ISSN 0387-284 X

読書科学

第45巻 第1号（通巻 第 175 号）平成13年4月1日 発 行（季刊）

原著

読み方略についての包括的尺度の作成と
その有効性の吟味　井 関 龍 太
海 保 博 之

日本語の学習環境と日本的習慣を
表現した熟語の知識との関係　玉 岡 賀津雄

修飾語句の係り方の表記とその理解　麻 柄 啓 一

『檸檬』の「あの頃」の意味　山 下 直

教材研究法の開発をめぐって　生 野 桂 子
生 野 金 三

175

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原著

読み方略についての包括的尺度の作成と
その有効性の吟味　筑波大学　井　関　龍　太
筑波大学　海　保　博　之　1

日本語の学習環境と日本的習慣を
表現した熟語の知識との関係　広島大学　玉　岡　賀津雄　10

修飾語句の係り方の表記とその理解　千葉大学　麻　柄　啓　一　19

『檸檬』の「あの頃」の意味　文部科学省　山　下　　直　27

教材研究法の開発をめぐって
——教材「ごんぎつね」をもとに——　鹿児島大学　生　野　桂　子
西南学院大学　生　野　金　三　34

日本読書学会役員（1999年4月1日～2002年3月31日）

会　長（理事長）　桑原　隆
副会長（副理事長）　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）
池田　進一　金子　守　阪本　敬彦　塚田　泰彦　徳田　克己
James M. Furukawa　Donald A. Leton
編集委員　有沢俊太郎　石原　敏道　今井　靖親　内田　伸子　江連　隆
大城　宜武　大西　道雄　岡田　明　北尾　倫彦　小嶋　恵子
後藤　惣一　小林　國雄　鹿内　信善　高木　和子　府川源一郎
村井万里子　村石　昭三　望月　善次　山田　純　萬屋　秀雄

The Science of Reading, Vol. 45, No. 1 (2001)

読み方略についての包括的尺度の作成とその有効性の吟味*

筑波大学　井　関　龍　太
筑波大学　海　保　博　之**

問題の所在

説明を主としたテキスト(以下，説明テキストと呼ぶ)から知識を得るための読みには，パラグラフ構成や文の指示関係の明示性などといったテキスト構造と，スキーマや領域固有の知識など読み手の既有知識と，さらに，読み手の技能／方略（注）とが三位一体で関わっている。ここでは，このうち，読み手の方略に焦点をあてる。

本研究では，知識を獲得するための読みを促進する手続きを読み方略（reading strategy）と呼ぶ。読み方略という用語は，具体的には，テキスト構造の利用の仕方および既有知識の運用の仕方，さらに，両者の相互作用のさせ方を指す。こうした意味での読み方略は，大きく，次の３つのカテゴリーに分けられる。

１つは，メタ認知方略である。目的にふさわしい読みの計画を立案し，さらに，読みの過程が計画に従って遂行されるようにモニタリングするための方略である。この方略の有効性を検証した研究は，たとえば，笠原・丸野（1987）の展望論文でいくつか紹介されている。また，自己教示訓練などもメタ認知を促そうとする点でメタ認知方略であるといえる。

２つは，テキスト情報取り込み方略である。テキストの中に作り込まれているさまざまな作法（リテラシー）に注意を向けてそれを利用したり，内容の軽重や困難さに対応するための方略である。この方略が有効であることは，経験的には，国語教育の実践として行なわれていることからも示唆される。また，Reynolds, Wade, Trathen, & Lapan（1989）はこの方略が有効に機能するための要因について詳細に検討している。

３つは，精緻化方略である。テキストを字義通りに理解することに加えて，既有知識と間連づけて新たな知識形成を促す方略である。読んだ内容についての質問作りの効果（秋田，1988），あるいは，要約することの効果（桐木・石田・岡・森，1981）など多数の研究が，この方略の重要さを示唆している。

図１は，佐藤ら（佐藤・新井，1998；佐藤，1998）の

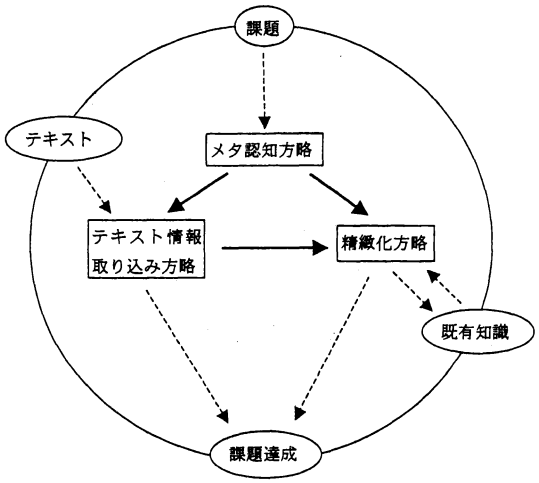

図１　３つの読み方略の関係を捉える枠組

* Development of a comprehensive scale for reading strategies and an examination of its effectiveness for several reading tasks.

**ISEKI, Ryuta (University of Tsukuba) and KAIHO, Hiroyuki (University of Tsukuba)

学習方略モデルを参考に，これら3つの方略間の関係についての仮説的な枠組みを示したものである。

図の円周上に配置されているのは，方略発動にあたっての内的・外的な制約条件である。これらの制約条件のもとで，必要な情報が方略による処理を通して変換される。テキストの明示的な情報は，まず必要とされる処理の種類によって選別される(テキスト情報取り込み方略)。次に，直接テキストで述べられていない情報を既有知識から引き出し（推論），テキストからの情報と関連づける必要がある（精緻化方略)。さらに，実行中の処理を現在の課題に照らして最適なものにする，コントロール過程が存在する（メタ認知方略)。また，精緻化によってテキストからの情報が既有知識に統合される。これらの処理を経てはじめて課題が達成されると考えられる。課題によっては，テキスト情報取りこみ方略による処理のみですませたり（テキストからある種の情報のみを探す課題など)，メタ認知方略をあまり用いることなく達成することも可能である。

本研究は，以上の3つのカテゴリーを読み方略尺度の構成の枠組として，具体的な方略項目を設定することをねらいとする。

なお，本研究で「包括的」方略尺度としたことには，2つの意味がある。一つは，図1からも明らかなように，課題の発生から達成までの全過程に関わるという意味である。もう一つは，いかなる課題にも対処しうるという意味である。従来の方略研究では，方略の一般性を求めるあまり，ともすると方略という言葉が本来有する「課題に応じた」適応的な側面に関する配慮が欠けていたきらいがある。本研究では，「包括的」ということばに，その点の克服を意味させてみた。

本研究の目的

本研究の目的は，次の2つである。

1）種々の課題達成のために説明テキストを読むときの方略を包括的に洗い出して，尺度を作ること。

2）設定された尺度（読み方略）の有効性について，想定される読み課題との関連で吟味すること。

方 法

1．尺度の作成

説明テキストを読んで理解し知識を形成していくことに関わる方略を，日常の経験や先行研究（伊藤，1996；佐藤・新井，1998；辰野，1997）を参考に収集した。なお，動機づけに関わるもの，学習一般に関する方略は取り上げなかった。収集した方略74個は，以下の3カテゴリー7下位尺度に分類された（後出の表2参照)。

(1) メタ認知方略

プランニング方略とモニタリング方略との2つの下位尺度が設定された。プランニング方略は，読みの計画を立て，その進行をチェックする方略である（「読む前に，これから何について読もうとしているのか考える」「目的に合った読みができているか絶えずチェックする」など7項目)。これに対し，モニタリング方略は理解を確かめ読みを方向づける方略である（「わからないところはどこか気をつけながら読む」「読んでいるときに，一度読んだところを見なおす」など8項目)。

(2) テキスト情報取り込み方略

ドキュメント作法利用方略と選択的注意方略との2つの下位尺度が設定された。ドキュメント作法利用方略は，文章に組み込まれた仕掛を利用する方略である（「読む前に全体にざっと目を通してみる」「太字や傍点があるところには特に気をつける」など10項目)。選択的注意方略は，内容の重要さや困難度の判断に基づいて読み方を変えようとする方略である（「むずかしいところは，くりかえして読む」「大事だと思ったところは，文章に線を引く」など14項目)。この名称は，Reynoldsら(1989)によるものである。

(3) 精緻化方略

命題理解方略と内容理解方略と知識形成方略の3つの下位尺度が設定された。Kintsch（1994）は読解のレベルを，表面的な構成要素（単語，節のレベル)，テキストベース（テキストの意味的，修辞的構造のレベル)，

状況モデル（スキーマ駆動型の深い理解のレベル）の３つのレベルに区分している。この３つのレベルに対応する下位尺度である。命題理解は命題レベルでの精緻化であり（「書かれている内容について，具体的な例を考える」「読んでいるときに，内容を頭の中で思い浮かべる」など８項目），内容理解はテキストのマクロな内容を理解しようとするものであり（「今読んでいるところと，ほかの部分との関係に注意して読む」「読んだあとに，内容を文章で要約する」など14項目），知識形成はテキストから得られた情報をより広い文脈で既有知識と関係づけるものである（「むずかしい言葉を自分の言葉に置き換える」「直接本文で述べられていないことについても考える」など13項目）。

２．質問紙調査

２－１）調査対象者とその属性

回答不備者を除いて，分析した調査対象者数は，197名（男81名，女112名，記載なし41名）である。国立Ｔ大学の学生で，１，２年生対象の授業の受講生が主であった。

フェイスシートで読書への態度などについて尋ねた結果は表１の通りであった。ちなみに，第53回読書世論調査（毎日新聞，1999）の結果を引いておくと，１ヶ月平均の読書量は10代後半で3.4冊，20代前半で2.3冊であった。

表１　調査対象者の読書への態度

◆あなたは本を読むのが好きですか。				（質問１）
嫌い	あまり好きでない	わりと好き	好き	とても好き
(1.6%)	(16.1%)	(29.5%)	(34.2%)	(18.7%)
◆あなたは１ヶ月に大体何冊くらい本を読みますか。				（質問２）
①０冊	②１～３冊	③４～６冊	④７～９冊	⑤１０冊以上
(16.9%)	(61.0%)	(14.9%)	(3.1%)	(4.1%)
◆あなたは本を買うのに、１ヶ月に大体いくらぐらい使っていますか。（雑誌は除いて考えてください。）				（質問３）
①５００円未満	(28.2%)			
②５００～１０００円未満	(20.5%)			
③１０００～２０００円未満	(23.1%)			
④２０００～５０００円未満	(12.8%)			
⑤５０００円以上	(3.6%)			
⑥まったく買わない	(11.8%)			

２－２）読み方略の有効性を判定する課題

読み方略尺度について，有効性の判断を求めた。前述したように，本研究では，包括的な課題に対応できる読み方略尺度の設定を企図した。そこで，Bloom, Hastings, & Madaus（1971）の教育目標のタキソノミーと，山地（1989）の手続きで用いられた説明文の読み課題を参考に，次の３つの読み課題を想定した。

a．「テキストの重要な部分を覚えておけば答えられる読み課題」（記憶課題）

b．「テキストの内容をきちんと理解しているか確かめるための読み課題」（理解課題）

c．「テキストの内容を踏まえてそれに対する批判や自分の意見を論述する読み課題」（論述課題）

各課題での被験者の有効性判断は，次のような教示のもとで行なわれた。

「あなたはある講義を受講しています。試験の数週間前になって，担当教官が次のようなテストをすると予告しました。

以下に，テキストを読んで勉強するときに役に立つと思われる工夫が並んでいます。１つ１つの工夫に対し，その工夫が上のａ，ｂ，ｃの状況でそれぞれどのくらい役に立つと思うかあてはまる数字に○をつけてください。」

このようにして，個々の方略（項目）について，記憶課題・理解課題・論述課題の各課題状況での有効性をそれぞれ５段階で評定してもらった（１．「まったく役に立たない」から５．「とても役に立つ」まで）。方略の配列はランダムであった。

２－３）調査の実施

授業時間中のほぼ20分程度の時間をかけて質問紙に回答してもらった。

結果と考察

１．尺度の信頼性と妥当性

各項目ごとに３つの異なる課題状況における得点を合

表2 読み方略の有効性得点の平均値及び標準偏差

	IT相関	a.記憶	b.理解	c.論述	分散分析
プランニング方略(α係数.70)		21.5(4.7)	25.7(4.1)	25.2(4.4)	a<b=c
2.読む前に、これから何について読もうとしているのか考える	.50	2.9(1.2)	4.0(1.0)	4.1(1.0)	a<b=c
11.読むときに、あとで思い出すための方法を工夫する	.54	4.4(0.9)	3.6(1.0)	3.4(1.1)	c<b<a
20.目的に合った読みができているか絶えずチェックする	.63	2.7(1.2)	3.6(1.2)	3.5(1.2)	a<b=c
33.読んだ内容について、しばらく考える	.52	2.8(1.1)	4.1(0.9)	4.3(1.0)	a<b<c
51.読む前に、どこまで読むかを決めておく	.59	2.7(1.4)	2.6(1.2)	2.5(1.2)	c<a=b
61.どういう読み方をすればよくわかるか考える	.80	2.8(1.3)	3.5(1.3)	3.3(1.2)	a<c<b
70.読んだ内容について、自分なりの理解をしようとする	.59	3.1(1.2)	4.2(0.9)	4.2(1.0)	a<b=c
モニタリング方略(α係数.80)		28.7(5.4)	32.3(4.6)	28.8(5.4)	a=c<b
8.わからないところはどこか気をつけながら読む	.63	3.3(1.2)	4.3(0.9)	3.7(1.0)	a<c<b
16.読んでいて、わからないところがあったら、人にきく	.65	3.5(1.2)	4.2(1.0)	3.8(1.1)	a<c<b
28.内容が理解できているか確かめながら読む	.70	3.5(1.0)	4.5(0.7)	4.0(1.0)	a<c<b
35.読んでいるときに、一度読んだところを見なおす	.66	3.9(1.1)	4.0(0.9)	3.5(1.1)	c<a<b
44.読んでいるときに、それまで読んだ内容をおぼえているか確かめる	.70	4.0(1.1)	3.7(1.1)	3.2(1.1)	c<b<a
54.読んだあとに、自分の理解が正しいか人に確かめる	.65	2.8(1.3)	3.7(1.3)	3.3(1.3)	a<c<b
62.読んでいるときに、おぼえられるようにくりかえし心の中で考える	.63	4.2(1.0)	3.5(1.0)	3.0(1.1)	c<b<a
71.大切なところはどこか考えながら読む	.51	3.6(1.2)	4.3(0.9)	4.2(1.0)	a<b=c
ドキュメント作法利用方略(α係数.78)		31.6(6.8)	38.0(5.8)	36.3(7.0)	a<c<b
5.太字や傍点があるところには特に気をつける	.42	4.6(0.9)	3.7(1.0)	3.4(1.1)	c<b<a
7.文章の構成（結論が最初にくる・例をいくつも並べて行くなど）に気をつける	.62	2.6(1.1)	3.7(1.2)	3.6(1.3)	a<b=c
21.意見なのか事実なのか区別して読む	.59	2.3(1.1)	3.7(1.1)	4.2(1.0)	a<b<c
25.読む前に全体にざっと目を通してみる	.51	3.1(1.3)	3.8(1.2)	3.7(1.3)	a<b=c
30.段落ごとの意味のまとまりに注意して読む	.65	2.9(1.2)	4.1(0.9)	3.8(1.0)	a<c<b
39.本文とは別にまとめがあるときは、必ず読む	.57	3.4(1.3)	4.3(0.8)	4.1(1.0)	a<c<b
47.表やグラフは本文と照らし合わせて見る	.56	3.9(1.1)	4.4(0.8)	3.9(1.1)	a=c<b
53.文章の章や節の区切りに気をつけて読む	.63	2.7(1.1)	3.3(1.2)	3.1(1.2)	a<c<b
59.読む前に目次をよく見る	.66	2.7(1.3)	3.3(1.3)	2.9(1.3)	a<c<b
66.中断するときは章や節の切れ目で読むのを止める	.62	3.4(1.3)	3.8(1.1)	3.6(1.3)	a<c<b
選択的注意方略(α係数.80)		47.9(7.6)	47.4(7.0)	43.0(8.2)	c<a=b
6.わからなかったところにしるしをつける	.73	3.8(1.2)	4.1(1.0)	3.7(1.2)	a=c<b
13.新しい言葉や知らない言葉が出てきたらしるしをつける	.52	3.9(1.0)	3.9(1.0)	3.4(1.1)	c<a=b
17.大切そうなところだけ読む	.39	3.7(1.4)	2.6(1.2)	2.5(1.2)	b=c<a
23.大切なところはくりかえし書いておぼえる	.41	4.7(0.8)	3.2(1.1)	2.7(1.2)	c<b<a
27.大事だと思ったところは、文章に線を引く	.53	4.0(1.2)	4.1(1.0)	3.8(1.2)	c<b
38.むずかしいところは、声に出して読む	.56	3.5(1.4)	3.3(1.3)	3.0(1.2)	c<a=b
40.わからないところがあったら、一度最後まで読んでからあとでゆっくり考える	.42	3.0(1.1)	3.9(1.0)	3.9(1.1)	a<b=c
42.内容のむずかしさや重要さによって読む速さを変える	.49	3.4(1.2)	3.9(1.1)	3.6(1.2)	a=c<b
48.大事だと思った文章全体や段落全体を線で囲む	.66	3.4(1.2)	3.9(1.1)	3.6(1.2)	a<c<b
52.大切なところはくりかえし声に出しておぼえる	.59	4.3(1.2)	3.3(1.2)	2.7(1.2)	c<b<a
56.よくわからなかった部分を書き写す	.62	3.3(1.3)	3.4(1.2)	2.9(1.2)	c<a=b
60.むずかしいところは、くりかえして読む	.65	3.9(1.2)	4.1(1.0)	3.6(1.1)	c<a=b
65.知らない言葉が出てきたら、意味を推測して読む	.42	2.7(1.1)	3.3(1.2)	3.3(1.2)	a<b=c

命題理解方略(α係数.75)		25.1(5.7)	30.8(4.9)	29.9(5.4)	a<c<b
1.読んでいるときに、内容を頭の中で思い浮かべる	.39	3.8(1.1)	4.5(0.7)	4.0(1.0)	a<c<b
9.わからない言葉に出会ったときには、辞書で調べる	.62	3.7(1.2)	4.3(1.0)	3.9(1.2)	a=c<b
15.読んでいるときに、思いついたことを声に出して言ってみる	.59	3.0(1.4)	3.2(1.2)	3.4(1.4)	a=b<c
31.わかりにくい文は主語や述語など、要素に分解する	.62	2.7(1.3)	3.4(1.3)	2.9(1.3)	a<c<b
36.読んでいるときに、気づいたことをテキストに書きこむ	.68	3.0(1.2)	3.9(1.0)	4.2(1.0)	a<b<c
46.読んでいるときに、内容に関係することをできるだけ多く思い出す	.68	3.4(1.2)	3.8(1.0)	3.8(1.2)	a<b=c
57.書かれている内容について、具体的な例を考える	.67	2.8(1.2)	4.0(1.1)	4.2(1.0)	a<b<c
67.傍点がふってあるとき、なぜその部分に傍点がふられているのか考える	.60	2.7(1.2)	3.7(1.2)	3.5(1.3)	a<c<b
内容理解方略(α係数.85)		40.0(9.2)	52.1(7.5)	49.7(8.1)	a<c<b
4.今読んでいるところと、ほかの部分との関係に注意して読む	.45	3.2(1.1)	4.3(0.7)	4.1(0.9)	a<c<b
12.読みながら、内容を書いてまとめていく	.53	3.5(1.2)	4.3(0.8)	4.0(1.1)	a<c<b
18.読んだあとに、要約文やまとめ（本文についているもの・自分で作ったもの）から内容を思い出してみる	.57	3.7(1.2)	4.3(0.9)	4.2(1.0)	a<b=c
22.読んだあとに、頭の中で要点をまとめる	.60	3.3(1.3)	4.4(0.8)	4.3(0.8)	a<b=c
26.読んだあとに、内容を図表やチャートにしてまとめる	.55	3.4(1.4)	3.9(1.2)	3.5(1.2)	a=c<b
32.話題のつながり方（逆説・並列など）に気をつける	.63	2.5(1.1)	3.7(1.1)	3.5(1.2)	a<c<b
37.読んだあとに、内容を文章で要約する	.65	2.9(1.2)	4.2(0.9)	4.1(1.0)	a<b=c
43.著者の考えの筋道を追うようにする	.57	2.9(1.1)	4.1(0.9)	4.0(1.0)	a<b=c
49.話題の関係（対比・具体化など）に気をつける	.63	2.9(1.1)	4.0(1.0)	3.8(1.2)	a<c<b
58.今読んでいるところと、全体との関係を考えながら読む	.71	2.9(1.2)	4.1(0.9)	4.0(1.1)	a<b=c
64.一度読んだあとに、目次から内容をイメージする	.58	2.9(1.3)	3.5(1.3)	3.2(1.2)	a<c<b
69.文章をいくつかの部分に分けて、それぞれに小見出しをつける	.65	2.6(1.2)	3.5(1.3)	3.3(1.3)	a<c<b
72.頭の中で要点をまとめるとき、本文の図表を利用する	.63	3.4(1.2)	4.0(1.0)	3.7(1.1)	a<c<b
知識形成方略(α係数.86)		37.6(9.6))	50.0(7.5)	55.0(7.8)	a<b<c
3.読んでいることと、自分が既に知っていることを関係づける	.50	3.5(1.3)	4.1(0.9)	4.4(0.9)	a<b<c
10.まとめるときに、本文に書いていないことでも役に立つと思うことは書いておく	.57	2.6(1.2)	3.9(1.0)	4.5(0.9)	a<b<c
14.新しい内容について読んだとき、それがどんなところで使えるか考える	.64	2.8(1.1)	3.7(1.0)	4.3(1.0)	a<b<c
19.書かれている内容に誤りがないか考える	.63	2.4(1.2)	3.4(1.2)	4.0(1.2)	a<b<c
24.自分が面白いと思ったところにしるしをつける	.66	2.6(1.3)	3.2(1.2)	4.0(1.2)	a<b<c
29.読んだ内容の中で、疑問に思ったことについて考える	.68	2.7(1.1)	4.0(0.9)	4.5(0.8)	a<b<c
34.著者の考え方・ものの見方を学ぼうとする	.65	2.4(1.1)	3.9(1.1)	4.2(1.0)	a<b<c
41.気になるところがあったら参考書や事典で調べる	.67	3.5(1.2)	4.2(0.9)	4.0(1.0)	a<c<b
45.気になるところは、付せんをつけたりページを折ったりする	.52	3.7(1.2)	3.9(1.0)	3.9(1.2)	a<b
50.むずかしい言葉を自分の言葉に置き換える	.58	3.1(1.3)	4.2(1.0)	4.1(1.0)	a<b=c
55.直接本文で述べられていないことについても考える	.73	2.1(1.1)	3.4(1.2)	4.3(1.0)	a<b<c
63.自分の言葉でテキストの内容をまとめる	.62	3.1(1.3)	4.2(1.0)	4.2(1.0)	a<b=c
68.例を考えるとき、自分自身の経験や観察から例をあげる	.55	2.9(1.2)	3.8(1.0)	4.2(0.9)	a<b<c

注：分散分析の結果については，45のみ有意傾向（p<.10）で他はすべて１％水準（p<.01）で有意

計し，以下その得点をもとに尺度の信頼性と妥当性の吟味を行う。

読み方略尺度の信頼性を検討するために，IT（項目―総点）相関とα係数を求め，相関が低く，内容的にも不適切と思われた２項目を削除して，改めて求めたIT相関とα係数を示したのが，表２である。一部IT相関が0.4台の項目が３つあるが，内容的にその下位尺度では重要な方略であること，また，尺度としての一貫性の指標であるα係数はその方略を入れても.70以上であることから，これも含めた72項目を最終的な尺度として用いるものとする。

さらに，因子的な妥当性を吟味するために，下位尺度

表3 読み方略の尺度間相関

	プランニング	モニタリング	ドキュメント作法利用	選択的注意	命題理解	内容理解	知識形成
プランニング方略	−	.68	.76	.66	.75	.78	.78
モニタリング方略		−	.62	.68	.68	.68	.72
ドキュメント作法利用方略			−	.70	.74	.78	.70
選択的注意方略				−	.66	.68	.68
命題理解方略					−	.82	.82
内容理解方略						−	.84
知識形成方略							−

ごとに尺度得点間の相関を求めた（表3）。同一カテゴリー内の下位尺度間の相関が最も高く，他のカテゴリーの下位尺度とは相対的に低い相関を示すという，因子的な妥当性を保証するにたる相関構造のパターンは，精緻化方略でしか検出できなかった。ただ，これを除く相関は0.62から0.78という狭い範囲に収まっており，相関構造のパターンを吟味するにたる充分な差異とは言えず，因子的な妥当性については本データからは確認できなかった。しかし，そのことは，設定した尺度の内容的な妥当性に問題があることを必ずしも意味しないので，さらにこの尺度に基づきその有効性を吟味してみる。

2．設定された尺度の有効性

読み方略に限らず，一般に認知方略の有効性を吟味するには3つの方法がある。まず，方略がすでに身についていると思われる被験者に，各方略の有効性を判断してもらう調査的方法と，方略使用と認知的達成度との因果関係を実験的に調べる方法と，実際に方略訓練をしてその効果を確かめる実験教育的方法とである。本研究では一番目の，読み方略が身についていると想定できる被験者に判断してもらう方法を採用した。

ここで行う尺度の有効性の吟味のポイントは，想定した課題間で，方略の有効性判断に関して心理学的観点からして意味のある差がみられるかどうかである。そこで，課題間の有効性判断の差を明らかにするために，尺度ごと，項目ごとに，有効性判断の得点について3つの課題状況を要因として1要因の分散分析を行った。多重比較はLSD法によった。この結果は表2に示すとおりである。

まず，テキスト情報取り込み方略の結果から検討する。この方略は，ドキュメント作用利用方略と選択的注意方略との2つの下位尺度からなる。ドキュメント作法利用方略は，テキスト内に組み込まれた情報を利用して，内容を字義通りに理解するための方略であるから，理解課題において最も有効に機能することが予測される。有効性判断の得点も，理解課題で最も高くなっており，予測通りの結果となっている。

選択的注意方略は，記憶課題と理解課題とにおいて有効な方略であることは言うまでもない。有効性判断の得点間の有意差検定の結果も，これを明確に裏づけている。これらのテキスト情報取りこみ方略は，読み方略の中でもよりテキストに即した処理を行うものであり（図1を参照），どちらかといえば基礎的な課題において有効であると考えられる。

次は，命題理解方略，内容理解方略，知識形成方略の3つからなる精緻化方略である。3つの下位方略のうち，命題理解方略と内容理解方略は，その名称が示唆するように，理解課題において高い有効性が予測される。いずれの得点も，理解課題において有意に最も高い値を示しており，予測通りの結果となっている。

知識形成方略は，既有知識を総動員してテキスト内容を評価し，時には，既有知識の更新のきっかけにするための方略である。記憶課題にはあまり関与しない方略であり，論述課題において最も大きな効果が予測される方略である。結果はこの予測を裏づけるものとなっている。

精緻化方略には，情報をおぼえやすい形にすることで，

記憶を促す働きもあるとされている。しかし，本研究ではいずれのレベルでの精緻化方略も理解課題や論述課題でよりも記憶課題では有効でないと判断された。このことは，精緻化の本質は記憶することよりも，情報を関連づける（新たな情報を付け加える）ことにあることを示しているように思われる。先に提示した読み方略の構造との関連から言えば，精緻化方略は既有知識とのやり取りを必要とする課題において特に有効であると考えられる。

最後に，プランニング方略とモニタリング方略からなるメタ認知方略の有効性について検討してみる。これらの方略は，より高次の認知機能を発揮することが要求される課題において，より効果的に作用することが予測される。その点からすると，有効性得点がいずれの方略についても，記憶課題において最も低かったのは当然の結果といえる。しかしながら，モニタリング方略については，論述課題においても，記憶課題と有意な差を見せなかったことに問題が残る。モニタリング方略尺度を構成する個々の項目（方略）を見ると，論述課題に有効な方略がほとんどないことがわかる。読み手の理解状態のチェックに関する方略が多く，内容について評価したり，自分の意見を確立するというよりは，内容をそのまま理解することに役立つと考えられる。このように，モニタリングは課題に制約されるので，この尺度については，今回行なったような課題から独立した方略の設定は困難と考えたほうがよいかもしれない。

3．読み方略尺度の利用：読書経験と読み方略の有効性の認知の関連

尺度の内容的妥当性を確認し，またその利用性を検討するため，本研究で作成した読み方略尺度を用いて，読書経験と読み方略の有効性の認知の関連性について吟味してみる。方略の有効性の認知を扱った先行研究としては，佐藤（1998）があり，学習方略の有効性の認知が方略の使用と高い相関関係にあることを見出している。ここでは，読み方略について，読書を好み本を多く読む者は，読書を好まず本をあまり読まない者に比べて異なる有効性の判断をしていると予測して分析を行う。

まず，データから読書経験の異なる2群を抽出した。表1記載の質問1に対し「好き」または「とても好き」と回答し，かつ，質問2に対し「4冊以上」に当たる回答をした者を読書が好きで読書経験の豊富な群（以下，読書愛好群とする），質問1に対し「嫌い」または「あまり好きでない」と回答し，かつ，質問2に対し「0冊」と回答した者を読書が好きでなく読書経験の乏しい群（以下，読書非愛好群）とした。その結果，読書愛好群として38名（男11名，女27名，全体の19.3%），読書非愛好群として23名（男11名，女12名，全体の11.7%）が抽出された。

各尺度ごとに，有効性得点について2要因混合計画の分散分析を行った（2〔読書経験〕×3〔課題〕）。すべての分析の結果において，読書経験の主効果は有意でなかった。課題の主効果はすべての結果で有意であったが，ここでの分析の対象ではないので詳しくは言及しない。以下，読書経験の要因と課題の要因の交互作用についてのみ述べる。プランニング方略（$F(2,112)=2.70$, $p<.10$），モニタリング方略（$F(2,114)=2.92$, $p<.10$），ドキュメント作法利用方略（$F(2,112)=2.84$, $p<.10$）については有意傾向，命題理解方略（$F(2,118)=3.67$, $p<.05$），知識形成方略（$F(2,108)=3.64$, $p<.05$）については5％水準で有意，選択的注意方略（$F(2,106)=2.26$, ns），内容理解方略（$F(2,112)=1.14$, ns）につ

表4　読書愛好群，読書非愛好群別にみた有効性

	読書愛好群	読書非愛好群
○メタ認知方略		
プランニング方略	a＜b＝c	a＜c＜b
モニタリング方略	a＝c＜b	c＜a＜b
○テキスト情報取り込み方略		
ドキュメント作法利用方略	a＜b＝c	a＝c＜b
選択注意方略	有意な交互作用なし	
○精緻化方略		
命題理解方略	a＜b＝c	a＜c＜b
内容理解方略	有意な交互作用なし	
知識形成方略	a＜b＜c	a＜b＝c

a.記憶課題 b.理解課題 c.論述課題

いては有意でなかった。交互作用の内容については表4に略述した。

読書愛好群と読書非愛好群の違いは，論述課題に対する判断においてのみ認められた。読書愛好群は読書非愛好群に比べ，論述課題における方略の有効性を高く評価していた。論述課題は本研究で想定された読み課題のうちで最も高次な認知的活動を要する課題である。そのため，論述課題において方略を用いることは特に課題遂行を支援する効果が高いであろう。読書愛好群はこの課題の性質をより十分に理解していたものと考えられる。本をよく読む者の方が書くことも得意であることが多いといわれるが，この関係は書くという課題の理解，それに役立つ方略についての認知，既有知識の豊かさとその利用に媒介されていると思われる。

今後の問題

本研究では，包括的な読み方略の尺度の作成を試みた。「包括的」という言葉に込めた意図はおおむね達成した尺度を構成することができたが，メタ認知方略の下位尺度である，モニタリング方略については，今回は充分に有効な尺度を構成することができなかった。この再構成が今後の課題の一つとして残された。

また，取り立てて吟味はしなかったが，個々の項目ベースでは，尺度ベースでの結論とは必ずしも一致しないものもある。そのことがただちにその項目の不適切さを意味するものではないが，次に述べる読み方略の指導を勘案すると，個々の項目にまで具体化した指導が求められることになるので，さらなる精選が必要であろう。

最後に，本研究で設定された尺度をどのように活用するかについて触れておく。1つは診断的な活用である。どの子どもがどのような読み方略知識を有しているか／いないかを把握することで，読み指導をより個別的かつ効果的なものにできる。事前事後計画の中で活用することで，ある読み指導の効果判定にも使える。2つは，尺度の中にある代表的かつ典型的な方略のいくつかを取り出して，所定の課題を与え，直接，読み方略の指導・訓練をすることである。その際にも，促したい課題の遂行に関わる方略を選ぶための一助とすることができると思われる。

注

技能と方略の区別について。たとえば，「文が読める」は技能，「一つ一つの文字をきちんと読む」は方略というように，技能は何らかの行動及び認知活動の遂行全体に関わり，方略は行動上や認知的な操作上での手続きに関わっている。技能には，無意図的で明確に記述することが困難なもの（タイミング，コツ等）も含まれるが，方略は，主体的に認知活動や行動を制御するものであり，原理的には記述可能である点で異なっている。ただし，方略活用に熟達すると，方略の使用が技能の中に組み込まれ，自動化してくることがあり，区別が難しくなることもある。

文 献

秋田喜代美 1988 質問作りが説明文の理解に及ぼす効果 教育心理学研究，36(4)，307-315.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., & MADAUS, G.F. 1971 *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill, Inc.（渋谷憲一・藤田恵璽・梶田叡一（訳） 1974 学習評価ハンドブック〈上・下〉 第一法規）

伊藤崇達 1996 学業達成場面における自己効力感，原因帰属，学習方略の関係 教育心理学研究，44(3)，340-349.

笠原正洋・丸野俊一 1987 文章理解における理解モニタリング研究—自己コントロール訓練による読み理解の促進へ向けて— 九州大学教育学部紀要（教育心理学部門），32(2)，113-129.

KINTSCH, W. 1994 Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.

桐木建始・石田潤・岡直樹・森敏昭 1981 文章の理解に及ぼす要約作業の効果 教育心理学研究，29(2)，

161-165.

毎日新聞　1999　特集　第53回読書世論調査　毎日新聞　1999年10月26日付朝刊

REYNOLDS, R.E., WADE, S.E., TRATHEN, W., & LAPAN, R. 1989 The selective attention strategy and prose learning. In McCormick, C.B., Miller, G., Pressley, M. (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational implications*., New York: Springer-Verlag., Pp. 159-190.

佐藤純　1998　学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響　教育心理学研究，46(4)，367-376.

佐藤純・新井邦二郎　1998　学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係　筑波大学心理学研究，20，115-124.

辰野千壽　1997　学習方略の心理学—賢い学習者の育て方—　図書文化社

山地弘起　1989　文章教材の拡散的学習に関する研究—評価構造との関連において—　東京大学教育学部紀要，29，81-86.

付　記

本論文の原稿を校閲していただいた駿河台大学・青山征彦さんに心より御礼申し上げます。また，本論文のもとになった調査にあたって，東京成徳大学・佐藤純さんに貴重なご助言をいただきました。深く感謝致します。

SUMMARY

The purpose of this study was to make a scale of comprehensive reading strategies for an expository text to carry out a variety of tasks and to examine its effectiveness. The scale was divided into 7 sub-scales: planning strategies, monitoring strategies, utilizing-principles-of-writing strategies, selective-attention strategies, proposition-acquisition strategies, content-acquisition strategies, and knowledge-formation strategies. University students judged the likely effectiveness of these strategies for three posited task situations: a memory task, a comprehension task, and an essay-type task.

The validity and reliability of the scale were examined on the basis of their evaluation of the effectiveness of the strategies. The differences in effectiveness evaluation for the three tasks showed the following results. (1) Utilizing-principles-of-writing strategies, proposition-acquisition strategies, and content-aquisition strategies were judged to be effective in the comprehension task, (2) knowledge-formation strategies were judged to be effective for the essay-type task, (3) planning strategies were judged to be effective for comprehension and essay-type tasks, and (4) selective-attention strategies were judged to be best for memory and comprehension tasks. (5) There was no conclusive agreement about monitoring strategies.

Further, the relationship between reading experiences and judgement of the effectiveness of reading strategies was examined.

The scale established in this study would be useful for assessment, guidance, and training in an education setting.

The Science of Reading, Vol. 45, No. 1 (2001)

日本語の学習環境と日本的習慣を表現した熟語の知識との関係*

広島大学　玉　岡　賀津雄**

研究の目的

言語の習得は，同時にその言語を母語とする人々の価値観や規範の学習を含んでいるとよく言われる。それは，言語が，社会・文化的な意味内容を概念化するのを支えているからであろう。例えば，アメリカから来日した留学生が，日本には，中間管理職でありながら実際にはやる仕事がなく，かといって終身雇用制ゆえに解雇されもしない人達がいることに気づいたとしよう。この段階ではまだ曖昧な理解であろうが，ひとたび「窓際族」という表現に出会い，窓際に机を与えられて定年を待つ人々のことだと分かれば，この語彙を媒介として，社会・文化的な意味内容がより鮮明に理解できるのではなかろうか。つまり，異文化状況で経験した社会・文化的な習慣を曖昧な理解から鮮明で固定化した概念へと導く媒介の役割を，これらの熟語が担っていることになる。そう考えると，日本の社会・文化的な習慣を表現した熟語の習得は，日本語の理解ばかりでなく，日本文化の理解にとっても重要であると言えよう。

例えば，角田（1992）や石井・岡部・久米（1992）は，エスキモーの持つ多様な雪の表現（宮岡，1978）など，他の社会・文化と異なる対象を表現した語彙については，言語的な特殊性を認めている。また，Kess（1992）も，英語の‘brother’は，日本語では年齢で区別して「兄」と「弟」で表現することなどを挙げている。さらに，多様なアルファベット系言語からの語彙の借用が，ついに30,000語以上を掲載する日本語の外来語辞典を作り上げるにいたったことに言及して，「語彙は文化の接触を反映する大切な鏡である」（Hoffer, 1994, p. 7）と述べている。このように，社会・文化的な意味内容を持つ語彙や熟語は，その社会・文化的内容を反映している。従って，こうした熟語の習得は，社会・文化的な理解を促進するよう機能すると想定される。

また，ユーモアの理解では，言語能力ばかりでなく，その言語が使用される社会・文化的な知識の影響（星野，1992；石井・岡部・久米，1992）が考えられる。第２言語として英語を専門に学ぶ日本人大学生の場合，単語が正しいかどうかの語彙正誤判断（lexical decision）課題に対する英単語の印刷使用頻度（特定の単語が印刷物にどのくらいの頻度で使用されているかを示した数値）の影響が観察されても，それが彼等の英語能力の高低とは関係しない（Tamaoka & Takahashi, 1992）という報告がある。しかし，同研究（Tamaoka & Takahashi, 1994）によると，ユーモアを含む表現の翻訳では英語能力で分けられた高・中・低の三つのレベル間に差はないものの，そのユーモアの内容理解では，英語能力の低いグループが，高・中の両グループと比べて有意に低い点数を示した。これは，英語の翻訳という言語的な能力では，ユーモアの理解は難しく，社会・文化的な知識をともなうことで，英語で書かれたユーモアが日本人に理解しえたのではないかと思われる。

---

* The relationship between international students' Japanese learning environment and their knowledge of special cultural expressions.

**TAMAOKA, Katsuo (Hiroshima University)

堀江（1995）もまた，‘マイペンライ’というタイ語の表現が，日本語では‘気にしない’とか‘構わない’と解釈されて，日本人に不快感を与える傾向があることを記している。しかし実際には，‘マイペンライ’は，‘どういたしまして’とか‘ご心配なく’といった意味を持ち，「やさしくしかも美しい言葉」（堀江，1995，p. 1）である。このような誤解されやすい表現は，社会・文化的な経験を通してはじめて正確に習得される概念ではなかろうか。

以上のように，学習の目標となっている言語に関する社会・文化的な知識が豊かである方が，その言語で書かれた文章の理解度が高いようである。その意味で，学習目標となっている言語の基礎学習が終わった段階では，社会・文化的な内容を豊富に含んだ教材を使用して，言語そのものとその社会・文化的な内容の双方から学習を促す「コンテキスト・アプローチ」（context approach）が重要となってこよう（Tamaoka & Takahashi, 1994）。

そこで，本研究は，日本の社会・文化的な習慣を表現した熟語の認知テスト（以下，「日本文化熟語認知テスト」とよぶ）を作成し，日本語を外国語として学習する学生の環境および背景要因との関係を考察することによって，これらの語彙を習得するための最適な教育的条件を模索する。

調　査

被験者：留学生80名（女性43名，男性36名，無記入1名）および妥当性を検討するための基準として日本語を母語とする日本人大学生135名（女性93名，男性42名）を調査の対象とした。留学生の年齢は，20歳から44歳までで，74パーセントが20代である。また，出身国は，中国が34名で42.5パーセントを占め，次に韓国16名，台湾10名で，残りは14カ国からの留学生であった。さらに，未婚者が70パーセント以上を占めており，家族・親戚と日本に住んでいる留学生はわずかに20パーセント以下であった。大学での学籍は，学部生40名，大学院生26名，研究生14名である。日本人大学生は，全員が学部生で，19歳から25歳までの年齢である。

刺激項目：「以心伝心」「根回し」など日本の社会・文化的な習慣を表現した20種類の熟語を『日・本・人・語』および『続日・本・人・語』（三菱商事広報部，1988&

表1　χ^2検定による留学生（n=80）と日本人大学生（n=135）の日本文化慣用表現テストの正答率比較

慣用表現	留学生 正答者数	留学生 率	日本人大学生 正答者数	日本人大学生 率	χ^2検定・有意差	擬似語	留学生 正答者数	留学生 率	日本人大学生 正答者数	日本人大学生 率	χ^2検定・有意差
気配り	68人	85.0%	129人	95.6%	**	帽子をかざす	78人	97.5%	130人	96.3%	
年功序列	66人	82.5%	129人	95.6%	***	即答小得	77人	96.2%	135人	100.0%	***
お中元	66人	82.5%	129人	95.6%	***	赤幕	76人	95.0%	132人	97.8%	
本音と建前	64人	80.0%	128人	94.8%	***	花を預ける	71人	88.7%	133人	98.5%	**
以心伝心	60人	75.0%	129人	95.6%	***	耳をくくる	69人	86.2%	134人	99.3%	*
水に流す	59人	73.7%	132人	97.8%	***	口にためる	69人	86.2%	129人	95.6%	*
みずくさい	59人	73.7%	135人	95.6%	***	足回し	68人	85.0%	131人	97.0%	*
ごまをする	52人	65.0%	131人	97.0%	***	気をさます	68人	85.0%	129人	95.6%	**
義理がたい	46人	57.5%	125人	92.6%	***	こぶ巻き	68人	85.0%	108人	80.0%	
顔をたてる	45人	56.2%	126人	93.3%	***	一目読心	66人	82.5%	128人	94.8%	**
後ろ指をさされる	41人	51.2%	116人	85.9%	***	沈黙招幸	66人	82.5%	134人	99.3%	***
天下り	39人	48.7%	86人	63.7%	*	腹眼術	65人	81.2%	130人	96.3%	***
根回し	38人	47.5%	115人	85.2%	***	友好賛美	65人	81.2%	128人	94.8%	**
恩にきせる	37人	46.2%	117人	86.7%	***	辞令交換	62人	77.5%	120人	88.9%	*
滅私奉公	36人	45.0%	30人	22.2%	***	さるすべり	61人	76.2%	97人	71.9%	
お茶をにごす	35人	43.7%	123人	91.1%	***	都志向	60人	75.0%	119人	88.1%	
村八分	30人	37.5%	127人	94.1%	***	背後の礼	59人	73.7%	127人	94.1%	***
腹芸	22人	27.5%	51人	37.8%		あごを引く	56人	70.0%	99人	73.3%	
親方日の丸	21人	26.3%	22人	16.3%		親の影を踏む	54人	67.5%	119人	88.1%	***
ぬけがけ	10人	12.5%	123人	91.1%	***	胸を割って話す	45人	56.2%	92人	68.1%	***

注：$*p<.05$　$**p<.01$　$***p<.001$

1992）から選んだ。選択の基準としては，比較的よく使われ，なおかつほとんどの日本人がよく知っていると思われる項目とした。さらに，擬似表現として「沈黙招幸」「足回し」など，さも日本の社会・文化的な習慣を表現したと思われそうな熟語を同数の20語作った。具体的な熟語および擬似表現は表1に示した通りである。

手続き：日本の社会・文化的な習慣を表現した熟語を配列した問題用紙を，留学生および日本人大学生に配布した。そして，それぞれの熟語が，日本語に存在する語彙であるかを尋ね，そうであれば○を付けるように指示した。この際，日本語に存在する熟語のみで問題を作成した場合は，全部に○を付けると全問正答になってしまい，適切な測定ができなくなる恐れがある。そこで，日本語に存在する20種類の熟語と同数の20種類の擬似語をランダムに配置した。そして，日本語で正しい表現の熟語である正答数を擬似語の誤答数から引いて文化理解の得点とした。従って，得点は，最高が＋20点で，最低が－20点となる。

クローズ・テストによる日本語能力の測定：日本語能力を測定するために，秦（1987，1990）が先行研究で使用したクローズ・テストを2種類採用した。クローズ・テストとは，文章の一部を抜いて，そこに適切な単語や表現を入れる問題である。文章は，テストAがJapanese for Todayの第17課の「日本人」から，テストBが山口瞳の「江分利満氏の優雅な生活」（文芸春秋）から取ったものである。本研究では，漢字の入る部分は□で，ひらがなの部分は○で示した形式の問題を使った。本研究で使用した2種類のクローズ・テスト（AとB）と日本語検定実施のための試行試験（1－2級レベル）の総合得点との相関は，A（$r=0.66$，$p<.001$）もB（$r=0.64$，$p<.001$）も，いずれも高く，有意であったことが報告されている（秦，1990；$n=20$）。また，本研究に使用したクローズ・テストではないが，ドイツ語圏で日本語を学習している大学生（$n=49$）を対象に行われた同種のテストを使った調査（Roos，1994）でも，日本語能力試験4級から1級までの試験結果と比べたところ，2級（$r=0.89$，$p<.001$）との相関がとりわけ高く，1級（$r=0.47$，$p<.05$）とも高い相関が見られた。しかし，3級および4級とRoosの使用したクローズ・テストの間には高い相関は見られなかった。従って，クローズ・テストは，日本語能力試験2級以上に達した日本語学習者の日本語の読み能力を測定するのに有効なように思われる。本研究に参加した留学生はすでに日本の大学に入学しており，日本語能力試験で少なくとも2級以上のレベルであると思われるので，クローズ・テスト（以下，「日本語能力テスト」と呼ぶ）で総合的な日本語能力が測定できると考え，日本語能力を測定する尺度として用いた。

結　果

(1) 日本文化熟語認知テストの信頼性

日本文化熟語認知テストの得点は，日本語として正しい表現の熟語の正答数（$M=11.18$，$SD=4.69$）から擬似語の誤答数（$M=3.71$，$SD=3.01$）を引いて（$M=7.46$，$SD=4.25$）算出した。このテストの信頼性は，クロンバックのα係数によって測定した。その結果，留学生について，日本語に存在する熟語は$\alpha=0.85$で，擬似語は$\alpha=0.72$であった。また，日本人大学生については，正しい熟語が$\alpha=0.75$で，擬似語が$\alpha=0.69$であった。日本人大学生は，正しい熟語20項目の内，13項目が90パーセント以上の正答率になっており，天井効果が現れ，その結果，テスト自体の信頼度係数は留学生に比べて低かったのであろう。いずれにしても，日本文化熟語認知テストは，日本語を外国語として学ぶ人々を測定対象としているため，留学生の信頼度係数から推定して，十分信頼度の高いテストであるといえよう。

(2) 留学生の属性と日本文化熟語認知テスト

留学生の属性を知るために，年齢や性別などを尋ねた。そして，日本文化熟語認知テストおよび日本語能力テスト（$M=40.13$，$SD=8.98$）の得点について，留学生の属性による分散分析およびt検定を行った。その結果，年齢，性別，日本人の知人の有無，既婚か独身か，日本の大学での学籍（学部生，大学院生，研究生），一人暮

らしかどうか，海外での日本人との接触頻度，といった留学生の属性は，日本文化熟語認知テストおよび日本語能力テストの結果に影響しなかった。

(3) 海外および日本での日本語学習期間と日本文化熟語認知テスト

留学生の海外および日本での日本語学習期間と日本文化熟語認知テストおよび日本語能力テストの関係を検討すると，海外での日本語学習期間（M＝１年10カ月，SD＝２年９カ月）と日本語能力テストの得点との相関は高く，有意である（r=0.40，p<.001）にもかかわらず，日本文化熟語認知テストとの相関は低かった（r=0.12，p<.30)。一方，日本での日本語学習期間（M＝３年０カ月，SD＝２年１カ月）は，逆に日本文化熟語認知テストとの相関は高く，有意であり（r=0.31，p<.01)，日本語能力テストとの相関は低かった（r=0.16，p<.15)。これは，海外での日本語学習が日本語能力を向上させるのに役だっているのに対し，いったん日本に来てからの日本語学習は，日本の社会・文化的な習慣を表現した様々な熟語の習得を促進していることを示すものであろう。要約すると，海外では一般的な日本語学習が促進され，また，日本では社会・文化的意味内容を持つ熟語などの学習が促進されるようである。

(4) 日本文化熟語認知テストと日本語能力テストに及ぼすメディア接触

日本文化の理解および日本語能力には，媒体となるメディアからの影響が考えられる。そこで，メディアを(1)新聞，本／雑誌，漫画の文字メディア，(2)テレビ，ラジオ，映画／ビデオの視聴覚メディア，(3)日本人の友人関係，ボランティア，アルバイトの対人メディアの３種類の領域で，日本文化熟語認知テストと日本語能力テストへの影響を分析した。

まず，文字メディアとの接触においては，新聞を読む頻度について，「いつも読む」（M_1グループ，n=27）とそれ以外の「ときどき読む」から「全く読まない」（M_2グループ，n=53）の二つのグループに分け，日本文化熟語認知テストと日本語能力テストの得点についてｔ検定を行った。その結果，日本語能力テスト（M_1=40.41，M_2=40.00）に関しては有意な差が見られなかったが，日本文化熟語認知テスト（M_1=8.78，M_2=6.80）に関しては有意な差が見られた［t（78)=2.01，p<.05]。次いで，本／雑誌を読む頻度について「いつも読む」（M_1グループ，n=31）とそれ以外の「ときどき読む」から「全く読まない」（M_2グループ，n=49）の二つのグループについても同様にｔ検定を行った。その結果，やはり日本語能力テスト（M_1=41.97，M_2=38.98）には有意な差がないにもかかわらず，日本文化熟語認知テスト（M_1=8.97，M_2=6.51）には有意な差が見られた［t(78)=2.61，p<.01]。しかし，同じ文字メディアであっても，多少の映像を含む“漫画”を読む頻度によって，日本語能力テストにも日本文化熟語認知テストにも有意な得点差は見られなかった。

次に，視聴覚メディアとの接触については，テレビ，ラジオ，映画・ビデオのそれぞれの視聴頻度別にｔ検定を行ったが，日本文化熟語認知テストまたは日本語能力テストの得点に有意な差は認められなかった。これは，視聴覚を媒介とした言語活動を頻繁に行っても，文字を介した日本語の「読み」活動と関わりの深い日本文化熟語認知テストや日本語能力テストの得点の向上に貢献しないことを示しているのであろう。

さらに，対人メディアとの接触については，日本人の親しい友人の有無とアルバイトの延べ期間は，日本語能力および日本文化熟語認知に影響がなかった。ところが，ボランティアの参加頻度における「ときどき参加する」と「よく参加する」（M_1グループ，n=27)，および「全く参加しない」と「あまり参加しない」（M_2グループ，n=53）の２つのグループ間には日本語能力テストの得点には有意な差がないのに，日本文化熟語認知テストの得点（M_1=9.00，M_2=6.68）には有意な差がみられた［t（39.9)=2.13，p<.05]。つまり，「話す」言語活動を伴う対人関係は，「読み」能力で測定した日本語能力の向上には貢献しないものの，ボランティアによる社会的活動への積極的な参加は，社会・文化的な習慣を表現

した熟語の認知を促進するようである。経験から生じる社会・文化的理解が，それらを表現した熟語の理解へと結びついているのかも知れない。

(5) 日本語能力および日本語での会話頻度と日本文化熟語認知テスト

2種類のクローズ・テストで測定した日本語能力テストと日本文化熟語認知テストの相関をみると，テストA（$r=0.39$, $p<.001$），テストB（$r=0.39$, $p<.001$），また両方を加算した点数（$r=0.43$, $p<.0001$）の，いずれの場合も高い相関を示しており，日本語能力と日本の社会・文化的な習慣を表現した熟語の理解とが深い関わりを持っていることを示している。また，「現在，日本の生活の中でいろいろな人とあなたが会話するとき，どのくらい日本語を使っていますか」という質問を行い，日本人と話すときの日本語使用率が80％以上と以下の二つのグループに分けてt検定を行った。その結果，日本文化熟語認知テストおよび日本語能力テストの得点に有意な差はなかった。いずれのテストも，「読み」による日本語能力および日本文化理解を測定しており，「話す」「聞く」という口頭での日本語使用は，それら二つのテストで測定された能力を向上させるのには貢献していないようである。

(6) 日本文化熟語の項目ごとの正答率

表1に示した日本文化熟語認知テストの項目ごとの正答率から分かるように，正しい熟語の内，留学生が30パーセント以下の正答率を示したのは，「ぬけがけ」，「親方日の丸」および「腹芸」の3項目であった。これは，日頃，留学生がどのくらいこれらの熟語に触れる機会があるかを示した使用頻度と関係がありそうである。つまり，熟語の使用頻度が低くなる程，正答率が低くなると思われる。また，擬似語では「胸を割って話す」，「親の影を踏む」および「あごを引く」の3項目において，30パーセント以上の留学生が誤って正しい熟語であると答えた。しかし，それ以外の誤りは，30パーセント以下に留まった。平均の正答率をみると擬似語（M＝81.38％）の方が正しい熟語（M＝55.86％）よりも，より高い正答率を示した。

クローズ・テストの場合は，テストが成立する条件として，問題に使われている言語を母語とする母集団が95パーセント以上の正答率を示していることが挙げられている（Grotjahn, 1987）。もちろん，母語話者の言語能力の問題が残されるが，本研究の熟語認知であれば，抽象性の高い比喩的表現を含む熟語であるため，本研究に参加した日本人大学生の85パーセント以上が，正しい熟語であると判断していることを，適切な熟語項目の基準とした。この基準で，各項目の妥当性を考えると，「天下り」，「滅私奉公」，「腹芸」および「親方日の丸」の4つの項目については正当率が低いので，他の熟語と入れ換える必要があろう。これらの熟語は，現在では，19歳から25歳の日本人大学生にはあまり使用されなくなっていると思われる。これは，留学生と日本人大学生との正答率をχ^2検定で比較してみると，表1に＊印で示したように，正しい熟語である「腹芸」と「親方日の丸」以外のすべての項目で，正答率に有意な差が見られたことからも裏付けられる。やはり，「腹芸」や「親方日の丸」は，最近あまり使われなくなっているため，留学生ばかりでなく日本人大学生でも正答率が低く，両グループに差が見られなかったのであろう。

(7) 熟語項目全体でみた場合の認知傾向

本研究で挙げた熟語の中にも，異なった理解パターンを示す熟語が存在するかもしれない。そこで，留学生における日本語に存在する20種類の熟語の解答を，林の数量化理論第Ⅲ類（安田，1977）で分析した。析出された次元を解釈すると，日本の社会・文化的な習慣を表した熟語の認知には，「心理的なコンテキスト」（^1X_j）と「社会的なコンテキスト」（^2X_j）の二つの次元が考えられる。前者（^1X_j；$\rho=0.526$, $\rho^2=0.277$）は，個人の配慮や内的な描写など心理的な側面を表現した次元であり，後者（^2X_j；$\rho=0.283$, $\rho^2=0.080$）は，他者との駆け引きやグループからの疎外など社会的な側面を表現した次元と解釈された（図1を参照）。具体的には，一つの次元は，「後ろ指をさされる」（−0.943, −0.617），「ごま

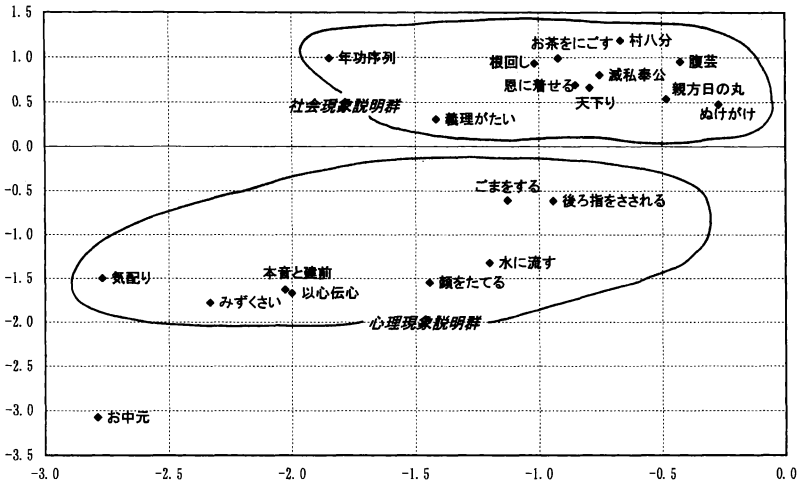

図1　数量化理論第Ⅲ類による熟語項目のプロッティング

をする」(−1.127, −0.609),「顔をたてる」(−1.444, −1.548),「水に流す」(−1.200, −1.320),「本音と建前」(−2.029, −1.628),「気配り」(−2.769, −1.500),「以心伝心」(−2.001, −1.668),「みずくさい」(−2.333, −1.778) の8熟語からなる「心理現象説明群」となる。もう一つの次元は,「年功序列」(−1.848, 1.596),「村八分」(−0.669, 1.191),「腹芸」(−0.425, 0.955),「お茶をにごす」(−0.922, 0.993),「滅私奉公」(−0.754, 0.807),「恩に着せる」(−0.852, 0.696),「天下り」(−0.794, 0.666),「親方日の丸」(−0.482, 0.537),「ぬけがけ」(−0.271, 0.476),「根回し」(−1.017, 0.935),「義理がたい」(−1.416, 0.309) の11熟語からなる「社会現象説明群」となろう。ただ,「お中元」(−2.789, −3.076) は,いずれの分類にも入らないようである。

これら2つの熟語群別に総合得点を求めて,海外と日本での日本語学習期間および日本語能力テストとの相関を検討した。「社会現象説明群」(M=4.75, SD=2.80) は,日本語能力と高い相関 ($r=0.40$, $p<.001$) があり,有意であった。さらに,海外 ($r=0.22$, $p<.05$) と日本 ($r=0.29$, $p<.01$) での日本語学習期間に低いながらもある程度の相関がみられ,これも有意であった。また,「心理現象説明群」(M=6.43, SD=2.47) は,日本語能力 ($r=0.40$, $p<.001$) および日本での日本語学習期間 ($r=0.48$, $p<.0001$) に高い相関がみられ,これもまた有意であった。このように,両熟語群の認知の程度は,日本語能力に関係している。ただし,「心理現象説明群」の熟語認知は,海外での日本語学習期間とは関係なく,日本での日本語学習期間と関係があった。

考　察

本研究は,日本の社会・文化的な習慣を表現した熟語の習得が,同時に日本の社会・文化的な特徴を理解するのを促進する役割を果たすことを考察した。まず,本研究は,日本文化熟語認知テストを作成し,日本語の学習環境要因との関係から,どのような要因がこれらの熟語の習得を促進しているかを検討した。

まず第1に,日本語学習期間を海外と日本に分けて,日本文化熟語認知テストとの関係を検討した。クローズ・テストで測定した日本語能力テストには海外での日本語学習期間と相関が認められた。一方,日本文化熟語認知テストの場合は,日本での日本語学習期間との相関を示した。これは,海外での日本語学習が日本語能力を培うのに大きく貢献していると思われる。一方,日本で

の日本語学習は日本的な意味内容を含む語彙の習得に有利であると考えられる。やはり，生活を通して実際に得られる日本での異文化体験を，より鮮明に概念化することによって，日本の社会・文化的な習慣を表す語彙の習得が進むと推測される。それならば，日本語教育の場においても，留学生の日本での生活体験と結びつけて日本語学習を展開するような教授法および授業内容を工夫することによって，これらの熟語もより効率よく習得されるのではなかろうか。

さらに第2に，文字，視聴覚および対人の3種類のメディアが日本文化の理解を促進しているのではないかと思われる点について検討した。その結果，新聞や本／雑誌の読書頻度で示された文字メディアへの接触と，ボランティア活動への参加頻度のような対人メディアへの接触が日本文化熟語の認知と関連していることが分かった。日本での日本語学習期間との関係が強かったことも考慮すると，日本での生活体験における社会・文化的な意味を豊富に含んだ文字や対人メディアとの接触によって，文化理解が深められているのではないかと思われる。その過程で，例えば本研究で示したような熟語は，日本の社会・文化的な習慣を鮮明に概念化するのを助けているのではなかろうか。逆に，文字メディアおよびボランティアなど社会活動への積極的な参加は，多様な社会・文化的な意味内容を表現した熟語の理解を促進していると解せるので，留学生にこれらのメディアへの接触を強く奨励すべきであろう。

第3に，日本語能力や日本語での会話頻度との関係を考察した。日本文化熟語認知テストと日本語能力テストと会話頻度の相関はかなり高いと思われたのだが，日本語での会話頻度で分けたグループ間には日本文化熟語認知テストおよび日本語能力テストの得点に有意な差は認められなかった。実際，おしゃべりの好きな留学生なのに漢字が全然書けないとか，文章はよく読めても会話は苦手といったように，「聞く」「話す」「読む」「書く」の4種類の言語技能が必ずしも均等に発達するのではない（Leton, 1996）と思われるような言語行動が日常的にもよく観察される。本研究では，書かれた文字による「読み」レベルの言語能力および熟語認知を測定したため，「話す」「聞く」といった口頭言語の側面を反映した現象との関係が希薄だったのではなかろうか。留学生の日本語能力を判断する際に，これら4種類の言語能力が個別に独立して習得されうることを念頭において，「話す」のが流暢だから日本語ができる，また逆に書かれた文章の「読み」に優れているので日本語ができる，といったように一側面のみの言語能力で日本語能力を判断しないよう注意すべきであろう。

第4に，本研究で利用した熟語の正答率を項目ごとに検討した。その結果，留学生ばかりか日本人大学生でも，正答率の低い項目があった。「腹芸」や「親方日の丸」などは，日本語に存在する熟語ではあるが，あまり使われなくなったためか，日本人大学生でも正答率が低かった。本研究で使用した熟語の正答率は，社会や文化の変化が言語使用の変化を誘発する現象を反映しているのではなかろうか。

第5に，正しい熟語全体での認知パターンを正答率から考察した。その結果，「年功序列」とか「村八分」のように社会的な習慣を表現した熟語群と，「気配り」とか「顔をたてる」のように心理的な習慣を表現した熟語群に分かれることが確認できた。さらに，この分類ごとの合計得点を計算して日本語能力テストと海外および日本での日本語学習期間との関係を調べた。すると，両熟語群とも日本語能力テストとの関係が強いものの，社会・文化的な習慣を表現した熟語の認知は海外と日本の両日本語学習期間に関して弱い有意な相関が見られ，心理的な習慣を表現した熟語については，日本での日本語学習期間と高い相関が認められた。社会的な意味内容をもつ熟語は海外でも学習できるものの，個人的なレベルの心理的な意味内容をもつ熟語の場合は，日本での異文化体験を通して学習が促進されるようである。実際，日本で生活することから生じる「文化的衝撃」（cultural shock）は，特に心理的な側面への影響が強いことが指摘されている。こうした留学生の体験が日本の心理的な

習慣を表現した熟語の理解を促進している可能性があろう。それなら，留学生の体験を日本の多様な社会・文化的な熟語と関連させながら教えるような教授法や授業内容がより効果をもつと思われる。

本研究では，こうした熟語の持つ意味的な制約については議論しなかった。しかし，日本的な習慣を表現した熟語を学習することによって，その熟語の意味内容から固定化した概念が形成されるという側面のあることを最後に指摘しておきたい。これは，マンネリ化した日本人の社会・文化的なイメージを留学生に植え付けてしまう可能性を残している。例えば，「本音と建前」という熟語を学習したとすれば，日本人は「建前」ばかりで話をして「本音」を出さないと理解し，日本人との親密な人間関係の形成に支障をきたすことにもなろう。したがって，日本人にも多様な人々がいて，熟語で示されたような「典型的」と考えられている行動様式や習慣が常に当てはまるわけではないことを，加えて教えるよう注意すべきであろう。

注

本研究は，江淵一公先生（元九州大学教授，元異文化間教育学会会長）を代表とする国際文化フォーラムの委任研究プロジェクトとして，1993年から1995年までの間に実施した調査の一部である。

引用文献

GROTJAHN, R. (1987). How to construct and evaluate a C-Test. A discussion of some problems and some statistical analyses. In R. Grotjahn, C. Klein-Braley & D.K. Stevenson (Eds.), *Taking their measure: The validity and validation of language test* (pp. 219-255), Bochum: Brockmeyer.

星野命（1992）．クロス・カルチャア思考への招待—異文化間体験の心．読売新聞社．

HOFFER, B.L. ・橋本弘子訳（1994）．ことばと文化—人々から生まれて人々をつなぐ．本名信行・秋山高二・竹下祐子・ベイツ・ホッファ（編） 異文化理解とコミュニケーション1（pp. 6-28），三修社．

堀江・インカピロム・プリヤー（1995）．日本語と外国語との対象研究Ⅱ　マイペンライ．国立国語研究所．

石井敏・岡部朗一・久米昭元（1992）．異文化コミュニケーション—新国際人への条件（第12版）．有斐閣．

KESS, J.F. (1992). *Psycholinguistics: Psychology, Linguistics and the Study of Natural Language.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

ROOS, U. (1994). The C-test in Japanese. In R. Grotjahn (Ed.), Der C-Test: *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (pp. 61-113), Bochum: Brockmeyer.

LETON, D.A. 著，玉岡賀津雄訳（1996）．読みの発達における条件づけ・理解・記憶．読書科学，40，26-35.

三菱商事広報部（1988）．日・本・人・語．東洋経済新報社．

三菱商事広報部（1992）．続　日・本・人・語．東洋経済新報社．

宮岡伯人（1978）．エスキモーの言語と文化．弘文堂．

秦喜美恵（1987）．日本語能力評価のための一考察—クローズ・テストの信頼性，妥当性，および採点法の問題．言語文化論集（名古屋大学総合言語センター），8(2)，229-246.

秦喜美恵（1990）．日本語クローズ・テストから日本語変形C-Testへ—採点法の問題を中心に．言語文化論集（名古屋大学総合言語センター）．11(2)，213-225.

TAMAOKA, K., & TAKAHASHI, T. (1992). Can efficiency of English word decoding be a good predictor of English ability for Japanese students? *Annual Review of English Language Education in Japan*, 3, 43-52.

TAMAOKA, K., & TAKAHASHI, T. (1994). Understanding humour from another culture: Comprehension of parental brain twisters by Japanese university students learning English as a second language. *Psychologia*, 37,

150-157.
角田太作 (1992). 日本語と日本文化についての覚え書き. 日本語学, 11, 12-24.
安田三郎 (1977). 社会統計学. 丸善.

SUMMARY

This study investigates the degree of foreigners' acquisition of Japanese socio–cultural expressions by way of their recognition of expressions pertaining to Japanese customs. Eighty international students were given a lexical decision task where they were asked to distinguish between 20 existing expressions relating to Japanese customs and 20 pseudo–expressions. The ratio of correct responses was in direct correlation with the length of time one had spent learning Japanese in Japan rather than abroad. The frequency of reading newspapers, books and magazines pertaining to Japan and how often one participated in activities with other Japanese affected the ratio of correct responses: whereas the frequency of conversing in Japanese with others had no effect on one's understanding of the expressions related to Japanese customs. All 20 expressions in the lexical decision task were deemed as having either a social or a psychological context according to Hayashi's Type III Classification Analysis. The findings of this study show that knowledge of expressions with a social context has a weak correlation to the time spent learning Japanese in Japan or overseas; however, knowledge of expressions having a psychological context is highly indicative of the length of time spent learning Japanese in Japan only.

The Science of Reading, Vol. 45, No. 1 (2001)

修飾語句の係り方の表記とその理解*

千葉大学　麻　柄　啓　一**

問題と目的

文章を書く際には，読み手が誤解しないような文を書くことは何よりも大切である。しかし現実には，一読しただけでは意味がとれず，読み直して始めて意味がとれる文がある。そしてこれは，複雑な長文の場合だけではなくて，比較的単純な文でも起こりうる。例を挙げる。

① はじめのうち，茂山君が私たちのキヨに対する親愛の情を苦々しく思っているのは明らかだった（池田1995，29頁）。

② 霞ヶ関界隈に約二十万人以上の国家公務員がいても，その中に身を置きながら，実名入りで属している組織の問題点を指摘しているのはいまだに私ひとりであるからだ（宮本1995，126頁）。

③ 筆者の教師としての経験によると，それが特にはっきり出るのは講義のときである（木村1993，47頁）。

④ 塾などですでに教師が教える内容を熟知している子どもは，新しい授業単元の最初のうちは，「知らないふり」をしており，（佐伯1995，42頁）。

一読すると，①では「キヨ（注．犬の名前）」を「私たちが所有している犬」であると読み誤る危険性がある。しかし著者は，「私たちの」を「キヨ」にかけているのではなくて「親愛の情」にかけているのである。②では「実名入りで属している」と読み誤る危険性がある。しかし意味的におかしいので読み直し，「実名入りで」は「指摘している」にかかることに気づく。③では「筆者の」は「教師」にかかると読み誤る危険性がある。しかし「筆者の」は「経験」にかかるのである。④では「塾などですでに」は「教師が教える」にかかると読み誤る危険性がある。しかし「塾などですでに」は「熟知している」にかかる。つまりこの場合「教師」とは塾の教師ではなくて，学校の教師なのである。

以上のような誤読の危険性は，全ての読み手にあるわけではもちろんない。しかし読解力や注意力に優れた人のみが文を読むわけではないことを考えると，誤読の危険性の少ない文を書く工夫がもっとなされてもよいはずである。上の例文を以下のように書き直してみる。

①-1　はじめのうち，茂山君がキヨに対する私たちの親愛の情を苦々しく思っているのは明らかだった。

②-1　霞ヶ関界隈に約二十万人以上の国家公務員がいても，その中に身を置きながら，属している組織の問題点を実名入りで指摘しているのはいまだに私ひとりであるからだ。

③-1　教師としての筆者の経験によると，それが特にはっきり出るのは講義のときである。

④-1　教師が教える内容を塾などですでに熟知している子どもは～（以下略）

このように書き直すと，先のような誤読の危険性がなくなることが期待できる。これらの書き直しは，修飾の順序に関する本多（1976，1981）の提案に従ったものである。本多はいくつかの原則を提案しているが，その中でも「長い修飾語は前に，短い修飾語は後に」，「句（節）や連文節を先に」という原則が重要であるとする。ここで一般的にいうと，句（節）や連文節は1文節よりも長

* Positioning longer and shorter modifiers in Japanese for reading effectiveness.

**MAGARA, Keiichi (Chiba University)

くなることが多い。そのような場合には，2つの原則は実質上同じことになる。

①の文では「私たちの」と「キヨに対する」はいずれも「親愛の情」にかかる。この場合「キヨに対する」は連文節であり長いので，これを先にする（①-1）。②では「実名入りで」と「属している組織の問題点を」はいずれも「指摘している」にかかる。後者は連文節であり長いので，これを先にする（②-1）。③では「筆者の」と「教師としての」はいずれも「経験」にかかる。どちらも1文節であり後者の方が長い。そこでこれを先にする（③-1）。④では「塾などですでに」と「教師が教える内容を」はいずれも「熟知している」にかかる。いずれも連文節であるが，後者の方が長い。そこでこれを先にする（④-1）。

このように，本多が提案する原則に従うことにより，誤読の危険性の少ない文になる。なお参考までに先の2つの原則が競合する場合について述べておこう。「古色騒然とした」という長い1文節と，「彼がくれた」という短い連文節の2つを「コップ」にかける場合がその例である。このような場合は，「連文節を先に」の原則を優先して，「彼がくれた古色蒼然としたコップ」とする。これが本多の提案の骨子である。

本多の提案は今から約20年前になされているのだが，広く知られるには至っていないようである。というのは，短い修飾語を先にした誤読の危険性の多い文が多く見つかるからである。いま少し例を追加しておこう。

⑤ ある信用が置けることで有名な出版社の編集の方にその話をしたら，（木村1993，193頁）。

⑥ 母の子に対する心理的距離（卒業論文タイトル）

⑦ 今すぐ○○ラジオを聞きましたよと言って，お電話下さい（ラジオのCM）。

本多の提案に従ってこれらを書き直すと以下のようになる。誤読の危険性は明らかに減る。

⑤-1 信用がおけることで有名なある出版社の編集の方にその話をしたら，

⑥-1 子に対する母の心理的距離

⑦-1 ○○ラジオを聞きましたよと言って，今すぐお電話下さい。

英語では，修飾語句は被修飾語の前にも後ろにも置くことができる。たとえば，my favorite book which～のように，「私のお気に入りの」という修飾語句を「本」の前に，さらにその「本」の詳しい説明を関係代名詞を使って後ろに置くことができる。しかし日本語ではこれらの修飾語句をすべて「本」の前に置かなくてはならない。この場合，心に浮かんだ（あるいは強調したい）順に修飾語を書くことが普通なのだろうが，そうすると本多の提案とは逆の順序になると考えられる。たとえば例文①では，茂山君が「私たち」を批判的に見ていることを伝えるのが書き手のポイントだとすると，「キヨに対する」という内容よりも「私たちの」がまず心に浮かぶことになる。だから短い修飾語句が先に書かれる。また⑦では「今すぐ電話して下さい」というのが書き手（話し手）が伝えたいことなので，「今すぐ～」という文になる，等である。

以上を踏まえて本研究では3種類の研究を行う。

研究Ⅰでは，ひとつの単語にふたつの修飾語句をかける場合，大人（大学生）はどのように作文するのか実態を調べたい。

研究Ⅱでは，修飾語句の係り方を分かりやすくする目的で2つのタイプの文を準備する。ひとつは本多の提案に従った文であり，他は別の方法（読点を用いる方法…後述）である。これら2種類の文が誤読をどの程度防ぐかを，小学生と大人（大学生）を対象にして調べたい。

研究Ⅲでは，ある文に即して，誤読の危険性があることを具体的に説明した場合に，大人（大学生）はそれをどのように書き換えるかを調査したい。

以上を通して，分かりやすい文を書くための研究を行いたい。これが本研究全体を通した目的である。

研 究 Ⅰ

目 的

ひとつの単語にふたつの修飾語句をかける場合，大人

（大学生）はどのように作文するのか実態を調べる。2つのフレーズを提示して，これをひとつにまとめるように指示するのが問題の基本形態である。

その際に2つの条件を設定したい。ひとつは，「ひとつにまとめるように」という指示のみを与える条件である。もうひとつは，もとのフレーズをすべてひらがな書きで提示して「漢字に直して，ひとつにまとめるよう」指示する条件である。被験者が大学生であることを考慮すると，ただ「ひとつにまとめるように」という問題では，出題の意図を詮索される可能性がある。その結果，どちらを先に書くかがポイントとなるという配慮が働く可能性がある。これに対して後者の問題では，漢字に直すという要素が追加されるので，出題意図の詮索が働きにくく，通常の作文状況に近くなることが期待できる。

方　法

被験者は国立A大学の教員養成学部の3，4年生34名であり，実験は授業時間の一部を用いて集団で実施した。2種類のプリントを作成しランダムに配付することによって2群を構成した。これらをⅠ群とⅡ群とする。人数はそれぞれ17名となった。

配付したプリントを図1に示す。問題1は，どちらの修飾語を先にしても大差ないものであった。残り2問が今回の分析の対象となる問題である。

図1　Ⅰ群に配付されたプリント（研究Ⅰ）

下のふたつのフレーズの下線部は同じもの（こと）を意味しています。これらをひとつにまとめて書いて下さい。

大学生の<u>娘</u>
美しい<u>娘</u>　＿＿＿＿＿＿＿＿

筆者の<u>経験</u>
教師としての<u>経験</u>　＿＿＿＿＿＿＿＿

R子の<u>髪</u>
ヘアーバンドをした<u>髪</u>　＿＿＿＿＿＿＿＿

注．Ⅱ群のプリントでは，「だいがくせいの<u>むすめ</u>」「うつくしい<u>むすめ</u>」のように全て平仮名であった。また，「ひとつにまとめる際に，漢字に直せるものは漢字で書いて下さい」という教示であった。

Ⅱ群のプリントでは各問題がひらがなで提示されていて，解答を漢字で書くことが求められた。

結果と考察

解答結果を表1に示す。問題2で，「教師としての筆者の経験」と書いた者は，Ⅰ群で47%，Ⅱ群では6%のみであった。前者の割合は後者より有意に多かった（$\chi^2=7.40$，df＝1，$p<.01$）。多くの者が「筆者の教師としての経験」と書いた。彼らはこの表現では，「筆者を教えたある教師の経験」の意味にもなる可能性に気づいていないことになる。特にⅡ群では大部分の者がこの解答であった。漢字に直す作業に注意が向くと，大人でもこのような気づきはほとんど生じないことが示された。

表1　各文を書いた人数

	Ⅰ群（17名）	Ⅱ群（17名）
大学生の美しい娘	11（65）	12（71）
美しい大学生の娘	6（35）	5（29）
筆者の教師としての経験	9（53）	15（88）
筆者の、教師としての経験		1（6）
教師としての筆者の経験	8（47）	1（6）
R子のヘアーバンドをした髪	3（18）	9（47）
ヘアーバンドをしたR子の髪	14（82）	8（53）

注．カッコ内はパーセンテージ，太字は好ましい文を示す。

問題3で，「ヘアーバンドをしたR子の髪」と書いた者は，Ⅰ群では82%と多いものの，Ⅱ群では53%にとどまった。前者の割合は後者より有意に多かった（$\chi^2=4.64$，df＝1，$p<.05$）。逆に，「R子のヘアーバンドをした髪」と書いた者はⅠ群では少ないが，Ⅱ群では過半数に達した。Ⅰ群の者は，この表現では「R子のヘアーバンド」の意味になることに気づきやすかったのに対して，Ⅱ群ではやはり気づきにくかったことになる。

以上をまとめると，どちらの修飾語句を先にすればよいかを考慮した者はⅠ群にはある程度いたが，Ⅱ群にはほとんどいなかった。Ⅱ群の出題形式の方が出題意図の詮索が働きにくいことを考慮すると，多くの大人（大学

生）は通常の状況では，修飾語句の配列順序を意識しないといえる。そしてその結果誤読の危険性のある文になっても，それには気づきにくいといえる。

研 究 II

目 的

これまでの筆者の経験では，「問題と目的」で紹介した①～⑦のような文に即して，誤読の危険性があることを大学生に説明すると，危険性があること自体は理解してもらえる。しかしそれらの文を①-1～⑦-1のように（本多の方法に従って）書き換えるという提案に関しては，必ずしも賛成が得られるとは限らない。分かりやすい文になることは認めつつも，「面倒だ」「もっと簡単な方法を使う」という意見が出されることがある。それは語順を変えずに読点を用いる方法である。この方法で①～④の文を書き換えてみる。

①-2　はじめのうち，茂山君が私たちの，キヨに対する親愛の情を苦々しく思っているのは明らかだった。

②-2　霞ヶ関界隈に約二十万人以上の国家公務員がいても，その中に身を置きながら，実名入りで，属している組織の問題点を指摘しているのはいまだに私ひとりであるからだ。

③-2　筆者の，教師としての経験によると，それが特にはっきり出るのは講義のときである。

④-2　塾などですでに，教師が教える内容を熟知している子どもは，新しい授業単元の最初のうちは，「知らないふり」をしており，

研究Ⅰの問題2では，読点による処理を行った者が1名だけだが実際に存在した（表1参照）。

研究Ⅱでは，本多の方法を用いた文と，読点を用いた文が，誤読をどの程度防ぐかを，小学生と大人（大学生）を対象にして調べたい。

方 法

被験者は千葉県S市内の公立小学校の4年生37名，6年生35名，国立A大学教員養成学部3，4年生55名（初参加）であった。調査はいずれも授業時間の一部を用いて集団で実施した。

用いた文は「犬にかまれた太郎の右手にはきずがのこっている」と「太郎の，犬にかまれた右手にはきずがのこっている」であった。前者は本多の提案と一致する文である。後者は読点を用いた文である。前者を用いた方を調査用紙A（A群），後者を用いた方を調査用紙B（B群）とする。図2に調査用紙Bを示す。調査用紙をランダムに配付した結果，4年生ではA群19名，B群18名，6年生ではA群18名，B群17名，大学生ではA群27名，B群28名となった。

共通の「読みとり問題」を4問出題した。このうちポイントとなるのは，問題3「手をかんだのはだれの犬か」，問題4「犬がかんだのはだれの右手か」である。

問題1と問題2はフィラー（埋め草）問題であるが，

図2　調査用紙B（研究II）

下の四角の中の文を読んで問題に答えて下さい。**答えるときは想像で答えるのではなくて、文に書かれていることを読みとって答えて下さい。**答はアイウからひとつを選んで○でかこんでください。

太郎の、犬にかまれた右手にはきずがのこっている。

問題1　犬にかまれたのはどちらの手ですか。
ア　どちらの手か、この文からはわからない。
イ　右手
ウ　左手

問題2　犬が手をかんだ場所はどこですか。
ア　どこで手をかんだのか、この文からはわからない。
イ　家の庭
ウ　公園

問題3　手をかんだのはだれの犬ですか。
ア　だれの犬なのか、この文からはわからない。
イ　太郎の犬
ウ　ほかの人の犬

問題4　犬がかんだのはだれの右手ですか。
ア　だれの右手なのか、この文からはわからない。
イ　太郎の右手
ウ　ほかの人の右手

注．調査用紙Aでは，「犬にかまれた太郎の右手にはきずがのこっている」という文が提示されている。小学生用のプリントはルビ付きである。

これは以下の目的で用いた。問題1は被験者の緊張を少なくするために易しい問題とした。問題2では「この文からはわからない」が正解となる。このような選択肢が正解となる場合があることを易しい問題で経験させておく目的で問題2を出題した。なぜなら後続の問題3でもそのような選択肢が正解となるからである。

また問題2～問題4においては，正解となる選択肢を冒頭においた。正しい選択肢を後半におくと，すべての選択肢を見渡すことなく，正しそうだと瞬間的に感じた前半の選択肢を選ぶ被験者がいる可能性がある。そのような不注意から誤答になることをを防ぐ処置であった。

結果と考察

4年生の結果を表2に示す。A群，B群ともに，問題1，問題2では83%～100%という高い正答率だった。問題3ではA群の正答率（79%）はB群のそれ（17%）を大きく上回った（χ^2=14.35, df=1, p<.01)。また問題4でもA群の正答率（100%）はB群のそれ（67%）を大きく上回った（χ^2=7.56, df=1, p<.01)。B群はとりわけ問題3での正答者が少なく，誤答者の大部分は「イ．太郎の犬」を選択した。彼らは「太郎の，犬～」の読点を，意味の区切りとしては受け取らなかった。

表2　4年生の解答（研究II）

	問題1			問題2			問題3			問題4		
	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
A群	0	19	0	16	0	3	15	1	3	0	19	0
B群	0	18	0	15	2	1	3	14	1	3	12	3

注　数字は人数を，太字は正解を示す。

6年生の結果を表3に示す。傾向は4年生と酷似している。A群，B群ともに，問題1，問題2では88%～100%の高正答率だった。問題3ではA群の正答率（89%）はB群のそれ（18%）を大きく上回った（χ^2=17.88, df=1, p<.01)。また問題4でもA群の正答率（100%）はB群のそれ（59%）を大きく上回った（χ^2=6.29, df=1, p<.05)。B群はとりわけ問題3での正答者が少なく，誤答者の大部分は「イ．太郎の犬」を選択した。

表3　6年生の解答（研究II）

	問題1			問題2			問題3			問題4		
	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
A群	2	16	0	16	1	1	16	1	1	1	17	0
B群	0	17	0	15	2	0	3	13	1	4	10	3

注　数字は人数を，太字は正解を示す。

ちなみに，4年生と6年生のA群どうし，B群どうしを比較すると，問題1～問題4のすべてにおいて正答率に差は認められなかった。

大学生の結果を表4に示す。A群はすべての問題で100%の正答率であった。B群は，問題1～問題3では正答率が100%であったが，問題4では86%であった。問題3でのB群の正答率が100%だったので，大人は「太郎の，犬～」の読点を意味の区切りとして受け取っている。この点が小学生とは全く異なっている。ただしB群は問題4で正答率が100%ではなかったことを考慮すると，「太郎の，犬にかまれた右手には～」という文は大人にとっても即座に理解できる文ではないといえる。

表4　大学生の解答（研究II）

	問題1			問題2			問題3			問題4		
	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ	ア	イ	ウ
A群	0	27	0	27	0	0	27	0	0	0	27	0
B群	0	28	0	28	0	0	28	0	0	4	24	0

注．数字は人数を，太字は正解を示す。

以上をまとめると，読点を用いて修飾関係を表す方法は，大人にとっては理解できても，大部分の小学生に対しては誤読されることが明らかとなった。これに対して本多の提案に従った文は，小学校4年生にも誤読されにくいことが明らかとなった。

研　究　III

目　的

研究IIより，本多が提案する方法で修飾語を配列すると，小学生にも理解できる文になることが示された。と

ころが研究Ⅰの結果から，2つの修飾語句をひとつの単語にかける場合に，多くの大人（Ⅱ群）はその配列順序を意識しないこと，その結果，本多の提案とは逆の配列順序になる文が生み出されることが明らかになった。

では，本多の提案とは逆の配列順になっている文を提示して，誤読の危険性があることを具体的に説明するとどうであろうか。そうすれば本多の提案する順序に書き換えることができるのではないだろうか。研究Ⅲでは，大人（大学生）を対象にしてこの点を確認したい。

方　法

被験者は国立A大学教員養成学部の1年生58名。調査はB5判の用紙1枚を用いて集団で実施した。用いたのは以下の2文であった。

「太郎の犬にかまれた右手にはきずが残っている」

「実名入りで所属している組織の問題点を指摘しているのは私ひとりである」

被験者にはどちらかの文を示し，誤読の危険性があることを具体的に説明して，誤読が生じないように書き換えを求めた（図3-1，3-2参照）。2種類の調査用紙をランダムに配付した結果，前者の文に即して30名が解答し，後者の文に即して28名が解答した。

結果と考察

結果を表5に示す。前者の文では，本多の方法を用いた者(①)は43%と多かった。また読点を用いる方法(②)は10%と少なかった。③は「犬にかまれた」を「右手」にかけるのではなくて「きず」にかけることによって処理したものである。この文も誤読の危険性が少ないと考えられる。このような書き換えを行った者も約40%と多かった。

後者の文では，本多の方法を用いた者（①）は79%と大変多かった。また読点を用いる方法（②）は11%と少なかった。

以上をまとめると，原文に即して誤読の危険性を具体的に説明すると，大部分の者がそれを誤読の危険性の少ない文に書き換えること，その中でも，本多が提案する方法を使用する者が多い（43%と79%）ことが示された。

図3-1　配付されたプリント　その1（研究Ⅲ）

下の四角の中の文を読んでください。

太郎の犬にかまれた右手にはきずが残っている。

上の文を読んだある人は，「太郎の犬」が「誰かの右手」を噛んだのだと考えました。

しかし書き手はそういうつもりでこの文を書いたのではありませんでした。この文に出てくる「犬」は太郎の犬ではありません。誰の犬なのかはわかりません。その犬に太郎が右手をかまれたのです。そういうことを表現したかったのです。

しかしこの文では以上のことが伝わらない危険性があります。

そこで，誤解が生じないような文に書き換えるとします。あなたならどのように書き換えますか。下に書いて下さい。

ただし，上の文で用いられている単語だけを使って一文で書いて下さい。　（解答欄は省略）

図3-2　配付されたプリント　その2（研究Ⅲ）

下の四角の中の文を読んでください。

塾などで教師が教えようとする内容を熟知している子どもがいる。

上の文を読んだある人は，「塾などで教師が教えようとする内容を」という所で，この「教師」を「塾の先生」のことだと思いました。そして上の文を「塾の授業で扱う内容をすでに知っている子どもがいる」のだと受け取りました。

しかし書き手は，この「教師」を「学校の教師」のつもりで使いました。つまり書き手は，「塾に行っている子どもは，学校の授業でやることをすでに知っている」という意味のことを書きたかったのです。

しかしこの文では以上のことが伝わらない危険性があります。

そこで，誤解が生じないような文に書き換えるとします。あなたならどのように書き換えますか。下に書いて下さい。

ただし，上の文で用いられている単語だけを使って一文で書いて下さい。　（解答欄は省略）

表5　書き換えられた文とその人数（研究Ⅲ）

①犬にかまれた太郎の右手にはきずが残っている。	13(43)
②太郎の、犬にかまれた右手にはきずが残っている。	3(10)
③太郎の右手には犬にかまれたきずが残っている。	12(40)
④その他	2 (7)
①所属している組織の問題点を実名入りで指摘しているのは私ひとりである。	22(79)
②実名入りで、所属している組織の問題点を指摘しているのは私ひとりである。	3(11)
③その他	3(11)

注．カッコ内はパーセンテージを示す。

総括的討論

研究Ⅰでは，２つの修飾語句をひとつの単語にかける場合に，多くの大人（Ⅱ群）はその配列順序を意識しないこと，その結果，誤読の危険性の高い文が生み出されることが明らかになった。しかし，その種の文は誤読される危険性が大きいことを具体的に指摘すると，多くの大人は本多が提案する方法を自発的に使用して書き直すことが明らかとなった（研究Ⅲ）。

読点を用いて修飾関係を表示する方法は大人にとっては理解できても，小学生にとっては全く理解されていなかった（研究Ⅱ）。この点を踏まえると，学校教育で今後検討すべき問題として以下の点が指摘できる。大人は読点を用いる方法を理解できるのだから，小学生の段階でもそれが理解できるように指導すべきなのか，それとも，読点を用いる方法ではなくて，本多が提案する方法を小学生の段階から指導すべきなのか。

筆者は後者を好ましいと判断する者であるが，さらに重要なことは，誤読される危険性のある文を大人自身が書かないように気をつけることであろう。本稿の冒頭に例示したように，さらには研究ⅠのⅡ群の結果に示されるように，われわれ大人自身がこのような文を書くという現状がある。しかし他方，研究Ⅲで示されたように，誤読の危険性を意識化できれば，多くの大人は修飾語の語順を自発的に入れ替えることが可能である。したがってここで大切なのは，修飾語の語順を常に意識化するということである。この点に注意して，小学生にも理解される平明な文を書くように，われわれ大人自身が心がけたいものである。

文　献

本多勝一　1976　日本語の作文技術　朝日新聞社
本多勝一　1981　わかりやすい文章のために　すずさわ書店
池田満寿夫　1995　しっぽのある天使　文芸春秋
木村泉　1993　ワープロ作文技術　岩波書店
宮本政於　1995　お役所のご法度　講談社
佐伯胖　1995　文化的実践への参加としての学習　佐伯・藤田・佐藤編　学びへの誘い　東京大学出版会

SUMMARY

In English sentences, modifiers can be placed both before and after the word being modified (e.g., "a red box with a star mark," "my favorite book which my father gave me). Unlike English, Japanese has neither prepositions nor relative pronouns, therefore modifiers are placed before the word being modified. When a word has two modifiers, it is desirable to place the longer one (a phrase or a clause) before the shorter one (a single word). The reason for this is if the shorter one is placed before the longer one, readers are apt to misread the sentence. For example, "There is a red box with a star mark" is apt to be misinterpreted in Japanese as "There is a box with a red star mark."

In this study, undergraduates were asked to arrange a longer modifier and a shorter one. Many of them placed the shorter one before the longer one. Then an experiment was conducted to see which type of sentence would reduce the possibility of misinterpretation more effectively. In one sentence, the longer modifier was placed before the shorter one, as mentioned above. In the other sentence, a punctuation mark was put between the preceding shorter modifier and the following longer one. The former sentence reduced misreading in adult subjects and primary school children (4th and 6th graders), but the latter sentence did not reduce misreading in primary school children; it was effective only for adult subjects.

These results were discussed from the standpoint of composition education.

The Science of Reading, Vol. 45, No. 1 (2001)

『檸檬』の「あの頃」の意味*

文部科学省　山　下　　直**

0　はじめに

『檸檬』は高等学校において学習材として用いられることの多い作品の一つであろう。本稿の筆者も何度か授業で『檸檬』を扱った経験がある。その折りに生徒たちは，

A　作品の語り手である「今」の「私」は，「得体の知れない不吉な塊」から完全に解放された状態で，自分の過去について語っている。

B　檸檬によって「得体の知れない不吉な塊」から解放されたのは，過去の一時点のことで，「今」の「私」が立ち直っているとは断定できない。

という二つの立場に分かれることが多い(1)。教師としては，どちらの言い分もそれなりに筋は通っているが，決定的な根拠もないのでその扱いに困ってしまう。

本稿は，このような筆者の体験に端を発して，最終的にはAの〈読み〉が許容されない〈読み〉であることを明らかにするものである。

だが，先行研究にはAの〈読み〉を許容する立場をとるものもあり，古閑（1999）は次のように述べている。

> 「不吉な塊」が檸檬の発見によって鎮められていく場面では「それがあの頃のことなんだから。」と明確に書き込まれていた。「あの」は「其（その）」に比べると対象化（客観化）の度合いが進んだ言葉である。中称から遠称への切り替えは，現在の「私」が「不吉な塊」から脱出できたことの密かなシグナルだったのだ。とすれば，檸檬体験を読者に語る語り手の「私」は，過去の生活から立ち直り，新たな方向へ一歩進めた存在でなければならなかった。
>
> 「檸檬」を語る語り手の現在の位置に注目するかぎり，そう読むほかはない。(47ページ)
>
> 「私」は檸檬爆弾の幻想行為を敢行した後，檸檬体験の語りの現在に至る時間的推移の中で精神的危機を脱することができたと考えるのが本論の立場である。「私」は檸檬体験を読者に語る物語行為に及ぶ過程で，青年期の生の不安を脱却し，それなりの自己変容過程を歩むことになった。(中略)「檸檬」の核心を読み取るキーストーンは，「それがあの頃のことなんだから。」という一文の解釈いかんに係っていたのである。(51～52ページ)

本稿では，この古閑（1999）の指摘の妥当性を検討することから始める。古閑によれば，「それがあの頃のことなんだから」の「あの頃」が「『私』が『不吉な塊』から脱出できたことの密かなシグナル」ととらえ，Aの〈読み〉を許容する根拠としている。しかし，この考え方には，『檸檬』の草稿と位置づけられる『瀬山の話』(の檸檬挿話）とのかかわりがあまりに無視されているという問題点がある。

古閑（1999）の指摘した「それがあの頃のことなんだから。」は全く同じ形で『瀬山の話』の檸檬挿話にも登場する。「あの頃」が作品中に一箇所しか用いられていない点，他に過去の回想であることを示す言葉が「其頃」で統一されている点も同じである(2)。そのことをふまえて『瀬山の話』の檸檬挿話の第一のエピソードの終わりにある次の箇所，

---

* Meaning of *those days* in *Lemon* by Motojiro Kajii.

**YAMASHITA Naoshi (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology)

……ね，兎に角こんな次第で私は思ひがけなく愉快な時間潰しが出来たのだ。

さらに，レモンを手にして救われた気分になってくる場面の次の箇所，

そして私の氣持ちがその檸檬の一顆で思ひがけなく救はれた，兎に角數時間のうちはまぎらされてゐた。

を見て欲しい。この二箇所の引用部分における「愉快な時間潰し」「數時間のうちは」という表現から，『瀬山の話』ではレモン体験がその時かぎりの出来事として描かれていることがわかる。その時かぎりの出来事なのであるから，この出来事によって「私」が「不吉な塊」から脱出し「立ち直っている」とは考えがたい。したがって，『瀬山の話』の「あの頃」は中称から遠称への切り替えが起きてはいても，「不吉な塊」からの脱出のシグナルとは見なせないことになる。

にもかかわらず，古閑（1999）では同じように出現している「あの頃」を，『檸檬』の場合には「脱出のシグナル」と見なす。

このように，古閑（1999）の考え方では，『瀬山の話』と『檸檬』において，「あの頃」が同じ場面で同じように用いられているにもかかわらず，その解釈が異なったものになるという矛盾が生じる。そして，古閑（1999）では，この矛盾についてどのように考えているのかを十分に説明しているとは言い難い。

確かに，古閑（1999）では，「『檸檬』は『瀬山の話』の檸檬挿話とは別個の視点から捉え返されなければ意味がない。（p45）」，「『瀬山の話』が『檸檬』の自立性を損なうような補助線であってはならない。（p45）」などの指摘があるが，それをふまえても古閑（1999）による『檸檬』の「あの頃」の解釈は，『瀬山の話』とのかかわりをあまりに無視したものと言わざるを得ない。

そこで，本稿では古閑（1999）を検証する具体的課題として，『檸檬』における「あの頃」の意味をとらえ直すことを試みる。そして同時に，この試みが先のAの〈読み〉の授業での扱い方や，学習材としての『檸檬』の解釈などにも，新たな示唆を与えることも明らかにする。

1 「あの頃」への着眼の妥当性

古閑（1999）の具体的な検証に入る前に，まず『檸檬』の〈読み〉を構築する場合，「あの頃」への着眼が妥当なものであることを確認しておきたい。

梶井基次郎の『檸檬』は，以下に示す「其頃」（4例）と「あの頃」（1例）という語が用いられていることなどから，「私」という人物が過去の自分を語っているものであることが明らかである。

C　何故だか其頃私は見すぼらしくて美しいものに強くひきつけられたのを覺えてゐる。

D　然し此處ももう其頃の私にとつては重くるしい場所に過ぎなかつた。

E　其頃私は甲の友達から乙の友達へという風に友達の下宿を轉々として暮らしてゐたのだが

F　其頃私は肺尖を悪くしてゐていつも身体に熱が出た。

G　実際あんな単純な冷覺や触覺や嗅覺や視覺が，ずつと昔からこればかり探してゐたのだと云ひ度くなった程私にしつくりしたなんて私は不思議に思へる――それがあの頃のことなんだから。

（下線はすべて山下による，以下同様）

これらを見て素朴に疑問に思うことは，なぜGにおいてだけ「あの頃」が用いられているのかということだ。

ところで，『檸檬』の1例の「あの頃」は，先にも述べたように，『瀬山の話』の檸檬挿話の中にも出ている。

H　実際あんな單純な冷覺や触覺や嗅覺や視覺が――ずつと昔からこればかり探してゐたのだと云ひ度くなる位，私にしつくりしたなんて――それがあの頃のことなんだから。

Hを先に挙げたGと比較すると，「それがあの頃のことなんだから。」というフレーズは全く変わっていない。そして，Hの他の部分にGで改められている部分がある（先に示したGと比較すれば，そのことは明瞭であろう）ことから考えれば，作者梶井基次郎が「あの頃」の

不統一に気づかなかったとは考えられない。しかも，もし「あの頃」と「其頃」が，同じように単に過去を表す言葉として機能しているだけならば，『瀬山の話』から『檸檬』にいたる過程で，「あの頃」は「其頃」と改められる方が自然なはずだ。にもかかわらず改められなかったと言うことは，何か積極的な意図が働いて「あの頃」の改変が行われなかったと考えられる。

また，中島国彦（1988）は「それがあの頃のことなんだから」の部分に関して次のように述べている。

> これまで「其頃」と一貫して記してきたのに，ここ一カ所のみ「あの頃」と，幾分相対化の度合いが増した表現となっている。「実際」以下数行のこの段落が，前後と次元が違うことがまず注意されよう。「私は不思議に思へる」とあるように，「その日」のレモン体験の出来事は，現在の時点から考えると現実離れしたものであったわけである。（以下略）

中島（1988）は「あの頃」を「其頃」に比べ「相対化の度合いが増した表現」「前後と次元が違う」など，他の部分との質の違いを認めている。「相対化の度合いが増した表現」については，古閑（1999）も同様の指摘をしており，「あの頃」を「不吉な塊からの脱出のシグナル」ととらえることに深くかかわっていた。

このように，中島（1988）や古閑（1999）の指摘，さらには「あの頃」が『瀬山の話』から意図的に改変されなかったと考えられることなどを合わせると，「あの頃」の意味を解明することが，『檸檬』の〈読み〉を構築していく上で，重要な位置を占めていることが首肯されよう。

では，「あの頃」が改変されなかった意図とは何なのか。まずは，中島（1988）の指摘する「相対化」や「次元が違う」ということが，『檸檬』の〈読み〉の構築にどのようにかかわってくるかという観点から，その意図を模索していき，「あの頃」の意味を明らかにしたい。

2 『檸檬』における「相対化」—古閑（1999）の検証—

中島（1988）はGの「あの頃」について「相対化の度合いが増した表現」という指摘をしていた。この点について，中島に定義と言えるほどの厳密な記述は見られないが，三好行雄（1993）に『瀬山の話』の「瀬山がレモンの挿話を語り終えたあと」にすぐ続く一節が(3)，『檸檬』では消えていることに触れて，次のような指摘があるので参考にしたい。

> ここには過去を見る現在の眼と，瀬山を見る語り手の眼が同時に存在する。「檸檬」ではこの一節が消える。この一節の象徴する相対的認識が消えた，というべきかもしれない。
>
> （『作品論の試み』195ページ）

ここでも「相対的認識」という語が用いられている。だが，中島（1988）では「相対化の度合いが増した」であるが，三好（1993）は『檸檬』が『瀬山の話』に比べて「相対的認識が消えた」で，それぞれ逆の指摘をしている。これはどういうことなのか。

まずは，三好（1993）の「相対的認識が消えた」ということの意味から考えていこう。ここで言う「相対的認識が消えた」とは，端的に言えば「回想するという認識が希薄になっている」ということであろう。「過去を見る現在の眼」とは，言うまでもなく過去を回想する視点である。一方「瀬山を見る語り手の眼」とは，檸檬挿話全体を包む『瀬山の話』自体の語り手の視点であろう。つまり，『瀬山の話』に見られる最後の一節は，『瀬山の話』の檸檬挿話が，「瀬山」の一人称による語りによって回想されたものであることを，読者に強く印象づけるものなのである。したがって，この一節が消えるということは，過去の回想であることを明示する部分の一つが消えるということを意味するわけだ。このことは，上に引用したすぐ後の部分に，次のようにあることからも首肯されよう。

「檸檬」にもたしかに〈其頃の私にとつては〉，〈そ

れがあの頃のことなんだから〉などという表現が散見し，小説の事件が過去のある時点に設定されているのは明らかである。しかし，第二稿および「瀬山の話」の場合のように，読者は語り手の〈現在〉にたちどまる必要はない。〈私〉の意味，つまり〈あの頃〉を書く語り手としての意味がいちじるしく稀薄なのである。(『作品論の試み』195ページ)

では，回想であることを明示する部分を消すことにどんな意味があるのだろうか。松本修（1991）では，『檸檬』は「私」の心象の描写に力点が置かれ，「時間」という概念が希薄にされているため，読者は作品が回想によって語られているということから解き放たれ，まるで目の前の出来事が描写されているかのような錯覚に陥ることで，作品世界に同化していくという趣旨のことが述べられている。このことこそ，三好（1993）の指摘した「相対的認識が消えた」ということにほかならない(4)。

このことは，先に触れた三好（1993）の「相対的認識が消えた」と，中島（1988）の「相対化の度合いが増した」という食い違いが，「あの頃」が改変されなかった意図をとらえるのに有効な手がかりになっていることを示してもいる。

中島（1988）の指摘はGという限られた場面についてのことで，三好（1993）の指摘は『檸檬』という作品全体にかかわる指摘である。このことから，三好（1993）の「相対的認識が消えた」という指摘は，作品全体に「回想」の枠組みをできるかぎり排除する原則が働いていることを述べたもので，中島（1988）の「相対化の度合いが増した」という指摘は，Gの場面にのみ例外的に上記の原則があてはめられていないことを述べているととらえることができる。

そこで，「あの頃」が改変されなかった意図は，中島（1988）の「相対化が増した」こと，つまりGの場面にのみ例外的に「回想」の枠組みをできるだけ排除する原則（三好（1993）の「相対的認識が消えた」）があてはめられていないことを，読者に示すことであったと考えられるのである。つまり，「あの頃」は，「回想」の枠組みをできるかぎり排除する原則が，Gの場面では破られていることを示すマークとして機能しているのだ。

この考え方は，H（『瀬山の話』）の「あの頃」が，G（『檸檬』）で「其頃」に改められなかったことの理由を説明できるばかりでなく，古閑（1999）の問題点として指摘したような，『檸檬』と『瀬山の話』で「あの頃」の解釈に矛盾が生じるということも起きない。これらのことから，上に述べた「あの頃」のとらえ方は妥当なものであると言えるのである。

3 レモン体験で得た「幸福」—原則破りの必然性—

さて，前節において，古閑（1999）の問題点を解決する「あの頃」の新たなとらえ方を述べた。次に考えるべきことは，なぜGにおいてだけ作品に一貫している原則（「回想」の枠組みをできるかぎり排除すること）を破る必要があったかを明らかにすることである。

さて，この問題は，中島（1988）の「前後と次元が違う」という指摘にもあるように「次元」の問題であり，その意味はGの前後の場面にある「幸福」という語への着眼によってとらえることができると思われる。

I　結局私はそれを一つだけ買ふことにした。それからの私は何處へどう歩いたのだらう。私は長い間街を歩いてゐた。始終私の心を壓へつけてゐた不吉な塊がそれを握った瞬間からいくらか弛んで来たと見えて，私は街の上で非常に幸福であつた。

J　——つまりは此の重さなんだな。——
その重さこそ常づね尋ねあぐんでゐたもので，疑ひもなくこの重さは總ての善いもの總ての美しいものを重量に換算して来た重さであるとか，思ひあがつた諧謔心からそんな馬鹿げたことを考へてみたり
——何がさて私は幸福だつたのだ。

同様の場面は『瀬山の話』では，次のK・Lのようになっている。

K　そして私の気持ちがその檸檬の一顆で思ひがけな

く救はれた，兎に角數時間のうちはまぎらされてゐた。

L　――つまりはこの重さなんだな。――
その重さこそ私が常々尋ねあぐんでゐたものだとか，疑ひもなくこの重みはすべての善いもの美しいものとなづけられたものを――重量に換算して来た重さであるとか――思ひ上がった諧謔心からそんな馬鹿氣た様なことを思つて見たり，何がさて上機嫌だつたのだ。

見てわかるようにK・Lには「幸福」という語は用いられていない。Kには「幸福」に該当するような語すらなく，Gへの改変の過程で新たに付加されている。また，Lの「上機嫌」はJで「幸福」に改められている。これらの改変が物語ることの一つは，レモン体験が「私」にとってすこぶる快適なものであったことが，より明確に示されているということであろう。そして，レモン体験を「幸福」とする「私」の感受性こそが，『檸檬』の世界を成り立たせている重要な一因でもある。だが，なぜほんの「數時間のうち」（K）の体験を，「幸福」という語を新たに付加したり，「上機嫌」を「幸福」に改めたりしてまで，「私」の喜び，爽快さを強調する必要があったのだろうか。その理由を，「私」の感受性の世界をより明示するということに求めるだけでは説得力が弱いであろう。むしろ，これほどまでに「私」の幸福感を強調する必然性が別にあったと考えるべきである。

4　「あの頃」の意味―前後との次元の違い―

ここで冒頭に挙げたAの〈読み〉を思い出して欲しい。それは，語り手である「今」の「私」がレモン体験によって「不吉な塊」から完全に解放されていると考えるものであった。そして，この〈読み〉は古閑（1999）の「あの頃」の解釈を根拠としていた。

ところが，「あの頃」を過去の回想のマークとしてとらえることの妥当性については，前節までにすでに述べた通りである。だから，Gの場面は過去の回想として描かれているととらえてよい。となれば，ここで描かれているレモン体験で得た「私」の幸福感も，やはり「過去」の出来事として思い出されているだけとなる。それは，「私」の幸福感が「今」にそのまま通じてはいないということであり，そうなると「今」の「私」を「立ち直っている」とする根拠はなくなってしまう。レモン体験で得た「私」の幸福感が「今」との連続性を持っていることが，Aの〈読み〉を導くからである。「今」の「私」が過去のレモン体験との接点を失ってしまっては，Aの〈読み〉は成り立たないのだ。したがって，「あの頃」が，レモン体験の幸福感と「今」との連続性を断ち切るマークとして機能しているというとらえ方が妥当なものである以上，レモン体験によって「不吉な塊」から脱出した「私」が，現在は立ち直っているというAの〈読み〉は許容できないものとなるのである。

また，この「あの頃」のとらえ方は，前節で指摘した幸福感を強調する必然性をも示唆する。『檸檬』の「回想」の枠組みをできるかぎり排除する原則に従えば，『檸檬』では，作品全体に渡って登場する「不吉な塊に押さえつけられている私」の様子が目の前で起きている出来事のように描かれる中で，「レモン体験で得た幸福感」だけが原則に反して過去の出来事として描かれていることになる。しかし，冒頭部分のインパクトの強さから，読者の意識には「不吉な塊」が強く残り，いつの間にか「不吉な塊に押さえつけられている私」と「レモン体験で得た幸福感」とを同じ次元で対等にとらえてしまう。そのことにより，レモン体験で得た幸福感を描く場面では，「不吉な塊に押さえつけられている私」は完全に消えたととらえてしまう。このようなとらえ方が，「レモン体験＝不吉な塊からの脱出」という短絡的な図式を導くのである。

しかし，実際には先にも触れたように「不吉な塊に押さえつけられている私」と「レモン体験で得た幸福感」とは，その描き方において全く異なった方法が用いられているのであるから，両者を同じ次元でとらえるわけにはいかない(5)。「回想」の枠組みをできるだけ排除する原則の下で描かれている「不吉な塊に押さえつけられて

いる私」こそ，「今」の「私」に通じることが示唆され，原則を破り過去の出来事であることが明示されている「レモン体験で得た幸福感」こそ，「今」の「私」とは切り離された過去のものとして描かれているととらえるべきなのである。

したがって，語り手である「今」の「私」が過去の出来事として明白に意識しているのは，「レモン体験で得た幸福感」であって「不吉な塊に押さえつけられている私」ではない。「幸福」という語を二度まで用いることの必然性は，Gの場面で過去の出来事として描かれているのは，あくまでも「レモン体験で得た幸福感」に限られていることを読者にアピールする必要から生じたものなのだ。

「それがあの頃のことなんだから。」というフレーズは，「相対的認識を消す」という原則で描かれている「不吉な塊に押さえつけられている私」ではなく，「レモン体験で得た幸福感」を過去の出来事として思い出していることを示すものとして不可欠だったのである。

レモン体験は過去の出来事として語られる必要があった。「相対的意識」を稀薄にして目の前で起こっているような錯覚を与えたままでは，「數時間のうち」のレモン体験で得た幸福感が過去のもので，「今」の「私」に連続していないことを明示することができないからである。「それがあの頃のことなんだから。」というフレーズは，当時のレモン体験を感慨深く思い出している「今」の「私」の姿をはっきりと読み手にイメージさせる。そして，「回想」の枠組みをできるかぎり排除する原則を破り，描き方の方法自体を変えてまで，現在との連続性をはっきりと断ち切っているのである。ここで重要なことは，「当時」の「私」の心象を描くことではない。レモン体験で得た幸福を，過去の体験として思い出している「今」の「私」の姿を浮かび上がらせることが，最も優先されるべきことだったのである。

5 終わりに—まとめと課題—

古閑（1999）は，『檸檬』の「あの頃」を「『私』が『不吉な塊』から脱出したことのシグナル」ととらえ，語り手である現在の「私」が立ち直っているという〈読み〉を許容する立場をとった。しかし，その考えでは『瀬山の話』と『檸檬』の「あの頃」の解釈に矛盾をきたすこととなる。しかし，「回想」の枠組みをできるだけ排除する原則が破られていることのマークとして，「あの頃」が機能していると考えることで，そのような矛盾は起きなくなる。その結果，「私」がレモン体験において得た「幸福」は，過去の出来事として描写されており，現在の「私」への連続性を断ち切ることを示唆していることがわかり，古閑（1999）の許容する「現在の『私』が完全に立ち直っている」という〈読み〉は許容できなくなるのであった。

これら本稿で述べてきたことは，生徒の〈読み〉の構築と，〈読み〉の授業がどのようにかかわるべきかについても示唆を与えるものと考えている。そこでは，授業というさまざまな制約のある場の中で，生徒自身の〈読み〉の構築に，教師がどこまで介入できるのかという問題も含んでいよう。だが，紙幅の都合でこれらの点について述べることができなかった。これらの点については稿を改めて述べたいと思う。

（注）

(1) 山下が平成10・11年に東京学芸大学附属高等学校で，2年生を対象に行った授業で実際に出された〈読み〉である。

(2) 「其頃」は『檸檬』では4例，『瀬山の話』の檸檬挿話では6例。

(3) 具体的には，『瀬山の話』の次の部分を指している。

——君，面白くもないぢやないか——と不意に云つた人があつたとし玉へ。私は慌てゝ抗辯したに違ひない。

——君，馬鹿を云つて呉れては困る。——俺が書いた狂人芝居を俺が演じてゐるのだ，然し正直なところあれ程馬鹿氣た氣持になるには俺はまだ正氣過ぎるのだ。

(4) 同趣旨の指摘は他の先行研究にも多く見られる。例えば，福永武彦（1967）にもすでに次のような指摘がなされている。

決定稿においては，「其頃」とか「その日」とか過去を示すことばがいくつか散見するものの，日本語独特の曖昧な現在時と過去時の交錯によって，過去にあった物語という性格がそれ以前の草稿にくらべてはかなりうすれている。それは，過去の錯乱をもっぱら感覚を通して回想し単純化してゆくにつれて，いわば「一顆の檸檬の形象だけがけざやかに残され」（山本健吉）浮かびあがっていったのだと言えよう。そうした感覚をとおしての回想と単純化は，諧謔の文体によってしか獲得されないのである。（222ページ）

(5) 中島（1988）の「前後との次元の違い」もこのことを指して言ったものであると考えれば了承されよう。Gの場面だけは，「回想」の枠組みをできるかぎり排除する原則が適用されていないという意味において，つまり描き方の方法自体が全く異なっているという意味において「次元が違う」と言えるのである。

引用文献

福永武彦（1967）『近代文学鑑賞講座18中島敦　梶井基次郎』第五版　角川書店　1967（p195～p223）

中島国彦（1988）「テクスト評釈　檸檬」国文学解釈と教材の研究　33巻14号　1988．12

松本　修（1991）「『檸檬』における〈時間〉という方法—『瀬山の話』から『檸檬』へ—」宇大国語論究第3号　1991．6（宇都宮大学国語教育学会）

三好行雄（1993）『作品論の試み』筑摩書房　1993　青春の虚像—「檸檬」梶井基次郎（p185～p201）　初出は「檸檬（梶井基次郎—現代文学鑑賞）（一）～（二）」解釈と鑑賞1963．11・1964．8

古閑　章（1999）「『檸檬』の語りの構造－“読みの共振運動論”から見た作品世界」『〈新しい作品論〉へ，〈新しい教材論〉へ3』田中実・須貝千里編著　右文書院　1999

その他の参考文献

磯貝英夫（1962）『鑑賞と研究　現代日本文学講座　小説6　梶井基次郎—鑑賞「檸檬」』三省堂　1962．6（p234～p247）

相馬庸郎（1965）「〈文学教材研究〉梶井基次郎『檸檬』」日本文学140　1965．1

宮内　豊（1972）『檸檬と爆弾』小沢書店　1972．9　「檸檬と爆弾」（p67～p101）

中島国彦（1974）「梶井基次郎　作品論　檸檬」国文学解釈と教材の研究　1974．6

須藤松雄（1976）『梶井基次郎研究（改訂版）』明治書院　1976　2章「檸檬」（p51～p80）

濱川勝彦（1982）『鑑賞日本現代文学17　梶井基次郎・中島敦』角川書店　1982（p27～p45）

古閑　章（1994）『梶井基次郎研究』㈱おうふう　1994．11　第4章「檸檬」（p135～p164）

『檸檬』『瀬山の話』の本文は『梶井基次郎全集第一巻』（筑摩書房1966）によった。

The Science of Reading, Vol. 45, No. 1 (2001)

教材研究法の開発をめぐって
——教材「ごんぎつね」をもとに——*

鹿児島大学　生　野　桂　子
西南学院大学　生　野　金　三**

I　国語教材研究の意義

国語（科）における教材研究は，与えられた教材（例えば「読み」の場合）の研究，つまり作品研究と同義ではない。その中身は読みの教材それ自体に関する研究とその教材をいかに指導するかという研究(1)の二者に大別されよう。前者を「作品論的研究」と呼称し，一方後者を「指導的研究」と呼称する。言ってみれば教材研究には「研究」という要素と「教育」という要素の二者が存在する(2)。

従来，往々にして教材研究というと作品研究のことだと誤解していた。したがって，作品研究が終了すれば教材研究が完了したと思い込んでいる人もしばしば認められた。作品研究は教材研究の第一段階を終えたに過ぎないのである。

ところで，教材研究の意義を改めて考えてみると，それは概ね次の二者に大別されよう。すなわち，それは教育的観点から意図的に教材化を図ったりする場合と，選ばれた教材について陶冶価値の所在を見極めたり(3)する場合との二者である。詳述すれば，前者は国語科教育の理念に基づき，多くの資料の中から最適と思われる教材を選び出し場合によっては加工し，そしてそれを配列する作業のことであり，一方後者は教材化された教材の価値を分析的に理解し，教材の価値を発見し，そしてその内容をいかに学習させていったら指導の目標を達成することが可能かを検討する作業のことである。このように教材研究は，国語教育の理念に基づいて教材化することから始まって，その授業の準備全体であるといってもよい。このように教材研究を捉えると，それは教材研究を広義に解することになる。一方教材化された作品（明示的な教材）の研究は最も狭義の教材研究ということになる。

広義の教材研究をめぐって，高森邦明は項目的に次のように示している。

「①本質的研究　②学習者研究　③指導条件の研究　④指導内容の研究　⑤発問準備の研究　⑥追求過程の研究　⑦指導組織の研究　⑧指導計画の研究(4)」

そして，これらのうち，「④の指導内容の研究をもって狭意の教材研究とみることができる(5)」（筆者は「狭意」を「狭義」と捉える。）と高森は指摘する。しかし，先に筆者が整理した考えでは狭義の教材研究は作品論的研究と指導論的研究の二者を含む故，高森が指摘する④の指導内容の研究は作品論的研究に相当しているとみることができる。高森の掲げている項目は，②③④⑤⑥⑦⑧と①とに分けて捉えることができるが，前者の部分は狭義の教材研究の項目と考えられよう。ちなみに高森は④の指導内容の研究，つまり狭義の教材研究の内容について「与えられた教材としての作品を，主題，意図，思想，表現構造などについて分析し，その意味を明らかにすることを意味している(6)」としている。高森と同様

* Developing a study method for materials in the Japanese language textbook.
**SHONO, Keiko (Kagoshima University) and SHONO, Kinzo (Seinan Gakuin University)

に教材研究を作品論的研究に限定して捉えているのが蓑手重則である。蓑手は，「教材研究は，あくまで学習指導の教材として選んだ文章の研究である(7)。」と前置きし，そして，

「教材の研究として，(1)文章（作品）の意図，(2)筆者（作者）の意図，(3)文章（作品）の主題，(4)文章（作品）の構成，(5)文章（作品）の叙述，(6)文章（作品）の言語要素，(7)参考(8)」

等の項目を掲げている。(1)より(7)までの項目は，前述した高森が掲げている主題，意図，思想，表現構造を含んでいるものの，蓑手が掲げている項目も教材の内容に限定されており，作品論的研究の域を出ていない。教材研究という場合，この作品論的研究に指導論研究も含めて考えていくべきであろう。教材研究をもっと広く捉えるとすれば，作品論的研究や指導論的研究以外に，国語科の理念に基づいた教材化ということも含めて考えるべきであろう。

教材研究の意義について二者の面より触れたが，このことを踏まえ，以下においては教材研究の方法的類型を探り，そしてその中の一つである国語教材の直接的・対象的研究を具体的な作品において行うことにする。

Ⅱ　国語教材研究の方法的類型の特色

国語教材研究の方法論の類型とその特性については，飛田多喜雄の論を基に考察を加える。飛田は，巨視的で学的な教材研究を三者に大別している。

「A国語教材の通時的・歴史的研究，B国語教材の共時的・比較的研究，C国語教材の直接的・対象的研究(9)」

この三者よりなる教材研究は，国語教育学の樹立と体系化を志向したものである。

Aの「国語教材の通時的・歴史的研究」は，教材を歴史的な観点より研究していく方法である。これは，教材が時代思潮を背景にした教育制度や教育目標との関わりでいかに選択され，いかに使用されたかということを史的に研究し，教材の特質を究明する研究である。時代性を勘案して選択したそれらの教材は当時の貴重な陶冶材である。今日の視点よりみると批判すべき点も認められるが，しかしそれは現在においても摂取し活用できるものも存在する。当時の教育の動向を知ることは，現在及び今後の教材選定や教材化，作品論的研究や指導論的研究等の教材研究法の探求に寄与することは大である。

Bの「国語教材の共時的・比較的研究」は諸外国の教科書や同時代の他の教科書との比較研究である。Aを時間的性格，つまり縦の研究法とすれば，Bは空間的性格，つまり横の研究法といえよう。Bについて詳述すると，これは主に同一の目的で選出し，構成された国語教科書教材や副教材等を対象とした教材内容を比較検討する研究作業で，そして可能な限りでの海外諸国の言語教育に関する教科書教材やその他の言語教材を資料にしたものとの比較研究も含んでいる。例えばある作品が各社の発行した国語教科書の教材としていかに提示されているか（単元はどのように構成されているか，どのような教材選定の配慮が認められるか，どのような教材化の工夫が認められるか等）を比較検討する研究である。

C「国語教材の直接的・対象的研究」は，教材そのものを対象とする直接的な教材研究の方法である。飛田は，これを更に次の三者に分類している。

a国語教材の編成的・構成的研究　b国語教材の基本的・素材的研究　c国語教材の指導的・適時的研究

aの「国語教材の編成的・構成的研究」は，国語教育の目的を達成するために，国語の能力や内容価値，言表的・能力的価値の面から適切な教材を選定し，その教材を国語科の教育課程の中に当てはめて教材組織を図ったり，単元を構成したりする研究である。また，教科書の中でその教材が多岐にわたる言語文化の中からどんな観点より取り上げられ，どんな単元の中で組み込まれているかを研究したり，また同系列教材の系統性と段階性とを研究したりするものである。

bの「国語教材の基本的・素材的研究」は，aを基盤とするが，これは国語学習指導の媒体としてすでに選択されている個々の教材を対象に，それぞれが藏する陶冶価

値について，内容的，言表的，能力的な観点より徹底的に考察し基礎的理解を深める研究である(10)。広義には被教育者である学習者の反応も念頭に置くが，主たる視点は教材そのものを対象とした研究である(11)。教材の藏するものを厳密に分析し究明する研究である。実践的，現場的，日常的な教材の観点の一つとして「教材文の研究」ということが指摘されるが，このbは正にこれに相当するといってよい。

飛田は，この研究の視点としては，第一に表現力に力点をおいた研究，第二に内容的な価値に力点をおいた研究，第三に能力を中心とした視点からの研究と三者を指摘する。以下これらの三者の内容について簡約する。第一の表現面をめぐって，飛田は，

「(イ)用字・用語の面，(ロ)表現形態や文体の面，(ハ)音声的な面――発音・アクセント・断続・抑揚・調子等――，(ニ)構成的な面，(ホ)語法・文法的な面などに留意する(12)。」

としている。表現面に力点を置いた教材研究の方法として，飛田は文章構成を捉え，表現形式や文体の特徴をおさえる必要があるとしている。無論，その際，語法や文法的な面，用語も調べるのは当然のことである。これらは，言語に関する事項であるが，基礎的な国語の力を養うためには重要視すべき内容である。

次に，第二の内容的な価値をめぐって，飛田は，

「話題，題材，事がら，意味，思想などをふくんでいる。その際特に留意したことは，(イ)児童生徒にうったえるものがあるか，(ロ)問題意識を喚起するものがあるか，(ハ)必要な興味に即応できるか，(ニ)陶冶材として妥当性があるか，(ホ)生活的適応性があるか，(ヘ)新しい人間像に触れられるものがあるか，(ト)言語生活や生活の向上に裨益するものがあるかなど，人間形成に役立つ精神的・感化的価値があるかどうかをみきわめる必要がある(13)。」

と指摘する。これは内容的価値的観点からの教材研究の方法であるが，なかんづくここで飛田が強調しているのは人間形成にどのように役立つかを究めなくてはならないということである。文学的文章を読む際，その作品から得られる感性や感動の経験は，読み手の思考や心情に働きかけ，人間の成長に深くかかわる(14)。このようなことを念頭に置くとき，教材においてどのような部分が読み手の思考や心情に働きかけ，感動をもたらすかを探り，教材の内容的な価値を捉えておくことは極めて重要であると思われる。

更に，第三の能力をめぐって，飛田は，

「(イ)知的――理解――能力，(ロ)技能能力，(ハ)態度能力を考えておく必要がある(15)。」

と指摘する。これは能力を中心とした視点からの教材研究の方法であるが，ここでは研究の対象である教材が四つの言語活動（「聞く」「話す」「読む」「書く」）のそれぞれの能力を養成するのに適切であるか否かを検討することである。

c「国語教材の指導的・適時的研究」は，a，bを土台として直接的な学習対象を念頭に置き，学習者の実態，指導目標，指導方法等指導の事実に力点を置いた研究である。bを「作品論的研究」と呼称するのに対して，これは「指導論的研究」と呼称されよう。ここでは，授業に直結する研究方途が要請される故，それは「授業づくり」のための教材研究（とりわけ，学級集団の状況と教材との関係に基づく研究）の立場を強調しているといってもよい。

以上の国語教材研究の方法的類型の特色に鑑み，以下においては教材によってその具体化を試みることにする。今回は，特に国語教材の直接的・対象的研究(C)のなかの基本的・素材的研究を中心に行うことにする。

Ⅲ 教材「ごんぎつね」の研究

1 草稿「権狐」と定稿「ごん狐」との関わり

児童向けの雑誌『赤い鳥』（鈴木三重吉が編集主幹となって発刊）に掲載された新美南吉の作品「ごん狐」は，発表当初より優れた完成度をみせる作品として評価を与えられ，そしてそれは南吉作品の代表作とさえ言及されている。爾来，それは定稿として位置付けられている。

草稿「権狐」が存在するにも拘らず『赤い鳥』版の「ごん狐」を定稿としているのは，次の理由による。南吉は，昭和18年に童話集『花のき村と盗人たち』を編む際，雑誌『赤い鳥』に掲載されているもの（「ごん狐」）をそのままの形で自選し，収録しているためである。教科書に掲載されている「ごんぎつね」は，この定稿をもとに教材化されたものである。

2　教材「ごんぎつね」の基礎的・素材的研究――草稿「権狐」との対比より――

以下においては，草稿「権狐」と教材「ごんぎつね」とを対比しながら作品「ごんぎつね」の世界の様相の一端を探ることにする。特にここでは教材「ごんぎつね」が藏する陶冶価値について内容的・言表的観点より考察し，その理解を深めることにする。また，これは前述した教材の通時的・歴史的研究も含んでいる。

以下に掲げた草稿「権狐」と教材「ごんぎつね」との冒頭の部分を対比してみると，三重吉が南吉の草稿「権狐」をのっけより大斧鉞を加えていることが分かる。草稿「権狐」（前書きと１の場面）で，

「茂助爺と云うお爺さんが，私達の小さかつた時，村にいました。『茂助爺』と私達は呼んでいました。茂助爺は，年とつていて，仕事が出来ないから子守ばかりしていました。若衆倉の前の日溜で，私達はよく茂助爺と遊びました。私はもう茂助爺の顔を覚えていません。唯，茂助爺が夏みかんの皮をむく時の手の大きかつた事だけ覚えています。茂助爺は，若い時，猟師だつたさうです。私が，次にお話するのは，私が小さかつた時，若衆倉の前で，茂助爺からきいたお話です。

1

むかし，徳川様が世をお治めになつていられた頃に，中山に，小さなお城があつて，中山様と云ふお殿さまが，少しの家来と住んでいられました。/その頃，中山から少し離れた山の中に，権狐と云ふ狐がいました。権狐は一人ぼつちの小さな狐で，いささぎの一ぱい繁つた所に，洞を作つて，その中に住んでいました。そして，夜でも昼でも洞を出て来て悪戯ばかりしました。畑へ行つて，芋を掘つたり，菜種殻に火をつけたり，百姓家の背戸につるしてある唐辛子をとつて来たりしました。」

とある部分が教材「ごんぎつね」では，

「これは，わたしが小さいときに，村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。/昔は，わたしたちの村の近くの中山という所に，小さなおしろがあって，中山様というおとの様がおられたそうです。/その中山からすこしはなれた山の中に，『ごんぎつね』というきつねがいました。ごんは，ひとりぼっち小ぎつねで，しだのいっぱいしげった森のなかに，あなをほって住んでいました。そして，夜でも昼でも，辺りの村へ出てきて，いたずらばかりしました。畑へ入っていもをほり散らしたり，菜種がらのほしてあるのへ火をつけたり，百姓家のうら手につるしてあるとんがらしをむしり取っていったり，いろいろなことをしました。」

となっている。

草稿「権狐」と教材「ごんぎつね」とを対比してみると，南吉が物語の発端として位置付けた茂助爺の思い出の部分は総て削除し，そして「これは，わたしが小さいときに，村の茂平というおじいさんから聞いたお話です。」という一言で片付け，いきなり作品の核心に入っている。南吉が茂助爺から聞いた思い出を物語の発端として位置付けて再話の形を取ったのは，この構成によって一時代も二時代も前の物語として設定したかったのかもしれない。茂助爺は，時代設定と物語導入の役目を担った登場人物である(16)。しかし，三重吉は，茂助爺のことは不要と捉え，この部分を削除している。確かに，その後の話の展開をみてみると茂助爺は一度も出て来ず，兵十とごんぎつねとの遣り取りが話の核となっている。全体の構成を考えても茂助爺の思い出の部分は蛇足のような気がする。

次に，草稿「権狐」と教材「ごんぎつね」との相違点を具体的叙述にしたがってみてみる。両者を対比してま

ず気付くことは，主人公の呼び方である。草稿「権狐」では「権狐」と呼称（最後の「権，お前だつたのか」を除いて）しているのに対して，教材「ごんぎつね」では「ごん」と呼称（最初の「ごんぎつね」を除いて）している。しかも両者は始めから終わりまで地の文においてはそれぞれの呼び方を通している。教材「ごんきつね」では愛称で「ごん」と呼び，しかもそれは平仮名表記である。こうしたことで読者に親近感を与えてくれるように思える。一方，草稿「権狐」では教材「ごんぎつね」にみられるようなことは窺えず，むしろそこには谷悦子が指摘するごとく「権狐」と客観的に描こうとしているのかもしれない。こうすることによって，最後の「権，お前だつたのか」の愛称化の効果をねらったのかもしれない。

その次に，草稿「権狐」の「いささぎ」と教材「ごんごつね」の「しだ」との相違である。「いささぎ」は「『ひさかき』のこと。権現山，中山の丘の東側など，日あたりのよいところに生えている。」（校定　新美南吉全集第10巻）と説明されている。「ひさかき」は排水のよい場所に自生する潅木である。これに対し「しだ」は山の麓の清水の湧くような湿気の多い場所に自生する「ウラジロ」「ゼンマイ」等植物である。三重吉は，主人公の住み処を南吉の草稿「権狐」とは正反対の日陰の湿気のある所へ改作している。これをめぐって，大石源三は「湿地には，狐は穴を掘って住みつかないものです(17)。」と指摘する。

主人公の住み処について相違点をみてきたが，更に次の叙述をみるとその状況はより明らかになる。草稿「権狐」では「洞を作つて」とあるが，それが教材「ごんぎつね」では「あなをほって」となっている。ここには「洞」と「あな」との異同と「作つて」と「ほって」の異同がそれぞれ認められる。草稿「権狐」の「洞を作つて」は生活の住み処を新に作るというようにそこには創造的行為を連想させる。これに対して教材「ごんぎつね」の「あなをほって」は「地面に穴を開けるというように動物の本能的行為を連想させる。したがって，草稿「権狐」の「洞を作つて」の方がより人間に近い人物としてイメージできる。

主人公の住み処についての相違点をみてきたが，次に主人公の悪戯についての相違点をみてみる。草稿「権狐」と教材「ごんぎつね」とを対比すると，「芋を掘つたり」は「いもをほり散らしたり」に，「菜種殻に火をつけたり」は「菜種がらのほしてあるのへ火をつけたり」に，「唐辛子をとつて来たり」は「とんがらしをむしり取っていったり」にそれぞれ改作されている。教材「ごんぎつね」では，主人公の悪戯の様相を草稿「権狐」の叙述より詳細に説明している。まず，教材の「ほり散らし」であるが，それは連続しておこる二つの動作を表しており，辺りかまわず投げ飛ばす乱暴なやり方をイメージさせる。草稿の「掘つたり」には，こうした手荒い悪戯のイメージはない。次に，「火をつける」行為であるが，それは悪質で陰湿である。「ほしてあるのへ火をつける」行為はより悪質で陰湿である。百姓が菜種を態々日当りのよい場所に干すのは，それを竈の焚き付けに使ったり，風呂を沸かすのに使ったりするためである。菜種を取る（油にするため）前にそれを根元より切り離し，日当りのよい場所に干す場合もある。したがって，それは燃料として（油は料理として）も使われるため百姓にとってはとても大事なものである。態々干してあるのに火をつける行為は酷い悪戯である。その次の「とつて来たり」と「むしり取っていったり」は視点の相違による叙述，であるが，教材の「むしり取っていったり」は唐辛子の一部を無理に引き千切り，使いものにならないような状態にしてしまうイメージを抱かせるからである。このように両者を対比してみると，草稿「権狐」では主人公の悪戯を概括的に叙述しているのに対して，教材「ごんぎつね」では悪戯を具体的に叙述していることが分かる。しかも，教材「ごんぎつね」では，悪戯の酷さを強調しているように思える。

先に1の場面（草稿「権狐」では前書きも）の相違点をまず掲げ，そしてそこにおける両者の異同について具体的叙述を指摘しながら考察を加えてきた。1の場面に

は，これ以外にもいくつかの相違点が認められる。例えば，草稿「権狐」と教材「ごんぎつね」とを対比してみると，「かがんで」は「しゃがんで」に，「ちがや」は「すすき」に，「ぬかるみ」は「ぬかるみ道」に，「首から離して」は「頭をかみくだき，やっと外して」に，「いささぎ」は「草の葉」にそれぞれ改作され，そして草稿「権狐」の1の場面の最後の「鰻のつるつるしたはらは，秋のぬくたい日光にさらされて，白く光つていました。」という叙述は教材「ごんぎつね」では削除されているのである。まず，草稿の「かがんで」と教材の「しゃがんで」であるが，前者は「腰や足を曲げてうずくまる。」の意で，腰，手足，指等の体の部分についていう場合が多いのに対して，後者は，「膝を折って尻は地面につけず低い姿勢を取る。」の意である。後者の方がより人間に近い人物としてイメージできる。次に，草稿の「ちがや」と教材の「すすき」との異同であるが，茅萱よりも芒の方が動的で迫力がある。南吉が「ちがや」を用いた理由として，大石は「矢勝川の土手には，当時はすすきよりもちがやが多く，南吉も情景描写の中で，事実をそのまま表現したものと考えられます(18)。」と指摘する。その次に，草稿の「首から離して」と教材の「頭をかみくだき，やっと外して」との異同であるが，教材「ごんぎつね」においては「頭をかみくだき」とある故，草稿「権狐」より能動的で野性味を帯びた主人公に改作されているように思える。更に，草稿「権狐」の「いささぎ」と教材「ごんぎつね」の「草の葉」との異同であるが，前者の「いささぎ」は冒頭場面の叙述と同じで，具体的描写となっているのに対し，後者の「草の葉」は冒頭場面の「しだ」の意であるものの抽象的な描写になっている。草稿「権狐」では「いささぎ」と首尾一貫した叙述であるが，教材「ごんぎつね」ではそうしたことは認められない。最後に，三重吉が総て削除している「鰻のつるつるしたはらは，秋のぬくたい日光にさらされて，白く光つていました。」の叙述についてみてみる。これは，草稿「権狐」の1の場面の末尾にある。南吉は，他の場面の末尾においてもこうした類の表現を掲げている。これによって場面の終結に余韻を残し，そして言外に作者の思いを込めようとしたのかもしれない(19)。秋空の下に晒された鰻の光った腹は美しく印象に残る叙述であるが，しかし前後の叙述関係よりみると，それはこの場面には適さないように思える。換言すれば，末尾のこの余情表現はやや説明過剰である。

以上の作業より作品「ごんぎつんね」の世界（1，4，5の場面に限って）を整理してみる。まず，構成の面からみてみる。南吉が物語の発端として位置付けた茂助爺の思い出の部分は蛇足（その後の話の展開をみてみると茂助爺のことは一度も出て来ない故）と思われ，削除されている。それは，全体の構成を考えてのことである。したがって，草稿「権狐」に比べて教材「ごんぎつね」の方が構成のバランスはとれているように思える。次に，叙述の面からみてみる。主人公の叙述の仕方に特徴が認められる。「ごんぎつね」では，主人公を「ごん」という愛称で叙述し，読者に親近感を抱かせており，そして主人公の悪戯を「ほり散らし」や「頭をかみくだき」と能動的に叙述しているところに特徴が認められる。

次に4の場面（教材「ごんぎつね」では，4と5の二つの場面に分けている。）における作品「ごんぎつね」の世界を探ることにする。

草稿「権狐」（4の場面）で，

「権狐は，つまんないなと思ひました。自分が，栗やきのこを持つて行つてやるのに，自分にはお礼云はないで，神様にお礼を云ふなんて。いつそ神様がなけりやいいのに。/権狐は，神様がうらめしくなりました。」

とある部分が教材「ごんぎつねで」は，

「ごんは，『へえ，こいつはつまらないな。』と思いました。『おれがくりや松たけを持っていってやるのに，そのおれにお礼を言わないで，神様にお礼を言うんじゃあ，おれは引き合わないなあ。』」

となっている。

両者の叙述を対比してまず気付くことは自己の呼び方（草稿「権狐」では「自分」と呼称しているのに対し，

教材「ごんぎつね」では「おれ」と呼称している。）の相違と神様に対する意識（神様に対する叙述をみると，草稿「権狐」では，「いつそ神様がなけりやいいのに。」「神様がうらめしくなりました。」としているのに対し，教材「ごんぎつね」では，「おれは引き合わないなあ。」としている。）の相違点である。次に気付くことは教材「ごんぎつね」では明確な直接話法を用いて外向的で明るい性格を有する主人公を印象付けようという点である。前者の自己の呼称の仕方と神様に対する主人公の意識をめぐって少し考察を加えてみる。草稿「権狐」の叙述であるが，これは栗や椎茸を持っていく自分を認めてくれない兵十を恨めしく思い，そして神様までも恨めしく思っている場面である。「いつそ神様がなけりやいいのに。」や「神様がうらめしくなりました。」等の叙述からは，神様に対して一途に恨みを込める内向的な主人公の姿が窺える。そのことは，教材「ごんぎつね」の主人公に関する叙述と対比するときより明らかになる。ひっきょうここでは暗いかげりを持ち，自省心の強い内向的な性格[20]の主人公の姿が浮き彫りにされてくる。一方教材「ごんぎつね」の主人公の様相であるが，「へえ」「神様にお礼を言うんじゃあ，おれは引き合わないなあ。」等の叙述にみられるごとく，そこには神様に対して一途に恨みを込めるというよりは，むしろ兵十に対して不満を抱きながらも余裕のあるドライな主人公の姿を認めることができる。更に，「おれ」（主人公の自己の呼び方）という叙述を加えて主人公の姿をみてみると，そこには健康な不良っぽさを感じさせるものがある。以上のことより，主人公の様相を簡約してみると，草稿「権狐」では神経質で内向的な性格としての主人公を叙述し，そして教材「ごんぎつね」ではドライで能動的性格の持ち主としての主人公を叙述していることが分かる。しかし，人間の理解の範囲を越えた現象を神の贈り物として捉えている点は両者に共通している。次に，気付くことは，草稿「権狐」の「モク，モクモク，モクモク」と教材「ごんぎつね」の「ポンポンポンポン」との相違である。この叙述は，上記（草稿「権狐」と教材「ごんぎつね」との対比場面）には掲げなかったものである。これは，木魚の捉え方の相違である。一般的には教材「ごんぎつね」に使用されている「ポンポンポンポン」の方が通じるかもしれないが，南吉は岩滑地方で使用される「モク，モクモク，モクモク」を掲げている。

Ⅳ 考 察

教材「ごんぎつね」の世界を探るにあたって，まず草稿「権狐」との異同をみてきたが，以下においてはそれをもとに教材「ごんぎつね」世界の諸様相を整理（まず叙述面に限って）してみる。

三重吉は南吉の草稿「権狐」の末尾に掲げられている余情表現等を削除したり，冗漫に過ぎる表現を削除したりして文章の贅肉を削り，弛緩した部分を引き締まったものにしている。具現すれば，三重吉は末尾等に掲げられている教訓めいた辞や余韻を残すに至っていない辞の説明過剰の表現を削除したり，作品の全体構成を考えて蛇足と思われる茂助爺の思い出の部分を削除したりして草稿「権狐」をより以上の作品に昇華させている。ここには，三重吉の文章道への厳しさを窺うことができると同時に，三重吉の非凡の才を垣間見ることができる。三重吉は，微に入り細をうがって添削をしている故，それによって内容自体のふくらみはましたように思える。しかし，分かりやすかった行動等の意味が不明瞭になった箇所も認められる。主人公の住み処をめぐって，三重吉は「しだのいっぱいしげった森の中に，あなをほって住んでいました。」としているが，羊歯の生息する日陰の湿地帯には狐は住み着かないことを念頭の置くとき，「いささぎ」を「しだ」と改作した意図が不明瞭である。こうした例が時折みられるのである。しかし，三重吉の添削によって内容に広がりのある作品に生まれ変わったことを念頭に置くとき，三重吉のこうした作業は概ね的確であったように思われる。添削によって，とりわけ主人公の性格等に異同が生じているように思える。それは，主人公の呼称の仕方や主人公の行動等の叙述より窺い知ることができる。まず，前者の主人公の呼称の仕方であ

るが，それを三重吉は愛称で「ごん」と呼び，しかもそれを平仮名で表記している。愛称「ごん」の叙述は，読者に親近感を与えてくれる。一方，後者の主人公の行動等であるが，三重吉は主人公の悪戯を「ほり散らし」や「頭をかみくだき」と能動的に叙述し，そして主人公の悪戯に対する後悔を「ちょっ，あんないたずらをしなけりゃよかった。」と止め，小生意気でさばさばした明るい性格の持ち主として叙述し，更に主人公の神様に対する意識を「へえ」「神様にお礼を言うんじゃあ，おれは引き合わないなあ。」と不満を抱きながらも余裕のあるドライな主人公の姿として叙述している。教材「ごんぎつね」の主人公は，野性味がありしかも外向的で明るい性格を有する登場人物としての印象を読者に与えてくれる。

以上みてきたように，南吉の草稿「権狐」は三重吉の添削によって確かに洗練された作品に昇華したことは誰しも認めるところである。

次に，構成をめぐる問題についてみると，三重吉が南吉の草稿「権狐」をのっけより大斧鉞を加えたことは前述したとおりである。三重吉は，南吉が物語の発端として位置付けた茂助爺の思い出の部分は総て削除し，それを僅か一言で片付けて，いきなり作品の核心に入っている。三重吉が削除したのは，その後の話の展開をみてみると茂助爺は一度も登場せず，物語の展開としては不要であると捉えたためであろう。冒頭部に叙述されている茂助爺は，物語り導入の役を担っているに過ぎず全体の構成との因果性は極めて希薄であるように思う。こうした把握の観点からみても，三重吉がのっけより大斧鉞を加えたことは首肯できるのである。

草稿「権狐」の４の場面は，教材「ごんぎつね」では４と５の場面に分けられている。両者の異同は，次のような捉え方の違いによるものだろう。南吉は，栗や茸菌を届ける行為がどのような心情からなされるのかを明白にするために一つの場面に構成したのだろう。前半（教材「ごんぎつね」の４の場面）は，主人公がお念仏に行く途中の兵十と加助に出会い，そこで二人が毎日届けられている栗や茸菌のことを不思議がっているのを耳にし，話の続きを聞くために二人の後を付けていく場面である。一方，後半（教材「ごんぎつね」の５の場面）は，お念仏の帰り道，主人公は話の結論（人間じゃない，神様だ。神様が，おまえがたった一人になったのをあわれに思わしゃって，いろんな物をめぐんでくださるんだよ。）を聞き，そして神様を対抗相手と捉え，その存在への憎悪を表白する場面である。主人公は，神様の存在をこのように捉えながらも，次の場面においては栗のみを拾って兵十の家へ持って行くのである。前半と後半の内容をみてみると，底流には兵十への償いの意識が残存しているものの，ここには償いより求愛への構図を垣間見る思いがする。それは，主人公が神様を対抗相手と捉え，神様に対する憎悪が償いの意識より惹起されるとは考えられないからである。償いにより求愛への構図を一連のものとして捉えるとき，三重吉の掲げる４，５の場面（教材「ごんぎつね」における）はひとまとまりのものとして把握した方がよいように思われる。

以上，教材「ごんぎつね」が蔵する陶冶価値について，草稿「権狐」との対比を基に考察を加えてきた。

Ⅴ　まとめ

教師にとって授業構想力の重要性が指摘されているが，その授業構想力を高める手掛かりの第一は，まず授業に先立って教育的価値を担う教材を主体的に解釈し，そして教えたいものとしての教育内容を明確にしていくことであると考える。今回は，国語教材研究の意義や国語教材研究の方法的類型の特色を踏まえ，教材「ごんぎつね」の基礎的・素材的研究を行った。教材の基礎的・素材的研究は，前述した教材を主体的に解釈し，そして教えたいものとしての教育的価値を明確にしていくこととも関わるものである。教材「ごんぎつね」の基礎的・素材的研究をめぐって，内容的な面では作品の償いより求愛への構図によって得られる感慨や感動は，読み手の思想や心情に働き掛け，人間の成長に関わり，そして言表的な面では冒頭の入り方，人物の造形・紹介の仕方，末尾の

結び方等の文章構成の特徴が児童の認識や技能等の形成と発展に寄与するであろうと言うことが明らかになった。このように教材そのものを対象とした研究において，その教材の史的事実等に目を向けることによって教材解釈がより深く，より広く捉えられるようになり，そして教材の有する陶冶性も見出だせよう。教材によっては，先に掲げた類型等を念頭に置いた教材研究も必要である。

（注）

(1) 竹長吉正（1995）『読書論による国語教材研究　小学校編』明治図書　p. 8参照
(2) 飛田多喜雄他編（1979）『新国語科教育講座　5』明治図書　p. 14
(3) 国語教育研究所編（1981）『国語科教材研究の観点』明治図書　p. 9
(4) 飛田多喜雄他編（1979）『新国語科教育講座　5』前掲書　p. 50
(5) 同上書　p. 51
(6) 同上書　p. 50
(7) 蓑手重則（1977）『国語と教育』新光閣書店　p. 66
(8) 同上書　pp. 66～67
(9) 飛田多喜雄他編（1990）『誰にもできる国語科教材研究法の開発』明治図書　p. 22～23
(10) 同上書　p. 24
(11) 飛田多喜雄（1984）『国語科教育方法論大２』明治図書　p. 106参照
(12) 同上書　p. 107
(13) 同上書　p. 107
(14) 飛田多喜雄（1990）『誰にもできる国語科教材研究法の開発』前掲書　p. 37
(15) 飛田多喜雄(1984)『国語科教育方法論大系』p. 108
(16) 佐藤通雅（1980）『新美南吉童話論』アリス館　pp. 75～76参照
(17) 大石源三（1987）『新美南吉の生涯』エフエー出版　p. 113
(18) 同上書　p. 113
(19) 佐藤通雅（1980）前掲書　p. 79参照
(20) 同上書　p. 84参照

SUMMARY

In order to develop a method for studying Japanese language material, an attempt was first made to clarify the purpose of and the concepts involved with the study of Japanese teaching materials. After clarifying the purpose, the methods were divided into embodied types, and their respective characteristics were explained. For such a process, *Gongitsune* was selected and a study of it was undertaken as a way to demonstrate the actual practice of the method. The following points became clear during this fundamental and material study of *Gongitsune*. Owing to its contents, emotions and impressions are usually aroused by its theme of compensation for love. These impressions have a great effect on the reader's thinking and ideas, which causes growth in the human spirit of the reader. The story's expressions, the presentation of its syntax, its introduction of the characters, and the ending, among other aspects, all contribute to help form and develop a child's understanding and reading skills.

「読書科学」執筆要項

1．論文の長さは原則として本誌の刷り上がり８ページまでとする。文字のみの場合，約13,000字に相当する。

2．原稿は横書きワープロで作成し，採択後にフロッピーディスクのコピーを提出するものとする。

3．叙述は科学論文にふさわしく簡潔にし，図・表などは最小限にとどめて，本分と図・表の無意味な重複を避けるものとする。

4．学際的な雑誌であるので，一つの学問領域の研究者にしか理解できない専門用語の使用はなるべく避けること。やむを得ず使用する時は，初出の時に説明をつけるなどの配慮をするものとする。

5．脚注はつけず，注は巻末に番号をつけて並べるものとする。

6．可能な限り日本語の単語を使用し，カタカナ語の乱用は避けるものとする。

7．本文中の氏名には敬称をつけないものとする。

8．主要な用語，外国の人名・地名などには，初出の時に原語をつけるものとする。

9．引用文献は論文の最後に並べるものとする。
記述形式は次のようにする。

A）海外の文献は，“Reading Research Quarterly”（国際読書学会）の形式に従って記述する。（サンプルは編集委員会にある。）

B）国内の文献については次のようにする。

a）単　行　書
著者・出版年・書名・出版社・（ページの指示）

b）編纂書中の論文
著者・出版年・論題名・編者・書名・出版社・ページの指示

c）雑誌論文
著者・出版年・論題名・雑誌名・巻号・ページの指示

C）海外の文献のみ，または海外と国内の文献が混在する時は上記の形式で記述してアルファベット順に並べる。国内の文献のみの時は五十音順に並べるものとする。

10．原稿には，200字程度の要約をつけるものとする。

11．原稿には，論題・所属・氏名の英文をつけるものとする。

12．原著論文には英文の要約をつけるものとする。要約の長さは原則として600語以内とするが，編集委員会が必要と認めた時はこれを越えてもよい。英文要約の提出については次のようにする。

A）Ｂ５判白紙に１枚18行ずつ印字する。

B）必ず邦訳を添える。

C）英文に熟達した人の校閲を受けてから提出する。

13．ワープロ原稿は下記に従って作成するものとする。

A）Ｂ５判白紙に，１行25字詰め，１枚18行のスタイルとする。

B）原稿の構成は次の通りとする。

a）第１枚目は題目のみを日本語と英語で印字する。

b）第２枚目は所属・氏名のみを日本語と英語で印字する。

c）第３枚目は上３行には何も印字せず，第４行目から本文を15行印字する。これが原稿の第１ページとなる。

d）第４枚目が第２ページとなり，このページから後は18行ずつ印字する。文字のみの場合，英文サマリーを含めて第31ページが最終のページとなる。ただし，２行どりの見出し等のため，最終ページは８行程度で終わりとする。

C）段落の切れ目には改行マークを入れる。

D）文字飾り・書体指定・整形指定はしない。これらは印字された原稿に赤で指定する。

E）２桁以上の数字は半角にする。

F）図・表はフロッピーディスクからそのまま印刷できない事が多いので，原稿の中に入れないで別に作成し提出する。本文中には図・表を挿入すべき位置を指定する。

G）図・表は写真製版するので鮮明な原版を提出する。ゼロックスコピーなどは不可。

H）図・表の大きさは横辺が７センチになるものを基準とする。その際縮小印刷された時に文字が読み取れるように作成する。なお編集委員会が必要と認めた時には横辺15センチとすることがある。

I）提出するフロッピーディスクには論文以外のものを入れない。

J）提出するフロッピーディスクには，ワープロの機種名・ソフト名をできるだけ詳しく書く。

14．投稿の時は，印字された原稿とそのコピー２通・合計３部を送付し，フロッピーディスクは編集委員会から請求があるまで著者の手元に保管するものとする。

15．送付先：〒112－0012　東京都文京区大塚
３－29－１
筑波大学学校教育部国語教育研究室内
日本読書学会編集委員会

Vol. 45, No. 1 April, 2001

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Takashi Kuwabara **President-elect**: Hajime Narushima

EDITORS

Shinichi Ikeda, Mamoru Kaneko, Takahiko Sakamoto, Yasuhiko Tsukada, Hajime Narushima, Katsumi Tokuda, James M. Furukawa, Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa, Toshimichi Ishihara, Yasuchika Imai, Nobuko Uchida, Takashi Ezure, Yoshitake Oshiro, Michio Onishi, Akira Okada, Norihiko Kitao, Keiko Kuhara-Kojima, Soichi Goto, Kunio Kobayashi, Nobuyoshi Shikanai, Kazuko Takagi, Genichiro Fukawa, Mariko Murai, Shozo Muraishi, Yoshitsugu Mochizuki, Jun Yamada, Hideo Yorozuya

CONTENTS

Original Articles

Development of a comprehensive scale for reading stratrgies and an examination of its effectiveness for several reading tasks ····· ISEKI, Ryuta / KAIHO, Hiroyuki ····· 1

The relationship between international students' Japanese learning environment and their knowledge of special cultural expressions ····· TAMAOKA, Katsuo ····· 10

Positioning longer and shorter modifiers in Japanese for reading effectiveness ····· MAGARA, Keiichi ····· 19

Meaning of *those days* in *Lemon* by Motojiro Kaiji ····· YAMASHITA, Naoshi ····· 27

Developing a study method for materials in the Japanese language textbook ····· SHONO, Keiko / SHONO, Kinzo ····· 34

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45巻 第1号
〈通巻 第175号〉

平成13年4月1日 発行

会員頒布

編集 日本読書学会編集委員会
発行人 日本読書学会
発行所 日本読書学会

〒112-0012 東京都文京区大塚3-29-1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 振替00160-8-3213番

印刷・勝美印刷株式会社

平成十三年四月一日発行（年四回発行）