読書科学

第19巻 第3号（通巻 第73号） 昭和50年12月30日 発行（季刊）

読みの学習と教育　首藤 久義
弱視児の読字力に関する研究　佐藤 泰正
読書によって人生を考える　早津 秀雄

73

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

「読み」の学習と教育——メソッド統合の視点……
……日本語の表記体系と子どもの学習・発達過程に即して——
東京教育大学　首　藤　久　義　69

弱視児の読字力に関する研究　東京教育大学　佐　藤　泰　正　86

実践記録

読書によって人生を考える——漱石の「こころ」を中心にして——
新潟県立高田北城高等学校　早　津　秀　雄　93

会　報　102

日本読書学会役員（昭和49年4月1日～昭和51年3月31日）

会　長（理事長）　倉沢　栄吉
副会長（副理事長）　望月　久貴
常任理事　出雲路　猛　岡本　奎六　阪本　敬彦　滑川　道夫
福沢　周亮　増田　信一　室伏　武

理　事　今村　秀夫　大神　貞男　大村　はま　岡田　明
尾原　淳夫　輿水　実　佐藤　泰正　野地　潤家
深川　恒喜　椋　鳩十　村石　昭三
監　事　平沢　薫　山本　晴雄

編集委員　阪本　敬彦　高木　和子　増田　信一　室伏　武
John Downing　Donald Leton

「読み」の学習と教育

——メソッド統合の視点……日本語の表記体系と子どもの学習・発達過程に即して——*

東京教育大学

首藤久義**

I はじめに

「読み」の教育法として，これまでいろいろなメソッドが用いられてきている。それには，大きくわけて全語法 (whole-word method) と音声法 (phonic method) とがある。我が国では明治初期の「文字法」をはじめとし，「単語法」,「音声法」,「文章法」およびそれらの「折衷法」等々のメソッドが用いられてきている。戦後では，CIE の強力な指導下でとり入れられた「語形」を強調する方法，および，それに対する「とりたて指導」的立場からの批判，また，『にっぽんご1　もじのほん』という教科書を持つ「音声法」，さらには，「石井式漢字教育法」とよばれるものなどが出されている。

これらのメソッドの違いは，要するに「語」か「字」かの違い，いいかえれば，全語法か音声法かの違いに帰結するものである。全語法は，全体から部分へと分析していくので「全体法 (whole method)」あるいは「分析的アプローチ (analytic approach)」ともよばれ，音声法はその逆に，「部分法(part method)」あるいは「総合的アプローチ (synthetic approach)」ともよばれる。(注1)

しかし，立場を学習者の側に置いて，「読み」学習の全プロセスを通して観ると，そこには，「語」の読みも，「字」の読みも，分析の過程も，総合の過程も，不可欠なものとして組み込まれている。ならば，学習をたすけるべき教育も，そのようなものを統合的に組み込んだものでなければならないはずである。そういう観点から再度各メソッドを見直してみると，おのおののメソッドの差違は教育法上の決定的対立というものではなくてむしろ強調点の違いであったり，たすけようとする対象，つまり「読み」の学習・発達プロセスにおける守備範囲のくい違いであったり，文字体系そのものの特質の差違に帰因するものであったりしている。ということは，つまりおのおののメソッドに正当な位置を与え，それらを統合することは不可能ではないし，今日の「読み」教育の現状を考えるならば十分に意義のあることだといえる。

そこで，本論考においては，「読み」の学習発達に関する心理学的研究，および文字言語に関する言語学的研究の成果をふまえ，「読み」の学習・発達の全プロセスを統合の軸とし，各言語（文字）体系の特性に相応させながら，各メソッドの統合を可能にする新たなより大きな視点を提出することをめざす。

II 「読み」の学習・発達過程

統合の軸とするべき，「読み」の学習・発達プロセスのモデルはまだないので，そのモデルを作成する作業が本稿の最初の課題となる。

A コーネルグループの人々による「読み」の発達位相 (注2)

コーネルグループの人々は，「読み」の発達位相を，次のように区別している。

---

* A synthesis of teaching methods for reading Japanese writing systems.

** SHUTO, hisayoshi (Tokyo University of Education)

(1)第1位相　談話による言語の基本法則と日常生活にとって必要な語彙その他の言語技能の獲得。「読み」の学習とは基本的には文字をその子どもの既知の談話へと還元することだから，これは「読み」の発達の第1位相として位置付けられる。

(2)第2位相　書きことばを構成する文字の視覚的な弁別学習

(3)第3位相　既知の文字と既知の音声との結合。この結合により文字弁別はさらに促進される。

(4)第4位相　文字と音との対応の単位が，単音ないし音節から，語・文節・文へと次第に大きくなる。

ここで「期」とか「段階」とかよばずに「位相」とよんでいるのは，これらが厳密に継起するものでなく，多分に重複するものであることを示すためである。

この4つの位相区分はおおむね妥当であると考えられる。全語法的なものは，第1位相と第4位相に重点を置き，音声法的なものは第3位相に重点を置いていると考えられる。

次に，これをもとにして，日本語の場合をより具体的にとりあげる。

B　日本語における「読み」の学習・発達過程

日本語では，平仮名，片仮名，漢字，算用数字，ローマ字などがあるが，ローマ字は日常の地の文では使われないので一応除外して考えることにする。日本語の表記体系は，きわめて表音性の強い仮名文字ときわめて表意性の強い漢字とをあわせ持っている。したがって，その読みの学習に関する研究は諸外国の「読み」研究に対して貴重な示唆を与え得る条件を備えていると同時に，強い独自性が要求される。

「読み」の発達段階については，阪本一郎がかなり包括的なものを提示している（注3）ので大筋としてはそれを下敷にし，キャッテル（Cattell），ヒューイ（Huey），エリコニン（Elkonin）の諸研究，国立国語研究所の諸調査，その他の観察記録，および筆者自身の観察による知見などを総合的に組み込みながら，日本語における「読み」の学習・発達プロセスを以下に記述する。記述にあたっては，前述の「コーネルグループ」の位相区分を大枠として利用する。

(1)第1位相　話し言葉の学習は当然のことながら「読み」学習の基盤となるが，ここでは，より直接的に「読み」学習にかかわるものを取り上げる。

◉「絵読み」　絵本の猫を指して「ニャンニャン」と言ったり，絵本の一画面を文で説明したり，連続する数画面からストーリーを読みとったりすることの中にも，語の読み，文の読み，作品の読みなどの原型がある。これを便宜上「絵読み」とよぶことにする。

◉「読んでもらう読み」　絵本にある絵と文字とを区別でき，その文字（群）は読まれ得る言語記号だということを直観的に理解し，せがんで読んでもらうということも生じる。その際，何度も読んでもらううちに，読み手が勝手に省略したり間違えたりするとすかさず抗議するというようなことも起る。

読んでもらっている子ども（聴き手）は実は，本に印刷された文章を，耳で聴いて，受容しているわけであるから，「読み」の行動に近似した行動をしているとみなすことができる。その点を強調するために，ここではそれを「読んでもらう読み」とよぶことにする。せがんで読んでもらっている場合は，自発的・主体的な「読んでもらう読み」をしているということになる。

この「読み」の単位は，語であったり，文であったりする。このようにして耳から受容された書き言葉は，文字を媒介とした「読み」への（フリーズ（(Fries)）の言う意味での）「転移（transfer）」（注4）の段階で有効に働く。

◉「真似読み」　読んでもらっているうちに，レオンチェフ（Leontive）が言うように「ぼくが自分で」という古典的公式（注5）が生じ，子どもは，「読んでもらう読み」で得た記憶をもとにして自分で読む真似をするようになる。これを便宜上「真似読み」とよぶことにする。これは，文字（群）を媒介とする「読み」の出発点であるといえるが，しかし，はじめは文字（群）全体を莫然と視て，字形（語形）的な弁別に基くことなく，絵などを手がかりとして，語や文をあてはめるわけであるから

第3位相には，入らない。

「真似読み」の例としては，とびうおの絵本をめくりながら，「私が読んであげる」と言って，どの頁を開いても「トビウオサンノデキルコト」(注6) と読むとか，消防車に添えられた fire engine という文字を指さしながら「ショーボーシャ」(注7) と読むというような実例があげられる。

◉「字数読み」　「真似読み」の一種であるが，自分の発する1音1音を，1字1字に対応させて読むということも行なわれる。例えば，「文字を1字1字おさえる指の動きと発音とが1対1の対応を示すようになりました。けれども，文字相互の形のちがいを見わけて，読みわけるという態度はまだ出てきません。絵本の題字を1字1字おさえて『シ，ミ，ズ，タ，ク，ロ，ウ』，まだ字が余っていると，続けて『ノ，ホ，ン，デ，ス』などといっています。」(注8) という例がある。

文字や音節の識別はできていないが，読みながら自分の発している音が1拍ごとに区切られ，文字もそのひとつひとつに対応しているということが直観的に了解されている。

1字1字の識別はされずに，字の数だけが追われているという特徴から，これを便宜上，「字数読み」とよぶことにする。

このような「読み」は，仮名文字学習の基礎となる音節分解につながるものとして注目される。このような現象が比較的早期に出るということは，グロータース神父の耳に「うねりの少い，ポッ，ポッ，ポッ，ポッ……という調子で，まるで機関銃の音を思わせた」(注9) 日本語の音構造と，その1拍ごとに規則的に対応し，かつ，1字1字の独立性が強い仮名文字との特質に帰因するところが大きいと考えられる。そういう意味で「字数読み」は日本語の独自の現象としてとらえられ，「読み」学習のプロセスの中に位置づけられるべきであろう。

(2)第2位相　これは，文字図形の視覚的な弁別学習を行なう位相であって，これまで記述してきたいくつかの「読み」やこれから記述する「読み」の構成要因となっていると考えられる。

(3)第3位相　ここでは，視覚的に識別した文字と，聴覚的に識別した音声との結びつきが問題となる。

◉「前・単語読み」　何らかの語形上の識別を手がかりとして読みわけることができる文字がいくつか出てくる。

たとえば，「つづく」を「ツヅク」と読めるようになる。だが，「つ」や「づ」や「く」を1字1字指されても読むことはできない。

このような「読み」は，単語としてのまとまりをもたせて読むという点では「単語読み」と似ているが，1字1字を読めるようになってから後に達成する「単語読み」と区別するために「前・単語読み」とよぶことにする。

表音文字としての平仮名が読めるためには，音節の分解抽出が必要条件となるが，この段階では，まだそれができていないために，語としては読めているが，ひとつひとつの文字は読めていない。その典型的な例が，幼児開発協会の記録 (注10) に見出せる。

> 「母親が字を書いて読ませる。『たかひろ』と書くと，すかさず，『タコ・カメ・ヒコーキ・ロバ』と読む。何度教えても読み方を改めない。」「新聞の見出しで字を拾い出すことを好む。しかし読み方はあいかわらず『かめのか』式。『かめ』と『からす』の『か』が同じだということがわからない。」

この子どもにとって「か」という文字は「カ」という音を表わすものではなくて，「かめ」という語を持った文字として記憶されている。それは，「亀」という文字を「カメ」と読むのと同じようなものである。

この段階では，エリコニンの言うように，子どもは，「言語の音声を知らず，ひとつの語の中にも別々の音声を聞かず，区別することができない」(注11) でいると考えられる。いいかえるならば，子どもに識別できるのは意味が伴う最小単位である単語までであって，意味を捨象した音的要素の識別は，まだできないということである。つまり，天野清が「文字習得とは」「発生論的にみ

た場合，それは，単語の意味を捨象し，音的要素に定位し，まさに語の有意味なコトバを構成しているさまざまな語音の中から一定の音韻を抽出して，それを文字記号として定着していく過程なのである」(注12) という意味での「文字習得」はまだできていないということなのである。

このことは，逆に，有意味な語を単位として文字と音が対応している漢字や数字の「読み」の可能性を浮き立たせている。その点に関しては石井勲の所説に合致するところが多い。

◉「1字読み」　平仮名積木で「サクラノサ」というふうに語と結びつけて覚えたりするうちに，いくつかの文字については語と切り離してその文字の音価を言えるようになる。また，「オドリノオト　オケイコノオトオナジネ」(注13) という発見もする。

そのようにして，20字ほど読めるようになると，あとは急速に一通りの平仮名が読めようになる。

そのあたりの現象について村石昭三は次のように説明している。

「かな文字46字の読みのテストをすると，大部分の子どもはかな文字のほとんどが読めるのに，また自分の名まえ程度しか読めぬ少数の群れもあらわれて，いわゆる「J字形」のカーブができる。これはちょうど「地震・津波現象」に似て，子どもはある程度の文字に触れ，学習能力ができると以後，豊かな文字環境が与えられれば，急速にかな文字を読みつくすことを示している。20字とはグラフの谷間に刻印されたところで，文字の学習能力の完成時を示すわけだ。」(注14)

ここでいう「文字の学習能力の完成時」あたりに，私は，各1字が各1音に対応するという仮名文字の法則の発見という契機を想定する。これを私は「かなの発見」とよびたい。そして，その（発見）学習の成果は次々と他の文字の学習に転移するのだと考える。それが，この「地震・津波現象」にあたると考えられる。

また，ここで「文字の学習能力」といわれているものは，聴覚的な面では，語を無意味な音節にまで分解し，識別抽出できるまでになっており，視覚的な面では，文字群をひとつひとつの文字に分解し識別できるようになっており，かつその文字と音節とを対応させることができるということを指していると考えられる。

なお，この段階の「読み」は，既に知っている字を見つけて喜んだり，まだ知らない字を見つけては「これ何という字？」と聞くというように主として1字1字を単位としたひろい出し読みであるので「1字読み」とよぶことにする。

(4)第4位相

◉「逐字読み」　ある程度の平仮名を読めるようになると，文字の列をたどって逐字的に読むようになる。これを「逐字読み」とよぶことにする。

「逐字読み」も，「1字読み」と同様にひとつひとつの文字にそれぞれ個有の音価をあてて音声化しているだけである。したがって「読み」の単位は，1字ずつ，1音節ずつとなっており，有意味の最小単位である「語」としてのまとまりをもってはいない。それゆえ，音声化はできているが，語意，文意はとれていない。

例えば，「『アタラシイデンシヤ』とひろい読みしておいて，親が上手に読めたと内心安堵していると，そのあとが困る。『ナンテカイテアルノ？』。全くわかっていないのである。」(注15) という具合である。

また，この読み方は，以前の「真似読み」「前・単語読み」とくらべると，一見退歩したような現象を示す。例えば，以前は「デンシャ」というふうに，よどみなく語のまとまりをもたせて読め，かつ意味もとれていたのに，「逐字読み」では，「デ，ン，シ，ヤ」というふうに，たどたどしく，しかも「シャ」と一音節に言っていたところを「シ，ヤ」と読むようになり，かつ意味もとれない，という現象が生じる。

しかし，これは，仮名文字の「読み」を学習する際には必ず1度は経なければならない過程であり，実は，次の「単語読み」に進むための一歩である。これなども，ヴィゴッキー（Vygotsky）のいう「こどもの書きコトバ

の発達史」にみられる「逆発達」(注16) ともいうべき過程のひとつとしてとらえられる。

「逐字読み」が「1字読み」と異なっているのは，文字列（空間列）を音声の列（時間列）に還元しているという点である。それが次の有意味のまとまりをもった「読み」への橋わたしとなっている。

◉「単語読み」　「逐字読み」を続けるうちに，語や文節のまとまりをもたせて読むようになる。

「逐字読み」によって音声の列に環元されて「デ，ン，シ，ヤ」や「ア，リ，マ，シ，タ」となった響きが，日常の談話，「絵読み」，「読んでもらう読み」で得られた「デンシャ」や「アリマシタ」という響き（意味を含む）を連想させると考えられる。例えば，「デ，ン，シ，ヤ」と読んで，すぐ記憶中の「デンシャ」（意味も含む）を連想し，「デンシャ」と読みなおすということになる。「アリマシタ」などは，書き言葉特有の型であるから，「読んでもらう読み」に負うところは大きいといえる。

これで，「読みの学習とは，基本的には文字をその子どもの既知の談話へと還元すること」(注17) であるという意味での読みの「学習」が具体的な第1歩を踏み出したということができる。

いいかえるならば「いままで文字はそのひとつひとつの読み行動に対応していたが，この段階ではもっと大きな文字列の『ひとかたまり (chunk)』が音声パターンに対応するようにな」(注18) ったわけである。

そのうちに，文字列をみてすぐに語として読めるようになり，更に進んで，文字をひとつひとつ識別することなしに，語を全体として読むことができるようになる。そのようなものもすべて含めて，語としてのまとまりをもたせて読む「読み」を「単語読み」とよぶことにする。

「単語読み」に関しては，キャッテルの「語形知覚の仮説」やゴールドシャイダーとミラー(Goldscheider and Miller) やヒューイによる「語の決定部分」の研究などがあるが，(注19) それらは，仮名文字や漢字で表記された語の「読み」を考える際にも有益な情報を提供してくれる。

◉「センテンス読み」　「かたまり (chunk)」はさらに大きくなり文としてのかたまりを意識して読めるようになる。国立国語研究所の報告の中で「単語（文節）と単語（文節）の間に必ず休止をおくのでなく，いくつかの単語をまとめて読み，句の意味上のくぎりに休止をおく型，いわゆるセンテンス読み」(注20) といわれているのがこれに当る。

「センテンス読み」では，スミス (Smith) (注21) がいうところの①視覚情報(visual information)，②スペリング情報 (spelling informaion)，③統語情報 (syntactic information) ④意味情報 (semantic information) などがすべて利用されるようになる。②③④はそれぞれの次元に応じた文脈 (context) による情報の利用とかかわっている。

例えば，スムーズに「センテンス読み」する6才児が文中で「それはね」という文字群に出会ったとき，はじめは，これを「ソレハネ」と読んでいたが，読み進むうちに「ソレワネ」と読むようになっていた。(注22) この場合なども，はじめは視覚情報をそのまま受けいれて読んだが，読み進むうちに意味情報や統語情報との対立が起り，ついに意味情報や統語情報を生かし，視覚情報を正書法情報で修正して，「ソレワネ」という読み方に到達したと考えられる。

「読み」はさらに進展し，音読だけでなく唇読，黙読も加わり，スキミング (skimming) も加わるようになる。こうなるともう「センテンス読み」をも超越してしまう。

(5)まとめ

「読み」の学習・発達プロセスを明らかにするためにいくつかの「読み」のパターンを提出してきたが，それを整理すると次のようになる。

◉「絵読み」と「読んでもらう読み」は，日常の談話と共に，「読み」学習の基盤である。

◉「真似読み」，「字数読み」，「前・単語読み」，「1字読み」と進むにつれて，視覚的および聴覚的認知は，文字

群全体から単語，文字（音節）という各レベルに分化していく。いわば全体から部分への分析的方向をたどる。

それは，「かなの発見」（音節文字と音節との規則的対応の発見）という契機を折り返し点として，統合化の方向に向き直り，こんどは逆に部分から全体への方向をたどる。それが「逐字読み」，「単語読み」，「センテンス読み」に相当する。

◉ただし，漢字や数字などの表意文字は仮名文字の場合とは異り，認知の分化は，ひとつひとつの音韻にまでは下がる必要はない。

つまり，表意文字は（有意味な）語と対応するのであるから，「前・単語読み」の段階ですでに学習の基礎能力は達成されているわけである。つまり「真似読み」→「前・単語読み」＝（両者の間に本質的な差異はない）＝「単語読み」→「センテンス読み」というようなプロセスとなる。したがって，ここでいう「1字読み」，「逐字読み」は，厳密には，「かな1字読み」，「かな逐字読み」といわなければならない。

◉図式化すると次のようになる。（図1）

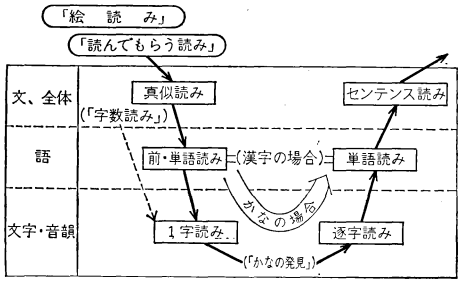

図1

漢字の「読み」が語のレベルで達成され，仮名の「読み」は，さらに文字・音韻のレベルまで寄り道して達成されるということは，文字そのもの違いや，成人の「読み」における漢字と仮名の違いとも符合している。また，大脳生理学における最近の研究（注23）にも，「漢字と仮名は別の場所で処理される」（注24）ということを明らかにしたものがある。

III 各メソッドの検討と統合の視点

A 音声法と全語法

音声法も全語法も共に，表音文字の教育法である。音声法は，ひとつひとつの文字の音価をはじめに教えるものであり，その中には，アルファベット法なども含まれる。全語法は，文字語や文字文を全体として提示することから始める方法で，その中には語形法や，文章法などが含まれている。全語法には，コメニウス（Comenius）や，ヒューイなどが提唱したものなども含まれる。（注25）音声法はペスタロッチ（Pestalozzi），フレーベル（Fröbel），ホレースマン（Horace Mann），ウシンスキー（Ushinskii）らの著にもみられる。（注26） 音声法や全語法は，単音の表音文字を持つ国々の「読み」教育の中で発生してきたものであり，独特の文字体系を持つ日本の「読み」教育にそのままあてはめることはできないものである。そこで本稿では，日本的な音声法，日本的な全語法に限定して論じることにする。

(1)「文字法」　明治初期の教科書が採用している方法で，「いろは図」や「アイウエオ五十音」をもとにして1字ずつ教え，そのあとに単語に進むやり方をとっている。

これだけで押し通せば形式的な詰め込みになるおそれはあるが，英語の「アルファベット法」（注27）と違って，仮名文字では名称と音価が一致しているので，むしろ音声法の原点ともいえる。

(2)「単語法」　「ハナ」「ハト」などの単語から始めて文の「読み」に進むやり方。明治19年『読書入門』では，第1課「ハト」，第2課「ハナ，トリ」などに絵がそえられて出され，まず「事物の観念」をひき起し，その発音を教え，次にその文字の読み書きを教えるようになっている。第9課では短文，第11課のあとに五十音図が出ている。

(3)「音声法」　明治34年『新編国語読本』乙種巻一では，朝日の絵と「ア」の字，犬の絵と「イ」の字というふうに出して，「オ」までいくと，「アイウエオ」とまとめ同じようにして「カキクケコ」，「ガギグゲゴ」と進み，

「キク，イケ，アゴ」などの単語文字を出している。サ行，ザ行，タ行，ダ行に進んだところで「タイコヲタタク，ドンドン」という文が出てくる。というふうなものが「音声法」の初期のものである。

(4)「文章法」　冒頭から文字文を出すやり方で，昭和8年『小学国語読本』(「サイタサイタ　サクラガサイタ」) が初めてこれを採用した。これを井上赳は「巻頭から現れるものは児童の叫声であり，生活語である。綴字や単語や句や文法文などは全然除かれて，其の代りに児童の言語による児童の生活表現が各頁を埋めている。」と評している。(注28)

スラスラ読める子どもが読めば，たしかに「児童の叫声」や「生活語」が現れるだろうが，これから文字を習おうとする子どもにとってはそうはいかないだろう。実際これを使った教師からは，子どもが「絵を見て文を暗誦することが多」く，「案外文字を覚えず，第二部の散文に入ってはたと困惑する」(注29) という声も出されている。

(5)「仮名語形法」　戦後CIE (注30) の指導下で，(注31)「語形」を強調する方式が採用された。ローマ字の「語形法」と区別して，これを「仮名語形法」とよぶ。

昭和24年の教科書『まことさんはなこさん』は，この方式をとり入れた教科書であるが，その指導書ともいうべき『国語学習の入門』(石森延男著) (注32) をみると，「『は』や『な』の字だけをばらばらに切りはなす」ようなことはしないで「あのきれいな『花』が『はな』という形になるのだということをわからせるようにする。」と指示している。

語や文から入るということにはそれなりの意義が認められ，すでに「単語法」や「文章法」でも行なわれていたが，「仮名語形法」はこれをさらに徹底し，かつ，あくまで語を最小単位として扱い，1字1字に分析することを極力排しているところにその特徴がある。

その特徴をうけて，当時の教科書では，50音図にかわって語彙表が付けられ，すべて語（文）の形で，同一語形が繰り返し出され，1字1字の仮名文字の提出順は特に配慮されないというふうになっている。(注33)

これは当時の英語における look-and-say method や word-pattern method の影響が大きいと考えられるが，しかし，アルファベット文字と異なる仮名文字の特性 (注34) を考えると，この方式を一面的に強調しすぎるのは問題である。実際，現在使われている教科書は，「仮名語形法」に徹した当時の教科書とは随分違ってきている。また，英語を使用する国々においても，語形法の一面的強調は批判され，音声法的なものが組み込まれるようになってきている。語と文字の直接的対応，視覚的な語形識別という点では，むしろ，「山」，「花」などの漢字の方が「語形法」に適しているといえよう。

図1のプロセス・モデルに照合すると，「仮名語形法」では，「1字読み」—(「かなの発見」)→「逐字読み」の学習発達プロセスに対応する指導が欠落している。というよりもむしろ，そのプロセスに対しては禁止的な態度をとっているということになる。ここに，「仮名語形法」の最大の問題点があると考えられる。

なお，当時，仮名文字の特性が全く等閑視されていたのではないということは，前述の『国語学習の入門』にも，「ひらがなは，1字ずつおぼえると，それによって，だんだんと文を読んでいくことができる」ということが言われていることからもわかる。しかし，その「1字ずつおぼえる」学習をたすけ，補償するための手順が，このメソッドには欠落していたということになる。さらに1字ずつの読みを教条的に禁止してしまうと，かえって妨害的効果を与えることにもなってしまうと思われる。

(6)「とりたて指導」　そのような「仮名語形法」に対する批判の声は，「とりたて指導」論として，早くからあがっていた，要するに，1字1字をとりたてて指導する手順を欠かすべきでないという考え方である (注35)

(7)『もじのほん』式「音声法」　奥田靖雄の理論に支えられている。教科書『にっぽんご1　もじのほん』(注36) を持っているので，広義の音声法と区別するために，その名を冠して，『もじのほん』式「音声法」とよぶことにする。

『もじのほん』で「あいうえお」順の文字提出がなされているため，「文字法」と同一視されがちだが，そうではない。

例えば，「あ・」(注37)（足のさし絵あり），「あ・・」（頭のさし絵あり）というふうに提出されているのである。これは，「文字法」と「単語法」を止揚するともいうべき効果をもった工夫として評価できる。

さらに，語との関連だけでなく，文とも関係づけられている。口頭文→口頭単語→音節と，コトバに対する認知を分化させていき，その音節に文字を対応させ，それを文字→文字単語→文字文へと総合させていく，という手順を用意している。(注38)

この手順は，前述のプロセス・モデルと照応する点が多いが，しかしこれはあくまで教室における教授(指導)の手順であって，期間が限定されており，かつ「……させる」というニュアンスが強い。したがって，0歳から営々と続けられる学習・発達のプロセスとピッタリ重なるものではない。どちらかというと，『もじのほん』式「音声法」の手順は，子どもたちが，それまでに，個別に，模倣的，自発的，偶発的，経験的，直観的，発見的に学習してきたものを，ある段階でもう一度体系的にさらえなおさせ整理させるものであるといえる。

B　「石井式漢字教育法」

今まで見てきた各メソッドは，どれも，小学校1年の入門期における教室での指導手順ないしは，教科書構成であった。つまり時期が，学校における「読み」教育の開始期に限定されていたが「石井式漢字教育法」は幼児期から始まってかなり長期間の問題をあつかっている。

石井説の眼目のひとつは，漢字は早くから（3，4歳）から覚えられ，しかも，仮名より易しいということであるが，(注39) これは，「前単語読み」とのかかわりでうなずける。(注40)

石井説は，さらに，漢字は早くから（3，4歳）から教えるべきであり，しかも仮名より先に教えなければならないとしている。(注41) だが，早期に覚えられるという事実と，早期に教えるべきだということとの間には或る距離がある。それを埋めるものが石井説の「才能開発」論 (注42) であるが，それには私は全面的には同調しかねる。

同様に，漢字が仮名より易しいということを，漢字を仮名より先に教えるべきであり，「“最初はかなで，漢字はあとで”というやり方は絶対にやめなくてはなりません。」(注43) ということにつなぐ理由として，石井説では，「易から難へ」という原則と，「最初から“ほんもの”でという論を掲げているが (注44) 私は，これにも全面的には賛成しかねる。むしろ，こういう論の立て方の中に，石井説の限界が示されていると考えられるので，その点について少し詳しく検討する。

まず，「易から難」の原則が適用できるのは，同一系統上にある学習事項についてであるが，私が前述してきたように，漢字の学習と仮名の学習とは相互に独立性を持って並行的に行なわれるものであり，単純に「易から難」という原則で割り切ることはできない。

次に，仮名でなく「最初からほんもので」という説についてであるが，その傍証としてあげている次のような例は，同時に，石井説の限界を示すものとなっている。

> 「『学校』という漢字を習ってからも，やはり，『がっこう』と書くのは，初めに『がっこう』と書く習慣がついてしまっているからです。つい『がっこう』と書いてしまうのは当然の結果でしょう。ところが，最初から「学校」と学んだ子供たちはたとえ書く能力が不十分でも，『がっこう』とは決して書きません。手本にする字を捜し出してそれを見ながら『学校』と書きます。」
>
> 「初めに『きしゃがきた』『つみき』などと，かな書きで教えこみ，あとになって「つみ木」が出てきます。すると子供にとっては，き＝木となるでしょう。そこで，「きしゃ」が「木しゃ」になるのは当然なのです。(注45)

ここには，石井説の漢字（語）教育論としての特長が示されていると同時に，ひらがな学習の意義についての理解の欠如と，その当然の帰結としての漢字教育の急ぎ

すぎの問題が出ている。

「木しゃ」の例は，「つみ木」という提示の仕方に帰因するのであって，これは，むしろ，「木」という漢字の教え方，学び方の問題である。つまり，「つみ木」の場合，有意味の１語と対応するという漢字にはなっていないのである。「木を切る」という場合の「木」は，「前・単語読み」でも読める。しかし，「つみ木」の「き」は，子どもにとっては「木」という単語として認知されるものではなく，「ツミキ」という１単語の最後の音節「キ」（意味は捨象されている）に対応するものとして認知されることになる。したがって「ツミキ」という語に対応する漢字を提示するときは「積木」でなければならないということになる。もっとも，これは，早期に漢字を教えようとする場合の問題となるのであって「積む」＋「木」という語源的理解ができるようになっている段階では問題とならない。

「つみ木」という提示に対する批判は，語としての漢字を教える石井説の視点がなし得た成果であろう。しかし，それをひらがな先習に対する批判にまで拡大させるところに，石井方式の盲点があると思われる。それが，石井氏をして，「つい『がっこう』と書いてしまう」と表現させ，「たとえ書く能力が不十分でも，『がっこう』とは決して書きません」と表現させしめているのであろうと考えられる。

なぜ，「手本を見なくても，平仮名で，「がっこう」と書ける」と表現しないのだろうか。なぜ，「平仮名では決して書けずに……」と表現しないのだろうか。――その辺に石井方式の持つ，仮名学習のプロセスや，仮名習得の意義に関する理解があらわれているように思われる。（注46）

図１に即して整理すると，石井方式は，「絵読み」，「読んでもらう読み」を基盤として→「前・単語読み」＝(漢字の場合)＝「単語読み」→「センテンス読み」→と進むプロセスを守備範囲とするもので，その範囲内では有効性が認められる。が，しかしそれと重複・並行して進む→「前・単語読み」→「１字読み」―（「かなの発見」）→「単語読み」→というプロセスについては考慮が希弱であるということになる。

そもそも，教育が並行的に共起するこれら２つのプロセスを包括的にたすけようとするならば，その教育は，漢字の「読み」の教育と仮名の「読み」の教育とを共存的・並行的に統合したものでなければならないであろう。

たとえば，「ツミキ」という語を例にとると，「つみき」という文字群，と「木」という文字（語）が「つみ木」というふうに合体させられることなく並行的に共存し，漢字学習の進展に応じて，「ツミキ」という語に対する文字（語）として「積木」が導入されるというようにし，そして，この段階でも，「つみき」という文字群による表記は共存しているというように，表音文字と表意文字が相い補いながら，相互の独立性を保つというような統合が必要となろう。

そのためには，石井説のように，“漢字が先か仮名が先か”というような問い方をするのではなくて，“漢字も仮名も”という視点が必要となる。

C　各メソッドの守備範囲

整理の便に供するために，図１のモデルを踏まえながらやや次元を変えた図式を提出しておく。（図２）

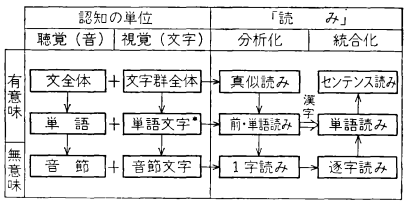

図２　＊→(注47,48)

図２に各メソッドを照合してみると次のようになる。

(1)「文字法」

【音　節】＋【音節文字】→【１字読み】

(2)「単語法」

〔センテンス読み〕

【単語】＋【単語文字】→【前・単語読み】〔単語読み〕

〔音　節〕＋〔音節文字〕→〔１字読み〕→〔逐字読み〕

(3)「音声法」

（行きもどりつしながら[redacted]ら小刻みに進む。）

【単　語】　　【センテンス読み】

【単語読み】

【音　節】＋【音節文字】→【１字読み】→【逐字読み】

(4)「文章法」

【文全体】＋【文字群全体】→【真似読み】　〔センテンス読み〕

〔単　語〕＋〔単語文字〕→〔前・単語読み〕〔単語読み〕

〔音　節〕＋〔音節文字〕→〔１字読み〕→〔逐字読み〕

(5)「仮名語形法」

【単　語】＋【単語文字】→【前・単語読み】

(6)「とりたて指導」

【文全体】　　【文全体】

【単　語】　　【単語読み】

【音　節】＋【音節文字】→【１字読み】→【逐字読み】

(7)『もじのほん』式「音声法」

【文全体】　　【センテンス読み】

【単　語】＋〔あ・・〕　　【単語読み】

【音　節】＋【音節文字】→【１字読み】→【逐字読み】

（音声体系，表記体系，文法に応じて，行きつもどりつしながら段階的に進める。）

(8)石井方式

【文全体】【文字群全体】　　【センテンス読み】

【単語】＋【単語文字】→【前・単語読み】⇄【単語読み】

（仮名は，語や句のまとまりの中で，表語的，表意的に扱っているので図２の最下段のプロセスが組み込まれているとはいえない。）

「文字法」は仮名文字の教育にはなっているが，その前後の指導による肉付けが必要。

「単語法」，「文章法」は意味の伴った語や文を前面に出してきた意図はわかるが，「音節」＋「音節文字」というレベルが手順の中に欠けているので，結果的には「前・単語読み」や「真似読み」しか教えていないことになる。これは，音声的形式での語や文と，書記形式での語や文との区別に甘さがあったためではないかと思われる。しかし，実際の教室場面では，ひとつひとつの文字の指導もしていたようである。(注49) その指導もなく，独力での文字学習もうまくいかなかった場合には，「前・単語読み」や「真似読み」の段階で足ぶみしてしまうということになる。

「仮名語形法」も「単語法」や「文章法」と同様の側面を持つが，しかし，異る点は，ひとつひとつの文字に注目することを極端に排斥したという点である。「逐字読み」を経てきている子どもにとっては，「単語読み」，「センテンス読み」を促進することになろうが，しかし，このメソッドのシステムには，音節文字の指導手順は含まれていない。そのために，このメソッドが禁止している１字１字の習得をしている子どもにとってはたすけとなり，１字１字の学習を経ていない子どもに対しては妨げになってしまうという皮肉な現象が起ってしまうことになる。

「仮名語形法」のこの弱点を補うものとして「とりたて指導」が位置付けられるが，「仮名語形法」が「とりたて指導」に対してとっていた禁止的な態度のゆえに，歴史的には対立するものとして出てきた。さらに，日本語の体系を重視し，「仮名語形法」を「りくつぬきのまる暗記」，「子どもの分析＝総合の活動をよびおこさない『おしつけ文字指導』である」(注49) として，徹底的に批判して出されたのが『もじのほん』式「音声法」である。これは，音声形式での文から入り，単語，音節へと進み，その音節と音節文字とを結びつけ，さらに単語，文へと統合していく手順をとっている。

以上のメソッドには，比較的早期に学習可能であるはずの漢字の位置付けが欠けているが，石井方式は，それを正面から取り上げ，対象となる期間，範囲を拡大している。図式的には「仮名語形法」と重なる部分が多いが，表語性および字形の個有性が高い漢字こそ，まさに語形法に適合しているといえよう。

D　統合の視点

(1)全語法と音声法の統合

読語・読文も読字も共に，「読み」における不可欠の機能であり，且つ，「読み」の学習・発達プロセスにおいても，不可欠の局面として位置付けられる。したがっ

て，全語法と音声法という２大メソッドは，より直接的には全語法が読語・読文学習を，音声法が読字学習をたすけるというようにそれぞれ対象を異にしながら相補的に共存すべきものである

(2)テキスト（text）（注50）の分業

読語・読文の学習と読字の学習とは，相い補いながらも互いに一定の独立性を持っている。この２種の学習を一種類のテキストでまかなおうとしているところに，今日までの全語法的メソッドと音声法的メソッドとの対立的現象の一因があると考えられる。したがって，それぞれの学習にふさわしい独自のテキストを並行的，相補的に使うことによって統合の条件をひとつ整えることになる。

たとえば，読書テキストは，文法，文字等の言語要素によって制限されることなく内容本位に語や文を提出し，文法，文字等については，教科の体系をふまえ，学習・発達のプロセスに即して系統的に確実におさえるように編纂したテキストを用いるというようなことが考えられる。物語絵本や動物絵本などは前者のテキストに，平仮名積木や『もじのほん』などは後者のテキストに分類できる。

(3)「読み」の学習・発達の全プロセスを覆う教育

小学校入門期というある一時期の一斉指導だけを想定するのではなく，乳幼児期から積み重ねられるひとりひとりの子どもの学習・発達過程を視野に入れて，学習・発達の各局面に適切に対応するような教育を考えるならば，どれかひとつのメソッドだけというわけにはいかなくなる。

たとえば，多くの子どもは，教室外で，就学以前から「読み」を始めている。そのテキストは，テレビの字幕であったり絵本であったりする。教師は身近な人々（母親など）である。物語絵本であれば，このテキストは，まさに「文章法」を採用しているということになる。教室の「文章法」と異なるのは，子どもが自分の興味や発達段階に応じて，「絵読み」をしたり，「読んでもらう読み」をしたり，「一字読み」をしたり，「センテンス読み」をしたりするという点である。平仮名積木や看板なども同様に，「１字読み」や「単語読み」などのテキストとなる。また，しりとり遊びなどのことば遊びは，音節分解や音節識別というような学習として「音声法」につながるということになる。

このようにより広い視野をもって各メソッドの位置をとらえなおし，学習・発達の全プロセス，全局面に有効に対応できるように再編成することが可能であり必要である。本論考で示したプロセス・モデルがそのための軸となる。

(4)漢字と仮名の教育の統合

漢字と仮名の教育が共存的・並行的・相補的に行なわれるべきであるということは前述した。より具体的には次のようにイメージされる。

読む「単語文字」としては，漢字がかなり早期から提示されるが，同時に音節文字の学習も進める。書く「単語文字」としては，仮名を多く使う（ことを許容する）ようにし，段階的に漢字をふやしていく。それは，仮名から漢字への長期にわたる漸次的移行の形をとる。その移行過程において，ふり仮名という日本語独特の表記法が活用される。たとえば「かん係」（注51）というような「単語文字」提出はせず，始めから「関係（かんけい）」というように完全な「単語文字」としての漢字で提出するというようにふり仮名が利用されるということになる。

単語と直接的に対応する漢字（語）と，音節と規則的に対応する仮名という２種類の文字体系をあわせもち，普通は漢字仮名まじり文という表記法をとる日本語独特の表記体系においては特に，全語法と音声法との独自な統合が必要であるし可能である。また，そうすることによって，意味を重視する全語法と音・文字対応を重視する音声法との世界的なジレンマを日本においては軽減することができると考えられる。その研究はなお今後の課題として残されているが，そういう研究は同時に，世界に対する貴重な参考例となり得るであろう。

注と引用文献

注1　村田孝次『幼児の書きことば』培風館，1974. p. 172.

注2　同上書，p. 28 参照

注3　阪本一郎「読書指導」（辰野他編『学習の指導』福村出版，1968. p. 263～280）

注4　Fries, C. C. Linguistics and Learning. Holt, 1963.

注5　レオンチェフ，松野・西牟田訳『子どもの精神発達』明治図書，1967. p. 9

注6　首藤久義「絵本の表記法に関する検討と提案——幼児の読みの学習過程に即して」（東京教育大学教育学科・人文科教育研究・編集委員会『人文科教育研究Ⅰ』1975）p. 46

注7　3歳4ヶ月の男児（1975. 12）

注8　清水民子「文字をおぼえるまで」『ちいさいなかま』1972. 第10号 p. 19

注9　金田一春彦『日本語』岩波書店　1957. p. 63

注10　幼児開発協会『32人の母と子——「母親研究員」の記録』幼児開発協会，1973.

注11　村田　p. 106

注12　天野清「語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習」『教育心理学研究 18』1970. p. 76

注13　大久保愛『幼児の言語発達』東京堂　1967. p. 256

注14　村石昭三『ことばと文字の幼児教育』ひかりのくに，1974. p. 64

注15　大久保　p. 261

注16　ヴィゴツキー．柴田・森岡訳『子どもの知的発達と教授』明治図書，1975. p. 37

注17　村田　p. 28

注18　村田　p. 29

注19　村田　p. 117～p. 125

注20　村石・天野『国立国語研究所報告45，幼児の読み書き能力』東京書籍　1972. p. 266

注21　Smith, F. Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read. Holt, 1971.

注22　6歳5ヶ月の女児（1975, 9）

注23　山鳥重，Ideogram reading in Alexia. *Brain* vol. 98, Part II 1975, p. 231～238

注24　「ことばの研究前線(10)—山鳥重氏に聞く—(聞き手)江川清」『言語生活』(1975, No. 289) 筑摩書房 p. 71 なお関連部分を引用すると次のような文がある。「仮名を処理している場所というのは聴覚的なものと視覚的なものとを統合しているような場所ではないか」「聴覚的なものと視覚的なものとがうまく結びつけられていれば，仮名のようにまるで意味のないものでも，何の苦労もなしにパッと処理出来る」「聴覚的なものと視覚的なものとの間に，ある機能的な連合の故障が起りますとね，そういう聴覚的なもので支えなければ絶対処理できないような表音文字はこわれてしまう。ところが漢字のように聴覚的なものがそう支えにならなくても印象でパッといけるようなものは，ある程度残るということになる」「1つ1つの仮名というのは，これは非常に分離していますね。そこへいくと漢字というのは非常にゲシタルトとしての集中力が高いですね。」

注25　村田 p. 78 で「音声法の提唱は Dougherty (1923)，語形法の提唱は Huey (1908) に認められる。」とされているが，Moyle D. The teaching of reading. WLE, 1968. p. 30 では 17 世紀にすでにコメニウスによって語形法が提唱されているとしている。

注26◉Pestalozzi, J. H. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. (Boldmann, O. Johann Heinrich Pestalozzi Ausgewählte Werke, Band II. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, 1963

◉フレーベル，荘司雅子訳『リナはどうやって文字を覚えたか』フレーベル館，1971.

◉ホレース・マン，川崎源訳『19世紀のヨーロッパ教育』理想社，1958.

◉ウシンスキー，柴田義松訳『ウシンスキー教育学全集Ⅱ 初等教育論』明治図書，1965.

注27　The alphabetic method まずアルファベット26文字の名称から入るもの。前掲書（ホレース・マン）においても，徹底的に批判されている。

注28　柴田義松「国語入門教科書の史的分析」（国民教育研究所『全書，国民教育3　教科の歴史』明治図書，1968. p. 129～130

注29　原田直茂「新読本巻一の取扱に就いて」『教育』第1巻第6号，p.120

注30　Civil Information and Education Section（「民間情報教育局」）日本占領連合軍総司令部の一部で，日本の教育改革を主目的とした。

注31　石森延男「占領下のころ」『言語生活』第164号，1965，5. p.51～p.60にもその辺の事情がうかがえる。「決定原稿はすべて英訳し」「CIE の係官に提出，検討があって修正され，認可される。」「とくに小学校1年用のものについて，こんこんと注意され指導された。」「ストリクランドさんは，文字教育の場合，語形で教えなければならないという。」

注32　石森延男『国語学習の入門』金子書房　1949.

注33　筆者の学士論文『戦後小学校入門期国語教科書のかな文字提出について』（未出版）1970.

注34　たとえば，林進治『言語要素とりたて指導入門』明治図書，1971. p. 36 では，次のように述べられている。「語を文字であらわすという作業を通して，音節にわけ，音節をあらわす文字をつらねて語として読み，話すことの指導を進めます。」

注35　仮名文字はもともと音節文字であり，かつ，音節と文字との対応が，子どもに発見されやすい。仮名文字はひとつひとつが独立的で，それによって表記された語は，語としてのまとまりや，語形の特徴が英語ほど強くない。ほとんどの語は，漢字におきかえて使われるようになるということなど。

注36　明星学園・国語部，麦書房，（1964初版）。これを使った実践記録として，須田清『かな文字の教え方』麦書房，1967. がある。

注37　同上書 p.10 このやり方はかなり普及しており，テレビの幼児教育番組でも採用している。

注38　奥田靖雄「小学校 1 年における文字指導について」（奥田・国分編『国語教育の理論』麦書房　1964）p.236～240では次のように述べられている。「文のつながりから文をとりだし，その文から単語を，その単語から音節をとりだしていく。」「文，単語，音節についての初歩的な概念(あるいは表象)をあたえる作業は，口頭でおこなわれ，実際的でなければならない。絵や具体物をみせて，教師は発問で子どもに文をつくらせたり，あるいは教師自身が文をつくって，子どもにそれをくりかえさせたりする。」

「まなびしった文字の範囲のなかで，子どもに単語や文をかかせたり，文章をよませたりする必要がある。」

注39　石井勲『漢字による才能開発』講談社　1970. p. 2「むずかしいと考えられている漢字も教え方一つで，3～4歳の幼児がなんの苦もなく覚え……」。p. 70「『やま』『かわ』より『山』『川』の方がはるかに覚えやすい」。

注40　「山」「川」「宇宙」「先生」などの漢字は，ひとかたまりの文字が（意味と音の両方をもつ）1語と対応しているので，音節分解・抽出ができなくとも，語の識別ができるようになっていればよい，という点と，「やま」「うちゅう」よりも文字語全体としての語形（字形）の特徴がハッキリしているという点の2つの点からかなり早期に，仮名より易しく覚えられるということができる。これは「前・単語読み」にあたる。

注41　石井　p.18, p.64, p.70, p.101 など

注42　石井　「第Ⅰ部　漢字は才能を開発する」p.11～p.82

注43　石井　p.72

注44　石井　p.70, p.100

注45　石井　p.71

注46　石井　p.144 では，仮名文字について，「特に改まった指導をしなくても読めるもののようですが……」とある。石井方式では，仮名文字の指導というよりは，漢字仮名まじり文における仮名の指導というようになっており，仮名文字の指導論としては，十分とはいえないものがある。

注47　音声的言語記号としての単語と直接的に対応する文字（群）を「単語文字」とよぶことにする。「馬」も「うま」も「馬車」も「ばしゃ」も，それぞれひとつずつの「単語文字」ということになる。

「象形文字は単語の音声的形式をモデル化したものではない。それは単語のシンボルである。」(注48) ということから考えると，「馬」などの漢字はまさに「単語文字」そのものであるということができる。

「うま」などの仮名の「単語文字」の場合は，「発音せられたる単語をモデル化」したものであって，その構

成素である1字1字の仮名が，「言語の音声，音韻」を「象徴」していると考えられる。つまり仮名による「単語文字」の場合は，「単語のなかに存在する，音声の時間的関係を，空間的関係の形式に再生」して「モデル化」したものとして考えることができる。したがって，仮名の「単語文字」は，図2の如くさらに「音節文字」へと分解することができる。

「馬車」も，その1字ずつが，1音節ずつに対応するように，つまり「馬(ba)」と「車(sha)」に分解できるが，しかし，これは，元来1語1音節1文字の中国文字2つを合成したひとつの「単語文字」を音と共に日本語にとり入れたと考えられるものであるから，仮名の場合と同じとはいえない。つまり，仮名の「ば」は意味を捨象した音節，音韻の文字だといえるが，「馬車」を分解してできた「馬(「バ」)」の1音節は，意味をも含んでいるということなのである。

注48 ジュウロワ，エリコニン，青木冴子訳「音韻知覚の形成」(ソビエト就学前教育研究所編『幼児の感覚教育』明治図書，1965) p. 208. このあとに続くいくつかの引用部分も同ページから。

注49 須田清，p. 8

注50 textbook のことではない。

注51 文部省検定済教科書『小学新国語3年上』光村図書出版 1974, p. 91. 同様の文字提出は，他の会社の教科書にもかなりみられる。

その他の参考文献

○平井昌夫『新しい国語教育の目標』大日本図書 1950.
○藤田恭平『幼児の文字指導』三省堂 1974.
○増田三良『読みの基礎理論』新光閣書店 1969.
○Downing, J. Compararative Reading. Macmillan, 1973.
○Gibson, E. J., and Levin, H. The Psychology of Reading MIT, 1975.
○Gray, L. Teaching Children to Read. Ronald, 1963.
○Gray, W. S. The Teaching of Reading and Writing. UNESCO, 1956.
○Smith, N. B. American Reading Instruction. IRA, 1965.

SUMMARY

Japanese sentences are ordinarily written with combinations of *kanji* and *kana* characters. So, Japanese children must learn both *kana* and *kanji* scripts. *Kana* are syllabic characters and *Kanji* are logographic, or ideographic characters. In Japan there have been several teaching methods in beginning reading which have often been debated. They can be synthesized to provide a new and wider view concerning the learning and developmental processes involved in reading Japanese.

Several phases in the process of reading can be identified:

1. Picture Reading
2. Reading through Listening
3. Mimic Reading, previous sentence reading
4. Previous Word Reading, pre-syllable, look-and-say reading
5. Syllabary Picking-up Reading
6. Discovery of *Kana*
7. Syllabary-by-syllabay Reading
8. Word Reading
9. Sentence Reading
10. Further Reading, involving skimming and other skills

The first three phases are defined as pre-reading processes, each of which is very important for learning to read both *kana* and *kanji*. The fifth, sixth and seventh phases only pertain to the learning of *kana*. In these phases, children learn to identify each syllabary, to discover the consistent phoneme-syllabary relationships. Each phase involves specific develop-

mental levels of auditory and visual discrimination. At phase 4 children are able to read certain *kana* words; however, they are unable to identify each syllabary.

In the case of learning to read *kanji* the 5 th, 6 th, and 7 th phases are not necessary, and phase 4 is directly succeeded by phase 8. For, *kanji* are logographs which correspond directly to words.

A. Yamadori's recent work, *Ideogram Reading in Alexia, Brain,* Vol. 98, Part II, 231–238, 1975, is also useful to understand such a difference between *kana* and *kanji.*

The teaching methods referred to in this paper are divided into two groups: phonic methods and whole-word methods. And, the whole-word methods are subdivided into two groups: whole-word methods for *kana* and a whole-word method for *kanji.*

【Phonic methods】

A. *Moji-ho,* the Syllabary Method

In spite of some similarity to the alphabetic method in English, this method is far less difficult than the alphabetic method. The name of a *kana* syllabary is identical to its phonetic value. This method promotes the learning required in phases 5, 6, and 7 if it is used suitably in combination with other methods.

B. *Onsei-ho,* the Phonic Method

This method begins the teaching of reading with individual syllabaries and then proceeds to the synthesis of these syllabaries into words and sentences.

C. *Toritate-shido,* the Linguistic Elements Method

This method begins with the recognition of spoken sentences and then decomposes them into words, and then into syllables. The syllables are matched with the *kana* syllabaries; then are synthesized into written words; and then composed into written sentences.

D. *Mojinohon-onseiho,* the Phonic Method using the textbook, *Mojinohon*

Having some similarity to method C, this method, however, is more systematic.

It is also used to teach the pronunciation of oral Japanese. And *50-on-hyo,* a chart of *kana* which is also a systematic chart of Japanese phonemes, holds an important position in this method. A new way of writing words such as "あ・・" is appreciated as a good device to integrate whole-word and phonic methods. The sound of this word is "a-ta-ma"; the meaning of this word is "head". These methods all pertain to the learning processes in phases 5 through 9, and especially for phases 5, 6 and 7.

【Whole-word methods for *kana*】

E. *Tango-ho,* the Word Method

This method was adopted by textbooks which were used for a reasonably long term prior to 1933. Beginning with words and pictures this method is directed toward word reading. But,without phases 5, 6 and 7, the learning would discontinue at phase 4, Previous Word Reading. To go to the Word Reading phase children would necessarily proceed along phases 5, 6 and 7 for themselves. As a matter of fact, however, analytic methods were also used with this method.

F. *Bunsho-ho,* the Sentence Method

The textbooks copyrighted by the Ministry of Education since 1933 adopted this method. Beginning with written sentences, this method aims at the reading of sentences. But if this method were to be solely used for the teaching reading, the child would be inclined to stop at phase 3, Mimic Reading.

G. *Kana-Gokei-ho,* the Word-Pattern Method for *kana*

This method was introduced in the teaching of reading *kana* immediately after the World War II under the strong influeuce of the Civil Information and Education Section (C. I. E.) of the American occupation.

This method also begins with written sentences composed of one or a few words. Reading for meaning is emphasized in this method, as well as in other whole-word methods. Different from the other two whole-word methods, it was required that this method be used exclusively in the early stages of reading growth; and analytic methods for teaching reading were even prohibited. This word-pattern method is not suited to the teaching of *kana* syllabaries for the following reasons: 1. the *kana* syllabaries are discretely independent of each other, 2. the *kana*-composed words have weaker wholeness and weaker distinctive features than English words, 3. the *kana* syllables have a consistent relation to their own phonetic values, 4. discovering this correspondence of scripts to phonemes is a relatively easy task for children, and 5. many of these *kana*-composed words are later replaced with *kanji* words in adult writing.

These whole-word methods could be useful to promote the development of reading if they are combined with analytic or phonic methods. So, the Word-Pattern method for *kana* should discontinue the prohibition of analytic or phonic methods which promote the learning process in phases 5, 6 and 7. In more recent times there are no textbooks which purely adopt the *Kana-Gokei-ho* method.

【A whole-word method for *kanji*】

H. *Ishii-hoshiki,* the Ishii's method

Isao Ishii insisted that it is possible and necessary for three-year old children to learn *kanji*, which are easier than *kana*. This insistence is acceptable concerning the characteristics of *kanji* as logographs. *Kanji* can be learned by children who are in phase 4, having not as yet reached phases 5, 6 and 7, for, each *kanji* corresponds directly to spoken words which always contain meanings.

The most typical pure word-pattern method is represented in this method. It does not require that the children learn the *kana* representations of Japanese syllables or phonemes.

Ishii also insists that it is harmful to begin with *kana* words and then to transfer to *kanji* words. It is true that children can begin reading some *kanji* earlier than *kana* but it is more difficult; and it takes far longer to master the *kanji* system than the *kana* system. Once having mastered the *kana* system, children are able to write any sentence they want to read. And, they can also learn to read any *kanji* with the addition of *hurigana*, which are the *kana* printed beside or above the *kanji*. Thus, the teaching or learning of *kana* and *kanji* does not always interfere with each other. It is possible and necessary to use procedures to combine both productively. *Hurigana* is vital in this approach to learning *kanji*.

None of these methods is sufficient to cover the entire process of learning to read, and each method has its own merits and position in the learning process. It is possible and necessary to combine these methods giving each its own position in the development of reading and covering the entire learning process. Whole-word methods are mainly used for developing skills in "reading for meaning" and for the learning in phases 1 through 4, 8, 9 and 10; phonic methods are mainly used for teaching phonetic symbols, and for the learning in phases 5, 6 and 7.

If reading instruction is limited to a short term at the initial stage of schooling, and if uniform instruction is provided for all children with only one kind of text, then it is inevitable that it assume only one standardized method. But the acquisition of reading begins long before entrance into elementary school and the rates of learning and development vary for different children. It is irrational for reading instructin to assume only

one method, and to be limited to the initial stage of schooling with only one kind of text.

It is necessary to design a teaching porgram wide enough to cover the entire course of reading development from phases 1 through 9, and include whole-word methods for *kana* and *kanji*, and phonic methods. On the base of this integrated program each child would be encouraged and aided to learn, with method suitable for his developmntal stage, and with texts suitable for the method used. This program must include at least two types of texts: one is for "reading for meaning"; the other is for learning the linguistic elements in *kana* and *kanji* scripts.

弱視児の読字力に関する研究*

東京教育大学

佐　藤　泰　正**

1　はじめに

本研究は弱視児の読書能力に関する研究の第三報である。筆者は既に弱視児の読書能力のなかから，読書速度の問題（第一報）（注1）読解力の問題（第二報）（注2）を取りあげて，読書科学17巻3・4号と18巻4号に報告した。本研究はその続報で，今回は弱視児の読字力をのべることにする。

本研究では弱視児の読書能力全般のなかから読字力の問題をとりあげ，かなの読み，漢字の読みについて，視力の弱い弱視児は普通児とくらべてどうなのか，また，それが視力とどのような関係にあるのか，知能や学力などとどのように関係しているのかを明らかにしたいと考えた。

2　本研究の目的と方法

（1）　目的

前述したように本研究は弱視児の読書能力のなかから，読字力の実態を明らかにし，弱視児教育のための基礎資料を得るにある。具体的には弱視児の読字力は普通児にくらべてどうかを明らかにし，また，弱視児の視力の程度と読字力の関係はどうか，そのほか弱視児の読字力と知能，学力との関係を明らかにしたい。

（2）　方法

被験者は普通学校の弱視学級児童　43名，及び，盲学校の弱視児童　52名であり，各学年のうちわけは，1年14名，2年12名，3年13名，4年16名，5年19名，6年21名である。男子54名，女子41名になる。

被験者は弱視児童のほかに，コントロールグループとして，普通児75名（小4，40名，男女各20，小5，35名男19，女16）を選んだ。これは後述するが，本研究で使用したテストは標準検査であるので，あえて，普通児と比較する必要はないが，研究の手続きのところでのべるように，弱視児のために検査時間を延長したのでその場合普通児の変化をみたかったためである。なお，標準化に用いた人数は1年441名，2年646名，3年717名，4年673名，5年713名，6年793名である。

（3）　方法

弱視児の読字力を調べる方法として，筆者らが作成した読書力検査を用いることにした。小学1年，2年は総合読書力診断検査小学校低学年用（注3）を，小学3年～6年までは小学校中高学年読書力診断検査（注4）を実施した。いずれも下位検査に読字の部をもっている。小学1年，2年では読字はかなの読みと漢字の読みに分かれ，それらの合計点として読字力得点が得られる。小学3年以上の場合は漢字の読みだけからなっている。

なお，テスト問題は小学校低学年用は，かなの読み，12題，漢字の読み，36題，計48題であり，小学校中高学年用は漢字の読み46題であり，いずれも正しい読み方に○をつける選択肢法である。

テストを実施するにあたっては，弱視児に実施する場合，文字を拡大するということも考えられるが，一応同じ材料で普通児と比較を行なうことがまず必要だと思い，今回は普通児用の印刷のものをそのまま用いることにした。文字を拡大した場合については次回の研究にゆ

---

*　The letter reading of partially sighted pupils.

**　SATO, Yasumasa (Tokyo University of Education)

ずることにした。

このテストは時間制限になっているが弱視児の場合，時間延長をした場合の状態を知りたいので，本来の制限時間を第一制限時間とし　2分きざみに倍の時間まで時間を延ばしてみた。各時間毎のチェックはテスターが行なった。なお，結果の整理では倍時間の結果を中心に行ない，途中の2分きざみの時間は参考にとどめた。

（4） 児童調査表

本研究の結果をいろいろの角度から分析するため，視力，視力欠損年齢，眼疾，知能，学力，読書の実態などについて担任教師の報告をもとめた。

3　結果と考察

（1） 弱視児と普通児の比較

弱視児の読字力について，正規にきめられた時間と倍時間の得点をもとに5段階に換算した。そして，それらをもとに小学校低学年用を用いた小1，小2と小学校中高学年用を用いた小3～小6について平均と標準偏差を求めた。（表1）これによると，小学校低学年用を実施した小1，小2の段階点の平均は正規の時間の場合，かな文字2.96，漢字1.76になり，かなの読み，漢字の読みの合計点の換算点平均は2.11であり，かな文字では普通児と差はないが，漢字と計で普通児より有意に劣っている。しかし時間を倍にした場合では，かな文字では，弱視児は普通児より有意にすぐれていることになり，漢字と計では普通児と有意な差がみられない。（なお，普通児の段階点平均は3である）

つぎに，小学校中高学年用を行なった小3～小6までについてみよう。（漢字の読みだけである）（表2）弱視児は普通児の平均3に対して，正規の時間で2.20，倍時間で2.58となり，いずれの条件でも弱視児は普通児に劣っていることになる。

表1　小学低学年（小1，小2）の結果

		弱視児					
		かな		漢字		計	
段階	普通児分布	正規	倍	正規	倍	正規	倍
5	7%	7 27%	10 39%	0 0%	2 8%	1 4%	3 11%
4	24%	5 19%	5 19%	3 11%	6 23%	3 11%	7 27%
3	38%	3 12%	5 19%	2 8%	8 31%	4 15%	6 23%
2	24%	2 8%	0 0%	7 27%	6 23%	8 31%	7 27%
1	7%	9 34%	6 23%	14 54%	4 15%	10 39%	3 12%
	N	26	26	26	26	26	26
	M	2.96	3.50	1.76	2.84	2.11	3.00
	SD	1.65	1.55	1.01	1.16	1.15	1.20
	t	※ 0.18	−2.47	※ 6.19	0.77	※ 4.44	0.00

表2　小学中高学年（小3～小6）の結果

		弱視児	
		漢字	
段階	普通児分布	正規	倍
5	7%	2 2.9%	5 7.2%
4	24%	5 7.2%	9 13.0%
3	38%	17 24.6%	21 30.4
2	24%	26 37.7%	20 29.0%
1	7%	19 27.5%	14 20.3%
	N	69	69
	M	2.20	2.58
	SD	1.01	1.16
	t	※ 6.54	※ 3.43

これらから，低学年の場合，時間を倍にすれば，普通児の成績に近づくことがわかったが，中高学年では，正規の時間はもとより，倍時間でも，弱視児は普通児より劣ることになり，もっと時間が必要である。一方，漢字が複雑になってきてみにくいことも考えられる。

なお，普通児の場合時間を延長した場合の効果をみるとつぎのようである。コントロールグループとして，小4，40名と小5，35名を選んだが，結果は，小4の場合，規定時間の得点，13.53に対し，倍時間でも13.53となった。小5の場合は規定時間16.69に対し，倍時間では17.31となり，小4も小5も正規時間と倍時間の間に有意な差はなかった。したがって，普通児の場合は規定の時間内で十分できてしまうのに弱視では時間が不足して成績が悪くなり，倍時間あるいはそれ以上の時間で普通児の結果に追いつくことを示した。読字力は一応作業制限法的な色彩をもつためにこのような結果が得られたものと思う。読速度や読解力では普通児も時間を多くすることによって成績はあがっていたのと対照的である。

（2） 弱視児の読字力と視力との関係

弱視児を視力別に0.02～0.03，0.04～0.06，0.07～0.09，0.1，0.2，0.3の6つのグループにわけて各グループの読字力段階の平均をもとめた。

まず，小学校低学年用を用いた，小1，小2についてみると，（表3） 正規の時間の場合は，0.02～0.03群1.50，0.04～0.06群1.50，0.07～0.09群2.50，0.1群2.16，0.2群1.50，0.3群3.50となり，普通児に比して劣っているのは0.02～0.03，0.04～0.06，0.1，0.2で，他の0.07～0.09，0.3は，普通児との間に有意な差はみられなかった。時間を倍にした場合は，0.02～0.03群2.25，0.4～0.06群3.00，0.07～0.09群3.25，0.1群3.33，0.2群2.25，0.3群3.75となり，いずれも普通児と差はなかった。

小学校中高学年用を行なった小3～小6までについてみよう（表4）。正規の時間の場合，0.02～0.03群1.33，0.04～0.06群1.85，0.07～0.09群1.85，0.1群2.19，0.2群2.58，0.3群2.56となり，視力の上昇とともに成績はあがっている。しかし，普通児との間には有意差があって劣っているのは0.02～0.03，0.04～0.06，0.07～0.09，0.1で，0.2，0.3は普通児と差はなかった。

つぎに時間を倍にした場合をみると，0.02～0.03群1.50，0.04～0.06群2.57，0.07～0.09群2.00，0.1群2.61，0.2群2.83，0.3群3.00となり，時間を倍にしても普通児と差があったのは0.02～0.03群，0.07～0.09群で他は普通児と有意な差はみられなかった。

つぎに，小1～小6までを一緒にして，視力群別に眺めよう（表5）。まず，正規の時間の場合，0.02～0.03群1.40，0.04～0.06群1.7，0.07～0.09群2.10，0.1群2.20，0.2群2.30，0.3群2.80となり，視力の上昇とともに成績は上昇している。0.3群を除いて，いずれも普通児に比して有意に劣っている。しかし時間を倍にした場合は0.02～0.03群1.80，0.04～0.06群2,60，0.07～0.09群2.50，0.1群2.80，0.2群2.70，0.3群3.20となり0,02～0.03群を除いて，普通児との間に有意な差はみられなかった。やはり，視力の上昇とともに成績は上昇している。視力のとくに劣るものは時間を倍にしてもまだ普通児の水準に達しないが，ある程度以上のものは時間をあたえることによって普通児のレベルに達することがわかる。

3 弱視児の読字力における性差

男女差をみるために，読字力の総点について，各視力群の男女を比較したが，Uテストの結果，0.02～0.03，0.04～0.06，0.07～0.09，0.1，0.2，0.3の各群のいずれも男女差はみられなかった。このことは普通児の場合でもいえたことであり，弱視児の場合でも男女差はない。

（4） 弱視児の読字力と知能・学力との関係

弱視児の読字力と知能，学力（国語，算数，社会，理科）との関係をみるために一つは読字力の段階点と知能，学力との相関をもとめる方法ともう一つは読字力各段階点毎の知能指数，学力段階の平均をもとめる方法をとった。

まず，読字力と知能の相関をみよう。読字力段階点と

表3 視 力 別 考 察（小1～小2）

	0,02～0.03		0.04～0.06		0.07～0.09		0.1		0.2		0.3	
	正	倍	正	倍	正	倍	正	倍	正	倍	正	倍
5						1		1			1	1
4		1		2	1		1	2			1	2
3	1	1			1	2		2	1	1	1	
2			2	2	1	1	4			3	1	1
1	3	2	2		1		1	1	3			
N	4	4	4	4	4	4	6	6	4	4	4	4
M	1.50	2.25	1.50	3.00	2.50	3.25	2.16	3.33	1.50	2.25	3.50	3.75
SD	0.86	1.29	0.50	1.00	1.11	1.08	0.89	1.24	0.86	0.43	1.11	1.08
t	※ 3.00	1.50	※ 3.00	−0.00	1.00	−0.50	※ 2.03	−0.81	※ 3.00	1.50	−1.00	−1.50

表4 視 力 別 考 察（小3～小6）

	0.02～0.03		0.04～0.06		0.07～0.09		0.1		0.2		0.3	
	正	倍	正	倍	正	倍	正	倍	正	倍	正	倍
5								1	1	2	1	2
4			1	2	1	2	1	2	1	1	1	2
3				2	1		7	8	4	4	5	7
2	2	3	3	1	1	1	8	8	4	3	8	4
1	4	3	3	2	4	4	5	2	2	2	1	1
N	6	6	7	7	7	7	21	21	12	12	16	16
M	1.33	1.50	1.85	2.57	1.85	2.00	2.19	2.61	2.58	2.83	2.56	3.00
SD	0.47	0.50	0.98	1.17	1.12	1.30	0.85	0.95	1.11	1.28	0.93	1.06
t	※ 4.07	※ 3.66	※ 3.09	1.16	※ 3.09	※ 2.70	※ 3.68	1.73	1.49	0.60	1.83	−0.00

表5 視　　力　　差

	0.02		0.04～0.06		0.07～0.09		～0.1		0.2		0.3	
	正	倍	正	倍	正	倍	正	倍	正	倍	正	倍
5						1		2	1	2	2	3
4		1	1	3	2	2	2	4	1	1	2	4
3	1	1		3	2	2	7	10	5	5	6	7
2	2	3	5	3	2	2	12	8	4	6	9	5
1	7	5	5	2	5	4	6	3	5	2	1	1
N	10	10	11	11	11	11	27	27	16	16	20	20
M	1.40	1.80	1.70	2.60	2.10	2.50	2.20	2.80	2.30	2.70	2.80	3.20
SD	0.60	1.00	0.90	1.10	1.10	1.30	0.80	1.00	1.20	1.10	1.00	1.00
t	※ 5.03	※ 3.74	※ 4.26	1.30	※ 2.93	1.62	※ 4.07	1.01	※ 2.72	1.17	0.87	0.87

知能指数の相関係数をもとめたところ $r=0.33$ という値が得られた。低い相関があることを示している。普通児についてもほぼ同じような相関係数の値がでているから，弱視児の場合もとくに普通児と異なるわけではない。つぎに読字力の各段階毎の知能指数の平均をみると，読字力段階1のIQ平均は98.45，同様に読字力段階2は101.54，読字力段階3は110.67，読字力段階4は113.20，読字力段階5は113.6というように，読字力段階が高くなるにつれて知能の平均もやや高くなる傾向を示している。

学力との関係をみよう。読字力段階との相関係数は国語0.39，算数0.30，理科0.35，社会0.49ということになり，いずれの教科も読字力と関係がみられ，低い相関があるということになる。これは普通児の場合も同様な関係がみられるので，弱視児もとくに普通児に比して異なるわけではない。つぎに読字力5段階の各段階毎の学力段階の平均と標準偏差をもとめたのが　表6である。これからも，読字力の段階が高くなると学力も高くなることがわかる。

表6　読字力と知能，学力

読字力段階		1	2	3	4	5
IQ	M	98.45	101.54	110.67	113.20	113.60
	SD	17.02	15.14	17.18	15.46	20.84
国語	M	2.67	2.82	3.38	3.33	4.17
	SD	0.87	0.93	0.80	1.25	1.06
算数	M	2.87	2.86	3.42	3.11	4.17
	SD	1.14	0.97	0.85	1.10	0.68
社会	M	2.47	2.59	3.23	3.33	4.33
	SD	1.02	0.94	0.70	0.82	0.75
理科	M	2.67	2.45	3.23	3.11	3.84
	SD	1.07	0.94	0.75	0.74	0.91

4　要　約

弱視児の読書能力のなかから読字力の問題をとりあげ，普通児との比較，さらに弱視児について，視力別考察，男女別考察を行ない知能や学力との関係を考察した。

読字力を調べる方法として，筆者が作成した読書力検査の読字の部を用いた。（低学年用（1～2年）はかなの読み，漢字の読みからなり中高学年用（3～6年）は漢字の読みのみ）弱視児にテストを実施する方法として，普通児用のものをそのまま用いる方法と活字を大きくして印刷し，テストする方法が考えられるが，今回は普通児との比較を中心に考えたので，普通児用の検査用紙をそのまま用いることにし，活字を大きくして実施することは次の機会に行なうことにした。弱視児は視力が弱いので正規の時間では到底不可能と考えられるので時間を延長してその結果もみることにした。

結果は以下のようである。

① 弱視児の読字力の得点から5段階評価に換算し，平均をもとめた。小学校低学年用を用いた小1，小2と小学校中高学年用を用いた小3～小6にわけてみたが，正規にきめられた時間では，小1，小2群も小3～小6群もいずれも普通児より劣っている。時間を倍にした場合は，小1，小2は普通児のレベルに達していたが，小3～小6群はまだ普通児より劣っていてもう少し時間を必要とするようであった。時間を多くあたえることによって弱視児は普通児のレベルに追いつくことを示している。読字力そのものが劣っているというより，視力が弱いため速く読めないことが得点をさげている主な原因になっていると思われる。他方，漢字が複雑になることも原因として考えられる。

② 弱視児を視力別にわけてみると正規の時間では0.3群をのぞいていずれも普通児より劣っているが，視力の上昇とともに成績はよくなっている。時間を倍にした場合は0.02～0.03群を除いて普通児との間に有意な差はみられなかった。やはり視力の上昇とともに成績はあがっている。視力のとくに劣るものは時間を倍にしても普通児の水準に達しない。

③ 弱視児の読字力に性差はみられない。

④ 弱視児の読字力と知能・学力との関係を調べたところ，読字力は知能や学力とある程度関係があることがわかった。

注及び参考文献

1) 佐藤泰正 "弱視児の読書速度に関する研究" 読書科学，第17巻，3・4号，昭和49年3月，日本読書学会
2) 佐藤泰正 "弱視児の読解力に関する研究" 読書科学，第18巻4号，昭和50年3月，日本読書学会
3) 阪本一郎，佐藤泰正，村石昭三 "総合読書力診断検査" 日本図書文化協会 昭和33年
4) 佐藤泰正，村石昭三 "小学校中高学年用読書力診断検査" 日本文化科学社 昭和40年
5) 佐藤泰正 "速読術入門" オリオン社，昭和40年
6) 佐藤泰正 "読書の心理" 日本文化科学社，昭和28年
7) 佐藤泰正 "速読法" 旺文社，昭和44年
8) 盲児の点字触読に関する発達的研究，読書科学，第9巻3号，昭和41年2月，日本読書学会
9) 盲児の点字触読に関する発達的研究(2)——点字触読に影響する要因——読書科学，第10巻1号，昭和42年1月，日本読書学会
10) 盲児の点字触読に関する発達的研究(3)——盲学校中途編入者の点字触読能力——読書科学，第12巻1号，昭和43年12月，日本読書学会
11) 盲児の点字触読に関する発達的研究(4)——点字の目読みについて——東京教育大学教育学部紀要，第16巻，昭和45年3月
12) 佐藤泰正 "点字触読力検査"，昭和41年1月，東京教育大学特殊教育学研究室
13) 岡田明 "弱視児の読書感想文の発達的研究" 保育論叢第4号，立正女子短期大学部児童科 1969，12月，35～38
14) 岡田明 "弱視児の読みの柔軟性について" 特殊教育学研究5巻1号，15～16，1967
15) 岡田明 "弱視児の音読能力の一調査" 日本特殊教育学会，6回大会論文集
16) 岡田明 "弱視児の読みの機制" 立正女子大学研究紀要，12集，56～63
17) Peck, O. S. Reading Ability of Sight Saving Class Pupils in Cleveland. *Sight Saving Review*, 3, 115—126, 1933
18) Bateman, B. Reading and Psycholinguistic Process of Partially Seeing Children. *C. E. C. Research Monograph*, No. 5, p. 46, 1962.
19) Birch, J. W., Tisdall, W. J., Peabody, R., and Sterrett, R. School Achievement and Effect of Type Size on Reading in Visually Handicapped Children. U. S. Department of Health, Education and Welfaer, Office of Education, Cooperative Research project, No, 1650, School of Education, University of Pittsburgh, 1966.

SUMMARY

A standardized test of reading, i. e., reading of *Kana* syllabic characters and *Kanji* ideographic characters, was adminstered to 95 partially sighted pupils and to 75 pupils with normal visual acuity in grades 1 through 6. Fifty-two of the partially sighted were enrolled in schools for the blind and 43 were enrolled in sight saving classes in normal elementary schools. In order to examine the effect of poor vision the test was administered under tow time conditions; a. the usual time length, and b. twice time length.

In the usual-length condition the reading of the partially sighted was inferior to the nomally sighted. In the double-length condition the reading of the parially sighted in grades 1 and 2 was equal to that of the normally sighted, but in grades 3 through 6 the reading of the partially sighted was inferior to that of

the normally sighted. It is concluded that the inferior achievement of the partially sighted is due to their slower visual perception and to the increasing complexity of the Kanji characters with the advance of grade.

The partially sighted were classified into six groups on the basis of their visual acuity, .02 to .03, .04 to .06, .07 to .09, .10 to .20, and .30 and higher. The letter reading of the partially sighted whose visual acuity was below .03, was inferior to the normally sighted group even in the double length condition.

No sex differences were found in the reading of the normal vision group. The correlations of reading scores with intelligence and with school achievemnt were relatively low.

実践記録

読書によって人生を考える
――漱石の「こころ」を中心にして――*

新潟県立高田北城高等学校
早津秀雄**

Ⅰ 目的

明治の知識人としての「こころ」の先生が，人間の我執・倫理観の相克・葛藤に苦悩し，遂に生命を絶つにいたった心理の動きを究明し，自己の人生に処する態度を確立させたい。

Ⅱ 方法

1 目標

(1) 「こころ」の我執，倫理観を究明する。

(2) 明治の知識人としての「こころ」の先生について考察する。

(3) 「こころ」についての批評（①大江健三郎，②江藤淳）を参考にして，自己の考え方を拡充していく。

(4) 「こころ」の主題を追究し，自己の人生を考える。

2 方法

(1) 「こころ」の後編「先生と遺書」の一部分収載の読解。

1) 2年生の3学期，現国で既習（一斉授業による）――4時間

（現代国語二　熊沢龍他編　明治書院　昭和49年）

2) 学習結果

生徒は，自己の不完全な読解を，学習によって正し，深めていくために，語句，語法上からもせんさくし，意見の相違を是正し合い，自己の読みを越える読みのたのしさを，経験することができた。

ただ，「こころ」全編を読んでいないので，漱石が当時どの作家よりも，「こころ」において，真剣に知的に人間を追究し，近代日本の病苦に対決しているのに，そこまで理解し，自己の人生を考えるところまではいたらなかった。

(2) 発展的な読書

1) 「こころ」全編の読みと，読書感想文によるまとめ（2000字）――事前の家庭学習（夏目漱石　こころ　旺文社文庫　昭和50年）

2) 大江健三郎の随想「記憶して下さい。私はこんな風に生きて来たのです。」を中心にして，「こころ」についての批評，考察を，現国の学習によっておこなう。――グループ学習（現代国語三　熊沢龍他編　明治書院　昭和50年）

3) まとめ

「こころ」の主題を究明する。――レポートを中心にして。

(3) 対象・日時

1) 3年生（普，女）88人

2) 5時間（昭和50年7月上旬）

Ⅲ 学習の展開

1 読書感想文――1時間

---

* Thoughts on life derived from reading Natsume Soseki's *Kokoro*.

** HAYATSU, Hideo (Takdakitashiro Senior High School, Niigata)

(1) 読書感想文にまとめてあるものを，生徒に相互に評価させ発表させる。

(2) 評価の観点

1) 「こころ」の主題にせまるものがあったか。

2) 「こころ」の先生（明治の知識人）が，真剣に対決した苦悩を理解し，自己の生き方を考えるきっかけになったかどうか。

2 批評と考察――3時間

(1) グループ学習による。

2クラスとも6グループに編成し，進行係1人，メモ係1人（ただし，メモ係は後のパネルデスカッションの発表者となる。）を選出し，前半20分間はバズセッション，後半30分間はパネルデスカッションによって，発表・質疑応答をおこなう。（ただし，3時間とも，進行係，メモ係それぞれ交替し，できるだけ多くの者に主役を演じさせる。）

(2) Aクラス（統制群）

課題を与えないで，自由に批評と考察をさせ，発表要項をそのつどまとめさせる。

(3) クラス（実験群）

課題を与えて，理解の程度に応じて課題も変更し，批評と考察をさせ，発表要項をそのつどまとめさせる。

(4) 課題

1) 「こころ」の我執，倫理観について，どのように考えるべきか。

2) 明治の知識人としての「こころ」の先生は，どのような人間であったと思うか。

3) 「こころ」について，大江健三郎，江藤淳の批評を参考にして，自分ではどう考えるか。

4) 「こころ」の表現，心理描写についてどう思うか

5) 「こころ」の主題とはどういうことか。

6) 「こころ」によって，自己の人生をどのように考えるべきか。

3 まとめ――1時間

(1) 一斉授業，レポートによる。

(2) Aクラス

「こころ」全体のまとめとして，発表なされたものに対する補足説明，訂正と，「こころ」についての要点を解説する。

(3) Bクラス

「こころ」の学習の展開にあたって，問題になった点のみを補足説明し，理解するところまでいたらなかった点のみを解説する。

(4) 学習の終了後，レポートの提出（1000字程度）

(5) 評価の観点

A・Bクラスとも課題を解明し，各グループごとに学習した成果を，各自がうまくレポートにまとめることができたかどうか。

Ⅳ 結果・考察

漱石は，「死ぬか生きるか，命のやりとりをするような維新の志士のごとき烈しい精神」で，文学者・思想家として，人間全体の底にある人間的苦悩を追究した人であった。この初心はいくたの経緯をへたにせよ，――どこまでも自己のうちがわから，人間の苦悩をつかみ出し，追究してうむことを知らなかった。――誠実で真面目な漱石の全生涯をつらぬき通した。

「死ぬか，気が違うか，それでなければ宗教に入るか……。」いわば，「行人」の一郎は，「こころ」の一歩手前で袋小路に追いこまれた姿であった。そして，「こころ」の先生は死を選ぶのであった。

かような「こころ」について，生徒はどのように考えているか。

主として，感想文・課題の結果を述べ，授業中補足説明したものを中心にして考察してみたい。

感想文

(1)いま，だれかに「2年の現国のテキストの中で，どの文章が思い浮かびますか。」と問われたら，わたしは迷わず「こころ」ですと答えたでしょう。それは，授業の時に「いつかこの本を一冊読んでみたい。」という衝動にかられたのを覚えていたからです……。

授業では，「こころ」を抜粋したものであってよくわ

からなかったので，やはり全文を読まなければならないという，必要感を強くもちました。そして，3年になって課題として「こころ」全文を読むことになって，うれしく思ったのです。

毎日，自分のエゴイズムと戦っているわたしです。「こころ」の先生にあやかって，感想をこんな詩にたくしてみました。

「人の心って，かってなもの，
人の心って，つごうのいいもの，
人の心って，はかれないもの，
自分の心さえ恐しい。」

（T．E子）

(2)「こころ」……それは，この世の中で人間だけがもっているすばらしいものだ。そして，ときには美しく輝き，また反面，悲しく醜いものと化してしまう。心があるから人は喜び，笑い，憂い，悲しみ，恨み，泣き，悔やむのだ。

いったい，「こころ」の先生は，どんな心をもっていたのだろうか。わたしは，先生は清く澄み過ぎるほどの心をもっていたのだと思う。「白ければ純白でなくちゃ。」と先生はいう。実によく先生の潔癖さを表わしていると思う……。

だが，人と人とのまじわりである社会生活は，人の心を濁らせてしまう。先生は潔癖さゆえに，人を信ずることができなくなり，自分のおかした罪を一人でいつまでも悩み，愛する奥さんの思い出までも清く保とうとして，逆に奥さんの心までも傷つけてしまう結果になる……。

先生とKとの結びつきも，わたしには不思議でならない。二人は親友ではなかったのか。もっと，生命感にあふれた友情があってもいいのではないか。

人間の心なんか，わたしにははかりしれるものではない。もう10年も20年も人生経験をつんだら，わたしにも先生の「こころ」，奥さんの「こころ」，Kの「こころ」，そして作者漱石の「こころ」もわかるのだろうか。その時はまた，じっくり「こころ」を読み返してみたい。

（A．K子）

(3)……もう一つよくわからないことに，「殉死」がある。今ではまったく想像もできないことであるが，その当時の人々は，どんな気持ちをいだいて「殉死」していったのだろうか。明治の時代が終わったからといって，明治の人間の一生が終わったわけでもないのに……。

また，利己心の恐ろしさに気づいていながらも，知らないふりをして生きている人間——わたしを含めて——のために，漱石は「こころ」を書いたのかも知れない。

倫理的一筋に生きるのも一つの道ならば，自分の信念を貫き通して——少々倫理的にはずれていても——生きるのも，一つの道なのではないか……。

人間には，どんな過去があろうと，現在から未来にむかってどう生きていくか，どう発展していくかを考えることの方が，より大切なのではなかろうか……。

（I．N子）

(4)「なんて悲しい終わり方をしている小説なんだろう。」……

「こころ」を初めて読んだとき，ただ闇のような不安だけが残っていたことを，いまでも覚えている。なぜなら，ここに書かれているのは，裏切り，苦しみ，淋しさ，死だけだからだ。しかし，いまではむしろ，同情と共感とを伴う人間的な，しかもごく身近な不安となって，胸中に広がっていくのであった。

「こころ」の魅力は，人間の内面心理を捕え容赦なくあばいている点と，その構成にあると思う。人はだれも無意識のうちに罪を犯し，「こころ」の先生のように，罪の意識にさいなまされている。そして，それは永遠に救われることができないことなのだろうか。先生の苦しみは，決してわたしたちとかけ離れたものではない……

人から裏切られるようなことがあっても，わたしは決して人を裏切るようなことはしたくない。

自分の利己心をいましめ，自殺についても別の角度から見ることができて，人生に対しても，いま一つ厳しい態度でいきたい……。

（S．T子）

課題

(1)「こころ」の我執・倫理観について，どのように考え

るべきか。

(イ) 「こころ」は読めば読む程わからなくなってしまい，自分自身がはがゆくてならなかった。

授業時間で，グループ学習をしているときも，なかなか自分の考えがまとまらなかった。しかし，いろいろなグループの発表などをきいているうちに，おぼろげながらわかるようになってきた。

それは，「こころ」の先生は，あまりにも純粋で道徳的であって，理想が高すぎたのではないだろうか。弱い人間であった。でも死ななくてもよかったと思う。（I．K子）

(ロ) 先生は，生まれながらにして倫理的であり，その生涯も倫理的であった。長い間の苦悩が，もはや自力では避けられないとするならば，死もまた倫理的であった。（A．MK）

(ハ) たしかに，文明は人間を学問・精神面において向上させたが，かえってその目醒が，理想と現実との矛盾を感じさせ，それが知識人であればある程である……。

エゴは，誰れもが持っているもので仕方がないとしても，他人の生活まで破壊してはならないと思う。また，倫理観は大切だが，自己満足におちいってはならないと思う。（Y．T子）

(ニ) 結局，先生は生き続けたとしても，永遠に罪の意識と利己心とに悩まされ，死んでも単なる自己崩壊にすぎず，決して問題が解決されたわけではない。

漱石は，自己の内面を見つめ，自己の醜さ，弱さを認めるがゆえに，我執を去って，則天去私という生き方が，人間の理想だと考えたものと思う。

（I．Y子）

〔考察〕

(1) 西欧的個人主義と伝統的な倫理意識の対立，相克，破綻。

漱石は，長い封建的な治世の中で，固定化し形骸化した倫理的徳目については，完全に醒めた認識をもっていた。だが，「日本的歪曲」を経た徳目を越えて，儒教的倫理の核心をつかむことによって，西欧の個人主義的倫理に対置しようとした。（「筆まかせ」子規あての手紙明治22年12月30日～1月）

「理論より言へば教育は，……其固有の才力を啓発し，其天賦の徳性の涵養……。」（個人主義的教育，人間性開発の教育の表明），一方では，「万代一系の美国を左右する人物を製造して，之を後世に譲らん事，之に過ぎたる偉功はあらじ……。」（国家主義的教育の急務を強調）としている。（「中学改良策」明治25年）

(2) 「文学は，人生の師表たるべし」として，倫理観とかかわりをもっているとしている。

「道徳も遂に一種の美感に過ぎず。」（「文学論」第1編第2章）とあるように，文学的内容としての恋愛を論じつつ，文学論がいつしか倫理的要請に傾斜している。

また，西欧文明を「人間活力の発現の経路」として肯定しながらも，「現代日本の開化」が，上滑りの開化に走るのをいましめて，内発的発展をとげるべきであるとしている。

(3) 先生の我執・倫理観

先生とKとが，お嬢さんをめぐっての葛藤（三角関係）は，先生にとってKを倒すか自分が倒れるか。そこにはKへのかっての友情のかけらすらもない。「精神的に向上心のない者はばかだ。」といって，Kの自尊心を愚弄し，先生の我執が絶頂に達したことになった。

だが，先生にとってKを欺き自殺へ追いやって，我執を貫き，お嬢さんと結婚してしまうや，むしろKに対する倫理観にせきたてられる結果となってしまった。

「おれは策略に勝っても人間としては負けたのだ。」とは，Kに対する敗北宣言であった。しかしながら，Kに対して謝罪する機会を失った先生は，Kに対する敗北感，贖罪感を己れを己れ自身の手で否定し去ろうとする。いわば，倫理的な死であった。

(2) 明治の知識人としての「こころ」の先生は，どのような人間であったと思うか。

(イ) 昭和のまっただなかに生きている一高校生としてのわたしには，明治天皇の死がなぜあんなに大きな

反響を呼んだのか，納得できない。

……いわば先生は，妥協のできない人，自分自身に忠実に生きようとした人。それだけに，破滅型の人であった。（N.B子）

(ロ) 伝統的な儒学，和学を身につけている人としてえがかれている。それだけに，近代人として我執と倫理観にさいなまれた。経済力もある人（高等遊民）で，いつもまじめに高いところから世の中を見下している青白きインテリである。時代に対応できない「頭でっかち」な人であり，昔受けた屈辱が人間不信をきたし自分自身の人生までも自滅させてしまった。（H.H子）

(ハ) 明治維新によって，なにもかにも一転した新しい明治という時代に，誇りを感じ使命感をもっていた人である。また，自分自身の思想，生き方を模索し，創造しようとした人でもあった。（N.D）

(ニ) 明治の知識人として，明治の精神を尊重し，明治の文化・文明をりっぱに守り通した人。（I.G子）

〔考察〕

(1) 漱石は，無批判な西欧模倣期(明治)に生まれ育ち，西欧の学問（英文学）をしながらも，無批判に西欧文化の前に降参せず，あくまでも日本人としての立場を堅持（儒学的教養）し，日本の運命を自己の運命とした人であった。

また，個性を尊重し，自己の属する社会，国家への誠実さ，個人と社会との連帯性，つりあいを重視しつつ，調和的な生き方をしようと努力した人であった。

(2) 日本の近代文学の課題の一つは，どのように東西文化を調和させるかということであった。その点，漱石ほど思索力の深さ，独創的な批評力の持主は，当時にあっては稀れであった。

すなわち，日常普通の生活をあつかいながらも，論理的にしかも誰れもが気づかぬ深刻な意味や，微妙な心理の動きを，病的なほどに見出す能力は，天才的であったといえよう。

(3) 天才的な力をもってしても，明治の知識人としてえがかれている「こころ」の先生は，自滅せざるをえなかった。

そこに，明治という時代の限界と，真に東西文化の融和という，こんごに残された課題について，再認識していかねばなるまい。

それは，「こころ」の先生の悩みは，今日のわれわれの問題でもあるからである。

(3) 「こころ」の先生の死について，大江健三郎，江藤淳の批評を参考にして，自分ではどう考えるべきか。

(イ) 感想文に，先生の自殺は，罪悪感をいだいてその苦しさにたえかねて，いわば必然的な死であるとした。だが長い人生経験を経ていないわたしにとって，自殺の真の意味はまだよくわかりません。明治の時代に生きた者でなければ，明治の精神もわからないのではないか……。（A.E子）

(ロ) 圧倒的な西欧文明の影響下にさらされた，最初の日本人としての先生であった。それゆえに，明治時代そのものへの批判，新しい時代における自我の確立。それがまた，醜いエゴとなってはげしく対立しぶつかり合っていた。いわば，エゴの暴威に対する自己処罰であった。（Y.A）

(ハ) 先生は，もっと人々に対して，心を開くべきであった。自分を含めて，人間の原罪を許し心から人間を愛すべきだった。自殺は愚の骨張で，卑法な行為である……。（D.T子）

(ニ) 先生の苦しみは，人間全体のものであり，先生の心は人間全体のものかと思う。だから，先生には強い心が欲しかった。（K.Y子）

〔考察〕

(1) 大江健三郎

1) 先生は，明治時代の「無用者」，それは現実世界と絶縁して生きてきた人間。

2) 先生は，明治時代と「一体感」を持って生きてきた人間。

3) 明治天皇の崩御は，「明治時代の終焉」で，生き残るのは時代遅れである。

4) 先生の自殺は，

① 去りゆく「明治時代」との「一体感」の表現である。

② 「一体感」を持ち得ない次の時代への，参加の拒否表現である。

(2) 江藤 淳

1) 先生は，明治の知識人として，儒学的世界像に生きる人（自己抑制の倫理）であり，また，西欧近代的個人（自己の内にあるエゴイズムの醜悪さ）であるだけに，対立，矛盾，相克している。

2) 自己のエゴイズムに対して，「自己処罰」の欲求をもっている。

3) 先生の自殺は，

① 私的動機として，エゴイズム・孤独からの逃避（間接的契機 Kと同じ）である。

② 公的動機として，明治天皇の崩御によって明治の精神に殉死（直接的契機 乃木大将と同じ）する。

1) 「自己処罰」の欲求を完成することによって，「明治の知識人」としての立場を全うした。

(3) 見解の相違

1) 先生の自殺の意味が十分に理解されないのは，性格や世代の相違からくるものがある。

2) 大江は，エゴイズムにかかわる自殺に言及していないが，江藤は言及している。したがって，大江の「一体感」のみでは，江藤の「自己処罰」への批判力に欠ける点が見受けられる。

(4) 「こころ」についての表現，心理描写についてはどう思うか。

(イ) Kが自殺した異常に緊迫した事態を，理性に訴えるというよりも，感覚に訴えているのは，効果的な表現であったと思う。たとえば，「あたかもガラスで作った義眼のように」とか，「もう取り返えしがつかないという黒い光が私の未来を貫いて，一瞬間に私の前に横たわる全生涯を，ものすごく照らしました。」などである。かような心の表現は，漱石にしかできない独創的なものであって，「こころ」の文学的価値も，こんなことにあるのではないか。

(K.H)

(ロ) 叔父の裏切り行為から生じた人間不信。先生がKとお嬢さんとの仲を嫉妬する場面。Kが自殺した後の先生の複雑な心理状態などが，みごとにえがかれている……。 (M.T子)

(ハ) 「純白なものに，ひとしずくのインクでも容赦なくふりかけるのは，わたしにとってたいへんな苦痛だった。」とあるように，比喩によって，先生がこれ程までも奥さんを愛していることがうかがわれた。 (Y.E子)

(ニ) 新聞の連載小説であったのにもかかわらず，上・中・下編とも，全体が論理的に構成されていて，特に下編「先生と遺書」のところがもりあがってきておもしろかった。 (B.T子)

(ホ) 明るい場面，自然描写は，わたしが卒論を書き上げたときの心境，「籠を抜け出した小鳥の心」とか。また，「萌えるような芽を吹いて」などにあらわれている……。 (T.K)

〔考察〕

(1) 先生の心理が，段階を追って高まり深まっていく状態が，みごとに描写されている。しかも難語句が少ない。それは，自然主義・浪漫主義などの文壇の思潮を越えた漱石にとって，自分の目と心で，人間存在のあり方を追究し思索した。いわば，考える理念の極限をきわめた，実験的な心理小説であった。

(2) 「こころ」の冒頭，「先生とわたし」の出会いの場面がある。やさしさにあふれている。それほどロマンテックな出会ともいえないが，明治時代にあっては稀れなことであったであろう。

(3) 「両親とわたし」は，「こころ」の中では，最も客観的な描写がなされている。明治末期の田舎の様子が，今日読んでもすぐわかるように，丁寧にえがかれているからである。

(4) 「先生と遺書」では，先生は日本的なやさしさゆえ

に，Kの自殺をまるごと自分の責任として引き受け，罪の意識で，これからの自分の全生涯を塗りつぶしてしまった。

妻を愛し続けながらも，彼女の後につきまとう暗い影におびえている先生の心。ひとたびは，理想に燃えた明治の知識人としての先生が，純粋な倫理的心情ゆえに，暗い魂の故郷に帰らざるを得なくなった。いわば，やさしさがデット・ロックたり得たのである。そこに死の影がまつわりついてくる。かような先生の心の動きがよくえがかれている。

(5) 「こころ」の主題とはどういうことか。

(イ) 人間の心の底に潜む醜い利己心と，それに対する倫理観。

人間の心の難しさ，複雑さ。人間の生き方についての示唆。そこに，もう一度自分自身の心を見直してみようという意図があるように思う。(M．E子)

(ロ) いざというまぎわの「己の心」。

「平生みんな善人なんです。少くともみんな普通の人間なんです。それが，いざというまぎわに急に悪人に変るんだから恐ろしいのです。だから油断ができないのです。」主題はここにあるのではないか……。 (D．Y)

(ハ) 人間の心の内部追求。

人間は本来弱いものであり，自己中心的である。それゆえ，人間は孤独であり，あるときは恐ろしい人間に変ってしまう。いわば，人間の弱さ，もろさエゴといった心の追求だ……。 (Y．E)

(ニ) 「自己の心を捕えんと欲する人々に，人間の心を捕えたるこの作物をすすむ。」

人間とは，本質的にはみな同じものなのだ。その一人一人の人間を通して，その自我の追究のしかたを考えさせ，いかに生きるべきかという課題を与えたのではないか。 (T．I子)

〔考察〕

(1) 「こころ」は，上・中・下編をつなぎ合わせて，一つの主題を追究しようとした。すなわち，上・中編は，主題（下編，「先生と遺書」）への導入であり解説でもあった。

(2) 「ただあなたにだけ，わたしの過去を物語りたいのです。あなたは真面目だから。」とあるように，「真面目に人生そのものから生きた教訓を得たい」という青年の要請にこたえ，これに教訓を与えるつもりで遺書を書いた。

(3) 「こころ」の先生は，人間的な運命としてのエゴイズムにつきうごかされ，倫理観をふみにじってしまった。「こころ」は，こうしたエゴイズムに陥ってしまった経緯と，それを回避するための方法（死）とがえがかれている。

(4) 人間が生きていく限り，必ず他と接触し争っていかなければならないという。そこに，必然的「罪と罰」という悩みがでてくる。それを抽象的，心理的にとらえたのである。

(5) 親友Kを裏切って恋人を得たが，先生は自己のエゴイズムの醜悪さに苦悩し，自らの死によって清算する。かような孤独な明治の知識人の内面心理をえがいている。

(6) 「こころ」によって，自己の人生をどのように考えるべきか。

(イ) 高校3年生のわたしは，「人生いかに生きるべきか」と，自問自答していた時，「こころ」を読むことができてプラスであった。

「こころ」の先生は，与えられたすべての場を活用せず，そこから逃避した。罪の重さにじっと耐え苦しんだ。先生は自己のからにあえて閉じこもり，ほかを考えようとしなかった。いや考えることができなかったのだ。そこにわたしは，先生の厳しさ，孤独さ，弱さとエゴを見るのだ。

それだけに，わたしは人間として自己の人生をより高く生き，そしてそれが，少しでも何かの誰れかの役に立つものなら幸いだと思っている。そのためには，先ず自己というものをよりよく知らなければならない。その点わたしは，先生に自己凝視する態

度を学ぶことができた。　(A.K子)

(ロ) 十代のわたしは，社会の大きなしくみや，複雑さ，醜さなどはよくわからない。だが，今日あまりにも巨大化，合理化されすぎた社会において，倫理・我執の葛藤はより激しくなってきた。

人間は，いつでも気がつかないうちに，他人や自分自身をも傷つけてしまう。傷つけまいとしても，それはほとんど不可能だ。だからといって「こころ」の先生のように，破滅の道はたどりたくない。我執を倫理に照らし合わせてできるだけ抑え，社会に適応して積極的に生きたい。　(E.D子)

(ハ) わたしは，いままで人を信じられなかったことはいくどかあった。しかしそれは一時的で，「こころ」の先生のように，強い人間不信ではありませんでした。「こころ」の先生によって，知らなかった人間の裏面を追体験することができた……。(T.D子)

(ニ) 生きていく上でのさまざまな障害や苦しみ，それらにうちかっていかなければならない。自分や社会をしっかり見つめ，悔いのない生涯をおくるためにも，努力して一日一日を大切にして生きていきたい。「向上心のない者はバカだ。」とは，わたしへの戒めのことばです。　(T.Y子)

V 要 約

感想文

たしかに，感想文は「こころ」全文を読んでくれただけに，2年生の「こころ」の抜粋を学んだときよりは，読書の拡がり深さがましてきた。人間の心そのものについての追究のしかたが，我執，倫理観を通して，先生はあまりにも潔癖であるがゆえに，自殺せざるをえなかった心情にまで及んでいる。

だが，殉死の問題とか，明治の知識人としての先生とか，自己の人生に処する態度などに，いま一歩の追究が欲しかった。

ただ，感想文という性質上，やむをえない点もあるが，自己の心情を満足させるだけでなく，相手に対しても共感をわかちえるような，説得力をもった表現方法を身につけていかねばなるまい。

「こころ」の先生にあやかって，感想をたくした詩として，

「人の心って，かってなもの，
人の心って，つごうのいいもの，
人の心って，はかれないもの，
自分の心さえ，恐しい。」

(T.E子)

課題

1　「こころ」の我執，倫理観についてどのように考えるべきか。

文学を，「人生の師表」としている漱石にとっては，たしかに倫理的である。それが「こころ」において，西欧的個人主義と伝統的な倫理意識との対立，相克，破綻となってあらわれている。それは，すでに個人主義的教育・人間性開発教育の表明と，国家主義的教育の急務を強調している点などにもあらわれている。いわば，この両者の葛藤をえがいた実験小説でもあった。

それにしても，生徒にとっては，解明しにくかった問題であった。

2　明治の知識人としての「こころ」の先生は，どのような人間であったと思うか。

伝統的教養（儒学）の持主で，無批判に西欧文化（英文学者）を盲信しなかった。また，個性を尊重し社会との連帯性・調和を重視しようとした。思索力，独創力は天才的であり，日常生活の中で微妙な心理の動きを，病的なほどすばやく見出す能力をもっていた。それにもかかわらず，倫理的であるがゆえに，「こころ」の先生が自滅せざるを得なかったところに，明治という時代の限界があった。

「こころ」の先生の悩みは，今日のわれわれの問題でもあることを，生徒も再認識せざるをえなかった。

3　「こころ」について，大江健三郎，江藤淳の批評を参考にして，自分ではどう考えるか。

大江は，去りゆく明治時代との一体感の表現。次の時

代への参加拒否の表現としての自殺としている。江藤はエゴイズム・孤独からの逃避。明治の精神に殉死。明治の知識人としての自己処罰の欲求を完成するための自殺としている。

性格や世代の相違から，先生の自殺の意味が，生徒には十分に理解されるところまではいたらなかった。

4　「こころ」の表現，心理描写についてどう思うか。

冒頭の「先生とわたし」出会いの場面がやさしく表現されている。客観描写として「両親とわたし」のところの明治末期の田舎の様子。死の影がまつわりついてくる「先生と遺書」のところの，先生の内面心理の動きなど。

文章表現がやさしかったせいか，表現，心理描写よりも，生徒にとっては，内容面のみにとらわれていたようだ。

5　「こころ」の主題とはどういうことか。

教訓を与える――「真面目に人生そのものから生きた教訓を得たい。」という青年の要請に対して。エゴイズムに陥ってしまった経緯とそれを回避する方法(死)。抽象的・心理的に「罪と罰」という悩みの問題。また，明治の知識人の内面心理，孤独などをとらえること。

「自己の心を捕えんとする人々に，人間の心を捕えたるこの作物をすすむ。」とは，結局以上のような点を究明していくことになるのではなかろうか。

6　「こころ」によって，自己の人生をどのように考えるべきか。

「こころ」によって，生徒はそれぞれの人生を考えてくれた。たしかに，優劣の差，捕え方の相違はあった。だが，「こころ」を読んでくれたがゆえに，人生への開眼がなされたことだけは確かである。生徒にとって貴重な収穫であった。

感想文にみられない，批評のたしかさを，課題の中で見出すことができた。読みの深さや拡がりは，やはりこんごに残された問題であり，さらに学習していかなければならないが……。

また，所期の目的「自己の人生に処する態度の確立」というところまではいたらなかったとしても，たしかに，学習の成果はあった。

ただ，精選された課題は，生徒にきちんと与えねばなるまい。

それは，課題を与えなかったAクラス（統制群）よりも，課題を与えたBクラス（実験群）の方が，より学習の成果があがったことを，付記しておきたい。

（本稿は，日本読書学会　第19回研究大会1975.8.2で，発表したものの一部分を加筆訂正したものである。）

主要文献

小宮　豊隆　夏目漱石　岩波書店　昭和28年
荒　正人　夏目漱石　五月書房　昭和32年
瀬沼　茂樹　夏目漱石　東大出版会　昭和37年
江藤　淳　夏目漱石　勁草書房　昭和44年
江藤　淳　漱石とその時代　新潮社　昭和45年
大江健三郎　持続する志　文芸春社　昭和43年
大江健三郎　核時代の想像力　新潮社　昭和45年
大江健三郎　同時代としての戦後　講談社　昭和48年

Vol. 19, No. 3 December, 1975

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Eikichi Kurasawa **President-elect**: Hisataka Mochizuki

EDITORS

Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi Shinichi Masuda
Takeshi Murofushi John Downing Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

A synthesis of teaching methods for reading Japanese writing systems ..... *SHUTO, Hisayoshi* 69

The letter reading of partially sighted pupils ..... *SATO, Yasumasa* 86

Performances

Thoughts on life derived from reading NATSUME, Soseki's *Kokoro* ..... *HAYATSU, Hideo* 93

Official Notes 102

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined-number issue) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone concerned with reading. Annual membership dues of U. S. $10.00 include a subscription to THE SCIENCE OF READING. Please send all correspondence and membership applications to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Noma-ken, Kodansha, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第19巻 第3号

＜通巻 第73号＞

昭和50年12月30日 発行

会員頒布

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

印刷・第一印刷株式会社