

幼児の因果的作話の発達

山本 政人

論文要旨

本研究では幼児がどのように因果的な話を産出するかを検討した。5～6歳の幼児46名に3枚の絵カードを見せ、話を作ることを求めた。幼児に呈示した絵には具象的なものと非具象的なものがあった。幼児へのインタビューの結果、具象的な絵では、5歳児の38%、6歳児の56%が因果的な話を作ることができた。しかし非具象的な絵では、ほとんどの5歳児が話を作ることができなかった。話を作ることができた子どものうちの何人かは接続詞や副詞を使用した。それらの使用は5歳児ではほとんど見られなかった。これらの結果から、因果的な話の産出はディスコースの発達に支えられており、子どもは6歳までに「起承結（発端・展開・解決）」という物語構造を獲得することが示唆された。

キーワード【因果的作話、幼児、絵カード、ディスコース、物語構造】

問題と目的

1970年代以降の幼児の語りに関する発達心理学の研究は、認知発達の観点から行われた。「スキーマ」や「スクリプト」といった知識構造が獲得されることによって、物語を理解したり作ったりすることが可能になると考えられた。物語を作ることには大きく二つの要因がかかわっていると考えられる。一つは内的世界の発達である。表象形成が可能となり、それを遊びや描画で表現するようになる。これは想像力の発達と呼ぶこともできる。もう一つは言語の発達である。内的な表象を構成し、それを言語化することで物語を語るようになる。物語作りの発達を論じるにはこれら二つの要因をとらえる必要があるが、本研究では言語化された語りを取り上げ、その構造がどのように発達するかを検討する。

物語的語りの発達については、内田による一連の研究がある。内田は物語の理解の場合には表現は外から与えられるのに対し、産出の場合には既有知識を統合して内的表現を構成し、さらにそれを言語に置き換える複合的活動であるため、産出過程についての研究が難しいことを指摘した。そして研究方法を工夫することによって、幼児の物語産出を可能にする認知的条件を明らかにしようと試みた。内田（1982）は日常的題材と非日常的（空想的）題材を用い、それぞれの発端部に続く物語を幼児に語らせた。日常的題材は子どもが初めて留守番をする話、非日常的題材は「トト」という名の金魚が空を飛ぶ話で、その発端部を幼児に聞

かせ、それを再生させた後、話の続きを作らせた。その結果、非日常的題材の方が話を作ることがよりむずかしく、4歳児のパフォーマンスは5歳児より劣っていた。また、発端部と結末部の絵を同時に示して話を作らせると、4歳児は発端に続けてすぐに結末をつなげたのに対し、5歳児の話には筋の一貫性が認められた。内田は日常的題材の方が話を作りやすいのは既有知識を利用できるためであると考え、その傍証として、日常的題材の場合は、話の展開がステレオタイプ化していることを指摘した。また、5歳児が一貫性のある話を作れるのは5歳児が発端と結末をつなげるプランを立てて話を作る（これを内田は「前プラン方略」と呼んだ）からであると内田は考えた。

さらに内田（1985）は、幼児に原因（先行事象）と結果（後続事象）となる二つの絵を、原因→結果という順で呈示した場合と、逆の順序で呈示した場合での作話プロトコルの比較を行った。その結果、事象の生起順と絵カードの配列が一致する場合は作話は容易であるが、逆に配列された場合は作話がむずかしくなることが確認された。しかし逆に配列した場合でも、5歳後半以降の幼児は訓練をすることで作話が容易となった。絵の配列が逆であるにもかかわらず、因果関係を理解して話を作れるスキルレベルを内田は「逆順方略」と呼んだ。

これらの研究から、筋に一貫性のある話を作るには因果関係の理解が必要であることが示唆された。秋田ら（1987）も幼児・児童の作話分析を行い、因果関係の理解（因果的統合）と因果的作話（因果的産出）の関係について検討した。秋田らは子どもに9枚の絵本の挿絵を見せ、題名を与えて1枚ずつ話を作らせた。その結果、4歳児でも日常生活を主題とし、目標構造が明らかな課題であれば事物を関連づけて統合し、産出することができた。ただし、産出できる因果関係の種類は年齢によって異なり、「状態と行為」の関係は4歳児後半でも産出可能であったが、「状態→心的状態」や「心的状態→行為」の産出は5歳児でも産出できない者がおり、大半の者が産出するのは6歳以降であった。

内田も秋田らも因果関係の理解（因果的統合）と作話（産出）が密接な関係にあることを確認しており、両者が可能になるのは5歳から6歳にかけてである。内田（1996）によれば、幼児の物語産出は象徴機能や可逆操作の発達によって可能となるが、5歳後半から①行動のプランを持ち、②プランに照らして自分の行動をモニターし、③因果的枠組みが整い、結果から原因を推論できるようになるといった変化によって産出が可能となる。内田はこれらの発達の変化を「ディスコースの成立」と呼んだ。この「ディスコースの成立」によって、「筋に一貫性のある」話、「起承転結」のような構造をもつ話を産出することが可能となる。「筋に一貫性のある」話や「起承転結」のような構造をもつ話の産出をここでは因果的作話と呼ぶこととする。

山本（2007）は幼児の因果的推論と自己の経験の語りの関係について検討した。山本は幼児に3枚の絵カードを見せ、絵に描かれた子どもがなぜ泣いたのかを問い、同時に幼児自身の泣いた経験を語ることを求めた。絵カードの子どもが泣いた理由を推論することは、5歳

児ではまだむずかしく6歳児になると容易であった。これに対し、自分が泣いた経験について語ることは、4歳児では半数、5歳児と6歳児では大半が可能であった。推論ができる子どもの方がより多くを語ることができたが、自分の経験を語ることは推論以前に可能であった。Bruner (1986) は人間の思考様式として論理実証モードとナラティブモードがあるとした。論理実証モードは客観的で科学的な思考であるが、Bruner は個人が人生を意味づけるために用いるのはナラティブモードであるとし、二つのモードがあたかも対立するものであるように位置づけた。山本は論理実証モードとナラティブモードが対立するものであるとする Bruner とは異なり、論理実証モードすなわち因果的認識が、ナラティブモードすなわち物語的認識の基盤となるのではないかと考え、幼児における因果的推論の発達と語りの発達の関係についての検討を行ったが、得られた結果は、因果的推論が未発達でも経験を語ることは可能であることを示唆するものであった。

本研究では、内田や秋田らが検討した因果的作話の発達について改めて検討する。特に内田 (1996) が指摘した5歳後半からの「ディスコースの成立」を確認するため、3枚のカードを用い、それらのカードの関係性をどのように語るかを5歳児と6歳児において検討する。また、3枚のカードが日常的(具象的)題材である場合と、非具象的である場合で作話がどのように異なるかを検討する。3枚のカードはいわば「起承転結」の「起承結」であるが、幼児がカードをもとに「起承結」のような話を作れるかどうか注目する。

方 法

対象児 埼玉県内の公立保育園に在籍していた幼児46名。2009年2月と3月にインタビューを行った。5歳児(4歳11ヶ月～5歳11ヶ月)21名、6歳児(6歳0ヶ月～6歳10ヶ月)25名。

手続き 保育園内の1室を借り、そこで対象児一人ずつにインタビューを行った。インタビューはボイスレコーダーに録音した。

インタビューはまず対象児の氏名、年齢を聞いた後、3枚の図版(絵カード)を呈示し、「これは男の子と女の子が遊んでいる絵です。男の子が保育園に来ました。次に女の子が来ました。二人はお友達と砂場で遊びました。という絵です」と説明した。次に図版1(女の子の泣いている顔の絵)、図版2(ケーキの絵)、図版3(女の子の笑っている顔の絵)の順に呈示し(Fig.1)、「この絵はどんなお話だと思いますか。お話を作ってみてください」と求めた(課題1)。対象児の回答が終わった後、図版4(男の子の笑っている顔の絵)、図版5(自動車の玩具の絵)、図版6(男の子の泣いている顔の絵)の3枚の図版を順に呈示し、同様に作話することを求めた(課題2)。対象児の回答が終わった後、今度は非具象図版1、2、3(Fig.2)を呈示し、「この絵はどんなお話だと思いますか。お話を作ってみてください」



Fig.1 呈示図版（課題1）

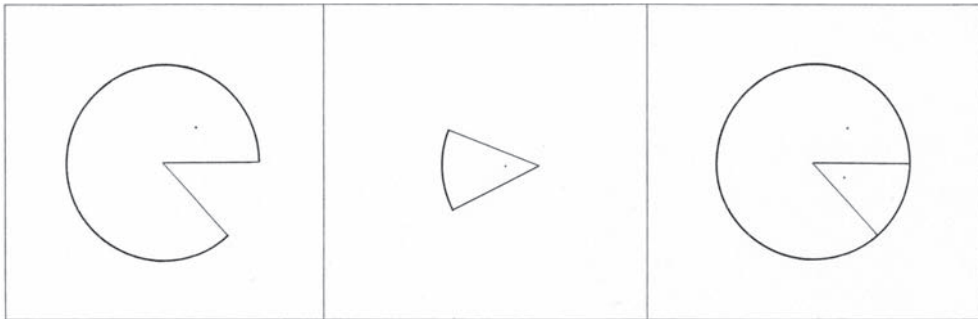


Fig.2 呈示図版（課題3）

と求めた（課題3）。

図版1～6は山本（2007）において用いたものを改変した。非具象図版1～3は内田（1989）が使用したものをを用いた（Fig.2）。非具象図版で回答が出ない場合、非具象図版1、2についてそれぞれ「これは何に見えますか」と質問して回答を促した。

作話の得点化 5歳児、6歳児ともに以下の基準で回答を得点化した。

いずれの課題においても、回答しなかった、あるいは「わからない」とのみ答えた場合は0点とした。「笑ってる」「泣いている」「これはケーキ」など、単に描かれていることを描写した場合は1点とした。課題3では「チーズみたい」「ピザみたい」など、絵を何かにみたてた場合も1点とした。単なる描写ではなく、泣いている理由や笑っている理由を述べるなど、推理して話を作ったが、3枚の絵を関係づけておらず、一部の絵で話を作った場合は2点とした（例「おかあさんに怒られたから泣いてた」「ラジコンがこわれちゃった」）。3枚の絵を関係づけて一つの話を作った場合を3点とした（例「笑ってて遊んで、そしたらこわれちゃった。で泣いた」「泣いてて、それでケーキを食べておいしかった」「男の子がラジコンもらって、すぐこわれちゃってこうやって泣いてる」）。

結果と考察

得点化を実験者ともう1名の評定者が独立に行ったところ、評定一致率は課題1と課題2で89%、課題3で80%であった。不一致の場合は実験者の評定を採用した。

課題1～3の年齢別の平均得点はTable 1の通りであった。平均得点の年齢差は課題1 ($t=2.39$) と課題2 ($t=2.09$) において5%水準で有意であったが、課題3においては有意ではなかった。平均得点で見ると、課題3において5歳児は作話ができているかのようであるが、そうではなかった。各課題において2点以上の者、すなわち何らかの話を作ることができた者の人数はTable 2の通りであった。これを見ると5

Table 1 各課題の平均値

	課題1	課題2	課題3
5歳児	0.38	0.86	1.04
6歳児	1.16	1.64	1.40

Table 2 2点以上の人数 (%)

	課題1	課題2	課題3
5歳児	2 (9.5)	7 (33.3)	3 (14.3)
6歳児	10 (40.0)	14 (56.0)	9 (36.0)

歳児で作話できたのはわずかに3名であった。にもかかわらず、課題3の平均得点が6歳児とそれほど差がないのは、5歳児の多くが絵の描写（得点1点）を行ったためであった。課題3の絵を「ケーキ」「チーズ」「スイカ」などと表現した5歳児は21名中13名であった。このように課題3で話を作ることができた者は少なかったが、絵を何かにみためてきた者は多かった。これは課題3では絵が何に見えるかを問い、作話を促したためであると思われる。6歳児では課題3で話を作ることができた者が25名中9名、みためて表現した者は9名であった。みためての内容は5歳児と6歳児で違いはなく、「ケーキ」「スイカ」などの食べ物へのみためが多く見られた。

さらに課題1～3の得点のパターンによって次のような群分けを行った。三つの課題すべてにおいて何らかの話を作ることができた者、すなわち三つの課題とも2点以上の者をA群、二つの課題が2点以上の者をB群、2

点以上の課題が一つだけの者をC群、2点以上の課題がなかった者をD群とした。その結果、A群9名、B群5名、C群8名、D群24名となった。年齢別の各群の人数はTable 3の通りであった。

Table 3 各群の人数 (%)

	A	B	C	D
5歳児	1 (4.8)	2 (9.5)	5 (23.8)	13 (61.9)
6歳児	8 (32.0)	3 (12.0)	3 (12.0)	11 (44.0)

課題1または課題2において何らかの話を作ることができた者、すなわち課題1と課題2の得点いずれかが2点以上であった者を作話群とし、課題1も課題2も1点以下の者を非作話群とした。作話群は22名、非作話群は24名であったが、課題3だけが2点以上の者はおらず、作話群は先のA群、B群、C群を併せた群、非作話群はD群と同じであった。作話群

では12名が課題3で2点以上であった。作話群と非作話群の課題3の平均得点（作話群：1.82，非作話群：0.63）の差は1%水準で有意（ $t=4.40$ ）であった。

次に、作話群と非作話群の作話の内容について検討するため、いくつか例を挙げる。

事例1（作話群・A群：5歳女児）

課題1 んー、女の子が泣くでしょう。それからケーキが出てくるでしょう。あ、わかった。ケーキが食べたくて泣いてるんじゃない？だから、ケーキがあるにつこりしてさ。食べるんじゃない？（3点）

課題2 男の子が笑ってるでしょ。車があって、男の子が泣いてるでしょ。男の子がラジコンで遊んでるでしょ。男の子がラジコンぶつかっちゃったとか。（3点）

課題3 人が笑ってるのに見える。口あけてる。んー、何だろう。これがあるでしょ。これをつなげるとこれになる。（3点）

事例2（作話群・A群：6歳男児）

課題1 泣けば、ケーキを食べさせれば泣かない。（3点）

課題2 おうちの中でラジコンはやっちゃだめっていわれて。それでお母さんとお父さんに怒られて。（3点）

課題3 お顔。はめて丸になったの。これがまずありました。それで合体してこれになったの。（3点）

事例3（作話群・B群：5歳男児）

課題1 んーと、わからない。（0点）

課題2 んー、最初笑ってるでしょ。で、ラジコンの車遊んで、でしょ。こわれちゃった。（3点）

課題3 んーと、目と口に見える。チーズ。んーと、こうなってチーズ食べたらこうなった。このちっちゃいやつと合体した。（3点）

事例4（作話群・B群：6歳男児）

課題1 食べるお話。わからない。（2点）

課題2 ぶつかったお話。リモコンやって、わからないかな。（2点）

課題3 これしゃべってるよ。帽子みたい。んー、これがはさまって。（1点）

事例5（非作話群・D群：5歳男児）

課題1 ケーキの話。（1点）

課題2 ラジコンのお話。（1点）

課題3 丸。三角。くつついて。（1点）

事例6（非作話群・D群：5歳女児）

課題1 わかんない。（0点）

課題2 わかんない。（0点）

課題3 んーと、人みたい。ねずみ。チーズ。(1点)

事例7 (非作話群・D群:6歳男児)

課題1 んーと、ケーキ。笑ってる。(1点)

課題2 笑ってない。おもちゃを。(1点)

課題3 積木。お月さま。(1点)

非作話群は絵に描かれている物を挙げるだけであるが、作話群は絵に描かれていないことを推理して語っている。また、作話群は「だから」とか「それで」など接続詞を用いて文をつないでいる。このように作話群と非作話群の違いは明らかであると思われるが、判断に迷うのは事例4と事例5である。事例4は「わからない」といいながら、「食べるお話」と絵のテーマを述べている。単なる絵の描写ではないと判断し2点とした。事例5は「～の話」とテーマを述べているようであるが、物を挙げていただけなので、単なる絵の描写と判断し1点とした。事例5と同様の事例がもう1例あった。

課題3は描かれているものが何であるか特定されていない。そこでまず描かれているものを特定することから話が始まる。事例1では1枚目を人か動物の顔に、2枚目をチーズにみたくて、3枚目がチーズを食べたという話になっている。しかし事例4では、1枚目をしゃべっている顔、2枚目を帽子にみたくてながら、それがつながらず3枚目について絵を描写するにとどまっている。非作話群においても、課題3では事例6、7のようにせいぜいそれぞれの絵を描写するにとどまる。ただ、事例6の「ネズミ」と「チーズ」は関連のありそうなみたくてをしているが、やはりそれはつながっていない。非具象図版を用いた課題3における子どもたちの反応から、子どもたちはまず3枚の図版からまず何らかのイメージを喚起されることがわかる。しかしそれが明確でない、あるいは言語化できない子どもは黙っているか「わからない」と答える。イメージを持っていて言語化できるが、それぞれの図版のイメージに関連性がある場合とない場合がある。事例6の「ネズミ」と「チーズ」は関連性があるが、事例7の「積木」と「お月さま」は関連性がなさそうである。しかしイメージに関連性があるからといって、物語が作れるわけではなく、イメージの言語化にとどまる段階がある。事例4、5、6がそれに当たると思われる。

一方、事例3のようにイメージに関連性があり、それをつないで話を作ることができる段階がある。しかし事例1と2は、話を作っているものの、事例3とは異なる。事例1は1枚目を「人が笑ってる」とみたくてだが、2枚目についてははっきりとしたイメージを持っていない。にもかかわらず、1枚目と2枚目を併せて3枚目になったという話になっている。厳密に言えば、事例3のような一貫したストーリーではないのであるが、どうか話をまとめている。事例2もこれと同様であると思われる。事例3のように一貫性のあるストーリーを作った者は少なく、むしろ事例1、2のように「みたくて1→みたくて2→1と2の合体」という話をした者が8名いた。この子どもたちの話はイメージに一貫性がないにもかかわらず、ス

トリーの基本構造である「起承結（発端・展開・解決）」に則っていたといえる。内田（1981）はこの「起承結」の構造の基本は4歳前半でも持っているとしているが、おそらくそれは一部の子どもであって、多くの子どもは5歳から6歳にかけてそれを獲得するのではないかと思われる。

要約すると、幼児の作話には、まず絵からイメージを喚起し、言語化する段階がある。次にイメージをつなぎ、話を作る段階があるが、その際、それぞれの絵のイメージに関連性があるかどうかは、それほど重要なことではないと思われる。事例6のように関連性があっても話を作れない子どももいれば、事例1、2のように関連性がなくとも話を作ることができる子どももいるからである。

作話群で接続詞を使用した者は5歳児に1名、6歳児に6名いた。事例1～3は接続詞を使用した者である。使用された接続詞をTable 4に示した。

Table 4 使用された接続詞

5歳児	だから				
6歳児	それで	で	そして	そしたら	

また、「こわれちゃったから」や「笑ってるけど」のように接続助詞を使用した者は5歳児で3名、6歳児では5名であった。多くの子どもは文と文をつなぐ接続詞や接続助詞を用いないで語っていた。たとえば「男の子が車こわす。男の子が泣いてる」（5歳男児）というものや、「男の子が笑ってるでしょ。車があって、男の子が泣いてるでしょ。男の子がラジコンで遊んでるでしょ。男の子がラジコンがぶつかっちゃったとか」（5歳女児）のように、文は多いものの文と文をつなぐ詞を用いないで語ったものがあった。

作話群で副詞を使用した者は6歳児に3名いた。使用されたのは「まず」「すぐ」「よく」であった。

討 論

Table 3より、5歳児では約40%、6歳児では約60%の子どもが一つは話を作ることができた。しかし二つ以上の課題において話が作れた子どもは、5歳児ではわずかに3名（5歳児の15%）、6歳児では11名（6歳児の40%）と大きな違いがあった。これはやはり内田（1996）が指摘した5歳後半における「ディスコースの成立」による違いであると思われる。また、Table 2と作話群と非作話群の課題3の得点の差が大きかったことから、やはり非具象図版から話を作ることがむずかしかったことがわかる。特に5歳児で作話できた者はわずかであったが、絵をみただけでは5歳児も6歳児と同様にできていたことから、やはり5歳児と6歳児では作話の能力そのものに違いがあると考えられる。

山本（2007）の研究では、5歳と6歳のほとんどの子どもが自分の経験を語ることができ

た。しかし本研究では、3枚の絵を見てそれらを関係づけた描写をすることは、6歳でようやく過半数の子どもが可能であった。これは内田（1996）の見解を支持するものであるといえよう。課題3において、絵を関連性のあるものにみたてることができても、それを結びつけて話を作ることができない子どもがいた一方で、うまくみたてることができなくともストーリーを作ることができた子どもがいたことは、「起承結」というストーリーの基本構造が6歳までに獲得されることを示していると思われる。

本研究では、内田の一連の研究や秋田らの研究のように、子どもにたくさんの絵を見せるなどの周到な準備をした上で子どもに作話を求めたのではなく、1度だけ例を示した後、子どもが初めて見るであろう3枚の絵を見せ、その絵から話を作るように求めた。つまり情報が少なかった分、内田のものより課題が困難であったと思われる。佐々木ら（1971）は7枚の絵を用いて話を作らせたが、5歳児の大半が個々の絵に対するラベリング反応になってしまった。これも内田の研究とは異なる結果であるが、内田（1982）が指摘したように、材料とした絵の間の関係がわかりやすいものであったり、ストーリーのある絵本を材料とした場合には、子どもは話を作りやすくなるのではないかと思われる。

本研究で子どもたちが作った話のごく短いものであった。そのため物語の構造の分析をするだけのデータは得られなかったが、特徴として見られたのは接続詞と接続助詞の使用であった。接続詞を使用した者は全員がAまたはB群、接続助詞を使用した者は3名がC群で他の5名はAまたはB群であった。副詞を使用した者は全員A群であった。当然のことではあるが、接続詞、副詞を使用した子どもは話を作ることがよくできていた。西川（1995）は絵本を手がかりとした幼児の語りについて検討し、4歳後半から「物語的語り」と「情報伝達的語り」の二つの様式が使用されることを見出した。「物語的語り」では、物語展開を精緻化する表現が用いられるとともに接続詞、副詞が多く用いられていた。これらの語りの特徴は5歳後半以降に顕著であった。西川によれば、接続詞は文と文のつながりを明示し、因果関係を明確にするもので、書きことばにおいてよく用いられるものである。したがって、接続詞を用いた子どもは、話をうまく相手に伝えようと意識的に努力していたと思われる。副詞は表現をよりリアルにするものであるが、これも子どもがうまく伝えようとしたものであると思われる。

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.
- Bruner, J. M. 1986 Actual minds, possible worlds. Cambridge, Massachusetts, and London : Harvard University Press.
- 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, 124-133.
- 佐々木保行・佐々木宏子 1971 おはなしづくりを通してみた想像性（その1）日本教育心理学

会第 13 回総会発表論文集, p.162-163.

内田伸子 1981 物語構成と理解における目標構造の役割 日本心理学会第 45 回大会発表論文集, p.331.

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, 211-221.

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 1989 非具象的絵画ストーリーの構成的理解における“欠如-補充”枠組みの発達 教育心理学研究, 37, 327-336.

内田伸子 1996 子どものディスコースの発達-物語産出の基礎過程 風間書房

山本政人 2007 幼児における因果的推論と語り 学習院大学文学部研究年報, 54, 211-226.

付 記

本研究にご協力いただきました保育園の先生方、園児のみなさまに心よりお礼申し上げます。

ENGLISH SUMMARY

The Development of Causal Story making by Preschool Children

Masato YAMAMOTO

The present study investigated how preschool children produce causal stories. Children of 5 to 6 years of age (N=46) were shown three pictures on cards, and asked to make a story from the pictures. The children were asked to make a story from concrete pictures and abstract pictures. The results of these interviews showed that 38% of 5-year-olds and 56% of 6-year-olds were able to make stories from concrete pictures, but few 5-year-olds were able to make stories from abstract pictures. Some of the older children used conjunctions and adverbs, while few of 5-year-olds did. These results suggest that the causal story production of preschool children is sustained by the development of discourses, and children acquired the narrative categories (exposition, complication, and resolution) by 6-years of age.

Key Words: causal story making, preschool children, pictures on cards, discourses, narrative categories