

子どもの“お話作り”における登場人物の内的状態への言及 —小学校1, 2年生の児童の予備実験データの検討—

岩 田 美 保

千葉大学教育学部

Children's' references to the character's internal states

—Analyzing 1st and 2nd grade children's data of story protocols in preliminary experiment

IWATA Miho

Faculty of Education, Chiba University, Japan

本研究は、子どもの“お話づくり”における登場人物の内的状態への言及について、小学校1, 2年生の児童を対象として予備実験を行い、今後の幼児期から児童期にかけての発達の検討にむけて基礎的な資料を得ることを目的とした。結果として登場人物の「感情」語への言及と「認知」語への差がみられたが、その原因として、1. 物語の進行に直接かわるものとしては主として登場人物が心的（認知的）状態に基づき、行動を起こすことの繰り返しでストーリーが展開していくといえる内容であったこと、2. 登場人物の「認知」語はすべてストーリーの中でセリフとして語られるものであったが、「感情」語はセリフ以外のストーリーの描写に含まれており、これらの点が影響した可能性、3. 登場人物の心理描写を間接的に表現することがみられたことの3点が考えられた。今後はこの研究結果をふまえてさらに多くの児童のデータについて検討を進める必要がある。

キーワード：他者理解 (understanding other's mind) お話づくり (story production) 発話プロトコル (protocols)
内的状態語 (internal states language) 児童 (children)

はじめに

本研究は、子どもの“お話づくり”における登場人物の内的状態への言及について、小学校1, 2年生の児童を対象として予備実験を行い、その分析を通して今後の幼児期から児童期にかけての発達の検討にむけて基礎的な資料を得ることを目的とする。

物語るということは知識や経験をもとにして新しい表現を創造する営み (内田, 1982, 1990) といえる。筆者はこれまで、縦断的観察とストーリー図版を用いた実験に関する共同研究において子どもが他者の (認知的な) 心の状態や未来の行動を予測することがいつから可能なのかについて、検討を行ってきた (岩田, 1999, 2002a, 2005, 岩田・岩立2006)。実験の内容は、具体的には紙芝居形式で15枚の図版 (文) を連続して一枚ずつ提示しながらストーリーを読み聞かせ、終了後、再度図版の1枚目に戻って実験協力者に図版をみながら自由な再生を求めるものである。ストーリーの中では登場人物の感情や認知的状態などの内的状態が描写されるが、物語の進行は主として登場人物が心的 (認知的) 状態に基づき、意図的に行動を起こすことが繰り返されて進んでいく構成である。これまで、そのストーリーの図版を手がかりとした自由な再生の中で言及された、登場人物の心的状態やその登場人物の未来の行動の予測についての表現を通して幼児と大学生を対象に他者の心の理解の発達の検討を行ってきた。(実験作成に関わる詳細や意義につい

ては別稿にまとめた (岩田, 2005, 岩田・岩立, 2006))。

他者理解能力と物語理解との関係の重要性については、国内でも木下 (1995) が指摘しており、Astington (1990) やLewis (1994) の知見以降も議論が続いているが一致した見解には至っていないのが現状である。一方、他者理解能力、主として誤信念課題のパフォーマンスと広く言語的な発達との関係は近年議論が盛んであり (Astington & Jenkins, 1999; Astington, & Baird, 2005; Nelson, 2005; Dunn & Brophy, 2005) 子どもの他者理解の問題を物語理解や物語産出という視点で分析していくことには意義がある。一方、国内において、幼児の“お話づくり (物語産出)”に関するこれまでの知見 (内田, 1990 など) で、内的状態への言及について部分的・間接的には取りあげられてきたが、焦点化した検討は少ない。

そのような中で、筆者らは幼稚園児を対象として既存の絵本を用いて、物語の続きを自由に作らせるという状況の中での“お話づくり”における他者 (登場人物) の内的状態への言及について調べた (岩田・松田, 2006)。その結果では、年齢が上がるごとに言及される内的状態語の種類が多様になること、誤信念課題に正解した子どもほど物語産出課題において登場人物の内的状態について言及しているということが示された。すなわち、それらの子どもたちは、登場人物の行為だけでなく、登場人物の感情や認知的状態、知覚や評価など、内的状態をさまざまに想起しながら、“お話づくり”を行っていた。そこで、本研究では、子どもの“お話づくり”における登場人物の内的状態への言及についてさらに検討を進めるための第一段階として、小学校の低学年児童を対象に

連絡先著者：岩田美保

上述した過去に使用したストーリー図版（岩田，2005，岩田・岩立，2006）を用いて登場人物の内的状態についての言及について調べる。ここでのストーリー図版を手がかりとした再生は途中から完全に自由に作話を求めたもの（岩田・松田，2006）とは実験の手続きや再生方法が質的に異なるが、ストーリーそのものは子どもによって自由に語られるものである。そのため、本稿では基礎的なデータを得るために、その内容を検討していく。

本研究では、小学校1，2年の児童がストーリーの再生にあたり、登場人物の内的状態をどのように含めて話すのかについて検討する。具体的には登場人物の内的状態を表す言葉として、ストーリーに含まれている登場人物の認知的状態を表す言葉（思う，知っている，わかった等の認知的状態を表す言葉。本稿では「認知」語とする）と，感情を表す言葉（うれしい，心配になる，といった感情を表す言葉。本稿では「感情」語とする）に着目し，それらの言葉を用いてどのように登場人物の内的状態にふれながら再生するか検討する。また，筆者のこれまでの検討の中で本研究の新たな視点としては，これまで筆者らが検討してきた認知的状態を表す言葉だけでなく，感情についての言葉も合わせて「お話づくり」における内的状態への言及についての検討を行おうとしていること，これまで幼児と大学生を対象に検討を行い，その発達の道筋の検討の重要性については既に述べたが（岩田・岩立，2006），本稿は児童を対象として予備実験を行い，今後の幼児期から学童期における発達の検討のための一次的な資料を得ようとするものであることである。

方 法

実験協力者；筆者が以前実験協力をお願いしたことのある児童および，学校関係者を通じて依頼し家族に快諾の得られた東京都および東京都の郊外在住の地域の小学校に通う児童（小学1年生：男児1名・女児3名：平均年齢6歳11ヶ月および小学校2年生：男児1名：年齢8歳4ヶ月）の計5名

年齢	小学校1年生	男児Y	6歳10ヶ月
		女児M	6歳6ヶ月
		女児R	7歳0ヶ月
		女児S	7歳4ヶ月
	小学校2年生	男児C	8歳4ヶ月

手続き；実験はそれぞれの子どもの家庭に筆者が訪問して行った。岩田（2005）で用いた，内容の異なる2種類（内田（1990）を参考にし，ファンタジー的な要素を含む空想的な題材と，日常生活での経験を利用しやすい身近な生活場面が描かれた題材）の絵図版B5判図版15枚で1組のストーリー課題（白黒）を用いた。空想的な題材として，絵本（「わたしのあおいうさぎさん」カテリーヌ・スタルマン作，井上明子文，1974，小学館）を参考に作成された，うさぎが主人公のストーリー課題（以後「うさぎ課題」とする），身近な生活場面が描かれた課題として，きょうだい主人公のストーリー課題（以後「きょうだい課題」とする）を用いた。課題には岩田（1999）の内的状態語に関するカテゴリーに基づき，1

課題ごとに登場人物の「感情」語が4つ（例えば，うさぎ課題では「うさぎさんは心配でたまりません」など，その他は例文を参照），「認知」語が4つ（例えば，うさぎ課題では「きっとじゅうたんの下にあると思うわ」など，その他は例文を参照），合計8つが含まれている。また，うさぎ課題の「感情」語に関して，「（うさぎさんは）スカーフ結んでにこにこ顔になりました」については，前掲した岩田（1999）のカテゴリーには明確に含めてはなかったが，これまでの幼児を対象とした実験で，同部分を「うさぎさんは（スカーフむすんで）よろこんだ」と表現する子どもが一定数以上みられたため，本稿の分析では，「にこにこ顔になった」という表現もうさぎの喜びの感情を表す表現として，「感情」語として扱うことにした。さらに，「認知」語のカテゴリーには，「思う」，「わかる」などの心的動詞と，それ以外の「～かな」「～かしら」などの心的表現が含まれているため，本実験における「考え」語4つは，偏りがないようにそれぞれから2つずつ（「思う」「わかる」／「～かな」「～かしら」）で構成された。

実験の流れ：「これから紙芝居みたいなお話しをします。お話しが終わったら，どんなお話だったか，こんどは～（それぞれの名前）さんしてもらいたいののでよく見ていてください」と伝え，うさぎ課題に入った。また，主人公の行動目標を明確にし，物語の要点構造を予測しやすくするために内田（1981）を参考に，うさぎ課題を読み聞かせる前に「これはうさぎさんが大事なスカーフをなくしちゃって探しに行くお話です」と教示した。この教示はB課題の場合は「これは，お兄ちゃんのとくんが大好きな弟のおくんのためにいろんなことをしてあげるお話です」と教示した。まず，絵（1ストーリー／15図版）を見せながら，紙芝居のように1枚ずつ繰りながら常に1枚の絵が提示されている状態で，上記のように2回読み聞かせた。その後で，もう一度絵図版の冒頭に戻り，1枚目から1枚ずつ提示しながら，常に1枚の絵が提示されている状態で，ストーリーの再生を求めた。実験中はソニー製MDレコーダーにより音声録音を行った。

実験課題の例「うさぎ課題」

・あおいうさぎさんはゆうちゃんのおともだちです。とてもおしゃれなぬいぐるみです。・「きょうは，どのスカーフがいいかしら」（「認知」語A1）」とうさぎさんはいいました。・そして，「きょうはみずたまのスカーフしようっ」といって，みずたまのスカーフを結びました。・さて，夜になりました。ゆうちゃんはおやすみの時間です。ぬいぐるみたちがおもちゃばこからでてきました。うさぎさんはもう，外にでてあそんでいます。・そこにペンギンさんがやってきて，「おや，すてきなスカーフは？」とききました。「ほんと，スカーフがないわ」，うさぎさんは泣き出しそうになりました。・そして「きっとじゅうたんの下にあると思うわ」（「認知」語A2）」といいました。そしてじゅうたんの下をみてみましたが，スカーフはありませんでした。うさぎさんは心配でたまりません（「感情」語A1）。・「ものしりのくろいぬさんならどこにあるかわかるかもしれないわ

(「認知」語A3)」うさぎさんはいいました。・「くろいぬさんにきいてみよう」うさぎさんはいいました。・そしてくろいぬさんのところにいき、「くろいぬさん、わたしのだいいなスカーフどこかでみなかった？」とききました。でも、くろいぬさんは「わん、わん、わん。みなかったよ。」といいました。・さて、もうすぐ朝です。うさぎさんたちは、おもちゃばこへかえる時間です。・「スカーフ、みつかった？」おもちゃばこのなかまが心配して(「感情」語A2)いいました。うさぎさんは、「みつからないの。でも、このへやのどこかにあるんじゃないかしら(「認知」語A4)」といいました。・そして「こんやもういちどさがしてみるわ」といいました。・そのとき、なにか音がしました。ゆうちゃんです。みんなはおもちゃばこにとびこみました。「おはよう、さあ、あそびましょ」ゆうちゃんはきょうもお気に入りの(「感情」語A3)うさぎさんに手をのばしてだっこしました。・「あら、スカーフがおちてるわ」みずたまのスカーフは、おもちゃばこのなかにあったのでした。・おしゃれなうさぎさんは、スカーフ結んでにこにこ顔になりました(「感情」語A4)。そして、「もう、ぜったいなくさないわ」といいました。

(注；「・」などの記号は図版の1枚目、2枚目などの区切りを表す)

分析；ストーリーの再生内容を書き起こし、1ストーリーにつき「認知」語および「感情」語を1語につき1点×4の4点満点で得点化し、言及得点とおよび言及内容をもとに分析を行った。

結果と考察

課題ごとの「認知」語・「感情」語についての言及得点の平均および標準偏差をTable1に示した。今回対象となった子どもの人数が少ないという点をふまえる必要があるが、まず、課題ごとの「認知」語・「感情」語についての言及得点でみると、「認知」語については平均して3.0以上の得点が得られているにもかかわらず、「感情」語については、1.0前後であり、登場人物の「感情」語への言及と「認知」語への言及には有意な差があった($F(1, 4) = 81.38, P < .01$)。これについては以下の点が考えられる。まず第一に、ストーリーの中で登場人物は「感情」や「認知的状態」など内的状態をもつ者として描かれているが、物語の進行に直接かわるものとしては主として登場人物が心的(認知的)状態に基づ

き、行動を起こすことの繰り返しでストーリーが展開していくといえる内容であったために、登場人物の「認知」語については再生されやすかったが、「感情」語については再生されにくかったといえるかもしれない。あらかじめ提示するストーリーにおいてさまざまな登場人物の内的状態が描写されるなかで、子どもがストーリーの展開の仕方に応じてどういった登場人物の内的状態についてより再生しやすいのかどうかについては、今後新たな検討が必要である。第二に、登場人物の「認知」語はすべてストーリーの中でセリフとして語られるものであったが、「感情」語はセリフ以外のストーリーの描写に含まれており、これらの点が影響した可能性もある。これは既にこれまでの筆者の研究で用いられた課題を用いたため、「感情」語と「認知」語を含む部分の描写の統一がされていなかったが、物語はセリフやセリフ以外のストーリーの描写部分で登場人物の内的状態がさまざまに描かれるものであり、特にセリフは登場人物の心をより直接表すとも考えられるため、セリフとして語られるほうがより子どもにとって登場人物の内的状態への共感や再生をしやすいのかどうかについての検討も含めた分析は今後の課題としたい。第三に「感情」語については言及しないものの、それ以外の言葉で間接的に豊かに登場人物の情緒的な内容を表現することがみられた子どももあり、この点が影響した可能性が考えられる。たとえば、うさぎ課題の中の「(スカーフがないことに気づき、じゅうたんのしたにもなく)うさぎさんは心配でありません」というくだりで、2年生のCの発話(Table 2)には、「うさぎさんは、え？どこいっちゃったの？うわーどうしようって言って、それでふふふーどこだーって言って、ついに泣き出した。カーペットのしたにあるのかなって言って、それでーなんかねむりたいなーって夜遅くだから思ってる。(下線部(1))」や、「お気に入りのうさぎさんに手を伸ばしてだっこした」というくだりでも、「ゆうちゃんがきて、それで遊ぼうとおもって、ぬいぐるみのほうにいて、いっしょにあそぼうね、きょうもいっしょによろしくねって(下線部(2))」というように、登場人物のセリフを豊かに用いながら、登場人物(うさぎやゆうちゃん)の「お気に入り」であることを表現している。提示された内容を自分の言葉に置き換えたり、言葉の言い換えはあるものの提示されたストーリーをある程度忠実に再生する子どもが中心的といえた幼児期のデータ(岩田, 2005)と比較して、先に挙げたように登場人物のセリフとして語りながら豊かに感情表現をすることがみられたことは学童期の子どもを対象とした今回のデータの特徴であった。内田(1990)によれば、登場人物の感情などを間接的に表現することは、大人にみられるもので高度な表現であるという。大人は、人の心理描写を例えば“うれしくなった”と直接的な感情表現を使うだけでなく、主人公の目に映る景色を丁寧に描写することにより、主人公の驚きや期待といった気持ちの動きを間接的に語って聞かせるという高度なやり方をとる(内田, 1990)。今回の結果でみられた表現がそういった表現に結びついていくものかどうかについては今後新たな慎重な検討が必要となるが、「感情」語を必ずしも用いずに情緒豊かに表現すること

Table 1 「認知」語・「感情」語の言及得点

課題	うさぎ課題	きょうだい課題
「認知」語	3.20 ⁽¹⁾ (0.75) ⁽²⁾	3.40 (0.49)
「感情」語	0.80 (0.40)	1.20 (0.75)
Total	4.00	4.60

注. 1) 平均言及得点；得点範囲(0—4)

2) 標準偏差

Table 2 発話例 (C, 小学2年男児)

スカーフをえらんでるところ。悩んでる。やっぱりこれがいいな一つ・えっと、夜うさぎさんがさあ、あとはあそぼって、で、ペンギンさんが、あれ、みずたまもようのすっごくきれいなスカーフは？って言って、えっ、うさぎさんは、え？どこいったの？うわーどうしようって言って、それでふふふーどこだーって言って、ついに泣き出した。カーベットのしたにあるのかなって言って、それでーなんかねむりたいな一つで夜遅くだから思ってる。⁽¹⁾しま(縞)いぬ、くろいぬさんがきて、こんばんわって言って、そうだ、黒犬さんは何でも知ってるからたとえば、スカーフはどこに、スカーフみたいなやつはどこにあったってきいてみようっていった。で、くろいぬさんにきいてみても、ぜんぜんぼくはそんなの知らないよっていった。で、朝になって、うさぎさんは何かはこにはいってて、お人形みたいなかつこしてる。で、くろいぬさんが、こっそりうさぎさんに来て、スカーフみつかった？ってきいた。はてな？って出て、頭の中はてなだらけで、引き出しの中にあるのかなと思って、まさか、風でゴミ箱にとんでったのかな。で、ゆうちゃんがきて、それで遊ぼうとおもって、ぬいぐるみのほうにいて、いっしょにあそぼうね、きょうもいっしょによろしくねって言って、スカーフがあった。で、うさぎ上げてみると、あ、スカーフがあった、って言って、それでうさぎがスカーフつけるとすっかりにこって笑った。⁽²⁾

がみられたことは興味深いことといえる。このことはまた同時に、ことに学童期以降の子どもについて物語の登場人物の内的状態への言及について調べるためには、「感情」語や「認知」語といった特定の言葉のみに着目して分析するだけでなく、当然ながら内的状態を表す言葉には直接当てはまらない間接的なさまざまな情緒的表現もとらえながら分析を進めていく必要性も示しているといえる。幼児期から児童期にかけて提示したストーリーをある程度正確に再現できるようになってからは、それをどれだけ豊かに再構成して登場人物の内的状態にもふれながら子ども自らの言葉で語れるのか、その発達についてみていくことが今後重要である。

今後はこの研究結果を一次的にふまえた上で、さらに多くの児童のデータを収集すること、幼児のデータの再検討やそれとの比較や新たな課題の考案も含めて発達的な検討を行っていくことは今後の課題である。

引用文献

- Astington, J.W. 1990 Narrative and the child's theory of mind. In B.K. Britton & A.D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. Pp 151-171.
- Astington, J.W. & Jenkins, J.M. 1999 A longitudinal study of the relation between language and theory of mind development. *Developmental Psychology*, 35 1311-1320.
- Astington, J.W. & Baird, J.W. 2005 Introduction ; Why language matters. In Astington, J.W. & Baird, J.W. (Eds) *Why language matters for theory of mind*. Pp 3-25. Oxford University Press.
- Dunn, J & Brophy, M (2005) Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. In Astington, J.W. & Baird, J.W. (Eds) *Why language matters for theory of mind*. Pp 50-69. Oxford University Press.
- 岩田美保 1999 幼児における弟の内的状態を表す言葉の発達：弟の意図のくみとりに至るまで、発達心理学研究, 10, 2, 110-124
- 岩田美保 2002a 幼児におけるストーリーの主人公の考えと意図への言及—図版を用いた検討—, 千葉大学教育学部紀要 I：教育科学編 50, 29-36
- 岩田美保 2005 幼児期初期の他者理解の発達プロセス—社会的文脈・関係性の中での幼児の心的な言及—, 風間書房
- 岩田美保・岩立志津夫 2006 他者の認知的状態と未来の行動の予測に関する実験的検討—大学生を対象としたストーリー図版を用いた検討および幼児のデータとの比較— 千葉大学教育学部研究紀要 Vol. 50, pp 41-47
- 岩田美保・松田理恵 2006 幼児の“お話づくり”における他者の内的状態への言及—誤信念課題と物語産出課題による検討— 日本教育心理学会第48回総会発表論文集
- 木下孝司 1995 他者の心, 自分の心—心の理解の始まり 麻生武・内田伸子編 講座生涯発達心理学 2—人生への旅立ち, 金子書房 pp 163-192
- Lewis, C. 1994 Episodes, Events, and narratives in the child's understanding of mind : Origins and development. In Lewis, C., & Mitchell, P., (Eds.), *Children's early understanding of mind: Origins and development*. Hove : Lawrence Erlbaum, pp 457-480.
- Nelson, K. 2005 Language pathways into the community of minds. In Astington, J.W. & Baird, J.W. (Eds) *Why language matters for theory of mind*. Pp 50-69. Oxford University Press.
- 内田伸子 1982 幼児はいかに物語りを創るか? 教育心理学研究 31, 4, 302-313

内田伸子 1990 子どもの文章—書くこと，考えること 岩波書店