

読書レディネスに関する研究

—— 報告(28) 読書レディネスの発達 ——

佐 藤 良 吉
安 岡 龍 太

はじめに

ピアジェの弟子のカミイは就学前教育の目標を歴史的にみている¹⁾。1920年代からは保健衛生および基本的生活習慣, 1940年代からは社会的・情緒的発達, 1960年代からは知的発達および学校教育を可能にするために必要なその他の諸能力をこの時期の教育目標とするように幼児教育の目標が年代とともに拡大され, ついに小学校教育と等しい領域になっている。特に1960年代の目標に関連して次のことが想起される。ブッシュ大統領の就任中, エドワード・ケネディ上院議員, クリストファー・ドッド上院議員によって就学レディネスに関する法律が提出されて, 大統領は「2000年までにアメリカのすべての子どもが学習の準備状態が整って入学する」ようにすべての4歳児をヘッドスタートの対象としたいと考えたのである²⁾。

上記の就学レディネスの一側面が読書レディネスと考えると, 就学前児童の文字教育が議論の対象になるが, このことは小学校で行われている読みの方法を幼児教育に適用すればよいということではない。ここで平成2年の「教育要領」成立の背景に言及する。わが国においては昭和30年代は幼児教育界の「魔の年」のいわれ, 幼稚園が小学校化してしまったが, 昭和40年の中期から「保育を原点に戻そう」とする運動が起って平成2年の「教育要領」と「保育指針」に結実した。そこでは子ども中心の保育が重視

されている³⁾。従って、子どもの発達に対する考え方を明確にする必要がある。「教育要領」では「幼児の発達とは心身の諸側面が相互に関連し合い多様な経過をたどって成し遂げられて、いくものであること、また幼児の生活経験がそれぞれ異なることなどを考慮して、幼児一人一人の特性に応じ発達の課題に即して指導を行うようにすること」が指摘されている。幼児の文字教育についての天野清氏⁴⁾や内田伸子氏⁵⁾の論考は筆者の読書レディネスの研究に大いに参考になるものと思われるが、本稿ではこの点には言及しない。本稿では「いかに読書レディネスが発達するか」を論述する。

レディネスという用語が1913年に E. L. Thorndike (1874~1949) によって「レディネスの法則」として用いられ、教育上の用語としてレディネス概念ははじめて1925年の全米教育研究協会の年誌に用いられるようになった。1926年に国際幼稚園協会が「第1学年入学時における児童の読み方指導に対するレディネス」の研究を行ない、翌年このレディネスに関する最初の研究論文が *Childhood Education* 誌に発表された。さらに、1928年に発表された W. S. Gray の論文にははじめ読書レディネスに関する3編の論文が掲載された。さらに、1936年には M. L. Harrison の著書⁶⁾が公刊されると、読書レディネスという用語が初等教育に携わっている人々にも用いられるようになった。実に、1930年代から1940年代は読書レディネスに対する関心が最も強くなった時期であった⁷⁾。

I. 読書レディネス概念の定義

どんな種類の学習であれ、それに対するレディネスとは(1)子どもがいとも簡単にまたストレスを感じないで学習ができる段階と(2)子どもが学習して利益をうることのできる段階をいう。この用語は、子どもが成熟か成長かによってしかこのレディネスの状態に達することができないことを意味するものではなく、過去に経験をつみ重ねることによっても子どもはこの状態に達することもありうるということを意味する。このレディネス

という考え方はあらゆる教育水準における学習にも当てはまるものであるが、ここでは就学前児童期の読みの学習に限ることにする。

Reading 定義に話をすすめると、この定義は多種多様であって包括的なものから限定されたものまである。前者の例として「Reading は活字から筆者の考え、感情、気分および感覚的印象を再構成する術である」、後者の例としては「Reading には音声像をそれと対応する知覚像に関連させるだけでよい」が挙げられる。ここでは Downing, John らの見解を参考にする。彼らによると、普通人がAさんが読書しているというときに念頭にある多様な行動をすべて reading をいう。そのなかには、活字を話しコトバの音声ばかりでなくその意味に翻訳する行動も含まれる。この両者は最初から重要なので初期の学習段階における reading とは印刷された語の聴覚的並びに意味論的意義の再認であると Downing らは定義する。読みの学習をするためには、幼児は活字を話しコトバとその言語的意味に翻訳して解読しなければならない。そこで Downing らは読書レディネスを次のように定義する。

「読書レディネスを発達段階と定義する。この段階で一人一人の子どもは、成熟または過去の経験かまたは両者によって簡単に且つ益にもなっていることを学習することができる」。

II. レディネス概念の史的素描

レディネス概念を歴史的に素描する。この概念の起源は古く、歴史的にはすくなくとも200年以上前にさかのぼることができる。17世紀にすでに教育思想家の著作のなかにレディネスという考え方が認められる。例えば、M. E. de Montaigne (1533～1592) にはじまり、W. von Rathe (1571～1635), Johan A. Comenius (1592～1670) を経て、John Locke (1632～1704), Jean J. Rousseau (171～1778), J. B. Basedow (1723～1790) およびその一派ならびに John H. Pestalozzi (1746～1827) に至る所謂合自

然の教育思想の系譜のなかに認められる。J. A. Comenius はその著 *Linguarum Methsdus Novissima* (言語の最近の方法) のなかで彼の教授原則につきのような原則をいれている。「学ぶまでに熟していない者には教えることはむずかしい」と「教えられるまでに至っていない者には教えようとしてはならない」というのがそれである⁸⁾。レディネス概念は Rousseau の著作 *Emile*⁹⁾ のなかに明瞭に認められる。彼は正規の学校教育を排して *Emile* を自然に従って教育したが、この「自然」というコトバにはつぎの3つの意味が含まれているといわれている。すなわち、それは(1)「人為」によって墮落されない「よきもの」という価値のシンボル、(2)「人為」によって左右されない「必然」(3) 内的発展的なものと解されている¹⁰⁾。この Rousseau の観点は *Emile* のなかに随所にみられる。一例をあげると、「あらゆるおくれは利益となると考えるがいい。なにも失うことなしに目標に進むのは非常に大きな得をしたことになる。子どものうちに子どもの時期を成熟させるがいい。それにまた、子どもになにか教訓が必要になっても、あしたまで延ばしても危険がないなら、きょう教訓を与えるようなことはさしひかえるがいい」がある。この引用のなかに明瞭にレディネスという考え方の萌芽がみられる。

J. H. Pestelozzi は Rousseau の著作から深い影響をうけて Stanz (1798～99), Burgdorf (1799～1804), Yverdon (1805～1827) の私立学校で Rousseau の考え方を実践しようと試みた。彼は自然的にして調和的な進歩を確保するように自然の発達に手をかすことをもって教育者のなす務めとした。この考えは「ゲルトルートはいかにその子らを教えるか」からの引用に端的に示されている¹¹⁾。

「人間教育は、従ってその自然の、自己発展への欲求に手を貸す術に外ならず、この術は本質的には子どもたちの中に刻まるべき印象と子どもたちの発展し終った力の一定度のものとの関係と調和のうえに存するのである。それで教育によって、子どもたちに与えられなければならない諸々の

印象には一定の順序があって、その出発と進歩とは子どもたちの開発さるべき力の出発と進歩に合致しなければならない¹¹⁾。

F. W. August Fraebel (1782～1852) はさらに Rousseau や Pestalozzi の考え方を推し進めた。Froebel は人間が乳児、幼児、少年、青年および老年へと連続的に発達するという連続的発達観を主張した¹²⁾。この連続的発達観に関連して「人間の教育」のなかにレディネスという考え方が認められるようである。「人間は、松葉杖や手引き紐を使って立ったり、歩いたりすることを、教えられてはならない。人間が自然的に自力で平衡を保てるような力を持つようになったときに、立たせるがよい。自発的に前に進みながら、自分の力で平衡を保つことができるようになったときに、歩かせるようにするがよい。坐ること、いや正しく坐ることができるようになり、つぎに自分のそばにあるなにか高いものにすがって立ちあがることができるようになり、こうして、最後に、なににも頼らずに平衡を保つことができるようになるまでは、立たせてはならない。這ったり自由に立ち上ったり、自分で平衡をとったり、平衡をとりながら前進したりすることができるようになるまでは、歩かせてはならない」¹²⁾。

しかし、John Dewey (1859～1952) がでるまではレディネスという考え方は少数の教育者や哲学者たちの著作に述べられていたにすぎなかった。彼は初等教育に関する論文のなかでレディネスという用語を用いてはいないが、低学年における言語指導に対するレディネスを論じて、児童の感覚器官や神経組織がこの時期では、まだ読み・書きの学習に最適な状態になっていないので、このような学習を児童に強要すると、かえって神経組織が障害をうけることになると言っている¹³⁾。今世紀初頭の25年間にレディネス概念が教育原理のなかに確固たる基礎を与えられたのは Dewey の影響によるものである。彼は1902年に「児童とカリキュラム」、1909年に「思考の方法」、1916年に「民主主義と教育」を公刊し、「古い教育」に挑戦して児童中心教育を主張した。

さらに、E. L. Thorndike (1913) や L. M. Terman (1919) のような実験心理学者たちがレディネスに関連した研究をするための実験手続、測定用具、統計技法を考案したこと¹⁴⁾もレディネス概念が教育原理のなかき確固たる基礎を与えられることに寄与したことも忘れてはならない。

今世紀初頭にさかのぼるとき、心理学者 G. Stanley Hall (1846～1924) の存在を看過することができない。彼の「われわれが今なおもっている発達についてのすべての事実の最も一般的な定式化は反復法則のなかに含まれている。この法則は個人がその発達のなかで民族の通過した類似の段階を同じ順次で通過するということをいっているのである」という主張から、段階を追って展開する予定的自然を強調する発達観が生れてきた。この発達観は彼の門下生、例えば、Frederick Kuhlmann, Lewis M. Terman, Arnold L. Gesell (1880～1961) などに深い影響を与えたが、レディネスという考え方に関連して、特に Gesell の業績を重視しなければならない。

「神経組織は、それ自身の内在的パターンに従って成長していくもので、行動の第一次形式はこの内存的パターンによってできあがるものである。この形式は、外界からの刺激によって決定されることはない。だから、経験は、この形式をどうすることもできない」¹⁵⁾。

この考え方は Gesell 研究所の F. L. Ilg や L. B. Ames のつぎのコトバに反映されている。

「年齢と個人差の双方に環境を適合させることの必要性は子どもの誕生の瞬間から明らかになる。いくら一生懸命に母親が乳児にきびしくスケジュールを課そうとしても、個人の要求に対応しないならば、うまくいかない。……一人一人の子どもが学校における経験から最も多くのことを得ることを保証するためになされる最大の貢献は、子どもが彼にとって適時である時機に、その学校経験を始めることを確かめることである。この時こそ、まさにレディネスのととのっている時でなければならない」¹⁶⁾。

Gesell 学派の人々よりも教育に深い関心をもっていた J. L. Hymes, Jr.

はこれと同じ立場を述べている。

「赤ん坊がいつも自分自身のよい時期に坐ったり、這ったり、立ったり、歩行したと同じように、確実に読み方を指導のよりどころになる力もまた発達するであろう。成熟と生活はこのことを不可避的にするのである」¹⁷⁾。

発達または教育の観点から行なわれた従来のレディネス研究を塩田芳久氏は3期に分けている¹⁸⁾。第1期は発達心理学的関心からの研究がなされた時期で、人間の発達の規定因である成熟と学習が行動の習得にどのくらい影響するかを調べた研究が行なわれた。その多くは乳幼児のおもに運動機能を研究対象とし、身体的成熟の要因を重視する結果が多く報告された。第2期は具体的な教育問題に関心がうつり、読みや算数に対するレディネスの研究が行われた。読みや算数の指導が可能になる時期を精神年齢に還元する方法論があみだされた。これらの研究から成熟優位説が唱えられ、もし子どもが特定の課題ができなければ、それができる発達段階にまだ達していないので、指導を延期することが結論された。

第3期になると、レディネスを精神年齢に還元する方法論に批判が加えられた。レディネスが多くの要因の複合であるとされた。また、延期説を脱してレディネスを促進するためのプログラムを実施するという考えが生れてきた。第4期は学習によってレディネスを促進する考え方から、この考え方を裏づける研究結果が報告された。この考え方を主張した代表的な心理学者が J. S. Bruner である²⁰⁾。

このなかで彼は科学を教えるに当ってその科学の「構造」の重要性を強調したが、この「構造」の学習の概念に基づけば、学習はレディネスに必ずしも束縛されないばかりか、レディネスを自由に作りだすこともできると考えた。従来、レディネスは固定的に考えられる傾向があったが、これに対して彼はつぎのような学習に対するレディネスに関する仮説を提唱した。

「どの教科でも、知的性格をそのままにたもって、発達のどの段階の子ども

もにも効果的に教えることができるという仮説からはじめることにしよう。これは、教育課程というものを考えるうえで、大胆で、しかも本質的な仮説である。それと矛盾する証拠はなにもないどころか、それを支持するかなりの証拠が集まっている」。

この仮説はすべての発達段階の子どもに同じように教えることができるという意味ではなく、教科の正しい構造を子どもの各発達段階における思考や概念の特性に応じて翻訳できるということである。この立場から、彼は教科内容の再吟味を行なうとともに、その教える方法にも検討を加えて「らせん型教育課程」を提唱し、カリキュラム改革の基礎づくりを行なった。このようにして、教育方法を変えることによって、レディネスも変わり、逆にレディネスを促進するために教育するといった教育方法のあり方が具体的に検討された。

Brunerと同様、古典的レディネス観を批判し、発達における教育の役割を積極的に評価するうえで、Vygotskyの最近接領域説は重要である²²⁾。彼によれば、子どもの発達に二つの水準でとらえるべきであるという。その第一の水準は「発達の現在の水準」あるいは「実現された発達の水準」である。子どもが独力で、どれほど課題を解決できるかによって規定される発達の水準である。この水準が同じであっても、教育可能性がひとしいとはいえない。例えば、A児が独力で解決できない多くの課題がある場合に、適切なヒントを与えられれば、正しく解決できるかもしれない。しかし、一旦これらの課題を解決できると、その後は同じ程度の課題を独力で解決できるかもしれない。他方、B児はヒントを与えられても、ヒントをうまく生かすことができないで、「発達の現在の水準」からすこしばかりしか進歩しないかもしれない。

発達の第二の水準は「発達しつつある水準」である。上記のA、B両児は第一の水準において等しいのに対して、第二の水準において異なると解釈する。この第二の水準における子どものパフォーマンスは子ども自身の力

だけでは困難であって、他者の援助が必要なのである。現実には達成されていないが、例えば教師の援助（教育）によって課題を解釈できるようになり、しかもさらに課題を解決できる可能性をもった発達の範囲が「発達の最近接領域」というのである。

Bruner が認知構造に重点をおいてレディネスを検討したのに対して、認知心理学の発展にともなって学習過程を新しい情報とある特定領域における既有知識との相互作用から検討していく一連の研究が1970年代後半から行なわれるようになった。Siegler, R. S. や Case, R. らはこうした研究を積極的に行なっている。教育と関連して彼らは(1)ある特定の領域において課題解決にいたる手続き的知識の順序性を明らかにして学習者の現在の知識水準（子どもが知っていること）を診断して学習目標を立てる(2)この特定領域における経験を重視するが、経験では説明できない年齢差を符号化または作業記憶容量といった発達の変数によって説明し、それに応じた学習方法を改善しようとする²⁰⁾。

III. 読書レディネスの発達

前にも触れたように、レディネスを成熟的な段階とみ、子どもが成熟してこの段階に達するまでは読み方指導を延期すべきであるとする考え方がある。また、Harrison, M. L. のように、読みを進歩させるためには少なくとも精神年齢6歳に達していなければならないという精神的成熟レディネス観がある。このように一般的成熟であれ、精神的成熟であれ、成熟をレディネスの決定要因と考える見解に同意せず、レディネスを偶然や時間だけにまかせられるべきではなく、つくりだされるべきだとする教育的レディネス観を強調する学者も多く輩出した。読書レディネスの多くの側面は発達することもできるし、また発達させるべきである。

読書レディネス技能といわれる20の要因を Smith R. J. らは次に列挙している²¹⁾。

1. 正常な視力
2. 左右の弁別
3. 音声の弁別能力
4. 十分な知的能力
5. 健康
6. バランスの良さ
7. 音声言語の聴解能力
8. 音声言語使用能力
9. 使用語いと理解語い
10. 正常な聴力
11. 日常 飢えがないこと
12. 活字の再認能力
13. 書物や読者に対する関心
14. 豊かな経験背景のあること
15. 脳障害による言語障害のないこと
16. 印刷文やディコースを読解する能力
17. 眼と手の協応
18. 情緒的安定と自尊心
19. 文字の名称の知識
20. 色彩の知識

以上の20の要因を(1)音声言語, (2)経験的背景, (3)聴覚的弁別, (4)視覚的弁別, (5)知覚運動技能に分類して, Smith らは子どもは読むことができるためには, (1)言語を使用したり理解できなければならない, (2)言語を関連づけるような経験をもたなければならない, (3)言語音の微妙な差異を認識することができなければならない, (4)図形の微細な差異を認識できなければならない, (5)上下の区別, 左右の区別を知り, 頁をめくることができなければならない, と指摘している。

1. 言語の発達

1) 言語の発達

子どもの言語習得は殆んど出生時から開始される。新生児は出生と同時に産ぶ声を発する。産ぶ声に続いて新生児は泣き声をあげるようになる。この叫喚は生後1, 2か月頃から音声の強弱, 高低などに変化がみられ, 状況に応じてその泣き方に違いがみられる。生後1か月頃になると, 乳児は呼吸のリズムにのって声帯を振動させ, 泣き声とは異なる単調な非叫喚と呼ばれる音声を発するようになる。これがクークー発声とかホワイトニングといわれるもので, 子どもはこの発声を繰り返すことによって調音に必要な舌の使用ができるようになり, 話しコトバの先駆的なものを習得する。

生後2, 3か月頃になると, 子どもは呼吸のリズムとは独立した口の開閉や声帯の振動などの変化, 舌の動きによってこれまでと異なる音声を発する。この発声を繰り返すうちに, いわゆる喃音を発するようになる。本物の会話が始まるのは生後1年が終わりに近づく頃である。上記の前言語期を通して子どもははじめて理解できるコトバを話すようになる。

理解できるコトバを一旦作りだすと, 子どもはどんな内容のことを話そうことができるのであろうか。生後1年前後になると, 物語が現われる。最初の有意味な発声はmamaのような1語であるが, しばしば文としての機能をもっていると考えられる。この物語が現われてから生後1歳半ぐらいまでの間が一語発話の時期である。子どもが一語を発する時期になると, 語いが急激に増加するが, それと同時に語の意味の社会化の過程がみられる。語いの増加は一定のペースで進むものではなく, 2歳前後と5歳から6歳にかけて語いは急速に増加する。

生後一歳半頃になると, 語いと語を結合させ二語発話をつくることができるようになる。いわゆる統語の発達である。その後, 幼児の話は三語発話から多語発話へと進み, 次の構造も複雑になっていく。

2) 話しコトバの発達を促す活動・経験

幼児は読みの学習をする前に話したり、話を聞いたりする経験をする。書きコトバは二次的言語系であって、読みの学習の入門期にこの言語系と話しコトバとを関連づけなければならない。従って、話しコトバが十分に発達することが読みの学習にとって極めて重要なことである。

幼稚園教育要領・保育所指針では保育を見つめる五つの窓（健康，人間関係，環境，言語，表現）の中の「言語」領域は経験したことや考えたなどを話しコトバを使って表現し，相手の話すコトバを聞こうとする意欲や態度を育て，コトバに対する感覚を養う観点から示したものである。

ねらい

- (1) 自分の気持ちをコトバで表現し，伝え合う喜びを味わう。
- (2) 人のコトバや話などをよく聞き，自分の経験したことが考えたことを話そうとする。
- (3) 日常生活に必要なコトバが分かるようになるとともに，絵本や物語などに親しみ，想像力を豊かにする。

内 容

- (1) 先生や友達のコトバや話に興味や関心をもち，親しみをもって聞いたり話したりする。
- (2) したこと，見たこと，聞いたこと，感じたことなどを自分なりに言葉で表現する。
- (3) したいこと，してほしいことをコトバで表現したり，分からないことを尋ねたりする。
- (4) 人の話を注意して聞き，相手に分かるように話す。
- (5) 生活の中で必要なコトバが分かり使う。
- (6) 親しみをもって日常のあいさつをする。
- (7) 生活の中でコトバの楽しさや美しさに気付く。
- (8) いろいろな体験を通じてイメージやコトバを豊かにする。
- (9) 絵本や物語などに親しみ，興味をもって聞き想像する楽しさを味わ

う。

(10) 日常生活に必要な簡単な標識や文字などに関心をもつ。

上記の保育内容は(1)コトバの自由な活用に関すること、(2)コトバの理解や適当なコトバの使用に関すること、(3)豊かなコトバや想像を楽しむことに関すること、および(4)標識や文字に関心をもつことの4点に分けられる。なお、保育の内容とは「保育者の側からいうと、保育者が子どもの発達のためにぜひとも必要なものと考えて園生活の中で子どもに与える経験や活動であり、子どもの側からいうと、自分たちが豊かな園生活を展開していくために取り組む経験や活動である。」²³⁾

(9)の「絵本や物語などに親しみ、興味をもって聞き想像をする楽しさを味う」に関連して「読み聞かせ」に言及する。この経験は多面的である。大人もその恩恵をうけることが多い。例えば、子どもに本を読んでやった経験から、大人が子供時代に読んだことのない本の存在を知るばかりでなく、子供時代に味ったこともない読書の楽しさを味うことさえある。

「神話や伝説、叙事詩、バラード、寓話のもの、心を豊かにする要素に寄せる私自身の信念は、古い物語を受け入れ夢中になるクシュラ（後出）によって、さらに強くなった。」²⁴⁾

Trelease, J. は、現代のハイテク時代にどうして子どもに読み聞かせる必要があるかの理由として次の2つの理由をあげている²⁵⁾。

「自信を取り戻すため、楽しむため、知識を得たり、よく知らなかったことをはっきりさせるため、好奇心をかきたてるため、そしてそこから触発されるため——しかし、それらすべてを、機械との非人間的つながりによるのではなく、血のかよった人間的なつながりによって行うためである。こうした経験そのものが、また読書への積極的な態度、考え方を生みだし、強化する。」

またもう一つの理由として、

「識字率低下の著しい時代に大切な理由は、規則的な読み聞かせが、子ど

ものの読み書き，話す能力を高め，ひいては文明化のプロセスを強化するという事実である。」

読み聞かせによって，子どもは言語という世界を開く鍵を与えられ，進んで自分で読書しようとする欲求が生れてくる。そして，読書は子どもの将来に影響を与え続けるのである。

「書物がぼくたちの生涯になにか深い影響をおよぼすのは，多分，ほんの幼年時代だけのことである。おとなになると，読書によって感心させられたり，楽しんだり，これまでの見解を改めたりすることはあろうが，大抵は，それまでに考えていたことを再確認するだけなのだ。……幼年時代には，書物という書物がすべて易断の書で，ぼくたちに未来を物語る。長い旅に出るぞとか，水難の相がみえるとか，カードをくりながら予告する占い者のように，未来に影響をおよぼすのだ。だからこそ，ぼくたちは，書物を読んであんなに興奮したのだ。今日，ぼくたちおとなは，あの14歳までに味わった興奮や啓示に匹敵するだけのものを，読書から得ているであろうか？²⁶⁾

ここで「クシュラの奇跡」に触れてみたい²⁷⁾。これは複雑な重い障害をもって生れたクシュラという女の子の140冊の絵本との日々を綴った成長の記録である。彼女は生まれつき染色体異常で，そのため脾臓，腎臓，口腔に障害があるばかりか，筋肉痙攣という病気ももっていた。3歳なるまで物を握ることもできなかったし，自分の指先より遠い所にあるものはよく見えなかった。3歳になる前から医師たちから，心身ともに発達が遅れていると診断され，施設に入ることをすすめられたが，そのすすめに応じなかった。生後4か月から両親に読み聞かせをしてもらった時に，本に反応を示したので，一日に14冊の読み聞かせを実行した。その後，5歳になってから心理学者たちの所見によると，彼女の知能は平均よりはるかに高く，社会的適応も十分であったという。

ドロシー・バトラーはその著書「クシュラの奇跡」のなかで次の2つの

点を強調している。

「愛情と援助が一貫して与えられている環境で、言葉と絵の宝庫にふれさせたことは、全般的には認知の発達、とくに言語の発達に大いに役立った。」

「だが、おそらくクシュラの読んだ本がクシュラに大勢の友だちを与えたことこそ、何よりも重要である。クシュラがたえまない苦痛や欲求不満の人生を生きていたとき、本のなかの登場人物とぬくもりと美しい色がクシュラをとりまいていた。クシュラを愛し、無力なクシュラの手足となって、クシュラに世界を見せようと努力した大人も、それぞれに貢献した。だがひょっとすると、クシュラしか知らない暗くて寂しい場所へとお供したのは、本のなかの住人にほかならないのでは、と思う。」

紙幅の関係から、上記の他の言語領域の保育内容は割愛する。

2. 背景としての経験を豊かにする活動

子どもが本に書かれていることを理解できるのはすでに心に記録された経験やそのあとに続くさまざまな経験があるからである。1987年に上梓された「Cultural Literacy」²⁸⁾の中で Hirsch, E. D. は過去20年にわたる「読解における背景知識の研究」の結果、読むというプロセスにおいて背景知識が重要な要素であることが明らかになったと述べている。読解という作業は①単語の識別から単語の意味を把握する、②単語の意味と結び合わせてセンテンスの意味を把握する、③複数のセンテンスを結び合わせて全体の意味を把握するという単純化した不完全な考え方をしてきた。これまでは書かれている内容を解説するのが読み手の心の働きと思われてきたのに対して、読み手は書かれていない多くの必要不可欠な情報をみづから供給するものであることが明らかになったのである。

「書かれた文章がもつあからさまな意味は、全部の意味にくらべれば、氷山の一角でしかなく、過半の意味は文章の表面下に隠れていて、読み手自身の既成知識がその過半の意味を形成している。」²⁸⁾

経験を豊かにする活動として、例えば、①見学や遠足、②実験、③動物の飼育、④植物の栽培、⑤実験、⑥構成遊び（粘土遊び、鉄工遊びなど）、⑦読み聞かせ、⑧視覚教育の補助器具の利用などがあげられる。もっとも、幼稚園教育要領の各領域の保育内容はいずれも上記の経験を豊かにする活動でもある。幼児は生活を通して行う経験を積み重ねる中で、相互に関連しながら各領域のねらいが達成されるものである。例えば、領域「環境」の保育内容以下に列挙する。

- (1) 自然に触れて生活し、その大きさ、美しさ、不思議さなどに気付く。
- (2) 季節により自然や人間の生活に変化のあることに気付く。
- (3) 自然などの身近な事象に関心をもち、取り入れて遊ぶ。
- (4) 身近な動植物に親しみをもって接し、いたわったり大切にしたりする。
- ⋮
- (9) 生活に関係の深い情報や施設などに興味や関心をもつ。

最初に経験を豊かにする活動の冒頭にあげた遠足についてのみコメントする。遠足の重要性は Froebie (1782～1852) の強調するところである²⁹⁾。この経験によって幼児は家庭や幼稚園ではえられない多くの新しいことを経験し、新しいものを発見し、興味や関心をひくものをいろいろ収集する。この収集は幼児の興味の発達を促し、かつ収集することによって培われた知覚力、弁別力、集中力などはその後の幼稚園の活動かりでなく、小学校以降の教育にも欠くことのできない糧となるであろう。

3. 視覚弁別能力および聴覚弁別能力の発達を促す活動

1) 視覚弁別能力・聴覚弁別能力と読書レディネスとの関係に関する研究

読書能力の2つの重要な側面として(1)印刷された文字や語といった視覚刺激を弁別すること、(2)この視覚刺激を話しコトバという聴覚刺激と関連させることが考えられる。この2つの要因が読書レディネスと密接な

関係があると予想される。小学校1学年における読みに関する研究の結果から、読書レディネスと最も高い相関のある児童の属性のなかにこの2つの能力が含まれていることが示唆された^{30~31)}。いままでの他の研究と同じ結果を明らかにしてきた³²⁾。

視知覚と読書レディネスの関係を扱ってきた初期の研究としては Sister Mary of the Visitation³³⁾, Fendrick, p.,³⁴⁾ Gates, A. I. ら³⁵⁾らの研究がある。これらの研究によれば、言語教材を用いた場合、相関係数は.50~.60であったのに対し、非言語性の視知覚テストを用いた場合は、相関係数はこれよりさらに低かったという。その後の研究は、視覚弁別能力や聴覚弁別能力のほうが読書レディネスの殆んど唯一の基準として用いられてきた精神年齢よりも読書レディネスにとって重要な要因であることを明らかにしている^{36~38)}。

Sister Mary Nila は、9 小学校の11学級への新入学児300人を対象にして入学後数週間にわたって、種々のレディネス能力について4つの個別テストと4つの団体テストを実施した。翌年の1月と7月に同じ児童に読書能力テストを行ない、相関係数を求めたところ、読書能力と最も高い関係のある要因は、その重要性の順序に列挙すると、聴覚弁別能力、視覚弁別能力、情報の範囲および精神年齢であったという。また、Harrington, Sister Mary James らの語いテストを500人の小学1年生の児童に実施した。被験者を視覚弁別、発音能力、精神年齢について対にしたが、各対の一児童は聴覚弁別ですぐれていた。聴覚弁別がすぐれていたために、第2学年の終わりまでに用いた語いテストで平均18語の差がでてきた。一方、この実験のもう一つの側面では、各対の一児童は視覚弁別の点ですぐれていた。その結果、平均して32語の差がでた。発音能力のすぐれていた児童については平均して33語の差があったが、精神年齢 $1\frac{1}{2}$ の差は語いテストではわずかに平均3語の差にすぎなかった。Harrington らはこの研究から、視覚弁別能力および聴覚弁別能力が視覚語いと密接に関係があると結論してい

る。このことは読書レディネスの決定因を研究するものにとってきわめて興味あるところである。

1960年代になって Thachray, D. V. はイギリスの児童を対象にして読書レディネスの実験的研究を行なっている³⁰⁾。第2学期開始時(平均5歳4か月9日に、182人の児童について読書レディネス技能および読書レディネスの他の重要な要因(一般知能、家庭環境など)を調べた。用いられた測度は1) Harrison-Stroud Reading Readiness Profiles, 2) Kelvin Measurement of Ability Test for Infants と一般知能についての教師の評定, 3) Thachray 作成の多肢選択形式の絵画語いテストおよび言語についての教師の評定, 4) 自信, 成人との協力, 他の子どもとの協力, 根気, 安定性などについての教師の評定であった。それから第4学期および第5学期開始時(平均年齢はそれぞれ6歳, 6歳4か月)に同一児童に Southgate Group Reading Test 1 を実施した。以上の測度から粗点を標準化し, 最初の結果と後の結果との積率相関を求めた。その結果, この研究に用いられたサンプルについては読書レディネス・テストが読書レディネスの有効な測度(.59)であることがわかった。そのうち, 聴覚弁別(.53)と視覚弁別(.50)が読書能力と最も高い相関があった。一般知識が重要な要因であることが明らかにされたが, 聴覚弁別および視覚弁別ほどには重要ではなかった。

Thackray, D. V. はさらに第2実験を行なった⁴⁰⁾。この実験は, i.t.a. 児童群と t.o. 児童群の間に足すべき読みの進歩に必要な読書レディネスに差があるかを明らかにしようとするものであった。この実験も第一実験と同じように実施された。入学後6週間して i.t.a. 児童群と t.o. 児童群(各群約150人)に視覚弁別, 聴覚弁別, 精神能力, 語いの諸テストを実施し, 第3, 4, 6, 9学期に読書能力テストを実施した。それから, 読書レディネス測度についての最初の結果と読書能力テストその後の結果との相関を求めたわけであるが, それは第2学年および第3学年の終わり頃読書能力テス

トを両群に t.o. で実施して238名の児童についてつぎのように平均相関係数を求めた。

| | 第 2 学年末 | 第 3 学年末 |
|-------|---------|---------|
| 視覚弁別 | .48 | .58 |
| 聴覚弁別 | .46 | .41 |
| 一般知能 | .38 | .38 |
| 語いの発達 | .38 | .44 |

上記の相関係数からは、視覚弁別および聴覚弁別が一般知能よりも高い相関があることが示唆される。

さらに、読書レディネスにおける視覚弁別の重要性を示す証拠として、すべての読書レディネス・テストのうち文字の名称の知識を測定するテストが読書レディネスについて最も高い予測力をもっていることを実験的に明らかにしている研究がある^{38),41~43)}。

Nicholson Alid は、文字の名称を知ることが児童の読みの学習を最もよく保証するものであると結論し、つぎのように述べている。

「精神年齢が高くても入門期の学習速度が早いという保証にはならない。精神年齢の非常に高い児童は、文字の知識も豊富であっても、学習速度を高めるのは精神年齢よりもむしろ文字の知識である。」³⁸⁾

Gavel Sylvia R. は1,508人の小学1年生を対象にして調査して6月の読書能力を最もよく予測する9月実施テストは1) 文字の書き取り, 2) 文字の命名などであることを見出している。6月実施の読書能力テストと.50より低い相関を示した9月実施テストは、知能指数, 精神年齢, 文字発音能力などであるのに対して,.60以上の相関で6月実施の読書能力テストの結果を予測する2月実施テストには語いの中の音声の聴取, 小文字の音声発音能力が含まれていた。

Olson, Arthur V. は1,172人の小学1年生を対象に研究を行ない、同じような結論を下している。

「文字の名称に関する知識を測定する 9 月実施テストは 2 月における読み学習の成功を最もよく予測するものである。このようなテストはすべて読書の学力とは精神年齢よりと高い相関を示す。」⁴²⁾

彼は種々の発音能力をみる 2 月実施テストが読書の学力と最も高い相関を示すことを見出して、つぎのように付言している。

「すべての所見は、文字の名称および種々の発音の側面を早期に教えることが、読みの急速な進歩に必要不可欠であるとする結論と矛盾しない。語分析の指導をする前に、75語の視覚語いを定着すべきであるとか、あるいは 7 歳の精神年齢が音声の使用に必要であるといった仮定にはなんらの証拠もない。」

Linehan, Eleanor B. は 314 人の生徒の実験群と 300 人の統制群を比較した。各グループはランダムに選んだが、プリテストでは統制群のほうが精神年齢、学習速度、文字の知識ではいくぶんかすぐれていた。実験群ははじめに文字の知識の訓練と耳の訓練をし、それから語いの学習には視覚法を用いた。統制群では訓練の順序はこの逆であった。実験群では音声訓練は児童が名称を修得してから耳にする語の音声を識別できるとすぐに開始した。この年の中頃と末頃に行なわれたテストの結果によると、実験群のほうが、音読、黙読、語いの中の音声の聴取および文字知識テストですぐれていたという。

上記の研究結果から、児童に文字の名称を教えても読みの学習に役立つとは必ずしも言えない。役に立たないという証拠があるからである。

2) 視覚弁別および聴覚弁別の発達を促す諸活動

(1) 視覚弁別の発達を促す活動として Smith, Richard J. らは i) Picture matching, ii) Content similarities, iii) Puzzles, iv) Dominoes, v) Name games, vi) Tracing, vii) Word sorting, viii) Letter sorting, ix) Letter matching を列挙している²¹⁾。

(2) 聴覚弁別の発達を促す活動として Smith らは i) Guessing the

speaker, ii) Listen to the room, iii) Comparing sounds, iv) Guessing the sound, v) Echo, vi) Story repetition, vii) Word pairs, viii) Rhyming words, ix) Picture pairs, x) Making words を列挙している²¹⁾。

さきに、成熟優位説の立場に立つ人々は、児童のレディネスの発達を促すことができないと言っているのです。こうした立場からは、視覚弁別および聴覚弁別は教えても促進できないと考えられていた。一方では、児童の読書レディネスの発達を促すための指導計画によってレディネスが発達することを明らかにする研究も行われている^{44~46)}。さらに、Downing, J.⁴⁷⁾や Lunn R.⁴⁴⁾は、1) 読書レディに必要な知覚能力が過大に評価されてきたこと、2) Benda, C. E.⁴⁹⁾が成熟が人工的には促進できないとしたが、こうした考え方が最早支持できないこと、を示唆している。Benda の成熟説は児童の文字および図形の複写能力に関する数多くの研究に基くものであった。Benda はこれらの研究から精神年齢 6 歳以下の児童には文字および語が知覚できないと考えた。この文脈から児童が Stanford-Binet テストで正しく菱形を模写できるには精神年齢 7 歳を要することが明らかにされた。

3) 視覚弁別の訓練効果

Thackray の実験⁴⁰⁾から、視覚弁別能力が幼稚園レベルでは直接訓練によって促進されることがわかる。Muehl, Siegmar は、37人の幼稚園児に 3 種類の視覚弁別訓練を実施し、4 語からなる語いリストの学習課題を与えた。訓練期にはグループ 1 は学習課題にでてくると同じ語を対にする練習を課せられ、グループ 2 は語い表にはない語を対にする課題を受け、統制群は幾何学図形弁別の訓練を受けた。この訓練後にこの 3 グループは同じ学習課題が与えられた。その結果、グループ 1 は他のグループのいずれよりも有意に成績がよかったが、他の 2 グループ間には有意差はなかった⁵⁰⁾。

Stad^ats, Carolyn K. らも同じような結果をだしている。36人の幼稚園児

に3種類の視覚弁別訓練をしてから4語の語いリストの学習をさせた。グループ1は基準リストにでてくると同一の語で弁別訓練をうけ、グループ2は基準リストの語で構成する文字で視覚弁別訓練を受けたが、グループ3はなんらの視覚弁別訓練もうけなかった。分散分析の結果、3グループ間に有意差はなかったが、Duncan New Multiple Range Test を用いて訓練グループの平均を比較したところ、グループ1は他の2グループのいずれより有意に成績がよかったが、グループ2とグループ3の間には差はなかった⁵¹⁾。

King, Ethel M. は4語の基準リストに関する幼稚園児の読語学習能力に及ぼす種々のタイプの視覚弁別訓練の効果を明らかにしようとした。138人の園児を6グループに分け、グループ1には基準リストにはない語を用いて指導した。テストは各語を提示ごとに発音すると同時にこの語の絵のスケッチを提示した。グループ2も基準リストの語とはちがう語を提示したが、絵も音声も提示しなかった。グループ3にはこのリストの語を構成する個々の文字を提示した。グループ4とグループ5は基準リストにある語で練習した。しかし、グループ5については、訓練用組み合わせ問題を同時に提示した。この実験の結果を分析して、King, E. M. はグループ1がグループ2および統制群（幾何学図形を用いた）よりも有意に成績がよいことを見出している。また、グループ3がグループ4、グループ5および統制群よりも有意に成績がよかったことも認めている。しかし、同一でない語、絵および音声を用いたグループリストの語を構成する同じ文字で訓練を受けたグループとの間の結果については報告されていない⁵²⁾。

Georiady, N. P. らの研究は、語およびシンボルの認知といった初めての経験に対する幼稚園児のレディネスを評定するために行われた。4クラスの園児100人がこの実験に参加し、4つのクラスは暦年齢および知能指数によって均質化された。各クラスは、それから高能力群と低能力群の2グループに分け、各能力群には、さらに統制群と実験群を構成した。統制群

は一般に幼稚園のプログラムに特徴的な活動を与えられたのに対して、実験群には1) 商業写真, 2) 広告, TV に普通見られる用語とか単語を始めとして66枚のカードを識別する指導が毎日与えられた。教師は誤反応を訂正し, すぐにそのことについて園児と話し合った。訓練後4週間してポスト・テストを実施し, 被験児は語およびシンボルを識別することを求められた。シンボルの認知学習では実験群に有意差が.01水準で認められた⁵³⁾。

その他の視覚弁別訓練に関する研究は表1に掲載する。

Table 1

Summary of Research on Visual Discrimination Training

| Study | Number | Procedures and Tests Given | Findings |
|--------------------------------|--------|--|--|
| Muehl(1960) | 37 | 3 groups formed and given different visual discrimination training, then a teaching task presented. | Results favored group which was trained on match-ing words presented in learning task. |
| Staats, Staats, & Schutz(1962) | 36 | 3 groups formed and given different visual discrimination pretraining, then a learning task was presented. | Results showed all groups did equally well, but after results statistically adjusted, group given training matching words used in list did better. |
| Hendrickson & Muehl(1962) | 49 | 2 groups formed, learning task of associating letter with a picture, prior training given on noting letter likenesses and differences. | Training on directional differences of letters helped children transfer to a pair-ed associate task. |
| King(1964) | 138 | 6 groups formed and given different visual discrimination pretraining; then learning task presented. | Results favored group which received pre training with different words accompanied by picture and auditory cue. |

| | | |
|-------------------------------|---|--|
| Georgiady (1965) | 8 groups formed and 4 given training in identifying common symbols, pictures and words, 4 received no such training; then test administered to all. | Results favored group having pretraining but teachers felt that pretraining should be offered on selective basis. |
| Silvaroli & Wheelock(1967) | 2 groups formed, experimental group given training in recognition of capital letters; then test followed. | Results favored group having visual discrimination pretraining. |
| Muehl(1961) | 60 3 groups formed and given different visual discrimination pretraining; then learning task presented. | Results showed specific letter rather than word shapes as best cue; training done on individual letters was as effective as word training. |
| Muehi(1962) | 2 groups formed and task of one was learning names for 3 letters in a list of nonsense words, other group learned other letters (not appearing in words of learning task) | Knowledge of relevant letter names interfered with mastery of words. |
| Gibson(1962) | Children matched letter-like forms from among 12 variations in position, open and closed lines or angle. | Results revealed few errors of closure; most errors between curved and straight lines, reversals and rotation errors decreased with age. |

- | | | | |
|--------------------------|-----|--|---|
| Marchbanks & Levin(1965) | 100 | Children shown list of words after which pseudo-words also shown, then children picked pseudo-words most like first list of words. | Results showed specific letters-especially first and last letter-most important clues in recognizing words. |
| Samuels & Jeffrey(1966) | | 3 groups formed and given 3 lists of words written in | List with many-lettered words learned fastest by children. |
| I | 36 | artificial alphabet ; words varied in amount of letters. | |
| II | 36 | Same groups as above study list this time in English letters. | Children learned many-lettered words on one letter basis. |
| Samuels & Jeffrey(1967) | 60 | 3 groups formed and given either single letter training, word training or no training at all ; test followed. | Letter trained group was best able to transfer learning to new words. |
| Davis(1949) | 28 | Children given training in visual discrimination by teaching rapid recognition of a series of pictures. | After training, children demonstrated favorable traits needed for reading. |
| Cantor(1955) | 60 | 3 groups formed and given different pretraining-pictures shown and various names associated with them ; a learning task followed. | Group which learned to associate names with picture performed best. |

| | | | |
|----------------------------|-----|---|---|
| Norcross & Spiker (1957) | 3 | groups formed and given different training ; then pictures presented and la-beled differently by each grop. | Group that learned names for pictures did better than other 2 groups. |
| King & Muehl (1965) | 210 | 5 methods, varying as to number of sensory cues presented, used to help learn a list of 4 words. | Best method for similar word was printed word plus picture ; best method for dissimilar words was printed word plus auditory cue. |
| Samuels (1967) | 30 | 3 methods-simple pictures, complex picture, and no picture used to present 4 words. | Correct response in learning aided by picture, but picture distraction in testing cycle. |
| Schaeffer & Gerjuoy (1955) | | Children given different training in object discrimination ; then learning task | No significance found in performance of various groups. |

4) 聴覚弁別の訓練効果

上記の効果に関する研究は表 2 の如くである。

Table 2

Summary of Research on Auditory Discrimination Training

| Study | Number | Procedures and Tests Given | Findings |
|-------------------------|--------|--|---|
| McNeil & Keisler (1963) | 182 | 2 groups formed, and taught 40 words; oral and non-oral methods used and contrasted. | Results showed group which had oral training performed better on words than group having non-oral training. |

| | | | |
|-------------------------------|-----|---|---|
| McNeil & Stone(1965) | 60 | 2 groups formed, and re-ceived different pretrain-ing ; then learn-ing task of analyzing 4 meaningful words and 4 nonsense words into pho-netic elements. | Better performance was shows by group trained on nonsense material. |
| Silvaroli & Wheelock(1966) | 120 | 3 groups formed with 2 re-ceiving training either with nonsense or mean-ingful words and other no train-ing ; learning task dis-criminating 33 basic speech sounds. | Training proved helpful in learning sounds ; results inconsistent as to use of nonsense or meaningful world in traning. |

幼稚園水準における聴覚弁別訓練の効果に関する研究はすくない。紙幅もすくなくなつたので McNeil & Keisler の研究のみに言及する。彼らは入門期の読みにおける口頭反応の価値を検討した。91人の幼稚園児2群に40語の認知のため2つのタイプの訓練を与えた。一グループには一組のプログラム教材で提示する口頭教授法で教え、園児は録音した声の発する語を反復することを求められた。もう一つのグループは口頭によらない方法で教えられ、一組のプログラム教材を用いたが、語を反復するかわりに、園児は語をみることを求められた。3週間の訓練に続いて園児に黙読テストを実施した。口頭教授法で教えられたグループのほうが他のグループよりも有意によい成績を示した。被験児を知能指数によってグループ分けすると、知能指数の低いグループのほうが口頭教授法を用いてよい成績を示したようである⁵⁴⁾。

4. 知覚・運動技能の発達を活動

知覚・運動技能の協応が読書に不可欠かどうかについては異論のあるところである。読書に対する i) 筋肉的協応, ii) バランス, iii) 空間意識その他の知覚・運動技能の効果を明らかにするためには有力な証拠を示す

研究が必要である。上記の技能の発達を促す活動として Smith²¹⁾らは i) Simon says (日本の“羅漢回し”に近い子どもの遊びであって、リーダーが Simon says と言って始める動作と命令を他の者全員が即座にまねする遊び), ii) Follow the dots, iii) Chalkboard, iv) Read stories, v) Experience stories を列挙している。紙幅がすくなくなったので詳細は割愛する。

参考文献

- 1) 藤永保 幼児教育を考える 岩波書店 1995.
- 2) エドワード・ジグラー／スーザン・ムンチョウ著 田中道治訳 アメリカ教育革命—ヘッドスタート・プロジェクトの偉大なる挑戦—学苑社 1994.
- 3) 平井信義 子ども中心保育のすべて 企画室 1994.
- 4) 天野清 幼児のことばと文字 岡本夏木他編 幼児の生活と教育 岩波書店 1994.
- 5) 内田伸子 生活言語から読み書き能力へ 他編 講座子ども時代を生きる 講座涯発達心理学 3 金子書房 1995.
- 6) Harrisson, M. Lucille, Reading Readiness. Boston : Houghton Mifflin Co., 1936.
- 7) Huus, Helen, Developing Reading L Readiness, The Instructor, 74, 59-60, March, 1965. In William K. Durr (Ed.), Reading Instruction. Houghton Mifflin Co., Boston : 1967, 28-31.
- 8) 安岡龍太 読書レディネスに関する研究(報告5) 学習に対するレディネスに関する諸問題 紀要第7号 調布学園女子短期大学諸学研究会, 1974 64~108.
- 9) ルソー著 今野一雄訳 エミール(上)(中)(下)岩波書店 1972.
- 10) 堀内守 教育思想の成立 教育学全集(2)講談社 1967.
- 11) ペスタロッチ著 鯨坂二夫訳「ゲルトルートは如何にしてその子らを教えるか」 ペスタロッチ全集第3巻 玉川大学出版部 1972.
- 12) フレーベル著 荒川武訳 人間の教育(上)(下)岩波書店 1973.
- 13) Blair, G. M. & Jones, R. S., Readiness, 1081~1086, Encyclopedlia of Educational Researah, C. W. Harris (Ed.), New York : Macmillsn Co., 1960.
- 14) 橋本重治 教育評論法総説 金子書房 1968.
- 15) 藤永保編 児童心理学 有斐閣 1973.

- 16) Ilg, F. L. & Ames, L. B. School Readiness Behavior Test used at the Gesell Institute, New York : Harper & Row, 1964.
- 17) Hymes, J. L., Jr., Before the Child Reads, Evanston, Illinois : Row, Peterson & Co., 1958.
- 18) 塩田芳久 レディネスの評価 現代教育心理学大系10 中山書店 1958
- 19) J. S. ブルーナー著 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳教育の過程 岩波書店 1963.
- 20) 天岩静子他編 ピアジェ派心理学の展開II 国土社 1982.
- 21) Smith, Richard J., & Johnson, Dale D. Teaching Children to Read. London : Addison-Wesley Publishing Company 1980.
- 22) ヴィゴツキー 柴田義松訳 思考の言語 上・下明治図書 1962.
- 23) 森上史朗 私の実践的保育論 チャイルド社 1982.
- 24) ドロシー・バトラ 百々佑利子訳 ドロシー・バトラ講演録II のら書店 1993.
- 25) ジム・トレリース著 亀井よし子訳 読み聞かせ 高文研 1987.
- 26) グレアム・グリーム 前川祐一訳 失われた幼年時代 南雲堂 1974.
- 27) ドロシー・バトラ 百々佑利子訳 クシュラの奇跡 のら書店 1991.
- 28) E. D. ハーシュ 中村保男訳 教養が国をつくる TBSブリタニカ 1989.
- 29) 荘司雅子 幼児教育の原理と方法 フレーベル 1970.
- 30) Spodek, B. Teaching in the Early Years. New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 19.
- 31) Bond, Guy. First Grade Reading Studies : An Overview, Elementary English, 43, 1966, 464~70.
- 32) Voldes, Alice L. The Effects of Training in Auditory and Visual Discrimination Skills on Reading Readiness and Intelligence in the Disadvantaged Child. Lehigh University, Ed, D., 1971.
- 33) Sister Mary of the Visitation. Visual Perception in Reading and Spelling, Catholic University of American Educational Research Bulletin, 4, 1929, 48.
- 34) Fendrick, P. Visual Characteristics of Poor Readers. Contributions to Education. no. 656. New York : Teachers' College, Columbia University, 1935.
- 35) Gates, A. I. The Necessary Mental Age for Beginning Reading. Elementary School Journal. 1937, 37, 479~508.
- 36) Sister Mary Nila. On Experimental Study of Progress in First Grade Reading. Catholic University of American Educational Research Bulletins. Val. 12, 1940.

- 37) Harrington, Sister M. J. & Durrell, Donald D. Mental Maturity versus Perception Abilities in Primary Reading, *Journal of Educational Psychology*, 46, 1955, 375~380.
- 38) Nicholson, A. Background abilities Related to Reading Success in First Grade. *Journal of Education*. Boston University, 140, 1958, 7-24.
- 39) Thackray, D. V. A Study of the Relationship between Some Specific Evidence of Reading Readiness and Reading Progress in the Infant School. *British Journal of Educational Psychology*. 35, 1965, 252-4.
- 40) Thackray, D. V. *Readiness to Read with i.t.a and t.o.* London : Geoffrey Chapman, 1971.
- 41) Gavel, Sylvia R. June Reading Achievements of First-Grade Children. *Journal of Education*, Boston University, 140, 1958, 37-43.
- 42) Olson, Arthur V. Growth in Word Perception as it relates to Success in Beginning Reading. *Journal of Education*, Boston University, 140, 1958, 25-36.
- 43) Linehan, Eleanor B. Early Instruction in Letter Names and Sounds as Related to Success in Beginning Reading. *Journal of Education*, Boston University, 140, 1958, 44-48.
- 44) Peterson, I. The Reading Readiness Program of the Ironwood Public Schools. *Elementary School Journal*. 37, 1937, 438-46.
- 45) Scott, C. M. An Evaluation of Training in Readiness Classes. *Elementary School Journal*. 48, 1947, 26-32.
- 46) Bradley, B. E. An Experimental Study of the Readiness Approach to Reading. *Elementary School Journal*. 56, 1955, 262-7.
- 47) Downing, J. Is a "Mental Age of Six" Essential for "Reading" Readiness? *Educational Research*, 6, 1963, 16-28.
- 48) Lynn, R. Reading Readiness and the Perceptual Abilities of Young Children. *Educational Research*. 6, 1963, 10-15.
- 49) Benda, C. E. Psychopathology of Childhood. In Carmichael, L.(Ed.), *Handbook of Child Psychology*. London : Chapman & Hall, 1954.
- 50) Muehl, Siegmer. The Effects of Visual Discrimination Pretraining on Learning to Read a Vocabulary List in Kindergarten Children. *Journal of Educational Psychology*, 51, 1960, 217-221.
- 51) Staats, Carolyn K. et al. The Effects of Discrimination Pretraining on Textual Behavior. *Journal of Educational Psychology*, 53, 1962, 32-37.

- 52) King, Ethel M. Effects of Different Kinds of Visual Discrimination Training on Learning to Read Words. *Journal of Educational Psychology*. 55, 1964, 325-333.
- 53) Georgiady, N. P. et al. To Read or not to Read—in Kindergarten, *Elementary School Journal*, 65, 1965, 306-311.
- 54) McNeil, John D. & Evan R. Keisler. Value of the Oral Response in Beginning Reading : An Experimental Study Using Programmed Instruction. *The Britist Journal of Educational Psychology*. 33, 1963, 162-168.