ISSN 0387-284X

読書科学

第23巻 第1号（通巻 第87号） 昭和54年6月30日 発行（季刊）

散文教材の学習　鹿内信善
説話意味論研究　大城宜武
諸言語における読み　ジョン・ダウニング
統制群法の原理と応用　今井靖親

87

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

節見出し語及びファミリア語が散文教材の学習に及ぼす効果

大同工業大学　鹿　内　信　善　1

説話意味論研究
——瘤取説話を記述する試み——

沖縄キリスト教短期大学　大　城　宜　武　11

資　料

諸言語における読みの学習

ビクトリア大学　ジョン・ダウニング　20

読書の研究法(Ⅲ)
——統制群法の原理と応用——

奈良教育大学　今　井　靖　親　25

日本読書学会役員（昭和53年4月1日～昭和55年3月31日）

会　長（理事長）		岡本　奎六		
副会長(副理事長)		滑川　道夫		
常任理事	倉沢　栄吉	阪本　敬彦	福沢　周亮	増田　信一
	湊　吉正	室伏　武	望月　久貴	
理　事	井上　敏夫	出雲路　猛	岩坪　昭子	大村　はま
	尾原　淳夫	嶋路　和夫	高木　和子	田近　洵一
	野地　潤家	深川　恒喜	村石　昭三	
監　事	平沢　薫	山本　晴雄		
編集委員	阪本　敬彦	嶋路　和夫	高木　和子	野地　潤家
	福沢　周亮	増田　信一	湊　吉正	室伏　武
	John Downing	Donald Leton		

節見出し語及びファミリア語が散文教材の学習に及ぼす効果*

大同工業大学
鹿 内 信 善**

問題

Frase (1975) は，散文処理について次のようなモデルを提起している。散文教材の学習事態には，教材を中心とした刺激が必要である。一般的には，この刺激には，学ぶべき事柄に関する何らかの方向づけ及び，その他の学習手掛りも含まれている。散文教材を学習する際，学習者は，まずこれらの方向指示 (orienting direction) 刺激に直面する。そして，散文教材学習の第1水準として，これらの刺激に基づき，何を学習するのかというパフォーマンス・セットや目標を設定する。たとえば，どの文字・語・句を符号化するのか，高次の処理の大半をどの文に対して行なうのかという決定がこの水準でなされる。第2の水準では，先に設定した目標等に関連した情報の符号化がなされる。第3水準では，一度符号化した情報を長期記憶へ移行するための処理がなされる。ひとつは符号化を反復することである。さらに長期記憶化するために，教材を構成する諸文を一緒にまとめるといった，統合がなされる。さらに，第2・3水準にかけて，閲読中に符号化している情報と既有知識との関係づけをはかることにより，長期記憶はより堅固なものとなる。これが第4水準である。

Frase が指摘する水準1・2に相当する処理については，これまでに幾つかの研究が報告されている。とくに，教材を構成する特定的 (specific) な要素的知識の学習は，これらの要素の学習を方向づける刺激呈示（たとえば特定的知識目標や特定的質問呈示）により，促進されるという報告が多い。また，この促進効果は，これらの刺激呈示による，教材構成要素に対する選択的注意喚起に負うものであるという説明が一般的である。

従来の研究は，要素的知識の学習を検討することに集中している。要素的知識の学習は，散文教材学習の研究をすすめる上で，基本的出発点であるということがこの理由のひとつであろう。しかし，この水準より高次の学習は分析が困難であるという理由にもよると思われる。要素的知識の学習より高次の学習，たとえば Bloom ら (1971)の目標分類による理解目標の達成には，一般的目標のような，おおまかな学習目標の事前呈示が有効であるという報告がなされている（鹿内，1979)。しかし，そのメカニズムについては明らかにされていない。

最近，散文教材の理解促進要因とそのメカニズムを明らかにしようとする研究が，Wittrock らを中心にすすめられている。彼らの研究は，Frase とは独立になされているが，Frase のモデル中の水準3・4に相当する処理が検討されている。Marks 他 (1974) は，文中で用いられている低頻度語のかわりに，高頻度語を1文あたり1～2語挿入すると散文教材の理解は有意に高まることをみいだしている。Wittrock 他 (1975) は，ファミリアな物語という枠組の中で，アンファミリアな語彙の定義

---

* The effects of section headings and familiar words on the learning of prose material.

** SHIKANAI, Nobuyoshi (Daido Institute of Technology)

を学習する場合，語彙の定義の把持に加えて，物語自体の学習も促進されることを報告している。これらの結果は，高頻度語もファミリアな物語も，学習者の先行経験（既有知識）に関わる情報の想起（検索）手掛りとなっていたためであると考えられている。Doctorow 他（1978）は，節毎に見出し語を付加して散文教材を閲読させた。閲読後，この見出し語は，先行経験（この場合は主に閲読中の経験）情報の想起手掛りとなり，理解は促進されることを報告している。また，見出し語呈示に加えて，各節閲読後に記憶に基づいて節内容をまとめさせた場合は，さらに理解は促進されることも示されている。以上の結果より，彼らは(a)自らの先行経験に関する記憶を利用して教材（内容）についての有意味なまとめをする（to construct meaningful elaborations）ように学習者を刺激するとき，(b)まとめに必要な情報の再生を強める想起手掛りを呈示するとき，散文教材の理解は促進されるとしている。

Wittrockらを中心としたこれらの研究は，理解という高次の学習を扱っている。このため散文学習の研究をさらにすすめるための手掛りを与えてくれる。しかし，同時に幾つかの問題点も存在する。これらの研究では，Frase のモデル中の水準 1,2 に相当する処理が軽視されている。たとえば，見出し語は，所与の章・節の重要部分を指示する機能をもつものと一般的には考えられる。教材の作成者及び学習者は，このような機能をもつものとして見出し語を用いるはずである。従って，見出し語は教材情報の想起手掛りとしての機能よりは，教材情報中の特定部分に対する注意喚起の機能を一次的にもつと考えられる。低頻度語あるいはアンファミリアな語については次のように考えられる。一般に，教材には新らしい概念，用語が含まれる。これらが学習すべき重要な項目のひとつとなる。これらの未知の概念等は，必然的にアンファミリアな語として挿入される。ファミリアな語の中に，少数のアンファミリアな語が挿入されれば，孤立効果によりアンファミリアな語を含む文及び，それに関連する文に対する注意喚起は大きくなると考えられる。従って，この注意喚起効果のために，アンファミリアな語の挿入は散文教材の学習にとって有害であるとは，必ずしも言えない。むしろ，ファミリアな語・アンファミリアな語をいかに組みあわせて教材を構成していくべきかが問題である。

散文教材の学習にとって，Fraseのモデルの水準1,2に対応する処理の生起は前提となる。従って，それより高次の処理をともなう学習を検討する場合も，この基礎的水準の処理を等閑に付することはできない。Wittrockらが指摘するように，見出し語や高頻度語が先行経験情報の想起手掛りの機能をもち，このために散文教材の理解が促進されるにしても，これらの刺激が水準 1,2 の処理に及ぼす効果を考慮した上で検討する必要がある。

実験

目的

上述の考察に基づき，次の 3 つの問題を検討することが本実験の目的である。

第 1 は，見出し語やアンファミリア語を散文教材中に挿入することは，Frase のモデル中の水準 1,2 に相当する処理にどのような効果を及ぼすのかということである。とくに，見出し語やアンファミリア語は，教材情報中のどの部分をどのようにまとめるのかということの方向指示機能をもつと考えられる（仮説 1）。

第 2 は，散文教材の理解に対してこれらの変数が及ぼす効果についてである。当該学習内容と既有知識とを関係づけることは教材の理解を深める。この前提となる既有知識の想起は，ファミリアな語の挿入によって促進されるであろう（仮説 2）。

本研究では，教材の意味を学習者が独自にまとめることは理解を促進するという仮定をおく。まとめるという処理に随伴して，見出し語，アンファミリア語挿入という変数が散文教材の学習にどのような効果を及ぼすのか。上記の仮説以外の特徴について探索的に検討する。これが第 3 点である。

材料

＜散文教材＞

「生態学入門」（梅棹忠夫他編，講談社，1976）中の，社会・オイキア・群れ・リーダーの節を参考にして3節からなる教材を独自に構成した。B5版3頁にタイプ印刷し，小冊子として呈示する。第1節は，化合物・分子・原子等を分析単位とする物理的自然モデルについて記述しており，6文・234字（句読点を含まず）からなる。第1節はどの条件にも共通である。第2・3節は，生活形社会・種社会・部分社会を分析単位とする生物社会に関する内容である。第2節の中心的概念は種社会（＝スペシア），非中心的概念は生活形社会である。第3節は，それぞれ部分社会（＝オイキア）とリーダーである。第2・3節については，次の2つの条件の組みあわせにより4種の教材を構成する。第1は，各節の中心的概念名辞をファミリア（F）・アンファミリア（U）いずれの用語で表現するかという「表現」条件。操作的には，ファミリアな語は日本語で，アンファミリアな語はギリシャ語で表現される。第2は，教材中で記述されている中心的（M…main）概念，非中心的（S…secondary）概念のいずれを見出し語にするかという「見出し語」条件である。これらの組みあわせにより構成される教材の型と各節の表現語・見出し語は次のようになる。F-M教材＝表現・見出し語ともに種社会・部分社会。F-S教材＝表現は種社会・部分社会，見出し語は生活形社会・リーダー。U-M教材＝表現・見出し語ともにスペシア・オイキア。U-S教材＝表現はスペシア・オイキア，見出し語は生活形社会・リーダー。表現語・見出し語が異なる他は，各教材とも全く同じ内容である。Table 1に第2・3節の教材を示す。各節は18文（642字），10文（397字）よりなる。

Table 1　散文教材

第2節　スペシア

生物社会も，物理的自然と同様に考えることができる。すなわち，ひとつひとつの生物の個体がいろいろなむすびつきの段階をへて，大きな生物社会を構成しているのである。

では，生物社会を分析していく場合の手がかりになるものは何か。それは生活形である。生活形とは，生活様式および生活内容である。生物社会の中にあっては，生物は生活様式と生活内容が共通していることにより，まずむすびついている。こうしてむすびついた生物のあつまりを生活形社会という。

植物を例にとってみよう。森林を観察すると，幹がかたく背たけの高い何種類かの高木が，ひとつの集団をつくっていることを見いだすことができる。目を下にうつすと，茎がやわらかで背たけの低い何種類かの草が，ひとつの集団をつくっていることも容易に見いだすことができる。[1](高木)集団も[2](草本)集団も，ともに[3](生活様式)や[4](生活内容)にいくつかの共通性をもつ植物どおしがむすびついたものである。これらは生活形社会の一例である。

物理的自然の中で，化合物に分子・原子・元素といういくつかの段階があったように，生活形社会にもいくつかの段階がある。生活形社会をさらに分析していくと，その中でもとくによく似た生活形をとる個体のあつまりを見いだすことができる。このような集団の中では，それぞれの個体の生活様式・生活内容が同じであるほかに形態もほぼ同じである。このような個体のあつまりをスペシアとよぶ。植物や下等動物の社会は，これ以上小さな単位に分析する必要はない。これは，植物や下等動物ではスペシア内部の構造などは問題にならないか，あるいは，はっきりしない場合が多いためである。

第3節　オイキア

①高等動物，とくにセキツイ動物では，しばしばスペシア内部にさらにちいさな生活単位を成立させている。②このようにスペシア内部で常に緊密にむすばれて生活している集団をオイキアとよぶ。

③オイキアには，それを構成しているメンバーの役割がきまっている閉鎖的なものと，そうでない開放的なものがある。④前者は進歩した社会であり血縁および地縁にもとづいて形成される。⑤そこにはリーダーがおり，またメンバーどおしの地位もきまっていて，かんたんには変えられなくなっている。

⑥リーダーは，[5](オイキア）全体を[6](保護）し，導びく，きわめて特殊な[7](行動）をしめす特殊な[8](個体）であると定義される。⑦リーダーのしめす[9](リーダーシップ）に対して，他の個体は[10](服従)する。⑧また複数のリーダーが存在する場合は，みごとな[11](分業）体制をしめす場合が多い。⑨リーダーはリーダーであることをわきまえて行動し，他のものは，相手がリーダーであることを充分に認知している。⑩ここに権威の発生・法の発生の原始的なかたちを見ることが

できる。

註 1　U-M 教材を例としてあげた。
註 2　1〜11の語が非中心的概念再生テストで（　）におきかえられる。
註 3　①〜⑩の文番号は，Table 2 の課題分析のために付した。教材中には印刷されていない。

＜テスト＞

テスト1は中心的概念再生テスト。テスト2は中心的概念外延推測テスト。各テストとも2項目からなる。各項目では，それぞれ種社会・部分社会について問う。たとえば，テスト1—②は「部分社会とは何ですか。おぼえていることを書いて下さい。」，テスト2—②は「実際には，どのようなものを部分社会というのでしょうか。まちがえてもかまいませんから，あなたが思いつく具体的な例を2つ書いて下さい。」テスト1・2とも中心的概念名辞の表現は，各条件に従って変えてある。いずれも自由記述式。テスト2の解答に必要な具体例は教材中では述べられていない。学習者は，教材情報についての記憶と自己の既有知識に基づいて解答を推測しなければならない。テスト3は非中心的概念再生テスト。Table 1中の（　）の部分を空白にした穴うめテスト11項目からなる。

手続

実験条件は総て散文教材の構成により操作する。表現条件(2)×見出し語条件(2)のデザインにより，F-M・F-S・U-M・U-S の各教材閲読群が構成される。各群とも，教示→教材閲読＋要約→重要段落質問→計算問題→テスト→内省報告（見出し語再生質問を含む）の順で実施する。以下に主な手続を詳述する。

＜教示＞

「これから生物生態学のテキストを読んでもらいます。テキストは，3つの節からなっています。テキストを読む回数及び時間に全く制限はありませんから，すきなだけ何度でも読んで，内容をよく理解して下さい。あとで第2節と3節の内容で重要だと思われることに関してテストをします。内容がよく理解できたと思ったら，第2節と3節であなたが大切だと思うことを要約して，別紙に書いて下さい。要約する際テキストを見ながらやってもいいです。」という教示を実験者音読・被験者黙読により呈示。

＜教材閲読＋要約＞

全くの被験者ペースで行なう。また，各節の総字数の約25%にあたるマス目を節毎に切った要約用紙を配布し，マス目以内で要約させる。

＜重要段落質問＞

第2・3節で重要だと思う段落はどれか質問する。終了後，教材等を回収する。

＜計算問題＞

後に測定するパフォーマンスが単純な短期記憶によるものではないことを確認するため2分間実施する。

＜テスト＞

各テスト，各項目毎に時間制限なしで実施。ただしテスト3のみは11項目一括呈示。各テストは記入終了後，ただちに回収する。

なお，本実験では教材内容をまとめることの効果について探索的に検討するため統制群を用いた。これは，F-M 教材を要約手続なしで読む条件である。また，まとめるという効果を最少にするため，テスト1・2の実施順序が実験群と逆になっている。これ以外は実験群と同じ手続である。

＜被験者＞

大同工業大学学生50名。WAIS 言語性 IQ の平均と SD が等しくなるように各群10名ずつ割りつける。統制群に女子2名が含まれる他は総て男子学生である。各群の IQ 平均及び（SD）は次のとおりである。F-M 群 109.0 (8.77)，F-S 群 109.0 (8.80)，U-M 群109.2 (9.30) U-S 群 109.2 (8.91) 統制群 109.0 (10.12)。IQ の範囲は 95〜131。

＜実験日時及び場所＞

WAIS は大同工業大学206・210号心理学実験室及び学生相談室において1978年12月13日〜1979年2月8日に実施。実験は，210号心理学実験室において1978年12月25日〜1979年2月10日に実施。いずれも個別実施。

結果

テストに関するデータを見ると，第2節は教材として

不適切であったのではないかと思われる点が散見される。とくに，種社会の具体例をもとめるテスト2—①では，全被験者を通じて2例とも正解であったものは，わずか3名（U-M群1名，統制群2名）であった。種社会という概念は理解困難であったと思われる。

これは実験操作の不備によるものではなく，種社会という概念固有の理解困難性による。このことを示す例が「ダーウィンを超えて」（今西他，朝日出版社，1978）にもみられる。その中で今西錦司が吉本隆明に種社会について説明している。それを吉本は全く理解できず，今西は困惑して再説明を試みている（p.68～80）。

そこで，ここでは第3節に関する結果を中心に整理する。

＜教材情報の要約＞

閲読中に教材情報のどの部分に注意が喚起され，符号化されるかを検討する。このため，第3節の課題分析を行なった（Table 2）。これに基づき，要約において教材中の各部分に言及した被験者数をTable 3に示す。中心的概念についての記述「部分社会定義部分」，非中心的概念についての記述「リーダー定義部分」「定義以外リーダー部分」に対する言及者数を分析する。言及者率を角変換した値をもとに，表現(2)×見出し語(2)の分散分析を行なった。「部分社会定義部分」については，見出し語の主効果及び表現×見出し語の交互作用が有意であった（いずれも $\chi^2=SS/\sigma^2w=4.48$, $df=1$, $p<.05$）。「リーダー定義部分」「定義以外リーダー部分」については，ともに見出し語の主効果のみ有意であった（それぞれ $\chi^2=25.48$, 11.68，いずれも $df=1$, $p<.001$）。これらの結果は次のことを意味する。中心的概念・非中心的概念に関する情報は，それらが見出し語として呈示されたときに，より注意が払われる。しかし，中心的概念については，それがアンファミリアな語として教材中に挿入された場合は，見出し語として呈示されなくとも注意は払われる。従って，見出し語・アンファミリア語ともに教材の特定部分に対する注意喚起効果をもち，仮説1は支持される。「部分社会定義部分」への言及は，U-M群で最大となると予想されるが，この点については確認されなかった。

＜中心的概念再生テスト＞

要約と同様に各部分への言及者数を分析した（Table 4）。「部分社会定義部分」言及者数はF-M群＞U-S群≒U-M群＝F-S群の順で多くなっている。言及者数についての分散分析では有意な効果は全くみられなかった。しかし，U-M群とF-S群の言及者数が等しくなっている点を除いて，この部分への言及者数の順序は要約時の順序と似ている。これは，閲読時に教材中のどの部分をまとめるかが，のちの再生に影響することを示唆する。この部分への言及者について χ^2 検定の結果，統制群と各実験群の間には，有意な差はみられなかった。

＜非中心的概念再生テスト＞

このテストは11項目からなる穴うめ式であり得点化が可能である。正答数（誤字正答も含む）平均は次のとおりである —（ ）内SD。F-M群4.8点（2.32），F-S群6.9点（2.34），U-M群3.4点（1.85），U-S群6.3点（2.53），統制群4.5点（2.20）。非中心的概念を見出し語とした群の得点が高くなっている。2要因分散分析の結果，見出し語の主効果のみ有意であった（$F=10.81$, $df=1$ と 36, $p<.01$）。この結果は，見出し語呈示により教材の特定部分に対する注意を喚起した場合，見出し語に関連した文の構成要素の把持にまで効果が及ぶことを示している。統制群と各実験群との比較では，統制群がF-S群より低い得点を示す傾向（$t=2.242$, $df=9$, $p<.10$）がみられたのみである。

＜中心的概念外延推測テスト＞

テスト2—②では，部分社会の具体例を2つあげさせた。2例とも正答したものは各群次のとおりである。F-M群9名，F-S群6名，U-M群3名，U-S群6名。角換法による2要因分散分析の結果，表現の主効果及び表現×見出し語の交互作用が有意であった（いずれも $\chi^2=4.48$, $df=1$, $p<.05$）。表現がファミリアな語である群の正答者が多く，中心的概念がファミリア語であ

れば既有知識（先行経験情報）の想起は促進されることを示している。これは，ファミリアな語は先行経験情報の想起手掛りとなることを示唆し，仮説2は支持される。しかし，U-S群の正答者も多かった。このために交互作用が有意になっている。これは予想外の結果であり，後に考察する。統制群では2例とも正答したものは7名であり，U-M群以外の実験群とほぼ等しい。

<その他のデータ>

第3節を構成する3つの段落中，どの段落を最も重要であると思うかという被験者の判断について Table 5 に示す。このデータで顕著なのは，非中心的概念に関連する3段落目を重要であるとするものは，非中心的概念を見出し語にした群に集中している点である。重要であるという判断は，教材中のどの部分を選択して処理するかということの決定因のひとつである。見出し語は，この重要性判断の手掛りとなっていることが示唆される。

内省報告時に，第2・3節の見出し語の再生をもとめた。1項目正答を1点として，2点満点で集計し平均と（SD）をもとめた。F-M群1.8点（0.40），F-S群1.2点（0.60），U-M群1.4点（0.66），U-S群1.4点（0.66），統制群0.5点（0.81）であった。どの実験群と比べても，統制群の再生は極めて悪かった（$t=4.317\sim2.083$，$df=9$，$p<.01\sim p<.10$）。これまでみてきた結果では，統制群のまとめを書かないという条件に固有の結果はみられなかった。見出し語再生にみられるこの差は興味ある結果である。

学習に要した平均時間――（ ）内SD――

Table 2　第3節課題分析

カテゴリー番号	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ
カテゴリー名	部分社会示唆	部分社会定義	部分社会区分	リーダー定義	定義以外リーダー	権威・法発生
文番号	①	②	③④⑤	⑥	⑦⑧⑨	⑩

Table 3　第3節の要約における各部分言及者数

群＼カテゴリー番号		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ	その他
F-M	教材閲読群	3	9	9	1	3	5	1
F-S	教材閲読群	8	3	8	9	7	6	0
U-M	教材閲読群	6	6	9	1	1	6	1
U-S	教材閲読群	2	6	9	7	7	6	1

註1　「その他」カテゴリーは，教材中には書かれていないことを記述しているもの。

Table 4　第3節中心的概念再生テストにおける各部分言及者数

群＼カテゴリー番号		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ	その他
F-M	教材閲読群	3	6	7	3	5	5	1
F-S	教材閲読群	6	3	7	0	1	1	2
U-M	教材閲読群	7	3	7	1	1	1	2
U-S	教材閲読群	6	4	4	1	1	1	1
統制群		3	6	5	0	2	3	1

Table 5　第3節の各段落を最も重要であると判断した人数

段落＼群	F-M教材閲読群	F-S 教材閲読群	U-M 教材閲読群	U-S 教材閲読群	統制群
第一段落	4	1	5	1	2
第二段落	2	0	2	1	3
第三段落	4	9	3	8	5

は，F-M 群1726.7秒（509.78），F-S 群 1954.6秒（778.08），U-M群1689.5秒(689.19)，U-S 群 1710.0秒(576.79)，統制群647.9秒(234.71）であった。

討論

仮説1，とくに見出し語の注意喚起効果については，これを支持する結果が得られた。即ち，見出し語を呈示した場合，教材中の見出し語に関連した特定部分に対する注意が喚起され，その部分を用いて教材内容の要約はなされる。また，要約でとりあげられた文は，後の再生においても再生されやすい。さらにこれは文のみに限らず，注意を集中した文を構成する要素の再生も促進する。散文教材の学習にとって，教材の意味を学習者がまとめることが有効であるとしても，教材のどの部分に焦点をあててまとめるかということが重要になる。見出し語は，このことに対する方向指示刺激として有効であることを上述の結果は示している。

しかし，見出し語が方向指示機能をもつのは，教材内容をまとめて書くという処理が伴う場合だけである。このことは，統制群の見出し語再生が極めてわるかったという事実の他に，次のような事によっても支持される。内省報告時に「テキストを読む時，見出し語をどのように役立てましたか。」という質問をした。これに対し，統制群10名中9名が「覚えていれば便利だったと思うけど，あったの知らなかった。」「気にしなかった。」「内容のほうにとらわれていた。」等の報告をした。1名が「読む前の心構えができた。」と積極的な報告をした。しかし，この被験者は見出し語を2つとも再生できなかった。

仮説1の第2の部分，アンファミリア語の注意喚起効果についても支持される傾向にある。しかし，見出し語もアンファミリア語もともに注意喚起機能をもつなら，要約時の中心的概念定義部分への言及は，U-M 群で最大になると思われる。ところが，このような結果はみられなかった。この点については解釈が困難である。

中心的概念外延推測テストの結果より，ファミリアな語は既有知識の想起手掛りとなることが確認された。当該学習内容を既有知識に関係づけることによる教材理解にとって，既有知識の想起は前提条件となる。従って，ファミリア語の挿入は，散文教材理解の促進要因のひとつと考えられる。しかし，このテストでは，ファミリア語を挿入した群とともに，U-S 群においても正答者数が多かった。U-S 群は，アンファミリア語により中心的概念定義部分への注意を喚起されるとともに，見出し語により非中心的概念記述部分にも注意を喚起されていたためと考えられる。非中心的概念記述部分はリーダーに関するものである。オイキア，とくに閉鎖的オイキアにはリーダーが存在する。従って「常に緊密に生活している（定義部分)」「リーダーのいる」集団を挙げれば正答となる。この群では，これら2つを手掛りとして想起したため「部分社会」というファミリア語による手掛りがなくとも想起可能であったと思われる。この結果は，実験計画上及び教材構成上，予想しなかったものであるが，次のような示唆を与えてくれる。学習すべき新しい概念・用語はアンファミリアな語として挿入されることが多い。この場合，アンファミリアな語に直接関連する情報に対して，より多くの注意が払われる。しかし，これだけでは既有知識の想起は困難である。同時に，ファミリアで想起手掛りとなる情報も挿入し，かつその部分に対する注意喚起操作を付加する必要がある。このことにより理解は促進されると思われる。このような示唆は，教材構成上極めて重要なものであると考えられるが，今後さらに検討する必要がある。

教材の意味をまとめて書くということに固有の効果を検討することも，本研究の目的であった。前述のように，統制群では見出し語はほとんど利用されなかった。統制群の被験者は，教材の重要部分を見出し語以外の手掛りによって判断しているらしい。本実験では，このような重要性の判断が可能な大学生を被験者としていた。また，教材も比較的短かく，重要性の判断も容易であったと思われる。これらが，統制群と実験群の間に顕著なパフォーマンスの差がみられなかったことの原因になっていると考えられる。しかし，教材内容をまとめる場合，

書くという行動がかならずしも重要ではないことを意味するのかも知れない。この点についても今後の検討が必要である。

要約

散文教材構成上重要と思われる2つの変数が，散文教材の学習に及ぼす効果を検討した。本研究でとりあげた2つの変数は，呈示される節見出し語の種類及び教材を構成する中心的概念名辞の表現のもつファミリアリティである。とくに，散文教材を学習者が読み，かつ内容を要約するという学習事態を用い，大学生を被験者として検討した。その結果，次のことが見い出された。

見出し語やアンファミリア語は，教材の特定部分に対する注意を喚起し，教材の要約はその部分を用いてなされる。また，この効果は注意を集中した情報の把持にまで及ぶ。従って，見出し語やアンファミリア語は，閲読行動に対する方向指示刺激として有効である。しかし，見出し語変数の注意喚起効果は，教材内容を要約するという学習条件に固有のものであり，統制群ではこの効果はみられない。

ファミリアな語による表現は，既有知識の想起手掛りとなる。当該学習内容を既有知識に関係づけることは，教材理解の重要な一側面である。既有知識の想起はこの前提となる。従って，ファミリア語の挿入は，散文教材理解の促進要因のひとつと考えられる。

文 献

Bloom, B. S., Hasting, J. T. & Madaus, G. F. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill, Inc. 1971. 梶田叡一他訳 教育評価法ハンドブック，第1法規，1973.

Doctorow, M., Wittrock, M. C. & Marks, C. Generative processes in reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*. 70, 109-118, 1978.

Frase, L. T. Prose processing. In G. Bower (Ed.) *The psychology of learning and motivation: Advance in research and theory*. Academic Press, Inc. 9, 1-47, 1975.

Marks, C. B., Doctorow, M. J. & Wittrock, M. C. Word frequency and reading comprehension. *The Journal of Educational Research*. 67, 259-262, 1974.

鹿内信善　散文教材理解に及ぼす学習目標呈示の効果 読書科学 第22巻，79-88，1979，

Wittrock, M. C., Marks, C. & Doctorow, M. Reading as a generative process. *Journal of Educational Psychology*. 67, 484-489, 1975.

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effects of paragraph headings and the familiarity of main concept names on the learning of prose material. The prose material included three paragraphs of 6, 18 and 10 sentences. The first paragraph was an Introduction, and the same for each group. The second and third paragraphs contained a main concept and a secondary concept. The main concept of the second paragraph was *specia*, and of the third paragraph *oikia*; the secondary concepts were "life-form society" and "leader", in the second and third paragraphs respectively.

Familiar Japanese words were used to name the concepts for one group and unfamiliar Greek words were used to name the concepts for another group. The main or the secondary concepts were used as

headings of paragraphs for different groups. As a result of the combination of the Familiarity and Heading variables, four kinds of materials were prepared: F–M material had familiar Japanese words and main concept headings, F–S material had familiar Japanese words and secondary concept headings, U–M material had unfamiliar Greek words and main concept headings, U–S material had unfamiliar Greek words and secondary concept headings. Fifty college students were assigned to four treatment groups and one control group of ten each. The group variances on the Verbal Scale IQ were homogeneous.

In the prose learning session students in each group read one of the four materials and were requested to summarize the second and third paragraphs in less than one–fourth of the length of the passage. There was no time limitation for preparing the summaries. The students in the control group read the F–M material but were not requested to summarize it.

After the prose learning session all students were administered a calculation task for two minutes, a main concept recall (MCR) test, a main concept denotation inference (MCDI) test, and a secondary concept recall (SCR) test. The MCR test was a free–description test, e. g. "What is the *oikia*?" The MCDI test was also descriptive, e. g. "Write two concrete examples of the *oikia*". Complete information for this test was not included in the material; therefore it was necessary to infer the answers from previous knowledge and the facts which were presented in the material. The SCR test was a completion test; test questions were prepared for sentences describing the secondary concepts in which eleven significant words were replaced by parentheses.

Because the second paragraph was too difficult for students to comprehend, only the data from the third paragraph were analyzed.

The numbers of students who defined the main concept and the secondary concept in their summaries, and who defined the main concept in their MCR tests are shown in Table 1. A twofactor analysis of variance was conducted, on an inverse sine transformation of the frequency data. The main effect of Heading and the interaction of Familiarity and Heading were significant for the summary identification of the main concept. The main effect of Heading was significant for the summary identification of the secondary concept. Neither the main effects nor interaction was statistically significant for the MCR test.

The mean scores of the SCR test are also presented in Table 1. Only the main effect of Heading was significant. Except for the results of the MCR test, these findings indicate that the paragraph headings directed attention to and facilitated the learning of the concept.

The main effect of Familiarity and the interaction of Familiarity and Heading were significant for the numbers of students who obtained two correct answers on the MCDI test. This indicates that familiar words serve a retrieval function for recalling previous knowledge and inferring definitions. Inasmuch as a significant interaction was not hypothesized this effect remains as a problem for further investigation.

The performances of the control group on the MCR, SCR and MCDI tests were similar to the performances of the F–M group. These results may indicate that the activity of writing the summary had no effect on learning, but this also remains as a problem for further investigation.

Table 1

Summary of Prose Learning, Third Paragraph Test Results

Groups	Tests					
		Summaries		MCR	SCR	MCDI
	n	Main	Second		Mean	2 correct
F-M	10	9	1	6	4.8	9
F-S	10	3	9	3	6.9	6
U-M	10	6	1	3	3.4	3
U-S	10	6	7	4	6.3	6
Control	10	na	na	6	4.5	7

na=not applicable

説話意味論研究*
―瘤取説話を記述する試み―

沖縄キリスト教短期大学
大城宜武**

はじめに

説話に関する問題への意味論的アプローチを仮に「説話意味論」と呼ぶことにしよう。本稿では「説話」という用語を西尾(1975)に従って次のように広義に用いる；

「説話」とは，口承書承によって伝承された神話・伝説・昔話（民話・民譚）・世間話・逸話・思出話・打聞・史話・歌謡・童話等々の総称であり，時として雑録や見聞談の形をとったもの，伝記の一節や作り物語の断片のようなものまで含む（p.1）

説話は口承または書承であれ，ともかく伝承されるものである。

本研究の目的は，この説話の伝承性に着目し，1)伝承（コミュニケーション）の構造過程を意味論的に仮設すること，そして 2) 伝承される説話テキストの意味構造を解明することである。本稿では，「瘤取説話」の意味構造の分析をとりあげる。

1. 伝達の構造

伝達または伝承のプロセスには少なくとも３つの要因がある。送り手，受け手，そして伝達される内容である。しかも，伝達される内容は記号的に伝達される。伝達プロセスをモデル化して示すと，ほぼ図１のような構造となる。記号を媒介として，対象に関する内容(意味)が伝達されるのである。図１において，「記号」とは，語られることば（話しことば）であったり，書かれた，または印刷された文字（書きことば）であったり，または，図絵（絵本）や映像（テレビ・映画）であったりする。これがすなわち説話テキストである。

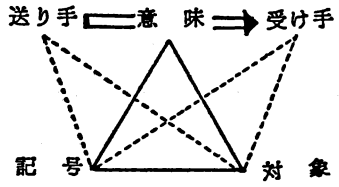

図１　伝達の構造モデル（大城1975）

ここでは詳述を避けるが，記号は，「線形記号」,「非線形記号」,「複合記号」に大別される。「線形」とは，ほぼ時間性を，「非線形」とは，空間性として定義できる。「複合」は，時間・空間性の両面的特性をもつ。口承は線形記号によってなされる。書承は，線形記号を非線形空間に展開したものである。この時，図形を伴う場合は複合記号となる。テレビ・映画による伝達の場合は，典型的な複合記号となっている。

いま，線形記号による説話の伝達を考えると，口承や書承は，ストーリー・バインド(story-bind)であり，ストーリーは，一義的に決定・拘束される傾向がある。逆に，このストーリーによって喚起される想像性は自由である（imagery-free)。したがって，送り手と受け手は「同一」の記号（ある説話の内容を語るもの）を使用しながら，語り，聴かれた説話について，物語を共有しつ

---

* The semantic analysis of folktales.

** OSHIRO, Yositake (Okinawa Christian Junior College)

つ，そのイメージが「同一」であるかどうかは，不確定である。また，送り手は，そのつど説話を再創造し (Encoding)，受け手は，たえず説話を再解読している (Recoding, Decoding)。

ところで，トンプソン (1977a) は；

民間説話の語り手は受けついだものをそのまま伝える能力を誇りとする。彼は正統な典拠の刻印のあるものを伝えているのだということ，すなわち彼の話はすぐれた送り手から，あるいは昔からそれを覚えている年寄から聞いたものだということを聞き手，読み手に印象づけようとする (p. 23)

と述べて，説話テキストの不変性・安定性に言及している。説話行為が，送り手にも受け手にも一回限りのものであるということはまずない。トンプソン (1977 b) は言う；

語り手の語る話は確かに聞いたことのあるものである。それでも聞き手は同じ話を繰り返し聞くのが好きなのである。優れた語り手ならばかならずその話を練りあげ磨きぬくのだが，それが聴衆にとくに喜ばれる (p. 295)。

練りあげ磨きぬく時に説話の変容が生じる。アールネ (1975) は，「本来その物語に属していない素材を加えて物語を敷衍する」(p. 34) ことによって，説話の変容が生ずると主張している。ついで，

とくに物語のはじめと終りとがそれ (敷衍) に適している。語り手がとくに好むのは，物語の前置をながくしたり，物語の最後を引伸ばしたりすることである (p. 35)

と述べて，説話テキストのどの部分で変化が生じやすいかを指摘している。説話はかくて，たくさんのヴァリアント (異本) を持つことになる。とりわけ口承の場合その傾向が大きいと思われる。ただし，アールネは，異本の発生に関しては，口承・書承でもちがいがないとしている (cf. p. 32)。

端的に言って，「読書」とは，書承形式による記号の解読作業の謂である。阪本 (1973) は，「自我」を「言語能力体系，知的経験的体系および個性的自我体系」の3層に区分し，それぞれの「体系」における読みの構造を仮設している。そして，3つの体系それぞれに対応して「言語的意味」，「経験的意味」，そして「個性的意味」を想定している。この図式を図1のモデルに敷衍すると，送り手，受け手ともおのおの「言語的・経験的・個性的」意味を有し，それゆえ，送り手と受け手の「自我体系」の差異が，同一記号 (すなわち説話) の理解の差として発現することになる。この差が新らしい説話ヴァリアント発生の1つの要因になると考える。

2. 説話の意味論

説話の意味論的構造分析は，プロップ以後，多くの成果が発表されている (メレチンスキー1972，野村1976，他)。

Fischer (1963) は，説話 Folktales に内的論理構造を想定し，この構造は，シンタグマチックな観点と，パラディグマチックな観点を持つとする。小松 (1978) は，これら2つの構造観点に対比される構造分析を，パロール分析とラング分析として把える。前者は，説話テキストの継起的秩序・線的構造の法則性を追求し，後者は説話テキストの背後にあってそれを支配している論理構造を析出して，個々のテキスト，およびテキスト相互間の関係を論理的に捉えようとする方法である (pp. 112-113)。

プロップ (1972) は，魔法民話の構造分析の結果，登場人物の行為 (「機能」と呼ばれ，31個抽出されている) の連繋による，線形モデルを提出し，ブレモン (1975) は，これを「複合連続」と呼ばれる一種のマトリックス展開を試みた。レヴィ＝ストロース (1972) は，神話分析において，マトリックス状に展開できるらせんモデルを定式化している。レヴィ＝ストロースのこの定式は，北岡 (1976b) によれば，マランダが解読し，メレチンスキーが昔話にも適用可能であることを立証し，グレマスが新たな読み方を提案した「媒介作用」と呼ばれる，4項からなる (北岡1976 b による)；

$$\underset{\mathrm{I}}{fx(\mathrm{a})} : \underset{\mathrm{II}}{fy(\mathrm{b})} :: \underset{\mathrm{III}}{fx(\mathrm{b})} : \underset{\mathrm{IV}}{fa(\mathrm{y})} \text{——①}$$

但し，(a)，(b)，(y)は，説話の中で何らかの役割を果すものすべて（登場人物等）fx，fy，fa の関数は，説話の筋の展開に不可欠な登場人物たちによってなされる行為。4つの項はそれぞれ次のような意味を有する；

第Ⅰ項　fx(a) は，対立者(a)によってなされる加害行為 fx をあらわす。

第Ⅱ項　fy(b) は，(a) の加害行為に起因する欠如状態を解消するために行なう主人公(b)の活動性を示す。

第Ⅲ項　fx(b)は，主人公(b)が対立者(a)に対して最終的な勝利を得る行為 fx を示す。

第Ⅳ項　fa(y)，Ⅲ項によって回復された欠如状態に，余剰価値(y)が付加され，もはや，(a)が敵対的 f(a)でない，すなわち fa であることを表わす。この第Ⅳ項で，説話は完結する。

メレチンスキーらは，①の媒介項によってプロップの機能図式をより一般化している（北岡 1976b による）；

$$\bar{E}\bar{L}\cdots\cdots\varepsilon\lambda\cdots\cdots EL\cdots\cdots E'L' \text{——②}$$

但し，E：試練　　ε：予備試練

L：価値　　λ：手段価値

$\bar{E}$：否定試練　　E'：追試練

$\bar{L}$：否定試練の結果としての欠如　　L'：付加価値

$\bar{E}\bar{L}$ は，否定試練によって否定価値が生ずること，すなわち，加害行為によって，なんらかの欠如が生ずることを表わす。

$\varepsilon\lambda$：予備試練 ε によって主人公がその資質を検証され，その試練に通過した主人公に与えられる呪具，たとえば魔法の剣など，が λ である。

EL は，主人公が敵対者に勝利して説話の中心価値が得られることを表わす。

$E'L'$ は，欠如 $\bar{L}$ が回復されるばかりでなく，さらに別の価値が付加されることを示す。

北岡 (1976a) は，①，②式を展開して，図2のパラダイムを設定し，さらに一般化した図3のモデルを提出している。図3は図2に重ねて読まれる。図3で異/自は，二値対立する意味素性をあらわす。このモデルは，先に述べた Fischer の，シンタグマチックおよびパラディグマチックの両観点を同時的に説明するという利点がある。

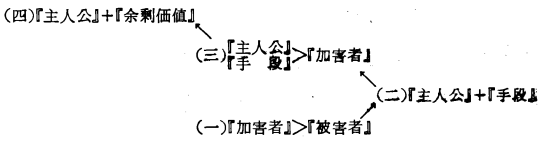

図 2　説話の構造図式（北岡 1976a）

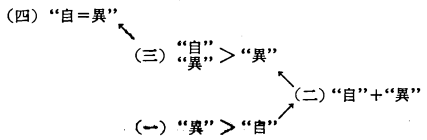

図 3　説話構造の一般図式（北岡 1976a）

説話は，断るまでもなく，具体的なテキスト（口承・書承であれ）を通じて認知・享受される。この説話テキストを説話言語と呼べば，説話言語は三部門でもって構成される。北岡 (1976a) は，それらを，内容部門，統辞部門，表現部門と呼んでいる。内容部門は，説話の「理想(イデー)」であり，二値的に対立する意味素性を表わす。統辞部門は，二値的に対立する意味素性を連結・統合し，一個の完結した説話する構造であり，これが変形操作を受けて，表現部門へと渡される。「理想」が具体的に「文」化されるのが表現部門である。ここにいたって，我々は個々の説話テキストを手にすることができるのである。つまり，この説話テキストが，図1における「記号」である。

3.　瘤取説話の意味構造

（1）　話型

瘤取説話は，日本だけでなく世界各地に広く分布する（関 1973，柳田 1952，トンプソン 1977a）。そして，この説話には多数の類話や異本が存在する。トンプソン (1977a) は，この話型を「小人または妖精の援助」に分類し(pp. 87–88)，関は，本格昔話のうち，「隣の爺」型

に分類している (pp.735–742)。

関は瘤取説話の「型」を次のように整理している；

1. 瘤のある爺が山の洞穴に入ると鬼（天狗）が踊っている
2. 仲間になって踊ると明日も来いと瘤をとる
3. 隣の爺がまねて踊りが下手でいま一つの瘤をつけられる (p.741)。

しかし，本研究で用いた分析テキストによると，もう一種類の話型が指摘できる。すなわち；

1. 二人の瘤爺が祈願のためお堂におこもりしていると，天狗があらわれ踊りはじめる
2. 隠れている瘤爺を見つけた天狗は二人に踊りを所望する
3. 一人は踊りが上手で瘤をとられ，もう一人は踊りが下手なためいま一つの瘤をつけられる

以下，関の提出した話型をタイプA，そしてここに掲げたものをタイプBと呼ぶことにする。

瘤取説話は，形態論的には，図4のように構成される。この図は，24の瘤取説話異本のテキスト分析の結果析出されたものである。

起点状況	爺 ：	瘤有（欠除）⟶援助者⟶瘤 無（充足）	終点状況
	隣の爺：	瘤有（欠除）⟶援助者⟶瘤二つ（転落）	

図 4　瘤取説話の形態構造

（2） 教訓性

タイプAの瘤取説話は，たいてい「教訓」が付されている。高木 (1977) は，こぶとり式童話，すなわち「福富式」童話が「人まねをしてはならぬ，まねするのは損である，かんたんに言えばまね損ということを主意にしている」(p.154) と述べている。さらに高木は，この種の童話形式について「甲と乙との両者があって，乙がかならず甲のまねをするということが必要である。まねの動機はいつでもきまって貪欲と羨望とである」(p.154) と説明したあとで，福富を得た成功者について次のように解説する；

成功者たる甲の成功を研究してみると，知力の勝利とみるべき点，美徳の勝利とみるべき点などがないではない。けれども，かくのごときはたいてい，部分的な性質で，甲の成功はいずれの場合においても，偶然の幸福とみられるようにできている。いわゆる果報で，その人におのずから降ってきた幸福で，他人がうらやんでそれを得んとしてみたところで，けっしてえられるわけのものではない (p.155)。

こうして，隣の爺の必死の努力はむなしいものになってしまう。彼はあきらめるしかない。太宰治 (1976) は，隣の爺に同情を寄せている；

お伽話に於いては，たいてい，悪い事をした人が悪い報いを受けるという結末になるものだが，しかし，このお爺さんは別に悪事を働いたというわけではない。緊張のあまり，踊りがへんてこな形になったというだけの事ではないか (p.226)。

太宰が，「この瘤取物語から，日常倫理の教訓を抽出しようとすると，たいへんややこしい事になって来るのである」(p.227) と主張する時，これはタイプBの瘤取説話によりよく適合する。たまたま，踊りの上手・下手が二人の運命を変えたわけである。

小松崎 (1973) は，「こぶとり」説話の意味をこう主張する；

舞や歌がじょうずなことはもちろんですが，鬼（天狗）を恐れないで，我を忘れて舞を舞い，歌を歌い，自己のエネルギーを完全燃焼させた者が幸せをつかむ世界だと思います (p.89)

いわば，祝祭空間への妄我的自己投企とでもいえようか。

高木は，二人の運命の分岐点を「果報」と呼んだ。太宰は「性格の悲喜劇」と喝破した。それにしても，一人の爺には，正（プラス）の性格が付与され，隣の爺には負(マイナス)の性格が負荷されるのはなぜであろうか。おそらく，説話の造り手は，踊りの上手，下手のみで運命をわかつのにしのびず，首尾一貫した倫理的因果応報の論理を適用するという，苦しまぎれの方策を選んだのではあるまいか。こうすることによって勧善懲悪的倫理規範としての教訓も正当化されると考える。

（3） パラディグマチック分析

表 1　テキスト分析表

テキスト	主人公	援助者	瘤の位置	試練	遭偶場所
1	爺／隣にある爺	鬼	右の顔／左のかほ	まふ	きのうつぼ
2	禅門	天狗	目の上	踊	山中の古き辻堂
3	禅門	何とも知れぬ者ども（鬼）	目の上	をどり	辻堂
4	二人の爺	天狗	額	舞	山奥の神様の長殿
5	爺様／隣家の瘤爺	鬼	額	踊	山ノ神様の御堂
6	坊さん／近所の坊さん	天狗	目の上	踊	古辻堂
7	二人の爺	天狗	額	舞	山奥の神様の長殿
8	正直じいさ／隣の悪いじいさ	鬼	ほっぺ	踊	腐り根株の洞穴
9	じじい／隣のじじ	猫・むじな・いたち・狐	不明	踊	山の神さま（御堂？）
10	仕事マメな爺／隣のなまけ爺	天狗	額	踊	山の神様のお堂
11	武士	（観音様）	額	七日七夜の祈願	（お寺）
12	木こり爺／欲の強い爺	小人	不明	踊	山のでかい木がうろ
13	酒好きな爺／隣の欲深爺	鬼	右の頬／左の頬	踊	穴の中
14	良いお爺／悪いお爺	鬼（鬼）	ほっぺた	踊・御握	山
15	正直なお爺／欲ばりなお爺	鬼	ほっぺた	踊	穴の中
16	正直なお爺／欲ばりの爺	鬼	不明	踊	穴の中
17	お爺さん／よその爺さん	鬼	不明	相撲の応援	山
18	二人の爺さま	天狗	額	舞	山奥のお宮の長殿
19	じいさま／となりのじいさま	てんぐ	左のほほ／右のほほ	おどり	山のお堂
20	二人のじいさま	天狗	ひたい	おどり	山奥のお宮のお堂
21	二人のじいさま	天狗	ひたい	舞	山おくのお宮
22	おじいさん／となりのおじいさん	天狗	左のほお／右のほお	踊	杉の木の根もとのほら穴
23	じいさま／となりのじいさま	鬼	右のほほ／左のほほ	舞	木のうろ
24	おじいさん／となりのおじいさん	鬼	右のほお／左のほお	おどり	山

瘤取説話のテキスト24種について，①主人公，②援助者，③瘤の位置，④試練，⑤援助者と主人公との遭偶場所を抽出して示したのが表1のテキスト分析表である。表1に見られるように，行為者や行為内容等は，テキストによりかなりの変動が生じている。瘤を持つ人間は，爺，隣の爺，禅門（坊さん）・武士であったり，この瘤持ちたちが，良い／悪い，働き者／怠け者，正直／欲ばり，などの相違がある。援助者の役割を果すものも，鬼，天狗から，猫・むじな・いたち・狐などにいたり，その数にも相当のちがいがある。また，この援助者たちは，踊っていたり，舞ったり，相撲をとっていたりする。瘤の付着部位も額があり，頬がある。その頬も左右の区別がある。

このように説話を表現し形象化する表現上の変動にもかかわらず，これらテキスト群を通底する要因が抽出される。それは，「意味素性の二値対立の原理」（北岡 1976a，p.156）である。瘤取説話の二値的に対立する具体的意味素性は，「人間／非人間」である。人と人ならざるものの対比，これは，人間を中心とすれば「自／異」の対立として表現でき，ただちに，その下位的な二値的対立項，「里／山」，「昼／夜」，「光／闇」，「自然／超自然」，「知的優位／知的劣位」が抽出される。「自／異」の対立は，また「正常／異常」と読み換え可能である。

「里／山」は，人と人ならざるものの居住地域を弁別

している。人は，里や都に住み，鬼や天狗の妖怪変化の類は山棲である。

「昼／夜」は，活動時間の相補的な対立である。夜(闇)は，魔の時間である。鬼や天狗は，一番鳥が啼き，夜が白みはじめると，宴を終り，そそくさと魔界へと退却する。

鬼や天狗は，その肉体的優位性に加えて，超自然的な能力を備えている。瘤をあとかたも残さず取り去り，苦もなく付着させたり，等の芸当が鬼には可能である。

人間ならざるものに対して，人間が優位に立つものは，知性であろう。「隣の爺」型における爺は，一種のトリック・スターである。彼は，瘤を，さも大事なものであるかのごとくふるまうことによって，瘤の除去に成功する。ただし，彼の成功は，隣の爺の不幸の伏線になっている。瘤は，爺が次回の鬼（天狗）の宴会に来る「約束」のしるしであった。したがって，鬼の一人が「また来しなり，約束を違えず来りたるが嬉しきに，以前の瘤をとらせよ」（テキスト3）と言い，瘤が返えされることになるのである。「こぶはふくのもの」（テキスト1）である，との鬼の認識によって，爺の計略は成立する。あるいは，瘤をとられることになる爺が「鬼様鬼様，その瘤は宝瘤だから」（テキスト5）と主張することによって，知力の勝利が得られる。爺のトリック・スター性が現われるのは，タイプAのみであり，タイプBではみられない。

人間にとって，瘤があることは異常である。したがって，瘤取の主人公たちは，人間として異常の部類に属する。ここに「正常／異常」の二値的対立項を認めることができる。彼らは，正常性の回復のために祈願を立て，おこもりをする。この二人の人間たちもまた，二値的に対立する意味素性である。「爺／隣の爺」と定式化しよう。この項はまた，「踊り上手／踊り下手」，「陽気／陰気」，「勇敢／臆病」の特性を持つ。陽気で踊りが上手で，そして勇敢であるかどうかが，爺たちの運命の分岐点となる。自身も異形のものでありながら，異形のものたちの踊りの輪の中に闖入する勇気があれば，彼らは瘤のない，正常性を回復することができる。隣の爺が，その異常性を際立たせるのは，踊りが下手で，その上「臆病にも程がある」，「せっかくの神楽を泣き潰してしまった」（テキスト4）ことに対する罰であった。つまり，鬼，天狗などの楽しみをぶちこわした報復を受けたのである。

瘤取説話は，瘤の付着部位に，二系統が認められる。額（目の上）と頬とである。タイプAのテキスト群は，頬瘤，タイプBは額瘤の傾向性が顕著である。額瘤では明白でないが，頬瘤の場合には，左右の別が明記されやすい。おそらく，額瘤でも，右目の上とか，左目の上とかの区別があったのではなかろうか。意味素性として「左／右」の二値的対立は，普遍的である（たとえば，ガードナー1975，長島1977を参照）。カイヨワ（1976）は，「右手の優位はすべての文化に共通で，文化によるいかなる例外も存在しない」（p.46）と主張している。したがって，右にプラス価値が付与されることになる。テキスト1，13，23，24は爺に右瘤，隣の爺に左瘤を与えている。テキスト19，22では左右が逆転している。タイプAの説話群で，隣の爺に，欲深，意地悪，怠け者，悪い，等のマイナス特性が付与されているところをみれば，カイヨワや，ガードナー，長島との関連もあり，左瘤は，隣の爺に帰する方が自然であろう。

いずれにしても，片側寄りの瘤は，顔のシンメトリーを破壊する。瘤が取られることによって，爺は，シンメトリカルに正常性を回復し，隣の爺は，シンメトリカルに異常性を完成する。

（4） シンタグマチック分析

先にあげた「媒介作用」の公式①，②また，北岡のモデル図2，3が，説話の一般的意味構造を定式化しているのであれば，当然，瘤取説話の構造も，それらと同定されるはずである。ここでは，北岡のモデル図2に沿いながら，瘤取説話のシンタグマチックな分析を試みる。

(一) 「加害者」＞「被害者」

瘤取説話の意味構造上の大きな特徴は，「異／自」対立において，敵対者または加害者を欠く点である。瘤爺

は最初から瘤付きとして登場する。爺にとって瘤は災厄であり厄難である。理不尽にも頬または額に瘤ができたが，説話はこの厄難の原因・理由・由来について，全く沈黙したままである。厄難の招来者は，姿・形を見せず，不在のまま，瘤爺たち被害者を圧倒している。加害者を欠除したまま，異＞自は実現されている。瘤爺たちにとって，瘤は，「じゃま」で「みっともない」，「重く苦しくせつない」，「見苦るしい」，「厄介物」なのである。彼らは瘤を除去しようとして，幾多の努力をするが，ことごとく失敗に帰してしまっている。不在の加害者は，瘤という禍をもたらし，人間にその身体的正常性を欠損させている。正常性回復の努力，厄難克服の意欲は，タイプBのテキスト群において顕著である。

㈡　「主人公」＋「手段」

怪物退治譚におけるような「魔法の剣」のごとき呪力を帯びた小道具は，瘤取説話にみあたらない。主人公の瘤持ちは，「異」としての鬼や天狗の援助によって，禍を克服することになる。鬼と爺は「異／自」対立するものの，敵対関係ではなく，「主人公」＋「手段」関係を構成している。「手段」それ自体は中立的性質を有する。だが，「手段」の正当な受け手であるかどうかの試練によって，資格が問われ，「手段」は，試みられる者に，正，負いづれかの方向に両義的に機能する。この場合，与えられる試練は「踊り」または「舞い」である。試練に合格したもののみに，援助の手がさしのべられるのである。一人の爺は試練にパスし，もう一人は失敗する。

㈢　「主人公」「手　段」＞「加害者」

またしても，「加害者」は不在であるが，主人公の爺たちは瘤を媒介として，見えない敵と対峙していることにかわりない。いまや「手段」を持った主人公は，加害者＝敵に最終的な勝利を収めるはずである。しかし，瘤取説話では，瘤＝禍が除去されることにより，厄難が克服され，欠損されていた正常性が回復されたことで，主人公の勝利が示唆されるにすぎない。

㈣　「主人公」＋「余剰価値」

最初の厄難が除去されるだけでは説話は終らない。必ず余剰価値が伴う。主人公は，援助者のおかげで，敵対者に勝ち，その上，「大判小判」（テキスト16），「お金」（テキスト12）を得る，また，「宝をもうけたる心地」（テキスト２）の心理的充足感や，「器量もよく」なり（テキスト14），「親類欣喜する事かぎりなし」（テキスト２）といった余剰の価値が付与されるのである。福富説話は，とりわけこの余剰価値の部分を語ることのために伝えられるともいえる。こうして，すべての「異／自」対立は解消され，説話は完結する。もし，新たな敵対者が現われ，したがってあらたな「異／自」対立が生じた時，説話は，㈠～㈣の，別の連鎖を形成することになる。タイプAの瘤取説話では，隣の爺が，あらたな説話の連鎖をつくり，マイナスの余剰価値を付与されることによって完結している。つまり，試練に失敗した隣の爺は，不在の敵対者に完敗したばかりでなく，瘤が二つになる，という有難くない余剰価値を付与された上，二つ瘤になった爺を見て，つれあいの「ばばあ屋根の上から落っで死んだ」（テキスト９）不幸に見舞われることになる。

おわりに

本稿は，説話研究への意味論的観点を導入する試みである。説話の伝達性に着目し，送り手，受け手，説話テキストの主要因によって伝達プロセスを意味論的に仮設した。ついで，プロップ，レヴィ＝ストロース，北岡らの成果を援用しつつ，瘤取説話テキスト群の，パラディグマチック分析とシンタグマチック分析を行った。特に「正常／異常」の二値的な対立する意味素性を分析の手がかりとした。また，「爺／隣の爺」の対立項は，踊りを媒介とした，瘤取説話の基本理念を形成していると思われる。

瘤取説話は，「加害者」の項を欠落するものの，ほぼ，意味構造モデルで説明可能であると考える。

分析テキスト

1.「鬼に瘤とらるる事」, 渡辺綱也 (校訂)『宇治拾遺物語』1976 岩波書店 pp. 21-25

2.「鬼に瘤を取られたといふ事」, 塚本哲三 (編)『醒睡笑』1927 有朋堂書店 pp. 8-9

3.「瘤二つ」, 同上 pp. 273-274

4.「瘤取爺々 (その一)」, 佐々木喜善『聴耳草紙』1975 筑摩書房 pp. 119-121

5.「瘤取爺々 (その二)」同上 pp. 121-122

6.「瘤二つ」, 柳田國男『柳田國男全集第26巻』日本の昔話 1975 筑摩書房 pp. 87-88

7.「瘤取爺」, 関敬吾『日本昔話集 第二部 本格昔話 2』1973 角川書店 pp. 735-742

8.「こぶとりじいさ」, 管沼五十一・岸なみ(編)『日本の民話 7』1974 未来社 pp. 84-86

9.「こぶ取り爺」, 武田正(編)『羽前の昔話』1973 日本放送出版協会 pp. 36-39

10.「コブ持ち爺」, 松谷みよ子 (撰)「昔むかし」『毎日新聞』1977年8月28日12版 p. 9

11.「コぶ観音さま」, 小野忠孝・土橋里水(編)『日本の民話 8』1974 未来社 pp. 88-90

12.「瘤取爺 (イ)」, 大谷女子大学説話文学研究会 (編)『長野県飯山市昔話集』1975 謄写印刷 pp. 339-340

13.「瘤取爺 (ロ)」, 同上 pp. 340-344

14.「瘤取爺 (イ)」, 大谷女子大学説話文学研究会 (編)『新潟県東頸城郡牧村 続牧村昔話集』1975 謄写印刷 pp. 189-191

15.「瘤取爺 (ロ)」同上 pp. 191-192

16.「瘤取爺 (ハ)」同上 pp. 193-194

17.「瘤取爺」, 大谷女子大学説話文学研究会(編)『広島県山県郡大朝町昔話集』1977 謄写印刷 pp. 147-148

18.「こぶとり爺さん」, 関敬吾(編)『こぶとり爺さん・かちかち山』1975 岩波書店 pp. 90-93

19.「こぶとり」, 小松崎進『とんとむかし その1』1976 鳩の森書房 pp. 70-81

20.「こぶとりじいさん」, 小松崎進 (編著)『幼児と民話』1973 鳩の森書房 pp. 279-283

21.「こぶとり」, 松谷みよ子『日本の民話』1975 風濤社 pp. 18-22

22.「こぶとりじいさん」, 坪田譲治『日本むかしばなし集 (二)』1976 新潮社 pp. 152-157

23.「こぶとり」, 木下順二『わらしべ長者』1975 岩波書店 pp. 37-48

24.「瘤取り」, 太宰治『お伽草紙』1976 新潮社 pp. 210-227

参考・引用文献

アールネ, A (関敬吾, 訳) 1975『昔話の比較研究』岩崎美術社

ブレモン, C. (阪上脩, 訳) 1978『物語のメッセージ』審美社

カイヨワ, R (塚崎幹夫, 訳) 1976『反対称』思索社

太宰治 1976『お伽草紙』新潮社

Fischer, J. L 1963 'The Sociopsychological Analysis of Folktales' *Current Anthoropologist* V. 4. no. 3 pp. 235-295

ガードナー, M. (坪井忠二・小島弘, 訳) 1975『自然界における左と右』紀伊國屋書店

北岡誠司 1976a「ベリンスキーと構造説話論」『岩波講座文学 9』岩波書店 pp. 150-171

北岡誠司 1976b「神話の深層構造」『伝統と現代』38号 pp. 109-116

小松和彦 1974「『物くさ太郎』の構造論的考察」『民族学研究』39巻2号 pp. 130-158

小松和彦 1978『神々の精神史』伝統と現代社

小松崎進 1973『幼児と民話』鳩の森書房

レヴィ=ストロース, C (荒川, 他訳) 1973『構造人類学』みすず書房

メレチンスキー, E (大木伸一, 訳)「民話の構造・類型的研究」これは, プロップ(後出)の解説論文である。

長島信弘 1977「遠似値への接近」『一橋論叢』77巻3号 pp. 75-83

西尾光一 1975「説話と説話文学」『国語と国文学』No.

619 pp. 1–12
野村泫 1976「民話の構造」『国文学—解釈と教材の研究—』21巻15号 pp. 42–49
大城宜武 1975「意味の意味論的研究」『心理学評論』v. 18, no. 2 pp. 59–74
プロップ, V (大木伸一, 訳)『民話の形態学』白馬書房
阪本一郎 1973「読みの構造」, 江藤文夫 (編)『コミュニケーションの典型』研究社 pp. 110–123
関敬吾 1973『日本昔話集 第二部 本格昔話 2』角川書店
高木敏雄 1977『昔話の研究』太平出版社
トンプソン, S (荒木博之・石原綏代, 訳) 1977a『民間説話 上』社会思想社
トンプソン, S 1977b『民間説話 下』社会思想社
山口昌男 1971『アフリカの神話的世界』岩波書店

(付記)
那覇市立図書館の伊芸弘子司書の御好意により, 大谷女子大学口承文学研究会関係資料 (謄写印刷版) を使用することができました。記して感謝申しあげます。

SUMMARY

This paper aims at analyzing folktales from a semantic point of view. First, the communication processes of folktales are formulated in a model consisting of three main factors ; namely, the addressor, the addressee, and the sign or the text of the folktale. Second, Fischer's concepts of paradigmatic and syntagmatic aspects of folktales are applied to the analysis of 24 variants in the *Tale of Kobutori*.

The main framework for the analysis is the binary opposition of normality/abnormality, which is considered to be a case of the polarity of semantic features. The opposition of good/poor performance of the hero's dance with unnatural beings is another important problem in the *Tale of Kobutori*. In spite of the fact that the story lacks the semantic opposition of hero/violator, i. e., it lacks a violator, the structure of the *Tale of Kobutori* can be described by the semantic model.

資　料

諸言語における読みの学習*

ビクトリア大学　ジョン・ダウニング**
野間教育研究所　阪　本　敬　彦（訳）***

背　景

読みの学習を児童の側から理解するために，筆者は二つの研究を続けている。その一つは「比較読書学」で，異なった言語・文化における児童の読みの学習経験を研究するものである。もう一つは，児童が読みの教育についてどう考えているかを知るために，面接やテストで情報を集めることである。後者は英語を話す子どもについての研究から始まったが，最近では，フィンランド，ドイツ，ソ連，スウェーデンでも行われるようになった。

書きことばの一般的基礎

異なった言語における児童の読みの学習について考察する前に，人類が視覚言語（書きことば）を創造してきた様々な方法について触れておく必要があろう。諸言語が書き記される方法には，いくつかの注目すべき対比点がある。例えば中国語は，一つの視覚的記号が意味の単位を表わす表意文字で書き表わされる。日本語は，この表意文字と，シラブルを表わすもう一つの型の視覚的記号との結合によって書き表わされる。ヨーロッパの言語は，アルファベット，即ち音素（phoneme）の単位を表わす視覚的記号によって書き表わされる。アルファベットの場合，使用される文字の種類や，文字と音との結合関係は，言語によって様々である。実際には，上述の例はいずれも，そのタイプの書記法として完全なものではなく，書記体系というものは，一つの主要な解号原理のほかに，いくつかの副次的な原理を使用するのが普通である。

言語学者はこれらの書きことばの創造の歴史について研究し，書きことばの創造と改善は二つのアイデアに基づいて行われてきたことを明らかにした。そのひとつは話しことばの目的に関する考えである。彼らはまず，コミュニケーションの概念を発達させ，次に話しことばの聴覚的シンボルは視覚的記号に置きかえ得るという考えに到達した。この考えに到達すると，第二のアイデアが出てきた。即ち経済的な記号システムによって書き表わし得るような，話しことばの分析方法を発見しなければならないというアイデアである。話しことばの分析のしかたについては，多くの人々が様々の意見を出した。かくて今日，言語を書き表わす方法が様々に異っているのである。しかし，書き表わす方法がいかに多様であろうとも，すべての書きことばは，創造者によって発見された次の二つの基礎的な概念に基づいている。

(1) 機能的概念――書くことの通信的諸目的
(2) 特徴的概念――文字によって書き表わされる話しことばの特徴

読み書きの学習者の課題

---

* Learning to read in different languages.

** DOWNING, John (University of Victoria, Canada)

***Translated by SAKAMOTO, Takahiko (Noma Institute of Educational Research)

心理学では，読むこと全体が一つの技能であるとみなされる。技能の発達については何人かの著名な心理学者がいくつかの結論に到達しているが，読みの教育の現場にまだ十分に応用されていない。

ブルーナー[1]は，「技能の獲得については，それがチェスであれ，政治的判断であれ，生物学であれ，スキーであれ，非常に重要なことが一つある。それは，目標がはっきりしていなければならないということである。即ち学習者はいかなる活動の場合でも，自分がどこに行きつこうとしているのかということを知っていなければならない。なぜなら，学習者が意図してきたことと，これまで成就してきたこととの間の関係，すなわち「結果の知識」に基づく「意図とフィードバック」によって技能の練習が支配されるからである。それがなければ，技能を学習しようとする力が失われてしまう。このことが現場の教育に意味することは，児童に，ひとつひとつの練習・授業・単元・学期・教育の目的をはっきりとわからせることに，もっと力を注がなければならないということである。」と述べている。

フィッツとポスナー[9]は，同様に，一つの技能を獲得するとき，学習者が何をしなければならないか，それは何故かを理解していることの重要性を指摘し，技能発達におけるこの特性を「認知的側面」と呼んでいる。

バーノン[13]は，技能獲得の心理学を読みの教育に応用した。彼女によれば「(英語の読みにおいて) アルファベットの綴りでは，すべての単語が，限られた数の文字のコンビネーションによって書き表わされるという根本的な前提に，児童が気づき理解することが，読みの学習にとって重要なことであると思われる。そのようになれば，話しことばのぼう大な語彙を，比較的少数の文字とその音とを記憶すればすむという経済的な方法で，児童に提示することが可能となる。しかし，この原則を完全に把握するには，かなり高度の概念的推理力が必要となる。なぜなら，この種の組織（文字組織）は，児童が普通の環境の中で今までに出会ったものとは基本的に異なっているからである。」バーノンは，文字の読みとりについて，単純な連合主義者の視点を否定し，次のように述べている。「文字とその音との間の多様な連合の理解には，ほとんどまちがいなく，推理が働いている。これらの連合は機械的学習によって獲得されると考える人々もあるかもしれないが，ごく単純な文字と音の連合についてはその通りだとしても，もっと複雑な連合や，スペリングのルールの正しい応用には，知的理解力を必要とする。」

また彼女は他の文献で「読みの不振の基本的な特徴は認知的混乱にあると思われる」ことを自分の研究の結論として述べている。認知的混乱が読みの不振の基本的特徴であるとすれば，この混乱を避ければ読みの成功に結びつくことになる。読みの学習において，児童は何をはっきりと知っていなければならないのか？　読みの教育で彼らに与えられる課題について推理するとき，何を理解していなければならないのか。

比較読書学的研究

この質問に答える前に，言語・文化が異なった国々における読みの比較研究が，読みの学習の心理的過程についてどんな結果を得ているかを，ざっと眺めてみたい。

最初の大規模な国際的比較研究の結果は，5年前に発表された[3]。この研究では，アルゼンチン，デンマーク，フィンランド，フランス，ドイツ，英国，ホンコン，印度，イスラエル，日本，ノルウェー，スウェーデン，アメリカ，ソ連の14か国が比較されているが，言語や教育事情が異なっていても，読みの学習について重要な共通の心理的状況が存在することが明らかにされた。どの国の場合にも，きわめて重要なのは認知過程であった。どの言語であっても，それがいかに書かれていようとも，児童は教師の教示を理解しなければならない。この理解は，教示されたことと児童の過去の言語経験とを関連づけるときにはじめて可能になる。この教示と言語経験との関連づけは，問題解決，概念形成，推理，思考といった認知過程によってなされるものである。もちろん，読みの技能の獲得に影響する要因は他にもいくつかある。

例えば動機づけなどは非常に重要なものである。しかし，基本的な公式は，教師の教示を，話しことばによるコミュニケーションの過去の経験に基づいて推理するという公式である。

読みの学習において，認知過程が重要であることを示す教育的場面の多くの例を発見した。多分，最も生き生きとした例は，児童の言語と読みの教育の言語が異なる場合であろう。いくつかの国で，児童の就学前の話しことばがその国の国語と異なっているというバイリンガル（二重言語）な場面が発見された。もし学校で入門期の読みの教育が児童の母国語で行なわれるなら，第二言語で行われるよりも非常に早く成績が上る。心理学的にみて，より重要な事実は，最初に母国語で読みの教育を受けた児童が，のちに第二言語で読みを教えるクラスに移された時，もともと第二言語で教わっていた児童よりも成績が良いということである。最初に母国語で教わった児童は結局二つの言語で読みを教わったことになるし，第二言語で教わった時間は少いことになる。それにもかかわらず，なぜ成績が良くなるのか。我々が出した結論は，最初に母国語で読みを教わった児童は，教師の教示をよりよく理解することができたからであるとするものである。彼らは，教師によって使われた概念を，彼ら自身の過去の言語経験に関連づけることができるため，よりよく理解するのである。のちに彼らはこの優れた理解を第二言語での読みに転移させたわけである。これに反して，自身の言語経験とは全く異なった第二言語の言語学的概念を教わった児童の認知的混乱は，後の読みの技能の発達を妨げたと考えられる。

最初の比較読書学的研究が出版されて以来，さらにいくつかの研究が児童の言語と学校の言語の不一致の問題を追求し，バイリンガルな状況の中で従来とられてきた種々の方策が比較された。そのような研究によっても，読みの学習における児童の推理過程は，母国語でない言語の読み書きについて思考するとき極度に負荷が重くなることが確かめられている[4]。

このバイリンガル状況の問題の例は，児童が自分自身の言語経験に基づいて読みの教育の教示を推理することが，読みの学習過程の鍵となる要因であることを示す，比較読書学的研究の一例にすぎないということを強調しておかなければならない。

読むことを児童がどう考えているか

われわれが十年以上にわたって研究してきているもう一つの問題は，児童が言語や読み書き能力のことをどう考えているかということである。この分野の研究の先がけとなったものはライド[11]の古典的論文「読むことについて考えることの学習 Learning to Think About Reading」である。彼女はスコットランドで12人の5歳児に，第1学年の間に3回面接した結果，彼らは，読むとはどんなことであるのか，読みにはどんな活動が含まれているのか，読むことの目的は何か，などについての期待感が欠けていたと報告している。また彼らは，文字のことを「数字」と呼んだり，単語を「名前」と呼ぶなど，読みの学習に必要な言語学的知識にきわめて乏しかったという。われわれはこの結果を少し疑いの目で見ながら追試してみたところ，ライドと同じような結果を得た[2]。それ以来，われわれは様々な研究法を用いながら，多くの調査を行なってきた。現在われわれは，児童が小学校に入学した時，言語というものをどう考えているか，またその考えが1年間にどう進歩してくるかについて若干の情報を得た。この結果は近く出版される運びとなっているが，その主要な内容は次の通りである[7]。

カナダのビクトリア州の310人の幼稚園児（5歳児）について，幼児の知覚能力と概念化の能力を比較した。知覚能力のテストは，フロスティグのテストに似たものを新たに作って用いたのだが，このテストでは園児は何の困難も示さなかった。視覚的図形を弁別する能力は学齢前に十分に獲得されていることがわかった。しかし園児の概念化の発達は知覚能力ほど十分ではなかった。読み書きの目的や書きことばの特徴を概念化することが特に悪かった。

近年，この分野では，多くの実り多い成果が発表され

ているが，ことに非英語国からも優れた研究が報告されるようになってきたことが注目される。スウェーデンのランドバーグら[10]の研究はその一つの例で，スウェーデン語の「長語」と「短語」の概念を児童が混同することを報告している。

われわれ自身は，読み書きについての児童の概念の，国際的比較研究に着手したところである。またわれわれは，読みの教育の際に教師によって使われる概念を児童がどの程度理解しているかを測定するための新しいテスト，「Test of Linguistic Awareness in Reading Readiness (読書入門期言語感覚テスト)」を作った。このテストはカナダで300人の児童に実施され，比較のため他国でも資料を収集している。

この問題が研究されているもう一つの国は，ソ連である。「比較読書学」のプロジェクトに参加したエルコニン[8]の論文により，われわれはソ連でも児童の言語概念の研究が行なわれていることを知った。さらに筆者はモスクワのエルコニンの研究室を訪問し，この問題についての多くの文献資料を得たので，その主要なものを英訳し，まもなく「ソ連における読みの研究」[6]の題で出版される運びとなった。ソ連の心理学者たちは，かなり前から，読みの学習における概念の発達の重要性に気づいており，児童の言語に関する概念を発達させる方法を開発することに着手しているようである。

かくて，言語の異なる様々な国において，児童がいかに読みを学習するかを研究している心理学者たちが，認知過程こそきわめて重要であるということに気づきはじめている。読みの教育方法の改善に関して新たに開拓されなければならないことは，児童の，言語に関する思考，言語に関する推理，言語に関する概念化，言語に関する問題解決の領域である。

要　約

ここでわれわれは先に提出した二つの課題に戻らなければならない。即ち，読みの学習において児童は何を認知的に明らかにしていなければならないか？　読みの教育において児童に課せられる課題に関連する推理をするとき彼らは何を理解していることが必要か？

読みは技能であり，ブルーナーが指摘したように，技能の学習に際しては，学習者が学習の目的を理解していることが必要である。読み書き技能の学習者は，書き手の意図を理解していなければならない。書き手は何故このような視覚記号を作ったのか？　その答えは二つの部分に分かれる。(1)書き手は，ある意味を伝達しようとしている。(2)書き手は，話しことばの特徴的な姿を記号化しようとする。換言すれば，読みの学習の入門者は，現在使われている書きことばの体系を発明したときと同様な機能的・特徴的概念を再発見しなければならないのである。

ここに簡単に紹介してきた研究結果の全ては，まもなく出版される「読みと推理」[5]という本の中でくわしく説明されている。これらの研究結果に基づいて，「読みの認知明瞭理論 cognitive clarity theory of reading」を提唱したが，これについては，この本を参照されたい。ここには簡単に八つの柱だけを挙げておく。

(1)　書きことばは，その創始者の言語感覚 (linguistic awareness) によって気づかれた話しことばの特徴の視覚的記号である。

(2)　この創始者の言語感覚は，話し手と聞き手の間の論理的分析を可能にする言語の通信機能と，話しことばのいくつかの特徴に対する同時的注意を含んでいる。

(3)　読みの学習過程は，書きことばの(a)機能と(b)記号法則の再発見にほかならない。

(4)　その再発見は，通信と言語の特徴についての学習者の言語感覚に依存しており，それは書きことばの創始者がかつて持ったものと同じである。

(5)　児童は，言語の目的や専門的特徴についての認知的混乱のうちに読みの教育の課題にとりくむのが普通の姿である。

(6)　良い条件の下では，児童は自ら初期の認知的混乱から抜け出し，言語の機能や特徴に関する認知が次

第に明瞭になってくる。

(7) 読み書き能力の獲得の初期の段階はもっとも活発なものであるが，次第に認知的混乱が発生する。しかしその後は新しい技能が生徒のレパートリーに追加され，認知は明瞭となる。

(8) 認知明瞭理論は，すべての言語，すべての書きことばに応用される。通信という点では皆同じであるが，記号方法が言語によって異なるのである。例えば，アルファベットを使う言語では音素 (phoneme) に対する言語感覚がシラブルに対する感覚よりも重要であるが，日本語のように仮名を使う言語ではシラブルに対する感覚のほうが重要である。

参考文献

(1) Bruner, J. S. *The Relevance of Education.* London : Allen and Unwin, 1971.

(2) Downing, J. "Children's Concepts of Language in Learning to Read." *Educational Research*, 12 (February 1970), 106–112.

(3) Downing, J. *Comparative Reading.* New York: Macmillan, 1973.

(4) Downing, J. "Strategies of Bilingual Teaching." *International Review of Education*, in press.

(5) Downing, J. *Reading and Reasoning.* Edinburgh: Chambers, in press.

(6) Downing, J. *Reading Research in the Soviet Union.* Edinburgh : Chambers, in press.

(7) Downing, J., D. Ayers., and B. Schaefer. "Conceptual and Perceptual Factors in Learning to Read." *Educational Research*, in press.

(8) Elkonin, D. B. "U. S. S. R." In J. Downing (ed.), *Comparative Reading.* New York : MacMillan, 1973.

(9) Fitts, P. M., and M. I. Posner. *Human Performance.* Belmont, California : Brooks–Cole, 1967.

(10) Lundberg, I., and M. Torneus. "Nonreaders' awareness of the basic relationship between spoken and written words." *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 1978.

(11) Reid, J. F. "Learning to Think About Reading." *Educational Research*, 9 (November 1966), 56–62.

(12) Vernon, M. D. *Backwardness in Reading.* London : Cambridge University Press, 1957.

(13) Vernon, M. D. *Reading and its Difficulties.* London : Cambridge University Press, 1971.

註

本稿は1978年8月にハンブルグで開催された第7回世界読書会議で講演された論文を，著者の許可を得てほん訳したものである。

読書の研究法（Ⅲ）
―統制群法の原理と応用―*

奈良教育大学
今井靖親**

読書に関する研究は，教育学，心理学，国語・国文学，心理言語学，図書館学，生理学など，さまざまな学問的領域からのアプローチが試みられている。しかし，今後私たちが読書の科学的研究を深めていくためには，いくつかの学問領域を統合，あるいは関連させた，いわば学際的な読書研究の方法を模索していくことが大切だと考える。「読書の研究法」をシリーズで掲載していこうという本誌の企画は，まさにこのような観点からなされたものであろう。

本稿では，主として心理学における統制群法とは何か，またどんな特徴があるかについて述べ，次に読書研究の分野における統制群法の応用例を4つとりあげて解説する。しかし，その前にまず北尾・杉村・今井・近藤（1974）を参考にして心理学における「実験計画」と「仮説」について説明しておくことにしたい。

1. 実験計画と仮説

（1） 独立変数と従属変数

人間の心理現象には常に多くの要因が関与しているため複雑な様相を呈しているのが普通である。そこで，関与する要因をできる限り整理し，どの要因がどんな影響を及ぼしているのかを解明できるような「実験計画」を立てることが必要となる。

実験計画の中にとり入れられる要因を「実験変数」というが，実験変数には，①被験者の年齢，性別，知能，性格などの「個体変数」と，②使用材料，課題，教示，学習方法，教授法などの「処理変数」とがある。個体変数は被験者を選ぶ段階において，予め決めておく必要がある。たとえば，発達研究などでは個体変数として，しばしば「年齢」がとりあげられるが，年齢の範囲や間隔をどのようにするかは，研究対象の特徴に応じて決めねばならない。たとえば入門期の読みの能力について研究しようとする場合には，年齢的変化が生じる5，6歳の時期を中心にして，その前後の年齢時期にわたるように計画することが望ましいわけである。他方，処理変数としては，仮説を検証するのに必要な最少限の要因をとりあげるようにする。変数の数が多すぎると，実験の規模が大きくなり，多数の被験者を必要とするし，結果も複雑な形で出てくるので解釈も困難になってしまう。

ところで，上述の実験変数は実験に先立って任意に決定できる変数であり，これらはすべて「独立変数」と呼ばれる。実験は独立変数を操作して行なわれるわけであるが，その結果は，たとえば正反応数，誤反応数，試行数，所要時間，内省報告などの「反応測度」によって記述しなければならない。このような反応測度を「従属変数」または「依存変数」と呼んでいる。

（2） 実験計画の種類

さて，実験計画には次のようなものがある。簡単に説明しておこう。

A．1要因計画

---

* Reading research methods (Ⅲ): Control group method.

** IMAI, Yasuchika (Nara University of Education)

最も単純な実験計画であり，4歳児と5歳児に平仮名を読ませて正しく読めた数を比較する，などのように独立変数が1つの場合である。すなわち，年齢…独立変数；正反応数…従属変数のような実験計画である。

B．2要因計画

4歳児，5歳児，6歳児の男女に平仮名を読ませて正しく読めた数で男女どちらの成績がよいかを比較する，などのように独立変数が2つの場合であり，両変数間の交互作用についての情報を得ることができる。すなわち，年齢，性…独立変数；正反応数…従属変数のような実験計画である。

C．3要因計画および多要因計画

独立変数が3つの場合を3要因計画，3つ以上の場合を一般に多要因計画という。

D．混合計画

上述の諸計画では被験者間において要因の効果が検討されるが，このほか被験者内における要因の効果をも合わせて検討するような実験計画が採用されることがある。これを混合計画という。たとえば，斎藤 (1978) は，図形再認課題における読書不振児の言語的符号化について研究し，刺激図形（熟知・新奇）×読書能力（不振・良読）×学年（3年・4年）という実験計画を示している。この場合，「学年」と「読書能力」は被験者間の要因であり，「刺激図形」は被験者内の要因である。

2要因以上の実験計画を用い，その結果を統計的に検討するために「分散分析」にかけると，「主効果」と「交互作用」を検定することができる。主効果は単独の実験変数の効果である。たとえば，前記Bの2要因計画の例で，年齢の主効果と性の主効果が有意であったとすれば平仮名の読みの成績に年齢差と性差とが見い出されたことを意味している。また，交互作用とは，1つの実験変数が他の実験変数の影響によって異ることを言う。たとえば，上記の主効果の説明に用いた例で交互作用が有意だったと言えば，平仮名の読みの成績において，4歳では性差がないが，5歳と6歳では女子のほうが男子よりすぐれている，というような結果が得られたことを意味している。

（3） 仮　説

実験変数が決まれば，主効果や要因間の交互作用についての仮説を設ける必要がある。たとえば，前記の斎藤 (1978) の例で言えば，（斎藤自身は具体的な仮説を示してはいないが，仮りに）「読書不振児は良読児よりも新奇の刺激図形の再認課題における言語的符号化が劣っている」というような仮説を設けたとすれば，これは交互作用に関する仮説である。

仮説はまだ実証されていない予想であり，実証されて初めて理論になる。その意味からも科学的研究においては，どんな仮説を設けるかが研究の価値を決定するといわれるほどに重要である。実験変数や実験計画も仮説によって任意に選択すればよいわけであるから，むしろ，仮説の設定が先決問題であると言えよう。過去の研究を文献によって調べ，関連する諸問題について検討するとともに，研究者自身の洞察によってしっかりとした仮説を設定したうえで実験にとりかかることが必要であろう。

2. 統制群法

（1） 実験群と統制群

さて，心理技術事典（伊藤ら編，1977）によれば，統制群法 (control group method) とは，諸種の実験計画法において，2つの等質的な個体群 A 群と A′ 群を構成し，A群にはある刺激を与えたり，特殊な学習をさせてその変容を期待し，いっぽう A′ 群はそのままにしておいて，A群に生じた変容がまちがいなくある刺激や特殊な学習の影響によることを明らかにしようとする方法である。A群は実験群 (experimental group)，A′群は統制群 (control group) と呼ばれる。

上で述べたように，実験群とは実験や検査の計画に従って，ある操作や加工が導入された群であり，統制群とはそのような操作や加工が導入されていない群である。いわば，なまのままの群である。この統制群があるからこそ実験群に導入された操作や加工の効果が明確に把握

できるのである。

実験群と統制群を構成する場合には，①両群ともある大きさの人間集団から無作為に抽出されていること，②両群が年齢，性，知的能力などの重要な要因において，質的に類似していることが必要な条件になる。

（2） 統制群法の具体的手続き

統制群法の手続きについて，もう少し具体的に説明してみよう。

たとえば，ある教師が現在広く用いられている国語の教授法よりもすぐれていると考えられる新しい方法を案出する場合を想定してみる。

彼はまず主要な側面で等しいように，年齢，知能，国語能力のつり合った子どもたちの２つの群を構成する。１つは従来の標準的な教授条件のもとで国語の学習をすすめる統制（C）グループであり，もう１つは新しい教授条件のもとで学習する実験（E）グループである。つまりEグループには実験的処置がほどこされ，Cグループには，それが行なわれなかったわけである。それゆえ，もし実験的処置をおこなったあとで，以前にはそうでなかったEグループがCグループよりも有意にすぐれた成績を示したならば，その差は明らかに教授法によるものと判断しうる。このような関係を図示したのが図１である。

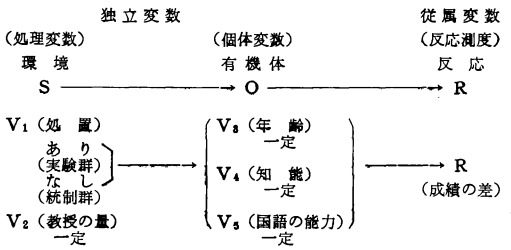

図１ 国語の成績と教授法との関係を検証するための実験計画の例

（3） 読書研究における統制群法の応用例

A．ダウニングの研究

まず，村田（1974）にしたがってダウニングの研究を紹介しよう。欧米では幼児の中に難読者が多く，彼らは知的に劣っていないにもかかわらず，就学期において読みの能力が著しく劣っている。その比率は５～30％と言われている。

こうした書きことばの初歩者の示す困難は，主として綴字の問題に原因しているために，初学者に対する教育・指導の方法について，古くから種々の考案や工夫がなされてきた。英国における「初学者教育用アルファベット（Initial Teaching Alphabet＝i. t. a.）の提唱は，この種の顕著な例である。

i. t. a. は10数年前 Pitman によって提唱されたものである。このアルファベットは初めて文字に接する幼児にとって，文字を知り，その読みを学習するのに都合のよいように工夫されたもので，英語の伝統的な綴字法（traditional orthography＝t. o.）がきわめて複雑であるために，初学の幼児が読みの学習でつまずくことをなくそうという意図をもっている。

ところで Downing（1964）は，「読みの開始期において，伝統的な綴字法（t. o.）は，読みを困難にしている主要な原因である」との仮説を検証するため，次のような実験をおこなった。

まず75の小学校から４～５歳児2,000人以上を無作為に選び，これを実験群と統制群とに分けた。実験群は i. t. a. 表記の読み・書き教育を受け，統制群は伝統的綴字法(t. o.)で教育を受けた。それ以前には両群ともフォーマルな読みの教育を受けたことはなかった。両群は上述の綴字法以外の条件は等しかった。唯一の違いは，実験群が目に触れる印刷文字はほとんどが i. t. a. であり，統制群が目に触れる印刷文字はほとんどが t. o. であったという点である。この点への配慮は家庭でも徹底させた。約10か月後に両群の読みの習得水準がテストされた。実験群は i. t. a. によるテキストでテストされ，統制群はこれと同じ内容の t. o. によるテキストでテストされた。

表１は両群の習得水準を比較したものである。この表で，「読本読みの進度」が０というのは「全く読めない段階」を意味し，以下，「導入」，「Ⅰ」，「Ⅱ」，「Ⅲ」……の順にテキストの内容が高度化することを示している。

表 1　実験群と統制群が到達した読みの習得水準

（村田，1974）

テキストの読みの進歩	統制（t. o.）群		実験（i. t. a.）群	
	頻度	頻度%	頻度	頻度%
0	5	0.8	2	0.7
導　入	21	3.5	1	0.3
Ⅰ	120	19.7	11	3.6
Ⅱ	109	17.9	30	9.8
Ⅲ	137	22.5	30	9.8
Ⅳ	93	15.3	44	14.4
Ⅴ	30	4.9	24	7.9
Ⅴ以上	95	15.6	164	53.6

表から明らかなように，実験群では読みの進度の中央値はⅤ以上のところにあるのに対して，統制群ではⅢのところに中央値がきている。このことからダウニングの仮説は検証されたことになる。すなわち，彼は統制群法を巧みに用いて，初歩の段階では幼児の読みの習得を困難にしている主要な原因は伝統的な綴字法である，ということを明らかにしたわけである。

B．漢那の研究

次に漢那（1978）の研究を紹介しよう。彼は絵本の読み聞かせが子どもの読書力にどのような影響をもたらすかについて検討している。

被験者は沖縄南部のA小学校1年生57名で，彼らは実験群（29名）と統制群（28名）の2群に分けられていた。ただし，漢那はA小学校1年生2学級のうち，1つを実験群，他を統制群とした。そこで，「新乙式団体知能検査」の非言語式テストを実施したところ，IQは，実験群が90.8，統制群が110.3で有意差が認められた。このようにIQに有意差があるとしたら，実験群と統制群を等質な集団とみなすことはできないのであるが，この点については後述する。

実験の方法：保育専攻の短大生が，実験群の被験者に10か月間，毎週1回ストーリーをもった絵本を読み聞かせた。いっぽう，「幼児・児童読書力テスト」を読み聞かせを行なう前の4月末と終了後の3月に実施した。こうして絵本の読み聞かせを行なわなかった統制群の成績を実験群の成績とを比較することによって読み聞かせの効果を測定した。

表 2　実験群・統制群における読書力テストの成績

（漢那，1978）

群	実験群		統制群	
平均点と標準偏差	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
第1回読書力テスト	75.55	25.55	79.04	21.76
第2回読書力テスト	112.18	9.31	105.96	9.54
第1回と第2回との平均の差の検定（tの値）と有意水準	t＝9.77 p＜.001		t＝8.49 p＜.001	

なお，上記の「幼児・児童読書力テスト」は，①語の理解　②図形の弁別　③音節の分解　④音節の抽出　⑤文字の認知　⑥文の理解の6つの下位テストから成っている。

結果の一部を紹介しよう。実験群，統制群について，第1回と第2回の読書力テストの伸びを比較すると表2のとおりであった。すなわち，実験群も統制群も第1回めの読書力テストの成績より第2回めのそれのほうが有意に向上している。この結果からは，絵本の読み聞かせが実験群の読書力を向上させるような効果があったとは断定できない。

次に，第1回テストと第2回テストにおける両群の成績の差を比較してみると，第1回めでは，読書力テストの総合点においても，また，どの下位テストにおいても，両群の成績の間には有意差は認められなかった。しかし，第2回めでは，総合点において2％水準で有意差が認められ，そのほか下位テスト①の語の理解と⑥の文の理解において両群の間に0.1％水準で有意差が認められた。

この結果は，一応実験群において読み聞かせの効果があったと解釈できる。しかし，先に指摘したが，実験群，統制群のIQには最初から有意な差があったので，漢那自身も述べているように，上記の結果は，「IQの低い群（実験群）の方がたまたま読み聞かせの効果が大きかった」ことを示しているにすぎない，とも言えよう。ところが，IQの高い群（統制群）には読み聞かせを行なって

いないのであるから，厳密な意味での読み聞かせの比較にはなりえていない。この研究は，実験群と統制群はできるだけ等質にすべし，という条件を最初に十分コントロールしなかったためにせっかく出された実験結果のデータを，十分に活用できなかったわけで，その点がたいへん惜しまれる。

C．小和田らの研究

漢那と同様に，小和田・金野・渡辺・高木（1977）も絵本の読み聞かせの効果を実験的に検討している。

彼らは実験群には一定期間絵本の読み聞かせを多く行ない，統制群にはほとんどしないような条件を設定し，読み聞かせの前と後の２回にお話つくりをさせ，両群の話の変化により読み聞かせの効果を測定しようとした。

実験材料：因果関係や起承転結を有するもの，イメージ豊かな想像性に富むもの，という基準に従い，村田（1974）より選んだ絵カードＡ；「雪だるま」（５枚，有色），絵カードＢ；「はち」（５枚，有色）を修正して作成し，さらに絵カードＣ；「ドライブ」（ピクシー絵本より抜すい）を加えた。

絵カードＡとＢは，これより以前の実験で等質であることが確かめられているので，等質ではあるが内容の異なった絵カードによるお話づくりの変化をみるために使用された。また，絵カードＣは同一の絵カードによるお話づくりの変化をみるために，前テストと後テストの両方に用いられた。すなわち，前テストではＡとＣが，後テストではＢとＣが用いられた。

被験児：幼稚園５歳児32名で，WPPSI（知能検査）の言語性検査を行ない，IQ により実験群と統制群に分けた。実験群の平均IQは113，統制群の平均IQは112で，ｔ検定の結果有意差はなかったので，両群は等質とみなされた。

手続き：１回めは絵カードを提示し，「あとでお話をつくってもらうからよくみているように」との教示を与えた。提示方法は紙芝居様式であり，提示時間は１枚３秒であった。２回めは１回めと同様に絵カードを提示し，被験児にお話づくりをさせた。被験児のことばはすべてカセットテープに収録した。絵本の読み聞かせ期間は３週間で，絵本の選択と読み聞かせは幼稚園の先生に依頼した。

分析の視点：テープから再生したお話を分析するための指標として，次のようなものが考えられた。

(A)客観的指標　(a)話の量――文節数　(b)話の内容――(イ)名詞(ロ)動詞(ハ)形容詞(ニ)副詞(ホ)会話(ヘ)擬声語の数　(C)物語性――(イ)接続助詞の数(ロ)つながり　(B)主観的指標　(a)評定

結果：実験群と統制群の間には有意な読み聞かせの効果は認められなかったが，名詞数，接続詞数，つながり得点などの話の内容的な指標において，読み聞かせによる成績の上昇傾向が認められた。

この結果について，著者は，教育の実際場面での実験変数を導入して効果を測定する方法には，多くの困難点を伴うとしながらも，被験者の設定，読み聞かせの実施方法，読み聞かせの期間などを理想的状態においてこの種の実験計画を実施すれば，当初に目ざした読み聞かせの効果を有意なものとして実証できたのではないかと述べている。

D．ロスコフの研究

岡本（1973）は，オペラント条件づけ理論の立場からなされた読書の実証的研究の例として，Rothkopf のものを紹介している。

Rothkopf（1969）は，「われらをとりまく海」という作品の抄訳（ページあたり約260語づめで20ページの本）を読ませ，作品の読みの過程（節）にテストを挿入した場合，読解が促進されるか否かを検討した。

被験者として大学生が７群に21名ずつ割り当てられた。各群に対する実験手続きは次のとおりである。

①統制群……あとでテストすることを予告し，読書材をじっくり読ませる。

②実験群Ⅰ……直前テスト・正答提示：各節を読む直前にその節についてのテストを実施し，テストに答えさせたあと，解答用紙をめくり，各問の正答を確認させる。

③実験群Ⅱ……直前テストのみ実施。

④実験群Ⅲ……一括前テスト・正答提示：作品を読む前に一括して全部のテストを実施し，そのあと正答を提示する。

⑤実験群Ⅳ……直後テスト・正答提示：各節を読んだ直後に，その節についてのテストを実施し，テストに答えさせたあと各問の正答を確認させる。

⑥実験群Ⅴ……直後テストのみ実施。

⑦特別教示群……作品には事実的情報が多く含まれているので，これに注意しながらじっくり読むように，という特別の教示を与える。

以上の7群に対し，読後に一般的促進効果をみる「一般テスト」と，実験テストと等しい内容についての特殊促進効果をみる「特殊テスト」が行なわれた。これらのテストは短い語句で答えられる再生法形式のテストである。表3にはこれら2種類の効果判定用のテストの結果を100点満点に換算し，群別の平均点で示してある。

表 3　一般テストと特殊テストの平均点（100点満点）

（岡本，1973）

群	一般テスト	特殊テスト
統　制　群	33.1	28.5
実　験　群Ⅰ	35.6	77.8
〃　Ⅱ	30.1	65.3
〃　Ⅲ	34.6	77.8
〃　Ⅳ	43.2	62.5
〃　Ⅴ	40.6	82.3
特別教示群	42.6	41.1

表3によると，①読みの過程で実験テストを挿入しなかった統制群と，特別教示群については，これを挿入した実験各群に比べて，一般テストと特殊テストの得点の開きが少ない。ただし，作品内容に含まれている事実的情報によく注意して読み，かつ，じっくり時間をかけて読むように教示を与えた特別教示群のほうが，統制群より約10点強の学習の促進効果がみられる。

②読みを行なう前にテストを行ない，答の推定をさせた実験群Ⅰ，Ⅱ，Ⅲは，この実験テストと内容的に等価性のない一般テストの成績は，統制群なみであるが，等価性のある特殊テストの成績は，統制群より40点も高い。

③各節の読みを行なった直後にテストを実施した実験群Ⅳ，Ⅴは，一般テストにおいても統制群より約10点高く，特別教示群とほぼ等しい得点を示している。特殊テストの成績についても両群は統制群より著しく高い得点を示している。

以上の結果をもとに次のことが指摘されている。

①読みの学習過程で，読んだ内容に関する直後テストを，一定の間隔を置いて系列的に挿入することは，広く読書材全般にわたる一般的学習促進効果を持つ。これは，テストに答えるという外的行動が，それに先立つ注意力や探索行動という内的行動を刺激するためであると考えられる。

②読みの過程に挿入した直前テストの効果は一定の領域に限定され，他の領域にまでは及ばない。

③テストに答えた後に提示された正答によって，特殊的学習促進効果だけでなく，傾向的には一般的学習促進効果も現われる。これは，正答を確認することによって，正しく答えられたという満足感を得て，刺激――反応の結合を定着させるだけでなく，さらに新しい学習に対する意欲をよびおこし，いわゆる「動機づけ」の機能を果たすのだと考えられる。

以上，心理学研究における実験計画法の概要について述べ，統制群法の特徴とその読書研究における応用例を紹介した。特に，実際の研究における統制群法の手続きや結果については，できるだけ詳しく紹介し，具体的な実験方法が理解しやすいように配慮したつもりである。

最初にふれたように，現在，読書の研究はさまざまな領域からなされているが，どのようなアプローチの方法をとるにせよ，そこに「論理性」，「実証性」，「法則性」，「予測可能性」などをそなえていることは，今後私たちが読書の科学的研究を進めていくうえで不可欠な条件であると考える。そのために，本稿でとりあげた心理学における実験計画法や統制群法の解説が，多少とも読者の参考になったとすれば幸いである。

（付記）本論文作成にあたり，筑波大学福沢周亮教授より有益なご助言をいただきました。記して厚く感謝の意を表します。

引用文献

伊藤祐時・松村康平・大村政男　1977　心理技術事典　朝倉書店。

漢那憲治　1978　絵本の読み聞かせの効果？〔Ⅰ〕——読書力におよぼす語り聞かせの効果についての考察——日本読書学会第22回研究発表資料集　29-34。

北尾倫彦・杉村健・今井靖親・近藤淑子　1974　幼児の精神発達と学習　創元社。

小和田公・金野悦子・渡辺順子・高木和子　1977　絵本の読みきかせに関する研究Ⅱ，——おはなしつくりにおよぼす読みきかせの効果の検討——読書科学　第20巻，第4号　105-111。

村田孝次　1974　幼児の書きことば　培風館。

岡本奎六　1973　オペラント条件付けと読みの学習　読書科学　第16巻　第4号　131-138。

斎藤稔子　1978　再認課題における読書不振児の言語的符号化について　読書科学　第21巻，第1・2号　1-13。

日本読書学会会則（1977年7月改正）

第1章　名称と事務所

第1条　本会は日本読書学会と称する。

第2条　本会の事務局は当分の間財団法人野間教育研究所内に置く。

第2章　目的と事業

第3条　本会は読書に関する科学的研究を志す者の連携協力によって日本における読書文化の発達ならびに読書指導の進歩を図ることを目的とする。

第4条　本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。

1. 会員の研究促進を目的とする大会の開催。
2. 会員の共同研究を目的とする部会の開催。
3. 会員の日常の研究・実践活動の情報の収集ならびにその紹介。
4. 読書及びその指導に関する内外諸文献の調査ならびにその紹介。
5. 内外における関係諸団体との緊密な連絡。
6. 会員の研究業績その他を掲載する機関誌の編集。
7. 会員が本会の組織運営に関して協議する総会の開催。
8. その他本会の目的を達成するために必要な事業。

第3章　組織と運営

第5条　本会の会員は正会員，名誉会員および賛助会員とする。

正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み会費を納入したものとする。

名誉会員は本会の運営に功労のあったもの，または本会の事業に財政的援助をしたもので，理事会が推薦したものとする。

賛助会員は本会の趣旨に賛同して，賛助会費を納入したものとする。

会員であって会員の義務を怠り，または不都合な行為をしたものは除名されることがある。

第6条　会員は本会が営むあらゆる事業に参加することができ，また本会の機関誌その他の出版物について無料配布または優先的配布をうけることができる。

第7条　本会の事業を運営するために次の役員を置く。

1. 会　　長　　1　名
2. 副 会 長　　1　名
3. 常任理事　　若干名
4. 理　　事　　若干名
5. 監　　事　　2　名

第8条　理事及び監事は，正会員が互選する。

第9条　理事は理事会を構成し，本会の事業執行の責任を負う。

第10条　副理事長は理事の互選により選出し，理事長の任期終了とともに次期理事長となる。

理事長は会長として本会を代表する。副理事長は副会長として会長を補佐し，会長事故あるときは，その職務を代行する。

第11条　常任理事は理事が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前項の互選によるもののほか，理事の内2名に限り指名して，理事会の承認を経て，常任理事に加えることができる。

常任理事会は理事長，副理事長及び常任理事によって構成する。

常任理事会は理事長の委託をうけ，本会の通常の運営について常時執行の任にあたる。

第12条　監事は，本会の会計を監査する。

第13条　役員の任期は2年とし，原則として互選の年の4月1日から翌々年の3月31日までとする。

第14条　本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推戴による。

第15条　本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。

1. 事務局長　　1　名
2. 書　　記　　若干名

事務局職員に関する規定は別に定める。

第16条　本会に支部を置くことができる。支部に関する規定はこれを別に定める。

第4章　会　　計

第17条　本会の経費は会費，賛助会費，寄附金または補助金等によって支弁する。

第18条　会費は当分の間年額3,500円とし，毎月3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。

第19条　本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日で終わる。決算報告及び予算案は総会において承認及び審議決定される。

第5章　雑　　則

第20条　本会の会則の改正は総会において審議決定される。

「読書科学」編集規程

1. 本誌は，日本読書学会の機関誌であって，1年1巻として，4回（3，6，9，12月）発行する。
2. 本誌は，原則として本会の会員の読書科学に関する論文の発表にあてる。
3. 本誌は，原著論文，実践報告，シンポジュム，展望，資料，文献紹介，学会情報，会務報告などの欄を設ける。
4. 原稿は，未だ他に公刊されないものに限る。
5. 原稿は，編集委員会の選考を経て掲載する。また，原稿に添削を加えることがある。ただし，大きな変更は，執筆者と相談する。
6. 印刷の体裁は，編集委員会に一任する。
7. 図・表など，特に費用を要するものは，執筆者の負担とする。
8. 原稿執筆者には，掲載誌10部を贈呈する。
9. 本誌に掲載された論文は，無断で複製あるいは転載することを禁ずる。
10. 本誌の編集事務についての通信は，日本読書学会編集委員会（〒112 東京都文京区音羽2—12—21 野間教育研究所内）あてとすること。

「読書科学」執筆要項

1. 論文の長さは，原則として400字詰原稿用紙30枚までとする。
2. 原稿は，横書きとし，提出後訂正を要しないように字句内容を明確にすること。
3. 叙述は，論文にふさわしく，簡潔にし，図・表など最少限にとどめ，本文と図・表の無意味な重複をさけること。
4. 図は，そのまま製版できるように，半透明の用紙に黒インクで書くこと。
5. 主要な用語，外国の人名，地名などの固有名詞は，原語を初出のときだけに付けること。
6. 数字は，算用数字を用いること。
7. 原稿には，要約を200字以内に付すること。
8. 引用文献は，論文の最後に，アルファベット順に一括して付すること。
   文献の記述形式は，次のようにすること。
   a 単行書
   著者　書名　出版社　出版年　ページの指示
   b 編さん書中の論文
   著者　論題名（著(編)者　書名　出版社　出版年　ページの指示）
   c 雑誌記事
   著者　論題名　誌名　巻　号　ページの指示　年　月　日（注，外国雑誌名は，イタリックの指示をすること）
9. 論題，所属，氏名の英文を付すること。
10. 原著論文については，英文の要約を600語以内に付すること。
    英文の要約は，次のようにする。
    a 白紙に，1行おきにタイプする。
    b 必ず邦訳を添えること。
    c 英文に熟達した人の校閲を経ていること。
11. 原稿は日本読書学会編集委員会（〒112 東京都文京区音羽2—12—21 野間教育研究所内）あてに送付すること。

Vol. 23, No. 1 June, 1979

昭和五十四年六月三十日発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Keiroku Okamoto **President-elect:** Michio Namekawa

EDITORS

Takahiko Sakamoto Kazuo Shimaji Kazuko Takagi
Junya Noji Shusuke Fukuzawa Shinichi Masuda
Yoshimasa Minato Takeshi Murofushi
John Downing Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

The effect of section headings and familiar words on the learning of prose material ……*SHIKANAI, Nobuyoshi*…… 1

The semantic analysis of folktales ……*OSHIRO, Yoshitake*……11

Materials

Learning to read in different languages ……*DOWNING, John*……20

Reading research methods (Ⅲ) : Control group method ……*IMAI, Yasuchika*……25

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined-number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Noma-ken, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第23巻 第1号

<通巻 第87号>

昭和54年6月30日 発行

会員頒布

編集 日本読書学会編集委員会
発行人 阪本一郎
発行所 日本読書学会
〒112
東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京6-3213番

印刷・第一印刷株式会社