

「現代国語」における論説文の読解

—ひとつの方法の提案—

高 瀬 允

はじめに

いわゆる論説文の読解にあたって、方法論的にはすでに多くの意見が出されているようであるが、そのどれもが、読解技術の面にかたむいている。教室で扱う特定の教材について精細な指導案は作成されても、それがそのまま、他の文章への応用力となり得るかどうか疑問である。そのためには、他に訓練的な意味における多読も併用されていかなければならないであろう。いわば、インスタント食品でなくて、生まの材料を与えてみると、生徒達の料理の能力がわかり、個性的な味つけ加減もわかるというものではないだろうか。

わたくしはそう考えるところから、ひとつの方法を試みてみた。

従って今までのオーソドックスな方法論を否定する意味はない。ただ、教室内の作業の面で新しい面を見つけ出そうというささやかな望みにすぎない。

以下にのべるのは

論説文の教材について、考察を加え読解作業の問題点の一つとして、要旨、段落をとりあげた際の演習用としてとりあげた論説文例による、本校生徒の読解能力の実態報告である。

1 論説文の教材について

論理的な文章が教材となる所以は、「文章の論理的な構成を理解し、論拠を明らかにしながら、その論旨をつかむこと」（学習指導要領解説、指導事項の(力))という目標にそうものであること勿論であるが、それ以上に生活の面に密接していることに留意しなければならない。

現行の教科書を通覧すれば、先ず論説文教材の多様性が目につく。つまり、日常卑近の文章が直ちに教材化されていることが目立つのである。それは、論理的発想にもとづく、論理的形式を備えた文章という形の上の基準があるだけのように見える。

従って当然のことながら、多様な内容を含み、その広がりには際限もない。

そうしたなかで、学年別に配当して教材化することは、独断的なことであると言っても言いすぎではないであろう。現に、同一教材がある場合は1年に、他の場合は2年に、配当されているのをみてもわかるし、またそうした根拠についての解説は目にしたことはない。国語の教材の性質上、そうした区分ではできないというのも肯けるが、全く無為のままで恣意的に配列している現状もあまり感心できない。これらの能力調査がしかるべき機関で着手されてほしいものである。

さて、以上教材の多様性と妥当性については目下のところ、手のつけられぬ範囲にあると認めて、われわれは、その多数のうちの一つ二つを教室でとりあげる。

指導目標は前に引用した通りだから、これは一般的読書技術の育成と見て差支えないと思われる。つまり、特定の文例を通じて論理的な文章に読み慣れることである。しかるに同時に〔人生や社会の問題について考えを深める〕（指導目標のウ）という目的意識を持つことから、教科書読解の作業は常に二つの目的を持ち、技術方法そのものが手段的に形式化してしまう傾

向が出てくる。

教科書における教材の配列は見事であっても、そこに安住し得ない気持ちがここから生じてくる。(論理的な構成を読みとる能力をじゅうぶん身につけるように、特に努力する必要がある)
(前掲書)

いかなる努力かといえは、それは言うまでもなく、日常の読書生活に密接させ、資料を取りあげて教材化してゆくことである。

とりあげる資料として考えられるのは次のようなものが考えられよう。

- イ 新聞の論説、随想
- ロ 雑誌の評論
- ハ 講演の筆録
- ニ 広告の文の中で、書籍発行の際の刊行の辞等
- ホ 書籍の序文、跋文
- ヘ 新刊書の中の必要にして有益と認められるもの
- ト 生徒の作品、学校新聞の論説等

以上が持つ共通の性格は、先ず今日的であること、すでに教科書の教材が新刊書を追っているからは、その限度は当然、現在まですすめて考えてよいと思われる。次に、生徒の体験的理解に資する点があるであろうこと、更に言えば、それらの読解能力を社会が要求しているらしいこと、その一例として、大学入試問題をあげてもよい。その出典一覧表を見れば、現在を時点として、論説文の理解が要求されていることがわかるのである。

2 読解の方法(技術)とは

従来、方法(技術)として言われていることはどういうことであろうか。先ず生徒にとって難解な文章が存在する。その難解な文章をいかにして読みくだいてゆくか、その際の方法(技術)を読解の方法(技術)と考えてよさそうである。それゆえ、読みの哲学を体系化させるまでもなく、効果的な方法のいくつかを伝授することが、教室にあっても主要な眼目になってい

るのではないか。そう理解して展望してみれば

通 読 —— 大意の予見
 主題

再 読 —— 段落にわけて要旨をつかむ
精 読

重要語句の意味を文脈の中で明らかにしつつ、段落間の論理の関係を明らかにする。

まとめた各段落の要旨を連ねて、全文の論旨の展開をたどる。

全文の論旨(又は主題)をまとめてみる。

各自の体験と照らし合せて生徒間で討議してみる。

方法としてもっとも普遍的な形であろう。そして、更に技術的なものがこれに付加されることになる。

段落設定のさいに留意点(例 接続詞のはたらき)

抽象語の認識の仕方

指示語の指示内容把握

大意要約の仕方

趣旨判断

題目選定

文脈復元

このような技術は本来生徒各個人に幾分かは具有している筈のものである。ただ前述の方法を進めてゆく際の障害排除の性格を持つ。それが効果的であるから、こうした技術的な面こそ方法として前面に出てくる傾向がある。

なにしろ、そこに控えているのは難解な文章であるから、どこからでも手をつけてゆかねば前進はない。

読解のためにあらゆる技術を駆使することは当然であって、難文ととり組んだ各人はそれぞれ自己の全能力を傾注する筈である。その場合あらゆる技術は分析のための技術であるとも言えよう。分析が完全でなければ次に来る総合の成果は期待し得ないから、分析のための技術は細分化され、詳細に説かれるのはもちろん結構なことである。多くの受験参考書はこの点に重点をおいているのもまた当然である。

けれども、これは総合的理解のための過程であることが強調されなければならない。それ故これらの技術は総合的理解に役立つように自己の読解過程において取捨されて用いられなければならないし、また事実無意識のうちにも最終目的のために自己の内部にあってこうした取捨はおこなわれているのが読解のすがたであろう。すると、これらの技術は読解に行き詰った時の、解決のいとぐちを示すいわば反省契機であると言って良い。

3 分析と総合

分析の仕事は忍耐であると言われる。ことに難文の読解にあたってはその感を深くする。忍耐ということばは前述の方法技術を駆使する際の心がまえであること言うまでもないがまた難文を何回も読みかえしてじっとヒラメキを待つ態度でもあるようだ。そういう読み方も従来はかなり多かったのではあるまいか、そして一般の読書の心構えとしても、わかるまで繰返せというのはこの態度に近いかも知れない。内容の理解を主眼とする読書にあってはただ論旨が理解できてもそれで足りりとするわけにゆかないことがあるからである。

高校生の場合にあっては同じようなことになる。内容を理解しようとする意欲が強ければ強いほど、途中の経過はできるなら省略したいという態度、そしてまた、いろいろな設問にともなう分析の結果報告（設問の解答）この二つの相反する性格を同時存在の形でとらえることは誰にとっても容易な仕事とは言いがたい。にもかかわらず両者を要求されとなればどちらか一方に力点が傾くのは当然である。それ故、高校生一般で言えば、より客観性を重んずるがために、客観化された形の解答をより好むということになるのではあるまいか。

読みの本質は主観、客観の合一と言って良いとすれば、主観を持つが常に不安定である高校生の年代にあっては、理解は客観化されたものだけに頼りたくなるのであろう。

ただし、それだからと言って、分析の成果を問うことだけが読みの理解度を検したことにはならない。読みは子供から大人まで、その本質においては変らないであろうから。

それはつまり、分析の仕事だけで終ってはならぬということであり、常に総合の仕事を要求しなければ完全とは言えない。勿論、この作業も現在、指摘され実施されていることではあるが、その比重はかなりちがっているようである。それは何故かという点と現在の教科書の形態に主として原因する。

教科書に採録されている文章はさまざまな制約があるためもあって多く断片という印象を与えてしまう。最近では大分その傾向が是正されて来たとはいえ、教科書の性質上同一性格の作品が連続するようなことはさけられてしまう。これを論説文の教材で見ると、長文化して来たとは言っても、その実質は分節して分析的読解の資料としての性格が強いと見られる。また教

室で扱う態度も前述の一般方法が多かるから、どうしても分析が主眼となり、時にはそれで終わってしまう。教材の末尾に設問があって、総合的理解を要求してもそれは多く（本文の要旨を書いてみよう）という型の設問であるため、生徒には勿論、先生にも敬遠されがちであるかくて総合の面は次第におき去りにされることになる。また何よりも注目すべきなことは、すでに、教師の援助を得て読解作業を終った作品に対して、綜合作業を課することは、何と言っても二番せんじなのであり、新鮮な興味の対象とはなり得ない。読者本人の真の力の総合結果でないから、これをもって総合力と呼ぶのは厳密に言って正しくない。総合力をそれ自体として見るためには別の方法を考えるべきであると思う。

4 総合力の訓練

高校生も高学年になると自己の読書能力について不安をいだいている者が多い。それは実際の読書生活において痛感されるのであると思われる。各教科にあって指示されるような参考書はいずれも相当高度のものであるから、いきなり読めと言われてもたしかに難しいだろうと思われる。そして内容を理解しなければならないとすれば、いわゆる読書力のない者にとっては途中でなげ出すか、あるいは全く手をつけないでしまうかということになる。その解決策としては読書の訓練以外にないがそれはまた次の要請をみたすものでなければならない。

すなわち、国語科における読解の指導と教室外での読書技術は密度に関連していなければならない。

たとえば、教室内の作業の利点は短文の徹底的な解明にあるといえそうだが、それは読解のパターンを示すものであって、それが読解能力となるまでには数学における応用問題の存在がなければならない。また、論説文の読解方式がかならずしも守られるものではない読書生活とのギャップをうめることも考えてみなければならない。長文を読むにあたっては（小説等の文芸作品とちがって）心理的負担の多くなることも考えなければならない。

また、ある程度の早さが要求される。

現在の社会環境から見ても、巨視的な把握の態度、しかも時間的な早さは直接、目的に有効である。このことはまた、現在の出版物の形式を一べつしても言えよう。

つまり豊富な内容の論説の表現形式が以前に比して格段に平易化していることである。文章表現の面において、また表記の形式について、さらに印刷面について、さまざまな進歩が見られるのである。それらは現代の時代的要求をみたしているものと解される。それ故に、読者の方もまたそれに応じた読み方があるといえる。結論的に言えば（早く正しく内容を読みとること）である。

そのための訓練として、教科書の教材と併行して演習用教材があるのが便利である。それは内容は別問題として、いまの場合、まとまった長さが要求される。現行の教科書の傾向を更に進展させ補足する役目を果させるわけである。この教材は現在の段階では自分の学校で使用している教科書以外の教科書からいくらでもえらぶことができよう。

さて、その教材によって何をどう見るかということである。

総合力を見るだけでなく、綜合作業を通じて、分析と総合の二つのはたらきを見ようというのがその目的である。

従って、いま全文の要旨を書かせるという作業は分析の上に立つ作業であることはもちろんであるが、しかもなお、分析の単なる集積と見るのではない。作品全体に対する把握がむしろ根底である。

観点を変えて言うと、生徒の側から見た論説文の難点としてあげられる次のような事項

- 主題が明確に出ていない文の主題を見つけることが難かしい。
- 読むあとから忘れていきそうな不安。
- 要旨をとらえながら早くよむことの難かしさ。
- 細かい点が気になって全体の内容がつかみにくいこと。
- 段落の中でポイントとなる段落と他との差。
- 飛躍した段落を全体の中にどう位置づけるか。
- 長文になると整理が困難。
- 途中で投げ出したくなる。
- 自分の考えとちがっている思想を読むときとまどう。
- 先入感がはたらき易い。
- 内容に対する知識不足を感じる。
- 時間的なあせりが常にある。

(以上、3年生に対するアンケートの回答から)

を一挙にとは言えぬが解決の方向に持ってゆけると思うのである。

5 調査とその報告

その① A 目的

長文を一遍に読み、自分の理解したところをまとめて、全文の要旨を書く。早く正しく読めたかどうか。又、同時に読みすすめる際の順序として、段落を区切って、各段落の要旨をまとめてゆくこと。それによって段落意識及び段落の分け方の差をも見ようとする。

B 方法

- a 示された文を読み、指定された段落の要旨を書き、さらに全文の大意を書きなさい。
(1 A 54名に対して)
- b 示された文を読み、これを適当な段落に分けてその要旨を書き、さらに全文の大意を書きなさい。(1 B 54名に対して)
- a bの二つの方法を一年生の2組に同時に実施する。使用した原文は生徒の持つ教科書中末習の部分にある。要旨及び大意を記すものは別紙とする。

c 教材

教材は〔科学者とあたま〕(寺田寅彦)

尚学図書、現代国語(一)によった。

この教材は従来多くの教科書に採録され、高校生にとっては必読ともいえる作品である。作品の意義また価値について今更言を要しないと思う。

ちなみに、現行教科書における提出の形式は次のようである。

		学年	形式段落の数
(イ) 尚学図書	現代国語	1	15
(ロ) 中央図書	現代国語	1	20
(ハ) 好学社	現代国語	2	19

以上の三つのうち、(ハ)は原文のままの量、他は小部分の省略があるが大旨に影響はない。用字(教科書面での)に差はみられるがこれも大きな差とは言えない。

形式段落の数がちがうことは注意してよい。表記面の感じが読み易くなるとともに、段落作業にも影響を及ぼすことになる。(わたくしの考で仮りにまとまりごとに番号をつけ……資料参照……その番号によって生徒の区分した段落を整理する便宜とした。)

備考

この調査にあたっては全然予告をしていない。

対象となった生徒は、進度の関係で、この教材に入るのは数ヶ月後になる。同学年の他の一クラスは、後日学習後に調査するためにのこして今回は別の作業を課してある。

同じ資料を同じ形式に印刷したものを、他の学年に使用できるように準備した。ただし目的方法は同一とはかぎらない。

所要時間は65分である。

結果

(1) 段落について

所与の文面において区分された段落数

段落数… 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14…

人数 1 1 1 5 7 6 12 11 5 2 0 2 計 54

これによれば、段落意識の欠除ということは考えなくてよからう。

段落数について

6～11 段という 46名はもっとも苦心したようであり、その分け方は各種ある。6段に分けた5名は全員が異なる形式をとり、12、14段の各2名は全く一致した形式を示している。

次に7段、9段の例を表示すると

表1 〔7段に分けた場合〕(7名)

生徒別	段数	A	B	C	D	E	F	G
所属文の分布 (資料の番号は参照は)	1	1～3	〃	1～6	1～3	〃	〃	1～6
	2	4	〃	7～9	4～9	〃	4～6	7～11
	3	5.6	〃	10～12	10.11	10～12	7～10	12～14
	4	7～15	〃	13～15	12～15	13～15	11	15
	5	16.17	〃	〃	〃	〃	12～15	16.17
	6	18	〃	〃	〃	〃	16.17	18
	7	19	〃	〃	〃	〃	18.19	19

〃印は左に同じことを示す。

表2 〔9段に分けた場合〕(12名)

段数	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	1～3	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃	〃
2	4	〃	〃	〃	〃	4～6	〃	〃	〃	〃	〃	4～9

文	3	5.6	"	"	"	7~9	"	"	"	"	"	5~7	10.11
の	4	7~9	"	"	7~10	10~12	"	"	10.11	"	"	8.9	12.13
分	5	10	"	10.11	11~13	13.14	"	"	12.13	"	12	10.12	14
布	6	11~15	"	12~15	14.15	15	"	"	14.15	14	13.14	13~15	15
	7	16.17	"	"	"	"	"	"	"	15	16.17	"	"
	8	18	"	"	"	"	"	"	"	16.17	18	"	"
	9	19	"	"	"	"	"	"	"	18.19	19	"	"

これによって次のことが言えよう。段落の変化は、文(4)から文(15)までの範囲である。

段数が多くなるほど類型が多くなるのは当然であるが、生徒は内容を考えて進む際、あまり多くの段落を作らない傾向がある。

段落と要旨の関係は、段数の少ない場合に差が大きく（7段）に分けた者で言えば、文(12)(14)の内容が脱けがちである。段数の多い者は内容的には忠実になる。ただしそのために時間を要していることもまた当然である。

また段落を指定したクラスの段落要旨の書きぶりについては特記するほどのことはない。与えられた時間内においては、十分に段落要旨は書き得るものと判断される。問題は、各段落の相互関係は段落要旨の個々を見ても判別できないことである。従って全文要旨のできばえに重点をおくべきであろうと思われる。

(2) 全文の要旨について

要旨を評価する基準をどこにおくべきかは困難な問題である。いまは次の観点から調査を試みた。

- イ 文章の量はどれ位か（条件に適するか）
- ロ 文章の質は、簡潔か、冗漫か
- ハ 主題を正しくとらえているか
- ニ 主題の補足部分に言及しているか
- ホ 脱落があるか
- ヘ 偏向があるか
- ト 抽象化の程度はどうか
- チ 論旨の再構成をしているか
- リ 引用の程度はどうか
- ヌ 自分なりの表現があるか
- ル 発想の型はどうか
- ヲ 解説的言辞、批判的言辞があるか

以上の項目はそのまま採点の基準にはならない。その基礎として考えてみようと思うのである。

各項目についてA、B二クラスの差をまとめてみると次のようになる。

- イ Aは全般的に十分に書き、半分を超える（460字詰）者 61%

Bは時間的に書けないと思われる者が目立ち、半分を超える者 48%

ロ 両者に特に差はみとめられない。

ハ 主題のみを書いている者の数に差がある。

A 50% B 33%

書いた者にとっては主題を正しくとらえていない者はみとめられない。

ニホへ

Bの方が多い。

ト 抽象化の目立つ者はほぼ同数である。 18~20%

チ Aの方が多い 16%。

リ 目立つほど差はない。

ヌ 目立つほど差はない 3%程度。

ル 目立つほど差はない。

ヲ Bの方にやや散見する。

ルについて詳説すれば

この原文の要旨に対して分類の結果次のような型式を列挙してみた。

発 想 の 類 型	A	B
イ 命題—論証	11	6
ロ 命題—論証・補足	7	8
ハ 命題—例証	14	13
ニ 結論のみ	6	6
ホ 結論—例証	4	1
ヘ 例証—結論	2	6
ト 条件—結論	2	0
チ 結論を敷衍したもの	5	5
リ 例証のみ	2	1
ヌ 解 説	1	0

原文にもっとも忠実にまとめれば、ロの形をとるはずであるが、しかし別の発想法でも完全度ということとは関係ない。またイの型でもほぼつかみ得ている。トのように、科学者になるための必要条件から説いてゆく型もうなずけるし、更に科学という学問の性格から説きおこすのもあり得ることである。

従って、イとハの差、すなわちイは命題に対して……故に科学者は頭が良いと同時に悪くなければならない……という証明の帰結があるのに、一方ハにあっては、頭の良い者、悪い者の例をあげているのにとどまる、は実際の評価の際の点差となる。このことに関してはその③でくわしく見ることにする。

その②

A 目的

通読させ内容を理解させる。理解の判定のために分章のうちのあるものに内容を示す標題をつけさせる。それによって理解内容と、読みとる際の各人の重点のおき方がうかがわれると考えた。また同時に文中の抽象語でかつ外国語2をえらんで語彙の知識の調査をかねた。

B 方法

教科書原文どおり印刷し、その中の2章分の標題を空白にした。他の3章には標題がついているから、つけ方はこれにならうことと指示した。

調査対象として三年生の1クラスをえらんだ。

C 教材

〔日本の思想〕（丸山真男）によった。

原書は岩波新書であり、今回使用したのは同書の156頁から165頁までである。

この書の思想史的価値も定評のあるところであり、高校生の教材としてはやや高度であると思われるが、これは実は大学入試に頻出の出典でもあるところから、教科書にも採られたような感じである。ただ、講演に手を加えたものであるから比較的わかり易い書きぶりであるこの教材の現行教科書における提出の形式は次のようである。

学年

- | | | |
|-----------------|---|----------------|
| (イ) 尚学図書（現代国語三） | 3 | 原書のまま、分章、見出しあり |
| (ロ) 三省堂（現代国語二） | 2 | 分章せず、見出しなし |

結果

(1) 通読に要した時間

時間(分)	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
人数	1	1	2	9	4	8	4	5	5	0	3	3	2	2	0	1

(計 50名)

10分から15分という時間となろう。

ただこれは、途中でもどる場合も考えられるし、読後の作業を予告されているかどうかで変動があろう。いまの場合、読後にある作業をしてもらうという予告をして読ませたので、現代文の試験問題を読む場合とほぼ同じ状態と判断してよいと思う。また早いもの、遅いものについて他の結果を調べて見ると、どちらもあまり適切な解答を示していない。時間の問題は個人差であり人並以上にかかるのは読解の不慣れが原因していると見てよさそうである。

(2) どんな標題をつけたか

原文のうちA、B2章について、他の章と同じように標題をつけたかは下記のとおりである。(表3)

この結果はいろいろなことを示すと思われる。

イ 変化性に富むこと

ロ 原文の中で、主題に関連する語句が一つでない場合、そのどれをとるか個人ごとに異なる。すなわち、重点のおき方が異なってくる。

ハ 全文の特色を理解している者とそうでない者がある。全文の雰囲気というとならえかたをする者はあまり多くない。

ニ 内容とはなはだしく違っている標題は見当らないから、大まかな理解はできていると見てよからう。

ホ 他の章の標題に影響されている者が目立つ。

ヘ こうした形式を問題として課する時は、選択形式になるのが普通だが、被選択語の選定および数の決定は慎重を要することと思われる。

予想の段階ではもっと少数にしほられると思ったのであるが、意外な結果であった。長文であるとはいえ、主な原因は生徒の個人差ということであろう。

(表 3) 標 題 一 覧 表

A	B
(である) 社会における道徳 5	人間の環境が人間に与える変化
——の道徳	まるごとの関係から役割関係へ
——の本質と道徳	(する) 社会の出現過程 2
——の (である) モラル	(する) 社会の進出
——と (である) モラル	(する) 理論への環境によつての移動
——での (らしく) 道徳 2	(する) 組織の社会へ
——における (である) 道徳	——の社会的役割
——の意味	近代化された社会では
——について言う	(する社会)
——ということ	——における人間関係と観察の目
(である) 社会の典型——典型的な例	社会の変遷における (する) 道徳の必要性
(である) モラルと (である) 社会 2	社会の分業化と (する) 道徳の発生
(である) 道徳の背景	役割関係の道徳
——の社会	——の必要性
(である) 組織と儒教道徳	——とその例
儒教道徳と (である) モラル	——という人間関係
——という (である) 道徳	人間の役割関係の例
——の社会が (である) の社会であること	——の社会
——の (である) 性	役割と人間関係
——を例にとると	多様な人間関係におけるモラル
儒教的道徳の社会	状況による人間関係
儒教の社会関係	(である) 社会から (する) 社会への推移
——的社会における人間関係	——組織から ——組織への移行
型のきまつた社会と儒教	役割関係の人間関係と (する) 社会への移行
当時の公共道徳	(である) 論理価値から (する) 論理価値への移動
公共的道徳の発達	(である) が複雑化すること
徳川時代の社会と (である) 道徳	——道徳における状況の複雑化
——の社会と道徳 2	組織による (である) 道徳の変化
——の (である) 制度	社会の変化による人間関係の変化
——における人間のふるまい方は	制度の分化と人間関係の変化
——のような社会のモラル	社会の分化による役割関係とモラルの変化
——のような社会では	状況の複雑化における (である) の変化
——は (である) 社会	——による (する) 社会組織への移行
——の身分関係	社会変化による人間の変化
身分制社会における道徳	役割組織による社会的変化
(らしく) の社会における道徳と人間関係	状況によつての役割の変化
——の道徳における (である) 社会	状況の複雑化とその中の人間
人間の縦の関係について	機構と複雑化と人間
あかの他人どうしのモラル	人間の立場の複雑化
{ (である) モラルが人間関係の中心となつてい	人間関係が役割関係に変化してゆくこと 2
る社会が (である) 社会だ。	人間関係とモラルの変質
他 長文 1	現代における人間関係
	(である) ことと人間関係
	人間の横の関係について
	社会における各人の立場
	属性の変化
	特定環境下における取り結ぶ関係制度
	(文末の数字は同一文の回数)

その③

A 目的

全文の要旨をまとめる作業において、学年間に見られる能力差はどんな点であろうかこの点について調べる。

B 方法・教材・対象

同じ（この場合は少し条件を変えたが）条件で書かせた要旨の比較、材料は、その①で使った〔科学者とあたま〕によった。対象は、その①のうち、1 A生徒のものと3 B生徒のものをとった。ただし三年生に対しては全文要旨を400字に制限せず、通読の時間を15分おき、あとの35分で書かせたのであるが、時間内に提出したのは48名中45名であった。

まず、〔科学者とあたま〕について内容となるべきことを整理してみれば次のようであろう

命 題 { 科学者になる為には頭がよくなってはならない。
科学者は頭が悪くなくてはならない。

これは見かけ上のパラドックスにすぎない。

例証部分

〔頭がいい〕という面にふくまれる科学者としての利点・欠点

〔頭がわるい〕という面にふくまれる科学者としての利点・欠点

結 論 つまり頭が悪いと同時に頭がよくなってはならないのである。

補 足 科学は格物の学であって致知の一部にすぎない。

末 尾

以上の形にまとめられるが、このうちで例証部分の のべ方が、原文では（頭のいい人は……頭の悪い人は……、）の繰返しとなるため（頭のいい）（頭の悪い）で横に整理しなければこのもっとも長い部分がうまくまとまらない。結局、例証部分をいかにまとめるかが全文要旨のきめ手になる。これを忠実に一々あげている余裕は400字程度では生れてこないから抽象化した表現をとらざるを得ない。そして、（頭のいい）（頭の悪い）を対照させた単式構造で示されなければ明らかでない。それが原文のとおり、いい、悪いが繰返される複式構造では長さものびるし、冗漫な感じを与える。

さて、一年と三年との差は次の点に見られた。

1. 一年では三年のように弁証法的論理の展開が見られない。三年では、一般通念、パラドックス、結論を三段構成にしている者が10%はある。従って最初の命題について矛盾する二面を正しくとらえることが一年にはうすくなり、感覚的に（頭の悪い方がよい）ととらえる傾向もでてくる。
2. 一年では三年に比して補足の省略が目立つ、また論証部分についてとりだし方が選択的で総合的でない。ある場合には、全部省略してしまう。つまり直観的な読書の傾向がある。
3. 一年では字数制限がないためか、緻密さに欠け、印象的なまとめ方である。三年では字数制限を意識して、その範囲内で十分に書こうと努力している。これは受験の勉強とも大いに関連していると思われる。
4. 三年の方が文中語句の引用が多い。特に遅筆者に多い。速いものは、確信的な言い方がすくない。補足の省略が多い。
5. このように見てくると、三年のうちのある者は一年の時の読みかたをそのまま持続しているタイプと見られる。
6. 表現能力にはかなり開きがあるようである。たとえば、簡略化の意識、そのために内容上誤りをおかす場合も三年には見える。

＜例．老科学者の一見相反する二つの命題＞

その④

目的

表現、内容ともに高校生にとって平易とは思われない文を素材として、段落要旨、全文要旨の把握の程度を見る。

同時に、同じものを一年生に課して学年における差も見る。

方法

教材 〔福沢 諭吉〕（小林秀雄），原書は文芸春秋社刊＜考へるヒント＞により，その125頁から129頁前半までをとって，原書のままの形式段落にわけてプリントした。原書は旧漢字，旧かなであるが，新漢字に改め，旧かなはそのままにした。

設問は三段階とし，

形式段落ごとの見出し（10段）

形式段落ごとの要旨（ 〃 ）

全文の要旨を書かせる。

対象は三年生 3 クラス（150名）

および一年生 1 クラス（50名）

ただし一年生の場合は，段落要旨だけにかぎった。

結果

1. 時間的にきわめていそがしいと思われたが，制限50分内で三年生はかなりの者が要求されたことをやりとげている。（37％）それに反して，一年生は65分内であるにもかかわらず，段落要旨だけで手いっぱいという感じてあった。三年と一年では読解の速度はかなりちがうとみられる。
2. 従ってゆっくり考えた一年生といそがしく書いた三年生の段落要旨差のはどうなってくるか，また三年生全般の要旨の書きかたについて，内容理解の程度はどうかをみることにすると一年生で白紙のもっとも多いのは6段，7段，10段であるから，いま7段の要旨を比較すると。

7段の要旨

上 思想転向はどんなことで，福沢はそれをどう考えているか。

中 { 思想転向はどんなことであるか。
福沢は思想転向をどうとらえているか。

下 洋学者の思想転向が分裂であるにすぎない。

と三段階に分けて評価した場合一年生では

上 12% 中 27% 下 9%

白紙 5% である。

これに対して三年生では（A組50名による）

上 11% 中 21% 下 12%

白紙 9% となる。

この結果によれば，時間的制約を加えた場合，一年と三年ではほとんど差は見られない。三年生になって理解力が進歩するというより総合的把握が速くなると見てよいのではないかと思う。つまりこの教材は表現面の負担を軽くし，時間的に余裕をとれば一年生に課することも可能と思われる。

それよりむしろ，こうした調査にあらわれる同じ学年の間の能力差の方が問題である。この

差はかなり長い間にわたって積み重ねられたものにちがいないからこれを早急に埋めることは不可能に近い。つまりは各人の読書生活の問題であろうから、その点から言っても生徒個人別の読書指導の方向へ解決策をもとめ、国語教室でも機会をとらえて参考となる図書を読むことをすすめるべきであろう。

6. まとめ

以上にあげた調査はかならずしも総合的読解の優位性を証明するものではない。むしろ方法上の危険性を含むかも知れない。そのことはわたくしもみとめている。しかし、現状ではこの方法を加味しなければ、現実の事態に応じ得ないであろうと信ずる。

内容理解の為に段落をきることも、全体把握に近づく手段としてよりもむしろ、作者の意図にそって論旨を再構成する為の確認的意味を重んじた方がよいと考える。調査の結果でも段落は決定的な役割は果していない。

語彙のような基礎知識にあっても高学年では全体的立場からさぐらせてかえって正しい的に近づいているようである。

大きな立場からつかんでゆけば、論者の問題意識にせまって内容を理解してゆくことができるのは巨視的把握の長所であろう。

しかしまた、総合から分析へという反省も忘れてはならないことである。

それは自己の分析能力を認識することである。認識することは、次の向上にかならず役立つであろう。

わたくしののべてきたことは別に目新しいことではない。ただ実行する際に多少の障害があるくらいだと思う。そしてまた、案外に行なわれてはいないのではないかとと思われるのであえて強調したのである。

わたくしは、今後さらに読書指導という面との結びつきを考えてゆきたい。

以上、はなはだまとまりのないものとなったが皆様の御叱正を願う次第である。

(39.10.1)

調査① 資料文

科学者と頭

寺田 寅彦

①私に親しいある老学者がある日私に次のようなことを語って聞かせた。「科学者になるには頭がよくなくてはいけない。」これは普通、世人の口にする一つの命題である。」②これはある意味ではほんとうだと思われる。しかし、一方でまた「科学者は頭が悪くなくてはいけない。」という命題も、ある意味ではやはりほんとうである。そうしてこのあとのほうの命題は、それを指摘し解説する人が比較的に少数である。」③この一見相反する二つの命題は実は一つのものの互いに対立し共存する二つの半面を表現するものであるこの見かけ上のパラドックスは、実は頭ということばの内容に関する定義のあいまい不鮮明から生まれることはもちろんである。」

④論理の連鎖のただ一つの輪をも取り失わないように、また混乱の中に部分と全体との関係を見失わないようにするためには、正確でかつ緻密な頭脳を要する。紛糾した可能性の岐路に立った時に、とるべき道を誤らないためには前途を見通す内察と直観の力をもたなければならない。すなわちこの意味では確かに科学者は頭好よくなくてはならないのである。

⑤しかしまた、普通にいわゆる常識的にわかりきったと思われることで、そうして、普通の意味でいわゆる頭の悪い人にも容易にわかったと思われるような尋常茶飯事の中に、なにかしら不可解な疑点を認めそうしてその闡明に苦吟するということが、単なる科学教育者にはとにかく、科学的研究に従事する者にはさらにいっそう重要必須なことである。この点で科学者は、普通の頭の悪い人よりも、もっともっと物わりの悪いのみこみの悪いなか者であり朴念仁でなければならない。」⑥いわゆる頭のいい人は、いわば足の速い旅人のようなものである。人よりさきに人のまだ行かない所へ行き着くこともできるかわりに、途中の道ばたあるいはちよとしたわき道にあるかんじんなものを見落とすおそれがある。頭の悪い人、足ののろい人がずっとあとからおくれて来てわけもなくその大事な宝物を拾って行く場合がある。」

⑦頭のいい人は、いわば富士の裾野まで来て、そこから頂上をながめただけで、それで富士の全体をのみこんで東京へ引き返すという心配がある。富士はやはり登ってみなければわからない。」

⑧頭のいい人は見通しがきくだけに、あらゆる道筋の前途の難関が見渡される。少なくとも自分でそういう気がする。そのためにややもすると前進する勇気を阻喪しやすい。頭悪い人は前途に霧がかかっているためにかえって楽観的である。そうして難関に出会っても存外どうにかしてそれを切り抜けてゆく。どうにも抜けられない難関というのはきわめてまれだからである」

⑨それで、研学の徒はあまり頭のいい先生にうっかり助言を請うてはいけない。きつと前途に重畳する難関を一つ一つしらみつぶしに枚挙されて、そして自分のせつかく楽しみにしている企画の絶望を宣告されるからである。委細かまわず着手してみると存外指摘された難関は案に始末がついて、指摘されなかった意外な難点に出合うこともある。」

⑩頭のいい人は、あまりに多く頭の力を過信するおそれがある。その結果として、自然がわれわれに表示する現象が自分の頭で考えたことと一致しない場合に、「自然のほうがちがっている」かのように考えるおそれがある。まさかそれほどでなくても、そういったような傾向になるおそれがある。これでは自然科学は自然の科学でなくなる。一方でまた自分の思ったような結果が出たときに、それが実は思ったとは別の原因のために生じた偶然の結果でありはしないかという可能性を吟味するという大事な仕事を忘れるおそれがある。」

⑪頭の悪い人は、頭のいい人が考えて、初めからだめに決まっているような試みを、いっしょうけんめいに行っている。やっと、それがだめとわかるころには、しかしたいいなにかしらだめでない他のものの糸口を取り上げている。そうしてそれは、その初めからだめな試みをあえてしなかった人にはけっして手に触れる機会のないような糸口である場合も少なくない。自然は書卓の前で手をつかねて空中に絵を描いている人からは逃げ出して、自然のまん中へ赤裸で飛び込んでくる人へのみその神秘のとびらを開いて見せるからである。科学の歴史はある意味では錯覚と失策の歴史である。偉大なる迂愚者の頭の悪い能率の悪い仕事の歴史である。」

⑫頭のいい人は批評家に適する行為の人にはなりにくい。すべての行為には危険が伴うからである。けがを恐れる人は大工にはなれない。失敗をこわがる人は科学者にはなれない。科学もやはり頭の悪い命知らずの死骸の山の上に築かれた殿堂であり、血の川のほとりに咲いた花園である。一身の利害に対して頭がよい人は戦士にはなりにくい。」

⑬頭のいい人には他人の仕事のあらが目につきやすい。その結果として自然に他人のすることが愚かに見え、したがって自分がだれよりも賢いというような錯覚に陥りやすい。そうすると自然と結果として自分の向上心にゆるみが出て、やがてその人の進歩が止まってしまう。頭の悪い人には他人の仕事がたいいみなりっぱに見えると同時に、また偉い人の仕事でも自分にもできそうな気がするので、おのずから自分の向上心を刺激されるということもある。」

⑭頭のいい人で人の仕事のあらはわかるが自分の仕事のあらは見えないという程度の人がある。そういう人は人の仕事をくさしながらも自分でなにかしら仕事をして、そうして学界にいくぶんの貢献をする。しかしもういっそう頭がよくて、自分の仕事のあらも見えるという人がある。そういう人になると、どこまで研究しても結末がつかない。それで結局研究の結果をまとめないで終る。すなわちなにもしなかったのと、実証的な見地からは同等になる。そういう人はなんでもわかっているが、ただ『人間は過誤の動物である』という事実だけを忘却しているのである。一方ではまた、大小方円の見さかいかもつかないほどに頭が悪いおかげで大胆な実験をし大胆な理論を公にし、その結果として百のまちがいのうちに一つ二つの真を見つけ出して学界になにかしらの貢献をし、また誤って大家の名を博することさえある。しかし科学の世界ではすべてのまちがいは泡沫のように消えて真なもののみが生き残る。それでなにもしない人よりはなにかした人のほうが科学に貢献するわけである。

⑮頭のいい学者はまた、なにか思いついた仕事があった場合にでも、その仕事の結果の価値という点から見ると、せっかくほねをおっても結局たいした重要なものになりそうもないという見込みをつけて着手しないで終わる場合が多い。しかし頭の悪い学者はそんな見込みがたたないために、人からはきわめてつまらないと思われることでもなんでもがむしゃらに仕事に取りついてわき目もふらずに進行してゆく。そうしているうちに、初めには予期しなかったような重大な結果にぶつかる機会もけって少なくない。この場合にも頭のいい人は人間の頭の力を買いかぶって天然の無制限な奥行きを忘却するのである。科学的研究の結果の価値はそれが現われるまではたいにだれにもわからない。また、結果が出たときにはだれも認めなかった価値が十年百年の後に初めて認められることも珍しくはない。」

⑯頭がよくて、そうして、自分を頭がいいと思いりこうだと思ふ人は先生にはなれても科学者にはなれない。人間の頭の力の限界を自覚して大自然の前に愚かな赤裸の自分を投げ出し、そうしてただ大自然の直接の教えにのみ傾聴する覚悟があって、初めて科学者にはなれるのである。しかしそれだけでは科学者にはなれないことももちろんである。やはり観察と分析と推理の正確周到を必要とするのはいうまでもないことである。」

⑰つまり、頭が悪いと同時に頭がよくなくてはならないのである。この事実に対する認識の不足が科学の正常なる進歩を阻害する場合がしばしばある。これは科学に携わるほどの人々の慎重な省察を要することと思われる。」

⑱最後にもう一つ、頭のいい、ことに年少気鋭の科学者が科学者としてはりっぱな科学者でも、ときとして陥る一つの錯覚がある。それは、科学が人間の知恵のすべてであるもののように考えることである。科学は孔子のいわゆる「格物」の学であって「致知」の一部にすぎない。しかるに現在の科学の国土はまだウパニシャドやソクラテスの世界との通路を一筋でも持っていない。芭蕉や広重の世界にも手を出す手がかりを持っていない。そういう別の世界の存在はしかし人間の事実である。理屈ではない。そういう事実を無視して、科学ばかりが学のように思い誤り思い上がるのは、その人が科学者であるには妨げないとしても、認識の人であるためには少なからざる障害となるであろう。これもわかりきったことのようにあってしばしば忘れがちなことであり、そうして忘れてならないことのひとつであろうと思われる。

⑲この老科学者の世迷いごとを読んで不快に感ずる人はきつとうらやむべきすぐれた頭のいい学者であろう。またこれを読んで会心の笑みをもらす人は、またきつとうらやむべく頭の悪いりっぱな科学者であろう

これを読んで何事をも考えない人はおそらく科学の世界に縁のない科学者か科学商人の類であろうと思われる。
(「寺田寅彦全集」による)

調査② 資料文抄出

(「である」社会と「である」道徳)

徳川時代のような社会では大名であること、名主であることから、その人間がいかにかふるまうかという型がおのずから決まってきます。したがって、こういう社会でコミュニケーションが成り立つためには、相手は何者であるのか、つまり侍か百姓が町人かが外部的に識別されることが第一の要件となります。服装・身なり・ことばづかいなどで一見して相手の身分がわからなければ、どのような作法で相手に対してよいか見当がつかないからです。しかし逆にいえば、こういう社会では、人々の集まりで相互に何者であるかが判明していれば——また事実そこでは未知の者の集会はまずあまり見られないのですが——べつだん討議の手続きやルールを作らなくても、また「会議の精神」を養わなくても、「らしく」の道徳に従って話し合いはおのずから軌道に乗るわけなのです。

言い替えるならば、あかの他人の間のモラルというものは、ここではあま発達しないし、発達する必要もない。いわゆる公共道徳、パブリックな道徳といわれているものは、このあかの他人どうしの道徳のことです。たとえば儒教の有名な五倫という人間の基本的関係を見ますと、君臣・父子・夫婦・兄弟・朋友であります。このうち始めの四つの関係は縦の上下関係とされ、朋友だけが横の関係です。そうして友だち関係をさらに越えた他人と他人との横の関係というものは、儒教の基本的な人倫の中にはいってこない。つまりこれは儒教道徳が典型的な「である」モラルであり、儒教を生んだ社会、また儒教的な道徳が人間関係のかなめと考えられている社会が、典型的な「である」社会だということを物語っております。

(「する」組織の社会的抬頭)

これに対してあかの他人どうしの間に関係を取り結ぶ必要が増大してきますと、どうしても組織や制度の性格が変わってくるし、またモラルも「である」道徳だけではすまなくなります。それは一方では社会の政治とか経済とか教育とかいろいろの作用の間に分業を生んでゆくと同時に、おのおのの分野の組織や制度の内部がまたその活動に応じて、何々局とか何々部というように分化してゆきます。そうすると同じ人間が同時に多様な関係にあり、状況によっていろいろ違った役割を演じなければならなくなる。つまりそれだけ人間関係がまるごとの関係でなしに、役割関係に変わってゆきます。現代では私たちは知っている人の所に尋ねた場合でも、まず自分の役割を言います。「きょうは友人として話そう」とか、「きょうは部長の代理で来ました」とか言わないと、なんの用件で、どういう役割や資格で来たのかわからなくなる。

川端康成さんの小説に「女であること」というのがありました。それを読みますと、女性のきわめて微妙な感覚の動きや細かい心理のひだまでが私どもに伝わってきます。川端さんの小説を離れても、私たちは女「である」という属性からして、女らしさとか女らしい行動様式というものについてさまざまなイメージを思い浮かべることができます。もちろん男らしさということばもあり、またそれに付随するイメージもありますが、どうもやはり男と女との間には違いがあるようです。少なくとも「男であること」というのは小説の題名としては不自然で、なにかこっけいな感じが伴います。それにはいろいろ理由があるでしょうが、なんといっても、男性のほうが社会的に多様な活動をし、多様な役割を演じているのに対し、女性、特に家庭にいる女性は、妻としての役割、母としての役割が大部分であり、したがって、女「である」ことから、女性の行動様式が「自然に」出てくる面が比較的に多いということが背景になっていると思います。ですから、かりに女性が男性と全く同じ程度に社会的に多様な役割を担当しているような社会があるとして、はたして女であるという属性からして、私たち日本の社会ほどに女らしいふるまい、女らしい言動というものを具体的なイメージとして思い浮かべることができるかどうか、少なくともそういう所では、さすがの川端さんをもってしても「女であること」は小説の題名になりにくいのではないかと想像されます。これはいい悪いの問題というより、人間の置かれた状況の複雑化が、人間のふるまい方に、また人間を見る目にどういう変化を起すかという問題を単純化した例で申し上げたわけです。