ISSN 0387-284 X

読書科学

第37巻 第4号（通巻 第 146 号）平成5年12月1日 発 行（季刊）

教授方略としての漫画の効果　村田夏子

幼児の読字学習における指導法の検討　平井誠也・清水明子

書くことと語ること　高橋登・杉岡津岐子

成績上位者群と下位者群から見た作品の捉え方の特徴　田中勝

読みの認知・感情・自動化　ドナルド・レトン

146

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

教授方略としての漫画の効果　お茶の水女子大学　村田　夏子　127

幼児の読字学習における指導法の検討
——象形字の学習における絵の呈示効果——
広島大学　平　井　誠　也
長崎市立南陽小学校　清　水　明　子　137

書くことと語ること
——表現手段の違いが物語の再生に与える影響について——
大阪教育大学　高　橋　　登
京都文教短期大学　杉　岡　津岐子　148

授業報告

成績上位者群と下位者群から見た作品の捉え方の特徴
——国語科は生徒の何を評価しているか——
神戸市立神港高等学校　田　中　　勝　154

講演記録

読みの認知・感情・自動化　ハワイ大学名誉教授　ドナルド・レトン　163
松山大学　玉　岡　賀津雄（訳）

日本読書学会役員（1993年4月1日～1996年3月31日）

会　長（理事長）	佐藤　泰正				
副会長（副理事長）	福沢　周亮				
常任理事	桑原　隆	阪本　敬彦	鳴島　甫	湊　吉正	村石　昭三
理　事	有沢俊太郎	井上　尚美	今井　靖親	大村　はま	岡田　明
	倉澤　栄吉	高木　和子	田近　洵一	徳田　克己	野地　潤家
	塙　和明	増田　信一	横山　範子		
監　事	平沢　薫	山本　晴雄			
常任編集委員	鳴島　甫（編集委員長）				
	池田　進一	井上　尚美	桑原　隆	阪本　敬彦	徳田　克己
	James M. Furukawa		Donald A. Leton		
編集委員	有沢俊太郎	石原　敏道	今井　靖親	内田　伸子	江連　隆
	大城　宜武	大西　道雄	岡田　明	北尾　倫彦	後藤　惣一
	後藤　恒充	小林　國雄	鹿内　信善	首藤　久義	高木　和子
	田中　敏	藤田　正春	村井万理子	村石　昭三	望月　善次
	山田　純	萬屋　秀雄			

The Science of Reading, Vol.37, No. 4 (1993)

教授方略としての漫画の効果*

お茶の水女子大学　村　田　夏　子**

問　題

最近，初心者や子どもを対象に，漫画による入門書や学習漫画などがいろいろと出版されている（大人の入門書としては，『マンガ日本経済入門』全4巻　1986—87，日本経済新聞社；子ども向けとしては，『日本の歴史』全16巻　1982，学習研究社；『世界の歴史』全16巻　1986—87，集英社など，多数）。学習材料を漫画仕立てにすることは，実際に初心者の学習にどのような効果を持つのであろうか。

これまで漫画についてなされた研究は，子どもの好む漫画の内容分析や評価（磯貝・福富，1977），漫画を読むことの是非についての議論（例えば，渡部，1973；海老原，1973など）といったものがある。また，所沢ら(1985)は，漫画の持つ情報伝達メディアとしての独特の性質を鑑みて，読解過程そのものについてアプローチを試みている。さらに，メディアとしての漫画を問題にした研究としては，漫画の表現に用いられる独特の記号の効果を測定した宮本（1990）などがある。

阪本（1964）は，学習漫画には次のような利点があると述べている。まず，文章と比較して視覚的に有利な点である。漫画は既成のイメージを視覚的に提供するため，抽象的なことばからイメージを形成する読み手の負担を軽減することになり，単なる言語的な呈示よりわかりやすいとしている。これは漫画の絵の部分が持つ効果であるが，情報を絵に描き表すことばかりでなく，逆に描かないでおくこともわかりやすいテキストを作る手段となるのではないか。例えば，写真は細部まで正確に対象を再現することができるが，重要な部分もそうでない部分も区別なく一様に再現するため，不必要な細部も含まれ，かえってその読み取り処理は煩雑なものになる。その点，絵や図なら描き表す情報を取捨選択することができ，不必要な部分を省略することができる。阪本が漫画の利点として2番目に挙げているのはこの点であり，重要な部分を絵によって強調し，そうでない部分を省略することにより，要約的な呈示をすることができるので，大要を理解させるのに適していると述べている。しかし，教授効果についての実証的研究はまだなされていない。そこで本研究の目的は，漫画が初心者の学習効果を高めるかどうかについて，実証的な知見を得ることである。文章理解についての知見からは漫画の学習に及ぼす効果について示唆が得られる。

要約的にテキストの内容を推測させるような情報が，関連する既有知識を活性化して理解を促進することは，先行研究によって明らかになっている。例えばBransford & Johnson（1973）やPompi & Lachman（1969），Dooling & Lachman（1971）などは，タイトルや主題が理解を促進することを示した。また，主人公の行動目標を与えることによって幼児の物語理解が促進されることも見い出されている（内田，1983）。さらに，Bransford & Johnsonが，個々の単語はわかりやすくても全体として首尾一貫性のない破格な文章が挿絵によって容易に理解できるようになることを示したこと，一連の挿絵（丸野・高木，1979）によって幼児においても物語の理解が促進されることが見い出されていることから，挿絵も既有知識を活性化する要約的な手がかりとなることが示唆

* The effects of comic strips as a teaching strategy.
** MURATA, Natsuko (Ochanomizu University)

される。

漫画の場合，せりふと絵によってテキスト情報を表しているが，絵部分がテキスト情報のどこを対象としているかが重要な問題となる。テキスト情報の本質的部分，つまり獲得させたい知識に深く関連する事柄を対象として描いている絵は内容を要約した表現であるといえる。従って，テキストの本質的部分を対象にしている絵を伴った漫画は理解を促進するであろうという仮説（仮説1）をたてることができる。この仮説を確かめるためには，本質的な部分を描いた絵を含む漫画と，それらを取り除いた漫画を比較する必要がある。

それでは，非本質的な部分を描き表した絵には学習において積極的な役割を果たす可能性はないのであろうか。テキストの本質的部分を対象としている絵の中にも，非本質的要素は常に含まれており，非本質的な要素を全く含まない絵はあり得ない。波多野・辻・滝沢（1962）の研究はその実例となる。波多野らが，子どもに模型図を見せてその内容を第三者にことばで説明させた結果，一年生は説明にとって本質的な側面と非本質的な側面とを混同しがちで，非本質的な部分を強調した不十分な説明で満足してしまうことがあることがわかった。装置の構造と機能を説明すべき場合に，目的には無関係な属性（例えばどんな色が塗ってあるか，図上で実際何cmに描いてあるかといったこと）まで取り入れてしまう(1)。このように，模型図のような対象をできるだけ本質的部分に絞ったものでさえ非本質的な要素を完全に取り除くことは不可能なので，学習漫画では非本質的部分を排除することをめざすよりもその積極的な利用を図るほうが建設的だと思われる。図よりも非本質的要素が多いと思われる絵にはそういった利用をみることができる。昔話の絵本などには，同じ話であるのに絵が異なっている絵本が複数種類出版されていることがよくみられる（例えば，『うらしまたろう』の絵は，石倉欣二，偕成社；たんじみちお，学習研究社；宮内保行，ひかりのくに；村上幸一，ポプラ社など）。同じ主題を描くのに複数の絵があり得るということは，主題の説明という役割からいえば非本質的な部分が，同時に制約が少なく自由な解釈の許される部分であることを示していると考えられる。

さらに漫画の問題にたちかえると，漫画では各コマすべてに絵が伴っているので，模型図や挿絵とは異なり，非本質的情報を対象として描いている絵の入り込む率は高いし，逆にそこが漫画というメディアの特徴であるともいえる。従って，テキスト情報の非本質的部分を描いた絵を積極的に利用することができれば，学習漫画の効果を最大限に引き出せるのではないだろうか。

はじめに述べたように，絵にはその対象が何であれ，読み手がイメージを形成する負担を肩代わりして情報処理を効率化する効果があると思われる。言い換えれば，この特質は，視覚的イメージを効率的に形成することが好都合な場合に特に有効であるということであり，経験的に次のような例が挙げられる。複数の登場人物について，文字情報だけで紹介されるより，絵や写真などの具体的で視覚的な情報によって紹介されると，区別がつきやすく覚えやすい。また，道順などの地理，家具の配置などの位置関係も，ことばで説明されるより，地図や配置図を見るほうがわかりやすい(2)。永井（1990）は，プロの漫画家の条件として，読者がひと目見てその人物が誰であるか判断でき，区別できるように登場人物を描くことを挙げ，「特徴をデフォルメする」という漫画特有の方法もそのためにあるのだという。すなわち，漫画によって視覚的な情報を呈示することは，登場人物や背景といった状況設定に関する事柄の把握を容易にすると考えられる。

そこで本研究では非本質的部分を描いた絵の効果を調べるため，以下のふたつの工夫をした。まず，材料として，阪本によって「展示方式」とされている形式を採用した。展示方式とは，素材を経験していく人物を登場させ，その人物の行動をストーリィ化することによって連続性をもたせたものである。すなわち，テキストは「獲得させたい知識」と「登場人物の行動」の2つが統合されたものになり，前者を本質的部分，後者を非本質的部分として扱うことができて都合がよいからである。次に

非本質的な部分である登場人物の行動として,「専門家に教えてもらう」という状況を設定した。非本質的な部分を表した絵が積極的な効果を持つのならば，状況の把握が容易なので，新しい知識を獲得しようという立場に身をおきやすくなり，文章のみの材料で学習する場合と比較して学習が促進されるであろうという仮説が立てられる(仮説２)。具体的に説明すると，学習させる主題は「不動産屋の正しい選び方」であり，この主題に深く関連する各項目，例えば「宅地建物取引業者票」などを表した絵が「本質的な部分を表した絵」である。それに対して非本質的な部分とは，登場人物の行動や，その行動の背景などである。従って，登場人物が４人いること，客が不動産屋の社長の話を聞いていることといった「状況設定」を表した絵を，「非本質的な部分を表した絵」と呼ぶ。この仮説を検証するため，非本質的な部分を表した絵を伴った漫画による学習と，文章のみによる学習を比較する必要がある。

目　的

本研究では，主題の本質的な部分の絵を含む漫画（漫画条件と呼ぶ）と，本質的な部分の絵を削除して非本質的な部分のみを絵にした漫画(非本質的漫画条件)，文章のみ（文章条件）の三者を比較し，学習漫画の効果を検討するため，次のような仮説を検証することが目的である。

第一に，せりふに加えて，獲得させたい知識の本質的部分を表した絵が伴っている漫画を読んだ場合，本質的な部分が絵によって強調されているので理解が促進されるであろう。すなわち，成績が漫画＞非本質となれば，この仮説は確認される。

第二に，文章のみの材料で学習する場合と比較すると，漫画仕立てになっていれば，専門家に教わるという状況の把握が容易で，新しい知識を獲得しようという立場に身を置きやすくなり学習が促進されるであろう。このことは成績が，(漫画・非本質)＞文章となれば確かめられる。

なお，材料を作成する場合，「本質的な部分」はせりふ中でも必ず説明し，本質的な絵を削除した場合，そこが欠けることのないよう考慮した。

第１実験

方　法

獲得させたい知識の本質的な部分の絵を含んだ漫画，含まない漫画，文章のみの３種類の材料の理解を比較した。

〈被験者〉　都内の私立大学の２年生81名を，27名ずつの３群に分け，各条件にあてた。なお，材料と関連する既有知識について統制するため，事前調査により不動産業者と直接交渉した経験などのない者を選んで被験者とした。

〈材料〉　『マイホームの売買・増改築のまえに読む本』(明日香出版社)より，「不動産屋の選び方を専門家から教わる」という部分を用いた。(Table 1参照)。漫画条件の材料には，本質的な部分を描いた絵が15個含まれているが，非本質的漫画条件ではそれらを全て除いた。絵を除いた部分が不自然な印象を与えないように，せりふの話し手あるいは聞き手の絵を同書より選んで入れた。文章条件ではせりふのみを脚本形式にして用いた。

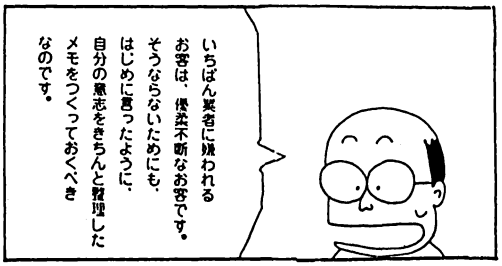
〈手続き〉　材料を読ませた後，わかったことを自由記述させ，次に理解度テストを行った。所要時間は，読むために６分，自由記述に10分であった。理解度テストは本質的な部分についてのもので，14問から成る。そのうち７問は漫画条件の材料には絵としても表されているが，非本質的漫画条件・文章条件にはせりふでしか与えられていない事柄についてのもので，残りの７問は，どの条件においてもせりふのみでしか呈示されていない事柄についてである。設問と材料の対応の例をTable 1に掲げる。

結　果

①　理解度テスト

対応する絵が漫画条件の材料にはある設問７つと，どの条件にもない設問７つを別にして採点し，条件(3)×設

Table 1 第1実験：材料と理解度テストの設問との対応例

	対応する絵のある設問	対応する絵のない設問
設問	不動産業者に嫌われるのは、（優柔不断）な客である。	（提携ローン）を扱っている不動産業者は、銀行に信用があるということである。
	対応する箇所	対応する箇所
漫画条件		（漫画条件・非本質漫画条件共通）
非本質的漫画条件		
文章条件	C：一番業者に嫌われるお客は、優柔不断なお客です。そうならないためにも、はじめにいったように、自分の意志をきちんと整理したメモを作っておくべきなのです。	C：また、その業者が提携ローンを扱ってるか否かは、信用できるかどうかの一つの目安になります。銀行に信用のない業者は、提携ローンが扱えないからです。
		（ ）内を答えさせる穴埋め問題である。

問のタイプ(2)の2要因の分散分析を行った。その結果，条件の主効果（$F(2,78)=47.951$，$p<.01$）と，設問のタイプの主効果（$F(1,78)=5.641$，$p<.05$）が有意であった。どちらのタイプの設問についても漫画条件の成績が最もよく，非本質的漫画条件，文章条件の順になっている。Newman-Keuls検定による対間比較の結果，絵のある設問については漫画＞非本質，非本質≫文章，漫画≫文章の間に有意差がみられ，絵のない設問については非本質＞文章，漫画≫文章の間に有意差がみられた（≫：$p<.01$；＞：$p<.05$）。この結果をTable 2・Fig 1に示す。また漫画条件において，対応する絵のある設問のほうがより成績がよいことから，本質的な絵がある材料は，その絵に対応する部分の理解を促進することが明らかで

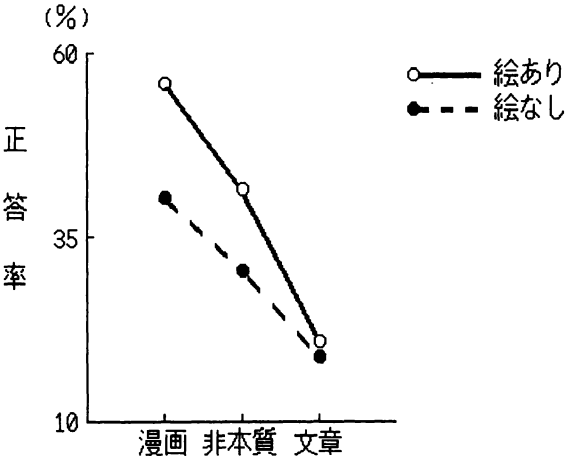


Fig. 1 第1実験：理解度テストの正答率

Table 2　第1実験：対間比較の結果

		F値（自由度）	対間検定（Newman-Keuls）		
			漫画—非本質	非本質—文章	漫画—文章
理解度テスト	絵あり	19.8(2,78)	＊	＊＊	＊＊
	絵なし	2.09(2,78)	n.s.	＊	＊＊
自由記述	内　容	43.6(2,78)	n.s.	n.s.	＊＊
	周　辺	5.09(2,78)	n.s.	＊	＊＊

漫画：漫画条件　非本質：非本質的漫画条件　文章：文章条件
＊：$p<.05$　＊＊：$p<.01$　n.s.：有意でない

ある。

② 「わかったこと」の自由記述

まず，材料のせりふ部分の47文を，基本的に句点及びクエスチョンマークまでの1文を1単位，複文，重文で分けるべきだと考えられるところは読点及びリード(…)までを1単位として，54単位に分けた。そして大学生・大学院生15名に各単位の重要度を5段階評定させ，その平均値を重要度評定値とした。評定値の分布が3群に分かれたので，各々最重要（評定値3.9以上），重要（3.7〜2.7），詳述（2.1以下）とした。

次に「わかったこと」として挙げられた項目を，「内容」（不動産屋の正しい選び方に関する本質的な情報）と「周辺」（登場人物の行動や，状況設定などに関する情報）の2種類に分け[3]，内容的に正しいもののみを，最重要3点，重要2点，詳述1点として被験者毎に集計し，条件(3)×項目の種類(2)の2要因の分散分析を行った。その結果，項目の種類の主効果（$F(1,78)=105.793$，$p<.01$）と交互作用（$F(2,78)=7.014$，$p<.01$）が有意であった。

内容に関しては漫画条件が最も多く挙げているのに対し，周辺に関しては文章条件が最も多い。同様に対間比較を行った結果，内容については，漫画≫文章の間に有意差がみられ，周辺については漫画≪文章，非本質＜文章の間に有意差がみられた。この結果をTable 2・Fig 2に示す。

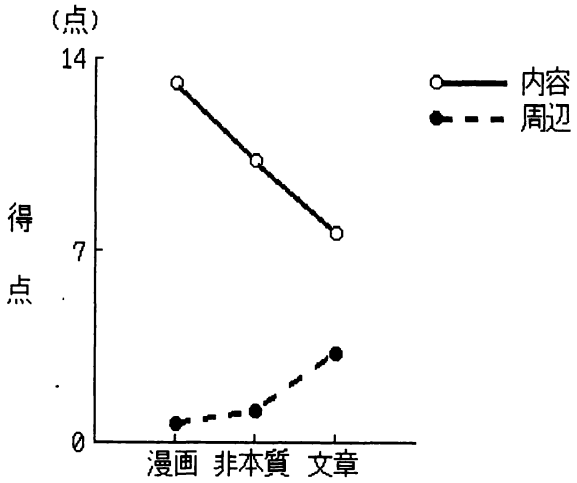


Fig. 2　第1実験：自由記述の得点

考　察

理解度テストにおいて，漫画条件では対応する絵のある設問のほうがそうでない設問より成績が良かったことと，絵のある設問は漫画条件のほうが非本質的漫画条件よりも成績がよいのに対し，絵のない設問は両者に差のないことから，本質的な部分が絵によって強調されると理解が促進されるという第一の仮説は検証された。

次に，「わかったこと」として挙げられた項目について，内容に関しては漫画条件が最も多いのに対し，周辺に関しては文章条件が最も多いという結果より，漫画では一見して状況設定がわかるのに対し，文章を読む場合はまず状況設定についての内的枠組みを自分で構成しなくてはならず，その分負担が増して内容の理解が劣ると思われる。また，設問の正答率が文章条件より非本質的漫画条件及び漫画条件のほうが高いことと併せて，第二の仮説は検証された。関連する絵のない設問の正答率が，

漫画条件・非本質的漫画条件共に文章条件よりよいという結果からも，漫画による学習の効果は「本質的な事柄が，対応する絵によって強調されるので理解・記憶しやすい」という直接的なものばかりではなく，周辺的な情報を絵にすることも学習に積極的な役割を果たすことが示唆される。

これらの結果を総合すると，漫画条件の材料には状況設定という周辺的な情報と本質的な部分とを表した絵が両方とも伴っているため，状況の把握が容易になる上に本質的な部分が強調されるので，3条件のうち最も理解が促進されることが明らかになった。

以上より，漫画を学習に効果的に使うには，本質的な部分を絵にして強調するということと，状況を巧みに設定するということの二つが大切であると示唆される。

第2実験

上記の結果を追認するため，第1実験に使用した『マイホームの売買・増改築のまえに読む本』から別の箇所を材料に用いた実験を行った。

方　法

〈被験者〉　都内の私立大学の2年生72名を，24名ずつの3群に分け，各条件にあてた。

〈材料〉　『マイホームの売買・増改築のまえに読む本』から「マンションの選び方」の部分を用いて，第1実験と同様に3条件の材料を用意した。

〈手続き〉　第1実験と同様に実施した。

結　果

第1実験に準じて分析を行った。

①　理解度テスト

第1実験と同様に，条件の主効果（$F(2,69)=10.876$, $p<.01$）と，設問のタイプの主効果（$F(1,69)=197.812$, $p<.01$）が有意であり，どちらのタイプの設問についても漫画条件の成績が最もよく，非本質的漫画条件，文章条件の順になっていた。対間比較の結果，絵のある設問については漫画≫非本質，漫画≫文章の間に有意差がみられ，絵のない設問については漫画＞文章の間に有意差がみられた（≫：$p<.01$；＞：$p<.05$）。

②　「わかったこと」の自由記述

第1実験と同様に，項目の種類の主効果（$F(1,69)=679.649$, $p<.01$）と交互作用（$F(2,69)=20.288$, $p<.01$）が有意であり，内容に関しては漫画条件が最も多く挙げているのに対し，周辺に関しては文章条件が最も多かった。また，ここでは条件の主効果にも有意差がみられた（$F(2.69)=4.521$, $p<.05$）。対間比較を行った結果，内容については，漫画≫非本質，漫画≫文章の間に有意差がみられ，周辺については非本質＜文章，漫画＜文章の間に有意差がみられた。

このように，第1実験の結果が追認された。

第1実験と第2実験では，文章条件の材料として漫画のせりふ部分をそのまま使用したため，文章としては不自然なものであった可能性がある。すなわちこの文章は漫画のせりふとしては適切であるとしても，独立したテキストとして成立しうるかどうかは問題である。そこで文章条件について検討するために，第3実験を行うこととした。

第3実験

漫画をそれと同等の文章テキストに変換するには，いくつかの方法が考えられる。第1実験では，漫画に含まれる文章はせりふ部分であることに着目して脚本の形式を採用した。しかし漫画では，せりふの話し手が同じコマに絵によって明記されることも多いのに対して，脚本では複数の登場人物のうち誰がそのせりふを話しているのかという関係がわかりにくく，その点を改良すべきであると思われる。まず，誰がそのせりふを話しているのかという関係を明示するために，話し手によってせりふの紙上での位置を書き分けるという方法がある。また，登場人物が複数いるために，話し手とせりふの対応の把握が困難になっているとすると，話し手をひとりに統一して散文の形にするということも考えられる。さらに，初心者の入門的学習であるという目的から考え，マニュアルという形式も採用することができよう。

そこで，第3実験では脚本条件に位置，ストーリィ，マニュアルを加えた4つの条件を用意し，それらを比較検討する。

方　法

脚本・位置・ストーリィ・マニュアルの4種類の形式の材料の理解を比較した。

〈被験者〉　都内の私立大学の2年生108名を，27名ずつの4群に分け，各条件にあてた。

〈材料〉　以下の4条件を用意した。

①　脚本　第1実験の「文章条件」で用いたものと同じであり，漫画条件のせりふ部分のみを脚本形式にしたものである。話し手を示すのは，A，B，C，Dの記号である。

②　位置　脚本のバリエーションである。話し手によってせりふの紙上での位置を書き分けることによって話し手とせりふの対応関係を明確にし，誰が話しているせりふなのかをわかりやすくしたものである。話し手を示すためには，A，B，C，Dの記号の代わりに，「客(高木)」・「社長」・「トオル（従業員1）」「ミユキ（従業員2）」といった具体的な表現を用いた。

③　ストーリィ　「客」の立場から語る形の散文に直したものである。脚本と比べて，状況が「客」の立場を中心として統合されているといえる。

④　マニュアル　説得的なスキーマとして学習のためのテキストにふさわしい表現形式であると考えられる。登場人物をなくし，挨拶や状況設定などの「周辺」情報を削除し，獲得させたい知識のみをトピック毎にまとめて箇条書きにした。

これらの材料は，実験の目的や仮説を知らない2人の大学院生に読んでもらい，それぞれ，上に述べた特徴を備えていること，及びこの4つが本質的な部分の情報において等価であることの2点についてのチェックを受けた。

〈手続き〉　第1実験と同様に実施した。

結　果

①　理解度テスト

どの条件も絵を含んでいないので，14問の設問の得点について分散分析を行った。その結果，マニュアルの成績が有意に高く，脚本・位置・ストーリィ≪マニュアルの間に有意差がみられた。この結果をFig. 3に示す。

②　「わかったこと」の自由記述

脚本・位置と，ストーリィでは「周辺」情報が異なっており，マニュアルからは「周辺」情報が削除されているので，「内容」に関してのみ挙げられた項目を第1実験と同様に得点化し，分散分析を行った。その結果，脚本の成績が有意に低く，脚本≪位置・ストーリィ・マニュアルの間が有意であった。この結果をFig. 3に示す。

ここで，第1実験の漫画条件と第3実験のマニュアル条件とを比較したところ，次のような結果になった。

①　「わかったこと」の自由記述

「内容」の部分についての得点について分散分析を行ったところ，有意な差はみられなかった（$F(1,52)=0.064$, n.s.）。

②　理解度テスト

対応する絵の有無にかかわらず14問の設問についての正答率に対して分散分析を行ったが，有意な差はみられなかった（$F(1,52)=0.597$, n.s.）。

考　察

漫画のせりふをそのままテキストにした脚本条件は，

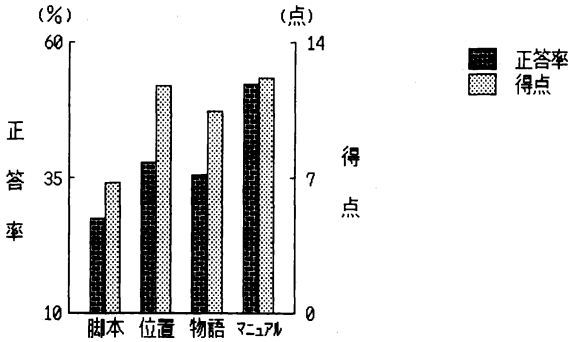


Fig. 3　第3実験：理解度テストの正答率及び自由記述の得点

マニュアル条件と比較して，成績が劣っているという結果が得られた。位置条件とマニュアル条件の材料は，脚本条件・ストーリィ条件と比較すると，情報の空間的配置に特徴があり視覚的な効果が大きいと思われるが，位置条件においては自由記述の得点は脚本条件よりもよかったけれども理解度テストでは有意な効果はみられなかった。マニュアル条件の材料は非本質的情報を切り捨てているため，第1実験の材料と本質的情報においては等価であっても全体として等価でないため，単純な比較はできないけれども，本質的な情報の伝達については漫画条件との差はみられなかった。マニュアルは重要な点を要約的に提示する特殊なテキストであるが，漫画条件とマニュアル条件の間に有意な差がみられなかったことから，学習漫画は文章でいえばマニュアルという特殊な表現方法に相当する効果を持つという可能性が示唆される。しかし現段階では，マニュアルと漫画を単純に比較してどちらが優れているかを論じることはできない。さらにいろいろな学習素材についての実験的検討が必要である。

討 論

本研究は，漫画の学習に及ぼす効果について，さらにこの効果はどのような要因によってもたらされるかについて検討することを目的として実験を行った。その結果，次のことが明らかになった。

第一に，獲得させたい知識に深く関連することがらを描き表した絵が伴っている漫画は，テキストの本質的な部分を要約的に強調するので，理解を促進する。このことは，漫画条件において対応する絵が材料にあった設問の成績がそうでない設問より成績が良かったことと，絵のある設問は漫画条件のほうが非本質的漫画条件より成績がよいのに対して，絵のない設問の成績は両条件で差がみられないことから示された。

第二に，非本質的な部分を表した絵も，学習に積極的な役割を果たしうることが示唆された。すなわち，専門家に教わるという状況設定は「不動産屋の選び方」という学習の主題に関して本質的ではないにもかかわらず，漫画の形で与えられると，文章のみの材料で学習する場合より学習が促進された。これは理解度テストの正答率が文章条件より非本質的漫画条件のほうがよいことから示された。その理由は，「わかったこと」として挙げられた項目が漫画条件では内容が多いのに対して，周辺情報については漫画条件・非本質的漫画条件よりも文章条件が多いことより，以下のように推察される。漫画では一見して状況を把握することができるのに対して，文章を読む場合はまず状況設定についての内的枠組みを構成しなければならないことが負担となって内容の理解が劣るのであろうと考えられる。

以上より，効果的な学習漫画は，本質的な部分を要約的に描き表した絵を含むことと，学習の構えを作るような状況を設定することを兼ね備えたものであると示唆される。

第3実験では，登場人物についての設定を把握する負担を減らすためにせりふと話し手の関係を明示した位置条件とストーリィ条件を設けたが，脚本条件との差はみられず，それらよりも良い成績が得られたのは設定についての周辺情報を削除したマニュアル条件だけであった。このように，文章的なテキストの効果は周辺情報の与え方を工夫してみてもあまり変化せず，周辺情報を含まないマニュアル条件だけが漫画条件と同じくらいの効果を上げた。このことから，学習漫画には本質的情報の伝達に加えて周辺情報の楽しさが含まれるという可能性がある。

関連する絵のない設問の正答率が，漫画条件・非本質的漫画条件共に文章条件よりよいという結果から，漫画による学習効果は，絵によって強調された事柄に限るわけではないことがわかる。状況設定などの周辺部分を漫画で表すことの効果は，本研究で示した学習の構えを作るということに加えて楽しさという要因があると思われる。『まんが経済学教室』（全3巻　1988，PHP研究所）などは，学習させたい概念を文章によって解説する前に，その概念の具体例を含んだ漫画を導入として利用してい

るが，漫画の持つ楽しさを深い理解への契機として利用している例と考えられる。なによりも漫画は手軽に楽しみを与えるものである。このような楽しみが，知識内容にアクセスしようという動機付けとなっていることも推測される。この点について明らかにしていくことが今後の課題となる。

斎藤・上條（1983）は，漫画を読むことによって伸びる能力と，文章を読むことによって伸びる能力は異なっていると述べている。また，阪本と所沢らはともに漫画には特有の文法があるため，読解にも特有の能力が必要なのではないかと述べている。すなわち，言語的，絵画的の2種類の情報が統合されていること，一目で見渡せるページがいくつかのコマに分節化していることなど，漫画はメディアとして独特の形態・性質をもつため，これに対応して，読解に独特で固有の認識過程が必要だというのである。今後，こういった「漫画文法」や漫画記号の読み取りの能力についても検討する必要がある。

注

(1) この結果は，必ずしも一年生が図の本質的部分を抽出することもできなかったことを示すわけではない。本質的部分を読みとることはできたけれども，第三者に説明するという目的にはどの情報を選択すべきかという点が困難だったための結果である可能性がある。挿絵は性質上模型図よりも非本質的要素を多く含むと思われるが，丸野・高木では幼児でも挿絵を理解に役立てることが示唆されている。

(2) 文学的テキストの読みなどのように，登場人物，場面等についての視覚的イメージを読み手が形成すること自体が目的に含まれる場合に関しては，いうまでもなく別の問題として考えるべきである。従って，文学作品を漫画化したテキストなどについてはここでは議論の対象にしない。

(3) 各項目が内容に属するか周辺に属するかは，二人の判定者が独立に判定し，その一致率は97%であった。不一致箇所は討論により調整した。

引用文献

Bransford, D.J. & Johnson, M.K. 1973 Considerations of some problems of comprehension. In W.G. Chase (Ed.), *Visual information processing*, New York: Academic Press.

Dooling, D.J. & Lachman, R. 1971 Effects of comprehension on retention of prose. *Journal of Experimental Psychology*, **88**, 216—222.

梅老原治善　1973　情報公害におかされている現代っ子とその克服　児童心理，**27**，93—101.

磯貝芳郎・福富護　1977　子どものマンガ読みの傾向　東京学芸大学紀要1部門，**28**，30—37.

波多野完治・辻正三・滝沢武久　1962　コミュニケーション行動の発達的研究(2)　小学生における非言語的素材のコミュニケーション　東京大学新聞研究所紀要，**11**，15—27.

丸野俊一・高木和子　1979　物語の理解と記憶における認知的枠組み形成の役割　教育心理学研究，**27**，18—26.

宮本友弘　1990　マンガ読解における「描き文字」の効果　読書科学，**34**，68—75.

永井豪　1990　キャラクターは漫画のキー　田中為芳（編）　マンガ応用テクニック講座　美術出版社　4—16.

Pompi, K.F. & Lachman, R. 1969 Surrogate processes in the short-term retention of connected discourse, *Journal of Experimental Psychology*, **75**, 142—150.

斎藤恭世　上條裕美　1983　マンガ“読書”の育てる能力は何か　青年心理，**39**，137—143.

阪本一郎　1964　学習漫画のあり方　児童心理，**18**，16—25.

所沢潤・鈴木高士・江原裕美・安藤万奈　1985　漫画の読解過程の研究—セリフと絵の関連から—　教育方法学研究室（編）　学習　理解　知的発達（I）　1984

年度東グループ報告集 東京大学教育学部 67—83.
内田伸子 1983 絵画ストーリィの意味的統合化における目標構造の役割 教育心理学研究, **31**, 303—313.
渡部淳 1973 精神衛生とマンガ 児童心理, **27**, 80—85.

付 記

本論文を作成するにあたってご指導を頂きました，お茶の水女子大学の内田伸子先生，無藤隆先生に心より御礼申し上げます。

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effect that comic strips have on the learning of material by a novice. In a series of tests conducted on three groups of university sophomores (experiments 1 and 2), three types of text with different formats were compared: a comic strip with pictures showing the essential points of the target knowledge, a comic strip with pictures of the essential points replaced with pictures of nonessential points, and a printed scenario without pictures.

In order to examine the text-only scenario condition further, four text styles were compared in experiment 3. The additional styles were a variation with comic-book dialogue in columns with no pictures, a narrative related by a single character, and an instruction-manual type of presentation.

The major results were as follows: 1) the comic strip with specific pictures of the target knowledge facilitated comprehension by summarizing and emphasizing the essential points of the text. 2) Pictures with nonessential points also helped the subjects grasp the situation visually. 3) There was an equivalence between the learning effectiveness of comic strips and instruction manual.

The Science of Reading, Vol.37, No. 4 (1993)

幼児の読字学習における指導法の検討
——象形字の学習における絵の呈示効果——*

広島大学　平井　誠也　　長崎市立南陽小学校　清水　明子**

問　題

現在，日本で行われている教育は，文字教育の開始時期を，形の上では小学校入学以降，すなわち満6歳以降としている。しかし，テレビや絵本，その他の多くの文字文化が就学以前の幼児の周りに氾濫し，学歴社会の台頭によって親の教育熱が幼児教育にまで及ぶ現代社会において，幼児の平仮名，片仮名，漢字の読字・書字能力は，着実に伸びていることが明らかにされている。

国立国語研究所（国立国語研究所，1970）が1967年に行った「就学前児童の言語能力に関する全国調査」においては，幼稚園の年長児（5歳～6歳）の64%が，既に平仮名を60文字以上読むことができることが明らかにされている。また，年中児（4歳～5歳）が読むことのできる平仮名の文字数は，平均24.4字であり，これは1953年の調査の，小学校入学直後の児童（6歳）の読字数26.2字に匹敵するという結果が得られている。また，この調査では，年長児（5歳～6歳）が書くことのできた平仮名の文字数19.3字は，1953年の調査で小学校入学直後の児童が書くことのできた文字数を上まわるという結果が得られており，これらの結果は，1953年から1967年の14年間に，子どもの平仮名の読みの力が約一年半，書く力が約半年早くなったことを示している。このような現状をふまえて，いくつかの幼稚園，保育所において読み書きいずれか，あるいは両方の文字指導が行われているが，その系統的な指導については，未だ試行錯誤の段階にあるといえる。

そこで本研究では，幼児期における文字指導の，より効果的な指導法を検討することを目的とする。日本語は，その表記方法として，平仮名，片仮名，漢字の計3種類の文字をもつ。そのため，日本語を学ぶ日本の幼児は，この3種類の文字を学習しなくてはならず，その学習順序，学習方法について，これまで多くの研究がなされてきた。一般に，幼児の文字学習は仮名→漢字に行われている。この従来の学習順序への批判として，幼児にとって漢字の学習は仮名の学習より容易であり，仮名より先に漢字を学習すべきであるとする論（石井，1987）がある。しかし，石井（1987）の論は，経験的な知見に基づくものであって，実証的な検討を加えたものではない。

Steinberg・岡（1978）は，文字の読めない3～4歳児を用いて漢字，片仮名，平仮名の読みの相対的学習難易度を検討し，個々の仮名文字よりも漢字の読みのほうが早く学習されるという結果を導き出した。彼らは，漢字が早く学習される理由として，漢字のもつ有意味性を挙げている。また，針生（1989）は，読字学習において問題となるのは発話音の有意味性であり，形態的な文字の複雑性の違いは，読字学習においてはほとんど差がないという結果を得ており，その点では漢字は平仮名よりも学習するのに易しい文字であるとしている。

しかし，漢字と仮名では，そもそも文字機能が異なっ

---

* The effects of a pictorial presentation using hieroglyphic characters in teaching preschoolers to read Kanji and Katakana.

** HIRAI, Seiya (Hiroshima University) and SHIMIZU, Akiko (Nanyo Primary School, Nagasaki)

ている。漢字が意味を表す表意文字であるのに対し，仮名は文字が音節を表す表音文字であるため，仮名を一度マスターすれば，ふりがなを手がかりに新しい漢字を読むことができる。また，文の読み書きに欠かすことのできない助詞や助動詞は平仮名で表記される（1989，針生）。また，漢字には，象形字，指示字，会意字，形声字といった特徴や機能による分類がある。このため，幼児が漢字を学習することは可能であるという仮説は成り立つとしても，単純に漢字と仮名の学習難易度を検討し，どちらを先に学習すべきかを論じるのには問題があるといえる。それぞれの文字の特徴に応じた学習方法が検討されていくべきであると言えよう。

これまで，入門期における文字の読みの指導法がいくつか考案されてきたが，これらは古典的条件づけの原理を応用したものである。例えば，幼児に文字を見せながら大人がその音を発音し，それを幼児に模倣させることを何度か繰り返し，大人が発音しなくなっても幼児が文字を読むことができるようになるといった「見て言う法」や，文字とその文字を表す絵を一緒に呈示し，幼児に絵の名前を発音させることを繰り返すことによって，絵を取り除いても単語の読みが可能になるといった「視覚法」などがある。これらは，S_1（文字の音または絵）とS_2（文字）の反復呈示によって，S_1に連合していたR_1（単語の読み）がS_2に連合するようになること，すなわちS_1（無条件刺激）がS_2（条件刺激）によって置換されるという学習過程であり，古典的条件づけの刺激置換に基づく連合学習であるといえる（岡田，1973；杉村，1974）。

そこで問題となってくるのは，置換されるべき刺激（S_1，以下置換刺激）に何を用いるかであり，それが読字学習の重要な決定要因であると考えられる。先に述べた「見て言う法」では置換刺激は文字の音であり，「視覚法」では文字を表す絵であった。この文字の音，絵という2つの置換刺激は同時に用いることもできる。つまり，文字とその絵を同時に見せ，大人が文字の音を発音し，それを幼児に模倣させるといった方法である。この，いわば「視聴覚法」が，従来の文字教育では最も有効的であると信じられ，一般的に用いられてきた。それは，絵の呈示が幼児の注意を喚起し，文字学習への興味を呼び起こすことができるのではないかという学習の動機づけの観点によるものかもしれないし，あるいは，絵と音の両方の呈示が，絵か音か一方のみの呈示より手掛かりが多いので，読みの学習が促進されるのではないかという考え方によるものかもしれない。

この視聴覚法について，Samuels(1967)は，幼児を用いて，次のような実験を行っている。幼児を3つの群に分け，第1群は単語だけが書いてあるカードで学習し，第2群は単語の上に，その単語を表す単純な線画が描いてあるカードで学習し，第3群は単語の上にその単語を表す絵の他に，それ以外のものを含む複雑な彩色画が描いてあるカード，例えば“boy”では，犬を抱いている少年が背景にある馬を指差している絵で学習した。第1群は，置換刺激に単語のみを用いた統制群であり，第2群，第3群は置換刺激に単語と絵を用いた実験群である。その結果，絵が呈示されたままの習得試行においては，単純な絵が呈示された第2群と複雑な絵が呈示された第3群の成績が単語のみの第1群より良かったが，絵を除いて呈示したテスト試行において最も成績のよかったのは第1群であり，第2群と第3群の間には差は見られなかった。これについて，Samuels(1967)は，絵が単語から注意をそらす刺激（distracting stimuli）として作用したために単語の読みの学習が妨害されたと解釈している。この結果は，視聴覚法が，文字の学習に適しているという従来の考え方を否定するものである。

また杉村(1974)は，3歳4か月から6歳9か月までの幼児を用いて，日本の幼児においても絵によって読みの学習が妨害されるかどうかを検討するために，クリ（栗），ウマ（馬），イエ（家），フネ（船），シカ（鹿），ホン（本）の6つの単語の読みをSamuels（1967）と同じくそれらを全く読めない幼児に学習させた。幼児は，片仮名を置換刺激として学習する群(以下，片仮名群)，漢字を置換刺激として学習する群(以下，漢字群)，片仮名と絵を置換刺激として学習する群（以下，片仮名＋絵

群),漢字と絵を置換刺激として学習する群(以下,漢字＋絵群)の計4群に分けられ，Samuels (1967) の実験と同じ手続きがとられた。その結果，片仮名群，漢字群のほうが，片仮名＋絵群，漢字＋絵群よりよい成績を修めた。このことは，読みの学習における絵の呈示は，単語から注意をそらす刺激 (distracting stimuli) としてはたらくというSamuels (1967) の実験結果を支持することを示している。つまり，日本の幼児においても，読字学習の際の絵の呈示は，読みの学習を妨害することを示唆しているのである。

これに対し，今井 (1979) は，Samuels (1967)，杉村 (1974) らの従来の研究で用いられていた，置換刺激である文字と絵を同時に示す同時的呈示法だけでは，文字と絵の両方に学習者の注意が分散してしまうと考え，この方法だけで，文字の学習においては絵を用いない方がよいと結論づけることはできないとした。そこで今井 (1979) は，同時的呈示法に加えて，新たに絵を先に呈示し，その後で文字だけを示すという，いわゆる継時的呈示法を条件として加えた。この方法ならば，文字だけに被験者の注意を引き付けることができるため，同時的呈示法よりも読みの成績はよくなると考えたのである。彼は，4歳10か月から6歳2か月までの幼児を用いて，ハ（歯)，キ（木)，ス（巣)，メ（目)，ト（戸）の5つの単語の読みを，それらを全く読めない幼児に学習させた。幼児は，片仮名と絵を同時に呈示する片仮名同時的呈示群，片仮名と絵を継時的に呈示する片仮名継時的呈示群，片仮名を漢字にかえた漢字同時的呈示群，漢字継時的呈示群に分けられ，Samuels (1967)，杉村 (1974) らと同じ手続きで読みの学習を行った。その結果，継時的呈示群のほうが，同時的呈示群よりよい成績を修めるという結果が得られたのである。

さらに今井 (1979) は，継時的呈示条件と文字のみを呈示する条件とでは，読字学習においてどちらがよい成績を修めるかを5歳9か月から6歳8か月までの幼児を用いて検討し，継時的呈示条件で学習した被験者のほうが，文字のみの呈示で学習した被験者よりよい成績を修めるという結論を得た。つまり，今井(1979)では，幼児は①継時的呈示法で学習した者，②文字のみの呈示によって学習した者，③同時的呈示法で学習した者の順でよい成績を修め，読字学習における絵の呈示は，方法によっては有効であるという結論を導きだしている。

しかし，これら従来の研究においては，先に述べた文字機能の差異や漢字のもつ特徴が考慮に入れられていない。特に漢字の中でも，絵を簡略化することによって今の形となった象形字の学習においては，絵とは全く別の形態をもつ他の文字とは絵の呈示効果に違いがあると考えられる。つまり，Samuels (1967) と杉村 (1974) の研究においては，文字のみの呈示条件より成績が悪かった絵呈示条件は，使用された絵が漢字や仮名と全く形態の類似性のない場合であり，絵と形態のよく類似した象形字を使用した読字学習においては，かえってよい効果をもたらすことが考えられる。また，今井 (1979) の研究では成績のよかった継時的呈示条件が，象形字の読字学習においては同時的呈示条件よりよい結果をもたらすとは限らないことが考えられるのである。

実験 1

実験1では，象形性という漢字の一つの特徴を捉え，象形字の読字学習における絵の呈示効果を，文字のみを呈示する条件と，Samuels (1967) と杉村(1967)が用いた文字と絵とを同時に呈示する条件とを比較し，幼児の象形字の読字学習のより有効な指導法を検討することを目的とする。

テスト試行における読字学習の成績に関して，次のような3つの予想をたてた。①絵と形態のよく類似した象形字の場合，漢字＋絵群が他の全ての条件群より学習成績がよいであろう。②文字のみを呈示する条件群（漢字群と片仮名群）においては，漢字，片仮名ともに音節数や有意味度が等しいので，文字の相違による成績の差は見られないであろう。③絵と形態の類似性のない片仮名の学習においては，絵の呈示が読字学習を妨害するとすれば，片仮名＋絵群は，他の全ての条件群より成績が劣

るであろう。

方 法

実験計画

2×2の要因計画が用いられた。第1の要因は文字とともに呈示する絵の有無であり，第2の要因は文字の種類（漢字・片仮名）である。

被験者

被験者は広島市内の私立A幼稚園の園児64名（平均年齢4歳9か月，範囲3歳3か月～6歳2か月）であった。彼らは予備調査で，学習材料に用いられる文字が全く読めないことが確かめられている。被験者は年齢と男女の数（各群とも男児10名，女児6名計16名）がほぼ等しくなるように配慮して，第1群：漢字群（平均年齢4歳8か月，範囲3歳3か月～6歳1か月），第2群：片仮名群（平均年齢4歳8か月，範囲3歳3か月～6歳2か月），第3群：漢字＋絵群（平均年齢4歳9か月，範囲3歳6か月～5歳11か月），第4群：片仮名＋絵群(平均年齢4歳10か月，範囲3歳9か月～5歳11か月）を設定した。

学習材料

学習材料は，下記の訓読みが清音一音節の漢字と，漢字の読みを表す片仮名各5字，計10字である。漢字はいずれも幼児にも理解可能な具体的事物を表す絵を簡略化することによってできた象形字である。

漢 字： 木 目 火 子 戸

片仮名： キ メ ヒ コ ト

以上の文字を，漢字群，片仮名群の場合は，B5のケント紙の中央に7㎝×7㎝の大きさで角ゴシック体で示し，漢字＋絵群，片仮名＋絵群の場合は，B5のケント紙の左半分に7㎝×7㎝の大きさで角ゴシック体で示した。漢字＋絵群，片仮名＋絵群の場合はさらに，残りの右半分に文字の内容を表す絵を黒のサインペンで示した。絵は，漢字の象形性を強調するために，漢字を表す部分をとくに太くふちどってある。以上を文字学習用のリスト（以下学習用リスト）とする。各群の学習用リストの一例を図1に示した。文字学習後のテスト用リスト（以下テスト用リスト）には，各群とも，漢字群，片仮名群の学習用リストと同様のものを用いた。これらの学習材料を，被験者に呈示する順に並べ，透明なビニールの中に入れ，ファイルに綴じたものを各群に1冊ずつ，計4冊を準備した。

手続き

予備調査終了後，本実験を行った。「これから一緒に字のお勉強をしましょう。しっかり覚えて下さいね。私が読みますから，○○ちゃんも声を出して読んで下さいね。」という教示を与え，学習用リストを1文字につき約5秒の速さで呈示し，同時に検査者が1文字ごとに明瞭に発音し，それを被験者に模倣させた。以上のような方法で，5文字の呈示を1試行とする学習試行を続けて2回行った。そのあとで，「こんどは，○○ちゃんが先に読んでください。」という教示を与え，テスト用リストを1文字につき約5秒ずつ呈示し，被験者が読めるかどうかを5つの文字について調べるというテスト試行を行った。テスト試行では，文字の呈示と並行して，検査者は記録用紙に，被験者が読むことのできた文字の欄には○，何も答えなかった文字の欄には×を記入した。誤答の場合は，被験者が誤って答えた文字を記入した。その際，×と片仮名のメは判別しにくいので，誤答で片仮名のメが出た場合には㊀と記入することとした。呈示時間の測定は，検査者がストップウォッチを用いて行った。以上のような学習試行2試行とテスト試行1試行が交互に5回行われた。従って，学習試行は合計10試行，テスト試行は合計5試行行われたことになる。学習用リスト及びテスト用リストの文字の呈示順はランダムを原則として10通り，テスト用リストは5通り作成した。

実験終了後，「今日のお勉強はこれで終わりです。よくがんばったね。最後に一つお願いがあります。今日ここでお勉強したことは，ほかのお友達には内緒にしておいて下さい。」と教示し，教室に戻るよう指示した。

結 果

テスト試行における各文字のそれぞれの正答に対して1点を与えた。テスト試行1試行につき5文字の学習材料があるので，1試行5点満点となり，1被験者につき

表1 各群のテスト試行における正答数の平均値と標準偏差（SD）

		テスト試行					
		1	2	3	4	5	全体
漢字群	平均	1.06	1.69	2.00	2.38	2.38	1.90
	SD	1.03	1.04	1.17	1.27	0.99	1.10
片仮名群	平均	1.00	1.63	2.50	2.56	2.56	2.05
	SD	1.00	1.11	1.41	1.17	1.06	1.15
漢字＋絵群	平均	2.38	3.06	3.56	3.63	4.19	3.36
	SD	1.54	1.52	1.41	1.36	1.13	1.39
片仮名＋絵群	平均	1.13	1.75	2.06	2.00	2.00	1.79
	SD	0.99	1.20	1.30	1.37	1.27	1.23
全 体	平均	1.39	2.03	2.53	2.64	2.78	2.27
	SD	1.14	1.22	1.32	1.29	1.11	1.22

条件における文字の単純主効果は，漢字＋絵群が片仮名＋絵群よりもよい成績を修めたことを示し，漢字条件における絵呈示の単純主効果は，漢字＋絵群が漢字群よりもよい成績を修めたことを示している。

以上の結果から読み取れる主な事項は次の通りである。①有意味度の等しい漢字と片仮名の読字学習では，漢字の学習の方がよい成績を修めることが示唆された。②読字学習における絵の呈示は有効であることが示唆された。③試行の回数が増すにつれて，成績が上昇することがわかった。

①の文字の種類については，主効果の検定においては，漢字条件で学習した群がよい成績を修めているが，下位検定の結果を見ると，漢字条件で学習した群の成績が有意によいのは絵呈示条件下で学習した群のみであり，文字のみの呈示で学習した漢字群と片仮名群の間には有意な差は見られていない。また②の絵の呈示の有無については，主効果の検定においては，読字学習における絵呈示の効果が見られるが，下位検定の結果，絵呈示群の成績が有意によいのは漢字を学習した群のみであり，片仮名を学習した群については，絵呈示の効果は見られていない。このことから，①，②の結果は，全ての実験群についてあてはまる結果ではなく，漢字＋絵群と片仮名＋絵群，及び漢字＋絵群と漢字群との間に限られる結果であると言える。

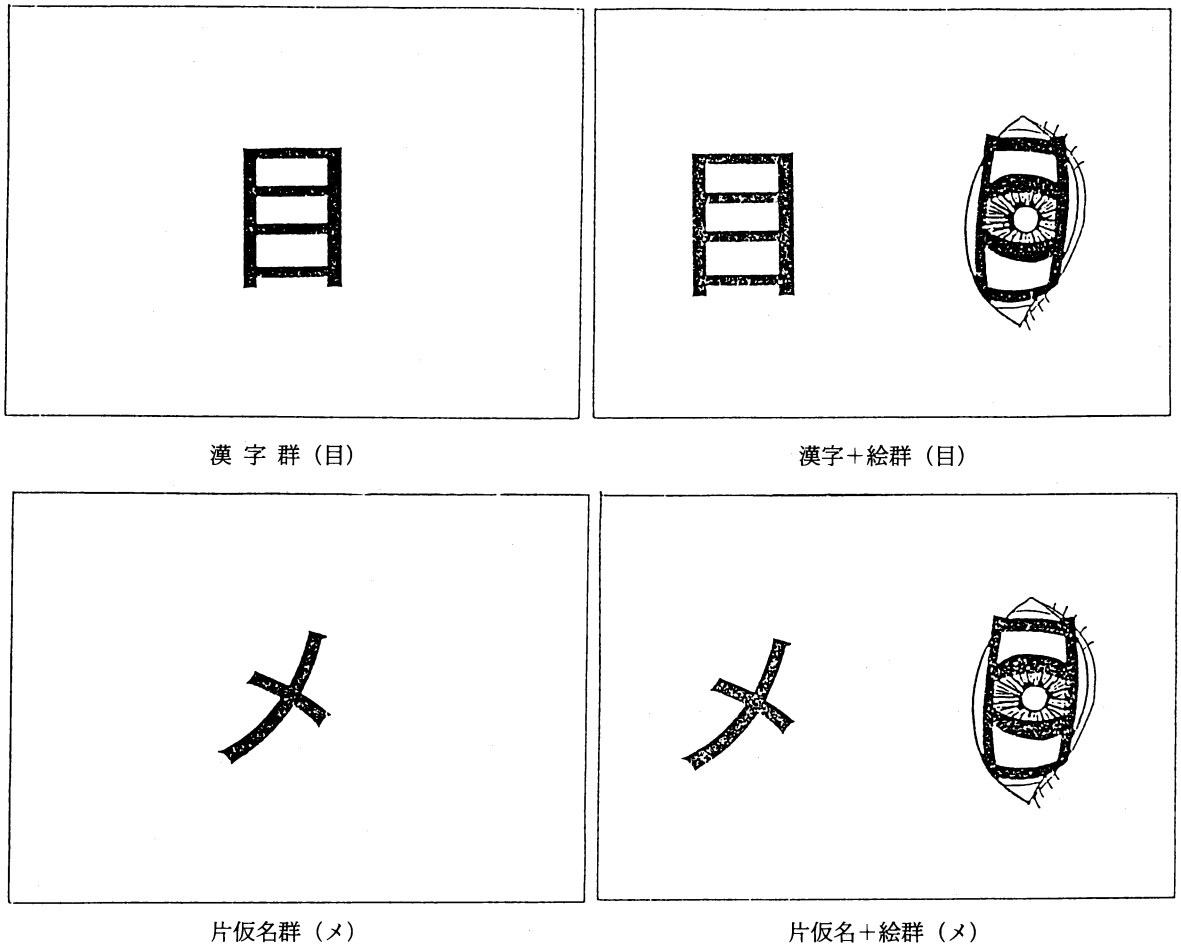
以上のことから，漢字＋絵群である第3群の成績が，他の群に比べて有意によいことが示唆され，また，文字のみを呈示する群では，読字学習において漢字と片仮名に差はないこと，また第4群に関しては，片仮名の読字学習においては，絵呈示の効果は見られないことがそれぞれ明らかにされた。

考 察

実験1の目的は，Samuels (1967) と杉村 (1974) が読字学習の際の絵呈示は，読みの学習を妨害するという結果を示しているのに対して，絵と類似した形態を持つ象形字においては，読字学習をむしろ促進する効果をもつのではないかという予想を中心とする，問題に掲げた3つの予想を検討することであった。おもな結果は次の通りであった。

①象形字の読字学習においては，絵の呈示は学習を促進させる効果があることがわかった。②文字のみを呈示する場合の読字学習においては，漢字と片仮名の学習成績には差がないことが明らかとなった。③片仮名においては，読字学習の際の絵呈示の学習効果は見られないことが明らかとなった。

まず①についてであるが，この結果は，Samuels (1967)，杉村 (1974) らの研究結果とはまったく反対の結果であり，絵と類似する形態をもつ象形字においては，読字学習の際の絵呈示はかえって有効にはたらくのではないかとする本研究の予想を裏付けるものである。この結果について考察を加えると，Samuels (1967) の実験で用いられた全ての文字（単語），杉村 (1974) の実験で用いられたほとんどの文字（6文字中5文字）が絵とは全く違った形態をもつ象形字以外の文字であり，文字と同時に呈示された絵は，幼児の学習興味を高めるものの，幼児の注意を文字からそらす刺激としてはたらき，幼児の読字学習を妨害する刺激となると考えられた。しかし本実験では，文字と同時に呈示された絵が，文字と類似



漢字群（目）　漢字＋絵群（目）

片仮名群（メ）　片仮名＋絵群（メ）

図1　学習用リスト（実験1）

テスト試行5試行が行われるため，合計25点満点となる。各群のテスト試行における第1～第5試行の正答数の平均値と標準偏差を表1に示した。

テスト試行の成績について，文字の種類（漢字・片仮名），絵呈示の有無を被験者間の要因，試行（第1～第5試行）を被験者内の要因とする2×2×5の分散分析を行った。その結果，文字の種類の主効果が $F(1,60)=6.67, P<.05$，絵呈示の主効果が $F(1,60)=4.73, P<.05$，試行の主効果が $F(4,240)=42.37, P<.005$，また文字の種類と絵呈示間の交互作用が $F(1,60)=9.77, P<.005$ でそれぞれ有意であった。文字の種類の有意な主効果は，漢字群の成績が片仮名群よりもよいことを示し，絵呈示の有意な主効果は，絵呈示群の成績が文字のみを呈示した群よりよい成績を修めていることを示した。また，試行の有意な主効果は，試行の増加につれて成績が向上することを示している。

そこで，試行の主効果と，文字の種類と絵呈示の交互作用についてそれぞれ下位検定（Duncan，$\alpha \leqq .05$）を行ったところ，試行の主効果については，第1試行と第2試行，第2試行と第3試行の間に有意な差が認められた。文字の種類と絵呈示の交互作用については，絵呈示条件における文字の単純主効果が有意であり（$F(1,60)=16.16, P<.005$），また漢字条件における絵呈示の単純主効果が有意であった（$F(1,60)=13.92, P<.005$）。絵呈示

した形態をもつために，呈示された絵が幼児の注意を分散させ，読字学習を妨害する結果とはならなかったと考えられる。また，これは杉村（1974）でも指摘されたことであるが，絵の呈示は幼児の文字学習への興味を高めるということも考えられる。さらには，漢字の読字学習の場合，絵の呈示が，そのままでは文字自体からは具体的事物をイメージしにくい象形字のイメージ化を容易にしたことが考えられる。

以上のことから，幼児の象形漢字の読字学習における絵の呈示は，学習効率の面からいえば有効であることが示唆されたわけであるが，ここで，そもそも幼児にはどのような文字学習がなされるのが適当なのかという，幼児の文字教育の原点に帰ってみたいと思う。幼児の文字教育において重要なのは，幼児の文字への興味（自分の身の回りの文字を読んでみたい，書いてみたいという欲求）が育つこと，さらには幼児が文字によって自分の経験や伝えたい内容を表現したいという文字表現への動機づけが形成されることが考えられる。そのためには，文字が，単なる音声を表す記号であるだけではなく，ある一定の意味を表現するための記号であることを理解することが大切なのである。その意味において，具体的事物を表す絵を簡略化することによってできたために文字自体が一定の意味をもち，さらに幼児の興味を高めることのできる絵画表現と深く結び付いた象形字は，幼児の文字学習に非常に適した文字であると言うことができよう。

次に②についてであるが，本実験では，学習材料として用いた文字が漢字，片仮名共に音節数，有意味度が等しいものであったために，文字のみを呈示する条件下においては，漢字と片仮名の間に有意な差は見られなかったこの結果は，予想されたことであった。ただ，漢字と仮名の形態的特徴の差異，すなわち漢字が複雑で仮名が単純であるといった違いについては，複雑な形態である方が読字学習を容易にするという論（河井，1966）と，形態の複雑さは読字学習においては影響しないという論（針生，1989）があるが，本実験においては，用いられた漢字が，総画数が3画から5画と，その形態が非常に単純なものであったため，この2つの説いずれかの検証とはなり難い。

次に，③についてであるが，Samuels（1967）と杉村（1974）の従来の研究結果では，絵の呈示は読字学習を妨害するはたらきをするという結果が得られていたが，本実験では，絵呈示の負の効果は見られなかった。片仮名＋絵群の場合，仮名と対呈示された絵の形態は，片仮名の形態とは無関係であり（片仮名によっては，例えば“ト”と“扉”の絵とは形態的類似性を持つ可能性は残されているが），片仮名の読字学習を妨害するのではないかと考えられた。確かに，テスト試行の4と5では，片仮名の単独呈示群よりも成績が劣り，すべての群の中で最も低い学習成績を示すものの，統計的な有意差は見出だされなかった。テスト試行につれて，成績は向上しているが，第5試行まで進歩が見られるのは，漢字＋絵群だけで，他の3群は第2試行と第3試行で向上しているが，その後はほとんど成績の進歩は見られない。またこれら3群においては文字数の半数の学習に達するのがやっとという状態であった。

実験2

実験1の結果から，文字の読字学習における絵の呈示は，象形字においては学習を促進する効果をもたらすことが明らかにされた。

実験2においては，実験1で行われた，文字と絵を同時に呈示する同時的呈示条件と，今井（1979）が用いた，まず絵を呈示し，続いて文字を呈示するといった継時的呈示条件を比較し，どちらの方法が幼児の文字学習に有効であるかを検討することを目的とする。絵と類似性をもつ象形字においては，絵と漢字を同時呈示しても，絵が漢字の読字学習の妨害とならないので，継時的呈示条件との間に学習効果の差は見られないのではないかと予想される。

方　法

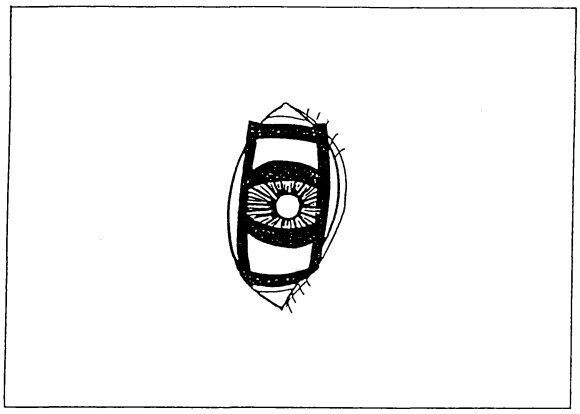
被験者　被験者は広島市内の私立M保育園の園児16名（平均年齢4歳11か月，範囲4歳9か月～5歳7か月，

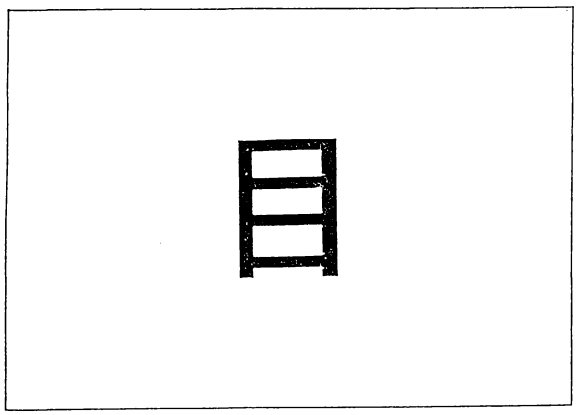
男児10名，女児6名）であった。彼らは予備調査で，学習材料に用いられる文字が全く読めないことが確かめられている。被験者は全て漢字＋絵の継時的呈示条件で学習した。同時的呈示条件については，実験1のデータ（漢字＋絵群：平均年齢4歳9か月，範囲3歳6か月～5歳11か月）を用いるため，本実験では実施しなかった。

学習材料　学習材料は，実験1でも用いた下記の象形漢字5文字である。

木　　目　　火　　子　　戸

以上の文字を，B5のケント紙の中央に，7cm×7cmの大きさで配置したもの，実験1で用いた絵をB5のケント紙の中央に配置したものを学習用リストとして用いた。学習用リストの一例を図2に示す。文字学習後のテスト用リストは，実験1と同様のものを使用した。





継時的呈示条件群（目）

図2　学習用リスト（実験2）

手続き　まず，被験者が学習材料に用いる文字が読めるかどうかを調べるために予備調査を行った。予備調査において，1文字でも読める字のあった被験者は以後の実験から除外した。

予備調査後，本実験を行った。「これから一緒に字のお勉強をしましょう。しっかり覚えて下さいね。まず最初に，私が○○ちゃんに絵を見せます。その次に字を見せます。字を見せながら，私が読みますから，○○ちゃんも声を出して読んで下さいね。」という教示を与え，学習用リストの絵を1画につき約3秒，文字を1文字につき約2秒，計5秒の速さで呈示し，文字を呈示する際，同時に検査者が1文字ごとに明瞭に発音し，それを被験者に模倣させた。以下の手続きについては実験1と同様であるため，ここでは省略する。

結　果

テスト試行において，それぞれの正答に対して1点を与えた。合計25点満点である。表2に，同時的呈示条件群と継時的呈示条件群のテスト試行における平均正答数と標準偏差とを示した。同時的呈示条件群の成績は，実験1の漢字＋絵群の成績である。絵の呈示条件（同時的呈示条件・継時的呈示条件）を被験者間の要因，試行の回数（1回～5回）を被験者内の要因とする2×5の分

表2　各群のテスト試行における正答数の平均値と標準偏差（SD）

		テスト試行					
		1	2	3	4	5	全体
同時的呈示条件群	平均	2.38	3.06	3.56	3.63	4.19	3.36
	SD	1.54	1.52	1.41	1.36	1.13	1.39
継時的呈示条件群	平均	2.13	3.31	3.50	4.06	3.94	3.39
	SD	1.80	1.36	1.50	1.03	0.90	1.32
全　体	平均	2.26	3.19	3.53	3.85	4.07	3.38
	SD	1.67	1.44	1.46	1.20	1.02	1.36

散分析を行った。その結果，試行の主効果が有意であった（$F(4,102)=23.39, P<.005$）。しかし，呈示条件の主効果と，呈示条件と試行の交互作用は有意でなかった。

考　察

以上の結果から，同時的呈示条件と継時的呈示条件との間には，象形漢字の読字学習においては有意な差が見られないことが明らかになった。このことから，継時的呈示条件のほうが同時的呈示条件より読字学習において有効であるという説（今井，1979）は，本実験では検証されなかった。彼の使用した学習材料は，絵とはまったく違う形態を持つ象形字以外の文字であり，同時的に呈示された絵は明らかに文字から注意をそらす刺激としてはたらき，絵は継時的に呈示されたほうが読字学習において有効であるということができるが，その形態が，絵ときわめて類似している象形字を使用した本研究の場合，同時呈示された絵は，幼児の注意を文字からそらしても，読字学習を妨害することにならないことが考えられ，今井(1979)の研究において最もよい成績をおさめた継時的呈示条件下での学習と同様の学習効果が認められたものと思われる。

本実験より，幼児の象形字の読字学習においては，絵呈示の同時的呈示条件と継時的呈示条件の間には学習効果の差は見られないことが明らかとなった。

まとめ

本研究では，幼児の象形字の読字学習における効果的な指導法を検討するために2つの実験を実施した。

実験1の目的は，Samuels（1967），杉村（1974）らの，読字学習の際の絵呈示は読みの学習を妨害するという研究結果が絵と類似した形態をもつ象形字においては当てはまらず，むしろ読字学習を促進するのではないかということを検討することであった。被験者は，平均年齢4歳9か月（範囲：3歳3か月～6歳2か月）の幼児64名であった。本実験で用いられた文字は，以下の清音一音節の漢字と，漢字の読みを表す片仮名各5字，計10字であった。漢字は，いずれも幼児にも理解可能な具体的事物を簡略化することによってできた象形字であった。

漢　字：　木　目　火　子　戸

片仮名：　キ　メ　ヒ　コ　ト

被験者は，予備調査によって学習材料となる文字が読めないことが確かめられており，平均年齢と男女の数がほぼ等しくなるように配慮して，漢字群，片仮名群，漢字＋絵群，片仮名＋絵群の計4群に割り当てられた。

学習試行においては，漢字群，片仮名群には文字のみを呈示し，漢字＋絵呈示群，片仮名＋絵呈示群には，文字と，文字の内容を示す絵を同時に呈示した。学習材料の呈示と同時に，検査者が各文字を明瞭に発音し，それを被験者に模倣させた。テスト試行においては，検査者は被験者に文字のみを呈示し，被験者に読ませた。以上のような学習試行2試行と，テスト試行1試行が交互に5回ずつ行われた。

以上の実験より，読字学習における絵の呈示は，象形字においては読字学習を促進する正の効果をもたらすことが明らかにされた。

実験2の目的は，幼児の象形字の読字学習において，絵の同時的な呈示と継時的な呈示とではどちらがより効果的であるかを検討することであった。被験者は平均年齢4歳10か月（範囲：3歳6か月～5歳11か月）の幼児32名であった。本実験で用いられた文字は，以下の清音1音節の象形漢字5文字であった。

木　　目　　火　　子　　戸

被験者は，予備調査によって学習材料で使用する文字が読めないことが確かめられており，平均年齢と男女の数がほぼ等しくなるように配慮して，同時的呈示条件群と継時的呈示条件群の計2群に割り当てられた。

学習試行においては，同時的呈示条件群には文字と絵が同時に呈示され，継時的呈示条件群にはまず絵が，続いて文字が呈示された。

以上の実験から，象形文字の読字学習における絵の呈示条件の相違（同時的呈示条件・継時的呈示条件）は，学習効果に差をもたらさないことが明らかとなった。

実施した実験1，実験2の結果より，象形字の読字学

習における絵の呈示は，絵が同時的に呈示された場合も継時的に呈示された場合も同様に読字学習を促進する正の効果をもつことが明らかとなった。また，文字学習の入門期にある幼児に与える教材として，具体的事物を表す絵を簡略化することによってできたために文字自体が一定の意味を持ち，さらに幼児の興味を高めることのできる絵画表現と深く結びついた象形字は，非常に適した文字であるということができよう。

引用文献

針生悦子 1989 幼児における漢字とひらがなの読字学習―その指導法についての検討― 教育心理学研究，**37**(3)，264―269.

今井靖親 1979 幼児の読字学習における指導法の検討―片仮名と漢字の学習難易度と絵の呈示効果― 読書科学，**23**(4)，97―104.

石井 勲 1987 幼児はみんな天才―石井式漢字早教育のすすめ 日本教文社

河井芳文 1966 漢字の物理的複雑性と読みの学習 教育心理学研究，**14**(3)，129―138.

国立国語研究所 1972 幼児の読み書き能力 東京書籍株式会社

岡田 明 1973 最新読書の心理学 日本文化科学社

Samuels, S.J. 1967 Attentional process in reading: The effect of pictures on the acquisition of reading responses. *Journal of Educational Psychology*, **58**(6), 337―342.

Steinberg, D.D.・岡 直樹 1978 漢字と仮名文字の読みの学習―漢字学習の易しさについて― 心理学研究，**49**(1)，15―21.

杉村 健 1974 幼児における単語の読みの学習 教育心理学研究，**22**(4)，238―242.

SUMMARY

Two studies were carried out to examine different methods of teaching preschoolers to read a few simple words. The purpose of the first study was to clarify the effects of a pictorial presentation on learning to read Kanji and Katakana using hieroglyphic characters as the learning material. The Japanese characters taught in the study were monosyllabic Kanji and Katakana, both of which had the same meaning.

Sixty-four preschoolers (mean age: 4 years-9 months) were randomly assigned to one of the following four groups: Kanji only, Katakana only, Kanji -picture, and Katakana-picture. It had been determined in a pretest that none of the subjects could read the characters prior to this study. Two learning trials followed by a test trial were administered five times. In the learning trials the experimenter read aloud the five characters one by one and told the subjects to repeat the words. In the test trials the subjects were shown the characters in turn and asked to read each one of them.

The major findings of the first study were as follows:

1) The performance of the Kanji-picture group was better than any of the other three groups.

2) No significant difference in performance was found between the Kanji-only group and the Katakana-only group.

3) The effect of a pictorial presentation on Katakana learning was not statistically significant.

The purpose of the second study was to compare the effects of a simultaneous-presentation method with a successive-presentation method using hieroglyphic characters as the learning material. The data from the Kanji-picture group in Study 1 were used for the simultaneous group. Sixteen preschoolers (mean age: 4 years-11 months) were the subjects in the successive -presentation group.

Each of the subjects in the successive-presentation group was shown a picture, and after it was removed, the Kanji was presented.

The results of the second study showed there was no significant difference in performance between the simultaneous- and successive-presentation groups, which indicated that the simultaneous-presentation method was as effective as the successive-presentation method when using hieroglyphic characters because the configurations of the picture in these studies were remarkably similar to those of the Kanji. The hieroglyphics facilitated the preschoolers' learning of Kanji.

The above findings of Study 1 and Study 2 suggest to us that hieroglyphic characters are highly appropriate teaching materials for preschoolers just starting to learn to read.

The Science of Reading, Vol.37, No. 4 (1993)

書くことと語ること
——表現手段の違いが物語の再生に与える影響について——*

大阪教育大学 高橋 登　京都文教短期大学 杉岡 津岐子**

問題

「話し言葉」と「書き言葉」の産出のメカニズムにはどういった違いがあるのだろうか。ヴィゴツキー(1962)によれば,「書き言葉」は「話し言葉」と比べ,言葉の音声的側面と対話者の不在という二重の抽象化を必要とし,それ故により意図的・意識的なものとならざるを得ないという。また,岡本(1984)は「書き言葉」習得以前と以後の言葉を区分してこれを一次的言葉と二次的言葉と呼び,後者に意図的・意識的という特徴を付与している。これらの主張に共通なのは,「書き言葉」は,それまでの「話し言葉」とは本質的に異なる表現形式の習得を意味するという議論である。

確かに,成人の作文産出の過程を分析したHayes and Flower (1980) の図式を見れば,作文を書く作業はいくつかの下位のプロセスを行き来するようなジグザグの過程を経る,意図的な制御のもとに進行する過程であり,そこにはヴィゴツキーや岡本の主張する「書き言葉」に備わる意図性が強く現れている。

一方,「書き言葉」も「話し言葉」も歴史的には大きく変化しており,例えば「書き言葉」は明治期の言文一致の運動によってそれ以前の文語体とは大きく変わり,それ以降も急激に変化し続けている。この様に「書き言葉」自体が歴史的・意図的変化を被っているという点を考慮すれば,子どもが「書き言葉」を習得するという時には,ヴィゴツキーや岡本が指摘しているような意味での「書き言葉」一般の習得ということと,現代口語文という「書き言葉」のひとつのスタイルの習得ということが二重に含まれている,という点に注意しておく必要があるだろう。

また,内田 (1989) は幼稚園年長組の5月,2月,小学校1年生の6月および9月時点での口頭作文と文字作文を比較しているが,1年生になると急激に文字作文でも矛盾や飛躍のないエピソードの結合が可能になること,また会話体ではなく文章体が増えることなどを見出している。こうした知見をふまえれば,「書き言葉」の習得は学校教育の開始と共に急激に進行すると考えることが出来る。

それではその後,小学校段階を通じて「書き言葉」と「話し言葉」はどの様に変化するのであろうか。本研究では,同一の課題を「話し言葉」と「書き言葉」で表現させ,それが学年によってどの様に変化するのか分析することを通じ,2つの表現スタイルの確立過程を明らかにすることを目的とする。もしも「書き言葉」の習得が,ヴィゴツキーや岡本の指摘の通り意識化の契機となるものであるならば,表現にも違いが出てくるであろうし,また,その学年による違いを検討することによって,独自の表現スタイルとしての「書き言葉」の修得のプロセスが明らかになるだろう。

本研究では,「書き言葉」による表現と「話し言葉」による表現の違いを直接比較するために,テレビアニメー

* Writing and speaking methods in recalling a story.
** TAKAHASHI, Noboru (Osaka University of Education) and SUGIOKA, Tsukiko (Kyoto Bunkyo Junior College)

ションの書記再生と口頭再生の比較を行う。アニメーションを用いるのは，再生の際に多様な表現が可能であり，従って，再生方法の違いによる差を生じさせやすくするためである。

方　法

材　料

再生のための材料として，トムとジェリーのアニメーションのビデオ（発売元：ポニーキャニオン）の中から1つの物語（約7分間）が選択された（「Dr. Jekyll and Mr. Mouse」）。再生の際の表現の多様性を保証するために，物語はナレーションや登場人物の台詞を含め言語的な表現は一切含まれていないものであった。物語の概要をTable 1に示す。Table 1は，成人3名にこのアニメビデオを見せて20文程度で物語の粗筋を書かせたものに基づくものである。

Table 1　材料とした物語のプロット

プ　ロ　ッ　ト
1．トム（ネコ）が牛乳を盗む。
2．ジェリー（ネズミ）がトムの牛乳を飲もうとする。
3．トムはジェリーを追いまわす。
4．ジェリーは障壁をものともせず牛乳を飲む。
5．トムは薬品を混ぜて毒物を作る。
6．ハエがそれを飲んでひっくり返る。
7．ジェリーがそれを飲む。
8．ジェリーは倒れる。
9．この薬でジェリーは怪力の持主となる。
10．トムをこてんぱんにやっつける。
11．薬がきれジェリーはもとの姿になる。
12．トムは再びジェリーを追いかける。
13．ジェリーは残りの牛乳を飲む。
14．ジェリーはまたトムをいじめる。
15．ジェリーはまた薬がきれ，薬を飲もうとする。
16．トムがそれを妨害する。
17．ジェリーは必死でトムに対抗する。
18．ジェリーは自分で薬を作る。
19．その薬をトムが飲んでしまう。
20．トムは小さくなってしまう。
21．ジェリーがトムをハエたたきで追いまわす。

手続き

実験は口頭再生条件と書記再生条件の2条件で行われた。ただし，口頭再生条件は高橋・杉岡（1988）の2・4・6年生の同一の刺激に対する口頭での再生のテープ記録がデータとして用いられた。記録したデータのテープに劣化したものがあり，文字に起こすことが不可能であったものが含まれていたため，今回の分析における被験児の人数は高橋・杉岡のものと異なっている。

また，書記再生は集団実験で行われた。最初にアニメのビデオを見せ，その直後にどんな話だったか，出来るだけ詳しく書くよう教示された。実施時間はビデオの呈示時間を含めて約30分間であった。

被験児

口頭再生条件は京都府内公立小学校2・4・6年生各1クラスずつが参加した。人数はそれぞれ2年生30名（男児16名，女児14名），4年生39名（男児19名，女児20名），6年生32名（男児15名，女児17名）であった。

書記再生条件の被験児は大阪府内公立小学校2・4・6年生各1クラスずつであった。人数はそれぞれ2年生26名（男児12名，女児14名），4年生27名（男児15名，女児12名），6年生30名（男児16名，女児14名）であった。

結　果

分析の単位について

被験児の再生は，特に口頭再生の場合には明確に文として区切れるようになっていない場合があり，通常の作文の分析などの際に用いられる文単位は分析の単位としては適当ではない。そこで，共通の分析の単位として，ひとつの述部でまとめられる単位を1再生単位として区切って行くこととした。従って，例えば「トムが牛乳を盗んで飲んだ」という場合は「トムが牛乳を盗んで」と「飲んだ」という2つの再生単位に数えられることとなる。ただし，同一の述部が繰り返される場合，例えば「ジェリーが大きくなって，大きくなって，トムをやっつけた」などという場合は，2番目の「大きくなって」は新たな情報が再生されているわけではないので再生単位として

は数えられなかった。

産出数

学年ごと，条件ごとの平均産出数を求めたところ，Fig. 1のようになった。学年×条件の分散分析の結果，学年（$F(2,178)=12.97$, $p<.01$），条件（$F(1,178)=11.86$, $p<.01$））の各主効果および交互作用（$F(2,178)=4.98$, $p<.01$）が有意であった。Tukey法による多重比較の結果，2，4年生では条件間に差がみられたものの，6年生では有意な差はみられなかった（5％水準）。

この結果は，書くという作業が本研究の2・4年生の段階では負担となることによって産出量を制限することとなったことを示すと考えられる。もちろん一般的に言えば，書記再生の方が口頭再生より常に物理的な負担は大きいと考えられるが，6年生で両条件間に差がみられなかったということは，6年生になれば，そうした負担がたとえあったとしても，それが再生量自体に影響を及ぼす程のものとはなっていなかったことを示していると考えることができるだろう。

物語の叙述の産出全体に占める割合

産出されたものはそのすべてが物語の叙述，すなわち，物語の再生というわけではなかった。どんな話か出来るだけ詳しく説明してほしい，という教示に対して，各被験児は物語を叙述するばかりでなく，例えば「ジェリーはちょっといじわるだと思う」のように，登場人物の行動などに対する評価的な発話[1]も行っていた。物語の叙述以外の発話には，この他，物語全体に対する感想，例えば「面白かった」といったものも含まれるが，いずれにしてもそれらの発話はすべて被験児自身の物語や登場人物の行動に対する評価的な発話と考えることが出来る。

そこで，物語の叙述とそれ以外に分類し，物語の叙述の産出全体に占める割合を求めた。学年ごと，条件ごとの平均割合を求めたところFig. 2のようになった。割合を角変換したものについて学年×条件の分散分析を行った結果，条件間にのみ有意な差がみられた（$F(1,178)=20.15$, $p<.01$）。

同一の教示であっても産出される内容にこうした違いが見られることは，産出の過程に違いがあることを示していると考えられる。特に，書記条件で評価的な発話が多く見られることは，書くという行為の中にあるHayes & Flower（1980）などの作文の図式に見られるような，叙述内容を吟味する，別の言葉を用いるならば書く主体がそれを対象化するようなメカニズムが働いているものと考えられ，それが書くという行為の口頭での表現との間の違いを生み出すものとなっていると考えられる。

ただし，この結果に関しては異なった解釈も可能であ

Fig. 1 条件ごとの平均産出数

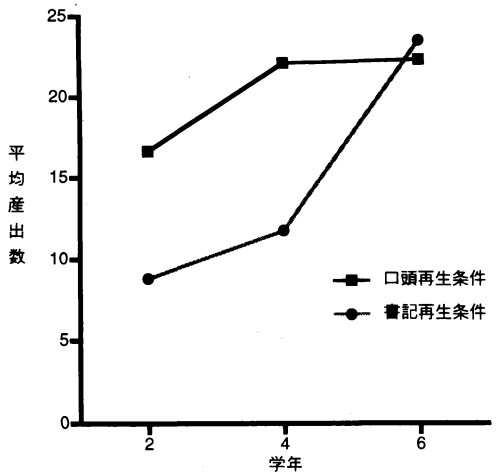
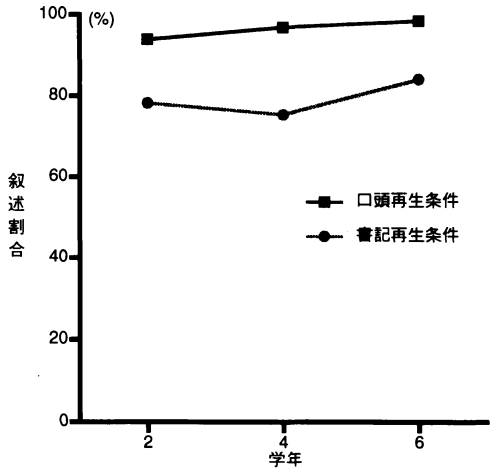


Fig. 2 産出に占める叙述の割合



る。特に小学校段階の作文教育では，事実を書き，それに対する意見を書く，といった定型化した書き方が意識されているか否かに関わらず強く浸透しており，そうした書き方の指導を受けてきたことが本研究の結果を生み出しているという可能性も考えられる。つまり，それが学校教育で習得された「書き言葉」の一つのスタイルである可能性である。けれども，この解釈であっても，書くという行為が口頭での表現とは異なる表現のジャンルとなっているという解釈を否定するものではない。

再生された物語の部位

学年ごとに条件別の各プロットの平均再生率を算出し，それを図示したのがFig. 3，4，5である。

図から明らかなように，再生率のパターンは学年，条件を通じて一貫している。実際，各プロットの平均再生率について各学年，各条件間のSpearmanの順位相関係数を求めたところ，いずれも.820〜.987の範囲にあって非常に高かった（ps<.01）。従って，再生条件の違いは再生される部位に違いはもたらさないと言えるだろう。

表現の差異

物語の叙述の仕方自体にも上記のような条件による表現の違いがみられるかを次に検討する。本研究で使用された様な映像的な材料の場合には，その叙述の仕方は多様なものであり得る。見たものをそのままの形で再現しようとすれば，擬音語や擬態語を多く使用することになるであろうし，それを別の表現に置き換えて行けば擬音語や擬態語を少なくして表現することも可能である。その様に考えるならば，書記再生で叙述内容がより対象化されるのであれば擬音語や擬態語での表現は口頭再生に比べれば少なくなることが予想される。そこで，各被験児の再生について産出された擬音語・擬態語の数を数えた。学年ごと，条件ごとの平均の産出数を求めたところFig. 6のようになった。学年×条件の分散分析の結果，条件の効果が有意であり（$F(1,178)=6.80$，$p<.01$），学年については有意な傾向がみられた（$F(2,178)=2.47$，$p<.1$）。また，交互作用は有意ではなかった。Fig. 6に示されるように，口頭再生条件の方が擬音語・擬態語を用いた叙述は多く見られ，しかもそうした表現は学年

Fig. 3　2年生における条件別のプロットごとの平均再生率

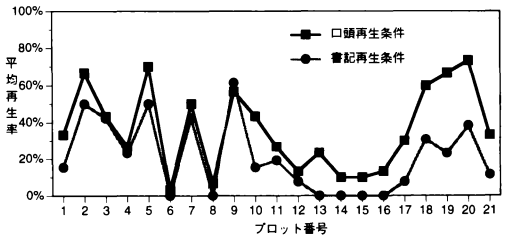


Fig. 4　4年生における条件別のプロットごとの平均再生率

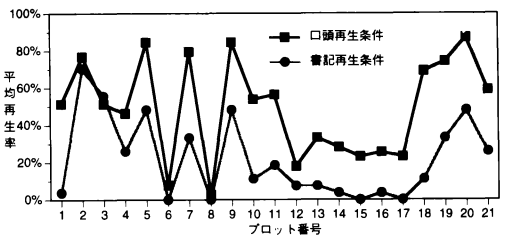


Fig. 5　6年生における条件別のプロットごとの平均再生率

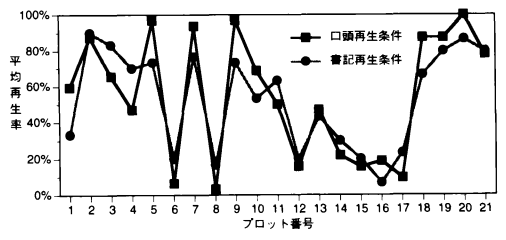
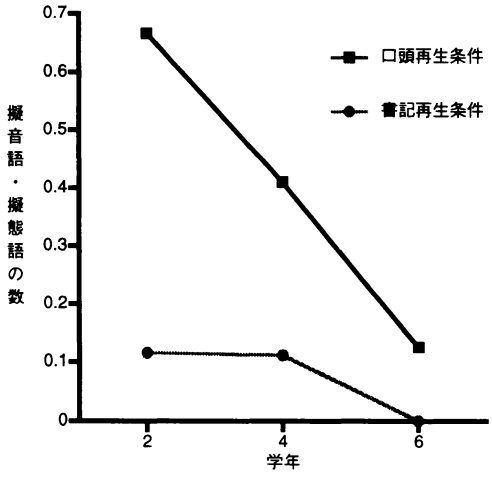


Fig. 6　擬音語・擬態語の出現数



が上がるに従って減少する。

また，1回以上擬音語・擬態語を使用した被験児の数を比べても，口頭再生の2・4・6年生でそれぞれ30名中10名，39名中7名，32名中2名，書記再生の2・4・6年生でそれぞれ26名中3名，27名中3名，30名中0名であり，Fig. 6と同様の傾向が見られた。

考 察

本研究は，口頭再生と書記再生という2つの再生方法を直接比較することによって，小学校段階における「書き言葉」と「話し言葉」という異なる表現手段が実際の産出にどういった違いをもたらすのか，また，それは発達的にどの様に変化するのかを明らかにすることが目的であった。

書記再生には評価的な発話が口頭再生よりも多く含まれており，一方で擬音語や擬態語を用いた表現は少なかった。こうした結果は書記再生という表現方法に内在する，叙述内容を対象化する働きによって生じたと考えられる。また，産出量は2・4年生では書記再生の方が少なく，6年生で変わらなくなっていたことから，書記再生に特有の表現スタイルは6年生になるまで充分には安定したものとはならないと考えられる。

ところで，こうした結論を下すには若干の留保が必要である。というのも書記再生と口頭再生の差異には，「書き言葉」と「話し言葉」一般に含まれている違いばかりでなく，いくつかあるうちから今回の実験状況で選択されたひとつの「書き言葉」とひとつの「話し言葉」の間の差異を反映している可能性もあるからである。実際，口頭での産出も聞き手やそれが行われる状況によって大きく異なることが知られており(西川，1993; Takahashi and Sugioka, in preparation; 高橋，印刷中)，書く場合も事態は同様であると考えられる。従って，口頭再生も書記再生の場合も，更に場面や状況による変化をふまえた上で検討する必要があるだろう。

注

(1) いずれの条件の場合も産出単位を本稿では発話と読んでおくこととする。

引用文献

Hayes, J.R. and Flower L.S. Identifying the organization of writing processes. In L.W., Gregg and E. R., Steinberg. Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1980

西川由紀子 幼児の物語産出における「語り」の様式の変動 日本教育心理学会第35回総会発表論文集 288. 1993

岡本夏木 ことばと発達 岩波書店 1984

高橋 登 幼児期における母子間の情報伝達の特徴について 日本発達心理学会第5回大会発表論文集 印刷中

高橋 登・杉岡津岐子 テレビ漫画を材料とした物語理解の発達的研究 教育心理学研究，36, 135-143. 1988

Takahashi, N. and Sugioka, T. Young children's remembrance of an animated story: The difference in reproduction to different listeners. Manuscript submitted for publication.

内田伸子 物語ることから文字作文へ—読み書き能力の発達と文字作文の成立過程— 読書科学，33, 10-24. 1989

ヴィゴツキー，L.S.（柴田義松訳） 思考と言語（下） 明治図書 1962

SUMMARY

The objective of this study was to investigate the effect of different methods of recalling a story. Immediately after being shown an animated cartoon, the subjects, consisting of second, fourth, and sixth grade children, were asked to recall the story. In the first of two conditions, they were required to recall it orally, and in the second, they were instructed to write the story down. The total amount of recall among second and fourth graders was greater in the oral condition, but there was no significant difference between the conditions among sixth graders. There was more evaluative description given in the written condition on the part of all age groups. Concrete descriptions using onomatopoeia were notable in the oral condition. The underlying differences in the production mechanism between oral and written language were observed in this experiment.

The Science of Reading, Vol.37, No. 4 (1993)

授業報告

成績上位者群と下位者群から見た作品の捉え方の特徴
——国語科は生徒の何を評価しているか——*

神戸市立神港高等学校　田　中　　勝**

I　はじめに

私は古典の授業の最後には感想文を書かせている。感想文は学習の理解程度を知ると同時に，作品が古典としてどれだけ生徒の心に触れ得たかを知ることができるよい方法だと考えるからである。

何度か読み続けるに従って，成績上位の者と下位の者とで，感想文の記述の仕方や作品の捉え方に，それぞれ特徴の有ることが判ってきた。

そこで今回，成績上位者と下位者の感想文を採り挙げて分析調査することとした。

但し，調査での上位者下位者の決定は，感想文対象単元のテスト成績を基とした。

成績のよしあしが感想文にどのように表れているかを調査することは，何か興味半分の趣味の悪い好奇心を満足させようとする感もあるが，教師が得点によって何を捨て，何を拾おうとしているか，換言すれば，成績によって生徒の何を評価しようとしているかという問題に迫ることであろう。更に，授業の内容とテストの内容とに係わる問題として，自分の授業を検証することでもあろう。極言すれば，国語科としては何を教え，何を評価すべきかに係わる重要な問題に迫ることでもあると考えるからである。

II　方　法

対象は三年3クラス138名の中から，中間考査並びに期末考査の成績上位者と下位者をそれぞれ十二名を選び，延べ四十八名が記した感想文を分析することとした。

教科書は，三省堂『古文』(009)を使い，中間考査までは『伊勢物語』第一段「初冠」第四十五段「行く蛍」，第六十段「宇佐の使ひ」，第百二十三段「深草の女」を学習し，期末考査は『大鏡』「師輔伝」(后のねたみ)，同「兼通伝」(骨肉の争い) を学習した。

感想文は『伊勢物語』では第一段，第四十五段，第六十段を対象として一点。『大鏡』は (后のねたみ) を対象とし，授業時間内で書かせた。感想文を授業時間に完成させることは，文章表現の推敲にあまり時間を与えないこととなり，それだけ学習結果が生のまま表れると考えるからである。

なお，分析の方法としては，次の四つの観点から行った。すなわち，(1)　全体の統括という観点。(2)　鑑賞の視点という観点。(3)　内容の配列という観点。(4)　人物の捉え方の特徴という観点。以上である。

III　結果とその考察

1．全体の統括という観点から

先ず，作品の全体的な捉え方 (叙述の仕方) に，どのような相違があるかという問題から，分析することとする。即ち，次に挙げる五つに分類することとした。

(参考：林大他編・昭52・現代作文講座1「文章とは何

---

* Understanding classical Japanese literature——Acomparative study of high-ranking and low-ranking students.

** TANAKA, Masaru (Shinko Senior High School, Kobe-city)

か」・明治書院，の中に永野賢の分類として紹介されている分類法を採った）

(1) 散叙法

感想文を書くに当たって焦点を持たない。「これを書こう」というものを持たず，印象に残っている事実を列挙し，それぞれに感想を述べたりしておわっている叙述法である。　感想文を書くように指示をうけても，なかなか主張するものが見いだせず，思い浮かぶままを安易に書きなぐったものが多い。

(2) 追歩法

先ず，内容を順を追って記述し，まとめにいたることなく終わっている形式である。

感想文を書くに当たって，内容を追って取り組もうとする態度はあるが，訴えるべき命題が見いだせずに終わったものと考えられる。

以上の二つの叙述法は，抽象化する能力が弱いためか，感想文の形態として，まとめに当たる主張部分の必要性を感じぬのか，またはその意識の弱いものに多い形式である。

(3) 頭括法

先ず，自分の主張を持ち，次にその主張に説明を加えていく形式である。

書き始める前に，物語の主題を自分なりに把握し得た者の記述法であり，これは素早く一般化することができなくてはならない。

(4) 尾括法

結び，すなわち「まとめ」の部分を文末に置いた形式である。

初めから「まとめ」を文末に置こうと意図的に考えたものと，内容を記述するなかで，主張が浮かんできた場合とが考えられる。

(5) 双括法

主張を文頭に，「まとめ」を文末に置いた形式である。

記述する前から，書くべき主張や「まとめ」が見えており，すなわち文の構成が初めから考えられている場合と，主張とその説明等を記述する間に，異なった主張をみつけた場合などが考えられる。

後半の三つの叙述法は，いずれも感想文の形態として，「まとめ」の必要性を感じ，意識的に内容の一般化をおこなっているものと考えられる。

但し，叙述法についての指導が行われている場合は，叙述法の学習効果としての影響が混入して，思考そのものを捉えにくくなるが，今までに特別に叙述法の学習は行っていないので，考察項目として適当と考えられる。

以上の五項目に分類した結果は次表のごとくである。

調査群	下位			上位		
作品名	伊勢	大鏡	計	伊勢	大鏡	計
(1) 追歩法	1		1	1		1
(2) 散叙法	6	10	16	4	4	8
(3) 頭括法	2	1	3	1		1
(4) 尾括法	3	1	4	3	4	7
(5) 双括法			0	3	4	7

数字は実数を示す

表によると，下位群は散叙法が多い。これは，下位群が対象の印象ある部分を散り散りに列叙したもので，一つにまとめようとする意図を持たないか，まとめられないという場合があったことを表す。即ち，感想文に対する姿勢の欠陥か，一般化する力が足りないかであろう。

これに対して，上位群は散叙・尾括・双括の各法がほぼ同数であるが，尾括・双括法とも，対象について，自分の判断や主張をまとめ，提示しようとする意図を持った叙述法である点を考えると，上位群の特徴として，物語全体を一般化し，感想文を一つのものにまとめ完成しようとする意識とその能力が下位群よりあることが考えられる。

この傾向を生む原因としては，前述のごとき感想文に対する考え方と物語の捉え方，即ち，一般化する能力の有無の違いによると考えられる。

2．鑑賞の視点という観点から

一つの作品を鑑賞する場合，すなわち，作品のよさを見極め，味わうに当たって，その視点の位置をどこに置くかによって，解釈や評価に大きな差異が生まれるであろう。

そこで，次の三点に視点を分類し，考察を加えることとする。

(1)　話の外に鑑賞の視点をおいているもの

例えば「宇佐の使ひ」について，「男も男やけど，妻も妻で仕方がない」（1）は，まだ内容に係わっているが，「もっと違った内容にして欲しかった」（2）とか「奥さんも，もう少ししんぼうして待つとけばよかったと思う」(10) 等といった視点，即ち，話の内容の判断や思考の視点を話題の外に置き，自分の感情を中心に事象を外から傍観し，登場人物のおかれている情況や揺れ動く心理を，理解しようとする意図が，みられないものである。

(2)　話の内から評論的に述べたもの

例えば「后のねたみ」の段で，「この物語の中で一番可哀相なのはやはり安子であり，一番卑劣なのは帝であると思う」（2）等，話の内容を自分なりに理解した上で，その人物を評論・評価しようとするもので，一応読解という通常の理解活動に当たるものといえるであろう。

(3)　人物の心情のうちに視点を置いたもの

「行く蛍に登場する女の人って，本当にすごく男の人を愛していたんだろうなあって思う。それだからこそ，誰にも言えずに思い悩んでいたんじゃないかなあ」(26) 等，登場人物を理解する作業に重きを置き，主として人物の心情をおさえた感想として表現されるものである。

以上の三点は，鑑賞者と作品との関係からみると，いわゆる①は対立，②は対象，③は同化の関係であるとも言える。この観点より分類すると次表の如くなる。

表から，下位群の特徴として考えられるのは，話題からずれたところで想像し，希望を述べたり，更に批判したりすることが多い。話題の中から人物の心情を理解しようとする傾向がない。即ち，読解の基本を踏まえていないといえる。それでいて，感想文を書く必要からか印

(1)　話の外に視点をおいて述べたもの　（数字は実数を示す）

群の種類	下位群				上位群			
項目＼作品名	伊勢	大鏡	計		伊勢	大鏡	計	
論理的に述べる	5	4	9	15		4	4	7
心情的に述べる	4	2	6		3		3	

(2)　話の内から評論的に述べたもの

群の種類	下位群				上位群			
項目＼作品名	伊勢	大鏡	計		伊勢	大鏡	計	
論理的に述べる		1	1	6	3	8	11	14
心情的に述べる	1	4	5		3		3	

(3)　人物の心情の内に視点をおいて述べたもの

群の種類	下位群				上位群			
項目＼作品名	伊勢	大鏡	計		伊勢	大鏡	計	
論理的に述べる		1	1	3			0	3
心情的に述べる	2		2		3		3	

象に残っている断片に因って感覚的感想を書くことになり，自分中心の傾向を持つこととなっている。

これに対して，上位群では，人物の心情を本文に即しながら形象し，その中で考えていこうとする傾向を持っている。これが読解の基本を踏まえた感想と言えるであろう。

両者のこの物語把握の傾向は，単に読解の方法だけにとどまらず，その生徒の人物理解の姿勢とも関連していることに注目したい。

3．記述内容の配列という観点から

生徒がどのように考え，どう文章化しているか，生徒の思考の過程をより具体的に明らかにするために，記述内容を四つに分類し，その配列を考察することとした。即ち，記述内容とは，

(1) 伝達

内容の説明や言い換え，要約などを表す部分で，内容を反趨しながら感想を模索していく段階である。

(2) 表出

自分の感情を表した部分で，内容に触発されて，自分の感情を息づくままに表出しているところである。

(3) 判断

内容を読取りながら，その状況を通して判断を下している部分で，種々の事象を通して思索している段階である。

(4) 提示

種々の事象を通して，一般化された観念的概念を表している部分で，個々の事象を統括的に把握し，抽象化した結果を示している部分である。

調査群	下位群			上位群		
作品名	伊勢	大鏡	計	伊勢	大鏡	計
(1) 伝達	21	38	30	27	31	29
(2) 表出	39	18	29	34	24	28
(3) 判断	36	38	37	39	38	38
(4) 提示	4	7	5	0	8	5
実数の計	56	55	111	59	72	131

数字はパーセントを示す

先ず，以上の四項目に分類した数の比率を見ると，次の如くである。

両群には有意差はみられない。

さらに，その配列においても，個人的な特徴はあっても，特に両群に顕著な差異は認められない（巻末別表参照)。むしろ，各項目の内容，即ち，内容を明確に捉えているか，漠然としか捉えていないか，正確に判断しているか，それとも誤判があるか，皮相的か内実的か等といった面から両者の相違を考察すべきであった。

4．人物の捉え方という観点から

伊勢物語第四十五段「行く蛍」で，男に懐いを打ち明けられずに病んだ女に対して，下位群では(5)「昔の人の恋愛は自由でなかったようなので，かわいそうだなあと思う。」と考えるが，上位群では(26)「『行く蛍』に登場する女の人って，本当にすっごく男の人を愛していたんだろうなあって思う。それだからこそ，誰にも言えずに思い悩んでいたんじゃないかなあ」と思い悩む女の心理の想像に至っている。また，男については，下位群は(9)「この男が女の人の所へかけつけた時，その女はもう死んでいた。そして，この男は女が死んでからも，しばらく喪に籠もっていた。この男もけっこう女にほれていたのだろう。」と評するのに対して，上位群は (23)「誰にもはっきりとはわからないと思うけど，でもきっと自分のことを真剣に純粋に愛してくれた人の死への悲しみだと思う」と男の心情を想うのは同じだが，(18)「この男の人にしても何か一つくらい思い出が欲しかったのではないでしょうか」と想像はこまやかだ。

伊勢物語第六十段「字佐の使ひ」で，男が宮仕えいそがしく，心もまめならざる家刀自のことを，下位群では(6)「男が愛してくれないのだから，妻は出ていっても良かったと思う」と断定するのに対し，上位群では (20)「ただでさえ待つだけの身が，誠実に愛されていないとなると，心が幸せになれるかも知れない方に流されてしまうのもよく判る。……幸せになれると決まったわけで

はないのに……そんな幸せに賭けた彼女の気持ちも判らないではない。」と曲折した女の心を想う。また，女が尼になったことについては，下位群は(7)「昔の夫に会っただけで，すぐに今の夫と別れるものなのか？など，納得できないことが多い」と，単純に理由付けをしようとしてできず，疑問として提出するのに対して，上位群は(15)「男の人が女に再会したとき，意地悪な気を起こさなかったのは良かったと思います。でも，そんな男の人の気持ちが，女の人を出家させてしまった，と思います。」と大きな含みを持たせた表現をしている。

大鏡「后のねたみ」(師輔伝)にあって，安子が壁に穴をあけて土器の割れ片を打ち入れさせた件について，下位群は(36)「まず，皇后の行動は何かいやらしいと思う」と記しているのに対して，上位群は(44)「日頃温厚ですぐれた女性の安子でも理性のストップが効かず，結局はとんでもない行動にでてしまった。……「嫉妬」は醜いが，それも許容範囲を超えた愛の別の姿だ。」と判断する。更に，下位群は(33)「どんな女の子，女の人でも自分の好きな人が，自分より美しい人と居たら絶対腹が立つと思います。」と断定し，また(37)「下らんことで嫉妬し，わけの分からん行動をする今の若い女によく似たものがあるような気がする。」等と記するのに対して，上位群は(46)「好きな人が他の人を可愛がったりしたら，誰だって少しはねたましく思うはず。その上，その人が自分よりいろんな面で勝っていればなおさらのことだ。」等と理由を複合化させる。人間というものの判断にも下位群は(33)「もし，この人がやきもちをやかずに平然としていたら，きっと人間がつめたいと思う。」と述べるのに対し，上位群は(52)「だけど，人間は短所長所を兼ね備えているもので，ほんとうに人間らしいのだろうと思った。」と述べる。

次に安子の性質についてみると，下位群は(39)「普通は思いやりがあるのに，覗き見をしてしまったために，嫉妬心が強くなってしまう，そういう性質だと思う。」と規定するが，上位群は(47)「十四才で後宮に入って生活し，……いろいろ大変なこともあったと思う。だから気が強くなったり，強情で自己主張がつよく，行動力があって……そういうふうな性質になってもしかたがないと思う。」と人間の生活や人格形成過程を考えのなかに組み込もうとしている。また，下位群は(32)「『后のねたみ』と最初に見たとき安子という人はなんて卑しい奴と思ったけど，読んでいくうちに少しずつ今までのいきさつが分かり，初めて本当はいい人なんだと思った。」と各事象を追いながら，そのつど短絡的に皮相的な判断を下していくようである。

以上，両者の違いをまとめてみると，下位群の特徴は，

① 事象の表面を追い過ぎて包括的に捉えることが少ない。
② 各事象について，短絡的に判断を下す傾向がある。
③ 人物に対する見方，捉え方が皮相的である。
④ 判断は主観的，感覚的な場合が多い。
⑤ 表現は断定的で，その構成は内容羅列になる傾向がある。

これに対して，上位群の特徴は，

① 各事象を追うが，それらを包括的に捉えようとする傾向がある。
② 各事象について，それぞれを複合させて判断する傾向がある。
③ 人物の捉え方は，その心理に及び，登場人物を厚みのある人間の姿として捉えている。
④ 判断は，現実的，論理的である場合が多い。
⑤ 表現は，思索的であり，その構成は統括的である。

と言えるようである。

IV おわりに

物語は虚構の世界だとはいえ，現実の社会の象徴であり，社会の一典型として形象された世界である。従って，物語中の人物を読むことは，社会の人々を読むことであり，物語の感想文に現れた人物の捉え方とは，その者の日常生活に於ける，人の見方，捉え方でもあると言える。

鑑賞の世界から鑑賞者としての個人の個性は無視することはできない。物語中の人物を捉えるに，一つ一つの

事象について，短絡的に判断を下す者と，いくつかの事象が合わないと判断する事に畏れを感じる者との違いは，それぞれの個性であり，それぞれの思考法である。このような人の個性も造られたものであるならば，国語科は生徒の個性や思考法を修正し，磨きをかける学科であるといえる。

その感想文の分析を通して考え得られる上位者の特徴とは，国語と言う教科を通して生徒に学ばせようとする読解の手立てであり，ものの見方・考え方そのものを示しているといえよう。

下位者の特徴は，感覚的に判断する傾向以外は，悪いものばかりになってしまったが，或る者は，下位者について，彼らの「ひらめき」のすばらしさを云々する。しかし，その「ひらめき」とは，考察の結果から考えるに，視点のはずれたところからの発想が多く，思索の素材の貧弱な中での自己想像であって，その場面からずれた内容となっている場合が多々ある。そして，その想像の中で教師が主題と関連した意味を発見し，これはすばらしい想像だと認めて，初めて「ひらめき」と評価されるものである。勿論，創造とは「過去のテキストの積極的な誤読である。」（柄谷行人「文体について」）とするならば，創造の一形態として評価することができるであろう。

いずれにしても，国語を教えている者として，国語は生徒のものの見方，考え方，そして，直接生き方に関わって，学習させていることを知らねばならない。それ故の責任と自負とを持たねばならない。単一で軽率な判断を許してはならない。人の心のひだに触れた理解を求める学習を意識的に行わねばならない。そのような人間の創造に関わっていることを確認せねばならない，と考える。（古文の感想文を対象として，本文に対する姿勢の特徴が，より鮮明に現れたように思われる。）

参考図書

林大他編　昭52　現代作文講座 1　文章とは何か　明治書院

林大他編　昭51　現代作文講座 4　作文の過程　明治書院

松村定孝　昭63　文章表現法　東京堂出版

柄谷行人　1979　文体について　「文体」夏期号（福武文庫）

附 録

成績による感想文の特徴

成績下位者 （伊勢物語）

番号	得点	1 統括	2 視点	3 内容の順序	字数	段数	人物をどう捉えているか
1	16	散	叙 外心情	判表表判	100	60段	男も男やけど妻も妻で仕方がない。
2	16	散	叙 外論理	伝判判伝判表	170	全体	（形式・内容≪恋愛物語だ≫用語についての評のみ）
3	16	尾	括 評心情	表伝表判伝表	170	初段	率直で情熱的な恋をしているなんてちょっとキザと思ったけど。
4	17	散	叙 外心情	判表伝表	80	全体	今の時代にもありそうな話で…いつの時代にもそんな問題はあった。
5	18	頭	括 解心情	判表表表表	87	45段	恋愛は自由でなかったようで，かわいそうだなあと思う。
6	20	散	叙 外心情	判表表表	110	60段	男が愛してくれてないのだから，妻は出ていって良かったと思う。
7	21	頭	括 外論理	表判伝判表判	219	60段	結局ここに出ている女は，どちらも好きでないと思った。
8	22	散	叙 外論理	伝伝表	156	初段	好きな人に手紙を渡すのは，昔も今もそうかわりはない。
9	25	追	歩 解心情	提伝判表伝判表	230	45段	死んで喪に籠もっていた。この男もけっこう女に惚れていたのだろう。
10	26	尾	括 外論理	伝判表判提	176	60段	この奥さんは少しわがままっぽく見える。次の男の人に対しても同じだろう。
11	27	尾	括 外論理	判伝判伝	307	60段	気が小さい…食べさせて貰っているのが分からぬ女は妻として失格だ。 すこし疲れたぐらいで妻に愛情を注がないなんて最低だ。
12	26	散	叙 外心情	判表	367	60段	たまたま優しく愛してくれた男にふらふらついていく女は尼になって反省するのが一番。

成績上位者 （伊勢物語）

番号	得点	1 統括	2 視点	3 内容の順序	字数	段数	人物をどう性格付けているか
14	83	双	括 評論理	表伝伝判表	320	45段	全く知らぬ女が自分を想い死にそうと聞き駆け付けたり，歌を詠んでやる人情深さを感じる。
15	81	尾	括 評心情	判表判判	160	60段	少し浅はかだったかも知れないけど，男の優しさが女を出家させた。
16	78	散	叙 評論理	表伝判伝判	155	45段	好きになっても言い出せない内気で純情な女性。
17	78	散	叙 評論理	判伝表伝表	177	全体	この男の歌についての教養や機転がすぐれていた。
18	74	散	叙 評心情	判表判判表	578	45段	奥ゆかしかったんだなあ。感激して素直な気持ちで歌を詠んだんだろ。
19	72	双	括 外心情	判表伝表伝判表	285	60段	色々想い悩むのは当然だけど自分の決断で離れたんだから，男も女も悪い。
20	72	頭	括 解心情	判判伝表判判	682	60段	夫を待って…さみしく，やるせないことだと思う。待つだけの身は誠実な愛がないと流される。
21	71	尾	括 評心情	伝表伝表判判	199	45段	喪に服し歌を詠むなんて紳士的でステキだ。娘も死ぬまでなんてすごい情熱的だ。
22	70	追	歩 外心情	表判伝表判	138	60段	昔の人に会って償いのためなどで尼になることは私にはできない。
23	70	双	括 評心情	判伝表伝判表	521	全体	この主人公はきっと人情の有る人だから……。
24	69	尾	括 評心情	伝表伝表伝表	278	45段	聞いてやりきれない気持ちでいっぱいになっただろうなあ。
25	69	散	叙 外心情	伝表判判	170	全体	元服ばかりの少年なのに生意気だ。見ず知らずの人のため喪に服すとは我慢強い。

成績下位者　（大鏡）

番号	得点	1 統括	2 視点	3 内容の順序	字数	人物をどう捉えているか
31	14	尾括	評論理	伝表	62	天皇に対して呼び出しておこる人もいい度胸をしているなと思う。
32	19	散叙	評論理	判判伝判表	217	いきさつが分かりいい人なんだなと―兄弟まで処罰するのはひどいと思う。
33	21	散叙	外心情	伝表判伝提伝判	394	初め―陰気でいやな人だ―天皇が好きだから嫉妬する可愛い所ある。
34	22	散叙	評心情	伝判伝表判伝表	218	今ここで許してやってくださいといったところは頭がいいなあ。
35	22	散叙	外心情	判伝判表伝表	424	天皇がちゃっかりしてるから嫉妬心が強くなって，何だか気の毒。
36	23	散叙	外論理	判伝表伝判伝	286	皇后の行動は何かいやらしい。穴から土器を投げさせ馬鹿じゃないか。
37	24	散叙	外論理	判提判伝提判	242	后はよく出来た人物だ。
38	26	頭括	外論理	判伝	72	安子という人は嫉妬心が強いなあと思った。
39	29	散叙	評論理	判伝伝判判	207	三人許せと言って自分を悪くないよう思わす性格が汚ない―見たので嫉妬心が強くなってもた。
40	29	散叙	外論理	伝判	66	（全然分からない，むずかしすぎた，のみ）
41	30	散叙	評心情	表伝判伝	86	土器を投げるなんてよっぽど腹が立って，くやしくてたまらなかったのだろう。
42	30	散叙	評心情	判表伝提	160	穴開けて覗くのはおもしろい。安子も気に入られようと一所懸命が分かる。

成績上位者　（大鏡）

番号	得点	1 統括	2 視点	3 内容の順序	字数	人物をどう性格付けているか
44	88	双括	評論理	提伝判表	301	日頃温厚で優れた安子でも理性のストップが効かずとんでもない行動にでてしまった。
45	82	散叙	評論理	伝表判伝判	101	とても寛容で思いやりのある后でも妬むこともある。競争心の強い人。
46	82	双括	評論理	提伝伝判判伝判	296	評判悪なると分かっていても自分を抑えられなかったのだからよっぽどだ。
47	82	散叙	評論理	伝表伝表判表	381	後宮に十四才で入り大変なことで気が強くなり強情で自己主張強く行動的になる。
48	81	散叙	評論理	伝表伝表伝判	378	普段は思いやり寛容でいい人格の女だけど男女愛情関係になると強情で嫉妬心が強くなる。
49	80	双括	評論理	表提伝判伝判提	322	嫉妬心強く嫌な人のように思えるがそれだけ愛情が深く一途でけなげな女性。
50	77	尾括	外論理	判判判表	211	安子はひどいことをしたと思うが，私もやはり……。
51	76	尾括	外論理	表判伝判判提	316	安子は大変嫉妬ぶかい人だと思った―妬むのは分かるような気がする。
52	75	尾括	外論理	表判伝表伝表判	265	こんなにすごい嫉妬をするほど人を愛するなんてすごいことだ。
53	75	双括	評論理	判伝判伝判提	648	ときめいていた一人だ。でも更に多くの愛情を欲した，すがるしかない哀しさ。
54	74	散叙	外論理	判表伝伝判判表	285	安子はほんとうに気の強い人だと思った。
55	74	尾括	評論理	伝判表表判伝判	586	安子はきっとプライドが高く負けず嫌いで，負けそうになると行動に出てしまう。

SUMMARY

This study was based on impressions written by high school students after studying passages from two works of classical Japanese literature. The subjects were selected from a pool of 138 third-year high school students comprised of three classes. Based on test scores attained during that school year, the 12 highest achievers were called the "high-ranking group" and the 12 students with the lowest scores were called the "low-ranking group."

The differences in the impressions of these two groups were characterized as showing the following tendencies;

(1) The low-ranking group tended to focus on the surface meaning of the text and were generally unable to grasp the deeper meaning in a comprehensive manner.

(2) There was more of a tendency for the low-ranking group members to make judgements and combine parts of the text in a hasty and careless way while the high-ranking students gave more careful attention to the varying interrelationships of the text.

(3) The high-ranking group was able to understand the psychological factors behind a character's actions and thought but the low-ranking group judged the behavior of a character superficially.

(4) Low-ranking students had a tendency to make judgements on a subjective and emotional basis whereas the judgements of high-ranking students were more realistic and logical.

(5) In expressing their impressions, low-ranking group members usually showed a proclivity to enumerate an unrelated list of impressions, unlike the high-ranking group was able to organize impressions in a comprehensive way.

The Science of Reading, Vol.37, No. 4 (1993)

講演記録

読みの認知・感情・自動化*

ハワイ大学名誉教授　ドナルド・レトン(講演)**
松山大学　玉　岡　賀津雄（訳）***

まず，このアジア読書学会に参加されている方々および聴衆のみなさまに確認しておきたいことがある。それは，幼児は環境と相互に作用して働く知覚能力を持って生まれることである。ゆえに，すべての幼児が，読字(識字)能力を持って生まれることになる。これは，幼児が，日本，マレーシア，オーストラリア，インド，あるいは世界のいかなる地域で生まれようとも変わらない。言い換えれば，すべての正常な視覚認知能力を持つ幼児は，読字能力を持って生まれてくると言えよう。

生まれたばかりの幼児は，出産から数時間後に両眼の調整能力を身につける。幼児は，動く刺激物を視覚的に両眼で追跡することができる。さらに，出産から数日後には，両眼の焦点を合わせて視覚的環境を凝視することができるようになる。幼児は，一貫して変わらない予測可能な視覚的パターンを探す。そして，母親や保護者の顔に気づき，それを食べ物やここちよさを与えてくれることと同調させる。そして，この一貫して変わらない視覚的パターンを，母親や保護者として理解する。その意味的な理解が，読みにおける理解の第一の例である。9カ月から12カ月の頃には，知らない顔やパターンを見ると，恐がったり，隠れたり，逃げたりする。考えたり，感じたりするメカニズムは，幼児の視覚的認知と同時平行して発達する。さらに，日本語では，「人の心を読む」というように「読む」という意味がさまざまな使われ方をするようだが，幼児も4歳から5歳になると人の心をうまく「読む」ことができる。

さてこのあたりで，記号 (signs) と意味 (designates) という用語について述べておく必要があるだろう。一貫して変わらない予測可能な視覚的パターンが「記号」である。そして，これらの「記号」の連想するものや示すものが「意味」である。たとえば，禁煙を示す「記号」であれば，交通標識のストップサインにタバコの絵を入れることで「意味」を示す。あるいは別の例では，私が日本に入国する際に，書類に性別を記入しなくてはならなかった。その時，次のような記号が使われていた。

	M	F
SEX	□	□

これを見ると，SEXの意味するのは性別である。アルファベットのMは'Male'で男性を意味し，Fは'Female'で女性を意味する。しかし，LOVE AND SEXという表現であれば，SEXの意味するものは，性別ではなく肉体的なセックスになる。このように，同じスペルの「記号」であっても状況に応じて「意味」が変わってしまう。

仮に幼児が読み能力を持って生まれるという観点を受け入れるならば，なぜ小学校1年生の時点で「読字困難児」がいるのだろうか。初期の幼児期から初期の就学期の間に，何が起こったというのだろうか。この間に起こったことが，記号の認知や意味の理解能力を，口頭言語の書記的記号提示能力への転換に障害をきたすことになっ

* Cognition, emotions, and automation in reading.
** LETON, Donald A. (Professor Emeritus, University of Hawaii)
*** TAMAOKA, Katsuo (Interpreter, Matsuyama University)

たのだろうか。みなさんもご存知のように，世界には言語を表記する多様な正字法が存在する。しかし，「理想的な」正字法はない。それぞれに，長所と欠点がある。

口頭言語能力は，読み書き能力を獲得するうえで，大切である。これもまた「自明の理」といえるであろう。しかし，口頭言語の発達を遅らせたり，干渉したりするさまざまな要因が存在している。たとえば，遠隔地や田舎の学校に通う生徒だと，言語性知能や口頭言語能力の発達機会が欠如している。これは語彙力の低下や口頭表現の欠如，統語的文章構成技能の欠如として現れてくる。

就学前の時期に起こる中耳炎に気づかなかったり，治療が適切に行われなかったりすると，次のようなことを誘発する。まず第1に，聴覚障害（正確な音がとらえられない），第2に，音の判別障害(音が正確に区別できない)，第3に，音素の知覚の欠如(音素レベルの音が判別できない)，そして第4に，聞く能力の欠如である。とりわけ，音素の知覚の欠如は，口頭言語能力の遅れと関連している。また，それは読書困難（読字および意味内容の理解を含む）を間接的に予測しうる。本学会でも，この点についてはいくつか報告があった。

世界中のさまざまな国で，英語の読み書きが第2言語として求められ，また教えられている。その際，やはり「音素の知覚の欠如」が母語の場合と同じように読み書きの習得における難点となっている。言語によっては，英語よりも子音が多かったり，また母音が少なかったりする。これらの相違が，バイリンガル（二言語併用）条件での英語の読み書き能力習得において，母語の場合と比べ，学校教育で3年から5年の遅れを生み出す原因となっているようだ。この傾向は，アイルランド，ポリネシア，ミクロネシア，フィリピン，インド，またさまざまなアジアの国々においても見られるようである。音素レベルの知覚の欠如する生徒は，どこの国であろうとも，語彙の認知や語彙の分析に困難をきたすようである。

さて，ここで疑問点をいくつか挙げてみたい。「私がこれまで述べてきたことは，どのように応用されうるのか？」「'音素の知覚の欠如'を引き起こす中耳炎を発見し，治療できるよう就学前の家庭内および公衆衛生を確立すべきなのか？」「小学校1年の6歳児はすべて，口頭言語が適切に発達していないと読み書き能力を習得することができない，と考えてよいのか？」「学校の正規の読み教育が始まる以前に，母語の言語教育あるいは英語の第2言語教育には，口頭言語の適切な発達が不可欠なのか？」

口頭言語の困難から派生する読書困難は，機能的な読み能力の問題であるとされている。失語症について詳しい方は，それが言語の書字的「記号」である正字法の視覚的認知に障害を与える脳機能障害であることもご存知のことと思う。視覚的「記号」が一貫して変わりなく予測可能であることは，生徒の「記号」的な語彙習得にとっても重要である。音素と視覚的書記素の照合は，同時平行的処理と時間継続的処理という二種類の脳における処理を示している。これはまた，映像的（eidetic）失語と音韻的(phonetic)失語の二種類の失語症とも対応している。

読みを教える教師や読みを研究する研究者は，読み能力を構成する諸技能，口頭言語および印刷された言語の構造的形態，読みの認知的処理に着目してきた。私自身もこのグループに属しており，技術的な面での適切さから考えると弁護したいところである。しかしながら，読みは，単純な認知的な脳内での処理のみでない。名詞，動詞，形容詞，副詞の処理は，脳の神経系路の異なった部分で起こっている。読み活動中あるいは課題遂行中の脳内の血液の流れを図解して示してくれる電子断層撮影は，これらの課題処理における脳の関与についての知識を提供している。

読みを教える教師である私達は，読みの成功あるいは失敗の副産物として楽しいとかつまらないとかいう感情的な経験が関係していることに気づいているはずである。しかし，これら下位脳的な結果が生み出す「体（soma）」の影響については，あまり知らされていない。これらは，感情的な状態を意味しており，名詞，形容詞，副詞，あるいはまた提示されたテキストのスキーマやテーマからつくられる感情を意味する。

さてここで，読みにおける感覚と脳の話から，感情的な側面へと話を移してみたい。みなさんは，読書中に，ほほえんだり，大声で笑ったり，ストレスや恐れといった効果が現れたりという読者の顔の筋肉の感情的な動きを観察したことがあるであろう。恐怖とか，不安とか，幸福とか，征服感とか，冒険心とか，習得感（教師によく見られることだが）とか，愛情とか，愛着とか，所属感とかは，すべて読書へとかりたてる情緒的で動機的な要因である。

これら読み活動中に起こる感情的な経験の意味するものは，脳や下位脳的な処理の産物である。感情移入とは，物語の登場人物や出来事を個々人が同一化できるという読者の能力である。しかし，この認知能力は，読者の感情をも含みうる。もちろん，読んでいる最中には，感情的な経験を生み出すようなニューロペプチド，エンドルフィン，単核白血球などの介入した免疫的，内分泌的，自動的システムにおいて起こりうるような下位脳的な処理も存在する。つまり，読みの構成要素は，心と体で経験するものである。

みなさんは，読書の嫌いな生徒や読書を苦痛で刑罰的な課題だと感じているような生徒のいるのを知っているであろう。これらもまた読みに対する全身的な反応である。仮に，読書を回避することと結びつくと，防衛適応的な行動様式となってしまう。その結果，カリキュラムや学校から生徒を疎外することになる。

ここで，さらに次のような質問を投げかけてみたい。「私達の読みの指導において，読みから派生する感情的な側面についての知識をどう応用すればよいのだろうか？」「私達は，読みに付随する感情的な諸要素を教授・学習過程での予測不可能な副産物とみなし続けてもよいのだろうか？」

これらの質問に関連して，文化と感情の相互作用へと話を展開してみたい。これは，実は教授・学習と強く関係してる。感情は，一個人の生徒の内的な問題ばかりではない。学校やクラスの「環境」にも深く浸透している。たとえば，フィリピンでは，次のような表現がある。「私を愛さなくても結構です。でも，どうか恥をかかせないで下さい。」これは，フィリピンの生徒の信条を示している。恥を利用すること，または恥を避けることが，生徒と教師の相互作用において非常に強く影響するという文化も存在する。つまり，読み能力の獲得は，文化と下位文化の価値観のなかに潜在しているのである。それはまた，個人の内的で社会感情的な適応を決定する意味で非常に重要である。

成人の読者にとって，読書における好みや楽しみとしての書籍の選択は，個人に深く根付いた感情的なニーズから発展したものである。しかし，それらはまた，社会的な動機から派生するものでもある。書籍の選択は，特定の社会的集団の成員であることとも関連している。たとえば，読書クラブのメンバーであれば，まず最初の満足は，実際の読書活動そのものから得られるであろう。しかし，二次的な満足は，知識，理解，解釈について，読後にメンバーが報告し，口頭で討論しあう機会をうることから得られる。ここで，もうすでに明らかなことではあるが，読みや文学を教える教師は，討論指導能力を育成すべきである。それによって，生徒は，読み能力の発達の早い時期に，二次的な読書の満足に気づくであろう。

読み活動の身体的，感情的，社会的側面について考察した後で，生徒の信条や価値観に対する読みの効果について考えるのは，筋の通ったことと思う。読みを教える教師は，読み能力の発達を第一に考える。しかし，該当学年レベルの書籍についてはあまり考えない。ところが，文学，歴史，社会科学の教師にとって，教科書の選択に関与することは非常に大切である。教科書の選択は，委員会活動でもある。教科書は，情報的，教授的内容の選択でもある。意図するしないに関わらず，教師は知識内容を決定し，生徒の価値観や信条の形成に深く影響している。教師と教科書が生徒を教えるわけである。これらは，地域的，国家的な偏向を有している。ここで，アジア読書学会に参加されているみなさんに，さらに質問を投げかけてみたい。「生徒の教育に関与する教師と著者の

責任とは，いったい何なのであろうか？」

さて最後に，読み活動における技術的発展とそれらの応用について短く述べて，私の講演を終えたいと思う。40年程前には，銀行は「夜勤」の校正読みを雇って，出納帳の口座番号を読み合わせていた。これは大変な作業であった。しかし，この状況は，機械で判読できる磁気インクで数字を印刷することで大きく変わった。有効チェックを行うクレジット・カードのマグネット帯の判読の開発も同じような過程を辿っている。

またごく最近では，「バー・コード」が発明された。これにより，販売員やレジ係は，判読機に印刷されたコードを通すだけになった。そして，判読機が個々の商品の価格，合計，割引，おつりを音で示してくれる。私の家の近くには，ダイエーのハワイ店がある。ここでもやはりバー・コードを使用している。また，バー・コードの判読は，商売の在庫管理を自動化してくれた。

30年程前，私は，読みのコンピュータ・シミュレーションについて研究していた。プログラムのフローチャートは次のようなものである。まず第1に，正字法の入力である。第2に，最小単位の書記素への分解である。第3に，書記素と音素との結合ルールの応用である。第4に，音素列のアウトプットを再編成することである。印刷の映像を表示するモニターや音素列を音韻的に表示するスピーチ・シンセサイザーを使って，読み教育のための原型的なコンピュータ自動読み装置を作ることができた。みなさんの学校でも同じような読み教育装置を比較的容易に，しかも安く制作できるであろう。しかも，みなさんの母語を使って！

3年前に英語と日本語の翻訳プログラムが開発された。このプログラムは，国際ビジネスや出版活動に応用されている。とりわけ，アジア諸国の読み教育において，これら自動読みプログラムと言語翻訳プログラムは，教育に有意義な変革をもたらす可能性を秘めている。しかしながら，この可能性は，体系的には考慮されていない。

これらの設備を設置するにあたりそれを制限する実際的・理論的な諸問題があるので，私は，これらの技術的進歩がアジアの遠隔地においても活用されるべきであると主張しているのではない。しかし，CAI(コンピュータ援助教授）とかコンピュータ自動読み装置とかは，もうみなさんの手の届くところまで来ている。

私の最後の質問は，次のようなものである。「学校における読み教育において，技術的進歩をどう活用することができるのだろうか？」「それは，算数の時間に，計算機を使うのと同じようなことなのだろうか？」「読み活動への技術的応用に，私達も将来参加しうるのだろうか？」

最後に，この学会で発表された研究の質の高さに非常に感銘したことを加えておきたい。また，読みに関連したみなさんの考えや意見を聞く機会が得られたことを心から感謝している。私は，みなさんの住んでいる地域や国々における読みの問題に立ち向かおうとする専門家としての姿勢を尊敬している。先生方が，教えていらっしゃる生徒のみなさんと先生方の一層の成功をお祈り申し上げます。

〔編集部注〕

本稿は1993年8月4日に「アジア読書会議」の閉会式で行われた講演の邦訳である。

日本読書学会会則（1989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筑波大学学校教育部国語教育研究室内に置く。

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，常任理事会の承認を得，所定の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。名誉会員は正会員と同等の権利を有する。

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，正会員および名誉会員が互選する。

理事長が運営上必要と認めたときは，前記の互選によるもののほか，正会員の内若干名を指名して，理事に加えることができる。

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3年とし，4月1日から3年後の3月31日までとする。新役員は，旧役員の任期が最終となる年度内に，選挙によって決定する。

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7,000円とし，毎年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。

Vol. 37, No. 4 December, 1993

THE SCIENCE OF READING

平成五年十二月一日発行（年四回発行）

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yasumasa Sato **President-elect:** Shusuke Fukuzawa

EDITORS

Shinichi Ikeda, Shobi Inoue, Takashi Kuwabara, Takahiko Sakamoto
Katsumi Tokuda, Hajime Narushima, James M. Furukawa, Donald A. Leton

EDITORIAL ADVISORS

Shuntaro Arisawa, Toshimichi Ishihara, Yasuchika Imai, Nobuko Uchida
Takashi Ezure, Yoshitake Oshiro, Michio Onishi, Akira Okada
Norihiko Kitao, Soichi Goto, Tsuneyoshi Goto, Kunio Kobayashi
Nobuyoshi Shikanai, Hisayoshi Shuto, Kazuko Takagi, Satoshi Tanaka
Masaharu Fujita, Mariko Murai, Shozo Muraishi, Yoshitsugu Mochizuki
Jun Yamada, Hideo Yorozuya

CONTENTS

Original Articles

The effects of comic strips as a teaching strategy ..... *MURATA, Natsuko*……127

The effects of a pictorial presentation using hieroglyphic characters in teaching preschoolers to read Kanji and Katakana. ..... *HIRAI, Seiya* *SHIMIZU, Akiko*……137

Writing and speaking methods in recalling a story ..... *TAKAHASHI, Noboru* *SUGIOKA, Tsukiko*……148

Classroom Report

Understanding classical Japanese literature ——A comparative study of high-ranking and low-ranking students—— ..... *TANAKA, Masaru*……154

Lecture

Cognition, emotions and automation in reading ..... *LETON, Donald A.*……163

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, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第37巻 第4号

〈通巻 第 146 号〉

平成5年12月1日 発行

会員頒布

編 集 日本読書学会編集委員会
発 行 人 日 本 読 書 学 会
発 行 所 日 本 読 書 学 会

〒 112 東京都文京区大塚3-29-1 筑波大学学校教育部国語教育研究室内 振替東京6-3213番

印刷・勝美印刷株式会社