

# 音読は注意資源の配分に有効か

## Does Reading Orally Enhance Effective Attentional Resource Allocation?

(2011年3月31日受理)

國田 祥子 中條 和光\*  
Syoko Kunita Kazumitsu Chujo

Key words : 音読, 黙読, 注意資源

### 要 約

成人の文章理解では、黙読が有利であることが知られている。これに対し、高橋(2007)は、タッピングを行いながらガーデンパス文の意味理解を行う課題において、黙読は二重課題が無い場合よりも成績が低下するのに対し、音読では成績が維持されることを見だし、音読が個々の単語に強制的に注意を配分する読み方であることが成績を維持させた原因であると考察している。本研究では、この音読の注意配分機能が成人の文章理解、特に文字や単語を文に統合するボトムアップ過程において有効であるかどうかを、仮名ひろいテスト(今村, 2000)を利用して検討した。音読と黙読の2条件で無意味綴りと物語文の仮名ひろいテストを行った結果、二重課題状況下における無意味綴りの仮名ひろいテストにおいて、黙読よりも音読の方が正確性が高くなる傾向が得られた。このことから、音読はボトムアップ過程において強制的に注意資源を配分する機能があることが示された。

私たちは、読んでいる文章が難解で理解できなかったり、別のことを考えてしまい、目の前の文章に集中できない状態になったりすると、文章を声に出して読むことがある。声に出して読む、ということにはどのような効果があるのだろうか。

従来、読み方によって文章の理解度に差があるのかという点について、多くの研究がなされてきた。内田(1975)は言語情報処理研究の示唆を受け、幼稚園児を対象にした実験で、外言化(聞き取った物語を声に出して復唱する)・内言化(聞き取った物語を声に出さずに復唱する)による物語の記憶と理解について調べている。その結果、外言化によって物語の逐語的、形式的な記憶が促進され、内言化によって物語の意味的理解が促進されることが示された。森(1980)の大学生を対象にした研究でも同様に、音読は逐語的記憶が、黙読は意味的理解が優れるという結果が示されている。

一方、田中(1983)は内田(1975)が行った外言と内言の2群の条件設定の妥当性を批判し、言語発達の観点から幼児を対象に、「ツブヤキ」と呼ばれる読み方を取り入れた研究を行った。田中(1983)は「ツブヤキ」を自己中心言語として捉え、内言から外言への過渡的形態である「ツブヤキ」が外言や内言よりも幼児の物語理解を促進するものと考え、実験を行った。その結果、形式的記憶は外言が優れているが、意味理解では「ツブヤキ」が優れていた。したがって、田中(1983)は「ツブヤキ」が幼児の物語理解を促進する言語化様式であると結論付けている。

黒岩(1993)は、田中(1983)の「ツブヤキ」を読みの形態として取り入れたつぶやき読みの効果を研究している。黒岩(1993)は、つぶやきが成人や児童でも使用されることから、自己中心的言語の使用を必ずしも幼児期に限定する必要はないと考えた。そのため、児童を対象に

\*広島大学大学院教育学研究科心理学講座教授

文章の逐語記憶、音韻記憶、意味処理について、つぶやき読みと音読、黙読を比較する実験を行った。結果は、意味処理に関しては読み方によって差がなく、つぶやき読みは、むしろ逐語記憶や音韻記憶などの形式的側面での促進効果が見られた。

このように、読み方が文章理解に与える影響については様々な研究がされてきたが、近年、従来とは異なった認知心理学的な観点から、読み方が文章理解に及ぼす影響を調べた研究が行われている。認知心理学では、認知的な課題の処理には注意資源が必要であるが、その容量には限界があるとされている。Eysenck & Calvo(1992)は、この注意資源の限界と認知的な課題の処理について、処理効率性理論という仮説を提唱している。処理効率性理論では、競合する課題を同時に行う二重課題状況下や、不安感などによって読みに配分できる注意資源が減少した場合、ゆっくり読む、何度も読むなどの補償的方略をとるとされている。

Miller & Smith(1985)は児童の読解力を要因に加えて、音読、黙読と読解成績との関係を調べている。小学校2年生から5年生の児童に音読、もしくは黙読で文章を読ませ、理解テストを課し、そのテストの得点で生徒の読解力を低・中・高群に分けた。その結果、テスト得点低群において黙読よりも音読の方が成績が優れていた。Miller & Smith(1985)はこの結果に関して、音読には個々の単語に強制的に注意を向けることを要求する機能があるため、注意資源が少ないと考えられる理解テスト得点の低い児童にとって文章読解に有効な読み方となったと考察している。この研究を処理効率性理論の観点から見れば、音読が注意資源の少ない児童にとっての補償的方略として働いたと考えることができる。

高橋(2007)は、Miller & Smith(1985)の示唆を受け、音読には個々の単語に強制的に注意資源を配分する機能があり、結果的に読み手に利用可能な注意資源の量に関わらず、一定の読解成績を保つことが可能であるという仮説を検証している。高橋(2007)は、大学生・大学院生を対象とし、参加者に文の読解中に足で一定のリズムを刻むタッピングを二重課題として課し、処理資源が減少した状態での音読の効果を調べた。その結果、黙読ではタッピングが課された場合、課されていない場合よりも読解成績が有意に低下したが、音読ではタッピングの有

無に関わらず一定の成績を維持した。この結果に基づいて、高橋(2007)は、音読は注意資源の配分に有効であると述べている。

しかし、高橋(2007)の実験材料は文章ではなく、統語構造の複雑な文であった。音読、すなわち文章を声に出して読むことは、注意資源が制約された状況下では、文理解と同様に文章の理解にも有利に機能するのだろうか。そこで本研究では、音読には個々の単語に強制的に注意資源を配分する機能があるとする高橋(2007)の仮説を文章の読解にも適用できるかどうか調べることを目的とする。

文章の読解過程には、文字列を目で追い、単語を認知し、文に統合していくボトムアップ過程と、既有知識による推論によって次に来る単語を予測したり、文間の関係を推論したりするトップダウン過程という2つの過程が含まれる。本研究では、音読が読解中のボトムアップ過程に及ぼす影響を調べる。

実験1では、音読が文字認知や単語認知などのボトムアップ過程に影響を与えるかどうかを調べるために、浜松医大方式の仮名ひろいテスト(今村, 2000)を利用して実験を行う。仮名ひろいテストとは、全てひらがなで書かれた文字列から「あ・い・う・え・お」を発見し、丸をつけるもので、認知症のスクリーニングテストとして使用されている。仮名ひろいテストは、無意味なひらがなの文字列からターゲット(あいうえお)を見つけ出す無意味綴りの仮名ひろいと、物語が全てひらがなで書かれている中からターゲットを見つけ出す物語文の仮名ひろいの2種類からなる。無意味綴りはボトムアップ処理のみによって遂行される課題であり、ボトムアップ過程における音読の効果を調べることができる。一方、物語文は有意味な文章であるため、トップダウン処理が関与してくると考えられる。牧野(1999)によれば、物語文の仮名ひろいテストは、仮名ひろい(ボトムアップ過程)と内容把握(トップダウン過程)という言語的な2つの作業を同時に処理する、言語性の注意分散能力を評価する課題である。したがって、物語文の仮名ひろいテストでは、トップダウン過程が関与してくる場合のボトムアップ過程における音読の効果を調べることができる。

次に実験2として、仮名ひろいテスト遂行中に高橋(2007)と同様に、二重課題として音声課題を課し、注意

資源が減少した状況においての音読の効果を調べる。

牧野(1999)は、認知症のスクリーニングテストとして仮名ひろいテストを実施する際に、音読と黙読という読み方の違いが結果に影響を与えている可能性があることを指摘し、高齢者を対象に音読群と黙読群に分け、物語文の仮名ひろいテストを行った。その結果、音読群は黙読群よりも成績が低く、音読がボトムアップ過程を阻害する可能性が示唆されている。牧野(1999)の結果は、高橋(2007)とは逆の結果となっているが、これは、実験の対象者が高齢者であったことが影響している可能性がある。これまでに大学生を対象に仮名ひろいテストを行った研究は存在しない。そこで、本研究では、大学生・大学院生を対象とした高橋(2007)の結果に基づいて、処理効率性理論の観点から結果を予測する。音読が注意資源の配分に有効な方略として働けば、無意味綴りでも物語文でも音読群の方が黙読群よりも成績が高くなるだろう。また高橋(2007)は、読み手に利用可能な注意資源の量に関わらず、音読によって一定の読解成績が保たれたことから、音読に注意配分機能があるとした。そこで、音韻的作動記憶に干渉する二重課題状況下での仮名ひろいテストにおいては、音読の効果が顕著に生起すると予測される。

## 実 験 1

### 方法

**実験参加者** 音読群29名、黙読群27名の大学生、計56名であった。

**実験計画** 読み方略(音読、黙読)×課題(無意味綴り、物語文)の2要因計画であった。読み方略は被験者間要因、課題は被験者内要因とした。

**実験材料** 無意味綴りの仮名ひろいテストとして、浜松医大方式の仮名ひろいテスト(今村, 2000)の文字数を増やしたものを使用した。物語文の仮名ひろいテストには、グリム童話の十二人兄弟(吉原・吉原訳 1997)から一部を抜粋し、形式を今村(2000)の物語文の仮名ひろいテストに合わせたものを使用した。また、実験参加者が条件操作の教示に従って物語文の内容を把握していたかどうかを判断するため、名詞再生問題5問と真偽判断問題5問からなる理解度テストを作成し、解答させた。

仮名ひろいテストは、いずれもA4の用紙にフォントサイズ12、フォントカラー黒で呈示した。無意味綴りは4文字を1ブロックとして、1行に6ブロック(24文字)×25行で呈示した。無意味綴りの全文字数は600字、そのうちターゲットは90個であった。物語文は、29文字×25行で呈示し、文節など適当なところでスペースを入れて、ひらがな文でも読みやすいようにした。物語文の全文字数は597文字、そのうちターゲットは92個であった。無意味綴りの仮名ひろいテストを資料1に、物語文の仮名ひろいテストを資料2に示す。また練習課題として、2行(48文字)の無意味綴り課題とグリム童話の白い蛇(吉原・吉原訳 1997)から2行半程度(56文字)を抜粋した物語文課題を作成した。

**手続き** 講義時間中に課題冊子を配布し、音読・黙読群別に集団実験を実施した。音読群には「常に自分に聞こえる程度の声で音読しながら」課題を行うように、黙読群には「決して声に出さずに黙ったまま」で課題を行うように教示した。無意味綴りと物語文いずれの仮名ひろいテストも「あ・い・う・え・お」をなるべく早く見つけること、見落とさないように気をつけること、必要であれば読み返しても構わないことを指示した。物語文の仮名ひろいテストでは、後に物語の内容に関する簡単なテストを行うため、物語の内容も考えながら課題を行うように教示した。課題の遂行順は、無意味綴りの練習課題、無意味綴りの本課題、物語文の練習課題、物語文の本課題、物語文の理解度テストであった。本課題には2分の時間制限を設けた。

### 結果

検出されたターゲットの数を正解数、最後に検出されたターゲットまでに含まれるターゲット数を作業数とし、仮名ひろいテストの成績指標として正確性(正解数/作業数×100)を算出した。正確性の平均値をTable1に示す。正確性について、課題(無意味綴り、物語文)×読み方略(音読、黙読)の2要因の分散分析を行ったところ、課題の主効果が有意であり( $F(1, 54) = 38.64, p < .001$ )、物語文よりも無意味綴りにおいて、正確性が有意に高くなっていた。

Table 1  
仮名ひろいテストの正確性(%)(二重課題なし)

	正確性	
	無意味綴り	物語文
音読	94.48(3.65)	87.76(6.43)
黙読	92.74(6.73)	88.52(7.34)

※括弧内の数値は標準偏差を示す。

正解数の平均値をTable2に示す。正解数についても同様に2要因の分散分析を行ったところ、課題の主効果が有意であり( $F(1, 54) = 49.86, p < .001$ )、無意味綴りよりも物語文において有意に多くなっていた。また、課題と読み方略の交互作用が有意であった( $F(1, 54) = 14.62, p < .001$ )ことから、単純主効果の検定を行ったところ、無意味綴りにおいて音読よりも黙読の方が有意に多くなっていた。

Table 2  
仮名ひろいテストの正解数(二重課題なし)

	正解数	
	無意味綴り	物語文
音読	48.97(7.84)	63.03(12.51)
黙読	54.37(9.55)	58.56(12.35)

※括弧内の数値は標準偏差を示す。

## 考察

無意味綴りよりも物語文において正確性が低くなっていた。この理由として、トップダウン過程の関与が考えられる。ボトムアップ過程のみで遂行される無意味綴りと違い、トップダウン過程の関与がある物語文では、文章を読む上で先の予測がしやすく、読むことに必要な注意資源が節約できる。これはすなわち、物語文は1字1字に確実な注意を向けなくても読み進めることが可能であることを意味している。このため、無意味綴りよりも物語文の正確性が低くなったのではないだろうか。物語文の方が無意味綴りよりも正解数が多くなっていたことも、トップダウン過程の関与を示唆している。すなわち、トップダウン過程が関与する物語文は、短時間で多くを読むことが出来るために正解数は多くなるが、その一方でターゲットの見落としが多くなり、正確性が低くなったのではないだろうか。

また、正確性において、読み方略の主効果および課題と読み方略の交互作用は有意ではなかった。この結果は、無意味綴りでも物語文でも音読群の方が黙読群よりも成

績が高くなるとした予測とは異なるものである。このような結果が得られた理由として、音読に必要とされる注意資源の存在が考えられる。音読は黙読と比較してより多くの注意資源を必要とされる読みであった可能性がある。実際、無意味綴りにおける正解数は、音読よりも黙読の方が多くなっていた。物語文においてこの差が見られなくなったのは、トップダウン過程が関与することで読みに要する注意資源が減少し、音読に要する注意資源の負担を軽減したためだと考えられる。だが、こうした黙読の優位性は、正確性においては見られなくなっていた。これは、黙読時には音読時よりもターゲットの見落としが多かったことを示している。すなわち、1字1字に確実な注意を向けるという音読の注意資源分配機能によって、音読による注意資源の負荷による不利が相殺され、音読と黙読の差が見られなくなったものと考えられる。

## 実験 2

実験2は、実験1で実施した仮名ひろいテストと同時に二重課題として音声課題を課し、注意資源が減少した状況での音読の効果を調べることを目的とする。二重課題によって注意資源が制限されると考えられることから、音読が注意資源の配分に有効な方略として働くならば、仮名ひろいテストにおいて音読群の方が黙読群と比較して成績が良くなると考えられる。

## 方法

**実験参加者** 音読群18名、黙読群17名の大学生、計35名であった。参加者のうち、2名が仮名ひろいテストの物語文を以前読んだことがあると内省で報告したが、この2名の参加者の仮名ひろいテストの正解数、作業数、正確性、物語文の仮名ひろいテストに付随する理解度テストの成績はいずれも標準偏差内に収まっていた。すなわち、既読の文章であったものの、内容把握に必要とされる注意資源が少なく、仮名ひろいや校正に他の参加者より多くの注意資源を利用できたとはいえないと考えられるため、分析からは除外しなかった。

**実験計画** 実験1と同様とした。

**実験材料** 仮名ひろいテスト、理解度テストは実験1で

使用したものと同一の課題を使用した。音声課題では、1～9までの数字がランダムな順序で並んだ数字リストを用意し、英語の数字の読み上げ音声を使用した。これは、物語文の仮名ひろいテストに「じゅうににん (12人)」や「じゅうさんにんめ (13人目)」など、日本語で数字が出てくるために、音声課題と音読する声が混ざって参加者を混乱させないようにするためであった。読み上げ音声は、Windows XP Professional Version 2000に付属しているMicrosoft Samを利用し、コンピュータに接続した片耳用ヘッドセットで流した。

**実験器具** 音声課題である数字の読み上げはコンピュータで、Microsoft Excel 2002の読み上げ機能を使用して行った。フットスイッチは、Sony製のディクテーター/トランスクリイパー (口述録音機/再生書き取り機) BI-85に付属のフットコントロールユニットを使用した。**手続き** 実験室において、個別に実験を行った。仮名ひろいテストの教示および手続きは実験1と同様であった。

参加者には仮名ひろいと同時に、音声課題として「ヘッドホンから英語で1から9までの数字がランダムに聞こえてくるので、4と8が聞こえたら、足元のスイッチを踏んでください」と教示した。参加者の足元に設置したフットスイッチは、扇形をした両手のひらほどの大きさで、トランスクリイパー本体と接続していた。フットスイッチを踏むと、トランスクリイパー本体からカセットテープ再生の動作音が鳴り、参加者に音声課題の遂行成績を記録しているように印象づけた。この操作は音声課題に注意を向けさせるためのものであり、実際に音声課題の遂行成績を記録することはしなかった。音声課題の読み上げ速度は、1分間に50個程度の数字を読み上げる速さに設定した。

課題の遂行順および時間制限は実験1と同様であった。また、音声課題で数字を読み上げる音量が適切であるかどうか、黙読群は音声課題の練習の後に、音読群は無意味綴りの仮名ひろいテストの練習後に参加者に確認し、その返答によって音量を調節した。音読群が黙読群と異なり、無意味綴りの練習の後に音量調節を行ったのは、自己が発声していても十分に音声課題が聞こえるかどうかを確認した上で、音量調節を行うためであった。

## 結果

実験1と同様に、仮名ひろいテストの成績指標として正確性を算出した。正確性の平均値をTable3に示す。正確性について、課題(無意味綴り、物語文)×読み方略(音読、黙読)の2要因の分散分析を行ったところ、課題の主効果が有意( $F(1, 33) = 36.64, p < .001$ )であり、物語文よりも無意味綴りにおいて、正確性が有意に高くなっていた。また、読み方略の主効果に有意傾向が見られた( $F(1, 33) = 2.98, p < .10$ )ことから、音読は黙読よりも正確性が高い傾向が示された。

Table 3  
仮名ひろいテストの正確性(%)(二重課題あり)

	正確性	
	無意味綴り	物語文
音読	89.05(12.35)	73.91(13.03)
黙読	79.77(12.15)	70.37(12.53)

※括弧内の数値は標準偏差を示す。

正解数の平均値をTable4に示す。正解数についても同様に2要因の分散分析を行ったところ、課題の主効果、読み方略の主効果および課題と読み方略の交互作用が全て有意であった( $F(1, 33) = 5.35, p < .05$ ;  $F(1, 33) = 23.25, p < .001$ ;  $F(1, 33) = 21.23, p < .001$ )。このことから、音読よりも黙読の方が、また無意味綴りよりも物語文の方が、正解数が有意に多いことが示された。交互作用が有意であったことから単純主効果の検定を行ったところ、無意味綴りにおいて、音読よりも黙読の方が有意に多くなっていた。

Table 4  
仮名ひろいテストの正解数(二重課題あり)

	正解数	
	無意味綴り	物語文
音読	27.89(6.02)	40.83(9.08)
黙読	41.06(10.10)	41.35(12.49)

※括弧内の数値は標準偏差を示す。

## 考察

二重課題を設定して仮名ひろいテストを行わせたと、無意味綴りにおいて音読の方が黙読よりも正確性が高い傾向が得られた。この結果は、二重課題状況下で、音読の注意資源配分機能が働いたことを示すものと考えられる。一方で、正解数は音読よりも黙読の方が多くなっていた。この結果は、実験1の結果と同様のものであり、

音読には黙読よりも注意資源が多く必要であることを示す結果であると考えられる。

## 総合考察

本研究は、音読が注意資源の配分に有効であるという高橋(2007)の仮説を文章の読解にも適用できるかどうかを調べることを目的とし、文章の読解過程、特にボトムアップ過程における音読の効果に注目して検討を行った。

本研究で得られた正確性についての統計的検定の結果をTable5に示す。実験1の結果から、二重課題を課さない場合、音読と黙読で正確性の差は見られなかった。しかし実験2において二重課題を課したところ、音読の方が黙読よりも正確性が高くなる傾向が得られた。このことから、音読には強制的に注意資源を配分する機能があること、そのため、特に音韻的作動記憶に大きな負荷がかかる状況においては、確実に読むための方略として有効であることが示唆されたと言える。

Table 5  
読み方略による正確性の違い

	無意味綴り	物語文
二重課題なし	音読 ≒ 黙読	音読 ≒ 黙読
二重課題あり	音読 ≧ 黙読	音読 ≧ 黙読

次に、正解数についての統計的検定の結果をTable6に示す。実験1および実験2の結果から、正解数は音読と黙読で同等か、むしろ黙読の方が多い結果となった。これは、音読に必要な注意資源が黙読に必要な注意資源よりも多いことを示していると言えるだろう。すなわち、声に出して読むことは黙って読むよりも処理負荷の高い行動であり、そうした負荷の高さが作業量を減少させたため、それに伴って正解数が減少したのものであると考えられる。正確性が向上しているにもかかわらず正解数が減少したことは、音読が必要とする注意資源がそれだけ大きいことを示すものと言えるだろう。

Table 6  
読み方略による正解数の違い

	無意味綴り	物語文
二重課題なし	音読 < 黙読	音読 ≒ 黙読
二重課題あり	音読 < 黙読	音読 ≒ 黙読

また、物語文と無意味綴りを比較すると、実験1、実験2ともに、物語文の方が無意味綴りよりも正確性が低く、正解数は多い結果となった(Table7)。これは、トップダウン過程の関与の大きさが、作業量と作業の正確さに及ぼす影響の違いを示していると考えられる。既知知識による推論によって次に来る単語を予測したり、文間の関係を推論したりするトップダウン過程の関与は、読む速度を速め、短時間で多くの文章を読む際には効果的である。しかし一方で、物語文は1字1字に確実な注意を向ける必要が無くなるため、トップダウン過程が関与する物語文で、無意味綴りよりも正確性が低下したのだろう。だが、そうしたトップダウン過程の関与は作業量を増加させ、その効果が正確性の低下を補ってなお上回ったために、正解数においては物語文の方が多くなる結果になったものと考えられる。

Table 7  
課題による正確性および正解数の違い

	正確性	正解数
二重課題なし	物語文 < 無意味綴り	物語文 > 無意味綴り
二重課題あり	物語文 < 無意味綴り	物語文 > 無意味綴り

本研究の結果から、文章の読みにおけるボトムアップ過程において、音読は注意資源をより必要とするが、二重課題状況では確実に文章に注意資源を配分する機能を持つことが示唆された。しかし、音読のどのような過程が注意資源の配分に対してこのような影響を与えるかは明らかではない。音読には、読んだ文字を音韻化する過程や、音韻を発声する過程、発声された内容の聴覚的フィードバックなどの過程が存在すると考えられる。だが、そのうちの何がどのように、音読の注意資源配分に影響しているかは、本研究の結果からは明らかではない。この点について、今後研究を進める必要があるだろう。また、実験中に参加者を観察していると、音読群の実験参加者の声の大きさにはかなりの個人差があった。集団実験であった実験1では、周囲の参加者に合わせて音量を決定するのか、学校場面でよく見られる音読のように、はっきりと声に出して読む集団もあれば、全員が音量を落とし、黒岩(1993)の言うつぶやき読みに近い読み方をしていた集団もあった。また、個別実験として行った実験2においても、約1m離れて着席していた実験者にしっかり聞こえる程度の声で音読する参加者もいれば、

つぶやき読みに近い読み方をした参加者もいた。音読とつぶやき読みに異なる処理過程が存在するならば、本研究における音読群には、複数の異なる処理過程を行った実験参加者が含まれている可能性がある。この点について、今後改善していく必要があるだろう。

## 引用文献

- Eysenck, M.W., & Calvo, M.G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434.
- 今村陽子 (2000). 高次脳機能障害診断マニュアル 新興医学出版社
- 黒岩 督 (1993). 児童の文章理解におけるつぶやき読みの効果 *教育心理学研究*, 41, 79-84.
- 牧野七重 (1999). 高次脳機能障害者の注意分散能力におよぼす黙読と音読の効果 — 仮名ひろいテストによる検討 — *聴覚言語障害* 28, 23-41.
- Miller, S.D., & Smith, D.E. (1985). Differences in literal and inferential comprehension after reading orally and silently. *Journal of Educational Psychology*, 77, 341-348.
- 森 敏昭 (1980). 文章記憶に及ぼす黙読と音読の効果 *教育心理学研究*, 28, 57-61.
- 高橋麻衣子 (2007). 文理解における黙読と音読の認知過程 — 注意資源と音韻変換の役割に注目して — *教育心理学研究*, 55, 538-549.
- 田中 敏 (1983). 幼児の物語理解を促進する効果的自己言語化の喚起 *教育心理学研究*, 31, 1-9.
- 内田伸子 (1975). 幼児における物語の記憶と理解におよぼす外言化・内言化経験の効果 *教育心理学研究*, 23, 87-96.
- 吉原素子・吉原高志(訳) (1997). 初版グリム童話集1 白水社 p. 45, 85.

## 資料1 仮名ひろいテスト課題（無意味綴り）

とぐぬや	めかふね	おさみへ	ゆとぬふ	ふんやす	だのせみ
ねこぬへ	ふゆそめ	いんさこ	さかちや	すひいす	くずとえ
てばくん	あべおた	おぼぞむ	えふにお	くごしう	くみおた
かさあび	てせうぶ	ほなとま	うへきい	えもうな	ぞわぬも
ぐもそび	まゆせば	くとんい	そやきお	にあぎせ	ゆへんて
さばたげ	まぬみせ	ゆえほあ	ものわふ	といねえ	もちにい
づういう	すねどだ	なせふに	しちくけ	えぶこで	そいたけ
ばおすけ	ささちあ	むやみの	くさゆひ	どまとや	あびさふ
むまみご	あけたさ	どもたし	しわきね	おさこも	ここぼば
あびでみ	だんえゆ	まこぜみ	ほみぶゆ	すうすお	ふみゆで
そづむん	まわにつ	ねへいよ	びなにわ	きふはく	えくゆふ
あひづく	へせふあ	づまくま	ねぶのけ	よさけめ	ぬでたお
どしけな	ではむふ	ぜんやは	ぜちよそ	ひえちふ	にようぬ
そしえそ	むにはぬ	こよげみ	めめえの	ふすつふ	やへあう
もたもや	ぬさだす	いおしく	くかしつ	てえびや	のぶしぢ
しやきち	やひこあ	ちごなく	たうんび	おみけく	うかみの
きわぼめ	ちいきに	うななて	いにたざ	ほぼひも	ふはわび
うふうあ	ぼひうほ	くこうの	ぞぬれへ	ぬめいお	のよりふ
めへぐの	さにちね	つへいに	むまだや	ぜやたう	つこむよ
ちにのほ	せおとわ	たせこば	ちあうぜ	れへにみ	りにわゆ
ねゆそい	ふひわお	びほせの	のでだよ	うほいあ	けよせも
ぞはやへ	こみぬこ	のざれえ	ばにぞえ	にへそい	さにするさ
ぬろぎほ	えゆとて	けぞえに	くあうぜ	ほばぬつ	てやぞぬ
まやぬな	めおむぶ	せすべが	れろちあ	ぞもふご	わやろせ
まぜむに	せういは	のがりの	さにめれ	ほはるえ	れもそい

## 資料2 仮名ひろいテスト課題（物語文）

むかし、おうさまが いました。おうさまには じゅうにんの  
の こどもがいましたが、みんな おとこのこでした。そして  
おんなのこが ほしいとは おもわなかったので、おきさきに  
こう いいました。

「もし、おまえのうむ じゅうさんにんめの こが おんなのこ  
だったら、ほかの じゅうにんは ころさせる。でも、もし  
おとこのこ だったら、みんなそろって いきてゆくがいい」

おきさきは おうさまに、おもいとどませよう としました。  
けれども おうさまは、きこうとは しませんでした。

「もし、わたしの いったように なったなら、おとこのこたち  
には しんでもらおう。こどもたちのなかに おんなのこが ま  
ざるくらいなら、じぶんで こどもたちのくびを はねたほうが  
ましだ」

おきさきは たいへん かなしみました。むすこたちを こころ  
から あいしていたし、どうやって すくってやれば いいの  
か わからなかったからです。しまいにおきさきは、なかでも  
いちばん かわいがっている すえのむすこの ところへ いき、  
おうさまが きめたことを うちあげました。

「いちばん いとしい むすこよ、じゅういちにんの おにいさん  
たちと もりへいき、そこに とどまり、いえに かえってき  
てはなりません。そして、おまえたちのうちの だれかが いつ  
も きの上で みはりをして、しろの とうを みていなさい。  
もし わたしが むすこを うんだら、とうの うえに しろい  
はたを たてましょう。でも、もし むすめだったら、あかい  
はたを たてます。そうしたら おにげなさい」

