

読書レディネスに関する研究

——報告11 情緒的要因——

安 岡 龍 太

前報と同様に Downing, J. らの考察⁽¹⁾にしたがって読書レディネスの情緒的要因について報告する。

1. 情緒的・パーソナリティ要因

この要因の研究では、ほとんどすべて読み方の学習に障害やパーソナリティ障害が起こることが指摘されている。Gates, A. I. は読書遅滞児 100 人の示す情緒的不適応やパーソナリティ上の不適応の症状をつぎのように列挙している。⁽²⁾

- | | |
|--|-----|
| (1) 神経症的緊張と習慣, たとえば, どもり, 爪かみ, 落ち着きのなさ, など | 10例 |
| (2) 防衛反応や反抗的行動などの形で大胆な態度をする | 16例 |
| (3) 逃避反応, たとえば, 通常交友関係をさげ, 外部のグループに加わる | 14例 |
| (4) 反撃行動, たとえば, 学校でわるさをしたり, いたずらをする | 18例 |
| (5) 引っ込み思案な反応 (白昼夢を含む) | 26例 |
| (6) 自意識過剰, たとえば, 赤面, 劣等感など | 35例 |
| (7) 服従的適応, たとえば, 注意力散漫, 無関心 | 33例 |

Douglas, J. W. B. の調査によると, 不適応行動を示す 8 歳児が読みの学力テストなどの各種の学力テストで低い得点をとっているという。⁽¹⁾ また Spache, G. D. は児童用ロゼンツアイク絵画欲求不満テストを用いて読書

遅滞児 125 人を調べて主として 5 つのパーソナリティ・パターンを明らかにしている。⁽¹⁾

- (1) 権威ある人物と対立する攻撃的グループ
- (2) 気にさわらないだけを求める適応グループ
- (3) 防衛的グループ
- (4) 解決を求めるグループ
- (5) 引っ込み思案を特徴とする自閉的グループ

以上のように、種々の情緒的・パーソナリティ障害には読書能力の発達遅滞が伴う傾向があるが、この不適応が原因なのか、それとも読書能力の発達遅滞が原因であって、その結果、情緒障害やパーソナリティ障害が起こるのかは、「鶏がさきか卵がさきか」の問題になってしまう。情緒障害やパーソナリティ障害が読書能力発達遅滞の原因であるという仮説を提唱している研究者もいる。たとえば、Robinson, H. M. は、読書遅滞児 22 例の 32 パーセントでは情緒障害が原因であったかもしれないと述べている。⁽¹⁾ Gates, A. I. は読書遅滞児の 75 パーセントがなんらかの不適応を示していると結論している。⁽³⁾ Monroe, M. は読書遅滞に先行するかもしれない情緒障害をうむ原因として 1) 親、とくに母親の過保護、2) あやまった家庭のしつけ、3) 大人の強制を列挙している。⁽¹⁾ とくに、Bird らは、読みの学習のつまずきが情緒障害やパーソナリティ障害の結果でありうるという証拠を提供している。⁽¹⁾⁽⁴⁾

他方、Ablewhite, R. C. は大部分の児童が読みの初期に学習意欲があるのに、小学校の第 3 学年までに学習していないと、それまでにパーソナリティ上の問題が起こるかもしれないと述べている。⁽⁵⁾ Gates, A. I. は、重篤な読書障害児の約 75 パーセントが不適応を示していても、不適応が原因で読書障害となっているのはこの事例の $\frac{1}{4}$ にすぎないと推定している。⁽³⁾ Schonell, F. J. も同じ結論を下して、つぎのように指摘している。「しかしながら、まさにつまずきの精神的効果から大部分情緒障害が起こる。友

だち・教師・親の前では失敗感が生徒を重く苦しめ、結局は自信や自尊心を傷けるばかりでなく、無感動や不満をもたらし、子どもが読むことから逃避して、それ以外のことで成功を求める結果をまねくのである。』⁽¹⁾

情緒障害やパーソナリティ障害には読書不能が伴うことについては研究者の間に意見が一致していても、この因果関係については意見が区々である。さきにも言及したように、Gates, A. I. は、重篤な読書不能児の75パーセントぐらいがなんらかの不適応を示しているが、この事例の $\frac{1}{4}$ ではこの不適応が原因であるのに対して、 $\frac{3}{4}$ では不適応が読みの学習のつまづきに伴っているか、あるいはその結果であると結論している。⁽³⁾

また、一方では、因果関係には触れず、情緒と読書能力の障害との相互関係を考察しているものもある。たとえば、Scherman, M. は情緒が個人の注意範囲、集中力、動機づけなどに影響するばかりでなく、読みの学習障害が欲求不満を招くとして、このことを例証する研究を引用している。「読みの障害の原因としての情緒的要因はさらに研究の価値がある。今日では情緒障害と読みの障害との因果関係を明らかにした納得のゆく証拠はない。』⁽⁶⁾

いずれにしても、情緒障害を伴う重篤な読書不能児の生起率は母集団のきわめてわずかにすぎないので、情緒あるいはパーソナリティの障害のために読書レディネスのできていない児童数はきわめてすくないという。⁽¹⁾ Dechant, E. V. は教師に対してつぎのように勧告している。(1)ひとりひとりの児童について読みのつまづきの原因が情緒問題や社会性の問題によるに当っては十分時間をかけねばならない。(2)もしも児童が読みのつまづきと情緒障害の2つの兆候を示すならば、情緒障害が読みのつまづきの原因であるよりもむしろその結果であることをまず考えねばならない。(3)児童が情緒的に障害をもっていることを理由に、学級でなにも手を打たなかったり、諦められたりするけれども、教師は児童のレディネス水準と教師の求める読み活動の難易度を再評定してみて、もっとやさしい教

材で指導して児童の自信を回復させねばならない。⁽¹⁾

2. 読書レディネスの動機づけ

児童の読書能力の発達に影響する心理的発達のもう一つの重要な要因は動機づけ、たとえば、読みに対する関心や学習意欲である。児童の動機づけが、読書レディネスに関してとくに重要なことは研究者の強調するところである。⁽¹⁾⁽⁵⁾⁽⁷⁾ Gates, A. I. は、読みのつまずきを起こしたり、矯正するのに動機づけが重要な役割を果たすことを強調している。彼は読みの学習をしたことのない多数の児童にはじめて同じ課題を与えた研究をのべている。この実験では、5つの箱を用い、この一つ一つの箱の蓋には ball, bolt, bell, fall, roll の単語が書きいれてあった。本物のボールは蓋に ball と書いてある箱のなかに入っていることを、ひとりひとりの児童に話し、もしもこの印刷した単語を続けて3回正しく選択したならば、このボールがもらえることになっていた。例外なく、児童は熱心にこのゲームに参加した。すぐにこのゲームに成功して、他の単語を用いての同じゲームでもはやく技能を修得したが、なかにはこの課題が修得できずに萎れてしまった児童もいた。いろいろ試みてみて、ある程度成功したが、努力の甲斐もなく失敗に終わって興味を失ない、この課題にいや気がさした児童もわずかにいた。Gates A. I. の実験はひとりひとりの児童の理解できる範囲内で読みの学習を行なわせることがいかに必要不可欠かを明らかにしている。課題が複雑すぎたり、むつかしすぎたりすると、児童は読むことに嫌気がさし、結局、学習意欲を失ってしまうのである。⁽¹⁾ Vygotsky, L. S. は入門期の読みに関して動機の問題に言及している。「書きコトバは話相手のないコトバでもある。つまり、コトバの向けられる人のまったくないか、想像上の人に向けられるか、あるいは特定の人のもっともないコトバでもある。子どもには新しい不慣れな状況におけるコトバである。われわれの研究は書きコトバ教育の開始期に子どもには書きコトバを学習する

動機づけがほとんどないことを明らかにしている。子どもは書きコトバに対する欲求を感じないし、書きコトバの必要性をごく漠然としか感じていないのである。』⁽⁹⁾

したがって、就学時に児童には学習に対する内発的動機づけがないわけである。勿論、子どものなかには読む意欲をもっているものもいても、それは精々読みの学習に対する外発的動機づけが親によって形成されたことを示すにすぎない。こうした子どもには読むことがどういうことかが本当にわからないことがよくある。Reid, J. F. はスコットランドの幼児には読むことが神秘的活動にみえ、漠然とした期待をもって読みの活動を始めるにすぎないといっている。入学後数か月の間に行なわれた調査によると、児童は読みという活動の本質・目的・効用についてはなんらはっきりした期待ももっていなかったという。⁽¹⁾

したがって、Vogotsky, L. S. が学童には読み・書きの学習に対する動機づけがほとんどないと結論しても驚くにあたらない。内発的動機づけは子どもが書きコトバの目的を理解してはじめて現われるものである。子どもは書きコトバがなんのためにあるかを知る必要がある。この動機的レディネスが自然発生的なものではなく、つぎのような経験をすることによって子どものなか形成されるものである。(1)新入学児は読むことの楽しさ、書くことの満足感を味わう経験を与えられねばならない。(2)児童は本にでてくる物語の楽しさを味わったり、関心をもっていることについて本から情報を得る経験を必要がある。(3)子どもは自分の考えていることや感じていることを書きコトバによって他人に伝えることから報いられることをみずから経験する必要がある。⁽¹⁾

しかし、このことはたんに動機一般の問題だけではない。動機づけ形成のためには子どもは読み・書きの目的を理解しなければならないので、読みの本質について子どもに理解させることが問題となり、子どもの知的側面が考察されねばならない。このことは読書レディネスの知的要因につい

ての報告でも当然言及されねばならない。⁽¹⁾

3. 自 己 概 念

近年、現象学的心理学の教育的意義に対する関心が高まっている。この理論によると、人間の行動がその知覚の関数であると仮定している。つまり、人がいかに行動するかは、その人が自分やその外界をどうみているかによって規定されているというのである。「ひとがすること、ひとが学習することは彼の独特な個人的意識の場に起きていることの所産なのである。」⁽⁹⁾ おうかたの教育研究は子どもの視点からはなされていない。読書レディネスの研究はこの学ぶ者の立場から検討されねばならない。ここに子どもの自己概念と読書レディネスの関係についての研究の重要性があるといえる。自己概念の重要性はつぎの点にその教育的意義があるために教育学者や心理学者によってしばしば考察されている。つまり、教育は子どもの自己発達を図ることを主たる目的とするならば、自己概念の研究は、この目的を達成するのに役立つといえる。自己概念は親や教師をはじめ子どもにかかわりのあるものが、子どもの行動や発達を深く理解する鍵であると同時に自己概念そのものは学校がその教育過程を通してひとりひとりの子どもに育てようとする重要な学習・発達の側面である。ここに自己概念の教育的意義がある。⁽¹⁰⁾

ところが、自己概念が行動科学において用いられたのは比較的最近なのである。William James は1890年に出版された彼の心理学の中でひとつの章を自己概念に当てたのである。

Wylie, R. C. は自己概念をきわめて簡潔に「自己に認知されている個人としての自己」と定義している。⁽¹¹⁾ つまり、自分の身体的特徴、能力、性格などについて自分がどのように認知しているかということであるが、学校の学習にとって重要な自己概念の側面は子どもが種々の領域における学業成績の観点から学業を学習する能力をどうみているかということであ

る。⁽¹²⁾

Combs, A. らは「われわれがある特定の時になしうるいろいろの知覚そのものは、われわれが自分というものや自分の能力について保持しているいろいろの概念によるものである。自己は知覚に影響したり、知覚をコントロールする基本的な変数である。したがって、人が自分はナポレオンであると信ずるならば、その人はナポレオンのように、さもなければ少くともナポレオンについてのその人の概念のように行動するであろう。どのような所与の状況においても、そこでわれわれがどのように行動するかは2つの事柄、すなわち、(1)われわれが自分をどのように知覚しているか、および(2)われわれが関与する状況をどのように知覚するかによるのである。」⁽¹³⁾

自己概念は人間の他の行動と同じように個人とその環境との力動的相互作用の結果起こる発達現象であって、誕生時には存在しないが、年齢とともに発達していく。「自己概念は学習される。いろいろな微妙な仕方で形成されていく。自己概念は一つには親・教師・級友の否定的コメントによって、また、再三再四にわたる失敗の経験から生ずる。子どもは間違うことを恐れ、再度間違うことを恐れたり恥たりするようになる。他方、個人が彼の現在のパフォーマンスと可能性とのギャップを埋めることができるだろうという肯定的期待を他人に示すときに自信が生まれてくる。つまり、それは成功の経験によって強化されるのである。」⁽¹⁴⁾

近年になって幼児における自己概念の重要性については多くの論考が発表され、幼児の自己概念測定法も開発されている（たとえば、Dreyer, A. S. ら）。⁽¹⁵⁾ しかし、幼児の自己概念に関する研究はすくなく、大部分の自己概念の研究は小学校第3学年以上の児童を対象にしたものである。⁽¹⁶⁾ たとえば、Coopersmith, S. A. は10～12歳の49名の小学生女児と50名の小学生男児を対象にして自己尊重と学業成績との間の関係を明らかにしようとした。Self-Esteem Inventory を作成し、この Self-Esteem Behavior

Rating Form を上記の被験児童の教師や校長に与えて各児童の評定を求めた。それから被験児童には Iowa Achievement Test と Children's Form of the Manifest Anxiety Scale を実施した。自己尊重と Iowa Achievement Test 得点との間に有意な相関が認められ、自己概念が学業成績と相関することが明らかにされた。⁽¹⁷⁾

ところが、自己概念と学業成績との間の関係について矛盾した結果をだしている研究もある。たとえば、Perkins, C. W. らは自己概念と IQ・学業成績・教師による適応評定との関係を検討するため小学6年生児童を対象にして研究したところ、人物画投映法と自己評定目録を用いて学童の学業成績と自己知覚との間に有意な関係がないことを見出した。⁽¹⁸⁾

いずれにしても、一般的には自己概念と学業成績との間には正の関係があることが文献的研究からは明らかにされている。Hurlock, E. B. によると、子どもにとって重要な人々、親、兄弟、仲間、教師が自分をどう思っているかという子どもの考えが子どもの自己概念を規定し、この重要な人々が鏡映像 (mirror images) となるという。⁽¹⁹⁾ このことは Davidson, H. らによって実証されている。⁽²⁰⁾ すなわち、(1)児童の自己概念と児童に対する教師の感情についての児童の知覚との間には有意な正の相関があること、(2)学業成績と教師の児童に対する感情についての好ましい知覚との間に有意な相関があること、(3)望ましい学級行動と教師の感情についての好ましい知覚との間にも有意な関係があること、が明らかにされている。

Robinson, H. は多数の重度読書遅滞児が情緒問題を示すのに対して、軽度の読書遅滞児にはそうした問題を示すものがすくないと結論している。Thompson, G. G. はかなりの高水準の情緒適応が読書レディネスの必要条件であるといっているくらいである。⁽²⁰⁾ Hurlock, E. B. はつぎのように述べている。

「子どもが学業成績を上げることに失敗すると、補償的な防衛機制を取る傾向を強める。たとえば、読み方の成績がよくない子どもは、権威に対

して攻撃的で、生意気で、敵対的な態度を取りやすい。これらの好ましくないパーソナリティ特性があると、当人の社会的受容の機会が減る。さらに、社会的に受容されないと、子どもは、ますます学校を好まなくなる。一方、読み方の成績がよい子どもには、無能力であると思う理由が何もない。従って、自分の成績を誇りに思い、社会的適応も一層好ましくなり、その結果、学校に対しても好ましい態度を発達させる。」^[19]

Wattenberg, W. らは 128 名の幼稚園児を対象にした研究で低い自己概念と読書学習能力障害のいずれが先行条件かを明らかにしようとした。被験者には中産階層と労働者階層の幼稚園児を用いた。幼稚園水準以上の学年から得られたデータは、自己概念と学業成績との間に正の関係を明らかにしているので、Wattenberg, W. らは、その研究を始める前に、肯定的自己概念の子どもが学業に取り組む意欲にもえて入学し、この意欲と自信が学業の成功の一因になるだろうと考えていた。また、はじめに学業成績のよい子どもは肯定的自己概念を発達させるであろうとも考えたのである。知的能力、自己概念、自己強度の 3 つの得点を幼稚園期の始めと、さらに 2 年半後にとった。その結果、幼稚園期の自己概念得点はその後の読みの学業成績を有意に予測したとしても、その後の知能テスト得点とは無関係であることが明らかにされた。しかし、子どもの読書能力が発達するにつれて、自己概念得点は上昇しなかった。従って、高い自己概念がまず先行し顕著な読書能力の発達にそれに隋伴したわけである。「はやくも幼稚園期においてさえ、自己概念現象はすくなくとも読みの学業成績に先行し、それを予測する。」^[20]

Ozehosky, R. J. は、幼稚園児の学業成績と自己概念得点との関係を明らかにするために 37 の幼稚園学級に通園している 1,042 名の男・女児をテストした。最高の自己概念と最低の自己概念に基いて各学級から 2 名の男児と 2 名の女児を選び、148 名の標本を得た。この 148 名の園児を教師が評定し、このグループから最終的に 100 名の園児（その内訳は 25 名の最高の

自己概念男児、25名の最低の自己概念男児、25名の最高の自己概念女児、25名の最低の自己概念女児)を選んだ。この100名の園児のテストには Teacher Rating Scale of Subjects Self-attitudes U-Scale および Quantified Self-Concept Inventory を用いた。幼稚園期の学業成績をみるのに Metropolitan Readiness Test (MRT) と Grade Point Average を用いた。この被験児を担当する教師には自己概念に関する文献に熟知してもらうためにワーク・ショップに参加してもらい、ワーク・ショップ終了後、この教師には 1) どんないい子と知っているらしいか、2) どんないい子あるいは悪い子と知っているらしいか、3) どんなに強い自我をもっているらしいか、について各被験児を評定することを求めた。この研究の結果、自己概念と学業成績が幼稚園水準で相互に正の関係があることが見出された。Ozehosky, R. J. の研究からは、自己概念の非言語性測度(この場合、U-Scale)のほうが自己概念の言語性測度(Quantified Self-Concept Inventory)よりも幼稚園期の学業成績を予測することが明らかにされた。

Giuliani, G. A. は366名の幼稚園児(4-0~7-11)を対象にして、言語性精神能力・自己概念と読書レディネスの諸水準との関係を検討すると同時にこれらの領域の性差が幼稚園水準で認められるかどうかを明らかにしようとした。自己概念の測度には U-Scale, 言語性精神能力の測度には Van Alstyne Picture Vocabulary Test, 読書レディネスの測度には Metropolitan Readiness Tests を用いた。表1のごとく、Metropolitan Readiness Tests (MRT) の結果によって被験児を基準グループ A, B, C, D, E と評定した。

この研究ではつぎの仮説が検証された。

- 1) 基準グループ A, B に属する園児の言語性精神能力は基準グループ D, E の園児よりも有意に高いであろう。
- 1 a) 基準グループ A の男児・女児間には言語性精神能力に有意差は

ないであろう。

- 1 b) 基準グループ B～E の女兒は同じ基準グループの男児よりも言語性精神能力で有意にすぐれているであろう。
- 2) MRT で基準グループ A, B の得点をとった園児は基準グループ D, E の得点をとった園児よりも有意に高い自己概念をもっているであろう。

TABLE 1

LETTER RATING AND STATUS CORRESPONDING
TO SCORE IN READING READINESS

Scores	Letter Rating	Readiness Status
61 - 66	A	Superior
56 - 60	B	High-Normal
47 - 55	C	Average
33 - 46	D	Low-Normal
0 - 32	E	Poor Risk

- 3) 言語性精神能力と読書レディネスとの間には直線的関係があるからであろう。つまり、言語性精神能力が高くなるにつれて、読書レディネスは直接高まるであろう。
- 3 a) 自己概念と読書レディネスとの間には曲線的関係が存在する。つまり、読書レディネス水準が高いかあるいは低いときには、自己概念は低くなるが、読書レディネス水準が平均的な場合は、自己概念は高いであろう。

上記の仮説のうち、読書レディネスと自己概念との間に関する仮説 2 と仮説 3 a の検証結果をみても。表 2 のごとく、MRT の基準群 A, B の U-Scale 平均得点と基準群 D, E のそれとの間には .01 水準で有意差が認められた。

TABLE 2

TEST FOR SIGNIFICANCE OF MEAN SELF CONCEPT SCORES BETWEEN CRITERION GROUPS A & B AND CRITERION GROUPS D AND E OF THE METROPOLITAN READINESS TESTS

CRITERION GROUPS OF MRT	N	X	SD	t
Superior and High-Normals	194	36.75	5.54	8.20**
Low-Normal and Poor-Risk	50	29.86	5.11	

Note. **Significant at .01 level.

したがって、仮説2は認められ、MRTで基準群A、Bの得点をとる子どもは基準群D、Eの得点をとる子どもよりも有意に高い自己概念をもっていることになる。Wattenberg, W. らはすでに肯定的自己概念が子どもの読みの学習の一助になることを実証している。Wattenberg, W. らの研究からも Giuliani, G. A. の研究からも、教師は児童に読みの指導をする前に児童のもっている自己概念を理解しなければならないことがわかる。自己概念の低い児童には肯定的自己概念の形成が強調されねばならない。

仮説3aは自己概念と読書レディネスとの間に曲線的関係があるということである。つまり、読書レディネス水準が高いか低いかのときには、自己概念は低い、読書レディネス水準が平均的である場合には、自己概念は高いという。

表3のごとく、分散分析による傾向分析から自己概念と読書レディネスとの間の関係は曲線的でないことがわかる。分散分析の主効果である自己概念は有意でなかったが、このことはなぜ直線的傾向が有意でないかを説明している。

TABLE 3

SUMMARY OF ANALYSIS OF VARIANCE OF TWO SEXES BY FIVE LEVELS OF READING READINESS BY TWO RACES BY THREE LEVELS OF SELF-CONCEPT

Source of Variance	Degrees of Freedom	Sum of Squares	Mean Square	F
Sex	1	233.56	233.56	2.24
MRT	4	9,801.30	2,450.32	23.49**
Linear	1	6,766.51	6,766.51	64.86**
Discrepancy	3	3,034.79	1,011.60	9.70**
Quadratic	1	2,999.41	2,999.41	28.75**
Discrepancy	2	35.38	35.38	.34
Error	8	834.65	104.33	
Race	1	300.34	300.34	2.88
Self-Concept	2	371.16	185.58	1.78
Linear	1	224.77	224.77	2.15
Sex x MRT	4	229.09	74.77	NT
Sex x Race	1	6.29	6.29	NT
Sex x Self-Concept	2	15.97	7.98	NT
MRT x Race	4	1,375.97	339.49	3.25
MRT x Self-Concept	8	1,213.90	151.73	1.45
Race x Self-Concept	2	1,289.47	644.74	6.18*
Sex x MRT x Race	4	44.88	11.22	NT
Sex x MRT x Self-Concept	8	2,219.69	277.46	2.66
Self-Concept x MRT x Race	8	1,618.39	202.30	1.94
Self-Concept x Sex x Race	2	298.88	149.44	1.43
Self-Concept x Sex x Race x MRT	8	834.65	104.33	
Total	59	19,905.53		

Note. *Significant at .05 level

**Significant at .01 level

仮説 3 a は棄却された。幼稚園児の間では読書レディネス得点と自己概念得点との間に曲線的関係がなかった。しかし、自己概念と読書レディネス得点との間には直線関係が認められた。この曲線関係は小学校3年、5年、6年、高校2年では自己概念と学業成績との間に正の相関があると

した Bruk, M²³⁾ や Coopersmith, S. A.¹⁷⁾ の研究結果と一致している。Barber, L. は小学全学年の児童から最低の自己概念得点が得られたことを報告している。²⁴⁾

前述のように、読書レディネスと自己概念との間に見出された41の関係は、小学校6年生の間では自己概念と学業成績との間に有意な関係がないとする Perkins, C. W. の研究とは一致しない。²⁰⁾ 自己概念と学業成績との間の関係が児童期では有意であるのに、思春期には有意ではない。それにはそれなりの理由がある。幼稚園水準での自己概念と読書レディネスとの間に正の相関があるのは、両親や教師が読書能力を重視するからである。子どもにとっては学業の成否は重要な経験なのである。²⁰⁾

「われわれはナサリー・スクールや幼稚園が子どもの一般的な学習パターンに遠大な影響をもちうるだろうと仮定したい。また、6歳から9歳の間に見られる成長の約17%は小学校の初期（1学年から3学年）が一般的な学習パターンの発達のもっとも決定的な期間であることをわれわれに示唆しているようである。われわれはこの期間が学業のもっとも重要な成長期であり、学校におけるその後の学習がすべて9歳から3学年の終わりまでに児童が学習したことによって影響され、大部分が規定されるとわれわれは信じがたくなるのである。」²⁰⁾

このように幼稚園水準で読書レディネスと自己概念との関係が有意であることは、将来における自己概念と学業成績との間に正の相関があることを有力に示すものであろう。幼稚園卒園後に毎年子どもが学校でうまくいくか失敗するかはますます重要になる。教師や親のような子どもにとって重要な人々が子どもに学業成績のことを話すので、自己概念と学業成績との間の高い相関は小学校では高くなるのであろう。ところが、思春期には学業の成功はそれ以前の学年ほどには重要ではなくなる。Coleman, J. S. によると、車をもつとか、しかるべき家族背景をもつことが思春期の男子には最も本質的に価値があるという。²⁰⁾

要するに、この Giuliani, G. A. の研究のうち、読書レディネスと自己概念との関係に関するデータからは、自己概念が幼稚園の水準で読書レディネスと正の相関があるという結論に達する。

・ ・ 文 献

- (1) Downing, J. and Thackray, D. V. Reading Readiness. University of London Ltd., 1972.
- (2) Smith, H. P. and Dechant, E. V. Psychology in Teaching Reading. Prentice-Hall, 1961.
- (3) Gates, A. I. The Role of Personality Maladjustment in Reading Disability. Journal of Genetic Psychology. 1941, 59, 77-83.
- (4) Young, N. and Gaier, E. I. Implications in Emotionally Caused Reading Retardation. Elementary English. 1951, 28, 271-5.
- (5) Vernon, M. D. Reading and its Difficulties. Cambridge Univ Press, 1971.
- (6) Kass, C. Some Psychological Correlates of Severe Reading Disability (Dyalexia) Doctoral Dissertation, University of Illinois, 1962.
- (7) Burton, W. H. Reading in Child Development. Bobbs-Merrill, 1956.
- (8) Vygotsky, L. S. Thought and Language. M. I. T. Press, 1962.
- (9) Lamy, M. W. Relationship of Self-Perceptions of Early Primary Children to Achievement in Reading. Doctoral Dissertation, University of Florida, 1962.
- (10) Perkins, H. V. Factors Influencing Change in Children's Self-Concepts. In Richard E. Ripple (Ed.), Readings in Learning and Human Abilities. Harper & Row, Publishers, 1964, 364-374.
- (11) Wylie, Ruth C. The Self-Concept, Nebraska University Press, 1961.
- (12) Brookover, W., and Shailer, T. Self-Concept of Ability and School Achievement. Sociology of Education, 1964, 271-78.
- (13) A. コームズ / D. スニッグ著 友田不二男編 手塚郁恵訳 人間の行動 岩崎学術出版社 1970.
- (14) Strang, Ruth et al. The Improvement of Reading. McGraw-Hill, 1967.
- (15) Dreyer, Albert S., and Dorothy Haupt. Self-Evaluation in Young Children. Journal of Genetic Psychology, 1966, 108, 185-197.
- (16) McCandless, Boyd R. Children and Adolescents. New York Holt, Rinehard and Winston, 1966.

- (17) Coopersmith, S. A. A Method for Determining Types of Self-Esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1959, 59, 87-94.
- (18) Perkins, Charles, W., and Shannon, Donald T. Three Techniques for Obtaining Self-Perceptions in Preadolescent Boys. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, Vol. 2, No. 3, 443-447.
- (19) E. B. ハーロック 児童の発達心理学 誠信書房 1972
小林 芳夫 他 訳
- (20) Giuliani, G. A. The Relationship of Self-Concept and Verbal-Mental Ability to Levels of Reading Readiness Among Kindergarten Children, Ph. D. Dissertation, St. John's University, 1970.
- (21) Wattenberg, W., and C. Clifford. Relation of Self-Concepts to Beginning Achievement in Reading. *Child Development*, 1964, 35, 461-467.
- (22) Ozehosky, Richard J. Children's Self-Concept and Kindergarten Achievement, Doctoral Dissertation, 1967.
- (23) Bruk, M. A Study of Age Differences and Sex Differences in the Relationship Between Self-Concept and Grade Point Average, Ph. D. Dissertation, Michigan State University, 1957.
- (24) Barber, L. Immature Ego Development as a Factor in Retarded Ability to Read. Doctoral Dissertation, University of Michigan, 1952.