

## 原 著

## 子どもはどのようにして自己経験を物語るのか？ —健聴児と難聴児の報告活動の分析を通して—

長 崎 勤\*・鈴木 和 子\*\*・長 崎 裕 子\*\*\*

本研究では、健常児（幼稚園年中～小学4年生、計59名）及び難聴児（1・2・4年生、計4名）における自己経験についての報告の構成と内容の分析から、物語の発達に関する特徴を検討することを目的とした。その結果、健聴児では、構成面では年中児から年長児にかけてエピソード数と出来事数がともに増加するが、学齢児ではエピソードを限定し、より多くの出来事によってテーマをより詳細に語ろうとする傾向が見られた。また、エピソード間の空間的・時系列的な結合が増加していった。内容面では年長児で他者への言及が増加するとともに、学齢児では心的状態への言及が増加した。また、難聴児の報告活動の共通した特徴として、他者や心的状態への言及の出現とエピソード間・出来事間の時系列化にやや遅れがみられる傾向が見られた。これらから、他者や心的状態への言及等の内容面の発達と、エピソード間・出来事間の時系列化等の構成面の発達が相互に密接に関連しながら発達してゆく、物語の発達に関する相互作用モデルが提案された。

キー・ワード：物語 自己—他者 心的状態 難聴児

### I. 問題と目的

子どもは目の前の事象についての言及だけでなく、自分が経験したこと、聞いたことを他者との会話を通して語るようになる。このような実際に起こった事実に加え、創造したストーリーやファンタジーも含めて、話者や書き手による広範で組織的な談話 (narrative language) が発達的に重要な役割を持つと認識されつつある。Bruner and Lucariello (1989<sup>4)</sup>) は、Emily という一女児の生後22ヶ月から33ヶ月までの時期の、就寝前に両親や自分自身に向けて自発的に話した、その日自分を困惑させた出来事か

ら作った物語のパターンについて分析した。後半の時期において彼女は出来事の因果関係について述べる様になったが、それに加え彼女自身がその出来事をどう考え、どう感じ、また彼女が考えたことを彼女自身がどう感じたかについて言及するようになっていった。Bruner and Feldman (1993<sup>3)</sup>) はこれらの分析等を踏まえ、「談話構造を通して、同じ文化を共有している他の人々にコミュニケーション可能な習慣的意味を作り出すために、典型的な状況で人々がどのように感じ、考え、信じるかに関する予測を、文化が作り上げる」と述べている。さらに彼らは談話を自ら構成し産出して行く力こそが、他者の「心の理解」の前提になることを仮説している。

さて、1980年代に子どもの物語理解や産出に

\*筑波大学心身障害学系

\*\*東京都江東区こびあクラブ

\*\*\*習志野市袖ヶ浦東小学校

関して多くの研究がなされてきた(秋田, 1990<sup>11</sup>; 内田, 1990<sup>12</sup>)。これらの従来の物語研究の主流は子どもが産出した物語の構造面(物語文法)に分析の焦点が置かれていたと言える。しかし Bruner らが指摘するように子どもの物語の重要性のもう一つの側面は「『自己』の経験を『他者』に関連させて構成する」ことであろう。そこには必然的に「自己-他者」関係や、自分がどう感じ、考えたかが述べられるようになると思われ。こういった側面と構造面の理解とはどのような関係があるのであろうか? このような観点からの発達研究はまだ少ないのが現状である。

一方、障害を持つ子どもたちの物語には様々な問題があることが予想される。鄭・岡田(1993<sup>13</sup>)は、聴覚障害児に対し、物語の再生内容を分析した結果、聴覚障害児も物語構造を活用している事実を報告している。また、解決部の出現頻度等が有意に少ないことから、主人公の感情や考えなどを示す主観的内容の理解に問題を持つ可能性を指摘しているが、直接分析には至っていなかった。聴覚障害児の教育現場においては「人の気持ちの理解」や「自分の生活を振り返るようにする」ことの重要性が指摘されている(中山, 1996<sup>14</sup>)。このことは聴覚障害児が物語において自己及び他者の心的状態への言及に問題を持つ可能性を示唆しているものと思われる。

Lovenland, McEvoy, Kelley, and Tunali(1990<sup>15</sup>)は高機能自閉症児が物語の再生において、登場人物の行動の動機付けの理解が困難であった事実を報告している。Westby(1985<sup>16</sup>)は学習障害児において物語の登場人物の感情や動機付けを表現することが困難であると指摘している。

また、近年の研究によって自閉症児における他者の心的状態の推論(「心の理論」)の困難性が指摘されているが(Baron-Cohen, 1995<sup>17</sup>等)、最近では、ダウン症児(Zelazo, Burack, and Benedetto, 1996<sup>18</sup>)、学習障害児(Charman and Cambell, 1997<sup>19</sup>)、また聴覚障害児

(Peterson and Siegal, 1996<sup>20</sup>)など様々な障害児・者において「心の理論」の獲得に困難を示す事実が報告されている。これらの研究で示された障害児の「心の理論」の困難性は物語の登場人物の動機付け等の理解に関係している可能性がある。

このような臨床的な事実を考慮すると、物語の発達における構造面と内容面の両側面を併せて検討し、様々な障害がこれらの発達にどのように影響をもたらすかを明らかにする必要があると思われる。

Bruner らの指摘する観点に立つと、幼児・児童が、自己経験の物語において、自己と他者の感じ方、信じ方をどのように構成してゆくのかを検討して行くことは、子どもの「心の理解」の機構の解明にとっても重要な示唆を与えられると思われる。また、障害児の「心の理解」の発達援助の方法に対しても、また近年問題にされている障害児の自己の発達援助に対しても新たな観点が提供できるかもしれない。

このような問題意識から、本研究では、次の二点を目的とする。①幼児期から学齢期の健聴児の自己の経験の報告活動について、横断的に報告内容と構成の観点から分析し、物語の発達の特徴を捉える。②学齢期の難聴児の報告活動について縦断的観察を行い、健聴児の報告と比較検討することで、難聴児の物語の発達の特徴について検討する。

健聴児は群によって分析するが、難聴児は個人差が大きいことが予想されることから、一回の観察ではなく、半年間の縦断的観察による分析を行う。このように資料の収集の方法が異なるため、直接的な比較は行わず、間接的に比較検討を行う。

## II. 方法

### 1. 対象

1) 健聴児: 幼稚園年中児から小学校4年生の59名(2年生のみ9名、他は各10名)である。

2) 難聴児: N市立H小学校言語治療教室のグループ指導に通級してくる以下の4名であ

る。

(1) OY 児 (1 年生)：高度感音性難聴 (平均聴力レベル：右 103 dB, 左 104 dB)。0 歳時より補聴器を装用。8 ヶ月から早期教育を受ける。そのため、学習の基盤となる言語力はある程度育っている。運動が苦手。一人っ子で遊びの経験が少なく、友達を求める気持ちはあるが、うまく遊べない。週に個別 1 回 (60 分)、グループ 1 回 (60 分) の指導を受けている。グループ指導の一環である報告活動では、相手の話をわかるように姿勢を目指し、まとまった話ができるように指導が行われた。

(2) YM 児 (2 年生)：高度感音性難聴 (平均聴力レベル：右 98 dB, 左 102 dB)。1 歳時より補聴器を装用。聾学校で早期教育を受ける。そのため、学習の基盤となる言語力は育っている。1 対 1 の会話であれば、やりとりができる。週に個別 1 回、グループ 1 回の指導を受けている。話題に左右されないで話すことを目標に指導が行われた。

(3) IK 児 (4 年生)：軽度感音性難聴 (平均聴力レベル：右 42 dB, 左 37 dB)。就学時検診で発見され、1 年生時で補聴器を装用。障害の受容が出来ていない。学習はよくできる。運動が苦手。自信がなく、小さな失敗に泣いてしまうことが多い。週にグループ 1 回の指導を受けている。一方的に話すのではなく、聞き手を意識し抑え気味に話すことを目標に指導が行われた。

(4) WM 児 (4 年生)：中等度感音性難聴 (平均聴力レベル：右 63 dB, 左 48 dB)。3 年生時より補聴器を装用。指導開始が遅れる。情緒的に安定しているが、ことばの遅れがみられる。週に個別 2 回 (120 分)、グループ 1 回の指導を受けている。途中で話をやめず、最後までとまって話すことを目標に指導が行われた。

## 2. 報告の方法と実施場所

1) 健聴児：幼稚園・小学校あるいは自宅の一室で、報告者 1 名・実験者 1 名で行った。各児一回ずつの報告活動を行った。

2) 難聴児：N 市立 H 小学校言語治療教室での 5 月から 11 月までの週一回のグループ指

導中に、指導を行っている教室内で実施した。一人あたり、全部で 15 回のセッションであった。報告者 1 名に対し、聞き手 4 名 (教師 1 名、児童 3 名)・記録者 2 名 (教師 1 名、実験者 1 名)で行った。なお、報告活動は、本研究の対象児である難聴児 4 名によるグループでのコミュニケーション指導 (60 分) の一環として行われ、原則として 40 分間は報告活動、20 分間は球技やゲーム活動である。なお、実験者はグループ指導に補助指導者としても参加した。

## 3. 報告のテーマ

健聴児は、「今日のこと」「昨日のこと」に関連したテーマ (例：「お楽しみ会のこと」「幼稚園で何をしたか」等) について報告してもらった。難聴児は、指導日までの一週間の出来事に関するテーマ (例：「県民の日のこと」「台風のこと」) について報告してもらった。

## 4. 記録方法

全報告を、テープ録音 (健聴児)・VTR 録画 (難聴児) し、それらを可能な限り記録用紙に転記した。

## 5. 分析方法

報告の構成を Fig.1 のように定義し、各報告をエピソード及び出来事に分類した。

### 1) 報告内容の変化

各報告中の出来事の内容に関して、〈自己〉〈他者〉〈事象〉〈心的〉〈逸脱〉〈不明〉の 6 項目

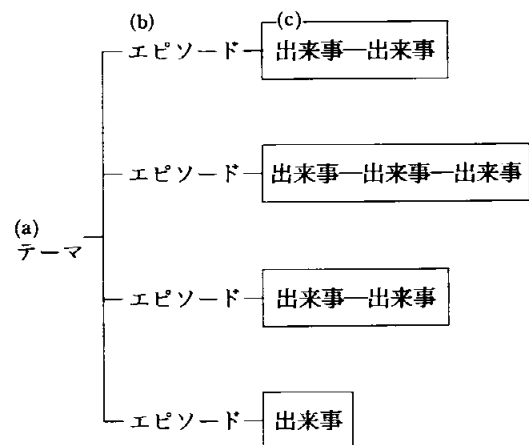


Fig. 1 報告構成の模式図例

Table 1 出来事の内容型

カテゴリ	定義	例
①自己	自分あるいは自分を含む他者が主体となる出来事。	ディズニーランドに行って／パレードを見た。／ 日曜日、お父さんとお姉ちゃんと、犬と、わたしで、 お散歩に行ったの。／
②他者	他者（友達、親、動物など）が主体となる出来事。	お父さんが帰ってきた。／ 女の子たちがキャーキャー騒いでたの。／
③事象	事物に関する出来事。自然現象。	日が暮れた。／帰り、雨が降っちゃったから、／ 大豆の一回目は、鳥に食べられてしまった。／
④心的	出来事に関して報告者が感じたこと、思ったこと。	楽しかったよ。／～と思った。／ なんか面白かった。／少し怖かった。／
⑤逸脱	テーマから外れた出来事。聞き手に対する質問。	他に何を言うの？（他の人に質問）／
⑥不明	主体が明確でない出来事。	銀にしたの／ チャチャごっこ／

(Table 1)に分類し、その出現率を、健聴児は学年（幼稚園年中～小学4年生）、難聴児は15セッションを三期間（前期：セッション1～5、中期：セッション6～10、後期：セッション11～15）ごとに分けて求めた。

## 2) 報告構成の変化

(1) 報告中のエピソード数：各報告中のエピソード数を求め、健聴児は学年、難聴児は期間ごとにその平均を算出した。

(2) エピソード中の出来事数：各報告中で最も長いエピソードに関して、出来事数を求め、健聴児は学年、難聴児は期間ごとにその平均を算出した。なお、出来事数の等しいエピソードがある場合は、先に出現したエピソードを用いた。

(3) エピソード間の関連の仕方：内田(1986<sup>14)</sup>)のエピソードの結合の仕方を参考に、エピソード間の関連型として〈時間〉〈因果〉〈精緻化〉〈並列〉〈無関連〉〈不明〉の6項目(Table 2)を設定し、各報告中のエピソード間の関連について分類した。さらにその出現率を、健聴児は学年、難聴児は期間ごとに求めた。なお、分析対象は報告中のエピソードが2つ以上のものとした。

(4) 出来事間の関連の仕方：藤崎(1982<sup>15)</sup>)の

出来事間の関連の仕方を参考に、出来事間の関連型として〈時系列関連〉〈空間関連〉〈逆関連〉〈無関連〉〈不明〉の5項目(Table 3)を設定し、各エピソード中の出来事間の関連について分類した。さらにその出現率を、健聴児は学年、難聴児は期間ごとに求めた。なお、②で用いたエピソードのうち、出来事数が2つ以上のものを分析対象とした。

## 6. 信頼性

カテゴリー区分に際して、健聴児2名、難聴児2名分について観察者2名の一致率をとった結果、出来事の区分で85.7%、エピソードの区分で85.7%、出来事の内容で88.9%、出来事間の関連で73.9%、エピソード間の関連で83.3%であった。

## III. 結果

### 1. 健聴児の報告活動

#### 1) 報告内容

出来事の内容型の出現では、幼稚園の年中児においては、主体が明らかでない発話〈不明〉が多かった。「お砂場で遊んだ」といった〈自己〉の出来事が中心に出現し、〈他者〉〈事象〉〈心的〉は少ない傾向にあった。年長児では報告のテーマから外れる〈逸脱〉が多く、〈心的〉に関する

Table 2 エピソード間の関連型

カテゴリ	定義	例
①時間	二つのエピソード間に時間的前後関係がある。	[魚を釣ったのを、食べた。お肉は、スーパーで買って、焼いたりした。][帰り、雨が降っちゃったから、3時ぐらいに帰ったの。]
②因果	二つのエピソード間が因果関係で結合されている。	[ぼくが、4歳ぐらいの時に、自転車に乗って、遊んでたら、花壇の角に、頭をぶ、ぶちました。で、頭を少し切ってしまいました。][で、お医者さんに行くと、治してもらいました。]
③精緻化	一つのエピソードがさらに次のエピソードによって詳しく説明されている。	[昨日、帰りの会に、漢字のテストをやって、お家で勉強していたから簡単な問題ばかりだったので、嬉しかったです。][漢字のテストはドリルに書いてあって、難しいけど、答えが書いてあったりするので、簡単です。]
④並列	エピソードが並列して並べられている。	[線で、青3とか、青1とかあって、青1が一番悪いやつ。で、青3だったんだけど、赤2になれた。][休み時間の時、プールで、その時は、浮島とかで、友達と遊んで、泳ぎの練習とかして、楽しかった。]
⑤無関連	一方あるいは両方がテーマから逸脱したエピソードである。エピソード間に矛盾や飛躍がある。	<今日幼稚園であったこと> [鉄棒したり、][うちんちでお姉ちゃんと遊んでもらったり]
⑥不明	エピソード間の関わり方が明らかでない。	([理科の時に、ニノミヤ先生が、お家でほうせんかとマリーゴールドを育ててくださいって言って、お家で育てて、]) [また、木曜日に理科があって、今度は柳とタンポポを育ててくださいって言われました。][本当は葉っぱがもっと出るんだけど、あたしのは5枚しか出なくて、そんで花が出ちゃった。]

内容は少なかった。しかし、新たに「S君がボンと割って」といった〈他者〉の出来事が出現すると共に、「いろんな物とか当たった」といった〈事象〉も増加傾向にあった。1年生になると、「何か一つ覚えたな—思って、嬉しかった」といった〈心的〉に増加傾向がみられた。2年生になると〈逸脱〉がなくなり、〈自己〉が増加した。3年生では〈他者〉が増加傾向にあり、4年生で〈心的〉が増加した ( $\chi^2=96.591$ ,  $p<.01$ ,  $df=25$ )。 (Fig.2)

## 2) 報告構成について

(1) エピソード数は、幼稚園の年中児から年長児にかけて増加し、年中児では1~2個、年長児になると3個か4個のエピソードを含む報告

がみられた。それ以降は減少傾向にあり、3・4年生では年中児と同様のエピソード数(1個か2個)で、年長児に比べ半減した ( $F(5,53)=6.238$ ,  $p<.01$ , 多重比較で年長児と3、4、5年生の間にそれぞれ有意差 ( $p<.01$ ))。 (Fig.3)

(2) 出来事数は、幼稚園の年中児から小学校3、4年生までほぼ増加傾向にあり、2個から6個の出来事を含むエピソードに変化した ( $F(5,53)=3.937$ ,  $p<.01$ , 多重比較で年中児と1年の間に有意差 ( $p<.01$ ))。 (Fig.4)

(3) エピソード間の関連型は、年中児では〈並列〉が最も多く、全体の半数以上を占めた。また〈不明〉もみられた。年長児でも〈並列〉の割合が最も多かったが、〈無関連〉も目立ってい

Table 3 出来事間の関連型

カテゴリ	定義	例	
① 時系列	時間	出来事が時間的につながる。「それから」	花火を見て、／帰った。
	帰結・因果	先行の出来事はある行為を示し、後続の出来事はその結果を示す。一方が原因・理由を表す出来事でもう一方が結果を表す出来事。「そしてその結果」「だから」	こちらへん持ってもらって、川の中で一回泳いでみた。／そしたらうまく泳げて先生が花火をやったから、／花火を見て、
② 空間	空間	出来事が場所を共有する。「そこで」「その場所」	昨日、お絵書き、習いごとの、行って、／絵を書いた。
	展開	前の出来事の内容の一部を後の出来事が詳しく説明。「そして、それは」	ジェットコースター乗って、／最初はゆっくりでね
	並列	出来事が時間的につながっているかは明確ではない。出来事を列挙している。「また」	プールで泳いだ。／船も浮かべた。あと遊んだりして、／お菓子とかジュースとか買って、
③ 逆	逆	前の出来事からの予想に、後の出来事が反する。「だけど」	赤線4本にチャレンジしたんだけど、／それ駄目だったの。／でも、また、来週の火曜日もう一回あるから、
④ 無関連	無関連	出来事に関連がなく、時間的・空間的にも飛躍・脱落がある。	(お面屋さんの話) …プールに入って、それで出て、中に行って、着替えたりしてたの。／お面屋さんは、券を渡さないと出来ないの。
⑤ 不明	不明	一方あるいは両方の出来事の内容が不明である。	英語は難しいです。／ブープ。

た。1年生になると〈時間〉の比率が増え、〈並列〉とほぼ同率になった。2・3年生では〈時間〉が半数以上を占めるようになり、3年生では〈時間〉〈並列〉の他に、〈精緻化〉が新たに出現した。 $(\chi^2=216.957, p<.01, df=25)$ 。(Fig.5)

(4) 出来事間の関連型は、幼稚園の年中児では〈空間関連〉の結合が多いが、〈不明〉も目立っていた。小学校就学後になると〈時系列関連〉が増加し、いずれの学年も全体の5割を占め、4年生までその出現率に大きな変化はなかった $(\chi^2=32.961, p<.05, df=20)$ 。(Fig.6)

## 2. 難聴児の報告活動

〈OY児(1年生)〉

### 1) 報告内容について

前期では、主体が〈不明〉な内容が特に目立った。また〈自己〉が多く、〈他者〉が少ない傾向

にあった。中期になると〈不明〉が減少し、〈自己〉が増加し、新たに〈他者〉もみられるようになった。後期では〈自己〉が減少し、〈事象〉に関する表現が目立っていた。

### 2) 報告構成について

(1) エピソード数は、観察期間中に大きな変化はみられず、1~3個のエピソードを含む報告であった。同学年である健聴1年生では、2~3個のエピソードを報告するものが多く、健聴児との差はみられなかった。

(2) 出来事数は、観察期間中、常に増加傾向にあった。特に後期では、出来事数が5~6個に増加し、長いエピソードとなった。同学年である健聴1年生と比較してみると、前期から中期にかけての出来事数は、健聴児のものより少なかったが、後期の出来事数は健聴児のものと変

わらなかった。

(3) エピソード間の関連型は、前期は全て〈精緻化〉であったが、中期になると〈時間〉が中心となった。後期では〈時間〉〈精緻化〉〈並列〉がいずれも30%の出現率であった。健聴1年生では〈並列〉〈時間〉しかみられないのに対し、本児は、その他に〈精緻化〉〈因果〉が加わっていた。

(4) 出来事間の関連型は、前期では、関連が〈不明〉なもの、〈空間関連〉が多かった。しかし、中期になると〈時系列関連〉〈逆関連〉が出現し、関連の仕方が多様化した。健聴1年生との違いとして、健聴児より〈不明〉の出現が多いこと、〈時系列関連〉の出現率が低いこと等が挙げられる。

〈YM児(2年生)〉

#### 1) 報告内容について

前期では〈自己〉〈事象〉に関する出来事が多く、テーマから〈逸脱〉した内容もみられた。中期になると〈自己〉や〈心的〉が減少し〈事象〉が全体の半分を占めた。後期では〈事象〉が減少する一方で、〈心的〉が増加した。

#### 2) 報告構成について

(1) エピソード数は、中期で3、4個へと増加した。後期になると再び前期と同様のエピソード数となった。健聴2年生と本児との差はみられなかった。

(2) 出来事数は、中期になると8個に増加した。後期では3個か4個に減少した。健聴2年生との比較では、前期・後期では同様の出来事数であったが、中期では健聴児よりもやや多かった。

(3) エピソード間の関連型は、前期と後期は、全て〈並列〉で結ばれていた。中期では〈時間〉が出現し、全体の5割以上を占めた。

(4) 出来事間の関連型は、前期では〈不明〉が目立っていた。また、〈空間関連〉の結合も多くみられた。中期では〈時系列関連〉が最も多く、全体の7割を占めた。後期では前期と同様の関連型(〈不明〉〈空間関連〉)が目立っていた。健聴2年生との違いとして、本児は〈不明〉な

関連が多いこと、〈時系列関連〉が少ないこと等が挙げられる。

〈IK児(4年生)〉

#### 1) 報告内容について

前期では主体が〈不明〉な出来事が多く、〈他者〉は少ないといえる。中期になると〈他者〉が目立っていたが、後期で再び〈他者〉が減少した。

#### 2) 報告構成について

(1) エピソード数は、中期では4個と、前期、後期に比べるとやや多めであった。健聴4年生との比較では、前期・後期でのエピソード数は健聴児(2個程度)と変わらなかった。しかし、中期のエピソード数は4個か5個で、健聴児よりもやや多かった。

(2) 出来事数は、前期では4個、後期には8個と増加した。健聴4年生との比較では、前期・中期では健聴児との差はみられなかった。後期になって増加し、健聴児よりもやや多かった。

(3) エピソード間の関連型は、前期・後期では〈精緻化〉が8割程度を占めたが、中期では〈時間〉が多かった。健聴4年生との比較では、〈時間〉〈並列〉が健聴児に比べ少なかった。

(4) 出来事間の関連型は、前期では〈空間関連〉が全体の6割を占めた。また〈不明〉も目立っていた。中期では〈時系列関連〉が増加し、中心的な関連型となった。健聴4年生との比較では、〈時系列関連〉の出現率が低かった。

〈WM児(4年生)〉

#### 1) 報告内容について

前期では〈自己〉や〈事象〉が中心であった。また、テーマから〈逸脱〉した内容や主体が〈不明〉な出来事が多くみられた。中期になると、〈不明〉が減少し、〈他者〉がみられるようになった。さらに、後期では、〈他者〉や〈心的〉が増加した。

#### 2) 報告構成について

(1) エピソード数は、観察期間中に大きな変化はみられなく、健聴4年生のエピソード数と変わりなかった。

(2) 出来事数は、エピソード数同様、大きな

変化はみられなかった。健聴4年生と変わりはなかった。

(3) エピソード間の関連型は、前期では〈並列〉が全体の50%を占めた。中期では、〈並列〉が減少する一方で〈時間〉が増加し、その出現は全体の7割を占めた。後期には〈時間〉はみられず、〈精緻化〉〈並列〉〈無関連〉が同等の割合で出現した。健聴4年生との比較では、〈時間〉が少なかった。

(4) 出来事間の関連型は、前期では〈空間関連〉と〈不明〉が目立って出現した。中期では〈時系列関連〉が増加し、最も高い割合を占めた。後期では〈時系列関連〉と〈空間関連〉が同等の割合を占めた。健聴4年生との比較では〈不明〉が多く、〈時系列関連〉の出現率が低かった。

### 3. 健聴児及び難聴児の報告活動の特徴

#### 1) 健聴児の報告活動の特徴について

健聴児の報告活動の特徴を下記にまとめた。

(1) 幼稚園期(年中から年長)：年中では自分の出来事中心の話が多かったが、年長ではそこに友達の出来事や物事の説明が加わり始めた。しかし、テーマから逸脱した内容もみられた。また、エピソード、出来事が共に少なく、断片的な話で終わることが多かった。話のつながり(エピソード間・出来事間)も時間的にはつきりせず、関連の仕方が不明なもの、羅列したものが目立った。

(2) 幼稚園から小学校への過渡期(年長から小学校1年)：テーマからの逸脱がなくなり、テーマに沿った話が可能となった。心の中で思ったこと、感じたことが話の中に加わり始めた。また、エピソード間の関連がはっきりしてきた。

(3) 小学校期(小学校2年以降)：テーマに沿った話が可能になると共に、エピソードを絞って、その中に多くの出来事を盛り込み、話を焦点化するようになった。また、心の中で思ったことや感じたことの表現が中学年に増加した。エピソードや出来事間に時間的なつながりを持たせ、時間を追った話が可能となった。

#### 2) 難聴児の報告活動の特徴について

各難聴児の報告活動の特徴を下記まとめた(Fig.7~11)。

(1) OY児(1年生)：内容に関しては、自分の出来事中心であるが、主体が明らかでない出来事やテーマから逸脱した内容が比較的多くみられた。他者に関する出来事はみられるが、心の中で思ったこと、感じたことについてはあまりみられなかった。構成に関しては、健聴1年生と同様に、話が深まりつつある段階といえる。健聴児のように時間を追って話を展開するよりも、前のエピソードに関連して詳しく説明する形がみられた。

(2) YM児(2年生)：内容に関しては、自分の出来事中心であるが、主体が明らかでない出来事やテーマから逸脱した内容がみられた。物事や状況の説明や、心の中で思ったこと・感じたことの報告が出現する一方で、友達についての言及が健聴児と比べあまりみられなかった。構成に関しては、健聴2年生と同様に、話が深まりつつある段階といえ、出来事については時間を追って報告していた。

(3) IK児(4年)：内容に関しては、主体が不明確な出来事がみられる。物事や状況の説明が中心となり、自分に関する出来事が少ない。また、心の中で思ったことや感じたこと、他者に関する出来事の報告も、健聴4年生に比べ少ない。構成に関しては、深まりのある話が可能といえるが、展開の仕方において、時間的なつながりが健聴児に比べ少ない。

(4) WM児(4年生)：内容に関して、テーマから逸脱した内容が目立っており、主体が不明確な出来事もみられた。物事や状況の説明、自分に関する出来事中心で、他者や心の中で思ったこと・感じたことの報告が、健聴4年生に比べ少なかった。構成では、出来事数がやや少ないが、深まりのある話になりつつあるといえる。しかし、話の展開において、健聴4年生に比べ時間的なつながりが少なかった。

以上のことから、4名の難聴児の報告活動の共通の特徴として、次の点が挙げられる。



子どもはどのようにして自己経験を物語るのか？—健聴児と難聴児の報告活動の分析を通して—

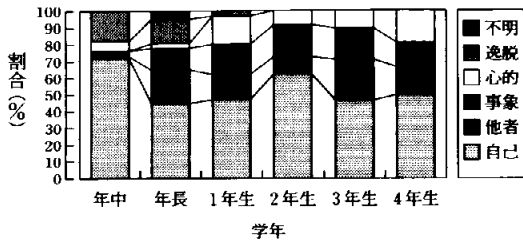


Fig. 2 出来事の内容型の出現率 (健聴児)

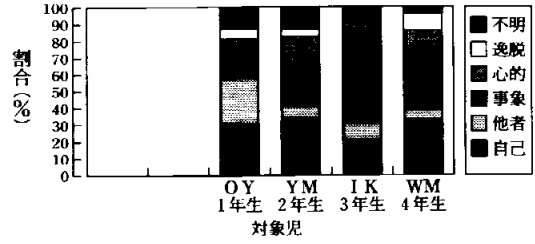


Fig. 7 出来事の内容型の出現率 (難聴児)

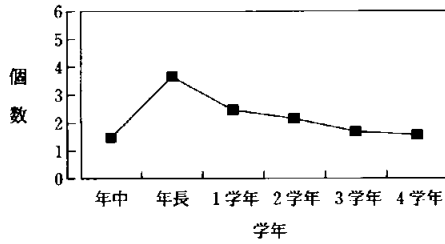


Fig. 3 一報告中のエピソード数の変化 (健聴児)

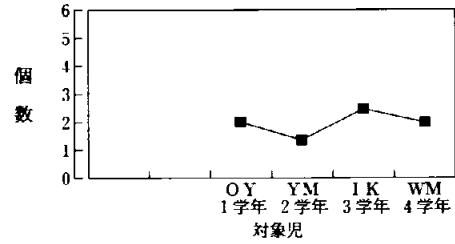


Fig. 8 一報告中のエピソード数の変化 (難聴児)

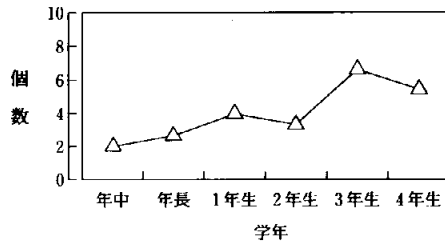


Fig. 4 一エピソード中の出来事数の変化 (健聴児)

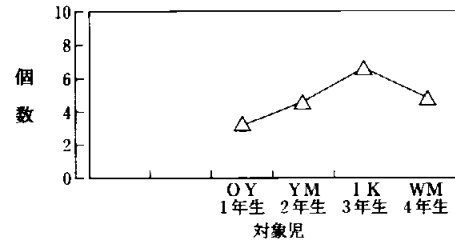


Fig. 9 一エピソード中の出来事数の変化 (難聴児)

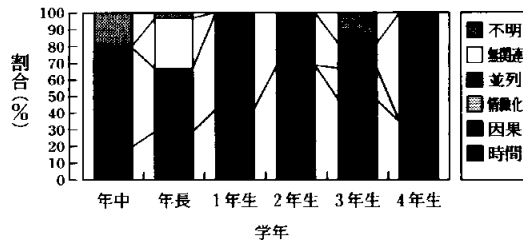


Fig. 5 エピソード間の関連型の出現率 (健聴児)

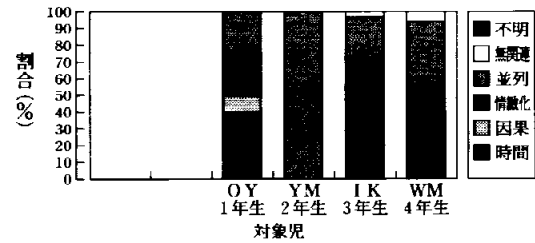


Fig. 10 エピソード間の関連型の出現率 (難聴児)

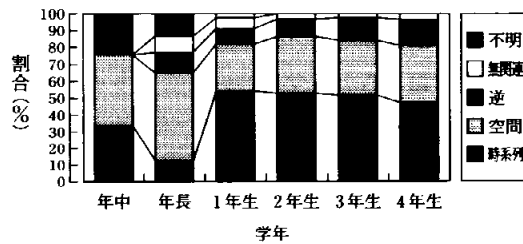


Fig. 6 出来事間の関連型の出現率 (健聴児)

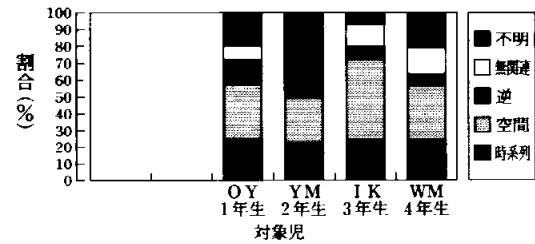


Fig. 11 出来事間の関連型の出現率 (難聴児)

- ①報告内容：(a)主体が不明確な出来事、テーマから逸脱した内容が出現しやすい傾向がみられた。(b)他者に関する言及が少ない傾向にあった。(c)心的状態への言及が少ない傾向にあった。
- ④報告構成：(d)エピソード及び出来事数の面では健聴児との間に大きな差はなかった。(e)話の展開の仕方では時間的なつながりが少なかった。

#### IV. 考察

##### 1. 報告内容について

健聴児の年中から年長にかけて、他者についての言及が認められるようになったが、このことはこの時期における、自己-他者認知の変化を反映していることが予想される。Wimmer and Perner (1983)<sup>17)</sup>は健常児では4歳後半において「誤信念課題」の正答率が急増することを見いだしており、「心の理論」がこの時期に獲得されるとしている。すなわち、自分の信念と他者の信念が異なる可能性があることを理解する時期であり、他者を自己とは異なった自律した意図(欲求、思考、動機付け等)を持った存在として認識できる時期であるといえる。本研究の健聴児では、年長児になると自分だけでなく、他者の動きや動機付けを客観的に見ることが可能になり、さらに周りの状況がわかり始めることから、自分の出来事中心から他者の出来事、物事の説明が加わったと考えられる。このような発達経過は「心の理論」の発達と密接に関連していると考えられよう。

学齢期の難聴児では、健聴児の幼児期年長では認められた、他者の行為への言及が少ないことが共通してみられたが、前記のことを考慮すると、自己-他者の認識に遅れがあることが示唆される。Peterson and Siegal (1995)<sup>12)</sup>は聴覚障害児において「心の理論」の発達に遅れがあることを指摘している。本研究における結果も、「心の理論」の発達の問題と関連している可能性は考えられるであろう。

年長から小学校1年生にかけて、自分の心的状態への言及の増加がみられた。石田・森

(1985<sup>9)</sup>)によれば、作文においては、「～と思った」という書き手自身が感じたことの表現が8~9歳時に出現する。これは5~6歳時に発達する内言や内的言語化が基盤となっているとしている。本研究は口頭による報告活動であったが、同様の傾向が認められたといえよう。幼児期に、他者の行動を自律的に把握でき、学齢になってからは更に他者の心的状態を報告活動において言語化できる様になるといえる。

一方、難聴児は、就学後にも関わらず全般的に心的状態への言及が少ない傾向にあった。今西(1984<sup>8)</sup>)は、ろう児の作文力について人物の登場の場面に関する記述において、羅列的記述から関係的記述への移行に遅れがみられることを報告している。今西の研究では心的状態への言及を分析しているのではないため、直接比較はできないが、関係的記述が可能になるには、登場人物の動機付けや心的状態を考慮することが必要で、聴覚障害児がこのような側面の理解に困難性があったことが推測され、本結果との間に一定の類似性がある。難聴児では、健聴児でみられた他者行動の自律性の把握から、心的状態の言及へという発達に一定の遅れが認められる傾向にあるといえよう。ただし、難聴児では個人差もあり、今後更に事例を増やして検討する必要がある。

##### 2. 報告構成について

健聴児の報告構成に関してはエピソード数と出来事数、またそれぞれの関連についての発達の変化をみたところ、年中児から年長児にかけてエピソード数が増加するとともに出来事数も徐々に増え、年長児から3・4年生にかけてエピソード数が減少する一方で、出来事数が増加し続け安定していくという事実が示された。これらより、幼児期には、年中から年長にかけて生活の中で起こるテーマについてより多くのエピソードを語るようになるが、学齢期になるとテーマについてのエピソードが限定され、それについての多くの出来事によってより詳細に語るようになるといった、発達の傾向が見られた。

エピソード間の関連の仕方では、年中児や年

長児においてはエピソードを羅列して話す傾向にあったが、学年を追うごとに時間的な関連を持たせられるようになった。また、出来事間の関連の仕方では、幼稚園期における空間関連での結合から、小学校期における、時系列関連での結合へと変化がみられた。すなわち、幼児期にはエピソードを羅列し、出来事を空間的に構成はしても、時間的に構成することは少なかった。学齢児では時間的な展望のもとに、エピソード・出来事を構成する様になったといえる。

難聴児ではエピソード数・出来事数の出現については健聴児と同様の結果が示された。しかしながら、エピソード間・出来事間の関連に関しては、健聴児と比べこれらの時系列化が少ないという特徴が認められた。このことは、難聴児が物語の構造の主要な要素は健聴児と同様に把握し、報告活動に利用しているが、その結合の仕方が限定されていたと言える。

では、なぜ、学齢児で時系列化が可能になり、学齢期の難聴児では困難なのであろうか？内田(1990<sup>15)</sup>)によると、物語の産出が可能になるのは、5歳後半以降であり、この時期に因果の枠組みが整ってくると考えられている。

難聴児においてはこの因果の枠組理解の認知力に問題があるといった解釈も可能であろう。しかし、因果の枠組理解には、登場人物の動機付け等の理解も不可欠であろう。前節で検討したように、難聴児では心的状態への言及が同年齢の健聴児に比べ少ない傾向にあった。この点が、時系列化に影響している可能性についても考えてみる必要がある。この点については時節でも検討する。

### 3. 報告の内容と構成の関連性

健常児では年長で他者への言及が増加するとともに、エピソード数・出来事数が増加し、学齢時では、心的状態への言及が増加し、エピソード間の時系列的な結合が増加していた。このように、健常児では物語の構成と内容が平行して高次化して行く様子が見られたことは興味深い。また、学齢期の難聴児では他者や心的状態への言及が少なく、出来事の時系列的な構成が

遅れる傾向が見られた。このことは、物語における構成と内容が相互に関連している可能性を示していると考えられる。特に難聴児における困難性を鑑みる時、物語の時系列化における、他者や心的状態への言及の重要性が示唆される。

前節でも検討してきたように、自己の行動の言及だけでなく、自己の行動についての動機付け、感情等が加わることは、時間的な構成をより容易にするであろう。また、他者の行動や他者の心的状態への言及もエピソード・出来事をより多様に、豊かにし、時系列化を助けるであろう。更に、時間的構成が可能になると、より深い、他者の心的状態の言及や他者の行動を物語の中に組み込んでゆくことが可能になろう。このように物語の構成と内容が相互的に作用し、相互を高次化して行くという循環反応が生じている可能性がある。

須田(1999<sup>13)</sup>)は情動発達を日常的なスクリプトの中で把握する必要性を指摘し、新たな「情動スクリプト」という概念を提案している。単独の情緒能力が存在するというより、様々な日常様式や文化様式の中に組み込まれている情動であるということができよう。このような観点から考えてみると、他者や心についての言及も単独に生じるのではなく、ある物語の構造の中に組み込まれたものであると考えることができる。私たちは自己を語りながら物語を語り、物語を語りながら自己を語る。そして他者もその中に登場するようになり、周囲の文化様式を取り入れ自ら文化の中に入って行くだけでなく、新たな文化様式を担い始める。

このように物語における内容と構造の相互作用を捉えることは、今後の子どもの「心の理解」発達研究に方向性を与えるものと考えられる。子どもが「心の理解」を獲得する過程においてどのように自己経験を構成し、そこに自己・他者をどのように組み込み、自己・他者の情動や思考をどのようにして物語るのかを分析してゆく方向が考えられる。そこには「心の理解」における認識と情動の統合の過程が見いだされる

かもしれない。また、このような方向性は「心の理解」に困難を持つ子どもたちの援助方法にも示唆を与えるであろう。すなわち、自己経験、他者経験の物語化が「心の理解」の発達を支える可能性があることが予想される。

今後は報告の内容と構造の関係がより明確になるような分析方法の検討が必要である。また、内容面での自己－他者の心的状態の分化過程をより詳細に分析する必要がある。高機能自閉症児、学習障害児などについても、その報告活動の実態を検討することで、様々な障害が自己経験の語りにどのような影響をもたらすかを検討し、その援助方法を開発することが課題であろう。

(付記)本研究にご協力いただいた 袖ヶ浦西小学校の内田真弓先生、対象児の皆さん・御家族の方々に感謝申し上げます。

## 文 献

- 1) 秋田喜代美(1990) 文章理解. 内田伸子(編), 新・児童心理学講座6:言語機能の発達 (pp.111-147). 東京:金子書房.
- 2) Baron-Cohen, S. (1995) Mindblindness. MIT Press.
- 3) Bruner, J. and Feldman, C (1993) Theories of mind and the problem of autism. Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Donald, J. (Eds.) Understanding other mind. Oxford University Press.
- 4) Bruner, J. and Lucariello, J. (1989) Narrative Recreation of the World. Nelson, K. (Eds.) Narratives from the crib. Harvard University Press. Cambridge.
- 5) Charman, T. and Cambell, A. (1997) Reliability of theory of mind task performance by individuals with a learning disability: a research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 6, 725-730.
- 6) 鄭仁豪・岡田明(1993)聴覚障害児の文章理解の特徴に関する研究:テキスト構造における再生と MISCUE による検討. 心身障害学研究, 17, 87-98.
- 7) 藤崎春代(1982)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.
- 8) 今西伊都子(1984)作文にみる聴覚障害児の言語能力の発達. ろう科学教育, 26(4), 193-207.
- 9) 石田潤・森敏昭(1985)小学生の文章表現の発達の变化. 広島大学教育学部紀要, 33, 125-131.
- 10) Lovenlamd, K. A., McEvoy, R. E., Kelley, M. L., and Tunali, B. (1990). Narrative storytelling in autism and Down's syndrome. British Journal of Developmental Psychology, 8, 9-23.
- 11) 中山哲志(1996)小学校段階における教育. 中野善達・斉藤佐和(編) 聴覚障害児の教育.
- 12) Peterson, C.C. and Siegal (1995) Deafness, conversation and theory of mind. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36, 3, 456-476.
- 13) 須田治(1999)情緒がつむぐ発達—情動調整とからだ、こころ、世界—. 新曜社.
- 14) 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. 東京:新曜社.
- 15) 内田伸子(1990)言語の産出. 内田伸子(編), 新・児童心理学講座6:言語機能の発達 (pp.183-221). 東京:金子書房.
- 16) Westby, C. E. (1985) Learning to talk-talking to learn: Oral-literate language differences. Simon, E (.Eds.) Communication skills and classroom success: theory methodologies for language-learning-disabled students. College-Hill Press, San Diego, Ca.
- 17) Wimmer, H. and Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding deception. Cognition, 13, 103-128.
- 18) Zelazo, P. D., Burack, J. A., and Benedetto, E. (1996) Theory of mind and role of use in individuals with Down's syndrome: A test of the uniqueness and specificity claims. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Dicipines, 37, 4, 479-484.

**How Do Children Narrate their Experience?**  
**: An Analysis about the Reports in Children with Normal Hearing and Hearing Impairment**

**Tsutomu NAGASAKI, Kazuko SUZUKI, and Yuko NAGASAKI**

The object of this study was to clarify the developmental process of narratives about experience of children with normal hearing and hearing impairment by analysis of structures and contents of narratives. The subjects were 49 children with normal hearing from middle class of preschool (four years old) to the fourth grade of elementary school (ten years old) and 4 children with hearing impairment from the first to fourth grade of elementary school, who have intervention program in the resource room for hearing impairment once or twice a week. In children with normal hearing, the number of episodes and events increased from middle to senior class of preschool. The number of connections of episodes which consist of time sequences increased in elementary school children. The number of statements for others increased in middle class children. Statements for mind appeared in elementary school children. In children with hearing impairment, the number of statements for others and mind were less than children with normal hearing. The number of connection of episodes which consist of time sequences were also less than children with normal children. These results show the interaction with structure and contents of narratives.

**Key Words :** narratives, hearing impairment, self, statement for mind