

幼児の読字力と絵本のストーリー理解

中澤 潤¹⁾ 泉井みずき²⁾ 早瀬奈津代 下村直子

¹⁾千葉大学・教育学部 ²⁾東京学芸大学大学院連合教育学研究科・博士課程

The effect of the story comprehension and reading skill in young children

NAKAZAWA Jun¹⁾ WAKUI Mizuki²⁾ HAYASE Natsuyo SHIMOMURA Naoko

¹⁾Faculty of Education, Chiba University, Japan

²⁾Doctor Course, The United Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University, Japan

幼児期の読字力と文字の有無と絵本の内容理解の影響を明らかにした。第1調査では読字力の異なる幼児が、文字がある絵本・文字がない絵本を読んだときの絵本の内容理解の違いを、各場面における理解質問と並べ替え課題の2つから調査した。その結果、並べ替え課題で差が見られ、字が読めない幼児が文字のある絵本を読んだ場合の並べ替え課題正答者が少なくなることが明らかになった。第2調査では、文字が読める幼児と、読めない幼児が文字のある絵本を見るとき注視数の違いを眼球運動測定器 (Free View) を使用して測定した。その結果、文字が読める幼児の文字への注視、文字が読めない幼児の絵への注視数が多いことが確認された。しかし、文字が読めない子どもたちの文字への注視数も2割ほどあったことから、幼児は例えば文字が読めなくとも、文字があればそこに意識が向いてしまう傾向が伺えた。

This study examines the effect of reading skill to understanding the story of picture-books in children. At the first research children who have reading skill or not were compared by understanding of each page and sorting question, using picture-books with and without words. The result shows that when children who don't have the skill to read picture-books with words, they cannot answer sorting question correctly than the children who read picture-book without words. At the second research, the difference of the eye movement in reading picture-books, between the skill of reading were measured. It shows that the children who have reading skill looks at the words, and children who don't have reading skill looks at pictures in the picture-book. Even children who don't have reading skill tend to pay attention to words more than 20% of their fixation time.

キーワード：読字力 (reading skill) 絵本 (picture-book) ストーリー理解 (story comprehension)
幼児 (young children)

幼児にとって絵本は幅広い世界に興味を広げ、自由な想像力を発展させるための重要な足がかりである。また、「読む」という人間らしい社会文化的営みの第一歩となるものである。勿論、絵本は「自分で読む」ためだけに使用されるものではなく、人に読んでもらう「読み聞かせ」や、描かれる絵を楽しむという使用方法もある。

これまで行われてきた絵本の研究には、幼児の絵本の読み方の発達的な変化 (Sulzby, 1985)、ストーリー理解の研究 (石川, 1998) が見られる。また、絵本の絵には子どもの思考の未熟さを支えるという側面がある (佐々木, 1980) とされており、挿絵とストーリー理解の関連に関する研究はこれまで多く行われてきた (藤嶋, 1988; 中澤・中道・大澤・針谷, 2005; 佐々木, 1980; 佐藤, 1982)。

一方、幼児の文字の理解や読字力とストーリー理解に焦点を当てた研究はこれまであまり行われてこなかったが、その一つに秋田・無藤・藤岡・安見 (1995) のものがある。彼らは文章の読み方 (絵反応, 拾い読み, 文節読み) と文章理解の関連を調べ、文字を読めるようにな

ると文字を読もうとすること、文字を読むようになったからといって、絵からの情報を得ないというわけではないことを示した。しかしながら秋田ら (1995) では、文字を読める子どもにとっての文章と内容理解の関係については着目しているものの、文字が読めない子どもにとって文章や文字があることがどのような影響を持つのかについては詳しく述べられていない。

本研究では、幼児の「読む」能力としての読字力と文字の有無が絵本の内容理解にどのように影響しているのかに焦点を当てる。また、これによって文字が読めない子どもにとっての絵本の文字が持つ影響を明らかにしていく。

第1調査

第1調査では、幼児にとって、絵本に「文字」があるということが絵本の内容理解にどのように影響するかを調べる。文字が読める幼児にとって「文字」は絵本の内容理解を促進する重要な情報源である。しかし、文字が読めない幼児にとって「文字」は情報源ではなく意味を持たない記号である。彼らにとっては文字が絵本の中に

連絡先著者：中澤 潤

存在することには何の意味もないはずである。そのため、同様の内容の「文字あり絵本」と「文字なし絵本」があった場合、文字が読めない幼児にとっては「文字あり絵本」を読んでいるときも、「文字なし絵本」を読んでいるときも、その内容の理解に変わりはないことが予想される。また、文字を読むことができる幼児では「文字あり絵本」で理解される内容と「文字なし」絵本で理解される内容には、差が見られるのではないかと考える。

そこで第1調査では読字力の違いと絵本の文字の有無が絵本の内容理解にどのような影響を与えるかを検討する。このことで、文字が読めない幼児への絵本に「文字がある」ことへの影響、さらには文字が読める幼児への絵本に「文字がない」ことへの影響を明らかにしていく。

方 法

調査協力児

千葉市内の私立保育園2園、公立保育園1園に通う年中児66名（男児40名、平均月齢60.68ヶ月、女児26名、平均月齢61.16ヶ月）の中から、以下の読字力査定課題結果に基づき、文字を読めない幼児（未読群）、文字を読める幼児（可読群）の2群を男女それぞれ抽出した（未読群：男児12名、女児11名。可読群：男児10名、女児12名）。なお、本研究では幼児の自然学習による平仮名の習得具合を知る必要があったため、特に活動として文字指導を取り入れていない標準的な保育園を選定した。

伊藤（1985）が就学前幼児の識字力と理解力の関係を調べるために作成した課題（表1）を個別に実施した。ある状況を示す文章を読ませ、同時に正解を含む4種類の図版を提示し、その中から文章に書かれていた状況を示した図版を選択させた。幼児の反応はカセットテープ

表1 読字検査問題

第1問	はなが かれて います
第2問	とりが やねのうえを あるいて います
第3問	あたまに りぼんを つけた りすが とんで います
第4問	さかなが ねこを くわえて はして います

レコーダー（SONY TCM-77）に録音した。

調査協力児の文章の読み方を録音した反応を元に以下の6つのタイプに分類した。

- A：すらすら読めて、正確である。
- B：すらすら読めるが、読み誤り、脱字がある。
- C：逐次的な拾い読みだが、正確である。
- D：逐次的な拾い読みで、読み誤り、脱字がある。
- E：いくつかの字は読めるが、文章や単語にはできない。
- F：読めない。

これらのタイプのうち、タイプAを可読群、タイプFおよびタイプEを未読群とした。内訳人数を表2に示す。

課題

課題の絵本としては文字のない24場面構成される『かえるくんどどこにいるの?』（Mayer, 1978）を用いた。課題の絵本として本来文字のない絵本を選ぶことで、子どもが文字を読まなくとも大まかなストーリーがつかめよう配慮した。

簡略化のため14場面を用いて「文字なし絵本」とした。さらに、それらの絵に実験者が一般的な内容をやさしい言葉で付け加えたものを「文字あり絵本」とした。内容の確認するための並べ替え課題として絵本の中の特徴的な場面4場面を用意した。また、ストーリーの理解、絵の理解に関する質問項目を各4題作成した（表3）。

手続き

個別の面接調査を行った。課題となる絵本を手渡した後、文字なし絵本を提示する場合は、調査協力児の読字力に関わらず「この絵本にはお話が書いてないんだけど、絵を良く見ていくとどんなお話が分かるようになってるの。」、文字あり絵本を提示する未読群には「この絵本はお話（文字）を見なくても、絵を良く見ていくとどんなお話が分かるようになってるの」、文字あり絵本を提示する可読群には「絵も良く見てね」とそれぞれ異なる教示を行った。そして、各群に対し「あとでこのお話のことで聞きたいことがあるので、よく見てね。」と教示した。絵本は実験者が持ち、幼児に次のページに進む

表2 群別の人数の内訳

		読字能力		合計	
		未読群	可読群		
提示絵本	文字なし	男子	6	6	12
		女子	5	6	11
	文字あり	男子	5	5	10
		女子	6	6	12

表3 ストーリー、絵理解課題

課題番号	課題	回答例
1	かえるがめけだしたのはいつですか。朝ですか、夜ですか。	夜
②	男の子が窓から呼んでいるとき、犬は何をかぶっていましたか。	びん・つぼ、など
③	男の子はどんな靴を履いていましたか。	長靴・ブーツ
4	男の子が探していたのは何ですか。	かえる
⑤	男の子が岩の上にいるとき、木の上には何ですか。	鳥・ふくろう
6	男の子たちはどうして池に落ちてしまったのですか。	鹿が落とされた
7	男の子たちが池に落ちた後、聞こえてきたのは何ですか。	かえるの鳴き声
⑧	かえるは全部で何匹いましたか。	11匹

1,4,6,7.: ストーリー理解課題, ②,③,⑤,⑧: 絵理解課題

確認を取りながらページをめくった。

絵本を読み終わると、はじめに並べ替え課題を行った。「ここに4つの絵があります。これを今読んだお話の順に並べてください。」と言い、並べ替えをしてもらい、その後、4つそれぞれの場面についてそれがどのような場面だったのかについての質問を行った。次に、絵本の最後のページを提示し、そのお話に続くストーリーを作ってもらった。最後に、ストーリー、絵の理解度についての課題を計8題行い、お礼をいい、調査を終了した（なお、場面説明、お話作りに関しては本論文では扱わないこととする）。

得点化

(1) 並べ替え課題

4つの場面を全て正確に並べられたときを正答とし、一つでも間違えた場合は誤答とした。

(2) 理解度テスト

1問正答につき1点を与える。そのためストーリー、絵の両理解度は各0-4点となった。

結 果

条件別の並べ替え課題の正答者数、誤答者数を表4に示す。 χ^2 検定を行った結果、有意な人数の偏りが見られた ($\chi^2_{(1)}=8.13, p<.05$)。残差分析の結果、未読群の、文字あり絵本を読んだ群で正答者が少なく、誤答者が多いという人数の偏りがあることが分かった ($ps<.05$)。

理解度テストについて、ストーリー、絵ごとに合計得点を求めた(表5)。読字能力(未・可)×絵本種類(文字なし・文字あり)についての2要因の分散分析を行った結果、ストーリー、絵のいずれにおいても有意な主効果及び交互作用は見られなかった(ストーリー: $F_{(3,43)}=1.04, n.s.$, 絵: $F_{(3,43)}=.58, n.s.$)。

考 察

ストーリー、絵のそれぞれの理解度テストへの読字能

表4 条件別並べ替え課題正答・誤答者数

	未読群		可読群	
	文字なし	文字あり	文字なし	文字あり
正答	5 (45.5)	2 (18.2)	8 (66.7)	8 (72.7)
誤答	6 (54.5)	9 (81.8)	4 (33.3)	3 (27.3)
計	11 (100)	11 (100)	12 (100)	11 (100)

()内は%

表5 理解度得点の群別平均点・SD

	未読群		可読群	
	文字なし	文字あり	文字なし	文字あり
ストーリー得点	2.09	2.27	2.75	3.09
SD	1.51	1.73	1.42	1.22
絵得点	0.73	1.09	0.75	0.55
SD	1.10	1.37	0.87	0.82

力、絵本の種類の影響は見られなかったが、並べ替えに関しては読字力が低い未読群の文字あり絵本を読んだ群で正答者が少なく、誤答者が多いことがわかった。このことは、読む能力が低い子どもにとって絵本に文字が存在することが本全体の内容を把握することの妨げになる可能性があることを示唆している。

しかしながら、ストーリーの理解度テストでは文字あり絵本を読んだ読字能力の低い子どもの内容理解度が著しく低くなるようなことはなかった。本調査における理解度テストは、ストーリー全体について問うというよりもむしろ、その場面における詳細な情報について問うているものが多かった。細かい部分については読字能力、絵本の文字の有無は影響しないが、より広く全体的にストーリーを捉えるに当たっては影響してくるのだろう。また、文字を読むことができない子どもたちの、文字を読まなければいけないという気持ち、一つのページに意識を集中させ、それゆえに全体としてのつながりを希薄にさせたことも考えられる。

一方、絵の理解度得点は全体的に低かった。本調査で用いた絵に関する質問は、ストーリーの内容とはほとんど関係のないものであった。このことから幼児は絵本を読むとき、内容とは関係していない絵についてはあまり覚えていない可能性が考えられた。

第2調査

第1調査から、文字を読むことができない幼児にとって、文字があることが絵本の内容理解の妨害となる可能性が示唆された。では、文字が読めない幼児にとって絵本の文字はどのような働きを持つのだろうか。彼らは絵本を読むときに「ただの記号」であるはずの文字を実際に見ているのだろうか。第2調査では、文字を読むことができる幼児と読むことができない幼児が絵本を実際に読む場合の文字の働きを検討するために、絵本を見る際の眼球運動を分析し、注視の実際を検討する。

方 法

調査協力児

千葉市内の2つの私立幼稚園に通う年中児49名(男児30名、女児19名)を、以下の読字力査定のための動作要求課題に基づき、可読群、未読群に振り分けた(可読群22名、未読群27名)。

伊藤(1985)を参考に、第2調査のために独自に作成した動作要求カードを使用し調査協力児の読解力を査定として動作要求課題を行った。これは本調査で使用している絵本で使用されている文字を考慮に入れ、様々な段階の読字力(清音、拗音、促音、濁音、長音)を査定できるよう、幼児が「文を読んでからその動作を行う」という課題である(表6)。最初に調査者が例題である第1問(てをたたきなさい)を声に出して読み、実際にその動作を実行して見せたあと、「次はあなたの番です」と言い、動作要求課題を3題行った。また、調査協力児の言葉の表現力を測るためにITPA言語学習能力診断検査(Kirk, McCarthy & Kirk, 1968)の中の「ことばの表

表6 動作要求課題

課題		
例題	てを たたきなさい	清音
第1問	あっかんべーをしなさい	清音 促音 濁音 長音
第2問	てで つくえを たたきなさい	清音 濁音
第3問	ちやいろの おりがみを とりなさい	清音 拗音 濁音

表7 群別動作要求課題, 月齢, ことばの表現課題平均

		可読群(N=22)	未読群(N=27)
動作要求課題	平均得点	12.82	2.44
	SD	3.25	2.56
月齢	平均	62.77	61.41
	SD	3.12	3.75
ことば表現課題	平均	4.77	3.10
	SD	5.11	2.53

表8 各群の文字, 絵への注視数

	可読群(N=13)	未読群(N=19)	計
文字	3047 (37.4)	2511 (20.1)	5558
絵	4072 (50.0)	7966 (63.6)	12038
記録外	1029 (12.6)	2038 (16.3)	3067
計	8148 (100)	12515 (100)	20663

現」のくぎ, 積み木, ボタンについて, 検査の手引きに従って行った。

動作要求課題3問それぞれを, 読みと反応を別々に評価した。読みについては(A)すらすら読める=3点, (B)逐次的に読める=2点, (C)いくつかの文字は読める=1点, (D)読めない=0点という区分から評価・得点化を行った。さらに反応に関しては幼児が書かれている通りの正しい反応を示した場合には3点, 反応が正しくない場合には0点とした。そのため, 動作要求課題合計得点は0-18点となった。10名の調査協力児(全体の約2割)について, 実験者と幼児心理学研究室の学生1名により読みの評価の一致度を求めたところ, 十分な数値が得られたため(86.6%), 全ての被験者の評定を調査者本人が行った。

動作要求課題(0-18点)の平均得点は6.57点(SD=5.49)であった。そこで, 平均値を参考に動作要求課題7点以上を可読群(男児9名, 女児13名), 6点以下を未読群(男児21名, 女児6名)とした(表7)。群ごとの動作要求課題得点, 平均月齢に関して, *t*検定を行った。その結果, 動作要求課題では有意な差が見られ($t_{(47)}=12.51, p<.01$), 平均月齢では有意差は見られなかった($t_{(47)}=1.36, n.s.$)。つまり, 上記の2群は読字力には差があり, 平均月齢には差がない2群となった。また, この2群については, ITPAの言葉表現課題得点でも差は見られなかった($t_{(47)}=.42, n.s.$)。

材料

課題の絵本としては第1調査同様, 文字なし絵本を用いた。今回は「かさ」(太田, 1975)を簡略化のため実験者が5ページに短縮させたものに, 実験者が一般的な内容をやさしい言葉で付け加えたものを用いた。元々文字がない絵本のため, 文章は読まなくても絵本の内容は理解することが可能であると考えられた。

装置

Free View(竹井機器)により眼球運動を測定, さらにその映像をビデオに録画した(SONY WV-BW3)。

手続き

調査は個別に行われた。ラポール形成後, 調査協力児は「テレビを使いゲームをしましょう」という指示を受けた。調査協力児が顔を台に乗せ, Free Viewのテン

プレート記録・校正終了後, 「今度は絵本が映るよ。あとでどんなお話だったか聞くから, 頭を動かさないようにしてじっとみてね」と指示した。画面に絵本を各ページ30秒ずつ写し, 絵本を見る調査協力児の眼球運動を記録した。

5ページ全ての提示終了後, 調査者は調査協力児と並んで座り, 絵本を再び1ページ目から見せながら, その内容がどのようなものであったかを尋ねた。その後さらに絵本のストーリーのその後の展開について尋ねた(本論文ではこれらについては扱わない)。

結果

眼球運動

Free Viewの眼球運動の記録のうち, 特に記録の状態が良好であった第1ページ提示時を本調査の分析の対象とした。提示時間中の絵, 文章への注視数を個々に数え, 群別に合計することで合計注視数を求めた。なお, 記録が良好に取れていたのは可読群13名(男児6名, 女児7名), 未読群19名(男児15名, 女児4名)であった。記録が可能であった32名に関して, 再び予備調査の動作要求課題, 平均月齢について群による差を*t*検定で求めたところ, 予備調査同様の差が得られた(動作要求課題: $t_{(30)}=9.68, p<.01$, 平均月齢: $t_{(30)}=1.15, n.s.$)。そのため, 以後は記録可能であった32名を可読群・未読群, 2群のデータとして分析することとする。

幼児の絵・ことばへの注視数を表8に示す。読解力による絵・ことばへの注視数の違いを検討するために χ^2 検定を行った。その結果, 注視数に有意な偏りが見られた($\chi^2_{(2)}=753.95, p<.01$)。残差分析の結果, 可読群はことばへの注視数が多く, 絵への注視数が少ないこと($p<.05$), また, 未読群は絵への注視数が多く, ことばへの注視数が少ないこと($p<.05$)がわかった。

内容説明

群ごとに内容の説明に回答した人数と回答しなかった人数を比較した結果, 有意な人数の偏りは見られなかった($\chi^2_{(1)}=.69, n.s.$)。そのため, 以後は内容説明に回

表9 内容説明量, 文字情報量, 絵情報量

		可読群(N=13)	未読群(N=19)
内容説明量	平均	12.08	12.58
	SD	15.09	13.4
文字情報量	平均	3.00	0.05
	SD	5.07	0.23
絵情報量	平均	7.46	13.16
	SD	8.59	13.89

答した調査協力者のみのデータを扱うこととする。

調査協力者が再生した内容の説明に含まれる動詞の数を「内容説明量」、名詞の数のうち、文字を情報源としてみなせるものを「文字情報量」、絵を情報源とみなせるものを「絵情報量」とした(表9)。

「内容説明量」に関して2群間の平均の差を、回答数が他の子どもたちよりも明らかに多かった男児1名を外れ値として除いたデータを用い比較した。その結果、有意な差は見られず($t_{(29)} = .09, n.s.$)、読字力が内容の説明量には影響していないことがわかった。

「文字情報量」「絵情報量」についても2群間の違いを比較した結果、文字情報量のみで有意な差がある傾向が見られ可読群が多かった(文字情報量: $t_{(30)} = 2.10, p < .10$, 絵情報量: $t_{(30)} = 1.43, n.s.$)。

考 察

可読群と未読群では絵本の見方が異なるのかを検討するために、眼球運動の記録から絵とことばへの注視数を求めた。その結果、可読群は文字の注視数が多く、絵の注視数が少ないのに対し、未読群は絵の注視数が多く、文字の注視数が少ないことが分かった。しかし、未読群であっても、文字の注視数が2割は存在することから、年長児は例え文字が読めなくとも、文字があればそこに意識が向いてしまう傾向があることが伺えた。

未読群で、文字情報量が少なかったのは、文字が読めないために文字から情報を得ること自体ができなかったためである。絵情報による得点の差がないこと、さらには可読群であっても絵の注視数が文字の注視数よりも多いことは、秋田ら(1995)が示した、幼児が文字を読めるようになるからといって絵からの情報を得ないというわけではない、ということを示している結果となった。

全体的考察

本研究では、幼児の読字力と絵本の内容理解について、絵本の文字の有無と、絵本を読むときの注視点という2つの視点から検討した。

第1研究からは文字が読めるか否かは、細かいストーリー、絵の理解得点には影響しないが、文字を読めない子どもが文字のある絵本を読もうとすると、並べ替え課題の成績が低下することから、文字のあり・なしは文字がまだ読めない子どもへの物語全体の流れの理解に影響していることがわかった。第2研究からは、文字を読むことができない幼児は文字を読める幼児よりも文字への注視数が少ないこと、さらに絵情報に関する得点に文字

が読めるか否かは影響しないことが明らかになった。

子どもたちは文字があると例えそれを読むことができなくても、文字に一定の時間注視してしまう。このように、子どもが始めは読めなくても積極的に文字に関心を抱くことが、人が自然と文字が読めるようになっていく理由の一つなのかもしれない。絵からストーリーが分かること、文字が読めるようになることが相互に働きあって、文字の認識を高めていくのではないかと考えられよう。

付 記

第1調査は早瀬奈津代(1997)、第2調査は下村直子(2001)の千葉大学教育学部幼児心理学研究室卒業論文を基に、中澤潤、泉井みずきが再分析・再検討したものである。

文 献

- 秋田喜代美・無藤隆・藤岡真貴子・安見克夫(1995). 幼児はいかに本を読むか? : かな文字の習得と読み方の関連性の縦断的研究. 発達心理学研究, 6(1), 58-68.
- 藤嶋輝子(1988). 文の理解と記憶に及ぼす絵の効果—認知心理学から見た絵本や物語の絵の意味(2)—共立女子大学家政学部紀要, 34, 15-21.
- 伊藤美和子(1985). 就学前幼児の読字力と文章理解能力の関係. 千葉大学教育学部幼児教育学研究室 昭和60年度卒業論文.
- 石川由美子(1998). 絵本の構造特徴: 子どもは絵本理解に物語スキーマを利用するのか? 筑波大学医療技術短期大学部研究報告, 19, 61-69.
- Kirk, A. McCarthy, J.J., & Kirk, W.D. (1968). *Examiner's Manual Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Revised Edition. Urbana, Illinois, University of Illinois Press. (三木安正・田口恒夫・上野一彦・越智啓子(訳)(1976). ITPA言語学習能力診断検査手引き 1975修正版. 日本文化科学社.)
- Mayer, M. (1978). かえるくんのほん1 かえるくんどこにいるの? ほるぷ出版
- 中澤潤・中道圭人・大澤紀代子・針谷洋美(2005). 絵本の絵が幼児の物語理解・想像力に及ぼす影響. 千葉大学教育学部紀要, 53, 193-202.
- 太田大八(1975). かさ. 文研出版
- 佐藤公代(1982). 幼児の思考の発達に関する研究—幼児の絵本理解における挿絵の条件について— 愛媛大学教育学部紀要 第I部教育科学, 28, 55-66.
- 佐々木宏子(1980). 絵本—児童心理学からの研究視点を探る—. 藤原喜悦・磯貝芳郎・梶田叡一・柏木恵子・清水御代明・高橋恵子(編) 児童心理学の進歩 1980年版 (pp. 309-330). 金子書房
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 458-481.