

物語能力の発達： 児童期から青年期にかけて何が発達するのか Development of the story-making ability： What develops from childhood to adolescence?

田 島 啓 子¹⁾

Keiko TAJIMA

This study aimed to clarify what kinds of ability develop in the story-making activity from childhood to adolescence. Totally 307 second, fourth, sixth, eighth, eleventh graders and the sophomores at universities were required to make their own continuative story following the short task story. The quantitative and qualitative aspects of their stories were analyzed for identifying the developmental change and continuity. The results showed that the trial to represent their own originality, found in the indices such as the number of adventuresome episodes or artifices for the given problem-solving, increased developmentally, though the basic story schema, found in the indices such as the number of characters in their stories or psychological descriptions, did not show the clear developmental change. The students' attitude and skills to amuse readers or listeners with their story was discussed as what develops in story-making activities from childhood to adolescence.

keywords : storymaking, originality, developmental change

問 題

物語づくり能力とは、実際に体験したことに基づく作文等とは異なる要素をもつ。何の手がかりもなく、または、架空の設定をもつお話の冒頭や、絵などを手がかりにして、自分の想像力の働くままに、ストーリーを考えて言語化する創造的作業だからである。

このような物語る能力の芽生えは、すでに2歳ころから見られる。たとえば Nelson (1992) は、2歳の子どもがベッドの中で眠りにつく前に、養育者に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、あいまいな記憶の再生と連想による飛躍がみられるのである。このように熱心な聞き手に語るという行為つまり物語を作って語り聞かせるということは、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

していく行為だからである。

それでは、このような能力はどのようにして発達していくのであろうか。この点については、乳幼児期に焦点が当てられて、研究がなされてきた。聞き手に話すという形の言語活動でなら、すでに4歳の頃からきっかけさえあれば、そしてよき聞き手があれば、お話を自分の力で考えて語るができることがわかってきた (内田, 1982, 田島1993)。

しかしこのような創造的作業は、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く、社会的な相互交渉の内化という長い発達過程をたどると考えられる。Fivush (1994) はこのような過程の原初的形態について、2~3歳児が体験談を親に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が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、相互的な社会的コミュニケーション行為によって、物語るという行為が徐々に構造化され、内面化され、自立的になっていくプロセスが示唆されたのである。このような想像力による行為が自立的になるということは、聞き手ないしアドバ

1) 日本女子体育大学 (教授)

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, 1989). このころはしかしまだ、ストーリーとしてまとめる力も語る力も記憶力も弱く、社会的な積極的な援助が必要である。

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切れ端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) に合う形で進めるという点で、ルールにもとづいた行為でもある (Vygotsky, 1933)。

このルールは2~3歳くらいまではまだ未熟で、Fivush (1987) の研究にも示されているように、大人の構造化の助けが必要である。しかし、4~5歳くらいになると、このような前提をうまく使うことにも慣れてくるにつれ、今度は、自分の内的想像世界を構成するルールは、「自分で」作りたがるようになる。しかし、このとき大人が外側からこれらのルールを介入的に押しつけようとするとうまくいかない。これは幼児を対象とした物語実験の中で実験者がそのような態度をとると、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, 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自立を求める活動であることが示唆されるのである。ここでは単に内化するだけでなく、自分らしさ (オリジナリティ) の希求が始まり出すのであろう。この時期、間接的で受容的なよき聞き手を得ると、子ども達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 (田島, 1994)。このことは社会的聞き手への欲求が2~3歳期の物語活動を構成する場合の直接的援助から、共感性豊かな態度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強く求められるようになってく

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。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、以上のような児童期、青年期そして成人期に至る物語づくり能力の発達についての研究はほとんど見られないのが現状である。

そこで、田島 (2001) は物語づくり (作話) 能力の発達について最終的に幼児期から成人期に至る発達のあり方を把握すべく、児童期から青年前期~後期を対象に横断的に調査を実施した。そこでは、提示されたお話の冒頭 (空想的素材と具体的素材) に続けて描き込まれた物語を文節の分析によって量的側面と、お話に含まれている情報の量という質的側面から検討したが、その結果、物語内容を構成する両方の側面について、児童初期 (8歳) から、青年後期 (20歳) まで、恒常的な発達をするという結果を得た。しかし、この研究では、作話の全般的量的・質的側面の向上を支える物語能力の発達は示唆されたが、オリジナリティを始めとする物語づくりに関わる具体的な能力の状況については、明らかにされていない。

そこで本研究は、以上のような物語能力を支える下位能力の発達の变化の検討を目的とする。検討の基本的な視点として、手がかりとして与えられた冒頭の題材にはない要素をどのくらい独自にそれぞれが、考え、付け加えたか、つまり自分の作る物語にどのくらい独自 (オリジナル) 性をもたせようとしたかを中心に分析を試みる。この客観的指標としては、まず物語に含まれる冒険的ストーリーを、エピソード単位で抜き出して独自性の指標の一つとする。また、発端に示された難題をどのように解くかについても独自性の指標として課題ごとにエピソード数による分析を行う。さらにより広い意味での独自性の指標として、物語の印象を決める意味で重要な要素である結末のつけかたについて、どのくらい紋切り方のハッピーエンドにするかという点 (ハッピーエンドの度合い) と、どのくらいその後のストーリー展開を示唆するような余韻ある結末にするかについても分析を試みる。また登場人物数や登場人物の心理描写の有無など、物語内容の複雑さの発達に関係すると思われる要因についても検討することを通して、成長するにつれて、物語づくり能力のどのような側面が発達していくのかについて吟味を試みる。

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ヶ月), 小学校4年生41名(男子19名・女子22名:平均10歳5ヶ月), 小学校6年生50名(男子25名・女子25名:平均12歳7ヶ月), 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ヶ月), 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ヶ月), 東京都内大学2年生60名(男子30名:女子30名:平均20歳6ヶ月)。統計307名。

(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, その後を続ける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。内容は Table1 に示すような, くしゃみで身体が縮む女の子の物語で, ロダリー(1973)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。

(3) 手 続 き

東京都内の小学校, 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された。

(4) 分析の方法

(i) 独自性(1~3)

まず独自性1~3の分析の単位として, エピソード数を評定した。これは, Kintsch(1977), 内田(1982, 1986)によって, 開発された, 発話プロトコルを分析する方法として, 開発されたものを参考に, 物語文に

含まれた物語内容の質的指標のひとつとして, 採用した。これは, 発端—展開—結末でひとつのエピソード単位とするものである。このエピソード数を使って, 以下のような3つの独自性にかかわる側面を測定した。

①独自性1(冒険的エピソード数): 物語の各所に含まれる冒険的エピソードの数を独自性1として分析した。

②独自性2(課題解決の工夫1のエピソード数): 発端に含まれる主要課題(「クシャミを誰かにしてもらおうと, 魔法が働き, 元のサイズに戻る」)についての多様でオリジナルな工夫の色々についてのエピソードの数を独自性2として分析した。

③独自性3:(課題解決の工夫2) 発端に含まれる副課題ともいえるべき「弁当を父に届ける」についてのオリジナルな工夫についてのエピソード数を独自性3として分析した。

(ii) 結末のつけ方(1~2)

結末のつけ方について, 以下のように, 二つの側面で評定法により測定した。

①結末1(ハッピーエンド度): 物語の結末をハッピーエンドにするかどうかは, 物語の印象を決めるもっとも大きな要因と考えられる。そこで結末1としてハッピーエンド度を3段階で評定した。

レベル1: 悲劇的結末(主人公が死ぬなど)

レベル2: どちらでもない結末(ルルはちいさいままだけど, 結構元気に暮らしましたとき)。

レベル3: 「問題解決してしまって, もう安心」とか「大丈夫」「しあわせに暮らしましたとき」などで終了するハッピーな結末。

②結末2(結末の余韻度): 結末で, なんらかの余韻を読み手に与えるような終わり方をする場合の有無について分析した。例えば, ルルのその後の展開を示し

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1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, 体がだんだん小さくなって, まるでおとなの親指くらい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, こんどはそれほこいるだけひかま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わすれもの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, プラットホームのなか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, おべんとうのわすれものよ!」とはりきってさげひました。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, どうとう親指くらい大ききまで縮んでしまいました。

たり（ルルは大きくなると、ひとが側でクシャミをしても縮まなくなりました等）、教訓を加えたり、なんらかの余情をのこすような表現（例；ルルは、ホラあなたの隣にすわっているかも、というような）

レベル1（余韻なし）：問題解決をただで終わっているもの。

レベル2（余韻有り）：なんらかの余韻を結末部に加えているもの。

(iii) 物語の複雑さの指標

① 登場人物数

創作された物語に含まれる登場人物数を物語の複雑さの客観的指標のひとつとしてとりあげた。数値は発端にでてくるルルと父親は省いた数とした。

② 心理描写の有無

物語の内容面での複雑さの要因として、登場人物の心理描写のあるなしを検討した。

レベル1：心理描写なし、

レベル2：心理描写あり。

(iv) 発端に示された課題の解決の仕方

①課題解決1：主要課題（誰かのクシャミでサイズを元に戻す）の解決の仕方。主人公ルルの行動には作者である子ども自身の心理が投影されていると考えられるので、主人公ルルの課題解決における主体的な関与度についてレベル1～3で評定した。

レベル1：解決できなかった（ちいさいまま）

レベル2：他人により解決してもらった（元のサイズに戻してもらった）

レベル3：ルルが自分で解決した（元のサイズに戻した）

②課題解決2：発端に示された副課題（弁当をおとうさんに届けること）の解決における主人公ルルの主体的な関与度をレベル1～3の基準で判定した。

レベル1：解決できなかった。

レベル2：他人（ルル以外の人）が届けた。

レベル3：自分（ルル）が届けた。

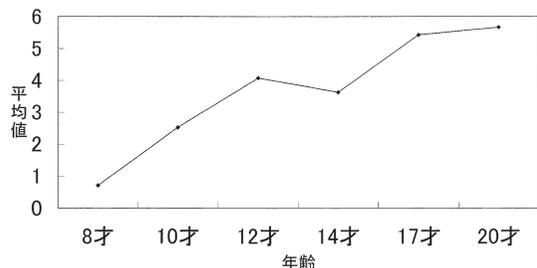


Fig. 1 独自性1のエピソード数の発達的变化

(ii)~(iv)の評定については、二人の心理評定に熟練した評価者が行い、大きく異なる点については相談した。一致率は.85から.90の範囲内であった。

結果

(1) 物語の内容の独自性について。

① 独自性1（主人公の冒険的エピソードの数）

Fig. 1は物語に含まれた主人公ルルのおこなった冒険的エピソードの数の平均値の変化である。全体として8歳から20歳まで、このエピソード数の平均値は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($F=20.108$, $df=5,300$, $p<.001$)。また、各年齢間についての平均値の多重比較に基づく分析によると、8歳と10歳 ($p<.05$)、8歳と12歳 ($p<.001$)、8歳と14歳 ($P<.01$)、8歳と17歳 ($p<.001$)、8歳と20歳 ($p<.001$)の間がそれぞれ有意であった。また、10歳と17歳 ($p<.001$)、12歳と17歳 ($p<.01$)、との間が有意であった。したがって発達上、次の段階の年齢間と有意な差があったのは、8歳と10歳、14歳と17歳の間のみである。また数値が前年齢段階より下がっているのは14歳（中学2年）期のみであったが、その差は有意ではなかった。したがって、物語に含まれる冒険の豊かさは、8歳から20歳までおおむね向上的に発達するが、思春期にあたる時期にやや停滞を示すといえよう。

② 独自性2（サイズ戻しの工夫のエピソード数）

Fig. 2は、物語に含まれる主人公ルルのサイズを戻すための工夫（誰かにクシャミをさせる）のエピソード数の平均値の8歳から20歳までの変化を示したものである。全体として8歳と20歳を比較すると、このサ

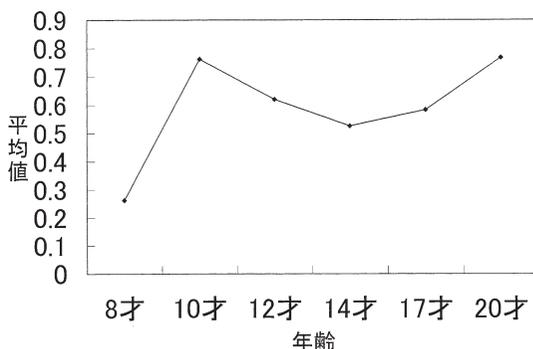


Fig. 2 独自性2のエピソード数の発達的变化

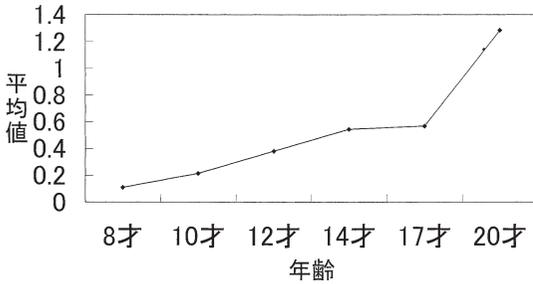


Fig. 3 独自性3のエピソード数の発達的变化

イズを戻す工夫に関するエピソード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 ($F=2.616, df=5,300, p<.05$)。各年齢間についての多重比較による分析によると、8歳と10歳 ($p<.05$)、8歳と20歳 ($p<.05$) で有意であった。8歳から、10歳にかけて急激に工夫数が増し、12~17歳にかけてやや低くなり停滞を示しているが、20歳でまた急に上がっている。

③ 独自性3 (弁当届けの工夫のエピソード数)

Fig. 3は発端の副課題(弁当届け)解決への工夫についてのエピソード数の平均値の年齢による変化である。全体として8歳から20歳まで、このエピソード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 ($F=15.266, df=5,298, p<.001$)。また、各年齢間についての多重比較による分析によると、8歳と14歳 ($p<.05$)、8歳と17歳 ($p<.05$)、8歳と20歳 ($p<.001$)、10歳と20歳 ($p<.01$)、12歳と20歳 ($p<.05$)がそれぞれ有意であった。幼い時期は大変低く、12~17歳にかけ徐々に向上し、20歳で飛躍的に工夫数が増加している。

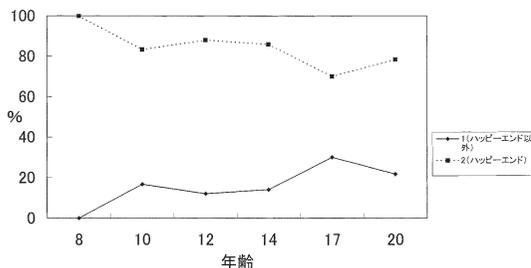


Fig. 4 結末のハッピーエンド度

(2) 結末のつけ方

① 結末1 (ハッピーエンド度)

Fig. 4は、物語の結末のハッピーエンド度の年齢による変化を見たものである。全体として8歳から20歳まで見ると、ややジグザグながら、発達的には右下がりの低減傾向がうかがえる。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 ($F=3.541, df=5,300, p<.05$)。また、各年齢間についての多重比較による分析によると、8歳と17歳に負の有意差 ($p<.05$) がみられたが、他の年齢間には有意な年齢差は見られなかった。8歳の時点では、100%のこどもがハッピーエンドで物語の結末をつけたのに対し、年齢が増すにつれて、悲劇的結末や、どちらでもない個性的な結末のつけ方が好まれるようになることを示唆している。

② 結末2 (結末の余韻度)

このように物語の結末に個性を発揮しようとする傾向は、結末に余韻を残すというやり方にも現れている。すなわち、8歳では100%のこどもが、発端に含まれる課題を解決しただけで満足していたのに、成長するにつれて、解決後の展開を述べたり、教訓をのべたり、人物や物を点描して終るといった映画のような終わり方をしたりと変化してくるのである。

Fig. 5は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。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 ($F=11.678, df=5,300, p<.001$)。また、各年齢間についての多重比較による分析によると、8歳と10歳 ($p<.05$)、8歳と12歳 ($p<.05$)、8歳と14歳 ($p<.01$)、8歳と17歳 ($p<.001$)、8歳と20歳 ($p<.001$)、10歳と20歳 ($p<.01$)、12歳と20歳 ($p<.01$)、14歳と20歳 ($p<.05$)に有意差がみられた。

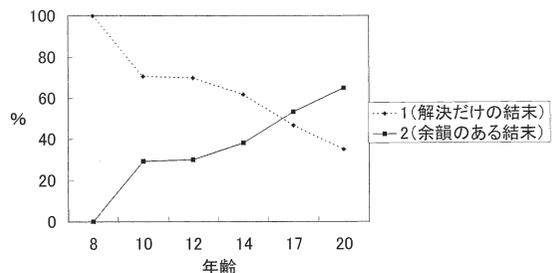


Fig. 5 結末の余韻の有無の発達的变化

(3) 物語の複雑さ (登場人物数と心理描写)

Fig. 6は、物語の複雑さを示すものとして、登場人

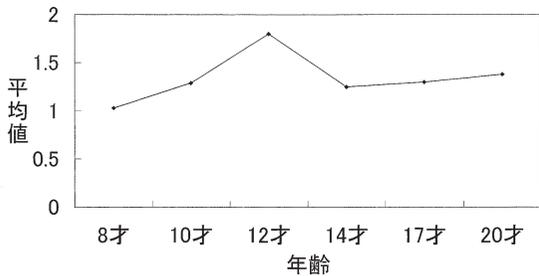


Fig. 6 登場人物数の発達の变化

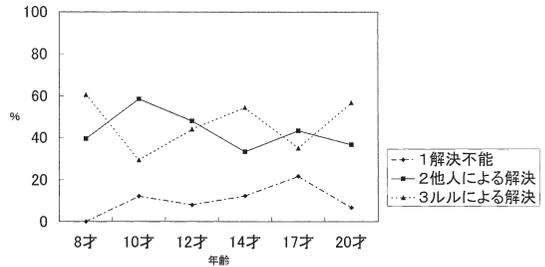


Fig. 8 クシャミ課題における主人公の関与度の発達の变化

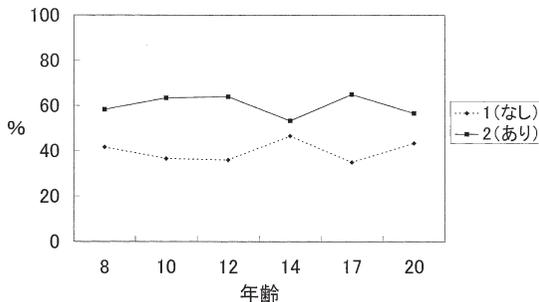


Fig. 7 真実描写の有無の発達の变化

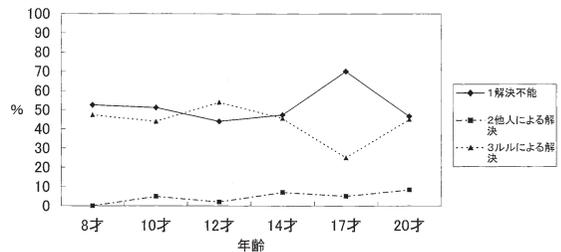


Fig. 9 弁当課題における主人公の関与度の発達の变化

物数の発達の变化を示したものである。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 ($F=3.242, df=5,300, p<.05$)。また、各年齢間についての多重比較による分析によると、8歳と12歳 ($p<.05$)、12歳と14歳 ($p<.05$) に有意差がみられたが、12歳を頂点として、それ以降、下降を示すことがわかる。すなわち、ここでは、全体的な発達の向上は見られなかった。

Fig. 7 は心理描写の有無についての発達の变化を示したものである。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 ($F=2.325, df=5,300, p<.05$) が各年齢間についての多重比較では、どの年齢間にも有意差は見られなかった。すなわちここでも全体的な発達の向上はみられなかった。

(4) 発端に示された課題の解決の仕方

① 課題解決 1 (クシャミについて)

Fig. 8 は発端に示された課題なかでも主要課題である誰かにクシャミをしてもらって、元のサイズに戻ることにについての主人公ルルの主体的な関与度をそれぞれの年齢の子どもたちがどのようにとらえて物語づくりを行ったかが示されている。年齢を要因とする一

元配置分散分析では8歳から20歳までの発達差は有意であった ($F=3.849, df=5,300, p<.05$)。また、各年齢間についての多重比較による分析によると、8歳と10歳 ($p<.05$)、17歳と20歳 ($p<.05$) のみに有意差がみられた。発達につれて主人公であるルルが自分の力で問題を解決しようとする傾向には、一貫した発達の向上はみられず、10歳と17歳では減少し、他人による解決に依存している。8歳、14歳、20歳は主人公による解決をめざしたという点でほぼ同じ状況を示している。

② 課題解決 2 (弁当届けに見る主人公の主体性)

Fig. 9 も発端に示された副課題ともいえるべき、父にお弁当を届けるということ、子どもたちが同一化の対象とすると考えられるルルにどのくらい主体的に解決させるかを示したものである。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 ($F=2.215, df=5,300, p<.05$)。また、各年齢間についての多重比較による分析によると、12歳と17歳 ($p<.05$) の間のみにおいて有意差がみられた。ここでも全体的には、一貫した発達の向上はみられず、17歳を除く全年齢で主人公による解決と解決不能とがほぼ同水準となっている。しかし、17歳では、主人公による解決が減少し、解決不能が高くなっている。

考 察

本研究は児童期から青年期にかけての物語能力の発達において、どのような下位能力が発達していくのかを明らかにするために8歳から20歳までまったく同一の空想的発端により空想的物語を創作させるという横断的調査をおこなった。その結果、同じ素材を各年齢の子どもや青年達がどのように受け止め、創作したかが明らかにされた。全体的に発達の向上を示したものは、物語の独自性や多様性、結末のつけ方といったオリジナリティを高める工夫をする能力であった。それに対し、登場人物数や心理描写さらに主人公の主體的なかわりを示す課題解決の仕方といった物語構成の基本的な側面に関わると考えられるものについては、部分的な年齢差はみられたものの、一貫した発達の向上はみられなかった。

以上のような結果から、まず物語能力の発達において、顕著な向上をみせるオリジナリティ表現能力について考察してみる。

① 独自の表現の発達

まず、各創作物に含まれていた独自性の要因として分析された冒険のエピソード数については、8歳では、大変少なかったのが、14歳でやや落ち込むものそれほど深いおちこみではなく、17歳で急激に上がり、20歳でもほぼそのピークを維持するという状況を示した。8歳児たちは、とにかく問題解決をするということに強く縛られ、だだだ日常的エピソードが続いて終わるといのが多いのにくらべ、高校生や大学生の物語は、はらはらする冒険を多く含み「次の展開はどうなるのだろう」という期待を読み手に与える作品が多くみられたのである。

これは、やはり独自性のひとつとして分析され発端に含まれる課題解決についてのエピソード数の多さにもみられた。独自性のひとつである、クシャミを誰かにしてもらい、魔法を解いて、元のサイズにもどるとい課題は、この物語の中で、最も重要な課題であり、弁当を届ける課題よりも重要であり、10歳と20歳とにピークがある結果であったが、全体的な発達の向上と判断された。

弁当を届ける工夫についてのエピソード数も、ゆるやかな発達の向上を示した。8歳では、単に弁当を父に届けましたで終わりであるが、年齢が増すにつれ、途中で食べられることにしたり、トリやネズミ・イヌなどの小動物の助けを借りて届けたり、バラエティ豊

かであった。特に、20歳の工夫の多さが目立ったが、弁当を届けることに関する社会的事象についての知識が豊富なことが生かされたと考えられる。

② 多様性（結末のつけ方）の発達

お話に結末をつけることは、3歳児には困難であり、4歳児でも、だだだ日常的スクリプト(エピソード)を繰り返して、聞き手から「もうおしまい?」ときかされると、夢からさめたように、頷くことが多い(内田1982, 田島, 1993, 1996)。しかし5歳児にもなると、「・・・とき、これでおしまい」などと結末を大体どの子も上手につけられるようになってくるが、単純なハッピーエンドで終わることが多い(内田1982, 田島, 1993, 1996)。こうした結末のハッピーエンド度を分析したところ、右下がり傾向を示すグラフが得られた。つまり成長するほど、ハッピーエンドではない結末にしようという傾向が見られたのである。一番典型的なのは、主人公が小さいまま踏みつぶされて死んでしまう例などがある。恐らく発端の課題を解決してメダタシメダタシで終わる結末のつけかたを当たり前すぎて、面白くないと感じる子どもたちが増えるのであろう。前述したように冒険を多くいれるなど独自性の追求が成長するにつれて増えたのであるが、結末のつけ方に発達につれハッピーエンドが減ってくるのも単純に「問題は、解決されました。めでたし、めでたし」では、なんとなく平凡で満足できなくなったのであろう。

同じ傾向は余韻ある結末についての結果にもあらわれている。8歳では、発端に提示された問題の解決(誰かにクシャミをしてもらって、元のサイズに戻ること、お弁当を父親に渡すこと)をただで満足していたのが、成長するにつれて、それ以外の要素である、教訓とか、成長後のルルの様子とか、広いプラットホームにぼつんと置き去りにされた弁当を描写し、余情を感じさせる結末にしたりとか、哲学的な考察を述べたりなど、多様な終わり方への努力が高まっていくからである。物語を書くことを通して、「個性的な表現」をしようという意欲が、成長する毎にすこしずつ高まっていくことが証明されたといえよう。

一方、物語構成の基本的な側面にかかわる能力については、一貫した発達の向上という変化はみられなかった。たとえば、登場人物数や主人公などの心理描写の有無を検討したところ、あまり変化はみられなかった。特に心理描写については、どの年齢でも60%前後に見られる状況であった。また、クシャミを誰かにさせてサイズを元にもどすという難題を主人公であ

るルル自身が解決したか、誰か親切な他人にやってもらったかは、年齢により多少のジグザグはあったが、一貫した数値の向上という形の発達の変化はなかった。

弁当を誰が父親に手渡したかについても、17歳のみが他の年齢より有意に多く他人に届けさせたという結果が得られたが、他の年齢では、差はなかった。これらのことから、物語づくりの基本となる能力は、児童期にはすでに完成しており、それ以降は、大きな変化がないということが示唆される。以上のことから児童期以降の物語能力という領域の発達は、とくにオリジナリティ表現(独自性・多様性)が発達するということが、改めて示唆されるのである。

お話のオリジナル性は熱心な聞き手という社会的存在抜きには考えられないであろう。つまり、聞き手が喜ぶよう、よく聞いてくれるよう、ほめてくれるような方向へ付け加えられていくのである。Vygotsky(1966)によると、このような物語づくりやごっこ遊びなどは、とりわけ想像をひとりで構成していく場合には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進められていくと述べている。つまり物語づくりは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現・再構築の過程そのものであると考えられる。

したがって、これを児童期や青年前期～後期の子ども達が行う場合は、内面化した(親切で熱心な)聞き手を想定できるかどうか成否を分けるポイントになろう。もし、内的に熱心な聞き手を意識したとしたら、単にお話の素材として提供された、冒頭のお話に含まれる問題を単純に解決するだけでなく、解決にいたるプロセスに待ち伏せている困難やそれを克服するための主人公(基本的には自己像を同一化して表現していると考えられるが)の苦心やハラハラするような冒険等についての工夫がみられると思われる。いずれも冒頭の題材には全く書かれていないオリジナルな表現である。子どもたちは、言語を内面化し、思考の手段とする場合に単に受け身に文化を受容するのではなく、自らこのようなオリジナルな記述や工夫を加えつつ内化を進めていくのではないだろうか。このことが、大きく変動する環境によりよく適応していく力を子どもたちに与えると推定される。

田島(1992)はかつて、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・質的側面のいずれにおいても優れていることを示した。これらは、物語

づくり能力が言語の内面化とともに進むにつれ、今度はこのような内面化した想像力が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。するとそうした社会的活動からまた影響を受けて物語づくり能力そのものも、さらに発達していくと考えられる。

引用文献

- 1) Fivush, R., Gray, J.T., &Fromhoff, F.A. 1987. Two years-olds talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393-407.
- 2) Kintsch, W. 1977 On comprehending stories. In M. Just & Carpenter (Eds.), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 3) 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. (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).
- 4) Nelson, U. 1992. Emergence of autobiographical memory at age 4. *Human Development*, 35, 172-177.
- 5) 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.
- 6) 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.
- 7) 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.
- 8) 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.
- 9) 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.
- 10) 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. 4, 89-100.
- 11) 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.
- 12) 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.
- 13) 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.
- 14) 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.

- 15) 田島啓子2002, 児童期から青年期に至る物語能力の発達：横断的考察. 日本女子体育大学紀要, Vo 32, 1-7.
- 16) 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.
- 17) 内田伸子1981 幼児はいかに作文を書くか. 教育心理学研究, 29, 36-46
- 18) 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
- 19) 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
- 20) Vygotsky, L.S. [1933]1966. Play and its role in the mental development of the child. Soviet Psychology, 12(6): 62-76.
- 21) Vygotsky, L.S. [1934]1986. Thought and Language trans. A. Kozulin. Cambridge, MA: MIT Press. (柴田義松訳 思考と言語 上・下 明治図書)

(平成14年9月24日受付)
(平成14年11月21日受理)