読書科学

第21巻 第1,2号（通巻 第79・80号） 昭和53年 6 月30日 発 行（季刊）

読書不振児の言語的符号化　斉藤 稔子
幼児の書字行動の指導法　今井 靖親
森岡 裕子
会員名簿

79・80

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

再認課題における読書不振児の言語的符号化について
埼玉大学教育学部　斉　藤　稔　子　1

幼児の書字行動に及ぼす指導法の効果　奈良教育大学　今　井　靖　親
尼崎市立常光寺小学校　森　岡　裕　子　14

会　報　23

日本読書学会会員名簿　28

日本読書学会役員（昭和52年2月22日～昭和53年3月31日）

会　長（理事長）		望月　久貴		
副会長(副理事長)		岡本　奎六		
常任理事	井上　尚美	倉沢　栄吉	阪本　敬彦	滑川　道夫
	福沢　周亮	増田　信一	湊　吉正	室伏　武
理　事	出雲路　猛	大村　はま	岡田　明	尾原　淳夫
	輿水　実	高木　和子	野地　潤家	深川　恒喜
	椋　鳩十	村石　昭三		
監　事	平沢　薫	山本　晴雄		
編集委員	阪本　敬彦	高木　和子	野地　潤家	福沢　周亮
	増田　信一	室伏　武	John Downing	Donald Leton

再認課題における読書不振児の言語的符号化について*

埼玉大学教育学部
斎　藤　稔　子**

読みの過程は視覚図形である文字の，認知および音声への結合の過程を基本的に含んでいる。このことから読書不振をもたらす要因の一つとして視・聴知覚の統合能力に劣ること（Birch, H., &, Belmont, L. 1964, 1965, Sterritt, G. M., & Rudnick, M. 1966）視・聴刺激への命名に困難があること（Blank, M., Bridger, W. H. 1966, Blank, M., Weider, S., &, Bridger, W. H. 1968., Bryden, M. P. 1972）を過去の研究は指摘している。すなわち，読書不振児は空間的視刺激と時間的聴刺激の同一視能力やそれらの相互変換能力が低かったり，あるいは刺激系列を概念化し言語命名することに困難が多く課題遂行に活用できないというものである。本研究でとりあげようとしているのは言語命名困難である。

言語命名が分類課題や弁別移行学習において果す媒介機能，それを支える条件分析などが多数の研究から明らかにされつつある（Robinson, J. P., &, London, P. 1971, Flavell, J. 1970, Flavell, J., Beach, D., & Chinsky, J. 1966, 北尾 1975, 秦 1974)。言語媒介理論の中で Reese (1962) による媒介欠如仮設は，言語命名が媒介子として外的行動を有効に統制しない発達段階があるとするものであり，現在ではこれを2段階に分け，言語を所有していながら自発的に生産されない生産欠如と，生産はされても媒介子として機能しない狭義の媒介欠如に区別するようである。

さて，このような視点つまり言語媒介理論の立場から読書不振児の言語命名を把えて見ることがひとつの試みとして可能であろう。すなわち，読書不振児の言語的符号化はどのような条件下でより困難を示すのか（生産欠如との関連），またそれは課題遂行にどの程度有効に機能しうるものなのか（媒介欠如との関連）といった視点において接近を試みるものである。その際，過去の研究に見る限り，媒介欠如から媒介段階への移行期は5歳～7歳とされているから（Jeffrey, W. E. 1970）その現象が生起するのはそれ以下と思われる。これに対して読書不振児の命名困難は9歳児以上を対象に実証されたものであるから両者の生起段階にずれがある。しかし，小学3，4，5年が非媒介段階にあるとする報告（Birge, J. S. 1970）もあり，ここで両者を全く同一の現象とみなそうと試みるのではないから重大な支障を来たすことはないだろう。

Kastner, S, B., & Rickards, C (1974) は読書不振児の命名困難度が課題事態のあり方によって変化する，つまり新奇事態においては，熟知事態におけるよりも生起が困難になるとしていて，思考様式が言語的表象段階に完全には到っていないことをその理由としている。この報告は，読書不振児の媒介様式の変化を知る上で示唆深いものであるが，その結論の根拠が9歳児（小学3年）のみのデータにおかれている。関連ある過去の研究もこの年令段階に対象をおいている（上述した）となると，読書不振児の言語的符号化の特性は特定の思考発達段階，つまりそれは知覚的表象段階から象徴的表象段階への移行期（Kastner, S, B., & Rickards, C (1974) によれば9才段階である）に特に現出する事象なのではないかといった疑問が浮ぶ。そこで，象徴的表象段階とそれ

---

* Verbal encoding of poor readers in recognition tasks.

** SAITO, Toshiko (Saitama University)

への移行期の２段階において読書不振児が示す言語的符号化とその媒介機能を検討することが本研究の目的の一つである。また，言語的符号化の特性が特殊な認知的欠陥として普遍的に読書不振児に存在するのでなく，多様な要因の複合によって認知発達がゆるやかな経過をたどることを余儀なくされた結果，暦年齢相応の発達水準にいたっていないためにもたらされる事象であると考えてみると，Reese, H. W. 1962, Corsini, P. A., Pick, A. D., &, Flavell, J. H. 1968 のようにより高次の媒介様式の使用を促す教示は媒介形態をより高次のものにし，有意にその媒介機能を高めるだろうと予想される。このような観点から教示の効果を検討することが他の一つの目的である。

実　験　Ⅰ

目的：図形再認課題の新奇刺激事態と熟知刺激事態において読書不振児の言語的符号化がいかに生起するか，またそれが媒介機能を有し課題遂行に正の効果をもつものかどうか，２発達段階（Kastner, S. B., & Rickards, C. 1974 に従い，言語的表象段階として小学４年(10歳)，それへの移行段階として小学３年（９歳）をとった）において良読児と対照させながら検討する。

方法：1）実験計画：刺激図形（熟知・新奇）×読書能力（不振，良読）×学年（３年・４年）の三元配置法である。

2）被験者：浦和市立土合小学校３年生，４年生各３クラス(196名，191名）を対象に「標準読書力診断テスト」BI 型，C 型（阪本一郎著，金子書房）を実施し，阪本，高木（1968）に従って回帰読書力成就値（＝知能から期待される読書力偏差値－現実にもつ読書力偏差値）を算出した。この値が平均より１ＳＤ以上劣る者を読書不振児，優る者を良読児として抽出し，そのうち知能偏差値45～55の範囲にある者を被験者とした。表１はその構成を示している。

3）刺激材料：熟知刺激として「教育基本語彙」（阪本一郎1958）Ａ１段階配当語から選んだ熟知名詞の描線画７個（かえる，机，帽子，電話，きゅうり，うさぎ，やかん），新奇刺激として図１のような無意味描線図形７個（Krauss, R. M., &, Glucksberg, S. (1969) 使用の６個に任意の１個を加えた）が１個づつ描かれた6×6×3cm の木製ブロック２組，計28個である。練習課題用として彩色絵ブロック４個を用いた。

表１　被験者構成

条件	知能ＳＳ M	知能ＳＳ SD	読書力 AS M	読書力 AS SD	人数	性別
3 不振(P)	51.7	2.8	−11.8	6.1	10	男6　女4
年 良読(G)	53.0	4.8	+9.6	3.9	10	男4　女6
4 不振(P)	50.0	3.7	−9.2	4.4	10	男6　女4
年 良読(G)	51.4	3.2	+9.6	2.9	10	男5　女5

4）手続き：台紙上にランダムに配置された７個のブロックを２組，被験者の前に用意する。厚紙製Ｔ字型ついたてが立てられて被験者側から同時に２組を見渡すことはできない。教示として，「これから７個の絵を見せます。そのうちの２個を私が指で押えます。その後直ぐついたてで隠します。しばらくしてもう一度見せますから初めに私が押えたとおりに押えて下さい。」を与えた後，被験者にとって右側のブロックで刺激呈示する。指示間隔２秒。15秒の把持時間後左側の１組を呈示し再認を求める。正答であれば再認刺激数３個課題，４個課題へと進む。誤答の際は，正答を示した後もう一試行だけ刺激数が同じ課題を繰り返す。２試行連続誤答の際はその試行で中止する。課題は７刺激のうち再認指示項目数

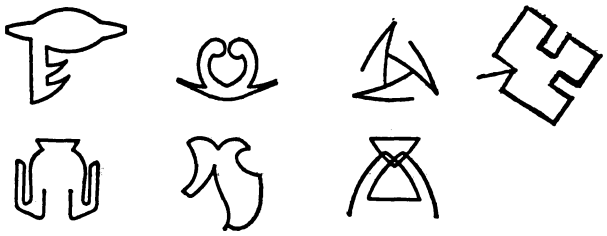


図１　新奇刺激として用いられた無意味図形

表 2　再認量の平均と標準偏差

		P		G				P		G	
		Fa	No	Fa	No			Fa	No	Fa	No
3年	M	5.0	3.5	5.0	3.9	4年	M	4.9	3.5	5.0	3.7
	SD	0.817	1.509	1.054	1.370		SD	0.994	1.179	0.943	1.160

表 3　再認量に関する分散分析表

変動因	平方和	自由度	平均平方	F
刺激 (A)	48.050	1	48.050	21.901 〈P＝0.01
読能 (B)	0.200	1	0.200	0.091
学年 (C)	0.450	1	0.450	0.205
A×B	0.050	1	0.050	0.023
B×C	0.050	1	0.050	0.023
C×A	0.800	1	0.800	0.365
A×B×C	0.200	1	0.200	0.091
個人差	158.000	72	2.1944	
	207.800			

によって2個課題，3個課題，4個課題の3種類から成る。

次に，「今度見せる絵はこれまでに見せた絵と少し違いますが，これまでと全く同様に行なって下さい。」と教示して新奇刺激について同様の手続きで行なう。必ず熟知，新奇の順に行なう。実験者は把持時間中の被験者の口唇の動きを十分に観察する。再認課題の後，新奇刺激への命名課題に入る。次の教示を与え，ランダムに定めた一定順位で一刺激ずつ呈示した。「後から見せた絵は先の絵とちがって名前がありません。けれども見た瞬間なにかあなたが知っているものに似ているように思えるでしょう。“馬”に似ていると思えば「馬」，“かに”に似ていると思えば「かに」といったように名前をつけてみて下さい。」そして，命名に正誤はなく，感じたように命名すれば良いこと，時間測定するためできる限り早く答えることを付加した。60分経過後もなお命名不能な場合はそこで中止し次の図形に進んだ。

この後，再認課題の把持時間中のリハーサルの有無，および有とした時のその行ない方について内省報告させた。視覚的イメージにたよったのか言語命名を用いたのか，あるいは双方同時的に用いたのか。この点に関するより詳細な資料を得るために質問を深めた。

なお実験者は机をはさんで被験者と対座し，練習課題を行いつつラポールを深め，課題内容を充分理解した上で本実験に入った。実験は閑静な部屋で個人的に実施され，1人当り所要時間は13分～20分だった。

結果：1）再認　各課題に対して1試行目で正答の時2点，2試行目で正答の時1点，2試行共誤答の時0点を与えて得点化し，その値の刺激タイプ別の合計点を再認量とした。その条件別平均値，標準偏差を表2に示した。コクランの法により分散の等値が証明されたから（G＝0.2160 ＜0.2926　P＝0.05），2（刺激タイプFa・No）×2（読書能力P.G）×2（学年2・3）の三要因分散分析によって有意差検定した。刺激タイプ間に1％の有意水準で差があった。（表3）

2）リハーサル　把持期間中，全員がリハーサルしたと答えた。そのために用いた手がかりを分析した。口唇の動きが観察された試行数（口唇の動きが小さく判定しがたい時は0.5試行とした）が総試行数の半数以上を占めた時手がかりに言語化（V）を用いたとみなし，その人数を表4に示した。また，内省報告に基づいてリハーサルの様式（手がかり）を，視覚的イメージ（I）によったもの，言語ラベル(L)によったもの，その両者（I・

L）によったもののカテゴリーに分類した。分類の際，熟知刺激についての内省は明確に判断しうるものであったが，新奇刺激については次のような基準を設けそれに従って分類した。ラベリングができしかもそれを記憶のために用いたとする刺激数が5個以上の場合はL，4個，3個の場合はI・L，2個，1個の場合はIとする。そのうち，ラベリングはできても手がかりとせずイメージを用いている場合は，I・Lとした。各々の人数を表4に示した。これらの数値の有意差検定は再認量が刺激タイプによって異っていたことから（上記1）参照）刺激タイプ別に角変換法による比の差のテスト（2×2×2 分割表）によって行なった。まず，熟知刺激（Fa）課題において口唇の観察から言語化ありとされた人数（表4のV）の有意差検定表が表5である。読書能力間に5％水準，学年間に1％水準で有意差があった。以下表4のNo-V，Fa-I，Fa-L，No-I，No-L，No-I・L，については分析表を省略しその χ^2 値のみ表4に示した。ここでのI・Lの扱いは次のようである。熟知刺激課題では，大半のリハーサル様式がLであるにもかかわらず，イメージを部分的にも手がかりとしていることから，そのイメージを重視してIとし，新奇刺激課題では，逆に部分的にもラベリングしていることを重視してLとして扱った。この分析によれば，熟知刺激課題ではリハーサル様式に読書能力，学年によるちがいはないが，新奇刺激課題では言語ラベル（L）の比率と視覚イメージ（I）の比率に学年間の差があり（5％水準，1％水準）言語化有り（V）にも1％水準で差があった。また，各刺激課題における学年別，読書能力別の言語ラベル（L）とイメージ（I）の臨界比（表6参照）から，熟知刺激課題ではイメージの比率が有意に小さく，新奇刺激課題では3年においてのみ言語ラベルの比率が有意に小さいと言える。表7は2刺激課題間に見られるリハーサル様式の変化とその臨界比である。学年別にみた4年以外の他の群において，言語ラベル（L）の比率が，課題の熟知から新奇への変化に伴って有意に低下している。

3）命名　1刺激当りの命名所要時間の平均値と標準

表4 リハーサル様式

		3		4		χ^2_A	χ^2_B
		P	G	P	G		
Fa	I	3	2	1	1	0.1347	1.5955
	L	7	7	9	9	0	2.6572
	I・L	0	1	0	0	——	——
	計	10	10	10	10		
	V	9	5	4	2	4.6863＜P＝0.05	7.8489＜P＝0.01
No	I	9	7	3	4	0.2331	9.5187＜P＝0.01
	L	1	1	5	3	0.4233	5.2015＜P＝0.01
	I・L	0	2	2	3	3.3584＜P＝0.10	3.3584＜P＝0.01
	計	10	10	10	10		
	V	3	1	2	1	1.5955	0.1347

（単位，人数）　A：読書能力
B：学年

表 5　言語化（V）についての角変換法による分散分析
（熟知刺激 Fa）

変動因	平方和(SS)	df	$\chi^2(=SS/\sigma^2w)$	P
A読能（P.G）	384.7483	1	4.6863	<0.05
B学年（3，4）	644.3983	1	7.8489	<0.01
A×B交互作用	48.3685	1	0.5891	
計（群間）	1077.5151	3		
群内	—	∞	$\sigma w^2=821/n=82.1$	

表 6　各刺激事態におけるリハーサル様式（I とL）の臨界比

	学年	CR	読書能力	CR
Fa	3（P＋G）	2.0126*	P（3＋4）	2.461*
	4（P＋G）	25.716**	G（3＋4）	2.908**
No	3（P＋G）	2.460*	P（3＋4）	0.671
	4（P＋G）	1.342	G（3＋4）	0.224

* 有意水準 5％
** 有意水準 1％

偏差を表8に示した。命名不可能な場合，制限時間として与えられていた60秒をもって所要時間とみなした。中央値による Wilson のテストを用いて検定したところ能力間（$SS_A/\sigma^2w=1.7001>P=0.05$），学年間（$SS_B/\sigma^2w=0.5691>P=0.05$），交互作用（$SS_{AB}/\sigma^2w=1.9354>P=0.05$）いずれにも有意差はなかった。

命名不能率（命名不可能刺激数/70）を各条件毎に表9に示した。角変換法による比の差のテストで学年間（$SS_B/\sigma^2w=8.1299<P=0.01$），読書能力×学年の交互作用（$SS_{AB}/\sigma^2w=20.3910<P=0.001$）にそれぞれ1％，0.1％の有意水準で差があった。

4）リハーサル様式の再認量，命名時間への影響

新奇刺激課題（No）においてラベリングをリハーサル様式（記憶手がかり）とすることが再認量，命名所要時間にもたらした効果を検討した。ラベリング（L）とその他（I・L＋I）の2群に分割し学年別，読書能力別にUテストを用いて差の検定を行った。なおここでは，I・L，はラベリングしてはいてもそれを媒介子としていない場合が多く含まれるため，この分析においてはLに含めるのは適切ではないと判断した。表10に見るようにラベリングはいずれの条件下においても再認量増大をもたらさなかったが，5％水準で有意に命名所要時間を短縮させている。

熟知刺激課題（Fa）においてはリハーサル様式に異なるところがない（表4参照）ため分析しない。

考察：再認量に影響した要因は刺激タイプのみだった。日常的に接触する熟知度が高い絵の再認が無意味図形の再認よりはるかに容易だったことはむしろ当然の結果といえる。そこで，どのようなリハーサル様式が用いられたかを見てみよう。

熟知刺激事態においては学年，読書能力いずれの観点から見てもラベリングの比率がイメージの比率より有意

表 7　熟知刺激事態（Fa）と新奇刺激事態（No）でのリハーサル様式の変化

3年　Fa

No	L	I	
L	3	1	4
I	12	4	16
	15	5	20

CR＝2.778**

4年　Fa

No	L	I	
L	11	1	12
I	7	1	8
	18	2	20

CR＝1.767

P　Fa

No	L	I	
L	7	1	8
I	9	3	12
	16	4	20

CR＝2.215*

G　Fa

No	L	I	
L	7	1	8
I	10	2	12
	17	3	20

CR＝2.417*

* 有意水準 5％
** 有意水準 1％

表 8　ラベリング所要時間の平均値（1刺激当り）と標準偏差

		P		G			P		G	
		Fa	No	Fa	No		Fa	No	Fa	No
3	M	——	25.6	——	12.9	4	——	7.95	——	12.48
	SD	——	19.591	——	14.373		——	4.059	——	12.341

（単位：秒）

表 9　ラベリング不能率

	P		G	
	Fa	No	Fa	No
3	——	28.6	——	4.3
4	——	1.4	——	8.6

（単位　%）

に高い。しかし，ラベリングが特別に多く使用された条件というのはなく，いずれの条件下でも同程度に使用されている。このことは，熟知事態においては言語ラベルが記憶の主な手がかりであることを意味している。

新奇刺激事態においては，学年別にみた時，3年でラベリングがイメージより有意に小さくなっているのが4年では差がない。読書能力別にみた時，不振群(P)，良読群(G)ともに差がない。しかも，イメージ使用の比率は3年に有意に大きく，ラベル使用の比率は4年に大きい。読書能力間の差はいずれにもない。このことは3年では視覚イメージが記憶の主な手がかりであることを意味しているが，4年では必ずしもそうとは言えない。これらの相違は2刺激事態間でリハーサル様式がどのように変化したかをみればより明確になるだろう。熟知刺激事態 (Fa) で言語ラベル (L) を用いたが新奇刺激事態 (No) ではイメージ (I) を用いたというように，事態の熟知から新奇への変化に伴なう言語ラベルの比率の低下が，読書能力別に見た両群と学年別にみた3年に有意に認められている。4年ではその低下がないといえる。

以上のことは次のようにまとめられるだろう。熟知された絵の記憶事態においては不振児も良読児も自発的に

表10　リハーサル様式の再認量，命名所要時間への影響に関するUテスト

	群	U
再　認　量	3 (P+N)	$n_1=2$, $n_2=18$のとき$U=8>U=4$ ($P=0.05$)
	4 (P+N)	$n_1=12$, $n_2=8$のとき$U=42>U=26$ ($P=0.05$)
	P (3+4)	$n_1=6$, $n_2=14$のとき$U=34.5>U=21$ ($P=0.05$)
	G (3+4)	$n_1=4$, $n_2=16$のとき$U=17.5>U=14$ ($P=0.05$)
命名所要時間	3 (P+N)	$n_1=2$, $n_2=18$のとき$U=4=U=4$ ($P=0.05$)*
	4 (P+N)	$n_1=12$, $n_2=8$のとき$U=22<U=26$ ($P=0.05$)*
	P (3+4)	$n_1=6$, $n_2=14$のとき$U=10.5<U=21$ ($P=0.05$)*
	G (3+4)	$n_1=4$, $n_2=16$のとき$U=13.5<U=14$ ($P=0.05$)*

*　有意水準 5%

言語ラベルを媒介子として使用できる。移行段階(Kraus, Richard) にあるとされている3年も，4年と同様の媒介様式をとることができる。しかし，無意味かつ新奇な図形の記憶事態においては視覚イメージというより下位の媒介子に退行しがちであり，特に3年で顕著であった。

4年は移行後 (Kraus, Richard) にあるとはいえ，言語ラベルによる媒介形態を十分に活用できていない。媒介子の明らかな退行はないまでも熟知事態でみとめられた言語ラベルの優位性が失なわれている。しかし，口唇の動きの観察から3年では外言的ラベリングが多いのに比較して4年では内言的であること，また主としてイメージを用いたが図形によってはラベリングしたというイメージというベリングの中間形態が4年に有意に多いことは，発達段階が3年から4年に進むについて媒介様式がより有効な形態に変容しつつあることを示唆するものだろう。なお読書能力の要因が有意ではなかったことについては全体的考察の中で検討されるだろう。

表11 被験者構成

		SS		AS		人数	性別	
		M	SD	M	SD			
3	不振(P)	49.0	3.1	−7.8	2.6	10	男4	女6
	良読(G)	51.2	3.1	+9.4	3.5	10	男4	女6
4	不振(P)	50.9	3.0	−9.3	2.8	10	男6	女4
	良読(G)	51.5	2.8	+9.2	2.4	10	男5	女5

このように記憶手がかりとして使用された言語ラベルはどの条件下でも再認量増大をもたらさなかった。新奇刺激事態でラベリングした者の大部分が刺激呈示時即座にラベルに思いついたと報告していることにも表われているとおり，ラベリングは容易に行なわれている。にもかかわらず，それが積極的に再認を媒介する結果となっていない。これらの事実は Reesc (1962) の媒介欠如に対応するものではないだろうか。

命名困難度の指標を仮に命名時間で示すと，そこに条件間の差がないことは無意味図形への命名が不振児，3年にとって特別に困難な課題ではないことを示している。しかし命名不能図形の比率は3年不振群に有意に高く，特に困難な課題であることを示している。学年×読書能力の交互作用が有意であることから4年では良読群の方に比率が高いといえる。ついでながら，ラベリング使用のL群はI群より命名時間が短い。当然の結果であるが，このことはリハーサル様式に関する内省報告を確証づけるものと解釈されるだろう。

無意味図形に言語命名する過程には図形認知とその統覚，それに対する過去の言語体験からの連想づけ，その言語表出の過程等が複雑にからみ合っていると予想され，読書不振児の命名がこれらの要因とどう関連するのかといった問題は今後の興味深い課題としてある。上述の命名不能が何に起因するものか，詳細な分析は資料不足でなしえなかったが，読書不振児の無意味図形への命名の過程を明らかにする上で検討の必要があるように思われる。

以上のことから，本実験の課題に限るならば無意味図

表12 再認量の平均と標準偏差

		P		G			P		G	
		Fa	No	Fa	No		Fa	No	Fa	No
3	M	4.6	3.8	5.1	3.9	4	4.5	4.6	5.4	3.8
	SD	1.350	1.135	0.876	1.287		0.972	1.430	0.700	1.229

形の再認に言語ラベルが媒介子として機能するようになる過程には読書能力より発達段階の要因が強く作用していることが示唆される。また，4年においてもラベリングが再認に有効に役立たない媒介欠如の段階にあると推測され，完全な言語媒介段階には至っていないものと思われる。

実　験　Ⅱ

目的：読書不振児の図形再認課題において言語ラベルをリハーサル手がかりとするよう教示することが媒介形態と媒介機能に及ぼす効果を検討することを目的とする。

方法：1）実験計画　実験Ⅰに同じである。

2）被験者　実験Ⅰと同様の手続きにより表11のように構成した。

3）刺激材料　実験Ⅰで用いたものと同一である。

4）手続き　概要は実験Ⅰに同じであるが次の点で異なる。まず，本課題に入る前の練習課題において言語ラベルで系列を憶えるよう訓練する。初めに実施する熟知刺激課題において与えられる教示では指で押えた項目を名前でよく憶えるよう強調する。次の新奇刺激課題において与えられる教示は以下のようである。「今度見せる絵は今までの絵と違って名前がありません。けれども，見た瞬間あなたが知っている何かに似ているように思える絵です。似ているなと思ったものでいいですから名前を付けて欲しいのです。そしてその名前で絵を憶えて欲しいのです。なかには名前を付けにくいものもあるかも知れませんができる限り多くの絵に付けられるようにして下さい。」この教示の後，図2に示した図形に命名させ，命名法を理解させて名前に正誤はないことを納得させた。口唇の動きは観察対象からはずした。

図2　訓練図形

2再認課題を終えた後，命名課題に入るが再認課題遂行時にラベルを考えついている場合はそれをそのまま，考えつかなかった場合は改めて考えるよう教示し所要時間測定する。内省報告では考えついた名前を再認に生かせたかどうかに留意して内省をひき出した。

結果：1）再認　実験Ⅰと同じ方式で再認量を算出し条件別の平均値，標準偏差を表12に示した。三要因の分散分析により刺激タイプ間に1％水準で有意差があった（$SS_A=13.6125$・$df=1$，$MS_A=13.6125$　$SSe=97.90$・$df=72$，$MSe=1.3597$　$F=10.0114$　$<P=0.01$）

2）リハーサル　実験Ⅰと同基準に従い内省報告に基づいてリハーサル様式をカテゴリーに分類しその人数を表13に示した。新奇刺激課題に関してのみ実験Ⅰと同様に分析したところ，言語ラベル（L）を用いた比率は5％水準で読書能力間に差があり，不振群に有意に小さいことが示された。またイメージ，言語ラベル双方を用いた率（I・L）は不振群に有意（5％水準）に大きかった。

3）命名　実験Ⅰと同様の方式で1刺激当りの命名所要時間の平均値と標準偏差を算出し（表14）Wilson のテストで有意差検定した。読書能力間（$SS_A/\sigma^2w=0.4414>P=0.05$），学年間（$SS_B/\sigma^2w=3.7558>P=0.05$）交互作用（$SS_{AB}=0>P=0.05$）のいずれにも差がなかった。

命名不能率（表15）には読書能力間（$SS_A/\sigma^2w=1.5252>P=0.05$）学年間（$SS_B/\sigma^2w=1.5252>P=0.05$）交互作用（$SS_{AB}/\sigma^2w=0.0178>P=0.05$）に有意差はなかった。

4）リハーサル様式についての教示を受けていながらも，なお，ラベリングを用いていないとの言語報告が得られたことから，実験Ⅰと同様にラベリングが再認量と命名時間に及ぼした効果を検定した。表16のとおり再認量は読書能力別にみた時，良読群において有意に増大していた。命名時間はいずれの条件下においても5％，1％水準で有意に短縮されていた。

5）実験ⅠとⅡの比較

表13 リハーサル様式

		3		4		χ^2_A	χ^2_B
		P	G	P	G		
Fa	I	0	1	2	1	—	—
	L	9	9	7	9		
	I・L	1	0	1	0		
	計	10	10	10	10		
No	I	2	1	0	2	1.0354	1.0354
	L	2	6	5	7	3.9464＜P＝0.05	1.8218
	I・L	6	3	5	1	6.0056＜P＝0.05	1.3212
	計	10	10	10	10		

（単位：人数）　A＝読書能力
B＝学年

表14 1刺激当り命名所要時間の平均値と標準偏差

		P		G			P		G	
		Fa	No	Fa	No		Fa	No	Fa	No
3	M	—	13.1	—	6.0	4	—	6.6	—	4.5
	SD	—	12.898	—	3.829		—	6.394	—	3.419

表15 命名不能率

	P		G	
	Fa	No	Fa	No
3	—	14.3	—	2.9
4	—	2.9	—	0

（単位 %）

表2と表12をもとに，対応する条件間の平均値の差をも検定した（表17）

考察：実験Ⅰと同じく，熟知刺激は新奇刺激に比較して再認が容易であった。読書能力，学年は共に再認量に影響しなかった。また媒介手がかりについての教示がない事態（実験Ⅰ）とある事態（実験Ⅱ）の間で再認量に違いがなかった。このことは教示が再認量増大に何の効果ももたなかったことを意味している。ところが，当然のことではあるがリハーサル様式には影響したようである。すなわち3つのリハーサル様式の比率には実験Ⅰでは学年間に差があったのに対し，ここでは読書能力間に差があった。このことは教示がリハーサル様式における学年間の差をなくし読書能力間の差を生み出したことを意味している。教示によるリハーサル様式の変化（実験ⅠとⅡにおける変化）の詳細は次のようである。学年の観点から見ると3年では教示によってラベリング(L)が増加，イメージ（I）が減少，イメージ，ラベリングの中間形態（I・L）が増加（すべて5％水準で有意）しているが4年では教示の効果が全くない。読書能力の観点

表16　リハーサル様式の再認量・命名所要時間への影響に関するUテスト

	群	U
再　認　量	3（P＋G）	$n_1=8$, $n_2=12$のときU＝39.0＞U＝26（P＝0.05）
	4（P＋G）	$n_1=7$, $n_2=13$のときU＝34.5＞U＝24（P＝0.05）
	P（3＋4）	$n_1=13$, $n_2=7$のときU＝32＞U＝26（P＝0.05）
	G（3＋4）	$n_1=8$, $n_2=12$のときU＝23.5＜U＝26（P＝0.05）*
命名所要時間	3（P＋G）	$n_1=8$, $n_2=12$のときU＝22.5＜U＝26（P＝0.05）*
	4（P＋G）	$n_1=13$, $n_2=7$のときU＝6.5＜U＝16（P＝0.01）**
	P（3＋4）	$n_1=8$, $n_2=12$のときU＝12＜U＝17（P＝0.01）**
	G（3＋4）	$n_1=13$, $n_2=7$のときU＝16.5＜U＝26（P＝0.05）*

** 有意水準 1％
* 有意水準 5％

表17　実験I, IIにおけるリハーサル様式に関する χ^2 検定

群	L	I	I・L
3（P＋G）	4.8*	4.236*	6.144*
4（P＋G）	1.8	3.584	0.125
P（3＋4）	0.102	10.989**	9.231**
G（3＋4）	2.072	7.033**	1.434

から見ると不振群，良読群共にラベリング（L）は増加しているといえないがイメージ（I）が有意に減少している。イメージ，ラベリング（I・L）の増加が不振群だけに有意である。

このような教示によるリハーサル様式の変化について次のように考えてみた。すなわち，不振群，3年においてはイメージからラベリングへ一躍びに変化するのではなく，イメージとラベリングの中間形態（I・L）が変化の1ステップをなしイメージからそのステップを経たのちラベリングへ移行する。しかし良読群では教示によって，中間段階を経ることなしにイメージから直ちにラベリングへとその形態を変換することが可能である。このような不振群良読群間に見られる変換過程の相違および3リハーサル様式の比率の差は，3年が不振群と類似の経過をたどることを考慮すれば，不振群が認知スキルのより低い発達水準にあり教示通りの形態を直ちにとり入れるのがむずかしいことに帰せられるだろう。また4年では教示によって媒介形態をラベリングに変換する余地は十分残されている（実験IにおいてLは8/20であることから）にもかかわらず変化がなかったことは，ある発達段階までは教示が媒介形態を変換させうるがある段階からは教示よりもっと強力な要因（たとえば発達による認知様式の高次化）が関与してくることを意味していると考えてみた。この点に関してはより厳密な実験計画とそこから得られる多くの資料に基づいて検討される必要があろう。

ところで，ラベリングは教示によって強制されたリハーサル様式であるが，それでもなおラベリング以外の様式によっている場合があったことからラベリング群と非ラベリング群間に再認量の差があるかどうか検討した。読書能力の観点から見ると良読群（3年＋4年）においてラベリングは有意に再認量増大させている。実験IとIIの方法上異なる点は教示だけであるから，教示が良読群に対してのみラベリングの媒介機能を高めたことにな

る。このことは読書能力によって教示の効果が異なることを示していて，読書能力間に見られる，上述した教示によるリハーサル様式の変換過程における相違，ひいては認知スキルの発達水準における相違等がその原因の一部をなしていると考えることも可能であろう。本研究で用いられたような，無意味図形へのラベリングとその媒介子としての機能が同時に求められの課題は不振児，良読児のいずれにとっても予想以上に困難な課題であることが明らかとなった。

全体的考察と今後の課題：実験Ⅰ，Ⅱを通して次の点が考察される。これは，同時に，今後に残された課題とも言える。

①被験者の異質性：被験者の読書能力は標準テスト総合得点により統制されている。それがよりベターな方法だと考えられ，実際にこれまでその手法を用いてきた。しかし，そこでは下位能力に示される個人の能力プロフィールの特性は無視されてしまう。不振児にも読解に特に劣るタイプ，語彙が非常に貧弱なタイプ，また確度が高いが速読力のないタイプ等があり実に多様性に富んでいるのである。本研究のように認知様式を扱う課題においては個人のもつ読書能力類型の如きものが特に深く関与するのではなかろうか。そうだとすれば不振児という名のもとに異質なサンプルを扱っていることになりはしないか。こうした読書能力の下位構成から見たサンプルの異質性が，再認課題において読書能力が有効な実験条件として作用しなかった理由の一つとしてあるのではなかろうか。これと関連して，知能の統制も非常に困難であるのが重要な問題である。

②課題の困難度：本研究における無意味図形へのラベリングは独自に考え出したラベルを自発的に課題遂行の手がかりとして活用するものであり，ラベルが与えられ一定基準までそれを学習した後，その外的反応統制力を問題とするものではない。まずラベルを考えつくことが初めのポイントであり，それを媒介手段として活用することが次のポイントである。それだけに一般に実施されているラベリング実験に比較して困難度が高く，不振児や3年では媒介機能を有するラベリングをなすのは困難が多かったものと思われる。またラベリングの基盤をなすものとして図形認知の過程を無視できない。読書不振児の図形知覚が良読児に比較して特殊な様相を呈することはないのだろうか。今後における興味深い課題であろう。

③発達段階からみたサンプルの偏り：読書不振児の認知様式を知るには近接した2発達段階からのサンプリングでは不十分である。リハーサル様式に関する教示が与えられない条件において，熟知図形の記憶をも視覚イメージに頼ろうとする時期，無意味図形にも自発的に言語的媒介形態がとれるようになる時期が読書能力によって異なるものか，それらは発達段階のどこに位置するのか，またそれら媒介形態の両端を結ぶ過程にどのような相違があるのか，こうした点の究明は，より広範囲な発達段階からのサンプルを必要とするが，読書不振児の認知様式の特性を広い視野において把えることに役立ち，ひいては読書能力と認知様式の関連を探る糸口にもなろう。

要約：読書不振児における言語的符号化について言語媒介理論の立場から検討した。認知様式が映像的段階から象徴的段階へ移行する過渡期として3年，象徴的段階として4年の2発達段階のそれぞれにおいて読書不振児，良読児が10名ずつ抽出された。実験Ⅰにおいて，指示された刺激系列の再認が求められた。初めに熟知絵刺激に対して，次いで新奇な無意味図形刺激に対して再認が行なわれた。平均再認量は熟知刺激において有意に多かったが読書能力と発達水準の要因は有効でなかった。リハーサル様式の分析から次のことが明らかにされた。符号化が容易である熟知絵刺激に対しては読書能力のいかんを問わず言語ラベルが用いられたが，新奇刺激になるとリハーサル様式が言語ラベルから視覚イメージに変換される。このことは3年において特に顕著である。読書能力の要因は有効でない。そして，ここで用いられた言語ラベルは再認量増大をもたらす効果的媒介機能をもたなかった。

実験Ⅱにおいては，言語ラベルをリハーサル様式とす

るよう教示が与えられた。教示は再認に影響は与えなかったがリハーサル様式をイメージから言語ラベルに有意に変換させ，その効果は読書能力によって異っていた。ラベリング教示条件のもとでは，良読群においてのみ言語ラベルは効果的に再認量を高め，媒介機能を果したと言えよう。

〔附記〕 この研究をまとめるに当り，浦和市立土合小学校石川校長先生，黒須教頭先生をはじめとして遠藤先生，大竹先生，久保先生，窪先生，榊先生，田畑先生，小松先生，古川先生，本多先生に大変お世話になりました。記して心から感謝の意を表します。

文 献

Birch, H., & Belmont, L.
Auditory-visual integration in normal and retarded readers.
Amer. J. Orthopsychiat. 34 852-861 1964.

Birch, H., & Belmont, L.
Auditory-visual integration, intelligence and reading ability in school children.
Percep. Mot. Skills 20 295-305 1965.

Birge, J. S.
The role of verbal responses in transfer., In Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (Eds) Experimental Child Psychology ; New York, Academic Press, 1970 P 226.

Blank, M., & Bridger, W. H.
Deficiencies in verbal labeling in retarded readers.
Amer. J. Orthopsychiat. 36 840-847 1966.

Blank, M., Weider, S., & Bridger, W. H.
Verbal deficiency in abstract thinking in early reading retardation.
Amer. J. Orthopsychiat. 38 823-834 1968.

Corsini, P. A., Pick, A. D., & Flavell, J. H.
Production deficiency of nonverbal mediators in young children.
Child Devel. 39 53-58 1968.

Bryden, M. P.
Audio-visual and sequential-spatial matching in relation to reading ability.
Child Devel. 43 824-832 1972.

Flavell, J., Beach, D., & Chinsky, J.
Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age.
Child Devel. 37 283-299 1966.

Flavell, J.
Developmental studies of mediated memory., In Reese H. W., & Lipsitt, L. P. (Eds), Advances in Child Development and Behavior (vol. 5) New York, Academic Press, 181-211. 1970.

秦淑子
幼児における媒介欠如と言語的訓練の効果
心理学研究 Vol. 45, No. 4, 181-188 1974.

岩原信九郎
「ノンパラメトリック法」日本文化科学社，1955.

Jeffrey, W. E.
Transfer. In Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (Eds) Experimental Child Psychology, New York ; Academic Press, 223-262 1970

Kastner, S. B., & Rickards, C.
Mediated memory with novel and familiar stimuli in good and poor readees.
J. Genet. Psychol. 124 105-113 1974.

北尾倫彦
再認と学習におけるラベリングの機能
心理学評論 Vol. 18, No. 2, 92-110 1975.

Krauss, R. M., & Glucksberg, s.
Development of communication : competence as a function of age.
Child Devel. 40 255-266 1969.

Reese, H. W.
Verval mediation as a function of age level.
Psychol. Bull. 59 502-509 1962.

Robinson, J. P., & London, P.
Laveling and imaging as aids to memory.
Child Devel. 42 641–644 1971.
阪本一郎
「教育基本語彙」牧書店 1958
阪本敬彦，高木和子
回帰成就値による読書不振児の研究
読書科学 Vol. 11, No. 1, 2 1968.
Sterritt, G. M., & Rudnick, M.
Auditory and visual rythm perception in relation to reading ability in fourth grade boys.
Percep. Mot. Skills. 22 859–864 1966.

ABSTRACT

Verbal encoding in poor readers compared with that of good readers was investigated based on verbal mediation theory. Ten good readers and ten poor readers in grade three were selected as subjects, as they were assumed to be in a transitional phase between the iconic and symbolic levels of cognitive strategy. Ten good readers and ten poor readers in grade four were also subjects, assuming that they were on a symbolic level.

In Experiment I, subjects were asked to reproduce a sequence of tappings on two series of pictures, first one of familiar objects and then the other of never-encountered, nonsensical shapes. The subjects obtained higher recognition scores for the familiar objects than for the strange objects. There were no significant differences between good and poor readers or between the third and fourth graders.

An analysis of rehearsal strategy indicated that both the third and fourth graders, regardless of their reading abilities, used verbal labeling for the familiar objects. In the case of the unfamiliar stimuli, the third graders significantly switched their rehearsal strategy from verbal to visual. The fourth graders showed a similar tendency, but the difference was not significant. The variable of reading ability was not significant. In experimant I, verbal labeling was not an effective mediator to increase recognition.

In experiment II, subjects were instructed to use verbal labeling as rehearsal strategy for both familiar and unfamiliar stimuli. This instruction caused more good readers than poor readers to switch their rehearsal strategy from visual to verbal. Good readers who used verbal labeling showed higher recognition scores than those who did not.

幼児の書字行動に及ぼす指導法の効果*

奈良教育大学　今井靖親
尼崎市立常光寺小学校　森岡裕子**

問　題

国立国語研究所（1972）が行なった幼児のかな文字の読み書き能力の習得調査によると，4歳児クラスでまったく文字を読めない幼児は，全体の10%以下に過ぎず，5歳代前半では，50%から60%の幼児がすでに20文字前後の読みを習得するまでにいたっているという。

この調査では，また，1972年の幼稚園児は1953年の小学校一年生よりも，「読み」で1年半，「書き」で半年早くかな文字を習得しているという事実が明らかにされたが，約20年間における幼児の「読み」の伸びが顕著であるわりには，「書き」の伸びがそれほどでない点が注目される。

一般に，「文字を書く」には，字形の記憶をはじめ，視覚弁別や音韻分解（天野，1970）などの能力が必要とされるほか，実際に書く段階になって腕（指）の運動機能，目と腕の協応機能，筆圧のかけ方および用具の用い方などの発達が不可欠な条件とされる。しかし，幼児はまだこれらの諸能力が未発達な段階にあるため，彼らにとって「文字を書く」ことは，かなりの困難が伴う行為ないし作業であると考えられる。

ところが，幼児の「ひらがな文字」の書きの発達について分析した横地（1971）は，4歳末から5歳にかけては，書ける文字の数も読める文字の数に応じて増加し，指の運動もかなり確実になってくるので，それぞれの文字の書き方が安定してくると述べている。

また，子どもの手の活動と精神的発達との関係を調べた丸山（1976）は，子どもに紙とクレヨンを与えると，3歳児では，まだ約1/3の者がなぐり描きするだけであり，本人は何かを描いたつもりでも，おとなにはわかりにくいことが多いが，4歳児では，おとなが見ても意味のある形が描けるようになり，5歳児では，部分が分化し，生き生きした表現ができるようになると報告している。

さらに，佐藤（1974）は，幼稚園児のひらがな書字能力の実態を調査し，1筆書きの文字を分けて書いたり，同じ線の上を再度なぞって書いたりするような，自己流で誤った筆順を学習している者がいることを見い出した。そして，幼児にとって文字を書くことが困難であるのは，彼らの知覚水準の未熟さよりも，おとなの指導が遅れをとっているためだと述べ，実際，幼児には，まったくの書字不能よりも，むしろ適切な指導で矯正できるようなつまずきが多いことを指摘している。

いっぽう，浜崎と登根（1974 (a), (b), 1975 (a), (b), 1976 (a), (b)）は，園児に対する意図的，組織的なひらがな文字の指導法が用意されるならば，4歳後半から5歳にかけての幼児にひらがな文字を一斉に指導することが可能であると報告している。

このように，最近では，「書きのレディネス」の備わっている幼児に対して，適切な指導を行なうならば，正しい書字が可能であることを示唆した研究も少なくない。

ところで，幼児に対する書字指導については，従来ど

---

* Effects of training methods on letter formation.

** IMAI, Yasuchika (Nara University of Education) & MORIOKA, Yuko (Jokojl Elementary School, Amagasaki)

のような研究がなされているのであろうか。

Staats (1968) は，まず初めに，濃淡の変化をつけたり，点線で示した刺激文字をなぞらせ，次に，模写させた後，その文字の名称を教えるという段階にそって，自分の子ども（幼児）にアルファベット文字を教え，その発達過程を報告している。しかし，彼の研究の対象となった被験者は，幼児一人だけであり，厳密な実験的手続きを備えたものではなかった。

Hirsch & Niedermeyer (1973) は，年少の子どもでは，文字の筆順に合わせてなぞり書きをさせたり，点をつないだりする練習を行なうことが，書字能力を高める有効な方法ではないかと考え，文字形成練習と文字識別訓練の効果を実験的に検討した。その結果，文字形成練習においては，彼らの予想に反して，「なぞり書き」よりも，「模写」のほうが，書字能力を高めるにはより効果的な練習であること，また，文字識別訓練の有無は，書字能力を高める条件とはならないことなどが明らかにされた。

彼らの実験は，幼児を対象として，字形や筆順の訓練効果を心理学的に検討した数少ない研究の一つと言える。しかし，とりあげた指導方法が「なぞり書き」と「模写」の２種類だけであるうえ，「faded tracing（なぞる点線が文字の書き終わりの部分から徐々に消えていく）」のような幼児にとってかなり困難と思われる文字のなぞらせ方を採用している点に問題が残されている。

わが国では，須田 (1967) が幼稚園児や小学校低学年児に対して，かな文字を体系的に指導することの必要性を強調し，さまざまなかな文字指導の方法を工夫し，実践している。たとえば，「筆順練習」では，ねん土，竹ひご，モールなどで字形を作り，自然のうちに「交差」や「始筆点」「終筆点」を理解させることを試みており，また，「目測練習」では，目測によって正方形における中心点の発見や十字分割を行なわせ，正しいかな文字の習得をはかっている。

このように，須田 (1967) は，具体的な書字指導の方法を豊富に考察し，その効果についてもすでに実践的に十分確かめていると思われるが，どのような指導法がどの程度有効なのか，また，なぜ，いかなる原理から効果的と言えるかなどの点について，もっと厳密な心理学的検討を加えていくべきであろう。

浜崎と登根 (1975(a)) は，従来よく用いられている線画による文字の呈示方法（線画法）に工夫を加え，新たに湧出法と称する文字の呈示方法を考案した。これは，紙に或る透明な薬品を塗っておき，別の或る薬品でその上をこすると鮮やかな青色が湧出してくるという現象を利用したものである。彼らは，幼稚園児を対象としたひらがな文字の一斉指導において，湧出法のほうが，従来の線画法よりも指導効果が大であることを明らかにしたが，さらに，浜崎と登根 (1975(b)) は，湧出法は文字学習における動機づけの点で線画法にまさることを示唆している。

彼らの一連の研究は，独自に開発した書字指導の方法について，その効果を心理学的に検討したものとして貴重ではあるが，被験者の書きのレディネス（読みの能力）の有無を確認することなしに，幼児に対して書字の一斉指導が可能であるとの結論を下しているところは問題であろう。また，彼らの方法では，筆順を表示する矢印が字形に組み込まれているため，この方法は正しい筆順の学習には有効であるとしても，同時に正しい字形の学習を妨害する要因ともなっていると考えられる。

以上，紹介したように，幼児を対象とした効果的な書字指導の方法に関する研究は数少なく，まだ十分な検討がなされているとは言いがたい現状である。

そこで本研究では，ひらがなの「読み」を獲得している幼児を対象として，正しい字形や筆順を学習させる指導方法のうち，どのような指導方法が効果的であるるかを実験的に検討する。

方　法

実験計画　５×３の要因計画が用いられた。第１の要因は群（統制群と実験群Ⅰ～Ⅳ）であり，第２の要因は書字基準（字形正答，筆順正答，完全正答）である。

被験者　被験者は奈良市立西大寺北幼稚園と私立奈良保育専門学院付属幼稚園の園児合計60名（男児26名，女児34名）であった。被験者の年齢範囲は5歳2か月から6歳2か月で，平均年齢は5歳8か月であった。

材料　国立国語研究所の行なった読み書き水準調査（1972）を参考にして，文字の難易度がかたよらないように「の」「た」「さ」「わ」「ね」「げ」の6文字を「ひらがな読み書き調査」に用いた。図1に示されているように読み調査には，17.3×12cm の白色のカードに3文字ずつ，ひらがなが黒色で書かれ，書き調査には，25.7cm ×18.2cm の白色のカードに，左側には絵が無彩色で書かれ，右側にはそれに該当する語頭文字を書くための空白のあるものがそれぞれ使われた。「ロシア文字書き検査」には，図2に示した筆記体の5文字を用いた。図2に示されているように，17.3cm×12cm の白色カードに黒色でロシア文字が1字書かれたものを手本として用い，実験群Ⅰでは，それに筆順番号と矢印のついたもの，実験群Ⅲでは，文字自体が点線でそれに筆順番号と矢印のついたものがそれぞれ用いられた。

手続き　実験は，被験者の所属する幼稚園で個別に行なわれた。まず，ひらがな読み書き調査が行なわれ，その後でロシア文字書き検査が行なわれた。なお，「ロシア文字」を用いたのは，「ひらがな」では，被験者による文字学習の差異が結果に影響すると考えられたからである。

(1)ひらがな読み書き調査　被験者に氏名，年齢などを尋ねてから，国立国語研究所の行なった調査とほぼ同じ手続きでひらがなの読み書き調査を実施した。

(2)文字書き検査　各群の被験者に対して，図3に示したそれぞれの指導手続きに従って，「ロシア文字」の「書き」の指導を1回実施した。各群への教示は次のとおりである。

“これから，一緒に字の勉強をしましょう。”

実験群Ⅰ

“ここに字を書く順番と矢印が書いてあります。それをよく見て字を書いてください。”

実験群Ⅱ

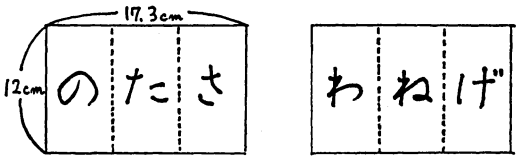
“わたしが今からこの字を書きますからよく見ていてください。あとで，○○ちゃんにも書いてもらいます。”

実験群Ⅲ

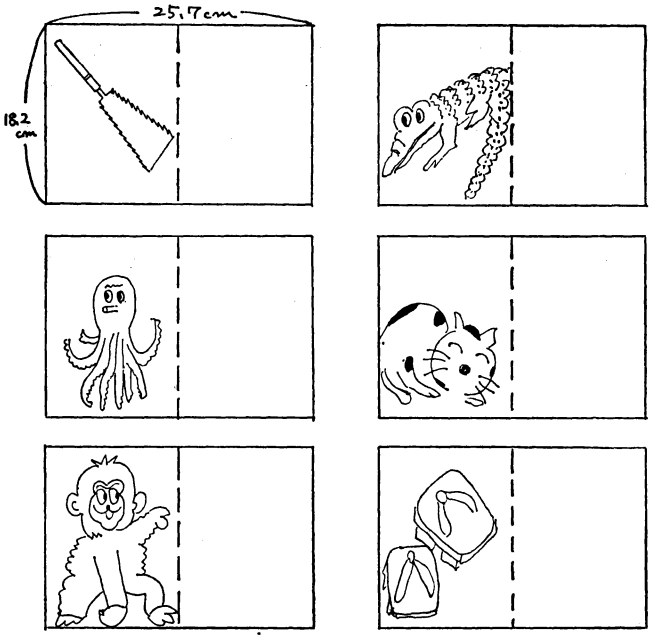
“ここに点々で字が書いてあります。書く順番と矢印をよく見てください。そして，この点々を結んでいって字を書いてください。”

実験群Ⅳ

“わたしと一緒にこの字を書きましょう。

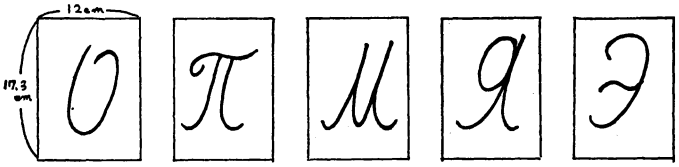


A. 読み調査用カード



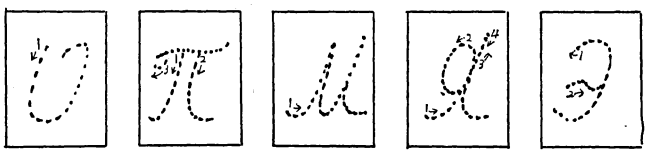
B. 書き調査用カード

図 1　読み書き調査用カード



A. 手本カード

B. 実験群Ⅰ用カード



C. 実験群Ⅲ用カード

図 2 実験用カード

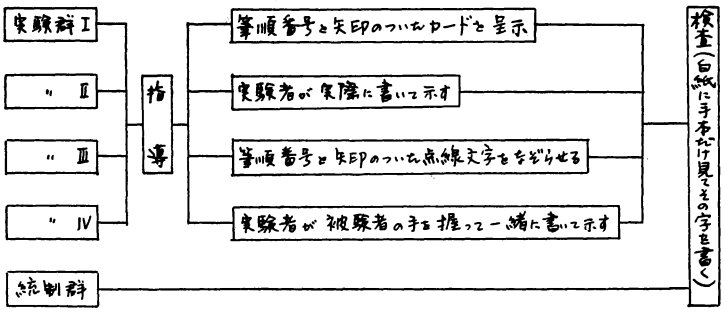


図 3 各群の文字書き検査の手続き

あとで○○ちゃんに一人で書いてもらいますよ。”

この後，全群に検査を実施した。教示は次のとおりである。

“この字（手本）を見ながら（実験群に対しては，

“では，もう一度”）この字を書いてください。”

採点法 ひらがな読み書き調査では，読み書きそれぞれの正答に対して1点を与えた。読みの正答のみで6点，書きの正答のみで6点，合計12点満点である。ロシア文字書き検査では，字形を正しく書ければ（字形正答）1点，筆順を正しく書ければ（筆順正答）1点，字形も筆順も正しく書ければ（完全正答）1点，をそれぞれ与えた。従って，各基準ごとの満点は5点である。

結　果

表1に示したように，被験者の男女数とひらがなの読み書き調査の成績がほぼ等しくなるように全員を5つの群に分けた。各群の分散の差異について検定を行なったところ，統計的な有意差は認められなかった（$F_{max}=1.17$）ので，各群は等質であるといえる。

表2は，ロシア文字書き検査の平均正答数と標準偏差とを示したものである。正答数について群を被験者間の要因，書字基準を被験者内の要因とする5×3の分散分析を行なった。その結果を示したのが表3である。すなわち，群の主効果が，$F(4.55)=5.36$ $P<.05$，書字基準の主効果が $F(2, 110)=24.39$ $P<.05$ でいずれも有意であった。交互作用においては，有意差は認められなかった。そこで主効果の検定を行なったところ，図4，図5のような結果が得られた。

最後に，ひらがなの書き調査とロシア文字の書き検査との間に相関があるか否かを調べてみたところ，表4に示したように，両者の間に有意な相関は見い出せなかった。

表 1 ひらがな読み書き調査の平均得点と標準偏差

	実験群Ⅰ	実験群Ⅱ	実験群Ⅲ	実験群Ⅳ	統制群
$\overline{X}$	8.83	8.83	8.83	8.83	8.75
SD	1.99	1.95	1.95	2.08	1.92

表 2 ロシア文字書き検査の平均正答数と標準偏差

	実験群Ⅰ	実験群Ⅱ	実験群Ⅲ	実験群Ⅳ	統制群	全 体
	$\overline{X}$ (SD)	$\overline{X}$ (SD)	$\overline{X}$ (SD)	$\overline{X}$ (SD)	$\overline{X}$ (SD)	$\overline{X}$ (SD)
字形正答	1.50 (.87)	2.33 (1.55)	1.75 (1.36)	2.58 (1.38)	.83 (.80)	1.80 (1.19)
筆順正答	2.17 (1.14)	2.42 (1.19)	2.42 (1.19)	4.00 (1.15)	1.58 (1.55)	2.52 (1.24)
完全正答	1.08 (.64)	1.42 (1.11)	1.17 (.80)	2.08 (1.26)	.67 (.75)	1.28 (.91)
全 体	1.58 (.88)	2.06 (1.28)	1.78 (1.12)	2.89 (1.26)	1.03 (1.03)	

表 3 分散分析表

	SS	df	MS	F
Bet.-Ss	240.47	59		
A (群)	67.41	4	16.85	5.35**
e (b)	173.06	55	3.15	
Within-Ss	104.33	120		
B (書字基準)	46.03	2	23.02	50.04**
A × B	7.36	8	.92	2.00
e (W)	50.94	110	.46	

** P<.01

表 4 ひらがなの書き得点とロシア文字書き得点との相関

	実験群Ⅰ	実験群Ⅱ	実験群Ⅲ	実験群Ⅳ	統制群
ひらがな書き調査の平均得点	2.83	2.83	3.00	2.83	2.83
ロシア文字検査の平均得点	1.08	1.42	1.17	2.08	.17
相関係数	.03	.01	.00	.00	.29

議 論

本実験の目的は，ひらがなの「読み」を獲得していると考えられる幼児に，文字を書くことを指導する際にどのような指導方法が効果的であるかを検討することであった。

主な結果は次のとおりである。

(1)実験群はすべて，統制群よりも成績がすぐれていた。

(2)実験群の中では，Ⅳ群が他のいずれの群よりも成績がよく，また，Ⅱ群がⅠ群に比べて成績がよかった。

(3)本実験におけるロシア文字書き検査と正答率は，筆順正答，字形正答，完全正答の順に高かった。

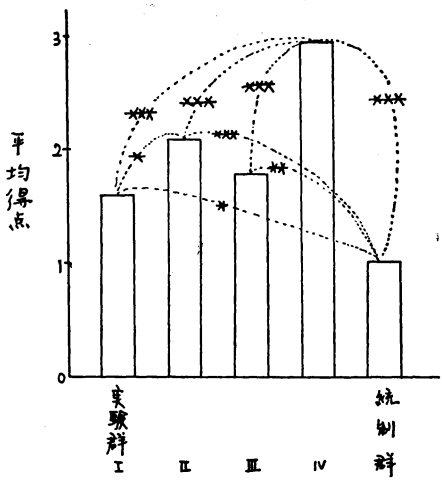
(4)本実験の結果からは，正しい字形の習得には，どの書字指導の方法がより有効であるとか，また，正しい筆順の習得には，どの書字指導の方法がより適切である，というような結果は見い出せなかった。

(5)いずれの群においても，ひらがなの書き調査における成績とロシア文字書き検査における成績間の相関は有意でなかった。

以上の結果にもとづいて，考察を加えてみよう。

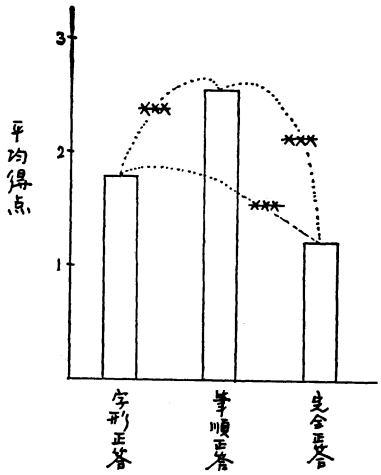
まず，結果(1)において，すべての実験群の成績が統制群の成績よりもすぐれていたという事実が明らかにされた。

本研究において，実験群の被験者には，いずれもなんらかの形（方法）で正しい筆順を知るための手がかりが与えられていた。すなわち，実験群Ⅰでは，筆順が番号と矢印で示されており，実験群Ⅱでは，被験者は，実験者が正しい筆順に従って，実際に文字を書く過程を注視できる。また，実験群Ⅲでは，筆順が番号と矢印で与えられているうえに，被験者自身これを利用して点線文字をなぞるという作業が加わっている。さらに，実験群Ⅳでは，被験者は実験者に自



* P<.05, ** P<.01, *** P<.001

図 4　各群別平均得点



*** P<.001

図 5　書写基準別平均得点

分の手を握ってもらい，正しい筆順に従って自らも実際に文字を書くという経験をしている。いっぽう，統制群では，単に字形のみが示されていて，筆順について何の手がかりも与えられていない。それゆえ，被験者は，すべて自分なりの判断に依存して，課題として求められている文字を書かねばならない。このため，主として統制群の被験者は筆順に多くの誤りをおかし，どの実験群よりも成績が低くなったものと考えられる。

次に，結果(2)については，図4に示したように，実験群Ⅲの成績と実験群Ⅰの成績の間には，統計的な有意差は認められなかったが，実験群Ⅱと実験群Ⅳの成績は，ともに実験群Ⅰの成績よりもすぐれていた。特に，実験群Ⅳの成績は，他のいずれの実験群の成績よりも有意に高く，幼児に対する本実験における文字指導の方法の中では最も効果的な方法であることが示された。

ところで，幼児に対して，正しい筆順を番号や矢印で視覚的に呈示するよりも，同時に運動感覚や触覚などの手がかりを併用させて文字を書かせたほうが，成績がよいのはなぜであろうか。

結論的に言えば，幼児は記号のもつ象徴性についての理解が乏しいうえ，さらに，眼球運動の発達が未熟であるため，課題が要求するように，文字についての視覚的探索を組織づけることが困難である。それゆえ，視覚とともに，運動感覚や触覚などの手がかりをも補足的に併用することによって，より容易に正しい文字を習得しうるのではないかと考える。

そこで，まず，筆順を示す矢印や番号の機能について考察してみよう。

文字を書く場合，一般に，筆順の矢印は「前進」を，番号は文字形成の「順序」「順番」を，それぞれ，象徴的に表わしていて，いわば，一種のシンボル（記号）とみなすことができる。年長児は，すでに矢印や番号については理解していると思われるが，経験や，学習によって，これらの記号の象徴性や，使用のルールを熟知していなければ，与えられた正しい筆順の手がかりを十分に利用しえないわけである。従って，実験群Ⅰでは，単に字形のみを呈示された統制群と同様に，被験児は自己流の誤った筆順で文字を書く機会が多かったのではないかとの推測が成り立つ。

次に，眼球運動については，近年，アイ・カメラなどが開発され，これによって読みにおける文字への走査ないし視的探索（scanning）の細部を知る可能性が開かれてきた。

朝野ほか（1972）によれば，幼児の眼球運動は年齢と

ともに活発化していくが，図形探索の軌跡の分析をおこなった結果，3歳児の探索運動では，刺激構成部分（線の角度や長さ）との対応は，まだ不十分であり，ほぼ安定してくるのは4歳後半であること，しかも，斜め方向の線の探索は5歳後半期でもまだきわめて不十分であることが示唆されている。

また，Nodine & Steuerle は，幼稚園児，小学校1年生，3年生の子どもについて，文字に対する眼球運動の特徴と異同判断との関係を発達的に調べ，(1)幼児の文字の視的探索は散漫で，冗長な停留の連続であること，(2)停留のパターンが冗長であるため，情報処理の効率が低いこと，などを明らかにしている（村田，1974）。

本実験においては，統制群には手本として字形のみが呈示されており，また，実験群Ⅰでも，字形の他に，筆順が単に矢印や数字などの記号で示されているにすぎない。それゆえ，被験者が手本と同様の文字を書くためには，視覚的な探索手がかりに頼って，各文字の示差特徴をとらえるしか有効な手段がないであろう。これに対して，実験群Ⅱ，Ⅲ，Ⅳなどでは，視覚的探索と同時に，運動感覚的あるいは触覚的手がかりを併用することによって，文字の示差特徴をより正確に把握しうるとともに，「始筆点」より「終筆点」に至る文字形成の方向や順序をも認知し，記憶していることが可能である。

山崎（1975）によれば，幼児に物の「形態」を認知させる場合，単に見せるだけでなく，手でその輪郭を追跡させたほうがより正しい認知が得られた。これは，幼児では，視覚的に物をとらえるよりも触覚を併用したほうがより正確な対象認知ができることを証拠づけた結果と言えよう。Jefferey（1958）も適切な経験（注意と運動感覚の訓練）を前訓練として与えることによって，異方位の文字間の弁別を促進しうることを示している。

結果(3)に関しては，普通，「文字が正しく」書けたか否かの判定は，(1)正しい筆順に従って，(2)正しい字形が書けたかどうかの基準に照らしてなされる。従来の研究では，(1)筆順も字形も正しい場合（完全正答）を正答とするか，あるいは，(2)筆順の誤りは無視して字形が正しく形成されている場合（字形正答）を正答とするかのいずれかが判定基準に採用されている（たとえば，国立国語研究所，1972）。このような採点法に従えば，筆順のみ正しく書けても字形が正しくない者はすべて誤りとされたり，字形さえ正しければ，誤った筆順は問題にされないなどの不都合が生じてくる。

本研究では，幼児の書字能力や書字学習のプロセスを分析するために，(1)筆順は正しいが字形は誤っている者，(2)筆順は誤りだが字形は正しい者，(3)筆順も字形も正しい者について別々に採点してみたところ，前述したように，(3)が最も少なく，ついで(2)，(1)の順であった。完全正答者が少なかった事実は，文字を書くという学習が，幼児にとっては，かなり困難な課題であることを示している。また，字形正答者より筆順正答者のほうが多かった事実は，幼児の手（指）の運動機能の未発達などの要因が考慮されるべきであるが，指導方法いかんによっては，幼児に正しい筆順を習得させうる可能性のあることを示唆していると言えよう。

結果(4)については，本実験では，指導法と書字基準との交互作用は有意でなかったことから，前述したごとく，或る一つの書字指導の方法が正しい字形（または筆順）の習得により効果的である，というような結果は得られなかった。特に，最初の予想では，実験群Ⅲは，すでに点線で形成されている文字の字形を視覚的にとらえ，しかも，これ（点線で形成されている文字）をなぞることによって，より確実に与えられた文字の字形を学習しうるので，この指導法で指導されれば，字形正答者が最も多くなるのではないか，と考えられたが，結果は，そのようにはならなかった。

Hirsch & Niedermeyer（1973）の実験において，被験者が刺激文字の点線部分が漸減していくところをなぞる（faded tracing）ほうが，模写（copying）するよりも有意に成績が悪かった理由として，被験児がなぞり書きの意味を十分に理解せずに，勝手に作業したことなどをあげている。本実験においても，点を次々と結んでいけば，一つの形をもった文字を完成できるわけであるが，この

ような部分と全体との関係を被験児が正しく理解できないままに，「tracing」してしまったので，有効な「字形」の練習となりえなかったのではないかと考えられる。

結果(5)については，本実験におけるひらがな書き調査で高い（または低い）得点をとった者が，ロシア文字書き検査では，必ずしも高い（または低い）得点をとっていないことを示している。この結果は，新しく文字を学習する際には，現在習得しているひらがな書き能力のいかんにかかわらず，適切な書字指導がなされれば，よい成績が得られ，逆に，指導が不適切であれば，現在保持しているひらがな書き能力を有効に発揮しえないことを示唆していると考える。

要約と結論

本研究の目的は，ひらがなの「読み」を獲得している幼児を対象として，正しい字形や筆順を学習させる指導方法のうち，どのような指導方法が効果的であるかを実験的に検討することであった。

被験者は，幼稚園年長児，男児26名，女児34名，計60名である。材料は，国立国語研究所の行なった読み書き水準調査（1972）を参考にした6文字のひらがな調査用カード，および，「ロシア文字書き検査」として5文字の手本カードとそれぞれの実験群用カードが用いられた。実験は個別に行なわれた。まず「ひらがな読み書き調査」が実施され，その結果にもとづいて，被験者は各得点がほぼ同じになるように実験群4群と統制群に分けられた。次に，実験群に対して，それぞれの指導手続き（実験群Ⅰ：筆順番号と矢印のついたカードを呈示，実験群Ⅱ：実験者が実際に書いて示す，実験群Ⅲ：筆順番号と矢印のついた点線文字をなぞらせる，実験群Ⅳ：実験者が被験者の手を握って一緒に書いて示す）に従って「ロシア文字の書き」の指導が1回行なわれた。この後，全群に検査を実施した。

本研究の主な結果は次のとおりであった。(1)幼児に正しい文字を習得させるためには，単に，字形のみを示して文字を書かせるよりも，字形とともに筆順をも示して文字を書かせるほうがより効果的であった。(2)幼児に正しい筆順を習得させるためには，単に，番号や矢印で筆順を視覚的に呈示するよりも，同時に，運動感覚や触覚などの手がかりを併用して文字を書くことを学習させたほうがより効果的であった。(3)本実験におけるロシア文字書き検査の正答率は，筆順正答，字形正答，完全正答の順に高かった。(4)正しい字形（筆順）の習得に有効であるような特定の書字指導の方法は見い出せなかった。(5)いずれの群においても，ひらがなの書き調査における成績とロシア文字書き検査における成績との相関は有意でなかった。

引用文献

天野清，1970　語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習　教育心理学研究，18，76–89

朝野浩・野口伸一郎・野村庄吾，1972　眼球運動をとおしてみた認知の発達とその障害　日本教育心理学会第14回総会発表論文集，400–405

浜崎幸夫・登根健之助，1974(a)　園児に対するひらがな文字の一斉指導法　日本教育心理学会第16回総会発表論文集，440–441

浜崎幸夫・登根健之助，1974(b)　園児に対するひらがな文字の一斉指導法　関西心理学会第86回大会発表論文集，32–33

浜崎幸夫・登根健之助，1975(a)　園児に対するひらがな文字の一斉指導法　近畿大学教育研究所紀要　23–30

浜崎幸夫・登根健之助，1975(b)　園児に対するひらがな文字の一斉指導法　日本教育心理学会第17回総会発表論文集，208–209

浜崎幸夫・登根健之助，1976(a)　園児に対するひらがな文字の一斉指導法　日本教育心理学会第18回総会発表論文集，272–273

浜崎幸夫・登根健之助，1976(b)　園児に対するひらがな文字の一斉指導法　関西心理学会第88大会発表論

文集, 55

Hirsch, E. & Niedermeyer, F. C., 1973 The effects of tracing prompts and discrimination training on kindergarten handwriting performance. *The Journal of Educational Research*, 67, 81-86

Jefferey, W. E., 1958 Variables in early discrimination learning. Motor responses in training a left-right discrimination. *Child Development*, 29, 269-275

国立国語研究所, 1972 幼児の読み書き能力, 東京書籍

丸山千秋, 1976 手の活動とこころの発達 現代幼児教育, 7, 8-10

村田孝次, 1974 幼児の書きことば 培風館

佐藤もと子, 1974 幼稚園児の書字能力について 日本教育心理学会第16回総会発表論文集, 182-183

Staats, W., 1968 *Learning, language and cognition.* Holt, Rinehart and Winston, inc.

須田清, 1967 かな文字の教え方 麦書房

山崎愛世, 1975 触覚による図形認知と手による輪郭の追跡行動 教育心理学研究, 23, 180-187

横地清, 1971 幼年期の思考 誠文堂新光社

SUMMARY

The purpose of the present study was to examine the effects of different training methods of hand-written letter formation by kindergarten children.

Sixty kindergartners (mean age 5:8) were assigned to five homogeneous treatment groups on the basis of their scores in reading and writing tests of the Japanese cursive syllabary (hiragana).

The subjects assigned to Group I were presented the five Russian letters one by one as the sample letters. Each letter had numbers and arrows which indicated the order and the direction of correct writing. The subjects were instructed to write each letter beside the corresponding sample. In group II the subjects were required only to look at the experimenter's handwriting of the five letters. In Group III the subjects were presented the five letters written with dotted lines and with numbers and arrows and were instructed to trace each letter as indicated by the numbers and arrows. In Group IV the experimenter grasped the subject's hand and they wrote the letters together. The subjects assigned to the Control group were not given any practice in handwriting. After these treatments, the subjects were presented the same five Russian letters written with solid lines with no numbers or arrows as sample letters and were required to write each letter beside the sample.

The letters written by the subjects were scored according to the following three criteria : (a) the form of letter, (b) the order of writing, and (c) the form plus the order. The means and the SDs for the three criteria are shown in Table I. The main results obtained were as follows : (1) the performances of all treatment groups were significantly better than that of the Control group ; (2) among the four treatment groups, the subjects in Group IV performed better than those in the other groups ; (3) the performance of Group II was significantly better than that of Group I ; (4) the pooled mean score in the order of writing was significantly higher than those in the other criteria ; and (5) there was no significant correlation between performance in reading and writing of the Japanese cursive syllabary and that in the formation of Russian letters.

会　　報

常任理事会（1977年4月4日）

出席　望月会長　岡本副会長　倉沢　阪本　福沢　増田　湊　室伏各常任理事　有沢事務局幹事

欠席　滑川常任理事

1.　読書科学刊行の件

室伏編集長より以下のような進行状況であることが報告された。20巻1号（1976年6月30日付）は初校完了，2号（9月30日付）と3号（12月30日付）は現在印刷中。4号（1977年3月31日付）は編集して印刷所に入れる段階である。

2.　第21回研究大会の件

7月28日（木）29日（金）の2日間，東京都立教育研究所で行われる本年度の大会の骨子は，つぎのように決定した。

(イ)　大会テーマ　「ゆとりある教育と読書」

(ロ)　講　　演　日時　7月29日

講師　野地潤家氏

(ハ)　シンポジウム・テーマ「読みの教育における理解と表現」

3.　その他

(イ)　ＩＲＡマイアミビーチ大会（5月）には7名の代表団を送る予定であることが阪本事務局長より明らかにされた。代表団氏名（順不同・敬称略）　滑川道夫　倉沢栄吉　金英子　阪本敬彦　石原敏道　石原康子　倉沢佐紀子。阪本事務局長は5月5日のシンポジウム「Beginning Reading around the World（世界における入門期の読み）」に日本代表として参加の予定。なお代表団は4月28日出発，マイアミビーチ大会のあとアメリカ各地でＩＲＡ会員との研究協議を行い，5月中旬帰国の予定。

公開研究会（5月21日）

午後3時より東京教育大学Ｅ館156号室で開催。講師ジョン・メリット氏（英・オープン大学），司会と通訳阪本敬彦事務局長，主題「高度の理解をめざす読みの指導」　研究会に引きつづき瀬戸内（茗荷谷駅前）にてレセプションを行った。

常任理事会（6月4日）

出席　望月会長　倉沢　阪本　福沢　滑川　湊　室伏各常任理事　有沢事務局幹事

欠席　岡本副会長　増田常任理事

1.　読書科学の件

(イ)　機関誌発行について次のように室伏編集長より報告があった。

20巻1号（1976年6月30日付）は10か月遅れて5月はじめ発送完了。

20巻2号（1976年9月30日付）は責了となり，まもなく刊行の予定。

20巻3号（1976年12月30日付）は現在印刷中。

20巻4号（1977年3月30日付）は原稿を今月締切として編集を開始する。

2.　選挙に関する件

望月会長の指名により室伏（長），有沢，阪本，増田湊，室伏の各氏で選挙管理委員会を構成することが了承された。

3.　読書科学賞の件

望月会長の委嘱によって選考委員会を構成する時期になっているので，事務局長提案により会長・副会長，常任理事全員をもって委員会を組織することが了承された。

4.　事務局幹事委嘱の件

(イ)　海外からの通信事務を処理するため，倉沢佐紀子氏に事務局幹事をお願いすることが了承された。

公開研究会（6月25日）

午後3時より東京教育大学Ｅ館156号室で開催。講

師岡田明理事。司会阪本敬彦事務局長。主題「読みのモデルとその指導」

常任理事会（6月25日）

出席　岡本副会長　阪本　増田　室伏各常任理事　有沢事務局幹事

欠席　望月会長　倉沢　滑川　福沢　湊各常任理事

1.　読書科学発行の件

20巻2号（1976年9月30日付）は6月18日，8か月半遅れて発送を完了，20巻3号（1976年12月30日付）は現在印刷中，20巻4号（1976年3月30日付）は，今月末を締切として編集している。

以上のように室伏編集長より報告があった。

2.　学会誌展示会の件

日本学会事務センター主催の学会誌展示会が9月～12月全国各地で行われるので，1号あたり20部送付してほしいとの依頼がきていることが阪本事務局長より明らかにされた。協議の結果これに応ずることに決定した。

3.　日本図書の海外紹介の件

この目的のため，1975年，1976年に出版された図書を推薦してほしいとの依頼が出版文化国際交流会よりきていることが阪本事務局長より報告され，次の図書を推薦することに決定した。

阪本一郎『絵本の研究』『私の読書学遍歴』

福沢周亮『漢字の読字学習』

3.　ジョン・メリット氏受け入れの件

英国読書学会（UKRA）元会長・オープン大学教授ジョン・メリット氏の受け入れについて，5月26日（木）武蔵野第五小学校を訪問，授業を参観し，川端律子会員が受け入れを行ない，阪本事務局長，倉沢(佐)事務局幹事が同行し，通訳にあたった。以上のような報告が阪本事務局長よりなされた。

公開研究会（7月9日）

午後3時より東京教育大学E館273号室で開催。講師中山渡氏(港区立高松中学校長)，司会湊吉正常任理事，主題「新教育課程と読書」

常任理事会（7月9日）

出席　岡本副会長　阪本　増田　湊　室伏各常任理事　有沢事務局幹事

欠席　望月会長　倉沢　滑川　福沢各常任理事

1.　読書科学刊行の件

20巻4号（1977年3月30日付）は編集中，続いて21巻1号の編集に着手している段階である。

以上のように室伏編集長より報告があった。

2.　読書科学賞の件

本年度の読書科学賞は福沢周亮氏の漢字の読みを中心とした研究業績に対して贈ることに決定した。

研究奨励賞は，首藤久義氏「読みの学習と教育」(読書科学19巻3号）を賞の対象とすることに決定した。

3.　第21回研究大会準備委員の委嘱について会長，副会長，常任理事全員のほかに，倉沢佐紀子，桑原隆，新名主健一，高木和子の4氏を委嘱し，準備委員会を構成することに決定した。

4.　決算報告，予算案について

昭和51年度決算報告ならびに昭和52年度予算案の説明が阪本事務局長よりなされ，これを了承した。(総会の項参照)

5.　会則改正について

現行の学会費2,500円では活動に支障をきたす恐れがあるため，1,000円上げて，年額3,500円の会費としたいとの提案が阪本事務局長よりなされ，審議の結果これを了承した。

第21回大会準備委員会（7月27日）

出席　望月会長　岡本副会長　阪本　滑川　福沢　増田各常任理事　有沢　倉沢(佐)　桑原　新名主　高木各委員

欠席　倉沢　湊　室伏各常任理事

(1)　大会の役割分担を決定し，会場の準備を行なった。

昭和52年度理事会（7月28日）

出席　望月会長　岡本副会長　阪本　滑川　福沢　増田各常任理事　出雲路　大村　岡田　尾原　高木各理事　山本監事　有沢事務局幹事　阪本名

誉会長

欠席　井上　倉沢　湊　室伏　輿水　野地　深川　椋村石各理事　平沢監事

議事　下記の総会の議事と同じ。いずれも提案または報告の通り可決した。

日本読書学会昭和52年度総会（7月28日）

Ⅰ　議長選出　　増田信一常任理事進行係となり，尾原淳夫理事を議長に選出。

Ⅱ　会長あいさつ　　望月久貴会長

Ⅲ　議事

(1)　昭和51年度事業報告　　岡本奎六副会長

(2)　昭和51年度決算報告　　阪本敬彦常任理事

(3)　監査報告　　山本晴雄監事

(4)　昭和52年度事業計画案　岡本奎六副会長

(5)　昭和52年度予算案　　阪本敬彦常任理事

(6)　会則改正案　　阪本敬彦常任理事

第18条　旧　会費は当分の間年額2,500円とし……

新　会費は当分の間年額3,500円とし……

以上の報告・提案を原案通り可決した。

Ⅳ　第11回読書科学賞授賞式

(1)　選考報告　　岡本奎六副会長

(2)　授　　賞　　望月久貴会長

第11回読書科学賞

読書科学賞　　福沢周亮殿

あなたは教科心理学の立場から読みの教育の諸問題を研究され，特に語彙論に基礎を置く漢字の読字学習の研究を通して読書の科学的研究を深められました。また足利国語教育研究会を主宰し指導の実践にも貢献されました。その業績に対して本会所定の読書科学賞を贈りこれを賞します。

昭和52年7月28日

日本読書学会

会長　望月　久貴

読書科学研究奨励賞　　首藤久義殿

あなたは本学会機関誌「読書科学」第73号に「読みの学習と教育」を発表されました。この論文は読書の科学的研究の今後に寄与するところ大なるものがあります。その業績に対して本会所定の読書科学研究奨励賞を贈りこれを賞します。

昭和52年7月28日

日本読書学会

会長　望月　久貴

日本読書学会昭和51年度決算

収　入	3,010,528
内　訳	
くりこし金	25,440
会　　費	1,091,625
賛助会費	1,380,000
売上金	509,700
利　　子	3,763
支　出	2,813,655
内　訳	
機関誌出版配布費	708,715
人件費謝金	525,000
通信費交通費	336,003
印刷費消耗品費	134,360
本部運営費	126,275
公開研究会費	110,193
第20回研究大会兼第1回東京国際読書会議補助金	483,669
日本読書学会通信出版配布費	180,069
国際活動費	209,371
差　引	196,873

第20回研究大会兼第1回東京国際読書会議決算

収　入	1,350,669
内　訳	
参会費	602,000
懇親会費	259,000
資料集売上金	6,000
学会本部より補助	483,669
支　出	1,350,669
内　訳	

案内印刷費	50,000
プログラム印刷費	90,000
資料集印刷費	256,500
その他印刷費	36,788
送　　料	71,610
ほん訳通信費	87,000
アルバイト費	28,000
懇親会支払	496,200
理事会費	38,430
会合費弁当代	21,390
交通費運搬費	15,645
文具消耗品費	43,500
準備委員会費	32,296
コンパニオン費	20,200
宿泊費	28,110
看板費	35,000

52年度予算

収入	3,080,873
内訳	
くりこし金	196,873
会　　費	1,250,000
賛助会費	1,380,000
売上金	250,000
利　　子	4,000
支出	3,080,873
内訳	
機関誌出版配布費	1,750,000
人件費謝金	550,000
通信費交通費	150,000
印刷費消耗品費	100,000
本部運営費	100,000
公開研究会費	100,000
第21回大会補助金	100,000
日本読書学会通信出版配布費	100,000
国際活動費	130,000
雑　　費	873

日本読書学会第21回研究大会

主　催　日本読書学会

後　援　文部省・東京都教育委員会

と　き　7月28日(木)～29日(金)　2日間

ところ　東京都立教育研究所

主　題　ゆとりある教育と読書

7月28日（木）

10：30—12：00　〔講　堂〕

分科会　読書指導の研究

司会　甲南大学　尾原淳夫

発表　読書感想能力の発達

東京学芸大学附属大泉中学校　増田信一

読書力を高めるために集団指導と個別指導をどのように進めるか

東京都府中市立府中第六小学校　皆川和子

10：30—12：00　〔第4研修室〕

分科会　読みの心理学的研究

司会　山形大学　高木和子

発表　弱視児の読みについて

筑波大学　岡田　明

言語化・文章化に関する一考察

——「よみ」と関連させて——

筑波大学　福沢周亮

13：30—14：30　〔講　堂〕

総　会

14：30—16：30　〔講　堂〕

シンポジウム

「読みの教育における理解と表現」

司　会　創価大学　望月久貴

発言者　東京成徳短期大学　滑川道夫

成城大学　岡本奎六

東京都大田区立石川台中学校　大村はま

大阪市教育研究所　岩坪昭子

17：00—19：00　〔みやこ荘〕

懇親会

7月29日（金）

10：00—12：00　〔講　堂〕

分科会　幼児と絵本に関する研究

司会　野間教育研究所　阪 本 敬 彦

幼児の発達に応じた集団場面における絵本指導

——幼稚園保育所における一仮説——

公立幼稚園絵本研究グループ　比留間 一 成

○山 口 隆 子

○佐 瀬 スミ子

幼稚園児における絵本の興味の実験的分析

野間教育研究所　阪 本 敬 彦

山形大学　○高 木 和 子

10：00—11：30　〔第4研修室〕

分科会　読みに関する歴史的研究

司会　創価大学　山 本 晴 雄

発表　読み書き教育に関する歴史研究

——入門期かな文字指導の諸方式——

秋田大学　首 藤 久 義

雑誌「教育大阪」に見る児童読み物20年小史

大阪市教育研究所　岩 坪 昭 子

14：00—16：00　〔講　堂〕

講　演

「新教育課程と読書」

講師　広島大学　野 地 潤 家

司会　創価大学　望 月 久 貴

公開研究会（9月24日）

午後3時より東京教育大学E館156号室で開催。講師アン・ヘリング氏（法政大学），司会岡本奎六副会長。主題「私の見た日本児童文学」

常任理事会（9月24日）

1. 読書科学刊行の件

20巻3号（77号，51年12月30日付）は，約9か月遅れて9月22日発送を完了。4号は現在印刷中，21巻1号は夏の大会を内容として原稿を整理中である。室伏編集長欠席のため，以上のような報告が阪本，増田各常任理事よりなされた。

2. 公開研究会大阪大会の件

大阪大会を11月5日か10月29日に行なうよう計画中であることが増田常任理事より報告された。この会に派遣する講師として望月会長，増田常任理事にお願いすることに決定した。

3. 役員改選の件

岡本副理事長（来年度理事長）が任期中に海外出張されるため，後任について審議した結果，会則にもとづき新副理事長が理事長の職務を代行することで一致した。

4. 第7回世界読書会議の件

以下のような概要であることが阪本事務局長より報告された。

(イ)期日，場所　1978年8月1日～3日　ハンブルグ市

(ロ)主題　Reading : Liberator of Humankind

(ハ)日本からの発表者

日本読書学会を通じての申し込み者　滑川道夫氏，倉沢栄吉氏，村石昭三氏，福沢周亮氏，出雲路猛氏，高木和子氏

海外のグループを通じての申し込み者　阪本敬彦氏

5. 世界読書会議　日本代表団ツアー編成の件

3種類のコースを計画していることが阪本事務局長より報告された。

6. UKRA（英国読書学会）年次大会の件

1978年7月24日(月)～28日(金)までイギリス，ノースハンプトンで開催される。日本からの代表団を歓迎し，セッション一室を提供する用意がある旨連絡が入った。以上のように阪本事務局から報告があった。

Vol. 21, No. 1, 2 June, 1978

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Hisataka Mochizuki **President-elect:** Keiroku Okamoto

EDITORS

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

CONTENTS

Original Articles

Verbal encoding of poor readers in recognition tasks ……*SAITO, Toshiko*…… 1

Effects of training methods on letter formation ……*IMAI, Yasuchika & MORIOKA, Yuko*……14

Official Notes ……23

Directory of the Japan Reading Association ……28

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined-number issue) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone concerned with reading. Annual membership dues of U. S. $10.00 include a subscription to THE SCIENCE OF READING. Please send all correspondence and membership applications to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Noma-ken, Kodansha, 2-12-21 Otowa, Bunkyo, Tokyo, Japan.

第21巻 第1, 2号

＜通巻 第79・80号＞

昭和53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

昭和五十三年六月三十日 発行（年四回発行）