幼児の物語理解における視点の役割

今井靖親・飯田敦士
（心理学教室）　（上曽爾小学校）

要旨　幼児が物語を理解する際に、視点の位置と方向がどのように影響するかを調べるために、絵本の読みきかせにおいて、(1)物語の主人公の名前を、聞き手自身のものにした場合と、聞き手になじみのない人物の名前にした場合とで主人公の心情理解に差異があるか、(2)予め聞き手の視点を主人公の心情に向けるように教示した場合と、情景に向けるように教示した場合とで、物語理解に差異があるか、について実験的に検討を行った。その結果、(1)については、主人公の名前を聞き手自身の名前にしたほうが心情理解を促進すること、(2)については、視点に方向づけを与える教示の効果は認められないこと、が明らかにされた。

物語をとおして、子どもたちはさまざまな感動や知的興奮を体験している。しかし、この感動と知的興奮は、子ども一人の読みだけでは、必ずしも深い読み取り、高度な感動と知的興奮にまで到達しうるとは限らない。確かに物語の読みには、一人ひとりの感じ方、読み取り方があっていいが、できるなら一人ひとりの読みを質的により高いもの、より深いものにしていきたいものである。このような子ども一人ひとりの読みの理解を高めようとする試みは、物語（文学）をとおして何を得させたいか、ということがらとともに、多くの国語教育や文学教育に携わる人々の重要な研究課題の一つであった。

物語（あるいは文学）をとおして子どもたちに何を得させるかということに関しては、種々の考え方があり、統一はされていない。しかし、一般的に重要とされているのは、創造力や認識力を働かせてイメージすること（表象化）と感動すること（感動体験）の2つである（大久保　他 1986)。また、非現実・非現在の世界を語る物語を楽しむためには、非現実・非現在のことを想像し認知する能力がなければならない（福沢, 1987）ことから、物語経験をとおして、子どもの想像性（あるいは創造性)、感受性などの内的世界の拡大が期待される。さらに物語経験が子どもの言語能力を中心とした「学力」までも左右することを指摘する教育者もいる。ただ、これらの問題は、主に教育学に委ねられるべき研究課題であると考えるので、本研究では、これ以上とりあげない。

いっぽう、物語や文章の理解を促進させる指導法については、国語教育の立場から実践的に多

---

* The Effects of Viewing Perspectives on Story Comprehension in Young Children

**Yasuchika IMAI (Nara University of Education)
Atushi IIDA (Kamisoni Elementary School, Nara)

く研究されているが、心理学的研究も少なくない。最近の心理学的研究では、文章の理解過程を、読み手の「知識の枠組（スキーマ）」にしたがって、その知識構造に一致するように個々の情報を「意味づけ解釈する過程」（丸野・高木、1980）としてとらえ、どのような枠組が存在し、どう形成されているのかといったことがらを解明していくものが多い。こうした認知的枠組にもとづいて理解のメカニズムを解明していくことで、物語や文章を読む際に、どこにどう働きかければ効果的であるかがわかり、教授法の面で教育に大いに貢献すると思われる。

ところで、文章理解の認知的枠組に関する研究の例として、先行情報の効果についての研究が挙げられる。例えば、高木・丸野（1980）は、物語の主題や展開についての情報（frame 情報）と、物語の主人公の紹介や展開される時代的、地理的背景といった設定部の情報（setting 情報）を先行情報として与えると、文章の記憶や理解が促進されることを報告している。また、与えられた先行情報に関連する項目がより深く処理され、記憶される事実も、Pichart & Anderson (1977) によって指摘されている。つまり、先行情報によって、後続する情報を処理するための認知的枠組が用意され、継時的に受容される個々の情報が、その枠組の中へ統合されることにより、全体としての理解が促進される、というのである。こうした先行情報の有効性は、国語教育の授業の導入時における物語の登場人物の紹介や、背景説明という方法で実証されていると言えるのではあるまいか。

上述したような、文章理解の過程における先行情報・認知的枠組について研究を深めることも重要であるが、物語（あるいは文学）を読む時の理解、特に国語教育や文学教育で追及される理解は、単に文章の内容や構造性を客観的にとらえるだけの理解にとどまらず、その文章の「背景にある作者の内的意図や思想等の理解」について検討を加えられるべきもの（丸野・高木、1980）であろう。

これと関連して、西郷（1968）は、文学作品を読む場合、「ことがら」、「できごと」を「ひらべったく」読み、理解するのではなく、「奥行」のあるように、立体的な場面として読み、理解することを重視し、「視点（視角）」をとおして読む「視点論」を提唱している。彼は、総ての文学作品は、絵画がそうであるように、必ず「遠近法」をもち、どこから（どちら側から）見ているかといった文の視点（視角）をもって書かれていると考えている。さらに、視点（視角）をとおしての読み手と「視点人物」との「同化」、視点をはずしての「異化」を経て、「共体験」を築き、「典型をめざすきめ細かい、きっちりした読み」の方法を主張する。これは、視点をおとした読みが、先に述べたような作品の奥にある作者の内的意図や思想等の理解を高めるための有力な方略となりうることを文学教育の立場から提唱したものだと言えるかもしれない。

それでは、文の「視点」についての研究にはどのようなものがあるだろうか。久野（1978）は、言語学の立場から文の「視点」について、詳しく分析している。彼は、読み手と話し手との自己同一視化を「共感」、その度合を「共感度」と呼び、これを映画におけるカメラ技法にならった比喩的モデルで説明しようとしている。すなわち、２人の人物の関係を１ショットに収める場合、カメラ（話し手の心理的『眼』）を、中立的に、すなわち２人から等距離の位置において撮るのか、それともどちらか一方の人物寄りで撮るのか、そしてまた、そのときにも遠射なのか近射な

のかが問題になる。このカメラの設定位置を決める際の対象人物に対する話し手の心的距離が「共感度」なのである。

鈴木（1983、1984）、鈴木・山口（1986）は、久野（1978）にもとづいて一連の視点の言語心理学的研究を行っている。彼らは主に小学生（3年、6年）を対象に、文の主語に相当する人物の名前を被験者自身の名前と、それ以外の名前と替えることで視点の共感度を操作し、文の再構成や記憶がどう変わるかを検討した。その結果、主語が自分の名前（高共感度）の視点からの文は再構成しやすいこと、自分の名前が主語である文の記憶がよいことが明らかにされた。これにより視点の共感度が文の理解を促進することが示唆された。

上記の視点の共感度の操作では、「どこから見ているのか」という「位置」の移動が問題にされた。いわば、「位置としての視点」である。しかし、文章における「心理的『眼』としてのカメラ」を問題にするならば、同時に「何を見ているのか」、「カメラはどこを向いているのか」という「方向としての視点」をもとりあげなければならないだろう。この「方向としての視点」の効果についての研究に内田（1981）がある。この研究は、説明文を材料として小学生を対象に行われ、「どこを見るのか」という注目させる視点が,具体的で特定の情報に中心化しやすいものであるなら、文章を読むという構えをつくり、文章の記憶が促進されることを見いだしている。

以上、作品の内的意図の理解を高める有力な方略として、西郷（1968）により提唱された視点論についての心理学的研究を概観してみたが、その結果として、位置としての視点と、方向としての視点の有効性が明らかにされてきたことがわかる。

ところで、物語（あるいは文学の）読みにおいて重視される感動体験は、学習者が文学作品に触れたとき、「日常的」意識のままで発見し、驚き、共感する域にとどまらず、新たな価値観、美意識を涵養するもの（大久保　他, 1986）だと考えられている。それゆえ、これは今まで述べてきた「作品の内的意図の理解」にとって不可欠な要因であると思われる。また、この感動体験は文学教育では、物語の情景と登場人物の心情の表象化をとおして得られるものであるので、物語の理解を考える場合、情景の理解と登場人物の心情理解の両方について検討を加えなければならないと思われる。

それにもかかわらず、従来の研究では、上述したように、事象関係や人物の行動を表現した部分、つまり、情景部分の理解や記憶についての研究が多く、主人公に対する視点の共感度については言及されながらも、心情理解を対象とした研究報告は、西郷（1968）の理論を実験的におこなった落合（1968）、古屋・田代（1989）以外ほとんど見あたらない。幼児を対象としたこの種の研究においては、発達的観点から心情理解の困難さが指摘されている。例えば、細井（1988）は、Kenper（1982）による文の3分類（精神的状態を表す文、物理的状態を表す文、活動を表す文）を用いて、幼児は活動を表す文は再生が容易である反面、精神状態を表す文の再生が困難であり、心情については5歳頃から理解され始めることを示唆した。また、今井・中村（1989）も、物語の登場人物の心情部分の理解が、情景部分の理解よりも困難であることを報告している。

そこで、本研究では、幼児を対象に、共感度を変えるという具体的な操作によってなされる視点の位置の移動と、与えられる視点の方向の違いが、物語の人物の心情理解に対して、それぞれ

どのように影響するか、その役割について検討する。具体的な目的は次の2点について明らかにすることである。

(1) 物語の主人公の名前を聞き手自身のものとするか、聞き手にとってなじみがないと思われる人物の名前とするか、言い換えれば、視点の位置を共感度の高い自己にするか、共感度の比較的低い他者にするかによって、主人公の心情部分の理解がどのように変わるか。

(2) 注目させる視点を心情部分にするか、情景部分にするかによって、聞き手の理解がどのように変わるか。

結果については、次のように予想する。

(1) については、視点の位置が他者の場合よりも自己の場合のほうが主人公の心情部分の理解はよくなるであろう。

(2) については、心情部分に注目させる視点を提示した群は、情景部分の理解よりも、心情部分の理解がよく、情景部分に注目させる視点を提示した群は、心情部分の理解よりも、情景部分の理解がよくなるであろう。

方　法

実験計画　2×2の要因計画が用いられた。第一の要因は聞き手が主人公の行動や心情をどの立場から見ているか、という視点の位置についてであり、主人公名を被験者自身のものにするか、全くなじみのない人物の名前にするかである。第2の要因は、教示として、物語の情景に注目させるか、主人公の心情に注目させるか、といった視点の方向についてである。

被験者　材料として用いた絵本の原作を知らない保育園年長児120名（男女とも60名）、平均年齢は5歳8か月（年齢の範囲は5歳2か月～6歳2か月）である。彼らを男女均等に次の4群に配置した。

①視点の位置自己・心情注目群（以後、「自己・心情群」と呼ぶ。他も同じ）

②視点の位置自己・情景注目群（「自己・情景群」）

③視点の位置他者・心情注目群（「他者・心情群」）

④視点の位置他者・情景注目群（「他者・情景群」）

各群の平均年齢は、順に、5歳8か月、5歳8か月、5歳7か月、5歳8か月である。

材料　①読み聞かせる物語：筒井頼子作、林明子画　絵本『はじめてのおつかい』（1976福音館書店）を、文章・絵ともに多少改めたものを使用した。原作は全部で15場面であるが、読み聞かせ時間を短縮するために12場面に減らし、それに伴って、物語に一貫性を持たせるために、一部文章の削除・追加を行った。また、男児用、女児用の材料を統制するために、原作を損ねないように配慮して、主人公の絵も描き変えた（図1および図2参照）。さらに、「視点の位置自己群」については、主人公を被験者自身の名前に、「視点の位置他者群」については、主人公名を聞き慣れない人物の名前（男児はメアリー、女児はジョン）に書き改めた。

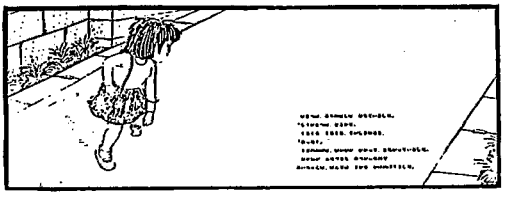
②内容理解度テスト：主人公の心情について問う質問項目5つと、物語に出てくる情景について問う質問項目5つ、計10項目からなるものである（表1）





場面１

ある日、ままがいいました。
「□、ひとりでおつかいできるかしら」
「ひとりで！」
□は、うれしくてとびあがりました。いままでひとりででかけたことなんか、一度も　なかったのです。「あかちゃんの　牛乳がほしいんだけど、ままちょっといそがしいの。ひとりで買って来られる？」「うん！□、もう　いつつだもん」



場面５

一つは、道の端に落ちていました。
「も一つはどこかなあ」
くるくる探し回ると、「あった！」　草の陰に、ピカピカ光って、転がっていました。お金がふたつとも見つかったので、□は元気に坂を駆け上りました。
お店には、だれも　いません。

図１　実験に用いた絵本（女児用）の絵と読み聞かせ用文章の例
―表紙、場面１、場面５―

手続き　実験は、すべて個別に行われた。被験者を保育所内の静かな部屋に連れてきて、机の前、実験者の正面に座らせた。「心情注目視点群」には、心情部分に注目するように、「情景注目視点群」には、情景部分に注目するように教示し、４群とも、絵本を見せながら、実験者の肉声によって読み聞かせた後、テスト項目に該当する部分の絵を見せながら、内容理解度テストを実施した。各群の教示は次のとおりである、

①「自己・心情群」に対して

「今から、『はじめてのおつかい』という絵本を読みます。（表紙の主人公の絵を見せながら）この子の名前は□ちゃんといいます。あなたと同じ名前ですね。あなたはこの子になって、今からおつかいに行きますから、この子がどんな気持ちかよく考えてお話を聞いておいてね。あとで

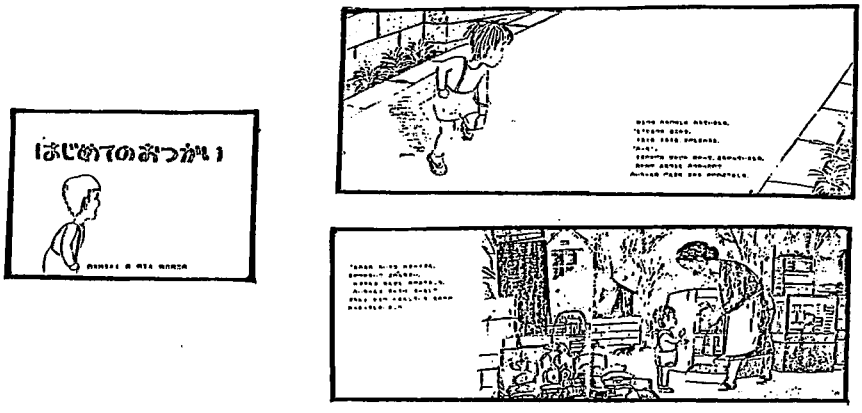


図2　絵本（男児用）の絵の例—表紙、場面5、場面10—

教えてもらうからね。」と教示を与えてから物語を読み聞かせる。

②「他者・心情群」

「自己・心情群」の波線部分を次のように言い換えて、それ以外は同様の教示を与えて読み聞かせる。「この子の名前はメアリー（ジョン）と言います。この子が今からおつかいにいきます。」

③「自己・情景群」

前記「自己・心情群」の実線の部分を次のように言い換え、それ以外については同様の教示を与える。「何が出てくるかよく考えてお話を聞いておいてね。」

④「他者・情景群」

「自己・心情群」の波線部分を「他者・心情群」と同様に改め、実線部分を「自己・情景群」と同様に言い換え、それら以外は同じ表現で教示した。

結　果

(1) 内容理解度テストについて

結果の処理は次のように行った。物語の内容理解度テストにおける各項目の正しい回答に対して1点ずつ与えた。質問項目は、心情について問うもの5項目、情景について問うもの5項目の計10項目なので10点満点となる。

また、採点は、情景について問う項目の場合は、表1に示した回答以外は認めず0点とした。いっぽう、心情について問う項目は、回答が大別すると「快」と「不快」に分類される内容があるので、この分類に即した意味の回答であれば正答とみなした。

表2は、内容理解度テストにおける各群の平均得点と標準偏差を示したものである。これをもとに、視点の位置（自己、他者）と、視点の方向（心情注目、情景注目）を被験者間の要因とす

番号	質問内容	正答例	該当場面
①	□は、何を買ってくるように頼まれたのですか	牛乳	1
②	□は、ままにおつかいを頼まれた時どう思いましたか	嬉しい	1
③	□が歌を歌いながらいくと何が来ましたか	自転車	2
④	自転車が、ちりんちりん　ベルをならしてきたとき、□はどんな気持でしたか	どきんとした・こわい・びっくり	3
⑤	□は、お金を見つけたときどんな気持でしたか	見つけてよかった	5
⑥	ころころ転がったお金はどこにありましたか	道の端・草の陰	5
⑦	「牛乳ください」といっても、だれも出てこなかった時、□はどんな気持でしたか	不安・どうしよう・こまったなあ	6 7
⑧	眼鏡おじさんは何を買いましたか	たばこ	8
⑨	お店のおばさんが「まあまあ、ちいさなお客さん、気がつかなくてご免なさい」といった時どんな気持でしたか	ほっとした	10
⑩	お店を出て戻ってきたとき、ままは、坂のしたで何をしていましたか	赤ちゃんをだっこして手をふっていた	11

る2×2の分散分析を行った。その結果、視点の位置の主効果のみF（1，116）=34.67，P<.01で有意であったが、視点の方向の条件の主効果は有意ではなかった。また、視点の位置と視点の方向との交互作用も有意ではなかった。

本研究では、内容理解度テストには、心情について問う項目と情景について問う項目とが含まれているので、上記の結果をさらに「心情理解」と「情景理解」とに分けて検討したところ、心情を問う5項目においても、全項目においても、全項目の場合と同様に、視点の主効果のみが有意であり（F（1，116）=42.44，P<.01）、視点の方向の主効果および交互作用は有意でなかっ

表2　理解度テストにおける各群の平均得点と標準偏差

		心情注目	情景注目	全体
視点の位置自己	$\bar{X}$	7.9	7.8	7.85
	SD	1.69	2.02	
視点の位置他者	$\bar{X}$	5.9	6.0	5.95
	SD	1.83	1.34	
全体		6.9	6.9	

表3　各群における心情に関する項目ごとの正答数と正答率

	自己・心情	自己・情景	他者・心情	他者・情景	全体
②	15(50.0)	16(53.3)	5(16.7)	5(16.7)	41(34.2)
④	21(80.0)	20(66.7)	11(33.7)	10(33.3)	62(51.7)
⑤	25(83.3)	24(66.7)	9(30.0)	10(33.3)	68(55.8)
⑦	16(53.3)	15(50.0)	8(26.7)	7(23.3)	46(38.3)
⑨	27(90.0)	25(80.0)	16(53.3)	14(46.7)	80(66.7)
合計	(69.0)	(66.7)	(32.7)	(30.7)	
	(68.0)		(31.7)		(49.5)

た。また、情景を問う5項目では、視点の位置の主効果、視点の方向の主効果とも有意ではなかった。

(2)　内容理解度テストの項目ごとの分析について

①心情について問う項目について

心情について項目ごとの正答率を示したものが表3である。全体では、項目②、⑦が正答率が低く、全体平均正答率（49.5%）や、各群ごとの平均正答率（69.0%, 66.7%, 32.7%, 30.7%）よりも大きく下回った。逆に、項目⑨は全体で66.9%と正答率が高く、「他者・情景群」で全体平均正答率をやや下回ったものの、他の3群はこれを大きく上回っている。

また、これら5項目の回答の内容を、「快」－「不快」の感情で分類してみると、項目②、⑤、⑨が「快」、項目④、⑦が「不快」となる。心情について問う項目の回答例をまとめた前出の表2によると、感情の種類が「快」である項目②、⑤、⑨は、いずれも「うれしい」が最も多く、この回答だけで既に正答数の50%から70%が占められている。いっぽう、感情の種類が「不快」である項目④、⑦では、最も多い回答でもその割合は、わずかに37.1%、30.4%で、「快」の項目に比べて割合がかなり低くなっている。

②情景について問う項目について

情景について問う項目の正答数と正答率を示したものが表4である。全体平均正答率が88.2%

表4　各群における事象に関する項目ごとの正答数と正答率

	自己・心情	自己・情景	他者・心情	他者・情景	全体
①	27(90.0)	29(93.7)	28(93.3)	30(100)	114(95.0)
③	24(80.0)	27(90.0)	22(73.3)	26(86.7)	99(82.5)
⑥	23(76.7)	23(76.7)	22(73.3)	22(73.3)	90(75.0)
⑧	30(100)	30(100)	28(93.3)	30(100)	118(98.3)
⑩	28(93.3)	26(86.7)	28(93.3)	26(86.7)	108(90.0)
合計	(88.0)	(90.0)	(85.3)	(89.3)	
	(89.0)		(87.3)		(88.2)

と、全体的に正答率が高くなっており、項目①、⑧、⑩はいずれも正答率が90%を超えている。しかし、項目③、⑥は82.5%、75.0%とやや低めになっている。

議　論

本研究の目的は、幼児が物語の中の人物の心情を理解する際に、視点の位置の違いがどのような役割を果すかを実験的に検討するとともに、視点の方向の違いによる文章理解の変化についても合わせて考察することであった。

主な結果は次のとおりである。

(1)視点の位置については、心情を問う項目において「視点の位置自己群」と「視点の位置他者群」の間に有意差が認められた。しかし、情景を問う項目においては、両群に差はなかった。

(2)視点の方向については、心情を問う項目内容においても、情景を問う項目内容においても、「心情注目視点群」と「情景注目視点群」の間に有意差はなかった。

(3)回答が「快」の感情に分類される項目にはバラツキが見られた。

まず、結果(1)の「自己群」のほうが「他者群」よりも心情理解の成績がよく、情景理解の成績には差がなかったという視点の効果について、次のように考察する。

先に紹介したように、鈴木（1986）は視点の共感度を変えるという具体的な操作による読み手の視点の移動が、文章の情景部分の記憶・理解に有効な方略であることを指摘している。本研究においても、こうした方略は心情理解に関しては有効に働くことが明確に示されたと言えよう。しかし、情景部分の理解については、効果が認められなかった。その理由を考えてみよう。

情景を問う項目の成績を調べてみると、88.0%、90.0%、85.3%、89.3%と、どの条件群でも正答率が高く、差が認められない。これらの数値からもわかるように、情景を問う項目は全体に平易であり、そのために全体的に得点が高く、視点の位置他者群でさえ90%近い成績をとるという、いわゆる高原現象を示している。それゆえ、たとえ視点の位置を自己にした場合の効果が情景理解においてみられたとしても、統計的な有意差は出にくかったと思われる。

以上述べたように、本研究においては、共感度が高い視点の位置、つまり自己視点の場合に、物語の人物の心情理解が促進されることが示された。これはなぜであろうか。このことについて

若干の考察を加えてみよう。

岩田・山口（1987）は、他者に対する共感性の高い子どものほうが、共感性の低い子どもに比べて、絵本の人物の心情語をより多く再生することを見いだしている。子どもの心情理解の低さが共感性の未熟さによることは既に述べたが、本研究の場合、このような不特定の他者に対する共感性ではなく、特定の人物に限定し、視点の共感度の操作という方略によって、これを意図的に高めた結果、心情をよく理解することができたと考えられる。このことは、物語人物キャラクターへの共感が物語の理解に影響を及ぼす、という古屋・堀越（1989）の研究結果からも予想された。

さらに、この点は「見え」の問題からも説明可能と思われる。鈴木・山口（1988）や宮崎（1985）によると、共感度の高い自己の視点の位置が文章の記憶等にもたらす効果は、心情的な共感のみが問題になるのではなく、読み手の視点を主人公のそれと一致させることで、あたかも読み手がその物語という仮想の世界の中にいて、主人公そのものとして、あるいは主人公のすぐ傍らから出来事を眺め見るような、イメージしやすい、「見え」やすい状況になるからだと説明される。本研究においても、被験者は、物語の主人公が体験する出来事を、あたかも自分のことのように体験することができ、そのために心情についてもイメージ化がし易かったのかもしれない。

次に、結果(2)については次のように考察する。

内田（1981）によれば、与えられた視点に応じて、文章中の注目する項目が変わり、その部分が記憶内に保持されやすいことが明らかにされている。そこで本研究では、情景注目視点に関して、情景部分が中心に処理されるために、情景理解が促進されるだろう、と予測したが、結果はそうならなかった。この理由に関しては既に指摘したように、情景を問う質問項目自体が平易であったためか、全体的に正答率がかなり高く、たとえ方向としての視点の効果があったとしても、明瞭な差が生じ得なかったのではないかと思われる。今後は質問項目の内容を十分に吟味し、被験者の年齢発達に適した難度のものを選定する必要がある。

次に、心情注目視点の場合と同様に、心情部分を中心とした処理がなされ、心情理解が促進されると予想したが、結果は、どの項目においても心情理解に変化をもたらすような効果は見られなかった。このことに関して、内田（1981）は、抽象的で、注意が分散されやすいような視点が与えられると、視点を与えられない場合よりもむしろ再生量が低くなると述べている。この見解に従うならば、本研究で用いられた心情注目視点は、「人の気持」という幼児には抽象的でとらえにくい対象であったために、期待したほどには有効に機能しえなかったのかもしれない。

次に結果(3)について考察する。

今井・桶本（1973）では、快の感情に対する共感的反応は、不快の感情に対するそれよりも容易であることが示されている。本研究は、快－不快の分類に基づき、感情の質による違いを比較することを直接の目的とはしていないが、快の感情の回答は、「うれしい」によって代表され、バラツキもないことから判断して、幼児はこの種の快の感情には慣れ親しんでおり、容易に理解できたのではないかと思われる。いっぽう、不快の感情の回答には、バラツキが多く、これは回

答が困難だったことを示唆している。幼児にはまだ、この種の不快の感情を概念的にも共感的にも明確に区分して認知したり、表現したりすることは難しいのであろう。実際に、平均正答率について比較してみると、快の項目は52.2%、不快の項目は45.0%となっており、快の項のほうがやや答えやすかったことがわかる。特に項目2は、心情を問う項目のなかで、最も正答率が低い。これは母親から「はじめてのおつかいを頼まれた」主人公の喜びと同時に、未体験のことがらに対する主人公の不安をも感じとらせる場面について問うものであったので、答え方に混乱が生じたのではないか。ちなみに、項目②を除き、他の項目のみで比較してみたところ、快の感情を問う項目のほうが答えやすかったことがいっそう明白になった。

以上の本研究の結果と考察から、文章理解、特に心情理解については、視点の位置が有効な役割をもつことが明らかにされた。しかし、教示として与えらる視点の方向性が心情注目である場合には、その視点の性質いかんによっては操作が有効に働かない場合のあることが示唆された。

最後に、本検究の問題点として、既に指摘したように、例えば質問項目の内容について若干の不備があったことがあげられる、今後は、情景を問う項目を作成する際の難度の考慮、方向としての視点が焦点化しやすいように主人公の行動に重点を置いた教示の選定とそれにみあった項目の作成、心情を問う項目についての快－不快の分類の厳密化などの検討が必要であると考える。

また、本研究では、視点の位置、視点の方向いずれにおいても、情景理解と心情理解のつながりが十分に考慮されたとは言いがたい。文学教育における感動体験は、先に述べたように、物語の情景と心情の両方の表象化をとおしてなされるものであり,さらに「見え」を形成したうえでの登場人物の行為への注目が心情理解に有効である（宮崎、1983）のだから、情景と心情の関連は無視できない。特に、方向としての視点は、単に文章内の表現のどの部分に注目させるかということだけでなく、ある位置に置かれている視点が、どんな対象を見ているかという「見え方」を重視したものでなければならないと考える。それゆえ、ある人物の見ている方向、視線を追い、間接的にその人物心情をとらえる方略を具体化することが今後の検討課題である。

付　記

本研究をまとめるにあたり、実験の際には、いこま保育園および極楽坊保育園の先生方と園児の皆さんにご協力いただきました。記して心から感謝の意を表します。

引 用 文 献

福沢周亮（編）　1987　子どもの言語心理(2)　幼児のことば　大日本図書

古屋喜美代・堀越美加　1989　物語作話における人物キャラクターの役割　日本教育心理学会第31回総会発表論文集, 34.

古屋喜美代・田代康子　1989　幼児の絵本受容過程における登場人物と読者のかかわり　教育心理学研究, 37, 252－258.

細井葉子　1988　物語理解に必要な知識構造についての発達的考察　日本教育心理学会第30回総会発表論文集, 288－289.

今井靖親・桶本真也　1973　幼児の共感性に関する実験的研究　奈良教育大学紀要，22，185－193.

今井靖親・中村年江　1989　幼児の文章理解に及ぼす読みの形成と絵の効果　奈良教育大学紀要，38，193－205.

岩田純一・山口克巳　1987　絵本の理解に及ぼす共感性の役割　金沢大学教育学部紀要，136，53－58.

久保ゆかり　1982　人の気持の理解過程についての理論的検討　東京大学教育学部紀要，22，203－209.

久野　暲　1978　談話の文法　大修館書店

丸野俊一・高木和子　1980　情報理解のメカニズムとその発達　心理学評論，23，37－55.

松村暢隆　1984　認知的視点取りの異なる発達水準－幼児期の物語と類の有利情報課題において－　日本教育心理学会第26回総会発表論文集，766－767.

宮崎清孝　1983　授業におけるイメージ　吉田章宏（編）「授業」（教育心理学講座３）　朝倉書店　45－70.

宮崎清孝　1985　視点の働き－より深い理解に向けて－　宮崎清孝・上野直樹（著）「視点」東京大学出版会（1985）　101－189.

大久保典夫　他（編）　1986　文学教育基本用語辞典（教育科学国語教育'86，4臨時増刊号）明治図書

落合幸子　1986　詩の授業で視点を定める視線を問う発問の効果　日本教育心理学会第28回総会発表論文集，584－585.

Pichat, J.W., & Anderson, R.C.　1977　Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69, 309－315.

西郷竹彦　1968　教師のための文芸学入門　明治図書

Susan Kenper　1982　Filling in the Missing Links. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 99－107.

鈴木情一　1983　視点の言語心理学的研究－視点人物への共感度の操作　日本教育心理学会第25回総会発表論文集，186－187.

鈴木情一　1984　視点の言語心理学的研究－共感度の操作(2)－　日本教育心理学会第26回総会発表論文集，764－765.

鈴木情一・山口　博　1986　視点の発達言語心理学的研究－視点と文章の記憶－日本教育心理学会第28回総会発表論文集，568－569.

鈴木情一　1988　視点の言語心理学研究－共感度操作によるダイクシス再編成の喚起－　読書科学，32，151－167.

高木和子・丸野俊一　1980　物語理解におけるFrame情報およびSetting情報の役割　教育心理学研究，28，66－72.

内田伸子　1981　説明文の記憶と理解に及ぼす視点の効果　読書科学，24，45－55.