

小学生の物語理解に及ぼす絵本提示の効果

今井靖親・植田真貴*

(奈良教育大学心理学教室)

(平成4年4月30日受理)

高木(1987a)によると、物語とは一つの構造をもった複雑な表現形式である。物語を通して語り手は、そこに登場する人間の驚きや恐れ、知恵や勇気を伝えようとし、聞き手は語り手の語る物語を想像し、理解する。また、高木(1987b)は、物語は、日常生活の中で使い覚えてきたことばで語られるものではあるが、現実の生活とは別の次元を構成するものであり、こうした物語の理解の仕方は、話しことばによる交歓の延長線上にあり、場面状況文脈により規定されていると述べている。いっぽう、秋田(1990)によれば、物語を読むことは、筋の理解であるだけでなく、その中に出てくる人物についての理解過程でもあり、さらに作者の意図や主題、読み手にとっての意味を見出す過程でもある。

物語理解に関する最近の心理学的研究は、1970年代後半から認知心理学の分野において文章理解の一環として行われるようになり、現在まで数多くの研究が発表されている。しかしながらその大部分は幼児を対象にしたものであり、小学生の物語理解に関する研究は意外に少ない。福沢(1991)も指摘しているように、物語文は国語の教科書の中でも重要な位置を占めており、読書指導においても常に重要な分野として扱われてきている。そこで、本研究では、小学生を対象に絵本の物語理解を検討することにする。

まず、従来の物語理解に関する研究の中から、小学生を対象にした主なものを取りあげ、そこで明らかにされた問題を概観する。

高木・丸野(1980a)は、2種類の構造の異なる物語を与え、その理解・記憶の程度を検討することによって、物語スキーマなるものがどのような性質をもつものなのかを明らかにすることを目的として、小学校4年生を対象に実験を行った。2つの物語とは、「因果関係の強いもの」と「時間的展開を軸にするもの」であり、各物語については因果関係を柱とする物語の構成水準の高低による検討が加えられた。この結果、因果関係を柱として構造化された物語の理解・記憶と構成水準とは大いに関連を持っているが、時間的展開を軸にする物語の理解とは関連が薄いことが明らかにされ、これらのことから、物語スキーマといわれるものは、物語一般に関わるものというより、物語をどのような関係性をもつ構造体としてとらえるかにかかわるものであろうことが示唆されたと結論づけている。

秋田・大村(1987)は、事象間の因果的産出能力が、いつ頃からいかに発達していくのかを検討する目的で、年中、年長、1年生、3年生を対象に実験を行った結果、年齢と共に因果的産出の量が増加し、また4歳頃には行為と状態に関する因果的統合だけが産出可能だが、次第に心的状態に関しての産出も可能になることを明らかにしている。ここでの因果関係とは、「ある事象が

* 現在は貝塚市立東小学校

原因で他のある事象を結果として導く関係」を意味している。

進藤・吉田(1986)は、年少の被験者が物語の主題から見た重要度に応じた評定が出来なかった原因が、課題の手続き固有の問題によるものか否かを検討すること、及び「物語理解と記憶のための認知的枠組構造」といったものがどのような性質をもったものなのかを、起承転結という日本の文章に多く見られる構造の視点から検討することを目的として、小学校3年生と大学生を対象に実験を行った。その結果、「物語理解と記憶のための認知的枠組構造」といったものが、起承転結という物語の構造と一致するようなものである可能性がいっそう高められたこと、年少児にとって自らの「物語理解と記憶のための認知的枠組構造」を利用して、各観念単位を選択的に評価していく過程に対するメタ認知的知識の欠如が大きな役割を果しているのではないかということを指摘している。以上は、物語理解についての「文章」に関する最近の主な研究である。

佐藤(1979)は、子どもが絵本を理解する場合、挿絵がどんな役割をもつのかを明らかにしようとし、小学校児童1～5年生を対象に実験を行った。この結果、物語理解に効果的な挿絵は、抽象的な挿絵より具体的な挿絵であること、抽象的な挿絵は、かえって物語の理解を妨害する可能性も考えられることを報告している。しかし、同時にここでは物語の指標として単語の再生率や場面の再生率のみを使用している点が不十分であったこと、作品の道徳的意味の理解と筋の理解とにおける挿絵の役割がテキストの困難度に正比例するかもしれないが、それらに関する基礎データをつかみきれていないことが問題点として指摘されている。

高橋・杉岡(1988)は、テレビ漫画を材料とした実験を小学生1～6年生を対象に行い、物語理解の発達について、個別の場面のように部分的な情報に依存した理解から、それらに関連づけ物語全体に基づいた理解へという方向が考えられると述べている。以上は、物語理解についての「絵」に関する最近の主な研究である。

本研究では、小学生について絵本の物語理解を検討するが、絵本とは本来、「絵」と「文章」の相互的な関わりの中で構成されたものである。絵本の物語理解について考えるとき、この「絵」と「文章」の双方についての検討を加えることが望ましいと思われる。また、小石(1982)が文章理解について、「発達的な観点に立った研究はまだほとんど手がつけられていない状態ではなかろうか」と述べているように、発達的に物語理解を検討した研究も少ない。

そこで、本研究では小学生の物語理解を発達的に検討することを一つの目的とする。また前述した、「絵」に関する佐藤(1978)、高橋・杉岡(1988)らの研究を踏まえ、物語を理解する際に絵本という視覚的情報を提示された場合と提示されなかった場合とで、物語理解に差異が現われるか否かを検討することをもう一つの目的とする。

高木(1984)によると、物語の世界を楽しむための基礎は、物語を自分のものとして理解することである。この理解のとらえかたとしては、読み聞かせ中の反応や読み聞かせ後の反応をとらえたもの(例えば、高橋、1991など)、SD法によってとらえたもの(佐藤、1990など)、物語の構造的特性による違いをとらえたもの(高木・丸野、1980aなど)がある。高木(1984)はまた、「物語の内容構造によって理解反応が異なることは十分に予想される」とも述べており、個々の物語に即して分析を行うことの有効性を指摘している。そこで本研究では物語理解をとらえる指標として物語の内容に即した理解度テストを作成し、このテストを用いて分析することにする。理解度テストの成績には発達差が表われると思われる。その成績は学年が上がるごとに高くなるであろう。また、絵本を提示した群のほうが提示しない群よりも物語に関する情報量が多いため、物語理解の成績は高くなるであろう。さらに学年が上がるにつれて物語理解に関する情

報を有効に利用できると考えられるので、各群の差は学年が高くなるにつれて顕著になるであろう。

方 法

実験計画 3×2の要因計画が用いられた。第1の要因は学年であり、第2の要因は絵本の提示の有・無である。

被験者 公立小学校2年生48名（男子26名、女子22名）、4年生48名（男子25名、女子23名）、6年生48名（男子25名、女子23名）の計144名である。各学年ごとに1クラスずつ絵本の提示有り群、絵本の提示無し群に配置した。1群につき各24名である。従ってそれらは、(1)2年生・絵本の提示有り群、(2)2年生・絵本の提示無し群、(3)4年生・絵本の提示有り群、(4)4年生・絵本の提示無し群、(5)6年生・絵本の提示有り群、(6)6年生・絵本の提示無し群であった。

材料 (1) 絵 本

斎藤隆介・作 藤城清治・絵の絵本『天の笛』（1978、校成出版）を使用した。この物語は『斎藤隆介・創作童話集 ベロ出しチョンマ』（1967、理論社）にも収録されており、絵がなくても十分に理解できる物語であると考えられる。また、斎藤隆介の作品で、同童話集に収録されている「モチモチの木」が、「小学校国語 3年生・下」の教科書にも収録されていること、この物語自体も教科書として用いられたことがあることが絵本の最後に作者自身の談で述べられている。

表1 物語理解度テスト調査項目

名前	学年	誕生日	性別(男・女)
○このお話聞いてどう思いましたか。 ()			
○このお話知っていますか。 ア. 知っている イ. 知らない			
○このお話を <u>読んだ</u> ことがありますか。 ア. ある イ. ない			
○ <u>読んだ</u> ことがある人は、何回ぐらい <u>読んだ</u> ことがありますか。 ()回			
○このお話を <u>聞いた</u> ことがありますか。 ア. ある イ. ない			
○ <u>聞いた</u> ことがある人は、何回ぐらい <u>聞いた</u> ことがありますか。 ()回			

表2 各場面ごとの物語理解度テスト質問目とその正答

場面	番号	質問項目	正答例
1	1.	このお話の始めの季節は何でしたか。	冬
	2.	そのとき、地面はどうなりましたか。	雪で一面真っ白になった
	3.	鳥たちが毎日のえさにこまっていたのはなぜですか。	みんな地面の下になってしまったから
2	4.	はねの強い大きなワシがゴジッとこおったように目をつぶっていたのはどうしてですか。	寒さで羽がこおってしまったから
3	5.	時々マリののように羽をふくらましていたものはなんですか。	すずめ
4	6.	ひばりのわきで前後に体をゆすっていたものはなんですか。	白鳥
5	7.	ひばりの前で死んだのはなんですか。	つばめ
	8.	どうして死んだのですか。	寒かったから
	9.	何を取ってくれば、鳥たちは助かりますか。	太陽のかけら

場面	番号	質問項目	正答例	場面	番号	質問項目	正答例
6	10.	わしが鳥たちの助かるものをとりに行かなかったのはどうしてですか。	雪雲や青空を飛びこえていけないし、太陽はあつくてもし近寄ってもやけどしてしまうから	10	18.	ひばりの目に太陽はどう見えましたか。	白いほのおをあげてぐりんぐりんまわるほのおのかたまり
7	11.	ひばりが空に飛び立つ前に叫んだ言葉は何でしたか。	よし、ぼくが行こう	12	20.	太陽にとっ進して（飛び込んで）いく前にひばりは何といいましたか。	みんな、さようなら
	12.	ひばりを地面にたたき落とそうとしてふきつけたものはなんですか。	強い北風				
8	13.	ひばりの体にねばりつくように感じられた、冷たい氷の綿とは何ですか。	雪雲	13	21.	その後ひばりはどうなりましたか。	焼け死んだ
15.	雪雲をぬけたとき、ひばりのはねはどうなりましたか。	軽くなってあたたかくなった	14	23.	ひばりの落ちた地面から、広がっていったものは何ですか。	光	
							10
17.	ひばりが太陽に近づいたとき、ひばりの体はどうなりましたか。	あつくなった	15	25.	ひばりが命がけでくわえてきたものはなんでしたか。	太陽のかけら	
							26.

ることから、これらの物語が同程度の難易度であると考え、この絵本を採用することにした。これは、絵本の提示有り群に使用された。この絵本は、全体の物語が左右見開き両ページ全体にわたって描かれた絵によって15の場面に分割されている。

(2) 理解度テスト

6箇の調査項目(表1)と26箇の質問項目(表2)よりなる理解度テストを使用した。質問項目は各場面につき1問以上とし、難易度が全体に平均的に散らばるように考慮して作成した(資料参照)。

手続き 実験は、各クラスごとに集団で行われた。学習試行として、実験者が材料を読み聞かせた後、テスト試行として、理解度テストが行われた。

(1) 学習試行

① 絵本の提示有り群

絵本の見える、教卓の近くに子ども達を集め、「今からこの絵本のお話を聞いてもらいます。よく見ながら、聞いていてください。お話が終わった後で、このお話の内容について質問しますから、よく覚えていてください。」という教示を与えて、絵本の読み聞かせを行った。

② 絵本の提示無し群

「今からお話を1つ聞いてもらいます。よく聞いていてください。お話が終わった後で、この

お話の内容について質問します。よく覚えていてください。」という教示を与えて、絵本の物語を読み聞かせた。

(2) テスト試行

表1、2に示した理解度テストを実施した。読み聞かせ終了後、理解度テストの解答用紙を配布し、一斉に記入させた。調査項目は文章で提示したものを実験者が読み、そのつど記入させた。質問項目は口頭で提示し、そのつど記入させた。例えば、絵本の第1場面では『ある時、とつぜん雪がふってきて、地面は一めんまっ白になってしまった。』という内容表現に対して、実験者が『このお話の始めの季節は何でしたか。』と質問する。以下同様に、各項目について質問がなされた。質問項目は原則として2回口頭で提示し、どうしてもという要望のあった場合だけ、3回まで提示した。

結 果

(1) 理解度テストの調査項目の成績

被験者144名中、137名が、この絵本をまったく知らない児童であった。知っている、または、読んだことがある、聞いたことがあると解答した残りの7名の被験者の理解度テストにおける質問項目の成績は、絵本をまったく知らないと解答した児童の得点から逸脱したものではなかった。被験者全員の成績を以下の分析の対象として用いた。

(2) 理解度テストの成績

理解度テストにおける成績結果の処理は次のように行った。理解度テストの各項目の正しい解答に対して2点、部分的に正しい解答に対して1点、誤答もしくは無答に0点を、それぞれ与えた。質問項目が全部で26項目あるので、満点は52点となる。

表3は、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。これをもとにして、学年(2年生・4年生・6年生)と、絵本提示の有・無とを被験者間の要因とする、 3×2 の分散分析を行った。学年と絵本の提示条件との交互作用が $F(2, 137) = 3.87$, $P < .05$ で、また、学年の主効果が $F(2, 138) = 27.74$, $P < .01$ で、それぞれ有意であった。しかし、絵本提示の主効果は有意でなかった。学年と絵本提示の条件との交互作用が有意であったので、誤差項を用いて、単純効果の検定を行ったところ、6年生・絵本の提示有り群と6年生・絵本の提示無し群の間に、 $t = 2.47$, $df = 138$, $P < .05$ で有意差が認められた。また、絵本の提示有り群において、2年生と4年生の間に $t = 4.39$, $df = 138$, $P < .01$ 、4年生と6年生の間に $t = 2.59$, $df = 138$, $P = .05$ で有意差が認められた。さらに、絵本の提示無し群においては、2年生と4年生の間に $t = 2.06$, $df = 138$, $P = .05$ で有意差が認められたが、4年生と6年生の間には有意差がなかった。学年の主効果が有意であったので、誤差項を用いて、学年間の有意差検定を行った。その結果、2年生と4年生の間には $t = 4.57$, $df = 138$, $P < .01$ 、4年生と6年生の間には $t = 2.81$, $df = 138$, $P < .01$ で、有意差

表3 理解度テストにおける各群の平均得点と標準偏差

学 年	2年生	4年生	6年生	全体
絵本の提示有り				
\bar{X}	29.96	36.08	39.96	35.33
SD	5.93	5.13	3.77	
絵本の提示無し				
\bar{X}	31.92	34.79	36.46	34.79
SD	5.56	3.88	3.50	
全体	30.94	35.44	38.21	35.06

が認められた(図1参照)。

(3) 質問項目に関する分析

質問項目の分類の方法として、今井・飯田(1991)のように、「心情理解」を問うもの、「事象理解」を問うものに分ける方法がある。本研究でもこの分類を行って見たところ、「心情理解」を問う質問項目は、3、4、8、10、11、14、18、20の8問、「事象理解」を問う質問項目がこれ以外の18問であった。これらの質問項目ごとに平均得点を各群別に示したものが表4である。これをもとにして、学年と絵本の提示の有・無とを被験者間、質問対象(心情理解・事象理解)を被験者内の要因とする、 $3 \times 2 \times 2$ の分散分析を行った。学年の主効果が $F(2,138) = 7.56, P < .01$ で、質問対象の主効果が $F(1,138) = 9.86, P < .01$ でそれぞれ有意であった。質問対象の主効果が有意であったので、誤差項を用いて、質問対象間の有意差検定を行ったところ、「心情理解」と「事象理解」の間に $t = 3.20, df = 138, P < .01$ で有意差が認められた。

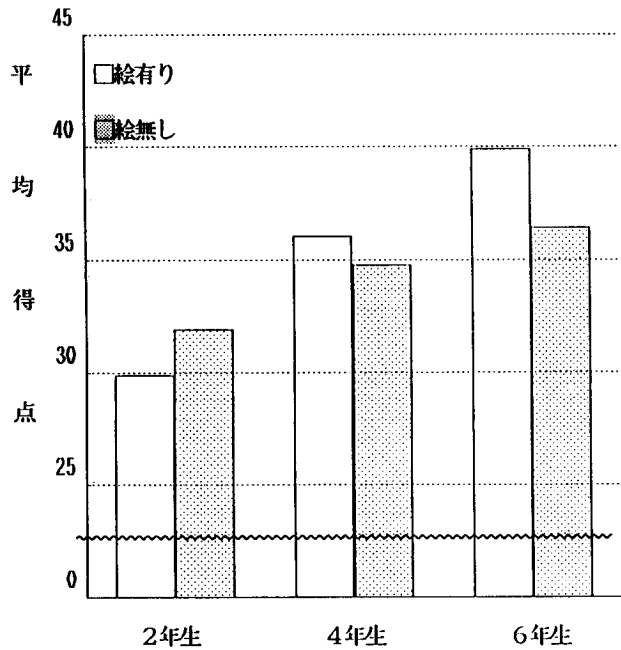


図1 理解度テストにおける各群の平均得点

表4 各群における質問対象の分類ごとに配置された質問項目の平均

得点と標準偏差				
学 年	2年生	4年生	6年生	全体
	\bar{X} (SD)	\bar{X} (SD)	\bar{X} (SD)	\bar{X}
〈絵本の提示有り〉				
心情理解	0.84(0.80)	1.13(0.75)	1.31(0.70)	1.09
事象理解	1.29(0.80)	1.50(0.71)	1.64(0.59)	1.48
〈絵本の提示無し〉				
心情理解	0.98(0.73)	1.11(0.80)	1.25(0.76)	1.11
事象理解	1.34(0.79)	1.44(0.76)	1.47(0.73)	1.42
全 体	1.21	1.37	1.47	

議 論

本研究の目的は、小学生の物語理解に対し、絵本提示の有無がどのような役割を果たすのか、またその理解に発達差があるか否かを実験的に検討することであった。主な結果は、次のとおりである。

(1) 理解度テストの成績を総合的に比較すると、各学年間に有意な差が認められた。その差は絵本の提示有り群のほうが絵本の提示無し群よりも明確であった。また、絵本提示の有無の差は6年生にのみ認められた。

(2) 「心情理解」と「事象理解」では、「事象理解」のほうが成績がよかった。

まず、結果(1)に関しては、学年が2、4、6年生と上がるにつれて物語理解の成績も上がっており、発達差がみられた。しかし、絵本提示の有無による差は6年生にしか見られず、2

年生においては、統計的には有意でなかったが、標本値では絵本の提示無し群のほうが高かった。したがって、仮説は必ずしも支持されたわけではなかった。これは、本研究のように絵本の有無という条件ではないが、挿絵の効果は必ずしも一率でないという佐藤（1979）の結果を支持するものと言えるであろう。しかし、幼児においては挿絵を提示したほうが物語理解の成績がよいという結果が、今井・中村（1989）や佐藤（1979）に示されていることを合わせて考えると、小学生の低学年においては、絵本を提示した場合のほうが物語理解を妨害する可能性が高いことが示唆されたものとして、興味深い。ただし、本実験は集団実験であり、絵本を個別に提示したわけではないので、従来の研究と比較して、低学年への絵本提示は物語理解を妨害する、と結論づけることはできない。いっぽう、絵本を提示した群のほうが物語理解の成績における発達差が明確に示されていることを考え合わせると、上記の結果（1）は、「絵本」における視覚的情報を、物語を理解する際にいかに有効に利用できたかの差異であるとも考えられる。

ところで、高木（1984）は、「物語の世界を経験することは、登場人物の行動を通して代理経験をするのである。」と述べている。本研究で使用した絵本では、全ての登場人物が鳥を擬人化したものであったが、これらの登場人物を通して物語を理解する際には、読者の想像力が重要な要因となると考えられる。実験の際に、2年生の絵本の提示無し群においては、読み聞かせ中に数人の児童が「ひばり」と同化して、自らの手を羽にみだてて、上下にはばたかせながら物語を聞く、という行動が観察された。これは、言語によって語られる「ひばり」の行動を、想像によって具現化した行動と解釈することができる。このように小学生の物語理解には、物語世界の想像力が大きな要因となっている可能性が示唆される。

物語理解を検討する場合には、その物語構造をどうとらえるかが重要である。従来の研究では、新藤・吉田（1986）、高木・丸野（1980 a、1980 b）は、起・承・転・結に、高木（1987 a）は、設定+問題+解決過程+結末に、増井・川崎（1980）は、ソーンダイクの物語文法に着目して分析を行なっている。本研究の「天の笛」は、一人の語り手の視点の移行につれて物語が進行する構造になっている。物語の主人公は、ひばりであるが、物語の初めと終りの部分には、ひばりは登場しない。そこで、本研究では試みに、図2に示したように、「語り手自身の語り」、「語り手による物語についての語り」、「語り手による主人公についての語り」の3部位に大別して分析してみたところ、表5に示したような結果が得られた。この表をもとに、3(学年)×2(絵本提示)×3(語りの構造)の分散分析を行ったところ、学年と語りの構造の主効果が有意であった(それぞれ、 $F(2,138) = 13.01, P < .01$; $F(2,276) = 5.24, P < .01$)。さらに、語りの構造について下位検定を行なったところ、「語り手自身の語り」の部分の成績が他の2つの部分よりも有意によく、他の2つの部分すなわち「語り手による物語についての語り」「語り手による主人公についての語り」の間では、成績に有意差がなかった。

「語り手自身の語り」は、これから始まる物語のプロローグの部分、あるいは終末を迎えた物語のエピローグの部分であり、物語の最も外枠を構成している。また、「語り手による主人公の語り」は、語り手の視点が主人

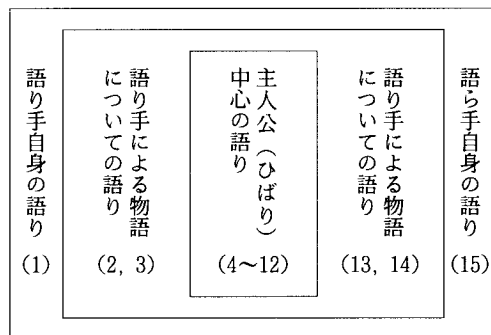


図2 『天の笛』の物語構造（カッコ内は該当する場面）

公（「天の笛」では、ひばり）に置かれ、その物語のテーマに最も関わりのある重要な部分である。さらに「語り手による物語についての語り」は、上述の2つの部位に接続していて、両者を構造的に連結する部分である。本研究においては、物語のこれらの部位により、被験者の学年や絵本提示の有無には関係なく、内容の理解度に有意差が認められた。これは、小学生の物語理解が、その物語の構造によって大きく影響されることを示唆している。

結果（2）に関連して今井・中村（1989）では、幼児は、物語に登場する人物の行動の意図や気持ちを正しく説明するという認知的あるいは共感的な理解が困難である、ということが明らかにされている。本研究の結果は、小学生においても、「心情理解」は「事象理解」に比べて困難であることを明確に示唆していると言えよう。

以上の本研究の結果と考察から、小学生の物語理解には発達差があること、物語理解には物語構造に沿った一定の段階があることが明らかにされた。しかし、絵本提示の効果については高学年については有効であるが、低学年については必ずしも効果があるとはいえないことが示された。

最後に、本研究の絵本の提示は集団的に行われ、個別に行われたものではない。したがって今後は、絵本のどの情報が物語理解に最も有効なものであるかについて分析的に検討する必要がある。また、本研究の議論で試みた「語りの構造」による物語構造の分析がすべての物語に適用しうるかどうかについても吟味する必要がある。

要約と結論

本研究の目的は、小学生の物語理解に対し、絵本の提示の有無がどのような役割を果たすのか、またその理解に発達差があるのかを実験的に検討することであった。

被験者は、小学校2・4・6年生各48名の計144名であった。彼らは、①2年生・絵本の提示有り群、②2年生・絵本の提示無し群、③4年生・絵本の提示有り群、④4年生・絵本の提示無し群、⑤6年生・絵本の提示有り群、⑥6年生・絵本の提示無し群の6群に配置された。

材料は、絵本の提示有り群に対して、斎藤隆介・藤城清治絵の絵本『天の笛』（1978 校成出版）を使用した。

学習試行は、絵本の提示有り群では、絵本を提示しながら読み聞かせを行った。絵本の提示無し群では、絵本を提示せずに読み聞かせのみを行った。テスト試行では理解度テストを行った。

主な結果は、次のとおりである。①理解度テストの質問項目の成績には、各学年間に有意な差が認められた。その差は絵本提示有り群のほうが提示無し群よりも明確であった。また、絵本提示の有無の差は6年生にのみ認められた。②試みに、本研究の材料「天の笛」を、その物語構造にもとづいて分析し、各部分の理解度を測定したところ、被験者の学年や絵本の提示の有無には

表5 各群における物語構造ごとの平均得点と標準偏差

学 年	2 年生	4 年生	6 年生	全 体
	\bar{X} (SD)	\bar{X} (SD)	\bar{X} (SD)	\bar{X}
〈絵本の提示有り〉				
語り手の語り	1.29(0.78)	1.57(0.69)	1.73(0.53)	1.53
物語の語り	1.17(0.88)	1.29(0.80)	1.42(0.69)	1.29
ひばり中心の語り	1.10(0.82)	1.37(0.73)	1.52(0.64)	1.33
全 体	1.15(0.83)	1.39(0.74)	1.54(0.64)	1.38
〈絵本の提示無し〉				
語り手の語り	1.46(0.82)	1.68(0.61)	1.52(0.73)	1.55
物語の語り	1.04(0.77)	1.06(0.84)	1.27(0.84)	1.12
ひばり中心の語り	1.23(0.77)	1.34(0.77)	1.42(0.71)	1.33
全 体	1.23(0.79)	1.34(0.78)	1.40(0.75)	1.34
全体	1.19	1.37	1.47	

関係なく、物語の部分により内容の理解度に有意差が認められた。③「心情理解」と「事象理解」では、「事象理解」の方が成績がよかった。

前記の結果は、①小学生の物語理解には発達差があること、②絵本の物語理解が必ずしも絵本の提示によって促進されるとは限らないこと、③「心情理解」は「事象理解」に比べて困難であることを示唆している。

引用文献

- 秋田喜代美 1990 文章理解、内田伸子（編）、言語機能の発達 新・児童心理学講座 6、金子書房、111-147.
- 秋田喜代美・大村彰道 1987 幼児・児童のお話作りにおける因果的産出能力の発達 教育心理学研究、35、65-73.
- 福沢周亮 1991 学校教育と物語文 子どもと本の心理学、大日本図書、185-237.
- 今井靖親・飯田敦士 1991 幼児の物語理解における視点の役割 奈良教育大学紀要、27、161-172.
- 今井靖親・中村年江 1989 幼児の文章理解に及ぼす読みの形式と絵の効果 奈良教育大学紀要、38、193-205.
- 小石寛文 1982 文章理解 日本児童研究所（編）、児童心理学の進歩 XXI、金子書房、53-73.
- 増井透・川崎恵理子 1980 物語の理解と記憶における認知構造 日本教育心理学会第22回総会発表論文集、738-739.
- 中村年江 1990 絵本の読み聞かせと幼児の物語理解 奈良教育大学修士論文
- 佐藤公代 1979 子どもの思考の発達に関する研究—子どもの絵本理解における挿絵の役割— 愛媛大学教育学部紀要第I部教育科学、25、115-124.
- 佐藤公代 1990 物語理解における構えの役割に関する研究 愛媛大学教育学部紀要第I部教育科学、36、23-51.
- 進藤聡彦・吉田明子 1986 物語理解におけるメタ認知的知識の役割 教育心理学研究、34、148-154.
- 高木和子 1984 児童文学—子どもの物語経験 日本児童研究所（編）、児童心理学の進歩 XXIII、金子書房、168-193.
- 高木和子 1987 a 幼児期の物語経験 福沢周亮（編）子どもの言語心理2—幼児のことば—現代心理学ボックス80、大日本図書、95-140.
- 高木和子 1987 b 幼児における物語の客観的理解のための認知的統制—TOPT成績との関連による検討—山形大学紀要（教育科学）、9、319-331.
- 高木和子・丸野俊一 1980 a 絵画ストーリーにおける理解と構成—その2：物語構成レベルと物語理解との関係— 日本教育心理学会第22回総会発表論文集、350-351.
- 高木和子・丸野俊一 1980 b 物語理解におけるFrame情報およびSetting情報の役割 教育心理研究、28、239-245.
- 高橋久子 1991 親・子ども・子どもの本 福沢周亮（編）子どもと本の心理学、大日本図書、109-183.
- 高橋登・杉岡津岐子 1988 テレビ漫画を材料とした物語理解の発達的研究 教育心理学研究、36、135-143.

付記

本論文を作成するにあたり、貴重なご助言をくださいました奈良教育大学須貝千里先生に厚くお礼申し上げます。また、実験にご協力下さいました、平群北小学校の桶本真也先生をはじめとする各学年の先生方と児童の皆さんに、深く感謝します。

資 料

資料1 絵本内容と理解度テスト質問項目の配置 絵本「天の笛」 斎藤隆介・作 藤城清治・絵	質問項目番号
『扉絵』絵本「天の笛」 斎藤隆介・作 藤城清治・絵	
『場面1』 ある時、とつぜん雪がふってきて、地面は一めんまっ白になってしまった。 雪は、いつまでたってもやまなかった。やまないどころか、毎日毎日ふり続けた。 空は、あついなまり色の雪雲におおわれ、それが地面をおしつけた。 地面の木も草も山も川もみんな深い雪の下になってしまって、鳥たちも、 毎日のえさにこまってしまった。	…… 1 …… 2 …… 3
『場面2』 はねの強い大きな鷺も、はねがこえてはねうつことができず、 ジッとこおったように目をつぶっていた。	…… 4
『場面3』 いつもはおしゃべりな雀も、さえずりをわすれてしまって、 時どきマリのようにはねをふくらませるのがせいっぱいようだ。	…… 5
『場面4』 おしゃれな燕が雪の上に体を横たえてしまったのもう死にかけているのかもしれない。 ひばりは、自分のすぐわきで、大きな白鳥が白いふねのように 体を前後にゆすりはじめたのを見た。 「白鳥さんおれちゃいけない。たおれたら死ぬ。がんばるんだ」 「……あたしはねむいの、とてもねむいの。ねかしてちょうだい、ひばりさん……」 白鳥はそう言って、さらに大きく体を前後にゆすりはじめた。 その言葉を聞くと、ひばりもひどくねむくなってきて、まぶたが今にもくっつきそうになってきた。 けれどもむりに目を開いて、たおれている燕をくちばしでつつき起こしながら言った。	…… 6
『場面5』 「燕くん、ねむっちゃいけない、目をあくんだ、起きるんだ、立つんだ」 「いいやひばりさん、ぼくはもうダメです。ぼくは死にます。 こんなに長い間寒いの初めてです。 だれかがあの、あつい雪雲をつきやぶって、太陽のかけらを取ってきてくれば、 地面はあたたくなるんだけど、ぼくにはもう間に合わない。さようなら、ひばりさん」 そう言って燕は死んでしまった。	…… 8 …… 9 …… 7
「ああ燕くん！」 目にいっばいなみだをためてそうさげぶと、 ひばりはだんだんしびれてくるくちばしをあけて大鷺に聞いた。	
『場面6』 「鷺さん。いま燕くんの言ったことは本当ですか？」 「ああ本当だ」 身じろぎもしないで鷺はそう言った。 「どうしてあなたは、その強いつばさで雪雲をつきやぶって 太陽のかけらを取りにいかないんですか？」 「あの雨雲はあつくって、行けども行けどもつきやぶれるものじゃない。 もしつきやぶっても、その上に、どこまでも高い高い青空があって、 そこを飛びこえることができるわけのものじゃない。 その青空を飛びこえても、太陽は熱い熱い火のかたまりだ。とても熱くて近よれるものじゃない。 もし近よっても、カケラでも取ろうとしてつついたら、 焼け死んじゅうことはうたがいない。だからわしは行かんのじゃ」 そう言って鷺は、またジッとくちばしをとじて、ふたたびそれを聞こうとはしなかった。 鷺のつばさはそのままこおりつき、だんだん氷の彫像になっていくように見えた。	……10
『場面7』 「ヨッ、ぼくが行こう！」 ひばりはそうさげんで、今は前よりもっと大きくぐらぐらゆれはじめた白鳥に、 「白鳥さん、がんばるんですよ！」 と言うと、全身の勇気をふるい起こしてパッと飛び上がった。 ピイチピイチ ピチピチピチピチ まい上がったひばりのはねはたちまちふぶきにまみれて重くなり、 強い北風は小さな体を	……11 ……12

地面にたたき落とそうとしてドッとふきつけた。
けれどもひばりは一心にはねうちを続けた。

【場面8】

ピチピチピチピチリートルリートル
何度も何度もひばりはあきらめて落ちそうになりながら、
けれどもあきらめずにはばたきを続けて、グングン、グングンのぼっていった。
そのひばりは、冷たい氷のわたが体にねばりつくように感じた。
きっとようやく雪雲の中にはいったのにちがいない。

……13

【場面9】

ピチピチピチピチ……
ひばりは休まずはねうちを続けた。
長い長い時間がたった。
ひばりはもう、自分がどこにいるのか、何をしているのか、
なんにもわからなくなってしまった。ただ、
「太陽までかけ上がるんだ。太陽のカケラを取ってくるんだ、
そうしないとみんなが死んじまうんだ」
と、それだけ思い続けていた。
けれどもひばりのはねは、休まず打ち続けられていた。
やがてひばりの、目の前がパッと明るくなった。はねが急に軽くなってあたたかくなった。
ようやく雪雲をぬけたのだ。

……14

……15

【場面10】

そこはいちめんの青空で、
高い高い所にはまぶしくあたたかく太陽がかがやいていた。ひばりはうっとりとなった。
体が軽くなり、ねむ気がましてつかれてしまった。
けれどもひばりははねうちを続けた。
また長い長い時間がたち、ひばりは今度はだんだん体が熱くなってきた。
そしてますます体が熱くなってきた。太陽に近づいたのだ。
やがてひばりの分の前に、大きな火のかたまりが、
白いほのおを上げてグリングリン回りながらもえているのが大きく見えてきた。

……16

……17

……18

【場面11】

太陽だ！

【場面12】

けれども熱くってそこには近づけなかった。
もし近よったら、ひばりのはねは焼けこげてしまうだろう。
だけど、もし太陽のカケラを取って帰らなかったら、みんなは死んでしまうだろう。
ひばりは決心した。そして見えないはるか下の地上に向かって、
「みんな！さようなら！」
というと、小さいはねをさらにはねうって、
白いほのおを上げる火のかたまりに向かってとっ進していった。

……19

……20

【場面13】

ひばりは焼け死んだ。
けれどもひばりの小さなちばしは、
ついでみ取った太陽のカケラをしっかりとくわえていた。
ひばりの体は石のように青空を落下していった。
深い深い青空をつきぬけ、あついあつい雪雲をつきぬけて、
ひばりの体は雪の深い地上に落ちた。
そしてひばりが落ちていったあとには、もも色のにじが尾をひいた。

……21

……22

【14場面】

ひばりの落ちた地面からは、あたたかい光が四方に散りはじめた。
そこには、すみれ、たんぽぽが花ひらきはじめ、
地上の雪はグングンとけて、花の輪はグングンひろがっていった。
地面は一ぺんに春になったのだ。

……23

……24

【15場面】

白鳥も、雀も、大鷲も、もう元気になって死ななくてすんだ。けれどもひばりの小さな体は
もえ切って、そのすがたはどこにもなかった。
あとにはただ、ひばりが命がけでくわえてきた春だけが、
地面いっぱいにあふれていた。
そしてそのあたたかく明るい春の空に、ひばりがみんなのために
命がけでふいた天の笛だけが、いつまでも、いつまでも鳴っていた。
ピチピチピチピチリートルリートル……

……25

……26

Effects of Presentation of a Picture Book on Children's Story Comprehension

Yasuchika IMAI & Maki UEDA

(Department of Psychology, Nara University of Education, Nara 630, Japan)

(Received April 30, 1992)

The purpose of this study was to examine effects of presentation of a picture book on children's story comprehension in reading the book.

The subjects were 48 second, 4th, and 6th graders in each grade. A picture book titled "Ten no fue" (The twitterings in heaven) by Ryusuke Saito & Seiji Fujishiro was read by the experimenter in each classroom. For half of the subjects in each class the experimenter read orally the story with presenting the picture book. For the remaining subjects the experimenter read orally the story without presenting the picture book. After then the subjects were asked to write the answers to the story comprehension test.

The main findings of this study were as follows :

(1) The score of the comprehension test was highest for the 6th graders and lowest for the 2nd graders.

(2) Children's story comprehension was significantly facilitated by presenting the picture book for the 6th graders, but not facilitated for the 2nd and 4th graders.

These results suggest that there are developmental differences in children's story comprehension and that children's story comprehension is not always facilitated by presenting the picture book.