ISSN 0387-284 X

読書科学

第35巻 第2号（通巻 第 136 号）平成3年7月1日 発 行（季刊）

随筆教材の読み方	松本 修
作者の視点構成が読みに与える影響	石黒広昭
物語の詳しさが児童の理解と面白さに及ぼす効果	秋田喜代美
日本人大学生とカナダ人大学生における英文の読み処理過程の比較	川上綾子 八田武志 玉岡賀津雄
映像事象の系列的編集	山本博樹

136

日本読書学会

◇本　号　目　次◇

原　著

随筆教材の読み方　栃木県立宇都宮高等学校　松　本　　修　41

作者の視点構成が読みに与える影響　宮城教育大学　石　黒　広　昭　48

物語の詳しさが児童の理解と面白さに及ぼす効果
日本学術振興会特別研究員　秋　田　喜代美　55

日本人大学生とカナダ人大学生における
英文の読み処理過程の比較　大阪教育大学　川　上　綾　子
大阪教育大学　八　田　武　志
サスカチュワン大学　玉　岡　賀津雄　66

映像事象の系列的編集
——幼児の編集過程における誤答パターンの分類と分析——
筑波大学　山　本　博　樹　72

日本読書学会役員（1990年4月1日～1993年3月31日）

会長　（理事長）　湊　吉正
副会長（副理事長）　佐藤　泰正
常任理事　井上　尚美　桑原　隆　阪本　敬彦　鳴島　甫
福沢　周亮　増田　信一　村石　昭三
理　事　池田　進一　大村　はま　岡田　明　岡本　奎六
尾原　淳夫　倉澤　栄吉　高木　和子　田近　洵一
徳田　克己　滑川　道夫　野地　潤家　皆川　和子

監　事　平沢　薫　山本　晴雄

編集委員　有沢俊太郎　池田　進一　井上　尚美　今井　靖親
岡田　明　桑原　隆　阪本　敬彦　高木　和子
田近　洵一　田中　敏　湊　吉正
James M. Furukawa　Donald A. Leton

The Science of Reading, Vol. 35, No. 2 (1991)

随筆教材の読み方*

栃木県立宇都宮高等学校　松　本　　修**

1．題目設定の理由

高等学校の現代文領域の教材のなかで，随筆教材の占める位置は，少なくともその分量においては，大きなものとなっている。しかし，随筆教材の読み方についての教材論・指導方法論は，小説教材や論説文教材に比べるとかなり少ない。これは，随筆が「気ままに書かれるものだ」という通念が，そのまま，随筆が「気ままに読まれるものだ」という認識を作ってしまっていることを示しているように思われる。しかし，実際に教材となっている随筆作品は，気ままに読んでそのまま理解することのできるようなものではなく，むしろ難解なものが多いのである。ここでは，随筆作品の読み方について，実際の指導を考慮しつつ，教材を読む観点とでもいうべきものについて，予備的な検討を行うものとする。

2．随筆の定義

「随筆」というものを定義することは，ある意味でやさしい。なぜなら，随筆の辞書的な定義にはほとんど揺れがないからだ。例えば，『広辞苑』には，次のように定義されている。

> 見聞・経験・感想などを筆にまかせて何くれとなく記した文章。「枕草子」「徒然草」の類。漫筆。随想。

岡部政裕（1975）は，随筆の指導について論じた中で，定義について触れ，『広辞苑』のほかに『新明解国語辞典』『大漢和辞典』の定義をあげつつこう述べている。

> 説明がかなり似ているから，「随筆」の定義も安定していそうに思われるが，実はこれほど不安定な語も例が少ないのではなかろうか[1]。

定義は容易だが，内容が確定できるかというと，そうではないというのである。「見聞・経験・感想など」ではなにを書くのかはっきりしないし，「筆にまかせて何くれとなく記」すというのでは，どのように書くのかはっきりしない。これでは，随筆の定義はきわめてむずかしいということになる。岡部氏は，「随筆」の類義語を集めて「随筆」の輪郭を示そうというもくろみを捨て，『枕草子』『徒然草』の中の，執筆の姿勢に関わる記述を検討して，随筆の要件をあげている。

①自分の心を見つめる余裕――つれづれ
②真正面から役に立つことではなく，「よしなしごと」として
③「戯れに」「そこはかとなく」書く
④人に見せるとしても，他人の目をはばからない心意気で――人やは見む[2]

岡部氏のあげる要件は上のように要約できるが，このうち，①と④は主として執筆者の心構えを示したものとして，また②は主として内容にかかわるものとして，③は形式にかかわるものとして理解することができよう。

木坂基（1975）は，随筆について次のように述べている。

> 心にうかぶままを筆にまかせて書き綴るという随筆は，思考と言語とがネイティブに密着した，素朴なものであってよいという自由性をもつのであり，したがって表現の題材選択，表現形態は，その自由さの中でさまざまな形をとりうる[3]。

その自由さに基づく思考のあり方，自己表明の方式は，きわめて個性的なあらわれをしやすく，構え

* The teaching of "Zuihitsu."
** MATSUMOTO, Osamu (Utsunomiya High School, Tochigi)

ない様式の中にかえって濃厚な人間真実をみることさえできる[4]。

随筆の，構えない，装わない，叫ばない，静かな語りの流れの中に，人間や自然への純粋な興味，美を追及する目，人間や社会の真実を追及する目，そして自己確認の姿勢などがあらわされるのである[5]。

岡部氏の論とほぼ同じことが述べられているといってよいだろう。この二つの論をふまえて，随筆の性格として次の三つを指摘しておくことができる。

1）自己観照性―随筆は特定の読者を想定せず，独り言のように書かれる。しかし，これは後にくわしく見るように，約束事としてである。そして，特定の読者を想定しないため，読み手と書き手との位置が近づき，かえって万人向けのものとなるという特質がある。

2）形式の自由さ―小説のプロット構成やストーリーなどの構成・構造を必要とせずに，自由に書かれる。一方，評論文のような論理構成にも束縛されず，話の手順という面でも自由に書かれる。これは，随筆を「くつろいだ」ものにし，読み手はあらかじめ読みの枠組みを用意することなく，読み始めることになる。

3）内容の自由さ―書き手はそのテーマを制限されることなく，自在に話題を選ぶことができる。読み手は，批評的態度を先行させずに，書き手の個性の発露としてその内容を捉えようとすることになる。

「自由さ」が強調されすぎると，随筆という形式は存在しないのではないか，随筆は定義不能なのではないか，という見方も出てこよう。しかし，随筆の形式とは，まさに無形式の形式なのだとしかいいようがない。無形式ではあっても，形式がないことに応じた読み方をたてることができれば，逆方向から形式が認められたのだと考えることができる。定義としては消極的でも，一つの形式を認めることは，困難ではない。

3．随筆における「語り」

随筆の読みの方法の実際について考える前に，「語り」の問題をとりあげておきたい。ここでいう「語り」とは，小説において問題にされるものをさすが[6]，この概念を随筆に適用するのは，随筆における語りの自由さも，またひとつの語りの形式にほかならないからである。ここで，小説における語りの一般的な図式と，随筆のそれとを示してみよう。

［小説］	［随筆］
生身の人間（生きた作者）	生身の人間＝書き手
作家としての作者	＝語り手
作品から想定される作者	
〈叙述の場〉[7]	〈叙述の場〉
語り手	作品
語り―方法・構造	
作品	
想定される読み手（コード指定）	
〈読みの場〉	〈読みの場〉
読者	読者

言うまでもないことだが，随筆のほうがはるかに単純である。小説もかつては，ここに示した随筆のような素朴なものとして捉えられていたのだが，読みの理論が次第に整備されてきたのである。それに対して，随筆は，小説に見られるような複雑な段階をわざと捨て去った形式を持っているのである。先に見たように，読者を想定しないことによって，読みの枠組みの指定がなく，そのため書き手と読み手とが作品を媒介に直接向き合うような状況が生まれる。これは，作品についてみれば，構造なき構造，コードなきコードを持つものということになり，随筆の語りはカタリなき語りだということになるのである。これは，随筆において語られることが，すべて書き手にとっての真実であるという事を意味し，たとえ虚構があったとしても真実として読み手は受け止めねばならないという約束を意味している。これが無形式の形式性ということであり，この形式はまさに小説のそれと逆のものだといえよう。

随筆の語りは，小説に見る方法的な語りよりも，より日常的な意味での語りに近いものなのだと考えることも

できる。この，日常的な意味での「語り」について，「言う」「話す」「語る」の三つのありようを比較するという視点から，湊吉正（1990）は，次のように述べている。

「語る」に際しては，送り手の表現伝達意図の重点が，送り手自身の内部への回帰にかかっているとみられ，言語表現の自然な展開の中でも，そこにおのずから自己を語るものとして自己表出性が把握されることになる。

「語る」は，とりわけ言語文化と深いつながりをもつ。たとえば，森鷗外の史伝において，語り手は，常にテクストの叙述の場に登場し，そこで自在にふるまう存在として位置づけられており，読み手は，テクストの叙述の場で語り手という分身を通して書き手の生活の息づかいに触れうることになる[8]。

異なった文脈で述べられたものながら，ここで見てきた随筆の性格にきわめて近い内容が含まれている。これは，随筆の語りの性質が，日常的な意味での語りに近いからであろう。森鷗外の史伝における語り手とは，いわゆる作者の分身に近いものであることを思い起こす必要がある。随筆は，日常的な語りの形式に寄生するような形式なのだとも言える。

ここで，「送り手の表現伝達意図の重点が，送り手自身の内部への回帰にかか」ることが，どうして「書き手の生活の息づかいに触れ」ることとつながるのかということに触れておく。日本の随筆は，欧米のエッセイとは対応しない，独特のジャンルであると考えたほうが適切なものである。これは，教科書でも，「随筆」「随想」という名が用いられ，エッセイという呼称がほとんど用いられないことにも表れている。日本にエッセイと呼んだ方がいいものがないわけではなく，たとえば「方丈記」などがあげられようが，量的には，随筆系統の作品の方が多い。そして，現代文の領域では，随筆は文学の一領域に位置づけられることが多いのに対して，古文の領域では，評論・随筆という形で併せ位置づけられることが多い。これは，随筆に説得的な要素があることが考慮されてのことであろう。増淵恒吉（1981）は，随筆の一般的要件を示す中で，「功利的な目的や，読み手を納得させる目的などはなく，書き手が自由に書きつづったもの」[9]という一項をあげているが，これは形式・約束事としてそうなのであって，実際の効用を言っているものではない。日本では，固い論理による説得よりも，自己観照的な文章による間接的説得を好む傾向が伝統的にあるように思われるが，随筆もそのように捉えられるものなのであろう。随筆においては，読み手は，書き手の語りを直接的なものとして受け取るが，その語りはむしろ自己観照的なものであり，そのため逆説的に説得の効果が生じるのである。

4．随筆の指導内容

随筆は，内容と形式の両面において自由である。先に見たように，読みのあり方を立てることで，逆方向から随筆の中身は決定されるのであるから，この内容と形式を具体的にどう読み取るかが，問題である。ジャンルとしての随筆にとっては自由でも，随筆作品一つ一つにとってはそれなりの形式と内容があるのは当然であるから，いわば具体的な随筆作品に即して，内容と形式の自由さがどのような形をとっているのかを読めばいいのだと言うことになる。そして，その分析を媒介するのが，もう一つの随筆の特性である自己観照性である。こうした随筆の読み方については，理論的な連関はないにしても，ほぼ相当する内容のものが，今までにも提出されている。

倉澤栄吉（1988）は，随筆について次のように述べている。

おとなの随筆文は子どもの生活文とよく似ている。子どもの生活文はちょうどおとなの随筆のように，気ままに，思ったこと・見たこと・感じたことを書いたものである。したがって，ねらいがはっきりしない。作者の側からいえば，別に読者を予定していないのだからいいようなものの，読み手からいうと，随筆文に接したときにいちばんこまるのは，この点である。つまり，読み手の主体性が確立しにくい[10]。

自然と人生を，ある角度から見る目を持っている人たちが，その洞察眼を持って接したときに，科学や社会への目が生まれる。それによって作られたのが随筆なのであろう。したがって随筆は小学校向きではなく中学校から高等学校向きである。随筆において，要点をとらえる，あらすじをつかむなどは，多くの場合不必要なことであり，無益である。われわれは随筆によって，作者の視角や人がらに接するのであって，その意味では詩を味わう立場とも近い[11]。

随筆の語りの特性とそれによる読み方の難しさ，作者の個性の重要性など，指摘されるべき重要な点は指摘されている。しかも，普通指導内容としてあげられそうな「要点をとらえる」「あらすじをつかむ」といった項目を無益だとして，退けている点はとくに注目される。倉澤は，かわりに次のような点を指導すべき内容としてあげている。

イ．作者のものの見方・感じ方を通じて，語句や文を追いかける。

ロ．中心語句や文・段落を追う過程を通じて，作者のものの見方・感じ方を求めていく[12]。

二つの項目は，ちょうど双方向をなしている。これは，随筆の形式が，語句や文・段落を分析することを通じて理解され，その際，その形式は作者のものの見方・感じ方と結び合うものとして理解されること，そして一方，随筆の内容は，作者のものの見方・感じ方が中心語句などにどのように表れているかをとらえていくことによって理解されるものであることを示している。

岡部政裕もまた，随筆の指導内容について，「ことばの中に，すぐれた個性がどのように表れているかをつかむ，あるいは，ことばを通して作者の個性をつかむ」[13]と述べており，これは倉澤のいっていることとほぼ同じだと見てよいだろう。こうした指摘をふまえて，指導内容として，次のような二つの項目を立てることができる。

1．随筆を作品として成立させている「構成」の分析。

2．作品の底に流れる作者の思想・生活・個性の読み取り。

このうち，1は，随筆の表層的な形式に関わるものである。具体的には，話題・話材を確認し，話の構成の仕方を明らかにする作業をさす。この場合の構成の仕方は様々だが，随筆の場合，尻取り的な連想による構成，時系列による構成などが多く見られるようである。また，2は，随筆の深層的な内容に関わるものであり，作者の思想・個性に関わるものである。これは，互いに関係を持つ一連のキーワードをまとめて析出されることが多い。これはちょうどロラン・バルトのいうレクシとシークェンスに近い。シークェンスが作者の思想・個性を示すものになるわけである。ここにはまた，作者をめぐる広義のコンテクストが関わることがある。作者や時代背景についての知識が，いわば主題を透かしてみせることになるわけである。こうしてみると，随筆の指導内容は，一時代前の小説の指導内容とほとんど同じであり，どちらかというと論説・評論に近寄っていた随筆の指導内容をかつての小説のそれに近づければいいのだという事がわかる。

ここでは，短い随筆教材である白洲正子の「新緑」という随筆[14]を取り上げ，具体的な指導内容について触れておきたい。まず，本文を示す。

新　緑　　白洲正子

① 武蔵野の雑木山に住んで四十年以上になる。もとはといえば，戦争中に疎開して，自給自足をしていたので，炭を焼くために，雑木山は不可欠のものだったのである。輪伐といって，毎年林の一部分を伐採し，五年でひと回りする。そのころは，最初に切った木が，成長しているというわけで，自然の循環は実にみごとに行われていた。今は炭を焼くこともなくなって，手持ちぶさたになったならやくぬぎは，野放図に大きくなり，毎年勢いのいい芽をふいて楽しませてくれる。

② ひと口に新緑といっても，本当に美しいのは，生まれたばかりの柔らかい葉が露を含んで，銀色に輝いている三，四日の間のことだろう。朝と夕方では

もう違って，みるみるうちに若葉となり，青葉になっていく。木漏れ日の中に，さまざまな野草を発見するのもそのころである。野草は気まぐれだから，年によって咲いたり咲かなかったりする。今年は寒暖の差が激しかったのが幸いしてか，いたるところにすみれが群生していた。消えたと思っていたえびねらんが，じゅうたんのようにびっしり咲いているのもうれしかったし，弧高を好むきんらんが，あちらに一つ，こちらに二つ，黄金の鈴をつけているのも可憐であった。

③　新緑の中でも，柿だけは他の雑木とは趣が違い，青葉になるのに日数がかかる。それだけ若葉の時期が長いというわけで，薄緑の葉が初夏の日光を通して光り輝いている景色ほど新鮮なものはない。

④　若葉して御目のしづくぬぐはばや

この有名な芭蕉の句も，柿若葉を見て，鑑真和上の暗黒の世界に思いをはせたのではなかったか。それというのも，ほとんど失明に近かった私は，去年の秋，手術をして，やっと片目だけはよく見えるようになった。その目に映る今年の新緑は，生まれて初めて見るもののように美しく，特に柿の若葉はまぶしいくらい目にしみる。そこで，この句の「若葉」も，唐招提寺の辺りに多く見られる柿にちがいない，柿でなくてはならない，と直感したのであるが，若葉の露が「御目のしづく」と響き合い，芭蕉の涙に融合していくあたり，明暗二つの境を表現してあますところがない。

⑤　柿若葉といえば，毎年その季節になると，私の家では「柿ずし」を作る。正しくは「柿の葉ずし」といい，谷崎潤一郎の「陰翳礼讃」に作り方が書いてあったのが，いかにもおいしそうなのでまねてみた。酒で炊いたごはんの上に，さけの荒巻を薄く切ってのせ，柿の葉で巻いたものを，箱に詰めて一晩圧しておくだけだが，柿のほのかなにおいに，酒の香が混じって，素朴でしかも上品な味がする。吉野の名産だから，潤一郎が「吉野葛」を書いていたころ，土地の人に習ったのであろう。吉野では，今はさばを使っているが，これはさけのほうがはるかにいい。

⑥　そのおすしを味わうたびに，私の心は「吉野葛」や「陰翳礼讃」を読んだころの昔にかえる。そして，食料には不足をしながら，あのころのほうが一般的にいって，味には今より敏感であったし，ある意味ではぜいたくな暮らしをしていたのではないかと思う。私はグルメなどという言葉を信じないし，近ごろはやりの「食べ歩き」にも興味はない。

⑦　雑木林が新緑を謳歌しているころ，その傍らでは竹の葉が音もなく散っている。散って，積もって，やがて肥やしとなるだろう。たけのこの春は，竹にとっての秋なのだ。これはどうすることもできない自然の摂理であるが，できることなら人間も，命の限り，力のすべてを子孫に伝えて，静かに散っていきたいものである。そう願ってはいるものの，自然のように美しくはいくまい。いや，明日のことなんかはどうでもいい，ただ，今日この日を精いっぱい生きることができるならば。——この輝かしい新緑の季節に，ひたすら思うのはそれだけである。

まず，構成の分析を行う。まず，段落構成としては，尻取り的な連想法によっている。⑤段落の「柿若葉といえば」という書き出しが典型的にそれを示している。雑木山→新緑の美→柿若葉→芭蕉の句→柿ずし→昔の食生活→／竹の秋　というように話題は流れている。⑦段落はまとめの段落であり，やや流れは意図的に変えられた形になっている。尻取り的な連想法は，日常的な口語表現にはよく見られるものであり，随筆が「語り」に通じるということの一つの現れである。

表層構造は，尻取り的な連想法によっており，新緑という話題にその一貫性がある。では，深層的な内容はどうだろうか。

まず，この作品には，回想される時間が織り込まれている。①段落では，四十年以上前の疎開の頃，⑤⑥段落では，「陰翳礼讃」を読んだ頃である。そして，⑥段落に見られるように，そうした回想される「昔」と「今」と

の対比という視点があるのである。

また，③段落にある新緑から柿若葉への連想がやや強引なように，この作品を成立させている直接の動機は，目の手術という作者の経験である。それが鑑真，芭蕉の句を媒介にして新緑につながっているわけである。そして，①段落の「自然の循環」と⑦段落の「自然の摂理」というキーワードとが呼応しながら，自然と人間の対比という視点を出している。②段落にある擬人的な表現が自然への賛美を強調し，「昔の生活」と自然との共通性が強調されるのである。

このように検討してみると，この作品の主題というべきものは，「老いを迎えた私は，自然の摂理に従い，力のすべてを子孫に伝えて，美しく生き，死んでいきたい」ということになるだろう。これは，「新緑」という題名とむしろ背反するようなものである。だが，ここに老年を精一杯生きようとする作者の姿勢，自然との交感を喜び，こまやかな感受性を持つ作者の個性が表れているわけである。随筆を読む場合，表現と作者の個性とを双方向から関係づける読みとは，具体的にはこのように果たされることになるのである。

5．今後の課題

随筆を読むときの観点として，もう一つ「文体」があげられることが多い。だが，文体の概念規定は必ずしも明確ではなく，その分析方法も多様であるのが現状である。ここで論じたような方法とどのようにかみあわせるか，目途が立たなかったので，本論では触れなかった。今後の課題としたい。また，ここで論じたような随筆の性格上，実際の授業の進めかたは，一つ一つの作品によってかなり異なることになる。さらに具体的な実践の場において検討を進めたい。

［注］

(1) 岡部政裕，1975，p. 56.
(2) 岡部，Ibid. pp. 57～58.
(3) 木坂基，1975，p. 68.
(4) 木坂，Ibid. p. 68.
(5) 木坂，Ibid. p. 69.
(6) フランスのナラトロジー，ドイツのシュタンツェルの研究など，広い範囲でとらえておく。
(7) 湊吉正，1990，p. 51.による。
(8) 湊吉正，Ibid. p. 51.
(9) 増淵恒吉，1981，p. 43.
(10) 倉澤栄吉，1988，p. 193.
(11) 倉澤，Ibid. p. 194.
(12) 倉澤，Ibid. p. 195.
(13) 岡部，Ibid. p. 65.
(14) 尚学図書，国語IIの教科書に所収。

［引用文献］

岡部政裕，1975，「随筆の指導」，増淵恒吉・小海永二編『高等学校　国語科教育研究講座第五巻　現代国語(4)』有精堂，pp. 56～67.

木坂基，1975，「小説家の随筆」，上掲書，pp. 68～86.

倉澤栄吉，1988，「読解指導―読みの基礎能力　付　随筆・随想文について」『倉澤栄吉国語教育全集7』，角川書店，pp. 193～198.

増淵恒吉，1981，「表現形態に応じた読解指導」『増淵恒吉国語教育論集　中巻』，有精堂，pp. 23～47.

湊吉正，1990，「言う・話す・語る」『児童心理』，金子書房，pp. 50～51.

SUMMARY

"Zuihitsu" (a Japanese essay style), in comparison to novels and other literary works, is a specific genre for which there is no special theory of how to read it. The reason for this absence is that "zuihitsu" is free from any constraint in form or style. Such flexibility, however, is based on some rules that can be traced to a sense of aesthetics characteristic of traditional Japanese culture. In reading "zuihitsu," we are expected to discover not only the theme or subject from its surface structure but also the main idea or thoughts of its author by examining its deep structure. The reading of the surface structure is a reading to grasp the author's way of expression in free form, while reading the deep structure is a reading that should lead to an understanding of the meaning expressed. The greatest value of reading a "zuihitsu" is, therefore, the gaining of an understanding of the character of the writer through its surface and deep structure.

The Science of Reading, Vol. 35, No. 2 (1991)

作者の視点構成が読みに与える影響*

宮城教育大学　石　黒　広　昭**

作者による視点の設定は読みにどのような影響を与えるのだろうか。読者はけっして作者のスクリプトをなぞる受動的な存在ではないが，作者の構成した言語表現とまったく無関係な唯我論的な読みをするわけでもない。

心理学における読みの分析は，「何を読み取ったか」あるいは「何を知ったのか」など，言い換えれば知識獲得の問題に還元されやすい（Collins, Brown & Larkin, 1980)。しかし，文学作品等では「どのような教訓を得たのか」等という知識獲得の問題に置き換えることのできない要因がある。実はこれは何も文学作品に限ったことではなく，「彼の文体が好きだ」「あの作家の語り口が快い」といったような言語表現一般に関わる問題なのだと思われる。こうしたいままでの文章理解＝（イコール）知識獲得という枠組みでは捉えきれない重要な側面を議論の対象とするためには，言語表現の背後にある内容的知識ではなく，言語表現それ自身を分析する枠組みを考案する必要があろう。

言語表現はそれ自体一つの仮想的世界を創っており，現実とは異なる。ノンフィクションであっても，それを産出した者は彼にとっての「現実」をある視点から眺め，そこから物語る。それは，顕微鏡で見れば疎らな点の集まりを，肉眼で見て一本の線であると認識することに似ている。「『そこに一本の線がある』という事実」は「目」という媒体を通して創られた事実なのであり，「顕微鏡」という媒体を通して見られた事実は「疎らな点の集まり」でしかない。その意味で，語られた世界は産出者の視点から構成されている言語表現に媒介されており，言語表現に相対的な関係を持っている。従って，言語表現を分析する枠組みとして，それと産出者（作者）の視点構成の関係を取り上げざるえない。

本研究では，この産出者と言語表現の関係を石黒（1990a)に基づいて図1のように捉える。図1は，現実の産出者である作者が語り手か登場要素のどちらかの立場を仮想的産出者として設定し，その立場からある視点要素に準拠してある出来事を語るということを示している。図1には三つの主張が含まれている。一つは，現実

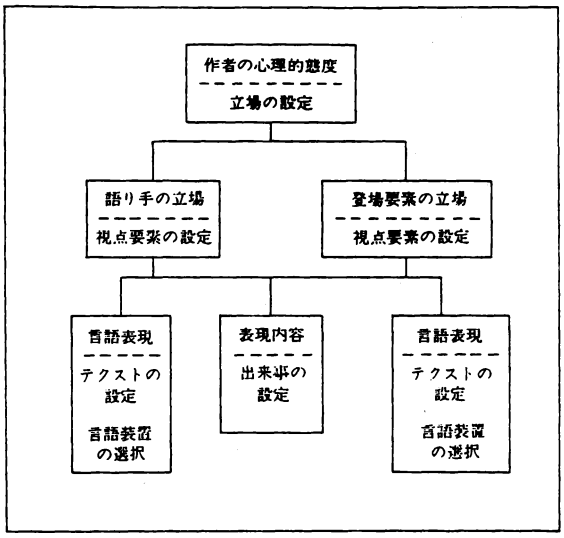

図1　作者の心理的態度と表現内容・言語表現の関係

注：線は作者が表現内容を語る立場・視点要素を設定して言語表現していることを示している。言語表現が二つあるのに対して表現内容が一つになっているのは同一の出来事であっても立場・視点要素の設定によって異なる言語表現が可能であることを示している。

* The effects of an author's point of view on readers' imagery.

** ISHIGURO, Hiroaki (Miyagi University of Education)

の産出者とその産出者が設定した仮想的産出者は区別すべきであるという主張である。これは全ての言語表現についていえることだが，皮肉表現などを考えてみるとよくわかる。そこでは基本的に現実の産出者と仮想的産出者の認識のずれを強調する（Jorgensen, Miller, & Sperber, 1984）ことによって，直接非難する表現よりもより強い印象を読者に与える。例えば，与謝野寛の大逆事件に連座して死刑になった友人，大石誠之助を悼んでつくった詩の中にある「ほんにまあ，皆さん，いい気味な，その誠之助は死にました」という表現は作者の本心とは異なる仮想的産出者から語られており（入沢，1970），実際の産出者と仮想的産出者との意識のずれが読者に強烈な印象を与えるようになっている。

二つ目は，基本的に仮想的産出者は語り手と登場要素（登場人物など）という二つの立場に区別すべきであるという主張である。物語の情景描写などはたいてい語り手の立場からの言語表現である。それに対して心情吐露などの直接話法は登場要素のコトバである。しかし，語り手と登場要素の区別が困難な場合も多く，その区別は前景と後景，図と地のような相対的なものである。図3の「夕焼け」という詩では，はじめ電車の中の情景が語り手のことばとして語られているが，途中でその語り手は「そこにいる」登場要素として登場して来る。これをはじめから登場要素の声のみで語られていると見なすことも可能であるが，ここでは表現の違いに注目して，語り手から登場要素へと仮想的産出者の立場が移行していると考える。

三つ目は，仮想的産出者は表現内容の中でどこかに中心的に準拠して表現するという主張である。その中心的準拠点のことを視点要素と呼ぶ。例えば，「太郎が花子にお饅頭をもらいました。」という文では，視点要素は太郎

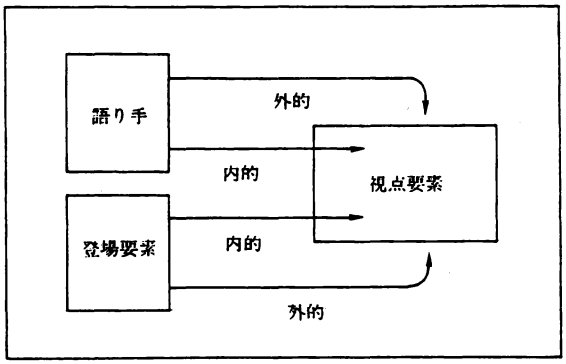

図2　言語表現に表される立場（語り手／登場要素）と視点要素の関係

夕焼け

吉野　弘

いつものことだが、
電車は満員だった。
いつものことだが
若者と娘が腰をおろし
としよりが立っていた。
うつむいた娘がたって
としよりに席をゆずった。
そそくさととしよりが座った。
礼も言わずにとしよりは次の駅で降りた
娘は座った。
別のとしよりが、娘の前に
横あいから押されてきた。
娘はうつむいた。
しかし
又たって
席を
そのとしよりにゆずった。
としよりは次の駅で礼を言って降りた。
娘は座った。
二度あることは　と言う通り
別のとしよりが娘の前に
押し出された。
可哀想に
娘はうつむいて
そして今度は席をたたなかった。
次の駅も
次の駅も
下唇をキュッと噛んで
身体をこわばらせて―。
僕は電車を降りた。
固くなってうつむいて
娘はどこまで行ったろう。
やさしい心の持ち主は
いつでもどこでも
われにもあらず受難者となる。
何故って
やさしい心の持ち主は
他人のつらさを自分のつらさのように
感じるから。
やさしい心に責められながら
娘はどこまでゆけるだろう。
下唇を噛んで
つらい気持ちで
美しい夕焼けも見ないで。

図3　題材とされた詩

である。同じ状況を花子に準拠して語ると「花子は太郎にお饅頭をあげました。」となる。これは一般的に言語学において視点と言われているものである（久野，1978）。

ところで，仮想的産出者である語り手あるいは登場要素は視点要素に対してどのような関係を持つのであろうか。本研究ではそれを図2のように「内的な関わり」と「外的な関わり」の二つに分けて考える（Fowler, 1977；ウスペンスキー，1986）。仮想的産出者が視点要素に対して外的に関わる場合，仮想的産出者は叙述にあたって描かれる出来事をまるで傍観しているように記す。語り手が登場人物の様子を外側から描写するような記述が一般的ではあるが，ある登場要素が他の登場要素に対して外的に関わった表現をすることもある。これに対して，内的に関わった表現では，仮想的産出者は叙述に関してあたかも登場要素自身であるかのようにその心理状態を表出することになる。これには登場要素の内的独白等が代表的であるが，語り手が登場要素の内的状態を推察して語る場合も含まれる。

以上の四点は本研究における言語表現を分析する際の基本的な切り口である。この内，第一の主張である，「作品が仮想的産出者の立場から表現されている」という主張は理論的な前提であり，これ自体はもはや吟味の対象とはしない。また，視点要素に関する第三の主張に対しては，既にその文章産出あるいは文章理解における機能が検討されており，様々なことがわかっている（Black, Turner & Bower, 1979；石黒，1985a; 1985b; Ishiguro, 1985）。他方，第二の主張である「仮想的産出者の立場選択が読みにどのような影響を与えるのか」，また第四の主張である「仮想的産出者の視点要素に対する関わり方の設定がどのように読みに影響するのか」はほとんど検討されていない。そこで本研究では，作者の仮想的産出者の立場設定・その視点要素に対する関わり方の設定が読みにどのような影響を与えるのか調べることにする。ここでは読み手に読後，題材である詩に対応する絵を描かせ，それを読みによって構成されたイメージの指標とする。被験者は大学生と小学生であり，その差違も議論される。

方 法

被験者：大学生（女子のみ）77名，小学六年生19名。

課題：吉野弘の詩「夕焼け」（図3）のオリジナル作品。この詩の内容構成と言語表現構成は次のようになっている。

1行目―5行目 → 電車内の状況

語り手の立場から登場要素「娘」に対して外的に関わっている。

6行目―10行目 → 出来事1（娘と老人1の様子）

語り手の立場から登場要素「娘」に対して外的に関わっている。

11行目―19行目 → 出来事2（娘と老人2の様子）

語り手の立場から登場要素「娘」に対して外的に関わっている。

20行目―29行目 → 出来事3（娘と老人3の様子）

語り手の立場から登場要素「娘」に対して外的に関わっている。ただし，23行目は登場要素「娘」に内的な関わり。

30行目―44行目 → 登場要素「僕」の心情吐露

登場要素「僕」の立場から登場要素「娘」に対して内的に関わっている。

手続き：課題の詩をよく読んだ後，そこからイメージされる絵を描く。ただし，大学生は詩を分割して複数の絵を描くことが求められた（分割した場合にはどこからどこまでがその絵に対応するのかメモすることになっている。）が，小学生は詩の30行目以降（語り手が登場要素として登場する場面）のみを描くことが求められた。

分析：両群に描くことが求められた詩の30行目以降の絵のみを分析する。大学生の詩の分割場所の同定は被験者のメモによって判断した。30行目以降の内容に対応し

て産出されることが予想される絵の内容リストは以下のようになる。

〔Aタイプ〕電車内で娘が描かれている場合：娘を対象化しており，それを見つめる者が仮想されていると考えられる→29行目までの内容に対するものであれば語り手の立場から娘を見ている絵であるが，30行目以降に対応するとすれば電車を降りた登場要素「僕」の立場から娘を想像している絵である。

〔Bタイプ〕電車内で「僕」が描かれている場合：僕が対象化されており，それを見つめる者が仮想されていると考えられる→語り手の立場から「僕」を見ている絵。

〔Cタイプ〕電車内で娘と「僕」が描かれている場合：両者が対象化されており，それを見つめる者が仮想されていると考えられる→語り手の立場から両者を見ている絵。

〔Dタイプ〕電車から降りてからの絵で「僕」のみが描かれている場合：「僕」を眺めている者が仮想されていると考えられる→語り手の立場から「僕」を見ている絵。

〔Eタイプ〕電車から降りてからの絵で娘と「僕」両方とも描かれている場合：両者が対象化されており，それを見つめる者が仮想されていると考えられる。→語り手の立場から両者を見ている絵。

〔Fタイプ〕電車から降りてからの絵で，電車内の娘のみが描かれている場合：「僕」が娘を電車外から見ていると考えられる→登場要素「僕」の立場から登場要素「娘」を見ている絵。

〔Gタイプ〕電車から降りてからの絵で娘も「僕」も描かれていない場合(電車のみが描かれている)：電車から降りた「僕」が行き過ぎる電車を眺めていると考えられる→登場要素「僕」の立場の絵

〔Hタイプ〕上記の分類に含まれないもの。

以上，A・F・Gタイプの絵にはどれも登場要素「僕」が絵として描かれず，それは対象化されていない。つまり，この場合，読者は心理的に登場要素に共感して娘を眺めていると推定可能である。他方，B・C・D・Eタイプの絵は語り手の立場から描かれたイメージであると考えられる。

表1　30行目以降の内容に対して描かれた絵に示されている「立場」設定

注：電車を降りた登場要素「僕」には車内の娘は直接見ることができないので，車内の状況を想像して描いている絵である。想像であることは被験者自身がメモしている。

立　場	語り手				登場要素(僕)			その他
描く位置	車内から		車外から		車内から	車外から		
描画対象	僕	両者	僕	両者	娘注	娘	情景のみ	
タイプ	B	C	D	E	A	F	G	H
小学6年生 (19名)	0	0	0	7	11	0	0	1
大　学　生 (77名)	0	0	6	2	38	4	17	10
計	0	0	6	8	49	5	17	11

結果と考察

表1は詩に対して描かれた絵の分類結果である。タイプB，Cは大学生・小学生とも存在しなかった。図4から図8は実際に描かれたタイプの例である。

課題とされた詩は初め語り手の立場から語られているのであるが，30行目以降からはその語り手が登場要素「僕」として物語に出現している。従って，読者が作者の仮想的産出者の立場設定をそのまま受け取り，そのイメージを構築するのならば，登場要素「僕」の立場から視点要素である娘に内的に関わるイメージが形成されることになり，A・F・Gタイプの絵が予想されることになる。大学生では77名の内，語り手あるいは登場要素の立場の絵を描いたものは67名いたが，その中で登場要素の立場の絵を描いた者は59名おり，語り手の立場の絵を描いた者(8名)よりも有意に多かった($\chi^2=38.8$, df=1, $p<.001$)。つまり，大学生では，言語表現に対応したイメージ形成をした者が多かった。特にAタイプの絵を描く者は多く，49.4% (38/77) の大学生が描いた。これは，例えば映画などである登場人物の気持ちを表現しようとする時，その登場人物にカメラの焦点をあててクローズアップして描くということがあるが，まさにそう

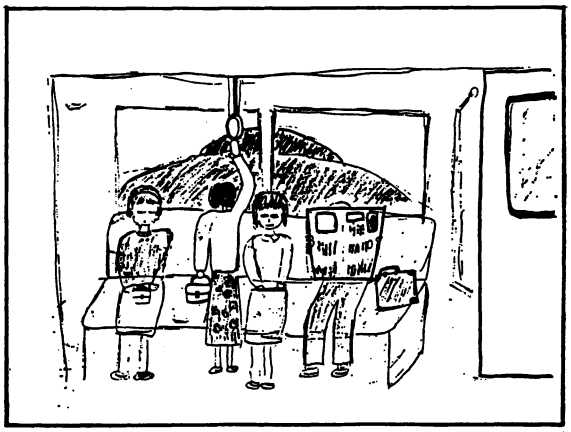

図4　Aタイプの絵の例（大学生）

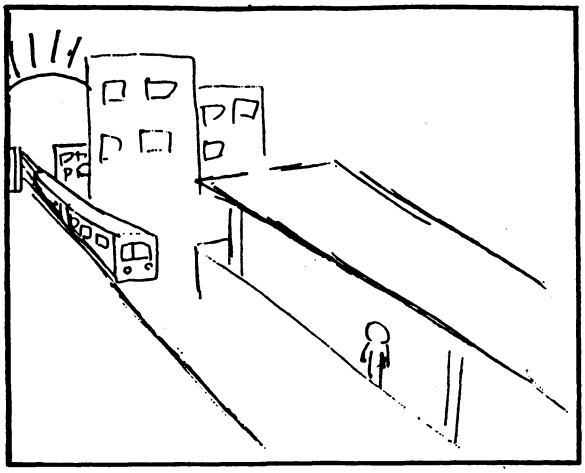

図5　Dタイプの絵の例（小学生）

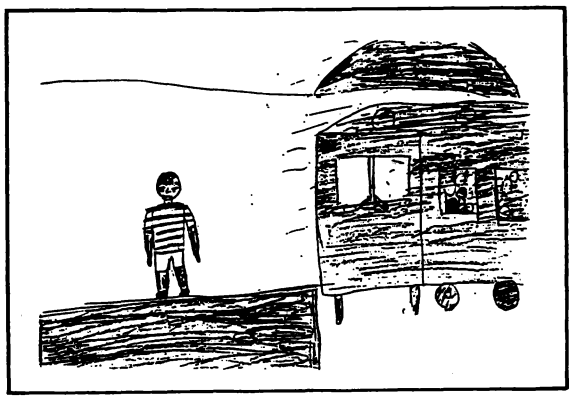

図6　Eタイプの絵の例（小学生）

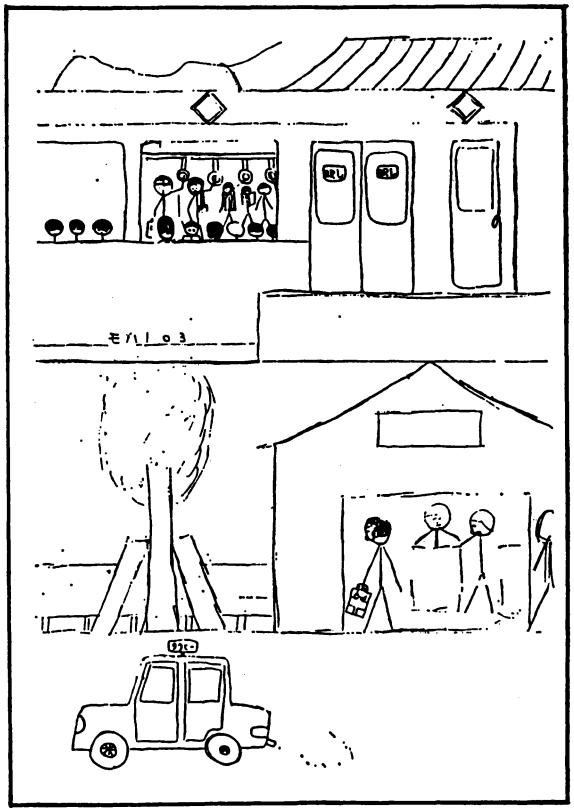

図7　Fタイプの絵の例（小学生）

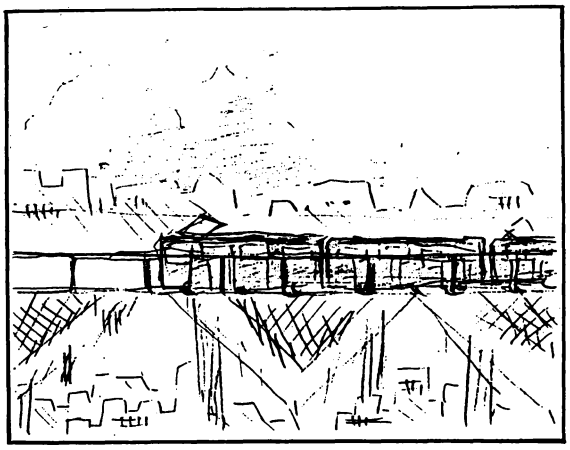

図8　Gタイプの絵の例（大学生）

したカメラアングルの絵がAタイプの絵であり，登場要素である娘に対して仮想的産出者である登場要素「僕」が内的に関わっているイメージの絵であるといえる。一方，小学生の内，どちらかの立場の絵を描いた者は18名であったが，登場要素の立場の絵を描いた者は11名，語り手の立場の絵を描いた者は7名であり，その選択に有意な差は見られなかった(2項検定した所，N＝18に対して小さい方の度数が7以下になる確率は.240である。)。以上から，大学生には作者の視点構成に沿ったイメージを形成する者が多いと言えるが，小学生ではそのような傾向が見られるとは言えない。

大学生にあって小学生にないタイプはD，Gである。Dは語り手の立場で車外から「僕のみ」を対象化して描いた絵である。つまり，Dタイプの絵は語り手が娘という登場要素を思いやる登場要素「僕」に焦点をあて，間接的に娘の心情を思いやる描き方である。他方Gは「僕」という登場要素から見える情景のみを描くことによって「僕」がどのように娘の心情を考えているのか間接的に示した絵である。どちらにも共通しているのは，詩に描かれている出来事の登場要素「娘」が対象化されていないことであり，娘の心の傷みを表す間接的な描写であると考えることができる。小学生では一名を除いて全ての被験者(18/19名)が登場要素である娘を対象化した絵であるAタイプあるいはEタイプの絵を描いており，視点要素を明示する傾向があるといえる。今後，こうしたグループ間の差が単に表現方法のヴァリエーションの有無に起因するものなのか，それとももっと本質的な発達的変化を含んだものなのか吟味が必要である。特に，読みをイメージ表現することに対する学校教育の影響を考慮すべきであろう。

結　論

本研究では言語表現の読みを検討するために，以下の四つの区別をした。

①実際の産出者（作者）と仮想的産出者の区別

②仮想的産出者としての語り手と登場要素の二つの立場の区別

③仮想的産出者と視点要素の区別

④仮想的産出者の視点要素に対する関わり方の区別

この内，作者が言語表現に仕組んだ視点構成（立場設定（②）及び仮想的産出者の視点要素に対する関わり方の設定（④））がどのように読み手のイメージ形成に影響するのかが検討された。その結果，大学生では作者の視点構成が読み手のイメージの形成に大きく影響することが明らかになった。しかし，小学生では必ずしもそのような傾向は見られなかった。この両群の差が何に起因するのかは本研究では明らかにされていない。

また，大学生においても，なお多くの者が作者の仕組んだ視点構成に対応しないイメージ構成をしていた。この事実は無視するわけにはいかない。読者は作者によって創られた「作品」を読む限り，作者の視点構成を全く考慮せずにその作品を「読む」ことはできないが，同時にそれにすべて従っているわけでもない。こうした事実は「読みにおいて読者は作者の創作意図やスクリプトを忠実に再現すべき存在であり，それがどの程度できたのかという点でよく読めたのかどうかが決まるという文章理解研究の枠組み」が不十分であることを教えてくれる（石黒，1990b)。今後，読み研究においては，作者の言語表現戦略と読み手の解釈活動との相互交渉の場を明らかにしていくことが求められる。それには本研究で採用された方法を含めて，言語表現の分析方法並びに読み分析の手法の再検討が急務である。

〔注〕

本研究はIshiguro（1987）を再検討したものである。

【引用文献】

Black, J.B., Turner, T.J. & Bower, G.H. Point of view in narrative comprehension, memory, and production, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 18, 187-198, 1979.

Collins, A.M., Brown, J.S. & Larkin, K. Inference

in text understanding. In Spiro, R.J., Bertram, C.B., & Brewer, W.F. (Eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. LEA. 1985. Pp385-407.

Fowler, R. *Linguistics and the novel*. London: Methuen 1977 (豊田昌倫訳 言語学と小説 紀ノ国屋書店 1979)

石黒広昭 日本語児における授受動詞構文理解の発達的研究 心理学研究 Vol. 56, No. 4, 192-199. 1985a

石黒広昭 テクストの組織化における視点の役割 教育心理学研究 Vol. 33, No. 2, 135-145. 1985b

Ishiguro, Hiroaki Point of view in children's discourse. *Descriptive and Applied Linguistics: Bulletin of the ICU Summer Institute in Linguistics*, 18, 97-108. 1985

Ishiguro, Hiroaki The producer's point of view and its effect on textual worlds. *Papers in 3rd International Imagery Conference*. Kyushu Univ. 60-61. 1987

石黒広昭 作者の視点構成と読み—言語表現の視点構造が読みに与える影響—教育学論集 (中央大学教育学研究会) Vol. 32. 135-156. 1990a

石黒広昭 読むということ 佐伯・佐々木 (編) アクティブマインド 東京大学出版会 1990b, Pp229-260.

入沢康夫 詩の構造についての覚え書 思潮社 1970

Jorgensen, J.J., Miller, G.A. & Sperber, D. Test of the mention theory of irony. *Journal of Experimental Psychology: General*. Vol. 113, No. 1, 112-120. 1984

久野暲 談話の文法 大修館書店 1978

ウスペンスキー, ボリス 川崎浹・大石雅彦訳 構成の詩学 法政大学出版会 1986

SUMMARY

This study investigated the effects of an author's point-of-view on students' imagery. Four concepts were adopted for analyzing the point-of-view in a text. First is a differentiation of a hypothetical producer from the actual author producer. Second, there are two standpoints for the hypothetical producer, as a narrator and as a character. Third, the hypothetical producer presents the text with a point-of-view for the main element. This has been considered in many psychological studies. Fourth, there are two relationships between the hypothetical producer and the point-of-view element, i.e. an internal vs. an external relationship between the producer and the point-of-view element. This study focuses on the narrator vs. character standpoint and the internal vs. external point-of-view element.

Seventy-seven female university students and 19 sixth grade elementary students participated in the study. They were asked to read a 44-line poem and to draw pictures of the images evoked by the poem. The pictures related to the last part of the poem were analyzed in terms of the readers' points-of-view.

The results indicated that imagery in the university students' drawings were effected by the producer's construction of the point-of-view, but imagery in the sixth-grade students were not. It was noted that not all of the images in the students' drawings correspond to the producer's construction of a point-of-view. Further study is needed on the correspondence and lack of correspondence between the author's construction of a point-of-view and the reader's active construction of images.

The Science of Reading, Vol. 35, No. 2 (1991)

物語の詳しさが児童の理解と面白さに及ぼす効果*

日本学術振興会特別研究員　秋　田　喜代美**

問　題

物語理解研究の多くは，物語の筋をどのように理解するのか，すなわちマクロ構造構成の過程とそれに影響を与える要因を明らかにすることに，主眼をおいてきた。だが，物語や小説を読む目的を考えるならば，読書の楽しさや面白さ（interest）という言葉で日常表現される理解に伴う様々な情動が，読解行動を支えてきている面を見逃すわけにはいかない（Hidi & Baird 1986）。

物語の面白さは，いかにして喚起されるのだろうか。また，面白さは，発達とともにどのように変化するのだろうか。

従来，文章の面白さや情動的側面については，3つの関心から研究が行われてきている。第1は，どんな絵本や物語，話の場面を子供が好むのかを，実際の読書行動の調査や読み聞かせ場面を通じて明らかにしようとするものである（高木1984）。

第2は，面白さが注意や学習・記憶に与える影響を明らかにすることを意図した研究である（Anderson et al., 1984; Garner et al., 1989; Shierey & Reynolds, 1988）。

第3は，面白さがどのようにして生じるのかを説明し，また面白さに関わる要因を明らかにしようとする研究である。Schank (1979) は，面白さの喚起条件として，第1にスキーマに一致する期待を破ったり逸脱する場合，第2にスキーマに関連する情報が欠如する場合，第3に内容が生死のような重大なテーマに関わる場合を挙げている。またKintsch (1980) は，面白さを認知的面白さと情動的面白さに二分し，認知的面白さは，入力情報と既有知識との関係，すなわち知識の構造化と情報の不確かさ及び他情報との関連という3要因によって生じるのに対し，情動的面白さは，暴力や性のように覚醒機能を持つ事象により生じるとしている。

面白さに影響を与える文章属性として，Anderson他（1984）は単文を材料とする研究から，登場人物と読み手との同一性・類似性，新奇さ，重要なライフテーマ，登場人物の活動の激しさの4要因を挙げ，Bruce (1983) は物語の分析から，葛藤場面の量と質，登場人物の心的状態の推論のしやすさ，叙述視点の3要因を挙げている。

面白さを扱った先行研究自体がまだ少ないが，その多くは，次に示す4点の問題意識が欠如していると考えられる。

第1に，面白さに関わる要因として，視点のように叙述方法，新奇さや同一性のように叙述内容に関する要因は挙げられてきているが，文章構造と面白さという関係は，ほとんど考慮されてこなかった。第2に，面白さの測度として，話全体の面白さの評定，どこが一番おもしろかったのかという測度はとられているが，物語を読み進む過程で，面白いという感情がどこで生起したり減衰するのかという変化の測度はとられていない。第3に面白さが記憶に与える影響は論じられても，文章理解の程度や理解の仕方，発達的変化によって面白さの程度や内容にどのような違いが生じるのかは，充分検討されてきているとは言えない。第4に，実験材料にされる文章の多くは，一般の人から見て，あまり面白い話ではない。面白くない話の中で，面白さを問題にしようとしている。

---

* Effects of story detail on children's comprehension and interest.

** AKITA, Kiyomi (JSPS Fellowships for Japanese Junior Scientists)

そこで本研究では，この4つの問題を解決する形で，物語の面白さに関わる研究を行う。

まず第1に，文章構造と面白さという観点から，文章構造上重要とされない詳述部分，マクロ構造の形成では削除される部分が面白さにどのような影響を与えるのかを調べていく。すなわち，同じ筋を持った話であっても，記述を詳しくすることが，理解と面白さという読者の情動喚起に関与するのかについて検討する。話が詳しければ，それだけ話はおもしろくなるだろうか。よく理解されるだろうか。単に話が長くなるだけでなく，詳述のしかた，何を詳しく描くのかが問題となるだろう。

そこで本研究では，描写の詳しさの程度と何を詳しく描くのか，詳しくする箇所の違いを操作することで，詳しく描くことの効果，すなわちマクロ構造の中では末梢に位置づけられる部分が理解と面白さに及ぼす効果を検討する。実際の具体的方法としては，詳しさの程度を操作するため，筋だけを述べた話（筋版）と詳しく描いた話というように同じ筋の展開だが命題数の異なる話を作成した。またさらに，その詳しく描いた話に2種類の話，筋の展開の因果関係をより詳しく述べた話(直接詳述版)と筋が起こった状況や場面，その後の話の展開とは直接関係のない行為を詳しく述べた話（間接詳述版）という，命題数はほぼ等しいが，詳しくする箇所の異なる話を作成した。

第2に，読解中の面白さの変化をみるため，文章を大きく3部分に区切り，各部を読んだ直後に面白さの評定を行う。被験者はこの評定を行う際，前の箇所との比較により評定するであろう。これに対し，全体を通して何がおもしろかったのか，面白さの捉え方の広さと内容を調べるため，読後に面白かった箇所を尋ねる。本論では，面白さを，理解に伴い生じる知的評価を含んだ情動と考えている。そこで面白さのみでなく，より広く理解に伴う情動を調べるため，感想文もあわせて記述させる。

また理解の指標としては，筋の理解のみではなく，物語を通して書き手は何を言いたかったのか，いわゆる主題の理解も検討する。

第3に，年齢に伴う面白さのとらえ方や，また理解の仕方の変化をみるため，2年齢群を対象とした研究を行う。高橋・杉岡（1988）はテレビ漫画を材料とした際に，年齢により面白さに違いがあるという結果を示しているが，異内容の物語ではどうだろうか。面白さは，読者の既有知識やそれに基づく興味関心との相互作用を通して生じると考えられる。であるならば，発達と共に，同じ物語を理解しても，どの程度面白いと感じるのか，何を面白いと感じるのかは変化するであろう。

第4に，日常の読書において生じる面白さにできるだけ近づいた研究をするため，多くの人に名作として読み継がれ，面白いとされてきた文章を材料とする。

以上，本研究は，第一に描写の詳しさが面白さや理解に及ぼす効果を明らかにすること，第二に面白さの年齢的変化を理解の変化と共に明らかにすることを目的とする。

方 法

実験計画

3（文章：筋版，直接詳述版，間接詳述版）×2（年齢）の2要因計画。実験は，1989年2月に実施した。

被験者

小学校3，5年生各3学級 31名ずつ。学級により読解能力に顕著な差はないことを，あらかじめ国語科主任に確認した。いずれの学級でも，実験材料の文章は，国語や道徳の授業で扱われていない。

材料

浜田廣介作「泣いた赤鬼」（白泉社1988)。本作品選定の理由は，第1に，実際に4，5才児に紙芝居や読み聞かせをすると面白いという感想を述べた一方，数人の初読の大学生も皆面白いと評したので，幅広い年齢層から面白いとされる話ではないかと推察されること，第2におとぎ話などに比べれば知名度が低く，被験者に既読者だけでなく，初読者もいるであろうと予想されること，第3に登場人物は赤鬼，青鬼の2名のみであり，筋が単純で，被験者にとって理解し易いこと，また読者がどち

Table 1　材料文「泣いた赤鬼」の内容と構造，各詳述条件が詳しくした箇所（内容）

	No.	エピソード内容	構造	直接詳述条件が詳しくした箇所	間接詳述条件が詳しくした箇所	命題数 筋	命題数 直接	命題数 間接
一枚目	1	一人の赤鬼が住んでいた。	つなぎ2		○	6	10	18
		人間と仲良くしたいと思っていた。	①A	○(鬼のやさしさ)	○(鬼の外見)			
	2	遊びに来てくれるよう立て札を立てた。	①B　②A	○		2	7	5
	3	きこりが立て札の前を通りかかった。	つなぎ1		○	15	23	34
		きこりは中へ入ろうか悩む。	②B③A		○			
		赤鬼はじれったくなってどなる。	③B	○				
		きこりがその声ににげだす。	③C		○			
	4	赤鬼は怒ってその立て札をこわす。	①C　②C	○		4	14	4
二枚目	5	青鬼が赤鬼の所へ遊びにくる。	つなぎ1		○			
		赤鬼の怒っている訳を聞く。	④A	○		6	37	12
		作戦を提案する。	④B	○				
	6	二人は山を下り，村へいく。	つなぎ空間		○	11	17	23
		青鬼がわざと大暴れし，それを赤鬼がやっつけるふりをする。	①B　④C⑤A	○(殴り合う様子)	○(暴れた部屋の様子)			
		村の人が安心する。	⑤B⑥A					
	7	赤鬼の家へ村人が遊びにくる。	つなぎ空間　⑥B		○	2	5	14
		赤鬼には人間の友達ができる。	①C　⑤C⑥C　⑧A					
三枚目	8	ある日，青鬼がこないことに気づく。	つなぎ時間　⑦A	○		4	7	16
		青鬼の家へ向かう。	つなぎ空間　⑦B		○			
	9	青鬼の家の前に手紙が貼ってあった。	⑦C			9	19	12
		自分とつきあっていては疑われるから	⑧B					
		旅に出ると言う内容であった。	⑧C⑨A	○				
		赤鬼はその手紙を繰り返し読み，泣いた	⑨B					

注　ジェイソンの方法では，物語の基本単位は登場人物と行為であり，2人の登場人物（主人公と試練や援助の与え手）と1つの行為が結合して1機能を形成すると考える。機能には，試練，反応，報いの3種類があり，この3種類のセットによって，物語の1つの動きが作られると考えている。また機能と並んで，物語の基本単位には，つなぎという単位があり，これには，話者から聞き手へ，あるいは登場人物から他の人物への情報伝達のためのつなぎと時間，空間移行のためのつなぎの2種類があると考えられている。表のつなぎ1とは，ある物語中の人物から別の人物への情報，つなぎ2とは話者から聞き手への情報を表す。またつなぎ状態とは状態に関する移行，つなぎ時間とは時間に関する移行，つなぎ空間とは空間に関する移行を表している。機能のAは刺激（試練）を，Bは反応を，Cは結果（報い）を表している。同一番号（例，①A，①B，①C）はセットになって，1つの問題と解決という基本的な動きを表している。ある動きの途中で別の動きがはめ込まれたり重複して生じながら，物語はいくつかの動きの積分とつなぎによる連続によって構成されていると考えられている。

らの登場人物にどんな気持ちを抱いたかを実験者が同定しやすいと考えられたからである。材料文作成にあたっては，原文全体はかなり長いため，まずあらかじめ筆者が筋，直接詳述，間接詳述の3種類に対応すると考えられる文を原文の中から選び，その3種類の文すべてを含んだ1つの文章（原文の短縮版）を作成した。そしてその文章について，実験意図を知らない3名の大学生に，この文がないと話にならないという筋の文，筋をくわしく説明している文，筋というよりも筋の前提となる状況や情景などを説明した文のいずれかに各文を分類させた。3名の評定一致率は，74.1%であった。そこでその評定結果に基づき，筋の文のみを含んだ筋条件，筋の文と筋を詳しく説明している文を含んだ直接詳述条件，筋の文と筋の前提となる状況や情景を説明した文を含んだ間接詳述条件の3種類の文章を作成した[1]。同一部分（エピソード1，8）の3条件の文章例を巻末の付録に示す。総命題数は，筋条件59命題，直接詳述条件139命題，間接詳述条件138命題である。また各エピソードでの条件ごとの命題数は，Table 1に記した。本研究では，述部を中心にして1文を1命題とした。ただし重文，複文等に関しては，意味によって区切って数えた。

またさらに，作成した3種類の文章が，実験意図に照らして妥当に作成された事を確認するため，構造分析（小松1987が紹介したジェイソンの分析方法）を行ない，詳述2条件の詳述箇所を確認した。

話全体の流れと構造分析の結果はTable 1のようである。構造的にみると，直接詳述条件は機能部分が詳しく述べられているのに対し，間接詳述条件はつなぎ情報と，機能部分でもその後の動きに直接影響を与えない内容が詳しく述べられている。

手続き

各学級単位の集団実験。

① 文章を見ながらその朗読テープを聞く。読み聞かせにしたのは，読解速度や読解回数を統制するためである。文章は，3枚の紙（1枚目；エピソード1－4，2枚目；5－7，3枚目；8，9）に印刷されている。この3部分の分割は，Table 1の試練－反応－報いという動きの構造をもとに行った。1枚ごとにテープを止め，その部分の面白さの評定（とても面白いからとてもつまらないまでの7段階）をしてもらった。

② ①終了後，1）感想，2）この話のどんな所がおもしろかったか，3）この話を通して，作者は何を言おうとしたと思うかの3点について自由に記述してもらった。この際には，文章を見直してよいことを教示した。

③ 文章を回収し，筋の理解を調べるため，文の配列課題を行った。これは筋条件に書かれた内容と同一あるいは同義の文を9エピソードに対応して9文抽出あるいは作成し，ランダムに配列した。結束性の手がかりを除くよう，接続詞・指示詞・反復語などは削除した。

以上，理解の指標として，配列課題と主題の記述，理解に伴う情動の指標として，感想文，面白さの評定と面白かった箇所の記述を取り上げた。①から③までの記述を行う時間は，3条件ともすべて同一である。

④ またこれらの課題とあわせて，この話をこれまでに知っていたかをaよく知っている，b知っている，c知らないの3肢選択で尋ねた[2]。

結果と考察

1 面白さ

1）面白さの程度と変化　3枚の紙（以下では，部分1～3と呼ぶ）の学年・条件別の平均評定値は，Table 2

Table 2　学年・文章・部分別おもしろさの平均評定値（SD）

学年	条件	部分1	部分2	部分3
3	筋	0.81(1.08)	1.19(0.91)	0.87(1.15)
	直接詳述	1.07(1.03)	2.10(1.01)	1.13(1.71)
	間接詳述	0.90(1.17)	1.36(1.08)	0.81(1.52)
5	筋	0.26(1.67)	0.52(1.75)	0.61(2.08)
	直接詳述	1.32(1.08)	1.39(1.54)	1.77(1.45)
	間接詳述	0.77(1.26)	1.03(1.28)	1.13(1.68)

のようであった。条件×学年×部分の3要因分散分析の結果，条件の主効果（$F(2,540)=13.81$，$p<.0001$）と部分の主効果（$F(2,540)=3.98$，$p<.05$），学年と部分の交互作用（$F(2,540)=3.92$，$p<.05$）が有意であった。学年差及び学年と条件，条件と部分の交互作用はなかった。対間検定の結果[3]，条件に関しては直接詳述条件と筋条件，間接詳述条件間で，部分に関しては部分1と2で差があった。本結果から，筋条件より直接詳述条件の方が面白いと捉えられたこと，つまり筋の詳述が面白さに影響を与えることが示唆された。

さらに学年別部分別に見ると，3年は部分2の評定値が高く，5年では部分3の評定値が高い。分散分析の結果，3年は部分2でのみ直接詳述条件と筋条件，間接詳述条件間に差があったのに対し，5年は部分1で直接詳述条件と筋条件間に，部分3で直接詳述条件と筋条件間に差があった。これは，年令によって面白さの評定に違いがあること，つまり何を面白いとするかが変化することを示していると考えられる。

2）面白かった箇所　面白さの捉え方の広さ及び内容によって分類を行った。捉え方の広さに関しては，筋全体をとりあげ面白いとした反応（例　青鬼が自分を犠牲にして赤鬼と人間を友達にした所）を筋反応，ある場面についての反応（例　村で暴れた所，青鬼が旅立った所）をエピソード反応，ある場面の特定の記述を述べた反応（殴り方がポカポカでなく，コツンだった）を詳細反応，人物の性格や行動に対する反応は性格・行動反応（鬼なのにやさしい，鬼がカタカナが書ける）として，4カテゴリーに分類した。複数の反応をした場合は，各反応ごとに分類した[4]。結果は，Table 3のようであり，大半がエピソード反応であり，条件と学年の差はなかった。

そこで面白いとした内容を調べるため，面白いとしたエピソードを分類したのがTable 4である。反応はエピソード6と9に偏っている。ここから「わざと村人の前で暴れるという殴りあう場面」を面白いとした者と「旅立ちの手紙の場面」を面白いとした者がいること，面白いと感じられた内容に2種類の質の異なる面白さがあったことがわかる。またエピソード別に記述人数について学年別・条件別x^2検定を行なうと，3年ではエピソード2（$x^2=8.36$，$df=2$，$p<.05$）と9（$x^2=9.65$，$df=2$，$p<.01$）で，5年ではエピソード6（$x^2=8.17$，$df=2$，$p<.05$），7（$x^2=10.26$，$df=2$，$p<.01$）で条件間に有意な差があった。エピソード6は3年では差はないが，5年で直接詳述条件が有意に少なく，エピソード9は5年では条件差はないが，3年で筋条件が多い。面白いとされる箇所を挙げさせると，学年によって，条件差が異なるエピソードにおいてみられるという本結果と面白さの評定値に部分×学年に交互作用があり，3年生では部分2で，5年生では部分1と3で条件差があったという2つの結果をあわせて考えるならば，記述の詳しさが面白さに与える影響は，年齢によって異なるということができよう。ただし，なぜ詳述部分の効果が，年齢によって異なったのか，その原因については本研究では明らかではないので，今後さらなる検討が必要である。

2　感想文の分析

Table 3　おもしろかった箇所の学年条件別反応数

反　応	3　年			5　年		
	筋	直接詳述	間接詳述	筋	直接詳述	間接詳述
筋	0	0	1	0	1	2
エピソード	30	29	28	38	32	39
詳　細	1	2	0	0	0	2
性格行動	4	3	2	2	1	2

Teble 4 面白かったエピソードの条件学年別人数

学年	3年			5年		
条件	筋	直接詳述	間接詳述	筋	直接詳述	間接詳述
エピソード1	2	5	2	1	5	3
エピソード2	0	4	0	0	4	4
エピソード3	2	0	4	3	2	2
エピソード4	1	1	0	2	2	0
エピソード5	0	2	0	0	0	2
エピソード6	7	11	10	18	7	12
エピソード7	7	4	8	5	0	9
エピソード8	0	0	0	0	0	1
エピソード9	11	2	4	9	12	6

1）記述量　平均命題数は3年で筋条件2.06（SD1.24），直接詳述条件2.08（1.27），間接詳述条件2.37（1.11），5年筋条件3.08（1.50），直接詳述条件3.22（1.42），間接詳述条件2.77（1.18）であった。分散分析の結果，学年の主効果は有意（$F(1,204)=23.54$, $p<.001$）だが，条件の主効果はなかった（$F(2,209)=0.10$, $P>.90$）。

2）記述内容　文章の一部を抜き書きしただけの者や無記入者を除外し[5]，それ以外の者を対象に，筋や場面への反応（筋反応），登場人物への反応（人反応），主題や文章全体への評価的記述（主題反応）の3カテゴリーに分類した。筋反応は，「青鬼が旅に出た所に感動した」のような場面や筋への反応である。人反応は，「青鬼はかわいそう」のような登場人物への情動的反応と「青鬼はどんな気持ちであの手紙を書いたんだろう，どこへいったんだろう」といった登場人物の行動や感情の推量，「もし私が青鬼だったら赤鬼や村の人と遊んだと思います」のような登場人物への同一化反応を含んでいる。主題反応は，「皆も友達思いになるようにと思って書いたのだろう」といった反応である。複数カテゴリーに該当する内容が含まれている場合（複合反応）には，どの反応とどの反応が含まれているかという形でまず分類した。複合反応者の約8割は，筋と人の複合記述であり，記述人数に条件差はない。

筋反応，人反応，主題反応，複合反応の年齢別・条件別人数をTable 5に示す。x^2検定の結果，両学年共条件差はなかった（3年：$x^2=8.15$, df=6, n.s. 5年：$x^2=4.85$, df=6,n.s.）。また人反応の人数には条件差がないことから，登場人物に対する情動反応には差がないのか，あるいはたとえ差があっても，それは言語的産出に違いが出るほどのものではない，または被験者にその違いを表現できるほどの産出能力がないことのいずれかの可能性が考えられる。

また学年差は有意であり（$x^2=11.35$, df=3,

Table 5 学年条件別感想文反応パターン人数

学年	条件	筋反応	人反応	主題反応	複合反応
3	筋	2	20	2	5
	直接詳述	6	16	1	2
	間接詳述	3	18	0	8
5	筋	0	19	2	10
	直接詳述	2	12	1	14
	間接詳述	2	16	2	10

Tele 6　主題内容の学年別条件別記述人数

学　年	3　年			5　年			大学生
条　件	筋	直接詳述	間接詳述	筋	直接詳述	間接詳述	
内容 1	4	7	8	17	13	9	18
内容 2	9	9	8	2	10	10	0
内容 3	1	5	5	6	2	7	0
内容 4	1	0	1	4	5	4	10
内容 5	2	0	2	1	1	3	6
内容 6	2	2	2	2	3	3	7

注　内容1：やさしさ，思いやりが大切，友情の尊さ
　　内容2：どんな人でもやさしい所がある。
　　内容3：誰とでも仲良くしよう。何とでも仲良くなれる。
　　内容4：自己犠牲のすばらしさ。一人が幸せになるためには，誰かが犠牲にならないといけない。
　　内容5：自分勝手はいけない。赤鬼のようなことをすると友達をなくしてしまう。
　　内容6：その他（いくじなしはだめ。鬼でも手を組めば何でもできる。など）

$p<.01$)，残差分析の結果，3年生は5年生より筋反応をする者が有意に多く，複合反応者が少ないことが示された。すなわち5年生になると面白かった箇所を述べるだけでなく，より詳しく多様な反応を出せるようになると考えられる。

3　筋の理解

配列順序を誤った箇所に関して減点法で採点した。平均得点を分散分析した結果，学年の主効果が有意であった（$F(1,208)=15.23, p<.001$）が，条件の主効果はなかった（$F(2,208)=1.80, p>.17$）。ここから，筋の理解には，詳しさは影響を与えなかった。但し本研究では，実験時間の都合上配列課題を行ったが，5年生では問題がやさしすぎ，どの条件でも約8割が満点であった。筋の理解に対しより敏感な指標を用い，また遅延の効果を検討する必要があったと考えられる。

またこの結果は，本研究で対象とした被験者は皆，筋がほぼ理解できた者であり，面白さの評定や感想文もこうしたほぼ筋を理解できた者を対象とした研究となっていることを示すものでもある。

4　主題の理解

まず，無答や全くまとはずれの答えをした者を除外した。除外者人数は，3年筋条件12名，直接詳述条件8名，間接詳述条件6名，5年筋条件4名，直接詳述条件1名，間接詳述条件1名であった。3年では，発問自体の意味が理解されなかったり，答え方がわからなかった者が，5年に比べ多い。また主題として，2個以上の内容を挙げた者の人数は，3年筋：0名，直接詳述：1名，間接詳述1名，5年筋：5名，直接詳述：4名，間接詳述：6名であった。主題内容と記述法の2点から分析を行なった。

1）記述内容　内容は6種類に分類できた。内容別の記述人数はTable 6のようである。x^2検定の結果，学年差は内容1（$x^2=8.28, df=1, p<.01$）と内容4（$x^2=8.77, df=1, p<.01$）で，条件差は5年の内容2（$x^2=2.62, df=2, p<.05$）で見られた。しかし，全体としてみると，内容1，2の人数が多く特に顕著な条件による人数差はみられない。

2）記述方法　話に即した記述（例　赤鬼，青鬼のやさしさ，赤鬼は親友をなくしてしまった）とより一般化・抽象化した記述（例　友情のすばらしさ，自己犠牲のす

Teble 7 学年条件別主題記述の抽象性得点（SD）

学年	筋	直接詳述	間接詳述
3	0.81 (0.70)	0.71 (0.69)	1.23 (1.02)
5	1.90 (0.98)	1.71 (0.86)	2.00 (0.97)

ばらしさ)に区分した[6]。これを無答0点，話に即した記述1点，抽象的記述2点と得点化した。複数回答者は，それらの回答各々について得点化した。その結果がTable 7である。分散分析の結果，学年の主効果（$F(1,185)=54.85, p<.001$）と条件の主効果（$F(2,185)=3.33, p<.05$）が有意であり，交互作用はなかった。さらに学年別に条件差を分析すると，3年においてのみ条件の主効果があったが，対間検定の結果，5％水準では条件間に有意差はなかった。

この結果から，5年生では一般化・抽象化した形で主題を記述できるようになることが示された。これは，物語を象徴的に認識するのが可能になるのは小学校高学年頃からという守屋（1984）やApplebee（1978）の見解に一致する。また，主題理解の内容，認識の抽象性には詳述の影響はない可能性が示された。

全体的考察

以上の分析から，次の4つの結果が示された。

まず第1に，面白さの分析から，筋だけの話より詳しくした話の方がより面白いと感じられること，さらにまた，その詳しさも筋に直接関連した情報を付加する方が，筋に直接には関係のないつなぎ情報等を付加するよりも，より面白いと感じられることが示された。

また，3部分間の面白さの変化を見ると，各条件共3年では部分2が高く，5年では部分3が高い。ここから，詳述の効果は筋の展開が面白さに与える影響とは独立に，面白さに影響を与えることが明らかとなった。

第二に，面白さの評定値及び面白かった箇所の分析から，年齢によって面白いと感じる箇所が異なることが明らかとなった。この結果に関しては，2つの解釈の可能性が考えられよう。

1つは，「面白い」という語義の解釈の問題である。「面白い」という語の意味を3年では「おかしい（fun）」ことを指示すると考え，それに相応する場面を挙げたのかも知れない。部分3では，3年生も5年生同様，やはり感動したり悲しくなったが，「面白い」という語には該当しないと考えたのかもしれない。これに対し，5年では「面白い」をより広義にとらえたのかもしれない。この点に関しては，各学年の生徒が「面白い」という語がどんな状態を指すと考えているかだけを，単独に別途調査する必要があったと考えられる。

もう1つは，年齢により面白いと感じる内容が変化するという見解である。面白さは，年齢自体よりも年齢に伴う既有知識の質や量，知的興味関心の変化などが関与していると考えられる。今後面白さの質，内容を特定する測度を工夫し，またさらに個人の特性変数（例えば文章内容の知識の有無や理解能力）との関係の分析が必要と考えられる。

第3に，筋理解と主題理解には，詳しさは影響を与えない可能性が示された。ただし筋理解に関しては，配列課題がやさしすぎたので，再生或いは再認による再検討が必要であろう。また主題理解に関しては，実験文章がやさしく状況を推論していくことが容易であるために条件差がなかったのか，状況をより詳しく知ることは主題を理解する過程に直接は関係がないのか，いずれであるかは明らかではない。この点に関しては，従来のようなマクロ構造構成の過程のみでなく，主題理解の過程に焦点を当てた研究をすることによって，さらに検討していかねばならない。

内容理解に関して，本研究では，詳述部分の理解について指標を準備しなかったため，理解の程度によって面白さの質に違いがあったとしても，本研究では詳細な理解の差異との関係はとらえられなかった。この点に関してはさらに検討が必要である。また筋や場面の理解でな

く登場人物の気持ちや性格の理解に関してもあわせて検討していくことが，必要であると考えられる。

第4に物語理解の発達的変化として，主題をより一般化・抽象化した形で記述するようになることが示された。だが5年生の方がより一般化した記述が可能なのは，語彙力，文章理解の程度，より一般的な認識能力の差のいずれによるのかは明らかではないので検討が必要である。

今後の課題として，測度に関しては，感想文や主題など自由記述という言語産出を必要とする課題では，結果が理解自体ではなく産出能力を反映する可能性がある。そのために，実験者が予想以上に多様で豊富な反応が採取できる反面，本研究のように微妙な差異を把えるには敏感でない。よって，産出能力が関与しない測度を用いるか，語意力や表現力がより豊かになる，より高年齢の者を対象とした研究をしていかねばならないだろう。

最後に，より大きな課題として，異なった文章での実証研究を通して，面白さの喚起過程とその面白さの質を検討していくことが，読書過程の研究を行っていくために必要であると考えられる。

引用文献

Anderson, R.C., Shirey, L.L., Wilson, P.T., & Fielding, L.G. 1987 Interestingness of children's reading material. In R.E. Snow, & M.J. Farr, (Eds.) Aptitude, Learning & Instruction Vol. 3: Cognitive and affective process analyses. Hillsdale: LEA, 287-299.

Applebee, A.N. 1978 The child's concept of story. Chicago: The University of Chicago Press.

Bruce, B. 1983 A new point of view on children's stories. In R.C. Anderson, J. Osborn, & R.J. Tierney (Eds.) Learning to Read in American Schools. Hillsdale: LEA, 153-174.

Garner, R., Gillingham, M.G., & White, C.S. 1989 Effects of "seductive details" on macroprocessing and microprocessing in adults and children. *Cognition and Instruction*, 6, 41-57.

Hidi, S., & Baird, W. 1986 Interestingness:A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10. 179-194.

Kintsch, W. 1980 Learning from text, levels of comprehension: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87-98.

守屋慶子 1984 感情と認識の発達の相互関連(1) 日本心理学会第48回発表論文集 573.

Schank, R.C. 1979 Interestingness; Controlling inferences. *Artificial Intelligence*, 12, 273-297.

Shirey, L., & Reynolds, R.E. 1988 Effect of interest on attention and learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 159-166.

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」第23巻 金子書房 167-193.

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，第36巻2号 135-143.

謝 辞

本研究に協力してくださった文京区立誠之小学校の生徒の皆さんと内海校長先生，泉宜宏先生をはじめ先生方に対して心より御礼を申し上げます。またご指導いただいた東京大学 大村彰道助教授と貴重な御助言をいただいたお茶の水女子大学 無藤隆助教授に感謝致します。

注

(1) 実験前に，3種類の文章を読解順序を全体として均衡するよう統制して，大学生24名に読んでもらい，それぞれについて印象を自由記述してもらった。その結果でも，筋条件はあらすじのようだ，直接詳述条件は物語らしい，間接詳述条件は物語として読み聞かせにはよいが，冗長な感じだといった感想が得られた。

(2) 各条件別人数の内訳は，3年筋条件a 9，b 7，c 14(不明者1)，直接詳述条件a 9，b 15，c 7，間接

詳述条件a10，b7，c14，5年筋条件a7，b10，c14，直接詳述条件a5，b13，c13，間接詳述条件a10，b5，c16であった。よく知っていた者，知っていた者，知らなかった者の面白さの平均評定値，筋理解得点，主題記述の抽象性得点について学年別に分散分析した。面白さの評定値（3年F(2,91)＝2.30, n.s.，5年F(2,92)＝1.17,n.s.）筋理解得点（3年F(2,91)＝2.10,n.s.，5年F(2,92)＝0.05,n.s.）主題理解得点（3年F(2,91)＝0.39,n.s.，5年F(2,92)＝1.45, n.s.)いずれも読解経験による差は有意ではなかった。よって，以前の既読経験が，各課題に及ぼす効果はないと考えられるので，以下ではこれらの者を一緒にして分析をしていく。

(3) 本研究での対間検定はすべて5％水準とし，Scheffé の方法で行った。

(4) 本結果の分析に関しては，筆者と大学生4名が同時に同室で分担して分析を行い，不明箇所はすべてその際に協議して4人の一致で決めるという形を取った。

(5) 除外人数は，3年筋条件2名，直接詳述条件6名，間接詳述条件2名，5年筋条件0名，直接詳述条件2名，間接詳述条件1名である。

(6) 本研究では，読者論的読みの立場から，主題内容として明らかなまとはずれ以外の解答に関しては，その内容には優劣はないと考えた。そこで，内容のみでなく，むしろ記述形式を中心として分析を行った。大学生24人にも主題を記述してもらったが，一般化した記述，または話に即した記述と一般化した記述両方の記述を行っており，話に即した記述のみの者はいなかった。

付録　エピソード1及び8部分の3条件の文章例

エピソード1

〈筋条件〉　ある山のがけのところに，家が一けん立っていました。そこには，若い赤おにが，一人で住んでいました。そのおには，とてもやさしい，すなおなおにでありました。人間とも，なかよくくらしたいと，いつも思っていました。

〈筋詳述条件〉　ある山のがけのところに，家が一けん立っていました。そこには，赤おにが，一人で住んでいました。そのおには，わかもののおにでしたから，うでには力がありました。けれども，なかまのおにどもをいじめたことはありません。おにの子供が，いたずらをして，目の前に，小石を投げつけようとも，赤おにはにっこりわらってみていました。人間とも，なかよくくらしたいと，いつも思っていました。

〈設定詳述条件〉　どこの山か，わかりません。その山のがけのところに，家が一けん立っていました。きこりが，すんでいたのでしょうか。いいえ，そうではありません。それなら，くまがそこに住んでいたのでしょうか。いいえ，そうでもありません。そこには，若い赤おにが，一人で住んでいました。そのおには，絵本に書いてあるようなふつうのおにとは，かおつきもかたちも，ちがってみえました。けれどもやっぱり，目は大きくて，きょろきょろしていて，あたまにはどうやらつののあとらしいとがったものがついていました。それでは，やっぱりゆだんができないあやしいおにだとだれでも思うでしょう。でも，そうではありません。とてもやさしい，すなおなおにでありました。人間とも，なかよくくらしたいと，いつも思っていました。

エピソード8

〈筋条件〉　けれども，ある日，赤おには青おにが，遊びにこないことに気がつきました。そこで，次の日，今日はるすだということを書いた紙をはり出し，青おにの家にむかいました。

〈直接詳述条件〉　けれども，ひかずがたつうちに，心がかりになるものが，一つ，ぽつんととりのこされていることに，赤おには気がつきました。青おにが，あの日，わかれていってから，一度も遊びにこないことに気がつきました。そこで次の日，きょうはるすだということを書いた紙をはりだし，青おにの家にむかいました。

〈間接詳述条件〉　けれども，ある日，赤おには青おにが，遊びにこないことに気がつきました。そこで次の日，

赤おには，青おにをたずねるしたくをしました。

きょうはるすです，あすはいますと書いた紙をはり出し，青おにの家にむかいました。山をいくつか，谷をいくつか，こえてわたって，青おにのすみかにきました。夏もくれていくというのに，おく山のにわのやぶには，まだ，ヤマユリが，真っ白な花をさかせて，ぷんぷんとにおっていました。松の木のふといえだから，パラパラとつゆがこぼれて，ササのはをぬらしていました。まだひはさしていませんでした。高い岩のだんだんをのぼって，赤おには，戸口の前に立ちました。戸がかたくしまっていました。

SUMMARY

The purpose of this study was to examine the effects of story details on reading comprehension and interest level. In order to clarify the effects of degree and part of story details, three text versions of the "Naita Akaoni" story was prepared. The versions were a plot story (P version), a story with details relevant to the plot (D1 version), and a story with details that were irrelevant to the plot (D2 version).

A total of 93 third-grade and 93 fifth-grade children was assigned to one of three treatment groups for each grade: a group that read version P (Gr. P), a group that read version D1 (Gr. D1), and a group that read version D2 (Gr. D2). The subjects were asked to complete five tasks: (1) a rating task to distinguish the levels of interest of each part of the story, (2) a writing task about their impressions, (3) a writing task about the points they found interesting, (4) a theme writing task to describe the author's intentions, and (5) an arrangement task to sequentially order sentences from the story.

The major results were as follows:

(1) The levels-of-interest ratings of Gr. D1 was higher than that of the other two groups. This result showed that details relevant to the plot had a positive effect on interest, independent of the plot effect.

(2) Children in the two grades differed as to the parts they found interesting. This result implied that the part of a story which attracted interest differed by age.

(3) There was no significant difference in the plot-comprehension scores and the theme-comprehension scores between groups. The effects of details on plot and theme comprehension remain unresolved, because the story was apparently too easily understood. Therefore, further research is needed to clarify this possibility.

(4) Fifth-grade children had higher plot-comprehension scores and described the theme in a more generalized and abstract form than did third graders. This suggested that older children understood the plot of a story more precisely and the theme more deeply and at a higher level of abstraction.

The Science of Reading, Vol. 35, No. 2 (1991)

日本人大学生とカナダ人大学生における英文の読み処理過程の比較*

大阪教育大学　川上綾子
大阪教育大学　八田武志
サスカチュワン大学　玉岡賀津雄**

はじめに

外国語で書かれたテキストを読む際，われわれはさまざまな困難を感じる。母国語を読むときに比べて，時間がかかる，内容を理解しにくい，書かれていたことをすぐに忘れる，などは日常よく経験していることである。外国語に対するそのような困難は，その言語を母国語とする読み手（native reader）と外国語とする読み手（non-native reader）との間の処理メカニズムの差異を反映しているものと考えることができよう。それでは，読み処理過程のどのような側面が native readerとnon-native readerとでは異なるのであろうか。Fukuzawa et al. (1990) は読みに関してわが国におけるこれまでの心理学的研究をまとめているが，その中にはこのような問題を検討したものは見あたらず，何ら明らかにされていない状態である。そこで，本研究では native readerとnon-native readerとの間の読みにおける処理過程の違いを比較検討することが目的である。

Haberlandt (1984) が述べているように，読みは文字や単語の符号化からテキスト全体の理解に至るまでのさまざまな下位過程から構成されている認知的活動である。そのような各過程を円滑に遂行し，最終的にテキストの正確な理解へと到達するために必要な読み能力の高低は，各読み手がそれらの処理過程を通して用いる読み方略と関連していると考えられよう。

読み能力に関して，熟練した読み手（good reader）と非熟練者（poor reader）の違いを比較している研究はこれまでにもいくつか行われており，good readerはpoor readerより単語を速く命名したり，内容のより詳しい再生が可能である（Das, 1989），poor readerはgood readerに比べ物語スキーマを有効に用いることができない（Rahman & Bisanz, 1986）などの知見が得られている。しかしながら，これまでの研究はいずれも第一言語（母国語）内における被験者の差異についての研究であり，ある言語を介してそのnative・non-native readerをそれぞれgood readerとpoor readerとして取り扱った研究は見あたらない。母国語に対する言語能力は，幼児期からの言語環境，知能程度，情報処理速度，一般的な生理的発達などの要因の影響を強く受ける。したがって，第一言語内でgood readerとpoor readerを比較した研究が，読み能力以外にそれらの要因を適切に統制していたかどうかは疑問のもたれるところである。一方，第二言語（外国語）の場合は上述のような要因の影響が母国語に比べて少ないと考えられるし，native・non-native readerを，年齢や知的レベルが同等とみなされる母集団から抽出すれば，統制された条件下で実験を行うことができよう。

さらに，native readerとnon-native readerとの処理のメカニズムにおける差異を明らかにすることは，その言語のもっとも自然で効率的な運用方法を知る手がかりとなるなど，外国語学習に対しても応用的な示唆を与えら

---

* Japanese and Canadian students' word recognition and comprehension of English text.

** KAWAKAMI, Ayako (Osaka University of Education), HATTA, Takeshi (Osaka University of Education) and TAMAOKA, Katsuo (Saskachewan University)

れるものと思われる。

そこで，本研究は同一の英文テキストを課題文とし，英語のnative readerであるカナダ人大学生とnon-native readerである日本人大学生とを被験者として，両群の間に読みの処理過程においてどのような差異が存在するのかを検討する。

読みの処理過程に関する研究ではさまざまな方法がこれまでに用いられてきているが，その中の一つに読み時間（reading time: RT）の測定がある。この方法では，読み手の認知的な処理負荷の配分がRTの相対量に反映されているものとし，読み処理過程を遂行中（on-line）のメカニズムを査定することができる（Haberlandt, 1984; Aaronson & Ferres, 1984）。RT測定の単位としては単語や文が用いられるが，本研究では単語単位(word-by-word)のRTを指標とする。このパラダイムでは，被験者が反応ボタンを押すことによってディスプレイ上に単語がひとつずつ提示され，反応ボタンを押す間の時間が単語ごとのRTとしてコンピュータにより測定される。この手続きを用いると被験者自身のペースで読みを進めることができるので，実験場面において，より自然の状態に近い読みの状況を設定していると言える(Aaronson & Ferres, 1984)。

単語単位のRT測定の方法は，その提示様式の違いにより固定提示法（the stationary-window method），累積提示法（the cumulative method），移動提示法（the moving-window method）の三種に分けられる（Just, Carpenter & Wolley, 1982）が，本研究では，提示された単語が最後のテキスト完了時までディスプレイ上に残ったままになる累積提示法を用いた。固定提示法・移動提示法では一度に一単語しか見ることができないので，日本人大学生が課題文の英文テキストを読んで内容を理解しようとするには困難が生じるものと思われたため，実験上の統制をはかる目的から累積提示法を選択した。

このような方法により集められたRTのデータをまとめるにあたり，単語の長さ，文中における位置，品詞という三種類の指標を設定した。また，本研究では，native readerとnon-native readerとにおけるテキスト理解度の差を最小限にとどめるという意図から，non-native readerとして英語専攻の日本人大学生を被験者とした。最終的には同程度の理解に到達する場合においても，native readerとnon-native readerとでは読み遂行中の処理メカニズムが異なるのではないかと考えられたからである。したがって，本研究は，上述の指標を中心として，テキストの内容理解はほぼ同程度とみなせるnative readerとnon-native readerとの間の，読みにおける処理過程の差異を検討したものである。

方　法

【被験者】

英語のnative readerとしてカナダのサスカチュワン大学の学生12名，non-native readerとして大阪教育大学の英文学・英語教育学専攻生12名が被験者となった。

【装置】

パーソナルコンピュータ（NEC PC-9800VM）と14インチディスプレイ（NEC PC-8853K）で刺激を提示し，それらに被験者用の反応ボタンを接続した。

【刺激】

課題文は，中学校修了程度（中学3年生用の教科書より抜粋)の説明的文章で，全部で104語，10文からなるものを使用し，累積提示法により提示された。被験者が手元の反応ボタンを一回押すことによってディスプレイ上に各単語が一つずつ順次左から右に提示され，一度現れた単語はその位置に最後まで残り，前から順に文章を構成していくようになっていた。コンマとピリオドはその直前の単語に伴って提示された。最終的にディスプレイ上に英文が完成した時点で，縦に11行，横にはおよそ10語前後の単語が並び，視覚的に自然なレイアウトであった。

さらに，課題文に対する理解の程度を調べるため，多肢選択法による理解度テストが用意された。本文の内容に関する質問に対し，適切な答えを四つの選択肢から一つ選ぶものが全部で五問使用された。

【手続き】

実験は個別に行われた。各被験者は，手元の反応ボタンを押すことにより，約40cm前方のディスプレイ上に単語を提示しながら，順に構成されていく文章をできるだけ速く，かつ正確に黙読するよう教示された。読みを行っている間，反応ボタンを押してから次に再び押すまでの時間を，単語ごとのRTとして1ms単位で測定した。読みが終了した直後，理解度テストが実施された。本試行に入る前に短い文章で練習を行い，手続きに習熟させた。

結 果

理解度テストは一問につき一点として点数をつけたところ，被験者群別の平均得点は，カナダ人大学生が3.92点（SD＝1.04），日本人大学生が3.69点（SD＝0.91）であった。t検定の結果，両群に有意差は見られなかった。

RTに関しては，先述した三種類の指標ごとに述べる。

1）単語の長さ：最初に，単語の文字数によって課題文中の全単語を①短（3文字以下），②中（4～6文字），③長（7文字以上）の三種に分類し，それぞれの平均RTを求めた。図1は，その結果を被験者群別に示したものである。2（被験者群）×3（単語の長さ）の分散分析を行ったところ，被験者の主効果（$F(1,22)=11.64$, $p<.01$），単語の長さの主効果（$F(2,44)=11.46$, $p<.01$），被験者群×単語の長さの交互作用（$F(2,44)=7.47$, $p<.01$）が有意であった。テキスト全体を通してカナダ人大学生が日本人大学生よりも短いRTを示すのは予想通りの結果であり，本研究の主旨とは関係がないので，被験者群の主効果については論じない。下位検定の結果，カナダ人大学生のRTが単語の長さによって影響されないのに対し，日本人大学生においては，③長が①短・②中のいずれよりも有意に長いRTを要した（$t(11)=3.39$；3.59，それぞれ$p<.01$）。すなわち，日本人大学生は文字数の多い単語に長いRTを要することが判明した。

2）文中における位置：課題文中，①初頭語（コンマとピリオドの直後の単語。したがって文・節の初めの単語が含まれる），②末尾語（コンマとピリオドの直前の単語。文・節の最後の単語である）のそれぞれに該当する単語を選び出し，平均RTを求めた結果を被験者群別に表したのが図2である。2（被験者群）×2（位置）の分散分析の結果，被験者群の主効果のみ有意であった（$F(1,22)=8.15$, $p<.01$）。つまり，両群とも初頭語と末尾語との間にRTの差は見られなかった。

3）品詞：まず最初に，分析の対象となる品詞の種類を選択するため，各群別に各単語の平均RTを算出したものの比較を行った結果，①助動詞，②前置詞，③名詞，

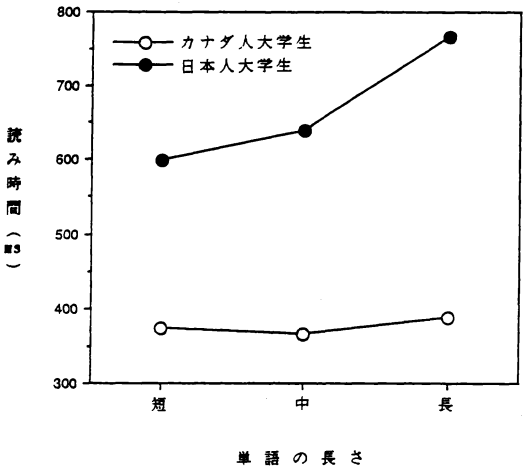

図1 単語の長さによる平均RT

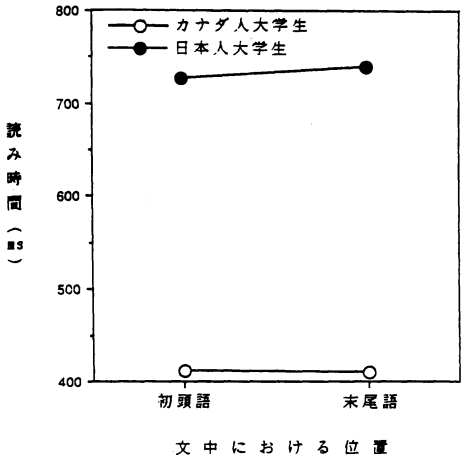

図2 文中における位置による平均RT

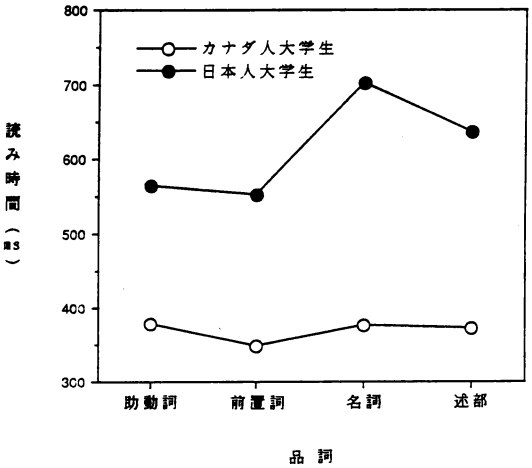

図3　品詞による平均RT

④述部（be動詞＋形容詞，助動詞＋動詞などに相当するもの）の四種が妥当と思われた。図3はそれらの平均RTを被験者群別に表示したものである。2（被験者群）×4（品詞）の分散分析を行った結果，被験者群の主効果（$F(1,22)=12.74$，$p<.01$），品詞の主効果（$F(3,66)=4.60$，$p<.01$），被験者群×品詞の交互作用（$F(3,66)=3.00$，$p<.05$）が有意であった。下位検定の結果，カナダ人大学生は品詞の種類に関わらずRTがほぼ一定であるが，日本人大学生については③名詞・④述部が①助動詞・②前置詞よりもそれぞれ有意に長いRTを要することが明らかとなった（前置詞―名詞，助動詞―述部の間がそれぞれ $t(11)=2.27$；2.47，いずれも $p<.01$，また，前置詞―述部，助動詞―名詞の間がそれぞれ $t(11)=1.90$；2.12，いずれも $p<.05$であった）。

考　察

本研究の目的は，英語のnative readerであるカナダ人大学生とnon-native readerである日本人大学生とにおいて，英文テキストを読む際の単語ごとに要するRTを比較し，読みにおるけ処理過程の相違点を検討することであった。理解度テストの結果は，カナダ人大学生と日本人大学生との間に課題文の内容に関して理解の程度に差がないことを示したが，RTについては両群の間に異なる傾向が見られた。カナダ人大学生の場合，本研究で用いられた三種類の指標のいずれにおいても，それぞれの指標内でRTの変動は認められなかったのに対し，日本人大学生では単語の長さ，品詞の2つの指標内においてRTの相対量に差が見られた。

カナダ人大学生のRTが単語の長短に影響されなかったのは，各単語を複数の文字からなる一つのまとまった対象（Gestalt）として認知し，全体的な処理を行えるためだと思われる。また，英語のnative readerを被験者とした単語認知に関する研究では，形態素や音節との関連に言及しているものも多く（Rubin, Becker, & Freeman, 1979; Taft, 1979），本研究で用いられた課題文では形態素数が4個以上に及ぶ単語がなかったことも，カナダ人大学生が単語の長さにかかわらず，ほぼ一定のRTを要したことの一因と考えられよう。それに対し，日本人大学生は単語が長くなるのに応じて長いRTを必要とした。これは彼らが文字を単位として各単語の認知に到達していることを示しており，読みの下位過程に含まれる単語認知の処理方略がカナダ人大学生とは異なっていることを示唆している。

文中において単語が占める位置の違いについては，両群とも初頭語と末尾語との間に差異は生じなかった。日本人大学生では，コンマやピリオドを伴った単語が提示されるとそれが意味の区切れ目であることに気づき，その時点でこれまでに提示された単語の系列を意味へと統合するために，初頭語よりも末尾語でRTが相対的に長くなる可能性があると思われたが，本研究ではそのような傾向は認められなかった。その一つの要因として，課題文として用いられた英文テキストの難易度があげられるだろう。本実験における課題文は中学校修了程度の内容ということもあり，英語専攻の日本人大学生が，コンマやピリオドなどの区切れ目で一旦停留して意味を統合する必要のあるような複雑な構造をもつ文が含まれていなかった。つまり，難易度の比較的低いテキストにおいては，英語の習熟度の高いnon-native readerならば，文や節などのまとまった意味へとアクセスするために，

native readerと同じような処理方略を用いることができるのではないかと考えられる。よって，英語を専攻とする日本人大学生よりも英語の習熟度の低い被験者群を用いて，上記の推測を確かめる必要があるだろう。

カナダ人大学生が品詞の種類に関わりなくRTが一定であったのに対し，日本人大学生が助動詞・前置詞より名詞・述部の処理に長いRTを要したことは，単語系列を意味に統合する際の各単語に払う相対的な注意量と関連していると思われる。日本人大学生の場合は，機能語(助動詞・前置詞）よりも具体的な概念や対象物を表す内容語（名詞・述部）を手がかりとして意味を構成しようとする傾向が強いのではないだろうか。本研究では，理解度テストの成績に被験者群間で差がなかったので，そのような内容語重視の傾向が本文理解には影響しなかったと判断されるが，英語に対する習熟の程度がもっと低い被験者ではそのことが本文理解にあたって負の要因となったかもしれない。全体的な文脈を把握するときには内容語のもつ役割は重要であるが，個々の文のもつ意味や，文と文とのつながりを詳細に理解しようとするならば機能語の働きに対しても注意を向ける必要がある（伊藤・阿部，1988）と思われるからである。

また，名詞は前置詞などに比べて一般に文字数が多いので，上述した単語の長さに関する指標との関連も考慮に入れるべきであろう。

本研究の結果は，英文テキストの内容理解の程度に差がないにもかかわらず，英語専攻の日本人大学生と英語を母国語とするカナダ人大学生との間で読みにおける処理過程のいくつかの側面が異なることを明らかにした。そのような相違点は，本研究で用いられた課題文では内容の理解度に影響を及ぼさなかったが，テキストの難易度が高くなるにつれ，non-native readerにとっては負の要因になる可能性をぬぐえない。Pirozzolo (1985) によれば，読み手は符号化 (decoding) と理解 (comprehending) という二つの課題を担っていると考えられている。そのことに基づいて彼はさらに，熟練した読み手は符号化の過程がほぼ自動化されており，理解により多くの注意を払える一方で，非熟練者は符号化の初期段階（文字の視覚的な同定など）にかなりの注意量を費やさなければならず，その間の時間的な遅滞が短期記憶に負担を及ぼすと述べている。短期記憶が読みに重要な役割を果たすことについては神経心理学的な観点から広瀬・八田（1987）でもふれられている。つまり符号化の段階で認知的な負荷を多くかけすぎることは，テキストの正確な理解にネガティヴに働くものと思われる。本研究で日本人大学生によって示されたような，英単語を文字単位で認知する方略や内容語のみに重点的に注意をはらう傾向などは，符号化の過程に多くの負荷をかける結果となり，読み手にとってテキストのreadabilityが低くなれば理解過程に支障をきたすものと推測されよう。

以上，カナダ人大学生と日本人大学生との間の読みにおける処理過程の差異を単語ごとのRTをもとに述べてきたが，本研究で取り扱ったのは読みの処理過程においてのある限定された側面であったし，例えば日本人大学生の中でも英語の習熟度により違ったメカニズムの見られる可能性も考えられるので，それらの点は今後検討されるべき問題である。外国語を獲得するにあたって，その言語を母国語とする者と同じメカニズムの認知的処理ができることを最高の到達目標とするならば，先述したように，native readerとnon-native readerとの相違点を明確にすることは外国語の教授や学習に関する応用的な示唆を与えることになるであろう。そのためには本研究のような比較文化的な見地からの検討がさらに必要であると思われる。

謝 辞

本研究で用いたコンピュータプログラムの作成にあたり，大阪教育大学高橋登先生にご協力いただきました。ここに記して感謝の意を表します。

引用文献

Aaronson, D. & Ferres, S. 1984 The word-by-word reading paradigm: An experimental and theoretical

approach. In Kieras, D.E. & Just, M.A. (Eds.), *New Methods in Reading Comprehension Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Das, J.P. 1989 Good and poor readers' word naming time, memory span, and story recall. *Journal of Experimental Education,* 57, 101-114.

Fukuzawa, S., Onose, M., Fukuda, Y., & Nishitani, K. 1990 Trends in the psychological studies of reading in Japan. *Psychologia,* 33, 1-20.

Haberlandt, K. 1984 Components of sentence and word reading times. In Kieras, D.E. & Just, M.A. (Eds.) *New Methods in Reading Comprehension Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

広瀬雄彦・八田武志 1987 読書能力と脳機能に関する研究(1)—読書能力，国語科成績と両耳分離聴テスト成績との比較から—読書科学，31，81—87。

伊藤俊一・阿部純一 1988 文章理解における接続詞の働き 心理学研究，59，241—247

Just, M.A., Carpenter, P.A., & Wolley, J.D. 1982 Paradigms and processes in reading comprehension. *Journal of Experimental Psychology: General*, 111, 228-238.

Pirozzolo, F.J. 1985 Neuropsychological and neuroelectric correlates of developmental reading disability. In Best, C.T. (Ed.) *Hemispheric Function and Collaboration in the Child*. New York: Academic Press.

Rahman, T. & Bisanz, G.L. 1986 Reading ability and use of a story schema in recalling and reconstructing information. *Journal of Educational Psychology,* 78, 323-333.

Rubin, G.S., Becker, C.A., & Freeman, R.H. 1979 Morphological structure and its effect on visual word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 757-767.

Taft, M. 1979 Lexical access via an orthographic code: the basic orthographic syllabic structure (BOSS). *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* 18, 21-39.

SUMMARY

The purpose of this study was to compare the comprehension and speed of Japanese and Canadian university students in reading English text.The English text was presented on a computer display in which the words were presented in the usual left-right positions across lines. The length of reading time was analyzed for the following aspects of word recognition: 1. word length, 2. the location of words within the sentence, and 3. the grammatic classification of words. The reading comprehension test required the sudents to choose the correct descriptors for the text.

There was no significant difference between the Japanese and Canadian students in their comprehension of the English text. The reading times of the Canadian students were unrelated to the three aspects of word analysis. The reading times of Japanese students were affected by word length and by the grammatic classifications of words, i.e. nouns, and verbs, as critical to the passage content.

Although both native and non-native readers may be equally successful in reading comprehension, there are important differences in their reading processes. The task of decoding longer words, and of recognizing and integrating the grammatic nature of content words places a greater cognitive load on non-native readers, and lengthens the reading times.

The Science of Reading, Vol. 35, No. 2 (1991)

映像事象の系列的編集
——幼児の編集過程における誤答パターンの分類と分析——*

筑波大学　山　本　博　樹**

［目的］

紙芝居，漫画，TV番組のような映像事象（pictorial event）では，場面系列がカット技法により寸断されている（Collins, 1983；無藤，1987；山本，1990a）。このような映像事象の形式的特徴のため，映像事象の認知とは「個々の場面の基底にある時間因果的一貫性の認知」であると考えられている（Jenkins, Wald & Pittenger, 1978; 1986）。つまり，映像事象の認知とは，視聴者が先行場面から後続場面を予期したり，先行場面と後続場面を統合したり，先行場面と後続場面を統合したり，先行場面と後続場面の関係を修正したりして，個々の場面を系列的に編集（sequential editing）しつつ，映像事象の基底にある時間因果的一貫性を能動的に構成していく過程であると考えられる。

これまで映像事象の認知を測定するために，絵画配列課題（Picture Arrangement Test）が頻繁に用いられてきた（Piaget, 1969; Brown, 1976; Brown & French, 1976; Kaufman, 1979; Fivush & Mandler, 1985; Nelson, 1986）。しかし，これらの研究では，次の二点に問題があった。第一に，これらの研究では，WISC-R（Kaufman, 1979）に見るように，総じて配列の所産に焦点が向けられ，正順[1]へと至るダイナミックな過程には注意が払われなかった。第二に，これらの研究では，山本（1990b）が指摘するように，個々の実験によって，実験の手続きが多様であった。

以上の二点から，映像事象の認知を測定するためには，実験手続きが次の二点を同時に満たす必要があると考えられる。それは，まず，映像事象の認知が能動的な過程である以上，認知過程が注目されるべきであり，従って，認知過程の分析が可能でなければならないという点である。そして，次に，映像事象の系列的編集を検討するためには，予期と統合と修正といった三つの編集単位を多角的に分析できなければならないという点である。

山本（1990b）は，これら二点を踏まえ，映像事象の認知を検討するためには，予期＋統合＋修正型の絵画配列課題が有効であることを示した[2]。ここで，予期＋統合＋修正型の課題とは，継時的に絵画場面をランダム提示し，それらが時間因果的に一貫するように絵画場面を正順へと配置させる課題である。このような実験手続きを採用することによって，映像事象の認知を系列的編集という観点から，多角的に検討することができるとされている。

また，山本（1990b）は，予期＋統合＋修正型の課題を用い，大人に特徴的な編集過程の大枠を示した。すなわち，大人では編集に関する大筋のプランを立てて，場面が時間因果的に一貫するように暫定的な編集をした後，場面の時間因果的関係に異変（anomaly）が生じると修正によって異変を解消するという一連の編集過程が特徴的であった。そして，このような編集過程は予期＋統合＋修正型の編集過程と命名された。

さらに，山本・杉原（1991）は，大人による映像事象の系列的編集の過程を分析すると同時に，予期と修正の

* Analysis of preschoolers' errors in the sequential editing of pictorial events.

** YAMAMOTO, Hiroki (University of Tsukuba)

観点から，編集過程を四つに分類し，以下のように命名した。まず，編集過程Ⅰとして予期＋統合＋修正型の編集過程，編集過程Ⅱとして予期＋統合型の編集過程，編集過程Ⅲとして統合依存型の編集過程，編集過程Ⅳとして統合＋修正型の編集過程の四つの編集過程であった。さらに，編集過程Ⅰと編集過程Ⅱが柔軟な編集過程であることが認められると同時に，異変への対処の仕方の点で，相互に互換的な編集過程であることが認められた。

さて，幼児による映像事象の認知に関しては，時間的系列化(temporal sequencing)の観点から，Piagetによって研究が行われてきた（Piaget, 1969)。そして，1970年代以降，たくさんの研究者たちが研究を蓄積してきた（Brown & French, 1976; Fivush & Mandler, 1985; Nelson, 1986；高木，1982)。しかし，これらの研究でも，映像事象の認知の過程自体が検討されることはなかった。そこで，本研究では，予期＋統合＋修正型の絵画配列課題を用い，幼児による映像事象の認知の過程を系列的編集の観点から多角的に検討することにした。そして，次の目的が具体的に設定された。第一に，幼児と大人について，その系列的編集の過程を比較検討することで，幼児の系列的編集過程を特徴づけることである。第二に，幼児の編集過程に関して，誤答へと至った系列的編集の過程を分類することである。そして，このような分類から，幼児に特有な編集過程を同定することである。第三に，この分類法を通して幼児の映像事象の系列的編集に関する発達的な特徴を示すことである。以上の目的に従い，以下で実証的な検討がなされた。

［方法］

課　題

幼児にとって熟知度の高い事象で，事象における場面の順序が明確な以下のような7枚の絵画が使用された（Table 1)。各絵画は13cm×10cmで，Nelson (1986) と無藤 (1982) を参考に，「夕ご飯を食べる」事象の場面が描かれていた。各絵画は，便宜上，順次，「や」，「ま」，「も」，「と」，「ひ」，「ろ」，「き」と命名された（正順では，「や」「ま」「も」「と」「ひ」「ろ」「き」となる)。また，各絵画には，一人の人物の視点から1つの行為が描かれていた。なお，登場人物のみを変えて，男児用の絵画と女児用の絵画が作成された（登場人物の性別のみを違えた)。

Table 1　絵画の場面系列
（ラベリングの基準）

順序	「夕ご飯を食べる」事象
や.	手を洗っているところ.
ま.	椅子に座るところ.
も.	ご飯をもらうところ.
と.	箸を持つところ.
ひ.	箸でご飯を摘むところ.
ろ.	ご飯を口に入れるところ.
き.	ご飯を食べ終わったところ.

被験児

被験児は茨城県下のA幼稚園の年少児，年中児，年長児で，各年齢とも男女10名ずつの合計60名である。なお，各年齢での平均年齢は，年少児が平均年齢4歳1か月（3歳9か月～4歳6か月)，年中児が平均年齢5歳3か月（5歳0か月～5歳6か月)，年長児が平均年齢6歳3か月（5歳10か月～6歳6か月)であった。また，比較データを採取するために，大学生10名を被験者にした。

手続き

実験は実験者と被験児が向い合って座って行われる個人実験である。「いまから，たけし君(男児用，女児用では「あき子ちゃん」) が夕ご飯を食べるところの紙芝居を見せます。たけし君が何をしているところか教えてね」との教示の後，7枚の絵画を1枚ずつランダムに継時提示し，各絵画場面の内容を自発的にラベリングさせた。その後，ラベリングの正誤に関わらず，「これは○○が○○しているところ」と実験者が正確なラベリングを教示し，被験児に再度ラベリングを行わせた。このような手

続きにより，被験児は7枚の絵画場面について内容を理解したものと考えられる。

その後，絵画を回収し，「(実演しながら) このばらばらになった紙芝居を，たけし君がした順番に並べて欲しいんだ。」と教示した後，発端部（絵画「や」）を提示し，被験者から向かって左端に固定した。そして，「これ(絵画「や」) に続けて，たけし君がした通りに絵画を並べてよ。おかしくなったらその時に，直してもいいよ。」との教示を与えた後，絵画を一枚ずつランダムな順序で被験児に手渡した。そして，同サイズの枠取りがされた台紙上に配列させた。また，本実験は，幼児にとって手続き的に難しい課題であると考えられたので，練習課題(「マクドナルドに行く」／「スーパーマーケットに行く」) の後，被験児が手続きを充分に把握したと判断された後に，本実験が行われた。なお，被験児の課題遂行過程は前方からVTRカメラで収録された。

［結果と考察］

1）分析の指針

被験児は各絵画内容に関して，実験者から教示を受けていた。そのため，個々の絵画に関する理解の程度が，全体の絵画系列の理解に影響を及ぼさないと考えられる。すなわち，たとえある絵画の表現法が不適切で，その絵画については内容理解が困難であっても，その絵画について適切な内容を教示している以上，その絵画の理解が絵画配列テストの成績に影響を及ぼさないと考えられた。従って，絵画配列テストで条件差が認められた時には，その差は場面間の時間因果的一貫性の理解に帰属された。

以下の分析は，次の二つの観点から行われた。一つは，各場面を時間因果的に一貫するようにどれくらい編集したか，すなわち，編集の程度についての分析である。これは，各被験児の絵画の配列順序がどれくらい正順と相関しているかを分析する観点である。もう一つは，各場面が時間因果的に一貫するようにどのように編集したか，すなわち，編集過程の分析である。また，編集過程の分析において，幼児の編集過程と大学生の編集過程が比較され，幼児の編集過程の特徴が示された。

2）編集程度の分析

各被験児による絵画の配列順序と正順のケンドールの順位相関係数が算出された。各値にはz'変換が施され，変換値に基づき以下の分析がなされた。年齢（3：年少・年中・年長）に関して分散分析を行ったところ，年齢の主効果が有意に認められた（$F(2,57)=5.38$, $p<.01$)。また，Tukeyの法により多重比較を行ったところ，年少児と年中児，年少児と年長児の間に有意差が認められた($T=3.44$, $df=57$, $p<.05$, $T=4.54$, $df=57$, $p<.01$)。

ここから，系列的編集のレベルは，年中児以降，発達的に精緻化されると言えよう（Fig. 1)。つまり，各場面を時間因果的に一貫するように編集することは，前操作期の幼児でも可能であり，年中児以降では，映像事象の編集が大人と比べても遜色がないほど適切に行われることが示唆された。この知見はNelson（1986）を支持する。ただし，この結果は幼児にとって熟知性の高い映像事象についての結果であり，映像事象の熟知度と系列的編集の発達について，さらに検討することが必要である。

3）編集過程の分析

ア）正答の分析

課題の正答者は，年少児では0人，年中児では4人，年長期では6人であり，合計10名であった。これら10人

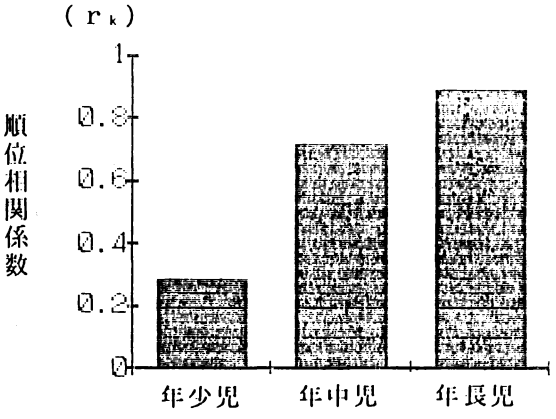

Fig. 1　時間因果的一貫性の程度

の系列的編集の過程と大学生の系列的編集の過程とを比較検討して，幼児による編集過程の特徴を明確化することにした。

まず，山本・杉原（1991）に従い，編集過程の分類を行った。ただし，本研究では絵画がランダム提示だったため，編集過程IIIは生起しないと考えられたので，それを除外し編集過程Ⅰ，II，IVについて分類を行った。その結果，幼児と大学生の編集過程を余すところなく分類することができた（Table 2）。ここから，上記の分類法の妥当性が再確認されたといえよう（Fig. 2, 3, 4.）。

次に編集過程の生起頻度を分析するため，年齢（2；幼児／大学生）×編集過程（3；Ⅰ・II・IV）について，弓野(1981)による対数一線形モデル分析(LOG2)を行った。その結果，編集過程に関する主効果のみが有意に認められた。すなわち，年齢に関わらず，編集過程Ⅰが有意に多く，編集過程IVが有意に少ないことが認められた（u2(3)＝1.386 SE＝.408, P＜.01, u2(2)＝－1.386 SE＝.692, P＜.05)。また，編集過程Ⅰの修正の平均値について（Table 3），分散分析を行った結果，幼児で修正が有意に多く生起していることが認められた（F(1,15)＝4.81, P＜.05)。

ここから，正答の編集過程に関しては，幼児でも大人と同種の編集過程を経ていることが示された。つまり，年齢に関わらず，編集過程は予期＋統合＋修正型（編集過程Ⅰ）が高く生起し，統合＋修正型（編集過程IV）の生起頻度が低いことが示された。ただし，幼児において

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	編集単位
T0	や							――
T1						ろ		予期
T2				も				予期
T3							き	統合
T4			ま					統合
T5					ひ			統合
T6		ま	も	と				修正＋統合
結果	や	ま	も	と	ひ	ろ	き	

Fig. 2　編集過程Ⅰ（予期＋統合＋修正型）の例

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	編集単位
T0	や							――
T1							き	予期
T2						ろ		予期
T3		ま						統合
T4				と				統合
T5			も					統合
T6					ひ			統合
結果	や	ま	も	と	ひ	ろ	き	

Fig. 3　編集過程II（予期＋統合型）の例

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	編集単位
T0	や							――
T1		と						統合
T2		も	と					修正＋統合
T3		ま	も	と				修正＋統合
T4					ろ			統合
T5					ひ	ろ		修正＋統合
T6							き	統合
結果	や	ま	も	と	ひ	ろ	き	

Fig. 4　編集過程IV（修正＋統合型）の例

Table 2　幼児と大学生の編集過程

		幼児	大学生
編集過程	Ⅰ	7	9
	II	3	1
	III	—	—
	IV	0	0

Table 3　編集過程Ⅰにおける修正数

	人数	平均値	SD
幼　児	7	4.0	2.0
大学生	9	2.1	1.2

は，修正が多く生起したことから，修正への依存の高さがその特徴として認められた。この解釈として，次の二つが考えられる。一つは，予期と統合の不適切さが修正への高い依存を生じさせたと考える解釈である。もう一つは，修正の未熟さから，修正に修正が重ねられることにより，結果として修正への依存が高まったと考える解釈である。しかしながら，この結果からは，上記の解釈を決定することはできない。

また，幼児の編集過程の中に，予期＋統合型の編集過程（編集過程II）も若干ながら認められた。ここから，修正を獲得していない幼児でも，予期＋統合型の編集を行うことで，映像事象を時間因果的に一貫するように編集することが可能であると推察された。すなわち，この結果は，幼児が独自の編集様式で映像事象を認知していることを示すものであり，Brown & French (1976) や Nelson (1986) の知見と一致している。

イ）誤答の分析

次に，誤答に至った編集過程の分類を試みた。分類の基準としては，予期と修正の観点から，Table 4の基準が考えられた（Fig. 5）。この分類法に従い，年少児20名，年中児16名，年長児14名の編集過程を分類したところ，例外無くこれらの分類が可能であった。ここから，上記の分類法の妥当性が示された。また，各エラーパターンの例をFig. 6，Fig. 7，Fig. 8，Fig. 9に挙げた。

各年齢におけるエラーパターンの頻度について，Fig. 10に示した。年齢（3；年少・年中・年長）×エラーパターン（4；I・II・III・IV）について，弓野（1981）による対数一線形モデル分析（LOG2）を行った結果，エラーパターンの主効果，そして年齢とエラーパターンの交互作用が有意に認められた。つまり，年齢に関わらず，編集エラーIIの生起は有意に多く，編集エラーIVの生起は有意に少なかった（u2(2)＝.947 SE＝.284，P＜.01,

Table 4　編集エラーの分類基準

エラーI：予期＋統合＋修正型エラー	；予期と修正を含む編集過程
エラーII：予期＋統合型エラー	；予期を含み修正を含まない編集過程
エラーIII：統合主導型エラー	；予期も修正も含まない編集過程
エラーIV：修正＋統合型エラー	；修正を含み予期を含まない編集過程

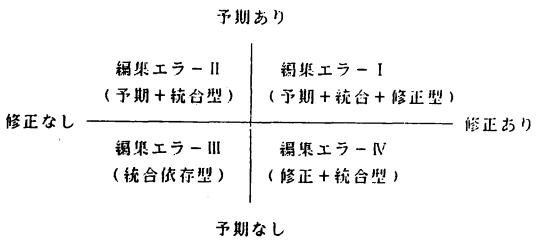

Fig. 5　編集エラーの分類

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	編集単位
T0	や							――
T1				き				予期
T2		ま						統合
T3			ひ					統合
T4					ろ			統合
T5			と	ひ	き	ろ		修正＋統合
T6							も	統合
結果	や	ま	と	ひ	き	ろ	も	

Fig. 6　編集エラーI（予期＋統合＋修正型）の例

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	編集単位
T0	や							――
T1			ろ					予期
T2					き			予期
T3				ひ				統合
T4		と						統合
T5						ま		統合
T6							も	統合
結果	や	と	ろ	ひ	き	ま	も	

Fig. 7　編集エラーII（予期＋統合型）の例

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	編集単位
T0	や							――
T1		ま						統合
T2			き					統合
T3				と				統合
T4					ろ			統合
T5						も		統合
T6							ひ	統合
結果	や	ま	き	と	ろ	も	ひ	

Fig. 8　編集エラーIII（統合依存型）の例

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	編集単位
T0	や							――
T1		と						統合
T2			ひ					統合
T3			ま	ひ				修正＋統合
T4					ろ			統合
T5						き		統合
T6							も	統合
結果	や	と	ま	ひ	ろ	き	も	

Fig. 9　編集エラーⅣ（修正＋統合型）の例

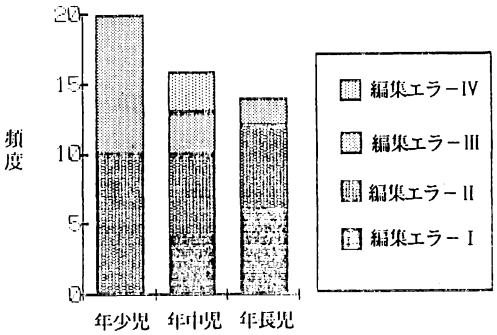

Fig. 10　編集エラーの生起頻度

u2(3)＝－1.111 SE＝.545, p＜.05)。さらに，年少児においては編集エラーⅢの生起が有意に多く，年長児においては編集エラーⅠの生起が有意に多かった（u12(11)＝1.148 SE＝.461, p＜.05, u12(34)＝1.082 SE＝.527, p＜.05)。また，年少児において編集エラーⅠの生起頻度が少ない傾向にあった（u12(14)＝－1.311 SE＝.782, p＜.10)。

以上の結果から，まず，編集のエラーパターンが発達的に変容していくことが明らかになった。つまり，統合依存型エラー（エラーⅢ）から，予期＋統合型エラー（エラーⅡ），そして予期＋統合＋修正型エラー（エラーⅠ）へと，編集エラーが質的に変容することが認められた。そして，編集過程が，最終的には予期＋統合＋修正という編集過程へと合成されることが示された。

次に，予期＋統合型エラーは年齢に関わらず生起していることから，予期＋統合型エラーが幼児に独自な編集エラーであることが推察された。この結果は，予期＋統合型の編集過程が幼児に特徴的な編集過程であるとした先述した結果を裏付けるものである。

4）全体的考察

正答と誤答の編集過程の分析から，以下の二点が認められた。第一に，編集過程の発達的変容が，予期＋統合＋修正型に向かうことが認められた。また，統合と予期の獲得は発達的に早期になされる一方で，修正の獲得は発達的に遅いことが示された。これは修正が，統合や予期とは質的にかなり違った編集単位であるからであろう。つまり，修正は一度行った編集を再度し直す編集であり，いわば，編集の編集である。統合や予期が一次処理であるとするならば，修正は二次処理であると考えられる。実際，Wellmanらは「心の理論」の観点からメタ認知の起源を検討し（Wellman, 1988；Forguson & Gopnik, 1988），5歳頃，自分の信念についての感知にパラダイム・シフトが生じるとしている。このように修正を信念の感知という観点から把握するなら，修正の出現がメタ認知の萌芽であるとも考えられる。

さらに，この観点から，修正に関して残された問題に関して解釈を試みたい。上述したように，修正は二次的処理であり，修正の獲得はメタ認知の萌芽である。そのため，修正が一時的に習得されたとしても，その適切な使用については以降の発達を待たねばならないものと考えられる。つまり，修正の使用に関する未熟さのため，修正に修正が重ねられ，結果として修正への依存が高まったものと考えられる。

第二に，正答，誤答の両分析から，幼児に特徴的な編集過程として，予期＋統合型の編集過程が同定された。予期は修正の出現までに獲得されている。そのため，修正を用いなくても，予期と統合だけで十分に映像事象を編集することができるのである（実際，予期＋統合型は幼児の正答者全体の約3割であった)。そして，この知見から，幼児が独自の様式で映像事象を編集することができることが示されたといえよう。

ここから，幼児の映像事象の系列的編集に関する全体的な特徴が推察される。幼児の系列的編集は統合と予期

が主であり，修正を獲得し異変への対処が可能になって以降さらに完成に向かう。しかしながら，幼児は，統合と予期だけでも，場面を時間因果的に一貫するように編集することは可能であり，年少児ですら可能であると考えられる。この知見はPiagetの知見に反するものであり，前操作期の幼児でも事象の系列化が可能であることを示したBrown (1976) やNelson (1986) の知見を支持するものである。

しかし，上述の結果には，さらに注目すべき点がある。それは，幼児が時間因果的な異変に対して先取り的に対処できるのではないかという点である。上で，約3割が予期＋統合修正型で正答したと述べたが，大人でも10名中1人が予期＋統合型であった。これは，大人が修正を獲得していないからではなく，修正を敢えて使用しなかったためであろう。言い換えるなら，修正を使用しなくてもいいように，大人は先取り的な対処をしたと考えられる。実際，山本・杉原 (1991) は，大人の場合，予期＋統合＋修正型の編集過程と予期＋統合型の編集過程が，課題のもたらす認知的要請に応じて，相互互換的にシフトすることを示した。つまり，時間因果的な異変を生じさせないように，先取り的に対処するのである。幼児においても，自分の修正の未熟さが感知され，それを使用しなくてもいいように，異変の生起に対して先取り的に対処し，その結果として予期＋修正型の編集過程を経たという可能性が残るのである。

さて，今後の課題としては，統合と予期が十分に機能する条件を見いだすことである。そして，異変への対処と異変を生じさせないための先取り的な対応を詳細に検討する必要がある。Nelsonらは「一般的事象表象」(General Event Representation, GERと略記) という既有知識の観点から，幼児の異変への対処法を示している。映像事象の熟知度の問題も踏まえて，GERのような既有知識が異変への対処の仕方に関与することも考えられるが，それらの問題の解明は残された課題である。

［注］

(1) 絵画配列課題では，予め絵画の正しい配列順序が決められている。本研究ではこの順序を正順とした。

(2) 山本 (1990b) では，プロトコル法を用いて，編集過程における下位過程を編集単位として同定した。つまり，編集単位として，先行場面から後続場面を予期する編集単位(予期)，先行場面と後続場面を統合する編集単位 (統合)，場面間の関係を修正する編集単位 (修正) の三つが同定された。そして，これら編集単位の同定から，予期＋統合＋修正型の課題が，映像事象の認知を多角的に検討する課題として適切であることが示された。

［付記］

この論文をまとめるにあたりご指導頂いた，筑波大学心理学系教授杉原一昭先生に深く感謝致します。また，実験の実施にあたりご協力頂きました，茨城県土浦市の青葉台幼稚園の先生方に厚く御礼申し上げます。

［引用文献］

Brown, A.L. 1976 Semantic integration in children's reconstruction of narrative senquence. *Cognitive Psychology,* 8, 247-262.

Brown, A.L. & French, L.A. 1976 Construction and regeneration of logical sequences using causes or consequences as the point of departure. *Child Development*, 47, 930-940.

Collins, W.A. 1983 Interpretation and inference in children's television viewing. In J. Bryant & D.R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television: Research on attention and comprehension*. NY: Academic Press.

Fivush, R. & Mandler, J.M. 1985 Developmental changes in the understanding of temporal sequence. *Child Development*, 56, 1437-46.

Forguson, L. & Gopnik, A. 1988 The ontogeny of common sense. Astington, J.W., Harris, P.H., & Olson, D.R. (Eds.) *Developing theories of mind.* Cambridge university press.

Jenkins, J.J., Wald, J. & Pittenger, J.B. 1978 Apprehend-

ing pictorial events: an instance of psychological cohesion. In Savage, W. (Eds.) *Perception and cognition: issues in the foundation of psychology*. university of Minnesota Press, Minneapolis.

Jenkins, J.J., Wald, J. & Pittenger, J.B. 1986 Apprehending pictorial events. In McCabe, V. & Balzano, J, (Eds.) *Event cognition: An ecological perspective.* LEA.

Kaufman, A.S. 1979 Intelligent testing with the WISC-R. John Wiley & Sons, Inc, New York, USA.中塚他訳　WISC-Rによる知能診断　日本文化科学社

無藤隆　1982　幼児における生活時間の構造　教育心理学研究，30，3，185—191。

無藤隆編　1987　テレビと子どもの発達　東京大学出版会

Nelson, K. 1986 *Event knowledeg: structure and function in development.* LEA.

Piaget, J. 1969 *The child's conception of time*. London: Routledge & Kagan paul.

高木和子　1982　幼児の物語理解における継時的情報処理能力の役割　筑波大学博士論文（未公刊）

Wellman, H.M. 1988 First steps in the child's theorizing about the mind. Astington, J.W., Harris, P.H., & Olson, D.R. (Eds.) *Developing theories of mind.* Cambridge university press.

山本博樹　1990a　テレビで，行間を読む—映像の認知心理学序説（上）—ロアジール，3，(財)余暇開発センター

山本博樹　1990b　映像事象の系列的編集—編集過程の分析と編集単位の同定—ディスコースプロセス研究，2，3，67—76。

山本博樹・杉原一昭　1991　映像事象の系列的編集—編集過程の分類と分析—筑波大学心理学研究，13，169—174。

弓野憲一　1981　対数一線型モデルによる質的データの解析とそのためのBASICプログラム。静岡大学教育学部研究報告（自然科学篇）32，189—215。

SUMMARY

A picture arrangement test was used to assess preschoolers' sequential editing of pictorial events. The test materials consisted of the drawings of 7 scenes representing familiar events. The pictures were presented in a random order, and the students were asked to arrange them in a temporally and causally appropriate order. Their procedures were recorded and analyzed. The performances of 60 preschool children, twenty 4-year olds, twenty 5-year olds and twenty 6-year olds, were compared with the performance of ten college students who also participated in the study.

The results indicated that preschool children were able to edit the scenes and arrange the pictures in appropriate temporal and causal sequences. Analyses of their procedures showed that preschool children edited the scenes as consistently as college students.

Four error patterns were identified in the editing procedures: 1. an anticipation+integration+modification pattern, 2. an anticipation+integration pattern, 3. an integration-dependency pattern, and 4. an integration+modification pattern. The skill of sequential editing of pictorial events develops from the third pattern to the second pattern, and from this to the first pattern. The second pattern procedures are most typical for preschool children.

Valuable information for middle school educators!

Please send me _____ copies of **Reading in the Middle School** (second edition). Published June 1990.

No. 121 246 pp. ISBN 0-87207-121-9

❑ US$17.25

❑ US$11.50 Discount price for IRA members

❑ For faster delivery by UPS (1-3 weeks), add US$2.00.
(UPS ORDERS MUST INCLUDE A STREET ADDRESS FOR DELIVERY.)

Enclosed is my check payable to IRA for US$ _____ (must be drawn on a U.S. bank except in Canada).

FIRST NAME LAST NAME

STREET ADDRESS

CITY STATE / PROVINCE COUNTRY

POSTAL CODE IRA MEMBERSHIP #

International Reading Association
800 Barkadale Road, PO Box 8139, Newark, Delaware 19714-8139, USA

520

ira

IRA（国際読書学会）入会のおすすめ

International Reading Associationは1955年に設立された国際的な読書科学研究の機関で，日本読書学会もこれに加盟しています。日本読書学会の会員でIRAにも入会を希望される方は，下記の要領で入会のあっせんをいたします。

記

1．あっせんを受けるのは日本読書学会の会員に限ります。

2．IRAの会員には次の4種の雑誌が配布されます。

(a) The Reading Teacher（小学校の読書教育を中心としたもの）

(b) The Journal of Reading（中学生以上成人までの読書を中心としたもの）

(c) Reading Research Quarterly（読書科学研究の専門誌）

(d) Lectura y Vida（スペイン語の雑誌）

3．会費は年額次の通りです（1990年改訂）

		ブッククラブ付き
会員権のみ	U.S. ＄ 19.00	U.S. ＄ 69.00
雑誌1種類と会員権	U.S. ＄ 38.00	U.S. ＄ 88.00
雑誌2種類と会員権	U.S. ＄ 55.00	U.S. ＄105.00
雑誌3種類と会員権	U.S. ＄ 75.00	U.S. ＄125.00
雑誌4種類と会員権	U.S. ＄ 90.00	U.S. ＄140.00

ブッククラブ付きの会員には，雑誌のほかに，1年間に発行された図書が送られます。

4．入会希望者は，住所・氏名（共にふりがなつき），会員の種別，希望雑誌名を日本読書学会へお知らせ下さい。学会は，会費相当のドル小切手を購入してIRAへ代理送金し，かかった費用をご請求します。

5．IRAから会員証を受けとったら，会員番号を日本読書学会へお知らせ下さい。

6．継続希望の方は，IRAから届いたRenewal Noticeを，すぐ日本読書学会へお送り下さい。

Vol. 35, No. 2 June, 1991

THE SCIENCE OF READING

Published by **The Japan Reading Association**

President: Yoshimasa Minato **President-elect:** Yasumasa Sato

EDITORS

Shuntaro Arisawa Shinichi Ikeda Shobi Inoue Yasuchika Imai
Akira Okada Takashi Kuwabara Takahiko Sakamoto Kazuko Takagi
Junichi Tajika Satoshi Tanaka Yoshimasa Minato
James M. Furukawa Donald A. Leton

CONTENTS

Original Articles

The teaching of "Zuihitsu" ..... *MATSUMOTO, Osamu* 41

The effects of an author's point of view on readers' imagery ..... *ISHIGURO, Hiroaki* 48

Effects of story detail on children's comprehension and interest ..... *AKITA, Kiyomi* 55

Japanese and Canadian students' word recognition and comprehension of English text ..... *KAWAKAMI, Ayako*, *HATTA, Takeshi*, *TAMAOKA, Katsuo* 66

Analysis of preschoolers' errors in the sequential editing of pictorial events ..... *YAMAMOTO, Hiroki* 72

THE SCIENCE OF READING is published four times a year (with an occasional combined number) as a service to members of the Japan Reading Association. Membership in the Japan Reading Association is open to anyone interested in reading. Please send all applications for membership and queries to Takahiko Sakamoto, Japan Reading Association, Department of Japanese Language Education, School Education Center, University of Tsukuba, 3-29-1 Otsuka, Bunkyo, Tokyo 112, Japan

第35巻 第2号

＜通巻 第136号＞

平成3年7月1日 発行

会員頒布

編集 日本読書学会編集委員会
発行人 日本読書学会
発行所 日本読書学会
〒112
東京都文京区大塚3－29－1
筑波大学学校教育部
国語教育研究室内
振替東京6－3213番

印刷・勝美印刷株式会社

平成三年七月一日 発行（年四回発行）