

ISSN 0387-284 X

読書科学

第30巻 第3号 (通巻 第117号) 昭和61年10月1日発行 (季刊)

小山忠雄の作文教授論

生野金三

弱視児における漢字の読みの習得度

徳田克己
佐藤泰正

視覚障害児の知能に関する文献的研究

徳田克己

117

日本読書学会

◇ 本 号 目 次 ◇

原 著

小山忠雄の作文教授論——明治年代作文教育論探究の基礎作業として——
関東短期大学 生 野 金 三 89

弱視児における漢字の読みの習得度
筑波大学 徳 田 克 己 99
佐 藤 泰 正

視覚障害児の知能に関する文献的研究
筑波大学 徳 田 克 己 111

会報 127

日 本 読 書 学 会 役 員 (昭和61年4月1日～昭和63年3月31日)

会長 (理事長)	井上 尚美			
副会長 (副理事長)	村石 昭三			
常任理事	岡本 奎六 増田 信一	阪本 敬彦 皆川 和子	田近 洵一 湊 吉正	福沢 周亮
理 事	大村 はま 高木 和子 深川 恒喜	尾原 淳夫 田島 一郎 室伏 武	岡田 明 滑川 道夫 望月 久貴	倉沢 栄吉 野地 潤家
監 事	平沢 薫	山本 晴雄		
編集委員	井上 尚美 福沢 周亮	岡本 奎六 湊 吉正	阪本 敬彦 村石 昭三	田近 洵一
	John Downing	Donald Leton		

小山忠雄の作文教授論*

明治30年代作文教育論探究の基礎作業として

関東短期大学

生野金三**

I はじめに

明治20年代における日本の学校教育全体を覆う教育思潮は、ドイツのヘルバルト学派の教授法が隆盛をきわめたところに特徴が認められる。日本において、ヘルバルト学派の教授法を各科に適用して示したのは、教育学の開拓者、大正デモクラシーの開拓者と評価されている谷本富である。谷本は、『^{実用}教育学及教授法』(1894年)、『科学的教育学講義』(1895年)等の著述によって、ヘルバルト学派の教授法を詳述し、そしてそれを踏襲した教授法を提唱している。谷本の提唱した教授法の具体的な顕現を国語教授法においてみてみると、それはヘルバルト主義教育法の一形態としての読書・作文・習字各教授法という点に特色が認められる。このように谷本の提唱した教授法は、ヘルバルト主義教育法を踏襲したものであったが、それは整然たる教授形式を打ち出していたという点で一般に理解しやすかったこと、あるいは当時の先進諸国の文明・文化を盛んに吸収しようとする教育界の要求にこたえたこと等で、実際界に干天の慈雨のごとく受け入れられたのである。

この期は、国語科がまだ一教科として統一されていなかった。後刻、国語科¹⁾として統合される内容は、学制発足以来、読書・作文・習字と呼称されていた。このように明治20年代は国語科が一教科として統合されていないばかりでなく、国語科の教授法もまた、国語科教育の専

門性に立って、読書・作文・習字の各科の指導はかくあるべきであるという方向で考えられることはなかった。研究とえば、ひろく学校教育全体を研究対象としている教育学者、教育実践者によって、教科教授法の一環として行われるのが通常であった。前述した谷本の著述もこの立場からのものであった。

こうした状況の中で、内容が完全に国語科のみに限定されている著述の刊行もわずかにみられた。その例とみられる著述を作文教授法に限定(しかも明治中期で、小学校令施行規則の制定以前)して挙げてみると、それは峯是三郎『新定作文書』(1891年)、今泉祐善『^{読書}教授法』(1892年)、上田萬年『作文教授法』(1895年)、小山忠雄『^{理論}読書作文教授法』(1898年)、高柳秀雄『^{実験}作文教授術』(1898年)、金沢長吉『^{単級}作文教授法及教案』(1898年)、猪狩玄三郎『^{多級}実験作文教授法』(1899年)のみである。

小山は、教育学者の立場にありながら、各科教授法の一部としてではなく、国語科だけを研究対象としてその教授法を刊行しているのであるが、それは極めて刮目すべき著述である。なんとすれば、単独に国語科のみを研究対象としてその教授法を考察した比較的早い期の著述であったということだけでなく、書名の角書きにもあるとおり理論と実践とを握手させ、実際界の指針となるべき著述であったということ等からである。このように小山が理論と実践との統一を志向する立場より国語科の教授法に関する論考を試みたのは、当時の学风が理論に偏しており、具体的な実践レベルでの研究が不問に付され

* The Oyama theory of teaching composition.

** SHONO, Kinzo (Kanto Junior College)

ていたことを嘆かわしく思っていたからである。その辺の事情について、小山は『^{理論}読書作文教授法』の序言において、

「試ニ見ヨ、『ヘルバルト』ノ学風、一タビ我邦ニ伝唱セララルヤ、人心ノ帰向、サナガラ青草ノ風ニ靡クガ如ク、全国ノ思想汲然トシテ其ノ支配ヲ受クルニ至レリ。然レドモ其ノ流弊ノ逆ル所、徒ラニ思弁ニ趨リテ実施ノ研究ニ余力ヲ遺スナク、漫リニ高尚ニ馳セテ迂遠ノ論争ヲ事トシ、方法手段ハ全ク措イテ問ハザルモノノ如シ。」(p.p. 248~250)

と指摘する。小山の言及からも日本において一世を風靡したヘルバルト学派は理論に急であって、実践に疎かったことが把握できるのである。このように実践レベルでの研究が等閑に付していたことを看取した小山は、「余輩ハ教育上実施ノ研究ハ、アラユル学説ノ根底ヲ作ルベキ唯一ノ材料タルコトヲ信ズルモノナリ」(p. 250)とその重要性を強調する。教育学者の立場にある小山が、これほどまでに教育実践に目を向け、それを意識した新しい教授法を志向した背景には、それなりの理由が存在した。小山は、当時附属小学校の主事であり、つぶさに実践の実態を観察でき得る立場にあった。そうした状況下で小山は就くべき方途に混迷している現場実践者のためにその指針となるべき著述を刊行したのである。

以上のことから、小山の『^{理論}読書作文教授法』が当時の教育界に一つの新風を吹き込んだと同時に、流布したことは容易に認められよう。このことにつき翻ってみると、前述のごとく当時具体的な実践の方法が等閑に付されており、実際界はそのあり様をさがしあぐねていた故、人々の小山の『^{理論}読書作文教授法』に寄せた期待の大なりしことは想像にかたくない。

更に、そのことは「埼玉教育雑誌」(1898年)の新刊書紹介欄の紹介文²⁾を見ても分かる。

明治中期という時代背景のなかでは、極めて注目に価する著述と認められるのが『^{理論}読書作文教授法』であるが、ここでその特徴(作文教授法をめぐって)について簡約しておく。

まず、その一つとして作文に関する構成要素に特色が認められる。その構成要素とは、思想感情、国語に関する知識、排列叙述の技能の三者のことであり、とりわけ排列叙述の技能こそが、「作文科ニ於テ特ニ練習スベキ技能ノ本領ナリ。」(1898年, p. 291)としている。次いで、作文の指導過程に特色が認められる。この指導過程は、ヘルバルト学派の五段階の趣旨ならび用語を踏襲しているものの、次のように三段階に集約変型している。

第1段(予備)→第2段(提示)→第3段(応用)

三段階の内容をみてみると、とりわけ応用の重要性を説いているところに特色が認められる。すなわち、小山は応用の段階では教師の干渉が多すぎるとし、そこでは個々人の思想感情を束縛箝制することがないよう被教育者の自発活動を最も尊重すべきであると指摘する。その他、作文教授の方法、作文添削の方法、模範文の暗誦、二時間に亘る教授等にも特色が認められる。

以上の特徴より、小山の作文教授論は国語科教育の立場からも没却することのできない価値を有するものとして指摘することができよう。こうしたことを念頭において、本論では小山の作文教授論の目的や方法、内容等について探ることとする。

Ⅱ 小山の作文教授論

(1) 作文教授の根本原理

まず、小山が作文教授の根本原理をいかに捉えているかについて触れることにする。

小山は、作文の主意について、「自己ノ思想感情ヲ表出スル技能ニシテ、文章トイフ一種ノ様格ヲ構成スル心理的運用ナリ。」(1898年, p. 292)と指摘し、そしてその中で辞句排列、思想叙述の技能の練習を作文の本質と捉えている。畢竟、作文教授においては、排列叙述の上達を目論むことが必要となつてこよう。小山の指摘する作文の本質、すなわち排列叙述を達成するためには、それ以前に被教育者の脳裏に次の二者が存在することが前提とならう。すなわち、その二者とは思想感情とその思想感情を表顕するに足り得るだけの文字章句に関する知

識のことである。このことにつき翻って考えてみると、作文教授においては、先ずその表出すべき観念思想を明瞭確実に整理し、次いでこれを表出する文字章句に関する知識を確実にし、その後実施綴文の技能に及ぶといった順序で指導すべきであるということである。と同時に作文には思想感情、国語に関する知識、排列叙述の技能の三要素が存在するということである。前者より作文教授の段階を看取できるが、それについて小山は、「(一)思想の整理、(二)言辞の演習、(三)綴文の練習」(1898年、p. 292)の三段階があるとして、それぞれについて詳述している。一方、後者の作文を構成する三要素のうち、前の二者について小山は次のように指摘する。すなわち、思想感情は被教育者の経験、他教科の学習、国語に関する知識は読書科の学習等によってそれぞれ習得されるものであるとする。作文の本質である排列叙述の技能がより確かなものになるためには、それ以前に個々人の脳裏に思想感情やそれを表出する文字章句に関する知識が存在しなければならぬことを考慮するとき、小山の指摘する三要素の前の二者の取り扱いも極めて重要視せねばなるまい。

以下、思想の整理、国語的知識、技能の練習の三者について触れることにする。

思想の整理——作文は思想感情を文字を媒介として表出する作用である故、思想感情は作文の基礎をなすものといえる。この思想感情は前述のごとく被教育者の経験や他の学習によって習得されるものであるが、しかしそれは必ずしも個々人の脳裏に統一された形で存在しているとは限らない。むしろ、大半の場合、観念思想は雑駁で整理統合されていないのである。こうした把握の観点からみても、作文を書くに当たって、まず個々人の思想感情を整理統合させるとする小山の指摘は極めて重要なことである。思想を整理統合させることによって、小山は「首尾一貫ニシテ秩序系統アル一個ノ好文章タルヲ得ン。」(1898年、p. 298)とそのメリットを指摘する。

国語的知識——思想の整理が成った後は文字を媒介とした表出作業へ向かうのであるが、それに先立って小山

は国語に関する知識の重要性を指摘する。すなわち、整理された思想を表出するに先立って、まず被教育者が、「文字、章句、文法、仮名遣ヒ、并ニ言語ヲ文章ニ直ス方法」(1898年、p. 293)について把握しておく必要があるとする。確かに言語の練習が成り、文字章句に関する知識の復元が成れば、被教育者は文章を作為するのに躊躇することが少なくなるであろう。その際の留意事項として、小山は「主題ノ主旨ヲ明瞭確実に復現セシメ、一々之レヲ言語ニ発表シ、更ニ之レヲ順序正シク排列シテ一纏メトシ、幾回トナク口頭ニテ表出ヲ試ミタル後」(1898年、p. 293)と文字表現に先立って音声表現の重要性を指摘する。指導の対象が児童であることを念頭におくとき、このように口頭作文を文章表現過程で位置付けることは、作文力の基礎を育成する点等からみても意義あるものである。

技能の練習——思想感情の整理や国語的知識が作文の基礎をなすものに対して、この技能の練習は作文の本旨をなすものである。小山が作文において技能の練習の必要性を強調する背景には、作文を一種の術とする考え方が存在する。それは、知識の場合は授与することによって可能となるが、術の場合は練習することによって可能となるという立場からである。更に、このことは小山が「文章ハ脳髓ノ作用ニ、目ト手トノ共働ヲ要スルモノナレバナリ。」(1898年、p. 294)と指摘していることからもうかがい知ることができよう。

思想の整理、国語的知識、技能の練習に触れてきたが、ここで三者の根幹となる考え方に触れることにする。それをめぐって、小山は、「作文ハ達意ヲ旨トシ、児童思想感情ヲ自由ニ表出セシムベシ」と題し、「児童ノ発動性ヲ利用シテ、ソガ思想感情ヲアリノママニ自由ニ表出セシムルコトヲ務ムルハ、作文力ヲ発達セシムル要訣ナリ。」(1898年、p. 300)と作文教授の主義について指摘する。かように小山が自活動を根底に据えた作文教授を志向した背景には従来の作文教授のあり様を嘆かわしく思っていたからである。その辺の事情についての様相をみてもみる。小山は、「束縛干涉ヲ加ヘ、同一模型

ニ鑄込ミタル作文ヲ見ルニ、所謂千篇一律少シノ見栄ナキニ」(1898年, p. 301)と従来の形式主義作文教授法に対して論駁を加え、そして「児童ヲシテ自由ニ其ノ思フ存分ニ書カシメタル作文ハ、仮令語句ノ蕪雜ナルニモセヨ、破格多キニモセヨ、天真爛漫一個美妙ナリ好文章タルヲ得ベシ。」(1898年, p. 301)と児童の自発活動による作文教授法を提唱している。小山の主張するこの作文教授法は、友人樋口勘次郎が、

「すべて何等の学科にても生徒の自発活動によりて教授せざるべからざれども、作文科の如き、自己の思想を発表せしむる学科に於て特に然りとす。然るを、様ざまの形式に拘泥して、児童の思想、文字、文体等に拘束を加へ、活動力を剋制し発表力を萎縮せしむる傾向あるは実に慨嘆に堪へざるなり。」(1899年, p. 182)と指摘している活動主義、児童中心主義と全く趣旨を同じくするのである。

要するに作文というものは、自己の思想感情を表現する作用であるから、発動的でなければならないのに、教師がさまざまな束縛干渉を加えて、同一模型に鑄込んだような文章を書かせるのは、畢竟「作文」というべきでなく、「書取」といった方が適切で、こうした指導では、遂に自作力の発達は不可能に終わるだろうとしている。当時の作文教授法の弊を鋭く衝いた言といえよう。こうした点からみても、小山の作文教授法をめぐる提唱は当時において斬新なものであったといえる。

(2) 作文教授の主義

小山の作文の根本原理について触れてきたが、以下においては小山が作文教授の主義をいかに捉えているのかについて探ることとする。

それをめぐって、小山は、「作文教授ハ須ク観念思想ヲ先ニスベシ」(1898年, p. 298)「先ツ談話体ノ文章ヲ綴ラシムベシ」(1898年, p. 301)「成ルベク自作的作文ヲ奨励スベシ」(1898年, p. 303)と指摘する。

まず、作文教授において観念思想を先にすべしとする主義について触れることにする。先に指摘するごとく、小山は作文教授の三段階の最初にこの観念思想を位置付

けている。このことは、作文を書くに当たって、まず前提となるものは思想観念であることを意味するものである。個々人の脳裏に観念思想が存在しない折、もし作文を書かせたならば、畢竟それは従来の修辭的形式主義作文教授法に戻ってしまうことになる。修辭的形式主義作文教授法の打破を志向した小山は、まず被教育者の観念思想を豊かにすべきであると考えたものと思われる。こうしたことは、小山が主張する自活動を根拠とした作文教授法を志向する立場からも重要視されるものであろう。

被教育者の脳裏に観念思想が成った後は、文字を媒介とした表出作業へ向かわしめるのであるが、その際、「先ツ談話体ノ文章ヲ綴ラシムベシ」(1898年, p. 301)とあらかじめ談話体の文章を綴らせることを強調する。それは次の理由からである。小山は学校における作文の程度は、言文一致の主義に近付けるべきであるとし、その立場から談話体の文章に習熟せしめることは極めて必要であるとする。就中、初期の段階の教授においては、こうした取り扱いが極めて重要視せねばならぬことである。今一つは、被教育者の観念思想を自由に表出せしむるためには、談話そのままを書き下した文体が望ましいとする立場からである。談話体の文章を奨励することは個々人の筆力を舒暢せしむると同時に、堅固な作文の基礎を作ることにもなる。こうした意味からも談話体の文章を綴らせる必要性は生じてくるのである。

作文教授において、前述のごとく小山が観念思想の整理を最初の段階に位置付けたり文字を媒介とした表出作業の前に談話体の文章を綴らせたりすることを強調しているのであるが、こうしたことは自作的作文を奨励する立場から考えるとき極めて重要なことであろう。事実、小山は、「作文ハ自作ヲ以テ本体トナスガ故ニ、成ルベク早く自作的作文ヲ課スルハ望マシキコトナリ。」(1898年, p. 303)とその必要性を強調している。ここで小山が指摘する自作的作文とは、純粋なそれを指しているのではなく、そうした方向を志向する立場からのものだが、ここでは被教育者の発達段階に見合った形での自作

的作文を綴らしめることなのである。

(3) 作文教授の方法

作文教授の根本原理や作文教授の主義について触れてきたが、以下においては小山がそれをいかに踏まえて作文教授の方法（特に小学校の段階に視点を当てて）を構築しているかについて触れることにする。

小山は、小学校における作文教授の方法を大別して復文的方法と自作的方法との二者を指摘する。前者は、まず問答等によって被教育者の有する観念思想を明瞭確實に再現すると同時に秩序正しく整理し、そしてそれを言語（音声）によって反復練習させ、最後に綴らしむるといった方法である。一方、後者は復文的方法の進歩したもので、教師の誘導を藉ることをできる限り少なくし、個々人が意匠を加えて、応用排列をなし、自己の観念思想を表出せしむるといった方法である。更に、小山は復文的方法を「連綴法」「復作法」「追作法」「填字法」「正誤法」（1898年，p.p. 310～314）と類別し、更にまた自作的方法を「応用法」「結構法」「変更法」「問答法」「自作法」（1898年，p.p. 314～317）と類別している。

連綴法——これは、二個以上の単文を板書によって提示し、それに語尾の変化や接続語を加えて一個の複文を構成せしむる方法と、単文ではなく文節（二文節以上）を提示し、それに接続語等を加えて一文を構成せしむる方法とがある。前者の際、小山は単文の提示の仕方をめぐって、次の三者を指摘する。その一つは、最初はそのまま連綴して一文（文語）を構成し得るものを課し、能力が進歩するにしたがって語尾を変化したり接続語を添加したりして連綴し得るものを課すことであり、その二つ目は、単文（文語）を板書する際のことであるが、最初は結合しやすいような順序で排列し、能力が進歩するにしたがってその順序を転倒錯綜して提示することであり、今一つは、能力が進歩するにしたがって単文（文語）を板書することを省き、談話のまま掲載し、それを文語に改作して連綴させることである。その他、連綴法の応用として連綴した複文を分解して数個の単文を作らせることも随時取り扱うべきであるとする。この連綴法に

おいても、被教育者の心理・能力の発達段階を念頭において指導していこうとする小山の姿勢をうかがい知ることができる。こうしたことは、小山の作文教授の根幹からしても当然のことといえよう。

復作法——これは言語等を文章に直訳させる方法であり、それについて小山は仮名文を直訳する場合と談話を直訳する場との二者を指摘する。この手順は、まず題目に関して問答等によって大意を把握させ、その後仮名を板書したり大意の大体を談話したりして直訳させるのである。その際の留意事項として、小山は次のことを指摘する。すなわち、それはまずは仮名文等の提示の仕方をめぐってのことであるが、最初はそのまま直写して改作し得るものを課し、能力の進歩にしたがって漸次難しいものを課していくということ、次は談話の取り扱いをめぐってのことであるが、それは個々人の状況によって省くこともあるということ、その次は能力が進歩したのものについては、教師の談話をそのまま記録させ、そしてそれを復元して記述させるということの三者である。

追作法——これは題目に関して問答法によって個々人の思想観念を開発し、それを言語によって練習させた後、その順序にしたがって一語一字ずつ文語に直して一文章を完成する方法である。この追作法の際の留意事項として、小山は次のことを指摘する。すなわち、文語に直す折には、成るべく被教育者の考えを採用すべきであるとする。個々人の解が多岐にわたることを念頭におくとき、被教育者の解を採用する方向で比較検討を加えることによって、個々人はより学習に興味・関心をもって取り組むことが予想される。

填字法——これは所々欠如した文章を提示し、それに相当する適切な辞句を充填せしむる方法であり、それについて小山は、填字すべき文字を示す場合と示さない場合との二者を掲げている。この填字法の際の留意事項として、次のことを指摘する。その一つは、填字すべき言葉（仮名、語、句）の選択をめぐってのことであるが、それは作文練習上からみても適切なもので、しかも個人にとって既知のものであること、二つめは、欠字文は

一読してその趣意を把握できるものであること、今一つは、填字すべき言葉の長さ（難易度も念頭において）をめぐってのことであるが、初期の段階は一字一語の欠如したものを課し、能力が進歩するにしたがって一句の欠如したものを課すことといったことである。

正誤法——これは誤謬脱落のある文章や拙劣なる文章を提示し、それを訂正させる方法であり、それについて小山はあらかじめ訂正すべき箇所を指示する場合と指示しない場合との二者を指摘する。この際の観点としては、構成の順序、接続、省略、言い回しの巧拙、文字仮名の誤り、文法上の誤り等を掲げている。

以上が、復文的方法の五種であるが、以下においては自作的方法について簡約する。

応用法——これはある種の文例を課した後、同種類、同文法の類題を課し、それにしたがって文例を応用して綴文せしむる方法である。具現すれば、まず「鳥は人里に住む」（1891年、p. 314）といった文例を課し、その後「鯛」といった類題によって文を作らせる方法である。小山は例題を課した後の注意事項はできるだけ二三に止めるべきであるとする。これは自作的作文を志向する立場からみても重要な点である。

結構法——これは題意を説明し、その書くべき事項の順序や要点を提示し、それにしたがって要点を敷衍して文章を作らせる方法である。この結構法の際の留意事項として、小山は状況によっては順序や要点を逐一指示することなく、個々人で思索させたり、あるいは能力の進歩したる児童に対しては、殊更順序を錯綜して指示して、個々人の意匠を加えて排列させたりすることを指摘する。

変更法——これは長文を省略して短文としたり、短文を敷衍して長文としたり、原文の形状意味を変えて他の文章を構成したりする方法である。変更の際の留意事項として、小山は次のことを指摘する。すなわち、それは詳略変形の折には原文の趣旨要点を失わないようにすること、あるいは能力の進歩にしたがって詳略と斟酌することである。

問答法——これは問題を提示し、これに相当すべき文や文章を作らせる方法である。具現すれば、「皆さんは今日何の稽古をしましたか。」（1891年、p. 316）という問いを出し、「我等は今日読書と算術とを習へり。」（1891年、p. 316）と答文を書かせることである。問答法の留意事項として、小山は被教育者の知識が明瞭確実な場合に限ってこの法を用いることと、教師の干涉指示を少なくして被教育者に成るべく随意に草案させることを指摘する。

自作法——これは文題を提示し、それにしたがって被教育者に随意に綴らせる方法である。ここでまず留意することは文題の選定すべき範囲であるが、それは読本または他の教科で学習した事項より選ぶべきということである。なんととなれば随意に綴らせるとなると、その内容が児童の経験を積んだものの方がより適切であるという立場からである。その次に留意すべきことは、児童が観念思想を自在に表出しやすいように誘導すべきであるということである。随意といっても対象が児童である故、ある程度の説明や指示が必要であることは言うに及ばない。

以上述べた作文教授の方法は、基本的な文章表現過程のどの位置に相当するものであるか考えてみると、それは取材→構想→記述の三段階に亘っての内容であることが分かる。文章表現過程の最終段階に位置する推敲に関する内容はここでは触れられていない。

そこで、以下においては、小山が推敲に関する内容をいかに捉えているかについて探ることとする。小山は、推敲に関する内容について「作文添削の方法」と題して、それについて詳説している。小山は、作文添削を大別して「板上訂正」と「帳面訂正」との二者を指摘する。前者は、被教育者の作文より訂正すべき箇所を板書し、それを被教育者と問答してその誤謬、あるいは巧拙を訂正することである。板上訂正に対する留意事項として、小山は次のことを指摘する。まず、板上訂正に供すべき被教育者の作文の選定であるが、それはその学級において中位のものを取り、且つ普通の誤謬のあるもので

急を要するものを取り上げる。次いで、その順序及び観点であるが、最初は全体の組織結構を批判し、次に文字訂正に及び、更に句調や言い回しに及ぶというように全体より部分に視点を移動していく。その際、原文をそのまま残して訂正を加え、悪しき部分を指摘すると同時に、良き部分も指摘するようにする。こうして訂正を終えた後、被教育者を指名し誦読させたり、または口語に直させたりする。更にその後、訂正箇所を全員の被教育者に書き取らせ、そして作文帳に清書させるのである。

一方、後者の帳面訂正の留意事項として小山は次のことを指摘する。まず、被教育者の観念思想の趣意を失わない立場より、個々人が使用している語句を生かして訂正していくことである。その際、可能な限り既知（被教育者にとって）の文字語句を選んで訂正を加えることである。次いで、添削中一般的な誤謬を認められるものについては、全体の添削を終えた後、教室においてその点を逐一指摘して注意を促すことも必要である。こうした添削を終えた段階においては、個々の作品に評点を付すと同時に、簡単な批評を加えることも重要である。その後、添削した帳面を返却し、それを清書させて作文の最終とする。

(4) 作文教授の順序

小山は、作文教授の順序を「形式的順序」と「作業的順序」との二者に分けて掲げている。

前者の形式的順序とは、思想（材料）と言語文字（形状）との関係より教授の展開の順序を示したものである。

- | |
|-----------------------------|
| 第1歩——材料形状、共ニ与フルモノ（書取） |
| 第2歩——材料ヲ与フルモノ（復文的各法、及変更法） |
| 第3歩——形状ヲ与フルモノ（応用法、結構法） |
| 第4歩——材料形状、共ニ与ヘサルモノ（問答法、自作法） |

第1歩から第4歩の内容を一見するだけでその特徴は容易に把握できよう。ここでは思想・言語文字を共に与える易の段階より、思想・言語文字を共に与えない難の

段階へといった順序であることが分かる。これは被教育者の心理・能力の発達に応じて指導していくことも示唆するものである。

一方、後者の作業的順序は、教授全般の順序を示したもので、一単元における教師と被教育者との為すべき事業のことである。それは、大別して次の二者である。すなわち、先の復文的方法（復作法）に板上訂正法を連結した場合と、先の自作的方法（結構法）に帳面訂正法を連結した場合との二者である。

復文的方法に板上訂正法を連結した場合

- | | |
|------------|------------|
| 第1 観 念 開 発 | 第2 言 語 表 出 |
| 第3 辞 句 演 習 | 第4 記 述 |
| 第5 掲 出 | 第6 批 評 訂 正 |
| 第7 清 書 | |

自作的方法に帳面訂正法を連結した場合

- | | |
|------------|------------|
| 第1 思 想 整 理 | 第2 順 序 指 示 |
| 第3 記 述 | 第4 記 帳 |
| 第5 訂 正 | 第6 批 評 説 明 |
| 第7 清 書 | |

小山は、作業的順序としてそれぞれ第1から第7までの内容を位置付け、そしてそれらを更に教授の形式的段階（予備、提示、応用）に配当している。以下においては、その凡例（復作法に板上訂正法を連結した場合について）について教授実例によって補足しながら説明を加える。なお、ここでは小山が作文教授の主義で強調していることと関わりをもつ内容を中心に述べる。具現すれば、思想感情の整理、国語的知識の作文の基礎をなすものについての取り扱いや教授の形式的段階で最も重きをなす応用についての取り扱い等について触れる。

まず、その前に作業的順序（第1から第7の内容）を教授の形式的段階にいか配当しているかについて触れておく。小山は、第1段の「予備」では「(一)目的ノ指示」「(二)観念ノ開発」「(三)言語ノ表出」「(四)辞句ノ演習」（1898年、p. 325）の四者を掲げ、次いで第2段の「提示」では「(五)記述」「(六)掲出」「(七)批評訂正」「(八)清書」

(1898年, p.p. 325~326) の四者を掲げ、更に第3の「応用」では類題による練習を掲げている。

次に、教授の形式的段階における具体的展開の諸様相について触れることにする。

まず、思想感情の整理をめぐる、小山は第1の「予備」の「(三)言語ノ表出」の部分で開発した被教育者の観念を纏めて順序正しく話させるとしている。被教育者に観念を纏めて言語表現させるのであるが、それに当たってはそれ以前の段階において被教育者の観念思想を開発しておくことが前提となる。それについては、「(二)観念ノ開発」で「記述セシムベキ事項ニツキ問答ヲナシテ主題ニ対スル児童ノ観念ヲ啓発ス。」(1898年, p. 325) としている。以下にこれらの具体的顕現を「教授実例」(「借りたる書籍を返す文」)においてみる。

「観念の開発」については、目的の確認を終えた後、まず「コノ前ニ書籍ヲ借ル時ノ手紙ヲ習ヒマシタガ、ドウイウ書キ方デシタカ。」(1898年, p. 155) という問いや「コノ手紙ノ返事ハドウデアリマシタカ。」(1898年, p. 155) という問いによって既習の内容について振り返り、次いで「読本ヲ借リテ居リマシタガ、今用明キナリマシタカラ、向フノ人ヘ返スノデアリマス。口上ナラバ、何トイッテ返シマセウ。」(1898年, p. 155) と本時の内容について開発を行っている。もちろんここでは「言語ノ表出」も行っている。ところで、既習内容を想起させるということであるが、それは次の点からみても重要視されるものである。その一つは、本時の学習への興味・関心を喚起できるということからである。今一つは、前時の内容を踏まえることによって、本時の学習の見通しが立つということからである。とりわけ、本時の学習内容が前時の学習内容と概ね同じであるということ念頭におくとき、前時に取り扱った「書籍を借る時の文」の文章構成や表現形態を振り返ることは、「借りたる書籍を返す文」を綴る際の極めて重要な手掛かりとなる故、本時の学習すべき方向が被教育者の脳裏に具体化され得るのである。既習内容の想起が成った後、本時の学習内容の開発に入るのであるが、それは前述のごとく

借りた書籍を返却する折に「口上ナラバ、何トイッテ返シマセウ。」(1898年, p. 155) といった問いによって認められる。返却の文を綴るに当たって、被教育者にまずその内容を思索させ、次いでそれを口頭発表させているがこれは学習者の発達段階を考慮した指導と考えられる。とりわけ、被教育者が尋常四年生であることを念頭におくとき、こうした指導は至当な方法であろう。小山が、学習者に視点をのいた指導を構想したのは、当時の修辞的形式主義作文教授法の打破を志向する立場からである。もちろん、この背景には自活動を根底に据えた教授論が存在することは言うに及ばない。視点が学習者の側におかれている点で、従来の形式主義の作文教授から、一進前進したものにとらえることができる。

ところで、思想感情の整理のために行っている「言語ノ表出」であるが、これは次の点からも刮目すべきである。まず、当時の状況であるが、それは言文が二途に分かれ進んでおり、言文一致運動の真ただ中である故、言葉を駆使する活動は極めて困難な期である。このように言葉の使い方が難しい状況の中にあっては、とにかく個々人の観念を音声言語によって整理させることは、確かな作文力を育成する点からみても重要なことである。

次いで、国語的知識をめぐる、小山は、第1の「予備」の「(四)辞句ノ演習」の部分で、使用すべき文字語句に関し、問答によってその知識を開発し、それを練習させるとしている。その具体的顕現をみみると、借りた書籍を返却する場合における不可欠の文言について、小山は、「猶其ノアトニ、只今御返シ申マスカラ、受取ツテクダサイ。トイフ詞ヲソヘマセウ。」(1898年, p.p. 155~156) と指示し、それを口頭発表によって練習させている。返却する際の不可欠の文字を指摘し、それを綴る前に唱えさせているのであるが、こうしたことによって文言の定着が図られると同時に、しかも延いてはそれが生活の中で駆使されよう。小山が、文字語句を指摘し、それをすぐ綴らせるという段階に入らない背景には、言語(音声)によって正しく表出された思想は、文字の知識を藉りて直ちに筆端に上ることが実に容易であるとい

った考え方が存在するからである。

更に、教授の形式段階で最も重きをなす応用の取り扱いをめぐる、小山は、「既成ノ文章ヲ改作シテ之レガ読方意義ヲ試ミ、……填字法ノ練習ヲナシ、或ハ作文中ノ章句ニテ綴リ得ベキ口語ヲ文語ニ訳セシメ、……或ハ次回ニ類似ノ文章ヲ出シテ練習セシムベシ。」(1898年, p. 326) と指摘する。その具体的顕現をみると、「御頼ミ申シマスカラ、御届ケ下サイ。」(1898年, p. 159) といった文を提示し、それを文語に改めさせたり、あるいは拝借の品□□有り難□□候□御返し申上候。」(1898年, p.p. 159~160) といった欠文字を掲げ、填字させている。小山は、追作法と填字法によって応用の段を締め括っているが、兎に角練習を旨とする立場に鑑みると、こうした取り扱いには至当な方法である。ここで、小山は二者の練習を掲げているが、これは被教育者の発達段階や作文の課題を考慮した立場からのものである。それは、小山が教授の原則において指摘している内容からしてもうかがい知ることができるのである。ここでいう教授の原則とは次の二者である。一つは、心意の発達には一定の順序がある故、教授はこの心意自然の発達に適合するように努力すべしとし、その具体策の一つに易より難に至るべしとしていることである。今一つは、発達の分量は活動の分量に比例するものである故、教授は被教育者の自活動を原則とすべしということである。

ところで、先に作文教授においては練習（応用の段において）を旨とするとした。それについて小山は次のように指摘する。すなわち、小山は作文は一種の技能であり、その技能上達の最大の方便は練習であるとしている。ここにおいては練習の重要性を十分把握できよう。しかし、こうした練習が、被教育者の発達段階等を考慮せず位置付けられ、展開されたらどうだろう。その際には、練習の内容は被教育者の脳裏に刻まれることなく、また生活の場における生きた力とはなり得ないであろう。こうした把握の観点からみても、小山が練習で位置付け、取り扱っている内容は意義あるものである。

要約

本研究は、小山の作文教授論の目的や方法、内容を探り、それに考察を加えることであった。小山のそれは、理論と実践との統一を志向し、被教育者本位の自活動を根底に据えていた。ここでは、小山が作文に関する構成要素として指摘している思想感情、国語に関する知識、排列叙述の技能の三者についてまず触れ、次いでそれらが作文教授の指導過程にいかにか位置付けられているかを教授実例によって探り、そしてそこから小山の作文教授の内容を明らかにし、それに考察を加えた。

注

- 1) 国語科と称する一科に統合されたのは1900年「小学校令施行規則」の制定の際であった。滑川道夫『日本作文綴方教育史1 明治編』国土社p. 234
- 2) 「本書ハ小学校ノ教育中、尤モ困難ヲ感スル読解作文ノ教授ニ関シ、著者ガ附属小学校ニ於テ、親シク実験セシ処ト、読書渉猟ノ結果トヲ集メ、教授ノ参考ニ供センガ為ニ編セルモノニテ、所説別ニ新奇ナルモノナシト雖モ、實際スル方法ヲ採用スルニ於テハ、同科ノ教授ヲ便スルコト少ナカラザルル可シ。」『埼玉教育雑誌』第180号、1898. 9. 15. p. 111

引用文献

- 猪狩亥三郎『実験作文教授法』1899年
 上田萬年『作文教授法』富山房 1895年
 小山忠雄「^{理論}読書作文教授法」(倉沢栄吉他編『近代国語教育論大系2 明治期Ⅱ』所収 光村図書出版 1970年)
 小山忠雄『^{理論}読書作文教授法』東海林書店 1898年
 金沢長石『^{単級}作文教授法教案』鮮新堂 1898年
 高柳秀雄『^{多級}作文教授術』1898年
 谷本富『^{実験}教育学及教授法』六盟館 1894年
 谷本富『^{実用}科学的的教育学講義』六盟館 1895年
 樋口勘次郎『^{統合}新教授法』同文館 1899年

峯是三郎『新定作文書』文学社 1891年

SUMMARY

The purpose of this study was to locate the aim, means and content of Tadao Oyama's method of teaching writing. His method aims at reconciling theory and practice, and emphasizes students' independent work.

Reference was made to the three constituents in Oyama's approach to writing instruction : 1. thoughts,

2. knowledge about the Japanese language, and 3. skill in orderly description. The teaching records of Oyama were analyzed to locate these constituents in writing instruction. The nature and importance of Oyama's method of teaching writing was demonstrated.

弱視児における漢字の読みの習得度*

筑波大学

徳田 克己**

佐藤 泰正

はじめに

我が国では、小学校を卒業するまでに、996字の漢字の読みを習得しなければならず、さらに読み替えの字を含むと2368通りの読みを覚えなければならない。弱視教育においても、これらの教育漢字を配当されている学年で習得させるのを一応の目安としているが、小学校学習指導要領に示されている程度の習得をめざすと、実際には国語科の大部分の時間を漢字指導にあてなければならなくなるという指摘がある（東京教育大学付属盲学校、1971）。

子供が漢字の読みを学習するメカニズムについて、海保・野村（1983）は情報処理理論をもとに非常にわかりやすく体系的にまとめている。本研究においても、彼らの理論をもとに弱視児の漢字の読みの学習のメカニズムをモデル化し、学習の困難性について検討していきたい。

新しい漢字を学習する場合、まず、その漢字が視覚によって入力される。入力された漢字は学校、あるいは日常生活の中で、弁別学習、解読学習、再生、再認が繰り返され、定着していく。つまり、その漢字の持つ形態、音韻、意味の3つの文字特性について、復唱方略によって記憶が強化されていくのである。この学習に関与する感覚としては、視覚のほかには聴覚、筋運動感覚があげられる。漢字の読みの学習は、この3つの文字特性を記憶するとともに、漢字についての知識特性の学習を含んで

いる。漢字についての知識特性とは、経験を通して獲得され記憶されている漢字についての知識のことであり、その課題状況に応じた漢字の読みをするための知識のことである。海保・野村（1983）は、知識特性の一部は、漢字の文字特性に基づいたものであるが、そのほかは文字特性とは無関係に、日常の文字環境の中での経験を通して学習され、記憶されたものであり、教育の程度、学習時間、学習の仕方などで大きく異なると述べている。

我々は、漢字の読みのテストをより多くの対象児について実施し、このような学習のメカニズムによって学習され、記憶されている漢字を、習得度という観点から分析しようとしている。つまり、テスト場面での反応を分析するわけである。テストでは、漢字が単独で、あるいは熟語や小文の形式で出題されるので、解答者は、出題された漢字を弁別、識別し、学習の結果獲得している知識特性をもとに、形態処理、あるいは平行して意味処理を行なうことになる。その形態処理に関してはパターン認知のはたす役割が大きい。次に形態処理、意味処理された漢字は、音韻処理がなされ音符号が付与される。そして、解答者は音符号を解答欄に書き入れる。ただし、音符号が活性化されやすい形声文字等の漢字では、意味処理よりも音韻処理が先行するであろうし、意味符号が活性化されやすい会意文字等では、意味処理が優先されることになる（海保・野村、1983）。

以上のように、漢字の読みの学習及び読みテストでの反応の処理メカニズムを概観すると漢字を読むことにおける視覚のはたす役割りの重要性に着目せざるを得ない。佐々木（1984）は、漢字を視覚系のみにも与えられている、鋭敏なパターン解析能力を前提としなければ存在し

* Kanji reading performance of low vision children.

** TOKUDA, Katsumi : SATO, Yasumasa (University of Tsukuba)

得ない「視覚的な文字」であると述べているが、漢字の読みの学習において視覚的能力の意義が大きいことは疑いのないことである。

弱視児の漢字の読みにおける問題点

弱視児は、残存視力が指数弁（目の前に指を提示して指の数を認め得る視力、例えば 30 cm 指数弁のように表わす）から 0.3 未満の者をさし（佐藤，1974），他にも視野、色覚、眼球運動などの機能に障害を持つ者も多く、視覚機能はかなり低いと言える。例えば、弱視児は視覚的パタン認知に問題があること（小柳ら，1983；1984），文字知覚に問題があること（五十嵐，1967；斎藤，1979），眼球運動に問題があること（中田・池谷，1984），視能率に問題があること（Barraga，1964；黒川・佐藤，1979），視覚的方向認知能力に発達のな問題があること（徳田・黒川・瀬尾，1983）など、弱視者の知覚、認識能力の特性について多くの報告がある。これらの特徴を示す視覚的機能を持つ弱視児が、漢字の読みをどの程度習得しているかは興味深い問題である。

先行研究の中で、弱視児が漢字の読みの学習に問題を持っており、それが弱視児の持つ心理的、生理的要因などからの影響であることを示唆する研究がある。岡田（1979）は、弱視児が読書力の中で、特に漢字に問題を持っていることを指摘し、その原因として読書経験の不足と意欲的に目を使うことをしない傾向があげられるとしている。また、藤原（1984）、文部省（1984）は、弱視児の視知覚能力の低さが漢字の学習にマイナスに作用していることを示している。さらに、佐藤（1975）は知能の影響を、藤田（1983）は読むことへの興味の影響を示唆している。

また、正眼児においては、読みの習得度と漢字の属性との関係を検討している研究が数多くあり、信頼性の高い知見が多く出されている。例えば、福沢ら（1968）、福沢（1968）は、漢字の配当学年と読みの習得度は直接的には関係しないこと、また、漢字の出現頻度や熟知性は、漢字の読みの重要な要因であるが画数は影響しない

ことを報告している。海保・野村（1983）も、読みの習得度は複雑性（画数）とほとんど相関がないことを見出しており、河井（1966）は、漢字が複雑なほど読みの成績が良いことを確かめている。さらに、海保（1983）、福沢（1970）、福沢（1974）、福沢（1976）らも、読みに影響する要因について詳細な検討を行なっている。しかしながら、弱視児においてこれらの点を調べているものはほとんどない。

以上のことから、弱視児は漢字の読みの学習についてかなりの困難性を持っており、読みの習得度は、視覚に障害のない正眼児と異なる分布を示すであろうことが予測されるのであるが、現在のところ、このことを実証している研究はない。また、弱視児でも残存視力の程度によって漢字の読みの習得度に差が現れることが考えられ、加えて、弱視児の在籍学校による習得度の差も興味ある点である。現在、小学校段階の弱視児は、主に盲学校か小学校弱視学級のどちらかで教育を受けている。山県・千田（1985）の調査によって、弱視学級で国語科の特別指導を受けている弱視児が多いことが報告されており、また、教育的な環境も大きく異なることなどから、漢字の読みの習得度に差異が生じていると考えられる。

したがって、本研究では、できるだけ多くの弱視児を対象にして漢字の読みの習得度を調べ、正眼児の習得度と比較することによって、弱視児の漢字の読みの学習の困難性の実態を明らかにすることを目的とした。

方法

1. 対象児

対象児は、小学校2年から6年までの正眼児459名及び弱視児281名、計740名であった。表1に対象児の学年別人数を、また表2に弱視児の視力別・在籍学校別人数を示す。正眼児、弱視児とも特に知能の障害を持たない児童のみを選んだ。したがって、各被検児ごとのIQについては詳しい資料を得ていないが、全員が平均かそれ以上のIQであったと思われる。全体的に見た場合、正眼児と弱視児の間には知能の差が見られないことが数

弱視児における漢字の読みの習得度

表 1 対象児の人数

学 年	正 眼 児	弱 視 児	計
2	76	38	114
3	96	74	170
4	94	58	152
5	106	57	163
6	87	54	141
計	459	281	740

表 2 弱視児の視力別、在籍学校別内訳（人数）

学 年	0.04以下		0.05以上 0.1以下		0.15以上		計
	盲学校	弱視学級	盲学校	弱視学級	盲学校	弱視学級	
2	12	10	4	6	6	0	38
3	15	3	25	9	14	8	74
4	6	1	26	9	14	2	58
5	11	5	15	7	14	5	57
6	6	2	22	5	14	5	54
小計	50	21	92	36	62	20	204
計	71		128		82		281

多くの先行研究から確かめられており（徳田，1986），本研究の被検児の間にもこのことがあてはまると予想される。

また，対象児の在籍した盲学校は58校であり，全国の盲学校全体の80.6%にあたる。さらに，対象児の在籍した弱視学級は30校であり，全国の小学校弱視学級の61.2%にあたった。正眼児は，関東地方の一都・三県にある小学校4校の児童であった。

2. 漢字の読みテストの作成と実施

小学校1年から5年までの配当漢字から各学年20字，計100字についての読みテストを作成した。漢字を選択する際に，国立国語研究所が1956年から1960年にかけて実施した小学生の読み書き能力の調査を参考にした。すなわち，難易度，画数，出現頻度等の範囲が広がるように配慮して選択した。また，テストでは設問内の前後関係（文脈）によって，安易に正答が想像されないように考慮した。

学年配当漢字の，その学年の終了段階での習得状況を調査することが目的であるから，2年生には1年生の配当漢字20字，3年生には1年生と2年生の配当漢字各20字，計40字，4年生には1～3年の配当漢字の計60字，5年生には1～4年の配当漢字の計80字，6年生には1～5年の配当漢字の計100字が調べられた。

3. テストの実施時間

実施時間については特に制限を設けず，作業制限とした。

4. 漢字読みテストの採点

テストの採点は，筑波大学の大学院の学生5名が行なった。採点基準は，「当用漢字改定音訓表」（昭和48年6月告示）をもとに設定した。また，設問において熟語ではなく，ひと文字提示されている漢字については，音読み，訓読みとも正答とした。例えば，「月」は「つき」「げつ」「がつ」のどれでも正答とみなした。

結果と考察

1. 弱視児と正眼児の習得度の比較

弱視児と正眼児の漢字の読みのテストの成績を表3に示す。この数値をもとに，平均正答字数について両群を比較したものが図1である。この図を見ると平均正答字数は両群とも高学年になるにしたがって直線的に増加していることがわかる。しかし，どの学年においても弱視児の値が正眼児の値を下まわっており，その差は2年

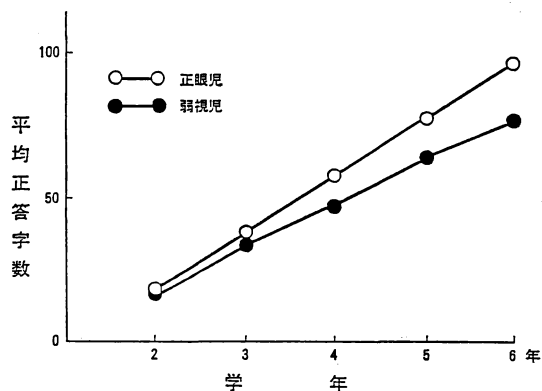


図 1 読みの平均正答字数の比較

表3 弱視児・正眼児の読みの成績

学年	項目	弱視児		正眼児		t検定結果		
		平均	標準偏差	平均	標準偏差	自由度	t値	有意差
2年	正答字数	18.8字	1.66	19.3字	0.66	42.95	3.15	**
	正答率	93.9%	8.32	98.3%	3.31	42.95	3.15	**
	誤答率	3.8%	5.51	1.6%	3.31	50.72	2.24	*
	無答率	2.1%	4.88	0	0	112	3.78	**
	変動係数	8.83		3.55				
3年	正答字数	35.4字	7.16	39.3字	1.14	75.88	4.66	**
	正答率	88.5%	17.89	98.3%	2.86	75.88	4.66	**
	誤答率	4.3%	5.62	11.3%	2.18	89.90	4.29	**
	無答率	7.5%	14.70	0.4%	1.68	74.46	4.12	**
	変動係数	20.23		2.91				
4年	正答字数	48.2字	12.51	58.7字	2.72	60.33	6.32	**
	正答率	80.3%	20.85	97.9%	4.52	60.33	6.32	**
	誤答率	4.7%	4.86	1.8%	4.47	150	3.69	**
	無答率	14.8%	19.99	0.2%	0.72	57.09	5.56	**
	変動係数	25.95		4.63				
5年	正答字数	65.1字	13.20	78.1字	3.24	59.66	7.34	**
	正答率	81.4%	16.51	97.6%	4.05	59.66	7.34	**
	誤答率	5.4%	5.19	2.1%	3.03	76.96	4.34	**
	無答率	13.2%	14.34	0.3%	1.38	56.56	6.80	**
	変動係数	20.28		4.15				
6年	正答字数	78.4字	21.65	97.0字	6.77	59.50	6.13	**
	正答率	78.4%	21.65	97.0%	6.77	59.50	6.13	**
	誤答率	5.1%	4.43	1.6%	3.11	85.48	5.09	**
	無答率	16.5%	20.82	1.4%	5.47	57.57	5.24	**
	変動係数	27.61		7.00				

* P<.05 ** P<.01

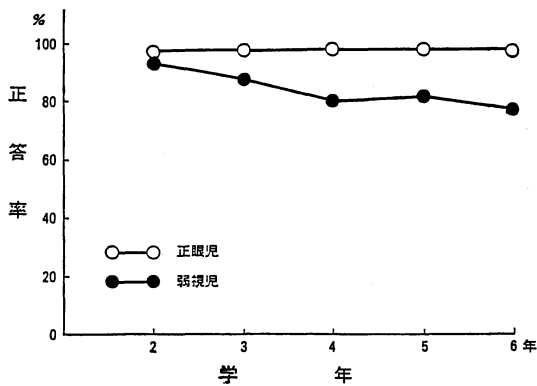


図2 読みの正答率の比較

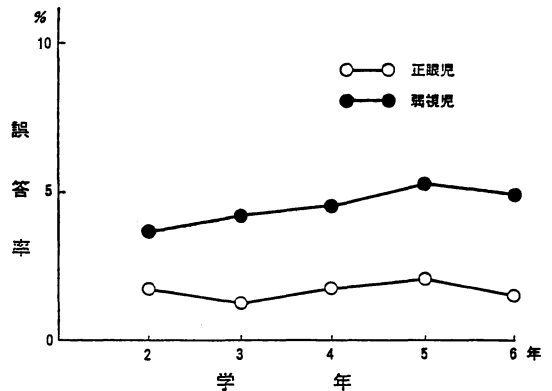


図3 読みの誤答率の比較

弱視児における漢字の読みの習得度

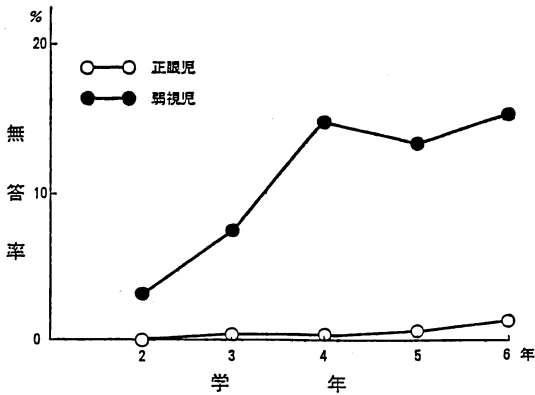


図4 読みの無答率の比較

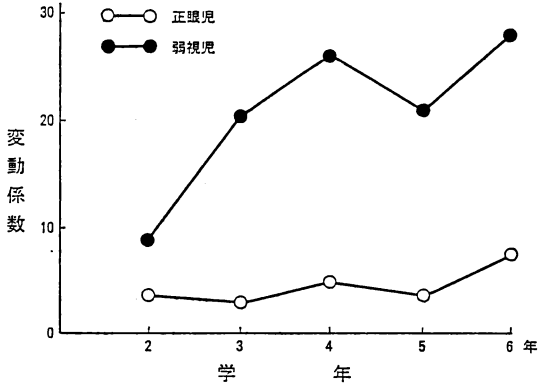


図5 読みの個人間変動の比較

0.9字, 3年3.9字, 4年10.5字, 5年13.0字, 6年18.6字となっており, すべての学年において1%水準で有意であった(表3)。両群の間にある習得度の差の原因については, 視機能的問題, 学習意欲の問題, 知能などの学習者の持つ特性の問題などの多くの要因が考えられるが, この点については今後詳しく検討し報告を行ないたい。

また, 表3には, 両群の正答率, 誤答率, 無答率を示してある。これらは, テストの結果を正答, 誤答, 無答の3種類に分類し, その数にしたがって全問題数に対する百分率を算出したものである。図2では両群の正答率を比較してある。正眼児では, 各学年とも97%以上の正答率を示し, ほぼ一定であるが, 弱視児では高学年になるにしたがって率が低下し, 6年生では正眼児との差が18.6%になる。特に弱視児では, 4年生において正答率が大きく低下していることに対しては留意するべきである。

図3に両群の誤答率を示すが, どの学年においても弱視児の方が正眼児よりも有意に率が高いことがわかる(表3)。また両群とも学年間での変動は少なく, ほぼ一定の値をとっている。すなわち, 弱視児は4%から5%, 正眼児では1%から2%の誤答率を示している。

無答率についての両群の比較を図4に示す。無答率は, 各学年とも弱視児が正眼児を大きく上まわっており, また4年生の弱視児の率の増加が著しい。本研究で

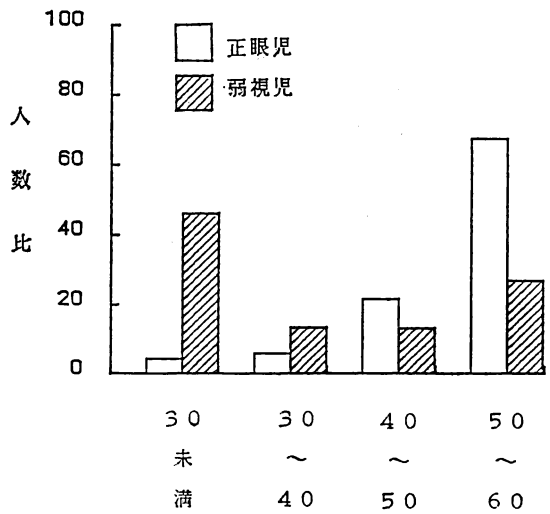


図6 読みの偏差値の分布

は, 4年生には1年から3年までの配当漢字について調査してあるが, 4年生における正答率の低下と無答率の増加を考えると, 弱視児における3年配当漢字の読みの学習困難性がうかがわれる。ただし, このことについては, テストに含まれている漢字, 問題の提示の方法など他の要因の影響も十分に考えられるので, 今後詳しい分析を行なわなくてはならない。

次に, 両群の読みの正答字数についての個人変動, つまり個人差を比較するために変動係数を求めた。それを図5に示す。この図から, 弱視児は正眼児よりもかなり大きな個人差があり, 3年生以降では20から30の値を示

表 4 視力別読みの成績

学 年	項 目	0.04以下		0.05以上 0.1以下		0.15以上		分 散 分 析 結 果		
		平 均	標準偏差	平 均	標準偏差	平 均	標準偏差	自由度	F 値	有意性
2 年	正答字数	19.1字	1.21	18.4字	2.46	18.2字	1.47	2/35	1.186	*
	正 答 率	95.7%	6.04	92.0%	12.29	90.8%	7.36	2/35	1.186	
	誤 答 率	2.1%	3.33	4.5%	6.43	9.2%	7.36	2/35	4.901	
	無 答 率	2.3%	4.81	3.0%	6.33	0	0	2/35	0.728	
	変動係数	6.32		13.37		8.09				
3 年	正答字数	32.4字	10.19	36.7字	5.45	35.9字	6.05	2/71	2.239	
	正 答 率	81.0%	25.48	91.6%	13.64	89.8%	15.12	2/71	2.239	
	誤 答 率	4.9%	6.15	3.6%	4.40	4.9%	6.88	2/71	0.464	
	無 答 率	14.2%	21.71	5.3%	11.59	5.3%	10.39	2/71	2.577	
	変動係数	31.46		14.87		16.85				
4 年	正答字数	36.7字	16.50	49.1字	12.57	51.4字	7.33	2/55	3.910	*
	正 答 率	61.2%	27.5	81.8%	20.95	85.6%	12.22	2/55	3.910	*
	誤 答 率	7.9%	5.59	4.1%	4.54	4.6%	5.00	2/55	1.845	
	無 答 率	35.2%	26.11	14.1%	20.24	7.6%	8.16	2/55	5.456	**
	変動係数	44.95		25.62		14.27				
5 年	正答字数	59.5字	15.98	66.5字	12.53	68.2字	10.32	2/54	2.148	
	正 答 率	74.4%	19.97	83.1%	15.66	85.2%	12.91	2/54	2.148	
	誤 答 率	6.2%	6.81	3.7%	3.03	6.7%	5.36	2/54	2.044	
	無 答 率	20.1%	17.94	12.6%	13.01	8.2%	10.21	2/54	3.282	
	変動係数	26.86		18.86		15.14				
6 年	正答字数	67.3字	31.65	75.5字	21.19	87.3字	13.79	2/51	3.155	
	正 答 率	67.3%	31.65	75.5%	21.19	87.3%	13.79	2/51	3.155	
	誤 答 率	3.8%	3.37	5.8%	4.15	4.7%	4.72	2/51	0.765	
	無 答 率	28.8%	29.89	18.9%	21.37	8.0%	10.78	2/51	3.467	
	変動係数	47.06		28.07		15.79				

* P<.05 ** P<.01

すことがわかった。つまり弱視児は、漢字の読みを十分に学習できている者とそうでない者の差が正眼児に比べて大きいのである。

さらに、読みの成績について、学年ごとではなく全体的に両群を比較するために、各学年の正眼児の正答字数の平均とその標準偏差をもとに、個々の対象児の偏差値を算出した。その分布を図6に示す。これによると、弱視児は偏差値が30未満の者が43.3%と最も多く、また50以上60未満と正眼児と差異のない値を示す子供も27%いることがわかった。つまり、変動係数の分析結果からも示唆されたように、漢字の読みの習得度がかなり低い弱

視児も多いが、正眼児と同程度かそれ以上の習得度を示す弱視児も多くいるわけである。

以上のことから、全体的にみると、弱視児は正眼児に比べて漢字の読みの習得度が低い、弱視児は個人差も大きく、正眼児と同程度かそれ以上の習得を示す者も多いことが確かめられた。また、4年生での正答率の低下が大きいこと、4年生で無答率が大きく増加していることなどから、弱視児は3年生の配当漢字の学習において、特につまずく傾向があることがうかがわれた。

2. 弱視児の残存視力による読みの習得度の比較

ここでは、弱視児の残存視力（以下、視力と略す）の

弱視児における漢字の読みの習得度

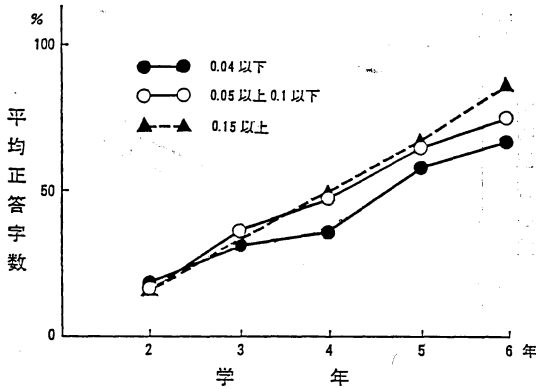


図7 視力による読みの平均正答字数の比較

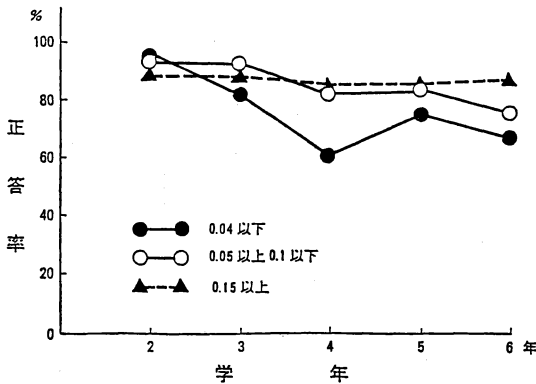


図8 視力による読みの正答率

程度によって、漢字の読みの習得度に違いがあるかどうかを検討する。そのため、弱視児を視力によって、0.04以下群、0.05以上0.1以下群、0.15以上群の3群に分けた。読みのテストの成績を視力別に示したものが表4である。この表をもとに、3群の平均正答字数を示したものが図7である。また図8に3群の正答率を示す。平均正答字数については、低学年(2, 3年)では視力による差は認められないが、4年生以降では最も視力の低い群(0.04以下群)の値が低くなっている。統計的には4年生の正答字数のみに有意な差がみられているが(表4)、4, 5, 6年では、より視力の高い群ほど多くの漢字を正しく読むことができる傾向がうかがわれる。これらの傾向は図8の正答率の変化からも確かめることができる。

さらに、正眼児の各学年の平均正答字数と標準偏差を

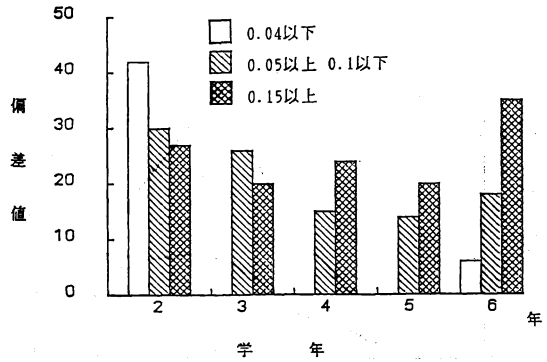


図9 弱視児の視力による読みの偏差値

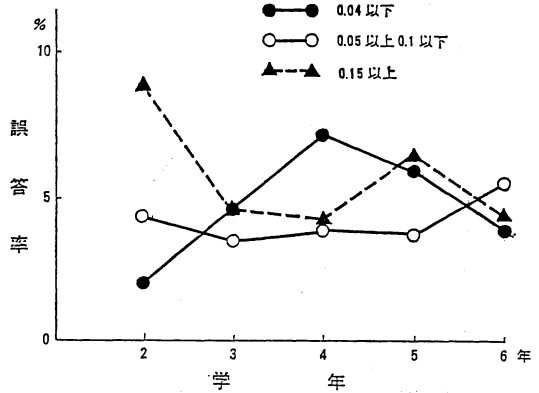


図10 視力による読みの誤答率

もとに、各対象児の偏差値を算出し、学年による分布を視力別に示したものが図9である。これによると、2年生では視力が低い群ほど高い偏差値を示しているが、高学年になるにしたがって、視力が高い群ほど読みの偏差値が高くなっている傾向がみられる。特に、0.04以下の群については、3年から5年までは偏差値がマイナスの値をとっており図上には示されないほど低い。2年生で低視力群ほど高い偏差値を示したのは、2年生では1年生の時に学習した漢字だけがテストされており、学習している漢字の総数が少ないことが原因と思われる。また、1年生配当漢字は画数が少なく、複雑性が低いのが、このことも低学年の弱視児にとっては偏差値が低下しなかった原因であろう。しかし、学習すべき漢字がだんだんと増加し、漢字そのものもむずかしくなってくると、視力が高い者の方が漢字の読みの学習には有利になって

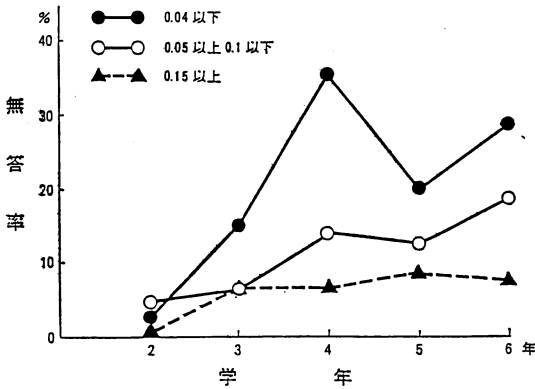


図11 視力による読みの無答率の比較

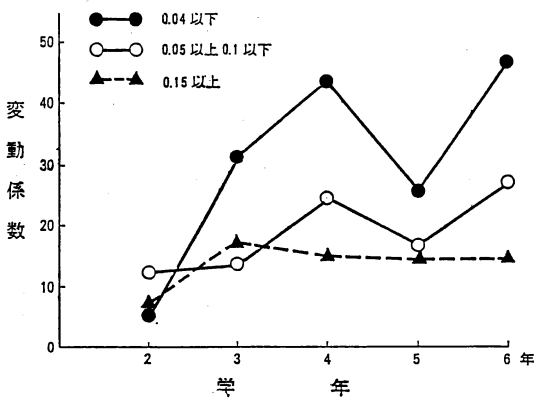


図12 視力による読みの個人間変動の比較

くるようである。

次に、視力による読みの誤答率を図10に示したが、はっきりとした傾向は認められない。また、図11に3群の無答率を示した。これによると、4年以降では、視力が低い群ほど無答率が高い傾向が見られ、その分布の差は統計的にも有意なものであった(表4)。さらに、変動係数によって3群の個人差を比較したものが図12である。2年生ではほとんど3群とも差がないが、3年以降では、最も視力の低い群(0.04以下群)の変動係数が特に大きい。

以上のことから、漢字の読みの習得度に対して視力の影響が認められると結論することができよう。ただし、学習する漢字の総数の少ない段階では、視力の低さも学習に対してマイナスにはなっておらず、高学年になるに

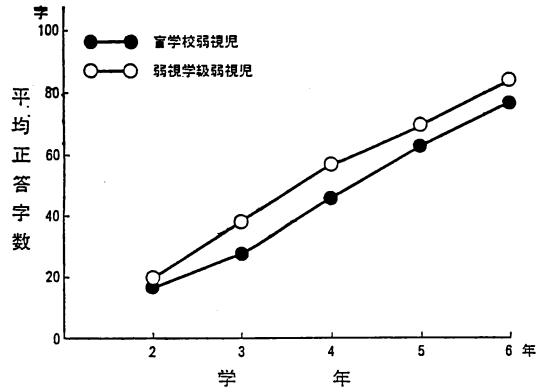


図13 在籍学校による読みの平均正答字数の比較

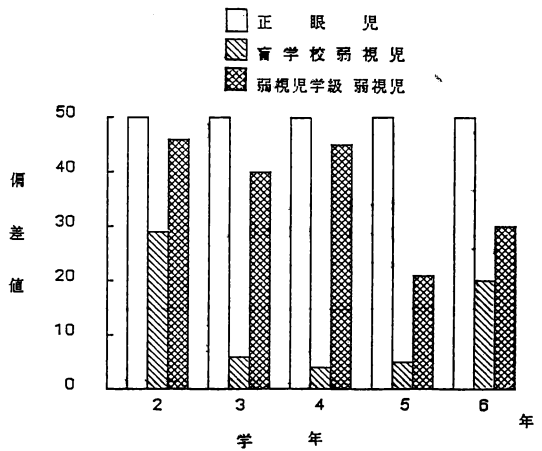


図14 弱視児の在籍学校による読みの偏差値

したがって、視力の低いことが漢字学習に困難性を生じさせることになる。また、誤答率にははっきりとした傾向はみとめられなかったが、無答率は最も視力が低い群が最も高率であった。個人差についても、最も視力の低い群が最も大きい傾向にあった。

3. 弱視児の在籍学校による読みの習得度の比較

盲学校に在籍する弱視児と弱視学級に在籍する弱視児の成績を比較したものが表5である。また、図13に平均正答字数を示す。これらをみると、どの学年においても、弱視学級弱視児の方が盲学校弱視児よりも平均正答字数が多いことがわかる。特に、2、3、4年で両群の差が有意であった(表5)。表に示されている誤答率、無答率、変動係数をみると、盲学校弱視児の方が値が大き

弱視児における漢字の読みの習得度

表 5 在籍学校別読みの成績

学 年	項 目	盲 学 校		弱 視 学 級		t 検 定 結 果		
		平 均	標 準 偏 差	平 均	標 準 偏 差	自 由 度	t 値	有 意 性
2 年	正答字数	18.3字	1.94	19.4字	0.89	31.31	2.39	*
	正 答 率	91.6%	9.68	97.2%	4.46	31.31	2.39	*
	誤 答 率	5.5%	6.35	1.6%	3.01	31.75	2.51	*
	無 答 率	2.7%	5.51	1.3%	3.87	36	0.92	
	変動係数	10.59		4.58				
3 年	正答字数	34.4字	7.95	38.3字	3.02	71.90	3.02	**
	正 答 率	85.9%	19.87	95.5%	7.55	71.90	3.02	**
	誤 答 率	4.7%	5.69	3.3%	5.45	72	0.97	
	無 答 率	9.8%	16.56	1.3%	3.09	61.90	3.61	**
	変動係数	23.14		7.91				
4 年	正答字数	45.9字	13.03	57.1字	2.84	55.38	6.32	**
	正 答 率	76.5%	21.71	95.1%	4.74	55.38	6.32	**
	誤 答 率	5.2%	4.91	2.5%	4.17	56	1.75	
	無 答 率	18.1%	21.24	2.2%	2.87	50.52	4.91	**
	変動係数	28.39		4.98				
5 年	正答字数	63.5字	13.96	68.8字	10.72	55	1.39	
	正 答 率	79.4%	17.45	86.0%	13.39	55	1.39	
	誤 答 率	6.1%	5.61	3.8%	3.67	55	1.58	
	無 答 率	14.6%	15.28	9.9%	11.58	55	1.13	
	変動係数	21.98		15.58				
6 年	正答字数	76.9字	21.56	83.7字	22.08	52	0.95	
	正 答 率	76.9%	21.56	83.7%	22.08	52	0.95	
	誤 答 率	5.7%	4.63	3.1%	2.97	52	1.82	
	無 答 率	17.5%	20.89	13.3%	21.13	52	0.61	
	変動係数	28.03		26.39				

* P<.05 ** P<.01

い。さらに、正眼児の正答字数の平均とその標準偏差をもとに、学年ごとに各対象児の偏差値を算出し、その分布を図14に示した。この図からも、どの学年においても盲学校弱視児よりも弱視学級弱視児の方が成績がよいことが確かめられる。特に、弱視学級弱視児は2年から4年までは正眼児とあまり大きな差はなく、5年、6年になると、大幅に偏差値が低下するようである。一方、盲学校弱視児は、低学年からかなり低い値を示している。

表6に、盲学校弱視児と弱視学級弱視児の視力別人数を比較してある。これによると、両群の間に視力の差はほとんどないようである。したがって、両群の成績の差

は、視力の影響ではなく、他の要因の影響であると考えられる。盲学校と弱視学級ではさまざまな点で学習環境が異なっており、そのことも両群の差に影響している。山県・千田(1985)によって、弱視学級弱視児の72%にあたる221名が国語の特別指導を受けていることが確かめられているが、このような指導の強化も重要な効果をもっているであろう。また、両群の弱視児の心理的要因に差があることも考えられる。すなわち、漢字学習への動機の高低、知能等の影響が推測される。アメリカにおいては、residential schoolに通う視覚障害児の知能は、public schoolに通う視覚障害児の知能よりも低いとい

表 6 在籍学校別視力区分による人数比

視力	盲学校	弱視学級	計
0.04以下	24.5%(50名)	27.3%(21名)	71名
0.05以上 0.1以下	45.1%(36名)	46.8%(36名)	128名
0.15以上	30.4%(20名)	26.0%(20名)	82名
全体	204名	77名	281名

う報告があるが、これと同様の関係が日本の盲学校弱視児と弱視学級弱視児の間にあるのかもしれない (Gilbert & Rubin, 1965; Streitfeld & Avery, 1968)。この点に関する報告は日本にはない。

以上述べたように、弱視児の漢字の読みについては、正眼児に比べ習得度に問題があることが明らかになった。しかし、残念ながら、本研究では、対象児の持つ語彙の量との関係についての検討にかけていると考えられる。福沢 (1976) は、漢字の読みと語彙の間には密接な関係があることを指摘しており、今後はこの点について、弱視児の読みにおいても十分に検討しなければなら

ないと考えている。

要約

本研究は、弱視児の漢字学習の困難性を軽減するための基礎資料を得ることを目的として行なわれた。従来より、弱視児の漢字の読みの習得度が低いことがしばしば指摘されているが、これについての実証的な研究は未だなされていない。本研究は、過去に散見される知見を整

16. (終 <small>しま</small> る)	13. (美 <small>う</small> しい)	10. (注 <small>し</small> ぐ)	7. (荷 <small>に</small> 物)	4. (短 <small>か</small> い)	1. (暗 <small>く</small> い)	テストC
17. (拾 <small>ひろ</small> う)	14. (流 <small>なが</small> れる)	11. (球)	8. (病 <small>び</small> 気)	5. (開 <small>ひ</small> く)	2. (客)	
18. (集 <small>あ</small> まる)	15. (庭)	12. (世)	9. (進 <small>すす</small> む)	6. (急 <small>い</small> す)	3. (面)	

19. (村)	16. (大 <small>お</small> きい)	13. (本)	10. (中)	7. (火)	4. (子)	1. (月)	テストA
17. (人)	14. (日)	11. (白)	8. (手)	5. (てん <small>てん</small> 気)	2. (先 <small>ま</small> 生)		
18. (石)	15. (上)	12. (耳)	9. (木)	6. (町)	3. (青)		

16. (相 <small>あ</small> 談)	13. (失 <small>し</small> 敗)	10. (漢 <small>かん</small> 字)	7. (せい <small>せい</small> 功)	4. (伝 <small>でん</small> 説)	1. (人 <small>じん</small> 類)	テストD
14. (救 <small>きう</small> う)	11. (貯 <small>ち</small> 金)	8. (南 <small>なん</small> 極)	5. (例 <small>れい</small> 題)	2. (愛 <small>あい</small> 読書)		
15. (殺 <small>ころ</small> す)	12. (飛 <small>と</small> ぶ)	9. (低)	6. (参 <small>さん</small> 加)	3. (選 <small>せん</small> ぶ)		

19. (多 <small>お</small> い)	16. (読 <small>よ</small> む)	13. (池)	10. (来 <small>き</small> る)	7. (海)	4. (用)	1. (春)	テストB
20. (元 <small>げん</small> ま)	17. (心)	14. (少 <small>せう</small> し)	11. (汽 <small>き</small> 車)	8. (毎 <small>まい</small> にち)	5. (光)	2. (門)	
18. (走 <small>は</small> る)	15. (作 <small>さ</small> る)	12. (思 <small>し</small> う)	9. (草)	6. (長)	3. (冬)		

15. (減 <small>へ</small> る)	12. (予 <small>よ</small> 防)	9. (横 <small>お</small> 断)	7. (義 <small>ぎ</small> 務)	5. (規 <small>き</small> 則)	3. (貧 <small>ひん</small> しい)	1. (大 <small>だい</small> 統 <small>とう</small> 領)	テストE
13. (迷 <small>ま</small> う)	10. (永 <small>えい</small> 遠)	8. (非 <small>ひ</small> 常)	6. (銅)	4. (責 <small>せき</small> 任)	2. (感 <small>かん</small> ん)		
14. (保 <small>たも</small> つ)	11. (修 <small>しゆ</small> 理)	8. (階 <small>かい</small> だん)	6. (鉄)	4. (感 <small>かん</small> ん)	2. (謝)		

理するために、大きな規模で調査を行なった所に第1の特徴があった。具体的には、以下の分析の観点を設定した。1. 弱視児と正眼児の漢字の読みの習得度を比較する。2. 弱視児の残存視力の程度によって、習得度を比較する。3. 弱視児の在籍学校によって、習得度を比較する。

対象児は、小学校2年から6年までの正眼児459名と弱視児281名の計740名であった。弱視児、正眼児とも、特に知能に障害を持たない児童のみを選んだ。

小学校1年から5年までの配当漢字から各学年20字、合計100字についての読みテストを作成した。学年配当漢字の、その学年の終了段階での習得状況を調べるために、2年生には1年生の配当漢字20字について、3年生には1・2年の配当漢字各20字ずつ、計40字、同じようにして、4年生では計60字、5年生では計80字、6年生では計100字についてテストされた。解答は正答、誤答、無答の3種類に分けられた。

以下に、本研究の結果をまとめる。

1. 全体的にみると、弱視児は正眼児に比べて、漢字の読みの習得度がかなり低い。
2. 弱視児は、漢字の読みの習得度の個人差が大きく、正眼児と同程度か、それ以上の習得度を示す者もいる。
3. 弱視児は、3年生の配当漢字において、特に学習につまずく傾向があることがうかがわれた。
4. 漢字の習得度に対する視力の影響を検討した結果、学年が高くなるにつれて、最も視力の低い群(0.04以下)において、漢字学習の困難性が顕著になってくる傾向が認められた。
5. 盲学校弱視児よりも弱視学級弱視児の方が漢字の読みの習得度が高い。

謝 辞

本研究を進める上で、筑波大学の黒川哲宇先生からいろいろとご指導をいただきました。ここに記して深く感謝を申し上げます。

参考文献

- Barraga, N. C. (1964) Increased visual behavior in low vision children. Research Series, 13, American Foundation for the Blind, New York.
- 藤田千代(1983)弱視児の視力と文字の見え方, 弱視教育, 21, 5, 117-119.
- 藤原等(1984)弱視児の学力に影響する視知覚と知能に影響する視知覚—弱視中学生の視知覚・学力・知能の分析—, 弱視教育, 22, 3, 52-61.
- 福沢周亮(1968)漢字における読字の困難点に関する発達の研究(1), 読書科学, 11, 3, 16-21.
- 福沢周亮(1970)漢字を学習材料とした読字学習の機構に関する研究: 1—児童における日本語2音節と図形の有意味度と熟知性—, 教育心理学研究, 18, 158-165.
- 福沢周亮(1974)教育漢字における読字学習のための基本語いに関する研究, 読書科学, 18, 1・2, 3-36.
- 福沢周亮(1976)漢字の読字学習—その教育心理学的研究—, 学燈社, 東京.
- 福沢幾男・福沢周亮(1963)漢字の学習指導に関する基礎的研究—読みについて—, 読書科学, 7, 2, 52-32.
- Gilbert, J. & Rubin, E. (1965) Evaluating the intellect of blind children. *The New Outlook for the Blind*, 59, 7, 238-240.
- 五十嵐信敬(1967)弱視児の文字知覚の特性に関する実験的研究, 特殊教育学研究, 4, 1, 1-9.
- 海保博之(1983)漢字の諸特性に関する標準化データの吟味と読み書き成績との関係, 計量国語学, 13, 336-345.
- 海保博之・野村幸正(1983)漢字情報処理の心理学, 教育出版, 東京.
- 河井芳文(1966)漢字の物理的複雑性と読みの学習, 教育心理学研究, 14, 129-138.
- 小柳恭治・山梨正雄・千田耕基・志村洋・山県浩(1983)視覚障害児のパターン認識の発達とその指導(1), 国立

- 特殊教育総合研究所研究紀要, 10, 115-126.
- 小柳恭治・山梨正雄・千田耕基・志村洋・山県浩(1984) 視覚障害児のパターン認識の発達とその指導(2), 国立特殊教育総合研究所研究紀要, 11, 107-120.
- 黒川哲宇・佐藤泰正(1979) 弱視児の視能率について, 視覚障害教育・心理研究, 1, 1, 1-10.
- 文部省(1984) 視覚障害児の発達と学習, ぎょうせい, 東京.
- 中田英雄・池谷尚剛(1984) 弱視児の読書時の眼球運動, 第10回感覚代行シンポジウム, 39-42.
- 岡田 明(1979) 弱視児の読みに関する実証的研究, 学芸図書, 東京.
- 斎藤和良(1979) 弱視児の知覚時間に関する一研究, 視覚障害教育・心理研究, 1, 1, 16-19.
- 佐々木正人(1984) 漢字を科学する, 海保博之編, 有斐閣, 東京.
- 佐藤泰正(1974) 視覚障害児の心理学, 学芸図書, 東京.
- 佐藤泰正(1975) 弱視児の読字力に関する研究, 読書科学, 19, 3, 86-92.
- 佐藤泰正(1984) 視覚障害児の読書速度に関する発達的研究, 学芸図書, 東京.
- Streitfeld, J. W. & Avery, D. C. (1968) The WAIS and HIS tests as predictors of academic achievement in a residential school for the blind. *International Journal for the Education of the Blind*, 18, 3, 73-76.
- 徳田克己(1986) 視覚障害児の知能に関する文献的研究, 読書科学, 30, 3, 111-126
- 徳田克己・黒川哲宇・瀬尾政雄(1983) 弱視児の二次元空間における方向認知の発達特性, 心身障害研究, 8, 1, 45-56.
- 東京教育大学附属盲学校小学部弱視教育研究サークル(1971) 弱視児の漢字書字能力, 東京教育大学附属盲学校研究紀要, 15, 85-100.
- 山県浩・千田耕基(1985) 小学校弱視学級在籍児童の学習困難性をめぐる諸問題, 国立特殊教育総合研究所紀要, 12, 125-132.

SUMMARY

The purpose of this study was to compare the *Kanji* reading abilities of visually impaired students and students with normal vision. The study samples included 459 students with normal vision and 281 visually impaired in grades 2 through 6. The 2nd grade students were administered a reading test with 20 *Kanji*; the 3rd grade students with 40 *Kanji*; the 4th grade stu-

dents with 60 *Kanji*; the 5th grade students with 80 *Kanji*; and the 6th grade students with 100 *Kanji*, as taught in the previous grade levels.

The *Kanji* reading abilities of visually impaired were lower than for students with normal vision. The visually impaired students tended to have particular difficulty with the *Kanji* characters taught in the 3rd grade.

視覚障害児の知能に関する文献的研究*

筑波大学

徳田克己**

はじめに

知能とは何かということがしばしば論じられており、古くは、プラトンやアリストテレスの時代から人間の知的な働きについての記述が残されている。知能の定義は、知能の研究者の数だけあると言われるほどに多く、現在のところ統一的な定義は確立されていないといわれている。しかし、これまでに発表されてきた知能の定義を整理してみると、つぎの3つのタイプに分類できる。

①知能は抽象的思考力である。

この定義は、Terman や Thurstone, Spearman によって主張されたものであり、知能を抽象的な思考力に限定している点でたいへん理解しやすい。しかし、抽象的思考力の未発達な幼児や動物にみられる知的行動を説明できないとされている。

②知能とは環境に適應する能力である。

これには、Colvin, Pintner, Stern, Wechsler などの定義が含まれる。Binet も知能の本質は適應行動であると考えており、この定義は多くの研究者によって支持されている。しかし、適應能力には、知的能力以外の多くの要因が含まれており、この点において問題が残るとされている。

③知能とは、学習能力である。

Gates, Dearborn, Henmon, Buckingham などの定義を含んでいる。知能とは、新しいことを学習する能力、または経験によって獲得していく能力であるという定義

であり、広く解釈すれば、適應能力に含まれる定義ということもできる。

これら3タイプの定義は、知能とは何かという問いに対して、十分には答えていないが、ある程度必要な解答を与えていると言える。視覚障害児の知能について考える場合にも、使用している知能検査はどのような知能を測定しようとしているのか、どのような知能観に基づいているのかということを、常に念頭においておかなければならない。

I 視覚障害児の知能測定

1. 知能測定の問題点

視覚障害児の知能を測定する上での問題は数多い。大別すると、使用する知能検査の問題、検査者の問題、視覚障害児の心理的特性から生ずる問題に整理できる。

使用する知能検査の問題点とは、第1に、視覚障害児に適用できる知能検査がほとんどないということである。現在、わが国において、視覚障害児に適用可能である標準化されている知能検査は、WPPSI, WISC-R, WAIS のみである。第2の問題は、これらのウェクスラー系統の知能検査においても、適用できるのは言語性の下位検査だけであり、動作性の知能は、測定することができないということである。古くは、日本でも Kohs のブロックテストを改良して、動作性の知能測定を目的にした大腸式盲人用知能検査が開発されたが、現在ではほとんど使用されていない。しかし、欧米では、動作性の知能検査の開発が盛んであり、この点における日本の研究の進歩が期待される。知能検査の詳しい内容については後に述べる。

* A review of studies on the intelligence of visually handicapped children

** TOKUDA, Katsumi (University of Tsukuba)

また、視覚障害児の知能を測る上で、検査者の問題も見落とすことができない。すなわち、第1に検査者が、十分に検査技術を身につけていなければならないことがあげられる。特に、ウェクスラー系統のような個別知能検査は、実施方法が集団知能検査に比べてむずかしいので、その検査について十分に教育され、訓練を受けた人だけが、施行すべきである。さらに、検査者は、視覚障害児についての知識を正しく持っていないとせず、検査される子供の生育歴等を十分に把握しておかなくてはならない。人間の知的機能をはっきりと理解するためには、知能指数や精神年齢の値だけでは不十分であり、生育歴や日常生活の中での行動を分析する必要があるからである。

次に、視覚障害児の心理的特性から生ずる問題についてふれておこう。視覚障害者の経験と正眼者の経験には、質的、量的な差があることを指摘している研究がある(Foulke, 1962)。視覚障害児は、直接自分の感覚で何かに気づくことよりも、他の人から口頭で多くの情報を得ている。つまり、視覚障害児、特に盲児は、言語的に伝えられる情報に大きく依存しているわけであり、それゆえ、認知的な発達における言語能力の役割は、正眼児に比べて大きい。このような言語中心依存型のコミュニケーションを通じて、盲児は、概念を本当に理解していないにもかかわらず、言語的に概念を説明したり、定義したりすることが可能となる。これがバーバリズムである。

言い換えれば、バーバリズムとは、先天性盲児・者や早期に失明した盲児・者がことばの具体的な意味や機能的な意味を実際には理解しないで、ことばや概念を文字や音声の上だけで表面的に理解していることをさす。このバーバリズムにおちいる原因は、主に盲児の知的な刺激の入力が触覚と聴覚に限られていることにあるが、また、このことが知能検査の結果に何らかの影響を与えているであろうことが予測できる。例えば、ことばや概念、特に視覚的なことばや概念の本質的な理解が不可能なために、知能検査の得点が低く算出される可能性があるあ

るとする見方がある。また、通常、視覚障害児に適用される知能検査の多くは言語的なものであり、それらの検査は実際には、ことばや概念に関する十分な認知や理解を特に必要としておらず、表面的な理解からだけでも正答を導くことができるので、視覚障害児の得点は正眼児と変わらないという見方もある。さらに、視覚障害児は、正眼児よりも、聴覚一言語コミュニケーションに依存する割合が大きいため、言語的な検査では、逆に高い得点を得る可能性があるとする見方もある。いずれにしても、バーバリズムは知能検査の結果に何らかの影響を与えている可能性があり、視覚障害児の知能検査の結果を解釈する際には、十分に注意する必要がある。

2. 視覚障害児用知能検査

視覚障害児の知能測定の試みは、アメリカのIrwinとGoddardにはじまるが、その発展は、正眼児の知能測定の試みと平行している。つまり、正眼児用の知能検査が考案され、知能測定が盛んに行なわれるようになるにつれて、視覚障害児用の知能検査を考案する試みが企てられ、盲児や弱視児の知能測定が行なわれるようになったのである。視覚障害児と正眼児の知能は、本質的には変わるところはないので、正眼児用の知能検査をどのようにすれば視覚障害児に適用できるかということが、知能検査開発の中心課題になった。例えば、視覚を用いる問題については、それを省いたり、また代替問題を作ったりした。また、点字版の検査や聴覚を利用する検査が作成されている。

過去において、アメリカでは、アーウィン・ビネー式、ヘイス・ビネー式(1923版)、ヘイス・ビネー式(1930版)、仮ヘイス・ビネー式などのビネー系統の視覚障害児用個別知能検査が開発されており、ヨーロッパでも同じような試みがなされている。さらに、視覚障害児用の集団知能検査もいくつか作成されている。また、日本では、仮ヘイス・ビネー式と鈴木・ビネー式をもとに作成された大阪府盲案(浜口・ビネー)、動作性検査である大脇式盲人用知能検査、集団検査である点字版新型A式団体知能検査、テープ式盲人用知能検査などが開発

されている。しかしながら、これらの知能検査は、標準化データがきちんとそろっていないか、改訂されていないために検査項目が時代に合わないものとなってしまったりして、現在ではほとんど使用されていない。

現行の知能検査の中で、視覚障害児・者に一般的に適用されているのは、日本ではウェクスラー系の検査(WPPSI, WISC-R, WAIS)の言語性であり、欧米では、それに加えて、言語性と動作性の両方の項目を含んでいる個別検査であるパーキンス・ビネー式、動作性の検査である盲児用学習適性検査(BLAT)、盲成人用触覚知能検査(HIS)、盲人用スタンフォード積木構成検査(スタンフォード・コース式)などがある。

これらの知能検査の内容と実施方法等について以下に簡単にまとめてみよう。

(1) 過去の知能検査

アーウィン・ビネー式は視覚障害児の知能検査としては、世界最初のものである。1911年版のビネー式年齢尺度法をGoddardが翻訳し、それをもとにして、視力がないと実施が不可能な問題を除去し、代替問題を入れて作成している。

ヘイス・ビネー式(1923年版)は、パーキンス盲学校心理部門担当のHayesが、Termanによるビネーテストの改訂版をもとに作成した知能検査であり、不適切な問題を代替問題に入れ代えたものであった。ヘイス・ビネー式(1930年版)は、これをさらに改訂したものである。

仮ヘイス・ビネー式は、1940年に、Hayesによって作成されたものである。これは、1937年にTermanとMerrillによって行なわれたビネーテストの改訂版(新スタンフォード改訂版)をもとにしている。多くの心理学者がこの検査を使用した。Hayesが改訂を完全に行なっていないために、現在では検査項目が時代に合わないものになっている。

大阪府盲案(浜口・ビネー)は、大阪府立盲学校の浜口みづからが、仮ヘイス・ビネー式とわが国の鈴木・ビネー式をもとに作成した、個別知能検査であるが、標準

化までにいたっていない。

大脇式盲人用知能検査は、動作性項目だけから成る、盲人用に標準化された個別知能検査である。これは、Kohsのブロックテストを触知覚を用いて試行できるように、大脇義一が改訂したものであり、英語にも翻訳されている。

テープ式盲人用知能検査は、榊原清、佐藤泰正、村中義夫が開発した集団知能検査であり、田中A式知能検査を基礎としている。触覚ではなく、聴覚を用いることによって、点字触読能力の低い盲児が不利にならない点で高い評価を得た。

なお、これら過去の知能検査の歴史、内容については、佐藤泰正著「視覚障害児の心理学、第7章 視覚障害児の知能および知能検査」に詳述されており、参照されたい。

(2) WISC-R(児童用知能診断検査改訂版)

Wechslerは、WAIS(成人用)を發展させて、1949年にWISC(児童用)を発表し、さらに、WISCが1974年にアメリカで改訂されて、WISC-Rになった。日本でも、これが翻訳され、標準化されている。日本版WISC-Rの適用年齢は、6歳0ヶ月から16歳11ヶ月である。

WISC-Rは、言語性検査と動作性検査に分けられ、言語性IQ、動作性IQ、全検査IQの3種類のIQが算出できるが、視覚障害児に対しては、言語性検査のみを実施すべきである。弱視児に対して動作性の検査を実施することがあるが、十分に有効な視覚や目と手の協応動作を必要とする動作性の検査項目では、弱視児の能力は過小評価される可能性がある。弱視児が、どの程度の視覚作業能力をもっているかを評価するために、WISC-Rの動作性検査を用いることには意味があるが、その結果表わされた下位検査の得点や動作性のIQには、何の意味もないことを明記しておきたい。

WISC-Rの言語性検査に含まれる下位検査は、「知識、類似、算数、単語、理解」の5つであり、補助検査として、「数唱」の問題がある。この補助検査は、時間

的に余裕がある時に実施したり、通例実施される検査が適切に行なえなかったり、無効になったりした場合の代替として用意されているものであり、Wechsler は、言語性の IQ 表を作成する際に「数唱」の成績は含めていない。したがって、検査者が言語性検査の6種類の下位検査を実施した場合は、「数唱」の成績は IQ の計算からは除外しなければならない。特に視覚障害児は、「数唱」の得点が正眼児に比べて高い傾向があることが確かめられているので、結果の取り扱いには注意を要する (Bauman, 1976 ; Smits & Mommers, 1976 ; Tillman, 1967)。

次に、各下位検査ごとに、実施する際に考慮しなければならない点をあげておこう。

知識 第1項目

「(親指を示し) この指は、何といいますか」→
「(被検児の指にふれ) この指は何といいますか」
に変更する。

算数 第1項目～第4項目

これらの項目では、並木絵カード、白紙カードを使用するので、視覚を用いなければならない。したがって、並木絵カードの木の部分を触察可能な形にする必要がある。サーモフォームか立体コピーを利用して、凸型の並木絵カードを作成しておくべきである。また、これらの項目の問題には「見えるようにしておく」という表現が使われているが、この点も、例えば「さわれるようにしておく」などと視覚障害児の理解できる指示に変更する必要がある。

算数 第15項目～第18項目

これらの項目では、被検児が問題カードを読んで解答するので、問題をあらかじめ点訳したり、拡大文字で書き直しておく必要がある。点字が読めない被検児については、検査者が問題を読んでやってもよいであろう。

理解 第2項目及び第5項目

問題の中に「見る」という表現がでてくるので「気がつく」に変更する。

(3) WPPSI (幼児用知能診断検査)

WPPSI は、4歳から6歳までを対象にして開発された知能診断検査である。WISC の構成を基準にしており、6種類の言語性検査と5種類の動作性検査から成っている。言語性検査は、「知識、単語、算数、類似、理解」の各下位検査と補充問題である「文章」から構成されている。補充問題の取り扱いは、WISC-R と全く同じである。なお、日本版の適用範囲は、3歳10ヶ月から7歳1ヶ月である。子どもが疲労した場合は、中断して、2回に分けて実施する必要がある。検査を減らしたり、短縮したりすることは避けなければならない。

次に、下位検査ごとの、実施の際に考慮すべき点をあげておこう。

知識 第3項目

WISC-R の知識 第1項目と同じ

算数 第1項目～第4項目

これらの項目では、一枚ずつ、計4枚の絵カードを用いる。したがって、サーモフォームか立体コピーを用いて、検査材料を作成しておかなくてはならない。

(4) WAIS (成人用知能診断検査)

WAIS は、16歳～64歳の1,682名が標準化のためのサンプルとして用いられ、開発された知能診断検査であり、1958年に日本版が発表された。WAIS は6種類の下位検査から成る言語性検査と、5種類の下位検査から成る動作性検査から構成されている。言語性の下位検査は「一般的知識、一般的理解、算数、類似、数唱、単語」であり、補充問題は用意されていない。WAIS では、視覚障害児・者が比較的得意である「数唱」問題が含まれている点で、WISC-R や WPPSI と異なっている。

以下に、実施の際に考慮すべき点をあげる。

一般的理解 第6項目

「煙と火が出るのを見つけたら」の部分「煙と火が出るのに気づいたら」に変更する。

単語問題

この下位検査では、問題単語表を用いるので、その単語表を点訳しておく必要がある。日本版 W AIS の単語表は、漢字で書かれている単語が大部分であり、漢字は基本的に表意文字であるので、単語表から意味が推測できるものもある。(例えば、長広舌、低調、陰語など)。この点において、点字は表音文字であるので不利である。したがって、被検者が、明らかに同音異義語と間違っ

て解答した場合には、その単語に用いられている漢字を口頭で教えてやるか、熟語にして漢字の意味を与えてやるが必要である。しかし、この補助手段は、単語問題の得点を大きく変化させることにもなるので、慎重におこなわれるべきである。

以上述べたウェクスラー系統の知能検査は、最もよく視覚障害児・者に使用されているのであるが、残念ながら視覚障害児・者について標準化されているわけでない。つまり、項目の中には視覚障害児・者にとって適切とは言えない項目が含まれているのである。例えば Vander Kolk (1981) は、WPPSI の知識の下位検査の中の「ルビーはどんな色をしていますか」という問題や、WISC-R の知識の中の「象形文字とは何ですか」という問題などは視覚に障害を持つ者には、不適切な問いであると述べている。また、前述したパーバリズムの影響を受けていることにも注意をする必要がある (Bate-man, 1965 ; Vander Kolk, 1977)。

しかし一方では、これらウェクスラー系統の検査を視覚障害児に実施した場合の妥当性や信頼性が確認されており (Gilbert & Rubin, 1965 ; Tillman, 1967 b ; Streitfeld & Avery, 1968 ; Gutterman, Ward & Genshaft, 1985), これらの知能検査を正しく使用することで、視覚障害児・者の知能を、かなり正確に測定できるといえる。なお、妥当性は、①知能指数の分布状態が正眼児のそれに近いかをみる、②他の盲人用知能検査の結果との相関係数を求める (併存的妥当性)、③学力検査の結果との相関係数を求める (予測的妥当性)、などの方法

によって検討されている。また、信頼性は、①再テストを行なって相関係数を求める、②折半法によって相関係数を求める、③キューダー・リチャードソンの公式による信頼性係数を求める、などの方法がとられている。

(5) パーキンス・ビネー式視覚障害児用知能検査

Davis (1980) が、約20年間の歳月をかけて標準化した個別知能検査であり、欧米では広く使われるようになってきている。パーキンス・ビネー式は、ウェクスラー系統の検査の2つの欠点を補うように工夫されている。つまり、この検査は、視覚障害児を対象にして標準化してあるということと、言語性だけでなく、動作性の項目も含んでいるということである。

この検査は、1937年版及び1960年版のスタンフォード・ビネー式の項目を主に利用しており、盲児用(N型)と弱視児(U型)の2つのタイプがある。N型は全部で95項目あり、そのうちの23項目が非言語性の項目である。適用年齢は4歳から18歳までである。またU型は、全部で99項目(うち、非言語性の項目は33項目)から成っており、3歳から18歳までに適用できる。また最終的に、精神年齢と知能指数が得られるようになっている。この検査は、多人数の視覚障害児によって標準化されているが、Davis は、信頼性、妥当性について詳しく報告していない。この検査を実施するにあたっての注意点については Genshaft and Ward (1982) が報告している。図1に、この検査に用いられているブロック構成の問題例を示す。

Coveny (1972) は、パーキンス・ビネー式の研究版を用いて、併存的妥当性を検討している。55名の視覚障害児を対象にして、折半法による信頼性係数がN型では0.96、U型では0.94、また、WISC 言語性との相関係数がN型では、0.86、U型では、0.74という結果を得ている。WISC 言語性との相関はかなり高いものであったが、パーキンス・ビネー式の得点の標準偏差が、どちらの型についても、WISC 言語性の標準偏差よりも有意に大きかった。このことから、彼は、この2つの知能検査を交換して使用することについては注意が必要であると

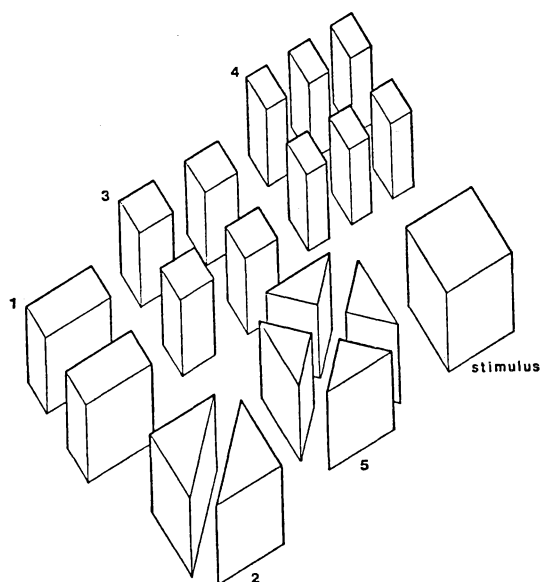


図1 パーキンス・ビネー式の積木構成問題 (U型, N型)

表1 パーキンス・ビネー式と WISC-R, WAIS との相関 (Teare & Thompson, 1982)

テ ス ト	被検 児数	平均	標準 偏差	相関 係数
パーキンス・ビネー式				
N型	14	87.64	39.39	0.95
WISC-R, WAIS		87.64	23.43	
パーキンス・ビネー式				
U型	14	96.12	29.58	0.93
WISC-R, WAIS		90.00	19.80	

述べている。

また, Teare and Thompson (1982) は, 1980年に公表されたパーキンス・ビネー式を用いて, WISC 言語性との間の併存的妥当性を調べた。彼らは, 14名の盲児と14名の弱視児を対象に, 弱視児にはU型, 盲児にはN型, またさらに, 全被検児に対して WAIS あるいは WISC-R の言語性を実施した。表1にその結果を示す。この表からもわかるように, パーキンス・ビネー式と WISC-R や WAIS 言語性の間には, 2つの型 (U型・N型) とも, かなり高い相関があり, この検査は, 高い

表2 パーキンス・ビネー式 U 型, WISC-R, WRAT の学年別相関係数 (Gutterman, Ward, and Genshaft, 1985)

学 年	知 能 検 査	WRAT		
		読 み	書 き	算 数
3 年 N=14	パーキンス・ビネー式 U型	0.40	0.48	0.63 ^x
	WISC-R, 言語性	0.35	0.41	0.57 ^x
5 年 N=14	パーキンス・ビネー式 U型	0.33	0.27	0.41
	WISC-R, 言語性	0.43	0.18	0.49
7 年 N=12	パーキンス・ビネー式 U型	0.74 ^y	0.67 ^y	0.52
	WISC-R, 言語性	0.87 ^y	0.84 ^y	0.79 ^y
9 年 N=12	パーキンス・ビネー式 U型	0.49	0.39	0.28
	WISC-R, 言語性	0.82 ^x	0.80 ^y	0.65 ^x
合 計 N=52	パーキンス・ビネー式 U型	0.43 ^y	0.37 ^y	0.38 ^y
	WISC-R, 言語性	0.53 ^x	0.47 ^y	0.68 ^y

^x P<0.05 ^y P<0.01

信頼性を持っていることが確かめられた。しかし, Covery の結果と同様に, 標準偏差はパーキンス・ビネー式の方がかなり大きかった。

さらに, Gutterman, Ward and Genshaft (1985) は, パーキンス・ビネー式と WISC-R の併存的妥当性, 及びそれら2つの知能検査の学力に対する予測的妥当性を検討するため, パーキンス・ビネー式 U型と WISC-R 及び WRAT (Wide Range 学力検査; 読み, 書き, 算数の下位検査が含まれている) の相関を調べた。被検児は52名の弱視児であった。表2にその結果得られた相関係数を示した。これを見ると, 学年では多少のばらつきはあるが, 全体的には, パーキンス・ビネー式 U型及び WISC-R のどちらの知能検査も, WRAT の3つの下位検査の得点と, ある程度の相関があることがわかる。また, 2つの知能検査の結果をみると, どの学年においてもパーキンス・ビネー式U型の方が WISC-R よりも高い値を示し (パーキンス・ビネー式U型の平均 IQ は 98.91, WISC-R 言語性は83.79), 標準偏差についても

パーキンス・ビネー式の方が1.12倍から2.46倍も大きかった。

彼らは、この結果において、2つの知能検査の平均得点に有意な差がみられることから、得られたIQを同等に取り扱うのは危険であると結論した。また、彼らは、パーキンス・ビネー式U型は、弱視児に使用するにはあまり適当でないとし、その理由として、①学力に対する高い予測的妥当性が得られていないこと、②検査時間がWISC-R 言語性の約3倍（1時間30分）もかかり、平均以上の知能を持つ子供には2時間以上もかかること、③検査の実施の手引きが不完全であること、などの点をあげている。

今後は、これらの点を改良していかなければならないと思われるが、また、同時に、日本版の出版、日本での標準化を行なう必要があるであろう。

(6) 盲児用学習適性検査 (The Blind Learning Aptitude Test ; BLAT)

Nemland が、1952年に開発を始めて、1969年に公表した動作性の検査であり、現行の動作性知能検査の中では、欧米では、最も信頼されている検査である。彼は、WISC やヘイス・ビネー式は、被検児の過去の経験を反映し、しかも盲児と正眼児ではその経験は大きくことなっているであろうことから、盲児の知能を測定する検査は、これらのような正眼児用の検査の改定版ではなく、盲児用として独自に開発されたものでなければならないとして、BLAT を開発した。BLAT は浮き出している触察できる（サーモフォームを利用している）パタン図形で構成されており、被検児は、点字触読能力を一切必要としない。皮膚感覚、運動感覚を用いた探索によって、パタンの差異の発見、パタンの共通点の発見、パタンの関係の推定などの課題を行なうのである。また、言語的な反応も必要でなく、検査者との言語的コミュニケーションの必要性もほとんどないことから、Newland は、ヘイス・ビネー式や WISC 言語性の持つ、文化的な制限の問題についても BLAT では改善できているとしている。

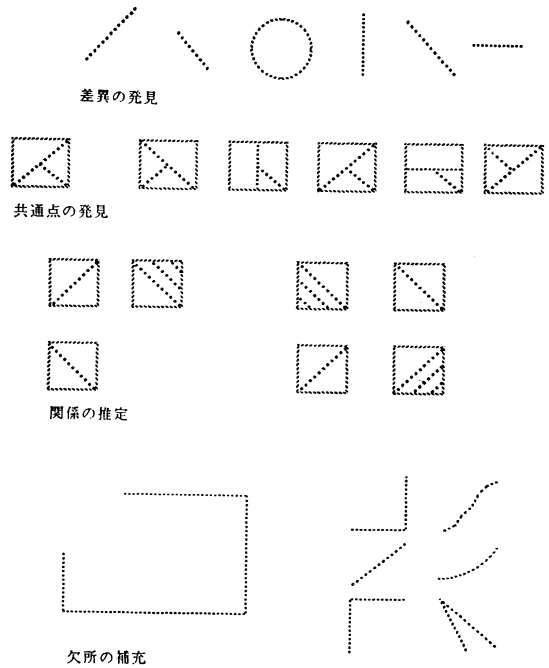


図 2 BLAT の問題例

BLAT は、6種類の下位検査から成り、合計49項目で構成されている。反応の仕方は、指をさすだけであり、また、検査時間は20分以下が標準である。図2に問題例を示す。

この検査は、6歳から16歳までの961名の盲児を対象にして標準化されており、彼らは人種別、社会階層別、性別、在籍学校別（寄宿制盲学校と day school）、地域別に配慮してサンプリングされていた。また、検査結果は、MA や IQ で表示されるのではなく、学習年齢、学習指数によって表わされる。しかし、これは従来のMA や IQ にあたるものと解釈してよいであろう。

Newland (1979) は、BLAT とヘイス・ビネー式、WISC 言語性、スタンフォード学力検査との関係調べ、BLAT の妥当性を検討している。その結果は、BLAT とヘイス・ビネー式の相関係数 $r=0.74$ ($N=663$)、BLAT と WISC 言語性 $r=0.71$ ($N=552$)、ヘイス・ビネー式と WISC 言語性 $r=0.89$ ($N=420$) であった。また、BLAT と学力検査との相関は、ヘイス・ビネー

式や WISC 言語性との相関ほど高くなかった。これらの結果から、彼は、BLAT は、ヘイス・ビネー式や WISC 言語性とかなり高い相関があるが、これらの検査と全く同じものを測定していると考えられるほどではないと結論した。また、キューダー・リチャードソンの公式によって、0.934 という高い信頼性係数が得られている (Newland, 1971)。さらに、Hect and Newland (1965) も BLAT の学力に対する予測の妥当性を検討している。

(7) その他の知能検査

盲成人用触覚版知能検査 (A Haptic Intelligence Scale for Adult Blind; HIS) は、Shurrager and Shurrager (1964) が WAIS 動作性の 5 つの下位検査の中の 4 つを盲人に適用できるように修正し、さらに新たに 2 つの下位検査を加えて作成した動作性の知能検査である。実施時間が長くかかりすぎること (約 2 時間) がこの検査の欠点であるが、欧米の臨床家の一部からは高い評価を受けている。16歳から64歳までの 700 名を対象に標準化されており、併存的妥当性が確かめられている (WISC 言語性, $r=0.65$)。

盲人用スタンフォード積木構成検査 (Stanford-Kohs Block Design Test for the Blind; スタンフォード・コース) は、Suinn and Dauterman (1966) によって開発された動作性の検査である。彼らは、大脇式盲人用知能検査をもとにして、触覚的弁別性と検査の耐久性を高めてこの検査を作成した。16歳以上の盲人 425 名をサンプルにして標準化されており、WISC 言語性との併存的妥当性は $r=0.21\sim 0.54$ 、再検査法による信頼性係数は 0.86 であった。診断表によって、被検者の動作性の能力が図示できるようになっており、教育、就職、リハビリテーションの可能性を評価することができることとされている。この検査では、16個の積木を使用するが、実施時間については、2連続の失敗で検査が打ち切られるため一定ではない。

また、Anderson (1961)、Nolan and Morris (1965) とも、動作性の検査を開発している。

(8) 発達検査

WPPSI 言語性は、3歳10ヶ月から適用が可能であるが、それより年少の子どもには、以上に述べた知能検査を実施することはできない。そこで、観察法による発達検査によって心身の発達の程度を知ることになる。この発達検査は、子どもの IQ の数量化というよりはむしろ、乳幼児期における精神発達の遅速の早期発見、それに応じた教育方法の適用を目的としており、IQ の代わりに発達指数 (DQ) を結果の表示として用いることが多い。

視覚障害児に比較的良好に用いられる発達検査に、津守式乳幼児精神発達診断法、遠城寺式乳幼児分析的発達検査法、MCC ベビーテスト、西村章次氏による実践と発達の診断、新K式発達検査法などがあり、多くの指導の資料が得られている。しかしながら、これらの検査を視覚障害を持つ乳幼児に実施する場合には不都合な点も多い。

津守式乳幼児精神発達診断法は、年齢段階順に乳幼児の発達行動が書かれ、その質問に対して母親が解答を与える方式をとる質問紙形式の検査であり、年齢によって 3 種類 (1~12ヶ月用, 1~3歳用, 3~7歳用) が選べるようになっている。検査項目の領域は、1~3歳用を例にとれば、運動、探索・操作、社会、食事・排泄・生活習慣、理解・言語、の 5 つに区分されており、それぞれの領域ごとに、発達の程度が、発達輪郭表から確かめられるようになっている。このように、津守式は、かなり有効な検査であるが、残念なことに、視覚を必要とする検査項目が多く含まれているために、視覚障害児には、適用が難しい点がある。例えば、1~3歳用では、「体操をまねて、リズムに合わせて、手、足、体を動かす」、「鉛筆、クレヨンで丸をかく」、「鏡の中の自分におじぎをしたり、笑いかけたり、鏡を相手に遊ぶ」、「赤、青などの色の名まえがわかり、そのただし色をさす」などの検査項目がある。他にもいくつかあるが、このような項目は視覚障害児には、不適切である。他の発達検査の項目にも似たような点がある。

表 3 広 D-K 式視覚障害児発達診断検査の一部

〔Ⅰ 運動発達〕	
1 全身運動	
1□うつぶせの姿勢で、頭を左右に動かす。(②-3)	
2□腹ばいで頭をちょっとあげる。(②-3)	
3□首が完全にすわる。(2-③-4)	
4□ひざの上に立たせると 足をつっぱる。(③-5)	
5□あお向けにして 身体をおこした時 頭を保つ。(2-④-5)	
2 手指運動	
34□触れたものを握っている。(③)	
35□おもちゃをつかんでいる。(③-4)	
36□ガラガラをふる。(3-⑤-6)	
〔Ⅱ 知的発達〕	
1 表現	
84□泣かずに欲求を示す。(12-⑰-20)	
85□いやな時「イヤ」と はっきり拒否する。(3-⑰-18)	
86□自分の名前を呼ばれると「ハイ」と返事をする。(14-⑰-18)	
87□五つ以上のことばを使う。(14-⑱-21)	
〔Ⅲ 社会的発達〕	
1 活動	
145□母とままごとのまねをする。(16-⑳-28)	
146□遊び友達や兄弟の名前を言う。(19-㉑-26)	
147□注意されると 大人・同年齢の仲間にあいさつする。(20-㉒-36)	
148□大人の手伝いをする。(21-㉓-34)	
2 食事	
160□ストローで飲む。(9-⑮-17)	
161□「ごはん」と言うと 食卓について待っている。(12-⑮-17)	
162□フォークを使う。(14-⑱-19)	
5 排泄	
196□パンツのぬれたことを伝える。(16-㉔-22)	
197□少し支えてやると 自分でしゃがんでする。(17-㉕-25)	
198□オマルで排便・排尿する。(18-㉖-25)	

広島大学の五十嵐信敬は、津守式、円城寺式の項目をもとに、不適切な項目については代替問題を用意して、盲乳幼児用の発達検査である広 D-K 式視覚障害児発達

診断検査を開発、標準化している。この検査は、氏の多くの指導実践を基礎とし開発されており、わが国唯一の実用的な盲乳幼児用発達検査であるといえる。検査方法は、津守式と同じであり、子どもの養育者が質問紙に回答する方式をとっている。検査領域は、全身運動、手指運動、移動、表現、理解、活動、食事、衣服、衛生、排せつ、と細分化されており、それぞれの領域について得点が出され、発達段階が診断できるようになっている。また、全体的には、発達指数と発達安定度を算出できる。表3に、検査の一部を示した。

これらの発達検査を実施する際に、いろいろな理由から、母親が客観的な観察ができない場合がある。検査の結果をもとにして、指導の内容、目標を決める場合が多いので、この点には十分配慮しなければならない。これについて黒川(1984)は、母親が客観的な観察ができないと考えられる場合は、母親に同席してもらって、いくつかの項目を子どもに実際にやらせてみる必要があることを指摘し、そうすることによって、視覚障害に特有の経験不足からくる発達の遅れを発見できるとしている。

Ⅱ 視覚障害児の知能特性

1. 研究上の問題点

人間について実験不可能な感覚的・社会的剥奪条件の効果は、野性児のケースにおいて観察されている。野性児は、環境の制限から生じる感覚遮断(sensory deprivation)と、社会的・文化的環境遮断(social and cultural deprivation)が原因となって、発達の障害を起しているわけである。これほど極端でないにしろ、視覚障害児は、感覚的な制限(sensory loss or deprivation)がある。この事実が知的機能にいかにか影響しているかを解明し、教育的な示唆を得ようとするところに、視覚障害児の知能特性の研究の出発点がある。

視覚障害児の知能の研究をすすめるには、困難な点が多い。第一にあげられるのは、盲児の数が少ないことである。この事じたいは、たいへん喜ばしいことであるが、大きなサンプルを必要とする知能の研究には少々都

合が悪いのである。前述したように、日本において知能検査が標準化されないのも、この理由によっている。したがって、多くの研究では、被検児を選ぶ際に、かたよったサンプリングになってしまっている可能性があり、視覚障害児という母集団の性質とは異なったサンプリングになっている場合がある。この点については、研究の結果を解釈する際に、十分に注意しなければならない。

第2に、視覚障害児は個人差が大きいことがあげられる。知能が感覚遮断の影響をうけるとすれば、残存視力、失明年齢、失明原因などによって影響を受けていることは確実である。したがって、研究を実施するにあたっては、被検児の持つ属性を十分に統制する方法を用いなくてはならない。

2. 正眼児との比較

視覚障害児の知能は、正眼児と比較してどうであろうか。使用される知能検査、サンプリングの行い方などで多少の差はあるが、視覚障害児のIQの平均は、正眼児のそれと変わらないということができよう。

古くは、Hayes (1947)、榊原 (1955) らが盲児と正眼児のIQを比較している。その結果、両群の間には、IQの差がほとんどないこと、IQの分布は、盲児では、優と劣の両端が多く、平均近くの人数が少ないことが確かめられている。

Smits and Mommers (1976) は、1970年と1972年の2回にわたって、96名ずつの視覚障害児(7歳~13歳)の知能をWISC言語性によって測定した。1974年には、96名の正眼児からデータを得た。その結果は、1970年の視覚障害児、IQの平均107.8、標準偏差17.6; 1972年の視覚障害児、IQの平均113.9、標準偏差16.1; 正眼児、IQの平均109.5、標準偏差12.6であり、差がないことが確かめられている。

Vander Kolk (1982) は、597名の法定盲にWISC言語性を実施して、平均IQ 104.1~107.3という結果を得ている。彼は、WAISを標準化した際の正眼者のIQ平均(100)よりも、やや高い値が得られたとしているが、IQの時代的变化を考慮すれば、両群の間にはほと

表4 WISC 下位検査の評価点の平均と標準偏差 (Smits & Mommers, 1976)

下位検査	1970		1972		1974	
	視覚障害児 平均	SD	視覚障害児 平均	SD	正眼児 平均	SD
知識	10.0	3.8	10.7	3.8	10.2	3.3
理解	9.0	3.6	8.9	3.2	10.4	3.4
算数	12.2	3.6	13.0	3.5	13.3	2.5
類似	12.0	3.6	13.0	2.8	12.8	3.1
単語	12.6	3.8	13.5	3.9	12.3	3.4
数唱	10.9	3.4	11.9	3.4	10.0	2.9

んど差がないと考えることができよう。

また、Jordan and Felty (1968)、Rich and Anderson (1965)、Vander Kolk (1977)、Tillman (1967) とも、視覚障害児と正眼児の知能を比較し、集団としてみる限り、両群の間には差がないことを確かめている。

3. 下位検査の結果

Smits and Mommers (1976) は、WISC言語性の下位検査の分析を行なっている。表4にその結果を示す。6つの下位検査のうち、「知識、類似、算数、単語」の4つについては、正眼児と視覚障害児の間には差はなかったが、「理解」は正眼児の方が評価点が高く、また、「数唱」は視覚障害児の方が成績がよかった。また、項目分析の結果、すべての下位検査において、視覚的な情報や視覚覚を必要とするような項目では正眼児の方が評価点が高く、寄宿制盲学校でより注意が払われているような内容に関する項目(例えば、記念日や祭日の知識)では視覚障害児の方が高い値を示すことがわかった。さらに、彼らは、視覚障害児では下位検査間に高い内部相関が認められ、しかも正眼児の因子パターンとは異なる因子パターンを視覚障害児が持っていることを確かめている。これについて、視覚障害児は視経験が欠如、あるいは不足していることから、下位検査の特有性がなくなり、どの項目に対しても、知識に大きく依存して答えていることが原因であると述べている。また、Tillman (1967) は、55名の視覚障害児と55名の正眼児(7.0~12.9歳)についてWISC言語性を実施し、「単語」及び「類似」

の評価点は正眼児の方が高く「数唱」については視覚障害児の方が高かったと報告している。

これらの研究以外にも視覚障害児の下位検査の成績を分析している研究は多く、特に、視覚障害児が「数唱」で正眼児よりも高い評価点を示すことを指摘したものが多く(Bauman, 1976 ; Witkin, et al. 1971)。これは、視覚障害児の、聴覚を通して周囲の環境を把握するために集中しようとする努力が、聴覚的な再生機能を発達させることになっているからであろう。

さらに榊原(1955)は、視覚障害児は、WISCの「一般的理解、類似、単語」の下位検査のように、得点が2点、1点、0点となる場合、いわゆる半正答(1点)が著しく多いことを報告している。視覚障害児はことばの概念があいまいなことが多く、特に視覚を通しての経験を必要とする場合には、他の感覚(聴覚、触覚)によって学習したものに基つて解答するため、不正確になる場合が多いが、このことが半正答の原因となっているとしている。また榊原は、視覚障害児では、解答に連続して失敗したあとに正答がでてくることがよくあることを指摘している。これは、視覚障害児の知識や理解は抽象的、観念的になりやすく、知識に大きなかたよりができるので、正眼児ではかなりの年齢にならないとできない問題が、低年齢でもできてしまう場合があるためである。これは、ウェクスラー系統の検査が、視覚障害児を対象にして標準化されていないことによるのであるが、佐藤(1974)はこの点について、視覚障害からくるマイナスの影響の少ない「数唱」や「算数」の下位検査を除いて、他の下位検査では連続失敗してもかなり先の項目まで実施することで、視覚障害児の知能をより正確に測定することができるとしている。

まとめると、実際に、視覚障害児が残存している感覚を通して、学習をいかに行なっているかについては、あまり明らかになっていないが、下位検査項目の評価点についてみた場合、項目が表面的な理解、知識を必要としている場合には、視覚障害児の評価点は上がり、深い理解や概念を必要とする場合には評価点は下がる傾向があ

ると言えよう。また、視覚障害児は評価点のちらばり(標準偏差)が正眼児よりも大きいことがしばしば指摘されているが、これも視覚的情報の不足が原因であり、知能が発達していく過程にある視覚障害児が視覚情報ほどの程度、聴覚的、触覚的に学習し得たかということに関係していると考えられる。

Ⅲ 視覚障害児の知能に影響する要因

1. 視力・失明年齢

視覚障害児の残存視力の程度と知能の関係を調べた研究がある。Jordan and Felty (1968)は、仮ヘイス・ビネー式、及び WISC 言語性を用いて253名の視覚障害児の知能を測定した。被検児は、残存視力によって20/200から2/200まで、5つのカテゴリーに分けられた。その結果では、5つのカテゴリーの間に有意な差がみとめられた。しかし、この研究は、5つのうち3つのカテゴリーで被検児の数が少ないこと、視力の程度とIQの値に一貫性がないこと、2種類の知能検査を併用していることなどの問題を持っており、この研究からは視力の影響について結論を出せないと思われる。

また、Vander Kolk (1977)は、248名の盲者と328名の弱視者(16歳~69歳)について WAIS を実施し、両群の知能を比較した。その結果は、表5に示されているように両群の間に有意な差は認められなかった。さらに、佐藤(1955)もこの知見に一致する結果を示している。したがって、視力によって知能に差があるとは言えないと結論づけることができよう。

次に、失明年齢との関係であるが、前述した2つの研究(Jordan and Felty, 1968 ; Vander Kolk, 1977)が、先天盲と後天盲の知能を比較して、両群の間に有意な差がないことを報告している。表5に Vander Kolk (1977)の結果を示す。知能に関しては、先天盲と後天盲の関係は、盲者と正眼者の関係にはほぼ等しいと考えてよい。つまり、後天盲は、発達の初期の段階では、正眼児と同じように視覚的な経験をしているわけであり、先天盲ほど感覚遮断、バーバリズムの影響が検査結果に反映するこ

表 5 全盲と弱視者、先天盲と後天盲の IQ の比較 (Vander Kolk, 1977)

	被検者数	平均	標準偏差
全盲者	248	105.3	18.10
弱視者	328	105.9	16.10
先天盲	306	104.7	17.34
後天盲	225	107.3	16.08

とがないわけである。

2. 失明原因, 眼疾患

失明の原因は、同時に他の障害の原因となっていることがあり、失明と知的機能の関係をとらえるためには、その原因となった病気や外傷についても目を向けなければならない。Jordan and Felty (1968) は、中枢神経系に障害を受けている盲児と中枢神経系には障害のない盲児の知能を比較し、両者の間には有意な差があることを報告している。

Levin (1952) は、弱視あるいは全盲の軍人を3つのグループに分け、知能を比較した。直接目に障害を受けた末梢系障害群、後頭葉に障害を受けた中枢系障害群、後頭葉以外の脳損傷群の3群である。入隊時、つまり失明前に行なった軍隊用知能検査の得点と失明後に実施したウェクスラー・ベルヴィュー検査の得点を比較したところ、後頭葉に障害を受けた中枢系障害群では、脳損傷を受けた後、著しく特定領域の知能が低下するが、他のグループではその傾向がみられないことが確かめられた。得点が低下した下位検査項目は、速度と注意力の持続が要求される項目であった。この研究は、失明することによって知能が障害を受けるのではなく、中枢神経の障害によって失明した場合には、知能の障害も同時に起こる可能性があることを示しているのである。

また、眼疾患と知能の関係を調べた研究も多い。Bachelis (1967) は、先天性両眼性無眼球症で失明した24例について報告した。24例中15例については知能検査が実施できたが、その15例のうち8例は IQ 50 以下、3例は51から69の範囲、3例は110以上であった。知能検査が実施できなかった9例中、2例は正常であったが、

表 6 眼疾患と知能の関係 (Vander Kolk, 1977)

眼疾患名	被検者数	平均	標準偏差
未熟児網膜症	110	105.1	17.02
視神経萎縮	47	101.5	17.41
網膜色素変性症	33	108.2	20.76
網膜黄斑部変性症	13	108.1	19.61
糖尿病性網膜炎	41	110.1	13.85

7例は精神発達遅滞であった。したがって、この疾患については、知能の高い者と低い者に分かれる傾向にあり、また、平均以上の者よりも精神発達遅滞の範囲に入っている者が多いことがわかる。

さらに、佐藤 (1955) は、ウェクスラー・ベルヴィュー検査及び WISC を用いて、IQ と視力欠損原因や眼疾患との関係を調べている。それによると、視力欠損原因では、外傷の IQ が最も高く、先天性梅毒、栄養不良などは低い IQ を示すことが確かめられた。眼疾患についてみると、緑内障、牛眼は高い IQ を示し、角膜白斑、網脈絡膜萎縮は IQ 80 未満という低い値を示す結果が得られている。

Vander Kolk (1877) は、5つの眼疾患によるグループの WAIS 言語性の得点を比較した。5つの眼疾患とは、未熟児網膜症、視神経萎縮、網膜色素変性症、黄斑部変性症、糖尿病性網膜炎であった。その結果、各グループの間には、有意な差がなく、またどのグループの IQ の平均も 101 以上であることが確かめられた(表6)。

網膜の腫瘍は視覚だけでなく中枢神経系にも影響を及ぼす。Falls and Neel (1951) は、網膜の悪性腫瘍である網膜芽細胞腫の視覚障害児33名について知能を調べ、数人が知能障害児であることを確かめた。Taktikos (1964) も、この眼疾患を持つ視覚障害児は知能が低いことを示唆した。しかし、現在では、これらの知見は否定され、逆に網膜芽細胞腫の患者は平均以上の知能をもっていることが確認されている。

Thurrell and Josephson (1966) は、網膜芽細胞腫の患者の中には、とても知能の高い者がいることを初めて報告した。また、Williams (1968) は、スタンフォード

ド・ビナー式の検査項目を用いて、50名の両眼性網膜芽細胞腫の子どもについて、他の疾患を持つ視覚障害児や正眼児と比較している。その結果、この疾患の子どものIQの平均は119.7 (SD 9.76)であり、他の疾患の子どもよりもIQが17も高いことが確かめられた。

Witkin, et al. (1971) は、網膜芽細胞腫の全盲者（男子15名、女子13名、10歳11ヶ月～23歳8ヶ月）を対象に知能を測定した。その結果は、IQの範囲は89から139であり、IQの平均は、122.3であった。特に、この疾患を持つ者は、「数唱」の得点が高く、また、触覚による形態弁別課題の得点も他の疾患を持つ視覚障害児に比べて高かった。さらに、Levitt, et al. (1972) は、網膜芽細胞腫の視覚障害者44名とその兄弟59名の知能を比較している。兄弟をコントロールグループに用いたことで、遺伝や環境の要因がある程度統制できているわけであり、一般の正眼者を用いるよりも適切であったと考えられる。比較の結果では、両群のIQの間には有意な差が認められなかった。また、彼らの研究で、興味深い比較がなされている。網膜芽細胞腫が片眼性か（16名）、両眼性か（28名）、残存視力の程度はどうかという点で、視覚障害児を分類した。全ての者が視覚を失っているわけではなく、全両眼性のもののうちの19名だけが法定盲であり、あとはかなりの視力を持っていた。その結果、両眼性の全盲群は、彼らの兄弟よりもIQが低かった。両眼性の全盲群で高い評価点を示したWAISの下位検査は「算数、知識、数唱」の3つであった。これは、Witkin, et al. (1971) の結果とほぼ一致するものであった。さらに、網膜芽細胞腫が明確に遺伝しているケースで両眼が失明している5例では、そのうちの4例がIQ 124-152の範囲にあり、平均133と非常に高い値を示していることが確かめられた。これらのことから、一般的に、網膜芽細胞腫患者の知能は高く、特に「数唱」や「算数」のような注意を集中することが必要な下位検査での評価点が高いと結論することができよう。

未熟児網膜症は、保育器の中で過剰に酸素を与えられたために、未熟児に発症する毛細血管の発育異常ともい

うべき疾患であり、知能との関係だけでなく、神経学的な障害や、情緒的な問題についても研究されてきている。Warren (1977) は、未熟児網膜症の知能について、十分に研究が進んでいるとは言えないとしながらも、いくつかの研究 (Hayes, 1952; Norris, Spaulding, and Brodie 1957; Gore, 1966) では、未熟児網膜症の子供とそうでない子供の間平均IQやIQの分散については差がないことが示されているとしている。しかし、これらの知見に疑問を投げかけている研究も多い (Cohen, Boshes, and Sinder, 1961; Cohen, Alfane, Boshes, and Palmgren, 1964; Cohen, 1966)。前述したVander Kolk (1977) の研究では、110名の未熟児網膜症患者の知能を測定し、IQ平均が105.14という結果を得ている。つまり、他の4つの疾患を持つ視覚障害児と知能の差はないという結果が得られたわけであるが、研究の規模が大きいためから考えて、有力な知見であると言える。

3. 在籍学校、教育歴

Komisar and MacDonnell (1955) は、寄宿制盲学校の生徒の知能を調べ、盲学校へ入学して1年後にはIQの値が上昇することを見出している。これについて、彼らは、入学するまでの間、知的発達のための働きかけがない日常生活を送っていた子どもに対して、学校が刺激を与えたからであると考察した。

また、Vander Kolk (1977) は、寄宿制盲学校の視覚障害児のIQと正眼児の学校で統合教育を受けている視覚障害児のIQを比較して、有意な差のないことを確かめている。また、Jordan and Felty (1968) も同様の比較を行なったが、はっきりした結果は得られなかった。

さらに、彼ら (1968) とKomisar and MacDonnell (1955) とVander Kolk (1977) は、教育を受けた期間と知能の関係を調べ、教育を受けた期間が長くなるほど高い知能を持つ傾向があることを確かめている。これは、知的な能力の潜在性が限られている人に比べて、高い知能を有する人は、高等教育を受ける機会が多く、さらに学習に対するモチベーションも高いので結果的に長く教育を受けることになるからであろう。

おわりに

正眼者を対象とする知能研究の歴史は古く、それと平行して発展してきた視覚障害児・者の知能の研究も長い歴史を持っている。前述したように、多くの視覚障害児・者用の知能検査が開発され、使用されてきているが、現在、我が国では、ウエクスラー系統の検査だけが使用可能であり、しかも、これらを視覚障害児・者に適用した場合の妥当性も十分であるとは言いがたい。欧米では、パーキンス・ビネー式や BLAT のように、視覚障害児を対象に標準化してある検査があり、数々の臨床場面で適用されている。たしかに、視覚障害児は数が少なく、また個人差も大きいため、標準化までの道は険しく、何十年もの歳月を必要としている場合が多い。しかし、我が国においても、早い時期に、新しい視覚障害児・者用の知能検査の開発が望まれる。過去において、佐藤泰正、榊原清、大脇義一らの諸氏が、視覚障害児・者用の知能検査を開発、標準化しており、視覚障害児の心理診断や教育に大きく貢献した。しかし、これらの労作もいろいろな事情から現在ではほとんど使用されておらず、教育現場からは、知能測定の道具がないことがたびたび指摘されている。また、視覚障害児には適用が不適切な検査を使用して MA や IQ を算出し、それを指導目標や指導内容を決定する際の参考に行っている場合もあり、十分に注意を要する。

また、一方で、視覚障害児の障害の重度化、重複化、多様化が進んでいる。盲学校では視覚障害だけをもち単一障害の子供は減少する傾向にあり、精神遅滞、行動異常、情緒障害など、他の障害をあわせ持つ子供が増えている。これらの子供に、現行の知能検査を適用することはほとんど不可能であり、「知能は測定不能」とされているケースが多い。このような場合には、乳幼児用の発達診断検査などで指導のための資料を得ていることが多いが、これも前述したように、不適切な項目を多く含んでいるために問題が残る。この点においても、広い範囲で知能や学習能力、発達のレベルを評価できる検査の開

発が期待される。

これらの条件を満たす、より精度の高い知能検査が開発されることで、視覚障害児・者の知能特性や知能構造に関する研究もいっそうの進歩をとげると考えられる。

謝辞

本研究をまとめるにあたり、筑波大学の佐藤泰正教授より御指導をいただきました。ここに記して深く感謝いたします。

参考文献

- Anderson, R. P. (1961) *Modification of the Raven Progressive Matrices for the Blind*. Office of Vocational Rehabilitation.
- Bachelis, L. A. (1967) Developmental pattern of individuals with bilateral congenital anophthalmos. *New Outlook for the Blind*, 61, 4, 113-119.
- Bateman, B. (1965) Psychological evaluation of blind children. *New Outlook for the Blind*, 59, 193-196.
- Bauman, M. K. (1976) Psychological evaluation of blind client. In : B. Bolton (ed.), *Handbook of Measurement and Evaluation in Rehabilitation*. University Park Press, Baltimore.
- Cohen, J. (1966) The effects of blindness on children's development. *New Outlook for the Blind*, 60, 150-154.
- Cohen, J., Boshes, L. D., & Snider, R. S. (1961) Electroencephalographic changes following retrolental fibroplasia. *Electroencephalographic Clinical Neurophysiology*, 13, 914-922.
- Cohen, J., Alfano, J. E., Boshes, L. D. & Palmgren, C. (1964) Clinical evaluation of school-age children with retrolental fibroplasia. *American Journal of Ophthalmology*, 47, 41-57.
- Coveny, T. E. (1972) A new test for the visually handicapped : Preliminary analysis of the reliability

- and validity of the Perkins-Binet. *Education of the Visually Handicapped*, 4, 97-101.
- Coveny, T. E. (1976) Standardized tests for visually handicapped children: A review of research. *New Outlook for the Blind*, 70, 232-236.
- Davis, C. J. (1980) *The Perkins-Binet Test of Intelligence for the Blind*. Watertown MA; Perkins School for the Blind.
- Falls, H. F. & Neel, J. V. (1951) Genetics of retinoblastoma. *Archives of Ophthalmology*, 46, 367-389.
- Fouke, E. (1962) The role of experience in the formation of concepts. *International Journal for the Education of the Blind*, 12, 1-6.
- Genshaft, J. & Ward, M. (1982) A review of the Perkins-Binet Tests of Intelligence for the Blind with suggestions for administration. *School Psychology Review*, 11, 3, 338-341.
- Gilbert, J. G. & Rubin, E. J. (1965) Evaluating the intellect of blind children. *New Outlook for the Blind*, 59, 238-240.
- Gore, G. V. (1966) Retrolental fibroplasia and I. Q. *New Outlook for the Blind*, 60, 305-306.
- Gutterman, J. E., Ward, M. & Genshaft, J. (1985) Correlations of scores of low vision children on the Perkins-Binet Tests of Intelligence for the Blind, the WISC-R and the WRAT. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 79, 55-58.
- Hayes, S. P. (1947) *Measuring the Intelligence of the Blind*. American Foundation for the Blind.
- Hayes, P. (1952) *First Regional Conference on Mental Measurements of the Blind*, Perkins Institution for the Blind, Watertown.
- Hect, P. J. & Newland, T. E. (1965) Learning potential and learning achievement of educationally blind third-eighth graders in a residential school. *International Journal for the Education of the Blind*, 15, 33-38.
- Jordan, J. E. & Felty, J. (1968) Factors associated with intellectual variation among visually impaired children. *American Foundation for the Blind: Research Bulletin*, 15, 61-70.
- Komisar, D. & MacDonnell, M. (1955) Gains in I.Q. for students attending a school for the blind. *Exceptional Children*, 21, 127-129.
- 黒川哲宇 (1984) 視覚障害児に適用できる心理テスト。障害児の診断と指導, 3, 4, 18-23.
- Levine, J. (1952) Relative effects of occipital and peripheral blindness upon intellectual functions. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 67, 310-314.
- Levitt, E. A., Rosenbaum, A. L., Willerman, L. & Levitt, M. (1972) Intelligence of retinoblastoma patients and their siblings. *Child Development*, 43, 3, 939-948.
- Newland, T. E. (1971) *Test Manual; The Blind Learning Aptitude Test*, University of Illinois Press, Illinois.
- Newland, T. E. (1979) The Blind Learning Aptitude Test. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 73, 4, 134-138.
- Nolan, C. Y. & Morris, J. (1965) Development and validation of the Roughness Discrimination Test. *International Journal for the Education of the Blind*, 15, 1-6.
- Norris, M., Spaulding, P. J. & Brodie, F. H. (1957) *Blindness in Children*. University of Chicago Press, Chicago.
- Rich, C. R. & Anderson R. P. (1965) A tactual form of the progressive matrices for use with blind children. *Personnel and Guidance Journal*, 43, 912-919.
- 榊原 清 (1955) 盲児の知能検査に関する若干の考察, 東京教育大学教育学部紀要, 1, 169-190.
- 佐藤泰正 (1955) 盲児の学力及び知能を規定する要因,

- 東京教育大学教育学部紀要, 1, 201-209.
- 佐藤泰正 (1964) 視覚障害児の心理学, 学芸図書, 東京.
- Shurrager, H. & Shrrager, P. (1964) *Manual for the Haptic Intelligence Scale for the Adult Blind*, Psychology Research, Chicago.
- Smits, B. W. & Mommers, M. J. (1976) Differences between blind and sighted children on WISC verbal¹ subtests. *New Outlook for the Blind*, 70, 240-246.
- Streitfeld, J. W. & Avery, D. C. (1968) The WAIS and HIS tests as predictors of academic achievement in a residential school for the blind. *International Journal for the Education of the Blind*, 18, 3, 73-76.
- Suinn, R., Dauterman, W. & Shapiro, B. (1967) The WAIS as a predictors of educational achievement in adult blind, *New Outlook for the Blind*, 62, 2, 41-43.
- Teare, J. & Thompson, R. (1982) Concurrent validity of the Perkins-Binet Tests of Intelligence for the Blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 76, 279-280.
- Thurrell, R. J. & Josephson, T. S. (1966) Retinoblastoma and intelligence. *Psychosomatics*, 43, 368-370.
- Tillman, M. H. (1967) The performance of blind and sighted children on the Wechsler Intelligence Scale for Children: Study 2. *International Journal for the Education of the Blind*, 16, 106-112.
- Vander Kolk, C. J. (1977) Intelligence testing for visually impaired persons. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 71, 4, 158-163.
- Vander Kolk, C. J. (1977) Demographic, etiological, and functional variables related to intelligence in the visually impaired. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 3, 782-786.
- Vander Kolk, C. J. (1981) *Assessment and Planning with the Visually Impaired*. University Park Press, Baltimore.
- Vander Kolk, C. J. (1982) A Comparison of intelligence test score patterns between visually impaired subgroups and the sighted. *Rehabilitation Psychology*, 27, 2, 115-120.
- Warren, D. H. (1977) *Blindness and Early Childhood Development*. American Foundation for the Blind, New York.
- Williams, M. (1968) Superior intelligence of children blinded from retinoblastoma. *Archives of Diseases in Childhood*, 43, 204-210.
- Witkin, H. A., Birnbaum, J., Lomonaco, S. & Herman, J. L. (1971) Cognitive patterning in congenitally totally blind children. *Child Development*, 30, 767-786.

会 報

常任理事会 (1984年5月28日)

出席 阪本会長 井上副会長 岡本 倉沢 福沢 増田
各常任理事
欠席 湊 村石各常任理事

1. 読書科学刊行の件

第28巻第1号は約1か月遅れて刊行されたことが報告された。

2. 日本読書学会第28回研究大会の件

発表申込締切日を過ぎたが、申込者が少ないので、常任理事が発表者を集めることとした。

3. 常設委員会の設置について

役員の職務分掌を決めるに当たり、「研究委員会」「編集委員会」「読書科学賞選考委員会」などの委員会を常設し、役員はその一つ以上に所属して活動する体制を作りたい旨、阪本会長から提案があり、これを了承した。具体的構想については会長一任となった。

常任理事会 (7月9日)

出席 阪本会長 井上副会長 福沢 増田 村石各常任理事

欠席 倉沢 岡本 湊各常任理事

1. 読書科学刊行の件

第28巻第2号は、予定より20日ほど遅れて刊行のみこみである事が報告された。

2. 読書科学賞の件

本年度は「読書科学賞」「読書科学研究奨励賞」とも該当者なしと決定した。

3. 常設委員会の設置について

会務執行の機関として五つの委員会を常置するために、「委員会に関する内規」(巻末資料参照)を定めたい旨、阪本会長から提案があり、これを了承した。

4. 昭和59・60年度の役員の職務分掌の件

次の通りに決定した。(敬称略)

編集委員会 福沢(長) 井上 岡本 阪本 湊 村石
研究委員会 増田(長) 井上 岩坪 加藤 阪本 嶋路 高木

読書科学賞選考委員会 岡本(長) 井上 倉沢 阪本 福沢 湊 村石

庶務委員会 井上(長) 大村 阪本 田近 深川 増田 望月

組織委員会 倉沢(長) 井上 尾原 阪本 滑川 野地 平沢 室伏 山本

常任理事会 (7月24日)

出席 阪本会長 井上副会長 岡本 村石各常任理事

欠席 倉沢 福沢 増田 湊各常任理事

1. 会計報告の件

別項の通り報告があり、これを承認した。

2. 昭和58年度事業報告の件

総会に提出する事業報告案を承認した

3. 昭和59年度事業計画の件

総会に提出する事業計画案を承認した。

4. 第28回研究大会準備の件

総会における役割分担などを決めた。

日本読書学会第28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 読書と映像——新しい読みとその指導——

とき 7月26日(木)～27日(金) 2日間

ところ 東京学芸大学附属図書館視聴覚ホール

7月26日(木)

10:20—12:00

個人研究発表 司会 日本国語教育学会 倉沢 栄吉

読みの力を高める過程に関する一考察

川崎市立西有馬小学校

川崎市立教育研究所 鈴木 桂子

あいまいさを読む——詩の読解指導の試み——

桐朋高等学校 山本 茂喜

藤村童話の読み方

湘北短期大学 飛田 文雄

13:30—14:30 総会

14:50—16:50

講演 「米国・英国の学校でみた読書指導」

講師 東京大学 稲垣 忠彦

司会 野間教育研究所 阪本 敬彦

17:00—19:00

懇親会〔生協食堂〕

7月27日(金)

9:30—11:30

個人研究発表 司会 山形大学 高木 和子

文字多重放送における挿入文字の可視性ならびに可読性要因の最適性に関する実験的研究

筑波大学 岡田 明

筑波大学 都築 繁幸

筑波大学 佐藤 至英

ホフストラ大学 H・アラン・ロビンソン

絵本から子どもが読みとる内容——絵と文の関係から——

法政大学 田代 康子

文章の展開を予想しながら読む指導

東京学芸大学 岩永 正史

読書教育の今日的課題

東京学芸大学附属大泉中学校 増田 信一

13:00—15:00

シンポジウム 「読書と映像

——新しい読みとその指導——」

司会 成城大学 岡本 奎六

発言者 東京学芸大学 井上 尚美

秋田大学教育学部附属中学校 加藤豪之助

高知大学教育学部附属小学校 伊藤 経子

昭和59年度理事会(7月26日)

出席 阪本会長 井上副会長 岡本 倉沢 福沢 増田

村石各常任理事 尾原 高木 滑川各理事 池田事務局幹事

欠席 湊常任理事 岩坪 大村 加藤 嶋路 田近 野地 深川 室伏 望月各理事 平沢 山本各監事
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59年度総会(7月26日)

I 議長選出 尾原淳夫理事, 議長となる。

II 会長あいさつ 阪本敬彦会長

III 議事

(1) 昭和58年度事業報告 岡本奎六常任理事

(2) 昭和58年度決算報告 池田進一事務局幹事

(3) 監査報告(代読) 村石昭三常任理事

(4) 昭和59年度事業計画案 岡本奎六常任理事

(5) 昭和59年度予算案 池田進一事務局幹事

(6) その他

五委員会常設の件

阪本会長からこの件について7月9日常任理事会決定の通り報告があり、各役員に協力が要請された。

昭和58年度決算

収入 4,815,880円

内訳

くりこし金 9,168円

会費 2,598,000円

賛助会費 1,260,000円

売上金 946,700円

利子 2,012円

支出 4,248,827円

内訳

借入金返済 350,000円

機関誌出版配布費 2,032,070円

人件費・謝金 945,000円

通信費・交通費 284,557円

印刷費・消耗品費 70,200円

本部運営費 188,878円

公開研究会費 71,430円

会 報

第27回研究大会補助金	217,706円
国際活動費	88,986円
差 引	567,053円
第27回大会決算	
収 入	606,206円
内 訳	
参加費	271,000円
懇親会費	116,000円
資料集売上金	1,500円
学会本部より補助	217,706円
支 出	606,206円
内 訳	
プログラム印刷費	48,400円
資料集印刷費	121,500円
その他印刷費	38,060円
通信費	65,040円
講師車代	130,000円
アルバイト代・謝金	58,390円
理事会費	14,800円
交通費・運搬費	9,770円
文具・消耗品費	16,700円
準備委員会費	6,860円
懇親会支払金	86,640円
会場費	10,046円
差 引	0円

昭和59年度予算

収 入	4,805,053円
内 訳	
くりこし金	567,053円
会 費	2,475,000円
賛助会費	1,260,000円
売 上 金	500,000円
利 子	3,000円
支 出	4,805,053円
内 訳	
機関誌出版配布費	2,500,000円

人件費・謝金	945,000円
通信費・交通費	280,000円
印刷費・消耗品費	200,000円
本部運営費	200,000円
公開研究会費	300,000円
第28回研究大会補助金	250,000円
国際活動費	100,000円
雑 費	30,053円
差 引	0円

公開研究会（12月2日）

午前10時から東京学芸大学附属大泉中学校にて開催。

主題：「ミニ単元の推進」

研究発表	司 会	田島 一郎
読書によるミニ単元学習		皆川 和子
ことば遊びによるミニ単元学習		小山恵美子
パネル・ディスカッション	司 会	増田 信一
ミニ単元の推進	発言者	井上尚美 他

常任理事会（1985年1月21日）

出席 阪本会長 井上副会長 岡本 倉沢 福沢 湊
村石各常任理事 滑川 室伏各理事

欠席 増田常任理事

1. 読書科学刊行の件

第28巻第4号まで無事刊行した。

第29巻第1号以降の編集状況が報告された。

心理学関係の論文が多すぎるので他の分野からの投稿を促進されたい旨、福沢常任理事から要請があった。

2. 公開研究会の件

別項の公開研究会（59・12・2）の開催されたことが報告された。

3. その他

(1) 日本学術会議の制度が改正になり、日本読書学会が学術研究団体として登録されるための申請書を提出していたが、59年11月9日付で申請の通り登録された旨通知があったことが会長から報告された。

(2) IRA から、世界読書会議の今後のスケジュールについて

- [第11回] 1986年7月28～31日 ロンドン
 [第12回] 1988年7月7～11日 ブリスベーン
 また IRA 年次大会については
 [第30回] 1985年5月5～9日 ニューオーリンズ
 [第31回] 1986年5月4～8日 フィラデルフィア
 [第32回] 1987年5月3～7日 アナハイム
 [第33回] 1988年5月1～5日 トロント

のように決定したので会員の参加を促進してほしい旨依頼があった。

以上、会長から報告された。

- (3) 近い将来、事務局を野間研から他の機関へ移すことが必要になるかもしれない旨、阪本会長から事情説明があり、時間をかけて対策を検討していくことを申し合せた。

常任理事会（3月18日）

出席 阪本会長 井上副会長 岡本 福沢 増田 湊
 村石各常任理事 池田事務局幹事

欠席 倉沢常任理事

1. 読書科学刊行の件

第29巻第1号は印刷中である。

採用決定原稿は第29巻第2号以降の分として6本ある。条件つき採用（一部書き直し）となって著者に返されているものが3本ある。

審査中の原稿は1本ある。

以上、福沢編集委員長から報告された。

2. 日本読書学会第29回研究大会の件

会期と会場 1985年8月2～3日 東京学芸大学附属図書館AVホールと内定した。

主題「読書の今日的課題——自己学習力の育成と読書活動——」

日程 8月2日 午前 個人研究発表

午後 総会 シンポジウム

8月3日 午前 個人研究発表

シンポジウム「自己学習力の育成と読書活動」の司会兼発言者に井上副会長が決定、他の発言者については会長、副会長、研究委員長の3人に一任することが決

定された。

3. 読書科学賞選考の件

「読書科学」本年度上半期論文の中から候補作品を推せんするよう、委員に再度依頼することが了承された。

常任理事会 兼

読書科学賞選考委員会（4月22日）

出席 阪本会長 岡本 増田 湊 村石各常任理事 池田事務局幹事

欠席 井上副会長 倉沢 福沢各常任理事

1. 読書科学研究奨励賞選考の件

本年度の受賞者は、以下のように決定した。

- ・笠原 登氏（川崎市立中原小学校）

「読書力向上開発へのアプローチ——非文学教材を生かして読み手を育てる指導実践——」

- ・海保 博之氏（筑波大学）

「漢字の情報処理に関する科学的研究の開発に対する寄与」

2. 公開研究会の件

増田委員長より、5月26日横浜市において開催したい旨提案があり、承認された。

3. IRA ソウル研究会の件

IRA の小グループ“Literacy and Languages in Asia, ”が8月12～14日、ソウルにて研究会を計画中で、日本からもスピーカーを出すよう要望があった。そこで村石常任理事にお願いして、若手研究者を送りこめるよう努力することとした、と阪本会長から報告があり了承された。

4. 名誉会員の件

岡本常任理事より、会則の名誉会員に関する規定を適用して、長年学会に功勞のあった方々に名誉会員になっていただくことが望ましいとの発言があり、これを了承した。具体案は阪本会長に一任された。

公開研究会（5月26日）

午前10時から社会福祉センター（横浜）にて開催。

主題：「ミニ単元の推進」

会 報

研究発表 司会 皆川 和子
学び方を意図した学習指導のあり方 堀部 尚久
田島 一郎
学級指導におけるミニ単元学習 池田茂都枝
パネル・ディスカッション 司会 増田 信一
ミニ単元学習の推進 発言者 野口 和子
三間 陽子
井上 尚美

常任理事会 兼

研究委員会（6月3日）

出席 阪本会長 倉沢 福沢 増田 村石各常任理事
池田事務局幹事

欠席 井上副会長 岡本 湊各常任理事

1. 読書科学刊行の件

第29巻第1号は2か月ほど遅れたが近日中に刊行の見込み。

第29巻第2号は印刷中。第3号以降については、審査済み7本、審査中3本、計10本の原稿がある。福沢委員長から以上のように報告された。

2. 第29回研究大会の件

プログラム編成を行い、決定された。

3. 公開研究会の件

5月26日の研究会は盛会であったと増田委員長から報告された。次回は11月17日（日）に筑波地域で開催するよう計画中であると報告された。

常任理事会 兼

読書科学賞選考委員会（7月22日）

出席 阪本会長 井上副会長 岡本 福沢 増田 湊
村石各常任理事 池田事務局幹事

欠席 倉沢常任理事

1. 読書科学刊行の件

第29巻第2号は初校が終了し、8月初め頃刊行の見込み、第29巻第3号は原稿が揃った旨報告された。

2. 編集委員追加の件

福沢編集委員長より心理学関係の編集委員を増員したい旨提案があり、具体的な候補名が挙げられたが、残

る任期が8か月と少ないため、新年度の体制に入ってから再検討することに決まった。

3. 選挙管理委員指名の件

阪本会長より、次の方々を選挙管理委員に指名させていただきたいとの発言があり、これを了承した。

福沢周亮(長) 村石昭三 室伏武 増田信一
池田進一（敬称略）

4. 読書科学賞の件

本年度の読書科学賞は野地潤家氏に贈呈することが決定した。国語教育の立場から読みの教育の理論と実践の研究に多くの業績を残されたことが、受賞の理由である。

5. 名誉会員の件

4月22日の常任理事会で発言があった本件について、阪本会長から倉沢栄吉、滑川道夫、平沢薫、深川恒喜、山本晴雄の各氏を、名誉会員に推せんしたいこと、現行の会則では、名誉会員は会員としての権利を失うことになるので（選挙権、被選挙権等）、会則を改めて名誉会員が正会員と同等の権利を持つようにしたいこと、以上2点が提案され、了承された。

6. 会則改正の件

上記の目的で、会則の必要な部分を改正することを承認した。具体的には、「名誉会員は正会員と同等の権利を有する」の一項を付加え、他にも必要な部分があれば改正することとする。詳細は会長に一任された。

7. 昭和59年度決算案、昭和60年度予算案の件

別項の通り報告があり、これを承認した。

日本読書学会第29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 読書の今日的課題

——自己学習の育成と読書活動——

とき 8月2日(金)～3日(土) 2日間

ところ 東京学芸大学附属図書館視聴覚ホール

8月2日(金)

10:20—12:10

個人研究発表 司会 山形大学 高木 和子

読書能力検査による学力の予測

沖縄キリスト教短期大学 大城 亘武

児童の読書に対する態度と読書環境の関連性の検討

琉球大学 石川 清治

高校生時代の余暇活動における読書の位置

皇学館大学 小川 隆章

13:15—13:45 総会

13:45—16:00

読書科学賞贈呈式

シンポジウム「自己学習力の育成と読書活動」

司会 東京学芸大学 井上 尚美

発言者 上越教育大学 有沢俊太郎

川崎市立西有馬小学校 鈴木 桂子

東京学芸大学附属大泉中学校 増田 信一

16:30—18:30 [生協食堂]

懇親会

8月3日(土)

9:20—11:30

個人研究発表 司会 中野区立大和小学校 皆川 和子

活字と映像——「二つの祖国」と「山河燃ゆ」の場合——

新潟県立高田高等学校 早津 秀雄

自己学習力を育てる“研究ノート”の指導法

カリタス女子高等学校 森本謙四郎

自己教育力と読書活動

千代田区立富士見小学校 松本 武

酒井マユミ

土井 靖子

昭和60年度理事会(8月2日)

出席 阪本会長 井上副会長 岡本 倉沢 福沢 増田

湊各常任理事 尾原 高木 滑川 野地 深川

望月各理事 山本監事 池田事務局幹事

欠席 村石常任理事 岩坪 大村 加藤 嶋路 田近

室伏各理事 平沢監事

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60年度総会(8月2日)

I 議長選出 尾原淳夫理事, 議長となる

II 会長あいさつ 阪本敬彦会長

III 議事

(1) 昭和59年度事業報告 福沢周亮常任理事

(2) 昭和59年度決算報告 池田進一事務局幹事

(3) 監査報告 山本晴雄監事

(4) 昭和60年度事業計画案 福沢周亮常任理事

(5) 昭和60年度予算案 池田進一事務局幹事

(6) 会則改正の件

阪本会長から会則改正の提案があり, これを可決した。(巻末資料参照)

(7) 選挙規定改正の件

阪本会長から選挙規定改正の提案がありこれを可決した。(巻末資料参照)

(8) 名誉会員推せん の件

阪本会長から倉沢栄吉 滑川道夫 平沢薫 深川恒喜, 山本晴雄の五氏を名誉会員に推せんしたい旨発言があり, これを承認した。

昭和59年度決算

収入 4,552,270円

内 訳

くりこし金 567,053円

会 費 2,068,000円

賛助会費 1,140,000円

売 上 金 772,300円

利 子 4,917円

支出 4,552,270円

内 訳

機関誌出版配布費 2,162,650円

人件費謝金 945,000円

通信費・交通費 302,410円

印刷費・消耗品費 79,206円

本部運営費 121,755円

公開研究会費 82,370円

会 報

第28回研究大会補助金	278,913円
国際活動費	99,780円
次年度へくりこし	480,186円
差 引	0円
第28回大会決算	
収 入	564,413円
内 訳	
参加費	190,500円
懇親会費	92,000円
資料集売上金	3,000円
学会本部より補助	278,913円
支 出	564,413円
内 訳	
プログラム印刷費	41,970円
資料集印刷費	131,700円
その他印刷費	14,210円
通信費	106,160円
講師車代	60,000円
アルバイト代	42,540円
理事会費	10,500円
交通費・運搬費	14,880円
文具・消耗品費	13,060円
準備委員会費	14,250円
懇親会支払金	105,000円
会場費	10,143円
差 引	0円

昭和60年度予算

収 入	4,800,186円
内 訳	
くりこし金	480,186円
会 費	2,475,000円
賛助会費	1,140,000円
売 上 金	700,000円
利 子	5,000円
支 出	4,800,186円
内 訳	

機関誌出版配布費	2,500,000円
人件費・謝金	945,000円
通信費・交通費	300,000円
印刷費・消耗品費	200,000円
本部運営費	200,000円
公開研究会費	160,000円
第29回研究大会補助金	300,000円
国際活動費	150,000円
雑 費	45,186円
差 引	0円

第19回読書科学賞

読書科学賞 野地 潤家殿

あなたは永年にわたり国語教育学の立場から読みの教育の理論と実践の研究を続けられ、多くの優れた業績を残されました。

ここに読書科学賞を贈りこれを賞します。

昭和60年8月2日

日本読書学会

会 長 阪本 敬彦

読書科学研究奨励賞 海保 博之殿

あなたは永年にわたり文字認知の研究に力をそそぎ「漢字情報処理の心理学」等の著書論文を通して漢字の情報処理に関する科学的研究の開発に寄与されました。

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60年8月2日

日本読書学会

会 長 阪本 敬彦

読書科学研究奨励賞 笠原 登殿

あなたは本学会機関誌「読書科学」第107号に「読書力向上開発へのアプローチ」を発表されました。この論文は読みの指導の発展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60年8月2日

日本読書学会

会長 阪本 敬彦

公開研究会 (11月17日)

午前10時から筑波研修センター第一会議室にて開催。

主題: 「単元学習と読書指導」

研究発表

司会 湊 吉正

発表者 井坂 升美

田中 哲

石塚 貴夫

パネル・ディスカッション

司会 増田 信一

発言者 佐藤 芳子

長 知子

高森 邦明

常任理事会 (1986年1月20日)

出席 阪本会長 井上副会長 岡本 増田 湊 村石各

常任理事 池田事務局幹事 山伏選挙管理委員

欠席 倉沢 福沢各常任理事

1. 読書科学刊行の件

第29巻(昭和60年度事業)は発行完了, 総ページ180。

第30巻第1号は印刷中

第30巻第2号以降の分については, 原稿が不足している。福沢編集委員長欠席のため, 阪本会長から以上のように報告があり, これを了承した。

2. 第30回大会の件

会期と会場 1986年7月30~31日 東京学芸大学附属図書館視聴覚ホール

主題は阪本会長, 井上副会長 増田研究委員長の三者で原案を練り, 次回の常任理事会にかけて決定する。世界読書会議が7月28~31日までロンドンで開催され, 阪本会長はそちらに参加するので, 研究大会の事務的運営は池田事務局幹事に一任する。

以上のように決定した。

3. 小学館研究のまとめの件

3月31日までに報告書を提出する。これについては事務局に一任する。以上のように阪本会長から提案があり, これを了承した。

4. 役員選挙開票結果の件

福沢選挙管理委員長から別項の通り報告があり, これを承認した。

5. 常任理事追加の件

井上次期会長より, 新年度の常任理事は, 当選の5名のほか, 会則11条により, 田近洵一, 皆川和子兩理事を会長指名により追加したい旨発言があり, これを承認した。

役員選挙開票結果 (1月20日・選挙管理委員会)

A 理事選挙

- | | |
|----------------|-------------|
| (1) 有権者数 | 395 |
| (2) 投票数 | 81 |
| (3) 無効投票 | 0 |
| (4) 有効投票 | 81 |
| (5) 理事選挙の延べ投票数 | 5名連記×81=405 |
| (6) 理事当選者 | 20名 |

当選 阪本敬彦	42	当選 大村はま	14
当選 倉沢栄吉	34	当選 田島一郎	11
当選 増田信一	25	当選 山伏 武	11
当選 滑川道夫	24	当選 田近洵一	10
当選 湊 吉正	20	当選 野地潤家	10
当選 村石昭三	20	当選 皆川和子	9
当選 井上尚美	19	当選 望月久貴	9
当選 福沢周亮	19	当選 尾原淳夫	7
当選 岡本奎六	18	当選 深川恒喜	7
当選 高木和子	18	当選 岡田 明	5
		次点 岩坪昭子	5

注 第20位3名同点のため抽選により岡田氏が当選, 岩坪氏が次点

B 監事選挙

- | | | | |
|----------------|-------------|---------|----|
| (1)~(4)理事選挙と同じ | | | |
| (5) 監事選挙の延べ投票数 | 2名連記×81=162 | | |
| (6) 監事当選者 | 2名 | | |
| 当選 平沢 薫 | 23 | 当選 山本晴雄 | 23 |
| 次点 桑原 隆 | 4 | | |

C 常任理事選挙

- (1) 有権者数 20
- (2) 投票数 14
- (3) 無効投票 0
- (4) 有効投票 14
- (5) 常任理事選挙の延べ投票数 5名連記×14=70
- (6) 常任理事当選者 5名
 - 当選 阪本敬彦 12
 - 当選 福沢周亮 10
 - 当選 湊吉正 9
 - 当選 岡本奎六 7
 - 当選 増田信一 7
 - 次点 倉沢栄吉 5

D 副理事長選挙

- (1)~(4)常任理事選挙と同じ
- (5) 副理事長選挙の延べ投票数 14
- (6) 副理事長当選者 1名
 - 当選 村石昭三 9
 - 次点 岡本奎六 1

注 5名同点のため抽選により岡本氏が次点

常任委員会（4月15日）

出席 井上会長 村石副会長 岡本 阪本 田近 増田
皆川各常任理事
欠席 福沢 湊各常任理事 池田事務局幹事

1. 読書科学刊行の件

第30巻第2号は印刷中である。
第30巻第3号分として3本原稿がある。
第30巻第4号は30周年記念号として発行する予定。
福沢編集委員長欠席のため、阪本常任理事から以上のように報告があった。

2. 第30回研究大会の件

7月30~31日に東京学芸大学に於て、「読書の今日的課題——読書論の再構築——」を主題として開催することが決定している。

5月15日発表申込み締切だが、現在のところ1本も申込みがない。

以上のように阪本常任理事から報告があった。

3. 読書科学賞選考の件

研究奨励賞については、委員からの推せんが揃い、そのほかに会員からの推せんが2件ある。これから本選に入りたい。

岡本委員長から以上のような報告があった。

4. 新役員の会務分掌の件

下記の会務分掌を確認した。

編集	福沢(長)	井上	岡本	阪本
		湊	村石	田近
研究	増田(長)	井上	岡田	田島
		高木	皆川	村石
読書科学賞	岡本(長)	井上	倉沢	福沢
		湊	村石	
庶務	阪本(長)	井上	大村	深川
		増田	村石	望月
組織	湊(長)	井上	尾原	阪本
		滑川	野地	平沢
		村石	室伏	山本

増田研究委員長から、井上繁、三間陽子、岩坪昭子の3会員を研究委員に加えたい旨発言があり、これを了承した。

5. 公開研究会の件

本年度第1回の研究会を5月25日(日)に川崎市に於て開催するように準備中である。

第2回は10月26日に筑波地域に於て開催したい。

増田委員長から以上のように発言があり、これを了承した。

6. 海外からの研究者受入れの件

ホノルル市教育委員会の Rose Teshima 女史が、「読書科学」編集委員レトン博士の紹介で来日し、学校訪問をしたいと申し入れてきた。

東京 皆川和子常任理事

札幌 和泉田正宏会員

沖縄 石川清治会員

に受入れを依頼したい。

以上のように阪本常任理事から発言があり、これを了

承した。

常任理事会 兼

読書科学賞選考委員会（5月20日）

出席 井上会長 村石副会長 岡本 阪本 増田 皆川
各常任理事
欠席 田近 福沢 湊各常任理事 倉沢選考委員 池田
事務局幹事

1. 第30回研究大会プログラム編成の件

大綱を決定した。

2. 読書科学賞、読書科学研究奨励賞の件

読書科学研究奨励賞 予選を通過した論文について、慎重に審議した結果、「読書科学」第29巻第2号に掲載された下記の論文を受賞論文と決定した。共著論文なので、受賞者は2名となる。

池田進一、田中敏

「先行オーガナイザー研究における実験図式の改善」
読書科学賞 岡本委員長から選考方法について提案があり、次回までに選考作業を進めることにした。

公開研究会（5月25日）

午前10時から川崎市立河原町小学校にて開催。

研究発表	司会	田島 一郎
発想を広げるための読書指導		藤沢 誠
小学2年生のこぼ遊び		吉野 美恵
パネル・ディスカッション	司会	増田 信一
読書指導の現状と新方向	発言者	山下スミ江 皆川 和子 飯干 陽

〔巻末資料〕

委員会に関する内規（1984年7月）

1. 日本読書学会の会務を執行するために下記の五つの委員会を常置する。
2. 日本読書学会の役員は、会長の委嘱により、委員会に所属して、会務を執行するものとする。
3. 委員会の長は、会長の承認を得て、会員若干名を委員に加えることができる。

記

1. 編集委員会
2. 研究委員会
3. 読書科学賞選考委員会
4. 庶務委員会
5. 組織委員会

日本読書学会会則改正案（1985年8月）

第5条 旧

本会の会員は正会員、名誉会員および賛助会員とする。正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み会費を納入したものとす。名誉会員は本会の運営に功労のあったもの、また本会の事業に財政的援助をしたもので、理事会が推薦したものとす。

新

本会の会員は正会員、名誉会員および賛助会員とする。正会員は本会の趣旨に賛同して会員となることを申し込み、**常任理事会の承認を得、所定の会費を納入したものとす。**

名誉会員は本会の運営に功労のあったもの、または本会の事業に財政的援助をしたもので、理事会が推薦したものとす。**名誉会員は正会員と同等の権利を有する。**

第8条 旧

理事及び監事は、正会員が互選する。

新

理事及び監事は、**正会員および名誉会員が互選する。**
（第5条、第8条ともゴチック部分を挿入）

日本読書学会役員選挙規定改正案（1985年8月）

第3条 旧

理事・監事選挙の選挙人および被選挙人は改選の年度の10月1日現在の正会員とする。

新

理事・監事選挙の選挙人および被選挙人は改選の年度の7月1日現在の**正会員および名誉会員**とする。
（ゴチック部分が変更および挿入）

日本読書学会会則 (1985年8月改正)

第1章 名称と事務所

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

第2章 目的と事業

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

第3章 組織と運営

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

1. 会長 1名
2. 副会長 1名
3. 常任理事 若干名
4. 理事 若干名

5. 監事 2名

- 第8条 理事及び監事は、正会員および名誉会員が互選する。
- 理事長が運営上必要と認めたときは、前記の互選によるもののほか、正会員の内若干名を指名して、理事に加えることができる。
- 第9条 理事は理事会を構成し、本会の事業執行の責任を負う。
- 第10条 副理事長は理事の互選により選出し、理事長の任期終了とともに次期理事長となる。
- 理事長は会長として本会を代表する。副理事長は副会長として会長を補佐し、会長事故あるときは、その職務を代行する。
- 第11条 常任理事は理事が互選する。
- 理事長が運営上必要と認めたときは、前項の互選によるもののほか、理事の内2名に限り指名して、理事会の承認を経て、常任理事に加えることができる。
- 常任理事会は理事長、副理事長及び常任理事によって構成する。
- 常任理事会は理事長の委託をうけ、本会の通常の運営について常時執行の任にあたる。
- 第12条 監事は、本会の会計を監査する。
- 第13条 役員の任期は2年とし、原則として互選の年の4月1日から翌々年の3月31日までとする。
- 第14条 本会に名誉会長を置くことができる。名誉会長は理事会の推戴による。
- 第15条 本会の事業を遂行するために事務局に次の職員を置く。
1. 事務局長 1名
 2. 書記 若干名
- 事務局職員に関する規定は別に定める。
- 第16条 本会に支部を置くことができる。支部に関する規定はこれを別に定める。
- ## 第4章 会計
- 第17条 本会の経費は会費、賛助会費、寄附金または補助金等によって支弁する。
- 第18条 会費は当分の間年額5,500円とし、毎年3月末までに次年度の会費を納入すべきものとする。
- 第19条 本会の会計年度は毎年4月1日より始まり翌年3月31日で終わる。決算報告及び予算案は総会において承認及び審議決定される。
- ## 第5章 雑則
- 第20条 本会の会則の改正は総会において審議決定される。

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Shobi Inoue

President-elect: Shozo Muraishi

EDITORS

Shobi Inoue Keiroku Okamoto Takahiko Sakamoto Junichi Tajika

Shusuke Fukuzawa Yoshimasa Minato Shozo Muraishi

John Downing Donald Leton

C O N T E N T S

Original Articles

The Oyama theory of teaching composition*SHONO, Kinzo*... 89

Kanji reading performance of low vision children.....*TOKUDA, Katsumi*
SATO, Yasumasa... 99

A review of studies on the intelligence of visually
handicapped children.....*TOKUDA, Katsumi*... 111

Official Note..... 127

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30卷 第3号

会員頒布

<通巻 第117号>

昭和61年10月1日 発行

編 集 日本読書学会編集委員会

発 行 人 阪 本 一 郎

発 行 所 日 本 読 書 学 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