

# 発刊にあたって

東 洋  
(日本発達心理学会理事長)

今から振り返ると、1920年代から30年代にかけては、発達心理学の大興隆期だった。児童心理学を中心に、ピアジェ、ヴィゴツキー、ウェルナー、ビューラーなど、この時代をリードした人々はまさに巨人の名にふさわしく、その仕事は今なお強い影響を及ぼしている。

その後、比較的最近まで、どちらかという不完全燃焼の時代がつづいたように思う。研究の数は多く、すぐれた研究者も多かったのだが、どうも血湧き肉踊る躍動感に乏しい分野になっていたのではないだろうか。

それが、近年世界的に、発達心理学の研究が新しい渦を巻いて沸騰しはじめているのを感じる。そのキーワードは、生涯性、科学性、そして学際性である。

しばらく前まで、ひとの心理的発達の研究は、乳幼児心理学、児童心理学、青年心理学、そして老年心理学というように、対象者の年齢によって横割りに区切られていた。それがこの十数年、それぞれの時期の発達も生涯の発達の流れの中に位置づけて見るべきだという考えが広く受け入れられるようになり、異なった年齢段階を扱っていた研究者間の連絡交流が広くかつ活発になったのである。

それと平行するように、認知心理学、生理心理学、霊長類研究、発生学的研究、異文化間心理学などがそれぞれ新しいパラダイムのもとに急速な発展をとげた。そしてそれらは、生涯の発達の流れをとらえるための新しい視点と枠組みを提供し、一方、これら諸分野における発達の視点からの研究を強くうながすことともなった。さらに「生涯学習の時代」の教育要求が発達の問題についての社会的関心を深め、知的および情緒的な発達障害についても、単なる診断にとどまらずその機制に立ち入って研究され、対処の方法が考えられるようになった。

つまり、発達研究がここ十数年の心理学の発達を吸収し、そのメルティングボックスとして、量的のみならず質的にも新しい発展をしようとしており、この機運が、若いすぐれた研究者たちをひきつけ、熱気のある研究環境をつくりだしている。

日本発達心理学会は、この研究エネルギーを存分にわきたたせ相互作用させる場として、昨1989年12月に発足した。心理学という名を冠しているけれども、医学、社会学、教育学からも計画段階から参画を得、学際性を重視している。エネルギーはインターアクションから生まれると信ずるからである。半年ほどの間にすでに会員数も800をこえている。このような学会が待望されていた証左だと思う。さる3月の第1回大会も盛会で充実したものであった。

だが学会の活動の大黒柱は何といっても研究誌である。このたびその第一号を世におくるはこびとなり、やっと画竜点睛を得た思いである。あらためて編集委員ほか関係者の御努力に感謝する。世界および新しい時代の学界にアピールするものを持った研究誌として、われわれの共有のフォーラムとして、意欲的な研究者の発表のホームグラウンドとして、育てていきたい。

## 幼児の連体修飾発話における助詞「ノ」の誤用

横山正幸  
(福岡教育大学教育学部)

Yokoyama, Masayuki (Fukuoka University of Education). *Errors of Particle NO of Young Japanese Children in Adjective-Noun Constructions*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1990, Vol. 1, No. 1, 2-9.

In Japanese, the modification of a noun by an adjective is expressed by putting an adjective in front of the noun it modifies. Young children, however, tend to insert a particle *no* (English equivalent of *of or 's*) between the adjective and the noun, i.e., adjective-*no*-noun. This is an error. To determine the period of its occurrence and the reason for this error, data were gathered by longitudinal observation of the spontaneous speech that two Japanese children produced from the age of 10 months to 2; 11 years. Results show that this type of error appeared between the latter half of the second year and the first half of the 3rd year. The errors were interpreted as an overgeneralization of the usage of noun-*no*-noun, a correct construction that the children frequently used before the appearance of the errors. Moreover, it was suggested that the use of particle *no* as a nominalizer might also be concerned with the errors. Developmental implications of this error are discussed in terms of the acquisition process of case particle *no* and that of adjective and adjective-noun construction. **【Key Words】 Error, Particle NO, Longitudinal Observation, Japanese Children, Overgeneralization.**

### 問題と目的

従来の研究によると、主な助詞は3歳頃までに初出するという(Miyahara, 1974; 永野, 1959; 大久保, 1967)。一般に、この事実から初出と獲得は同一視され、幼児は3歳頃までに助詞が正しく使えるようになると考えられがちである。しかし、横山(1989)が、一幼児の助詞の獲得過程を観察した結果によると、3歳前では正用だけでなく多くの誤用が生産されることが見出されている。この事実は、幼児が3歳前では助詞の体系をまだ確実には獲得していないことを示唆していると考えられる。

それでは、幼児はいつ、どのようにして助詞の体系を獲得するのであろうか。この疑問に答えるには、まず個々の助詞の獲得過程が明らかにされなければならない。そして、そのためには、それぞれの助詞について正用だけでなく、誤用に注目する必要がある。それは幼児の誤用は単なる間違いではなく、村田(1983)が述べているように「子どもが言語を種々の規則体系としてとらえるという高度の精神活動の反映」(pp. 160)と考えられるからである。そこで本研究では、特に、横山(1989)の観察で最も顕著な誤用の1つであった助詞ノの付加誤用を取り上

げ、発達的な検討を行ってみたい。

日本語では、形容詞による名詞の修飾は、「アカイ ハナ」(赤い花)のように修飾される名詞の前に直接、形容詞の連体形を置くことによって成立する。ところが、幼児では形容詞と名詞を直接結びつけるのではなく、その間に助詞ノを挿入して表現する傾向がある。例えば、岩淵・村石(1968)が観察した女兒は、1才8か月で「アオイノ ウメ」(青い梅)などの発話を生産した。同様の事例は永野(1960)、野地(1973, 1974, 1977)、藤原(1977)、大久保(1981)、Clancy(1985)によっても報告されている。

しかし、これらの報告は永野とClancyを除けば、いずれもこの種の誤用の存在を指摘するだけの逸話記述的な説明か未分析の資料であって、助詞ノの誤用がいつ頃出現し、またいつ頃消失して、正しい用法が確立するのか、その過程については全くふれていない。これに対して、永野(1960)とClancy(1985)は助詞ノの誤用について詳細に論述しているが、興味の内容は誤用のノの出現理由にあり、出現時期については深く言及していない。そこで、本研究の第1の目的は、形容詞による連体修飾発話での助詞ノの誤用が、どのような過程を辿っていつ頃現れ、

またいつ頃消失するのかを明らかにすることである。

さて、それでは、この種の誤用は、なぜ起こってくるのであろうか。これについて、永野(1960)は「ホワシ オオキノ」(おはし、大きいの)のような発話が語順倒置して先行の名詞と「形容詞+準体助詞ノ」の部分が逆になって結合したために生じたと説明している。その根拠として、彼は準体助詞ノが誤用に先行して現れ、頻用されることと、この時期の幼児の発話の語順はまだ確定せず、不安定であることを挙げている。この説明が正しいとすれば、「オオキノ ホワシ」のような発話は2つの部分から構成されていることになり、「オオキノ」と「ホワシ」の間に外形的には息の断続があるはずである。しかし、そのような事実はこれまで報告されていない。

一方、岩淵・村石(1968)は幼児が「ノ」を挿入するのは、形容詞は名詞とは直接結びつかないと考え、体言による連体修飾の用法から類推して、「オジサンノ オハナ」などと同じように助詞ノを適用した結果だと考えている。したがって、この場合の「ノ」は所有の格助詞の「ノ」ということになる。同様の説明は、藤原(1977)、大久保(1969)、Clancy(1985)によってもなされている。この解釈は説得的で、妥当なように思われる。しかし、従来の報告はいずれもその根拠を実証的に示してはいない。そこで、本研究の第2の目的はこの岩淵・村石(1968)の解釈の妥当性を検討することである。最後に本研究の第3の目的は、第1、第2の目的の結果をふまえて、連体修飾の発話における助詞ノの誤用が、幼児の言語発達上どのような意味を有しているのかを考察することである。

## 方 法

対象児：1973年3月29日出生の女儿(K児)と1985年9月29日出生の男児(R児)の2名。両児とも健康で、性格は極めて明朗、行動は活発であった。また、1歳6か月に実施した遠城寺式・乳幼児分析的発達検査によるK児の知的発達のEQは155、R児のそれは133であった。なお、K児については満2歳で田研・田中ピネー知能検査も実施しているが、そのIQは120であった。出生時の家族はK児では両親と姉(2歳7か月)、兄(1歳5か月)、R児では両親だけである。

観察者と観察の場所：K児では筆者(K児の父)と筆者の妻が、R児では母親があたった。なお、R児の母親は大学時代心理学を専攻し、観察法についてある程度知っていたが、実際の観察にあたっては事前に筆者の指導の下に練習を行った。また、観察期間中は月2回程度筆者自身もR児の観察を行い、母親の記録の信頼性をチェックした。観察は主として両児の自宅で行われた。

観察の方法と観察の内容：資料の収集は、観察カードに必要な事項を手書きによって記録することにより行われた。観察は時間を限定せず原則として毎日随時行われ、

日常生活場面での発話や言語理解に関する行動をできるだけ多く、特に誤用の発話については初出、既出にかかわらず可能な限り記録するようにした。観察カードには、①対象児の自発的発話とその際の随伴行動、②両親の発話に対する対象児の発話と行動、③発話や言語理解に関係すると考えられる場面、文脈などが記述された。

観察期間と対象とした資料：K児とR児の10か月から2歳11か月までの27か月間に得られた観察資料のうち本研究に關係する資料を抽出し、直接の分析対象とした。

## 結果と考察

### 1. 助詞ノの誤用の初出と消失の過程

Table 1は、K児とR児が生産した名詞による連体修飾発話と、形容詞による連体修飾発話の正用と誤用および誤用の自己修正発話の年齢別出現頻度を示したものである。表中の頻度数は構成語の異同に関わりなく、記録された、当該の形式に属するすべての発話を集計して求めた。但し、同一発話の連続的な繰返しは一つの発話として取り扱われている。この表によると、K児とR児の形容詞による連体修飾の発話は、出現時期に違いはあるが、どちらの場合もまず正しい形式で現れている。そして、その初出は、K児では1歳7か月(事例1)、R児では1才9か月(事例2)であった。

事例1. K1：オイシイ コーキ [おいしいコーヒー]  
(1歳7か月13日)

事例2. R1：チーシャイ ブーブー [小さい自動車]  
(1歳9か月1日)

ところが、K児では1歳8か月、R児では2歳0か月の末になると、事例3と4に見るように最初に正用形を発した後、自発的にすぐそれを言い変えて形容詞と被修飾語である名詞との間に助詞ノを挿入する誤用の発話が見てきた。

事例3. K1：オーキイ サカナ [大きい魚]  
K2：オーキノ サカナ [大きい魚]  
(1歳8か月18日)

事例4. R1：マールイ ウンチ [丸いうんち]  
R2：マールキノ ウンチ [丸いうんち]  
(2歳0か月26日)

そして、この後K児では1歳9か月、R児では2歳1か月になると、このような言い換えのかたちではなく、助詞ノを挿入した誤用の発話を単独で頻繁に発するようになっていった。こうした誤用は、K児では1歳8か月には始まって観察終期の2歳11か月までに合計36例、R

**Table. 1** K児とR児の名詞と形容詞による連体修飾発話の年齢別出現頻度

対 象 児 発話の語構成 年 齢	K 児				R 児			
	名詞+格助詞ノ十名	形容詞+名詞	形容詞+助詞ノ十名詞	名詞↓形容詞+名詞) 自己修正(形容詞+助詞ノ十	名詞+格助詞ノ十名詞	形容詞+名詞	形容詞+助詞ノ十名詞	名詞↓形容詞+名詞) 自己修正(形容詞+助詞ノ十
1 ; 05	5							
1 ; 06	7							
1 ; 07	10	1						
1 ; 08	25	4	4					
1 ; 09	96	14	5			12		
1 ; 10	107	6	5			12		
1 ; 11	68	5	4		9	26		
2 ; 00	68	5			73	9	1	
2 ; 01	81	9	5		115	8	36	
2 ; 02	92	16	3		70	12	16	
2 ; 03	127	39	7		41	14	4	
2 ; 04	132	33	1	1	58	40	10	
2 ; 05	169	31			46	30		
2 ; 06	123	14	1	1	85	20	5	
2 ; 07	94	16			34	27	2	
2 ; 08	122	14	1		12	3		
2 ; 09	154	21			32	7	2	
2 ; 10	227	40			34	6	2	2
2 ; 11	187	19			69	23	4	
合 計	1,894	287	36	2	678	249	82	2

児では2歳0か月に始まって2歳11か月までに合計82例観察された。これらの誤用の80%以上はK児の場合は2歳3か月以前に、R児の場合は2歳4か月以前に現れている。K児とR児は、その後も誤用の発話を生産しているが、その出現数は顕著に減少している。そして、K児では2歳4か月、R児では2歳10か月(事例5)に誤用の発話を生産した後、ただちにそれを本来の正しい形式の発話に言い変える自己修正の発話が初めて現れてきた。

事例5. R1 : ポッケ マールイノ カオヨ

[ポッケ,丸い顔よ]

R2 : マールイ カオヨ

[丸い顔よ]

(2歳10か月3日)

K児ではこのような自己修正の過程を経て2歳9か月以降、誤用は全く観察されていない。しかし、R児では2歳11か月に到ってもなお生産されていた。

ところで、誤用が現れていた期間中、正用はどのようにであったのだろうか。この点についてはK児、R児とも誤用の発話をしながら、その一方では依然として数多くの正用を生産していたという事実を指摘しておきたい。

以上の結果からK児とR児の助詞ノの誤用の初出から

消失の過程をまとめてみると、およそ次のようになる。

①形容詞による連体修飾の正用は、1歳後半に初出し、その後も一貫して生産される。②誤用は、正用の初出より1～3か月遅れて現れ、正用と共存した状態で生産される。③誤用の出現頻度は2歳3、4か月頃までが特に高い。しかし、その後は低くなり、それにとまって自己修正発話が現れてくる。④その後、2歳後半から3歳前半頃までに誤用はすべて消失する。なお、この消失時期はK児の消失時期と、K児における誤用の初出から自己修正発話の出現を経て消失に到る期間の長さを基に推定したR児の消失時期から仮定したものである。

さて、この結果を従来の報告と比較し、検討してみよう。岩淵・村石(1968)は、1名の女兒による助詞ノの誤用を4例紹介しているが、それらが発話された時期は、1歳8か月であった。藤原(1977)は、4名の女兒による誤用を5例挙げているが、それらの出現時期は1歳9か月から2歳3か月にわたっていた。また、永野(1960)は、自分の娘を観察し、助詞ノの誤用は2歳1か月に初出し、同時期正用も現れていたことを報告している。しかし、終期については述べていない。Clancy(1985)もまた、観察対象としたある幼児が1歳11か月にまず正用形「アカイ ブーブー」を発し、その後2歳2か月から2歳4か月に「アオイノ ブーブー」などの誤用を生産した、と述べている。しかし、その後の過程についてはふれていない。一方、野地(1973, 1974, 1977)の報告は、1名の男児の誕生から満7歳までの言語生活を記録した全く未分析の資料集である。そこで、筆者自身がノの誤用についてこの資料の分析を試みてみた。その結果、ここで論じている誤用形は1歳11か月に初出するが、正用はそれより早く、1歳8か月から出現し、その後も頻出すること、また、誤用は2歳期で頻出するが、3歳期にはいってもなお生産され、最終的には3歳4か月で消失して大人の用法の段階に移行する、ということが見出された。なお、自己修正発話についてはどの報告も全く述べていない。

これらの結果からすると、K児の誤用の初出時期は、岩淵・村石(1968)の対象児と同じ1歳8か月であるが、永野(1959)、野地(1973, 1974, 1977)、Clancy(1985)の対象児や藤原(1977)の対象児A女、s女、t女、K女と比べると、2～7か月早い。一方、R児では、岩淵・村石(1968)、野地(1973, 1974, 1977)、Clancy(1985)の対象児や藤原(1977)の対象児A女、s女、t女より1～4か月遅いが、永野(1960)の対象児や藤原の対象児K女と比べると逆に1～3か月早く現れている。誤用の終期については、野地(1973, 1974, 1977)以外の比較資料がないので明確ではないが、野地では、3歳4か月で、これはK児より7か月遅いことになる。こうしたことからすると、助詞ノの誤用は1歳後半から3歳前半の間で生じるようであるが、いずれにしても初出と消失時

期にはかなり大きな個人差のあることが注目される。

## 2. 助詞ノの誤用の理由

助詞ノの誤用が岩淵・村石(1968)、大久保(1969)、Clancy(1985)が述べているように、名詞による連体修飾規則、すなわち先行の名詞に属格助詞ノが付属することによって後続の名詞との間に「修飾語一被修飾語」の関係が成立する、という規則の過度の一般化の結果であるとするなら、形容詞による連体修飾の場合に限らず、基本的には同じ文法関係にある形容動詞、動詞、連体詞による連体修飾においても同様の誤用が生じるはずである。筆者はこのような仮説のもとに、K児とR児の言語生活を追跡、観察した。その結果、K児とR児で若干の違いはあったが、形容動詞、動詞、連体詞、指示代名詞といった形容詞以外の語による体言修飾にも助詞ノの誤用のあることが見出された(事例6～9)。

事例6. K1:ヘンナノ ウタ [変な歌](形容動詞)  
(1歳11か月9日)

事例7. K1:コンナノ ベベ キラン [こんな服着ない]  
(連体詞)  
(2歳3か月20日)

事例8. R1:オサカナ ハコブノ レイトウシャ  
[お魚運ぶ冷凍車](動詞)  
(2歳2か月6日)

事例9. R1:コノノ ママデ タベル  
[このままで食べる](連体詞)  
(2歳2か月12日)

Table 2は、こうした形容詞以外の語が体言を修飾する際に、助詞ノが挿入されている誤用の発話の年齢別出現頻度を形容詞の場合と共に示したものである。

大久保(1981)、岩淵・村石(1968)、野地(1973, 1974)の報告は、形容詞以外の連体修飾での助詞ノの誤用を特に問題にしたものではない。しかし、それらの報告の中にも同様の事例をいくつか見出すことができる。この事実は、形容詞以外の品詞による連体修飾の際の助詞ノの誤用はK児、R児に限らず幼児に一般的な現象であることを物語るものであると考えられる。

次に、もう1つの仮説として助詞ノの誤用が名詞による名詞修飾の際の、格助詞ノの用法の過度の規則化の結果だとすれば、モデルとなるその用法は誤用の出現より早い時期に、あるいは少なくとも同時期にある程度高い頻度で現れることが考えられる。そこで、この点を調べたのがTable 1の「名詞+格助詞ノ+名詞」の出現頻度である。これによると、K児では誤用の初出は1歳8か月であるが、「名詞+格助詞ノ+名詞」形は、これより早く1歳5月に初出し、しかも以後頻出している。また、

Table. 2 K児とR児の連体修飾発話における助詞ノの誤用の年齢別出現頻度

対象児 年齢	K 児				合 計	R 児				合 計	
	誤用	形容詞 +助詞ノ +名詞	形容動詞 +助詞ノ +名詞	動詞 +助詞ノ +名詞		連体詞 +助詞ノ +名詞	形容詞 +助詞ノ +名詞	動詞 +助詞ノ +名詞	連体詞 +助詞ノ +名詞		指示代名詞 +助詞ノ +名詞
1 ; 08		4								4	
1 ; 09		5								5	
1 ; 10		5								5	
1 ; 11		4	4							8	
2 ; 00						1				1	
2 ; 01		5		1		36	1	1		38	
2 ; 02		3		3		16	8	2	2	28	
2 ; 03		7	1	1	1	4	2		1	7	
2 ; 04		1	2	1		10	5		6	21	
2 ; 05			6						3	3	
2 ; 06		1	9			5	2		4	11	
2 ; 07			2			2			3	5	
2 ; 08		1		1						2	
2 ; 09				2		2	2	1		5	
2 ; 10						2				2	
2 ; 11						4	1			5	
合計		36	24	9	1	70	82	21	4	19	126

R児も誤用が2歳0か月であるのに対して後者は1歳11か月に初出している。同様の事実は、岩淵・村石(1968)、Clancy(1985)、野地(1977)によっても指摘されている。

こうした点からすると、名詞による連体修飾の発話が誤用の発話より早く、ないし同時期に初出し、比較的よく用いられる、ということは幼児に一般的な現象であると考えられる。以上の結果から、2つの仮説は妥当であり、形容詞による連体修飾での助詞ノの誤用は、名詞が名詞を修飾する際に用いる助詞ノすなわち格助詞ノの過度の一般化の結果だと解釈される。

しかし、K児とR児のデータを詳細に分析してみると、この解釈だけでは誤用の出現を十分説明できない事実に遭遇する。すなわち、もしこの理由だけが対象とした2名の幼児の誤用を説明するものであるなら、彼らの生産した形容詞による連体修飾発話の全て、あるいは多くの種類について助詞ノの誤用が観察されてよいはずで

ある。ところが、実際には誤用が現れている「形容詞+名詞」の種類は極めて限定的であった。例えば、K児が2歳11か月までに生産した正しい構造をもつ連体修飾発話(「形容詞+名詞」)は合計31種類であったが、誤用の発話はこのうち修飾語を構成している形容詞が「アカイ」「オーキイ」「キイロイ」「クライ」「スッパイ」「チーサイ」「ツメタイ」「デッカイ」である8種類についてだけ現れており、形容詞による連体修飾発話のすべての種類に誤用が起こっているわけではなかった。この傾向はR児についても同様であった。

では、なぜ特定の形容詞による連体修飾発話にだけ助詞ノの誤用が現れるのであろうか。これについて考えられるのは、準体助詞ノの出現である。K児とR児の最初の準体助詞ノは、形容詞と結びついたかたちでそれぞれ1歳7か月(事例10)と1歳11か月に現れた。

Table. 3 「形容詞+助詞ノ+名詞」(誤用)の出現と「形容詞+準体助詞ノ」の出現の関係

K 児		R 児			
「形容詞+名詞」	「形容詞+準体助詞ノ」	「形容詞+助詞ノ+名詞」	「形容詞+名詞」	「形容詞+準体助詞ノ」	「形容詞+助詞ノ+名詞」
アカイ +名詞	+ (2 ; 1, 4)	+ (2 ; 1, 19)	アオイ +名詞		
アツイ +名詞	+ (2 ; 5, 19)		アカイ +名詞	+ (2 ; 0, 4)	+ (2 ; 1, 12)
アツカイ+名詞			アトラシイ+名詞	+ (2 ; 7, 16)	
アブナイ +名詞	+ (1 ; 8, 27)		アツイ +名詞	+ (2 ; 4, 12)	
アマイ +名詞			アマイ +名詞	+ (2 ; 10, 0)	
イイ +名詞			イイ +名詞		
オイシイ +名詞			オイシイ +名詞	+ (2 ; 0, 15)	+ (2 ; 1, 30)
オツカナイ+名詞			オーキイ +名詞	+ (1 ; 11, 5)	+ (2 ; 1, 3)
オーキイ +名詞	+ (1 ; 7, 17)	+ (1 ; 8, 26)	カタイ +名詞		
オモシロイ+名詞	+ (2 ; 6, 1)		キーロイ +名詞	+ (2 ; 7, 15)	+ (2 ; 1, 18)
カライ +名詞	+ (2 ; 2, 14)		キタナイ +名詞		
カワイイ +名詞	+ (1 ; 8, 21)		クロイ +名詞	+ (2 ; 6, 9)	+ (2 ; 3, 3)
キーロイ +名詞		+ (2 ; 2, 6)	コワイ +名詞	+ (2 ; 3, 21)	+ (2 ; 1, 11)
キタナイ +名詞			シロイ +名詞	+ (2 ; 2, 10)	+ (2 ; 9, 8)
クライ +名詞		+ (2 ; 6, 25)	スゴイ +名詞		
クロイ +名詞	+ (2 ; 2, 15)		スズシイ +名詞		
コワイ +名詞	+ (1 ; 10, 2)		スッパイ +名詞		
シロイ +名詞	+ (2 ; 10, 7)		タカイ +名詞	+ (2 ; 1, 12)	+ (2 ; 6, 29)
スッパイ +名詞	+ (2 ; 1, 4)	+ (2 ; 8, 28)	チーサイ +名詞	+ (2 ; 0, 10)	+ (2 ; 1, 1)
タカイ +名詞			ナガイ +名詞	+ (2 ; 1, 17)	+ (2 ; 3, 17)
チーサイ +名詞	+ (1 ; 9, 13)	+ (1 ; 9, 14)	マルイ +名詞	+ (2 ; 1, 27)	+ (2 ; 0, 26)
ツメタイ +名詞	+ (2 ; 3, 22)	+ (2 ; 3, 28)	ミジカイ +名詞		
デッカイ +名詞	+ (1 ; 10, 9)	+ (1 ; 10, 28)	ヤワラカイ+名詞		
ナイ +名詞			ワルイ +名詞		
ナガイ +名詞	+ (2 ; 2, 8)				
ニガイ +名詞					
バッチイ +名詞	+ (2 ; 2, 1)				
ヒロイ +名詞					
マルイ +名詞	+ (2 ; 10, 15)				
ヤサシイ +名詞					
ワルイ +名詞	+ (2 ; 1, 30)				

表中+の記号は、当該の発話が観察期間中に出現していることを意味している。また、( )の数字は当該の発話の初出年齢(歳;月、日)を示している。

事例10. K1 : オーキイノ デタネ [大きいの出たね]  
(1歳7か月17日)

準体助詞ノは、この後2歳11か月までにK児で281例、R児で98例観察されている。この助詞は、本来形容詞とだけでなく形容動詞や動詞とも結びついて使われる助詞である。しかし、K児とR児の用法を検討してみると、初期では形容詞を受けているものの割合が他の品詞を受けている割合より明らかに高い。例えば、誤用が比較的多く観察された2歳4か月までをとると、K児で61.7%、R児では実に93.5%を占めていた。そして、さらに注目

すべきことは、誤用のノと結合している形容詞が「形容詞+準体助詞ノ」のかたちで現れている割合が、K児では2歳11か月までに観察された「形容詞+準体助詞ノ」の発話129の65.1%、R児では96の75.0%とかなり高い割合を占めていたことである。このことは、助詞ノの誤用と「形容詞+準体助詞ノ」との間に密接な関わりがあることを示唆していると考えられる。

そこで、両者の関係を直接検討するために、観察期間中に現れた「形容詞+名詞」の発話で使われている形容詞に関して「形容詞+準体助詞ノ」と「形容詞+助詞ノ+名詞」の発話の出現状況を調べた。Table 3がその結果

である。これによると、K児では「形容詞＋名詞」の発話は31種類現れているが、準体助詞ノとそれらの形容詞が結びついた用法は18種類で、このうち6種類(33.3%)に誤用が現れている。これに対して、13種類の形容詞には準体助詞ノと結びついた用法が現れていず、その場合、誤用は2種類(15.3%)の形容詞についてしか起こっていない。

また、R児では「形容詞＋名詞」の発話は24種類観察されている。そして、準体助詞ノとそれらの形容詞が結びついた用法は14種類で、このうち11種類(78.5%)に誤用が起こっている。これに対して、準体助詞と結合した用法が現れていない形容詞10種類については誤用は全く起こっていない。しかも、出現の時期的関係を見ると、K児では誤用のノと結合して現われている形容詞8種類のうち6種類、またR児では11種類のうち7種類は、誤用の形式で出現するより前に準体助詞ノと結合した形で現れている。例えば、K児では誤用の発話36例のうち17例は、形容詞「オーキイ」の結合したもので、その初出は1歳8か月であったが、「オーキイ」と準体助詞ノが結びついた用法の初出はそれより1か月早く、1歳7か月であった。なお、準体助詞ノが誤用に先行して現れることについては、永野(1960)も指摘している。

さて、以上の結果からすると、「形容詞＋準体助詞ノ」の存在と誤用の「形容詞＋助詞ノ」の出現は必ずしも完全に対応しているわけではない。したがって、「形容詞＋準体助詞ノ」の使用が誤用の直接的な要因とは言えない。しかし、誤用の大半が「形容詞＋準体助詞ノ」の発話の中に見出されることや「形容詞＋準体助詞ノ」の使用が誤用に先行して現れていることからすると、少なくとも誤用の初期の段階では「形容詞＋助詞ノ＋名詞」の存在だけでなく、「形容詞＋準体助詞ノ」の使用が格助詞ノの過度の一般化を促すと同時に、その適用範囲を制約する重要な要因として関与していることが考えられる。

### 3. 助詞ノの誤用の言語発達上の意味

本研究でとりあげた助詞ノの誤用は、子どもの言語発達上どのような意味を有しているのだろうか。これに関して少なくとも3つの意味を指摘することができる。

その第1は、幼児は格助詞ノの用法について少なくとも3歳以前ではまだ十分な知識をもっていない、ということである。格助詞ノはK児では1歳5か月に、R児では1歳11か月に初出し、どちらの場合も最初からかなり高い頻度で現れている。しかし、このことはこの助詞の確かな獲得を意味してはいない。それは、正用だけでなくすでに見てきたように規則的な、ノの誤用がK児とR児の言語生活に存在しているからである。K児とR児は、助詞ノは用言や連体詞による連体修飾では使われないという文法上の制約をまだ理解していないのである。

次に第2の意味としては、K児とR児は形容詞の文法的用法を2歳期ではまだ十分理解していない、ということである。助詞ノの誤用は単に助詞ノの誤用だけの問題ではない。それは同時に形容詞の用法の習得に関わる問題でもある。形容詞が連体修飾において修飾語として機能する場合には、連体形をとり直接、名詞と結合しなければならない、という制約がある。例えば、K児の連体形の初出は、1歳7か月で、正用は2歳11か月までに287例を数えている。しかし、K児はその一方で連体形のあとに助詞ノを付属させて名詞と結びつけた発話を生産している。これは形容詞の用法の誤りであり、この時期のK児の形容詞に関する文法的知識の状態を示している、と解釈される。

さらに、第3の意味としては、助詞ノの誤用は幼児がどのような過程を経て連体修飾規則を獲得するかを示してくれる、ということである。すでに1で見たとようにK児とR児は形容詞による連体修飾規則を単調に獲得しているわけではない。次の4段階を辿って獲得している。

第1段階は、正用の段階である。この時期の正用はおそらく幼児が周囲から聞く形容詞の連体修飾発話をそれが使われる場面と結びつけたかたちで機械的に記憶し、それを類似の場面でいわば延滞模倣的に用いた結果ではないか、と考えられる。

第2の段階は、正用と誤用の共存段階である。すでに繰返し述べたように、この段階の誤用は基本的には名詞による連体修飾のノの過度の一般化の結果である。しかし、その背後には連体修飾の規則の獲得に関わる幼児の学習方略の変化があると考えられる。幼児は、第1段階で「形容詞＋名詞」の発話のある程度機械的に記憶すると、この種の発話の多様な生産を可能にする一般的規則を獲得しようとして既得の文法的知識から類推して、一定の「仮説」をたてるものと考えられるのである。文法の獲得にこうした機械的記憶と類推が深く関係していることはMacWhinney(1985)によっても指摘されている。ところで、第2段階でたてる「仮説」は、同じ時期に正用と誤用が共に存在していることからして2つあると見てよいだろう。1つは言うまでもなく形容詞の連体修飾は、それが直接名詞に結びつくことによって成立するという正用の「仮説」であり、他は連体修飾には修飾語と被修飾語の間に助詞ノの挿入が必要だとする誤用の「仮説」である。しかし後者の「仮説」は、形容詞の連体修飾発話に占める誤用の割合が、例えばK児の場合、最も高い月でも50.0%であることからして必ずしも強い「仮説」とは言えないように思われる。いずれにしてもこの段階ではまだ確実に正しい規則を獲得することができず、2つの「仮説」の狭間でそれを模索している状態にあると言える。

第3の段階は、自己修正の段階である。これは、子ど



もの心の中に形容詞の連体修飾に関する正しい知識が獲得され始め、自分の発話をその知識に基づいて積極的に照合していることを示している。

第4の段階は、再び正用の段階である。表面的にはこれは第1段階のそれと同じであるが、質的には大きく異なっている。それは言うまでもなく、この段階の正用は機械的記憶の産物ではなく、獲得した正しい連体修飾の規則に基づいて生産されたものだからである。

K児の連体修飾規則の獲得過程は、文法的形態素の獲得過程に関する Slobin (1973) の段階と部分的には一致している。しかし、幼児の助詞ノの誤用は Ervin (1964) が規則動詞の過去時制形態素の過度の一般化について述べているほど絶対的なものではなく、Cazden (1968) も指摘しているように、正用と誤用は一時期共存し、しかも前者のほうが顕著であった。この点からすると、Slobin の「標識が過度に一般化する」段階は、「正用と標識の過度の一般化の結果としての誤用が共存する」段階というように修正されるべきではないかと思われる。また、Slobin では誤用の段階が大人の体系を使用する段階へと直接続くが、K児では誤用の自己修正という移行期が存在していた。誤用が文法的知識に関する幼児の仮説検証過程の反映であるなら、その仮説の照合過程が次の段階としてあるのは当然のように思われる。

最後に、個人差についてふれておこう。本研究では2名の幼児を対象にしてほぼ同様の方法でデータの収集を行った。結果としては、助詞ノの誤用の出現と消失の時期や自己修正発話の出現時期、あるいは「名詞+助詞ノ+名詞」の出現時期などに時期的な違いは見られたが、それらが相互にどのような順序で現われてくるかという点では明らかに共通性があった。このことは、ここで明らかにされた助詞ノの誤用の出現から消失への筋道が他の幼児についても指摘できるものであることと同時に、ノの誤用が幼児に共通した一定の原理に基づいて起こっていることを示唆していると理解される。

## 文 献

Cazden, C. 1968 The acquisition of noun and verb inflections. *Child Development*, 39, 433-438.  
 Clancy, P. M. 1985 Acquisition of Japanese. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1: The Data*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 373-524.  
 Ervin, S. 1964 Imitation and structural change in children's language. In E. H. Lenneberg (Ed.), *New directions in the study of language*. Cam-

bridge, Mass.: M. I. T. Press. Pp. 163-189.  
 藤原与一 1977 幼児の言語表現能力の発達. 文化評論出版.  
 岩淵悦太郎・村石昭三 1968 言葉の習得. 岩淵他(編)ことばの誕生. 日本放送出版協会.  
 MacWhinney, B. 1985 Hungarian language acquisition as an exemplification of a general model of grammatical development. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 2: Theoretical issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 1069-1155.  
 Miyahara, K. 1974 The acquisition of particles. *Journal of Child Language*, 1, 283-286.  
 村田孝次 1983 子どものことばと教育. 金子書房.  
 永野賢 1959 幼児の言語発達について 一主として助詞の習得過程を中心に一. ことばの研究 I. Pp. 383-396.  
 永野賢 1960 幼児の言語発達 一とくに助詞「の」の習得過程について一. 関西大学国文学会: 島田教授古希記念国文学論集. Pp. 405-418.  
 野地潤家 1973 幼児期の言語生活の実態 II. 文化評論出版.  
 野地潤家 1974 幼児期の言語生活の実態 III. 文化評論出版.  
 野地潤家 1977 幼児期の言語生活の実態 I. 文化評論出版.  
 大久保愛 1967 幼児言語の発達. 東京堂出版.  
 大久保愛 1969 幼児のことば. 国土社.  
 大久保愛 1981 子育ての言語学. 三省堂.  
 Slobin, D. I. 1973 Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson and D. I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Pp. 175-208.  
 横山正幸 1989 幼児による助詞の誤用の出現時期と類型. 福岡教育大学紀要, 第38号, 225-236.

付 記

本論文は、日本教育心理学会第31回総会(1989年)の小講演で発表した内容を修正、加筆したものである。また、本研究の対象児の一人R児についての結果は第14回日本言語科学研究会プロシーディングズ(1989年)に発表したものである。

1989. 8.28 受稿, 1990. 6. 4 受理

## 小学生女兒のごっこ遊びにおけるスクリプトとメタ発話の発達的变化

外山 紀子

(東京工業大学総合理工学研究科)

無藤 隆

(お茶の水女子大学家政学部)

Toyama, Noriko (Tokyo Institute of Technology) and Muto, Takashi (Ochanomizu University). *Developmental Changes of Scripts and Meta-Narratives in Elementary School Girls' Make-Believe Play*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1990, Vol. 1, No. 1, 10-19.

Many Japanese girls seem to continue to play make-believe using commercial dolls after their early childhood. The kinds of developmental changes that happen to these girls, however, has not been investigated. In this study we observed 27 groups (9 groups at each of three elementary school grades, 1-2, 3-4, and 5-6) each of which was composed of 2 to 6 girls. Their playing with commercial dolls was audiotaped. We found that everyday script-based activities in home- and school-life were played more often than non-everyday activities such as a wedding, but that older graders tended to engage in non-everyday activities more often than younger. Often played script-based activities were "getting-up", "dining", and "going-to-bed". Among these only in the going-to-bed script the children's utterances per slot increased with age. The number of different meanings acted out in each script increased with age. One type of meta-narratives, i. e., upsetting the play frame itself, also increased with age. These last two trends were considered to be unique to higher graders.

**[ Key Words ]** Make-Believe Play, Script, Meta-Narrative, Elementary School Girls

### 問 題

本研究の目的は、認知発達の立場から、小学生女兒におけるごっこ遊びの特徴を明らかにすることにある。

従来、ごっこ遊び研究は幼児を中心に行なわれてきた。しかし、幼児期以降、それがいかなる形で発展、変貌していくのかという問いに対する研究はあまりなされていない。本論文では、小学生女兒におけるごっこ遊びを分析し、この問題を検討する。では、小学生はそもそもごっこ遊びをしているのだろうか。幼児から小学生を対象に欲求商品を調査した研究(小平, 1987)によれば、女兒についてはその第一位にぬいぐるみと着せかえ人形が、男児についてはテレビゲームとプラモデルがあげられている。ここから、小学生でも日常的にごっこ遊びをしているのではないかということが推測される。従って、小学生がどの様にごっこ遊びをするのかを検討することは意味のあることだと思われる。その際、本研究では、女兒に焦点をあてることにした。<sup>1)</sup>

では、幼児のごっこ遊びは、いかなる視点から研究さ

れてきたのか。その概観は、高橋(1984, 1989)等に譲るとして、ここでは、認知発達の立場からの研究についてのみ、1) 見立てることの研究、2) 遊びの統括性維持の研究にわけて振り返る。

第一に、見立てることそれ自体に関する研究がある。ごっこ遊びは、事物、状況、役割等、様々なもの見立てが繰り返されて創りあげられる。ところで、AをBに見立てるためには、両者の形態・機能は異なっても、そこから共通性を抽出する能力が必要である。Piaget(1945)は、この能力を象徴(シンボル)の発生と関連させて論じた。また、Werner & Kaplan(1963)は、年齢が上がるにつれて、見立てるものと見立てられるものの形態・機能の差が大きくなると報告している。その後、例えば、Overton & Jackson(1973)は、目の前には存在しないものを用いてのふり行為が、4歳で可能になることを見いだしている。また、Watson & Fischer(1977)は、1歳前半では、自己に向けてのふり行為(自分が食べるふりをする)が多いのに対して、2歳になると、他者に向けてのふり行為(人形に食べさせるふりをする)がそれを上回ることを示している。

第二は、統括性維持の研究である。子ども同士の遊びを成立させる要因は何か。それは、発達にともなってど

1) 女兒に限ることにより、遊びの場面を人形遊びとして統一できる。男児については、今後の課題である。

の様に変化していくのか。これについては、遊びの内容面としてのスクリプトの獲得、遊びをモニターするものとしてのメタ発話(meta-narrative)の発達が議論されてきた。

スクリプトとは、「日常的に行なわれる活動の時系列的手順に関する知識」である。これは、そもそも Schank & Abelson(1977)によって打ち出された概念であるが、それ以来、その獲得と発達過程の解明を目指して、様々な研究が為されてきた(Nelson & Gruendel, 1985; Hudson & Nelson, 1983)。その結果、主だったスクリプトは、3~4歳児において既に獲得されていることがわかっている。Nelson & Seidman(1986)は、こうした研究成果を受け、スクリプトをごっこ遊びとの関連から捉え直している。それによれば、スクリプトは、幼児が役割をとる際の枠組みとして機能し、またスクリプトが共有されていることによって、遊びの発展がなされるという。無藤(1985)は、スクリプトとして述べてはいないが、一定の型通りの枠組みを「ルーチン」と呼び、それがごっこ遊びにおける子ども同士の会話の成立に寄与していることを明らかにしている。

遊びにおけるメタ発話とは、【ある行為を遊びの中の行為として他者に知らせ、ごっこ遊びを維持・統制する発話】である。多くの遊び研究者は、演技者のままで、「これは遊びである」ことを伝える場合をさしているが、本研究では、演技者の立場からの発話のみならず、「さあ、ふりをしよう」といったディレクターの立場からの発話なども含めてメタ発話ととらえることにする。この種の発話は、遊びに枠組みを与えと共に、枠組みの中にあるものは、枠組みの外にあるものとは異なって解釈されるのだという発話者の意図を他者に伝える機能を持つ(Bretherton, 1984)。そして、それは、既に2歳後半(Wolf, Rygh, and Altschuler, 1984)、あるいは3~5歳(Giffin, 1984)の時点において観察されている。

こうした先行研究をうけ、本論文では、統括性維持に関わる問題の中から、スクリプトとメタ発話の発達に焦点をあてる。これらの問題はともに、乳幼児期においては、子どもと一緒に遊ぶために必要なスキルとして議論されてきた。しかし、児童期に入って、一緒に遊ぶこと自体がそれほど困難なものではなくなったとき、それらの内容・機能は、いかに変容していくのか。

スクリプトについてはどうだろうか。従来、スクリプトが獲得されるということは、日常的に行なわれる活動の時系列的な手順に関する知識が獲得されることとして捉えられていた。しかし、それで十分だろうか。ここで、スクリプトについて考えてみると、少なくとも文化的に重要なスクリプト(例えば、食事・風呂)には、時系列的な手順に様々な文化的意味が込められていることに気づく。例えば、日本文化の中では、食事を対人的・社会的

機能を持つ場とみなす考えがあり、この考えにたてば、「いただきますをいうこと」は、単に食事とそうでない活動を切り離すためだけにあるのではなく、「作り手への感謝を示す・一緒に食べ始める合図を行なう」ためにある。風呂についても同様である。「風呂にはいること」は、生理学的清浄のみならず、精神的清浄をももたらすと考えられている。私達は、食事について、風呂について、その手続きを知っていると共に、その手続きがもつ意味についても知っているのである。こうした観点に立つと、手続きに付与された様々な文化的意味の把握が、手順としてスクリプトを獲得することの後に、引き続いて行われていると考えられる。そして、意味の把握がすすむにつれ、遊びの中でのスクリプトの表現法も変わってくるのではないだろうか。

次に、メタ発話についてはどうだろうか。遊びを維持する技能がある程度習熟してきたとき、メタ発話の内容・機能は変容していくのだろうか。遊びの維持がたやすいのであれば、それを目的とするメタ発話の量は減少する可能性がある。また、児童期は、夢中でごっこ遊びを楽しむ幼児期から、それをやめ小説や映画へと興味の対象を変えていく思春期への過渡期にあたる。ごっこ遊びと小説は、虚構世界を楽しむという点で等しいが、小説では自らが演技しないという点で異なる。ということは、児童期でも、年齢があがるにつれ、夢中になって演技することからの離脱が認められる可能性がある。

本研究で検討する問題は、以下の四点である。

(1) 小学生は、ごっこ遊びの中でどの様な題材を取り上げるのか。また、発達の変化はあるのか。年齢が上がると共に、遊ぶ技能も習熟していくとすれば、年齢が上がるほど、遊ぶのにより困難な題材が取り上げられると考えられる。日常的に行われ、かつスクリプトとして獲得されている活動は、第一に、その手順に関する知識が豊富であると考えられる。そして、第二に、それらの知識が仲間間で共有されているために、遊びの進行について多くの話し合いを必要としないだろう。この二つの理由から、日常的に行なわれる活動は、そうでない活動よりも、遊ぶのが容易であろう。そうであるならば、日常的にあまり行なわれない活動ほど、遊びの題材として困難だと考えられるので、遊びの技能に習熟した高学年になるほど頻繁に観察されると考えられる。

(2) 幼児期における遊びの発達過程として、複数のスクリプトの組み合わせに示されるようなスクリプト構造の複雑化が認められている(内田・無藤, 1982)。児童期に入っても、このような変化が継続し、高学年になるほど複雑になるのであろうか。スクリプトのスロット(スクリプトを構成するひとまとまりの行為)数、および1つのスクリプトを演じるのに費やされた時間と発話数を検討する。

Table 1 被験児グループの属性

学年	グループ数	人数		平均観察所要時間 (m.)	
		Med.	range	(S.D)	
1-2年生	9	3	(2-3)	34 : 12	(13 : 04)
3-4年生	9	4	(2-6)	35 : 12	(14 : 01)
3-6年生	9	4	(2-6)	33 : 45	(14 : 49)

(3) スクリプトの獲得後に、スクリプトに付与された意味の把握の過程があり、さらに、それが遊びに反映されてくるとすれば、より年齢が高くなるほど、活動の表現のされ方は、手順的なものからその意味を含むものへと変化していくであろう。多数の被験児グループに観察されたスクリプトを取り上げ、そこにどれだけ多くの意味が表現されているかを検討する。

(4) 児童期に入って、ごっこ遊びにおけるメタ発話はいかに変容するか。第一の可能性として、遊びの技能に習熟してくるにつれ、遊びの維持自体を目的としたメタ発話はあまり頻繁に発話されなくなると考えられる。第二の可能性としては、自らすすんで演技者であることを放棄する発話が出現してくると考えられる。メタ発話の内容、頻度を発達的に検討することによって、この問題に示唆を得る。

## 方 法

### (1) 被験児

小学校1年生から6年生までの女兒。原則として同じクラスに属する、数名の仲のよい友だちグループ。これは、本人達の希望により決定した。被験児グループの属性は、Table 1 の通り。年齢差の分析には、グループを単位とし、2学年毎(1・2年, 3・4年, 5・6年)の3年齢集団にまとめた。なお、観察所要時間について、年齢(3)に関する一元配置の分散分析を行った結果、有意な差は認められなかった。

### (2) 道具

市販されている「シルパニア・ファミリー」(エポック社)の人形(ネコファミリー(5)・友達(4))と家具(家財道具一式)を与えた。家庭で観察を行なう場合、特に強い要請がある場合には、自分達の持っている道具にも使用の許可を与えた。

### (3) 観察

#### ① 手続き

##### I 学校で行なう場合

放課後に教室の一方所に机を並べて場所をつくり、録音機器を設置した。その後、簡単なインタビューを行い、リラックスした雰囲気づくりにつとめた。「きょうは、みんなに人形ごっこをしてもらいたい」と教示。その後、一緒におもちゃを箱から取り出してもらい、緊張感をや

わらげるように働きかけた。テープレコーダーとマイクのスイッチを入れ、実験者は退出。オーディオテープによる観察では、非言語データをとらえることができない。しかし、ビデオテープによる観察は、相互作用を阻害する(Gottman & Parker, 1986)危険性を持つ。特に本研究では、被験児の年齢が高いことより、オーディオテープによる観察法をとった。

#### II 家庭で行なう場合

学校での観察方法に準じた。家庭にある道具の使用、特に要望が強い場合には、きょうだいの参加も認めた。なお、家庭で観察が行なわれた被験児グループ数は、1～2年生, 3～4年生においては各2グループ, 5～6年生においては1グループであった。分析にあたっては、観察場面の差(家庭と学校)を考慮するため、全被験児グループを対象にした分析をまず行ない、次に、家庭で観察が行なわれた被験児グループを除いた分析を行なうことにより、結果に大きな違いがないことを確認する。なお、本文の記述においては、違いが認められた場合のみ記し、違いが認められなかった場合には省略する。

#### ② 分析

##### I 時間の分析: 秒を単位とした。

II 発話の分析: 1文1単位とした。同一発話者による単純な繰り返し(ex. 「待つて。待つて。待つて。」)は1単位に含めた。発話の意味を分析する場合を除いて、以後の分析ではこの単位を使用する。また、本分析資料の範囲では、例えば、「……で、……だし、それで……になるの。」といった、1発話者による長文の発話は殆ど観察されず、従って、分析単位を文とすることに、特に問題はないと考える。

III 評定者間の一致: 2人の評定者が独立に評定し、不一致の点は協議して評定した。一致率の算出には、Cohenの $\kappa$ を用いた。

IV 下位検定: すべてDuncan法を用い、有意の水準は、 $p=0.05$ に定める。

#### I エピソード分析

##### <定義>

「ひとまとまりの活動」(a) 開始: 発話の上から、他のエピソードに移行したことが明かであるとき。(b) 終了: 他のエピソードが開始し、かつ、その新しく開始されたエピソードが、5発話単位以内に、前エピソードに

戻らないとき。

<エピソードの分類カテゴリー>

①家庭生活：起床・就寝・昼寝・食事・おやつ・宿題・風呂 ②学校生活：登校・学校・帰宅 ③遊び ④イベント（非日常的な活動，例えば結婚式，殺人事件） ⑤設定（役・場所・筋を決める） ⑥その他。

エピソードカテゴリーの分類に関して， $\kappa = 0.81$ の一致率が得られた。

<分析>

(a) 各カテゴリーのエピソード数：各カテゴリーがどのくらい観察されたかを，エピソード数から検討する。各カテゴリー毎に，観察されたエピソード数を，各グループの総エピソード数で除し，百分率を算出する。(b) 各カテゴリーの平均時間数および平均発話数：各カテゴリー毎に，1エピソードあたり，どのくらいの時間継続し，そこでどのくらいの発話がなされたかを検討する。各カテゴリー毎に，1エピソードあたりの平均時間数および平均発話数を算出する。

## II スクリプト分析

<分析対象>

スクリプト（日常的に経験される活動）の構造が明確であり，かつ全年齢集団の，多くの被験児グループに観察されているという基準から，「食事」，「起床」，「就寝」エピソードを取り上げる。

### II-1 スロット分析

<スロットの認定>

スロットを『スクリプトを構成するひとまとまりの行為』とし，発話の上からその行為を推測してスロットを認定する。データのエピソードより以下のスロットが見いだされた。

(a) 食事 ①催促 ②集合 ③献立決定 ④調理 ⑤席決め ⑥配膳 ⑦いただきます ⑧食べる ⑨ごちそうさま ⑩片付け，(b) 起床 ①朝の宣言 ②起こす ③おはよう ④洗面 ⑤着替え ⑥準備，(c) 就寝 ①夜の宣言 ②洗面 ③就寝準備 ④おやすみ，⑤眠る ⑥その他（遊ぶ・反省会）

スロットカテゴリーの分類に関して， $\kappa = 0.82$ の一致率が得られた。

<分析>

(a) スロット数：スクリプト構造の複雑さをスロット数より捉え，それについて年齢差があるかどうかを検討する。1エピソードあたりの平均スロットの種類数を数える。(b) 1スロットあたりの平均時間数および平均発話数：1スロットあたりの継続時間およびそこでの発話数に，年齢差があるかどうかを検討する。1スロットあたりの時間数およびそこでの発話数を算出する。

### II-2 スクリプトの意味的分析

<分析対象>

スクリプトに含まれる全発話の中から，スクリプトの行為を示すのではなく，行為に伴って，かつ，スクリプトに付随する意味を強調する発話を取り出し，以下のように分類する。

<意味の分類カテゴリー>

(a) 食事 ①生理的必要性：食欲・栄養 ②味覚：おいしい・味・飽食「ケーキはもう飽きた」・好物 ③社会：一緒・分配・団らん ④感謝：手作り・賞賛「お母さんうまいね」・ありがとう ⑤マナー：分けあう・一緒にペースで食べる・行儀，(b) 起床 ①社会：一緒・みんな ②時間：早く寝る ③今日の計画，(c) 就寝 ①生理的必要性：眠い・疲れた ②社会：一緒・みんな ③時間：もう遅い・早く寝よう ④反省：一日の反省 ⑤明日の計画

スクリプトの意味の分類に関して， $\kappa = 0.76$ の一致率が得られた。

<分析>

意味を分析単位とする。「一緒に食べるとおいしいね」は，一文だが，「社会」（一緒に）と「味覚」（おいしい）の2つの意味を含むため，2カテゴリーにコーディングされる。(a) カテゴリー数：どれだけ多くの種類の意味が表現されるかを検討する。被験児グループ毎に，1発話でも観察されたカテゴリーの種類数を数える。(b) 意味による発話の有無：意味カテゴリー・年齢による発話の有無の違いを検討する。各カテゴリーに対して，1回でもそれが述べられた場合を1点，述べられなかった場合を0点とする。(c) 発話頻度：どの様な意味が，どれだけ頻繁に発話されるかを検討する。ひとつのエピソードの異なる段階で，複数回，同じ意味が述べられることがある。エピソード毎の発話頻度を，グループ毎のエピソード数で除し，その値を頻度得点とする。「おいしいね」⇒「おいしいね」といった単なる繰り返しは，1回としてカウントする。

## III メタ発話分析

<メタ発話の定義>

『演技者であることを離れた，しかし，当の遊びに関連する発話』。

<メタ発話の分類カテゴリー>

①ディレクター発話：『演技者であることを離れて，あたかもディレクターであるかのように，遊びの維持・統制を目的として行なわれる発話』(a) 役割設定「わたしお母さんね」(b) 場ともの設定「ここ，公園にしよう」(c) プラン「誕生会をやってから，泥棒にはいられたことにしよう」②自分発話：『演技者であることを離れて，自分の立場で発話する』(d) うた（うたを歌うこと自体を楽しむもの）(e) 遊びに関するけんか(f) 半演技者「あつ，倒れちゃった⇒どうせ人形なんだから大丈夫よ」，CMのパロディー，実在人物の噂話。

Table 2 エピソードカテゴリー

学 年	家 庭	学 校	遊 び	イ ベ ント	設 定	そ の 他
〈エピソード数／総エピソード〉 (%)						
1-2年生	53.27	12.73	19.69	0.65	8.87	4.78
3-4年生	60.13	5.82	20.85	7.32	5.32	0.00
5-6年生	43.26	11.34	24.12	10.11	7.13	0.00
全 平 均	52.22	9.96	21.55	6.03	7.11	1.59
〈1エピソード平均時間数〉 (S.)						
1-2年生	13.64	15.55	14.90	31.81	24.10	0.00
3-4年生	12.86	16.81	14.87	9.67	20.23	15.56
5-6年生	12.67	16.32	16.42	28.09	26.50	0.00
全 平 均	13.06	16.23	15.40	23.19	23.61	5.19
〈1エピソード平均発話数〉						
1-2年生	27.11	36.27	26.04	3.67	46.31	10.41
3-4年生	32.93	28.92	37.34	57.94	44.67	0.00
5-6年生	39.65	57.31	55.44	98.31	83.39	0.00
全 平 均	33.23	40.83	39.61	53.31	58.12	3.47

メタ発話の分類に関して、 $\kappa = 0.75$ の一致率が得られた。  
〈分析〉

役割設定などの第二水準カテゴリーを用いる。

(a) カテゴリーによる発話の有無：各カテゴリーに対して、1回でもそれが述べられた場合を1点、述べられなかった場合を0点とする。(b) 発話数：各カテゴリー毎の発話数を総発話数で除し、百分率を算出する。

## 結 果

### I エピソード分析

結果は、Table 2の通りである。

#### 〈エピソード数〉

年齢(3)×カテゴリー(6)の分散分析を行った結果、年齢の主効果が「イベント」( $F(2, 26) = 4.24, p < 0.05$ ;  $5 \cdot 6年 > 1 \cdot 2年$ )について認められた。年齢が上がるほど、遊びの題材は、非日常的なものに求められるようになる。また、カテゴリーの主効果( $F(5, 120) = 63.14, p < 0.0001$ ; 家庭・遊び > 学校・設定・イベント > その他)も認められた。「家庭生活」と「遊び」は、頻繁に題材として取り上げられる。

#### 〈エピソード1あたりの平均時間数〉

年齢(3)×カテゴリー(6)の分散分析を行った結果、年齢の主効果が「イベント」( $F(2, 26) = 3.37, p < 0.05$ ;  $5 \cdot 6年生 \cdot 3 \cdot 4年生 > 1 \cdot 2年生$ )について認められた。年齢が上がるほど、ひとつの「イベント」エピソードを演じるのに費やされる時間が長くなる。

#### 〈エピソード1あたりの平均発話数〉

年齢(3)×カテゴリー(6)の分散分析を行なった結果、年齢の主効果が「イベント」( $F(2, 26) = 4.12, p < 0.05$ ;  $5 \cdot 6年 > 1 \cdot 2年$ )について認められた。年齢が上がるほど、ひとつ「イベント」エピソードを演じるのに費やされる発話数が多くなる。また、カテゴリーの主効果( $F(5, 120) = 4.67, p < 0.001$ ; 設定・イベント > 学校・遊び・家庭 > その他)も認められた。「設定」「イベント」は、「学校生活」「遊び」「家庭生活」以上に、1エピソードを演じるのに費やされる発話数が多い。

以上の分析結果は、以下の2点に集約される。第一に、非日常的な活動(「イベント」)は、年齢が上がるとともに、頻繁に演じられるようになる。発達とともに、ごっこ遊びは日常生活を再現する場から、日常生活の枠を超え、またそこからの脱却をはかる場へと移行するといえる。この結果は、「非日常的な活動は、年齢が上がると共に頻繁に遊びの題材となるのではないか」とする問題(1)を支持するものである。

第二に、日常的な活動(家庭生活・遊び)は頻繁に取り上げられるもののひとつのエピソードについてあまり多くの発話が費やされない。それに対して、非日常的な題材は、あまり頻繁に取り上げられはしないが、いったん題材として取り上げられるとより長い時間をかけ、またより多くの発話を費やして遊ばれる。スクリプトという言葉を使っていいかえれば、スクリプト化された活動は遊びの題材となりやすく、スクリプト化されていない活動はなりにくい。しかし、スクリプト化されていない方が、1エピソードがより継続する。

スクリプト化された活動が頻繁に遊びの題材となるのは、おもに2つの理由によると考えられる。第一は、道具からの制約である。本研究では、家族を構成する人形と家庭内にある家財道具を用意した。そのため、それらに適した題材、すなわち家庭生活を代表とする日常生活が多く取り上げられたのだろう。第二は、知識からの制約である。子どもは、スクリプト化された活動を、スクリプト化されていない活動以上によく知っており、またその知識は共有されている。子どもは、普段、日常的に実践している手順をそのまま遊びの中で再現すればいい。また、スクリプトとして獲得され、その知識が共有されている活動は、遊びの進行について多くの話し合いを必要としない。そこで、頻繁に遊びの題材として取り上げられたのではないだろうか。

では、なぜスクリプト化された活動は、遊びの継続時間が短いのだろうか。スクリプト化された活動は、遊ぶのに容易ではあるかもしれないが、その反面、あまりに日常的で、あまりに知られすぎた活動であるために、自由で自発的、面白さ、楽しさ、喜びを追求するという遊びの持つ特質（高橋，1984）にそぐわないということが考えられる。例えば、手順構造の明確さは、遊びの単調化をもたらすかもしれない。

一方、スクリプト化されていない活動は、手順が知識として共有されていないことによって、メンバー間に絶えずプランの話し合いを要求するという理由から、遊びにくい題材といえる。その反面、手順を自由に創造できる幅が大きく、現実を大きく飛び越えることができる題

材ともいえる。従って、遊びの進行がうまくいきさえすれば、より発展した遊びとなる可能性が高いと考えられる。

## II スクリプト分析

### II-1 スロット分析

結果は、Table 3の通りである。

#### <スロット数>

「食事」「起床」「就寝」について、それぞれ、年齢(3)に関する一元配置の分散分析を行った結果、スロット数については、何の効果も認められなかった。児童期におけるごっこ遊びの発達は、スロット数の増加に示されるようなスクリプト構造の複雑化という観点からは、説明されないということになる。

#### <1スロットあたりの平均時間数>

年齢(3)に関する一元配置の分散分析を行なったが、有意な効果は認められなかった。

#### <1スロットあたりの平均発話数>

年齢(3)に関する一元配置の分散分析を行なった結果、「就寝」について、年齢の主効果が認められた( $F(2, 18) = 3.60, p < 0.05$ ;  $5 \cdot 6$ 年  $> 1 \cdot 2$ 年)。しかし、家庭で観察が行なわれた被験児グループを除いた分析では、有意な効果は認められなかった。

児童期のごっこ遊びをスクリプトの発達という観点から捉えた場合、スロットの増加に示されるような構造の複雑化は、「食事」「起床」「就寝」の何れのスクリプトについても認められなかった。しかし、1スロットあたりの平均発話数については、「就寝」スクリプトについての

Table 3 スクリプトのスロット

学 年	食 事	起 床	就 寝
<スロット数>			
1-2年生	(N=8) 3.78	(N=6) 2.56	(N=8) 2.60
3-4年生	(N=8) 3.72	(N=6) 2.40	(N=6) 3.10
5-6年生	(N=8) 4.18	(N=5) 2.50	(N=7) 2.86
<1スロットあたりの平均時間数>			
1-2年生	(N=8) 10.82	(N=6) 9.51	(N=8) 7.17
3-4年生	(N=8) 9.51	(N=6) 7.79	(N=6) 13.54
5-6年生	(N=8) 12.20	(N=5) 8.86	(N=7) 16.24
<1スロットあたりの平均発話数>			
1-2年生	(N=8) 2.10	(N=6) 1.41	(N=8) 1.49
3-4年生	(N=8) 2.40	(N=6) 1.42	(N=6) 3.70
5-6年生	(N=8) 2.31	(N=5) 1.81	(N=7) 5.08

スロット数の最大値は、食事が10、起床が6、就寝が7

**Table 4** スクリプトの意味カテゴリー種類数

学 年	食 事		起 床		就 寝	
	カテゴリー数		カテゴリー数		カテゴリー数	
1-2年生	(N=8)	1.63	(N=6)	0.33	(N=8)	0.47
3-4年生	(N=8)	2.50	(N=6)	0.72	(N=6)	1.45
5-6年生	(N=8)	2.88	(N=5)	0.50	(N=7)	2.46

カテゴリー数の最大値は、食事が5、起床が3、就寝5である。

み、年齢が上がるほど、発話数が増加するという変化が認められた。しかし、これも、「就寝」スクリプトについてのみであり、更に平均時間数についてはこうした変化が認められなかった。従って、スクリプト構造の複雑化は、児童期以降の発達の中核をなしているとはいえないようである。以上より、問題(2)については、幼児期における発達の変化は、必ずしも児童期以降も継続するとはいえないと結論づけられる。

II-2 スクリプトにおける意味の分析

<カテゴリー数>

結果は、Table 4の通りである。「食事」「起床」「就寝」について、それぞれ、年齢(3)に関する一元配置の分散分析を行った結果、「食事」(F(2, 21)=4.05, p<0.05; 5・6年>1・2年)、「就寝」(F(2, 20)=6.01, p<0.01; 5・6年>1・2年)について、年齢の主効果が認められた。「食事」と「就寝」については、年齢が上がるにつれて、より多様な意味が付与されてくる。なお、家庭で観察が行なわれた被験児グループを除いた分析でも、同様の結果が示された。

<意味による発話の有無>

結果は、Table 5の通りである。意味(5)×年齢(3)×発話の有無(2)の対数線形モデルによる分析を行う。本分析では、(ア)独立モデル：3要因の主効果(意味)×(年齢)の一次の交互作用(イ)意味の主効果モデル：(ア)+(意味)×(発話の有無)の一次の交互作用(ウ)年齢の主効果モデル：(ア)+(年齢)×(発話の有無)の一次の交互作用(エ)飽和モデル：すべての主効果・一次の交互作用・二次の交互作用の4つのモデルが検証の対象になる。分析の結果、「食事」スクリプトについては、意味の主効果モデルが、独立モデルのあてはまりのよさを有意に改善した( $\chi^2=6.57$ , df=4, p<0.05)。そこで、パラメータ推定値の検討をした結果、「味覚」と「社会」が他のカテゴリーに比べて多く発話されているらしいことがわかった。ごっこ遊びの中では、「おいしいね」「一緒にね」という発話が、食事場面を支える重要な意味として機能しているらしい。「起床」「就寝」スクリプトについては、何れのモデルも、独立モデルのあてはまりのよさを有意に改善しなかった。なお、家庭で観察が行なわれた被験児グループを除いた分析でも、同様の結果が示された。

**Table 5** 各意味カテゴリーについて、一回でも観察された被験児グループ数

学 年	食 事					起 床			就 寝						
	生理	味覚	社会	感謝	マナー	社会	時間	計画	生理	社会	時間	反省	計画		
1-2年生 (N=8)	4	5	4	1	1	(N=6)	0	1	3	(N=8)	2	3	3	0	0
3-4年生 (N=8)	3	5	6	2	4	(N=6)	3	4	1	(N=6)	5	3	2	4	2
5-6年生 (N=8)	4	7	4	5	3	(N=5)	0	2	2	(N=7)	5	3	6	3	5

**Table 6** 各意味カテゴリーごとの平均発話頻度

学 年	食 事					起 床			就 寝						
	生理	味覚	社会	感謝	マナー	社会	時間	計画	生理	社会	時間	反省	計画		
1-2年生 (N=8)	0.09	0.69	0.36	0.03	0.03	(N=6)	0.00	0.50	0.40	(N=8)	0.12	0.27	0.43	0.00	0.00
3-4年生 (N=8)	0.25	0.76	0.67	0.09	0.29	(N=6)	0.41	0.63	0.17	(N=6)	0.68	0.45	0.28	0.43	0.83
3-4年生 (N=8)	0.32	0.92	0.93	0.49	0.06	(N=5)	0.00	0.50	0.40	(N=7)	1.14	0.39	1.64	0.25	1.04
全 平 均	0.22	0.79	0.65	0.20	0.13		0.14	0.54	0.32		0.65	0.37	0.78	0.23	0.62



Table 7 各メタ発話カテゴリーについて一回でも観察された被験児グループ数

学 年	ディレクター			自 分		
	役 割	場 とも	プラン	う た	けんか	半演技
1-2年生	7	6	3	3	2	0
3-4年生	8	6	5	1	1	2
5-6年生	8	4	5	6	0	7

Table 8 各メタ発話カテゴリーの発話数

学 年	ディレクター			自 分		
	役 割	場 とも	プラン	う た	けんか	半演技
1-2年生	3.36	1.98	0.13	0.79	1.54	0.00
3-4年生	4.34	2.15	4.10	0.21	0.11	0.27
5-6年生	3.93	0.95	2.57	0.70	0.00	1.05
全 平均	3.88	1.69	2.27	0.57	0.55	0.44

#### <発話頻度>

結果は、Table 6の通りである。「食事」「起床」「就寝」について、それぞれ、年齢(3)×カテゴリー(5/3/5)の分散分析を行った。その結果、「食事」については、カテゴリーの主効果(F(4, 18) = 3.64,  $p < 0.05$ ; 味覚・社会>生理・作り手・マナー)が認められた。「おいしいね」、「一緒に食べようね」という発話は、1回分の食事を演じる中で、途中何回も繰り返される。「起床」「就寝」については、何の効果も認められなかった。なお、家庭で観察が行なわれた被験児グループを除いた分析でも、同様の結果が示された。

以上、3つの分析結果は、次のようにまとめられる。「食事」と「就寝」スクリプトに関しては、年齢が上がるとともに、多様な意味が付与されて表現されるようになるという問題(3)が支持された。食事場面を例にあげれば、低学年生は「つくる⇒いただきます⇒食べる⇒ごちそうさま⇒片づける」という一定手順をただ再現することが多いが、高学年生は「おいしいね・作ってくれてありがとう・一緒にね」といった様々な意味を加えて表現する。そこでは、食事という活動が、味覚を楽しむ場、親交を深める場、母親の愛情を伝え、受け取る場といった様々な意味を持つ場に変えられている。就寝場面についても同様である。高学年生になると、一日を振り返り反省をする、明日の計画をたてるといった様々な意味が、「布団を敷いて寝る」という手順に加えられる。それによって、就寝場面は、一日の活動を区切る場、明日の鋭気を養う場、疲労を回復する場へと変えられていくのである。

しかし、このような発達に伴うスクリプトの有意味化は、全てのスクリプトについて当てはまるのではないらしい。というのは、「起床」スクリプトについては、この

ような発達の変化が認められなかったからである。起床場面であつた変化過程が認められなかったことの原因の一つとして、起床場面は「忙しい場」という性格が強く、従つて他の意味が介入してくる余地が少なかったということがあげられる。いずれにしても、問題(3)は、一部検証されたといえる。

#### III メタ発話

##### <発話の有無>

結果は、Table 7の通りである。本分析では、(ア)独立モデル：3要因の主効果+ (カテゴリー) × (年齢)の一次の交互作用、(イ)カテゴリーの主効果モデル：(ア) + (カテゴリー) × (発話の有無)の一次の交互作用、(ウ)年齢の主効果モデル：(ア) + (年齢) × (発話の有無)の一次の交互作用、(エ)飽和モデル：すべての主効果・一次の交互作用・二次の交互作用の4つのモデルが検証の対象になる。分析の結果、(イ)カテゴリーの主効果モデルが、独立モデルのあてはまりの良さを有意に改善した( $\chi^2 = 34.87$ ,  $df = 7$ ,  $p < 0.05$ )。そこで、パラメータ推定値を検討した結果、「役割」「場とも」「プラン」について有意な差が認められた。すなわち、「役割」はおよそほとんどの被験児グループによって観察された一方、「場とも」「プラン」についてはあまり観察されなかった。なお、家庭で観察が行なわれた被験児グループを除いた分析でも、同様の結果が示された。

##### <発話数>

結果は、Table 8の通りである。年齢(3)×カテゴリー(8)の分散分析を行った結果、カテゴリーの主効果が認められた(F(5, 120) = 4.49,  $p < 0.01$ ; 役割>プラン・場とも>うた・けんか・半演技)。メタ発話の中では、ディレクターとしての発話が多くみられる。年齢の主効果は、

「半演技者」(F(2,26)=6.36,  $p < 0.01$ ;  $5 \cdot 6 \text{年} > 1 \cdot 2 \text{年}$ )についてのみ認められた。年齢が上がるほど、半演技者発話が多くなる。全体としてみればディレクター発話が多いが、しかし、年齢が上がるにつれ、半演技者・半自分の立場からの発話が多くなる。なお、家庭で観察が行なわれた被験児グループを除いた分析でも、同様の結果が示された。

では、この半演技者発話の出現は何を意味するのだろうか。従来、幼児期の遊びにおいて見いだされているメタ発話は、遊びの枠組みを構築・明確化する機能をもっていた。子どもは、「これは遊びだよ」と述べることによって、「いまは、遊びの枠組み内にいるんだよ。だから、現実世界のルールは適用されないんだよ。」というメッセージを伝えている。つまり、子どもは、現実世界を遠ざけることによって遊びを維持していたといえる。ところが、半演技者発話は、遊びの枠組みを曖昧にするばかりか、それを壊そうとする発話である。例えば、6年生のある被験児グループでは、(家族で野宿している)子どもA「パパ、野宿しているの」⇒お父さん「うん、いいね」⇒お母さん「ここは鹿児島県でしょ」(実験場所は鹿児島県である)⇒子どもB「違うよ」⇒「ここは、××小学校」⇒お母さん「ママは、悩んでいる」というやりとりが観察された。遊びの世界としてみると、舞台を「鹿児島県の××小学校」に設定することは、遊び世界からの逸脱としてタブー視されるべきものである。しかし、子ども達は枠組みが崩れることを楽しんでいようである。虚構世界に現実世界を持ち出し、遊びの状況の不明瞭さを楽しむ。その一方で、自分の役割の不明瞭さも楽しむ。子ども達は、この遊びの中で、演技をしている自分と演技をしていない自分のどちらをも対象化し、その行き来を楽しんでいるのである。例えば、A「あっ、お人形さん、倒れちゃった」⇒B「大丈夫よ。どうせ、人形なんだから」⇒A「そうだね。みてみて、いっちょまえにパンツはいてるよ」(6年生)というやり取りにあらわれているように、時には、演技者でない自分が演技者である自分を嘲笑する場面もみられた。こうした発話は、幼児期において観察されてはならず、児童期後半に固有の特質といえる。

ただし、本研究の実験事態が結果に影響を与えた可能性は排除できない。例えば、本研究では、年齢を問わずシルバニア・ファミリーを用意したが、それによって全ての被験児が熱中してごっこ遊びをできたという保証はない。特に、年齢が高くなるほどこのことがいえる。高学年における、演技者でない自分による演技者である自分への嘲笑の出現は、遊びに熱中できなかったことによるかもしれない。こうした可能性も超えて、本研究の結果が児童期後半固有の特質であると結論づけられるか否かは今後の課題である。

以上の結果より、問題(4)については、第一に、遊びの維持を目的とするメタ発話は、遊びの技能に習熟してきたからといって、量的減少がみられるというのではないこと。第二に、遊びの維持を目的とするのではなく、逆に、遊びの枠組みを壊すような種類のメタ発話が出現してくることが示された。

## 結 論

児童期におけるごっこ遊びを、スクリプトとメタ発話の変容に焦点を絞って分析した。その結果、以下のことが明らかになった。

(1) 児童期のごっこ遊びでは、家庭生活や学校生活を舞台にするスクリプト化された活動が頻繁に取り上げられた。これは、本研究で用意した道具からの制約と、知識からの制約(知識が豊富で、共有されている)が働いたからだろうと考察した。

(2) スクリプト化されていない活動「イベント」は、年齢が上がるとともに、より頻繁に、かつ継続して行なわれた。より年齢が上がるほど、スクリプトを越えて遊びが展開されるといえる。

(3) スクリプト化された活動は頻繁に演じられるが、継続しない。逆に、スクリプト化されていない活動は、頻繁には演じられないものの、継続する。スクリプト化された活動は、あまりによく知られすぎているために、単調化に陥る危険性がある反面、スクリプト化されていない活動は、手順そのものについても自由に創造できる幅が大きく、従って、子ども自身による脚色が大幅に可能だからだろうと考察した。

(4) スロット数の増加や、1スロットあたりの時間および発話数の増加に示されるようなスクリプト構造の複雑化は、「食事」「就寝」「起床」スクリプトのうち、「就寝」スクリプトにのみ発話数の増加が認められた。従って、児童期においても、発達に伴うこの様な変化はあるものの、それが児童期の発達の中核をなしているとはいえないようである。

(5) 「食事」「就寝」スクリプトに関しては、年齢が上がると共に、スクリプトそのもの以外の多様な意味を付与する傾向が認められた。しかし、「起床」スクリプトについては、そのような変化は認められず、従って、全てのスクリプトについて、上記のような変容過程があるとはいえないらしい。

(6) 遊びの技能に習熟したからといって、遊びの維持・統制を目的としたメタ発話が量的に減少するという発達的变化は認められなかった。しかし、遊びの枠組みを壊そうとする発話の出現・増加が認められた。小学校高学年になると、遊びの枠組みをわざと崩壊させ、その境界を曖昧にし、そこに楽しみを見いだすようになるらしい。

以上をまとめると、児童期前半におけるごっこ遊びは、

乳幼児期の遊びの性格を引き継ぎ、スクリプトをベースにした日常生活の再現的性格が強い。しかし、児童期後半になると、それだけでは飽きたらなくなり、日常生活から離れた非日常的なものを体験する場に変容する。そして、子どもは、「真剣にごっこをすること」をやめ、「ごっこしていること」それ自体を、対象化して楽しむようになる。

## 文 献

- Bretherton, I. 1984 Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. In I. Bretherton(Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding*. Academic Press. Pp. 1 - 41.
- Garvey, C. 1977 *Play*. Harvard University Press. 高橋たまき訳「ごっこ」の構造. サイエンス社.
- Giffin, H. 1984 The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding*. Academic Press. Pp. 73 - 100.
- Hudson, J. & Nelson, K. 1983 Effects of script structure on children's story recall. *Developmental Psychology*, 19, 625 - 635.
- 小平さち子 1987 幼児のあそびとテレビ視聴 放送研究と調査, 第37巻第7号, 40 - 51. NHK放送文化調査研究所.
- 無藤隆 1985 社会的言語知識: ルーチン, テーマ, 協力. 無藤隆(編), 会話能力の発達段階. 科学研究費報告書.
- Nelson, K. & Gruendel, J. 1985 Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 21 - 41.
- Nelson, K. & Seidman, S. 1984 Playing with scripts. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding*. Academic Press. Pp. 45 - 72.
- Overton, W. F. & Jackson, J. P. 1973 The representation of imagined objects in action sequences: A developmental study. *Child Development*, 44, 309 - 314.
- Piaget, J. 1945 *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux & Niestle S. A. 大伴茂訳 1967 遊びの心理学. 黎明書房.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. 1977 *Scripts, plans, goals, and understanding*. Lawrence Erlbaum Associates.
- 高橋たまき 1984 乳幼児の遊び: その発達プロセス. 新曜社.
- 高橋たまき 1989 想像と現実: 子供のふり遊びの世界. プレーン出版.
- 内田伸子・無藤 隆 1982 幼児初期の遊びにおける会話の構造. お茶の水女子大学人文科学紀要, 第35巻, 81 - 122.
- Watson, M. W. & Fischer, K. W. 1977 A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 823 - 836.
- Werner, H. & Kakplan, B. 1963 *Symbol formation*. Willey. 柿崎祐一 監訳 1974 シンボルの形成. ミネルヴァ書房.
- Wolf, D. P., Rygh, J., & Altshuler, J. 1984 Agency and experience: Actions and states in play narratives. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding*. Academic Press. Pp. 195 - 218.

## 付 記

資料の収集・転記にあたって、園田祥子さんに御協力頂きました。また、研究の一部に対し、佐藤玩具文化財団による研究奨励金の援助を受けました。記して、感謝致します。

1989. 9. 28 受稿, 1989. 12. 5 受理

“口”概念の獲得過程 — 一乳児の食べさせる行動の研究 —

麻 生 武  
(奈良女子大学文学部)

Asao, Takeshi (Nara Women's University). *Acquisition Process of the Concept of "Mouth": A Study of an Infant's Feeding Behavior*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1990, Vol. 1, No. 1, 20-29.

This is a study of how an infant develops the concept of "mouth" through interaction with his parents and close relatives in his first year of life. For grown-ups, there is hardly any doubt that their mouths are isomorphic in shape and function to those of others. This type of cognizance develops quite early in an infant's life. At three months, he begins to eagerly watch others' eating while sitting on a parent's lap. At five months, he sits on a high chair at meal time and begins to show interest in the food others are eating. At seven months, he occasionally makes a motion of feeding others. Five different types of feeding behavior appear successively. The fifth type is the behavior of feeding doll, which appears at eleven months. At this stage of development, the infant is assumed to have recognized the isomorphism in shape and function between his mouth and others. It is argued that an infant acquires the concept of "mouth" in such a dynamic social context.

【Key Words】 Isomorphism of Self and Others, Communication, Feeding Behavior, Mouth Concept, Infant

問 題

(1) 自己と他者との同型性

子どもはいつ頃から自分を他者と同型的な存在として認識するようになるのだろうか。言い換えれば、いつ頃から自己と他者との類似性を知るようになるのだろうか。この問いは、子どもの自我発達のみならず、共感や思いやりの発達・身振りの発達・模倣の発達などを考えていく上できわめて重要な問いである。アヒルの中で育った白鳥の雛が自分のことを(醜い)アヒルと考えた話のように、私たちが周囲の他者との交流を通じて他者を知り自己を知るようになる。

このことは、人間の子どものように家庭で育てられたチンパンジーのヴィキが自分の写真を動物の仲間ではなく人間の仲間と分類したという Hayes の報告 [Gallup et al. (1971) による] や、孤立条件で仲間と交流せずに育てられたチンパンジーは自己の鏡像を自分の姿と認識できず仲間と交流体験のあるチンパンジーは自己像として認識できたという Gallup ら (1971) の研究からも理解できる。また、私たちが他者の置かれている状況を理解し他者の思考や感情を推し量ることができるのも、私たち

が基本的に他者と同型的な存在として自己を認識しているからに他ならない。

今日、言語発達の問題を新たな角度から再検討していくためには、従来のように研究の焦点を音声言語に限定するのではなく身振り言語にも焦点を当てて研究する必要があるとの指摘がある (Orlansky & Bonvillian, 1985)。Wundt (1900) は、人間における身振り言語の発達の基底に模倣行動を置いている。Wundt の理論の正否はさておくとしても、身振り言語の発達と模倣能力の発達とが密接な関係にあることは明らかである。子どもが「バイバイ」の意味で手を振れるようになることと、子どもが他者の手を振る行為を模倣できるようになることには深い関連性がある。ある仕草や身振りが個体 A と個体 B との間で言葉として機能するようになるには、その仕草や身振りが個体 A のものであろうが個体 B のものであろうが等価なものとして同定されるようになることが必要である。すなわち、個体 A の手を振る仕草と個体 B の手を振る仕草とがそもそも根本的に異なる仕草であると認識されている限り、「手を振る」仕草という身振り言語の単語は成立しようがない。「身振り言語」というタームそれ自体が身振り言語でコミュニケーションする複数の個体の「身

振りの同型性」を前提にしている。模倣の発達、自己と他者との同型性や類似性についての認識と密接に関連していることは、あえて説明するまでもないであろう。

以上からも分かるように、「私たちは一体何者であるのか」と私たちの起源を発生的に問い限りにおいて、私たちがいつどのようにして自己を他者と同型的な存在として組織化し、それを認識するようになったのかということとはきわめて大切な問いであると考えられる。

Guillaume (1926) は、自己の行為の結果と他者の行為の結果との類似性を認識していくことを通じて、行為自体の類似性を認識し、ついには主体としての自己を他者と似たものとして組織化するようになるという発達のコースを自分の子どもの観察を踏まえて描き出している。Mead (1934) は、自己と他者との協同作業のような身振り会話の中に“自己”や“精神”の起源を求め、他の個体との社会的な交流の中から自己意識が成立して来ることを理論的に定式化している。Mead の理論から考えれば、社会的な協同作業における自己と他者との役割行動が交換可能なものであることを通じて、自己と他者との同型性という認識がもたらされると言えよう。これらの先駆的な研究があったにもかかわらず、今日の発達心理学において、「自己と他者との同型性」にまつわる問いについて語られることはまだきわめて少ない。

筆者はかつて子どもの他者理解を論じた際に、生後1歳から2歳にかけて観察され始める他者の感情に対する“振舞いとしての理解”が“自己と他者との同型性”の理解に基づいていることを示唆した(麻生, 1980a)。その後、2名の乳児の長期にわたる縦断的日誌的観察から、指差しや言葉の発達と模倣能力や自己主張などの発達とを比較検討し、他者と自己との間で共同化された対象世界が構築される“対象の共同化”の本格的に始まる時期に、“自己と他者との基本的同型性”の認識も始まるという理論的仮説を提出するに至っている(麻生, 1987, 1988a, 1989)。Brethertonら(1981)・Bretherton(1984)は、生後9ヶ月から12ヶ月にかけて乳児は自己と他者との関係について次のような重大な発見をするのではないかと論じている。すなわち、この時期に子どもは、他者が自分とは違う存在だが自分と同じように“心”を持った存在であることを暗黙裡ながらも理解するようになる、と。彼らによれば、そのように考えなければ、この時期に“意図的コミュニケーション”や“経験の共有”＝“第二次間主観性の成立”(Trevarthen & Hubley, 1978)が可能になることを説明できないというのである。筆者の知る限り、生後1年目における「自己と他者との同型性(類似性)」について正面から論じた研究は以上につきる。筆者の理論とBrethertonらの理論には、かなりの一致点もあるが本質的な相違点もある。それらを理論的に論じることも重要な課題ではあるが、本論の目的は別の点にある。

「自己と他者との同型性」の認識について実りある議論をしていくためには、何よりも成長する子どもたちの具体的な姿を見失わないことが肝要である。本論の目的は、「自己と他者との同型性」の認識という大きく抽象的なテーマを論じるための具体的なステップを作り出すことである。すなわち、本論では一人の子どもの日誌的観察記録を基に、「子どもはいつ頃から自分の“口”を他者の“口”と同型的なものとして理解するようになるのか」と言う限定された問いについて論じ、今後の研究の足場を提供することにした。

## (2) 自己の“口”と他者の“口”

自分の口と他者の口とが同じか否かという問いは、奇妙な問いかも知れない。なぜならば、両者は比較が不可能なほどまったく異質なものだからである。他者の口を知るには、私たちはそれを触るか見るかしなければならない。これに対し、自分の口は唇の一部しか直接見ることはできないものの、自己受容的感覚・味覚に加えて舌や指で口唇を探索した際の二重感覚などの独特の複合的諸感覚によって特徴づけられる。感覚レベルで比較するならば、自分の口と他者の口とはこのようにまったく異質なものである。しかしながら、私たちが両者がある水準で同じ“口”として等価なものであると認識していることもまた事実である。私たちはいつどのようにして“口”を獲得したのだろうか。

このような問いに対して想定しうる最も単純な解答は、私たちは生まれながらに“口”という認識をもちうるようにできているという考え方である。Meltzoff (1981)・MeltzoffとMoore (1977, 1983)・Bower (1977)などは、新生児は、内部感覚や運動感覚をとまなう「自己の行為」と目で見ることによって知覚するしかない「他者の行為」との等価性・対応関係を、そもそも把握できるように生まれついているのだ、と主張している。この驚くべき仮説の根拠は、新生児が口の閉開や舌の出し入れを模倣するという、彼らが実験で明らかにした事実である。このことの批判は、すでに述べたことがあるので(麻生, 1980b, 1988a), この小論では次の2点を指摘するに留めたい。

一つは、顔の動きなどの模倣が生後初期に見られるということについて研究者間に必ずしも意見の一致があるわけではないということである。例えば、LewisとSullivan (1985)は、生後2週・12週・24週の乳児計42名の模倣反応を実験的に詳しく検討し、モデルに対する偶然の一致とは見なせないような模倣反応の存在は確認することができなかったと報告している。二つ目は、たとえ乳児初期に顔の動きなどの模倣反応が本当に見られるとしても、そのような模倣反応と生後1年目の終わり頃に見られるようになる模倣との間には数々の質的差異が存在している、ということである。LewisとSullivan(1985)もそのような指摘を行い生後初期に見られ

る模倣的反応を反射的な性質のものではないかと考察している。以上のことを考えるならば、「自己の行為」と「他者の行為」とのマッチングを可能にする個々の感覚様相を越えた表象システムが生まれながらに存在し、それ故私たちは最初から自己の口と他者の口を同じ「口」として理解しうるのでと主張することは、必ずしもしっかりとした根拠のある仮説ではない。そのような空想的な仮説を性急に立ててしまう前に、私たちはもっと現実の子どもたちの日常の諸行動を謙虚につぶさに観察すべきである。

私たちに必要なことは、子どもの口が周囲の大人たちとの交流の中でどのようにして「口」として社会的に機能するようになっていくのかを具体的な子どもの生活史の中で検討していくことである。口は、何より発声や呼吸の器官であり、飲食物を摂取する器官である。Piaget (1936) は、乳児がいかに吸啜シエマや発声シエマを洗練されたものにしていくかについて優れた研究を行っている。確かに、そのような感覚運動的シエマを体制化していくことによって、乳児は自己の「口」についての認識を形成していくのだろう。しかし、乳児がこのように孤独に単独者として学ぶ「口」は、それ自体では決して自己の口と他者の口とを結び付ける認識としての「口」ではない。子どもが「口」を獲得する過程を知るには、子どもの口がどのように子どもを取り巻く環境の中で社会的に機能しているのかを丹念に追ってみる必要がある。この小論では、「発声」の問題を保留し、「食事」の面から子どもの口と他者の口との交流を一乳児の日誌的観察資料から見ていくことにしたい。

## 方 法

本論で使用するデータは、筆者の第一子長男 U（1981年5月生まれ）の日誌的資料である。この資料は、観察者である父親の目に映った出来事や子どもに関するあらゆるデータを可能な限り克明に記載しようとする意図から生み出された。今回分析する生後1年間の（父親の）日誌資料は B5 サイズのノート 1726 ページ分になる。長男 U の「生後6ヶ月間の欲望の発達」・「1年目後半の指差し・手差しの理解と産出」・「1年目の模倣の発達」などについては、それぞれに関連する日誌資料を分析しすでに発表した（麻生, 1986, 1988b, 1989）。本研究も、それら3つの研究と同様に、乳幼児の自我・コミュニケーション能力・社会関係の発達を、乳児の日常生活コンテキストの長期にわたる縦断的日誌的観察を通じて解明しようとする筆者の研究計画の一部をなすものである。本論では、U の「口」理解に焦点を当ててデータのエッセンスを紹介し分析・考察していくことにする。その際、長男 U ・父親（筆者）・母親の3人をそれぞれ U ・ F ・ M と略記することにする。また、生後0歳 X 月 Y 日の

ことを (0 ; X, Y) と表記する。

## 結果とその分析

### (1) 食事の共同性（コミュニケーションとしての食事）

新生児はしばしば口をさかんに開閉したり・口を左右に動かしたり・唇をとがらしたり・舌を U の字型に丸めたり・舌をさかんに出し入れしたりする。私たち (F と M) は、このような口の動きをほぼ 100% 空腹のサインとして理解した。このことは特に生後1・2ヶ月目に当てはまる。また、U の頬を指でつつきルーティング反射が見られるか否かを調べたり、U の口に小指を突っ込み激しく吸啜するか否かを調べ、U の空腹の程度を推定することもしばしばあった。すなわち、U は自分の指のみならず他者の指を吸啜する機会を新生児の時から持っていたことになる。生後4ヶ月15日には、M は「近頃は M の小指を噛むのが大好き、イタイタイと言うとニツツたり笑いつつ張り切って噛んだり吸ったりする」と述べている。私たちは、一般の新生児の親と同様に、U がアクビをしたり「アッ」・「ウッ」といった小さな発声をする度にすかさずそれらをその表情と共に模倣し、U とコミュニケーションしようとしていた。また、新生児が口の開閉や舌の出し入れを模倣するか否かという発達心理学上の問題にも関心を抱き、時折口の開閉や舌の出し入れのモデリングを行ったりもした。結果から言うと、U と私たちとの間には口の開閉や舌の出し入れによる相互模倣的なやり取りは成立しなかった。U が口や舌の動きを模倣したかのように見えたことがなかったわけではないが、模倣しているとみなしがたい場合の方が圧倒的に多かったため、それらは偶然の一致あるいは例外的な事象とみなされた。

U は基本的に母乳で育てられた。授乳時間を決めるのではなく、U が欲すれば与えられた。蜂蜜湯や粉ミルクも母乳の補助として与えられた。生後2ヶ月24日からスプーンでヨーグルトを与えられるようになった。U は空腹でしかも口の中が空になっている時にはスプーンが口に近づくと予期的に口を開けている。また M はスプーンで食べさせる際、ほとんど無意識的に「あーん」と自分も口を開けていた。生後3ヶ月24日頃から、私たちが食事をする際に F は必ず U を膝の上に腰掛けさせて食事場面に参加させるようになった。U は私たちが食事するのを見るのが好きであった。テーブル上の食器などに手をさかんに伸ばすようになり、熱い御飯に触り泣いたりといったトラブルが生じるようになったのは生後4ヶ月18日頃からである。生後4ヶ月24日頃より、卵黄・パンがゆ・バナナ・かぼちゃなどの離乳食を与えられるようになった。U はスプーンで食べさせられる際にも、F の膝の上で F が食事するのを見物する際にも、実によくスプーンや箸の動きを目で追っている。そして、手の届くとこ

ろにスプーンや茶碗が近づくや、すぐさま手でつかもうとしている。生後5ヶ月17日に高椅子を購入し、この日以降Uは食事の際Fの膝の上ではなく高椅子に腰掛けて場に参加するようになる。それと共に、私たちが食事をする時にUも一緒に離乳食を与えられるようになる。一緒に食事をするというのは、私たち人間の非常に基本的なコミュニケーション形態の一つである。Uは生後3ヶ月の終わり頃から見物役として私たちの食事に形式的に参加するようになり、5ヶ月半ば過ぎに実質的な食事のメンバーの一人になったと言える。

この頃に前後して食事に関連した2つの新たな現象が観察されるようになる。一つは、食べ物を見て食べさせられるのを予期するような反応である。生後4ヶ月18日に初めてその種の行動が観察されている。

**観察1** (0 ; 4, 18) 私たちはいつも風呂あがりにUにヨーグルトを与えていた。この日、Fが冷蔵庫から出したばかりのまだ封の切っていない容器に入ったままのヨーグルトを布団に寝かされたUの側に持って行き見せてやるや、Uはまるでヨーグルトの与えられるのを期待したかのように、容器を見つめ手をバタバタ動かし口を尖らせてさかんに動かし始める。

生後4ヶ月にはこの種の反応はこれ以外に観察されていない。しかし、生後5ヶ月になるとこの種のエピソードは急速に増加して来る。以下に例を示す。

**観察2** (0 ; 5, 9) 寝かされているUのすぐ横でMが離乳食の食器の中をスプーンでかき混ぜていると、唇の間から舌をのぞかせてまるで舌なめずりをしているようにする。そして、Mがスプーンを近づけると、足をピンと浮かせ手を動かし口を尖らすように開けて、速く口に入れてくれと催促するような様子を示す。

**観察3** (0 ; 5, 14) Mがバナナをスプーンでつぶしているのをじっと見つめ、少し「うーうー」と催促するように発声する。

**観察4** (0 ; 5, 23) Uにコップを持たせ、哺乳瓶に入った果汁をコップについでやる。初め哺乳瓶の方に手を伸ばしていたのが、果汁がコップの中に注がれるのを見るやすぐさまコップに口をつけて飲もうとする。

**観察5** (0 ; 5, 27) Mが添寝して母乳を与えようとするとMがまだ胸をはだけていないのに、ブラウスの胸のあたりを見つめて乳を予期して喜んだように「ウッフフ」と声を立てて笑う。

二つ目は、他者が食べているのを見て自分も欲しがるといったエピソードが初めて観察されるようになったことである。

**観察6** (0 ; 4, 26) Mがビスケットを食べ始めると、横に寝かされているUがそれをじっと見つめる。ここで、Mは小さなかけらをUの口に入れてやる。初めてビスケットを口に入れられ変な顔をする。しかし、おいしかったらしく、Mの手にしたビスケットを見るや、手を振り少し声を出して要求する。

**観察7** (0 ; 5, 3) UはMの膝の上に腰掛けさせられ朝食を見物している。Mが紅茶カップを手にとるとそれに手を伸ばし、MがカップをUの顔を素通りさせ自分の口に運ぶと、「うー、うー」と発声し首を回しMの顔を仰ぎ見る。Mは催促されているように感じ、初めてUに紅茶を少し飲ませる。

以上のエピソードにおけるUの行動は、“人の食べているのを見て欲しがると言うよりは、“食べ物を見て食べさせられるのを予期するような反応”と言えるような面もある。次のエピソードでは“人が食べているのを見る”ということにもう少し重心が移動しているように思われる。

**観察8** (0 ; 5, 30) Uの寝かされている横で、Mがホームこたつに入り机の上のクラッカーを食べていると、Uがこれを見て「エッへへ、エッへへ」と訴え始めるので、MはUの口にも入れてやる。Mが食べていないと知らん顔をしてスーパーのポリ袋で遊んでいる。Mが袋からクラッカーを出すとその音でMの方を振り向き、MがUの方を見ると「エッへへ」とすぐ嬉しそうな顔をする。MがUに与えずに一人で食べているとUの声がしだいに怒り泣きのような声になってくる。口に入れてやると治まる。

生後5～6ヶ月頃、子どもが食べ物を見て食べさせられるのを期待したり人の食べているのを見て自分も欲しがったりすることは、ある程度一般性のあることのように思われる。Scupinの観察した子どもは、生後5ヶ月26日には、誰かがグラスに口をつけているのを見ると、自分にもコップが与えられるまで騒ぎ、生後6ヶ月15日には、誰かが飲んでているのを見て口を開けたという[Guillaume (1926)による]。筆者の知人の子どもは、生後6ヶ月10日の時、家族の者(5歳の兄と7歳の姉がいる)が食事をしてるとひもじそうにじっと見つめ口をパクパクさせ始めた(母親の育児日記による)。久保田(1982)は「おそくとも六ヶ月児は、人が物を食べる行為を見てそれを食べる行為として感じている」(p. 187)と述べ、6ヶ月児が他者のレモンに口をつけたのを見て酸っぱそうな表情をした例などを紹介している。

生後5～6ヶ月前後に、子どもは自分の回りの日常よく接する諸対象や他者の行為の“意味”を知覚できるよ

うになる。対象の“意味”を知覚するとは、それを“今・ここ”の刺激として知覚するのではなくある可能態として知覚すること、自己との可能な潜在的な関係性として知覚することである。この時期、子どもは母親を特別な人と認知し、見知らぬ人に初めて人見知りし、予期せぬ音に驚いて泣き、馴染みのガラガラを提示されてももうあきたと言うように手を伸ばさなくなる(麻生, 1986)。言い換えれば、子どもは、哺乳瓶やコップやクラッカーやレモンの視知覚・それらを操る他者の行為の視知覚が、自分にどのような体験をもたらす可能性が多いのかを、理解し始めると考えられる。もちろん、それは正確な因果関係の理解をとまなうものではなく、“興味ある光景を持続させる手法”(Piaget, 1936)を生み出すのと同じ理解のレベルを越えるものではないだろう。とは言え、子どもが、他者の発声や他者の飲み食いを知覚することを通じて、他者の“口”をしだいに固有の“意味”を持つ対象として知覚するようになっていくことは確かなことのように思われる。生後5~6ヶ月頃に、口の開閉や舌の突き出しの模倣らしき反応が観察されることがしばしば報告されている(Valentine, 1930, Piaget, 1945, Kaye & Marcus, 1978, 麻生, 1989)。だが、Piaget(1945)によれば、この時期の口唇部の模倣は真の模倣ではなく、なんらかの条件付けや訓練の関係した疑似模倣であるとされている。少なくとも、これらの模倣は、他者の口の開閉や舌の突き出しを知覚することが「他者の発声」や「他者の飲み食い」や「他者とのゲーム」などとの関連を通じて独自の“意味”を持ち始めるようになったことを示しているようにも思われる。Uについては、生後6ヶ月25日次のようなエピソードが観察されている。

**観察9 (0 ; 6, 25)** 夜Mが「ねんねんねんねん、いい子でねんねん」と歌っていると、Uはまるで真似をしているかのように舌と下顎を何度もパクパクさせ、声は出さぬものの「ネンネンネン」と発声しているような口の動きをする。

(2) “食べさせられる”立場から“食べさせる”立場へ  
子どもはいつ頃から他者の口を探索するようになるのだろうか。筆者の観察した別の乳児Nの場合には、生後6ヶ月26日に次のようなエピソードが記録されている。母親が正座しNに母乳を与えている際、休憩の間にNが母親の口に手を伸ばすので、母親がその手をしゃぶってやり次にそのNの手をN自身にしゃぶらせ「お口、Nと一緒にでしょ」などと言いNの相手をしてやっていたことがあった(麻生, 1982)。Uの場合、このようにはっきり自己の口と他者の口との対応性を教育されることはなかったものの、生後7ヶ月5日頃から、Uが他者の口を触りに来ることが記録され始めている。

**観察10 (0 ; 7, 5)** 腹の上にUを座らせ寝ころんでいるFが口をパクパクさせると、UはFの口を触り始める。

**観察11 (0 ; 7, 6)** 電車の中でUの隣の席に座っているFがUを見つめ「あぶー、あぶーぶー」などといった声をかけてやっていると、UはFの口をまじまじ興味深そうに見つめFの口に手を伸ばし触ったりしている。またこの日、座位の祖母の膝の上で祖母の口を触らせてもらい、祖母が「あぶーぶー」と声を出してやる度に声を立てて大喜びをしている。

**観察12 (0 ; 7, 7)** 朝、Uは眠っているMの目を引っかきつかもうとしたり、眠っているFの鼻や口を引っかくようにいじったりする。

興味深いことには人の顔をいじるようになったのと似た時期(生後7ヶ月5日前後)に、Uは自分の目を手で擦ったり耳を触ったりするようになっていく。また次のようなエピソードも観察されている。

**観察13 (0 ; 7, 9)** 高椅子のUがFの顔を見つめやけにはっきり口を開閉して「ダッダッダッディ」などと発声するので、Fが真似をして同様の声を出してやると、UはFを見つめつつまたはっきり口を連続的にパクパクさせて発声する。

**観察14 (0 ; 7, 17)** この頃には、Uが「パッパッパッ」など口をパクパクさせて発声している合間に、あたかも実験してみるかのように声を出さずに口を開閉していることがしばしば観察されている。発声することと口を開閉することとの相違をUなりに考えていたのかも知れない。

**観察15 (0 ; 7, 19)** 自分の右手の人差指1本や、人差指と親指や人差指と中指などのペアで、口の中に入れ噛んだりする。

以上のような体験の中から、Uは自分の口と他者の口の関連性について何か学びつつあったのだろう。Uは、ある日突然、食べ物や他者の口に入れるという画期的な行為を示すようになる。

**観察16 (0 ; 7, 23)** 夕食後、仰向けのUに果汁の入った小さな哺乳瓶を与える。あまり欲しくないようにUは哺乳瓶の乳首を少し口に入れては出し、瓶の底をしゃぶったりまた乳首を口に入れていたりといった行為を繰り返す。そこでMがUの右横に添寝し「U君いらぬならお母さんにちょうだい」と、瓶の方を見つめ口を大きく開けると、Uは即座に左手につかんでいた哺乳瓶の乳首をMの口に入れる。Mはびっくりする。残りの果



汁を飲み干し、Mが瓶をUに返す。Uが左手にまた瓶をつかんでいるので、Mが「今度、お母さんにちょうだい」と口を開け、瓶を見つめると、Uはまたも瓶の乳首をうまくMの口に入れる。

このエピソードと関連すると思われるエピソードがある。生後7ヶ月18日、この日「ちょうだい」に応じて手にしているものを私たちの手に置くことを初めて教えたにもかかわらず、Uは手にしているボールやラップを私たちの手に載せてそれから手を離すことをすぐ学習している。他者の「ちょうだい」に応じて、ボールを他者の手に載せることと哺乳瓶の乳首を他者の口に入れることは深く関連したことなのだろう。他者に「飲ませる」行動が出現したといっても、この種の行動が安定して観察されるようになるには今しばらくの時間がかかる。

**観察 17** (0 ; 7, 24) 白湯の入った小型哺乳瓶の底をなめているUの横にFが寝転がり大きく口を開け「ちょうだい」と言ったにもかかわらず、Uは瓶の底をなめ続け、空いていた左手でFの口を触りにきている。同様の状況でUが自分の手にしている哺乳瓶の乳首をFの口に初めてうまく突っ込んでくれたのは、生後8ヶ月7日であった。

人に飲ませるというスキルを習得しつつある間に興味深い現象が観察されている。それは、Uが今まで以上にFやMの鼻や口や目や髪の毛をつかんだり引っ張ったりしまくるようになったことである。生後7ヶ月26日より毎日のようにその種のエピソードが記録されている。

**観察 18** (0 ; 8, 8) Fが寝かしつけようと歌をうたってやっていると、じっとFの口元を見つめ、左手の人差し指を伸ばしFの唇に長い間調べるように触れる。

**観察 19** (0 ; 8, 15) 浴室のドアに貼ってあった実物より少し大きめの秋吉久美子のポスターの顔の鼻や口のあたりを手でなで回している。

この時期Uは自己の口と他者と口とを結び付ける手がかかり(媒介項)を発見しつつあったと言えるかもしれない。

### (3) “食べさせる”というコミュニケーション行為

子どもが“人に食べさせる”スキルを学習していくプロセスは決して単純ではない。同じ“人に食べさせる”行為であるといっても、様々なレベルが存在している。それは、コミュニケーション行為というものは一般に、“自己”と“他者”との関係のあり方に応じて、実に多様に現象するものだからである。生後1年目における、Uの“食べさせる”というコミュニケーション行為の理解の仕

方は、大きく分けて以下の5つの時期に区分できるように思われる。

**第Ⅰ期：誘導された“食べさせる行為”の発生**(生後7ヶ月23日より) 先にも述べたように、Uは生後7ヶ月23日に「ちょうだい」と大きく開けたMの口に手にした哺乳瓶の乳首を突っ込んでいる。ちょうどこの時期は、Uが言語理解をはっきり示し始めた時期でもある。食事中にMが「もうおしまい」と言うと泣きだしたり、「ちょうだい」で手にしているものを相手に手渡せるようになっていく。またこの時期は、他者の口(や自分の口)を積極的に触り探索し始めるようになった時期でもある。おそらく、Uが「ちょうだい」に応じてMの口に哺乳瓶の乳首を入れたのは、指示に応じようとして、たまたま目の前にあった口という大きな穴に手にしているものを突っ込んでしまった、という偶然の要因も大きかったように思われる。この時期には、自己の口と他者の口との対応性についてUはほとんど意識しておらず、“食べさせる”というスキルもまだ定着していない。生後8ヶ月前後からFやMは、食事の時にはUにもスプーンを持たせ、なるべくコップで飲ませるように心がけ、食後には乳児の訓練用の歯ブラシを持たせるようになっていく。Uが“口”を理解しつつある徴候が見られ始めた時に、周囲の大人たちがこのような働きかけを行っているのは興味深いことである。

**第Ⅱ期：自発的な“食べさせる行為”の成立**(生後8ヶ月20日頃より) この時期に、Uは以下の例に示すように、ゲーム的狀況で口を開けて催促する大人に玩具をくわえさせるスキルを学習し、次に催促されずとも自発的に固形の食べ物を人に食べさせるようになっていく。そして、自分の口と他者の口に交互に哺乳瓶の乳首を突っ込み、代わる代わるに果汁を飲むという新しい行動様式を示すようになっていく。

**観察 20** (0 ; 8, 19) UとFとは次のようなやり取りをする。Uが仰向けでゴム製の人形を口にくわえ嘸んでピューピュー鳴らしている。Fは側へ這って行きUのくわえている人形のもう一方の端をくわえピューと鳴らす。するとUは人形をくわえるのを止めてFの口の方に人形を差し出し、Fに再度人形をくわえさせ人形を鳴らさせようとする。Fが「あーん」と口を開けると人形を口の中に突っ込んでくる。このようなことを5~6回繰り返す。この日、Uは手にしているガラガラやクリッククラック(玩具)を「あーん」と口を開けるFに差し出し、Fにそれを「ばくばく」と言い食べさせるゲームも行っている。Uは、「あーん」と口を開けたFの口に玩具を差し出しくわえさせるというスキルをこの日完全にマスターする。

**観察 21** (0 ; 8, 20) クラッカーを与えられてよ

うやく泣きやんだばかりのUにFが「あーん」と口を開けて近づくと、UはFの口を手で少し触り、次にクラッカーをFの口の中に入れてくれる。そこでFがクラッカーをかじるや、Uは自分の食べ物を取られたというように急に泣きだす。これがUが他者に固形の食べ物を食べさせた初めてのエピソードである。この同じ日に、菓子を食べているUの側にMが座っているとMが「あーん」と口を開けたわけではないのに、自分から手にしている菓子をMの口に差し出す。自分から人に食べさせようとしたのは、これが初めてである。

**観察 22** (0 ; 8, 25) この日、UのイニシヤティブでFとUとが交互に哺乳瓶の果汁を飲むという新しいタイプのコミュニケーションが初めて成立する。果汁を飲み始めたUの顔を添寝しているFが見つめると、Fは口を閉じているのにUはすぐさま自分の口から乳首を出してFの口に差し出す。Fが少し吸うとUはすぐ引き抜き自分の口に入れてまた自分で吸う。このようなことを3往復以上繰り返す。

この時期にはUが積極的に人に食べさせようと意図しているようにはまだ見えない。Uが人に食べさせるのは、他者に催促されたためか・U自身がこのスキルを遂行すること自体に関心を持ったために過ぎないように思われる。単に“食べさせる”のではなく、他者の反応を調べそれを引き出すために“人に食べさせ”ようとするようになるのは次の時期からである。

**第Ⅲ期：“食べさせる行為”の社会的効力の研究**(生後10ヶ月2日頃より) この時期“人に食べさせ”よとする行為は単純な行為ではなくなる。

**観察 23** (0 ; 10, 2) 昼食の時UがFの方にパンを差し出すのでFがパンをかじると、Uはすぐ怒る。ところが、Mに差し出しMがパンをかじっても、Uはまったく平気で怒ったりはしない。

このように、FとMとを差別した行動が見られ始める。Fに食べ物を差し出すのでFが本当に食べるとUが怒ったり、Fが食べようと開けた口を近づけると、Uは手を引っ込め自分で食べたりすることがきわめて多くなる。Uは自分の好きな食べ物の場合には人に差し出しても本当に食べさせるのが目的ではなく、人に「ばくばく」と言い食べる真似をさせたり人からかうことが目的であったようである。レタスやほうれん草などあまり好きでないものも、本当に食べさせるのが第一の目的というよりは、食べる真似をさせたりからかったりするのが目的であったのかも知れない。

**観察 24** (0 ; 10, 19) 食事の時、UはレタスをFに差し出しFが口を近づけるや、レタスを引っ込めニターと意地悪く微笑む。このようなことを繰り返し、4度目は本当にFにレタスを食べさせようとする。Fに食べさせようとしたレタスを床に落としてしまうや、なんとUは自分の口の中のレタスを手でつかみFに差し出す。

この時期には、Uは食べ物を媒介にして自己と他者との“口”の機能的同型性をかなり理解しつつあったと言えるだろう。生後10ヶ月29日には、意地悪をせずFにパンを何度も食べさせ、Fの食べるのを興味深そうに観察している。

**第Ⅳ期：“人に食べさせる”というコミュニケーション行為の成立**(生後10ヶ月30日頃より) 人が食べているのを欲しがるという傾向も、Uが私たちと同じ物を食べるが多くなり、自己と他者との食べる行為の同型性を認識していくのに比例して、ますますはっきりしたものになってくる。

**観察 25** (0 ; 9, 5) Fがセロファンを破り菓子パンをかじり始めるやそれを見てUはむずかり訴える。

**観察 26** (0 ; 10, 20) Fがコーヒーを飲みクッキーを食べ始めるや、Uはすぐ前にやって来てFを見上げ訴え始める。

**観察 27** (0 ; 10, 30) 子守に来てくれた祖母がダイニングでうどんを食べ始めると、Uは隣室から祖母の横に這って行き祖母に訴え、祖母の膝の上に抱かれうどんを分けてもらい実に嬉しそうにする。

この時期からUは実際に食べさせるのではなく、食べる真似を人にさせたり人からかき意地悪をしたりするために食べ物を差し出すということがほとんどなくなる。以下に示す例からも、人に物を差し出し食べさせることが、その人との関係に影響を与えるコミュニケーション行為として機能し始めたと言えるように思われる。

**観察 28** (0 ; 10, 30) Uは菓子をFに差し出しFにかじらせまた自分もかじるといった交互パターンのやり取りをかなり長く続ける。

**観察 29** (0 ; 11, 8) Fに菓子を差し出し、Fに食べさせ次に自分が食べるというやり取りを3~4往復行い、次にMの所へ移動し今度はMに菓子を差し出し食べさせる。

**観察 30** (0 ; 11, 11) 少し遊び相手をしてくれた来客の男性の口に、自分のかじっていたゴム製の人形をあたかも挨拶の印であるかのように差し出す。

**観察 31** (0 ; 11, 18) 来客の大伯父大伯母やFに自分のかじっている菓子を次々に差し出し食べさせよう

**Table 1** 生後1年目における乳児Uの“食べさせる”というコミュニケーション行為の発達

	期 間	ま と め
第Ⅰ期	7ヶ月23日より	誘導された“食べさせる行為”の発生：母親が口を開けて催促すると手にしていた哺乳瓶の乳首を母の口に入れる。人に飲ませるといった行為が初めて観察されたものの定着せず。
第Ⅱ期	8ヶ月20日頃より	自発的な“食べさせる行為”の成立：大人が玩具を口にくわえて音を鳴らしたり、パクパクと食べる真似をしてやることから、手にしているものを他者の口に差し出すスキルを完全に習得する。初めて固形の食べ物を人に食べさせるようになる。Uと父親がUのインシヤティブで交互に哺乳瓶の果汁を飲むといった新しいタイプのやり取りが初めて観察される。
第Ⅲ期	10ヶ月2日頃より	“食べさせる行為”の社会的の研究：人に食べ物を差し出す場面でも、相手が父親か母親かでUの態度が異なるようになる。実際に相手に食べさせるのが目的ではなく、相手に食べる真似をさせたり、相手をからかうのが目的になる。相手が食べようとするたびと手を引っ込め自分で食べ嬉しそうにしたり、相手に食べさせてそれをじっと観察したりする。自分の口の中のものを摘み出し他者の口の中に入れることができるようになる。食べ物を媒介にしてUは自己と他者との“口”の機能的同型性を理解しつつある。
第Ⅳ期	10ヶ月30日頃より	“人に食べさせる”というコミュニケーション行為の成立：人が食べているのを見て欲しがるといふ傾向がますますはっきりしてくる。また、同時に食べる真似を人にさせたり、人をからかい意地悪をしたりするために食べ物を差し出すことがほとんどなくなる。人に食べさせることが、その人との関係に影響を与えるコミュニケーション行為として機能し始める。対人的緊張を緩和させたり、挨拶のためであるかのように来客に食べ物を差し出すようになる。
第Ⅴ期	11ヶ月19日より	“食べさせる”ふりの成立：スプーンで食べ物をすくい母親に食べさせる。ぬいぐるみの人形に洗濯ばさみを差し出し、パッパッと口を鳴らし人形に食べさせるふりをする。絵本の食べ物の写真を摘む真似をし自分の口を持って行き食べる真似をする。自己の“口”と他者の“口”との同型性をほぼ認識するようになったと言えるように思われる。

とする。

特に最後の2つのエピソードでは、食べ物を差し出すことが、すでに緊張緩和の社交術として機能しているように見える。

第Ⅴ期：“食べさせる”ふりの成立（生後11ヶ月19日頃より） 生後11ヶ月の後半に画期的なことが2つ生じる。

一つは、次の例のように、UがスプーンでFやMに食べ物をすくい差し出し食べさせるようになったことである。ついに、Uはスプーンで食べさせられる自己から、役割を交換し、スプーンで食べさせる自己に変身することが一時的にしる可能になったのである。

**観察 32** (0 ; 11, 19) 夕食の時Uは豆腐をスプーンですくいMに差し出しMが食べてやると、それを目を輝かせ嬉しそうに見つめる。

もう一つは、ぬいぐるみの人形に洗濯ばさみを差し出し「パッパッ」と口を開閉して、人形に食べさせるふり

をすることが観察されたことである。また同じこの時期に、本の食べ物の写真をつまみ自分の口へ持って行き食べる真似をすることも学んでいる。おそらく、この時期には、Uは“食べさせる”ふりと“食べる”ふりとの相補的でしかも類似した関係の認識や、“食べさせられる”ことと“食べさせる”こととの役割交替を通じて、自己の“口”と他者の“口”との同型性をほぼ認識していたと言えるように思われる。

最後にこれまで述べてきた生後1年目における人に“食べさせる”というコミュニケーション行為の発達プロセスを表1にまとめて表示する。

**考 察**

以上において、子どもの口がどのように子どもを取り巻く環境の中で社会的に機能していくのか、一乳児の生後1年間の日誌的な観察記録を通して見てきた。スペースの都合で割愛せざるを得なかったエピソードも数多くあるが、子どもの“口”がどれほど多くの事件や出来事の集積の上に成立しているものか、どのような歴史性を持つものであるのか大筋は示し得たのではないかと考え

ている。

最後に、自己の口と他者の口との同型性の認識の成立について本論のデータの分析から理解できる大切なことを指摘しておきたい。Piaget (1945) は、知能の発達感覚運動期における第4段階に子どもは指標を利用することができるようになり、口の開閉など自分自身では見ることのできない他者の顔の動きを模倣できるようになると述べている。すなわち、生後1年目の終わり頃、子どもは口から出る音や食べ物などの手がかりを利用して、自分の口と他者の口とを対応させられるようになるというのである。Piagetのように、自己の口と他者の口との同型性の認識を、知能の働きの問題としてのみとらえることは、私たちの“口”をスタティックな対象として誤認することである。私たちの“口”が“口”であるのは、言い換えれば、自己の口と他者の口が同じ“口”であるのは、私たちが口を通じて他者と交流しそのことを通じて自分の口と他者の口とを社会的に関係づけてきたためである。本論でみてきたように、“口”は他者とのゲームややり取りの中でこそ形成されるものである。特に、今回のデータから言うと、“食べさせる”ことがコミュニケーション行為として成立し、象徴的な次元のふり行動としてそれが再編成されていくあたりに“口”の成立の一番の鍵が隠されているように思われる。

私たちは基本的に他者と同型的な“身体”を持つものと認識している。しかし、問題で述べたようにこれは自明の認識ではない。“口”と同様に、同型的な“身体”は、自己の身体と他者の身体とのコミュニケーションを通じてのみ形成されるのである。本論が“身体”の成立を解明する作業のささやかな一助になることを祈りたい。

## 文 献

- 麻生武 1980a 子供の他者理解 — 新しい視点から —。心理学評論, 23, 135 - 162.
- 麻生武 1980b 模倣を越えて — 乳児の模倣研究のあり方 —。大阪市立大学大学院文学研究科「人文論叢」, 9, 1 - 16.
- 麻生武 1982 行為の共同化に向けて — 1年目後半Nの“人”としての成長 —。大阪市立大学大学院文学研究科「人文論叢」, 11, 1 - 30.
- 麻生武 1986 生後6ヶ月間の欲望の発達 — 乳児の要求行動の分析 —。京都国際社会福祉センター紀要「発達・療育研究」, 2, 29 - 78.
- 麻生武 1987 行為の共同化から対象の共同化へ — 生後11~20ヶ月における乳児Nの“人”としての成長 —。相愛女子短期大学研究論集, 34, 87 - 135.
- 麻生武 1988a 模倣と自己と他者の身体。岡本夏木編著 認知とことばの発達心理学。ミネルヴァ書房。Pp. 37 - 60.
- 麻生武 1988b 手はどのようにして世界を差し示すようになるのか? 京都国際社会福祉センター紀要「発達・療育研究」, 4, 43 - 75.
- 麻生武 1989 身体と世界の共同化 — 模倣の発達 —。京都国際社会福祉センター紀要「発達・療育研究」, 5, 31 - 67.
- Bower, T.G.R. 1977 *A primer of infant development*. W.H. Freeman and Company.
- Bretherton, I., McNew, S. & Beeghly - Smith, M. 1981 Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: when do infants acquire a “theory of mind”? In M.E. Lamb, & L.R. Shrood, (Eds.), *Infant social cognition: empirical and theoretical considerations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bretherton, I. 1984 Social referencing and the interfacing of minds: a commentary on the views of Feinman and Campos. *Merrill - Palmer Quarterly*, 30, 419 - 427.
- Gallup, G.G., McClure, M.K., Hill, S.D. & Bundy, R.A. 1971 Capacity for self - recognition in differentially reared chimpanzees. *Psychological Record*, 21, 69 - 74.
- Guillaume, P. 1926 *L'imitation chez l'enfant*. (Trs. by E. P. Halperin, *Imitation in children*. 1971 The University of Chicago Press.)
- Kaye, K. & Marcus, J. 1978 Imitation over a series of trials without feedback: age six months. *Infant Behavior and Development*, 1, 141 - 155.
- 久保田正人 1982 言語・認識の共有。講座現代の心理学5: 認識の形成。小学館。Pp. 176 - 256.
- Lewis, M. & Sullivan, M.W. 1985 Imitation in the first months of life. *Merrill - Palmer Quarterly*, 31, 315 - 333.
- Mead, G.H. 1934 *Mind, self & society*. The University of Chicago Press.
- Meltzoff, A.N. 1981 Imitation, intermodal coordination and representation in early infancy. In G. Butterworth, (Ed.) *Infancy and epistemology*. The Harvester Press.
- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. 1977 Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75 - 78.
- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. 1983 Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development*, 54, 702 - 709.
- Orlansky, M.D. & Bonvillian, J.D. 1985 Sign language acquisition: language development in

- children of deaf parents and implications for other populations. *Merrill-Palmer Quarterly*, **31**, 127 - 143.
- Piaget, J. 1936 *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*. 谷村覚・浜田寿美男訳 1978 知能の誕生. ミネルヴァ書房.
- Piaget, J. 1945 *La formation du symbole chez l'enfant*. Delachaux et Niestle'.
- Trevarthen, C. & Hubley, P. 1978 Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year. In A. Lock, (Ed.) *Action, gesture and symbol*. Academic Press. Pp. 183 - 229.
- Valentine, C. W. 1930 The psychology of imitation with special reference to early childhood. *British Journal of Psychology*, **21**, 105 - 132.
- Wundt, W. 1900 *Volkerpsychologie Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. 中野善達監訳 1985 身振り語の心理. 副村出版.  
1989. 10.3 受稿, 1989. 12.5 受理

## 物語のテーマの統合における〈欠如—補充〉枠組みの役割

内 田 伸 子

(お茶の水女子大学文教育学部)

Uchida, Nobuko (Ochanomizu University). *The Role of 'Deficit - Complement' Schema in a Thematic Integration of a Story*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1990, Vol. 1, No. 1, 30 - 40.

The purpose of this study was to examine what role "deficit - complement" schema played in a thematic integration of narrative sequences and how the schema developed. Eighty - four 4 - year - old (4:10 - 5:5) and 5 - year - old (5:10 - 6:5) children were divided into three homogeneous groups (14 subjects each), and assigned to one of three conditions: the deficit condition where the children were informed that the character was in the deficit state, the non - deficit condition where they were informed that the character was in the complement state, and the control condition where no information about the character was given. The children were shown a drawing story, asked to describe each picture and, after interpreting all the pictures, to recall the story without the pictures, to answer 10 questions about the character's feeling. The results showed that the children in the deficit condition could grasp the pictures as a story, and construct the thematic and coherent interpretation of them, while the children in the other two conditions often failed to integrate the pictures into a story. Especially, in the non - deficit condition, the degree of erabolation of description were lower than in the other two conditions. In the recall and comprehension tasks, these trends were confirmed. From these results, it was suggested that the information about the deficit situation of the character enhanced the integration of narrative sequences as a cognitive framework through the activation of 'deficit - complement' schema.

【Key Words】 Story Comprehension, Thematic Integration of a Story, 'Deficit - Complement' Schema, Erabolation of Description, Cognitive Framework.

### 問 題

Bartlett (1932) は社会的慣習や文化の伝承がどのようなメカニズムのもとに生起するかを探る素材の1つとして物語を導入し、反復再生法を用いて、人間が想起する物語材料の中に導入する変容についての多くの示唆を与えるデータを示している。記憶研究の素材として無意味綴りが専らとされていた時代にあつて、物語が人間の表象の形成や変容の過程を明らかにするのに優れた素材となることを鮮やかに示してみせたことは画期的な業績であつたに違いない。確かに、物語るということは、知識をもとにして意味表象をことばで外化する営みの典型である。言語と認識の関係、また知識構造や意味表象の構成とその発達のメカニズムを探る素材を提供してくれるのである。本論では、物語を素材にして、表象の形成やそれを支えるメカニズムの発達を探る研究の成果の

一部を報告する。

Bartlett が行なつたように、物語の想起の過程を扱うことで物語理解を捉えようとする方法は近年にも受け継がれ、物語構造についての表象の性質が徐々に明らかにされるようになった。まず、物語の構造が「物語文法」(Stein & Glenn, 1979) により記述されるようになり、物語を構成する各要素のうち再生され易い要素と再生されにくい要素があることが確認された。即ち、物語の「設定」「事件」「目標」「解決の試み」「解決」「結末」「反応」などの物語文法の各カテゴリーのうち、「設定」「目標」「結末」は再生され易いことで、知見は一致している (e.g. Mandler & Johnson, 1977; Thorndyke, 1977; Stein & Glenn, 1979)。次に、物語の各カテゴリーは因果的・時間的に結合されており、その結合の統括性 (coherence) の高いものほどよく再生されるということも見いだされている (e.g. Black & Bower, 1980; Omanson, 1982)。

「物語文法」が提案されたことにより、Bartlett の分析批評（もちろん極めて優れたものに違いないが）の域を脱して、物語を中心にしたディスコースに関する知識について考える糸口が与えられるようになったことは確かに評価できる。しかし、「物語文法」は、一連の文章があった場合に、「物語」をなしているか否かを広い範囲の物語に通用する普遍的構造とその構造を理解する解釈ルールや生成ルールを抽出しようとして定式化が試みられたものである。

したがって、「正形論理性（well-formedness）」を用いて定式化された文法は個々の物語の多様性より、共通性やプロトタイプに着目することになる。個々の物語を特徴づける具体的な意味内容は二次的な関心に過ぎなくなる。そこで、物語が語り始められてから語り終わるまでの、言語行為についての実用論的観点から物語の展開を生成し理解する心理法則を探るのには、あまりにも一般的なかつ抽象的に過ぎるように思われる。定式化された文法は、どの物語についてもあてはまるような抽象度の高いモデルであり、物語のタイプを分類するには適していない。加えて、具体的に各カテゴリーに分割する際、どこでカテゴリーを分割するかについては直感に頼らざるを得ないという技術的な問題もある。

実際に口承文芸の伝統の中で、長年にわたって語り継がれ、美しく形式の整った昔話を分析する際には通用するかも知れないが、子どもの物語の生成方略の発達過程を明らかにしようとして、子ども達が生成した物語の筋を分析しようとするとうまくいかないことに気づかされるのである。彼らの生成する物語は、筋の展開に脱落や飛躍が多く、ときに、思いもよらぬような展開を示すことがあるからである。直観的には、どうも違う話だとしてとらえたとしても、上記の物語文法を適用すると、すべて一様に「設定」～「結末」というカテゴリーの連鎖を得ることになり、分析結果が直観とは著しく異なるということが起こる。整った典型的な昔話を議論するときには見えなかった物語文法に内在する問題点が、子どもの語る物語を分析しようとするときと顕在化し、物語文法は筋の多様性を把握し、分類するという目的にとっては有効ではないことに気づかされるのである。

筋の多様性を分類するためには、物語が単にどのようなカテゴリーからなるかという抽象的なレベルでの記述よりも、物語の中でどのようなエピソードが起るかテキストの具体的な意味内容に即した分析が必要であると考えられる。

実際に筋の多様性をもたしているものは登場人物が行う「行為」である。登場人物がなにをするかに着目してエピソード構造を分析することにより、具体的な内容と融合させた展開構造をとらえる可能性も持っている。このような観点から、内田（1982）は登場人物の行為に

着目し、①<機能の重複>＝[あるエピソードの解決部が次のエピソードの発端部になる]と②<挿入>＝[各部に別のエピソードが入れ子のように組み込まれる]という2つのルールを使って、子どもが生成した物語の筋の多様性の分類を試み、「エピソード分析法」として定式化した。

いっぽう、口承文芸の形態論的研究の領域では古くから登場人物の行為に着目した分析法が定式化されている（例、Пропин, 1969; Jason, 1977; 小松, 1987ら）。彼らに共通しているのは、登場人物の行為つまり機能を「定項」とし、登場人物を「可変項」として機能中心に筋の展開を捉えようとしている点である。

さらに、Пропинらの分析枠組みに修正を加えたブレモン（ブレモン, 1974; Edwards, 1984）によると、「機能」は「基本的連続」と呼ぶ3つの相に分類されるという。第1の機能は「欠乏」や「試練の達成」などの潜在性を述べ、第2の機能はその潜在性を実現するプロセスを述べる。第3の機能は、結果として目的が達成されたか否かを述べる。即ち、「欠乏」は「解消」されたか否か、「試練の達成」に「成功」したか「失敗」したかが告げられる。これら3つの相からなる「基本的連続」がさまざまな仕方で織り込まれ、統括的な連鎖がつくられることによって、筋が複雑になるのだと指摘する。この分析法は先に引用した「エピソード分析法」とも類似しているものであり、子どもが生成する物語の構造分析にも有効であろうと考えられる。

Пропинやブレモンの指摘を踏まえて、登場人物の行為を手がかりに物語の筋を分析すると、物語というのは、<物語の発端で「欠如」や「欠損」、時には「難題」や「試練」が与えられ、登場人物が欠損状態に気づき、それを補う完全状態、すなわち、「欠如の解消」や「難題の解決」に向かって登場人物が一連の行為を行っていく過程>と概括できよう。<発端部>の欠如状況についての情報—ここでは登場人物の身の上に生じている不幸・災難・不都合な事態を指している—（以下「欠如情報」と呼ぶ）が与えられると、<展開部>ではその欠如状況を補うための主人公の行為が継起的に配列される行程が語られ、<解決部>でその欠如状況が解消されるか否かが語られることになる。

これを、意味表象の生成という観点からみると、主人公の欠如についての情報がその欠如を補充するための一定の条件を満たさなくてはならないというスキーマ、一種の「実用論的推論スキーマ（pragmatic reasoning schema）」（Cheng & Holyoak, 1985）が賦活され、主人公の欠如を補って平衡状態に復元するための主人公の目標や意図、行動のプランについての仮説が構成され、この仮説が因果的・階層的に（van den Broek, 1988）残りの部分と連結されて欠如状況を補充する解釈が生成

されるものと考えられる。すなわち、主人公が欠如状況におかれていることを明示する情報は、物語の後続の展開構造の予測を導き、後続の筋の因果連鎖の形成の出発として重要なはたらきをしているものと考えられる。さらにこのような筋の予測に加えて、‘何をめぐっての話か’という物語の「テーマ」即ち、物語を成立させる主題を喚起させるという役割も担っていると思われる。

これらの予測について確かめるために、内田（1983）は、主人公の欠如情報を子どもに与えて、その後の物語理解がどうなるかを検討した。与えた欠如情報は「主人公が飼っていたカエルが逃げだした」というもので、実際にこの情報が与えられた子ども達は、その後の筋の展開を予測しやすく、一貫した物語表象を構成することを示した。さらに、非具象画を使って、「カエルが逃げだした」という限定的な情報と「何かが足りない」という非限定的な情報の役割を検討したところ、物語の筋の構成に欠如情報が有効であること、さらに、5歳児は情報の種類による違いは見いだされなかったが、4歳児は、絵画情報を状況依存的に解釈しても一貫性ある解釈が作りやすい非限定的な情報の方が筋の構成に有効性が高いことを見いだした（内田；1989）。

以上の結果は、欠如情報が行動目標や筋の展開の予測を規定していることを示唆するものであり、実際に、子どもが「欠如一補充」枠組みを使って物語を理解したり、生成したりするという仮説と矛盾するものではない。しかし、「欠如一補充」枠組みが不可欠か否かを検証するためのより強い証拠は、主人公が欠如状況が無い（満足状況におかれた）場合に、その後の物語の生成や理解がうまくいかないことを示すことによって得られると考えられる。この目的のために、内田（1989）と同じ非具象的な絵画ストーリーを用いて、登場人物が欠如状況にある場合と満足状況にある場合の理解の仕方を比較することにした。

主人公が「何かが足りなくて楽しくない」という状況にあることが教示によって与えられたとき（欠如有群），“楽しくないのを楽しくするための行動”，たとえば“足りないものを補う”行動が起こるであろう。また，“何でも持っているから楽しい”という状況が与えられた場合（欠如無群）は、主人公のその後の行動を予想しにくいであろうと想定される。この予想を確かめることが本研究の目的である。

また、欠如情報の種類の違いにより、年中児（4歳児）と年長児（5歳児）でパフォーマンスの差が見られたことから、年齢差についても併せて検討することにする。

## 方 法

実験計画：2（年齢）×3（教示水準；欠如有・欠如無・統制）の2要因計画。第1，第2要因とも独立要因

である。

被験者：幼稚園年中組（4歳10ヵ月～5歳6ヵ月）、年長組（5歳10ヵ月～6歳6ヵ月）各42名、計84名。各年齢児をWPPSI知能診断検査の低位検査「文章」の評価点、男女半々、月齢を基準に等質な1群14名からなる3群を構成し、欠如有群・欠如無群・統制群に割り当てた。

材料：S. Silverstein 作『ぼくを探しに』（講談社）の絵画ストーリー48場面から出来事のつなぎの場面を除いた23場面を選択し、14×20cmのカードにコメントの文字を除いて縮小した線画を配置し、紙芝居形式にして用いた。材料の1～23場面の各々は、原作の3・4・6・7・9・10・12・13・14・15・16・18・22・23・25・35・37・38・39・40・44・45・47の各場面に対応している（Fig. 1）。

手続き：欠如有群；「これからあるお話の絵を見せます。“何かが足りない。それで僕は（女兒：私は）楽しくない。”」っていうところからお話が始まります。どんなお話かよく見ていてね。」

欠如無群；下線を引いた部分は同じで、間の部分は次のように言う。「“なんでも持っている。それで、僕は（女兒：私は）楽しい。”」っていうところからお話が始まります。」

統制群；上記の教示のうち下線を引いた部分のみを教示として与える。

上記の教示をあたえた後、材料の各ページを2秒間呈示するというペースで、23ページを通して順に呈示していく。すべて呈示し終えた後、I. 主人公・準主人公の図についての見立て課題、II. 構成課題、III. 見立て課題、IV. 自由再生課題、V. 主人公の感情の理解課題の順に5つの課題を課した。一人約30分の個人実験である。各課題の教示と評価基準は以下のとおりである。

I・III. 見立て課題；物理的に同一の刺激であっても、解釈を構成する前と後で見立てが変化するか否かを把握するための指標である。主人公・副主人公の図（Fig. 2）を1つずつ順に見せて「これは何？」と問い、同一図形の理解の仕方を物語構成の前後で比較し、物語ることの影響を見ることにした。なお、「これは何？」という問いで答えがなかなか出てこないときのみ「何に見える？」と補足質問をした。5歳児は補足質問を必要とした子どもは皆無であり、4歳児の約1/3が必要とした。

II. 構成課題；いかなるテーマの物語として理解したかを捉えることと、各場面並びにその展開の理解度の指標である。「それではもう一度初めから順番に絵を見せるから、お話を作ってちょうだい。」との教示を与えた後、順に場面毎に口頭で解釈をしてもらった。評価基準 ①筋の展開について欠如状況（B）の自覚→欠如解消の行程（P）→欠如の解消（R）の枠組みに照らして全てのカタ



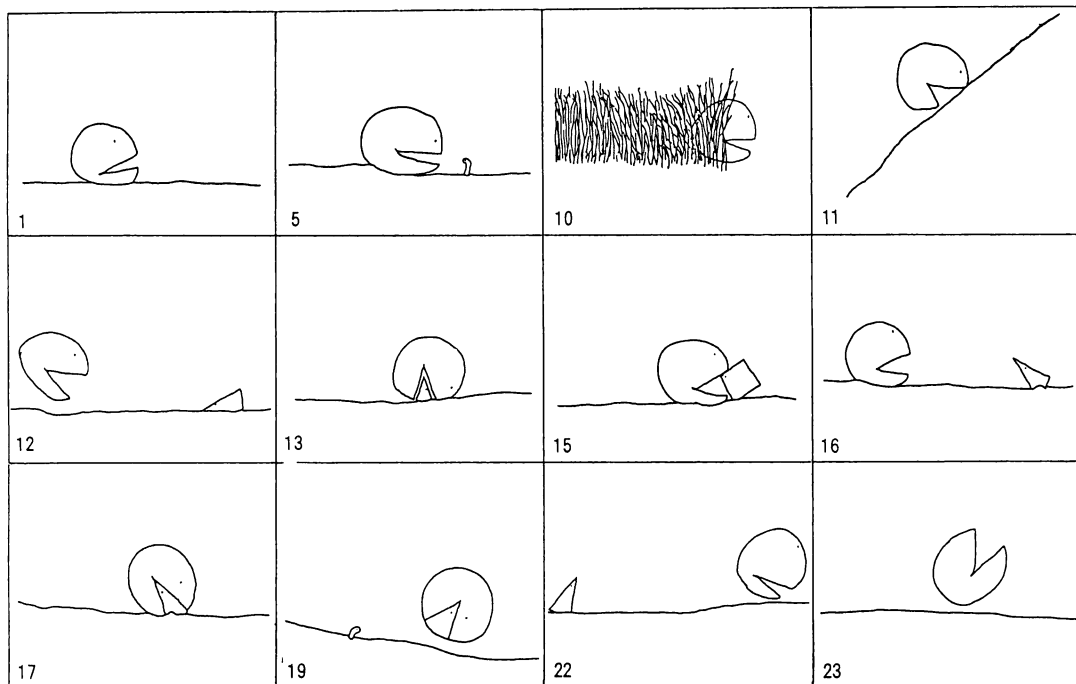


Fig. 1 材料に用いた線画例  
左下番号は場面番号を示している

これは何ですか？

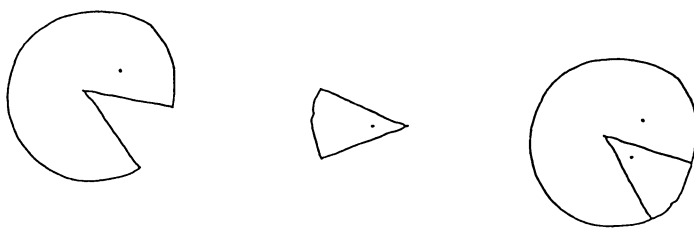


Fig. 2 見立て課題  
これは何ですか？

ゴリーが語られたか否かをプロトコルから判定した。また、どういうテーマをめぐって話が展開しているか、テーマの持続場面との関連でとらえた。②「各場面の理解」：まずプロトコルをアイディアユニット（1 argument + 1 relation = 1IU）に分け、それぞれのIUが各場面に描かれた事象と一致するか否かを判定した。なお、1場

面につき1個を「基本IU」として数え、残りを「洗練IU」とした。前者は各場面をどう解釈したかの指標であり、後者は各場面の記述の詳しさの指標である。またこれらを併せたものが「全IU」であり、構成した物語の長さの指標となる。③「場面の結合の仕方」：内田(1982)にしたがって各場面が統括的に結合されていない場合を「非

統括的結合」として数えた。接続語、動詞連用形、連体詞などの使用を手がかりに判定した。

IV. 再生課題；自分が構成した物語の記憶の指標であり、絵をすべて取り去った後「それでは今のお話はどういうお話だったか、思い出して話してちょうだい」という指示により自由再生を求めた。評価基準 ①「再生量」：各自が構成した物語の各場面との対応関係をみて、どの場面について再生・言及したものを「意味内容の一致」の基準で評価する。②「再生順序の一致度」：再生順序の誤り数を数え、再生したIUのどれくらいの割合を占めるかを比較した。

V. 感情の推測課題；物語の理解度を、主人公の感情の推測という側面から捉える目的で設定した課題である。物語の中から、場面1・5・10・11・14・16・17・19・22・23の10場面を選び、「このとき、これはどんな気持ちだったのかな？」という指示により、その場面での主人公の感情についての推測を自由に説明させた。なお指示が理解できない子どもだけ（4歳児5名のみ）12種の感情を表現した表情図を見せ、「こんなふうに、怒ってるのか、楽しいのか、悲しいのかを言ってちょうだい」という指示を補足した。評価基準 各自が構成した物語文脈との対応関係から、一致・不一致を評定した。例：＜一致＞“転がってしまいミミズを食べられなかった。”⇒“残念だった”、“びったりだった”⇒“嬉しかった”など作話文脈から推測される感情表現が使われた場合。＜不一致＞“友だちがいなくてつまらない”⇒“疲れた”、“おっことしていっちゃった”⇒“楽しかった”など作話文脈に関係ない感情表現が使われていた場合。

反応はその場で観察・筆記し、テープレコーダーを補助にして、詳細なトランスクリプトを作成した。以上のI～Vの評定にあたっては、詳細な判定規準を用いて筆者を含めて2名が独立に行い、79.8～91.5%の一致率をみた。なお、不一致点は協議により決定した。

## 結果と考察

### 1. 見立て課題

Fig. 2の見立ては、物語を構成する前後で条件によって変化した。

Table 1には、物語構成後の三角の見立てを、機能的な見立てか、知覚的な見立てかに分けて示した。物語構成前は全員が知覚的類似性に基づいた見立てを行っている。たとえば副主人公である三角に対して、「三角」をはじめとして、「チーズ」、「ケーキ」、「モグラ」、などである。しかし、物語構成後は、欠如有群では5歳児全員、4歳児5名が、その同じ三角に対して、物語の中の登場人物の役割名を付与している。

この変化は、欠如情報から、「自分の足りないものを探しに行く」とか、「楽しくないから遊びに行く」と予測し、主人公の行動をこの予測にもとづいて解釈していったことを示唆している。丸が三角をくわえている場面は、三角が「自分の足りないもの」「迷子になった赤ちゃん」「楽しさを与えてくれる友だち」と解釈させるものなのである。中には、知覚的類似性に基づく見立てをしていても「三角」だった子どもが「友だちの三角くん」に変わっている。この反応は、知覚的なものをベースにしてはいても、もはや機能的な見立てと見せるものである。

Table 1 見立て課題；「三角」の見立ての種類

分類 カテゴリー	条件 年齢	欠如有群 5歳・4歳		欠如無群 5歳・4歳*		統制群 5歳・4歳	
機能的	「探しているもの」 (足りないもの・迷子の子ども・カケラ**)	8	4	0	0	1	0
	「友だち」 (おともだち・三角くん・ネズミさん)	6	1	1	0	1	2
知覚的	「いきもの」 (モグラ・サカナ)	0	1	1	3	1	1
	三角 (三角・カケラ・三角定規・三角 みたいなもの・はっぱ・石・ロケット)	0	4	8	5	8	6
	「たべたいもの」 (サンドウィッチ・おむすび・ケーキ)	0	2	1	7	1	1
その他	「なにか・これ」	0	2	3	2	2	4

(人数)

\* 縦列の合計人数が14名にならないのは場面毎に違うものに見立てた子どもが含まれているためである。

\*\* 下の「三角」とは違って、自分の欠けた部分を補ってくれるものとしての「カケラ」なので、「機能的」に分類した。この反応は欠如有群4・5歳児、統制群5歳児、各1名ずつであった。

Table 2 物語の展開構造

年齢	条件	欠如(B)－行貞(P)－欠如の解消(R)			
		[完全型]	[不完全型]		[場面列記型]
		(B)(P)(R)型	(B)(P)(-)型	(B)(-)(-)型	
5歳児	欠如有	14	0	0	0 [0] *
	欠如無	1	3	0	10 [1]
	統制	3	0	0	11 [5]
4歳児	欠如有	7	2	0	5 [4]
	欠如無	0	1	0	13 [5]
	統制	0	0	1	13 [6]

(人数)

\* [ ]内の数字は、話の始まりも終わりもなく途中だけテーマが出現しているように見える<(-)(P)(-)型>の物語を構成した子どもの人数を示している。

これと対照的に、欠如群、統制群で見立ての変化が認められたのは、欠如群1名、統制群4名に過ぎない。欠如無群や統制群の子どものほとんどは、物語構成前と後とで見立ては変化せず、物語構成前と同様に、知覚的類似性に基づく反応をしていたのである。

このような見立ての変化に見られる条件間の違いは、絵画ストーリーをどのように解釈したかというパフォーマンスの違いと対応している。

## 2. 物語の構成的理解

(1) 物語の筋の展開；構成課題のプロトコルから、主人公の欠如状況(B)を自覚して、主人公にその欠如を解消する行為を行わせ(P)、結局欠如が解消されたかどうか(R)というカテゴリーが同定されるか否かを分類基準とした。その結果、Table 2のような4種のパターンが見いだされた。これより、B-P-Rの「完全型」は5歳児欠如有群に多く、4歳児欠如有群がこれに次ぎ、欠如無群と統制群は4、5歳児とも、場面毎に説明をしていくか、途中場面のつながりがあっても、発端と終結がないような、物語の筋の展開が認められない「場面列記型」が多くなるという傾向が示唆された。

そこで、各パターンの出現度数を用いて、年齢×条件×物語パターンの3要因の対数線形モデルのあてはめによる分析(Green, 1988)を行った。その結果、条件×パターンの交互作用項を含むモデルが採択され、欠如有群のパターン1が有意に多く( $u = 1.249$ , S.E. = 0.320,  $p < .05$ ), パターン4が有意に少ない( $u = -1.135$ , S.E. = 0.347,  $p < .05$ ), また、欠如無群のパターン1が有意に少なく( $u = -0.856$ , S.E. = 0.404,  $p < .05$ ), パターン4が有意に多い( $u = 0.617$ , S.E. = 0.282,  $p < .05$ )という結果が得られた。

以上から欠如情報を与えられた5歳児、4歳児の欠如有群では欠如状況を解消する行程として、その後の場面展開を意味づけ、欠如を解消するというテーマで統合さ

れた物語を構成しえたということが示された。欠如有群の子どもたちが統合的に抽出した物語のテーマは、第一に、「楽しくない」ことを「楽しい」状態に変えるために、主人公が遊びに出かけ、様々な友達に会って満足して家に帰る、第二に、足りないものを探しに出かけるというものである。これに対して、欠如無しの満足状態にあることを情報として与えられた欠如無群では、いずれの年齢群も物語のテーマを自発的に読みとることは困難で、場面毎に解釈を与えてしまう「場面列記型」になってしまうことが明らかになった。これらのプロトコルからは子どもたちがどのようなテーマのもとに場面を解釈したのかを読み取ることはできない。

以上の結果より、予想通り、構成要素をそなえた一貫性ある展開をもった物語を構成するのに、欠如状況についての情報が不可欠であることが示唆された。

(2) 物語の理解；①物語の場面毎の理解；各場面が正しく解釈されているかどうかをみるため、正しいと評定されたIU数について、二要因の分散分析を行ったところ5歳児は4歳児よりもよく理解している( $F(1,78) = 7.58$ ,  $p < .05$ )が、条件の主効果( $F(2,78) = 1.44$ , n.s.)は有意ではなかった。

なお洗練IU数については、条件の主効果のみ有意であり( $F(2,78) = 7.27$ ;  $p < .05$ ), 対間比較の結果、欠如無群が他の条件に比べて有意に洗練IU数が少なく精緻化の程度が低い。これはTable 3に見られるように、欠如無群で場面の記述がきわめて簡潔であり、各場面を、せいぜい1文だけで記述していることによるものである。このことは、欠如無群において、場面理解によけいな心的負担がかかっていることを推測させるものである。

②非統括的結合数；物語として各場面が統括的に結合されているかどうかをみるため「非統括的結合」(内田, 1982)の数を算出した(Fig.3)。これについて同様の分析を行ったところ、年齢( $F(1,78) = 8.98$ ;  $p < .01$ ),

Table 3 構成課題と再生課題のプロトコル

プロトコル例 1 欠如有群：5歳児；X.M.（6：1 WPPSI 評価点；16）

【構成課題】

- 1 ぼくはひとりぼっちでたのしくない。
- 2 おともだちをさがしにいきました
- 3 でも ぜんぜん みつかりませんでした。
- 4 あめがふってきました。さあたいへん、とっかにかくれなきゃいけません。
- 5 あめがやんでミミズがでてきて「おや そこでなにしてんの」「あつみみずくんぼくといっしょにあそぼうよ」「ああいよ」
- 6 あそびおわると ミミズはつちのどこにもどっていきました。またひとりぼっちだけど、お花がありました。
- 7 てんとうむしがやってきました。また、まるくんはてんとうむしとあって、また「あそぼ」といいました。てんとうむしは遊び終わると家へまたかえってしまいました。
- 8 こんどはちょうちよがでてきて いっしょに遊びました。
- 9 そのあと、海があったので泳いでみたくなりました。まるくんはおよいでいったらどんどん流れていってしまいました。
- 10 そして やつと 海の砂のところがあって そこにいきました。草むらがあったので
- 11 どんどん先をいくと、大きな山がありました。
- 12 そうして もぐらさんにあいました。「あそぼ」「いいよ」
- 13 近づいてみたら 小さすぎて やっぱりおともだちじゃないな。
- 14 もぐらくんが からだまで出てくると、すごいおおきくなっておおきすぎました。
- 15 つぎのはやっぱりあわないので、またおともだちじゃありません。だんだんさみしくなってきました。
- 16 そしたらもぐらのこどもがでてきて、“これならにあうよ”とおもって
- 17 そいでやってみたらびったしあったので、この子はやっぱり僕のお友達だと思った。
- 18 そしたら、まあくなくなってしまって、
- 19 ごろごろ転がって行って、
- 20 花があっても飛びこしてしまいました。
- 21 だから、もぐらくんが止めてくれました。さしたら、「もうもぐらくんといっしょになってると、また転がるからいやだよ」って言ったの。
- 22 そして、おいてってしまいました。
- 23 でも、いろいろな冒険できて、楽しかったな。

【再生課題】

丸くんは、友達を探しにいきました。

ミミズくんにあいました。丸くんはミミズくんに「いっしょに遊んで」って言いました。そうして、ミミズくんは「いいよ」と言いました。遊んでたら、あきて、むこうへいきました。歩いてって、てんとうむしにあいました。また、丸くんは、てんとうむしに「遊んで」と言いました。遊んで、海がありました。水遊びをしようと思いました。あれ、雨んどこは？でも、なんかこわかったのので、入ってみたら、どんどん流れていきました。

砂場のどこにいて、草むしりがありました。そこにいて、山に登って、モグラくんがでてきて、口に合わせてみて、だめだったら、“このモグラさんは僕の仲間じゃない”そして、もうひとりのモグラにあったら、そっちのモグラは、口に合わせてみたら、びったり合いました。でも、ころころ転がって行って、お花も飛びこしてしまいました。そして、「もう転がるのはごめんだ」ってモグラをおいて、あっちへいってしまいました。

そうして、“またひとりぼっちになったけど、いろいろな冒険できて楽しかったな”で、おしまい。

プロトコル例 2 欠如無群・5歳児；T.S.（6：2 WPPI 評価点；18）

【構成課題】

- 1 ぼくは何でももっている。だから楽しい。
- 2 でんぐりがえしをしている。
- 3 雨をみている。
- 4 雨がふってきた。
- 5 ミミズが出てきた。
- 6 お花がさいた。
- 7 てんとう虫が歩いている。
- 8 ちょうちよがのっかっている。
- 9 海にいる。
- 10 草を通ってる。
- 11 坂道を歩いている。
- 12 ジャンプしている。
- 13 下を見てる。
- 14 三角が口の中にはいった。
- 15 四角が口の中にはいった。
- 16 空を見てる。
- 17 三角をくわえてる。
- 18 お空に飛んでる。
- 19 丸くなってる。
- 20 花を見てる。
- 21 三角をくわえてる。
- 22 ころがってる。
- 23 口を開けてる。

【再生課題】

さいしよはお月さまが歩いてる。三角にあった。三角を口にくわえた。山に登った。草を通った。三角を口にくわえた。お花があった。てんとう虫に会った。

条件（ $F(2,78) = 35.39$ ； $p < .001$ ）の主効果とも有意であり、Newman Keuls 検定によって対間を比較すると、4歳児》5歳児の間、また4、5歳児とも欠如無>統制》欠如有の間（ $\gg = 1\% \cdot > = 5\%$ を示す）が、それぞれ5%、1%水準で有意であった。この結果は、主人公が欠如状況にあることが明示された場合は、場面と場面とを統括的に結合した解釈が構成できることを示している。また、主人公が満足状況におかれている欠如無群では、特別な情報を与えられない統制群よりもかえって解釈が困難になるという傾向がうかがわれる。これは先の精緻化の程度が低いこととも関連しているものと考えられる。

欠如無群では、5歳児14名全員、4歳児9名が実験者の与えた情報を利用して展開させたのに対し、欠如無群で与えられた情報に言及した子どもは5歳児、4歳児各3名ずついたが、彼らは、いずれもプロトコル例2に見られるように、与えられた情報に言及しながらも、次の場面からは、この情報を無視して解釈を生成していったの

である。

3. 物語の再生

先の基準で評定した再生プロトコルの「基本IU」数について同様の分析を行い、再生場面数の平均を比較すると（Fig.4）、年齢（ $F(1,78) = 7.37$ ； $p < .01$ ）、条件（ $F(2,78) = 30.11$ ； $p < .001$ ）の主効果とも有意であった。対間比較を行うと、5欠如有》5欠如無=5統制、4欠如有》4統制=4欠如無の間が有意であった。すなわち欠如無群の再生量が他の2つの群に比べて有意に多かった。このことは、先の非統括的結合の指標についての結果を踏まえて考察すると、欠如無群では、場面と場面が緊密に結合され、意味的に関連づけられた統合化の程度の高い物語表象が構成されたため、ある情報が検索されると、それに関連した情報が次々と賦活された結果、多くの情報が再生されることになったものと考えられる。

一方、構成課題で統合的な表象を構成できなかった欠如無群、統制群では情報を検索しにくくさせたものと思われる。この推測は、これら2群において、統計的に有

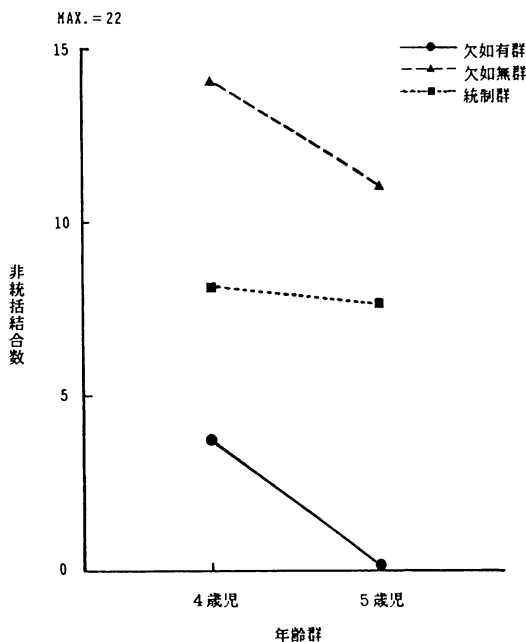


Fig. 3 非統括結合数の平均

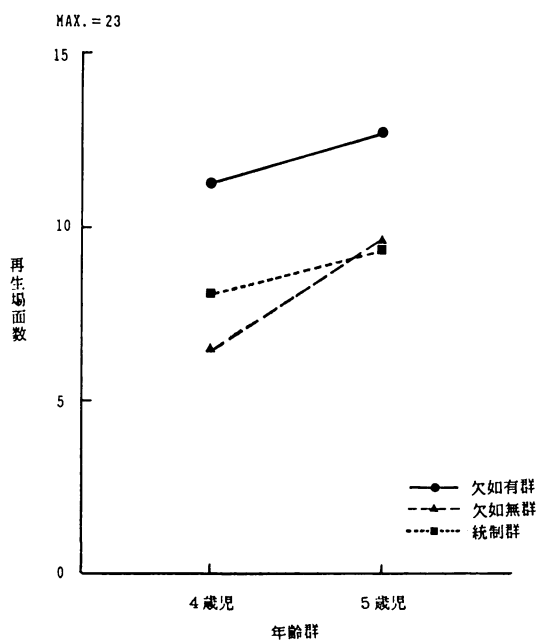


Fig. 4 再生場面数の平均

意ではないが、情報の再生順序がでたらめ（プロトコル例2参照）になる傾向がある（条件の主効果； $F(2, 78) = 3.27$ ； $P = .053$ ）ことから支持される。

以上の指標のいずれにおいても、欠如情報が与えられることによって、場面をひとつのテーマで統合的に関係づけることができた結果、「自己生成的な情報の精緻化（self-generated elaborations）」（Bransford, 1979）が生じたことを示唆している。その結果、構成的理解や再生のプロトコルの一貫性が高くなったものと推測される。

#### 4. 主人公の感情の理解

構成したプロトコルには感情表現は殆ど使われていなかったが、構成したストーリーの文脈から、各場面での主人公の感情が推測できる。そこで、各自が構成したストーリーの文脈と主人公の感情についての推測が一致しているかどうかの総得点（10点満点，Fig. 5）を分散分析すると、年齢（ $F(1, 78) = 17.33$ ， $p < .001$ ），条件（ $F(2, 78) = 45.02$ ， $p < .001$ ）の主効果とも有意であった。対間比較を行うと、4，5歳児の欠如有群が他の群よりも一致度が有意に高かった。

このことは、欠如有群では、構成した文脈をよく保持しており、その文脈に適合した感情の推測ができたことを示している。これは、十分に状況が理解できるなら、4歳児であっても、他人をある状況内で全体として矛盾なく理解することが可能であるということを示唆している。

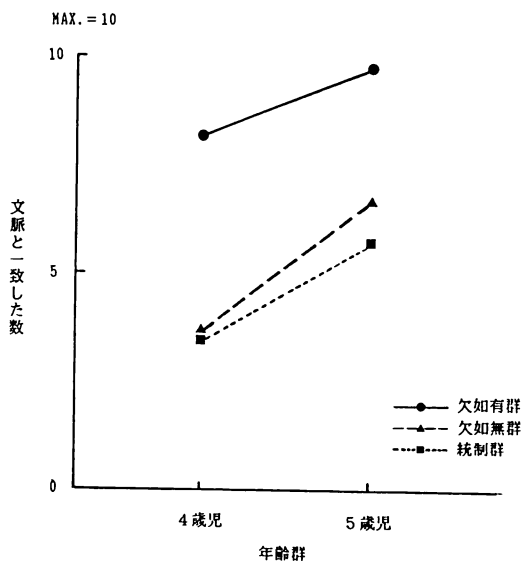


Fig. 5 感情表現の文脈との一致数の平均

## 討 論

(1) 欠如情報の役割；最初に予測したように、欠如情報によって主人公の行動についての予測が可能になり、一

貫したテーマで展開を捉えることが可能になることが確認された。主人公が欠如状況にないことを示す、すなわち満足していることを示す情報が与えられた場合は、5歳児であっても非具象的な表現の絵画ストーリーを理解することがかなり難しいことが明らかになった。では欠如情報はどのような役割を果たしているのであろうか？

欠如情報の解釈生成に果たす役割を推測するための結果をまとめると次のようになる。欠如情報が与えられることにより、①「[欠如(B)―行程(P)―欠如の解消(R)]」からなる「完全型」になり、②各場面の解釈に対しては影響を与えないが、場面を関係づけて、ディスコース全体で一貫した解釈を生成することに影響を与える。また、③再生量が増え、再生順序がより正しくなること、④主人公の感情の推測も一致するようになること、等である。

これらの結果は、欠如があればそれを補充しようとする予測が生じ、その予測のもとに解釈を構成していくことを示唆している。すなわち、欠如情報は、まず、主人公の行動目標の推測に寄与しているものと考えられる。実際にどのような推測が生じているのであろうか。

(2)「欠如一補充」枠組みの喚起；欠如情報が与えられたときに、子どもがどのような予測を喚起したかは、見立て課題の答え方を見ると推測できる。子どもたちは欠如情報を与えられて、①“楽しみ”と②“足りないもの”という二種の欠如状況を思い浮かべている。そこで、①楽しくないのを楽しむために“遊びにでかける”“友だちを探して遊ぼう”と思い、外に出かける”のであり、②足りないものを見つけるために、“探しに行く”のである。“足りないもの”の中身は子どもによって違い、「自分の足りないもの」「迷子になった赤ちゃん」「遊び相手の友だち」「食べ物」など多種類である。また、例外なく、<三角>を補充の相手として見なすのであるが、その命名の仕方は、年齢が低いほど知覚的類似性に基づいて、連想したものであることがうかがわれた。たとえば、原作と同じく、「カケラ」と呼んだり、形を名前にして「三角くん」などがそうである。また、モグラやサカナ、ケキもこのタイプ見なすことができよう。

これらに比べて「迷子の赤ちゃん」「友だち」などは抽象度が高い。さらに内田（1989）で見られたように、大人になれば、「恋人」とか「欠点」などになるのである。こうなると、絵の物理的特性はほとんど問題なくなるのである。

いずれにせよ、①も②も、最初の欠如を補うための行為を予測し、各場面をその予測に合致するように、解釈を進めていくものと考えられる。

また、欠如がなければ、うまくテーマが探せないという欠如無群の結果と比較することにより、4、5歳児とも、欠如情報によって、主人公が欠如状況におかれていれば、主人公はその欠如を補充する行為をするはずだという「欠

如一補充」の推論枠組みが欠如情報によって喚起されるものと考えられる。

以上のように、欠如無群を設けて、そのパフォーマンスを欠如有群と比較したことにより、欠如情報が物語の解釈に一貫性をもたらす情報として不可欠であることについての、より強力な証拠が得られたと言えよう。

(3)欠如無群のパフォーマンスはなぜ低い？；場面の解釈の洗練度の指標である洗練アイディアユニット数は欠如無群が他の2群よりも有意に少なく、非統括的結合数は欠如無群が最も多い。これは、欠如無群でとりわけ心的な負担が高かったことをうかがわせる。

欠如情報が単に与えられないだけの統制群では、内田（1989）で示された統制群の大人たちのように、主人公が「散歩にでかける」とか「冒険に出かける」と自発的に設定できた場合には、その設定のもとで解釈を進めていける子どももいるのである。しかし、実際に、このように自発的にテーマを設定できたのは5歳児14人中3人、4歳児14人中1人にすぎないことからみて、幼児にとっては自発的にテーマを抽出することはかなり難しいものと思われる。

一方、欠如無群では、満ち足りているはずの登場人物がいろいろな出来事に遭遇する絵が続いていく。場面の解釈が列記的になるだけでなく、解釈の洗練度も低いということは、欠如が無いことを示す情報を絵と関係づけて解釈することが困難であったことを示唆している。

実際、子どもたちの反応には二つのタイプが観察された。第一は、「なんでも持っていて楽しい」はずの主人公がそのあと一体何をしているのかわからなくなってしまいうらしく、しばらく黙りこんだ後、全くその情報を無視して「散歩にでかける」と状況設定をして話し始める。第二は、プロトコル例2に見られるように、結局自発的には、テーマが設定できずに場面毎に解釈してしまい、全体で統一のとれた解釈が生成できなくなってしまう場合である。しかも、第二のタイプがほとんどであった。これは、<主人公は満足状況にある>という情報と、<各場面ではいろいろな出来事が起こっている>という場面情報とを統合的に結びつけられないことによるものと考えられる。

(4)年齢差；4、5歳児とも欠如有群は他の群に比べて、パフォーマンスが高かったが、これは年齢差がないということではない。Table2に見られるように、欠如有群の4歳児では「完全型」は5割に過ぎないし、見立て方、場面の解釈の正しさ、非統括結合数、再生量や感情の推測など、各測度において年齢差が認められたのである。

このような年齢差は、第一に、説明技能の発達という観点から説明される。第二に、すでに指摘されているように、「プラン機能」が成立し（内田、1982）、「逆順方略」を適用することができるようになって（内田、1985a）、「評

価やモニター機能」(内田, 1985b) によってディスコースの一貫性をモニターしはじめるなど, 5歳後半に見られる認知的基礎の変化という観点から説明されるものと考えられる。これらの質的变化は, 短期記憶範囲の増大とも呼応しており, 単に言語技能の発達という面だけではとうてい説明できない。

以上から, 所期の目的は達せられたが, 今後の課題として, どのようにしてこの欠如—補充枠組みが形成され, テーマの設定を方向づけ, あるテーマのもとでのまとまった表象が形成されるのかを明らかにしていくことがあげられる。また, 5歳後半に見られるパフォーマンスの変化の背後にある認知的な制約について明らかにしていくことが課題となる。

## 文 献

- Bartlett, F. C. 1932 *Remembering: A study in experimental and social psychology*. London: Cambridge University Press. 宇津木保・辻正三 (訳) 1983 想起の心理学. 誠信書房.
- Black, J. B., & Bower, G. H. 1980 Story understanding as problem solving. *Poetics*, 9, 223 - 250.
- Bransford, J. D. 1979 *Human cognition: Learning, understanding and remembering*. Wadsworth Publishing Company.
- ブレモン, C. 1975 坂上 脩 (訳) 物語のメッセージ. 審美文庫.
- Cheng, P. W., & Holyoak, K. J. 1985 Pragmatic reasoning schemas. *Cognitive Psychology*, 17, 391 - 416.
- Edwards, J. 1984 Structural analysis of the Afro-American trickster tale. In H. L. Gates, Jr., (Ed.), *Black literature and literacy theory*, Methuen, Inc., and Methuen & Co. Ltd.
- Green, A. G. 1988 Loglinear analysis of cross-classified ordinal data: Application in developmental research. *Child Development*, 59, 1 - 25.
- Jason, H. 1977 A model for narrative structure in oral literature. In H. Jason & D. Segal (Eds.), *Patterns in oral literature*, Chicago; Ill., Aldine.
- Kintsch, W. 1988 The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163 - 182.
- 小松和彦 1987 説話の宇宙. 人文書院.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. 1977 Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111 - 151.
- Omanson, R. C. 1982 An Analysis of narratives: Identifying central, supportive, and distracting content. *Discourse processes*, 5, 195 - 224.
- Пропп, В. Я. 1969 Морфология сказки, Изд. 2е, Москва, Наука. プロップ, U. 北岡誠司・福田美智子 (訳) 1987 昔話の形態学. 白馬書房.
- Rumelhart, D. E. 1975 Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding*. New York: Academic Press.
- Rumelhart, D. E. 1977 Understanding and summarizing brief stories. In D. Laberge & J. Samuels (Eds.), *Basic processes in reading, perception and comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. 1979 An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thorndyke, P. W. 1977 Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77 - 110.
- 内田伸子 1982 幼児はいかに物語を創るか? 教育心理学研究, 33, 211 - 222.
- 内田伸子 1983 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, 303 - 313.
- 内田伸子 1985a. 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 1985b. 物語産出過程の制御. 日本教育心理学会第26回総会発表論文集, 762 - 763.
- 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>枠組みの役割. 教育心理学研究, 37, 356 - 365.
- van den Broek, P. 1988 The effects of causal relations and hierarchical position on the importance of story statements. *Journal of Memory and Language*, 27, 1 - 22.

## 付 記

本研究に協力して下さったお茶の水女子大学附属幼稚園々児の皆さま, 先生がた, 並びに, 音羽幼稚園々児の皆さま, 先生がたに心からお礼申し上げます。

1989. 10. 7 受稿, 1989. 12. 5 受理



## 児童における説明文の論理構造の知識とその活用について

綿井 雅 康  
(学習院大学人文科学研究科)

岸 学  
(東京学芸大学教育学部)

Watai, Masayasu (Gakushuin University) and Kishi, Manabu (Tokyo Gakugei University). *Knowledge of Logical Structures in Expository Texts and Its Utilization by Elementary School Children*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1990, Vol. 1, No. 1, 41-48.

Knowledge of Logical Structures in Expository Texts and Its Utilization of Elementary School Children. This study investigated how children's knowledge of logical structures in expository texts is developed and how children utilized it to construct or comprehend a text. Experiment was consisted of two tasks: a sentence-arrangement task and a text comprehension test. Four types of text differed in two logical structures (Modus Ponens and Constructive Dilemma) and levels of familiarity with topics (high and low). Subjects were 39 fourth, 45 fifth, and 55 sixth graders. The results were as follows. For constructing the expository texts, the children could start utilizing the knowledge of Modus Ponens from fifth graders and Constructive Dilemma from sixth graders. The factors influencing the level of comprehending a text were different between two logical structures. For Modus Ponens, a close relationship was found between grade and the level of comprehension. On the other hand, for Constructive Dilemma, the children who utilized its knowledge appropriately could comprehend the content more correctly regardless of grades.

**【Key Words】 Logical Structure, Expository Text, Elementary School Children, Text Comprehension, Text Construction**

### 目 的

われわれが日常読んでいる文章は、読みの目的に応じて2つに大別できる。一つは、楽しさや感動を得たり、他者の生活経験を知るために読む文章で、童話や小説など物語文と総称されるものや詩が相当する。もう一つは、知識や情報を得るために読む文章で、これは説明文(説明的文章)と総称されている。説明文には、解説文、説明書、論文などのタイプの文章があり、これらはいずれも日常生活や職務を遂行していく上で必要な知的情報の供給源として重要である。したがって、説明文に書かれている意味内容を正確に読み取って新たな知識を構成したり、あるいは内容をもとに既有知識を再構成したりする能力は、知的活動を行う際に必須なものであるといえる。

説明文と物語文の理解過程を比較すると大きな違いがある。説明文は各文の意味内容、文間の論理関係、段落の主題を正確にとらえううえで文章の全体構造や論理展開を的確にとらえていく読みが必要である。さらに、論理関係や論理展開について真偽判断を行うことが要求さ

れる場合もある。一方、物語文は、事象の時間的、因果的關係をとらえていく過程が主であり、文や段落間の論理関係を正確に把握できなくとも、文章全体の理解に及ぼす影響は説明文ほど大きくない(Graesser & Goodman, 1985)。

このような違いは、両タイプの文章を理解する際に必要とされる能力が異なることを意味する。説明文では、各文の意味内容を正確に理解する、文間の論理関係を正確にとらえる、文章の全体構造に関する知識を活用するなどの能力が要求される。小学校国語科の指導でもこのような能力育成を目的の一つにしており、説明文教材によって「部分相互を関係づけて、文章の展開・構成(=論理)をとらえ、表現内容を再構成できる」ための指導が行われている(田近 1984)。

では、文章に内在するこれらの論理関係や文章の全体構造をとらえる能力はどのようなもので、文章理解時に構造の知識をどのように活用していくのであろうか。森・中條(1988)は、文章の構造を理解する際に、照応表現や接続詞の処理のように言語的表現に内在する結束構造の処理、すなわちボトムアップ処理と、文章の全体構造

Table 1 材料文論理構造

文番号	正 格 法	構成両刀論法
1	*	*
2	*	$p \vee q$ (fact)
3	$p$ (supp)	$p$ (supp)
4	$p \supset q$ (fact)	$p \supset r$ (fact)
5	$q$ (3, 4; $\supset$ -elim)	$r$ (3, 4; $\supset$ -elim)
6	$q \supset r$ (fact)	$q$ (supp)
7	$r$ (5, 6; $\supset$ -elim)	$q \supset r$ (fact)
8	$p \supset r$ (1-5; $\supset$ -intro)	$r$ (6, 7; $\supset$ -elim)
9	-	$r$ (2, 3-5, 6-8; $\vee$ -elim)

p, q, r は命題単位の文をあらわす

supp: 仮定的な文

fact: 事実を示す文

$\supset$ -elim: 連言除去

( ) の数字は文番号をあらわす

\*文は話をわかりやすくするために挿入した文

$\supset$ -intro: 連言導入

$\supset$ : 含意

$\vee$ : 選言

に関する知識を活用したトップダウン処理とがあると述べている。文章理解時に両処理過程が相互に作用し、円滑な処理を進行させていることは疑いない。しかし、その「相互」の詳細がどのようなもので、どのような要因によって規定されるかを明らかにするためには、いずれか一方の処理のみでどこまで文章構造が理解できるのか、できない場合にはどのような情報が必要か、の視点から検討するのが一方法であると思われる。そこで、本研究ではトップダウン処理による理解過程に着目していく。

文章の全体構造に関する知識にはいくつかのタイプがある。一つは段落間の関係をもとにした全体構造についての知識で、各段落の機能(問題提起, 結果, 結論など)を特定し、文章全体がどのような構造を成しているかを特定するためのものである(市川 1978; Freedle & Halle, 1979)。もう一つは論理構造(logical structure)の知識で、文章の論理展開が妥当か、さらに、得られた結論が正しいかどうかを評価するためのものである(Marcus, 1982)。Marcusは、文章に内在する論理構造のうち、正格法、構成両刀論法、背理法の3つをとりあげ、大学生を対象に、論理の妥当性の評価の的確さや論理構造の違いによる記憶の仕方などを実験的に検討している(正格法と構成両刀論法の形式はTable 1を参照)。その結果、結論の真偽は的確にとらえられること、正格法の再生率は他の2形式より高いこと、各文が論理構造内で果たす機能の違いによって再生率が異なることなどを明らかにした。

このような論理構造に関する知識は、文章読解の際にトップダウン処理のために活用され、論理展開の把握や結論の妥当性の評価などの操作が実行される。ところで、この処理は、内容が未知の文章を読解する場合とある程度既知の文章を読解する場合とでは作用が異なると考え

られる。未知の文章の読解では、接続詞や述部表現などを手がかりにして論理構造に関する知識を活用し、「次には何が書かれているはずだ」、「この展開ならこの文はこう解釈できる」のような処理をもとに内容理解へと進む過程が優位に作用するであろう。一方、ある程度既知の文章では、既に内容に関する表象を形成しているため、自己の表象と文章表現との照合を行いながら、新たな知識の補充や表象の再構成化などの過程が進行していくと考えられる。すなわち、トップダウン処理の作用および程度は、読解する文章の熟知度(familiarity)によって、違いが生じることが予想されるのである。

このことを明らかにするために、綿井・岸(1988)は正格法、構成両刀論法の2つの論理構造で熟知度が異なる文章を作成し、大学生を対象に、論理構造の理解と熟知度との関係をみる実験を行った。課題は文を配列して文章を作成する文配列課題である。その結果、論理構造の活用は熟知度の影響を強く受け、両論理構造のいずれも熟知度が低いほど、すなわち記述内容の先行知識が少ないほど配列課題成績が高かった。したがって、先行知識が少ない場合には論理構造に関する知識を活用し、配列課題を的確に遂行していた。一方、先行知識がある場合には、文章の記述内容からではなく、被験者が保持していた説明内容の知識に基づいて自ら文章を構成していたと考えられ、その際には内容の記述順序や論理構造への注意配分が低下したものと思われる。また、配列課題後に内容の理解度テストを行ったところ、高熟知度文章での配列課題の正誤や熟知度の高低間で得点に差が無かったことから、トップダウン処理でもボトムアップ処理でも同程度の理解レベルに達していたといえる。

ところで、これらの結果は、論理的思考力が備わり、説明文の読解経験を積んでいる成人のものである。幼児・

児童期と比較すると、幼児は説明文を理解するスキーマを発達させていないこと (Freedle & Halle, 1979), 説明文の文章構造や文章による推論の指導は小学校期を通じてなされること (岸・綿井・谷口, 1989), 小学校期に段落単位での文章構造に関する理解が急速に進むこと (綿井, 1989) などの研究結果があり, 児童期を通じて, 文章の構造に関する諸知識が形成されると思われる。それに伴い, 読解におけるトップダウン処理とボトムアップ処理との作用の様相も大きく変化すると予想できよう。特に, 論理構造をなす文章の記憶に関しては, 岸 (1989) で Marcus の実験方法を小学4・6年生に実施して検討している。その結果, 小学6年生では, 文章全体の再生率は成人より低いものの, 論理を構成している文の再生のしかたが成人と類似しており, 文章の構造上重要な文とそうでない文とを読み分けていることが示された。つまり, 記憶実験からみる限り, 6年生で文章の論の進め方, すなわち論理構造をある程度とらえているといえよう。

そこで, 本研究は, 綿井・岸 (1988) で用いた文配列課題を小学生に適用し, 論理構造の知識の様相や発達的变化を明らかにするとともに, 文章内容の熟知度の違いによって知識の活用の仕方がどのように変わるのかを検討することを目的とする。さらに, 知識の活用の適否つまり配列課題の正誤によって, 文章内容の理解の程度が

異なるかどうかについても検討する。

## 方 法

実験計画 学年 (小学4, 5, 6年(3)) × 論理構造 (正格法, 構成両刀論法(2)) × 話題の熟知度 (高, 低(2)) の3要因計画である。

被験者 東京都下の公立小学校4年生2学級計39名, 5年生2学級計45名, 6年生2学級計55名, 合計139名であった。

材料文章 綿井・岸と同様に, 正格法と構成両刀論法の2論理構造を用いた。各論理構造の論理展開を示したのが Table 1 である。そして, 両論理構造について, 説明内容に対する被験者の熟知度が高い話題 (正格法: うがい, 構成両刀論法: 目薬) と低い話題 (正格法: コーヒー, 構成両刀論法: 汗) を設定し, 計4文章を作成した。同じ論理構造の文章間では, 同じ位置にある文の論理展開上の機能, 用いた接続詞, および文構造は同一とした。正格法の文章は8文, 構成両刀論法は9文であった。各文の長さは18~38字で, 平均29字であった。正格法の2つの文章例を Table 2 に示した。

文章間の熟知度の高低差を確認するために, 教員養成系大学の大学生44名による予備調査を行った。大学生に同じ論理構造の2文章を呈示して「小学生はどちらの文章の内容をよく知っていると思いますか?」と質問し,

**Table 2** 材料文章例 (正格法, 上段: 高熟知度, 下段: 低熟知度)

- 
- 1 私たちは, かぜをひかないようにいろいろなことをします。  
私たちは, ねむいときにも勉強することがよくあります。
  - 2 たとえば, 外からかえってきたあとにうがいをすることがあります。  
そういうときに, 私たちはコーヒーを飲んでねむけをさまします。
  - 3 では, どうしてうがいをするとかぜをひかないのでしょうか。  
では, どうしてコーヒーを飲むとねむけがさめるのでしょうか。
  - 4 うがいをすると, のどや口にいたかぜのばいきんがとれます。  
コーヒーがからだに入ると, コーヒーに入っているカフェインがからだにたまります。
  - 5 そうなると, のどや口の中のかぜのばいきんがいなくなります。  
そうなると, からだの中のカフェインの量がふえるわけです。
  - 6 ばいきんがいなくなると, からだの中にばいきんが入らなくなります。  
カフェインの量がふえると, 神経がよくはたらくようになります。
  - 7 ばいきんが入らないということは, かぜをひかないことになります。  
神経がよくはたらくということは, ねむけがさめることなのです。
  - 8 だから, うがいをしてかぜをひかないようにするのです。  
だから, コーヒーを飲むとねむけがさめるのです。
-

一方を選択させた。その結果、正格法では全員が高熟知度を、構成両刀論法では33名(75%)が高熟知度の文章を選択し、文章間に熟知度のレベル差があることを確認した。

課題 実験では文配列課題と理解度テストを行なった。

1) 文配列課題：短冊型のカードに一文ずつ印刷した材料文章を、ランダムな順序にして被験者に提示し、カードを配列して文章を再構成させる課題である。

2) 理解度テスト：材料文章の逐語的保持に関する正誤判断問題(逐語再認問題)が6題、文章内容の保持・理解に関する正誤判断問題(内容理解問題)が8題の計14題からなる。正誤数はそれぞれ半数ずつである。逐語再認問題とは、問題文が材料文章の文と逐語的に同一かどうかを判断させる再認課題である(例題「たとえば、かぜをひいたときにうがいをする必要があります」、正解は×)。内容理解問題とは、問題文が材料文章の内容と同等、もしくは推論しうる事柄であるかどうかを正誤判断する課題である(例題「うがいをすると、からだの中ばい菌が入らなくなります」、正解は○)。

理解度テストの両問題の設問対象は、同じ論理構造の文章間で同一とした。つまり、逐語再認問題の問題文は同一位置の文によって、また内容理解問題の問題文は論理展開で同一位置の命題を使用して作成した。

理解度テストは逐語再認問題、内容理解問題の順で実施した。

手続き 文章ごとに文配列課題と理解度テストを連続して実施した。1) 文配列課題：ランダムな順序にした材料文章のカードを児童に配布して、「皆さんのもっている8(または9)枚のカードは、一つのお話をばらばらにしたものです。カードを全部使って、もどおりの順序に並べ直してください。“やめ”というまでは、何回並べ直してもかまいません。」と教示した。ほとんどの児童がカードを並べ終えた時点で終了を宣告した。課題遂行時間は約10分であった。終了宣告後に、各自の並べたカードを黙読させて、配列を確認させた。並べ直しを希望した児童については、並べ直しを許した。確認後、カードに番号を記入させて回収した。

2) 理解度テスト：理解度テスト用紙を児童に配布して、

問題の説明を行なった。逐語再認問題については「問題文が、カードに書いてあった文と同じならば○をつけなさい。また、書いてなかったり、間違っているときは×をつけなさい。」と、内容理解問題については「皆さんが並べたお話に書いてあったことや、お話を読んでわかったことから考えて、問題文が正しいときは○、間違っているときは×をつけて下さい。」と教示した。

実験は学級ごとに集団で行った。各学級には論理構造、熟知度ともに異なる2つの文章(正格法・高熟知度と構成両刀論法・低熟知度、もしくは正格法・低熟知度と構成両刀論法・高熟知度)を提示した。材料文章の提示順序は学級内でカウンタ・バランスをとった。各材料文章を提示された被験者の人数はTable 3の通りである。

## 結果

### 1. 文配列課題の結果について

文配列課題の配列結果から、材料文章ごとに児童を正答群と誤答群に分類した。分類基準は、材料文章通りの正順序の配列、および正順序と異なるものの文間の論理関係が正しく、説明の一貫性が保たれている配列を行なった児童を正答群とし、それ以外の児童は誤答群とした。

正順序と異なる正答群の配列パターンとは、説明内容の面で時間関係や因果関係に矛盾がなく、しかも論理関係の面でも照応関係や接続詞などの文間の結束性が保たれている配列である。具体的には、質問-解説-結論という3文の正順序が質問-結論-解説になった場合や、材料文章で質問-解説-結論という論証が2回繰り返されていたものを、2つの質問文を連続させて配列した場合などである。したがって、出現した配列パターンの正誤判定は、熟知度(話題)に関係なく同一である。

各学年の人数に対する正答者数の割合を正答率とした。Fig. 1-1~2は学年ごとの正答率を論理構造ごとに示したものである。成人で同一の課題を行なった結果と比較するために、各図に綿井・岸(1988)による結果もあわせて記載した。

各学年の正答率を論理構造ごとに学年×熟知度の2要因で比較した結果、正格法では学年間と熟知度間に有意な差がみられ、交互作用もみられた(学年間： $\chi^2_{(2)}=97.4$ ,

Table 3 材料文章ごとの被験者の人数

論理構造 学年/熟知度	正 格 法		構成両刀論法	
	高	低	高	低
4	19	20	20	19
5	23	22	22	23
6	27	28	28	27
計	69	70	70	69

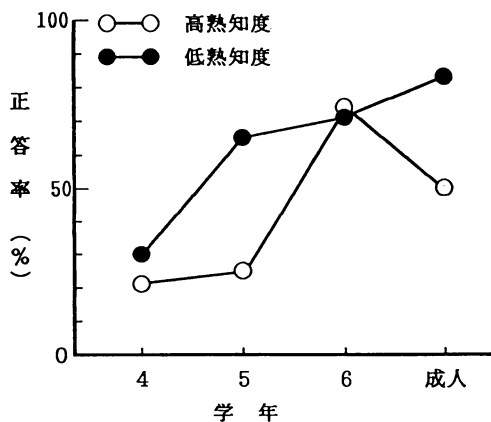


Fig. 1-1 文配列課題の正答率 (正格法)

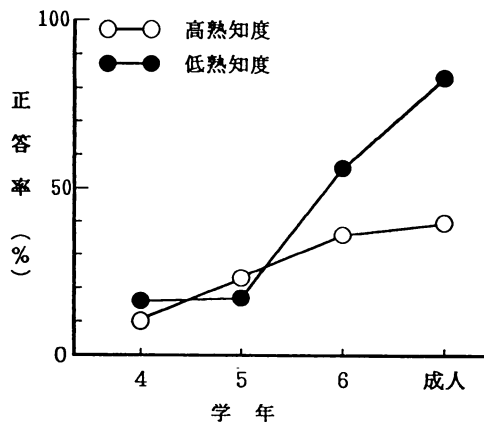


Fig. 1-2 文配列課題の正答率 (構成両刀論法)

Table 4 理解度テストの平均得点

論理構造	学年	逐語再認						内容理解					
		高熟知度			低熟知度			高熟知度			低熟知度		
		全体	正答	誤答	全体	正答	誤答	全体	正答	誤答	全体	正答	誤答
正格法	4	4.3	4.8	4.1	5.2	5.8	4.9	5.6	7.3	5.2	6.3	6.7	6.1
	5	4.2	4.4	4.2	5.8	5.8	5.9	6.5	5.4	6.8	7.5	7.5	7.4
	6	4.9	5.2	4.3	5.9	5.9	5.9	7.2	7.4	6.9	7.4	7.7	6.8
両法	4	5.0	6.0	4.9	5.1	5.3	5.0	6.5	7.0	6.4	6.2	7.7	5.9
	5	5.3	5.8	5.2	5.7	5.7	5.7	7.0	7.4	6.8	6.9	7.3	6.9
	6	5.5	5.7	5.4	5.8	5.9	5.7	7.5	7.9	7.3	7.2	7.5	6.8

$p < .001$ , 熟知度間:  $\chi^2_{(1)} = 20.3, p < .001$ , 交互作用:  $\chi^2_{(1)} = 28.4, p < .001$ ). また構成両刀論法では, 学年間に有意な差がみられ, 交互作用もみられたが, 熟知度間では差がみられなかった (学年間:  $\chi^2_{(2)} = 64.9, p < .001$ , 熟知度間:  $\chi^2_{(1)} = 1.71, n. s.$ , 交互作用:  $\chi^2_{(1)} = 11.51, p < .01$ ).

いずれの文章においても, 学年が上昇するにつれて, 正答率が上昇する傾向がみられた。正答率が50%を越したのは, 正格法・低熟知度では5年生から, 正格法・高熟知度および構成両刀論法・低熟知度では6年生からであった。構成両刀論法・高熟知度では, いずれの学年とも50%に至らなかったものの, 上昇する傾向にあった。成人での結果を基準にすると, 正格法・高熟知度以外の文章では, 児童の正答率が学年とともに上昇するに連れて成人の正答率に近づく傾向にあった。

2. 理解度テストの結果について

各材料文章について, 配列課題実施直後に逐語再認問題と内容理解問題からなる理解度テストを実施した。テスト結果の集計は, 全問題とも正答を1点, 誤答を0点として, 被験者ごとに問題タイプ別のテスト得点を求め

た。テスト問題は, 作成手続きは同一であるが, 内容は文章ごとに異なっているために, テスト得点を文章間で比較することはできない。そこで, 学年間および正答・誤答群間でのテスト得点の比較は, 材料文章ごとに行なった。

各学年の全体, 正答群, 誤答群の平均得点を表わしたのが Table 4 である。学年間および正誤答群間に得点差があるかどうかを検討するために, 問題タイプ別に, 学年×正誤群の2要因で分散分析を行った。結果をまとめたのが Table 5 である。

逐語再認問題の場合, 正格法・高熟知度の文章では正誤群間で主効果の傾向がみられた。正格法・低熟知度では学年の主効果および交互作用がみられた。構成両刀論法・高熟知度では正誤群間の主効果がみられた。構成両刀論法・低熟知度では学年間で主効果の傾向がみられた。

内容理解問題の場合, 正格法・高熟知度の文章では学年間で主効果の傾向と交互作用がみられた。正格法・低熟知度では学年の主効果がみられた。構成両刀論法・

Table 5 理解度テストの分散分析結果

要因	df	逐語再認				内容理解			
		正格法		構成両刀論法		正格法		構成両刀論法	
		高熟知 (df = 68) <sup>1)</sup>	低熟知 (df = 69)	高熟知 (df = 69)	低熟知 (df = 68)	高熟知 (df = 68)	低熟知 (df = 69)	高熟知 (df = 69)	低熟知 (df = 68)
学年差	(df = 2)	n.s.	*(4.48)	n.s.	△(3.10)	△(3.23)	*(4.16)	n.s.	n.s.
正誤群差	(df = 1)	*(3.49)	n.s.	*(5.26)	n.s.	n.s.	n.s.	△(3.15)	** (8.23)
交互作用	(df = 2)	n.s.	*(3.67)	n.s.	n.s.	** (7.69)	n.s.	n.s.	n.s.

<sup>1)</sup>は全体の自由度。

表内の\*\*は $p < .01$ , \*は $p < .05$ , △は $p < .10$ 。また, n.s.は主効果または交互作用がないことを示す。

表内の( )数値はF値。

高熟知度では正誤群間の主効果の傾向がみられた。構成両刀論法・低熟知度では正誤群間の主効果がみられた。

## 考 察

### 1. 論理構造に関する知識の検討

まず, 文配列課題の結果にもとづいて, 児童の論理構造に関する知識の様相を発達の観点から検討する。

4年生では, いずれの材料文章においても正答率が30%以下であった。さらに, 同一論理構造での熟知度間においても正答率に差がみられなかった。5・6年生の正答率と比較すると, 5・6年生では, 熟知度間に差がみられたり, 正答率が50%を越えている文章もあった。このことより, 4年生の段階では, 5・6年生に比べて, 大半の児童が文章構造に内在する論理構造の知識を獲得していないのか, あるいは, 獲得していても, 文章を構成するために活用する方略はもっていないものと考えられる。

一方, 5・6年生段階では, 論理構造や熟知度の違いにより, 配列課題の正答率の様相は異なっていた。

正格法の場合, 5年生の正答率は熟知度間で差がみられたが, 6年生では, 両熟知度ともに同じように高い正答率になっていた。これを成人の結果(綿井・岸, 1988)と比較すると, Fig. 1-1に示すように, 成人では熟知度間で正答率に差がみられ, 低熟知度の方が正答率が高かった。成人の場合, 岸・綿井(1986)においても同様の結果が得られており, 一貫した傾向である。5年生の結果は成人と類似しているものの, 6年生の結果は成人と異なっていた。つまり, 6年生の段階では, 説明内容の熟知度にかかわらず, 正格法についての知識を同じように活用していたと考えられる。5年生・成人と6年生との間にみられる知識の活用の仕方の違いを解釈する一つの方法として, 次のように考えられよう。

小学校国語科の説明文教材を分析した岸ら(1989)の研究によれば, 疑問提示-説明-結論という正格法による文章構造は, 3年から出現している。しかし, 正格法による文章構造の教材を学習した段階で, すぐにその知

識を活用できるようになるとは考えにくい。類似した構造の説明文を多数学習する中で, 配列課題のような文章構成活動にも活用できる知識が獲得されていくものと思われる。したがって, 5年生は, 正格法についての知識がまだ完全とはいえず, 高熟知度の文章を配列する場合には, 論理構造の知識よりも, 先行知識や経験の影響を強く受けたために, 正しい配列ができなかったものと思われる。

6年生の段階になると, 説明内容に関する先行知識とともに, 論理構造にもある程度注意を向けられるようになり, この2つの手がかりを並行して活用しながら配列課題を遂行していたと考えられる。しかし, 成人になると, 論理構造に関する知識を保持しているものの, 高熟知度の文章の場合には, 話題に関する被験者独自の知識構造を優先させたために, 正答率が低下するのだと考えられよう。

つまり, 正格法においては, 5年生と成人の正答率の様相は類似しているものの, その原因は質的に異なっていると考えられる。そして, 6年生は両段階の間の移行期にあると位置づけられる。

一方, 構成両刀論法の場合, 5年生は, 4年生と同様に両熟知度ともに正答率は低くなっていた。5年生は, 正格法における4年生と同様の状態にあり, 構成両刀論法についての知識を大半の児童が獲得していないのか, あるいは, 獲得していても, 文章を構成するために活用する方略はもっていないものと考えられる。

6年生になると低熟知度での正答率が高熟知度の正答率を上回り, 成人と類似した傾向がみられた。正答率の変化のパターンを正格法と比較すると, 熟知度間に差が生じるのは, 正格法よりも1学年分遅れているようである。構成両刀論法についての知識の獲得や活用の様相が正格法と同じように推移すると仮定するならば, 正格法に比べて1学年以上の遅れで発達していくのかもしれない。このような仮定にたつと, 6年生の成績は, 正格法の場合における5年生と同様に, 成人とは質的に異なるメカニズムに起因するはずである。このような考察の妥当性

を検証するためには、中学校期以降において、正格法の6年生と同様に、熟知度による正答率の差がみられない時期の存在を確認する必要がある。

## 2. 論理構造の知識と内容理解との関係

論理構造の知識を活用することと説明内容を理解することの関係を検討するために、理解度テスト得点を配列課題の正答・誤答間および学年間で比較した。

逐語再認問題は、呈示された材料文章をどの程度逐語的に保持しているかを測定したものである。分散分析の結果、論理構造にかかわらず、高熟知度の文章では正誤群間に差がみられ、低熟知度では学年間に差がみられた。説明内容が既知である高熟知度の文章では、学年の違いよりも、各文を正しく配列できるかどうかと逐語的保持との間の方が密接に関連していたようである。一方、未知な内容の文章を呈示された場合には、学年の低い児童ほど材料の読解または保持において困難さが生じていたといえる。

内容理解問題は、呈示された材料文章が説明している内容をどの程度正しく理解できたかを測定したものである。分散分析の結果、逐語再認問題の場合と異なり、説明内容の熟知度にかかわらず、論理構造間で異なる傾向がみられた。すなわち、正格法の場合には学年間で差がみられ、構成両刀論法では配列課題の正誤群間で差がみられた。

正格法においては、学年が上昇するとともに内容の理解が深まっていく傾向がみられたものの、そのメカニズムは両熟知度間で異なっていたと考えられる。すなわち、高熟知度の文章の場合には、児童は説明内容についての何らかの知識や経験がある程度保持しており、配列課題の遂行時には、論理構造に関する知識よりも、内容に関する先行知識を活用して説明内容の理解を深めていく可能性が高い。そして、内容に関する知識や経験の量が学年の上昇とともに増加すると考えるならば、その量の差が得点に反映されたといえよう。ただし、5年生の場合、唯一、正答群よりも誤答群の方が内容理解問題の得点が高かった。この点の解釈は推測の域を出ないが、配列課題の結果から考察した5年・6年間の配列方法の違いをもとに考えると、おそらく5年生の段階では論理構造の知識の活用が不十分であり、正しい配列を行った児童は、配列を行うことに注意が集中し、内容の理解に対する注意は低下していた可能性も示唆できよう。

一方、低熟知度の場合には、論理構造に関する知識を活用できる程度が内容理解に反映されていたようである。文配列課題の結果と照合すると、このような活用のしかたは4年生には備わっていないものの、6年生になると大半の児童に備わっていると推測される。したがって、正格法の低熟知度の文章において、学年間に差がみられたのはこの能力を反映したものである。

構成両刀論法では、文配列課題の正誤群間において、内容理解に差がみられた。文配列課題の結果を参照すると、構成両刀論法の知識を活用する能力の獲得は、正格法に比べて発達の遅れしており、小学校期では十分とはいえないと推測される。また、構成両刀論法は正格法に比べて論の展開が複雑になっており、より忠実に論の展開にそって材料を読み進めないと、文章の内容を適確に理解することができない。したがって、説明内容についての知識量の多少よりも、論理構造通りに材料を再構成できるかどうか、内容理解の程度を規定していたと考えられる。

以上の考察を要約すると、本実験で用いた論理構造を、文章の再構成時において、適確に活用できるようになるのは、正格法は小学5年生から、構成両刀論法は小学6年生からであるといえる。しかし、論理構造の知識を活用して内容理解を深めることは、正格法と構成両刀論法とは様相が異なり、前者は年齢の影響が大きいのに対して、後者は、論の展開をどの程度適確に把握できるにかかわっている。

今後の検討課題としては、本研究の年齢対象が不十分であったために推測に域にとどまった中学・高校期における論理構造の知識の活用の様相について明らかにする必要がある。また、論理構造に関する知識が、具体的にどのような学習指導や経験によって獲得されたのかは検討されておらず、その過程を解明することも必要であろう。

## 文 献

- Freedle, R. O. & Halle, G. 1979 Acquisition of new comprehension schemata for expository prose by transfer of a narrative schema. In R. O. Freedle, (Ed.) *New Directions in Discourse Processing, Vol. II*. Norwood, NJ: Ablex Publishing. Pp. 121 - 135
- Graesser, A. C. & Goodman, S. M. 1985 Implicit knowledge, question answering, and the representation of expository text. In B. K. Britton, & J. B. Black (Eds.) *Understanding Expository Text*. Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 109 - 171.
- 市川 孝 1978 国語教育のための文章論概説. 教育出版.
- 岸 学・綿井雅康 1986 論証形式をなす文章の記憶について：再生課題と配列課題による検討. 日本心理学会第50回大会発表論文集, 383.
- 岸 学・綿井雅康 1988 文章構造に関する知識について(2)：理解度テスト結果の分析. 日本心理学会第52回大会発表論文集, 794.
- 岸 学 1989 文章記憶の発達 — 推論形式をなす文章の再生 —. 早稲田心理学年報, 21, 99 - 105.

- 岸 学・綿井雅康・谷口淳一 1989 説明文の構造とその理解について — 小学校国語科教科書の分析に基づく検討 —. 東京学芸大学紀要第1部門, 40, 77-86.
- Marcus, S. L. 1982 Recall of logical argument lines. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 21, 549-562.
- 森 敏昭・中條和光 1988 文章理解. 児童心理学の進歩. 金子書房. Pp. 50-73.
- 田近洵一 1984 説明文教材における評価. 井上尚美他(編) 国語科の評価研究. 教育出版 Pp. 42-56.
- 綿井雅康 1989 児童の文章構造理解について. ディスコースプロセス研究, 1, 13-18
- 綿井雅康・岸 学 1988 文章構造に関する知識について(1): 配列課題による検討. 日本心理学会第52回大会発表論文集, 793.

付 記

実験の実施にあたりご協力下さいました日本電気ソフトウェア・荒井美貴さんに感謝いたします。

1989. 10. 30 受稿, 1990. 5.24 受理



## 幼児の自己制御機能と母親のしつけタイプ

西野 泰 広  
(豊橋短期大学)

Nishino, Yasuhiro (Toyohashi Junior College). *Types of Preschoolers' Self-Regulation and Their Mothers' Control*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1990, Vol. 1, No. 1, 49-58.

The purpose of this study is to develop four scales called SRC I, SRC II, MC I and MC II in order to investigate a relation among the development of preschoolers' self-regulatory behavior, their temperament types defined by Thomas, et al., and their mothers' control types. SRC I scale consisting of 60 items about self-regulation and their temperament, and MC I scale consisting of 65 items about mothers' control were tested to 1375 mothers. SRC II and MC II scale consisting of each 46 items were tested to 331 mothers. Then, factor analysis was applied to the 4 scales, and factor scores were calculated to diagnose the preschoolers' self-regulation types and their mothers' control types. Mothers were divided into 3 groups (H・M・L) by a quartile range. The structure of SRC scale were explained by the following factors; "U type" yielded three theoretical factors, self-inhibition, self-assertion and difficulty; "J type" yielded three practical factors based on their mothers' developmental expectancy, troublesomeness, obedience and willfulness. The structure of MC scale can be explained by 3 factors, which can be called as external control, self-education and insensitive control. As to the relation between SRC and MC scale, even if self-regulation type classified by U type factors is the same, we observed types classified by J type factors to be different due to their mothers' control types.

**【 Key Words 】 Self-Regulation, Mothers' Control Type, Scale of Self-Regulation for Children, Scale of Mothers' Control, Mother-Child Interaction, Socialization**

### 問 題

White, R. W. (1959) がコンピテンスを, Bandura (1978) が環境と行動と個人の三者間の相互決定性を提唱して以来, 発達研究においても competent child と言った発達観への見直しが随所で進められ, 子どもと大人双方の個人的特質を考慮した両者の相互交渉の在り方が, その後の両者の発達を規定すると言った発達論が強調されてきた。

こうした状況のなかで両者のかかわり合いを規定する条件の解明の一つとして, 近年自己の機能的側面への関心が高まり, 内的条件として気質と言った個人の特質 (Thomas, A. & Chess, S.; 1981, Miyake, et al.; 1985) や, 行動の自己制御機能 (self-regulation) に関する研究が注目されてきた (Kopp; 1982, 柏木; 1986, 1988)。

そこで, 行動の自己制御機能を, 自分の欲求や意志に基づき自己の行動を制御する機能と捉えるならば, 柏木 (1986) が指摘しているように, 自己の欲求や意志を他者に

対して主張し, それを行動として自己実現する自己主張的側面と, 逆に自己の欲求や意志を他者の調和のために抑制したり制止する自己抑制的側面の両面から構成されると考えるべきである。しかし, 従来の自己制御機能に関する研究をみると, 自己主張的な文化の下での欧米の研究の主たる関心は, 自己抑制的側面に限られている (Walcher & Perters; 1971, Thorensen; 1974, Kendall & Wilcox; 1979, Mischel; 1983)。

と言うのも, 外的条件に相当する母親 (大人) 側から子ども側への影響という方向は, 従来から社会化という枠組みでより多くの研究がなされてきたが, とすると自国の文化の影響を普遍的に捉えてしまい, それぞれの文化の規定性に気づかないことがある。こうした点を踏まえ, 柏木らはわが国の自己抑制的な文化を考慮して, 自己主張的側面にも着目し, 幼児期の自己制御機能の両面の測定法の開発や, その発現の様子および発達のメカニズムの解明をめざし, 一連の研究に着手している (柏木・田島・氏家; 1986, 1987, 1988, 1989, 柏木・大野; 1988)。

とくに測定法については、保育者の評定による質問紙の開発や、実験的方法として、自己制御機能の両面を發揮すべき遊び場を絵画で呈示する絵画自己制御能力テスト(PSRT)、自己抑制面を測定する誘惑に対する抵抗テスト(RTT)、自己主張面を測定する約束の履行を主張するテスト(SAT)を開発しているが、主たる測定法として、PSRTを採用している(氏家ら;1987,田島ら;1988)。

また、自己制御機能の発達のメカニズムについては、子どもの気質と母親のしつけとの関連から考察し、Thomasら(1980)の気質次元では、自己主張面では女兒が、自己抑制面では男児の気質の関与が大きいこと、母親の自己主張面の発達期待が強いほど、子どもの自己主張面が強く発現すること、母親の自己抑制面に対する働きかけは自己主張面より厳格で、とくに女兒にその傾向が強いことなどを報告している。

こうしてみると、わが国の自己制御機能の発達研究は、まだ緒についたばかりで、柏木らの研究は一つの在り方を示唆するモデルとして高く評価されるが、未解決の課題も数多く含んでいるように思う。とりわけ測定法については、自己制御機能の発現の様子やその発達のメカニズムを解明するために実験的方法を採用しているが、それならば、実験的方法を実施する前に、質問紙法により被験者のタイプ分けをした方が、柏木らがめざす、状況や文脈に依存し、さまざまなコースやゴールを認める発達の相対性を強調する複線型モデルの検証には都合がよいのではないかと考える。

こうした点を考慮し、本研究では柏木らと同様な発達観に立ち、子どもの特質として気質を、母親の特質としてしつけを取り挙げ、それらの要因が自己制御機能とどのようにかかわっているのか、その3者間の関連を記述するための質問紙を開発する。そして、子どもの自己制御能力の発達を規定する母子のかかわり合いの典型的なパターンやタイプを抽出する。

ここで気質を取り挙げた理由は、Thomasらの気質概念が伝統的な体液論以来の感情の表出の仕方という捉え方とは違い、もっと広い意味から子どもの個性を表現する素質的な行動特性と捉えられている。だとすれば、先に述べたような行動の自己制御機能に関する柏木の定義を考えると、子どもの気質は個性を型どる一つの変数として、情報の入力や表現の仕方に大いに関連するであろうことが十分に予想されるからである。また、Bates, J. E.ら(1982)が、扱いにくい気質の子どもに対し、母親は逆により愛情をもって接することを報告しているように、気質と母親のしつけは大いに関連することが考えられるからである。

## 研究 I

### 目的と方法

研究 I の目的は、子ども側の特質要因である行動の自己制御能力と気質の関連をみるために、SRC (Self-Regulation for Children の頭文字) スケールを開発し、因子論的検討を行い、典型的なパターンやタイプを抽出することである。

項目の作成 幼児の自己制御能力を測定しようとする SRC I 型スケールは、柏木(1986)の社会的場面における自己制御能力に関する項目を参考にした 24 項目、Thomasら(1980)の気質に関する項目を参考にした 36 項目の合計 60 項目から構成されている(西野;1988)。

被験者 東海地方にある中都市の 8 つの保育園・幼稚園児の母親 1375 名を対象とした。その内訳は、年少児(男 215 名・女 201 名)、年中児(男 240 名・女 193 名)、年長児(男 212 名・女 204 名)であった。

手続き 回答はすべて片側三件法(まったく認められない:1—どちらかと言えば認められる:2—かなり認められる:3)で、1986 年 12 月~1987 年 1 月中に実施した。

### 結果と考察

まず、直接バリマックス法により演算可能な因子数を抽出し、最適な因子数を 3 と決定した。その後、最小残差法から斜交ジオマックス回転を行い、因子パターンを算出した解を U 解と呼び、アルファ因子分析から斜交ジオマックス回転を行い、因子パターンを求めた解を J 解と呼び、2 通りの因子解を採用した。ここで、2 通りの因子解を採用した理由は、現実のデータには数多くの因子解が存在しており、唯一の解を同定することは容易でなく、むしろどれを採用するかは研究者の判断に任されており、重要なことは採用した因子解がどれほど安定しているかを確かめることにあったと考えたからである。

また、各解毎に最小自乗因子得点を算出し、四分領域の Q1 と Q3 が分割閾となる  $\pm .707$  を基準として、High-Mean-Low(以下 H・M・L と略す)の 3 群に分割し、パターン別分類を行った。つまり、3 因子×3 群による 27 通りのパターンの内、1 つの因子の因子得点のみが H を示すものをドミナントなタイプとし、U 解では自己抑制型、自己主張型、気難し型の 3 タイプを、J 解では手のかかる型、従順型、わがまま型の 3 タイプに分類した。U 解の因子パターン

結果は Table 1 に示すとおりで、各因子の寄与は I 因子が 4.885、II 因子が 4.712、III 因子が 4.703 と小さいながらも似かよった大きさの因子で、しかも因子間相関は I と II 因子が  $r = .219$ 、I と III 因子が  $r = .105$ 、II と III 因子が  $r = .480$  と多少斜交しているものの、互いに独立した因子と認められた。そこで、この 3 因子を解釈すると、I と II 因子は自己制御機能を表現したもので、I 因子は

Table 1 因子パターンの高い項目からみたSRCスケールの因子

項 目	項 目 号		U 解						J 解					
	I 型	II 型	SRC I 型			SRC II 型			SRC I 型			SRC II 型		
			I F	II F	III F	I F	II F	III F	I F	II F	III F	I F	II F	III F
待っててと言えば、やりたいことでも我慢する	50	1	.589	.454					.526			.433		
欲しい物がすぐに手に入らなくても、我慢することができる	46	4	.554		.558				.452			.485		
思いどおりにいかないと、かんしゃくを起こす	17	28	.536		.543					.479		.600		
一度言い出したら、他人の言うことに耳を貸さない	48	31	.505		.519			.385		.437	.492	.555		
貸してと言われたら、使っている玩具でも貸してあげられる	47	7	.493		.394				.497					
嫌なことがあっても、感情を爆発させずに抑えられる	58	10	.492		.444				.386			.381		
注意されなくても、してはいけないと言われたことはしない	38	13	.470		.537				.518			.571		
忍耐強く、コツコツと取り組むたちである	4	16	.462		.438	.422			.509			.549		
貸してと言われても、気に入った玩具は貸さない	60	37	.459		.385						.419	.461		
他事に気をとられ、すぐ自分のしていることから離れてしまう	8	38	.438		.396									
ゲームで負けても、受け入れることができる	54	19	.436		.312									
～しなさいと言われても、嫌だと言って我を押し通そうとする	52	39	.430		.487				.415	.516		.554		
約束ごとやきまりなどは、すぐに覚えて従う	31	22	.429		.384				.583			.534		
すぐにできないとしびれを切らして、他のことを始める	28	34	.403		.457					.392				
一人でできることでもすぐに人に頼る	11	40	.403		.395			.406						
玩具を交代しながら遊べる	42	25	.395		.349				.490					
遊びのやり方や役割など、自分のしたいことをはっきり言える	53	2		.609		.560			.472	.479		.456		
他児がルール違反をしていると注意する	39	5		.565		.518			.529	.409		.392	.423	
積極的にあれやろう、これやろうと言って、友達をリードできる	49	8		.564		.611			.453	.447		.499		
他児が割り込んできても、いけない私の番だと言える	55	11		.554		.559			.478			.526		
何事も自分で決めないと承知しない	35	14		.477		.402			.463	.411		.536		
気に入ったことであれば、自分から率先してやりたいという	45	17		.466		.530			.416			.473		
他児から嫌なことをされても、嫌とか止めてと言える	51	20		.461		.496			.399			.435		
遊びたい玩具を他児が使っていると、私にもさせてと言える	41	23		.459		.520			.399			.457		
表現はオーバーな方である	24	26		.450		.419			.519			.530		
自分の気持ちをためらいなく表現できる	26	29		.439		.521			.413			.492		
入りたい遊びには、自分から入れてと言える	37	32		.413		.567						.506		
喧嘩をしている子を見ると、すぐに言いつけに来る	59	35		.395		.365								
新しい状況に慣れるのに時間がかかる	7	3			.604		.490	.582			.534			
じっくり考えてからでないと、行動に移れない	21	6			.584		.577	.533			.553	.410		
引っ込み思案な方である	3	9			.539		.629	.494			.657			
神経質な方である	12	12			.522		.482	.530			.547			
新しいゲームや活動には、最初は加わらずにそばで見ている	34	15			.522		.554	.506			.597			
知らない子どもにも会うと恥ずかしがる	15	18			.520		.493	.499			.514			
活発な遊びより、静かな遊びを好む	25	21			.470		.550	.443			.547			
一度気分を害すると、なかなか直らない	36	24			.451		.405	.409			.515			
決断するのに時間がかかる	9	27			.419		.432	.454			.479			
敏感なたちで、ちょっとした変化に気づく	18	30		.399	.415		.351							
何のためらいもなく、新しい活動や状況に入り込める	27	33			.399		.474						.410	
困ったことがあると、メソメソしたり泣き出してしまふ	44	36			.395		.399	.444			.511			
他児から親切にされると、有難うのお礼が言える	57	41					.437		.416			.420		
新しもの好きで、常に変化を求める	10	46					.358			.478		.451		
友達と仲良く遊ぶのが上手である	19	43					.339		.387			.377		
動作はのろい方である	13	42						.416	.400		.458			
ゲームに負けると、すぐ不機嫌になる	14	44						.394	.409			.401		
騒がしいところでも注意を逸すことなく、集中できる	32	45							.377			.408		

アンダーラインの数字の項目は意味が逆になる。項目番号欄：I型はSRC I型を、II型はSRC II型を示す。U解・J解欄：I F・II F・III Fは因子を示す。

Table 2 SRCスケールU解のタイプ別にみた因子得点の平均値とSD

タイプ	因子パターン		性別 人数	年齢段階別人数			SRC-U解			SRC-J解			MC			
	I	II		III	人数	年少	年中	年長	I 因子	II 因子	III 因子	I 因子	II 因子	III 因子	I 因子	II 因子
自己抑制型	HLL	31	3	男: 110	30	87	126	<u>1.271</u>	-.431	-.587	-.433	-.829	<u>1.235</u>	.267	-.151	.276
	HLM	59	7	女: 137				.444	.736	.768	.700	.761	.449	.924	.926	.933
	HML	79	11													
	HMM	86	19	男: 11 女: 29	10	14	16	<u>1.220</u>	-.374	-.486	-.504	<u>.862</u>	-.828	-.473	.202	-.315
自己主張型	LHL	13	8	男: 98	10	56	153	-.563	<u>1.253</u>	-.326	<u>1.258</u>	.543	-.354	-.205	.393	-.283
	LHM	81	9	女: 127				.715	.426	.647	.454	.621	.692	.934	.813	.867
	MHL	46	10													
	MHM	92	22	男: 29 女: 20	16	19	14	-.463	<u>1.146</u>	-.517	-.680	.013	<u>1.246</u>	.080	.034	.093
気難し型	LLH	23	5	男: 141	38	69	122	-.549	-.441	<u>1.297</u>	-.697	<u>.848</u>	-.738	.048	.094	.192
	MMH	96	26	女: 93				.685	.709	.437	.678	.535	.641	.884	.906	.881
	LMH	69	14													
	MLH	53	16	男: 36 女: 25	22	25	14	-.368	-.547	<u>1.135</u>	<u>1.200</u>	-.377	-.462	.191	-.164	.180

因子パターン欄：因子得点をH・M・Lの3群にタイプ分けをした結果を、I・II・III因子順に示す。

性別と年齢段階別人数欄：点線の上段はSRC I型、下段はSRC II型を示す。

SRC-U・SRC-J欄：点線の上段はSRC I型、下段はSRC II型を示す（いずれも上：M、下：SD）。

MC欄：点線の上段はMC I型、下段はMC II型を示す（いずれも上：M、下：SD）。

自己抑制因子、II因子は自己主張因子であることがわかった。また、III因子はThomasらのdifficult childを表現したもので、気難しきの因子と呼ぶことにした。

#### J解の因子パターン

結果はTable 1に示すとおりで、各因子の寄与はI因子が5.098、II因子が4.982、III因子が4.716と小さいながらも似かよった大きさの因子で、しかも因子間相関もIとII因子が $r = -.190$ 、IとIII因子が $r = -.323$ 、IIとIII因子が $r = -.187$ と多少斜交しているものの、互いに独立した因子と認められた。そこで、この3因子を解釈すると、I因子はThomasらのdifficult childやslow to warm up childと言った母親にとって扱いずらさを表現したもので、手のかかる因子と呼ぶ。また、II因子は東(1981)が指摘しているように、わが国の母親が期待する「善い子像」を表現したもので、従順さの因子と呼ぶ。逆に、III因子はわが国の母親が嫌う「悪い子像」を表現したもので、わがままさの因子と呼ぶ。

そこで、U解とJ解と言う2つの異なる解の関連をみるために、因子パターンが共通して高い項目をみると、一応U解をベースとしたものと考えられる。しかし、U解が自己制御機能や気質の理論的因子であるのに対して、J解は母親がそれをどう見ているかと言った、わが国のしつけ文化を反映した実際の因子と解釈でき、意味的に多少異なっている。いずれの解を採用するかはその使用目的によるとしても、SRC I型スケールが、自己制御機能

や気質を診断可能なスケールであることは確認できた。U解とJ解によるタイプ診断

結果はTable 2の上段に示すとおりで、各因子がドミナントな3タイプ間には、以下の関連が認められた。

①U解でI因子のみが高く自己抑制型と診断された子どもは、J解ではIII因子のみが高く、わがまま型と診断される。この理由としては、自己抑制的な子は表現が苦手なために心意を伝えにくく、そのため母親にはわがままな子と映ったものと思われる。②U解でII因子のみが高く自己主張型と診断された子どもは、J解ではI因子のみが高く、手のかかる型と診断される。この理由としては、自己主張的な子は表現的であるために、わが国の母親が期待する従順な善い子像のイメージとかけ離れてしまい、むしろ手のかかる子と映ったものと思われる。③U解でIII因子のみが高く気難し型と診断された子は、J解ではII因子のみが高く、従順型と診断される。この理由としては、気難しい子の母親は最初から子に対する期待を低く抑えたり、逆に子に対する許容性を高めるために、思っていたより手がかからず、むしろ従順な子と映ったものと思われる。

また、こうしたU解とJ解の関連で重要なことは、東(1981)が指摘しているように、わが国では母親の期待を内面化し、その結果子ども自らの意志に基づく内面的動機づけに沿って発達すると言う側面をもつことである。もちろん、この際当然性差のあることが予測される。そこ

Table 3 SRC I型・MC I型スケールの各因子の因子得点における性差

スケールと因子名	人数	男 児		女 児		分 散 分 析 表				
		M	SD	M	SD	SS	DF	F	P	
SRC U解	I 自己抑制	M 489	-.109	.894	.140	1.013	5.720	1	6.322	P<.05
	II 自己主張	F 427	-.202	.940	.024	.925	11.642	1	13.368	P<.001
	III 気難しさ		.134	.895	-.107	.970	13.267	1	15.329	P<.001
SRC J解	I 手のかかる	M 489	-.208	.935	.027	.912	12.656	1	14.803	P<.001
	II 従順さ	F 427	-.003	.871	-.096	.970	1.965	1	2.328	NS
	III わがままさ		-.054	.872	.144	.994	8.888	1	10.258	P<.01
MC C	I 外的統制観	M 488	.007	.916	.038	.956	.220	1	.252	NS
	II 自己教育性	F 427	.019	.901	-.023	.949	.412	1	.483	NS
	III 鈍感的対処		.015	.926	.003	.889	.029	1	.035	NS

人数欄：Mは男児を、Fは女児を示す。

で、Table 3の分散分析の結果をみると、J解のII因子（従順さ）を除きすべて有意差が認められた。つまり、男児は気難しいのに対して、女児は自己抑制面も自己主張面もともに強く、しかも母親は手がかかり、わがままと見ていることがわかった。これは、柏木(1986)の結果を支持するものであり、わが国では早くから男児と女児で違う期待を母親が抱いていることを示唆している。

## 研究 II

### 目的と方法

研究IIの目的は、SRCスケールの実用性を高めるために、SRC I型スケールの短縮版であるSRC II型スケールの因子の安定性を検討する。そして、自己制御機能と気質の関連についてSRC I型スケールと同様な結果が、SRC II型スケールにも認められるかどうかを検討する。  
 項目の選択 ここでは因子の安定性を検討し、診断の経済性を高めるために、SRC I型スケールの60項目の内、共通性が高く因子パターンの高い項目46項目を選び、短縮版であるSRC II型スケールを作成した。

被験者 東海地方の中都市の保育園と幼稚園各1園の園児の母親331名を対象とした。その内訳は、年少児(男55名・女42名)、年中児(男58名・女57名)、年長児(男61名・女58名)であった。

手続き 回答の仕方はSRC I型と同様で、1989年6月に実施した。

処 理 SRC II型スケールの因子の安定性を検討するために、最小残差法から斜交プロクラテス回転を行い、因子パターンを算出した他はすべてSRC I型時と同様である。

### 結果と考察

#### U解およびJ解の因子の安定性

結果はTable 1に示したとおりで、U解の場合の各因

子の寄与は、I因子が3.973、II因子が4.890、III因子が4.490とそれ程大きな因子ではないが、やはり大きさの似かよった因子で、しかも因子間相関もIとII因子が $r=-.053$ 、IとIII因子が $r=-.154$ 、IIとIII因子が $r=-.190$ と、ほぼ独立した因子であることが確認された。そこで、各因子を解釈したところ、I因子は自己抑制因子、II因子は自己主張因子、III因子は気難しさの因子と、SRC I型スケールの結果を支持するものであった。

一方、J解の場合の各因子の寄与は、I因子が4.977、II因子が3.593、III因子が4.782とそれ程大きな因子ではないが、やはり大きさの似かよった因子で、しかも因子間相関もIとII因子が $r=-.233$ 、IとIII因子が $r=-.373$ 、IIとIII因子が $r=-.129$ と、ほぼ独立した因子であることが確認された。そこで、各因子を解釈したところ、I因子は手のかかる因子、II因子は従順さの因子、III因子はわがままさの因子と、やはりSRC I型スケールの結果を支持するものであった。

以上の結果から、SRC I型の短縮版であるSRC II型スケールの因子の安定性が認められた。

#### U解とJ解によるタイプ診断

結果はTable 2の下段に示すとおりで、①U解でI因子のみ高く自己抑制型と診断された子は、J解ではII因子のみ高く、従順型と診断される。②U解でII因子のみ高く自己主張型と診断された子は、J解ではIII因子のみ高く、わがまま型と診断される。③U解でIII因子のみ高く気難し型と診断された子は、J解ではI因子のみ高く、手のかかる型と診断される。この結果は、明らかにSRC I型とは異なっている。この理由としては、SRC I型のサンプルと比べて、①自己抑制型が少なく、とくに男児にその傾向が強いこと、②自己主張型は年長児が少ないこと、③気難し型は年少児が多いことと言った、サンプルの構成上の違いが考えられる。しかし、このことは質問紙法

の特徴を示すもので、さまざまな諸要因の組合せの一致がない限り、評定者である母親に依存していることを考慮すれば、逆にこうした関連も一つの見方として存在する可能性を示唆している。

また、性差についてはt検定の結果、U解のI因子自己抑制因子(男児  $M = -.114$ ,  $SD = .857$ , 女児  $M = .100$ ,  $SD = .948$ ,  $t = 2.642$ ,  $P < .01$ ), J解のII因子従順さの因子(男児  $M = -.092$ ,  $SD = .893$ , 女児  $M = .074$ ,  $SD = .906$ ,  $t = 1.677$ ,  $P < .05$ ), III因子わがままさの因子(男児  $M = .093$ ,  $SD = .855$ , 女児  $M = -.099$ ,  $SD = .997$ ,  $t = 1.882$ ,  $P < .05$ )は有意差が認められた。しかし、他の因子については有意差は認められなかったが、SRC I型と同じ傾向であった。したがって、SRC I型の結果を支持していることがわかった。

### 研究 III

#### 目的と方法

研究IIIの目的は、母親側の要因であるしつけを測定するために、MC (Mothers' Controlの頭文字)スケールを開発し、因子論的検討を加え、典型的なパターンやタイプを抽出し、自己制御機能との関連を探ることである。項目の作成 MCスケールのオリジナル版は、梶田(1985)の「自己教育性調票」、下山(1982)の「達成動機尺度」、水口(1985)の「統制観尺度」をベースに、100項目で構成された質問紙で、因子分析の結果、母親のしつけタイプを診断する因子として、統制観・自己教育性・子に対する鈍感な対処の3因子が見出されている(西野;1987)。そこで、診断の経済性を高めるために、MCスケールオリジナル版の共通性や因子パターンを考慮して、65項目からなるMC I型スケールを作成した。

被験者・手続き SRC I型スケール時とまったく同じである。

処理 まず、直接バリマックス法により演算可能な因子数を抽出し、最適な因子数を3と決定した。その後、アルファ因子分析から斜交ジオマックス回転を行い、因子パターンを算出した。また、それ以降の処理は、SRC I型時とまったく同様に行った。そして、27通りのパターンの内、意味的に考え以下の3タイプに分類した。

I因子とIII因子の因子得点が低く、II因子の因子得点が高いタイプをしつけ上手タイプとし、具体的なパターンとしてはLHL, LML, LHM, MHL, MML, MHM, HHL, HML, HHMが該当する。また、全く正反対にIとIII因子の因子得点が高く、II因子の因子得点が高いタイプをしつけ下手タイプとし、具体的なパターンとしてはLLH, LMH, LLM, MLH, MMH, MLM, HLM, HMH, HLM, LLL, HLL, MLL, LHH, MHH, HHHが該当する。さらに、両者の中間的存在として、3因子と

も平均的な因子得点を示すタイプを平均的しつけタイプとし、具体的パターンとしてはLMM, MMM, HMMが該当する。

#### 結果と考察

##### 因子パターン

結果はTable 4に示すとおりで、各因子の寄与はI因子が4.469, II因子が3.873, III因子が3.795と小さいながらも似かよった大きさの因子で、しかも因子間相関がIとII因子が $r = -.212$ , IとIII因子が $r = .486$ , IIとIII因子が $r = -.188$ と多少斜交しているものの、互いに独立した因子と認められた。そこで、この3因子を解釈すると、I因子は外的統制観、II因子は自己教育性、III因子はinsensitiveな応答性を表現していることがわかった。それゆえ、MC I型スケールの因子の安定性が認められた。母親のしつけタイプの診断 以下の3つのタイプに分類された。

① ものごとの原因を運の所為とは思わず、もっぱら自分の努力や能力の所為と考える内的統制観の持ち主で、自らも自己教育的で、子に対してAinsworth(1971)の言う敏感な対応を示すgood control motherで、その数は全体の32.5%程である。② ものごとの原因を自分の努力や能力の所為とは思わず、もっぱら運の所為と考える外的統制観の持ち主で、自らの自己教育力も低く、子に対して鈍感な対応をするpoor control motherで、その数は全体の37.2%程である。③ ①と②の間で、ほとんど平均的な値を示すaverage control motherで、その数は全体の30.3%程である。また、この3群の間には、 $\chi^2$ 検定の結果、子どもによる性差も年齢差も認められなかった。

母親のしつけと自己制御能力の関連 MC I型スケールとSRC I型スケールの関連を示すTable 2の上段を見ると、以下のことがわかった。

① U解でI因子のみが高く自己抑制的な子どもと、J解でIII因子のみが高くわがままな子どもの母親は、poor control mother(以下PMと略す)である。② U解でII因子のみ高く自己主張的な子どもと、J解でI因子のみ高く気難しい子どもの母親は、good control mother(以下GMと略す)である。③ U解でIII因子のみが高く気難しい子どもと、J解でII因子のみが高く従順な子どもの母親は、average control mother(以下AMと略す)に近い。しかし、こうした関連は常に双方向的に捉えなければならない。たとえば、①にしても、子どもが自己抑制的でわがままであるから、母親のしつけが上手にいかないのか、それとも母親のしつけが下手だから、子どもが自己抑制的になったりわがま became になったりするのかわからないのか、いずれのケースも考えられるからである。

また、SRC I型のU解の3タイプ毎に、母親のしつけタイプの割合を示すと、自己抑制型はGM型23.6%・

Table 4 因子パターンの高い項目からみたMCスケールの因子

項 目	項目番号		M C I 型			M C II 型		
	I 型	II 型	I F	II F	III F	I F	II F	III F
子どものことは子どもに任せて、あまり口を出さないようにしている	40	30	.548		.415	.485		.320
子どもの遊びや友達のことは、ほとんど気にしない	49	33	.498		.412	.430		
私のやることは裏目に出ることが多くて、ついてないと思う	43	1	.429			.409		
子どものできが悪いのは、頭が悪いからだと言っている	31	7	.424			.500		
願いが叶うかどうかは、運・不運とかなり関係があると思う	17	13	.412			.369		
社会の仕組みができあがっている以上、個人の力が生かされる余地は少ない	52	19	.410			.553		
子どもが下品な言葉や悪い言葉を使っても、気にならない	63	27	.408		.417			
その気になって頑張っても、この世は私にとってあまりにもままたらない	16	25	.397			.618		
運命を信じて生きて行かなければ、あまりにも夢がないと思う	44	31	.388			.468		
子どもが園や学校でどんな様子なのか、あまり気にならない	22	36	.386		.409	.469		.304
運の強い人は、結局成功すると思う	61	34	.382			.444		
厄介なことを決めるとき、一か八かで決めると案外上手くいくと思う	53	37	.380			.462		
努力してもよい成果として現れることは、ごく希だと思う	34	40	.375			.613		
この世のなかでは、努力が報いられることは希だと思う	25	42	.374			.493		
この世のなかでは、まじめな者があまりにも報いられていない	60	44	.364			.548		
自分の能力を最大限に伸ばすよう、いつも努力している	19	2		.451			.354	
嫌になったときでも、もうちょっともうちょっとと頑張る	20	8		.438			.577	
たとえ認められなくても、自分の目標に向かって努力したいと思っている	11	14		.422			.519	
子どもにはできそうもないことでも、一応思いどおりにやらせてみる	32	20		.415			.524	
子どもがわからないことを聞きにすれば、できるだけ教えてあげる	50	23		.412			.527	
自分でなければやれないようなことをやってみたい	28	26		.406			.329	
他人から欠点を指摘されると、自分でも考えてみようとする	29	35		.392			.409	
自分がやり始めたことは、最後までやり遂げたい	1	38		.388			.580	
子どもがその日のできごとを話すときには、忙しくても聞いてあげる	23	41		.381			.432	
何とか自分の希望を貫きたい	46	43		.377			.465	
子どもの作品は多少下手でも、よくできたと誉めてやるようにしている	41	45		.367			.347	
自分のよくないところを自分で考え直すように、いつも心がけている	2	46		.351			.454	
子どもが何か失敗したとき、同じ失敗を繰り返さないように厳しく叱る	15	3			.484		.646	
子どもを叱るとき、つい感情的になったり叩いてしまうことが多い	65	6			.479		.657	
子どものできが悪いと、ついかっとなって叱ってしまう	24	9			.463		.556	
子どもが悔いのない生活を送るためには、細かい注意や指示が必要だと思う	6	12			.456		.308	
子どもが何かしくじったり失敗すると、ついかっとなって叱ってしまう	59	15			.420		.752	
よその子や兄弟と比べ、欠点や弱点が気になることが多い	42	18			.405		.332	
子どもがいたずら書きをしているのを見つけたら、きちんと注意する	5	21			.399		.328	
風呂で子どもの洗いが少々下手でも、注意したり洗ったりしない	57	39			.383			
園や学校に参観に行くと、子どもの悪い面が目につき後で注意することが多い	51	24			.371		.386	
一体何のために努力するのだろうか、嫌になることがある	48	32				.578		
能力不足だと思い込んで、ものごとを諦めてしまうことが多い	9	4				.462		
自分のことを自分で始末するのが苦手である	45	16				.377		
自分のやっていることに自信がもてない	12	11				.372		
ものごとに飽きっぽい方である	54	22				.363		
自分のことを恥ずかしいと思うことがある	39	29						.326
今のままの自分ではいけないと思うことがある	3	5						.323
ややもすれば、いい加減に行動してしまうことが多い	18	10						
ときどき自分が嫌になる	21	17						
今でも自分の生き方について、はっきりした考えをもてない	62	28						

アンダーラインの数字の項目は意味が逆になる。項目番号欄：IはMC I型を、IIはMC II型を示す。MC I型、MC II型欄：I F、II F、III Fは因子を示す。

Table 5 SRC I型のU解のタイプにおけるGM型とPM型の因子得点の違い

タイプ	U解の因子	good control mother:GM			poor control mother:PM			t 検 定		
		M	SD	N	M	SD	N	t	DF	P
自己抑制型	I 因子	1.268	.444	46	1.269	.465	95	.008	139	NS
	II 因子	-.282	.582	46	-.611	.801	95	2.474	139	P < .01
	III 因子	-.663	.764	46	-.447	.736	95	1.612	139	P < .10
自己主張型	I 因子	-.659	.770	70	-.674	.742	28	.087	96	NS
	II 因子	1.307	.436	70	1.173	.412	28	1.381	96	P < .10
	III 因子	-.337	.559	70	-.420	.608	28	.638	96	NS
気難し型	I 因子	-.742	.751	52	-.253	.569	66	4.008	116	P < .01
	II 因子	-.367	.698	52	-.602	.770	66	1.715	116	P < .05
	III 因子	1.267	.425	52	1.315	.478	66	.565	116	NS

PM型 48.7%, 自己主張型はGM型 52.6%・PM型 21.1%, 気難し型はGM型 29.4%・PM型 37.3%であった。つまり, 自己抑制型はPM型の母親が多いのに対し, 自己主張型はGM型の母親が多く, 気難し型はAM型の母親が多いことがわかった。しかし, やはりこのことも双方向的に捉えなければならない。

そこで, Table 5からGM型とPM型が如何に自己制御能力と関連しているのか比較してみると, 自己抑制型は自己主張面や気難しさ面で, 自己主張型は自己主張面で, 気難し型は自己抑制面と自己主張面で, いずれもGM型の方が好ましい結果を示している。つまり, 自己主張面は母親のしつけの善し悪しと非常に関係が深いことを物語っているし, 気難しい子どもの場合には, 母親のしつけが自己制御能力の両面に影響することが示唆された。

#### 研究 IV

##### 目的と方法

研究IVの目的は, MC型スケールの実用性を高めるために, MC I型スケールの短縮版であるMC II型スケールの因子の安定性を検討する。そして, 母親のしつけと子どもの自己制御能力の関連について, MC I型とSRC I型スケールで診断された結果と同様なことが, MC II型とSRC II型スケールの間にも認められるかどうかを検討する。

**項目の選択** ここでは因子の安定性を検討し, 診断の経済性を高めるために, MC I型スケールの65項目の内, 共通性が高く因子パターンの高い項目46項目を選び出し, MC II型スケールを作成した。

**被験者・手続き** SRC II型スケール時とまったく同様である。

**処理** MC II型スケールの因子の安定性を検討するために, 最小残差法から斜交プロクラテス回転を行い, 因子パターンを算出した他は, すべてMC I型時と同様

である。

##### 結果と考察

##### 因子パターン

結果はTable 4に示すとおりで, 各因子の寄与はI因子が4,294, II因子が3,178, III因子が2,555で, 多少III因子が小さいように思うが, 全体がそれほど強烈な因子でないことから言えば仕方のない値と言えよう。しかも, 因子間相関がIとII因子が $r = .189$ , IとIII因子が $r = .703$ , IIとIII因子が $r = -.128$ で, やはりIII因子に難が認められるものの, 一応この3因子を解釈すると, I因子は外的統制観, II因子は自己教育性, III因子はinsensitiveな応答性を表現していることがわかった。この結果, III因子に多少気がかりな点を含みながらも, MC II型スケールの因子の安定性が認められたと考える。

##### 母親のしつけと自己制御能力の関連

Table 2の下段をみると, MC I型スケール時と同様以下のことがわかった。①U解でI因子のみが高く自己抑制的な子どもと, J解でII因子のみが高く従順な子どもの母親は, IとIII因子が低く, II因子が高いことからGM型である。②U解でII因子のみが高く自己主張的な子どもと, J解でIII因子のみが高くわがままな子どもの母親は, 3因子とも平均的な値を示すことからAM型である。③U解でIII因子のみが高く気難しい子どもと, J解でI因子のみが高く手のかかる子どもの母親は, IとIII因子が高く, II因子が低いことからPM型である。

そこで, 改めてTable 2の上段のSRC I型とMC I型スケールの結果(I型時と略す)と下段のSRC II型とMC II型スケールの結果(II型時と略す)を比べてみると, 以下のことがわかった。①自己抑制型の母親は, I型時のPM型からII型時はGM型に変わった。そのためか, 子どもの捉え方もI型時のわがままという見方から, II型時は従順という見方に変わっている。②自己主張型の母親は, I型時のGM型からII型時はAM型に変わった。



そのためか、子どもの捉え方も I 型時の手のかかると言う見方から、II 型時はわがままという見方に変わっている。③ 気難しい型の母親は、I 型時の AM 型から II 型時は PM 型に変わった。そのためか、子どもの捉え方も I 型時の従順という見方から、II 型時は手のかかると言う見方に変わっている。

## 結 語

幼児の自己制御能力と気質と母親のしつけの関連を検討するために、子ども側の特質である幼児の自己制御能力と気質の特徴の診断が可能な SRC スケールと、母親側の特質であるしつけの特徴が診断可能な MC スケールの開発を試み、質問紙の上から母子関係を分析した結果、以下の諸点が明らかにされた。

① SRC スケールは、自己抑制面・自己主張面・気難しさの 3 因子から構成されている。② MC スケールは、外的統制観・自己教育性・鈍感な対処の 3 因子から構成されている。③ 各因子がドミナントな自己抑制型・自己主張型・気難しい型の子どもは、自己抑制的な文化の下で従順になると言った発達期待を持つわが国の母親にはそれぞれ、手がかかる型・従順型・わがまま型と映る。④ しかもその映り方は、内的統制的で自己教育性が高く敏感な対処をする GM 型と、逆に外的統制的で自己教育性が低く鈍感な対処をする PM 型とでは捉え方に違いがある。具体的には、自己主張型の子どもにしても、GM 型は手がかかると見るが、AM 型になるとわがままと見るようになる。また、自己抑制型の子どもにしても、PM 型はわがままと見ているが、GM 型になると従順と見るようになる。さらに、気難しい型の子どもにしても、AM 型は従順と見ているが、PM 型になると手がかかると見ている。⑤ しかし、こうした関係は双方向的に捉えなければならない。たとえば、子どもが自己抑制的だから母親のしつけが下手になったのか、母親のしつけが下手だから子どもが自己抑制的になったのか、両面が考えられるからである。

このように幼児の自己制御機能と母親のしつけとの間には幾通りかのパターンやタイプが存在することが示唆された。このことが発達研究にどういう意味をもたらすのかと言うと、こうしたパターンやタイプにおいて発達のコースやスピードやゴールが異なることが考えられるからである。つまり、従来のようにこれらのパターンやタイプを一緒くたにした分析法では、お互いが相殺し合い、時には年齢にともない発達しないと言った現象が生ずるかもしれない。また、パターンやタイプが違えば値そのもののもつ意味が異なり、タイプ毎に単位を変えなければならないことも考えられる。こうした点を考慮し、今後こうしたパターンやタイプ別の発達を探究すべきであることを指摘しておく。

なぜならば、発達を単一の普遍的なコースやゴールから考える単線型モデルから考えるより、状況や文脈に依存し、さまざまなコースやゴールがあると云った発達の相対性を強調した複線型モデルに立脚する方が、より現実との適合度も高く、逆にこうした複線型モデルに立つ限り、どのような条件が満たされたときに、どのような発達経路を辿るのかを探るべきだと思うからである。その際、すぐに実験的方法を探る前に、こうした質問紙法などによりまず被験者のタイプ分けをしてからの方が、効果的ではないかと思う。しかしながら、このためにはかなりのデータ数があることを覚悟しなければならないし、ましてや自己制御能力と言った高次の心的機能を扱う場合には、諸要因の組合せによるパターン数も増え、定量的に把握するためにはなおのことである。

## 文 献

- Ainsworth, M. D. S., Bell, S. N. & Stayton, D. J. 1971 Individual differences in strange situation behavior of one years-olds. In H. R. Schaffer, (Ed.), *The origins of human social relations*. London & New York: Academic Press. Pp. 17 - 57.
- 東 洋・柏木恵子・Hess, R. D. 1981 母親の態度・行動と子どもの知的発達. 東京大学出版会.
- Bandura, A. 1978 The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344 - 358.
- Bates, J. E., Olson, S. L., Pettit, G. S., & Bayles, K. 1982 Dimensions of individuality in the mother - infant relationship at 6 months of age. *Child Development*, 53, 446 - 461.
- 梶田叡一 1985 自己教育への教育. 明治図書.
- 柏木恵子 1986 自己制御 (self - regulation) の発達. *心理学評論*, 29, 3 - 24.
- 柏木恵子 1988 幼児期における「自己」の発達. 東京大学出版会.
- 柏木恵子・大野裕美 1988 幼児期における気質と自己制御機能. *発達研究*, 4, 33 - 44.
- 柏木恵子・田島信元・氏家達夫 1986 幼児の self - regulation の発達 (1)・(2)・(3). 日本心理学会第 50 回大会発表論文集, 506 - 508.
- 柏木恵子・田島信元・氏家達夫 1987 幼児の self - regulation の発達 (4)・(5)・(6). 日本心理学会第 51 回大会発表論文集, 512 - 514.
- 柏木恵子・田島信元・氏家達夫 1988 幼児の self - regulation の発達 (7)・(8)・(9). 日本心理学会第 52 回大会発表論文集, 84 - 86.
- 柏木恵子・田島信元・氏家達夫 1989 幼児の self - regulation の発達 (10)・(11)・(12). 日本心理学会第

- 53 回大会発表論文集, 14 - 16.
- Kendall, P. C. & Wilcox, L. E. 1979 Self - control in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 1020 - 1029.
- Kopp, C. B. 1982 The antecedents of self - regulation. *Developmental Psychology*, 18, 199 - 214.
- Mischel, H. N. & Mischel W. M. 1983 The development of children's knowledge of self control strategies. *Child Development*, 54, 603 - 619.
- Miyake, K., Chen, S. J., & Campos, J. J. 1985 Infant temperament, mother's mode of interaction, and attachment in Japan: an interim report, In I. Bretherton, & E. Waters, (Eds.), Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the society for research in child development*, 209, 276 - 318.
- 水口礼治 1985 無気力からの脱出, 福村出版.
- 西野泰広 1987 幼児期における母親のしつけパターン. 豊橋短期大学研究紀要, 4, 73 - 93.
- 西野泰広 1988 幼児の Self - regulation 機能の因子論的研究. 豊橋短期大学研究紀要, 5, 75 - 83.
- 西野泰広 1989a 5 歳児の描画と自己制御能力. 豊橋短期大学研究紀要, 6, 59 - 75.
- 西野泰広 1989b 幼児用 PDS 検査開発の予備的試み. 豊橋短期大学研究紀要, 6, 111 - 117.
- 下山 剛 1982 子どものやる気を育てる 10 則, サンマー
- ク出版.
- 田島信元・柏木恵子・氏家達夫 1988 幼児の自己制御能力の発達: 絵画自己制御能力テストにおける 4 ~ 6 歳の縦断的变化について. 発達研究, 4, 45 - 63.
- Thomas, A. & Chess, S., 1980, *The dynamic of psychological development*. New York: Brunner / Mazel, 林雅次 (監訳) 1981 子どもの気質と心理発達. 星和書店.
- Thoresen, C. E. & Mahoney M. J. 1974, *Behavioral self-control*. Holt, Rinehart & Winston.
- 氏家達夫・田島信元 1987 幼児の自己制御機能測定を試み. 発達研究, 3, 105 - 114.
- Walcher, D. N. & Peters, D. L. (Eds.), *Early childhood: The development of self-regulatory mechanisms*. Academic Press.
- White, R. W. 1959 Motivation reconsidered: The concept of competent. *Psychological Review*, 66, 297 - 333.

## 付記

本研究は、昭和 63 年度～平成元年度文部省科学研究費補助金 (総合研究 A) 「幼児教育の個性化に関する心理学的研究」研究代表者 東洋 (課題番号; 63301016) の分担研究の一部である。

1989. 11. 10 受稿, 1990. 5. 16 受理

## 移行対象の発生因的解明 — 移行対象と母性的関わり —

遠藤利彦  
(東京大学教育学部)

Endoh, Toshihiko (University of Tokyo). *An Examination into Transitional Object Origins: Transitional Object and Maternal Care*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1990, Vol. 1, No. 1, 59-69.

The incidence of “transitional objects” (TOs), first used by Winnicott (1953) to refer to inanimate objects often specially beloved in infancy and early childhood, was studied in 951 normal children. Approximately one-third (38%) had formed an attachment to an object. Some significant differences between children with TOs and without TOs did appear: more of the children with TOs were bottle-fed, regularly-fed and weaned earlier, and slept alone and / or in their own beds. Mothers of the children with TOs felt more inner conflict between child-rearing practices and their own interests. These findings imply that relatively stressful mother-infant interaction might be related to the development of infant’s attachment to a TO. Theoretical implications and directions for continued study were considered. In addition, the concept of “primary and secondary TOs” (Stevenson, 1954 etc.) was empirically examined.

**[ Key Words ] Transitional Objects, Feeding, Sleeping Arrangements, Maternal Attitudes, Primary and Secondary Transitional Objects.**

### 問 題

Winnicott(1953)は、乳幼児が特別の愛着を寄せる特定の対象、愛着物(タオル、毛布等の布類やぬいぐるみ等)に“移行対象”(transitional objects)の術語をあて、それが子どもの情緒発達にポジティブな意味を有することを強調した。彼によれば、移行対象はとくに分離の状況(入眠時や母親の不在等)で、乳房あるいは母親自身を象徴的に代理し、子を落ち着かせ慰めるもの(soother)として機能するのだと言う。また、その使用は子が客観的現実を漸次的に受容し、象徴化能力を発達させていく上できわめて重要であると言う。彼は、ほとんどの子が“ほぼ良い”(good-enough)母子関係を基礎にして移行対象を経験するものと考え、その欠如例や歪曲した使用例には、精神病理との連関が見出されやすいことを示唆している。

当初、子の愛着物の使用を幼児フェティッシュの問題と関連づけ、積極的にその病理性を強調する向きもあったが(Wulff, 1946; Sperling, 1963; Dickes, 1963)、現在においては、Winnicottのこうした、移行対象を健全な発達のマーカーと見なす見解が、一般的には妥当なもの見なされているようである。もちろん、こうした展開の背後には、Winnicottの論に沿う数多くの実証的知見の積み重ねがあ

ることは言うまでもない。井原・木村(1986)は、主に欧米圏の6つの研究結果を平均し、発現率が66%になることを、Mahalski(1983)は、ニュージーランド都市部における1.5歳児の愛着物経験の率が90.1%に上ることを報告しているが、これらは大半の子が移行対象を経験するという見解をある程度支持するものだと言えるだろう。また、移行対象の欠如例に、過度の依存・自立性向(Stevenson, 1954)、性格障害(Horton, Louy, & Coppolillo, 1974; Arkerma, 1981)、思春期の精神疾患(Free & Goodrich, 1985)、発達・認知障害(Sherman & Hertzog, 1983)、小児心身症(Gaddini, 1979)等の問題が見られやすいという複数の研究報告もある。さらに、Provence & Ritvo(1961)やProvence & Lipton(1962)は、実の母親との関係を断たれた、しかも特定の養育者とのパーソナルな関係ができにくい施設児(すなわち、ほぼ良い母子関係を享受していない子)において、移行対象への愛着があまり見られなかったことを報告している。近年、こうした流れに沿って、移行対象の有無を臨床場面あるいは発達診断における一つの重要な関心事とする向きも出てきているようである。

しかしながら、Bowlby(1969)のように、愛着物を、母親に対する子の愛着欲求が良好に満たされないことに起因して、あくまで母親の“代理対象”(substitute

objects)として生じるものと考え、Winnicottが仮定した移行対象の特別な発達の意味に関して疑念を表明する学者もある。

また、Winnicottに端を発する従来の見解からは、総合的に説明され得ない複数の実証研究の結果も提示されてきている。そうした研究は、とくに移行対象発現率の文化間差を問題にした比較文化的研究の中に見出されることが多い。Gadini & Gadini (1970)は、ローマ在住のアンブロサクソン人の移行対象発現率が61.5%であったのに対し、イタリア農村の発現率が4.9%に過ぎなかったことを、Hong & Townes (1976)は米国の発現率が54.0%であったのに対し、韓国のそれが18.0%であったことを、さらにStanjek (1979)は、ドイツにおける発現率が66.0%であったのに対し、インド南西部やアフリカのガボンにおいて移行対象が全く見出されなかったことを報告している。今、かりに従来の支配的見解から、こうした報告を解釈すると、イタリア農村、韓国、南西インド、ガボンといった移行対象発現率がきわめて低率である文化においては、大半の子がほぼ良いとは言えない母子関係の中に生き、何らかの形で健全な情緒発達の基盤を揺るがされているケースが多いということになりかねない。また、藤井(1985)は日本における移行対象発現率が31.1%と比較的低率であることを報告しているが、従来の見方に従うならば、日本についてもそれと同様の解釈をある程度受け入れなくてはならないだろう。しかし、これは常識的な見地から言って不当なものと言わざるを得ない。少なくとも、健全な枠内にあればほとんどの子が有するという、移行対象を必然的な発達ライン上に位置づけ、その欠如を安易に病的徴候と見る向きに対しては批判的な再検討が必要ではないかと考えられる。

遠藤(1989)は、Winnicottが移行対象使用の基盤として、ことにその重要性を強調した、幼児の中に徐々に萌芽してくる潜在的な“対象を使用する能力”(a capacity to use objects)という概念に刮目し、移行対象への愛着を示さない子には、その能力の欠損に起因して移行対象を使用し得ない、より病理的色彩の濃い子(e.g. 従来の理論における欠如例)と、潜在的にはその能力を有しながら単に必要とされる状況にさらされないがゆえに使用する必要のない、健全な発達の枠内にある子(e.g. 比較文化的研究が明らかにした、ある文化の大半を占める移行対象経験のない子)の両者を峻別して仮定すべきなのではないかという仮説的な論を展開している。そして、従来の理論においては、特に後者についての考慮が基本的に欠けていることを指摘、移行対象理論の普遍性を目指す立場から言えば、いかなる状況でなぜ移行対象は必要とされるのかという問いに答えること、すなわち発生因の解明が課題であることを示唆している。そして本研究はその問いに実証的に答えるべく企図されたものである。

もちろん、移行対象の有無を分ける要因について、これまで全く考慮がなされなかった訳ではない。上で見た、Gadini & Gadini (1970)やHong & Townes (1976)は、社会文化間の比較をもとに、移行対象の発現に関わる要因として、授乳様式、就眠様式、身体接触の多少等を仮定している。また、Litt(1981)は、黒人低所得者群と白人中高所得者群を比較、移行対象発現を促す要因として、幼児の一人寝の状況を重く見ている。しかし、これらはいずれも社会文化間の比較からもたらされた仮説であり、同一文化内における移行対象経験群と未経験群の、養育様式等の直接的な比較から導き出されたものではない。むしろ、同一文化内における移行対象有群と無群の直接比較から得られた研究結果のほとんどは、わずかに社会経済的地位の関与を見出しているのみで、母性的関わりの多少、アタッチメントの質、就眠、授乳様式等の諸要因の介在には否定的である(Boniface & Graham, 1979; Van der Veer & Van IJzendoon, 1981; Mahalski, Silva & Spears, 1985; Brody & Axelrad, 1978)。ただ、唯一Parker (1979)が、40人と小サンプルながら、移行対象を持つ子の母親に、自身が母親になる以前に幼児と接した経験が少なく、子の独立を比較的早期から促す傾向が強いことを、さらに移行対象発現と早期の離乳の間には連関が見出されることを指摘しているに過ぎない。

多くの研究者が、とくに子が緊張やストレスを経験した後(Winnicott, 1953; Korner & Thoman, 1972; Gay & Hynson, 1976; Passman & Halonen, 1979)、また心理的にも物理的にも母親との分離が不可避となる入眠場面において(Winnicott, 1953; Mahalski; 1983)、移行対象が用いられやすいということを観察し、移行対象の慰めの機能、不安や恐れに対する防衛の働きを強調している。こうしたことを踏まえると、発生因という観点から見ても、ストレスフルな日常状況にさらされることが相対的に多く、母親の関わりが割合恒常的に子にとって緊張を伴うような場合、移行対象は、適応的な意味をもって、必要とされるに至るのではないかと考えられてくる。本研究は基本的にこうした仮説をもって、幼児の日常のストレスフルな状況に強く関わる変数として、具体的には授乳様式や就眠様式等の養育形態、母性意識、家族構成などを取り上げ移行対象の有無との連関を検討することを主要な目的とする。とくに、これまでこうした要因の介在をほとんど見出し得ていない、同一文化内の、移行対象有群と無群の直接比較の方法をもって、この問題を明らかにしようとする。

あわせて、移行対象研究の一つの関心事となっている、一次性移行対象(1歳前後までに現れる毛布、シーツ等の布類に対する愛着)、二次性移行対象(主に2歳前後から現れる、ぬいぐるみや玩具に対する愛着)の概念

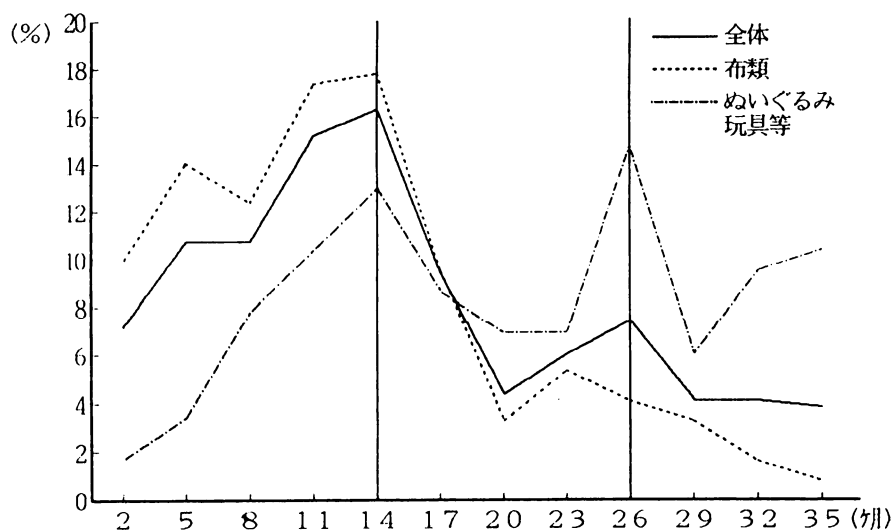


Fig. 1 移行対象の発現時期  
%は全体、布類、ぬいぐるみ玩具等、それぞれの全体数を分母として算出している。

(Stevenson, 1954; Freud, A., 1965; Busch, 1974; Hong, 1978)の妥当性を、比較的大きなサンプルをもって吟味することを企図する。

### 方法

＜調査対象＞ 家庭児（月齢 18～41 ケ月）138 名と幼稚園児（月齢 42～77 ケ月）813 名、計 951 名とその母親。（山形県村山市 T 幼稚園、東根市 H 幼稚園、計 329 名+栃木県佐野市 A 幼稚園 263 名+東京近郊 K 幼稚園、M 幼稚園、A 幼稚園、S 幼稚園、K 研究所、その他、計 359 名。なお、家庭児 138 名は全て東京近郊被験児の中に含まれる。）質問に対する回答は全て調査対象児の母親に求めた。（回収率—87%）

＜調査時期＞ 1987 年 9～10 月。

＜調査手続き＞ 質問紙留置調査法。

＜質問内容＞ ①愛着物について。・経験の有無（同定基準は Hong, 1978 を参考にし、上述した一次性と二次性移行対象—毛布、シーツ等の布類、ぬいぐるみ、人形等の玩具類、及びそれに類するものを愛着物と考え、Gaddini, 1975 が移行対象先駆物とした哺乳びんやおしゃぶりは除外した。具体的には、「あなたのお子さんは、毛布やタオル……ぬいぐるみやおもちゃなど、何か特定の物を、手放すことなく持っていたり、あるいはたとえ入眠などの際、特別に使ったりするというようなことがありますか、または過去にありましたか。」という質問を行った。）・発現時期・種類 ②養育の状況について。・授乳様式・就眠様式（生後 0～6、6～12、12～18、18～24 ケ

月の各月齢段階における就眠様式および添寝の有無、さらにいつ頃まで添寝したか等を問うた。）・家族構成・母性意識、養育意識（柴田他、1986 の研究を参考にして、移行対象がとくに発現しやすいとされる乳幼児期における、主におむつ替えや授乳といった具体的な養育行動に伴う母親の意識に関して 19 の質問項目—Table. 5—を用意し、それぞれについて 5 段階の評定を求めた。）

### 結果と考察

#### (A) 移行対象の発現率と発現時期

①移行対象発現率 愛着物の経験有りと回答したケースは、951 名中 361 名、38.0%であった。この数値は、調査地域が異なるものの、ほぼ同じ同定基準を採っていると考えられる藤井 (1985) の研究結果 31.1%に比較的近いものである。この結果は、日本における移行対象の発現率が欧米圏やアングロサクソン圏等のそれより低く、一方、アフリカ、南インド、イタリア農村部等よりは高いということを示唆する。

今回得た 38.0%という数値は、藤井の結果と同様、具体的な移行対象を経験しない子がきわめて多く存在するという意味で、移行対象の有無を、単に母子関係の歪みや健全な情緒発達からの偏倚との関連だけで議論することの不毛性を教えるものである。なお、指しゃぶりの経験、32.8%、おしゃぶりの経験、10.6%であった。

②移行対象の発現時期 むろん、回想的な質問紙法ということで、母親達がかきれのいい数字の個所をより選択しやすくなったという可能性も否めないが、Fig. 1 は、

1歳前後に比較的大きな、2歳前後に小さな、2つのピークが存在することを示唆している。さらに種類別のグラフは、布類に対する愛着が主に1歳前後までの比較的早期に始まっている(生後15ヶ月までの愛着物全体に布類が占める割合は79.4%)のに対し、ぬいぐるみや玩具等への愛着は1歳前後と2歳前後に2つのピークを有することを示している。この結果は、問題の所で述べた一次性、二次性移行対象の発現時期および種類にある程度対応していると言えるが、Busch (1974)やHong (1978)等が2歳以降に特徴的に現れるとしたぬいぐるみ、人形等への愛着は実際には1歳前後頃までに始まっているケースもかなり多く、一概に彼等の一次性、二次性移行対象のモデルが妥当であるとは言い切れない。確かに、Hong (1978)、Brody (1980)、藤井 (1985)等が指摘するように、2歳以降、加齢に伴う認知水準の高まりを前提として、ぬいぐるみや人形が、「遊びの対象」として選択されやすくなるという可能性を否定することはできないが、その素材の触感や温かさによっては、より早期の段階から、布類(一次性移行対象)と同様に、主に慰めの機能を果たしているというケースも存在するのではないだろうか。

なお、藤井 (1985)は、乳児クラス(平均月齢=26.0ヶ月)における移行対象発現時の平均値16.0ヶ月、幼児クラス(平均月齢=61.4ヶ月)におけるその平均値24.7ヶ月をもって、従来1歳以内と見られていた発現時期より遅くなるのではないかと推論している。しかし、本研究の結果からすると、生後1年以内に発現しているケースは全体の44.0%に達しており、一概に移行対象の発現時期を従来より遅く考えることが妥当かどうか疑問に思われてくる。Winnicott (1953)は、移行対象の発現時期について、その多様さを重視し、生後4ヶ月、6ヶ月、8ヶ月、12ヶ月まで現れ始めるとあえてあいまいな表現をし

ているが、本研究のFig. 1を見る限り、その指摘もある程度の射たものと言えるかも知れない。

#### (B) 移行対象の発現に関する諸要因の分析

①授乳様式との関連 —まず、一般的に母乳哺育が主であったか人工乳哺育が主であったかということと移行対象発現率の関係について見ると、母乳主群=22.8%、半々群=35.4%、人工乳主群=48.1%であった( $\chi^2=49.01$ ,  $P<.001$ )。Table. 1は授乳様式の推移のパターンと移行対象発現率の関係を見たものであるが、発現率は“最初から一貫して母乳”の群において最も低く、“最初から一貫して人工乳”の群で最も高くなっている( $\chi^2=26.51$ ,  $P<.001$ )。また、授乳が時間決めて規則的になされているか、子の欲求に応じてなされているかということと発現率の関連を見ると、規則型=46.4%、母親主導型(子の欲求に応じるのではなく母親が自分の都合を優先して授乳時間を決める)=45.4%、欲求充足型=28.2%であった( $\chi^2=32.61$ ,  $P<.001$ )。

さらに、母乳か否かということと欲求充足型か否かということを組み合わせたカテゴリーを設け、各々の発現率を見ると、母乳主で欲求充足型である群の発現率が16.8%と低率であるのに対し、人工乳主で非欲求充足型(規則型+母親主導型)である群の発現率が52.5%とかなり高率になっていることが示された(Table. 2)。次に、母乳によってどれだけの期間授乳されたかの平均値を、移行対象有群と無群の間で比較すると、有群の5.64ヶ月(SD=6.07)に対し、無群の方が7.33ヶ月(SD=7.24)と有意に長期にわたっていることがわかった( $P<.001$ )。なお、Fig. 2からは、母乳授乳期間がより長期にわたればわたるほど発現率が低くなっていくことが読み取れる。これは、奥平 (1973)さらにはParker (1979)の研究結果とおおよそそのところ符合するものである。

Table. 1 授乳様式の推移のパターンと移行対象発現率

最初から一貫して母乳	母乳が主だが時に人工乳	途中から人工乳に切り替え	最初から母乳人工乳の併用	最初から一貫して人工乳
24.2% (45/126)	27.0% (20/74)	41.4% (123/297)	43.1% (109/253)	45.7% (63/138)

Table. 2 授乳様式(A×B組合わせ全6タイプ)ごとの移行対象発現率

A	B	母乳主 <22.8%>	半々 <35.4%>	人工乳主 <48.1%>
	欲求充足型 <28.2%>		16.8% (33/197)	31.5% (23/73)
非充足型(規則+母主導) <46.3%>		36.8% (32/87)	37.3% (44/118)	52.5% (160/305)

< >内の数字はA, Bそれぞれのカテゴリーにおける移行対象発現率

移行対象の有無×Aのカテゴリー  $\chi^2=32.60$  d. f.=1  $P<.001$

移行対象の有無×Bのカテゴリー  $\chi^2=49.01$  d. f.=2  $P<.001$

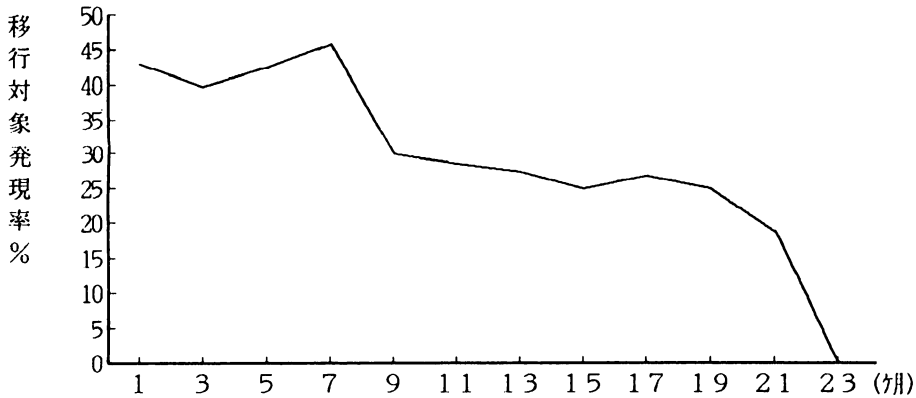


Fig. 2 母乳授乳期間と移行対象発現率の関係

概括するならば、母乳哺育で、それが安定して長期にわたり、しかも欲求充足型で授乳される時、発現率は相対的に低くなると言えるだろう。

②就眠様式との関連 母子同床寝か別床寝か(同じ布団、ベッドで寝ているか否か)ということと移行対象の有無との間には、いずれの年齢時においても有意な連関が見出された(Table. 3)。また、添寝の有無(同床、別床に関わりなく、子の入眠時に子に対して添寝をするか否か)と移行対象の有無の間にも、18～24ヶ月時を除いた各年齢段階において、有意な連関が見られたが、それは一貫して、“母親自身が添寝”、“子がむずがる時のみ母が添寝”、“母以外による添寝”、“子の一人寝”の順に移行対象発現率が大きくなるという傾向を示していた(e.g. 6～12ヶ月時一順に、35.2%、43.0%、44.0%、49.5%、 $\chi^2=11.24$ ,  $P<.025$ )。さらに、添寝の持続期間に関しては、被験児の年齢のばらつきを考慮し、調査時年齢に従って、～36、37～48、49～60、61～ヶ月児の4群に分け、各々において移行対象有群と無群の比較を行ったところ、無群の方がより長い期間にわたって添寝を施されているという傾向を見て取ることができた(e.g. 37～48ヶ月児一有群 = 28.6ヶ月<無群 = 34.9ヶ月,  $t = 2.305$ ,

$P<.05$ )。Fig. 3は37～48ヶ月児における添寝持続期間と発現率の関係を見たものである。全般的に持続期間が長くなるにつれて発現率が減少する傾向にあることがわかる。

しかし、こうしたことからすぐ、就眠様式が移行対象の発現に直接的な影響を及ぼしていると結論することは不当であろう。移行対象の発現時期よりも添寝の打ち切りといった事態が確実に先行するのであれば、それも言えなくはないが、実際にはその逆である場合が一般的であると考えられるからである。移行対象有群の子どもの80.3%までが生後24ヶ月までに対象への愛着を開始しているのに対し、添寝が生後24ヶ月時点で全くなされていない移行対象有群の子は無群よりも多いとはいえ、19.9%に過ぎないのである。移行対象の発現に対する就眠様式の影響は否みがたいにせよ、おそらく、それは、就眠様式の変化、添寝を止めること等が子を移行対象への愛着に直接駆り立てるという性質のものではあるまい。むしろ、子と別床で休む、添寝をできるだけ早期に打ち切るということ等に反映される、母親の何らかの心理的特性、養育観、養育スタイル等が移行対象の発現により関与していると見る方が妥当であろう。

Table. 3 就眠様式(同床寝 or 別床寝)と移行対象発現率

	生後0～6ヶ月	生後6～12ヶ月	生後12～18ヶ月	生後18～24ヶ月
母子同床寝	33.0% (158/481)	33.8% (182/538)	32.8% (152/525)	32.3% (159/492)
母子別床寝	44.1% (202/468)	43.3% (179/413)	44.4% (189/426)	44.0% (202/459)
$\chi^2$ 値	$\chi^2=10.66^*$	$\chi^2=8.98^*$	$\chi^2=13.45^{**}$	$\chi^2=13.78^{**}$

\*  $P<.005$

\*\*  $P<.001$

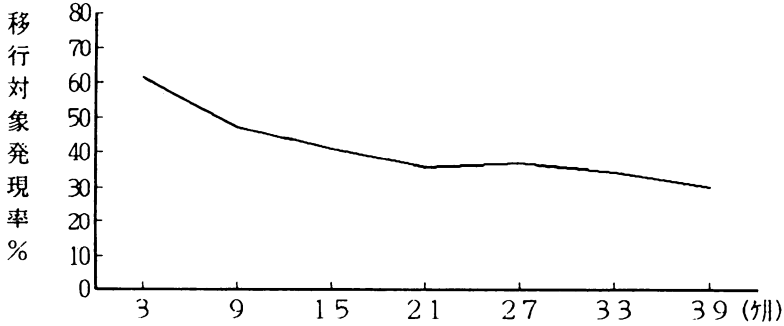


Fig. 3 37～48ヶ月児における添寝持続期間と移行対象発現率の関係

③移行対象の有無と授乳様式、就眠様式との関連 ①、②の分析結果から授乳様式、就眠様式それぞれが移行対象の発現に何らかの形で関与しているということがわかったが、ここでは授乳、就眠両者の関連を想定し、移行対象発現との関係を見て行こうと考える。母乳主、半々、人工乳主、それぞれにおいて、移行対象の有無と、移行対象が発現しやすいと考えられる生後6～12ヶ月時、12～18ヶ月時の就眠様式との関係がどのようになっているかを見ると、母乳主群における、両月齢時の就眠様式と移行対象の有無の間に有意な連関を見出すことができた。そこには移行対象の発現率が、添寝有の時にかなり低いという顕著な傾向が見られる (Table. 4)。こうした傾向は人工乳主群及び半々群では見られない。

$\chi^2$ 値、クラメアの連関係数 (C. V.) 等も参考にして考慮すると、全般的な傾向として、添寝の有無という要因は、とくに母乳を主として養育される場合において、強く移

行対象の発現に関わっていると見る事が可能かも知れない。ともにストレスを子に与えることが相対的に少ないと考えられる母乳主、添寝有という状況が重なった場合、相乗的な効果が働き、子が移行対象を必要とする確率は結果的にかなり低くなると言って良いのではないだろうか。一方、他の授乳様式においては、授乳様式そのものがストレス因としてより優勢に働いているため結果的に就眠様式の差異が移行対象の有無を分ける要因として寄与するところが小さくなっているという可能性も否定できないのである。

④ 母親の養育意識・母性意識との関連 全19項目について、主因子解法で因子分析を行い、共通性の極度に低い3項目を除外した上で、再度残りの16項目に主因子解法を施したところ、ガットマン・カイザーの基準にかなう因子として4因子が得られた。さらにバリマックス回転の後、各因子に負荷の高い項目の内容を考慮し、因

Table. 4 授乳様式ごとの、添寝の有無と移行対象発現率との関係

			生後6～12ヶ月	生後12～18ヶ月
母乳主	発現率	添寝時に 有	18.4%	19.1%
		添寝時に 有	43.8%	30.3%
		添寝時に 無	50.0%	47.8%
			$\chi^2=15.73^{**}$ C. V. = .236	$\chi^2=10.99^*$ C. V. = .198
半々	発現率	添寝時に 有	36.5%	34.8%
		添寝時に 有	31.6%	33.3%
		添寝時に 無	36.8%	34.8%
			$\chi^2=0.18$ C. V. = .031	$\chi^2=0.02$ C. V. = .009
人工乳主	発現率	添寝時に 有	47.2%	45.5%
		添寝時に 有	46.0%	53.9%
		添寝時に 無	52.6%	52.9%
			$\chi^2=0.84$ C. V. = .043	$\chi^2=2.29$ C. V. = .072

\* P < .005

\*\* P < .001



**Table. 5** 母性意識・養育意識に関する質問項目

- 
1. 赤ちゃんに乳房をいじられることをどう感じますか。  
[楽しい — 気持ちが悪い]
  2. 赤ちゃんがお乳を吐いて衣服を汚したとき、どのように感じますか。  
[気に入らない — 汚い]
  3. 赤ちゃんに泣かれて夜中に何度も起こされることをどう感じますか。  
[気に入らない — 煩わしい]
  4. 夜中の授乳やおむつ替えをどう感じますか。  
[気に入らない — 煩わしい]
  5. 赤ちゃんが汚れたおむつをしていることをどう思いますか。  
[赤ちゃんがかawaiiそう — 気に入らない]
  6. 汚れたおむつを扱う時どう感じますか。  
[気に入らない — 汚い]
  7. 赤ちゃんを入浴させる時どう感じますか。  
[楽しい — 煩わしい]
  8. 赤ちゃんの泣き方がひどい場合どのように感じますか。  
[心配である — 気に入らない]
  9. 赤ちゃんの泣き声で理由がわかりますか。  
[わかる — わからない]
- B.
1. 赤ちゃんのミルクやおむつ替えの時つい話しかけてしまいますか。  
[よくする — 全くしない]
  2. 赤ちゃんの体を思わずなでたり、さわったり、ほおずりしたりしますか。  
[よくする — 全くしない]
  3. 赤ちゃんがむずかかっていなくても抱いたりあやしたり、声をかけたりしますか。  
[よくする — 全くしない]
  4. 「イナイ、イナイ、パ — 」など赤ちゃんの遊びをよくしますか。  
[よくする — 全くしない]
  5. 赤ちゃんを寝かせる時、ひとりで子守唄が口をついて出ることがありますか。  
[よくある — 全くない]
- C.
1. 他の家事より育児の方が楽しいと思えますか。  
[楽しい — 煩わしい]
  2. 誰かに赤ちゃんを預けて出かけることをどう思いますか。  
[すぐく気になる — 気に入らない]
  3. 育児のために、母親のやりたい事が制限されることについてどう思いますか。  
[当然だと思う — 残念だと思う]
  4. 育児から解放されたいと思うことがありますか。  
[全くない — よくある]
  5. 育児が大変で、赤ちゃんがいない方がいいと思ったことはありますか。  
[全くない — よくある]
- 

因子Ⅰ<母性行動 — 子どものあやし方>	B 1	B 2	B 3	B 4	B 5	
因子Ⅱ<育児に伴う感情>	A 3	A 4	A 5	A 8	A 9	C 1
因子Ⅲ<育児に伴う心理的葛藤>	C 3	C 4	C 5			
因子Ⅳ<子どもの汚物処理に伴う感情>	A 2	A 6				

---

Table. 6 移行対象の有無による母親の母性意識・養育意識の比較

	第Ⅰ因子 母性行動—子どものあやし方	第Ⅱ因子 育児に伴う感情	第Ⅲ因子 育児に伴う心理的葛藤	第Ⅳ因子 子どもの汚物処理に伴う感情
移行対象有群 (N=356)	7.22 SD=2.83	12.23 SD=4.00	7.85 SD=3.12	3.70 SD=1.95
移行対象無群 (N=587)	7.37 SD=2.72	12.48 SD=3.72	7.43 SD=2.94	3.52 SD=1.72

子Ⅰを「母性意識—子どものあやし方」、因子Ⅱを「育児に伴う感情」、因子Ⅲを「育児に伴う心理的葛藤(自分の関心を優先させるか育児を優先させるか)」、因子Ⅳを「子どもの汚物処理に伴う感情」と命名した。各因子に負荷の高い項目の合計得点を算出し、それぞれの個人得点を割り出した。得点が高いほど、因子Ⅰでは子どものあやし方が豊かでないことを、因子Ⅱでは育児に対して否定的感情が強いことを、因子Ⅲでは育児に伴う心理的葛藤が強いことを、因子Ⅳでは汚物処理により嫌悪を示しやすいことを意味する。

各因子について、移行対象有群と無群ごとに平均得点を求め、比較を行ったところ、因子Ⅲにおいて、移行対象有群の方が有意に育児に対し心理的葛藤を覚えやすいという結果が得られた( $t = 2.004$ ,  $P < .05$ , Table. 6)。育児に葛藤を覚えやすく、時に自分の関心を育児以上に優先させやすい母親の子に対する関わりが、子にとっての何らかのストレス状況と連関し、結果的に移行対象の発現を促している部分があるのかも知れない。藤井(1985)は低年齢時においては、母子の心理的密着の度合いの低さに起因して移行対象が現れやすくなるという可能性を示唆しているが、今回得た結果はある程度その知見と整合するものとも言えよう。ただ、本研究が今回用意した質問項目は子どもの乳児期に的を絞ったものであるため、その回顧的な性質が大きな問題となり、データの信頼性、妥当性ということに関してはかなり割り引いて考えなくてはならない。

⑤家族構成との関連 核家族群と拡大家族群の間に移行対象発現率の差はほとんどなかった(順に38.1%, 37.8%,  $\chi^2 = 0.011$ , N.S.)。しかし、この分析からすぐに、家族成員の多少が全く移行対象の発現に関与していないと結論することは尚早であろう。たとえば、拡大家族群における授乳様式の比率構成を見ると核家族群に比して人工乳哺育がかなり多く、母乳哺育がかなり少なくなっている。核家族においては、母乳主=38.5%, 半々=17.1%, 人工乳主=44.4%であるのに対し、拡大家族においては順に、20.1%, 23.8%, 56.1%である( $\chi^2 = 38.33$ ,  $P < .001$ )。このことは、結果的に同じような発現率を示しているからと言って、各々における移行対象の発現メカニズムまで同じであると即断することはできないということを示唆する。拡大家族群においては、人工乳哺育

が多いという移行対象の発現を促す要因の介在が明らかに認められる一方で何かそれを抑止する要因が働いているのかも知れない。そして、結果的に核家族群と拡大家族群の移行対象発現率が同じようなものになっているのかも知れない。

安易に結論することはできないが、拡大家族における祖父母等の母親に代わる養育者の存在が、子を取り巻くアタッチメントの構造を豊かにし、結果的に潜在する子にとってのストレス因、移行対象発現の促進要因を、減殺しているという可能性も否定できない。今後、家族構成という要因が他の諸要因とどのような交絡を経て、移行対象の発現に関与しているかを精緻に検討していく必要があるだろう。

### 統合的議論

本研究は、授乳様式や就寝様式といった母親のより具体的な養育行動に関わる諸要因が移行対象の発現に積極的に関与していることを見出した。これは、Gaddini & Gaddini (1970), Hong & Townes (1976), Litt (1981)等の比較文化的研究が提示している見解を、同一文化内の移行対象経験群と未経験群の直接比較の方法をもって支持し得たものと考えられる。Parker (1979)は、移行対象への愛着を示さない子の方が、母親からより注意深い養育行動を施されている傾向が大きいことを示唆しているが、本研究の結果は、ある程度それと整合するものである。しかしながら、一方で、同一文化内の直接比較の方法を採り、身体的接触、養育形態、社会的要因等の介在を否定したBrody & Axelrad (1978), Boniface & Graham (1979), Van der Veer & Van IJzendoon (1981), Mahalski et al. (1985)の研究結果とは著しい対照を見せている。おそらく、こうした撞着する諸結果の背後には、個々の養育形態に強く影響を及ぼす文化的状況、育児習慣等が関与しているのかも知れない。Litt (1981)は、黒人集団と白人集団の比較をもとに、とくに就寝様式の移行対象発現への関与を示唆したが、授乳様式においては、移行対象発現率の高い白人集団の方に母乳哺育がより一般的であることを報告しており、その点で本研究の結果と方向性を異にしている。母子の身体的相互性一般が移行対象の発現に何らかの形で関与しているという結論づけはできるにせよ、文化を超えて具体的にいか

なる要因が最も強く働くかまで同定し理論の中に包摂することは難しいのかも知れない。むしろ、母子の身体的相互性の中に生じてくる相対的にストレスフルな状況が移行対象の発現に関与するが、具体的に何が優勢にストレス状況の形成に関わるかは、社会文化さらには個々の養育環境に規定されるという方が正鵠を射ているのではないだろうか。Litt が調査対象とした、米国社会においては、就眠様式、一人寝の状況の方がより優勢に子にとってのストレス状況を形成しているために (Litt は、移行対象発現率の高い白人集団の別室寝の割合を 83%、同床寝の割合を 0% と報告している。)、結果的に授乳様式が移行対象の有無を分ける要因としてあまり影響力を持たなかったのだとも考えられる。

この就眠様式の差異は、文化による養育形態の違いとしてとくに着目すべきかも知れない。同一文化内の直接比較をもって移行対象有群と無群に養育行動、身体接触等の差異はほとんど認められないとしているすべての研究が、基本的に母子別室寝を主とする養育文化 (主に欧米圏) を背景にしていることは度外視できない。日本が親子同室寝の文化であるのに対し、欧米が親子別室寝の文化であることを具体的な調査から明示した研究が複数存在する (Caudill & Plath, 1966; Davitz et al., 1982)。おそらく、Winnicott 他が指摘するように入眠が子にとって不安に満ちた葛藤的なものであるならば、親子別室寝という状況が子にとってよりストレスフルで、子の移行対象への愛着を促している部分には多分にあると考えられるのだが、一つの文化の中で別室寝があまりにも一般的なものになっているために、かえって、逆にそうした要因が取り出せなかった、過小視されてしまったということも考えられるのである。

おそらく、移行対象は、Mahalski et al. (1985) が指摘しているように、前提条件として母親との十全な関係を享受し得た後で、母子の身体接触状況あるいは母子関係の何らかの変質に付随して、生じてくると考えるのが妥当であろう。ただ、子の発達に伴う母子関係の変化は半ば必然的な過程だとしても、その関係の変質の度合いやそれが生じる時期には、社会文化的状況さらに個々の状況による広範な差異が存在すると考えられる。移行対象は、母性的関わりを中心とする様々な要因が交絡して規定する、その子にとってのストレスの相対的多少を反映して、必要の有無が決まると見て良いだろう。Bergman (1978) は、移行対象が分離—個体化過程 (Mahler, 1963) できわめて重要な機能を果たすとしているが、移行対象はその分離—個体化過程に生じてくる何らかのストレスに、子ども自らが対処しようとする、適応 (Hong, 1978) の現れと見て良いだろう。おそらく、移行対象を使用し、自らを慰め、母子間の距離を自ら調節しようとする子どもの傾性はそれ自体、子どもの発達の弾力性 (resiliency)

を反映したものなのかも知れない。そうした方向からの理論的再吟味も移行対象理論の普遍性を目指す立場から言えば有効なのではないだろうか。

本研究は、日本における移行対象発現率をより正確に把握しようとする意図もあり、移行対象の発現可能性がほぼなくなると考えられる年齢時での、母親に対する質問紙調査という方法を使った。むしろ、その回想的な性質ゆえ、信頼性や妥当性に関しては差し引いて考えなければならない箇所も少なくはないが、比較的大きなサンプルをとり、しかも複数の地域で調査を行ったということには、日本における移行対象使用の全般的状況を俯瞰する上で、それなりの意義があったと考えられる。今後、縦断的な観察研究等の方法を取り入れながら、本研究の得た知見が個々の具体的な状況にどの程度適用可能なかといった問題を検討して行く必要があるだろう。

## 文 献

- Arkerma, P. 1981 The borderline personality and transitional relatedness. *American Journal of Psychiatry*, 138, 172 - 177.
- Bergman, A. 1978 From mother to the world outside: The use of space during the separation - individuation phase. In S. Grolnick and L. Barkin (Eds.), *Between Reality and Fantasy - Transitional Objects and Phenomena -*. New York: Jason Aronson.
- Boniface, D. & Graham, P. 1979 The three-year-old and his attachment to a special soft object. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 20, 217 - 224.
- Bowlby, J. 1969 *Attachment and Loss*, vol. 1. New York: Basic Books.
- Brody, S. & Axelrad, S. 1978 *Mothers, Fathers, and Children. Exploration in the Formation of Character in the First Seven Years*. New York: International Universities Press, Inc.
- Brody, S. 1980 Transitional objects: Idealization of a phenomenon. *Psychoanalytic Quarterly*, 49, 561 - 605.
- Busch, F. 1974 Dimensions of the first transitional object. *Psychoanalytic Study of the Child*, 29, 215 - 229.
- Caudill, W. A. & Plath, D. W. 1966 Who sleeps by whom? Parent-child involvement in urban Japanese families. *Psychiatry*, 29, 112 - 120.
- Davitz, L., Davitz, J. & Sengoku, T. 1982 Child rearing and maternal attitudes in Japan and the United States. 日本青少年研究所 (未公刊).

- Dickes, R. 1963 Fetishistic behavior. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 11, 303 - 330.
- 遠藤利彦 1989 移行対象に関する理論的考察—特にその発現の機序をめぐって— 東京大学教育学部紀要, 29, 229 - 241.
- Free, K. & Goodrich, W. 1985 Transitional object attachment in normal and in chronically disturbed adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 16, 30 - 44.
- Freud, A. 1965 *Normality and Pathology in Childhood*. London: Hogarth Press and the Institute of Psycho - Analysis.
- 藤井京子 1985 移行対象の使用に関する発達の研究 教育心理学研究, 33, 106 - 114.
- Gaddini, R. & Gaddini, E. 1970 Transitional objects and the process of individuation. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 9, 347 - 365.
- Gaddini, R. 1975 The concept of transitional object. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 14, 731 - 736.
- Gaddini, R. 1979 Early psychosomatic pathology. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 31, 121 - 127.
- Gay, E. L. & Hynson, M. C. 1978 Blankets, bears and bunnies: Studies of children's contacts with treasured objects. *Psychoanalysis and Contemporary Science*, 5, 271 - 316.
- Hong, K. M. & Townes, B. D. 1976 Infant's attachment to inanimate objects. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 15, 49 - 61
- Hong, K. M. 1978 The transitional phenomena: A theoretical integration. *Psychoanalytic Study of the Child*, 33, 47 - 79.
- ホートン, P. C. 児玉憲典 (訳) 1985 移行対象の理論と臨床 — ぬいぐるみから大洋体験へ —. 金剛出版.
- Horton, P. C. 1981 *Solace: The Missing Dimension in Psychiatry*.
- Korner, A. F. & Thoman, E. B. 1972 The relative efficacy of contact and vestibular - proprioceptive stimulation in soothing neonates. *Child Development*, 43, 433 - 453.
- 井原成男・木村涼子 1986 移行対象の発達の意味 — 移行対象がさまざまな現れ方をした3症例からの検討 小児の精神と神経, 26, 57 - 63.
- Litt, C. J. 1981 Children's attachment to transitional objects: A study of two pediatric populations. *American Journal of Orthopsychiatry*, 51, 131 - 139.
- Mahalski, P. A. 1983 The incidence of attachment objects and oral habits at bedtime in two longitudinal samples of children aged 1.5 - 7 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 283 - 295.
- Mahalski, P. A., Silva, P. A., & Spears, G. F. S. 1985 Children's attachment to soft objects at bedtime, child rearing, and child development. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 442 - 446.
- Mahler, M. 1963 Thoughts about development and individuation. *Psychoanalytic Study of the Child*, 18, 307 - 324.
- 奥平洋子 1973 母親の養育行動と子どものパーソナリティ—発達. 山下俊郎古稀記念論文集 — 子ども —, 玉川大学出版部. Pp. 62 - 85.
- Passman, R. H. & Halonen, J. S. 1979 A developmental survey of young children's attachments to inanimate objects. *Journal of Genetic Psychology*, 134, 165 - 178.
- Parker, G. 1979 Mother - infant interactions and infant's use of transitional objects. *Dissertation*, Columbia University.
- Provence, S. & Lipton, R. C. 1962 *Infants in institutions*. New York: International Universities Press.
- Provence, S. & Ritvo, S. 1961 Effects of deprivation on institutionalized infants: Disturbances in development of relationships to inanimate objects. *Psychoanalytic Study of the Child*, 16, 189 - 204.
- Sherman, M. & Hertzog, M. E. 1983 Treasured object use - A cognitive and developmental marker. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 22, 541 - 544.
- 柴田眞理子・川崎佳代子・矢野恵子・福岡恵子・影山初子 1986 母子関係の評価とそれにかかわる要因. 母性衛生, 27, 47 - 53.
- Sperling, M. 1963 Fetishism in children. *Psychoanalytic Quarterly*, 32, 374 - 392.
- Stanjek, K. 1979 Children's mental attachments to material objects. Paper presented at the international congress psychology of the child, Paris.
- Stevenson, O. 1954 The first treasured possession. *Psychoanalytic Study of the Child*, 9, 199 - 217.
- Van der Veer, R. & Van IJzendoon, M. H. 1981 Attachment of young children to inanimate objects. *Kind Adolescence*, 2, 21 - 36.

- Winnicott, D. W. 1953 Transitional objects and transitional phenomena: A study of the first not-me possession. *International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89-97.
- Wulff, M. 1946 Feticism and object choice in early childhood. *Psychoanalytic Quarterly*, 14-471.

## 付 記

本論文は、東京大学大学院へ提出された昭和62年度修士論文の一部を加筆修正したものです。本研究を御指導してくださいました井上健治東京大学教授に心から感謝致します。また、紙数の関係で、詳細に分析結果を提示できなかった個所が複数ありますが、それに関しては、近時、今回未報告の諸結果を含め、教育心理学フォーラムレポートとして提出する予定ですので、そちらの方を御参照ください。

1989. 12. 5 受稿, 1990. 5. 25 受理

## 児童期の内包量概念の形成過程に関する縦断的研究

藤村 宣之  
(京都大学教育学研究科)

Fujimura, Nobuyuki (Kyoto University). *A Longitudinal Study of the Formation Process of Intensive Quantity Concepts in School Age Children.* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1990, Vol. 1, No. 1, 70-78

A longitudinal study was done to investigate the formation process of two concepts concerning intensive quantity, velocity and thickness, in children. For the study subjects were 38 elementary school children in the fifth grade. Two kinds of comparison tasks about intensive quantity and three kinds of logical operation tasks were administered three times semiannually. The results showed that learning of verocity in the classroom affected the formation process of these two concepts, that inverse intensive quantity came to be understood especially in velocity from fifth to sixth grade, and that some errors in thickness were caused by some imperfectness of logical operation. In general, the transition from one stage to the next was gradual and there were various transition types in the formation process of each concept.

[ Key Words ] Intensive Quantity, Concept Formation, Longitudinal Development, Strategies, School Age Children

### 問 題

速度, 密度, 濃度などのように2つの外延量 (extensive quantity : 合併による加法的の成り立つ量) の商によって表される量は, 内包量 (intensive quantity) と呼ばれる。例えば, 速度は距離/時間という形で, 濃度は溶質量/溶液量という形で, それぞれ2つの外延量から決定される内包量である。ここで分母にくる量は土台 (外延) 量, 分子にくる量は全体 (外延) 量と呼ばれる。

この内包量は小学校では5年生の算数で「単位量あたり」として扱われるが, 子どもにとってその理解が難しいことが従来, 指摘されてきている (例えば大井 (1982), 小田切 (1986) など)。

一方認知発達研究の領域では, 内包量は Piaget, J. や, いわゆる Neo - Piagetian の Siegler, R. S. らによって研究されてきたテーマの1つである。Piaget (1970), Piaget & Inhelder (1966) は, 具体的操作から形式的操作へという論理操作構造の発達を考え, 形式的操作期 (11, 12歳-) のはじまりを特徴づけるものとして, 速度,

密度, 圧力, 比といった概念の成立を挙げた。これに対して Siegler (1976), Siegler & Vago (1978) は, 天秤課題やコップにおける水の占有度課題にみられる比例概念 (proportionality concept) の発達について, Siegler & Richards (1979) は速度等の概念の発達について, 方略 (ルール) という側面に着目して明らかにした。Siegler (1981) によれば, 比例概念の発達には加齢にともない, 次のような一般的なルールの高次化がみられる。

ルールⅠ: 優位次元のみにもとづいて判断する。

ルールⅡ: 優位次元の値が異なるときは優位次元のみにもとづいて判断するが, 等しいときは下位次元を考える。

ルールⅢ: 両次元を考慮するが, 一方で優位次元の値が他方で下位次元の値が大ききときは葛藤を解決するような一貫した公式をもたない。

ルールⅣ: 両次元を考慮し, それらを組み合わせる適切な公式を知っている。

これに対して Wilkening & Anderson (1982) や Ferretti et al. (1985) は, 天秤課題のルールⅢの段階で加法や乗法といった代数的統合ルールが適用されることを示した。また Noelting (1980) はジュース課題という濃度の比較課題を用いて割合概念 (ratio concept) の発達過程を分析し, 一方の量の比較による判断 (段階

本論文は藤村 (1990) にまとめた研究を, 新たに縦断的データを用いて発展させたものである。なお本論文のデータの一部分 (5年前期の部分) は先の研究のデータ (5年生のデータ) の一部分である。

0, I A ~ I C) から, 倍数関係にもとづく判断 (II A, II B) を経て, 同値類の構成と演算にもとづく判断 (III A, III B) に至る 8 つの段階を示した。このうち段階 II B は, ジュース 2 杯と水 3 杯からなる飲み物とジュース 4 杯と水 6 杯からなる飲み物の濃さを比べる課題 (2 量が倍数関係にある課題) に正答できる段階で, Siegler の示したルール III に対応するところでの量的認識の成立する段階と考えられる。

このように Siegler が示したルール III に対応する段階で, 部分的に量的な認識 (代数的統合ルールや倍数関係の認識) が成立することが先行研究から明らかになったが, ルール II からルール IV に対応する過程で個人内でどのように量的な認識が形成されていくかについて縦断的に解明した研究は見当たらない。また複数の内包量 (または比例) 概念間での量的認識における差異は子細に検討されていないと考えられる。

そこで本研究では, Siegler の示したルール II からルール IV に対応する段階で内包量概念がどのように形成されていくかを縦断的に明らかにすることを目的とする。その際に特に次の 3 つの視点から検討を行う。

- (a) 2 量がともに倍になっても内包量は変化しないという認識 (等価性の認識) の形成
- (b) 小学校 5 年生の後期に単位あたり (算出) についての学習を行うことによる概念形成過程上の変化
- (c) 逆内包量 (inverse intensive quantity: 例えば 1 km 進むのにかかる時間……分/km) についての理解の深化

## 方 法

1 被験児 大阪府下の公立小学校 5 年生 (第 1 回課題実施時) 38 名 (平均年齢は第 1 回実施時-10; 8, 第 2 回実施時-11; 2, 第 3 回実施時-11; 8)。この時期は, Piaget の述べた形式的操作期 (11, 12 歳~) のはじまる年齢段階に着目して, また 5 年生の 2 学期になされる単位あたり学習が概念形成に果たす役割を検討するために設定した。

- 2 実施時期 第 1 回 1988 年 6 月 14 日 (5 年生前期)
- 第 2 回 1988 年 12 月 2 日 (5 年生後期)
- 第 3 回 1989 年 6 月 16 日 (6 年生前期)

同一被験児に対してほぼ半年の間隔で 3 回実施した。所要時間は説明時間を含めて各回約 50 分であった。内包量については「単位量当たりの考え」の単元で速度についての授業が 1988 年 11 月後半 (第 2 回実施前) に行われていた。使用された教科書は『小学校算数 5 年下』(学校図書, 1985 年 3 月文部省検定済, 1988 年 6 月発行) であり, 速さの 3 用法, 時速・分速・秒速といった内容について, 教科書に沿う形で授業が展開された。一方,

濃度についての授業はこの期間中特に行われなかった。

3 課題冊子 課題冊子は内包量比較課題 (第 1, 4 問), 論理操作課題 (第 2, 3, 5 問) の 2 種類計 5 問から構成され, 全体のページ数は B4 判で 12 ページであった。各問には説明のページがあり, 第 1, 2, 3, 5 問には練習問題を設定した。各回とも同一の課題冊子を用いた。各課題の内容は以下の通りである。

### 内包量比較課題

一方の量が 1 けた, 他方の量が 2 けたからなる 2 つの量の組 (例えば距離 84 km - 時間 4 時間と距離 66 km - 時間 3 時間) を  $2 \times 2$  の表の形で示し, その 2 量の商で表せる内包量の大きさを比較判断させ, 判断の理由を記述させた (この例の場合は前者が時速 21 km, 後者が時速 22 km で後者のほうが速いと判断できる)。判断の理由を記述させたのは Siegler が行ったような課題への反応パターン分析に加えて, 記述された理由からさらに方略分析を子細に行うためである。また数値の組み合わせから次に挙げる 4 種類の小問を作成した。その配列順序は予備調査 (1988 年 4 月に実施) において通過率の高かったものの順とした。

- ① 1 けたの量が同じで 2 けたの量が異なるもの  
(例: 距離 54 km - 時間 3 時間と  
距離 42 km - 時間 3 時間)
- ② 1 けたの量が異なり 2 けたの量が同じもの  
(例: 距離 42 km - 時間 3 時間と  
距離 42 km - 時間 2 時間)
- ③ 1 けたの量, 2 けたの量ともに一方が他方の倍数となっているもの  
(例: 距離 42 km - 時間 2 時間と  
距離 84 km - 時間 4 時間)
- ④ 1 けたの量, 2 けたの量ともに一方が他方の倍数とはなっていないもの  
(例: 距離 84 km - 時間 4 時間と  
距離 66 km - 時間 3 時間)

ここで③への正答は Noelting の示した段階 II B に対応する。また④に正答するには単位あたり計算や倍数操作による演算を用いることが必要であることから, ①~④のすべてへの正答は Siegler の示したルール IV (適切な公式を利用して全問題に正答) に対応すると考える。

次に内包量としては概念間の差異をみるために速度と濃度の 2 種類を採用し, 同一形式の比較課題を作成した。またそれぞれの概念についての真の理解をみるために, (d) 問題 (direct: 土台量 1 けた-全体量 2 けた) と (i) 問題 (inverse: 土台量 2 けた-全体量 1 けた) の 2 様式を設定した。(i) 問題は 2 けた  $\div$  1 けたの計算によって逆内包量が求められる問題である。これらの内包量と課題との対応は次の通りである。

第 1 問(1)…速度(d): 船の進む速度

④わかくさ丸とあじさい丸ではどちらが速いですか。  
 ……わかくさ丸・あじさい丸・同じ  
 そう考えた理由を、ことばか式か絵でつぎにかいてください。  
 (そう考えた理由—ことばか式か絵)

	わかくさ丸	あじさい丸
進んだきより	84km	66km
かかった時間	4時間	3時間

Fig. 1 内包量比較課題の例 (速度(d)-小問④)

(時間-1けた[時間], 距離-2けた[km])  
 (2)…濃度(i): 砂糖水の濃度  
 (溶液-2けた [g], 溶質-1けた [g])  
 第4問(1)…速度(i): 人の歩く速度  
 (時間-2けた [分], 距離-1けた [km])  
 (2)…濃度(d): 食塩水の濃度  
 (溶液-1けた [kg], 溶質-2けた [g])  
 課題の例 (速度(d)小問④) を Fig. 1 に示す。

教科書で扱われていた問題はどれも距離(道のり)の数値が時間の数値よりも大きいもので(例えば「2時間に160km走る自動車の速さは時速何kmですか」といった問題)、本研究の速度(d)問題の数値の与え方に対応するものであった。

論理操作課題

Piaget (1970) が具体的操作の第2段階(9, 10歳)で獲得されるとした論理操作能力(具体的には, ①2つまたはそれ以上の非離散的類の交差, ②系列化された関係の対応づけ, ③重さの保存性)が獲得されているかどうかをみることを目的とした。具体的な課題としては、標研式発達診断知能検査(IDT日本標準)の理解力検査から項目を選んで課題を構成した。課題と内容との対応は以下の通りである。

第2問…分類 (IDT小4用: 概念の包含関係の認識)  
 バラの花について色(赤, 黄, 白)と取得方法(「花屋で買ったもの」と「庭に咲いたもの」)の2次元を設定し、いくつかの条件文をもとにして特定の色の花の取得方法を推理させる課題。

第3問…保存性 (IDT小4用: 重さの保存)  
 はかりの上で木片を逆にした場合や石けんをビーカーの水の中に入れた場合などを図示し、全体としての重さの変化を問う課題。

第5問…関係把握 (IDT小5用: 数の関係の推理)  
 2行×3列(または4列)の数のマトリックスを呈示

し、数の上昇系列などの性質から空所にあてはまる数を答えさせる課題。

4 手続き 課題はクラス単位で実施した。調査者は教卓で課題全般についての説明を行った後、クラス全員に課題冊子を配付し、学年、組、名前等の記入を指示した。次いで冊子の表紙にある注意を読み上げ、疑問点がないかどうかをたずねた。以下各問ごとに課題についての説明を行い、練習問題がある場合はそれを解かせた後に黒板上に正答を記し、疑問点がないかを確認した。その際の教示はすべて教卓において行った。各課題は内包量比較課題各15分、論理操作課題各3分の解答時間を目安に実施した。内包量比較課題(第1, 4問)については(1)(2)それぞれを時間を区切って実施し、(1)が終わっても次のページの(2)に進まないで待つよう指示した。所定の解答時間中にほとんどの子どもが解答を終了したが、子どもの課題解決状況に応じて必要な場合は各問最大限4分の時間延長を行った。

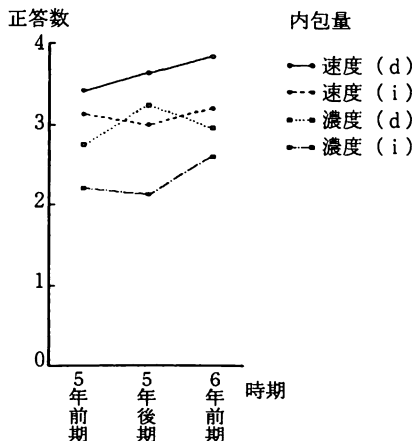
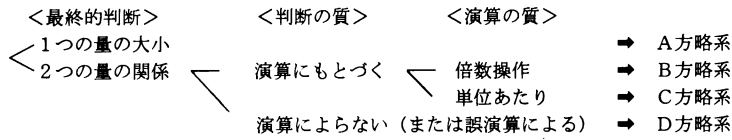


Fig. 2 内包量別の平均正答数



Table 1 各方略系への分類



結果

結果の分析は概念形成の全般的傾向、方略にみられる段階の高次化、段階移行のタイプ、論理操作との関連の順で行う。

1 概念形成の全般的傾向

各内包量の平均正答数（判断の正しかった小問の数）を従属変数として、時期（5年前期、5年後期、6年前期）×種類（速度、濃度）×様式（(d)問題、(i)問題）の3要因分散分析を行ったところ、時期、種類、様式の主効果が有意であり（それぞれ  $F [2, 74] = 3.10, p < .05$  ;  $F [1, 37] = 50.93, p < .001$  ;  $F [1, 37] = 27.82, p < .001$  ）、時期×様式の交互作用に有意傾向（ $F [2, 74] = 2.62, p < .1$ ）がみられた。各内包量ごとの平均正答数を Fig. 2 に示す。交互作用における有意傾向は、5年前期から5年後期にかけての(d)(i)間の上昇傾向の差異によるものと考えられる。

2 方略にみられる段階の高次化

概念形成過程について子細に検討するために、記述さ

れた判断の理由についての方略分析を行った。

まず方略の同定についてであるが、正答誤答を問わず、最終的な判断が1つの量の大小によるか2つの量の関係によるかによって分類し、前者をA（alternative）方略系と命名した。次に後者について、判断の質が演算にもとづくか否かによって分類し、演算によるもののうち演算の質が倍数関係の認識によるものをB（binal）方略系、単位あたり認識によるものをC（calculating）方略系と命名した。また演算によらないものや加減などの誤った演算を用いたものをD（disorderly）方略系とした。以上をまとめると Table 1 のようになる。

次に各方略系において正答に至る場合の方略をそれぞれA、B、C、D方略とした。ただしB方略系では小問③への正答をB方略、小問④への正答をB'方略とした。ここでB'方略には倍数操作により最小公倍数（Fig. 1の例では12時間あたり）にそろえる場合のほか、一方の1けたの量（Fig. 1の例では4時間あたり）にそろえる場合も含めた。また各方略系において誤答に至る場合の方略には添字をつけて分類を行った。各方略の例を第1問

Table 2 各方略の例

— 正答に至る場合の方略（正答方略）—

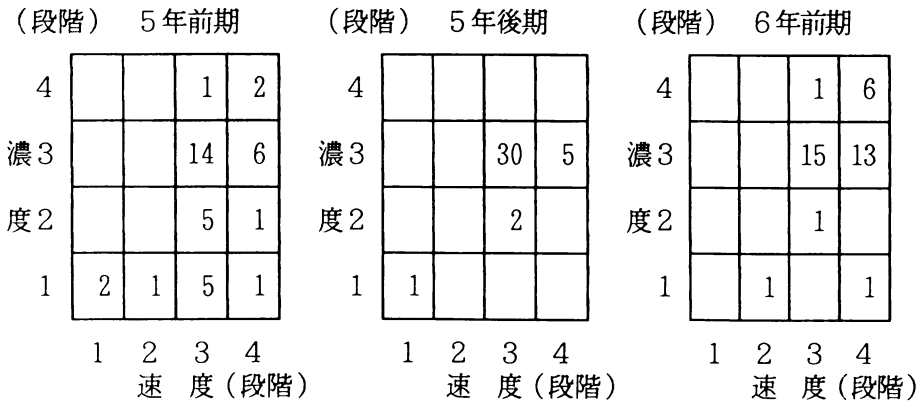
- A方略（小問①）時間が同じで進んだきよりがさくら丸のほうが長いのでさくら丸のほうが速い。
- B方略（小問③）ふじ丸の距離と時間を倍にするとわかくさ丸と同じになるので、速さは同じ。
- B'方略（小問④）かかった時間を12時間にそろえると、進んだきよりはわかくさ丸が  $84 \times 3 = 252\text{km}$ 、あじさい丸が  $66 \times 4 = 264\text{km}$  なのであじさい丸が速い。
- C方略（小問④）  $84 \div 4 = 21$ 、  $66 \div 3 = 22$ 、1時間に進んだきよりは、あじさい丸のほうが長いのであじさい丸が速い。
- D方略（小問④）進んだきよりはわかくさ丸が長いけれど時間がかかりすぎなのであじさい丸のほうが速い。

— 誤答に至る場合の方略（誤答方略）—

- A<sub>1</sub> 方略……A方略系において大小比較の際に誤った方略。  
（小問②）すみれ丸のほうがかかった時間が長いので速い。
- A<sub>2</sub> 方略……A方略系において着目すべき量を誤った方略。  
（小問②）すみれ丸とふじ丸では進んだきよりが同じなので速さは同じ。
- A<sub>3</sub> 方略……A方略系を小問③④に適用した方略。  
（小問③）ふじ丸とわかくさ丸では、進んだきよりがわかくさ丸のほうが長いのでわかくさ丸のほうが速い。
- C<sub>1</sub> 方略……C方略系において大小比較の際に誤った方略。  
（第1問②小問④）  $36 \div 2 = 18$ 、  $66 \div 3 = 22$ 、  $18 < 22$  なので、ともよさんのコップのほうがこい。
- D<sub>1</sub> 方略……D方略系において誤った推理を行った方略。  
（第1問②小問④）さとうもさとう水もともよさんが多いので、ともよさんのコップのほうがこい。
- D<sub>2</sub> 方略……D方略系において誤った演算を行った方略。  
（第1問②小問④）  $36 + 2 = 38$ 、  $66 + 3 = 65$  なので、ともよさんのコップのほうがこい。

**Table 3** 段階の特徴と典型的方略パターン

段階	概念形成上の特徴	典型的方略パターン			
		①	②	③	④
段階 1	1つの量に着目して判断する。	A - A <sub>1</sub> - A <sub>3</sub> - A <sub>3</sub>	A - A <sub>2</sub> - A <sub>3</sub> - A <sub>3</sub>		
段階 2	一方の量が等しいときに限り、もう一方の量に着目して判断する。	A - A - A <sub>3</sub> - A <sub>3</sub>	A - A - D <sub>1</sub> - D <sub>1</sub>		
段階 3 α	2つの量がそれぞれ倍数関係にあるときに限り、2つの量の関係を正確に判断する。	A - A - B - A <sub>3</sub>	A - A - C - C <sub>1</sub>		
段階 3 β	2つの量がそれぞれ倍数関係にあるときに限り、2つの量の関係を正確に判断するが、一方の量が等しいときの判断に誤りがある。	A - A <sub>1</sub> - B - A <sub>3</sub>	A - C <sub>1</sub> - C - C <sub>1</sub>	C <sub>1</sub> - C <sub>1</sub> - C - C <sub>1</sub>	
段階 4	あらゆる場合に2つの量の関係を正確に判断する。	A - A - B - B'	A - A - B - C	C - C - C - C	



**Fig. 3** 速度・濃度における段階別人数の分布

(1)について示すと Table 2 のようになる。

以上の正答、誤答方略をもとに方略のパターンから Table 3 のように段階を規定した。この基準により各児童の段階を同定し、速度濃度における段階別人数の分布の変化を示したのが Fig. 3 である。ここで段階 3 α, 3 β はともに段階 3 とし、また各内包量について(d)(i)間に段階のずれがあるときはそれを高い方の段階への移行期ととらえ、高い方の段階の1つ前の段階をその子どもの段階とした。ここでの段階 3 は Noelting が示した段階 II B に、段階 4 は Siegler によるルール IV に対応するものである。Fig. 3 から、5年前期には速度で段階 3、濃度で段階 1~3 が分布の中心であったのが、5年後期には速度濃度とも段階 3 が分布の中心となり、6年前期には特に速度で段階 4 に分布の中心が移行しつつあることが読み取れる。

**3 各概念における段階移行のタイプ**

**速度における段階の移行過程**

まず(d)(i)いずれか一方が段階 3、他方が段階 4 であるときに段階 3 から段階 4 へ至る中間段階ととらえ、段階 3<sup>+</sup>と命名した。

そこで速度について、5年前期から後期を経て6年前期に至る期間に、子ども一人一人がどのような段階の移行を示したかによってタイプ分けを行ったところ、Fig. 4 の矢線で示すような8つのタイプがみられた。矢線の上の( )内の数字はそのタイプに属する人数を示す。

諸タイプを通じた全般的な移行の傾向としては、5年前期から後期にかけて段階 3 から 3<sup>+</sup>への移行が多くみられ、3<sup>+</sup>に人数の分布(全体の約 2/3)が集中するようになった。これは C 方略や B' 方略を新たに獲得することにより(d)問題に完答できるようになったことによると考えられる。実際、段階 3 から 3<sup>+</sup>への高次化を示した 15 人中 11 人が C 方略や B' 方略の獲得によるものであった。5年後期から6年前期にかけては段階 3<sup>+</sup>から 4 への移行

が多くみられたが、一方で3+にとどまる子どももほぼ同数みられ、結果的に段階4と3+で全体の約半数ずつを占めるようになった。

次に個々のタイプについて検討する。8つのタイプのうち構成人数が5人以上の4タイプを取り上げ、Fig. 4の矢線の上の〔 〕内に示すようにV<sub>4E</sub> (be equal at the 4th stage), V<sub>DU</sub> (go down and up), V<sub>CU</sub> (continuously go up), V<sub>UE</sub> (go up and be equal)と名付けた。Vは速度(velocity)を示す。

V<sub>4E</sub>型は常に段階4にあるタイプである。方略の特徴としては、5年前期で小問の種類に応じたABC方略の使い分けが5人中4人にみられたが、6年に進むにつれてAB方略が漸減し、C方略の一貫的適用へと変化した。

V<sub>DU</sub>型は段階4から3+へと一旦下降し、再び段階4へと上昇するタイプである。方略の面では、ABB'方略を小問ごとに使い分ける段階(5年前期)から、C方略を獲得しABC方略を使い分けるが(i)問題小問④では単位あたり算出の際の誤り(C<sub>1</sub>方略)に陥る段階(5年後期)を経て、ABC方略(またはC方略のみ)により再び全問に正答する段階(6年前期)へ移行するという特徴が5人中4人にみられた。

V<sub>CU</sub>型は段階3→3+→4と半年ごとに1段階ずつ高次化していくタイプである。方略面では、AB方略により段階3にあったのが、C方略獲得により(d)問題に完答して段階3+に移行し、さらに意味理解が伴うことにより(i)問題のC<sub>1</sub>方略を克服して段階4に至るという傾向がみられた。

V<sub>UE</sub>型は5年前期から後期にかけては段階3から3+に高次化するが、6年前期で3+にとどまるタイプである。方略面では、主にAB方略を用いて段階3にあったのが、CまたはB'方略の獲得(主に演算の形式的適用)により段階3+に移行するが、6年前期になっても意味理解は伴わないままであった。

V<sub>CU</sub>型とV<sub>UE</sub>型では、5年前期で前者に文章化された説明がより多く、また小問④に対するD方略も部分的にみられた。そうした点での意味理解の差異が5年後期から6年前期にかけての上昇傾向の差異をもたらした原因の1つと推測される。

濃度における段階の移行過程

濃度についても速度と同様のタイプ分けを行ったが、2~4人という小人数からなるタイプが10タイプも存在し、概念形成における段階の移行過程に多様性がみられたため、5年前期~後期、5年後期~6年前期という2つの期間に分けて、移行のタイプについて検討した。Fig. 5に2期に分けたときの諸タイプを矢線で示す。

5年前期から後期にかけては、1~4の各段階に広がっていた分布が段階3+に集中するのが特徴的である。段階3から3+への移行は速度においてもみられたが、等価性

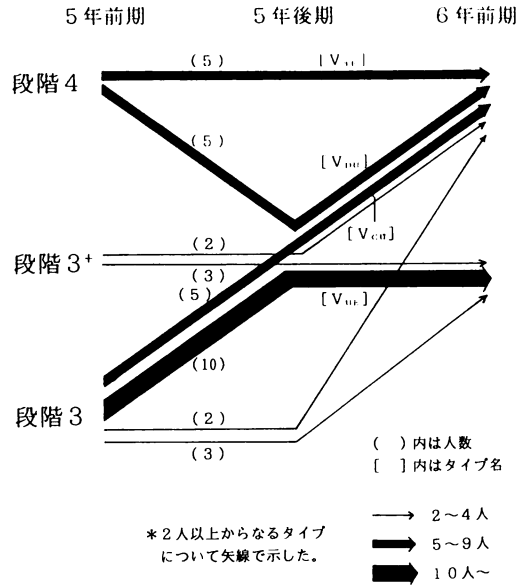


Fig. 4 速度における段階の移行過程

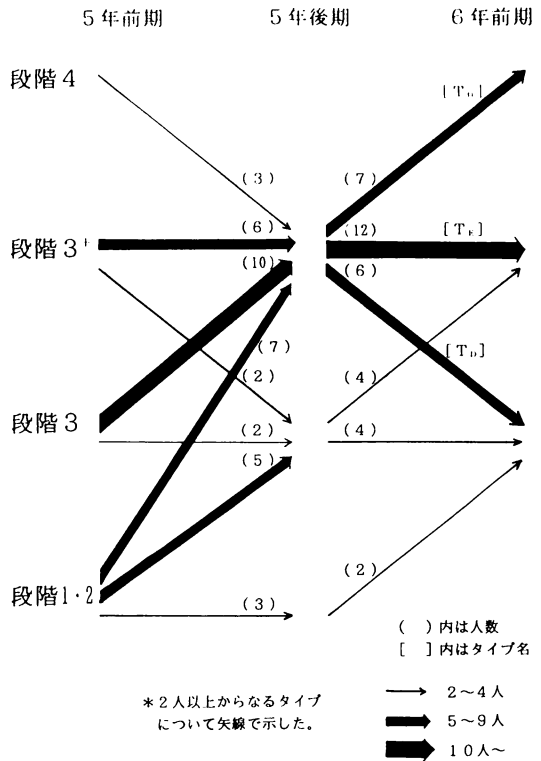


Fig. 5 濃度における段階の移行過程

Table 4 濃度の各タイプと5年前期の段階との関係

タイプ (5後→6前)	5年前期の段階				n
	1・2	3	3 <sup>+</sup>	4	
T <sub>U</sub> (3 <sup>+</sup> →4)	1	2	3	1	7
T <sub>E</sub> (3 <sup>+</sup> →3 <sup>+</sup> )	2	6	2	2	12
T <sub>D</sub> (3 <sup>+</sup> →3)	3	2	1	0	6

単位は人数

の認識成立以前の段階1, 2の子どもが, 主としてC方略の適用により, 部分的な単位あたり認識(段階3<sup>+</sup>)にまで至る点が濃度における特徴である。しかしながらこのC方略の適用は形式的なもので, (i)問題ではC<sub>1</sub>方略に陥って段階3βにとどまる者が多くみられた。

5年後期から6年前期にかけては, 速度で段階3<sup>+</sup>から段階4への移行や3<sup>+</sup>での無変化が中心であったのに対して, 3<sup>+</sup>→4, 3<sup>+</sup>→3<sup>+</sup>, 3<sup>+</sup>→3という3つの移行のタイプが主にみられた。各タイプを, Fig.5の[ ]内に示すように, T<sub>U</sub>(go up), T<sub>E</sub>(be equal), T<sub>D</sub>(go down)と名付けた。Tは濃度(thickness)を示す。5年後期での分布は段階3<sup>+</sup>に集中するが, そこでの単位あたり認識は理解を伴ったものになっておらず, 段階3<sup>+</sup>のまま(T<sub>E</sub>)か, 段階3への下降(T<sub>D</sub>)を示す子どもが多くみられた。このことは, 速度についての単位あたり算出の学習を経験することにより, 濃度でも演算の形式的適用としてのC方略を使えるようになるが, 演算の意味理解が伴わず, 一般的な単位あたり認識(段階4)に至ることが難しいことを示すものと考えられる。

次に適用する方略という観点から各タイプについての検討を行う。

T<sub>U</sub>型は5年後期でABCまたはABB'の方略を使い分けるが, 主に(i)問題の小問④でC<sub>1</sub>方略をとり段階3αであった。6年前期になると理解が深まり, C<sub>1</sub>方略を克服して段階4となったが, 方略面ではABC方略の使い分け(4人)とC方略の一貫した適用(3人)に分かれた。

T<sub>E</sub>型は5年後期でABCまたはAC方略を使い分ける者とC方略を一貫して適用する者にほぼ半々に分かれたが, 演算の適用は形式的であり, 12人中10人が主に(i)問題で段階3βにとどまった。ここで小問①②にも誤答

する点にT<sub>U</sub>型との差異がみられる。6年前期になってもC方略の一貫した適用が増加する以外では方略面の変化はほとんどなく, 一部の子どもを除き理解は形式的であった。

T<sub>D</sub>型は5年後期でABC方略を使い分けるが(i)問題で段階3αとなる者3人と, C方略を一貫して用いるが形式的な計算で段階3βにとどまる者3人とに分かれた。6年前期になると前者は(d)問題の小問④についてもC<sub>1</sub>方略を適用し, (d)(i)ともに段階3αとなったのに対し, 後者はC方略系の適用ができなくなりAB方略による段階3という5年前期の段階へと後退する傾向がみられた。(d)問題にC<sub>1</sub>方略を適用するという前者にみられた傾向は, 6年前期において他タイプの2人にもみられ, 濃度固有の難しさの1つの現れであると考えられる。

ここでT<sub>U</sub>, T<sub>E</sub>, T<sub>D</sub>の各タイプについて, 5年前期においてどの段階に人数が分布していたかを示したのがTable 4である。T<sub>U</sub>型の5年前期における分布の中心が段階3<sup>+</sup>であるのに対して, T<sub>E</sub>型では段階3, T<sub>D</sub>型では段階1や2であり, 段階の高次化が漸進的であること, また低次の段階から段階3<sup>+</sup>に急速に段階を高次化した子どもでは単位あたり認識が定着しにくいことが示唆される。

また速度, 濃度を通じて, 半年間で段階3から4への急速な高次化を示した者がほとんどなかったことは, 概念形成過程上に段階3→3<sup>+</sup>→4という高次化のステップが存在し, 5年から6年にかけての1年間はその2段階の概念形成における重要な時期であることを示すものと考えられる。

#### 速度, 濃度における各タイプ間の関連

両概念とも5年後期において段階3<sup>+</sup>に分布が集中するという傾向がみられたが, 速度で5年後期に段階3<sup>+</sup>であつ

Table 5 速度, 濃度におけるタイプ間の関係

速度 \ 濃度	T <sub>U</sub>	T <sub>E</sub>	T <sub>D</sub>	その他
V <sub>4E</sub>	2	1	1	1
V <sub>DU</sub>	2	2	0	1
V <sub>CU</sub>	0	3	0	2
V <sub>UE</sub>	0	2	4	4
その他	3	4	2	4

単位は人数

た者 25 人中 19 人が濃度でも段階 3+ であり、速度で段階 3+ にあることと濃度で同段階にあることとの Pearson の相関に有意傾向 ( $r = .30, n = 38, p < .1$ ) がみられた。

次に速度、濃度それぞれにおけるタイプの関連を示したのが Table 5 である。Tu 型 7 人のうち 4 人が V<sub>4E</sub> 型または V<sub>DU</sub> 型であり、5 年前期に速度で段階 4 にあった者が 6 年前期になると濃度でも段階 4 に至るという傾向がみられた。また T<sub>D</sub> 型 7 人のうち 4 人が V<sub>UE</sub> 型であり、速度において段階 3+ にとどまっている場合、濃度では段階が 3+ から 3 に下降するという傾向がみられた。このようにタイプごとの関係のみた場合についても、速度の概念形成が濃度に先行し、また速度でのつまずきが濃度に影響するといったことが示唆された。

4 論理操作との関連

論理操作課題 3 種類に完答した者を Piaget の示した具体的操作の第 2 段階における論理操作の獲得者、それ以外を未獲得者とし、つまずきの多くみられた濃度について論理操作との関連を検討した。

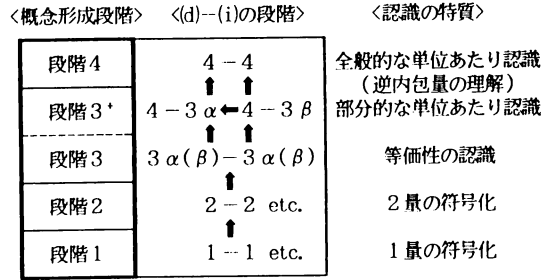
まず 6 年前期に単位あたり認識が成立している者 (段階 3+, 4) 23 人と成立前の者 (段階 1, 2, 3) 15 人に分け論理操作との関連をみると、論理操作獲得者は前者で 17 人 (74%) であったのに対し後者では 5 人 (33%) であり、分布の差に有意性 ( $\chi^2 = 4.58, df = 1, p < .05$ ) がみられた。また論理操作獲得者数の変化を 5 年後期から 6 年前期にかけてみると、前者で 6 人 (26%) から 17 人 (74%) へと有意な増加 ( $\chi^2 = 8.70, df = 1, p < .01$ ) がみられたのに対し、後者では 4 人 (27%) から 5 人 (33%) と増加に有意性は認められなかった。

これらのことから、濃度の単位あたり認識に関して低次の段階にある子どもは論理操作に弱さを持ちつつけていることが示された。

考 察

本研究では Siegler の示したルール II からルール IV に対応する段階で内包量概念の形成過程を縦断的に解明することをめざしたが、分析の結果、ルール II に対応する段階 2 とルール IV に対応する段階 4 との間に、段階 3 と段階 3+ という 2 つの中間段階が存在することが明らかになった。両段階は一種の量的な認識の成立する段階であり、各段階における認識の特徴はそれぞれ、等価性の認識、部分的な単位あたり認識と表現される。各段階とそこで必要とされる認識との関係を Fig. 6 に示す。

これらの段階と学年との対応には次のような傾向がみられた。まず 5 年前期には、速度で等価性の認識が成立し段階 3 に分布の中心があるのに対し、濃度では段階 1 ~ 3+ に分布が広がっていた。5 年後期になると単位あたり学習の影響で部分的に単位あたり認識が成立し、主に (d)



\*ただし濃度の段階 3' には 3  $\alpha$  - 4 や 3  $\beta$  - 4 も含む

Fig. 6 概念形成段階の高次化と認識の特質

問題に完答できるようになる (段階 4) が、内包量についての深い理解を必要とする (i) 問題には ④ などで誤答となった (段階 3  $\alpha$ , 3  $\beta$ )。その結果、速度濃度とも段階 3+ が分布の中心となるが、濃度については段階 3 にとどまる者も全体の 1 / 4 近くみられた。さらに 6 年前期になると速度では逆内包量についての理解が進み、全般的な単位あたり認識の成立する段階 4 に分布の中心が移行した。一方、濃度では単位あたり認識の成立が不完全で分布が段階 3+ を中心とした広がりをみせた。このように速度濃度とも、半年間で 2 段階の変化を示すことはほとんどなく、概念形成が漸次的に進行することが示唆された。

次に問題で示した 3 つの視点から概念形成過程について検討する。

まず等価性の認識については、単位あたり学習以前の 5 年前期において、速度で 90% 以上、濃度で 60% 以上の子どもに成立がみられた。このことは等価性の認識という一種の量的認識が、学校で内包量を学習する以前に成立していることを示すものである。

次に単位あたり学習の結果、かなりの子どもに部分的ではあるが単位あたり認識が成立し、段階 3+ が分布の中心となった。しかしながら 5 年後期における方略は形式的な計算によるものが多く、それが 6 年前期になると速度の場合は意味理解をともなったものになっていくのに対し、濃度では形式的理解にとどまる者や等価性の認識のレベルに後退する者が多くみられた。このように速度に関する単位あたり学習は濃度における課題解決に影響を与えたが、また単位あたり方略が意味理解をともなったものとして定着しにくいという点に濃度概念の難しさがみられ、論理操作の未獲得がその一因として示唆された。

一方、単位あたり学習後に V<sub>DU</sub> 型の子どもは段階 4 から 3+ へと一時的な後退を示し、濃度でも 3 人に同様の傾向がみられた。B' 方略から C 方略 ((d)問題) および C<sub>1</sub> 方略 ((i)問題) へという小問 ④ での方略の変化から考え

ると、単位あたり学習の場面で(大きな数値)÷(小さな数値)で速度を算出した経験が類似した形式の(d)問題への正答をもたらすが、新たな方略(単位あたり計算)への意味理解がともなわないために(i)問題では誤答に陥ったものと推測される。このように単位あたり学習は、多くの子どもの段階を3+に高める一方で、一部の子どもには新たな方略の獲得にともなう混乱をもたらしたと考えられる。

そして逆内包量についての理解は速度、濃度ともに5年後期から6年前期にかけてみられたが、速度では6年前期で約半数( $V_{4E}$   $V_{DU}$   $V_{CU}$ など)がその理解から段階4となる一方で、濃度で段階4に至ったのは全体の約20%( $T_U$ のみ)であった。5年後期から6年前期にかけての半年間には単位あたりについての学習は行われていないことから判断すると、速度では以前の単位あたり学習を基礎に生活経験などから理解を深めていったのに対し、濃度ではその固有の難しさ、特に土台量と全体量が同種の量であることから形式的計算による方略(主として $C_1$ 方略)にとどまったものと考えられる。また濃度の場合、(i)問題への $C_1$ 方略(計算結果の大小のみで判断)に加えて、(d)問題への $C_1$ 方略(大きい数値を溶液、小さい数値を溶質と考え、単位の違いを無視)もみられたが、このことから溶液と溶質の関係の正確な把握にはいくつかの難しさがあると推測される。

以上、概念形成にみられる傾向をいくつかの視点から考察してきたが、Fig. 4やFig. 5で複数のタイプがみられたように概念形成のみちすじは多様であり、1人1人の子どもが適用している方略の内容によって単位あたり学習の影響も異なってくる。したがって、内包量概念の形成を促し、またつまづきを克服していく際には、各個人の場合の概念形成上の段階や方略を診断し、各タイプに必要とされる課題に応じて指導の展開を考えていくことが必要である。今後、論理操作等との関連から各タイプにおける認識の内容をさらに明らかにしていくことが課題である。

## 文 献

- Ferretti, R. P., Butterfield, E. C., Cahn, A., & Kerkman, D. 1985 The classification of children's knowledge : Development on the balance - scale and inclined - plane tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 131 - 160.
- 藤村宣之 1990 児童期における内包量概念の形成過程について. *教育心理学研究*, 38, 印刷中.
- 小田切忠人 1986 算数科における「1当たり量」の指導に関する一考察. *琉球大学教育学部紀要*, 30, 1 - 6.
- Noelting, G. 1980 The development of proportional reasoning and the ratio concept, part I. *Educational Studies in Mathematics*, 11, 217 - 253.
- 大井菊雄 1982 算数・数学のつまづきについて. *日本私学教育研究所紀要*, 18, 137 - 156.
- Piaget, J. 1970 *L'épistémologie génétique*. Presses Universitaires de France.
- Piaget, J., & Inhelder, B. 1966 *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France. 波多野完治・須賀哲夫・周郷博(訳) 1969 新しい児童心理学, 白水社.
- Siegler, R. S. 1976 Three aspects of cognitive development. *Cognitive Psychology*, 8, 481 - 520.
- Siegler, R. S. 1981 Developmental sequences within and between concepts. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, No. 189.
- Siegler, R. S., & Richards, D. D. 1979 Development of time, speed, and distance concepts. *Developmental Psychology*, 15, 288 - 298.
- Siegler, R. S., & Vago, S. 1978 The development of a proportionality concept: Judging relative fullness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 25, 371 - 395.
- Wilkening, F., & Anderson, N. H. 1982 Comparison of two rule - assessment methodologies for studying cognitive development and knowledge structure. *Psychological Bulletin*, 92, 215 - 237.

## 付 記

本論文の作成にあたり、丁寧にご指導いただきました京都大学教育学部田中昌人教授、子安増生助教授に深く感謝いたします。また本研究の実施にあたり、ご協力いただきました小学校の先生方、ならびに児童の皆様から感謝いたします。

1990. 2. 2受稿, 1990. 5. 25受理

## 事例研究のあり方と発表の仕方をめぐって

岩立志津夫

(静岡大学教育学部)

【目的】 発達心理学研究では「投稿規定」で事例研究を含めた多様な研究を積極的に掲載する旨が述べられている。そのせいか、4月20日までに事例に基づく4論文が投稿された。そして、審査の結果、2論文(麻生,1990; 横山,1990)が1号に掲載されている。この文の目的は、ここに至るまでに多数の審査者が述べた意見を紹介し、それに対する筆者の若干の意見を述べることにある。筆者自身は、「事例研究はこうあるべきだ」というような高飛車で断定的な主張をするつもりはない。むしろ、この文が議論の発端、そして研究のささやかな指針となることを希望したい。

【審査者の意見】 審査意見は個々の審査論文に対する意見で、事例研究のあり方についての意見ではないが、あり方についての示唆にあふれている。主な意見を4つに分類して次に示す。「」内は元を生かしながら岩立がまとめたもので審査者の文章そのものではないが、短い文から審査者の意図は理解していただけるだろう。4つの分類は、事例研究の4つの条件と言えるかもしれない。

### (1) 他の研究との比較をする。

「関連する内外の研究を示し、理論的進展を明確にする」。「内外の先行研究を紹介し、それとの比較をする」。「他の事例にも触れ、本事例の特殊性と一般性について述べる」。「臨床的事例の場合、健常児との相違を検討する」。

### (2) 資料の実証性

「観察時間、観察者、観察場面などを明確にすべきである」。「対象児の情報を十分示す。特にどのような評価を誰が実施したのか等、基本的なことについて丁寧に記述する」。「臨床的な事例の場合、周産期・生育歴・治療歴・検査結果・家族環境などの記述があった方がよい」。「データの信頼性と特徴について吟味する。特に筆記資料の場合注意が必要で、筆記資料の長短を十分理解する」。「得られた資料が、子どもの能力全体をどの程度代表しているか考える」。

### (3) 新たな理論構成

「記述的な資料からモデルをだす場合、モデルは新たな理論的發展をもたらす必要がある」。「理論は主観的であってはならない」。「ケース研究でならでの展開と議論が必要である」。「筆者の理論を他の理論と比較することを通して筆者の理論の正当性を示す」。「独自の用語や理論構成をする場合、従来のものとの相違を述べる」。

### (4) 資料と理論の適合性

「データの採択及び解釈は恣意的であってはならない」。「子供の行動とそれに対する解釈は分離して記述する」。「質的な研究の良さを強調する場合、エピソードの記述をしっかりとし、必要ならばビデオ資料などを併用する」。「研究の目的を明確にして、それにそって何がわかったか明確に記述する」。「ケース研究の難しさは考察(討論)にある。特にN=1の場合はオーバースペキュレーションに走らないように注意する」。「得られた結果が広い意味でどのような一般的な意味を持つかについて議論する」。「結果を多くの視点から見る」。

【筆者の意見】 事例研究に対する日本での評価は、これまでそれ程高いものではなかった。筆者自身もかつて事例研究のある雑誌に投稿する際、その点での不利を避けるために多大の努力をした苦い経験がある。ところが時代は変わり、事例研究は脚光を浴びだした。そのような事情から、今後、事例研究は増えると予想されるが、ここで一つの野暮な警鐘を鳴らしたい。それは、あたり前だが事例研究を片手間仕事でして欲しくないということである。特に、わが子を使った日誌研究では条件(2)への十分な配慮が必要だ。また、優れた事例研究をするために4条件を満たす努力が求められるが、研究の性格によって強調点は違ってくるかもしれない。例えば、データを中心とする研究では条件(2)と(4)が、理論を作るためにデータをヒントにする研究では条件(3)が特に重要となる。さらに、これは事例研究に限らないが、実際の論文では厳しい枚数制限があるので、簡潔で論理的な文章を書く努力も必要になるだろう。

### 文献

- 麻生 武 1990 「口」概念の獲得過程. 発達心理学研究, 1, 2-9.  
横山 正幸 1990 幼児の連体修飾発話における助詞「ノ」の誤用. 発達心理学研究, 1, 19-28.