

## 児童の文学作品理解における視点と

### 自己編集能力の意味

渡辺 弘 純  
酒井 憲 一\*

(教育心理学研究室)

(昭和62年10月12日受理)

#### 問 題

近年、児童期における発達的变化が問題にされるようになってきている。かつては、児童期は最も発達的には安定した時代ととらえることが一般的であったが、児童前期と後期の間に大きな発達の移行があるとの見方が、少なくない研究者によって指摘されるようになったのである。そして、この時代を、あえて「少年期」として取り上げて、もう一度、ギャング・エイジといわれてきたこの時期の持っている意味を見直そうとする試み(加藤, 1987)も行われている。小学校中学年期における発達的变化の内容は何であるかが探究されるようになったのである。加藤は、「少年期への飛躍」として、(1)論理的に考える力、(2)見通しをもって生活する力、(3)周囲を思いやり、気持ちを伝えあう力、の進展をあげている。

われわれ(渡辺・宮内, 1984)も以前に指摘してきたように、「9歳頃の節目」として、わが国で最初に問題にされたのは、聴覚障害児教育とかかわってであった。学力の面で、抽象的思考へと飛躍することの困難さを意味することばであった。今日、児童をめぐる「否定的」状況の克服への努力の過程で、いわゆる一般の児童の「落ちこぼれ」は、「9歳の壁」の表面化した一つの姿ではないかといわれるようになった。これにとどまらず、社会的背景の変貌の中で社会問題化している「いじめ」や「非行」や「登校拒否」の萌芽など、人格的発達をめぐる諸現象もまた、「少年期」における発達の貧困や「ギャング・エイジの崩壊」にみられる「仲間律」(矢吹・渡辺, 1988)にもとづく自主的で劇的な集団的活動の衰退と相互的連関のなか見ようとする視点も提示されるようになってきている。

この研究においては、児童期の発達の全体構造を問題にするわけではない。いわゆる「少年期」に生きる子どもたちの「知的」発達の一側面を問題にしようとするのである。

加藤ら(1978)は、仮説的問題提起を行い、児童後期への思考の発達の移行の目印として、「考えてから書く」「書く前に頭の中で書いている」「いいたいことを頭の中でくみため、順序を考えて話す」「構図をきめて描く」「完成図を想像してつくる」「反省して次の計画をたてる」などを、列挙している。そして、これらをまとめて、「外界の事象や状況を一度自分に

---

\*現在中島町立中島東小学校

ひきつけ、それらを再編成して認識、操作、活動することに他ならない。」と述べている。この問題提起に関わって、われわれ（渡辺・宮内、1984）も一つの研究を報告したことがある。そこでは、図形変換能力と作文能力の発達の関連が取り扱われ、小学校低学年期までは、両者の関連は明確でないが、小学校中学年期以後においてははっきりした関連がみられるようになる、すなわち小学校中学年期における「変換能力」の獲得の有無は、その後の作文能力の展開を左右するものとなるのではないかと、この結果を得たのである。もちろん、そこで取り上げた図形変換能力は、一つの現象にすぎない。しかし、われわれは、加藤らもいうこの時期に獲得される中心的な能力（われわれは、これを自己編集能力という）の一つの表現ではないかと考えたのである。そして、自己編集能力の一定の水準の獲得が、図形変換能力として示され、これが作文能力にも影響しているとしたのである。

われわれが、この研究で取り上げようとする児童の文学作品の読みとりや聞きとりについては、教育実践の場から、多数の報告がなされている。全く別の観点からの接近であるにもかかわらず、小学校中学年期における発達や自己編集能力の獲得と密接な関わりのあることに驚かされるのである。

国語教育の領域では、読み手が視点を設定することの重要性は、よく認識されているといわれる。たとえば、西郷（1975）の視点論は、興味深いものがある。文学作品の中で視点が置かれている人物を「視点人物」とするのであるが、文学作品を理解するためには、「視点人物」を特定する必要がある。視点をどこに置くかは、児童の読みとりに大きく影響するが、操作的に言えば、多種多様な視点を大別して三つに区分してもよいと考えられる。一つは、作品の登場人物になりきる、いわば一人称の視点である。たとえば、主人公である人物の内面にわけいきり、その人物の身になって、すなわち「内の目」を通して世界をみていくことである。このように「内の目」の立場から文章を読むのを、「同化体験」という。これとは逆に、登場人物の外側から客観的に三人称のように作品の描き出す世界をみていく「外の目」に視点を設定することもできる。このような立場から文章を読むのを「異化体験」という。第三は、「内の目」と「外の目」を行きつ戻りつしながら文章を読み進めていく立場である。ある場合には「同化体験」をし、他の場合には「異化体験」をする、あるいは同じ場面で「同化体験」と「異化体験」を重ねる。これは、「共同体験」と呼ばれている。

普通、成人にあっては、無意識的に、「共同体験」によって文学作品を読み進めることが多い。しかし、児童においては、必ずしも自由自在な視点間の移動はできないといわれる。そして、小学校低学年期においては、子どもを作品の登場人物になりきらせる、すなわち「同化体験」させる指導が効果的であるといわれる。中学年から高学年になってはじめて、「同化体験」と「異化体験」を重ねて「共同体験」させる指導が、読みとりや聞きとりを深めるとも指摘されている。このような問題については、たとえば、山形英二（1981）が、新美南吉の『手ぶくろを買いに』（光村図書、日本書籍、小学校3年生用国語教科書所収）を取り上げて吟味している。小学校児童を対象とする文学作品理解の指導については、今後とも検討を進める余地があると考えられるが、当初に述べた、児童期における発達的变化と密接な関連があるのではないかと推測されるなど、単なる技法を超えた発達的にも重要な問題に関わっていると考えられるのである。

われわれは、児童の文学作品理解における視点に関わる事柄について、すでに、一定の検討を行っている。渡辺・小池（1985）では、小学校3年生を対象とし、物語教材を読み聞かせる

前に、「同化体験」と「異化体験」と「共同体験」を促す視点を提示し、それぞれの視点の提示が、読み聞かせ後の「聞きとりテスト」にどのように反映されるかが検討された。得られた結果は、次のようなものであった。(1)「異化体験」群と「同化体験」・「共同体験」群間の相違が大きく、「同化体験」を促す視点の提示の有無が聞きとりに影響し、「同化体験」が有効であると考えられる。(2)事実やあらすじをきく理解テストと登場人物や聞き手の気持ちをきく心情テストでは、心情テストの方が困難である。また、心情テストのなかでも、登場人物の側から気持ちをきく心情同化問題の方が、聞き手の側から気持ちをきく心情異化問題よりも困難である。(3)心情テストでは、視点提示条件間の差がより鮮明となり、「同化体験」が心情理解とりわけ心情同化に大きく貢献すると考えられる。(4)「視点変換能力」が物語教材の聞きとり成績の全体に影響する。そして、単に一般的影響というに留まらず、影響の仕方には一定の特徴がみられ、心情異化問題よりも心情同化問題に大きく作用すると考えられる。

この研究は、渡辺・小池(1985)の研究をさらに発展させようとして企図された。以前の研究の問題点を改善しようとしてこの研究において変更されたのは、主要には次の三点である。(1)研究における視点提示の持っている意味を考慮し、一定の時間を取るとともに、異なる視点の差異を明確化する教示を行う。(2)以前の研究では、心情テストの問題が少なく、心情異化問題と心情同化問題の成績を比較検討する上で、いくつかの困難があったばかりでなく、この研究では、心情理解が検討の中心になるので、心情テストの問題を増加する。(3)「図形変換テスト」のみによって「視点変換能力」が捉えられたとすることには問題が多過ぎると考えられるので、新たなテスト(ここでは自己編集能力テストと称する)を使用して検討する。

具体的には、以下の諸点について明らかにすることを、この研究の目的とする。

1. 文学作品の理解において、聞きとりテストの内容によって、その成績は異なる。また、性差もみられる。A. 心情テストの方が理解度テストより困難である。B. 心情テストのなかでも、心情同化問題の方が心情異化問題より困難である。性別では、男子よりも女子の方がよりよく理解し、とくに心情テスト、なかでも心情同化問題における性差が大きい。1.の多くは従来の結果の再確認としての意味を持っている。

2. 視点条件により、文学作品理解が異なる。A. 全体として、「同化体験」群の成績が「異化体験」群よりも良好である。B. また、理解度テストでは両群間に差はないが、心情テストにおいて、「同化体験」群の成績が良い。C. 心情テストのなかでも、とりわけ心情同化問題において両群間の相違が際立ち、「同化体験」の持つ意味が示される。C.は、この研究において、とくに重要な点である。

3. ここでいういわゆる自己編集能力の高低が、文学作品の理解に大きな影響を与える。A. 全体としてみれば、自己編集能力の高低がそのまま文学作品理解の高低となる。B. 理解度テストでは、自己編集能力の高低はあまり影響しないが、心情テストでは、明確に示される。C. 心情テストのなかでも、心情異化問題にはあまり影響しないが、心情同化問題に大きく作用し、自己編集能力の高低による相違がはっきりと示される。そして、全体の自己編集能力の高低による文学作品理解の差がこれにもとづいていることがわかる。

## 方 法

### 1. 調査対象

愛媛県松前町立北伊予小学校第3学年2学級，両学級とも43名（男子18名，女子25名）づつ，計86名が調査対象とされた。

### 2. 課 題

(1) 読み聞かせ：絵本『チロヌップのきつね』（高橋宏幸文・絵，金の星社，1972年刊）が用いられた。調査対象校では，光村図書の国語教科書を採用している。そこで，他社刊行の小学校3年生の国語教科書に掲載されている作品の中から選択された。『チロヌップのきつね』は，学校図書の小学校3年生の国語教科書に取り上げられている。われわれの以前の研究（1985）でも，この絵本が用いられている。読み聞かせは，絵本を頭上に提示し，あらかじめ録音しておいたテープをテープレコーダーによって再生するという方法でなされた。テープ録音に際しては，できるだけ児童を物語に引き込むように，感情を込めて語りかけるように話すことが配慮された。

(2) 聞きとりテスト：事実やあらすじをきく問題（理解度テスト）10問，登場人物や聞き手の気持ちをきく問題（心情テスト）14問，計24問から構成された。心情テストは，登場人物の気持ちをきく問題（心情同化問題）と聞き手の気持ちをきく問題（心情異化問題），それぞれ7問づつから成っている。ここでは心情テスト問題が大幅に増やされている。また，従来の研究から，予想外に理解の水準が高いため，すべて記述式で回答を求める問題となっている。詳細は論文末尾の資料に示されている。

(3) 自己編集能力テスト：木下（1986）が，従来の知能検査問題をもとに，小学校児童用に作成した視点変換テスト1・2・3が用いられた。視点変換テスト1は，『教研G式学年別知能検査』（榊原・平沼）小学3年・小学4年診断用テスト3折り紙，をもとに12問作成したものである。知能テスト問題を例示すれば，図1に示される通りであり，四つ折りにされた正方形の

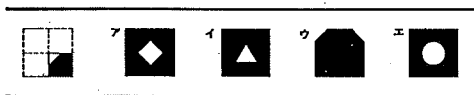


図1 自己編集能力テスト1の例  
（『教研G式学年別知能検査』による）

紙の一部を切り取って，開いたときにどのようなようになるかをたずね，4種の形の中から正解を選択させる問題である。視点変換テスト2は，『新訂・教研式学年別知能検査』（榊原・平沼）小学3年診断

テスト2と小学6年診断用テスト3絵系列，をもとに10問作成したものである。例示すれば，図2に示される通りであり，3，4枚に分割してバラバラに並べられた絵を，時間経過にした



図2 自己編集能力テスト2の例  
（『新訂・教研式学年別知能検査』による）

がって順番に並べ直させる問題である。また，視点変換テスト3は，上述の知能検査問題の小学4年診断用テスト7と小学5年診断用テスト6乱文検査および集団用の『田中・ビネー知能検査』（田中教育研究所）をもとに15問作成したものである。例示すれば，「はらった／りんごを／かって／500円」などと提示される乱文を文意の通るように，「りんごを／かって／500円／はらっ

た」と直させる問題である。これらは、いずれも質問紙形式で提示され、回答が求められた。ここでは、その内容から自己編集能力の一つの水準を示すものにとらえ、自己編集能力テストと称することにした。この課題の実施に際しては、全員がやり方を理解していることを確認してからテストに入るよう留意するとともに、時間制限法を採用せず、全児童が全ての問題に回答するのを待って、次の問題に移るよう配慮した。また、学業成績とは関係しないことを知らせ、気持ちを落ち着けて取り組めるようにもした。

### 3. 視点の提示

2つの学級の一方が同化体験群（第1群）とされ、他方が異化体験群（第2群）とされた。そして、それぞれの条件に見合った視点の提示がなされた。問題をはっきりさせるためもあって、この研究では、共同体験群は設定されなかった。

視点提示に際しては、重要だと考えられる事柄について、ポイントになる語句を書き込んでおいた短冊型のカード（各8枚）やそれに関わる絵を描いた画用紙（各4枚）を黒板にはったり、絵本の絵を提示したりして、調査者の説明を児童が意識化するように試みられた。また、視点提示中に、児童から出された意見もできるだけ取り上げて板書するように試みられた。

2つの群に与えられた視点条件と視点の提示は、以下の通りであった。

(1) 同化体験群（第1群）：登場人物の気持ちに目を向けさせ、登場人物の内側から物語を聞きとる視点をつくるようにする。すなわち、きつねになったつもりで聞く。「これから『チロヌップのきつね』という話をします。」と書いて、題名を板書する。「チロヌップ」という言葉を簡単に説明した後、「この話にはきつねが出てきます。みんなはきつねを知っていますか。見たことがありますか。きつねを見てどう思いましたか。」と発問し、自由に意見を出させる。途中できつねの絵を提示し、よりイメージ化しやすいようにする。しばらくして、「この話には、とうさんぎつねとかあさんぎつね、オスのぼうやぎつねとメスのちびぎつね、という4ひきのきつねたちが出てきます。そして、このきつねたちが、いろいろな出来事に合います。」と教示して、きつねたちが会おう出来事の内容を、大きく6つの場面に分けて提示する。具体的な場面の提示によって、よりきつねに同化する視点を取り易いと考えたからである。6つの場面は次の通りである。A. なかよく暮らすきつねの親子、B. ばあさんとちびこの出会い、C. 兵隊たちに撃たれるぼうやぎつね、D. わなにかかるちびこ、E. 兵隊たちの方へ飛び出して行くとうさんぎつね、F. かあさんとちびこの死。その後、「他にもきつねたちはいろいろな出来事に合います。みんなは、きつねたちに注意して、きつねたちが出てくる場面では、きつねになったつもりで聞いてください。」という。最後にまとめとして、「もし、みんながきつねだったら、どう思うかなあ、どんな気持ちができるかなあ、ということを考えながらきこう」と書かれた短冊を全員で読む。

(2) 異化体験群（第2群）：チロヌップの自然と戦争ということに目を向けさせ、登場人物の外側から物語をみる視点をつくるようにする。すなわち、話の背景になっている自然や戦争に目を向け、つねに「自分はどう思うか」を考えながら聞く。以下の具体的教示が、異化体験そのものであるかについては疑問も残るが、操作的に異化体験群とする。「これから『チロヌップのきつね』という話をします。」と書いて、題名を板書する。そして、「チロヌップ」というのは、北の海にある小さな島の名前であることを知らせる。「北ってどっちの方かわかるかな。『チロヌップ』は、北海道よりもずっと北にある島です。島の様子はどんなのかな。」と

きいて、想像したことを発表させる。途中で鳥の絵を出したり、自然の様子を絵本の絵で示したりして、「チロヌップ」は、児童たちが住んでいるところとは自然の様子が全く違うことに気づかせる。つまり、冬はとても寒さが厳しいこと、しかし、その厳しさゆえに春の喜びが大きいことを自分たちの経験と比較しながら、感じ取らせる。また、そんな自然のゆえに、人間と動物たちは共存してきたことをわからせる。このことをイメージに描かせた後、具体的な話の内容について、次のように大きく6つの場面に分けて提示する。ここでは、第1群と異なり、戦争のことに深い内容を選ぶ。A. 平和な島の暮らし、B. ばあさんとちびこ、C. 島に来る兵隊たち、D. 兵隊に撃たれるぼうやぎつね、E. わなにかかるちびこ、F. きつねの親子の死。内容的には、第1群と重なる部分も多いが、兵隊たちの方に重点を置き、平和な島の暮らしを戦争が壊していくというところに目を向けさせる。最後にまとめとして、「登場人物や出来事について、自分はどう思うか考えながら聞こう」と書かれた短冊を全員で読む。

#### 4. 調査順序

最初に、自己編集能力テスト1・2・3を行った。これには、1授業時間(45分)を必要とした。その後に、視点の提示、文学作品の読み聞かせ、および聞きとりテストを連続的に実施した。それぞれ、視点の提示には約20分、読み聞かせには約20分、聞きとりテストには約50分、合計で2授業時間(90分)をあてた。

#### 5. 調査期間および場所

1986年10月30日-11月10日。調査対象児童が在籍する小学校の各学級の教室において、学級単位で実施された。

## 結 果

#### 1. 自己編集能力テストについて

木下(1986)による視点変換テスト1・2・3と同様な課題である自己編集能力テスト1・2・3の平均得点を、各テスト別、各視点条件(学級)別に示したのが、図3である。なお、テスト1は12問、テスト2は9問(10問中不適切と判断された1問を削除)、テスト3は15問であり、1問につき1点が与えられたため、満点はそれぞれ、12点、9点、15点となっている。これらの素点は標準得点に変換されている。テスト全体の得点をもとに、視点条件間の相違の有無を検討するために、分散分析を行ったところ、視点条件に傾向( $F=3.779$ ,  $df=1/84$ ,  $P<.1$ )がみられ、図から第1群より第2群の方が高得点であることも示された。しかし、第1群と第2群の相違についていえば、ここでは、むしろ文学作品の聞きとりは、第2群より第1群の成績がよいだろうとの想定もなされるため問題とはならない。

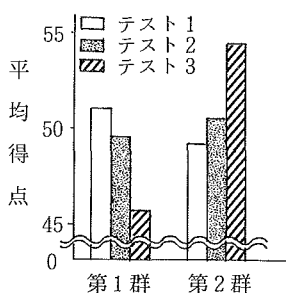


図3 自己編集能力テスト

## 2. 文学作品の理解について

聞きとりテストにおける解答を、表1（理解度テスト）・表2（心情テスト）のように分類

表1 理解度テストの解答例

問題	得点	解 答 内 容
1.	2 1	きつねざくらがさくころ（春）やってきて、秋にかえっていく。 春にやってきて、冬にかえる。
2.	2 1	ぼうやぎつねは、鼻をひくひくさせながらさがして、ちびこは知らん顔でちょうちょを追いかけて遊んでいる。 ぼうやぎつねは、すぐえさをさがし、ちびこはかあさんにくっついている。
3.	2 1	むすめじぞう。 おじぞうさん。
4.	2 1	魚やこんぶをとりにくる。 魚をいっぱいとりにくる。
5.	2 1	魚つりや、ふきやせりをとりに行ったり、こんぶをほす。 おじいさんと魚とり。
6.	2 1	へいたい・へいたいのふね。 人間。
7.	2 1	かれはやかれきを集めてちびこにかぶせてやって、自分も竹やぶにかくれた。 ちびこにかれはをかぶせてかくしてやった。
8.	2 1	せんそうがますますはげしくなったから。 せんそうが長びいたから。
9.	2 1	きつねざくらがいつもよりたくさんさいていた。 きつねざくらがいっぱいさいていた。
10.	2 1	かあさんぎつねとちびこぎつね。 きつねが死んだところ。

し、全ての問題の解答を、2点・1点・0点の三通りに得点化した。したがって、理解度テストと心情テストの満点は、それぞれ20点、28点であり、聞きとりテスト全体の満点は、48点となる。

### (1) 視点条件と課題の相違による理解の差

理解度テストと心情テストの満点が違うため、まず最初、この聞きとりテストにおける理解度テストと心情テストの難易について検討するために、両方のテストをいずれも100満点（達成度の百分比）に換算して、視点条件別に理解度テストと心情テストの平均得点を示したの

表2 心情テストの解答例

問題	得点	解 答 内 容
11.	2	もっとじいさんとばあさんといっしょにいたかった。／じいさんとばあさんはきっとかえってくる。／もうかえてしまうのか、でも今までのくらし楽しかったなあ。
	1	来年もいっしょに遊ぼうね。／私をもう一度見て。
12.	2	本当のおじいさんとおばあさんのように思っていた。／動物を大切にしてくれるやさしいおじいさんとおばあさんだなあ。／おとうさんとおかあさんのように思っていた。
	1	だいすき。／ながいきますように。／おもしろい。
13.	2	ちびこはどこ。苦しんでいるの。今助けに行くからまってね。／ちびこに大変なことがおこったみたいだぞ、早くいかなくては。
	1	早くちびこを助けてあげなくちゃあ。／ちびこ死なないで。／へいたいたちにつかまったのかなあ。／殺されたのかなあ。
14.	2	精一杯生きるんだぞ、さようならちびこかあさん。／おれが身代りになるからおまえたちは生き残れよ。／かあさんちびこを頼んだよ。
	1	へいたいたちをやっつけてやる。／さびしい。
15.	2	私は死んでしまっても、あのこだけは守ってみせるわ。／ちびこがかわいそう、できることならかわってやりたい。／かわいそうに、私にはこんなことしかできない。
	1	かわいそう。／ちびこを助けてやる。／ちびこ春まで生きていてね。
16.	2	あったかいなあ、かあさんのおもっているとおり死なないでいきつづけるぞ。／やさしいな、おかあさんの気もちもこんなにあったかいんだなあ。かあさんあったかくしてくれてありがとう。
	1	あったかいなあ。／うれしいなあ。／いい気もちだなあ。
18.	2	まだ小さいのにこれから楽しいことがあるのに死んじゃってかわいそう。
	1	あまえんぼ。／いろいろの人と遊べて幸せ。／やさしい。
20.	2	かあさんぎつねはちびこがとてもかわいいんだなあ。
	1	かわいそう。
22.	2	きつねざくらをみてちびこを思いだしているようだ。／ずいぶん長い間戦争が続いたんだなあ。
	1	やさしい。／かわいそうだけどやさしい。

が、図4である。これによれば、理解度テストより心情テストの得点が高く、第2群よりも第1群の得点が高いことがわかる。この得点にもとづいて、視点条件×理解度テスト－心情テスト×被調査対象児童の三要因の分散分析をしたところ、交互作用には有意差がみられなかった ( $F < 1$ ,  $df = 1/84$ , ns) が、図に示される通り、視点条件間 ( $F = 6.092$ ,  $df = 1/84$ ,



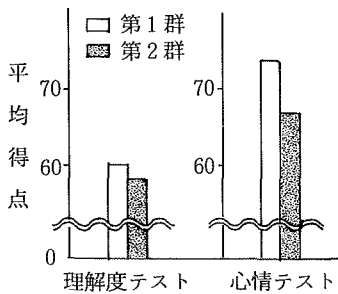


図4 聞きとりテストの平均得点

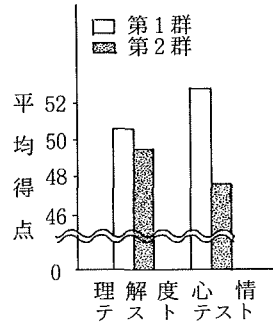


図5 聞きとりテストの平均得点 (標準得点)

$P < .05$ ) と理解度テスト・心情テスト間 ( $F = 13.018$ ,  $df = 1 / 84$ ,  $P < .01$ ) に有意差がみられた。

次いで、理解度テストと心情テストの素点を標準得点化した後、視点条件別に理解度テストと心情テストの平均得点を示したのが、図5である。ここから、理解度テストにおいては、視点条件間の相違があまりみられないにもかかわらず、心情テストにおいては、視点条件によって得点が異なり、第1群 > 第2群であることがわかる。この得点をもとに、試みに視点条件×理解度テスト－心情テスト×被調査児童の三要因の分散分析を行ったところ、視点条件と理解度テスト－心情テストの交互作用にのみ有意差 ( $F = 8.437$ ,  $df = 1 / 84$ ,  $P < .01$ ) が認められた。これは、前述の結果が統計的にもいえることを示している。その他では、視点条件間にも、当然のことではあるが理解度テスト－心情テスト間にも、有意な相違はみられなかった (それぞれ、 $F = 2.650$ ,  $F < 1$ , いずれも、 $df = 1 / 84$ , ns)。

さらに、心情テストを心情同化問題と心情異化問題に分けて、視点条件別にその得点を示したのが、図6である。ここでも、心情異化問題については、視点条件間の相違が小さいが、

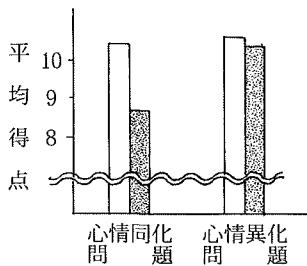


図6 心情テストにおける視点条件別の平均得点

これと対照的に、心情同化問題については、視点条件間の相違が大きく、第1群 > 第2群であることが示されている。この得点をもとに視点条件×心情同化問題－心情異化問題×被調査児童の三要因の分散分析を行ったところ、視点条件間 ( $F = 5.482$ ,  $df = 1 / 84$ ,  $P < .05$ )、心情同化問題－心情異化問題間 ( $F = 7.011$ ,  $df = 1 / 84$ ,  $P < .01$ )、交互作用 ( $F = 5.247$ ,  $df = 1 / 84$ ,  $P < .05$ ) のいずれについても有意差がみられた。すなわち、第1群と第2群、心情同化問題と心情異化問題の成績間にはいずれも相違があること、その相違は、視点条件や心情同化問題－心情異化問題によって異なっていることを示している。

(2) 各課題・視点条件における性別による理解の差

性別、視点条件別、課題別に平均得点を示したのが、図7・図8である。理解度テストは例外であるが、その他は全て、女子 > 男子となっている。この得点にもとづいて、各課題毎に、性別×視点条件の二要因の分散分析を行ったところ、性差については、理解度テストを除き、他の全てのテストにおいて有意差 (心情テスト,  $F = 15.392$ ; 心情同化テスト,  $F = 46.008$ ; 心情異化テスト,  $F = 6.954$ ; 総点,  $F = 8.993$ ; いずれも、 $df = 1 / 82$ ,  $P < .01$ ) が示され、視

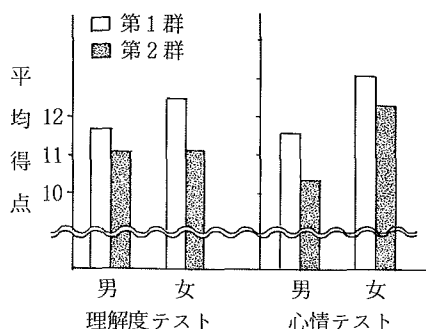


図7 聞きとりテストにおける性差

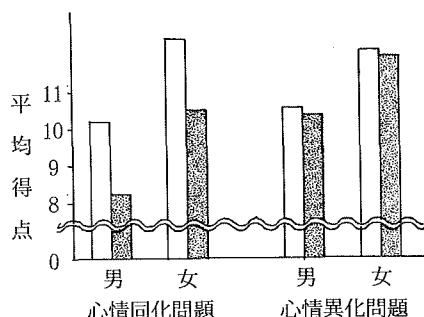


図8 心情テストにおける性差

点条件については、心情テストと心情同化問題において有意差（それぞれ、 $F = 6.692$ ,  $F = 3.5927$ , いずれも、 $df = 1 / 82$ ,  $P < .01$ ）が、総点において傾向（ $F = 3.299$ ,  $df = 1 / 82$ ,  $P < .1$ ）がみられたが、交互作用については、いずれも有意差はみられなかった。性差は、前述の女子>男子を反映したものであり、視点条件差は、(1)で述べた第1群>第2群の結果がここにも現れていることを示している。

(3) 自己編集能力と文学作品理解の関連について

自己編集能力テストの結果にもとづいて、調査対象児童を、上位群（Hs）と下位群（Ls）に二分した。群分けについては、第1群・第2群毎に、テスト1・2・3それぞれの得点の中央値（テスト1・2はいずれも8点、テスト3は第1群で11点、第2群で13点）より上の得点が3つのテスト中2つ以上ある者を上位群、中央値以下の得点が2つ以上ある者を下位群とした。これによって選択された調査対象児童の人数と平均得点は、表3の通りである。

表3 自己編集能力上位群・下位群の人数と平均得点

群	上位群		下位群	
	N	Mean	N	Mean
第1群	17	30.76	26	23.46
第2群	16	31.31	27	26.26

聞きとりテストの標準得点によって、Hs-Ls別、視点条件別に理解度テストと心情テストの平均得点を示したのが、図9である。ここからは自己編集能力の上下によって、聞きとりテストの成績が異なり、理解度テストにおいても心情テストにおいてもHs群>Ls群であることが示されている。また、この得点をもとに、視点条件×自己編集能力×理解度テスト-心情テストの三要因の分散分析を行ったところ、自己編集能力の上下間についてのみ有意差（ $F = 12.070$ ,  $df = 1 / 82$ ,  $P < .01$ ）がみられるにとどまった。

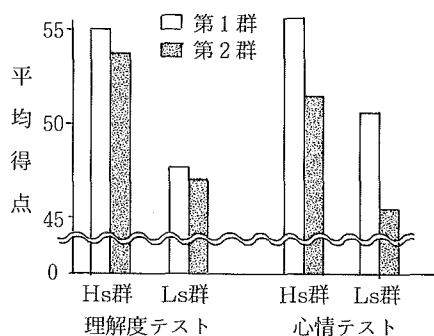


図9 聞きとりテストと自己編集能力

次に、聞きとりテストの心情テストについて、Hs-Ls別、視点条件別に、心情同化問題と心情異化問題の平均得点（素点）を示したのが、図10である。ここからは、心情同化問題において、視点条件間のみならず、Hs-Ls間の相違が顕在化していることが読み取れる。この得点について、視点条件×自己編集能力×心情同化問題-心情異化問題の三要因の分散分析を行ったところ、表4に

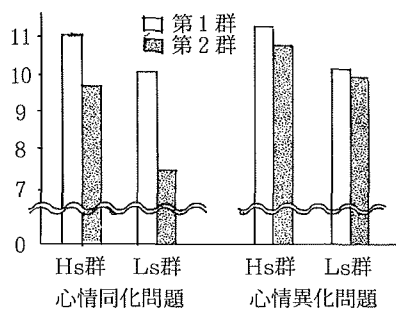


図10 心情テストと自己編集能力

示されるように、視点条件間、自己編集能力の上下間、心情同化問題と心情異化問題間、および視点条件と心情同化問題－心情異化問題間の交互作用に有意差が認められた。図からわかるように、視点条件については、第1群>第2群であることを、自己編集能力については、Hs群>Ls群であることを、心情同化問題－心情異化問題については、心情異化問題>心情同化問題であることを、それぞれ示している。また、交互作用についていえば、心情異化問題では第1群と第2群

表4 視点条件×自己編集能力×心情同化問題－心情異化問題の分散分析表

変動因		平方和	自由度	平均平方和	F	P
被験者間						
視点条件	A	40.036	1	40.036	4.918	P<.05
Hs Ls	B	53.510	1	53.510	6.573	P<.05
交互作用		.569	1	.569	<1	ns
誤差	a b	667.523	82	8.141		
被験者内						
課題		30.728	1	30.728	6.674	P<.05
交互作用 A×C		18.596	1	18.596	4.039	P<.05
交互作用 B×C		1.727	1	1.727	<1	ns
交互作用 A×B×C		2.357	1	2.357	<1	ns
誤差	a b c	377.553	82	4.604		

の得点がほぼ同様であるのに対して、心情同化問題では第1群と第2群の得点間の差が大きくなることを反映しているとみられる。

## 討 論

この研究においては、児童期における発達的変化の時期とも目されている小学校3年生を対象として、文学作品の理解について検討した。具体的には、あらかじめ「同化体験」と「異化体験」を促すと考えられる視点の提示を行った後に、『チロヌップのきつね』という作品を読み聞かせ、聞きとりテストを実施した。また、これとは別に、この時期において大きく変化すると考えられる自己編集能力についても調査した。これらの資料をもとにして、児童の文学作品の理解とそれに及ぼす視点提示や自己編集能力の影響などが吟味された。

### 1. 事実やあらすじの理解と心情の理解及び性差

理解度テストと心情テストの比較によれば、理解度テストの成績<心情テストの成績(図4)という結果であった。従来(渡辺・小池)や一般的な指摘では、事実やあらすじの理解の方が心情理解よりも容易であり、事実やあらすじの理解の基礎の上に心情を理解することができるようになるとも考えられてきたが、これとは正反対の結果であった。児童におい

て、登場人物の気持ちを理解し、それと一体になって感じたり行動するところから、具体的事実やあらすじをつかんでいくことも、確かにあるに違いないと考えられるのである。しかし、そのような考察に進んでいく前に、この研究において使用されたテストの項目についての吟味が必要である。問題の難易が得点に影響するのは自明である。また、ここでは、心情テストにおいて、登場人物の気持ちをきく項目ばかりでなく、聞き手の気持ちをきく項目が半数含まれているのである。

では、登場人物の気持ちをきく心情同化問題と聞き手の気持ちをきく心情異化問題の成績はどうであったらうか。ここでは、心情同化問題<心情異化問題(図6)となり、従来の資料や一般的な考え方と全く同様であった。心情異化問題の場合には、そのまま自己の視点から解答すればよいのに対して、心情同化問題の場合には、自己の視点を変換して登場人物の視点に重ねなければならないのであるが、この変換の困難さが影響するのではないかと推測されるのである。

文学作品の理解における性差については、ここでもこれまでの多数の資料と全く同様であり、女子>男子(図7・図8)という結果が示された。ただし、理解度テストについてはこの差が統計的には有意でなかった。しかし、このことは、理解度テストより心情テストに相違が明確にあらわれるという仮説を支持する根拠ともなるものである。また、交互作用などには現れなかったが、心情異化問題より心情同化問題でより大きな性差がみられている。小学校の時期における言語的能力の女子の優位、ここではとりわけ心情理解における優位について確認されたわけであるが、その理由については不明なところも多い。

## 2. 視点条件と文学作品の聞きとり

視点条件により聞きとりテストの成績が異なるかどうかを検討され、理解度テストと心情テストを100点満点に換算した図4からも、これにもとづく統計的検討からも、全体として第1群>第2群であるということが明らかにされた。一方、標準得点化した資料による検討によれば、統計的な有意差は示されなかったが、ここでも、図5は、上述の結果を支持する方向にある。必ずしも鮮明であるとは言えない面もあるが、この時期の児童にとって「同化体験」を促す視点の提示が有効であることを示していると解されるのである。

視点条件が理解度テストと心情テストでは異なった影響を及ぼすのではないかという結果も得られている。図5の資料にもとづく検討において、視点条件とテスト間の交互作用が有意であったことは、「同化体験」が理解度テストより以上に心情テストに有効であることを示していると読み取ることができるのである。さらに、心情テストを心情同化問題と心情異化問題に分けて現した図6にもとづく検討は、心情テストにおける第1群の優位を統計的に明らかにしたばかりでなく、視点条件と心情同化問題-心情異化問題間の交互作用が有意であることを示したのである。すなわち、「同化体験」は、心情テストの中でも心情異化問題以上に心情同化問題に正の影響を与えると読み取ることができる資料を提出したのである。また、図10の資料にもとづく検討においても、視点条件と心情異化問題-心情同化問題間の交互作用に有意差が見いだされている。これは、この研究において吟味された主要な仮説の一つであった。

視点条件が及ぼす聞きとりテスト成績への影響については、全て当初の仮説通り、すなわち、「同化体験」が全体として有効であり、その効果は心情テストとりわけ心情同化課題において大であった。逆にいえば、視点条件としての「同化体験」は、心情同化問題や心情テスト

に及ぼす影響のゆえに、聞きとり成績に効果的であったといえる。「同化体験」すなわち登場人物になりきらせる指導は、たとえ短時間ではあっても、心情同化や心情理解において、視点を変換して自分の目を登場人物の目に重ねてその気持ちを理解することに貢献するというを示すものである。これは、たとえば、心情異化問題よりはるかに困難であるはずの心情同化問題が、第1群すなわち「同化体験」群においては、両者の平均得点にほとんど差がないというところにも現れている。

### 3. 自己編集能力と文学作品の理解の関連について

自己編集能力の上位群と下位群間で、理解度テストや心情テストに相違があるかどうかについては、図9に示される通り両者間で、いずれのテストにおいても明瞭な差がみられ、これは統計的にも全て有意であった。したがって、当初の仮説の前半は支持されたといえる。しかし、理解度テストにおいても、心情テストと同様な大きな違いとして現れており、心情テストにおける相違の方が大きいであろうという仮説は支持されなかった。ここにおける結果は、ある意味できわめてあたりまえのことであり、自己編集能力も文学作品の理解も、同様な知的側面に関わっているということを単に示しているだけであって、相互的な関連性を現しているとはいえないという立場から解釈することが可能である。

他方において、心情テストの中の心情同化問題と心情異化問題の成績が自己編集能力によって異なるかどうかとも検討された。図10には、自己編集能力の相違によって両問題の成績に差があるだけでなく、心情同化問題における差の方が大きいことが示される。しかし、統計的には、ここでも、自己編集能力による差は明確であったが、自己編集能力と心情同化問題－心情異化問題間の交互作用は有意でなかった。すなわち、心情同化問題と心情異化問題ではその差に違いがみられるという結果ではなかった。ただ、心情同化問題と心情異化問題別に、試みになされた視点条件×自己編集能力の二要因の分散分析によれば、心情同化問題では自己編集能力による差が有意であったのに対して、心情異化問題では傾向があるに留まっていた。これは、自己編集能力がより心情同化問題に効果的であることを示している一つの事実であると解される。

自己編集能力についていえば、そのテスト課題についても、さらに吟味すべき余地を残していると考えられる。加えて、この研究においては、いくつかの関連を示唆する資料を得たものの、自己編集能力と文学作品の理解、とりわけ心情理解や心情同化との関連性を立証するにはきわめて不十分なところにとどまっている。したがって、自己編集能力をより明確に把握する尺度を明らかにした上で、自己編集能力と文学作品の理解の因果的な関連性の有無について、今後検討を深める必要があると考えられる。

なお、このような研究において根本的な問題が存在すると考えられる。児童が文学作品と最初に出会う場合、視点の提示などを行うのではなく、「直接作品そのものに」という考え方である。われわれ自身も、むしろ、この考え方に同意するのであるが、あくまでも、ここで取り扱われるのは、「児童の理解を促そうとして文学作品を提示する場において視点が果たす役割」なのである。

#### 〔付記〕

研究の実地にあたっては、お忙しいなかをご協力いただきました松前町立北伊予小学校の諸先生方、とりわけ調査対象となっただきました児童のみなさんに心から感謝いたします。

〔資料〕 聞きとりテスト（理解度テスト+心情テスト）問題

今、聞いた『チロヌップのきつね』のお話を思いだしながら、次のしつもんに答えてください。

1. じいさんとばあさんは、チロヌップへいつやってきていつかえっていくのですか。
2. とうさんぎつねがえものをもってきたとき、ちびこぎつねとほうやぎつねは、それぞれどうしましたか。
3. おかの上には、何がたっていましたか。
4. じいさんとばあさんは、何をしにチロヌップへやってくるのですか。
5. ちびこは、じいさんやばあさんといっしょに何をしましたか。
6. 黒いかげとは何ですか。
7. わなにかかったちびこのほうへへいたい近づいてくるのに気づいたかあさんぎつねは、どうしたでしょう。
8. つぎの年の春に、じいさんとばあさんが島へかえってこなかったのは、なぜですか。
9. せんそうが終って、じいさんとばあさんが島をたずねてきたとき、島のようすはどうでしたか。
10. きつねざぐらの花の大きなかたまりと小さなかたまりは何だと思いますか。
11. 島を引きあげていくじいさんとばあさんを、ちびこはどんな気持ちで見送ったのでしょうか。
12. ちびこは、じいさんとばあさんのことをどのように思っていたのでしょうか。
13. 「キャンキャン キャン」というちびこのなきごえをきいたとうさんぎつねとかあさんぎつねは、どんな気持ちだったのでしょうか。
14. 「ケーン」とないて、わざと人間のにおいのするほうへとびだしていったとうさんぎつねは、どんな気持ちだったのでしょうか。  
また、そんなとうさんぎつねを、あなたはどう思いますか。
15. かあさんぎつねは、どんな気持ちで、わなにかかったちびこにえさをはこびつづけたのでしょうか。
16. かあさんぎつねがよりそって、ふさふさしたしっぽをかぶせてくれたとき、ちびこは、どんな気持ちだったのでしょうか。
17. 雪がふりつもる中で、かあさんぎつねとちびこぎつねは、どんな気持ちでよりそっていたのでしょうか。
18. あなたは、ちびこのことをどう思いますか。
19. じいさんとばあさんのことを、あなたはどう思いますか。
20. さいごまでちびこによりそっていたかあさんぎつねを見て、あなたはどう思いますか。
21. あなたは、てっぽうでうったりわなをしかけたりしたへいたいのことを、どう思いますか。
22. あなたは、さいごのじいさんとばあさんのようすを見て、どう思いましたか。
23. 「チロヌップのきつね」のお話をきいて、こんなかなしいできごとをひきおこしたせんそうについて、あなたはどう思いますか。

文 献

- 児童言語研究会 1982 国語の授業 第49号 共通教材の研究「チロヌップのきつね」 一光社。  
加藤直樹・川崎広和・森原都 1978 9・10歳頃の発達と教育に関する研究 障害者問題研究, 14, 22-34。  
加藤直樹 1987 少年期の壁をこえる一九、十歳の節を大切に― 新日本出版社。  
木下典子 1986 小学校中学年期における思考の発達に関する研究 愛媛大学教育学部教育心理学専修卒業研究 (未公刊)。  
日本児童文学者協会 1985 日本児童文学 第365号 特集教材の中の児童文学 教育出版センター。  
西郷竹彦 1975 西郷竹彦文芸教育著作集17 文芸学講座(1)視点・形象・構造 明治図書。

## 児童の文学作品理解における視点と自己編集能力の意味

酒井憲一 1987 文学作品理解と視点変換能力 愛媛大学教育学部教育心理学専修卒業研究（未公刊）。

高橋宏幸文・絵 1972 チロヌップのきつね 金の星社。

渡辺弘純・小池久恵 1985 物語教材の聞きとりにおける視点の役割 愛媛大学教育実践研究指導センター紀要, 3, 85-96。

渡辺弘純・宮内千景 1984 小学校児童における図形変換能力と作文能力の関連について 愛媛大学教育実践研究指導センター紀要, 2, 23-39。

矢吹省司・渡辺弘純 1988 児童・青年心理学 日本教育図書センター。

山形英二 1981 ひきだす授業, せりあがる授業 西郷竹彦編 授業入門小学校の国語 有斐閣, 205-247。

吉田章宏 1975 授業の心理学をめざして 国土社。