむおそれがあるが、手品の種はきまっているので、受けとり方の差異を除去し得る。)
- ④ HはKに対して、「自分は知っている」という優越感をもち、Kは知らないことにひきめを感じている。このH→Kの緊張関係が非常に強いので、各2人ごとの平常の緊張関係を無視することができる。

なお手品は次の2種類行なった。

[4] 図の4-14a図のように持った2本のヒモの上を結ばせて、結び目をにぎり、見えない薬をかけて、下の片方をひくと、結び目のない長い1本のヒモがぬけてくる。種は、a図の指でおさえである所が実はb図のようになっているところにある。結局、客は上の短いヒモを結ばされたのであり、にぎってひいたとき、短いヒモを手に残し、客が結び目のアトを点検しているうちに、短いヒモをポケットにかくす。

[I₂] ハンカチにマッチを1本つつんで外から折らせ、あけてみるとマッチが折れていない。タネは、ハンカチのぬい目に始めからマッチを1本入れておき、それをおらせるというもの。

(2) 評価の観点と結果の処理

この場合の話し方を、二つの観点から評価した。第1の観点は、手品師（実験者）の演じた動作の順序、次第を、Hがきちんと正しく説明して行く能力（R）をみることであり、第2の観点は、Kにどう見えたかということまで、考えあわせて、Kの立場に立ってのべる能力（S）を見ることで

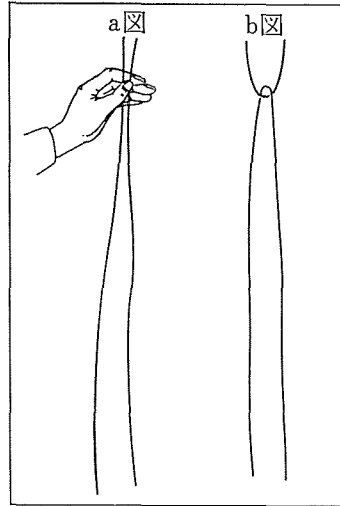


図 4-14 手品の種あかし

あった。たとえば、「あなたがこう思ったのは、実はこうだったのだ」といったふうな言い方ができる能力（S）を見ることであった。

こうした観点から結果を処理した。結果の大体は次の通りである。

1) 対照実験に使った成人では、2人とも確実に種あかしが伝わったが、2・3年生では伝わらなかったで、「どうすれば伝えられるか」の要点をはっきりつかむことができなかった。ただ、2・3年は成人より、能力Sが著しく低いので、伝えるためには、能力Sが大切ではないか、考えられる。

2) 2年生は、3年生とくらべると、能力Sでは、かなり低い、Rの方には、あまり差が見られない

3) 能力Rでは、説明での主語を明らかにすることにおいて、2年生は3年生よりよくなかった。

4) 能力Sでは、相手のなっとくの仕方を考えて、間をおく、ということにおいて、3年生と2年生との間に大きな差がみとめられた。

(3) 聞き手を考慮して話す能力と、2・3年生

次の a, b, c は、話し手が「聞き手はここで考えちがいをしているであろう。(a, b)」 「聞き手はここで大切なことに気付かなかったであろう(c)」と考えて表現したかどうか、を示す鍵と考えられるものである。

(a) 「あなたは、同じ長さのヒモが2本あるように見えただろうが、実は長いヒモと短いヒモとが組みあわさっていたのだ」というふうに言う。

(聞き手を考慮していないものは、単に「長いヒモと短いヒモを組みあわせる」としか言わない。)

(b) 『『見えないクスリをかける』と言ったが、実は何もかけていない。』というふうに言う。

(c) 「あなたが、どこに結び目があるかを調べていただろう。その時、短いヒモをポケットに入れたのだ」ということを注意する。

このように鍵を述べたものの数(分子)を次に示す。(分母は被験者になったものの総数。)

	2 年	3 年	成 人
a	4/32	4/21	2/2
b	0/32	9/21	2/2
c	3/32	8/21	2/2

いくつかのことを伝える場合、その一つずつが、順にわかっていかないと、聞き手は理解しにくい。種あかしの被験者になった2人の成人は、ことがらの要素ごとに、間をおき、念をおして、聞き手が理解したかどうかを確かめてか

表 4-67 手品の種あかしの話しかた

	t_1			t_2	
	2 年	3 年	成人	2 年	3 年
たてづけにしゃべる	23	10		14	5
間をおいているらしい	2	1		1	3
間をおいて説明する	7	9		8	8
念をおしているらしい		1			
念をおしてから次へ移る			2		
	32	21	2	23	16

ら、次の説明に進んだ。しかし、2年生は、多くのものが、たてづけにしゃべった。左の表は2種類の手品の説明において、間をおき、念をおしたものの数をあらわしたものであ

る。(成人には手品 I_2 を行なわなかった。)

以上のことから、次のようなことが考えられる。

- 1) 伝えるべきことがらが少し複雑になると、2年生は大多数のものが相手を全く顧慮しないでしゃべる。
- 2) その点で3年生の場合でも、半数ぐらいは、2年生と同じであり、残りの者も、聞き手の理解を確認する作業は、きわめて不十分である。
- 3) このような伝達においては、3年生まででは、まだ、相手の立場を考えて話す能力は、きわめて低いといえる。

5 道順を教えさせるテストから

— 4~6年生の伝達能力 —

あることがらを、それを知らない相手に伝える能力を調べるために、甲学級および乙学級の児童に対して、31~32年に道順テストを実施した。(なお、このテストの実施および考察は、村石が担当した。)

この問題は児童が日常、よく経験する、道を歩いていて人にある目的地までの道順をたずねられる、という場面を想定し、そういう時、どのように道順を教えてやることができるか、つまり、道順を相手の立場にたってわかるように話すことができるか、をみたものである。

ここで、相手の立場にたってわかるように話す、はつぎの4点を十分に含めた話しかたをしたか、どうかの評価によってきめた。

1. 現在点からの移動方向を教える。(方向)
2. 移動の過程を教える。(過程)
3. 目標点の位置づけをする。(位置)
4. 目標点の目印(特徴)を教える。(目印)

東京の実験学校の設問はつぎのとおり。

学校の門のところ、知らない人に「図書室*はどこですか。」と聞かれました。わかりやすく、教えてあげるには、どのように言ったらよいでしょうか。口でいう

とおりに ☐ の中に書いて下さい。

* 他の協力校では、図書室を他の適当な場所に変更してもよいことにした。

上にあげた4つの評価の観点からすると、その正答例はつぎのようになる。

1. 方向（そこの運動場を右の方へいくと、入口がある。）
2. 過程（入口から階段を3階まであがる。）
3. 位置（あがったすぐ右側の部屋が図書室である。）
4. 目印（図書室という看板がかかっている。）

この調査は、28年度入学児童には、5年1学期、6年1学期に、29年度入学児童には、4年1学期、5年1学期に行なった。

結果はそれぞれの観点別に、どの観点を満たすか、または欠くかということでもとめた。

答の例

- (N. W) 運動場のまん中を通してしょくいん室の左の方の入口からはいて、三
 階（階のこと）まであがってすぐ右の室が図書室です。札に図書室と書
 いてあります。〈全正答の例〉
- (N. S) ここの校庭をはすにまっすぐいくと、かいだんのいりくちがあります。
 そのかいだんを3がいまでいきます。上ったみぎのつきあたりです。
 〈4を欠く例〉
- (S. H) 三がいへ上って三がいへだいたい5・6年のきょうしつがあります6
 年3組のとなりがとよしつです。〈1および4を欠く例〉
- (K. N) つきあたりの出入口をはいて、すぐに階段があってその階段をず
 うっと上っていくと、すぐ右手の所にあります。〈2および4を欠く例〉
- (K. I) このしろいせんがひいてあるとうりにまっすぐいくとかいだんがありま
 す。そのかいだんを3がいまでのぼればそうです。〈3および4を欠く
 例〉

表 4—68 道順テストの結果（実験学校）

(%)

	(4—1)			(5—1)			(6—1)		
	男	女	計	男	女	計	男	女	計
1 方 向	65.5	52.4	60.0	97.0 85.0	95.0 71.4	96.0 77.1	100.0	100.0	100.0

2 過程	51.7	52.4	52.0	70.0 60.0	80.0 60.7	74.0 60.4	86.4	92.3	89.6
3 位置	32.7	16.7	25.0	37.0 47.5	35.0 41.0	36.0 43.7	59.1	50.0	54.2
4 目印	5.1	9.5	8.3	7.0 12.5	15.0 26.8	10.0 20.9	13.6	42.3	29.2

4つの観点のうちでは、1方向がいちばん成績がよくて、4目印がいちばん成績が悪い。話すべきことがらが、児童のその時の位置より遠くなるにしたがって悪くなっていっている。現在点の叙述は正確、かつ詳細にわたるが、地点が遠ざかるほど、不正確かつ漠然となるという児童の話しかたの特徴がみられる。しかし、なかには、方向と位置（出発点と到着点）は正しく押えたが、その中間の過程は押えなかった反応の型も比較的目的だった。（協力学校の結果表にも、その傾向がみえる。）

性別では、4目印の押さえかたに差があり、女子の方がよく押さえていた。これは女子の物をみる態度の特徴によるものであろうか。

正答率から学年発達はどの観点にもみられるが、この他、観点以外の全体的な表現叙述にも巧拙がみられた。

なお、参考までに、協力学校の結果をあげると、つぎのようになっている。

表 4—69 道順テストの結果（協力学校） (%)

協 力 学 校	(6 — 1)						
	Ko	Na	To	Hi	Bi	Ki	平 均
1 方 向	86.0	70.2	91.5	88.5	80.0	54.8	78.5
2 過 程	48.8	55.3	91.5	46.2	84.0	64.5	65.1
3 位 置	60.5	59.6	89.4	76.9	78.0	41.9	67.7
4 目 印	20.9	61.7	68.1	40.4	38.0	25.8	42.5
	(5 — 1)						
	Ko	Na	To	Hi	Bi	Ki	平 均
1 方 向	61.1	79.3	93.5	75.7	87.2	74.5	78.4
2 過 程	83.3	74.1	56.5	48.6	80.8	76.4	69.9
3 位 置	68.5	79.3	80.4	67.6	61.7	69.1	71.1
4 目 印	40.7	68.9	28.3	27.0	23.4	40.0	34.7

各学校によって、反応率に高低があるが、これは場面規定の条件のちがいによるためである。正答と認める判定のきびしさ、あまさも影響していよう。

この四つの観点のうち、1方向と2過程は主に事実をのべることに重点があり、3位置と4目的は、主として相手に理解させやすくすることに重点がある。その意味で高学年になっても、相手の立場を考慮することはむずかしいものと思われる。

6 卒業時にどれだけの伝達ができるか

小学校卒業時に、大体これだけの伝達能力があるという標準を示す意味で、次の実験の結果を報告する。

(1) 目的と方法

1) 小学校卒業時において、話し言葉による伝達能力がどれくらいあるかを、伝達すべき内容を一定にして、調べた。伝達内容を一定にするために話し手に一定の絵を見せ、その絵を見ていない聞き手に、話すことによって命令を与え、同一の絵を再現させる、という方法をとった。

2) 実験場面の設定は、図4—11の通りである。話し手は、絵を見ながら、聞き手にかき方を伝える。聞き手がそれを聞いて、用紙に、絵をかく。

3) 聞き手（かき手）に与えた用紙には、図4—15のような絵が書いてある。これは、騰写版ですったものである。話し手に見せた絵は、図4—15の通りである。これは、聞き手に与えた用紙と同じものに、鉛筆（細い線）で他の図をかき加えたものである。なお、A、B、C、P、Qなどの記号および点線は、報告の便宜上つけたものであって、原物にはついていない。

4) 実験の便宜上、1回聞き手を演じたものは、すぐ次の回に話し手の役にまわることにして、実験を流していった。ただし、最初の回に話し手の役を演じたものは、聞き手を演じなかったし、また、最後の回に聞き手を演じたものは、話し手を演じなかった。この実験は4流れにわけて行なったので、話し手

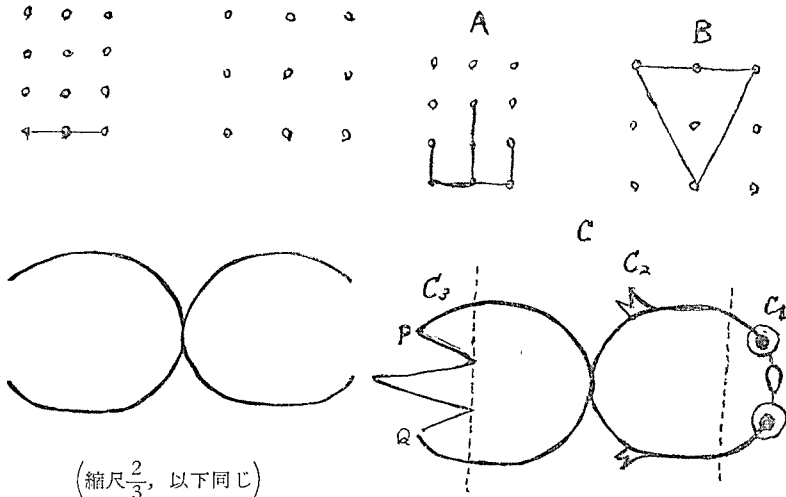


図 4—15 実験用紙（かき手用）

図 4—16 実験用紙（話し手用）

だけしか演じなかったものが4人、聞き手だけしか演じなかったものが4人あった。

5) この実験は、昭和31年3月16日、および19日の2日間に行なった。被験者は、実験学校の6年生、実験を行なったもののうち、録音不良のため結果を見ることができなかったものを除けば、実験組数は37、延べ74人である。

6) 記録法としては、テープレコーダーに録音したほか、観察者が、聞き手（かき手）のかいて行く順序を記録した。

(2) 結果と考察

1) 成功・不成功と所要時間 A・B・C₁・C₂・C₃の各部分における、成功組の、所要時間（秒）別の数、および不成功組の数は表4—70の通りである。なお、

① Cにおいては、形がかなりくずれていても、要素がそろっているものは成功組とした。

② Cの成功組の中には、左右の向きが反対であるものが2組ある。

表 4—70 実験結果一部分別所要時間の散ばり

部 分		A	B	C ₁	C ₂	C ₃
所要時間別 (秒)	11~20				1	1
	21~30	3	4		1	1
	31~40	4	5			2
	41~50	6	8			1
	51~60	11	5	3		2
	61~70	3	3	3	4	1
	71~80	3	3	3	3	3
	81~90	1	2	5	4	1
	91~100	1	3	2	2	2
	101~110	1		4		1
	111~120			2		2
	121~130			3		1
	131~140		1	1	2	4
	141~150		1	2	2	
	151~160			3	1	1
	161~170			1	1	2
	171~180			1	1	
	181~190					
	191~200	1			1	1
	201~210		1	1	1	1
成 功 組 数	211~220				2	
	221~230					1
	231~140				2	
	241~250				1	1
	251 以上				2 (365, 446)	2 (254, 377)
不 成 功 組 数		3	1	3	6	6
計		37	37	37	37	37

- ③ 不成功組の中には、(イ)どうしてもできなかったもの、(ロ)狂いや欠部が生じたもの、(ハ)話し手が手をのばして、聞き手の用紙にさわったり、指で形を示したりしたのと、の3種がある。ただし、手や首を振って方向を示し

ただけのものは、(ハ)に含めていない。

2) 表現上の工夫 表現上の工夫として、次の3種類のものを認めることができた。

甲：始めに形の概略、または意味付けをするもの……Aにおいては、漢字の「山」だということ、Cにおいて、金魚だということ、C₂においては、ヒレだということ、C₃においては、尾だということ、——をそれぞれ始めに言ったものがこれに当る。なお、Bは三角であること、C₁は顔であること、——を最初に知らせたものはなかった。

乙：象徴的表現を用いるもの……C₃において、ローマ字の“W”をもち出したもの、C₂において、ローマ字の“W”“M”をもち出したもの、「山が2つ」「お父さんの帽子」と言ったもの、——が、これに当る。

丙：幾何的補助点を用いるもの…C₃において、左円の中心に点を打たせ、その上下約5mm ずつぐらいのところに点を打たせたもの、C₃において縦の直径を等分したと仮定した所に点を打たせたもの、C₂において、線をたどらせて点を打たせ、そこからそれぞれ方向と距離を示して点を打たせたもの——がこれに属する。

甲、乙、丙の各種の数、および効果については、次の4の項でのべる。

3) 工夫(甲)と、その効果 A、C₁、C₂、C₃において工夫(甲)を使ったものの、成功不成功および成功所要時間は、表4—71の通りである。なお、C₁において工夫(甲)を使ったものは、実際にはないが、C全体として「金魚だ」といってすぐC₁に移ったものを、C₁における工夫(甲)として表示する。

表4—71に示した結果を表4—70(全被験者)にした結果と比較すると、成功者の割合や所要時間に関する特徴は見られない。ただ、AおよびC₁における不成功例を検討してみると、Aは真中の縦線を最上段までのばしているものまた、C₁では目玉を二重丸にしていないものであって、ともに、他の一般のあやまりのようにどうしてもできなかったものではなく、話し手の、かき手に対する見落としと解釈できるものである。しかし、Aのあやまりなど、漢字の

表 4—71 実験結果—工夫（甲）使用者の部分別所要時間の散らばり

部 分		A	C ₁	C ₂	C ₂ ²
所要時間別 (秒) 成功者組数	11 ~ 20	1			
	21 ~ 30				
	31 ~ 40				
	41 ~ 50				
	51 ~ 60	1	2		
	61 ~ 70				
	71 ~ 80		1		1
	81 ~ 90			1	1
	91 ~ 100		1		
	101 ~ 110				
	111 ~ 120				1
	121 ~ 130				
	131 ~ 140				
	141 ~ 150				
	151 ~ 160				1
	161 ~ 170				1
	171 ~ 180				
	181 ~ 190				
	191 ~ 200				
	201 ~ 210				
	211 ~ 220				
	221 ~ 230				
	231 ~ 240				
	241 ~ 250				
	251 以上				
不 成 功 組 数		1	1		
計		3	6	1	4

「山」なら真中の長さは少々長短があってもよいのであるから、こういう工夫そのもののもつ欠陥といえるかも知れない。

4) 工夫（乙）、工夫（丙） 工夫（甲）は、工夫（乙）や工夫（丙）と重なるものがあったが、工夫（乙）を使ったものは、工夫（丙）を使わず、工夫（丙）

たもの、の三つにわけることができる。C₂ および C₃ について、この3者の、成功不成功、および所要時間を示したものが、表4—72である。

表4—72に示した結果から、次のことがいえる。

1) 不成功の出る割合は、工夫(丙)を使ったものに、最も少く、工夫(乙)も工夫(丙)も使わなかったものに最も多い。

2) 所要時間は、工夫(乙)を使ったものが最も速く、工夫(丙)を使ったものが最も遅い。

以上の結果は、工夫(乙)と工夫(丙)の特徴の違いをはっきり表わしているといえるであろう。なお、次のことは特に注意すべきであろう。

① この実験の範囲内では、工夫(丙)を使ったものに不成功が1組もないこと。

② 表には表わさなかったが、C₃において、工夫(乙)を使ったもの(“W”という字を使ったもの)は、1組をのぞいて、すべて、尾の突端(最後尾の凸部の項)が、PQ線上にあり、厳密には成功したものと言えないこと。

こういったことから、工夫(乙)は速く伝えるのに適しているが、確実さは工夫(丙)におとり、工夫(丙)は伝わり方は遅いが、確実である、ということがいえるようである。

5) 工夫された方式の伝染 以上3種の工夫についてのべたが、これらは、必ずしも、各話し手自身の思いつきであるとはいえない。なぜなら、さきに(1)4)でのべたように、一回聞き手(かき手)を演じたものは、次の回に話し手にまわるので、聞き手役の時に聞きおぼえた前任話し手の工夫を、自分が話し手になった時に、借りて使えるからである。

工夫(乙)、または、工夫(丙)を独自に使い始めたのは、それぞれ3名であって、他は、前任の話し手からひきついだものである。

工夫(甲)のうち、Aにおける2名は、1名が使い始め、1名がそれをうけついだものである。工夫(甲)のうち、C、C₂、C₃に関するものは、後任者にうけつがれなかった。

このように、工夫(甲)はうけつがれにくく、工夫(乙)と工夫(丙)とは、

うけつがれやすかった。

なお、工夫の成果がうけつがれるものである以上、表 4—70～表 4—72 に示した数字は、6 年生の伝達能力の規準となり得ない。表 4—72 において、工夫（乙）を使ったものと、工夫（丙）を使ったものが、ほぼ同数にわかれているのは、流れ（I 4）参照）のうち、大きな流れであった 2 ながれの、最初の話し手が、一方は、工夫（乙）を使い、他方は工夫（丙）、を使った、という偶然によるものでしかない。

6) 直線図形（A, B）における、あやまりの原因 A および B の不成功組は少ないが、成功組の場合でも、出来上るまでの過程では、かき違いが多く見られた。この、あやまりの原因は、次のように分類することができる。なお、この数は、あやまり箇所を単位としているので、同一組に 2 か所以上生じているものもあるし、また、後に訂正したものも含まれている。

（1）話し手の側に原因があるもの……23

- ① 話し手自身の図形認識のあやまり、または忘れ……2
- ② 出発点の指示をしなかったこと、または、はっきりしなかったことによるもの……5
- ③ 方向または到着点の指示をしなかったこと、または、はっきりしなかったことによるもの……7
- ④ 図形指示をしなかったこと（A と B）によるもの……2
- ⑤ 相手を見ていなかったことによるもの……2

（2）聞き手の側に原因があるもの……22

- ⑥ 話し手の説明が終らないうちにき始めたことによるもの……5
- ⑦ 話し手の説明を聞きのがしたことによるもの……8
- ⑧ 聞き手が、かたまり（A とか B とか）の指示と行や列の指示とを間違えたことによるもの……4（ただし、これは④との限界がはっきりしない。）
- ⑨ 聞き手の先入観が邪魔して、話し手の言うことがすなおにうけとれなかったことによるもの……5

以上 ①～⑨ を、もう少しくわしくのべる。

- ① Aにおいて真中の縦線が最上部に達したのを見ても、非としなかったものの、Bにおいて上の横線がないまま、次の図形に移ってしまったもの。
- ② Aにおいて「真中たてに2つ引く」といったもの、Bにおいて「直中からななめ上に線を引く」といったもの、など。
- ③ A・Bにおいて、方向を言わずに長さだけ言ったもの、Bにおいて、「一番上の右から、真中にななめに引く」、「一番下の真中から、ななめ右上に線を引く」、など。
- ④ いきなり「左の一番上から、右の一番下まで線を引いて」と言ったので、Aの右上すみからBの左下すみまで線を引いたもの、AからBに移ることを言わないために、A図の上の3点をつらねる直線をひいたもの、など。
- ⑤ 相手を見ていれば、聞き手があやまりをおかした途端に訂正の指示ができるが、見ていないために、あやまりが連続生じたもの。
- ⑥ 出発点の位置を指示したばかりの時に、もうかき始めているものなど。
- ⑦ 話し手が、「一番下の真中」といった時、「真中」または「一番下」ということに無関心であるもの、話し手が「ななめ」と言っているのに、まっすぐに線をひくもの、など。
- ⑧ 話し手が、Bについて、一番上の左はしの点から、「その左の列の下の方まで線引いて」と言った時、Aの右下すみまで線を引いたもの、など。
- ⑨ Bにおいて、点と点とをななめに結んでもよい、ということになかなか思いが及ばなかったために、「ななめに」といわれても動きがとれなかったり、別の行き方をしたもの、AよりさきにBをやり、Bに影響されて、Aに移ってから「上に」と言われて、ななめ上に線をひいたもの、など。

7) A, Bにおける所要時間の長短の原因 A, Bの所要時間は、Cのように工夫(乙)や工夫(丙)が働いていないので、散らばりが少なく、モードも1つである。A, Bにおける完成までの時間の長さの原因については、次のようなことがいえそうである。

- (1) 一般に、あやまり回数の少ないものほど、速く完成した。
- (2) 完成を著しく遅らせる原因は、主として聞き手の側にあった。聞き手の先入観〔6〕⑥〕や早合点〔6〕⑥〕、聞きのがし〔6〕⑦〕などが、ここに大きく働いていた。
- (3) 偶然的要素が、かなり働いていた。話し手が「右の図」といった時、聞き手が偶然B図のある点をおさえることによって、話し手が「うん、そこから……」と始めるような場合、だいたい時間をかせぐことになる。A、Bについては、こういうものがかなり働いていて、特にA図における30秒未満のものは、ほとんど、これが働いている。

8) Cにおける所要時間の長短の原因 Cは図が複雑なので、所要時間の長短にしても、A・Bよりとらえにくいだが、傾向として次のようなことがいえそうである。

- (1) すでに4)にのべたように、工夫(乙)、工夫(丙)は所要時間に大きな関係をもつ。
- (2) さきに7)の(1)、(2)でのべたことは、Cについてもいえるようである。
- (3) Cのような複雑な図形にあっては、7)(3)でのべたような偶然性は、あまり働く余地がないようである。
- (4) Cにあっては、6)の③にあたるようなものが、成功時間を遅らしたり、不成功に終わったりすることの原因になっているようである。

(3) 実 例

1) C₂不成功の実例

①〔C₂(ひれ)の部分だけを再現する〕

H(話し手) あのお(間)二つの丸がつかないであろうあんてしよ。

K(聞き手) うん。

H 大きい丸よ。大きい丸。

K うん。

H ちがうわよ。あの。印刷してある丸。

K うん。これね。
H うん。そ、そのつないであるところからね。
K うん。
H 右の丸にむかってねえ。
K うん。

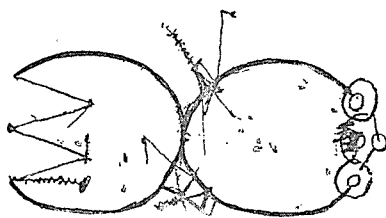


図 4-17 伝達不成功の例（ひれの部分）

H 線ひいちゃだめよ。
K うん。
H まだ、（間）半分ぐらい。
K 線ひくの？
H ちがう。ちがう、あの。ちがうのよ。
K なに？
H 下。線。
K ひくの下に？
H ちがう。（ここで一度中断して、先に C₃ へ行く。）〔ここまで36秒〕
H まん中の、境があるでしょう。
K うん。
H とお（間）、まん中の、境があるでしょ？
K うん。
H 印刷してある丸の。
K こっち。
H ちがう。こっち。境。
K ここ？ ここ？
H そおそ。そこからねえ。右の丸にかけて。
K うん。（間）
H それちょっとつたってって。丸を。
K ん。して。
H 線をつたってって。その位。あー、行きすぎた。もいっかい。その位。その位にねえ。ちょっと前にもどって。その位にねえ。とお。右っかたにななめに。（間）ん。右にね。
K うん。
H ななめ。5, 5 センチぐらいに線ひいて。下じゃなくて上に。（間）そのとっからねえ上。下じゃなくて上よお。（間）そ、ちがう、ちがう。上、上よお。ちがそ。
K こっち？
H それからね。右っかたに。右っかたの方にななめに。それ。ちがうのよお。

そ、それはなしで。なしで。

K 右かったって、丸の？

H あっ左かったの方にねえ。

K うん。

H さっきのどこ。さっきの丸。これ？

K さっきの丸、これ？

H ちがうちがう。さっきの点つけたでしょ。あたしがまちがったの。

K うん。ここ？

H そこじゃなくてさ。

K ここ？ ここ？

H ちがう。

K どこ？

H あ、あんたいまやったところ。

K ここ。

H ちがうわよ。

K ここ？

H そっからね。

K うん。

H 左に。そそ。あ、そんなに。5ミリぐらい。そのね。三分の一位でいいの。その位からねえ。右にねえ。おりてね。その線につかないでね。

K うん。

H そお。ななめにおりて右に。その線につかないでってんの。(間) ななめに。からななめに。次。

K ここ。

H ちが。前の線じゃなくてさ。右〔ここまで3分、全体でC₂全部で5分46秒を要している。〕

- ②〔C₂ 始めに左側に三角形を書き、次に右側のあるべき場所にうつる。その合計3分50秒。ここでは、左側に粒々の三角形を書くあたりのことを示す。〕

H 丸くなってる線あんでしょお。

K これ？

H そお。そこの間のへん。ちょうどまん中へん。大体、そこの線の、上んここに。

K ここ？

H 三角形二つ合わし、離れたみたいの。

K こおね。

H ええとねえ。ちょっとねえ。(間) さんか。三角のね。二つかいてみて。

K こおやって？

H さかさま、さかさま。下の方がねえ。そこの方がひらべたいの。

K こお？

H 上の方。そおそお。そおゆう、その半分はならかしてよ。

K こうやって？

H そこからはなしてねえ、書くの。

K ああいけねえ、こおやって。

H うん。

K こおやって？こっちはなにかくの？

H うん。いいよ。そっちは。そっちから下にもかくの。その下のね。

K これとおんなじ？

H 線にくっつけて。

K ここ？

H うん。くっつけないの。

K くっつけないの？

H くっつけてかくんだよ。あれ、やんなっちゃった。(笑) その逆さまの。こっちかいたみたいのね。

K ああそおか。こおか。

H ちがうよ。線にくっつけてかくんだよ。

K こおやって

H その半分のやってみたいの。

K こおやって。

H そお。その離らかしてかくの。いいや。そいからね。

K うん。

H そこのね。あれ？ 変ななっちゃったあ。(笑) ちがうんだ。目玉の方だ。〔というわけで右へうつる。〕

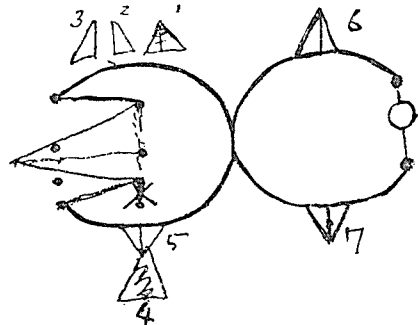


図 4-18 伝達不成功の例 (ひれの部分)

2) C₃ 不成功の実例

○C₃ の部分 1 分 16 秒。

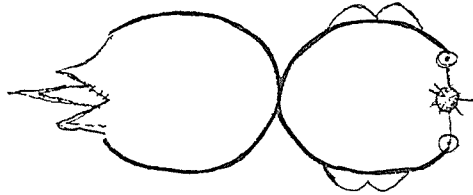
H 今度はねえ。あの。W, ってゆう字をかいて。あの。山二つ

K こっちかい？

H ちがう。しっぽのほお。

K しっぽ？

H うん。
 K こっちい？
 H そお（間）
 K こお。
 H 山二つかいて。むこおっ
 かたから。



K こお？
 H しっぱみしたいに。
 K あっ。しっぱにするの？ こっから。
 H ちがう。あのさっきみしたいの。目ん。目から。目んとこあんでしょお。
 K うん。
 H あそこのところ。
 K ここ？ ここは終わったんだろお。

図 4—19 伝達不成功の例（尾の部分）

H そお。
 K で、こ、こんどこっちだろお。
 H そお。
 K で、目んとこって、ここらへんでしょお？
 H そお
 K こっから。
 H あの、山二つかくの。
 K こっからこおゆう具合に。
 H そお。大きく。（間）
 K うん。
 H まん中の。も一つたりないまん中に。
 K え？ こおかな（間）こおかな。
 H まん中にもお一つ。なんしろ山書けばいいの。
 K へえ。こおかい。
 H そお。（間）も少しながく。
 K 長く？ ありゃ。（間）
 H んと。

3) Aの成功例

○左ね。それね。あの、一番下のまん中の丸から上へ、三ついって（間）。そこで一番はじっこのどっち側でもいいからね。一つ。（間）ううん、ちがうちがう。下から（間）下からね。左手の。そおそお。（間）そっちも。（間）そいでいいの。〔31秒〕

4) Bの成功例

① H その次が右の点のところ。右の点。その下はもいいの。

K これ？

H そおそ。そいから一番上を、三つつなぐの。上を。そ。横に。そしてえ。一番下のまん中の。まん中あ。点。そこから、はじとはじの線をつないで。ちがちがちがちが。一番、いまかいた上の。一番上の。そ、その線に。〔38秒〕

② H こっちは。今度もお一つのねえ。（間）左から。一番上の左（間）そっからねえ右に線して。右（間）その右からねえ。今ひいたとっからねえ。こんど一番下のまん中まで（間）一番下のまん中。

K こゆうに？

H うん。ななめに。ななめ。それからまたねえ。ななめでねえ。上までいくの。

K どの上？（間）

H あー。ん。はすに。はすに上。

K どの上だよ？

H はす上。

K どこ？ こお？（間）

H 右。右。右右右。

K こお？

H あ、右じゃない。え、左だ。（間）そいで終り。〔54秒〕

5) C₁ の成功例

○ H そいからねえ。下の方に円みたいなのがあっでしょお。そこのね、ところがあいてっでしょ。

K はい。

H そこのところにね、あのお、と。円のようにかいて。円をつくって。そしてそのね。今やったところのまん中ね。書いたところのまん中。そこそこへ細長い丸をかいて。（間）細

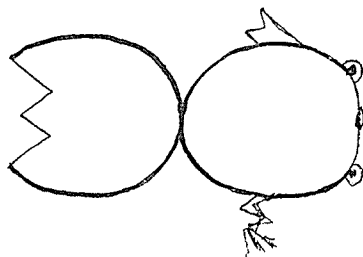


図 4—20 伝達の成功例（目の部分）

長い丸ちいさいんでいい。（間）そこからね。（間）いま、つながないうちのはじね。そこからね。上へ。あのお鉛筆でたどってって。（間）書いてって、その上をその上を、いまかいてる、そこ。そこのところへね。小さい丸をね。ぬりつぶして、小さいの。（間）小さい。そ。その。うんと、もっと小さく小さく。そのくらい。そいでぬりつぶして。（間）から、そのまわりへね。かこむよおに丸を書いて。そ、でも一つむこお。下の方。そこにも同じのをかいて。（間）〔1分27秒〕

6) C₂ の成功例

○H ねえ、またもお一方のねえ、丸にねえ。

K もお一方の丸って？

H 今目玉かいたとこね。

K 下？

H うん。もっと下の方。下の線に。ひれ書くんだからさあ。線にそって。

K 線にそって。

H もっと。

K このへん？

H もっと、ずっとむこお。そのへん。ちがうちがう。も少し上。そお。そこにね。ちょっと。すこおし上へ出して。

K はじ

H それからね。また、その線からね。下へもどって。

K うん。

H 下へもどるんだよ。

K ああそっちいっちゃうの？

H ちがう。線の。もとの線のところにもどって。

K だからあ、こお？

H うん

K そんで？

H また出て。

K また出て？

H もすこし長く。

K いって。

H も少し。今の下へさ。下へ。(間) そこで終り。そおゆうの反対側にもかいて。下にも。

K ああこっち。よいしょよいしょよいしょよいしょ。はい。

H いやあ。〔1分5秒〕

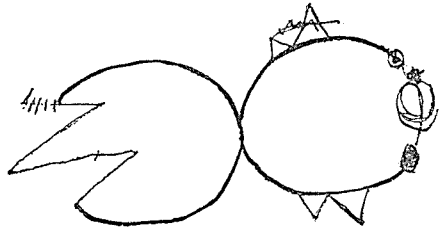


図 4—21 伝達の成功例(目の部分)

7) C₃の成功例

○H そいからこんど左の切れ目からねえ。うう上からねえ。

K ここからどおするの？

H ああ。そこまん中あるでしょ？ まあるい。

K まん中でしょ。ここ？

H ああまだいいや。うんとね。まん中。そおそお、そのね。上から下までずっ

と線、ひっぱらないでね。

K うん。

H 大体その線の三等分した所に
点をうって。(間) うった?

K 三等分したところ?

H うん。うった?

K こお?

H うん。んでねえ。そっから上

の三等分のところからねえ、
上の切れ目のとこまで線ひってばって。

K こお?

H ちがう。上の切れ目。(間) そおそお。下のは下の切れ目。(間) それからね。
そこの、と。うんとね。切れ目と切れ目の間。(間) ちがう。そう。そっちの
切れ目と切れ目の下の切れ目んとこ。その間のね。まん中んとこ点うって。そ
っから、ちょっとね。うんと。左へ8ミリくらい出たとこへ点うって。

K あっと、こっち?

H うん。そ。その辺に。それから。そこでね。あのお。さっきの三等分した所の
下。

K ここと?

H うん。ちがう。三等分。そおそお。そっちから。

K ここへ?

H ちがう。そこはいっちゃいけないの。8ミリいったところと。

K こことここ?

H そお。(間) それと上も(間)〔2分14秒〕

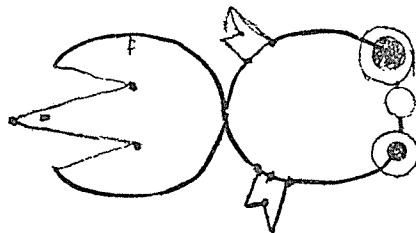


図 4-22 伝達の成功例(尾の部分)

7 卒業時の話し合いの能力

卒業時の話し方の能力を示す資料の一つとして、34年甲学級の6年生に行な
った「学校給食について」の話し合いの記録を、ここにかかげる。なお、この
司会には、興水が当たった。

司会 えー、きょうはK君、S君、A君、N君と、この4人でね、学校給食はあった
方がいいか、なくなった方がいいか。それから、あった方がいいとしたら、どう
いうのが一番いいか、そういうことについて話しあってください。それで自分
の意見が人のと違っていたら、それは違う、こうした方がいいという討論をして

もいいからね。

では、一番先にだれが言うかな？

K 手をあげて言うのですか。

司会 うん。手をあげて言うんです。K君言うか。A君どうだ？

A K君から。

N K君からでいい。

司会 じゃ、K君、ちょっと言ってから、だんだんはじめましょう。それから、途中でね、手をあげてくれればいいからね。はい、それではK君から言って、ね。

K うん、給食がなくなった方がいいと思う。

司会 君はなくなった方がいいんだね。どうしてか、その理由もみんな言わなくちゃ。

K あのねー、お弁当がね、持っていられるでしょう。ウフフフ、それだから、お弁当なら、好きなもの持っていられるでしょ。給食というのは、まずい時もあるでしょ。

司会 そう。みんなの好きなもの、なかなか作れないからね。それについての意見は、S君どうだ？

S あのねー、あのー、給食の方がねえー、うちでお弁当持ってくるより、いちいちお弁当作らなくていいから。お弁当はおかあさんたちが作るでしょ。それめんどくさいでしょ。だから学校給食の方がいい。

司会 意見が対立したね。A君どうかな？

A ぼくもS君に賛成ですけどね、どうせ学校で給食を出すんだったら、もう少しおいしいものを出してほしいですね。とくにミルクなんかうすくていやだと思いません。

司会 N君どうだ。

N ぼくはね、あのー、どちらでもいいけどね、なるべく、ミルクはみんなきらいでしょ。だから、それに6年も終りでしょ、ごちそうをうんとだしてほしい。

司会 いろいろな意見がでてきたね。K君どうだ？ 3人がみんなそういうけど、やっぱりうちで、おかあさんがお弁当作ってくれた方がいいかな？

K どちらでもよくなりました。

司会 K君も、あっていいということになったから、では今度は、ミルクはいけないという話がでたけど、本当はどんなのが一番いいかな？ また、やり方とか、おかずにはどういうのがいいかな？

おかずなどはだれがきめるの？ A君。

A それはね、おかずなどは、むこうの献立でだいたいきまるんだけど、少しくらいぼくたちの意見も入れてもらってもいいんじゃないかと思うんですけど。

司会 はい、S君

S 献立をやる人はね、みんな食いあわせて、ちょうどいいようにならしてやるんだから、それでいいと思います。

司会 S君は、それでいいという考えだね。あの人たちがいっしょうけんめい考えてくれているからね。N君どうだ？ いまミルクさえやめてくれたらいいか、そのかわりにごちそうをうんとだすということ。どういことがごちそうなのかな。

K君どうだろう。きみの考えているごちそうと、ほかの人が考えているごちそうと違うことはないかな？ どうだろう。

K ぼくはね、今度、食パンになって、それはふつうの食パンよりちょっと小さいのね。で、ぼくたちにはちょっと量が少ないから、もう少し、量をふやしてもらいたい。

司会 N君、どうかな？

N あの一、最初はコッペパンでしょ。それなのに食パンになっちゃったけど、コッペパンの方がいいんじゃないかな。

司会 S君どうかな。

S それとちょっと違います。

司会 どこが違うの？

S K君のと違うんです。K君が言ったけどね、なんだっけなあ。

司会 じゃ、君、もう一度言ってごらん。

K 食パンの量をもう少しふやしてもらいたい。

S そんなにふやしても、たべない人もいるでしょ。だから、そんなにふやさなくてもいいと思う。

司会 それではみんなにいろいろにしたらどうか？ たくさんたべる人にはたくさんというように、少ししかたべない人は少ししかあげないというように。N君どう？

N そういうふうにするとね。給食のパンが余ってしまったり、少なくなりないときもあるでしょ。だから、ちゃんときめてやった方がいいと思います。

司会 A君どうかな？

A N君の意見に賛成ですね。

司会 N君の意見に賛成ね。ではもし、君たち、余ったり少なかったりしたときはどうしてる？

A そういう時は、いつも先生がたいがいみんなにたべたい人って聞いてくばっていているんですけど。ただ、やっぱり少しはんばな時があったりして困ることがありました。

司会 そう、はんばな時があると困るね。それでは、ほかに今の給食で一番変えてもらいたいことはないかな？ さっき言ったミルクがおいしくない、多すぎるといったことはどうかな？

A ミルクはおいしくない。

K あの一、ミルクはおいしくないっていうけど、薬になるって先生がいつも言っているんですよね。それでやっぱり薬になるから飲んだ方がいいと思います。

司会 薬になるから飲んだ方がいい。N君はどうか？

N あの一、飲みたい人はね、やっぱり同じくらいにしてやった方がいいでしょ。それで残す人もいるでしょ。だからそういう人はなるべくちょっとひかえ目にした方がいい、どうしても飲めない人は。

司会 ああ、すこしでいいっていうのね。そういう人は最初から。

A それもそうですけど、希望で決めるんですね。自分がもし欲しければ、給食当番の人がやるから、欲しいですって言って決めてもらったらい。いらないっていう人は、もうどうしてもきらいだっていう人はどうせまたもらっても返すからよした方がいいと思います。

司会 そうすることはなかなかむずかしいだろう。むずかしくないかな？

K むずかしい。

A むずかしいですよ。

司会 君、どうだい？

S だからね、全般的にミルクは少しにした方がいいと思います。

A そう、その分ではかのおかずをもう少しおいしくしたり、食パンの量をふやす人はふやしたりなんかしたらいいじゃないか。

司会 君たちがそういう意見をもっているけど、また隣の組の人も同じ意見をもっているけど給食を作っている人にはわからないっていうことがあるかもしれないね。君たちの意見をどうしたら給食を作る人にわかもらえるかな？

N あの一、やっぱり、玄関に投書箱みたいなものを作ってね、給食のことなら給食のことを書いて、やったらいいんじゃないかと思う。

司会 そう。A君はどうか？

A それから、このあいだからはじめたらしいですけど、校長先生の前で給食をいっしょにたべるっていうことをしてるでしょ。その時、校長先生に給食のことを話せば、校長先生の方からも言ってくれると思います。

司会 そう、S君、どうか？

S あの一、児童会やなんかがあるでしょ。学級児童会、そういうのに出して、それで先生が聞いて、先生が給食の人に伝えたらいいと思います。

司会 K君、どうか？

K ぼく、健康常会というのに出てるんですよね。そういうのは健康常会に出して相談してやったらいい。

N ぼくもK君に賛成です。

司会 常会でやるのがね。えーと、そのほか学校給食のことで言いたいことがあった

ら、みんなひと言ずつ言ってちょうだい。それで終りにしましょう。A君。

A あげパンというのを売ってるんですけどね、あれはいつもみんながおいしいおいしいって言うから、食パンと値段がそんなに違わなかったら、もう少し量をふやしてもらってもいいんじゃないですか？

N そう言ってもね、量をふやすとね。それ、マネーの、お金の都合があるでしょ。給食費がよけいにまたあがるでしょ。だからお金のある人はいいけど、ない人は困るでしょ。だからいままでどおりでいい。

司会 N君はいままでどおりでいい？

N ただしコッペパンね。コッペパンは欲しいです。

司会 そう、S君はどうかな？

S さっきミルクの話をしたでしょ。それね。みんな一日にどのくらい給食の時に平均して飲むとかね。そういう調べをして、ほかの組とくらべてみて、どの組はどれだけとちゃんと決めてあればいいんじゃないかな？

司会 そうだね。それで調節することね。K君なにか言いたいことがありますか？

K ありません。

司会 それではどうも、みんなごろうさまでした。

Ⅳ 聞く力の発達

1 研究の概観と成果

聞く力を調査するうえで、まず、一般的な聞きとり能力と放送を聞く能力とに分類した。「一般的」という名称は、「放送」に対立させて名づけた便宜的なものである。

一般的な聞きとり能力は言語要素の部分的な聞きとりから、談話内容の全体的理解まで含めてある。談話は放送以外から材料を求めた。調査者がふつうの速さで材料を読んで聞かせ児童に回答させた。一部分のテストでは録音器を使用した。

放送を聞く能力の調査では、材料をラジオ放送に求め、それを録音器で再生して聞かせた。

本項での調査結果は主として、昭和29年度入学児（乙学級、約50名）の結果資料によったが、一部では必要に応じて、昭和28年度入学児（甲学級、約50名）および協力学校児童の結果を参考にした。

成果の要約

1) 「言語要素（単語、短文）を聞きとる力」では、音が同じでありながら、アクセントがちがう単語を弁別することは、類音語の弁別よりも困難であった。短文で8音節程度のものならば、正確に再生することができた。そして、言語要素を聞きとる力は低学年のうちに習得されるという特徴がみられた。

2) 「談話を聞く速度」の調査は、中学年を中心に試みたが、話す速度のちがいは聞き手の理解に若干の影響を与えるけれども、有意な差は現われなかった。

3) 「生活的な話を聞くこと」は、他の話にくらべて容易であり、中学年になれば、聞いてその言語があらわすことがらを理解することができる。また、

その話の指示にしたがって、行動に移すことができる。話の中に含まれた話の欠陥も指摘できるが、2箇所以上の欠陥を指摘させる問題になると、話の前半にある欠陥にのみ注意が向いて、話の後半になる欠陥は聞きのがしてしまう傾向がある。

4) 「目的に即して聞くこと」は中学年から高学年のはじめにかけて、次第に主体的に聞こうとする心構えを身につけていくと判断された。

5) 童話や子どもの生活をえがいた話、報道、解説など、話の理解については、そこで要求される話のすじ、要点、主題、意図など理解のしかたの発達は、読解力の発達と相併行した面がみられるが、文脈にしたがって聞くことは読みにくらべて困難である。登場人物の名前、性別、出来事の発生日などにも聞きあやまりが目だった。

6) 実際のラジオ放送の理解調査を高学年を中心に試みたが、ニュース類は子どもニュース、ニュース、ニュース解説の順に困難度がましていく。子どもニュースは理解のおさえ方を厳密にしていけば、50%程度の正答率しか出ないが、ニュースはこのように聞くべきだという必要性を基準にすれば、十分な理解ができると考えられた。しかしながら、同種のもので、新しい情報の加わった内容のニュースを継続して聞くと、新しい情報を以前のニュースに体制化することはかなり困難であった。

7) 同一個人の聞きとりテストにおける反応上の特徴につき、3名の事例について研究した。1事例は学級平均程度の聞く力をもちながら、やさしい問題に無反応を多く示しているもの、また1事例は正反応、誤反応が学級平均正答率の高低に対応して示しているもの、最後の1事例は学級平均以下のものにつき、正反応がむずかしい問題にもあらわれているがたしかな判断による正反応であるかどうかはうたがわしい事実を指摘した。このはじめの事例と最後の事例の特徴から察するに、聞きとりという行為は単に話しことばの文章理解ということにとどまらず、書きことばの文章理解に対する以上に、その時の態度や個人の性格に影響される面が少なからず存在すると判断される。

8) 聞くことの各能力の間で、最も高い相関関係をもつ能力は、「一般的な

聞きとり能力」であり、その中でも、「話の理解」に高い相関関係があらわれた。また、ニュースを聞きとる能力ではこれと座談会、対談を聞く力とは相関関係がみられなかった。このことは、ニュースと座談会、対談とは情報伝達内容として、聞きとる力にそれぞれ別な技能が要求されていることを示すものであろう。

9) 聞くことと読むこととの理解過程の比較では、聞くことのグループは理解度と正確度において、読むことのグループより劣っていたが、反応数〈正誤を問わない〉では読むことのグループより多かった。また、このテストでは、第1回試行、第2回試行というように、その回の変容過程をみたが、第2回試行までいたると、聞きとりグループと読むことのグループの間には理解度に有意差は現われなくなった。この事実は、聞くことは1回聞く〈1回試行〉だけでは十分に話の流れ全体がつかめないこと、これが読むことと通達上の違いを内在していると考えられる。なお、このテストでは聞く、読む過程で自由にメモをとらせたところ、聞きとりグループの方がたくさんメモをとる傾向がみられた。ことばを受容するための必然的なはたらきによるものであろう。

最後に、聞く力の発達調査に関する問題点を反省的にとりあげる。

ここでは乙学級の結果を中心にしたが、各学年学期における発達水準というたてまえから正答率を甲学級の結果と比較すると、かならずしも同じ水準にいたることがみられない。この両学級の結果をどのように調整して一般化するかの問題点が残されている。

なお、テストの設問に選択肢法形式をとったことが、児童の反応過程なり、思考態度の変化をさぐる妙味を少なくしたうらみもある。

2 一般的な聞きとり能力の発達

(1) 言語要素の聞きとり

小学校低学年児童を主たる対象範囲にとって、話されたひとつひとつの言語

が正確に知覚されるかどうかが調査された。

1) 単語の聞き分け

〔音が類似した単語の弁別〕

〈tuki〉(月)と〈tuti〉(土)というような、ふたつ以上の音の類似した単語を弁別すること。1年1学期、2年1学期および2学期に、数問ずつについて

表 4-73 音が類似した単語の弁別 (%)

正答語	実験・協力 学年学期	実 験 学 級		協力学校
		2-1	2-2	
つ	ち (土)	81	92	77
か	み (紙)	88	88	82
ます	もと (人名)	88	92	81

調査したが、2年2学期で、各問とも70%以上の正答率がでた。2年時の共通問題に対する正答率は左表のとおりである。

これらは、正答語、たとえば〈つち〉を児童にあらかじめ聞かせ、調査者が聞かせる刺激語のうち、あらかじめきめられた語(正答語)を何

回言ったかを答えさせたものである。

表 4-74 音が類似した単語の弁別 正答語と刺激語

正 答 語		刺 激 語			
つ	ち (土)	ち ち (父)	つ ち (土)	つ き (月)	
か	み (紙)	か み (紙)	か ま (釜)	か み (紙)	
ま	す も と (人名)	ますもと	まつもと	はしもと	すまもと

1年生の場合には、文字にたよることができないため、絵を用いて、それに印をつけさせた。

〔同音でアクセントの異なる語の弁別〕

〈柿〉と〈牡蠣(貝類)〉というように、アクセントの違う同音異語を聞き分けること。2学年後期に調査したが、音が類似した単語の弁別にくらべて、困難であるという結果がでてい

表 4-75 同音でアクセントの異なる語の弁別 (%)

正答語	実験・協力 学年学期	実 験 学 級		協力学校
		2-2	2-3	
た	つ (立つ)	35	62	80
か	き (柿)	92	×	57
し	ろ (城)	60	38	56
お	く (置く)	25	28	20

問題によって、正答率がかかなり変動しているが、これは刺激語の配列や調査者の、その折の発音のしかたと関連していると思われる。

表 4—76 同音でアクセントの異なる語の弁別 正答語と刺激語

正 答 語		刺 激 語		
た	つ (立つ)	たつ (立つ)	たつ (立つ)	たつ (立つ)
か	き (柿)	かき (牡蠣)	かき (柿)	かき (牡蠣)
し	ろ (城)	しろ (城)	しろ (城)	しろ (白)
お	く (置く)	おく (奥)	おおく (多く)	おく (奥)

テスト法は、類音語のテストの場合と同じである。

〔文中における不正な発音の弁別〕

このテストでは、文の形で呈示し、その中のアクセントを含む不正な発音を指摘させた。調査は2年3学期に行った。

表 4—77 不正な発音の弁別 (%)

問 題	正答率
〈ヒ〉と〈シ〉の弁別	81
〈ギユ〉と〈ニュ〉の弁別	81
*〈ハシ〉と〈ハシ〉の弁別	87
*〈テガミ〉と〈テガミ〉の弁別	36
〈ジュン〉と〈ジュウ〉の弁別	68

*〈ハシ〉はアクセント、〈テガミ〉は濁音、鼻濁音の弁別

不正な発音をする箇所はあらかじめ児童に知らせてなかったから、文法、修辭の面で不正だと指摘した例もあったが、全体的には、文脈の理解ができていれば、不正な発音は容易に気づくことができる。

〈問 題〉 発音の弁別

つぎの文でへんなよみかたをしたところに○でかこみましょう。

1. 「その えんぴつを シキダシ (ひきだし) に しまってください。」「はい、えんぴつですね。こっちの ひきだしですか。」
2. 「しんぶんは きたけれど、ニュウ ニュウ (ぎゅうにゅう) は まだ こないわね。」「ここに あるよ、しんぶん。」「ちがうわよ。ぎゅうにゅうよ。」
3. 「がっこうに、いくには、この はしをわたるのですか。」「はい、がっこうはこの ハシを わたった みぎがわに あります。」
4. てがみが 2つう きました。ひとつは にいさんの ところに きました。もうひとつの テガミ (鼻濁音) は おとうさんの ところ にきました。
5. まさ子さんたちは ろうかで げきをする ジュウバン (じゅんばん) を ま

っています。「この ろうかは さむいわね。わたしたちの じゅんばん まだ
なの。」「いま じゅうばんめよ。」

注 かたかな表記の箇所が不正な発音の例

2) 短文を正確に聞きとる

やさしい短文を正確に聞きとり、再生できるかどうかを、個別的に復唱させて調べた。

〔6文節の短文〕

1年1学期および2学期、3年1学期に調査し、それぞれ、57%、67%、80%の正答率がでた。

〈短 文〉

オオキナ オツキサマガ モリノ ウエニ デテ イマス

〔8文節の短文〕

1年2学期および3学期に調査した。評価の観点を〈完全または完全に近いもの、いい方は少しちがったが用の通ずるもの、用は通ずるが他に欠陥のあるもの、聞きちがいをして、用の通じないもの〉の4段階に分けたところ、完全な短文の再生という点では、1年では21%の正答率がでる程度であったが、用の通ずるという立場からみると、1年末には70%の正答率がでている。

〈短 文〉

センセイ キイロイ チョークヲ ニホント シロイ チョークヲ イッポン ク
ダサイ

こうしてみると、8文節程度のやさしい短文の聞きとりは、低学年ではだいたいできていることになる。

(2) 談話を聞く速度

話し手が話す速度に応じて、聞き手が正しく内容を聞きとることは、聞くこととの必要な能力のひとつであると思われる。本調査は、調査者が読む速度を実験的に3段階に分け、各段階における理解度を比較した。4年2学期、5年2

学期に、20問について調査した。

読む速度は A（1秒間に1.2文節）、B（1秒間に1.6文節）、C（1秒間に2.0文節）で、Aの段階が児童に話す時のふつうの速度である。

各速度の段階で、速くなればそれにつれて正答率がさがっていく傾向がみられるが、学年発達もみられず、各段階における有意差はない。各問題は比較的やさしい文章で表面的な理解をたずねたものである。内容を深めれば、有意な差が現われるかもしれない。

表 4—78 談話の速度と正答率

速 度 \ 学年・学期	4—2	5—2
A	83%	88%
B	80	79
C	77	76

（3）言語と事実との対応

言語を聞くとときには、言語が示す事実を正確に再生することが必要である。ある話が一応文法形式の上では誤りなくとも、「雨がやんだので、傘をさした」のように、事実が常識と矛盾していれば、その話はまちがっていることになる。言語と事実との対応関係の理解を、簡単な話を材料にして調査したのが以下のテストである。

1) 話の欠陥指摘

〈問 題〉 いなかのおじさん

ぼくはお父さんと、いなかのおじさんのうちへあそびにいきました。じどうしゃにのっていきました。「よくきたね、ゆっくりあそんでいきなさい。」とお父さんはおじさんにおっしゃいました。

問 どこがまちがっていますか。

この問題は、1年1学期、3年1学期に実施し、2年間の発達をみたが、その正答率はそれぞれ、33%、76%であった。誤答の中には、3年1学期の例で、〈いなかには、自動車に乗ってはいけません。汽車です。〉〈おじさんでなく、おじいさんのうちだ。〉〈自動車だと海を渡れない。〉など、自分の経験を固執して、言語に即して客観的に事実の図をえがくことのできないための誤答がみられた。

次に調査された問題は、雨模様の朝の登校時、犬が児童にほえたという事実をえがいた話である。

〈問 題〉 雨降り

ゆうべはひどい雨でした。強い風が吹きました。しかし、朝になって学校に行く時は、ちょうど雨が止んでいました。わたしはおかあさんに「かさを持って行きなさい。」と言われましたが、きっと晴れると思ってかさは持たずに学校に行きました。途中でどこかの男の子が、はなあの切れたげたを手にもって、はだしで歩いているのであいました。わたしは、その子がきのどくでなりませんでした。

少し行った道のまがりかどで一年生の女の子がこわそうにして、にげごしになっていました。みると、向うから黒い大きな犬が、のそのそ歩いてくるのです。わたしもこわくなりました。もじもじしていると、犬がこちらを見ました。ワンワン、犬が大きな声でほえました。わたしはびっくりしましたが、にげませんでした。女の子が急に泣きだして、持っていたげたをほうり出して、わたしのうしろにつかまったからです。

そうすると、そのげたは犬のからだにあたりました。犬はびっくりして、キャンキャンとなきながら逃げていきました。「もういっちゃったね。だいじょうぶよ。」わたしは、その女の子といっしょに学校までついて行ってやりました。雨がまた少し降ってきました。その女の子はかさを持っていなかったの、わたしのかさに入れてやりました。

問 話のどんなところがまちがっていますか。(まちがいの箇所はひとつだけではありません。)

結果は下表のように、

表 4-79 話の欠陥指摘 正答率

(%)

正	答	3—1	4—1	5—1
1. 雨がふりだしてかさをさした。(または、かさをもっていないかった。)	49	77	84	
2. 女の子がげたをほうりだした。	8	2	12	

正答1の正答率の方が正答2の正答率よりはるかに高くでている。これは、聞き手の注意が先行の正答1に固執していること、および正答2は性別の聞き分けが困難である、という理由による。なお、別の学級について、参考までに6年1学期にも試みたが、正答2の正答率は17%にとどまった。わずかなが

ら学年発達がみられたこと、および2箇所以上の欠陥を指摘することが困難であることを示している。

2) 話の指示にしたがって行動する

この項目の調査は、言語と事実との対応関係を聞き手の行動化という面から調べたものである。各問とも、調査者が2回くりかえして指示した後に、用紙に行動化させた。

〈問 題〉 7条件 59音節

(その紙に) はじめに赤いクレヨンで○を書き、その下へ黒いクレヨンで△を書き、おわりに自分の名前を鉛筆で書きなさい。

話の指示が含む7条件を完全に満たした正答率は1年1学期で、79%、1年2学期で92%であった。

〈問 題〉 9条件 84音節

(その紙に) 鉛筆ではじからはじまで、横に長い線を1本書き、その下へにわとりのたまごくらいの大きさの○をひとつ書いてから、その下へ短かい線を横に2本書きなさい。

9条件を完全に満たした正答率は、1年2学期で4%、3年2学期で27%であった。この問題は、条件がむずかしすぎたので、1年3学期に、条件を少しやさしくして行なった。

〈問 題〉 9条件 64音節

(その紙に) 鉛筆ではじからはじまで、横に長い線を書き、その下へ大きい○を書いてから、その下へ短かい線を横に2本書きなさい。

この問題について、9条件を完全に満たした正答率は、1年3学期で、19%であった。これらの結果は、問題の条件が複雑になり、音節数が増すと、非常に困難度が増すことを示している。意味ある生活上の事実とちがって、言語を通して図式化する作業は、完成された図がひとつのまとまりある統一、形態をもたぬために、難解な作業になっている。この点、未知の経験を言語を通して理解することの困難さと共通した条件をもっている。

3) 話の時間・空間関係の把握

ある事実を現わした言語(話)を聞いて、その事実を理解するかたわら、なお、いくつかの事実を継続的、関係的につかまなければならぬ話もある。ここでは、そのような事実の時間、空間関係の把握の実態を調べた。以下の問題はそれらのテストの中の一例である。

〈問題〉 帽子忘れ

太郎君は月曜日、学校に行こうとして、帽子がないのに気づきました。おかあさんに尋ねました。「どこかへしまい忘れたんでしょう。よく考えなさい。それとも、きのうの昼、かえって外へ出たから、置き忘れてきたかもしれないわね。」とおっしゃいました。お兄さんも考えてくれました。みなさんも、これからの話をよく聞いていっしょに考えてください。お兄さんが言いました。「太郎ときのう、学校の前の道で会った。その時、太郎は帽子をかぶってなかったよ。」太郎が言いました。「お兄さんと会ったのは学校へ野球を見に行く途中だったんだよ。きのうはね、昼御飯をたべてから、おかあさん帽子って言って、帽子をかぶって、山田君の家に行って本を読んだの、それから野球を見に学校に行ったの。それから帰って来て裏のあき地で、キャッチボールをしたんだよ。」そこまで聞いたお兄さんは分かったと言いました。

(1) お兄さんはどこに帽子があると思いついたのでしょうか。

イ じぶんの家 ロ やまだくんのうち ハ がっこう ニ あきち

(2) 太郎君がきのう行ったところの順に番号をつけましょう。

() やまだくんのうち () がっこう () あきち

(3) したことの順に () の中に番号をつけましょう。

() ほんをよむ () やきゅうをみる () キャッチボール

表 4—80 話の時間・空間関係の把握 反応率 (%)

学年学期 問 題		2—1	3—2	4—2	5—2
(1)	イ	0	0	0	0
	ロ	54.5	84.0	95.6	86.0
	ハ	25.0	6.0	0	2.0
	ニ	20.5	10.0	4.4	12.0
(2)		40.9	78.0	66.7	76.0
(3)		40.9	78.0	75.6	86.0

注 (1)は選択肢ロが正答である。(2)(3)は各正答率。

この調査は、2年1学期、3年2学期、4年2学期および5年2学期に行ない、左表のように中学年で満足できる正答率が現われた。

なお、5年2学期には、上記の結果を導いた選択

肢法テストと併行して、自由記入法テストを試みた。両テスト法の結果の正答率は、下表のようになった。

選択技法と自由記入法		(%)		
問題	1	2	3	
テスト法				
選択技法	86.0	76.0	86.0	
自由記入法	82.0	66.0	48.0	

これによれば、選択肢法の方が自由記入法より正答率が高くあらわれている。この差は、選択肢法では、同じ理解能力でも再認能力を、自由記入法では再生

能力を測定しているちがいによる。

参考までに、自由記入法による反応例をみると、行った場所を尋ねた問題(2)で、〈やきゅう〉〈きゃっちぼーる〉など行為で答えたものがあり、行動的なシエマのえがきかたをしている。また、〈本を読んだ〉と答えるべきところをわざわざ〈マンガを読んだ〉と反応している例もあった。

(4) 目的に即した聞きとり

聞き手が自己の生活的な目的に即して話を聞くことは、その話のどんな点が自分には大事かという立場から話を理解することである。本項で選んだ話題は児童にとって身近な学校生活上のものにした。

〈問題〉校内放送

正子さんたちが給食のパンをいただいていた時、次のような校内放送が聞こえてきました。「全校生徒にお伝えします。今から学年別にちがう所に集まってもらって、遠足のことについて、相談をしますから、よく聞いて下さい。」ということでした。正子さんは3年生ですが、足にけがをしているので遠足には行きません。正子さんはどこに集まったらよいか、放送を聞いてあげましょう。

「6年生は体育館に集まって下さい。5年生と4年生と3年生は文化室に集まって下さい。2年生は朝礼台のところに集まって下さい。1年生だけは教室に残ってお勉強をします。遠足に行かない人は職員室前に集まって下さい。」

(問) 1. 教室 2. 職員室の前 3. 文化室 4. 朝礼台のところ

この調査は、1年1学期から3年3学期まで行なわれた。結果は次ページの表4—81のとおりである。

表 4—81 目的に即した聞きとり反応率(校内放送) (%)

学年学期 選択肢	1—1	2—1	2—2	2—3	3—1	3—3
1	3.0	3.3	0	0	0	0
②	45.5	57.1	61.2	64.6	79.2	97.9
3	45.5	27.1	33.3	33.3	20.8	2.1
4	6.1	12.5	5.5	2.1	0	0

正答は2である。
 選択肢3に反応率が多いのは、「正子さん
 は遠足にいかない」という話を聞きもら
 しているためである。
 る。

〈問題〉 天気予報

あしたは、運動会です。あしたの天気が気になります。ラジオの天気予報を聞き
 ましょう。中央気象台の発表によれば、今晚は北後南の風、小雨が降るでしょう。
 この雨はあすの朝までには止み、あしたの日中は一日中くもりがち、東京地方は時
 時日もさすことでしょう。日中の気温は30度でかなり暑いでしょう。あしたの晩
 はおそくなって、また雨となるでしょう。

1. くもりがちがうんどうかい是可以る。
2. くもひとつないにほんばれで、うんどうかい是可以る。
3. とちゅうから雨がふるが、うんどうかい是可以る。
4. こさがふってうんどうかいはずかしい。

この調査は毎学年1学期末に行なわれたが、結果は次のとおりである。

表 4—82 目的に即した聞きとり反応率(天気予報) (%)

学年学期 選択肢	1—1	2—1	3—1	4—1	5—1	6—1
①	18.8	42.9	70.8	76.0	74.0	83.3
2	42.1	25.9	23.8	8.0	8.0	8.3
3	36.2	18.7	4.3	4.0	6.0	6.3
4	2.9	12.5	2.2	8.0	12.0	2.1

選択肢2にかなり
 の反応が集まってい
 るのは、運動会とい
 う行事に対する期待
 が児童にあり、それ
 が正確な聞きとりを

さまたげた結果によると思われる。しかしながら、概して目的に即した聞きと
 り態度が身につくのは、中学年であり、高学年にいたってほぼ完全に身につく
 ようになっていくとみることができる。

(5) 作品の内容理解

ここにおさめた作品は、1.童話（昔話を含む）、2.生活的な話、3.報道、4.解説の類であり、それぞれについて、調査者がふつうの調子で読んで聞かせ、大意、詳細、要点、主題（意図）に関する理解のしかたを調べた。これらの作品が書かれた文章として提出されるならば、そのまま読解力調査の問題ともなる。

1) 童話を聞く

日本昔話「ふしぎなたいこ」（岩波書店）の中の「にげたにおうさん」を、終りの部分はカットして聞かせた。所要時間は21分、2年、3年の各1学期に行なった。その結果によると、「どんな人がでてきたか」「どんなお話だったか」の詳細、大意は2年でだいたい理解できたが、要点や主題は十分にとらえられなかった。

なお、1年2学期にも、この話を聞かせてテストしたが、方法上において1学期のテストとはちがった面があったので、同列に扱うことができない。このときは、学級（49名）から、聞く態度の上、中、下の代表20名を選び、質問も面接形式で行なったところ、下表のような結果がでた。

表 4—83

童話を聞く 正答率（％）

調べた能力		正答率
大	意	10
登 場 主 要 人 物		35
クライマックスの情景		85
一 場 面 の 情 景		95

これによると、ある一場面の情景をつかむことはやさしいが、登場人物を聞きとることや、大意を要約してつかむことはたいへんむずかしいようである。

さらに、1年3学期に「村いちばんのおじいさん」（所要時間20～25分）という、小学校低学年むきの童話や、2年2学期に

は「山なしの実」（所要時間20～25分）——小学生に聞かせるお話台本百選より——を聞かせたが、いずれも話の主題はつかめず、要点もまたむずかしい。だれが話の中にでてきたかということは、はっきり名前を云うことはむずかしいが、再認させればだいたいできる、という結果がでている。こんなところが、低学年児童の話の聞きとりかたの特徴であろう。

2) 生活的な話を聞く

話の材料は、中学年の児童に読ませるために作られた、子どもの生活をえがいたものに求め、これを聞かせた。話の中の主人公が魚屋の主人から、「さけ」という魚は川で卵からかえり、海に出ていくが、またもとの川にもどってくる話を聞き、主人公が本で読んだ「つばめ」の生活も「さけ」と同様に、もとの巣にもどるという点で共通点をもつことに気づくというのが話のすじである。

このような話を聞き、児童たちが話の主人公の判断のしかたを正確にたどって聞くことができるのは第4学年末であるという結果がでた。

また、同じ生活的な話として、小学生新聞に掲載された児童の作文を読んで聞かせたところ、書き手の意図をつかむことができるのは5年生になってからであることがうかがえた。

これらの生活的な話は、いずれも書かれた文章であって、話として聞くための文章表現の体裁をとっていないところに、聞くことの困難さがひそんでいるが、読解力では比較的やさしいと思われる文脈の理解は聞きとりではかなり困難である。

3) ニュースを聞く

〈問題〉サイレン

東京の本城ほんじょう小学校のPTA会長をしている石川安太郎さんは、夏休みの小・中学生たちに、正しい生活を身につけるため、夜、子どもたちがおそくまで外に遊んでいるのをやめさせたいものだと考え、近くにある電力会社の発電所備えつけのサイレンを鳴らしてもらったらどうかと、同校の母の集いでその計画を話しました。

そこで、みんながさんせいしてくれたので、さっそく発電所長の武田政一まさいちさんに話したところ、非常によいことだと、二つ返事でひきうけてくれました。

石川さんはこれを本城小学校の安田虎男先生に話したところ、「せっかくの計画だから、本城の学校だけでなく、もっと範囲をひろげたらどうか。」と助言してくれました。

そんなわけで、石川さんは、隣接の学校のほかに、中学校の校長先生をたずねて説明して歩きましたが、みんながさんせいし、龍王町、桃木町、住吉町、桜町を通学区とする第一、第三両中学校やそのほかの中学生たちも、このサイレンにしたがうことになりました。

各町会でも、これに協力して回覧板をまわしているが、このサイレンの合図は21日から実施して9月10日までつづけるそうです。

1. だれがはじめにサイレンをならす計画を思いついたか。
2. 何日からサイレンはなるか。
3. どのサイレンがなるか。
4. サイレンをならすことを考えた人はサイレンになったら、子どもたちにどうしてもらおうと思ったか。

この調査は、4年3学期および5年3学期に行なわれた。結果にみる各問の正答率は次の通りである。

表 4—84 ニュースを聞く正答率

問	学年学期	
	4—3	5—3
1	55.3	55.6
2	14.9	62.2
3	55.3	75.6
4	63.8	68.9

ニュースの聞きとりに際して、その理解のおさえかたは、だれがなにをという5W 1Hのことがらを聞き手が身近な生活問題として主体的に聞きとることであろう。その点、上記のニュースで最も重視したい箇所は、問4であると思われる。

4年と5年との正答率の差がいちじるしいのは、問2である。4年の場合の誤答例を拾うと、

きまった日から、9月27日、24日、9月3日、26日、8月9日、22日、2月10日、10月5日、25日などがみられた。

4) 解説を聞く

〈問題〉バス事故

みなさんもごぞんじのように、先日、静岡県の手国峠の近くで、広島県三次（みよし）市の高校二年生男女五十三名をのせた観光バスが、道路から五十メートルの下へころがり落ちて、二十一人の重軽傷者を出したという事件が起りました。

修学旅行のシーズンになると、きまってこの種の事件が起ります。こんどは幸いに、いつかの相模湖や参宮線の事故のときとちがって、死んだひとがなかったことはなによりでしたが、メチャメチャになった車内の腰かけや天井のように、血がべったりついていて、調べた警官が身ぶるいしたといいますから、相当の重傷者もあったことでしょう。全く気の毒だと思います。

それにしても、この種の事故がどうしてくり返して起るのでしょうか。こんどの事件の原因は、現場はなだらかな坂の直線コースであるから、車に故障があったか、運転手が居眠り運転をしていたか、どちらかしか考えられぬと県の警察本部で

はいっているそうです。いずれにしても、バス会社の責任というほかはありません。もし運転手の居眠りであるとしたら、私はその過失を責めるより前に、その過労に同情したい気持です。熱海から箱根へ行くあの道路は、みなさんがたのなかでも修学旅行で知っている人が多いと思いますが、いまのシーズンでは、毎日ひっきりなしにたくさんの観光バスが走っています。それほどお客が多いわけで、そのために運転手はどうしても、はたきすぎにならざるをえないのです。その結果いろいろの無理が出てきて、それが積み積り、大きな事故を起すのだと思います。

労働過重といえば、修学旅行そのものが相当の強行軍ではないでしょうか。私はときどき、往来や駅などで、修学旅行の団に出会うことがあります。みんなが気の毒なほど疲れきっているのを見て、若い元気なひとたちが、これほど疲労するのだから、よほどの無理があるのではないかと考えないではいられません。

できるだけ費用を切りつめて、短い期間に、できるだけたくさんの場所を見物したいと思う修学旅行団と、一方、できるだけバスをフルに動かしてお金をもうけようとしているバス会社と、両方の無理が重なって、いろいろの事故が起るのではないのでしょうか。その対策は、一日も早く日本が豊かな国になり、みんながあまりがつがつしないようになる以外にはないと思います。そして、それは決して不可能なことではないでしょう。

1. この話はどんな事故をとりあげているか。

A	イ	高校3年生	}	が	}	B	イ	さがみ湖	}	で起きた事故
	ロ	高校2年生				ハ	参宮線			
	ハ	高校1年生				ニ	みよし坂			
	ニ	中学3年生					十国峠			

2. 警察本部では、この事故の責任はどこにあるとみたか。

イ バス会社 ロ 生徒 ハ 運転手 ニ 学校

3. 話し手はこの事故のどういう原因を重くみようとしているか。

イ 会社が故障のでる車を使っていた。
 ロ 運転手がつかれすぎていた。
 ハ 生徒がつかれすぎていた。
 ニ 道がまがりくねっているうえに、けわしい坂があった。

4. 話し手はわたしたちになにを言おうとしているか。

イ 車にのるときは、さわがないようにしよう。
 ロ 無理なことをするのがいちばんいけない。
 ハ 車にのって旅行することはやめよう。
 ニ けがをした生徒がかわいそうだ。

この問題は、ある中学校新聞に掲載された解説文である。4年3学期と5年

3 学期とに調査した結果は次の通りである。

表 4—85 解説を聞く 反応率

(%)

学年学期		4—3	5—3	学年学期		4—3	5—3	学年学期		4—3	5—3
問	選択肢			問	選択肢			問	選択肢		
1 A	イ	33.9	22.0	2	㊶	42.5	74.0	4	イ	27.6	6.0
	㊸	29.8	54.0		ロ	6.4	0		㊸	61.7	92.0
	ハ	4.3	10.0		ハ	48.8	26.0		ハ	2.1	0
	ニ	31.8	14.0		ニ	2.1	0		ニ	8.5	2.0
1 B	イ	12.7	6.0	3	イ	4.3	4.0				
	ロ	0	0		㊸	74.5	84.0				
	ハ	19.1	14.0		ハ	2.1	2.0				
	㊸	68.1	80.0		ニ	19.2	10.0				

解説の話を聞くときには、その解説者（話し手）の態度がはっきり表明されている場合には、まず、話し手の意図をつかむことが大切であり、その上で、事実と意見とを区別するとか、意見を組織化するなど、批判的に聞くことの態度が要求される。その点、この結果は事実に関する細部の関きとりはかならずしも十分とはいいがたいけれども、話し手の意見の組み立てとか意図を聞きとめることはほぼ満足してよい水準に達している。

なお、各問のうち、

2. 警察本部では、この事故の責任はどこにあるとみたか。

の反応は、イ、バス会社 ハ、運転手のふたつの選択肢に集中している。それではこのいずれの反応を正答とみるかについては議論の余地がないでもないであろう。つまり、話そのものを追ってみると、警察本部の事故に対する責任判断は車に故障か、運転手の居眠り運転かどちらかしかな考えられぬと述べている。さらに、バス会社に事故の責任があるという判断は解説者の陳述にある。その意味で、警察本部の事故に対する責任判断の一半はバスの運転手にあるとみたのは正しい。もっとも、それは一半の判断であり、バス会社という判断は解説者の判断であると同時に、話を聞きとっていけば当然えられる総括的判断であるとみることができる。さて、児童の実際のテスト結果から反応をみる

と、イ、ハの両方にひとりで反応したものはなく、しかもハからイへと反応転移に学年発達の方向がでている。そこで本項では、一応、イを正答としたが、問題を含んだ選択肢であるといえなくはない。

3 放送を聞く能力の発達

放送を聞く能力の学年発達をみるための調査は、すべて、その材料をラジオ放送から求め、これを録音器にふきこみ、再生して聞かせた。

(1) 子どもニュースを聞く

5年時と6年時とに、NHK子どもニュースの一部を再生して聞かせた。そのニュースはフィリピンのガルシア大統領夫妻が来日、国会で演説したという内容のものと、今ひとつはシカゴで大火事があり、小学校が焼けたという内容のものである。二つの問題とも、このニュースでは何を聞きとればよいか、という点を中心におさえてみると、それぞれ期待しうる程度の正答率がでた。もちろん、話の詳細なことがらの度合いを、たとえば、ガルシア大統領夫妻の来日とあることがらを、大統領とのみ記したものは誤りであるというように厳密に採点すれば、正答率は50%程度にとどまる。

次に、実際の放送では、同じ話題を扱ったニュースでも、午前のニュースと午後のニュースとは異なり、また、NHKのニュースと民放のニュースとも異なる。ニュースは時間的経過につれて、内容が変化していくもので、聞き手はこれを統一的に理解していくわけである。そこで、ふたつのニュース（子どもニュースとニュース解説）を継続的に聞かせ、後のニュースに新らしくでてきたことはなにかをたずねたところ、その正答率は高くなかった。この点、ひとつのニュースを聞きとることは高学年で十分にできても、ひとつのニュースからえたことがらに、新しいことがらを別のニュースからえて、体制化というか、組織化というか、だんだんと理解をつみかさねていくことは、かなり困難であると考えられる。

〈問 題〉 ガルシア大統領

〈子どもニュース〉国のお客さまとして、今、日本を訪問しているフィリピンのガルシア大統領夫妻は今朝、宮内庁からお迎えに行った6頭立ての馬車に乗って、皇居をお訪ねしました。そして、天皇、皇后両陛下や皇太子殿下それに三笠宮殿下にごあいさつしました。それから大統領夫妻は午後2時すぎに国会を訪ねて、参議院の本会議場で開かれた歓迎の式に出席しました。〈以下、略〉

〈ニュース解説〉きのうの夕方、フィリピンのガルシア大統領が夫人といっしょに日本を訪問されました。国賓として6日間滞在されるわけですが、きょうは今のニュースにもありましたように、皇居を訪問されました。(中略)ガルシア大統領は去年の3月に、時のマグサイサイ大統領が飛行機事故でなくなった後を受けまして、副大統領から大統領になった人ですが、詩人でもあり、熱心なカトリック信者でもあります。〈以下略〉

問 後のニュースで新しくわかったことはなにか。

表 4—86 子どもニュースを聞く 正答率

(%)

学 年 学 期	5—2	6—2
後のニュースでわかったこと		
1. 6日間滞在すること	4	27
2. マグサイサイ大統領について大統領になった	45	58
3. 詩人であり、カトリック信者である	6	19
4. 来日に際し、与野党の反対が少なくなかった	2	15

(2) ニュースを聞く

子どもニュースでない、一般向けのニュースを材料にして、そのニュースにあることがらの時間的関係把握をみることにした。6年2学期に調査した、次の教示と、問題の1例を示す。

〈教 示〉

ラジオのニュースは、きょうの世界の動きを知らせるものでありますが、よく聞きますと、きょうの出来事のほかに、それが起きる以前の出来事とか、これから先、どうなるかなどの見通しなども知らせてくれます。それぞれのニュースについて、そこに報道されたひとつひとつの出来事は、もう、そのニュースが報道された以前に起きていたことか、今起きているのか、また、これから先にそうなるだろう

ということか、を考え分けながら聞いて答えてください。

〈問 題〉 臨時国会

自由民主党はきょうの7役会議で、きたる22日から開かれる臨時国会で岸総理大臣から内閣改造後の新しい政策や、外遊などについての所信を表明することを決め、岸総理大臣の了承をえました。また、7役会議では、今度の臨時国会の会期は、一応5日間とする方針を決めましたが、社会党から20日にしてもらいたいという申し出もありますので、必ずしも5日間にこだわらず、明日開かれる予定の衆議院の議院運営委員会の理事会で、社会党側と話し合うことになりました。

1. この放送によると、岸総理大臣は臨時国会で所信を（イ のべた ロ のべること）にきまった ハ のべることになるかもしれない。
2. 臨時国会は（イ 22日から開かれている ロ きょう開かれた ハ 22日から開くことになっている。）
3. 臨時国会の会期について、社会党側と（イ もう前に話し合った ロ きょう話し合った ハ あす、話し合うこと）にきめた。

(%)

上記の教示および問題にみられるように、ニュースにあらわれた出来事を、どのように時間的關係把握をするかをみたものである。正答率は左の通りで、かならずしも十分とはいいがたい。

問	正 答	正答率
1	ロ	54.7
2	ハ	64.2
3	ハ	66.0

(3) ニュース解説を聞く

〈問 題〉 助け合い運動

きのう1日からNHK歳末助け合い運動が始められております。去年のこの運動には5,500万円の義捐金とそれから7万点の見舞品がよせられまして、身寄りのない年寄りや身体の不自由な人たちへの暖かい贈り物となりました。また、この12月は、全国社会福祉協議会や厚生省などの共同主催の社会福祉月間が1か月にわたって行なわれます。年の暮にあたっての国民の助け合いの運動でもありますが、いろいろな社会福祉の仕事ぶりを国民に知ってもらうための運動でもあります。しかし、こういったいろいろな行事が大きな意味をもっているということは、日本の社会福祉の制度が、まだまだ深く根をおろしていない、まことに不十分であるということにもなりましょう。

1. これはラジオの放送ですが、こういう放送をなんというのでしょうか。
 イ ニュース ロ ニュース解説 ハ 子どもむけニュース ニ 都民に知らせる広報
2. 5,500 万円の義捐金と 7 万点の見舞品はどのぎょうじによって集められましたか。
 イ きよねんの NHK 助け合い運動
 ロ こししの全国社会福祉協議会、厚生省の社会福祉月間
 ハ こししの NHK 助け合い運動
 ニ きよねんの全国社会福祉協議会、厚生省の社会福祉月間
3. この放送は何月何日の放送ですか。
 イ 12 月 1 日 ロ 2 月 ハ 年のくれ ニ 12 月 2 日
4. この人は国民の助け合い運動について、どのような考えをもっていますか。
 イ 各団体でもっと助け合い運動をしよう。
 ロ こししの助け合い運動は、きよねんよりさかんになるだろう。
 ハ 国民のひとりひとりが安心してくらせる制度を国がつくらねばならない。
 ニ NHK の助け合い運動は不十分である。

上記の、NHK 歳末助け合い運動に関するニュース解説を、5 年 3 学期および 6 年 3 学期に聞かせ、放送の種類、助け合い運動の内容、放送された日、解説者の解説意図についてたずねた。結果は下表の通りである。

表 4-87 ニュース解説を聞く 反応率 (%)

問	学年学期 選 択 肢	5-3	6-3	問	学年学期 選 択 肢	5-3	6-3
1	イ	6.0	15.9	3	イ	24.0	36.4
	㊥	12.0	31.8		ロ	8.0	25.0
	ハ	8.0	0		ハ	40.0	9.1
	ニ	74.0	50.0		㊤	28.0	29.5
2	㊦	56.0	38.6	4	イ	8.0	25.0
	ロ	4.0	18.2		ロ	18.0	2.3
	ハ	38.0	31.8		㊦	64.0	65.9
	ニ	2.0	11.4		ニ	10.0	6.8

上記の結果によれば、放送された日および放送の種類を聞く問いの結果が他より悪く出ている。前者の日付などはこの場合、話の本筋とは直接関係がない

ことであり、また、後者は、ふだん、ニュース解説を聞く経験が児童に少ないためであると考えられる。

(4) 座談会・対談を聞く

座談会を聞くテストの材料には、出席者3人によるスポーツ座談会（オリンピックに備えた強化練習の問題点について語られたもの）、対談を聞くテストの材料には、火災シーズンをひかえた一般教養向けの科学対談を用意した。ふたつの材料とも、30分間にわたる長い話である。調査は高学年児童について行なったが、正答率は50%程度であった。

ここにあげた座談会、対談は児童向けにとくに聞かせるためのものではなかったために、かなり難解な語句が話の中に含まれていたにもかかわらず、座談会、対談の主旨や要旨の理解にはさほど抵抗はみられなかった。つまり、難解な語句であっても、話の主旨や要旨に関係のうすいときは聞き流され、関係の深いものは話脈のなかで理解されている。書きことばにくらべ、難解な語句が時折でるわりに話の本筋に深さが伴わぬのが話しことばの特徴であろう。

4 聞くことの反応に関する個人差

この項では、聞く力の諸調査にあらわれた同一個人の反応についての特徴を明らかにしようとするものである。事例として3例をあげた。なお、反応は、学級平均正答率（甲学級）が何%の問題に対して、正反応か誤反応か、あるいは無反応かを関連づけてみることにし、その一覧表を作成して考察する。

(1) 女児 S.M

S女の聞く力は、6年間を通してみた結果では、一般的な聞きとり能力、放送を聞く能力とも、ほぼ学級平均の発達程度を示しているが、表4-88にみるように、学級平均正答率が60%以上という、比較的やさしい問題とみられるものに誤答が多い、とくに無反応による誤答が多い、という反応傾向が顕著で

問 題 (学年学期)	質下 問 項 目 位	学級平均正答率							
		0 29	30 39	40 49	50 59	60 69	70 79	80 89	100
(5-2)	3								○
	1								○
	2								○
	3								○
(6-2)	1								○
	2								○
	3								○
ディズニー (4-3)					○				
(5-3)						×			
交 通 事 故 (4-3)						×			
(5-3)				○					
マナスル (4-3)					○				
(5-3)							○		
白 鳥 (4-3)	1					○			
	2	×							
(5-3)	1					○			
	2	○							
アルバム (4-3)	1					○			
	2	×							
(5-3)	1				○				
	2	N							
電 話 (4-3)									○
(5-2)									○
動 物 園 (5-1)	1					×			
	2								○
問 題 (学年学期)	質下 問 項 目 位	学級平均正答率							
		0 29	30 39	40 49	50 59	60 69	70 79	80 89	100
	3						N		
	4						○		
	5							N	
	6						N		
	7								○
(6-1)	1	×							
	2						×		
	3						N		
	4		×						
	5						×		
	6						N		
	7								○
おまわり (5-1)	1								○
	2					×			
(6-1)	1								×
	2	×							
バス事故 (5-3)	1	○							
	2						○		
	3						×		
	4							○	
	5							×	
サイレン (5-3)	1						N		
	2						×		
	3							○	
	4						○		
みにくい心 (6-1)	1						○		
	2								○

問 題 (学年学期)	質下 問 項 目 位	学級平均正答率							問 題 (学年学期)	質下 問 項 目 位	学級平均正答率						
		0	30	40	50	60	70	80			0	30	40	50	60	70	80
		29	39	49	59	69	79	100			29	39	49	59	69	79	100
飼 い 犬 (6-1)	1	×							長 命 記 録 (6-1)	1	○						
	2									2							

注 一覧表は学級平均正答率に正反応、誤反応、無反応を対応づけてある。○は正反応、×は誤反応、Nは無反応、●は半正反応を示す。これによりたとえば「きじうち」の問題は2年3学期末にテストし、下位質問項目1の学級平均、正答率は80～100%の間にあり、それに対し、女児Sの反応は正反応であったことを示す。以下、2事例の一覧表はすべてこれにしたがう。

1) 無反応がめだって多い。

S女の誤反応の中には、無反応がめだって多い。たとえば、5-3に試みた「バス事故」の問題では、最後の問い〈これを書いた人はわたしたちに何をいおうとしているか。〉という書き手の意図に対しては無反応である。もっとも、これは最後の問いであるために、時間が十分になかったとも受けとれないでもないが、「雨降り」の問題では、4-1に正反応を示しているにもかかわらず、6-1では〈お話のどんなところがまちがっていますか。どうしてまちがっているのですか。〉の矛盾の事実とその理由の質問にも、最初から無反応である。また、「帽子忘れ」の問題では、4-2, 6-2 ともなにかしらの反応を示しているにもかかわらず、5-2 では無反応である。5-1, 6-1 に試みた「動物園」でも、無反応がめだっている。

無反応傾向は、反応速度がおそい、その問題が難解である、十分に納得がいかない、などによる理由があげられるであろうが、S女の場合には、それらのいずれの理由も該当しない。むしろ、無反応傾向は、気が進まぬとなんらの反応も示さないとか、ねばり強く、深く考える態度の不足によると判断される。

2) 学年間で、反応が異なる。

ある種の問題に関しては、二つ以上の学年で実施しているので、その場合、最初の提出学年では誤反応であったものが、正反応にかわって固定するのが発達一般であるが、かならずしもこの傾向を示さないことがある。正反応をは

じめに示したのに、次回のテストでは誤反応を示したりするし、誤反応にもいろいろな選択肢をまさぐるといったこともある。

S女の場合には、「ディズニー映画」という目的をもって聞く問題にたいして、4-3では、「ディズニー映画を見て」という題で書いた作文のぼしゅう、という正反応をしているのに、5-3では、うまい作文を送ると、「ディズニー映画」をアメリカに見せにつれていってくれるというおしらせ、という選択肢に誤反応をしている。この誤反応は、一番うまい作文を書いた人をアメリカに招く、という文脈を、誤解したことによる。

また、生活的な話「さけとつばめ」の問題にたいして、4-1では自由回答形式でたずねられたが、〈どんな題をつけられよいか、〉という問いには、おみせやさん（正反応は、きんじょのおみせやさん）と答え、〈さけとつばめがににいると思いました、と書いてありますが、この子はどんなことがににいると思ったのでしょうか、〉という問いにはじぶんの生まれたところにまちがいなくくるから、と正反応とし、また、〈お話の終りに、大きくなってどこかへ行っているかもしれないが、わたしも村がなつかしくなるだろう、と書いてあります。この子はなににたいして「わたしも」と書いたのでしょうか、〉という問いには、さけやつばめのように、と正反応をしている。このように、話に題をつけること、話の要点をとらえること、話の文脈の理解ということができているにもかかわらず、5-3では、話に題をつけることに関しては、正反応をしているのに、話の要点、文脈の問題は無反応を示している。5-3では選択肢法で行なったにもかかわらず、無反応を示している。

3) 同一視的な聞きとりをする

各調査問題から、文学的な内容をもった話をとりだしてみると、「きじうちじいさんの話」「お人形」「さけとつばめ」「白鳥」「追想」などがある。S女の場合、これらの話を聞くことに関して、ほとんど正反応を示していることに特徴がある。すなわち、2-3に行なった「きじうちじいさんの話」では、あらすじ、登場人物の問題に正反応をし、3-3に行なった「お人形」では、おみやげにながもらえるでしょうか、の問いに正反応を示している。4-1に行

なった「さけとつばめ」も正反応であった。(ただし、5—3では同種の話に無反応を示しているが、これは理解できなかったためとは考えられぬ。)さらに、4—3に行なった「白鳥」では、〈おじいさんはなんのためにお堀にきていたのですか、〉という問いに、白鳥がひじょうに好きでお堀でおよぐ白鳥をみる、と正反応しており、これは5—3でも同様の反応である。しかし、いまひとつの問いである、〈えり子さんが「白鳥がずっといつまでもいればいい。」といった時、おじいさんはどうして「無理ですな。」といったのでしょうか、〉の問いには、4—3では、白鳥はまただれかにいたずらされるにきまっている、という誤反応を示しているが、5—3では、白鳥はこのお堀に10日ぐらいいかないならわしになっている、という正反応を示している。さらに、「追想」では、4—3に、かおるさんは杉田さんより年がうえですと正反応をし、5—3で、いまひとつの正答である、杉田さんはきのうはたのしい1日でした、に正反応をしている。

上記の結果にみるように、文学的な話を聞くテストでは正反応がめだっているし、誤反応の例でも、「白鳥」の、4—3の反応のように、いたずらされるにきまっているという、文学的というか、事件的なものへの同一視的な聞きとりの特徴がみられる。

4) 詳細な事実の聞きとりに劣る。

文学的な話を聞くテストに正反応が多いのにくらべ、詳細な事実の聞きとりには誤反応が多い。「帽子忘れ」の問題に関しては、4—2では、太郎君がきのう行った順を、学校、山田、あきち、と誤反応をし、5—2では、山田、あきち、学校と誤反応をし、さらに6—2で学校、あきち、山田、と誤反応をしている。しかも、5—2、6—2に選択技法に自由記入法を併用した結果の比較では、5—2では、自由記入法はまったくの無反応を示し、6—2では、

選 択 技 法 学校 あきち 山田

自由記入法 あきち 友人の家 学校

と異なった誤反応をそれぞれ示している。なお、選択技法、自由記入法とも、〈どこに帽子をおき忘れたと思いついたか、〉という問には、山田君の家という

ように正反応を示している。しかしながら、行った順、した順から推察していくならば、それ自体に混乱がみられているのだから、帽子をおき忘れたところに、正反応があらわれることは、偶然的なこととしか思われぬ。

詳細な事実の聞きとりとか、少し複雑な思考を要する問題になると、誤反応とか無反応があらわれるのは、ラジオ・ニュースの「ガルシア大統領」につき、関係的な聞きとりの項では無反応を示しているし、クローズ法のテスト形式を取り入れた「動物園」の問題に対しても、反応がたいへん少ない事実を示している。

要するに、S女の場合は概括的に聞く力を評価するならば学級平均なみの発達程度を示しているし、比較的その中では文学的な話を聞きとることにすぐれている。それにもかかわらず、無反応がいちじるしく多く、しかも学級平均正答率が80%以上のやさしい問題にもあらわれているのは、S女の聞く態度そのものに問題があってのことであろう。詳細な事実の聞きとりや関係的な聞きとりに劣るという反応事実は、深くものを考えて反応しようとしぬ、恣意的、不安定な聞きとり態度によるためであろう。

S女がもつ情緒的な面や学習態度の特徴に関しては、事例研究2〈p. 555～64〉であらためてとりあげられるであろう。

(2) 男児 S.K

S男の知能程度はふつうであるが、ふだんの学習態度はたいへんよく、教師の話もよく聞いている。しかし教師の発問に対してはとくに積極的に応ずることとはせず、消極的で、地味な子どもである。

6年間に実施した学級いっせいの聞くテストの中で、S男がうけたものにつき、反応の実態を正反応、誤反応のかたちで示すと、表4—89のようになる。この表で特徴的な傾向は、学級平均正答率の高低に、正反応、誤反応がほぼ対応しているということである。つまり、S男の正反応、誤反応は問題の難易に規定され、個人的、恣意的な反応態度の影響をうけることが少ない、学級平均的な反応傾向であると考えられる。その点、前記のS女の場合と対照的な反応傾向をみることができる。

表 4-89 聞くことの反応 男児 S・K

テスト問題 (学年学期)	質下 問 項目位	学級平均正答率							問 題 (学年学期)	質下 問 項目位	学級平均正答率						
		0	30	40	50	60	70	80			0	30	40	50	60	70	80
		29	39	49	59	69	79	100			29	39	49	59	69	70	100
天気予報 (3-2)								○		2						○	
(5-2)								○	(5-2)	3						○	
(6-1)								○	1								○
									2						○		
									3						○		
校内放送 (3-2)		○							(6-2)	1							○
(3-3)								○	2							○	
(5-2)								○	3								○
子ども新聞 (3-2)								○	猫と魚 (4-2)	1						○	
(5-2)								○	2						○		
									3							○	
速達 (3-3)					○				(5-2)	1						○	
(6-1)					×				2							×	
									3							○	
人形 (3-3)								○	(6-1)	1						○	
									2							○	
									3							○	
雨降り (4-1)			●						つり (4-2)	1						○	
(6-1)	1							○	2							○	
	2	×							3							○	
	3							○									
	4	×							白という犬 (4-2)	1						○	
さけ (4-1)	1				●				2							○	
	2							○	3							○	
	3				○				4							○	
(5-3)	1							○	ディズニー (4-3)								
	2							○	(5-3)					×			
	3							○							○		
帽子忘れ (4-2)	1							○	交通事故 (4-3)						×		

問 題 (学年学期)	質下 問項 目位	学級平均正答率							
		0 29	30 39	40 49	50 59	60 69	70 79	80 100	
(5-3)		○							
マナスル (4-3) (5-3)		× ○							
白 鳥 (4-3) (5-3)	1 2 1 2					○ ×			
アルバム (4-3) (5-3)	1 2 1 2				○ ×				
電 話 (4-3) (5-2)		○ ○							
動 物 園 (5-1) (6-1)	1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7		○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ×		○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○				
おまわり (5-1) (6-1)	1 2 1 2	○ × ○							
バス事故 (5-3) (6-3)	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	×					○ ○ ○ ○ ○ ×	○ ○ ○ ○ ○ ○	
サイレン (5-3)	1 2 3 4			○			N	○ ○	
みにくい心 (6-1)	1 2					×		○	
飼 い 犬 (6-1)	1 2	×					○		
長命記録 (6-1)	1 2						○ ○		
火の用心 (6-3)	1						○		

問 題 (学年学期)	質下 問 項 目 位	学級平均正答率							問 題 (学年学期)	質下 問 項 目 位	学級平均正答率						
		0	30	40	50	60	70	80			0	30	40	50	60	70	80
		29	39	49	59	69	79	100			29	39	49	59	69	79	100
	2							○		5			○				
	3							○		6			○				
	4							○		7			○				
	5							○									
火 災 予 防 (6-3)	1				○				助 け 合 い (6-3)	1			○				
	2	○								2			○				
	3				×					3	×						
	4							○		4						×	

注 ○は正反応，×は誤反応，Nは無反応，◎は半正反応

1) やさしい問題では正反応，むずかしい問題では誤反応

正反応，誤反応が学級平均正答率のどこに集中して現われているかをみると，70%以上の学級平均正答率がでている問題では正反応を示し，39%以下の学級平均正答率がでている問題では誤反応を示している。そして，40%～69%の学級平均正答率がでている問題では正反応が多くあられつつ，誤反応が混在している。

もっとも，6年3学期末の「火災予防」「助け合い運動」の問題では，30%台の学級平均正答率がでている問題にも正反応を示している。

学級平均正答率が29%以下の問題で，正反応を示しているのは，3年2学期末に実施した「校内放送」の問題である。逆に，学級平均正答率が80%以上の問題で，誤反応を示しているのは，5年2学期末に実施した「猫と魚」の問題である。もっとも，これは同じ学期に同じ問題を，選択肢法にかわる自由記入法で，選択肢法より先に実施した結果では正反応を示している。

2) 学年発達によって，誤反応は正反応へ

学年発達によって，誤反応であったものが正反応へと転移するのは，S男の聞く力の発達自体を示すものである。例としてあげれば次のようなものがある。

4年1学期末に実施した「さけとつばめ」の問題Ⅰ〈どんな題をつけたらよいか〉では

「いろいろのみせ」

と反応し、正答「きんじょのおみせやさん」に準ずる正反応を示したが、その後5年3学期末では、「きんじょのおみせやさん」と正反応を示している。

また、別の問題で、4年3学期末に実施した「マナスル」の場合は、

おうちが床屋をしているおにいさんたちが学校で床屋をひらいた。

という選択肢に誤反応をした。この、おうちが床屋をしているおにいさん、とあるのはもとの情報にある、

6年生のおにいさんが床屋さんに早変りをして……

の誤った聞きとりによる。これが、5年3学期末のテストでは、正反応に転移した。

このほか、4年3学期末に実施した「ディズニー」の問題に対する誤反応は、5年3学期末には正反応へと転移している。

なお、誤反応が正反応へと転移することを発達の方向と考えるためには、正反応が後の追跡テストでも正反応であるということがたしかめられねばならないであろう。これについては、「天気予報」「校内放送」「子ども新聞」「帽子忘れ」などにその事実をみることができる。

3) 正反応から誤反応へということもある

学年発達にしたがって、誤反応は正反応へ転移したり、正反応がその後の追跡テストでも正反応として固定するのは発達の通例であるが、正反応が誤反応へと転移することもありうる。この場合には、最初の正反応が不確かな判断における偶然的な反応であったことによると考えられる。

3年3学期末に実施した「速達」の問題では、正反応を示したにもかかわらず、6年1学期末では「どうようび」という選択肢に誤反応をしている。もっともこれは、準正反応とよばれるもので、曜日としては誤りでないが、問題の中心は、〈小荷物が土曜日の何時ごろ来たのか、朝だったか、みなさんもよく聞いてあげてください。〉という設問に沿わないためによる。

問 題 (学年学期)	質下 問項 目位	学級平均正答率								問 題 (学年学期)	質下 問項 目位	学級平均正答率							
		0 29	30 39	40 49	50 59	60 69	70 79	80 100				0 29	30 39	40 49	50 59	60 69	70 79	80 100	
	2					○				おまわり (6-1)	1							○	
	3						N				2	×							
	4					○													
みにくい心 (6-1)	1					○				火の用心 (6-3)	1						○		
	2							○			2							○	
飼 い 犬 (6-1)	1	×									3							○	
	2				○						4							○	
											5							○	
長 命 記 録 (6-1)	1							○		火 災 予 防 (6-3)	1			×					
	2							○			2	×							
動 物 園 (6-1)	1	×									3				○				
	2					×					4						×		
	3				×						5			○					
	4		×								6			○					
	5					×					7			×					
	6				○					助 け 合 い (6-3)	1	×							
	7							×			2		○						
											3	×							
											4						○		

注 ○は正反応, ×は誤反応, Nは無反応, ⊙は半正反応。

1) むずかしい問題にも若干の正反応がある。

学級平均正答率 39% 以下で, H女が正反応を示しているものをあげると, 6年1学期末に実施した「雨降り」の問題の中〈お話のどんなところがまちがっていますか〉に正反応を示している。このテストは自由記入形式になっており, 2箇所の話の欠陥の事実を指摘し, かつ, その理由も並記することになっているが, H女の反応は,

欠陥の事実 1. そらがくらくなってあめがふってきたのでわたしのかきに入れて

あげた。

2. 女の子がげたをほうってしがみついたら犬にあたった。

欠陥の理由

1. わたしはかさをもってこなかった。

2. げたをほうったらかかってくるはず。

と述べている。1としてあげた欠陥の事実と、3のその理由は首尾照応した正反応である。しかし、欠陥の事実の欠陥に対する指摘は、女の子がげたをほうった事実はたしかだが、その欠陥の理由は話の筋とは無縁の生活的な判断によるものである。したがって、学級平均正答率29%以下の、この問題に対する正反応は、正しい理由にもとづいた事実の指摘でなく、その点欠陥の事実と理由との関連を重視するならば誤反応と認められるものであろう。

なお、4年1学期末に実施した同じ問題では、表現内容が何を意味するか理解困難であった。

また、別の問題では、6年3学期末に実施した「助け合い運動」の問題の中で、〈5,500万円の義損金と70,000点の見舞品は、どの行事によって集められましたか〉の問いには、学級平均正答率が30%台にもかかわらず、正反応を示している。もっとも、この問いには、最初別の選択肢に反応して、訂正して正反応になったというあとがうかがわれるから、たしかな聞きとり判断であったかどうかはうたがわしい。

2) やさしい問題に対する誤反応

学級平均正答率80%以上のやさしい問題にも、誤反応が多くみられる。

さけとつばめ 〈5年3学期末〉 電 話 〈4年3学期末〉

帽子忘れ 〈5年2学期末〉 バス事故 〈6年3学期末〉

猫と魚 〈6年2学期末〉 動物園 〈6年1学期末〉

などにみられる。それらの各々についてみると、5年3学期末に実施した「さけとつばめ」の問題における〈このお話にはどんな題がよいでしょうか〉という問いへの反応は、無反応による誤りと認められた。4年1学期末に実施した場合には、これに、

「町のいろいろなおみせや」

と自由記入形式で正反応に近い、準正反応を示している。

また、5年2学期末に実施した「帽子忘れ」の問題における〈おにいさんはどこに帽子があると気づきましたか〉という問いへの誤反応は、うちのあさち、としている。これは選択肢法形式でも、自由記入形式でも同様の反応を示している。4年2学期および6年2学期における上記の問いには正反応を示しているにもかかわらず、5年2学期の場合のみ異なるのはなぜであろうか。試みに、「帽子忘れ」の他の問い、〈行ったところの順序〉〈そこでしたこと順序〉の反応をみると、4年2学期、6年2学期は正反応であるのに、5年2学期の場合のみが誤反応である。したがって、こうした話に含まれている時間的、行動的順序の判断が混乱したために、〈どこに帽子があるか〉の問いにも誤反応を示したのであろう。

3) 誤反応の型が固定している

学年発達により、誤反応がいぜんとして誤反応をくりかえしているものをみると、誤反応の型が固定し、同じ誤った選択肢にいつも反応している事実をみることができる。

たとえば、「速達」の問題では、3年3学期および6年1学期とも、どようび、という選択肢に誤反応を示している。「猫と魚」の問題では、〈ねこをおうとき、ただしくんはどこにいたか〉の問いに、5年2学期末テストでは正反応を示しているが、4年2学期末、および6年2学期末のテストでは、ともに

「だいどころ」

と誤反応をくりかえしている。このほか、「交通事故」「バス事故」の問題にも、誤反応の型が固定してみられる。

5 聞く力相互の相関関係

聞く力として、先述したような7種*およびそれらのある程度まとめた「一般的な聞きとり能力」「放送を聞く力」の2種を加えた計11種の各能力について、相互の相関係数を算出した。結果は表4—91のとおりである。

* 「放送を聞く能力」の子どもニュース、ニュース、ニュース解説はテスト問題数が少ないので一括して整理した。

表 4—91 聞く力相互の相関関係

**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	平均
1	—	.21	.44	.19	.52	.25	.31	.62	.36	.36
2	.21	—	.11	.31	.51	.30	.35	.56	.32	.33
3	.44	.11	—	.34	.56	.17	.30	.61	.33	.36
4	.19	.31	.34	—	.53	.39	.41	.59	.60	.42
5	.52	.51	.56	.53	—	.43	.44	.82	.64	.56
6	.25	.30	.17	.39	.43	—	.12	.47	.69	.35
7	.31	.35	.30	.41	.44	.12	—	.54	.63	.39
8	.62	.56	.61	.59	.82	.47	.54	—	.66	.61
9	.36	.32	.33	.60	.64	.69	.63	.66	—	.53
平均	.36	.33	.36	.42	.56	.35	.39	.61	.53	.43

- ** 1. 言語要素の聞きとり
2. 言語を聞く速度
3. 言語と事実との対応
4. 目的に即した聞きとり
5. 話の理解

6. ニュース類の放送を聞く
7. 座談会、対談の放送を聞く
8. 一般的な聞きとり能力
9. 放送を聞く能力

表 4—92 によれば、

1) ここに調査したかぎりでの聞く力の中で、最も高い相関係数がでているのは、

一般的な聞きとり能力 (.61)

話の理解 (.56)

であり、最も低い相関係数がでているのは、

言語を聞く速度 (.33)

となっている。

2) ひとつひとつの各能力について、高い相関関係をもつものは、

話の理解×一般的な聞きとり能力 (.82)

ニュース類の放送を聞く×放送を聞く力 (.69)

一般的な聞きとり能力×放送を聞く力 (.66)

であり、これとは逆に、相関関係が低いものは、

言語を聞く速度×言語と事実との対応 (.11)

ニュース類の放送を聞く×座談会類の放送を聞く (.12)

言語と事実との対応×ニュース類の放送を聞く (.17)

言語要素の聞きとり×目的に即して聞く (.19)

となっている。ここにあらわれた特徴のひとつは、放送を聞く能力として一括したニュース類と座談会類を聞く能力とは相関関係がほとんどないことを示している。

3) もっとも、聞くことの各能力はあるものは主に低学年に調査したのに、あるものは主に高学年に調査したというように、調査学年に差があり、同一言語能力としての発達の変容の問題も考えられなければならない。

なお、聞く力と他の言語能力との相関関係については第2編で述べた。

6 聞くこと、読むことの理解過程の比較

話し合いの形で討議された内容「学校給食のありかた」を、読解グループには文書で読ませ、聞きとりグループには録音器で再生して聞かせ（約13分）、読むことと聞くことの理解過程を比較した。被調査者は6年生、読解グループ27名、聞きとりグループ25名で、知能、読解力、聞く力について等質であった。I・Qは両グループとも平均108であった。この調査は、両グループの単に理解度の比較だけでなく、メモのとりかた、同一内容を3回くりかえして読んだり、聞いたりする際の理解過程の比較を主にした点に特徴がある。

(1) 理解反応の比較

両グループの理解点、反応数、正確度を調べた。表4—92の通り。

表の数字は平均値を示し、()内の数字はそれぞれの標準偏差である。理解点は読解グループの方が高く、反応数は聞きとりグループの方が高かった。また、正確度をみると、読解グループの方が聞きとりグループよりも高い。し

表 4-92 読・聞グループの理解反応

	読解グループ	聞きとりグループ
理解点	4.41 (1.79)	3.56 (1.60)
反応数	8.93 (1.90)	9.72 (2.76)
正確度	49%	37%

かし、それらはいずれも有意差がなかった。

(2) 理解反応の変容過程の比較

読解グループと聞きとりグループの第1回、第2回、第3回の反応におけるそれぞれの理解点、反応数、正確度の変容過程を調べた。下表の通り。

表 4-93 読聞・グループの理解反応の変容過程

	読 解 グ ル ー プ			聞 き と り グ ル ー プ		
	理 解 点	反 応 数	正 確 度	理 解 点	反 応 数	正 確 度
第 1 回	38.1(1.85)	7.11(1.77)	54%	2.80(1.50)	7.52(2.18)	37%
第 2 回	4.30(1.90)	8.50(1.89)	50	3.56(1.60)	9.72(2.76)	37
第 3 回	4.41(1.79)	8.93(1.90)	49	3.56(1.60)	9.72(2.76)	37

理解点はどの回とも、読解グループの方が高く、反応数は逆にどの回とも聞きとりグループの方が多い。そして、読解グループでは第1回、第2回、第3回と理解点、反応数が多くなっている。しかし、第3回目の変容は大きくなく、聞きとりグループでは変化がない。正確度は回を追っても変容がないし、読解グループでは若干、下降の傾向がみえる。第2回、第3回の反応は第1回の反応と同じような内容のくりかえしがめだっている。なお、第1回の読解グループ、聞きとりグループの理解点には、5%レベルで有意差がみられた。

(3) 各問別理解反応の比較

表 4-94 読・聞グループの各問別理解反応

	読 解 グ ル ー プ			聞 き と り グ ル ー プ		
	理 解 点	反 応 数	正 確 度	理 解 点	反 応 数	正 確 度
第 1 問	1.44 (0.87)	3.07	49%	1.44 (0.98)	4.00	37%
第 2 問	1.93 (0.98)	3.26	50	1.24 (1.14)	2.92	37
第 3 問	1.04 (1.04)	2.59	54	0.84 (0.92)	2.80	37

第1問は「給食のどんなことについて話し合っているか」、第2問は「それがどのようにまとまったか」、第3問は「現在の給食に最も満足しているのはだれか、どんな発言からわかるか」である。(問4はここでは扱わない) 読解グループでは第2問、第3問で、聞きとりグループより高い理解点をえている。理解点は読解グループ、聞きとりグループとも、第3問がいちばん悪い。表4—95の通り。なお、第1問の反応数、および第2問の理解点には、読解グループ、聞きとりグループの間に5%レベルで有意差がみられた。

(4) 各問題と理解反応の変容過程の比較

理解度および反応数は、第3問において、他の2問より変容がいちじるしかった。回数については第1回より第2回に移る過程がいちじるしい。正確度は聞きとりグループの第1回より第2回に移る過程の変容がいちじるしい。

(5) 意見反応についての比較

第4問として、とくに、「話し合いに現われた意見のいいかたや、考えかたについて」の被調査者の意見を書かせた。これらの反応を「形式意見」と「内容意見」との型に分けて調べた。下表の通り。

	読 解 グ ル ー プ		聞 き と り グ ル ー プ	
	反応数	形式：内容	反応数	形式：内容
第1回	0.74	35：65%	0.92	57：43%
第2回	1.00	38：62	1.44	53：47
第3回	1.19	37：63	1.44	53：47

この結果によると、読解グループに内容意見が形式意見よりも多かった。反応数はどの回とも、聞きとりグループの方が多かった。

(6) メモのとり方についての比較

結果は表4—95の通り。反応の有無は各回ごとに、反応を示したものが何%かを示したもので、領域ごとの反応の有無は、それらの反応が、どの領域(問題)に対するメモかを分析したものである。

表 4-95 読・聞グループのメモ反応

(%)

	反応の割合			領域ごとの反応の割合														
	1 回	2 回	3 回	第 1 回					第 2 回					第 3 回				
				1	2	3	4	他	1	2	3	4	他	1	2	3	4	他
読解グループ	59	33	4	48	37	7	4	7	4	7	15	0	15	0	0	0	0	4
聞きとりグループ	100	80	0	60	100	0	0	0	20	32	28	8	28	0	0	0	0	0

この結果によると、聞きとりグループの方がたくさんメモをとっている。そうして、第2回の試行においても、聞きとりグループは80%のものが何らかのメモをとっていることがわかる。領域ごとに、両グループの特徴をみると、読解グループでは、(1), (2), (3), (4)の順、つまり、先の方の問題で多くメモをとっているのに、聞きとりグループでは、(2)が(1)より多く、(3), (4)は第2回目の試行に任せている。この点からも、聞きとりは1回だけの試行では十分な受容が行なわれないことがわかる。

なお、性別に関しては、女子の方がたくさんメモを書く傾向がでている。

次に、メモしたことと、答案に書いたこととの関係を知るために、2, 3 の実例をもって示しておく。

(7) メモのとりかたと答案との関係例

イ 標準的なメモ K男〈聞きとりグループ〉

* 印は第2回, ** 印は第3回試行において書きたしたところ〈以下同じ〉

1. がっこうきゅうしよくはあったほうがいいか。
2. きゅうしよくはないほうがいい。
 - きゅうしよくはまずいものがある。
 - がっこうのみるくはきれいだから。
2. や り 方
 - 自分たちの意見もいれてもらいたい
 - コッペパンのほうがいい
 - すきなようにくばるとたりなくなったりあまったりするといけない
3. かえたいところ

○みるくはくすりになるからのんだほうがいい (K')

○のみたくない人はすこしでもいい (N')

○いらないう人のはのまない

○全体てきにみるくを少しにしたほうがいい

じどうかいにだして、先生にきいてもらう

がっこうきゅうしょくのこと

1. あげぱんをもっとふやしたほうがいい。

2. あんまり量をふやさない

3. ほかのくみとくらべてちょうせつする

* いちばんまんぞくしている人

A' 自分たちの意見も入れてもらいたい、あげパンをもうすこしふやしてもらいたい

K' 食パンの量をふやしてもいいと思う

S' おかあさんたちがつくとめんどくさいからあったほうがいい

N' コッペパンのほうがいいと思う

N' りょうをふやすとお金がある人はいいがない人はこまるのでいままでどおりコッペパンがいい

注 A' K' S' N' は討議の発言者名

(以下同じ)

〈答 案〉

問 1 給食のどんなことについて話しあっているか。

1. 学校給食はあった方がいいか、ない方がいいか 2. 給食のくばり方 3. 給食のかえたいところ 4. ミルクはない方がいいかあった方がいいか 〈得点 3〉

問 2 まとまったものから順に、どのようにまとまったか。

1. 給食はない方がいい 2. 給食のくばり方には自分たちの意見を入れる
3. かえたいところは、ミルクをのみたくない人はのまない 4. あげパンをもっとふやす 〈得点 0〉

問 3 今の給食について、いちばん満足している人はだれか、どんな発言から分かるか。

* S' おかあさんがつくとめんどくさいから給食はあった方がいい

〈得点 2〉

問 4 意見のいいかた、考えかたのまずさについて

よく意見をいう人といわない人があった。声の大きい人と小さい人がいた

〈形式的意見〉

ロ 標準的メモ S男〈読解グループ〉

発言者をいちいちおさえてあるところが特徴である。

- ① あった方がいいか、ない方がいいか
 (K' S' A' N')
 ×△ ○ ○ △
- ② やり方 おかずは、どんなのがいいか。
 K' 食パンの量をふやす
 N' コッペパンがいい
 S' たべない人がいるからふやさないでよい
 たべる人はいっぱい、たべない人は少し
 N', A' 量はおなじにくべる
- ③ ミルクのこと
 A' おいしくない
 K' 薬になるからよい
 N' 同じにわけて、のめない人はすこしでよい
 *A' きらいな人はよした方がよい
 *S' ミルクは少しでよい
 *A' ミルクは少しでおかずや食パンを多くする
- *④ 一つずついって終り
 *A' あげパンを多くする
 *N' いままで通りでよい (コッペはほしい)
 *S' きめて、あげる
 *K' ない

〈答 案〉

- 問 1 給食のどんなことについて話しあっているか
1. 給食はあった方がいいか、ない方がいいか
 2. どんなやり方で、おかずはどんなものがよいか
 3. ミルクはある方がよいか、ない方がよいか
 - *4. 意見はどうしたら給食を作る人にわかってもらえるか〈得点 3〉
- 問 2 よくまとまったものから順に、どのようにまとまったか
- 1.(2)* 給食はあった方がよい、どちらでもよい
 - 2.(8)* 量は同じにする
 - * (1)* ① 投書箱をつくって入れる ② 学級児童会にだす ③ 校長先生にいう

** ④ 健康常会にだす

〈得点 1〉

問 3 今の給食について、いちばん満足している人はだれか、どんな発言から分かるか

S' 1. 給食はある方がよい 2 量はふやさないでよい

〈得点 3〉

問 4 意見のいいかた、考えかたのまずさについて
なし

**K' 君が弁当の方がよいといったけれど少しわがままだと思う 〈内容的意見〉

ハ メモらしからぬメモ Y男〈聞きとりグループ〉

K', N' 君, A', S' 君

学校きゅうしょく。なくなったほかい。もっとおいしいものをなす。おかあさんのおべんとうか。コッペパンのいい。じょくパンの大きくふやす。じゅくパンはたべない人。かえたいことはヨルクがおいしくない。それはヨルタはくすりだから。金ばてきにヨルクはすくなくする。こうちょう先生のまえて、きゅうしょくをたべる。ふやすことはいいけれども。おかねかい人はふやしてもおかねをだすことかできない。

〈答 案〉

問 1 給食のどんなことについて話しあっているか

学校給食がなくなった方がいい

*もっとおいしいものをだす

〈得点 0〉

問 2 まとまったものから順に、どのようにまとまったか

1. パンをふやす方がいいと言っても、ふやすことはお金をさなくちゃふやせない。

* おかずはどういうのがいいか、給食のパンが余っちゃう

〈得点 0〉

問 3 いまの給食について、いちばん満足している人はだれか、どんな発言から分かるか

K' おかあさんのおべんとうの方がいい

N' 学校給食はなくなった方がいい

A' ミルクはまずいからおいしくする

S' 食パンよりコッペパンの方がいい

〈得点 0〉

問 4 意見のいい方、考え方のまずさについて

〈無記入〉

ニ 量の少ないメモ T女〈読解グループ〉

- ① 一 ミルクのこと
- 二 おかずのこと
- 三 パンのこと
- ② 一日に平均してほかの組とくらべてきめるといっているから
- ③ N'

〈答 案〉

問 1 給食のどんなことについて話しあっているか

1. ミルクのこと 2. おかずのこと 3. パンのこと 4. おべんとうのこと

〈得点 1〉

問 2 よくまとまったものから順に、どのようにまとまったか

1. パンの量は今まで通りでいい 2. おかずをもう少しふやす
3. ミルクもだいたい少なくくばる 4. 平均にくばる

〈得点 1〉

問 3 今の給食について、いちばん満足している人はだれか、どんな発言から分かるか。

S' 1日に平均してほかの組とくらべてきめる

〈得点 1〉

問 4 意見のいいかた、考えかたのまずさについて

〈無記入〉

第5編 4人の事例

は じ め に

ここは、4人の児童の発達事例をあつかってある。小学校6年間の言語能力の発達について、学級内での各個人の相対的評価から、言語能力の全体的な向上、下降を問題にし、また、各言語能力の発達上のひずみを問題にしながら、その特徴がどのような要因に規定されているかを考え、その上で、そうした要因上の特徴が各言語能力にどのような姿をあらわしているかをあらためてふりかえる、という考察のしかたをとる。

4人の事例のうち、Kは言語能力が非常に進んでいる男子で、高学年のある期間には一時、下降した気配があったが、だいたい6年間の発達程度はクラスで上位を占めてきた。作文がたいへん上手な子どもであるが、家庭環境は決して恵まれているとはいえない。Sは女子で、入学当初はKと同程度に高い言語能力を身につけていたのに、学年を追うにつれて下降するようになった。性格の面で、大変神経質なお子でもある。

Yは学年を追うにつれて言語能力が次第に向上してきた女子である。家庭環境にこれといった問題はなく、教室の中では目立たないということがあるが、それにもかかわらず、強い自我をもっているYは知能が低いわりに、言語能力が向上したという特徴をもっている。

Tという男子は、Yにくらべて、気性が大変荒っぽくて、ことばや動作も乱暴で、ずっと6年間クラスのヒンシュクをかかってきた子どもでもある。

なお、上記4人は現在、それぞれの中学校から高校へと進学している。ここではかれらの中学校進学後の言語能力や生活上の特徴についても必要に応じてとり入れることにする。

事例1 言語能力のすぐれた子ども(K男)

Kはクラスで上位を占め、6年間大きな変化がなかった。生活作文がうま

い。

生年月日	昭 21.10. 3	職 業	配達業
本 籍	東 京	欠 席 数	25 日
兄弟関係	長 男	身 体	健康, 赤緑色盲
家 族 数	6 人, 4 年生の時, 祖母 死亡	進 学 先	区立中学

(1) 作文「ぼくの家」

はじめに, Kが 6 年 2 学期に「ぼくの家」という題で書いた作文を紹介する。(原文はタテ書き)

ぼくの家

6 年 2 学期

ぼくの家はとても古い家です。

太平洋戦争が終った時にたてた家です。

ぼくの家の上にねずみがあります。

それでねこをかけています。

まえはよくとったけれどもいまはあまりよくとりません。家族はぜんぶで 6 人です。前は 8 人いました。おねえさんが 3 人と弟が 1 人とおばあさんと, おとうさんと, おかあさんと, ぼくです。いちばん上のおねえさんがもうちょうで死んでしまいました。

とてもやさしいおねえさんでした。

それからおばあさんがいつかわすれましたがクリスマスの日に死んでしまいました。

ぼくはよくおばあさんとよくけんかをしたので, おばあさんが死んでから, 2, 3 日お便所に行くのがこわかったのでいそいでいって, いそいで出てかけてにげてきました。

それでいまは全部で 6 人家族です。

ぼくの家の上は氷屋です。

夏になると手つだわされます。

氷配達なんかやりたくないのにやられます。弟は 2, 3 げんなのにぼくなんか 50 けんもやられます。冬もまだ氷をとる家が 5, 6 けんあります。だからぼくは冬も氷配達をやらなければなりません。ぼくは「冬なんか氷とらなくてもいいじゃないか, どうしてとるんだろうな。」と思います。「来年は弟も自転車でさせる。」と, おとうさんが言ったので「そうだよそうしないとぼくがつかれる。」と, 言ったらおとうさ

んが「なまいきなことを言うな。」と、言ってあたまをげんこつでなぐられました。

読者は、この作文を読んでいくとき、次第に、作者であるKの生活態度と、それにKをとりまく家庭環境のことがらとに強い興味と関心を覚えてくるであろう。

(2) 低学年のころ

さて、Kの言語能力の発達についての事例研究に関しては、「低学年の読み書き能力」の中で触れておいたが、低学年のころのKについては、言語能力はクラスの上位であり、その中で、いちばんすぐれていたのは作文能力であった。また、話すこともすぐれていた。

1年 絵を見て話す

(昭 28.12 実施)

(評点 4) 話すとき、解釈をまじえて話す。まとまりがあり、はきはきしている。よく考えてから話す、少し早口である。

Kがすぐれた言語能力を身につけたのは、知的能力が高く、学習態度が積極的であるためであろうが、家庭環境は決して恵まれていない。家庭環境は低学年までのところ、直接に言語発達に影響しているとは思えないが、将来は問題になってくるのではないかと、という意味のことを指摘しておいた。

低学年の言語能力の診断

Kに望ましい言語能力の発達を与えている最大の要因は深い愛情に満ちた人間関係を持つ家庭のふんいきにある。この特徴は物的条件のよいわるいによって規定されるものでない。両親、兄弟の教育的な暖かなふんいきはKに一抹の生活不安、劣等感も感じさせない。望ましいパーソナリティ、学習態度、読書生活はこうした家庭生活を背景にして効果的に形成された。従って重大な障害条件と考えられた家庭の貧困も現在までのところ、言語能力の発達にさして表立って障害の条件となっていない。

ここでKの言語能力の中で、作文の力が特に優る原因を考えなければならない。Kの姉もまた作文がうまいという兄弟による言語発達の類似は興味ある問題である。しかし、だからといって、ただひとつの要因を想定することは出来ない。その原因となるいくつかの点を挙げよう。

- ① 一般的な知的能力に優っている。
- ② 読書興味、特に深い味わい読みの習慣がついている。
- ③ 着実的な性格行動を持つ。

④ 家庭の貧困から来る生産的雰囲気の中にいる。

⑤ 家庭内で話すことになれている。

劣った生活環境は手放して影響なしとは言えない。語い量が他の能力に比較して劣るのは、旅行、バイク等の移行、書物の多読が十分に行なえず、広い経験的背景を持つことができなかったためである。言語能力が学業成績より劣ることは、学校で教わった事だけはよく覚え、他のソースからの情報の獲得が少ないためであろう。2年時の学力低下の兆候は学習領域の拡大に伴い、これと劣ったKの物的環境とのずれを示すものではなかろうか。

さらに、Kの物的環境がパーソナリティに及ぼす影響も無視できない。(中略) 教師父兄のKをとりまく一層の学習環境の整理が要請される。

→「低学年の読み書き能力」p.341～8

これらの傾向がその後、中学年、高学年になって、どのようになっていったかを考えてみることにしたい。

(3) 言語能力の診断

表 5—1 言語能力診断票 K男

学年学期 言語能力		1 年			2 年			3 年			4 年			5 年			6 年			
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
ひらがな	読字	5	5			5														
〃	書字	4	5			3														
かたかな	読字	4				4	5													
〃	書字	3				4	4	5	5	4	4									
漢	字	読字	3	4	3	3	4	3		4	3	3		3	4	5	3	4	3	3
〃	書字	4	3	3	4	3	3		3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
読	解			5	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	
黙	読	速				5		3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	
音	読	速									3	3	3							
音	読	技	能	A	A	4	4		4		5	A								
語	い	A				3				3	4	4	4							
〃	B	4		4	3		3		4	5		3	4	5	4	4	4	4	3	
〃	C				3						3	5								
文	法	3	4	4	5	4	4	4	5		4	4	4	3	4	4	4	4	4	
聞	く								A	B	4		4	4	4	4	3	4	3	
話	す	4	A						B	A	4		4	4	2	B	B			
作	文	A	4	5	5	5	5	4	5	5	4	3	4		5	4		5	3	

った。・すぐれている言語能力をあげれば、作文、語い、文法、聞く力であり、劣る能力は文字、読解、読書速度といった各能力になろう。

作文能力の特徴として、低学年の事例研究では、(1)感想文よりも行動の叙述をすることがうまく、簡潔にまとめる。(2)事件の時間、空間の推移を客観的に順序よく述べる。(3)生活綴り方的表現をする。(4)現実を見つめる力に優るが、子どもらしさにいくぶん欠ける、という4点の特徴をあげておいた。

〈作 文〉

低学年 1年課題作文「せんせい」

33行、きちんとまとまっている。文字使いも正しい。

中学年 いつでも、ふつうの長さの作文を書く。いずれも作文(A)の場合。

3—1 3—2 3—3 4—1 4—2 4—3

525字 524字 595字 333字 459字 624字

高学年 各種の作文能力の評点

生活文 手紙文 記録文 感想文 短文 文の接続 文章構成 推考

5—2 5—1 6—1 6—2 基礎能力(5—1)

評点 5 3 5 4 5 5 5 B*

* 推考能力の評点のみ3段階評点で示す。

このうち、(1)の特徴は、若干、補正の必要がでてきた。それは6年間のKの表現力の特徴を、とくに、作文(A)と作文(B)との関係で考えるならば、最初にあげた「わたくしの家」の作文にみるように、自分の身近な生活的な話題(家庭のこと、学校でのできごと)について、行動的に叙述説明するというように考えるのがよく、そこにKの持ち味があると思われる。この点、理解力としての聞く力においても、「目的に即した聞きとり」が「話の理解」とともに、他の聞く力よりまさっていることも納得がいくであろう。目的に即して聞くことは、自分の生活処理に必要なことだけを聞くことである。

〈聞 く 力〉

	評点		評点
1. 一般的な聞きとり能力	3	話の理解	4
言語を聞く速度	3	2. 放送を聞く力	3
言語と事実との対応	3	ニュース類	3
目的に即した聞きとり	4		

文字力や読解力、読書速度が他の言語能力より劣っているのは、一般的にいうと、読書環境と読書活動とに関係するように思われるが、読書調査に関するかぎりでは、学級の中では平均以上に読書している状況にあり、読みに関する能力がこの程度にとどまっていることは納得がいかない。読書環境が劣ることだけは認められるが、そのことがそんなに文字力や読解力に影響するものだろうか。その点、解決はつけられないが、むしろ、この場合、作文、話すことなどの表現力にみられるKの物の考え方、生活態度に他の児童に見られぬ特徴がある点から、言語能力のひずみと解釈するのが適當のように思われる。この点に関しては後で触れる。

〈家庭読書〉

低学年 本はあまり持っていない。雑誌が中心。写真集、サザエさん、イソップ童話など。読書はあまり好きでないが、よく本を借りてくる。

中学年 読書が非常に好きになり、毎月60冊以上、本を読み、前に読んだ本をくりかえして読む。持っている単行本は赤い鳥名作集、森の小人、人形とお月さまなど。

高学年 読書が非常に好きで、よく外部から本を借りてくる。持っている単行本は少年日本文学、宝島、三銃士、森の小人（グリム）、赤い鳥など。

（４） 眼球運動の分析

つぎにKの眼球運動の分析結果を調べてみると、表5—2のようになる。学級平均値と比較してみると、どの学年の結果においても、学級平均値を上まわる結果が読書速度にあらわれている。停留数も、停留時間も学級平均値より少ないという結果がでており、とくに停留時間が短いことから、知覚の型として、〈停留時間型〉であると判断された。

なお、眼球運動の分析項目のうち、読書速度は1秒間平均何字読んだか（普通読み）、停留数は100字の文章を読むとき、目が何回とまったか、停留時間は1回目目がとまるに要する時間（ $\delta = 1$ 秒間の1,000分の1）、逆行数は100字の文章を読むとき、目が何回後もどりをしたか、不適応凝視数はある行から次行に目が移るとき、正しく最初の文字をとらえられなかった数で示してある。

数値の解釈は、読書速度、理解度がまし、停留数、停留時間、逆行数、不適応凝視数が減ることをもって発達とみなす。

表 5-2 眼球運動の分析 K男

	読書速度 字/1秒	停留数 回/100字	停留時間 秒/1回	逆行数 回/100字	不適 回/1行	理 解 %	知覚の型
2年 つ り	5.48	67.1	256	7.1	1.2	50	停留時間型
3年 つ り	7.10 (6.20)	58.8 (62.3)	210 (259)	9.4 (8.4)	0.8 (0.8)	100 (65)	停留時間型
3年 か い も の	7.05 (5.52)	58.8 (71.7)	215 (267)	10.6 (10.9)	0.6 (0.8)	57 (64)	停留時間型
4年 わ たり 鳥	5.13 (5.06)	72.5 (68.4)	238 (270)	9.2 (7.8)	1.0 (0.8)	60 (69)	停留時間型
5年 わ たり 鳥	9.62 (7.32)	54.0 (58.2)	187 (232)	3.0 (5.9)	0.6 (0.5)	100 (64)	停留時間型
5年 血のめぐり*	14.05	38.1	180	0	0.3	67	
6年 わ たり 鳥	12.49 (9.86)	47.5 (50.2)	172 (205)	2.5 (5.2)	1.0 (0.5)	60 (75)	停留時間型

*速読みの条件づけによる眼球運動。() 内は学級平均値を示す。

(5) 要因からの診断

ここで6年間の言語能力の発達を規定する要因の特徴について調べてみよう。低学年の折に問題になったのは、環境がたいへん恵まれないでいたことで

表 5-3 要因の特徴 K男

学 年 要 因	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
知 的	4	4	4	4	4	4
身 体 的	B	B	B	A	A	A
社会的・情緒的	4	4	4	3	1	1
学 習 的	5	5	4	4	4	4
環 境 的	1	1	2	2	3	3

あったが、これは学

年が上になるにしたがい、父親の病氣快復のことなどもあって改善されてきている。しかし、逆に社会的、情緒的な面で、

高学年で急に悪くなったとでている。つまり、・環境はだんだんとよくなってきたのに、・社会的、情緒的な面が悪くなった、という言語能力の発達に対して、相反する点の特徴が現われている。他の面では、学習的要因が低学年にく

〔2年〕	〔3年〕	〔3年〕	〔4年〕	〔5年〕	〔6年〕
1954.9	1955.10	1955.10	1957.1	1958.2	1959.3
(材料文)	(材料文)	(材料文)	(材料文)	(材料文)	(材料文)
つり	つり	かいもの	わたり鳥	わたり鳥	わたり鳥

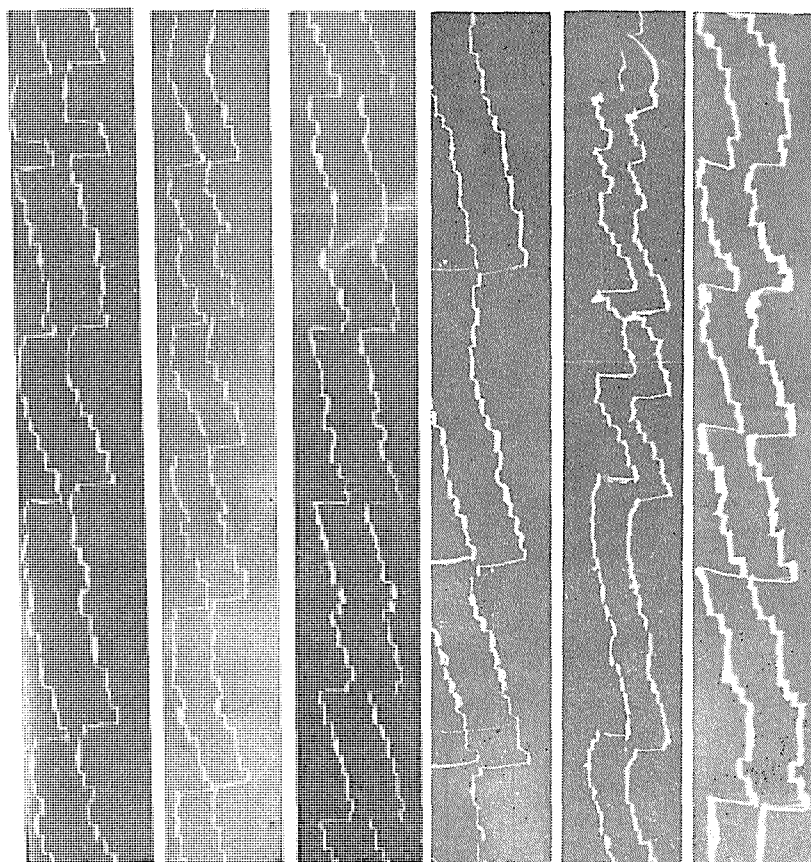


図5-1 眼球運動の記録図

らべ、中、高学年で少し悪くなっている程度のことはあるが、知的要因、身体的要因はずっと変わりがない。

〈知能テスト〉

団体知能診断テスト 1年 I・Q 114 新田中B式知能検査 2年 偏差値 66
新乙式団体知能検査 1年 I・Q 133 京大NX 9-15 知能検査 4年 偏差値 59*

* 下位能力では、文章の構成力にすぐれ（偏差値 77）、法則の把持とその適用の柔軟性に劣る（偏差値 47）。

表 5—4 身体の発達 K男

	身 長	体 重	胸 囲	座 高
2 年（昭 29. 4）	116.5 cm	19.5 kg	59.4 cm	67.0 cm
3 年（昭 30. 4）	122.3	22.5	58.5	68.5
4 年（昭 31. 4）	128.3	25.3	63.5	71.6
5 年（昭 32. 4）	134.6	28.5	66.1	74.9
6 年（昭 33. 4）	143.0	34.5	—	—
6 年（昭 34. 1）	151.6	42.7	—	—

ところで、社会的、情緒的要因が高学年にかけて急に悪くなっている。これは高学年で行なった絵画欲求不満テストの結果の信頼性が問題になるが、Kに対する診断は、・攻撃性が強く、自我の強調性が強すぎる。・自己批判性が少なく、障害の感じとり方が少なすぎる、となっている。しかし、実際生活を見るかぎりでは、そうした傾向はみられない。むしろ、非常にまじめであって、学級のリーダーになり、その折々に意見をいうときの考え方もしっかりしている。もっとも、ある意味では、そうしたまじめな態度こそ問題だという逆説的な解釈もありうる。なぜなら、Kがうけた絵画欲求不満テストは、本人には意識されない、心の底にどんな抑圧が宿っているかを調べたものである。だからKが現実の家庭、学校で非常にまじめにふるまってきたために、そこでおさえられた欲求不満がたまたまテスト事態におかれた時、攻撃的な態度として現われたともみられる。

〈5年〉 昭 32.10. 9（水） 第1校時 国語

Nと同じ机で勉強しているが、これが苦痛である。しばしば顔を青くして、Nを責めるが、Nは一向にとりあわない。Kはたまりかねて、児童会のA委員にいつけに

行く。

〈5年〉 昭 32.11. 4 (月) 朝の学級児童会

「給食を静かにするには」という題の学級児童会で、Sが「せっかく、とってきてやったのに、悪口をいったり、騒がしくするからいやだ。」といったのに、Kは、「給食のパンをとりに行くのはいやだ、というはずるい。当番はその責任があるのだから、ぜひしなければならぬ。」と発言する。義務の観念が強い。

いろいろな話し合い場面での、Kの発言内容を観察してみると、Kはあまりにもまじめすぎるし、悪くいえば、いたずらざかりのころの子どもらしさがなくて、順応を最上の策とする教科書的な優等生ともいえる。

〈話し合い〉* テーマ「卒業式について」6年

グループは6人、各人が自分の名前を言った後、

司会 さ、じゃあ、誰か話してちょうだい。誰からでもいいから話してちょうだい。

どうなのがいい？ 卒業式について。

K 卒業式はね、あの、父兄もね、みんな集まって、楽しくやった方がいいと思います。

司会 あ、そう、どうだい？ 他の人。

O 卒業式は楽しくは、ちょっと変だなあ。

K 最後だからね、つまり。

司会 最後だから、やっぱり楽しい方がいいって？

K 記念になるように。

司会 記念になるように。O君どうだい？

O ぼくは卒業式が終ってからですが、あの、時々、どっかに集まって、今までの事を話し合ったらいいと思います。(以下略)

〈話し合い〉** テーマ「給食について」6年

グループは4人

司会 えー、きょうはK君、S君、A君、N君と、この4人でね、学校給食はあった方がいいか、なくなった方がいいか。それからあった方がいいとしたらどうなのが一番いいか、そういうことについて話しあってください。それで自分の意見が人のと違っていたら、それは違う、こうした方がいいという討論をしてもいいからね。

では、一番先にだれが言うかな？

K 手をあげて言うのですか？

司会 うん、手をあげて言うんです。A君はどうだ？

A K君から。

N K君からでいい。

司会 じゃ、K君、ちょっと言ってから、だんだんはじめましょう。それから途中でね、手をあげてくれればいいからね。はい、それではK君から言って、ね。

K うん、給食がなくなった方がいいと思う。

司会 K君はなくなった方がいいんだね。どうしてか、その理由もみんな言わなくちゃ。

K あのねー、お弁当がね、持っていられるでしょう。ウフフ、それだから、お弁当なら、好きなもの持っていられるでしょ。給食というのは、まずい時もあるでしょ。

司会 そう。みんなの好きなものなかなか作れないからね。それについての意見は、S君どうだ？

S あのねー、あの一、給食だったらね、給食の方がねー、うちでお弁当持ってくるより、いちいちお弁当作らなくていいから。お弁当は おかあさんたちが作るでしょ。それめんどくさいでしょ。だから学校給食の方がいい。

司会 意見が対立したね。A君どうかな？

A ぼくもS君に賛成ですけどね、どうせ学校で給食を出すんだったら、もう少しおいしいものを出してほしいですね。とくにミルクなんかうすくていやだと思います。

司会 N君どうだ？

N ぼくはね、あの一、どっちでもいいけどね、なるべく、ミルクはみんなきらいでしょ。だから、それに6年も終りでしょ、ごちそうをうんとだしてほしい。

司会 いろいろな意見がでてきたね。K君どうだ。みんな3人がそういうけど、やっぱりうちで、おかあさんがお弁当作ってくれた方がいいかな？

K どっちでもよくなりました。

司会 そう、はんばい時があると困るね。それでは、ほかに今の給食で一番変えてもりたいことはないかな。さっき言ったミルクがおいしくない、多すぎるといったことはどうかな？

A ミルクはおいしくない。

K あの一、ミルクはおいしくないっていうけど、薬になるって先生がいつも言っているんですよ。それでやっぱり薬になるから飲んだ方がいいと思います。

司会 薬になるから飲んだ方がいい。N君はどうかな？（以下略）

（話しかたの章 p. 490～4 参照）

*** 〈評〉・ふたつの話し合いで、Kは最初に発言し、自分の意見を述べている。・Kの意見にたいして、反対意見がでている。・「ミルクは薬になると、先生が言っているから、おいしくないけど、飲んだ方がいい。」というあたりKの考え方の特徴がでている。

このような物の考え方や生活態度ができあがったのは、Kの場合、家庭環境を無視しては考えられない。国語科の成績がここで調査した言語能力より常に乗まわってきたことも、納得のいくところである。Kは低学年のころから、友

表 5—5 高学年の学業成績 K男

	国	算	社	理	音	図工	家	体
4年	5	5	5	4	4	4	4	5
5年	5	4	5	5	3	5	4	4
6年	5	5	4	4	4	5	4	5

だち関係がよく、成績のよい人たちを友だちにしている。

そして学級の者からは、がまん強い子、礼儀正しい子と認められている。その上、人に親切な面が

あり、からだが不自由な子がクラスにひとりいたが、その子をよくかばって面倒をみてあげた。担任教師の話によれば、小鳥の飼育などもよくする子だ、ということだが、これといい、それといい、Kの性格をよくあらわしている。

学級で実施する種々なテストを受ける折は、熟考してテストを捨てなかったり、とくに表立って派手にふるまう子ではないが意見をいうべき時には積極的に発表するなどいわゆる優等生の代表であるといっても過言ではあるまい。

〈3年〉 昭 30.11. 4 (金) 第1校時 国語

漢字書字力テスト 答案提出はあわてない。最後までねばる方である。意外なほど落ちついて書き、級中ラストのグループにまじって提出した。

このような積極的な態度は高学年になってからは、学級児童会で学級をよくするにはどうしたらよいか、を考えるのに有力な提案者になり、リーダーになる気風を身につけるようになった。そこで、こうした気風は中学校に進学するに及んで、いっそうはっきり現われるようになった。Kは区立中学に進んだが、そこではクラスの生活指導部のリーダーになった。

(6) 中学校進学その後〈まとめ〉

中学校の担任教師の報告によると、Kはリーダーになったが、その半面、Kの意見に対して感情的に反対するものも現われているようで、これらの傾向は絵画欲求不満テストに現われた攻撃的なパーソナリティと符合する点がある。一方、言語能力の面については、中学校では小学校にみせたほどのよい成績を

示さなくなった。国語の学習をにが手とするようになり、とくに定期学力テストでは書字力が悪いとでているが、書字力に関しては小学校から少し劣るとして問題にされてきた。この点、クラスの生活指導のリーダーという性格がKの学校生活において強調されていくことと、国語の学習が下降すること、この両者関係は無視できないように思われる。なお、生活作文は中学校に入ってもうまいというから、やはり、Kは最初にあげた作文にみられるように、家庭環境の中で言語能力が育ち、生活の中で自分の能力を伸ばしていく、そういう児童であるといえるであろう。

事例 2 上位からさがっていった子ども (S 女)

Sは入学当初はクラスの上位を占めていたが、次第に下降した。神経質なお子である。

生年月日	昭 21.11.21	進 学 先	私立音楽学校
本 籍	東 京	欠 席 数	56 日
兄弟関係	次 女	身 体	線病質 視力 右0.2 左0.4
職 業	洋裁 (母)		

(1) 母からのアンケート回答

Sが6年生になったとき、研究所では家庭にアンケートを出して、Sをとりまく生活全般にわたって、6年間の変化をたずねたことがあった。その1項目に、「友だち」関係についてたずねるのがあったが、母親は、Sは家に帰って友だちがなく、また友だちは必要でない、という回答をよせてきた。

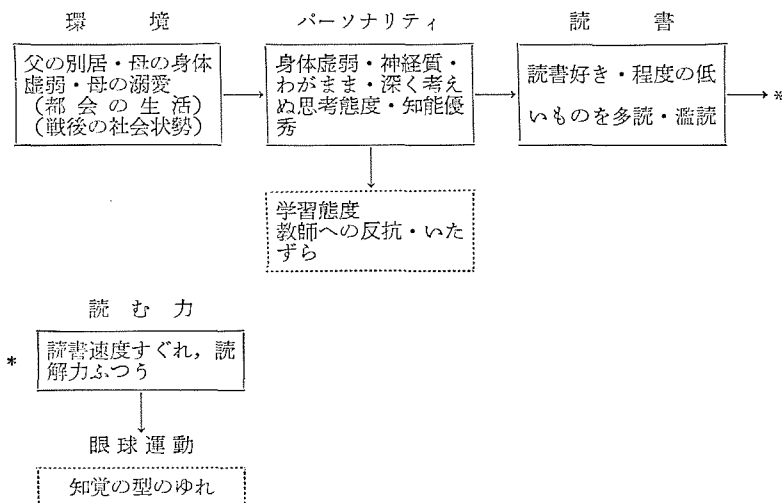
〈母親の回答〉(原文のまま)

特別に友達といふものをもたない。もっぱら本をよむか、きせかへ人形か、お人形のドレスをみしんかけするか、1人遊びが主(1年～5年)今は学校4時30分かへって一休みして夕食、レッスンあと学校の本を一寸開いて、時間表をしらべて好きな本をよんでねるといふような毎日で学校以外余り友達を必要としないといふより近所に適なお子さんがゐない大きすぎたり小さすぎたり。友達の影響ほとんどない。

レッスンというのは、バイオリンのレッスンをさし、Sは4年2学期から毎回金曜、2時間ずつ、才能教育研究会に通うようにしてきた。Sは実験学級の中では、ただひとり音楽関係の中学校に進学した。彼女はバイオリンがたいへん上手であり、バイオリンを手にして登校するのをしばしば見かけたが、音楽関係の中学校に進学コースを選んだのはしごく当然のように思われる。

(2) 中学年までのころ

Sはクラスの中でも目だって神経質な子どもで、強情なところがあった。また、3年時に書いた作文をみると、学級の誰と誰とが非常に仲よしでにくらしいとか、〇〇先生と〇〇先生が仲よしだということをあげているがそうした人間関係にたいする感受性も人いちばい持っていた。こんな点があるいは芸術的才能と結びつくのかもしれないが、中学年までの言語能力の発達に関する、Sの診断では、読書速度が非常に速いわりに、読解力がふるわないこと、また、家庭にいる時は多読、濫読する特徴を注目し、このような言語能力の特徴は、神経質な性格が背後にあり、それは結局、母親が病弱で、父が不在という特殊な家庭環境の中でつくられたということを指摘した。



しかしながら、入学当初、Sの言語能力は非常に進んでいて、学級平均よりも劣る能力はなにも見当らなかった。そして、とくにすぐれている能力としては、文法能力、読字力、読解力、書字力などであった。ところで一方、言語能力の発達を規定する要因をみると、すぐれている能力は、家庭読書、推理力ぐらいなもので、身体が線病質、家族関係に恵まれていず、社会性の発達がおくれていることなどが指摘されていた。また、入学後しばらくしてから、学校生活態度が悪く、学用品はよく忘れるし、勉強が熱心でなく、教室で落ちついていないことなど、悪い面ばかりが観察されるようになった。

〈2年〉 昭 29. 7. 3 (土)

国語学習帳の検査。漢字の誤記はたいへん少ないが使い方が乱暴で、紙面利用がへたである。

こんな状態にありながら、言語能力の発達に問題となる点が低学年でとくにはっきり現われなかったということがふしぎなことであった。おそらく、読書が人並はずれて好きであったことがそれらの悪い条件を補っていたのであろう。そうこうするうちに、ようやく言語能力の発達の度合いにも、下降の気味が現われてきた。

そうして、中学年になってからの言語能力は（主に読み書き能力が中心であったが）すぐれている能力は読書速度、音読技能のみにとどまり、読解力がはっきり劣った能力としてめだってきた。そのほか、文字力は3年時より4年時の方が悪くなってきたし、そのほか、作文能力は話す力と同様に、ことがらの表面的な記述、表現にとどまり、深い解釈に欠けるなどの特徴が現われてきた。

それでは、高学年になってからはどのようになっていったか、これについて言語能力の一覧表（表5—6）の上で調べてみることにしよう。

（3）言語能力の診断

高学年では、中学年の特徴がさらにはっきりした姿で現われてきた。つまり、中学年までの事例研究で指摘した、読書速度は読解力よりまさる点はさら

表 5—6 言語能力診断票 S女

学年学期 言語能力		1 年			2 年			3 年			4 年			5 年			6 年		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
ひらがな	読字	5	5			5													
"	書字	4	5			5													
かたかな	読字	5				5	5												
"	書字	3				3	3	4	4	3	5								
漢 字	読字	5	4	4	3	3	3		4	4	3		3	3	3	4	3	4	3
"	書字	4	4	3	4	3	3		4	4	3	3	3	1	2	2	3	3	2
読 解				4	3	3	5	3	3	1	3	1	3	3	2	3	2	3	1
黙 読	速 度					4		4	4	5	4	5	4	4	3	4	4	5	5
音 読	速 度										3	4	5						
音 読	技 能	A	A	5	4		4				5	A							
語 い	A				3					4	3	4	4						
"	B	3		4	4		3		3	3		2	4	4	4	3	3	3	2
"	C				3						3	4							
文 法		5	5	5	4	3	4	4	3		3	3	3	3	4	4	3	3	2
聞 く									B	B	4	3	3	2	2	3	1	3	3
話 す		4	B						B	B	2		3	3	3	C	A		
作 文	A	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	2	3			3	4	3
作 文	B											3	1	4	4	3	3	3	2

にはっきりしたし、入学当時、すぐれた能力としてあがっていた書字力はもうみる形もなく下降してしまっている。

〈文 字 力〉

	読 字	書 字
入学当初	18字*	11字
1 年 末	37字	28字
2 年 末	73字	41字
6 年 末**	839字	459字

*クラスで最も多く読めた。

**教育漢字の全数調査。書字力が読字力にくらべてだいぶ劣る。

下降の傾向をたどった能力には、このほか、語い力、文法能力がある。一方、恒常的な能力を保っているものは、漢字力の読字力、作文 (A) がある。作文 (B) は作文 (A) との比較では、やはり劣ると考えてよいであろう。学業成績の中でも、国語がだんだん下降していているのも注意される (表 5—7)。そのようにみると、言語能力はだんだんと下降していった、というのが S の 6 年間についてみた全体的な特徴とし

ておきたい。

表 5—7 高学年の学業成績 S 女

	国 語	算 数	社 会	理 科	音 楽	図 工	家 庭	体 育
4 年	5	4	4	4	4	3	4	5
5 年	4	4	3	3	4	3	4	4
6 年	3	3	3	3	5	4	3	3

て指摘することができる。ただし、先述したように、漢字の読字力、黙読速度、作文（A）などは安定した発達をみせている。このような、一見、不規則な発達現象はどのような理由があつてのことだろうか。

（4） 眼球運動の分析

S の眼球運動の分析結果を調べると、たいへん興味ある事実気づくことができる（表 5—8）。第 1 には、ふだん学期末に実施していた読書速度テストではたいへんよい成績をとって速く読めているのに、この実験結果では、読書速度が学級平均とほぼ同じかそれを下まわる結果が出ていることである。きゅうくつな実験そのもののいやげがこのような結果をだしているのであろう。また、第 2 には、知覚の型が実験のたびごとに変容していることである。このようなゆれは他の児童にはみられない。さらに、3 年の材料文〈つり〉の理解度は 0 点であることなども、S の恣意的な態度を表わしているのであろう。

S（5 年）1958.2
材料文 わたり鳥

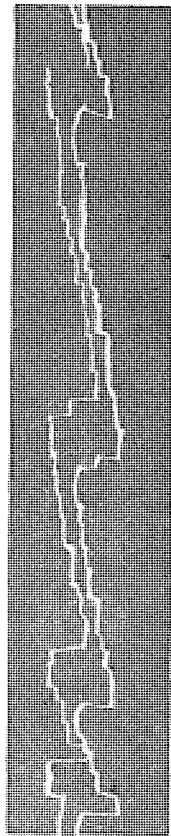


図 5—2 眼球運動
の記録図

表 5—8 眼球運動の分析 S女

	読書速度 字/1秒	停留数 回/100字	停留時間 秒/1回	逆行数 回/100字	不適 回/1行	理解 %	知覚の型
2年つり	4.36	73.5	292	10.3	2.0	33	停留数型
3年つり	6.23 (6.20)	60.8 (62.3)	230 (259)	9.8 (8.4)	0.7 (0.8)	0 (65)	停留時間型
3年かいもの	6.17 (5.52)	56.5 (71.7)	252 (267)	8.3 (10.9)	1.8 (0.8)	83 (64)	停留数型
4年わたり鳥	4.33 (5.06)	76.0 (68.4)	258 (270)	13.0 (7.8)	1.0 (0.8)	80 (69)	停留時間型
5年わたり鳥	8.15 (7.32)	50.0 (58.2)	243 (232)	2.5 (5.9)	0.8 (0.5)	80 (64)	停留数型
5年血のめぐり*	7.21	50.8	251	1.6	1.3	67	
6年わたり鳥	8.46 (9.86)	60.8 (50.2)	196 (205)	7.5 (5.2)	0.7 (10.5)	100 (75)	停留時間型

* 遅読み条件づけによる眼球運動。()内は学級平均値を示す。

(5) 要因からの診断

ここで、6年間の言語能力発達を規定する要因にどんな変化があったか、調べてみることにする。

〈知能テスト*〉			
1年	新乙式団体知能検査	I・Q	91
1年	団体知能診断テスト	I・Q	112
2年	新田中B式知能検査	偏差値	46
4年	京大NX 9—15 知能検査**	偏差値	57

* 結果の開きが大きすぎる。

**下位能力では、語の流暢性にすぐれ(偏差値72)、数字の系列関係の理解能力に劣る(偏差値40)。

表 5—9 要因の特徴 S女

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
1. 知的要因	3	3	3	3	3	3
2. 身体的要因	C	C	A	A	B	B
3. 社会的・情緒的要因	2	1	3	3	2	2
4. 学習的要因*	3	3	3	3	2	2
5. 環境的要因	2	3	3	3	3	3

* 学習的要因の中では、学校生活態度がとくに悪い。(評点 1)

言語発達を規定する要因の中で、変化のあったものは、身体的要因が低学年では悪かった。社会的・情緒的要因が中学年でふつうになったが高学年でまた悪くなった、学習的要因が高学年で悪くなった、という諸点である。このようにみる時、その原因の診断には、やはり、中学年の事例研究で解釈したことを再びここでも承認してよいように思われる。

表 5—10 身体の発達 S 女

	身 長	体 重	胸 囲	座 高
2 年 (29 年 4 月)	113.8 cm	18.5 kg	— cm	— cm
3 年 (30 年 4 月)	119.7	21.0	57.0	66.1
4 年 (31 年 4 月)	125.4	23.1	61.5	67.9
5 年 (32 年 4 月)	129.7	25.6	64.0	70.3
6 年 (33 年 4 月)	133.8	28.6	—	—
6 年 (34 年 1 月)	138.4	32.7	—	—
視 力 右 0.1 左 0.7				

S の言語能力の発達の中で、聞く力を調べたテストでは、だいたい聞くことの各能力はふつうの発達を示していたが、ただ言語と事実との対応が適確にできるかどうかを調べたテストでは劣った結果がでている。

この能力は、ことばを聞いて、正しくそのことばがあらわす事実を認識することの能力であって、S には、その能力が欠けている。すなわち、ひとつひとつの言語要素を細かいところにまで気をくばって正しく理解しようとする態度に欠ける。そのために、論理的にきびしく物事を追求していくことも苦手にな

〈聞 く 力〉	評 点
1. 一般的な聞きとり能力	3
言語を聞く速度	3
言語と事実との対応	2
目的に即した聞きとり	3
話の理解	3
2. 放送を聞く能力	3
ニュース類	3

ってくるのは当然であり、語い力、文法能力が高学年で下降したことや、読解力が読書速度よりも劣るといったことも、こうした聞きとりの特徴とも結びつけることができよう。あるいはまた、聞く力の発達事例にあげた、たいへんやさしい問題にも、無反応が多い

ことも、ふたたび特記してよいだろう。

以上のような聞きとり能力、態度にあらわれた特徴は、ふだんの生活にも顕著にみられ、学習態度が大変に悪く、教師の話聞いていず、要点をしばしば聞きもらしたり、学校からの伝言を母親にいい忘れたりしている。忘れ物をすることは、Sの性格的な面もちろんあろうが、不十分な聞きとりかたにも関係がないとはいえない。いっぽう、話したり、書いたりする言語の表現能力の面ではどうかというと、彼女は非常に簡潔な表現をすることが特徴である。話す際には、簡単に早口に云い、作文の分量なども決して長々と書きつらねるといふ型の子どもではない。(表5—11)

表 5—11 作文の分量 S女

	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
1 学 期	72字 (62.8)	233字 (355.7)	301字 (479.8)	385字 (549.4)	510字 (664.9)	517字 (590.5)
2 学 期	97 (183.4)	179 (232.7)	513 (487.9)	276 (569.1)	—	319 (618.5)
3 学 期	123 (230.4)	161 (313.6)	233 (369.2)	381 (493.9)	—	324 (340.7)

* () 内は学級平均の分量を示す。Sの作文は1—1, 3—2のほかはすべて平均分量より少ない。

〈話しかた〉

「たたされたママ」という話を先生から聞き、これを人に分かりやすく話してあげる。5年2学期末テスト。(この話のあらすじは、571ページに出ている) 算数の出来ないネ、お、女の子が、おん、あ、男の子、男の子がねエ、あの すぐ、なかなかできないんだって。だからね、あのう 教えてあげたのね、先生が教えちゃあだめですよって言ったのネ。それでそれからもう、もう一度ね、先生が あの この鉛筆2本とそれから2本をたすといくつになりますかって聞いたのネ。たら、なかなかできないんだって、下向いたまんまね、なかなかできない。だから待ち遠しくなってネ、あうの、ママがネ、あのう 4、4本よって言ったらネ。そしたら 先生におこられてネ、そいで立たされ、その時だけ1回立たされただけでネ、後は全然立たされたことなかった。そいでネ、うん その子がネ、あのその子はネ、4年の、体が弱くて4年の時にネ、亡くなったの、だからね、そんな先生はネ、今はネ、あの みち子ちゃんたちのネ、学校の校長先生になっているの……って言った。

* 学級平均の話す分量の半分程度である。簡潔。

以上のような言語能力の特徴は、やはり、先述したようなパーソナリティからくるものとみてさしつかえない。Sは3人兄弟の末子である。姉ひとり兄ひとりが、兄は勉強をみない上に、夕食の折はしばしば妹であるSの発言についてあげ足をとったりする。そのため、勉強の世話はもっぱら母親の仕事になっていた。姉はSの生活にはこれといった影響を与えていないが、Sが4～5年生の時、田舎に手伝いに行ったという事情がある。問題は父親のことであった、父親は生存はしているが、仕事の関係で北海道にすることが多くて、東京にはまれにしか帰ってこない。父親は久しぶりに帰ってくれば、Sのいうなりになってかわいがるといったありさまである。したがって、こうした家庭環境がSをわがままな性格にしてしまったと考えられる。Sは先生に質問されると、ツンとすまして知らん顔をしている、と学級の他の児童がおどろきの気持ちをもって書いているが、その子にはSの学習態度は、実に奇妙なものと映じたにちがいない。

絵画欲求不満テスト 6年 33年9月10日実施

概評：他人に迷惑をかけても平気

Sのパーソナリティをつくった原因のもうひとつには、彼女自身が病弱*であったということがある。記録によれば1年からずっと4年生になるまで、寒い冬の季節になると、気管支肺炎をおこし、10日間ほどはきまって療養しなければならぬという状態を続けたが、こうしたことは、ふつうの子どもには珍らしいことである。

*もっとも、子どもが病弱であることが、どの程度、言語能力の発達に影響するかについては、32～4ページにある相関係数の上では、ほとんど有意な影響を与えないと出ている。しかし、言語能力が劣る者の中には、身体発達がよく、病弱であるという傾向がみられる。身体発達が劣ることは、言語能力の発達に直接、影響を与えるというよりも、それが子どもの社会性、情緒性また学習の面に及ぼすという間接的な面を考える必要がある。

（6）ま と め

このような意味で、小学校6年間に実施したテストのうち、時折、テストの

成績が評点1とでることがあるが、それはその際のテスト状況に対して情緒的不適応をおこしたのだと考えることができる。4学年時に試みた眼球運動の測定では、目を何回もきざわしげに止めて読んでいっている、という神経質な読みかたをしていることもそれと符合する。

このように、人一倍にデリケートであり、神経質なSが読書に大へん興味を持ち、多読に走ることは彼女の性格によってなるほどと思われる。それから、中学年から、バイオリンに興味を持ち、小学校卒業後、音楽関係の中学に進学したことや、特に音楽に興味を持つようになったのを境にして言語発達が下降しはじめたことも別にふしぎには思われない気がする。

〈家庭での読書〉

1年…童話・名作物語など20冊以上。就学前から文字に親しむ。

2年…読書が非常に好き。漫画を好み、あるものは何でも読む。音読・黙読をする。

4年…読書が非常に好き。青い鳥など。

6年…読書が非常に好き。毎日2時間以上みる。フランダースの犬、埋れた世界、太陽の東月の西、ハイジ、黒ちゃん白ちゃん、床下の小人たち、2人のロッテなど、岩波の少年文庫本が多い。

事例3 だんだん上昇して行った子ども（Y女）

Yは低学年のころは、クラスで中の下あたりにいたが、卒業時には、上位にあがった。

クラスの中では、ふだんあまり目だたない子である。

生年月日	昭和22. 1. 11	職 業	会社員
本 籍	東 京	進 学 先	区立中学
家族関係	6人家族（姉1, 弟2）	欠席日数	14日

（1）言語能力の診断

Yは、教室での授業中には、これといって目だった特徴をみつけることができない子である。そこで、まず、言語能力診断票を手がかりにしていこうことに

するが、そこには、傾向的にいくつかの特徴があらわれている。

1) 学年が上になるにしたがって、言語能力が向上している。とくに、高学年になって向上した。

2) 言語能力の中で、ある能力が低下したという事実はなく、そのかわりに、向上した能力には、

〈文 字 力 (漢字)〉		
	読 字	書 字
入学当初	1 字	0 字
1 年 終	36 字	28 字
2 年 終	79 字	49 字
6 年 終	870 字	836 字*

漢字読字力 漢字書字力 黙読速度
語い力 作文 (A) 力
などがある。

3) 言語能力を話しことばに関する能力 (話す力・聞く力) と書きことばに関する能力 (文字力, 読解力, 作文力) とに分けて

* 書字力がたいへんすぐれている。

てみると、話しことばに関するものよりも、書きことばに関する能力の方がすぐれている。

〈聞 く 力〉		評 点	評 点
1. 一般的な聞きとり能力	3	話の理解	4 **
言語を聞く速度	3	2. 放送を聞く力	2 *
言語と事実との対応	3	ニュース類	2
目的に即した聞きとり	3		

* 放送を聞く力が劣っている。

**話の理解力が高いことは読解, 読書と関係があるように思われる。

4) 読むことの各能力の中では、読書速度, 文字 (漢字) 力, 読解力の順で

〈標準読書力テスト〉

2 年	阪本読書力テスト	読書偏差値	66
6 年	阪本読書力テスト	読書偏差値	60
	速 読	3	} いずれも 5 段階評点
	読 解	3	
	読 字	4	
	正確度指数	96	

〈教室観察〉 1958.11.19 (水) 6年 第1校時

国語教科書 p.94「ペニシリンを作りあげた人々」のところの内容・要点が正しく把握されたかどうか。全員に精読させてから挙手により指名して発表させた。

要旨：ペニシリンができてあがるまでのいろいろなこと、それをつくりだした人たちの苦勞が書いてある。

Yは指名され、正しく内容を読みとっていた。

5) 作文能力の中では、作文(B)〈記録文や報告文を書くこと〉の方が作文(A)〈生活文〉よりもまさっているように思われる。

この点、Yの事例研究のねらいは、なぜ高学年になって言語能力が向上したか、また、言語能力で中枢的な役割をもつ書きことばに関連した能力の向上の原因はなにか、という問題にしばっていくことが適當である。

(2) 言語能力の診断

もっとも、先ほど、Yの言語能力は高学年になってからの向上がいちじるしいといったが、1年末に診断したメモによると、言語能力の進歩、顕著な進歩がみえるという記録がある。

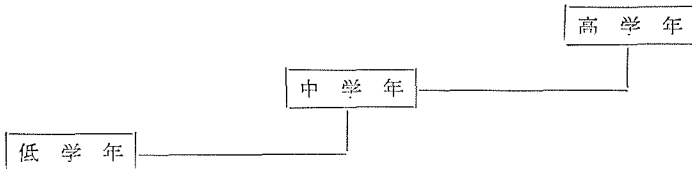
〈Y・言語能力得点〉 学級平均点からのへだたり
28年4月 28年6月 28年12月
- 10点 - 4点 + 2点

表 5-12 言語能力診断票 Y女

学年学期		1 年			2 年			3 年			4 年			5 年			6 年		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
ひらがな	読字	1	4			5													
	書字	2	4			5													
かたかな	読字	2				3	3												
	書字	3				2	3	4	3	3	4								
漢 字	読字	2	2	4	2	3	3		3	3	3		3	4	3	5	4	4	4
	書字	2	2	3	2	2	3		3	3	3	3	4	4	3	5	5	4	5
読 解	読 速 度					4		3	4	3	3	4	3	4	5	4	4	4	4
	音 読 速 度										3	4	4						
音 読 技 能		C	B	5	2		4				4	A							

語	い	A				2				3	3	3	3						
"		B	3		3	3		3		3	3	3	3	4	4	4	4	4	3
"		C				3					2	3							
文		法		5	3	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3
聞		く								B	A	2	3	3	3	3	3	2	3
話		す	4	C						B	B	4		2	3	3	B	C	
作	文	A	2	2		4	3	4	3	3	3	3	3	3		4	4		4
"		B										5	5	3	4	5	4	4	4

すでに1年時に、言語能力が向上するきざしがみえていたということが考えられる。その点では、Yの言語能力は、



という、向上の段階があったことを指摘することができるであろう。一面では、それだけに入学時の言語能力がいかに低かったかを察することができよう。

表 5—13 高学年の学業成績 Y女

	国 語	社 会	算 数	理 科	音 楽	図 工	家 庭	体 育
4 年	5	4	5	3	4	3	4	4
5 年	5	4	4	3	3	4	4	4
6 年	5	4	5	4	5	3	4	4

* 教科の中では、理科と図工が劣る。

(3) 眼球運動の分析

Yの眼球運動の分析結果を調べると表5—14のようになる。読書速度は学級平均値に対し、学年が低いときほどよい結果がでている。とくに、停留時間がほぼ学級平均値にひとしいことが注目されるが、知覚の型としては停留数型に属する。

表 5-14 眼球運動の分析 Y女

	読書速度 字/1秒	停留数 回/100字	停留時間 δ /1回	逆行数 回/100字	不適 回/1行	理解 %	知覚の型
3年つり	9.64 (6.20)	35.3 (62.3)	256 (259)	3.5 (8.4)	0.2 (0.8)	67 (65)	停留数型
3年かいもの	10.53 (5.52)	32.4 (71.7)	267 (267)	1.0 (10.9)	0.5 (0.8)	50 (64)	停留数型
4年わたり鳥	6.32 (5.06)	51.7 (68.4)	278 (270)	3.3 (7.8)	0.8 (0.8)	80 (67)	停留数型
5年わたり鳥	9.02 (7.32)	47.5 (58.2)	211 (232)	5.0 (5.9)	0.3 (0.5)	80 (64)	
6年わたり鳥	9.41 (9.86)	48.8 (50.2)	209 (205)	7.5 (5.2)	0.5 (0.5)	60 (75)	

* () 内は学級平均値を示す。

(4) 要因からの診断

Yが1年のころの、言語発達条件を評価したメモによれば、とくにすぐれているものはなく、問題となる劣る条件のみがめだっていた。

優る条件	劣る条件
とくになし。わずかに、記憶力〈評点4〉、学習帳に誤字誤記が少ないことが注意される。	身体発達、性格知能、学習態度、学業成績、家庭環境がいずれも〈評点2〉

知能		
1年	新乙式団体知能検査	I・Q 88
"	団体知能診断テスト	I・Q 108
2年	新田中B式知能検査	偏差値 44
4年	京大NX9-15知能検査	偏差値 57*
* 検査2および12にすぐれ〈偏差値73・72〉、検査8に劣る〈偏差値39〉。		

* 検査2は文章完成テストで、文章の構成力をみるもの、検査12は単語完成テストで、語の流暢性をみるもの、検査8は数字三角テストで、数字の系列関係の理解能力をみるもの。この結果では、Yは言語性知能にすぐれている。

そこで、6年卒業時にみるような、すぐれた言語能力を身につけるようにな

った、その発達の側面には、先述した言語発達条件にもいくつか大きな変化があったのではないか、ということが推察される。下記の表はYの6年間にわたる各言語発達要因の評価一覧表である。

表 5—15 要因の特徴 Y女

学 年 要 因	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
1. 知 的 要 因	3	3	3	3	3	3
2. 身 体 的 要 因	C	C	B	B	B	B
3. 社 会 的・情 緒 的 要 因	2	2	1	1	3	3
4. 学 習 的 要 因	3	2	3	3	4	4
5. 環 境 的 要 因	3	3	3	3	3	3

これによると、変化という点では、身体的・運動能力的な面が向上し、社会的・情緒的な面および学習的な面の向上があったことがわかる。なお、細かな資料をさぐってみると、健康という点では、6年間を通じてじょうぶで、風邪をひいても寝ればなおるという程度だそうだから、身体的要因における面では、たいした障害になっていないと考えられる。環境的なものは、全学年を通じて変わらないとあるが、家庭の報告によれば、経済状態は高学年になって好転したそうである。ただ、環境的な面での問題点としては、教育的関心が十分でないということがある。

〈中学年時の家庭における言語環境〉

食事の習慣 朝食は本人が隣りのおばの家で食べる。夕食は父の帰宅がおそいため、全員がそろわない。

両親との話し合い 子どもの発言がおさえられ、ときどきしかられる。

—— 母親の報告による ——

上記のような母親の報告もあり、また、担任教師による中学年時の概評によれば、“頭はいいが、家庭が悪く、勉強をしない。”とある。もっとも、この概評の‘頭はいいが’ということはあたらないと思うが、家庭が悪いというのは両親の教育的関心の低さをさすにちがいない。

このようにみえてくると、Yの言語能力の向上を裏づけするものは、社会的、情緒的な面と、それに中学年で‘勉強をしない’と評されたことが勉強するよう

になったか、という学習的な面をもう少しさぐっていけばよいではないか、と考えられてくる。

学習的要因については、家庭における読書意欲が高まってきたことと、高学年になって勉強塾に通うようになった、という事実を重視しなければならない。家庭における読書の状態をみると、学年を追うにつれて読書意欲が高まってきたことは明白で、これが言語能力向上と関係ないとはとても考えられぬ。

〈読書調査の結果〉

1年…20冊くらい本をもっている。

2年…読書は好きな方であるが、音読中心の読みかた。・びっくりクロちゃん、白雪姫などの単行本がある。

4年…読書が非常に好き。・単行本は少なく雑誌が主。

6年…読書環境がよかった。・本が好きでよく読む。・外部からよく本を借りてくる。

また、勉強塾へは4年から、毎週2日、きまっていこうようになったことも、言語能力向上に関係しないとは考えられぬ。

それでは、読書意欲と勉強塾に通うことは両親のすすめでそうなったのではないから、本人の学習への自発的な積極性がでてきたと考えられるが、それと本人の社会的、情緒的な特徴とどう結びつけられるであろうか。

Yについて、低学年のころに問題になった社会性、情緒性の面では、自立性、自律性に乏しく、近隣の友だち関係が悪く、ひとりぼっちで、教室観察ではたいへん目だたない子であった。言語表現や動作もびんしょうでなく、何かにつけて、反応がおそいことが特徴的であった。これは家庭のしつけ方にも原因があったろうし、また、本人自身の性格に内閉的な面があったことにもよろう。

ところで、中学年になってからは、持ち前のおとなしさは変わらず、〈6年に行なった絵画欲求不満テストでも攻撃性が弱すぎるという診断がくだされている。〉とくに目だつというほどではないが、教室で次第に明るさを増すようになったし、おとなしい中でも個性の強さを時折、見せるようになり、男の生徒のいたずらには反抗するということもみられるようになった。

〈観察〉 3年 2月13日(月) 教室

担任の先生がお休みで自習。NとYとが争う。NがYのノートに鉛筆で落書きをした。Yは負けていず、鉛筆でNの机を黒くした。ついにYは泣き出したが、Nのふざけた物言いにまた笑いだした。まわりのものはあきれて見ているだけ。

〈観察〉 5年 9月28日(土) 運動場

全校生徒が運動場で運動会の総練習をした。昨日の予定であったのが、雨のためきょうになった。5年生のマス・ゲームはつなひきである。つなひきの時は、各学級から赤白それぞれ1名ずつ、応援のリーダーがでた。Yは赤組のリーダーになった。

こうして、高学年ではようやく学級内で安定した位置をしめることができるようになった。このような傾向は、たとえば、話す力のテスト結果にみるところでも、低学年ではほとんど話さない子に属する子であったのに、高学年では学級の平均発達以上に、臆することなく話すし、発表もするという特徴が見えてきた。

〈話すテスト〉

1年 絵を見て話す〈28年12月実施〉

ヤギガイル。アヒル。カニ。チューリップ。スズメ。水。オウチ。ブランコ。

〈評点 2〉 話す分量がたいへん少なく、一語文の表現で、要点をつかんでいない。

〈話すテスト〉 5年 2学期調査

課題：聞いた話を家に帰って母に話すという課題を設定した。聞いた話とは、母が小学校時代、隣の席に、算教ができない吉田という男の子がいた。山本という先生に指名されても答えられない時がしばしばあり、たまたま、ある日、回答を吉田君に教えたために、先生にしかられてしまう。その男の子、吉田君は数年して病気でなくなる。山本先生は今の校長先生だという、母親の回想談である。

Yの発表：時間 5分45秒

アノ、オ母サンガネー、チイチャイ時、1年生ノネー、時間ノ時、山本先生ッテイウネ、先生ノ時、教ワッテタノネ。デネ、タッタネ、イッペンネ、ソノ先生ニネ、立タサレタコトガアルノネ、ソレハネ、オ母サンノ、席ノネ、前ニネ、算教ノ出来ナイネ、アノ、男ノ子ガイタノネ、ソノアノ、算教ノ時間ニナルトネ、先生ガ、ソノ子バッカリ、アテンノネ。アノ、ソノ、ソノ子ニ、1回アテタ。算教ノ時間ニアテタノネ。デ、出来ナカッタノネ。デ、ズート考エテテ、ソノオ母サン、教エチャッタノネ。教エテハイケマセンッテナッテンダケド、ソイデ、ミサ、チャンテイウノハ、今ノ、オ母サン、ミサチャン、イケマセンヨッテ、先生ニ言ワレテネ、アノマタ、オ聞キニナッタノネ。ソノ子ニネ、ソシタラネアンマリ、出来ナイカラネ、教エチャッタノ。タ

ラ、先生ガネ、ミサチャン、マタ、教エマシタネ、立ッテナサイッテ、立タサレチャウ。デネ、オ母サンハ、アノ、自分ハネ、アノー悪クナイッテ、アノネ、男ノ子ガネ、アンマリ出来ナクッタカラネ、自分ガ教エタッテ、氣持デネ、教壇ノ前……立ッテタノネ、ソイデ、ミンナガネ、勉強シテイルヲ、先生ニナッタヨウナ氣持デネ、見テイタノネ。ソシタラネ、アノー、授業ガ終ワッテネ、アノミンナ、運動場ニ、鐘ガ鳴ッテ出テイッタノネ。デネ、アノ、淋シクテ、ト思ッテネ、アレ、立ッテタラネ、先生ガ来テネ、アノ、頭ヲナデテネ、アノ、アレ、ミサチャン、イケマセンネ、君ハネ、分ッテイタカラ教エタノカモ知レナイケドネ、イツマデタッテモネ、デ、アノ、吉田君ハ出来ナクナッチャウ、ッテ云ッタノ。デネ、アノ、アノネ、急ニ帰サレタノ。ソレカラネ、今ハネ、アノ、吉田君ッテイウ人ハネ、ウ、アノ、1年生ノ時カラ、体ガ弱クッタカラネ、4年生ノ時、ナクナッチャッテネ、アノ、山本先生ハネ、アノ、今ネ、ミ、ミチ子サンノネ、学、校、学校ノ校長先生。(終)

〈評点 4〉 伝えられた話を忠実に再現している。そのことがらに誤りはないが、人に伝えるという意識は働いていない。話す分量は平均以上。

（５） 中学校進学その後〈まとめ〉

こうした、特に人に物おじしない積極的な態度は、中学校に進んでいよいよしっかりしてきた。学業成績は向上し、国語の中では発表力がすぐれる、という結果がでてきた。生徒会の折なども、自分の思ったことを積極的に発表をする。もっとも、生徒会などでは、Yの発表に対して、反対意見がでると、ああ、そうだったのか、と後になってくよくよと後悔することがあったりして、小学校低学年にあらわれた内閉的性格がまだぬぐい切れていない、ということもみられる。

このようにみえてくると、もともとは自我がかなり強い子でなかったか、と思われる。それが小学校入学当初や低学年のころは、先述したように、隣家のおばさんに育てられたせいであろうが、高学年に入ってから、Yの態度に勝気の面が表にあらわれ、家庭でも隣家のおばさんと口げんかをするようになった。こういう、底にたたえられていた強い性格が学習意欲という望ましい方向に進んだ契機のひとつに、姉の存在を無視できないと思われる。Yの姉は小学校をずっと首席で通したといわれているから、この姉を見習って勉強しようと

いう方向に移ったのは不思議なことではなく、この辺の事情はYが書いた作文によくあらわれている。

ここで、Yの中学校進学校の状況を調べてみると、高学年でみせた言語能力の向上はさらに中学校に進んでいよいよ発展し、学業成績はクラスで10番以内の位置をしめ、英語が得意で、国語の中では発表力がすぐれているということである。Yの強い性格と学習意欲、姉を見習い、勉強をみてもらうこと、こういうこととYが小学校の高学年になって学習塾に通いだしたことは一連の望ましい現象として解釈される。

最後に、Yを知る、ある中学校教師は「彼女はガリ勉のおかげですよ。」と成績向上の評価をしている点に注目したい。たとえば、これに関連したことでは、よく読書をし、勉強もするわりに読解力がそんなに向上せず、また、理科が不得手であることなど、いぜんとして、小学校時代の言語能力の特徴を全体的には保っていることは、たいへん興味あるところである。ここで、あらためて、Yが小学校の高学年で言語能力の向上は主に漢字の読み、書き能力にあったということに気づかねばならない。漢字の読み、書き能力の向上は、実にYの不断の学校の勉強の予習、復習の成果と結びつけることができるであろう。Yの知能はけっして高いとはいえないから、この辺のところに、言語能力向上の壁と、各領域における発達のプロフィールが規定されているように考えられる。

事例 4 比較的劣っていた子ども (T 男)

Tは小学校6年間、言語能力は学級で、中の下にあって、たいした変化がない。・言語および行動がわりあい粗暴である。

生年月日	昭和22. 3. 14	職 業	会社員
本 籍	東 京	進 学 先	区立中学
家 族	7人家族で、きょうだい 5人、3男	欠席日数	95日

(1) 教室での学習態度

児童の中には、先述した Y のように、教室での学習態度がたいへん物静かで、そのために、教室にいるのか、いないのか分からぬ。何かの理由でふいに欠席しても、欠席していることがとくに注意されないで過ぎてしまう、といった子どもがいる。そうかといえば、それと反対で、非常にそうぞうしく落ちつかず、むやみと手をあげ、教師の制止がなければ、その子のペースで授業が進められてしまう、そういう子どももいる。

T は、そのどちらかといえば、後者の落ちつかぬ子どもとしての典型と言ってよい。一度、教室に入れば、すぐに T が目にとまるし、教師が何か質問をすると、すぐに反応をみせる。分かったことなら、すぐに挙手して答え、分からないことなら、首をかしげたり、分からぬと声に出してみたりする。他人の行為に対して敏感で、いちいちやゆしたり、批判してみたりする、そんな子どもである。

そこで、まず、T の社会性、情緒性の面について、低、中、高学年における調査資料の一部を拾いだしてみる。

社会性・情緒性

(低学年) ・爪が切ってなく、ハンカチも持参しないで登校している。

- ・クラスに友だちがなくて、だれからも好かれていない。
- ・教師に積極的に接近し、勉強熱心のように一見されるが、授業のうけ方が不まじめで、落ちついていない。

(中学年) ・仲のよい友だちがひとりもない。みんなに嫌われている。

- ・乱暴である。
- ・がまんづよい。
- ・いろいろなことを卒先してやる。
- ・いろいろな運動がじょうずである。
- ・よく発言をするが、特有のクセがある。

(高学年) ・他人に対する寛容が少なすぎる。他人に迷惑をかけてもなんとも思わない。

- ・ことばが粗雑で、少しどもる。早口。
- ・けんかをよくする。

また、上記のような特徴を教室観察の記録から関連するものを拾うとたくさん出てくる。Tのように、教室観察をしながら、問題行動を記録しやすい子どもはめずらしい。

粗暴なことについて

〈観察〉 2年 1954. 7. 1 (木) 第2校時 音楽

Tは授業が終わるやいなや、おじぎをしないで、教室をとび出してしまった。

〈観察〉 2年 1954.11. 6 第2校時 体育

体育館の中で、1年生が全員で、「ボックリ、ボックリ」(やさしい仔馬)の歌をうたっていた。Tはひとり体育館の中にはいて、1年生といっしょにうたった。

〈観察〉 2年 1955. 2.20 語い力テスト

語い力テストの時間中、腰かけていた椅子もろともひっくりかえる。「Tは前にもそうだったんだから。」と言われた。

〈観察〉 5年 1957.10. 9 (水) 第1校時 国語

インフルエンザの調査用紙を家に忘れてくる。どうして忘れてきたかと聞かれ、ニヤニヤ笑いながら、「破れちゃった。」という。教師に、「Tは乱暴だから、いけない。新しい紙がないから、のりではりつけて持ってきたさい。」と言われる。

〈観察〉 4年 1956. 6.15 (金) 算数学力テスト

動作が粗暴。服装に汚れがめだっている。だれかが足でトントンと床を踏みならした。すると、Tはそれをわざとまねて、先生に注意された。

けんかのことについて

〈観察〉 2年 1954. 10.21 休み時間

第2校時と第3校時との間の休み時間に、Nとけんかをして、Nを泣かせた。

〈観察〉 2年 1954.10.23 第2校時 推理テスト

テストの途中で、あきてしまい、Nと口論をはじめ、NがTの座席のところまできて、つかみ合いのけんかをした。

このほかTのけんかについての記録資料はたいへん多い。

おせっかいなことについて

〈観察〉 2年 1954. 5. 8 第2校時 算数

クラスの現在員をみんなにたずねたとき、Tはすっと立ちあがり、人数を調べて先生に答えようとした。

〈観察〉 3年 1955.12.12 (月) 第3校時 社会

最前列にいて、よく人のおせっかいをする。先生が社会科のテストをした後で、「Aと思う人は手をあげて」「Bは、次にBと思う人は手をあげて」と言う。Aが手をあげなかったところ、Tは「Aさん、手をあげなかったぞ。」とはげしく言う。

〈観察〉 4年 1956. 4.30 第2校時 国語

「今、読んだところで、読めない字のあった人は手をあげて」と先生に言われ、Nほか2, 3名が挙手するのをためらっていた時、最前列にいたTは、後をふり返って「手をあげろよ。」とおびやかした。

他人のあげ足とりについて

〈観察〉 2年 1954. 6. 4 (金) 第2校時 国語

Tは授業中、人がなにか発言して少し変なところがあると、すぐ反対したり、ケチをつける。

〈観察〉 4年 1956. 6. 8 (金) 休み時間

乱暴をするので、集団の遊びの中に加えてもらえない。まわりで見えていて、ケチをつけていた。

〈観察〉 5年 1957.10.15 (火) ホーム・ルーム時間

先生が訓示をする。よくけがをする人はそれだけ、釘が一本ぬけているしょうこだ、と言ったところ、Tは「釘なんてからだの中にないもの」とあげ足をとる。

きたないことばづかいについて

〈観察〉 5年 1957. 9.30 (月) ホーム・ルームの時間

ホーム・ルームの時間に、みんなで運動会の反省をする。Sが「M君が運動会の時、ぼくの頭をたたいた。」と言った時、TはSに、「そんなのダメだぜ。大勢のことを問題にしろ、バカヤロノ」と大声で言った。

注 運動会の反省には、個人のことは問題にしないで、みんなのことを問題にしよう、という約束がきめられていたのである。

〈観察〉 5年 1957.10. 7 (月) 第1校時 国語

隣席にいたNが本を見ずに、ぼんやりしていて、めくことを忘れた。Tはそれに気づいて「なんだ、バカヤロノ 次じゃないか。」と言って、Nの本を乱暴にめくってやった。

〈観察〉 6年 1958. 7.14 (月) 算数

算数の時間に、「 $\frac{134}{726}$ がどうして、2で割ることが分かるか。」と先生に聞かれ、Tは、「いちばんケツの数が2で割れるもの。」と答えた。

(2) 言語能力の診断

ところで、Tの言語能力の発達状況はどうかというと、上述の問題ある行動とは反対に、まことに平凡な姿を呈している。言語能力テストの6年間にわたる評点の一覧表(表5—16)を次にあげる。

表 5—16 言語能力診断票 T男

		1 年			2 年			3 年			4 年			5 年			6 年		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
ひらがな	読字	3	2			5													
"	書字	3	3			5													
かたかな	読字	3				3	3												
"	書字	3				3	3		3	2	3								
漢 字	読字	2	3	3	4	4	4		3	3	3	2		2	3	3	2	2	2
"	書字	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3		2	2	3	2	2	2
読 解				3	3	3	2	3	3	3	2	3		3	3	2	5	1	3
黙 読	速 度					3		2	3	1	3	3		4	4	3	4	3	3
音 読	速 度										3	3							
音 読	技 能	B	B	5	3		4				3								
語 い	A				4					3	4	2							
"	B	2		3	3		3		2	3		2		1	2	2	3	2	3
"	C				2						3								
文 法			4	3	1	2	3	2	2		2	3		3	3	3	2	2	2
聞 く									B	B	1	2		3	2	2	2	2	3
話 す		4	C						C	A	3	4		3	3	B	B		
作 文	A	3	3	1	2	3	3	3	3	3	2	3		3	3	3	3	3	3
"	B											3		3	1	3	2	3	4

全体を概観して受ける印象は6年間を通じてあまり変化がないことで、この点、事例1に紹介したKの場合と似たものがある。ただ、Tの言語能力は学級で中の下あたりの線で大きな変化が見られない。もっとも高学年で幾分下降気味にあるとも言えないことはない。その点では、たとえば、漢字の読字力、書字力などは、それまでが評点〈3〉があったものから、評点〈2〉に落ちている点が注目される。

比較的、恒常的で変わらない言語能力の発達程度の中で、劣っていると考えられるものは聞く力である。また、2, 3の学期のある領域で、たいへんよい成績をとっている〔【例】 6年1学期の読解力テスト, 5年1, 2学期および6年学期の黙読速度〕かと思うと、たいへん悪い成績もとっている〔【例】 6年2学期の読解力テスト, 3年3学期の黙読速度, 5年1学期の語い力テスト〕

ト、1年3学期の作文(A))といった評点に大きな変化があるという、評点のゆれにも注目することができるであろう。

したがって、Tの言語能力の発達について問題になりそうな点をあげるならば、

- ・6年になって文字力が低下した。
- ・聞く力が他の能力にくらべて劣る。
- ・2, 3のテスト間の結果に大きなゆれがある。

の3点に集約されるであろう。もっとも、Tの学習態度からおせば、言語能力にそれほどひずみがなく、しかも6年間あまり変わらぬ、ということの方が問題点といえはいえないこともない。

〈文字力テストの結果〉(漢字)

入学当初 読み書きとも1字もできなかった。6月に入ってやっと1字書けた。

1年末…29字の漢字が読め、23字の漢字が書けた。

2年末…87字の漢字が読め、59字の漢字が書けた。(2年になってからの進歩が顕著である。)

6年末…(教育漢字の全数調査)

		正 答 数	準正答数	誤 答 数	無 答 数
読	字	744	17	40	80
書	字	452	3	166	260

* 読み、書きともに平均より劣る。

さて、ここで、1年時の言語能力について、Tに対する診断メモをみると次のようになっている。

1年時の言語能力

① 言語能力の進歩の度合い

各能力を通じてみた全体の発達の程度は評点〈3〉でふつう。入学当初よりほとんど変わっていない。

② 各言語能力の特徴

とくにまぎっている能力はないが、数字だけは入学当初より全部できた。劣っている能力は次の3つ。

- ・話 ず 羅列的である。
- ・音 読 早口に読みすぎる。
- ・作 文 31行書いたが、内容に重複が多い。

⑧ 言語発達の条件

とくに、すぐれている条件は見当たらないが、教師によく接近し、積極的。記憶力がよい。

劣る条件

- ・知能が劣る。描画もへた。
- ・授業中、落ちつきがない。
- ・本は買って来た当座にちょっとみるだけで、すぐあきて読まない。
- ・クラスのものから嫌われている。
- ・離乳がおそい。
- ・家が狭く、裕福でない。

④ 診 断

- 1) 粗暴で、情緒が不安定なためにテストの成績を悪くし、またテストの成績にむらがある。
- 2) 社会性が未発達のため、おとなとの話し合いができない。
- 3) 目的意識がはっきりしすぎている。
- 4) 語い力が劣るのは経験の狭さと読書の浅いことによる。

このメモにある記憶力がすぐれていることは、たとえば、次の観察記録の内容と結びつけられる。

〈観察〉 2年 1954. 5. 8 第2校時 算 数

算数の時間、学習興味が大いにあり積極的。教師から 5, 10, 15…というかぞえ方を要求されて、元気よく、その方式で 100 まで答えられた。ただし、100 を「ジャク」と発音した。

T がもう少し、落ちついて考え、学習をしてくれたら、成績はもう少し向上したであろう。だが、知能程度をみると、まずは知能相当の言語能力だと解釈された。

(3) 眼球運動の分析

T の眼球運動の結果を調べると、表 5—17 のようになる。読書速度はやや学級平均値を上まわる程度であり、知覚の型は停留時間がいつも短いという停留時間型に属している。

表 5-17 眼球運動の分析 T男

	読書速度 字/1秒	停留数 回/100字	停留時間 秒/1回	逆行数 回/100字	不適 回/1行	理解 %	知覚の型
3年 つり	7.25 (6.20)	60.0 (62.3)	215 (259)	9.4 (8.4)	0.6 (0.8)	67 (65)	停留時間型
3年 かいもの	6.35 (5.52)	66.2 (71.7)	216 (260)	8.8 (10.9)	1.5 (0.8)	8.6 (64)	停留時間型
4年 わたり鳥	5.38 (5.06)	72.0 (68.4)	212 (270)	9.0 (7.8)	1.4 (0.8)	80 (69)	停留時間型
5年 わたり鳥	9.20 (7.32)	48.0 (58.2)	220 (232)	3.0 (5.9)	0.4 (0.5)	80 (64)	
5年 血のめぐり*	8.13	57.1	20.3	8.6	0.4	100	
6年 わたり鳥	13.49 (9.86)	42.5 (50.2)	183 (205)	1.7 (5.2)	0.5 (0.5)	80 (75)	

* 遅読みの条件づけによる眼球運動。() 内は学級平均値を示す。

(4) 要因からの診断

〈知能テスト〉

1年	団体知能診断テスト	I・Q	107
	新乙式団体知能検査	I・Q	84
2年	新田中B式知能検査	偏差値	52
4年	京大 NX 9-15 知能検査	偏差値	55*

* 検査1〈折紙パンチ〉にすぐれ(偏差値72), 検査4〈乱文構成〉に劣る(偏差値37)。

ここで、知能を含めた言語発達の条件を全学年にわたって見渡すために、一覧表をあげると次の通りである。

表 5-18 要因の特徴 T男

学 年 \ 要 因	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年
1. 知的要因	2	3	3	3	3	3
2. 身体的要因	B	A	A	C	A	B
3. 社会的・情緒的要因	2	2	2	2	2	2
4. 学習的要因	2	3	3	3	3	3
5. 環境的要因	2	3	3	3	3	3

この表の中で、身体的要因が4年で評点がCとでているのは、病気による学校の欠席によるものである。要因の中で比較的劣るのは社会的、情緒的要因の面である。この点は、先述もしたように、Tは非常に乱暴であり、そのために友だち関係がよくなく、教師関係もよくない。本人自身のうけとり方はともかく、教師の側にしばしばTの発言を押さえる傾向が見受けられた。

表 5—19 身体の発達 T男

学 年	測定月	身 長 cm	体 重 kg	胸 囲 cm	座 高 cm	備 考
2 年	29.5	111.6	21.0	59.6	64.9	慢性鼻炎扁肥アデノイド 肺 浸 潤 慢性鼻炎、扁肥
3 年	30.4	117.9	23.7	60.7	67.4	
4 年	31.4	123.5	26.8	66.1	70.4	
5 年	32.4	129.8	30.0	68.8	73.4	
6 年	33.4	133.0	32.0	×	×	
6年末	34.1	135.8	34.0	×	×	

* 慢性鼻炎、扁肥はとくに言語発達を規定するほどの意味はもたない。なお、欠席日数は4年の折、74日もあり、10月～12月の全期間を欠席しているのが注目される。病名は肺浸潤。

さて、この辺で、先にTの言語能力の発達上にみられた問題点について、その要因との結びつけを考えていくことにする。まず、高学年における文字力の低下であるが、これについてはっきりした決め手となる診断はむずかしい。ただ、中学年における病気欠席が学校、家庭における学習に影響していることは否定できないから、とくに組織的な文字学習に障害となって、たまたま、高学年の文字力テストがよくない、という結果になってあらわれたとも考えられる。

つぎに、各種の言語能力の中では、大別すると、話しことばに関する面が書きことばに関する面よりも劣っているように見受けられる。家庭読書の効果が書きことばの学習に影響したようにも考えられるが、むしろ、話す、聞く面がなぜ劣るか、という点を考えた方が適切である。家庭読書はかならずしも十分とは言えないからである。

〈家庭での読書〉

1年…本は20冊くらい持っているが、読書興味はほとんどない。

2年…1年の時より本を読むようになったが、凸凹漂流記、田宮坊太郎、豪勇三羽鳥など漫画を読む。

4年…比較的、読書が好きな方である。雑誌付録の漫画が好きである。

6年…あまり単行本を読むことがない。

話を聞くことは、文章を読むときよりも、落ちついた態度が要求されるのが一般であり、Tの性格からみて、話を聞くことの方に情緒不安定の障害が大きく影響しているのであろう。聞く力が読解力よりも劣ること、話す力が作文能力よりも劣ることはこのように関係づけられるであろう。

標準読書力テスト〈阪本・読書力テスト〉

2年 読書偏差値 54

6年 読書偏差値 59

速度 4 読解 3 読字 3 (5段階評価)

正確度指数 88 〈少し大ざっぱな読みかた〉

〈高学年の作文〉

学 年 学 期	文 章	評 点	備 考
5 年 1 学期	春の遠足〈相模湖〉	3	分 量 1,194 字
〃	手紙文	1	
5 年 2 学期	ともだち	3	
6 年 1 学期	記録文	2	
6 年 2 学期	感想文	3	
5 年 1 学期	基礎能力		
	1) 短文	4	
	2) 文の接続	3	
	3) 文章構成	4	
	4) 推考	2	

そこで、比較的劣ると考えられる聞く力、話す力にみられる特徴を拾いだし、てみると、聞く力の各能力の中では、長い話を聞いて理解するテストよりも、ひとつひとつの単語を正確に聞いたり、短文が表わすことがらを正確につかむ能力に欠けるという、厳密な聞きとり能力に劣るようである。次表がその一覧表である。

〈聞く力〉	評点
1. 一般的な聞きとり能力	2
言語を聞く速度	1
言語と事実との対応	1
目的に即した聞きとり	3
話の理解	3
2. 放送を聞く力	2
ニュース類を聞く	3

Tの聞く力はこのように、本人の情緒的不安定が障害となっていることは否定できないが、低学年のころには家庭にラジオをもたなかった（もちろん、テレビはもっていない。）ことも聞く力に影響を及ぼしているのではないかと考えられる。

いっぽう、話す力の面では、たいへんせっかちで早口、しかもそのためにどもったりすることがある。それから、1対1の形式で話させると、概してたいへん簡単な話で短かく終わってしまう。話のすじに一貫したまとまりがみられないのも特徴であるが、これらの理由は、Tが論理的思考に劣るという解釈もさることながら、話しかた自体にも着目しなければならない。Tは他の子どもにくらべて、自分で何を話すか、一応、考えをまとめてから話すという余裕をもった心構えがない。だから、聞き手の方で適当に助言をしてやったりすれば、次から次へと新しい話題がでてくる。そういう話すことの特徴が、作文などには、だらだらしたまとまりのない文表現になってあらわれると、解釈することができる。

話しかたの一例として、5年2学期テストにおけるTのことばをとりだしてみよう。たたされたママという話を人に伝える、という設定である。（ ）内のことばは聞き手の助言である。この表現に要した時間は4分40秒。

〈話すテスト〉 5年

ハイ、ネ、アノ、イットウハジメノネ、ミチ子サンガネ、エート、ロ、ロウカヲカケ出シテッテ、立タサレテネ、校長先生ニオコラレタラネ、ソイカラ、ママハネ、自分ノオコラレタコトヲ思イ出シテネ、アッ、1年ノ時ネ、自分ノ前ニネ、出来ナカッタ人ガ、算数ノ数、数字ノ、ワ、ワカンナカッタ人ガイテネ、ソノ人ガネ、ア、教エチャイケマセンヨッテ、先生ガ言ッテネ、ソレヌママモ、マモナイデネ、教エテネ、ソイデネ、先生ニネ、ア、アノ教壇ニ立タサレテネ、ソノネ、アノ、先生ニネ、イ、言ワレテネ、ソイデネ、エー、ソレオネ、アレヲ、ママノ気持ハネ、出来ナカッタ人ハネ、アノ、アキラメテネ、教エテネ、エー、エート、ソイデイッショニ来イヨッテネ、心ノ中デ泣イテネ、ソイデイッショニネ、先生トネ、運動場ヘ行ッテネ、ア、遊

ビニ行ッテネ、エート、エート、

(それで、いっしょに遊びに行って?)

分カンナイ

(分らない? うん、それから他にどんなことがあったかな? どんなお話があったかな?)

アッ、コ、今度ハネ、ア、ソウユウコ、コトデネ、ウントネ、……

(それで、どうしてママはそういうお話をするようになったのかな?)

ソイデ、ミチ子サンガネ、廊下ヲカケ出シテネ、立タサレテテネ、立タサレタカラネ、校長先生ニネ、オ、オ、オコラレタカラネ、ママハネ、アレ、自分ノオコラレタコトヲネ、アノ、思イ出シテネ、話シタノ。

(あ、そうすると、おこった先生とか、算数の出来なかった子は、どうなったのかな?)

オコッタ先生、ヤ、山本先生デネ、ソンデ、イ、今、校長先生ヤッテネ、ソ、サ、算数ノ出来ナカッタ子ハネ、ウ、分カンナイ。

(その子はどうなったのかな?)

ウン、算数ガネ、デ、出来ナクテネ、算数ノネ、カ、カズガ ヨ、ヨク読メナインデネ、ソレデネ、先生ニネ、ゴ、五タス三ハイクツ、イクツッテネ、イ、言ワレテネ、ナ、ナンニモ答エナイ カラネ、ママハネ、カワイソウニナッテネ、エ、小サイ声デ、イ、言ツテネ、ソレデネ、先生ニネ、ミンナ静カニシテイタカラネ、先生ントコマデ、声ガ聞コエテネ、ウ、先生ガネ、アレ、教壇ニ、タ、立ッテロッテ言ワレテネ、ママハネ、ウーント、コ、心ノ中デ泣イタんだネ、

(うん、そのお話は前にもう話してくれた。)

ウン、

(それで、その算数の出来なかった子は今どうなっているの?)

今、分カンナイ。

(なんか、死んだんでしたね。)

ウン、ソウネ。アレ、イ、1年生ノ、ト、時ニネ、カラダガネ、ヨ、弱クテネ、アレ、ヨ、4年生ノ時ニネ、ナンカ、悪イ病氣ニカカッテネ、アレ、死ンジャッタノ。

この話しかたテストにみられる、表現しようとする単語の冒頭の音をどめるのは、せっかちな心急ぎと早口のためにおこっているものであろう。ところどころ、聞いた話になかったことから挿入する自己流のまとめ方は、たとえば、音読技能テストなどには、自己流の読みかたをして平気でいる事実となって現われている。

(5) 中学校進学その後〈まとめ〉

以上、みてきた事実は結局、Tが学習態度に落ちつきがないこと、これが言語能力のプロフィールをそのままかたちどっているといっていよいであろう。このTの落ちつきのなさはどこからでてきたか、の診断はできにくいけれど、家庭環境に目を移せば、狭い7畳の部屋に、家族7人（兄ふたり、妹ふたり）が同居していた低学年までの生活、また、時々、父親が酒を飲んで帰宅し、子どもたちと陽気に大さわぎをするという〈母親の報告による〉点を問題にすることができであろう。

しかしながら、それにしても、言語能力の発達の度合いは、小学校期間に大きく変わらないできたということをささえるものは、やはり、Tの学習態度にみる、ものに対する積極的な意欲をぬきにしては考えられない。

最後に、中学校以後の状況を調べてみると、言語能力は中学校に進んでから、若干下降シクラスの中では中以下の位置にさがっている。中学校の教師の報告によれば、Tは身長が低いために、チビ、チビといわれ、他の生徒から言動を押さえられているそうである。学習態度にも小学校でみせたほどの積極性がみられなくなったようである。学習時、時折、大あくびをしては「T、たるんでる。廊下に出て、顔を洗ってこい。」と言われている。まことにTらしい。ことばづかいが乱暴で、聞きとり能力が劣ることも小学校時代とそのままである。

索 引

- 1) ここには、本文の中に出てくる主たる人名・地名・書名・国語教育上の術語などを取り上げた。
- 2) また、主要な事項がどこどこに解説されているかを示した。
- 3) 書名は『 』に入れた。

事項索引

ア
 味わって読むためまた他人
 に伝えるために声を出し
 て読むこと……261, 303~4
 アスペクト……199, 200
 あそびました型……430
 新しい送りがな法……150
 『あたらしいこくご』(『新し
 い国語』)……75
 アメリカ……13, 255~9
 あわてがき……335

イ
 イギリス……257
 移行期的現象……373
 1字下げ……348
 1文当たりの平均字数……443
 1文の平均字数……386
 1文平均数……426
 いっせい調査……391
 逸脱……330
 ——現象……344, 393
 移動動詞……191, 198
 意図を聞きとること……511
 一般的な聞きとり能力……
 495, 516, 532
 一般読書……64, 67, 93, 105
 一分間最高読字数の発達……294
 意味段落……348
 意味の近似(反対概念も含
 む)による誤り……414
 いれて型……430
 引用のかぎ……419

ウ
 ウ・エ・オ列長音……149
 受けのかぎ……421
 受身表現……410
 ウ列拗音……336
 ——の長音……418

エ
 H校……71
 HN校……282
 エ列長音……418
 絵を見て文章を書く……424
 遠足(作)文……327, 382,
 385, 408

オ
 応答能力……461
 大文字書き……155
 送りがな……147~9, 150,
 162, 410, 418
 ——の誤り……150, 161, 336,
 419, 447
 ——の誤用率……419
 ——の法則……92
 遅型……389
 おとしのかぎ……421
 乙学級……49, 149, 390
 重き関係……431, 432
 オ列・ウ列・エ列長音……336
 オ列長音……418
 終りの部分……333
 音訓整理……66, 93
 音・訓の一部をあて字風に
 使用する……335, 413
 音訓を無視した誤り(漢字
 の)……90, 93
 音節数……503
 音読……52, 269
 ——ができること……261,
 271~4
 ——技能(テスト)……28,
 269, 271, 285, 303, 304
 ——テスト……271
 ——と黙読……294, 295
 ——の時期……293
 ——理解……258

カ

絵画欲求不満テスト……
 218, 551, 563, 570
 改行……348
 ——意識……330, 348~1
 ——1字下げ……331, 351
 ——過多……352
 外国語……58, 332, 370
 χ^2 検定……250
 解釈的読解……257, 258
 解説を聞く……509
 書いてあることをだいたい
 読みとること……261, 279~82
 外来語……58, 332
 ——の使用……370
 会話……419, 433
 ——の一方的な使用……426
 ——のかぎ……152, 336, 421
 ——の使用……358, 427, 433, 435
 訛音……368, 427, 446
 書かれていることの中の事
 実と意見とを判断しなが
 ら読むこと……261, 307~9
 課外の一般読書……61
 課外の読書活動……47
 課外の読書生活の発達……12
 課外の読み物の指導……254
 係りと結びの呼応……192,
 206, 207
 書き出し……333, 426
 ——の文……439
 ——の文字数……390
 書き手の意図や文章の主題
 をとらえること……261,
 304~7
 書きとり……68, 76
 格助詞190~200, 334, 405, 445
 ——使用力……193
 ——と係助詞の混用……427
 ——の誤用……427, 444
 ——の使用法……195
 ——の理解, 使用能力……190
 書く生活……53, 68, 107

36~42, 565
 —の読み書きテスト……58
 —の読み書きの差……138
 —の読み書きの力……45
 —の読みと書きの関き
 ……63, 64
 —ひらがなまじり文…410
 観照の構え……338, 339
 観照類型……339, 340
 感情移入……433
 感情型……376
 漢字力……546
 —テストの問題構成 60~1
 —の発達度……59
 —の発達度(1年~6年)62
 —の発達のまとめ…45~7
 漢字を書く力の発達…63~74
 漢字を読む力と漢字を書く
 力……63~74
 漢字を読む力の発達…64~7
 関心の領域……338
 完成法……194, 195
 —テスト 193, 195, 208, 232
 感想……441
 —文……374
 眼球運動……559, 567
 —記録装置(オフサルモ
 グラフ)……12, 16, 256
 眼球運動の発達……254
 眼球運動の分析……548, 579
 感数符……419
 かんむり……87, 102
 慣用句……331, 336, 370
 慣用字体……105

キ

幾何的伝達……453
 幾何的補助点……477
 関きとり能力……585
 危険率……250
 関くことと読むこととの理
 解過程の比較……497
 関くこととの反応……516
 関く力……26, 33, 495, 531,

547, 561, 565, 582, 583
 —相互の相関関係……531
 記述意欲……349, 355
 記述形態……381
 記述速度……333, 386, 389
 記述態度……356
 記述内容……349
 記述量…332, 347, 349, 379
 ~93, 427, 432, 444, 445
 —の増加……355, 412
 —の増減……384
 記述力……331, 346, 355, 381
 擬声語……151
 『基礎的読解指導』……258
 基礎能力テスト……367
 基本的文法形式……190
 技能別成績の上昇(読解) 264
 技能別の発達の度合い(読
 解)……263
 技法上の発達……426
 きまじり型……430
 記録文……332, 374, 546
 客観的・具体的な描写…331
 客観法形式……219
 —の問題……217
 逆行……548
 —数……256, 568, 580
 逆書……102
 逆接形式……334, 403
 旧字体……105
 教育課程…20, 45, 47, 259, 262
 教育漢字…45, 46, 61, 546, 578
 教育漢字全数調査……45,
 46, 61, 63, 65, 69
 教育的関心……112, 569
 教科書…45, 46, 56, 64, 65,
 75, 76, 116, 133, 142, 150,
 254
 —教材……259
 —のむずかしさ……255
 —表記……419
 行がえ……442
 教室観察……56, 419, 575
 教師の指導……421

共通問題正答率(読解)

……262, 263
 興味中心に書く……330
 協力校……13~5, 19, 64,
 69, 71, 155, 159, 162, 178,
 183, 262, 266, 268, 275,
 282, 299, 375, 377, 382, 473
 緊張関係……468

ク

空間名詞……191, 197, 198
 くぎり符号……336, 419, 435
 —を正しく使う力……148
 具体性——客観的・具体的
 記述……356
 具体的作文……448
 具体的な語……221
 具体的な題材……430
 具体例……340, 344, 354, 364
 句点……152, 182, 336, 419
 句読点 147, 148, 179, 183, 410
 —の使用……151
 —の使用能力……179
 —の使い方……428, 448
 —のつけ方……152
 句読法……149, 181, 183, 185
 —の意識……421
 —(の)テスト……181, 185

ケ

敬語……198
 —動詞……199
 —法……191, 200
 形式的(な)改行……348, 349
 形式的(な)改行数…350, 351
 形式面……336, 427, 444
 —からみた発達……393
 —の傾視……426
 —の無視……420
 係助詞……334, 406
 敬体……332, 371
 形容詞……89, 94
 研究の概観と成果……328
 謙譲……191, 200

言語環境……………569
 言語諸能力相関の発達のな
 型……………30
 言語スキル……………14
 ——の発達……………253
 言語生活……………15
 言語と事実との対応 501,533
 言語能力……………55,102,122,
 133,135,136,137,138,
 546,556
 ——相互の相関……………24
 ——と要因との相関……………32
 ——の診断……………544,545
 557,564,566,576
 ——の相関係数……………25
 ——の相関の学年的変化…25
 ——の発達……………254,255,
 256,257
 ——の発達(言語発達)……
 12,14,18~20
 ——の発達を規定する要因23
 ——発達の要因……………20
 言語発達の条件……………579,580
 言語要素……………14,15
 ——(単文,短文)を聞き
 とる力……………495
 ——の聞きとり……………497,533
 ——の習得……………43
 言語を聞く速度……………532,533

コ

語い使用の発達過程……………367
 語い大きさ……………220
 語いの拡充……………411
 語いの使用状況……………365
 語いの広がり……………220
 語いの乱れ率……………217
 語い負担……………255
 語い量……………80,91
 語い力…28,29,38,40,42,
 190,229,253,325
 効果的な会話の挿入……………359
 甲学級……………49,262,390
 高学年における技能…261,

303~19
 『高学年の読み書き能力』…
 12,59,329
 後昇型……………391
 構成……………441,425
 ——力……………325,351,433
 構想……………264,391
 ——型……………376,393
 ——のたてかた……………343
 ——力……………330,346,381,391
 口答質問法……………198
 ——のテスト……………193
 声を出さないで目で読むこ
 と……………261,269,293
 呼応の知識……………398
 語幹……………92,150,419
 誤記の訂正……………376
 誤記反応……………428
 国語科学学習指導……………254,275
 国語教科書……………59,75,80,
 255,256
 国語表記……………116,147
 ——法……………149
 国立教育研究所…12,19,376
 ——年報……………12
 個人差……………48,330,392,516
 個人別漢字書字数…128,130
 個人別漢字読字数…127,129
 個人別習得文字数一覧表…
 107~11
 誤字……………444
 個性的な見方や表現……………342
 個性味……………340
 誤答傾向に現われた発達過
 程(漢字)……………80~107
 誤答傾向(漢字)の類型…105
 誤答現象の学年的傾向(漢
 字)……………83
 誤答反応……………47,80,89
 誤答例……………86,102
 ことがらの時間的關係把握
 ……513
 誤読現象……………89
 異なり語数……………365

子どもニュースを聞く…512
 語の学習と理解……………247
 語の誤用……………331
 語の使用の発達段階……………366
 語の使用範囲……………331,367
 語の長音化傾向……………418
 語の把握の仕方……………220
 語の複合的な使用……………332
 語の理解の深さ……………221
 個別テスト……………139
 こまぎれ(の)文……………388,404
 語脈……………90,104
 誤反応……………519,522
 語尾……………92
 固有名詞……………151,168
 混迷・分裂……………330,345
 混迷・分裂現象……………344,393
 混用体……………332,372

サ

細部の読み取り……………264
 細部の理解……………299
 阪本一郎……………338,355
 作者の考え方を讀みとる 291
 作品の構成の理解……………264
 作品の内容理解……………506
 作文……………54,57,147,151
 ——(A)力……………26,36,42
 ——技法……………441
 ——教育の目標……………324
 ——テスト……………437
 ——「友だち」……………53
 ——能力……………546,547,566
 ——能力の発達…20,324,430
 ——能力を基礎的に分析 325
 ——能力をテストする作文
 Bテスト……………363
 ——の記述過程……………333
 ——の基礎的能力……………424
 ——の題名……………437
 ——の分量……………562
 ——Bテスト……………422,423
 ——力調査……………325
 ——力と他の言語能力との

- 相関…………… 327
 ——力の研究…………… 329
 座談会・対談を聞く…… 516
 3分間読書速度テスト… 293
- シ
- 思惟型…………… 384
 字形…………… 102, 105, 133
 ——の類似…………… 89
 ——を誤る…………… 335
 思考態度…………… 391
 事実的読解…………… 257, 258
 事実の文法能力…………… 398
 指示の文…………… 277, 283, 299
 指示文…………… 53
 じ・ずの使いわけ…… 417
 時制…………… 335
 ——関係の誤り…………… 408
 ——その他…………… 408
 自然的な観点…………… 330
 自然的類型…………… 340
 事前指導…………… 328, 381
 思想性…………… 363
 字体…………… 105, 133
 舌たらずな表現…………… 331
 自・他の使い分け…… 444
 じ・ぢ, ず・づの書きわけ
 …… 150
 実験学級…………… 163, 169, 183
 実験学校…………… 13, 14, 15, 19,
 47, 49, 54, 55, 58, 64, 67,
 69, 71, 74, 162, 163, 178,
 183, 184, 262, 266, 268,
 282, 294, 303, 331, 475
 ——・協力学校名…………… 15
 ——に準ずる学校…………… 14
 実験場面…………… 464, 474
 実作での段落づけとの関係
 …… 353
 指定の助動詞…………… 191
 指導事項…………… 259
 質問紙法…………… 193
 しぶり読み…………… 271
 社会性, 情緒性 …… 570, 574
- 社会・情緒的要因…………… 23
 修飾語や目的語等の誤用や
 位置の不適當…………… 334
 修飾語や目的語の位置の不
 適…………… 400
 修飾節…………… 205
 習得過程上の現象(漢字)… 77
 習得能力…………… 83
 習得率(かたかな文字)… 57
 重文…………… 192, 207, 386
 ——構成能力…………… 172
 ——を組み立てる能力… 207
 主格助詞の使い方…… 200
 主観的観点…………… 330
 主観的類型…………… 341
 熟語… 87, 88, 90, 91, 104, 335
 ——と構成文字との未分化
 の誤り…………… 87, 88
 主語…………… 191, 201, 205
 ——・述語・目的語・修飾
 語の反復…………… 399
 ——と述語とを照応させる
 能力…………… 334, 191, 206
 ——と述語の位置…………… 206
 ——と述語の形式的照応
 …… 201, 202
 ——と述語の照応…………… 200,
 202, 333
 ——の脱落…………… 444
 ——の反復…………… 444
 ——の不明…………… 444
 ——や述語の脱落… 333, 394
 取材能力…………… 329, 337
 取材範囲…………… 329
 取材材…………… 381
 主・述関係…………… 394, 427
 主・述関係のゆがみ(主・
 述の不整)…………… 399, 445
 主・述の照応の乱れ… 397,
 427, 444
 主題…………… 330, 347, 361
 ——あるいは意図の読み取
 り…………… 264
 ——意識…………… 346, 439
- 意識の発達…… 426, 437
 ——から逸脱しているもの
 …… 342
 ——的把握 257, 258, 265, 304
 ——に混迷と分裂があるも
 の…………… 343
 ——に即した構成…………… 431
 ——のかたより…… 330, 343
 ——の設定…………… 381
 ——の統一度…… 330, 342,
 347, 393
 ——把握の観点…… 330, 338
 ——への関心…………… 338
 ——をとらえるスキル… 259
 述語…………… 191, 201, 205
 ——の脱落…………… 396
 ——の反復…………… 444
 首尾照応…………… 441
 自由解答形式…………… 219
 ——の問題…………… 217
 自由記入法…………… 505, 521
 自由題…………… 381
 準正答…………… 94, 105
 順接形式…………… 334
 順序にしたがって読む… 264
 順序をたどって意味をとる
 こと…………… 261, 282~85
 順序をたどって読む…… 283
 『小学校児童の言語』…………… 13
 『小学校中学年の言語能力』13
 小学校の期間にのびる能力
 …… 195
 情景の把握…………… 313
 情景・場面…………… 426
 ——をいきいきさせる… 331
 情景描写… 426, 429, 431, 432
 使用漢字…………… 410
 使用語い…………… 331, 365
 詳細な事実の聞きとり……
 521, 522
 上昇発達…………… 431
 常体…………… 332, 371
 情緒不安定…………… 156
 象徴的伝達…………… 453

象徴的表現…………… 477
 省筆…………… 331, 359
 情報…………… 453, 462, 463
 ——伝達…………… 462
 ——能力…………… 462
 書字能力…………… 105
 書字力…………… 135
 ——テスト…………… 46
 助詞…………… 147, 151, 157, 405
 ——「じ・ぢ」…………… 336
 ——「ず・づ」…………… 336
 ——の誤用 405, 427, 444, 445
 ——の正しい使用…………… 334
 ——の脱落…………… 334, 444
 ——の定着…………… 150
 ——の表記…………… 268, 335,
 417, 428, 446
 ——の用法…………… 197
 ——の理解…………… 197
 ——「へ」…………… 335
 ——を書く力…………… 45, 54～5
 叙述型…………… 376, 384, 393
 叙述形式…………… 430
 叙述に即して正確に読む 313
 叙述の型…………… 333
 叙述の伸長…………… 426
 叙述力…………… 331, 341, 432
 資料…………… 139, 329, 422
 事例…………… 496, 516
 ——研究…………… 13
 新出漢字…………… 76
 身体・運動能力的要因 23, 33
 身体的条件…………… 121
 身体の発達…………… 561, 581
 伸長度…………… 432
 唇読…………… 269
 新聞・雑誌によく出る漢字
 の正答率…………… 68
 心理学者…………… 255, 256
 心理的発達…………… 430

ス

推考作業…………… 376
 推考して書き上げるとい

態度や技能…………… 378
 推考能力…………… 332, 376
 ——テスト…………… 332, 375, 377
 推考力…………… 325
 図形認識…………… 481
 すらすら読める…………… 266, 268

セ

清音の読み…………… 44
 清音(文字)読み書き…………… 48
 成果…………… 329
 性格…………… 218
 ——づけ…………… 432
 正確度…………… 534
 生活語…………… 366
 生活語い…………… 331
 生活作文…………… 542
 生活的な話を聞く…………… 507
 生活的な文字…………… 76
 生活的文章…………… 319
 精神反射測定器…………… 16
 成績差…………… 229
 清濁の混同…………… 91
 性別…………… 536
 ——の聞き分け…………… 502
 正反応…………… 520, 522
 接続関係…………… 401
 接続語…………… 192, 209, 210, 212
 ——を使用する能力……………
 192, 210
 接続の語の使いかた…………… 435
 接続語を理解する能力…………… 192
 接続詞…………… 210, 333, 386, 401
 ——以外の語を使って文と
 文を接続する…………… 436
 ——の誤用…………… 403
 ——の使用…………… 426, 429
 ——の使用状況…………… 401,
 402, 435
 ——の多用・乱用…………… 334,
 402, 403, 427, 436
 ——の乱用…………… 387, 403
 ——や接続助詞を適切にま
 た正しく使う…………… 334

接続助詞…………… 334, 401, 404
 ——の種類…………… 405
 接続詞を適当に使に分ける
 力…………… 436
 接頭語…………… 332
 ——や接尾語的な用法…………… 369
 接尾語…………… 332
 説明的態度…………… 329, 331,
 360～2, 431
 説明的な文…………… 432
 説明的(な)文章…………… 257, 384
 説明文…………… 299
 前回正解数…………… 214
 前回正答率…………… 215～8
 前回正答率と乱れ率との関
 係…………… 215, 216
 前回問数…………… 215
 全国学力水準調査…………… 310
 全国学力調査…………… 68, 377
 全国平均(漢字力テスト)…………… 69
 「せんせい」(先生)…………… 324,
 328, 329, 380, 382
 選択肢法…………… 505, 521
 選択法…………… 194, 207
 ——テスト…………… 193, 200
 全然読めない…………… 268
 全体的関係的に把握された
 題名…………… 438
 専門語い…………… 366
 専門語, 特別な語…………… 369
 専門用語…………… 331

ソ

層化抽出…………… 13
 総括説明型…………… 376
 相関関係…………… 496
 相関係数…………… 24, 35, 36, 42
 相関の高い言語能力と低い
 言語能力…………… 26
 総語い数…………… 371
 相互関係的…………… 431
 総字数…………… 443
 想像力…………… 426, 430, 432
 総文数…………… 387

- 促音152, 154, 165, 168, 336, 412, 418, 427, 445
 —化…………… 336
 —脱…………… 155
 —の書き方の定着……………45
 —の表記…………… 149, 268, 416
 —・拗音・長音の誤り 335
 —・拗音・長音の表記 152
 —・拗音・長音を書く力53
 —・拗音・長音を表記する…………… 335
 —・拗音・長音を含むか
 たかな語……………45
 —・拗音・長音を含む語58
 —・拗音・長音を含む語
 の読み……………44
 —・拗音の読み…………… 51~3
 —・拗音を含む語の読み51
 組織的な文字学習……………48
 卒業時の能力の推定……………42
 卒業時の話し方の能力… 490
 尊敬…………… 191, 200
- タ**
- 大意的把握…………… 257
 対象関係…………… 195
 題意…………… 328
 第1実験……………464~7
 題材の選定…………… 381
 体制化…………… 512
 だいたい……………279~2
 だいたい読める…………… 266
 だいたいを読む…………… 277
 第2実験…………… 466, 467
 題のつけ方…………… 437
 題名意識…………… 438
 題名のつけ方…………… 426
 大要…………… 281
 高い・ゆたか（語い使用状況）…………… 365
 濁・半濁音（文字）よみかき……………48
 正しい表記法で文章を書く力…………… 148
- 正しくくぎって適当な速さで読むこと… 261, 285, 303
 脱字……………91, 444
 脱落…………… 427, 445
 —現象…………… 333, 444
 たどり読み…………… 271
 谷沢（隆一）…………… 385
 短音化…………… 418
 単語の聞き分け…………… 498
 単文…………… 386
 —形式…………… 444
 短文の積み重ね…………… 388
 短文の読み……………50
 短文を正確に聞きとる… 500
 男女差…………… 376, 384
 男女別…………… 391
 断片的把握…………… 257
 段落…………… 264, 347, 441, 442
 —意識… 330, 348, 351, 441
 —意識及び能力をみるテスト…………… 352
 —技能…………… 441
 —ごとにとまとめて読むこと…………… 261, 295
 —数…………… 330, 351, 349
 —づけ… 349, 350, 426, 442
 —づけの力のテスト… 331
 —テスト…………… 352
 —の形式…………… 348
 —不振…………… 349, 352
 —平均文数…………… 351
 （段落）例…………… 354
 —をつける…………… 330
 談話を聞く速度…………… 495, 500
- チ**
- 地域差……………57, 381
 知覚動詞…………… 191, 198
 知覚の型…………… 560, 568, 580
 知識・情報を得るための文章…………… 260
 遅進現象…………… 432
 知的能力…………… 544
 知的文章…………… 319
- 知能…………… 192, 218, 568
 —検査…………… 580
 —指数……………107~13, 126, 127, 135, 138
 —的要因…………… 23, 33
 —テスト…………… 551, 560
 地名…………… 168
 注意の向け方…………… 329
 中学年における技能 261, 287
 『中学年の読み書き能力』… 12, 59, 206, 327
 抽象的な語…………… 221
 長音……………152, 156, 165, 168, 336, 412, 418, 427, 446
 —化…………… 336
 —と結ぶ音…………… 155
 —の書き方の定着……………45
 —の表記…………… 149, 268, 416
 —符号…………… 171
 —符号の表記…………… 171, 447
 聴写テスト……………151, 159, 165, 168, 187
 聴写法形式…………… 154
 重複…………… 401, 427
 長文…………… 404, 427, 444
 —型…………… 444
 直接話法…………… 359
 陳述目的…………… 338
- ツ**
- 追跡（研究）……………12, 13, 18
 通信文…………… 374
 つくり……………87, 102
 つけ落し……………91
 つなぎ符号…………… 420
- テ**
- 低学年における技能 261, 266
 『低学年の読み書き能力』… 12, 59, 74, 544, 545
 低・中・高学年の誤答例の傾向（漢字）……………86
 定着…………… 44, 45, 55, 57, 63, 68
 定義選択法…………… 221~33

- 定義選択法の検査……………221
 定義法……………223, 229, 230
 訂正法……………194, 195
 ——テスト……………194, 198
 停滞……………432
 ——期……………381
 ——現象……………45, 381
 停留時期…548, 560, 568, 580
 停留数 256, 548, 560, 568, 580
 手紙……………53
 ——文……………546
 適応性……………218, 219
 適否, 良, 不良の判断・感
 覚や選択をする力……………378
 手品……………468
 ——の説明……………470
 ——のタネを伝える実験 467
 テスト問題の等価性……………458
 でたらめの改行……………330
 でたらめ読み……………86
 手本の絵伝達……………466
 転移……………525
 展開……………386, 441
 ——的な用法……………403
 点画・位置の乱れ……………102
 点画の乱れ……………105, 106
 伝記……………67
 ——文……………302
 テンス……………199, 200
 伝達内容……………464, 474
 伝達能力……………474
 伝達のタイプ……………453
- ト
- 統一度の高い……………330
 同意(訓)異字を借用する
 ……335
 同一課題……………324
 同一視的な聞きとり……………520
 同一児童……………213, 381
 ——の継続調査……………391
 同一条件で書いた作文…444
 同一文型のくり返し式の発
 想……………438
- 同一文題……………328
 同一問題に対する反応…213
 同音異語……………498
 同音の連呼……………336
 ——によるち・づ……………417
 統括型……………384, 393
 動作……………433
 動詞……………89, 94, 191, 198~200
 ——の使用能力……………191, 198
 ——の使い方……………200
 登場者……………428, 429
 ——の特徴……………432
 読点……………152, 182, 336, 419
 当用漢字……………46, 67, 414
 ——音訓表……………155, 428
 時の観念……………334
 時の経過や継続期間を表わ
 す幼ない用法……………409
 読解技能……………259
 ——検査……………20
 ——の学年配当……………260
 ——の発達……………256, 257
 読解の乱れ率……………217
 読解力…28, 35, 38, 40, 192,
 254, 556
 読解力個人別成績表……………331
 読解力指数……………256
 読解力の発達……………496
 読解力の発達で実施したテ
 ストの一覧……………319
 読解力問題種類別成績表 331
 読後感……………291
 読字テスト……………46
 読書意欲……………570
 読書活動……………548
 読書環境……………548
 読書興味……………64, 544
 ——の発達……………256
 読書語い……………331, 366
 読書指数……………256
 読書指導……………255, 256
 読書状況……………252
 読書生活……………104, 260
 読書速度……………20, 27, 36, 52,
- 548, 556, 557, 560, 568, 580
 読書調査……………570
 読書点……………252
 読書ノート……………147
 読書能力……………59, 254
 読書力……………46, 254
 読書練習器……………295
 特徴……………387
 ともだち……………324, 328, 329,
 380, 384, 393
 童話を聞く……………507
- ナ
- 内容意見……………535
 内容面からみた発達の特徴
 ……425
 内容面にみられる発達……
 329, 337
 内容を分類……………337
 長野県……………258
 ——教育委員会……………257, 304
 長野師範付属……………381
 何が書いてあるか考えて読
 むこと……………261, 274~7
- ニ
- 新潟県立教育研究所…329,
 344, 350, 351, 380, 381,
 385, 386, 391, 411
 ——研究紀要……………329
 2語の連合……………336
 ——によるち・づ……………418
 2・3年生の伝達能力…467
 似た意味ととりちがえる誤
 り……………88~90
 日常生活的な文章……………260
 日本……………259
 入学時漢字力テストの結果58
 入学時の漢字力テスト……………67
 入学前の家庭学習……………47
 入学当初の漢字力テスト…80
 入学当初のひらがな文字力48
 ニュース解説を聞く……………514
 ニュースを聞く……………508, 513

入門期……………59	話しことばの採集……………13	評価の基準……………328
——の言語能力……………12	話しことばの伝達能力……………20	表記……………393, 427
『入門期の言語能力』……………49	話の欠陥指摘……………501	——意識……………165
ネ	話の時間・空間関係の把握……………504	——上の誤り（漢字の）…92
年度別実施概要……………16	話の指示にしたがって行動する……………503	——上の発達……………410
ノ	話の展開……………429	——上の発達と問題点…335
能力S……………469	話の理解……………532, 547	——能力……………58, 147, 149,
能力R……………469	話す力……………26, 28, 453	157, 179, 185, 446,
のせて型……………430	話すテスト……………571	——能力テスト159, 179, 185
ハ	話す能力……………452	——法……………147, 410
パーソナリティ…54, 156,	「は・へ・を」……………417	——法の習得……………141, 147
376, 545, 554, 563	場面……………431, 428	——法の習得の概観147～152
撥音化……………336	場面規定……………474	——面の誤用現象……………445
発音からくる読み誤り（漢字の）……………92	場面設定……………429	——力……………147, 149
発音の正確さ……………271	早型……………389	——力テスト……………148, 152
発語的……………334	速読み……………549	——力テスト一覧……………148
発声の適切さ……………274	判断……………332	——力テスト問題…187, 188
発想形態……………381	反応……………519	表現意識のずれ……………398
発想力……………391	——速度……………519	表現意識の転換……………397
発達過程……………80, 116, 393	——転移……………512	表現意図……………334, 347
発達曲線……………38	——理解……………533	表現意欲……………442
発達傾向……………82, 155	反復現象……………394, 399	表現が具体的……………431
発達現象……………444	ヒ	表現技法の体得……………360
発達上の型……………387	微音読……………269	表現力……………432, 433
発達上の問題点……………325	比較関係……………195	描写的な文章……………384
発達事例……………542	比較表現……………195	描写力……………331, 355, 381
発達段階……………26, 172	必要なところを細かい点に注意して読むこと…261,	標準的な能力……………20
発達の特徴……………430	298～301	標準読書力診断テスト…46
発達的な型……………24, 31	否定形が使えない……………444	——（阪本D式）……………67
発達徴候……………331	批判・思想性をもって書ける……………331	標準読書力テスト…565, 582
発達と問題点……………333	批判的思考……………258	表情……………426, 432, 433
発達の段階的徴候……………325	批判的読解（理解）…257, 258	ひらがな……………107, 410
発達要因……………15	批判的読み……………258	——1字ずつの読み書きの力……………44, 49
881字…66～9, 83, 102, 126,	批判力……………363	——1字ずつ書く力……………147
131	表意性を無視した同音（訓）異字の使用……………413	——かたかなの読字力・書字力テスト……………58
話し合い……………552	表意文字……………103	——かたかなの文字学習の終了……………63
話し方テスト……………453	表外字……………414	——かたかなの文字学習の終了期……………45
話し方の基本……………462	評価視点……………328	——誤記……………335, 427
話しことばによる情報伝達……………463		——71文字の書く力の完成期……………54

——習得の型……………107～16
 ——書字力……………27
 ——促音……………154
 ——テスト問題……………139
 ——とかたかなの使い分け
 ……147
 ——の誤りの様相……………412
 ——の誤用……………411
 ——の習得……………47～55
 ——の拗音・長音・促音を
 含む語の書き方(表記)
 ……147～9
 ——文字力の発達のまとめ
 44～5
 ——文字の誤り書き……………445
 ——を書く力……………53～5
 ——を読む力……………50～3
 拾い読み……………266,268,271
 ——でなく語や文として
 読むこと……………201,
 266～9

フ

複合語……………370
 副助詞……………407
 複文…191,201,202,206,386
 符号の脱落……………421
 符号の付加……………421
 符合の不正使用……………421
 不整……………427,444
 不正使用率……………411
 不正な発音の弁別……………499
 不注意による書き誤り…445
 普通名詞……………433
 普通読み……………548
 不適応凝視……………548
 部分的な把握による題名 438
 文学作品……………289,299
 文学的な話を聞く……………521
 文学的文章……………257,260,319
 文種……………332,374
 文章技法……………343,349
 文章記述の型……………332
 文章形態と段落との関係 352

文章構成力……………346
 文章展開力テスト……………375
 文章に即して書いてある通
 りに読みとること…261,
 277～9
 文章能力……………183
 文章の意図の問題…305,306
 文章の紐立や叙述に即して
 正確に読むこと…261,
 309～12
 文章の構成……………349,427
 ——能力テスト……………424
 文章の創作過程……………338
 文章の展開……………391,427
 文章表記力……………330
 文章を味わって読むこと…
 261,321～36
 文数……………333,385～8
 ——と個人差……………386
 ——と男女差……………386
 文体……………332,371
 文題……………384,410,430
 文体の選択……………374
 文題と内容表現力……………438
 文体のちがいを意識する,
 弁別する力……………375
 文体を意識して使い分ける
 能力……………374
 文と文を接続する力をため
 すテスト……………436
 文に含まれている文字数 386
 文の総数……………385
 文の結び……………426
 文の接続……………426
 文の理解……………197
 文表現……………386
 文法……………190,393,427,444
 ——意識の発達……………90
 ——上の誤り……………444
 ——上の発達現象……………444
 ——上の問題……………394
 ——知識……………150,162
 ——的知識や感覚の不足 333
 ——的な欠陥……………427

——能力……………27,29,149
 190,192
 ——能力と他の能力との関
 連……………192
 ——力……………255
 文末形式の整理……………372
 文脈(前後の)……………82
 ——が混入……………391
 ——が前後する……………391
 ——から語句をとらえる 313
 ——中にあるかたかな語 148
 ——に即して読む……………278
 ——による語句の理解…275
 ——による読み誤り……………90
 ——の理解……………301,508,520
 文例……………340
 文を書く速さ……………390

へ

ペーパーテスト 452,453,458
 平均改行数……………350
 平均字数……………426
 平均段落数……………350
 平均文数……………426,442
 並列の助詞……………406
 並列の点……………420
 へん……………87,102
 変容過程……………497

ホ

報告文……………332,374
 放送の種類……………515
 放送を聞く力……………532
 放送を聞く能力 495,512,516
 補充調査……………18

マ

まぜ書き……………335,414
 まとめ……………281

ミ

未学習文字……………82
 未習得の漢字……………46
 未習漢字……………102

- 乱れ……………214
 —率……………214~9
 —率と個人……………217
 道順テスト……………471
- ム**
- 無活用語……………419,428
 —尾……………448
 無活用に送る……………336
 結びの文……………430,439
 無反応傾向……………519
- メ**
- 名詞……………94
 メモのとり方……………535~40
- モ**
- 目的語の脱落……………396
 目的語の反復……………444
 目的に応じて文を書く能力
 の発達……………324
 目的に即した聞きとり……
 505,547
 目的に即して聞く…496,533
 目的語等を脱落……………445
 目読……………269
 黙読……………269,294
 —技能……………269
 —に移行の時期……………293
 —になれること……261,
 293~5
 —理解……………258
 文字意識……………47,48,81,83,
 102,104
 文字学習……………45,64
 —範囲……………93
 文字環境……………46,64,83,116
 文字指導……………139
 文字習得の型……………47,107~39
 文字習得の過程……………46,47,83,124
 文字習得の段階……………105
 文字習得の類型……………47
 文字習得力……………82
 文字数……………333,380,387~90
- 文字と語いの関係……………76
 文字の誤り……………427
 文字の一部想起 102,105,106
 文字能力……………83
 文字の誤用現象……………445
 文字の習得……………44~146
 文字の使用状況……………333,410
 文字表記の誤り……………335
 文字別使用率……………411
 文字量一覽……………383
 文字領域……………86,102,104
 —の拡大……………103
 文字量の停滞……………383
 文字量の発達……………379
 文字力……………29,30,133,135,
 255,379,558,565
 —テスト問題……………139~46
 —の実態……………94
 —の発達……………83,116
 —の発達過程……………113
 —の発達状況……………44
 文字を脱落する……………427
 物語……………53,67
 —を読む……………284,285
 問題意識……………289
 問題点……………213,387,410
 問題の種類と乱れ率との関
 係……………217
 文部省……………60,61,68,69,262
 (文部省)学年配当漢字……
 46,65,69
 『文部省初等教育研究資料第
 20集』……………435
 文部省の全国学力調査 61,68
- ヤ**
- やりもらい関係……………195
- ユ**
- 有意差……………250,501,534,535
- ヨ**
- 要因……………549,560,568,580
 拗音……………155,156,168,412,
- 418,427,445
 拗音・長音・促音を伴う語
 ……168
 拗長音表記……………149
 拗・長・促音を含む語のテ
 スト結果……………52
 拗音との連繋音……………155
 拗音の書き方の定着……………45
 拗音の長音化……………418
 拗音の表記……………149,155,
 156,268,416
 ヨーカム……………258
 用件……………280,287,289
 用言……………89,90,150
 用語……………214
 —の定義……………214
 幼児音……………368
 要点……………287,289
 —的……………304
 —的把握……………257
 —の抜き出し……………317
 —をおさえて読むこと…
 261,287~91
 —をとらえる……………259
 —を抜きだしたり,全体
 を要約したりすること…
 261,316~9
 —を読みとる……………276,277
 要約……………265,279,282,316
 用例選択法……………229,230
 用例法……………230
 読み誤り……………303
 —の型……………86
 読み書き能力……………190
 読み方……………254
 読みとったことについて感
 想を持つこと…261,291~3
 読みとったことを考える 276
 読みとった内容の再生…274
 読みながら考える……………276
 読みにおける眼球運動…256
 読みにおける知覚……………256
 読みの区切り……………285~7
 読みの習熟度……………52

読みの準備期……………48
 読みの調子……………286
 読みの理解度……………52
 読みの流暢さ……273, 274,
 286, 303
 読み物の言語的側面……255
 読み物のジャンルの知識 265
 読み物の発達……………254
 読みやすさの尺度…………256
 読む生活……………68
 読む速度の調節…………295
 読む力……………254
 ——（文字力）……45, 46, 48
 4～6年生の伝達力……471

ラ

ラジオ放送の理解調査…496
 羅列……………328, 393
 ——形式……………432
 ——的（な）叙述…382, 430
 ——的（な）展開…347, 438

リ

理解過程……………533
 理解技能の発達…………254
 理解能力の開き…………259

理解反応……………535
 ——の変容過程…………534
 理解力テスト……………53
 流暢な読み……………271
 量的なむら……………383
 量の増減……………383
 隣接する学期間の相関係数38

ル

累加的な用法……………403
 類似形や意味の近似の文字
 ……335
 類似字形……66, 71, 105, 106
 ——の混同……………103
 ——の弁別……………86

レ

連接力……………325
 連用修飾語の誤用…………400
 連用修飾語の脱落…………396
 連用修飾語や目的語の脱落
 現象……………333

ロ

朗読意識……………303
 録音器……………452

6年間継続して書く……328
 6年生の伝達能力……481
 論理構成……………212
 論理的視点……………330
 論理的類型……………341

ワ

わかち書き……………336, 420
 わからない語句の理解…301
 わからない文字や語句を文
 脈にそって考えること
 ……261, 301～2
 和語……………332
 ——形容詞……………240
 ——の使用……………369
 わたくしのうち…324, 328,
 329, 342, 379, 383, 384,
 385, 410

話題を決め、構想を立てて
 書くこと……………361

ヲ

「を」の用法……………195
 「を」「は」「へ」……428

図 表 一 覧

第1編 研究のあらまし

表1- 1	実験学校・協力学校名	15
1- 2	年度別実施概要	16

第2編 言語能力および発達諸要因の相関

表2- 1	相関分析にとりあげた言語能力	22
2- 2	各言語能力間の相関係数	29
2- 3	各言語能力に対する各要因の相関係数	34
2- 4	各要因に対する相関の高い言語能力	34
2- 5	各言語能力別にみた全学年学期ごとの相関係数	35
2- 6	各言語能力別にみた各学期ごとの相関係数	37
2- 7	各言語能力別にみた隣接する学期間の発達の相関係数	39
2- 8	各言語能力別にみた学期のへだたりと相関係数	41

図2- 1	言語諸能力の相関の学年的変化	25
2- 2	言語能力別相関	26
2- 3	1年の言語能力	27
2- 4	2年の言語能力	27
2- 5	3年の言語能力	27
2- 6	4年の言語能力	27
2- 7	5年の言語能力	28
2- 8	6年の言語能力	28
2- 9	言語諸能力相関の発達の型	30
2-10	聞く力と読解力との相関	31
2-11	言語能力と要因との相関の学年的変化	32
2-12	言語能力に対する各要因別相関	32
2-13	要因に対する各言語能力別相関	33
2-14	各言語能力別にみた全学年学期ごとの相関係数	35
2-15	各言語能力別にみた各学期ごとの相関係数	37
2-16	各言語能力別にみた隣接する学期間の発達の相関係数	39

図2-17	各言語能力別にみた学期のへだたりと相関係数	41
-------	-----------------------	----

第3編 言語要素の習得

I 文字の習得

表3- 1	入学時ひらがな清音読み書きテスト結果	48
3- 2	入学時ひらがな濁・半濁音読み書きテスト結果	48
3- 3	ひらがな読み書きテスト結果	49
3- 4	ひらがな読み書きテスト結果	49
3- 5	1年生の短文を読む力	50
3- 6	1年生の文を理解する力	53
3- 7	入学時かたかな読み書きテスト結果	55
3- 8	かたかな読み書きテスト結果	56
3- 9	入学時漢字力テスト正答数分布	58
3-10	漢字力の問題構成一覧表	60
3-11	漢字力テスト結果	62
3-12	881字テスト結果と学年配当漢字	65
3-13	学年配当漢字による881字読字テスト結果の分布	65
3-14	新聞記事からの文字力テスト結果	68
3-15	881字テスト結果と学年配当漢字	69
3-16	学年配当漢字による881字書字テスト結果の分布	70
3-17	同一児童における同一文字継続テストに現われた結果	72~3
3-18	個人別同一文字継続テストの反応表	77~80
3-19	正答・誤答・無反応別テスト結果分類表	81
3-20	誤答例	84~6
3-21	誤答例	94~102
3-22	誤答例	106
3-23	ひらがな個人別習得文字数一覧表	107

表3-24	ひらがな個人別習得文字数一覧表	109
3-25	かたかな個人別習得文字数一覧表	117~8
3-26	かたかな個人別習得文字数一覧表	118~20
3-27	習得不安定(男児)のテスト反応	124
3-28	習得不安定(男児)のテスト反応	125
3-29	習得不安定(女児)のテスト反応	126
3-30	個人別漢字読字数(男子)	127
3-31	個人別漢字書字数(男子)	128
3-32	個人別漢字読字数(女子)	129
3-33	個人別漢字書字数(女子)	130
3-34	ひらがなテスト問題	139
3-35	ひらがなテスト問題	139
3-36	ひらがな促音・拗音・長音テスト表	140
3-37	ひらがなテスト問題テスト表A	140~1
3-38	ひらがな促音・拗音・長音テスト語表B	141
3-39	漢字テスト問題	141~6
図3-1	反応別曲線	82
3-2	反応別曲線	82
3-3	ひらがな習得の型(早く確実)	111
3-4	ひらがな習得の型(早く確実)	112
3-5	ひらがな習得の型(徐々に)	112
3-6	ひらがな習得の型(徐々に)	113
3-7	ひらがな習得の型(伸びなやみ)	113
3-8	ひらがな習得の型(伸びなやみ)	113
3-9	ひらがな習得の型(学習効果)	114
3-10	ひらがな習得の型(学習効果)	114
3-11	ひらがな習得の型(不安定)	115
3-12	ひらがな習得の型(不安定)	115
3-13	ひらがな習得の型(不安定)	115
3-14	かたかな習得の型(早く確実)	120
3-15	かたかな習得の型(早く確実)	121
3-16	かたかな習得の型(伸びなやみ)	121

図3-17	かたかな習得の型(伸びなやみ)	122
3-18	かたかな習得の型(順調)	122
3-19	かたかな習得の型(順調)	123
3-20	かたかな習得の型(不安定)	123
3-21	かたかな習得の型(未完成)	124
3-22	かたかな習得の型(未完成)	125
3-23	かたかな習得の型(未完成)	125
3-24	漢字習得の型(早く確実)	132
3-25	漢字習得の型(早く確実)	132
3-26	漢字習得の型(順調)	133
3-27	漢字習得の型(順調)	133
3-28	漢字習得の型(順調)	134
3-29	漢字習得の型(順調)	134
3-30	漢字習得の型(伸びなやみ)	134
3-31	漢字習得の型(伸びなやみ)	134
3-32	漢字習得の型(伸びなやみ)	135
3-33	漢字習得の型(書き不振)	136
3-34	漢字習得の型(書き不振)	136
3-35	漢字習得の型(書き不振)	136
3-36	漢字習得の型(後昇)	137
3-37	漢字習得の型(後昇)	137
3-38	漢字習得の型(終始不振)	138
3-39	漢字習得の型(終始不振)	138

Ⅱ 表記法の習得

表3-40	表記力テスト一覧表	148~9
3-41	促音の表記力	152
3-42	拗音の表記力	153
3-43	長音(拗・長音)の表記力	154
3-44	長音(オ・ウ列)の表記力	156
3-45	助詞・その他の表記力	157
3-46	じ・ぢ, ず・づの表記力	159
3-47	送りがなの表記力	160
3-48	送りがなの表記力	161
3-49	送りがなの表記力	162
3-50	かたかな語表記力一覧表	163~4
3-51	かたかな語表記発達表	166
3-52	かたかな語読字力一覧表	169
3-53	個人別テスト反応表	170
3-54	個人別テスト反応表	170
3-55	個人別テスト反応表	172
3-56	個人別テスト反応表	173
3-57	個人別テスト反応表	174~5
3-58	個人別テスト反応表	175

表3-59	個人別テスト反応表……………	176~7
3-60	個人別テスト反応表……………	177~8
3-61	かたかな語表記テスト結果表	178
3-62	句読法のテスト結果表……………	180
3-63	同一人にみられる句読法のテスト結果……………	181
3-64	同一人にみられる句読法のテスト結果……………	182
3-65	協力H校における句読法のテスト結果……………	183
3-66	4年3学期の句読法テスト結果……………	184
3-67	5年3学期の句読法テスト結果……………	184
3-68	6年2学期の句読法テスト結果……………	184
3-69	表記能力テストにおける会話の符号づけ……………	185
Ⅲ 文法の習得		
表3-70	完成法テストの問題と正答率	196
3-71	完成法テストのうち動詞に関する問題とその正答率……………	199
3-72	動詞のテストの正答率……………	200
3-73	二つの主語に照応する述語を補う問題の正答率の変化……………	201
3-74	二つの主語に述語を補う問題の正答率……………	202
3-75	表3-74の問題の正答率……………	203
3-76	主・述の照応問題正答率……………	205
3-77	主述関係のむずかしさの順位	205
3-78	係り結びの呼応関係のうち、発達の緩慢な用法の正答率……………	207
3-79	重文を組み立てる能力をみる問題の正答率……………	208
3-80	重文を組み立てる能力をみる問題の正答率……………	209
3-81	接続語を使用する能力をみる問題の正答率……………	212
3-82	同一個人にみられる文法問題の反応表……………	213
3-83	前回正解率と乱れ率との関係	216
3-84	乱れ率と個人……………	218
図3-40	文法C, E, F (自由) の前回正解率と乱れとの関係……………	216

図3-41	語いB, Dの前回正解率と乱れ率との関係……………	216
3-42	読解力検査の前回正解率と乱れ率との関係……………	216

Ⅳ 語いの習得

表3-85	語を定義する能力をみた問題の正答率……………	223
3-86	完成法と定義法の結果の比較	233
3-87	似た語を使い分ける能力をみた問題の正答率の変化……………	236
3-88	似た語を使い分ける能力をみた問題の各学年正答率……………	238
3-89	語別正答表……………	239
3-90	意味や用法の範囲を理解する能力をみた問題の正答率……………	245
3-91	意味や用法の範囲を理解する能力をみる問題の解答反応表……………	246
3-92	語の学習と理解との関係をみた問題の結果……………	251
3-93	語の学習と理解との関係をみた問題の結果……………	252
3-94	A, B両検査と読書との関係……………	254

第4編 言語スキルの発達

Ⅰ 読解力の発達

表4-1	読解共通問題正答率……………	262
4-2	読解共通問題「まさおさんのおつかい」正答率……………	263
4-3	短文の読みの集計表用紙……………	267
4-4	音読テスト集計表用紙……………	273
4-5	男女別音読・黙読1分間平均読字数および3分間誤答数総計……………	295
4-6	音読技能成績表(男女差)……………	303
4-7	読解力テスト一覧表……………	319~31
4-8	個人別問題種類別成績表……………	331
4-9	個人別問題種類別成績表……………	332
図4-1	読解技能別成績の上昇……………	265
4-2	絵による読解力問題……………	278
4-3	絵による読解力問題……………	278
4-4	1分間最高読字数の発達……………	294

Ⅱ 作文力の発達

表4-10	課題作文外の作文力調査一覧表……………	325
-------	---------------------	-----

表4-11	課題作文「わたくしのうち」 における取材の内容分類……	337
4-12	主題把握の観点の類型……	339
4-13	主題の統一度……	343
4-14	主題の統一度不良の分析……	343
4-15	構想力……	346
4-16	段落（改行）の使用状況……	348
4-17	段落数……	350
4-18	段落数……	350
4-19	1字下げの使用状況……	351
4-20	段落テストにおける段落をつ ける力……	352
4-21	語いの使用状況……	365
4-22	「家族」の語の初出使用……	366
4-23	課題作文における文体一覧表……	372
4-24	課題作文外の諸種の作品にお ける文体一覧表……	372
4-25	絵を見て書いた作文の文体一 覧表……	375
4-26	推考力テスト結果……	377
4-27	文字量……	379
4-28	文字量……	380
4-29	文字量……	380
4-30	文字量 前学年との字数差……	382
4-31	個人別1年～6年の文字量……	383
4-32	男女別文字量……	384
4-33	課題作文における平均文数……	385
4-34	男女別平均文数……	386
4-35	学年別個人文数表……	387
4-36	個人別学年別総文数および各 文文字数の分析……	388
4-37	5分間ごとの文字量……	390
4-38	男女別5分間ごとの文字量……	392
4-39	主・述その他の脱落……	394
4-40	主・述その他の反復……	399
4-41	誤用と位置の不適當……	400
4-42	接続詞の使用状況……	401
4-43	助詞の誤用……	405
4-44	「わたくしのうち」総字数と 使用文字数……	410
4-45	文字別使用率……	411
4-46	かたかなの使用字数……	411
4-47	各種文字の誤記字数……	412
4-48	各使用文字の誤り率……	412

表4-49	個人別かたかな使用表……	416
4-50	かなづかいの誤用率……	417
4-51	送りがなの誤り……	418
4-52	くぎり符号の使用状況……	420
4-53	絵を見て書いた作文（シー ソ一遊び）における学年的発達 徴候……	429
4-54	会話の使用状況……	434
4-55	接続詞の使用状況……	435
4-56	文の連接テスト結果……	436
4-57	題名のつけ方……	437
4-58	結びの文……	439
4-59	段落の使用状況……	442
4-60	平均文数……	443
4-61	一文平均字数……	443
4-62	平均字数……	443
4-63	助詞の表記の誤り……	446
図4-5	文字量の発達……	380
4-6	文数・文字数による作文曲線……	388
4-7	文数・文字数による作文曲線……	388
4-8	文数・文字数による作文曲線……	389
4-9	文数・文字数による作文曲線……	389
4-10	作文を書く速さ……	390
Ⅲ	話す力の発達	
表4-64	話し方検査の結果……	459
4-65	第一実験の結果……	466
4-66	第二実験の結果……	466
4-67	手品の種あかしの話し方……	470
4-68	道順テストの結果……	472
4-69	道順テストの結果……	473
4-70	実験結果一部分別所要時間の 散らばり……	476
4-71	実験結果—工夫(甲)使用者の 部分別所要時間の散らばり……	478
4-72	実験結果—工夫(乙)(丙)使用 者の部分別所要時間の散らば り……	479
図4-11	実験場面……	464
4-12	実験用紙……	464
4-13	実験用紙……	465
4-14	手品の種あかし……	469
4-15	実験用紙……	475
4-16	実験用紙……	475
図4-17	伝達不成功の例……	484

4-18	伝達不成功の例……………	486	4-92	読・聞グループの理解反応…	534
4-19	伝達不成功の例……………	487	4-93	読・聞グループの理解反応の 変容過程……………	534
4-20	伝達の成功例……………	488	4-94	読・聞グループの各間別理解 反応……………	534
4-21	伝達の成功例……………	489	4-95	読・聞グループのメモ反応…	536
4-22	伝達の成功例……………	490			
Ⅳ	聞く力の発達		第5編	4人の事例	
表4-73	音が類似した単語の弁別……………	498	表5-1	言語能力診断表 (K男) ……	545
4-74	音が類似した単語の弁別……………	498	5-2	眼球運動の分析 (K男) ……	549
4-75	同音でアクセントの異なる語 の弁別……………	498	5-3	要因の特徴 (K男) ……	549
4-76	同音でアクセントの異なる語 の弁別……………	499	5-4	身体の発達 (K男) ……	551
4-77	不正な発音の弁別……………	499	5-5	高学年の学業成績 (K男) ……	554
4-78	談話の速度と正答率……………	501	5-6	言語能力診断表 (S女) ……	558
4-79	話の欠陥指摘正答率……………	502	5-7	高学年の学業成績 (S女) ……	559
4-80	話の時間・空間関係の把握・ 反応率……………	504	5-8	眼球運動の分析 (S女) ……	560
4-81	目的に即した聞きとり反応率	506	5-9	要因の特徴 (S女) ……	560
4-82	目的に即した聞きとり反応率	506	5-10	身体の発達 (S女) ……	561
4-83	童話を聞く 正答率……………	507	5-11	作文の分量 (S女) ……	562
4-84	ニュースを聞く 正答率……………	509	5-12	言語能力診断表 (Y女) ……	566~7
4-85	解説を聞く 反応率……………	511	5-13	高学年の学業成績 (Y女) ……	567
4-86	子どもニュースを聞く 正答 率……………	513	5-14	眼球運動の分析 (Y女) ……	568
4-87	ニュース解説を聞く 反応率	515	5-15	要因の特徴 (Y女) ……	569
4-88	聞くことの反応 (女児) ……	517~9	5-16	言語能力診断表 (T男) ……	577
4-89	聞くことの反応 (男児) ……	523~5	5-17	眼球運動の分析 (T男) ……	580
4-90	聞くことの反応 (女児) ……	527~9	5-18	要因の特徴 (T男) ……	580
4-91	聞く力相互の相関関係……………	532	5-19	身体の発達 (T男) ……	581
			図5-1	眼球運動の記録図……………	550
			5-2	眼球運動の記録図……………	559

小学生の
言語能力の発達

著 者／国 立 国 語 研 究 所

発行者／藤 原 政 雄

印刷所／東光整版印刷株式会社

発行所／明治図書出版株式会社

東 京 都 中 央 区 入 船 町 3 の 3

☎ (551)8266～8 振替東京 151318

郵便番号 104

1969年12月 5 版刊

2100 円

○検印省略いたします

中学校国語科基本的
事項の指導

藤井信男著 A 5 箱入 ¥580

教材の選択、指導内容の精選を通して基本的事項を具体例で示し、中学校国語教育の改造のための視点を実践指針として解説し授業方法の根本問題の解明を行なった労作

国語教育の近代化入門

輿水 実著 A 5 箱入 ¥850

国語教育の近代化の精神と方向を、人間形成、教材および教材研究、学習活動、指導過程、授業研究、読解、作文、書写、話しことばなどにわたり具体的に論述したもの

生活綴方と教育

小川太郎著 A 5 箱入 ¥900

生活綴方教育のワイ小化の誤まりを具体的に示し、生活綴方が教育方法としてどう生かされなければならぬかを教育学、教科教育、教科外活動にわたって解明した野心作

国語能力の形成過程

近藤国一著 A 5 箱入 ¥1,100

学習訓練によって国語の学力をどう錬成し高めるか教科教育の本質論をふまえながら実践で検証した成果を体系的にまとめた労作。国語学力の向上にすぐ役立つ指導書。

中学校の授業改造 4

能力差に応ずる国語指導

飛田多喜雄他著 B 6 上製 ¥550

中学生の作文能力は著しく差が現われているが、本書はこの作文能力差に焦点を据え表現能力を育てるための具体的方法を学年別の実践事例の分析を通して説明したもの

国語科の授業研究 6

学習ノートと授業の展開

東井義雄他著 B 6 上製 ¥520

授業の展開にノートをどう活用するか、その技術とノートを予習復習に効果的に使うための学習の指導など、小学一年から六年までの事例研究で示した指導書。

国語科の授業研究 7

なぜ平板な授業になるか

青木幹勇他著 B 6 上製 ¥520

平板な授業になる危険を具体例で指摘し、迫力ある楽しい授業の創造は、一時間をどう充実させればよいかについて学年別の事例研究で追求したもので、授業開眼の指針

国語科の授業研究 8

黙読・音読・朗読の方法

中沢政雄他著 B 6 上製 ¥520

黙読、音読、朗読の具体的な指導方法をそれぞれの役割を明確化させながら、相互の関連について明らかにさせ、その効果的な使用方法について学年別事例分析で示した

新 刊

社会科教育と能力開発

内海 巖著 A 5 箱入 ¥680

今次の指導要領の改訂でも社会科教育の目標として能力開発ということがクローズアップされている。本書はその理論と実際について具体的に解明する。

歴史教育と国民意識の形成

平田嘉三他編 A 5 箱入 ¥950

本書に、子どもの国家についてのイメージ調査から始まり、日本における国民意識の形成過程、民族性や国家に対する総合的理解について等を中心に述べた。

小学校・改訂社会科の 重点と指導法

竹田加寿雄著 A 5 箱入 ¥820

今次改訂の焦点となった社会科について改訂作業に携わった著者が改訂の精神と従来の社会科の流れに即して社会科指導の重点と指導方法を詳述した。

小学校社会科における 創造的思考力の育成

鳥取県小学校
社会科研究会著 A 5 箱入 ¥980

創造的思考の意義と性格、授業における創造的思考場面の構想、授業における創造的思考力を伸す授業、転機に立つ社会科の方向等を示す共同研究の書。

神話・伝承をどう教えるか

山口康助
高橋早苗編著 B 6 箱入 ¥490

今次指導要領改訂の最大の焦点となった神話・伝承の問題について、その基本的考え方を担当の教科調査官が、第一線の実践人が実践へと姿勢を明示した。

合本・国語の力

垣内松三著 A 5 箱入 ¥1,300

小・中・高校の国語教育者は必ず読まなければ真の国語教育ができない。国語教育界の名著の全てを全国教師の要望に応じて、合本として刊行した。

移行期の国語科学習指導

興水 実編 A 5 美装 ¥400

改訂で大きく変わった点の解説と、移行期2年間の指導の重点について、各領域別に実践例を入れながら解説した。本書は明日の実践のための必読文献。

続・英語の授業改造

福士俊朗編
大沢俊成 A 5 箱入 ¥1,100

変型文法と学習アルゴリズムを駆使しての英語の授業研究。さきに好評を博した『英語の授業改造』の実践編として一、二、三年の指導を詳述したもの。

明治図書

..... 新 刊

基礎学力の系統的指導法の解説

講
座

興 水 実 編 著

国語科基本的技能の指導

全
六
巻

A 5・箱入

平均 160 頁

各 980 円

第1巻 * 基礎読解技能

序説 国語科の基本的技能／1章 語句読解の技能／2章 文脈の技能／3章 正確に読む技能／4章 読書の技能／5章音読の技能

巻2巻 * 思想読解技能

序説 国語科の基本的技能／1章文意概観の技能／2章要点の技能
3章意味構造把握の技能／4章要約の技能／5章批判的読解の技能

第3巻 * 文学鑑賞技能

序説／話の筋をとらえる技能／想像を加えて読む技能／すきなところ・おもしろいところを見いだす技能／主題をとらえる技能他

第4巻 * 読書技能

序説／読み物選択の技能／目的と材料とに合せて読む技能／ノート取りおよびアンダーラインの技能／読み取った事を組織する技能他

第5巻 * 文章構成技能

序説／1章 センテンスの技能／2章 段落の技能／3章 文章展開の技能／4章 取材の技能／5章 構想の技能

第6巻 * 作文技能

序説／1章 基本文章型の技能／2章 創作の技能／3章 手紙の技能／4章 記録・報告の技能／5章 生活文の技能

..... 明治図書