

"経験"について

大西誠一郎

"経験"ということばは、心理学の上で必ずしも明確に規定されたことばだということはできない。しかし、教育実践の上では、かなり重要な概念として使われている。経験を通して学習する (Learnning through experience) とき、より効果的な学習ができると説かれて、いわゆる経験の重要さが唱えられている。そこでは、直接経験が言語や文章を媒介とする代理経験 (Vicarious experience) に先立って重要であることが説かれる。⁽¹⁾

また、J. Dewey は、教育とは、「経験の意味をまし、その後の経験を指導する力をますところの経験の再構成の働きである。そして経験とは、人間の環境との相互作用による活動の過程である」としている。⁽²⁾

もちろん、心理学の領域においても、人格形成の上に「経験的基礎」がどのような役割を果たすかは、広く検討されている。⁽³⁾ そして、経験を単なる刺激の受容過程またはその結果と考えずに、刺激に対する個体の側の積極的・選択的な活動としてとらえている。

以上、あげたところを見ても、「経験」ということばの意義は必ずしも同じではないことがわかる。今、それらの差異をさらに明らかにすることも大切なことであろうが、ここでは、それは一定時、一定期間における個人的心的現象の総合と理解して進んでいこう。そしてここでの問題は、「経験」そのものではなく、「経験」によってもたらされる新しい刺激に対する選択的行動と、その過程を心理学的観点から検討することに中心をおきたい。

さて、筆者がそのことに興味をもったのは、F. C. Bartlett の記憶に関する研究からである。⁽⁴⁾ 彼はきわめてユニークな研究を公にしている。その中の一つに、全体の構成がドラマティックであり、論理的緊密さの欠けているアメリカ・インディアンの民話を材料にした記憶研究がある。文化水準や社会的環境の異なる英国人がその民話を記憶するときには、より論理的・現実的になり、英国人の文化水準に合致するように変容されることを見出している。

このことは、われわれの日常生活においてもしばしば経験されるところである。しかもひとたび経験されたも

のは、さらに次々の経験や情況をとり入れて、それ自身を少しづつ変えて行く。経験はただ機械的に積み重ねられるものではなく、緊密に融合され、全体的に統合されて進むのである。記憶は単なる断片的な事実の積み重ねではなく、想像的な再構成であるといわれるゆえんである。

このように、一つの刺激が有機体に受容されるとき、刺激がそのままの姿で受容されるのではなく、どのような経験的背景をもっているかによって、異なった受けいれ方がなされる。この間の機構を明らかにすることは、一つの興味ある問題である。

このような問題意識をもっているとき、たまたま情報理論によって提起された近似度の概念は上記の問題に新しい側面を展開することが期待された。⁽⁵⁾

従来、記憶研究の材料として、「無意味綴」が用いられてきた。それは、はじめ H. Ebbinghaus によって用いられたことは有名であるが、これを用いることによって有意義材料による「経験的意味」を排除することを考えたのである。

そのことはたしかに一つの大きい進歩であり、記憶研究は飛躍的な発展を遂げたのである。しかし、たとえ無意味綴を用いたとしても、はたして経験的意味を完全に排除しうるか否かと反省されるに至ったのである。^(6,7) いいかえれば、「無意味」 (Nonsense) ということは何を意味するのだろうか。

現在、無意味ということは、連想値を一つの指標として用いられているが、はたしてそれで妥当なのであろうか。

たとえば、梅本らの研究によると、清音二字音節のうち「リニ」という二字は、もっとも連想値の低いものとされている。⁽⁸⁾ しかし、それとてもけっして連想されない綴字ではない。「リニン」（離任）「カリニ」（假りに）などと連想されうるのである。

いわば、われわれにとって、ある文字綴りが純粹に「無意味」だということはあり得ないし、無意味と有意義とを相対立した概念として考えることの適切でないこ

とが反省されねばならない。それに対し、情報理論によって提示された近似度の概念は、この問題に対して新しい解決の道を示したものということができる。

すなわち C. E. Shannon は、確率論に基づいて、任意に配列された文字の系列から、次第に日常使用する言語へ近似する文字系列を作成する手続きを示したのであるが、(5)このような刺激を用いるならば、前述の問題にある解決を与えることが期待される。その系列は、個々の文字が全く独立であり、続いて起こる文字の出現に対して全く予測することのできないものからはじまって、次第にそれが日常使用する言語の中で起こる大字の配列に類似した形で組みあわされている系列へと段階を進めるのである。こうして、次第に日常使用する言語へ近似し、有意度の高い系列が作られることを考えると、"無意味"と"有意味"とはもはや対立した概念ではなく、一つの連続として考えられるようになったと言えよう。

G. E. Miller は、以上のように従って、無作為に配列された文字系列から、順次言語への近似度の高い系列を作成し、それが認知および記憶にどのように異なった結果として表われるかを明らかにしている。(9,10) その結果、それらの材料間に一つの連続性が認められ、もし刺激系列間に区別が設けられるとするならば、それは無意味と有意味との間に設けられるべきではなく、すでになされた学習を利用し、それが積極的に転移しうる材料と、それの許されない材料との間にこそ区別が存在するのだと考えられている。

言いかえるならば、Miller の考想は、刺激系列の有意度性というものは、刺激系列の性質それ自体によってのみ決定されるべきものではなく、それを知覚し記憶する主体の側の経験的背景とのかかわりあいにおいてきまるとするのである。刺激材料の意味は、主体の側における経験を転移しうるものであるか否かによってきめられる。

筆者は、このような構想のあとをうけて、日本語を材料として研究することによって、より一般的な結論を導き出そうと試みた。その研究結果は、一連のものとして発表して来たが、(11,12,13,14,15) ここに結果の一部を再録することにしたい。

(1) 近似日本語の認知・記憶

刺激材料（例・記憶）

- 0次 せわべやぬおるぼえてもけをがこらひきむれ
1次 でしどうてろはえかしきのげいなてかりて

た
2次 あるおうとしたくでもましたいなこえであし
3次 ないのであるからでかいたのはたらいのでん

被験者

心理学科学部および大学院学生32名

結果

表1 正答率

近似度	0	1	2	3
認 知	42.2	58.7	62.7	81.0
記 憶	48.5	57.1	64.2	78.5

* P < 0.05

** P < 0.01

表1は、位置得点を示す。

この結果で明らかなように、0次から1, 2, 3次と進むにつれて、認知・記憶ともにその正答率は上昇する。

ここで、0次近似の系列はなぜ認知・記憶しにくく、2次、3次と進むにつれて、同じくそれがなぜ容易になるかということが問題となる。そのことは、認知・記憶という機能を考える上にきわめて重要な点である。認知・記憶は、刺激が与えられ、それをただ乾板にやきつけられるような形で保持される性質のものではない。その結果は、その刺激が個人の言語的経験とどのような関係にあるかということによってきまるのである。個人の言語的経験に対して親密なものであるならば、容易に認知・記憶されるであろうが、もしそれが疎遠なものであるならば、認知・記憶されにくいものである。

(2) 日本人学生とアメリカ人学生との比較

前述のものは、個人の言語的経験に対して刺激が親密なものであるか否かによって、認知・記憶の上にどのように関連するものであるかをみた。もちろんここで、個人の言語的経験といつても、それはその個人に特異な経験だけを問題にしているのではない。現代一般に使用されている日本語を考え、刺激系列はまた、現代日本語のもっている特性に即して構成されるものである。(11)

そこで次には、同じ刺激であっても、その刺激系列に対して言語的経験の異なると考えられる集団に対しては、その認知・記憶はどのように違うかが問題になる。

大西誠一郎先生退官記念

いま、刺激として近似英語を用いた場合、刺激自体は英語の特質に即して近似度の高いものであっても、その言語を母国語として使用するものに比べると、日本人にとっては、その認知・記憶はそれほど容易であるとは考えられない。単にそれが容易でないというだけではなく、刺激材料の差異に対応した認知・記憶ができないのではないかと予想される。たとえ刺激系列が0次近似の英語であっても、あるいは2次、3次のものであっても、認知・記憶にはあまり差異を示さないのではないかと考えられる。

したがってまた、同じ日本人であっても、その外国語の学習期間の長短が、その材料の近似度に応じて異なる影響をもつものと予想される。すなわち、外国語学習期間が短かく、言語的経験、grammatical habitsになれていないものにとっては、与えられる刺激材料が近似度に応じて段階づけがなされても、その段階づけに応じた認知・記憶がなされないのではないだろうか。それに反し、外国語の学習を長期にわたってつづけ、いわばそのことばに習熟しているものにとっては、同じ材料に対して、その段階に応じた認知・記憶が可能なのでないだろうか。

こうした問題を検討するために、日本人 大学院学生（英語学習経験12～15年）と中学生（同じく1年）とを被験者にすることにした。この両者にとって、英語は同じく外国語であっても、習熟度には著しい差異があると考えてよい。したがって、近似英語に対する認知・記憶もおのずから異なることが予想される。

刺激材料（例）

0次 VQWBVIFX

1次 DNEHESNO

2次 UMASTORE

4次 VERNALIT

Miller(10)がアメリカ入学生に用いたものである。

被験者

大学院学生（英語学習 経験12～15年）8名

中学生（英語学習 経験1年）8名

結果

ここでは、相互の結果が比較されうるように、それぞれ0次の得点を100とし、その他各近次材料の得点は換算して図示してみた。（図1）

この結果によってわかるように、アメリカ入学生にとっては、近似英語に対する認知は、近似度が高まるにつれて次第に容易になるけれど、日本人学生にとっては、

表2 日米学生の近似英語に対する認知の比較

近似度	0	1	2	4
Miller	1	32.9	43.5	46.0
	2	50.2	61.2	69.0
大西	大学院学生	49.5	54.3	61.5
	中学生	37.2	39.4	41.8
			*	
			65.0	
				42.7

Miller 1 刺激提示時間 (Tachistoscope) 20σ

Miller 2 " 40σ

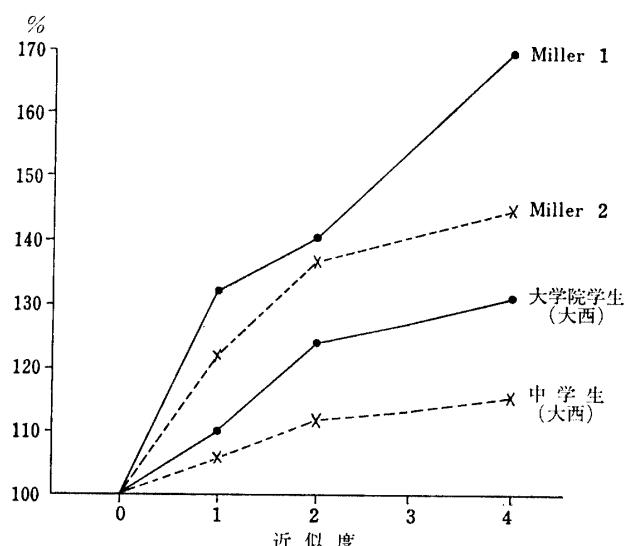


図1 日米学生の比較

同様の比率で正答率の増加はみられない。それでも、大学院学生を被験者とする場合、0次の刺激系列に対するよりも、2次、3次と高まるにつれてその正答率は増加している。しかし、中学生にあっては、刺激系列の変化にかかわらず、その正答率はあまり増加しない。中学生にとっては、無作為に配列された文字の系列であっても、また英語の文字連続に類似した系列であっても、認知の上に著しい差異を見出すことができないのである。そして大学院学生は、中学生とアメリカ入学生の中間に位置している。英語学習に対する経験の差異が、同じ刺激系列に対して、異なる認知の差異を生み出すのである。

(3) 反応のpattern

第三には、被験者が刺激を受容する場合、その反応は被験者にとってより親密なことばの pattern へ接近しようとするのではないか、という問題が考えられる。もちろんここには、大きく二つの方向が考えられる。

第一は、与えられた刺激系列の一部を脱落し、またはその位置を変えることによって、より親密な文字系列に

*経験*について

しようとするものである。たとえば、刺激語 DNEHES が、DNEESH あるいは DNESHE と反応されるごときである。

第二は、その系列のある部分、もちろんそれは不明確に認知されている部分であるが、その位置へ新しい文字が侵入されることによって変容されるのである。しかもその文字は、でたらめな文字ではなく、英語の中で使用される文字の相対的頻度を反映して文字の侵入がおこる。

以上のような問題を明らかにするために、近似英語を材料とする場合、どのように文字が置きかえられ、また、どのような形のものとして反応されるかを見る。

刺激材料

(2) 日本人学生とアメリカ人学生との比較、の実験に用いたものと同じ。ただし、語の長さ 6 字

被験者

心理学科学生 8 名

結果

表3 誤り反応文字と英語文字使用頻度^(註)の相関⁽¹⁶⁾

近似度	0	1	2	4	
r	0.69	0.70	0.55	0.45	

ここで、刺激系列に対して誤って反応される文字と、英語の中に使用される文字の相対的頻度との間には、積極的相関があることが明らかにされる。このことは、刺激系列の認知は、単に与えられたものを内部に写し出すだけではなく、外部的刺激がそれに対応する内部的状態を喚起し、その両者の相互作用のうちに認知が成立するものと考えられるのである。

このことをさらに裏付けるものとして、反応が“より英語らしい”型に変容されておこるかどうかという事実を検討しよう。たとえば、以下に示すように、刺激語が WALLYL の場合、そこに示すようないろいろな誤りがなされるが、それが原刺激語よりもより英語らしいものであるかどうか。

原刺激語	誤り反応
WALLYL	WALLAG
	WARRIG
	WALLEY

そこで、大学生に対することばの認知の実験にあらわれた誤り反応 95 語を材料として、その反応語が原刺激語

(注) 英語の中で、使用頻度のもっとも高いものは space. 0.18170, 第 2, 3 位は E, T, それぞれ 0.10730, 0.08560, もっとも頻度の低いのは Q (26 位), Z (27 位) で、それぞれ 0.00099, 0.00063 などである。
(Fletcher)

に比して

- + より英語らしいか
 - より英語らしくないか
 - 0 英語らしいという点では差がないか
- という判断のうち、いずれか一つを選んで答えることを求める。

被験者 女子大学、英文科 3, 4 年学生 42 名

結果

表4 判断の傾向(実数)

傾向	0	1	2	4	計
より英語らしい	31	** 21	** 7	2	61
英語らしくない	6	4	7	3	20
差がない	7	2	1	4	14
計	44	27	15	9	95

これらの結果によると、 “原刺激語” に比して “誤り反応語” が “より英語らしい” と判断される傾向は有意に多い。それに反し “英語らしくない” と判断されることはきわめて少ない。この傾向は、とくに 0 次、1 次刺激語において明瞭である。

ここにも、ある刺激は、それをそのまま受容するのではなく、自分のもっている言語の形態に接近させて変容するものであることが認められる。

以上は、 “経験” がどのような意味をもっているのか、すでに経験としてもっているものが、新しい刺激の受容に対してどのように作用するのかを、ことばの認知および記憶を通じて問題にして来た。

さらに筆者は、 “幼児の知覚・記憶” の問題をも研究を進めているが、 “経験” の意味をさぐるということに関連して、次下二つの点について述べよう。

(4) 幼児の知覚・記憶

幼児の知覚・記憶の問題は、二次元空間の異方性を明らかにするという見地から実験を進めている。(17,18,19,20)

幼児の空間は、はじめ天文学的空間のように等質的なものであろうが、年令が進むにつれて視空間は分化して来ることは、経験的にもはっきりしていることである。幼児が絵本を逆にして平気で眺めていることや、小学校入学期に至っても多くの児童が数字や文字をいろいろな

大西誠一郎先生退官記念

方向にまちがえて書くことは、日常経験することである。この等質的な空間から、どのような過程をたどって視的空間が体制化されてゆくかをまず明らかにしよう。

刺激図形



被験者

3才～8才、120名

結果

表5 図形別正答率比較（3, 4才児結果）

年令	上下左右方向 図形		斜方向図形		
3	57**		23		
4	68**		42		
年令	上下	左右	上斜	下斜	左斜
3	84**	37	35**	10	28
4	81**	54	65**	29	40
年令	↑ ↓	↔ →	↖ ↗	↙ ↘	↗ ↙
3	92**	58	50 29	38 33	10 13
4	96**	67	54 54	67 63	25 33
				38* 10	33 13
				67** 25	63** 33

この結果で明らかなように、上下左右方向图形は斜方向图形よりもより正しく弁別される。上下左右方向图形のうちでは上下方向が、斜方向图形のうちでは下斜方向图形に比して上斜方向图形がより正しく弁別される。また、图形を一箇づつ比較すると、上下方向图形のうちでは上方方向图形が、斜方向のうちでは斜下方向图形に比して斜上方向图形がより正しく弁別される。

さらに、弁別選択における誤りの方向をみると、そこにもまた一定の傾向が認められる。すなわち、上、下方方向图形はそれぞれ下、上方方向图形へ、左、右方向图形はそれぞれ逆に右、左方向图形へ誤まられる。

また、斜方向图形は、図2に示すように、まずそれぞれ垂直線を中心として相互に誤って反応される。

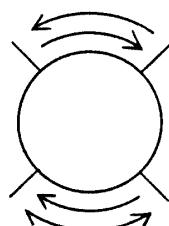


図2 誤りの方向

以上の点を総合すると、幼児の二次元空間は次のような順序で分化するということができる。

上、下、左右、上斜、下斜

そして、垂直、水平方向および斜方向領域は、それ各自独自なものであり、他の領域とは異なった領域として知覚されることが明らかにされる。

（5）幼児の图形知覚とことは

以上のように、图形の知覚・記憶が発達するには、一定の順序があることが明らかにされた。それでは、どうしてこのような現象がおこるのだろうか。どのような原因によってそれが起こると説明しうるのであろうか。

W. Köhler は、ここで、運動感覚的経験が重要な役割を果たすことを問題にしている。⁽²¹⁾ すなわち、幼児の視空間は、はじめは天文学的空间のように等質的なものであるが、年令の進むにつれて視空間は変化し、視的経験以外のものにも依存するような性格を獲得する。そのために、視空間は単なる空間ではなくなる。運動感覚的経験は、重力の恒常的な方向づけに影響される。そうして、既存の運動空間の構造が視空間に移され、ついに視空間も異質的となり、上、下、左、右とそれぞれ異なる内容をもったものになると仮定される。

このように、視空間において運動感覚的経験が重要な役割を果たすことは否定できないけれども、どうして上と下とが区別され、上左斜方向と上右斜方向、あるいは下左斜方向と下右斜方向とが混同されやすいのかという事実は、まだ十分説明することができない。

このような疑問の中で、筆者はたまたま幼児が图形の弁別をする場合、「うえ、うえ」「よこ、よこ」と口ずさみながら反応しているのに気付いた。そこでは、图形の弁別選択が、ただ「視覚的な形」によってのみなされているのでない。「ことば」が一つの役割を果たしていることが予想されたのである。

もちろんここで、ことばをただちに“経験”におきかえることはできないであろう。しかし、ことばはすでに長い間の学習の所産であり、そのことばの中に、個々の経験が明確な概念として成立しているものであるのか、それともまだ不明確な漠然たるものでしかないのか、その差違はまちまちであろうが、もし、あることばが、明確な概念として成立しているものであり、しかもそれがある知覚刺激に対応するものであるならば、ことばは知覚の上に有効に作用するであろうと思われる。それとは逆に、もしあることばがまだ明確な概念として成立していないならば、そのことばに対応する知覚刺激の弁別はそれだけあいまいであり、不正確であると仮定される。

このような仮定のもとに、一方では图形の弁別選択を行なうとともに、他方では8方向图形一つづつについてその突起がどちらを向いているかを問うた。

刺激图形・方法

上下左右および斜方向图形（参照P.5）の弁別およびその称呼

被験者

幼児および小学校3年生まで

結果

(1) 図形弁別

表6 図形弁別の正答率

	上下	左右	斜方向
3:8	78	68	55
5:1	98	100	100
6:5	100	100	100

(2) 図形称呼

表7 図形別称呼の種類数（実数）

図形方向	↑	↓	←	→	↖	↗	↙	↘
称呼種類数	8	7	5	5	41	42	43	45

上の表に示されるように、図形の弁別は、ここでも、上下、左右、斜方向という順に正答率が低くなっている。

他方、図形の称呼は、上、下、左、右方向图形は、5～8種類のものが用いられるが、斜方向图形は41～45種類の多さに達している。

上下と左右の图形については、その称呼の種類はむしろ上下方向图形の方が多い。しかしこれは、さらに「うえ」「した」および「ひだり」「みぎ」の称呼について比較すると、「うえ」「した」は7才児で95.8%が正しく称呼するが、「ひだり」「みぎ」は、同じく7才児でそれぞれ41.7%，25.0%にしか達していない。

したがって、図形称呼という観点からも、その発達は、上下、左右、斜方向の順であることが明らかにされる。ここに、図形の知覚とその称呼とは、相対応した形で発達することがわかる。

ここで、ことばが图形知覚の上に媒介的な役割を果たしているとは言い切れないけれども、この両者は相対応した形で発達して行くということは言いうる。

ことばをそのまま“経験”におきかえることには問題は残るけれども、ことばの中に経験が内包されているという意味で、ことばと知覚の問題を考えて来た。現在の段階では、運動感覚的経験のみによって、知覚の異方性を説明することは必ずしも十分でないといえる。そして、知覚とことばは対応した形で発達しているといえる

のであるが、さらに統一的な説明は、今後の課題として残されている。

以上、“経験”ということを、筆者の行なった実験的研究をもとにして考察した。その考察は限られたものであり、また“経験”そのものが明らかにされたのでもない。ただ、われわれが事物を知覚し、学習し、習得する中に、すでに経験したことがどのような形で作用するものであるかを明らかにしようとした。ここで明らかになしめたものはその一部であって、ことばの問題にしても、知覚の問題にしても、心理学的になお明らかにしなければならない点は多く残されている。それについては、今後できるだけ解明して行きたいと思っている。

文献

1. 学習指導の心理 教育心理学講座2 金子書房 1953.
2. 田浦武雄：デューイ研究 福村出版 1968.
3. 日本女子大学 人格形成の経験的基礎 日本教育心理学会第10回総会宿題報告 1968.
4. Bartlett, F. C., *Remembering: A study in experimental and social psychology.* 1932.
5. Shannon, C. E.: Mathematical theory of communication. *Bell. Sys. Tech. J.*, 1948, 27.
6. McGesch, J. A.: The influence of associative value upon the difficulty of nonsense syllable lists. *J. genet. Psychol.*, 1930, 37.
7. Davis, F. C.: The relative reliability of words and nonsense syllables as learning material. *J. exp. Psychol.*, 1930, 13.
8. 梅本堯夫ほか、清音2字音節の無連想値及び有意度 心理学研究 1955, 26.
9. Miller, G. A.: Verbal context and the recall of meaningful material. *Amer. J. Psychol.* 1950, 63.
10. Miller, G. A.: Familiarity of letter sequences and the tachistoscopic identification *J. gen. Psychol.*, 1954, 50.
11. 大西誠一郎：日本語の情報量について 心理学研究 1962 32
12. 大西誠一郎：日本語への近似度を異にする文字系列の認知と記憶について I 心理学研究 1960 30
13. 大西誠一郎：日本語への近似度を異にする文字系列の認知と記憶について II 附 近似英語に対する日本人学生の認知 心理学研究 1961 31

大西誠一郎先生退官記念

14. Seiichiro OHNISHI: The recognition of letter sequences with different orders of approximation to the Japanese language: On the eye-voice span, *Jap. Psychol. Res.*, 1962, 4.
15. 大西誠一郎 異なった文脈の中に位置づけられた文字の認知について 心理学研究 1967 38
16. Fletcher, P.: *Secret and urgent.* 1942,
17. 大西誠一郎 幼児の知覚と記憶 心理学研究 1958, 29.
18. 大西誠一郎 同上(第二報告)名古屋大学教育学部紀要 1960, 6.
19. 大西誠一郎 同上(第三報告)二次元空間の方向性と言語について(幼児・児童およびろう児)名古屋大学教育学部紀要 1968, 15.
20. 大西誠一郎 同上(第四報告)二次元空間の方向性と言語について(精簿児) 名古屋大学教育学部紀要 1969, 16.
21. Köhler, W.: *Dynamics in Psychology.* 1930

大西誠一郎先生略歴、研究業績

略歴

(明治39年8月25日 京都府相楽郡山城町椿井に生まれる)

昭和16年3月15日	東京高等師範学校文科第一部卒業	27年10月15日	名古屋大学附属図書館商議員 (昭和31年3月31日まで)
13年3月15日	東京文理科大学教育心理学科卒業	30年7月1日	西南諸島へ出張を命ずる (昭和30年9月5日まで)
13年3月31日	大分県女子師範学校教諭 大分師範学校教授 (昭和20年6月25日まで)	35年5月18日	文学博士の学位授与 (東京教育大学・東京文理科大学)
14年4月21日	大分県女子師範学校附属幼稚園主事 同 附属小学校主事 (昭和16年9月25日まで)	36年12月1日	名古屋大学教授
20年6月25日	三重師範学校生徒主事・三重師範学校教授	37年4月1日	名古屋大学教育学部附属中学校長 同 附属高等学校長 (昭和40年3月31日まで)
22年10月15日	岡崎高等師範学校教授	45年3月31日	停年退官
24年8月20日	名古屋大学 助教授		

研究業績

著書

1. 青年心理学(依田新共著)
明治図書 1953
2. 中学生の心理と教育
金子書房 1954
3. 体育と人間関係(浅井浅一共著)
蘭書房 1954
4. 学童心理学(共編)
日本文化科学社 1963
5. 現代青年の心理(共編)
黎明書房 1966
6. 親子関係の心理(編著)
金子書房 1970(予定)
7. 幼児の心理と保育(編著)
黎明書房 1970(予定)

原著論文

1. 言語的記憶の発達(6歳~18歳)

- 教育心理研究 1937 12
- 記憶の発達的研究(1.2.3)
教育心理研究 1938 13
- グループ・モラールの研究 特にリーダーシップとの関係について
教育心理学研究 1954 1
- 幼児の人格理解のための観察基準(第一報告)
(石黒, 大橋, 旭, 共同研究)
教育学部紀要 1955 1
- 指導法についての一研究
教育学研究 1955 22
- 幼児の人格理解のための観察基準(第二報告)
教育学部紀要 1956 2
- 指導法についての一研究(第二報告)
教育学部紀要 1956 2
- 家庭関係と人格形成
教育学部紀要 1957 3

大西誠一郎先生略歴、研究業績

9. 家族関係の研究における問題点
教育学部紀要 1958 4
10. 幼児の知覚と記憶
心理学研究 1958 29
11. 精神薄弱児に対する親の理解と教師の理解（共同研究）
教育学部紀要 1960 6
12. 幼児の知覚と記憶（第二報告）
教育学部紀要 1960 6
13. 日本語への近似度を異にする文字系列の認知と記憶について（I）
心理学研究 1960 31
14. 同上（II）
教育学部紀要 1960 6
15. 日本語の情報量について
心理学研究 1961 32
16. 日本語の心理学的研究
教育学部紀要 1961 7
17. 精神薄弱児に対する普通学級教師の理解（共同研究）
教育学部紀要 1961 8
18. 特殊学級教師の行動パターンの形成と変化に関する研究（共同研究）
教育学部紀要 1961 8
19. The Tecognition of letter sequences with different orders of approximation to the Japanese language: On the eye-voice span
Jap. Psychol. Res. 1962 4
20. 附属中学・高校6年間を通じての学業成績の推移
教育学部紀要 1964 11
21. Psycho-Linguistic Studies of Mechanical Translation in Japan
教育学部紀要 1964 11
22. 附属高校入学後の学業成績の推移
教育学部紀要 1965 12
23. 学校生活への青年の適応問題（共同研究）
教育学部紀要 1965 12
24. 学校生活への青年の適応問題(2)（共同研究）
教育学部紀要 1966 13
25. 入学試験に関する研究—高校教育と大学入試との関連について
教育学部紀要 1967 14
26. 異なった文脈の中に位置づけられた文字の認知について
心理学研究 1967 38
27. 幼児の知覚と記憶（第三報告）二次元空間の方向性と言語について（幼児・児童およびろう児）
教育学部紀要 1968 15
28. 幼児の知覚と記憶（第四報告）二次元空間の方向性と言語について（精薄児）
教育学部紀要 1969 16
- ### その他の論文
1. 青年と交友関係
児童問題新書 金子書房 1950
 2. リーディング・レディネス・テスト
田中寛一博士古稀記念論文集 1952
 3. 読書のレディネス
教育心理学講座 金子書房 1953
 4. 家族間の緊張
青年心理学講座 金子書房 1955
 5. 觀察法
調査・観察（依田新編） 同学社 1955
 6. 中学校・高等学校生徒の心理と理科教育
理科教育講座1 誠文堂新光社 1955
 7. 集団生活と性格形成
児童心理選書 金子書房 1956
 8. 社会的発達
児童心理学（教師養成研究会）学芸図書 1957
 9. 児童の遊びと教師の役割
児童精神衛生講座3 明治図書 1958
 10. 親子関係
家族の心理（依田新編） 培風館 1958
 11. 単元学習の心理
現代教育心理学大系6 中山書店 1958
 12. 中学校生徒の発達と指導
教育心理学（依田新・続有恒編）有信堂 1962
 13. 知能の発達
知能心理学（上武正二・辰野千寿編） 新光閣書店 1968
 14. 学校生活への青年の適応
現代青年の人格形成（依田新編） 金子書房 1968
 15. 学習課程の心理
教育心理（沢田慶輔・小口忠彦編著） 学文社 1968