読書科学

第16巻 第4号（通巻 第62号） 昭和48年3月20日 発行（季刊）

読書速度の発達の一様相（Ⅱ） 阪本 一郎
幼児期における読みきかせの関与 杉山 良也
斎藤 高子
オペラント条件づけと読みの学習 岡本 奎六
情報操作能力を高める読書指導 伊藤みつ子

62

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

読書速度の発達の一様相（Ⅱ）
文学的文章と理科的文章との比較　日本女子大学　阪本一郎　113

幼児期における読みきかせの関与に関する研究
新潟県立新潟図書館　杉山良也
斎藤高子　121

資　料

オペラント条件づけと読みの学習　成城大学　岡本奎六　131

実践記録

情報操作能力を高める読書指導　市川市立市川小学校　伊藤みつ子　139

会　報　144

読書科学第16巻総目次　145

日本読書学会役員（昭和47年4月1日～昭和49年3月31日）

会　長（理事長）滑川道夫
副会長（副理事長）倉沢栄吉
常任理事　出雲路　猛　岡本　奎六　阪本　敬彦　深川　恒喜
福沢　周亮　増田　信一　室伏　武

理　事　今村　秀夫　大神　貞男　岡田　明　尾原　淳夫
佐藤　泰正　藤田　圭雄　村石　昭三　望月　久貴
弥吉　菅一　吉井善三郎　渡辺　茂男
監　事　平沢　薫　山本　晴雄

編集委員　出雲路　猛　増田　信一　室伏　武　阪本　敬彦
高木　和子　John Downing　Donald Leton

読書速度の発達の一様相（II）
文学的文章と理科的文章との比較*

日本女子大学
阪　本　一　郎**

1. 目　的

私はさきに本誌第56号において，同じ主題の研究を報告した。そこでは文学的文章（生活文）を与えて子どもに読ませたが，今回は文学的文章と理科的文章とを同じ子どもに与えて，その発達の様相がいかに異なるかを見ようとした研究を報告する。あわせて前回の報告に多少のデータを補修する。

2. 方　法

(1) 読書材料の作製

前回に用いた文学的文章のほかに，理科的文章を，各編500語（＝文節）8編を用意した。いずれも学年の基準に合わせるように用語等を修正した。その結果表1のような文章になった。

(2) 質問用紙の作製

読書材料を確実に読んだことを確認するために，前回同様の質問用紙を作った。

(3) 実施方法

実施の手続および方法はまったく前回と同じであった。ただし，文学的文章を先に与え，理科的文章を後に与えた。

表 1　用意した理科的文章の読みやすさ

所与学年	基本語彙率	漢字率	長文率	題　名（総字数）
2年	96.0%	6.4%	14.0%	ほんとうのやしがに（1855）
3年	93.6	10.9	22.2	ひぐまの話（1841）
4年	87.4	15.8	33.3	うきぶくろの理科（1699）
5年	83.2	19.3	39.2	アリの大行進（2088）
6年	77.6	22.6	45.3	ブッポウソウの正体（1828）
7年	75.6	24.8	51.1	動物のふしぎな能力（1563）
8年	71.6	26.9	56.8	秋に鳴く虫（1544）
9年	68.4	27.8	57.1	受精のなぞ（1753）

(4) 実施校・人数

昭和47年2～3月頃，東京都内の小学校8校2年以上3,152名，中学校7校全学年1,347名に実施した。これに前回の調査校，小学校4校1,142名，中学校3校850名のデータをさし加えた。これによって調査人員は表2（省略）の如く総計6,491名になる。

3. 結果と考察

(1) 正答者の比率

読んだ直後に，その内容についての質問10題に答えさせた。これに対して8問以上に正答したものを正答者とみなした。

正答者の比率は，非常に学校差・学年差がはなはだしかった。

文学的文章について見たのが表3（省略）で，これによると平均して小学4年（61%）と6年（62%）との問題

---

* A developmental study of reading rate for literary and scientific passages.

** SAKAMOTO, Ichiro (Japan Women's University)

が比較的むずかしく，中学3年（82%）と小学2年（79%）とが相対的にやややさしい問題であったことが知られる。しかし平均して72～75%が正答しているのである。

これらのうち%の高いほうから挙げればSSA校が平均91%，POA校が86%，SOA校が84%，PS校が82%，PSA校が80%と並んでいて，PS校のほかはいずれも入学のとき選抜を行なっている学校であった。

次に**理科的文章**について同じ方法で統計したのが表4（省略）である。ここで大いに違うのは，理科的文章の内容は一読しただけでは記憶に正確に残ることは非常に少ないということである。設問は，文学的文章にくらべてそんなにむずかしいとは思われない。記憶が正しければ簡単に答えられる問題であった。それにもかかわらず小学生では総平均33%，中学生では46%しか正答者がいなかった。文学的文章の場合の約半数に当たる。

それにしても5年の正答者平均24%，4年の28%，8年の30%は問題が比較的むずかしかったようだし，7年の55%，9年の54%，2年の45%などは比較的やさしかったとも言えるであろう。

表 5　読書材の相違による正答者の比較

	学　校	文学的文章	理科的文章
小学校	PU校	113.0	121.2
	PN校	102.9	75.8
	PF校	91.3	87.9
	PK校	92.8	81.8
	PM校	75.4	66.7
	PA校	108.7	118.2
	PS校	118.8	118.2
中学校	SH校	105.6	115.2
	SA校	100.0	100.0
	SY校	90.3	87.0
	SB校	102.8	98.7
	ST校	94.4	90.7
	SM′校	100.0	89.1
	SM″校	106.9	104.3

次に**文学的文章と理科的文章の正答者の比較**をしてみる。表5の数字は，学校別に出した正答者の%を，文学的及び理科的文章の正答者の総平均でそれぞれ除したものである。このように計算しなおしたのは，文学的及び理科的文章の総平均がいちじるしく異なっているから，相互に比較するのに不便であるからである。

表5を見ると，文学的文章の正答者と理科的文章の正答者は，ほぼ同じ傾向を示していると言える。つまり一方の正答者が多い学校では，他方の正答者も多く，また一方の正答者が少ない学校では，他方の正答者も少い傾向がある。ということは，学校によって読書の正確度にかなりの優劣があるということになる。これを相関係数（r）であらわすと表6のように0.679となる。共変傾向はかなり強いということができる。

表 6　学年別読書材の相違による正答者の%の相関

学　年	相関係数
2　年	0.841
3　年	0.867
4　年	0.494
5　年	0.628
6　年	0.807
7　年	0.875
8　年	0.585
9　年	0.506
全学年	0.679

これを男女別に見たのが表7である。これによると男女差は一般に少いが，どちらかというと女子のほうが正答者の%がやや多いようである。

ところで文学的文章を与えた場合は，7年を除いて，一般に女子のほうが正答者の%が多いのであるが，理科的文章を与えた場合は，小学校では大体同じ傾向が認められるけれども，中学校では男子のほうが勝れるかまたは等しい正答者数を示している。この傾向は高等学校時代になると，あるいは男子のほうが理科的文章の読解に長じるという傾向につながるのではあるまいか。

(2)　所要時間

8問以上を正答した者の読書速度（単位は秒）の平均を，学校別・学年別に示すと表8表9（ともに省略）のよ

表 7　正答者の学年別文章別男女別比率（%）

学　年	文学的文章			理科的文章		
	男	女	男-女	男	女	男-女
2年	74	81	−5	41	48	−7
3年	76	78	−2	40	41	−1
4年	63	74	−11	26	29	−3
5年	66	72	−6	23	20	+3
6年	60	67	−7	29	33	−4
7年	75	67	+8	58	42	+16
8年	70	75	−5	31	31	0
9年	82	86	−4	60	51	+9
全学年	71	75	−4	39	37	+2

うになった。ここでも学校差はいちじるしかった。

まず**文学的文章**のほうを見ると，500語の文章を読むのに，小学2年生は平均357秒（5分57秒）中学3年生は平均222秒（3分42秒）を要した。前回の調査の結果と20秒とは違わなかった。

これを学校別に平均すると小学校ではPOA校の243秒（4分3秒），PN校の287秒（4分47秒），PSA校の288秒（4分48秒）がもっとも速く，中学校ではSSA校の189秒（3分9秒），SOA校の205秒（3分25秒），SY校の207秒（3分27秒）が速かった。いずれもその中には入学のとき選抜している学校が含まれている。

もっとも速い学校と遅い学校との相違は，小学校では114秒（1分54秒），中学校では93秒（1分33秒）であった。

学年別にもっとも速く読めている学校ともっとも遅く読んでいる学校との差を求めると，

2年　102秒（1分42秒）　6年　94秒（1分34秒）
3年　186秒（3分6秒）　7年　169秒（2分49秒）
4年　173秒（2分53秒）　8年　89秒（1分29秒）
5年　179秒（2分59秒）　9年　90秒（1分30秒）

となり，1分半から3分にわたっている。

次に**理科的文章**のほうを検討してみる。同じく500語の文章を読むのに，小学2年生は平均363秒（6分3秒），中学3年生は平均210秒（3分30秒）を要している。ちなみにこのほうの調査は今回が始めてである。

これを学校別に平均すると，小学校ではPN校の269秒（4分29秒），PU校の286秒（4分46秒）が速いほうで，PM校の341秒（5分41秒）PF校の327秒（5分27秒）が遅いほうである。中学校では速いほうがSM″校の193秒（3分13秒），SH校の198秒（3分18秒）で，遅いほうがSA校とSM′校の等しく236秒（3分56秒）である。もっとも速く読めた学校と遅い学校との間には，小学校で72秒，中学校で43秒の開きがあった。

学年別にもっとも速い学校と遅い学校との差を求めると，

2年　58秒　　6年　78秒（1分18秒）
3年　147秒（2分27秒）　7年　93秒（1分33秒）
4年　100秒（1分40秒）　8年　69秒（1分9秒）
5年　98秒（1分38秒）　9年　83秒（1分23秒）

となっていて，理科的文章のほうがその差が小さかった。

次に**文学的文章と理科的文章の所要時間の比較**をして

表10　読書材の相違による所要時間の比較

	学　校	文学的文章	理科的文章
小学校	PU校	97.5	92.6
	PN校	91.4	87.1
	PF校	110.5	105.8
	PK校	102.9	103.2
	PM校	102.2	110.4
	PA校	102.5	98.4
	PS校	100.0	101.6
中学校	SH校	99.6	91.2
	SA校	116.4	108.8
	SY校	87.0	94.0
	SB校	104.2	101.4
	ST校	104.6	107.4
	SM′校	118.5	108.8
	SM″校	95.8	88.9

みる。表10の数字は，学校別に出した所要時間の平均を，文学的及び理科的文章の所要時間の総平均でそれぞれ除したものである。これを見ると，ここでも，学校による偏差がほぼ等しい傾向になっていることが知られる。つまり文学的文章を読む場合と，理科的文章を読む場合とでは，学校差が似通っていることを物語っている。

これを学年別に相関係数を出したのが表11である。これを見ると全体として正答者の％よりも共変傾向がいちじるしくなっている。

表11　読書材の相違による所要時間の学年別相関

学　年	相関係数（r）
2　年	0.845
3　年	0.820
4　年	0.827
5　年	0.790
6　年	0.785
7　年	0.742
8　年	0.672
9　年	0.892
全学年	0.797

さて男女別に所要時間を算出したのが表12である。全体の所要時間を合算すると，文学的文章は300秒（5分），理科的文章は279秒（4分39秒）であって，後者のほうが21秒短かった。つまり理科的な文章のほうが速く読めたのである。これは，文学的文章を先に与えしかるのちに理科的文章を与えたので，調査の要領がわかっていたためであるかもしれない。

表12　所要時間の学年別文章別男女別比較（秒）

学　年	文学的文章			理科的文章		
	男	女	男-女	男	女	男-女
2年	394	357	+37	393	359	+34
3年	372	354	+18	330	316	+14
4年	322	295	+27	293	271	+22
5年	312	279	+33	329	296	+33
6年	281	267	+14	258	248	+10
7年	256	238	+18	207	193	+14
8年	269	244	+25	258	248	+10
9年	238	232	+ 6	225	223	+ 2
全学年	310	290	+20	284	272	+12

それはとにかく，おもしろいことに，どの学年でも，男子は女子よりも時間が長くかかっているのである。その差が大きいのは，文学的文章では2年，4年，5年，8年であって，9年はもっとも少い。理科的文章では2年，4年，5年などが大きいほうで，9年はもっとも少い。そこで男女差が大きいのは低学年で，次第にその差が小さくなり，9年ではほぼ等しくなるような気がするが，これは断定できない。

(3)　読書速度の発達

表13には，文学的文章と理科的文章との各学年の所要時間，標準偏差，t 検定の結果を表示した。

文学的文章を読ませた場合は，前回の調査結果と合算した。これを見ると2年と3年との間，及び5年と6年との間には有意の差がないことは，前回の調査と同じであった。しかし今回は，6年以上の隣接学年間に1％もしくは5％の危険率で有意の差があった。この理由としては三つのことが考えられる。その一は，前回の調査では選抜校の割合が大きすぎたため，どの学年でも一般に速く読めていること，その二はとくに中学校の場合，選抜校の人数のほうが多かったため，発達の頭打ちになって各学年の平均の差が見られなかったため，その三はも

表13　各学年の所要時間の発達

学年	文学的文章			理科的文章			総　合		
	平均	SD	t検定	平均	SD	t検定	平均	SD	t検定
	秒	秒		秒	秒		秒	秒	
2年	357	121		363	131		359	117	
			△			**			△
3年	356	108		336	119		352	109	
			**			**			**
4年	297	112		308	109		298	101	
			**			**			**
5年	279	103		276	90		279	101	
			△			**			**
6年	272	83		246	95		267	84	
			**			*			**
7年	250	75		225	97		244	91	
			*			△			△
8年	242	78		219	83		238	66	
			**			△			**
9年	222	62		210	76		219	65	

（注　**印1％有意　*印5％有意　△印有意差なし）

っとも学年間の差が烈しかった3年と4年との落差が，前回では73秒が今回では57秒に減じ，次に落差の烈しかった4年と5年との差が，前回の37秒から今回は18秒に減じて，その減じた分を小刻みに6年以上の各学年に配分したため，6年以上にも有意の差が見られるようになったのであろう。

それはとにかく2～3年と5～6年との2回にわたって発達の停滞が見られたのである。これは，学年の程度に応じた読書材ならばほとんど同じ速度で読めるはずだという予想が部分的に的中したのである。だがその他の学年ではみな有意の差があることになっているから，やはり文字や語句の認知の能率化，あるいは意味把握の慣熟のあらわれと見てよいであろう。

ところが**理科的文章**を読ませた場合は，事情が異なっている。すでに述べたように，このほうの正答者の%は約半数しかなかったこと，具体的にいうと文学的文章では6,491名中正答者は4,574名(70.5%)であったが，理科的文章では4,280名中正答者は1,595名(37.3%)しかなかったため，学年に平均すると200名足らずの少数であったことも，あわせて考えなければならない。各学年500名以上の正答者があったとすると，この事情は異なるかもしれない。現時点では，この結果のまま考察を進める。

表13の示すように，ここでは，2年生から6年生までの隣接学年には1%の危険率を持って有意差があることになっている。ただし6年～7年，6年～8年の間には5%の有意差があり，6年～9年の間には1%の有意差がある。つまり中学校以上では発達の度が鈍くなっているのである。このことは前回の小人数の調査における文学的文章の場合と似ている。

そこで各文章を読ませた場合の所要時間の発達を曲線に描いてみると，一般に直線的な発達が見られるが，3年の文学的文章を例外として，2年・4年は文学的文章のほうが理科的文章よりも僅少差で短時間で読めているけれども，5年の直前に交差して，6年以上ではその位置が代り，理科的文章のほうが短時間で読めている（図省略)。つまり理科的文章の正答者は少なかったのに，その正答者が読むのに要した時間は，6年以上では速くなっているのである。ここで考えられることは，3年の文学的文章「どさん子」は，私が用いた要因以外の要因で読みやすかったのではないかということだが，同じ要因で作った理科的文章「ひぐまの話」はりっぱに差を付けていることからしても，どうもそうとは考えられないのである。また理科的文章のほうが高学年では読みやすいということとともに，今後の研究にまちたい。

試みに**所要時間の総合**を出してみた。つまり各文章の正答者だけの所要時間を合算して学年ごとの平均を求め，新しく得た平均からの標準偏差を求めた。表13の一ばん右の欄はその結果を示してある。これを見ると，各学年の各文章を読むに要した時間は2年の359秒(5分59秒）から9年の219秒（3分39秒）へとほぼ直線的に減少していて，t検定では2～3年と，7～8年とに有意差がないということが明らかになった。ただしこの場合，tの値はそれぞれ1.38と1.45とであって，約20%の危険率を見込めば有意差があるという結果になった。

表14　一分間の読書量

学年	所要時間	読語数	読字数
2年	359秒	83.5語	313.5字
3年	352	85.2	318.2
4年	298	100.6	361.5
5年	279	107.5	407.3
6年	267	112.3	392.6
7年	244	122.9	410.4
8年	238	126.0	409.3
9年	219	137.0	476.3

さてこの基準によって，一分間の読書量を計算すると表14のようである。小学校2年3年の頃は平均84～85語，文字数にすると314～318字ぐらいを読んでいるが，中学校3年では137語，476字を読んでいることになる。

(4)　参考資料

私は別に参考資料として，1学年上の程度の文章を読ませた場合に，その正答率及び所要時間がどのように変動するかを見ようとした。このためPS校の1年とPI校の2年以上6年まで（各学年40名前後）を選んだが，これらはいずれも選抜校に劣らないという定評のある学校であった。その結果は表15のようであった。

表15　より困難な文章を読ませた場合の成績

学年	同学年の比較				同一文の比較			
	文学文		理科文		文学文		理科文	
	%	秒	%	秒	%	秒	%	秒
1年					−6	+87	−19	+78
2年	−15	+19	−27	−19	−11	+91	−21	+8
3年	−12	−73	−9	−58	+2	−14	−8	−30
4年	+26	+31	−7	−68	+14	+49	−3	−36
5年	+3	−37	+18	+35	+14	−30	+9	+65
6年	+15	−34	+45	−16	+6	−12	+22	+5

表15の中で<同学年の比較>とは，被験児童が同じ学年だが，この実験では1学年上級の程度の文章を読ませた場合と適度の文章を読ませたデータとの差をあらわしている。文学的文章を読ませたとき2年では正答率が−15%とあるのは，この実験での成績が15%減じたことを示し，時間が+19秒とあるのは，所要時間が19秒長くかかったことを示している。一般により困難な読みやすさの文章を読ませたのだから，正答率が減じ，時間が長くかかっているのが普通だと思われるのだが，4年以上では正答率がプラスになり，また3年と5・6年では所要時間が短くなっている。理科的文章の場合も，5・6年で正答率がプラスになり，しかも5年を除いては所要時間がマイナスに転じていることが知られた。

また<同一文の比較>というのは，学年をずらして1年に2年と同じ文章を読ませた場合，2年生のデータに較べて1年生がどのように読めたか（以下同じ）を示している。この場合も，文学的文章を読ませたときは，3年以上（4年を除く）の各学年で能率的に読めているが，理科的文章では5・6年が正答率は大きくなるが，速く読めるのは3・4年という結果になる。

これらを通じて大まかに言えることは，1・2年はやはり基礎的技能の習熟期で，1年上の読書材を与えると正答率も読書速度も落ちている。ところが3・4年は正答率と読書速度とが安定せず，どちらかという正答率よりも速度のほうが（とくに理科的文章において）急に上昇しているのが目立つ。まず移行期と呼んでおく。5・6年になると理科的文章の速度を除いては一般に安定し，大部分の正答率と速度とは一般の子どもたちに比べてより能率的に読めている。伸長期に当たるようである。

4. 結論と要約

小学校2年から中学校3年までの8コ学年にわたって，毎学年2編ずつ，文学的文章（生活文）と理科的文章（説明文）を読ませてみた。つごう16編の文章を用意したが，いずれも500語に揃えてあり，また別に作った(1)基本語彙率(2)長文率(3)漢字率の学年基準に合致するように調節したものである。もしこの学年基準が適当であるとすれば，各学年の子どもは等しい難易度の文章を読むことになり，したがって同じ速度で読めるはずである。この調査はこの仮説から出発した。被験者総数は6,491名である。そして次の事が検出された。

(1)　それぞれの文章に10問ずつの質問用紙を付け，その内容を正確に読めたかどうかを調べた。これは誤答を2問まで許し，それ以上を正答者として扱った。ところが文学的文章の正答者は71%であるのに対して，理科的文章の正答者は37%であった。ここでまず私の立てた仮説は外れた。文学的文章を読むのと理科的文章を読むのとでは，その正確度はおよそ半減するのであった。

(2)　二種の文章の正答者には学校差がいちじるしかった。その相関係数は0.679で，かなり共変傾向が強かった。また男女差を見ると，文学的文章では一般に女子が勝れているが，理科的文章ではその差が少なく，中学生では男子のほうが勝れるというような傾向が見られた。

(3)　次に読むに要した時間の問題であるが，正答者だけについて統計すると，文学的文章は平均300秒である

のに対して，理科的文章は279秒で，後者のほうが速く読めている。しかし学年別に総合して統計すると，2～3年と7～8年との間には有意差が認められず，その他の隣接学年の所要時間には有意の差があった。しかも20%の危険率を見込めば，上記の学年間にも差があるということになる。ここでも私の立てた仮説はくつがえされた。学年基準に準拠した文章を読む場合にも，その所要時間には発達の差があらわれるのである。

(4) ここでも学校差がいちじるしい。その相関係数は0.797で，正答者率よりも共変傾向は強かった。一般的に言うと，文学的文章は低学年においてより速く読めているが，6年から上では理科的文章のほうがより速く読めている。また男女差を見ると，二種の文章はともに女子のほうが速く読めていて，低学年のほうに大差があり中学生ではその差がちぢまるような傾向が見られた。

(5) 試験的に一学年ずつ上級の文章を，選抜校に劣らないという定評のある学校の子どもに読ませて見た。その結果，1・2年では正答率も読書速度も普通より劣っていたが，3・4年では理科的文章の速度が速くなったが正答率が伸びず，文学的文章の優劣は定着しなかった。5・6年では文学的文章の正答率と速度とがともに勝れるようになり，理科的文章の正答率も勝れていたが，速度は定着していない。これを見ると，文学的文章のほうは5・6年で普通より勝れるようになるが，理科的文章のほうは一時的に3・4年で速度が勝れ，5・6年で正答率が勝れ，ともに勝れるのは中学校以後に持ち越すように思われる。

ここで残された問題は次のようである。

(1) 今回は文学的文章→理科的文章の順に読ませたが，これを逆に与えたときはどうなるであろうか。

(2) 理科的文章の正答者は全員の37%しかなかったが，この%をもっと引き上げるにはどうすればよいか。

(3) 学年程度に応じた読書材を各学年2編ずつ作ったが，これは各学年の文学的および理科的文章を代表する価値があったかどうか。

(4) 高等学校・大学の程度に応じた読書材を作る必要があるのではないか。

参考文献

阪本一郎；読みやすさの基準の一試案，（読書科学51・52号）1971.

同上；読書速度の発達の様相——リーダビリテイとの関連において（読書科学56号）1972.

編集部注 本論文における図表の省略はすべて著者によってなされたことを明記する。

SUMMARY

Literary and scientific passages, 500 words in length, were indexed for their grade-level difficulty according to the Sakamoto Readability Formula. Students in grades 2 through 9 were asked to read a literary passage and a scientific passage as suited to their grade level. There was a total of 6,491 students in the grade samples. The accuracy of comprehension was assessed with ten comprehension questions for each passage. Then, the speed of reading was computed for pupils who responded correctly to eight or more of the comprehension questions.

The literary passages were read with better comprehension than the scientific passages. Seventy one percent of all pupils answered 8-or-more of the literary comprehension questions correctly, and only thirty seven percent achieved this criterion for the scientific passages. The girls' comprehension of literary passages was generally more accurate than the boys' comprehension. Junior high school boys achieved better comprehension of scientific passages

than junior high school girls.

There was a consistent increase from grades 2 through 9 in the rates of reading for both literary and scientific passages. The literary passages were read at an average rate of 300 seconds ; the scientific passages were read at an average rate of 279 seconds. The scientific passages were read faster, but with lower comprehension accuracy than the literary passages.

幼児期における読みきかせの関与に関する研究*

新潟県立新潟図書館
杉　山　良　也**
斎　藤　高　子

Ⅰ　調査の目的

幼児が，絵本に関心を持ちはじめるのは，2歳前後からで，2歳になると，1歳では全くなかった文字に対する関心や興味が発達する①。幼児期の特性と考えられる想像の世界をたくましく発展させる時期でもある。

この基礎期に＜どんな絵本がよいか＞についての研究とともに，今日では，絵本を親が直接＜読みきかせ＞する親子の共同活動的な生活が，家庭教育の重要な領域としてとりあげられている。

つまり，＜読みきかせ＞が，幼児期の重要なしつけの一部として関与し習慣化したばあいに，幼児期のパースナリティの形成になんらかの役割がみられるのではないかと考えられる。

そこで，6歳児を対象として

(1)　家庭での＜読みきかせ＞の実態をはあくして

(2)　＜読みきかせ＞ の成立関係をさぐり，＜読みきかせ＞の関与を，読みきかせの程度と開始期よりとらえて子どもの性格と興味，社会性との関係を明らかにすることにした。

対象は，新潟市内にある幼稚園9か所と保育所1か所で，調査票をそれぞれ40枚ずつ送付して，年長組の園児に家庭に調査票を持ちかえらせ，親の＜読みきかせ＞の実態，子どもにふだんみられる性格などを，園児の保護者に回答してもらった。回収率は，98%であったが，6歳児のみを集計の対象にしたので，有効回答率は86%である。したがって集計対象児は，男173名，女162名（計335名）である。

実施は，昭和47年2月11日より3月3日までとした。

幼稚園での行動評定（社会性の評価）と知能検査は，園の担当教師に依頼した。

Ⅱ　調査の内容

調査内容一覧は次のとおりである。

A　家庭向け設問内容	設問番号
1.　家族構成	
・父母の年齢	1—A
・同居している祖父母の有無	1—B
・家族の人数	1—C
・子どもの年齢・続柄など	1—D
・共ばたらき	1—E
・父母の学歴	2
・父母の職業	3
2.　家庭の読書環境	
・しつけ	4
・親の読書の態度	5
・子どもの本箱の有無	6
・子どもの本の数	7
3.　子どもへの本の与え方	
・子どもの本を買ってくる人	8
・子どもの本を選ぶ手がかり	9
・子どもの本を買い与える動機	10
・ここ6か月ほどの間に買い与えた本の種類	11

---

* Variables of parent reading in relation to the social traits of kindergarten pupils.

** SUGIYAMA, Yoshiya and SAITO, Takako (Niigata Prefectural Library)

4. 読みきかせ行動

- 読みきかせ回数 12
- 読みきかせする人 13
- 読みきかせの目的 14
- 読みきかせをせがまれる回数 15
- せがまれたときの親の態度 16
- 子どもの読書力 17
- 読みきかせの開始期 18

5. テレビへの接触

- 読みきかせ中のテレビ 19
- 子どものテレビ指導 20
- 子どものテレビ視聴時間 21

6. 子どもの家庭での行動評定

- 根気
- 自我
- 明るい
- 不満
- 内向性
- 文字に興味
- 自然の動きに興味
- 絵をかくことに興味

} 22

B 幼稚園向け設問内容

7. 幼稚園での行動評定

- 遊び
- 発表意欲
- 理解力
- 善悪の判断
- 話をきく態度

} 23

8. 知能指数

なお，この調査で「本」とは雑誌を除外している。

Ⅲ 結果と考察

1. 読みきかせの関与に関する分析

Ⓐ 読みきかせと読書環境

(イ) しつけ

家庭で子どものしつけに一貫した方針があるかどうかを問うた結果と読みきかせの関与別との関係を表1が示している。それによると関与ⅠⅡの家庭も関与Ⅲの家庭も「しつけ」に対する回答の反応は，ほぼ同じくらいの%で分布しているので，読みきかせよりみた「しつけ」にその差はないものといえる。ⅠとⅢの関与差の検定は $\chi_0^2=0.760$ $df=2$ $.70>p>.50$ で，しつけに一貫性があっても読みきかせの関与が高くなるとはいえない。

表 1 読みきかせとしつけ⑫×④

数字は実数（ ）内は%

本項での分類(関与別) ＼ 反応	ある	ない	どちらともいえない	無回答	計
Ⅰ毎日読んでやるようにしている	16 (38.1)	5 (11.9)	17 (40.5)	4 (9.5)	42
Ⅱときどき読んでやる	86 (36.8)	33 (14.1)	91 (38.8)	24 (10.3)	234
Ⅲほとんど読んでやらない	19 (32.2)	9 (15.3)	29 (49.2)	2 (3.3)	59
計	121 (36.1)	47 (14.0)	137 (40.9)	30 (9.0)	335

（編集部注……紙面のつごうにより次表から実数を省略します）

表 2 読みきかせと親の読書態度⑫×⑤

（ヨコに 100%）

関与別 ＼ 反応	よく読む方	読まない方	どちらともいえない	無回答
Ⅰ 毎日	23.9	14.2	57.1	4.8
Ⅱ ときどき	19.2	38.5	41.8	0.5
Ⅲ ほとんど	23.8	45.8	28.8	1.6
全体	20.6	36.7	41.5	1.2

表 3 読みきかせと子どもの本の冊数⑫×⑦

（ヨコに 100%）

関与別 ＼ 反応	9冊以内	10冊以上	30冊以上	50冊以上	無回答
Ⅰ 毎日	11.9	28.6	28.6	28.6	2.3
Ⅱ ときどき	16.2	50.5	20.9	7.7	4.7
Ⅲ ほとんど	23.7	44.0	15.3	13.6	3.4
全体	17.0	46.5	20.8	11.3	4.4

(ロ) 親の読書態度

親に本をよく読む方かどうかを問うたものと読みきかせとの関係が表2である。それによると「よく読む方」

ではⅠⅡⅢとも同じような%で分布しているが，「読まない方」だと答えた家庭はⅠⅡⅢの順に多くなっている。ⅠとⅢを関与差の検定でみると $\chi_0^2=12.335$ $df=2$ $.005>p>.001$ で，親の読書態度が子どもへの読みきかせ行動にかなりの影響を与えている。

(ハ) 子どもの蔵書

子どもは何冊くらい本を持っているかを問うた結果と関与別の関係が表3である。それによると，Ⅰは10～20冊台と冊数が増加しても分布は平均的であるが，Ⅱは50%，20%，7%，Ⅲは44%，15%，13%と減少している。ⅠとⅢを関与差の検定でみると $\chi_0^2=20.593$ $df=3$ $.001>p$ で，読みきかせが多ければそれだけ本の所有冊数も多いことになる。

Ⓑ 読みきかせと子どもへの本の与え方

表 4 読みきかせと子どもの本を選ぶ手がかり⑫×⑨

（複数回答なのでタテに100%を越える）

反応＼関与別	Ⅰ毎日	Ⅱときどき	Ⅲほとんど	全体
本屋で子どもに選ばせる	47.6	43.5	42.3	43.8
本の目録から	21.4	15.8	6.7	14.9
園の教師に相談してから	2.3	0.4		0.6
新聞雑誌の書評(広告)で	33.3	27.3	13.5	25.7
書名を知っていて	21.4	28.2	23.7	26.5
自分の好みで	35.7	38.0	38.1	37.9
人にすすめられて	2.3	3.4		2.6
なんとなく	9.5	8.1	11.9	8.9
その他	2.3	4.1	8.4	5.1
無回答	2.3	1.3	1.4	1.4

(イ) 子どもの本を選ぶ手がかり

子どもの本を選ぶばあい，どのような手がかりできめるかを問うた結果と関与別の関係が表4である。それによると「本屋で子どもに選ばせる」傾向がもっとも多いが，ⅠⅡⅢの順に減少している。逆に「自分の好みで」はⅠⅡⅢの順に増加する。ⅠとⅢの関与差を検定でみると，$\chi_0^2=9.3140$ $df=7$ $.30>p>.20$ で有意差はないが，ⅠはどちらかといえばⅢに比較して，なかでも「新聞雑誌の書評で」本を選ぶ傾向がある。

表 5 読みきかせと子どもに本を買い与える動機⑫×⑩

（タテに 100%）

反応＼関与別	Ⅰ毎日	Ⅱときどき	Ⅲほとんど	全体
毎月買うようにしている	45.3	22.6	23.7	25.7
園のすいせんがあるとき	7.2	4.7		4.2
誕生日クリスマス等行事のあるとき	14.2	30.3	30.6	28.4
子どもにせがまれたとき	19.0	18.4	25.4	19.7
園で雑誌を定期購読させているので本はかわない		1.2	1.7	1.2
公共図書館や公民館から借りてかわない		1.7		1.2
兄姉のものを読ませるので買わない		2.9	8.4	3.5
読まなくなったりあきたりしたとき別の本をかってくる		5.2	6.7	4.8
何冊かセットになった名作全集を一度に買うようにしている	9.5	7.7	1.7	6.8
全然買わない				
その他	4.8	4.2	11.8	3.8
無回答		1.1		0.7

(ロ) 本を買い与える動機

子どもに本を買い与えるときはどんなときが多いかを問うた結果と関与別の関係が表5である。それによるとⅠは「毎月買うようにしている」が最も多くて45.3%ⅡとⅢは「誕生日クリスマス等の行事のあるとき」30%，が多い。ⅠとⅢを関与差の検定でみると，$\chi_0^2=21.093$ $df=7$ $.005>p>.001$ で，Ⅰは定期購入型でⅢは行事型といえる。

Ⓒ 読みきかせ行動

(イ) 読書目的

ふだん子どもに本を読みきかす目的を問うた結果と関与との関係が表6である。表のように「読書のたのしみやおもしろさを体験させるため」が最も多いが，Ⅰ64.3%Ⅱ49.6%，Ⅲ22.0%の順に減少している。「情操を豊かにする」ではⅠ9.5%，Ⅱ14.9%，Ⅲ16.9%と増加して

表 6　読みきかせと読書目的⑫×⑭　（タテに 100%）

反応＼関与別	Ⅰ毎日	Ⅱときどき	Ⅲほとんど	全体
文字を覚えさせるため	7.2	0.8	3.4	2.1
せがまれたときなんとなく	2.3	24.9	11.9	19.7
事物観察の力を養うため	2.3	2.1		1.7
情操を豊かにするため	9.5	14.9	16.9	14.6
読書のたのしみやおもしろさを体験させるため	64.3	49.6	22.0	46.6
知識を豊かにするため	7.2	5.1	6.8	5.6
その他	2.3	0.4		0.8
無回答	4.9	2.2	40.0	8.9

表 7　読みきかせと「本を読んで」とせがむ興味との関係⑫×⑮　（タテに 100%）

反応＼関与別	Ⅰ毎　日	Ⅱときどき	Ⅲほとんど	全　体
毎日1回	50.0	13.2	1.6	15.8
2日に1回	19.2	14.9	3.4	13.4
3日に1回	2.3	19.8	3.4	14.6
4日に1回	7.2	6.4		5.3
5日に1回	2.3	10.2	3.4	8.1
6日に1回		18.4	11.9	14.9
ほとんどない	9.5	15.8	71.2	24.8
無回答	9.5	1.3	5.1	3.1

表 8　読みきかせと子どもの読書能力⑫×⑰　（タテに 100%）

反応＼関与別	Ⅰ毎日	Ⅱときどき	Ⅲほとんど	全体
すらすら声をだしてひとりで読める	40.4	45.7	71.1	49.6
ひとりでひろい読みする	50.0	39.7	20.4	37.6
教えてもらいながら読む	7.2	11.1	5.1	9.6
全然読めない		1.7	1.7	1.4
無回答	2.4	1.8	1.7	1.8

いる。一方 Ⅲ で無回答の 40.0% は少し多いようであるが，これは読みきかせ関与がないので当然の%と考えられる。Ⅰ と Ⅲ を関与差の検定でみると，$\chi_0^2=13.215$ $df=5$ $.025>p>.02$ で Ⅲ の傾向は読きみかせをするとすればの仮定の問題（あるいは読みきかせをした経験をもとに）としてでてきた差と考えられる。

(ロ)　本を読んでとせがむ頻度

ふだん子どもに本を読んでとせがまれることがあるかを問うた結果と関与との関係が表7である。関与Ⅰは「毎日1回」読みきかせをせがむが多くて50%，Ⅲは「ほとんどない」が71.2%である。関与が高いから興味がでてきた結果か，せがまれるので読みきかせするのか，この結果 $\chi_0^2=62.691$ $df=6$ $.001>p$ からは，明確な解釈判定はできない。

(ハ)　読書能力

子どもは本が読めるかを問うた結果と関与との関係が表8である。それによると「すらすら読める」はⅠⅡⅢの順に多くなる。逆に「ひろい読み」はⅠⅡⅢの順に少なくなる。Ⅰ と Ⅲ の関与差の検定 $\chi_0^2=11.466$ $df=3$ $.01>p>.005$ でみると，両グループの差に 5% 水準で一定の傾向があらわれている。Ⅲのほとんど読みきかせをしないのは，ひとりで読めるからの結果となる。Ⅰで読みきかせが多いのは，ひろい読みしかできない理由からくるものと考えられる。

(ニ)　読み聞かせの開始期

子どもにいつ頃から本を読んできかせたかを問うた結果と関与との関係については，関与ⅠⅡⅢはともに満1歳前後が多い。Ⅰ と Ⅲ 検定 $\chi_0^2=0.540$ $df=3$ $.95>p>.90$ でみると有意な差はない。（編集部注・表省略）

Ⓓ　読みきかせとテレビの接触

(1)　テレビの視聴態度

子どもにテレビをみせるとき，どんな態度をとるかを問うた結果と読みきかせ関与との関係についてみると，関与別では，ⅠⅡともに「時間と番組」の両方を考えてみせる%が多い。しかし，Ⅰ と Ⅲ の検定によると $\chi_0^2=2.239$ $df=3$ $.70>p>.50$ で有意差はない。（表省略）

(2)　テレビの視聴時間

1日平均の子どものテレビの視聴時間と関与との関係をみると，2～3時間以上のテレビチャイルドはⅠⅡⅢ

の順に多くなる傾向がある。ⅠとⅢ検定によると $\chi_0^2=4.329$ $df=4$ $.50>p>.30$ で有意な差はない。

Ⓔ 読みきかせと性格

(イ) 根　気

根気の強い子どもと読みきかせ関与との関係では，ⅠⅡⅢとも回答の反応は，ほぼ同じような分布を示している。ⅠとⅢ検定では，$\chi_0^2=0.591$ $df=4$ $.975>p>.95$ となり，有意な差はない。(表省略)

(ロ) 自　我

表 9　読みきかせと自我⑫×㉒　(ヨコに 100%)

関与＼反応	弱い	やや弱い	普　通	やや強い	強　い	無回答
Ⅰ毎　日	4.8	9.5	30.9	40.5	11.9	2.2
Ⅱときどき	0.4	3.9	43.6	35.0	11.9	5.2
Ⅲほとんど		6.7	42.4	25.5	22.0	3.2
全　体	0.8	5.0	41.7	34.2	13.7	4.6

表9のように，自我の強い子どもと関与との関係では，「やや強い」自我はⅠ40.5%，Ⅱ35.0%，Ⅲ25.5%の順に減少する。ⅠとⅢの関与差検定では $\chi_0^2=9.096$ $df=4$ $.10>p>.05$ となる。傾向としては，Ⅲ22.0%はⅠ11.9%よりも自我の「強い」子どもが多いようである。

(ハ) 明朗性

表10　読みきかせと明朗性⑫×㉒　(ヨコに 100%)

関与＼反応	弱い	やや弱い	普　通	やや強い	強　い	無回答
Ⅰ毎　日		4.7	28.6	38.0	23.9	4.8
Ⅱときどき	0.8	1.2	46.6	27.4	18.4	5.6
Ⅲほとんど		1.6	50.9	25.5	18.7	3.3
全　体	0.5	1.7	45.0	28.3	19.3	5.2

明るくほがらかな子どもと関与との関係では表10のようにⅢⅡⅠの順に明朗性が高くなる傾向にある。ⅠとⅢの関与差検定では $\chi_0^2=5.311$ $df=3$ $.20>p>.10$ で χ^2 の値が5%水準に達していないが，5%水準に近い値であることからⅠ23.9%はⅢ18.7%よりも明朗性の高い子どもが多いといえる。

(ニ) 不　満

ふだん不満の多い子どもと関与との関係はⅠ16.7%，Ⅱ9.9%，Ⅲ5.0%の順に低くなる。ⅠとⅢの関与差検定では $\chi_0^2=4.486$ $df=4$ $.50>p>.30$ で関与差では有意な差はない。(表省略)

(ホ) 内向性

家の中で遊びたがる内向性の子どもと関与との関係をみると，ⅠⅡⅢとも回答の反応はほぼ同じくらいの分布を示している。ⅠとⅢ検定によると，$\chi_0^2=0.521$ $df=4$ $.975>p>.95$ で有意差はなく，内向性の子どもが読みきかせを要求するとはかぎらない。(表省略)

Ⓕ 読みきかせと興味

(イ) 文字に対する興味

文字に対する興味の強いことと，読みきかせとの関係はほぼ同じような反応の分布を示している。ⅠとⅢの関与差検定 $\chi_0^2=3.587$ $df=4$ $.50>p>.30$ でみると，有意な差はないといえる。(表省略)

(ロ) 自然のうごきに対する興味

表11　読みきかせと自然のうごきに対する興味⑫×㉒
(ヨコに 100%)

関与＼反応	弱い	やや弱い	普　通	やや強い	強　い	無回答
Ⅰ毎　日		2.3	35.8	40.5	16.7	4.7
Ⅱときどき	0.8	4.7	49.6	29.0	9.9	6.0
Ⅲほとんど	5.0	5.0	59.4	16.9	10.2	3.5
全　体	1.4	4.4	49.5	28.5	10.7	5.5

表12　読みきかせと絵をかくことの興味⑫×㉒
(ヨコに 100%)

関与＼反応	弱い	やや弱い	普　通	やや強い	強　い	無回答
Ⅰ毎　日	2.3	2.3	11.9	33.4	45.3	4.8
Ⅱときどき	0.9	2.9	23.0	30.4	37.7	5.1
Ⅲほとんど		5.0	28.8	25.5	37.3	3.4
全　体	0.8	3.2	22.6	29.8	38.7	4.9

自然の動きに対して強い興味を持つことと，読みきかせ関与との関係は，表11のようにほぼ同じような反応の分布を示している。ⅠとⅢの検定でみると $\chi_0^2=11.258$ $df=4$ $.025>p>.02$ でⅠ40.5%はⅢ16.9%よりも自然の動きにやや強い興味を示している。

(ハ) 絵をかくことの興味

絵をかくことに興味を持つことと関与の関係は，表12のようにⅢⅡⅠの順に興味が高くなる。ⅠとⅢ検定でみると，$\chi_0^2=6.004$ $df=4$ $.20>p>.10$ で5%水準に近い値でありⅠはⅢよりも興味がやや強い傾向にあるといえる。

Ⓖ 読みきかせと集団生活

(イ) 遊び

友だちに話しかけよく遊ぶことと読みきかせ関与との関係は，ほぼ同じくらいの%で反応が分布している。ⅠとⅢ検定でみると $\chi_0^2=0.010$ $df=2$ $p>.995$ で有意差は全くない。関与の高い子どもが遊び上手だとはいえない。（表省略）

(ロ) 発表意欲と表現

発表意欲もあり表現も上手なことと関与との関係についてみると，ⅢⅡⅠの順に意欲の程度が高くなる。ⅠとⅢ検定 $\chi_0^2=2.806$ $df=2$ $.30>p>.20$ でみると有意な差はないがどちらかといえば，ⅠはⅢよりも意欲の高いものが多いといえる。（表省略）

(ハ) 理解力

理解が早いことと関与との関係はⅠⅡⅢとも同じような傾向を示している。ⅠとⅢ検定によると $\chi_0^2=0.443$ $df=2$ $.90>p>.80$ で有意差はない。（表省略）

(ニ) 善悪の判断

善悪の判断ができることと関与との関係は表13のようにⅠⅡⅢの順に%が高くなる。ⅠとⅢ検定によると $\chi_0^2=7.736$ $df=2$ $.025>p>.02$ で，ⅢはⅠよりも善悪の判断がよくできる。

表13 読みきかせと善悪の判断⑫×㉓ （ヨコに100%）

関与＼反応	上	中	下
Ⅰ 毎日	19.0	76.2	4.8
Ⅱ ときどき	25.6	72.7	1.7
Ⅲ ほとんど	45.8	50.9	3.3
全体	28.3	69.3	2.4

表14 読みきかせと話をきく態度⑫×㉘ （ヨコに100%）

関与＼反応	上	中	下
Ⅰ 毎日	19.0	66.7	14.3
Ⅱ ときどき	26.0	66.7	7.3
Ⅲ ほとんど	44.0	52.6	3.4
全体	28.3	64.1	7.6

(ホ) お話をきく態度

話をきく態度がすぐれていることと関与との関係は表14のようにⅠⅡⅢの順にすぐれた傾向の%が高くなる。ⅠとⅢ検定 $\chi_0^2=9.077$ $df=2$ $.02>p>.01$ によるとⅢはⅠよりも話をきく態度がすぐれている。

Ⓗ 読みきかせと知能

表15 読みきかせと知能⑫×㉔ （ヨコに100%）

関与＼段階	79以下	80～89	90～99	100～109	110～119	120以上
Ⅰ毎日	3.3	3.3	20.0	23.4	16.7	33.3
Ⅱときどき	2.4	4.2	14.2	23.4	19.7	36.1
Ⅲほとんど		14.3	14.3	20.0	11.4	51.5
全体	2.1	3.9	14.9	22.8	17.9	38.4

(イ) 知能

知能の程度と読みきかせ関与との関係では，表15のようにⅠQ120以上でⅠ33.3%，Ⅱ36.1%，Ⅲ51.5%の順に多くなる。ただし各園で実施した知能検査用紙名は公表されていないので不明である。

2. 読みきかせの開始期に関する分析

Ⓐ 読みきかせの開始期と読書環境

(イ) しつけ

しつけの程度と開始期との間には特に積極的な関係はみられずしつけがいきとどいているからといって読みきかせの開始期が早いとはいえない。(表省略)

表16 開始期と親の読書態度⑱×④

(実数，カッコ内はヨコに100%，次表から実数を省略する)

開始別＼反応	よく読む方	読まない方	どちらともいえない	無回答	計
Ⅰ 満1歳	34 (28.0)	44 (36.4)	41 (33.9)	2 (1.7)	121
Ⅱ 満2歳	17 (16.5)	42 (40.8)	43 (41.8)	1 (0.9)	103
Ⅲ 満3歳	12 (15.6)	27 (35.1)	37 (48.0)	1 (1.3)	77
Ⅳ 満4歳	5 (20.0)	10 (40.0)	10 (40.0)		25
Ⅴ 無回答	1 (11.1)		8 (88.9)		9
計	69 (20.6)	123(36.7)	139(41.5)	4 (1.2)	335

(ロ) 親の読書態度

表16のように親の読書態度と開始期別との関係は，ⅠⅡⅢⅣともほぼ同じくらいの%で分布している。これをⅠとⅢで検定してみると $\chi_0^2=5.586$ $df=2$ $.10>p>.05$ となり，親がよく読む家庭では，読みきかせの開始期が早い。

表17 開始期と子どもの本の冊数⑱×⑦ (ヨコに100%)

開始別＼反応	9冊以内	10冊以上	30冊以上	50冊以上	無回答
Ⅰ 満1歳	11.5	47.1	20.7	15.8	4.9
Ⅱ 満2歳	12.6	45.6	25.3	14.6	1.9
Ⅲ 満3歳	25.9	49.4	19.5	5.2	
Ⅳ 満4歳	40.0	48.0	12.0		
Ⅴ 無回答		22.0	11.1		66.9
全 体	17.0	46.5	20.8	11.3	4.4

(ハ) 子どもの蔵書

子どもの所有冊数と開始期との関係が表17である。ⅠⅡⅢⅣとも10～20冊台が最も多い。ⅠとⅢ検定では $\chi_0^2=10.012$ $df=3$ $.02>p>.01$ で開始期が早ければそれだけ冊数も多い。

Ⓑ 読みきかせの開始期と子どもへの本の与えかた

表18 開始期と子どもの本を選ぶ手がかり⑱×⑨

反応＼開始別	Ⅰ 満1歳	Ⅱ 満2歳	Ⅲ 満3歳	Ⅳ 満4歳	Ⅴ 無回答	全体
本屋で子どもに選ばせる	44.6	41.7	42.8	52.0	44.4	43.8
本の目録から	15.7	11.6	18.8	16.0	11.1	14.9
園の教師に相談して	1.6					0.6
新聞雑誌の書評(広告)で	30.5	26.2	25.9	8.0		25.7
書名を知っていて	30.5	27.1	16.8	28.0	44.4	26.5
自分の好みで	28.9	45.6	41.5	40.0	33.3	37.9
人にすすめられて	1.6	2.9	3.8	4.0		2.6
なんとなく	4.9	9.7	15.5	8.0		8.9
その他	9.0	2.9	3.8			5.1
無回答	1.6	1.9	1.3			1.4

＊多答のため合計は100%をこえる

(イ) 子どもの本を選ぶ手がかり

本を選ぶ手がかりと開始期との関係を表18でみると，ⅠはⅡⅢに比べて「本屋で選ばせる」ことが多い。ⅠとⅢの開始期別検定では，$\chi_0^2=14.091$ $df=7$ $.05>p>.025$ で，Ⅲ41.5%は，Ⅰ28.9%に比べて「自分の好み」で選ぶことが多い。

(ロ) 本を買い与える動機

開始期と子どもの本を買い与える動機との関係は「誕生日クリスマス等行事」のあるときはⅠⅡⅢⅣとも同じくらいの%で分布している。「毎月買うようにしている」のは，ⅠⅡの順に多くて「子どもにせがまれたとき」購入する%はⅢⅣの順に多くなる。ⅠとⅢ検定では $\chi_0^2=6.821$ $df=8$ $.70>p>.50$ で有意な差はない。(表省略)

Ⓒ 読みきかせの開始期と読みきかせ行動

(イ) 読書目的

開始期と読書目的との関係では「読書のたのしみやおもしろさを体験させる」ためにがⅠⅡの順に%は多くて「せがまれたときなんとなく」にⅢⅣの%が比較的多い。ⅠⅢ検定でみると，$\chi_0^2=3.701$ $df=5$ $.70>p>.50$ で有意な差はない。(表省略)

表19　開始期と「本を読んで」とせがむ興味との関係
⑱×⑮　（タテに 100%）

反応＼開始別	Ⅰ満1歳	Ⅱ満2歳	Ⅲ満3歳	Ⅳ満4歳	Ⅴ無回答	全体
毎日1回	13.3	15.5	19.5	12.0	33.4	15.8
2日に1回	17.4	13.6	12.9			13.4
3日に1回	18.1	11.6	10.3	28.0		14.6
4日に1回	0.8	7.8	9.3	8.0		5.3
5日に1回	7.4	7.8	7.9	12.0	11.1	8.1
6日に1回	13.3	9.8	23.4	20.0	11.1	14.9
ほとんどない	28.1	31.0	12.9	12.0	44.4	24.8
無回答	1.6	2.9	3.8	8.0		3.1

(ロ)　本を読んでとせがむ頻度

本を読んでとせがむことと開始期との関係を表19でみると，ⅠⅡは「ほとんどない」がかなりの%をしめている。ⅠとⅢの開始差検定でみてみると，$\chi_0^2=19.336$ $df=6$ $.005>p>.001$ となり読みきかせの開始期が早い子どもは，ほとんど読みきかせをせがまなくなる。ひとりで読むことができる結果からきたものと考えられる。

表20　開始期と子どもの読書能力⑱×⑰　（タテに100%）

反応＼開始別	Ⅰ満1歳	Ⅱ満2歳	Ⅲ満3歳	Ⅳ満4歳	Ⅴ無回答	全体
すらすら声を出してひとりでよめる	57.1	57.0	37.6	32.0	22.2	49.6
ひとりでひろい読みする	30.5	33.4	50.7	52.0	22.2	37.6
教えてもらいながら読む	9.9	6.7	11.7	16.0		9.6
全然読めない	1.7	2.9				1.4
無回答	0.8				55.6	1.8

(ハ)　読書能力

開始期と子どもが本を読めるか（読書能力）との関係について表20でみると，「すらすら読める」はⅠⅡⅢⅣの順に減少する。ⅠとⅢの検定でみると $\chi_0^2=9.893$ $df=3$ $.02>p>.01$ となり，開始時期が早ければ早いほどすらすら声をだしてひとりで読むようになる。

Ⓓ　読みきかせの開始期と性格

(イ)　根　気

根気の強さと開始期との関係をみると，ⅠとⅢの検定 $\chi_0^2=3.429$ $df=4$ $.50>p>.30$ で，読みきかせの開始期が早ければ根気が強くなるとはいえない。（表省略）

(ロ)　自　我

自我と開始期の関係をⅠとⅢの検定でみると $\chi_0^2=5.243$ $df=4$ $.30>p>.20$ で，自我と読みきかせの開始期の早さとは無関係である。（表省略）

(ハ)　明朗性

明朗性と開始期との関係をⅠとⅢ検定でみると，$\chi_0^2=9.110$ $df=4$ $.10>p>.05$ で開始期によって明朗性に変化がでてくるものではない。（表省略）

(ニ)　不　満

不満と開始期をⅠとⅢの検定でみると $\chi_0^2=1.516$ $df=4$ $.90>p>.80$ で不満と開始期とは無関係である。（表省略）

(ホ)　内向性

内向性と開始期の関係をⅠとⅢ検定でみると $\chi_0^2=4.368$ $df=4$ $.50>p>.30$で有意差がない。（表省略）

Ⓔ　読みきかせの開始期と興味

表21　開始期と文字に対する興味⑱×㉒　（ヨコに100%）

開始別＼反応	弱い	やや弱い	普通	やや強い	強い	無回答
Ⅰ　満1歳	0.8	4.2	35.6	24.7	32.2	2.5
Ⅱ　満2歳		3.9	26.8	34.4	31.0	3.9
Ⅲ　満3歳		1.3	43.3	32.5	16.4	6.5
Ⅳ　満4歳		12.0	32.0	24.0	16.0	16.0
Ⅴ　無回答			33.3	22.2		44.5
全　体	0.2	3.8	34.5	29.7	25.9	5.9

(イ)　文字に対する興味

文字に対する興味と開始期との関係を表21でみるとⅢⅡⅠの順に興味の%は強くなる傾向を示している。ⅠとⅢ検定 $\chi_0^2=8.849$ $df=4$ $.10>p>.05$ となり，有意差はないが，傾向としては，開始期が早いものほど，文字

表22　開始期と自然の動きに対する興味⑱×㉒

（ヨコに100%）

開始別＼反応	弱い	やや弱い	普通	やや強い	強い	無回答
Ⅰ　満1歳		4.2	47.1	29.8	16.4	2.5
Ⅱ　満2歳	1.9	3.9	49.5	29.3	10.6	4.8
Ⅲ　満3歳	1.2	6.5	53.7	29.8	3.7	5.1
Ⅳ　満4歳	8.0	4.0	52.0	20.0	8.0	8.0
Ⅴ　無回答			44.4	11.2		44.4
全　体	1.4	4.4	49.5	28.5	10.7	5.5

に対する興味が高いといえる。

(ロ)　自然のうごきに対する興味

自然の動きに対する興味と開始期との関係は，表22のようにⅠに強い傾向がみられる。ⅠとⅢ検定では $\chi_0^2=8.935$ $df=4$ $.10>p>.05$ でⅠはⅢよりも，興味が強いといえる。

(ハ)　絵をかくことの興味

絵をかくことに対する興味と開始期との関係は，ⅢⅡⅠの順に興味が高くなる。ⅠとⅢ検定では $\chi_0^2=2.443$ $df=4$ $.70>p>.50$ で有意差はない。（表省略）

Ⓕ　読みきかせの開始期と集団生活

(イ)　遊　び

友だちに話しかけよく遊ぶ子どもと開始期との関係では，回答の反応の分布はほぼ同じである。ⅠとⅢ検定では $\chi_0^2=0.879$ $df=2$ $.70>p>.50$ で有意差はない。（表省略）

表23　開始期と理解力⑱×㉓　（ヨコに 100%）

開始別＼反応	上	中	下
Ⅰ　満　1　歳	40.0	57.2	2.8
Ⅱ　満　2　歳	33.5	61.7	4.8
Ⅲ　満　3　歳	23.4	68.7	7.9
Ⅳ　満　4　歳	28.0	60.0	12.0
Ⅴ　無　回　答	22.2	66.7	11.1
全　　体	32.8	61.5	5.7

(ロ)　発表意欲と表現

発表意欲もあり表現も上手な子どもと開始期との関係をⅠとⅢの検定でみると $\chi_0^2=4.836$ $df=2$ $.10>p>.05$ で，有意差はないが，傾向としてはⅠはⅢよりも意欲が高い。（表省略）

(ハ)　理解力

理解の早さと開始期との関係について表23でみると，ⅠⅡⅢⅣの順に理解力の%は低くなる。ⅠとⅢの検定では $\chi_0^2=6.687$ $df=2$ $.05>p>.025$ でⅠはⅢよりも理解力が高い。

(ニ)　善悪の判断

善悪の判断と開始期との関係についてみると，ⅠⅡⅢⅣの順に判断能力が低くなる。ⅠとⅢ検定 $\chi_0^2=0.789$ $df=2$ $.70>p>.50$ で有意差はない。（表省略）

(ホ)　話をきく態度

話をきく態度がすぐれている子どもと開始期との関係は，ⅠⅡⅢⅣとも反応の分布はほぼ同じ傾向を示している。ⅠとⅢ検定でみると $\chi_0^2=1.631$ $df=2$ $.50>p>.30$ で有意差はなく，開始期が早ければそれだけ話をきく態度がすぐれているとはいえない。（表省略）

Ⓖ　読みきかせの開始期と知能

表24　開始期と知能⑱×㉔　（ヨコに100%）　N=228

開始別＼段階	79以下	80～89	90～99	100～109	110～119	120以上
Ⅰ　満1歳		4.8	12.0	21.6	21.6	40.0
Ⅱ　満2歳	1.2	5.1	15.4	16.6	18.2	43.5
Ⅲ　満3歳	3.9	1.9	17.7	31.3	15.6	29.6
Ⅳ　満4歳	16.6		16.6	25.0	8.4	33.4
Ⅴ　無回答			25.0	50.0		25.0
全　体	2.1	3.9	14.9	22.8	17.9	38.4

(イ)　知　能

開始期と知能の関係は，表24のように IQ 120 以上のばあいⅠⅡはⅢⅣより%が高い。

Ⅳ 要　約

本研究において，就学前児6歳児を考察の対象にして，家庭での＜読みきかせ＞の関与と子どもの性格，興味，社会性の発達との関係を質問紙調査法により明らかにしたところ＜読みきかせ＞関与による子どもの発達差が次のような結果として得られた。

(1) ＜読みきかせ＞関与の多い家庭（毎日読みきかせする）の子どもは，関与の少ない家庭（ほとんど読んでやらない）の子どもよりも，性格的には，明朗なものが多く，自然のうごき，絵をかくことに強い関心を示し，発表意欲もあり表現も上手であった。

(2) ＜読みきかせ＞関与の少ない家庭（ほとんど読んでやらない）の子どもは，関与の多い家庭の子どもよりも，性格的には，自我が強い。善悪の判断ができ，話をきく態度がすぐれていた。

(3) 以上の傾向から，発達差が，＜読みきかせ＞関与の程度からきていたと考えられるが，＜読みきかせ＞の開始期によることもわかった。自然のうごきに対する興味，発表意欲もあり表現も上手，文字に対する興味，理解力に発達差がみられた。

（付記）対象の考察に関しては，年齢別，性別，早生れ遅生れ，家庭の社会，経済的地位，子どもの識字力などを考慮して，できるだけ等質にとり，比較することが要求されるように考えられるので，今後の課題として，さらに検討する必要があろう。また知能の発達と読みきかせの連関についても今後の研究課題としたい。終りに，この論文を作成するにあたり，調査の趣旨に心よくご賛同いただき，調査を実施してくださった幼稚園，保育所の先生方，父兄各位に，厚くお礼を申しあげたい。

参考文献

① 青木照明　読書の開始期の指導
読書科学　4巻3号

編集部注：紙面のつごうで多くの表を省略した。

SUMMARY

Parents' and teachers' ratings of the character, interest, and social adjustment traits of 335 six-year old children, enrolled in kindergarten classes in Niigata-city, were obtained in a questionnaire survey.

The parents' and the teachers' ratings for a subgroup of pupils, whose parents reported that they read to their child daily (Group 1) were contrasted with those for a subgroup of pupils whose parents reported that they seldom read to their child (Group 2). The pupils in Group 1 were rated as more cheerful, more interested in nature, more interested in drawing pictures, and having better oral speech and speaking more spontaneously than pupils in Group 2. On the other hand, the pupils in Group 2 were rated as more egotistic, as having better moral judgement of "good" and "bad," and as having a better listening attitude than pupils in Group 1.

The ratings of pupils whose parents reported that they began to read to their child at one year of age were contrasted with the ratings for children whose parents reported that they had not read to their child until three years of age. The former were rated as more cheerful, more interested in nature, more interested in characters, as having better oral speech and speaking more spontaneously, and as showing more rapid understanding than the latter pupils.

資　料

オペラント条件付けと読みの学習*

成城大学
岡本奎六*

読書という複雑な行動は，いかにして効果的に学習されるか。またいかにしてこれを習慣的な行動とすることができるか。この課題を解決するために，オペラント条件付け理論の立場からなされた実証的研究は，少なくない。本稿では，比較的最近なされたそういう実証的研究に基ずいて，この課題を解決する方向を考察する。

なお本題に入る前に，オペラント条件付け理論の概要を，つぎに紹介しよう。

1. オペラント条件付け理論の概要

飼主が口笛を吹けば，見えないところにいても跳んで帰る犬がいる。これは，オペラント条件付けによって，簡単に学習させることのできる行動習慣である。

先ず，口笛という刺激を与え，犬が跳んで帰るという反応をした時には，必ずその直後に，餌をやるという「強化」刺激を与える。そういう強化を何回かくり返すと，「刺激—反応結合」が生ずる。そして，口笛を吹けば必ず跳んで帰る反応をする行動習慣が，身につくようになる。

オペラント条件付け理論からすると，学習とは，この例のように「刺激——反応結合」を，新たに作り出すことである。そして，新しい「刺激——反応結合」を効果的に作るためには，いくつかの条件が必要である。

第一は，「外的行動」(overt behavior) を行なうことである。外的行動とは，「内的行動」(covert behavior) に対することばで，第三者に観察し得る行動，したがって測定可能な行動である。犬が跳んで帰る行動はもとより，唾液の分泌なども，一定の装置を用いるならば測定可能な外的行動である。読書のさいの音声はもとより，眼球運動もまた，眼球運動測定器を用いるならば，詳細に観察し，測定することのできる外的行動である。

第二は「直後の強化」(reinforcement presented immediatly after the response) を与えることである。直後の強化とは「犬の跳んで帰る反応の直後に与えられる餌」のように，望ましい反応をした直後に与えられる強化である。これによって反応者の要求が満足されるので，「刺激——反応結合」が強化され，将来，同様な刺激場面で同様な反応が，一層おこり易くなる。

強化には，第一次的強化と，第二次的強化とがある。第一次強化とは，生得的な強化で，飢えた人における食物，渇いた人における飲物のようなものである。第二次的な強化とは獲得された強化で，金銭だとか，賞讃・承認のような社会的強化などがこれである。人間の場合には，第一次強化に結合することによって獲得された第二次的強化が，さまざまな学習の強化刺激として，極めて有効である。

オペラント条件付けに必要な条件として，第三に，「系列的接近」(succesive aproximation) が大切である。ことに，学習課題が学習者にとって複雑・困難な課題である場合は，系列的接近は，極めて重要な条件となる。系列的接近とは，始めは強化を与える基準をさげ，望ましい高次元の反応に至るための第一段階の反応を行なったときに，必ず強化を与える。そのくり返しによって，先ず第一段階の「刺激——反応結合」を定着させ

---

* Operant conditioning and the learning of reading.

** OKAMOTO, Keiroku (Seijo University)

る。第二段階では，基準をもう一歩あげ，望ましい高次元の反応に至るための第二段階の反応を行なった時に，必ず強化を与える。そのくり返しによって，第二段階の「刺激――反応結合」を定着させる。こうして漸進的に強化を与える反応基準を一歩一歩あげて，最後に，望ましい高次の反応を学習させるやり方である。

一例をあげてみよう。つぎのような三種類の装置のついた白ねずみの実験箱がある。

○刺激装置――赤ランプと青ランプとを点燈できる装置
○反応装置――白ねずみが押すことのできる左右二つのテコ
○強化装置――樋から餌を出すことのできる餌箱

この実験箱に白ねずみを入れ，赤ランプが刺激として点燈した時，反応として左のテコを押すような「刺激――反応結合」を空腹の白ねずみに定着させるのが，学習課題である。

こういう高次な反応を速やかに学習させるためには，つぎの四段階の系列的接近が必要である。先ず白ねずみの目の前で樋から二，三回，小量の餌を餌箱に出してやり，そこに餌の出ることをわからせてから，第一段階として，白ねずみがテコの近くまで行く反応をした時，必ず小量の餌を餌箱に出して強化を与える。これを数回くり返すことにより，第一段階の「刺激――反応結合」が定着する。第二段階は，強化を与える反応基準を，「テコに近づき，テコを押す反応」に高める。第三段階では，さらに「左右いずれでもよいのではなく，左のテコを押す反応」に，強化の基準を高める。最後に，「赤ランプの点燈している時に左テコを押す反応」に強化の規準を高める。こういう四段階の系列的接近により，熟練者は，空腹の白ねずみに約五分でこの複雑な行動を学習させることができる。

「刺激――反応結合」が定着してしまえば，反応の度に毎回強化を与える必要はない。強化を反応二回につき一回，きらには三回につき一回というように，次第に間を置いて与えるようにする。これを「遅延強化」，「間陥的強化」などという。さらには，規則的に強化を与えるのではなく，不規則に「ランダムな強化」に切りかえる。このような「遅延強化」と「ランダムな強化」は，「刺激――反応結合」を一層強め，より強い学習の「動機付け」（motivation）になることがいわれている。たとえば，こういうやり方で学習した白ねずみが，その後，強化なしに2000回も，学習した反応をくり返した。これは，「遅延強化」，「ランダムな強化」による行動習慣の確立を物語るものである。

では，子どもの「読みの学習」については，オペラント条件付け理論は，どの程度まで適用可能か。実証的諸研究にあたってみよう。

2. 外的反応による読解力の促進

読みの過程で時々テストを挿入すると，読み手の注意力と探索行動（inspection behavior）とを高めるので，読解を促進するという実証的研究は少なくない。ロスコフの研究も，その一つであるが，彼の研究は，つぎの二つの点で注目してよかろう。(注1)

第一に「いかなる時期にテストを挿入すべきか。また，テスト結果は，その場で知らせるべきか。」等々のこまかい条件を，多角的に解析していること。

第二に，「挿入されたテストの効果は，内容的にそのテストと等価な事項に限定された特殊的効果だけであるか，それとも読書材全体に渉る一般的効果もあるか。」を明らかにしていること。

読書材は，カールソンの「われらをとりまく海」という作品の抄訳で，ページ当り約260語詰めにして，20ページの本である。最初の2ページが第一節で，残りの18ページは，3ページで一節になっており，したがって，第七節まである。

テスト問題は，4節は6問，残りの3節は5問で，あわせて39問作った。このうち各節から2問，7節全部で14問を，実験用テストとして，読みの過程に挿入した。残りの25問は，一般的促進効果判定用のテストとして，実験の終りにテストした。なお，実験用テストと内容的に等価なテスト14問を別につくり，これを特殊的促進効

果判定用テストとして，やはり実験の終りに実施した。

被験者は大学生で，つぎの各群にそれぞれ21名づつ割当てられた。

○統制群――後でテストすることを予告し，読書材をじっくり読ませる。

○実験群Ⅰ――直前テスト・正答提示群

○実験群Ⅱ――直前テスト群

○実験群Ⅲ――一括前テスト・正答提示群

○実験群Ⅳ――直後テスト・正答提示群

○実験群Ⅴ――直後テスト群

（これら5つの実験群のうち，直前テスト群・直後テスト群の別は，実験テストを挿入する時期の別で，各節を読む直前にその節のテストを2問ずつ実施するか，その直後に実施するかの別である。一括前テスト群とは，実験テスト14問を一括して前に実施し，その後で続けて作品を読む群である。なお，正答提示群とは，テストに答えた後で，解答用紙をめくり，各問の正答を確認させた群である。）

○特別教示群――「作品には，事実的情報が多く含まれているので，これに注意しながら，じっくり読むように。」という，特別の教示を与えた群である。

これら7群に，読後に一般的促進効果をみる一般テストと，実験テストと等価な内容だけの特殊促進効果をみる特殊テストとが行なわれた。これらのテストは，短かい語句で答えられる再生法形式のテストである。表1は，これら2種類の効果判定用テストの結果を百点満点に換算し，群別の平均点を示す。さらに，各群別の平均読書時間も示している。

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

第二に，読みを行なう前にテストを行ない，答の推定

表1　一般テストと特殊テストの平均点（百点満点）と平均読書時間（分単位）

群　別	一般テスト	特殊テスト	読書時間
統制群	33.1点	28.5点	69分
実験群Ⅰ	35.6〃	77.8〃	68分
〃　Ⅱ	30.1〃	65.3〃	69分
〃　Ⅲ	34.6〃	77.8〃	71分
実験群Ⅳ	43.2〃	62.5〃	79分
〃　Ⅴ	40.6〃	82.3〃	70分
特別教示群	42.6〃	41.10〃	82分

を行なった実験群Ⅰ～Ⅲは，この実験テストと内容的に等価性のない一般テストの成績は，統制群並の成績で，促進効果がみられないが，等価性のある特殊テストの成績は統制群より40点も高い促進効果が示されている。

第三に，各節の読みを行なった直後に，2問づつ14問の実験テストを行なった実験群のⅣとⅤは，一般テストにおいても，統制群より約10点の転移的な促進効果がみられ，特別教示群とほぼ等しい得点を示している。ことに，実験テストを，直後テストとして行ない，しかも，各問の正答を確認することのできた実験群Ⅳの場合は，統計学的にも有意味な差を示している。なお，実験テストと内容的に等価性のある特殊テストの成績についても，実験群ⅣとⅤは，著しい学習の促進効果を示している。

第4に，5つの実験群を，正答提示群（実験群Ⅰ，Ⅱ，Ⅴ）と，正答不提示群（実験群Ⅱ，Ⅳ）とに分けた場合，正答提示群は，特殊テストの成績が殊によく，一層の特殊的学習効果が示されるといえる。

最後に，各群の読書時間であるが，じっくり読むように特別教示を与えた特別教示群の他に，直後テストを行ない，正答は提示しなかった実験群Ⅳが，他の群にくらべて，比較的長い読書時間を必要としたことが注目される。

以上の研究結果からつぎのことがいえよう。

第一に，読みの学習過程で，読んだ内容に関する直後

テストを，一定の間隔を置いて系列的に挿入することは，テスト内容と等価な領域だけの特殊的学習促進効果だけでなく，広く読書材全般に渉る一般的学習促進効果を持つ。これは，適切な直後テストが，学習目標全般に渉る注意力と探索行動を盛んにするためであろう。つまり，テストに答える外的行動が，それに先立つ注意力や探索行動という内的行動を刺激するためであろう。

第二に，読みの過程に挿入した直前テストは，広い転移的な学習促進効果は持たないが，そのテストと等価な内容領域に限定された特殊的学習促進効果は持つ。これは，直前テストにより盛んにされる注意力と探索行動は，むしろ一定の領域に限定され，統制されたものとなり，他の領域にまで加算されないものであるといえよう。

第三に，テストに答えた後で提示された正答によって，特殊的学習促進効果だけでなく，傾向的には，一般的学習促進効果も現われる。これは，正答を確認することは，正しく答えられたという満足感から，「刺激——反応結合」を定着するだけでなく，さらに新しい学習に対する意欲をよびおこしいわゆる「動機付け」の機能を果すためであろう。

なお，本実験研究においては，テストは3ページ（約1,000語）置きに挿入されたが，これは，読書材の難易や被験者の程度等によっても異なるであろう。

3. 外的反応による語彙力の促進

外国語単語の学習は，これに対応する国語単語との対結合を生じさせる方法によってもなされる。対結合を生じさせるために，たとえば「Book —— 書物」といったように，一対の語をくり繰し暗誦するような外的反応を行なうのが普通である。このような対結合を生じさせるための学習法についての実証的研究も，従来かなり行なわれている。つぎに述べるトラバーズの研究も，その代表的なものといえよう(注2)。 トラバーズの研究は，外国語である独逸語の単語に対し，国語である英単語を2つ並記したカードを被験者に与え，そのいずれが独逸語単語と同義な英単語であるかを被験者に推定させた後で，実験者が，推定の正否を示す学習法を用いた。その際，実験変数としては，つぎの2つの条件が問題にされた。

第一の実験変数は，右のような学習法で被験者が実際に推定反応を行なうか，それとも，ただこれを傍で観察しているだけかの別で，前者を直接反応群，後者を観察群とした。

第二の実験変数は，被験者の推定反応に対して，実験者が推定の正否を示す示し方をさまざまな形に変えた点である。これによってフィードバック効果や情報の余冗性（redundancy）の効果に，違いの生ずることが考えられる。

学習の進め方は，実験者が実験カードの独逸語単語を発音した後で，被験者の一人が実験カードの2つの英単語を発音し，同義と推定した英単語の方を指摘する。これに対して，実験者が，推定の正否に対して与える情報の与え方は，つぎのように，各実験群で異なる。

○実験群Ⅰ——「諾・否反応群」
　実験群Ⅱ——「無・否反応群」
　実験群Ⅲ——「諾・否——正答反応群」
　実験群Ⅳ——「無・否——正答反応群」

（このうち「諾・否反応群」とは，被験者の正しい答に対しては実験者が「よろしい」という反応をし，その反対の時は「ノウ」と反応した群である。これに対し「無・否反応群」とは，被験者の正しい答に対しては，実験者がだまっていて無反応であるが，その反対の時は，「ノウ」と反応した群である。なお，「諾(または無)・否——正答反応群」とは，被験者の誤った答に対しては，「ノウ○○○が正答です」というように，正答の英単語を，実験者が追加する他は，上記2群と同様な反応を実験者が行なう群である。）

実験は，毎日1時限づつ，月・火・水の3日間に渉って行なわれ，効果判定テストは，金曜日と，5ヶ月後とに行なわれた。実験に用いた語彙は，20語を月曜日に，これとは異なる20語を火曜日に，そして，これらとはま

た異なる20語を水曜日に用いたので，併せて60語が用いられた。各曜日に用いられた実験カードは40枚で，このうち，後半の20語は，前半の20語と同じ独逸語単語に対し，英単語の印刷順位を入れかえた実験カードである。各曜日とも，40枚の実験カードは，途中に小休止をはさんで2回提示された。したがって，各曜日とも，20語が都合4回宛提示されたことになる。

被験者は，小学校4・5・6の各学年の児童で，1グループ8名の小グループを作り，各小グループとも，そのうちの4名を直接反応群にわり当て，残りの4名を観察群に割りあてた。したがって，4名の直接反応群は，4回に1回の割合で直接反応を行ない，残りの3回は観察群と同様に，ただ仲間の反応を観察していたことになる。

この実験の結果は，つぎの3つの資料にまとめられた。

第一の資料は，その週の金曜日に行なわれた各実験群の成績の比較で，成績の差を評価するために，シェープの多変量比較の検定が行なわれた。それによると，被験者の答に対して実験者が与える情報と，学習効果との間には，一定の関係があるように思われる。それは，つぎのような関係である。

①実験群ⅢとⅣは学習効果が著しく，両者の間には有意差はないが，絶対値では実験群Ⅳの方がややよい。

実験群ⅢとⅣは，被験者が誤答の場合，実験者が単に「ノウ」というだけでなく，さらに「正しい英単語情報」を提供した。これによって，情報の余剰性が加わり，これが学習を促進したと考えられる。

②被験者の答に，実験者が「ノー」の情報しか提供しない実験群Ⅱの「無・否反応群」は，最も劣っていた。このやり方は，被験者の誤答のみ強調するやり方であり，処罰的な負の強化しか与えないことが，その原因と考えられる。

③曜日間の成績を比較すると，月・火・水の順で，刺激提示の順位性が，学習効果判定までの時間的近接性よりも優るという結果となっている。これは，前進禁止（proactive inhibition）が，強く作用したためと思われる。

第二の資料は，その週の金曜日に行なわれた直接反応群・観察群別の成績を比較する資料である。それによると，直接反応群の成績は，観察群の成績よりすぐれている。同じ直接反応群でも，被験者が直接反応した語の成績と，観察していた語の成績とを比較すると，前者の方がすぐれていた。これらの結果は，直接答えるという外的反応が，注意力と探索行動を刺激するためであろう。自己関与（ego-involvement）を盛んにするためといってもよかろう。

第三の資料は，実験期間から5ヵ月後に行なわれた効果判定資料である。表2がこれであるが，5ヵ月後の把持効果についても，金曜日に行なわれた直後の効果と同様な傾向がみられる。つまり，

①情報の余剰性のある実験群ⅢとⅣがすぐれ，処罰的な負の強化の与えられたⅡが最も劣っている。

②外的行動の伴なう直接観察群が，観察群より勝り，前者の中では，直接反応をした問題項目の方が，観察していた問題項目よりすぐれている。

表 2　5カ月後の効果判定（100点満点換算）

実験曜日	群別	直接観察群		観察群
		直接反応問題	観察問題	(すべて観察問題)
月曜	Ⅰ	65	45	55
	Ⅱ	43	49	47
	Ⅲ	57	55	50
	Ⅳ	56	56	50
火曜	Ⅰ	40	38	41
	Ⅱ	35	33	33
	Ⅲ	48	41	40
	Ⅳ	45	38	41
水曜	Ⅰ	25	31	37
	Ⅱ	38	38	30
	Ⅲ	44	32	33
	Ⅳ	41	33	34

③曜日別の成績は，月・火・水の順であり，最後に提示された語ほど，学習効果が少ない。これは，記憶学習でいう「前進禁止」の強い影響を示すものである。

以上の結果で，つぎの2つの点が，筆者には興味深い。その1つは，①で示された実験群ⅢとⅣがすぐれていた理由として，これらの群は，誤答のさいに「ノウ。○○が正答です。」といって，情報の余冗性を活用できるようにした点である。このことは，他方では，被験者が誤答の場合でも，「フィードバックによる学習調整」，ないしは「再学習」の機会を与えられてたということでもある。その2つは，②で示された直接反応を行なった問題や，直接反応群が，すぐれていた点である。その理由としては直接反応，つまり外的反応を行なう効果と共に，この実験場面では，そのことが，同時に実験者との相互交渉になっており，自己関与を高めたことも考えられる。

4. プログラム学習による読解の促進

プログラム学習は，教材を細かく分析して，学習目標に到達するための小刻みなステップを明らかにする。そして，各ステップで，テスト風の外的反応 (overt response) を行ないながら，一歩一歩学習目標に系列的接近 (successive aproximation) を行なう。それゆえ，これはオペラント条件付けの学習理論に根ざした学習法であり，効果的な学習が期待される。この学習法は，わが国でもすでに盛んに試みられているが，ローデリックの研究は，その代表的な研究のひとつといえよう(注3)。

ローデリックの研究は，テキスト風の教材にくらべて，プログラムによる学習の優越性が，つぎの4つの条件下，ないしは4条件の相互作用のある場合に示されるという仮設のもとになされたものである。

第一の仮設は，プログラムによる学習は，小刻みな系列的接近を行ない，外的反応を挿みながら学習するので，情報の余剰性 (redundancy) が高い。この余剰性の高いということが，レディネスの低い，技能的に劣る学習者には，学習効果のあがるやり方である。

第二の仮設は，プログラムは情報の余剰性が高いということは，学習後間もなくよりも，一定の期間がすぎた後に把持効果を発揮するような学習をしっかり定着させる学習法である。

第三の仮設は，プログラムは情報の余剰性が高いということは，学習した専門語や原理等を単に再認する場合でなく，短文で答えるような再生ないし再構成に効果を発揮するような，学習をしっかり定着させる学習法である。

この実験には85人の大学生と116人の高校生が用いられ，つぎのように 2×2×2×2 の実験デザインによった。第一は訓練法で，一方は大学生用心理学教材のプログラムを用い，他方は同じ内容のテキストを用いた。プログラムは3398語からなり，142箇の外的反応が読みの途中に挿入されている。テキストの方は1799語からなり，始めて現れる専門語にはアンダーラインが施してあり，また心理学原理には具体例が一例づつあげてある。第二は被験者の状態で，一方はレディネスの十分でない高校生で，他方はこれとはレディネスの点で異質な大学生群である。第三は学習効果の把持期間で，一方は学習期間の終りに行なわれた後テストで測られ，他方はそれから一週間ほど後に行なわれた遅延テストで測られた。そして最後に，第四はテスト様式で，一方は短文で答える再生法テスト，他は選択肢の一つを選ぶ選択法テストである。これら諸条件の相互作用をとりあげる実験デザインが用いられた。

被験者はランダムに二群に分けその一方をプログラム群とし，他方をテキスト群とした。両群学習時間の長短の差があることを考慮し別々の教室で実験が行なわれた。なお，両群とも，後でテストがあることを予告されている。

両群ともそれぞれ学習が終った順に2名ずつ組にしてその一方にはその場で後テストを，他方には，学習とは何の関係もない推理テストを行なった。後テストは，最初再生法テストを行ない，その後で同じ内容の選択法テストを行なった。推理テストは，後で遅延テストを行な

う時に，いわゆるプレースボー効果を防ぐためのものである。遅延テストは，それから約一週間後に，予告なしに後テストと全く同じ再生法テストと選択法テストとを行なった。

この研究の結果は，表3およびつぎの要約のとうりである。表3には，さまざまな実験条件下に得られた平均正答パーセントが示されている。有意差の検定は分散分析法を用いて行なった。なお，表に含まれている遅延テストの成績は，後テストの替りに，実験とは無関係な推理テストを行なったものの成績しか含まれていない。つまり，後テストに，遅延テストと同じ短文テストと選択法テストを実施したものは，取り除いたということである。

表 3　平均正答パーセント

		高校生		大学生	
		後テスト	遅延テスト	後テスト	遅延テスト
プログラム	被験者数	30人	28人	19人	19人
	短文テスト	48%	40%	83%	73%
	選択法テスト	45%	41%	83%	77%
テキスト	被験者数	28人	25人	22人	17人
	短文テスト	33%	29%	84%	57%
	選択法テスト	38%	36%	84%	71%

要約の第一は，すべての反応を，①訓練法別，②被験者の状態別，③把持期間別および④テスト様式別に二分し，その平均正答パーセントの有意差を検定したところ，つぎのような結果が得られた。（＞印は，前の条件が，この印の後の条件より勝ることを示す符号である。）

①プログラム＞テキスト（差17%）

②大学生＞高校生（差42%）

③直後テスト＞遅延テスト（差９%）

④選択法テスト＞短文法テスト（差４%）

第二に，二つの実験条件の相互作用については，つぎの諸点が，明確に示された。

①訓練法×テスト様式においては，プログラムは短文法テストにおいてことによい成績を示した。

②把持期間×テスト様式においては，選択法テストは，遅延テストにおいて，把持の低下率がずっと少ない。

第三に，遅延テストにおいて，①同一内容の後テストを受けた群と後テストの時に無関係な推理テストを受けた群とを比較すると，前者は後者より10%も平均正答%が高く，有意な差をもって勝っていた。②ことにテスト様式として短文法テストを用いた場合に，後テストを一度挿入する効果が著しかった。

以上の要約および表3から，プログラム学習法は，テキストを読む学習法にくらべてすぐれており，とくに被験者がレディネスの低い場合の短文法テストを用いた遅延テストにおいて著しく効果的であることがわかる。そして全体的には，最初に設定した三つの仮説は，ほぼ認めることができよう。ただ表3にみられるように，レディネスの高い大学生に，学習の直後に後テストを行なう場合にはテスト様式何如を問わず，むしろテキスト学習がすぐれているくらいであって，プログラム学習は必ずしも有効とはいえない。いいかえれば，レディネスと学習目標との開きの少ないような難易度の低い学習を行ない，しかもその直後の学習効果のみを問題にする場合には，プログラムは真価を発揮し得ない場合がしばしばあり得るということである。

前記の結果の要約第三の②で述べたように，後テストとして同内容の短文法テストを挿入することは，著しく把持効果を高める。これは，テスト結果を知る知らないに拘らず，外的行動を挿入し，短文を書くという練習を加えることが，いかに学習を強化するかを示すもので，これが，把持効果となって表われたものと解釈することができよう。選択法テストは，一応の外的反応を行なうが，短文法テストほど答案を書く練習の機会にはならないところに，学習の定着効果がより劣る原因が考えられる。

最後に本研究で注目すべき発見は，プログラムの一応の有効性は十分認め得るが，被験者に対する難易度が低すぎる場合には，それは単なる時間の労費を結果する学

習法にすぎないということである。さらに，外的反応はただ行なえば有効なのではなくて，テスト様式が十分に練習機能を果すような形で行なわれなければ意味がないということである。こうした細かい点の解明については，今後の研究にまつべきところが少なくない。

(注1) E. Z. Rothkopf : Learning from Written Instructive Materials, from R. C. Anderson & others : Current Research on Instruction, Prentice-Hall, 1969. p. 133—140

(注2) R. M. W. Travers & others : Learning as a Consequences of the Learner's Task Involvement under Different Conditions of Feedback, 同上 p. 141—148

(注3) M. Roderick & others : A Programed Introduction to Psychology Versus a Textbook-style Summary of the Same Lesson : 同上 p. 163—171.

実践記録

情報操作能力を高める読書指導*

市川市立市川小学校
伊藤みつ子**

1. 説明的文章の読書指導の重要性

説明的文章は，一般に「現実の中の知識・情報をあたえるもの」といわれている。現代の情報化社会は科学の著しい進歩にともなって正確な知識，情報を敏速に伝え複雑化する社会機構や自然の現象を的確に理解し，判断し，創造することが現代人にとって欠くことのできない能力である。

現実の日常生活においても，文学的作品より説明的文章を読む必要がはるかに多い。そこでこのような社会的要求と読みの必要性にこたえて，説明的文章の読書指導を重視しなければならない。

指導の面からは，今までの読みは，論理性を強調したあまりに文章を分析的に読みとることを主とした読解指導に傾斜していたといえる。そのため，読み手の主体が重視されず文章の理解に終始し，学習の楽しさ，発見の喜びがなく，形式的，微視的で，生きて働かない学習であったことが反省される。そこで読み手の生活経験，既有知識からの問題意識や，文章に出合う言語感覚などを出発点とする学習の構えを尊重することが主体的・創造的学習をする重要な要素である。

そして，問題解明学習をしながら，文章を全体的な視野に立って見つめ，発見のよろこびを得たり，わからない状況に立ったときには積極的に調べたり，筆者の生産過程をたどりながら，収束的，拡散的に読みを進めたりするのである。さらに，自分が得たもの，力となったものを，さらに生活に役立てるよう応用，発展させ，人格の変容，変革することにまで進めることが読書指導として大切なことである。

また１つの指導法に，すべてをあてはめるのではなく，必要に応じて，目的に合った指導法を，われわれ教師は創造していくことが任務であり，課せられたこれからの課題であろう。つまり，指導の多様化を教師ひとりひとりが考えていかなければならない重要な問題である。

2. 情報操作能力の育成の強化

テレビ，ラジオ，新聞，雑誌，その他の読み物などの活字，映像，音声情報のはんらんや科学の進歩により急速な世の中の変化にともなった情報社会は，人間の知識の蓄積よりも，知恵をもって社会に対処する人間の方が必要としている。知恵なき人間は，現代人として落ご者であるといっても過言ではあるまい。そこで，時代，社会に応じた教育の改善につとめなければならない。特に，国語科においても，情報を操作する能力の基礎づくりを身につけ，高めようとしなければならない。それが，つまり，知恵のある人間をつくることにもなるのである。

読みにおける情報を操作する中心事項として，つぎのようなことがあげられよう。

1. 情報（価値）の意味をとらえる。
2. 情報と表現の対応関係を正しく認める。

---

* The guidance of reading on non-literary works.

** ITO, Mitsuko (Ichikawa Primary School, Chiba)

3. 筆者の生産原点をさぐる。
4. 自分（読者）の考えをもつ。情報をどう価値づけるか。

などが考えられる。そこで，情報の収集，選択，知識・情報の獲得，処理，深化，拡充，定着，応用，発展などの活動が行なわれなければならない。その過程において問題意識の喚起，想像力，判断力，思考力，反省力，批判力，表現力，創造力などの力を十分養うような指導の配慮が必要となってこなければならない。

3. 説明的文章の読書指導の強調点

読書は，読みの行為であり，内容の理解も判断も，思考も，創造も内包しながら読むものである。「読むこと」の指導において，読解指導は理性的認識に関わり合う論理的活動を促進する働きであり，読書と読解はからみ合いながら指導しなければならない。つまり感覚と情感に支えられた論理の追求をしなければほんとうの読みにはならない。特に読書指導の強調点として，実践からつぎのことがあげられる。

(1) 読みの一回性を重んじ，直観力，洞察力を重要視したい。そして文章の価値を問題にすることができるようにする。
(2) 文章の一部の読みとりでなく，文章全体に目を向けるとともに，さらに発展する読みであるようにする。
(3) 分析的な内容理解にとどまらず，感覚や情感に支えられた論理の追求をする。
(4) 読書は，個別なものであり，ひとりひとりの力を伸ばす個別学習に重点をおく。
(5) 読み手を尊重し，生活経験，現有知識，言語感覚などからの問題意識を出発点として主体的な読みを行なう。
(6) 内容価値を重くみて，語句よりも要旨，意図を問題にし，さらに，発展・応用し，生活化をはかるようにする。

4. 非文学の読書指導における読書技能と態度の系統

事項＼領域	指導事項	学年
興味	読み物に興味をもつ。	1 2
	読み物を進んで読む。	2 3
	長文でも，終りまで読みとおす。	3
	むずかしい文章でも読みとおす。	4
	いろいろの種類の文章を読む。	4 5 6
読書感想	おもしろいところを見つけだす。	1
	興味をもったところを見分け人に伝える。	1 2
	感想をもったり，自分ならどうするかなど考える。	3
	感想や意見をもつ。	3 4 5 6
	感じ方，考えがどう変ったか。	4 5 6
	感想をもち，さらに課題意識をもつ。	4 5 6
読書生活経験の拡充	内容について話し合い，ひとりひとりの感じ方・考え方に違いがあることに気づく。	3
	読みとったことを話し合い，ひとりひとりの受けとり方の違いについて考える。	4
	書き手のものの見方，考え方について考える。	5 6
	生活の意見と比べながら読む。	5 6
	判断したり，批判したりする。	5 6
	筆者の考えについて感想や意見や批評をまとめる。	5 6
文献利用	必要な情報を得る。	3 4
	調べるために読む。	3 4 5 6
	調べるために読み結論をまとめ課題解決に役だてる。	5 6
速度	内容を理解しながら速く読む。	4
	読む速さを増す。	5
	目的に応じて適切な速さで読む。	5 6
	図書・情報の集め方。	3 4

事項＼領域	指　導　事　項	学　年
本の選択・読書の反省	図書・知識・情報の選び方。	4 5
	必要な本を見分け，目的に応じて適切な本を選ぶ。	5 6
	文献操作のしかたについて自己評価をする。	4 5 6
作文との関連	想像をしたことを書く。	1 2 3 4
	感じたこと，わかったこと，考えたことを書く。	2 3 4
	感想や意見文を書く。	4 5 6
	調べた情報をまとめて発表する。	4 5 6

5. 非文学の読書指導過程

別表参照（142ページ）

6. 学年課題と考察

(1) 低学年課題

“自分の知っていることや経験したことを比べながら想像をはたらかせて読むにはどのようにしたらよいか”

既有知識，既有経験，既有学習などを生かして，より豊かに想像させ，イメージを持たせることは低学年では特に大切である。そこで３つの場面が考えられる。

①まず最初は，読み手が１つの課題にふれるとき，即座に心的活動が起る。それは，課題に関係する既有知識・経験・学習などが直観的に対応し，その子なりの反応が問題意識を喚起するのである。既有経験・学習・知識のあるないによって，子どもたちの反応は多種であり，その差は大きい。それらの問題意識が喚起され，目的意識をもって読む習慣を作ることは読書指導のいちばんの土台である。

②つぎに，書いてあることがわかっただけでなく，表現されていることがらを自分の経験や生活に比べたり，既有知識をその中に入れて考えたり，文章全体として把握させたり，表現された内容を豊かに想像しイメージをふくらませて読むことは，行間の空白を読みとり筆者や表現されたことがらを現実と比較したり，挿入したり，創造したりして自分なりのイメージを作ることである。イメージを豊かにすることは，全学年通して必要なことであるが，低学年において十分その素地を作らせたい。

③最後においては，既有経験と学習経験の相互作用により深い理解とともに応用発展するものでなければならない。

また，読みの過程において，始めてわかった喜び，おどろき，ふしぎ，おもしろさ，めずらしさなどのように，未知のものを知る喜び，発見の喜び，疑問，探求心の芽ばえと発展する問題意識を掘り起こしてやることが大切である。それが，つまり主体的な読みや拡散的な読みにつながるものである。

(2) 中学年課題

“感想や意見をもとに知識・情報を得たりするにはどのようにしたらよいか”

中学年は，知的好奇心の増大，生活や行動の拡大と関連してインフォメーションの読みが行なわれ，読み拡げ最も大切な時期である。中学年では，情報読みや目的読みの基礎的指導することが大切である。

読書するということは，読み手の目的を達成させる活動である。それに必要な資料の収集の仕方，資料の選び方を学ぶとともに，情報を処理する読みには必要内容を正確にとらえ，判断し，思考し，創造して生きて働く処理でなければならない。

また，文章を読んで「何が書かれているか」という理解にとどまらず，それをどう主体的に解釈し，判断していくかが大事である。また「それをどう思うか」という感想や「自分ならばどうする」という意見，さらに，世の中の生活とのかかわりへと発展していくことが大切である。初発の感想はフレッシュであり，断片的であっても大事にしなければならない。この中には，内容の確実な理解も批判も，創造も未分化のままの状態ではいっている。これを，さらに高い次元に発展させる必要があるからである。つまり，文章を全体としてとらえ，その内容価値的なところに反応する子どもの質の高めるととも

過程	読前		読中	読後
	（読書の動機）（問題意識の喚起）	（資料の収集・選択）	（知識・情報の獲得・処理・拡充・深化）	（定着）　（応用・発展）
ねらい	ひとりひとりの反省から問題意識を喚起させ読書への目的意識となるようにする	目的にあった，必要に応じた資料をえらぶ	知識・情報を主体的に操作できる能力を高め，ものの見方考え方を深めるようにする	内容価値や力を自分のものにして，生活に役立てる さらに新しい課題を探求する
個人の認識変容	学習経験 読書活動 人間のふれ合い 生活経験 興味関心 共鳴 疑問 反発 批判 探求心 〔問題意識〕	〔目的意識〕 〔資料収集〕 〔資料選択（教材）〕	〔読書活動〕 筆者の意図的な反応 生活的反応 受容的反応（共鳴） 部分的反応（ことがら） 創造的反応 疑問的反応 批判的反応 〔問題意識・目的意識〕 内容価値を考える力 疑問を解く力 必要な知識・情報を選ぶ能力 自己に入れ込む反省力 類推力 豊かな想像力 正しい判断力 批判力	自己の変容 自己の考えをまとめる 得た情報を再構成する 自分の生活に役立てる 再び　探求する 生き方の自覚 探求心
指導事項	○生活経験　学習経験の中での問題を話し合う ○潜在意識を刺激させ，問題意識，目的意識をもたせる 理科的事象 社会的事象 道徳的事象 目的的事象 生活的事象 きっかけとなる ○実態を調査する	・問題を解決するための資料を収集・選択する ・文献紹介 ・読書コーナー，文献コーナーを作る ・読書計画をたてる	目的に応じた，必要に合った読みのくふう 直観的な読み 映像読み 分析的な読み 構造的な読み 調べ読み 複数資料の対比読み 筆者想定の読み 関係把握の読み 批判的な読み 重ね読み → 興味あるところを見つける 感想や意見をもつ 自分の生活や意見と比べる 調べ読みの仕方を学ぶ 筆者の意図を考える 筆者の立場になって読む 自分の経験と結びつけて読む 文章を全体として読む 他の資料と比べて読む	○　感想文，意見文を書いて発表し合う ○　得たものをもとにして練習をする ○　始めの感想，問題意識と比較して自分の変容を見る ○　自分の生活に役立てるために話し合う ○　発表会をする ○　関係する読みものを紹介する ○　発展として読み聞かせをしてあげる ○　得た力を行動化する ○　さらに知りたいことを求める

に感想や意見がでることによって，読み手自身の価値判断も育っていくのであるから，この期に強調したい。

(3) 高学年課題

“ものの見方，考え方を深めながら課題解決をするのにはどうしたらよいか。”

，高学年では，特に読み深めの時期であり，筆者の意図を考えることが大切な活動である。筆者のものの見方，考え方は，文章の意図と関連をもちながらしっかりと取り組まなければならない。文章を客観的な目で見て，筆者を想定したり，想を組みたてて読んだりなどの創造的，批判的な読みをしながら筆者の意図を考えさせたい。

また，読書は，自己変革のための１つの手段である。読書したことによって読み手自身が高まり成長していくのでなくてはその読書活動は価値がない。１つの資料にとどまらずいくつかの資料・情報から筆者のものの見方，考え方をたしかめ，迫っていくことによって読み手のものの見方，考え方がどれだけ変わり，高まっていったかが問題である。それとともに，友だちのものの見方，考え方を聞くこと考えることによって自らその向上を図ることにもなる。つまり，読書生活経験の拡充をねらうものである。

つぎに，課題解決をするには，生活の中，資料の中から問題をとらえ，主体的に解明していくのである。いかにして資料を収集し，選択するかが大切な活動であるか，特に高学年では，調べたこと・得たことをどのように組みたて，課題解決に役立てるか，それをさらに自分のものとして発展，応用させていくかということがポイントである。つまり，知識・情報を適切に処理し，創造し，生活化する能力を高めることである。

ここでは，数多くの課題技能や作文技能が効果的に生かされなければならない。文章をどのように構成し，調べた結果をどのように組み入れていけばよいという判断が大切である。課題に対して調べたことの中から取捨選択がおこなわれ，さらに，新しい資料をさがさなければならない場合があったり，一度調べたことをもっとくわしく分析したりする活動も行なわれる。

また，必要な知識・情報を正しくとらえ，判断し，思考し，生産し，自分の力として発展・応用させていくことも大切な活動である。

7. 単元読書指導の実践
——新聞情報を中心とした学習——

(1) 単元名：「おそろしい光化学スモッグ」

(2) 資料：新聞投書欄の中より

(3) 目標

① 光化学スモッグの原因を追求せよ，排除せよと訴える筆者の感動，意図に接近し，ものの見方，考え方をたしかめ，深める。

② 身のまわりの情報に関心をもち，必要な情報を収集，選択，判断，思考，創造することができる。

(4) 指導計画

① 読前（２時間）

○光化学スモッグの被害状況や生活経験のようすを話し合い問題をもつ。〔意欲の喚起・問題意識の喚起〕

○資料を収集し，整理する。〔スクラップ活動〕

② 読中（２時間）

○２つの意見文を読んで直観的に感じたことを書いて話し合う。（まず，結論をとらえどんな状況の中で出てきたか考える）

○筆者は何を訴えたいか。考え話し合う，見出しと筆者の意図について考える。２つの資料を比べ，読者の意見や感想を述べ合う。〔２つの意図の違い，共通するところなど多様な意見・感想を出し拡散する〕

③ 読後（２時間）

○各自テーマを決め，構想を立てて意見文を書く。

○光化学スモッグが発生したらどのようにしたらよいか話し合う。〔ものの見方，考え方を書くことによって，さらに深める，友だちの意見文と比べる〕

(5) 授業の展開例——筆者の考え方をたしかめ，読書

の考えを深める指導

① 本時の目標

○筆者の言おうとしていることに筆者のものの見方，考え方をたしかめ迫っていく。

○読者の感想，意見，共鳴，反論，主張などを自由に述べ，友だちの考えも聞きながら自分の考えを深めていく。

② 展 開

学習内容の活動	指導上の留意点	資 料
前時の学習の問題になった筆者の訴えたいことについて話し合いをする。	問題意識より学習を出発させたい。（学習意欲の喚起）	二つの意見文
読む（指名読み）。	目的をもって読ませる。	
話し会う。		
筆者の訴えたいこと，理由，根拠も話す。	対立意見を解明させる。	
筆者は何のために書いたか。	光化学スモッグについての主張をつかませる。	
二つの資料について話し合う。	理由，根拠をわかるように話すようにする。	
違うところ，共通なところ。		
見出を考えてみよう。	筆者を想定しながらものの見方，考え方を追っていくことになる。	
自由に読みながら考える。		
ワークシートの中に入れる。	結論を考えながら見出と結びつかせる。	ワークシート
筆者の訴えたいことと比べてみよう。		
A，Bの資料の筆者の主張をどう考えるか。	意図をねらうことの評価にもなる。	
筆者の立場，動機，意図，考え方について自由に自分の考えをのべる。	読者の感想，意見，主張，反論，共鳴などの表現により自分の考えを深めるようにさせる。	手引を使用
A，Bを比較してみる。自分やお父さんが車で通勤していたとすればどうするか。	友だちの意見をよく聞いて自分と比べさせる。	
	批判，意見を大事にしたい。	
次時の予告。	自分の考えをまとめさせる。	ワークシートカード
筆者の主張をどう考えるかワークシートに自分の考えをまとめる。	見出しをカードに書かせるようにする。	
見出しを書いてくる。	（宿題）	

会　　報

編集委員会（12月21日）

出席　阪本　高木　増田　室伏

欠席　出雲路

(1) 17巻各号の企画を行なった。

公開研究会（12月23日）

午後2時より東京教育大学E館156号室で開催。講師神宮輝夫氏，司会室伏武氏。主題・英米における書評誌の書評について。

常任理事会（12月23日）

出席　岡本　倉沢　阪本　滑川　福沢　増田　室伏

欠席　出雲路　深川

オブザーバー　阪本(一)　高木　神宮

(1) 機関誌発行の件

12月21日の編集委員会の企画を承認した。

(2) ＩＲＡ会員受け入れの件

デンバー大学のアダムス博士の受けいれは次のように

決まった。1月29日東京学芸大学訪問，会員井上尚美氏が受け入れる。1月30日市川市立市川小学校訪問，会員伊藤みつ子氏が受け入れる。

(3) ＩＲＡ選挙の件

IRA の Board of Directors の選挙について，祥報が届いた。これの候補者は，Ira Aaron, Lynette Saine Gaines, Nicholas Glaser, Carl Rosen，阪本敬彦，Tracy Tylerの6名，また，President-elect の候補者は Constance McCullough, Olive Niles の2名。開票は1973年4月3日。

(4) 編集委員レトン博士来日の件

読書科学編集委員，ハワイ大学教授ドナルド・A・レトン博士が来日するので，1月に公開研究会で講演をしてもらうように手配した。

(5) 賛助会員獲得の件

阪本理事の尽力で毎日新聞社が賛助会員として入会した。

(6) 第17回研究大会の件

準備日程が事務局から提案されたが，決定をみなかった。

公開研究会（1月13日）

午後2時より東京教育大学E館156号室で開催。講師ハワイ大学教授ドナルド・A・レトン博士。司会と通訳阪本敬彦氏，主題・ハワイにおける学業不振児の読書プロフィルの診断。レトン博士の御母堂が危篤で急に帰国されたため，阪本氏が原稿を代読するという形で行われた。

編集委員会（1月19日）

出席　阪本　高木　増田　室伏

欠席　出雲路

(1) 16巻3号，4号の原稿の集まりが悪いので対策を協議した。

公開研究会（2月10日）

午後2時から東京教育大学E館156号室で開催。①講師伊藤嘉一氏(東教大)，主題・外国語における読み教育，②講師有沢俊太郎氏(東教大)，主題・小学校国語教科書における外国文学の教材化について――N. Hawthorne "The Great Stone Face" の翻訳再話にあらわれた編者の姿勢をとおして――。司会はいずれも村石昭三氏。

編集委員会（2月23日）

出席　阪本　高木　増田　室伏

欠席　出雲路（閉会後参加）

(1) 原稿の遅れによる編集の組みかえについて

公開研究会（3月10日）

午後2時より東京教育大学E館156号室で開催。講師平沢薫氏，司会倉沢栄吉氏。主題・読書行動のシステム化（総合的最適化）――学際的研究方法――。

×　　×

「読書科学」第16巻総目次

原　著		号	頁
岡田　滋男	読書世論史（I）――読書世論調査から――	1	2
出雲路　猛	児童文学におけるファンタジー論（N）	1	18
ピーター・ダン―ランキン ドナルド・A・レトン			
佐藤　政人	タイポス35にみる平仮名の類似性	2	35
阪本　一郎	魔の救援者たち――児童漫画の研究――	2	39
有沢俊太郎	R. L. Stevenson "Treasure Island" の受容について	2	47
佃　　典子	読書による態度変容について	2	54

竹中　由美
真瀬けい子
阪本　一郎　子ども週刊誌のマンガの現状『ハレンチ学園』と『銭ゲバ』を中心にして　3　73
大神　貞男　読書療法の治療理論（No.3）——治療構造および治療機制について——　3　81
平賀　増美　調べ読みの指導　3　87
阪本　一郎　読書速度の発達の一様相（Ⅱ）文学的文章と理科的文章との比較　4　113
杉山　良也
斎藤　高子　幼児期における読みきかせの関与に関する研究　4　121

資　料

エセル・M・キング　カナダにおける読みの教育　2　63
岡本　奎六　オペラント条件づけと読みの学習　4　131

実践記録

橘高　洋一　高校生に読書意欲を持たせるための１つの試み　1　26
岩坪　昭子　読書とテレビが子どもの思考に与える影響——小学１年生２事例についての比較考察——　3　93
矢田　勉士　個人の能力に応じた読みの指導——個人学習の試案——　3　100
伊藤みつ子　情報操作能力を高める読書指導　4　139

書　評

高木　和子　国立国語研究所報告45，村石昭三，天野清著「幼児の読み書き能力」　2　68

特別寄稿

滑川　道夫　就任のことば　1　1
阪本　一郎　日本読書学会の16年間　3　107

IRA (国際読書学会) 入会のおすすめ

International Reading Association は 1955 年に設立された国際的な読書科学研究の機関で，日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員で IRA にも入会を希望される方は，下記の要領で入会のあっせんをいたします。

記

1. あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。
2. IRA の会員には次の 3 種の雑誌が配付されます。希望の雑誌名を申し出て下さい。
   (a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）
   (b) The Journal of Reading（中学校以上成人までの読書を中心としたもの）
   (c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）
3. アメリカ，カナダ以外の IRA 会員には International Newsletter が無料配布されます。
4. 会費は年額次の通りです（海外会員割引額）

雑誌 1 種類の配付を希望する者	7 ドル
雑誌 2 種類の配付を希望する者	13 ドル
雑誌 3 種類の配付を希望する者	19 ドル
雑誌 3 種類プラス年度内の全刊行物を希望する場合	30 ドル

5. 新入会希望者は 1 ドル 270 円の割合で計算した会費と，銀行手数料 400 円，書留送料 180 円を加算した金額を現金書留でお送り下さい。
   送り先　〒112 東京都文京区音羽 2—12—21　野間教育研究所　阪本　敬彦
6. 雑誌は IRA から直接送られますので，住所氏名には必ずふりがなをつけて下さい。
7. 継続の方は，IRA から Renewal Notice が届いてから 2 週間以内に御送金下さい。その際 Renewal Notice を必ず同封して下さい。
8. IRA から会員証を受けとられましたら，会員番号を阪本宛に御通知下さい。
9. この件についてのお問合わせは，野間教育研究所　阪本敬彦　945—1111　内線 749 にお願いします。

Vol. 16, No. 4 March, 1973

THE SCIENCE OF READING

Published by The Japanese Society for the Science of Reading
c/o Noma Institute of Educational Research
Kodansha, Otowa, Bunkyo-ku, Tokyo, Japan.

President: Michio Namekawa **President-elect**: Eikichi Kurasawa

EDITORS

Takeshi Izumoji Shinichi Masuda Takeshi Murofushi
Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi John Downing
Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

A developmental study of reading rate for literary and scientific passages ……*SAKAMOTO, Ichiro*…… 113

Variables of parent reading in relation to social traits of kindergarten pupils ……*SUGIYAMA, Yoshiya*
SAITO, Takako …… 121

Materials

Operant conditioning and the learning of reading
……*OKAMOTO, Keiroku*…… 131

Performances

The guidance of reading on non-literary works ……*ITO, Mitsuko*…… 139

Official Notes …… 144

第16巻 第4号
＜通巻 第62号＞

会員頒布（会員外頒価 400円）

東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京3213番

昭和48年3月20日 発行

編集・発行者 日本読書学会
代表 阪本一郎

発行所 日本読書学会

印刷・第一印刷株式会社

昭和四十八年三月二十日発行（年四回発行）