

幼児における特殊音節の読字学習

今井靖親・土江和世*

(奈良教育大学心理学教室)

(昭和59年4月28日受理)

文字の読みを指導する際に、これまで数多くの学習材料の提出方法が用いられてきた。福沢(1977)は、①アルファベット法、②音声法、③音節法、④単語法、⑤フレーズ法、⑥文章法、⑦物語法の7つを紹介し、日本語の場合には、文字法の中に上記の①、②、③を含め、他に単語法、文章法、物語法をあげている。

Dechant and Smith (1977) は、これらの方法を、文字法などのように、部分から全体へと統合していく総合法 (Synthetic Methods) と、全体から部分へと分析していく分析法 (Analytic Methods) に大別している。

ところで、入門期の文字指導法として、上記のいずれが有効か、という問題をめぐって、古くから多くの論争が行われてきた。特に、わが国の国語教育においては、明治以来、「文字法か文章法か」とか、「音声法か語形法か」といった形の対立が続いており(首藤、1975)、一方、読字学習に関する心理学的研究においても、上記の各方法の優劣について、さまざまな結果が報告されている。

例えば、Bishop (1964) は、大学生にアラビア文字の読みを「文字法」と「単語法」で学習させた。その後に転移テストを行った結果、「文字法」の方が成績がよかったと報告している。

Jeffrey and Samuels (1967) も、幼稚園児に人工文字を学習させ、同様の結論を得ている。わが国では、藤野・田中(1977)が人工文字を用いて幼児に読字学習をさせ、1文字ずつ分けて学習させた方が、2文字の単語をまとめて学習させるよりも成績がよいことを見出ししている。また、Steinberg・山田(1977)は、文字に意味を結合させて指導した方が、読字学習をより促進させるとしており、岡田(1973)も、文字から出発する方法は、意味を伴わないから学習者に興味を生じさせないと述べ、ともに単語を用いた読字学習を支持する立場をとっている。

これらに対して、今井(1980)は、従来の「文字法か単語法か」という、二者択一的な比較の仕方を批判して、新たに「文字・単語法」を提唱し、この方法が幼児の読字学習において、「文字法」や「単語法」よりも有効であることを明らかにした。なお、「文字・単語法」がすぐれている理由として、今井(1980)は次のような点を指摘している。(1)幼児が日常親しんでいる単語を用いているので、学習の動機づけを与える。(2)単語を構成している要素の文字についても理解ができる。(3)単語の中で文字相互の比較が行なわれるので、視覚的弁別のための手がかりとなる各文字の示差特徴がとらえやすい。

ところで、上記の「読みの指導法」の比較、検討は、わが国では、これまで清音の文字についてのみ行われており、いわゆる特殊音節文字については、ほとんど行われていない。しかし、多少関連のある研究として、国立国語研究所(1972)による特殊音節を含めた平仮名の読字力調査

* 現在 河合町立第二小学校

を挙げることができる。その報告書の中で、仮名が20字ほど読めるようになると、あとは急速に読字能力が高まること、特殊音節は、ある程度清音の読みが習得されてからでないと読めるようにならない、ということが指摘されている。また、最近、堀田（1982）が小学校入学時の児童について、特殊音節を含む平仮名の読みの獲得の程度を調査したところ、正答率の平均は61.23%であったが、特殊音節の正答率は、促音が64.12%、拗音が54.15%、長音が52.06%、拗長音が40.42%であった。このように、特殊音節を表わす文字の習得が他の文字よりも遅れるということの主要な原因は、綴字と音声との対応が複雑な点にある。すなわち、清音などでは、1文字で1音価という音節文字の原則にかなっているが、特殊音節の場合はその原則があてはまらず、拗音では2文字が、拗長音では3文字が1音節である。

そもそも特殊音節は日本語の音韻体系には存在しなかったもので、漢字音の伝来以来この種の音が次第に国語音として用いられるようになり、後にその表記体系として案出されたものである（国語学研究事典、1977）。しかしながら、読みの発達段階からみれば、村田（1974）が述べているように、「特殊音節文字の読みは、拾い読みの段階から、単語読み、ないし文読みに移行するための重要な条件である」と考えられるので、適切な指導法についての心理学的な研究が必要である。そこで、本研究では、清音の読字力の高い者と低い者について、特殊音節文字の学習方法の効果を実験的に検討することを目的とする。なお、学習材料の提示方法については、今井（1980）の用いた「文字法」、「単語法」、「文字・単語法」に基づいて、特殊音節文字における「音節法」、「単語法」、「音節・単語法」の3つについて比較する。

種々の先行研究と本研究の主な相違点は次のとおりである。(1)今井（1980）の実験では、「文字・単語法群」における学習の教示回数が他の群よりも2倍多かった。本実験では各群の教示回数を統制する。(2) Bishop（1964）、Jeffrey and Samuels（1967）の実験では、テストの転移課題として、学習時に単語提示した時の構成文字を組み替えて作った単語を用いているので、「単語法群」にとっては、より困難な課題となっていた。本実験では、各群に音節テスト、単語テスト、転移テストの3種の読字力テストを行ない、どの群にとっても学習量の測定に有利、不利がないように配慮した。結果については以下のように予想する。(1)「音節・単語法」で学習する群が、他の群よりもよい成績を示すであろう。(2)読字力の高い群が低い群よりもよい成績を示すであろう。

方 法

実験計画 3×2×5の要因計画が用いられた。第1の要因は学習材料の提示方法（音節法、単語法、音節・単語法）であり、第2の要因は読字力の高・低、そして第3の要因は試行で、これは被験者内の要因である。

被験者 被験者は幼稚園、保育所の5歳児108名（男児55名、女児53名）であった。彼らの年齢は5歳3か月から6歳2か月の範囲であり、次の①～③の条件を同時に満たす者が選ばれた。①学習材料に用いられる特殊音節文字、及び単語が全く読めない者。②予備調査の知能調査において、WISC-Rの絵画完成テストの1～18のうち、得点が6点以上の者。③予備調査の読字力調査において、片仮名清音の読字数が20文字以上（高群）、あるいは6文字以下（低群）の範囲にある者。彼らの年齢、男女数、知能得点のほか、読字力高、低群においては、それぞれの読字数がほぼ等しくなるように配慮して次の6群に分けた。(1)音節法、読字力高群（これを音節法、

表1 各群の平均年齢・平均知能得点・平均読字数

群	平均年齢 (歳：か月)	平均知能得点 (点)	平均読字数 (文字)
(1) 音節法, 高群	5 : 8	9.0	33.2
(2) 単語法, 高群	5 : 8	9.4	32.7
(3) 音節・単語法, 高群	5 : 8	9.0	32.1
(4) 音節法, 低群	5 : 8	9.2	3.2
(5) 単語法, 低群	5 : 7	9.2	3.4
(6) 音節・単語法, 低群	5 : 7	9.1	3.2

高群と略称する。以下も同様)、(2)単語法、高群、(3)音節・単語法、高群、(4)音節法、低群、(5)単語法、低群、(6)音節・単語法、低群。各群の平均年齢、平均知能得点、平均読字数は表1のとおりである。

材料 (1)予備調査用材料 ①読字力調査カード 国立国語研究所(1972)の「調査文字カード(カタカナ)」を用いた。これは、清音45文字、撥音1文字が書かれたものである。各カードには、2cm×1.5cmの枠内に書かれた片仮名が、4.7cm×6.2cmの白色の厚紙に、横に3文字並べられていて、全部で16枚ある。これらのカードの例が図1に示されている。②知能調査用カード WISC-R(児玉・品川・茂木 日本文化科学社)の下位テストの絵画完成テスト26枚のうち18枚を使用した。

(2)実験用材料 ①学習材料 特殊音節だけからなる単語として、「ギューニュー」、「チュウシャ」、それを音節に分解した特殊音節文字として、「ギュー」、「ニュー」、「チュウ」、「シャ」。②テスト材料 学習材料に加えて、構成文字を入れ替えて作った単語、「ニューギュー」、「シャチュウ」。単語は7.5cm×21.0cmの白い厚紙に、また特殊音節文字は7.5cm×9.3cmの白い厚紙に書かれている。用いられた文字は教科書体である。これらの例は図2に示す。

手続き 予備調査及び実験は、被験者の所属する園で、すべて個別に行なった。予備調査では、被験者に氏名や年齢を尋ねてから次の順序で行なわれた。まず学習材料に用いられる特殊音

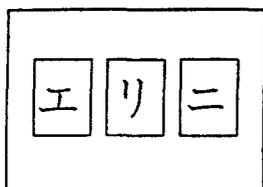


図1 読字力調査カードの例

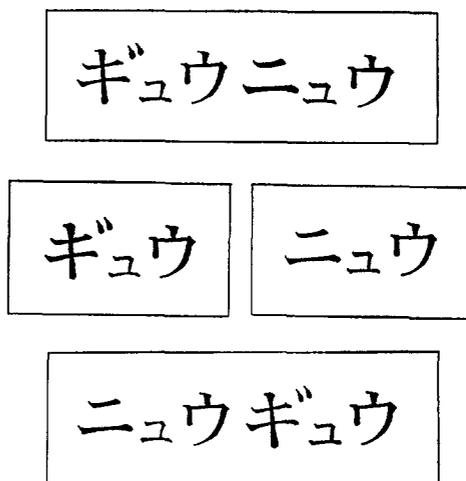


図2 実験材料の例

節文字、及び単語が読めるかどうかを調査した。その結果、1つでも読めた者は実験から除外した。次に、残った被験者に対して、WISC-R の絵画完成テストの1~18を用いて調査した。その結果、得点が5点以下の者は実験から除外した。さらに、残った被験者に対して、実験者が調査文字カードの1文字ずつを指さしながら、その文字が読めるかどうかを尋ねた。調査の結果、片仮名清音45文字中、20文字以上読めた者を読字力高群とし、6文字以下しか読めなかった者を読字力低群とした。

実験は予備調査で選出された被験者108名について行なった。まず「これから字を見せます。読み方を教えてあげますから、しっかり覚えてください。」という教示を与えた。次に、各群とも学習用カードを提示して、実験者がカード上の文字および単語を指さしながら、はっきりと読みあげ、それを被験者に模倣させた。例えば、音節法群では、「これは“ギュー”と読みます。言ってみてください。」のようである。単語法群では、「これは“ギューニュウ”と読みます。」のようである。音節・単語法群では、特殊音節文字カード2枚を別々に示し、「これは“ギュー”これはニュウ、続けて“ギューニュウ”と読みます。」と言いながら、文字カード2枚を連結して単語を構成してみせる。ただし、音節・単語法群では、学習材料を1度だけ読みあげるのに対して、音節法群と単語法群では、学習材料を2度読みあげた。これは、音節・単語法群では、1回の教示で1つの文字に対して2回読んでいるので、群間で条件をそろえるためである。このような仕方、各群とも学習試行が続けて2回行われた。そのあとで「今度はあなたが先に読んでください。」という教示を与え、各群に「シャチュウ」、「ニュウ」、「チュウ」、「ギューニュウ」、「シャ」、「ニュウギュー」、「ギュー」、「チュウシャ」の順序でテスト用カードを提示し、被験者が読めるかどうかを調べた。以上のような学習2試行とテスト1試行が交互に5回行なわれた。従って、全部で学習は10試行、テストは5試行となる。

結 果

被験者が1つの文字（または単語）が読めた場合には1点を与えた。したがって、1試行にお

表2 群別・試行別平均得点 (SD)

読字力	提示方法	試 行					平均
		1	2	3	4	5	
高 群	音 節 法	3.67 (2.51)	5.39 (2.19)	5.83 (1.96)	6.56 (1.62)	7.06 (1.33)	5.70
	単 語 法	1.83 (1.50)	2.72 (1.79)	3.17 (1.69)	3.44 (1.58)	3.38 (1.66)	2.91
	音節・単語法	4.06 (1.77)	4.61 (1.67)	5.22 (1.52)	5.22 (1.40)	5.78 (1.35)	4.95
低 群	音 節 法	0.50 (0.68)	0.72 (1.24)	1.78 (0.85)	1.78 (0.85)	1.83 (0.84)	1.39
	単 語 法	1.11 (0.74)	1.39 (0.48)	1.61 (0.49)	1.78 (0.62)	1.67 (0.57)	1.51
	音節・単語法	0.89 (0.66)	1.67 (0.90)	2.28 (1.33)	2.33 (1.60)	2.50 (1.07)	1.89

ける満点は各群とも8点、5試行で40点満点である。

各群の試行ごとの平均得点と全体の平均得点、およびそれらの標準偏差を示したものが表2である。この表をもとにして、提示方法および読字力を被験者間の要因、試行を被験者内の要因とする $3 \times 2 \times 5$ の分散分析を行なった。その結果を示したのが表3である。結果の分析は次の(1)、(2)、(3)について行なった。

(1)提示方法と読字力についての分析

学習材料の提示方法の主効果は、 $F(2, 102)=19.85, P<.01$ で有意であった。そこで主効果の検定を Multiple range test (瀧野, 1968) を用いて行なった。これを表示したのが表4である。表4から明らかなように、音節法群と音節・単語法群が単語法群よりも有意に成績がよかった。

次に、読字力の主効果が、 $F(1, 102)=223.98, P<.01$ で有意であった。これは、読字力の高い群が低い群よりも有意に成績がよかったことを示す。

さらに、提示方法と読字力の交互作用も、 $F(2, 102)=18.61, P<.01$ で有意であった。そこで、単純効果の検定を Multiple range test (瀧野, 1968) を用いて行なった。その結果を表5(a, b)に示す。表5より、読字力高群においては、音節法群、音節・単語法群、単語法群の順に成績がよく、また、読字力低群においては、提示方法による差は認められなかった。

表3 表2にもとづく分散分析表

変 動 因	SS	df	MS	F
被 験 者 間	2078.41	107		
A (提示方法)	204.81	2	102.41	19.85**
B (読字力)	1155.73	1	1155.73	223.98**
AB	192.02	2	96.01	18.61**
誤差 (b)	525.84	102	5.16	
被 験 者 内	582.00	432		
C (試 行)	194.39	4	48.60	58.55**
AC	18.77	8	2.35	2.83**
BC	17.43	4	4.36	5.25**
ABC	11.25	8	1.41	1.70
誤差 (w)	340.16	408	0.83	
全 体	2660.41	539		

** $P<.01$

表4 提示方法の主効果についての Multiple range test

	単語法群 2.21	音節・単語法群 3.42	音節法群 3.55
2.21	—	1.21**	1.34**
3.42		—	0.13
3.55			—

** $P<.01$

表5 提示方法と読字力の交互作用についての Multiple range test
a. 読字力高群

	単語法群 2.91	音節・単語法群 4.95	音節法群 5.70
2.91	—	2.04**	2.79**
4.95		—	0.75*
5.70			—

b. 読字力低群

	音節法群 1.39	単語法群 1.51	音節・単語法群 1.89
1.39	—	0.12	0.50
1.51		—	0.38
1.89			—

* $p < .05$ ** $p < .01$

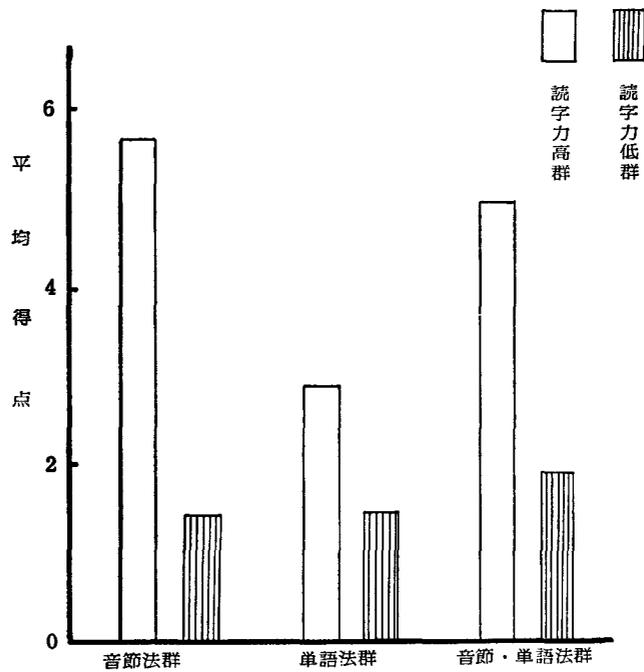


図3 群別平均得点

以上の結果を図示したのが図3である。

(2) 試行についての分析

表3に示したように、試行の主効果は、 $F(4, 408) = 58.55$ 、 $P < .01$ で有意であった。これは、試行の増加につれて成績がよくなっていることを示している。

次に、提示方法と試行の交互作用が、 $F(8, 408) = 2.83$ 、 $P < .01$ で、さらに読字力と試行の交互作用が、 $F(4, 408) = 5.25$ 、 $P < .01$ で、それぞれ有意であった。

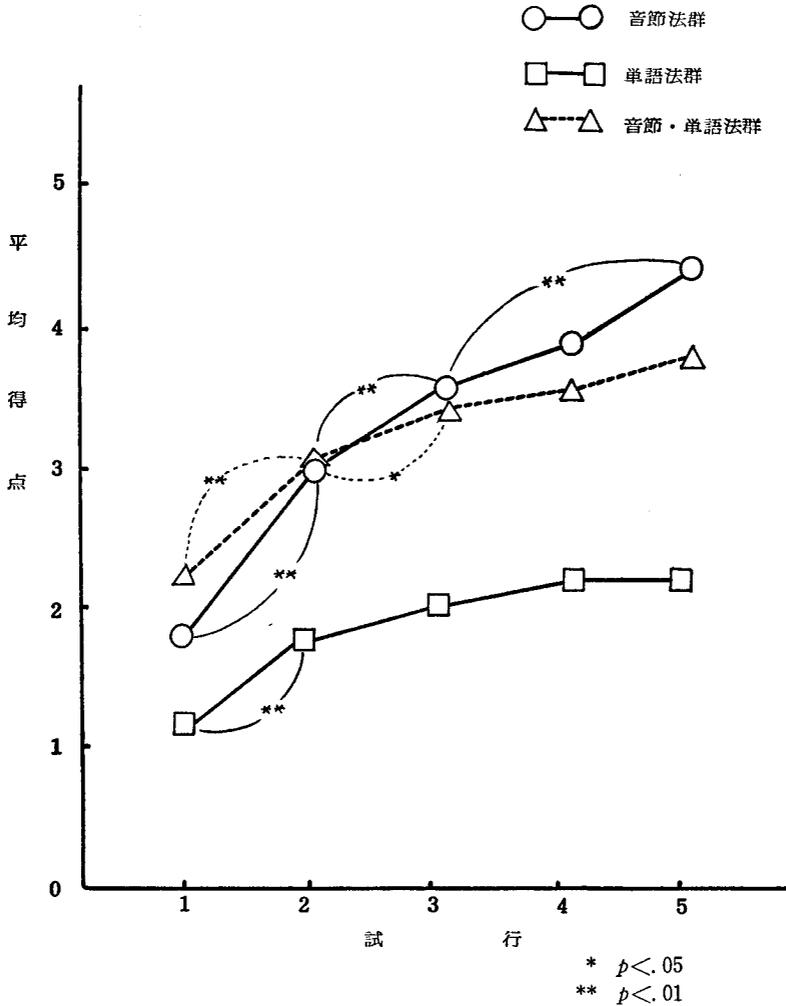


図4 各試行における提示方法別平均得点

そこで、まず提示方法と試行の交互作用について、Multiple range test (瀧野、1968) を用いて単純効果の検定を行なった。その結果を図示したのが図4である。図4から明らかなように、単語法群では第2試行以降は有意な得点の上昇は見られない。また、音節・単語法群では、第3試行までは有意に得点が高くなっているが、それ以降の得点の上昇は認められない。これに対して、音節法群は、第5試行まで、試行の増加につれて成績は有意によく上がっている。

次に、読字力と試行の交互作用について、Multiple range test (瀧野、1968) を用いて単純効果の検定を行なった。その結果を図示したのが図5である。読字力低群では、第3試行までは得点有意に高くなっているが、それ以降の得点の上昇は認められない。これに対して、読字力高群は、第5試行まで試行の増加につれて成績が有意によく上がっている。

(3) テスト項目についての分析

各被験者の「ギェウ」、「ニェウ」、「チュェウ」、「シャ」の4つの合計得点を平均したものを、テ

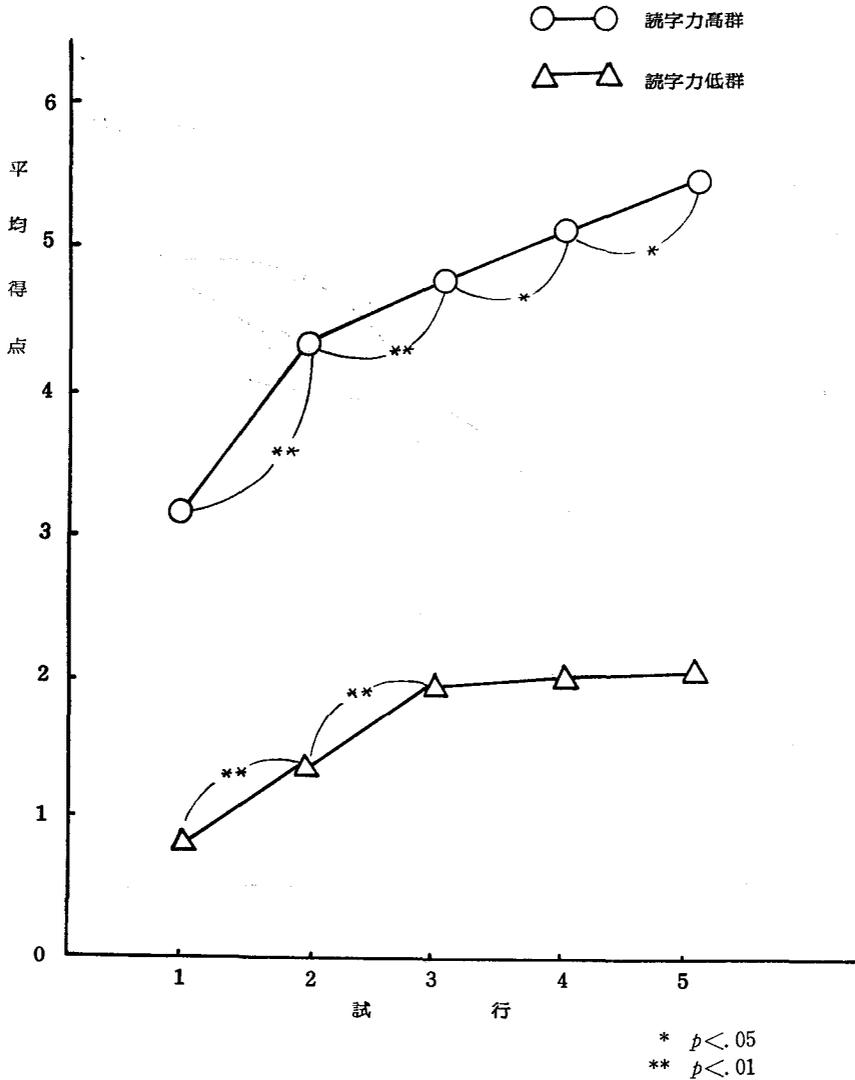


図5 各試行における読字力別平均得点

スト項目「音節」の得点とする。同じく「ギユウニュウ」、「チュウシャ」の合計得点を平均したものを、テスト項目「単語」の得点とし、「ニュウギユウ」、「シャチュウ」の合計得点を平均したものを、テスト項目「転移」の得点とする。

高群におけるテスト項目別・提示方法別の成績を図示したのが図6である。テスト項目「音節」では、音節法群が音節・単語法群よりも有意に成績がよかった ($U=216.5, P<.05$)。また、音節・単語法群が単語法群よりも有意に成績がよかった ($U=280, P<.01$)。テスト項目「転移」においては、音節法群が音節・単語法群よりも有意に成績がよかった ($U=263, P<.01$)。しかし、音節・単語法群と単語法群の間には有意な差は認められなかった。

低群におけるテスト項目別・提示方法別の成績を図示したのが図7である。テスト項目「音節」

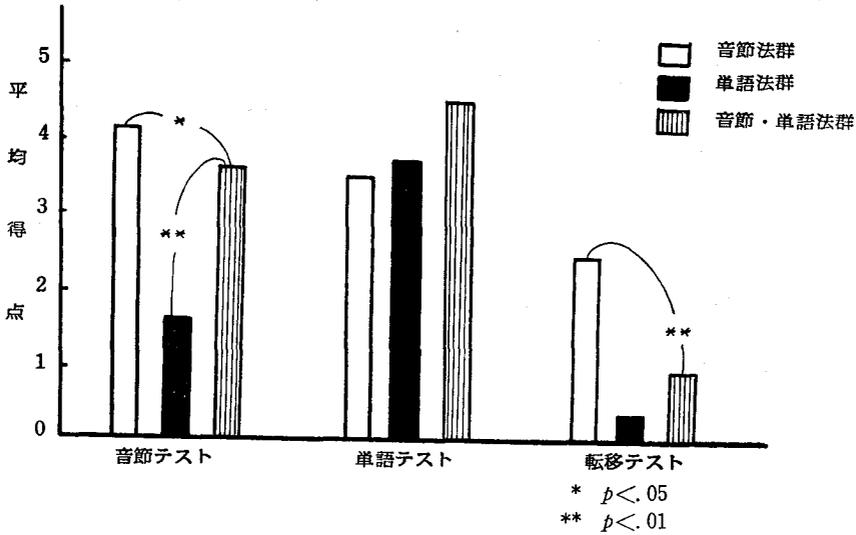


図6 読字力高群におけるテスト別・提示方法別平均得点

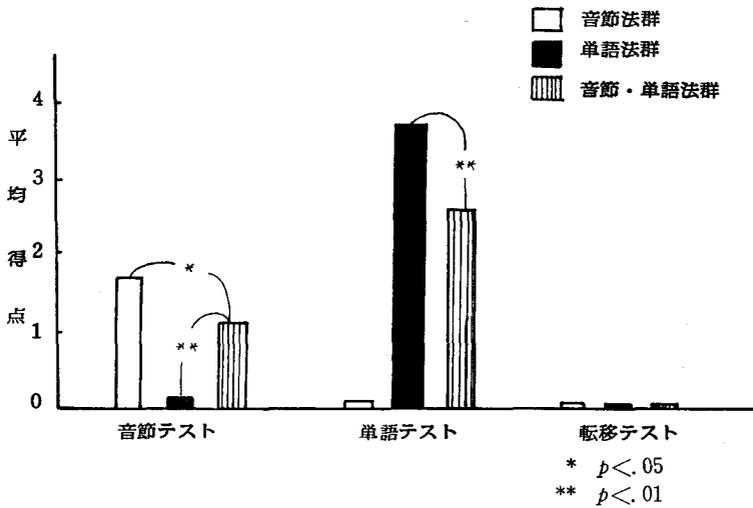


図7 読字力低群におけるテスト別・提示方法別平均得点

では、音節法群が音節・単語法群よりも有意に成績がよかった ($U=249, P<.01$)。また、音節・単語法群が単語法群よりも有意に成績がよかった ($U=565, P<.01$)。テスト項目「単語」においては、単語法群が音節・単語法群よりも有意に成績がよかった ($U=252, P<.01$)。テスト項目「転移」では、各群とも得点は0であった。

議 論

本実験の主な目的は、片仮名の特殊音節の読みにおける、(1)学習材料の提示方法、(2)被験者の

読字力の効果を検討することであった。その結果、(1)音節法群と音節・単語法群が単語法群よりも成績がよかった。(2)片仮名清音の読字力の高い群が低い群よりも成績がよかった。

まず、結果(1)の学習材料の提示方法に関して、試行による分析を行ってみた。音節法群では、第1試行から第5試行まで、試行の増加につれて成績が有意に上昇している。特に、第1～第2試行の得点の伸びが顕著である。これに対して、単語法群では、第2試行以降の有意な得点の上昇はない。第4～第5試行では、成績はむしろ下降傾向を示している。また音節・単語法群では、最初の得点は最も高いが、第3試行以降の得点の上昇が認められない。このような分析結果から、3つの提示方法の中では、音節法が最も有効であったと言えるであろう。

次に、各テスト項目における提示方法別の成績について考察する。ただし、読字力低群においては各項目の成績が極端に低く、提示方法別の明確な差が認められなかったため、主として読字力高群について検討を加える。

まず、音節法群はテスト項目「音節」において最も成績がよかったが、学習課題とは異なるテスト課題においても得点の低下は見られなかった。すなわち、テスト項目「単語」において、単語法群、および音節・単語法群との間に有意な差はなく、テスト項目「転移」では、他の群よりも有意に成績がよかった。これに対して、単語法群ではテスト項目「単語」において最も成績がよく、学習課題とは異なったテスト課題、すなわちテスト項目「音節」と「転移」においては、他の群よりも成績が悪かった。また、読字力低群でも、単語法群がテスト項目「単語」において最も成績がよく、しかも読字力高群と低群の成績の間にも有意差が認められなかった。Steinberg・山田(1977)や岡田(1973)は、文字に意味を連合させて指導した方が、読字学習をより促進させるとして、単語を用いた文字学習の効果を強調しているが、このような方法は、同じ単語でテストした時に高成績が得られるのであって、個々の文字の読みや他の単語の読みにまで「転移」しにくいことが指摘できる。

さて、次に音節・単語法群の成績について、本研究の初めに、この方法は総合法と分析法の両方の利点を兼ね備えているので、最も有効であろうと予想したが、そのようにはならなかった。特に、読字力高群では、音節テストにおいて単語法群よりも有意に成績がよだけでなく、逆に音節法群には音節テスト、転移テストにおいて有意な差をつけられている。この原因は、本実験における学習材料の提示方法自体にあると考えられる。すなわち、本実験において、学習する際の最小単位「音節」は、3文字(拗長音＝「ギュー」、「ニュー」、「チュウ」)または2文字(拗音＝「シャ」)で構成されている。これを従来の研究(例えば、今井 1981、今井 1983など)における清音の文字提示法と比較してみると、「音節法」は、1回に1文字ずつの提示をたてまえとする「文字法」ではなくて、1回に複数の文字から成る単語を学習する「単語法」に該当する。実際、音節法群では、被験者は1回に3文字単語とも言うべき「ギュー」、「ニュー」、「チュウ」と、2文字単語に相当する「シャ」のうち、いずれか1つを学習するのであり、しかも3文字単語の「ユウ」の部分は3つとも共通である。それゆえ、音節法群における学習は比較的容易だと言える。また、単語法群では、1回に5文字または6文字から成る単語(「チュウシャ」、「ギューニュー」)を提示され、これと音声を連合させることが課題である。単語自体の読みの学習としては必ずしも困難ではないと思われるが、単語の読みと同時に、それを構成している個々の文字を学習することは期待できない。これに対して、音節・単語法群では、1回に音節2つ(例えば「ギュー」と「ニュー」)と、単語1つ(例えば「ギューニュー」)を学習することになる。これは音節法群の2倍の学習と単語法群の学習とを合計した量に相当する。幼児にとって、1回の学

習量としては、かなり大きな負担と言えよう。このように、各群の学習成績には、それぞれの学習条件が大なり小なり影響を及ぼしていることが明らかにされた。

結果の(2)で示したように、読字力の高い群は低い群よりも成績がよかった。このことは、試行についての分析をみると、より明確になる。すなわち、読字力高群においては、第5試行まで、試行が増加するにつれて成績は有意に上昇しているのに、読字力低群においては、第3試行以降の得点の上昇は認められない。すでに述べたように、単語法群においては、単語テストの成績は、読字力高群と低群の間に有意差は見られなかった。しかし、低群の反応を分析してみたところ、テスト項目として「音節」、「単語」、「転移」の3種があるにもかかわらず、どのテスト項目に対しても、すべて「ギュウニュウ」あるいは「チュウシャ」と答えている者が、被験者18人中8人いた。このような反応の仕方は、読字力高群においてはみられないものである。実験後の被験者の自省報告を調べてみると、単語を構成する文字の一部分、たとえば「ギュウニュウ」の“ギ”の濁点や語尾の“ウ”の字の有無など、語形とか文字列上の何らかの手がかりをもとにして、この単語の弁別を行ない、音声の連合の再生(=読み)に利用している者が多かった。このような事実からみても、清音の読字力低群にとって、特殊音節文字の読みは、非常に困難な課題であると思われる。前に述べたように、国立国語研究所(1971)や堀田(1982)の調査では、特殊音節文字の読みの獲得は、清音よりも遅れていることが明らかにされているが、本研究の結果はこれらの報告を実験的に裏づけたと言えるであろう。

要 約

本研究の目的は、片仮名の特殊音節の読みを学習する際に、言語材料の提示方法がいかなる効果をもつかを検討し、また、片仮名を数多く読める者と少ししか読めない者の反応を比較することであった。被験者は平均年齢5歳8か月の幼児108名であった。彼らは、年齢・男女数・読字数・WISC-Rの絵画完成テストの得点をもとにして、次の6群に配置された。音節提示・読字力高群、単語提示・読字力高群、音節一単語提示・読字力高群、音節提示・読字力低群、単語提示・読字力低群、音節一単語提示・読字力低群。各被験者には、学習テスト法により、特殊音節の読みの学習が5試行おこなわれた。本研究の主な結果は次のとおりであった。(1)音節で学習した群と、音節一単語で学習した群が、単語で学習した群よりも成績がよかった。(2)片仮名を数多く読める者と少ししか読めない者の反応には有意差が見い出された。特殊音節の読字学習に及ぼす言語材料の提示の効果に関して若干の議論がなされた。

引用文献

- Bishop, C. H. 1964 Transfer effects of word and letter training in reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 3, 215-221.
- Dechant, E. V., & Smith, H. P. 1977 *Psychology in teaching reading*. New Jersey: Prentice-Hall
- 藤野桂子・田中敏隆 1977 文字読みの指導に関する一考察 関西心理学会第89回大会論文集、20.
- 福沢周亮 1977 ひらがなの学習指導に関する一考察 東京教育大学教育学部紀要、23、73-77.
- 堀田修 1982 文字指導のための音節読み能力調査 日本教育心理学会第24回総会発表論文集、754-755.
- 今井靖親 1980 文字指導の心理学的研究 保育学年報1980年版、フレーベル館 187-198.
- 今井靖親 1981 仮名の読字学習における単語内の文字の位置効果 奈良教育大学教育研究所紀要、第17号 101-105.

- 今井靖親 1983 仮名の読字学習における言語材料の効果 奈良教育大学紀要、第23巻 第1号 169-179.
- Jeffrey, W. E., & Samuels, S. 1967 Effect of method of reading on initial learning and transfer. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 354-358.
- 国立国語研究所 1972 幼児の読み書き能力 東京、東京書籍.
- 村田孝次 1974 幼児の書きことば 東京、培風館.
- 岡田明 1973 最新読書の心理学 東京、日本文化科学社.
- 首藤久義 1975 読みの学習と教育—メソッド統合の視点…日本語の表記体系と子どもの学習・発達に即して 読書科学、19、69-85.
- Steinberg, D. D.・山田純 1977 読書学習の原理と方法 心理学評論、20、61-81.
- 瀧野千春 1968 Multiple range test の適用に関する一考察 奈良教育大学紀要、16(1)、195-204.

付記 本研究の実験に快くご協力くださった成和保育園、学園南保育園、掖上保育所、中央保育所、葛城南保育所、名柄保育所、戸毛保育所、石光保育所、樫原保育園、白藤幼稚園、奈良教育大学附属幼稚園の先生方と園児の皆さんに心から感謝いたします。

Learning to Read Japanese Special Syllables in Young Children

Yasuchika IMAI and Kazuyo DOE

(Department of Psychology, Nara University of Education, Nara Japan)

(Received April 28, 1984)

The purposes of the present study were to examine the effects of the presentation of verbal materials on learning to read Japanese Special syllables in young children and to compare the responses of children already capable of reading many katakana with those who could read a few.

The subjects were 108 children whose average age was 5:8. On the basis of the age, the male-female ratio, the number of letters they could read and the Picture-Completion scores of WISC-R, they were assigned to the following six groups: syllable presentation-reading ability high, word presentation-reading ability high, syllable and word presentation reading ability high, syllable presentation-reading ability low, word presentation-reading ability low, syllable and word presentation-reading ability low.

Each subject of the six groups was taught to read Japanese special syllables for five trials by a study-test method.

The main findings of the investigation were as follows:

1. The groups which were taught with syllables and with syllables and word got higher scores than the children who were taught with words.
2. A significant difference was found in the responses of the children who could read many katakana and the children who had acquired little katakana.

Some discussions were put forward on the effects of the presentation of verbal materials on learning to read Japanese special syllables.