Japanese Association of Educational Psychology

334 教育心理学研究, 2002, 50, 334—344

学校内での物語評価についての一般的信念の検討

夏堀 睦[1]

本研究では，学校内での子どもが創作した物語の評価についての人々の信念を検討した。調査1では，短大生，大学生および大学卒業者40名が，評価者が教師である場合に創作される物語，評価者が仲間である場合に創作される物語，民話，ミステリー，恋愛小説，ノンフィクションの6つの物語のジャンルについて，25の物語評価項目の重要度を評定した。調査2では，専門学生，短大生，大学生および大学卒業者64名が，展開性と意味内容が異なる児童が創作した4つの物語を，教師の視点と被調査者自身の視点から評定した。その結果，学校での評価の特徴として，「物語の技巧性」と「物語の道徳性」の2つの観点から評価されること，他の物語の評価と比較すると「物語の技巧性」はあまり重視されないが「物語の道徳性」は重視する傾向があることが見出された。また，「教師の視点」における評価と「被調査者自身の視点」における評価のずれは，物語の展開性ではなくその物語が内包する意味内容や特徴的な表現に対して生じることも示された。さらに被調査者たちは物語の意味論的レベルを中心に評価するが，教師の評価はそうではないと考えていることが明らかになった。

キーワード：物語評価についての信念，学校内での評価，子どもが創作した物語

問　題

近年，創造性研究において領域特殊性の観点から，様々な領域の「才能ある人物」の事例研究が積み上げられてきている。そのなかでもGardner (1993) やPariser (1995) は，芸術家や政治的改革者の創造性の分析に際し，Csikszentmihalyi (1988) の創造性のシステムモデルに依拠している。このモデルは近年重視されている創造性の社会的側面と，これまで蓄積されてきた特性論や創造的思考研究が明らかにしてきた創造性の個人内の側面を融合し整理したものであり，個々の創造性研究のメタモデルである。このモデルは1988年当時，各下位システム間を右回りに単方向の矢印で示されていたが，各下位システム間の双方向の影響を考慮し1999年に修正された (Csikszentmihalyi, 1999 ; FIGURE 1)。このシステムモデルは，次の3つの下位システムから構成されている。①文化の下位システムであり，小説，絵画，楽曲，研究論文などの所産の表現に必要な知識や技術の蓄積を指す特定の知識領域(Domain)。②知識領域から獲得したものを変換し新しい所産を産出する，個別の生活史的背景に支えられた個人 (Individual)。③社会の下位システムであり，所産の評価の機能を持ち，個人が産出した所産が創造的であるか否かを判定するフィールド (Field)。このシステムモデルは創造性研究の包括的なモデルであり，各々の研究がどの下位システムあるいは下位システム間を扱っているのかを明確にすることができる。これまで物語創作領域では幼児を対象とした研究により，物語創作に生活経験や因果関係，因果的統合といった認知能力，様々な物語文法の獲得が必要であることが明らかにされている (内田, 1982 ; 1990, 秋田・大村, 1987)。こうした研究は，Csikszentmihalyiのシステムモデル中のDomain-Individual間を扱っている。一方，Reilly (1992) は児童の口述での物語創作において，同一作者であっても語る対象が実験者である場合と3歳児である場合とで使用する言語的技巧，表現技巧が異なることを示した。ここでは聞き手あるいは評価者の違いによる統辞論的な「語り口」の差異を明らかにしている。この研究は，上記モデル中のField-Individual間を検討したものであると言える。

本研究ではReilly (1992) と同様，物語の評価の特徴が個人の創作に影響するという立場を採る。そして学校という特定のフィールドでの物語の評価の問題を扱う。学校での物語評価に着目する必要性については以下の通りである。夏堀(1999a) は2，4，6年生の児童が創作した物語を，各物語がどのような「問題解決」構造を有しているかという観点から分析した。Vygotsky(1992) によれば，創造性は加齢による経験の増加に比例して高まる。創造性を物語中の問題解決する能力として捉えた場合，加齢に伴い物語中の「問題解決」構造は複雑かつ解決可能となるはずである。しかし，結果はそのような仮説は支持せず，高学年男子の作品

[1] 東京都立大学大学院人文科学研究科

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

には物語中の問題を解決せずに終わってしまう物語が多数存在した。これは6年生になると性差に基づく物語の意味内容の志向が明確に分かれることによると考えられた。男子においては破壊的表現への志向が，女子においては道徳的な援助関係の表現への志向が見られた。高学年男子の創作した物語は，破壊的表現への志向に伴い問題を解決せずに結末としてしまう。逆に高学年女子の創作した物語は，援助関係の表現への志向に従い誰かに助けてもらったり誰かと協力することによって問題を解決する結末とする。そして，高学年男子の破壊的表現の多用を，評価のフィールドが教師から同輩集団に変わったためではないかと考察した。その根拠は，創作前に児童が誰に評価されるのかを意識した発言，例えば教示時に創作した物語を学校に置いておくのか調査者が持っていくのかを確認する発言や，破壊的表現を使用することは「ふざけた」ものであり大人に怒られるものと児童が捉えている創作後の発言がみられたことによる（夏堀, 1999b）。この考察の検証にはReillyと同様，個人内の創作過程においてフィールドの特徴が影響することを前提とし，学校というフィールドの特徴を抽出するような分析が必要である。

すでに物語創作の領域以外では，創造性の評価が社会条件から影響を受けることに注目した研究が多くなされている。これはCsikszentmihalyi (1999) のシステムモデルにあてはめれば，フィールドの機能が社会から影響されることを明らかにしている。例えば，Amabile (1982 ; 1990) は，学生が創った短歌を専門家の評定によって分析した結果から，ある所産が創造的であるかどうかはその所産の領域の専門家たちの合意，つまり社会的判定によることを示した。また，社会における創造性の評価に着目し，歴史分析や異文化間比較，事例研究によるアプローチを行った研究では，彫刻や絵画，音楽，ダンス，詩といった領域の創作がその時代その地域の評価の特徴に影響されていることを明らかにしている（Simonton, 1975, 1984 ; Lubart, 1999 ; DeNora & Mehan, 1994）。特に社会的構築主義の視点から分析を試みているDeNora & Mehan (1994) は，創造性が社会的に組織化された評価の文脈のなかで生み出されるものであることを示した。そして創造性の問題を論じるには，その時代その地域の人々の間で広く通底している評価に含みこまれた価値内容を考慮することが重要であると指摘している。バー (1997) によれば，社会的構築主義はある時代に広く人々の間で流布している特定の常識的な世界の見方，つまり言説の重要性を分析の中心に据える。また，ガーゲン (2001) によれば社会的構築主義的研究は，人々が当たり前としている日常生活，因習的思考を明るみに出し，他の選択肢や代わりのものを人々に提示する。これらの指摘を本研究で扱う学校での物語の評価の問題に対応させて考えると，次のように言える。子どもたちの物語創作を論じるには，学校での物語創作では何が「良い物語/悪い物語」の評価基準になっていると，人々が常識的に信じているのかが重要である。さらにこうした一般の人々の常識的な信念を対象として分析することは，Csikszentmihalyi (1999) のモデルに即して説明すると次のようになる。Csikszentmihalyi (1999) のモデルでは，評価機能を持つフィールドは社会の下位システムであると仮定されている。そうであるならば，社会を構成している一般の人々の間にある学校での評価についての信念は，学校という特定のフィールドでの教師の評価基準に影響を与えると考えられる。FIGURE 1 中のフィールドから個人への矢印は「“新しさ”の奨励」とされている。この「奨励」とは，単なる逸脱とは異なりフィールドで承認された特定の価値内容を“新しさ”とし，個人の創作を方向づけることである。バー (1997) によれば，社会に流布している言説，つまり広く人々に当たり前と思われていることは，あらゆる社会的慣行の価値の起源となる。言い換えると，学校での評価活動という社会的慣行は，この物語はオリジナルな良い物語か単なる逸脱した悪い物語かを線引きするうえで，その社会の人々が当たり前と考えている価値内容を参照するということである。Csikszentmihalyiのモデルにおいて，フィールドが社会の下位システムとして位置づけられているのもそのためである（Csikszentmihalyi, 1999）。しかし，社会的構築主義に沿った研究では，採り上げる言説や信念についてそれが本当に社会の人々に広く持たれているものであるかを検証する作業は省略されている。そのため歴史分析や理論研究といった方法が用いられる。本研究では，この信念を実証的に検証し，信念の内容を明らかにすることを試みる。

以上の理由から，本研究では教師以外の一般の成人を対象に，学校での物語評価の特徴に対する信念を抽出することを目的とする。調査1では，学校での物語評価に含まれる基準を相対的に明らかにするために，評価者が仲間集団である場合の物語の評価，そして人々の間で社会的に認知されている物語ジャンルの評価と比較する。調査2では，実際に学校内で創作された子どもの物語を「教師の視点」を採った時に考えられる評価と，「被調査者自身の視点」での評価の差異を

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

分析する。その分析を通じて，教師以外の一般の成人が，学校内での創作を評価する教師の視点をどのように認識しているのかを明らかにすることを目的とする。

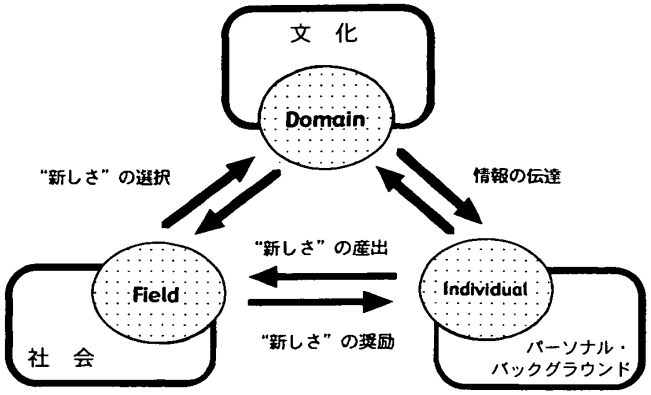

FIGURE 1 創造性のシステムモデル
(Csikszentmihalyi, M. 1999 Implication of a system perspective for the study of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge : Cambridge University Press. Pp.313—335 の FIGURE 16.1 を一部変更して引用)
* 本研究では Field が学校である場合を想定している。

調 査 1

目的

調査1では，児童が学校内で授業中の課題として与えられ，評価者が教師である場合に創作する物語(以下「対教師」の物語とする)の評価基準の特徴を，教師以外の一般の成人がどのように考えているのか明らかにする。ここでは市場性のある物語ジャンルと「対教師」の物語の比較を行う。Csikszentmihalyi のモデル(FIGURE 1)によれば，評価機能を持つフィールドは領域固有なものとされている。しかし，ミステリーや恋愛小説といった物語ジャンルのように，学校が一つの領域として物語評価に独自性を持っていると一般の人々に考えられているのかどうかを検証する必要がある。また学校がフィールドとして独自性を持つと人々に考えられているならば，その諸特徴を明らかにすることも必要である。そこで，一般の人々が集団討議によって作成した各評価項目の重要度を，「対教師」の物語と次の5つの物語について評定することを通じて，学校のフィールドとしての独自性とその諸特徴を検討する。

①遊びのなかで評価者が仲間集団である場合に児童が創作する物語（以下「対仲間」の物語とする)。
②人々がその物語を読むことに購買行動が伴い，社会的評価が売上と結びついている市場性のある物語。

この中から代表的でかつ物語構造に特徴のあるものとして，ミステリー，恋愛小説，ノンフィクションの3つのジャンルを採り上げる。
③教科書への掲載等で学校教育と親和性があると考えられ，一般の人々の間でも馴染みのある民話のジャンル。

これら5つの物語の評定と「対教師」の物語の評定とを，それぞれ比較する。この比較分析によって，「対教師」の物語はどのような評価を重要視していると，教師以外の一般の人々に考えられているのか，その特徴を相対的に抽出する。

方法

(1)物語の評価項目の作成

被調査者

大学4年生および大学卒業者で21歳から56歳までの34名。平均年齢26.88歳，SD9.32。男性6名，女性28名。

手続き

上記小説・物語の4つのジャンルを正確にイメージしてもらうため，各ジャンルに該当する小説・物語の一部を読んでもらった。その際，ジャンル自体をイメージしてもらうことが必要なため，例として提示する一つの特定の小説の内容や結末に影響されないよう配慮し，各ジャンルの特徴的な場面を2ページ程度提示した。特徴的な場面として，ミステリーは探偵役が他の登場人物と事件の経緯を確認している場面，恋愛小説は過去の恋人との恋愛の経緯を想起している主人公の内省の場面，民話は「～どんは～だったとさ」といった民話固有の語り口調が多い場面，ノンフィクションはテーマに即した小さな事件の経緯が記述されている場面を採り上げた。その後，1つあるいは複数のジャンルの評価にふさわしい形容詞を含んだ一文を二人一組で考案，発表し，出された案の重複を全体で協議した。その結果28項目の物語評価項目が抽出された。

次に予備調査として，被調査者が各ジャンルごとに28項目の評価項目を5件法で評定した。確認的因子分析を行い，因子負荷量の極端に小さい項目と複数因子に負荷が高い項目を削除し，25項目を物語の評価項目とした。

(2)評価項目の評定

被調査者

短大生，大学生および大学卒業者で19歳から60歳までの40名。平均年齢26.48歳，SD9.00。男性9名，女性31名。

手続き

最初に被調査者は評価項目の選定時に用いた4つのジャンルの物語例を読み，各ジャンルの特徴をイメー

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

ジし，各ジャンルごとに評価項目の重要度を5件法で評定した。次に，調査者が「学校で教師に評価される状況で子どもが創作した物語」(「対教師」)と「仲間に評価される状況で子どもが創作した物語」(「対仲間」)をイメージするよう教示した。この2つの物語は，直接物語例を挙げると例として挙げた物語に沿って評定されてしまう危険があるため，次のような状況設定をイメージしてもらう教示を行った。

①「対教師」の物語

小学校の作文の時間に，教師が生活綴方のような実際に児童が経験したことを書かせるのではなく，「空想の物語を作ってみましょう」という課題を出した。その時に児童が創作する物語をイメージしてください。

②「対仲間」の物語

児童がさまざまなキャラクター（ウルトラマンシリーズ，ピカチュウ，セーラームーン等）のフィギュアを持ち寄って遊んでいる。そのときに創作する物語をイメージしてください[2]。

このような教示の後，「対教師」の物語と「対仲間」の物語について，被調査者は4つの物語ジャンルと同様に評価項目の重要度を5件法で評定した。

結果と考察

(1)因子分析による「対教師」の物語の評価構造の特徴

「対教師」の物語の評定をバリマックス回転主因子法により因子分析した結果，回転反復数3で2因子に収束した。因子1の固有値は5.161，因子2の固有値は3.443であった。また因子内の共分散は.879，因子間の共分散は.002であった。負荷量.3以下の項目を外し(狩野, 1997)，逆転項目（項目番号1, 2, 3, 17, 18）の処理をした20項目を分析対象とし，再度「対教師」の評定を因子分析した結果，同様に2因子に収束した。「対教師」の因子構造を基準として相対化するために，「対教師」以外の5つの物語も因子数を2に設定し因子分析を行い，負荷量.3以下の項目を削除した。その結果，TABLE 1，2のように各項目が分かれた。

「対教師」の物語の評定から抽出された2因子は，負荷量の大きい上位項目に注目すれば，因子1の上位5項目が読者を物語に魅きつけるための具体的スキルに関連した「物語の技巧性」，因子2の上位4項目が道徳的意味内容に関連した「物語の道徳性」を表している。この2つが「対教師」の評価基準を構成していると考えられる。他の5つの物語の評定では，このような明確な因子構造は見出せなかった。このことから，「対教師」の評価基準は他の物語とは異なること，教師が評価を行う学校は1つのフィールドとして独自なものであることがわかった。つまり学校で創作する物語は，他の市場性を持つ物語ジャンルとは異なるフィールドを形成していると人々に考えられているのである。しかし，民話の因子1は，「対教師」の因子1の一部と，因子2の一部がマイナスの負荷量となったものから構成されており，他の物語よりは「対教師」の項目の分かれ方と近い。また，「対教師」の因子1に含まれる項目が「対仲間」と「ノンフィクション」ではすべてマイナスの負荷量となっていることも特徴として挙げられる。

しかし，この結果からは因子負荷量によって評価構造が各物語によって異なることはわかったが，「対教師」の評価基準に対してそれ以外の各物語ではその評価基準が同じように重要視されているのかを確定することができない。そこで，次に「対教師」で抽出された2因子の負荷量が高い順に上位項目から合成得点を作成し，各物語の評価では「対教師」の評価基準が，どの程度重要と考えられているのかを明らかにする分析を行った。

(2)「技巧性」「道徳性」の観点から見た「対教師」の物語の評価基準の特徴

「対教師」の因子分析結果では，負荷量の点で2因子に分かれた。しかし項目の意味内容を見ると，1因子内の全ての項目が1つの意味内容を表すという因子内の一義性を保っているとは言えない。そこで「対教師」の因子分析結果を参照し，一義性を優先して情報を圧縮するため，意味がまとまっている項目の合成得点を作成した。因子1からは負荷量が高い順に上位5項目を，因子2からは負荷量が高い順に上位4項目を採用した。その結果，各項目の負荷量は.594以上となり，項目の負荷量による因子解釈基準である.4以上（服部・海保, 1996）を担保した項目による合成得点となった。因子1から抽出された負荷量が高い上位5項目は，その合計得点を「物語の技巧性」得点とした。因子2から同様に抽出された上位4項目は，その合計得点を「物語の道徳性」得点とした。「対教師」の評価基準が，「対教師」以外の物語の評価ではどの程度重要視されてい

[2] この状況設定は，ごっこ遊びと同様の構造を持っているが，考察の対象となる小学校高学年児童の遊びとして妥当性があるかが問題となる。しかし，大塚（2001）の「ビックリマン」のシール集めに熱中した小学生の分析によれば，子どもたちはシール交換を通じ各シールに書かれている断片化された情報を基に＜大きな物語＞を構築しようとし，予想だにしなかった＜物語＞の出現をきっかけに子どもたちのコレクションは加速したという。こうした遊びのなかで子どもたちがさまざまなキャラクターの断片化された特徴を持ち寄り，物語創作活動を行うことは児童の日常生活のなかに浸透しており，高学年児童の遊びとしても妥当性を持ちうると考えられる。

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

TABLE 1 各物語の因子1の負荷量

評価項目	対教師		対仲間		民話		ミステリー		恋愛		nonfiction	
	負荷量	共通性	負荷量	共通性	負荷量	共通性	負荷量	共通性	負荷量	共通性	負荷量	共通性
4.飽きない	0.810	0.617	-0.841	0.708	0.517	0.290	-0.447	0.356	-0.717	0.516	-0.585	0.353
8.登場人物が複数いる	0.700	0.494										
19.登場人物に共感できる	0.688	0.470	-0.332	0.110	0.465	0.386	0.529	0.280	-0.640	0.455	-0.561	0.324
20.感動できる	0.650	0.436			0.660	0.494	0.489	0.287			-0.654	0.446
7.会話が挿入されている	0.637	0.419			0.498	0.338					-0.387	0.165
6.展開が読めない	0.619	0.335	-0.601	0.534			-0.598	0.546				
12.謎/不思議/問題(事件)がある	0.583	0.404	-0.626	0.463								
11.意外な結末がある	0.503	0.274	-0.871	0.759								
9.非日常的である	0.495	0.286					0.546	0.331	0.233	0.056		
10.フィクションである	0.356	0.174					0.573	0.403				
23.勧善懲悪である			0.408	0.312			0.431	0.185			0.335	0.222
13.結末はハッピーエンドである							0.484	0.376				
15.善人と悪人がいる							0.425	0.191			0.509	0.324
22.道徳的な教訓が含まれている			0.673	0.530			0.576	0.428			0.336	0.115
18.物語の内容が理解しづらい			0.779	0.612	-0.550	0.314			0.615	0.409	0.516	0.301
3.情景・人物描写が粗い					-0.441	0.250			0.733	0.582	0.509	0.323
17.起承転結がわかりにくい					-0.514	0.272			0.452	0.282		
14.物語中で問題が解決される												
1.場面展開が良くない			0.740	0.552	-0.617	0.381	0.686	0.600	0.601	0.405	0.418	0.205
2.登場人物の性格があいまい					-0.569	0.339			0.603	0.379	0.621	0.390
負荷量平方和	4.582		4.659		2.760		3.598		3.325		2.985	
因子1寄与率(%)	25.805		23.295		13.798		17.991		16.624		14.924	

TABLE 2 各物語の因子2の負荷量

評価項目	対教師		対仲間		民話		ミステリー		恋愛		nonfiction	
	負荷量	共通性	負荷量	共通性	負荷量	共通性	負荷量	共通性	負荷量	共通性	負荷量	共通性
4.飽きない												
8.登場人物が複数いる					0.447	0.200	0.551	0.376			0.340	0.138
19.登場人物に共感できる												
20.感動できる												
7.会話が挿入されている									-0.411	0.282		
6.展開が読めない					0.595	0.377					0.534	0.285
12.謎/不思議/問題(事件)がある					0.595	0.354	0.755	0.608	0.304	0.098		
11.意外な結末がある					0.796	0.642	0.512	0.370			0.783	0.621
9.非日常的である			-0.375	0.143	0.399	0.186					0.650	0.422
10.フィクションである			-0.352	0.204							0.476	0.230
23.勧善懲悪である	0.753	0.599							0.820	0.737		
13.結末はハッピーエンドである	0.735	0.621	0.308	0.101					0.642	0.415	0.477	0.290
15.善人と悪人がいる	0.688	0.496	0.446	0.360	0.403	0.163			0.841	0.755		
22.道徳的な教訓が含まれている	0.594	0.401							0.612	0.416		
18.物語の内容が理解しづらい	0.563	0.278										
3.情景・人物描写が粗い	0.542	0.344					-0.555	0.390				
17.起承転結がわかりにくい	0.494	0.213	-0.649	0.550			-0.402	0.189				
14.物語中で問題が解決される	0.453	0.278	0.837	0.704			0.533	0.366	0.635	0.525	0.432	0.209
1.場面展開が良くない	0.402	0.165										
2.登場人物の性格があいまい	0.371	0.145	-0.670	0.509			-0.546	0.329				
負荷量平方和	2.868		2.738		2.378		3.154		3.225		2.515	
因子2寄与率(%)	17.213		13.688		11.888		15.772		16.124		12.574	
累積寄与率(%)	43.018		36.983		25.686		33.763		32.748		27.498	

るかを明らかにするため，両合成得点について「対教師」以外の各物語と「対教師」の物語間でt検定を行った[3]。結果はTABLE 3のようになった。

「物語の技巧性」に関しては，高いほうから恋愛小説，「対仲間」，ミステリー，ノンフィクション，民話，「対教師」の順となった。「対教師」の物語は全ての物語のなかで平均が最低であり，恋愛小説，「対仲間」の物語，ミステリーに対して有意に低い得点であった。このことから「対教師」の物語の評価は，恋愛小説，「対仲間」の物語，ミステリーの各物語ジャンルと比べて「物語の技巧性」を重視されないことが示された。

[3] ここでは評価の重要度において，全ての物語間の違いがあるかどうかが問題なのではなく，「対教師」以外の5つの物語各々が「対教師」の物語と比べて重要度が高いあるいは低いと考えられているのかを明らかにすることが目的である。したがって，5つの各物語と「対教師」の物語間でのt検定を採用する。t値であれば，平均の差の有意性だけでなく＋－の方向性，つまり各物語が「対教師」の物語と比較して，重要度が高いと考えられているのか低いと考えられているのかが明確になる。

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

TABLE 3 各物語ジャンルと「対教師」の物語間のt検定結果

	因子1(物語の技巧法)			因子2(物語の道徳性)		
物語の種類	因子得点平均	SD	t-value	因子得点平均	SD	t-value
対教師	15.48	4.25		10.95	3.94	
対仲間	18.98	2.43	4.52**	10.40	2.72	-0.73
民話	16.98	2.92	1.84	14.50	2.63	4.74**
ミステリー	17.20	2.40	2.23*	9.53	2.93	-1.84
恋愛小説	20.35	2.65	6.15**	8.08	3.12	-3.62**
nonfiction	16.33	3.31	1.00	9.15	2.80	-2.36*

**p<.01, *p<.05

一方，「物語の道徳性」に関しては，高いほうから民話，「対教師」，「対仲間」，ミステリー，ノンフィクション，恋愛小説の順で重要であると一般の人々に考えられている。「対教師」の物語は，得点の平均が民話に対して有意に低いが，その他4つの物語よりは高く，特に恋愛小説とノンフィクションに対して有意に高い。この結果は民話を除く他の物語ジャンルと比べて，「対教師」の物語の評価は相対的に「物語の道徳性」を重視すると一般の人々に認識されていることを示している。こうした結果から，他の物語と比較して「対教師」の物語の評価は独特なものであり，「技巧性」はあまり重要視されないが「道徳性」を重んじられると人々に考えられていることが示された。

調 査 2

目的

調査2では，人々が自分の物語評価の基準と比べて，教師の物語評価の基準をどのように考えているのかを明らかにする。調査1では被調査者は各物語をイメージによって評定したが，調査2では児童が創作した物語の実物を評定した。被調査者が実際に子どもが創作した4つの物語を「教師の視点」と「被調査者自身の視点（以下「自分の視点」とする）」から評定したデータを，視点間の差異と物語の差異から分析する。視点間の差異は，学校で高く評価される物語と一般の人々が高く評価する物語が異なることを示す。つまり学校で教師に「良い物語」とされる物語は学校に固有のものであると人々に考えられていることになる。このことをCsikszentmihalyiのモデル（FIGURE 1）中のフィールドから個人の創作に影響を与える矢印に沿って考えると，学校で物語を創作する状況では，教師特有の評価基準を児童が参照することによって「学校向け」の物語が創作される可能性がある。この点を明らかにするために，「教師の視点」と「自分の視点」の評定の差異から，人々が考える教師の物語評価の特徴を抽出する。

評定対象となる子どもの物語は，展開性（高，中，低）のレベルと意味内容（道徳的，破壊的）によって操作的に選択した。2つの視点それぞれについて，被調査者が高くあるいは低く評価した物語の特徴から，一般の人々の物語評価の基準と，一般の人々が考える教師の物語評価の基準を抽出する。また，各評定ごとに点数だけでなく評価理由を被調査者に自由記述してもらい，その内容を検討する。

被調査者

高卒，大卒の専門学校生，短大生，大学生および大学卒業者で18歳から60歳までの64名。平均年齢26.02歳，SD9.62。男性23名，女性41名。

手続き

被調査者は児童の創作した物語4作品に対して，①教師の視点，②自分の視点でそれぞれ100点満点（計200点満点）で採点した。さらに，被調査者は採点した各視点の得点ごとに評価の理由を自由記述した。評価対象となる各物語は，次のような特徴を持つ。物語の展開度に関しては，夏堀（1999a）の「問題-解決構造による分類」の「解決群」の分類を基に設定した。物語1はもっとも展開性の高い第3群の物語に該当し，導入部を問題としないでオリジナルな新たな問題を創造し，その問題解決を図ることで物語の結末とするものである。物語2と4は中程度の展開性を有する第2群の物語に該当し，導入部の問題を解決後，新たな問題を創造し，その問題について解決を図って物語を終了する。物語3はもっとも展開性の低い第1群の物語に該当し，導入部の内容を問題としてその問題を解決することにより物語が終わる。

- 物語1　登場人物同士が協力して問題解決にあたる。
  物語の展開度は高い。
- 物語2　主人公が他の登場人物に助けられて問題が解決する。
  物語の展開度は中程度である。
- 物語3　主人公が積極的に自己解決を図る。
  物語の展開度は低い。
- 物語4　最初の問題は解決できず物語が問題解決しないで終わる。
  破壊的表現の使用。
  物語の展開度は中程度である。

結果と考察

(1)物語の違いによる要因と視点の違いによる要因の効果

物語（1～4）と視点（教師，自分）の2要因の分散分析を行った結果，物語の違いによる主効果（$F(3,189)=37.13$,

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

$p<.01$）と交互作用（$F(3,189)=7.04$, $p<.01$）が有意であった。視点の違いによる主効果は有意ではなかった（$F(1,63)=0.19$, *n.s.*）。物語の主効果と交互作用が有意であるため，通常は各物語に対する視点の違いの単純主効果の検定を行う。しかし，①単純主効果の検定では平方和を用いるため，＋－の方向性が消滅してしまい有意性のみ抽出してしまうこと，②視点の違いによる主効果の処理水準数が2であり2条件間の比較として捉えられること[4]，③ここでは各物語について，視点間の差があることだけでなく「教師の視点」と「自分の視点」どちらが高得点であったのかが重要であること，④乱塊法でのデータ収集であり被験者間要因が統制されているので，t値の大きさが視点間の不一致の大きさに対応すると考えられ，物語間の視点間の不一致の大きさを相対化できること，といった理由からここでは次の手続きを採用した。各物語の視点間の得点差を「教師の視点」の得点から「自分の視点」の得点を引くことによって算出し，また両視点間の平均の差をt検定によって検定した。その結果，TABLE 4のような結果が得られた。各物語の平均得点は，高いほうから物語1，物語2，物語4，物語3の順であり，これは展開度の高さに対応している。しかし，視点間の得点差については，物語1と物語4だけが有意である。物語1は「教師の視点」のほうが有意に高く，物語4は「自分の視点」のほうが有意に高いことが示された。物語1は展開度が高く，主人公が他の登場人物と協力して問題解決を図る物語である。この結果は，教師が自分よりも物語の展開度や「協力」という道徳的行為が物語に含まれていることを重視すると一般の人々は考えていることを示唆している。また，物語2と物語4は展開度は同程度であるが，物語2が視点間で差がほとんど見られないのに対し，物語4はもっとも視点間の差が大きく，「自分の視点」のほうが「教師の視点」より高得点であることを示している。物語4の意味内容の特徴は，破壊的表現を使用し問題解決することなく主人公の死によって物語が終わることである。こうした破壊的表現の使用は高学年男子の創作した物語に多くみられる傾向であり，反対に物語2のような援助関係の表現を使用し道徳的解決を図る物語が高学年女子の創作した物語に多くみられる（夏堀, 1999a）。破壊的表現は調査1で採り上げたミステリーや怪奇小説のようなジャンルでは必須の要素である。しかし，物語2と物語4の評価傾向の相違は，破壊的表現に対して教師は相対的に低く評価すると一般の人々に考えられていることを表している。以上のことから，「教師の視点」と「自分の視点」の物語の評価の不一致は，展開度だけでなく物語の意味内容が影響し，特に破壊的表現に対して自分よりも教師は低い評価を与えると一般の人々に考えられていることが示唆された。

[4] F分布において自由度が1の場合にはt値はF値の平方根と一致し，したがって分散分析でもt検定でも結果は等しくなる。t検定の使用に消極的な意見もあるが，高橋・渡辺・大渕（1998）は2つの平均値を比較する場合はt検定を用いることを推奨している。

TABLE 4 各物語の平均得点，SDと視点間の得点差についてのt検定結果[a)]

物語№	平均	SD	視点間差の平均	視点間差のSD	t-value
物語1	166.68	30.91	3.89	14.94	2.07*
物語2	147.94	30.95	0.38	14.04	0.38
物語3	125.63	35.63	0.43	13.32	0.43
物語4	130.56	42.30	-7.54	20.22	-2.96**

a)視点間の得点差は「教師の視点」得点－「自分の視点」得点。
**$p<.01$，*$p<.05$

(2)評価理由の分析

各評価に対する理由の自由記述の分類は，次の3点から行った。

①「教師の視点」での得点が「自分の視点」での得点よりも高い（教師＞自分）か否（教師≦自分）か。

②評価内容が，物語文法，展開性，技巧性といった統辞論的レベルで言及されているか，物語の意味内容や特徴的な表現といった意味論的レベルで言及されているか。

③どちらのレベルでの言及であっても，ポジティブに評価されているか，ネガティブに評価されているか。

自由記述のカテゴリー分類の評定は，大学院生2名が行った。被調査者一人の回答理由が複数のカテゴリーに該当する場合もそれぞれカウントした。その結果，240の回答数から355の評価記述が抽出された。回答数における評定者間の一致率は96.25%，評価記述数における評定者間の一致率は，97.46%であった。不一致があった場合は，協議により解決した。上記分類の観点②，③から「教師の視点」と「自分の視点」の組み合わせによるカテゴリーは2×2×2×2の16通りになり，分類した結果，各カテゴリーの度数はTABLE 5のようになった。χ^2検定の結果，度数に偏りがあることが示された（$\chi^2=267.29$, $df=15$, $p<.01$）。

「教師の視点」を「自分の視点」より高く評価した評定では，「自分の視点」が意味論レベルでネガティブに評価されているカテゴリーの度数が大きい傾向がある。逆に「教師の視点」を「自分の視点」と同じか低く評

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

TABLE 5 評価理由の分類

教師の視点	自分の視点	教師＞自分	教師≦自分	計
統辞論＋	統辞論＋	6	13	19
統辞論－	統辞論＋	1	12	13
意味論＋	統辞論＋	0	7	7
意味論－	統辞論＋	0	6	6
統辞論＋	統辞論－	6	3	9
統辞論－	統辞論－	13	28	41
意味論＋	統辞論－	6	6	12
意味論－	統辞論－	7	1	8
統辞論＋	意味論＋	5	**18**	23
統辞論－	意味論＋	1	**47**	48
意味論＋	意味論＋	10	**23**	33
意味論－	意味論＋	2	**23**	25
統辞論＋	意味論－	**18**	6	24
統辞論－	意味論－	**20**	11	31
意味論＋	意味論－	**21**	5	26
意味論－	意味論－	**21**	9	30
計		137	218	355

価した評定では，「自分の視点」が意味論レベルでポジティブに評価されているカテゴリーの度数が大きい傾向にある。この結果から，一般の人々の物語評価では，意味内容による評価が全体の評価の在り方を規定していることが伺われる。

討　　論

ここでは，調査1，2の結果と考察から抽出された一般の人々が考える学校での物語評価の特徴を，高学年児童の物語創作の特徴と重ね合わせて論じる。そして，人々が考える学校での物語評価の特徴が，児童の物語創作に対してどのような影響を及ぼすと考えられるのかを考察する。

1．教師以外の一般の人々が考える学校での物語評価の特徴

調査1，調査2の分析結果から得られた一般の人々が考える学校内での物語評価の特徴は，次の3点である。

①評価は「物語の技巧性」と「物語の道徳性」の2つの観点からなされる。しかし，他の物語領域と比較して，「物語の技巧性」はあまり要求されないのに対し，「物語の道徳性」は重んじられる。この物語評価の特徴は，学校というフィールドに領域固有なものである。したがって，学校での物語創作は市場性を持つ物語ジャンルとは連続性を持たない独自なものである。

②物語はストーリー構造の展開度の高さに応じて評価される。しかし，「教師の視点」における評価と「自分の視点」における評価の不一致は，物語の展開性ではなくその物語が内包する意味内容や特徴的な表現に対して生じる。

③一般の人々の評価は，内容のおもしろさ，奇抜さといった意味論的レベルの評価が基軸となっている。意味論的レベルでポジティブに評価されれば，教師の視点で考えられる評価よりも高い評価をする。逆に，意味論的レベルでネガティブな評価，例えば「つまらない」「あたりまえすぎる」といった評価の場合，教師の視点で考えられる評価よりも低い評価をする。逆に考えれば，教師の評価は一般の人々の評価よりも，内容のおもしろさや奇抜さに影響されないものとして捉えられている。

①において，「物語の技巧性」は読者を物語に引きこむためのテクニックとして解釈できる。ストーリー展開や物語構造の技術，人物や情景の描写に対する工夫といったことが，読者を物語に引きこむためのテクニックとして考えられる。これらのテクニックが恋愛小説やミステリーといった市場性を持つ物語，言い換えれば「おもしろい」「つまらない」という社会的評価が読者を得られるかどうかを決定する物語で重要視されることは，容易に理解できる。しかし，「対仲間」の物語にこうしたテクニックが要求されると考えられるのはなぜだろうか。この問題は，創作状況を考える必要がある。仲間に対して物語を語る状況とは，調査1の教示で設定したような遊びのなかである場合が多いだろう。学校で授業中に課題として物語を創作する場合とは異なり，創作を強制されない状況である。言い換えれば，仲間がその物語に興味関心を示さなければ，すぐに他の活動に移ることが可能な状況なのである。こうした状況での創作は，聞き手の興味関心を引きつける物語を創ることが特に重要とされるのではないだろうか。こうした観点は，③において一般の人々が物語の書き方のレベルである統辞論的レベルよりも，「おもしろい」「つまらない」といった内容についての意味論的レベルを基準に評価していることからも支持されるであろう。

「対仲間」の物語が物語を聞き続けてもらうために聞き手の興味関心を惹きつける必要性があるのに対して，読者が教師であると想定される学校内での物語創作は，必ず教師が読むことが前提となっているため，自分が創作した物語を「読んでもらう」ための技術や工夫といったものは習得されにくい可能性がある。学校での創作活動に対する教育は，こうした読者あるいは鑑賞者の評価に対する配慮という点で市場性を持った物語領域と切り離されていると考えられる。さらに，教師が読者であるために生じる学校内での物語の評価の特徴は，①の「物語の道徳性」の重要視と②の不一致を

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

生じさせる意味内容，特徴的な表現の問題である。②において，「教師の視点」と「自分の視点」の評価の不一致は，道徳的内容および表現と破壊的表現について生じていると考えられる。教師は自分より道徳的な内容の物語や友愛的な表現を高く評価し，破壊的表現が含まれる物語を低く評価すると，一般的な人々には考えられている。ヴィゴツキー (1988) は，多くの論者が寓話は道徳的，教訓的なものであって芸術心理学の諸法則が及んでいないと主張していること，人々の間に寓話が道徳的，教訓的なものとして根付いていることを批判した。調査1で用いた民話のジャンルはこの寓話に相当し，ヴィゴツキー (1988) が批判した社会的な傾向と同様，道徳性が重要な評価の側面であると人々に考えられていることが示された。そして「対教師」の物語は民話に次いで道徳性が要求される物語であり，したがって民話が学校内で使用される教科書の材料として用いられやすいことが理解できる。そして，「対教師」の物語は，市場性を持つ物語領域である恋愛小説，ノンフィクションよりも道徳性が有意に重要視されている。道徳性の重視という「対教師」の物語評価の特徴は，学校内での物語評価が，市場性を持つ物語領域の評価と乖離することを促していると考えられる。

2．破壊的表現を用いた物語創作の解釈

調査1の結果では，「対教師」の物語と「対仲間」の物語の間で，道徳性を重視する傾向に有意差はみられなかった。このことは，仲間集団の評価が教師の評価と比べてそれほど反道徳的な内容を受容するフィールドではない，と人々に考えられていることを示している。つまり，仲間に「ウケる」ための破壊的表現の使用は，それほど有効ではないということになる。夏堀 (1999a) は，高学年の児童の創作する物語が，物語の展開がより複雑になる傾向とは関係なく，男子では破壊的な物語へ，女子では道徳的な物語へと志向が分かれていくことを示した。そして，男子の破壊的表現の使用について，評価のフィールドが教師から仲間集団へと代わったためではないか，と考察した。これは仲間集団では非道徳的な破壊的表現が受容されやすく，おもしろいと思われると考えたためである。しかし調査1の結果から，「対仲間」の物語の評価は「対教師」の物語と差がなく道徳性が重要視されていると人々に考えられていることが示され，その考察は誤っていたと考えられる。高学年男子にみられる破壊的表現の使用は，むしろ道徳性を重要視する学校内での物語評価そのものを無視する態度として考えるほうが妥当であろう。実際に物語創作する前後の状況で男子児童が破壊的表現を使用した物語を「ふざけた」ものとしており，その「ふざけた」物語を創作してもよいかどうかを複数の男子児童が調査者に確認している様子が観察されている (夏堀, 1999b)。つまり，破壊的表現を用いた男子児童は，学校内で評価される物語は「まじめな」物語であるが，「まじめな」という評価基準を無視して「ふざけた」物語を創作したということである。「これって，いいやつ選ぶんでしょ。いいやー，おれ，選ばれなくったって。」(夏堀, 1999b) という男子児童の発言は，まさにこうした学校内での評価を無視する態度の表れとして解釈できるであろう。

学校独自の評価に対する対抗の姿勢のなかに，別の文化の生成の可能性を見いだす議論もある (ウィリス, 1996)。しかし，破壊的表現はミステリーや怪奇小説といった社会で既に認知されている物語ジャンルにおいて不可欠な要素のうちの1つでしかない。学校内での物語評価において道徳性の重視という評価特徴は，それを無視することによって創作しても，男子児童の多くに見られたような破壊的表現を使用した物語を創作することを促す。逆に高学年女子児童は学校内の評価に準じる形で援助関係の表現を使用した道徳的な物語を多く作り出す。どちらの場合も，道徳性の重視という評価特徴は性別に応じた物語パターンとして同じような物語ばかり創出することを促しているのではないだろうか。つまり，人々が持っている「学校では道徳性を重視した物語評価がなされる」という信念は，高学年児童に道徳性を重視した評価を無視するか準じるかという態度形成を促し，その結果児童はどちらの態度を選択した場合も各々似たような印象の物語を創作してしまう。似たような物語であるということはオリジナリティの欠如を示しているのであって，奨励される「新しさ」(Csikszentmihalyi, 1999) ではないだろう。本研究の結果は，「新しさの奨励」の機能を持つフィールドについての社会的な信念が，「新しさ」の創出を妨げるよう機能しているという矛盾が生じている可能性があることを示唆している。

本研究では，人々が学校での物語評価について，どのような信念を持っているのかを示した。これはFIGURE 1のシステムモデル中の社会が，学校というフィールドでの評価をどのように捉えているかを扱ったことになる。次は，実際に教師がどのような観点から子どもの物語を評価するのかを明らかにしなければならない。おそらく，教師の評価の身振りには，ヒドゥン・カリキュラムとして本研究で明らかにしたような信念が埋め込まれているのではないだろうか。

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

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.

Amabile, T.M. 1982 Social psychology of creativity : A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, **43**, 357—377.

Amabile, T.M. 1990 Within you, without you : The social psychology of creativity, and beyond. In M.A. Runco & R.S. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. Thousand Oaks, CA : Sage. Pp.61—91.

バー, V. 田中一彦(訳) 1997 社会的構築主義への招待 川島書店 (Burr, V. 1995 *An introduction to social constructionism*. London : Routledge.)

Csikszentmihalyi, M. 1988 Society, culture, and person : A systems view of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity*. Cambridge : Cambridge University Press. Pp.325—339.

Csikszentmihalyi, M. 1999 Implication of a system perspective for the study of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge : Cambridge University Press. Pp. 313—335.

DeNora, T., & Mehan, H. 1994 Genius : A social construction, the case of Beethoven's initial recognition. In T.R. Sarbin & J. Kitsuse (Eds.), *Constructing the social*. London : Sage. Pp. 157—173.

Gardner, H. 1993 *Creating Minds*. New york : Basic Books/Harper Colins Publishers.

ガーゲン, K.J. 永井 務(訳) 2001 ポストモダン心理学に向けて クヴァル, S(編)永井 務(監訳) 心理学とポストモダニズム Pp.29—46. (Kvale, S.(ed.) 1992 *Psychology and postmodernism*. London : Sage.)

服部 環・海保博之 1996 Q&A心理データ解析 福村出版

狩野 裕 1997 AMOS, EQS, LISRELによるグラフィカル多変量解析一目で見る共分散構造分析一 現代数学社

Lubart, T.I. 1999 Creativity across cultures. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge : Cambridge University Press. Pp. 339—350.

夏堀 睦 1999a 児童の物語創作における創造性に関する一考察一問題-解決構造の枠組みによる分析一 教育心理学研究, **47**, 305—316.

夏堀 睦 1999b 人間性心理学における創造性研究—A.H. Maslow と M. Csikszentmihalyi の創造性理論の検討— 教育科学研究, **16**, 47—58.

大塚英志 2001 定本 物語消費論 角川書店

Pariser, D. 1995 Lautrec-Gifted child artist and artistic monument : Connections between juvenile and mature work. In C. Golomb (Ed.), *The development of artistically gifted children : Selected case studies*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Pp.31—70.

Reilly, J.S. 1992 How to tell a good story : The intersection of language and affect in children's narratives. *Journal of Narrative and Life History*, **2**(4), 335—377.

Simonton, D.K. 1975 Sociocultural context of individual creativity : A transhistorical time-series analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, **32**, 1119—1133.

Simonton, D.K. 1984 *Genius, creativity, and leadership*. Cambridge : Harvard University Press.

高橋順一・渡辺文夫・大渕憲一 1998 人間科学研究法ハンドブック ナカニシヤ出版

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 1990 物語・ディスコースの成立過程 内田伸子(編) 新・児童心理学講座VI 言語機能の発達 金子書房

ヴィゴツキー, L.S. 1988 峯 俊夫(訳) 寓話・小説・ドラマ その心理学 国文社

ヴィゴツキー, L.S. 1992 福井研介(訳) 子どもの想像力と創造 新読書社

ウィリス, P. 1996 熊沢 誠・山田 潤(共訳) ハマータウンの野郎ども 筑摩書房 (Willis, P.E. 1977 *Learning to labour-How working class kids get working class jobs*. London : Ashgate publishing.)

(2001.9.19 受稿, '02.4.18 受理)

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

General Beliefs About Story Evaluations in Schools

Chika Natsubori (Graduate School of Humanities, Tokyo Metropolitan University) Japanese Journal of Educational Psychology, 2002, 50, 334–344

The present study explores general beliefs about the evaluation of stories written by school children. A total of 40 adults rated 25 items that could be used to evaluate stories. The raters were told that the evaluators would be either a teacher or a child, and the story, either a folktale, a mystery, a love story, or nonfiction. Next, 64 people were asked to rate 4 stories written by children which were different in the development of the tale and in semantic contents. Ratings were done imagining that the rater was a teacher, and then imagining that the rater was a peer of the child who wrote the story. Evaluations made by raters who were imagining how a teacher or a child-peer would rate the story could be accounted for by the quality of the presentation of the story and the moral message of the story. Compared to the other conditions in the present experiment, the evaluations made when raters were imagining how a teacher would respond gave little weight to technical skills, and emphasized the stories' moral message. The observed gap between evaluations done from what the raters thought was a teacher's viewpoint and a child's viewpoint was derived not from the development of the stories, but from the stories' semantic contents and characteristic expression. Moreover, although the raters' evaluations when rating as a child's peer focused on the semantics of the stories, the ratings done as a teacher did not seem to do so.

Key Words : beliefs about story evaluation, evaluations in schools, stories written by children

NII-Electronic Library Service