

児童語研究

——話しことばの実態調査——

広島大学教育学部国語科 (四年)

はじめに

一 調査の目的

二 調査の期日と対象

三 調査の準備

四 調査の方法

五 調査の実際と結果

(一) 調査の実際

(二) 調査の結果

A 話の内容の分析

a 話の内容の分析表

b 文・文節・単語の数および文構造

c 文接続にみられる特徴

d くりかえし・いいかえ

e 感想の対象

B 話し方の評価

a 話し方の評価結果一覧表

b 話し方の評価

六 調査全体の反省と今後の課題

はじめに

わたしどもは、一昨年の一〇月から昨年の九月までおよそ一か年
にわたって、毎週一時間、付属小学校国語部の小川・大西・今石・
三原の各先生ならびに野地先生のご指導のもとに、付属小学校の国
語のご授業を参観し、児童語の観察をつづけてきました。

授業の流れを観察することからはじめて、児童個人の話しことば

池田 静思、伊藤 隆弘、今井 由企子、砂古 蔭幸、
小山 清、下田 忠、角園 征治、芹生 公男、
土谷 登章、西村 正範、西元 正昭、吉川 寿洋、
吉本 浩士、貞盛 克己、末宗 邦夫、杉原 宥、
中刈 正義、本馬 知子、矢原 大和、

の観察へ歩を進めたわたくしたちは、四月になってひとつの観察目標を与えられました。それは、児童の話しことばの実態を知ることでした。近年「話しことばの教育」がとみに重要視されてきていることを思えば、児童の話しことばの実態を調査し、分析・考察を加えることは、「話しことばの教育」のための基礎的な作業として、当然要求されてくるものと思います。

わたくしどもは、このような意図をもって行なった実態調査の分析結果を、つぎに報告します。

なお、この調査を実施することができたのは、広島大学教育学部付属小学校の小川利雄・大西久一・今石光美・三原種晴・岡部充男田辺一一の諸先生のご指導とご協力によるものであります。記して深く感謝申し上げます。

一 調査の目的

独話における児童の話しことばの発達段階をとらえ、児童の話しことば指導の基礎資料をえる。

二 調査の期日と対象

期日 昭和三十五年六月二十九日（水）午前九時～九時四十五分

（○印のクラスについては九時五十五分～十時四十分）

対象 広島大学教育学部付属小学校児童、一～五年（一部）、六年（一部）、そのうちわけは、左表のとおりである。

学年	組全体の児童数		分析の対 象とした 児童数
	女	男	
1			10
2			10
3			10
4	40		10
5	20	20	5
			5
6	40		10
計	20	20	6
			4
			50
			28
			22

三 調査の準備

この調査を実施するに先だって、次のような準備過程を踏んだ。
4月27日（水） 調査を行なうことの提案があった。

5月4日（水） 実施方法を各グループから提案してもらった。

5月11日（水） 調査方法は前日の提案にもとづき、「物語の感想を独話の形式で発表させる」形式を一応採用した。

実施の計画を準備するために、小委員を選出した。

5月13日（土） 計画原案を小委員会で作案した。

5月18日（水） 計画原案を検討した。分析の観点を整備し、「話し合いによる感想発表」の形式も原案の一つに加えた。

5月25日（水） 計画原案の再検討と計画の大綱を決定した。

5月28日（土） 使用する「物語」について検討した。

6月4日（土） 第二次案を立てる。話し合い形式の方法を検討した。

6月8日(水)

物語の選定委員を決めた。
独話と話し合いを組み合わせる形式についても検討した。

6月11日(土)

話し合い形式によるばあいのグループ構成をどうするか検討した。

第三次案を立案した。とくに観察方法を中心に検討を加え、聞く態度、話す態度の観察を主眼とする観察表を作成した。

6月15日(水)

物語選定委員からの提案を検討し、物語は「ごんぎつね」を使用することにした。観察表のうち、聞く態度は観察項目から除外した。

実施期日は、22日(水)を予備テストにあて、29日(水)を調査日と決定した。

6月18日(土)

予備テストは行なわないことに決定した。
独話形式を最終的に採用することとし、発表方法を再検討した。

6月22日(水)

観察表の形式は、「中学校国語」(学図)に掲載されたものに從った。

実施方法の最終的決定を行ない、期日は29日(水)と確定した。

6月25日(土)

使用する物語として、「ごんぎつね」は長すぎるため、他の物語を選ぶことになった。

6月27日(月)

物語を「仁兵衛学校」と決定し、朗読者も決定した。
調査者のために物語のプリントを作った。

6月28日(火)

録音機その他を手配し、物語を録音した。(録音機

六台・観察用紙一〇〇枚)

調査上の役割を決定し、それぞれに人数を分担した。

(録音・誘導(担任の先生が行なっても可)

記録・観察

6月29日(水) 調査実施

四 調査の方法

物語を朗読したのを録音しておき、それを聞かせて、物語の内容について、独話の形式で感想を発表させた。それを、二つの側面にかけて検討を加えた。一つは、発表の態度についてであり、これは、後に見るような観点によって、一名の観察者が評価した。他の一つは、発表の内容についてであって、これは、テープレコーダーで録音しておき、あとで文字化したものを示すような観点から分析した。

注1 物語は①テーマの単純でないもの②言語抵抗の少ないもの

③できるだけ初めて接するもの、という基準によって、千葉省三の「仁兵衛学校」を選び、女声でふきこんだ。

2 各学年を通じて、同一のを行なった。

五 調査の実際と結果

(一) 調査の実際

実施当日、十八名のものが、前日の配置に從って、各学年三名ずつにわかれて、それぞれ一名が、録音(三年、五年、六年では誘導をかねた)。記録、観察の任にあたった。まず、左のとおり板書した。

にへえ学校
○でてくる人

桜井先生

おれら(その生徒たち)

おれ

作次

源公

由三

そのほかの子どもたち

(二) 調査の結果
A 話の内容の分析

a 話の内容分析表

発言者 番号	性別	文数	文節数	語数	文構造	文	感想の対象
1	男	1	1	5	単	メージンデアアツタ。	桜井先生が槍の名人であった。
2	女	10	1	9	単	オコラレタ。	
(T)					単	ワカラン。	
9		8	4	8	単	カエラシテモラツタ。	
8		7	2	6	単	ウン?	
7		6	1	11	語文	オワリノトキ。	
6		5	2	11	単	オコラレタトキ。	
5		4	1	11	単	ワスレタ。	
4		3	1	11	単	マダオモシロイトコロガアツタヨ。	
3		2	1	11	単		

ついで、今から、物語を聞いてもらうが、そのあとで聞いて感じたこと、思ったことを発表してもらおうからの注意を与えて、録音を聞かせた。メモはとつてもよく、発表のときにも持って出てもよいことにした。(ただし、分析の対象とはしなかつた。)

録音係は録音機を操作し、ま

た、発表の誘導または、それをたすけた。記録係は、録音からの文字化を助けるために、発言の内容などをできるだけ記録した。観察係は、「話し方の観察用紙」に記入した。

次に感想にはいったが、発表は、原則として挙手したものを指名する形をとり、何度でも発表できるようにし、すべて録音した。だが、はじめの十名のみを分析の対象とするために、十名の発表が終わるまでは、再発表させなかつた。

なお、二年および六年は、録音機のリターン数が合わなかつたために、第二時限に実施した。

二部一年

(文数欄の下の数字は学年全文の通し番号)

8	7	6	4	3	
男	女	男	女	男	
9	4	(T) 6	(T) 5	2	(T)
31 30 29	28 27 26 25	24 23 22 21 20 19	18 17 16 15 14	13 12	11 10
4 8 1	1 1 1 1	1 4 1 4 1 3	6 3 3 1 7	2 1	8 1
49 21 1	2 2 4 2	3 7 1 5 2 5	14 5 3 1 10	2 1	18 2
單重語文	單語文 單單	單單語文 (單) (單) 單	(複) (單) (語文) (語文) 單	語文 單	單語文
オノセイジ。 センセイガマドカラデテキタラボーヤガアレ シタンヨ。 イシノカゲニカクレタ。	ワカラン。 ワカランノンジャヤ。 サクライセンセーガ。 ワカラン。	イシニカクレタ。 コドモガ。 ツイデセンセーガ。 ホーヨ。 ニコニコシテタ。 ワカランノーン。	カキノキカジツタ。 アノー。 アノーウマウマ。 アノーカキガナイヨウ。	ナイ。 モーナイ。	タケウマネ。 タケウマヲホーリコンダ。
生徒が窓から逃げて先生に見つかった。	桜井先生？	授業中抜け出したこと	竹馬について 柿の木をかじったこと	感想なし	

一 部 二 年

2	1	発表者 番号
男	女	性別
1	1	文数
2	1	文節数
3	10	語数
6	17	文構造
複	複	文
サビシートオモイマス。	オモシロクカケテイマス。	末
仁兵衛学校	ハゲ頭	感想の対象

11	10	9	
女	女	男	
2	(T)(T) 5	2	(T)
46 45	44 43 42 41 40	39 38	37 36 35 34 33 32
7 12	3 1 3 5 1	1 17	3 3 1 3 4 7
30 15	7 2 8 12 3	2 38	6 7 1 6 7 1
単 重	単 単 単 複 語文	単 重	単 単 語文 単 (單) 重
イケンニューチャッタシヨネー。 タケウマネ、トラレテネ。	サクライセンセイガ。 アタマガハゲトルユエテ。 センセイガオネガイシテネ。 ワカラン。 ヨシゾークンガナイタトキ。	ウマノリシタ。 ワカラン。	アレシタンヨ。 ソイカラ。 ワカランヨナッタ。 シー？ カキノキカジツテシカラレタトコロ。 タケウマトラレタケ！。
竹馬にのって学校に通ったこと	桜井先生の頭のハゲについて よしぞう君が泣いた時	授業中抜け出してあそんだこと	かきの木かじったところ

一 部 三 年

1	発 言 者 番 号	性 別	文 数	文 節 数	語 数	文 構 造	文 末	感 想 の 対 象
男			5	3 2 1	10 12 4	複 複 単 文 文 文	アノネ、エート、トヒカズヨシ。 オモシロカッタ。 オモシロカッタ。 オモシロカッタ。	先生（桜井先生） 子どもたちのしかえし

10	9	8	7	6	5	4	3
女	女	男	男	女	女	女	男
3	1	1	1	1	1	1	1
12 11 10	9	8	7	6	5	4	3
2 5 3	5	10	6	4	7	9	4
6 10 9	10	17	15	8	15	18	9
単 単 複	複	複	複	複	複	複	複
カワイソートオモイマシタ。 イワレタンカラ。 カワイソードトオモイマシタ。	オモシロイトオモイマス。	ノリニクイトオモイマス。	ドーシテモツテルノカトオモイマシタ。	ヤサシートオモイマシタ。	ワルイコトダトオモイマシタ。	カナシイトオモイマス。	ダトオモイマシタ。
桜井先生	ハゲ頭	竹馬	むち	桜井先生	シモフリ柿を知った子ども	柿の木	桜井先生

8	7	6	5	4	3	2	
男	女	男	女	男	男	女	
2	2	2	2	4	3	2	
22 21	20 19	18 17	16 15	14 13 12 11	10 9 8	7 6	5 4
1 9	1 17	4 1	5 1	9 6 10 1	11 12 1	2 6	1 2
1 16	1 33	10 1	11 1	20 14 20 1	18 28 1	2 14	1 4
語 複	語 複	複 語	複 語	複 複 複 語	複 複 語	単 単	語 単
ウレシーカラ。 ミムラマサアキ。	オモシロイナートオモイマシタ タミヤカズコ。	アサノマカズオ。 ナートオモイマシタ。	カネモチカズコ。 オモシロイナートオモイマシタ。	ミヤケトシオ。 ナートオモイマシタ。 ナートオモイマシタ。 ダロートオモイマシタ。	カタヤママサキ。 ナートオモイマシタ。 ダロートオモイマシタ。	ココロボソイトオモイマシタ。 ナートオモイマシタ。	カキノキラクサラシテ。 ナイ。
学校	桜井先生の似顔絵	桜井先生	登場人物の名まえ	生徒の行為 生徒の卒業 生徒の行為	柿の木 学校	仁兵衛学校の閉校 仁兵衛学校の教室	

一 部 四 年

5	4	3	2	1	発 言 者 番 号
女	男	男	女	男	性 別
2	3	3	2	(T)3	文 数
12	11 10 9	8 7 6	5 4	3 2 1	文 節 数
9	3 22 17	2 10 13	20 14	2 17 16	語 数
15	7 46 38	5 23 29	40 27	5 32 32	文 構 造
単	単 複 複	単 複 複	複 複	単 複 複	文 末
	ボクノハナシハソレダケデス。 オモイマス。 ダレダレカワカリマセン。 オモイマス。	ソレダケデス。 ズ。 タ。	オモシロカッタデス。 オモシロカッタデス。	ソレシカアリマセン。 オモイマシタ。 オモイマシタ。	文 末
いたすら	名前 物語の構成	生徒 桜井先生	桜井先生 カブトムシのけんか	桜井先生 校舎	感 想 の 対 象

10	9
男	男
2	2
26 25	24 23
12 1	9 3
22 1	19 9
複 語	複 単
カタヤマ。 オモイマス。	ガイッタノデスカ。 オモッタ。
物語の内容	ハゲ頭

一 部 五 年

1	發言者 番号	1	2	3	4
女	性別	1	2	3	4
4	文	1	2	3	4
23 14 17 5	文節数	1	2	3	4
38 26 28 11	語数	1	2	3	4
複↓単 複↓単 重↑複	文構造	1	2	3	4
トオモイマシタ。 オカシクナリマス。 オモシロカッタ。 オモシロカッタ。	文	1	2	3	4
榎井先生のかっこう 禿頭のちゃんまげ 歌(ハゲアタマ) 高い竹馬を作ったこと	感 想 の 対 象	1	2	3	4

10	9	8	7	6	
男	男	女	女	女	
3	1	1	5	1	
24 23 22	21	20	19 18 17 16 15	14	13
28 7 8	70	20	5 6 5 16 10	11	4
55 12 16	139	40	11 9 12 32 18	20	8
複 単 複	複	複	複 単 複 複 複	複	単
ノヨ、ニカンジマス。 ノヨ、ニカンジマス。 ノヨ、ニカンジマス。 ノヨ、ニカンジマス。	ノヨ、ニカンジマス。 ノヨ、ニカンジマス。 ノヨ、ニカンジマス。 ノヨ、ニカンジマス。	ノヨ、ニカンジマス。 ノヨ、ニカンジマス。 ノヨ、ニカンジマス。 ノヨ、ニカンジマス。	ワタシノカンジタコトハコレダケデス。 ワタシノカンジタコトハコレダケデス。 ワタシノカンジタコトハコレダケデス。 ワタシノカンジタコトハコレダケデス。	コワクナリマシタ。 コワクナリマシタ。 コワクナリマシタ。 コワクナリマシタ。	ワタシノハナシハコレデオワリデス。 ワタシノハナシハコレデオワリデス。 ワタシノハナシハコレデオワリデス。 ワタシノハナシハコレデオワリデス。
学校名 (前文の理由) 物語の構成	卒業	カブト虫のけんか	竹馬 遊び道具	生活	

7	6	5	4	3	2
女	男	女	男	女	男
3	(T)(T) 6	3	2	(T) 4	(T) 5
25 24	23 22 21 20 19 18	17 16	15 14	13 12 11 10	9 8 7 6 5
9 34	29 14 13 17 13 10	25 19	15 26	20 7 13 19	2 22 16 10 3
10 65	45 27 24 30 22 16	43 31	28 46	34 14 26 31	4 34 33 21 5
(複) 重↓複	複 複 複 重↓複 単	複 複	複 重↓複	重 (複) 複 重↓複	単 (複) 複 複 単
トオモイマシタ。 ニコニコシテイルノニ、デ。	トオモイマス。 トオモイマス。 トオモイマス。 トオモイマシタ。 トフシギニオモウクライデス。 イルヨウダ。	オドロキマシタ。 オカシクナッテシマイマス。	オモシロイ。 オモイマシタ。	オモシロイ。 トオモイマシタ。 (オモイマシタ。) スルトコロ。	エヘツ(間)トオー。 トオモイマシタ。 トオモイマシタ。 イタツ。 モーアリマセンツ。
生徒↓先生 桜井先生(ニコニコ)	話全体 昔の学校、田舎者 (唱歌)口表現 柿の皮を膚ではがしたこと 槍の先生だのにやさしい 桜井先生はしんそここにこしている。	小さい学校 落書きをしていて先生がそうとやってきた時 の顔を思い出して	竹馬の三日坊主 柿の木の皮をかじったこと	高い竹馬をつくっていばっていること 桜井先生(ニコニコ) 話全体 へのへのもへの紙を口に入れたこと	桜井先生(ニコニコ) 窓から飛び出したこと

二 部 六 年

3	2	1	発言者 番号
男	女	男	性別
1	2	3	文数
6	5 4	3 2 1	文節数
27	20 27	1 11 10	語数
46	35 45	2 22 23	文構造
複	複 複	単 複 複	文
カンシンデキナイ。	トオモウ。 トオモイマス。	トオモツタ。 トオモツタ。 ソレクライ。	末
学校、生徒	学校、勉強 先生	学校 柿の木 窓にあげてもらったこと	感 想 の 対 象

10	9	8	
男	女	男	
2	5	(T)(T) 5	
37 36	35 34 33 32 31	30 29 28 27 26	
20 39	26 19 33 6 12	2 16 22 4 25	
36 77	50 34 67 10 26	2 32 45 10 52	
重↓複 重↓複	複 重↓複 重↓複 重↓複 複	単 複 複 複 複↓重	
トオモイマス。 ヨクワカリマス。	トオモイマシタ。 トオモイマス。 トオモイマシタ。 トオモイマシタ。 トオモイマシタ。 トオモイマシタ。	トオモイマシタ。 トオモイマシタ。 トイウコト。 トオモイマシタ。 ヤッパリシンバイ。	
生徒たち 窓からとび出す―柿の木を枯らす。	小さな学校 桜井先生 知らないふりをして禿頭の歌をうたう。 窓から飛び出したこと 竹馬の三日坊主	生徒が立たされている。 由三のこと 由三が石の傍に隠れたこと 立たされたこと (自分のこと)	

10	9	8	7	6	5	4
男	女	女	男	女	女	女
1	2	2	1	(T) 2	1	2
17	16 15	14 13	12	11 10	9	8 7
14	15 13	25 25	21	11 34	13	21 10
25	27 23	43 44	38	19 66	25	37 19
複	複 重	複 複	複	複 複	複	複 複
トオモイマス。	トオモイマス。 トオモイマス。	トオモツタ。 トオモツタ。	トオモイマス。	トオモウ。 ……シタ。	トオモツタ。	トオモツタ。 トオモツタ。
方言、学校	学校、先生 生徒、規則	柿の木、竹馬、学校 先生、規則	学校、先生	生徒、先生 竹馬と柿の木	学校生活	学校、生徒 先生

b 文・文節・単語の数および文構造

まず、ここでは、各学年一人の話者が、どのくらいの文の数で話したか、その文はどの程度の長さのものか、その文の構造はどうか、などについて述べてみよう。

(1) 各学年一人の話者が、どのくらいの文の数で話したか。A資料

A 参照 V

資料Aにおいて、二年生の一人平均の文の数が一・二で最も少ないのは、司会者の助言なり、誘導なりがなされずに、生徒たちが、つぎつぎに一文ないし二文で感想を述べた結果による。そうした調査上の異同、調査の対象となった学級の性格・ふんいき、その他を考慮すると、学年別の比較はさしひかえなければならない。が、二

文 の 数 <資料A>

十人の文計	学年		
	個人に おける 文の数 (最少)	個人に おける 文の数 (最多)	一人 平均 数の
46	1	10	4.6
12	1	3	1.2
26	2	5	2.6
24	1	5	2.4
37	2	6	3.7
17	1	3	1.7

文ないし四文が、小学校の感想発表のさいの普通の文の数であるといつても、誤りではあるまい。

(2)一文の長さは

どのくらいか。A資料B・C参照V

文節の数 <資料B>

(照参足補内コッカ)

個人に おける一 文の平均 (最少)	個人に おける一 文の平均 (最多)	節一文 における 文の数 (最少)	節一文 における 文の数 (最多)	平均	学年	
					一文につ いての	
1.0	9.5	1	15	3.48	I	
3.0	10.0	2	10	5.70	II	
2.5	8.0	1	17	5.34	III	
6.5	70.0 (20.0)	2	70 (28)	13.90	IV	
10.6	29.5	2	39	18.00	V	
13.0	25.0	1	34	15.70	VI	

単語 の 数 <資料C>

個人に おける一 文の平均 (最少)	個人に おける一 文の平均 (最多)	語一文 における 文の数 (最少)	語一文 における 文の数 (最多)	平均	学年	
					一文につ いての	
1.5	20	1	38	7.2	I	
6	18	6	18	11.7	II	
5.5	13.8	1	28	10.5	III	
11.5	139 (40)	5	139 (55)	27.9	IV	
19.6	56.5	2	77	32.8	V	
16	43.5	2	66	32.3	VI	

資料Aにおいて、一人平均の文の数が最も多いのは、一年生であるが、その各文の長さは、資料Bの一文についての平均文節数によってどの程度のもかがわかる。つまり一文について三ないし四文節、資料Cから七ないし八単語が話されていることがわかる。次に多い五年生は一人平均三ないし四文A資料A Vで話し、その各文は、一文につき、平均十八の文節A資料B V、平均三十二ないし三

十三の単語A資料C Vで話されていることになる。一年生は文の数こそ多いが、話しことばの量はそのほとんど多くないのである。今、各学年十人が話した総文節数をあげて、各学年の話しことばの量的比較をこころみると、次表のようである。

総文節数	学年
160	I
68	II
139	III
335	IV
618	V
298	VI

これによると五年生がかなりの量を話していることがわかる。六年生が、文の数からいえば、一年生や三年生よりずっと少ないのに、文節数において多いのは、それだけ長い文を話しているからである。

このたびの資料の範囲内においては、学年が進むに従って、ほぼ、一文についての単語数・文節数は増加の傾向にあり、従って、短い文から長い文となり、特に三年生と四年生との間に、かなりひらきがみられるといえよう。

ここで各学年から一文ずつ、各学年の一文の平均文節数に近いものをあげておく。

一年生 \wedge 一文の平均文節数 三・四八 \vee

ソレカラ ワカラシヨ ナツタ。

二年生 \wedge κ 五・七〇 \vee

サクライセンセイワ ドーシテ ムテヲ モツテ イルノカナト

オモイマシタ。

三年生 \wedge κ 五・三四 \vee

コドモタチガ シカエシヲ スル シカタガ オモシロカッタ。

四年生 \wedge κ 一三・九〇 \vee

ソレカラ ワタシタチノ ガツコーワ ヒトツノ クミニ ヒトツ

ズツ キョーシツガ アルノデスガ コノ ニヘーガツコーワ ヒ

トツノ キョーシツシカ ナイノデ カワイソーダナト オモイマ

シタ。

五年生 \wedge κ 一八・〇〇 \vee

ソレカラ ヨシゾー ゲンコー サクジナドワ トテモ ワンバク

ボーズデ アルヒ ガツコーカラ トビダシテ アノー アッチノ

ホーエ イッタ コトナド トテモ トテモ ユーキガ アルト
オモイマシタ。
六年生 \wedge κ 一五・七〇 \vee

コノ ホーソーゲキニワ トコロドロコニ ホーゲンガ デテイ
ルノデ コノ ニヘーガツコーノ アリノママン ヨースガ ヨク
デテ イルト オモイマス。

(3)各文の構造はどうなっているか。 \wedge 資料D参照 \vee

文の構造 <資料D>

(カッコ内はパーセント)

合 計	一 語 文	重 文	複 文	単 文	学 年	
					I	II
46 (100)	10 (21.8)	4 (8.7)	2 (4.3)	30 (65.2)		
12 (100)	0 (0)	0 (0)	10 (83.3)	2 (16.7)		II
26 (100)	8 (30.8)	0 (0)	13 (50.0) (57.8)	5 (19.2)		III
24 (100)	0 (0)	0 (0)	17 (70.8)	7 (29.2)		IV
37 (100)	0 (0)	1 (2.7)	30 (81.1)	6 (16.2)		V
17 (100)	0 (0)	1 (5.6)	15 (88.2)	1 (5.9)		VI

単文の使用は、六五・二パーセントの一年生から、学年順にはば減少し、複文は、二年生を除いて、だいたい増加している。話しことの表現は、学年が進むに従って、単純な文型から、より複雑な複文の型に向かうと資料Dに即していることは許されよう。

なお、資料Dにおける一語文は、生徒になまえをいわせた場合であ

る。

(4)補 足

資料B・Cにおいて、四年生のとろにのみカッコがあるのは、話者のうち、一人だけ、一文を七〇の文節と一三九の単語で話したものがあ、その特殊性を処理したものである。従って、カッコ内はその次のものをあげた。

c 文接続にみられる特徴

わたくしどもは、さきに、高学年になるにつれ、一文の長さが長くなっていくという結論を得た。高学年になると、文の数はすくなくなるが、文節数は反対にふえているという事実から結論されることである。それでは、なぜ高学年になるほど長い文になるのであろか。その原因のひとつをあきらかにするために、接続という観点から追求をこころみることにした。理想的には、一年から六年まで全学年にわたってみることがのぞまれるが、繁雑になるので、二年、四年、六年に焦点をしばって考察をする。

○接続助詞使用のもの

種類	接続助詞の類		度	
	六年	四年	二年	
と	一七	一一	一〇	
のに	三	二	〇	
でも	一	〇	〇	
から	八	〇	〇	

上の表からはつきりすることは、学年があがるにつれて接続助詞の使用が多いということである。しかるに、一個人の

し	一	〇	〇	〇
て	八	七	〇	〇
か	一	六	〇	〇
けど	三	一	〇	〇
ので	二	三	〇	一
たり	〇	一	〇	一
ながら	〇	〇	〇	〇
計	四九	三二	一一	

ていることになる。

接続助詞といっても、とくに「と」の使用がめだっている。二年生では一三のうち一〇は「と」である。各学年で全接続助詞に対する「と」の使用をパーセントにあらわすと、次の表のようになる。

二年	七七(%)
四年	三八
六年	三五

各学年とも、「と」の使用は、めだって多い。しかし、この「と」は、文を長くする役割として、さほど重要視されない。なんとすれば、「と」の使用は、「……」だと思います。この場合が大部分であるからである。このように考えると、二年生で接続助詞を用いて文を長くしているということは、ほとんど不可能になっているといわなければならない。

念のため、各学年で、もっとも長い文を引用しておく。高学年になるにつれて、接続助詞の使用が多いことに注目していただきたい。

はなした文の数の平均をみると、二年は六年の二倍強である。すなわち、低学年になるとブツブツと文を切って文数を多くし、高学年では接続助詞の使用によって長い文をはなし

○二年生の例

イチバンオワリニ、ニコニコシナガラ、ハゲアタマトツケタト
コロガ、オモシロクカケテイマス。

○四年生の例

ソレト、アノダレカヒトガイッタアト、マルタマクンガイッタヨ
ーニ、ダレダレガイイマシタ。ツケテモイインデスガ、アノチガ
ッタ、モシゲンコーナラゲンコーダケノヤクメオシテイルヒト
ヲ、アノチガッタヒトニシタライイトオモイマシタ。

○六年生の例

アノワタシタチノネ、トテモエーソーゾーデキナイヨーナコト
ヲネ、ミンナセートタチガヤツテイテ、ソレデセンセイモ、モー
スコシネ、アノチューイジテネ、デ、サンジューニンモコドモガ
イルノニ、タッタヒトリノセンセーダトユーノネ、ヤッペリイナ
カダカラトオモウケドネ、ヤハリモーヒトリクライセンセーガイ
タツテ、イタライイトオモウ。

○運用形でつづけるもの

例

ニヘーガッコートユートコロワタイヘンオモシロオ、カキノキ
ニカジリツイタノガ……

運用形で一時文を中止し、つぎに發展させるといふのが右の例で
ある。文の接続詞を考へるときに、運用形でとめて、次に続ける
という方法は、ぜひみなくてはならないから、ここでもそういう観

をさだめたのであるが、結果は期待したものにはならなかった。
類例がみつからなかったからである。わずかに六年生において二例
みられるのみで、四年生にはあらわれない。

これらのことは、結局、運用形でとめて文を続けることが、小
生には無理であることを示していると思われる。小学生においては
いちおう文を切ってしまったって、あらためて接続詞ではじめるか、一
文にする場合には接続詞を使わなければできないというところがわ
かる。つまり、はつきりと接続することができる形のものがない
は、つづけることができないという結論になる。

dくりかえし・いいかえ

△児童の話しことばの中にあられたいくらかの興味ある現象
以下に述べることは、一つの観点を厳守して分析されたもの
であるとはいえない。一定の観点から分析することとは、望ま
しいことであるが、この際は、それが極めて困難であることと、よ
り一層変化の相を明瞭に示すことへの考慮から、以下のような分類
をこころみ、この範圍内のことならば、言ってもさしつかえないで
あらうと思はれる程度に説明と推察を試みた。これらの表を検討し
ていただくばあいに、ことわっておかねばならないことは、学年に
よりはなはだ多くの事象を見出すことができるばあいと、そうでは
なく、極めて変化の乏しいそれとが併存するということである。学
年の性格というよりも学級の性格が、はつきり出ているのだと言
た方が適しているとさえ思われるところがあり、そういう点を考慮
して見ていただくかねばならない。なお表示事項には一部重複して使
用された部分のあることを、おことわりしておく。

(ア) どもり現象

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
	ウマ・ウマ アレ・アレシ タヨ サクライセン サクライセン セイ	ハゲア・ハゲガツ アタマ シモフリ・シ モフリガキ	ウ	ウ	サ・サクライフ フツワノス・スル センセイ ド・ドキニ シ・シヨウカイ デ・デナ オモ・オモイ	
		ハゲ・ハゲア タマ カオ・カオイ			マシタ カキ・カキ	

△第一表▽

第一表からのみ見るかぎり、すべてこの学年にわたって、どもり現象があらわれていると考えられる。もともと、この表に表記された文面のみ推察するならば、単にどもりの現象と言いつれぬものも含まれているが、テープに録音されている通りには再現出来ない点を考慮ねがうより他ない。第五学年に、特にこの現象が多いのは、他学年にくらべて、長く話したためと見られる。(注) 同一人に、この現象が集中しているのではない。

(イ) 単純なことのくりかへし

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
	アノ・アノ		アノ アノ	ウタラ・ウタラ ソレカラ・ソレカラ	ウタラ・ウタラ ソレカラ・ソレカラ	アノ・アノ アノ・アノ

	ニコニコシテ ニコニコシ マタデナキタ ラ・ラ アタマガハゲ トルエーナ ユーナ					
	ボクワ・ボク イツワ・イツ ソレカラ・ソ レカラ ヲ(結ツテ) レカラ ニコニ・ニコ センセイガ・キ イタ・キイ ニ、タクサン センセイガイ タトキ デナクヒト タラ ワタシノ・ワ タシノカンジ ロウ(ダブ)ク ナクナ タコト ソウダロト カブトムシ アエナクナル カブトムシ ナガサビシイ カラ (エー (ニ) サクラ ト) アエナク イセンセイガ ナルノガサビ (モウ) サク シイカラ ライセンセイ ガ					

△第二表▽

第二表は、後にかかげる第四表を参考にしながら見ていたできたことよい。第二表にみられる諸例は、「アノノ、アノノ」「ボクワ、ボクワ」と同一語句を繰返している間に、自分の述べようとすることを頭の中にまとめあげようと努力したり、あるいは、自己の話題を再確認すべく想起しているのだとみることができるのは、第一学年の「マタデキタラ……、ラ、」あるいは、第五学年の「アエナクナルノガサビシイカラ(エート)アエナクナルノガサビシイカラ」などであろう。この第五学年の例は、参考にあげたものの中か

ら選んだものであるが、同一語句の間に挿入された「エイト」によつて、話者の頭の中での想い廻らしを如実に知ることができようと考えて、特に引用した。

しかも、ここで注目すべきことは、かかる例が第五学年を真中にはさんだ時期に多くみかけられるということである。これは第一・二学年という低学年や第三学年という中学年前期に位置する児童生徒にあっては、自分の思つた唯一つことを、しかも短くしか言えないのだということ、そしてだんだんと高学年に行くに従つて、多くのことを、あるいは、複雑なことを自己の話中に盛り込みたいといふ欲望が強まってくるのだということを示しているともいえる。

今一つ興味深く思われることは、繰返ししの中に、自分の感情のより一層の明確化がなされたり、状態の具象化が促進されて行くことがあるという事実である。(例えば「センセーガコラ、センセイガ(ムテラモツテ)コラレタトキ」の如く。)このことは、先に参照されんことを願つた第四表の「類中の参考事項「オド、ズイブン、オドロキマシタ」キⅡ類中」にあげられた「シンノソコ(アノ)ハラノソコ」あるいは「ジギョーチュニーキョーシツラマケデタトコロワ(アノ)ソトエデテイタトコロワ」にみられるような単なる同一語の繰返しから言いかえへと移行していった例と関連させて考察すると、話者の心的状態が察せられて有益だと思われる。

(ウ) 単純なことばのおきかえ

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
			アノ・センセ セイ・セイ タチガ		センセ・サク ライセンセイ コラナイカ ワ カオラ・カ オ・カオイ ロトガ ライイト・イ イナト	(アンマリ) オ コラナイカ オ・カオイ ロトガ ライイト・イ イナト モツテ

△第3表V

これだけの資料から、何かを推察しようなどということは、極めて危険ではあるが、次のようなことは言つても、さして誤りとはいえないだろう。第三学年の例は、先生といいかけて、先生ではなくて、生徒だと意識して、そのようにいい換えたものと解釈できるが、第五年の三例は、それとは、多分に趣きをことにしている。例えば「センセ、サクライセンセワ」「カオラ、カオ、カオイロラ」の如きは、先生といいかけたとたんに、その先生は、桜井という姓の限定された人物だといふ意識が何らかのかたちにおいて働いたのであり、顔といつてから、実際に、自分のいわんとする顔というのは、顔色なんだという意識が働らき、それを他者に明示しようとする限定意識のあらわれであることが出来る。「イイト」を「イイナト」に言いなおしたのは、単なることばのはずみとか、同じ語を繰返すことによる自己の感情の強調であるとも解せられないことはないが、今少し深く詮索するならば、聞き手に対する話者の配慮、すなわち自己の感じたことを他者におしつけようとする心的態度から、自分は、かく思うのだがという程度にやわらげたものと

も考えられないことはない。

第六学年の「コードモ、セイトガ」にしても、同じことを単に言いかえたただだと考えうるが、(又、その程度の推測の域にとどまっている方が安全で、賢明というものかも知れないのだが、) 話者の心中に子供は子供だが、これは学校の生徒なんだという限定意識が喚起されたものと解してもさしつかえないようである。

先にも述べたように、僅少ながらもごく限られた範囲での調査であるため、そこから推測されたことがらは、客観的な事実の裏付けから離脱してしまふ恐れがないでもないが、臆測をたくましくして、全学年の結果をみた場合、五、六学年にこのような限定意識があらわれているということは、児童の話しことばの発達の様態を考える場合に、一応、注目していいことだといえる。なお臆測をたくましくしてとの限句を付したのは、一、二学年におけるおしゃべりの分量と五、六学年におけるそれとの間に、非常な相違が存すること、その他を考慮したためである。

(エ) — アノ —

学年	類
1年	サ(アノ) サクライ センセー カキ(アノ) カキ
2年	
3年	チヨットカイ(アノ) ノ) カイナホシカツ タ
4年	
5年	ヒト(アノ) ヒトツ ミナ(アノ) ミナイ クトキ ワカ(アノ) ワカラ ナイ セ(アノ) サクライ センセー
6年	

学年	類
1年	
2年	
3年	
4年	
5年	
6年	

(オ) オド、スイブシ、オドロキマシタ

ジギヨーチユエニキ
ヨ一シツラヌク
デタイトロロワ(アノ) イツタトコロワ
シノソコ(アノ)
ハラノソコ
キヨ一シツニハイツ
テキタリ(アノ) キ
ヨ一シツニカルト

△第四表▽

学年	類
1年	ソイデ(センセーガ) ソイデ
2年	
3年	アノ(ボクガ) アノ
4年	
5年	アノ(ツレカラ) アノ アノ(マルデ) アノ
6年	

△第五表▽

(カ) — 主語 —

学年	主語
1年	
2年	
3年	
4年	
5年	シラ(ミンナウ) シラナイト タケウマニノツチ(サクライセンセーガ) タケウマニノツチ
6年	

△第六表▽

第五表は、よく見かけられる例であり、ここであらためて取りあげるまでもなからう。

第六表は、述部を最初に述べたのち、主語を明確にしておかねばならないという必要感があらわれたものとみることができるので、数少ない例ではあるが、ここに掲げておくことにした。

(キ) 助詞・助動詞のいいかえおよび助詞・助動詞の形式名詞へのいいかえ

助 詞 の い い か え		学 年
		1 年
	ヤネカ・ヤネガツコーカ・ ノウエ・ヤネガツコーノキ ヨリ・アノ・ヨシツ タカイ・アノ ・タケウマワ	2 年
		3 年
		4 年
タケウマワ タケウマノ ツチ	タケウマワ タケウマノ ツチ	5 年
マ コロ・タケウ マ サクライセン セカ・センセ サクライセン セカ ソージ・ソ ジノ・ソージ カ マドカラトビ ダシテ・マド カラトビダシ タリ	タケウマワ タケウマノ ツチ マ コロ・タケウ マ サクライセン セカ・センセ サクライセン セカ ソージ・ソ ジノ・ソージ カ マドカラトビ ダシテ・マド カラトビダシ タリ	6 年

形 式 各 詞		助動詞のいいかえ	助 動 詞 へ の 変 更	助詞への変	
形式名詞 →形式名詞	助詞 →形式名詞				
			ガツコーニカ ヨツテ・ア ノ・マイニ チカヨツタリ		
			アノ・ボクカ アノ・カキテ カ・ボクダジ タラカキテ		
ケンカチサセ タトコロガ ケンカチサセ タトキニ	ケンカチサセ タトコロガ ケンカチサセ タトキニ	ウタラウタワ ノガ・ウタラ ウタラウタラ トコロガ イツタラ・イ ツタトキニ			キヨシツニ ハイツチキタ リ・キヨシ ツニクルト
			ミライト ミライツチキ トキ	カエル・カエ ツチ	

△第七表V

右の第七表は、助詞の使用法に児童生徒が習熟して行く過程を見するために、その他のばあいをも参考にかかげ、適当な名称も思いつかないままに、便宜的に分類してみたものである。第二学年の例は、

中心である。

(例) アノネ アノ セートガネ アノ マドカラ トビオリテネ
タンボノ イッボンミチ トーッテネ モリノネ アノ キノ
イッテネ モリノ、イシヘ イッテカラネ ウマノリ シタ

二年生

感想は、桜井先生はやさしい人だと思ひます、仁兵衛学校はさびしいと思ひます、生徒はいじわるだと思ひました、等々と、対象に対する感じ、評価をもっていることがみられる。対象は、あそびなどの周辺から、先生、生徒、学校に移行している。

(例) サクライセンセーワ カワイソーダナト オモイマシタ
ドー セイトニ ヘン★ コトラ イワレタンカラ

三年生

生徒が先生の似顔を口の中へ入れるのがおもしろい、子供たちのしかえしのしかたがおもしろい、生徒の数が少ないからかわいそうだ、というように、細かく、対象の様態をつかみ、感想としている。対象の内容が細分化している傾向がある。

(例) アノ イチバン サイゴノ ニヘイガツコロー キョカキ
リデ オウルト ヌウトコロワ チョット ココロガコロボソイ
ト オモイマシタ

四年生

話のおもしろさを感じとっている感想が出てくる。桜井先生が歌をうたう行為に、生徒がだんだんおとなしくなつてゆく心理変化に、あんなくらしがしてみたいという物語の生活への同化に、物語の構成に、児童の目は向けられている。

(例) ツギニ コーカラ ウタウ トキニワガ アノ ハゲアタマ
ト ウタウ トキニ トマツテ イタ トキワ ソシタラ ミ サ
クライセンセーガ ヒトリデ ハゲアタマトイッタラ イッタトキ
ニ……………ミンナガ ソコデ トマツテ シマツタ トキワ ホン

トーニ ヤッバリ サクライセンセーガ スキダツタ ヨーニ カ
ンジマス
五年生

四年の延長として、感想がいちだんと確実化してくる。生徒の腕白な様子、桜井先生の態度、などに、精緻な観察が行なわれている。

(例) ソレカラ ヨシゾーガ ゲンコート サクジヤ アノーチ
ヨット ハラ アノ スコシズツ ハガシタ トコロナドワ ズル
ガシコイト オモイマシタ……………アノー ケンドーワ アノコ
ノ シンソソコ アノ ハラソコカラ アノ キアイワ イレテ
アノ タタカワナケレバ イケナイノニ イツモ ニコニコシ
テ イル トコロナンカワ アノ マルデ アノ ハラソコカラ
ニコニコシテ イルヨウダ

六年生

六年になると、いかなる理由によるのか、明白でないけれども、物語自体に深く入っていくのではなく、やや固定的観念でもつて、物語と離れたところで、感想を述べている。たとえは、善悪の規準で物語を鑑賞をするといったところにあらわれている。三年、四年、五年で見られた物語のおもしろさへの接近が察知できない。

(例) コノ ニヘイガツコロー タイヘン オモシロイ トコロデ
スケド センセーワ イツモ ニコニコシテ イテ アンマリ
オコラナイカラ コドモ セイトタチガ ダラケテ イルカラ モ
ット シカツテ アノー コノ クラス ミタイニ キチント シ
テ モライタイト オモツタ

概観

物語「仁兵衛学校」は、腕白な子供たちが、桜井先生の風格ある態度や行動のなかで、のびのびと、学校生活をおくっている、おもしろさ、あたたかさをねらっていると規定してよいだろう。

一年では、児童の周辺で行なうことがらを物語の中に探すことに終わり、いまだ、物語の鑑賞の領域に達することができない。

二年になると、登場人物に対する、児童自身の感想を述べることができるようになってきている。物語のおもしろさを享受できる段階には、まだ到達していないといえる。

三年では、物語のおもしろい箇所を指摘できるようになっている。対象がこまかくなっているのは、それだけ物語を理解する能力が増してきているといえるだろう。

四年、五年は、物語のおもしろさの核心にふれた感想がでてくる学年とみることがができる。物語との同化、物語を通しての自己の願望の表出をみることができ

る。
 六年生になるとどういいうわけか、その段階を離れていつている。物語を材料として、自己のもつ倫理感をもって、作品批判、登場人物の批判に目を向けている。物語自体の鑑賞がもう終了した段階というより、安易にそこを通過した感がある。今まで述べてきたことは、大まかな概観であって、客観的データをを用いて評定したのではないことをおことわりする。

話し方の評価結果一覧表(B) (学年別)

7 声(3)	6 声(2)	5 声(1)	4 外観	3 動き 身ぶり	2 姿勢	1 目	学年					
							評価項目	評価				
							F E D	ヨカワラルヌリチトヘホニハロイ	○ × 未	I		
							0 0 0 0 1 0 1 0 1 9 9 9	△ × 未 1 1 2 2 2 2 8 8 8	0 1 0 0 2 0 4 3 4 1 2 4 5 6 3 9 1 4 1 2 1 0 1 0	○ × 未	I	
							0 4 0 9 5 8 1 1 2 0 0 0	△ × 未 3 2 3 0 0 0	7 8 7 4 9 7 7 9 0 1 8 1 1 10 6 3 4 7 0 0 0	○ × 未	II	
							0 0 0 0 0 2 10 10 0	△ × 未 7 2 5 0 7 5	3 1 3 0 4 6 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	4 3 4 1 3 1 1 1 1 2 0 2 9 3 10 5 4 5 4 5 1	○ × 未	III
							0 1 1 1 8 0 1 1 1	△ × 未 6 0 2 1 1 1	3 9 7 6 6 8 3 6 8 4 4 2 5 6 2 4 6 0 10 4 9	4 9 9 0 6 1 0 0 0	○ × 未	IV
							2 1 0 5 6 3 3 3 3 0 1 1	△ × 未 2 2 1 6 2 6	6 3 3 4 3 3 4 3 3 5 7 2 0 4 8 2 8 7 5 4 5	5 4 9 0 2 4 2 4 1 1 1 1	○ × 未	V
							4 0 0 6 9 0 0 1 0 0 0 0	△ × 未 1 2 1 0 4 4	0 8 5 3 6 4 2 7 1 1 6 5 4 9 6 4 3 5 1 1 1	4 9 6 4 3 5 1 1 1 1 4 4 2 1 3 5 1 1	○ × 未	VI

B 話し方（話す態度、声の出し方）の評価

これは、先に調査の方法のところでのべたように、今まで行ってきたのが、話の内容に検討を加えることであつたのに対して、話し方を、態度、声の面から検討しようとしたものである。これは、正確に行なわれたとしたら、児童の話しかたの発達の様子が明らかになるであろう。また、児童の話し方には、一般的にはどのような欠陥があるのか、どの点に重点をおいて指導していけばよいのかを、知ることができると思う。（別表参照）もし発表者の得た評価を、個人々人について検討することを、多くの児童についてくり返すならば、各項目の関連性を見出すことができるであろう。たとえば、声の出し方のよしあしは、姿勢のよしあしによるところが多いのだというふうに。

ところで、これには、あらかじめ用意しておいた用紙の項目に従つて、発言者の話し方を、各学年一名ずつの観察が、評価を下すという方法をとつた。1-6までは、別表に示した（イ-ヨ）に対立する項目がもうけられていて、どちらかを選ぶことになつていた。7（大小）についていえば、A大きすぎた Dちようどよかつた G小さすぎた、のいずれかを選ぶこと（他の二項も同様）になつていた。○印は、別表にかかげた方を選択したものであるが、対立する項目を選んだものは、紙幅の都合で、×で示すことにした。

先の分析でみるごとく、低学年では、わずかに一、二文を話す間に評価、記入をしなければならないのであるから、①声の出し方については、大部分録音によって補ない②態度についても、二、三度発表した児童は、未記入の項目を、そのとき補なつた。

なお、この観察にあつては、少なくとも次の点で、不備があつたと考えられる。即ち、①項目の検討が不十分であつた②観察者が、各学年一名にすぎない③各学年で、別々の者が観察にあつたのであるから、評価の基準が一致するようにならねばならぬ、の三点である。

注 「話し方の観察表」は、ほぼ学校図書館の「中学校国語」（学図）によつた。

○ 教室全体の雰囲気および気づき

テープレコーダーが持ちこまれたりしたので、はじめは、何がとび出すかと興味をもち、やや、うわつた気持でいた。それで先生または、学生からの説明があつたけれども、そのまま、うっかり聞いているようで、感想をまとめる気構えにかけているようにも見えた。物語そのものの性格にもよるけれども、部分的には笑聲が起こりつつも、後半では、少しばかり、あいていらしい様子のものもいた。低学年については、①考えながら話すことができない。したがって、長く感想をのべることができない。②誘導者と対面して話すものが多い、の二点が目だつた特徴であつた。

○ 各項目についてのまとめ

イ 視線をどのように動かすかは問題にしないにしても、聞き手を見て話す（結局は聞き手は全体なのだ意識すること）は、児童にとつてかなり困難であるらしい。先生または先生が前にいて誘導するといふ形式をとつたせいもあつて、誘導者にむかつて話すことが多いのである。このことは、この調査の場合に限らず、授業のときもみられる傾向であつて、話の内容そのものも、先生に話すものになつてしまつてゐる。しかし、学年が進む

にしたがって、聞き手の方を十分には見ないにしても、聞き手がクラス全体であることをはっきり意識していることは知られる。

口 かたくならず話せるか否かは、学年によるよりも、そのときの雰囲気に対するなれの程度や個人の性格によるところが多いらしい。しかし、のびのびと話せるものと、そうでないものとの差は、学年が進むほど顕著であるように見うけられる。

ハ 腰や背中がまがっていないかという点についていえば、聞き手を見ていないにしても、先生を見てることが多いのであって、下を向いたまま話すものは、ほとんどいないのである。

ニ 手のやり場には、誰しも困ることであるが、そのことがはっきり結果にもあらわれている。おちつきがないばあい、手の位置を自然に保っていることは少ない。低学年では、手をまっすぐに下にのげしているか、手わるさをしているかであるばあいが多し。高学年になれば、聞き手をよく見ている場合には、手も机の端にそっとをえられることが多い。

ホ しつかり立っているかどうかは、楽しそうに話すか、いやいや話すかにかなりかかわりのあることであって、調査の結果からもそのことは確かめられる。一年生の場合、先生と一問一答のような形であったことから、体を移動させることが多かったものと考えられる。

ヘ 身ぶりや動作は、話の内容にもなつて行なわれたと思われるものはほとんどないのである。従つて、不必要に体を動かしたりしなかったか、不自然な動きがなかったかという点が注目されたのである。また、高学年になると、内容を表現するため

というより、もっと自然に手などの動くことがある。

ト 外観が生き生きした感じであることと、楽しそうに話していることとの二つが、どのように区別できるかという点は、問題がないではない。しかし、評価の結果には、両者の間でひらきがみられるのであって、この際、前者では、前に立つときの動作など、後者では、話しているときの様子そのものが注目された。教室の雰囲気には、いつもよりは緊張がみられただけに、楽しそうに話していたということは少ないけれども、多くのばあい、自分から進んで発言するのであるから、いやいや話していたともいいかねる。

チ 落ち着きは個人差が大きく、各人の性格にもよる。だが、その場の雰囲気になれているかどうかかわるところが大きいとすれば、発表のときの教室の雰囲気が、いつものそれと違っていれはいるほど、落ち着きもさまたげられることが考えられる。因みに、そわそわしていたものが多い、三年、六年は、学生が誘導の役を担ったのである。(五年も)

リ 口の開きかたは、一音一音がはっきりしていたか否かにかわるのであるけれども、これがうまくいっているかどうかは、学級によつて、かなり差がみられる。それは、いくつかの原因があるだろうが、その一つは、日常の指導の重点がそこにおかれていなかったということだろう。

ヌ 話術は間術だといわれるぐらい、間は話しかたにとって重要である。それだけに最もその用いかたは困難であるといつてよい。従つて、意識的に巧みに間を用いていることを望むことは無理である。ただ、適当な間を置くことが、自然な習慣としては

身についているかどうかをみようとしたのである。ある程度当然のことではあるが、間のおきかたがほどよいとされたものは、ただ一人の例外を除き、全項目の総合でそうとうの成績をおさめている。

ル 声が生きてきているかどうかは、態度が生きてきているか否かに深いかわりあいをもつのであって、態度が不活発であるのに、声に張りがあるということは、結果からみても少ないのである。学年によって、差がありはするが、全般としてかなりの成績をおさめている。

ヲ これに関係のある、口の開きという点では、高学年が不十分な成績であるのをさきに見たのであった。だが、この一音一音の明晰さという点では、全学年と(一)、三年ははっきりしないが(二)ほぼ申し分のない成績であると思われる。

ヅ 声の変化は、どの程度あるのが望ましいのであるか明確ではないけれども、単調でないことはどうしても必要であろう。ところが、結果から見ると、全体が単調で、また、間のとりかたが不十分であることも関係があると思われる。

カ 声の大小、高低、遅速という点では、全体としては、望ましい状態にあるといえるのだが、細かくみていくと、声の大小という点では、大きすぎる(△印)よりも、やはり、小さすぎる(×印)ことが多く、高低では、ほぼ問題はないが、高すぎるものがある。遅速に関しては、低学年では、遅すぎる者があること、高学年では、速すぎる者のかなり多いことが明らかにされている。

六 調査全体の反省と今後の課題

調査の準備や方法が万全であったとはいえない。しかし、可能なかぎりの客観性は考慮したつもりである。よい結果を得るためには、よい資料が要求される。けれども、資料には限界がある。一回性の強い話しことばにおいてはなおさらである。むしろ大切なことは、資料をいかに処理するかであり、処理したかであろう。従って、処理するばあい、調査側の問題意識が充実していなければ、よい調査結果は得られない。

このたびの調査で児童の話しことばを大まかにとらえ得たとして、今後の課題は、この初期の試みを深めるところから始めねばならない。児童の語イ・文節数・語数が同じであっても、一文の時間の長さはちがうこと、そうした資料項目A分析項目V上の問題がある。また、話しことばのいきた実態をつかむためには、無作為がのぞましい。これは方法上の問題である。

やがて正しく実態をつかみ得たとき、どう指導するか、学年別の話しことばの指導案がつけられねばならない。そして、実際に指導する。そこまでいって児童語研究はいきてくる。