読書科学

第44卷 第1号 (通卷 第171号) 平成12年4月1日 発行 (季刊)

原著

小学校歴史教科書における談話構造が学習に及ぼす影響 深 谷 優 子

大河内 祐 子

秋 田 喜代美

甲 斐 雄一郎

舛 田 弘 子

翻訳

読みについて(5)

国定国語教科書における理科的教材

日常的な言語習慣に関する短大生の意見について

ケン・グッドマン 横田玲子 (訳)

171

日本読書学会

◇本 号 目 次◇

原著

小学校歴史教科書における談話構造が学習に及ぼす影響

東京大学 深 谷 優 子

東京大学 大河内 祐 子

東京大学 秋 田 喜代美 1

国定国語教科書における理科的教材

筑波大学 甲 斐 雄一郎 11

日常的な言語習慣に関する短大生の意見について

桑原

---授業後の意見文の分析から--- 仙台白百合短期大学 舛 田 弘 子 20

翻訳

読みについて(5)

会 長(理事長)

アリゾナ大学 ケン・グッドマン

加藤学園暁秀初等学校 横田玲子 (訳) 30

日 本 読 書 学 会 役 員 (1999年4月1日~2003年3月31日)

副会長(副理事	事長)		鳴島	甫						
常任理事	内田	伸子	金子	守	阪本	敬彦	佐藤	泰正	塚田	泰彦
	徳田	克己	福沢	周亮						
理·事	有沢俊	发太郎	池田	進一	今井	靖親	倉澤	栄吉	首藤	久義
	高木	和子	田近	洵一	王岡賀	津雄	塙	和明	増田	信一
	湊	吉正	村石	昭三	横山	範子				
監 事	岡田	明	桐原	宏行						
常任編集委員	鳴島	甫	(編集委員長	憂)						
常任編集委員	鳴島 池田	甫 進一	(編集委員長 金子	長) 守	阪本	敬彦	塚田	泰彦	徳田	克己
常任編集委員	池田	進一			阪本 Donald			泰彦	徳田	克己
常任編集委員編集委員	池田	進一 M. F	金子					泰彦伸子	徳田 江連	克己隆
	池田 James	進一 M. F	金子 urukawa	守	Donald	I A. L	Leton			
	池田 James 有沢俊	進一 M. F g太郎	金子 urukawa 石原	守敏道	Donald 今井	I A. I 靖親	.eton 内田	伸子	江連	隆恵子
	池田 James 有沢俊 大城	進一 M. F 发太郎 冝武 惣一	金子 urukawa 石原 大西	守敏道道雄	Donald 今井 岡田	I A. L 靖親 明	Peton 内田 北尾	伸子倫彦	江連 小嶋	隆恵子

小学校歴史教科書における談話構造が学習に及ぼす影響*

東京大学 深 谷 優 子 東京大学 大河内 祐 子 東京大学 秋 田 喜代美**

問題

教科書は教科学習における学習材を意図して作成されており、各時代各社会での学習観に基づいた談話構成となっている(cf., Steevenson & Stigler, 1992)。とくに、歴史分野においては、読者に知識を提供すると同時に制約を与えるような道具として、教科書を含めた歴史テキストの構造に関心が持たれ(cf., Wertsch, 1998),歴史テキストを分析することで教育内容における社会構造の反映を捉えようという試みが数多く行われている(cf., Taxel, 1984)。

まあるいは歴史テキストはそれぞれが固定したひとつの 視点から記述された一連の文章として呈示されることが 多いと指摘されている(VanSledright & Frankes, 1998)。 しかしながら,歴史の専門家が行うのは,複数の資料か らひとつの見解を構築する作業であり,歴史の学習にお いては,単独の視点からの資料だけでなく,複数の資料 をその資料性から吟味し,内容の検討,そして統合した 理解構築が望まれることだと考えられる(cf., Perfetti, Britt, Rouet, Georgi, & Mason, 1994; McGowan, Erickson, & Neufeld, 1996; Tunnell & Ammon, 1996)。

このように考えると、歴史学習で必要な能力とは、歴

複数の資料からの学習を検討したStahlら(1996)は、10年生を対象として、トンキン湾事件とそれへの対処についての議会決議や新聞記事など第一次資料から第三次資料にわたる複数の資料をハイパーカードにて呈示し、3日間学習させた。その結果、10年生は複数の資料をすべて有効活用できているわけではなく、はじめに呈示された資料からの学習に留まっており、その他の資料との矛盾の指摘や吟味は行われにくかったと報告している(Stahl, Hynd, Britton, McNish, & Bosquet, 1996)。

これに対し、5年生が複数資料からどのように学ぶかを教室場面で数ヶ月にわたって検討したのは、VanSledright and Kelly (1996)である。彼らは教科書と副読本での学習について調べたところ、情報の信頼性への疑問や資料性の吟味についても行われにくく、大勢において先のStahlら (1996)と同様の結果であった。ただし、面接において資料の筆者の視点について言及するなど、批判的な読みへの意識が高まった児童も数名いた。このことから、歴史家のように複数の資料から事象の理解を導いたり資料の信頼性や資料性の吟味について教授することと、歴史を客観的な事実としてではなく異なる枠組みや仮定のもとに語られているものとして捉えることが、歴史的な思考や批判的な読みにつながる可能性が指摘さ

史固有のリテラシーの養成だけでなく、次期教育指導要領の「自ら学ぶ」「生きる力」とされるような批判的思考力、あるいは科学的思考、情報リテラシーの素地となる可能性もあり、その能力をいかに養成するかに関心が *集中している(e.g., Stinner, 1992; Tunnell & Ammon, 1996)。

^{*} Discourse processes of learning from a Japanese elementary history text.

^{**}FUKAYA, Yuko (University of Tokyo), OKOUCHI, Sachiko (University of Tokyo), AKITA, Kiyomi (University of Tokyo)

れている。

これらの研究は米国を中心としているが、そこではた とえ複数の資料からの学習を検討したものであっても. 教科書の記述の視点はひとつに固定されていることが合 意事項として存在している (cf., VanSledright & Frankes, 1998)。しかしながら、この点は日本の実情と合致しな い。なぜならば、日本の現行教科書の特徴として、通常 の単元において記述の視点が一点に固定しているのでは なく、複数にまたがっていることのほうが多いことが挙 げられるからである。日本の小学校社会科教科書には, 本文と資料およびその解説情報だけではなく、欄外にも 文字情報で学習のめあて、事項・人物説明、子どもや教 師からの発言という形でのまとめや感想、学習活動の目 標など、多種多様かつ多声的な「メタディスコース (cf., Crismore, 1990)」を多く含んでおり、生徒の興味を引く 視覚資料、まとめとして使用する学習材という教師の教 科書の位置づけを反映しているという指摘がなされてい る (秋田・深谷・大河内, 1999)。

メタディスコースとは、ディスコースについてのディスコース、つまり記述内容についてのコメントである。 Crismore(1990)はメタディスコースと呼ぶ記述内容に関するコメントをテキストに付け加えた。このコメントは、強調など記述内容の評価に関する態度的メタディスコースと、書き手の記述意図・目的に関する情報的メタディスコースとを設定してある。さらに一・二人称での記述かあるいは三人称であるかの人称の違いも加味して社会科のテキストを何種類かに書き直した。結果は、成績低群では、一人称での記述が効果的であったなど、学力と処遇の交互作用が見られた。つまり普段はどれが論・主張でどれがその根拠なのかの区別を意識せずに読むことと推察される。すると、ディスコースをうまく利用できれば適切な理解に効果があると考えられるが、その利用可能性の検討はまだ十分なされていない。

したがってCrismore (1990) の結果でも、適度にメタディスコースを盛り込んだ記述は、ある読者には有効であるが、それ以外の場合は、テキストが冗長であると感

じられ、注意が分散してしまうおそれが出てくることが 示唆される。さらに日本の場合は、小学校歴史教科書に 混在する情報の多様性は指摘されているものの、それら の情報がいかに一つの単元を構成しているのか、その構造についての検討もなされていない。

以上の問題をまとめると、別個の複数の資料があってもそのままであったならば、学習者は情報を統合する時点において複数資料の恩恵を受けにくいこと、また一単元のなかに複数の視点からの記述がある教科書の構造について明らかにした研究がないことがこれまでの歴史の教科書および学習の研究について指摘できるだろう。これらを踏まえて、そのような複数の情報が全体の学習を支える構造の学習材の検討が必要と言えよう。すなわち、学習材としての教科書のあり方の検討の第一歩として、教科書固有の談話構造について特定の単元でその構造を詳述し、その構造をどう読み、憶えるのかを調べるのが本稿の目的である。

研究

目的

現行の小学校社会科教科書に含まれる情報がどのようなものであるのか、その談話構造の特徴を記述する。また、その談話構造の特徴が読み方や記憶にどのように影響を及ぼすのかを検討する。

方 法

材料の選択:小6社会科教科書から、2単元を選択した。選択にあたっては、図表やその解説、子どもの発言やコラムなどの本文以外の情報が同じように混在していることと、事象記述とを考慮した。歴史教科書の事象記述では、段落間の関係が同一事象や同時代を多視点(武士・為政者、農民、商人など)から並列記述する「並列型」か、あるいは1事象の時系列や因果を記述する「直線型」がとられることが多い。そこで各記述型の単元を各1(並列型単元I「人々が立ち上がる」、直線型単元II「ご恩と奉公」)選択した。なお、テキストは一単元が見開き2ページであり、本稿の資料として単元Iを掲載して

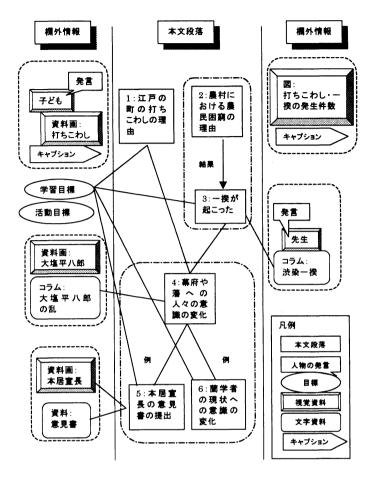


Figure 1 単元 I 「人々が立ち上がる」の談話構造モデル

いる。

材料の構造:本文段落および欄外情報の内容および意味的結合のモデル図をFigure 1 および 2 に示した。

対象とした教科書の単元に含まれる本文以外の情報は、(a)学習目標・活動目標、(b)コラム、(c)史料、(d)図表/挿絵の解説情報、(e)生徒/教師を模した人物の発言、(f)歴史上の人物の肖像画・写真、(g)図表および挿絵、(h)生徒/教師を模した人物、が挙げられる(Table 1 参照)。なお、(a)から(e)までは文字情報であり、(f)から(h)は視覚情報である。

今回検討する教科書に関しては、活動目標以外のすべての情報は、各単元のなかで学習が完結するように構成されており、その際には学習目標が単元の情報構成の根

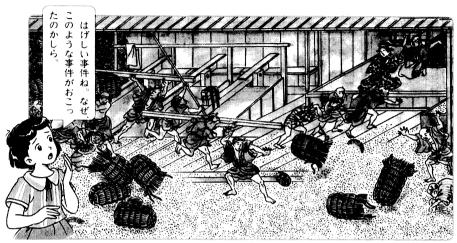
幹となっていると言える。すなわち学習目標は「学習のねらい」とされるものであり、これはまず見出しと対応する(例、単元Ⅱ学習目標「幕府と武士はどのように結びついているのだろうか」、見出し「ご恩と奉公でつながる」)。そして、この学習目標に沿った記述がある本文と、本文に対応する資料や図表およびその解説情報やコラムがある。さらにこれらについて、教師や子どもの登場人物がメタ的なコメントを加えている。生徒を模した子どもの発言は、授業場面での生徒の能動的な発問を先取りしたかたちになっている。

このように単元内においては、本文の段落間関係だけでなく、本文および欄外情報との相互の関連は密になるよう構成されているが、その関係についての明示的な言及は、単元 I・IIともに3箇所ずつのみであった。

活動目標(学習活動)は、回答が教科書中に明示されておらず、わかりにくいものが多い(例、単元 I 「自分たちの地域におこった百姓一揆があれば、調べてみよう」、単元 II 「このころの鎌倉や古戦場に行き来した道のなごりが残っているところはないだろうか.

さがしてみよう」)。これは生徒の能動的な調べ学習を促すものであり、おおよそ各単元に存在するものである。しかしながら、活動目標をどのように発展させ、まとめたり発表していくのかという学習の道筋が明記されている箇所は、教科書全体で数カ所であり、具体的な調べ方や調べた後のまとめや発表のやり方などについては、単元ごとにはない。そのため、どのような学習活動やまとめが期待されているのかが学習者にとって分かりにくくなっていると言える。

協力者:成人10名(大学生4名,大学院学生6名)。本研究の材料は本来小学校6年生を対象とするものであるが,今回は読みや再生に際しての内観報告や記憶が可能である成人を協力者とした。



◎打ちこわし 米の値上がり に苦しむ町人が、米屋に打ち こわしをかけました。

幕府や大名の政治は、どのようにひはんされるようになったのだろうか。

農民や町人よりも低い 身分とされてきた人たち も立ち上がったんだよ。 江戸時代の中ごろのききんのとき,このような 事件が江戸の町でおこりました。大商人が米を 買いしめたため,物のねだんが上がり,生活が 苦しくなったからです。

人々が立ち上がる 上の絵を見てみましょう。

農村でも、農民が米などの生産を高めても、 生活は楽にはなりませんでした。幕府や藩が、

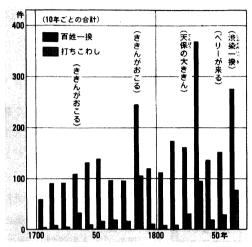
洗染一揆 岡山藩では、財政が苦しくなったので、藩の人々に節約を命令したんだ。そのとき、 農民や町人より低い身分とされ

た人たちには、服そうは漢で染めた木綿の着物にしろとか、雨のときでも、かさをさしたり、げたをはいたりしてはいけないなどという命令を出したんだ。こうしたあまりにもひどい差別に対して、これらの人たちは立ち上がったんだよ。これを渋染一揆というんだ。53か村というたくさんの村を代表して、約千数百人もの人たちが、藩の役所におしかけ、とうとう、このひどい命令をはねかえしたんだ。

さらに年貢を重くしたり、つくったものに対して新しく税をかけたりしたからです。そのうえ、作物を商人に安く買いしめられたり、肥料が値上がりしたり、さまざまな面で苦しめられました。

このため、農民たちは百姓一揆 をおこし、年貢を減らすことや、 ¹⁵ 悪い役人をやめさせることなどを

74



ふふえる百姓一揆と打ちこわし

幕府をひはんした 大塩平八郎

武士の中にも、生 活に苦しむ農民や町 人を心配する人がい ました。



19世紀におこった 天保のききんのとき、もと幕府の役人の 大塩平八郎は、その政治をひはんし、大 版で放送をおこしました。そして、大商 人から米などを取り上げて、苦しんでい る人々に分けあたえようとしました。大 塩が立ち上がると、おおぜいの人々もこ れに加わりました。

この事件は、おさえられましたが、幕 府に大きなしょうげきをあたえました。

うったえました。また、いくつもの村が、団結 して城下にせまることもありました。

一揆は、幕府や藩をたおすほどの勢いにはな りませんでしたが、人々は、幕府や藩の力が弱 5 まってきたことに気づいてきました。

伊勢 (三重県) 松阪の医者本居宣長は、古い中 国の教えや仏教が伝わる前の昔の日本人の考え 方を学び(国学)、古事記を研究しましたが、社 会の様子を見て、藩主に右のような意見書を差 □ し出し、政治をする人の心構えを説きました。

また、江戸や長崎で、オランダ語でヨーロッ パの学問(蘭学)を学んでいた人たちの中から、 世界に目を向ける人々があらわれ、今のままで はいけないと考えるようになりました。



自分たちの地域におこった 百姓一揆があれば、調べてみ

近ごろは、一揆や打ちこ わしがほうぼうでおこって います。昔は、めったにあ りませんでした。こうなっ たのは、人々が悪いからて はなく、政治をする人が、 正しくないことをおし通そ うとするからです。



の本居實長

手続き:この教材を使って内容についてよく知らない小 学生に教えるつもりでよく読むよう教示した。

①各自のペースで文章を読解(5分程度),②読み順の

記入 (2分), ③本文のみではなく欄外情報をも含めた 再生 (15分程度)。④内観報告の順に実施した。なお, 読み順の報告および再生の対象は,単元内の文字情報と

した。

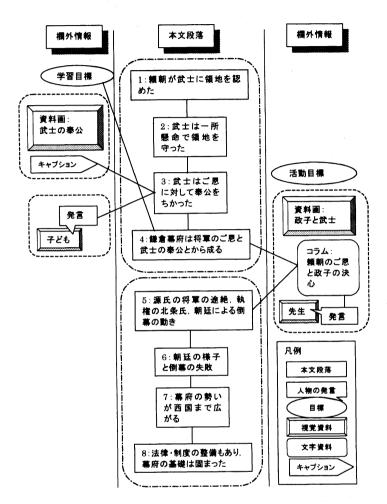


Figure 2 単元Ⅱ「ご恩と奉公」の談話構造モデル

結 果

1. 読解順序

協力者は全員が材料を数回読んだため、 読解順序も複数回分記入されていたが、今 回は一番はじめに読んだときの順序を分析 の対象とした。

本文段落および文書資料の読解順序のタイプとして、本文を一連の流れとして先に読む「本文先行型」、欄外情報を先行して読む「欄外情報先行型」、横書きのテキストを読むように本文と欄外情報の別なく左上から右下へと進める「横書きテキスト型」とにおおよそ分けられる(Table 2)。本文先行型では、本文が欄外情報に先行して読む点は共通であるものの、欄外情報の読み順については方向性が一定でない。なお、1名であるが全部の混合型ともいうべき読み方も見られ、協力者 b さんは単元 II では、左ページは横書き型、右ページは本文先行型と、左ページと右ページの読み順が異なっていた。

読解順序のタイプは、本文先行型あるい

Table 1 対象にした教科書に含まれる欄外情報

	(a) 学習目標 (学習のねらい)・活動目標 (学習活動)
*	(b) コラム
文字情報	(c) 史料 (文字資料)
報	(d) 図表/挿絵の解説情報(キャプション)
	(e) 生徒/教師を模した人物の発言
28	(f) 歴史上の人物の肖像画・写真
視覚情報	(g) 図表および挿絵
報	(h) 生徒/教師を模した人物

Table 2 協力者の読解順序タイプ

	単元 I 「人々が立ち上がる」	単元 Ⅱ 「ご恩と奉公」
本文先行型	a, c, e, h, j	e. h. i. j
欄外情報先行型	-	c
横書き読み型	b. d. f. g. i	a. d. f. g
混合型		ь

は横書きテキスト型が多くなっており、欄外情報にさき に注目した読み方はあまり見られなかった。また、同一 単元において、右ページと左ページとで文字情報の読み 方が変化したのは一名であり、読解順序のタイプは読み 手のなかである程度一貫していることが推察される。

以上の読み方の特徴は、文字情報に限った場合であるが、協力者の内観報告から、2単元とも左上の視覚資料を見てから本文を読み始めていること、文中に視覚資料も含めた欄外情報に注意を喚起するような言及がある場合には、両者を関連させて読んでいた協力者が大半であること、がさらに判明した。前述のように何らかのメタ的な言及がない欄外情報については読解順やその方向性の個人差が大きくなっており、そのために読みの際に行う関連付けについても、個人差が大きくなってしまう可能性が指摘できよう。

2. 再生の量的分析

本文段落 本文の各段落の要点が再生されているかどうかを分析した(Table 3)。単元 I の再生では,個人ごとの再生率を見ると,平均が.43,最小が.17,最大が.83であった。どの段落も半数程度の協力者が必要な情報を落としていたり,記述そのものがなかった。特に,段落6については,正しく再生したのは一人のみであった。単元 II では,個人ごとの再生率は,平均が.64,最小が.38,最大が.88であった。前半の段落では半数以上の協力者が再生しているが,複数の事象への言及がある後半の段落ではそれよりも少なくなっていた。

欄外情報 今回検討した単元には、欄外情報として資料

Table 3 本文段落の要点再生人数

		単元I			単元Ⅱ	
	「人々	が立ち上	こがる」	「ご恩と奉公」		
段落番号	正再生	欠落	誤再生	正再生	欠落	誤再生
1	4	4	2	8	0	2
2	5	5	0	6	4	0
3	6	3	1	8	1	1
4	5	4	1	7	3	0
5	5	5	0	5	5	0
6	1	4	5	8	2	0
7*	-	-	-	5	4	1
8*	-	-	-	4	6	0
平均	4.3	4.2	1.5	6.1	3.1	0.1

^{*}単元 I の段落数は 6 である.

Table 4 欄外情報の要点再生人数

		単元I			単元Ⅱ	
	「人々	が立ちよ	゚゙ゕ゚゚る」	「ご恩と奉公」		
	正再生	欠落	誤再生	正再生	欠落	誤再生
学習目標	2	5	3	5	4	1
活動目標	3	7	0	1	6	3
解説	3	4	3	2	6	2
コラム1	5	4	1	6	4	0
コラム2*	6	4	0	-	-	-
セリフ:子ども	7	3	0	3.	6	1
セリフ: 先生	3	7	0	6	4	0
文書資料*	6	4	0	-	-	-
平均	4.4	4.8	0.9	3.8	5.0	1.2

^{*}単元IIにおいてコラムは1種類であり,文書資料はない。

画や図表など補足資料の他に、学習目標、活動目標、子 どもあるいは大人の視点からの発言がある。ここでは、 欄外にある文字情報の要点が再生されているかどうかの 分析を行った(Table 4)。

単元 I では,個人ごとに産出した欄外情報の再生率は,平均が.44であり,最小が.13,最大が1.00であった。なかでは,学習目標,活動目標,図表の解説が再生されにくかった。単元 II の個人ごとの欄外情報の再生率の平均は.37,最小が.00,最大が.67と個人差が大きくなっている。単元 II においても,学習目標,活動目標,図表の解説の再生はされにくくなっていた。

3. 再生の質的分析

本文段落 本文段落の再生に失敗した場合、それがそもそも再生できなかったのか(情報の欠落)、あるいは誤った再生であったのか (誤情報の再生)を検討した (Table 3参照)。その結果、単元 I は第 2 段落と第 6 段落において情報の欠落が多く見られた。前者は、困窮の理由として幕府および藩からの増税と商人からの圧迫のいずれかが欠如しており、後者は本居宣長の人物説明があったとしても彼が意見書を提出したことが抜け落ちていた。段落 6 では、上方の欠如というよりも、誤った解釈や情報の混入が見られた。例えば、実際の文章では「ヨーロッパの学問(蘭学)を学んでいた人たちの中から、世界に目を向ける人々があらわれ、今のままではいけないと考えるようになりました」となっているところを、「このままではいけないと思い、外国に目を向ける人々もあ

らわれました(bさん)」のように、逆転した流れで再生されたり、「蘭学を学んだ人々による啓蒙などもなされるようになった(gさん)」「蘭学などを学んだ人達は、世界的視点から、日本を批判した(hさん)」のように過度に一般化される場合もあった。

単元Ⅱでは、誤情報自体が少なく、情報の欠落も単元 Iよりも少ない。段落8での情報の欠落としては例えば 「北条泰時らの制定により幕府が栄えた(gさん)」の ように特定できる情報が欠けているもの、あるいは何も 記述がないものとが半々であった。

欄外情報 欄外情報の再生についても正しく再生されているか、あるいは情報の欠落や誤再生が生じているかを検討した(Table 4 参照)。単元 I では、活動目標については記述がなされない場合が多かったのに対し、解説は「農民たちが米屋を襲撃」のように誤情報の混入が多いという違いが見られた。単元 II については活動目標の記述が少ないという点では単元 I と共通なものの、ここでの図表の解説は誤情報が多くなっている。これは、図表や本文などからの解説の生成/復元可能性が関わっているためだと解釈できる。

その他には、人物の発言が全般的によく再生され(単元 I、a さん)、それが変容されたとしても、語り口は変化せず、あくまでも人間の話し言葉として再生されていた(単元 I、e さん)。ただし、発言部分を全く再生しなかった協力者もおり(単元 I、b さん)、欄外情報のどこに重点的に注目するかは、今回の協力者の場合個人差が極めて大きかったことが推察される。また、「上の」「右のような」といった言及がある欄外情報は(コラムおよび史料)については、全体的に再生がよかった。

考察

歴史教科書の談話構造では、学習目標が単元のなかで 求心的な役割を果たし、本文や欄外情報の関連性の根幹 になっている。視覚資料による導入も含め、欄外情報の 種類が類似しており、記述の視点が異なる2単元を用い てその読解順序および再生を検討した。 読解順序については、読み方のタイプはかなり限られており、ひとつの単元を読む際の個人内での一貫性が高いことが示された。すなわち、本文先行型と横書きテキスト型の読解順序が大半の協力者に共通するものであった。今回検討した教科書では、単元内の情報の関連性は本文段落間の接続に限らずほとんど明示されていなかった。教科書の談話構造を意識した読みや再生が行われにくい。本文内に限ってみても、範例や結果などの前段落との関係を踏まえている再生は少数であったし、誤情報を含めた再生も散見された。あるいは、必須な情報の欠如を伴うこともあり、本文に関しては、原因や途中経過が再生されていたり、結果が抜け落ちているものが多かった。

それでも本文は一連の文章として一定方向で読むことはたやすい。それに対して欄外情報の読解順序を規定する要因がないためにその順序が個人あるいは単元によって一定方向でなくなってしまうことが見い出された。これは、本来関連付けるべき情報がばらばらのまま理解されていくことを意味する。その結果、読解順序もそして再生の量質ともに個人差が大きくなり、本文と欄外を関連させずバラバラな事実として覚えたり、個人の興味や自分で行った関連づけに沿った形での単元 I の段落 8 のような誤再生が見られた。

欄外情報のなかでも「上のような話」などと他の資料と明示的に関連付けられている場合にはその再生がややよくなっていた。また、欄外情報への明示的な言及がなくても、自分で関連づけを生成できた場合は、段落とコラム両方ともよく再生されていた。ただし大多数の他の欄外情報では、学習目標や活動目標は全般に再生率が低く、十分読まれていなかったり、読まれたとしても本文内容とは関連づけられない可能性が示された。

以上から、複数の情報資料を含む歴史教科書では、個々の情報として記憶されるものの、その再生の個人差は大きいことと、単元の構造つまり全体像を意識した読みや再生が難しいことが示唆される。

討 論

歴史の学習においては、事象関係の理解が重要と言える。教科書は、単元の学習目標を中心として本文と文字および視覚的欄外情報で構成されており、教師用指導書から示唆される教科書の読み方は、本文とその他関連情報とを交互に見る読み方が作成者の意図されているものである。しかしながら実際には、本文と資料などその他情報を関連づける読みが行われにくく、読解順序と再生に関して、談話構造があまり意識されていないことを示すものであった。

読み手はすべての情報に目を通すとは言えず、また、欄外情報は印象に残りにくく、本文でも重要な情報が欠落していた。これは別個の複数資料からの学習を検討した先行研究(cf., Stahl et al., 1996; VanSledright & Kelly, 1996) の知見とも重なる部分であり、今回の結果は学習者だけでなく、教授の初心者が同一単元内の複数資料のどこに注目するかということへの示唆を与えるものとも考えられる。

ここでは成人が対象であったが、それは内観報告を得るためでもあった。今回は、資料画や図など視覚資料の読み順は記入させなかった。そのため、それらをいつどういう情報と隣り合わせで読んだのかは不明である。ただし、内観報告では挿絵など視覚資料に関して「はじめに読んだ」「何が描写されているのか見ていた」ものの、「(教えるときに) どう説明するか」ということや「本文と対応づけ」たりはあまりしなかったとされている。

今回用いた単元では、モデル図での構造と実際のページレイアウトが対応するわけではなく、欄外情報が対応する本文段落とは離れているものもあった。そのために、意識的な関連づけが必要であったのだが、その努力は協力者にも見られた。協力者の書き込みには、下線を引く、矢印で結ぶ、メモを書き込む、などが見られ、それらを辿ると、本文や欄外情報のなかから、自ら問い(原因や問題状況)を発見し、その答え(結果や理由)をも発見しながら読んでいる様子がうかがえる。このような能動

的な読みは、協力者が成人で認知資源に余裕があったために、可能であったものかもしれないと推察される。

実際の授業場面においては、本文と資料などその他情報との関連づけは、教師がこの統合や注意喚起を促すことになる。しかしながら、このような外的支援がない時や自ら学ぶ際には、はじめから情報間のリンクが明示的な学習材の作成が支援の1形態として考えられよう。他には、文字情報での注意喚起以外にも、矢印などを含め視覚表現や、情報の配置などでも、単元の談話構造がより明示的に反映されるようになると考えられる。

また、今回の協力者は教師となる立場にある者であったことから、本研究の結果は、教師の熟達化の第一歩と解釈することも可能であろう。本研究では、小学校社会科教科書の情報について、成人であっても情報を関連づけることの難しさを示したものであるが、今後は、実際の授業における教科書の利用について、教師の発問やコメント等からも実証的な検討を重ねることが望まれる。もちろん、この教科書の本来の学習者である小学生を対象にして、学習の状況を調査したり、支援の可能性を検討する必要もあるだろう。

引用文献

秋田喜代美・深谷優子・大河内祐子 (1999). 社会科教 科書における談話構造が学習に及ぼす影響(1): 読解に おけるメタディスコースの統合過程. 日本教育心理学 会第41回総会発表論文集, p. 275.

CRISMORE, A. (1990). Metadiscourse and discourse processes: Interactions and issues. *Discourse Processes*, 13, 191–205.

MCGOWAN T.M., ERICKSON, L., & NEUFELD, J. (1996). With reason and rhetoric: Building the case for the literaturesocial studies connection. *Social Education*, 60, 203–207.

PERFETTI, C. A., BRITT, M. A., ROUET, J., GEORGI, M. C. & MASON, R. A. (1994). How students use texts to learn and reason about historical uncertainty. In M.Car-

- retero & J. F. Voss (Eds.), Cognitive and instructional processes in history and the social sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 257-283
- STAHL, S., HYND, C., BRITTON, B., MCNISH, M., & BOSQUET, D. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly*, 31, 430–456
- STEEVENSON, H. W. & STIGLER, J. W. (1992). The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education. NY: Summit Books.(スティーブンソン・スティグラー 小学生の学力をめぐる国際比較研究―日本・米国・台湾の子どもと親と教師― (1993). 北村晴朗・木村進監訳 金子書房)
- STINNER, A. (1992). Science textbooks and science teaching: From logic to evidence. *Science Education*, 76, 1-16.

- TAXEL, J. (1984). The American revolution in children's fiction: An analysis of historical meaning and narrative structure. *Curriculum Inquiry*, 14: 1, 7-55.
- TUNNELL, M. O. & AMMON, R. (1996). The story of ourselves: fostering multiple historical perspectives. *Social Education*, 60, 212–215.
- VANSLEDRIGHT, B. A. & FRANKES, L. (1998). Literature's place in learning history and science. In C. R. Hynd (Ed.), *Learning from text across conceptual domains* (pp. 117-138). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VANSLEDRIGHT, B. A. & KELLY, C. (1998). Reading American history: The influence of multiple text sources on six fifth graders? *The Elementary School Journal*, 98, 239–265.
- WERTSCH, J. V. (1998) Narrative as a cultural tool for representing the past. In *Mind as action* (pp. 73–108). Oxford, NY: Oxford University Press.

SUMMARY

This article describes the features of a Japanese elementary-school history text and studies the effects its discourse structure has on the ways reading and recall take place. Ten adults read two sections from a sixth-grade history text in order to teach that material to children who have little knowledge about the contents. Their ways of reading and their recall performance were examined to see the discourse effects of the text. These effects were as follows; a) inco-

herent ways of reading derived from a lack of explicit relevance, and b) there were considerable individually differential recall of information that had implicit relevance, especially information that was excluded from the text like columns. These results suggest Japanese elementary-school history texts include so much information that readers may not be able to read or recall well, and this finding is discussed in a broader educational context.

国定国語教科書における理科的教材*

1 目 的

この小論は、国定国語教科書に掲載された理科的教材 が国語教育・理科教育それぞれに対して果たして来た役 割を明らかにすることを目的としている。

国民学校令(昭和16年)までの約40年にわたって国語 科の教育内容を規定したのは、明治33年の小学校令施行 規則(以下、33年教則)であった。そこで示された国語 科の「要旨」は次のとおりである。

国語ハ普通ノ言語並日常須知ノ文字, 文句, 文章ノ 読ミ方, 綴リ方及意義ヲ知ラシメ適当ナル言語及字 句ヲ用ヒテ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智 徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス

ここでの「智徳」の実質は、同じ教則に示された「修身、歴史、地理、理科、其他日常ノ生活ニ必須ニシテ教授ノ趣味ヲ添フルモノ」という、読本に掲載すべき事項が規定していた。この教則のもとで編集された検定教科書、また明治37年に第一期が使用開始され、以後、明治43年(第二期)、大正7年(第三期)、昭和8年(第四期)の4期にわたって刊行・使用された国定教科書はすべてこれらの題材を含みつつ編集・発行されている。すなわち33年教則下においては言語に関わる技能や知識の教授とともに、「修身、歴史、地理、理科」等の教科が担う「智徳」の「啓発」もまた国語科の教育内容として設定されていたのである。

筑波大学 甲 斐 雄一郎**

当該教科の教材作成・選択の論理とは異なる方法に基づく教材作成・選択とその蓄積は、国語科が教科として相対的な独自性を獲得するために欠かせないものであったと考えられる。そこでこの小論では理科的教材に着目し、検定教科書と4期にわたる国定国語教科書に掲載された教材(表1参照)について、その推移をこの間の理科の教育課程、教科書と対比しつつ検討することによって、所期の問いに答えたい。

なおこの小論では義務教育期間としての尋常小学校の教科書を検討対象とする。ただし明治40年の小学校令改正にいたるまで尋常小学校は四年間であり、理科は地理歴史等と同様、その間の教育課程には位置づけられていなかった。そこで検定教科書と第一期国定国語教科書については高等小学校用教科書四学年分も検討対象に加えることとする(1)。

2 理科教科書の編集方針

2-1 検定教科書の編集方針

理科は小学校教則綱領 (明治14年) において設定されていた教科のうち、博物 (植物・動物・金石)、物理、化学、生理、そして地理 (地文) を統合して明治19年の小学校令において成立した。これに次ぐ小学校教則大綱(以下、24年教則) では他教科と同様、理科についても学科としての「要旨」と教授方法が示されることになった。33年教則はこれに若干の修正を施して成立している。そして以下に示すこのときの「要旨」が国民学校令にいたるまで、理科の内容を規定することになったのである。

理科ハ、通常ノ天然物及自然ノ現象ニ関スル知識ノ

Scientific teaching materials in the national textbooks of the Japanese language.

^{**}KAI, Yuichiro (University of Tsukuba)

一斑ヲ得シメ, 其ノ相互及人生ニ対スル関係ノ大要ヲ理会セシメ, 兼テ観察ヲ精密ニシ, 自然ヲ愛スルノ心ヲ養フヲ以テ要旨トス。

ここからは理科のねらいとして以下の四点を抽出できる。

- (1) 通常の天然物及び自然現象についての知識の獲得
- (2) 天然物・現象相互及び人生との関係の大要の理会
- (3) 観察の精密さの養成
- (4) 自然を愛する心の養成

当時の理科教育書・教科書は、ともにこれらに即した 目標設定にしたがっている。ただし24年・33年教則下に 編集・発行された理科の検定教科書は、これを博物分野 についてみると教科書によって、また同一教科書の内部 においても、その重点の置き方はさまざまである。

たとえば24年教則下に刊行された学海指針社編『小学理科新書』(明治25年,集英堂)巻一・二では,油菜,豌豆,麦,稲にはじまり鰹,鰯,鰊にいたるまで29科に53の種が掲載されている。ここではそれぞれの種について,主として観察に基く形態が記述されている。(1)と(3)をねらいとした教材構成である。その一方で,巻二には「雙子葉類,単子葉類」「有花植物,無花植物」「有脊動物,無脊動物,温血動物,冷血動物」「哺乳類,鳥類,魚類,昆虫類」等,動植物全体の分類に即して記述された教材や,「根,茎,幹,葉,花,実」等,内部の構造及び性質について記載して動植物の系統を理解させることをねらいとした教材が配列されている。これらは(1)のみをねらいとしているといえる。

このうち種の形態についての記載方法の起源は、若林 虎三郎・白井毅共著による『改正教授術』(明治16年) にまでさかのほることができる。そこでは、動物、植物、 鉱物それぞれについて次に示すような「教授スベキ大網」 を示している。次に示すのはその概略である⁽²⁾。

- 一. 大部分 (一) 名称 (二) 性質
- 二. 小部分 (一) 名称 (二) 性質
- 三. 常習・生育の有様等
- 四. 人間生活にもたらされる効用等。

五. 付説 古来から伝わる興味深い談話等 六. その種を用いてできあがる製品等の製法

これらはすべて24年教則以降の理科においても獲得や 理会が目指された、知識や人間生活との関係についての 内容に係わるものである。

「小学理科新書』に記載された55種の動植物の多くは
ー〜四を中心に記述されている。このうちとりわけー,
二が33年教則の(3)における「観察」のための観点であり,
特定の動物,植物,鉱物ごとにその特徴を理解するため
の着眼点と記述の実際を示している。加えて(2)における
「天然物及び現象相互及び人生に対する関係の大要」は
四の「効用」の記述が代表している。

若林等は「動物」の最終段階においては「動物界造化 ノ妙工ヲ黙想セシムルしことをねらいとしていた。しか し当時出版されていた「小学動物書|類はまだ不完全で あるとして、この段階における教授法については示して いない (前掲書, 164-165頁)。これを小学校用教科書 で部分的に実現したのは棚橋源太郎(明治36年)が「ユ ンゲの近世自然科学的主義」と「バイヤーの歴史的実際 主義」とを折衷して編集したとする(184頁),棚橋自身 と樋口勘次郎による『小学理科教科書』巻1~4 (明治 33年、金港堂) である。この教科書にはユンゲ (1891年) が生物の保存適合性から導き出した八法則(26頁)のう ち「有機的調和の法則」や「順応(適応)あるいは適合 の法則しについての例が、巻一第二篇第一章三「地中に すむ動物」や巻二第一篇第三章三「森林の動植物」など に認められる。それらによって教則における(2)のねらい を実現しているということができる。

(4)の「自然を愛する心の養成」を標榜した教科書には24年教則下に刊行された文学社編集所編『新定理科書』 (明治26年,文学社)がある。これは自然界の様とそこから受ける筆者の感慨を描写することによって所期のねらいを達成させようとしていた。しかしそうした方針は稲垣忠彦(昭和41年)が「自然認識とはかかわりない情緒的,『文学』的文章の付加」にすぎず「かえって事実の記述が圧縮されている」と指摘する結果となっている (371頁)。板倉聖宣(昭和43年)も「児童の興味を重んじた点」を評価しつつ、それが「科学の本質外」における試みであると指摘して、その効果については疑問を呈している(205頁)。次節以下の議論を先取りしていうならば、自然界の情緒的描写はむしろ国語科の教材として以後掲載され続けるのである。

2-2 国定理科教科書の編集方針

小学校令施行規則中改正 (明治36年4月) において, 明治37年以降、修身・歴史・国語等の諸教科用教科書は 国定のものに限られることになった。その際、理科につ いては、体操、裁縫、手工、唱歌とともに児童用の教科 書使用が禁止された。それに対応して各地の師範学校付 属小学校では教授細目を考案し、また各出版社は『筆記 代用書』等を編集・発行している。それらには検定教科 書と同様の多様性が見られる(3)。しかし教科書の使用 禁止が意味することは、理科を他の諸教科と同様実践中 心の教科として確認したということである。理科におけ る実践とは種の観察・実験である。博物教授の場合、そ の方法としては『改正教授術』に由来する「教授スベキ 大綱」による観察指導が中心になるはずであった。実際 明治41年に文部省が刊行した二巻の『尋常小学理科書(教 師用) | の構成は、巻一においては55課のうちの41課、 巻二においては53課のうちの23課において博物的教材を とりあげているが、そのほとんどが動植鉱物それぞれの 種別に形態上の観察の観点と常習・効用の解説にとど まっており、種ごとの分類や内部構造、系統はもとより 保存適合性等については触れていない。『改正教授術』 の方法に回帰しているのである。

そしてこの記述方法は明治44年に文部省が初めて刊行した児童用国定理科教科書(第一期国定理科教科書)にもおおむねそのまま引き継がれている。以後33年教則下において国定理科教科書は大正7年(第二期),大正11年(第三期),昭和4年(第四期)に改訂・発行されている。しかしこの間教材として選択された題材,記述方法に大きな変動はない。この意味で博物領域については、その編集の基本的な方法は『改正教授術』ですでに定まっ

ていたということになる。すなわち4期にわたる国定理 科教科書においては、主な動植物について、部分ごとの 名称と性質、人間に対しての効用、そして製法や逸話な どについて、鉱物については性質、効用、製法等につい てそれぞれ網羅して記述するという方針が、題材を理科 教材たらしめる方法として一貫していたのである。

3 国語教科書における理科的教材の展開

3-1 第一期国定国語教科書における理科的教材

33年教則において理科は地理歴史と同様,義務教育としての尋常小学校の必修教科には含まれていなかった。そこで教育世論はもとより,国定教科書の編集を想定した文部省においても,これらの教科に関する教育を国語科で行うことは当然のこととして考えていた。次にみるように第一期の『尋常小学読本』においてはその方針を踏まえて理科のねらいを網羅して編集されている。

理科二関スル材料ハ主トシテ天然物及自然現象中直接人間ノ生活二関係アルモノ及観察ヲ緻密ニシテ自然ヲ愛重スル念ヲ起サシムルニ足ルヘキモノヲ選択セリ 而シテ之ヲ選択スルヤ出来得ル限リ観察教授ノ便ヲ図レリ 其他簡単ナル器械人身生理一般ニ渉レルモノモ亦之ヲ収メタリ

『高等小学読本』ではさらに,教科書使用の禁止を受けて理科書の代替としての機能を持たせようとしている。

理科二関シテハ明治三十六年文部省令第二十二号二 依リ児童ニ教科書ヲ使用セシメサルコトトナリタレ ハ程度ニ合スル限リ成ルヘク詳細ニ叙述シタリ

ただしこれらの教材は、そのほとんどすべてが題材と記述項目において、24年教則、33年教則下に出版された検定教科書に見られる。たとえば国定教科書における理科的教材70篇のうち、坪内雄蔵篇の『国語読本尋常小学校用』『同・高等小学校用』(富山房、明治33年)とは27篇、普及舎編集所編の『国語読本尋常小学校児童用』『同・高等小学校児童用』(普及舎、明治33年)とは16篇、学海指針社編の『帝国読本』『高等帝国読本』(集英堂、明治33年)とは11篇が、その題材と記述の観点にお

いて一致している。これは編集を急いだ文部省が検定教 科書の題材を採用したと考えるのが妥当である⁽⁴⁾。

しかしその採用方針は無作為というわけではなく. 一 定の原則をみることができる。すなわち尋常小学校用の 検定教科書に掲載された. 当時の日本の児童にとっては 珍奇な動物、また同類の種を集めて知識を授けようとし た彙類体ともいうべき教材群(有用の植物, 国の獣, 等) は国定の『尋常小学読本』において採用していない。一 方, 高等小学校用の検定教科書に掲載された, 児童の身 近な動植物に関する教材ついては『高等小学読本』にお いて採用していないのである。尋常小学校段階において は実物観察が可能なもののみを採用し、高等小学校段階 においては実物観察が可能なものは排除したという方針 をみることができる。そして『尋常小学読本』における 博物的領域についての記述項目は『改正教授術』で示さ れたもののうちの一部、またはすべてを網羅している。 一方『高等小学読本』においては「イチョー」を除いた すべてが生態学上の知識に係わる教材や、児童にとって 観察が困難な種で構成されている。

ここから第一期国定国語教科書における理科的教材の 掲載方針を確認することができるだろう。理科が教育課程に存在しない尋常小学校段階においては,例示した種ごとに観察のための観点を示すことによって,理科の代替としての機能を果たすために理科的教材を構成したのである。一方,理科が実験観察中心の教科として位置づいている高等小学校段階においては,生態学の知識や観察が困難な動植物についての知識,また地文や化学に対する知識を与えることによって,理科教育を補完しようとしたという方針を認めることができる。

3-2 国定国語教科書における理科的教材の展開

明治40年の小学校令において、義務教育としての尋常 小学校の課程は六年間に延長されることになった。その 結果、五・六年次において、理科は歴史地理と同様必修 教科として位置づけられることになり、しかも43年には すでに述べたとおり、児童用国定教科書も文部省によっ て編集・刊行されることになった。このため第二期以降 の国定国語教科書の編集担当者は、33年教則における教 材規定に従いつつ、国語教科書に理科的教材を掲載する 意味、そして題材の選択や記述方法についての再検討が 迫られたはずである。

そこで個々の教材をみていくと、その掲載数について は顕著な差異はないが、新たに取り上げられたのは第一 期においては除外されていた, 彙類体による教材(瓜, 豆の一族,海の生物,花ごよみ,鳥)と,植物学につな がる教材(花ノサマザマ、葉)、中学校の理科に位置づ けられた教材(動物と植物の関係), そして地文天文に 関わる教材群である。一方個別の種についてとりあげた 教材は、『改正教授術』における「教授スベキ大綱」の 項目でいうならば、「部分」についての観察の観点を示 すというよりは「常習・効用・付説」に相当する部分の 記述が多くなっている。観察によらずに獲得する知識に 関する教材が増加しているのである。これは実験・観察 中心の教科としての理科が尋常小学校に位置づけられた ことによると考えられる。その結果、第一期において理 科的教材が担った機能のうち、入門・代替に関わる教材 の必要性が低下したために、代わって知識に関する教材 を増加させることによって、義務教育における理科のね らいを補完しようとしたものと考えられる(5)。

第三期国定教科書(大正7年以降使用)においては,第二期の傾向が継続している。ただし第三期の国定国語教科書の編集担当者は,小学校教育の改善に関する「臨時教育会議」の答申を受けてとくに記述の仕方について工夫を加える必要があった。答申では第二期の各科国定教科書について「其ノ教科書中ノ資料及記述概平凡ニシテ児童ニ深刻ナル感化ヲ与フルニ足ラサルノ感アリ此ノ点ニ関シテハ特ニ意ヲ用ヒ将来一層有力ナル材料ヲ加へムコトヲ要ス」という指摘がなされていたからである(6)。

第三期国定国語教科書編集の中心的な役割を果たした 八波則吉(大正10年)が「面白いやうに、出来るだけ面 白いやうにと筆を運びました」(88頁)と述べているの はこうした事情にもよるものと考えられる。八波らが用 いた方法は「他教科の読本化」というものであった。こ れは他教科の教育内容を含みつつも、その表現方法に工夫を加えるというものである。理科的な教材の場合、韻文化、擬人化、そして「児童本位」などがそれに相当する。このうち「児童本位」とは文章の登場人物に当該学年の児童を採用したり、また、その児童を通して事柄を語らせる、あるいはその児童に向けて大人が語って聞かせるという体裁をとるものである。

国定第三期の編集中にも近代学術研究会(大正9年, 277頁), 関原吉雄 (大正14年, 131-219頁) などから知 られるように、国語教科書における理科的教材を用いて 理科教育を行うべきであるという議論はあった。一方で 八波則吉(大正10年)は、国語教科書には綴り方や話し 方、そして聞き方の模範例としての役割も期待されてい ることを理解していた(125頁)。理科教材の「読本化」 は理科と国語科とのねらいを両立させ、しかも「児童ニ 深刻ナル感化ヲ与フル | という課題を実現しようとした 工夫の現れだったのである。しかし国定第三期の「読本 化|という方法については文章の不自然さについて多く の批判が提出されていた。八波則吉(大正12年)はこう した批判に対してはそれを認めつつ、その原因を教科書 編集の題材を規定した33年教則に求め、その改正ととも に、「此の次はもつと思ひ切つて文学読本にする事」を 提言している(238頁)。

第四期国定国語教科書は、博物領域についてみるならば鉱物についての教材はなくなり、動植物についてもその教材数は減少している。そしてこれらの教材を記述する際に選択された文種は、説明文で表現された「油蝉の一生」「つばめはどこへ行く」を除くと、ほとんどが擬人法や「児童本位」等を用いて「読本化」されたものになっている。この意味で八波の提言を徹底する方針で編集されているようにみえる。しかし「児童本位」の教材化の方針には国定第三期と第四期には大きな開きがみられる。その要因は第一次世界大戦以降の理科教育の進展と関連させて考える必要がある。

4 国語教科書における理科的教材の変容

4-1 理科教育の進展

第一次世界大戦後の理科教育にはさまざまな展開があり、教則を前提としながらも理科教育の内容の拡大、あるいは重点の移行に向けてさまざまな提言がなされている。その契機のうちの一つとなったとされているのが大正7年2月の文部省訓令第一号「中学校物理及化学生徒実験要目」である。これは次のような趣旨に基づいて、「生徒実験ニ関スル設備ニ対シ国費ヲ支出シテ其ノ完成ヲ助」けることをねらいとして制定されたものである。

国民生活ノ実際ニ適切ナル知識技能ヲ確実ニ会得セ シメ兼テ独創自発ノ精神ヲ涵養センコトヲ要ス

「生徒実験」の振興というねらいについては、結果として十分な成果を挙げたとは言えかったという評価が一般的である。しかし「独創自発ノ精神ヲ涵養」することが理科教育のねらいとして挙げられたことは、中学校のみならず小学校における理科教育の実践と理論をも活性化させている。すなわちこの前後以降の理科教育論は33年教則のねらいに加えて「科学的精神の喚起・科学的訓練」を挙げ、大嶋鎮治(大正9年)によれば「現時理科教授の任に当れる教師に対し科学的知識と訓練の孰れが必要なりやと問ふならば、其の多くは科学的訓練を以て主なるものと答ふるに躊躇せざることと思ふ」というようにその意義を強調する例が多くなっている(357頁)。ただしその内容については論者によってさまざまな説明が与えられている。神戸伊三郎(大正15年)はそれらを次の四項目に整理している(452頁)(7)。

- 1 実験観察を精細確実に遂行する所の観察力。
- 2 実験観察によつて知識を得んとする実証的態度。
- 3 事物に接して疑問を起し之を追究する研究的態度。
- 4 問題に対してよく考察を進め得る力即ち思考力。

「科学的知識」を獲得させるための観察対象について も、国定理科教科書における「記載的静的」なものから 「継続的動的」なものへと移行させた提案・実践が増加 している⁽⁸⁾。それは神戸伊三郎(大正11年)によれば 「活動と成長とに触れない所の生物の研究は生物学としての特徴を失つてゐる」というように生物学の動向がその背景にはあった。しかしその実践の意義を強調することができたのは、記載的静的観察が「児童は指導者の命令の儘に、いやいやながら義務として研究するといふ態度を示す」のに対し、継続的・動的観察は「頗る熱心に多大の興味を以て生物を観察する」(284—285頁)というように、「研究的態度」の養成に直結するからなのである。

4-2 第四期の理科的教材にみる教育内容の変容

すでにみたとおり、理科におけるねらいのうち、「通常の天然物及び自然現象についての知識を獲得させる」と「観察を精密にする」というねらいの実現のために理科教科書が採用したのは、種の観察に基づく方法であった。国定第三期までは国語科の教材においてもそれをなぞっており、「部分」と「効用」に即した知識の一部を含んで記述していた。ところが第四期においてはそのような教材は「動物園」のみになっている。この意味で第四期において、それまでの国語教科書が担っていた理科的教育内容からの転換が認められるのである。

第四期の国語教科書における理科的教材を特徴づけるのは、動植物の成長、行動、生態等に関する記述である。理科における33年教則のねらいのうち「観察を精密に」する観点や、獲得が目指されるべき「通常の天然物及び自然現象についての知識」が、国語教材においてはそれまでの、種の静的側面にかかわるものから継続的・動的側面にかかわるものに移行している。その意図について第四期国定国語教科書の編集に係わった井上赳(昭和13年)は次のように述べている。

旧読本の理科は(中略)形態記述を主としてゐたのに対し、新読本のそれは「おたまじやくし」にしても、「クモノス」にしても、「油蝉の一生」にしても、「朝顔の日記」にしても、又此の「つばめはどこへ行く」にしても、動的な習性や生態が覗つてある所に近代博物学の動向と、児童の学習興味を併せ備へてゐる(9頁)。

この方針については前節でみた神戸等による理科教育 の動向との類似が指摘できるであろう。

そして第四期国定国語教科書の編纂趣意書などによれば、大正中期以降理科教育界において強調された「科学的訓練」に係わるねらいもまた国語科の教材づくりに際して盛り込まれている。それはとくに「児童本位」の文体に対する改変というかたちで現れている。

第三期国定国語教科書において「児童本位」などの手 法で教材化しようとした方針はすでに見たとおりである。 それは知識の伝達を容易にするための手段というのが主 たるねらいであった。しかし第四期においてはそうした 方針に基づく教材化の例は二例 (動物園, 月の世界) の みになっている。その他の理科的教材としての生活文 (木の高さ、磁石、僕の望遠鏡、朝顔の日記、クモノス、 等)は、おおむね日常生活のできごとから生じた児童の 疑問や興味に動機づけられた観察・実験・推理・創作な どの行為が描かれている。編纂趣意書によれば、たとえ ば「磁石 | のねらいについては「磁石の性質を説いたも ので、併せて実験に対する児童の興味を喚起誘導しよう とするものである | と示されている。これらの教材は、 当該の題材についての理科的知識の獲得とともに, 教材 中の児童の行為それ自体が、読者としての児童の、実 験・工夫に対する興味や観察的態度を喚起するためのモ デルになりうるという意味において、理科的な教材とし て位置づけられているのである。

「科学的訓練」に結びつけるための工夫は文章構成法の変化のうえにも現れている。それは寺井正憲(昭和62年)が科学的文章の文章構成モデルとして指摘した「事象の認定一問い一解決部」という構成法である。寺井によればこれは「題材分野の研究の論理,認識の方法の文章構成への反映」であり、神戸伊三郎(大正15年)が整理した「科学的訓練」のうちの「事物に接して疑問を起し、之を追究する」過程に即した構成であるといえる。第四期国定国語教科書に新たに加わった「あぶらぜみの一生、つばめはどこへ行く、仏法僧」等は、寺井による「説明型文章」、「木の高さ」は「探究型文章」に分類す

ることができる。いずれも教材中で提起された問題とそ の解決の過程が記述されているのである。

5 理科が国語教材にもたらしたもの

以上みてきたように教育課程の変化、理科における教育内容の変動を受けて、第一期から第四期にかけて国定国語教科書において選択された理科的教材は変化してきている。すなわち理科が尋常小学校の教育課程に位置づけられておらず、しかも高等小学校において理科教科書の使用が禁止されていた第一期には理科の代替・入門としての役割を国語科の教材が果たしていた。それが尋常小学校の延長にともなって理科が教育課程に位置づき、しかも国定の理科教科書の使用が認められた第二期以降は、理科教科書での取扱いが比較的軽い動植物に関する知識や動植物相互の関係に係わる内容が取り上げられるようになっている。

第一次世界大戦以降,理科教育の進展に伴って理科教育のねらいは拡大していた。それにもかかわらず国定理科教科書は,第四期においても第一期の基本的な方針からの変更がなかったために,第四期国定国語教科書は国定理科教科書が網羅しなかった領域や課題を取り上げることによって,国語科としての理科的教材を構成したのである(๑)。この意味で国語教科書における理科的教材は変化を遂げているものの,理科教育の補完という関係のあり方には,第一期以降第四期国定国語教科書にいたるまでその方針に変化は認められない。理科的教材は理科教育の動向と関連しつつ一貫して国語科の教育内容の一部を構成してきたのである。そのことと国語科としての教授方法との関連,また今日の国語教科書との連続性等については別の機会に論じることにしたい(10)。

注

(1) 使用教科書は原則として『日本教科書大系』(講談社) 所収のものにより,編纂趣意書は『近代日本教科書教授法資料集成』第11巻(東京書籍)によった。

- (2) 『改正教授術』巻三「博物課」に示された各段階の「教授の大綱」をもとにまとめたもの。
- (3) 教授細目は、樋口勘治郎・浜幸次郎・矢島喜源 次共著(明治39年)付録掲載のものに、「筆記代用 書」は板倉聖宣・長谷川純三共編著(昭和56年) 掲載のものによった。
- (4) 『教育時論』誌(明治36年4月25日号)「時事彙報」欄では、文部省普通学務局長沢柳政太郎が、カリフォルニア州の制度として「民間発行の著書の図面若くは詩歌文章等特殊のものを選抜して之を政府に買上げ更めて政府に於て之を編纂刊行」している例を挙げ「我国に於ても将来恐らくは此種の例を襲ふに至る可しと信ず」とした談話を紹介している。
- (5) 第一期国定国語教科書(高等小学校用)に掲載されていた理科的教材のうち「風,熱帯地方の果樹,害虫と益虫,望遠鏡と顕微鏡,バクテリヤ,電気の世界」は、明治44年度より使用開始された『高等小学読本』に掲載されている。
- (6) 教育史編纂会『明治以降教育制度発達史』第五 卷,118頁(昭和13年,教育資料調査会)
- (7) 神戸(大正15年)自身は疑問→過程→計画→遂行→批判,という「科学的認識の全過程に習熟すること」をもって、科学的訓練と主張している(423頁)。
- (8) 橋本為次(昭和4年)『理科教育の組織的研究』 目黒書店,吉田弘(昭和4年)『実験観察理科の系 統的指導』郁文書院,栗山重(昭和6年)『労作生 活中心理科教育の原理と実際』人文書房,土師晋 (昭和7年)『小学理科継続観察の系統的指導』明 治図書,等
- (9) 堀七蔵(1961年)『日本の理科教育史第一』318 頁によれば、国定読本は省内会議、教科書調査会 を経る前に、文部省図書局内会議にかけ、そこで 各科担当の監修官12名で各教科の連絡をとったと いう。

読 書 科 学 第44巻 第1号

表1 国語読本における理科的教材の推移(数字は巻数を示す。() 内は高等小学読本の巻数。)

	普及舎	坪内読本	国定一期	国定二期	国定三期	国定四期
動均勿	3 カ金鳥/フェコ 3 金鳥/ア 3 金鳥/ア 3 金鳥/ア 4 4 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	3 うまきない。 3 のたい。 3 のたい。 5 鳥のかの。 6 国がの。 6 国がの。 6 国がの。 8 鯨牛・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩・塩	3 ツバタみマイン は は は は は は は な は な は な な は な な な な な	3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3 3	334779年 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	5 おたまじやくくし 5 りが脚の一生 7 油酸は 8 水放射 9 仏法 9
植物	3 くだもの 4 梅用の植物 (1) 珍しい草 (4) 椰子樹	3 竹の子 3 五つクタークタークタークタークタークタークタークタークタークタークタークタークターク	3 タンボボ 3 サクラ 3 ナノハナ 3 うめいみ 3 ブドー 5 む草木/カカウウテンマ 7 石と豆 (1) 毒子ル植物 (2) 種子ラの働 (6) 熱帯植物	3 サクラ 4 カキトクリリタイト カーカー カーカー カーカー カーカー カーカー カーカー カーカー 大変 フラ 一生物 カーボンサマ ファイン マーダー アイ・ファイ アー・ファイ アー・フェー アー・ファイ アー・ファイ アー・フェー アー・ファイ アー・フェー アー・ファイ アー・フェー アー・ファイ アー・ファイ アー・ファイ アー・ファイ アー・ファイ アー・フ	3 竹の子 5 ブダウ 7 海ノ生物2 9 朝鮮人参 10 温室の中 11 ゴム	7 朝額の日記
鉱物	6 石炭ト石油 7 有用の金属 (4) 石炭の由来 (5) 鉱物ノ使用	6 石炭及ビ石油 7 有用ナル金石 8 鉄の物語 上下 (2) 玻璃の発明 (5) 金剛石	6 石炭ト石油 6 銅と鉄 1.2 (3) 水成岩火成岩 (7) 石炭がす	5 炭ト油 6 ヤクワントテッヒン	6 ヤクワントテツビン	なし
物理	3 ジシヤク 4 山ビコ 5 空中ノ水 7 空気 (7) 熱 (8) 電気の応用	6 水ノ効用 6 象の目方 7 空気 (2) 反射と反響 (3) 望遠鏡の発明 (6) 軽気球 (7) 電気	5 水ノコーヨー 7 寒暖計 (1) じょし、	4 とけい 9 汽船・汽車の 発明 9 空気	4 山びこ 6 磁石 8 水の力 12 トス、ジリン 12 電気の世の中	6 磁石 6 僕の望遠鏡 8 振子時計 8 自動機機 9 飛行機の発明 10 汽車の発明 11 電話の発明
生理衛生	8 ひとのからだ 8 養生 (1) 伝染病の予防 (1) 胃と肢体との争 (3) 衛生	8 身体の構造 1 2 8 養生 (3) 胃の腑の説論 (4) 皮膚の養生 (7) 耳 (7) 耳 (7) バクテリヤ	7 人ノカラダ 7 煙草と酒 (1) 運動 (5) 胃の説論 (5) 皮膚の養生 (7) バクテリヤ	4 手ノユビ 7 手のはたらき 7 水とからだ 8 胃と身体 9 養生 10 人ノ身体	3 ゆびのな 8 手の働 8 胃とからだ	3 tlu#
地文文象	7 かみなりよけ (7) 噴火山 (8) 太陽ト月	3 あめあめこさめ 3 にじ 4 雪 日ノメグミ 8 山林ノ効用 (3) 太陽 (3) 星の話	3 日とにじ 5 ツュ 5 雷のおちた話 (1) 地中の話 (3) 風 (4) 火山 (6) 太陽ト月	5 かみなり 10 温泉	5 雨 9 星 <i>の</i> 話 11 太陽	4 月と雲 9 星の話 11 雲のさまざま 11 月の世界 12 太陽
その他	4 四季 6 山林 8 動物ト植物 (1) 花ト虫 (2) 山林 (6) 園中の小世界	4 春 8 山林の効用 (1) 廃物利用	5 大水 6 ろーそくの話 7 四季 (2) 廃物利用 (6) 動物と植物との 関係	6 四季 10 保安林 12 動物と植物の 関係	3 水デツバウ 11 人と火 11 暦の話	4 北風ト南風 7 木の高さ 10 科学博物館 12 関孝和

(10) 国定第三期にいたるまで理科的教材として掲載されていた「動物ノ色ト形, 鮭, 保安林」等は, ほぼ同様の構想の教材が現行の国語教科書にも教材として選択されている。また寺井正憲(前掲)によれば科学的文章の文章構成モデルによって分析可能な教材は自然科学的な説明的文章のうちの8割に達するという。

猫文

板倉聖宣(昭和43年)『日本理科教育史』第一法規 板倉聖宣・長谷川純三共編著(昭和56年)『理科教育史 資料』第三巻,東京法令

稲垣忠彦(昭和41年)『明治教授理論史研究』評論社 井上赳(昭和13年)「編纂概説」国語教育学会編『小学 国語読本総合研究』岩波書店

大嶋鎮治(大正9年)『理科教授の原理』同文館 神戸伊三郎(大正11年)『学習本位理科の新指導法』目 黒書店

神戸伊三郎 (大正15年) 『理科学習原論』 東洋図書

近代学術研究会編述(大正9年)『集説理科教授新潮』 中興館

関原吉雄(大正14年)『私の理科教育』明治図書 棚橋源太郎(明治36年)『理科教授法講義』宝文館・同 文館

寺井正憲(昭和62年)「自然科学的な説明的文章における文章構成モデル――問いに対する解決過程としての説明・探究の論理に着目して」『人文科教育研究』14号

樋口勘治郎·浜幸次郎·矢島喜源次共著(明治39年)『普通教育理科教授資料下巻』鐘美堂

堀七蔵(昭和36年)『日本の理科教育史一』福村書店 八波則吉(大正10年)『創作への道』弘道館 八波則吉(大正12年)『第二国語の講習』教育研究会 ユンゲ(1891年)『生活共同体としての村の池』(初版は 1885年,邦訳山内芳文,明治図書,昭和52年)

若林虎三郎・白井毅 (明治16年) 『改正教授術』 (東京書籍刊『近代日本教科書教授法資料集成』第2巻によった)

SUMMARY

The purpose of this study was to clarify the aims in the scientific materials included in the national textbooks of the Japanese language. Between about 1890 and 1941, the teaching materials in the Japanese language textbook were based on regulations that required the inclusion of science, history and geography. The national textbooks of the Japanese language were published in new editions four times over this period.

In this research, the scientific part of the teaching materials included in the four editions of Japanese language textbooks were compared with the teaching materials in the science textbooks. The results indicated that the policy for the selection of scientific material in the Japanese language textbook changed. The changes occurred in accordance with the changes in the curriculum and an expansion of the contents of education in science. The textbooks of science did not have a corresponding expansion of the contents of education in science throughout this period. Instead, it was Japanese language textbooks that took up the themes that the science textbooks had not covered. In this way the policy for the Japanese language teaching materials served to supplement the contents of education in science in a consistent manner.

日常的な言語習慣に関する短大生の意見について ——授業後の意見文の分析から——*

仙台白百合短期大学 舛 田 弘 子**

問題

私たちは普段、何の気なしにことばを用いて他者に自分の意図を伝達しようとし、また、他者のことばから他者の意図を理解しようとする。そのようなコミュニケーション(1)の際、誤解や軋轢が生じることがある。このような誤解や軋轢に大きく関わるのが、「文脈的情報の考慮の有無」である。

「文脈的情報」とは、「ことばや文章などを取り巻く、様々な関連する語や事件、観念等の一群(オグデン&リチャーズ、1988、pp. 132)」であり、会話の場合なら、相手との人間関係、その場の状況、それまでの経緯、自分の立場などを指すことになろう。コミュニケーションの過程で、自分の意図をことばにする(発信)ときは、この「文脈的情報」によって、表現を変えていくことが必要となる。また、意図を解読する(受信)にも、「文脈的情報」を考慮したことばの理解は不可欠である。

ところで、発信・受信の際にどの程度文脈的情報を考慮すべきかの程度、即ち「文脈的情報」へのことばの依存度の大きさ(以後「文脈依存性」)は、全てのことばにおいて等しいわけではない。私たちの日常的な言語習慣の中で、この2点を考えたときに非常に対照的なことばが、「ら抜きことば」と「敬語」であろう。

「ら抜きことば(以下、「ら抜き」)」は、標準的な現代

口語文法では、尊敬、受身、可能、自発の4つの意味を 担っている助動詞「ラレル」が、上一段動詞(見る・着 るなど) か下一段動詞(出る・受けるなど)につく際に 起こる現象である。即ち、「動詞の未然形+ラレル」と いう形を取るはずが、「ラ」が欠落して「動詞の未然形 +レル」という形に変化し、しかも可能の意味だけを持 つようになる。上述の「文脈依存性」の観点から、「ら 抜きことば」の特徴を整理すると、以下のようになる。 「ら抜き」は従来の「ら入り」の表現が4つの意味を持っ ていたのに対し、1つの意味しか持たない。そのため、 「ら入り」の表現が4つの意味を弁別するのに文脈に頼 らねばならないことに比して、「ら抜き」ではその必要 がない。この点で、「ら抜き」は、用いられている文脈 への依存度が低いと言える。従って、送り手側も、受け 手側も、誤解の心配が少なく、気軽に使用可能であると 言えよう。

それに対して敬語表現は、まず会話の相手と自分との、場合によっては加えて第三者までをも含めた上下・親疎関係を判断し、それに基づいてふさわしい表現を選択しなければならない。加えて、関係判断やことばの選択を誤ったり、価値観の違いがあれば、すぐさま相手との人間関係に響く恐れもある。これらのことから、敬語は、高度に文脈依存的だと言えるであろう。

ところで、私たちは国語教育の中で、標準的な口語文法として、これらのことばについて学ぶ機会がある。 「ら抜き」については、これだけを取りあげて学習する 単元はないが、中学2年時において、口語文法の助詞、

^{*} Students' opinions on common Japanese usage: An analysis of students' writing after classwork about common Japanese usage.

^{**}MASUDA, Hiroko (Sendai Shirayuri Junior College)

助動詞を学ぶし、高校の国語や古典においても、語句の 用法ということで、口語・文語双方の学習を行う。その 際には必ず助動詞「レル・ラレル」が扱われるはずであ る。また、敬語については、中学3年時において、敬語 の理解と用法が扱われ、高校でも国語や古典において、 繰り返し扱われていることは周知の通りである。

しかし、このように「レル・ラレル」や「敬語」につ いて繰り返し学んでも, 私たちの日常的な話しことばは, 必ずしもその知識に添った、「文法的に正しい」ものに はなっていない。もちろん、ことばは常に文法に添った 形で話されるものではない。また、口語文法と言われる ものにも何種類か存在し、それらに微妙な違いがあるた め、何を持って「文法的に正しい」とするかは大きな問 題であることは言うまでもない。しかし、私たちが学校 教育の中で文法を学習することの意味を考えると、「敬 語」や「レル・ラレル」については、正しい形を知り、 できるだけ正しく話すことをねらいとしていると言って いいだろう(2)。しかし、この「敬語」や「ら抜き」の 使用の現状を見ると、「学校で習った(はずの)ことば」 と「日常使うことば」が乖離してしまっていて、ねらい どおりにはなっていないと考えられる。そこで、短大生 がこれらのことばについて、学校で習った知識は知識と して、個人としてはどう考え、どう使用しているか、あ るいは使用していきたいのか、という、いわば実用論的 側面での把握を試みることにした。ここで短大生を対象 としたのは、ことばの変化を担っていくのはいわゆる若 者世代であると考えられるためである。

さて、実用論的側面を問題にする場合、自分の言語習慣を振り返るためには、判断基準としての文法知識に対する理解が必要であろうと思われる。しかしながら、対象者である短大生たちは、過去に「レル・ラレル」や「敬語」について学校で習った文法的知識が曖昧になっていたり、コミュニケーションとしての日常的な言語使用という視点を有していない可能性がある。そこで、まず、

「ら抜き (レル・ラレル)」や「敬語」について授業を 行い、ある程度の知識を共有させてから、意見を問うこ とにした。このことにより、彼女たちが「敬語」や「ら 抜き」に関して、新たに学んだことと合わせて、自身の 日常的な言語習慣を実際どう考え、また、どのような言 語習慣を身につけていきたいと願っているのかを知るこ とができるだろう。また、そのような情報を得ることに よって、将来的には彼女たちの実状に合わせた学習援助 も可能になると考えられる。

上述の議論を踏まえて、本研究では、「文脈依存性」という視点からみて対照的であり、更に学校教育場面と日常的場面が乖離していると考えられるこの二つの言語習慣について、短大生がどのように考えているかを、彼女らの意見文の分析を通じて把握することを試みる。本研究の目的は、以下の3つに集約される。

- (1) 学習者たちは、「ら抜き」の授業後、その使用について、どのような意見を持つか。
- (2) 学習者たちは、「敬語」の授業後、その使用について、どのような意見を持つか。
- (3) 「ら抜き」と「敬語」について、学習者の考え方 にどのような違いがあるか。また、それは、ことば の「文脈依存性」という性質とどう関係するのか。

方 法

学習者は短期大学2年生女子,93名である。学習者たちは,ことばやコミュニケーションを扱った講義の受講生であり,当該の授業の前にはコミュニケーションについて数時間の講義を受けている。

手続きは以下のようであった。

(1) 「ら抜き」の場合

学習者は「ら抜き」についての講義を1時間受講した。 講義のねらいは、1)「ら抜き」の文法的な性質と「ら 抜き」の名前の由来、2)「ら抜き」には使用上の利点 と欠点があること、3)ことばは変わっていくというこ と、この3つを学習者に理解させることである。講義の 内容は以下の通り。

1)「流行語・隠語」についての解説。79~80年(学習者たちの生まれたころ)の流行語と,98年の流行

語をそれぞれ資料として提示し、流行語の命が短いことを説明した。次いで、いわゆる「若者用語」の持つ、隠語としての性質(利点、欠点)について整理した。

- 2)「ら抜き」の文法的な性質についての解説。「ら抜き」.になりうる動詞の例を挙げ、実際に「ら」を抜くか、抜かないかについて自分の言語習慣を考えさせた。更に、助動詞「レル・ラレル」の4つの意味と、「ら抜き」の違いを示し、「ら抜き」の性質についてまとめ、隠語との性質の違いについても触れた。
- 3) ことばの変化についての解説。「ら抜き」の使用 のグラフ(科学朝日,1990)を示し、使用比率の変 遷について説明した。また、可能動詞が室町時代ご ろ出てきたことや、「浮世風呂」の一部を用いて江 戸時代の会話の様子にも触れた。
- 4) 意見文の記述。「『ら抜きことばは正しくないので使うべきでない』という人たちもいる。あなたの考えはどうだろう。今日学んだことを踏まえて、まとめてみよう」という質問に対する自分なりの考えを、意見文に記させた。「賛否をはっきりさせること、理由を述べること」を口頭で教示した。

学習者は、「ら抜き」の講義に引き続き、「敬語の働き」

(2) 「敬語」の場合

についての講義を2時間受講した。講義のねらいは, 1) 敬語は親疎・上下の関係によって決まること, 2) 日本の文化や社会の中で敬語を使うことの意味, 3) 動 詞の敬語の3分類とそれぞれの作り方のルール, 4)3) でのルールに合わない動詞の敬語, の4つを学習者に理 解させることである。講義の内容は以下の通り。

1) 敬語を使うことの意味についての解説。敬語を使 うことは、即ち相手と自分との関係(上下・親疎な ど)を判断していることであることを示した。更に、 相手との人間関係に合わせてことばを変えることが、 日本文化上どのような意味を持つかを、「菊と刀」 の「各々其ノ所ヲ得」を題材に説明した。更に、具 体的な敬語の対象と会話の相手を想定させ、どのよ うに敬語にするのが適切かを,上下,親疎の二次元を使って説明した(例:親戚の叔父のことを担任教員に話すとき等)。

- 2) 敬語の種類とそれぞれの作り方についての解説。 敬語の種類と,動詞を敬語にする際のルール (お〜 になる,お〜する等)について解説し,実際に常体 の文を提示して (「昨日来た?」など),敬語の作り 方を練習させた。その結果は学習者たちに板書させ て確認した。
- 3) 法則に従わない動詞の敬語についての解説。上記 2) に当てはまらない例(召し上がる・頂く等)に ついて,動詞をいくつか提示し、学習者たちに考え させ、板書させて共通理解を持たせた。
- 4) 意見文の記述。「現代では丁寧語と『れる・られる』の尊敬表現が、(動詞の) 敬語の主流になりつつある。そのことについて、あなたはどう考えるか?やはり今まで通り、全ての敬語が大切にされ、使われつづけるべきだろうか?」という質問に対する自分なりの考えを意見文に書かせた。ここでも、「賛否をはっきりさせること、理由を述べること」を口頭で付加的に教示した。

結果と考察

上述の講義に全て出席し、意見文を提出したのは68名であった。以下、この意見文の内容を分析した結果とそれについての考察を示す。

(1) 「ら抜き」と「敬語」の使用についての全般的な 意見について (Table 1)

学習者の意見文は、それぞれのことばの使用について「賛成」、「反対」、「どちらとも言えない」、「その他」の4つに分類された。ここでは、学習者が「~と思う」とはっきり書いたことを、学習者の主な意見と判断し、分析の対象とした。また、「その他」は、意見がはっきりしないものや、要求されている意見文を書かずに、講義の感想や連想などを書いたものを指す。

「ら抜き」については、使用に「賛成」とする学習者

が57.4%であり、「どちらとも言えない」の26.5%、「反対」の4.4%を大きく上回った。

敬語の従来通りの使用については、「賛成」とする学習者は47.1%であり、「反対」の39.7%とは大きな差がない。「ら抜き」と比べると、「反対」の学習者がはるかに多く、「賛成」が10%程少ないという結果になった。

Table 1 「ら抜き」と「敬語」の使用についての学習 者の全般的な意見

敬語	使用に賛成	使用に反対	その他	計
ら抜き				
使用に賛成	1 5 (22.1)	1 9 (27.9)	5 (7.4)	3 9 (57.4)
使用に反対	2 (2.9)	l (1.5)	0	3 (4.4)
どちらとも 言えない	1 0 (14.7)	5 (7.4)	3 (4.4)	1 8 (26.5)
その他	5 (7.4)	2 (2.9)	l (1.5)	8 (11.8)
計	3 2 (47.1)	2 7 (39.7)	9 (13.2)	6 8 (100.0)

*数字は人数、()は%

(2) 「ら抜き」使用の賛否についての理由の分析 (Table 2)

理由は自由記述のため、様々な表現がある。そこで、まず第一段階として、理由を分類していくつかの項目にまとめた。次に第二段階として、それらの項目を更にまとめて上位カテゴリーを作った。その結果、学習者の「ら抜き」への賛否の理由は、「ことばの変化や一般的傾向」、「親和性」、「文脈依存性」、「ことばの正確さ重視」、「その他」の5つのカテゴリーに集約されることとなった。第一のカテゴリーである「ことばの変化や一般的傾向」は、「ことばは変化する」、「一般に定着している」等を下位項目として含む。このカテゴリーは、社会の中でそのことばがどのように使用され、また位置付いているのかについて言及したものである。二番目の「親和性」は、「言いやすい」、「使い慣れている」、「親しみやすい」、「聞きやすい」等を下位項目として含む。これ

は、そのことばを使い慣れ、馴染んでいることについて述べられているものである。第三の「文脈依存性」は「通じる」、「意味が分かりやすい」等を下位項目として含む。ここでは、「ら抜き」の特徴である、文脈依存性の低さについて言及されている。最後の「ことばの正確さ重視」は、「正しい・美しい日本語の重視」を含む。これは、文法的に正しい日本語が美しい日本語であるという主張を示すものである。加えて、上記5カテゴリーとは別に、「どちらとも言えない」とする学習者に特徴的な理由のカテゴリーとして、「肯定・否定を越えた視点」を設定した。これには、「時と場合によって使い分ければよい」、「ことばの使用は個人の自由」などが含まれる。

さて、「ら抜き」に「賛成」とする学習者の理由カテゴリーとそのパーセンテージは、多い順に「ことばの変化や一般的傾向(29.9%)」、「親和性(29.9%)」、「文脈依存性(26.9%)」となった。また、「どちらとも言えない」とした学習者が、「ら抜き」を肯定する理由として挙げたものは、「ことばの変化や一般的傾向(40.0%)」、「親和性(32.0%)」、「文脈依存性(24.0%)」などであった。

「ことばの変化や一般的傾向」に関しての言及が多かったのは、講義中で、「ら抜き」の使用者比率の変遷や、江戸時代の会話(「浮世風呂」の一節)などを取りあげたことと関係するかも知れない。また、使いやすい「ら抜き」を実際にもうかなりの程度使っているという既成事実の指摘や、通じることを重視する視点が見られた。これらの理由から、学習者たちは「ら抜き」を、日常的に使用していて、また「通じない」との経験がないことが伺える。例えば、学習者の何名かは、「普通に使っているのに、今さら間違いだから使うなと言われても困る」との感想を述べていた。更に、講義中でことばの変化についても示したことから、「言いやすいし通じるのだから、普通りの言葉遣いである必要は必ずしもない」との考えを強める結果になったとも考えられる。

それに対して、「ら抜き」に「反対」とする学習者の 理由として挙げられたのは、「ことばの正確さ重視(3)

Table 2 「ら抜き」の使用に「賛成」・「反対」・「どちらとも言えない」と 回答した理由

●ら抜きに「賛	成」した人の理由		
カテゴリー		人数 (%)	カテゴリー計(%)
ことばの変化	ことばは変化する	11 (16.4)	
や一般的傾向	一般に定着している	9 (13.4)	20 (29.9)
親和性	言いやすい	10 (14.9)	
	使い慣れている	5 (7.5)	
	聞きやすい	3 (4.5)	
	親しみやすい	2 (3.0)	20 (29.9)
文脈依存性	通じる	11 (16.4)	
	意味が分かりやすい	7 (10.4)	18 (26.9)
その他	いろいろな利点がある	4 (6.0)	
	その他	3 (4.5)	7 (13.3)
	計	67	(100)
	対」した人の理由		
ことばの正確さ			
その他	不明	1	
	計	t 3	
●どちらとも言	えない:「ら抜き」肯定理由		
	一般に定着している	6 (24.0)	
	ことばは変化する	4 (16.0)	10 (40.0)
親和性	使い慣れている	5 (20.0)	10 (40.0)
MACHILLE.	親しみやすい	1 (4.0)	
	言いやすい	2 (8.0)	8 (32.0)
 文脈依存性	= ・・ペッ v・ 	5 (20.0)	0 (32.0)
人抓似什么	通しる 意味が分かりやすい		6 (240)
その他		$\frac{1}{1}\frac{(4.0)}{(4.0)}$	$\frac{6}{1}\frac{(24.0)}{(4.0)}$
ての他			
	Ē	Ħ	25 (100)
●どちらとも言	「えない:「ら抜き」否定理由		
ことばの正確さ		11 (91.6)	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·
その他		1 (8.4)	
	i	# 12 (100)	
●「ら抜き」の)肯定・否定を越えた視点からの		
肯定・否定を	使い分けが必要		4 (57.1)
越えた視点	個人の自由		2 (28.6)
	ことばの「正しさ」のま	ま準に疑問	1 (14.3)
			計 7 (100)
			D: / (100/

名中2名)」であった。しかし、これらの学習者でも、例えば「ら抜きことばは望ましくないが、私は使ってしまっている」などの意見に見られるように、全く「ら抜き」に否定的なのではない。

「どちらとも言えない」とした人の理由としては,共通して「ら抜き」の利点と欠点を挙げて,「ら抜き」が「悪いともよいとも言い切れない」としている。例えば,「正しくないことばだったら使うべきでないと思うが,利点があるし,ほとんどの人が使っているので,使うべ

きでないとは言い切れない。」という 意見が典型的である。ここから、「ら 抜き に「反対」や「どちらとも言え ない | とした学習者は、「ことばの正 確さへのこだわり」が強いのではない かと考えることが出来る。つまり、 「自分としてはことばは正しく・美し く話したい という欲求があるために、 「標準的な日本語文法としては誤り」 である「ら抜き」を、無批判に肯定す るわけにはいかない。さりとて、自分 自身日常的に使っていることばを全く 否定することもできない、という葛藤 が表れていると見ることが出来る。こ のような葛藤の中にあれば、「賛成し あるいは「反対」と言い切ることは出 来なくなり、「どちらとも言えない」 と言わざるを得なかったり、また「反 対だが使っている」という態度になっ てしまうのではないだろうか。

(3) 「従来通りの敬語」使用の賛否についての理由の分析(Table3)

「敬語」の賛否の理由も,前述の「ら抜き」の場合と同様の手続きでカテゴリー化された。その結果,学習者の理由は,「人間関係重視」,「ことばの正

確さ重視」,「親和性」,「文脈依存性」,「ことばの変化や一般的傾向」,「その他」の6つのカテゴリーにまとめられた。

第一のカテゴリーの「人間関係重視」は、「けじめとして必要」、「必要とするときに備えて」、「相手への敬意を表すため必要」等を含む。これらは、「敬語」は人間関係上どうしても必要となり、だからこそ従来通り使用すべきであるという考えに立った理由であると考えられる。第二の「ことばの正確さ重視」は、「正しい・美し

い日本語の重視」を含む。これは、「ら抜き」の場合と同様、文法的に正しい日本語が美しい日本語であるという主張を示すものである。三番目の「親和性」は、「難しいので簡単な方がよい」、「堅苦しく変な感じ」、「実際使用していない」等を下位項目として含む。これは、そのことばを使う経験が少なく、馴染んでいないことについて述べられているものである。次の「文脈依存性」は「最低限の敬語で十分」、「敬意が伝わればよい」等を下位項目として含む。ここでは、「敬語」の文脈依存性の高さについて言及され、それが否定的に捉えられていると見ることができる。最後のカテゴリーである「ことばの変化や一般的傾向」は、「ことばは変化する」等を下位項目として含む。このカテゴリーは、社会の中での「敬語」の使用のありようや位置付けについて言及したものである。

さて、「従来通りの敬語」に「賛成」とする学習者の

Table 3 「敬語」の使用に「賛成 |・「反対 | と回答した理由

敬語「賛成」理由				
カテゴリー	分類項目	人数 (%)	カテゴリー計 (%)	
人間関係重視	けじめとして必要	10 (28.6)		
	必要とするときに備えて	5 (14.3)		
	相手への敬意を示すため必	要 4 (11.4)	19 (54.3)	
ことばの正	「正しい・美しい日本語」の	重視 8 (22.8)		
確さ重視			8 (22.8)	
その他	その他	4 (11.4)		
	不明	4 (11.4)	8 (22.8)	
		計	35 (100)	

	敬語「反対	」理由	
カテゴリー	分類項目	人数(%)	カテゴリー計(%)
親和性	難しいので簡単な方がよい	6 (18.2)	
	堅苦しく変な感じがする	5 (15.2)	
	実際に使用していない	4 (12.1)	15 (45.5)
文脈依存性	最低限の敬語で充分	6 (18.2)	
	敬意が伝わればよい	4 (12.1)	10 (30.3)
ことばの変化や	ことばは変化する	7 (21.2)	
一般的傾向			7 (21.2)
その他		1 (3.0)	1 (3.0)
			33 (100)

*複数回答

理由カテゴリーとパーセンテージは、「人間関係重視 (54.3%) |、「ことばの正確さ重視(22.8%) |などであっ た。「人間関係重視」からは、人間関係の折り目や敬意 を重視していることが伺える。この学習者たちは、学生 である現在は敬語をたいして必要としないにしても、こ れから社会に出た際にはどうしても必要であると考えて いると思われる。また、講義の中で、授業者(筆者)は 敬語が「相手との親疎・上下の関係」によって変化する ことに触れ、それは日本社会の人間関係の作り方と密接 に関係することを解説した。このことによって、学習者 は、敬語が単に相手によってことばの使い分けをしさえ すればよいと言うことではなく、相手との関係上重要な 働きを持つのだという理解を深めたと考えられる。もち ろんこのことは、講義を待つまでもなく、日常的に「こ の場合普段遣いのことばでは何となくおかしい」という 経験を重ねて、おぼろげには理解していたことでもあろ

> う。また、「ことばの正確さ重視」が 多く記述されたのは、「ら抜き」の場 合と同様の理由からと思われる。

> それに対して,「従来通りの敬語」 に「反対」とする学習者の理由として は、「親和性(45.5%)」、「文脈依存性 (30.3%) | 「ことばの変化や一般的 傾向(21.2%) が挙げられるという 結果になった。「親和性」,「文脈依存 性」は、敬語が簡略化されることの積 極的な意味を捉えたものと言える。更 に「ことばの変化や一般的傾向」では 「ら抜き」の場合と同様の記述が目 立った。これには、野元(1987)によ る, 明治, 大正, 昭和初期などの小説 に現れる夫婦の会話における敬語の使 われ方の違いを講義の中で示したこと や、「ら抜き」の講義内容も影響して いるかと思われる。これらの理由カテ ゴリーから, この学習者たちは, 敬意

を表す気持ちはもちろんあるが、尊敬・謙譲・丁寧の3種を使いこなすことは出来ず、せめて使える簡単な丁寧語だけで敬意を相手が感じ取ってもらいたいという意識を持っているものと推測できる。同時に、敬語は学校でも習うし、使うよう有形無形の圧力もかかるため、もし敬語がもっと簡単になるなら大いに歓迎したいという気持ちもあるのだろう。

(4) 「ら抜き」と「従来通りの敬語」に対する意見の 関連(Table 4)

まず、「ら抜き」に対する賛否がはっきりしているものから見ていく。「ら抜き」と「敬語」の双方に賛成で

ある学習者(N=15)は、「ら抜き」の利点として、「親和性」、「文脈依存性」などを特に取りあげている。この二つをまとめると、発信・受信のしやすさに関わる要因であると言える。また敬語では、「人間関係重視」を多く取りあげている。従って、この群では、「ら抜き」と「敬語」の理由は一貫せず、「ら抜き」ではコミュニケーションの円滑さ重視、「敬語」では社会慣習上の必要を重視する、という判断が働いているものと考えられる。

それに対して、「ら抜き」に賛成、 「敬語」には反対する学習者(N=19)は、「ら抜き」の利点として、「ことばの変化や一般的傾向」と「親和性」を特に取りあげている。この二つをまとめると、社会的な使用傾向とそれへの順応への言及と見ることが出来る。そして、敬語については、「文脈依存性」、「親和性」など、発信・受信のしやすさに言及しているように思われる。つまり、この群の場合、「ら抜き」に賛成し、「敬語」に反対する理由は、この「ことばは変化するし、みんな使っ ているのだから、今の時代は、もう難しい言い方をしなくても、簡単に話せて通じれば特に問題はないのではないか」という考え方で一貫しているようである。

更に、「ら抜き」に「どちらとも言えない」と回答した学習者(N=15)について検討した。この学習者たちは、「敬語」に賛成とする群、「反対」とする群の双方において、「ら抜き」の欠点として「ことばの正確さ重視」を挙げている。しかし、「ら抜き」をよいとする理由については、各群の人数が異なるのではっきりは言えないものの、群間に多少の違いが見られる。「敬語に賛成」群の方では、ら抜きについて、「肯定・否定を越えた視

Table 4 「ら抜き」と「敬語」の賛否別のカテゴリー別理由

●「ら抜き」に「賛成」

「敬語」に「賛成」N=15		「敬語」に「反対」N = 19	
「ら抜き」		「ら抜き」	
親和性	9	ことばの変化や一般的傾向	13
文脈依存性	7	親和性	12
ことばの変化や一般的傾向	5	文脈依存性	7
その他	2	その他	2
—			
人間関係重視	11	文脈依存性	8
ことばの正確さ重視	3	親和性	8
		ことばの変化や一般的傾向	6
•	「ら抜き	」に「反対」	
「敬語」に「賛成」N=2		「敬語」に「反対」N=1	
「ら抜き」	Γ	ら抜き」	
ことばの正確さ重視	2	その他	1
「敬語」		「敬語」 「敬語」	·
人間関係重視	2	親和性	1
●「ら抜	き」に「	どちらとも言えない」	
「敬語」に賛成 №=10		「敬語」に「反対」N=5	
「ら抜き」	ſ	ら抜き」	
肯定・否定を越えた視点	7	ことばの正確さ重視	5
ことばの正確さ重視	5	親和性	3
文脈依存性	4	ことばの変化や一般的傾向	2
ことばの変化や一般的傾向	4	その他	2
親和性	2	文脈依存性	1
「敬語」		「敬語」	
人間関係重視	6	親和性	4
ことばの正確さ重視	5	ことばの変化や一般的傾向	1
その他	1	文脈依存性	1
	数字は記	述した人数を示す。	

網掛け部分は「ら抜き」のよくない点について述べたもの。

場合を考慮し、使用者が主体的に決定すればよいという考え方があるように思われる。加えて、「文脈依存性」、「ことばの変化や一般的傾向」などが挙げられている。それに対し、「敬語に反対」群のら抜きを良しとする理由は様々で、群としての一貫性は認められないものの、「ことばの変化や一般的傾向」、「親和性」などが挙げられている。そして、「敬語」に関して「敬語に賛成」群は「人間関係重視」や「ことばの正確さ重視」を目立って挙げ、やはり相手や場合を考慮して正確なことば遣いをすべきだという姿勢が見える。対する「敬語に反対」群は、「親和性」を挙げ、「ことばの正確さ重視」への指摘はない。つまり、これら「どちらとも言えない」群は、

「ら抜き」に判断保留の態度をとっているものの、理由

は「ら抜き」賛成群に類似しており、「ら抜き」を支持

しているのが大勢であると考えられる。

点」の理由が目立ち、「ら抜き」使用の有無は、相手や

ここでの結果をまとめると、今回の学習者たちは、理由から見て「ら抜き」に概ね賛成であり、「敬語」への 賛否によって二分できると言ってよい。そして、「敬語」 に賛成の学習者たちは、「ら抜き」と「敬語」を違った 論理で使い分け、「ら抜き」ではコミュニケーションの 円滑さを重視し、「敬語」では社会慣習上の必要性を重 視する考え方をしている。他方、「敬語」に反対の学習 者たちは、「ら抜き」においても、「敬語」においても、 社会的なことばの使用の変化の様相に着目し、使いやす さを重視する考え方をしていると言える。

計 論

以上の結果を踏まえて、討論を試みる。

(1) 学習者の意見と「文脈依存性」との関係について本研究ではことばの発信・受信の際の「文脈依存性」に着目し、この考え方に関して対照的な、「ら抜き」と「敬語」の実際の使用やそれについての考え方を検討することが目的の一つであった。

結果のところで既に述べたが、学習者は、「ら抜き」 に関しても、「敬語」に関しても、「文脈依存性」に関す る理由を挙げている。しかも、「ら抜き」では、「文脈依存性」の低さを利点として挙げ、「敬語」では、「文脈依存性」の高さを欠点として挙げている。ここから、学習者は、「ら抜き」と「敬語」について、「文脈依存性」という概念を意識的に持たないまでも、これに関しての両者の違いを充分認識していると考えることができる。そして、その認識に基づいて使用したり、使用についての賛否を判断したりしていると考えることができる。

しかし、理由全体に占める「文脈依存性」の割合は20~30%であって、決して高くはない。学習者は、「文脈依存性」以外にも、「ことばの変化や一般的傾向」、「親和性」、「ことばの正確さ重視」、「人間関係重視」などをも理由として挙げている。特に、「ら抜き」においては「ことばの変化や一般的傾向」や「親和性」など、社会的な使用傾向とそれへの自身の順応が取りあげられ、「敬語」においては「人間関係重視」や「親和性」など、

| 敬語」においては | 人間関係重視」や | 親和性」など、 社会生活上の必要性とそれへの順応の難しさが言及され ている。

ここで、「ことばの変化や一般的傾向」、「親和性」というカテゴリーに改めて着目する必要があるだろう。これらのカテゴリーに含まれるような意見は、むしろ「文脈依存性」に関するものよりも多数(理由全体の30~45%)見られた。ここには、自分の周囲でよく使われ、馴染みのあることばがよいとする姿勢が表れているように思われる。そして、このような回答は、馴染みがあるか否かのみがことばの善し悪しの判断基準として用いられていて、自身の発信することばが相手にとってわかりやすいか否かに無頓着であっても記述しうるものである。もしこの推測が正しいとすれば、学習者は自身の日常的な経験の中で馴染んでいることばは受け入れるが、そうでないことばは「誰も使っていない、馴染みがない」として受け入れない可能性があるのではないか。後に述べるが、これはことばの指導上、大きな問題となると考える。

結論としては、学習者は「ら抜き」と「敬語」で、ことばのわかりやすさに影響する、「文脈依存性」を踏まえた反応を示している。だが、それ以上に、自身の日常

的な言語習慣を優先した「ことばの変化と一般的傾向」 および「親和性」に基づいた反応をも示していると考え られる。

(2) 今後の指導上の課題などについて

本研究は、授業を通じて学習者に「ら抜き」や「敬語」 についての正しい知識を与えるとともに、これらのこと ばに対する学習者の意識を探ったものであった。従って、 単独のアンケートとは異なり、ことばの指導上の問題点 についても考えるべき課題が残されたと言える。

講義を通じて、「ら抜き」と「敬語」の働きや利点、 欠点などについて学習者が認識を深め、同時に自身の日常的なことばの使用を意識する機会を得たことが伺えた。 しかし一方で、既に述べたように、「ことばの変化や一般的傾向」、「親和性」というカテゴリーに表されるように、学習者が自身の日常的な経験の中で馴染んでいることばのみを受け入れ、そうでないことばは「誰も使っていない、馴染みがない」として受け入れない可能性が示唆された。

ことば、特に「敬語」などを時と場合に合わせて正し く使うためには、それらを意図的に学び、使う練習をし なければならないのに対し、「ら抜き」や「簡略化され た敬語」ならば、特に意図的に学ばず、練習せずとも. 何となく身に付いている(=「非意図的に」学習されて いる) ものである。従って、上記の意見は、学習者たち の意見の実用論的な側面、特に意図的な学習・練習が必 要であることを難点として捉えたものだと言える。もち ろん、非意図的に学習された「ら抜き」や「簡略化され た敬語」が、コミュニケーションのしやすさを招き、結 果として多くの人が使用するようになっていくのは時代 の流れと言えるし、学習者たちの意見はそれを反映した ものと考えられる。しかし、「ら抜き」を使いたがらな い人々や、敬語を折り目正しく使うことを評価する人々, 即ち、本研究の学習者たちと言語感覚を異にする人々が いることもまた事実である。そのような言語感覚の異な る相手とのコミュニケーションを行う際には、お互いを 理解し合えない危険性もあるのではないだろうか。

更に、「ら抜き」について言えることだが、学習者によっては、「ら」を入れると、「尊敬」の意味と「可能」の意味が混同され、それが、「親しみにくい」などの意見に結びついている事実がある。この場合、例えば、話し手が尊敬の意味は全く持たせずに「食べられる?」と聞いているとしても、聞き手によっては、「食べれる?」よりも丁寧に響くことになる。このことは、「ら抜き」を使わないことが、むしろ話者の意図の読みとりを難しくさせる場合もあるということを示唆する。

これらのことを踏まえると、コミュニケーションを円 滑にするためには、話しことばの学習には、日常場面で の非意図的な学習にのみ頼るのでは不十分である。更に 言えば、意図的な学習・練習を、特に日常的な言葉遣い と結びつけた形で行うことが必要であると思われる。 「ら抜き」や「敬語」に関して言うなら、これらについ て口語文法に沿った正しい知識を学ぶことは大切である が、これらを単に暗記する対象として扱うのではなく、 日常的な言葉遣いと結びつける形で教授活動を行うこと が重要であると考える。日常的な言葉遣いと教授内容を 結びつけることは、学習者が自身のことばを自覚的に考 える機会を作ることであり、何気なく使っていることば にも、成り立ちやコミュニケーション上の意味があるこ と等の理解へと繋げることが可能になる。そのような形 で、ことばを学ぶことに意義があると感じれば、授業内 容と日常が乖離することなく、自身のことばにより意識 的になって、自分なりに納得して使っていこうという態 度が形成されるのではないか。そして, このことが, 相 手の言語感覚に対しても、より意識的になることを促進 するのではないだろうか。コミュニケーションの円滑さ を重視する視点から言えば、自分のことばや相手のこと ばに意識的になりつつ、コミュニケーションを行おうと するこのような態度の育成は、大きな教育目標となりう るのではないか。

ただし学習者が、上述のように「馴染んでいる」こと ばのみを使用し、そうでないことばは「難しい」、「使え ない」と受け入れないという姿勢を持っていることも考

-19

えられる。これは、ことばの学習にたいして閉鎖的であることに繋がる。このような姿勢で、語彙や表現能力が豊かになるはずもない。従って、この閉鎖性という点も問題であり、この点をどう考慮しつつ教授計画を作成するかは今後の課題として残されていると言えよう。

結論としては、日常的なことばとの関連の中で「ら抜き」や「敬語」の教授活動を行い、それを通じて自身のことば遣いを意識的に振り返る機会を作るのが必要なことであると筆者は考える。これを閉鎖性の問題と考え合わせ、更に有効な教授法を模索していきたい。

註

- (1) 以後, 特に断りのない限り, コミュニケーションとは「言語的コミュニケーション」を指すものとする。
- (2) 特に「ら抜き」に関しては、「ことばのシステマティック化」という立場から、この主張に異論があるかも知れない。詳しくは野田(1990)を参照されたい。

参考文献

深田博己 1998 インターパーソナル・コミュニケー

ション 対人コミュニケーションの心理学 北大路書 房

舛田弘子 1995a 「ら抜きことば」に対する意識と使用の実態 読書科学 第39巻 第1号 pp. 25-36舛田弘子 1995b 「ら抜きことば」を題材にした授業プランの提案 国語教授科学 第4巻 第1号 pp. 11

文部省 1989 高等学校学習指導要領解説 国語編 (株) 教育出版

中村通夫校注 1957 式亭三馬 浮世風呂 日本古典文 学大系53 所収 岩波書店

野田尚史 1990 食べれる・来ない・遊んだです システマチック化の兆し 科学朝日 1990年8月号野元菊雄 1987 敬語を使いこなす 講談社現代新書オグデン/リチャーズ共著 石橋幸太郎訳 1988 意味

奥山益朗 1994 正しいようで正しくない敬語 —基本 用例と間違いやすい用例 講談社+α文庫

の意味 叢書名著の復興5 新泉社

SUMMARY

This study was aimed at understanding junior college students' opinions on two common types of Japanese usage, one about ra-nuki-kotoba (expressions with the "ra" syllable omitted) and the other the use of honorifics.

Students were asked to write comments giving their opinions in response to questions after having lessons on ranuki and honorifics. Their replies were classified and analyzed according to the contents of the comments.

The results were as follows:

(1) A good majority (57%) of the students were positive about using ra-nuki. On the other hand, slightly less than

half (47%) of the students were positive about using honorifics in the traditional way.

- (2) Students' opinions were classified into several different categories. Analysis of the categories revealed that they attached importance to "changing and shortening words" and "commonality of word usage" with respect to the use of ra-nuki, and to "the need for politeness" and "precision of words" with respect to the use of honorifics.
- (3) "Commonality of words" was considered a very important factor by students in deciding whether to use a given expression or not.

翻訳

読みについて(5)*

アリゾナ大学 ケン・グッドマン ** 加藤学園晩秀初等学校 横 田 玲 子 (訳) ***

(VI) 文面はどのように機能するか

読みというものは、我々が合意したように、読み手と 内容との相互活動である。我々はすでに、子供達と大人 の両方において、読みの持つ相互活動的な性質について 観察してきたが、書かれた内容というものの構成要素を 理解すること、そしてその書かれた内容が読み手にどの ように手掛かりの組織を提供するか、ということを理解 することも、また重要である。

この章は、少々長くなるかもしれないがやむをえない。 本当は書かれた内容について、さらに異なる側面からの 多くの考察を含められるのだが、読者のあなたの興味の 範疇の英語の正字法、組織一機能的文法、或は、会話や 書物の分析ということを超えて論じると負担を与えるこ とになるので、それはすまい。私は、書かれた内容の性 質が、どのように読み手や書くことの過程に影響を与え るか、ということについて十分に理解していただきたい のである。

まず第一に、そして最も重要で心しておかねばならないことは、書かれた内容は、人間の身体のように脈打ち、動的な有機組織体だということである。我々はその組織と構成要素について、それがどのように事を成し、また成しえ、どのように育ち、受け入れられていくかについて学ぶ事ができる。だがその有機組織を死んだ状態で各部をバラバラにして研究しても、我々は正しい知識を得

ることはできない。なぜなら、生きている身体全体はその各部の組織の総和より、はるかに優れているからである。書かれた内容というものは、固定され、非活動的な物体として我々の前に現われるが、実際には完成され、活動的で、生きた実体なのである。書き手は自分の考え、経験、社会的関係、そして社会的、個人的理解や信条を表現するために、書き手自身の言語の組織をすべて、自分が所属している社会的、文化的脈絡の中で使用する。読み手は書き手の言語における共通する特色、形式、そして組織などに関する知識を書き手と共有するので、様々なレベルで書き手が表現した内容と相互に対応することができるのである。

3章において、我々は書かれた内容を異なった社会的 脈絡の中での機能的な総合体として観察した。この章では、内容そのものの中で異なったレベルで機能する言語の組織を観察するとしよう。これらの組織が読みを理解する上で与えられた内容において、どのように働いているかを知るのは、例えて言えば、我々の身体を理解する上で、人間の循環組織についての知識が重要なのと同じである。血液の循環組織を人間の身体から取り出してみたところで、血管やら動脈が散らかるのをみるだけである。だが生命体の中では循環組織は、呼吸、消化、その他の組織とともに、生きている身体が機能するために働いている。言語の組織も同様である。

次の二つの道路標識を考えてみよう。

ニューヨーク市: Curb your dog!

(アメリカ) 犬は車道!

^{*} On reading (5).

^{**} GOODMAN, Ken (University of Arizona)

^{***}YOKOTA, Rayco (Translator, Katoh Elementary School)

ブライトン市 : Notice! £50 fine for persons permitting (イギリス) their dogs to foul the foot path by depositing their excrement thereon.

犬が歩道の上で悪臭をはなつ排泄物を 落として行くのを許した飼い主には50 ポンドの罰金。

ニューヨークとブライトンにおける文化的背景が、それぞれの標識のタイプを要求することを別にして、この二つの標識は同じ目的を担い、この二つの内容には多くの類似点と相違点がある。

類似点

- * ローマ字, 英単語, 英語の文法と接語法(文章の構造)を用いている。
- * 内容が提示された場所(歩道の傍ら)の状況にふさ わしいメッセージを表現している。
- * 実用的である。(双方とも,内容が実の場において 真実性を持つように表現されている。)
- * 双方とも完成された表現である。(といっても、完 全なメッセージを明白に伝えているわけではない。)
- * 読み手がこの標識を読むのに自分の経験を運び込む ことを考えに入れている。

相違点

これらの標識(そして,他のこの種の標識)は,考案者が選択した言語における文化的脈略を反映している。 即ち,

- * 異なる字体や表示方法をとる。
- * 異なるスペリングを用いることがある。(curb はここでは、動詞だが、ブライトンでは kerb という綴り方で、名詞である。)
- * 双方とも同じ機能を遂行するために、異なる形態を 用いている。(ニューヨークの標識は単純な命令形 であり、ブライトンの方はむしろ法的な通告であ る。)
- * 形態の選択によって、少なくとも部分的に異なった 単語、句、イディオムが用いられている。
- * 形態に依存して異なった文章構成を用いている。

- (標識という形態の中で, 例えばある種の省略が許されている— "50ポンド" の前には "There is" が入るはずである。)
- * 読み手がこの標識を読むのに運んできそうな経験と 理解とを計算に入れている。(国の違いによって, それは異なる―この意味において,この標識が持つ 拘束力の度合も、文化と習慣の問題である。)

どちらの標識も、実の場で真実性のある内容を含んでいる。一つの小説が一つのタイプで完成しているように、これらの標識もそれぞれのタイプで完成している。どちらも、意図された読み手にとって、意味がすぐわかるように、言語における必要な組織レベル、機能、目的、そして潜在力というものを持っている。

だが、どちらの文面も、経験と意味を十分に運んでくることができない読み手には、理解されない。私の住むツーソンという都市では、歩道というものがなく、人々は縁石のむこうのスペースで、犬の糞が許されるという考えはない。(犬の飼い主はスコップを持って歩く。)また、さらには若い世代のイギリス人の読み手の中には、"depositing their excrement" (排泄物を落とす)という

一方,3章で見たように,アルファベットの手掛かり も意味にたどり着くのに役立つ。北欧で,下の写真の標

ことの意味を知らない人が多いことはまちがいない。



識を見つけた。その場の状況、犬のアイコン、そして傍 らのごみの容器は私に文章は読めなくとも、メッセージ の意味をはっきり伝えてくれた。

言語のレベル

さて次に、読み手が書かれた内容をわかろうとする時 に利用可能な言語のレベルと手掛かりの組織について考 えてみよう。次の図表をみていただきたい。

口語と書かれた言語における言語のレベルと手掛かり 組織

意味と実用性

経験的, 観念的意味

状況の内容

人間相互間の意味

文化的実用性

文字どおり (原文) の意味

語彙一文法

接語法

言い同し

パターン

形式

語尾活用

頻度

パターンの標識となるもの

配列

機能語

グラフォフォニック:記号としてのレベル

口語の内容

書式内容

音韻組織 (フォニックス) 正字法 (綴りの方法)

音の組織

スペル組織

イントネーション

句読点

上記の図は紙の上で言語のレベルと、構成要素を提示 することができる二次元的なものである。だがもし、三 次元的にボールのようなもので表現できるとすれば、ま ずグラフォフォニック (記号的) レベルが一番外側に位 置し、この部分だけが目に見えるところで、語彙文法的 レベルがその内側. ボールの核となる中心は意味と実用 性ということである。

グラフォフォニックレベル:正字法と知覚

上記における図では「意味と実用性」のレベルが最も 上層の, 或は, 核となる部分に位置するが, 我々はまず, グラフォフォニックのレベルから話を進めよう。私がこ のグラフォフォニックレベルを、記号としてのレベルと 呼ぶのには以下の二つの理由がある。

- * このレベルは実際に我々が、見たり聞いたりするこ とを意味する。我々の脳は、知覚対象を形づけるの に用いる情報を得るために、耳に聞こえ、目に見え る記号というものに頼っている。
- * このレベルはまた、脳によって解釈され価値を与え られることが可能な記号の組織についてのことをも 意味する。我々が見たり聞いたりすることは、単に 感覚上のインプットではなく、記号論 (semiotic) における組織なのである。つまり解釈されるべき記 号なのである。

読むことと、聞くことは、脳の識別可能な記号の知覚 によって始まる一つまり、その記号とは、音、そして/ または、文字である。この記号は、言語において、識別 される物質的特徴を持つという部分にすぎない。ゆえに、 測られ, 研究され, 論述される。例えば, 科学者達は音 の周波数、高低、持続時間という聴覚的音声学を研究す るだけではなく、話し手が音を作りだすために、口のさ まざまな器官を用いる方法という音声器官的音声学をも 研究することが可能である。

同様にして、我々は目を通して知覚したものを脳が認 識するのに用いる記号としての物質的な文字を学ぶこと ができる一文字がどのような形をしているかのみならず. それらがどのように作り出され、どのように組み合わせ られているのかということも含まれる。

だが、個別的な音と文字だけが、脳が用いる記号とい うわけではない。口語はイントネーションも用いる。イ ントネーションというのは言語の一連の流れの特徴のこ とであり、音そのもののことではない。音の構成要素の 上を流れるものである。同じように、書かれた言語も単 に、文字のつながりというわけではない。複雑な方法でパターン化され、単語、文法、そして意味を示すべく句読点が用いられている。だが我々の論点は、読み手がどのように書物と相互に関わり合うか、ということにあることも、思い出していただきたい。書かれた言語の特徴というのは、どのようにそれが作りだされ、またどのように理解されるかということによって、大部分決められている。もしこの特徴というものが、書物を作り出したり理解したりするのを困難にしているとすれば、とうの昔に変えられていたはずである。

口語と書かれた言語双方の記号のレベルにおいて、き わだっていることはその記号―我々が実際に見、また聞 く何かである―が曖昧だということである。音の組織も 正字法も、精密に決められているわけではなし、不動で あるものでもない。そしてこのことは良いことなのであ る。というのは一つ一つの音や文字が、常に完璧に仕上 げられなくてはならないとすれば、すべての人間におけ るあらゆる内容について同じ音と文字の対応となり、そ うなると言語を通しての対話は全く不可能に近くなって しまう。実際, 我々人間というものは, 曖昧さ―私はこ れを後に、"一連の曖昧さ"と呼ぶに至ったのだが一を 処理する特筆すべき能力をもっている。我々は耳に聞こ えた音と, 目で見た文字とをすでに自分が打ち立ててあ る知覚の図式の中に配置させ、図式を頭の中で作り変え 続けている。そして我々はこのことを比較的、簡単にと りおこなっている。なぜなら、事柄というものは、限ら れた数の知覚のカテゴリーの中でフィットすることを 知っており、記号としてのレベルの曖昧さを解決するた めに、我々は別の言語レベルから情報を運んでくること ができるからである。

私の図表の中で、フォニックスは音韻組織と正字法との間に位置している。というのは、私はフォニックスを、正字法と特定な個人の音韻組織の間にある一連の関係、と定義するからである。またフォニックスを括弧の中に入れたのは、フォニックスは言語組織の一部ではなく、むしろ知覚が起こりうるアルファベット組織で書かれた

言語での、一人一人の読み手によって割り当てられる音とスペル組織の間における対応の組織だからである。別の言い方をすれば、音と文字との関係というものもまた、曖昧だということである。

フォニックスについての理論の多くは、一つ一つの文字は一つの音と対応し、その一つ一つの音がまざり合って我々が認識する音節は単語を形成する、といういとも単純素朴な過程に基づいている。そして最終的には、一つ一つの単語のつながりがともかくも理解されていく、ということになるのである。文字と単語についてのこの種の認識は脳が一つ一つの形式を認識し、個別にマッチさせる型を持っているということを意味する。しかし我々の目が見、耳が聞く事柄というものは精密な形式ではなく、無数に変動しうる音と型である。脳というものは、文字を認識し、それらを音にマッチさせるということよりも、はるかに複雑かつ、素晴しい何かを行うのである。脳は曖昧な情報の秩序を整えながら、その脳が受け取った曖昧な記号から知覚対象を作り出す。

脳がどのように、それを行うかは後ほど述べるとしよう。(または、私の著書「Phonics Phacts」を参照されたい。)だがまず、読み手が処理しなければならない記号の(グラフォフォニックの)曖昧さにおける様々な形式について考えてみるとしよう。

文字と音の曖昧さ

朝,家族の声の中を歩く乳児のことを考えてみよう。 兄弟の高い声,父親の低い声,兄弟の声とは違う母親の 高い声,そしてラジオから流れるよく調整されたニュー スキャスターの声,これらすべての声のインプットの中 で,その子供は自分自身の音の組織というものを作り出 していく。音節や単語の区切りのある組織の束縛を受け ながら,すべて異なる声の中から,同じとして知覚され るべき声を区別し,また科学的測定によって同じとされ た音を異なって扱う事を学ぶ。早い時期にその子供の発 した言葉は,それまでの家族が用いている言葉の範囲外 に置かれるが,たとえその子が意図した物とその子が発 した言葉がたいして似かよっていなくとも、言語を使お うと試みたことが、家族によって祝われることによって、さらにその試みは増し、家族独自の曖昧さに対する一連の許容範囲によって、その子の言ったことは、家族に理解されるのである。このような初期における子供の発明した言葉は、その家族独自の言語(familiolect―その家族のみの範囲で共通に理解されることば)の一部となる。たとえば私の一番上の娘は「blanket」のことを「bottom」と呼ぶことを発明し、家族の中では「bottom」が「blanket」を意味していた。また3歳だった彼女の妹は「Fisherman's Wharf」(漁師の波止場)をその3歳の自分にとって、そう聞こえ納得しうる語彙として「Fisherman's Dwarf」(漁師の小人)と呼び、「Lake Tahoe」(レイクタホ)を「Lake Taco」(レイクタコ)と呼んでいた。

子供は、理解しよう、或は理解されようと努力し続けるので、その子の個人的音韻組織はユニークなものであっても、家族が理解しうる範囲内に含まれていくことになる。その子供は家族独自の言語—つまり、その家族が日常を過ごす集合体の用いる言語—を話すこととなる。その子供と子供の生きる言語集合体の中にいる人々はお互いに似かよった言語を話すと思われるが、部外者から見れば、彼等の話す言語の特徴や違いというものははっきりしている。

さて、次に正字法について考えてみよう―つまり、書面を構成する組織―そして、その子供の家族、つまり英語の識字力を持つ家族が用いる文法である。私の著書、

「Phonics Phacts」が出版された時,表紙のタイトル文字が下記のように,様々に印刷されていたらおもしろかっただろうと、後になって気がついた。

それらは数多い使用可能な字体のほんの数例にすぎない。それらはすべて,同じことを伝えている,だろう?



Phonics Phactsの様々な字体

実際に字体はなにもしゃべらないが、英語の読み手は、 この様々に異なるグラフィックのディスプレイがすべて 同じであることを学び、これから同じ意味を構成させる のである。

まず、字体の違いということに注目してみよう。〈p〉の多くはどれも似かよっている……とは言えないだろうか。そして〈h〉は〈p〉より違いがずっとはっきりしている。さらには、すべて異なる様々な〈a〉を見ていただきたい。いくつかの字体は文字と文字がつながっており、別のいくつかは同じ幅のスペースを文字の間に配置し、その他の文字は、その両方をまぜ合わせている。言語学者は我々が音や形を割り与える過程で弁別的な特徴を選んでいるというが、どの一つの文字をとってみても一定の特徴というものはない。またそんなことは大した問題ではない。文字は実に知覚の範疇である。実物の〈a〉というものはない。そこに存在するのは我々が、ある適切な脈略の中において頭の中で構成する"a"として扱うことを学んだ様々な形そのものなのである。

私が一体何を言いたいのかというと、次のようなこと になる。我々が文字を書くとき、その書体というものは、 たとえ大文字、小文字という形を通して同様の文字を形 成するとしても、きわめて変化可能なものである。個々 の手書きに至っては、我々は一人一人、癖を持っている ので、その変化はさらに一貫性に欠けることになる。あ なたが自分で適度なスピードで文字を書く時、文字の多 くの部分、或は文字そのものさえも、省いているのに気 づいておどろくだろう。だが、思い出していただきたい のは、書かれたことをわかっていくということは、文字 の音の画一性を問われることではないということだ。 我々の素晴しい頭脳はすべてこの曖昧さを操作すること ができるのである。もし、操作しきれないとすれば、 我々の書面組織というものは存在しなかったであろう。 曖昧さとは、良いことなのである。もし我々が全く同型 の文字を書かなければならないとしたら、書くこと自体 が、ほぼ不可能になるばかりではなく、なんと味気ない ことになるだろう。多数の字体を使用することは、文章

により実の場で真実性を持たせ、読むことをより楽にさせ、異なった脈略と機能において、よりふさわしくさせるのである。もし結婚式の招待状が掲示板のようであったり、裁判所からの召喚状のようであったらどうだろうか!

私の著書の「Phonics Phacts」のタイトルで本来, "Facts"とあるべきところに〈f〉のかわりに〈ph〉とスペルをかえたのは,単にジョークであるだけではない。私は"Phonics"(フォニックス)という一つの単語の中にさえ,つまりたった一つの綴りも,単に一つの音素を表現しているのではないということを示したかったのである。〈f〉と〈ph〉の発音はともに/f/という音になる。(言語学者らはグラフィーム—Graphemeを口語において音素phonemeが重要な単位を示すのと同様に書かれた言語における重要な単一体として取り扱っている。このグラフィームも音素もともに知覚的な単位である。我々の頭脳はこのグラフィームと音素に対して,一つずつの図式を構成している。)

パターンの曖昧さ

英語とはアルファベット形式で書かれた言語であり、 定義によると、アルファベット書式とは書面組織が音組 織を表わすということになっている。単純素朴に理解す れば、文字が音を示すということになる。さらに科学的 な論議でさえ我々は音素とグラフィームは対応する、と 聞かされる。だがアルファベット書式と言うものにおい て、文字と音の単純な一対一の対応というものはないの である。英語のルーツはゲルマン語、ロマンス語、その 他の言語を含めた多言語に及ぶため、文字と音の関係と いうものは、常に音の組み合わせと書式の組み合わせの 間に存在するといわなくてはならない。またこのことは、 音組織とグラフィック組織が別々に働くからでもあり、 単純な一対一対応はありえないのである。

英語のスペルは複雑であるが、きわめて秩序を保ちパターン化されている。一般的なパターンは次に挙げる〈m〉〈a〉〈n〉と〈m〉〈a〉〈n〉〈e〉という二つの単語のペアが示している。多くの単音節の単語で、子音一母

音一子音で構成されている単語はその中の母音の長さが 異なる別の単語のパートナーを持っている。スペル組織 が2番目の子音のあとに〈e〉を加えるということによっ て、その母音は長母音であることを示す役目を負うので ある。man と mane はこのパターンであり、同様なもの に、pan/pane、van/vane、mat/mate、rat/rateなどがある。 話を進める前に、単語の最後の〈e〉が、ほかの文字

同様、沈黙しているわけではないことを話しておこう。

(訳者注:単語の最後に〈e〉が来る場合—have mane decideなど—その〈e〉は/e/として発音されず、silent〈e〉沈黙する〈e〉と呼ばれている。)どの文字も何かを実際に「話す」わけではない。この最後の〈e〉が特別なのは、目印し(何かを示すマーク)として用いられるということである。そして付随的に、その単語を単純に左から右へ順を追ってすべての文字を読めばよいということにはならないのを意味する。語尾の〈e〉を含め、すべてパターンというものは、何という語なのか、そしてどう発音するのかを決めるために用いらるのである。実際、文脈の中で〈e〉は通常、内容全体の読みの順路で何がすでに予測されているか(man なのか mane なのか)を確認する目印しにすぎない。

では次に、Main と Maine について考えてみよう。この二つの単語は少なくとも、私の用いる方言の中ではmane と同音異義語である。この、子音+〈ai〉+子音のパターンを持つ単音節の単語は数多くあり、〈ai〉は/ei/(長母音のa)と発音される。pain、gait、rail、maid、pair などが例である。だが feign、reign や Wayne、Jayne も、同様であることに注目していただきたい。そして別のパターンの単語では複数音節の中で短母音/æ/を持ち―manic、panic、satanic、一方 Maniac になると、また/ei/という長い母音を持つ!

同音異義語, mane/maine/Maine や pane/pain/Paine 或は, pare/pair/pearなどのスペルのパターンを比べることに価値がないというわけではないが, 我々の言語の中には同形異音語 (或は異義語) read < ri:d > /read < red > やlead /lead もあり, さらにはrecord (名詞record) /record (動

詞record) やdesert/desertなど名詞と動詞のペアにおいてはアクセントの位置が変わってくる。

上記のことは、これらのパターンの曖昧さが読み書きを不可能にする原因になったり、より困難にさせるものであったら、とうに消滅していたはずである。だが我々は同じスペリングを異なるものとして、或は、異なるスペリングのものを同じものとして操作することをいとも容易に行っているのである。たとえば次の文章を考えていただきたい。

The main feature of the male lion is its read mane.

/mein/ /meil/ /red//mein/ そのオスラインのきわだつ特徴は赤いたてがみである。 I read about that in a book I got in the mail last week.

/red/ /meil/

私はそれについて先週,郵送されてきた本の中で読んだ。 I like to read books like that.

/laik/ /ri:d/ /laik/ 私は、その種の本を読むのが好きだ。

下線を引いた単語を,特別な困難もなくあなたは読んだということは,なんら驚くことではあるまい。接語法の中の文脈や,内容の意味からパターンの曖昧さというものは,「曖昧さ」を失う。普段の読書の中で,あなたはこの曖昧さというものには,ほとんど気づかないのだ。

シュワ(曖昧母音)とアクセントの曖昧さ

英語のスペルの最も顕著な曖昧さは、おそらく14世紀のイギリスにおける言語の変化に起因するのだろう。アクセントが置かれない母音が一つの一般的な母音になり、この母音のことを言語学者らは、シュワ(曖昧母音)と呼んで、/a/と表記している。"I am a man and my name is Goodman,"という文章の中で、man の中の a は短母音の/æ/であるが、私の名前の第二音節にある a は、アクセントが置かれず、/a/になる。時々、私の名前をGoodwinと発音されたように聞こえると言う人がいるが、これは win の中の母音もまた、シュワだからである。ここにジレンマが生じる。同じ単語を二種類の方法、つまり、母音にアクセントが置かれた場合と、そうでない場

合とに分けて、表記するべきか、或は、スペルというものはアクセントが置かれた場合の表記を用いて常に一貫させるべきかということである。我々はこの後者を選択したので、aにアクセントが置かれるmanと、置かれない Goodman の man は同一なスペルとなったのである。

Earlier I said that can fits the same short-a pattern as man. But consider this sentence: I can reach the can of paint on the shelf. As a function word, the first can in the sentence is unstressed so it goes to schwa and sounds like "kin." But the noun later in the sentence gets full stress and full vowel. Function words usually are unstressed. And since function words are very common, this practice of keeping the spelling constant even the vowel shifts to schwa is very common.

上文訳

前の部分で私は can の短母音の a は man の a と同じパターンになることを説明した。だが次の文を考えて見よう。 I can reach the can of paint on the shelf. 機能語(function word)としての最初の can はアクセントが置かれないため、シュワとなり、kin に近い音となる。だが、文の後半に出てくる名詞としての can はアクセントが置かれるため/æ/と言う母音となる。機能語は通常、アクセントが置かれない。そしてその機能語そのものがきわめて一般的なので、母音がシュワになろうとも、スペルを変えずに一貫性を保つという習慣も一般的なのだ。

(上記の英文パラグラフの中でシュワがどれだけ一般 的であるかを示すために、すべてのシュワに下線をつけ た。どの母音も単独で、或は二つ重なって、シュワに成 り得ることに気づいていただきたい。)

フォニックス教育の提唱者達は、文脈の外でフォニックスを教えるために単音節のことばもすべて、同じ強さのアクセントを持ち、シュワが全くない。一音節以上のことばは、より扱いにくくなる。なぜなら Goodman の中にある a で述べたように、アクセントの置かれない音節がでてくるからである。Syllable(音節)という単語そのものが注目に値する。この単語の第二音節の〈a〉

はアクセントが置かれないため、シュワとなる。だが、 syllabic (音節の) という形容詞になると、〈y〉がシュ ワとなる。Phonics (フォニックス) という単語にさえ、 シュワがあるではないか。シュワはあちらこちら、フォ ニックス教育のリストを除いて、どこにでも存在するの だ。

ラテン語をルーツに持つ英単語の多くの中では、スペルは同じでも名詞が動詞に変わった時に、アクセントの位置が変わる単語が多い。record/record、contract/contract、desert/desert、produce/produceなどがその例である。同様に、次の一連の単語において、アクセントが(そしてシュワが)どのように移っていくか、考えていただきたい。(concent/concention/conventional/conventionality)

このシュワの曖昧さは、読み手にとってよりも書き手にとって、より問題となる。我々は読む時に、スペルのパターンの知覚におけるアクセントのルールや、スペルのパターンと音との関係におけるアクセントのルールについての知識を用いる。しかし我々が書くときには、どの母音はアクセントが置かれずに現われてくるかということに対して、予測することは困難である。なぜなら、それはどこにでも現われうるからである。〈ent〉や〈ant〉で終わる単語(independent や relevant)のパターンでは決め手となるルールは存在しない。

とはいえ、読み手はその曖昧さを操作することを学ぶ。1992年のグッドマンとワイルドによるアリゾナ州南部のネイティブアメリカンの子供達における研究のデータを用いてみると、学校教育を2年受けたあとの3年生、4年生の子供達はアクセントのある短母音の94.4%を正しく綴ることができた。物語として内容を持つ状況下で、アクセントのない母音を正しく綴ることができるのは3年生で74%、4年生で83%であった。フォニックスというものは、アクセントの置かれない口語の母音がスペルにおいて、どこに現われるかと予測するのに、全く役に立たないので、これらの子供達の成果というのは学校教育より、一般的な読書や、単語というものがどんなふうに見えるか、或は、単語におけるパターンというものに、

どれだけ親しんでいるかによる結果にちがいない。

形態音素の曖昧さ

アクセントのある母音のスペルは、英語の単語と形態素(morpheme)のレベルによる音の変化についてより一般的な論点に関係がある。形態素論は、形態素、つまり言語における意味構成上の最小単位がどのように結合して単語を作るかを言及しており、形態素が集まって音に変化をもたらすことを形態音素論(morphophonemics)と呼んでいる。いくつかの音は、それが何の音の後に続くかによって変化する。その理由の一部は、ある種の音のあとに違ったある種の音が来る場合、口がどうしても形や構えを変えなければならないからである。

だが、形態音素論はさらに複雑である。以下に挙げる 状況で子音に、何が起こるかについて考えてみよう。

- * pleaseとpleasureを比べていると〈s〉の部分の音は /z/が/dʒ /となるが, スペルは〈s〉のままである。
- * confess と confession, press と pressure, compress と compressionにおいてはスペル上の〈ss〉は変わらないが, 音は/s/から/ʃ/になる。Issueとtissueも同様である。
- * raceとracial, spaceとspacial, faceとfacialで は〈c〉 のスペルは変わらないが、音は/s/から/ʃ/になる。
- * riteとritual, siteとsituate, factとfactualの他, /t/の音 で終わる単語はある母音の前では/t∫/の音となる。
- * situate/situation, inflate/inflation, state/station, educate/education, intent/intention, rate/rationなどの単語では〈t〉のスペルはそのままであるが, 音は/t/が//になる。しかしmentionは〈t〉を用いて/ʃ/になるがtenseは〈s〉のままtensionになる。

この種の曖昧さは、引き起こされた形式 (例えば動詞が名詞になる時に引き起こされる形) で、音が変化されようとも、スペルにおける関係の一貫性で意味を保とうとする標準的なスペリング方法における判断からくる結果である。

このような標準化というものが、ほかの文法パターン の中でも起こる。特に過去形を作る形態素と動詞、名詞 にsをつける場合、それがはっきり現われる。口語英語の過去時制の形態素は、3つの形式のうちのいずれかを用いるが、どれを用いるかは動詞の基本形の最後の子音に依存している。スペルは常に〈ed〉と一定であることに注目していただきたい。(だがその動詞の中の母音が、過去時制になるとき変化する単語では〈ed〉ではなく〈t〉となる。sleepd-slept、keep-keptが、その例である。)

- * /id/ wanted, waded;
- * /d/ grabbed, lagged, raged, baled, tamed, rained;
- * /t/ walked, stepped, taped, lacked, waxed.

sを最後につける形式というのは、名詞の複数形、及び動詞の三人称単数現在形の場合に用いられる。この場合もまた3つの形があり、基本形の最後の子音に関わってくる。最も一般的なスペルは〈s〉であるが、発音が/iz/になる場合は通常〈es〉となる。

- * /iz/ glasses, coses, boxes, mozes, races, razes, praises;
- * /s/ likes, muffs, tops, tapes, ticks, そして/f/音で終わる単語, laughs, graphsなど
- * /z/ robs, robes, beds, begs, bales, hams, tans, bats, waves.

これらの形態音素の変化は英語の音組織上, きわめて 予測しやすいため, スペルにおける曖昧さは接語法, 文 法上のレベルで解決される。形態素のスペルは発音より も一貫制がある。

方言とルール(規則)における曖昧さ

様々な形式でスペルを標準化しようとする傾向は英語のスペルの記号レベルでの様々な曖昧さのうち、最も重要なものつまり方言における曖昧さに関わっている。

印刷機というものが比較的安価に、本、新聞、その他の印刷物を大量に生産することを可能にしたため、印刷業界は大きな問題に直面することになった。どの方言も実際にはその言語が関係する地域と社会における方言から成っており、その音組織(また、ほかのすべての言語におけるレベル)によって大いに異なってくる。印刷業界ができうるのはそれぞれの方言のために別々の印刷を

するか、或は、すべての方言を通して、スペルを標準化するかのいずれかである。1755年、つまりサミュエル・ジョンソンの辞書が刊行された年までには、記念建造物の碑文や献辞の文章は、様々なスペルの様相を次の世紀に残してはいるものの、イギリス英語におけるほとんどのスペルは標準化されていた。アメリカでは著名な文学者達に支持されたノーム・ウエブスターによる1829年に刊行の辞書の中でイギリス英語と異なるスペルの多くを意図的に紹介した。これが現代アメリカ英語のスペルがイギリス英語と目立って異なる起因となっている。

スペルを標準化するという決定が、英語を話す人のすべてに曖昧さの主要な原因というものを、引き合わせたのである。私が、フォニックスというものは正字法と一人一人の話者の用いる言語の間に存在する一連の関係である、と定義したことを思い出していただきたい。フォニックス関係というものは、話者一人一人によってまた一つ一つの方言によって変化するのであり、我々のすべてに適応できるルールは存在しないのである。さらにいえば、音とスペルの対応は方言別にきちんと対応の違いがはっきりしているものでもない。

次に挙げるいくつかの〈og〉で終わる単語を考えてみ よう。私の発音では2種類の母音のグループに分けられ る。

- * /o/ bog, cog, grog, smog, tog, flog;
- * /ɔ/ dog, fog, frog, hog, log.

私のfogの韻は、dogと同じであるが、smogの韻はcogと同じである。ある方言では/ɔ/という母音をもっていない。ゆえに、その方言においては、上に挙げたすべての〈og〉の音は同じということになる。ほとんどの北米人は/o/と/ɔ/の二つの母音を使うが、上のリストが私と同じになるとは限らない。また我々はcot/caughtやtot/taughtにおいて同様の相似や相違を見るであろうがこの単語の二つのペアに関しては、スペルの違いということも含まれて〈る。

あなたが almonds を発音する時, /l/を発音するだろうか。pslm ではどうだろう。help では? オクラホマ

州のスティルウオーターでは help は、私にはhev-ulpと 聞こえるような2音節の単語である。言語学者らが好ん で論じるのは、アメリカ方言におけるMary、merryそし てmarryの発音の違いである。私にとってはこの3つの 単語はすべて同じに聞こえるが、方言によっては3つと 異なっていたり、2つが同じで1つが違う場合もある。 root, roof, roomというこの3つの単語はどうであろう か。あなたの root の発音は route と似ているだろうか。 私にとっては root も route も同じである。だが私の roof は good の中にある母音と同じ音を持っている。bin, been, bean, Ben, beingこれらの中で, あなたにとって はどれが同じ音の単語だろか。このようなことを考える のは面白いではないか?残念なことだが、自分の方言で 読んだがために、その読みが間違っていると言われ続け ている子供たちにとってこそ、これは面白い論議にほか ならないのだ。

子供達が幼い頃に読み書きを学ぶ時、彼らの方言において話したり聞いたりすることを、自分で創作したスペリングに合わせていくが、だんだんと慣習的、標準化されたスペリングに気づいていくという事を証明する研究は多くある。彼等の独創的なスペルにおけるルールは、標準化されたスペルに近づくが、多くの場合、彼等は読むことを通して、慣習的なルールを学ぶ。

曖昧さの一連

我々がこの章で今までに学んできたことは、実際に見る書かれた言語(記号)というものは、単純で一貫した文字やスペルのパターンではなく、非常に曖昧なものが提示されているということである。そしてこの曖昧さは書かれた言語の組織は口語の組織に等しく関係しているわけではないばかりか、その関係そのものが、複雑に曖昧なのである。私がこの曖昧さを強調するのはそれを取り扱う人間の素晴しい知的能力を強調するためなのである。事実、我々は読む内容をわかることができるからこそ、文面は曖昧なのである。

我々人間は曖昧さに対処すべく,一連のものを持って いる。しかしグラフォフォニックの記号から、我々が得 た情報は曖昧なものであっても,その情報から我々が作り上げる知覚対象は曖昧ではない。我々が内容を理解しようとする時,次のことを行う。

- * 我々の予測を導くために、すでに知っている知識の 図式 (スキーマ) を用い、知覚対象を形づける。
- * 違う事柄を同じものとしてとらえる。
- * 同じ事柄を違うものとしてとらえる。
- * 事柄を違った脈絡の中で違ってとらえる。
- * 曖昧さを解決するために、他の情報源を使う。
- * 意味を得るために、必要最小限の情報を使う。

我々は言語のほかのレベルからの情報で、曖昧さを解 決するが、それについての話を進めよう。次の章で、知 覚対象と手掛かりについて、再度話しを戻す予定である。

語彙、文法のレベル:接語と言い回し

文法とは、言語の構成のことである。接語法は文章における文法のことであり、ほとんどの文法は文章についてのものであるため、接語法(syntax)と文法(grammar)とは度々、同義語のように思われている。

まず率直にいうと、私の経験からいうと読者の多くがこの文法についての部分をとばして読もうかどうか、すでに迷っているだろう。いやな思い出の数々、つまりドリルや覚えなくてはならない図表、さらにもっとラッキー?な人にとっては、Tree diagram があなたの脳裏を去らないでいる。だが、ここで良いニュースをお知らせしよう。あなたがたの誰もが、少なくとも、一つの言語における文法の熟練者だということである。文法を使わずに言語をあやつっても対話はできない。文法なしの言語は理解されない。

あなたを不快にさせるのは、言語を技術的に扱い、抽象的に文法について語るということである。文法を自由に使いこなせる人になることと、文法を分析して言語の構成を論じる文法の専門家になることとの間には、大きな違いがある。

だからまず,私がこの文法について語る部分に,踏み とどまっていただきたい。私は,読み手と書き手が文法 の知識をどのように用いるのかということをはっきりさせたいだけなのである。学校教育があなたに引き起こした文法に対する不快さを一切解決すると約束はできないが、文法の中にある専門用語を明らかにするために、実際に用いる言語の例を使うことを約束しよう。そして、この部分の終りには、きっと文法学者としてのあなた自身を少しは見直すことだろう。

文章のパターン

See Spot run! (スポットが走るのを見て!)

この文章は1930年代の、スコット・フォリスマン教科書に用いられたもので、北米で大変広く知れわたっている。大人の多くはこの文章で幼い頃に読みを学んだことを思い出す。この文章は、読みの入門ジャンルを代表するものとして、ユーモアと大衆文化の中でその存在をゆるがぬものとしており、漫画やTシャツ、その他のポップアートにも多く用いられている。

まず、この3単語の文章の構成を分析することによって、接語法、文法が読みの中でどのように働くかを考えることにしよう。読み手が印刷された文章をわかっていくのに、どのように接語法を用いているか我々は知らなくてはならないが、それを行う間、わざとらしく不自然なテキストと実の場における真実性を持った内容との間で文法を考えてみることにしよう。この本の4章の"Mardsan Giberter"のところで、我々の英語接語法に関する知識が、ナンセンス語で作られた文章をわかっていくのに、どれ程強力に貢献するかを私は指摘した。また英語の接語法は主語—動詞—目的語(She had just sparved the blinky.)、或は、主語—連結詞(一般にはbe動詞)—形容詞(Gils was very fraper.)と言った文章パターンに強く依存しているこをも知った。

さて、See Spot run!に戻ろう。北米人でない読者に説明しておくと、Spotとは、犬のことで、いつも挿絵を伴っている。なぜその犬の名前がFidoやRin-tin-tinではなくSpotでなくてはならないのか、ということは後で説明することにする。

この文章は動詞で始まり、動詞―名詞―動詞という見

慣れないパターンを持つようにみえる。さらに言えば、動詞の see の目的語は Spot という名詞ではなくSpot run という次の節なのである。この3単語の文章はなんと、2つの節をもっているのだ!そのうちの一つは主節の中の動詞の目的語としての役割りがあるが、では主語は一体どこにあるのであろうか? 誰が一体、その「見る」という行動をするのであろうか?こう考えていくと、これは命令文であることがわかる。つまり、誰かが誰かにSpot が走るのを見るようにと言っているのだ。あなたはきっと学校で、命令文の主語は you であることがすでにわかりきっていると先生から習ったことを思い出すだろう。このすでにわかりきっている you ということを私は大学院で言語学の授業をとるまで、実際に理解できなかった。

この文章は本当は(You)see Spot run!なのである。実際にこの文が出てくる本ではFather! See Spot run!とある。このわかりきったYouというのは本当はYouではなく,Fatherである。だが,fatherという単語は命令文を作る要素のyouとは違う。言語学的にいうと,このyouとfatherは同じ指示体を持つ。つまりこの文章の話し手の父親の事を示しているのである。

この単純ではない3単語文章における接語法の複雑さは、ほかにもある。runという動詞の主語がSpotだとしたら、三人称単数現在形としてのsをともなうべきではないだろうか。それが違うのである。この run は一般的な動詞ではなく、不定詞なのだ。では、to runとなるべきではないだろうか?いや、それも違う。英語においては、ある種の不定詞は特定の動詞の後に来る場合、toが伴わない。我々は"Tell Spot to run."或は、"Give Spot to run."というが、"Make Spot run."或は、"Have Spot run."という。なぜそうなるのか?私にもわからない!これもまた曖昧さの一つである。しかし今回は慣用句のレベルでの話し一接語法の中の多くの例外の一つである。

というわけで、本当はこの文章は (You) see Spot (to) run. ということになる。生成文法の学者らはきっと、この you と to は深層レベルでのもので、表層レベルで削

除されたものだというだろう。(この深層レベルと表層 レベルの違いという事はまた、何度かこの本のなかで述 べるつもりだ。深層レベルとは、目に見える形で表現さ れた表層レベルの下に存在するレベルのことを意味す る。)

皮肉なことに、この3単語文章の複雑さのどれも、読 みの障害にはならない。6歳の子供でさえ、次に挙げる 命令文については聞き慣れている。

Shut your mouth! (口を閉じなさい!) Pick up your clothes! (服を拾いなさい!) Go to sleep! (寝なさい!) Eat your dinner! (夕飯を食べなさい!) Make him stop! (彼を止めなさい!) Sit down! (すわりなさい!)

子供達は、これらの命令文を常に耳にしているし、わかるのに苦労はしていない。だが See で始まる命令文というのはあまり耳にしない。著者、或は、編集者らは、不適切な動詞を選んだのだ。"Look at Spot run." でもよかったはずだし、"Look at Spot go." 或は "Watch Spot run." でもよかったはずだ。だが、"See Spot run." は良い選択ではない。

さらに悪いことには、文章が命令形だと、予測させる 手掛かりは通常,動詞の基本形で始まることであり、そ の正しい形が正しい位置にあるが、動詞そのものが良い 選択ではない時、混乱が主権を握ることになる。当然多 くの子供達はこの文章を、"Father sees Spot run."とい うミスキューで読む。こう読む子供達は、"See Spot run." の前にある Father を see の主語のにして, see を三 人称単数現在形の主語に合うように即座に sees とする のである。そして、みごとな主語―動詞―目的語の文章 にする。このミスキューは読み手が読みながら、接語法 のパターンを本文に割り当てていることを示している。 彼等は文法の知識を意味の通じる文章を予測するために 用い、文章を作り上げる。感嘆文や疑問文の最初にも や~を用いるスペイン語を使用する人は私が言わんとす ることをもうわかっているだろう。つまり、私が指摘し たいのは、すべての読み手も話し手も、文章の始めから、 接語について予測を開始するのである。

ならばなぜ、著者や編集者のチーム(読みの専門家ら) は入門段階の本にこの不適切な文章を用いたのだろうか。 答えは次のことだ。

- * 彼らは文法に注意を払っていないのだ。なぜなら、 彼らは実の場において真実性をもつ内容でいかに文 法が大切か、或は、どのように実の場で真実性のあ る文章が、本文の意味をつかませるのに役立つか、 を理解していないからである。
- * 彼らは子供達が読み手の中で文法を用い、コント ロールしているということを信用していない。

これらの、そして、またほかの教科書作成者らは、言語とは単語の一団であり、読みを学ぶことは単語を学ぶこと、という前提で仕事をしている。彼らはある具体的な実の場での内容というより、言語の中での頻度に基づいて、単語を選んでいる。彼らは実の場ではない結合力に欠けた、そして、どこか文法的でなく、予測しにくい内容を、不適切な単語を不適切な位置に据えながら作り出していく。彼らの行動学習理論では、一つ一つの単語は別々に学習されるべきであると信じているため、seeと sees や、runと runs もすべて、別々に学習されるべき別個の単語となるのである。だが現実はそうではない。読み手は単に彼らがその文章に与えた接語法にふさわしい形を選ぶのである。もし father が主語ならば sees が動詞とならなくてはならない。言い回しと接語法は共に働き、単語は接語法の機能によって形を選ぶのである。

Look at やwatch の方が、see よりも命令形としてより 思い出しやすいのだが、教科書作成者らによって see が 選ばれたのは see がすでに本に出てきたため、繰り返し て使う必要があったためである。この思い出しにくく実 の場の真実性に欠ける文章をわかろうとする読み手らは、 接語法に関する彼らの知識を使い、それゆえに先に述べ たミスキューを生み出すのである。単語を正しく読むと いうことだけにフォーカスを置いた読み手は違ったミス キューをする。(おそらく Spot を Stop と読み替えるよ うな発音上のニアミスであろう)が、この場合、読み手 は、意味を捕えていない。 単語の頻度によってコントロールされた不自然な文章 や,実の場における真実性を混乱させる文章の構成は, 読み手に予測を可能にする手掛かりを与えない。その反 対に実の場において真実性を持つ文章は,文章そのもの が単語の選択をコントロールするばかりではなく,予測 可能で真実性のある文法を持ち,それゆえに読み手に とって,不自然ではない文法の手掛かりを提供する。

この本の5章で、英語を第二言語とする学習者フィアが in it という文を in the house と予測したように、我々は第二言語学習者でさえ、読みの中で言語の接語における知識を用いているのを明らかに観察することができる。実際にすでにほかの言語の識字力を持ち、英語を第二言語とする学習者が、英語の文法を文章の内容を理解していくその過程で学んでいるということは、すでに研究で明らかになっている。読みというものは、通常、言語の4つの過程(話す、聞く、読む、書く)の中で、最も、早い時期に学習者が身につけるのである。

この有名な3単語2句から成る文章の話しを終えるまえにもう一つ話しておかねばならないことがある。私はあなたに、なぜこの犬の名前がSpot(そしてこの同じシリーズに出てくる、猫の名前がPuff)であるかを説明すると約束したのを思い出していただきたい。これには再度、創作者の誤った視点(つまり言語とは様々な頻度を持って扱われる単語の一団であり、読みを学ぶということは、繰り返して現われる単語を学習する中で進行するという視点)が原因となっている。学習者がすでに学んだ、読んだことのある単語が、動物の名前や登場人物、場所の名前に至るまで、固有名詞として使われてしまうのである。SpotはRiver町のCherry 通りに住んでいる

Park 一家の犬である。このパターンは単語の通りいっぺん的な繰り返しが学習を生み出すということを仮定しており文法的な機能や意味は、問題になっていない。

ミスキュー研究は上記の視点と大変異なるパターンを 示している。「サーカスが町にやってきた」という話し の中では、幼い読み手らは、circus (サーカス) という 単語が、名詞で The circus is coming. と使われた時の方 が circus が名詞の修飾語で He liked the circus clowns. と 使われた時より、ずっとミスキューが少ない。またミス キュー研究では vines という単語は Mr. Vines' candy store よりも、He hid in the rose vines. という文中の方が 容易に読めることも示している。river についての文章 で置き換えると He lived in River Town. と He fell into the river. とではどちらが読み易いかということである。 子供達は文章の意味を捕えるために、文法と言い回しに ついての知識を,組み合わせて使っているのである。文 法と言い回しが結び付いていない場合, 理解することは より困難になり、よりミスキューが起こりやすくなる。 candy store と vines の間には何の意味関係もないのだ。 (つづく)

編集部注

- (1) 本論文はKen Goodman著 "On Reading" (Scholastic Canada Ltd. 発行, 1996年) の一部を翻訳したもので, 本誌第43巻第4号158ページから続くものである。
- (2) 日本読書学会は、Ken Goodman博士とScholasic Canada Ltd. が翻訳掲載の許可を与えられた事に対し 感謝の意を表する。

Join us to celebrate the 18th World Congress on Reading Auckland, New Zealand, July 11-14, 2000

Please contact IRA's Conferences Division for information on registration, housing, travel, and tours.

International Reading Association 800 Barksdale Road PO Box 8139 Newark, DE 19714-8139

Phone: 302-731-1600, ext. 216 E-mail: conferences@reading.org





THE SCIENCE OF READING

Published by The Japan Reading Association

President-elect: Haiime Narushima President: Takashi Kuwabara

EDITORS

Shinichi Ikeda Mamoru Kaneko

Hajime Narushima Katsumi Tokuda

Takahiko Sakamoto Yasuhiko Tsukada James M. Furukawa

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa Takashi Ezure

Norihiko Kitao Nobuyoshi Shikanai Shozo Muraishi

Toshimichi Ishihara Yoshitake Oshiro

Keiko Kuhara-Kojima Soichi Goto Kazuko Takagi

Yoshitsugu Mochizuki Jun Yamada

Yasuchika Imai Michio Onishi

Genichiro Fukawa

Donald A. Leton

Nobuko Uchida Akira Okada

Kunio Kobayashi Mariko Murai Hideo Yorozuva

CONTENTS

Original Articles		
Discourse processes of learning from a Japanese		
elementary history text	··FUKAYA, Yuko	
	OKOUCHI, Sachiko	
	AKITA, Kiyomi	$\cdots 1$
Scientific teaching materials in the national		
textbooks of the Japanese language	··KAI, Yuichiro	1
Students' opinions on common Japanese usage:		
An analysis of students' writing after classwork		
about common Japanese usage	··MASUDA, Hiroko	20
Translation		
On reading (5) ·····	··GOODMAN, Ken	
	YOKOTA, Rayco	
	(Translator)	3(

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, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112-0012, Japan.

第44巻 第1号

会員頒布

〈通巻 第 171 号〉

編 日本読書学会編集委員会

発 行 本読書学会

平成12年4月1日 発行

行 発 所 H