

絵本の挿絵の役割に関する視点の問題について

— いじめの問題における被験者の体験 —

佐藤 公代

(教育心理学研究室)

(平成4年4月27日受理)

I 問題と目的

佐藤公代(1984, 1992)は、「動物と人間の立場」の視点と、「兄弟関係における被験者の立場」の視点から、絵本の挿絵の役割に関する研究の視点の問題を取り上げた。今回は、被験者の体験の視点から、現実にもありそうな内容でのいじめの問題で取り上げる。いじめっ子といじめられっ子、それぞれの視点をとる2条件を設定し、その条件、被験者の過去の体験、年齢によって、理解や意識の変化がどのように違うかを見る。

仮説は次の通りである。

- ①再生作話において、視点をとった人物と同じ体験をしている被験者は、自分の気持ちが多く入った作話をし、年齢の高まりと共に作話も多くなるだろう。
- ②登場人物の気持ちの理解において、視点をとった人物と同じ体験をしている被験者の方が、その人物の気持ちをよく理解するだろう。
- ③視点をとった人物と同体験をしている者は、意識の変化が大きく、低年齢ほど、その変化は大きいだろう。

II 方 法

- 1) 被験者：松山市立M小学校2年生75名、3年生87名、4年生87名、計249名。
- 2) 期間：1985年11月18日～23日
- 3) 材料：意識調査では、付表Iに示すような「仲間はずれに対する意識」をたずねた調査をする。

「こちら、いじめっ子対さく本部」(沖井千代子作)を参考に、下記5)の条件I、IIにそって、「れいじ」「しょういち」の視点から、鶴井玲氏が書き直した紙芝居(B4版、13場面)を使用する。紙芝居には、視点に移し易いように、「れいじ」に視点を置く条件Iには「れいじ」だけ、「しょういち」に視点を置く条件IIには「しょういち」だけ着色する。

4) 手続き：仲間はずれに関する体験と意識の調査を行う。その後、下記5)の条件別に集団で紙芝居を読み聞かせる。その際、紙芝居の表紙を見せながら、条件I(れいじの視点をとらせる)には、「今からお話をします。れいじくんはいつもしょういちくんにいじめられていました。ある日、学校の帰りにこんなことがありました。れいじくんは今日はいじめられるの

かなあ。みんながれいじくんになったつもりで聞いていてね。後からどんなお話だったか書いてもらうから、よく聞いていてね。」と教示する。条件Ⅱ（しょういちの視点をとらせる）には、「今からお話をします。しょういちくんはいつもれいじくんをいじめています。ある日、学校の帰りにこんなことがありました。しょういちくんは今日もいじめるのかなあ。みんながしょういちくんになったつもりで聞いてね。後からどんなお話だったか書いてもらうからよく聞いていてね。」と教示する。

紙芝居終了後、絵を見せないで「今のお話はどんなお話でしたか。初めから思い出して順番に書いて下さい。」と言い、被験者に自由に再生作話させる。次に、13場面のうち、大筋を追っていると思われる5場面を抽出し、その絵を一枚ずつ見せながら、「これはどんなお話でしたか。」と言い、絵毎の再生作話をさせる。その後、内容、登場人物の気持ちの理解を調べるために、付表2の理解度テストを行う。最後に、この紙芝居によって、仲間はずれに対する意識がどのように変わるかを見るために、付表1の③④⑤について、再び仲間はずれに関する意識調査を行う。

5) 条件

条件Ⅰ…れいじの視点でお話を聞く。(れいじの語りの文章、れいじにだけ着色した絵、れいじの視点をとらせるような教示)

条件Ⅱ…しょういちの視点でお話を聞く。(しょういちの語りの文章、しょういちにだけ着色した絵、しょういちの視点をとらせるような教示)

6) 課題とその採点化

(a)自由再生課題

再生作話率は、登場人物を中心に付表3の10項目について、一項目一点の10点満点として採点する。作話の特徴については、被験者が作話した文章から、れいじとしょういちの行動、気持ちについて被験者自身の気持ちの入ったものを取り出し、条件Ⅰと条件Ⅱを比較する。また、それを被験者の体験別についても比較し、その特徴を見る。

(b)絵毎の再生作話課題

全13場面の中から抽出した5場面において、視点による作話内容の違いを見る。一つの場面において、れいじの行動、気持ち、しょういちの行動、気持ち、筋の展開と他の登場人物の行動、気持ち、の3項目について別々に採点する。各項目とも完全に作話されていれば3点、不完全な場合は2点、誘導質問によって正答した場合は1点を与える。

(c)理解度テスト

れいじの気持ちについての理解は、付表2の(5)(7)(9)の3問、しょういちの気持ちについての理解は(1)(6)(8)の3問、筋の展開、事柄とれいじ、しょういち以外の登場人物の気持ちについての理解は(2)(3)(4)の3問、その他、心情についての理解は⑩の1問、計10問で、完全に答えられていれば3点、不完全な場合は2点、誘導質問によって正答した場合は1点を与える。

Ⅲ 結果と考察

Table 1 に仲間はずれに対する意識調査①②によるグループの内訳を示す。

Fig. 1 に自由再生作話課題における各条件群の再生作話率を示す。

Fig. 1 から、各条件とも年齢の高まりと共に再生作話率が高まり、1%水準で有意差が認

Table 1 仲間はずれに対する意識調査①②によるグループの内訳

年齢	条件	体験 人数	体験			
			××	○×	×○	○○
小2	I	37	11(29.7)	7(18.9)	15(40.6)	4(10.8)
	II	38	18(47.3)	5(13.0)	7(18.3)	8(21.4)
小3	I	43	20(46.5)	6(14.0)	10(23.2)	7(16.3)
	II	44	26(59.0)	5(11.4)	9(20.6)	4(9.0)
小4	I	41	6(14.6)	4(9.8)	14(34.1)	17(41.5)
	II	46	12(26.1)	2(4.4)	10(21.7)	22(47.8)

- ×× 仲間はずれにしたこともされたこともなし
- × 仲間はずれしたことあり
- ×○ 仲間はずれにされたことあり
- 仲間はずれにしたこともされたことあり

められる (I : F = 20.8, II : F = 32.4)。各年齢における各条件間に有意差は認められないが、条件 I の方が条件 II より再生作話率が高い。よって、仮説①は支持される。

Fig. 2 に自由再生作話課題における再生作話率の体験の有無別の比較を示す。

Fig. 2 から、「仲間はずれにされた」の所で、小3と4年で条件 II の方が高く、「両方なし」の所で、小4の条件 I, II の再生作話率が等しいという部分を除いて、各年齢、各体験の所で条件 I の再生作話率が高い。「仲間はずれにされた。」 > 「両方あり」 > 「仲間はずれにした」 = 「両方なし」の順は小2の条件 I, 小4の条件 II, 「両方なし」 > 「仲間はずれにした」 > 「仲間はずれにされた」 > 「両方あり」の順は小2の条件 II, 「両方なし」 > 「両方あり」 > 「仲間はずれにした」 > 「仲間はずれにされた」の順は小3の条件 I, 「両方なし」 > 「仲間はずれにされた」 > 「両方あり」 > 「仲間はずれにした」の順は小3の条件 II, 「仲間はずれにした」 > 「両方あり」 > 「仲間はずれにされた」 > 「両方なし」の順は小4の条件 I で、一貫した傾向は見られず、被験者の過去の体験はほとんど影響が見られない。

Table 2 に自由再生課題において被験者が作話した被験者自身の気持ちが入った文章の比較を示す。

Table 2 から、しょういちを非難した文章が条件 II の方に多い。これは、条件 II はしょういちの視点をとっているのので、れいじをいじめて楽しんでいるしょういちの心理に、より注目させられ、被験者にしょういちに対する反発心を起させたのだろう。これは視点の違いによって起こった特徴である。条件 I, II ともに視点にとった人物と全く逆の体験をしていますが、被験者自身の気持ちが作話の中に入っている。被験者の中に常にいじめる方が悪いという意識があるため、過去の体験にかかわらず、多くの者がいじめられる側に協力し、条件 I においては、視点にとったれいじに賛同する形で、条件 II においては、視点にとったしょういちに反発する

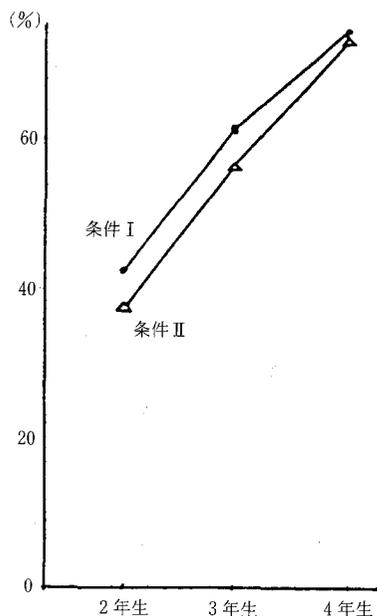


Fig. 1 自由再生作話課題における各条件群の再生作話率

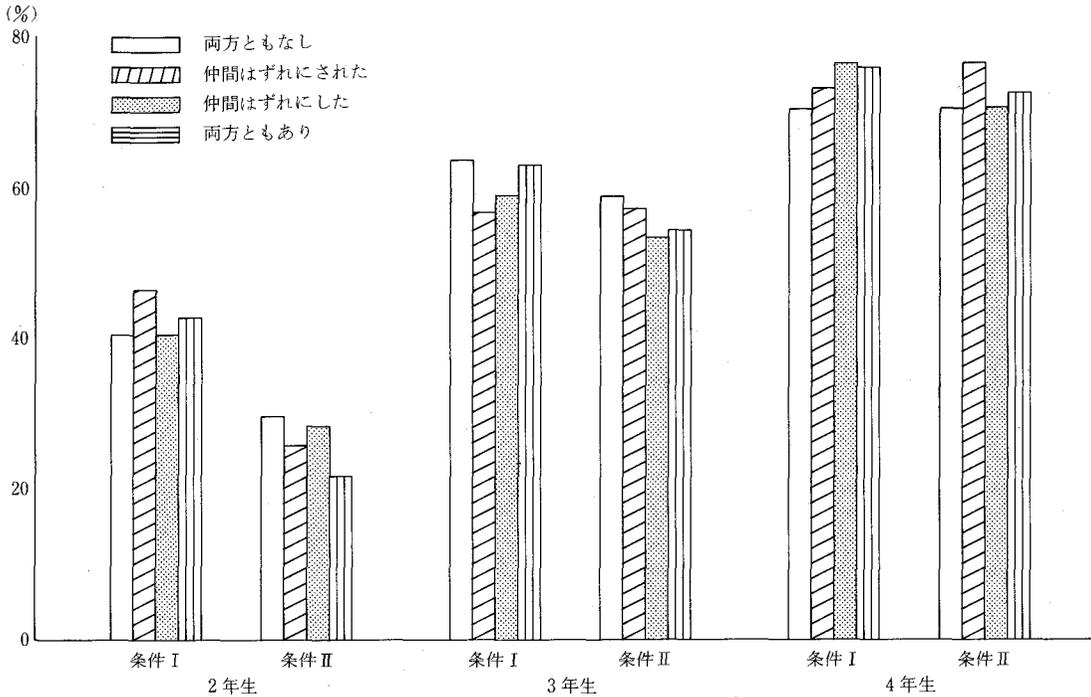


Fig. 2 自由再生作話課題における再生作話率の体験の有無別の比較

Table 2 自由再生課題において、被験者が作話した被験者自身の気持ちが入った文章の比較

条件 学年	条 件 I	体験	条 件 II	体験
2 年 生	○ぼくだったらもうやめてよとすぐいいたい。	○×	○しょういちくんはわるいとおもいました。そしてれいじくんはただしとおもいました。	××
	○れいじくんは心がいやな気持ちでしたんだ。	××	○二人ともなかすのはわるいよ。	××
	○れいじくんしょういちくんのおばちゃんにもぎらわれてかなしいね。	○○	○れいじくんはさいごにしょういちくんをなぐったけど、わたしだったら、いじめられてもなぐらない。ふしぎだなあ。	×○
	○わたしはいじめっこになりたくないね。	×○		
	○4くみにもなぐったりこかしたりする人いるよ。いつもせんせいにおこられるのに。	××	○しょういちくんとれいじくんがなかなかおりしたところが二人ともえらい。	○○
	○れいじくんはほんとはつよかったんだなあと思ったよ。でもなぐるのはいかん。	××	○しょういちはじぶんがつよいとばかりおもっていておかしい。	×○
	○ぼくのきれいなこはのうてんゴリラというこです。	○×	○れいじくんはいつもなかされてかわいそうだとおもう。	○○
	○どうしてれいじくんのともだちはいないのかなあ。	×○	○しょういちくんはいっぱってばかりいたからさいごになかされたんだ。	○×
			○けんたくんもよわむした。	××
		○やっぱりなかすのはたのしいだろうな。	×○	

いじめの問題における被験者の体験

2 年 生	<p>○しょういちくんのおかさんは、じぶんが見てないからそんなことがいえるんだ。しょういちくんはわるいこだ。</p> <p>○いじめられることはかなしいんだよ。</p> <p>○ぼくはわるぐち1かい2かいぐらいゆられていやなきもちでした。</p> <p>○大きいこってなんで小さい子をなかせんだ。</p>	<p>××</p> <p>×○</p> <p>×○</p> <p>×○</p>	<p>○しょういちくんをなかせのもわるい。</p> <p>○なかよくするのがいちばん。</p> <p>○しょういちくんはじぶんがつよいとおもっているけどほんとはほんたいにれいじくんがつよくてしょういちくんがよわむしなんだ。なかされてもがまんするこがつよいんだよ。</p> <p>○れいじくんをたすけてあげたいきもちになりました。</p> <p>○たんそくでのろまでよわくてちびだったらきらわれる。</p> <p>○しょういちくんはじぶんはなにもいじめられないからいいなあ。</p>	<p>××</p> <p>○○</p> <p>○○</p> <p>××</p> <p>○×</p> <p>×○</p>
3 年 生	<p>○わたしがしょういちくんにいじめられたらおかさんか先生にいうのに。</p> <p>○私のお母さんだったらそんなこといわないのになあ。</p> <p>○れいじくんはかわいそうだ。わたしもその気もちわかるよ。</p>	<p>○○</p> <p>××</p> <p>×○</p>	<p>○しょう一くんはいつもいじめばかりしてじぶんよりつよい人がいるとおもわれないんですか。</p> <p>○しょういちくんはじぶんがなかせられたことがないからおもしろがっているんだとおもう。</p> <p>○いつもけんかするというのはなかがいいゆうことなのに。さいごになかなおりにできたからやっぱしさいしょからなかがよかったんだ。</p> <p>○しょういち君はなぜれいじ君をなかせのかふしぎでした。</p> <p>○しょういちくんはよわいものいじめをしているけどやさしいと思いました。</p>	<p>○○</p> <p>×○</p> <p>○○</p> <p>××</p> <p>××</p>
4 年 生	<p>○心の強さはれいじ君のほうが何ばいも強いと思う。</p> <p>○れいじ君としょういち君はなかなおりはむりだ。</p> <p>○わたしだったらしょういち君をおもいっきり本でたたかし、それにめしつかいにします。</p> <p>○ぼくがしょういちくんのおとうさんだったらあやまるのになあ。</p> <p>○ぼくだったら一人でむかっていかないのになあ。ゆうきがあるなあと思う。</p> <p>○わたしはしょういちくんみたいにあんなひどいことはいえない。</p> <p>○テストの点がよかっただけでいじめるな。</p>	<p>○○</p> <p>○○</p> <p>○×</p> <p>××</p> <p>×○</p> <p>××</p> <p>○×</p>	<p>○みんながこわがったりにげたりするからしょういち君が人をなかせたりするのです。</p> <p>○わたしもしょういち君みたいに人をいじめたことがあります。</p> <p>○だれもれいじのきもちをわかつたくないなんてつめたんだな。</p> <p>○しょういちくんとたたかわず、もっとほかの人にえぼどうにかなるんじゃないかな。</p> <p>○れいじくんはつよいとおもう。</p> <p>○ほんとにふたりは仲よしになれるのかな。</p> <p>○しょういちくんは毎日のせいかつと学校の生活をべつべつにしているからわるい。</p> <p>○まわりの人がわらっているところをわたしだったらとめると思います。</p> <p>○わたしだったらなかせことはしないけど口で言ってたたくまねをしたりするだけです。</p>	<p>××</p> <p>○×</p> <p>○×</p> <p>××</p> <p>○○</p> <p>×○</p> <p>○○</p> <p>××</p> <p>○×</p>

4 年 生	○しょういちくんもじぶんのわるいことがわかってえらいなあとおもった。	○○
	○ぼくだってれいじ君みたいにほんとはよわいけど、ぼくがおこったらしんせきの子ははしってにげていきます。	×○
	○しょういち君はおもしろ半分だと思うけどいじめられているほうはどんなにつらいか。じぶんもいじめられる。	×○

※体験のところにある○×は仲間はずれをしたことがある者，×○は仲間はずれにされたことがある者，○○は両方ある者，××は両方ともない者である。

※上記の文章は、被験者が作話した通りに書いてある。

形で、それぞれの物語の状況の中に入りこんだと思われる。

Fig. 3, 4 に絵毎の再生作話課題における条件 I, II の再生作話率を示す。

Fig. 3 から、どの学年においても、れいじの行動、気持ちが、しょういちの行動、気持ちをうわまっていることにより、れいじの視点をとることによって、れいじについて多く文章情報を構造化したといえる。

Fig. 4 から、3, 4 年生において、しょういちの行動、気持ちがれいじの行動、気持ちをうわまっていることより、しょういちの視点をとることによって、しょういちについて多く文章情報を構造化した。2 年生では抽出した 5 場面のうち 2 場面はれいじと他の登場人物との関わりを中心としており、れいじの行動、気持ちについての再生作話は比較的容易だが、反対に、しょういちの行動、気持ちについての再生作話は困難になっているため、両者に差が見られない。

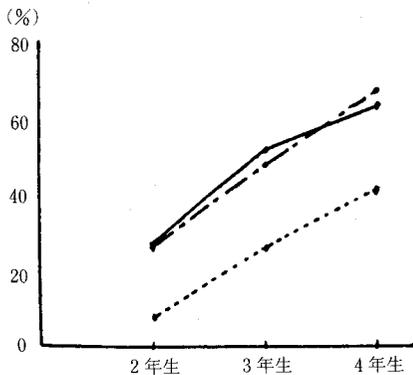


Fig. 3
絵ごとの再生作話課題における条件 I の再生作話率 (%)

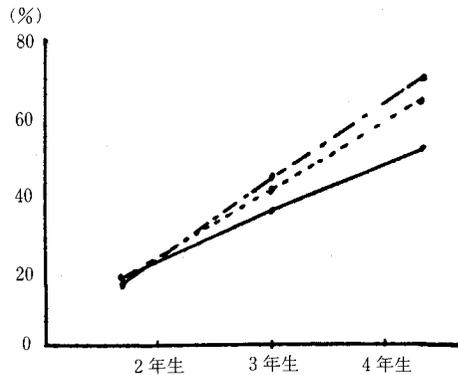


Fig. 4
絵ごとの再生作話課題における条件 II の再生作話率 (%)

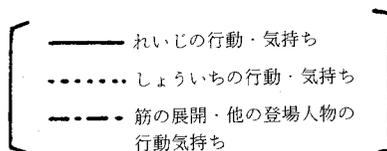


Fig. 5 にれいじの行動、気持ちについて絵毎の再生作話課題における各条件群の再生作話率を示す。

Fig. 5 から、どの学年においても、条件 I の方が再生作話率が高く、2 年生では 1% 水準で ($t = 2.9$)、3 年生では 0.1% 水準で ($t = 4.3$)、4 年生では 5% 水準で ($t = 2.3$) 有意差が見られる。

Fig. 6 にしょういちの行動、気持ちについて絵毎の再生作話課題における各条件群の再生作話率を示す。

Fig. 6 から、どの学年においても条件 II の方が再生作話率が高く、2、4 年生では 0.1% 水準で (それぞれ $t = 3.6$, $t = 4.8$)、3 年生では 1% 水準で ($t = 3.1$) 有意差が見られる。

Fig. 7 に筋の展開と他の登場人物の行動、気持ちについて、絵毎の再生作話課題における各条件群の再生作話率を示す。

Fig. 7 から、どの学年においても、条件 I

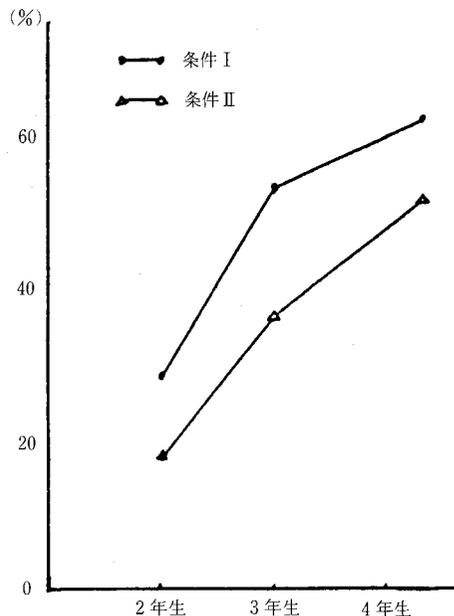


Fig. 5
れいじの行動・気持ちについて絵ごとの再生作話課題における各条件群の再生作話率 (%)

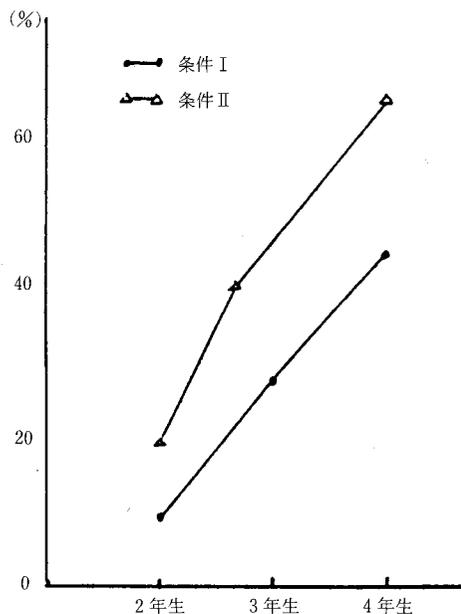


Fig. 6
しょういちの行動・気持ちについて絵ごとの再生作話課題における各条件群の再生作話率 (%)

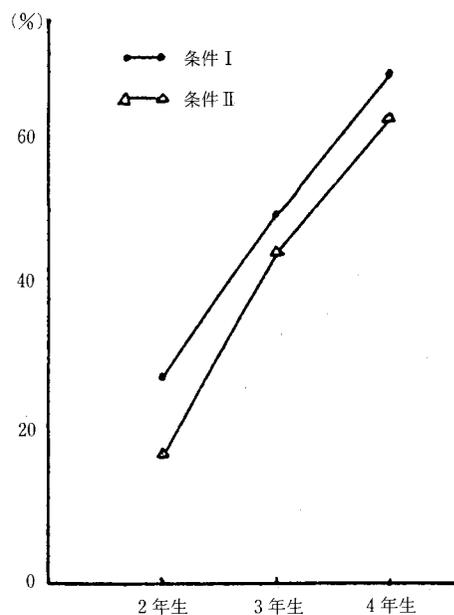


Fig. 7
筋の展開と他の登場人物の行動・気持ちについて、絵ごとの再生作話課題における各条件群の再生作話率 (%)

の方が再生作話率が高く、2年生では5%水準で ($t=2.3$) 有意差が見られる。

Fig. 8, 9 に理解度テストにおける条件 I, II の理解率を示す。

Fig. 8, 9 から、全体的に筋の展開と他の登場人物の気持ちについての理解率が高く、被験者にとって理解しやすい。又、条件 II の4年生を除いてはすべて視点をとった登場人物の気持ちについての理解率の方が高い。

Fig. 10 にれいじの気持ちについて、理解度テストにおける各条件群の理解率を示す。

Fig. 10 から2年生は5%水準で ($t=2.1$) 3年生は0.1%水準で ($t=4.9$) 有意差があり、条件 I の方の理解率が高い。4年生は有意差が認められず、条件 II の方の理解率がわずかながら高い。

Fig. 11 にしょういちの気持ちについて理解率テストにおける各条件群の理解率を示す。

Fig. 11 から、どの学年も条件 II の方の理解率が高く、2, 3年生で0.1%水準で (それぞれ $t=5.0$, $t=5.7$) 有意差が認められる。

Fig. 12 に筋の展開、他の登場人物の気持ちについて、理解度テストにおける各条件群の理解率を示す。

Fig. 12 から、どの学年も条件 I の理解率が高く、3年生では5%水準で ($t=2.1$) 有意差が見られる。

Fig. 13 にれいじの気持ちについて理解度テストにおける理解率の体験の有無別の比較を

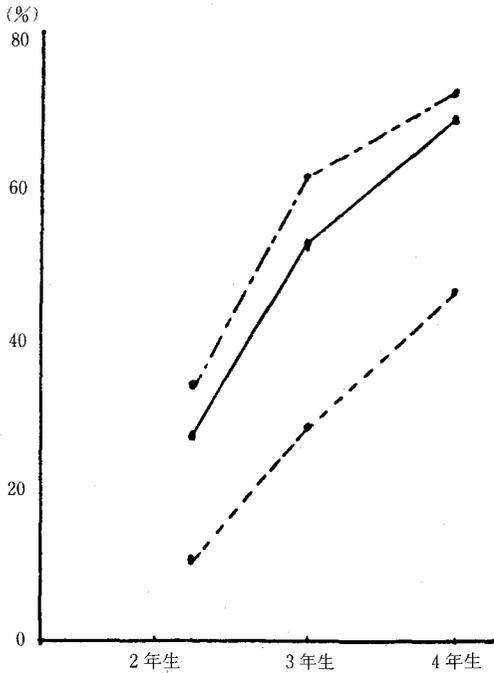


Fig. 8
理解度テストにおける条件 I の
理解率 (%)

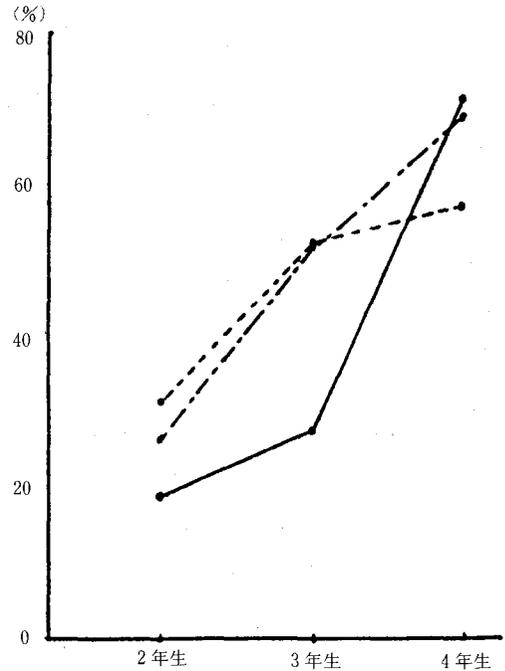
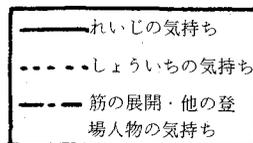


Fig. 9
理解度テストにおける条件 II の
理解率 (%)



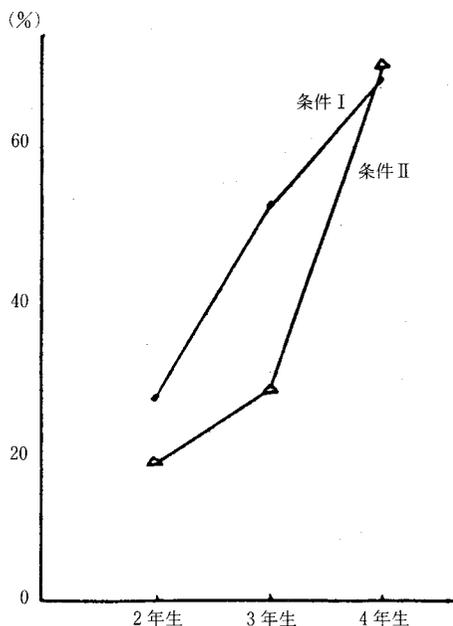


Fig. 10
いじめの気持ちについて理解度テストにおける各条件群の理解率

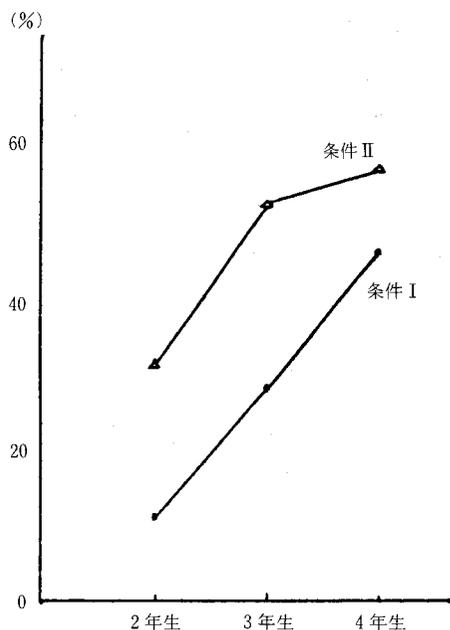


Fig. 11
しょういちの気持ちについて理解度テストにおける各条件群の理解率 (%)

示す。

Fig. 13 から、2年生の「仲間はずれにされた」「仲間はずれにした」「両方あり」、4年生の「両方あり」の所で条件IIの方の理解率が高く逆転している。「両方なし」>「仲間はずれにされた」>「両方あり」>「仲間はずれにした」の順は、2年生の条件Iと4年の条件II、「仲間はずれにされた」>「両方あり」>「仲間はずれにした」>「両方なし」の順は2年の条件II、「仲間はずれにされた」>「両方なし」>「仲間はずれにした」>「両方あり」の順は3年の条件I、「仲間はずれにされた」>「仲間はずれにした」>「両方なし」>「両方あり」の順は3年の条件II、「仲間はずれにされた」>「仲間はずれにした」>「両方あり」>「両方なし」の順は4年の条件Iである。「仲間はずれにされた」ことのある者の方が「仲間はずれにした」ことのある者より理解率が高くなっている。また、条件Iでは「仲間はずれにされた」ことのある者の理解率が一番高くなってい

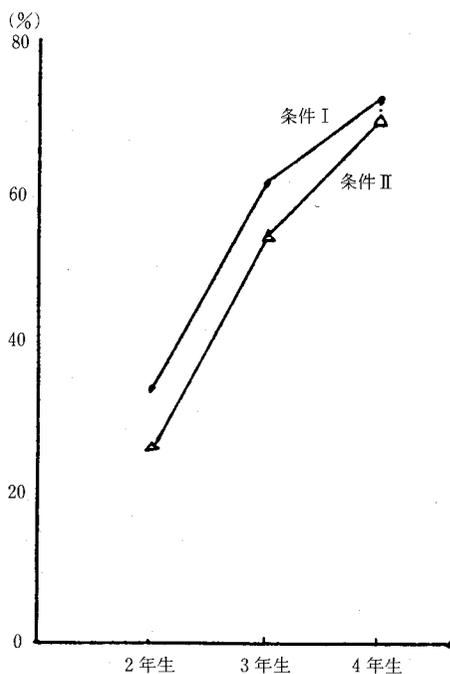


Fig. 12
筋の展開・他の登場人物の気持ちについて、理解度テストにおける各条件群の理解率 (%)

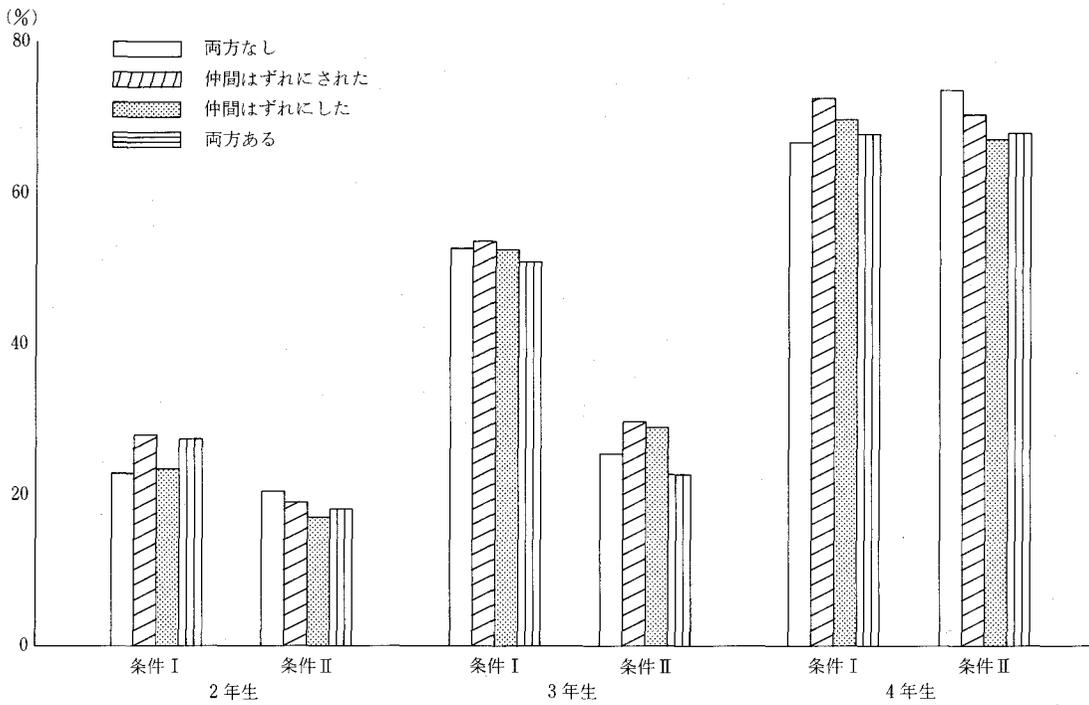


Fig. 13 れいじの気持ちについて理解度テストにおける理解率 (%) の体験の有無別の比較

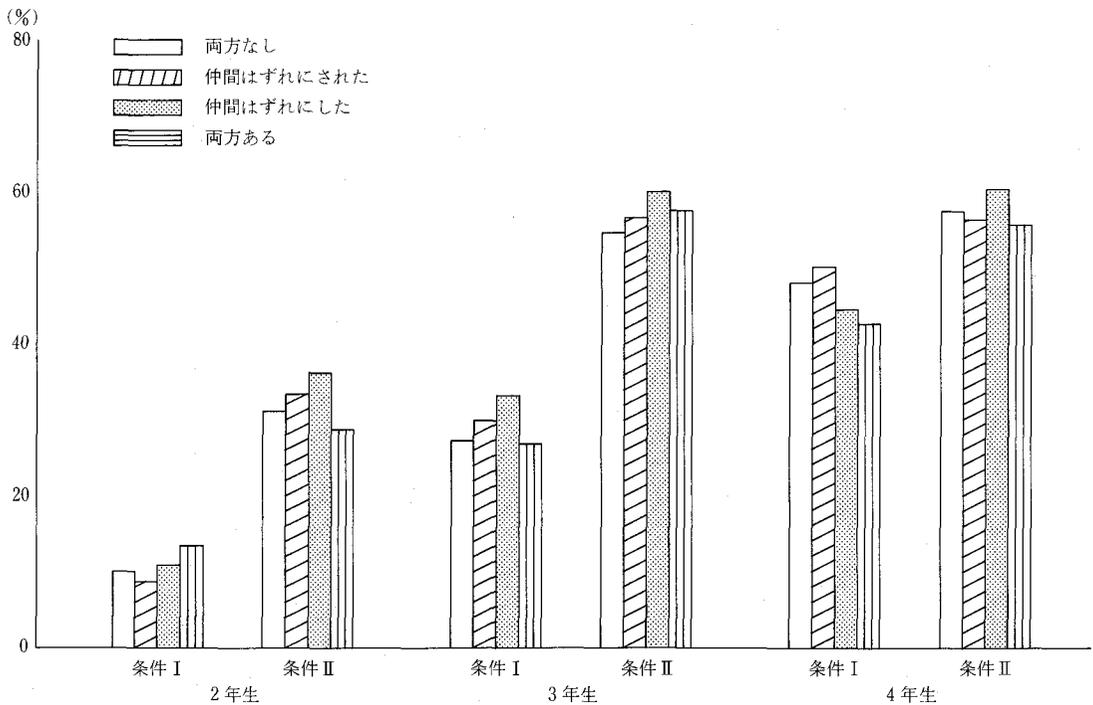


Fig. 14 しょういちの気持ちについて理解度テストにおける理解率 (%) の体験の有無別の比較

る。つまり、れいじの視点を取り、れいじと同じ体験をしたことのある者の方が理解が深まっている。

Fig. 14 にしょういちの気持ちについて理解度テストにおける理解率の体験の有無別の比較を示す。

Fig. 14 から、どの学年においても条件Ⅱの方が高い。「両方あり」>「仲間はずれにした」>「両方なし」>「仲間はずれにされた」の順は2年の条件Ⅰ、「仲間はずれにした」>「仲間はずれにされた」>「両方なし」>「両方あり」の順は2年の条件Ⅱと3年の条件Ⅰ、「仲間はずれにした」>「両方あり」>「仲間はずれにされた」>「両方なし」の順は、3年の条件Ⅱ、「仲間はずれにされた」>「両方なし」>「仲間はずれにした」>「両方あり」の順は4年の条件Ⅰ、「仲間はずれにした」>「両方なし」>「仲間はずれにされた」>「両方あり」の順は4年の条件Ⅱである。4年の条件Ⅰを除いて、「仲間はずれにした」ことのある者の方が、「仲間はずれにされた」ことのある者より理解率が高くなっている。また、条件Ⅱでは「仲間はずれにした」ことのある者の理解が一番高い。このことから、しょういちの気持ちについてもれいじの気持ちと同じように、しょういちと同じ体験をしたことのある者の方が、逆の立場にある体験をした者より理解が深まっている。以上から、仮説②は支持される。

紙芝居の読み聞かせが、被験者の意識にどのような影響をもたらすかをみるために、前後に行った意識調査の結果を比較する。その際、調査⑤について、全員が「悪い」「してはいけない」と答え、読み聞かせ後も変化が見られないので、調査③④について比較する。

Table 3

小学校2年における意識の変化
〔条件Ⅰ〕

		事後				
		①	②	③	④	
事前	①	9	1	1	11	22
	②	0	2	0	0	2
	③	0	0	5	4	9
	④	0	0	0	2	2
		9	3	6	17	

〔条件Ⅱ〕

		事後				
		①	②	③	④	
事前	①	0	0	0	3	3
	②	0	6	0	4	10
	③	0	0	11	6	17
	④	0	0	0	4	4
		0	6	11	17	

Table 4

小学校3年における意識の変化
〔条件Ⅰ〕

		事後				
		①	②	③	④	
事前	①	6	0	0	13	19
	②	0	5	0	1	6
	③	0	0	11	1	12
	④	0	0	0	6	6
		6	5	11	21	

〔条件Ⅱ〕

		事後				
		①	②	③	④	
事前	①	7	0	0	3	10
	②	0	7	0	6	13
	③	0	0	13	5	18
	④	0	0	0	2	2
		7	7	13	16	

Table 5

小学校4年における意識の変化
〔条件Ⅰ〕

		事後				
		①	②	③	④	
事前	①	7	0	0	3	10
	②	0	8	0	0	8
	③	0	0	18	3	21
	④	0	0	0	2	2
		7	8	18	8	

〔条件Ⅱ〕

		事後				
		①	②	③	④	
事前	①	12	0	0	3	15
	②	0	11	0	0	11
	③	0	0	14	2	16
	④	0	0	0	4	4
		12	11	14	9	

Table 3, 4, 5 に 2 年, 3 年, 4 年生における意識の変化を示す。

Fig. 15, 16, 17 に 2 年, 3 年, 4 年生における調査③での①②③から④への変化率を示す。

Table 3 から, 2 年生では条件 I の「①誰かに助けを求める」から「④自分の力で仲間に入る」に変わった者が, 「仲間はずれにされた」ことのある者に 5 名, 「仲間はずれにした」ことのある者に 2 名, 「両方ともある」者に 1 名, 「両方ともない」者に 3 名いた。また, 「③他の人と遊ぶ」から④に変わった者が「仲間はずれにした」ことのある者に 2 名, 「仲間はずれにされた」ことのある者に 2 名おり, その他①から③に変わった者が「両方ともなし」の者に 1 名, ①から「②一人で遊ぶ」に変わった者が「仲間はずれにした」ことのある者に 1 名いた。条件 II の①から④に変わった者が「仲間はずれにした」ことのある者に 1 名, 「両方ともある」者に 1 名おり, また②から④に変わった者が「仲間はずれにされた」ことのある者に 1 名, 「両方ともなし」の者に 3 名, ③から④に変わった者が「仲間はずれにした」ことのある者に 1 名, 「仲間はずれにされた」ことのある者に 1 名, 「両方ともある」者に 3 名, 「両方ともなし」の者に 1 名いる。

以上のことより, ①②③から④へ, 条件 I では 45.5%, 条件 II では 43.3% の意識の変化が見られる。

Fig. 15 から, 条件 I では「仲間はずれにした」ことのある者と「仲間はずれにされた」ことのある者との変化率が他の 2 つに比べて高い。条件 II では「仲間はずれにした」ことのある者が他の 3 つに比べて高い。

Table 4 から, 3 年生では, 条件 I の①から④に変わった者が, 「仲間はずれにした」ことのある者に 3 名, 「仲間はずれにされた」ことのある者に 2 名, 「両方ともある」者に 1 名, 「両

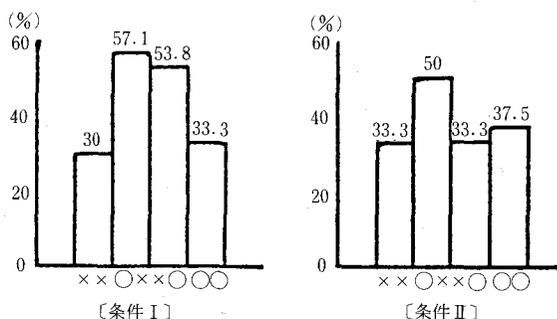


Fig. 15 小 2 における調査(3)での①②③から④への変化率 (%)

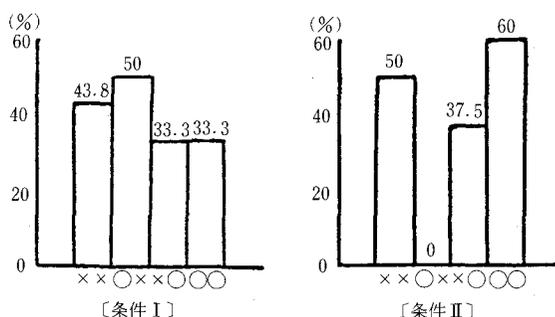


Fig. 16 小 3 における調査(3)での④への変化率 (%)

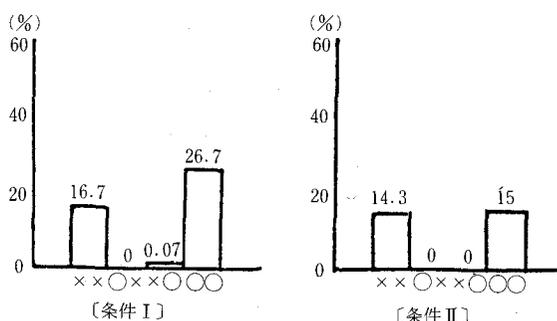


Fig. 17 小 4 における調査(3)での④への変化率 (%)

方ともなし」の者に7名おり、②から④に変わった者が「両方ともある」者に1名、③から④に変わった者が「仲間はずれにされた」ことがある者に1名いた。条件Ⅱの①から④に変わった者が、「仲間はずれにされた」ことのある者に1名、「両方ともある」者に1名、「両方ともない」者に1名おり、②から④に変わった者が、「両方ともある」者に2名、「両方ともない」者に4名、また③から④に変わった者が「仲間はずれにされた」ことのある者に2名、「両方ともない」者に3名いる。

以上のことより、①②③から④へ、条件Ⅰでは40.5%、条件Ⅱでは34.1%の変化があり、条件Ⅰの方が条件Ⅱより変化率が大きいので、視点の違いが意識の変化に影響している。

Fig. 16 から、条件Ⅰでは、「仲間はずれにした」ことのある者と「両方ともない」者が高く、他の2つは同じ変化率である。条件Ⅱでは「仲間はずれにした」ことのある者は全く変化せず、「仲間はずれにされた」ことのある者、「両方ともない」者、「両方ともある」者の順に高くなっている。

Table 5 から、条件Ⅰの①から④に変わった者が、「仲間はずれにされた」ことのある者に1名、「両方ともある」者に1名、「両方ともない」者に1名おり、③から④に変わった者が「両方ともある」者に3名いる。条件Ⅱの①から④に変わった者が「両方ともある」者に1名、「両方ともない」者に2名、③から④に変わった者が「両方ともある」者に2名いる。

以上のことより、①②③から④へ、条件Ⅰでは15.4%、条件Ⅱでは11.9%の変化があり、条件Ⅰの方が条件Ⅱより変化率が大きい。

Fig. 17 から、条件Ⅰ、Ⅱともに「両方ともない」者、「両方ともある」者の変化率が大きく、他の2つについてはほとんど変化が見られない。

以上をまとめると、2年生の条件Ⅰに①から②へ1名、①から③へ1名、変化した者がいたが、その他はすべて①②③から④へ変化した。これは、紙芝居の内容が「いつもいじめられていた子が誰に助けを求めても救われず自分で解決するしかないと思い、いじめっ子と戦った」というものなので、「仲間はずれにされたらどうしますか。」という問いに自分の力で仲間に入れてもらうという④に集中したものと思われる。このことから紙芝居が意識の変化に影響を与えた。条件Ⅰの方が条件Ⅱよりも変化率が大きいことから、視点の違いによる影響が見られる。

Fig. 18 に各条件群の意識の変化率を示す。

Fig. 18 から、年齢の高まりと共に変化率が低くなり、0.1%水準で有意差がある ($\chi^2=15.3$)。よって、仮説③は支持される。

Table 6, 7 に読み聞かせ前、後の調査内容④の結果を示す。

Table 6, 7 から、2年生の条件Ⅰにおいて、「仲間はずれにされた」ことのある者1名が①から②へ、3年生の条件Ⅰにおいて「仲間はずれにされた」ことのある者1名が①から②へ、条件Ⅱにおいて「仲間はずれにされた」ことのある者1名が①から②へ、4年生の条件Ⅰにおいて「仲間はずれにされた」ことのある者が①から②へ、1名変わっている。紙芝居の内容がいじめっ子、いじめられっ子の気持ちを

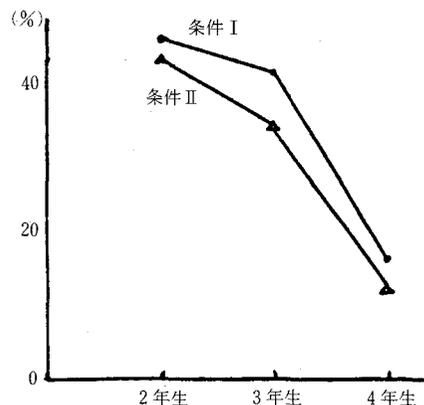


Fig. 18 各条件群の意識の変化率 (%)

Table 6 読み聞かせ前の調査内容④の結果

学年	体験 意識 条件	××				×○				○×				○○			
		①	②	③	④	①	②	③	④	①	②	③	④	①	②	③	④
2	I	8	3	0	1	3	3	1	0	8	5	1	1	2	2	0	0
	II	9	7	0	2	3	2	0	0	2	4	1	0	6	2	0	0
3	I	13	5	2	0	3	2	0	1	5	5	0	0	2	5	0	0
	II	15	10	0	1	5	0	0	0	7	1	0	1	1	3	0	0
4	I	2	3	1	0	3	1	0	0	4	8	2	0	9	8	0	0
	II	8	3	1	0	0	2	0	0	5	5	0	0	17	3	0	0

- ×× 両方なし
- × 仲間はずれにした
- ×○ 仲間はずれにされた
- 両方あり
- ① 先生に言う
- ② 自分でやめさせる
- ③ 自分より弱い人ならやめさせるが強い人なら先生に言う。
- ④ 何もしない

Table 7 読み聞かせ後の調査内容④の結果

学年	体験 意識 条件	××				×○				○×				○○			
		①	②	③	④	①	②	③	④	①	②	③	④	①	②	③	④
2	I	8	3	0	1	2	3	1	0	8	5	1	1	2	2	0	0
	II	9	7	0	2	3	2	0	0	2	4	1	0	6	2	0	0
3	I	13	5	2	0	3	2	0	1	6	4	0	0	2	5	0	0
	II	15	10	0	1	5	0	0	0	6	2	0	1	1	3	0	0
4	I	2	3	1	0	2	2	0	0	4	8	2	0	9	8	0	0
	II	8	3	1	0	0	2	0	0	5	5	0	0	17	3	0	0

中心にしたもので、第三者の気持ちについては、それほど重点が置かれていないので、調査④のように第三者の立場に立った時、どうするかという意識を尋ねる問いではあまり変化が見られない。

IV 結 論

- (1)再生作話課題において、れいじについては条件Iの方が、しょういちについては条件IIの方が作話率が高いことから、その人物の視点をとった方が良く作話する。よって、仮説①は支持される。
- (2)登場人物の気持ちの理解は、れいじの気持ちについては、れいじの視点をとった条件Iが、しょういちの気持ちについては、しょういちの視点をとった条件IIが、有意に理解率が高いことから、その人物に視点をとった方が理解が優れている。よって、仮説②は支持される。
- (3)意識の変化については、れいじの視点をとった条件Iの方が変化率が高く、低年齢ほど外からの影響を受け易く、物語の内容を自分の意識の中に同一化して取り入れている。よって、仮説③は支持される。
- (4)仲間はずれやいじめは日常よく起こることで、遊びの一つとして考えており、それほど真剣に受け止めていないため、過去の体験が再生作話や理解に影響を及ぼさない。

V 今後の課題

読み手の過去の体験による影響については、体験の有無だけで分けるのではなく、いじめについて真剣に悩んでいる者を被験者にし、読み聞かせだけでなく、被験者らに物語の内容につ

いて討論させ、他の人の意見を聞くことによって、意識にどのような変化が起こるかについて
みしてみる。

参 考 文 献

佐藤公代 1984 幼児の思考の発達に関する研究— 幼児の物語理解に及ぼす視点の役割 — 愛媛大学教育学部紀要第I部教育科学第30巻 79-86.

佐藤公代 1992 幼児・児童の物語理解に及ぼす視点の役割に関する研究 愛媛大学教育学部紀要第I部教育科学第38巻 57-73.

付 記

実験者の鶴井玲氏、松山市立松前小学校校長先生及び諸先生、児童達（順不同）に対し、いろいろお世話になりましたことを、心より深く感謝致します。

