

# 読書科学

第30巻 第2号 (通巻 第116号) 昭和61年7月1日 発行 (季刊)

万葉集教材の変遷の特徴

小川 雅子

井上靖短編小説の文体

武重 早和子  
井上 尚美

一般意味論の指導に関連する教科書教材の分析

有働 玲子

奥野庄太郎の読方教育の方法

山本 茂喜

聴覚障害児(者)用字幕番組作製における  
字幕の最適性に関する研究

岡田 明幸  
都築 繁至  
佐藤 英

116

◇ 本 号 目 次 ◇

原 著

- 万葉集教材の変遷の特徴——戦後の中学校教科書より——  
筑波大学 小 川 雅 子 45
- 井上靖短編小説の文体——“乾いた抒情性”の秘密——  
東京学芸大学 武 重 早和子 51  
井 上 尚 美
- 一般意味論の指導に関連する教科書教材の分析  
品川区立平塚中学校 有 働 玲 子 63
- 奥野庄太郎の読方教育の方法  
上越教育大学 山 本 茂 喜 73
- 聴覚障害児（者）用字幕番組作製における字幕の最適性に  
関する研究——付加情報の効果の検討——  
筑波大学 岡 田 明 80  
都 築 繁 幸  
佐 藤 至 英

日 本 読 書 学 会 役 員 (昭和61年4月1日～昭和63年3月31日)

会 長 (理事長)		井上 尚美			
副会長 (副理事長)		村石 昭三			
常任理事	岡本 奎六	阪本 敬彦	田近 洵一	福沢 周亮	
	増田 信一	皆川 和子	湊 吉正		
理 事	大村 はま	尾原 淳夫	岡田 明	倉沢 栄吉	
	高木 和子	田島 一郎	滑川 道夫	野地 潤家	
	深川 恒喜	室伏 武	望月 久貴		
監 事	平沢 薫	山本 晴雄			
編集委員	井上 尚美	岡本 奎六	阪本 敬彦	田近 洵一	
	福沢 周亮	湊 吉正	村石 昭三		
	John Downing	Donald Leton			

# 万葉集教材の変遷の特徴

——戦後の中学校教科書より——\*

筑波大学 小川雅子\*\*

## 1. はじめに

万葉集はわが国最古の歌集であり、中学校教科書においては教材として必ず採用されてきた古典短歌である。ここでは、万葉集の歌が、古典学習入門期の学習者にどのように与えられてきたのかについて、その経緯を調査してみた。そこから、古典教材について考える上の有効な手掛かりが得られるのではないかと仮説したのである。

具体的には、戦後の40年間を指導要領改訂期を区切りとして四つにわけ、どのような学習目標のもとに、どのように単元が構成され、誰の、どの歌が、どの位の頻度をもって、どのようなかたちで採用されてきたのかについて調査し、そのおおまかな特徴をまとめ、考察した。

## 2. 教材として採用されている万葉集の歌

### 1) 時代区分による歌の採用状況

戦後の40年間を、指導要領改訂の年を区切りとして、「昭和20年代」「昭和30年代」「昭和40年代」「昭和50年代」の四つとした。

万葉集の歌の教材化の変遷についての詳しい資料は、紙面の都合で割愛する。<sup>注1)</sup>

万葉集の歌が、どの時代に何首採用されているか、それらの歌は他の時代に採用されている歌とどの程度重なりあっているか、について調べてみたのが、表一である。

表一

	1時代のみ	2時代に共通	3時代に共通	4時代に共通	合計(首)
昭和20年代	36	17	10	20	83
昭和30年代	20	19	11	20	70
昭和40年代	11	13	12	20	56
昭和50年代	8	15	3	20	46

一つの時代にのみ採用されている歌が最も多いのは、昭和20年代で、43%を占めている。また、三つ以上の時代に共通して採用されている歌は、36~50%へと年代とともに増加している。以上のことから、時代とともに教材化される作品の範囲が定まってきたことがうかがわれる。

また、戦後を通して変わることなく教材として採用されている歌は20首あるが、それらを歌番号順に示すと次の通りである。<sup>注2)</sup>

- (8) 熟田津に舟乗りせむと月待て  
ば潮もかなひぬ今は漕ぎ出でな 額田王
- (28) 春過ぎて夏来るらし白たへの  
衣干したり天の香具山 持統天皇
- (48) 東の野にかぎろひの立つ見え  
てかへり見すれば月傾きぬ 柿本人麿
- (255) 天離る鄙の長道ゆ恋ひ来れば  
明石の門より大和島見ゆ 柿本人麿
- (266) 近江の海夕波千鳥汝が鳴けば心  
もしのに古思ほゆ 柿本人麿
- (317) 天地の分れし時ゆ神さびて高

\* Manyoshu poems in junior high school textbooks

\*\* OGAWA, Masako (University of Tsukuba)

- く貴き駿河なる富士の高嶺を…… 山部赤人  
 (318) 田子の浦ゆうち出て見ればま 山部赤人  
 白にそ富士の高嶺に雪は降りけ  
 る  
 (337) 憶良らは今は罷らむ子泣くら 山部赤人  
 むそれぞれ母も我を待つらむそ  
 山上憶良  
 (802) 瓜食めば子ども思ほゆ栗食め 山上憶良  
 ばまして偲はゆ……  
 (803) 銀も金も玉もなにせむに優れ 山上憶良  
 る宝子に及かめやも  
 山上憶良  
 (919) 若の浦に潮満ち来れば瀉をな 山部赤人  
 み葦辺をさして鶴鳴き渡る  
 山部赤人  
 (1088) あしひきの山川の瀬の鳴るな 人麿歌集  
 へに弓月が岳に雲立ち渡る  
 人麿歌集  
 (1418) 石走る垂水の上のさわらびの 志貴皇子  
 萌え出づる春になりけるかも  
 志貴皇子  
 (1791) 旅人の宿りせむ野に霜降らば 遣唐使随員の母  
 我が子羽ぐくめ天の鶴群  
 遣唐使随員の母  
 (3399) 信濃道は今の墾り道刈りばね 東歌  
 に足踏ましむな杵はけ我が背  
 東歌  
 (4290) 春の野に霞たなびきうら悲し 大伴家持  
 この夕影にうぐひす鳴くも  
 大伴家持  
 (4291) 我がやどのいささ群竹吹く風 大伴家持  
 の音のかそけきこの夕かも  
 大伴家持  
 (4292) うらうらに照れる春日にひば 大伴家持  
 り上がり心悲しも一人し思へば  
 大伴家持  
 (4322) 我が妻はいたく恋ひらし飲む 防人歌  
 水に影さへ見えてよに忘れず  
 防人歌  
 (4346) 父母が頭掻き撫で幸くあれて 防人歌  
 言ひし言葉ぞ忘れかねつる  
 防人歌

万葉集の代表的歌人の歌が並んでいる。これらの歌の内容をみると、自然観照の歌に加えて、親子間の情愛を詠んだ歌が四分の一を占めている。もともと万葉集には親子間の情愛の歌は数少ないことを考えれば、これは注目すべき点である。注3)

## 2) 時代区分を通してみた歌の採用状況

一時代に採用された歌は、必ずしも時代を通して不変とは言えないことがわかる。そこで、二時代以上にわたって採用された歌は、継続して採用されているのか、断続しているのかをみてみた。それが表-2である。

表-2

1時代	継 続			断 続	
	2時代	3時代	4時代	2時代	3時代
75	28	11	20	4	1

一時代だけの採用歌は、75首であって、教材として採用された歌は、約45%以上が一つの時代で消えていることがわかる。残り64首について時代を通じた重なり具合をみると、断続して採用されているのは、8%にすぎない。こういった点からも、教材という観点からみた万葉集の歌の評価は、古典として価値をもつとしても、時代の要求に従って流動的なものが多い。

## 3) 教材化された頻度

採用頻度の高い歌の上位10首をみると、次のようになっている。(既出の歌は番号のみをしるす。)

1. (318)山部赤人, 2. (1418) 志貴皇子, 3. (4291) 大伴家持, 4. (48)柿本人麿, 5. (803)山上憶良, 6. (266)柿本人麿, 7. (28) 持統天皇, 8. (3399) 東歌, 9. (8) 額田王, 10. (15) わたつみの豊旗雲に入り日さし今夜の月夜さやけかりこそ 天智天皇。

ここで特徴的なことをあげると、それまで採用頻度の高かった(15)の歌が、昭和50年代には採用がなくなっていることである。さらに、8番目にある東歌は、昭和40年代には1位、昭和50年代には2位で、昭和40年代以降急に採用が増えている。東歌の増加は単にこの歌に止まらず、40年代以降の大きな特徴となっている。

## 4) 歌の題材

これらの歌を、部立てを中心にしてその大まかな移り変わりをみる。

まず、それぞれの時代に新たに採用された歌について最も多かったものをみると、昭和戦前期より昭和30年代

までは雑歌，昭和40年代は挽歌，昭和50年代は相聞歌，となっている。さらに具体的に特徴的なことをみると次のようである。

① 昭和40年代からの相聞歌の増加の傾向。

これを詳しくみると，親子間の情愛を示す相聞歌については，各年代とも10%前後ある。また，夫婦・恋人間の相聞歌は，昭和20年代とくらべて昭和50年代では，23%増加している。

② 昭和40年代以降の雑歌の減少。

雑歌の内訳を見ると，春の雑歌と行幸に際して詠まれた歌が圧倒的に多い。しかし，春の雑歌を含めて，秋・冬の雑歌が昭和40年代から減少している。これは，現代の生活に，花や果物などに切実な季節感が失われて来ていることを反映しているように思われる。

羈旅歌も昭和30年代には19首あったが，昭和50年代には2首が残っているだけである。

人生について詠んだ歌は，昭和40年代まではわずかながらも増加の傾向にあったが，昭和50年代には1首あるのみである。

都や国をしのぶ歌も，昭和50年代にはなくなっている。

これらの現象は，旅とか，人生とか，「はるかにしのぶ」ということの間接的感覚が，交通機関や通信の発達によって，薄らいだ世相を反映しているように思われる。

③ 昭和40年代以降の東歌・防人歌の増加の傾向。

東歌・防人歌の示す割合は，昭和20年代には4.8%，昭和30年代は5.8%，昭和40年代は17.0%，昭和50年代は23.1%である。これは，専門分野の研究や当時の世相の影響もあるだろうが，歌を単に歌人のものとして鑑賞させるだけでなく，生活に密着したものとして与えようとする意図が感じられる。

④ 以上に加えて，わずかではあるが，昭和40年代からの挽歌の増加の意味も考えてみる必要がある。

5) 作者について

さらにどのような歌人の歌が多く採用されているの

か，作者別に調べてみると，次のような特徴が明らかになった。

① 昭和20年代では，自然を詠んだ歌が多いが，作者別にみると，山部赤人の作品が最も多い。全体の16%を占めている。

② 昭和30年代では，柿本人麿の歌が最も多く16.5%である。これに，赤人が13.9%と続く。

③ 昭和40年代には，自然を詠んだ歌がやや減りはじめているが，作者としては，社会派歌人ともいわれている山上憶良の歌が一番多くなっている。

④ 昭和50年代に入ると，家持の歌は更に減少して行く。それに反して，額田王の歌や東歌・防人歌等は時代とともに増加している。

⑤ 家持の歌については，4290. 4291. 4292の三首が集中的に採用されている。また，人麿の歌は，「羈旅歌」から「相聞歌」へと採用の観点が変わっていることがうかがわれる。

3. 学習目標について

教科書によっては，その冒頭に，あるいは単元の扉の頁に，その単元の目標を明示しているものがある。それを取りだしてみると，大まかに45の事項にまとめることができた。それらを活動的なことに観点を置いて，次のように10の項目に整理してみた。そして年代ごとにそれぞれの項目を目標として採りあげている教科書の割合を示したのが，表-3である。一つの教科書でいくつも目標をあげていることが多いので，合計は100%にはならない。

ここで興味深いのは，それぞれの教科書が目標としている内容にみられる年代間のズレである。

昭和20年代では，「祖先（作者）のものの見方・考え方の理解」を目標としてあげている教科書が最も多かった。具体的な項目としては，「祖先の心や生活にふれる」「祖先の生命にふれる」「祖先の魂を知る」といったものが多数を占める。昭和20年代においては，歌そのものの理解もさることながら，その時代の人々の生活や心に

表-3 学習目標

学習目標の項目	20年代	30年代	40年代	50年代	合計(%)
1 朗読する	4	19	26	24	73
2 祖先(作者)のものの見方・考え方の理解	28	13	14	16	71
3 古典(短歌)に読み慣れる	18	19	4	14	55
4 古典(短歌)についての知識・理解	14	11	11	12	48
5 歌の内容の理解	12	10	10	8	40
6 自分の考えを深める	8	5	10	15	38
7 古語や文語文体の理解	6	7	11	4	28
8 感想や調べたことを書く	0	8	6	5	19
9 文法事項や表現技法の理解	4	5	4	2	15
10 辞書や注釈書の利用	6	3	4	0	13

思いを致させることが一つのねらいであったように受けとれる。これが、昭和50年代になると、「作者のものの見方・考え方の理解」という表現が多くなる。

昭和30年代では、「古文に読み慣れる」「朗読する」という目標を掲げている教科書が多くなる。前者は、歴史的かなづかひの読み方や文語の調子、歌のリズム等に慣れることが含まれている。これらに関しては、どの年代においても、「理解」することよりも、「慣れる」ことを重視している点が特徴的である。また、「朗読する」ということは、昭和30年代以降重要な目標となるが、これが昭和20年代には、わずか4%しかなかったのも、興味深い。

このように目標の観点は年代によって異なりがみられるが、その反面、どの年代にも共通して考えられているものとして、万葉集に関する基本事項はもちろん文学史や和歌の様式に関する事なども含んだ「古典についての知識・理解」や、「歌の内容の理解」がある。

さらに具体的な項目において特徴的なものをあげてみると、「味わい方を学ぶ」という学習目標がある。この「味わい方を学ぶ」「味わい方の一端にふれる」という表現は、昭和20年代の教科書にみられるものである。それ以降は、「読み味わう」とか、「ことばの調子を味わう」といった表現になる。

以上のような目標は、先に述べたように、すべての教科書に明記してあるものではないので、ある程度の偏り

のあることは言うまでもないが、指導要領との関連からみても興味深いものがある。

#### 4. 単元の構成について

##### 1) 単元構成の移り変わり

万葉集の歌が古典短歌として単独で単元に組み入れられている割合は、20年代には65%。30年代には50%。40年代には23%。50年代には25%となっている。これは明らかに、時代とともに、万葉集の歌が、万葉集という独自の個性的な面よりも、古典短歌の中の一つとして考えられるようになってきていることを示している。

また、古典短歌の組合せとしては、「万葉集・古今和歌集・新古今和歌集」としているものが最も多く、66.7%を占めている。次が、「万葉集・古今和歌集・新古今和歌集・山家集・金槐和歌集」という組合せで、13.9%ある。ここでは、西行・実朝の歌はそれぞれ一首ずつ採られているのみである。

次に、万葉集の歌が、古典短歌の他に、どのような教材と一緒に単元を構成しているかをみてみる。

表-4は、単元を構成している教材をジャンルごとに示したものである。

ここでは、万葉集の歌と一緒に単元を構成している他の作品を大きく六つのジャンルに分けてみた。古典作品とは、古典短歌・古典俳句以外の作品であり、その代表的なものは、「徒然草」「枕草子」「奥の細道」「平家物

表一四

その単元に含まれているジャンル	(%)	(%)	(%)	(%)
	20年代	30年代	40年代	50年代
1 古典短歌	35	50	77	75
2 古典作品	64	62	70	67
3 古典俳句	27	62	38	16
4 漢詩	31	35	45	76
5 文学史・解説文	21	45	31	58
6 近代現代短歌・俳句	9	9	31	0
7 近代詩／小説	15	9	8	8

\* 一つの単元に、いくつものジャンルから採り上げられているので、合計は必ずしも100%にはならない。

語」などである。

こうしてみると、万葉集の歌は、古典教材として古典の単元に組まれているのがほとんどであり詩歌単元としての組み方は数少ないことがわかる。例えば、三省堂の昭和34年の教科書では、「万葉集・古今集・新古今集・山家集・金槐集・近代短歌・古典俳句・短歌の解説文」で、『短歌と俳句』という単元を構成している。このようなものは他に、六つあるが、これは全体の約10%にすぎない。又、変わったところでは、三省堂の昭和26年・日本書籍の昭和29年・教育出版の昭和47年の教科書が近代小説も同じ単元に入れている。

これに対して、同じ単元に漢詩を入れる割合は、年代ごとに高くなってきている。昭和20年代では、31%であったものが、昭和50年代には、76%にもなっているのである。これは一つの大きな特徴としてあげられよう。

さらに、文学史や古典鑑賞についての文章を単元に入れている教科書は、ちょうど波形を描いて増減していることがわかる。

古典俳句の採り上げ方としては、昭和40年代までは、俳句の作品を単独にいくつか並べているものが多かったが、昭和50年代になると、「奥の細道」からの抜粋が増えている。

## 2) 歌の取り扱い

次に、万葉集の歌がどのようなとりあげ方をされているかについてみることにする。

昭和20年代には、アララギ派の歌人による鑑賞文によ

って歌が示されているものが多い。土屋文明の『万葉集の話』や齊藤茂吉の『万葉秀歌』、佐々木信綱の『万葉秀歌』について、島木赤彦『万葉集の鑑賞及び其の批評』がある。その他、柴生田稔、次田潤、沢瀉久孝、窪田空穂、尾山篤次郎、谷馨、都築省吾、北山茂夫、高藤武馬らの鑑賞文・解説文がそれぞれ一つづつある。

ところがこのような傾向は、昭和30年代には大幅に減少し、文明の『万葉集の話』からの出典も、昭和40年代にはただ一つの教科書のみとなる。

正岡子規の『歌よみに与ふる書』が発表されたのが明治31年。子規の感化をうけた茂吉が万葉集の歌について最初に歌論を書いたのは、明治41年。赤彦の『万葉集の鑑賞及び其の批評』がでたのは、大正14年。窪田空穂の『万葉集評釈』は、昭和10年。茂吉の『万葉秀歌』の出版は、昭和13年。文明の『万葉集私注』の発行は昭和20年。信綱の『万葉集評釈』が出たのが、昭和23年。こうして大正から昭和20年代にかけて、万葉集の研究は、歌人の立場からの、特にアララギ派の解釈が主流であったと言えよう。<sup>注4)</sup> 昭和20年代の教科書への歌の採り上げ方はこれを反映している。

しかし、それに平行して、学問としての本文批評や注釈、作家研究・用字法の研究・研究史などが精密になっていく。昭和30年代以降の教科書は、それまでの鑑賞文や解釈文にかわって、語注・作者注のみで歌を示すものが60%以上になっている。昭和50年代では、70%以上が、語注・作者注もしくはそれに歌意を添えただけである。

このように、教材として採択される作品及びその扱いは、その専門分野における研究と深い関連をもつにいたった。しかしその反面、教材という性格のためか、専門分野の研究内容をそのままもってくるわけにはいかない点が多々あるようである。

## 5. おわりに

以上のように、万葉集の歌の教材化の状況を概観してまとめられる点は、教材として採用される歌、およびそれらに関する学習目標、単元構成、作品の扱い方等につ

いては、世相のみならず、専門分野の研究、指導要領の方針、教科書編集者の好み等の要因によって左右されることが多いという点である。

このように、教材化される歌が時代とともに変わってくるということは、逆にいえば、万葉集の中にはどのような時代にも応え得るものがあるということである。そしてそこに古典の意味も確認されたのである。

さらに今後は、教材化されている作品の解釈についても検討してみたいと考えている。

## 注

- 1) 明治時代より現在までの教科書で、確認できるものについての採用状況の詳しい資料は、『人文科教育研究XII』（筑波大学人文科教育学研究室内人文科教育学会発行1985年）に紹介している。
- 2) 歌の表記は、佐竹昭弘・木下正俊・小島憲之共著『萬葉集』訳文篇、塙書房1985年によった。
- 3) 上掲の資料によれば、これら20首の歌のうち、次の10首は、明治時代から中学校の教科書に採用されてい

るものである。このうち5首が、親子間の情愛を詠んだ歌である。(48) (266) (317) (318) (337) (802) (803) (919) (1791) (4346)

- 4) 戦後高い頻度をもって採用されている歌は、このアラギ派の研究を反映して、その初出が、昭和戦前のものが多い。

## 要約

中学校教材として万葉集を採り上げていない教科書はない。そこで、古典学習入門期の学習者に対して、万葉集が今までどのように採り上げられ、どのように取り扱われてきていたのかを調査してみた。

具体的には、戦後の40年間を指導要領の改訂期を区切りとして四つにわけ、それぞれの年代において、どのような歌が、どのような学習目標のもとに、どのような単元構成で、どのように提示されてきたかについて調査した。その結果を様々な観点から分析し、年代ごとの特徴的变化を明らかにするとともに、その要因についても考察した。

## SUMMARY

The *Manyōshū* is one of the most famous works in Japanese literature. Poems from the *Manyōshū* are included in all junior high school textbooks. In this study all junior high school textbooks, published after World War II to the present, were examined to identify the *Manyōshū* poems included therein. This period was divided into four segments, based on revisions of the prescribed course of study.

The textbooks were analyzed for the identity of the

poet, frequency of a poem, its theme, the manner of presentation, organization of the learning unit, and the learning objectives. The study revealed that these factors changed over the course of the four time segments. The changes bore close relationships with the social situations, research trends in the field of Japanese literature, and with changes to the officially prescribed course of study.



## 井上靖短編小説の文体 ——“乾いた抒情性”の秘密——\*

東京学芸大学 武重早和子\*\*  
井上尚美

### 1. 文体印象

井上靖氏の文体について、河盛好藏氏は次のように言っている。

井上靖の文体は、

「じっとり汗ばんだところが全くなく、いつも爽やかに乾いている。そして手で触れてみれば、ひんやりとするような感触がある。そのかわり、井上氏の文体には心に絡みついてくるようなねばりがない。……いつもさらりとしている<sup>1)</sup>」

この言葉は、井上靖の文章から受ける印象を非常によく言い表わしていると思う。

氏の書く小説の文章は、むしろ、読む者に際だった印象というようなものを感じさせない、癖のない文章である。確かに「心に絡みついてくるようなねばり」はないかもしれない。しかし、淡々とした、ある一定のくずれないリズムのようなものを持った、読み心地のよい文章である。嫌味というようなものは、全く感じさせない。

その代わり、抑揚も少ない。内容はクライマックスへと盛り上がっていても、文章の方は、終始淡々としている。さらりとしている。熱っぽく語るようなことは決してない。それが、独特の雰囲気を作り出している。華やかさや激しさとは無縁であり、河盛氏のいうように、いつでも「ひんやりとした感触」を感じさせる文体であ

る。

また、氏の文章は、簡潔でわかりやすくもある。昔ながらの文体の呼称を用いるならば、井上靖の文章は、簡潔体、乾燥体、平明体、清楚体、というような部類にはいる文体であるように思われる。

井上靖には、少年に起こったある小さな事件を中心に、少年の心の機微とでもいうべきものを描いた、一連の短編小説群がある。井上靖の小説の中には、他にも短編小説と言えるものはたくさんあるが、ここで言っているのは、前述の短編小説群のことである。

なぜ、この短編小説群を研究の対象とするかと言えば、井上靖には、自伝的長編小説、歴史もの、中間小説的なもの、等々、いろいろな作品があげられるが、それらの中で、前述した文体印象が最もよく表われていると思われるのは、これらの短編小説であると思うからである。

そこで、この短編小説群の中から、新潮文庫の『少年・あかね雲』に収められた「黙契」「白い街道」「ハムちゃん正月」「とんぼ」の4編をとりあげて、具体的に調査、分析を行っていきたいと思う。その他の短編小説についても、必要に応じて参考にしていく。

これらの短編小説は、同じ少年期のことを描いてはいるが、「幼き日のこと」のようなエッセイや、「しろばんば」「夏草冬濤」のような自伝的な作品とは違って、虚構性が強く、直接的に、井上氏の幼少期の思い出と関係があるとは思われない。しかし、いずれも、どこかそれらの自伝的小説と似通った、しみじみとした、抒情的な作品である。

\* The writing style of Yasushi INOUE in his short novels

\*\* TAKESHIGE, Sawako (Tokyo Gakugei Univ.)  
INOUE, Shobi ( " )

しかし、そんな、「物悲しく（作品「あかね雲」の言葉）」も「甘美な（作品「晩夏」の言葉）」幼少期の体験というものが描かれていながら、そこから受けとられるものは、感傷の抑制された、「乾いた抒情<sup>3)</sup>」である。これらの短編小説が、その抒情的な内容に反して、読者にありふれた感傷を感じさせず、乾いた印象を与えるというのは、やはり、その文体に負うところが大きいのではないだろうか。現に、これらの短編小説のもつ“乾いた抒情性”と、前述した、井上靖の文体の、乾いた、さらりと、ひんやりとした印象とは、非常によく調和しているように思われる。しかし、これだけでは単なる“印象”で終わってしまう。これから行う調査、研究が、このことと結びついていけば、と思う。

## 2. 調査方法並びに調査結果

では、次に作品言語の分析を行うにあたって、まずは、統計的に調査できることから始めていってみようと思う。

そこで、今回用いるのは、統計的な調査方法で、安本美典氏による方法<sup>3)</sup>（以下 Y とする）と、樺島忠夫・寿岳章子両氏による調査方法<sup>4)</sup>（以下 KJ とする）である。とくに前者は因子分析法を用いている。それらにならって、それぞれの調査項目と測定方法を設定しておく。

### <Y> 調査項目

- A 因子を適切に測定するもの  
名詞・漢字・人格語
- B 因子を適切に測定するもの  
色彩語・声喩・直喩
- C 因子を適切に測定するもの  
会話文・句点

#### 測定方法

- 直喩・声喩・色彩語の出現度  
400字詰め原稿用紙30枚、ページ数で15.5pの中に含まれる直喩・声喩・色彩語の個数。

### ○会話文の量

15.5p 中の会話文（センテンス）の数。

- 句点の数、漢字・名詞・人格語の使用度  
字数1000字の中に含まれる個数。

### <KJ> 調査項目及び測定方法

まず、各作品から80文ずつを無作為抽出する。

#### ○名詞

80文中の名詞の比率（%）

- MVR（名詞の比率とは負の相関をもつ）

80文中の

$$\frac{\text{形・形動・副・連体詞の数}}{\text{動詞の数}} \times 100$$

#### ○指示詞

80文中の全自立語数に対する指示詞の比率（%）

#### ○字音語

80文中の全文節のうち、字音語を含む文節が何パーセントあるか。

#### ○文の長さ

80文中、一文に含まれる自立語数の平均。

#### ○引用文

会話の引用。引用文以外の部分を地の文という。

$$\text{引用文比率(\%)} = \frac{\text{引用文の文字数}}{(\text{引用文} + \text{地の文})\text{の文字数}} \times 100$$

#### ○接続詞

80文中の、接続詞を含む文の比率（%）

#### ○現在どめの文

80文中の、文末を現在どめで止めてある文の比率（%）

#### ○色彩語

80文中の、全語数に対する色彩語の比率（%）

#### ○表情語

80文中の、全語数に対する擬声、擬態語の比率（%）

以上の項目について計量を行った。調査結果は次のとおりである。

## &lt;Y&gt; 調査結果

&lt;表1&gt;

	黙契	白い街道	ハムちゃんの正月	とんぼ	100人の作家の平均
名詞	163	159	159	158	147.17
漢字	322	299	353	330	325.72
人格語	38	45	30	40	39.51
直喩	13	3	5	4	12.02
声喩	2	4	2	6	26.68
色彩語	2	6	9	17	13.69
会話文	73	91	97	68	149.3
句点	36	46	38	35	37.02

&lt;表2&gt;

	A因子に関するもの				B因子に関するもの				C因子に関するもの		
	名詞	漢字	人格語	平均 A因子得点	直喩	声喩	色彩語	平均 B因子得点	会話文	句点	平均 C因子得点
黙契	60.44	49.31	48.47	52.74	37.95	38.11	40.13	38.73	41.61	48.89	45.25
白い街道	57.80	49.50	55.55	54.28	41.98	40.36	31.60	37.98	43.14	59.72	51.43
ハムちゃんの正月	57.80	55.08	40.39	51.09	45.34	37.68	35.44	39.49	44.64	51.06	47.85
とんぼ	54.14	50.80	50.49	52.81	53.45	42.76	33.09	43.10	40.43	47.81	44.12

○ 4編に共通して、名詞が多く、声喩、会話文が少ない。

特に声喩については、4編平均3.5で、安本氏の調査した100編のうちの、「幸福者」（武者小路実篤）の1、「鳴海仙吉」（伊藤整）・「潮騒」（三島）「のんきな患者」（梶井）の2、「魯鈍な猫」（小川未明）・「暢気眼鏡」（尾崎一雄）・「鷲毛」（舟橋聖一）の3に次いで少ないので、かなり少ないと言える。

○ 多少の揺れはあるが、漢字、人格語がやや多く、直喩、色彩語は少ない。

○ 4編共通して、A因子得点がやや高く、B因子得点

は非常に小さい。

C因子得点については、少し揺れがあるがやや低い。

○ 樺島氏が言うところの固定点（最小最大の距離が小さい尺度上の位置）としては、名詞、文の長さ、現在止めがあげられる。

○ 特長点（固定点のうち、「極めて大」「極めて小」にあるもの）と呼べるほどのものはないが、文長は4編共通して短いと言える。

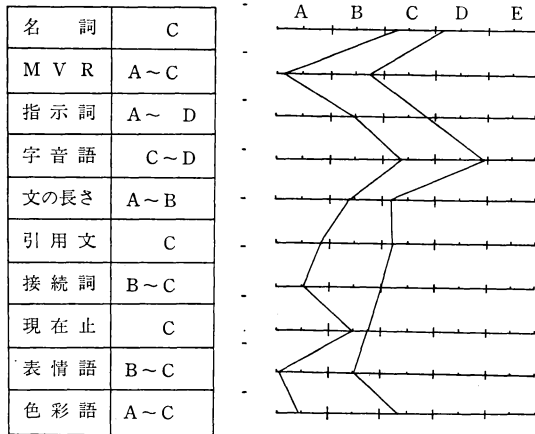
○ 字音語やや多く、接続詞、表情語やや少ない。

○ MVRと色彩語は少ない方に傾く。

## &lt;KJ&gt; 調査結果

&lt;表3&gt;

	名	動	形	形動	副	連	接	感	M V R	文 の 長 さ	指 示 詞	字 音 語	色 彩 語	表 情 語	接	現	引	自 立 語
白い街道	53.9	36.2	2.6	1.5	4.1	1.1	0.7	0.5	25.8	6.7	3.1	22.6	5.6	5.6	5	26.3	12.6	536
黙契	50.8	33.3	4.8	3.5	4.3	8.7	1.6	2.6	40.3	8.6	3.9	25.4	1.4	2.9	12.5	26.3	9.9	693
とんぼ	52.0	32.5	4.2	3.5	4.4	1.8	1.1	0.6	42.8	8.3	4.4	30.4	6.1	4.5	8.8	25.0	9.3	661
ハムちゃんの正月	50.5	34.0	3.5	2.5	6.7	1.2	0.5	1.6	41.1	7.1	3.0	21.1	3.5	0	3.8	31.3	16.2	564



<図1>

A：極めて小 B：小 C：普通  
D：大 E：極めて大

これらの調査結果は、どのように、文体印象、ひいては、作品の内容、作家井上靖というものに結びついていくだろうか。以下考察を加えていこうと思う。

### 3. 四編の共通性

井上靖4短編の文体は、4編共通して、安本美典氏言うところの、「体言型」「非修飾型」にあたる。残りのC因子得点については、多少揺れがあり、文章型であるか会話型であるかが微妙なところである。

そこで、次のような調査を行ってみる。

安本美典氏は、センテンスの長さというのは、全体の字数で表わされるから、センテンスの長さを比較することは、句点の数を比較することと同じ結果が得

られるはずであるとする。そして、C因子を適切に測定するものとして、「センテンスの長さ」の代わりに、「句点の数」を用いている。しかし、この調査では、作品全体について調査するわけではないので、センテンスの長さの比較イコール句点の数の比較とはいかないようである。

井上靖4短編の句点の数は、共に、安本美典氏の調査した100編の平均値周辺にある。これを、今度は、「センテンスの長さ」で比較してみる。(安本美典氏も、センテンスの長さについても調査を行っているので、それを参考にする。)

#### 調査項目及び測定方法

##### ○ センテンスの長さ

20個の文の長さ(字数)の平均

この表を見ると、井上靖4短編のセンテンスの長さは、かなり短い方であるということがわかる。4編共、「文の長さの短い作家(作品)」の上位5位までの中には入っている。

また、このことは、KJ調査にも表われている。4編の文長は、極めて小~小の間にあり、文の長さが短いということを、井上靖短編小説の文体の特徴としてあげることができた。

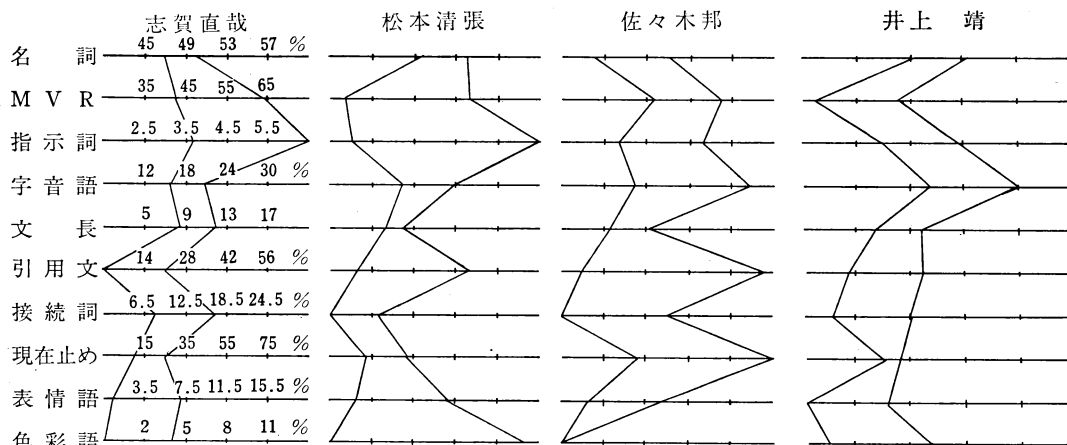
つまり、4編の文長を、句点の数で他作品と比較した場合には、際だった傾向はみられなかったが、そのものズバリ、一文の字数や自立語数で計量しなせば、4短編の文長は極めて短いという結果が得られる。C因子得点も、「句点の数」ではなく「センテンスの長さ」で換

#### 調査結果

<表4>

文の長さの短い作家(作品)			文の長さの長い作家(作品)			井上靖の四編	
作家	作品	文の長さ	作家	作品	文の長さ	作品	文の長さ
久米 正雄	受験生の手記	21.25字	石川 淳	普 賢	249.05字	黙 契	28.20字
外村 繁	夢幻泡影	24.45	谷崎 潤一郎	細 雪	116.55	白 い 街 道	17.10
武田 泰 淳	嬢のすゑ	24.70	梶井 基次郎	のんきな患者	104.10	ハムちゃんの正月	27.45
小山内 薫	大川端	26.55	武田 麟太郎	銀座八丁	92.65	と ん ぼ	25.50
久保田万太郎	末 枯	28.25	葛 西 善 蔵	子をつれて	82.00	平 均	24.56

井上靖短編小説の文体



<図2>

算すれば、もっとずっと高くなるはずである。

C因子を適切に測定するとされるもうひとつの項目「会話文」についても、Y調査では、会話文の「センテンスの数」で比較を行っているが、4編における会話は、すべて、一文か二文による極く短い会話であるから、会話の回数としては、多い方なのではないかと思われる。

これらのことを考えに入れば、井上靖4短編の文体は、データのままなら、どちらかと言えば「文章型」に傾くが、むしろ、「会話型」に属すると言った方がいいようである。

このように考えてくると、調査した4つの短編は、いずれも、安本美典氏の8つの文章タイプのうちの「体言—非修飾—会話型」に属することになる。ここで注目したいのは、4短編共、同じ類型に属するという事である。しかも、A・B・Cそれぞれの因子得点の揺れは非常に小さい。一人の作家の、それも同傾向の作品ばかりを集めて調査したのであるから、当然と言えば当然の結果かもしれないが、印象ばかりでなく、客観的なデータにおいても似通った数値が出てくるということは、やはり興味深い。

KJ調査においても同じようなことが言える。

次の図2を見ると、井上靖4短編の文体の帯は、かなり狭い方であろうという予想がつく。志賀直哉氏の文体

は、帯の幅の狭い、つまり、揺れの少ない固定的な方の文体なのであるが、それにも匹敵している。

樺島忠夫氏は、次のように言っている。「固定点を多く持つ作家は、確立した文体を感じさせ、特長点を多く持つ作家は特異な文体を感じさせる<sup>9)</sup>」

井上靖4短編には、特長点と呼べるほどの項目は存在しなかった。井上靖の文体が、際だった印象というようなものを感じさせない癖のない文体であると述べたことと一致している。このように、4短編には特異な点はみられないが、固定点はいくつかあった。確立した文体を感じさせるというよりは、井上靖4短編の帯の幅は一貫してかなり狭く、4短編の文体はある程度一定していると言ってよさそうである。

無作為に選んで調査した4つの短編に、このような共通性が認められた。そうと言い切ることはできないにしても、井上靖の短編小説全体にこれを拡大解釈しても、そう無理はないと思う。井上靖の短編小説は、印象の上だけでなく、言語的データの上でも、文体が一定している。「体言—非修飾—会話型」の文章に属する。作者の側に、何らかの意図なり、無意識にしても、創作態度なり、または性格的なものなりがあると考えておかしくはないであろう。

#### 4. 叙事型の文章

前項で、井上靖4短編の共通性をみた。「体言一非修飾一会話型」の文章は、安本美典氏によれば、「全体的に、空想や、幻想を楽しむことがなく、誠実に人生に立ち向かおうとする態度が強い<sup>9)</sup>」文体であるということである。井上靖の文体も、確かに、空想や幻想を楽しむようなところは全くない。少年の心を正直に描き出そうとする誠実さ、のようなものも感じさせる。「体言一非修飾一会話型」の文章をもつ作品に共通した性格は、井上靖の短編小説にもやはり当てはまりそうである。しかし、これだけでは不十分であるので、もう少し細かくみていくことにする。

そこで、まず注目したいのは、井上靖の短編小説が「体言型」に属するということである。KJ調査の方で言えば、字音語がやや多く、MVRが小さい方に傾くというようなことに通ずる。

安本美典氏は、A因子得点の高い作家（作品）、低い作家（作品）に共通する性質によって、A因子を「体言一用言型因子」と名付けるとともに、「漢文一和文型因子」あるいはもっと内容的に「叙事一抒情型因子」と名付けている。つまり、井上靖の短編小説は、「体言型」「漢文型」「叙事型」の文章に属する。際立って得点が高いというわけにはいかないが、4編共に、「体言・漢文・叙事型」であるということは興味深い。そういう傾向が強いということは言えそうである。

すなわち、ここで注目したいのは、井上靖の短編が、その内容の抒情性に反して、言語的・統計的データから求められた文章類型においては、「叙事型」に属するということである。

安本美典氏の分析をもう少し詳しくみてみると、A因子得点の高い作家（作品）の文章は、格調正しく、かつ簡潔であり、題材は叙事的なものが多いということである。それに対して、A因子得点の低い作家（作品）の文章は、和文的な繊細さを持ち、その内容は詩的な抒情的なものが多い。

ここで扱った井上靖の短編小説は、いずれも、A因子得点の高い作品の多くにみられる歴史上の人物を描いた小説や、個性的な人物が登場するような小説ではない。このような叙事的な内容をもつものではなく、むしろ、何度も言っているように、A因子得点の低い作品に共通してみられるような抒情的な内容をもつ。しかし、それとは逆に、客観的データから得られるA因子得点では、叙事的な題材を内容とする作品群の方の得点に近づいている。つまり、井上靖の短編は、内容的には抒情的なものでありながら、類型的にいて用いられるべき「用言・和文・抒情型」の文体は用いられておらず、「体言・漢文・叙事型」の文体が用いられているということである。意識的ではないにしても、抒情的な内容を描くのに、一般的な類型に反して、叙事型の文体を用いているというのは興味深いことである。抒情的な内容を描くのは、それにふさわしい、「用言・和文・抒情型」の文体を用いれば、その抒情性はより一層深まり、読者にもより強い印象を与えるはずである。それをせずに、簡潔な「体言・漢文・叙事型」の文体で、淡々と作品世界を築いていったというところに、これらの作品の特徴があるのではないだろうか。

これらの短編は、そこに登場する人物（少年）にスポットがあてられているから、文体においても叙事型に属すのだろうと考えるなら、抒情的な内容を描くのに、そこに登場する少年にスポットをあてて、作品世界を造り上げていったというところにこれらの作品の特徴があると言い直してもいいかもしれない。

どちらにしても、こういったところに、井上靖の短編小説に特有な“乾いた抒情”というものの秘密が、隠されているのではないと思われる。

井上靖氏の創作活動は、“詩”から始まった。当時(昭和4年頃)、氏は22歳、旧制の四高生であった。

それから、井上靖氏は、昭和11年に「流転」が「サンデー毎日」の長篇大衆文芸の懸賞小説に当選し、千葉亀雄賞を得たことを契機に、毎日新聞社大阪支店に入社している。本格的に作家活動を始めたのは、「闘牛」によ

り第22回芥川賞を受賞し、新聞記者生活にピリオドをうってからである（昭和26年、44歳）。この20年の間、井上靖氏は、主に、学芸部的な、記者としては静的な位置ではあるが、ジャーナリストを体験している。昭和19年から21年の間には、わずかながらも、社会部に勤務し、第一線で取材活動に参加したりもしている。

このジャーナリスト体験が、井上靖氏の文体に影響を与えたこと大なのではないだろうか。氏の文体の簡潔さ、平明さはもちろん、ここでみてきた叙事型の文体においても、そのことが考えられるように思う。冷静な眼で対象を把握し、勘所をおさえること、つまり井上靖の短編小説についていえば、主人公である少年を、少し離れたところから眺めとらえていく、その対象把握の妙が、まさに、新聞記者としての才能であるように思われるのである。

逆に、最初に述べたように、井上靖氏は詩人として出発している。さめたるジャーナリストであると同時に、氏は、詩人としての感性を兼ね備えているのである。この、詩人としての感性と、ジャーナリスティックな把握力、洞察力が生み出す文体との、ある意味でのアンバランスさが、氏の短編小説にみられる一種独特な、乾いた世界を作り出しているのではないかと思うのである。

## 5. 非修飾型の文章

井上靖4短編は、いずれも非修飾型に属する。しかも、今度の場合は、その傾向はかなり強いと言えそうである。上の表は、安本美典氏の調査による100作品のうち、B因子得点の低いもの上位10編と、井上靖の4短編のB因子得点とを比較したものである。井上靖4短編のB因子得点は、100人の作家（作品）と比べて、非常に低い方であるということがわかる。（B因子については、直喩の認定などに問題があるが、井上靖特有な直喩の方法というようなものはみられないので、比較することに別段問題はないと思う。）

安本美典氏は、B因子を、「修飾型—非修飾型因子」「多彩—単彩の因子」と呼び、B因子得点の高い作家（作品）の文章は、芸術的な傾向をもつ作家に多く、そこには濃密な力強さと、ある種の土くさささが感じられ、彩色にとんだ油絵を思わせるような文章であるとしている。それに対して、B因子得点の低い作家（作品）の文章は、素朴で、飾り気がなく、枯淡な水墨画を思わせるような文章であるとしている。これが、どこまで真実性があるかは別として、B因子得点の高い文章は修飾的な文章で、低い文章は非修飾的な文章であることは間違いないであろう。

もう少し細くみると、4つの短編は、共通して、

<表5>

B因子得点の小さい作家（作品）			井上靖の4短編		
作家	作品	B因子得点		作品	B因子得点
武者小路実篤	幸福者	35.78		黙契	38.73
滝井孝作	無限抱擁	38.72		白い街道	37.98
尾崎一雄	暢気眼鏡	39.41		ハムちゃんの正月	39.49
舟橋聖一	鷲毛	39.61		とんぼ	43.10
永井荷風	溼東綺譚	39.61			
久保田万太郎	末枯	40.37			
谷崎潤一郎	細雪	40.86			
永井龍男	朝霧	41.41			
梶井基次郎	のんきな患者	41.79			
井伏鱒二	多甚古村	42.01			

直喩、色彩語が少なく、特に、声喩については、前に述べたように非常に少ないと言える。

これは、KJ 調査の方においても言えることで、Y 調査の「声喩」にあたる「表情語」はやはり少なくなっているし、色彩語も少ない方に傾いている。その他に、樺島、寿岳両氏が設けているMVRにおいて、井上靖の短編は少ない方に傾いている。MVRが小さいということは、すなわち、動詞の比率に比べて、形容詞、形容動詞、副詞、連体詞の比率が小さいということである。樺島・寿岳氏の表現方法<sup>2)</sup>に結びつければ、「動き描写的」であるということになる。井上靖の短編が、形容詞や副詞などの形容語を多用し、質や状態によってとらえて表現しようとする「ありさま描写」よりも、動きによってとらえて表現する「動き描写」に傾いているということも、また、井上靖の短編小説が、非修飾的文体をもつということを物語っていると言えよう。

このように井上靖の短編小説の文体が非修飾的であるということは、これらの短編の文体から受ける、さらりと、淡々とした、爽かに乾いた印象と、非常によく一致しているように思われる。確かに、安本美典氏が言うように、井上靖の短編小説の文章も、濃密な力強さや土くささとは無縁であるし、飾り気のない文章である。ただ、「素朴」というのとは少し違った感じがする。井上靖の短編小説の文体からは、もう少し洗練された印象をうけるからである。しかし、この辺は、単なる印象なのでやめておく。それから、彩色に富んだ油絵を思わせるような文章とは正反対の文章であることも確かである。しかし、枯淡な水墨画を思わせるというのとも、また、少し違っているように思われる。井上靖の文体の色彩的イメージについては、後に触れてみたいと思う。

井上靖短編小説の文体は、ごてごてしたところが全くなく、すっきりしている。華やかさや激しさと無縁であるのも、これらの短編が、非修飾型の文体をもつことに負うところが大きいであろう。また、非修飾的であるということは、文章の平明さや、清楚さにもつながっていく。井上靖4短編の文体が非修飾型の文体であるという

ことと、先述した文体印象とは、このようによく一致している。井上靖短編小説の“乾いた”抒情性とも、非常によく調和しているように思われる。

## 6. 会話について

井上靖の短編小説が会話型に属するであろうということは、先に述べた通りである。

安本美典氏は、C因子については、「会話型—文章型因子」「短文型—長文型因子」と名付けている。C因子得点の高い作家(作品)は、会話文のおもしろさ、美しさが表面にでていて、C因子得点の低い作家(作品)では、会話の少ない、長めのセンテンスのリズムが読者をひきつけ、ほとんどの作家は文章そのものの美しさをめざしている、という。

しかし、データそのままに読みとるならば、井上靖4短編は、会話型に属するか、文章型に属するか微妙なところがあり、A因子、B因子のように、はっきりした傾向がみられないので、「センテンスの長さ」「会話文」それぞれについて考えてみたい。

まず、井上靖短編小説のセンテンスの長さについて。調査した4短編のセンテンスの長さが非常に短いということは先に述べた。また、文長が短いということは、際だった特徴のない、癖のない井上靖短編小説の文体において、唯一の特長点であるとも言える。

このことは、前項で述べた、井上靖短編小説の文体が非修飾型であるということとも、関連しているように思われる。また、それと同時に、これらの短編小説の文構成は、重文や複文が少なく、単純にできている。(このことは、文長が短いことから明らかであるが、比較材料がみつからなかったため、はっきりしたことが言えなくて残念である。)これらのことが、井上靖短編小説の文体の、簡潔さ、平明さを支えているのだと言えよう。文章の簡潔さ、平明さは、文体の、淡々とした、さらりとした印象とつながっていく。もう少し飛躍して言えば、この簡潔で平明な文体によって、作品世界を構築したというところにも、これらの短編小説に特有な、感傷



井上靖短編小説の文体

を抑制した“乾いた抒情”を生み出す原因があるように思われる。

また、井上靖が、簡潔で平明な文体を用いるということは、井上靖が叙事型に傾いた文体を用いるということと共に、氏の、新聞記者体験というものに関係しているように思われる。

次に、会話文について。調査した4編の会話文の得点は、非常によく似通っていて、40~45の間にある。先に述べた4編の共通性はここにも表われていて興味深い。しかし、得点としては、4編共に、低い部類に入っている。しかし、会話の回数としては、井上靖の短編は多い方であろうと思われるのは、先に述べた通りである。これは、これらの短編小説の会話文の、一つ一つの「 」の中のセンテンスの数が非常に少ないからで、このことが、井上靖短編小説の会話文の特徴でもあるように思われる。

そこで、井上靖短編小説の会話文の特徴をもう少し客観的に観察するために、次のような調査を行う。

調査項目及び測定方法

- 会話文のセンテンスの数  
一つの「 」の中に含まれるセンテンスの数の平均。
- 会話文のセンテンスの長さ  
会話文のみのセンテンスの長さ(字数)の平均。

調査結果

<表6>

	黙契	白い街道	ハムちゃん の正月	とんぼ
会話文のセンテンスの数	(文) 1.33	1.25	1.37	1.08
会話文のセンテンスの長さ	(字) 11.8	10.8	12.15	8.1
全体のセンテンスの長さ	28.2	17.1	27.45	25.5

上の調査結果を見て明らかなように、一つの「 」の中のセンテンスの数は、一様に、平均しても一文ちょっとである。「とんぼ」に至ってはほとんど一文に近い。会話文のセンテンスの長さについては、地の文も含めた全体のセンテンスの長さに比べて、極端に短いというこ

とがわかる。会話文のセンテンスの長さが、地の文のセンテンスの長さより短くなるということは、一般的なことであるかもしれない。しかし、先に調べたように、井上靖の短編小説の文長は非常に短い方であったのであるから、その半分にも満たない会話文のセンテンスの長さは、やはり、非常に短いものであると考えて差し支えないであろう。しかも、4編の会話文のセンテンスの長さが、ほとんど同じくらいであるということが興味深い。この傾向は、全体のセンテンスの長さの場合よりも顕著である。

それでは、会話文が、一文か二文くらいの極く短いセンテンスで構成されているということは、何を意味するのであろうか。

「もう、これだけだったかしら」  
すがが一人言のように言った時、  
「まだある、まだある」  
と捷次は言った。  
「もうないよ」  
「まだある」  
「どこ？」  
「どこか知らないが、まだある」  
「もう忘れたところはないつもりよ」  
「まだある、まだある」  
「どこなのさ、一体」  
「知っているもんか。だけど、まだある、まだある」  
憤ったように言いながら、捷次はその部屋を出て行った。  
「変な子だね」そんな母の言葉が捷次の背に聞こえた。  
——「黙契」(p.97, 98)

父親が亡くなった後の遺品分けで、父と一緒に芝居を見物に来ているのを偶然見ってしまったおみよさんという女性に、父の遺品が何もいらないのが何だかかわいそうな気がした少年と、その母親との会話である。少年の執拗な問いかけにもかかわらず、短い会話の連続が、さらりとしていて印象に残る。

井上靖短編小説の会話には無駄がない。必要最小限のことしか言わせない。それに加えて、里見淳などのような写実性の強い会話とは全く違っている。それは、これらの短編小説の中の会話が、頭の中で整理され、形を整えられた会話であるということの意味しているのではないだろうか。

このことは、井上靖の、少年期を描いた短編小説群が、「幼少期を見事に結晶させたおとなの作品である<sup>7)</sup>」と言われる理由を、端的に表わしているように思われる。

井上靖のこれらの短編小説は、幼少期を描いてはいるが、その時のことを見たまに書く、というのとは違う。それは、会話の性質からも、また、声喩が特に少なく、直喩や色彩語も少ないというようなことから言えると思う。頭の中で再構成された、おとなになった自分の目を通した思い出なのである。しかし、だからといって、少年の頃の感情を、おとなになった自分が、分析したり、言葉で説明しようとしたりはしない。このことは、井上靖の短編の、文章の簡潔さ、短い会話の連続による場面の運び、形容語の少なさ、などから説明できるように思う。特に、これらの短編小説には、感情語(それも、中村明氏の『感情表現辞典』の「哀」の類にはいるような感情語)が、その内容に反して、極めて少ないということが興味深い。

これらのことと、井上靖短編小説の文体が非修飾型の清楚な文体であるということ、その抒情的な内容に反して、一般類型的には叙事型に含まれる文体を用いたということが相まって、これらの短編小説の文体の爽やかに乾いた、さらりと、ひんやりとした印象を生み出しているのではないだろうか。ここで行った調査の結果と、井上靖の短編小説の文体から受ける印象とは、非常によく一致しているように思われる。そして、これらのことすべてが相乗効果をなして、井上靖短編小説に特有な、感傷を抑えた“乾いた抒情”というものを、読む者に感じさせるのだと思う。これがわたしの、井上靖短編小説の文体の研究における結論めいたことである。

## 7. “白”のイメージ

最後にもうひとつ。井上靖の色彩語の使い方には、特徴(ある法則性のようなもの)があるように思われる。ここで実際に調査したもののばかりでなく、井上靖の短編小説には、特殊な色とか、井上靖に特有な色というようなものはみられない。例えば、吉行淳之介氏などは、「石膏色」などというような、独特で、かつ豊富な色彩語を有するが、井上靖には、そういうところが全くない。氏が用いるのは、ほとんど、赤、白、黄、青、黒という、原色というか、一般的な色だけである。しかも、Y調査を見ても、KJ調査を見ても明らかなように、これらの短編小説に使用されている色彩語の数は、他の作家の作品に比べて少ない方である。しかし、だからといって、井上靖の短編小説において、色彩語は全くめだたない、影をひそめた存在であるかと言えばそうではない。数が少ないということは、すなわち、やたらには用いられないということであり、井上靖短編小説における色彩語は、むしろ、人物または作品世界のイメージを造りあげるのに、重要な役割を果しているように思われる。

女性には、共通して“白”が用いられる。

…清太はよほど姉の行動を母に報せようかと思ったが、姉の白い顔を見詰めているうちに、…

——「白い街道」(p.122)

…その咲ちゃんの色白の顔が、啓次の臉に浮んだ。

——「ハムちゃんの正月」(p.157)

…姑きぬ子は色が白く、眼が大きく、髪はおかっぱにして、いつも着物を着ていた。

——「晩夏」(p.52)

これとは対比的に、少年や青年については、“赤”“黒”というような色を使う。

…清太と同じ五年生である。…両の耳は兔のように赤くなっていた。

——「白い街道」(p.102)

…ハムちゃんというのは、…啓次のニックネームであつた。…そのはち切れそうな肥った赤味を帯びた肘は、… —「ハムちゃんの正月」(p.152, 153)

…彼はどんぐり眼の黒瞳をまん中に集め…

—「とんぼ」(p.175)

…土地の子供の真黒い裸体がそこここに目立ってくる。… —「晩夏」(p.48)

…黒いトップ・ズボンを穿いて、薄茶のダスターコート<sup>1</sup>を羽織った青年… —「とんぼ」(p.173)

それから、これらの短編小説に出てくる若い娘が、どうしてか、“黄色い”セーターを着ているというのもおもしろい。説明のしようはないが、それこそ、幼児体験とでもいうようなものがあるのかもしれない。

…清太は女が姉のれい子ではないかと思った。黄色い毛糸のセーターといい、髪<sup>2</sup>の形といい、…

—「白い街道」(p.108)

…啓次は、白い波飛沫と黄色のセーターが、発熱している間中、眼の前にちらちらしていた。

—「ハムちゃんの正月」(p.166)

そして、物語全体の色調は“白”であるように思われる。

たとえば、「白い街道」は、題名自体がそうであるし、

…寒い朝だった。地面は一面に霜で白くなっている。(p.111)

…半里程行った時、冬の寒い日が落ちて、白っぽい街道に暮色が迫っていた。(p.115)

というような叙述が、登場人物をとりまく世界の“白さ”を感じさせる。

「ハムちゃんの正月」においても同様のことが言える。

毎年<sup>3</sup>のことであるが、…波は白く砕け散った。…いつも白い飛沫<sup>4</sup>が切岸のところ<sup>5</sup>に高く上がっているのが見えた。…(p.152)

…啓次は、白い波飛沫と黄色いセーターが、発熱し

ている間中、眼の前にちらちらしていた。(p.166)

特に「ハムちゃんの正月」では、ここにあげた二カ所が、その冒頭と結末のところであるだけに、作品全体が“白”イメージで貫かれているを感じさせる。

また、「とんぼ」では、「白い紙切れがひらひら」という言葉の繰り返しが非常に印象的である。ただ「紙切れ」と書けば十分であるところを、必ず、「白い紙切れがひらひら」と書いているのである。

このように、井上靖の短編小説は、そのほとんどが、“白”を基調としている。この“白”イメージが、井上靖の短編小説に一種独特な雰囲気を与えていることは、間違いないと思う。文体のひんやりとした印象なども、深く関わっていきそうである。

また、このことは、井上靖の、短編小説にだけ言えることではない。井上靖の小説には、絶えず“白”のイメージがつきまとう。主人公たちは、それが、望むと望まないにかかわらず運命でもあるかのように“白”の中に置かれている。

そして、このことが、井上靖の文体の、ねばりのないさらりとした、じつりと汗ばんだところのない乾いた、ひんやりとした印象の、ひとつの大きな原因となっているように思われてならないのである。

## 注

- 1)『近代文章研究—文章表現の諸相—』林巨樹 明治書院 p.62 (『新選現代日本文学全集』21作家論 河盛好藏)
- 2)『少年・あかね雲』新潮文庫 解説 北杜夫 209p
- 3)『文章心理学入門』安本美典 誠信書房

安本美典氏は、因子分析法により、調査した100編の文章特性を、A・B・C三つの因子に得点化する。そして、これらの因子得点の高低と、表現上、または内容上の性質にみられる共通性<sup>6</sup>とから、A・B・C因子の高低の組み合わせによって、文章を八つの類型に分類している。

- 4)『文体の科学』樺島忠夫・寿岳章子 綜芸舎

以下, 3) 4) を参考文献とした。

6) 3) に同じ pp.172~244 参考

5) 4) に同じ p.147

7) 2) に同じ p.299

## SUMMARY

Readers of the short novels by Yasushi Inoue may have impressions of their dryness, purity and lyricism. In order to determine the possible sources of these impressions the features of his writing were statistically analyzed.

The findings of the analysis were as follows: 1. a high frequency of nouns, 2. a low frequency of modifiers, and 3. a high frequency of short sentences. These style features are usually regarded as characteristic of the epic and narrative. The basic tone of Inoue's style, however, is seen in its lyrical nature.

The development of Inoue's writing style is attributed to his writing career. Inoue began his writing activities as a poet but soon elected to become a journalist. Journalistic writing is observational and objective. Thus, it is interpreted that the lyrical and epical styles in his writing evolved from his early writing experience.

Inoue also has a penchant to refer to the color "white" in descriptive passages. This may be the basis for the impressions of purity and cleanliness in his writing style.

## 一般意味論の指導に関連する教科書教材の分析\*

品川区立平塚中学校 有働玲子\*\*

一般意味論は、「人々がいかに言葉を用いるか、又、その言葉がそれを使う人間にどのように影響を及ぼすか」を考える学問である。それを学習することにより、自分の物の見方、考え方と言語生活との関係をかえりみるような態度を身につけさせ、よりすぐれたことばの使い手を育てることができると言われており、現在ではカウンセリングやコミュニケーション論の分野でもこの考え方が応用されている。

一般意味論の概要については、『一般意味論—言語と適応の理論<sup>1)</sup>』等を参照していただくことにし、本稿では国語教育の中ではどのように扱うことができるのかをテーマに、現状と問題点について述べ、一般意味論の教材観を提示してみたい。

### 1. 一般意味論の原則

一般意味論には、三つの原則<sup>2)</sup>がある。

- (1) 地図は現地ではない。
- (2) 地図は現地の全てではない。
- (3) 地図についての地図を作る事ができる。

問題となるのは、この三つの原則をどのように具体的な言語事象と結びつけて生徒に理解させるかということである。これらの原則をさらにわかりやすく解説し、実例などを説き、指導することが必要となる。

井上尚美氏は、この三原則をさらに次の六つの指導項目にわけている。

- (1) A 地図は現地でないことを確認させること。

- (2) B 報告—推論—断定という私達の日常的な判断において、事実(ことがら)と意見(感情)を混同させないこと。
- C 抽象の段階を自覚させること。
- D ものの独自性を見させる。また、同一のことがらでも時間とともに変化していくことを明らかにさせること。
- (3) E ことばですべては言い尽くせない。つまり、どんなにことばを使って説明しても、必ず言い残したことがあることを知らせる。
- F 二値的な考え方から、多値的な考え方をするようにさせる。これは黒か白かの二分法で成立するのではなく、中間にさまざまな段階があることを自覚させる。

現在の国語教科書は必ずしも一般意味論をねらいとした教材ばかりではない。そのなかでも、一般意味論の指導の可能と思われる説明文教材を選び出し、A~Fを一つの目安として分類してみるとどのようなことが言えるのか、まずその点について考えてみることにする。

### 2. 現行の教科書教材の一覧

まず現在出版されている小・中学校の教科書教材から、一般意味論の指導項目に該当する教材を選び出し、その指導事項と内容の要約を示すことにする。

- (1) 「ことばあつめ」(小1上/教出)

指導事項—抽象の段階(類推の意識化)

内容—絵を見せながら、ことばを引き出させるようなねらいがある。主に、動詞と名詞をそのなかから引き出させるようにねらっている。

\* The applicability of Japanese language textbooks for teaching general semantics.

\*\* UDOU, Reiko (Hiratsuka Junior High School, Shinagawa)

(2)「ものの名まえ」(小1下/光村)

指導事項—抽象の段階(種類関係)

内容—物の名前を自覚させ、上位概念と下位概念により分類させる。具体的にさかな屋さんへ買い物へ行くという生活経験を用いている。

(3)「なかまのことば」(小2上/東書)

指導事項—抽象の段階(抽出の意識化)

内容—果物、野菜、乗り物、動作を示すことばを集めさせ、絵と表を用いてそれらを整理させている。

(4)「広い言葉、せまい言葉」(小3下/数出)

指導事項—抽象の段階(種類関係)

内容—シオカラトンボ、トンボ、昆虫、動物という抽象の段階をひとつの事物により説明している。広い言葉と狭い言葉という表現で、抽象度の高低を説いている。

(5)「つたえるはたらきをするもの」(小2下/東書)

指導事項—抽象の段階(身心による理解)

内容—コミュニケーションにはことばのかわりに、身ぶりや記号を使って示す場合があることを説く。

(6)「ことばと事実」(小4下/日書)

指導事項—事実と意見(報告—推論—断定)

内容—海水浴のスイカワりの事例、日常生活の思いこみの事例、真偽に関する例をあげている。それから、ことばのうそやごまかしにだまされずに事実をつかむにはどうしたら良いかを意識化させている。学習の手引きには、身近な他の例を集めさせたりする応用化がみられる。

(7)「言葉と事実」(小5下/教出)

指導事項—事実と意見(報告—推論—断定)

内容—イソップの「うそつき少年」、新聞の野球記事の結果の三例、アメリカのデパートの話をもとにし、一人ひとりのものの見方のちがいが言葉にあらわれることを示している。

言葉によりまどわされたり、事実を誤ってし

まう場合、受けとり方により異なる表現の例の場合を引用している。こういった内容を日常生活でみつけるような手引き等がある。

(8)「ものの名前」(小4下/東書)

指導事項—抽象の段階(弁別の意識化)

内容—ものには名前があることにより、区別がつくことを説いている。

(9)「ことばと文化」(小6下/東書)

指導事項—抽象の段階(弁別の意識化)

内容—ことばは、文化により異なることを説いている。

(10)「ことばの発見」(中1/学図)

指導事項—抽象の段階(弁別の意識化)

内容—ことばによるコミュニケーションに際しては、意思疎通のためにもやことがらを記号化する働きが根底にあることを自覚化させる。

(11)「ものの名前」(中1/東書)

指導事項—抽象の段階(分類と名付け)

内容—名前をつけることにより、知識を整理したり、考えをまとめたりすることが簡単になっていることを説いている。

(12)「批判的精神」(中3/光村)

指導事項—事実と意見(投影と偏見)

内容—偏見を捨て去り、常に柔軟な心を維持することの重要性を説いている。

(13)「言葉とイメージ」(中3/教出)

指導事項—地図は現地ではない

内容—同じことがらでも、表現の仕方により、受けとる側の印象がかわってくる。その印象の相違が、理解の相違を生むことを示している。

(14)「ものにはすべて名まえがある」(中2/学図)

指導事項—抽象の段階(名付け)

内容—人形=doll、水=water という関係をつかみとらせるヘレン・ケラーの実例を出し、遂には彼女が愛=love という抽象概念を獲得するエピソードを示している。

加えて、人間がことばの抽象性を理解することについて説いている。

また、以下のものは現行の教科書教材ではないが、一般意味論を扱ったと考えることができるのであげておくことにする。

(15)「認識するということ」(昭和52年度版)(中2/学図)  
指導事項—抽象の段階(外延と内包)

内容—ものごとを理解するということは、ものが表わされることばの示すことと、もの自身の両者を知ることであることを示している。

(16)「言葉と事実」(昭和55年度版)(中3/東書)

指導事項—地図は現地ではない

内容—地図は現地ではないという一般意味論の根本事項を、多くの日常的な実例をあげながら説明している。

### 3. 一般意味論の教材の問題点

厳密に考えるならば、ひとつの教材から必ずしも一般意味論のひとつの原則のみが学習されるわけではない。指導項目といえども大まかな区分にすぎない。しかし、現行の教材を見る場合の一つの尺度とすることはできよう。この尺度を利用し、教科書の現状を示すと、次の二つにまとめることができる。

第一に、内容の扱いに偏りがあること。特に抽象の段階の指導に関するものに集中している。(16教材中11教材)。抽象の段階という指導項目の内容をさらに細く説明したものである。それは、類推の意識化、種類関係、抽出の意識化、身心による理解、分類と名付け等の細目にわかれているものである。こうしてみると、この指導項目に関しては、ほぼ満足できると言えよう。これは、系統的な指導という観点からみた場合も同様に満足できるものである。小学校の低学年では事物の名前の意識化、中学年では事物とことばの関係についての理解を深めさせ、高学年以上ではことばの抽象化による問題を考えさせるとなっており、指導の手順が明らかである。

だが、反対に他の指導項目

D ものの独自性を見させる

E ことばですべては言い尽くせない

F 二値的な考え方から多値的な考え方へ

というものは、数が少ない。AからFまでの指導項目自体を全て学習することによって一般意味論を身につけていくことができるとするならば、現行のものでは偏りがある。要するに、一般意味論と言えば抽象の段階の指導ということになり、他の指導項目を目指した内容のものが必要となってくるのである。

第二には、そのなかでも一般意味論の指導をねらいとした教材となっているものは数が少ないことがある。特に学習者にとってわかりやすい教材の形式をとるものが少ないのである。それは、一般意味論の指導項目を理解させるためのエピソードを含み、学習の手引きを用いて整理をおこなうという学習形態をとらせるものが少ないということである。(16教材中2教材、(6)、(7))。総じてみた場合に、学習者にとって、一般意味論がどのような手順を経て理解できるのかが、わかりにくいのである。

では次に、こういった現状の課題がみられることを念頭におきながら、各教材における一般意味論の扱い方に目を向けたい。それは、各教材中における一般意味論の指導の方法とも関係してくるものである。以下、(1)から(16)までの教材文をみていくことにする。

最初に、指導する側の立場から、大まかに

I. 一般意味論の原則を指導事項にそって理解させることが可能な説明文教材。

II. 言語習慣やコミュニケーション活動の反省を促すような説明文教材。

の二群にわけ、その内容を詳しくみることにする。

I としては、

(2), (4), (6), (7), (13), (16)

II としては、

(1), (3), (5), (8), (9), (10), (11), (12)

が該当する。

最初に、現行の過半数のII群の教材の性質を考える。これらの教材は、指導者が一般意味論の指導項目等につ

いて知識をもち、その展開例として扱う場合に、有効に機能するものである。さらに、7教材中6教材が、一般意味論の指導項目の一つの抽象の段階を扱っているのである。こういった教材の性質は、教材の主題と関連している。つまり、ことばともの、ことばと身体等の広範囲のコミュニケーションに関する読者への意識化をねらったものなのである。そのために、一般意味論を直接に扱わずとも、ことばの記号性を説くという点では、全てが一致しているのである。当然ここでは、抽象の段階に関するものがきわめて多く、(1), (3), (5), (9), (10), (11), 一般意味論の指導を直接に扱わずとも、主題自身が指導項目と合致するのである。

但し、(12)の教材文は、主題自身が、そのなかでも、他の指導項目の事実と意見に合致し、その展開例として用いるにふさわしいものとなっている。

では、次にI群の教材はどうであろうか。指導項目との関連について明らかにしたい。

#### 4. I群の教材

I群の教材の全てが同じ水準を保っているわけではない。又、その内容も同じ指導項目を扱っていても教材が理解させやすいものとなると別である。

しかし、I群の教材の内容はおおむね指導項目の焦点化がなされており、読み手の認識に働きかけるものになっている。それは、もっぱら日常的なエピソードの理解が中心にすえられており、体験的な知識を基にして生徒は一般意味論的な考え方を知ることができるようになっている。読みすすめていくうちに、一般意味論的な考え方を理解するように配慮されているものが多いのである。但し、現行では、地図は現地ではないの指導項目に対して(13)と(16)の教材が、報告—推論—断定の指導項目には(6)と(7)の教材が、そして抽象の段階の指導項目には(2)と(4)の教材が該当している。

以下、I群の特色を示す教材文をあげて説明をしていく。

まず一例を示すと「ことばと事実」(日本書籍, 小四

下)という教材がある。これは、例話の巧みさとどうしてそういったことばを使うのかをそれぞれの場合について分析して、実際の一般意味論の指導項目を、明らかにしているものである。

ところで、自分では事実をありのままに言ったつもりでも、聞き手にはそれが正しく伝わらないことがあります。

ある日、小林君は、区立の公会堂へ合唱を聞きに行くために、「山田病院前」のバス停に立ってバスを待っていました。すると、同じクラスの川口さんが、お母さんといっしょに車からおりて、山田病院の中へ入っていきました。

よく日、川口さんは学校を休みました。先生が、「川口さんは、高い熱を出して、今日はお休みです。」

と言いました。そこで、小林君は手を上げて「きのうぼくがバスを待っているとき、川口さんはお母さんといっしょに山田病院へ入っていきました。」

と付け加えました。

その日の夕方、小林君が公園で遊んでいると、クラスの女の子が三人、

「小林君は、うそつきね。」

と言いながらやってきました。そして、

「今日、山田病院へお見舞に行ったけど、川口さんは入院していなかったわよ。」

と言うのです。

小林君は、「川口さんが入院した。」とは、一度も言っていません。自分の目で見えた事実をそのまま言っただけです。

けれども、先生が言った「高い熱」ということばと、小林君の言った「お母さんといっしょに山田病院へ入っていきました」ということばが重なり合って、女の子たちに、「川口さんは山田病院に入院した。」と思いこませてしまったようです。



この教材は四年生には手頃な分量であり（全18段落）、事実についての分析的な説明の仕方が読み手にわかりやすいものとなっている。要旨そのものが一般意味論の原則をふまえているので単なる説明文として終わるような読解にはならない。

又、章末の学習の手引きにも工夫が凝らされている。

3. 「川口さんの入院」の話は、どのようにすれば、事実が正しく伝わったのでしょうか。話し合ってみましょう。
4. 事実とはちがったことばを使った例や事実が正しく伝わらなかった例を考えて話し合ってみましょう。
5. 次の文はどこがおかしいのでしょうか。考えてみましょう。
  - ・高い熱を出した人は、だれでも入院しなければなりません。
  - ・雨がやんだので、天候がくずれた。
  - ・姉の年齢は、何年たってもぼくの年齢の二倍だ。
  - ・日本のけい察官は、緑のせい服を着ています。
  - ・この薬はどんな病気でも治します。

ここには、本文の読みとりをもとにし、相互に話し合うことで一般意味論を自分のものにしていく方針が示されている。多くの日常経験を重ねて想起させることをし、応用する方向性をもみせている。こういった配慮は一般意味論を学習するうえで基本的なことであり、この教材の理解を助ける手だてとなっている。

概してI群の教材には、学習の手引きにも同じような配慮が示されており、教材本文と学習の手引きとがワンセットとなって一般意味論の指導項目を身につけるといふ形をとっているものが多い。そのなかでも、特にこの教材がすぐれているのは、教材本文の読みとりやすさと、指導項目の応用となる学習の手引きの良さにある。

さらに次のように、日常生活の出来事の分析を説きな

がら、その文章の背後に、私達の日常生活ではどうなっているかという読者への意識の投げかけを文章中でおこなっているのも、I群の教材の特色の一つである。

ところで、言葉のあたえる印象のちがいを積極的に利用した、こんな話があります。アメリカのあるデパートでのことです。同じ種類の男子用ハンカチを、売り場の両はしに分けて積んでおき、次のようなふだをつけておいたところ、①のふだをつけておいたほうがよく売れたというのです。

①織りのやわらかい、混じりけのないアイルランドあさのハンカチーフ

特価 三まい五十セント

②手ふき

三まい 二十五セント

八時間の間に、①では、二十六人が手に取って見て、十一人が買っていったのに対し、②では、六人が手に取って見て二人が買っていきました。同じハンカチですが、高いねだんのついているほうがよく売れたわけです。（中略）

これまであげてきた例のようなことはわたしたちの日常生活の中でもよく起きています。事実と言葉が結びついていても、人がちがえばこととなった言葉で表され、こととなった印象をあたえることがあります。そこには、一人一人のものの見方のちがいが現れているのです。

（教育出版 五下 『言葉と事実』）

この教材では、「わたしたちの日常生活の中でも」とあるように、最終段落に近くなると、私達が日常何気なく使っていることばとはどういうものなのかを次第に積極的に考えるようになるのである。

I群の中でも特色をもつ「言葉と事実」等の教材は、他のものには見られない幾つかの性質を持っているといえよう。

それらの性質は、本文の書きぶりから導き出されるも

のである。具体的に次の二つの形でそれは示されている。

第一には、教材の事例の用い方である。本文を読者が読みすすめると次第に、前の事例が次の事例と相互関係を示し、理解を深めていく。全体を読み終わって初めて、一つの指導項目が把めるようになっていく。漸層的な構造を示すのである。特に、教材の内容はことばとことばの示すことがらとの関係を意識化させるもので、その事例に触発されて、新しい疑問が読者にもたらされる。それらを考えていく際の手順が、その教材自身のよみとりによって得られるのである。

第二には、教材の理解のさせ方である。文章をキーワードを中心として丁寧に読解していく方法だけでなく、その内容をどう活用するかというさせ方である。一般意味論の学習では、自分の日常生活に応用していけるかが問われてくるのである。そこでは、教材が、書かれているものは読者の興味を呼びおこすものであり、自らの他の体験をも想起させるような媒体であってこそ理解されるのである。まず書かれている内容が理解でき、次にそれらを日常経験に置きかえていくことを経て、はじめて完全な理解に達したとすることができる。

一方、I群の教材の中には、次のように一般意味論を独自の形で扱ったものもある。

- 教材の「内容」については語彙の抵抗がなく理解でき、読者に自らの日常生活を振り返らせることができる。しかし、その際の事例は、読者自身の知識や体験により理解させられるものでなければならぬといふもの。

(例 教育出版 中三「言葉とイメージ」)

- 教材の「内容」というよりも、絵や話し合い等の他の活動を通して、この考え方を理解させていこうとするもの。

(例 教育出版 小一上「ことばあつめ」)

こういった分析から、今後の教材の位置づけとしては

I群の(6)、(7)のような展開と学習の手引きをもつものがのぞましい。その理由としては、教材の書き手自身が一般意味論を言語生活のなかで意識化させて応用することをねらい、要旨自体が一般意味論の指導項目に該当するようになっているからである。

現在のところ、教科書教材には、自律的で、なおかつ豊富な内容を持った読解教材としての位置づけは与えられていない。一般意味論の原則に関する知識や情報を得るための媒介となった教材である。

もちろん、一般意味論の指導を目的とする教材の歴史は浅いものであり、当面考えられるのは説明的文章教材の一分野としての自律性が妥当である。元来、説明的文章教材は、その時々、社会的影響を受けやすい。一般意味論の指導に関する教材も、昭和52年以来、言語事項の重視とともに、説明的文章教材の中に新しい領域の内容として位置づけられているのである。但し、その完成度には、以上に述べたような点で問題を残しており、現在に至っている。

つまり、まだこういふ点では、一般意味論の教材の歴史がはじまったばかりなのである。今の段階では、少しでも完成度の高い、長く用いられる教材が求められているのである。

一般意味論の教材については長い歴史を持つアメリカにおいてもさまざまな変遷をたどっている。そのなかでも、指導者並びに実践者として名高い数人の教材化の視点等について検討することは、今後の教材の展望に役立つものである。以下、その概要を記す。

## 5. アメリカの一般の意味論の教材

一般意味論協会は、教室の一般意味論、社会教育の一般意味論等の普及を目指し、多くの実践者の本をも発行している。そのなかでも、基本的な入門書として使用されている三冊について、各の要点と注釈をまとめる。

尚、各の詳細は省き、本稿ではその概要と特色に絞ることとする。

(1)「Words And What They Do To You<sup>9)</sup>」

対象 下級、上級高等学校生

(日本の中、高校生)

編者 Catherine Minter.

発行年 1953年(初版)1975年(7版)

備考 ミンティア女史によるテキスト。学校用として書かれている。指導の留意点が冒頭部分に8項目にわけて説明されている。127頁

以下、その考え方をまとめると次のようになる。

第一に、指導の効果をあげるために、次のような三つの項目が重視されていること。

### 1. 学習領域を統合する

科学、社会学、数学、芸術等の興味のある学習内容を練習問題として扱う。応用として、人間関係並びに人間の心理分析等を具体的場面を通じておこなう。判断の基準となる各人の道徳観や倫理感も考慮する。これらにより、自己認識の過程を説明し、実体験させる。その結果、日常生活の諸問題への応用化へと導く。

### 2. 自分自身の経験の段階

学習中の例として、日常生活のエピソードや体験を豊富にあげている。生徒はそのため、自分の読みの段階でその事例を理解し、自己の体験例を考えるようになる。この過程のなかで、各生徒の学習への参加や、学習の満足感が得られるのである。

### 3. 生徒と教師の人間関係を循環にする。

クラスで共通のテーマについて討論することから、相互に共感が得られる。生徒はテストされるよりも例を探る体験の方が理解しやすく、教師も生徒の各人の考え方の背景を知ることができる。一般意味論の学習——応用化——自己の生活への反映——といった流れを経て「理解」されたとする。

第二に、学習の過程については、最初に理論を次に経験をそれに照合させるといったものが多いこと。その過程には、グループでの話し合いや相互の質問交換、事例についての話し合いや討論等がある。学習の過程の中には必ず生徒自らの活動が含まれているのである。

第三は、各学習時間の割り振りに特色がみられること

である。一週一回とし、7年生と8年生(日本の中学1年、2年)には少なくとも一年間継続しての学習計画を立てることとされている。単発的なものではなく、継続的なしかも系統的な方法を採用していこうとするものである。

以上のような考えに基づき、教材の内容や構成が考えられている。次にその具体的な内容や構成についてまとめてみる。

まず、各課は二つの部分からなる。それは「教師の要約」——この学習の準備を助けるのに役立つ材料の見方を教える——と、「生徒への紹介」——クラスでこの学習の示すことがらをより理解させ易くする——というものである。「教師の要約」は、さらに4つの部分に分けられ、それは「理論的基礎」、「興味ある読本」、「この領域での誤った評価の例」、「発展するために生徒に望む態度や習慣」である。一方、「生徒への紹介」は、「理論」(どのように提示するか)、「実験」(活動、ゲーム、寸劇等)「観察又は証拠」(実験を使う)、応用(生活経験上)となっている。こういった手順を踏むことで、各課の一般意味論の指導項目を身につけられるように配慮されており、この教材例から生徒の実態にあったものを選び出すような助言もなされている。

次に、「生徒への紹介」が「実験」、「観察又は証拠」、「応用」の三つの部分からできていること。これらのねらいは、指導項目の定着にある。ここでは、概念や理論のみを紹介するのではなく、理論を日常生活のレベルにおろして転化させることを目指しているのである。特に「実験」は重要視されており、「子供の神経組織上に、多くの感覚上の印象を作る」学習としての楽しい活動として、学年をこえた特色あるものとなっている。

さらに、指導項目のたて方は、一般意味論の原則をわかりやすく砕いた指導項目という形をとっている。全部で16課あり、各課平均6ページとバランスよくまとめられている。項目は次のようである。

1. なぜ、一般意味論を学習するのか?
2. なぜ、言語習慣を学習するのか?

3. 人間はどこが動物と異なるか？
4. ことばは物でも感情でもことがらでもない。
5. 全てではない——多くの細部がある。
6. 細部をどうやって選び出すか？
7. 叙述の種類
8. どうやってこの新しい学習を使うか
9. 投影——予想
10. ことばをたくさん使うこと
11. 違いを見分けること——索引の使用
12. 過程の世界——変化すること——日付けの使用
13. ことばは地図のようである
14. 無制限の叙述
15. 二値的価値対多値的価値
16. 何が良い質問なのか？
4. 外延と内包（抽象に関して）
5. 外延的分割と意味論的やりとり
6. 同一の「is」と予言の「is」
7. 言葉の立証——実証と質問
8. 分類のクラス
9. 聴くことの練習
10. レッテルはりの問題
11. 文字を通して一般意味論を教える
12. 言葉と文化の限定された構造
13. 自己批判と一般意味論  
——反応形式に一般意味論を応用する
14. 感情、人間性の成熟を目指す
15. 草の根レベルでの一般意味論
16. 仕事や政治で一般意味論を活用する  
(番号は筆者による)

ここには、抽象の段階に該当する指導内容が3～9に細分化されている。それ以外の項目をみても、明確な内容を示しており、わかりやすい。

(2)「Teaching General Semantics<sup>4)</sup>」

対象 大学生と社会人のクラス

編者 Mary. S. Morain

発行年 1969年（初版）

備考 16人の実践者による教授本、142頁。

以下、特色をまとめると次のようになる。

第一に、実践することが全ての前提として書かれていること、それは冒頭部分にモレイソ女史の編集意図に明らかである。「この本は一般意味論の紹介だけに限定されていない。単に一般意味論を要約したものでもない。もし、それらをこの本に望むならば、混乱をきたすだろう。ここには、実践された講義と、練習問題があるのだ」と述べていることから明らかである。

そのために、指導内容が多岐にわたっているのである。次の16項目でみる限り、日常生活に密着したものであることもわかる。

1. 推論—観察—混乱
2. 意味、知覚そして意味論的反応
3. 高い抽象度での問題

各項目の内容と形式は、書き手の個性に任されている。よって長さも異なり、1は22頁、5は4頁といったものであり、かなり質的な広がりを持っている。総じて一般意味論の適応に重点が置かれているためであろう。この本をみる限りは、一般意味論の指導の方法にも幅が広く認められていることがわかるのである。

(3)「Classroom Exercises In General Semantics<sup>5)</sup>」

対象 高校生、大学生

編者 Mary. S. Morain

発行 1980年初版

備考 25名の実践家による一般意味論の練習材料集

以下、その考え方の特色をまとめると次のようになる。

第一に、指導例としての立場よりも練習に重点をおいてあること。内容上の重複を避けたいうえで、視聴覚に訴える練習材料集となっている。モレイソ女史は次のように言っている。

「1969年以来、広い分野の人々がこの知識を身につけ、それを応用する人々は増加し続けている。…略…教室でも『書くこと』『話すこと』の練習材料として扱われているのである」

このような現状をふまえて本書が著されている。

第二に、読者の興味に訴えかける工夫がなされていること。それは、視聴覚に類する材料を用いたり、童話や漫画を利用する等の点に示されている。

次のような項目をみれば明らかである。

1. コースの最初と最後の練習問題
2. 二つの最初の練習問題
3. 学生にみることを教える
4. 知覚と叙述
5. 知覚と投影
6. 正確な地図化——送り手と受け手
7. 意味論的な感じやすさ
8. 抽象…そしてエトセトラ
9. 正しい方向にする為の紹介
10. 学生に論理と明快さを教える試験
11. 松葉杖をつくのを免れること
12. 「である」は「私にとって」を支えとする。
13. 性にこだわる意味論から一般意味論の考え方へ
14. 600年が違いを生む
15. 言語とレットルはり
16. 意味論的「ける 通る はね返す」
17. 違いを知覚するために注意深くきく事
18. 混乱した決議のために抽象の段階を使って処理すること
19. 時事漫画を評価すること
20. ルイス・キャロルのアリス
21. 一般意味論の入門学習の補強
22. 非難することをかえさせる
23. 推論の連結
24. 自己像の叙述の意味論的変形

25. 付録1 言語についての一般的考え方

26. 付録2 一般意味論のコースの目標

それぞれの長さは平均5～6ページときわめて短い。簡潔にまとめられているのが特色である。

このようにみると実践家自身が応用した一般意味論の授業が広く支持され、教材としての広さと深さを持ってきていることが示されているのである。さまざまな形式を一般意味論の指導では許容するようになっているのである。

以上三書の共通点を述べるならば、生活に密着した教材化がなされ、方法的には、実験を思わせるような知覚に訴えかける過程を重視していることがわかる。しかし、細かい部分については、今後、より詳しい考察が必要であろう。各実践者の個性により、示された教材自身に微妙な違いが存在しているからである。

今後の展望としては、こういったアメリカの教材のなかで、日本の教室で実践可能なものを探し、日本の教材との違いや共通点を明らかにすることが一般意味論の教材の自律性を育むものになると思われる。

## 注

- 1) 井上尚美, 福沢周亮, 平栗隆之「一般意味論——言語と適応の理論」河野心理, 1974年
- 2) 前掲書 p.20～21 一般意味論の経験的前提
- 3) Minter, C. 1953 Words and what they do to you. I. S. G. S.
- 4) Morain. M. S. (Ed) 1969. Teaching general semantics I. S. G. S.
- 5) Morain. M. S (Ed) 1980. Classroom exercises in general semantics I. S. G. S.

## SUMMARY

Japanese national language textbooks were analyzed to assess their applicability for teaching general semantics. The explanatory sections of the textbooks for grades 1 to 9 were classified according to the six

procedures for teaching general semantics, as set forth by Shobi Inoue.

There is an imbalance between Inoue's theoretical scheme and the contents of the text materials. There

were few materials regarded as suitable for teaching general semantics; the contents of those materials were deemed to be incomplete or insufficient. The materials lacked correspondence with social reality, and they were not conducive to encouraging students to consider choices for their way-of-life.

## 奥野庄太郎の読方教育の方法\*

上越教育大学 山本茂喜\*\*

### 1

本小論は、奥野庄太郎（1886—1965）の読方教育論を対象とし、そこに示された教育方法について検討を試みることを目的とする。

奥野庄太郎は、私立成城小学校の訓導であり（1918—1928）、同校国語科の中心的人物であった。

彼の活動の中でも、ことに読方教育の研究は今日でも高く評価されている（高橋，1961，倉沢，1973，1975）が、その詳細な考察はいまだなされていない。

奥野の読方教育に関する著作のうち、主要なものは次のとおりである。（副読本，雑誌論文は除く）

1. 『尋常小学国語読本の批評』（成城小学校研究叢書第4編，同文館，1920）沢柳政太郎ら9名と共著
2. 『読方教授の革新一特に漢字教授の実験』（成城小学校研究叢書第9編，大日本文華株式会社出版部，1921）諸見里朝賢と共著
3. 『読方学習の新研究』（成城小学校研究叢書第15編，文化書房，1926）
4. 『低学年の読方教育』（低学年叢書第1編，文化書房，1927）
5. 『心理的科学的読方の教育』（文化書房，1928）
6. 『心理的読方の実際』（文化書房，1930）

このうち、奥野の読方教育論の初期における形成過程については、筆者がすでにまとめている（山本，1982）。本稿では、それをふまえ、彼の論の完成された形について、主として6の文献により検討を加えていきたい。

まず、読方教育に対する奥野の基本的な立場を確認しておこう。

先にあげた奥野の著作が発表された時期は、垣内松三が『国語の力』（1922）において提唱したセンテンス・メソッドが、“形象の読方教育”として国語教室の主流となっていく時期とほぼ重なっている。学習者の存在を視野にいれず、奥野のことはばを借りれば「鑑賞深究」に専念するその方法に対し、奥野は一連の批判を記している。それらを読むことにより、奥野の読方教育に対する基本的な姿勢を知ることができる。

奥野の一連のセンテンス・メソッド批判を要約すると、次の四点になる。

- ①欧米におけるセンテンス・メソッドは、文章の精読を意味しない。また、すでに古い方法になっている。
- ②国定読本の教材，特に低学年の教材においては、内容深究の必要はない。
- ③読むことの心理的研究に基づいていない。
- ④児童の精神や言語活動の発達にそった方法上の区分がない。

また、『国語の力』の中で、センテンス・メソッドの好例としてとりあげられた芦田恵之助の「冬景色」の授業に対しても、次のように批判している（奥野，1925 b, p. 12—14）。

どうもこの実例を読んでもセンテンスメソッドの難有さがしみじみと来ない。児童を操つた昔の教授法，今でも田舎には大分ありさうな教師中心主義の

\* Shotaro Okuno's methods of reading instruction

\*\* YAMAMOTO, Shigeki (Joetsu University of Education)

研究教授の細案をよませられてゐるやうな気がして  
襟つたくなる。こんな実例は五段教授法式の実例で  
われわれはちつとも共鳴しない。

その教授法の旧弊さを指摘しているわけだが、同様の視  
点から、当時の一般の教室において流行した授業形態に  
ついて、次のように述べる（奥野，1924，p.8）。

かうした悠長な時間の多くは説明とか、敷衍とか  
で、教師のレクチュアが主で、或はさうでない場合  
は教師と三四の優等生との押問答で、全く中等生以  
下を犠牲にした自分勝手の論理的遊戯の教授であ  
る。

以上の批判を通して、奥野の次のような姿勢を知るこ  
とができよう。

第一に、学習者（児童）を主体とした授業を志向して  
いたことである。これは自由教育論者としての奥野の一  
貫した立場である。

第二に、それと関連して、学習者の能力に応じた、個  
別的な学習を是としていることである。

第三に、児童の発達心理、読書心理にもとづく読方教  
育を主張していることである。

以上のような視点にたつて、奥野は独自の読方教育論  
を展開した。

そこに提示されたのが、「生活的読方」と「心理的読  
方」という二つの方法である。この二つの方法が相互に  
支えあって、奥野の読方教育の方法を構成しているの  
である。

以下、これらの方法について、それぞれ具体的に検討  
していくことにする。

## 2

2.1 まず、「生活的読方」の具体的な内容について見  
てみよう。

奥野が「生活的読方」を提唱する背景には、欧米にお  
いてはすでにセンテンス・メソッドから“ライフ・メソ  
ッド”へ進展している、という認識がある。

すなわち、欧米では「読方の実力が直ちに人生に連絡

することを理想としている。」「その内容は広い人生生活  
の経験をねらつてゐる。」「その実際教授についても亦直  
ちに生活的で、決して文字語句乃至分節された単元の切  
売のような教授ではない。」とし（奥野，1925 a，p.20），  
これらの考えに賛同しつつ、次のように主張するのであ  
る（奥野，1925 b，p.12）。

私は今後の読方は文章を精しく見ることによって新  
生面が開かれるのではなくて、読むことを人生に密  
接させることによって新生面が開かれると信ずる。

欧米の経験主義的な考えの影響をうけながら、読方教  
育を「生活」に結びつけることを主張するのである。

教育を生活に結びつけようとするのは大正新教育の課  
題の一つであったが、奥野は、読方教育において、それ  
をどう具体化しようとしたのだろうか。

彼は、読方教育の目標を「人類の生命が文字といふ記  
号を以て表現したその一切の内容を読む実力を得る」こ  
とにある、とする（奥野，1930，p.10）。すべての文字  
表現を対象にしようとするわけである。

そこで、まず第一に、従来のように国定読本に終始す  
るのではなく、新聞や雑誌をも含めた幅広い読書生活の  
導入をはかる。

第二には、子どものあり方に即した様々な言語活動を  
体験させることによって、読む能力をのぼせよう、と試み  
る。そのために、子どもに適した学習法を数多く考案  
し、それらを組織化していく。

奥野は、子どもの「生活」を次のようにとらえている  
（奥野，1930，p.358）。

読方教育の生活に当つて、子供の生活とは如何なる  
ものであるかを考へて見るに、それは好奇心に動  
き、活動性に富み、且遊戯の中心の生活であるとい  
ふことが考へられる。又学校内に於ける社会生活連  
絡の生活化としては、研究学習的、共同生活的、職  
業指導的、生命創造的であることが望ましいのであ  
る。

このような認識にそい、それぞれ次のような学習として  
具体化するのである（奥野，1930，p.358—359）。



即ち子供の好奇心の旺盛してゐる聴方学習，活動性を満足さす校外学習，話方学習，劇化，児童の遊戯本能の体現する各種遊戯化的学習，研究学習的であるライブラリー生活，字引使用の学習，共同生活的プロジェクト学習，職業指導の読書発見，生命創造的読書享楽，読書愛等（後略）

奥野はこれらの学習を総合的に読方授業の中にとり入れていく。次にあげるのは，その組織化の例である（奥野，1930，p.186）。

六時 (土)	五時 (金)	四時 (木)	三時 (水)	二時 (火)	一時 (月)	週時 時分
補充教材	補充教材	書取学習	国定読本	国定読本	国定読本	一時三十分の 前に
図書館学習	童謡学習	聴方学習	劇揭示 学習	話直方 観学習	遊戯的 学習	一時十五分 の 後に

このように，多量の読書と，児童の生活に適応した多様な学習の組織化によって，総合的に児童の読む能力を高めようとするのが，奥野の「生活的読方」の方法なのである。

2.2 一方，「生活的読方」の指導法の基盤となるものを，児童の読む能力の心理学的分析——「読む当体」としての児童の「内面的活動」の分析——によって作り出そうとするのが，「心理的読方」の試みである。

その内容は，発達心理による指導法の区分と，読むことの心理的研究にもとづく指導法の作成の二つに分けることができる。

このうち前者は，奥野の最初期からの研究テーマであるが，今日の意義をもつのは，むしろ後者の研究だと思われる。

欧米における眼球運動や読みの心理的過程の研究の成果によりつつ，読みに必要な“エレメント”（能力要素）

を抽出し，その「充実増大高潮」によって，読方能力を伸ばそうとするのがその方法の要点である。

その指導の対象は，「アイムーブメントの指導」と「連想活動の指導」の二点にしばられている。具体的な内容は以下のとおりである（奥野，1930，p.215—218）。

①アイムーブメントの指導

- a. 知覚距離（語を一団として見る）を広めること
- b. 認識距離（語句の意味反応）を広めること

②連想活動の指導

- a. 語句に反応する意味の豊富を計ること
- b. 文章を読む間に意味を構成する習慣をつけること

①は音読，黙読による指導，②は「生活的読方」による語彙教育の形をとる。

①，②についての奥野の説明を引用しておこう。

①については，次のように述べている（奥野，1930，p.215—216）

語句を一かたまり宛に意味を以て見るやうにするとか，意味を考へ乍らすらすら読む習慣をつけるとか，カードに単語或は単文を書いてそれを一瞬間見せて，その瞬間に成るべく多くの文字を認識するやうに知覚距離練習を行ふとか，色々さうした方法を講ずるのである。

これらを，「かうした習慣のつくやうに絶えず訓練して行く」わけである。

一方，②については次の如くである（奥野，1930，p.216—218）

読本の中に一つの語句の現はれて来た場合，この類似語，反対語，同義語などをもあげて，その語句学習を豊かにするとか，聴方教育によって，耳から多量に語句を授けるとか，その他話方や，劇や，いろいろな直観学習や，揭示学習や，クラスライブラリーや，図書館教育や，さうした方面を総合して語句に対する意味内容を豊富にするのである。（中略）

意味を構成するには，人生経験や，読書経験の豊富なことや，メンタルエーヂの発達といふやうなこと

が当然条件となって来るのである。であるからこの方面の取得の拡大をも計り、同時に日々の学習においても常に取扱ふ読本なり、補充教材なりに直接して児童が文章を黙読する間に漠然とそれを読まないで連想を起し、想像を託して児童自身の生命から内発する或意味を構成しながら読んで行くといふ風に其習慣を作り上げなければならないのである。

2.3 以上のような、「生活的読方」と「心理的読方」という二つの方法を組み合わせる授業が構成される。

以下にあげるのは、奥野（1930, p.397—417）に示されている授業案をまとめたものである。奥野が構想した授業の基本的な展開過程を知ることができる。

- |      |  |
|------|--|
| スタート | —— 動機の喚起 ——<br>児童の経験生活に連絡した問答  |
| 研究   |  |
| 第一步  | ・ 黙読（「中に書いてあることをよく考えながら読みなさい」）<br>※意味を考え、語を一団として見る指導   |
| 第二步  | ・ 範読から音読へ（「なるべく言葉を一かたまりずつ見て読んで行かなければなりません」）  |
| 第三步  | —— 認識距離・連想活動の指導 ——<br>・ わからなかった文字語句を質問させる（文章に即した意味を教える）<br>・ 文字について……音・形・意の三方面から頭に浮ぶ字をあげさせる<br>・ 語句について……類語・反対語・同義語・正しい解釈などをあげさせる。教師がその語を使用して描写する。児童が使用する。熟語を構成する。 |
| 第四步  | —— 連想活動の指導 ——<br>・ 黙読（「中の意味を考えながら、いろいろな事を頭に浮かべながら読みなさい」）   |
| 第五歩  | 1. 児童が取得・印象した内容的意味の発表  |

2. 黙読
3. 内容理解の問答（児童に即した程度で、「皆さんはここを読んでどんなことを感じましたか」「皆さんは今日のところを読んで今まで知らなかったことで何か知ったことがありますか。」）

- 第六歩** ・ 朗読練習  
※エキスペッション、語勢、内容情調に伴う内在律的音読等の指導
- 第七歩** ・ 黙読練習 あるいは 一場面の劇化  
（第七歩は略してもよい）

開 展

※分団的もしくはリーダー組織的（子どもが指導する）取扱で、能力に応じて、以下の学習をする。その日の教材の発展として、あるいは関係がなくてもよい。

- 補充教材の取扱い
- クラスライブラリー読書
- 読書印象の詩的或は散文的表現
- 感想書取
- 分団課題研究
- 各種読方遊戯
- 童謡或は名文暗誦
- 読方プロジェクト
- 聴方
- 話方
- 劇化
- 図書館学習

「心理的読方」によって、読方能力の基本的な訓練をおこない、「生活的読方」にそって、その能力を総合的にのばしていく、というのがその基本的構想であったことが知られよう。

### 3

- 3.1.1 このような方法は、成城小学校における奥野の

実践の発展したものと位置づけることができる。

まず、児童に多量の読書をさせることは、「分量主義」とよばれる成城小学校全体の方針であった。大正7年(1918)の同校による児童語彙の調査(1年生で4000語あまり理解することを発見した)や(沢柳他, 1919)、校長沢柳政太郎の「読み書き非並行」論(沢柳, 1920)にもとづく方針である。奥野はそれにそって、副読本の作成に精力的にとりこんでいる。

また、聴方、話方、プロジェクト学習なども奥野が独自で考案し実践を続けてきた方法である。それらについての論考も、同校の機関誌「教育問題研究」に数多く発表している。

これらの方法を、奥野なりにとらえた「生活」という概念のもとに理論化し、組織化を試みたのが「生活的読方」の方法だといえるだろう。

その契機となったのが、英米留学(1922—1923)における新学校視察の体験である。彼は、欧米における新教育の特質として、自学主義、個別尊重、多量の教材、学校の社会化・生活化などをあげている(奥野, 1923)。これらの考えは、すでに奥野自身留学前から抱いていたものであるが、それらをこの留学により、実践レベルで確認したものと考えられる。そして、留学以前から成城小学校において試みていた実践をさらに発展させていったのである。

**3.1.2 奥野の論考を追ってみると、読みの心理分析にもとづいて学習を指導しようとする発想がみえるのは、大正14年(1925)ごろからである。**

このような着想を得る直接の要因が、欧米における読書心理学の成果にあることは明白である。『心理的読方の実際』には、ヒューイ(Huey)をはじめ、キャッテル(Cattell)、ディアボーン(Dearborn)らの研究がしばしば引用されている。原著、もしくは当時ようやくはじめられた翻訳によったのであろう。

奥野が、これらの成果に着目した要因は、やはり成城小学校の方針に求められる。すなわち、第一に、児童中心、第二に、同校の「希望理念」にも掲げられている

「科学的研究を基とする教育」である。

これらの基本的立場から、児童の読みそのものの科学的研究にもとづいて、読方の指導法を作り出そうとする発想が生まれたものと考えられる。形象理論、あるいは教育の「生活化」のもとに、指導法の科学的な研究を等閑に付してきた同時代の教師たちとの、明確な視点の違いをここに認めることができる。

**3.2.1 奥野のこのような方法は、読方教育史の上にも、どのように位置づけられるのだろうか。**

まず、児童の「生活」にそって読方教育を構成しようという考えは、奥野を嚆矢とすべきであろう。

もとより、読書指導に限って言えば、大正期の印刷文化の繁栄や文芸教育の流行にともない、各地で実践されていた。芦田恵之助が読本以外の教材(新聞、雑誌、少年読物等)の活用を論じてもいる(1916, p.46)。

しかし、大正期の読書指導は、一般的には、滑川(1970, p.184—185)が指摘するように、「国定読本の読解指導と同様の方法でおこなわれる画一的な鑑賞指導」であり、「教科学習を補充するための読書」でしかなかった。そして全体的には、「子どもたちの生活のなかの読書を指導するという視点を欠いて」いたのである。読書の読方能力におよぼす意義を分析しながら、それを児童主体の学習に積極的にとり入れていく、というような試みはなされていなかったのである。

また、新学校を中心に、多様な学習法が実践されているが、奥野のように、独自の学習法を読方教育の中に総合化していく、というような試みは認めることはできない。

これらの点から、奥野の「生活的読方」の先駆性には注目すべきものがあると考えられる。

しかし、英米留学において、単元学習で著名な新学校を視察し、自らプロジェクト・メソッドを試みてもいる(奥野, 1927)にもかかわらず、戦後のように、経験を中心に学習を統合化していくような方向には進んでいない。

その要因は二つ考えられる。まず第一に、奥野の関心

が、「心理的読方」による読方能力の訓練にむけられていたことである。そして第二に、奥野に早くから学習の「分化」という考えがあったことである。これは、明治33年(1900)の「国語」科の成立以来、読書・作文・習字・話方が一つの科目の中に混在し、それぞれ効果をあげていないことに対する批判である。したがって、初期においては、奥野は多様な学習法を、その目的によって、それぞれ独立したものとしてあつかう傾向があった。それが、「生活」という概念を導入することによって、総合化していく方向に変化したわけであるが、「読方」という枠をはずすところまでは進まなかったのである。

**3.2.2** 一方、読方教育と読書心理を結びつけようとした試みについて見れば、奥野と同時代に、他にもなされていっていないわけではない。

平田華蔵『読方学習の心理』(モナス, 1925)は、その先駆的なものと思われるが、これに対して奥野自身書評を記しており(奥野, 1926)、関心の高さが推測できる。

また、昭和2年(1927)には、『ヒューイ読方の心理学』(木下一雄訳, モナス)が出版され、続いて、その概略とともに日本の読方教育への適用を説いた『ヒューイ読方新教授法』(水木梢, モナス)が出ている。このうち、後者には、眼球運動、連想作用、読む速度などについてのヒューイの論に立脚しつつ日本の遂語的な教授法を批判し、語をまとめて読むことへの変革を主張するなど、奥野の論と近い部分もある。

奥野がこれらの書物から示唆を得た可能性は大きい。しかし、指導法の観点から見れば、その変革の程度や、児童主体の考えなどの点において、奥野の先駆性は否定されないものと思われる。

しかし、奥野の方法も、それ以後の深化の可能性を残しながらも、素朴なものにとどまっている。

自ら実験を二、三試みてはいるものの、欧米の実験結果をそのまま受け入れていることや、文字の知覚の分野の研究の導入に終始していることなど、今日の目から見れば不満も多い。しかし、時代的な制約を考えると、これらの点によって奥野を批判することは当たらないだろ

う。

むしろ、それらの限界にもかかわらず、「生活的読方」との関連において、「心理的読方」の方法の低学年教育における適確さは、今日でも高く評価されるべきだと考える。

**3.2.3** 奥野の方法は、大正新教育における国語教育の学習改革の一つの達成点を示したものといっても過言ではないだろう。しかし、その方法は、発展・継承されることなく、孤立したままおわっている。

その原因は、いくつか考えられよう。

まず第一に、奥野自身の原因として、昭和3年(1928)に成城小学校を退職し、実践の場を去ったことがあげられる。以後も教育雑誌の編集者として活動しているが、その主張は、以前ほどのインパクトを持ちえなかったようである。

第二には、新教育思潮の衰退があげられる。奥野が英米留学から帰ってきたころには、すでにそのピークはすぎようとしていたのである。それは、たとえば副読本の制限という形をとって、新教育的な方法を実質的に規制するような動きとなってあらわれていた。奥野の「生活的読方」も、公立の教室においては実施しにくくなっていたのである。

その他に、観念的な「生活」のとらえ方など、問題はあげられよう。しかし主要なものは、この二点だと思われる。

#### 4

以上、奥野庄太郎が読方教育において意図してきたこと、およびその意義を、「生活的読方」と「心理的読方」の二つの方法によって、検討してきた。

このような奥野の意図が、どのように実践に移されたのか、また一般の教室にどのような影響を与えたのか、など残された疑問点は多い。今後の課題とした。

#### 付 記

引用文は、原則として新漢字旧仮名遣いとした。

引用文献

- 芦田恵之助『読み方教授』1916, (倉沢他編『近代国語教育論大系』5, 光村図書, 1975)
- 倉沢栄吉「『読む』とは何か」読書科学 63, 1973
- 倉沢栄吉「解題・解説」, 倉沢他編『近代国語教育論大系』10, 光村図書, 1975
- 滑川道夫『読解読書指導論』東京堂出版, 1970
- 奥野庄太郎『英米小学教育の実際』文化書房, 1923
- 奥野庄太郎「読方課業の分化の必要」教育問題研究 56, 1924
- 奥野庄太郎「欧米に於ける課外読物の状況」教育問題研究 58, 1925 a
- 奥野庄太郎「読方に於けるセンテンス・メソッドを批評す」教育問題研究, 67, 1925 b
- 奥野庄太郎「平田華蔵氏の読方意味解釈の心理を評す」教育問題研究 70, 1926
- 奥野庄太郎「プロジェクトによる子供字引と子供本の作成」教育問題研究 92, 1927
- 奥野庄太郎『心理的読方の実際』文化書房, 1930
- 沢柳政太郎他『児童語彙の研究』同文館, 1919
- 沢柳政太郎「読むことと書くことは並行しない」教育問題研究 3, 1920
- 高橋和夫「国語教育の歴史と反省」, 『現代教育学』6, 岩波書店, 1961
- 山本茂喜「奥野庄太郎の読方教育論の展開」桐朋学報 32, 1982

# 聴覚障害児(者)用字幕番組作製に おける字幕の最適性に関する研究 ——付加情報の効果の検討——\*

筑波大学 岡田 明\*\*  
都 築 繁 幸  
佐 藤 至 英

## I はじめに

最近、聴覚障害者のためのサービスの一つとしてテレビ番組に字幕を挿入することに関心が寄せられている。これは、聴覚障害者の人々が健聴者と同様に映像文化を楽しみたいという要求に基づくものであろう。この要求の高まりは、NHKの文字多重放送の試験放送の実施にまで至っている。

聴覚障害用字幕番組作製に関していろいろな観点から研究がなされる必要がある。本研究は、字幕を挿入する際にどのような条件が最適であるかを究明していくことを目的としており、字幕挿入装置の開発に示されるようなハードウェアの部分ではなくソフト面での基礎研究として位置づけられる。従って理解しやすい字幕表現、セリフの表記、会話やナレーションの表わし方等をどのようにしたら効果的な方法となるかが研究の対象となる。

岡田ら(1985; 1986)は、これらの点を明らかにするために可読性要因に着目しながら実験的検討を試みている。可読性とは、字幕の可視性とは異なり、読み易さの要因である(岡田, 1973)。その結果、(1)セリフに対する字幕挿入率を30%とした場合、聾学校中学部の方が小学部高学年よりも成績が高く、小学部では、単語で、中

学部では文で挿入した場合に得点が高かった、(2)1つの字幕表示時間を5~7秒とした場合、全般的な傾向として、小学部では字幕挿入率が60%、中学部では30%の条件で得点が高かった、という結果が得られた。

岡田ら(1985)は、聴覚障害児の成績と統制群として設定された健聴の小学校4年生のそれと比べているが、字幕挿入条件下での聾学校中学部の成績は、映像のみ(音ナシ)で視聴させた健聴児よりも成績が低かったことを示している。この原因としていくつかの要因が考えられるが、一つには、個々の字幕の意味把握が聴覚障害児にとっては困難だったこと、個々の場面の相互関連性が把握できなかったことが挙げられよう。そこで、セリフを字幕化する以外にも何らかの特別な配慮を工夫していく必要がある。

聾学校でテレビを視聴させる際、教師は実際には、OHPやフラッシュカードを用いているし、大事な部分や生徒が不明な部分は、テレビを中断させ、必要な情報を与えたり、語句の説明を行なっている。

そこで、我々は、セリフを字幕として挿入する以外に、更に映像理解を促進するための手がかりを同時に与えることを試みた。ここでは、そのような情報を一端、「付加情報」と定義した。

こうした試みの背景には、文章保持研究で話題となっている「オーガナイザー」研究の知見を参考にしている。これらの研究においては、原学習に先行して与えられる付加情報が適切な知識を賦活し、文章の保持を促進することが示されている(Ausubel, 1960; Ausubel ら、

\* The effects of additional captioned information in educational television for the deaf.

\*\* OKADA, Akira  
TSUZUKI, Shigeyuki  
SATO, Yoshiteru (University of Tsukuba)

1963)。

我々は、聴覚障害者に字幕番組を視聴させる際、彼らの映像認知能力がどの程度形成されるかを明らかにしようとしているので、オーガナイザーの保持機能を直接的に検討することは意図していない。

以上のことにより、我々は、通常では教師が行なっている指示的・説明的情報を付加情報として番組の中に組み込み、セリフの字幕と理解促進のための付加情報を丸ごと・同時に呈示することを試みた。その際、岡田ら(1985)の知見を踏まえ、付加情報が単語で挿入された場合と文で挿入された場合のどちらが最適であるかを聾学校児童・生徒を対象に検討した。

## II 方法

**実験計画** 本実験は、2×2の要因配置計画に準じて行なった。第1の要因は、発達要因であり、聾学校小学部高学年(小4～小6)と中学部(中1～中3)とした。第2の要因は、付加情報の要因であり、それを単語で挿入した場合と文で挿入した場合である。

**被験者** 実験に参加したのは、聾学校小学部に在籍する児童30名、中学部に在籍する生徒38名、計68名であった。聾学校の選定にあたっては、視聴覚教育活動が盛んな学校でテレビ学習の態度がある程度、形成されていることを条件とし、関東地区に位置する聾学校4校で実験を行なった。本実験に参加した聴覚障害児は、聴覚障害以外に二次障害を持たない、単純聾の者である。読みの能力に関しては、学年や個人によってかなりの分散があり、厳密な意味で統制は困難であったが、およそ3レベル以上の者を対象とした。実験校が4校にまたがっており、かつ、各々の学校差もみられることから実験群(4群)の生活年齢、聴力損失程度、IQ、言語学習能力等を数値上、厳密に統制するのは困難であった。担任の判断により各校において能力が等質になるように被験者を分け、4校のバランスがとれるように被験者を配置した。

**実験番組** NHK教育番組の道徳「明るい仲間」より

Table 1 セリフの字幕挿入例

字	幕
●	沼田くん、おそいなー。
●	ウサギ当番のこと話してるよ。
●	下級生が文句を言っているんだ。
●	上級生の仕事は楽だ。
●	上級生と下級生と一緒にやろう。
●	くじびきにしよう。
●	ぼくは、楽な仕事がやりたかった。
●	下級生が不満を言ってよ。
●	あしたの当番があたったんだ。
●	一緒に映画に行く約束だったろう。

Table 2 付加情報の例

場面条件	2	5	8
文			雨がふっていた
単語			雨

「ウサギがないた」を選定した。これは、昭和57年度に放映されたもので、本実験に参加した被験者は、以前にこの番組を視聴していない。

**字幕挿入の手順** まず番組のセリフを忠実に文字化し、番組の内容がなるべく分かりやすくなるように字幕原稿を作成した。Table 1には、挿入されたセリフの字幕例が示されている。字幕挿入率は、番組の全セリフに対して30%とし、1字幕の呈示時間は約5秒とした。

今回の字幕番組作製にあたっては、テロップカード方式とよばれる簡易方式で行なった。挿入される字幕を和文タイプで作製し、これと実際の映像とをタビングさせた。セリフの字幕挿入箇所は、テレビ画面の下方とし、1行の文字数は15文字以内、1行ないし2行とした。

更に、本実験では、Table 2に示されるような付加情報を映像場面の右端に挿入した。これは、場面やすじの

理解を促進する内容からなっており、映像場面が変わるごとに挿入した。付加情報が挿入された場合には、テレビ画面の右端にそれらが、下2行には、セリフの字幕が、同時に呈示。この付加情報の呈示時間は5～7秒とし、全部で12個挿入した。Table 2 に示されるように、吹き出しを用いたり、□で囲うなどの工夫を施した。

**理解力検査** 視聴後の字幕番組の理解度をみるために理解力検査が必要である。本実験では、記述式と選択式という2つの部門からなる検査を用いた。記述式は、(1)話の流れ、(2)主題、について自由に書かせるものである。選択式は、(1)叙述(5問)、(2)場面(5問)、(3)すじ(2問)、(4)主題(1問)からなり、4選択肢の中から正しいもの1つに○をつけさせるものである。これは、字幕を手がかりにして、どの程度、映像認知ができたかを評価するもので国語力を調べるものではない。この4つの視点から構成したのは、岡田(1979)の読書感想文の分析に基づくものである。又、記述式は、作文課題ではなく、選択式のデータの信頼性を補う意味で用いた。聴覚障害児においては、選択肢の内容を十分、読みとらないで○をつけてしまうことがしばしば見受けられるからである。Table 3 に理解力検査を示す。

Table 3 理解力検査

- 次のことばの意味のうち、正しいものに1つだけ○をつけなさい。〈叙述〉
 

(1) 下級生	(2) ずるい
{ <ul style="list-style-type: none"> <li>ア としうえのひと</li> <li>イ いじめっこ</li> <li>ウ ともだち</li> <li>エ 学年の下の人</li> </ul> }	{ <ul style="list-style-type: none"> <li>ア とてもよい</li> <li>イ わるがしこい</li> <li>ウ こする</li> <li>エ あたまがよい</li> </ul> }
(3) エサ	(4) くじびき
{ <ul style="list-style-type: none"> <li>ア たべもの</li> <li>イ さかな</li> <li>ウ うごくもの</li> <li>エ くさ</li> </ul> }	{ <ul style="list-style-type: none"> <li>ア せんきょをする</li> <li>イ くじをひく</li> <li>ウ お正月</li> <li>エ つなひき</li> </ul> }
(5) 約束	
{ <ul style="list-style-type: none"> <li>ア 手紙をかく</li> <li>イ やくにたつ</li> <li>ウ うそをいう</li> <li>エ これからのとりきめ</li> </ul> }	
- 次のもんだいをよく読んで正しいものに1つだけ○

をつけなさい。

- ウサギ当番のことでもめたのはなぜですか。〈場面〉
 

{	ア	ウサギがないから。
	イ	下級生がしごとでもんくをいったから。
	ウ	上級生がおこったから。
	エ	たべものがないから。
- 下級生の考えをひろゆき君はどのように考えましたか。〈場面〉
 

{	ア	考え方はよい。しかし、楽ができなくてこまる。
	イ	考え方が悪い。
	ウ	考え方はよい。楽ができてよい。
	エ	考え方が悪い。楽ができなくてこまる。
- ひろゆき君は映画にだれといくことにしていましたか。〈場面〉
 

{	ア	おとうさん
	イ	おねえさん
	ウ	ともだち
	エ	先生
- 着物をつくったのはだれですか。〈場面〉
 

{	ア	ひろゆき君のおかあさん
	イ	ひろゆき君のともだち
	ウ	ひろゆき君のおねえさん
	エ	ちかくのおばさん
- ひろゆき君の妹は何をしましたか。〈場面〉
 

{	ア	べんきょう
	イ	食事のしたく
	ウ	そうじ
	エ	買物
- ひろゆき君はウサギのエサをやりに行きたくない理由として何を考えましたか。〈すじ〉
 

{	ア	すいえいに行くこと
	イ	べんきょうのこと
	ウ	しゅくだいのこと
	エ	おかあさんの仕事のこと
- ひろゆき君はウサギにエサをやりましたか。〈すじ〉
 

{	ア	水だけやった
	イ	やらなかった
	ウ	すこしやった
	エ	たくさんやった
- このお話は何をいおうとしていますか。〈主題〉
 

{	ア	おとうさんのいうことを聞くこと
	イ	やくそくをまもること
	ウ	どうぶつをたいせつにすること
	エ	下級生にもんくをいわないこと



Table 4 記述式の分析項目

推移	① ひろゆきの友達同士の話し合い。 ② 下級生の不平。 ③ 友だちとひろゆきたちの下級生の抗議に対する対応の話し合い。 ④ ひろゆきの母と客とのやりとり。 ⑤ ひろゆきが家でわかまをいっていること。 ⑥ 再びひろゆきと友だちの話し合い。 ⑦ 下級生とエサをやることで話し合う。 ⑧ ひろゆきの家でのわかま。 ⑨ ひろゆきが女の子にとちめられる。
	①～⑨の合計
すじ	1 ポイントがおさえられていない。全体がかいてない。 2 一部が書いてあるが、ポイントはおさえられていない。 3 どちらとも言えない。 4 一部が書いてあって、ポイントがおさえられている。 5 全体が書いてある。ポイントがおさえられている。
主題	主題が書いてあるか。 3 よくかけている。(理解度テストの正答と一致するもの) 2 ふつう。(1以外だが番組から理解できる内容) 1 かけていない。

**手続** 各条件別に集団で実施した。被験者が字幕を読みとれるように円形に座席を配置し、テレビとの距離は3～5mとした。最初に、実験に関する意図が生徒に説明され、理解力検査用紙が配られた。教示内容は、テレビを見終った後、理解力検査を行なうのでよくみることを、問題は自由記述と選択式があることであった。教示は、口話、筆談、手話、指文字を用いて行ない、被験者が十分に理解するまで説明を行なった。今回の視聴にあたっては、音声のボリュームを完全にしぼった状態で行ない、聴覚経路による情報入力、統制した。番組視聴は約15分、その後25分程度理解力検査を行ない、実験全体としては、約40分で終了した。

本研究では、理解力検査で得られたデータを、次の点から分析した。記述式では、Table 4に基づいて、実験者が内容を判断して評定した。被験者の表記能力、例え

ば、助詞の誤り、文字の誤用などが問題となるが、作文課題ではないので、内容を把握したかどうかを中心に評定した。

選択式では、(1)叙述、場面、すじ、主題の各々についての平均正答率を算出し、(2)各々のカテゴリーの組み合わせ、すなわち叙述+場面、場面+すじ、場面+すじ+主題、叙述+場面+すじ+主題、の4つの側面から分析した。聴覚障害児の読みの特徴として、叙述力はみられても場面、すじの理解が劣っていたり、個々の場面は理解されても全体の主題把握が困難だったりすることを経験的に感じている。そこで、今回、我々が重視したのは、(2)の分析である。字幕情報がとりわけ叙述力が場面への理解にどの程度影響しているかをみるために「叙述+場面」の分析を行なった。字幕に依存せず、映像から全体を把握する子供もいることが考えられる。叙述力に依存せず、どの程度場面の变化、すじの理解、主題把握をしているかをみるために、「場面+すじ」、「場面+すじ+主題」の分析を行なった。「叙述+場面+すじ+主題」は、いわば、本検査の総合得点であり、視聴後の全体的理解力を測定している。1つの作品としての映像は、全体構造をもつものであり、各々の字幕と場面が総合的に関連していると思われ、作品の幅の認知と理解の深さから分析を試みた。

結果の処理にあたっては、次のように行なった。各群の人数が異なり、理解力検査の各カテゴリーの問題数も同じでないことから(1)の分析に関しては、平均正答率を算出し、全体の傾向を把握した。(2)に関しては、理解力検査の素点を基に、発達と付加情報を主要因とする分散分析を各々のカテゴリーの組み合わせごとに行なった。

### III 結果

ここでは、(1)選択式問題における各カテゴリー別の平均正答率、(2)各々の組み合わせによる得点の分散分析の結果、(3)記述式の結果、の順に述べる。

**各カテゴリー別の平均正答率** Table 5 は学部・付加情報・検査カテゴリー別の平均正答率を示している。「叙

Table 5 カテゴリー別の平均正答率

条件 カテゴリー	小学部		中学部	
	単語	文	単語	文
叙述	46	74	72	72
場面	40	62	66	64
すじ	90	90	95	70
主題	30	40	20	30
人数	20	10	18	20

Table 6 カテゴリーを組み合わせた場合の平均正答数

条件 カテゴリー	小学部		中学部	
	単語	文	単語	文
叙述+場面	43.0	68.0	69.0	68.0
	4.3 (1.53)	6.8 (2.15)	6.9 (1.75)	6.8 (1.99)
場面+すじ	48.6	70.0	74.3	65.7
	3.4 (1.66)	4.9 (1.29)	5.2 (1.20)	4.6 (1.31)
場面+すじ+主題	46.3	66.3	67.5	61.3
	3.7 (1.57)	5.3 (1.49)	5.4 (1.38)	4.9 (1.31)
全体	46.2	69.2	69.2	65.4
	6.0 (1.96)	9.0 (2.49)	9.0 (1.97)	8.5 (2.24)
人数	20	10	18	20

\* 上段は平均正答率, 下段は平均正答数と標準偏差を示す

述」と「場面」に関して、小学部の単語条件が他に比して低い傾向にある。「すじ」においては、正答率が70～95%と概して高い傾向にあった。それに対して、「主題」は、どの群においても20～40%と大変低い。「主題」は、その性格上、検査問題を1題しか設定することができない。4選択肢であるから反応のチャンスレベルである25%をわずかに上回った正答率にすぎない。全体的な傾向としては、「すじ」及び「主題」で顕著な差異がみられないが、「叙述」と「場面」において、小学部の単語付加情報群が他よりも低かった。

**カテゴリーを組み合わせた場合の正答率** 各カテゴリーの組み合わせ・学部・付加情報別の平均正答数・正答

Table 7 「叙述+場面」の分散分析表

変動因	df	平方和	平均平方	F	
発達A	1	48.951	48.951	14.72	P<.0005
付加情報B	1	15.514	15.514	4.67	
A×B	1	26.226	26.226	7.89	P<.01
誤差	64	212.777	3.324		
全体	67	303.470			

Table 8 「場面+すじ」の分散分析表

変動因	df	平方和	平均平方	F	
発達A	1	16.823	16.823	8.63	P<.005
付加情報B	1	1.527	1.527	0.78	
A×B	1	17.531	17.531	8.99	P<.005
誤差	64	124.750	1.949		
全体	67	160.632			

Table 9 「場面+すじ+主題」の分散分析表

変動因	df	平方和	平均平方	F	
発達A	1	13.738	13.738	6.69	P<.05
付加情報B	1	2.152	2.152	1.05	
A×B	1	18.748	18.748	9.13	P<.005
誤差	64	131.477	2.054		
全体	67	166.117			

Table 10 「全体」の分散分析表

変動因	df	平方和	平均平方	F	
発達A	1	52.532	52.532	11.60	P<.005
付加情報B	1	15.070	15.070	3.33	
A×B	1	49.314	49.314	10.88	P<.005
誤差	64	289.950	4.530		
全体	67	406.867			

率をTable 6に示す。以下、分散分析 (Table 7～Table 10), t検定の結果を示す。

① 叙述+場面 (5+5=10点) の場合; 発達の主効果と交互作用に有意差が認められた (F=14.72, df=1/64, P<.005; F=7.89, df=1/64, P<.01)。t検定を行なった結果、小学部の単語条件と中学部の単語条件との間に有意差が示された (t=4.76, df=36, P<.001)。又、小学部において単語条件と文条件との間に有意差が示された (t=3.54, df=28, P<.01)。

② 場面+すじ (5+2=7点) の場合; 発達の主効果

Table 11 条件別にみた「推移」の平均得点

小学部		中学部	
単語	文	単語	文
1.3 (1.29)	1.4 (0.97)	1.1 (1.16)	0.6 (0.94)
20人	10人	18人	20人

\* 9場面からなっており9点満点とした

Table 12 条件別にみた「すじ」の評定値の分布

評定値	小学部		中学部	
	単語	文	単語	文
1	65	30	39	55
2	20	20	39	25
3	5	0	11	5
4	10	50	11	15
5	0	0	0	0
人数	20	10	18	20

\* 数値は%を示す

Table 13 条件別にみた「主題」の評定値の分布

評定値	小学部		中学部	
	単語	文	単語	文
1	75	40	61	85
2	25	50	22	10
3	0	10	17	5
人数	20	10	18	20

\* 数値は%を示す

と交互作用に有意差が認められた ( $F=8.63$ ,  $df=1/64$ ,  $P<.05$ ;  $F=8.99$ ,  $df=1/64$ ,  $P<.01$ )。t 検定の結果、①と同様に小学部の単語条件と中学部の単語条件との間及び小学部の単語条件と文条件との間に有意差が示された ( $t=3.69$ ,  $df=36$ ,  $P<.001$ ;  $t=2.42$ ,  $df=28$ ,  $P<.05$ )。

③ 場面+すじ+主題 (5 + 2 + 1 = 8点); 発達の主効果と交互作用に有意差が認められ、t 検定の結果も②と同じ群間で有意差が認められた ( $F=6.69$ ,  $df=1/64$ ,  $P<.05$ ;  $F=9.13$ ,  $df=1/64$ ,  $P<.005$ ;  $t=3.44$ ,  $df=36$ ,  $P<0.01$ ;  $t=2.59$ ,  $df=28$ ,  $P<0.05$ )。

④ 全体 (5 + 5 + 2 + 1 = 13点); ①から③に示される主要因及び交互作用、同じ群間で有意差が認められた ( $F=11.60$ ,  $df=1/64$ ,  $P<.005$ ;  $F=10.88$ ,  $df=1/64$ ,  $P<.005$ ;  $t=4.58$ ,  $df=36$ ,  $P<.01$ ;  $t=3.48$ ,  $df=28$ ,  $P<.01$ )。

以上の様に4つの側面から分析したが、いずれも同様な傾向がみられた。即ち、中学部の方が小学部よりも得点が高く、付加情報の要因が発達に及ぼす程度が小学部と中学部とは異なることが示された。

記述式の得点 Table 11 に「推移」、Table 12 に「すじ」、Table 13 に「主題」の結果を示す。これらは、いずれも実験者のうちの3名の者が評定項目に従い評価し、最終評価点は、3名の協議によって決定された。いずれも統計的検定は行っていない。「推移」においては、中学部よりも小学部の方が得点が高い傾向にあり、中学部の文条件が最も低い傾向にあった。いずれの群も標準偏差が大きく、個人差の大きいことを示している。「すじ」において、小学部では、文条件の方が単語条件よりも得点が高い傾向にあり、中学部では、両条件で顕著な差はみられなかった。「主題」においては、中学部では、単語条件が、小学部では文条件の方が得点が高い傾向にあった。

#### IV 考察

本研究では、字幕の最適性に関する実験的研究の一部として、セリフの字幕以外に付加情報として文と単語を挿入した場合の効果を検討した。

選択式理解力検査の各カテゴリー別の平均正答率において「叙述」と「場面」の小学部単語付加情報の成績が他よりも低かった。カテゴリーを組み合わせると4つの側面から分散分析を行なった結果では、いずれも同様な傾向がみられた。すなわち、中学部の方が小学部よりも得点が高い傾向にあり、交互作用が示され、小学部においては文条件の方が単語条件よりも得点が高かった。記述式理解力検査においてもこの結果をほぼ追証するようなデータが得られた。

ここで問題となるのは、小学部単語付加情報における「叙述」と「場面」の結果である。本検査での「叙述」とは、Table 3 に示したように字幕として挿入されたことばの意味を問うものである。従って、この群の語彙力の問題が挙げられ、字幕そのものの理解力が他群よりも劣っていることが想定される。又、「場面」は、Table 3 に示されるように、各場面のトピックを選んで登場人物の言動を問うたものである。従って、この群の「場面の読み取り力」の問題が挙げられる。

これらの問題点を吟味するために岡田ら(1985)の結果を参照してみよう。この研究では、字幕挿入率、字幕呈示時間、字幕の言語水準を扱っているが、これらは、相互に関係しており、一義的な変数で関係を求めていくことが大変困難であることが指摘されている。しかしながら、この実験から「小学部では、より多くのことばによる説明を必要としており、小学部段階では、かなりの量の字幕が挿入されないと理解が促進されない」ことが示唆されており、小学部段階の児童の読解力、速読力と呈示時間内の読み取り量などの関係を総合的に検討していくことが必要とされよう。岡田ら(1985)は、呈示時間を5~7秒とした場合に、セリフの字幕が単語、文によらず、挿入率が小学部では60%、中学部では30%の条件において得点が高いことが示されている。本実験では、字幕挿入率が30%であったために、中学部では、この結果が確認された。小学部においては、字幕挿入率が30%であるために必要最小限の情報が得られなかったことが考えられる。そして、小学部の文付加情報群が中学部と同じ成績を示していることから、セリフの字幕挿入量の不足分を付加情報として挿入された文が補っていることが推察される。

このようなことから、本実験で問題とされた「叙述」・「場面」の小学部単語付加情報群の成績の低さは、語彙力、読み取り力に起由されるのではなく、彼らにとって最適条件でなかったことによるものと考えた方が妥当であろう。むしろ、本実験で試みたように、付加情報を文で挿入することが小学部の児童にとっては効果的だった

と考えられよう。何故ならば、カテゴリーを組み合わせで分散分析を行なった結果で、いずれの側面においても交互作用が示され、小学部においては、付加情報の影響の程度が単語と文では異なることが示されたからである。

さらに、「付加情報」としての字幕がオーガナイザーの機能を有し、原学習に関連した情報を与えることが学習者の認知構造を容易に関係づけたとも考えられる。とりわけ、小学部児童にあつては、オーガナイザーが原学習材料と同様な統語構造を有している時に効果を示すものと推論される。本実験では、セリフの字幕が文で示されているので付加情報が単語よりも文で示した場合の方が、両者による一種の文脈形成が容易になり、後続するセリフの字幕を容易に連合させるものと考えられよう。

本研究は、字幕の最適性条件の究明を目的としている。その際、現在、聾学校で使用されているテロップカード方式によって字幕番組を作製した。この方式では、制作技術上に限界があり、すべてのセリフを挿入できるほど、また、会話の場面に即して話者と字幕とを適合させるほど精度は高くない。更に、本実験の結果においてオーガナイザー効果が予測されたことから、セリフの字幕以外にも付加情報を同時に挿入する高度な技術が要請されよう。これらの点に関しては、字幕番組作製に関するハードウェアの研究成果に期待したい。

## 付記

本研究は、放送文化基金による「文字多重放送における挿入文字の可視性ならびに可読性要因の最適性に関する研究；研究代表者 岡田 明」の一部である。

## 文 献

- 1) Ausubel, D. P. (1960): The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- 2) Ausubel, D. P. & Youssef, M. (1963): Role of discriminability in meaningful parallel learning.

*Journal of Educational Psychology*, 54, 331-336.

3) 岡田 明 (1973): 最新読書の心理学. 日本文化科学社.

4) 岡田 明 (1979): 弱視児の読みに関する実証的研究, 学芸図書.

5) 岡田 明, 都築繁幸, 佐藤至英, 浜角典子 (1985):

聴覚障害児(者)用字幕番組作製における字幕の最適性に関する研究, 教育心理学研究, 33, 22-32。

6) 岡田 明, 都築繁幸, 佐藤至英 (1986) 聴覚障害児(者)用字幕番組における字幕の最適性に関する実験的研究——修正セリフの効果の検討——読書科学, 30.1.10~18.

## SUMMARY

The purpose of this study was to assess the effects of additional captioned information on the comprehension of deaf students. The experiment utilized a 2×2 factorial design, with additional words vs. additional sentences as the first factor and elementary vs. secondary students as the second factor.

Thirty deaf elementary level students and 38 deaf secondary students participated in the experiment. The story program was selected from materials prepared by NHK (Nihon Hoso Kyokai) for elementary school students. The captioned program was produced with

a 30 percent captioned rate and approximately 5 seconds for presentation of the additional captions on the right side of the screen. After viewing the captioned program the students were administered a comprehension test.

The results were as follows: a significant main effect for student level, with secondary students obtaining higher comprehension scores; and a significant interaction between the additional captions and the student level. The results suggest that additional captions tend to improve the comprehension of elementary school deaf children.

## 「読書科学」編集規程

1. 本誌は、日本読書学会の機関誌であって、1年1巻とし、原則として4号に分けて発行する。
2. 本誌は、原則として本会の会員の読書科学に関する論文の発表にあてる。
3. 本誌は、原著論文、実践報告、シンポジウム、展望、資料、文献紹介、学会情報、会務報告などの欄を設ける。
4. 原稿は、未だ他に公刊されないものに限る。
5. 原稿は、編集委員会の選考を経て掲載する。また、原稿に添削を加えることがある。ただし、大きな変更は、執筆者と相談する。
6. 印刷の体裁は、編集委員会に一任する。
7. 図・表など、特に費用を要するものは、執筆者の負担とする。
8. 原稿執筆者には、掲載誌10部を贈呈する。
9. 本誌に掲載された論文は、無断で複製あるいは転載することを禁ずる。
10. 本誌の編集事務についての通信は、日本読書学会編集委員会（〒112 東京都文京区音羽2-12-21 野間教育研究所内）で受けつける。

## 「読書科学」執筆要項

1. 論文の長さは、原則として400字詰原稿用紙30枚までとする。
2. 原稿は、横書きとし、提出後訂正を要しないように字句内容を明確にすること。
3. 叙述は、科学論文にふさわしく、簡潔にし、図・表など最少限にとどめ、本文と図・表の無意味な重複をさけること。
4. 図は、そのまま製版できるように、半透明の用紙に黒インクで書くこと。
5. 主要な用語、外国の人名、地名などの固有名詞は、原語を初出のときだけに付けること。
6. 数字は、算用数字を用いること。
7. 原稿には、要約を200字以内に付すること。
8. 引用文献は、論文の最後に、アルファベット順に一括して付すること。  
文献の記述形式は、次のようにすること。
  - a 単行書  
著者 書名 出版社 出版年 ページの指示
  - b 編さん書中の論文  
著者 論題名（著（編）者 書名 出版社 出版年 ページの指示）
  - c 雑誌記事  
著者 論題名 誌名 巻号 ページの指示 年 月 日（注、外国雑誌名は、イタリックの指示をすること）
9. 論題、所属、氏名の英文を付すること。
10. 原著論文については、英文の要約を付すること。要約の長さは原則として600語以内とするが、編集委員会が必要と認めた時はこれを越えても差しつかえない。  
英文の要約は、次のようにすること。
  - a 白紙に、1行おきにタイプする。
  - b 必ず邦訳を添えること。
  - c 英文に熟達した人の校閲を経ていること。
11. 原稿は日本読書学会編集委員会（〒112 東京都文京区音羽2-12-21 野間教育研究所内）あてに送付すること。

## IRA (国際読書学会) 入会のおすすめ

International Reading Association は 1955 年に設立された国際的な読書科学研究の機関で、日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員で IRA にも入会を希望される方は、下記の要領で入会のあっせんをいたします。

### 記

1. あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。
2. IRA の会員には次の 4 種の雑誌が配付されます。希望の雑誌名を申し出て下さい。
  - (a) The Reading Teacher (小学校の読書教育を中心としたもの)
  - (b) The Journal of Reading (中学校以上成人までの読書を中心としたもの)
  - (c) Reading Research Quarterly (読書科学研究の専門誌)
  - (d) Lectura y Vida (スペイン語の雑誌)
3. アメリカ、カナダ以外の IRA 会員には International Newsletter が無料配布されます。
4. 会費は年額次の通りです

雑誌 1 種類の配付を希望する者	U. S. \$ 30.00
雑誌 2 種類の配付を希望する者	U. S. \$ 45.00
雑誌 3 種類の配付を希望する者	U. S. \$ 60.00
雑誌 4 種類の配布を希望する者	U. S. \$ 70.00
雑誌 4 種類プラス年度内の全刊行物を希望する者	U. S. \$ 100.00
5. 新入会希望者は会費相当額の円貨と、銀行手数料、書留送料を加算した金額をお送りいただくこととなりますが、金額は為替相場によって変動しますので、その都度お問い合わせ下さい。

問い合わせ・送金先  
〒112 東京都文京区音羽 2-12-21 野間教育研究所 阪本 敬彦
6. 雑誌は IRA から直接送られますので、住所氏名には必ずふりがなをつけて下さい。
7. 継続希望の方は、IRA から Renewal Notice が届いたらすぐにその Renewal Notice を阪本宛にお送り下さい。
8. IRA から会員証を受けとられましたら、会員番号を阪本宛に御通知下さい。
9. この件についてのお問い合わせは、野間教育研究所 阪本敬彦 03-945-1111 内線 843 をお願いします。

# THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

**President:** Shobi Inoue

**President-elect:** Shozo Muraishi

## EDITORS

Shobi Inoue      Keiroku Okamoto      Takahiko Sakamoto      Junichi Tajika  
 Shusuke Fukuzawa      Yoshimasa Minato      Shozo Muraishi  
 John Downing      Donald Leton

## C O N T E N T S

### Original Articles

Manyoshu poems in junior high school textbooks .....	OGAWA, Masako...	45
The writing style of Yasushi INOUE in his short novels .....	TAKESHIGE, Sawako INOUE, Shobi...	51
The applicability of Japanese language textbooks for teaching general semantics .....	UDOU, Reiko...	63
Shotaro Okuno's methods of reading instruction .....	YAMAMOTO, Shigeki...	73
The effects of additional captioned information in educational television for the deaf.....	OKADA, Akira TUZUKI, Shigeyuki SATO, Yoshiteru...	80

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined-number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Noma-ken, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第30卷 第2号

会員頒布

〈通巻 第116号〉

昭和61年7月1日 発行

編 集 日本読書学会編集委員会  
 発 行 人 阪 本 一 郎  
 発 行 所 日 本 読 書 学 会  
 〒 112  
 東京都文京区音羽2-12-21  
 野間教育研究所内  
 振替東京6-3213番