

研 究 紀 要

第 3 集

目 次

体育における男女差の研究

その1 体育的活動の実際場面における男女差の実証的研究……横 山 一 郎 (1)

糸結びテストに見られる指先の器用さの年令的発達について……藤 沢 キ ミ エ (2)
太 田 昌 子

高校生の文章表現能力に関する調査とその考察……………橘 健 二 (1)
中 西 昇
中 村 章 太 郎
井 田 康 子
山 口 堯 二

1 9 6 0

奈 良 女 子 大 学 文 学 部
附 属 中 学 校・高 等 学 校

体育における男女差の研究

その1 体育的活動の実際場面における男女差の実証的研究

横 山 一 郎

1. 研究の目的

身体的発達、運動への興味、欲求などが男女（第一次性徴期の性差を基準に社会集団としての意味をここでは表わすものとして用いたい）によって異なり、従って体育においても男女によって取扱いを違えなければならないといわれている。体育が身体育成（physical culture）や身体訓練（physical training）だけを目的としていた時代から現在では行動様式全般との関連においてその目的を見いだすように変っている。すなわち新しく社会人としての性格の育成とゆう広い、新しい分野が目的の中に要求されているのである。20世紀後半から我国の社会形態の変化（ここでは男女同権の思想を根底とするが）は女性の社会生活中における活動分野を広げ、行動様式を決定づける因子についての今後の取扱い方法にあらためてその考察が要求されているようである。近年の社会科学の研究方法などの変化は社会学で用いていた方法に、あるいは解釈法に新しい問題をなげかけているように思われる。社会学の実証性の要求は行動様式の決定因子として先天的因子、後天的因子の分類のみによりその具体的究明はおろそかにされたような例をもみいだされた。作用の仕方、作用の度合がこの頃問題にされているのもそういったことに起因しているのかもしれない。清水幾太郎氏は「先天的と思われた因子の中にも人間が後天的に学習獲得した行動様式は一般に無意識の底に沈澱することによって単に特定個人のみでなく周囲の人間の共有するところとなることによって宛ら先天的自然的なる行動様式の如く現われる場合がある」としその分類の内容が変化し、行動様式の中でも流動的部分の多い事を説いている。身体活動の第一次性徴期の分類による男女の違いは先天的理由にだけ考えられていた中にも上述のようなものが含まれ、それらは行動様式の変化とともに変化を余儀なくされるようなものが含まれているとするならば、先天的因子の後天的因子への移行により、活動状況の変化が充分に予測できるであろう。自然科学や社会科学の発達には先天的因子過重説や後天的因子過重説に多くの批判をあげているが、体育的事象で要求されているのは後天的因子についてもっと具体的に研究方法を吟味することではあるまいか。ジョンフィスク（John Fiske）はその著書「The Meaning of Infancy; 1909」で「人間は幼児期の絶えざる延長（Steady prolongation of infancy）であり、精神生活が益々複雑、且つ多様になるが故に人間の環境へ adjustment のために学ぶべき事項が漸次ふえこれに比較して先天的なるものの役割が縮少しつつある」とのべ、さらにローレンスフランク（Lawrence Frank）は「Physiological Tension and Social Structure, in the Personality and the Social Group; 1920」で「各個人が元来いかなる性質を有しているかを知ることが不可能なこととして、人間の内臓の生理的な運動は純粋に個人的乃至個体的のものとしていたにもかかわらず社会的統制の下に立っている」と立証している。又身体の形態的機能的発達に

についてもその一例として清水三雄氏は出生時体重と学童期の体重、身長との相関度について「男女ともに出生時体重は学童期の各学年を通じての体重に余り関係しない」と実証し、八木高次氏は「外的、後天的な影響因子の種類ははなはだ多岐に亘っているが、その最も重要な且つ根本的な要素を求むるならば栄養と労働及び休養である…」とのべ、竹之下休蔵氏は「労働と云う用語の中には運動が含まれ、ある時期にはもっぱら運動と解してよからう。この考え方に立って外的影響因子を社会経済的因子におきかえるならば、栄養も労働も休養も家庭のもつ諸条件、職業、職場、都市や農村等の基礎的社会のもつ諸条件、附属する諸機能集団等によって制約されるからこれらとの関連においてながめる必要がある」と述べている。これらは体育的活動の中にも後天的因子の大きい事を実証しようとする試みであると同時に、一般的に第二性徴期をすごすであろうと思われる学校集団における教育機能の一環としての体育にも課せられた今後の研究分野でもあらう。教育学者ウォーナー (W.L. Warner) は「教育の積極的任務の一つが市民性、社会性の育成にある」と云い、同じく教育学者デュルケム (Emile Durkheim) はその著書「Education et Sociologie; 1922」で「教育の目的は全体としての政治的社会がまた個人に対して、特に予定されている特殊的环境が子供に対して要求する一定数の肉体的、知的、及び道徳的、諸状態を子供の中に現出させた発達させる事にある。簡単に云えば「若い世代に対して行われる一種の社会化 (Sociolization) である」と述べている。社会化においては個人的存在 (être individual) と宗教的諸信仰、道徳的諸信念及び諸慣習、国民的或いは職業的伝統、集合的諸意見など含んだ社会的存在 (être social) を形成することを意味していると解釈されるが、体育的实际場面において学校における教育としての体育の位置づけにおいて同じような働きかけが要求されるであらうし、学校体育において今後特にこの面の探究や働きかけが要求されるであらう。学校集団をはなれても社会機構の複雑化はその要求が現在迄の男女の社会的役割や位置づけにも大きな変化をもたらしていることが日常我々の経験するところとなった。レクリエーションスポーツへの女性の参加は家庭労働の器具的取扱ひに対して大きな反省をうながしているし、家庭内における社会経済的因子の影響の仕方は女子の余暇時間を増大し、家庭婦人の像にも大きな変化をみせている。新聞などにも「家庭内における婦人の体力の向上は生活の向上を約束する」と記され家庭における役割や理想像にも変化をみせているこの点について体育的活動との関連において男女をながめるときにこの点は関心を示す必要のあるところである。すなわち体力的あるいは先天的という美名でおいこまされてきた男女の活動の相違が第二性徴期以後特に大きな差異を量的、質的方面において示していることの説明の一つに、家庭婦人と女子の活動との関係が常時コントロール (control) の材料になっていたことを指摘できるからである。家庭婦人の像が体力的要求をされるにつけ女子の身体活動の実際に大きな変化がくことは予想できることであり、この面の女子の社会的地位の変化との関係及び男子の社会的地位の変化との関係についても考察を試みる必要がある。また文化と社会の関係及び体育的活動と文化と社会との関係について、文化では習慣を含んだ行動様式、あるいは極端ないいかたをすれば習慣の伝達という立場を根底に考え、パーク (Park) とバージェス (Burgess) の文化的過程、すなわち「文化的過程は人間と集団との相互作用であってそれらは経験と歴史を共有するとしている、人間と集団、集団と集団間においては同化が行われその過程が一層充実する場合もありえる。同化 (assimilation) というのは一種の融合過程でそこには個人ならびに集団が他の個人あるいは集団の記憶、感情、態度をわがものとし相手の経験なり歴史を共

有してこれによって共通な文化生活において他との一体となる事を旨とするのでありこの中では文化に対する態度、ものの見方、技術、知識などがあちこち交流する。このなかだちとして教育、スポーツの意味は深い」という。いわゆる文化的上部、下部における体育的活動との問題（地域差）、社会においては基礎的社会（既述のデュルケムの政治的社会と大体同意に解釈できる）に到達するまでに経過する家族集団、遊戯集団、隣人集団、学校集団、職業集団における男女間の行動様式の相違や、基礎的社会で要求される文化型（Culture Pattern）が各集団でどのように受けとめられているかを体育的活動を通して把握してみたい。勿論20世紀の産業社会における急速な変化が新旧の生活様式や思想の間にもかなりの衝突をおこしていると考えられるが、各集団においての物質文化 Material Culture（物質的諸条件）と非物質文化 non-material Culture（価値観）の変化の相違に伴う文化的遅滞（Culture lag）の因子も無関係でいいはずがない。これら社会のいろいろの因子（社会的要因とでも名づけよう）や文化的条件が変化することによって体育的活動における男女の差異の間にも量的、質的に変化がおこるであろうとゆう予想のもとに先天的因子も無視しないで研究を行ってみたい。そしてできれば学校集団の中で、指導上考慮できるものにおいては体育で、それをとりぞいでやる働きかけも努力してみたい。小さな体育的活動でもその働きを明らかにするにはばく大な範囲との関連において解決を必要とされるわけであるが、たえず周囲の状態の正しい把握をしながら体育的活動をながめてゆきたい。

2. 研究用語の概念規定

上述の研究目的の中で使用した用語について本研究で意味している内容を説明する必要があるだろう。

1) 先天的因子……遺伝を通じて継承される行動の秩序（人間が発達する可能性を約束するもの）

2) 後天的因子……文化的遺伝即ち言語の他の交通手段を介して伝達される行動の秩序、すなわち習慣が根本的なものである。人は必ず何らかの社会に属し人々と共同生活をお営んでいる。単なる個人及び個人関係に分割還元してしてしまうことのできない総合的、統一的、客観的な存在でその中では「慣習、掟、世論、世間の眼」などが作用する。これらは自然的環境、人間の環境として我々に作用し、作用され、我々は経験をつみ知識を得、見解を広め、言葉づかいや、礼儀作法をしつけられ、趣味や情操の上にも感化影響を受けるのである。上述のように人間は社会の中に生れ社会の中で生活するものであるから、社会の人々の共通の考え方や、行動の仕方、又価値判断の標準を自分も身につけては、その社会に生活していく事ができない。そこで同化（Assimilation）適応（adjustment）、社会化（Socialization）が我々に要求される。こういった社会の力がボリス的生物である人間を方向づける。それらの力を総括して後天的因子（社会的要因）とよびたい。

3) 女子の社会的地位（女らしきの規準）

原始時代、家族形態としてプナリアが存した頃は母権の社会で男と女が社会上の差別を持っていなかった。いわゆる共同社会であった。この時代には女はそのきびしい社会に打ちかてる人を女らしきの形であらわし社会的地位についての自覚も勿論現われていない。ところが母権の社会は生産形態の発達とともに氏族間の不平等をおこし、家族の中でも家長が地位・権力をもつようになった。それ以来現代まで、第二の性的取扱いを受けるようになり、第一

の性の利己的思考によって作り出された第二の性の理想像にマッチする人を女らしさ、の形であらわし、この社会集団の関係が基礎的集団までも同一の関係にしてしまった。ここにおいて女子の社会的地位の問題が浮びあがってくるのである。我が国でも同じで日本の平安貴族と女子、地主、民族、家族と女性、封建制の女性などけんちよにその感を現わしている。これら女子の社会的地位に対して問題意識をもちだしたのが、明治32年河田麟也で「日本女子進化論」で大いにその不合理さを説明している。文明開化とともに隷属教育から教育の機会均等、外国の平等思想の輸入（バコーフェン、マクレナン、モルガン、ペーベルなど）は産業形態の変化と経済的独立などによってその効果をあげ、職業婦人の要求がなされ、大正8年の新婦人協会は「婦人の能力と自由に発達させるため男女の機会均等を主張し価値同等観の上に立ってその差別（相違）を認め協力する事」をのべている。第二次大戦以後はさらに教養面の向上による社会的地位の向上を目ざし、個人の独立が教養の一つとして生れてきている。教育の機会均等は共学制度を生みだし、その結果女子があらゆる学習にたえるだけの心身の能力をもっている事を実証しているし、集団生活内における位置、役割、協力の変化は社会的地位（女らしさの像においても）の変化をもたらしている。第11回日本教育社会学会（34, 11, 28.9日）において発表された国際キリスト教大学の原喜美氏は「女性の社会的地位に関する研究」で①大学卒業生（女子）で就職を希望している者80%、②職種別では「教職47.3%」「銀行、会社23.9%」などはっきりした希望をもち、③就職の理由「専門を生かす経済的独立60.5%」④就職後の年数「出さるかぎりにつける61.3%」⑤社会的向上の為の努力について「女性に与えられた務め」、「責任を果す48.9%」など隷属教育から共学制度及び教育の機会均等は女子自身の教養をばし社会的地位についても大きな変化をみせている。このような意味においてこれらの用語を使用したい。

4) 行動様式……人間を行動の主体として理解するにしても行動にして人間を含む一切の生物をその特殊なる環境に適応せしめるといふ機能を果し得るためには、行動それ自身の内に一定の構造が含まれている必要があり、行動は自己の秩序或いは様式を有しているのでなければならない。行動は行動様式を持つものでありこれは先天的なものと後天的なものとで決定される。以上の後天的因子、社会的地位及び文化との関連において体育的活動に関係のある男女差に働く事柄として。

①男らしさ、女らしさ（言葉づかい、礼儀作法しつけ、等）

②家庭の考え方（親の子供に対する教育）

③教師の経験や考え方（実際の場で男女の運動の機会の違い）

④同輩の男女関係やグループ活動への参加

⑤物的諸条件（施設や用具、服装、更衣室など）があげられるだろう。これらの作用の仕方が活動の上にどのように影響しているか調査を試みたい。

3 調査の目的項目

1) 運動にたいする興味、経験、種目の男女差及びそれらに作用するであろうと思われる地域社会の慣習、親の考え方、態度、同輩の男女関係などの因子の作用の仕方及び具体的因子の究明を発達段階との関連において考察する。

①余暇時間の活動での運動の位置づけ。

②運動することの好き、嫌い及び種目。

2) 運動の機会は男女によって違いがあるだろうと思われる。それらは施設用具の使用、運動への関心、活用、場所、クラブや競技会への参加、施設の内容が男女差を生じせしめていると考えられる。これらの因子についても発達段階におうじた考察をこころみる。

①学校や学校外でこの頃どれくらい運動をしますか。

②運動をあまりしない人の理由は。

③運動種目における適性。

④クラブ活動の選びかたは。

⑤政治関係、芸能関係、スポーツ関係における関心の相違。

⑥女であるための不自由さ。

3) 家庭のコントロールが男女によって異なりそれが運動の機会を少くするであろう。

①父親母親の近ごろの女子の運動についての考え。

②子供にさせたい運動の種目(男女別)

以上の目的と項目について調査を試みたい。

4. 調査技術及び対象

1) 調査技術

①質問紙によるもの

△児童生徒に対する質問紙

(小学校、中学校、高等学校男女)

△父兄に対する質問紙

②面接法

△生徒に対するもの

△父兄に対するもの

③文献、資料法

2) 調査対象

(小学校5年、中学校2年、高校1・2年)

①東京山手地区

上北沢小学校

宮前中学校

神代高校

②東京下町地区

清島小学校

深川第一中学校

小松川高校

③神奈川県川崎地区(工場地帯)

大田小学校

桜本小学校

臨港中学校

橘高校

④長野県(山村地区)

小布施中学校

木島平中学校

⑤鹿児島県（地方地区）

宇宿小学校

河頭中学校

玉竜高校

鹿屋高校

⑥静岡県韭山地区（農村）

韭山小学校

韭山中学校

⑦大阪府布施地区

日新高校全日制

〃 定時制

以上20校1874名及び19校の父母1090名

5. 調査実施の期日及び集計

調査①昭和31年6月28日～9月4日

②昭和33年6月～9月21日

集計①昭和31年7月～10月

② 34年2月～11月（父兄用、面接、大阪の分）

回収率①100% ②60%

集計規準

性別、学年、地域差（文化差）

6. 調査の結果及び概要

1) 余暇時間の活動における男女差

余暇時間の活用が体育の目標との関連で中学以後とりあげられている。しかし中学卒業や地域社会が優秀とされた少数の学校への入学の為に小学校ですら余暇時間すなわち自由時間がなくなりつつある。高学年になるほどその傾向は強いと思われる表Ⅰについて実際の活動の展開をみると小学校の男子ではスポーツ関係が60%（グラフ1参考）近くあるが中学、高校に進むにしたがってスポーツ関係の種目が減少していることは男女の活動差以前に社会的拘束を感じているものがあるのかもわからない。むしろ男女の活動差は同じような減少の事を示しているが、特に女子の活動の低下を我々が感じているところに意識的コントロールが感じられる。また低学年では遊戯が活動の対象であるが、高学年（中・高）ではspotの種目が活動の対象となること、遊戯が、比較的用具施設に影響を受ける事が少いわりにsportではそんな因子の影響が大きいこと、それが活動以前に横たわっているのではあるまいか。社会経済的因子の影響については、小学校において第3番目に「手伝」という活動が項目としてあがっている。男子は川崎7.9%、静岡9.6%、鹿児島9.4%である。このデータについては文化の差異を調査してみるとより社会経済的因子がはっきりとするのではなかろうか。デューフリーゴラー Geoffrey Gorer は「成長期の個人が帯びる役割は、文化の提供するものか

ら選ばれる」と云い、オックウェイ A.K.C. Ottaway は「Education and Society-Introduction to the Sociology of Education 1953」で「複雑な分業中や所得に著しい不均衡のある社会にはアメリカやヨーロッパの国々で明かなようにいちじるしい差異を示している」としている。しかし文化集団の限界や特質を限定することが困難であることも否定していないが大体において、収入、職業、教育、言語習慣、住居の型、消費習慣、衣服、食事、身体のかせ、結婚や性に対する態度、子供を養育する技術、家庭生活の型、読書、ラジオやテレビの好み番組、スポーツ、芸術的興味をみだす方法、休暇をすごす方法、倫理的態度とその基準、宗教的信仰、政治観、社会的野心、人生の目的などの面からみても文化についての上下のかなりの指標が許されていいのではなかろうか。かりに「手伝」の時間の多いいわゆる文化程度の遅れているところを下位文化という表現が許されるとした場合に川崎についても静岡についても同様の理解の上に立つことができよう。川崎では80%前後が工員でしめられており、その為母親の家内労働（主に手内職）が子供に対して「手伝」を必要とするような生活活動へおいてむのであろうし、静岡では90%前後が農業であるため子守、その他の仕事が季節的におとずれてくるのであろう。鹿児島も静岡と同様である。（ここでは都市名はその調査校を指している）性別の角度からながめると全体に男子の動的なものに対して女子の静的種目があげられて表1 余暇時間の活動について。これは活動内容の問題か活動以前の問題か

表I 余暇時間の活動について

学年	性別	順位 N%	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	その他活動	無不 記明
小 学 校	男	内 容	野球	勉強	手伝	読書	ソフト ボール	遊戯	運動	映画	寝る	水泳		
		204 100%	87 42.6	25 12.3	11 5.3	9 4.4	8 3.9	6 2.9	5 2.5	4 2.0	4 2.0	3 1.5	41 20.1	1 0.5
	女	内 容	勉強	読書	手伝	遊戯	なわ とび	まり なげ	ドッジ ボール	自動車の のり	かくれ んぼ	おま わし		
		223 100%	49 22.6	45 19.8	35 15.4	10 4.5	9 4.1	8 3.5	7 3.3	7 3.3	7 3.3	5 2.2	38 16.7	3 1.3
中 学 校	男	内 容	野球	読書	勉強	遊び	寝る	工作	手伝	水泳	卓球	ラジオ を聞く		
		288 100%	46 16.0	45 15.7	18 6.2	15 5.2	14 4.8	12 4.2	12 4.1	12 4.1	11 3.9	11 3.9	51 17.7	41 14.3
	女	内 容	読書	勉強	手伝	遊び	寝る	ラジオ を聞く	食べる	ドッジ ボール	運動	バレー ボール		
		336 100%	92 27.2	38 11.3	18 5.3	16 4.8	15 4.6	14 4.3	13 3.9	9 2.7	9 2.7	8 2.4	46 13.5	58 17.3
高 等 学 校	男	内 容	寝る	読書	スポ ーツ	野球	食べる	採集	水泳	自動車の のり	ラジオ を聞く	整理		
		187 100%	31 15.9	20 10.0	9 5.0	8 4.6	8 4.6	6 3.9	5 3.3	4 2.9	4 2.9	4 2.9	32 16.3	56 27.7
	女	内 容	読書	寝る	勉強	運動	食べる	映画	洋装	音楽を きく	整理	テニス		
		200 100%	64 31.9	30 15.2	15 7.4	12 5.9	9 4.4	8 3.9	6 2.9	5 2.6	4 2.1	4 2.1	19 9.3	24 12.3

について 今後その究明を待ちたい。自由時間について男女の相違をみてみよう。表2は小、中、高校生について生活時間の中の自由時について調査されたものである。週日についてみても明らかに男女の相違がみられ、低学年ほどその差がいちじるしい。また休日では男女の差が一層大きくひらいているのは家庭のコントロールや地域社会の限を意識してか、活動が他に転与されているための自由時間の減少か、理由の断定はこの調査項目からのみではむづかしい。活動以前の習慣化された生活活動

の問題、習慣が作りあげられている地域社会の文化的因子の影響が大きいのではあるまいか。ただ男女の間における活動面での男女の相違は現状では男女ともに高学年にいくほど活動(スポーツ的)が低下していることにおいかぶされてさほど問題点をこの調査からはなげかけることはできない。社

会労働者の一般余暇時間や、小、中学前期の学生の余暇時間の生活時間の中での規定はさほどのむづかしさを感じないが、高校生になると余暇時間の内容、規定に一般的規準では説明できない内容を含んでいるようである。

2) 運動の興味における男女差

運動に対する興味がマス・コミュニケーション (Mass Communication) の影響やスポーツ活動自体の大衆性によってその度合が高められているようである。表3の値をみると全般に運動に対する興味は高いことがわかるが、この設問で「行くこと」の興味である点特に注目をしてみたい。グラフ2とてらしあわせてみると男子、女子ともに66%以上が「好き」という解答をしている。小学校の女子で「好きでもきらいでもない」といった解答に40%もの値を示しているところがあるが、特に文化との関係についての考察がゆるされるならば川崎の太田小学校(農村)、静岡韭山小学校(農村)で72.7%, 52.0%の値を示していることに親の期待が子供の運動に対する態度を作りあげているのではないだろうか、インタビューのときに親同志の(特に農村ではこの種の話の場が多いとされているが) お茶のみのときに子供

グラフ1 問1におけるスポーツ関係種目の発達段階における男女差

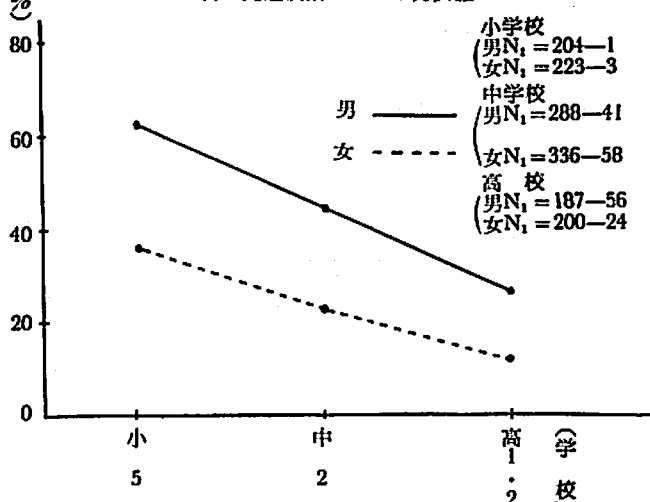


表2 小中高校生の自由時間の活動の性別比較 (竹下休蔵氏)

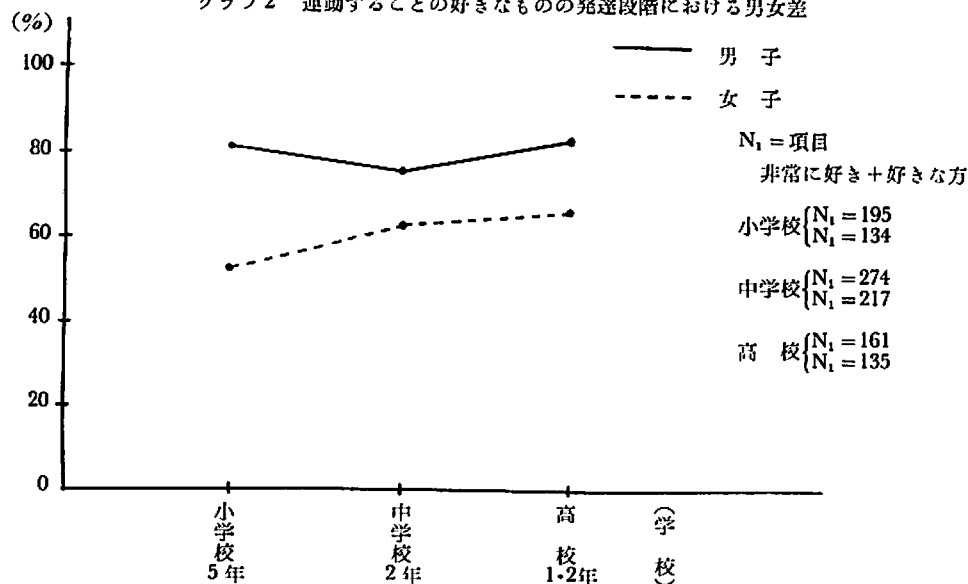
内 容 学 校	学 年	調 査 年 月	週 日		休 日	
			男 時, 分	女 時, 分	男	女
韭山小学校	5	s 29.5	2.35	1.31	5.32	3.20
韭山中学校	2	同上	1.44	0.31	2.40	0.47
臨港中学校	2	同上	1.55	0.39	3.49	1.28
小布施中学校	2	s 30.9	1.44	0.24	2.06	0.48
桜町高校	2	s 27.6	0.06	0.04	0.52	0.14

表3 運動することの好きさの性別比較

性別	学 校	学 年	程 度 N %	○ 非 常 に 好 き	○ 好 き な 方	○ す き ら い で も な い	○ さ ら い な 方	○ 非 常 に さ ら い	○ 無 記 不 明
男	小	5	242 100	123 51.0	72 29.9	38 15.8	2 0.8	1 0.4	5 2.1
	中	2	356 100	138 39.0	136 38.2	52 14.6	4 1.1	1 0.1	25 7.0
	高	1.2	193 100	69 35.7	92 47.7	23 11.9	4 2.1	1 0.5	4 2.1
女	小	5	255 100	53 20.8	81 31.8	102 40.0	11 4.3	1 0.4	7 2.7
	中	2	342 100	70 20.5	147 43.0	100 29.2	18 5.3	3 0.8	4 1.2
	高	1.2	199 100	34 17.1	101 50.8	39 19.6	22 11.1	3 1.4	0 0

の自慢話に花がさく、男の子であれば力仕事の手伝いを女の子であれば子守などの手伝いを、するような子供が学業以上に賞讃を受けるタイプの子供として型が作りあげられる。他との比較はたえずこの点にしばられると子供は親の期待を満足させてやろうと期待通りのふるまいをしてくれる。……この文化様式が興味にも無関係ではないと考えられる。これらの点の留意のもとに表3をみると運動に対する興味の男女差は性別においてはさほどの変化はみられないし、年令との関係、特に第二次性徴期においても変化はみられない。低学年においては

グラフ2 運動することの好きなものの発達段階における男女差



又別の角度、すなわち体育指導との関連、自分のもっている技術、経済的能力などが特に具体的因子として作用している場合を見のがすわけにゆかない。高校程度になると運動そのものに対する価値感がいってくるようである。その要因として①瞬間瞬間をほかのことを忘れて、それにうちこみそのときはまったく「別の世界」にすることができる。②生活の余暇をうずめる活動としていとなまれる、③別の世界で能力をきそうことが興味をそそる場合、④仕事の変化、発展をたのしむなどの点についてあげられ、これらとのてらしあわせで運動としての行為が生れてくるものと考えられる、この調査からのみで推察がゆるされるならば興味としての運動の位置は高いということができよう。肯定的立場のみをおうことに時として非常な誤りをおかしている場合がある。このデータについてもさらいな因子も決してものがしていいものではない。「さらいな方」と解答したものが女子で小学校4.3%、中学校5.3%、高校11.1%と徐々に上昇している点その理由についてはあとの設問で解答があたえられるが一般的傾向と判断を下す二、三の例をここでは示しておきたい。レーマン (Lehman H.C.) とウィッティ (Witty P.A.) は次のような資料を提供してくれている。(表4)

表4 年令による遊戯種目類の変化
(Lehman, Witty)

年 令	性	
	男	女
8	40.11	34.44
9	38.45	34.25
10	36.57	34.89
11	32.29	30.65
12	31.40	28.32
13	26.48	26.30
14	25.13	23.85
15	21.59	22.04
16	20.40	19.77
17	20.79	18.33
18	19.39	19.90
19	19.04	18.61
20	16.40	18.59

この遊戯種目の変化が運動の興味の低下をきたしていると説明している。これは男女の性差をはっきりみとめている実例としてあげられているがその理由については自由遊戯 (Free play) と組織遊戯 (Organized play) の関係において年令が長ずるにしたがって Free play から Organized play としての Sport への移行が運動という用語の規定の際に Control となって女性の興味を失わせている点を指てきしている。また現在の Sport 活動は一般に個人競技から団体競技へ移行しつつありその中での人との協力に心理的負担を感じるものがあり女子においてとくにその傾向があると心理学者が指てきしている点もみのがしてはなら

ないだろう。この項目の結論を強いてつけるならば男女の興味における男女差はほとんどない、現在までもとすれば活動の男女差に対してよく説明づけられた「興味は女子にはないんだ」「今後とも女子の活動は同じだよ」といった先天的因子とおもわれた一角がくずれさったことである。

3) 行う事の好きな種目にみる男女差

表5を参考にしてしてみると男子では小学年でも高学年でも「野球」が第1位である。これは基本である投球動作の練習だけでもたのしまれるし、どんな形の中でも興味が変わらないこと、学校の体育教材として取扱っているところはほとんどみられないにしてもこの種目の興味の度合いの高さは体育指導上にも無関心ではおれない。女子ではチームゲームとくに球を媒介としたようなものが多い、男子においても個人種目より団体種目が好かれているが女子においてもこの点については同様な傾向を示している。又ここにあげられた10種目につい

表5 することの好きな種目名

学年	性別	種目 N %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	その他 種目	無不 記明
小学 生	男	内 容	野球	相撲	水泳	卓球	ドッジ ボール	マラ ソン	巾とび	ソフト ボール	とび箱	鉄棒		
		517 100%	134 26.5	61 11.6	55 10.5	33 6.4	31 5.9	19 3.6	16 3.1	16 3.1	15 2.9	15 2.9	110 21.0	12 2.4
	女	内 容	ドッジ ボール	とび箱	キック ボール	バレー ボール	鉄棒	ソフト ボール	なわ とび	水泳	巾とび	かけ っこ		
		576 100%	125 22.2	44 7.5	44 7.6	36 6.3	35 6.0	33 5.6	32 5.4	22 3.7	17 2.8	10 1.7	160 28.2	18 3.0
中学 生	男	内 容	野球	卓球	バレー ボール	バスケット ボール	テニス	ソフト ボール	バドミ ントン	サッ カー	ドッジ ボール	球技		
		538 100%	200 37.2	101 19.2	58 10.4	55 9.9	38 6.8	11 2.0	8 1.5	8 1.5	5 1.0	2 0.5	7 1.4	45 8.1
	女	内 容	バレー ボール	ソフト ボール	卓球	テニス	ダンス	バスケット ボール	バドミ ントン	野球	ハンド ボール	ボール 投げ		
		627 100%	215 34.3	87 13.8	82 13.1	60 9.6	52 8.3	35 5.5	15 2.4	8 1.3	4 0.6	3 0.5	10 1.6	56 9.0
高 校	男	内 容	野球	卓球	水泳	バレー ボール	テニス	バスケット ボール	ソフト ボール	柔道	陸上 競技	サッ カー		
		449 100%	83 18.4	72 16.2	43 9.8	41 9.3	28 5.9	23 4.9	18 4.1	17 3.9	12 2.8	11 2.6	82 17.8	19 4.3
	女	内 容	バレー ボール	テニス	ソフト ボール	卓球	バスケット ボール	ダンス	水泳	バドミ ントン	陸上 競技	体操		
		445 100%	89 18.7	63 13.9	60 13.5	59 12.3	35 9.7	24 5.3	20 4.5	18 4.0	10 2.4	71 1.8	44 10.4	17 3.5

でも男女の種目の間に重複したものがあり男子の種目、女子の種目とはっきりわけることよりも両方とも行える種目が好まれつつあるということができよう。又施設用具関係が行う種目の上に Control になっている場合が2, 3の例から考えられる。まずこの調査の時期からして「水泳」の解答が大きな頻数を示しているののであるが、川崎や静岡では0%である点プールや近くに海などの環境がめぐまれていないからだろう。この種目についても男女の差が少々みられることについてインタビューをこころみたら「更衣場所がない」「男子の人だけで利用する」など学校で行う水泳についても施設用具や人間関係の因子が種目の上に影響している面もある。学校外の活動場面、いわゆる家庭との関係で行われる運動の種目としては家庭のもっている運動用具の因子の影響も無視できない。表6はその調査したものの一例であるが、これによっても行うことの種目が Control を受けることもあるだろう。いやこの因子の大きい事が「することの好きな種目」とこの表6とを比較することによりそれが明らかである。学校体育時の経験、家庭の運動用具職業と経済的因子が有形無形でこの種目を拘束しているようである。しかし男女の種目の間にほとんど差違が認められない点（以前のように）体育指導上男子についても女子についても取扱上の資料として生かしていけるのではないだろうか、各学校で体育のカリキュラム作成の時の体育の指導者の直感的男女の理解は用具購入や施設の不備の補充などにも作用している事の例もみられる。女子学生や、女子指導

表6 地域職業別にみた家庭の運動用具（竹之下，坂口氏）

地域職業	場 所 用 具	ピン ポン	グ ロー ブ	ス ポ ン ジ ル	パ ット	ミ ット	テ ラ ケ ット	ボ ー ル	と び な わ	ス ケ ー ト	三 輪 車	釣 竿	ス キ ー
地 域	山（農）	43.0	38.5	29.5	29.5	12.5	23.3	32.3	12.5	5.8	22.4	59.8	0
	川 崎（工）	27.7	71.0	32.2	45.8	8.4	16.8	13.5	4.5	18.0	27.1	53.0	0
	小 市 施（農半）	73.8	38.2	36.5		11.3	9.2			55.3	11.3	45.5	72.4
職 業	農 業（新）	40.5	35.0	32.5	17.5	12.7	18.2	29.4	15.1	7.1	23.0	57.1	0
	工 業（良）（川）	22.2	70.2	27.2	43.2	6.2	8.6	19.8	4.9	24.6	34.6	55.6	0
	会社公務（新）	45.6	52.2	19.6	34.8	13.0	32.7	39.1	8.7	4.4	17.4	58.7	0
	会社公務（川）	37.0	74.0	33.3	48.1	3.7	33.3	7.4	3.7	14.8	25.9	59.2	0

（数字は各地域、職業別にたいする割合）

表7 このごろどれぐらい運動をしますか

場 所			学 校				学 校 外			
学 年	性 別	項目 (程度) N %	た び た び	と き ど き	め っ た に し な い	無 記 不 明	た び た び	と き ど き	め っ た に し な い	無 記 不 明
小 学	男	241 100	141 58.8	78 32.2	12 4.9	10 4.1	127 53.1	88 36.3	13 5.3	13 5.3
	女	255 100	98 38.4	121 47.6	20 7.8	16 6.2	77 30.2	142 55.8	27 10.5	9 3.5
中 学	男	356 100	150 42.3	146 41.0	25 7.0	35 9.7	112 31.5	170 47.8	43 12.0	31 8.7
	女	342 100	131 38.4	140 41.0	55 16.0	16 4.6	74 21.5	143 41.9	105 30.9	20 5.8
高 校	男	193 100	54 27.9	79 41.0	54 27.9	6 3.2	42 22.0	81 45.8	55 28.0	6 3.2
	女	199 100	53 26.6	49 24.6	87 43.8	10 5.0	9 4.5	67 33.7	121 60.8	2 1.0

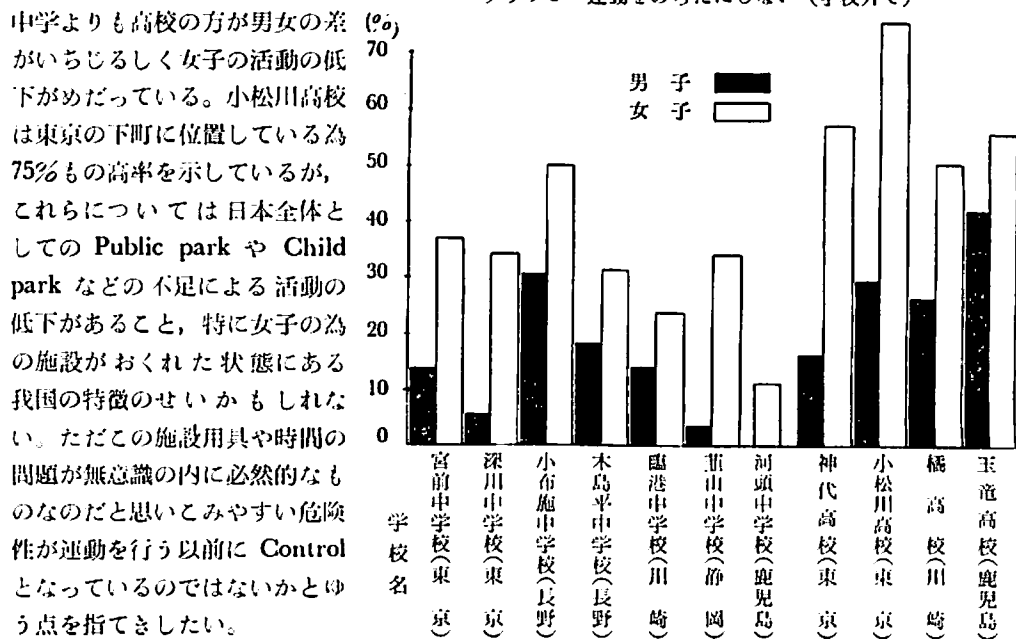
者は特にこの点に対して望ましい理解の上に立った要求をカリキュラムの中におこわべきであろう。

4) 実際の運動における度合いの男女差

表7は度合を前の興味や種目から運動の概念を被調査者に理解させたあとに行った調査結果である。学校におけるものは授業時における活動を除いて休憩時、昼食時、放課後を対象としたものである。小学校で男女差20%, 中学校で4.0%, 高校ほとんどない、といった値をしめしている。高学年にいくほど「めったにしない」の値がふえている。これは興味のとこ

ろで説明していたと思われるが、特に女子において活動が低下していることについて、興味と実際の活動とのこの相違点の因子究明が必要とされるところである。この因子の具体的内容については次の設問で具体化をまちたい。「たびたび」という項目についてはほとんど男女の間に相違がみられないが、これは学校が男女の上に対等の文化を認めている集団であるからではなかろうか。いわゆる自分をとりまく友人関係や同輩の男女の間柄における干渉が以前ほど多くないのではあるまいか。この点について教授の社会学(The Sociology of Teaching)の著者 Willard Waller はその中で「学校はその精神において周囲から劇然と区別されている、そこで独自の文化が育っていく……」とあるが学校の機能がこのように創造的機能を保ち文化的遅滞をまねかないようであると基礎的社会に対して一番近い一番重要な役割をもつ学校集団としては望ましい形であろう。又女子自身の努力もある、共学制度になったときに非常に心配された能力についての心配はみごとふきとんで、男子におとらない能力をしめしていることは実証的事象として大きな成果をおさめている。学校外の活動についてみると学校内とは対称的に男女差がはっきり現われている。すなわち「たびたび」運動をする者が小学校で男子53.1%、女子30.2%で約23%の差がある。中学でも10%前後の相違がみられるが、高等学校にゆくと20%近くの相違がみられる。これは予想された事ではあるが、今迄比較的男女の差が興味や欲求の場でみられなかったのに学校外という興味から趣味に移行する青年期に特に重要な位置をもつとおもわれるこの部分のこの活動状況は大いなる問題意識をもやす必要があろう。特に非物質的文化の影響の大きい事が、又勿論物質的文化についても地域の文化の相違がこのような影響を及ぼしているのかもしれない。小学校における男女差は「手芸」などが女子には多く作用しているようであるし、中学校高等学校では時間的因子や、人間的因子が多く作用しているようである。原因については次の設問で明らかにするが、第二次性徴期以後、特に地域によってこの差がはっきりでているところがある点、拘束の因子がその地域社会(Community)の習慣や Culture pattern との関係をもっていることがうなづけよう。グラフ3をみると、

グラフ3 運動をめったにしない(学校外で)



5) 運動の欲求における男女差

活動にたいする欲求は人間の欲求の中でも生理的な欲求としての位置づけをもっている。カリフォルニア大学の Hetherington C.W.) は年齢による欲求の変化と活動の男女ともの低下について考察をこころみている。Nash J.B. によると、第4グラフのように大筋活動必要時間の説明をしている。これら心理学者の考察も考慮しながら前の設問における、「ときどき」と「めったにしない」理由についてこ

グラフ4 年齢別必要大筋活動時間 (Nash)



き」と「めったにしない」理由についてこ
で欲求が高学年にゆくほど減少しているのか
(これは現在の活動状態が規準で心理学的考察の
肯定でもない)について明らかにしてみたい。
表8によると学校内についても先ほどの考察
では比較的男女の差違は問題視しなかったが、
それでも女子は高学年にゆくほど「したいが
できない」とうたっている、その理由に女子
は高校では「時間がない」44.8%, 人間関
係的因子すなわち「相手がいらない」など28.0
と高率を示している。小学校においても中学
校においても男女ともかなり「したいができ
ない」と答えている男子の低学年では①施設

用具関係であるのに対し女子では④人間関係的因子である。女子の人間関係的因子の中で④
「男子がじゃまをする」が一番多く、つづいて③「相手がいらない」などの理由をあげている。
この場合「男子がじゃまをする」と解答している女子は桜本、垂山、宇宿など農村の小学校

表8 運動の少ない理由

場 所		学 校 内				学 校 外			
学 年	性 別	理 由	N	し た い が で き な い	し た い 思 わ な い	無 記 不 明	N	し た い が で き な い	し た い 思 わ な い
			%				%		
小 学 校	男		90 100%	54 59.9	25 27.8	11 12.3	101 100%	54 53.5	35 34.7
	女		181 100%	64 35.4	92 50.7	25 13.9	169 100%	82 48.4	52 30.7
中 学 校	男		171 100%	74 42.9	78 45.1	19 12.0	223 100%	122 54.5	65 29.3
	女		195 100%	95 48.6	79 40.6	21 10.8	256 100%	140 54.6	87 33.9
高 校	男		133 100%	67 50.3	41 30.8	25 18.9	146 100%	78 53.6	30 20.6
	女		136 100%	86 63.0	48 35.5	2 1.5	188 100%	127 67.6	52 27.6

に多い点家庭における男女の関係を充分把握する必要がこの考察の際必要とされる。中学においては男女とも施設用具関係と時間関係がその因子としてとりあげられ勉強などにおわれて運動がコントロールされているものと思われる。学校内のしたいができない理由中、人間関係について低学年では「男子がじやまをされる」という形のものが高学年では「相手がいない」といった高学年ではさほどの地域社会の影響を受けていない点、無条件にとりいれる幼児期の家庭教育の効果が現われる低学年とくらべて、女子の教養の高まりを意識していいのではあるまいか。学校外において「したいができない」と答えているものが学校で男子53.5%女子48.4%で女子で無記不明が20.7%もある点大いに考慮の余地があろう。内容について男子では施設用具関係、時間関係が主な理由で東京の小学校特に下町の清島小学校では「場所がない」という項目について44.4%の値を示していることは浅草とゆう独特の地域環境の影響であろう。川崎の桜本小学校や静岡の垂山小学校は農家がそのほとんどという環境から「手伝が多い」「仕事が多い」「草刈でできない」「留守番でできない」など地域文化特有のコントロールのあることがうかがえる。女子については時間関係がトップでその次に人間関係が作用していることに興味をもちたい。具体的内容として「勉強で暇がない」「手伝が多い」「相手がいない」などがあげられ特に垂山では64.3%が「手伝」のためにできないとのべて

表9 できない理由

学 内 外			学 校 内								学 校 外 で							
学 校	性 別	因 子 N %	施設用具関係	時間関係	人間関係	身体関係	技能種目関係	その他	無記不明	施設用具関係	時間関係	人間関係	身体関係	技能種目関係	その他	無記不明		
小 学 校	男	61 100	22 36.0	9 14.8	9 14.8	3 4.9	2 3.3	5 8.2	11 18.0	57/23 40.3	12 21.0	7 12.3	5 8.8		5 8.8	5 8.8		
	女	74 100	19 25.7	11 14.9	28 37.8	3 4.0	4 5.4	5 6.8	4 5.4	76/14 18.4	33 43.5	16 21.0	1 1.3	1 1.3	3 4.0	8 10.5		
中 学 校	男	88 100	33 37.5	35 39.8	10 11.3	2 2.3	2 2.3	2 2.3	4 4.5	159/58 36.4	50 31.5	35 22.0	4 2.5	1 0.6	5 3.2	6 3.8		
	女	112 100	37 33.5	32 28.0	19 17.0	6 5.4	2 1.8	2 1.8	14 12.8	181/60 34.6	70 39.6	35 20.8	4 2.2	1 0.6	4 2.2	0		
高 校	男	92 100	23 22.6	38 42.8	16 17.7	6 6.7	1 1.2	1 1.2	7 7.8	93/23 24.6	38 40.7	17 18.3	6 6.5	1 1.2	1 1.2	7 7.5		
	女	149 100	22 14.3	64 42.7	40 27.0	13 9.1	5 3.5	1 0.6	4 2.8	128/21 16.5	63 49.2	23 17.9	7 5.5	3 2.3	7 5.5	4 3.1		

場所、時間、相手、身体、へた、親、所、等
がない、等、手、や、体、に、の、人、が
ない、等、伝、ま、弱、た、め、変、ら、れ、る、目、で、
川、具、が、男、子、が、等、か、れ、近、み

いる、男子の「手伝」は9.1%であるのに比べて女子に対するこの因子の働きかけが大きいことがうかがわれる。東京などでは「相手がいない」「勉強で暇がない」「おけいこがある」などの因子にくらべ農村地方ほど「手伝」「用具がない」などの因子が作用している点文化的差の影響を感じる。中学校では男女ともに施設用具関係、時間関係がその拘束因子としてあげられる。「手伝」の因子が男女とも静岡、長野、鹿児島に多いのは小学校とともに社会的経済的因子としてみのがせない。「近所の人が変な目でみる」といった解答をしているのが長野で7.9%あるのは山村や農村における周囲の目を意識して行動しなければならないという前近代的女性の位置づけを感じる。又東京の下町でも「親にとめられる」といっている女子がある点（男子にも山村などであるが）親の経験した文化集団と子供の文化集団との相違がこのような調査結果をだしている。高等学校の男子では「勉強で暇がない」「時間がない」などの因子が40.7%、「場所がない」「用具がない」が24.6%、女子でも「時間がない」が49.1%で男女の理由における相違はあまりみだせないが高等学校になると女子の方に「近所の人が変な目でみる」というのが東京、川崎、鹿児島にみられるのは地域集団における女子の活動にたいするコントロールがどこにも存在していることをうらずけしているのであろう。川崎の橘高校で「勉強や仕事におわれる」というのが25.0%もいるが家庭環境との関係および勉強によるコントロールは男女ともに進学、就職との関連として現代の社会問題として解決をまつ以外に方法がないだろう。全般的にいえる事は低学年では施設用具関係の影響が大きいのに比べ高学年では時間関係の因子が大きい。男女の間においては低高学年を問わず時間関係の因子（手伝が多い、勉強で暇がない時間がない、勉強や仕事におわれる、など）が多く作用していることがこれらのデータではあきらかである。この解決には先述した事であるが、「…社会集団は習慣と道徳との面における正しい行為の模範を作り上げるものである。全体として地域社会にはそれに相応した一般標準というものがある、しかし男でも女でもいわゆる「よい子である」という考え方は最初に家族集団において学ぶものであって、この考え方は一つの下位文化あるいは階級などの中できなり異なったものとなっている。『正しい』行為と『悪い行為』とに関する慣習はモレス（Mores）として知られているが、社会集団の異なるにつれてそれらに著しい差異の見られることは、複雑な現代社会の特性である。これは一部には今もなお存在する階級差によるものであり、一部にはわれわれの文化の価値標準が急速に変化することによるものである……」という Ottoway, の言葉が何かを物語っているようである。

6) 政治、実業、芸能、スポーツ関係における関心度の男女差

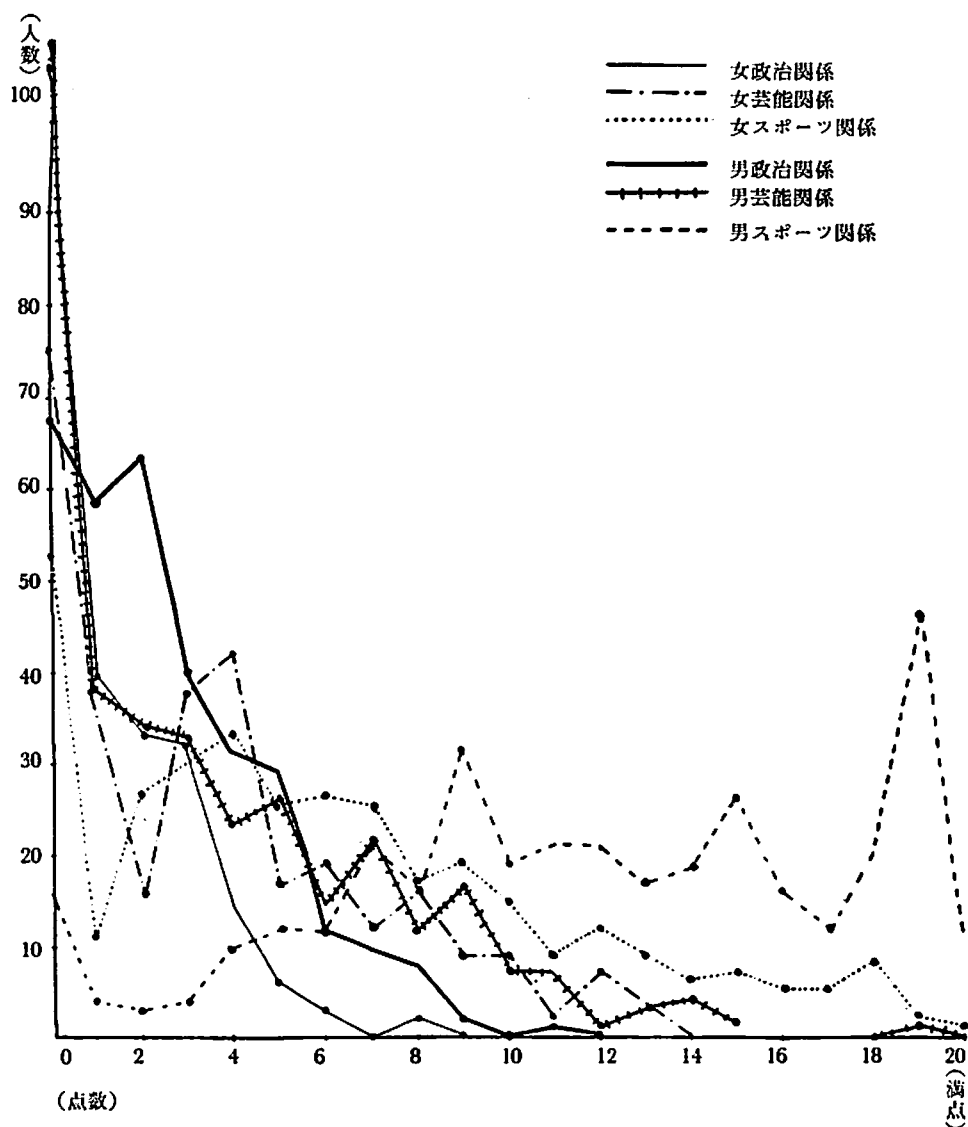
興味と関心は密接な関係にあるものであり、実際の活動がこれらのものに大きな影響を受ける事は論を待たない。関心度が教育の度合いや、マスコミ関係の影響でたえず変化するものであるが同一時における文化の因子の比較は無意味ではないであろう。この調査は政治、実業家関係を第一グループとして20人抽出し、第二グループとして芸能関係20人抽出し第三グループとしてスポーツ関係20人について知っている度合いを調査したものである。グラフ5は中学生についての解答である。政治、実業関係については比較的関心度が低い。男女間においてもそれほど差は見あたらぬ。芸能関係については一般の想像と同じように女子の方がやや関心度が高い。この二つの分野にくらべスポーツ関係をみると、男子は19点に頂点があり平均して関心度が高い。これにくらべて女子は他の二つにくらべると関心度は高いが男子とは大きな差がみられる。これらは学校におけるカリキュラムの影響が大き

いと思われるが、テレビの普及率の高い現在この差違は大分変わってくるであろう事が予想される。高等学校の方になると中学校と大分変わった値を示している。政治関係では男女ともだいたいぶたかい値である、男子の方がやや関心が高い。芸能関係ではやや女子の方が高く、スポーツでは男子は相当高い値を示している。高校では全般に関心度の分野別の相違はみられないが、スポーツ関係に大きな変化がみられるが中学校のときと同じような理由も考えられよう。又この値が体育指導時の男女の取扱いの問題点となつているかもしれない。

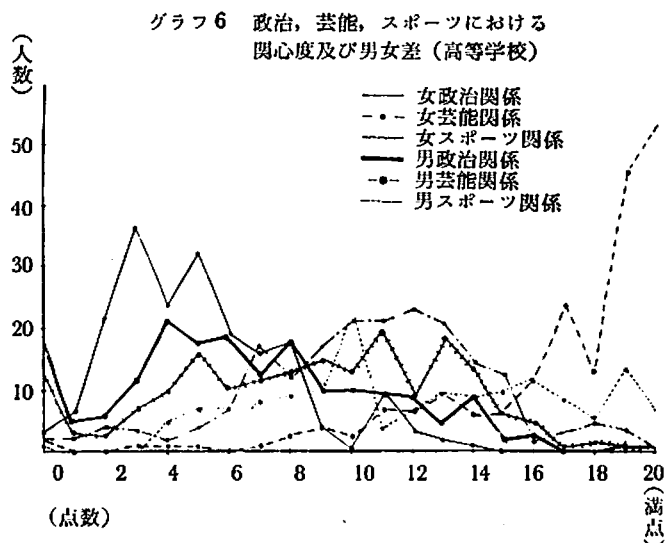
7) 男女それぞれに適した運動

運動がしたくてもできない理由に同輩の男女関係における因子が含まれていたが、男子に適當と思う種目には男子に対する期待像が含まれているだろうし、女子に対する期待も女子

グラフ 5 政治、芸能スポーツにおける関心度及び男女差 (中学校)



に適した種目としていくらか表われてくるだろう。性による社会的役割の差異が運動種目にも影響を与える例が実証的に示されている。男子に適当な種目は男女とも同じような種目あげられている。高学年にいくほど団体種目があげられている点で強いてとりあげられる点であろう。女子に適した種目をみてみよう。ここでも男女の違いはでないが、サッカーを



教材として使われる東北地方ではサッカーに対する評価の度合いが変ってきている点なども考慮し、この項目の結論は他の角度からも目をむけてみたい。不適当な種目における男女差

表10 男子に適当な種目運動

学年	性別	順位 N %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	その他 種目	無不 記明
小学 校	男	種 目	野球	相撲	とび箱	マラ ソン	ソフト ボール	水泳	ドッジ ボール	卓球	柔道	かけ っこ		
		530 100	147 27.9	85 16.1	40 7.6	27 5.1	25 4.7	24 4.5	23 4.3	22 4.1	13 2.4	9 1.6	105 19.7	10 1.9
	女	種 目	野球	剣道	とび箱	ドッジ ボール	ソフト ボール	鉄棒	水泳	卓球	なわ とび	柔道		
		501 100	148 29.6	79 15.8	46 9.2	30 6.0	27 5.4	20 4.0	20 4.0	13 2.6	11 2.2	9 1.8	80 16.0	18 3.4
中学 校	男	種 目	野球	相撲	バスケット ボール	水泳	柔道	マラ ソン	バレー ボール	鉄棒	マット 運動	サッ カー		
		679 100	138 21.3	57 8.6	44 6.2	41 5.7	33 4.6	25 3.5	25 3.5	23 3.2	23 3.2	18 2.5	119 18.7	133 20.0
	女	種 目	野球	水泳	柔道	相撲	バスケット ボール	バレー ボール	とび箱	マラ ソン	鉄棒	陸上 競技		
		472 100	77 17.0	26 5.2	22 4.4	22 4.4	22 4.4	14 2.8	8 1.6	7 1.4	7 1.4	6 1.2	46 9.2	215 47.0
高 校	男	種 目	サッ カー	ラグ ビー	野球	柔道	相撲	バスケット ボール	水泳	レス リング	マラ ソン	剣道		
		382 100	49 13.5	47 12.1	39 9.9	29 7.2	21 5.5	15 3.9	14 3.6	14 3.6	12 3.1	10 2.6	61 16.7	71 19.3
	女	種 目	野球	サッ カー	ラグ ビー	バスケット ボール	マラ ソン	水泳	柔道	相撲	バレー ボール	鉄棒		
		334 100	46 14.3	45 14.1	37 10.7	24 7.0	11 3.2	10 2.9	10 2.9	9 2.6	7 2.0	6 1.7	36 10.4	93 28.2

表11 女子に適當な種目運動

学年	性別	順位 N %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	その他 種目	無不 記明
小学	男	種目	ドッジ ボール	なわ とび	バレー ボール	ごむ とび	おど り	ダンス	ごむ なわ	キック ボール	鉄棒	石けり		
		403 100	75 19.0	71 18.0	24 5.8	24 5.8	14 3.4	14 3.4	13 3.2	13 3.2	10 2.4	10 2.4	99 24.8	36 8.6
	女	種目	ドッジ ボール	なわ とび	ごむ とび	ソフト ボール	バレー ボール	キック ボール	ごむ なわ	鉄棒	とび箱	まり つき		
		501 100	99 19.8	77 15.6	33 6.5	30 5.8	29 5.6	27 5.2	19 3.6	15 2.9	12 2.4	12 2.4	105 22.0	43 8.2
中学	男	種目	バレー ボール	ダンス	卓球	水泳	ソフト ボール	陸上 競技	柔軟 体操	バレー	平均台	バスマ ット		
		412 100	58 13.9	20 4.3	12 2.9	10 2.4	5 1.2	4 1.0	4 1.0	4 1.0	3 0.7	3 0.7	18 4.3	271 66.1
	女	種目	バレー ボール	卓球	ソフト ボール	テニス	水泳	バスケット ボール	なわ とび	平均台	ドッジ ボール	マッド 運動		
		495 100	146 28.7	31 6.5	28 5.9	25 5.3	18 3.8	16 3.4	14 2.9	11 2.3	10 2.0	7 1.5	42 8.8	147 28.9
高校	男	種目	バレー ボール	ダンス	テニス	卓球	ソフト ボール	平均台	水泳	バレー	バスケット ボール	レス リング		
		247 100	26 10.4	18 7.2	14 5.6	13 5.2	9 3.6	9 3.6	8 3.9	6 2.4	4 1.6	3 1.1	8 3.9	129 51.5
	女	種目	バレー ボール	ダンス	ソフト ボール	テニス	卓球	体操	水泳	ハンド ボール	バスケット ボール	平均台		
		322 100	67 21.3	51 16.4	29 8.7	26 7.8	13 3.9	11 3.3	9 2.7	7 2.1	6 1.8	3 0.9	13 3.9	87 27.2

も調査したのであるが、無記不明が多すぎたために集計を行わなかった。

8) 運動をおこなう時、特に女子であるために不便を感じることがあるか、大人達の考え一般で不便を感じないか。

この間には「ある」と解答したものはわずかであるが、その内容にはかなり貴重な意味を含んだものがある。参考のために次の表12にそれらを表わしてみよう。

結果的には運動のできない理由と同じようなものになってしまったが、文化的遅滞、特に非物質文化のおくれはあらゆる方面にその大きなコントロールをおよぼしている事を知らなければならぬだろう。一般社会の影響としての“女のくせに”とか“運動より家の仕事をしろ”などの考えが周囲をうるおしており活動できる実際の場面における障害の大きさをものがたっている。父兄の考えにおいてもこの頃の女子のスポーツについての考えで“どちらともいえない”といった含みをもった解答をした父兄が多く男子との活動の差異を生じせしめる直接の影響者（特に父親）が身近にいることである。これらの両親の思想は一般に明治、大正のものでありその現実との差異を悪に結論づける例も少くない。以上のことから女子は男子にくらべて社会的要因を非常に多く受けそれが活動のChanceをうばいその結果は実際の活動としては劣位のデータを示せしむるのである。これらの要因は決してとりぞくことが不可能なものでなく社会の変化に伴って順次消えていくものが大半である、それは

表12 運動について女子であるための不自由さ

学 校	N	理由	すもうをする時にゆう	ちゃんばらをするなとゆう	友達が変なことをゆう	野球を女はやるなとゆう	レスリングは女はやるなとゆう	木登りは女はやるなとゆう	家の仕事をしろとゆう	体が弱いので運動をすなとゆう	運動をするさわがしいとゆう	老いについてさせない	水泳は危険だとゆう	男のような性質になるとゆう	と怒る	柔道を見せてくれない	女の子がというようない	体が女らしとなくなると云とでめられることが多い	運動をするおてんばにみられる	ソフトボールは男がするものだという	日にやけるからやるなとゆう	女には女らしが必要だとゆう	マラソン選手になったら怒	無 記 不 明
小	上北	5	0	0	0	20.0	0	0	20.0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	60.0	0	0	0	0	0
	沢島	31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100.0	0
	本	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100.0	0
	山宿	10	9.1	9.1	9.1	9.1	27.3	18.2	0	0	0	0	0	0	0	0	60.0	0	0	0	0	0	0	9.0
中	宮前	4	0	0	0	25.0	25.0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25.0	25.0	0	0	0	0
	深川	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	75.0	0	0	0	25.0	0	0	0	0	0	0
	山	6	0	14.3	0	0	0	0	14.3	14.3	0	0	14.3	0	0	0	0	0	0	0	38.8	0	0	0
	布施	5	0	0	0	0	0	0	0	40.0	40.0	0	0	20.0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	小島	5	0	0	0	20.0	0	0	0	20.0	40.0	20.0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	河頭	7	0	0	0	0	0	0	0	14.3	0	0	28.6	0	14.2	0	0	0	0	0	0	0	0	42.9
高	神代	4	0	0	0	0	0	0	0	25.0	0	0	0	0	25.0	0	0	0	0	0	0	0	0	50.0
	小松	10	0	0	0	0	0	0	20.0	0	0	0	0	0	0	0	30.0	0	40.0	10.0	0	0	0	0
	橋	7	0	0	0	28.5	0	0	14.3	0	0	0	0	14.3	0	14.3	0	0	0	0	14.2	14.2	0	0
	竜	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50.0	12.5	37.5	12.5	0	0	0	0	0	0
	玉新	5	0	0	0	0	0	0	20.0	0	0	0	0	0	20.0	0	0	0	40.0	0	0	0	0	20.0

(数字は N における割合)

社会に対して適応する両性の型が、期待される両性の像が、そして役割が社会的相互作用の変化とともに変化するであろうから。

7. 今後の問題点

調査技術の不熟さから調査用紙配布と集計の間に差が生じた事は非常に残念なことであった。第一次の集計は地域別の集計にその規程をおいて考察を試みたのであるが、学年発達段

階からの考察でもたえず文化的問題がつきまとう現在、文化社会学や文化人類学に対する知識の不充分さが考察の段階で大きなギャップになり正しい理解ができなかった点大きな反省事項である。体育事象の巾が非常に広がりつつある現在其の体育事象中の男女の運動場面のみにとどまるつもりでも相当にせのびをしてしまったために一つとして結論を得られなかった。しかし糸口をつかむ事はできたと信じるし、これを Motivation として一生をあせらずに少しづつデーターの積みかさねをやっていくつもりである。Case study 的にして指導法との関連でみたりする内に次の段階への手がかりをつかみたい。研究技術についてもインタビューの技術をも少し研究してみたい。その2では服装と運動の関係をまとめてみることにしたい。

参考文献

- ① 「婦人論」 ベーベル 1927
- ② 「人間の歴史」 安田徳太郎 1952
 - ㊦ 食と性の発端
 - ㊧ 日本人の起源
 - ㊨ 女の全盛時代
- ③ 「社会的人間論」 清水幾太郎 1954
- ④ 「社会調査の技術」 村田宏雄他 1955
- ⑤ 「社会心理学」 安倍淳吉 1956
- ⑥ 「社会心理学」 清水幾太郎 1957
- ⑦ 「日本の女性」 和歌森太郎 1958
- ⑧ 「アメリカの女性」 坂西志保 1950

ウィラード, ウォラー
- ⑨ 「学校集団」 石山裕平訳 1958
- ⑩ 「現代文化の教育」 講座教育社会学Ⅱ 1953
- ⑪ 「学校の社会学」 // Y 1953
- ⑫ 「個人と社会の心理学」 加藤千代司他 1957
- ⑬ 「教育と社会学」 田辺寿利訳 1955
- ⑭ 「文化人類序説」 横田健一 1953

デュルケム
- ⑮ 「習俗と道徳」 田辺寿利 1954

エルスト・ユンガー
- ⑯ 「文明について」 高橋義孝訳 1955
- ⑰ 「青年心理学」 望月祐 1951
- ⑱ 「新しい人間形成の体育」 佐々木等 1958
- ⑲ 「女性の職業」 新妻イト 1949

J.F. ウィリアムス
- ⑳ 「体育の原理」 川村英男訳 1955
- ㉑ 「保健体育学講座」日本体育学会 1955
- ㉒ Full Enjoyment, by Norman, Crosby 1948.

A.K.C オツクウエイ
- ㉓ 「教育と社会」 福永安祥訳 1959
- ㉔ The Theory of Play, by Elmer D Mitchell and bernard D. Mason. 1934.
- ㉕ 「体育心理学」 松井三雄 1959
- ㉖ 「現代女性講座」 7, 松島栄一 1956
- ㉗ 「現代女性講座」 6, 金子榮寿 1956

ゴールデン, ワイザー著
- ㉘ 「文化人類学」 米林富男訳 1949

リースマン
- ㉙ 「孤独なる群衆」 佐々木徹郎訳 1955

糸結びテストに見られる指先の器用さの 年 令 的 発 達 に つ い て

藤 沢 キ ミ エ
太 田 昌 子

1. 目 的

家庭科のように理論と実習との両面から、生徒の全人的な指導を必要とする教科では、理解力の発達のみならず、運動能力殊に手指の働きの発達を無視することは出来ない。

これまで心理学でいわれて来たように、発達の盛んな時期にこそ効果的な学習が行われるならば、尚更のことその発達の様相を明らかにして、それに立脚した教材研究が行われなければならないであろう。

これまでに手指の器用さを測定する方法としては、職業適性検査の一部として、或いはその他の目的のために数種の検査法があり、実際にも利用されて来たのであるが、これらの方法は、大抵特殊な検査器具を必要とし、時間的、労力的にも相当の負担となって、なかなか実施にくい点があった。今回我々は、簡単に、しかも客観的な資料を多数得られる一つの方法として、糸結びテストの実施を試みた。これまでに小・中・高・大学等の、主として女生徒を対象として実施した資料をもとにして、次のような結果が得られたのでここに報告する次第である。

2. テスト方法について

長さ10cmに切り揃えた赤のもめん糸を、机上に並べておいて、一定時間を限りこま結びによってつなぎ合わせて行き、そこに完成された結び目の数を数えるのである。それと同時に左右に引いて解ける不完全な結び目の数も数えることとした。結び目の数によって主として量的な能力が、また解ける結び目の数によって、質的な能力が見られるのではないかと考えたのである。

3. 結果および考察

(a) 結び目の数について

まず5分間の上記のテストを行い、個人別にその結ばれた総目数を数え、これを集計してグラフに描いてみた。第1表および第1図は当附属中学校・高等学校女生徒をはじめ、その他の各学校にも依頼実施したものの学年別平均値および標準偏差を示すものである。第2図は附属中・高校各学年毎に分布曲線を描いたものである。第1図でみると

小・中・高・大学の全期間を通じて、結べる数の平均値が次第に増して行く傾向が見られる。そして未だ資料数の少ない小学校時代のことははっきり言えないが、中学校より大学まで、特に目立った発達をする時期というものは認められなかった。

この発達の状態を、例えば握力の発達の状態に比べると、発達の限界に達する時期が相当遅いものであることが推察される。これは糸結び作業が両手指先の比較的細やかな動きを必

要とする点から当然のことといえよう。

またこの結び作業の能力を数的に学年で比較してみると、例えば中学1年と高校1年では同じ5分間に結べる数は約1:1.3の割合であり、高校1年と大学4年生では、約1:1.5の割合である。このことは当然のことながら教材の選択や時間数の配当、また作品の評価などに当って相当考慮すべきであることを示唆するものといえよう。

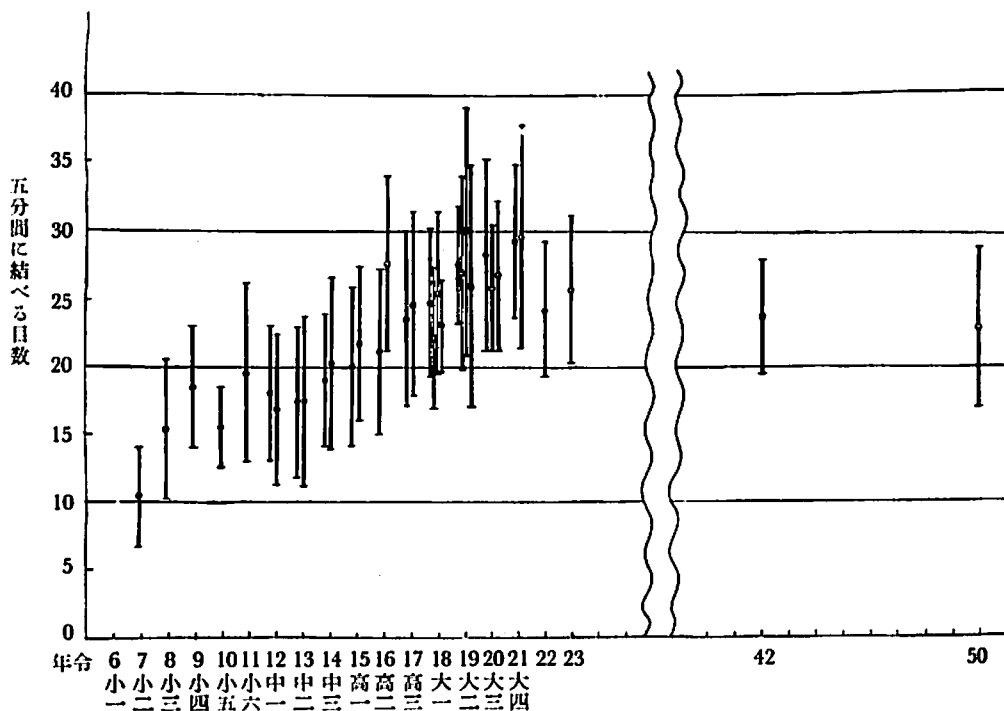
更に考えられることは、この発達が大学時代まで殆んど直線的に続くものであるということと訓練の時期との関係である。このような細やかな指先の動きを必要とする作業は、むしろ発達の全期間を通じ、不断に徐々にその訓練を必要とするといえ過ぎであろうか。

次に第2図の各学年分布曲線について見ると、大体において中間の者が多数を占めているが、相当個人差のあることが認められる。例えば中学校1年において、5分間に約30も結ぶことの出来る者もあれば、また一方僅か5前後しか結び得ない者もある訳であり、このことも指導者としては充分考慮を払う必要があろう。

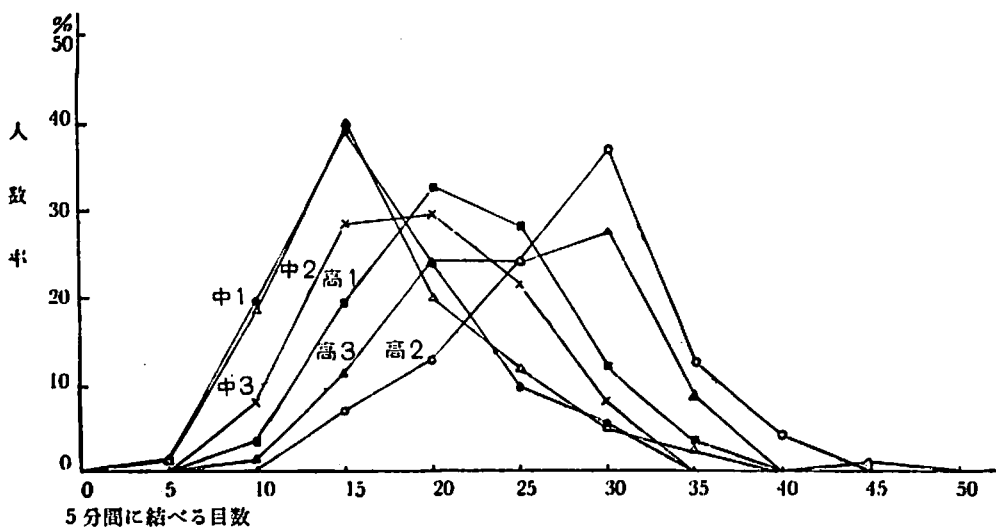
第1表 5分間に結べる数の年齢別平均値および標準偏差値

年 令	学 校 名	学年	被験者数	平均値	標準偏差値	年 令	学 校 名	学年	被験者数	平均値	標準偏差値		
7	小学校 在学年令	奈良県 吉野郡 十津川村 H 小 学 校	2	13	10.38	3.65	18	大 学	奈良女子大 被 服 科	1	22	24.77	5.54
8			3	14	15.36	5.18	19			2	21	27.62	4.25
9			4	10	18.50	4.50	20			19	31.05	4.16	
10			5	8	15.63	2.98	21			20	28.25	6.95	
11			6	11	19.55	6.55	18	大 学	奈良女子大 住居・保健科	1	18	23.06	3.40
12	中学校 在学年令	奈良県 吉野郡 十津川村 D 中 学 校	1	8	18.13	4.96	19			2	10	26.00	8.89
13			2	10	17.50	5.59	20			3	14	26.79	5.54
14			3	17	19.12	4.92	21			4	12	29.58	8.20
12		奈良女子大 附属中学校	1	71	16.90	5.59	18	奈 良 市 S 女 学 院	本科	70	22.21	5.18	
13			2	75	17.47	6.28	19		専攻科	30	27.00	7.14	
14			3	74	20.34	6.39	18	上 野 市 U 高 校 補 修 科	1	21	25.48	5.95	
15	高等学校 在学年令	神 戸 市 S 女 子 高 校	1	250	20.12	5.90	19	大 学	京 都 市 W 学 園	6	30.00	9.14	
16			2	288	21.20	6.10	20			23	25.87	4.58	
17			3	212	23.63	6.40	22			7	24.29	4.94	
15		奈良女子大 附 属 高 校	1	82	21.83	5.71	23			6	25.83	5.33	
16			2	70	27.71	6.36	42			8	23.75	4.15	
17			3	79	24.68	6.78	50	7	22.86	5.89			

第 1 図 5 分間に結べる数の年令別平均値および標準偏差



第 2 図 5 分間に結べる数の学年別分布曲線



(b) 解ける結び目について

以上結べる数によって量的な発達および個人差を見て来たのであるが、次に解ける結び目の数によって質的な発達および個人差を見ることとしたい。

一旦結んだ結び目が不完全で、左右に引けば解けるのはどのような原因によるのだろうか。

これまでに考察し得たこととして、次のようなことがあげられる。

①たて結びをしている場合

結び方を一応は知っているが、実際の指の動きは未だじゅう分に習慣化されておらず、時に間違った糸の結び方をする。

②左右の糸の引張り方がつり合っていない場合

どちらか一方はゆるみ加減で、どちらか一方はつり加減の状態で結ばれたものは糸と糸との摩擦面がじゅう分でなく、引けば解けやすい。

③全体として糸の締め方がゆるい場合

第3図は第1図と同じ対象において、解ける結び目の数が総結び目数に対し10%以下の、比較的現実性があると考えられる者の人数の比率を各学年毎に表わしたものである。

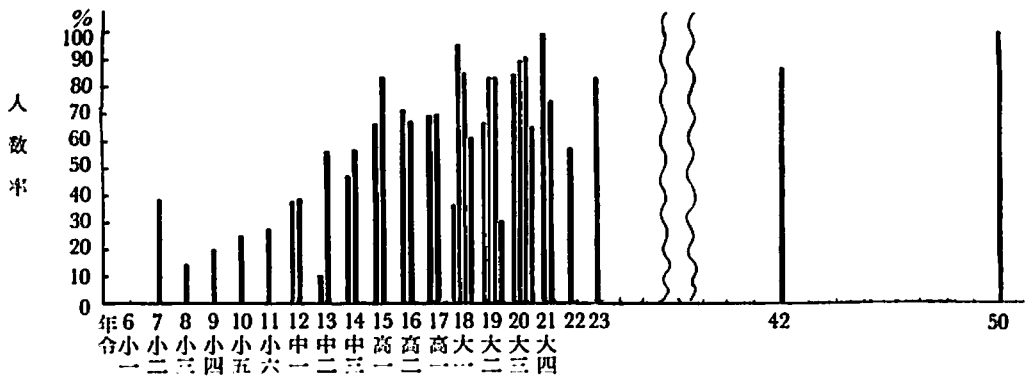
この図によれば、大体において低学年では確実に結べる者が比較的少なく、高学年になれば確実に結べる者の数が増加して行く傾向が見られる。

また第4図は、各学年における全結び目に対する解けた結び目の総数を比率で表わしたものであるが、やはり第3図と同じように、高学年に進むに従い確実となる傾向を示している。

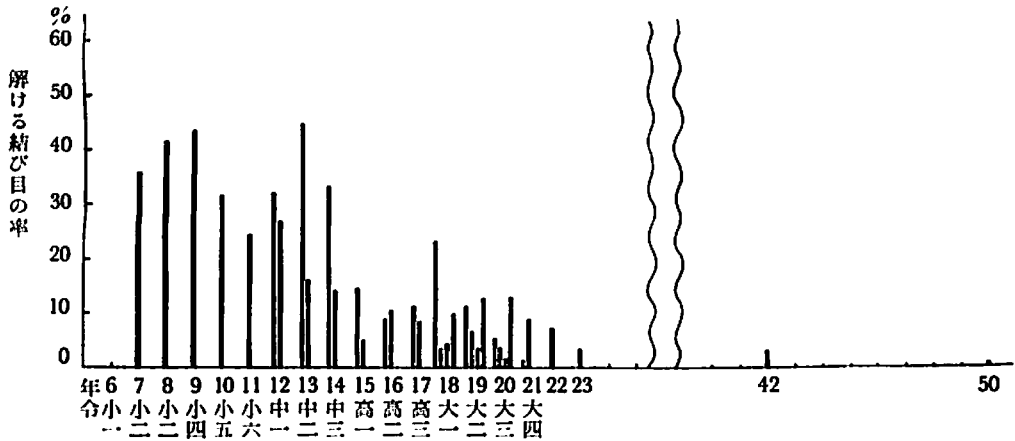
第2表 解ける結び目の比率および解ける結び目が10%以下の者の比率

年令	学校名	学年	被験者数	A 総結び目数	B 解けた結び目数	B/A %	解けた結び目が10%以下の者 %	年令	学校名	学年	被験者数	A 総結び目数	B 解けた結び目数	B/A %	解けた結び目が10%以下の者 %
7	奈良県吉野郡 十津川村日小学校	2	13	140	50	35.7	38.5	18	奈良女子大 被服科	1	22	540	127	23.5	36.4
8		3	14	222	92	41.4	14.3	19		2	21	575	65	11.3	66.7
9		4	10	180	78	43.3	20.0	20		3	19 20	566 553	20 30	3.5 5.4	89.5 85.0
10		5	8	129	41	31.8	25.0	21		4	14	420	5	1.2	100.0
11		6	11	206	50	24.3	27.3	18	奈良女子大 住居・保健科	1	18	415	41	9.9	61.1
12	同上 D中学校	1	8	143	46	32.2	37.5	19		2	10	262	33	12.6	30.0
13		2	10	176	79	44.9	10.0	20		3	14	376	48	12.8	64.3
14		3	17	329	109	33.1	47.1	21		4	12	342	30	8.8	75.0
12	奈良女子大 附属中学校	1	71	1180	316	26.8	38.0	18	S 奈良市 女学院	本科	70	1526	53	3.5	95.7
13		2	75	1331	211	15.9	56.0	19		専攻科	30	802	52	6.5	83.3
14		3	74	1500	210	14.0	56.8	18	U 上野市 徳信科	1	21	539	23	4.3	85.7
15	神戸市 S 女子高校	1	250	5045	739	14.6	66.0	19	京都 W 学都 園		6	177	6	3.4	83.3
16		2	288	6097	524	8.6	71.5	20			23	582	9	1.5	91.3
17		3	212	4997	564	11.3	69.3	22			7	171	12	7.0	57.1
15	奈良女子大 附属高校	1	82	1775	93	5.2	84.1	23			6	153	5	3.3	83.3
16		2	70	1949	195	10.1	67.1	42	奈良女子大 附属女子高		8	195	6	3.1	87.5
17		3	79	1942	166	8.5	69.6	50			7	162	1	0.6	100.0

第 3 図 解ける結び目率が10%以下の者の率



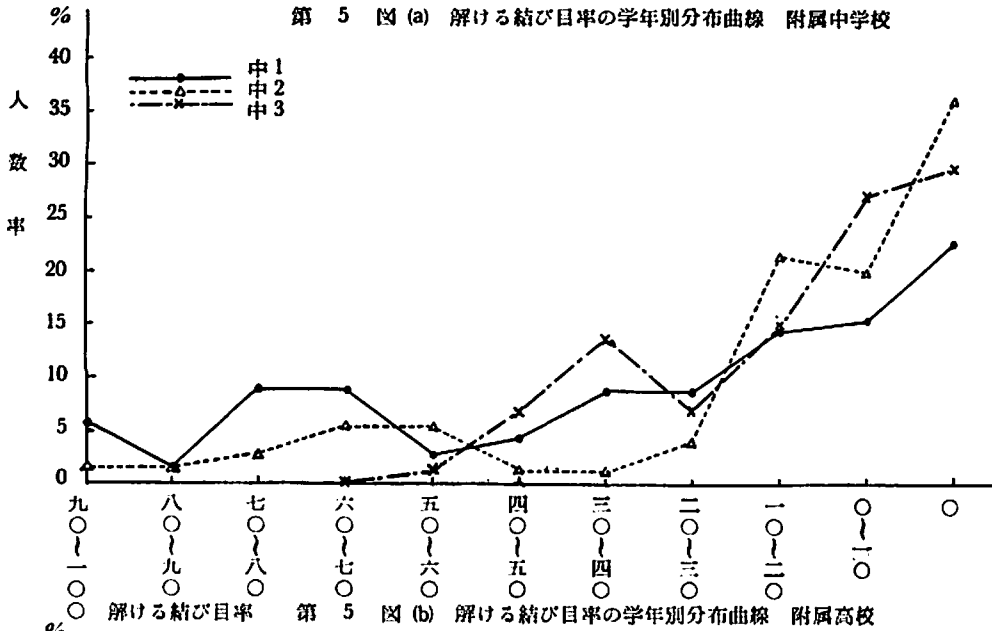
第 4 図 全結び目に対する解けた結び目の率



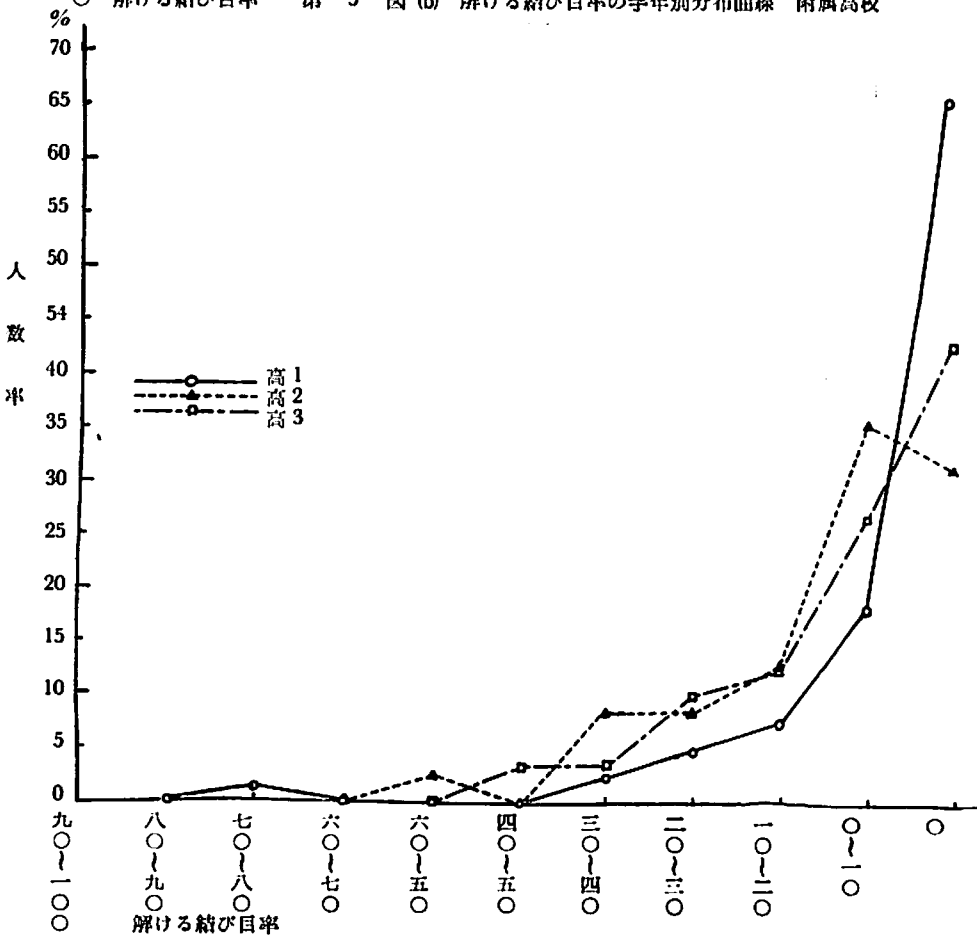
第5図(a)および(b)は、同じく解ける結び目について、当附属中学校・高等学校女生徒の各学年における分布曲線を描いたものである。即ち、総結び目数に対する解けた結び目数が、0の者、0～10%以下の者、10%～20%以下の者というように、90%～100%の者まで11の段階に分け、それぞれの段階に属する者の人数を比率で表わしたものである。

これらの図で見ると、大体において学年が進むに従い確実さを増す傾向が見られるのであるが、さらに詳しく見ると、例えば中学1年においては60%～80%解ける者の所に一つの山が見られ中2、中3とその山は右(確実性の高い方)へ寄って行っている。また中1においては、90～100%即ち結び目が殆んど解ける者が尚6%近くあるのに対し、中2では1.3%、中3以上ではその数は0となっている。

第 5 図 (a) 解ける結び目率の学年別分布曲線 附属中学校



第 5 図 (b) 解ける結び目率の学年別分布曲線 附属高校



このようにして見ると、糸結び作業においては、単にその速さにおいてのみでなく、確実さの点においても、年令と共に発達して行くことがわかるのである。そして、個人差も速さの場合と同様に相当あるとみてよいといえる。また発達傾向として相当年令が進まなければ真に確実なものとならないことも同様といえるようである。

尚この確実さと速さとの関係であるが、各個人について見ると、相関関係は殆どないものと考えてよいのではないかと思う。そして速さの点より以上に、その人の性格や知能を反映する率が多いのではないかと予想されぬでもないが、このことについては今後尚検討してみたいと思う。

4. 結 語

以上糸結び作業に見られる量的・質的な発達および個人差について述べて来たのであるが、この能力が果してどのようなものと関係があるのか、例えば生れつきの素質的なものか、或いは環境や教育によるものであるか、また性格や知能などとの関係はどうであろうかなど、今後の研究課題としたい。

また、手指の器用さと言ふには言っても、これを分析すれば種々の異なった要素から成り立って居り、この糸結びテストでは、家庭科において必要とする技能の中の一要素しかとらえ得ないのである。従ってさらに他のテストによる手指の器用さの測定も行ってみたいと考えている。

このようにして、ささやかではあるが家庭科教育における参考資料が提供出来れば幸と考える次第である。

最後に、この研究のために御懇切な御指導を賜った当奈良女子大学家政学部の花岡利昌教授ならびに御助言を賜った文学部の加藤正英教授に対して、また快く御協力下さった各学校の方々に対して深甚の謝意を捧げる次第である。

参考文献

- | | | | |
|-------------|----------------------|-------------|------|
| 1. 相 良 守 次著 | 学 び 方 の 科 学 | 牧 書 店 | 1955 |
| 2. 佐 藤 正 著 | 体 育 心 理 | 牧 書 店 | 1959 |
| 3. 橘 覚 勝著 | 手 の 心 理 | 牧 書 店 | 1955 |
| 4. 千 輪 浩監修 | 教 育 心 理 学 | 誠 信 書 房 | 1955 |
| 5. 波多野完治他監修 | 現代教育心理学大系(10) | | |
| | 測定・評価応用編 | 中 山 書 店 | 1958 |
| 6. 南 博 編集 | 応用社会心理学講座(1) | | |
| | 基礎技術 | 光 文 社 | 1959 |
| 7. 文 部 省 | 中学校、高等学校
職業指導の手びき | 実 業 之 日 本 社 | 1958 |

（四）文体のタイプの項では、目的に応じてふさわしい文体を生み出す能力を問題にした。これは、個人の文体との関係において問題がないでもないが、広くこれを場における適応の問題として考えることもできるのではあるまいか。

（内場、特に対者の意識の項でも、この、場における適応の問題をとりあげてみた。敬語の使用を厳重に指導するというようなことではなく、人と人との関係を意識して、表現において、そこに高い人間性の流露を見るような場面構成のできる能力を追求したのである。

以上の表現力についての考察は、今回の資料の読みの中から、自然に問題化してきたものをならべたにすぎないから、さまざまの場合への適用については妥当性を欠いているかもしれない。ただ、表現指導の困難さに立ちむかうべく、心ぐみを整理するといったような意味でまとめてみたのである。

【二六】 おわりに

以上のごとく、表記・語彙・文法・表現の諸相と表現力、という観点に立って、「高校生の文章表現能力に関する調査とその考察」という課題の解明をはたすべく、当校生徒の実態調査を通して、一つの予備調査を試みた。

調査とその考察の過程において、方法論的手続きにおいて、さらに改変すべき点の少なうことが反省されるのであるが、ともあ

れ、今回の調査とその考察して得た結果を第一次的なものとして、今後さらに調査の目標・対象・方法を拡充して、第二次、第三次と深めて行きたい。

ここに、共同研究課題を設定し、国語科教官が同一歩調でその考察に当たったこと、その結論はまずしいものにせよ、われわれに文章表現能力についての新しい研究問題をつぎつぎと生ませたこと、さらに「高校生の文章表現能力」は単に言語技術の学習指導としての「書くことの学習指導」のみならず、ひろく「聞くこと、話すことの学習指導」ないしは「読むことの学習指導」・「文法の学習指導」、さらには創作力を伸ばす「文学の学習指導」等にも深く関連をもつことに考察を及ばさねばならぬことなどを、想起するのである。われわれの毎日が、有意義な経験の累積を必要とするのであれば、この不備にして些々たる一考察も、ささやかな一里塚として許されるであらう。

識者のご叱正を得、改善に資したいと思うのである。

（なおこの小稿の内容については、昭和三十四年十一月六日東京大学教育学部附属高等学校における第一回全国高等学校教育研究大会において橘教官が代表してその概略の発表を行った。）

(七) 再び、表現力の評価について——結語

表現力についてのわれわれの評価は、主観的、総合的な評価にはじまり、ついで、読み手の立場に立つての評価を、この資料の場合、「論旨」と「説得力」として観点を定めて行つたわけであるが、この評価項目は他の資料の場合はまた異つたものが立つべきであらう。

しかし、この評価法はどこまでも、読み手としての受けとり方で作文の批評をするという態度をはなれるものではない。

作文指導における評価の意義は、こうした、文芸作品を、批評家が評価するのと同じではないと思う。

むしろ、読み手の立場から一飛躍して、表現者の立場に立ち、(たとえそれが臆測によるものであつても) 内部機構の欠陥を自覚的に見出してゆくような評価態度も、指導の立場からは必要であると考え。前にしばしば、「指導の立場で」ということばを用いたのは、この意味においてであつた。

そこで、この調査の考察をとおして、表現力のかたちを求めてきたのであるが、終りにのぞんで、いま一度列挙してみたいと思う。

まず、(一)表現過程のタイプの項では、主題決定の早さ、明確さ、深さの形であらわれる表現力が認められる。書く前のしごとが早くできることは主題決定の早さの点ではすぐれているようが、明確さ深さの点では心ずしも常にすぐれているとはいえない。むしろ考えな

から書くタイプの方に、結果的には明確さや深さが出てくることは考察したとおりである。指導の立場では、一方に偏せず、作者ごとに欠陥に即した助言が与えられるようであつてほしい。(ただし、これはかならずひとりひとり指導せよというのではない)

また主題の深まりということには、反省力の深さも必要な条件である。猪突盲進的な表現ではなく、足もとをたしかにたためたものであることをさす。しかし、反省がつよくて主題がよわくなつてしまつたときは、文意があいまいになることがある。このときは、推敲段階で手を入れるか、思い切つて書き直すことが必要であらう。

次に、(二)問題把握のタイプの項で考察したことも、やはり把握のたしかさについての表現能力であつた。青年の文章に斜向性が認められるとしても、それはあながち青年だけではなく、むしろ成人の文章にこそより複雑な斜向性が見られるのではなからうか。問題を把握する角度がどこにあろうとも、その立場に正しく足をおき、正確に問題を把握するならば、これまた傾聴するに足る発言となることもあらう。ただ、心の傾きのゆえに、故意に問題把握をさけたようなものはいただけない。

(三)表現方法のタイプの項では、理論化、抽象化する力と、形象の把握力とが浮かびあがつてきた。こうした生活事実に立つた意見の表現にあたつては、事実の認識の上に立つた理論の展開、理論的意味を内包した具体的形象の把握が有力な説得力を持つものと思われ

われるのではないかとことである。

前ページの表は学年別性別の統計を示す。なお複合文体の内訳けをもあわせて示した。

(六) 場、特に対者の意識

学校作文というものは、えてして、ことばの場としての必然性がなく、文章のために文章をかくという作業になり易いことが考えられる。したがって学校で作文を課しても、実生活のことばの場においてどのくらい役立つかが疑われている。もともと、高校においては、作文を課さないことの弊が、実生活における作文力不振にあらわれているといわれるかもしれない。

今回の作文は、学校長の投げかけた問題に対して、学校長に回答するという性格をもつていて、比較的、ことばの場がはっきりしているのであるが、直接校長に手紙や意見書を出すのではなく、担任教官の手に作文の形で出すのであるから、やはりなまなましい、場の意識が相当殺がれていることも事実であろうと思われる。

そこで、ここでは、それぞれの作文が、校長に対して答えるという意識を、どの程度表現しているかについて調査してみることにした。

方法としては、敬語ないし敬意表現（時には敬意とは反対の方向を示すとしても）をとりあげ、それぞれの作文にそれがどういうふうにあらわれているかをしらべてみたのである。

その結果は次表の通りである。

A	B	C	D	E	F
敬語を用い、校長に答えるという意識をはっきり表現しているもの	文章の一部に敬語も見られるが、場の意識はかなりうすれているもの	敬意表現はなく、場の意識はほとんどみられず、自己中心に作文しているもの	場の意識はあるが、敬意表現を故意にさけているのではないかと思われるもの	敬語を使用しているが、真意はむしろその逆用を意図しているのではないかと思われるもの	表現が不完全であいまいなもの
46	13	28	8	3	2

なお学年別、性別に分類すると次表のようになる。

計		三 年		二 年		一 年		学年・性別 タイプ
		女	男	女	男	女	男	
100		32		34		34		
女	男	女	男	女	男	女	男	(A)
50	50	16	16	17	17	17	17	
30	16	10	4	11	6	9	6	
46		14		17		15		(B)
9	4	4	4			5		
13		8				5		(C)
7	21	1	5	3	7	3	9	
28		6		10		12		(D)
2	6	1	1	1	3		2	
8		2		4		2		(E)
1	2		2	1				
8		2		1				(F)
1	1			1	1			
2				2				

対話体のもっとも多いのは、この作文の性質が、校長の講話に対して答えるというものであったからで当然のことであろう。論説体も同様な事情である。しかし約三〇％が独語体であるということは、学校作文というものが、ことばの場としてあいまいなものであるという性格を見せているのではあるまいか。場に適当な発言や作文の指導という点から考えさせられる問題である。

次にそれぞれの文体と、論旨・説得力の評価との相関を示すことにする。

次の表に見られることは、どのような文体をとっても、内容のしっかりした作文は、感銘を与えることができるということと、そうは

評価	イ タ ブ	文体			
		D	C	B	A
論	A	5	3	11	8
	B	8	3	21	12
	C	5	2	12	9
旨	A	3	2	7	3
	B	9	4	23	14
	C	6	2	14	12

いうものの、独語体の作文ではA評価のものは、特に説得力の点で低く、これに反し、叙事体、論説体では高いということは、やはりとりあげようとする問題意識の高さが、文体にあらわれたものと思

計		三 年		二 年		一 年		学年・性別	類型項目
女	男	女	男	女	男	女	男		
50	50	16	16	17	17	17	17		(A)独 語 体
8	8	2	3	3	3	3	2		
6		5		6		5			
21	11	7	4	9	3	5	4		(B)対 話 体
32		11		12		9			
3	3		1	1		2	2		(C)叙 事 体
6		1		1		4			
1	12	1	4		4		4		(D)論 説 体
13		5		4		4			
2	2	2	1				1		独語体に (E)話体が 対話体に対 (F)話体が 対話体に対 (G)話体が 対話体に対 (H)話体が 対話体に対 (I)話体が 対話体に対 (J)話体が 対話体に対 (K)話体が 対話体に対 (L)話体が 対話体に対 (M)話体が
4	1	1			1	3			
5		1		1		3			
2	7		1		2	2	4		
9		1		2		6			
1	1			1	1				
2				2		1			
3				2		1			
2		2							
2	2	1	2	1					
4		3		1					
1	2			2		1			
3				2		1			
	1			1					
1				1					

は、経験化具体化の傾向がつよくあらわれている。

なお、それぞれのタイプと論旨、説得力の評価との関係は次のとおりである。

タイプ	評価			
	論 旨		説 得 力	
A	A	B	A	B
B	C	D	C	D
C	6	5	14	17
D	15	10	7	10
E	2	3	7	10
F	1		5	3
			15	11
			8	8
			12	

(五) 文体のタイプ

次に、各作文の表現の特色を文体について考察したい。

文体は、さまざまな角度から類別整理することができるが、この資料の処理にあたっては、記述の底を流れて文体の形成の因となっている態度が、文体としてあらわれている面を問題にした。これは意識的な場合と、無意識にあらわれる場合と、さらに筆者の基本文体となつて、どのような要求の文にも現われている場合とがあらう目的に応じてふさわしい文体をとる能力は表現能力として考えなくてはならない。

そこで、ここでは、次のように四つの基本的文体を考えた。

A、独語体

つぶやきの文体である。意見をのべているのだが、だれかに話しかけるとか答えるとかいう意識は文体の上にあられず、まず自分中心のひとりしゃべりといった文体である。

B、対話体

右とは反対に、相手に話しかけているという意識がつよい文体である。

C、叙事体

これは意見をのべるという意識の稀薄な文体であつて、単に事がらをのべることに中心をおいたという文体である。

D、論説体

これは、意見の開陳に、一般的論説の形を与えている文体で、特定の人に話しかけたり答えたりするのではなく、多数の人にむかつて論じ説くという口ぶりの文体である。

これらは基本的なものであつて、実際の作文ではこれらの複合したもの、というよりは、文体的個性のあいまいなものが見られるが、大半はこの四つの基本型に分類された。次にその数を示そう。

A	B	C	D
独語体	対話体	叙事体	論説体
29 (13)	44 (12)	8 (2)	18 (5)

備考 () 内の数字は上の数字中によくまれる他の文体の要素をあわせ持つものの数。

もちろん、表現方法は多角的なものであるから、一隅をあけて、全体とすることは不当であろう。しかし、各作品の表現をみれば、みなそれぞれに多少の傾向があり、その類似傾向のものを集めて、タイプによる分類を行うこともまた可能である。

この資料の扱いにおいては、その一つとして、理論化、抽象化傾向と、経験化、具体化傾向の二つを基準とする表現方法のタイプとして分けてみることにした。

この資料である作文に課せられている問題は、結局は「生徒の先生に対する礼をいかにすべきか」ということであり、求めるところは「意見」である。しかし、それが単純に「こうすべきだ」という意見だけの開陳では、有力な表現とはなりにくい。そこで、「なぜ」とか、「こういう経験の裏付けによつて」とかいうような、意見をささえる何ものかが求められるのである。そうして議論文的傾向と、体験記的傾向とが生じてくるのであるが、中には議論の興味や、体験の叙述に熱中して、本来の目的たる意見の方はあいまいになつてしまつているものも見受けられる。これは方法におぼれたということになるであろう。

次に分類の結果を表示しよう。

A 終始問題を問題として突き放して論じているもの (理論化、抽象化傾向)		B 問題を自分の経験にむすびつけ、経験の叙述を中心に 処理しようとするもの(経験化、具体化傾向)	
41		22	

F	E	D (A→B)	C (B→A)
まったく表現の意志をもたないもの	問題に対して正しく反応しないで、他のことを書いて いるもの	まず理論を展開してこれを経験によつて裏づけようとするもの	経験から出発して、理論に発展しているもの
1	5	3	28

これを学年別性別によつて示すと次のようになる。

評 語		一 年 生		二 年 生		三 年 生		計	
		女	男	女	男	女	男	女	男
(A)		17	17	17	17	16	16	50	50
		4	9	7	8	5	8	16	25
(B)		7	2	5	3	4	1	16	6
		9		8		5		22	
(C)		5	4	4	3	7	5	16	12
		9		7		12		28	
(D)				1	2			1	2
				3				3	
(E)		1	2				2	1	4
		3				2		5	
(F)					1				1
				1				1	

この表に見られるように、当然のことでもあらうが、男女差はかなりはっきりと出ており、男子には、理論化抽象化の傾向、女子に

C	D
問題の把握に斜向性が認められるもの	問題を把握しようという意志のないもの
9	1

このたびの資料は、問題が礼の問題についての校長講話後の答申であつて、生徒にとつては日常の問題で理解にはさして抵抗がなかったところからか、問題の把握にあいまいなものはあまり見られなかった。Bと認めたものは、講話や注意をよく聞いていなかったものかも知れない。

これに対して、先生に対する礼の問題は、現代の人間関係の動揺の一断面であり、生徒のこの問題に対する感じ方にも幅があることであらうし、また、こういう問題について、こういう形で作文させられることに心の抵抗を感じる気持が一部には当然起ると思われるから、斜向性をもった答申のあらわれることは、当初から予想したところであつた。ただこの抽出資料の場合は一〇パーに満ちておらず、比較的少ない数字であるともいえる。無記名の作文ともなれば、この率はさらに増したであらうと思われる。なお「書くことがない」と一行だけ書いた白紙答案も、この場合は斜向性の中に数えてよいとも思われるが、しばらくDとして区別しておくことにした。さてこの斜向性のある作文であるが、問題へのとりくみ方の方向はとにかく、その論旨や説得力はどのように評価されているかを次に示してみよう。

論	旨	説得力
A	B	C
1	5	3
A	B	C
1	5	3

この表に見られるように、斜向性をもちながらもその論旨や説得力には比較的に見られるべきものがある。

次は問題把握の意欲がつよいからかもしれない。これは学年別および性別に分類した表を示すこととする。

学年・性別		類型項目		一 年		二 年		三 年		計	
				女	男	女	男	女	男	女	男
				17	17	17	17	16	16	50	50
				14	15	17	14	15	12	46	41
				29		31		27		87	
				1	1			1		2	1
				2				1		3	
				2	1	2			4	2	7
				3		2		4		9	
						1					1
						1				1	

(四) 表現方法のタイプ

次に考えたいことは、生徒が、その表現をどんなやりかたで的確にし有力にしようとしているかということである。

前ページの表は、表現過程のタイプを学年、性別にわけて統計したものである。

(三) 問題把握のタイプ

表現力の考察にあたつて、次にとりあげたいのは、表現者が表現すべき問題をどのように把握しているかということである。

高校生の文章を読んで、しばしば感じるのは、まず何を言っているのかがよくわからぬという種類の抵抗である。それには、かれらの世代と、われわれとの考え方のずれが、相互の理解をさまたげているというような事情もないとはいえないが、すべてがそれに該当するのではなく、その一つのごく普通の原因としては、問題把握のあいまいさによる文意の不明瞭ということがあげられよう。ではそのあいまいさはどこからくるものであろうか。

第一には、問題に対する理解の不足や経験の欠除があげられよう。これが問題把握能力の不十分な要因となつて、主題の決定をあいまいにしている場合である。

第二に、反省力過剰の場合が考えられる。何かの意志表示をしようとする、すぐに相反する意志をも表示しなければならぬという反省が筆者の心中に生まれ、論旨の低迷を来す場合であり、心理的要因ということもできよう。

第三に、問題に対する把握の意志の弱さである。(三)表現過程のタイプでのべた、E・F等の表現過程を終た作文はこれに属するもの

である。

さて、第四に、高校生作文におけるもっとも興味のある傾向として、把握の斜向性をあげなくてはならない。斜向性とは、把握すべき問題に対してわざと正対することをさけ、ある角度をもってむかおうとする態度をさすのである。すなわち、問題の本質にはあまり関係のない議論をしたり、問題を故意にさけて、反抗心無関心や、理由なき拒否の態度を示すなどの場合をさすのである。

このような表現の傾きはどのような心理を基としておこるのであるか。もちろん青年期の不安定な情緒が、その根本にあることはたしかであるが、その傾きには、一応問題を正しく把握した上での意識的傾斜の場合と、問題の理解につまずいて、それがこのようなポーズをとらせることになつたというような、いわばコンプレックスからくる表現の歪曲としての傾きの場合とがあるように思われる。

今、この資料を前にして、筆者各人の問題把握のタイプを一々に推定して分類することは容易なわざではない。われわれがあえてそれを試みたのは、あくまで指導の立場に立つてのことであり、こうした手さぐりの判断も、生徒の反省の一助ともなつて、その表現力を高めるための手がかりともなれかしとの意に基づくものである。

A	B
問題を正しく把握し、それに正対しているもの	問題の把握があいまいなもの
87	3

表現過程の型	A	B	評価	
			論	旨
	5	11	A	
	11		B	
	5		C	
	21		計	
	4		A	説
	11		B	得
	6		C	力
	21		計	

右の表から見られることは、すくなくともこの資料の範囲では、

記述作業以前に書くことをきめて書いたタイプよりも、書きすすめつつ考えつづけたと思われるタイプの方が、読み手に充実した印象を考えたことになるようである。ことに、説得力の面においてA評価を得ているものがタイプBの537に対して、タイプAは421

であることなどは注目してよいのではないかと思われる。

なお、表現過程のタイプC・Dは、ABの複合形式であり、実際の記述の場合には普通こうした形であらわれることが多く、基本タイプA・Bに分類した作文も、厳密に言えばCまた

学年・性別		一年		二年		三年		計	
類型項目		34		34		32		100	
考えながら(A)書きすすめていった型	女	17	17	17	17	16	16	50	50
	男	17	17	17	17	16	16	50	50
書くことをきめておいてから書いた型(B)	女	4	5	2	3	2	2	11	10
	男	9	5	7	3	9	7	21	22
きめたことを書いてかき足していった型(C) (B→A型)	女	5	3	9	5	4	8	22	12
	男	3	8	5	14	8	12	34	37
とにかく書き出しの考えが中心にきつていった型(D) (A→B型)	女					1	1	1	1
	男					1	1	1	1
終始、あまり考えないで書いた型(E)	女	2	3					2	3
	男	5	1					5	2
書こうといふ意志のない型(F)	女		1						2
	男	1	1	1				2	2

はDとすべきものであろう。

また、Eタイプは書くことがないのでおざなりに原稿用紙を埋めるといふ、課題作文にはよく見られるタイプで、ABCDタイプの中にも、からく評価するとEタイプに落ちるものも当然考えられる。なおEタイプFタイプは、むしろ、与えられた作文のしごとへのとりくみ方の問題として次項の調査において考察すべき点がすくなくない。

結論的に考えられることは表現過程としての初稿の記述は、形態的整美よりも内容的充実を指導することがまずたいせつであり、形態の整序は推敲作業に期待することができないかということである。

とが必ずしも着筆以前に用意されておらず、出たとこ勝負に歩きながら考えようとするタイプと、着筆以前に、書こうとすることの見通しをつけていく、考えてから歩き出したというタイプがその基本型で、その複合形式も考えられる。なお中には終始何も考えないで書いたというような、単なる文字ことばの空しい行列に見なされるものもあるが、このような記述の背景となっている筆者の事情や心理にはさまざまな場合を考えることができればよい。

次の表はそれらのタイプごとにあてはまると判断した作文の数をあらわしたものである。

A	B	C (B→A)	D (A→B)	E	F
考えながら書きすすめた型	書くことをきめておいてから書いた型	きめたことを書いたあとで補足していった型	とにかく書き出して、そのうち一つの考えが中心となつて書きあげたという型	終始あまり考えないで書いた型	書こうという意志のまったくない型
21	37	34	1	5	2

右の表は、各類型項目ごとに、生徒の作文をあてはめたわけであ

るが、生徒の心中の事情については臆測にすぎないから、これはむしろ文体の問題としてとりあげる方が妥当かもしれない。ただ、指導の立場からすれば、主題の、設定や把握の過程、着想構想と執筆記述の関係などについて指導するとき、かりにこれらの作文が右のようなそれぞれの表現過程を経たものとして指導しても、はなはだしく妥当性を欠くことはないと思う。

さて、右の表の数字に見られるように、この資料の場合は概して一応執筆前のしごとのできているもの（表のBおよびC）が多く、七一型におよんでいる。しかし、A（考えながら書きすすめていく）という型もかなり多く、C（B→A型）D（A→B型）をあわせ考えると、これまた五六型を数えることになる。

この二つの基本型は、表現過程の上でかならずしもたやすく優劣のつけにくいものであつて、執筆以前に一応の心がまえをととのえて書くという指導はたいせつであるが、実際の記述作業においては予定通りにゆかず、むしろ予定したときには思い及ばなかった意味や主題の深さが、記述作業の中から湧き出してくるというような場合も十分考えられるのである。この点表現過程の実態を表現者の立場に立つて指導することが必要と思われる。

試みに、右の基本型、A・Bについてその仕上りの効果が読者にどんな印象を与えているかを、(一)表現力の評価における論旨・説得力の評価との相関において見てみよう。

計		三 年		二 年		一 年		学年・性別 評 価	説得力
100		32		34		34			
女	男	女	男	女	男	女	男		
50	50	16	16	17	17	17	17		
8	6	3	3	3	1	2	2	A	
14		6		4		4			
28	23	12	9	8	7	9	6	B	
51		21		15		15			
13	21	1	4	6	8	6	9	C	
34		5		14		15			
	1				1			D	
1				1					

計		三 年		二 年		一 年		学年・性別 評 価
100		32		34		34		
女	男	女	男	女	男	女	男	評 価
50	50	16	16	17	17	17	17	
14	12	6	5	4	4	4	3	A
26		11		8		7		B
25	19	9	7	10	5	7	5	
43		16		15		12		C
10	20	1	4	3	7	6	9	
30		5		10		15		D
	1				1			
1				1				

この調査の資料である生徒作文は、前述したように、推敲の仕事をほとんど欠いていると思われる。したがって、記述後の再構成などの書き直しは行われていないと見てよいであろう。だから、推敲作業によって完全に整えられた作品に比して、その表現過程が露出しているところが多いと見られないこともない。

この資料を読んで感ずることは、生徒の記述態度にさまざまなクイプが見られるということである。つまり、主題の設定、着想、構想というような、いわば、着筆以前のしごとと考えられるようなこと

(二) 表現過程のタイプ

計		三 年		二 年		一 年		性学 別年	字 数
100		32		34		34			
女	男	女	男	女	男	女	男		
50	50	16	16	17	17	17	17		
1	2	1	1	1	1				1201字以上
3		2		1					
3	2	1	1		1	2			1101~1225
5		2		1		2			
	2		1		1				
2		1		1					1001~1100
4	4	2	1		1	2	2		
8		3		1		4			901~1000
11	12	2	4	7	3	2	5		
23		6		10		7			801~900
8	8	4	2	2	4	2	2		
16		6		6		4			701~800
8	4	2	1	3	1	3	3		
12		3		3		6			601~700
7	7	1	2	3	1	3	4		
14		3		4		7			501~600
5	3	2	1	1	2	2	1		
8		2		3		3			401~500
3	4	1	2	1	2	1			
7		3		3		1			301~400
	1		1						
		1							201~300
									101~200
	1				1				
									100字以下

限時間の三〇分は、決して十分の時間とは思わない。したがって「礼」の問題について、生徒のいいたいことを必ずしもいい尽くせないかもしれない。しかし、この時間を有効に活用して、豊富な内容を表現し得たものと、元来の思想の貧弱さや、時間の限度を過少に評価して僅かの記述にとどまっているものとの間には表現力の差を認めることができるのではないか。次の表は一〇〇の作文を記述量によって分けたものである。

人数	字 数
3	1201字以上
5	1101~1200字
2	1001~1100字
8	901~1000字
23	801~900字
16	701~800字
12	601~700字
14	501~600字
8	401~500字
7	301~400字
1	201~300字
0	101~200字
1	100字以下

この表によって見ると、与えられた三〇分間に、多数の生徒は五〇〇字ないし一〇〇〇字の記述を行っており、その最頻数は七〇〇―九〇〇字の間にあり約四〇パーセントがこれに属しているわけである。

しかし、この中であって多くの字数の文をしたためた者が、果して有力な表現者であつたかはどうかは断定できない。次にしめすものは、さきの論旨説得力の評価と、記述量との相関である。

この表から見られることは、論旨、説得力ともに、記述量の多いことがただちにその有力さとむすぶことにはならず、いずれも八〇〇字だいのところにA評価の最頻数がある。さりとて、記述量のあまりにすくないものは論旨の点でも、説得力の点でも有力ではあり

説 得 力				論 旨				項 目
D	C	B	A	D	C	B	A	評価 記述量
			3				3	1201~
		4	1			2	3	1101~
		2				2		1001~
	5	2	1		6	1	1	901~
	4	13	6		2	11	10	801~
	2	13	1		2	13	1	701~
	6	4	2		7	3	2	601~
	7	7			6	4	4	501~
	4	4			2	5	1	401~
	5	2			4	2	1	301~
	1				1			201~
								101~
1				1				0~

得ないことが知られる。特に説得力の場合は、六〇〇字以下の文に、A評価の与えられたものがないことに注意すべきである。すなわち、ある程度の記述量をもつことは表現力の要素として、この場合心須のことのように思われるのである。

なお、次の表は、論旨、説得力、記述量に関して、学年、性別とともにその評価を示したものである。年令差、男女差を見るための資料として掲げる。

すなわち、この表に見られるように、評価者の評点上の個人差は相当顕著であるのかかわらず、個々の作品ごとの評価はかなり相近いのである。平均偏差〇・五点以下のものが二八^三、〇・六点以下とすると五二^三、〇・七点以下とすると実に七六^三、一点以下とすると九八^三の作文が、その圏内で評価されていることになるのである。

以上の数字は、表現力についての、主観的総合的評価が、かなりの客観性をもそなえていることを、不十分ながら指示しているように思われる。もつともこれは、被評価作品の性質および程度にもよるのであつて、たとえば詩歌の評価などの場合はとうていこういうぐあいにはいくまいと思われる。ただしあたつて、われわれのとりあげた資料に関しては、われわれの判断について、すくなくともわれわれ相互において多少の判断の共通性を実証し得たかのように思つたわけである。

さて、問題の表現力について、総合的主観的な評価はくだしたものの、その要素や構造がどのようなものであつて、それをどう評価したらよいかはつぎの仕事である。

この資料は、校長の提示した問題についての生徒各自の意見を答申するという性格の文であるから、大体において論説的傾向をもつものと考えらるべきであらう。さすれば、これらの作文を読むときの態度として、一応次の評価項目を設けてみることは不当でないと思ふ。

(1) 作文に述べられた論旨は明確に読みとれるように書かれているか。

(2) その所説はどれほど傾聴を要求し、説得力をもっているか。われわれは、とりあえず、右の観点から、項目毎に、一〇〇の作文を、A・B・C・Dの四段階に評価した。その結果が次表である。

項目	評語	
	A	B
論旨	26	43
説得力	14	51
	34	30
	1	1

この表に見られることは、論旨の評価に比して、説得力の評価の点がからいことである。これは、一応筋はとれているが迫力に乏しい意見が多いことを示しているのである。(なおD1は白紙答案である。)

さて、次に、右の論旨と、説得力についての評価の相関性をしらべると次のような表となる。

76	論旨と説得力の評語が一致しているもの	
	論旨の評語が高く説得力の評語が低いもの	論旨の評語が低いもの
20	論A 説B	論B 説A
	14	6
4	説A 論B	説B 論A
	2	2

すなわち、論旨と説得力とは、大体において緊密な関係をもっているが、およそ14については、いずれかの要素が他に比して劣っていることになっている。

次の仕事として、われわれは作文の記述量について調査した。制

に相近い結果を示すべきものであろう。ただその評価を示す数字や記号にひらきが生ずるのは、点数や評語を結びつける際の各人の評定尺度の相異や、評価の際の粗漏などによることが多いのではあるまいか。

この調査の処理にあたって、われわれは、地ならしの意味でまず次のようなことを試みた。すなわち、五人の教官が、資料として取りあげた一〇〇の作文について各自の主観に基づいて総合評価を行い、もつとも普通と見られるものを七点として、十点法によって採点した。これを資料として各人の評価にどの程度の出入りが生じているかを見るためである。その結果は次のようである。

点数・偏差	一〇〇の作文に対する評点分布						偏差値
	評価者	A	B	C	D	E	
	10	1	4	0	0	0	
	9	6	11	0	6	3	
	8	29	28	7	21	23	
	7	46	28	54	26	32	
	6	17	20	32	38	33	
	5	0	8	6	8	8	
	0	1	1	1	1	1	
	平均	7.20	7.19	6.56	6.72	6.73	6.88
		〇・七三六	一・〇七七	〇・六七六八	〇・九五六八	〇・八九三二	〇・八五六

(備考) 偏差値の算出は標準偏差値の算出によるべきであらうが、この調査では概略の見当をつける目あてであつたので、平均偏差値の算出にとどめた。

右の表によると、評価者たちの評点の与え方には、相当な個人差が見られる。たとえば、B教官の評価は、評点の分布領域がもつとも広く、C教官の場合は、もつともせまく、標準点七点を与えられたものが過半数となっている。平均点の高いのはA教官とB教官もつとも低いものはC教官で、いわゆる点のあまい先生はA・B両先生で、からい先生はC先生と、平均点の面からはいうことができよう。

しかし偏差値の面から見ると事情はまったく異なることとなる。偏差値のもつとも低いのはC教官、もつとも高いのはB教官であり、このことは、C教官の評点には差別性がすくないから、点数が低くても仲間が多いことをしめしており、B教官の場合は差別性がよく相対的序列がきびしいということになる。

また、点数の与え方でも、A教官は五点を与えておらず、C教官は九点以上を与えていないのに対し、B教官の場合は五点を八名、九点以上を一五名も与えているなど相当の個人差が見られる。(なお0点をあたえられているのは白紙を出した者である)

右のように五人の評価者の評価法については相当の差が見られるのであるが、これを作品ごとに比較しあい、あわせて全体の評価の結果を考察するとどういうことになるかという、それは次表のようになっている。

該当数	偏差値
4	0
14	0.32
10	0.4
24	0.6
23	0.64
1	0.68
10	0.72
6	0.8
3	0.88
3	0.96
1	1.04
1	1.20

【五】 表現の諸相と表現力

前項までに、すでに表現能力の要因として、表記、語彙、文法の面からの調査考察の結果を報告したのであるが、この項では表現内容そのものについての表現力の問題を取りあげるのである。表記、語彙、文法の面に列挙したさまざまな言語的つまづきや、未熟さが、直ちに表現内容そのものと有機的関連をもつ場合も考えられる点で総合的表現能力の問題と言ってもよいが、これらの面との一々の関連考察までは、この項では及ばなかった。

表現力を問題にするにあたって、改めてこの調査資料の性格を見なおしておくことが必要であろう。

- 1、この資料は、限られた時間（三〇分間）の作文であり、時間の制限がなければ、表現内容は質量とも、いくばくかの変更があることが予想される性質のもので、いわば未定稿であること。
- 2、したがって、表現過程として、推敲、浄書などの作業が欠けていること。

右は、高校生の表現力を、その一応の完成段階において考察することにならないことであるが、またこの資料には次のような期待も持たれるのである。

- 1、時間を限り、推敲・浄書の余裕を与えなかったことは、第一次表現（初稿）の形を比較的純粹に露呈し、表現過程の考察に便であること。

- 2、記述時間は三〇分であるが、事前に「学校長講話後、講話に対する所見を記述する」という指示を与えてあるから、講話中および、休憩時間中には、表現内容の発想や構想を考える余裕があったと思われること。および、表現を要求した問題は、生徒日常の問題で、しかも結果的にも知られるように、関心度の相当高いものであったこと。

以下に示す諸調査は右のような条件のもとでのところみであるから、不十分な点は割り引いた上、この報告を見ていただきたいと思つてゐる。

（一） 表現力の評価

表記・語彙・文法の問題をはなれた表現内容のみについての表現力とはどんなものであり、それがどのようにして評価し得るものかを客観的基準のもとに的確に示すことは容易でない。

しかし、生徒甲乙丙……の作文についてその表現力の優劣を直観的に自信をもつて判断し得る場合もすくなくないことも事実である。もつともこの基づくところは評価者の主観であり、その主観をささえるものは評価者の能力なり嗜好なりであるから、評価に評価者の個人差を生ずることも当然であるが、評価者たちの能力と被評価作品の質との間に相当の落差があるか、すくなくとも被評価作品の質が評価者の能力の程度をはるかに超えるものでない限り、評価者がおのおのの主観に基づいて行つた評価も、大体のところは互い

第 四 表

計	女	男	性別	学年	
11	8	3	高 一	イ	
9	7	2	高 二		
12	7	5	高 三		
32 (100人中) 32%	22 (50人中) 44%	10 (50人中) 20%	計		
12	4	8	高 一	ロ	
12	5	7	高 二		
7	4	3	高 三		
31 (100 中) 31%	13 (50人中) 26%	18 (50人中) 36%	計		
8	4	4	高 一	ハ	
6	2	4	高 二		
4	3	1	高 三		
18 (100人中) 18%	9 (50人中) 18%	9 (50人中) 18%	計		
81 (100人中) 81%	44 (50人中) 88%	37 (50人中) 64%	總計		

例 先生は教生先生のことをいわれましたが、学校の先生にも一人一人満足にあいさつできないもの<やはり無理だと思ひます。

△「もの」と「を」をいれると意味のおる場合もあり表記上の不注意ともとれるが、前後の關係からは「には」をいれる方がよいと思う。V

i 「から」について
「から」の重用でわずらわしいもの。(1)
例、それをする事によつて助けられるからしたからである。
△表現の巧拙の問題とすべきであろう。V

終助詞の誤用は一つも見当らなかつた。文の性格上、終助詞があまり用いられなかつたせいもある。
なお、誤りの性格が一面的で単純なものと、二面から考えられるようなものがある。

例えば「私には思ひます」というのがあつたが、これは述語の誤りとも、助詞の誤用ともとれるのである。△「には」を生かせば思ひますとすべきで「思ひます」を生かせば私思ひますとすべきである。V

二面から考察できる誤用は、助詞「が」の例2・3、「と」の例などでもふれておいたが、注意を要する誤りであると思う。

B 敬語の表現について

a 全く敬語表現のないもの 一七パー(第三表参照)

男女比は男子が女子の二倍以上。高三の男子が七人、一七パー中、

七パーを占め、高三男子としては四三・八パーが敬語表現をしなかつたことになりもつとも多数が目だっている。

第三表

計	性別		学年
	女	男	
5 (34人中)	3 (17人中)	2 (17人中)	高一
3 (34人中)	0 (17人中)	3 (17人中)	高二
9 (32人中)	2 (16人中)	7 (16人中)	高三
17 (100人中) 17%	5 (50人中) 10%	12 (50人中) 24%	計

b 敬語表現のあるもの 八一パー(第四表参照)

イ、全体に文体がいねい、先生に対して敬語を使っているもの、三二パー。

ロ、大部分がていねいな文体で、先生に対して敬語を使っているもの、三一パー。

ハ、文体は普通で、先生に対してのみ敬語を使っているもの、一八パー。

ロ・ハでは敬語表現の混入が見えるものがある。

第五表のように敬語表現は女子の方が多くしており、高学年の方が少い。高一・高二では男女差が少く、高三は多い。高三男子がいちばん少く、高一女子がいちばん多い。

のであるが、(後略)

b、「に」について

。「に」の脱落(5)

例1、おじぎなんかしないでおこうという気がさきくでくる。(語体なら使用されていよう。)

例2、どんな先生くでも校外ではもちろん、校内でも、出会った時の黙礼、朝夕のアイサツなど欠かしたことがなかった。△「に」がないと誤解を生じる。▽

例3、自分のクラスにこられた先生くだけでもするべき、△

「に」がないと誤解を生じる。▽

。「に」と書くべきもの(2)

例、先生方を廊下などで出あった時、

c、「を」について

。「を」と書くべきもの(6)

例1、自から徳に身につける。

2、気が使わない。

3、尊敬心と減じ

4、今日一日の一生懸命がんばろうとする朝に、

。「を」の脱落(3)

例、私達の先生に対する態度くとりあげて、△語体ならこれでもいいが。▽

d「と」について

。「と」と書くべき場合(2)

例、今日のお話であつたか、はずかしいなどで、行わない人など、△「で」を生かすなら、はずかしいなどという理由で、とでもすべきである▽

。「と」の脱落(2)(前後の文から語体とはとれない場合)
例、真の礼儀であるく語る。

e「で」について

。「で」と書くべき場合

例、生徒から道に会つたら礼をしてもらう。

f「も」について

。「も」の脱落(2)

例、向こうの反応がなかったならば何の役にく立たないではないか。

g「は」について

。「は」の脱落(2)

例、そんな気持の後のあいさつくくどうしてもきこちない。

(語体ととれない場合)

。「は」と書くべき場合(4)

例1、お礼をして向こうが知らぬ顔なら、何とこれ以上きまりのわるいことがない。

例2、その人の心がわからないが、

h「には」の脱落(1)

b 可能動詞の誤用 (1)

例、こういう事にも注意しなければならないのは当然のことであると思えます。

(四) 形容詞 連用形の誤用 (1)

例、多^くか^つても^も人^た多^くても^も V

(五) 副詞 呼応関係がよくないもの (3)

例、もし^{もし}そうでない冷たいあいさつはしない方がましではないかということだ。

(二) 接続詞 (接続の關係の項でふれた。)

附助動詞 誤用・脱落 (4)

例、1 驚いた様^{よう}の顔^が。2、しな^しな^しかつても

3 礼儀作法の必要なしと考える。なる程このような事には反対する人は大多数であろうが僕等が真にそうあるかと考えている。△べきが必要である。V

(六) 助詞 誤用。これが文法上の誤りの中で一番多い。

a 「が」について

。「が」と書くべきもの (6)

例1、女子の人は普通時間でも先生と会うと軽く会釈しているのは実にいいものであり (中略)、男子の人は先生と会っても、あいさつしないで通りすぎて行くのは (後略)

例2、やはりこれも時代のうつりかわり、また社会の発展ということに非常に影響していると思う。△前後の文から考えると「が」とすべきである。「に」をいかせば「影響さ

れている」とすべきである。V

例3、これらの礼をしない理由として、まず一向うの人が自分をおぼえているかどうか」「もしちがう人が礼をするとは妙な気になるからやめておこう」「今更礼をするのは妙だ」「礼をしても、もし向うが礼をしないとつまらない」等である。△「理由として」に対しては「が」、すなわち、「等がある」とすべきであり、もし、「理由としては」なら「等である」としてよいわけである。V

。「が」の脱落 (3)

話体なら「が」がなくてもよい場合もあるが、前後の文から考えると、脱落と考えられるもの

例1、こちらく知^しつていて

2、僕も経^き験^{げん}あるのですが

。「が」[接続助詞]の重用で文が混乱したり、わずらわしくなっているもの (3)

例1、書き終りの催^{もよお}しあつたのでは、まだく書いたのです^が、やめます^が、結局あいさつは、(後略)

例2、試験の行^{おこな}われている間は汽車に乗っている間も勉強するわけである^が、そんな一分の間もおしい時に話しかけてこられたりすると「ジャマクサイナア」と思^{おも}いながら談笑するわけである^が、私はこれを防ぐためによくしゃべる人と会^あつたなんかはあいさつしないでかくれてやる様にする

例2、例えば礼をしにくい理由として礼をするタイミングがわからない。△例えばに対してしめくくる述語がほしい▽

例3、どうみてもぼくは礼儀ということばを用いて「あいさつしなさい」ということばがもちいられている。△ぼくはに対する述語がほしい。▽

例4、こういうことが強制的に行われていましたので、自然とあいさつするくせがつき、よい事だと思えます。

例5、それに、私は、これは個人のことはなはだ校長先生にはめいわくですが、目上の人に対して、何か、はずかしいというのかおつくうなのか、しりませんが、私は、たいへんあいさつをするのが、いやなのです。△ごめいわくですが、と推量表現にすべきである。▽

(ロ)主語が不明確なもの(1)

例、そしてゴミをひらきなさいとかいろいろなこまかいことを多くいわれるが高校生に対してはもつと重大なことや相談相手になつてこそはじめて友情的な師弟関係が結ばれるのではないかと思う。

そして高校生などと一緒に(大人としては世間ではみられないこと)などでもよい方の遊びとか交わりによつて結ばれる。△この例は修飾語関係も不明確で、何をいつているのかはつきりしない。▽

2、修飾の関係において

何を修飾しているか、不明確なもの(2)

例、いや礼なんかしないで、気が使わないですむわけだ、

安心して教師に合うことも、おつくうにならないだろう。

3、接続の関係において

接続詞の誤用のために文意の通らぬもの(3)

例1、今日突然話を聞いたので良くは書けなかったが、しかるに礼儀というものは、相手を尊敬しているかどうかを表示するものであつて、

例2、ザック・バランの話など出来なくなつてしまふ。そして先生たちはもつとかんだな気持になつてほしい。

4、独立の関係において

独立語が遊離して意味がなくなっているもの。(1)

例、やれ、今のようない時代において何十年程前か或いはそれ以前にあつた(今もあります)道徳とか親孝行、先生に対する礼儀等がおそまつというのか、消えるというのが起つてはならないと私は思います。

二、語としての立場から

1、体言について

誤用・誤字・脱落・重複・混乱・不適当などの場合が見られるが、表記・語彙の研究領域と思う。

2、用言について

(イ)動詞

a 自動詞・他動詞の混同(2)

例、先生の言うくは、ほとんどのつてある本。

第二表

計	女	男	性別	誤数
			学年	
8	5	3	高一	1
5	2	3	高二	
9	4	5	高三	
22 (22%)	11	11	計	2
5	2	3	高一	
9	5	4	高二	
4	0	4	高三	
18 (18%)	7	11	計	
2	1	1	高一	3
0	0	0	高二	
0	0	0	高三	
2 (2%)	1	1	計	3以上
2	0	2	高一	
2	1	1	高二	
0	0	0	高三	
4 (4%)	1	3	計	
46 (100人中) 46%	20 (50人中) 40%	26 (50人中) 52%	總計	

この結果から判断すると、大体、半数以上が文法的に正確な表現をする能力を持ち、女子の方が男子よりすぐれており、学年が進むにつれて、正確度が高くなっているといえる。

次に、文法上の誤用のあるものは、次の表のように四六〇で、半

第一表

計	女	男	性別
			学年
17 (34人中) 50%	9 (17人中)	8 (17人中)	高一
18 (34人中) 53%	9 (17人中)	9 (17人中)	高二
19 (32人中) 59.3%	12 (16人中)	7 (16人中)	高三
54 (100人中) 54%	30 (50人中) 60%	24 (50人中) 48%	計

数以下であり、男子は二六〇(男子のみでは五二〇)、女子は二〇〇(女子のみでは四〇〇)である。学年順に誤用が少くなっている。ちょうど誤用のない正確なものの実態と逆になっている。

第二表に明らかに示されたとおり、文法上の誤用も一か所のが多く、三か所・三か所以上は少数であり、高三は三か所・三か所以上のものは一人もなく、特に高三の女子は一か所の誤用のものが四人いるだけである。ひどいと感ずるようなものはなく、見直しの時間があれば、正されたに違いない不注意の結果と思われるものが、大部分を占めているように思う。不正確度はいしたことはなく、誤用の性格も単純である。

次に主なる誤用の分類をすると(例はすべて原文のまま、文法以外の数は誤数、{}内は誤用、<脱落的>箇所、^内は筆者の見解)

一、言語単位としての文の成分の立場から

1 主語・述語の関係において

(1) 述語が不十分なもの。考えの飛躍・テンスの表現不適當による事が多い。(7)

例1、校長先生に尋ねたいことは日本人は昔からあいさつをするときは、頭を下げておじぎをしますが、こんなことをすると相手の顔がみえないではありませんか。

ともない。根本的には国語語法の不正確さ——科学的表現には適さないが、芸術的ニュアンスはもたらしかもしれない——が問題だと思ふ。

さらに、「能力」となると、その測定方法も主観的・常識的では意味がなく、科学的な根拠が必要で、せめて知能テスト式の何かが考えられなければならないと思う。

以上、少し考えただけでも、簡単には解決不可能な問題をかゝえている。そこで、今回は、これらの問題を一応棚上げにして、文章表現における文法的能力を「文章表現の文法的正確性及びその正確度」という観点からのみ考察することにした。なお、準拠としたのは、従来正しいとみなされている文法であり、誤用の現象だけをみつけることにした。まず誤用のあるものとは別に、誤用のあるものについては主なるものについて分類してみた。学校長に答えるという立場で記述された文章なのであるから、敬語表現についても取り上げた。とにかく、具体例について取り組むことにした。

しかし、こんな簡単な調査・考察においてさえ、いろいろ問題点が見出される。それは誤用や不備の生じる原因が、表記能力不十分によるのか、文法能力不十分なのか、語彙力の不足なのか、どの角度からでも考えられるようなことがあることである。（主観的には不注意のための書きそんじて、表記能力の領域であると考へたいものが多いようである。）たとえば、「すこと」「いこと」「すること」

「いうこと」と書くべきところである。これを表記の領域から考えると不注意による「る」「う」の脱落であり、文法の領域からは連体形の語尾脱落と説明することもでき、語彙的には片言ということもできる。「口出しをされる」の「る」についても、不注意による混入だと、表記の観点から問題にすることもできるし、文法の接続の誤りとも考えられないこともない。「暴力を防ぐこと」の「を」も、表記の不注意だと片づけたいが、助詞「を」の重複といえないこともない。「口出しをされると」との「と」についても表記・文法両方面からの説明が可能である。「礼を施行する」はサ変動詞として誤りはないが、まことに気になる。これなどは語彙の問題ではあるが、複合サ変動詞として変だといえないこともなからう。

こういう、いろいろな面をもつものには目をつぶってしまったてよいものか、問題があると思う。

とにかくできるだけ客観的に、科学的に調査・考察しようと心がけたが、結果は満足とはいえない。

次に具体的にふれてゆこう。

A 文法上の誤用について

文法上の誤用のないものは、第一表のように五四^{ペリ}で、半数以上を占め、そのうち、男子は二四^{ペリ}（男子のみでは四八^{ペリ}）、女子は三〇^{ペリ}（女子のみでは六〇^{ペリ}）である。なお、高一が五〇^{ペリ}、高二が五三^{ペリ}、高三が五九・三^{ペリ}と学年順に多くなっている。

〔四〕 文 法

文章表現能力を文法上から調査・考察するのにあたつて、まず問題になるのは「文章表現における文法的能力」なるものの自体の究明ではなからうか。文章表現における文法的能力と文法の学力とは、問題が別であることはいうまでもないことと思う。文法という学問もなく、したがつて文法を学ばなかつた時代においては、語法になつた表現ができなかつたと断言できないし、文章表現における文法的能力がなかつたともいえないと思う。文法を学ばなかつた時代においては、文章をかく時に、文法を自覚し、文法を意識したとはもちろんいえないが、文法を学習した現代の人々も、紙に向いペンをとつた際に文法を自覚し、意識しているかどうかは疑問である。文法の知識は潜在しているにちがいないが、「自覚・意識」の点については不明である。このようなことをあきらかにする心理実験でもできれば、科学的な解決のいとぐちになるかもしれないと思う。主観的な見解であるが、実際に書く場合には、国語学習経験——広い意味の学習で、国語の時間の学習のみではない——の蓄積の結果、自然と体得した正しい語法いわゆる「無自覚の文法」の能力が自然に発露されるのではなからうか——志賀直哉氏は青奥帳に味のあまい方をしておられる——という文法の学習効果の否定のように考えられるかもしれないが、決してそうではない。文法を学んだ生徒にとつて、その学力が、書いた文章の語法の正確度の裏づけになっていることはいなめない。

文法の学力が文章表現における文法的能力である、と規定できないとすれば、いったいどう考えればよいのであろうか。ただ、文章の文法的正確さが能力のあらわれである、ということだけはまちがいないと思う。

が、その「正確さ」とは何をもつて正確とするのであろうか。これは「文章表現の文法的能力の測定とは」との問題にも関連するが、測定にあたつては何にのつとるかが明確にされなければならないからである。

それには、「どれが正しい語法か」の問題解決が必要となつてくる。これには「語法の混乱」という単純には処置のつかぬ問題がある。

言語変化に應じる文法の進動と文法の誤用と混同できないのはもちろんであるが、どこで一線を画したらよいかは、むづかしく微妙である。

語体と文章体との語法の差、同一文章内における両体の混在、口語体に文語体の混入、などについても融通無礙の考え方でよいものか。又、「文法上の破格の明文」という存在がある。無名人だと誤用で面目を失うのが、名大家にあつては文章のアクセサリーの取り扱いがなされる。これはどう処理すればよいのか。過去の破格の明文は別格にしておけば、済みそうであるが、そう簡単に片づけては、便宜の・常識的に望し、研究にはならない。破格も賞讃されている事実は文章表現の文法的能力というものが、「文章表現能力の要素としての重大性について考えさせられる面を含みもつ」といえないこ

以上、今回の調査結果の報告とともに、語彙に関する表現能力の調査方法の問題についても、少しばかり触れたわけであるが、高校生、表現能力に関しては、本稿で指摘したわずかな傾向だけについて、どの程度まで、それが「高校生の」と言えるのか、また他の中学生や一般成人のそれとは、どの程度、共通し、また異なるのか、そういう比較の問題にまでは、立ち入れなかった。^(註) いずれにしても、まだまだ問題の入り口をさぐりつつある段階でしかないわけである。

注

- 1、理解語彙に対して用いられるもので、両者の間には、相当の差がある。国語学辞典「理解語彙」の項参照。
- 2、泉井久之助「語彙の研究」(「国語科学講座3」明治書院、昭和10年)、岸本通夫・堀井令以知編「語と意味」(白水社)、堀井令以知「語彙—その本質と機能」(「語彙の理論と教育」朝倉書店)など参照。
- 3、「日本語の種々相」(講座日本語3「大月書店」85ページに、阪本一郎による年令別の理解語彙推定量が出ている。それによると、6才—18才ごろは年々語彙量が増加し、10才—15才に特に著しい増加の傾向が見られる。
- 4、たとえば、「礼儀作用」は「礼儀作法」の書き誤りであるというように、表記の問題としてすませる可能性のある例も含まれているがその可能性は一方で認めながらも、ここでは、一応造語の問題として扱おうとするわけである。

5、一例を挙げると、「言語生活」34年10月号の「こんなことがある」という欄に、「お尻のはったがかゆい」という四才の子供のことばに、おかしいというだけではすませない、自由でしかも論理的な発想がひそんでいることに気づいた、とある話など、この場合、参考になろう。

6、矢田部達郎「児童の言語」(創元社)「精神の発達」(培風館)参照
7、幼児が言語を習得してゆく過程において、使ったことばをすべて書きとめていつた類の報告は、いろいろあるが、そういう方法が採れなくなる年令についてのものは、管見に入つた限り、理解語彙に関するものばかりである。理解語彙に関しては、「児童・生徒の語力の調査」(文部省国語シリーズ41・42)などが、最近のものとして挙げられる。

8、平井昌犬「文章採点」(講談社)の中に、作家の文章の中から、用語上の問題例が拾い上げられているが、生徒の文章における例とあまり変らないようなものもあるから、参考までに、少し挙げておく。
○鍵姫は丈夫ではちされる発芽期を迎えているが、弟の消信は十一歳で病身だった。

○いつも綺麗で、いい言葉で、学校の成績のいいこの二人は、私にとつて、お祈りの時とは又違う不思議な気持ちを起させられたものであった。劣弱感というのかも知れない。

○この映画は不良少年も彼等にマッチした仕事と環境を与えてやれば、立派に社会に迎合出来る人間になり得る、という主題を徹底的にドライなタッチで描いたものだ。

実は、この点に、少なからぬ方法上の問題があるのである。というのは、表現能力の差が、最もよく表われそうな抽象的な意味のことになるほど、このような方法によって、的確な答を期待できる質問は出しにくいからである。したがって、このような調査法は、ごく限られた種類のことにしか適用できないものであり、その点で、表現語彙調査の方法としては、あまり信頼がおけないということにもなる。

理解語彙の調査と同様の質問による方法については、その適用に当って、右のような限界が考えられるのであるが、表現語彙を調査するに当っての問題は、こういうこと以前にもある。具体的な表現活動において、表現の対象となるのは、語的な意味以前に、結果としては、文や文章の表現に相当する思想であるのが普通である。従って、語的な意味の表現は、そういう思想の表現に当たって、その思想を分析した結果、行われるものであると言えよう。そう考えれば語的な表現能力は、最初から語的な意味として与えられたものを表現するといふだけの能力ではなく、むしろ与えられた思想の表現に当たって、その思想を語的な意味に分析してゆく能力であるということになる。語彙についての表現能力を、このような意味に理解するならば、先に述べたような表語式調査法によつては、真の表現能力は、調べられないことになる。思想を語的な意味に分析してゆく能力を調べるには、どうしても、一定の思想を与えて、作文をさせ、そしてその文章にどのようなことが用いられたかを、調べる方法

(これをかりに、作文式調査法と呼んでおく)を採る必要がある。ただ、その場合、問題は、言語形式によらないで、だれにも同じように理解できる一定の思想を与えるということ自体が不可能であるし、また、そういう方法では、表現語彙を量的に把握することはできないということであつて、再び本稿のはじめに述べたところへ、問題が帰ってゆくわけである。

語彙に関する表現能力の調査法について、以上に述べたことを要約すれば、調査の方法として、一応客観的な処理が可能だと思われる表語式調査法には、方法自体に適用の限界があつたり、その調査の結果に真の表現能力が反映しにくい憾みがあり、逆に、真の表現能力が最もよく反映しそうな作文式調査法には、客観的な処理のむずかしい難点がある、ということである。本稿で一応の結果を報告した調査は、作文式の部類に入るのであつたから、少なくとも、生徒の表現能力だけは、十分に反映されていたのであるが、その調査の結果を、何とかして少しでも客観的に処理する方法はないかというところで、試みに考えたのが、語の使用における問題例の難易度から使用語彙の質を判定するという方法であつたわけである。しかし、語の使用における難易の程度というようものが、具体的な表現における文脈との関係を捨象して、どのくらいに細かく段階づけられるものか、その点に大きな問題があろうから、今のところは、これも苦しまぎれにひねり出した想像の域を出ていない、と言わなければならない。

活用の仕方だけを問題にする見方がありうるように、生徒の語彙量は問題にせず、生徒が既に身につけていることばを、表現においてどの程度に活用しうるか、ということを経問題にする見方も、成り立つ筈であろう。そして、この見方に立てば、よりすぐれた語彙体系を基準にした場合の問題点からも、場合によつて、却つてプラスになる創造的な面が見出されることもある筈である。^(注9)この見方は、概念把握の仕方において、成人の語彙との差が大きい幼児語の問題を扱う場合などには、特に忘れてならないものであるが、表現能力を問題にする限り、いかなる場合でも、十分注意してしかるべきものである。生徒の語彙自体が把握できない限り、この見方による客観的な能力判定はできないけれども、未完成なものの中に、それなりすぐれたプラス面を見ようとするこの見方によつてこそ、通時的に変化してゆく世界（ここでは、言語および思考）において、より新しいものを生み出してゆく若い世代の真の能力を見ることができるとはなからうか。

表現能力について、客観的な判定を行うということは、考えれば考えるほど、むずかしい問題である。語彙量の調査は、既にいろいろと行われているが、能力の問題として調べられているのは、ほとんどが理解語彙についてであつて、表現語彙についてではない。^(注10)というのも、表現語彙の調査においては、客観的な基準を設けて調査を行うことが、さわめてむずかしいからであらう。

理解語彙の調査なら、こちらから一定のことばを与えて、その意

味を問うという方法が採れるが、それは、言語による理解活動というものが、つねに他から与えられた一定のことばについて行われるものだからである。が、表現語彙の調査ということになると、表現活動というものが、理解活動とは、まさに逆の過程によつて成立することから言つて、もし同様の質問法を採るとすれば、その質問は、一定の意味を与えて、それを表現すべきことばを答えさせるものでなければいけない。そこで、たとえば、直接に暗示できる物を与えて、その名を問うとか、色彩語を知っているだけ言わせてみるとか、あるいはまた、一つのことばを与えて、その類義語や対義的をあげさせるというような方法が、一応直接間接に意味を与えて、そのことばを問う方法と考えられよう。そして、そのような方法で、単語の形式による答が得られたら、それによつて、表現語彙に属することばを明らかにすることは、一応できそうである。（このような方法を、仮りに表語式調査法と呼んでおく）ここで単語の形式による答と限定したのは、それによつて、答となりうることばを一定の範囲内に限定し、そうすることによつて、答に対する客観的な処理が可能になると考えられるからであるが、文ないし文章としての表現による答まで許すなら、答は、無限の可能性を持ちうることになりかねない。そうなれば、語彙の領域において、調査に客観的な基準を設けることはできなくなるであらう。得られた答を客観的に処理しうるためには、したがつて、単語の形式またはそれに近い答を求めるような限定を、質問において、つねに与えなければならぬ。

表現語彙の限界(つまり語彙的な表現能力の限界)を暗示していると考えてよからう。そして、このことは、われわれの常識で、十分納得しうる結果でもある。漢語の使用に特に注意して生徒の文章を見てゆくと、むしろ漢語が多く使われている文章ほど、用語の問題例が指摘しやすいと感じられたが、例外はもちろんあるとしても、一般的傾向としてこのように言えるところに、漢語に対する高校生の表現能力の限界があると考えられよう。高校生においては、表現語彙と理解語彙との差が、少なくともこのような漢語に関して、相当に認められるのではなからうか。

漢語の使用度については、男女によって相当のひらきがあるということも、今回の調査を通して、強く感じられたことがらである。次の表は、生徒の文章を、筆者の主観で文章語的な漢語と思われるものの使用度によって、大まかに(A)よく使われているもの、(B)普通に使われているもの、(C)ほとんど使われていないものという三つに分けたものの、男女における比率を示したものである。主観的な分類であるから、あまり細かい差には、意味が認められないとしても、男女間にこれだけの差が出れば、男子の方が若干なり使用度が高いという傾向は、どの学年にも共通して認められる。漢語を多く使えば、それだけ文章は固くなるから、この傾向は、同時に、男女の文章における文体の差にもつながるわけであるが、これは多分に好みの問題であるから、これが直ちに男女における漢語の使用能力の差になるとは、言い切れないであらう。

(C)	(B)	(A)	
11.8(%)	47.0(%)	41.2(%)	一年男
35.3	47.1	17.6	一年女
6.3	50.0	43.7	二年男
29.4	64.7	5.9	二年女
18.8	50.0	31.2	三年男
43.8	43.7	12.5	三年女
12.3	49.0	38.7	全学年男
36.1	51.9	12.0	全学年女

さて、今回の調査において、先ほど取りあげた用語上の問題点は、言うまでもなく、用語に関するより良い表現を基準にして、指摘したものであった。ということは、語彙に関する生徒の表現能力を考えるに当たって、生徒の語彙の質が、質的によりすぐれた語彙体系よりも、いかに劣っているかを問題にしたということである。が、ここに一つの問題が残されていることに注意しよう。というのは、生徒の語彙も、生徒の語彙なりに一つの体系であることに変わりはないから、はじめから、生徒の語彙自体に即して、表現能力を考えると、いう見方も、成り立ちうるのではないかということである。経済力を見るのに、資本の多寡は問題にせず、一定の資本について、その

する。

○礼儀の腐敗から出発する社会の不良化

○強制的に礼を規制するとすれば、礼というものは、もはや本来の意味を失って形式主義、事大主義のためのものである。

○こうして先生に対してこの場で出来るだけ礼儀正しく応接しているが、もし先生を自分の友達のように思つて接したらどの様に思われるだろう。

○だから人格形成のためにもそれ（礼儀）は各人が当然自発的に施行するようになることが望ましいと思う。

○中学の時は先生と生徒が、私立中学という条件の存在もあらうが何かによつて密接に連がり、自分の考え、脳みを支障なく言え、又先生自体もおもしろみがあり、教師というわくにとじ込められない破格が多かつたようにも思われる。

傍線の部分は、もつとやさしいことばを選べば、問題なく表現できそうな箇所ばかりであるが、いずれも用法が一般の慣用からはずれ気味で適当でない。しかし、一口に誤用とも言ひ切れぬ例が多いところに、却つて興味がある例でもある。これらが漢語ばかりであることは、十分注意してよからう。

(2) 語構成に關しての問題例

○先生は沢山の生徒で挨拶をきつちりするのが邪魔くさくて、大量生産的挨拶を生徒にかえしてくださるのなら、挨拶をしない方がよいと思うのですが、

○一つの専門的な知識をもつて成立する純然たる職業にすぎない。（中略）ところが、前にのべたように教師の純然職業化があるということは、

○今は自由社会の世ですから、

○学校内においては、礼儀作用をまもるのはあたりまえと思ひます。

○正しい言葉作法によつて行ふ。

○やはり、相手の意志表情という大げさかもわかりませんが、これがうまく通じあふことによつて、

○そのような先生には、何のためらいもなくどこでも頭礼をすることが出来る。

○相手に敬意又は愛感を示すためのアイサツ、それはどこの国でもそれぞれ異なつた形ではあるが、

○この学校に入つて最初に大いなる相違を感じたことがある。すなわち、それが先生の疎遠性である。

○教えていただいた教生先生には、先生として、又顔知りになつてしまひますから、

生徒自らの造語として、右の傍線部も興味のあるものではあるが、読み手に對する配慮の足らない自分勝手な造語であるという点に、やはり抵抗が感じられる。漢語が多い点は、先に挙げた例と同様である。

以上の例から、少なくとも、漢語に關しては、これらが、生徒の

つねに相当幅が広くて、どこからが円の内部になると見てよいのか、境界がはっきりとは決めたいようなものと考えられる。というのは、文章を書く場合、用語として一応用いることはできても、その用法に問題があるとか、辞書と相談の上でなければ、安心して用いられないというようなことば——見方次第では、表現語彙であるとも言えるし、ないとも言えるようなことば——が、いかなる人の語彙に関しても、相当数あるだろうと考えられるからである。

今回の生徒の文章における用語上の問題例は、右のような意味で、生徒の表現語彙の限界を示すものと考えられるが、そういう問題例が、生徒の文章に少なくなかったということには、二つの理由があると考えられる。一つは、その文章が、三十分以内という時間の制限内において書かれたものであり、したがって、辞書の助けを借ることもなく、十分に推敲されてもいないということである。これは、調査の方法に関係した理由であるが、辞書を利用する能力は、語彙に関する表現能力から、一応切り離して考える方がよいと思うから、三十分以内で書かせたということは、この場合の調査には、ふさわしい条件になっていると考えられる。もう一つの理由は、生徒の語彙自体のあり方に関するものであるが、現に教育を受けている生徒の語彙量は、一般の成人に比して、増加の傾向が著しいので、その語彙体系の中に位置を占めようとしながら、まだ十分に安定した位置が与えられていないという、境界線上のことばの数そのものが、特に多いのであろうということである。

そこで、そのような境界線上のことば——具体的には、生徒の文章における用語上の問題例によって示される——について、もし何らかの傾向が見られるとすれば、それによって、生徒の語彙に、どのようなことばが、十分に位置しえていないか、ある程度まで、判定できることになろう。そして、もし、ことばの使用における難易の程度ともいべきものが、大体わかれば、それを基準にして、どの程度にむずかしいことばまで表現できるかという表現語彙の質も、判定できることになろう。しかし、ことばの使用における難易度というようなものを明らかにしたものは、まだ現在のところ、用意されていないから、もしできるとしても、それは今後の問題であつて、さしあたっては、主観的な判定ですましておかなければならない。

以上のような意味で、次に、今回資料とした生徒の文章における、用語上の問題例を取りあげるが、既に述べたように、生徒の表現語彙の質に関する客観的な判定はできなくても、語彙に関する表現の指導という教育的な見地においては、次に示すような個々の具体的な問題例が、十分参考になるであろう。便宜上、(1)文脈との関係における問題例と、(2)語構成に關しての問題例とに分けて、挙げることにする。

(1) 文脈との関係における問題例

○そんな一分間の間もおしい時に話しかけてこられたりすると、
「ジャマクサイナア」と思いながら談話するわけであるが、

○「あいさつ」というものは知らず知らずのうちに発展し、滅亡

共同研究の意味も、一にその点にかかっている。したがって、そういう与えられた具体的な文章についてという限定の中で、語彙に関する表現能力をいかに考え、いかなる形でそれを取りあげるかということから、問題にしてゆかなければなるまい。また、こういう表現能力の調査という問題は、ほとんど未開拓の分野であるから、それだけに、今回与えられているような限定がない場合には、語彙に関する表現能力の調査に関して、他にいかなる方法がありうるかということ、つまり、このことに関する調査方法一般の問題についても、今回のささやかな試みを少しでも意味あらしめるために、やはり触れておきたいと思う。

今回の調査が、生徒に書かせた具体的な文章を資料としたこと、したがって、われわれに直接与えられているのは、量的には必ずしも多くない生徒たちの用語にすぎないということは、問題の処理に際して、まず考えておかななくてはならないことであろう。というのも、表現能力を測る一つの基準になりうるのは、調査の対象となる言語主体が表現しうる語の総体としての語彙、すなわち表現語彙であって、たまたま文章を書くに当たって用いられた用語は、その一部分を占めるにすぎないからである。したがって、今回のような資料から、語彙に関する表現能力の問題にするには、具体的な文章における一定の用語から、いかにして、能力判定の基準となる表現語彙のあり方を推測するかという問題が、まず解決されなければならぬ。といっても、表現語彙は個人の能力の問題であるから、かり

に、多くの生徒の文章における異なり語数を全部調べたとしても、一人一人の生徒の表現語彙が大体において一致しているという保証でもない限り、生徒の表現語彙を把握したことにはならない。そして、表現語彙に個人差の少ないことは、十分想像しうることであるから、この場合、そういう方法は無意味であるということになる。まして、一人一人の文章は、用語の総数が、その表現語彙のおそらく何十分の一にしか当らないような短いものでしかない（いずれも、千二百二十五字詰原稿用紙一枚以内）から、それから一人一人の表現語彙の量を知ることが、いかなる方法によってもできない。結局、今回の資料から、表現語彙を量的に把握することは、不可能と言わざるを得ないであろう。

そこで、量的な把握がためであれば、質的な把握でもできはしないか、ということになるが、それは、ある程度まで可能であると思う。調査の資料は限られていても、その中に、用法において問題になる用語の例は、必ずしも少なくなかった。そして、その問題例が使用者の語彙の質的な面を把握する、手がかりになると思うのである。作文の評価などにおいては、意識するか否かは別として、これは、だれしもとり入れている一つの観点ではなからうか。

語彙は、一つ一つのことは有機的に関係づけられている一つの体系であるから、ごく簡単化して、その体系を一つの円にたとえてみると、その場合、円に関してその内部と外部とを区別する境界線（円周）は、語彙の量に相当する円の大きさにはあまり関係なく、

んど)・一担(いったん)・邪魔(じゃま)・丁度(ていど)・大人(おとな)・坐る(すわる)・下さる(くださる)・一人(ひとり)・入る(はいる)・厳しく(きびしく)・御話(お話し)・御めんど(ごめんど)・乍ら(ながら)・迄(まで)・達(たち)・於いて(おいて)・於て(おいて)・……して見る(みる)・……して来る(くる)・所で(ところで)・何も(なにも)・即ち(すなわち)・お辞儀(おじぎ)・仕方(しかた)・俺(おれ)・奴(やつ)・如何に(いかに)・二人(ふたり)・一寸(ちよつと)・素直(すなお)

これらの表記は、当用漢字制定の趣旨にそわないからかな書きにしたほうがよいものであつて、この種の表記は教科書がその表記指導のよりどころとなるのは言うまでもないが、新聞雑誌など一般社会における徹底化とともに、望ましい方向にむかうものと思われる。

(三) 字の表記

(a) 誤用
事(実)・際・接飾(触)・強勢(制)・全々(然)・期(機)・会・時機(期)・感事(じ)・併(弊)害・利個(己)的・結極(局)・既制(成)・礼儀(儀)・儀(偽)善
(b) 誤字
作(作)・質(質)・環(境)・字(市)・律・僕・僕・難(難)・展(展)・展(展)・帽(帽)子・予(矛)盾・幼

維(稚)・会(訳)・訳(訳)・迄(違)・抵(抵)抗・関(関)係・危(危)険

(c) 認められていない略字体

才(第)・机(機)・個(個)・厂(歴)・取(職)・仿(働)文字を正しく書くこと、すなわち誤字を書かないことが、文字の表記として大切なことであるが、漢字の新字体の制定により字面はかなりやさしくなってきたものの、まだ誤字を使っている生徒の多いのは、今後たえざる指導の必要を物語っている。

注

1 森岡健二氏「文章における段落」(国文学)解釈と鑑賞第二十五巻第四号

2 平井昌夫氏「談話・文章の展開」(国語教育)国語講座第6巻朝倉書店

3 市川孝氏「段落・文段をめぐって」(言語生活)第93号昭和三十四年六月

4 平井昌夫氏「文章探点(よい文章をか)ための条件」(講談社)

5 文部省「国語科学習指導法」(表記編)(昭和三十四年八月刊)

(三) 語彙

これは、「高校生の文章表現能力」をテーマに、本校国語科教官の共同研究という形でおこなった調査についての、語彙の面に関する報告である。今回の調査は、生徒に書かせた具体的な文章を共通の資料として、いろいろな面から、表現能力を問題にしようとしたものであるから、語彙に関する表現能力を調べるにしても、用意された共通の資料についてという限定が最初に与えられているのであり、

な長さを示すものと認めてよいであろう。またこの事実、平井氏の所説と合致しているとみなしてよいであろう。

(二) 語の表記

(a) かなづかい

むづかしい(むずかしい)・いづれ(いづれ)・合はず(合わず)失ひ(失い)

などのごとく、「歴史的かなづかい」の混用が見られ、

そお(そう)・……のとうり(とおり)・おうい(おい)

などのごとく、オ列長音の場合のかなづかいの誤用、「言う」を「いう」と書かないで「ゆう」と書く、などの基本的かなづかいの誤りがまま見られるが、全体的に見て「現代かなづかい」はかなり徹底しているものと認められる。

(b) 送りがな

内閣告示第一号(昭和三十四年七月十一日)の「送りがなのつけ方」の趣旨徹底に努めるべきであるが、現段階としては使用教科書の表記によるとして、教科書の表記法からはずれているものを誤りと認めるとき、(注5)

(i) 動詞

○伴って(伴なつて)・欠せない(欠かせない)・上る(上がる)
・下る(下がる)・変る(変わる)・決って(決まって)
○驚ろく(驚く)・苦るしむ(苦しむ)・感んずる(感ずる)

のごとく、送りがなを落したり、余分に送った誤りが見え、

(ii) 名詞

○皆んな(皆・みんな)・話し(話)・向う(向こう)・深り(深まり)

(iii) 形容詞・形容動詞

○清々しく(すがすがしく)・空々しい(そらぞらしい)・難かしい(むずかしい)・盛な(盛んな)

など、教科書以外の表記に影響をうけている。送りがな法のいくつもの基本的準則とその例外的なものとの判断はそう明快にはいかず、生徒の指導にもむずかしい点があることは、この感想文の随所に多くの問題のあることを示している。

(c) かな書きにした方がよい語

生徒の文章には左にかかげるような事例がおびただしく見えてい

る。
沢山(たくさん)・無駄な(むだな)・立派な(りっぱな)・多分(たぶん)・当り前(あたりまえ)・出来る(できる)・様だ(ようだ)・会さつ、合さつ、挨拶(あいさつ)・自から(おのずから)・空々しい(そらぞらしい)・今日(きょう)・清々しい(すがすがしい)・大変(たいへん)・度々(たびたび)・勿論(もちろん)・等(など)・程(ほど)・従って(したがって)・大抵(たいてい)・今更(いまさら)・普段(ふだん)・余りにも(あまりにも)・一諸に(いっしょに)・殆ど(ほと

年に多く、主題の展開強調の意図の強いあまりの現象と見られ、全体としては、その内容に見るべきものがあるが多く、統一性と首尾一貫性が強く見られるが、読み手にいらだたしきを感じさせる。

後述の「五」「表現の諸相と表現力」の項の《記述量》にも見られるごとく、大体一〇〇名中六五名の者が五〇〇—九〇〇字の記述量を示しているが、段落のきり方の面からみると、段落をつけない三〇字以内について、二段落ないし三段落を以て一文を構成しているものが四六名にあつて、感想文においては、平井昌夫氏も説いておられるごとく、「対象やフンイキや立場や見地を変えるときに、新しい段落にするとよい」(注1)のであるが、今回の所要時間約三〇分の大体六、七〇〇字前後の所感記述においては、改行即段落という形態上からのみとらえるのは妥当ではないが(注2)、生徒の示すごとく三段落程度がまず適当ではなからうか。

段落の長さについては、あまり長いと読み手に抵抗を感じさせるが、段落の長さには基準がない。

平井氏は、「感想や随想の文章では、一つの段落の長さが百字から二百字ぐらいのところが読みやすい段落の目安になりそうである。説明や論説の文章では、百五十字から三百五十字ぐらいのところが、ある考えをまとめて述べるのに適当な長さの段落ということになる。どんな種類の文章でも、一つの段落が五百字以上に多くなると、読み手はそれを見ただけでうんざりしてしまう。アメリカのある専門家によると、英語では説明文の一つの段落は平均百二十五

語がよいとしている。これを日本語になおすと、大ざっぱに二百五十字から三百五十字ぐらいの見当になる。」と云っておられ、また「平均すると二百字で一段落ぐらいなところ、いくら長くても四百字以上にならないように」としておられる(注3)。

生徒は一段落を大体何字ぐらいでまとめているのであろうか。

	計		三 年		二 年		一 年		学年・性別 一段落の字数
	100		32		34		34		
	女	男	女	男	女	男	女	男	
計	50	50	16	16	17	17	17	17	1155 ~876
11	3	8	1	4	0	3	2	1	875~771
11	7	4	2	1	5	1	0	2	770~596
9	5	4	1	2	2	1	2	1	595~491
14	7	7	1	2	4	3	2	2	490~386
10	4	6	1	1	1	4	2	1	385~281
25	13	12	4	2	5	4	4	6	280~176
37	18	19	8	7	3	3	7	9	175~71
99	47	52	21	12	9	15	17	25	70~1
89	49	40	28	11	7	11	14	18	

三八六字以上のものが五五例、二八一字より三八五字までのものが六二例あるのに比して、七一字より一七五字までのものが九九例あつて、圧倒的に多い。このことは段落の長さの適当さを示すもので、高校生としてはここにみられるごとく、一〇〇字から二〇〇字ぐらいのところ、このような感想文の考えをまとめるのに手ごろ

計		三 年		二 年		一 年		学年・性別	句読点
100		32		34		34			
女	男	女	男	女	男	女	男		
50	50	16	16	17	17	17	17		
3	5	2	2	1	1	0	2		
8		4		2		2		(A)	句点の打ち方
8 %		12.5 %		5.9 %		5.9 %		(B)	読点の打ち方
7	13	1	3	5	4	1	6		
20		4		9		7			
20 %		12.5 %		26.5 %		20.6 %			

のごとく句点はどうやら打ってはいえるものの、読点についてはほとんど打つことを怠り、読み手に抵抗を感じさせ、誤解をさせやすいものが二〇例見られる。

ここに(A)と(B)とを合計して、二八名の者が句読点について不備な表記をしていることになり、今後において句読点指導の要あることを示している。

(b) 段 落

文章表現における段落は、書き手の考えを読み手にわかりやすくするための表現方法であり、その思想の内容のくきりに伴って段落を付け、その段落ごとに改行が行われるべきである。森岡健二氏も説かれるごとく、段落の長さには、矛盾する二つの条件があり、適当な長さを決めることが、なかなかむずかしいのである。論理的条件を重んじて詳細に所感をのべようとすれば、段落は長いほどよく、心理的条件からみて読み易さからは短いことがのぞましくなる。(注1)この調査においては左の図のように、全体が一つづきの文章で段落意識をもたずに書き進めていった者が三〇名ある。

計		三 年		二 年		一 年		学年・性別	段落の数
100		32		34		34			
女	男	女	男	女	男	女	男		
50	50	16	16	17	17	17	17		
30	13	17	3	5	6	9	3	4	1
20	12	8	0	4	7	2	5	2	2
26	14	12	6	4	3	3	5	5	3
8	3	5	3	0	0	3	0	2	4
4	2	2	0	0	1	2	1	0	5
5	3	2	2	0	1	0	0	2	6
3	1	2	0	1	0	0	1	1	7
3	1	2	1	1	0	0	0	1	8
0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
1	1	0	1	0	0	0	0	0	11

同じ文章の中でも、重要なことをのべる場合は段落が長くなるのは止むを得ないことであり、この段落無視の傾向は二年三年の商学

(2) 調査目標 限られた短時間の中に、要求に従って思想をまとめ文章に表現する能力を、表記、語彙、文法、および表現力等の観点から考察しようとするものである。

(3) 調査対象

生徒構成				調査のための抽出人員			
高一	高二	高三	計	高一	高二	高三	計
男 68	66	66	200	男 17	17	16	50
女 78	83	78	239	女 17	17	16	50
計 146	149	144	439	計 34	34	32	100

(4) 方法

1 講話終了後、直ちにホームルームにおいて各担任の手で、原稿用紙(35×35=1225字詰)を一枚ずつ渡し、三十分間と限って学校長に所感を述べるという形式で書かせた。その間、担任はなんらの注意指示をも与えず、時間が終わってすぐに提出させた。追加用紙を求める者はなかった。

2 調査のために一〇〇名を抽出した。名列表により男子生徒は1・6・11・16・21さらには2・7の順に、女子生徒は26・31・36・41・46さらには27・32の順とし、各ホームルームとも平均せしめた。

3 調査対象となった一〇〇枚の原稿用紙に記された生徒氏名は調査中は抹消し、しかも順序をみだして綴じなおし、高一・高二の別なく、調査者はそれぞれの観点到立って全学年を通して調査・評価を試みた。

4 この調査には国語科教官五名が当たり、その考察と執筆の分担は左のとおりである。

- (一) はじめに(橋健二) (二) 表記(橋健二)
- (三) 語彙(山口亮二) (四) 文法(井田康子)
- (五) 表現力(中西昇・中村章太郎) (六) おわりに(橋健二)

(二) 表 記

一〇〇名の感想文を通じて、当附属高等学校生徒の表記の能力がどの程度であるか、その概略を考察し、今後の学習指導に資したいと思う。表記については、

(一) 文章の表記 (二) 語の表記 (三) 字の表記
の三項目に分類して考察してみることにした。

(一) 文章の表記

(a) 句読点

次の図において、(A)のごとく、文章を書いていく途上において、句点については全くといってよい程に無関心で、句点を打つべき箇所を読点ですませているというのが、高三に若干見られ、また(B)

高校生の文章表現能力に関する調査とその考察

橘 健 二
中 西 昇
中 村 章 太 郎
井 田 康 子
山 口 堯 二

〔一〕 は じ め に

当校国語科教官の共同研究課題として、「高校生の文章表現能力に関する調査とその考察」を設定したが、現在においては未だ予備調査の段階にあると言わなければならない。ここに、一つの実態調査を通して当校生徒の文章表現の能力の状態とその傾向をつかもうと試みた。

(1) 問題 昭和三十四年十月八日当校生徒全員の定期合同集会における約二十分間の学校長講話の後、三十分間ホームルームにおいて学校長に答えるという立場で生徒各自の所見を記述させた。

学校長講話要旨

- 〔一〕 当校において生徒の先生に対する礼が十分に行われていないことは、外来者の注意をひくような状態にある。
- 〔二〕 もっとも礼儀作法は人間生活の実態に即したものであるから、時代や社会とともに変わるべきものであろう。
- 〔三〕 教師と生徒との関係も、生徒が先生をえらんでその教えを受けた塾の教育と今の公教育の学校とは違ってきている。
- 〔四〕 〔二〕・〔三〕の事情も考慮にいた上で、現在の生徒の先生に対する礼のありかたをどう考えるべきであらうか。

(国語科教官によるまとめ)

研究紀要 第3集

昭和35年10月25日 印刷

昭和35年11月1日 発行

奈良市紀寺町

奈良女子大学文学部

附属中学校・高等学校

印刷 三笠印刷出版社