

国語科教授法に関する文献分析

——わが国における読解力研究の概観——

——各教科教育法に関する教育心理学的研究 IV (国語科 その2)——

広島大学

吉岡一郎

まえがき

国語科教育法に関する文献としてあげるべきものははなはだ多い。したがって、国語科教育法に直接もしくは間接に重大な影響を及ぼした著書や論文をも含めて、その文献目録を作成することは、容易なことではない。さいわいに国語教育に関する文献目録は、かなり精細なものがすでに世に出ているので、ここでは「Ⅰ. 国語教育関係文献目録所収刊行書」の項に、これらのうちの主なものをまとめて掲げた。

次に、「各教科教育法に関する教育心理学的研究」で、われわれが特に問題としたものは、国語科教育法のうち読解力に関するものであり、また最近国語教育界においても、読解ということが重要な問題のひとつとしてとり上げられているので、「Ⅱ. 読解力に関する文献」の項に、読解力に関するものをまとめてあげ、Ⅲ. においてこれらの文献に基づいてわが国における読解力研究を概観し、今後の研究上の問題点を指摘した。Ⅰ. Ⅱ. とともに、文献は著者名によつて五十音順に排列した。

Ⅰ. およびⅡ. の両項とも、筆者の目が届かなかつたために、また内容に目を通しえた文献のみを掲げることとしたために、数多くの文献がもれていることを恐れるものである。特にⅡ. の項においては、読解力そのものを対象とした調査的もしくは実験的研究であるものに限り、読解の規定要因に関する研究は除いたので、読解力に関する重要な文献でも、ここでは割愛されたものもある。

この文献目録を作成するにあつては、広島大学教育学部国語学科の野地助教授から適切な助言と文献閲覧の便宜を与えられ、心理学科の大学院学生隈江月晴君の助力を得た。ここに記して感謝する次第である。

Ⅰ. 国語教育関係文献目録所収刊行書

- (1) 石井・阪本・岩淵・倉沢：国語教育，教育研究事典．金子書房，昭29，594～622.
- (2) 国語学会編：国語学辞典．東京堂，昭30.
- (3) 国立国語研究所：国語関係刊行書目一昭和17年から昭和24年まで一，国立国語研究所資料集1．秀英出版，1950.
- (4) 国立国語研究所：明治以降国語学関係刊行書目，国立国語研究所資料集4．秀英出版，1955.
- (5) 国立国語研究所：国語年鑑．秀英出版，昭29，昭30，昭31，昭32，昭33.
- (6) 奥水実：国語教育原論．朝倉書店，昭27，297～347.
- (7) 斎藤清衛：国語・国文学総目録一昭和20年8月～28年7月一．至文堂，昭29.
- (8) 上甲幹一：参考文献解説，明治図書講座国語教育第4巻 読みの学習指導．明治図書，昭30，380～391.
- (9) 白石大二他編：国語教育辞典．東京堂，昭25.
- (10) 飛田隆・奥水実：国語教育資料，国語教育講座第6巻．刀江書院，昭25.
- (11) 西尾実他編：国語教育辞典．朝倉書店，昭32.
- (12) 平井昌夫：国語教育ハンドブック．牧書店，昭30.

(1)は「国語教育」の項をさらに国語教育，国語教育—Ⅰ国語教育の心理，Ⅱ国語科，Ⅲ国字問題，Ⅳ方言と標準語，の項に分け，それぞれの項の終りに主要刊行書を掲げており，特にⅠには，かなり多くの雑誌論文も含めてあげてある。この他に雑誌論文も含めた文献目録が掲げてあるのは，(5)と(7)だけのようである。(5)は「第二部文献」の部が，雑誌論文，新聞記事，刊行図書の3部分に分かれ，それぞれさらに小項目別，もしくは月別に関係文献を記載している。(7)は雑誌掲載論文を前篇とし，主要単行本目録を後篇として掲げている。(5)も(7)も，戦後の一定期間だけをおおっているに過ぎず，結局雑誌論文についての目録はまだ完成されていないことになる。

文献解題を主としたものは、(6), (8), (10)である。(6)ではわが国の国語教育理論の水準を示すという意図のもとに、1. 国語教育・国語教育理論、2. 学習基本語、3 教育課程、4. 学習指導の原則、5. 学習指導の過程・形態・評価、の5項目に分け、約30冊の主要著作があげられている。(8)は終戦以来昭和30年3月までに刊行された、読みの理論と指導実践に関する単行本のうちから、代表的なものを発行順に紹介解説している。(10)の「国語教育文献解題」の部には、(8)の筆者が戦前、戦後の国語教育書中重要なものとしてそれぞれ20冊ずつをあげ解題している。

特に国語教育に関するものとしてあげてある文献数が多く、網羅的であり、あるいは収録期間が長いと思われるものは、(9), (11), (12)である。(9)は明治元年から昭和25年までの、国語教育・国語問題・国語学関係の書名・著者を年次順にあげている。(11)は明治初年から昭和30年に至るまでの主要な国語関係書の目録として作成されたもので、年次別に、1. 国語教育基礎理論、2. 国語教育一般論、3. 国語教育の実際指導、4. 国語教育講座・双書・シリーズもの、5. 関係諸科学の順序で排列している。(12)は国内の国語教育関係文献目録と、外国の国語教育関係文献目録とからなり、そのうち前者は、実際に利用できるということを考えて1946年以後のものに限ったとし、また関連分野のものは、その問題を調べるならば、ここにあげてあるぐらいのものは目をとおすのが望ましいという程度のものに止めている。分類は図書分類によらず、16項目に分け、それぞれの項目内ではアルファベット順に排列してある。

II. 読解力に関する文献

- (1) 青木孝頼：理解の面より見たる標準学力検査の検討——現行の学力検査（国語）は理解力を果たしてきているか——児童心理、9, 昭30, 114～121.
- (2) 稲垣金蔵：小学校児童の読解力はどうあるか。実践国語、15, 昭29, 1月号, 47～53.
- (3) 久保舜一：学力調査——学力進歩の予診——福村書店、昭31.
- (4) 久保良英：読方科における教育測定。児童研究所紀要、第5・6・7合輯、大13, 353～408.
- (5) 倉沢栄吉：昭和31年度文部省学力調査をめぐって——結果の利用と注意点——文部時報、No. 954, 昭32, 14～20.
- (6) 国立教育研究所：国語の学力検査問題の作成に関する研究、国立教育研究所紀要第一集、清水書院、昭25.
- (7) 国立教育研究所：全国小・中学校児童生徒学力水準

- 調査（第一次報告）昭和27年度。国立教育研究所、昭28.
- (8) 国立教育研究所：昭和27年度全国小・中学校児童生徒学力水準調査の実施経過と結果の概要。文部時報、No. 914, 昭28, 50～59.
- (9) 国立教育研究所：全国小・中学校児童生徒学力水準調査（第二次中間報告）昭和28年度。国立教育研究所、昭29.
- (10) 国立教育研究所：全国小・中学校児童生徒学力水準調査（第三次中間報告）昭和29年度。国立教育研究所、昭31.
- (11) 国立国語研究所：国語の学力標準設定に関する調査研究。昭和24年度国立国語研究所年報 1, 秀英出版, 1951, 183～209.
- (12) 国立国語研究所：国語の学力標準設定に関する調査研究。昭和26年度国立国語研究所年報 3, 秀英出版, 1952, 62～90.
- (13) 国立国語研究所：少年と新聞—小学生・中学生の新聞への接近と理解—国立国語研究所報告6, 秀英出版, 1954.
- (14) 国立国語研究所：入門期の言語能力。国立国語研究所報告7, 秀英出版, 1954.
- (15) 国立国語研究所：低学年の読み書き能力。国立国語研究所報告10, 秀英出版, 1956.
- (16) 国立国語研究所：中学年の読み書き能力。国立国語研究所報告14, 秀英出版, 1958.
- (17) 興水実：昭和31年度文部省学力調査をめぐって—国語科の問題作成の趣意—文部時報, No. 954, 昭32, 14～20.
- (18) 榊原清・佐藤泰正：読書の心理。日本文化科学社、昭28.
- (19) 阪本一郎：読みと作文の心理。牧書店、昭30.
- (20) 志波末吉：文部省教育課程実験学校昭和25年度研究概要（国語）。初等教育資料, 14, 昭26, 25～26.
- (21) 島津一夫：児童の読み書き能力。児童心理, 5, 昭26, 800～804.
- (22) 滝島壮三：実験学校研究報告。初等教育資料, 28, 昭27, 24～27.
- (23) 続有恒：中学生の国語学力の現状。児童心理, 9, 昭30, 204～210.
- (24) 二宮綾子：読方劣等児の読方について。(一), (二), (三)教育, 5, 昭12, 288～296, 435～443, 713～726.
- (25) 日本教育学会学力調査委員会：中学校生徒の基礎学力。東京大学出版会, 1954.
- (26) 日本教職員組合編：日本の教育——第2回全国教育

- 研究大会報告——岩波書店，昭28。
- (27) 日本教職員組合編：日本の教育——第3回全国教育研究大会報告——第Ⅶ分冊。国土社，昭29。
- (28) 日本教職員組合編：日本の教育——第4次教育研究会全国集会報告——国土社，昭30。
- (29) 早瀬松蔵：読方考査に於ける評点のつけ方。教育心理研究，4，昭4，530～538。
- (30) 原田種雄：学力調査のねらいと結果の概要。初等教育資料83，1957，20～23。
- (31) 広島県教育研究所：教育条件が学力に及ぼす影響——昭和27年度学力水準調査報告書——広島県教育研究所紀要4，昭29。
- (32) 広島県教育研究所：昭年28年度学力水準調査報告——自己評価の手引に代えて——広島県教育研究所紀要11，昭29。
- (33) 堀川勝太郎：読解の欠陥とその対策。実践国語，17，昭31，10月号，2～9。
- (34) 松本滝郎：国語科学習指導法の盲点をさぐる。実践国語，13，昭27，12月号，28～35。
- (35) 松本滝郎：国語学習指導上の問題点，実践国語，16，昭30，7月号，43～58。
- (36) 三好稔・古浦一郎・吉岡一郎・村瀬幸男・秋山俊夫・井上厚：読解力の発達(2)。日本心理学会第21回大会発表論文抄録，1957，165～168。
- (37) 三好稔・古浦一郎：学業不振児に関する教育心理学的研究—(1)国語科 読解力の発達の研究特に学業不振児を中心として——日本心理学会第21回大会発表論文抄録，1957，278～279。
- (38) 文部省：読解のつまずきとその指導 (1)。初等教育研究資料第Ⅺ集，博文堂，昭31。
- (39) 文部省：読解のつまずきとその指導 (2)。初等教育研究資料第ⅩⅧ集，明治図書，昭31。
- (40) 文部省：全国学力調査報告書 国語・数学 昭和31年度。大蔵省印刷局，昭32。
- (41) 文部省調査局調査課監修：文部省全国学力調査——解説と問題別の成績——帝国地方行政学会，昭32。
- (42) 文部省調査局：昭和31年度学力調査結果問題別検討 (2)。文部時報，No. 959，1957，93～83。
- (43) 文部省調査局調査課：中・高等学校国語学力調査問題——昭和31年度全国学力調査——中等教育資料Ⅶ—2，昭32，1～5，25～29。
- (44) 文部省調査局調査課：昭和31年度文部省学力調査をめぐって——全国学力調査の結果の概要。文部時報，No. 954，昭32，21～38。
- (45) 柳田重久：卒業期における劣等児の読方能力。教育

心理研究，12，昭12，591～594。

- (46) 山本徳行：黙読理解力に関する研究。教育心理研究5，昭5，488～518。
- (47) 読み書き能力調査委員会：日本人の読み書き能力。東京大学出版会，1951。

Ⅲ. わが国における読解力研究の概観

Ⅱ. にあげた文献に基づいて，わが国における読解力研究を概観すると共に，その問題点を指摘するのがこの項の目的である。読解の過程は複雑に，相互に関連した過程であるので，問題としてとりあげる角度が異なると同一の文献がくり返してとりあげられることにもなり，またとりあげる角度そのものも，相互にはつきりと区別されうるものではなく，以下の〔1〕，〔2〕，……などの区別も便宜的なものにすぎない。

〔1〕 われわれの言語活動は，“話す”“聞く”“書く”“読む”の4領域に分けられ，読解力は“読む”領域に関するものである。わが国の国語教育においては，“読む”領域内ではもとより，国語教育の全体の中でも読解力の指導にかなり重点がおかれてきたようである。(29)によれば，小学校教師に読方科教育測定における要素の価値の軽重の順位づけを，学年区分ごとに行なうよう要求したところ，低・中学年では読み，書取，語の解釈などが重視されるのに反し，高学年（5・6年）では，大意把握，文の解釈，読みなどの要素が重視される傾向が認められるということである。したがって，国語教育のひとつの仕上げる時期においては，読解力が重視されてくるということができよう。地方の教育研究所が作成した国語科学力検査問題を分析し，検査する能力別に問題数を集計した結果(30)によると，“文章読解の力”に関する問題数が最も多く，ついで“文法の力”，“漢字の力”，“語彙”に関する問題の順になり，また9種の学力検査のうち，“文章読解の力”に関する問題を含まない検査はない。上述の調査結果には，当時の国語教育思潮とか，用いられた学力検査がペーパー・テストであるので，“話す”“聞く”に関する検査がおこないにくいことなどが反映しているから，ただちに一般化することは危険であろうが，わが国の国語教育において，読解力が重要なものとされてきたことは疑えないであろう。ただし日本教職員組合がおこなっている，全国教育研究大会（もしくは教育研究全国集会）の報告(20)，(21)，(28)には，読解力に関する研究報告は多く見られない。

〔2〕 読解に関する実験的研究は非常に少ない。(19)に述べられている現実発生(Aktualgenese)に関する研究は数少ない実験的研究のひとつであり，読みの過程が相互

連関的な、力動的過程であることを明らかにしている。

〔3〕読解力研究の多くはペーパー・テストによる調査的研究である。その中には、サンプリングによる全国的規模での、読み書き能力調査や学力調査の一環としておこなわれたものもある。これらのものを調査時期の順にあげると次のとおりである。昭和23年には、読み書き能力調査委員会⁽⁴⁷⁾が、15才以上65才までの日本人を対象としておこなっており、この調査の一部をなすものとして、小学校5年生以上高等学校3年生までの児童・生徒を対象とした学校調査⁽⁶⁾、⁽²⁾もおこなわれている。昭和26年には、日本教育学会学力調査委員会⁽⁴⁸⁾によつて、中学3年生を対象とした義務教育終了時の学力調査の一環としておこなわれている。昭和27年には、文部省⁽³⁸⁾が、読解のつまずきの研究を主目的として、小学校児童に対する調査をおこなっている。なおこの調査の結果から生じた疑点を明らかにするために、昭和30年にも同じ目的で調査がおこなわれている⁽³⁹⁾。国立教育研究所は、昭和27年⁽⁷⁾、⁽⁸⁾、昭和28年⁽⁹⁾、昭和29年⁽¹⁰⁾、の3カ年にたわつて、全国小・中学校児童生徒の学力水準の実態を明らかにするために、小学校6年生および中学校3年生を対象とした調査をおこなった。この一連の調査に用いられたものと同一の検査問題を用いて、地方の教育研究所が独自のサンプリングによつて実施した調査の結果は、地方の教育研究所の紀要に数多く報告されている〔たとえば⁽³¹⁾、⁽³²⁾〕のであるが、文献目録には一々あげないことにした。日本教職員組合学力調査委員会⁽⁴⁹⁾は昭和28年に小学校6年生と中学校3年生を対象として学力調査をおこなっている。昭和31年には、文部省⁽⁴⁰⁾が、小学校・中学校・高等学校（高等学校では全日制、定時制の課程別）の最高学年の児童・生徒を対象とした学力調査を実施した。この調査については、⁽⁵⁾、⁽¹⁷⁾、⁽³⁰⁾、⁽⁴¹⁾、⁽⁴²⁾、⁽⁴³⁾、⁽⁴⁴⁾、などに、種々の角度からの中間発表がおこなわれている。

〔4〕上述の全国的規模の読解力調査に限らず、一般に読解力の調査的研究においては、調査問題そのものに関して考慮すべき問題点がある。その第1は調査問題の困難度が適切であるか否かを決定する客観的基準が見出され難いということである。このことは、読解を要求する問題の、素材としての文章についても、設問のしかたについても同様にあてはまることであり、したがつて素材や設問のしかたを異にするばあいには、その成績を直接に比較することはできないということにもなる。もちろん調査目的によつては、一応の基準をたてることも不可能ではない。たとえば⁽⁴⁷⁾のように、「日本国民として、これだけはどうしても読んだり、書いたりできなければな

らないと考えられる、現代の社会生活を営むうえに必要な文字言語を使う能力を調べることを目的としているばあいには、到達目標を基準として調査問題を作成することができる。しかしこのばあいとて、文字とか語の読み、書取、意味などについては、現代の社会生活においてそれが用いられる頻度を、比較的容易に明らかにすることができるので、その頻度から困難度は客観的に規定されうるのであるが、センテンス・パラグラフの理解に関しては、その複雑さの故に、容易に出現頻度を明らかにすることができず、したがつて困難度の適否を客観的には決定し難いことになる。学校教育の対象である児童・生徒の読解力を調査するばあいには、学習指導要領に述べられている目標や、それに基づいて構成されている教科書の内容を手掛かりにして、学年ごとの到達目標を設定しこれから困難度を決定する⁽⁶⁾、⁽⁷⁾、⁽⁹⁾、⁽¹⁰⁾、⁽³⁸⁾、⁽³⁹⁾、⁽⁴⁰⁾こともできようが、一面において、学習指導要領が規定している目標や教科書の内容そのものは、かえつて読解力の発達段階に即応したものでなければならぬ。したがつて、特に読解力の発達を研究するばあいには、調査問題の困難度を決定することが非常に困難であるといわねばならない。

第2に、読解力の調査問題は、それに答えるのに発表力をも必要とするものであつてはならない〔⁽⁴⁾〕のはいうまでもないが、⁽⁴⁶⁾によれば、文章の要点の把握と大意の把握とは、異なつた心的機能に基づくものである。したがつて読解力を総合的に調査しようとするならば、大意や要点の把握に関する問題のみならず、⁽¹²⁾に指摘されているように、文学的文章では、情景・人物・主題・構想・作者の心持など、教養的文章では事柄・要点・大意・帰結・筋など、生活的文章では事柄・要点・用件・大要・作者の立場などをたずねて、読解が要求される種々の事態について調査するとともに、文章の本質に即した設問をするよう心掛けるべきである。また調査が総合的であるためには、調査問題の素材となつた文章の種類（説明文、対話文、詩など）よりも、文章の構造そのものの方が、読解に対してより強く作用すること〔⁽³⁹⁾〕、単純な文章内の主語や述語を指摘することにおいてさえも国語の優秀児と学業不振児との間には、明らかに差が認められること⁽⁴⁰⁾などが示されている以上、語と語との関係、文と文との関係、段落と段落との関係など、文章構造の複雑さの種々の段階において、関係がいかに関係されるかを解明するにたる問題が含まれるべきであろう。⁽⁴⁰⁾はこのような意図をもつておこなわれたものである。しかしながら、問題の素材として用いられた文章の種類が、まったく読解に影響しないということとはできない。

詩の理解鑑賞は、童話文、科学文、手紙文に比べて動揺が多く〔20〕、〔2〕と同一の問題によつて調査したと考えられる〔4〕では、叙景文の主題や情景をとらえる問題と、生活的な文の要件や要点をとらえる問題とでは、後者の成績がかなりよいのであるが、その原因は容易に決定し難いとしており、また、〔10〕の問題によつて調査した結果〔9〕によると、同じく要旨をまとめてつかむ種類の設問であつても科学的解説文の成績が最もよく、科学的でない解説文、文学的な文の順に要旨がつかみ難くなるのであるが、理解という面から見ると、科学的解説文が他の2つに比べて特に悪かつたということである。

第3は読解力検査問題の妥当性に関する問題である。

〔1〕は国語標準学力検査のうちの、文章理解に関する問題の得点と、比較的理解の能力を測定するとされている知能検査のIQとの相関、文章理解以外の問題と知能検査の相関、および学力検査全体と知能検査との相関の、3種の相関係数を算出してそれぞれを比較したところ、これら3者の間には、統計的な有意差が認められなかったとしている。この研究でとりあげられた学力検査や知能検査の特質を吟味するとともに、他の学力検査や知能検査との関係を調べなければ、一般的な結論は下されないであろうが、読解力を測定する目的で作成された問題が、はたして読解力を測定しているか否かについては、深甚な注意を払う必要がある。読解力検査の妥当性を高めるためには、〔11〕に述べられているように、問題の素材となつている文章はひととおりわかつても、難しい質問が出れば、文章の難易よりも質問の難易が成績を規定することとか、質問の様式に慣れているか否かが成績を左右することが多いこと、などを考慮し、適切な、しかも経験のいかんによつて左右されないような設問をしなければならぬ。

〔5〕 検査問題の妥当性にも関連のある問題であるが読解を要求される文章の中にある読めない、したがつて適確な語意もわからない文字が、読解に及ぼす影響についての研究はかなり多く見出される。教科書にあるような普通の文を用いた問題と、それと同一の問題ではあるが、すべて漢字に読みがなをつけた問題の2種を用意し出席番号の奇数者に前者を、偶数者に後者を与えて調査したところ、大意の把握では3年～6年のうちの6年においてのみ偶数者の平均得点が大であり、他の学年ではかえつて奇数者の平均得点の方が上であつた。また要点の意味や指示代名詞の指示内容の把握、会話の話者の指摘においては偶数者がわずかに優れた成績を示した。これらの結果から、一般的には学年に相応した文章であれば、読解には漢字があまり障害にはならないことが結論

されている〔2〕。

〔11〕も漢字や語彙が学年相当よりも下げてあれば、読解に対しての影響はないとしている。〔24〕は読方劣等児を3群に分け、あとで大意をたずねることを知らせた後に音読させ、その際第I群の児童には読めぬ字は15秒を待つて教えるが誤読を訂正せず、第II群では読不能文字はとばして読ませるが誤読を訂正し、第III群では読不能文字は読みを教え、誤読も訂正した。大意の把握を目的であるか、半目的であるか、もしくは反目的であるかの3種に分けて整理したところ、必ずしも予期されたような結果が見られず、一般的には読不能文字数の多い児童には誤読の多少を通じて反目的の把握が多く、誤読の多いばあいには、訂正の有無にかかわらず、客観的把握が困難で主観的に把握する傾向があるとしている。この研究は実験的であり、興味あるものであるが、3群が集団として国語能力に関してはほぼ同一の集団であつたか否かは明らかでない。〔47〕の学校調査の結果によつて、児童と成人の正答率を比較してみるのに、かなや数字の書取と読みにおいては、児童は成人とほぼ同程度の正答率を示すが、漢字の読みや書取ではかなり劣り、漢字の意味と読解においては、両者の正答率の間に大差が認められる。

〔6〕 読解力と国語の他の領域に関する諸能力との関係を明らかにすることは、読解力がどんなものであるかを解明するうえに、ひとつの光を投げかけるものであろう。〔6〕の調査問題を用いた研究〔4〕では、文章理解と読み、文章理解と書取、読みと書取、の3種の相関係数が.73, .58, .78であり、書取の変異係数が最大であつて文章理解のそれが最小であることが示されている。〔6〕では、文章の理解、語の想起、語の認知のうちで、全体の成績に最も影響を与えているものは、小学校5年生～中学校3年生を通じて、語の認知であること、またこれら3者を2つずつ組合せたばあいの相関は、どの学年においても、文章の理解と語の認知が最も高く、文章の理解と語の想起が最も低いことが明らかにされている。中学校2年生において、文法と読解、鑑賞と読解、の2つの相関係数を比較すると、前者の方が高いという傾向も見出されている〔12〕。小学2年生において、黙読理解と比較的相関が高いのは、音読技能 (.579)、語彙使用 (.554)、語彙の関係 (.540)、などであり、相関の低いのは、語彙の理解 (.235)、漢字の書取 (.346)、であり、文法 (.475)、漢字の読み (.505)、は中間に位することが見出されている。しかし、これらの相関係数相互間には有意差はないようである〔15〕。〔2〕は、〔9〕と同一の問題で調査した結果、小学校6年生では、聞く力、表現力、漢字力のうちで、読解力と最も高い相関があるのは漢字力

(.68) であり、中学校3年生では、聞く力との相関が最も高い(.34) ことが見出されている。(46) は、要点把握と関係が深いのは、文章完成能力や綴り方であり、大意把握は推理力、論理的選択力、算術、理科との関係が深く、両者を通じて高い相関の現われるのは、読方、地理、歴史、修身などであり、図画、体操とは両者ともに相関は低いとしている。上述の諸結果には、一貫したものが認められ難いが、これは相関係数そのものが、被験集団の特性や、調査問題の性質に依存するものであるから当然なことかもしれない。

読解力と国語の他の諸能力との関係は、読解力の成績と他の諸能力の成績との差を考察することによつても明らかにされる。このような比較は、これらの諸能力を測定する問題の本来の困難度が同一であることを前提としたばあいのみ可能である。この前提が正しいということの厳密な証明はおそらく不可能であろうが、新教育制度のために、世に喧伝されているように学力が低下しているか否か、また低下しているとすればどの部面においてであるかを明らかにするという実務的必要と、到達目標を基準として、それへの到達度を比較するという意味からは、一応比較が可能であるという理由のために、この種の比較は多くおこなわれている。国立教育研究所の学力水準調査によると、(7)では漢字を書く、要点を表にする、筋をつかむ、などの能力が劣り、(9)では漢字の読み漢字の書取りが比較的良好、(10)では文章読解が劣り、表現や漢字の読みが優れているという結果が得られている。(2)によれば、児童の国語学力のうち、読解は比較的良好、語の読み、語の書取りが劣っているということである。日本教育学会の調査結果(28)、(29)では、中学生の成績について、国語が他の教科に比べて悪く、特に理解力が不十分であり、事例研究によると、国語の諸領域のそれぞれでの最高と最低の開きは、ほぼ3:1であり、特にその開きが大きいののは文の理解の領域であることが指摘されている。文部省の学力調査(10)によれば、読解が一般に悪く特に小・中学校でその程度がはなはだしく、一般によいのは文章表現のうち、かなづかいや文法である。(45)では、尋6の普通学級での読方劣等児(在籍者のほぼ10%)に対して、東京市読方テスト尋1用～尋4用を施行した結果はほぼ尋2程度の読方能力しかなく、書字が最も悪く、読字、語句解釈、文章理解の順によいことが見出されている。相関係数によつて能力間の関係を考察した場合と同様に、ここでも諸調査間に一貫した傾向は見出されない。

〔7〕 読解力の発達を縦断的に研究したものとして、(3)および(14)、(15)、(16)をあげることができる。(3)には同一被

験者を9ヵ月後、1年後、3年後にわたつて追跡調査した結果が述べられている。9ヵ月後の調査では、国語学力検査のどの下位領域も万遍なく進歩しており、全体としては、.994の相関が見られ、1ヵ年後の調査では、文章理解での前回の成績との相関は.681であるのに、読み書取りのそれは、.875、.850であつた。また3年後の調査では、その時に中学校2年生であるものにおいては、文章理解、読み、書取りの前回の成績との相関は、それぞれ.57、.80、.73であり、3回目の調査時に3年生であるものについては、それぞれ.64、.80、.74であつて、文章理解の相関と書取り・読みの相関との間には1%以下、書取と読みとの間には5%の危険率で有意差が見られた。3回受験したものの答案によつて、検査問題の性質を吟味したところ、Ⅰ. 得点が最初から高く、中傾斜で直線的に上昇する問題、Ⅱ. 得点が最初は低く、中傾斜で直線的に上昇する問題、Ⅲ. 得点が最初から高く、緩傾斜で上昇する問題、Ⅳ. 最初は得点が低く、緩傾斜で上昇する問題の4類型が見出される。順調な、望ましい進歩が見られるⅠ. およびⅡ. の類型に属する問題は理由を問題文から探す、代名詞が指示するものを探す、題名を見つけるなどであり、進歩の遅いⅢ. Ⅳ. の類型に属する問題は、機械的なおきかえによつては正答できない性質の問題である。このようなことから、文章全体が表現しようとする事態の把握、根本的な理解は、小学校時代にはまったく貧弱であり、中学生になつても、こみ入つてくると驚くほど困難である、と結論している。(14)、(15)、(16)は1953年から、7年計画でおこなわれている“言語能力の発達に関する調査研究”の中間報告である。小学校入学後本格的、自主的な読みが可能となる時期は第1学年の前期末(10月中旬)であつて、その後2年生の終りまでに、短文の登場人物、情景の把握は容易となるが、まとめてどういふか、どういふ筋であつたかの理解はまだ困難であり、文のかくれた意味の把握、叙述の細部に注意することは最も困難であつて、2年生終了時ではまだ十分でないとしている。中学年(3・4年生)での読解テストの結果によると、全体として順調な発達が見られ、大意の把握、特定の事実をつかむというような読解技能はだいたい完成している。感想を書くことができ、文段に分けることもわかりやすい文章ではだいたいできるが、主題や情緒にふれる能力は進歩しているが十分でなく、文脈から特定の語の用法や意味をとらえることは文脈や語の性質によつて違い、正確なものを要求する時にはまだ困難であるとしている。

全体としての読解力の発達を、同一の問題もしくは、それぞれの年令段階に適合するように作成された問題を

異なる年齢段階に適用して研究した結果は次のとおりである。小学校1年生から高等学校3年生までを対象とした(11)によれば、このテストに関する限り、中学1年が最も悪く、中学2・3年で非常に伸びているとしている。小学校4年生～中学校3年生の新聞記事の理解度を調査した(13)では、中学2年生で記事の半分くらいが理解されるようになり、また中学1年と2年との間の差が目だつ。読書能力診断検査によつて調査したところによると読解力は一様な発達を示しているということである(18)。小学校2年生～6年生を対象とした調査(20)によると、2年と3年の間に顕著な発達が見られ、3年と4年の間にその遅滞が認められるということは、調査に用いられた素材の種類、設問のいかんを問わず、共通であるとしている。小学校児童についての調査(38)によると、1年生では、漢字、語句、内容の理解の3者のバランスがとれており、2年生以後では漢字が一貫してよく、語句、内容の理解はそれに伴つて伸びてはいないが、文の読解一般についてはこのことはいえないとしている。小・中・高等学校の最高学年の児童生徒を対象とした調査(40)は、小・中学校においては、要点とかねらいを把握する能力、文脈を把握する能力が欠けており、出題の要求基準に対して成績が非常に劣り、特に中学校における読解の伸びは、読解に関する問題の全平均正答率から見ても、小・中共通問題、中・高共通問題の正答率の比較から見ても、著しく停滞していることを注意し、高等学校においてはじめて、要求された水準に到達しているという。尋3以上の読方劣等児に読方テストを施した調査(45)によると、語句解釈力と文章理解力は、尋5・6年において飛躍的に発達するということである。(46)によれば、要点の把握と大意の把握とは発達の度を異にするけれども、尋4と尋5間の発達が大であるのに、尋5と尋6間あまり進歩が見られないことは両者に共通であるとしている。(47)によると、センテンス・パラグラフの理解においては、中学2年生と3年生との間に飛躍的発達があり、また、中学2年生はほぼ一般成人に等しい正答率を示しているという。

(2)は小学校3年～6年の児童を対象とし、それぞれの学年に応じた内容と形式の生活文を読ませ、文意の把握指示代名詞の指示内容の理解、文中の主語の指摘、文の中心語句の意味の解釈、要点の把握について調査したところ、大意では3年と4年との間には顕著な進歩が見られるが、4年以後では進歩が鈍ること、指示語では4・5年でやや低下し、主語では4年でいちじるしく低下するが、その他の学年では平板的な推移が見られること、語釈は徐々に上昇し、要点の把握ではだいたい平板的な

推移が見られること、などの結果を得ている。(20)は、文章解釈力は2年と5年で著しく発達すること、文章内容の事実に基づく解釈は3年でできるが、意味の解釈は5年にならないとできないことから、事実の理解よりも意味の理解が困難であることを指摘している。

〔8〕読解のつまずきの原因として挙げられているものを列挙すれば次のようである。一般に解釈の障害は、文法的な正しい理解の低いことにある(20)。印象的な事実にとらわれる、主観的に事実を類推する、生活経験と文中の事実を混同する、善悪の倫理的判断を下そうとする(22)。文章全体をよく考えず、切つてはならないところで文章を切つて読む、自分の考えを投影して読む、修飾語と被修飾語の関係づけをまちがえる、ほのめかされている意味がつかめない(33)。(38)は、調査問題の素材となつて文章について、話の筋を順序だてて再生できるように読んでいないこと、問に答えるために、文のどこを読めばよいかわからぬこと、問だけを読んで、文中にこれを位置づけしないで答えること、の3点をつまずきの原因として指摘している。(39)は、詩、対話文のいずれにおいても、つまずきの原因は、語と語の相互連関ということよりも、文と文の相互連関をとらえることの未熟さにあるといつてよいとしている。

〔9〕読解力の指導法についての実験的研究は非常に少ない。すなわち、読解力を伸長するうえに効果があると考えられる特定の指導法によつて、実験群と統制群とを一定期間指導し、これらの両群の成績を比較することによつて、その特定の指導法の適否を検討するというような方法で、指導法の研究をおこなつたものは見出されないようである。

(38)においては、まず診断テストを実施して、小学校の各学年ごとにつまずきの所在を明らかにし、それらのつまずきを矯正するために適切であると考えられる指導法を樹立し、次年度の当該学年の児童を1年間その指導法によつて指導した。第3学期の半ばに、特定の指導を加えた学年の児童に対して、前と同一の診断テストを実施したところ、つまずきの箇所にはほとんど変化がなかったが成績は向上していた。この実験では、特定の指導を加える前の読解力がおさえられておらず、したがって前年度に診断テストをうけた集団と、実験集団の能力差が明らかでないで、この結果をもつてただちにその指導法の有効性を云々することはできない。

(1958年9月29日受稿)