



Title	物語の理解に関わる要因についての発達的研究
Author(s)	仲, 真紀子; 田嶋, 多佳子
Citation	千葉大学教育学部研究紀要. 第1部, 37, 1-15
Issue Date	1989-02-26
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/44712
Type	article
File Information	CKKK37_1-15.pdf



[Instructions for use](#)

物語の理解に関わる要因についての発達的研究(注1)

A Developmental Study on Factors of Story Understanding

仲 真紀子・田嶋多佳子

Makiko NAKA, Takako TAJIMA

問題と目的

文章の理解に関わる要因は、次のように集約される(cf, 内田, 1982)(注2)。

- I 文章に付随する要因：文章内で使われる表現形式、題や見出し、挿絵や表、グラフ。
- II 文章の読み手の側の要因：文章に関する知識(起承転結といった文章の枠組みに関する知識、物語文、説明文といった表現形式に関する知識)、文章に対する読者の態度(文章を読む状況や課題の認識、目標、視点、動機、興味や関心)、文章の内容に関する知識(著者、用いられている語句、テーマとなっている内容に関する知識)。

文章による伝達一般においては、I、IIの要因は協働的に働くものと考えられる。だが、教育的な配慮のもとに、定められた文章の理解を促進するという状況では、特に読む側の要因について検討することが必要だろう。読み手の側の要因に関してどのような援助を行えば、読みは促進されるのだろうか。本研究では、援助の手がかりについて検討する。

読み手に関わる種々の要因についての先行研究は多い。

〈文章に関するメタ知識〉 例えば昔話は「むかしむかし……」ではじまり、主人公が登場し、事件が起こり、主人公が解決に向かって活躍し、「めでたし、めでたし」で終わる。このような文章に関する規則性を物語スキーマと呼ぶ(Rumelhart, 1977, 1980; 内田, 1982)。物語スキーマに沿った文章、あるいは物語スキーマに関する情報は、物語の展開を予測させたり、明示されない情報を補うことが知られている(Freedle & Hale, 1979; 丸野・高木, 1979; Rumelhart, 1977, 1980; Stain & Glenn, 1979)。

〈文章にたいする読者の態度〉 文章を読む際の読者の視点(誰の視点にたって文章を読むか)もまた重要である。読み手の視点により、文章の理解の仕方や保持される情報が異なるという(丸野, 1981; 内田, 1981a)。

〈文章の内容に関する要因〉 文章の中心的意味や内容が、例えば題や挿絵としてあらかじめ与えられていると、理解は促進される(Bransford & Johnson, 1972)。また未知の単語の意味を知ることが理解を助けるというのも、この要因の効果のひとつと見ることができるだろう。

これらの研究は、単独の要因について、その効果の証拠を示すことを目標として行なわれてきた。だが実際に援助を与える場合には、もっとも効果的な援助が何であるかを知る必要がある。発達過程における児童はこれらの要因についてどの程度の知識、あるいは技能を有しているのだろうか。またどの要因について援助を行なうことが効果的なのだろうか。

本研究では、特に物語スキーマ、視点、語句の意味に焦点を当て、その観点から文章の理解度を見ると同時に、各要因に関する援助情報について、発達的に検討する。具体的にはある物

語を読ませ、その理解の度合を物語スキーマ、視点、語句という観点から測定する。また統制群以外の3つの群にそれぞれ物語スキーマ、視点、語の意味に関する情報（以下、援助情報と呼ぶ）を与え、それらの情報が理解にどのような影響を及ぼすかを検討する。

調 査

方 法

実験計画：2（学年）×4（援助情報）の2要因完全独立実験計画である。

被験者：千葉市立S小学校、3年生41名（男21名、女20名）、5年生（男31名、女29名）、計101名である。学年ごとに4群に分け、担任の教師に文章読解力という点で群間に差がないか検討してもらった。3年生は、各群10または11名、5年生は、各群15名である。条件内の男女比は、ほぼ等しい。

調査日：昭和62年10月26日。

材料：〈物語〉 物語材料として、松谷みよこ作、瀬川康男画の「やまんばのにしき」（ポプラ社）の文章を用いた。単独の材料を用いる場合、材料が特殊であると結果を般化することが難しくなる。民話は創作物語よりも構造的に明確であり、少なくとも他の民話への一般化が可能であるという理由から、本研究では民話を用いた（池上、1977）。

〈援助情報〉 実験群については、一般的な教示「これから『やまんばのにしき』というお話を読んでもらいます。読むときには、つぎのことに気をつけましょう。」の後、以下の情報を与える。

1. 物語スキーマに関する情報：物語を挿絵に対応する10の場面に区切り、各場面に小見出し（題）をつける。教示「このお話は、ある村の人たちが、やまんばのところへもちをもっていかなければならなくなったというお話です。いろいろなことがおこりますが、場面ごとに題がついています。どのようにお話がすすむのか、場面に注意しながら読みましょう。」
2. 視点に関する情報：物語を読む視点（ここでは、主人公の視点）を提示する。教示「このお話の中にはあかざばんばとよばれる、とてもゆうきがあり、こころのやさしいおばあさんがでてきます。あなたが、おばあさんになったつもりで、このお話を読んでみましょう。また、おばあさんの気持ちをよく考えながら読みましょう。」
3. 語句の意味に関する情報：意味が分かりにくいと思われる10個の語句に下線を引き、その語句のあとに（ ）で意味を示した。教示「このお話は秋田の民話で、秋田の言葉で書かれています。むずかしい言葉は、（ ）の中にせつめいを書いておきました。意味を考えながら読みましょう。」

これらの情報は物語の前または中に、文字情報として提示した。また統制群には題を含め、何の情報も与えない。

〈テスト課題〉 テスト課題は5つの問から成る。問1は物語の要旨、問2は登場人物とその行動、物語で生じた事件とその解決、問3は内容理解に関する問である。これらの問は、どの程度物語スキーマが保有されているかを推測するために用いられる。問4は主人公の心情理解を問うことにより、被験者の視点について推測するためのものである。問5は語句の意味の理解をみる課題である。さらにこの物語を以前に読んだことがあるかどうか、また今回、時間内に何度読むことができたかを問う質問を設けた。なお、問2は物語スキーマとして示した各場面のうち、それぞれ重要と考えられる文を、また問5は意味を示した語句の一部を含んでいる。以下、テスト課題を示す。

問1. 物語の要旨

このお話をかんとんにいうと、どんなお話ですか。

問2. 登場人物とその行動、事件と解決

- (1) このお話には、どんな人たちがでて何をしましたか。でてきた人の名前と何をしたかを書いて下さい。
- (2) このお話では、どんな事件が起きましたか。
- (3) その事件は、誰が、どのようにして解決しましたか。

問3. 内容記憶

- (1) あばれものは、子どもをうんだので何を持ってこいといましたか。
- (2) 村の人たちは、どうしてちょうふく山へ行きたくないのですか。
- (3) 誰が、ちょうふく山へ行くことになりましたか。
- (4) 強い風が、二度吹いてきたとき、誰が逃げ出しましたか。
- (5) 月のいい晩にきた、あばれものは誰ですか。
- (6) やまんばは、何日間手伝ってくれといましたか。
- (7) やまんばは、おばあさんに何をくれましたか。
- (8) おばあさんは、どのようにして家へ帰りましたか。
- (9) おばあさんが帰ってきたとき、村の人たちはどうしてびっくりしたのですか。
- (10) やまんばからもらったものは、村の人たちに分けてあげたので、少ししか残りませんでした。次の日には、それはどうなっていましたか。

問4. 心情理解

- (1) やまんばのところへ行くとき、おばあさんは、どんなきもちだったでしょう。
- (2) やまんばの子どもが、つかいにきたことをしたとき、おばあさんは、どのようにおもいましたか。
- (3) やまんばに二十一日手伝ってくれといわれたとき、おばあさんは、どうおもいましたか。
- (4) やまんばの家から帰るとき、おばあさんは、やまんばをどうおもいましたか。

問5. 語句の意味

次の傍線の言葉の意味を書いて下さい。

- (1) まめでくらす。
- (2) にわかにくもる。
- (3) かあかあした つきよ、
- (4) にしき
- (5) こも

手続き：Gr. 1を統制群，Gr. 2を物語スキーマ群，Gr. 3を視点群，Gr. 4を語句の意味群とする。調査は，4群同時の集団調査であり，1. 物語の提示と2. テスト課題から成る。

1. 物語の提示：口頭で「これから，みなさんに，あるお話を読んでもらいます。ふだん，本を読むように軽い気持ちで読んで下さい。お話を読む時間は，15分です。」と教示し，文章の冊子を配布する。4群同時の調査のため，プリントにはあらかじめ被験者の氏名を書いておき，自分のものをとらせた。15分後，「やめて下さい。」という合図で読みを終わらせ，物語のプリントを回収した。

2. テスト課題：口頭で「今，読んだお話について聞きます。ただし，これはテストではありません。もしわからないものがあれば，ぬかしてもかまいません。やる時には絶対に友達と話をしないで下さい。」と教示し，1と同様，氏名が記入してあるテスト課題の冊子を配布した。

問題の説明に関する教示「問題用紙は5枚あります。やる時には、みんなと一緒に1枚ずつやります。ですから1枚の問題用紙が終わっても、他の問題用紙に移ってはいけません。」を与え、1枚ずつ同期して回答を行なわせた。各テスト課題の時間配分は問1から5のそれぞれにつき、4, 7, 6, 7, 4分であった。

結 果

結果の分析は、スコア化した得点および反応内容に見られるパターンについて行なう。ここでは前者を量的分析、後者を質的分析と呼ぶ。量的分析は物語を初めて読んだ人についてのみ行なうが、反応パターンについてはできるだけ多くの反応パターンを得たいので、全員を対象とした。以下、それぞれの問における処理基準ならびに結果（量的分析、質的分析）を示す。

問1. 物語の要旨

〈処理基準〉得られた反応を主語1, 述語1から成るアイデア・ユニット (IU) (注3) に分割し、測定の対象とする。筆者らによって起承転結に関わると認められた文 (以下に示す) に含まれるIUについては2点, そうでないIUには1点を与え、被験者ごとに得点を算出した。なお以下の起承転結の文は、物語スキーマとして提示された各場面において、重要と考えられる文を含んでいる。

起：・ちょうふくやまに、おそろしいやまんばがすんでいる。

- ・あばれものが、やってきた。
- ・やまんばがこどもをうんだのもちをもってこいという。

承：・もちを村の人がついた。

- ・だだはちとねぎそべ、案内としておばあさんが選ばれる。
- ・ちょうふくやまへ3人で行く。
- ・2人が逃げ帰る。
- ・おばあさんが1人でちょうふくやまへ行く。
- ・おばあさんがやまんばの家へもちを届ける。

転：・がらが、もちをとりにいく。

- ・がらがくまをとってくる。
- ・3人ですましじるをたべる。
- ・おばあさんが、21日間手伝う。
- ・やまんばが、にしきをくれる。
- ・がらにおんぶしてもらい帰る。
- ・村の人たちが、おそうしきをしていた。

結：・村の人たちにしきを分けた。

- ・かぜもひかず、まめにくらしした。

〈結果〉量的分析：学年・援助情報ごとの平均再生数をTable 1に示す。2 (学年) × 4 (援助情報) の2要因分散分析の結果、発達の主効果に有意差がみられた ($F(1,93) = 25.51$, $p < .01$)。情報、交互作用には、有意差はみられなかった。だが5年生ではGr. 2 (物語スキーマ) の得点が他の群よりもやや高い。

質的分析：物語の展開構造についての反応パターンを見るために、文章を起承転結に分け、再生されたIUの%を算出した (Fig. 1)。ただし転の部分はあかざばんばがやまんばの世話をするエピソードと、あかざばんばが村に帰るエピソードを含んでいるので、これらを分けて検討した。5年は、3年よりも再生率が高い。また各展開構造における再生率は、3年も5年も2の

Table 1 各問における平均再生数

()は%

	問	学年	Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3	Gr. 4
物語スキーマ	1	3	3.5	1.75	2.4	3.12
		5	8.81	10.0	7.58	7.72
	2	3	2.16	2.37	4.8	2.25
		5	6.54	7.08	7.41	6.18
	3	3	3.66(37)	3.87(39)	5.2(52)	4.0(40)
		5	7.0(70)	7.08(71)	7.33(73)	7.54(75)
視点	4	3	2.0(50)	1.87(47)	2.0(50)	2.0(50)
		5	3.27(82)	2.66(67)	2.83(71)	3.18(80)
語句	5	3	0.16(3)	0.12(2)	0.20(4)	1.12(22)
		5	0.63(13)	0.33(7)	0.50(10)	1.72(34)

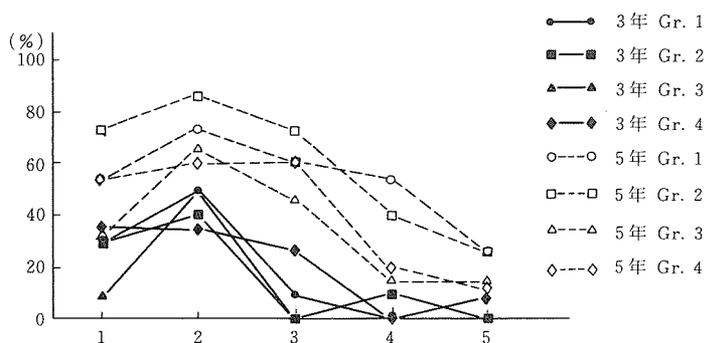


Fig. 1 問1：物語の各構造部における平均再生率

位置が高く、5に近づくと再生率が低くなる。特に3年では3、4、5の再生率が低い。群間差は3年ではほとんど見られず、5年では前半部分においてGr. 2の再生率がやや高い。

以上、量的分析より、物語の要旨の算出においては学年差が大きく、援助情報は影響を与えないこと、だが5年においては、物語スキーマ群においてやや得点が高いことが示唆された。また質的分析より、2の位置の再生が最も高く、終結部に近づくほど再生率が低くなること示された。特に、3年では後半部がほとんど再生されない。2の位置は、物語の展開の中でも事件解決に向けて主人公が活躍する場面なので、印象に残りやすかったのかもしれない。

問2. 登場人物, 事件, 解決

〈処理基準〉(1) 登場人物名については、それぞれ「だだはち」、「ねぎそべ」、「おばあさん(あかざばんば)」、「やまんば」、「がら」を正答とし、正答には1点を与える。ただし、名前は正確でなくともよいことにする。また何をしたかについては、名前と何をしたかが、一致した場合に限り、1IUにつき1点を与える(例:「がら」については、「くまをとってくる」、「おばあさ

Table 2 問2:(1)登場人物
()は% (○を正答とする)

登場人物	3年	5年
○おばあさん	24(59)	46(77)
○やまんば	30(73)	52(87)
○がら	12(29)	44(73)
○だだはち	3(7)	19(32)
○ねぎそべ	6(15)	21(35)
村の人	6(15)	6(10)

んを送る」等)。

(2) どんな事件が起こったかは、被験者の反応パターンから処理基準を決めた。反応パターンと、その処理基準をTable 3に示す。正答1につき1点を与える。

(3) どのように解決したかについても、被験者の反応パターンから処理基準を決めた。反応パターンと処理基準をTable 4に示す。正答につき1点を与える。

以上、(1)―(3)までの得点合計を問2の得点とする。

〈結果〉量的分析：Table 1に学年・群ごとの平均再生数を示す。2(学年)×4(援助情報)の2要因分散分析の結果、発達の主効果に有意な差がみられた($F(1,93)=19.86$, $p<.01$)。援助情報、交互作用には差はみられなかった。だが3年生では、Gr.3(視点)が他の群よりも得点がやや高い。

質的分析：(1)に対する児童の反応パターンとその生起率を示す(Table 2)。「おばあさん」、「やまんば」という中心人物の再生率が高く、特に3年では反応が集中している(Table 2)。また何をしたかについては、その人物の主な行動に反応が集中する傾向があり(Table 3)、その傾向は5年において強い。同様に5年では、事件(2)は「もちの要求」に、また解決(3)は「もちをもっていくこと」に反応が集中している(Table 4)。

以上、量的分析より登場人物、事件、解決の再生では学年の差が大きく、援助情報は影響を与えないこと、だが3年では視点群においてやや得点が高いことが示唆された。また質的分析から、中心的人物は3年、5年ともよく再生しているが、周辺的人物は、特に3年において注目されにくいこと、また5年においては人物の中心的な行動、物語の事件、解決に対する反応が焦点化されてくることが示唆された。人物については中心人物のみに注目する段階から、周辺的人物にも注目できる段階へ、また人物の行動や物語の展開については雑多な反応をする段階から中心的な反応に焦点化してくる段階へ、発達的な変化があるといえよう。

問3. 内容記憶

〈処理基準〉 以下を正答とし、正答には1点を与える。合計得点を問3の得点とする。

- (1) 「もち」。
- (2) 「やまんばにくわれる」、「恐ろしい」、「こわい」等。「雨が降らないから」のように明らかに違う反応以外は正答とする。
- (3) 「だだはち」「ねぎそべ」、「あかざばんば」の3名。ただし、名前は正確でなくてもよい。
- (4) 「だだはち」、「ねぎそべ」の2名。名前は正確でなくてもよい。

Table 3 問2—(1)登場人物の行動 ()は% (○を正答とする)

人物		3年	5年
お	○道案内	9(22)	10(17)
	○手伝いをする	4(10)	11(18)
あ	○もちをもっていく	10(24)	26(43)
さ	○山に上りやまんばのところへ行く	5(12)	5(8)
	○にしきをみんなにあげる	1(2)	1(2)
ん	にしきをもらう	0	4(7)
	○子どもをうむ	1(2)	22(37)
ま	○にしきをあげた	7(17)	13(22)
	○子どもにもちをもってこいと命令	3(7)	4(7)
ば	○おばあさんにしるのをませた	3(7)	3(5)
	○もちを食べる	2(5)	3(5)
	○おばあさんを働かせる	1(2)	4(7)
	○もちをもってくるようにいう	4(10)	7(12)
	一緒にお祝いをした	4(10)	0
	馬を食べる	1(2)	0
	もちをとりに行く	1(2)	0
	りゅうをたおしに行く	1(2)	0
	他の人に命令	1(2)	0
	山にでてくる	1(2)	0
	もちをもらう	0	1(2)
	村の人をおどかす	0	1(2)
ねだ	○もちをもっていくが途中で逃げる	7(17)	24(40)
ぎだ	○もちをもっていく	5(12)	8(13)
そは	○山を登る	0	1(2)
	いばっていた	1(2)	0
が	○おばさんを送った	7(17)	23(38)
	○くまをとってくる	4(10)	13(21)
ら	○もちをとってくる	4(10)	13(21)
	○石のおもちゃで遊ぶ	2(5)	1(2)
	○もちをもってこないとうぞと暴れる	0	14(23)
	○ものをとってくる	0	3(5)
	○村に話しかける	0	1(2)
	○自分が生まれたことを知らせる	0	1(2)
	○もちを食べる	0	1(2)

やまんばのいうことをきく	1(2)	1(2)
ついていく	1(2)	0
くまの汁を作り、もちを入れる	0	1(2)

Table 4 問2—(2)どんな事件が起こったかの反応数
()は% (○を正答とする)

○もちをもってこないとも人も馬も食う	4(10)	8(13)
○もちをもってこいと言われた	8(20)	8(13)
○やまんばにもちをあげる	2(5)	11(18)
○もちをくれと言われ、もって行く	2(5)	1(2)
○もちを作らせた	0	1(2)
○誰か来て食べさせないと村をあらす	1(2)	0
2人がもちをもって行くが逃げた	0	1(2)
赤ちゃんが生まれて大騒ぎ	2(5)	3(5)
ゴーゴーすごい風が吹く(あらしがくる)	3(7)	2(3)
突然、山登りの人が消える	0	1(2)
にしきをとってくるのだが、恐い人がある	0	1(2)
もちをだれかもっていくか	0	1(2)
やまんばの所へ行き、殺されずに帰ってくる	0	1(2)
やまんばが村をおそった	0	1(2)
おばあさんが手伝いをさせられて帰る	0	1(2)
もちをもっていきおばあさんがいなくなりにしきをもらう	0	1(2)
おばあさんがやまんばの所へ行く	0	1(2)
最後に布をあげた	0	2(3)
やまんばを退治する	0	1(2)

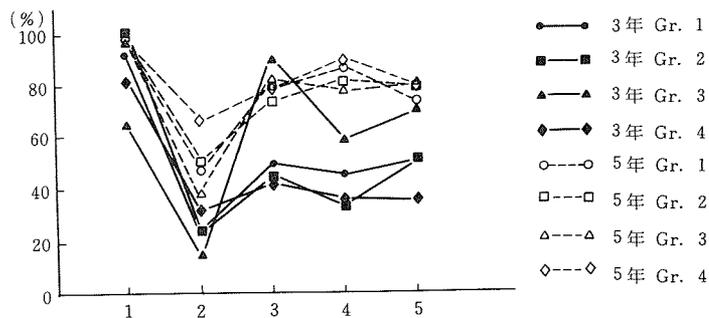


Fig. 2 問3物語の各構造部における再生率

- (5) 「やまんばのこども」または「がら」。名前は正確でなくてもよい。
- (6) 「21日」。
- (7) 「にしき」。
- (8) 「がらに送ってもらう」、「おんぶしてもらう」等。
- (9) 「おばあさんが死んだと思った」、「殺された」、「無事帰る」等。
- (10) 「もとにもどった」。

〈結果〉量的分析：学年、援助情報ごとの平均再生数及び平均再生率を示す (Table 1)。2 (学年) × 4 (教示) の 2 要因分散分析の結果、発達の主効果に有意差がみられ ($F(1,93) = 24.94, p < .01$)、援助情報、交互作用には差がみられなかった。だが3年ではGr. 3 (視点) において再生率がやや高い。

質的分析：問1同様、内容記憶を5つの展開構造に分け、各部分における平均再生率を算出した (Fig. 2)。2以外はどの部分もかなりよく再生されており、特に後半部において、5年は3年より再生率が高い。2は名前を書かせる間であるが、3人を書かなければ誤答としたため低い再生率となった。群間差は3年でGr. 3 (視点) が後半部 (3-5) において他よりも高いが、5年では差は見られない。

以上、量的分析から、内容記憶の再生においては学年の差が大きく、援助情報は影響を与えないこと、だが3年では視点群においてやや再生率が高いことが示唆された。また質的分析からは、終結部もよく再生されていることが示唆された。問1では全体的に、また特に3年において、終結部の再生率が低かったが、それは記憶痕跡の問題というよりも記憶検索 (自由再生か手がかり再生か) や反応の表現 (文章で答えるか文または単語で答えるか) の違いによるものと思われる。

問4. 心情理解

〈処理基準〉被験者の反応パターンから処理基準を定めた。その際「やまんばの所へ行く」心情を「うれしい」とするように、明らかに誤答と思われる反応以外は、すべて正答とした。反応パターンとその処理基準をTable 5に示す。正答1につき1点を与え、(1)-(4)の合計を問4の得点とする。

〈結果〉量的分析：Table 1に学年、援助情報ごとの平均再生数及び平均再生率を示す。2 (学年) × 4 (援助情報) の 2 要因分散分析の結果、発達の主効果に有意差がみられ ($F(1,93) = 11.79, p < .01$)、援助情報、交互作用の効果は見られなかった。

質的分析：各問に対する児童の反応パターンを分類した (Table 6)。5年ではカテゴリーが増すと同時に、反応が物語に適した解釈へと収束してくる傾向が見られる。無答は3年で多い。

以上、量的分析から、心情理解においては学年の差が大きく、援助情報はほとんど影響しないと言えよう。また質的な分析から各小問を見ると、5年ではカテゴリーが増すと同時により物語に適切な、あるいは典型的な解釈に反応が収束していることが示唆される。

問5. 語句の意味

〈処理基準〉Gr. 4 (語句の意味) に示した () 内の意味を正答の基準とする。各問につき1点を与え、合計得点を問5の得点とする。

- (1)元気で (2)急に (3)明るい (4)きれいな色の布 (5)わらのカーテンのようなもの

〈結果〉Table 1に学年、援助情報ごとの平均再生数及び平均再生率を示す。2 (学年) × 4 (援助情報) の 2 要因分散分析の結果、発達と援助情報の主効果に有意差がみられた ($F(1,93) = 4.026, p < .05$; $F(1,93) = 7.926, p < .01$)。援助情報の差はGr. 4 (語句の意味) の得点比他よりも高いことによる。交互作用は見られない。

Table 5 問2—(3)どのように解決したかの反応数
()は% (○を正答とする)

○ばんばがやまんばの所へもちを持って行った	7(17)	17(28)
○ばんばがもちを渡しに行ってやまんばの手伝い	2(5)	9(15)
○おばあさんが行き、やまんばの子がもちを運ぶ	1(2)	1(2)
○山に登ってやまんばに会って解決	1(2)	0
○ばんばが、21日世話をしたりして解決	2(5)	7(12)
おばあさんが勇気を出して解決	1(2)	1(2)
ばんばがやまんばの家に着いた	1(2)	6(10)
おばあさんが怒ったように解決	1(2)	0
やまんばがりゅうをたおして	1(2)	0
2人とおばあさんが解決	0	1(2)
やまんばの家へ行ったらやまんばが優しくかった	0	1(2)
村の人がもちを持って行った	0	1(2)
ばんばだけが解決	0	2(5)
やまんばがにしきをあげた	0	1(2)
やまんばをやっつけた	0	1(2)

Table 6 問4 児童の反応数
()は再生率% (○を正答とする)

課題	反 応	3年	5年	カテゴリー
や	○こわい	6(15)	13(22)	恐怖
	○自分がどうしてもみんな無事ならいい	4(10)	11(18)	犠牲
ま	○自分が食べられればいい	3(7)	6(10)	犠牲
	○村の人や馬が食べられると迷惑かける	3(7)	1(2)	責任
ん	○こわいけど村の人が食べられたら大変	2(5)	4(7)	犠牲
	○食われてもしょうがない	1(2)	1(2)	諦め
ば	○食われて死ぬ	1(2)	4(7)	恐怖
	○死ぬ気で行く	1(2)	1(2)	勇気
の	○私が行かないとみんな食い殺される	2(5)	0	責任
	○心細い	2(5)	0	恐怖
所	○いつやまんばが出てくるか	1(2)	0	恐怖
	○いやな気持ち	4(10)	0	恐怖
へ	○あまり行きたくない	0	4(7)	恐怖
	○村の人のためだからしょうがない	0	4(7)	諦め
い	○こわいけど村の人たちに悪い	0	3(5)	責任

物語の理解に関わる要因についての発達の研究

	○少しこわいけど落ちついて行こう	0	1(2)	勇気
	こわくない(平気)	1(2)	2(3)	
	私なんか早く食べ	0	1(2)	
	子どもが生まれておめでとう	0	1(2)	
	うれしい	1(2)	0	
	かんたん	1(2)	0	
	気をつけて行ってらっしゃい	1(2)	0	
	無答	7(17)	3(5)	
やの	○びっくりした	11(27)	19(32)	驚き
まを	○生まれたばかりなのにすごいなあ	3(7)	14(23)	驚き
ん知	○生まれたばかりなのに使いに行ける	1(2)	6(10)	驚き
ばっ	○生まれたばかりなのに恐ろしいのでびっくり	0	2(3)	驚き
のた	○子どもがあんなにあばれたのか	0	1(2)	驚き
子時	○おそろしい	0	1(2)	恐怖
ど	○こわい	1(2)	2(3)	恐怖
も	○不思議	0	1(2)	驚き
が	うれしい	1(2)	1(2)	
使	よかった	3(7)	0	
い	やんなくていい	1(2)	0	
に	いやだ	1(2)	0	
き	えらい	0	1(2)	
た	無答	19(47)	12(20)	
21	今日明日食われるのか心配	12(29)	19(32)	不安
日	しかたがない	8(20)	5(8)	諦め
手	いやだ	3(7)	4(7)	拒否
伝	食べられると思った	1(2)	9(15)	不安
っ	帰りたい	1(2)	3(5)	拒否
て	みんなが心配してるからいやだ	2(5)	1(2)	拒否
と	大変だ	1(2)	0	不安
言	もうおわりだ	0	2(5)	諦め
わ	帰るのをあきらめた	0	1(2)	諦め
れ	困った	0	1(2)	不安
た	食べられないように手伝った	0	1(2)	不安
時	別にいい	1(2)	0	
	行こうと思った	1(2)	0	

	うれしい	1(2)	0	
	やってやろう	0	1(2)	
	すぐ終わった	0	1(2)	
	よかった	0	1(2)	
	無答	10(24)	11(18)	
や	○やさしい	12(29)	29(48)	優しい
ま	○いい人	2(5)	7(12)	優しい
ん	○こわくない	1(2)	2(3)	優しい
ば	○言うことを聞けばどうってことない	0	1(2)	意外
を	○私のことを食わないのかな	0	1(2)	意外
ど	○なぜこんなに静かなのか	0	1(2)	意外
う	○悪くない	0	2(3)	優しい
思	○おかしいな	0	1(2)	意外
う	よかった、食べられなくて	1(2)	1(2)	
か	いやだなあ	1(2)	1(2)	
	早く帰してくれないかな	2(5)	0	
	こんなめに会うのはいやだ	1(2)	0	
	意地悪	1(2)	0	
	へえ、大丈夫だった	1(2)	0	
	恐ろしい	1(2)	0	
	やっと帰れる	0	1(2)	
	にしきをもって帰れたので嬉しい	0	1(2)	
	ありがたい	0	1(2)	
	どうもさようなら	0	1(2)	
	何にも思わない	0	1(2)	
	こわい	3(7)	1(2)	
	無答	15(37)	8(13)	

語句の意味においては、学年と援助情報の影響が大きい。語の意味は、一度限りの情報提示でも効果が大きく現われる。これは、3年、5年の両方について見られることである。

以上の結果をまとめる。

問1(物語の要旨)：3年よりも5年の方がよりよく再生する。援助情報の効果は有意ではないが、5年において物語スキーマ群にやや効果が見られる。物語の展開構造については、2の位置の再生率が高く、終結部は低い。

問2(登場人物、事件、解決)：3年よりも5年の方が、よりよく再生する。援助情報の効果は有意ではないが、3年では視点群において再生率がやや高い。なお中心的人物の再生は高いが、

周辺の人物は低い。これは特に3年に見られる。また人物の行動、事件、解決については、5年においてより中心的な反応が得られる傾向がある。

問3(内容記憶)：3年よりも5年の方が再生率が高い。援助情報の効果は有意ではないが、3年では視点群において再生率がやや高い。問1と異なり、終結部の再生もよくなされており、この傾向は特に3年の視点群において見られる。

問4(心情理解)：3年よりも5年の方が得点が高い。5年では反応のカテゴリーが増すと同時に、物語に適した解釈へと反応が収束していく傾向が見られる。

問5(語句の意味)：3年よりも5年の方がよく理解されている。援助情報の効果が大きく、3年、5年とも、語句の意味群の得点が高い。

考 察

本研究の目的は、物語スキーマ、視点、語句という観点から文章の理解を見ると同時に、それらの要因に関する援助情報が読みをどの程度促進するかを、発達的に検討することであった。以下、発達の傾向、および援助情報の効果とという観点から結果を考察する。

〈発達の傾向〉

物語スキーマ：問3(内容記憶)より、被験者は文章の内容をかなりよく保持していたと考えられる。だが、問1(物語の要旨)においてはその内容は自発的には産出されにくかった。このことは、質問という外的手続きを用いれば内容を想起することはできるが、物語スキーマにそって自発的に文章を再構成することは、特に3年において、また特に物語後半部において困難であることを示唆する。物語の構造に関する知識はメタ知識であり、高学年以降、用いることができるものなのかもしれない。

登場人物については、中心的な人物から周辺の人物へと、注目できる範囲が広がる。また登場人物の行動、物語の事件、解決についても、さまざまな行動のうち中心的な行動に対し反応が収束してくる傾向が見られた。これらのことも、物語において何が重要な理解する枠組が学年とともに発達することを示唆している。

視点：問2(登場人物)の結果は、主人公に関する情報が3年においてもよく保持されていることを示唆する。だが問4(心情理解)の結果によれば、3年では、その心情までもが理解されているとは限らない。高学年になるにつれ、物語の筋にそった心情理解へと反応が収束していくといえよう。この発達傾向は、問2(登場人物の行動、事件、解決)に見られる反応の収束と同様であり、心情理解が物語の中心的情報の理解と同期して生じる可能性を示唆する。

この結果はまた、問4(心情理解)というテスト課題が、単に視点にたつということよりも多くのことを要請する課題であったことをも示唆する。もしそうならば、心情理解をもって被験者の視点に関する技能を測ろうとすることには、無理があったということになる。被験者の視点は、むしろ主人公に関する知識などに現われていたのかもしれない。

語句の意味：語句の意味に対する正反応は全体的に低いだが、それでも5年と3年には差が見られる。文脈から未知の語句の意味を推測する力が増すこと(波多野・稲垣, 1983)、さらに推測した意味を辞書的な意味として捉えられるようになること(Werner & Kaplan, 1974)などによるのであろう。

〈援助情報の効果〉

物語スキーマと視点については統計的に有意な結果が得られたわけではないので、その考察は推測の闕を出ない。だが可能性としては、次のことが示唆されよう。

物語スキーマ：5年における問1(物語の要旨)、問2(登場人物、行動、事件、解決)の反応

に物語スキーマの効果が若干見られた。物語スキーマは上述したように、メタ的な操作を含み、高学年にならなければ使用できないものと思われる。

視点：両学年において、視点に関する情報は必ずしも心情理解を促進するわけではなかった。心情理解は、単に主人公の視点に立つということだけでなく、物語の筋の適切な理解、さらには、例えば自分の似たような経験の想起（久保，1984）なども要請するのかもしれない。

だが3年の視点群において、問2（登場人物，行動，事件，解決），問3（内容記憶）の得点がやや高かった。視点は心情理解よりも、まずは主人公に注目して物語の筋を追うのに効果があると言えよう。特に物語スキーマが十分働かないと考えられる3年において、効果があるのかもしれない。

語句の意味：語句の意味を与えることは直接的な効果を生むが、その他の間には影響を与えない。語句の意味を知るとは、必ずしも物語の理解を高めるわけではないと言えよう。もちろんこのことは、ここで問題にした語が、必ずしも物語のキーワードではなかったことによるのかもしれない。だが我々は日常的に、まず語句の意味を知ろうとする。その効果がどのようなものか、検討することは興味深いことである。

以上、本研究では、読み手の側に関わる要因として、文章に関する知識（物語スキーマ）、文章に対する読み手の態度（視点）、文章の内容に関する知識（語句の意味）を選び、各側面における被験者の読みの度合を測定し、また読みの援助に際してこれらの要因がどのように働くのかを問題とした。

まとめるならば、文章に関する知識は高学年から、視点に関する情報は低学年から使用される可能性があり、文章の読みを促進する援助情報としても効果の可能性があるとえよう。語句の意味を与えることは直接的な効果は生むが、必ずしも物語の保持や理解を高めるわけではない。この結論は、単一の要因についてのみ検討している研究からは得られない示唆であり、読みの援助に関して示唆を与えるものと思われる。

だが、問題は残る。第1は、ここでの中心的結果が統計的に必ずしも有意ではなく、パイロットスタディの闕を出なかったことである。これは4群同時の実験という制限のため、援助情報を書式で提示したということに一因があるように思われる。例えば丸野・高木(1979)、内田(1981a, 1981b, 1983)らは個別実験により、教示を徹底させているが、本研究も、個別実験により援助情報を徹底すべきであった。第2に、被験者のもつ視点を心情理解により測ろうとしたが、心情理解は視点にたつこと以上の情報処理を必要とするものであることが示唆された。視点を測る尺度として何が適切かを検討することが必要である。これらの点について検討を重ね、今後、民話だけでなく創作物語、説明文等の材料についても組織的、統合的な研究が行なわれることが望まれる。

参考文献

- Bransford, J.D., & Johnson, M.K. 1972 Contextual prerequisites for understanding some investigations of comprehension and recall, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 717-726.
- Freedle, R., & Gordon, H. 1979 Acquisition of new comprehension schemata for expository prose by transfer of a narrative schema. In Freedle, R.O. (Ed.) *New directions in discourse processing*, Vol. II *Advances in discourse processes*. Lawrence Erlbaum Associates: N.J. Pp. 121-135.
- 池上嘉彦 1977 意味論 大修館
- 波多野諄余夫・稲垣加代子 1983 理解への内発的動機づけ—手紙文の翻訳を題材として— 教育心理学会第

- 25回総会発表論文集 Pp. 514—515.
- 久保ゆかり・無藤隆 1984 気持ちの理解における類似経験の想起の効果—共感的理解の発達の検討— 教育心理学研究 32(4), 296—305.
- 丸野俊一 1981 文章の理解・記憶過程に及ぼす視点の効果 日本心理学会第45回大会論文集 P. 328.
- 丸野俊一・高木和子 1979 物語の理解と記憶における認知的枠組形成の役割 教育心理学研究 27, 18—26.
- Rumelhart, D.E. 1977 Understanding and summarizing brief stories. D. Laberge & S.J. Samuels (Eds.) *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates: N.J. Pp. 265—303.
- Rumelhart, D.E. 1980 Schemata: the building blocks of cognition. In J.R. Spiro., B.C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates: N.J. Pp. 53—58.
- Stain N.L. and Glenn, C.G. 1979 An analysis of story comprehension in elementary school Children. In R.O. Freedle (Ed.) *New directions in discourse processing*, Vol. II *Advances in discourse processes*. Lawrence Erlbaum Associates: N.J. Pp. 53—120.
- 内田伸子 1981a 説明文の記憶と理解に及ぼす視点の効果 読書科学 25(2), 45—58.
- 内田伸子 1981b 物語構成と理解における目標構造の役割 日本心理学会第45回大会論文集 P. 331.
- 内田伸子 1982 文章理解と知識 佐伯 胖 (編) 認知心理学講座 3 推論と理解 東京大学出版会 Pp. 158—179.
- 内田伸子 1983 絵画ストーリーの意味的統合化における目標構造の役割 教育心理学研究 31(4) 303—313.
- ウェルナー・カプラン 柿崎祐一監訳 1974 シンボルの形成 言語表現への有機—発達のアプローチ ミネルヴァ書房 (Werner H. & Kaplan B. 1974 *Symbol formation: An organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. John Wiley & Sons: N.Y.)

注1：本稿は第1筆者の指導のもとに第2筆者が行なった卒業研究「文章の理解における枠組についての発達の研究」(昭和62年千葉大学教育学部卒業論文)を修正，加筆したものである。

注2：内田(1982)は，さらに文章を伝達する側の要因を挙げているが，印刷された文章の場合，この要因は文章に付随する要因にまとめることができよう。

注3：例えば「村の人たちが，おもちをついた。」という文は，主語—述語の関係が1つ含まれるので，1 IUである。1つの文の中に，主語—述語の関係が2つある場合は2 IUとなる。