

ISSN 0387-284 X

読書科学

第23卷 第2,3号（通巻 第88・89号）昭和54年9月30日発行（季刊）

クローズ法と文理解と文章理解

山田 純

読書興味の発達と指導

阪本 一郎

SD法の理論

守 一雄

SD法による読書研究

堀 啓造

日本読書学会会員名簿

88・89

日本読書学会

◇ 本 号 目 次 ◇

原 著

クローズ法と文理解と文章理解

広島大学 山 田 純 33

読書興味の発達と指導

文教大学短大部 阪 本 一 郎 44

資 料

読書の研究法 (IV) —— S D 法の理論 ——

筑波大学 守 一 雄 51

読書の研究法 (V) —— S D 法による読書研究 ——

筑波大学 堀 啓 造 55

会 報

日本読書学会会員名簿兼昭和54年度役員選挙有権者名簿

67

日本 読 書 学 会 役 員 (昭和53年4月1日～昭和55年3月31日)

会長(理事長) 岡本 奎六

副会長(副理事長) 滑川 道夫

常任理事 倉沢 栄吉 阪本 敬彦 福沢 周亮 増田 信一
湊 吉正 室伏 武 望月 久貴

理 事 井上 敏夫 出雲路 猛 岩坪 昭子 大村 はま
尾原 淳夫 嶋路 和夫 高木 和子 田近 淳一

野地 潤家 深川 恒喜 村石 昭三

監 事 平沢 薫 山本 晴雄

編集委員 阪本 敬彦 嶋路 和夫 高木 和子 野地 潤家
福沢 周亮 増田 信一 湊 吉正 室伏 武

John Downing Donald Leton

クローズ法と文理解と文章理解*

広島大学

山 田 純**

緒 言

クローズ法によって測定される言語能力は文の範囲内に留まるのであろうか、それとも文を越えた文章の範囲にも及ぶのであろうか。¹⁾ これはクローズ法にとって極めて重大な問題である。何故なら、もし文レベルでクローズ反応が十分になされなければ、クローズ法において文章を用いる必然性がなくなるからである。そうなれば、Taylor (1953) の「クローズ法は通常の文完成法にあらず」とする主張が弱められ、両者は、単に文中の語を機械的に削除するか否かにおいてのみ異なることになる。この問題は、その重要性にも拘らず、これまでのクローズ法研究では真剣に論じられなかった。それのみならず、否定的見解さえ散見される。例えば、Miller and Coleman (1967) は、クローズ法において「文を越えて利用できる文脈的制約は驚くべきほど少ないようと思われる」(p.853) と述べ、Coleman (1968) は、「クローズ得点の難点は文章の長い範囲に亘る言語要素間の連関を測定していないと思われることである。クローズ得点は、本質的には句や節の範囲内の文脈的制約を測定しているが、もっと重要な文と文の間の、さらにはパラグラフとパラグラフの間の文脈的制約は測定していない」(p.317) と述べている。最近では、Carver (1975—76) は、文章中の文が無作為に配列されるとその文章の理解が困難になるが、Dale-Chall や Flesch の読みやす

さの指標はそれに影響されずに一定であると批判した上で、クローズ得点も文の無作為配列によって左右されることとはほとんどないであろう、と述べている。つまり、これらの見解は、クローズ反応は文レベル (intra-sentential level) でなされるが、文章レベル (inter-sentential level) ではなされないとするものである。

しかし、Miller and Coleman や Carver らの見解は、あくまで印象的見解であって、実証的に裏付けられたものではない。本研究は、上述の問題を実証的に明らかにすることを第1目的とする。具体的には、正常に配列された文の集まり（以下、正常配列テキスト——sequential-type cloze text と呼ぶ）と無作為に配列された文の集まり（以下、無作為配列テキスト²⁾——scrambled-type cloze text と呼ぶ）との間にはクローズ得点に有意な差があるか否か、を検証することである。

ここで、この問題を理論的に考察するにあたり、正常配列テキストと無作為配列テキストはお互いどの点でどのように異なっているのか、という問題を処理しなければならない。これは、最近のテキスト言語学の成果 (Coulthard, 1975, Halliday and Hassan, 1976, Van Dijk, 1977, Kintch, 1977) に求められる。中でも、Halliday and Hasan (1976) は、テキストの構造を明らかにするための連結理論 (cohesion theory) を構築しており、本研究においても有効な示唆が得られた。その連結の概念は意味論的なもので、連結は、談話 (discourse) 中の或る言語要素の解釈が他の言語要素の解釈に依存するところで起こる、というような操作的定義がなされる。³⁾ すなわち、或る文がそれ自体独立しては解釈されず、その解釈が他の文の解釈に依存する場合に連結関係

* Cloze procedure and the measurement of reading comprehension in disconnected sentences and continuous passages.

** YAMADA, Jun (Hiroshima University)

が成立するわけで、それが文の集まりをテキストたらしめる、と考えるのである。例えば、(1)が独立して提示されたとする。

(1) He said so. (彼はそう言った。)

この文に関して、読み手または聞き手は文意はわかるが、「he」が誰で「so」の内容はいかなるものかは解釈できない。Halliday and Hasanは、独立した文の中で「he」や「so」のように解釈できない言語要素を連結項目（cohesive item）と呼ぶ。そうすると、独立した文が十分に解釈されないのは、この連結項目の存在によることになる。ところで、(2)が先行すると(1)の解釈は可能になる。

(2) Did the gardner water my hydrangeas? (植木屋はアジサイに水をやったか。)

それは、(2)によって(1)の「he」が「the gardner」を、「so」が「he watered your hydrangeas」のような内容を意味することがわかるからである。このような連結項目によって連結される言語要素は、前提項目（presupposed item）と呼ばれる。文と文を関連付けているのは、正にこの連結項目と前提項目なのである。したがって、正常配列テキストと無作為配列テキストを区別するものは、連結関係の有無である。特に、無作為配列テキストでは連結項目が存在しないことである。それ故に、正常配列テキストと無作為配列テキストのクローズ得点に差があるとするならば、その差は、非連結項目ではなく連結項目において現われるはずである。本研究の第2の目的は、この仮説を立証することである。また、国語教育学的見地より、読みの学習の発達段階にある小学生と読みの学習を終了した成人との間に、文配列の影響および連結関係への対処という点で相違があるか否かの調査も合わせて行う。連結要因に関しては、成人は、無作為配列クローズテストにおいてよりはむしろ正常配列クローズテストにおいて、連結関係を小学生に比してより正確に捉えると予想される。それは、読みの学習が語から句、句から文、文から文章へと発展的に行われ、小学生のレベルでは最終段階である文章理解には十分に

到達していないこと、すなわち文章理解は文理解ほど十分にはなされないこと、が予想されるからである。この問題は、前述の第2の研究目的との関連で明らかになるであろう。

方 法

被験者 無作為に抽出された呉市立阿賀小学校3学年児童12名が被験者として小学生グループ（Group 1, G 1）を構成した。⁴⁾ これらの児童は、わが国の小学校3学年児童からの無作為サンプルと見做し得る。また、成人グループ（Group 2, G 2）としては、教養ある日本人として広島大学教育学部4学年学生および同大学大学院教育学研究科学生12名が選ばれた。両グループとも男女数はほぼ等しくなっている。

材料 クローズ法のためのテキストとして、「かまきりのたまご」『小学校国語』3年下、学校図書株式会社、pp. 10—11および「木の冬ごし」『新編新しい国語』3年下、東京書籍株式会社、pp. 90—91が選ばれた。これらのテキストは、両グループとも以前に読んだことのないものであった。「かまきりのたまご」は5語毎に、「木の冬ごし」は6語毎に語が機械的に削除され、正常配列テキストを用いたクローズテストが作成された（Table 1, Sequential-type）。次に、無作為配列テキストを作成するために、正常配列テキストの文を無作為に再配列し、独立した文から成るクローズテストForm-AとForm-Bを作成した（Table 1, Scrambled-type Form-AとForm-B）。

Table 1 : Scrambled- and Sequential-type Cloze Tests

Scrambled-type Form-A :

- (1) サクラや⁽³³⁾[イ チョウ]*などの木は、葉⁽³⁴⁾[が]落ちて、かれてしまっているように⁽³⁵⁾[みえ]ます。
- (2)⁽⁷⁾[何]をするのだろう⁽⁸⁾[と]、しばらく見て⁽⁹⁾[い]**たら、⁽¹⁰⁾[おしり]のところからねりミルク⁽¹¹⁾[の]ようなものを出し⁽¹²⁾[ました]。
- (3) 夏のころ、⁽²⁷⁾[あおあおと]していた野原や道ばた

(28)[の]草は、かれてしまつてい(29)[ます]。

(4)死んでいるのか⁽⁴⁾[な]と思って、何秒⁽⁵⁾[か]息をころして見て⁽⁶⁾[いる]と、ときどき動きます。

(5)それで、⁽²⁰⁾[先生]をよびました。

(6)ヒメジョン、オオマツヨイグサのような草⁽³⁰⁾[だけ]が、日当たりのよい所⁽³¹⁾[で]、地面にはうように葉⁽³²⁾[を]広げています。

(7)おや、と思っている⁽¹³⁾[と]、おしりの先の⁽¹⁴⁾[方]をむくむく動かして、その⁽¹⁵⁾[白い]ものを、すすきの⁽¹⁶⁾[葉]の上の方⁽¹⁷⁾[から]だんだん下へ、二⁽¹⁸⁾[センチ]ぐらいのはばに、⁽¹⁹⁾[くっつけ]はじめました。それ

(8)いいえ、かれて⁽¹⁴⁾[は]いないのです。

Scrambled-type Form B:

(1)「たまご⁽²¹⁾[を]うみはじめたのだから、⁽²²⁾[そっと]持つていきましょう。」⁽²³⁾[と]おっしゃつたので、かまきりの⁽²⁴⁾[とまって]いるすすきをナイフ⁽²⁵⁾[で]切って、虫かごへ入れてやりました。

(2)それ⁽⁴²⁾[は]、えだをおろうとして⁽⁴³⁾[も]、ねばり強く曲がり、すぐには⁽⁴⁴⁾[おれ]ないことからも分かります。

(3)サクラ⁽³³⁾[や]イチョウは、ほんとうにかれて⁽³⁴⁾[しまった]のでしょうか。

(4)つめたい風がふいている⁽²⁶⁾[寒い]冬です。

(5)校庭のすみの⁽¹⁾[すすき]に、かまきりが、さかさま⁽²⁾[に]とまって、じっとして⁽³⁾[ました]。

(6)マツやツバキなど⁽³⁶⁾[の]木は、夏のころ⁽³⁷⁾[と]かわらないで、緑の⁽³⁸⁾[葉]をつけています。

Sequential-type:

(1)校庭のすみの⁽¹⁾[すすき]に、かまきりが、さかさま⁽²⁾[に]とまって、じっとして⁽³⁾[ました]。死んでいるのか⁽⁴⁾[な]と思って、何秒⁽⁵⁾[か]息をころして見て⁽⁶⁾[いる]と、ときどき動きます。⁽⁷⁾[何]をするのだろう⁽⁸⁾[と]、しばらく見て⁽⁹⁾[い]**たら、⁽¹⁰⁾[おしり]のところから、ねりミルク⁽¹¹⁾[の]ようなものを出し⁽¹²⁾[ました]。おや、と思っている⁽¹³⁾[と]、おしりの先の⁽¹⁴⁾[方]をむくむく動かして、その⁽¹⁵⁾[白い]ものを、すすきの

⁽¹⁶⁾[葉]の上の方⁽¹⁷⁾[から]だんだん下へ、二⁽¹⁸⁾[センチ]ぐらいのはばに、⁽¹⁹⁾[くっつけ]はじめました。それで⁽²⁰⁾[先生]をよびました。「たまご⁽²¹⁾[を]うみはじめたのだから、⁽²²⁾[そっと]持つていきましょう。」⁽²³⁾[と]おっしゃつたので、かまきりの⁽²⁴⁾[とまって]いるすすきをナイフ⁽²⁵⁾[で]切って、虫かごへ入れてやりました。

(2)つめたい風がふいている⁽²⁶⁾[寒い]冬です。夏のころ、⁽²⁷⁾[あおあおと]していた野原や道ばた⁽²⁸⁾[の]草は、かれてしまつてい⁽²⁹⁾[ます]。ヒメジョン、オオマツヨイグサのような草⁽³⁰⁾[だけ]が、日当たりのよい所⁽³¹⁾[で]、地面にはうように葉⁽³²⁾[を]広げています。サクラや⁽³³⁾[イチョウ]などの木は、葉⁽³⁴⁾[が]落ちて、かれてしまつているように⁽³⁵⁾[みえ]ます。マツやツバキなど⁽³⁶⁾[の]木は、夏のころ⁽³⁷⁾[と]かわらないで、緑の⁽³⁸⁾[葉]をつけています。サクラ⁽³⁹⁾[や]イチョウは、ほんとうにかれて⁽⁴⁰⁾[しまった]のでしょうか。いいえ、かれて⁽⁴¹⁾[は]いないのです。それ⁽⁴²⁾[は]、えだをおろうとして⁽⁴³⁾[も]、ねばり強く曲がり、すぐには⁽⁴⁴⁾[おれ]ないことからも分かります。

* 本テストでは空白の長さはすべて同じにした。

** この項目は誤って設けられた。しかし、全体のクローズ反応には影響を及ぼさないと考えてよい。

無作為配列テキストを2つに分けたのは、各文が関連していることを被験者に感じ取られないようにするためにであった。

連結クローズ項目 Halliday and Hasan (1976), Van Dijk (1977), Kintsch (1977) の連結理論は、日本語にも適用されるべき普遍性を有し、連結項目の確認のための基本的指針は得られる。基本的には、Kintsch (1977: 358) が述べているように、話題の繰返し (argument repetition) が連結のための（十分条件ではないが）必要条件となる。とは言え、実際に本クローズを検討すると、明確に連結項目と非連結項目との間に一線を画することは必ずしも容易ではないことがわかる。すなわち、前項の Halliday and Hasan によって示された

(1)と(2)における“he”や“so”のような項目だけでなく例えば, Habenlandt and Bingham (1978) が実証したように, (3)の“like”に比して(4)の“call”のような動詞も文連結に寄与することもあるからである。

(3) Brian punched George. George liked the doctor. The doctor arrived.

(4) Brian punched George. George called the doctor. The doctor arrived.

このような問題を認めた上で, ここではできる限り Halliday and Hasan に従い, 前提項目が明確に規定できる連結項目を求めた。その結果, 12個の連結クローズ項目と33個の非連結クローズ項目が確認された (Table 2)。

Table 2 : Cohesive Cloze Items

| Item No. | Cohesive cloze item | Presupposed item |
|----------|---------------------|----------------------|
| 1 | すすき | すすきの葉の上 (後述文) |
| 3 | ました | 文章全体の過去時制 |
| 10 | おしり | おしりの先の方 (後述文) |
| 12 | ました | 文章全体の過去時制 |
| 15 | (その)白い(もの) | ねりミルクのようなもの (後述文) |
| 20 | 先生 | とおっしゃった (後述文) |
| 29 | ます | 文章全体の現在時制 |
| 33 | (サクラや)イチヨウ | サクラやイチヨウ (後述文) |
| 40 | (かれて)しまった | 草は, カれてしまっています (後述文) |
| 42 | (それ)は | 前文の断定文 |
| 45 | ます | 文章全体の現在時制 |

手続き 小学生グループは, 授業の一部としてクローズテストが課せられた。まず, 無作為配列クローズテスト Form-A が与えられた。Form-A 終了後, そのクローズ反応用紙は回収され, 直ちに Form-B が配布された。Form-A と Form-B の実施時間は, それぞれ約20分であった。Form-A と Form-B のクローズ作業が

終了した後, 約50分の休憩を設け, 正常配列クローズテストが与えられた。その所要時間は約30分であった。成人グループに対してもほぼ同様の手続きが用いられた。ただし, 成人グループは個別にテストされ, 無作為配列クローズテストに統いて直ちに正常配列クローズテストが与えられた。

クローズテスト終了後, 各グループの被験者はクローズテスト中に Form-A と Form-B における文と文に繋がりがあると感じたか否かについて尋ねられた。そのうちのほとんどの被験者が何らかの形で関連していると思った, という内省報告をしている。しかし, 具体的に文の繋がりを捉えた被験者ではなく, 文の無作為化は十分に成功し, Form-A と Form-B の各文は文脈から遊離して被験者に提示されたと考えられる。

採点 クローズ反応は, 原テキストと完全に一致している語のみを正答とし, 1点が与えられた。ただし, 第4項目については, 「なあ」を「な」と同様に正答とし, 第27項目についても「あおあお」を「あおあおと」と同様に正答としている。

結果

クローズ得点は, 無作為配列クローズテストと正常配列クローズテストにおいて, 連結クローズ項目 (12項目) と非連結クローズ項目 (33項目) に分けて整理され, 各被験者の連結クローズ項目と非連結クローズ項目の平均値が百分率に換算された。平均値と標準偏差値は Table 3 に示す通りである。

次に, $2 \times 2 \times 2$ (グループ×文配列×連結性) の分散分析 (文配列と連結性は繰返し要因) を用い, データの分析が行われた。

Table 4 はその結果を示している [$F_{max} (8, 11) = 6.17, n. s.$]。Table 4 に見られるように, すべての主効果および交互作用は有意であった。これらは, Figure 1 と Figure 2 によって一層はっきりするであろう。以下, Table 3, Table 4, Figure 1, Figure 2 に基づき, 各要因をより詳しく検討する。

Table 3 Mean and SD Results for Group, Sentence Order, and Cohesiveness

| | Random Order | | | | Sequential Order | | | |
|---------|--------------|-------|--------------|-------|------------------|-------|--------------|-------|
| | Cohesion | | Non-cohesion | | Cohesion | | Non-cohesion | |
| | Mean | SD | Mean | SD | Mean | SD | Mean | SD |
| Group 1 | 18.85 | 15.25 | 53.89 | 11.99 | 29.47 | 14.58 | 54.60 | 13.88 |
| Group 2 | 34.78 | 13.34 | 69.80 | 7.53 | 73.45 | 11.93 | 73.47 | 6.14 |

Table 4 Summary of Analysis of Variance for Group, Sentence Order, and Cohesiveness

| Source of variation | SS | df | MS | F |
|-------------------------|-----------------|-----------|----------|----------|
| <u>Between subjects</u> | <u>21965.91</u> | <u>23</u> | | |
| A (Group) | 13449.77 | 1 | 13449.77 | 34.74** |
| Subj w. groups | 8516.14 | 22 | 387.10 | |
| <u>Within subjects</u> | <u>28930.35</u> | <u>72</u> | | |
| B (Sentence Order) | 4321.51 | 1 | 4321.51 | 83.91** |
| A × B | 1442.27 | 1 | 1442.27 | 28.01** |
| B subj w. groups | 1133.01 | 22 | 51.50 | |
| C (Cohesiveness) | 13596.94 | 1 | 13596.94 | 111.86** |
| A × C | 946.89 | 1 | 946.89 | 7.79** |
| C subj w. groups | 2674.11 | 22 | 121.55 | |
| B × C | 3025.13 | 1 | 3025.13 | 78.78** |
| A × B × C | 955.66 | 1 | 955.66 | 24.89** |
| B C × subj w. groups | 844.83 | 22 | 38.40 | |

* $p < .05$, ** $p < .001$

まず、グループの主効果 [$F(1, 22) = 34.74, p < .001$] すなわち小学生グループと成人グループとの有意差は、先行研究においても示されており、予想される通りであった（山田, 1979）。他方、本実験の第1の研究目的である文配列要因（無作為配列と正常配列）については、その主効果が有意であること [$F(1, 22) = 83.91, p < .001$] が認められ、Miller, Coleman, Carver らの印象的見解が誤りであることが実証された。すなわち、クローズ法が文を越えたレベルにおいても作用すること、それ故にクローズ法は寄せ集められた文の読みやすさではなく、「文章」の読みやすさを測定すること、が明らかとなっ

た。この結果は、さらに、クローズ法が被験者（読み手）の持つ文を越えたレベルの言語知識をも測定することを意味する。この文を越えたレベルの言語知識の測定機能は、クローズ法が有する極めて重要な機能として認められなければならない。

連結性要因の有意な主効果 [$F(1, 22) = 111.86, p < .001$] は、連結項目と非連結項目との間に有意差があることを示すと同時に、言語学的見地から規定された連結項目および非連結項目が心理学的に現実的 (psychologically real) であることを証明している。（この結論はテキスト言語学へ重要な示唆を与えると思われる。）

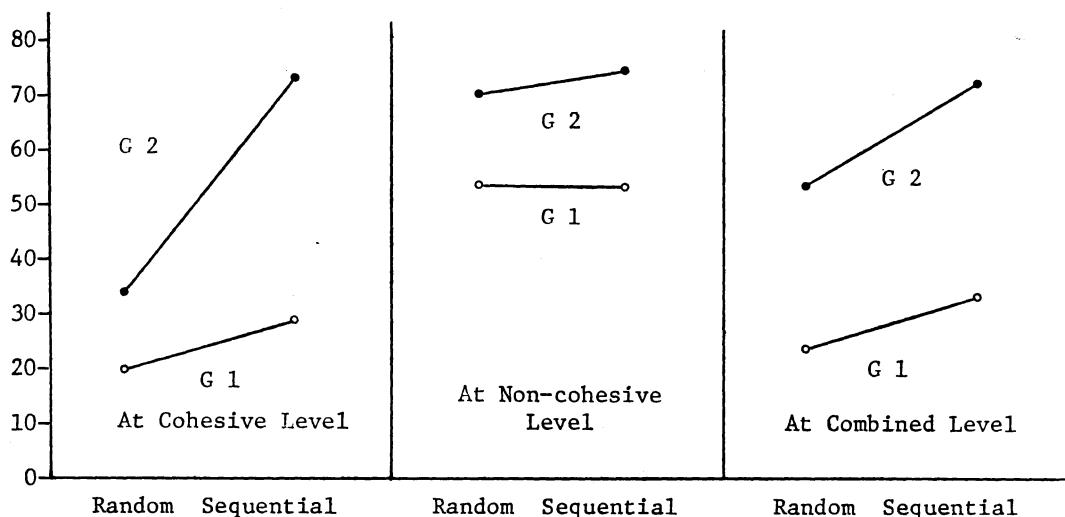


Figure 1 Profiles of Means for Group and Sentence Order Factors

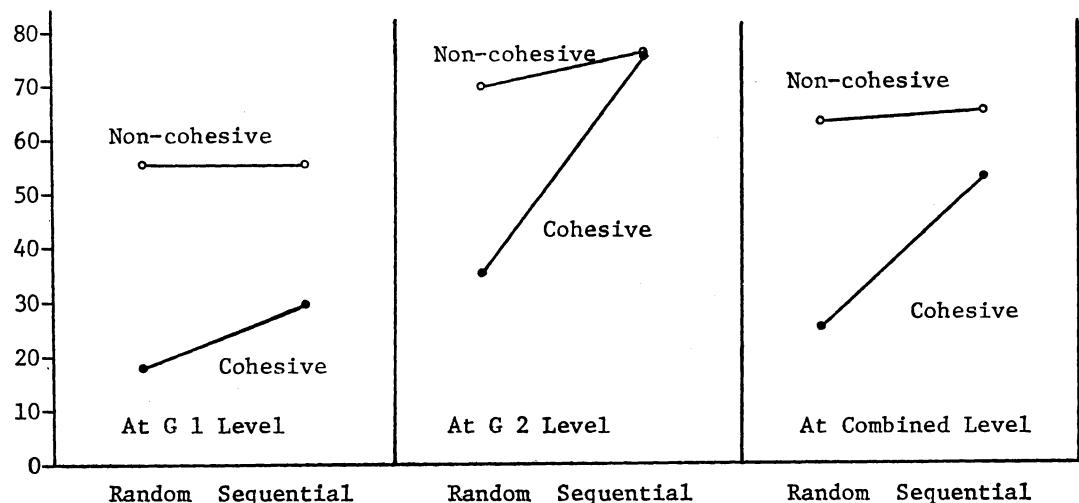


Figure 2 Profiles of Means for Sentence Order and Cohesiveness Factors

交互作用の中で最も注目すべきは、グループ×文配列 [$F(1, 22) = 28.01, p < .001$] と文配列×連結性 [$F(1, 22) = 78.78, p < .001$] である。これらは、本研究で問う第2の問題に解答を与えている。グループ×文配列の交互作用は、小学生グループが正常配列クローズテストにおいて得点をそれほど上昇させていないのに対し、成人グループは正常配列クローズテストにおける得点の上昇が著しいことによると言える (Figure 1, Combined

Level)。文配列×連結性の交互作用は、非連結項目の得点が無作為配列クローズテストと正常配列クローズテストにおいてほとんど変わっていないのに対し、連結項目の得点は前者で低く (26.8%), 後者でかなり高くなっている (51.5%) ことによると言える (Figure 2, Combined Level)。

さらに、小学生グループレベル (G 1) における文配列×連結性の単純交互作用は有意ではあった [$F(1, 22)$

$=7.65, p < .05$ ）。しかし、非連結項目の得点が両タイプのテストにおいてほとんど変わらないが（53.9%と54.6%）、連結項目の得点は無作為配列クローズテストにおいて著しく低く（18.9%），その得点は正常配列クローズテストにおいてもそれほど向上していない（29.5%）ことがわかる（Figure 1, Cohesive and Non-cohesive Levels；Figure 2, G 1 Level）。一方、成人グループレベル（G 2）では、文配列×連結性の単純交互作用は高度に有意であった [$F(1, 22) = 95.74, p < .001$]。これは、非連結項目の得点が小学生グループの場合と同様に両タイプのテストにおいてはほとんど変わらないが（69.8%と73.5%），正常配列クローズテストの連結項目の得点（73.5%）が無作為配列クローズテストの連結項目の得点（34.8%）に比して大きく増加していることによるものと言える（Figure 1, Cohesive and Non-cohesive Levels；Figure 2, G 2 Level）。それ故に、成人グループは、連結クローズ項目に関わる連結関係を十分に活用する能力を持っている、と結論できる。

小学生グループが連結関係を十分に活用できないことは明らかである。しかも、正常配列クローズテストにおいてすら、そうであった（小学生グループは、非連結項目が54.6%で、連結項目は29.5%と低く、この差は有意であった [$F(1, 22) = 31.18, p < .001$]）。これに対し、成人グループでは、正常配列クローズテストの連結・非連結項目の得点はそれぞれ73.45%と73.47%で、差はない [$F(1, 22) < 1, n. s.$]。このように、小学生グループは正常配列クローズテストにおいても連結関係の把握に欠陥がある、という結果は、もしこれが一般性を帯びるならば、小学生の読解指導において大きな意味を持つてくるであろう。

考 察

本研究結果より、クローズ法が被験者の文レベルの言語知識だけでなく文章レベルの言語知識をも測定することが明らかとなった。それでは、クローズ法はどの程度の割合で文章レベルの言語知識を測定するのであろう

か。この問題を単純に考えると、それは、全クローズ項目における連結クローズ項目の占める割合ということになろう。例えば、本クローズ法では、26.7%（12/45）である。勿論、この割合はテキストによって異なる。Halliday and Hasan (1976: 340—355) の7篇のテキストを例として挙げると、テキストを構成する全単語における連結項目の割合は11.1%から25.8%であり、この割合は、機械的に語が削除されるクローズテキストの全クローズ項目における連結項目の割合を反映するであろう。このことから、クローズ法は、日英語を問わず、約20%が文章レベルの言語知識測定に関わっていると言えそうである。

しかし、連結クローズ項目も、文レベルのみにおいて Katz and Foder (1964) や Weinreich (1966) などが提唱した語彙素性（Finn, 1977—78, はこれを転移素性と呼ぶ）の影響を受けていることも事実である。これは、Table 3 (Random Order, Cohesion) に見られるように、両グループとも連結項目の得点が零点ではなく、小学生グループで18.9%，成人グループで38.5%，両グループを込みにすると26.6%の正答率を得ていることからも明らかである。さらに詳しく言えば、両グループを込みにした場合、正常配列クローズテストにおける連結項目の正答率である51.4%のうちで51.9%（26.6/51.4）は、文レベルの転移素性によることになる。そうすると、本被験者に関しては、文を越えたレベルでクローズ法が測定する言語能力の割合は13.7%（.27 × .51）となる。この数値は必ずしも高くない。しかし、これは文章理解の決定的な鍵となつてることを見逃してはならない。何故ならば、文理解は文章理解の必要条件であるが十分条件ではなく、文章理解は文理解と連結関係の理解から成るからである。

ところで、詳細に連結クローズ項目の反応を検討すると、その反応が一様でないことがわかる。成人グループにおいて正常配列クローズ反応を無作為配列クローズ反応と比較し、各連結クローズ項目の正答者数の増減をみると、+2以下は第3，第12，第39，第40の4項目であ

った。このうち、第39項目は無作為配列クローズテストにおいても高い正答($n=10$)が得られており、増加の余地がないことによるものであったが、⁵⁾ その他の3項目は正常配列クローズテストにおいても低い正答しか得られない($n \leq 5$)。これら3項目は、何れも時制と相に関わる。第3、第12、第40項目の誤反応はそれぞれ「ます」、「ます」、「いる」であった。第3と第12項目の誤反応は現在時制で、第40項目の誤反応は状態相であり、それぞれの正反応の過去時制と完了相に対して無標(un-marked)であること、したがって無作為配列テキストにおけるごとく文脈から遊離して提示されると通例用いられる形態であること、さらに正常配列テキストにおいても、文体上の差異を排除すると、正反応である「ました」と「しまった」の代りに用いられること、これらの原因によって生じた「誤り」であると考えられる。このように、前提項目と繋がりを持たない誤反応が或る程度許容されることは、正反応である連結クローズ項目の連結の強度が必ずしも強くないことを意味する。

他方、正常配列クローズテストにおける連結項目の正答者数増加が+6以上の項目は、第10、第20、第29、第33項目であった。これらのクローズ項目を Katz and Foder (1964) や Weinreich (1966) の語彙素性の観点から検討すると、無作為配列クローズテストを行った際、被験者には、第10項目が/+Noun, +Source/, 第20項目が/+Noun, +Human/, 第29項目が/+Aux/, 第33項目が/+Noun, +Plant/ という語彙素性を有することしかわからなかったであろう。したがって、文レベルのみでクローズ反応を行おうとするならば、正反応を得る確率が低くなるのは当然であろう。しかし、正常配列クローズテストでは、これらの連結クローズ項目の前提項目は捉えやすく、高い正答率が得られている。すなわち、これらの連結項目は連結の強度が強いのである。このように、連結項目はその強さの度合によって異なっているが、概してその度合は正常配列クローズ得点と無作為配列クローズ得点との差として表わされるであろう。そして、小学生グループは、これら強い連結関係

を把握することでさえ困難としているのである。

最後に、文理解と文章理解の関係について若干の考察を加えておかなければならない。前述したように、文理解が文章理解の必要条件であるが十分条件でないことに異論はないであろう。それでは、文理解の度合と文章理解の度合の関係はいかなるものであろうか。後者が高ければ前者も高く、その逆は成り立たないのであろうか。ここでは、文理解の度合は無作為配列クローズ得点で表わされ、文章理解の度合は正常配列クローズテストの連結クローズ得点と無作為配列クローズテスト連結クローズ得点との差として表わされるであろう。したがって、グループ別に両得点の相関関係を求めると、小学生グループでは $r=+.36$, n.s., 成人グループでは $r=-.54$, n.s. であった。また、クローズ得点をみると、正常配列クローズテスト連結クローズ得点が高ければ無作為配列クローズ得点も高い、ということはなかった。勿論、その逆の得点分布も見出されなかった。クローズ項目数および被験者数が少ないとから、この結果に基づいて厳密な考察を行うことはできないであろう。しかしながら、この結果は、文理解能力と文章理解能力は類質的なものではないことを示唆している。文理解能力は文レベルの統語論的意味論的言語知識量として解釈されるが、文章理解は意味論的言語知識量に加えて、記憶要因も大きく関与していると思われる。

結 語

従来のクローズ反応分析は、主としてクローズ項目のみが品詞論的になされてきた。例えば、名詞項目、形容詞項目、動詞項目等の難易を比較することであった。このような分析が必要であることは当然である。しかし、それが凡てではなく、本稿で論じたように、広い視野に立つ文章レベルの分析をも必要とする。本研究で対象となった連結クローズ項目は、その数において限られていた。今後は、様々な種類の連結項目、例えば Halliday and Hasan (1976) が示した reference, substitution, ellipsis, conjunction, lexical cohesion というような範

ちゅうに基づいて分類される連結項目の難易を見出し、特に小学生グループはどのような連結関係が把握できなかいか、あるいは読書不振児はどこを重点的に指導すべきか、を明らかにしてゆかなければならない。そうすることによって、読みの方略 (reading strategies) の解明に關しても重要な手掛りが得られるであろう。

山田 (1979) は、読解力につけるための指導技術として、クローズ法利用を提唱した。また、本稿では、文理解能力と文章理解能力とは異なることが示唆された。したがって、学習者の言語能力の特性に応じたクローズ練習を行うことがより効果的となるかもしれない。例えば、小学生グループの連結関係の理解困難点の全容が明らかになった場合、読みの指導において連結クローズ練習法あるいはそれに類する指導法が教室で重要な役割を演ずるようになるかもしれない。この問題は、国語教師の今後の課題であろう。

註

- 1) 本稿は、父、山田 高の還暦に捧げるものである（昭和54年5月9日）。
- 2) 定義に従えば、無作為に配列された文の集まりはテキストと呼べないが、ここでは正常配列テキストとの対比で、便宜的にテキストと呼ぶことにする。
- 3) 連結関係は文の中においても成立するが、Halliday and Hasan (1976) は文章のレベルに限定している。本稿においてもこれに従う。
- 4) 本クローズテストを実施していただいた呉市立阿賀小学校教諭山田由紀子氏に感謝申しあげる。
- 5) 第39項目は文脈から完全に遊離された場合、クローズ反応として「や」ではなく「と」が現われると予想される。しかし、ここでは、先行するForm-Aにおいて「サクラやイチョウ」という表現が出ていたため、それに影響されて正反応がなされたと考えられる。

参考文献

- Carver, R.P. "Measuring Prose Difficulty Using the Rausing Scale," *Reading Research Quarterly*, 1975-76, 11, 660-685.
- Coleman, E.B. "Experimental Studies of Readability," *Elementary English*, 1968, 45, 316-324, 333.
- Coulthard, M. "Discourse Analysis in English—A Short Review of the Literature," *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, 1975, 13, 73-89.
- Finn, P.J. "Words Frequency, Information Theory, and Cloze Performance: A Transfer Theory of Processing in Reading," *Reading Research Quarterly*, 1977-78, 13, 508-537.
- Haberlandt, K. and Bingham, G. "Verbs Contribute to the Coherence of Brief Narratives: Reading Related and Unrelated Sentence Triples," *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1978, 17, 419-425.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. *Cohesion In English*. London: Longman, 1976.
- Katz, J. J. and Foder, J. A. "The Structure of a Semantic Theory," J.J. Katz and J.A. Foder (eds.) *The Structure of Language*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1964, 479-518.
- Kintsch, W. *Memory and Cognition*. New York: Wiley, 1977.
- Miller, G.R. and Coleman, E.B. "A Set of Thirty-Six Prose Passages Calibrated for Complexity," *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1967, 6, 851-854.
- Taylor, W.L. "Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability," *Journalism Quarterly*, 1953, 30, 415-433.
- Van Dijk, T.A. *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*.

- London : Longman, 1977.
- Weinreich, U. "Explorations in Semantic Theory," in T. A. Sebeok (ed.) *Current Trends in Linguistics III*. The Hague : Mouton, 1966, 395—477. Also in D.D. Steinberg and L.A. Jakobovits (eds.) *Semantics : An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology*. London : Cambridge University Press, 1971, 308—328.
- 山田 純「日本語クローズ法の基礎的研究」, 『読書科学』, 1979, 22, 10—18.

SUMMARY

The question of the extent to which cloze tests can measure intersentential reading ability has not been investigated very extensively. If the range of contextual constraints affecting cloze performance is relatively small, *viz.* limited to phrases and clauses, then cloze test results should be essentially the same as those achieved on an ordinary sentence completion test.

This study attempts to determine if cloze scores are sensitive to contextual constraints across sentences. For this purpose, a scrambled-type cloze test was used along with a sequenced-type. Furthermore, the difference between continuous passages and collections of disconnected sentences is discussed in light of the cohesion theory developed by Halliday and Hasan (1976). It was postulated that a collection of disconnected sentences differs from a continuous passage in lacking items presupposed by cohesive items which connect sentences and thereby construct a well-formed text. It was hypothesized that any difference between scrambled and sequenced cloze test scores will depend upon cohesive cloze items, i. e., the mean cloze score on cohesive items of the sequenced cloze test should be significantly higher than that for cohesive items in the scrambled cloze test, whereas the mean scores of noncohesive cloze items should be the same in both tests. It was also hypothesized that adults' abilities to utilize

presupposed items will enable them to score much higher than children in the sequenced cloze test; but less so in the scrambled cloze test.

Twelve third-year elementary school students and twelve university students served as subjects. All of the subjects were native speakers of Japanese. The passages used in the tests were taken from two different sets of textbooks of Japanese for third-year elementary school instruction approved by the Japanese Ministry of Education. The subjects had not previously read the passages.

A $2 \times 2 \times 2$ ANOVA, adults *vs.* children, scrambled *vs.* sequenced, and cohesive *vs.* non-cohesive, with repeated measures on the last two factors, was computed. All of the main and interaction effects were significant, and the hypotheses were confirmed. An analysis of the responses indicated the extent to which the cloze test can measure intra- and intersentential reading ability.

A comparison of cohesive cloze scores between the scrambled and sequenced cloze test showed that these vary according to individual cohesive cloze items, e.g., gains of some cohesive items were less than +2 students making correct responses for a given item, while gains for some were more than +6. This result suggests that cohesive cloze scores in the sequenced cloze test are affected by intra-sentential semantico-syntactic constraints, and that

the degree of cohesiveness varies, i. e., some cohesive items are strongly associated, and others are weakly associated with their presupposed items. It was suggested that cloze scores are determined by the

reader's ability to utilize both intra-sentential semantico-syntactic constraints and inter-sentential cohesive constraints.

読書興味の発達と指導*

文教大学短大部

阪本一郎**

1はじめに

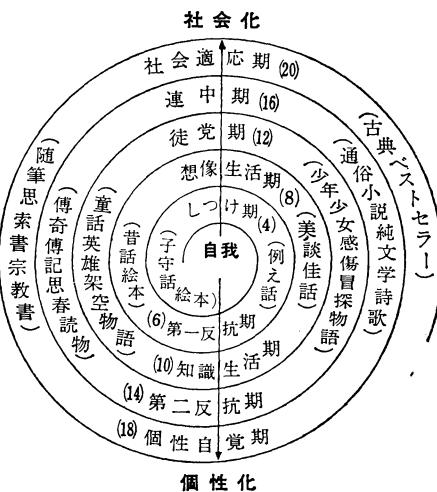
私は昭和19年に『読書指導の研究』を書き、その中で子どもの読物の一般的な年齢の推移を帰納した。¹⁾その後、学校図書館の黎明期に当たって28年に『読書指導——原理と方法』を書き、子どもの各年齢に適する読物の種類を掲げた。²⁾また33年には小学校から高校までの実態調査を行なって、これを確めている。³⁾それから20年間は、ほとんど手を加えないで、ほぼ同じ線をくり返してきた。

これをこの度修正し改めて書き直す所以は、子どものパーソナリティの発達の構想を加えて、ただ読物のジャンルが変わるばかりでなく、その根底にはパーソナリティの発達についてその要求が推移することを示したいと思うからである。

2発達課題としての読書

読書は文字などを通しての間接経験の世界である。これは直接経験の世界と相補いあって、子どものパーソナリティの発達にとって必要な経験の世界を形成する。ところがこの経験の世界には、子どもが接触すべきおよその順序がある。これは幼時には身辺の狭い範囲に限られているが、次第にそれは広くなり、社会（文化を含む）の全般に及ぶのである。この側面だけから言えば、パーソナリティが次第に広い社会に適応する方向に向かうのである。その反面でパーソナリティは各自の個性を發揮する方向に向かって、その領域が拡大していく。これを

図解すれば、第1図のようになる。



第1図 パーソナリティの発達段階と読書
(数字は各段階の終る年齢)

図は自我が社会化と個性化との2方向に拡大していくのが、子どものパーソナリティの発達であることを示している。その初めは、子どもの身辺にある人の行動様式を見たり、そのことばを聞くという直接経験から始まり、彼の発達が進められる。やがて文字が読めるようになると、読書という間接経験の世界が始まって、彼の社会化と個性化とは現実を越えて拡大していく。この過程を約2年ごとに段階付けると、それぞれ記入してある時期のようになる。例えばしつけ期は生後2年ごろから4年ごろまで続き、主として説話などの直接経験が不可欠の要件となる。この時期は個性化の方向に展開して、生後4年から6年頃には第一反抗期につながり、ぼつぼつ文字を憶え始め、文字や挿絵を媒介にしての想像生活期

* Development and guidance of reading interests.

** SAKAMOTO, Ichiro (Bunkyo Junior College)

にはいる。この時期は社会に適応する方向に展開するのである。

このように子どものパーソナリティの発達には交互に社会化と個性化の方向に重点が置かれつつ、螺旋形に拡大していくと考えられる。したがってハヴィガースト(Havighurst, R.J.)の「経験の適時」⁴⁾の原理から言えば、子どものパーソナリティの発達に伴なって読書にもおよその順序がある。つまり各の書物が提供しているジャンルに触れる機会は適時でなければならないからである。この意味で発達課題としての読書を指摘することが可能である。

以下、発達の各時期に適する読物の系列をあげて、パーソナリティの発達との関連を概説する。

(1) 幼児前期（しつけ時代）

生後1年から3～4歳ごろまでの間は、子どもは主に「しつけ」を受けて人間としての生活に慣れる時期である。「しつけ」というのは、生活の基本的習慣（食事・用便・睡眠・着衣・清潔）⁵⁾などが自立できるようになることで、これがこの頃の発達課題の目標になる。したがってこれらについて自分でできることは自分でできる。しかもまちがわないで、じょうずにする。してはいけないことはしないなどということが守れるようになるのである。それと同時に、単純なことばを憶えはじめる。ことばも基本的習慣も、生活の場では認められているとおりに習得していくのであるから、これは外向的にパーソナリティが社会化の方向に適応していくのだと解することができる。

この時期の子どもは自分の生活範囲の事しか知らないし、知っていることばの量もわずかである。であるから子どもが新しい生活経験をするに従って、ことばの量もふやしてやるように勤めなければならない。それには(1)短いことばで、(2)自分を中心とした家族等の行動をことばにして認知すること、(3)リズムとユーモアがあること、(4)とくに危険な行動はしないことなどを話題にするなどが必要である。これを目的から分類すると、しつけを主とする「しつけ話」、知恵の芽を育てる「知恵話」、

美しい心情をはぐくむ「楽しみ話」などとなるであろう。これらを総称して「子守り話」という。いずれも説話の形式にとらわれない即興の作り話でよいのである。

まだ文字が読めない間は、絵本を読んで聞かせ、絵について話すことを始める。絵本には子どもの生活を描いたもの、動物・植物・乗物・家具・玩具など子どもの生活の周辺にあるものを描いてあって、その名称を教えるもの、それにリズムのあることばが添えてあるものなどが適する。

(2) 幼児後期（第一反抗期）

子どもは4歳ごろを境にして「第一反抗期」にはいる。いわゆる「だだっ子時代」であって、基本的習慣が自立するにつれて、何でも自分の意志でしようとする自己意識の過剰が始まる。「あれは何?」「これは何?」などから始まって、「なぜ?」「どうして?」などという質問が多くなるのもこの頃からである。これは自我に目覚めてくるからで、自分のしたくないことは絶対にしない、自分のほしいものは無理にでもほしがるのである。これは内向的に転じて個人の個性化の方向に適応するのだと解される。

しかし彼らの自己主義を育児学ではむやみに禁圧すべきではないと言われる。そして自分が自由にできる事柄には限度があり、その範囲内の事をしても構わないが、その限度以外の事はしてはいけないという事を、判断するようにしつけることが大切であると言う。そこで善と悪との判断の何れが早く成立するかを調査した青木誠四郎⁶⁾。その他の研究では、善のほうが小学校の一年生でもまだあいまいであるのに対して、悪のほうの判断は小学校の入学前に正しく成立していると報告している。これによると子どもは何が悪いかを分別できるほうが早く、幼児後期には可能であるというのである。したがってとくに幼児後期の子どもの反抗的な行為が結局は自分でも悪と知っている場合の多いことを知るのである。

そこでこの時期の「子守話」には、善悪の判断を正しく伴う「例え話」の単純な仕組を持った説話が適する。これは普通は子どもがよく知っている動物が主役で登場

して、カタキ役なら「わるい狼」「いたずらな鼠」「嘘つきの狐」などと行動の描写にはいる前に特殊な修飾語で先入観を与える話しうり、味方役なら「親切な兎」「おとなしい羊」「正直なお爺さん」などのように望ましい特性を持っている役柄であることを印象付ける語りくちを用いる。

さて4～5歳ごろから文字に関心を持ちはじめ、ひらがなを読みはじめるようになる。この頃には五十音の文字を学習するのに適した「あいうえお絵本」を与え、また認識の基本となる「数量形の絵本」を与えるのが適当である。

(3) 児童前期（想像生活期）

子どもが学齢期に達すると、生活環境は家庭から学校に転開して、急に広い社会場面に適応することが課題となる。そこで新しい社会生活での行動のルールに常に子どもは気を使っている。つまりいつも外向的になって、何をするにもそれが社会的には認められているかどうかを気にしているのである。

とくに気になるのは、以前には大目で見過ごしていく大人が批判的にきびしくなることである。そこで彼らは大人がよいと言ったことは善であり、大人が悪いと言ったことは悪であるというように簡単に思いこむ。それでこの時期を「権威徳道期」とも言う。よく子どもが告げ口をして大人に善悪の判断を求めるのもそんな心理からである。

さて自分で筋のある絵本が読めるようになると「昔話絵本」を与えるのがよい。昔話 (Märchen; fairy tale) の特徴は、(1)「むかしある所に……」で始まるように、時と所とを超越して現実から遊離したファンクションの世界であること、(2)しかし素材は子どもの理解できる身辺生活の範囲から取られていること、(3)ピアジェ (Piaget, J.)¹⁷の言うような自己中心的な世界観で構成されていること。〔彼の説では(a)動物や無生物がみな生きていて人間と同じ行動を営み人語を解する考える物活論 (animism) と、(b)夢などの抽象的な観念を実在すると考える実念論 (realism) と、(c)世の中のものはすべて人間

が作ったものであり、したがってまじないや魔法があると考える人工論 (artificialism) とが特徴とされ、これらは幼児後期から現われて、児童前期までの間続くと言う]。

日本の昔話の原型は、室町時代 (14～16世紀) の作品と推定される23編と江戸初期にさかんに制作された『おとぎ草紙』にあると言われるが、もとは未開の大人の楽しみであった。多くは民衆の願望を満たし、類似の話根を反復して理解しやすく、楽天的な終末を持つ説話である。西洋ではグリム兄弟 (Grimm, J. と Grimm, W.) が収集したドイツの昔話集 (レクラム文庫版 210編) が有名である。これらは上述の原理に拠っているので、9歳ごろまで愛好される。

また内外の歴史上有名な偉人英雄の幼年時代のエピソードで、社会的に好みしい行動の手本となる「美談・佳話」などもこの時期に愛好される。

(4) 児童中期（知識生活期）

小学校の中学年頃に達すると、今まで主觀と客觀とが分化せず自己中心的な心性 (egocentricity) であったのが、この心性から離脱して、主觀と客觀とが分化する過渡期にはいる。

この時期の特徴は知的に自我を拡充することによって、前の時期には何事も大人の判断によっていつも一方的に「よい子」になろうとしていた態度から離れて、自主的に自他の行動の善悪を判断することになることである。そこで今まで「よい子」に安住していた自分にも、悪と非難されるべき行動があることに気が付き始める。例えば自分の都合がよいように嘘をつくことや、自分のほしい物を盗むなどは、自分本位の行動で、客觀的な立場から見ると悪と判断されることが判ってくる。しかし初の間は自分のわがままを包みかくして置けば、他人に知られないで、非難を免れることを経験して知り始める。普通はそんな径路で、秘密保持にスリルを持ちはじめるのである。むかしの調査であるが、盗みの罪で刑務所に収容されている人たちが、初めて他人の物に手を出した年齢を調べた統計によると、小学校3年の頃に集中

していたと記憶している。

このことは、グリムの「昔話」の興味から、アンデルセン（Andersen, H.C.）の「童話」への興味の移行にもあらわれる。グリムの昔話の一つ、例えば『赤頭巾』では狼に食われた筈の赤頭巾をかぶった少女とそのお婆さんとが、狼の腹からもとのままの姿で生きて発見される。これは単純な想像の世界である。ところがアンデルセンの童話の一つ、例えば『人魚姫』では、好きな王子の側へ行きたくて人魚姫は海の魔女に人間の足を付けてもらう。ところがその足は、姫がご殿の階段を上るとき、一足ごとに尖った錐の上を踏んでいるように痛んだとある。しかし王子の側へ行くために、また一緒にダンスをするためにもその苦痛に堪えたと語っている。この苦痛は主観的なものであって、王子のそばで生活するためには堪えなければならないものである。人魚はそれに堪えて王子とともに生活することを選んだというのは、内向的に転じて、自分の意志を貫きパーソナリティの個性化の方向に適応する傾向が強くなったと見ることができる。日本でも小川未明、宮沢賢治、浜田広介らの創作童話も、この年齢ではこの情意的な個性化の傾向があるものが愛読されているようである。

また「英雄物語」が愛読される率も、8歳頃から12歳頃までに集中している。これは神話・伝説および講談等の中から英雄の物語の聞かせ所を抜粋して読ませる物語で、これは正義感の横溢してきている証拠である。彼らは正義の味方をして、弱者の救援におもむく勇気に満ちているのである。

なおこれと同じ時期に「架空物語」が読まれる率が高い。これは、わざと現実を越えた想像を楽しませる物語で、例えば『アラビアンナイト』の魔法や、キャロルの『ふしぎな国のアリス』、ラーゲルレーフの『ニ尔斯のふしぎな旅』『ガリバー旅行記』の小人国での扱いや、『ほら吹き男爵』でのまことしやかな嘘が現実ではありませんこと理解しつつも、これらが合理的であることに興味を持つのである。また『一休和尚』などの頓知話の両刀論法がわかるようになるからもある。

(5) 児童後期〔徒党（gang）期〕

アメリカの発達心理学で「ギャング期」と呼ばれるのは、日本でも小学校の5年生ごろから上で、学級の中で自動的にかれらの問題を処理していくことが指導される頃である。子どもが自分の個人の都合よりも社会の大勢を優先する態度が育ってくる頃からである。前の時期とは逆に、個人の社会的適応が前面に出てくる時期と言える。

ところでギャング期という名称は、およそ同じ年齢の同性の子どもたち数名が閉鎖的なグループを作り、強力なリーダーのもとに集まって特異ないたずら遊びをすることが大げさに言えばギャングに似ているのでそうよばれている。この頃になるとガキ大将が決まってきて、いつも同じ仲間と禁じられたいたずら（柿を盗む・魚を捕るなど）をするが、その行動の秘密は固く守るといった傾向がある。したがってモルナールの『パール街の少年団』・マーク・トウェインの『トム・ソーサーの冒険』・ノーソフの『ヴィーチャと学校友だち』などの少年物語を読んで共鳴する。また少女はスピリの『ハイジ』・ウェブスターの『足長おじさん』・オールコットの『若草物語』などの少女物語を愛読する。この頃から性的な自覚に伴ない主人公が少女である物語を特に女子は選ぶ傾向がある。また同様に女子は「感傷物語」を選ぶ傾向もあって、マロの『家なき子』・アーチスの『母をたずねて三千里』・ウイーダの『フランダースの犬』などに夢中になる。

これらの中には冒險や探検の要素が多少とも混っている作品もある。子どもたちにとっては未知の世界に挑むのはみな冒險・探検に他ならないからである。それらを読むうちに「冒險探検物語」に興味を持ち、デフォーの『ロビンソン・クルーソー』・ベルヌの『十五少年漂流記』・キップリングの『ジャングル・ブック』・スチッソンの『宝島』などに興味を広げていく。

これらは主人公の行動の障壁（barrier）に対して勇気を以て挑戦するいきさつを描くのであるが、さらに「推理物語」はこれに対して知的な洞察を以て解決に至るい

きさつを描いたものである。これらはややおくれて読みはじめ、ポーの『モルグ街の殺人事件』・コナンドイルの『シャーロックホームズの冒険』・江戸川乱歩の『黄金仮面』などから、ミステリーものに読みつながれる。

さらに少年の理解できる「少年文学」に読みすすむ。例えば夏目漱石の『坊ちゃん』・山本有三の『路傍の石』・下村湖人の『次郎物語』などを手にとる。

また5年生ごろには体力が急にふえて、大人のスポーツに興味を持ちはじめ、野球を始めとする『スポーツ物語』のチーム・ワークとフェアプレイに血をわかす傾向がある。ことに織田幹雄の『オリンピック物語』や、ペープ・ルースやゲーリックの野球の生涯などは読んで感動させるに充分である。

(6) 思春期（第2反抗期）

思春期にはいる年齢は近年は11歳前後に当ると言われている。それから約3年間に子どもは生理的に脱皮して大人になってしまうのである。その時期の心理的变化はデリケートなものがあるが、とくに目立つのは身辺の大人に対する反抗現象である。それは今まで一もく置いて来た大人と同じレベルに達したというひそかな自負から、自我意識が強くなるとともに、自尊感情に燃えて、周囲の大人の干渉を忌避するのである。これを第2反抗期とか否定期（Narcissism）と呼ぶ。しかしむやみに否定的態度に走って独善に陥ることなく、むしろ健全な個人的適応に努めるのを、この時期の発達課題の中心とすべきである。それにはローリングズの『子鹿物語』・フランクの『アンネの日記』・早船ちよの『キューポラのある街』など内外の適書は非常に多い。

またこの時期には各自の崇拜する人物を模索して、人生のモデルを選ぶことが望ましい。それには「伝記」がその資料を提供する。伝記の中には被伝者の優秀な性格が幼時から備わっていたかのようにフィクション化して物語る「伝記物語」もあって、これは9歳頃から目をつけ始める。しかし比較的史実に忠実に述べた nonfiction の伝記は、思春期から青年期にかけて愛読する。そして個人ごとに私淑する人物を持つようになる。これは身辺

の大人たちを否定し反抗することが良心的に不安になってきて、他人とくに著名な人物はこの時期をどう過したかを知ってひそかに自分の参考にしようとするのである。

また「伝記」の中には、発明・発見者や工夫・考案者の生涯を記述したものもある。そういう人たちはいずれも一事に専念して苦心し努力を惜しまなかった人たちであって、子どもたちに範を垂れることになる。

これと並んで「ロマン文学」が思春期に読み始められる。これは夢のような恋愛・冒險・怪奇などの異常事件を誇張して描いたもので「伝奇小説」ともよばれる。例えば『アーサー王物語』『モンテクリスト伯』『ああ无情』のたぐいで、現実から逃避して主観的な情緒を好む傾向があることをあらわしている。

(7) 青年中期（連中期）

思春期の自閉的な傾向から脱して、高校時代にはいる頃は、各自に生じた性的変化も安定し、男女間の反発もなくなって、むしろ異性に対して理解のある適応を果たすことが課題の中心となる。この時期をアメリカでは「crowd（連中）期」と呼ぶのは、異性を混じえた20人ほどの小社会集団を作り、この連中に適応するのを優先的に考えることから来ている。わが国でもクラブ活動等の連中から親友を選び、彼らの意見に従うものが多い。

この頃には「通俗小説」に興味を持ちはじめる。このジャンルは明治の中葉に徳富芦花の『不如帰（ほとぎす）』や尾崎紅葉の『金色夜叉』・菊池幽芳の『己が罪』あたりから、現代に取材して男女の交渉及び義理と人情の矛盾を主題にした悲話物語の総称になったが、今日では恋愛ものやユーモアもの、事件もの、時代ものなどを含む比較的平易な小説の称になっている。これらは作者が大衆のエンターティナー（楽しませる者）として書いたものが多く、したがって文学作品としての価値が劣るものが少くないが、青年たちは余暇に、そして世論に遅れまいとして好んで読むようである。

これに対して「純文学」は筆者が全力をあげて芸術性を追求した文学で、古典として定評のあるもの、例えば

夏目漱石・島崎藤村・芥川竜之介・川端康成などの作品と外国の文豪の遺作などである。これらは青年期に特有の情緒的動搖を自らコントロールして自我を安定させ、現実の社会の機構の中で生き抜いていく生活のきびしさを学びとり、それに挫けない心構えをつくる他山の石とする。とくに異性に対してじゅうぶんな理解のある適応を果たすことが中心となる。これを詮じ詰めて言えば、社会に順応するために自我を調整もしくはギセイにする態度に転じてくるのである。

しかし彼らは内面にウツ積した心理的葛藤をみずから慰めるために、詩や歌に発散しようとするものもある。そのために青年中期ごろは大ていの青年は一時的に抒情詩人になるものである。

ほかにこの頃から「How to もの」を読み始める傾向が見られる。これは最近殖えてきた素人（しろうと）向きのガイド・ブックや入門法、上達の心得などを解説した手引で、個人の行動範囲を拡大する要求に応ずるものである。

(8) 青年後期（個性自覚期）

上述のような読書の段階を経過する間に、子どものパーソナリティは外向的に間接経験の世界を拡大するとともに、内向的な直接経験の世界を充実していくと考えられる。とくに青年後期には抽象的な永遠性——人間も社会も自然もそれに抱っている究極の理念を追求することに興味を持つようになる。つまり理想の追求が激しくなり、現実と理想との矛盾をいかに解決するかが課題となるのである。

その傾向はまず「伝記」や「純文学」などの読書において、思想的な背景を持ったものが選ばれるあたりに、その前兆を見ることができる。例えばリンカーン伝・ガンジー伝・ロマンロラン伝などや、『破戒』・『戦争と和平』・『橋のない川』などの特殊な主張を持った作品が選ばれるようになる。それとともに青年の後期には「隨筆」ふうの読み物にも手を出し、人生論や幸福論などの体系的な「思索書」を読み始める。そして特にこれらに興味を持った者は認識論などの「哲学書」を読む者も出

てくる。

また宗教書を読みはじめるのは19歳ごろであるが、『聖書物語』は11歳ごろから読んでいる子どももある。しかし一般に宗教に属しない者が聖書や経典などを自発的に読んで回心するのは16~18歳以後である。ただしこの時期にこのような書物を読まないで、この時期を通過してしまうものもある。

(9) 成人期以後（社会適応期）

20歳を越えてからは、前の時期にめいめいが自覚し得たままの個性を、現実の社会に適応させることをみずから工夫する時期にはいる。この時期以後はパーソナリティの発達は一応の成熟に達するので、前の段階で述べた個性化の読書と、社会適応の読書とが、交錯し合って現われ、読書の効果を一段と深め確實なものにするのである。その反面に、読書の興味を失ってしまう人たちも年齢とともに増してくる。昨年（昭53）の毎日新聞社の「読書世論調査」⁸⁾でも、読書をするものは20歳頃には9割ほどであるが、30~40歳代で7割前後に減り、それ以上の年齢では4割以下に落ちると報告している。また同じ報告書によると、高年齢層が読んでよかったと思う本は、「徳川家康」「平将門」「勝海舟」などの生涯を賭けた経綸の偉大さを描写した小説や、「八甲田山死の彷徨」「複合汚染」「恍惚の人」などの世に喧伝されている悲劇的な運命を主題にした文学作品が並んでいる。これらから推すと、読書の興味が持続し発展するのは20~25歳まで、その後は低下し始め、レクリエーションもしくは how to もの、ないしは生存のよりどころを求めるための読書につながるのであると言えよう。

このことは昭和53年度の50代の人が読んでよかったと思う本の第3位に「般若心経入門」を挙げていることとも関係がある。一般に「宗教書」を読み始めるのは前述のように青年後期にはいる頃で、今までの知識生活では理解できない問題に突き当り、これを何とかして解決しようとするところから『聖』の原理を求め始めたり、運命論を信じたりするようになる。しかしこれによって開悟の心境に達することができるのは普通は50年以上の

歳月を必要とするようである。

なお20歳代を迎え、各自の社会的関与の予定がおよそ決まると、その領域に必要な専門の学術書や技術書とhow to 書などを読み始める。また読書家と呼ばれる人々は、『善の研究』『愛と認識の出発』『三太郎の日記』などの古典に挑戦する姿も見られる。⁹⁾

3. おわりに

以上は、読書の興味が正常な子どもの成長発達についてどのように移り変るかを、読物のジャンル別に示した。その際子どもの成長発達を、彼らのパーソナリティの個性化と社会化とに分けて、それらが交互に中心となるという仮説を前提としている。しかしこの仮説は截然と区別されるものではなく、徐々に移行したり、場合によっては前後が逆になる機会もあるのである。けれども全体として眺めるならばおよその順序には狂がないと信じている。

また読書には他人の働きかけや宣伝が大きな影響力を持つことも考慮しなければならない。

最後に読書の場合は、翻案・再話ものが盛に行われていること、最近は同じ書名でも漫画や劇画化されたもの

が市場にあふれていることに注意したい。本文で例示したのは、すべて原作の完本である。

参考文献

- 1) 阪本一郎：読書指導の研究、日本経国社、1944.
- 2) 同上：読書指導——原理と方法、牧書店、1953.
- 3) 同上、西尾宗人：小学校児童における読書興味の発達についての一調査（「読書科学」No.9）1959.
同上、野口隆：中・高校生徒における読書興味の発達についての一調査（「読書科学」No.10）1959.
- 4) Havighurst, R.J.; Human Development and Education. Longmans, Green & Co. 1953.
- 5) 山下俊郎：幼児心理学、朝倉書店、1971.
- 6) 青木誠四郎：児童心理学、朝倉書店、1950.
- 7) Piaget, J.; La Représentation du Monde chez l'Infant. 1938. (大伴茂訳：児童の世界観、同文書院、1955)
- 8) 毎日新聞社：読書世論調査（毎年行っている）
- 9) 日本読書新聞：私の読書遍歴（2巻）黎明書房、1952. (これには134名の読書家の手記が載っている)

資料

読書の研究法(IV)

—S D 法の理論—*

筑波大学

守 一 雄**

S D 法の理論的背景

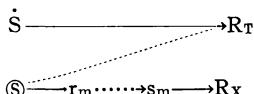
S D 法はアメリカの心理学者 C.E. Osgood が彼の同僚との共同研究から生み出した感情的意味の測定法である (Osgood, Suci & Tannenbaum 1957)。Osgood らは、外に表われた行動だけを記述説明し、内面的な観念や思考などを排除するという行動主義心理学が優勢な中で、意味の重要性を早くから唱えていた。そのため、彼らの主要な研究目標は、意味についての学習理論を確立することと、その意味を客観的に測定することであった。S D 法は、その後者の成果として提案されたわけであるが、Osgood らの最終的目標は、心理学の中の学習理論という大きなワク組みの中で意味を取り扱うために、意味の学習理論とその測定法である S D 法とを統合して、意味の一般理論を確立することであった。結論から先に言えば、この統合は完全に成功したとは言えないものであるが、彼の理論全体の中での S D 法の位置づけを知るためにも、まず、彼の意味の学習理論を概観してみよう。

意味の代表的媒介過程理論

Osgood の提出した意味の学習理論は、「意味の代表的媒介過程 (meaning as a Representational Mediation Process) 理論」として知られている。

心理学者の言語に対する伝統的考え方の一つは“言語もまた行動であり、条件づけによって学習されるものである。”ということであった。例えば、Watson は記号 (Sign) と被表示物 (Significate) との結びつきを古典的条件づけ理論によって記述した (Watson 1930)。また、Skinner は発話の発達を道具的条件づけ理論を用いて説明した (Skinner 1957)。このように、S-R 心理学者たちは言語の顕現的行動だけを記述しようとしたため意味のような概念を必要としなかった。もっとも、Watson は、もしあえて「意味」を定義するならば、「ある対象に対する個体のあらゆる反応の仕方の中で、個体があるときにそのうちの一つの仕方だけで反応すること (Watson, 1930)」であると述べている。つまり、彼は意味を反応の一種と考えていたと言えるであろう。

しかし、こうした S-R の単純な結びつきでは複雑な言語行動の説明ができないことは同一の刺激が必ずしも同一の反応を引き起こさないことなど多くの事例によって示してきた。Osgood はこうした難点を S-R 間に媒介物こそが、Osgood の言うところの意味である。彼は Hull の早発性予期反応を発展させ、下図に示すような図式により、言語学習理論の中に意味をとり入れた。



註 Osgood は⑤のところを S を四角で囲った記号を用いているが、ここでは活字の都合で⑤とした。

ここで、S は実際の対象物 (Significate)，⑤は記号

* Reading research methods (IV) : The theory of semantic differential.

** MORI, Kazuo (University of Tsukuba)

(Sign) であり, R_T は無条件刺激としての \dot{S} によって引き起こされる無条件反応の総体である。条件刺激⑤に条件づけられるのは, R_T の一部 r_m であり, r_m は同時にそれ自身が刺激 (s_m) として働き, R_x という反応を引き起す。

例えば, \dot{S} がヘビで, ⑤が「ヘビ」という語だとしよう。普通人は, ヘビを見ると, 恐怖心を抱いたり, むるぬるとした感じにぞつとしたり, 逃げ出したりする。これららの反応すべてが R_T を構成する。 r_m としては, むるぬるとした感じが「ヘビ」という語に条件づけられるしよう。そして, このむるぬるとした感じ (s_m) は, 恐怖心やぞつとする反応 (R_x) を引き起こすかも知れない。しかし, R_x が R_T とは異なるため, その結果「逃げ出す」という反応は普通 R_x には含まれないと言えよう。

Osgood が意味であると考えた媒介物は, この $r_m \dots \rightarrow s_m$ という過程によって示されている。これを彼は, 代表的媒介過程と呼んだ。

この理論によれば, 具体的事物とそれを表わす記号とが引き起こす顕現的反応が必ずしも一致しないことなど単純な S—R 理論が説明できなかった多くの言語行為を説明づけることができた。しかし, \dot{S} , ⑤, R_T , R_x が観察可能な外的事象であるのに対し, この $r_m \dots \rightarrow s_m$ は観察不可能な内的事象であり, この理論が真に正しいことを示すためには, $r_m \dots \rightarrow s_m$ の存在を何か客観的な方法で示さねばならない。Osgood は, これを神経生理学的事象であるようだとも考えたが, 立証することは困難であった。そして, この r_m にこそ, Osgood は次に述べる S D 法と彼の意味理論との接点を見出したのである。しかし, 後に述べるように, S D 法以外に具体的対応物をもたないこの r_m は, S D 法との結びつきが結局あいまいであったため, この媒介過程理論そのものがあいまいなものにしてしまっている。

S D 法の成立

Osgood の意味理論は S D 法と結びついてこそ完全な

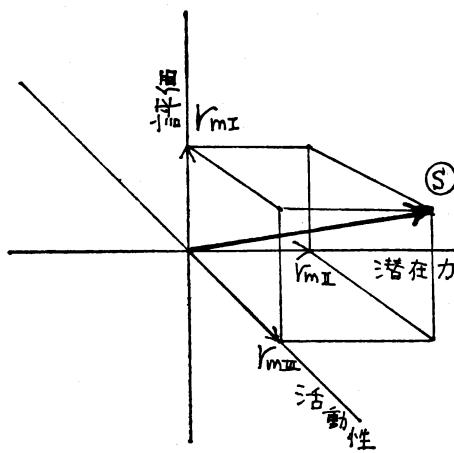
ものとなるのであるが, S D 法自身は, そうした理論上の必要から生み出されたわけではないようである。S D 法の出発点は, むしろ, 心理学における共感覚研究であった。(Osgood の学士論文も共感覚の人類学的研究であった。) 共感覚とは, 赤と怒りがよく結びついたり, 灰色や青色がゆううつきや暗さを暗示することのように, 一つの感覚にちがったモダリティの感覚経験が同時に随伴する現象をいう。

共感覚は, モダリティの異なる感覚間に共通ないくつかの次元の存在を予想させたが, それら次元の抽出を実際に可能にしたのは, 因子分析法であった。因子分析法は, イギリスの心理学者 C.E. Spearman が構案した一種の相関解析論であり, いくつかの測定値の間に存在すると考えられる構造を, より少ない数の共通説明変数(因子)で記述するための統計的分析法である。

Osgood らは, 一定の概念を“大きい一小さい”などの反対語の形容詞対の多くについて, どちらとより結びつくかを, 大勢の人々に評定させた。そして, 評定の傾向から, 形容詞対がいくつかのグループに分けられることを見出し, 因子分析法により, それが, 評価 (evaluation), 潜在力 (potency), 活動性 (activity) の 3 因子によることを示した。しかも, これら 3 因子は, 評定される概念や評定者を変化させてもほぼ一定であることが多くの実験により確認されたのである。

Osgood らはここで, 概念の評定は, その概念の意味を測定していることであると考えていた。そして, 評定結果を因子分析して抽出された 3 因子は意味の 3 次元であると考えられた。すると, 評定された概念は, それぞれの次元の因子得点により, 次ページの図のように意味空間内にベクトル表示されることになる。ここで, このベクトルの方向は, 意味の質を表わし, ベクトルの長さは意味の強さを表わすと考えることができる。また, 2 つの概念間の意味の類似度は, 2 点間の距離によって示すことができる。

S D 法は, 因子分析法と共感覚現象との部分を取り除いてしまえば, 本質的には, 統制連想法と評定法とを組



合せたものにすぎない。連想法によって意味が測定できるという考え方には、Noble (1952), Bousfield (1961), Deese (1962) そして清水ら (1967) など、心理学において典型的なものである。そしてこれら研究者が、その測定法と彼らの意味理論とを結びつけたように、Osgood もまた、SD法と彼の意味理論とを関連づけた。

代表的媒介過程と SD法

Osgood は、SD法における意味空間の3次元を表わす3つの成分と、彼の意味理論における代表的媒介過程の r_m との対応を仮定した。今まで見てきたように、この仮定が立証されれば、理論と測定法との理想的な統合がなされるわけである。

Osgood は、以下の3点により両者の結びつきを説明している (Osgood et al, 1957, pp. 153—166)。

1) SD法による意味空間内の位置の近接度と意味を媒介とする般化の生起度の関連が高いこと。

例えば “happy” という語に対しある反応をするよう学習させると、“joyful” “smile” などの語にも反応が般化する。これは、音の類似によるのではなく、happy や joyful に条件づけられる r_m の類似による。そして、これら r_m 間の類似度が高いほど、こうした般化は生じやすく、またそれらの語の SD法における意味空間内の距離も近いのである。

2) SD法による意味空間内の位置が、原点から離れているほど、反応潜時を測度として測定された反応強度が高くなること。

例えば、“lady” という語を “rough-smooth” というような対といっしょに提示し、どちらかの形容詞と “lady” とを結びつけさせる。その際の反応潜時を測定すると、SD法意味空間で原点から離れている語ほど、その反応潜時間が短いことが示された。つまり、 $\textcircled{⑤}$ と r_m との結びつきの強さが、SD法における意味の強さと対応していることが示されるのである。

3) その他いくつかの行動に現われた両者の相関が存在すること。

ここでも、Osgood は彼の同僚が行なった4つほどの実験研究を紹介して、彼の学習理論における r_m と、意味空間における r_m とが同一であるとの証拠づけをしている。

しかし、彼自身も述べているように、これらはどちらも、その直接の証明ではなく、関連を示しているにすぎず、その関連が r_m によるものかどうかは明確でない。

SD法の妥当性と信頼性

さて、以上見てきたように、SD法は意味の代表的媒介過程理論とともに提出されたものであり、しかしながら、それらの間の対応関係は必ずしも明確になっていないことがわかった。そうした意味で、意味の測定法としてのSD法の妥当性は問題となるところである。しかし、後に Osgood は、SD法によって測定されているものは、意味の一部分としての“感情的意味” であると主張するようになった (Osgood, 1962)。SD法によって測定されるものを感情的意味と定義するならば、感情的意味の測定法としての SD法の妥当性は論議するまでもなく正しい。また、彼は「SD法の実際の使用の多く、そして、SD法自身の経験的妥当性は、学習理論との結びつきとはほとんど独立していることは事実である (Osgood et al, 1957, p. 30)。」と述べており、事実、理論と切り離して広く使用されてきている。

妥当性のための他の必要条件である信頼性や客觀性は、Osgood らの報告 (1957, 1962) にもあるように、彼やその同僚および、SD法の発表以来他の研究者たちの行なった実験研究により充分に立証されていると言えよう。彼はまた、測定法として重要な感度 (sensitivity) や比較能力 (comparability) についても実験例をあげて報告している。

しかし、実際の使用に際して、形容詞対の選択過程が極めて重要であり、選択された形容詞対が測定しようとする概念に不適切な場合も起こってくる。また、Osgood 自身も述べているとおり、用いる概念と形容詞対との間に交互作用があるために、ある概念群を用いて因子分析し抽出した因子 (尺度) が、どんな概念の測定にもそのまま用いられることにはならない。例えば、筆者の行なった研究 (守, 1976) のように、音節の感情的意味測定においては、通常現われる評価、潜在力、活動性の3次元とはまったく異なる2次元が有用であることが示されており、こうした点への留意が必要である。

文 献

- Bousfield, W.A. 1961 The problem of meaning in verbal learning. In Cofer, C.N. (ed.) *Verbal learning and Verbal behavior*, McGraw-Hill, 81—91.
Deese, J. 1962 On the structure of associative meaning. *Psychological Review*, 69, 161—175.

- 福沢周亮 1968, 言語の学習, 辰野ら(編), 学習心理学ハンドブック, 金子書房, 153—176.
Nobel, C.E. 1952: An analysis of meaning. *Psychological Review*, 59, 421—430.
Osgood, C.E. 1962 Studies on the generality of affective meaning systems. *American Psychologist*, 17, 10—28.
Osgood, C.E., Susi, G.J. & Tannenbaum, P.H. 1957 *The measurement of Meaning*. Urbana, Univ. Illinois Press.
清水御代明, 梅本堯夫, 永田照子, 森川弥寿雄 1967 連想法による意味の分析, 心理学モノグラフ, Vol.5, 東京大学出版会.
Skinner, B.F. 1957 *Verbal Behavior*. New York; Appleton-Century-Crofts.
Terwilliger, R.F. 1968 *Meaning and Mind; A Study in the Psychology of Language*. Oxford Univ. Press. (牧野高吉訳『言語の意味と心理—心理言語学一』明治図書, 1972)
守一雄 1976 日本語一字音節の類似度測定と対連合学習, 日本教育心理学会第18回総会発表論文集, 204—205.
Watson, J.B. 1930 *Behaviorism*. Revised ed. Norton & Company, Inc. (安田一郎訳『行動主義の心理学』河出書房, 1968)

読書の研究法(V)

—SD法による読書研究—*

筑波大学

堀 啓造**

SD法はイメージを測定する手軽な方法である。そのため、意味の分析、概念形成、態度構造、コミュニケーション効果の測定など広い問題領域にまたがって応用されている。

しかし、イメージを大切にしている読書研究に、SD法を使った例は意外と少ない。その理由の一つに、心理学と国語教育とではイメージの考え方には異なるところがあることが上げられる。心理学では、表現されているもののそれをイメージ化することを中心とする。一方、国語教育では、表現されている以上のものを汲み取ることをイメージと考えることが多い。SD法は、いずれにしても、ある概念から想起されたことへの評定であるから、この考え方の違いがSD法の利用を防げるものではない。

もっと実用上の理由がある。それは、SD法がいろいろな困難点や未解決問題をかかえていることである。本稿では、SD法をより多く読書研究に利用できるように今までの成果、SD法の利用法、そして注意すべき点について次の順で述べる。

① SD法の利用できる対象 (SD法における概念) および研究目的について。

② SD法を実施する際の尺度の選択方法について。

③ SD法を利用できる被験者および被験者をめぐる交互作用について。

④ SD法の用紙作製について。

⑤ SD法の処理方法と結果の解釈のしかたについて。

1. 研究対象(概念)と研究目的

SD法は、その性格から利用できる対象(概念)がある程度限られてくる。イメージを測るには漠然とした対象よりも具体的に指示するものが存在する対象のほうが望ましい。例えば、物語全体よりも登場人物を対象とするほうがイメージを描きやすい。また、ある場面でのイメージよりも、ある場面でのある人物のイメージのほうが想像しやすい。そのため、評定対象(概念)は、物語そのものではなく、登場人物のように具体的な人物・事物・単語がよい。登場人物の分析例は、中作・芳賀(1963)、飯島(1968)、斎藤(1972)、小高(1972)、大槻(1972, 1974)、堀(1979a)がある。他に作者のイメージを評定させているものに阿部(1976)がある。

実際にどのような目的でSD法が使われているかを結果とともに概観する。

A. 個人差を見る

何らかの特性によって集団をグループに分割し、そのグループ間の差を調べる。

①年齢差(学年差、世代差)

斎藤(1972)は中学生と大学生に、物語を読んだ後、登場人物をSD評定させ、イメージが中学、大学によって異なることを見い出した。また、小高(1972)、大槻(1972)は、小学4年と6年とが異なるイメージを持つことを示した。

* Reading research methods (V): Application of semantic differential in reading research.

** HORI, Keizo (University of Tsukuba)

これらの年齢差は、ある意味で、あって当然のことである。上級のものは深い読みをしているとし、下級のものをその方向へ移動させ得たかどうかを調べる基準として上級のものの結果を利用できる。

②性差

大槻 (1972) が性差を調べており、差が出ている。この点については被験者の項で扱う。

③学力差

大槻 (1974) は学力のよいものと悪いものを比較しており、イメージに量的差異はあったが、質的な差は見い出せなかった。

B. イメージの変化を見る

読解を進める中で、途中のイメージと最終イメージを比較するもの。

①段落・章ごとのイメージの変化

中作・芳賀 (1963) は、物語を 5 ないし 7 段落にわけ、各段落ごとに登場人物のイメージを評定させている。段落によりイメージが異なることを示した。この研究の興味深い結果は、その段落に登場しない人物もイメージが変化したことである。

大槻 (1972) は、立ちどまり読みにより、章ごとにイメージの変化を見ている。イメージの変わらないもの、深まるもの、不安定なもの、逆方向になるものに尺度を分類し、物語との関連を調べている。

この種の研究は何回も S D 評定をするため、S D 尺度が読みに影響する可能性がある。教育的には、このことを積極的に生かすことが考えられる。

②何回も同じ作品を読むことによる変化

小高 (1972) は、一次感想と精読後の登場人物のイメージの違いを調べており、イメージの深まりを見い出した。

③異なる作品を読むことによる変化

阿部 (1976) は、同一作者の異なる作品（詩）を読むことにより、作者のイメージが変化することを見い出した。

C. 物語間の差を見る

①同じ型の物語でのイメージの違い

堀 (1979 a) は同じ型の物語の詳細型とあらすじ型とを比較し、主人公には違いが見い出せないが、脇役には違いがあることを見い出した。

②登場人物と同一視

芳賀 (1975) は漫画の主人公のイメージと自己のイメージの類似を調べた。アトムよりもオバケの Q 太郎のイメージに自己のイメージが近い。

D. 物語の意味構造を見る

飯島 (1968) は、種々の物語の登場人物のイメージの因子構造を、S D 法の標準手順をへて調べている。力動、道徳、理知、諧謔の 4 因子を抽出した。

今までの研究では、登場人物のイメージを何らかの形で比較することが中心となっている。研究対象としては、他に語句のイメージの研究が可能である。語は文の中に入った時、文のイメージの方向にイメージが変化する (田嶋, 1974)。また、語意味の獲得が S D のプロフィールにあらわれる (Pollio, 1963)。このことは、鍵語が把めているか、新出語句が把めているかなどを調べるために S D 法を利用できることを示している。

また、研究方法としては、2 群の比較ではなく、絶対評価の観点を入れることができる。教育的にどの方向のイメージを把ませたいかを決めておき、実際に把めたかを調べる。この方法だと、指導法の比較にも使える。

一般的注意として、S D 法を用いる際に実験者は明確な仮説を立てることが大切である。S D 法は大量のデータを産出し、何らかの結果ができる。これらを十分に生かすには、実験前に、変化の方向・位置・質的傾向などについて仮説を立て、これと結果を照しあわせ、よく内容を吟味することが望ましい。

2. 尺度の選択

尺度の選択は研究の価値を決定するほど重要なものである。尺度は対象（音・色・種々の概念など）によって意味が異なる（詳しくは、田中 (1967), Osgood ら (1975)

を参照)。このことから、SD法の主な困難点は尺度の選択に生じている。尺度選択の問題点は次の4つにある(④については被験者の項において検討する)。

- ①尺度のレベル
- ②尺度選出方法
- ③尺度の評定段階
- ④尺度と被験者の交互作用

A. 尺度のレベル

尺度は普通、<よい一悪い>のように形容詞の反対語対になっている。しかし、形容詞だけでなく<しづかに>・<積極的な>のような形容動詞、<すぐれた一おとした>のような動詞の派生語などさまざまな品詞が使われている。また、語だけでなく、<もの悲し>・<哀調をおびた感じのもの>(恩田、1972)のように句レベルのものもある。

また、両極性についても、<長い一短い>のようにねじれのまったくないものから<四角い一丸い>のように反対語かどうかわからないもの、<活発な一不活発な>のようにどちらかというと単極のようなものなどさまざまある。対にせず、全くの単極で評定させているもの(恩田、1972; 村上、1977)もある。

このように、尺度のレベルはまちまちである。尺度は、その概念、研究目的にあい、意味が一つにとられるものであれば、形容詞、形容動詞、動詞、名詞でも句でも文でもよい。ただし、因子分析などの数学的処理を施す時は、より厳密な検討が必要である。

B. 尺度の選択

尺度の選出法には、①新たに選び出す、②今までのものを使う、の2つがある。新たに選ぶ方法には、①実験者が主観的に必要な尺度を選ぶ方法、②連想法を使って組織的に選ぶ方法がある。

正式には次の手順をふむ(詳しくは、田中(1967, 1978), Osgoodら(1975))。

- ①対象より連想語の抽出
- ②種類と頻度に基づき情報量を定め、重要度の高いものを優先する。

③形容詞の意味の独立性を点相関により調べ、相関のあるものは②の原則に従う。

④反意語を抽出し、一致度の高いものをとる。

⑤実際に評定させ、<どちらでもない>に集中する尺度は除く。

主観的に選ぶ時は、実験者がどういう面を見たいかを中心として尺度を選ぶ。被験者のレベルにあった尺度、概念にあった尺度を選ぶように心すべきである。

すでにあるSD因子の代表尺度を利用することはよく行なわれている。どの研究に依拠して尺度を選ぶかが問題になる。一般的の意味、人格、音、などで因子構造が異なっている(例: 田中, 1967)ことが知られており、実験者の見たい面を代表する研究を参考にすべきである。(60ページの読書研究用因子別尺度所載文献表参照)

ある特定因子の代表尺度として尺度を選ぶ場合には、その因子にのみ負荷量が高く、他の因子には負荷量の小さいものを選ぶ。同じ因子の代表尺度を多く選んでも、同じ面を見るだけだから、意味はない。代表尺度としては各因子に対して2, 3尺度で充分である。各因子と関係のない尺度を選ぶには共通性 h^2 の低いものを選べばよい。また、目的に応じて、新たな尺度を加えることも必要である。

因子分析を予定する場合に注意すべきことがある。何らかの制限をつけてランダムに選ぶ(例: 連想法を使う)場合、多くの尺度(40~60)を選ぶ必要がある。因子に何らかの仮説があり、ある因子の抽出を予定している場合、一つの因子について3つ以上(少なくとも2つ)の代表尺度を選ぶ必要がある。これは、因子分析の打ち切り基準などと関係があり、有意義な因子の代表尺度であっても、一つだけで他のものと関連がなければ、因子として抽出されない。それ故、少数の尺度での因子分析結果の因子の解釈は注意を要する。

尺度が多くなると、被験者は面倒くさく感じ、信頼性は落ちる。特に見たい面があるのなら、15前後以内に尺度の数はおさえたほうがよい。

C. 尺度の評定段階

5段階評定にするか、7段階評定にするか中央の集中をふせぐため6段階評定にするかなどの評定段階の問題がある。Osgoodら(1975)は、従来の研究を概観して、7段階評定を支持している。欧米の研究は7段階評定が支配的である。7段階以上にしても評定の有効性が高まらない(Miller, 1967)ことが言われている。日本人には5段階のはうが評定しやすいという議論もある。現在のところ、日本人には何段階が良いかの結論はでていない。

3. 被験者

被験者に関する問題は、対象となる年齢と、被験者と尺度の交互作用の2つである。

A. 年齢

日本では小学校低学年を被験者としてSD法を利用されていないようである。米国ではDiVesta(1966)が小学2年から7年を対象としてSD法の標準的手法を使って一般意味構造を調べている。結果は大人と同じく評価・力量・活動の3因子が抽出された。また、SD法を使った例では、Palermo(1973)は、3歳から7歳を対象として単語を評定させている。保存概念のできている子どもがmoreとlessを分化して評定することを示した。

これらのことから、小学校低学年からSD法の使用は可能である。尺度はその年齢に適したものを選ぶことはいうまでもない。

B. 被験者と尺度の交互作用

被験者によって尺度の使い方が異なることがある。その一つは両極端を使うものと、極端を使わない傾向である。8歳から12歳を調べたものでは、年少のものは年長のものよりも、極端な評定をする(SchludermanとSchluderman, 1969)。大人の女性は男性に比べ極端な評定をする(MeiselsとFord, 1969; Miller, 1974)。また、より弁別的に反応するか(7つの段階をすべて使うか)について、小学4、8年では知能の高いものが、4・8・12学年では学年の上のものが、それぞれ弁別的

に評定している(StrickerとZax, 1966)。結果を解釈する時には、このようなバイアスがかかっている可能性も考慮する必要がある。

被験者特性もしくは被験者個人によって、尺度間の関係(因子構造)が異なることが、知られている(例:市原, 1971; 恩田, 1972; 岩下, 1972, WigginsとFishbein, 1969; Tucker, 1972; 堀, 1979b)。しかし、Osgoodら(1975)は3相因子分析によると被験者の第一因子の比率がきわめて高いなどを考えあわせて、個人差は無視できるとしている。個人差の問題は、SD法の評定がおおざっぱなものなのに因子分析の因子と尺度の関係がデリケートな面によることがあるが、無視することはできない。個人差の大きい尺度の使用は注意を要する(この点に関する別の考え方村上(1977)にある)。

4. 用紙作製

用紙は教示、物語、評定用紙の順にとじられている。

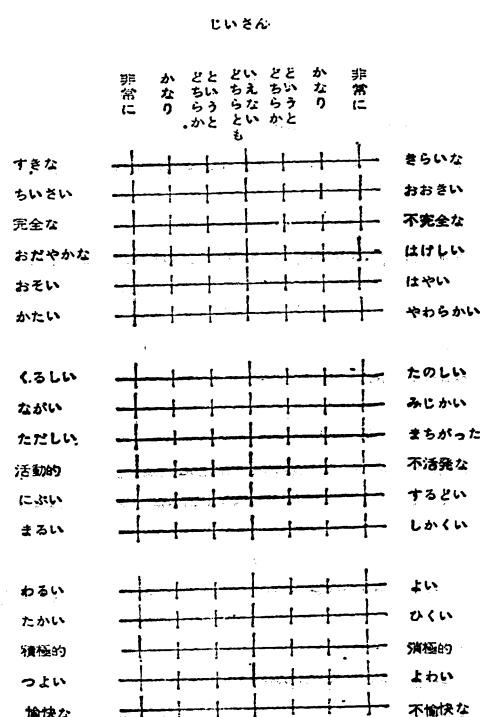


図1 SD法評定用紙の例

教示は、リラックスさせ、イメージを作りやすくすることを重視する。そのため、①成績に関係がないこと、②考えすぎず直観によって速く評定すること、③一貫性を考えて評定しないこと、④尺度評定段階をなるべく多く使うこと、にふれる。また、SD法の使い方に慣れるために評定の練習を入れる。

評定用紙は、図1のようにする。この時、①同じ因子の代表尺度は並べない、②尺度の左右の方向（<良い一悪い><悪い一良い>）（無標一有標）をランダムにする、③最初の尺度は評定しやすいものにする、等に注意する。

5. 処理と解釈

処理と解釈は仮説に対応しておこなうものである。ここでは、全体イメージのつかみ方とイメージの比較のしかたについて述べる。

SD法の尺度が間隔尺度とするのは問題がある。しかし、今までのほとんどの研究が便宜上間隔尺度と仮定して処理している。

A. 全体のイメージ

処理の基本はプロフィールである。評定を得点化（例：7段階とすると左から1～7点とする）して平均値を出し、各尺度別に全体プロフィール、個人差プロフィールなど目的に応じた平均値プロフィールを作る。プロフィールを見れば、その概念がどのようなイメージをもたらしたかは把握する。しかし、多くの尺度があると、かえって全体的傾向も見えなくなる。この時、ランダム化した尺度の左右をそろえ直し、各因子ごとに尺度を並べかえれば、プロフィールは見やすくなる。

さらに、既存の因子分析結果から尺度を選定した場合には、因子プロフィールを作ると、多量のデータが少數にまとめられ、大まかなイメージがわかる。因子は因子分析結果のものでなく、堀（1979a）のように樹形連合法のようなこまか因子を基準として、プロフィールを作るほうがよい。そのプロフィールから、似た因子を併合して、プロフィールを解釈する。併合のしかたには一

定のパターンがある（堀、1978, 1979b）。例えば、感性的評価と論理的評価は、異なる次元として使われることも、同じ次元としても使われる。同じ次元の時には併合して評価とする。この併合パターンを利用して、プロフィールを少數の因子であらわすと、その概念のイメージがわかりやすい。

対象概念についての因子構造を調べるには、因子（成分）分析を実行する。評定する概念が多い場合には、被験者をつぶす方法と被験者をそのままにするstring-out法がある（Osgoodら、1975）。そのうち因子分析を実行する（因子分析法は芝（1979）を参照）。なお、string-out法から因子分析をし、因子スコアを出した場合、因子スコアの正規性が確認されていないことに注意を要する。

また、一つの概念しかない場合は、被験者×尺度のデータから尺度×尺度の相関行列から因子分析をする。

因子分析は、質的違いを重視し、直交性を基本とする（斜交回転もある）ため、読解のイメージとしては、因子が大まかすぎることがある。このような時、尺度の類似行列から、クラスター分析により尺度のまとまりを見るとよい。

間隔尺度でないことにこだわれば、数量化III類を使って因子を出す方法がある。これも、因子分析と同じくデータを縮小しすぎる可能性が高い。

このように、データに即して因子を抽出し、その因子スコアによってプロフィールを見ることができる。しかし、一つの概念に対する因子分析は、その概念に特殊な因子や解釈困難な因子がでてきて、他の研究との比較が困難となったり、意味不明になったりすることがある。特に、因子の解釈には、従来の因子分析結果を参照して、因子の中味を検討する必要がある。

B. イメージの比較

平均値の差を見る時は、各尺度別または全尺度の距離からt検定、分散分析をおこなう。t検定の場合については、筆者の経験によると、1群20～30人の標本数において、0.7～0.8（7段階評定）程度差があれば、5%水

準の有意差がある。①SD法は間隔尺度・正規分布の仮定が疑わしいので、精密な計算をする意味はうすい、②有意差を見る時、どのくらいの差がある場合に差があるとするかの基準をきめるべきである、こととあわせて考えると、7段階評定において平均値が1.0以上の差がある場合に有意差があると見なす簡略法がある。

なお、単に平均値の差ばかりでなく、プロフィールのずれの方向により、量的な違い、質的違い（例：良い→悪い）に注意すべきだ。

因子構造を比較する場合には、いくつかあるが、それについては、Cattell (1966), Korth (1978) を参照されたい。

6. おわりに

SD法を全尺度のプロフィールとしてだけ利用するならプロフィール法である。SD法の真価は、情報の圧縮にある。そのため、効果的に見たい情報に圧縮することが要求される。因子分析はデータを圧縮しすぎる傾向があり (Gnanadesikan, 1977), クラスター分析を基礎とし、さらに圧縮すべきかどうか、因子間の関係がどうなっているかを調べるほうがよい。

いずれの分析法を使うにしても、結論は尺度選択の段階で出ているので、尺度の選択は慎重かつ大胆に行なっていただきたい。

読書研究用因子別尺度所載文献表

対象 文 献

| | |
|--------|--|
| 一般的意味 | Osgood ら (1975) ^c , Sagara ら (1961) ^d , 柏木 (1964) ^d , 国立国語研究所 (1964), 清水ら (1967) ^{d*} , 堀 (1978) ^{d*} |
| 自己概念 | 長島ら (1966, 1967) ^{bcd} , 藤原ら (1973) ^a |
| 性格用語 | 青木 (1971 a, b, 1972) ^{de*} |
| 対人認知 | 飯島 (1961) ^d , 近藤ら (1966) ^{a*} |
| 童話の主人公 | 飯島 (1968) ^d |

* SD法を直接用いていないもの

a : 小学生 b : 中学生 c : 高校生 d : 大学生
e : 中年を対象としたもの。

参考文献

- 阿部興 1976 高村光太郎のイメージ, 東京教育大学言語心理学研究会報告 (未発表)
- 青木孝悦 1971 a 性格表現用語の心理一辞典的研究, 心理学研究, 42, 1-13
- 青木孝悦 1971 b 性格表現用語における個人的望ましさの因子分析的研究, 心理学研究, 42, 87-91
- 青木孝悦 1972 性格表現用語 580語の意味類似による多因子解析から作られた性格側面, 心理学研究, 43, 125-136
- Cattell, R.B. 1966 The meaning and strategic use of factor analysis. in R.B. Cattell ed. *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*, Chicago; Rand, 174-243.
- DiVesta, F. 1966 A developmental study of the semantic structure of children. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 249-259.
- 藤原喜悦・鈴木真理子 1973 児童用 Self-Differential 尺度の作製 日本教育心理学会第15回総会発表論文集 232-233
- Gnanadesikan, R. 1977 *Methods for Statistical Data Analysis of Multivariate Observation*. New York Wiley.
- 芳賀純 1975 漫画と子どもの心理 (羽仁説子他著『子どもになにを読ませたらよいか』) 評論社, 101-130
- 堀 啓造 1978 ことばの情緒的意味の研究, 東京教育大学修士論文 (未発表)
- 堀 啓造 1979 a 詳細型物語とあらすじ型物語の登場人物のイメージの比較, 読書科学, 22, 30-38
- 堀 啓造 1979 b “形容詞” 使用の個人差について, 日本教育心理学会第21回総会発表論文集 (準備中)
- 市原洋右 1971 絵画鑑賞の心理学的分析 (IV) 東京都立大学人文学報, 83, 53-102
- 飯島婦佐子 1961 対人認知の構造についての因子分析的研究, 日本心理学会第25回大会論文集, 455

- 飯島婦佐子 1968 S-D法による童話の分析, 日本心理学会第32回大会発表論文集, 192
- 岩下豊彦 1972 情緒的意味空間の個人差に関する一実験的研究, 心理学研究, 43, 188—200
- 柏木繁男 1964 S-D法による意味構造の因子論的研究, 心理学研究, 35, 21—31
- 小高唯夫 1972 分析の実際(一), (鈴木治他編『国語科における思考の発達』明治図書)
- 国立国語研究所 1964 分類語彙表 秀英出版
- 近藤貞次・続有恒他 1966 質問紙法に関する基礎研究
名古屋大学教育学部紀要——教育心理学科, 13, 3—42
- Korth, B. 1978 A significance test for congruence coefficients for Cattell's factor matched by scanning. *Multivariate Behavioral Research*, 13, 419—430.
- Meisels, M., & Ford, Jr. L.H. 1969 Social desirability response set and semantic differential evaluative judgements. *The Journal of Social Psychology*, 78, 45—54.
- Miller, G.A. 高田洋一郎(訳) 1972 心理学への情報科学的アプローチ 培風館 (1967 *The psychology of communication*. New York; Basic Books)
- Miller, P. McC. 1974 A note on sex differences on the semantic differential. *British Journal of Social and Clinic Psychology*, 13, 33—36.
- 村上宣寛 1977 情報量にもとづく“層別因子構造”的提案, 心理学研究, 47, 308—315
- 長島貞夫・藤原喜悦等 1966 自我と適応の関係についての研究(1), 東京教育大学教育学部紀要, 12, 85—106
- 長島貞夫・藤原喜悦等 1967 自我と適応の関係についての研究(2), 東京教育大学教育学部紀要, 13, 59—83
- 中作恭子・芳賀純 1963 Semantic Differential 法による童話中の主要人物の意味把握の変化の分析, 計量国語学, 25, 1—13
- 恩田紀明 1972 情緒的意味空間に関する一考察, NHK放送文化研究年報, 17, 255—271
- 大橋正夫・三輪弘道・平林進・長戸啓子 1973 写真による印象形成の研究(2), 名古屋大学教育学部紀要——教育心理学科——, 20, 93—102
- 大槻直佑 1972 分析の実際(二), (鈴木治他編『国語科における思考の発達』明治図書)
- 大槻直佑 1974 学力とイメージの関係 (倉沢栄吉・福沢周亮編『文学教材における言語と思考』明治図書, 25—38)
- Osgood, C. E., May, W. H., & Miron, M. S. 1975 *Cross-cultural universals of affective meaning*. Urbana; Univ. Illinois Press.
- Palermo, D.S. 1973 More about less: A study of language comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 211—221.
- Pollio, H. R. 1963 Word association as a function of conditioned meaning. *Journal of Experimental Psychology*, 66, 454—460
- Sagara, M., Yamamoto, K., Nishimura, H., & Aku-to, H. 1961 A study on the semantic structure of Japanese language by semantic differential method. *Japanese Psychological Research*, 3, 146—156
- 斎藤稔子 1972 S-D法 (鈴木治他編『国語科における思考の発達』明治図書)
- Schludermann, S., & Schludermann, E. 1969 Scale checking style as a function of age and sex in Indian and Hutterite children. *The Journal of Psychology*, 72, 253—261
- 芝祐順 1978 因子分析法(2版), 東京大学出版会
清水御代明, 梅本堯夫, 永田照子, 森川弥寿雄 1967 連想法による意味の分析, 心理学モノグラフ, Vol. 5 東京大学出版会
- Stricker, G., & Zax, M. 1966 Intelligence and semantic differential discriminability. *Psychological Report*, 18, 775—778

読書科学 (XXIII, 2, 3)

- 田嶋道代 1970 コトバの意味に及ぼす文脈の効果, 東京教育大学卒業論文 (未発表)
- 田中靖政 1967 記号行動論 共立出版
- 田中靖政 1978 情動的意味と S D 法 月刊言語, 7, 12, 58—69
- Tucker, L.R. 1972 Relations between multidimensional scaling and three-mode factor analysis. *Psychometrika*, 37, 3—27

- Wiggins, N., & Fishbein, M. 1969 Dimensions of semantic space: A problem of individual differences. in J. G. Snider, & C.E. Osgood, eds. *Semantic Differential Technique*. Chicago ; Aldine, 183—193

会 報

常任理事会（1979年4月14日）

出席 岡本会長 滑川副会長 倉沢 阪本 増田

湊 望月各常任理事

欠席 福沢 室伏各常任理事

1. 読書科学刊行の件

第22巻第1・2合併号（通巻83・84合併号、1978年9月分）は6か月遅れて1979年3月30日付で刊行した。室伏編集長欠席のため阪本事務局長から以上のように報告があった。

2. 日本読書学会第23回研究大会の件

シンポジウムの発言者などについて審議した。

3. 第1回日本ハワイ読書会議の件

会議の中心となる二つのセッションの内容について審議し、その一つのテーマとして幼児の文字教育をとり上げることをきめた。講師はハワイ大学ダニー・スタインバーグ博士と国立国語研究所村石昭三氏。もう一つは語彙教育をテーマとし、日本側から文教大学倉沢栄吉氏を立てることを承認した。ハワイ側の講師は未定。

なお4月10日現在、ツアー参加申込者が団体を成立させる人数に満たないので、学会員以外にも参加を呼びかけることをきめた。

4. 博報賞の件

この候補者の推薦依頼がきたので、本学会としては、日本読書学会を自薦することにきめた。

公開研究会（5月26日）

午後2時半より文京区立窪町小学校で開催。講師岡本奎六会長、司会福沢周亮常任理事、主題「アメリカにおける読みの評価」

常任理事会（5月26日）

出席 岡本会長 滑川副会長 阪本 福沢 増田 淳

望月各常任理事

欠席 倉沢 室伏各常任理事

1. 読書科学刊行の件

第22巻3号（通巻第85号、1978年12月分）は4か月遅れて1979年4月30日付で刊行した。第22巻4号（1979年3月分）は5月30日付で刊行の予定で遅れは2か月まで取り戻せる見込みである。第23巻の編集については、室伏、湊、福沢、増田、阪本の各委員が原稿を集めて責任編集することになっているが、すでに福沢委員5点、阪本委員7点、増田委員1点を編集すみである。そこでこれらを使って第23巻の刊行をはじめる。室伏編集長欠席のため、阪本事務局長より以上のように報告があった。

2. 公開研究会の件

今年度の会場は、倉沢常任理事のお世話で文京区立窪町小学校が借用できるようになった。

3. 日本読書学会第23回研究大会の件

発表申込者が少ないので、役員に推薦をお願いすることをきめた。また会長指名により次の方々に大会準備委員を委嘱することを承認した。井上尚美、岡本奎六、倉沢栄吉、桑原隆、阪本敬彦、首藤久義、滑川道夫、福沢周亮、増田信一、湊吉正、室伏武、望月久貴（敬称略）。

4. 第1回日本ハワイ読書会議の件

申込者が、団体航空運賃の適用を受ける最低人数に3人不足し苦慮している旨阪本事務局長から報告があった。

5. 博報賞の件

前回常任理事会の決定に従い、自薦の書類を提出した。

6. 協賛名儀使用申請の件

株式会社大阪屋から、同社の第27回「創業三十周年記念、実りある国際児童年を——児童図書展示即売会」の開催ならびに「優良児童図書目録」発行のため日本読書学会協賛名儀を使用したい旨申請があった。討議の結果、この事業の内容について不明の点が若干あるので、

この件を仲介した尾原淳夫理事に問い合わせることとし、その回答と本日の討議の内容とを考慮に入れた上で岡本会長が諾否を決定することを承認した。

7 1980年度研究大会の件

1980年8月5～7日マニラにおいて第8回世界読書會議が開催されることが決定したので、1976年のシンガポール大会の時と同じく、海外のI.R.A.会員が東京に立ち寄ることが予想される。そこで1976年にならって第2回東京国際読書會議を開くかどうか検討することが必要である。以上のように阪本事務局長から発言があり、これを了承した。この件については今後慎重に検討し、1979年8月の大会までには結論を出すことを申しあわせた。

公開研究会（6月23日）

午後2時半より文京区立窪町小学校で開催。講師滑川道夫副会長、司会出雲路猛理事、主題「映像と読書の関連」

常任理事会兼大会準備委員会（6月23日）

出席 岡本会長 滑川副会長 阪本 漢 望月各常任理事 桑原 首藤各委員

欠席 倉沢 福沢 増田 室伏各常任理事

1 読書科学刊行の件

第22巻4号（通巻第86号、1979年3月分）は5月30日付で刊行した。遅れは2か月まで取り戻せた。つづく第23巻第1号で遅れを完全に取り戻したい。第23巻3号までの原稿はあるが、その後の分はない。室伏、増田、漢各委員の担当分に期待をかけたい。室伏編集長欠席のため、阪本事務局長より以上のように報告があった。

2 日本読書学会第23回研究大会の件

個人発表申込は17件集ったのでログラムを編成した。地方在住の会員から、個人発表する場合旅費の半額を学会で補助願いたい旨申請があったが、これを却下した。

3 第1回日本ハワイ読書會議の件

団体で参加するのに十分な人数が集ったことが阪本事務局長より報告され、参加者全員を日本代表団として承認することを了承した。

4 読書科学賞の件

慎重審議の結果、本年度の読書科学賞は創価大学望月久貴氏、読書科学研究奨励賞は富山大学有沢俊太郎氏に贈ることに決定した。

5 選挙管理委員委嘱の件

会長指名により次の7氏に委嘱することを了承した。桑原隆、阪本敬彦、首藤久義、福沢周亮、増田信一、漢吉正、室伏武（敬称略）。

6 日本読書学会役員選挙規定改正の件

この規定の第3条「理事・監事選挙の選挙人および被選挙人は、役員改選の年度の10月1日現在の正会員とする。」とあるのを、「7月1日現在の正会員とする」と改正したい旨阪本事務局長から提案があり、これを承認した。

日本読書学会役員選挙規定（昭和54年6月改正）

第1条 理事と常任理事の定数は、当分の間次の通りとする。

理事 20名

常任理事 5名

第2条 選挙の管理は理事長の指名によって構成される選挙管理委員会がこれにあたる。

第3条 理事・監事選挙の選挙人および被選挙人は、役員改選の年度の7月1日現在の正会員とする。

第4条 (1) 投票は、理事については5名連記、監事については2名連記とする。

(2) 投票は無記名とし、あらかじめ選挙人に交付する投票用紙を用いなければならない。

(3) 投票は郵送による書面投票とし、指定の日付までの消印があり、開票日までに事務局に到着したものを持って有効とする。

第5条 (1) 理事・監事の当選者の決定は、得票数の順により上位から定数までを当選とする。

(2) 当落の境界に同点者の生じた場合は抽せんによる。

(3) 欠員の生じた場合は次点者をもって補う。

(4) 理事と監事の両者に当選した者の生じた場

合には、理事の当選を主とし、監事の当選は次点者をもって補う。

第6条 常任理事・副理事長の選挙は、理事・監事の選挙に引きつづき行なわれる。常任理事・副理事長選挙の選挙人および被選挙人は、理事選挙の当選者とする。但し投票日現在における理事長と副理事長は、副理事長選挙の被選挙人になれない。

第7条 (1) 投票は常任理事については5名連記、副理事長については単記とする。

(2) 投票は無記名とし、あらかじめ選挙人に送付する投票用紙を用いなければならない。

(3) 投票は郵送による書面投票とし、指定の日付までの消印があり、開票日までに事務局に到着したものをもって有効とする。

第8条 (1) 常任理事・副理事長の当選者の決定は、得票数の順により上位から定数までを当選とする。

(2) 当落の境界に同点者の生じた場合は、抽せんによる。

(3) 欠員の生じた場合は次点者をもって補う。

(4) 常任理事と副理事長の両者に当選した者の生じた場合には、副理事長の当選を主とし、常任理事の当選は次点者をもって補う。

〔会員名簿の変更〕

ここには「読書科学」第21巻第1・2合併号に掲載した会員名簿のうち、前号までに掲載した変更の後に届け出のあった変更をまとめてある。ただし、住所・勤務先の変更等はすべて67ページ以降の新会員名簿にとり入れたので、ここには新入会・退会・除名等の公告にとどめることとする。

新 入 会

日本読書学会会則 (1979年8月改正)

第1章 名称と事務所

- 第1条 本会は日本読書学会と称する。
第2条 本会の事務局は当分の間財団法人野間教育研究所内に置く。

第2章 目的と事業

- 第3条 本会は読書に関する科学的研究を志す者の連携協力によって日本における読書文化の発達ならびに読書指導の進歩を図ることを目的とする。
第4条 本会は前条の目的を達成するために次の事業を行なう。
1. 会員の研究促進を目的とする大会の開催。
2. 会員の共同研究を目的とする部会の開催。
3. 会員の日常の研究・実践活動の情報の収集ならびにその紹介。
4. 読書及びその指導に関する内外諸文献の調査ならびにその紹介。
5. 内外における関係諸団体との緊密な連絡。
6. 会員の研究業績その他を掲載する機関誌の編集。
7. 会員が本会の組織運営に関して協議する総会の開催。
8. その他本会の目的を達成するために必要な事業。

第3章 組織と運営

- 第5条 本会の会員は正会員、名誉会員および賛助会員とする。
正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み会費を納入したものとする。
名誉会員は本会の運営に功労のあったもの、または本会の事業に財政的援助をしたもので、理事会が推薦したものとする。
賛助会員は本会の趣旨に賛同して、賛助会費を納入したものとする。
会員であって会員の義務を怠り、または不都合な行為をしたものは除名されることがある。
第6条 会員は本会が営むあらゆる事業に参加することができ、また本会の機関誌その他の出版物について無料配布または優先的配布をうけることができる。
第7条 本会の事業を運営するために次の役員を置く。
1. 会長 1名
2. 副会長 1名
3. 常任理事 若干名

4. 理事 若干名

5. 監事 2名

第8条 理事及び監事は、正会員が互選する。

第9条 理事は理事会を構成し、本会の事業執行の責任を負う。

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

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

第11条 常任理事は理事が互選する。

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

常任理事会は理事長、副理事長及び常任理事によって構成する。

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

第12条 監事は、本会の会計を監査する。

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

第14条 本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推戴による。

第15条 本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。

1. 事務局長 1名

2. 書記 若干名

事務局職員に関する規定は別に定める。

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

第4章 会計

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

第18条 会費は当分の間年額4,500円とし、毎月3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。

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

第5章 雜則

第20条 本会の会則の改正は総会において審議決定される。

「読書科学」編集規程

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

「読書科学」執筆要項

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

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的研究の機関で、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 | \$ 12.50 |
| 雑誌 2 種類の配付を希望する者 | \$ 17.50 |
| 雑誌 3 種類の配付を希望する者 | \$ 22.50 |
| 雑誌 3 種類プラス年度内の全刊行物を希望する者 | \$ 37.50 |

5. 新入会希望者は会費相当額の円貨と、銀行手数料、書留送料を加算した金額を現金書留でお送り下さい。金額は為替相場によって変動しますので、その都度お問い合わせ下さい。

問い合わせ・送金先

〒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. 繙続の方は、IRA から Renewal Notice が届いたらすぐに御送金下さい。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 03-945-1111 内線 749 にお願いします。

日本読書学会役員選挙規定（1979年6月改正）

第1条 理事と常任理事の定数は、当分の間次の通りとする。

理事 20名

常任理事 5名

第2条 選挙の管理は理事長の指名によって構成される選挙管理委員会がこれにあたる。

第3条 理事・監事選挙の選挙人および被選挙人は、役員改選の年度の7月1日現在の正会員とする。

第4条 (1) 投票は、理事については5名連記、監事については2名連記とする。

(2) 投票は無記名とし、あらかじめ選挙人に送付する投票用紙を用いなければならない。

(3) 投票は郵送による書面投票とし、指定の日付までの消印があり、開票日までに事務局に到着したものをもって有効とする。

第5条 (1) 理事・監事の当選者の決定は、得票数の順により上位から定数までを当選とする。

(2) 当落の境界に同点者の生じた場合は抽せんによる。

(3) 欠員の生じた場合は次点者をもって補う。

(4) 理事と監事の両者に当選した者の生じた場合には、理事の当選を主とし、監事の当選は次点者をもって補う。

第6条 常任理事・副理事長の選挙は、理事・監事の選挙に引きつづき行なわれる。常任理事・副理事長選挙の選挙人および被選挙人は、理事選挙の当選者とする。但し投票日現在における理事長と副理事長は、副理事長選挙の被選挙人になれない。

第7条 (1) 投票は常任理事については5名連記、副理事長については単記とする。

(2) 投票は無記名とし、あらかじめ選挙人に送付する投票用紙を用いなければならない。

(3) 投票は郵送による書面投票とし、指定の日付までの消印があり、開票日までに事務局に到着したものをもって有効とする。

第8条 (1) 常任理事・副理事長の当選者の決定は、得票数の順により上位から定数までを当選とする。

(2) 当落の境界に同点者の生じた場合は、抽せんによる。

(3) 欠員の生じた場合は次点者をもって補う。

(4) 常任理事と副理事長の両者に当選した者の生じた場合には、副理事長の当選を主とし、常任理事の当選は次点者をもって補う。

Vol. 23, No. 2,3

September, 1979

THE SCIENCE OF READING

Published by The Japan Reading Association

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

Takahiko Sakamoto

Kazuo Shimaji

Kazuko Takagi

Junya Noji

Shusuke Fukuzawa

Shinichi Masuda

Yoshimasa Minato

Takeshi Murofushi

John Downing

Donald Leton

C O N T E N T S

Original Articles

Cloze Procedure and the measurement of reading comprehension

in disconnected sentences and continuous passages.....YAMADA, Jun.....33

Development and guidance of reading interestsSAKAMOTO, Ichiro.....44

Materials

Reading research methods (N) : The theory of semantic

differentialMORI, Kazuo.....51

Reading research methods (V) : Application of semantic

differential in reading research.....HORI, Keizo.....55

Official Notes63**Directory of the Japan Reading Association, July 1, 1979**69

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

第23卷 第2,3号

会員頒布

<通巻 第88・89号>

昭和54年9月30日発行

編 集 日本読書学会編集委員会

発 行 人 阪 本 一 郎

発 行 所 日 本 読 書 学 會

〒112

東京都文京区音羽2-12-21

野間教育研究所内

振替 東京 6-3213番