

子どもにとっての絵本の絵の役割

—絵本「はじめてのおつかい」のおはなしづくりのデータ分析—

西川 由紀子

The Role of Pictures in Picture Books for Children —Data Analysis of Story Making Using a Picture Book “My First Errand”—

Yukiko Nishikawa

The objective of this study was to examine what kind of interest children have in pictures in picture books. A task was given to 57 children (ages 3, 4, and 5) to create a story while looking at the pictures in a picture book with the text covered. The results showed that older children made stories in sequence, and many of the 3-year-old male children made comments on other pictures in the book, which were not necessarily referring to the storyline. Such reaction was less obvious in groups of older children. The same task was assigned to 108 junior college students. Some of them incorporated their inspiration about the pictures, which were not directly related to the storyline, into the storyline they created. This suggested that as children developed their story schema skills and began to create stories on their own, they developed their ability to integrate the episodes about these pictures, which were not really relevant to the story line, into the context of the story they created. It also indicated that pictures in picture books do not serve only to facilitate the understanding of the storyline but that enjoyment of picture books is looking at all the pictures whether or not they depict the scenes of the story. Therefore, even after children begin to learn reading the text, they want picture books to be read to them. It is very important for children to have someone read picture books to them in order to fully enjoy all of the pictures in a picture book.

はじめに

絵本は子どもにとっても、おとなにとっても、物語を楽しむ大事な文化財である。授業の成立しなくなった小学校の教室で、赤ちゃん絵本の定番、松谷みよ子の「いないいないばあ」（童心社）を読んだら、クラスの子どもの気持ちがひとつに集まったという報告があった。絵本のもつ力を示すものである。また、小学生のみならず、短大の授業でも、絵本を読んでいると、いつになく学生の気持ちがこちらに向かってきている気配が流れ、それを中断して講義に戻ると、がっかりしたの空気が流れるという経験が何度もある。絵本を読んでもらうことは、幼児のみでなく、小学生にとっても、短大生にとっても、成人にとっても、いい時間なのである。

その絵本を子どもが楽しむことができるようになった当初の特徴として、福音館書店で絵本の編

集をしてきた松居直（1973）は、次の点をあげている。物語を聞くために必要な、目に見えない世界を心の中に見えるようにする力がじゅうぶんに発達していない子どもは、絵を手がかりにして心の中に世界を描いてゆく。また、文字を知らない子どもは言葉を読むのではなく絵を読んでいく。こうした特性から、子どもにとって絵本のさし絵は、きわめて重要なものと考えられるのである。

その子どもたちの絵本の絵の読み込み方を奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会（1976）が、調査している。幼稚園の年少組・年中組・年長組の子どもに文字無し絵本をみてのお話づくりを実施したのである。その結果、年少組では、事物の名称や行動そのものを説明する、前場面と話題が継続していることは意識しているが、因果関係がさほどあきらかでない、主人公が明確ではなく、場面によってその幼児の印象の強いものを主人公とする、などの特徴があげられている。また年中組では、絵に表れていることはもちろん、その状況について自分の目に見える事柄のすべてを説明しようとする、主人公が中心に話が展開する、登場人物の心の動きをとらえようとする、などの特徴があげられている。年長組では、主人公が明確になり、話の筋道に影響を及ぼさない事柄は切り捨てたり、簡略に説明する、因果関係を意味づけようとする、状況や主人公の心の動きを説明しようとしているなどの特徴があげられている。おはなしづくりができるようになったばかりの年少児、年中児においては、プロトコルに絵が大きく影響し、絵をすみずみまで見て楽しんでいることをおはなしづくりのなかで表現していること、また年長児になると、おはなしの筋の方が影響するようになり、絵そのものを解説することが少なくなることを示すものである。

この絵本の絵を追うだけではなく、一貫した物語をつくらうとする年長児の力や、おはなしを楽しむ力はどのようにして形成されるのかということについては、1970年代後半から80年代にかけて、物語理解研究が精力的に展開された。物語をつくったり、絵本を楽しむために必要な知識を「物語スキーマ」で説明することができるようになったのである。「物語スキーマ」とは、「起承転結」といったような典型的物語構造をはじめとした物語展開の基本構造に関する知識が内面化されたものであり、物語の予測や理解をする際に心的用具として働くものである。

その物語スキーマの有無を判定する指標として、たとえば物語に欠損部をもつものを聞かせ、のちにその再生を求めると、欠損部分が補充されるということや、聞かせた物語の再生率の差から、重要部分とそうでない部分を区別して記憶していることを確認し、物語の構造に対する知識の存在を確認するといった研究がすすめられた。

国内では、たとえば丸野・高木（1979）は、「物語スキーマ」をもつ子どもが実際に与えられる情報をどのように処理していくかを、物語を聞く際の「注意の集中度」を指標として検討している。4、5歳児を対象に人形劇を集団で鑑賞している様子を、子どもひとりにつき、ひとりの観察者が注意の集中度を指標にチェックし、物語の導入部で注意の集中が高い群と、低い群に分け、その後の集中度の変化と、鑑賞後に行った物語の自由再生の結果を検討した結果、導入部で注意の集中が高い群は、その他の物語部位においても注意の集中度が高く、また、記憶得点も高いことがわかった。また、物語展開が進むにつれて集中度の分散が小さくなった。こうした傾向は、集中度の低い群にはみられなかった。これは、導入部で注意の集中度の高い群が、物語の導入部において「物語スキーマ」を賦活させ、物語の進行に応じて、予測－確認の処理を行っている結果と考察されている。このように、さまざまなアプローチによって、人が物語を理解する際に、「物語スキーマ」を利用しているということが実証されていった。

内田（1996）は、こうした物語理解研究の中で、現象の上で生ずる質的な変化の時期がふたつあ

ると示している。ひとつめは、全く事象の関係づけられない段階から、大人の誘導や援助があれば、バラバラの事象をことばの上で関係づけ、統合することの出来る段階への変化であり、3歳から4歳頃としている。ふたつめは、ことばで大人の援助無しに統括性ある物語を語れるようになり、回想や夢のシーンを構成できるようになる段階であり、5歳から6歳頃としている。

その第1の変化を明らかにしたものとしては、たとえば内田（1983）があげられる。3歳から5歳の子どもの対象に紙芝居の絵をてがかりとした作話課題を実施している。目標教示群と統制群をおいたところ、いずれの年齢でも目標教示の効果がみられ、3歳児であっても、目標教示が全体として一貫性のある物語の構成に効果があること示した。これは、適応範囲や柔軟性が小さいものの年少児も「物語スキーマ」をもっていることを示唆している。

第2の変化を明らかにしたものとしては、たとえば高木（1980）があげられる。4歳と5歳の子どもの対象に、絵本を聞いたあとに、質問テストと絵カード再構成テストと、継時的順序記憶テスト（TOPT）を実施している。TOPTは、5歳後半期に獲得が進むものであるが、そのTOPT得点が高い群が絵カード再構成テストの成績がよく、また、起承転結という物語スキーマに対応して質問に答えることが出来ていたことから、継時的情報処理能力が物語の場面展開や骨格構造をつかむために必要であることが示されている。

このように物語理解研究の中では、物語が目標をもって展開することを理解したり、物語が起承転結をもったものであることを理解するいわゆる「物語スキーマ」を獲得することによって、絵本の絵から必要な情報を読み取ることが可能になっていくという発達方向性が明らかにされてきた。

しかし、絵本の絵には、物語のなかで示されている情報以外の情報、つまり、起承転結のある物語を理解する上では必要はないのに描かれている情報が多く存在する。たとえば、物語絵本の「はじめてのおつかい」（筒井頼子作・林明子絵、福音館書店）の中に出てくる黒猫は、主人公が牛乳屋についたときは、店で寝ているのだが、途中、散歩にでかけ、また店に戻ってきている。これは、文字で描かれている物語展開とはなんら関係ない出来事ではあるが、黒猫をみている子どもにはもうひとつの物語が進行することとなる。こうした物語展開とは直接関わりのない事象が描きこまれていることは、絵本の特徴であるとも言える。それは、紙芝居と比べるとあきらかである。紙芝居は読み手と聞き手が一定の距離をおいて対面して楽しむ文化財であるため、絵は輪郭がはっきりして遠くからでもしっかり見えるよう描かれている。他方、絵本は膝の上でみたり、枕を並べて楽しむなど絵本を間近におく場面も多いため、詳細な書き込みをするものが多い。そうした絵をていねいにみようとする子どもの姿が、先に挙げた奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会（1976）にも示されているのである。

そこでここでは、おはなしづくりの実験場面の中で、絵本の物語の統合化のみではなく、個々の絵の情報にも敏感に反応して楽しんでいる様子をとらえる指標も設けて、子どもの目からとらえた絵本の楽しさを考えてゆきたい。子どもの年齢は、物語の統合化が可能になっていく3歳から、構造化がすすんでいく6歳までとし、おはなしづくり課題でしめされたプロトコルから、物語の骨子をとらえているものと絵を見て反応している部分をピックアップし、発達に応じてそれらの反応が変化する様子をとらえてゆく。また、完成した物語スキーマをもつと考えられる短大生にも同様の課題を実施し、絵に対する反応を明らかにする。

実験 I

(1) 目的

日常的な場面を描いた「はじめてのおつかい」の絵本の絵の部分のみを、おはなしを作る際に、各場面の絵を見ての反応が多い段階から、物語の骨子をとらえる反応が多い段階への変化をとらえる。

(2) 方法

被験児

保育園 3・4・5 歳児クラス在籍児男児 30 名，女児 27 名，計 57 名。3 歳児群は 15 名（平均 3 歳 11 ヶ月，範囲 3 歳 6 ヶ月から 4 歳 3 ヶ月），4 歳児群（平均 4 歳 10 ヶ月，範囲 4 歳 5 ヶ月から 5 歳 3 ヶ月）は 22 名，5 歳児群（平均 5 歳 10 ヶ月，範囲 5 歳 4 ヶ月から 6 歳 3 ヶ月）は 20 名であった。

材料

「はじめてのおつかい」（筒井頼子作，林明子絵，福音館書店）を用いた。導入部で「ひとりでおつかいに行く」という目標が提示され，時間の流れにそって場面が構成されているため，目標を理解していれば，各場面をつないで物語ることが可能な絵本と考えられる。絵本は 15 場面構成されており，その第 1 場面以外は文字の部分を白紙で伏せた。

手続き

課題は保育室の並びにある他児の入ってこない倉庫もしくは職員室の片隅の応接セットで実施した。自由時間にあそんでいる被験児にテスターが「倉庫（職員室）で絵本を見て遊ぼう」と誘い，被験児がその気になった後に，課題を実施した。部屋に入ると，被験児とテスターは対面して座り，テスターが「ここに『はじめてのおつかい』っていう本があるんやけど，最初のところに字があるだけであとは字がないし，〇〇ちゃんがおはなし作ってね」と言った後，「どんなおはなしか見てみようね」といい，1 場面 2 秒程度で最初から最後の場面まで黙って見ていった。その後，テスターが第 1 場面を読み，「次は〇〇ちゃんおはなしして」と言った。被験児が第 2 場面話し始めに躊躇しているときには「みいちゃん，どこ行くの？」と聞いた。その後の場面では，作話がとぎれると「それで？」と促し，それでも言語反応がない場合は「とぼそうか？」と尋ね，承諾を得た後，次の場面に進んだ。課題実施時は，終始肯定的なうなずきを入れ，被験児が自信を持って課題に取り組めるよう心掛けた。なお，テスターは実験を開始する 1 ヶ月ほど前から保育園に通い，子どもたちとは十分なラポールをつけていた。記録はテープレコーダーで行った。実験に要した時間は，ひとり約 5 分から 10 分であった。

分析基準

作話プロトコルを内田（1983）にならいアイデアユニット（以下 IU と記す。IU=1argument+1relation）に区切った。基本 IU の作成にあたっては成人 10 名に対して同一課題を実施した。IU は，Poulsen,Kintsch,Kintsch,& Premack, (1979), 内田（1983）を参考にして，以下の 2 つをカウントした。

- ・基本 IU：成人のプロトコルの半数以上に記入されたもので，場面と場面を結びつけて一連の物語をつくる上で不可欠な IU。物語の基本構造把握の指標。
- ・絵 IU：基本 IU に示される物語の進行とは直接関係のない絵について叙述する IU。たとえば「ねこがいる」などを指す。

(3) 結果

年齢グループと性別の 2 要因の分散分析を基本 IU，絵 IU について行った。その結果，年齢の主

子どもにとっての絵本の絵の役割

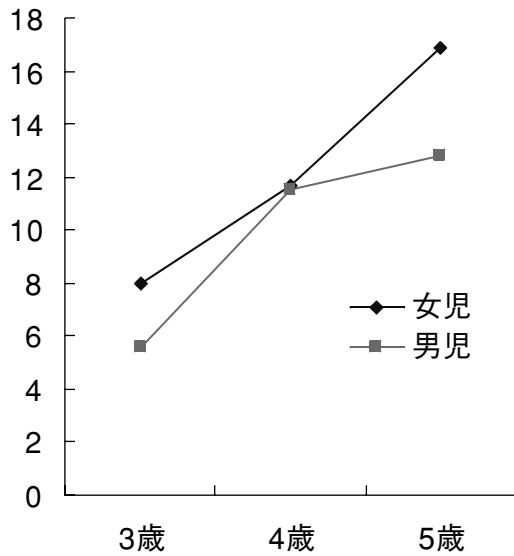


Fig. 1 年齢別基本IU数

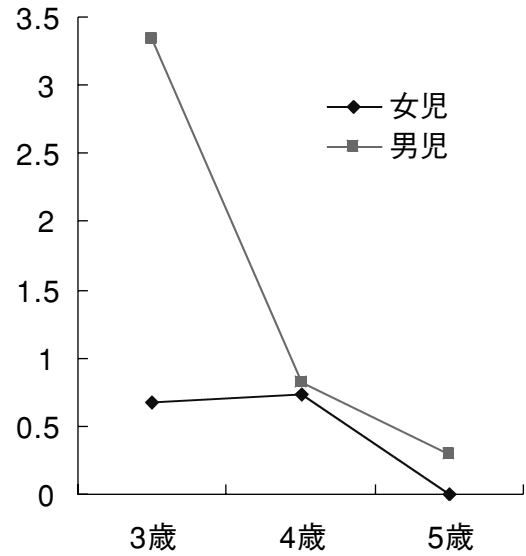


Fig. 2 年齢別絵IU数

効果が基本IU ($F(2,51) = 22.46, p < .0001$) と絵IU ($F(2,51) = 18.03, p < .005$) に、性別の主効果が基本IU ($F(1,51) = 5.05, p < .05$) と絵IU ($F(1,51) = 4.71, p < .05$) に、年齢と性別の交互作用が絵IU ($F(2,51) = 4.08, p < .05$) にみられた (Figure 1, Figure 2 参照)。Fisher の最少有意差法によって下位検定をした結果、基本IUは、3歳児クラスより4歳児クラスが $p < .0001$ 、4歳児クラスより5歳児クラスが $p < .005$ で、有意に多いことが示された。また、絵IUは、3歳児クラスが4歳児クラスより $p < .005$ で、有意に多いことが示された。

これは、基本IUによって示される物語の構成度は、年齢が上がるごとに高まり、また、その高まりは、女児の方が早いことを示している。絵IUによって示される絵に対する反応は、特に3歳児クラスの男児に多く見られることを示している。

次に基本IU数が多く、物語を語る口調で物語っているプロトコルをあげる。

< N.T児 5歳10ヶ月女児 下線部基本IU >

- ② それでおつかいに行きました。
- ③ そしてあるいていくとお豆腐屋さんがとおりかかった。 自転車に乗ってとおりかかりました。
- ④ それで曲がり角でお友だちに会いました。 それでちょっとおしゃべりをして、また歩いた。
- ⑤ とちゅうでこけてしまいました。 お金が飛びました。
- ⑥ でもすぐ起きあがりました。 ちょっと痛いけど、がまんして歩いていきました。
- ⑦ それですぐ牛乳屋さんにつきました。
- ⑧ それで牛乳屋さんの中に入っていました。 んー、ごめんくださーいって呼んでも返事ありません。
- ⑨ それでもう一度ゆいました。 それでおじさんが出てきました。
- ⑩ そしたら他の人が入ってきて、牛乳一本くださーいって言ってまた帰って行きました。
- ⑪ それでもう一度、牛乳くださーいっていいました。
- ⑫ するとやっとうくれました。
- ⑬ それでまた走って帰ろうとしたら、お金、お金はーとおばさんがいわはった、いいました。
- ⑭ それでやっとお金、やっとう追いついてお金を渡しました。

⑮それで帰って行きました。

基本IUが⑮以外のすべての場面に見られることから示されるように、物語の構成度が高く、また、③や⑬にみられるように物語の口調も日常語ではなく物語口調にそろえようといいなおしをしており、物語らしさを表現しようとしていることが伝わってくる（詳細は西川（1995）参照）。

次に絵IU数が多いプロトコルをあげる。

< Y.N児 3歳6ヶ月男児 波線部絵IU >

②（みいちゃん、どこ行くの？）牛乳屋さん

③これなにやってんのー

④（花屋さんのとなりの店を指して）牛乳屋さん

⑤こけたはる。あれっ、おしり、おしりがみえてる

⑥（アスファルトの道に筋が入っているのを川に見立てて）川か、ここ？

⑦電信棒や

⑧あれっ、あれっ、あれっ、あれー。ここなにや？

⑨あれっ、牛乳や

⑩あっ

⑪あー

⑫おいしそー。これ（キャラメルコーンの袋を指さして）おいしそー。あんな、ゆーちゃんもこんなたべたことある。好き。もうなあ、どこにも売ってへんし、どこにも売ってへん。

⑬牛乳

⑭（言語反応なし）

⑮（言語反応なし）

おはなしを作る場面であるという意識はなく、絵を見て楽しみ、それをテスターに伝えている。主人公だけでなく、店の商品など楽しく見ていることがわかる。

他のプロトコルの絵IU例を示す。

< 3歳児グループ >

・ 3歳7ヶ月男児 ⑩ここになんか入ってる 牛乳やろか 箱に牛乳の瓶が入ってる ⑪これおばさんやで これ牛乳 これも牛乳 ⑫ねこさんがきた

・ 3歳11ヶ月男児 ④お花屋さんがある そこにおかしがある ⑧これパンや 牛乳いっぱいある ネコもいる 積み木もある たばこもある パンもある

・ 4歳3ヶ月男児 ③お豆腐屋さん ④これはおうち 花屋さんここ

< 4歳児グループ >

・ 4歳5ヶ月男児 ③お豆腐屋さん ④これはおうち 花屋さんここ

・ 5歳1ヶ月男児 ⑦ジュースとかがある ⑧車がある

・ 4歳7ヶ月女児 ⑩ねこがにゃーっていかはった

・ 4歳11ヶ月女児 ⑤パンツがまるみえ

< 5歳児グループ >

・ 6歳3ヶ月男児 ⑨ねこがぴよんぴよんはねてんの ⑬ねこが寝とうる（寝ているの意）

絵IU自体には年齢による違いはさほどなく、いずれも描かれているものを見つけ、それを説明している。

実験Ⅱ

(1) 目的

子どもの場合、絵IUは、3歳児男児に多く、4歳以降はあまり見られなくなる傾向が実験Ⅰで示されたが、絵を見て楽しむことは続くと考えると、成人のプロトコルの中にも、絵をみての反応が出現することが予測される。そこで、成人を対象に作話課題を実施し、基本IUに示されている物語の進行とは直接関係のない絵についての叙述があらわれるかどうかを検討する。

(2) 方法

被験者

女子短大2回生108名。

材料

「はじめてのおつかい」。実験Ⅰに同じ。

手続き

モニターが4つ設置された教室において、絵本のおはなしの部分をつくる旨を学生に伝え、白いB5の紙を配布し、はじめに絵本を最初から最後までモニターに映し出した。その後、第1場面をモニターに映しながら読み、第2場面以降はモニターに写し、それぞれの場面の文字部分を用紙に記入するよう伝えた。第4場面など、細かい絵が描かれている場面では、ズームアップしてそれぞれ何が描かれているかを見分けることができるようにした。おおよその学生がおはなしを作り終えたと判断されたときに、次の場面へと進んだ。実験に要した時間はおよそ30分であった。

分析基準

基本IUに示される物語の進行とは直接関係のない絵についての叙述があるプロトコルをピックアップする。

(3) 結果

絵についての叙述があった箇所は以下の5ケースであった。

- ⑥ みいちゃんは強い子です。起きあがっても泣きません。目線の先には草がいっぱいありました。
(Y.S)
- ⑧ 「ごめんくださいあい」みいちゃんがちからいっぱいさげびました。けれど、車の音でみいちゃんの声は消されてしまいました。(M.M)
- ⑨ その時、灰皿の上には黒猫がとびだし、サングラスをかけたおじさんがやってきました。
(S.K)
- ⑨ でもみいちゃんは小さな声で言ったので、おばちゃんはでてきません。「ミャーオ」とネコがでてきて、ぱっと振り向くと、郵便屋さんがいました。郵便を届けに来たのです。(A.M)
- ⑨ でも、お店の人は誰も出てきません。お店の前を黒いネコと、知らないおじさんが通りました。
みいちゃんは、少しこわくなりました。(M.Y)

幼児と異なって、「草がある」「ネコ」といった絵IUではなく、主人公の視線の先に草があると解説したり、ネコに関する叙述を男性があらわれたことと結びつけて語ることで、違和感なく物語の中に組み込んでいることがわかる。これは、絵に描かれた情報が物語と直接関係しなくても、その絵に着目して、それを表現した短大生がいたということである。子どもに比して、高度な物語スキーマをもつおとなの場合は、物語の進行と直接関係のない絵も物語と関連づけて叙述することが出来ることを示している。

考察

3歳男児に特に多く見られた絵IUは、課題場面が「おはなしをつくる」場面であるという認識がしっかりしてくるにつれて、基本IU増と対照的に減少していった。絵本に描かれた絵のうち、物語の骨格にそった情報と、そうでない情報を区別し、物語に沿った情報についてのみ「おはなし」として語るように変わっていったのである。

一方、短大生を対象とした作話課題では、数は少ないものの物語の進行とは直接関係のない絵について言及したものが5名みうけられた。これは、物語スキーマがより高度になり、物語を自在に作れるようになると、絵のエピソードを物語の中に入れて込んで語れることを示している。このように短大生のなかにも3歳児と同様に物語の進行とは直接関係のない絵に対する関心を強くもったものがいたということは、絵本の絵は物語の進行を理解するためにのみあるのではなく、絵を見て楽しむこと自体が目的であることを示唆している。

こうした絵本の絵を楽しむ傾向は、子どもたちに人気のある絵本を見ても明らかである。1994年から2003年までの幼稚園の文庫の貸出記録を分析した三宅（2006）から、絵に関するものをあげると以下の通りである。まず、3歳児クラスの特徴として、1冊まるごとを楽しむというよりは、『からすのパンやさん』のパンがずらりと並んだ場面や『11ぴきのねことあほうどり』の鳥の数を数える場面など、その一部、あるいは細部を楽しむことをあげている。まさに、絵を楽しんでいる姿である。4歳児クラスになると、3歳から見られていた性差がいっそう明確になり、女兒が物語絵本を好む一方で、男児は上位10位までに4冊も図鑑・知識の本が入っていることがあげられている。その傾向は、5歳児クラスでも継続している。この図鑑を好むということは、いうまでもなく絵を楽しむことであり、男児に絵IUが高く見られたこととも関連している。また、図鑑絵本の貸し出しは、男児に多いが、絵本の部屋では、女兒も同じように熱中して図鑑を見ているという指摘もある。4歳以降の男児の図鑑好きは、奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会（1976）も、西川（2000）も同じ結果であるが、女兒も見て楽しんでたという点は、貸出と閲覧の違いがあるものの、絵を楽しむ姿が男女ともにあるという点で、興味深い。今後、絵本を読んでもらって楽しむ場面を分析するなどして、子どもが絵本の絵をどのようにみて、おとなや仲間と共有して楽しんでいるかを検討していくことが必要である。

3歳児の絵IUが示すように、物語絵本には、たくさんの絵が描きこまれている。その絵を、図鑑絵本などと同様に、すみずみまでながめ、想像世界を豊かに深めていくことが、紙芝居とは異なる絵本の楽しみなのである。その楽しみを満喫するためには、子どもが文字を覚えた後にも、おとなが絵本を読み、ある時には子どもがおとなとの交流のあたたかさを感じ、ある時には仲間と物語を共有する楽しさを感じつつ、絵をすみずみまで眺めて、絵本を楽しむ体験を重ねることが大切なのである。

謝辞

高木和子先生には、卒業論文執筆時に「読書科学」の論文で出会わせていただいて以来、今日まで、本当にお世話になってきました。実験課題が子どもにとって楽しいものであるように構成されていること、またその課題の設定が研究の最前線に目配りしたものであることが、常に満たされている先生の研究に、今後も学ばせていただきたいと思っています。

参考文献

- 丸野俊一・高木和子（1979）物語の理解，記憶における認知的枠組形成の役割
松居直（1973）絵本とは何か 日本エディタースクール出版部
三宅興子編（2006）絵本と子どものであう場所 翰林書房
奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会編（1976）絵本との出会い ひかりのくに
西川由紀子（1995）幼児の物語産出における「語り」の様式 発達心理学研究6,2,124-133.
西川由紀子（2000）幼児の絵本選択に影響を与えているものは何か 立命館教育科学プロジェクト研究シリーズXIV(AI),39-47.
Poulsen,D.Kintsch,E.,Kintsch,W & Premack,D (1979) Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology* 28, 379-403.
高木和子（1980）幼児の物語構成理解におよぼす継時的情報処理能力の効果 山形大学紀要（教育科学）7,3,427-439.
内田伸子（1983）絵画ストーリーの意味的統合化における目標構造の役割 教育心理学研究31,4, 31-41.
内田伸子（1996）子どものディスコースの発達 風間書房

（華頂短期大学生生活学科助教授）