

## 児童期から青年期に至る物語り能力の発達：横断的考察

### Development of story-making ability from childhood to adolescence: A cross-sectional approach

田 島 啓 子

Keiko TAJIMA

#### Abstract

This study aimed to clarify the developmental change on the story-making ability from childhood to adolescence. Totally 307 students of the second, fourth, sixth, eighth, eleventh graders and the sophomore at universities were required to make their own story following the two kinds of task stories, the fantastic and daily one. The quantitative and qualitative aspects of their stories were analyzed for identifying the developmental change. The result showed the developmental increase from childhood to adolescence except the stagnation at puberty.

**keywords :** *story-making, fantastic story, daily story*

#### 問 題

物語づくり能力は、子どものごっこなどの想像遊びの中で培われる能力であり、想像力や言語的表現能力、創造力の根幹をなす重要な能力である（田島, 2000, 2001）。

このような能力の芽ばえは、すでに2歳ころから見られる。たとえば Nelson (1992) は、ベッドの中で眠りにつく前に、養育者に2歳の子どもの1日の体験などから得た印象をもとに語ったお話 (crib) を記録している。そのお話はストーリーの一貫性には乏しいが、すでに現実体験の単なる再現ではない。そこには情報の付け加えが見られ、また、あいまいな記憶の再生と連想の飛躍がみられるのである。つまり物語を作るということは、経験したことを言語によって再生するという以上の意味ある行為と考えられる。いわば、頭のなかで、架空の仮説をたて、そこから連想を働かせてひとつのまとまったオリジナルな物語を構成していくのである。ヴィゴツキー (Vygotsky, 1966) は、このような物語づくりやごっこ遊びなど想像をひとりで構成していく場合について、自己の内に聞き手を想定し、その聞き手と内的コミュニケーションを行うという形で想像が進められていくと述べている。つまり物語づくりはヴィゴツキー (1966) のいう「自己内における社会的コミュニケーション過程の創造的かつ総合的再

日本女子体育大学 (教授)

現・再構築の過程」そのものであると考えられる。

しかしこのような作業は、子どもが一定の年齢になると自然に独力でできるようになるわけではない。Fivish (1987) はこの過程の原初的形態について、2～3歳を対象にした体験談を物語る場面について検討している。これによると親が物語る内容についてうまくまとまるよう構造化するような援助を与えれば、かなり物語れるようになることが示唆された。つまり子どもが「他者に物語り」、おとなが「それを援助する」という外的、社会的コミュニケーション行為によって、徐々に構造化され、内面化され、自立的になっていくというプロセスが示唆されたのである。自立的になるということは、聞き手ないしアドバイザーが完全に子どものうちに内面化して、子どもの思考の中で、もうひとりの自分 (ミードのいう Me) ないしは、内化した他者として物語づくりをサポートするようになることである (Mead, 1973)。2～3歳のころはこのような社会的コミュニケーションがまだ十分内面化していないので、意味のあるお話になるにはおとなの聞き手の積極的な援助が必要なのである。そして幼児もこれを受け入れる。こうして、3歳ころになると物語る自分とそれをモニターする自分 (Me) とが分離しはじめるのである (Nelson, 1992)。

一方、物語づくりの活動としての特徴を考えると、非常に想像的で主体的な創作活動であるという側面がある。つまり体験の記憶や物、イメージをかきたてる

絵や物語の断片などを手がかりにして、架空の前提(たとえば、カサにつかまれば空を飛べるなど)を自分で設けて、その前提(仮定ないし作話上守るべきルール)に合う形で物語づくりを進めるのである。主体的であり、かつ自分が設定したルールにもとづいた行為でもある (Vygotsky, 1966)。

このルールは2～3歳くらいまではまだ未熟で、Fivish (1987)の研究にも示されているように、おとなの構造化の助けが必要であるが、4～5歳くらいになると、内的想像世界を構成する物語づくりのルールを、「自分で」作りたがるようになる。これはおとなが外側からルールを介入的に押しつけようとする、とたんに子どもの連想力は奔放性を失い、表現内容の緻密さも衰えることから推定できる(田島, 1990, 1994)。つまりこの時期における物語づくりや想像遊びが、自己内コミュニケーションの習熟をめざした主体的な活動であることが伺えるのである。しかし、間接的で受容的な聞き手を得ると、子どもは生き生きと自分のオリジナルな発想で物語づくりを始めるのである。このことは社会的聞き手への欲求が物語活動を構成することへの直接的援助から、共感性豊かな態度(間接的援助法)へと大きく変化していくことを示唆している。聞き手あるいは思考の援助者としての批判的あるいは指導的機能が拒否され、受容者としての機能が求められるようになるのである(田島, 1998)。

以上のような幼児前期から後期にかけての物語づくり能力の大きな変化は幼児期以降、どのように変化していくのであろうか。田島(1986)は、幼児と大学生を比較して、大学生の創作する物語はその量的・質的側面において優れていることを示した。これらは、物語づくり能力が児童期から青年期へと内面化が進むにつれて、今度は逆に外的な社会的コミュニケーション能力や社会的態度、認知能力等に大きく影響してくるからであると考えられる。つまり児童期の自己意識や青年期のアイデンティティーの確立等にも関わってくると考えられるのである。そしてそうした社会的活動から影響を受ける物語づくりそのものも、さらに発展していくのであろう(田島, 1992; 田島信元, 2000)。

しかし物語づくり能力の発達についてのこれまでの研究は幼児期が主な対象で(内田, 1982; 田島1993)、以上のような児童期から青年期に至る物語づくり能力の発達についての研究は見られないのが現状である。

そこで、物語づくり(作話)能力の発達について最終的に幼児期から青年期に至る発達のあり方を把握す

べく、本研究では児童期から青年期に至る長期間にわたる範囲について横断的に明らかにすることを目的とするものである。

その際の分析の視点は、以下の2点である。一つは物語づくりの基礎的能力(物語創作の量的・質的側面)は児童期から青年期にかけて本当に「発達」するものかどうかの吟味、もう一つは一般に女性において言語能力が高いと言われているが(Steinberg, D.D, & 山田, 1980; 東江ほか, 1979)、物語づくり能力にも性差がみられるのかどうかの吟味である。

## 方 法

### (1) 被験者

東京都内公立小学校2年生38名(男子15名・女子23名:平均8歳5カ月)、小学校4年生41名(男子19名・女子22名:平均10歳5カ月)、小学校6年生50名(男子25名・女子25名:平均12歳7カ月)、東京都内公立中学校2年生57名(男子30名・女子27名:平均14歳5カ月)、東京都内公立高校2年生61名(男子30名・女子31名:平均17歳6カ月)、東京都内大学2年生60名(男子30名・女子30名:平均20歳6カ月)

### (2) 材 料

物語づくりのきっかけとして、その発端となる短い文章を示し、その後半を続けて書くという形で物語づくりを要請した。呈示された発端は、非日常的で空想的な課題、および日常的な課題のふたつであった。空想的(非日常的)課題はTable 1に示すような、くしゃみで身体が縮む女の子のお話で、ロジャー(1981)の「ティーノの病気」の発端部を、舞台を東京に変えるなど多少の改変を加えて使用したものである。この題材は小学校2年生から大学2年生まで男女とも全員共通である。日常的課題はTable 2に示すように、その年

Table 1 物語の発端1(空想的課題)

東京のある町にルルというちいさな女の子がすんでいました。ルルはとても元気な女の子でも、たったひとつだけなやみがありました。それは、くしゃみを3回すると、からだがかんかん小さくなって、まるでおとなの親指くらいの大きさになってしまうんです。いったん小さくなってしまうと、こんどはそばにいるだれかがまた3回くしゃみをしてくれるまでもとにもどれません。

ここは朝の電車の駅。ルルはおとうさんにむすれものおべんとうを届けようとしていました。改札口から身をのりだすと、プラットフォームのあなたにおとうさんの姿が見えます。「おとうさん、ルルよ!おべんとうよ。おべんとうのむすれものよ!」とはりきってさげびました。すると、なんだか鼻がムズムズしてきて、「ハクション、ハクション、ハクション」と続けて3回くしゃみをしてしまいました。「あっ、しまった!」と思ったときは、もうおそく、ルルはみるみる縮んでゆき、とうとう親指くらいの大きさまで縮んでしまいました。

Table 2 ものがたりの発端 2 (日常的課題)

<p>2-1) 8・10・12歳の課題</p> <p>ひろちゃんはテレビゲームが大好きです。まいにちテレビゲームばかりしています。テレビゲームのことならなんでもわかるし、なんでもしんせつに教えてあげるので、ひろちゃんはテレビゲームの名人とよばれて、みんなの人気ものです。ひろちゃんはおとなになったら、テレビゲームをつくる人になって、もっとおもしろいゲームをたくさん作ることが夢です。</p> <p>でもひろちゃんにもなみやみがあります。おかあさんが「もっとおべんきょうしないと、ちゃんとしたおしごとにつけなくなるし、もちろんテレビゲームをつくる人になっただけでいいわよ」というのです。そういえば、成績はとでもわるいのです。じつは、ひろちゃんは、おべんきょうもテストもあまり好きではありません。でも、きょうは担任の先生から「もっとおべんきょうしないと、おとなになってからこまることになりますよ」と言われてしまいました。</p> <p>2-2) 14・17・20歳の課題</p> <p>太郎は高校2年生です。A高校の運動部で熱心に部活動に取り組んできました。ひとより何倍も練習したおかげで今ではチームの主力選手です。コーチの先生からは「がんばれば全国レベルの大会で入賞できる可能性が高いぞ」と励まされました。</p> <p>しかし、ひそかにあこがれている花子が最近、「スポーツマンより勉強家の男子の方が好きだな」と人に話しているのを偶然耳にしました。そういえば太郎は医者になりたいという夢もあるのです。でも、学業成績が現状のままでは夢はかないそうにありません。昨日、担任の先生からは、「もっと勉強しないと将来、後悔しますよ」と言われてしまいました。</p> <p>*年齢により、夢の内容が多量異なる。また女子の場合は主役が花子であり、憧れの人が太郎である。</p>
--

年齢の子どもの周辺でよく見聞したり、自らが体験するような相互に矛盾するふたつの人生上の課題をつきつけられた状況を示したものである。小学生は、テレビゲームと勉強、中学生と高校生と大学生はクラブ活動と勉強の葛藤を題材にとりあげた。

### (3) 手続き

平成11年12月～12年3月にかけて、小学校、中学校、高校、大学のクラスにおいて各題材がプリントされた調査票に各自が教室で物語を書き込む形で実施した。物語づくりに要する時間は基本的には自由で、できあがるまでである。また、ふたつの課題はどちらから書いてもよいことにした。

### (4) 分析基準

① 文節数：書かれた物語（発端の文章を除く）の文に含まれる文節数を数え、創作された作品の文章量についての客観的指標とした。

文節とは日本語の文の構成要素で、文の最小単位。文を実際の言語として無意味にならない程度にできるだけ最小に区切って得られる。ひとつの自立語またはそれに付属語がついた形で構成される。分析に当たっては、現代の国語文法の区切り方を参考にした（北原等、1985；真下、1986；時枝、1967）。区切り方は Table 3にある通り。

② IU数：Kintsch (1977)、内田 (1982, 1986)、秋田・大村 (1987) 等によって開発された発話プロトコ

Table 3 文節の分析例

<p>東京のある町にルルというちいさな女の子がすんでいました。ルルはとても元気な女の子。!</p> <p>でも、たったひとつだけなやみがありました。それは、くしゃみを3回すると、からだがかんかん小さくなって、まるでおとなの親指くらいの大きさになってしまうんです。いったん小さくなってしまうと、にんどはそばにいるだけかがまた3回くしゃみを/してくれるまで/もとにもどれません。!</p> <p>*/が文節の切れ目を示す。</p>
---

Table 4 IU (アイデア・ユニット) の分析例

<p>東京のある町にルルというちいさな女の子がすんでいました。ルルはとても元気な女の子。!</p> <p>/でも、たったひとつだけなやみがありました。/それは、くしゃみを3回すると、からだがかんかん小さくなって、/まるでおとなの親指くらいの大きくなってしまいます。/いったん小さくなってしまうと、/にんどはそばにいるだけかがまた3回くしゃみをしてくれるまで/もとにもどれません。/</p> <p>*/がIUの切れ目を示す。</p>
---

ル分析方法を参考にした物語文に含まれる情報量ないしは物語内容の豊富さの指標で、物語の質的側面の指標として採用した。これは主語－述語関係を備えた1センテンス・レベルの単位（ユニット）で発話プロトコルを区切っていくものである。これを Kintsch や内田はアイデア・ユニット（以下IUと略称）と呼んだ。したがって、複文や重文などの場合、文法上は1文であっても、主語－述語関係を複数含むので、複数のユニットを持つことになる。Table 4は区切り方の例である。

## 結果

### (1) 児童期から成人期にいたる物語づくり能力の発達的な変化

#### ① 空想的課題の文節数とIU数の平均値の発達的な変化

##### a) 文節数の発達的な変化

Figure 1は、空想的内容の発端から作られた物語に含まれる文節数の平均値の8歳から20歳までの変化を示したものである。具体的な数値としては8歳では平

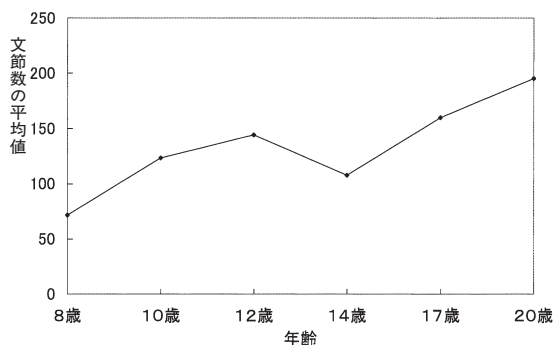


Figure 1 文節数の発達的な変化 (空想的課題)

均値71.45(SD: 35.50), 10歳では平均値123.24(SD: 59.82), 12歳では平均値144.26(SD: 62.72), 14歳の平均値は107.65(SD: 76.03), 17歳では平均値は159.67(SD: 111.43), 20歳の平均値は194.98(SD: 82.15)であった。全体として8歳から20歳まで、着実に向上している。年齢を要因とする一元配置分散分析では8歳から20歳までの発達(年齢)差は、有意であった( $F=14.848$ ,  $df=5,300$ ,  $p<.001$ )。そこで各年齢間の差について検討するために多重比較(Tukey法による。以下同様)に基づく分析を行ったところ、最年少の文節数は14歳を除き、他のすべての年齢段階の文節数にくらべて有意に低いことが示された。つまり8歳と10歳は $p<.05$ , 8歳と12歳は $p<.001$ , 8歳と17歳は $p<.001$ , 8歳と20歳は $p<.001$ であった。

逆に最年長の20歳の文節数は、17歳を除き他のすべての年齢段階で有意に高いことが示された。つまり20歳と8歳は $p<.001$ , 20歳と10歳は $p<.001$ , 20歳と12歳は $p<.01$ , 20歳と14歳は $p<.001$ であった。

また次の年齢間で有意差があったのは、8歳と10歳が $p<.05$ と、14歳と17歳が $p<.5$ であった。しかし14歳は8, 10, 12歳との間に有意な差はみられなかった。従って、作られた物語の客観的な分量は、8歳から20歳までおおむね向上的に発達を示したが、14歳の時期に停滞を示したといえよう。

#### b) IU数の発達のな変化

Figure 2は空想的課題から作られた物語に含まれたIU数の平均値の変化である。各年齢におけるIU数は、8歳では平均値20.45(SD: 11.39), 10歳では平均値37.61(SD: 23.15), 12歳では42.44(SD: 20.12), 14歳では30.07(SD: 21.41), 17歳では47.90(SD: 36.60), 20歳では55.63(SD: 25.02)であった。全体として8歳から20歳まで、このIU数の平均値は14歳時を除き、着実に向上している。年齢による一元配置

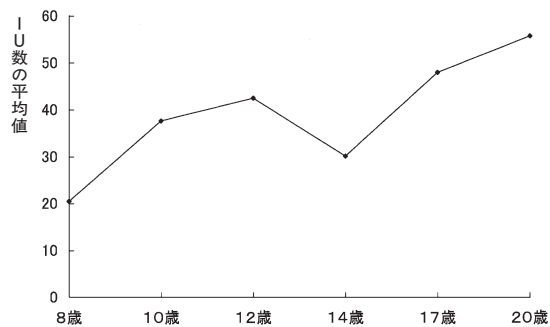


Figure 2 IU数の発達のな変化(空想的課題)

分散分析では8歳から20歳までの発達差は、有意であった( $F=12.478$ ,  $df=5,300$ ,  $p<.001$ )。そこで各年齢間の差について検討するために多重比較に基づく分析をおこなったところ、最年少の8歳のIU数は14歳を除き他のすべての年齢段階の文節数に較べ有意に低いことが示された。つまり8歳と10歳は $p<.05$ , 8歳と12歳は $p<.01$ , 8歳と17歳は $p<.001$ , 8歳と20歳は $p<.001$ であった。

逆に最年長の20歳のIU数は12歳と17歳を除き他のすべての年齢段階のIU数より有意に高いことが示された。20歳と8歳は $p<.001$ , 20歳と10歳は $p<.01$ , 20歳と14歳は $p<.001$ であった。

また次の年齢間で差が有意であったのは8歳と10歳( $p<.05$ ), 14歳と17歳( $p<.05$ )であった。しかし、14歳のIU数は8, 10, 12歳との間に有意な差が認められなかった。

したがって、本研究ではIU数すなわち物語に含まれる情報量の豊かさは、8歳から20歳までおおむね向上的に発達するが、14歳の時期に停滞を示すといえよう。

#### ② 日常的課題における文節数とIU数の平均値の発達のな変化

##### a) 文節数の発達のな変化

Figure 3は、日常的内容の発端から作られた物語に含まれる文節数の平均値の8歳から20歳までの変化を示したものである。各年齢における文節数は、8歳では平均値60.30(SD: 33.90), 10歳では平均値94.73(SD: 61.00), 12歳では平均値109.62(SD: 56.55), 14歳の平均値は54.42(SD: 49.17), 17歳では平均値は105.58(SD: 74.64), 20歳の平均値は159.98(SD: 75.34)であった。全体として8歳から20歳まで、この文節数の平均値は向上的な発達が見られる。年齢を要因とする一元配置分散分析では8歳から

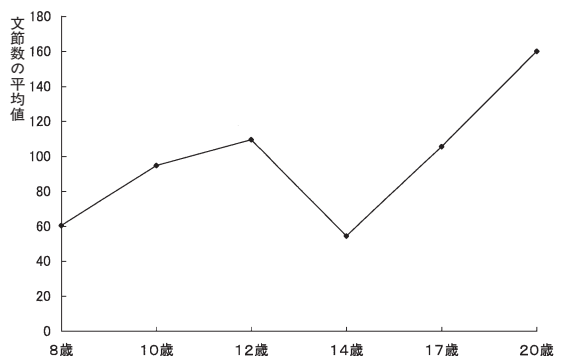


Figure 3 文節数の発達のな変化(日常的課題)

20歳までの発達差は、有意であった ( $F=20.884$ ,  $df=5,298$ ,  $p<.001$ )。そこで各年齢間の差について多重比較に基づく分析を行ったところ、最年少の8歳の文節数とは14歳を除き他のすべての年齢段階の文節数に比べ、有意に低いことがしめされた。つまり8歳と10歳では  $p<.05$ , 8歳と12歳は  $p<.01$ , 8歳と17歳は  $p<.01$ , 8歳と20歳は  $p<.001$ でそれぞれ有意に低かった。

逆に、最年長の20歳の文節数は、すべての年齢段階の文節数に比べ、有意に高いことが示された。その差の有意水準は20歳と8歳は  $p<.001$ , 20歳と10歳は  $p<.001$ , 20歳と12歳は  $p<.001$ , 20歳と14歳は  $p<.001$ , 20歳と17歳は  $p<.001$ であった。

また次の年齢間で有意差があったのは、8歳10歳, 12歳と14歳, 14歳と17歳, 17歳と20歳であった。しかし、14歳は17歳と  $p<.05$ , 20歳と  $p<.001$ で有意に低いばかりでなく、10歳と  $p<.05$ , 12歳と  $p<.001$ で有意により低い文節数であった。

したがって、具体的題材について作られた物語に含まれた文節数の平均値は本研究では8歳から20歳にかけて、おおむね数値が増加する形で発達を示したが、14歳期の上に深い落ち込みが見られたといえよう。

#### b) IU 数の発達のな変化

Figure 4 は日常的課題により作られた物語に含まれた IU 数の平均値の変化である。各年齢における IU 数は、8歳では平均値17.16 (SD: 10.25), 10歳では平均値30.03 (SD: 28.21), 12歳では31.76 (SD: 19.52), 14歳では14.11 (SD: 12.36), 17歳では30.07 (SD: 21.28), 20歳では43.13 (SD: 22.20) であった。全体として8歳から20歳まで、この文節数の平均値は向上的な発達が見られる。年齢を要因とする一元配置分散分析では8歳から20歳までの発達差は、有意であった ( $F=15.266$ ,  $df=5,298$ ,  $p<.001$ )。そこで、各年齢間

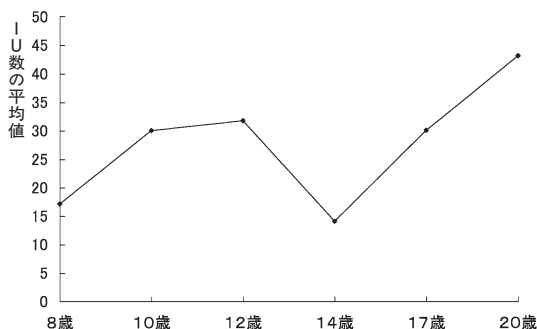


Figure 4 IU 数の発達のな変化 (日常的課題)

の差について検討するために多重比較による分析を行ったところ、最年少の8歳の IU 数は14歳を除き他のすべての年齢段階の IU 数に比べ有意に低いことが示された。つまり8歳と10歳は  $p<.05$ , 8歳と12歳は  $p<.01$ , 8歳と17歳は  $p<.05$ , 8歳と20歳は  $p<.001$ でその差は有意であった。

逆に最年長の20歳の IU 数は他のすべての年齢段階の IU 数の平均値よりも有意に高いことが示された。つまり20歳と8歳は  $p<.001$ , 20歳と10歳は  $p<.01$ , 20歳と12歳は  $p<.05$ , 20歳と14歳は  $p<.001$ , 20歳と17歳は  $p<.05$ で有意に高かった。

また次の年齢段階との間に有意差が認められたのは、8歳と10歳 ( $p<.05$ ), 12歳と14歳 ( $p<.001$ ), 14歳と17歳 ( $p<.001$ ), 17歳と20歳 ( $p<.01$ ) であった。

したがって、日常的課題の場合、IU 数は、8歳から20歳まで基本的には向上的に発達するが、14歳期に落ち込みを示すことを示している。

## (2) 児童期から成人期にいたる物語づくり能力発達におけるの性差の分析

### ① 空想的課題の文節数と IU 数に関する比較

#### a) 文節数の平均値に見る性差

Figure 5 は空想的課題における文節数の平均値の性差について、8歳から20歳までにわたる発達のな変化を示したものである。8歳では男子70.67 (SD: 41.26), 女子71.96 (SD: 32.18) で有意ではなかった。10歳では男子92.53 (SD: 41.54), 女子149.77 (SD: 61.20) で有意であった ( $p<.001$ )。12歳は男子126.12 (SD: 47.89), 女子162.40 (SD: 71.08) で有意であった ( $p<.05$ )。14歳は男子99.20 (SD: 72.79), 女子117.04 (SD: 79.79) で有意ではない。17歳では男子119.76 (SD: 60.56), 女子197.00 (SD: 134.23) で有意であった ( $p<.001$ )。20歳では男子205.73 (SD: 89.58), 女子184.23 (SD: 73.94) で有意ではなかった。

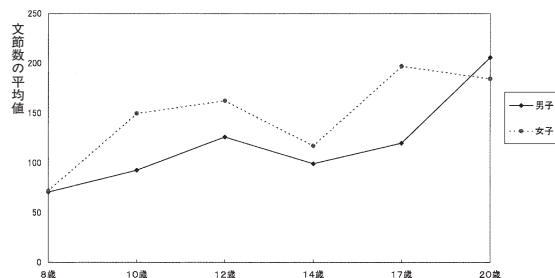


Figure 5 文節数の発達のな変化に見る性差 (空想的課題)

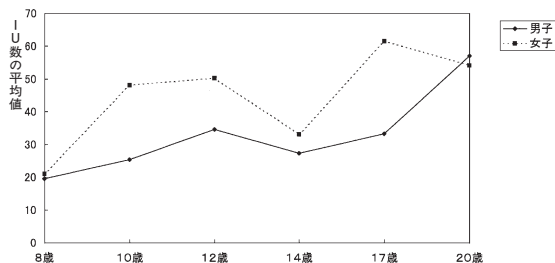


Figure 6 IU 数の発達の变化に見る性差 (空想的課題)

#### b) IU 数に見る性差

Figure 6 は空想的課題における IU 数の平均値の性差について、8歳から20歳にわたる発達的な変化を示したものである。8歳では男子19.53(SD12.30), 女子21.04 (SD11.01) で有意ではない。10歳では男子25.37 (SD13.97), 女子48.18 (SD24.52) で有意である ( $p < .001$ )。12歳では男子34.60 (SD14.31), 女子50.28 (SD22.22) で有意であった ( $p < .01$ )。14歳は男子27.33 (SD20.14), 女子33.11 (SD22.73) で有意ではない。17歳では男子33.31 (SD18.10), 女子61.55(SD43.93)で有意であった( $p < .01$ )。20歳では男子57.07 (SD27.03), 女子54.20 (SD23.20) で有意ではなかった。

#### ② 日常的課題の文節数と IU 数に関する比較

##### a) 文節数の平均値に見る性差

Figure 7 は日常的課題における文節数の平均値の性差について、8歳から20歳までにわたる発達的な変化を示したものである。8歳では男子53.80 (SD30.94), 女子64.73 (SD35.79) で有意ではない。10歳では男子67.67 (SD31.73), 女子116.86 (SD70.38) で有意であった ( $p < .01$ )。12歳では男子88.40 (SD35.55), 女子130.84 (SD65.78) で、その差は有意であった ( $p < .01$ )。14歳は男子50.07 (SD56.25), 女子59.26 (SD40.39) で有意では

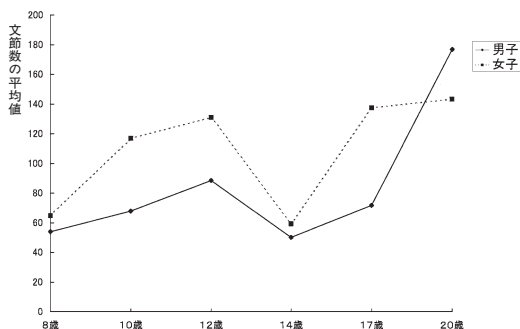


Figure 7 文節数の発達の变化に見る性差 (日常的課題)

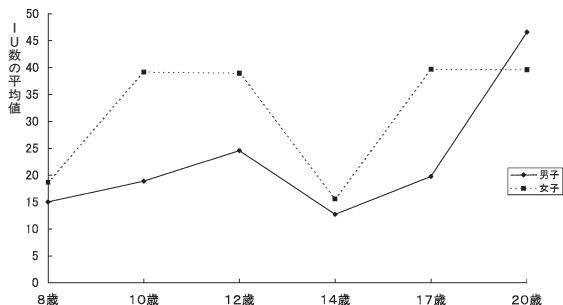


Figure 8 IU 数の発達の变化に見る性差 (日常的課題)

ない。17歳では男子71.59 (SD41.88), 女子137.39 (SD84.59) で有意であった ( $p < .001$ )。20歳では男子176.73 (SD85.44), 女子143.23 (SD60.57) で、その差は有意ではなかった。

#### b) IU 数に見る性差

Figure 8 は日常的課題における IU 数の平均値の性差について、8歳から20歳までにわたる発達的な変化を示したものである。8歳では男子15.00 (SD8.95), 女子18.64 (SD11.01) で有意ではない。10歳では男子18.89 (SD9.56), 女子39.14 (SD34.80) で有意であった ( $p < .05$ )。12歳では男子24.56 (SD13.87), 女子38.96 (SD21.86) で有意であった ( $p < .01$ )。14歳は男子12.73 (SD13.56), 女子15.63 (SD10.91) で有意ではない。17歳では男子19.79 (SD11.20), 女子39.68 (SD24.00) で有意であった ( $p < .001$ )。20歳では男子46.63 (SD25.80), 女子39.63 (SD17.65) で有意ではなかった。

## 考 察

### (1) 物語づくり能力の発達 (児童期～青年期)

物語る能力について児童期から青年期にわたる横断的調査は先行研究がないため、実際に児童や青年は架空のお話の発端から物語を創作できるものかについて予測できなかったが、調査の結果、非常にヴァリエーティ豊かな物語がすべての年齢段階で作られたのであった。4, 5歳までは、聞き手に語り聞かせる形で多くの物語が語られたが、今回の調査では小学校2年生から作文するという形が取られた。したがって、ミード (1973) に従えば、自己内対話の形で、内なる聞き手 (Me) に語りながら創作し、それを文章化して書くことが小学校2年生段階から可能であったことが推定される。物語の内容についての分析は本論文においては行われなかったが、小学2年生でも十分に多様な物

語を書けることが示唆されたのである。この結果により物語ることないしは、お話を創作する力が、ごく幼い時期から誰にも備わっており、それを書き言葉にする力も基本的には児童期以降誰にも備わっていることが示唆されたと考えられる。

本研究では、この幅広い年齢に渡る、しかも多様な物語から物語能力の発達のプロセスをできる限り客観的に比較・考察するため、客観的分析指標として物語の量的側面の測定には文節の分析を、質的側面の把握にはIU法による分析を全作品に対して実施した。

空想的発端（非日常的課題）についての物語は、全年齢の全員にまったく同じ課題が課された課題という点で、これまで研究の前例がなく注目されるが、文節数の平均値は8歳で71.45から始まり、20歳の194.98まで基本的には一貫して向上を続け、物語る力というもののが少しづつ精密に高度に育っていく力であることが示唆された。しかし、中学2年の時期のみ、107.65と急に落ち込んでいる点が注目される。思春期のなんらかの心理的抑制力が働いたものとも考えられるが、今後の検討課題のひとつであろう。物語内容の豊富さの指標であるIU数の平均値についても同じ傾向が示された。

また、日常的課題は、細部については年齢によりやや異なるが、全年齢を通じて将来のためにしなければならない「勉強」とその時間を削ってもやりたい「趣味的活動」（児童期はテレビゲーム、青年期はクラブ活動）の葛藤という点では共通した内容の課題であった。結果は、この日常的課題の場合も基本的には学童期、青年期と文節数もIU数も向上的に発達する傾向にあった。しかし、中学2年期（14歳）の落ち込みは空想的課題よりももっと深く、10歳よりも、そしてさらに8歳よりも低い数値を示した。また、10歳、12歳、17歳とほぼ同じような数値を示し、空想的課題のように年齢毎に少しづつ向上するという発達の仕方ではなかった。調査前には日常的課題の方が本人が直面している課題に近く、物語に多様性が出るのではと推定されたが、結果としては、どの学年も紋切り型のお話になりやすく、空想的課題に多くみられたような、奇想天外な連想の飛躍がほとんどなく、どのお話も没個性なお話にまとまりがちであったという側面が影響したためであろう。

## (2) 物語づくり能力と性差

田島（1996）が4、5歳児を対象とした物語づくり

実験では、女兒の方が男児よりも文節数の平均値が有意に高かった。そこで本研究でも性の違いによる物語づくり能力の差が検討されたが、非日常的（空想的）課題・日常的課題の両課題とも全体的に女子の方が、文節数においてもIU数においても、男子よりも高い場合が多かった。しかしこの傾向は、必ずしも一貫した傾向ではなかった。

たとえば8歳の時点では空想的課題も日常的課題においても、文節数、IU数とも性差は見られなかった。また数値が全般的に落ち込む14歳（中学校）の時期も性差はなく、20歳の時点でも性差は見られなかった。

10歳、12歳、17歳の各年齢段階では、女子が数値が高く、それぞれ文節数においてもIU数においても有意であった。一般に言語能力は女子の方が高いというデータが多い(Steinberg&山田, 1980; 東江他, 1979)が、物語づくりという創作に関わる能力については、必ずしも一貫して女子優位という有意な結果は得られなかった。

## 引用文献

- 1) 秋田清美, 大村彰道. 1987. 幼児・児童のお話作りにおける因果的産出能力の発達. 教育心理学研究, 35-65-73.
- 2) Fivush, R., Gray, J.T., & Fromhoff, F.A. 1987. Two years-olds talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393-407.
- 3) 橋本進吉. 1948. 国語法研究. 岩波書店.
- 4) Kintsch, W. 1977 On comprehending stories. In M. Just & Carpenter (Eds.), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 5) 北原保男ほか編. 1985. 日本文法事典. 有精堂.
- 6) 時枝誠記ほか編. 1967. 国語学辞典. 東京堂.
- 7) Mead, G.H. 1934 *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist* (Edited by C.W. Morris). The University of Chicago Press.
- 8) 稲葉三千男ほか訳. 1973. 精神・自我・社会（現代社会学大系10）. 青木書店.
- 9) 真下三郎. 1986. 国語表現法概論. 修文館.
- 10) Nelson, U. 1992. Emergence of autobiographical memory at age 4. *Human Development*, 35, 172-177.
- 11) Rodari, J. 1972. TANTE STORIE PER GIOCARE, Editori Riuniti. 窪田富雄（訳）1981. 物語あそび（開かれた物語）. 筑摩書房.
- 12) Steinberg, D.D. & 山田純. 1980. 書字能力発達に関する基礎的研究. 教育心理学研究, 28(4), 310-318.
- 13) 田島啓子. 1986. 想像のお話づくりの発達と教示の効果. 母子研究, No. 7, 12-22.
- 14) 田島啓子. 1990. 絵本読みをめぐる母と子のやりとり,

- 日本女子体育大学紀要 Vol. 20, 95-102.
- 15) 田島啓子. 1992. 物語創作能力を育てる条件とは何か?, 日本女子体育大学紀要 Vol. 22, 59-70.
- 16) 田島啓子. 1993. 幼児の想像力を育てる条件とは何か? —「作話能力に影響を及ぼす環境要因」についての発達心理学的分析—, 日本女子体育大学紀要 Vol. 23, 87-98.
- 17) 田島啓子. 1994. 幼児の作話能力発揮を支える援助の条件に関する分析, 日本女子体育大学紀要, Vol. 24, 89-100.
- 18) 田島啓子. 1996. 物語り方の発達 — 幼児の作話技法についての発達心理学的研究 —, 日本女子体育大学紀要, Vol. 26, 79-90.
- 19) 田島啓子. 1998. 作話に及ぼす幼児と援助者の社会的相互作用の影響について, 日本女子体育大学紀要, Vol. 28, 69-78.
- 20) 田島啓子. 2000. 物語づくりと子どもの発達—物語づくり能力と発達上の位置づけ—, 日本女子体育大学紀要, Vol. 30, 97-107.
- 21) 田島啓子. 2001. 物語づくり能力を育む環境—物語づくり能力の規定因—, 日本女子体育大学紀要, Vol. 31, 29-39.
- 22) 田島信元. 2000. 社会的相互交渉と子どもの人格発達, 多賀出版.
- 23) 東江平之・石川清治・本永守晴・大城宣武. 1979. 児童の言語能力の分析的研究(1)~(4), 428-435.
- 24) 内田伸子. 1982. 幼児はいかに物語を創るか? 教育心理学研究, 30, 211-222.
- 25) 内田伸子. 1986. ごっこからファンタジーへ—子どもの想像世界—新曜社.
- 26) Vygotsky, L.S. [1933] 1966. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology* 12 (6): 62-76.
- 27) Vygotsky, L.S. [1934] 1986. *Thought and Language* trans. A. Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press. (思考と言語 上・下 柴田義松訳)

(平成13年9月17日受付)  
(平成13年11月26日受理)