

幼児の物語表現と情緒的特徴の関連について

松 浦 ひろみ
(教育学科専任講師)

問 題

保育園や幼稚園で子どもの話を聞いていると、それが実際に起こったことであれ、ごっこ遊びの中のお話であれ、出来事の受けとめ方や話の展開、語り口などに、「その子らしさ」が感じられることがよくある。また、子どもとの心理療法（遊戯療法）では、ごっこ遊びのような形でストーリーが展開されることがあるが、それでも、子どもによって中心となるテーマが異なり、その子の状態の変化につれて話の展開も変化していく。起承転結といった形式にこだわらず、出来事を筋立てて語ろうとする営みを、広く「物語作り」と呼ぶならば、小さな子どもの作る物語にも語り手の内的世界が表現されていると言えるだろう。

ここで言う内的世界とは、自分や周囲の物事を子どもがどのように捉えているのかという、子ども自身の主観的体験の世界を指す。物語作りの過程において、子どもは、生の体験を自分の観点から能動的にたどり直し、「どうしてそうなったのか」と起こった出来事の意味を探り、「こうだったらどうなるだろう」と起こり得る出来事について想像しようとする。そこで展開される物語には、従って、その時点での語り手が理解している世界像が反映されてくるはずである。一方で、物語作りは、聞き手に向かって、或いは聞き手と共に行われる、体験を共有しようとする試みでもある。ある出来事を語り、それに対して何らかの反応を得る体験そのものが、再び語り手の体験世界に組み込まれ、その全体像を変えていく。このような、語り手の理解す

る世界像に規定されつつ、同時に語り手の内的な世界像を再構成していく営みが、「物語作り」なのである。

こうした物語作りの機能が育ってくるのは、幼児期後期ではないかと考えられる。ごっこ遊びやお話作りが盛んに行われ、複雑化していくのがその表れであろう。これらの遊び自体はもっと早くから見られるが、時間の流れや、単純なパターンの繰り返しを超えた脈絡のつながりが明確になり、物語の筋道が聞き手にも伝わりやすくなっていくのがこの時期なのである。児童期に入ると、逆に、物語作りを楽しむ遊びは徐々に少なくなっていく。言語という社会的コードに沿って話の筋道が整理できるようになるにつれ、主観的体験世界の再構成という側面が表現されにくくなっていくようでもある。従って、物語から語り手の内的世界に接近するのに、幼児期後期は興味深い時期だと考えられる。

ところが、最初に述べたような直観的・個別的な理解の裏付けとなる、幼児の物語から内的世界を読みとる方法に関する研究は、あまり多くない。TAT（主題統覚検査）の児童・幼児版であるCAT（戸川、1955）は5歳以上を対象としているが、発達の要因については考慮されておらず、物語の産出が困難であることは、単に未熟であるか、図版に想定されたテーマに関する情緒的混乱の表れだと見なされている。しかし、実際に幼児に施行してみると、無反応か場面の説明で終わってしまう場合も多く、物語作りの素材としては、幼児には負担が大きすぎるのではないかと思われる。また、愛着表象の質を評価するために、5～6歳児に物語構成

課題を行った研究もあるが (Cassidy, 1988 他)、実験手続きがあまり統制されておらず、物語の分析も、理論に基づいた安全感、自己価値感、否定的感情への接近可能性等の印象評定に限られており、愛着研究の枠組みから離れて利用することは難しい。

一方、幼児の物語構成に関する認知心理学的研究は数多くなされておられ、まとまりのある一貫した物語を作れるためには、発端部—展開部—解決部といった、物語の展開構造に関する一般的な知識 (エピソード構造、物語スキーマ) や、特定のテーマに関する豊富な既有知識 (経験) を持っていること、複数の事象間の因果関係を推論でき、それを表現する統語能力を持っていること、物語の目標構造や欠如—補充の枠組みを理解・保持し、作話過程をモニタリングできることなどが重要であり、これらは5歳半頃を境に可能になっていくという知見が得られている (Trabasso et al., 1981; 内田, 1982, 1983, 1985, 1986, 1989; 秋田・大村, 1987)。これらの研究は、情報の統合過程としての物語構成を規定する認知的要因を明らかにしているが、物語に表現される内容や、そこに関与するかもしれない情緒的要因についてはほとんど触れていない。

そこで、本研究では、物語構成が可能になってくる幼児期後期を対象に、物語のどのような側面に語り手の内的な世界が反映されると言えるのか、特に情緒的な特徴との関連について、詳しく検討してみたい。

物語構成課題には、複数の絵からひとつの物語を作る方法を採用する。これは、外的な手がかりが多くなるため、CATのような一枚法に比べて物語構成を容易にすると考えられるが、テーマや展開の自由度を制限し、個人差を見えにくくする働きもあると考えられる。本研究では、物語の構成しやすさを優先してこの方法を選択した。

物語を分析する視点としては、物語表現の統合度と外挿度に焦点を当てる。統合度の高い物語を構成するには、提示された素材を解釈し、関係付け、ひとつの全体像にまとめ上げる作業

が必要となる。その過程には、被験児の持つ状況理解の枠組みを通じた能動的な関与があり、内的世界の特徴が反映されやすいのではないかと考えられる。また、提示された素材に描かれていない情報が物語に外挿されている場合も、被験児が自身の内的な枠組みに沿って必要な要素を導入したものであり、内的世界の直接的な反映として捉えることが可能なのである。さらに、物語の統合のタイプや表現されたテーマ (内容) についても検討する。

物語との関連を検討する情緒的要因としては、他者の感情の理解力と日常の感情表出の特徴を取り上げる。他者の感情を状況との関連で正確に理解することは、円滑な対人関係を形成・維持していく上で重要だが、物語構成においても、登場人物の内的な反応や行動の動機をどのように推測するかが、物語のテーマや展開を左右するのではないかと考えられる。感情理解能力の発達に関しては多くの研究がなされているが、表情や状況に基づく感情の推測 (橋本, 1985)、見かけの感情 (表情) と真の感情の区別 (Harris & Gross, 1987)、願望や信念に対応して感情が変化することの理解 (Harris et al., 1989) などが、いずれも4歳以降に発達していくという知見が得られている。日常の感情表出の特徴は、保育者評定によって測定し、被験児の情緒的特性の外的基準として位置付ける。物語の指標との間に何らかの関連が見られるのであれば、物語に被験児の内的世界が反映されていることのひとつの表れと捉えることができるだろう。

仮説としては、次のようなことが考えられる。
①物語の統合度や外挿度は、内的世界の反映の指標として有効であり、その程度が高い場合、情緒的要因との関連を見出すことができる。
②物語の統合のタイプや表現されたテーマの種類も統合度や外挿度によって異なり、情緒的要因との関連も認められる。

方 法

◆被験児：

保育園年中児 (4歳8ヶ月～5歳7ヶ月；平

均5歳1ヶ月)・年長児(5歳8ヶ月～6歳7ヶ月;平均6歳1ヶ月),男女同数の各30名,計60名。

◆手続き:

1) 物語構成課題

題材として,日常的な場面を描いた、『留守番』『散歩』という,A4版6枚1組の彩色画(資料1)を2組作成した。「どうしてそうなったのか」という意味探索を引き出すことを意図して,どちらにも,発端場面と終結場面の他に,主人公の〈喜び〉〈悲しみ〉〈怒り〉の表情をそれぞれ描いた場面と,後ろ姿または物陰に隠れた姿を描いた場面が入っている。主人公の性別は被験児と一致させる。また,物語にふくらみを与える意図で,どちらにも主人公以外の人物(『留守番』では祖母,『散歩』では他の女児)が1人描かれている。

紙芝居の話を考えるという設定で,発端場面を呈示して導入部を話して聞かせ,残りの場面を自由に並べて続きを作ってもらう。『留守番』の導入部は,「今日,太郎君/花子ちゃんのお父さんとお母さんが遠くへお出かけすることになりました。お母さんたちは,明後日の晩まで帰ってきません」。『散歩』では,「今日は日曜日。太郎君/花子ちゃんは,お家の中にいるのがつまらなくなったので,外へ遊びに行ってみることにしました」。自由度を高めるため,不要な場面は除外して構わないと教示した。発話はテープレコーダーで記録し,使用した場面の順序を書き留めておく。題材の呈示順は,被験児間でカウンターバランスをとった。

2) 感情推測課題

他者の感情の理解力の指標として,感情推測課題を行う。自分とは視点の異なる他者が持ち得る感情を予測させることで,状況から他者の意図や感情を推測する能力を測ろうとするものである。材料は,Harris et al (1989)のdeception課題にならない,実験者がパペットで以下のような劇を呈示し,登場人物の感情を選択させる。「いたずらっ子のブル君が,キャラメル

の大好きなクマ君が,その箱を見つけました。その時のクマ君の気持ちは?」。選択は,材料を変えて2回行った。

3) 感情質問紙

被験児の日常的な感情表出特徴の指標として,保育者による感情質問紙評定を実施する。これは,被験児の普段の様子について,具体的な行動・態度を挙げて評定させ,基本的な感情表出の傾向(明るい/暗い,安定/不安定等)や感情表出の激しさなどを見ようとするものである。材料として,中野(1991)の『就学前児感情質問紙(PAQ)』と小林(1993)の『社会的行動に関する教師評定』を参考に,肯定的/否定的な感情の表出傾向,場面に合わない感情の表出傾向,欲求不満場面での感情表出傾向を問う,計30項目の質問紙を作成した。評定は5件法で行われる。

被験児に対する課題は,保育園内の静かな一室で個別に実施した。今回報告を省略した課題も含め,全体で約40分と長時間にわたるため,2回に分けて実験を行った。課題順序は全被験児同一で,1回日に感情推測課題を,2回目に物語構成課題を行っている。2回のセッションの間隔は,数日～1週間程度であった。この間に並行して,被験児の担任保育者(年長組4名,年中組3名;いずれも女性)に感情質問紙を配布し,記入を依頼,約2週間後に回収した。なお,実験者はしばらく前から園に通い,被験児たちとは顔馴染みであった。

結果と考察

◆評価基準:

課題毎に以下のような基準を定め,得点化と分類を行った。

1) 物語構成課題

①作話量

内田(1982)にならい,発話プロトコルをアイディアユニット(1 argument+1 relation;以下,IUと略記)に区切り,IU数を数えて作話量の指標とする。

②統合度

秋田・大村(1987)にならい,被験児がIU

間に何らかの因果的関係があるとして統合し、表現している箇所を因果的統合数とする。同様に、被験児が場面間を因果的・時間的に結合して表現していると判断される箇所を場面間結合数とする。10人分のプロトコルを2名の評定者が独立に評定したところ、一致率は、それぞれ83.9%、72.2%となった。不一致箇所は協議により解決した。2つの題材の因果的統合数と場面間結合数の合計を統合得点と呼ぶ。

③外挿度

登場人物の意図や感情などの心の状態に言及しているIUを心理的IU（以下心IUと略記）、場面に直接描かれていない情報に言及しているIUを外挿的IU（以下外IUと略記）とする。10人分のプロトコルについての2名の評定者の一致率は、それぞれ95.2%、80.0%であった。2つの題材の心IU数と外IU数の合計を外挿得点と呼ぶ。

④統合のタイプ

発話プロトコル全体でのストーリー化の試み

の有無と、エピソード間の矛盾や飛躍の有無によって、物語の統合型を〈羅列型〉〈拡散統合型〉〈収束統合型〉に分類する。〈羅列型〉はストーリーにならず、場面の記述に終わっているもの、〈拡散統合型〉はストーリー化の努力は見られるが、場面のつながりに矛盾や飛躍があり、拡散してしまっているもの、〈収束統合型〉はストーリー化の努力が見られ、明らかな矛盾や飛躍がなく、物語としてまとまっているものである。各タイプの物語例を資料2に示す。全てのプロトコルについて2名の評定者が独立に評定したところ、79.2%の一致率であった。2つの題材を合わせて分析する際は、統合度の高いタイプに分類した。

⑤テーマ

物語に表現されたテーマ（内容）を、『留守番』では〈怒り〉〈悲しみ〉場面、『散歩』では〈隠れる〉〈怒り〉場面の行動や感情表出の理由に注目して分類した。『留守番』では、〈理由なし〉〈外因（玩具が壊れた、片付けられない

表1 感情質問紙の因子分析結果

| 質 問 項 目 | 攻撃的 支配性 | 明朗性 | h ² |
|--------------------------------------|------------|-------|----------------|
| 24. 友達に意地悪をする | .86 | .01 | .74 |
| 30. すぐに友達にけちをつける | .82 | -.09 | .69 |
| 21. 思い通りにならないと、かんしゃくをおこしたり八つ当たりしたりする | .81 | -.22 | .70 |
| 16. 友達に威張ったり、無理強いしたりする | .79 | .08 | .63 |
| 23. 友達とケンカになると、すぐに叩いたり蹴ったりする | .78 | .08 | .62 |
| 27. 苛立ちやすく、ちょっとしたことで怒り出す | .78 | -.17 | .64 |
| 13. 相手が嫌がっているのに、ふざけたりかまったりしすぎることもある | .76 | -.12 | .59 |
| 14. 大声で怒鳴ったり、激しく泣きわめいたりすることがある | .70 | -.26 | .56 |
| 2. 友達とケンカになると、すぐに先生に助けを求める | .63 | -.12 | .41 |
| 10. つらくてもじっと我慢する | -.73 | -.03 | .54 |
| 7. 嬉しいときには、素直に喜ぶ | -.10 | .82 | .69 |
| 29. 喜びや親しみを伝える表情が豊かだ | .10 | .78 | .62 |
| 9. 友達と楽しそうに遊ぶ | -.26 | .74 | .62 |
| 1. いつもにこにこ、楽しそうだ | .03 | .72 | .53 |
| 15. 難しいことがあると、どうしていいかわからず、おろおろする | .25 | -.64 | .48 |
| 18. 新しいことには、しりごみしてしまう | -.15 | -.67 | .48 |
| 17. どちらかという、表情が暗い方だ | -.02 | -.69 | .48 |
| 19. みんなが楽しそうにしている、つまらなさそうにしている | .26 | -.85 | .79 |
| 因子寄与率(%) | 27.66 | 22.01 | 49.67 |
| α係数 | .93 | .89 | |

表2 各課題の指標の平均値 (SD)

| 物語構成課題『留守番』 | | | | | | |
|-------------------------|----|-----------|------------|----------|------------|-----------|
| 学年 | 性別 | IU | 因果的統合 | 場面間結合 | 心IU | 外IU |
| 年長 | 女 | 11.3(6.6) | 3.9(3.9) | 2.1(1.1) | 2.5(2.7) | 4.2(4.8) |
| | 男 | 10.5(8.4) | 2.3(3.1) | 1.3(1.4) | 1.3(1.9) | 3.6(6.7) |
| 年中 | 女 | 7.0(4.6) | 0.8(1.6) | 0.6(1.1) | 1.1(1.0) | 1.5(2.6) |
| | 男 | 6.7(4.0) | 0.9(1.8) | 0.5(0.7) | 0.7(1.1) | 1.1(2.2) |
| 物語構成課題『散歩』 | | | | | | |
| 学年 | 性別 | IU | 因果的統合 | 場面間結合 | 心IU | 外IU |
| 年長 | 女 | 10.1(6.9) | 3.6(3.3) | 2.1(1.4) | 2.4(1.9) | 4.2(6.2) |
| | 男 | 9.1(3.6) | 3.2(1.9) | 1.6(1.3) | 2.4(1.9) | 2.6(2.1) |
| 年中 | 女 | 8.1(2.6) | 1.3(1.3) | 0.7(0.9) | 1.3(0.9) | 1.5(1.6) |
| | 男 | 7.1(2.9) | 1.5(2.0) | 0.5(0.8) | 1.2(0.9) | 1.2(1.7) |
| 物語構成課題(全体)・感情推測課題・感情質問紙 | | | | | | |
| 学年 | 性別 | 統合得点 | 外挿得点 | 感情推測 | 攻撃的支配 | 明朗 |
| 年長 | 女 | 11.7(8.3) | 13.3(14.2) | 1.8(0.6) | 15.2(3.2) | 32.7(3.9) |
| | 男 | 8.3(6.1) | 9.6(12.1) | 1.5(0.8) | 22.9(8.3) | 31.7(7.7) |
| 年中 | 女 | 3.4(4.1) | 5.3(5.2) | 1.3(0.9) | 31.5(11.2) | 27.7(8.5) |
| | 男 | 3.5(4.1) | 4.3(4.5) | 0.7(0.8) | 26.4(12.9) | 27.6(6.7) |

表3 物語構成課題の各指標のカテゴリー分布

| 統合型 | 『留守番』 | | | 『散歩』 | | | 全体 | | | | | |
|-----|-------|-------|------|------|------|------|----|------|------|----|----|----|
| | 羅列 | 収束統合 | 拡散統合 | 羅列 | 収束統合 | 拡散統合 | 羅列 | 収束統合 | 拡散統合 | | | |
| 学年 | | | | | | | | | | | | |
| 年長 | 6 | 18 | 6 | 6 | 19 | 4 | 3 | 21 | 5 | | | |
| 年中 | 21 | 4 | 4 | 19 | 7 | 4 | 15 | 8 | 6 | | | |
| テーマ | | 『留守番』 | | | | 『散歩』 | | | | | | |
| 学年 | 性別 | なし | 外因 | 叱責 | 嫌気 | 孤独 | なし | 嫌悪 | 羞恥 | 対抗 | 操作 | 無視 |
| 年長 | 女 | 4 | 1 | 1 | 1 | 8 | 5 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| | 男 | 6 | 4 | 1 | 3 | 1 | 4 | 1 | 2 | 0 | 4 | 3 |

等) > <叱責(叱られた)> <嫌気(勉強が嫌になった, 本がつまらなくなった等)> <孤独(帰りが遅い, 母がいなくて寂しい等)> の5タイプが、『散歩』では、<理由なし> <嫌悪(相手が嫌い, 恐い等)> <羞恥(相手が好き, 恥ずかしい等)> <対抗(自分だってできる等)> <操作(石を蹴らせようとする, 転ばせようとする等)> <無視(遊びたいのに相手が気付いてくれない等)> の6タイプが見出された。

なお、各題材で1名ずつが物語を構成できなかったため、分析から除外された。

2) 感情推測課題

各回の正しい感情推測に1点, 誤答に0点を与える(計0~2点)。ただし、記憶チェックで誤答した場合には、分析から除外する。

3) 感情質問紙

質問紙の因子分析(主成分法/Varimax回転)を行った結果、2つの因子が抽出された。第1因子は他児への攻撃性や感情の激しさを表していると考えられたため、<攻撃的支配性因子>と命名した。第2因子は基本的な気分の明るさや安定性を表していると考えられたため、<明朗性因子>と命名した(表1)。一方の因子の負荷量の絶対値が0.6以上で他方の因子の

負荷量の絶対値が0.3未満の項目を選択し、各項目の素点の合計を因子得点として算出した。各課題の得点の平均 (SD) と、カテゴリーの度数分布を表 2, 3 に示す。

以上の得点について、分析の中でカテゴリー化の必要がある場合には、統合得点、外挿得点、感情推測得点については上位・中位・下位群に、因子得点については上位群、下位群に分類した。

◆課題毎の分析：

1) 物語構成課題

まず、数値データについては学年×性×題材の3要因、または学年×性の2要因の分散分析を、カテゴリーデータについては学年と性に関する χ^2 検定（セル内の度数が5以下になる場合には、Fisherの直接法）を行った。

IU数については5%水準で ($F(1,56)=5.73, p<.05$)、因果的統合数、場面間結合数、統合得点については0.1%水準で ($F(1,56)=12.68, 25.42, 17.94; p<.001$)、それぞれ学年の主効果のみが有意であり、年長児の方が多く産出していた。年中児は1場面1IUに近く、因果的・時間的な統合の表現も各1~2箇所しかない。

心IU数については、学年の主効果が1%水準で ($F(1,56)=7.93, p<.01$)、題材の主効果、性と題材の交互作用が5%水準で ($F(1,54)=6.60, 6.09; p<.05$)、それぞれ有意であり、下位検定の結果を見ると、全体に年長児の産出量が多く、『留守番』での男児の産出量が少なかった。外IU数と外挿得点については、学年差が5%水準で有意だった ($F(1,56)=6.22, 6.58; p<.05$)。年長児の方が、場面を想像で補って内的世界を投影することが多いと言えるが、母子分離という情緒的ストレスの大きい題材の場合は、男児の心理描写が少なくなる。

統合型については、『留守番』では0.1%水準で ($\chi^2=17.63, p<.001$)、『散歩』では1%水準で (FET, $p<.01$)、それぞれ学年差のみが有意であり、年中児では<羅列型>が6~7割を占めるが、年長児では<収束統合型>

が約6割と多かった。<拡散統合型>は年中・年長児共に1~2割見られたが、懸命に語るのだがまとまらない、同じようなエピソードが何度も出てくるなど、何かひっかかりがあるのにうまく表現できないでぐるぐる回っている、という印象を受けるものが多かった。

テーマについては、年中児では、<理由なし>が『留守番』で72.4%、『散歩』で70.0%を占めたため、統計的分析は年長児についてのみ行った。その結果、『留守番』では性差が有意となる傾向が見られ (FET, $p<.10$)、男児の<孤独>が少なかった。女児では過半数が孤独感を表現するのに対し、男児は理由に触れないか、外的状況に理由を帰属させることが多い。このことは、心IU数で見られた男児の心理描写の少なさと関係しているのではないかと考えられる。『散歩』では性差は有意ではなかった。

次に、統合得点、外挿得点と統合型との関係について、群と統合型に関する χ^2 検定（またはFisherの直接法）を行ったところ、それぞれ上・中位群では<収束統合型>が、下位群では<羅列型>が多かった (FET, $p<.01$)。統合度、外挿度は物語のタイプと関連が高いと言える。

さらに、年長児におけるテーマと統合得点、外挿得点との関係についてFisherの直接法による検定を行ったところ、『留守番』では外挿得点の上位群で<孤独>が多く、『散歩』ではそれぞれの下位群は<理由なし>のみであった (FET, $p<.05$)。テーマと統合型については、有意な結果は見られなかった。統合度、外挿度の低い物語にはテーマが盛り込まれるまでには至らず、外挿度の高さは、母子分離という情緒的ストレスの大きなテーマを表現できることと関連していると言える。

以上より、本研究で用いた課題では、年中児は筋のある物語を構成することが困難だったと考えられる。年長児では、まとまりのある一貫した物語を構成できる者が多くなる。また、物語の統合度、外挿度は、統合のタイプやテーマとも関連が深く、物語の全体的な特徴を捉えるのに適切な指標であると考えられる。

2) 感情推測課題

学年×性の2要因の分散分析を行ったところ、学年の主効果のみが1%水準で有意であり ($F(1,54)=10.27, p<.01$)、年長児の得点が高かった。他者の感情を理解する能力については、年長児の方が優れていると言える。

3) 感情質問紙

〈攻撃的支配性因子〉については、年齢の主効果が0.1%水準で ($F(1,56)=15.68, p<.001$)、学年と性の交互作用が5%水準で ($F(1,56)=6.60, p<.05$)、それぞれ有意であり、下位検定の結果を見ると、年長女児の因子得点がそれ以外の者より有意に低かった。年長女児では他児への攻撃性や激しい感情を表出することが少ないと言える。

〈明朗性因子〉については、年齢の主効果のみが5%水準で有意であり ($F(1,56)=6.49, p<.05$)、年長児の方が因子得点が高かった。基本的な気分の傾向は、年長児の方が明るく、安定していると言える。

◆物語と情緒的要因との関係の分析：

物語の統合度、外挿度による感情理解力の違いは見られなかった。統合型との関係について1要因の分散分析を行ったところ、〈収束統合型〉の被験児は感情理解得点が高い傾向が見られた ($F(2,55)=2.93, p<.10$)。年長児におけるテーマによる違いは見られなかった。まとまりのある物語を構成できることは、他者感情の理解力と関係がある可能性が考えられる。

統合得点、外挿得点と感情質問紙の因子得点との関係について、1要因の分散分析を行ったところ、〈攻撃的支配性因子〉でのみ有意な主効果が見られ ($F(2,55)=3.58, 3.91; p<.05$)、それぞれ上位群が中・下位群よりも得点が低かった。統合度が高く、外挿的表現の多い物語を作る被験児は、日常では他者に対して攻撃的に振る舞うことが少ないと言える。統合型、年長児におけるテーマとの関係については、有意な違いは見られなかった。

以上より、本研究で採用した物語の各指標には、被験者の情緒的特徴がある程度反映されて

いることが確認されたと言えるだろう。認知的な要素の比較的強い感情理解力は物語の統合のタイプと関連している傾向があり、日常での攻撃的な感情表出の程度は、物語の統合度、外挿度との関係が強いと考えられる。

総合考察

本研究では、幼児期後期の物語表現について、物語のどのような側面に語り手の内的な世界が反映されると言えるのか、特に情緒的な特徴との関連について検討してきた。

その結果、まず第一に、絵画ストーリー構成課題を用いた場合、年中児にはまとまりのある物語を構成すること自体困難であることが示された。表情の変化や複数の登場人物、場面除外の許容などの工夫は促進的には働かず、このタイプの課題の適用下限は5歳半頃であることが再確認されたと言える。5歳半頃までの幼児の物語表現から語り手の内的世界を読みとろうとすることに対しては、慎重でなければならないと考えられる。

次に、物語の統合度、外挿度、統合のタイプ、表現されたテーマという本研究で設定した指標相互の関係についてだが、統合度と統合のタイプは、当然ながら関連が強く、どちらかと言えば被験児の認知的な能力を反映しやすい指標であると考えられる。外挿度は、統合度との関連も強いが、情緒的ストレスの大きいテーマを物語の中で表現できることも関わっており、より情緒的な特性を反映しやすい指標であると位置付けることができよう。

物語の各指標と、本研究で取り上げた情緒的特徴については、統合のタイプと他者感情の理解力、統合度、外挿度と日常での攻撃的な感情表出の程度との間に関連が見られることが明らかとなった。物語の統合度と外挿度という視点から語り手の内的世界の特徴を捉えるアプローチには、ある程度の有効性が認められると言って良いだろう。

具体的には、統合度や外挿度の高い物語を作ることができる子どもは、日常生活の中でも、他者に対して攻撃的に振る舞うことが少なかっ

た。これには言語的な表現力・コミュニケーション能力が関与している部分もあるだろうが、物語を作る中で能動的に想像を働かせ、より精緻で一貫した語りができることと、普段から状況に応じて親和的な対人関係を形成・維持できる能力との間には、例えば状況や他者に対する想像力の豊かさといった、共通の基盤も想定できるのではないだろうか。このことは、心理療法の場などで他者との間で物語を育てていく体験を持つことが、その子どもの対人関係全般に影響を及ぼすという現象のプロセスを検証していく上での手がかりにもなり得ると考えられる。

最後に、出現頻度が少なかったため統計的な検討にはのらなかったが、興味深かったのは、〈拡散統合型〉という物語のタイプである。当初は〈羅列型〉から〈収束統合型〉への過渡期として捉えていたのだが、学年差が見られないことと、語りから感じられるこだわり、引っかかり、空回りといった印象から、独自のタイプとして位置付けた方が適切かもしれないと考えようになった。〈拡散統合型〉の語り手は、懸命に想像を働かせ、積極的に語ろうとするが、まとまらなかつたり、同じエピソードの繰り返しになって終わらなかつたりする。これは、言語表現力の問題も大きいだろうが、少なくとも一部には、内的世界の葛藤や混乱の表れと捉えられるものも含まれているのではないだろうか。実際、保育者からの聴取では、〈拡散統合型〉の被験児について、家庭の問題が報告されることが比較的多いように感じられた。

今後は、物語表現が豊かになる年長児について、被験者数を増やした上で、物語の外挿表現と、題材の情緒的ストレスの種類・程度や、語り手の情緒的特徴との関連をより詳しく検討していくこと、特に〈拡散統合型〉の語り手について、家庭状況なども視野に入れつつ、事例的に検討していくことなどが課題である。

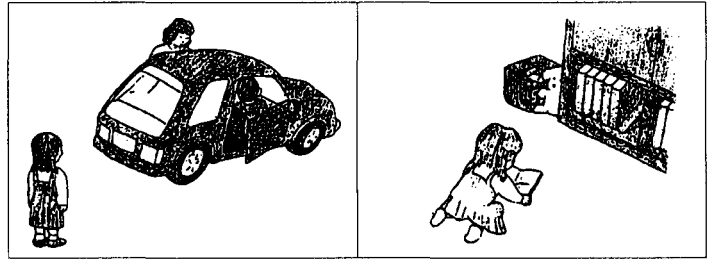
引用文献

- 秋田喜代美・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.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. 1986 Mechanical, Behavioral and Intentional Understanding of Picture Stories in Autistic Children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- Cassidy, J. 1988 Child-Mother Attachment and the Self in Six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Harris, P. L. & Gross, D. 1988 Children's Understanding of Real and Apparent Emotion. In Astington, J. W., Harris, P. L. & Olson, D. R. (Eds.), *Developing Theory of Mind*. Cambridge University Press.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G. & Cooke, T. 1989 Young Children's Theory of Mind and Emotion. *Cognition and Emotion*, 3, 379-400.
- 橋本巖 1985 子供の共感的理解に及ぼす状況提示様式の効果. 教育心理学研究, 33, 81-86.
- 小林真 1993 幼児の対人葛藤場面における社会的コンピテンスの研究. 教育心理学研究, 41, 183-191.
- 中野茂 1991 乳児期から就学前時にかけての社会・情動的行動の連続性. 三宅和夫(編) 乳幼児の人格形成と母子関係. 東京大学出版会.
- 戸川行男(編) 1955 幼児・児童絵画統覚検査解説.
- Trabasso, T., Stein, N. L. & Johnson, L. R. 1981 Children's Knowledge of Events: A Causal Analysis of Story Structure. In Bower, G. (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*. Academic Press, 15, 237-282.
- 内田伸子 1982 幼児はいかに物語を作るか? 教育心理学研究, 30, 47-58.
- 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, 303-313.
- 内田伸子 1985 幼児における事象の因果的統合と産出. 教育心理学研究, 33, 124-134.
- 内田伸子 1986 ごっこからファンタジーへ. 新曜社.
- 内田伸子 1989 物語ることから文字作文へ: 読み書き能力の発達と文字作文の成立過程. 読書科学, 33, 10-24.
- 内田伸子 1990 子どもの文章. 東京大学出版会.

付 記

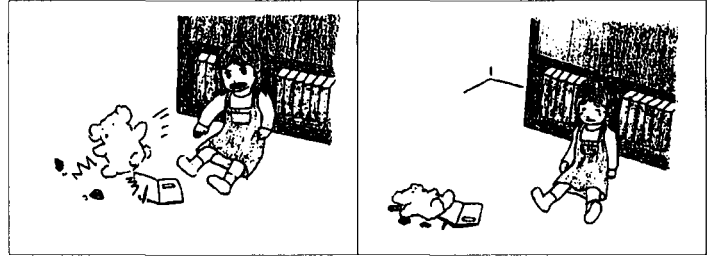
論文作成にあたり御指導・御助言いただきました斎藤久美子教授(甲子園大学)、北尾倫彦教授(京都女子大学)に感謝致します。また、実験に御協力いただきました保育園・幼稚園の園児の皆さんと先生方に、心より御礼申し上げます。

資料1 物語構成用図版
「留守番」



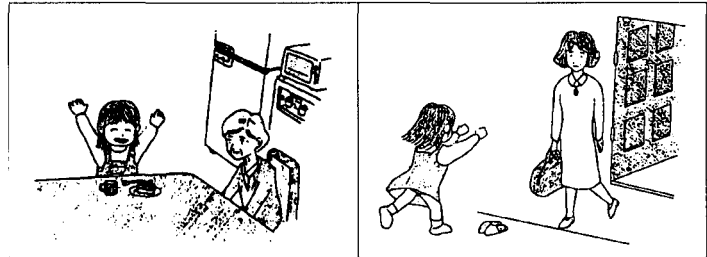
A

B



C

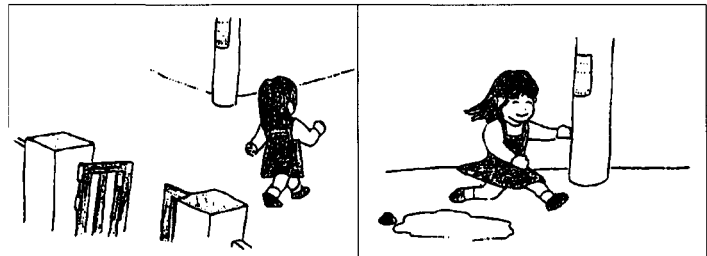
D



E

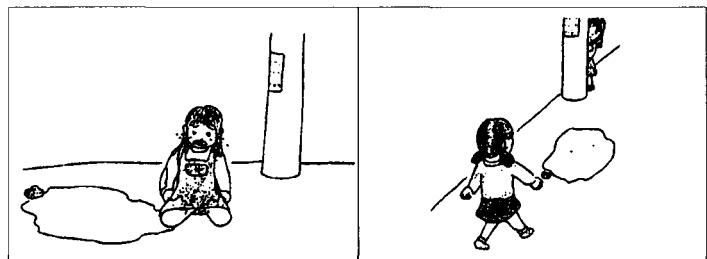
F

「散歩」



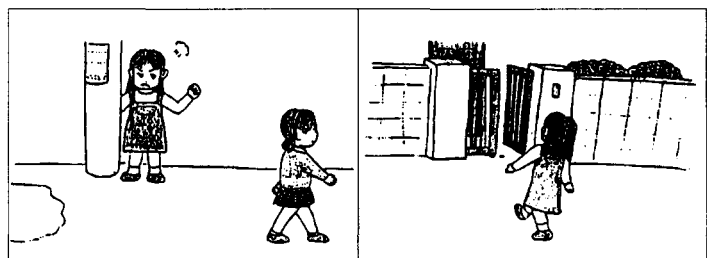
A

B



C

D



E

F

資料2 作話プロトコル例 (『留守番』)

羅列型 (年中女兒)

- A. お父さんとお母さんが、旅行に行って、あの、一生帰ってこない。……
- C. お人形壊した、ところ。
- B. 本読んでるところ。
- E. ケーキ食べるところ。
- F. お母さんが帰ってきたところ。
- D. 泣いてるところ。

収束統合型 (年長女兒)

- A. お出かけしてね……ディズニーランドに行ってね、この子にね、おみやげ買ってきてね、そして、明後日までね、寝て、お泊まりするん。
- B. この子はね、お父さんとお母さんがディズニーランドに行ったけんね、つまんないけんね、本見よん。
- C. それで、本つまんなくなつたけんね、人形出してね、本ね、わからなくなつたけんね、クマとかね、こんなおもちゃでね……投げたん。
- D. それでね、倒れたけんね、泣いたん。
- E. それでね、おばあちゃんちにね、電話してね、「おばあちゃん、ケーキ買って来て」ってね、この子が言うて、ケーキ買ってきてね、おやつにしたん。
- F. それで、明後日になってね、お母さんとお父さんが帰って来たん。

拡散統合型 (年長男児)

- A. これ、お父さんとお母さんね、ドライブに行ってね、夜まで帰って来るときね、もっと早く帰って来て、プレゼント買いに行った。それからね、帰って来たらすぐ、ドーナツとケーキ買って来た。それから、それぐらい。
- F. お母さんがね、「ちゃんとお利口にしとったか」言うた。お父さんがね、ね、偉いけん、おもちゃ買ってあげた。それからね、それから、おもちゃでね、ね、んとね、ファミコンとライダ―って買ったんよ。それからね、遊びよる。それから……
- C. この子がね、おもちゃ投げてね、それから、人形も投げて、絵本もね、マジックもね、投げて、それからね、怒ってね、それから、カンカンになった。ちゃんとお留守番しよつたん、家出した。それからね、本もね、おもちゃとね、お母さんのケーキとね、ね、ドーナツね、家出して、持って行った。それで……それで……これぐらい。絵本も持って行って、マジックも持って行って、この絵本と、これとこれと、行った。……それで、お腹すいたけんね、返してあげた、お母さんのドーナツとケーキ。それからね、家の偉い子になったけん、もう家出せんことにしたんだ。それぐらい。
- E. ……おばあちゃんがね、ね、それで、ね、遊びに来るけん、ケーキ買って、ね、それから、喜んだ。それからね、子どもがおったけんね、おばあちゃん、優しかったけん、ね、「また遊びに来るよ」って言うた。「写真写してあげる」って言うた、おばあちゃんが。それから、おじいちゃんとね、おばあさん、ケンカしてね、「ひとりで行く」って言うた。それぐらい。……お母さんが帰って来てね、お父さんがお土産買って来てね、開けたらね、ね、おもちゃとかね、お菓子とかね、ブロックとか、それがね、ね、この子、嬉しかった。それぐらい。
- C. この子ね、何か投げたけんね、泣いてね、それからね、ね、泣いてね、「お母さん、悲しい」って言うたけん、それだけ。
- B. それからね、お人形とおもちゃ片付けてね、お母さん来るかもしれんけんね、片付けたんじゃ。それぐらい。