ISSN 0387-284 X

読書科学

第27巻 第2号（通巻 第104号）昭和58年7月30日 発 行（季刊）

小学校の読書能力と言語能力に関する分析的研究　大城 宜武
漢楚の興亡　早津 秀雄
読みの学習はどの言語単位から始めるべきか　山田 純
ダニー D. スタインバーグ
質問紙法　中山 勘次郎

104

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

小学生の読書能力と言語能力に関する分析的研究
沖縄キリスト教短期大学　大　城　宜　武　41

漢楚の興亡
——司馬遼太郎『項羽と劉邦』を中心にして考える——
新潟県立高田高等学校　早　津　秀　雄　53

資　料

読みの学習はどの言語単位から始めるべきか
——入門期の語先習論——
高知大学　山　田　　純
立教大学　ダニー　D．スタインバーク　62

読書の研究法（X）——質問紙法——　上越教育大学　中山勘次郎　68

会　報　78

日本読書学会役員（昭和57年4月1日～昭和59年3月31日）

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

The Science of Reading, Vol. 27, No. 2 (1983)

小学生の読書能力と言語能力に関する分析的研究*

沖縄キリスト教短期大学
大城宜武**

言語能力が読書能力，知能そして学業成績と強い関連性のあることは何度も報告されている。

Gray, W. S. による *The Journal of Educational Psychology* 誌上での1925年から1954年にわたる，読書関連領域の文献リヴューを参考文献に掲げて，Vineyard and Massey (1957) は「語彙，読書力，スペリングなどのような種々の言語的技能は相互に関連しあっており，また，これらは学業成績とも正の相関がある」(p. 279) と述べている。この時，「語彙」と「読書力」の間には，IQの要因を除外してもなお有意な相関があることから，「語彙の訓練によって読書力を増進することを可能にする」(p. 284) と結論づけている。

50人の男女児を被験者とするSampson (1962) の縦断的研究によると，被験児の8才時に測定された読書力と語彙力，読書力と非言語性知能，語彙力と非言語性知能の間の各相関は，それぞれ $r=0.70$，$r=0.45$，$r=0.60$ であった。知能要因を外した時の，読書力と言語能力（語彙力）との相関，すなわち偏相関は，原著には示されていないが，試算すると $r=0.334$ となり有意な相関である（$P<0.05$）。

また，Sampsonは，被験児の8才時に測定された読書力と，2才6ヵ月時に測定された言語能力(Speech)，5才時に測定された言語能力（語彙力）との相関が，それぞれ $r=0.69$，$r=0.67$ であることを報告している。2才6ヵ月時に測定された言語能力が5ヵ年以上も後の読書能力のほぼ50%の分散を説明している。

Stedman and Adams (1972) は，ヘッドスタートプログラムの一つとしてなされたメキシコ系アメリカ人（テキサス州居住者）の児童122人について，児童の教室行動，基礎的言語スキルによる，読書力，算数学力の予測研究を試みた。読書能力と算数学力が目的変数（予測されるもの），教室行動と基礎的言語スキルが説明変数である。説明変数となる諸調査測度による測定は，ヘッドスタートプログラム開始後数週間内に実施され，読書力，算数学力の両検査は，第1学年終了時に実施された。回帰分析の結果，読書力を予測するのに，もっとも大きく貢献したのは，教室行動因子のうち，「内向—外向」変数であり，ついで，性の要因，そして言語要因（基礎的言語スキル）であった。前二者の変数に言語要因を追加しても，わずかに2%程度の予測精度を改善させたにすぎなかった。なお，読書力と基礎的言語スキル，読書力と「内向—外向」因子の相関はそれぞれ $r=0.30$，$r=0.37$ であった。

小学校3，4，5年生を被験者とするDuffy, et al. (1972) の研究は，ITBS (Iowa Test of Basic Skills) で測定された「読書能力」得点と，ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities) による「言語」得点との相関が，$r=0.38$（3年生），$r=0.37$（4年生），$r=0.29$（5年生）であることを示している。これらの相関はいずれも有意である（$P<0.05$）。また，回帰分析によって，小学3年生においてのみ，ITPAによる言語得点が，読書能力の有効な予測変数であることが明らかにされた。この時の重相関係数は $R=0.38$ となり，読書能

* Linguistic abilities and reading achievement of elementary school students.

** OSHIRO, Yoshitake (Okinawa Christian Junior College)

力得点のわずか15%程度の分散を説明するにすぎなかった。なお，4，5年生の場合に，読書能力の有効な予測変数は Bender Visual Motor Gestalt Test for Children であった。

Lunzer, et al. (1976) は，3つの社会階層出身の児童，男女合計210人の被験者を用い，ピアジェの「操作性 Operativity」，「保存」尺度および言語，短期記憶の尺度によって，読書能力，数学学力の予測研究を実施した。その結果，「操作性」と「言語」尺度が，ほぼ同等の予測力を有することが明らかにされた。Lunzer, et al. は，「読書とは言語技能である」(p.302) とし，また「言語は読むことの学習の本質である」(p.303) と述べている。

Butler, et al. (1982) の4カ年にわたる縦断的研究は，幼稚園時に測定された SSEST (Sheppard School Entry Screening Test)，および被験児の性別，両親の使用言語によって，小学校1～3年時の読書能力の予測を試みている。SSEST は，因子分析の結果，3因子構造をもつことが明らかにされており，このうち，第2因子にあたる「言語」因子が，重相関回帰分析における標準偏回帰係数（β）を最大にし，読書能力予測におけるもっとも有効な変数であることが明らかにされた。この結果は，1～3年のどの学年のデータについても同様であった。興味深いことには，重相関係数（R）は，予測する年限が隔るほど漸増した。小1～3年についてそれぞれ $R=0.49$，$R=0.56$，$R=0.61$ であった。

Feshbach, et al. (1977) の5カ年にわたる縦断研究は，就学前（幼稚園時）に測定された WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intlligence) による IQ，Hirsch-Jansky Predictive Index による言語能力，Bender Motor Gestalt Test による図形知覚能力，Student Rating Scale による児童の行動特性の測度によって，就学後1～3年時の読書能力の予測を試みている。各学年における読書能力と説明変数との単相関は，Student Rating Scale（以下 SRS と略記）との間で最大となり，ついで IQ，そして言語となっている。読書能力の SRS および言語得点との相関は，IQ の影響を除外してもなお有意であった。回帰分析の結果，IQ，言語能力，SRS の3変数のうち，読書能力予測力のもっとも高かったのは，SRS による行動特性であった。SRS 下位項目は因子分析の結果，1. 行動の自制，2. 言語技能，3. 視聴覚的刺激弁別，そして2種の記憶因子のクラスターを作ることが示されている。

Goodman (1969) は，読書研究に心理言語的な知見を導入することを主張している。Goodman によると「読書は心理言語的なプロセスであると考えられるべきである」(p.9) とされ，このことは紙に印刷された活字を読むという行為がなされるとき「読み手というものは，書記素—音素的 grapho-phonic，統語的，意味的な3種の情報を処理するものとしての言語使用者とみなされる」(p.9) べきであるという主張になる。この論議を彼は，詳細なタクソノミック分析として展開している。

Bougere (1969) は，小学1年生60人の会話資料 (Oral language) を，統語論的および語彙論的 (Vocabulary) に整理し，前者を4変数，後者を3変数に要約し，これら7変数を用いて，読書能力の予測を行ったが，7変数のうちいずれも読書能力と有意な相関をもたなかった。ただし，IQ 等の他の変数の併用によって予測力（重相関係数，R）を改善することは可能であった。

以上取りあげたのは，言語能力および他の要因によって読書能力を説明する研究報告である。要約すれば，言語能力が読書能力を説明する重要な要因である，ということになるであろう。

本稿の目的は，小学1～6年に実施された言語能力検査，読解・読書能力検査および知能検査の各得点を用いて，次の諸点を明らかにすることである。

1　言語能力の高低によって読書能力に差異が生じるか
2　読書能力には性差があるか
3　言語能力検査によってどの程度読書能力の予測ができるか
4　読書能力予測における貢献度の高い言語能力下位

検査は何か

方　法

1. 被験者

研究の対象となった被験者は，沖縄県内の3地点から各々1校づつ選定された，小1～6年生男女合計1,309人である。内訳は，表1に掲げる通りである。3日間にわたる調査であったため，欠席等により不受験があり，検査により人数に変動が生じた。

表1　被験者内訳

地域＼学年	A		B		C		全体		合計
	男	女	男	女	男	女	男	女	
1	30	33	46	43	54	54	130	130	260
2	35	23	49	50	38	52	122	125	247
3	37	24	41	41	47	40	125	105	230
4	36	21	37	46	25	42	98	109	207
5	25	21	35	37	34	31	94	89	183
6	29	27	28	27	35	36	92	90	182
合計	192	149	236	244	233	255	661	648	1309

2. 検査の実施

検査は1980年11月から1981年1月にかけて，学校単位で実施された。悉皆調査法である。

3. 検査のための測定具

(ア)　『読解・読書能力検査』低学年用，高学年用（金子書房）

(イ)　『新制田中B式知能検査第1形成』8才～成人適用（日本文化科学社）

(ウ)　『琉大式言語能力検査』(Ryudai Test of Linguistic Competence, RTLC と略称）文法・構文検査（Syntactic Test Form）レベル1～3，語彙・意味検査（Semantic Test Form）レベル1～3，各検査フォームとレベルにおける検査の構成は表2に掲げる通りである。

RTLCは，ペーパーとペンシルテストであり，テストの作成過程やその限界等については東江（1981）に詳しい。以下，Syntactic Test Form を「統語検査」，Semantic Test Form を「語彙検査」と略記する。テストのレベル1～3は，それぞれ小1・2，3・4，5・6年生を対象とするものである。

表2 a　言語能力下位検査項目（語彙力）

	レベルⅠ		レベルⅡ		レベルⅢ
1	語の定義	1	語の定義	1	語の定義
2	語の用法(A)	2	語の用法	2	語の用法
3	語の用法(B)	3	アナグラム	3	反対語
4	アナグラム	4	反対語	4	慣用語
5	反対語	5	同義語	5	同音異義語
6	同義語	6	概念の包摂関係	6	概念の包摂関係
				7	陳述語の意味

表2 b　言語能力下位検査項目（統語力）

	レベルⅠ		レベルⅡ		レベルⅢ
1	格助詞の用法	1	複文の構造	1	文の首尾照応
2	文表現の種々相	2	語の形態変化	2	語の呼応関係
3	基本文型	3	文表現の種々相	3	文節・文の接続
4	敬語（丁寧）	4	文の首尾照応	4	敬語（尊・謙・丁）
5	文の接続	5	文の接続	5	送りがな
6	文の首尾照応	6	敬語	6	文節のかかりうけ
				7	語の形態変化
				8	文表現の種々相

4. 手続き

同一児童に対して，読書能力検査，言語能力検査（2種），学力検査（国語，算数），知能検査（小3年生以上に実施）を実施した。1日に，2種の検査を午前中に実施することにし，検査の監督には，当該校の学級担任教師の補助のもとに，筆者らおよび教育心理学専攻の大学生があたった。検査の実施に先立って，監督者および補助者に対するオリエンテーションがなされた。

検査はすべて学級単位の集団法によってなされた。

5. データの処理

①言語検査二つの形式の合計点を言語能力検査得点とし，調査地域別，性

別，学年別に中位数を求め，メディアンカットにより，言語能力の高い群と低い群に被験者を分割した。このように区分けされた言語能力群について，性と地域を加え，読書能力得点の，3元配置による分散分析を施した。すなわち，言語能力（高・低2水準）×性（男・女2水準）×地域（A・B・Cの3水準）のデザインである。

②読書能力には，言語能力，IQ が交絡していることが予想されるため，IQ を共変量として，上の分散分析デザインで，分散・共分散分析を試みた。このようにして，読書能力に対する純然たる言語能力による効果を確かめようとした。

分散分析，および，分散・共分散分析によって，言語能力，性，地域のそれぞれの主効果および交互作用が検討されるが，本稿では，地域の主効果，および地域要因の絡んだ交互作用については，取り扱わない。サンプリング上，地域の代表性という観点から，本研究の被験者は十分な保証が得られないことによる。

③学年毎に，語彙検査，統語検査の各下位テスト得点を用いて，読書能力得点との重相関回帰分析を施した。変数の投入方法は，ステップ・ワイズ法により，重相関係数（および，寄与率）の増加に有意な貢献をするかぎり変数追加を行なった（cf. 三宅，他1979）。この分析では同時に，標準偏回帰係数（β）を求めて，どの下位検査が読書能力得点ともっともよく関連しているか，すなわち，読書能力予測の大きい変数は何かを調べた。

結　果

1. 言語能力の高・低と読書能力

各学年毎に，分散分析／分散・共分散分析を施したが，個々の分析表は割愛し，それぞれの分析結果について主効果の有意性の有無に関して概括表を作制した（表3参照）。

分散分析の結果，全学年を通じて例外なく，言語能力の主効果は有意であった。性の主効果も，小3年生を唯一の例外として，他の学年ではすべて有意であった。

分散・共分散分析の結果，言語能力の主効果，性の主効果，いずれも，全学年で有意であった。

両分析において，2次以上の交互作用は有意でなかった。但し，小5年生については，性×地域の交互作用が，分散分析，分散・共分散分析で有意であったが，地域がらみの交互作用であるため，この点については，先に述べた理由により，以下では言及しない。

分散・共分散分析で共変量として用いられた IQ の読書能力に対する効果は，小4～6年生すべての学年で有意である。

表3　分散分析／分散・共分散分析における主効果の有意性の概括表

学年	分散分析		分散・共分散分析		
	言語能力	性	言語能力	性	共変量
1	***	***	—	—	—
2	***	**	—	—	—
3	***	n.s.	***	*	***
4	***	*	***	***	***
5	***	**	***	**	***
6	***	***	***	***	***

* $p<0.05$　** $p<0.01$　*** $p<0.001$

表4　学年別・言語能力別・性別の読書能力検査得点の平均値*

学年	言語能力		性		全体
	高	低	男	女	
1	54.2	39.2	43.2	49.8	46.5
2	55.4	41.8	46.1	50.9	48.5
3	66.5	52.2	60.5	60.0	60.3
4	76.2	59.5	65.8	69.4	67.6
5	56.0	43.6	48.4	51.3	49.8
6	52.3	40.4	43.4	49.3	46.3

* 1，2，5，6年は，偏差値，3，4年生は粗点

表4に，学年毎に言語能力別，性別に，読書能力検査得点の平均値を掲げた。小1・2，5・6年生については，読書能力偏差値，3，4年生については粗点で示してある。（本研究では，言語能力検査レベルとのマッチングの必要上，本来なら高学年用を適用すべき，4年生に対して，低学年用の読書能力検査を実施したため，小4年生については，読書能力偏差値が求められないこと

等により，このような処置をとった。）

どの学年でも例外なく，言語能力の高い群の読書能力得点が低い群の得点を上回っている。

性差については，小3年生を除いてどの学年でも，女子の読書能力得点が男子の得点を上回っている。IQ を共変量として，読書能力得点を調整した時，分散分析においては性差の有意でなかった小3年生において，性差が有意となり，他の学年と同様に女子優位の得点となった。

2. 読書能力・言語能力・知能の連関

読書能力検査得点，言語能力検査得点（語彙力検査，統語力検査の二種），知能検査得点（知能偏差値，以下 IQ と略記する）の単相関を表5，そして，これら相互の相関において，IQ 要因を除外しての偏相関を表6に掲げた。

読書能力と語彙力の相関は $r=0.69$～$r=0.81$ の間にあり，読書能力と統語力の相関は $r=0.63$～$r=0.80$ の範囲にある。読書能力は統語力とよりは語彙力との相関の方がやや高い値になっている。

読書能力と IQ は，$r=0.50$ 前後の相関を示している。IQ は，語彙力とは $r=0.42$～$r=0.66$，統語力とは $r=0.42$～$r=0.60$ の範囲の相関を示している。

語彙力と統語力間の相関は $r=0.70$ 前後となっているが，とくに小6年生で $r=0.57$ と低い値を示している。

各測度間の相関は小4年生で最大値となり，小6年生で最小値を示す傾向があるようである。

以上，表5に示す相関値はすべて有意である（$P<0.001$）。

偏相関を見ると，読書力と語彙力間では，$r=0.63$～$r=0.72$，読書力と統語力間では $r=0.54$～$r=0.68$ の範囲の値になっている。単相関と較べると，すべての偏相関値が低目の値になっているものの，それでもなお中程度以上の有意の相関である。つまり，IQ の影響を除外してもなお，読書能力得点と言語能力得点の間には強い相関が認められる。なお，IQ 要因を除外した時の相関値の落ち込みが4年生において著るしい。

表5　読書能力，言語能力（語彙力・統語力）およびIQの相関

検査	学年	読書能力	語彙力	統語力
語彙力	1	0.69		
	2	0.70		
	3	0.78		
	4	0.81		
	5	0.75		
	6	0.72		
統語力	1	0.63	0.73	
	2	0.67	0.70	
	3	0.75	0.67	
	4	0.80	0.76	
	5	0.73	0.71	
	6	0.63	0.57	
IQ	1	—	—	—
	2	—	—	—
	3	0.56	0.43	0.51
	4	0.61	0.66	0.60
	5	0.51	0.42	0.51
	6	0.48	0.50	0.42

表6　読書能力と言語能力のIQ要因を除外した時の偏相関

検査	学年	読書能力
語彙力	1	—
	2	—
	3	0.72
	4	0.68
	5	0.69
	6	0.63
統語力	1	—
	2	—
	3	0.65
	4	0.68
	5	0.64
	6	0.54

3. RTLC 下位検査による読書能力の予測

読書能力得点と語彙力下位検査得点の重相関，および読書能力得点と統語力下位検査得点との重相関係数（R）を学年毎に求め整理したのが表7である。併せて関与率（R^2）も示してある。

表7　読書能力得点と言語能力下位検査得点の重相関（R）および関与率（R^2）

学年	語彙力下位検査		統語力下位検査		全言語能力下位検査	
	R	R^2	R	R^2	R	R^2
1	0.70	0.49	0.65	0.43	0.73	0.53
2	0.72	0.51	0.70	0.48	0.77	0.59
3	0.75	0.56	0.77	0.59	0.83	0.68
4	0.82	0.68	0.84	0.71	0.89	0.78
5	0.77	0.60	0.77	0.59	0.84	0.70
6	0.73	0.54	0.69	0.47	0.79	0.62

読書能力と語彙力下位検査間の重相関はR＝0.70～R＝0.82の間にありこれらの下位検査は，各学年を平均して読書能力得点の分散の約56％を説明していることになる。同様にして，読書能力と統語力下位検査との重相関は，R＝0.65～R＝0.84の範囲にあり，各学年を平均して約55％の分散を，統語力下位検査得点でもって説明している勘定になる。学年によって多少のばらつきはあるものの，語彙・統語両検査のそれぞれの読書能力予測力は，ほとんど同じである，と考えられる。

言語能力検査2種の全下位検査を説明変数とした時，各学年の重相関係数は，R＝0.73～R＝0.89の範囲に収まり，各学年を平均して，約65％の読書能力得点の分散を説明している。

4. 読書能力予測において有効な言語能力下位検査

前節で，言語能力下位検査と読書能力の重相関を求めた時，同時に各下位検査の標準偏回帰係数（β）を求めたので，これを表8 a，b，cに示す。ただし，全下位検査を一括投入して重相関を求めた際の値は割愛した。

レベル1の検査の場合

1・2年生対象のレベル1の検査の場合，標準偏回帰係数（β）の相対的に高い値をもつ下位検査を両学年にまたがって上位3位内のものを列挙する。標準偏回帰係数の値が大きいことは，読書能力検査得点を予測する時，貢献度の高いことを意味することは言うまでもない。

語彙力検査にあっては，「語の定義」，「同義語」，統語力検査にあっては，「文表現の種々相」と「文の接続」が挙げられる。

表8　読書能力予測における言語能力下位検査の標準偏回帰係数（β）

a レベル1の検査

下位検査	語彙力検査		下位検査	統語力検査	
	1年	2年		1年	2年
1	0.22	0.38	1	0.09	0.27
2	0.20	0.12	2	0.23	0.27
3	0.13	0.06	3	0.17	0.13
4	0.18	0.09	4	0.06	0.13
5	0.08	0.19	5	0.24	0.14
6	0.19	0.15	6	0.06	0.13

b レベル2の検査

下位検査	語彙力検査		下位検査	統語力検査	
	3年	4年		3年	4年
1	0.27	0.28	1	0.17	0.19
2	0.16	0.23	2	0.13	0.14
3	0.37	0.28	3	0.17	0.27
4	0.10	0.20	4	0.17	0.08
5	0.18	−0.01	5	0.15	0.29
6	0.06	0.12	6	0.30	0.19

c レベル3の検査

下位検査	語彙力検査		下位検査	統語力検査	
	5年	6年		5年	6年
1	0.25	0.30	1	0.16	0.16
2	0.30	0.18	2	0.14	0.01
3	0.15	0.07	3	0.19	0.21
4	−0.06	0.19	4	0.22	0.13
5	0.20	0.16	5	0.03	0.01
6	0.07	0.06	6	0.25	0.16
7	0.22	0.10	7	0.14	0.32
			8	0.01	−0.03

レベル2の検査の場合

3・4年生対象のレベル2の検査について上と同様に，両学年にまたがって上位3位内にある下位検査を列挙する。

語彙力検査においては「アナグラム」と「語の定義」，統語力検査では「敬語」と「文の首尾照応」が抽出され

る。

レベル3の検査の場合

上記と同様の取り扱いによって，語彙力検査では「語の定義」と「語の用法」，統語力検査では「文節のかかり受け」が取り出された。

考　察

1. 読書能力と言語能力

分散分析の結果は，言語能力の主効果がどの学年においても有意であり，平均値を見ると，いずれの学年でも，言語能力の高い群の読書能力検査得点が，言語能力の低い群のそれを上回っていることが明らかである。3年生以上の学年で実施された，IQを共変量とする分散・共分散分析でも，分散分析で見たような結果が得られている。つまり，知能水準が同等であるとしても，なお，言語能力の高いことが，高い読書能力の条件になっていることが示唆される。

分散分析における言語要因の平均平方（MS）と，分散・共分散分析のそれを比較すると，いずれの学年（3～6年生）の場合にも，前者のMSが後者のMSでは激減していた（分散分析表は割愛したのでデータは示されない。請求があればデータ提供する用意がある）。このことから，IQ要因が，言語能力と関連のあることがわかる。さらに，共分散分析における共変量（IQ）の平均平方が，言語，性，地域の三要因の平均平方の総和よりも大きいことから，IQが読書能力とかなり強い関りをもつことが示唆される（cf. 東江ら 1981）。IQと言語能力の読書能力への作用のしかたは，この両者が相反するものではなく，双方が同一方向に働いていることは言をまたない。

分散・共分散分析において，IQを統制してもなお，言語能力の主効果が読書能力に対して有意だったのは：

①読書能力と言語能力との相関が，IQの要因を除外してもなお有意でかつ高い相関（偏相関）があること，

②読書能力のIQとの相関よりも，言語能力との相関が高いこと，

を予想させる。

①については，表6で示したように上の予想は確認されている。すなわち，言語能力と読書能力の相関から，IQ要因を除去してもなお有意な相関（偏相関）が得られている。

読書能力とIQの相関（r_1としよう）と，読書能力と言語能力の相関（r_2としよう）の，両相関の差を検定してみる。表5によると，$r_1 < r_2$のような傾向がうかがえる。検定結果は表9に示すとおりである。

表9　読書能力とIQの相関（r_1）と読書能力と言語能力の相関（r_2）の両相関の差の検定（t検定）

学　年	語彙力検査	統語力検査
3	3.706***	3.803***
4	3.880***	4.809***
5	4.818***	4.524***
6	4.761***	2.541**

** $p<0.01$　　*** $p<0.001$

r_1とr_2の差は，語彙力，統語力いずれにおいても，どの学年においてもすべて有意である。読書能力は，IQとよりは言語能力とより高い相関があることになる。したがって，先述②の予想は裏づけられた。

以上のことからも，IQ要因を除外した共分散分析においても，なお，言語能力の主効果が有意であることは理解されるであろう。

ところで，読書能力がIQとよりは言語能力と強い相関があるという上述の結果は，本研究で使用した知能検査に起因するかもしれない。つまり，本研究では非言語性知能検査を用いたが，もし言語性知能検査を用いれば上とは逆の結果が得られたかもしれない。あるいは，相関に有意な差は生じなかったかもしれない。

Read（1967）は，6才児と10才児を被験者にWISC（Wechsler Intelligence Scale for Children）を用いて，知能特性（言語性IQ：VIQ，動作性IQ：PIQ）と読書能力の連関を検討している。①高VIQ・低PIQ群，②低VIQ・高PIQ群，③VIQ，PIQ同等群の3群の読書能力の比較を総合IQを共変量にして調べてみると，第

①群が10才児において他群より有意に高い読書力得点であることが明らかになった。しかし，6才児においては群間差はなかった。同じく WISC を用いた Richman (1979) によると，読書能力の程度によって5段階に分けられた群間に，VIQ の有意差は認められなかった。しかし，PIQ は読書能力の上位2群と下位3群間に有意差が認められた。換言すれば，VIQ は読書能力とあまり関連しないが，PIQ はかなり関連しているということである。被験者は，高 VIQ・低 PIQ で特徴づけられる2～5年生（8～11才児）であった。Henderson, et al. (1973) も7才時に測定された，WISC の VIQ, PIQ を含む全8変数でもって，8才時の読書能力の予測を試みたが，VIQ, PIQ とも有意な貢献をしなかった。これらの研究結果は，IQ と読書能力の関連について一貫性を示さない。

これらのことから，言語性 IQ ならば，非言語性 IQ よりも読書能力とより強い連関があるだろうとは一概に言えないことになる。いずれにしても，本研究では言語性知能検査を実施してないのでこれ以上の論議はよすことにしょう。

2. 言語能力による読書能力の予測

RTLC の語彙力検査または統語力検査のいずれかが，読書能力とより強く相関しているといえるだろうか。相関の差の検定の結果，6年生においてのみ有意となり，この学年では，語彙力が統語力より，読書力と強く相関している（$t=2.044$ $df=182$ $P<0.05$）。他の学年では，読書能力に対する語彙力や統語力の相関は同程度であるとみなしうる。

読書能力と言語能力下位検査の重相関を求めると，各学年を通じて，語彙力下位検査による場合は $R=0.70$～$R=0.82$，統語力下位検査による場合 $R=0.65$～$R=0.84$，そして，両下位検査の場合は $R=0.73$～$R=0.89$ の範囲内にある（表8，a，b，c 参照）。

読書能力の予測を試みた従前のいくつかの報告について，重相関，説明変数の数，および，説明変数となる測度と目的変数（この場合は読書能力）となる測度の時間的隔りを整理して示したのが表10である。

表10　読書能力予測に関する先行研究における説明変数の数と重相関（R）

研　究　者	説明変数の数	R	測定の隔年
Stedman and Adams (1972)	36	0.43	1
Duffy, et al. (1972)	3	0.37（3年生）	
		0.45（4年生）	
		0.43（6年生）	
	12	0.55（3年生）	
		0.64（4年生）	
		0.55（5年生）	
Lunzer and Dolan (1976)	8	0.539	1
		0.650	
Feshbash, et al. (1977)	2	0.57	3
	5	0.59	
Butler, et al. (1982)	3	0.466	1
		0.541	2
		0.591	3
	5	0.486	1
		0.556	2
		0.612	3

説明変数の数は2個から最大36個にわたっている。重相関（R）を見ると，$R=0.37$～$R=0.65$ の範囲である。単純比較すると，Rの値は，本研究の結果が大きな値を示し，予測力のすぐれていることを示している。ただRの値は，説明変数の数が増えるほど増加するし，また，目的変数と説明変数の両変数の測定時期の隔りによっても左右されると考えられるから，一律に，Rの比較だけで，予測力の優劣を論ずることはできない。

Duffy, et al. (1972) の研究は，さいわい説明変数と目的変数の測定が同時期であるので，これと本研究の結果と対比してみよう。Duffy, et al. の結果では，12変数でもって $R=0.55$～$R=0.64$ となっている。本研究では，6～8変数で，$R=0.65$～0.84，12～15変数で $R=0.73$～$R=0.89$ となっている。また，本研究の各上位3変数での予測力（R）を調べると，語彙力下位検査で $R=0.67$～$R=0.80$，統語力下位検査で $R=0.64$～$R=0.81$

となっている。そして語彙・統語両下位検査の上位3変数によると，R=0.68～R=0.83 となっている。より少い変数でより大きい分散を説明していることが明らかであろう。

読書能力の説明（予測）変数としての言語要因の貢献度はめざましいものがある(cf. Feschbach 1977 ; Duffy, et al. 1972 ; Lunzer, et al. 1976 ; Butler, et al. 1982)。本研究は，言語要因のみを用いて，読書能力がどの程度説明できるかを検討したものであるが，予測できる程度はかなり大きいものがある，といえよう。

つぎに，言語能力下位検査のどのような組み合わせが，読書能力の予測において，もっとも効果的であるかを，学年ごとに，語彙・統語両下位検査を用いての上位3位までの変数について検討してみよう。結果は，以下に示す通りである。

1年生

「語の定義」,「基本文型」,「文の接続」

2年生

「語の定義」,「格助詞の用法」,「文の接続」

3年生

「文表現の種々相」,「アナグラム」,「語の定義」

4年生

「アナグラム」,「文表現の種々相」,「文の接続」

5年生

「語の用法」,「文節・文の接続」,「文節の係り受け」

6年生

「語の定義」,「語の形態変化」,「語の用法」

このような3変数組み合わせによると，学年を問わず，読書能力検査得点の約50%の分散を説明することができる。

レベル1の検査では，語の定義と文の接続，レベル2の検査では，アナグラム，文表現の種々相，レベル3の検査では，語の用法が，両学年にわたって，有効な説明変数となっている。

3. 読書能力の性差

読書能力に性差のあることはよく知られている（cf. Dwyer 1973)。通常は，女子の読書能力が男子より高いとされるが，Johnson（1973/1974）は，英語圏4カ国の交差文化的研究で英国・ナイジェリヤでは，男子優位，逆に米国・カナダでは女子優位であることを明らかにした。このことから読書能力の性差は文化の影響によると結論づけられた。

Dwyer も「性役割期待としての文化圧力」(pp. 462ff) によって性差が生じるとする理論の方が，よりすぐれた説明力をもつと主張している。

本研究では，すでに見たように分散分析の結果，性の主効果が有意であり，3年生を除いて全学年で女子優位の読書能力得点となっている。性差の検出されなかった3年生においても，IQ 要因を共変量とする分散・共分散分析では，性の要因が有意となっている。性の要因の主効果の作用の程度の目安となる性の要因の平均平方（MS）は，分散分析と分散・共分散分析とで比較すると，後者で前者より激増し，IQ の影響を除外した時に性の効果がめざましいものであることを意味し，性と IQ が交絡していることを示唆するものである。

そこで，3年生の IQ の男女間の平均の差の検定をしたところ，IQ の男女差は有意であった（$t=2.211$ $df=184$ $p<0.05$)。男子優位であった。分散分析によると性の主効果が有意でなかったのだから，男子の知能水準は女子より高いにもかかわらず，女子より高い読書能力得点をあげ得ていないということである。それが，男・女同一の知能水準であると調整することにより（分散・共分散分析）性差が有意となり，女子の読書能力得点が男子を上回るという結果になっている。IQ を調整した後の男女の読書能力得点の平均値はそれぞれ，$\bar{x}=58.90$, $\bar{x}=61.65$ となった。

本研究の調査対象の児童に対し「言語生活環境調査」も実施されているが，その設問「図書館から本を借りるか」および「どのくらい本を読むか」に対する男・女の応答分布について，x^2 検定を施したところ，いずれも有意（$p<0.001$）となり，本を借りることや読むことが女

子に多いことが明らかである。つまり読書行動が女性的行動であると了解される文化圏に彼らがいることを予想させるものがあり，そのことから読書能力が小学生にあっても女子優位であることを帰結させたのであろう。とはいうものの，この問題はそれほど簡単なものでなく，さらに組織的な研究によって解明されなければならない。ここでは，本研究に関する限り，読書能力には性差があり，女子優位であることを示すにとどめよう。

以上のように，本稿では読書能力と言語能力との関連についてIQ要因を勘案しながら検討してきた。しかし，読書能力と関連の強い要因，読書能力を予測するのに有効な要因は言語能力に限られない。むしろ，読書能力との関連や予測において言語能力は必ずしも第1に有効な要因ではない場合がある。知覚要因（Duffy, et al. 1972）や操作性 Operativity や短期記憶（Lunzer and Dolan 1976），非知的要因としては，性格特性(向性)（Stedman and Adams 1972），教師評定法による児童の行動特性（Feshbach, et al. 1977, Stevenson, et al. 1976）などが言語要因よりも，よりよい予測変数であることが報告されているのである。かえって，読書能力の予測において言語能力検査がすぐれた変数であるとする報告はむしろ例外的である（cf. Butler, et al. 1982, など）。

ところで，上で見た読書能力と言語能力を含む他の予測要因との関連研究は，すべて非日本語圏でなされたものである。日本語使用圏で同様の調査研究を施せば，上で得られたのとはまた異なった結果になるかもしれない。なぜなら本研究では，偏相関や，重相関分析でも明らかなように，知能要因を除外してもなお，読書能力と言語能力の間には強い関連が認められるからである。

測定具としてのRTLCの予測力の高さを強調すべきであろうか。それとも，どのような言語能力検査（測定具）を用いても日本語圏では上と類似の結果が得られるのであろうか。以上のことは残された問題である。

たしかに，RTLCは，「言語能力」を測定するものとしては種々の限界を有していよう（cf. 東江 1981）。しかし，そのような欠点があるとしても本研究で得られた結果に鑑みる限り，言語や読書の研究上，なお，なんらかの有効性をもちうることは否定できないであろう。

要　約

本研究の目的は，琉大式言語能力検査，読解・読書能力検査，田中B式知能検査の各得点を用いて次の4点を明らかにすることである。

1. 言語能力の高・低によって読書能力に差異が生じるか
2. 読書能力には性差があるか
3. 言語能力検査でどの程度の読書能力の予測ができるか
4. 読書能力予測において貢献度の高い言語能力下位検査は何か

以上の目的を達成するために，小1～6年生男女合計1,309人が調査の対象とされた。

得られた知見の主要なものは次の通りである。

①言語能力の高い群の読書能力は低い群の読書能力よりも高い，このことは，IQが同一水準であるとしてもなお承認される。

②読書能力には性差があり，女子優位である。

③言語能力検査による読書能力の予測の程度(重相関)は，各学年を通じて語彙検査では R=0.70～R=0.82，統語力検査では，R=0.65～R=0.84，両検査併用では，R=0.68～R=0.83 であった。

④語彙力，統語力の両検査併用による読書能力の予測において貢献度の高い下位検査は，「語の定義」（1，2，6年生），「文表現の種々相」（3年生），「アナグラム」（4年生）そして「語の用法」（5年生）であった。

〈附　記〉

1. 本研究は文部省昭和55，56，57年度科学研究費補助金総合研究（A）による研究「沖縄における言語生活および言語能力に関する比較・測定的研究」（課題番号531015，研究代表者・東江平之）の一部

である。

2. 調査の実施にあたっては，屋部小学校（校長，名嘉正弘），当山小学校（校長，福治有清），平真小学校（校長，島村修）の職員，児童およびその他関係者の協力を得た。記して感謝の意を表したい。

3. 本稿をまとめるにあたっては，共同研究者，東江平之，石川清治，本永守靖，東江康治（琉球大学），詫摩武俊（東京都立大学）の各氏とのコミュニケーションから得たものが多い，記して感謝したい。

文　献

1. 東江平之 1981「言語能力の測定への接近について」琉球大学心理学教室(編)『与那嶺松助教授記念論文集』与那嶺松助教授追悼記念事業会 pp. 367～373.

2. 東江平之，ら 1981「沖縄の児童の言語能力の分析的研究（7）」『琉球大学法文学部紀要　社会学篇』第24号 pp. 167～190.

3. Bougere, M. B. 1969 'Selected factors in oral language related to first-grade reading achievement', *Reading Research Quarterly*, v. V., pp. 31–58.

4. Butler, S. R., and Marsh, H. W. 1982 'Early prediction of reading achievement with the Sheppard School Entry Screening Test : A four-year longitudinal study' *Journal of Educational Psychology*, v. 74, pp. 280–290.

5. Duffy, O. B., et al. 1972 'Relationship of intelligence, visual-motor skills, and psycholinguistic abilities with achievement in the third, fourth, and fifth grades : A follow-up study', *Journal of Educational Psychology*, v. 63, pp. 358–362.

6. Dwyer, C. A. 1973 'Sex differences in reading : An evaluation and a critique of current theories', *Review of Educational* Research, v. 43, pp. 455–467.

7. Feshbach, S., et al. 1977 'Prediction of reading and related academic problems', *Journal of Educational Psychology*, v. 69, pp. 299–308.

8. Goodman, K. S. 1969 'Analysis of oral reading miscues : Applied psycholinguistics', *Reading Research Quarterly*, v. V. pp. 9–30.

9. Henderson, N. B., et al. 1973 'Will the IQ test ban decrease effectiveness of reading prediction?', *Journal of Educational Psychology*, v. 65, pp. 345–355.

10. 岩原信九郎 1974『教育と心理のための推計学』日本文化科学社.

11. Johnson, D. D. 1973/1974 'Sex differences in reading across cultures', *Reading Research Quarterly*, v. IX, pp. 67–86.

12. Lunzer, E. A., et al. 1976 'The effectiveness of measures of operativity, language and short-term memory in the prediction of reading and mathematical understanding', *British Journal of Educational Psychology*, v. 46, 295–305.

13. Reed, J. C. 1967 'Reading achievement as related to differences between WISC verbal and performance IQ's, *Child Development*, v. 38, pp. 835–840.

14. Richman, L. C. 1979 'Language variables related to reading ability of children with verbal deficits', *Psychology in Schools*, v. 16, pp. 299–305.

15. Sampson, O. C. 1962 'Reading skill at eight years in relation to speech and other factors', *British Journal of Educational Psychology*, v. 32, pp. 12–17.

16. Stedman, J. M., and Adams, R. L. 1972 'Achievement as a function of language competence, behavior adjustment, and sex in young, disadvantaged Mexican American children', *Journal of Educational Psychology*, v. 63, pp. 411–417.

17. Stevenson, H. W., et al. 1976 'Longitudinal study of individual differences in cognitive development

and scholastic achievement', *Journal of Educational Psychology*, v. 68, pp. 377–400.

18. 田中寛一 1978『新制田中B式知能検査第一形式手引』日本文化科学社.
19. 辰見敏夫, ら 1979『読解・読書能力検査手引』(改訂版) 金子書房.
20. Vineyard, E. E., and Massey, H. W. 1957 'The interrelationship of certain linguistic skills and their relationship with scholastic achievement when intelligence is ruled constant', *Journal of Educational Psychology*, v. 48. pp. 279–286.
21. 三宅一郎, 他 1979『SPSS 統計パッケージⅡ 解析編』東洋経済新報社

SUMMARY

The primary purpose of this study was to evaluate the effectiveness of the Semantic and Syntactic Scales of the Ryudai Test of Linguistic Competence (RTLC) for predicting reading achievement of elementary school students in grades 1 through 6 (N=1309). Secondary purposes were to analyze the variance between boys' and girls' reading achievements and the variance in the reading achievements of higher language-ability and lower language-ability groups at each grade level.

Analysis of variance and covariance revealed that the mean reading score for the higher language ability group was significantly higher than those of the lower language ability group, at each grade level ($p<0.001$). The means of the distribution of girls' reading scores, adjusted for variations in IQ, were significantly higher than the adjusted means of boys' reading scores in the analyses at 3rd, 4th, 5th, and 6th grade levels.

The scores obtained on the Semantic and Syntactic Scales of the RTLC correlated significantly with the reading achievement of pupils in all grades, even after the partial correlations with IQ were excluded.

The multiple correlations of the subtests of the Semantic Scale with reading scores were 0.70, 0.72, 0.75 0.82, 0.77 and 0.73 at the six grade levels respectively. The multiple correlations of the subtest of the Syntatic Scale with reading achievement were 0.65, 0.70, 0.77, 0.84, 0.77, and 0.69. The most effective of the 12, 13, or 15 RTLC subtests predictors of reading achievement were : a. Definition of Word Meaning, in the 1st, 2nd and 6th grade equations, b. Sentence Pattern in the 3rd grade equation, c. Anagrams in the 4th grade equation, and d. Word Usage in the 5th grade equation.

The Science of Reading, Vol. 27, No. 2 (1983)

漢楚の興亡

——司馬遼太郎『項羽と劉邦』を中心にして考える——*

新潟県立高田高等学校
早津秀雄**

Ⅰ 序

1. はじめに

秦の始皇帝が崩じ二・三世の時代になるや，趙高が国政をほしいままにし混乱に陥しいれてしまう。このことは『史記』の「秦始皇帝本紀第六」において，全国を統一した絶対者の偉大さ，それだけにいっきょに崩壊していく悲哀さを知ることができる。

ところがこの混乱に乗じて陳勝らが蜂起し，これをきっかけにして各地で英雄たちが挙兵し激突し合う。最後には天下の覇を競って，漢の劉邦と楚の項羽がすさまじき死闘をくりかえし，遂に天下の覇者として劉邦は漢帝国の成立をはかるのである。「項羽本紀第七」「高祖本紀第八」などの中で，著者司馬遷が精魂を傾け雄渾な筆をふるってえがいているのである。

ところが今日，古典の漢文学習では史伝類のうち『史記』について与えられている時間は，あまりにも少いのである。これではたんなる訓読に終ってしまうのみで，これで，学習の目標などは達成させることはできない。そこで事前に，司馬遼太郎の『項羽と劉邦』や，武田泰淳の『司馬遷——史記の世界——』を読ませて，『史記』全体の概要や，「漢楚の興亡」についての理解を深めさせた。

したがって漢文学習では，『史記』の「鴻門の会」や「項羽の最期」を読解し，すぐれた文章表現を味わい，処世訓や人生観について，事前に学習したものをも参考にしてまとめとしたのである。

2. 実施方法

(1) 教科外学習（事前指導）

A 読書クラブ（必修クラブ活動）

①対象——1年生クラブ員・希望者 ②日時——1981年5月～1982年2月・週1時（24時間） ③テキスト——司馬遼太郎 項羽と劉邦 上・中・下 新潮社 1980年 ④方法——輪読会形式 ⑤まとめ——レポートを中心とした発表会

B 課題（春季休暇）

①対象——1年生全員 ②日時——1982年3月末～4月初（3週間） ③テキスト——武田泰淳 司馬遷——史記の世界—— 講談社 1980年 ④方法——レポートによるまとめ

(2) 漢文学習（「漢楚の興亡」）

①目標——a「鴻門の会」・「項王の最期」の全文を読解し，漢楚の興亡の経過を理解し鑑賞する。b登場人物，特に項羽と劉邦の人間像について考察する。c歴史上の人物から処世訓を学び人生観を高める。②対象——2年生全員 ③日時——1982年4月～5月・8時間 ④テキスト——精選高等漢文・全（古典Ⅰ乙） 大修館1982年 ⑤方法——a導入（訓読・読解） b展開（内容の理解・鑑賞） cまとめ（処世訓・人生観についての理解を深める。課題レポートの発表）

* The Han-Chu wars: With a focus on Shiba Ryotaro's *Kou to Ryuho*.

** HAYATSU, Hideo (Takada Senior High School, Niigata)

3. 参考資料

(1) 漢文学習の導入にあたって

武田泰淳の「司馬遷――史記の世界――」と，司馬遼太郎の「歴史小説」を準備し，指導上の参考にあてた。

(2) 漢文学習の展開・まとめにあたって

本論の「漢楚の興亡」は，司馬遼太郎の「項羽と劉邦」の中から

①天の命をあらためる。②土俗のなかから生れた裸の人間。③匹夫の勇悍。④信ずるもの疑うもの。⑤天援の才。⑥天が項羽を亡ぼした，を準備し，必要に応じて指導にあてた。

(3) その他の参考資料

①吉田賢抗　史記1～6　新釈漢文大系38～43　明治書院　昭和48年

②野口定男　史記上・下　中国古典文学全集 第4・5巻　平凡社　昭和33年

③菊地昌典　歴史小説とは何か　筑摩書房　1979年

4. 司馬遷――史記の世界――

司馬遷は生き恥さらした男である。「宮刑」と聞くだけでもけがらわしい。彼は友人李陵が真の勇者であると弁護したのが，漢の武帝の怒りにふれて連座してしまった。『史記』執筆の転機は，この李陵の禍と父司馬談の歴史書編集の遺命による。42歳（BC102年）の時失意から発憤して，史官としての深き思慮と広き見識によって，太古より漢の武帝に至る間を紀伝体で記述し，万代までも事実を残すために生きながらえた。

秦ははじめて世界（中国）を統一したが，真の意味で統一したのはやはり漢であった。世界を動かし歴史を動かすものは人間である。人間の姿を描くことによって，世界や歴史をとらえようとした。

「本紀」には，秦の始皇帝は偉大な絶対者であるがゆえにその凄惨な死。項羽と劉邦の二人の覇者の力がぶつかり合う「鴻門の会」。呂后の未来永劫記念すべきおそろしき殺人者。また「世家」では，魯国を去って天下を周遊し，いずれのところでも志を得ず喪家の犬となった孔子。「列伝」では，伯夷・叔斉は周の武王が殷を亡ぼしたことは，人間にあるまじき行為として隠れた。この両者の絶対絶命の境地を，司馬遷は自らに擬し，天道すら信じられないならば，人間は何を信じたらよいのか。それは自己であり，歴史・『史記』であるとした。「列伝」には，この世の様々なシテ・ツレ・ワキを代表する象徴的な人間の顔がある。この象徴的な意義を探ることは，『史記』を読む大きな楽しみである。

武田泰淳の作品のうち，最も評判のよいのは『司馬遷』である。それは，歴史理論や倫理判断では解明できない，あまりにも豊富な「真実」を宿している『史記』を，作者の卓越した雄渾な「文芸評論」によって，歴史・世界の厳しさ，つまり現実の厳しさを考えるよりどころとなり得る，価値あるものをもっているからである。

5. 歴史小説――司馬遼太郎――

歴史小説とは，民衆に歴史の鳥瞰図を与え幻想を抱かせることによって，歴史に翻弄されて埋没し，日々の俗悪な生計にあくせくしている民衆を慰めるものである。歴史小説のテーマは，その主人公は民衆にとって永遠の願望の象徴として存在しつづけるがゆえに，歴史小説そのものが，逆にその時代相を反映することになる。

司馬遼太郎の歴史小説で色濃く映しだされているのは，風土と人間の密接な関係であり，民衆は民衆なりの計算と先取りの能力を働かせて生きていくものであり，進歩に対する肯定と否定を混在させながら，古きよきモラルに強烈なノスタルジアを感じさせるものをもっている。

歴史は流れていく。その流れの行く末を見通せる能力をもちながら，歴史に規定されて，身動もとれず敗北の群のなかになげこまれていく誇り高きもののふたち。『項羽と劉邦』における，項羽・韓信・彭越・黥布など。かれらは有能であるがゆえに，歴史を動かす途をみずから断ち，歴史の流れに身をゆだねて，功成り名遂げる途を拒否されることになった。歴史を動かす不思議な力を部外者とみ，それでもそこに渾身のエネルギーをぶ

つけて挫折していく男らしさ——漢楚の興亡に登場する将兵たち——そこに感動と美を覚える。

生きることの途を求めることは，歴史小説の重要なテーマであり，歴史上の主人公たちは，すべていかに生きるべきかに苦悩し果てたのである。乱世における中国大陸の流民，かれらは生きるために食の確保を求めて，天下の覇者のもとでさまよい戦ったのだ。

中国の硬構造社会における，徹底的対決の思想，権力の残忍さ，過酷な制裁，悲惨な最期などを，司馬遼太郎の歴史小説『項羽と劉邦』のなかで，知ることができるであろう。そして現代社会に生きるわれわれに，「生きるすべ」を与えてくれるのである。

Ⅱ 本論——漢楚の興亡——

1. 天の命をあらためる

天命を受けた者は君臨するが，その政治が民衆の生存を保証しえなくなった場合，「天の命を革(あらた)める」（革命）という天命思想が中国にある。

「王さまだって将軍だって同じ人間じゃないか。おれたちだってなれるんだ！」（王候将相いずくんぞ種あらんや）といって，中国では最初の農民反乱の火ぶたを切ったのが，「陳勝・呉広の乱」であった。秦の二世皇帝胡亥の時（ＢＣ209年），秦の政治に対する不満が充満していたのである。使役に徴発され期日に間に合わなければ斬罪になる。どうせ殺されるなら，国をひっくり返すようなことをして死のうとしたのである。

戦乱の世にあって流民のめざすところは，理想でも思想でもなく食であった。大小の英雄豪傑は流民から推戴された親分である。親分は食を確保することによって成立した。食を確保できない者は流民に殺されるか，身一つで逃亡せざるをえなかった。かくて民衆の生存（食）を保証しうる者が英雄としてあつかわれ，ついには王に推戴されるのである。一介の農民でありながら，志を立て名を世に揚げよう（燕雀いづくんぞ鴻鵠の志をしらんや）と，進取の気性に富んだ陳勝は，秦王朝打倒を目標にかかげて挙兵した。大楚と称し，要衝の陳を略取し，王位につき国号を張楚と定めたが，わずか６ヶ月で民衆の背反を招き崩壊してしまった。

項羽もかつて秦の始皇帝の諸国巡幸にであった時，楚を滅された復讐に燃え，「あいつにかわって天下を取ってやるぞ」（彼取って代るべきなり）と，激しい闘志をみせている。劉邦は咸陽で労役に服していた時始皇帝を見て，「ああ男子たるものあのようにならなくてはならぬ」（大丈夫まさにかくのごとくなるべきなり）といって，気宇の大きさを示している。

かくて，「秦朝打倒」は陳勝の挙兵が発端となって，やがて叛乱集団が全国各地で蜂起した。項梁・項羽集団や劉邦集団もその一つである。これらの諸群雄の離合集散がしばらくつづき，やがて農民出身の劉邦と楚の名族出身の項羽とによる漢楚抗争の結果，——項羽はＢＣ202年，垓下において敗れた——劉邦は陳勝の果たせなかったことを，その志を継承し漢帝国を実現させていくのである。

2. 土俗のなかから生れた裸の人間

劉邦の人間について「生まれたままの中国人」（内藤湖南・貝塚茂樹博士）といわれている。中国の長い歴史のなかで無名の農民から身をおこして王朝を建設したのは，劉邦以外にない。他に明の太祖朱元璋がおり，おなじく卑賤の出ではあったが，しかし朱元璋の場合，流浪の托鉢僧として多少の文字があり，詩文をつくることができた。劉邦という男はそういう余計なものを持たず，この大陸の土俗のなかからうまれ，土俗という有機質を，育ちのよさや教養で損ねたり失ったりすることなく身につけ，文字どおり裸のまま乱世の世間に出た。

当時秦によって滅された旧六国（燕・趙・斉・魏・韓・楚）は，その復興の機会をうかがっていた。項羽は「楚」のために戦い，燃えつきたいわば旧時代の改革者であった。一方劉邦は「漢」——旧時代から切り離された新しさ——という，新時代の創設者であったのである。それではこの「創設」を可能にしたものは，「将に将たり」と評せられた力であり，これは天成のものであった。

この時代将軍たるものは見るからに軀幹長大で強悍であるか，それとも神人かとおもわせるような異相をもっていることであった。この点，項羽も劉邦もこの条件を備えていた。首領ともなれば，暴虎のような気力をもっていなければならない。項羽の勇は人間ばなれしている。稀代の猛将であることが，不徳と兇悍の意味をもっているが，部下の兵士たちにとっては，これ程頼しいことはなかった。

劉邦は土俗人ならだれでも持っている利害得失の勘定能力は備えているが，そのことを奥に秘め，その実体はつねに空気を大きな袋につつんだような虚であった。そこで部下たちはこの虚を補助すべく，労をおしまず智恵をしぼった。劉邦が進むところ賢者や智者が幕下に続々とあつまってきた。

陳勝の死後，項羽の叔父項梁は亡楚の懐王を擁立し滅秦のため挙兵したが戦死した。そこで懐王は諸将に対して秦と戦い，「最初に関中に入った者を関中王にする」とした。秦都咸陽のある関中をくつがえすことが，抗秦に立ち向かった反乱軍の最終の目的であったからである。

項羽は秦の章邯将軍と戦い鉅鹿で苦戦したが秦軍を大破した。この時秦の帰順兵20万人を急襲しパニックをおこさせ，人雪崩をつくって谷底に落した。いわゆる「阬うめ」である。この項羽の暴挙が天下の人の心を失うことになっていく。

劉邦は西進の途中，奇才の士を用い，奇功をたて勢力を拡大させ恩賞はおしみなく与えた。漢の三傑の一人といわれた張良の考え——つねに先の先のことを考えて手を打ち，手順を作り基礎を一つずつ築いて，すべてのものを未然に始末する——を取り入れることによって，劉邦の行きあたりばったりのやり方を補っている。

劉邦は関中をおさえた後，秦の法を撤廃している。そして「法は三章」とし，「人を殺すものは死刑，人を傷つけた者，あるいは人の物を盗む者は，それぞれ適当な刑に処する」とした。これが関中における劉邦の人気を高めた。しかし後年漢帝国形成にあたって「法三章」を捨てている。これは天をおおう限りの大地を一つに統一して帝国をつくるという，途方もない作業をやる場合，その奇跡を最初に演じた秦の法治国家のやり方に，したがわねばならなかったからである。

3. 匹夫の勇悍

天下を争う両雄。項羽は劉邦が秦都咸陽を陥れたと聞いて激怒し，参謀の范増の言に従いこれを撃破しようとする。一方，その報に接し鴻門において，劉邦は項羽と会見し陳謝する，漢楚の興亡のクライマックスをなしている。やがて劉邦は項伯・張良・樊噲らの助力によって危く虎口を脱するのである。この会見で劉邦を殺そうと企んだが果せなかった范増は，慨嘆して「ああ小僧め，ともに大事をはかるわけにはいかぬ。項羽の天下を奪う者は，きっと劉邦（沛公）にちがいない。われらはいまにあいつらのためにとりこにされるであろう。」（ああ豎子ともに謀るにたらず）といわしめている。

その後，項羽は劉邦を逃した腹立ちのあまり，咸陽を滅し秦王子嬰を殺し秦の宮殿を焼き，略奪の限りを尽くしたので，人心は次第に項羽から離れ，寛容な劉邦に傾いていった。しかし西楚の覇王と号して天下の実権を握った項羽は，関中に都せよという進言にも従わず，「さるが冠をかぶっているようなものだ」（楚人は沐猴にして冠するのみ）といわれて激怒し悪評するものを殺し，東帰し彭城を都と定めるのである。

項羽は，功績の評価基準が単純すぎた。第一線ではなばなしく戦った勇将たちの功は認め，後方にあって諸人の信をつないだたぐいの功績には一顧もしなかった。かような項羽を捨て劉邦につかえた，漢の三傑の一人といわれた韓信は，「項羽は将の勇悍ではなく匹夫の勇悍だ」といっている。項羽には敵はあくまでも憎み，味方はあくまでも愛すために中間というあいまいな感情がなかった。項羽の仁強は，仁であっても物おしみすること甚しい。それは婦人の仁であって，結局もろいものでしかなかった。

項羽の失策は，①関中の沃野と要塞をすて東の彭城を根拠地にしたこと。②義帝に論功行賞を相談せず，自分

を愛した者にのみ厚く，他には与えるものを薄くした。（劉邦には巴蜀・漢中のみを与う）　③戦野のいたるところで虐殺暴行し人心を失った。④義帝（懐王）を江南に流罪し（後に殺す）たことである。

4.　信ずるもの・疑うもの

劉邦は，義帝を殺せしものを撃たんとして，天下に檄を飛ばし，具体的目標をかかげ劉邦に反旗を翻した。巨大な雑軍を統御して彭城を陥落させたが，たちまち項羽によって奪取され，追われる身となった。逃げる途中車から王太子や公女を捨て，馭者の夏侯嬰によって拾い上げられたくらいの惨敗であった。かくて敖倉のある栄陽城にたどりついた。「栄陽が陥ちれば天下は定まる」と，項羽の軍師范増がいっていただけに楚軍の士気はあがっていた。それだけに攻防戦は激しかった。

そこで劉邦は項羽に和睦を申し入れ，「栄陽から西を漢の領土，その他すべての天下は楚のものだ」という屈辱的なものであった。范増は「和睦せねばならぬ弱味は楚のどこにもない。全力をあげて劉邦の息の根をとめてしまおう」といって受け入れない。

陳平――かつて項羽につかえたが策謀が露見し，逃げて劉邦につかえる――の，「反間の計」をもって，項羽の諸将の廉潔で私心なく人間としても大きな峰をなしているのを，「猜疑心」によって疑うよう工作をさせた。范増は，「信のみが，あの小僧（項羽）とわたしを繋いできた。その糸が断ち切られた以上，もはやおるべきでない」といって，職を辞し故郷に帰る途中死んだ。かくて栄陽城は項羽の急襲からまぬがれたのである。

農民出身の劉邦は，項羽のように血縁を重んぜず，生れ故郷によって軽重しなかった。天下の士が玉石混合，ともに安んじて信頼してあつまってき，それぞれ功績をあげている。

栄陽城の籠城が極限にきたときも，やはり陳平の奇策を用いるより外なかった。すなわち，この城から劉邦らが逃げ，残留軍を指揮するために周苛がのこる。紀信は劉邦そのもの，いわば替玉になることである。いよいよ劉邦の脱出のときがきた。紀信は漢王の冠をつけ車台にのり婦人兵をしたがえた。周苛はよく栄陽城を守った。だが両者とも，劉邦を無事脱出させる役目をはたし，死んでいったのである。

5.　天援の才

蕭何・張良とともに漢の三傑といわれた韓信。劉邦の天下制覇を支えた幕下のうち，軍事面で最も功績の大きかったのは，何といっても韓信であろう。はじめに項羽にしたがい，しばしば献策したが容れられず，蕭何にその才能を見出され大将軍に推挙され劉邦に従う。

劉邦が彭城の戦いで大敗したとき，その危機を救い再起への道を開いた。また韓信は別働隊を率いて，魏・趙・斉を征討し，項羽の背後をおびやかした。さらに斉救援のために項羽が派遣した竜且の軍を壊滅させた。これによって漢・楚の力関係は逆転していくのである。これらの戦闘において渡河戦では，「背水の陣」・「半渡」・「木製の瓶」などという戦法によって，韓信は戦えば必ず勝った。

項羽が天下に誇示するところは勇であった。それだけに敗けるということを病的にいやがった。項羽はするどい錐のようであった。一方劉邦の方は敗けてばかりいる。劉邦は韓信の大軍によって支えられていた。劉邦は自分自身では何もすることができない男であった。ただ人々の上に載っかって，その載り方がうまかったのだ。劉邦は大きな網のようであった。

武について誇りが高い項羽にとって，あわれみを乞う弱者に対しては，利害を越えて寛大なところがある。項羽は韓信に使者をおくって，「生きる道は一つしかない。漢にそむいて楚と提携し，天下を三分してその一を得ること」であるといっている。しかし韓信は「人の食を食せし者は人の事に死す。」といわせた。人とは劉邦である。このように韓信は，漢人におそれられ楚人にも信用のおけない第三勢力として，項羽や劉邦と対等に天下に覇を争うこともできるようになった。しかし「野獣已に尽きて猟狗烹らる」とあるように，漢帝国成立後韓信は謀叛によって捕えられ，斬刑に処せられている。結局，劉邦が天下人たりえたのは天援の才であって，人力では

なかったのだ。

天下人たりえた劉邦は後に，漢の三傑について「攻守優劣の計謀をとばりの中に坐してめぐらし，勝ちを千里の外や，数年後に決し取るという見極めは，わしは張子房（張良）にはかなわない。国家をよく鎮め，人民を愛撫し，食糧を供給して飢餓豊饒の変に備え，食糧の道を絶たないようにして人心の不安を除くことは，わしは蕭何にとてもかなわない。百万の大軍を連ね，戦えば必ず勝ち，攻めれば必ず取るという戦功を収める点では，わしは韓信にはかなわない。この三人はみな衆にすぐれた人傑である。わたしは幸いにも，この三人を得て，この三人をよく用いることができた。これが，わしが天下を取った所以だ。」といっている。

さらに「あの項羽には，ただ一人の范増という人材があったが，その范増さえも十分に使いこなせなかった。これが項羽ほどの人物が，わがためにとりこにされた理由である。」といって，勝者たるの識見をのべている。

6. 天が項羽を亡ぼした

項羽をめぐる戦略的情勢はかんばしくなかったが，戦術的には劉邦よりも優位にあった。それは劉邦の実父の太公と妻の呂氏をいけどりにしているから，その生殺与奪の権をにぎっている。父を犠牲にして戦うことは人々の信望を失うことになる。劉邦は項羽に和を乞うた。「父と妻をとりもどしたら」鴻溝を境に天下を漢と楚に二分しようというものであった。

和睦が成り両軍は撤退した。項羽は強者で蓋世の雄だと思っている。劉邦は弱者だときめこんでいる。漢軍は弱いからいまこそ千載一遇の機会だ。約を破って楚軍を追撃するのだ。張良は陳平の詐略をとり入れるよう劉邦にせまった。

項羽はこの時兵を餓えさせていた。楚兵たちは彭城で飽食することが生きがいであった。餓えと疲れですっかり気力を失っていた。「項羽には昔日の勢威がない。秦以来の多年の戦乱はこの一戦でおわる」と，劉邦は韓信や彭越等にいった。項羽は主力決戦で劉邦に勝ちさえすればよいということで，このような枝葉を刈り取ることをしておかなかったのだ。劉邦のもとには，本来ゆるされるはずのないかつての叛将も，札つきの悪党も，安んじて働いている。劉邦が中国人の典型といわれたのもかような点にある。

彭越に対しては将来実質上の魏王とし，斉王韓信に割く土地をさらに拡大させた。「勇略主を震わす者は身危く，功天下を蓋う者は賞せられず」とあるように，漢帝国成立後両者とも斬刑に処せられている。

籠城が得意でない項羽が垓下で防御しようとしている。なんの成算あってのことか。一度も負けたことのない項羽は，なぜこのように落魄したのか。

項羽はつねに虞姫をともなっていた。虞美人と称され愛寵されていた。項羽はすでに死を覚悟している。四面ことごとく楚歌であった。わが楚兵はかくもおびただしく漢軍に味方したのか。夜中に酒の支度をし，ともに飲んだ。飲みおわったならば，ともに城を落ちるのだ。いづ方なりとも血路を切りひらいて落せのびよう。

山を引く力も
天下をおさえる意気も
いまとなっては役立たぬ
騅も歩まず
いまのわたしは　笞打てず
ああ　虞よ　虞よ
おまえをどうにもしてやれぬ

とうたいおさめた。左右のものみな泣き，能く仰ぎ視るものがなかった。舞いおわると項羽は剣を抜き，虞美人を一刀で斬りさげ，とどめをさした。やがて騅にとびのり城門を走り出た。

楚の士卒の項羽に対する信仰は，敗走のときでさえいきつづけていた。項羽軍の勃興から衰亡にいたるまで，項羽の兵が強かったのはこの信仰による。

「天が項羽を亡ぼしたのだ。劉邦に亡ぼされたのではない」という。烏江の亭長に，「江南の父兄がわれをあわれみ王にしてくれたところで，かれらにまみえる面目がない」といって，騅を与え，徒歩で漢軍のなかへ突入していった。

かくて項羽は，刃を頸にあて，みずから刎ねた。ときに，31歳であった。ＢＣ202年である。

Ⅲ 結　論

1. 結果・考察

漢文学習は，ただ訓読をするだけのものではなく，またテキストに記載された抄本を理解すればよいというだけのものではない。このたびの学習において目標として，①漢楚の興亡を理解する。②特に項羽や劉邦の人間像について考察する。③処世訓・人生観を身につけるなどをかかげたのも，従来のパターンを改革しようとしたからである。

そこで具体的な方法として，ただ漢文学習に終始しているのではなく，事前指導として，司馬遼太郎や武田泰淳の作品を読ませ，生徒の興味を喚起したのである。そしてその方がより学習を充実させることができたのである。それには生徒の実態を把握し，周到な計画と適切な指導が必要なのである。

充実した学習がゆとりを生み，よりよきものを志向する生徒の赤裸な姿を，つぎのレポートなどで読みとることができる。

「私たちは『史記』のほんの一部，項羽本紀と高祖本紀を読んできたのだが，広大な中国を舞台とする『史記』のスケールの大きさにつつまれて，漢楚の興亡を読み終えた。」（M・T男）とあるように，漢楚興亡の経過に理解を示している。

「鴻門の会」（Y・H男）

「最初にこの『鴻門の会』を読んだときは，たいした面白みを感じなかった。それは項羽と沛公という人物や，またこの時代の世の中の状態を深く理解していなかったからであろう。確かにそれらを知らずに読んだら『鴻門の会』など，ちょっとした事件としか思われないはずだ。しかし先生の話を聞き，また武田泰淳の『司馬遷――史記の世界――』を読むことによって，次第に理解が深まり，『鴻門の会』を大事件としてとらえることができるようになった……。」とし，このような「鴻門の会」を学んだことは，大変意義があったとしている。

「鴻門の会」（A・A男）

「武田泰淳は『史記』本来の面白さこそ鴻門の会だといっている。確かに読みごたえのあるところだ。おそらくいままでの漢文の教科書の文で，これほど印象の鮮やかなものはなかった。これから後に高校で学んだ『鴻門の会』を思い出すことだろう。……

この物語で最も注目すべきものは，沛公と項羽の性格のコントラストであろう。あまり戦術にたけていず，部下をたくさんもちよく耳を傾ける沛公。戦いにかんしては負け知らずであったが，所々に自我の強さ，めめしさがのぞいて，部下に裏切られることの多かった項羽。静の沛公に動の項羽。それぞれの生きざま，かけひきが身近に自分の方に迫って来るような感じがして感慨ひとしおだった。ただ自分としては項羽に共感しながらも，沛公に心ひかれていく。」として，項羽と沛公の人間像の把握につとめ，自己の生き方を見出そうとしているのである。

「項王の最期」（N・M女）

「自らの暴虐なふるまいによって人々の心を遠ざけ，天までもが項羽を亡ぼそうとした。戦いでは勝つことしか知らず，いわゆる超エリートコースを進んできた人間は，窮地に陥った時にはもろくも崩れてしまうという，いい例ではないか。まして自ら命を絶つなど，決して潔いなどとは私には思えない。なぜ生きのびて，再起をはからなかったのか。まったく情けないような気になる。やはり『敗北のつらさ，みじめさを知らないような人間は，良き指導者や上に立つ人にはなれない』というのは本当のようだ。

けれども，項羽はまた人間味あふれる，人情の厚い人でもある。虞姫との別れを惜しみ，騅を殺すことはできないと宿駅の長に与えた。また，鴻門の会の時など四六時中“怒”っていた彼が，最後にきて父兄にあわせる顔がないと“笑”っていったところが強く印象に残った。」といって，自己の処世術・人生観の糧としようとしている様子がうかがわれるのである。

以上，四人のレポートによってもわかるように，学習の目標がほぼ達成されたのである。ただ彼等は，武田泰淳の作品しか読んでいないのである。

つぎに，司馬遼太郎の作品を読んだ生徒のレポートを紹介したい。さらに深められていくのである。

項羽と劉邦を読んで

——自らの生き方を考える——（H・Y女）

「項羽と劉邦，まるで正反対の人間の生き方を読み終え，生き方などについて考えてみたい。

まず，項羽と劉邦のどちらが好きか？　と聞かれたら，私は劉邦と答える。読んでいる間中，劉邦がうらやましい。ああこんなふうに生きられたらいいなあと思っていた。魅力は偉大なる空虚。この空虚の一言につきる。“おのれの能くせざらんところは，人にまかせる”としてきた劉邦。

現代社会に生きる人間で，こんなふうに生きていたら，おいてきぼりをくわされてしまう。劉邦のように，蕭何・張良・韓信などのような，空虚をうめるに値する部下などこの世にはいない。気に入った人間のためなら，平然と死んでみせるものなどいるはずがない。学歴社会において，友達だってライバルだ。人をけおとして勝った者が実権を握る時代に，相手のことを考え，まして不足を補ってやろうなどとは……。

私は，消極的で優柔不断である。だから人の上にたてるはずはない。だから人の不足を補ってやれるような人になりたい。劉邦のような大きな空虚をもつ人に出会えるだろうか。

つぎに登場人物は個性がはっきりしていて，身分をわきまえ身分相応の仕事をなしとげている。張良や陳平などはそれをなしとげる力をもっていた。項羽は身内しか信じられなかった。劉邦はとことん人を信頼してかかった。たとえ失敗してもいい。無一文から出発した農夫ではないか。……私もつまらない人間だ。相手を信頼して，劉邦のような大きな人間になりたい。」と，自己の生き方を真剣に考え，こんごの人生の貴重な処世訓にしようとしている。

『項羽と劉邦』が，私の人生観に

どのような影響を与えたか（H・T男）

「私が，この小説を読み感じ思索をめぐらせた事柄はいくつかあった。特に大きく私を揺ったのは次にあげるものであった。

『わたしがあんたの前で述べた言葉はことごとく真実だ。あんたはこの鄜生のまなこを見，言葉をきいた。それでもなお，わしという人間がわからずに烹ようとしている。つまりは腐った人間ということだが，そういう男に命乞いをするためにわしは韓信の陳営へ行こうとは思わぬ。韓信はいいやつだ。それ以上に，このおれはいい士だ。士とは絶対絶命の境地にきてはじめて真価のわかるものだが，いま自分の命の惜しさに韓信のもとにゆけばわしは士でなくなる。烹ろ。烹られることによって士になりうるのだ。』と言って，己の尊厳のために，自らの命を断った儒者鄜生。

『老人よ，考えてもみよ。かつて叔父の項梁とわしを信じ，この島をわたって北にむかった八千の子弟はすべて死に，ひとりとして還るものはいない。かれらを送り出した江南の父兄がわしをあわれみ，ふたたび子弟を募ってわしを王にしてくれたところで，わしにはかれらに見せる面目がない。』と言って，これもまた，己の尊厳のために，自らの首を刎ねて命を断った項羽の行動は，私に男の生き方をまざまざとみせつけた。

私は自分がその仕事がすきであって，なおかつ，安定した収入が得られればよいというような，なんとも平凡な将来に対する構想を持っていた。しかし，この二人の生きざまを読んでからは，自分の考えに対して反対のことも考えるようになった。

男なら己の仕事に殉ずることも辞さないという心構えで，世間を相手に一世一代の大博打をしてもいいのではないか。己の仕事に対して誇りを持って取り組める仕事につきたいし，またそのように取り組みたいという考え方を，これまで以上に深く心に刻まれたような気がした。……

『項羽と劉邦』を読んで，私の視野が一回り広がった

ように思われる。」といって，人間的にも一回りも二回りも，大きく成長しようとする力強い意欲を感じとることができる。

以上，かようにして，所期の目的もほぼ達成され，期待にこたえてくれたのである。ただすべての生徒が，充分に成果をあげてくれるまでには，いまだしの感がある。

いづれにしても，漢文学習が従来のままでは，もはややっていけなくなるだろう。周到な計画と準備によって，生徒の興味を喚起するような，指導方法が不可欠なのである。

2. 要　約

「王侯将相いずくんぞ種あらんや」といって，秦の始皇帝亡きあと，天下の英雄豪傑——天の命をあらためるということで，食を確保するため，民衆から推戴された親分——は，つぎの天下の覇者として，「彼取って代るべきなり」という項羽か，それとも「大丈夫まさにかくのごとくなるべきなり」という劉邦か。漢楚の興亡は「匹夫の勇悍」項羽を倒して，ついに「天授の才」を備えた劉邦の天下となった。これはたんなる歴史上のできごとでなく，現代社会にもよみがえり，多くの処世訓を与え，豊かな人間性をはぐくんでくれるものをもっている。

かような点については，今日の漢文学習の訓読だけでは不可能である。従来のパターンを打破し改革せねばならないのである。それには周到な計画と準備が必要である。生徒の興味を喚起し，人生上の諸問題を真剣に考え，処世上の教訓を学び取ろうとする意欲をもたせるような，指導法でなければならない。

このたびは，事前指導として，司馬遼太郎の『項羽と劉邦』，武田泰淳の『司馬遷——史記の世界——』を読ませることによって，漢文学習の「漢楚の興亡」が，生徒に対して，いままでにない読みごたえのあるものとなり，鮮やかな印象を与えるものとなった。したがって，所期の目的もほぼ達成され，生徒は期待にこたえてくれた。すべての生徒が，充分に成果をあげてくれるまでには，やはりいまだしの感があるのである。

The Science of Reading, Vol. 27, No. 2 (1983)

資　料

読みの学習はどの言語単位から始めるべきか
——入門期の語先習論——*

高知大学　山田　純

立教大学　ダニー D. スタインバーグ**

3歳児と4歳児を対象とした一連の研究において，Steinberg・山田 (1977)，Steinberg, Yamada, Nakano, Hirakawa and Kanemoto (1977)，Steinberg・岡 (1978) は，漢字で表記された語の方が仮名で表記された個々の文字よりも学習しやすいことを見出している。たとえば，「朝」や「飛ぶ」のような漢字（または仮名交じり）で表記された語の方が「い」や「ア」のような個々の文字より容易に学習される。その理由としては，語は視覚的に複雑であるが，有意味度が高いため，視覚的に単純な有意味度の低い平仮名や片仮名の個々の文字よりも容易に学習される，と論じられた。すなわち，学習項目の有意味性が重要なのである。これらの一連の研究は，Underwood and Schulz (1960) に代表される対連合学習の研究の応用編と見なすことができるが（山田，1980），わが国における初期読書指導についても有効な示唆を与えるものと思われる。

しかしながら，有意味性と視覚的複雑性の2つの変数を考慮した読みの学習の問題は，さらに論争の余地を残している。もし有意味性が視覚的複雑性よりも重要な要因であるならば，句は一般的に語よりも視覚的に複雑である。ところが，句は語よりも有意味性が高いので (cf. Paivio, 1969)，句は語よりも学習が容易であるかもしれない。たとえば，「明るい電気」は「明るい」または「電気」よりも読みの学習が容易であろうか。

本研究では，読みの初期学習段階における最適言語単位を検討する。さらに，その場合の2つの可能な学習順序，つまり語の学習から句の学習へと進む順序（以下，語先行学習と呼ぶ）と句の学習から語の学習へと進む順序（以下，句先行学習と呼ぶ）のどちらが総合的に見て効果的であるかについても検討を行う。

方　法

被験児

被験児は広島市の保育園に通う30名の幼児で，ランダムに語先行群と句先行群の2群に分けられた。両群とも3歳児と4歳児の合計15名から成り，男女数は両群ともほぼ同数であった。予備調査の結果，平仮名が3文字以上読める被験児はいなかった。したがって，被験児の読みの能力はほぼゼロに等しいと言ってよいであろう。

材料および手続き

学習材料として，語は106語（105個の内容語および機能語1個）が選ばれた。これらの語は「かわいい」，「ねずみ」，「走る」，「早く」などの形容詞，名詞，動詞，副詞および場所格の助詞「で」で，3歳児が理解可能と判断されるものであった。句は「かわいいねずみ」，「公園で」，「早く走る」など，106語のうちの2語から成り，形容詞＋名詞，名詞＋場所格助詞，副詞＋動詞という構造で，これらも3歳児が日常会話で理解できると判断された。

両群の第1被験児から第4被験児に提示されたテスト材料を例として表1に示す。各学習項目は，カード（語

* The individual word : The optimum linguistic unit for teaching reading.

** YAMADA, Jun (Kochi University) & STEINBERG, Danny D. (Rikkyo University)

表1　テスト材料の例

被験児	第1セット	第2セット	第3セット
1	小さい，ゆっくり，川，で	長い，頭，歩く，学校	小さい頭，長い川，学校で，ゆっり歩く
2	丸い，本，寝る，山	おもしろい，目，で，よく	おもしろい本，丸い目，山で，よく寝る
3	重い，お茶，で，ちょっと	熱い，石，止まる，台所	重い石，熱いお茶，台所で，ちょっと止まる
4	悲しい，家，回る，公園	古い，お話，で，ぐるぐる	古い家，悲しいお話，公園で，ぐるぐる回る

は6.5cm×20cm，句は6.5cm×40cm）に楷書で書かれ，提示された。

各被験児は，2回の語学習のセッションと1回の句学習のセッション，合計3回のセッションを受けた。各セッションでは，4個の学習項目（4個の語または4個の句）が被験児に提示された。

両群の被験児は全体として同一の材料が与えられたが，その提示順序は異なっている。すなわち，語先行群は始めに2回の語学習セッションを受け，つぎに句学習セッションを受けた（表1を参照）。一方，句先行群は始めに句学習セッションを受け，つぎに2回の語学習セッションを受けている。この実験計画を表2に示す。

表2　語先行群と句先行群に提示されたテスト項目

	語先行群	句先行群
第1セッション	W_1 W_2 W_3 W_4	P_1 P_2 P_3 P_4
第2セッション	W_5 W_6 W_7 W_8	W_1 W_2 W_3 W_4
第3セッション	P_1 P_2 P_3 P_4	W_5 W_6 W_7 W_8

（Wは語を，Pは句を示し，句は$P_1=W_1+W_6$，$P_2=W_2+W_7$というように，2語から成っている）

このように，語先行群の被験児は，第1・第2セッションでそれぞれ4語から成るセットが与えられ，第3セッションで4個の句から成るセットが与えられた。4個の句は，第1・第2セッションで用いられた語からできている。一方，句先行群の被験児は，同一の句が第1セッションで与えられ，同様に同一の2つの語のセットが第2・第3セッションで与えられた。すなわち，語先行群は，表1の第1セット—第2セット—第3セットの順に与えられ，句先行群は，第3セット—第1セット—第2セットの順で与えられた。

被験児は，対連合学習法による練習試行1回とテスト試行10回とが与えられた。練習試行では，各項目が被験児に提示され，実験者がそれを読んで聞かせた。その際，実験者が言ったことを繰返して言うように被験児に求めた。テスト試行では，被験児には4秒の反応時間が与えられ，正反応の場合には，実験者は被験児をほめた。また，誤反応および無反応の場合は，実験者は正しい反応を示し，被験児にそれを繰返させた。学習項目は，各セッションにおける試行内で無作為の順序で提示された。

さらに，各句の中の語の学習を検討するために，句学習のセッションの前後，すなわち語先行群では第3セッションの前と後に，句先行群では第1セッションの前と後に，つぎのような追加課題が加えられた。まず，実験者はカードの句を被験児に示し，その1番目の語を差して，「これは何ですか」と尋ねる。その場合，被験児のいかなる反応に対してもフィードバックは与えない。つぎに，2番目の語に移り，同様の質問をする。その場合もフィードバックは与えない。この手続きを4個の句すべてについて繰返し，被験児の反応を記録した。

被験児は，それぞれ1日のうちに3セッションすべてを受けた。実験は個別に行われている。また，実験者は，語先行群と句先行群を対にし，交互にテストした。すなわち，語先行群の第1被験児をテストした後，句先行群の第1被験児をテストし，つぎに語先行群の第2被験児をテストするという手続きが取られた。こうして，対になった被験児は同一日に同一の実験者によってテストされている。

実験者

実験者は広島大学教育学部心理学科の女子学生2名であった。この2名の実験者が全被験児をテストした。1名が学習材料を提示し，もう1名は反応を記録した。

得点

各被験児のセッション毎の総正反応数が算出された。

1回のセッションでは，最高40試行（10テスト試行×4項目）となるので，得点範囲は0から40までであった。被験児が同一項目に関して連続2試行の正反応をした場合，その項目については残りの試行は与えず，以下同様に正反応できるものと見なし，正反応得点が与えられた。追加課題の得点範囲は0～8点であった。

結　果

両群のそれぞれのセッションの平均得点は図1に示す通りであった。

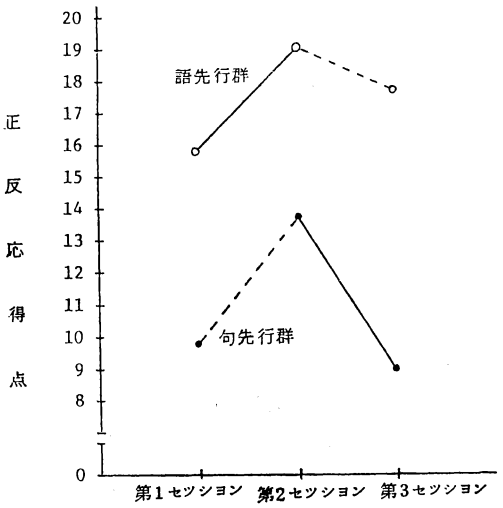

図1　語先行群と句先行群の平均得点

両群で課題の順序が異なるのでやや変則的ではあるが，2元配置の分散分析（群×セッション）を行った。その結果，群の主効果は有意であり〔$F(1, 28)=4.37$, $p<0.05$〕，セッションの効果は有意の傾向を示したが〔$F(2, 56)=2.90$, $0.05<p<0.10$〕，群×セッションの交互作用は有意ではなかった〔$F(2, 56)<1$〕。

この結果によってつぎのことが言える。まず，群の主効果が有意であることによって，総合的見地から，語先行学習の方が句先行学習よりも効率的である。つぎに，第1セッションの平均値の比較において語先行群の方が句先行群よりも優れていることから，語の読みの学習の方が句の読みの学習よりも容易であるということが言える。

さらに，語先行群の句学習得点（第3セッション，17.5）が句先行群の語学習得点（第1セッション，9.9）よりも高くなっている。これは，語先行群において先に語を学習することによって後の句学習が促進されることを意味する。しかし，語先行群レベルにおける単純主効果が有意ではないことから〔$F(2, 56)=1.06$, n.s.〕，語先行群の被験児は，構成要素である語を始めに学習することによって，相対的に難しい句を語と同じくらいに容易に学習できたと解釈すべきであろう。これに対して，句先行群レベルにおけるセッションの単純主効果は有意の傾向を示している〔$F(2,56)=2.39$, $p=0.10$〕。これは第2セッションの語学習の平均得点が高くなっているためであると思われるが，その得点（13.4）は語先行群の第1セッションの語学習の得点（15.9）よりも若干低くなっている。この結果は，句を始めに学習することが後の語の学習をむしろ干渉するのではないか，ということを示唆する。この干渉は，句先行群の第3セッションで顕著になっており，平均得点は語先行群の第2セッションの19.0に対して，8.9となっている。また，句先行群の誤反応は，この干渉の傾向を支持するものであった。すなわち，句先行群の被験児は，第2・第3セッションにおいて語レベルの反応の代わりにしばしば句レベルの反応をした。たとえば，第1被験児は，第2セッションにおいて「回わる」に対して「ぐるぐる回わる」という反応を3回，「家」に対して「古い家」という反応を1回している。当然のことながら，このような混乱は，語先行群には見られなかった。

追加課題の結果を図2に示す。

ここで明らかなように，両群とも，句中の語は全く分析的に学習していない。つまり，たとえ句の読みが学習できたとしても，その句中の語の読みの学習はできていない。本実験では，実験者は，学習項目を提示する際，指で句中の語を差しながら提示している。しかし，図2に示す結果は，ただ句中の語を指差すだけでは，句中の語を帰納的に学習できないことを示している。また，語

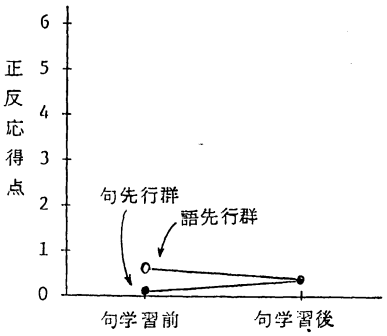

図2　句中の語学習の平均得点（得点範囲は0～8点。句先行群の句学習前得点は0点でなければならないが，1名が8語のうち1語を事前に知っていたため，0.07の得点となった。この被験児を加えたのは実験ミスによる。）

先行群の場合のように，始めに語をある程度まで学習していても，句中においてその語を同定することは容易ではないと言えよう。

考　察

本実験では，句の学習が語の学習よりも困難であることを示し，語先行学習の方が句先行学習よりも総体的に効率的であることを示した。以下，これら相関連する2つの結果について考察を加える。

単語がことばの最も基本的な単位であるということは直観的にも正しいように思われる。日本語において，「ことば」が「言語」という意味と「単語」という意味に使われることもそのことと無縁ではないかもしれない。他方，Vygotsky (1962 : 153) は，「語は思考の発達だけでなく，意識全体の成長においても中心的な役割を演じる。語は人間の意識の小宇宙である」と述べている。また，Osgood and Hoosain (1974) は，成人を対象として，形態素，語，句の知覚の比較実験を行っているが，語は言語の知覚において特殊な顕在性 (salience) をもっていると結論づけている。さらに，幼児の話しことばの獲得においても内容語による1語文がまず習得される（たとえば，大久保，1977 を参照)。また，年少児に話しかけられることばは，簡略化された形態で，個々の語が用いられる傾向が強いようであるが（たとえば，Phillips, 1973 ; Snow, 1972 を参照)，複雑な句や文で話しかけられるよりも簡単な個々の語で話しかけられることによって，話しことばの学習が促進されるように思われる。

読みの学習に関しては，すでに Steinberg et al.(1977) や Steinberg・岡 (1978) などによって，有意味度の高い語の方が有意味度の低い音節よりも学習が容易であることを示している。そこで，本研究では，語とさらに大きな言語単位である句とを比較し，語の学習の方が容易であることを示した。したがって，先行研究の成果をも含め合わせると，語が入門期における読みの学習のための最適言語単位であると結論できる。しかし，基本的な語の読みの学習ともっと大きな言語単位の読みの学習の関係については，さらに考察を要する。

語先行群に関して，3つのセッションの平均得点には有意差がないことが示された。この結果は重要視されなければならない。なぜならば，第3セッションの学習項目である句を構成する語は，すでに第1・第2セッションである程度，学習されているにもかかわらず，そのような結果になっているからである。この結果の意味は，構成要素である語の学習が自動的にその句の認知を保証するわけではない，ということである。換言すると，構成要素の語の認知は句の認知のための十分条件ではないと言える。このことは，入門期の読みの指導に実践的な示唆を与えると思われる。すなわち，母国語の話しことばの習得と同じように，教師は，幼児に多くの構成要素である語の読みを教えた後，それらから成る句や文をもう一度教えるという手続きを取ることが望ましいであろう（これに関する読書指導プログラムについては，Steinberg, 1982, Chapter 9 を参照)。

つぎに，句先行群について見ると，セッションの単純主効果は有意の傾向を示した。これは，第2セッションの語学習の得点 (13.4) が第1・第3セッションの句学習 (9.9) と語学習 (8.9) の得点よりも高くなっているためであると言えるが，この結果については，つぎの2

点を指摘しなければならない。第1に，句学習が第2セッションの語学習を促進したと解釈すべきではなく，上述したように，むしろ干渉の傾向にあると解釈すべきである。つまり，本来ならば，語先行群の第1セッションの得点（15.9）が当然得られるからである。そのような干渉は，上述のような誤反応例に加えて，第3セッションでは異なる形で現われている。たとえば，ある被験児は，第3セッションで「高く」が提示されると，第2セッションで提示された「飛ぶ」という反応をしており，その誤反応は5試行，記録されている。

第2に，被験児が構成要素の語に基づいて句を認知していないことが窺える。もし語に基づいて句を認知しているのであれば，第2・第3セッションの得点が著しく高くならなければならないであろう。たとえば，ある句を第7・第8試行で学習できたとすると，そこで4点が与えられるが，その構成要素である語が提示される第2・第3セッションでは，それぞれ10点に近い得点となるはずである。しかし，実際には，このような傾向が観察されないことから，被験児は，句を未分化の個体として，あるいは，句の一部分に基づいて学習していると思われる。したがって，この場合，構成要素の各語の認知は句の認知のための必要条件ではないと言えよう。

問題点

ここで得た結果は，直ちに実践的な指導へと一般化すべきではない。この結果は，句学習をしても帰納的に語の学習ができない，ということを示しているのではなく，本実験条件のもとではそのような帰納学習が難しいことを示している。もし被験児が句を完全学習し，さらに過剰学習していれば，異なる結果が示されたかもしれない。

これに関連して，Steinberg（1981）の文字の帰納学習の研究が示唆的である。その研究では，仮名文字で表記された有意味度の高い語が提示され，被験児は，それぞれの構成要素である仮名の音価を帰納的に学習している。その場合，個々の語が完全に学習された後，その構成要素を学習し始めている。このように，句の学習においても分析的に語を学習することができると思われる。母国語習得においても，幼児は，そのような帰納学習を行っている。しかし，問題は，語先習と比べた場合，実際的な指導場面でどのような効果を発揮するかということであり，今後の検討に値する問題を含んでいるように思われる。

謝　辞

本実験を行うにあたって，広島市ナーガ保育園の教職員の方々にご協力いただき，心より感謝申し上げます。また，実験者となっていただいた広島大学教育学部学生の金丸慣美さんと吉永香津子さんに御礼を申し上げます。

参考文献

大久保愛，1977，幼児のことばとおとなのことば，三省堂.

Osgood, C. E., and Hoosain, R. 1974, Salience of the word as a unit in the perception of language, *Perception and Psychophysics, 15*, 168–192.

Paivio, A. 1969, Mental imagery in associative learning and memory, *Pychological Review, 76*, 241–263.

Phillips, J. R. 1973, Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children : Age and sex comparison, *Child Development, 44*, 182–185.

Snow, C. E. 1972, Mothers' speech to children learning language, *Child Development, 43*, 549–565.

Steinberg, D. D., Yamada, J., Nakano, Y., Hayakawa, S., and Kanemoto, S. 1977, Meaning and the learning Kanji and Kana, *Hiroshima Forum in Psychology, 4*, 15–24.

Steinberg, D. D. 山田純，1977，読字学習の原理と方法，心理学評論，*22*，61–81.

Steinberg, D. D. 岡直樹，1973，漢字と仮名文字の読みの学習——漢字学習の易しさについて，心理学研究，*49*，15–21.

Steinberg, D. D. 1981, 帰納法による仮名の読字学習, 読書科学, *25*, 59–69.

Steinberg, D. D. 1982, *Psycholinguistics: Language, mind and world*, London, Longman.

Underwood, B. J., and Schulz, R. W. 1960, *Meaningfulness and verbal learning*, Chicago, J. B. Lippincott.

Vygotsky, L. S. 1962, *Thought and language*, Cambridge Mass. : The MIT Press.

山田　純, 1980, 今井・福沢 (1980) 論文に関する部分的批判, 読書科学, *24*, 164–167.

The Science of Reading, Vol. 27, No. 2 (1983)

読書の研究法 (X)
——質問紙法——*

上越教育大学
中山勘次郎**

子どもたちはどのような本に接し，どのようにそれらを読んでいるのだろうか。この問題は，読書研究の中心的課題のひとつとして，古くから関心が寄せられてきた。そして，この時に最も有益な資料を提供し続けてきたのは，質問紙法による読書傾向調査であった。25年を越える歴史を持つ毎日新聞社主催の学校読書調査などは，その代表であり，単に読書傾向を知るだけでなく，各世代の心理的特徴とその変遷を知るうえで，貴重な資料となっている(毎日新聞社，1980)。こうした全国規模の調査ばかりでなく，各学校単位での読書調査も数多く行われてきたことは言うまでもない。このように，読書研究の中で質問紙法の果たしてきた役割は大きい。

本論では，この質問紙法について概観し，またいくつかの研究を紹介する。

1. 質問紙法の意義と特色

(1) 定義

続 (1974) によれば，質問紙(questionnaire)とは「一定の目的のために，必要で十分な最小限の質問を，構造化して並べたもの」であり，「人々の知識，認知，意見，行動的事実を明らかにすることが目的となる」(p. 42)。

質問紙研究では，書かれたことばを媒介として資料が収集される。すなわち，目的とする事柄について簡単な文章によって尋ね，その回答も，書かれたことばや，それに代わる記号によって行われるのである。回答方法には，「はい・いいえ」の真偽法や選択法のように，回答の内容をあらかじめ提示しておく場合から，回答者が自由に回答できる自由記述法まで，様々な方法がある。したがって，すでに書かれた日記や作文などを分析することも，広い意味で質問紙法に入れることができる。

(2) 特色

質問紙法の最も大きな特色は，大量のデータを短期間に収集できるということであろう。実験的にせよ自然場面にせよ，ある行動を生起させ，それを観察するには時間がかかる。対象とする行動が単純なもので，個人差も大きくないと考えられるなら，少ないデータでも十分であろうし，厳密に条件を統制して観察する方が，一義的な結果が得られるであろう。しかし，多くの環境要因によって影響を受ける高次で複雑な行動を扱う場合には，それらの影響を除くため，多数のデータを集める必要がある。このような時，直接的な観察に依存する方法では，ひどく効率が悪い。また，行動として表れにくい態度や感情などを測定しようとする時，あるいは過去の経験や将来の希望などを扱う時には，それを行動として観察することは，事実上不可能である。

しかし，人間には意識という機能がある。目的とする態度や意見をいちいち行動として観察しなくても，個人の意識を介して，それらを探ることができるのである。質問紙法は，この意識を利用して，観察に基づく方法の持つ種々の制約を克服しようとするのである。

第2の特色は，研究目的と質問内容とが直接的に対応

* Reading Research Methods (X) : Questionnaire.
** NAKAYAMA, Kanjiro (Joetsu University of Education)

しているということである。質問紙法では，特別な場合を除いて，調査者の持つ問題意識は質問文の中に直接に反映される。このため回答者も，何が問われているかを直接知ることができ，それに基づいて回答できる。したがって，得られる結果は明確であり，誰にでも容易に分析し，あるいはそれを利用することができるのである。この点で質問紙法は，単に研究者のためだけの用具ではなく，より広範で実践的な方向づけを持った方法と言えるであろう。

(3) 限界

一方，得られるのはあくまで個人の意識に基づく回答であって，事実そのものではないということには，注意が必要である。質問紙法での情報収集は，回答者の意識に全面的に依存しているため，つい意識と事実とを混同してしまいがちであるが，回答が意図的・無意図的に歪められることは，意外に多い。例えば，回答者のプライバシーに関わる質問内容の時や，回答者に自分をよく見せようとする傾向が強い時には，回答者は現実とは異なった回答をすることがある。また，質問がよく理解できない時や，誤って受け取られた時には，回答は無意識的に歪められる。さらに，自分の行動を正確に認知する能力が未熟な回答者では，回答の信頼性は低い。これらの場合，質問紙による結果と事実とは，大きく異なってくる可能性があるのである。

これと関連して，もうひとつの限界は，得られる情報が少ないことである。たしかに質問された内容については大量のデータを集めることができるが，それ以外には，補足する資料がほとんど得られないのである。調査者と回答者とが直接対面する必要のない質問紙法では，質問内容が適切で明確なものであったかどうか，あるいは回答者が興味を持っていたかどうかについて，調査者は限られた回答内容から判断するしかない。しかし，回答者の側にすれば，選択肢に自分の意見と一致するものが見当らなかったとしても，そうした不満を回答に反映させることは難しい。結局は，少しでも近い選択肢を選んでしまうことが多いのである。「その他」の選択肢を加えたり，最後に意見・感想欄を設けるという工夫も，基本的な解決策ではない。

このように，結果の妥当性や信頼性を確認したり，結果を補足する資料が少ないことも，質問紙法の大きな限界と言わなければならない。

2. 質問紙研究の過程

(1) 研究目的の設定

どのような研究法でも同様だが，最も基本となるのは，研究者の問題意識である。特に質問紙法では，質問項目が問題意識を直接的に反映したものとなるだけに，目的をどこまで具体的に設定できるかは，きわめて重要である。漠然とした問題意識しか持っていなければ，質問内容も散漫なものになってしまい，結局は，表面的な調査しかできないのである。

さて，ここで2つのことについて考えておかなければならない。第1の問題は，対象をどう限定するかという問題である。読書研究の場合，少なくとも，対象とする読書材の範囲と読書行動については，規定しておく必要がある。

読書傾向調査のように，広い範囲の読書を扱う研究では，いわゆる書籍読書以外の読書材（雑誌・漫画・参考書・事典など）を含めるかどうかが問題となろう。もちろん，問題意識によって範囲は異なるであろうが，他の研究との比較可能性から見て，先行研究での範囲に従うことも必要である。また，問題がもっと特殊的なものであれば，それに応じて読書材の範囲も，特定の領域だけ，特定の書物だけというように狭められよう。

また，読書行動については，少しでも読んでいればいいのか，読破していなければならないのか，という問題がある。読書興味を知りたいのなら，部分的読書で十分であろうし，感動点の分析など，読書内容に深く関わる分析が目的なら，読破したものに限定されるはずである。しかし，従来の研究においては，中断した読書や予定したが実行できなかった読書などの特殊な場合を除いて，この点を明確に規定している研究はほとんどない。

「読んだ本」と言うだけでは，回答者によって受け取り方が異なるおそれがあり，はっきり規定しておくべきであろう。

第2の問題は，誰を被調査者と考えるかである。これは，誰に対して質問紙を配るかということではない。得られた結果から，どの範囲のことを言いたいのかということである。同じひとつの学級を調査するにしても，その目的は，その学級の現状を記述する場合から，一般的な小学生の特徴を推論する場合まで様々である。このうち，現状記述の目的以外では，調査は，対象とする母集団(population)から何らかの基準で選んだ標本(sample)に対して行われたことになる。したがって，その標本が母集団を適切に代表しているかどうかが，常に問題となる。特に，多くの要因によって影響を受ける読書行動を，一般的傾向のレベルで把握しようとすれば，よほど厳密に無作為抽出の原則を守る必要がある。これに対し，ひとつの学校あるいはひとつの学年といった範囲の母集団の特徴を記述するために，その範囲の全員を調査するのであれば，標本抽出の問題は起こらず，得られた結果は，そのまま彼らの特徴と考えることができる。しかもこの方法では，調査時の読書指導の様子やその地域での読書環境などの補足的資料を，結果の解釈の際に利用することができる。つまり，誤差要因の影響を，無作為抽出によって中和するのではなく，むしろ解釈の中に積極的に取り入れることによって，結果を明瞭にしようとするのである。一般性のある結論は得られない代わりに，より実際的な結論を引き出すことができるかも知れない。

(2) 質問紙の作成

質問の数は，多ければよいというものではない。データをとれるだけとっておいて，分析するかどうかは結果を見てから決めるというのでは，回答者に無用の労力を強いることになる。質問項目は，事前に十分精選しておくべきである。しかし，逆に質問が少なすぎるのも問題である。必要な項目を聞き漏らしていないか，複数の質問によってより安定した回答を得る必要があるのではないか，質問を2つに分けて別々に尋ねた方がわかりやすいのではないか，などの諸点についても，慎重に検討する必要があろう。また，質問数は，回答時間からも制限を受ける。回答時間は，回答者の疲労や授業時間との関連から，説明を含めて40～50分が限度であり，この枠内で必要な質問を行わなければならないのである。

さて，質問数が大まかに決定されたら，次は質問内容の検討である。質問文をどのようにするか，どのような回答形式を用いるかを決定する。このうち，回答形式については，質問紙法の重要な特徴であるので，節を改めて詳しく述べ，ここでは質問文について述べる。

質問文は，回答者に十分理解されるものでなければならない。曖昧な表現は避け，明確な質問にするよう心がける必要がある。また，質問内容が回答者の経験を越えるものや，関心の薄いものであれば，信頼できる結果は得られない。同様に，あまり古いことを詳しく尋ねるのは，いくら質問紙法が過去の経験を調べるのに適しているといっても，意味が薄いであろう。そのほか，1つの質問に対して，2つ以上の答を求める場合がある。例えば，ある意見に対する賛否とその理由を記入させるような場合である。このような質問は，回答者に混乱を起こし，単なる不注意による回答漏れを生じさせる原因となるので，いくつかの小問に分割するか，回答欄を別にするなどの工夫が必要である。

(3) 分析の計画

それぞれの質問に対する回答を，どのように集計し，分析するかについてのだいたいの計画は，結果が出てからではなく，質問紙作成の段階であらかじめ立てておかなければならない。そうしないと，せっかく得られた回答も，適切な分析法がないため，表面的な集計に終わってしまう危険性があるからである。

仮に，読書冊数の分析について考えてみよう。多くの研究では，平均読書冊数という形で結果をまとめているが，「1冊」という数値にはどれだけの意味があるのだろうか。簡単な絵本を1冊読むのと厚手の小説を1冊読むのとは，等質とは言えないであろう。小学1年生で1

か月に10冊以上読んだ子どもが，中学３年生ではたった１冊だったとしても，そこからすぐに読書量が減ったとは言えないにちがいない。このように，１冊の持つ重みは１冊ごとに異なるのであり，このような粗い数値をもとに平均値を求めても，ほとんど意味はないと考えるべきであろう。何らかの傾向を記述することはできるかもしれないが，それが何を表しているかを特定することはできないのである。

粗い数値に対しては，粗い分析法の方がよい。例えばこの場合，１冊も読まなかった「不読者」の数（あるいは比率）を問題にすることには，大きな意義がある。もうひとつの方法は，他の質問との関係を考慮することである。読書時間の減少と読書冊数の減少との対応，不読率の増加と不読者以外の読書冊数の減少との対応などが認められれば，これらの指標は，読書量の減少を表していると考えられるであろう。そのためには，質問項目間のクロス集計を計画する必要がある。

分析方法についての検討は，時には質問内容の変更を要求する。それでも適切な分析方法が見つからないとすれば，目的が不適切であるか，焦点が絞りきれていないことまで疑ってみる必要があろう。このように，ここまでの過程は，何度も前の段階に戻り，修正を繰り返しながら進行していくのである。

なお，このほかに，質問紙実施を担任教師などに任せる場合には，実施方法を統一するための手引きを作成することも必要である。

(4) 結果の集計と分析

集計の際は，はじめに，各回答に当たって，無回答や誤った回答がないかどうかをチェックする。１問だけの誤り（または無回答）であれば，不注意によるものとして，その項目についてだけ集計からはずせばよいであろうが，あまり重なるようであれば，回答全体に問題があると考えられるから，この者のデータ全体を除外すべきであろう。

次に，それぞれの質問ごとに，各選択肢への反応頻度を数え，反応比率を求めたり，質問によっては平均値と標準偏差などの統計量を求めるなどの基礎的な分析が行われる（一次集計）。さらに，分析計画に沿って，質問項目間のクロス集計を行ったり，多読者と不読者を抽出して両者の特徴を比較するというように，より詳しい分析が進められる（二次集計）。

ところで，分析の観点を変えて何度も分析を繰り返すような場合，そのたびに回答用紙を見直すのは面倒である。回答は，いったん集計用紙にすべて転記しておくとよい。これは，分析を始める前に，ごく大ざっぱな回答傾向を把握しておくためにも便利である。また，データを複数の観点から分類したい場合には，個人ごとに回答をカード化するのも一法であろう。

さて，最後にその結果からどういう結論を導き出すかという点について考えてみよう。Campbell (1975) は次のような話を紹介している。

「アメリカで婦人の参政権が認められてからほぼ50年もたっているのに，夫とは別の候補に投票しようと答えた婦人は22人中ただ１人しかいなかったことが，一社会学者により明らかになった事実を，婦人参政権論者らが耳にしたら，なんと言っただろうか。」という新聞記事に対して，次のような投書が寄せられた。「彼女たちはきっと大喜びをしたことでしょう。アメリカ婦人が参政権を得てからまだ50年もたっていないのに，妻に逆らって投票する勇気のある夫は，22人中１人しかいないというのだから。」

結果として得られるのは，単なる数字にすぎない。その数字に意味を与えるのは，調査者自身である。しかし，結論が常に主観的に出されるとすれば，調査は全く意味がないことになろう。妥当な結論を出すためには，何らかの客観的根拠が必要である。多くの場合，その根拠となるのは，他との比較である。その比較も，項目間での比較（選択肢間の比較），回答者間の比較（学年による差異，調査地域間の差異），調査時期による比較(季節的変動，同一回答者の過去の資料との比較，世代差の検討）などがあり，各々異なった基準を示す。例えば，１か月間に５冊以上本を読んだ人（多読者）と１冊だけ

Table 1　読書量と読書目的（仮想例）　（%）

	娯楽的読書	教養的読書	計
多 読 者	85	15	100
少 読 者	65	35	100

だった人（少読者）との読書内容を調べた結果，Table 1のような結果が得られたとしよう（表の数値は仮想的なものである）。少読者だけを見れば，娯楽的読書が教養的読書を上回っている(項目間比較)。しかし，多読者と比較してみると，むしろ教養的読書の比率は大きい傾向が見られる(回答者間比較)。この場合，少読者の読書内容の特徴として妥当な結論は，回答者間比較によって与えられることになろう。少なくとも，項目間比較だけでは，誤った結論を導く危険性がある。どのような根拠に基づいて結論を出すか，どのように結果を比較するかという問題は，分析の計画から実際の分析を行うまで，常に考慮に入れておく必要があろう。

3. 回答の諸形式

質問紙法の大きな特徴のひとつに，多様な回答形式がある。ここでは，これらの回答形式を，読書研究で多く利用されるものを中心に概観する。

(1) 自由記述法

質問文だけを記して，回答は全く回答者の自由に任せる方法である。読書研究では，読書感想の研究（増田，1978）などで多く用いられている。この方法では，回答に制限が加えられないので，情報量の多い，個性豊かな回答が得られるが，反面，回答者にある程度の文章力がないと，その特色が十分発揮されない。また，内容を明瞭にし，対象を限定して質問しないと，回答が曖昧になり，収拾がつかなくなってしまうおそれがある。

回答の整理は，典型的な例を集めるか，全体を何らかの基準で分類する方法がある。分類には，あらかじめ基準を設定しておく場合と，類似した回答をまとめていく方法があるが，いずれの場合も，厳密には複数の者が独立に分類し，一致率を確かめておくべきである。

なお，読書冊数や書名・著者名を自由に記入させる場合も，形式的には自由記述法になるが，これらは，実際上回答に自由度がなく，むしろ，後に述べる多肢選択法や摘出法の非常に特殊な形と考える方がよいであろう。

(2) 賛否法

いわゆる○×式であり，回答は最も楽であるが，得られる情報は少ない。回答の微妙なニュアンスの違いが伝達されないからである。この形式は，答が明らかに2つしかない場合に限って用いるべきである。

(3) 多肢選択法

1つの質問に対して，考えられるいくつかの回答を用意し，その中から，各個人の意見や態度と一致するものを選択させる方法である。選択は1個または数個に限定するのが一般的であるが，無制限の場合も多い。この方法は，賛否法に比べて回答の自由度が大きいため，より細かな傾向を把握することができる。しかも，結果の整理は賛否法と同じように簡単である。このため，読書研究でも最も広く用いられている。

この方法では，選択肢の作り方が重要なポイントとなる。まず，選択肢は，予想される回答をすべて網羅していなければならない。選択肢以外の回答は，回答として表れて来ないため，分析段階で無視されてしまうからである。調査者が必要とする選択肢のみを強調するような作り方では，公正な回答は得られないであろう。十分な予備調査によって，予測される回答を特定すべきである。

しかし，すべての回答を含むとは言っても，レベルの違う選択肢や互いに重複する選択肢を入れるのは望ましくない。例をあげよう。ある本を読んだ理由として，おもしろそうだったから，ためになると思ったから，たいくつだったから，といった選択肢に混じって「本を読むのが好きだから」という選択肢があったとする。他の選択肢では，その本を読むに至った理由について述べてあるが，この選択肢は一般的な理由であって，特にその本を読んだ動機とは言えない。すなわちこの選択肢は，他の選択肢とはレベルが異なるのである。また「おもしろそう」という選択肢は，別の意味で問題がある。これだ

けでは，何を意図しているのかわからないのである。一口におもしろいと言っても，興味深いという意味と娯楽的だという意味と，2通りに使われている可能性がある。このような曖昧な言葉は避けた方がよい。ちなみに，「楽しい」という言葉には，おおむね娯楽的書物が対応するようである（横田，1971）。

(4) 摘出法

一群の項目をランダムに配列し，その中から，質問されている基準に適合するものをチェックさせる方法であり，様々な読書領域を提示して，よく読む本の領域を摘出させる方法（増田，1976）が，読書研究では代表的である。

摘出法は，多肢選択法と類似している。この間の区別について，岩井（1975）は「多肢選択法では，一つの質問項目に対する回答として選択肢を用意して選択させるのに対して，摘出法では，多くの項目の中から一定の性質を持つ項目を摘出させる」（p. 94）と述べている。つまり，多肢選択法は，いくつかの攪乱項目の中から正解を選ばせるテストと，基本的には同一である。一方摘出法では，個人によって10項目以上にチェックする者もいれば，全くチェックをしない者がいてもかまわない。したがって，一般に摘出数は無制限である。

ところで，読書領域の調査では，読んだ本の書名を記入させて調査者が分類するという形が多いが，摘出法で問うにせよ，後で分類するにせよ，分類の基準や具体例を報告した研究が見当らないのは不思議である。多くの研究では，領域はほぼ30前後ときわめて細分化されているが，各領域の定義は必ずしも明確ではない。例えば，冒険小説とは何を指すのであろうか。いくつかの典型例は思い浮かぶが，他の領域との境界は非常に不明確である。また，童話という分類の中に，高学年向けのいわゆるファンタジーも含まれるのであろうか。含まれるとすれば，それは適当なのであろうか。逆に，童話，民話，神話などの間の区別はどのようになされているのだろうか。細分化されすぎているのではないだろうか。これらの分類が，回答者である児童生徒に理解されているかは疑問である。彼らの現実に適合した分類基準の作成が望まれるところであるが，そのためにも，各研究での分類基準の明確化は必須であろう。このことは，摘出法の問題とは直接関係ないが，重要な問題であると思われる。

(5) 評定尺度法

特定の質問に対し，賛否の程度を数段階に分けて提示し，どの段階に概当するかを回答させる方法である。段階は，「非常にあてはまる」～「全然あてはまらない」のような形で与えられ，5段階か7段階が普通である。この方法の特色は，各段階を等間隔と考えて，5段階なら各々1～5点を与えて得点化できるというところにある。このため，性格テストの分野では広く用いられているが，読書研究のような実態調査的研究での利用は，比較的少ない。しかし，読書目的や動機の研究では，単に概当する項目を選択させる以上に，それらの目的や動機の強さの程度を詳しく分析することができるため，この方法はもっと利用されてよいであろう。

(6) 順位法

一群の項目を提示し，それらを一定の基準に従って順位づけさせるものである。原則として同順位は認めない。この方法は，判断に時間がかかる。特に，上位・下位の項目に比べて，中位の項目については態度を決めにくい。このため，判断させる項目数はあまり多くならないようにした方がよい。この方法も，読書研究で用いられることは少ないが，読書を含む様々な活動の魅力や，書籍を含む様々な品物の魅力を順序づけさせた例がある（全国学校図書館協議会，1966）。この方法も，もっと積極的に利用されてよい方法であるように思われる。

(7) 文章完成法

これは，文章の一部を提示し，残りを空欄にして自由に記述させる方法であり，もともとは性格テストとして開発された。提示文は，「私がだいじにしているものは……」というような形である。この方法では，回答がより制限され，また短い文として記述されるため，自由記述法より焦点のしぼられた回答が得られやすく，また整理も比較的容易である。性格テスト以外で用いられてい

る例はけっして多くないが，制限の全くない自由記述法の持つ欠点を補う方法として，利用してみる価値はありそうである。

なお，このほかにも，2つずつの項目同志を比較させる一対比較法や，ランダムに提示された一群の項目を，数種類のカテゴリに分類させる分類法など，多くの方法があるが，読書研究への寄与は薄いと思われる。

4. 質問紙法による読書研究

ここでは，質問紙法を利用した研究の中から，主題や方法の上で特徴のあるいくつかの研究を選んで紹介しよう。

飯田（1957）は，読書習慣の形成にとって，本の内容の要因以上に，本の手に入れやすさ（accessibility）の要因が重要なのではないか，という仮説を検討しようとした。このため，夏休みの前後に3回の調査が実施された。まず，夏休み前の第1回調査では，夏休みにどんな本を読みたいかを書かせ，夏休み後の第2回調査では，どんな本を実際に読んだかを書かせた。そして，本調査である第3回調査では，それらの回答を見ながら，予定通り読めた本，予定したが読めなかった本，予定以外で読んだ本に分類させ，それぞれについて，その理由を中心に質問する，という方法がとられた。

この研究の特徴は，読書全般のことを質問するのではなく，回答の対象を限定し，明確にしているところにある。漠然とした「読書」に比べて判断の対象がはっきりしているため，回答者は，読書の動機や不読の理由をより鮮明に想起することができ，その分，精度の高い回答を得ることができるのである。欲を言えば，せっかくこの方法をとったのなら，1冊1冊の本について，各々の分類に従って回答を求めれば，さらに詳しい分析ができたのではないかと思われる。手に入れやすさという問題自体は，今日ではかなり状況が変化しているであろうが，1957年という早い時期に，このように対象を明確化しようとする姿勢が見られることは，評価できよう。

同じように焦点を小さくしぼった例として，松原（1974）の研究がある。この研究では，人間の相互感情理解がどのように発達するかが，小学1年生から6年生までを対象として検討された。このため，読書材を『はだかの王様』に限定し，3つの質問をもとに，感想を自由に記入させている。また結果の整理も，数値化することはせず，いくつかの典型例によって特徴を記述しようとしている。

この結果は，非常に劇的であり，説得力がある。一般に，自由記述を典型例によって整理した場合，数値化できない「生の」声を聞きとることができるという期待のわりには，整理しきれずに，回答の羅列に終わってしまうきらいがある。これは，対象の範囲が広すぎて回答の焦点が十分しぼれないことが主な原因である。この研究は，対象と分析の観点を思いきって限定したことで成功している。ただ，典型例の分析が中心であるとしても，ある程度は数値上の裏づけが必要なのではないだろうか。資料として掲げられている回答がどの程度その学年を代表するものなのか，またその分類は適切かどうかについて，数的なデータが示されていれば，読者にとってもよい判断材料になるであろう。

河北（1962）は，小学生の読書時間と生活環境との関係を検討している。ここではまず，1日平均の読書時間によって，読書しない群と1時間以上読書する群とが抽出された。また生活環境としては，読書に対する父兄の関心，補習の有無，こづかいの額，書籍購入額，家庭の蔵書，貸本屋の利用度，テレビの有無，本箱の有無の諸要因が取り上げられ，両群において，これらの環境がどのように異なるかが比較されたのである。この研究は，複数の項目間の関係に注目したところに特色がある。多くの読書傾向調査が，各質問項目ごとの結果を集計するだけで終わっているのに対し，この研究は，分析を一歩進めたといえるであろう。しかし取り上げられた生活環境は，多読・不読の原因なのか，あるいは単なる関連要因なのかについての理論的根拠が示されていないのは残念である。もし，これらの要因間の因果関係が理論的に仮定されていれば，重回帰分析的な手法によって，各要因

間の関係の強さをより詳細に記述できるであろう。またここでは，多読・不読の基準として，普通用いられる冊数ではなく，時間を用いているのも独特であるが，どちらの基準がより適切かについては，今後の検討が期待される。

横田（1971）の読書目的に関する研究では，様々な目的に対して実際に読まれた本が，具体的に報告されている。この研究も，読書目的そのものを一般的な形で論じるのではなく，目的と読書ジャンルとの対応関係を実証的に検討していることで興味深い。と同時に，今後の研究の基礎資料としても，有益な情報を提供するものと思われる。

質問紙の利用のしかたに特徴のある研究に目を向けてみよう。質問紙調査を読書力開発の一部として利用しているものに，本宮（1967）の研究がある。この研究では，はじめに，小学校中学年の読書傾向と読書能力を，質問紙調査や読書能力テストなどによって総合的に把握した。このような実態をもとに，本宮は，読書能力テスト・読書生活調査・ソシオメトリックテスト・知能テストなどから個人の読書力を診断し，能力別に読書力の開発と指導を行ったのである。この報告では，調査がどのような内容のものであり，読書力診断の中でどのように位置づけられているのかについての記述がないので，詳しい言及はできないが，質問紙法の利用に関してひとつの方向を示した点で注目される。

このほか，実験的研究の中で質問紙を用いたものに，読書による意見変容に関する一連の研究がある。例えば来（1967）は，中学2年生を対象に，職業選択に関して異なる意見を含む2つの本のいずれかを与え，その前後での職業についての考え方の変化を比較している。この意見の測定に，質問紙が使われているのである。質問文や選択肢の記述が長すぎてわかりにくいこと，一方の本は中学生向きであるのに対して，他方はおとな向きの本の内容を改変したものであること（すなわち，得られた結果が，両書の内容的差異なのか，または改変の巧拙によるものかが不明確になるのではないか）など，方法論的にはいくつかの疑問があるが，質問紙の利用の方向としては，興味深いものと言えよう。

5. 今後のために

質問紙法を用いた研究は多いが，その一方で，この方法は，安易な疑似科学として批判を受けることも多かった。たしかに，先に述べたように，得られた結果の客観性には大きな限界があり，その科学性に疑問があるとされるのもやむを得ないことかも知れない。しかし，この批判の一部は，質問紙法それ自体にではなく，使う側の姿勢に向けられるべきものであろう。逆に言えば，限界はあるとしても，使い方によっては，その特徴を最大限に生かすことができるのではないだろうか。

では，そのためにはどのような工夫が必要であろうか。最後に，この点について，既に述べた内容も含めて，私見をまとめてみたい。

第1に，研究目的と対象をもっとしぼり込むことが必要であろう。読書という非常に広い概念では，回答者の思い浮かべるイメージが多様になり，回答の根拠もまちまちになりやすい。これでは信頼し得る結果は望めないし，表面的なレベルでの理解を越えることはできない。読書の中でもどのような種類の読書に，またそのどのような側面に目標を置くかを明確にし，範囲をしぼった研究を積み重ねることが，より深い読書行動の理解へとつながるのではないだろうか。同時に，質問項目の作り方も，より細かく具体的な内容にし，複数の質問項目の結果から総合的にひとつの問題に取り組むような計画が望まれる。その意味で，項目間の関連を考えることも，より積極的に行われてよいであろう。例えば，読書冊数と読書時間との関連を考慮すれば，多読・不読の安定した指標を提供するであろうし，さらに読書内容との関連を加えれば，量的にだけではなく，質的な分類も可能であろう。また，読書量と生活環境との関連が明らかになれば，不読者にその理由を直接尋ねるよりも，環境要因からの影響の強さについて，妥当性の高い結果が得られるであろう。このような分析は，回答者数が多くないと明

瞭な傾向が表れにくい，項目ごとの集計に比べてクロス集計には非常に時間がかかる，などいくつかの問題もあるが，試みる価値は十分に高いといえよう。

第2に，多肢選択法のように結果をすぐに数値に変換してしまう方法だけではなく，結果を見て調査者がじっくり考えられる，自由記述法や文章完成法などが，もう一度見直されてよいのではないだろうか。これらの方法が予備調査的な意味で重要なのは勿論であるが，そればかりでなく，ひとつの回答を様々な観点（主題・文章構成・語い力など）から分析できることも大きな特色である。最初から調査者の枠組に閉じ込めてしまう選択肢法より，場合によっては，多くの情報を提供するのではないだろうか。ただしこの場合，すでに述べたように，漠然とした主題で自由記述させても意味はない。対象をはっきり限定してこそ，その特色が生かされるのである。

第3に，1回の調査で結論を出すのではなく，何回も結果を蓄積していくことが望ましい。何度も述べてきたように，読書行動は社会文化的要因によって規定される度合が強く，1回の調査ではそうした要因を除去することが難しい。調査を重ねることによって，より安定した結果を得ることができ，またその時どきの読書指導やその他の環境要因の短期的な影響を効果的に分離することができるのである。

第4に，諸研究間の比較可能性を高める工夫が必要であろう。そのためには，質問文と回答形式はできる限り統一した方がよい。回答形式が異なれば，互いを数値的に比較することができないし，質問文が異なれば（例えば対象とする読書の規定のしかたが異なれば），形式的には比較できても，その結果が両回答者群の傾向の差異を示すものか，あるいは質問文の違いによるものかが不明確になってしまうのである。質問文を統一するには，発表される論文の中に，質問文や選択肢が正確に記載されている必要があろう。しかし，残念なことに，質問文などを正確に報告している研究は意外に少ない。これでは，研究結果の比較はできないし，さらにはその研究の方法論上の問題点を隠してしまう場合もあろう。紙数の都合で割愛されることが多いのであろうが，可能な限り正確に記述することが望まれる。

また，質問文の統一という考え方をさらに進めれば，標準的な質問形式の作成につながるであろう。頻繁に用いられる質問（読書冊数・読書時間など）については，有効な質問形式が標準として設定されれば，研究間の比較が非常に容易になるはずである。しかも，質問紙作成の時間が短縮され，研究の中心となる独自の質問項目の作成と分析に，より多くの時間を注ぐことができるようになるであろう。そのためには，どのような質問が有効かについての基礎的研究が重要である。

以上に述べた工夫はあくまでも私論であるが，質問紙法を単に安易な方法として批判するのではなく，その限界まで有効に利用しようとする姿勢によって，より意義の大きい結果を生むことができるのではないだろうか。

ところで，近年，本格的な読書調査があまり見られなくなってきている。それには，実態調査的研究から得られるデータの持つ限界が認識されてきていること，こうした調査を行う主体となるべき教師に，調査にじっくり取り組めるだけの時間的余裕がなくなってきていることなど，いくつかの原因が考えられる。しかしその背景には，書物というメディアが，児童生徒の接するメディアとしてはすでに主要な位置を降り，指導する側もまた，読書だけに重点を置くわけにはいかなくなったことがあるように思われる。「テレビっ子世代」という言葉は，今はほとんど聞かれなくなったが，かつてテレビっ子と呼ばれていた子どもたちは，今や続々と親になり，教師になり始めている。こうした中で，読書および読書指導も，新しい転機を迎えつつあると言ってよいであろう。読書調査もまた，新たな視点，新たな接近方法を携えて，この新しい読書に取り組んでいくべき時期なのかも知れない。

文　献

キャンベル，S．K．　野村弘光・村松健児（訳）1975　統計のウソとホント　ダイヤモンド社（Campbell,

S. K. 1974 Flaws and fallacies in statistical thinking. Prentice-Hall)

本宮久 1967 小学校中学年における読書力開発の一研究 読書科学 10, 37—43.

飯田公一 1957 児童の読書生活と Accessibility の問題について 読書科学 2, 161—168.

岩井勇児 1975 質問紙調査の諸形式 続有恒・村上英治（編） 心理学研究法第9巻 質問紙調査 東京大学出版会

河北憲夫 1962 こどもの生活環境と読書 読書科学 6, 45—48.

毎日新聞社 1980 学校読書調査25年 —あすの読書教育を考える— 毎日新聞社

増田信一 1976 子どもの読書歴の研究—全国の中学3年生のアンケートから— 日本教育科学研究所

増田信一 1978 読書感想能力の発達—読書感想文にあらわれた読み書き能力— 読書科学 21, 65—74.

松原俊一 1974 小学生における人間の相互感情理解の発達的研究—「はだかの王様」の感想文の分析— 読書科学 18, 76—85.

来明子 1967 読書による意見変容の実験的研究 読書科学 10, 26—35.

続有恒 1974 調査—心理学実験演習Ⅱ— 金子書房.

横田和子 1971 「読書の目的」に関する調査 読書科学 14, 32—43.

全国学校図書館協議会 1966 児童・生徒の読書の実態 読書科学 9, 51—53.

会　　報

常任理事会（1982年10月4日）

出席　倉沢会長　阪本副会長　井上　福沢　増田常任理事

欠席　岡本　滑川　湊　村石各常任理事

1　日本読書学会昭和56年度決算等の件

56年度決算，第25回研究大会決算，57年度予算案が，別項記載の通り承認された。

2　昭和57年度読書科学賞の件

別項記載の通り，受賞者を決定した。

日本読書学会第26回研究大会

主催　日本読書学会

後援　文部省・東京都教育委員会

主題　読書で育つもの

とき　10月16日(土)～17日(日)　2日間

ところ　筑波大学附属小学校

10月16日（土）

13：00　総　会

13：50　読書科学賞贈呈式

14：00—16：30

シンポジウム　「活字ばなれ」

司　会　　国立国語研究所　村　石　昭　三

発言者　　出版科学研究所　石　井　彦　澄

NHK総合放送文化研究所　石　野　博　史

東京成徳短期大学　滑　川　道　夫

川崎市教育研究所　森久保　安　美

17：00—19：00〔茗渓会館〕

懇親会

〔阪本・平沢・大村三先生の叙勲をお祝いする会〕

10月17日（日）

10：00—11：50

個人研究発表　　司会　成城大学　岡　本　奎　六

「ハ」と「ガ」について——心理学的アプローチからの検討——　　筑波大学　加　賀　三紀夫

外国語教材における基本語彙の設定と簡略化教材

筑波大学　藤　田　正　春

漢字を指標とした文章の意味構造把握

静修短期大学　乳　井　克　憲

指導法としてのクローズ法について

筑波大学　岡　田　　明

13：00—15：10

個人研究発表

司会　　東京学芸大学附属大泉中学校　増　田　信　一

統計学教材の読解に及ぼす先行・同時オーガナイザーの効果　　筑波大学　田　中　　敏

物語絵本の理解に及ぼす絵の効果

山形大学　°高　木　和　子

山形県新庄市立新庄小学校　小　野　恵　美

小学校一年生の読書指導

——国語科指導と読書指導を関らせての実践——

大阪府茨木市立茨木小学校　長　　知　子

「思いやりの心・自律心」を育てる読書指導

愛知県名古屋市立猪高小学校　市　川　和　子

読書力と読みの志向性

京都府京都市立養正小学校　嶋　路　和　夫

15：30—17：00

講　演　「読書と文学教育」

講　師　都留文科大学　関　口　安　義

司　会　　文教大学　倉　沢　栄　吉

昭和57年度理事会（10月16日）

出席　倉沢会長　阪本副会長　岡本　滑川　福沢　増田　湊　村石各常任理事　大村　尾原　高木　望月各理事　平沢　山本各監事　阪本名誉会長

欠席　井上常任理事　井上　出雲路　岩坪　田近　野地　深川　室伏各理事

議事　下記の総会の議事と同じ。いずれも提案または報

告の通り可決した。

日本読書学会昭和57年度総会（10月16日）

Ⅰ　議長選出　　増田信一常任理事進行係となり，尾原淳夫理事を議長に選出。

Ⅱ　会長あいさつ　　倉沢栄吉会長

Ⅲ　議事

(1)	昭和56年度事業報告	岡本奎六常任理事
(2)	昭和56年度決算報告	阪本敬彦副会長
(3)	監査報告	山本晴雄監事
(4)	昭和57年度事業計画案	岡本奎六常任理事
(5)	昭和57年度予算案	阪本敬彦副会長

昭和56年度決算

収　入	3,731,479円
内　訳	
くりこし金	4,256円
会　　費	1,671,500円
賛助会費	1,080,000円
売　上　金	473,200円
利　　子	2,523円
借　入　金	500,000円
支　出	3,729,941円
内　訳	
機関誌出版配布費	1,822,500円
人件費謝金	945,000円
通信費交通費	241,114円
印刷費消耗品費	101,980円
本部運営費	167,442円
公開研究会費	181,540円
第25回研究大会補助金	176,615円
国際活動費	93,750円
差　引	1,538円

第25回大会決算

収　入	535,115円
内　訳	
参　会　費	277,500円
懇親会費	78,000円
資料集売上金	3,000円
学会本部より補助	176,615円
支　出	535,115円
内　訳	
プログラム印刷費	35,000円
資料集印刷費	123,000円
その他印刷費	23,510円
通　信　費	108,720円
講師謝金	40,000円
アルバイト費	56,000円
理事会費	14,400円
交通費運搬費	8,570円
文具消耗品費	9,940円
準備委員会費	13,070円
懇親会支払金	102,905円
差　引	0円

昭和57年度予算

収　入	4,499,538円
内　訳	
くりこし金	1,538円
会　　費	2,475,000円
賛助会費	1,320,000円
売　上　金	700,000円
利　　子	3,000円
支　出	4,499,538円
内　訳	
借入金返却	500,000円
機関誌出版配布費	2,300,000円
人件費謝金	945,000円
通信費交通費	220,000円
印刷費消耗品費	100,000円
本部運営費	100,000円
公開研究会費	100,000円
第26回研究大会補助金	125,000円
国際活動費	100,000円
雑　費	9,538円

第16回読書科学賞

読書科学賞　井上　敏夫殿

あなたは長年にわたり読みの指導理論の開発に取り組まれ「生活読み」の理論を中心とする実践的な重厚にして鮮明なる研究成果を示され，読解読書指導の前進に大きく寄与されました。ここに読書科学賞を贈りこれを賞します。

昭和57年10月16日

日本読書学会

会　長　倉沢　栄吉

読書科学研究奨励賞　内田　伸子殿

あなたは本学会機関誌「読書科学」第96号に「説明文の記憶と理解に及ぼす視点の効果」を発表されました。この論文は読書の科学的研究の今後に寄与するところ大なるものがあります。その業績に対し読書科学研究奨励賞を贈りこれを賞します。

昭和57年10月16日

日本読書学会

会　長　倉沢　栄吉

読書科学研究奨励賞　鈴木　情一殿

あなたは本学会機関誌「読書科学」に視点の言語心理学に関する一連の論文を発表されました。これらはいずれも読書の科学的研究の今後に寄与するところ大なるものがあります。その業績に対し読書科学研究奨励賞を贈りこれを賞します。

昭和57年10月16日

日本読書学会

会　長　倉沢　栄吉

常任理事会（1983年1月10日）

出席　倉沢会長　阪本副会長　井上　岡本　福沢　増田　村石各常任理事

欠席　滑川　湊各常任理事

1　会費納入状況の件

昨年度は会費滞納者が多く，決算で50万円の借入金でしのいだが，今年度もこの点は改善されず，未納額が百万円を越えている。以上の報告があり，会費の納入を促進する方策が検討された。

公開研究会（1月22日）

午後2時半より筑波大学附属小学校にて開催。

講師：向山洋一氏(東京都大田区立調布大塚小学校)，司会：湊吉正常任理事。主題：「分析批評による文学の教育」

公開研究会（2月26日）

午後2時半から筑波大学附属小学校にて開催。

講師：北嶋武彦氏(東京学芸大学)，司会：井上尚美常任理事。主題：「学校図書館の利用指導について」

常任理事会（2月26日）

出席　阪本副会長　井上　滑川　増田各常任理事

欠席　倉沢会長　岡本　福沢　湊　村石各常任理事

1.　日本読書学会第27回研究大会の件

1983年7月28・29の両日，東京学芸大学にて開催と決定した。

2.　国際児童図書評議会（IBBY）東京大会の件

1986年にIBBYの総会が東京で開催されるので協力を要請する旨，日本児童図書評議会を通じて申し入れがあった。以上のように滑川常任理事から報告があり，協力することを承認した。

常任理事会（3月12日）

出席　倉沢会長　阪本副会長　井上　岡本　滑川　福沢　増田　湊　村石各常任理事

欠席　なし

1.　読書科学刊行の件

第26巻第4号の刊行を完了し，昭和57年度の出版事業は無事終了したことが報告された。

2.　学会の財政の件

第26巻4号までの印刷費は年度内に支払える見込みであるが，昨年度の借入金50万円を返済できるか否かは，会費納入の状況次第なので，督促をきびしくしたい。以上の報告を了承した。

IRA (国際読書学会) 入会のおすすめ

International Readig 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 の会員には次のニュースレターと雑誌が配布されます。希望の雑誌名を申し出て下さい。
   (a) ニュースレター
   (b) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心とした雑誌）
   (c) The Journal of Reading（中学校以上成人までの読書を中心とした雑誌）
   (d) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）
   (e) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）
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

ニュースレターのみ	U.S.	$ 18.00
ニュースレターと雑誌 1 種類	U.S.	$ 30.00
ニュースレターと雑誌 2 種類	U.S.	$ 45.00
ニュースレターと雑誌 3 種類	U.S.	$ 60.00
ニュースレターと雑誌 4 種類	U.S.	$ 70.00
ニュースレターと雑誌 4 種類プラス年度内の全刊行物	U.S.	$ 100.00

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お送りいただくことになりますが，金額は為替相場によって変動しますので，その都度お問いあわせ下さい。
   問いあわせ・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。住所氏名には必ずふりがなをつけて下さい。
7. 継続希望の方は，IRA から Renewal Notice が届いたらすぐにその Renewal Notice を阪本宛にお送り下さい。
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 843 にお願いします。

Vol. 27, No. 2 July, 1983

昭和五十八年七月三十日 発行（年四回発行）

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Eikichi Kurasawa **President-elect**: Takahiko Sakamoto

EDITORS

Sunao Ohara Takahiko Sakamoto Junichi Tajika Junya Noji
Shusuke Fukuzawa Shinichi Masuda Shozo Muraishi
John Downing Donald Leton

CONTENTS

Original Articles

Linguistic abilities and reading achievement of elementary school students……*OHSHIRO, Yoshitake*……41

The Han-Chu wars——With a focus on Shiba Ryotaro's *Kou to Ryuho*……*HAYATSU, Hideo*……53

Materials

The individual word——The optimum linguistic unit for teaching reading……*YAMADA, Jun*
STEINBERG, Danny D.……62

Reading Research Methods (X) ——Questionnaire……*NAKAYAMA, Kanjiro*……68

Official Notes ……78

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27巻 第2号

＜通巻 第104号＞

昭和58年7月30日 発行

会員頒布

編 集 日本読書学会編集委員会
発 行 人 阪 本 一 郎
発 行 所 日 本 読 書 学 会
〒112
東京都文京区音羽2—12—21
野間教育研究所内
振替東京6-3213番

印刷・第一印刷株式会社