

原 著

学童期におけるナラティブの発達的特徴 —要約の内容と物語構成による検討—

石井喜代香^{*1} 木曾陽子^{*2}

要 約

談話の一領域であるナラティブは、言語、認知、社会性など多様な能力が関わる。本研究では、要約の観点から学童期のナラティブの発達を検討するため、「桃太郎」を課題物語に用いて、聞いた後に内容を要約して語る再生課題を行った。小学1～6年生の各学年7名ずつ42名を対象とした。分析は、低学年、中学年、高学年の3群に分け、要約の内容と物語の構成について比較検討した。分析の結果、要約の発話節数は3群に有意差はなかったが、基準として設けた重要度の高い内容（基準命題）の出現数には差があり、低学年に比して高学年で有意に高かった。物語の構成では、低学年は構成要素が一部見られなかったが、中・高学年では構成要素をすべて満たし物語構成ができていた。ただし、中学年では出現率が基準に達しない基準命題があり、要約して語る内容に不足があった。学童期において課題物語の内容を要約するナラティブは、学年による差異が認められ、高学年になると物語の構成をなして、重要な内容を取捨選択して要約できることが明らかになった。これには、物語文法の知識を活用して全体像を捉え、要約に重要な内容を見極めて取り出し、論理的な構成に注意しながら情報処理を行う認知能力の関与が考えられた。この複数の情報処理には、自身の語りの状態を第三者的にモニターするメタ認知能力の発達に関わり、あわせて国語教育の読み書きによる学習との関連があることを考察した。

1. はじめに

学童期は、会話の発達が著しい時期である。幼児期には、相手の意図にかかわらず、一方的な話題提供をすることが認められる。しかし、学童期になると話題の一貫性や会話の修正、会話のモニター等、相手の理解や知識を考慮し、相手に伝わるように意識して話すようになる。このような学童期に達成される会話の発達には、自分の視点からだけではなく、他者の視点に立つという社会的認知発達に関わるものである¹⁾。特に、複数の文章でまとまった内容を表す談話においては、単に語彙の多さや文の長さではなく、一つのテーマに沿って他者にわかるように表現することが重要となってくる。さらに、学童期は、読解や作文などに関わる書きことばの獲得によって、言語面の発達は、大きく拡大、進展していく時期である^{2,3)}。教科書を中心とした文字による

学習は、話しことばによる談話表現と相互に関係しあい、影響を与えるものと考えられる。

談話には、会話をはじめ大学の講義や牧師の訓話、ナラティブと呼ばれる物語・体験談が含まれている⁴⁾。この中でナラティブとは、「少なくともひとつの時間的結合を含む連続した節（文構造をもった最小の単位）」、もしくは「事実でも空想でも、時間的に連続した出来事を口頭で順序づけて言うもの」と定義されている⁵⁾。ナラティブは、言語単位の大きさというよりも、そこに含まれる時間的關係に焦点があり、これは文脈に依存的な「話す」ことよりもさらに脱文脈化され、現前事象に限定されない点で、「書く」ことに近い行為ともいわれている⁵⁾。つまり、ナラティブは、一つのテーマに沿って書きことばで表現する作文の基盤ともなる重要な位置づけを果たすものと考えられる。

*1 姫路獨協大学 医療保健学部 言語聴覚療法学科

*2 大阪公立大学大学院 現代システム科学研究科

(連絡先) 石井喜代香 〒670-8524 兵庫県姫路市上大野7-2-1 姫路獨協大学

E-mail: kiyoka-i@gm.himeji-du.ac.jp

ナラティブの能力には、言語能力だけではなく、記憶や推論および視覚的認知といった認知面、社会性や動機づけなどの情緒面を含み、様々な側面の情報処理が必要とされている⁶⁾。こうした多側面の能力を含むことから、欧米ではナラティブの評価⁷⁾や自閉スペクトラム症（以下 ASD: Autism Spectrum Disorder）の研究が活発に行われている^{8,9)}。一方、日本のナラティブ研究では、定型発達を中心にして、幼児期の物語算出の発達を検討した内田¹⁰⁾やストーリーの構造と内容の発達を検討した小坂⁶⁾、談話の構成能力と説明能力を検討した斉藤¹¹⁾、出来事に関する報告内容の発達を検討した藤崎¹²⁾などによる研究がある。発達障害に関するものでは、健常児と発達障害児の「語り」表現を検討した大伴¹³⁾、ASD 児の自分の経験した出来事に関する語りを検討した李と田中¹⁴⁾などによる研究がある。しかし、学童期のナラティブに関する研究はまだ少ない。特に、要約については、書きことばに関する報告^{15,16)}が中心で、ナラティブの観点からみた報告はほとんどない。物語の内容を端的に語るためには、聞いた内容をすべて網羅するのではなく、物語の中心テーマを捉えて出来事と出来事の因果関係を理解し、重要な内容を優先して選び、要約して語ることが重要な点となる。学童期のナラティブの発達について、要約の観点から捉えることは、談話に大きな課題がある ASD をはじめとする発達障害児者の評価や支援を検討する基礎的な研究となり、重要な意義があると考えられる。

そこで、本研究では、学童期の児童が聞いた物語をどのように要約して語るかに焦点をあて、学童期におけるナラティブの発達のな特徴を明らかにする。特に、物語の構成をとり、かつその構成要素を代表する重要な内容（基準命題）を含んだ要約ができるようになるのはどの学年なのか明らかにすることを目的とする。

2. 方法

2.1 対象

阪神地区に在住する定型発達の公立小学校の児童42名（男子16名、女子26名）を対象とした。児童は小学校1年生から6年生で、各学年7名ずつであった。学年ごとの生活年齢の平均と性別は、1年生6:11（男子2名・女子5名）、2年生7:8（男子3名・女子4名）、3年生8:11（男子1名・女子6名）、4年生9:11（男子3名・女子4名）、5年生11:5（男子3名・女子4名）、6年生12:7（男子4名・女子3名）であった。なお、本研究では、1学年ごとの比較では対象児が少なく、個人差の影響が大きいと判断し、1・2年生を低学

年、3・4年生を中学年、5・6年生を高学年とする3群に分けた。絵画語い発達検査（PVT-R: Picture Vocabulary Test-Revised）における語彙年齢（VA: Vocabulary Age）と評価点（SS: Scaled Score）は、低学年 VA8:1, SS12.1, 中学年 VA10:5, SS12.6, 高学年 VA11:9, SS11.4であり、すべて平均以上であった。

2.2 手続き

2.2.1 課題物語の選定

課題となる物語は、日本の昔話である「桃太郎」を使用した。「桃太郎」（以下、課題物語）は、話題を提示する部分（起）、物語が展開していく部分（承）、新しい事態が生じる部分（転）、話が終わる部分（結）という起承転結の構造¹⁶⁻¹⁸⁾をもち、児童にとって馴染みのある物語である。また、この物語は、幼児期の会話能力を評価する質問-応答関係検査にも使用されており、記憶の負荷が少ないことから、要約を把握するものとして妥当と考えた。

2.2.2 課題の準備と実施

課題の準備として、まず課題物語の材料文は、いもと¹⁹⁾の絵本にある文を参考に理解しやすい単文表現に変更して作成した（表1）。次に、材料文にあわせて、同じ絵本から各場面の絵を主に使用し、風景の数枚は、こばやしら²⁰⁾の絵本からそれぞれスキャンしてパソコンに取り込んだ。なお、いもと¹⁹⁾の絵本は、絵が明確でわかりやすいことから選定した。作成した材料文は、筆者があらかじめ読んで録音した。材料文と絵の妥当性については、筆者以外の言語聴覚士と確認した。

要約して語る再生課題は以下の手順で実施した。

①実施前に「パソコンの画面に物語の絵とお話が流れてきます。その後どんな話だったのか、物語の話をしてもらいます。だから、よく聞いて見てください。」と説明した。②パソコン画面から絵を見せ、録音した材料文を絵に合わせて呈示した。③課題物語の呈示後に「物語の流れは変えないようにして、お話の筋がわかるようにして大事なところを考えて、できるだけ短くしてお話しをしてください」と教示し語ってもらった。④発話は IC レコーダーに録音し、すべて書き起こして逐語録を作成し分析資料とした。

分析の事前準備として、まず仲野と長崎⁷⁾と同様の手続きをとり、材料文を節に分割した。「節」とは、構文構造に焦点をあてた単位で、主語・述語の関係にある語群のことである。例えば、「おばあさんは桃を抱えて、家に持ち帰りました」では、節数は2となる。この方法での材料文の節数は86となった。

次に、課題物語の要約として重要な内容を筆者が

表1 課題物語の材料文

昔々、あるところに、おじいさんとおばあさんが住んでいました。ある日、おじいさんは、山に芝刈りに、おばあさんは、川に洗濯に行きました。すると、そこに大きな桃が、どんぶらこ、どんぶらこと流れてきました。「まあ、なんて大きな桃でしょう。持って帰って、おじいさんと二人で食べましょう」とおばあさんは、桃を抱えて家に持ち帰りました。おじいさんが、桃を切ろうとすると、桃がぱかっとなれて、中から元気な男の赤ちゃんが飛び出してきました。おじいさんとおばあさんは、大喜びしました。桃から生まれたので、赤ちゃんに「桃太郎」と名づけました。それから、桃太郎は、おばあさんのご飯をいっぱい食べて、すくすく育ちました。桃太郎は、やさしくて、力持ち、おじいさんとおばあさんを大切にして、働きもので、家の仕事もどンドンやってきました。その頃、村では、鬼が島から鬼がやってきて、暴れまわって、村のお金や宝物を奪って行くので、みんなは、とても困っていました。それで、桃太郎は、おじいさんとおばあさんに、「よし、ぼくが、鬼が島に行って、鬼を退治してくる」と言いました。するとおじいさんとおばあさんは、「何を言うんだ、桃太郎。あのおそろしい鬼に勝てる訳がない。お願いだからやめておくれ」とふたりは必死に止めました。でも、桃太郎はききません。それで、おじいさんとおばあさんは、桃太郎のために日本一のきびだんごを作ることになりました。「1つ食べると十人力、2つ食べると百人力、3つ食べると千人力」という不思議な、不思議なきびだんごです。桃太郎は、「おじいさん、おばあさん行ってまいります」と手を振りました。おじいさんとおばあさんは「気をつけてな」と見送りました。桃太郎は、きびだんごを腰につけ、元気に出発しました。桃太郎は村のはずれにいくと、犬がやってきました。犬は、「桃太郎さん、桃太郎さん、お腰につけたきびだんごを1つくださいな」と言いました。桃太郎が、「鬼退治についてくるなら、あげよう」と言うと、犬は「はい、いっしょにまいります」と言いました。桃太郎は、犬にきびだんごを1つあげました。しばらくいくと、猿がやってきました。猿は、「桃太郎さん、桃太郎さん、お腰につけたきびだんごを1つくださいな」と言いました。桃太郎が、「鬼退治についてくるなら、あげよう」と言うと、猿は「はい、いっしょにまいります」と言いました。桃太郎は、猿にきびだんごを1つあげました。また、しばらくいくと、雉が飛んできました。雉は、「桃太郎さん、桃太郎さん、お腰につけたきびだんごを1つくださいな」と言いました。桃太郎が、「鬼退治についてくるなら、あげよう」と言うと、雉は「はい、いっしょにまいります」と言いました。桃太郎は、雉にきびだんごを1つあげました。いよいよ桃太郎は、犬、猿、雉を引き連れて、船で鬼が島へ向けて出発しました。桃太郎たちは、日本一のきびだんごを食べながら、みんなは、山を越え、谷を越え、海を渡って鬼が島に向かいました。とうとう桃太郎たちは、鬼が島に着きました。門は、固くしまっているのです。入ることができません。それで、さるが鉄の門をよじ登り、中から鍵を開けました。桃太郎たちは、鬼たちの中に飛び込みました。犬は、がんがん鬼にかみつき、猿は、鬼をひっかき、雉は、つんつんつんつきました。桃太郎は、鬼の大將に飛びかかって、力いっぱい投げ飛ばしました。そして、とうとう桃太郎たちは、鬼たちをみんな退治しました。鬼たちは、「もう悪いことはいたしません。どうか命ばかりはお助けを・・・取ってきた宝物をみんなお返しします」と泣きながら謝りました。桃太郎は、宝物をどっさりと車に積んで、犬、猿、雉を連れて、おじいさんとおばあさんのいる村へ帰って行きました。そして、みんなで幸せに暮らしました。

表2 物語の構成要素

構成要素		記述
起	設定	主な登場人物の紹介や、動作が行われる時間、場所などの場面設定
承	展開	物語における問題や矛盾の発生
	内面的反応	起こったことに対する主人公の感情
転	問題解決	問題解決のための主人公の行動や計画
結	結果	主人公の行動による結果
	まとめ	結果に対する主人公の反応、及び物語のまとめ

谷口 (2014) を基に作成

操作的に取り上げ、基準命題とした。「命題」は、「節」とは異なり意味構造に注目した単位のことであり、「文において正しい、間違っている」といった評価ができる部分である。本課題物語の基準命題として取り上げたのは、以下の15である。①おばあさんが川に行く、②桃が流れてくる、③桃を家に持ち帰る、④桃を切ろうとする、⑤赤ちゃんが生まれる、⑥桃太郎と名づける、⑦桃太郎が成長する、⑧鬼が宝を奪う(悪さをする)、⑨鬼退治を決意する、⑩きび団子を作る、⑪犬猿雉にきび団子をあげる、⑫鬼ヶ島に行く、⑬鬼を退治する(鬼と闘う)、⑭宝を取り返す、⑮村に帰る。これらの基準命題は、共同研究者と協議し確認したこととあわせて、成人数名に同様の再生課題を実施した際にも、これらの命題が含まれていたことから妥当なものとした。

さらに、要約して語った物語の構成を評価するため、物語文法の評価で使用される、Stein & Glenn²¹⁾をもとに谷口²²⁾が作成した「設定」「展開」「内面的反応」「問題解決」「結果」「まとめ」の分類を分析に使用した(表2)。これをもとに基準命題を分類すると、設定は①～⑦、展開は⑧、内面的反応は⑨、問題解決は⑩～⑫、結果は⑬、まとめは⑭⑮に分けられた。また、日本の物語の多くが起承転結の構造をとること、課題物語自体が起承転結によって構成されていることから、起承転結も示しあわせてみることにした。

2.3 分析

2.3.1 課題物語を要約して語った節数

まず、要約して語った発話量の違いをみるために、対象児の逐語録をもとに節に分割した。これを発話節数とし、低学年・中学年・高学年の3群で比較し分析した。統計的検定には、一元配置分散分析を使用した。

2.3.2 基準命題の出現数

次に、対象児が、本課題物語の要約にとって重要な内容(基準命題)をおさえて発話できているか調

べるために、15の基準命題のうちいくつ発話したか(以下、出現数)を確認した。実際に発話した表現は様々あるが、本研究では、表現の仕方ではなく、意味内容に着目して同じ意味を持つと判断したものは同一命題とした。例えば、「桃が流れてきた」、「桃があった」は同一命題、「犬猿雉にきび団子をあげた」に対して「犬にあげた」、「猿にあげた」、「雉にあげた」は、3つの節に分かれるが、3つあわせて同一命題とし、命題数は1つと数えた。そのため、個々の対象児の発話節数と命題数は異なる場合がある。

15の基準命題の出現数を低学年・中学年・高学年の3群で比較した。統計的検定にはKruskal-Wallis検定を用い、有意差が認められた場合には多重比較を行った。上記の統計解析には、SPSS Statistics version25を使用した。

2.3.3 物語の構成要素とそこに含まれる基準命題の出現率

要約した語りが物語として成立するためには、物語文法における6つの構成要素がすべてそろっていることが重要である。そこで、15の基準命題を物語の構成要素に沿って整理し、各学年の対象児14名中何名がその命題について語っていたかを出現率とした。中でも、8名(60%)以上が語っていたもの、つまり出現率60%以上の場合に、その基準命題については通過と判断した。これは、言語関連のスクリーニング検査の通過基準が60%のものがあることから、同様の基準とした。物語の構成要素に複数の基準命題が含まれる場合(設定は①～⑦、問題解決は⑩～⑫、まとめは⑭⑮)、そのうち1つでも基準命題が通過したものが含まれていれば、その箇所の構成要素はあると判断した。

3. 結果

3.1 課題物語を要約して語った節数

課題物語を要約して語る再生課題において、低・中・高学年ごとに要約の発話節数の平均値

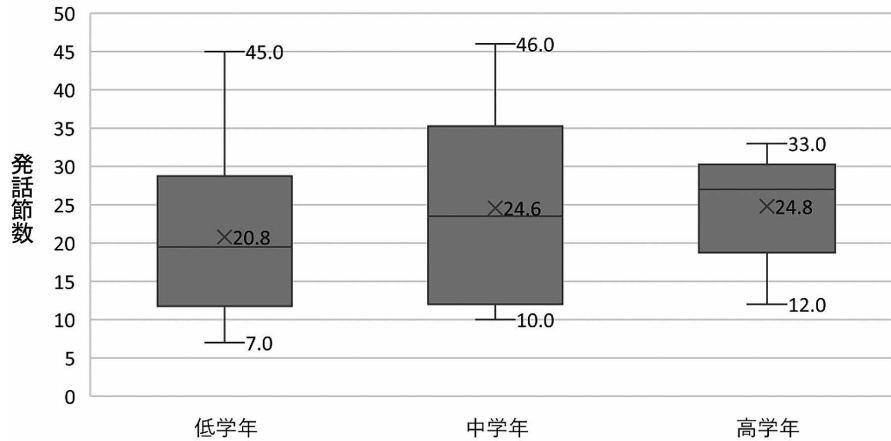


図1 低学年・中学年・高学年の発話節数

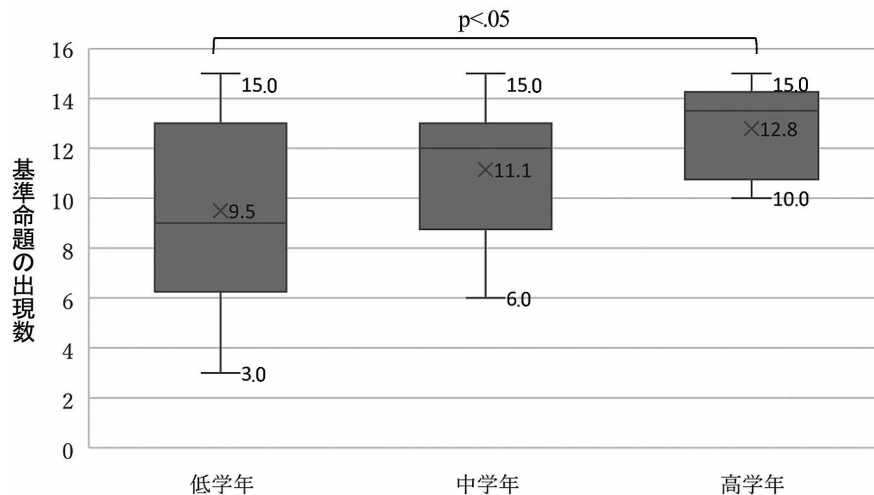


図2 低学年・中学年・高学年の基準命題の出現数

(\pm SD) は、低学年20.8 (\pm 11.2), 中学年24.6 (\pm 12.1), 高学年24.8 (\pm 6.3)であった(図1)。学年(低中高)による発話節数の差について、一元配置分散分析を行った結果、3群の節数には統計的な有意差はみられなかった。しかし、発話節数の分布においては、低学年では、節数最小値7～最大値45、中学年でも最小値10～最大値46と、ともに散らばりが大きかった。一方、高学年では、節数が少ない児童は減少し、最小値12～最大値33と差が狭まり散らばりが小さくなっていた。

3.2 基準命題の出現数

対象児が語った基準命題の出現数の平均値(\pm SD)は、低学年9.5 (\pm 4.0), 中学年11.1 (\pm 2.7), 高学年12.8 (\pm 1.9)であった(図2)。学年(低中高)による基準命題の出現数の差についてKruskal-Wallis検定を行った。その結果、統計的な有意差が

みられた($\chi^2=6.331$, $p<.05$)。多重比較の結果、低学年より高学年で有意に基準命題の出現数が増加していた。

3.3 物語の構成要素とそこに含まれる基準命題の出現率

物語の構成要素に含まれる基準命題の出現率を表3に示した。低学年では、「展開」の⑧鬼が宝を奪う(悪さをする)が42.9%、「内面的反応」の⑨鬼退治を決意するが57.1%であり、2つの構成要素が通過基準に到達していなかった。また、「設定」「問題解決」「結果」「まとめ」の構成要素はあったものの、「結果」を除く3つの構成要素では、そこに含まれる基準命題のうち出現率が60%の通過基準に達していないものが含まれていた。「設定」では③桃を家に持ち帰るが42.9%、⑥桃太郎と名づけるが35.7%、「問題解決」では⑩きび団子を作るが50.0%、「まとめ」

表3 物語の構成と基準命題の出現率

物語の構成		基準命題	低学年%	中学年%	高学年%
起	設定	①おばあさんが川に行く	● 71.4	● 85.7	● 85.7
		②桃が流れてくる	○ 64.3	● 100	● 100
		③桃を家に持ち帰る	42.9	42.9	● 85.7
		④桃を切ろうとする	○ 64.3	○ 64.3	● 85.7
		⑤赤ちゃんが生まれる	● 85.7	● 92.9	● 100
		⑥桃太郎と名づける	35.7	● 71.4	● 71.4
		⑦桃太郎が成長する	○ 64.3	● 78.6	● 92.9
承	展開	⑧鬼が宝を奪う(悪さをする)	42.9	● 78.6	● 85.7
	内面的反応	⑨鬼退治を決意する	57.1	○ 64.3	● 78.6
転	問題解決	⑩きび団子を作る	50.0	○ 64.3	● 78.6
		⑪犬猿雉にきび団子をあげる	● 78.6	○ 71.4	● 78.6
		⑫鬼ヶ島に行く	● 78.6	● 85.7	● 92.9
結	結果	⑬鬼を退治する(鬼と闘う)	● 100	● 100	● 100
	まとめ	⑭宝を取り返す	50.0	50.0	○ 64.3
		⑮村に帰る	○ 64.3	○ 64.3	● 78.6

※対象児の70%以上出現した内容を●, 60%以上出現した内容を○で示した。

では⑭宝を取り返すが50.0%であった。中学年では、物語の構成要素はすべてであった。ただし、出現率が通過基準に達していない基準命題が2つあった。「設定」の③桃を家に持ち帰るが42.9%、「まとめ」の⑭宝を取り返すが50.0%であった。高学年では、構成要素はすべてあり、かつ基準命題もすべて通過基準に到達していた。出現率は、「まとめ」の⑭宝を取り返すが64.3%、それ以外は7割以上の出現率であった。

4. 考察

課題物語を要約して語る再生課題において、学年(低中高)それぞれについて要約して語った節数(発話節数)、基準命題の出現数、物語の構成要素の状態について比較し分析を行った。まず、得られたそれぞれの結果から学童期の特徴について考察する。

4.1 要約の観点からみたナラティブの発達の特徴

第1に、発話節数の比較では、学年(低中高)による有意差はなかった。このことから、同じ長さの材料文を聞いた場合にも、要約して語る際にどの程度発話するかは児童によって異なり、この違いは学年による差だけが関係しているとは言えないと考えられる。しかし、散布の状態に学年ごとの特徴がみられた。低学年、中学年では、発話節数が少ない児童から多い児童までの差が大きかった。一方、高学年では、発話節数が少ない児童は減少し、また児童

間での差も小さくなっていた。この結果から、高学年では、物語の筋がわかるように要約するには一定量の発話が必要と考えるようになると推察される。

第2に、基準命題の出現数の比較では、低学年に対して、高学年で有意に高かった。このことから、高学年では、要約して語る上で重要と考える内容について一定の共通認識ができているものと考えられる。一方、低学年では、要約の中に入れる内容が個人によって異なっており、重要と考える内容について共通した認識がまだできていないと考える。

第3に、物語の構成要素と含まれる基準命題の出現率の比較では、⑬鬼を退治する(鬼と闘う)は、すべての学年で100%の出現率であった。これは、低学年においてもこの「結果」に関することが物語の重要な内容であると認識していることが推察される。しかし、この最後の「結果」に至るまでの構成要素の有無には、学年差がみられた。低学年では、特に「展開」と「内面的反応」が通過基準に到達していなかった。この「展開」は物語全体に大きくかわる問題の発生(原因)、「内面的反応」はそれに対する主人公の感情にあたる。この2つが通過しなかった要因としては、結果と原因という因果の認識を捉え、そこに注意して語る力が弱いと考える。また、「内面的反応」については、直前の問題の発生を語らなかったことで主人公の意図や目標に対する注目度が低くなったことが要因だと推測する。さら

に、低学年では、ほかにも通過基準に満たない基準命題が複数あり、登場人物や物（桃太郎、桃、きび団子、宝）に関する前提となる説明を行う意識が薄いことが考えられる。

一方、中学年と高学年では、物語の構成要素がすべてそろっていた。ただし、中学年では「設定」の③桃を家に持ち帰ると、「まとめ」の⑭宝を取り返すが通過基準に達していなかった。これは、場面の切り替えや物の移動についての注目が弱いことが要因と考えられる。

以上のことから、要約して語る再生課題において、学童期の学年によるナラティブの発達をまとめると、低学年では、特に因果の関係性にある出来事を捉え、それが要約にとって重要な内容と判断することが弱く、物語の筋がわかるように要約して語ることは難しかった。中学年では、物語の構成をとっていても、重要度の高い内容（基準命題）の出現率で通過基準に満たないものがあり、内容の不足があることから要約して語る力は発達の途上と考えられる。一方、高学年では、要約するために重要な内容とそうでない内容を判断し、取捨選択をして盛り込み、洗練された形で要約した語りができることが明らかになった。

4.2 高学年における要約して語る力について

では、なぜ高学年になると要約して語るができるのか、次に物語の構成と認知能力、国語教育の読み書きによる学習との関連について考察を加える。

1つ目は、物語の構成にかかわる認知能力の関与である。要約において重要なことは、聞いた物語の内容をすべて語ることではない。物語の内容を理解し、物語の起承転結を捉え、記憶に留めたことから重要な内容を優先して語り、同時に重要でない内容を省くといった作業をしながら語るが必要となる。すべての学年の児童が重要だとみなしていたのは、結果の「鬼を退治する（鬼と闘う）」であった。要約の中にこの結果を入れ、物語として成立するように話を組み立てる作業が必要となる。それには、冒頭で物語全体の設定となる主人公の紹介やかかわる人や物、場所の語りが必要である。次に、鬼を退治することになる原因と主人公の感情は欠かせない内容である。さらにそのための計画、目的は達成されたか、結末はどうなったかのまとめが必要である。こうした物語の構造をおさえて端的に語ることで物語として筋が通った要約となる。

物語を理解する際、「物語文法」（設定－展開－内面的反応－問題解決－結果－まとめ）^{21,22}と呼ばれる構造に関する知識が関わっていると考えられている²³。物語というのは、大まかな基本的構造が

ある²⁴とされ、何らかの始まりの形を持ち、いくつかの出来事が連なって終りに至るというものである¹⁵。物語は幼児期から読み聞かせを通して経験の中で知っていく。そして「結果が生じるためには原因が存在する」という因果関係や事件が生じればその結果はどうなるかなどを予測する能力は、幼児期から持っていると言われている²³。しかし、本研究において低学年では要約が不十分であったことから、幼児期から経験的に物語の構造を理解していても、自らそれを用いて語るようになるのは中学年以降であるといえる。つまり理解ほど要約はたやすくならないことになる。要約して語るには、物語文法の知識を活用して出来事間の関係を把握して全体像を捉え、そこに物語の構造のパーツ（構成要素）を代表する重要な内容を見極めて優先して選択し、論理的な構成に注意するといった複数の情報処理を実施する認知能力が関わっていると考える。これには、先行研究でも指摘されているように¹⁰、自身の語りの状態をモニターして確認しながら物語を組み立てる、つまり第三者の視点で眺める力（メタ認知能力）¹⁸が重要だといえる。これらの能力は、高学年における抽象的な論理思考の発達^{3,25}とともに高まり、要約して語ることを支えていると推測される。

2つ目は、国語教育における学習経験の関与である。小学校学習指導要領の国語²⁶において、「読むこと」の指導事項の中に「構造と内容の把握」がある。これは、叙述をもとに文章の構造や展開を捉えることや、内容を理解することとされている。説明的な文章においては、低学年では内容の大体を、中学年では、考えとそれを支える理由や事例との関係などを、高学年では、文章全体の構成を捉えて要旨を把握することが掲げられている。つまり、高学年は、国語教育において要旨を把握することが学習能力に求められ、さらに「書くこと」も文章全体の構成や展開を考える作文などの読み書きで経験し、身につけていく時期にあたる。

このことを踏まえると、高学年で重要な内容を取捨選択して語るができるようになるのは、国語教育の読み書きの学習で要約の方法を学ぶことが関与していると考えられる。本研究の再生課題は「聞いて語る」ものであり、国語教育の中の「要旨を捉えて読む」こととは異なるが、読み書きの経験が語ることに大きく影響していると推察する。この話しことばと書きことばとの関係について岡本²³は、学童期には相手を考慮した「話しことば」の成立が、その上の「書きことば」を可能にしていく面と、「書きことば」から入って、自身の話しをモニターしながら相手にわかるような語りの「話しことば」が自

覚されていく面もあると述べている。このように、学童期における話しことばと書きことばは、相互に影響しあいながら拡大、進展して発達していくのではないかと考える。以上のことから、国語教育における読み書きによる学習が、ナラティブの発達にも大きく影響していることが示唆される。

5. 結論と今後の課題

学童期において課題物語を要約するナラティブは、学年（低中高）によって発達の差異が認められた。重要な内容とそうでないものを見極めて取捨選択し、物語の構成をとって要約して語ることは、低学年では難しく、中学年では途上、高学年で可能となることが明らかになった。高学年における要約して語る力には、物語文法の知識を活用して出来事間の関係を把握して全体像を捉え、ここに重要な内容

を見極めて取り出し、論理的な構成に注意しながら情報処理を行う認知能力が考えられた。この複数の情報処理には、高学年の抽象的な論理思考の発達を基盤にして、自身の語りの状態を第三者的にモニターするメタ認知能力の発達が関与していること、あわせて国語教育の読み書きによる学習との関連が示唆された。

なお、物語を要約して語るには、課題教示の意味解釈や、物語の筋の保持と要素の抽出という複数の注意や作業、語彙や統語、社会性など多くの能力が関わるものである。こうした多側面の能力が、本研究の課題遂行にどのように影響しているのかまでは今回明らかにできていない。今後は、対象児の言語面や認知能力と要約の状態との関連を見ることで、要約して語る力には、どのような能力が関与するのかについてさらに検討し、明らかにしたい。

倫理的配慮

本研究は、大阪府立大学人間社会システム科学研究科研究倫理委員会の承認を得て実施した（承認番号2019(1)-28）。研究対象児童、及び保護者には、研究の目的や方法について口頭で説明を行った。さらに、研究参加に同意した後も、中断や撤回が可能であること等、研究倫理についても口頭で説明し、紙面にて確認し同意書に署名を得て研究を実施した。実施にあたっては、対象児童の身体的・精神的苦痛がないように安全性を考慮した。また、個人情報に関する配慮を行った上で、本研究を学会誌などで公表することの同意を得た。

謝 辞

本研究の分析において多くのご助言をいただいた聖隷クリストファー大学の小坂美鶴先生に深く感謝申し上げます。また、本研究を取り組むにあたり、ナラティブの分析方法について貴重な情報をご教示いただいた関東学院大学の長澤真史先生、国立特別支援教育総合研究所の李熙馥先生に感謝申し上げます。そして、快く研究にご協力してくれた対象の子どもたちとその保護者の皆様、湯里保育園の先生方、研究をご支援いただいた故 里見恵子先生、重松加代子氏に心からお礼申し上げます。

利益相反

本論文に関連し、開示すべき COI 状態にある企業、組織、団体はいずれもありません。

文 献

- 1) 大石敬子：学童期の言語発達と評価。大石敬子編，ことばの障害の評価と指導，大修館書店，東京，40-55，2001。
- 2) 岡本夏木：ことばと発達。岩波書店，東京，1985。
- 3) 岡本夏木：児童心理。岩波書店，東京，1991。
- 4) 南雅彦：談話（ディスコース）構造の発達。岩立志津夫，小掠たみ子編，よくわかる言語発達，ミネルヴァ書房，京都，54-57，2005。
- 5) 荻野美佐子：物語ることの発達。秦野悦子編，ことばの発達入門，大修館書店，東京，173-193，2001。
- 6) 小坂美鶴：典型発達児のナラティブのストーリーの構造と内容の発達。音声言語医学，57(3)，261-271，2016。
- 7) 仲野真史，長崎勤：ナラティブの発達と支援。特殊教育学研究，47(3)，183-192，2009。
- 8) 李熙馥，田中真理：自閉性スペクトラム障害者におけるナラティブ研究の動向と意義。特殊教育学研究，49(4)，377-386，2011。
- 9) Losh M and Capps L：Narrative ability in high-functioning children with autism or asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*，33(3)，239-251，2003。
- 10) 内田伸子：子どものディスコースの発達—物語算出の基礎過程—。風間書房，東京，1996。
- 11) 齊藤佐和子：健常幼児の談話における構文能力と説明能力—状況絵を用いて—。音声言語医学，43(3)，308-315，2002。

- 12) 藤崎春代：幼児の報告場面における計画的構成の発達の研究. 教育心理学研究, 30(1), 54-63, 1982.
- 13) 大伴潔：健常児と発達障害児における「語り」表現—ストーリー再生課題と復唱課題による検討—. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 57, 469-479, 2006.
- 14) 李熙馥, 田中真理：ある自閉症スペクトラム障害児のパーソナルナラティブの変容—グループワークにおける共同構成 (co-construction) による変容に着目して—. 教育ネットワークセンター年報, 12, 59-70, 2012.
- 15) 丸野俊一, 高木和子：物語の理解, 記憶における認知的枠組形成の役割. 教育心理学研究, 27(1), 18-26, 1979.
- 16) 岡本真彦, 馬場園陽一：物語文の理解と記憶に及ぼすメタ認知方略教示の効果. 高知大学教育学部研究報告, 42, 185-197, 1990.
- 17) 森岡健二：コピー研究. 山口仲美編, 論集 日本語研究8 文章・文体, 有精堂, 東京, 279-308, 1979.
- 18) 進藤聡彦, 吉田明子：物語理解におけるメタ認知的知識の役割. 教育心理学研究, 34(2), 148-154, 1986.
- 19) いもとようこ：ももたろう. 金の星社, 東京, 2008.
- 20) こばやしゆたか (絵), おざわとしお, ながさきももこ (再話)：ももたろう. くもん出版, 東京, 2006.
- 21) Stein NL and Glenn CG：An analysis of story comprehension in elementary school children. In Freedle R eds, *New directions in discourse processing*, Ablex, Norwood, NJ, 53-120, 1979.
- 22) 谷口ジョイ：帰国児童によるリテラシー能力の保持・伸長. 社会言語科学, 17(1), 77-84, 2014.
- 23) 内田伸子：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(4), 303-313, 1983.
- 24) 三森ゆりか：大学生のための言語力トレーニング「物語」の基本構造を知ろう. 言語, 36(3), 18-23, 2007.
- 25) 藤村宣之：児童期 思考の発達と友達関係の変化. 子安増生編, よくわかる認知発達とその支援, ミネルヴァ書房, 京都, 114-115, 2005.
- 26) 文部科学省：小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 国語編. 第4版, 東洋館出版社, 東京, 2022.

(2023年5月24日受理)

Developmental Characteristics of Narratives in School Age Children: A Study on Summary Contents and Story Structure

Kiyoka ISHII and Yoko KISO

(Accepted May 24, 2023)

Key words : narrative, narrative summary, story grammar, story structure, school age

Abstract

Narrative is a discourse requiring linguistic, cognitive, social, and other skills. In this study, we explored how the narrative develops in the school age children by comparing summaries of the Japanese fable “Momotaro” made by the students of different grades. The 42 elementary school students (7 in each grade) were divided into three groups of two grades each and were asked to orally summarize the story after listening to it. Though the number of clauses used in the narrative showed no difference among the groups, the lower grade missed some constituents. In the middle grades some critical contents (criterion propositions) did not reach the required rate of occurrence, making the summary insufficient. The upper grade students differentiated the essential and the non-essential components and constructed the summary with better story structure. It was considered that they could utilize knowledge of the narrative grammar to logically construct the summary and could identify and utilize important contents, which requires multiple information processing skills. We concluded that the narrative summary skill is associated with the development of meta cognitive skills to monitor one’s narratives and with the Japanese reading and writing competencies acquired in the language art education.

Correspondence to : Kiyoka ISHII

Department of Communication Disorders

Faculty of Health Care Sciences

Himeji Dokkyo University

7-2-1 Kamiohno, Himeji, Hyogo, 670-8524, Japan

E-mail : kiyoka-i@gm.himeji-du.ac.jp

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.33, No.1, 2023 45–54)