

日英の教科書に見る家族 — 子どもの社会化過程としての教科書 —

塘 利枝子
(白百合女子大学大学院)

教科書は子どもの社会化にとって重要な役割を担っている。したがって、教科書に描かれた家族の中での子どもの位置や、家族内で望ましいとされる行動には、それぞれの文化における実際の子どもの社会化過程が反映されていると考えられる。そこで日本の小学校1～3年生用の国語の教科書に掲載されている作品51編と、イギリスの6～9歳児用の国語の教科書に掲載されている作品61編に描かれた「家族」を取りあげ、そこに描かれた家族の成員構成と、成員間の情報伝達形態の内容分析を行った。更に実際の両国の家族関係を参考にしながら、教科書と実際の親子関係、祖父母・孫関係についての考察を行った。

その結果、第1に家族の成員構成について見ると、教科書において老人と同居している子どもの割合は、日英間で有意差が認められないにも関わらず、日本の教科書の方が祖父母が描かれている割合は有意に高かった。また日本の教科書の方がきょうだいのいない一人っ子が多いこと、父親の出現頻度が少ないなどの点が指摘された。第2に家族成員間の情報伝達形態について、親から子どもへという一方方向的な情報伝達形態が日本では見られるのに対し、イギリスでは相互発信的な情報伝達形態が見られた。ところが、祖父母・孫間では日英間において親子間ほど相違が認められず、同文化内の親子間と比較した結果、日本ではむしろ相互発信的な情報伝達形態が認められ、イギリスではやや一方方向的な情報伝達形態が見られた。このことは同じ文化内でも家族内での子どもとの関係性の違いによって情報伝達が異なることを示している。これらの家族内での大人と子どもの関係を、両国の統計や実際の家族像を描いた文献と比較した結果、教科書は子どもの社会化の規定要因となる実際の家族成員間の関係や価値観、更には親の葛藤までも反映していると結論づけられる。

【キー・ワード】教科書, 社会化, 日英比較, 家族成員, 情報伝達形態

I 問題と目的

1. はじめに

自分の文化・社会の中で望ましいとされる行動や価値観を獲得する際に、6～9歳の子どもにとって家庭での生活は大きな影響を及ぼす。一方この年齢の子どもにとって、学校生活の果たす役割も見逃せない。学校生活を通して子どもの社会化にさまざまな影響を及ぼす文化の総体は、学校文化と呼ばれる(佐藤郡衛, 1993)が、家族内の文化は学校文化の中でどのように提示されるのだろうか。本稿では学校文化の中で極めて重要な役割を担う教科書を取りあげ、そこに描き出された「家族」に反映されている日本とイギリス社会の家族関係を、成員構成及び成員間の情報伝達の側面から分析する。

2. 教科書の特性

教科書とは子どもの学力向上を目指して、それぞれの国の教育関係者により作成され、子どもの学習教材として用いられるものである。大人から子どもへの知識の伝達は、かつて親や地域で行われていたが、急速に社会が進化するにつれ、学校へとその場を移した(斎藤・菊池編, 1990)。そして学校において知識を効果的、系統的に

伝達するために教科書が登場し、教科書は学校文化の中で特別な地位を持つようになった(藤田, 1991; 友田, 1990)。また教科書は同時に、子どもをその時代や社会に適応させる使命も背負ってきた。これは日本の戦時中の教科書の内容や登場人物の分析に最も明らかである(唐澤, 1990)。このように教科書は時代や社会を映す鏡として興味深い分析対象とされ、多くの研究が重ねられてきた。これまでの教科書についての研究の視点は次の3点に集約できる。第1は学習教材の視点から語彙や表記方法について分析したもの(三上・矢部, 1992)、第2は歴史的視点からその時代の社会状態を分析したもの(唐澤, 1990; 杉原・田中・高山, 1992)、第3は作品の内容や登場人物などについて、子どもの価値観との関わりを心理学的視点から分析したものである。本分析もこの第3の視点にたつて行おう。この視点で分析されたものをいくつかあげておこう。まず教科書に描かれた性差の研究があげられる。教科書の登場人物には男性が多く描かれており、その内容も女性の就労や男性の家事を否定し、従来の性役割行動を強める記述が多く存在していることが指摘されている(佐藤, 1978; 伊東・大脇・紙子・吉岡, 1991)。そしてこのような教科書の使用が、子どもの性差

割へのステレオタイプを強化する危険性を示唆している。またこの他に日本と西欧諸国の教科書の歴史的記述に注目し、日本人の国際的視野の狭さを分析した研究がある(安彦, 1992)。これは教科書の内容が子どもの異文化に対する価値観にも影響を及ぼすとして、教科書に掲載されている情報選択を問題にしている。更に、日米の教科書の作品内容に反映された価値観についての研究もある(今井, 1991)。

なぜこのように教科書に描かれた性役割、国際的視野、価値観がことさら教科書の中で問題にされるのだろうか。それは教科書が子どもの社会化や価値形成に大きな影響力を持つと認識されているからであろう。かつて個人の情報源の数が限られていた時代には、教科書の内容は子どもに大きな影響を及ぼしてきた。唐澤(1990)は、明治、大正、昭和初期の教科書の題材の特徴と、その時代の個人の価値観を比較し、教科書が個人の価値観を形成する重要な要因になりうるとしている。現代では教科書以外にも多様な情報が存在し、個人の価値観を左右する教科書の力は相対的に小さくなった。しかしそれでも多くの子どもが共通して長時間接する教科書が、子どもの価値観に与える影響は大きいであろう。知識の伝達が親や地域から学校へと移るとともに、子どもの社会化においても、学校が大きな役割を果たすようになった。これにともない、学校において中心的な地位を占める教科書の重要性が目目され、教科書作成側もその社会で望ましいとされる規範や価値観を、意識的に教科書の中に注入し、子どもの価値観を意図的に形成することも可能になった。したがって教科書の内容分析は、子どもの社会化の背景となっている、教科書作成側の意図やその社会の価値観を分析する1つの指標としても大きな意味を持っている。

このような特徴を持つ教科書と社会の価値観の関係を分析する際に、他文化の教科書との比較は、それぞれの社会の特徴を把握するうえで大きな意味を持つ。本論では特に日本とイギリスの教科書を比較することで、両文化の家族関係を考察した。このような教科書の文化比較を行ったものに前述の今井(1991)の研究がある。今井は日米の教科書の内容や登場人物の特徴として、アメリカの教科書には「創造性と個性にあふれた強い個人」が、日本では「暖かい人間関係の中のやさしい一員」が描かれていると結論づけている。本分析は当初、今井と同様の方法論でイギリスをも比較対象に加えることにより、欧米の違いを分析する目的で始められた。しかし、研究を進めていくにつれ、後の分析方法で述べるように今井の分析方法は本分析では受け入れられなくなった。そこで考察ではアメリカの教科書研究を参考にはするものの、分析結果では日本とイギリスの比較に限定した。

II 研究素材の範囲と妥当性

1. 本分析に使用した教科書の教科

分析には日本とイギリスの教科書が用いられ、その中でも両国で公用語とされている国語のリーディングの教科書を取りあげた。つまり日本では日本語、イギリスでは英語のリーディングの教科書を指す。そして社会科、道徳、宗教ではなく、特に国語の教科書を取りあげたのは以下の理由による。社会科、道徳、宗教の教科書は、ある一定の価値観を子どもに意識的に注入する目的で作成されている。このためイギリスの道徳や宗教の教科書には、ある一部の民族や宗教の価値観が色濃く反映されており、イギリス全体の価値観を代表しているとは言えない。それに対して、国語の教科書は、本来その社会の価値観を意識的に伝える目的よりも、文法や文字の読み書き、内容把握について教える目的で作られている。したがってそこで取りあげられる読み物の内容は、ほぼ同一の価値観を持つ文化圏の中で、違和感なく一般的なものとして受け入れられるテーマだと考えられる(今井, 1991)。以上のことから、両国の家族成員間の人間関係をとらえるためには、国語の教科書が最も適当だと判断した。

さらに国語の教科書の中でも作品を限定して扱った。日本では1冊の教科書の中に、詩、説明文、子どもの作文が含まれており、それが子どもと他の家族成員間の関係を、より具体的に反映していることもある。しかし、説明文や子どもの作文の出現頻度、そして詩に対する扱われ方が日英間で異なるため、これらは分析対象外とした。したがって本分析では、教科書の中の小説、物語文のみが対象となっている。なお、この物語文の中には日英の昔話も含まれる。確かに昔話は現代の物語とは異なる側面を持っているため、現代の家族像を正確に反映していないかもしれない。しかし一般の児童書とは異なり、本論でとりあげた昔話は、国語の教科書に登場する作品であるという条件を持っている。国語の教科書は前にも述べたように、家族についての理想的なあり方や異なった形態の紹介を本来目的とはしていない。したがって、教科書に登場する昔話の家族のありようは、現代にも違和感なく受け入れられると仮定して、本研究の成員間のやりとりの分析においては、昔話も基本的に現代の物語と同様に扱った。

2. 本分析に使用した教科書と場面

以上のような基準に基づき、日本の教科書では、小学校1～3年生までの児童に用いられる文部省検定済みの現行教科書(平成4年発行)36冊に掲載されている82編の作品のうち、家族成員の交流が描かれているものは、たとえその作品の主題に関係のない場合にもすべて取りあげた結果、51編の作品が対象となった。なお使用した

Table 1 年間売上高と従業員数から見たイギリスの出版社数 (1991)

売り上げ高(£) 従業員数(人)	50万以下	50万-100万	100万-200万	200万-500万	500万-1000万	1億-2億	2億-5億	5億以上	合計
10以下	102,938	8,785	4,125	2,302	653	312	158	78	119,351
11- 50	10,121	9,275	8,803	8,919	3,203	1,108	386	157	41,972
51- 250	391	733	2,113	7,298	5,659	3,757	1,620	384	21,955
251- 500	12	20	44	167	516	1,297	1,282	450	3,788
501-1000	8	3	12	42	63	280	920	726	2054
1001-5000	5	2	8	14	28	44	260	1,492	1,853
5000以上	1	-	-	1	3	3	17	485	510
合計	113,476	18,818	15,105	18,743	10,125	6,801	4,643	3,772	191,483

CD-Rom Publishing Company Limited. (1993). *Easy mailing and marketing applications*. London.

教科書の出版社名は、東京書籍、大阪書籍、日本書籍、光村図書、学校図書、教育出版の6社である。

イギリスの教科書では、学年別の表示が日本と一致しないため、日本の子どもと同学年の年齢にあたる6～9歳児相当の教科書88冊に掲載されている97編の作品のうち、家族成員の交流が描かれているものをすべて取りあげた結果、61編の作品が対象となった。またイギリスでは、実際に教室内では年齢相当の教科書の使用が日本ほど厳密ではないため、子どもの習熟度の違いにより使用する教科書が同年齢でも異なる場合がある。このイギリスの事情を考慮に入れ学年別・年齢別の分析はしなかった。同時に日本の教科書でもイギリスの分析に合わせ、学年別の比較は特に行わなかった。なお本分析で使用したイギリスの出版社名は、Oxford University Press, Ginn and Company Ltd., Basil Blackwell Ltd., Scholastic Publication Ltd., Heinemannの5社であり、1978年から1991年に出版されたものを扱っている。これらの教科書は財団法人教科書研究センター(東京)及び(Oxford University Press (イギリス))を通して収集された。

3. 分析対象となった教科書比較の妥当性

日英の教科書の比較に際して、本分析で用いた教科書選択の妥当性が問われる。そこで両国の相違点、及びそれを踏まえた教科書の比較可能性について述べたい。両国には教科書制度上の大きな相違が3点ある。第1に教科書選択の権限の所在場所についての違いである。日本では、教科書選定やカリキュラムの決定は教育委員会が大きな力を持ち、そこで厳しい取捨選択がなされる。教育委員会で認められない教科書は公立学校では使用できない。一方イギリスでは、教科書は自由発行制を取っている。教科書の選択、カリキュラムの決定、日常的な教育経営等については、個々の学校の理事会及び校長・教員に権限が委任されている。

第2の違いは教科書の出版社数の違いである。教科書検定に合格した小学校課程の国語の教科書を発行している会社は、日本では6社のみである。一方イギリスでは

自由発行制のため、400社ほどの教科書を出版する会社が存在する。そのうちおよそ100社が教育出版業者協議会(Educational Publishers Council)を組織している。更に、大手の教科書出版社として25社があり、80%の占有率を占めている。

第3の違いは使用学年の記載の違いについてである。日本では、各教科書を使用する学年がきわめて限定されており、一部の例外を除いて該当学年で使用される。一方イギリスでは、個々の児童・生徒の能力を教師が判断し、その子どもの学習状況に最もふさわしい難易度の教科書を選択して与える。

以上3点の中で本分析に最も関与するのは、教科書の検定制度と自由発行制度の違いである。しかしイギリスがたとえ自由発行制度を取っていたとしても、出版物の性質上、その社会の価値観に著しくそぐわないものは排除される。教科書の企画・編集者は、教科書関係者の意向を的確に把握するため、教育科学省発行の関係文書、新任視学官、地方視学の教育内容・指導方法に関する見解、学科試験の出題要項、教育課程に関する教育科学省及び地方のガイドライン、授業クラス編成方式、教師の指導方法、特定地域における教育内容についての教師の要望など、幅広い調査と検討の結果作成している(教科書研究センター、1979)。したがって、イギリスの教育に適さない会社のものは売り上げ率も低いといえよう。本分析ではイギリスが自由発行制であることを考慮し、イギリスの小学校で多く使われている会社のものを用いることにした。そこで教科書を多く扱いかも年間売り上げ率の高い出版社で発行されている教科書を抜粋して、97編の作品を取りあげ、更にその中から家族場面を扱っている作品のみをすべて取りあげた結果61編となった。なお本分析で扱った会社は、いずれもイギリスの出版社約20万社のうち上位7.95%に入っている。Table 1はイギリスの全出版社の年間売り上げ金額を示したものだが、本分析の5社はいずれも1～2億万ポンドという高い年間売り上げ金額(1991)を持つ大会社である(CD-Rom

Publishing Company Limited, 1993)。このようにイギリスの教科書を本分析に採択する際に、出版売り上げ金額に関する条件を設けることにより、発行制度上の違いは比較の際に大きな問題にならないと判断した。

次に教科書の使用学年の記載の違いについてはどうか。この点に関しては、教科書に目安として設けられている記載年齢を参考に、両国とも6～9歳児が使用するであろうと思われる教科書を採択することによって解決した。

更に本分析で使用したイギリスの教科書には出版年数に幅があるが、日本の現行の教科書においても制作・検定・印刷などに5年の年月を要している。加えて平成元年に改訂された教科書と現行の教科書は、同じ作品が多く採択されている。一方イギリスでは予算の関係上、古い教科書が学校内で使用される場合がある。1年間で新しく取り替えられる教科書は、全体の1/10～1/12との報告もある(教科書研究センター, 1979)。これらの事情を考慮に入れた場合、教科書の出版年数が両国で完全に一致しなくても、発行年数の差は許容範囲であると考えた。

Ⅲ 方法

さきに述べたように、本分析では両国の教科書において家族成員が登場する場面のみを選択して扱った。この結果、本分析の基準により選び出された国語の教科書の作品の中で、親族・家族成員が登場する場面は、日本の教科書において62.20%、イギリスの教科書において62.89%であり、場面の出現率において両国に有意な差はみられなかった。そこで両国の教科書の家族成員について、2つの分析を行った。第1は教科書に登場する家族内の成員構成に関する、親族呼称と家族形態の種類・頻度の分析である。第2は家族成員間の情報伝達形態について、家族内の大人と子どもの発言と行動の種類・頻度の分析

を行った。以下それぞれについて分析及び考察を行う。

1. 家族内の成員構成に関する方法

両国の教科書に描かれた親族呼称と家族構成の種類と頻度を算出し、カイ自乗検定を用いて両国間で比較を行った。この場合、親族とは原則として4親等以内の関係を指す。なお分析の際に使用した規則はTable 2に示した。

2. 家族内の大人と子どもの情報伝達に関する方法

さきにも述べたように、本分析は今井(1991)と比較する目的で始められたが、今井は対象作品の内容全体または一部分の意味を取ることによって作品の内容分析を行っている。しかしこのような内容分析は対象作品が自分の母国語ではない場合、内容把握の客観性に欠ける危険性がある。本分析では分析者の母国語が日本語であるため、今井の分類基準では、英語の教科書において正確な意味内容を読み誤る危険性が日本の教科書より大きい。確かに今井のように、作品全体が意図している内容について分析することも重要である。語彙の出現頻度などの客観的な分析ではとらえきれない異文化間の差が明確にあらわれてくる場合もある。これは一つの語彙や行動が辞書的にはたとえ同じでも、文化間で異なった意味を持つことから裏づけられる。例えば、自己主張という語彙を一つとつても、アメリカでは社会生活の中で非常に重要な態度とされるが、日本ではあまりにもはっきりと自分の意見を述べることは、アメリカに比べて良しとされない。つまり作品の中に登場する語彙や行動に対する思い入れや意味づけが、文化間で異なる場合がある。このため語彙や行動について分析する際に、分析対象語彙や行動を単に出現頻度の面からだけでなく、重みづけを行ったうえで内容分析をすることも必要であろう。しかしそのためには、両文化をともに母文化としている分析者が必要である。本研究では分析者に英語を母国語とする者がいなかったため、重みづけを行って分析するこ

Table 2 親族呼称・家族構成員の分析に用いた分類規則

- ①男女及び親族呼称数は、家族場面に登場する名詞全てを対象とする。対象が動植物、無生物でも、擬人化されている場合には対象とする。
- ②親族呼称が登場人物の会話内で使用されている場合も対象とする。
- ③親族呼称が主語のみならず、修飾語や目的語として使用されていても、助詞を省略し名詞として扱う。
- ④日本の教科書では、同一の作品が複数の出版社に掲載されているが、それらは別個作品として扱い、その作品の個数分の親族呼称数及び各人の言動数を加算する。
- ⑤英語の人称代名詞 (he, she, they) は、たとえ作品内の親族呼称を指す場合であっても省略する。親族呼称の各種類の割合は、各国の親族呼称の総数から算出される。しかし英語の人称代名詞を対象外としても、6～9歳児用の教科書のため1ページ内の文章が少なく、ページが変わると人称代名詞は普通名詞に置き換わる傾向がある。このため極端に親族呼称数がイギリスの教科書において減少する危険性は避けられる。
- ⑥複数形と単数形は同一のものとして扱う。また同一内容の親族呼称は同一カテゴリーとして扱う。例えばTable 6に示した「おかあさん」のなかには「母」「ママ」「mother」「Mom」などが含まれる。
- ⑦きょうだい内の出生順序(例えば「姉」と「妹」)は、英語の性質上区別できないこともあるので、同一のカテゴリーとした。
- ⑧家族の構成人数及び成員構成は、1つの作品に登場する家族を1件として算出した。また1つの作品に複数の家族が登場する場合には、登場した家族の件数が加算された。但し「村全部の家族」のように、件数が明確に分からない場合には「その他」として扱った。
- ⑨家族成員数及び構成は、登場人物の名前及び親族呼称から判断する。したがって例えば、作者は当然両親と子どもの家族構成を思い描いていると推測できても、実際に両親のことがまったく描かれていない場合には、「子どものみ」の家族と分類される。

Table 3 行動や発言分類規則

①相手の言動の受け入れ	相手の要求を受け入れたり行動を是認する内容の文章を指す。相手に対する感謝や、相手の説明に自分自身で納得する言動も含む。 例) “Call me Mr Cunningham!” “I will.” (下線部が該当箇所) 「へえ、ぼく、何が何でできているかすっかりわかつちゃった。」
②気づかい・援助	相手の様子を気づかう、励ます、援助・手伝う、世話をする等の内容の文章を指す。 例) おばあさんがつきっきりで、手当てをしてくれました。 「今ごろどうしているかしら。」 「かたをたたいてあげようかな。」
③相手への質問	疑問形をとる文章、相手の行動・感情・状況を問う内容の文章を指す。 例) 「たまごはなんでできてるの。」 “What’s this sign, Archie?”
④相手への意見表明	自分の意見ややりたいことを相手に伝える内容の文章を指す。「～したい」、「I want to～」などが該当する。相手に訴える、謝罪、驚きなどの表現も含まれる。 例) 「おじいちゃんの、しゃしんの前におこうかね。」 “We don’t want to sleep.” “I can’t sleep when you boys are playing in here.” 「こんなのいやだ、ほんとおひな様でなけりゃ。」
⑤説明	相手に対して自分の行動や状況を説明したり、新しい情報を提示する内容の文章を指す。 例) 「うちには赤ちゃんがいるのよ。」 「きょうね、となりむらのおばさんが遊びに来るの。」 「山のくまさんが、おうちを直しに来てくれたのよ。」
⑥相手への行動変容の要求	相手の行動の変容を求める内容の文章を指す。例えば、相手の行動の内容を指示、相手に対して命令・注意、依頼、叱責をする文章を指す。反対意見を表す内容の文章、また相手への同意を求め、肯定的な返事を期待する文章も該当する。 例) 「たろや、竹の子をほってきておくれ。」 “Please, please, quiet, please!” “Call me Mr Cunningham!” 「きのうもそのまえもそうだね。」
⑦その他	相手への応答(相手の呼びかけや質問に対して単に返事をする。)や呼びかけ(相手に対して単に呼びかけたり、誘ったりする。)、相手に対する接近・接触や分離などを表す内容の文章を指す。 例) 「～なの。」「そうよ。」 「ねえ、ウーフ」 ぼうやが来ると、あたたかいむねに抱きしめて…… Peter went to find Dad. ウーフは外へにげだしました。

とはかえって結果を読み誤まる危険があると判断した。そして語彙や行動の出現頻度がより高いことが、その文化内でより大きな価値を持っているという前提にたつて、登場人物の言動を最小単位に分け、前後の内容や裏に含まれた意味にとらわれず、その時点での言動による出現頻度をもとに分析を行った。

この結果、個人の言動を、家族内の成員間の情報伝達行動という観点から、6種類の言動と「その他」に分類し、それぞれの言動の出現頻度と割合を算出した。なお、本研究における「情報伝達」とは、「客観的な事実を相手に伝えること」であると定義される。この定義をもとに、Bales (1950) の相互作用過程分析を参考にして、2者間の、しかも子どもにとって非常に身近な存在の親や祖父

母との相互作用を考慮し、本研究の分類基準が作成された。Balesの分析は集団成員間の相互作用過程に生じる全ての言動を分類するために開発されたものだが、そこでは12のカテゴリーを社会的・情緒的領域の正反応と負反応、そして課題領域の大きく3つに分けている。しかし本分析では親や祖父母が子どもに負反応を示す場合、単なる両者間の葛藤や対立というよりも、子どもに対する教育的示唆を含んでいる場合が多い。そのため、課題領域に分類されている指示や命令と、社会的・情緒的領域の負反応をはっきり分けることが難しい。そこで課題領域の指示・命令を表す言動と負反応の言動を本分析では区別せず一緒にした。以上の検討を経て本分析に合うよう改良し、分類規則を作成した (Table 3)。

なお内容分類のコード化は発達心理学専攻の大学院生3人で行ったが、分析者AとBのコード化の一致率は、日本の教科書分析では89.47%、イギリスの教科書分析では95.12%であった。分析者AとCのコード化の一致率は日本の教科書分析では87.50%、イギリスの教科書分析では92.86%であった。また、各カテゴリーごとの一致率においては、最も高いものが「気づかい・援助」の93.94%であり、最も低いものが「説明」の89.37%であった。一致しない点については2人又は3人で協議し、コード化の修正を行った上、最終的な決定を行った。以上の手続きで分類された祖父母、親、子どもの言動は、行動の種類ごとに出現頻度を算出し、カイ自乗検定により比較した。

IV 結果と考察

1. 家族内の成員構成に関する結果と考察

(1) 結果

まず最初に家族成員の男女比率を分析した (Table 4)。この結果、性別が特に描かれていない「性別不明」を除き、日本の方がイギリスよりも男性が多く、女性が少ない傾向が見られた ($\chi^2(1, N=1818)=5.25, p<.05$)。

次に親族呼称の種類と頻度について分析した (Table 5)。この結果、両国の教科書に登場する子どもからみて、兄弟関係や叔父叔母関係に当たる親族よりも、親、祖父母の出現率が高かった。その中でも、母親の出現率は父親に比べて高く、親族呼称の中で最も高い。また母親と父親の出現率は、ともに日本の方がイギリスより低く (母親: $\chi^2(1, N=1867)=18.92, p<.01$; 父親: $\chi^2(1, N=1867)=109.83, p<.01$)、祖父母の出現率は日本の方が高い。特に祖父の出現率にその傾向は顕著に見られる。

更に家族成員の構成人数と成員構成について分析した (Table 6, Table 7)。構成人数については、2人家族と3人以上の家族を日英で比較した結果、日本の方が2人で構成されている家族が多かった ($\chi^2(1, N=118)=4.43, p<.05$)。家族構成形態では、子どものいる家族において、父親が家族成員の一人として作品の中に登場しない家族の割合 (日本: 47件中27件; イギリス59件中20件) が、日本においてイギリスより多く見られた ($\chi^2(1, N=106)=5.88, p<.05$)。更にきょうだい構成では、「姉・弟」と

Table 4 家族内の男女比率

性別	日本		イギリス	
	出現数	%	出現数	%
男性	506	51.58	393	44.36
女性	468	47.71	451	50.90
性別不明 ⁽¹⁾	7	0.71	42	4.74
合計	981	100.00	886	100.00

注 (1) 「あかちゃん」とのみ書かれており、性別の判断ができないものを指す。

Table 5 親族呼称の種類と頻度

親族呼称	日本		イギリス		日英比較 χ^2
	出現数	%	出現数	%	
おかあさん ⁽¹⁾	276	28.13	333	37.58	18.92**
おじいさん ⁽²⁾	263	26.81	64	7.22	123.61**
おばあさん ⁽³⁾	142	14.48	35	3.95	60.09**
おとうさん ⁽⁴⁾	113	11.52	277	31.26	109.83**
おじさん ⁽⁵⁾	73	7.44	33	3.72	12.01**
おにいさん(おとうと) ⁽⁶⁾	41	4.18	17	1.92	7.90**
おばさん ⁽⁷⁾	30	3.06	55	6.21	10.63**
あかちゃん ⁽⁸⁾	24	2.45	44	4.97	8.42**
おねえさん(いもうと) ⁽⁹⁾	14	1.43	15	1.69	0.22
その他 ⁽¹⁰⁾	5	0.51	13	1.47	—
合計	981	100.00	886	100.00	—

** $p<.01$

注1 χ^2 値はいずれも該当項目とそれ以外の項目を比較している。

注2 (1) おかあさんの中には、母、お母さん、かあさん、かあちゃん、ママ、mother、Mom が含まれる。

(2) おじいさんの中には、じさま、じいちゃんが含まれる。

(3) おばあさんの中には、ばさま、ばあちゃんが含まれる。

(4) おとうさんの中には、父、お父さん、とうさん、父ちゃん、パパ、father、Dadが含まれる。

(5) おじさんの中には、uncle が含まれる。

(6) おにいさんの中には、にいさんが含まれる。またおとうとも含まれる。

(7) おばさんの中には、aunt が含まれる。

(8) あかちゃんの中には、baby が含まれる。

(9) おねえさんの中には、ねえさんが含まれる。またいもうとも含まれる。

(10) その他の中には、ひいひいひいひいおじいさん、ひいおじいさん、ひいおばあさん、stepmotherが含まれる。

Table 6 家族の構成人数

構成	日本		イギリス	
	出現数	%	出現数	%
2人	29	54.72	23	35.38
3人	11	20.75	17	26.15
4人	7	13.21	14	21.54
5人	5	9.43	8	12.31
6人	0	0.00	1	1.54
8人	1	1.89	0	0.00
その他	0	0.00	2	3.08
合計	53	100.00	65	100.00

Table 7 家族の成員構成

成員構成	日本		イギリス	
	出現数	%	出現数	%
夫婦	6	11.32	4	6.15
父親と子ども	3	5.66	9	13.85
母親と子ども ⁽¹⁾	19	35.85	15	23.08
祖父と孫	3	5.66	1	1.54
祖母と孫	3	5.66	2	3.08
父親・母親・子ども	14	26.42	27	41.54
祖父母と孫	1	1.89	0	0.00
祖父・母親・子ども	1	1.89	0	0.00
父親・母親・祖父・子ども	3	5.66	3	4.62
子どものみ	0	0.00	2	3.08
その他 ⁽²⁾	0	0.00	2	3.08
合計	53	100.00	65	100.00

注(1) イギリスの「母親と子ども」の中には義母が1件含まれる。

注(2) 「その他」とは家族が「その他大勢」として扱われており、家族構成を限定できない場合である。

いうパターンの2人きょうだいが日本よりイギリスに多く見られ(日本:46件中1件;イギリス:60件中12件; $\chi^2(1, N=106)=7.69, p<.01$), 日本の方がきょうだいを持たない「一人っ子」が多かった(日本:46件中33件;イギリス60件中28件; $\chi^2(1, N=106)=6.70, p<.01$).

(2) 考察

以上の結果から次の3点が指摘できる。第1に、イギリスよりも日本の教科書において祖父母の出現率が高い点である。この理由として、昔話中での「おじいさん」「おばあさん」の日英間での出現率の違いが、ひとつにはあげられる。日本の教科書では昔話が多く(日本の全作品の15.69%), その主人公に「おじいさん」「おばあさん」が多く登場するのに対し、イギリスの教科書ではたとえ昔話を取りあげられていても、老人が主人公となる作品はなかった。更に日本語の特質上、英語の“old man and woman”は「年とった男女」という表現よりも「おじいさん」「おばあさん」という親族呼称の形で表現される。また夫婦間で相手に呼びかける際、イギリスでは名前で呼び合うのに対し、日本では夫婦間でも親族呼称を使用する習慣がある。本論では、昔話の中の老人2人の世帯も1つの家族と見なしたため、イギリスよりも日本の教科書において「おじいさん」「おばあさん」の出現率が高くなったと考えられる。

しかし、昔話の中の「おじいさん」130件、「おばあさん」93件の出現数を、日本の教科書の親族呼称数から除いてもなお、日英間において、特に「おじいさん」の出現率に有意な差が認められる(「おじいさん」日本133件、イギリス64件: $\chi^2(1, N=1737)=30.50, p<.01$)のはどうしてであろうか。ここには日英の実際の祖父母の同居率と教科書の中の同居率の違い、及び祖父母に対する意識の違いが関係すると思われる。日本の実際の世帯構成は、直系の3世帯家族が1980年時点全世帯数の50.1%、1991年時点38.5%(厚生省人口問題研究所, 1993)であるのに対し、イギリスでは1981年時点でも1991年時点でも1%(Central Statistical Office, 1993)に過ぎない。しかし両国の教科書の中で子どもが祖父母と同居している割合は、日本では20.75%、イギリスでは9.23%であり、日英間では有意差が見られない。この結果、日本では1991年度の実社会での同居率よりも教科書の中の老人同居率が低くなる($\chi^2=5.44, p<.05$)。イギリスでは有意差は見られないものの、教科書に描かれた老人同居率は実際よりも高い。なぜ教科書の中の老人同居率は特に日本において、実際のものとは食い違うのだろうか。これは一緒に住んでいる割合の違いというよりも、子どもと祖父母間の実際の交流度の違いが反映していると考えられる。イギリスでは老人がたとえ子どもや孫と同居しなくても近くに住んでいることが多く、ほとんど毎日子どもや孫に会う老人が日本では14.3%であるのに対し、イギリス

では21.1%、週に1回以上子どもや孫に会う老人は日本では19.1%であるのに対し、イギリスでは45.1%である(総務庁長官官房老人対策室編, 1992)。社会事情の変化に伴い、老人が自分の子どもや孫と頻りに交流する機会は減少傾向にある(小室編, 1989)とはいえ、意識のうえでイギリスの家族にとって祖父母は身近に感じる存在だと思われる。そこで教科書においても、実際の高同居率より高い割合で三世帯家族が描かれているのではないだろうか。一方、日本では「自分のことを子ども達が気にかけてくれない」と不安に思う老人の割合がイギリスよりも高く、1981年と1991年の調査を比較すると、イギリスでは別居型交流から同居型交流を希望する者が増加しているのに対し、日本では同居型交流を希望する者は減少している(総務庁長官官房老人対策室編, 1992)。また実際に別居している祖父母を含めた親戚づきあいは、無職の母親でさえ平日1日平均22分、休日でも46分しかない(伊藤・天野・森・大竹, 1983)。無職の母親なら祖父母に子どもをあずけることも少なく、母親のみならず子どもも祖父母と交流することが少ないと思われる。日本では実際の高同居率がより高いにもかかわらず、教科書に描かれる同居率に日英間で有意差が見られなかった理由の背景には、たとえ同居していても実際の老人との交流が意外と少なく、以上のデータから見られるように、実際の高同居率の減少だけではなく、意識的にも核家族化が進んでいる日本の現状があるからだと考えられる。このように教科書の中の同居率が実際より低いにもかかわらず、日本の教科書で祖父母の出現率が高いのは、さきに述べたような昔話の中の日英の親族呼称の取り扱いの違いも確かにある。しかしそれ以上に、昔話の中に「おじいさん」「おばあさん」を登場させることで、祖父母世代を子どもにより身近に感じさせ、また高齢者の知恵を子どもに伝達させようとする、教科書作成側の意図も含まれているのではないだろうか。

第2の指摘として、日本の方がイギリスよりも「一人っ子」の家族が教科書の中に多いことがあげられる。両国の合計特殊出生率の過去10年間の推移(Table 8)と比較しても、日本の方が常に出生率が低い。この両国の現実の違いが教科書にも反映されていると思われる。また日本では、家族内の成員間で相互作用が起こりうる最小単位である2人家族が多く、それ以上の多様な相互作用が期待される3人家族がイギリスに比べて少ない。つまりイギリスでは個人が家族内の複数の成員と相互交渉をする機会が多いが、日本では1対1の交渉の方が多いといえよう。更に教科書の中の日本の子どもはきょうだいと相互交渉する機会も少ないことから、家族の中で多様な複数の成員と接触する機会が、イギリスに比べて少ないと推察できる。

第3の指摘として、日本の教科書における「父親不在」

Table 8 日英の合計特殊出生率の推移

	1980年	1985年	1986年	1987年	1988年	1989年	1990年
日本	1.75	1.76	1.72	1.69	1.66	1.57	1.54
イギリス	1.89	1.80	1.78	1.82	1.84	1.81	1.84

毎日新聞社人口問題調査会(編)(1992). 記録・日本の人口: 少産への軌跡(改訂版)毎日新聞社, p. 330.

があげられる。日本の方がイギリスより父親の出現頻度が少なく、父親の存在も薄い。この理由として2つ考えられる。まず一つ目の理由として、イギリスの教科書には性差別規制が存在し、登場人物の性の割合が偏ってはいけなくとされていることがあげられる。よって、イギリスの教科書では、父親を多く登場させようとする配慮があると思われる。もう一つの理由として、イギリスの教科書には見られなかった戦争中の話が、日本の教科書の中で9.80%取りあげられ、父親が戦争に行き途中から不在である作品が5.88%採択されているからだと考えられる。しかしこのような特殊な状況下の作品は日本の教科書の中でもわずかであり、日本ではイギリスより、普通の日常生活においても父親の登場が少ないと考えることができる。「いちごつみ」(2年生)の作品のように、通常父親がすると思われる家庭内の力仕事を、擬人化された動物(くま)が行っている例も日本の教科書の中には見られる。他の教科書研究でも家事や育児における場面での父親不在傾向が指摘されているが(伊東ほか, 1991; 塘, 1995), 本分析では対象を家事・育児場面と限定しなかったにもかかわらず、日本の教科書における父親の登場は母親よりかなり低い。また実生活でも母親が常勤である場合でさえ、末子に小学生の子どもを持つ父親は、平日の子どもの教育や育児に母親の約5分の1ほどしか時間を割いていない。数値にすると母親常勤の家庭で、この年齢の子どもに父親が接する割合は、平均してわずか1日17分である(伊藤ほか, 1983)。更にイギリスでは

両親と子どもと一緒に家事をする場面が描かれていたが、日本では1編もなかった。このように日本の教科書の中にも現在日本社会で指摘されている「父親不在」傾向が反映されているといえるであろう。

2. 家族内の大人と子どもの情報伝達に関する結果と考察

家族内の成員構成や親族呼称の分析では、きょうだいや叔父叔母よりも親や祖父母の出現率が多かった。また日本では「一人っ子」が多く、たとえきょうだいがいる者でもきょうだい同士の相互交渉がほとんどなく、この点での日英比較は不可能である。そこで本分析では家族の成員間の関係の中でも、子どもにとって身近な大人と子どもの情報伝達に限定し、親と子ども間、祖父母と孫間の発言と行動の種類と割合をそれぞれ分けて分析した。そして、両国での家族内の情報伝達形態を比較するとともに、それぞれの文化内での親子間と祖父母・孫間の情報伝達形態の違いについて、前述の方法にしたがい分析を行った。

(1) 結果

まず初めに、親子間の情報伝達形態について、親子間の行動と発言の種類に関する出現数と割合を求め、親子間、日英間で比較した(Table 9, Table 10)。

この結果、親の方が子どもより「説明」することが有意に多く、自分の行動や状況を説明したり、新しい情報を提示する割合は、両国とも共通して親の方が子どもより高いといえる。それでは両国はどのような点で相違があるのだろうか。まず子どもについてみてみよう。日本

Table 9 日本とイギリスにおける親と子どもの言動の種類比較

種類項目	日本					イギリス				
	子ども		親		χ^2	子ども		親		χ^2
	出現数	%	出現数	%		出現数	%	出現数	%	
相手の言動の受け入れ	21	10.77	14	5.20	5.02*	5	1.43	6	1.25	0.01
気づかい・援助	19	9.74	41	15.24	3.04	13	3.72	25	5.22	1.03
相手への質問	27	13.85	13	4.83	11.66**	27	7.74	44	9.19	0.54
相手への意見表明	14	7.18	16	5.95	0.28	118	33.81	88	18.37	25.75**
説明	11	5.64	51	18.96	17.32**	60	17.19	126	26.30	9.63**
相手の行動変容の要求	53	27.18	83	30.86	0.74	37	10.60	87	18.16	9.07**
その他	50	25.64	51	18.96	—	89	25.50	103	21.50	—
合計	195	100.00	269	100.00		349	100.00	479	100.00	

注. χ^2 値はいずれも該当項目とそれ以外の項目を比較した。

* $p < .05$ ** $p < .01$

Table 10 親と子どもの言動の種類における日本とイギリスの比較

種類項目	子ども					親				
	日本		イギリス		χ^2	日本		イギリス		χ^2
	出現数	%	出現数	%		出現数	%	出現数	%	
相手の言動の受け入れ	21	10.77	5	1.43	21.95**	14	5.20	6	1.25	10.34**
気づかい・援助	19	9.74	13	3.72	8.19**	41	15.24	25	5.22	21.51**
相手への質問	27	13.85	27	7.74	5.22*	13	4.83	44	9.19	4.64*
相手への意見表明	14	7.18	118	33.81	48.28**	16	5.95	88	18.37	22.21**
説明	11	5.64	60	17.19	14.71	51	18.96	126	26.30	5.15*
相手の行動変容の要求	53	27.18	37	10.60	24.90**	83	30.86	87	18.16	15.80**
その他	50	25.64	89	25.50	—	51	18.96	103	21.50	—
合計	195	100.00	349	100.00		269	100.00	479	100.00	

* $p < .05$ ** $p < .01$ 注. χ^2 値はいずれも該当項目とそれ以外の項目を比較した。

Table 11 日本とイギリスにおける祖父母と孫の言動の種類比較

種類項目	日本					イギリス				
	孫		祖父母		χ^2	孫		祖父母		χ^2
	出現数	%	出現数	%		出現数	%	出現数	%	
相手の言動の受け入れ	5	12.82	8	14.04	0.03	10	13.33	8	6.67	2.45
気づかい・援助	3	7.69	5	8.77	0.04	5	6.67	5	4.17	0.19
相手への質問	8	20.51	3	5.26	5.31*	11	14.67	7	5.83	4.30*
相手への意見表明	11	28.21	10	17.54	1.54	30	40.00	47	39.17	0.01
説明	1	2.56	22	38.60	16.50**	6	8.00	34	28.33	11.70**
相手の行動変容の要求	0	0.00	5	8.77	2.05	5	6.67	10	8.33	0.18
その他	11	28.21	4	7.02	—	8	10.67	9	7.50	—
合計	39	100.00	57	100.00		75	100.00	120	100.00	

* $p < .05$ ** $p < .01$ 注. χ^2 値はいずれも該当項目とそれ以外の項目を比較した。

Table 12 祖父母と孫の言動の種類における日本とイギリスの比較

種類項目	孫					祖父母				
	日本		イギリス		χ^2	日本		イギリス		χ^2
	出現数	%	出現数	%		出現数	%	出現数	%	
相手の言動の受け入れ	5	12.82	10	13.33	0.006	8	14.04	8	6.67	2.55
気づかい・援助	3	7.69	5	6.67	0.03	5	8.77	5	4.17	0.79
相手への質問	8	20.51	11	14.67	0.63	3	5.26	7	5.83	0.04
相手への意見表明	11	28.21	30	40.00	1.55	10	17.54	47	39.17	8.28**
説明	1	2.56	6	8.00	0.54	22	38.60	34	28.33	1.88
相手の行動変容の要求	0	0.00	5	6.67	1.36	5	8.77	10	8.33	0.04
その他	11	28.21	8	10.67	—	4	7.02	9	7.50	—
合計	39	100.00	75	100.00		57	100.00	120	100.00	

** $p < .01$ 注. χ^2 値はいずれも該当項目とそれ以外の項目を比較した。

の子どもは多くの「質問」を親に対して行っており、親が子どもの要求や言動を「受け入れ」るよりも、子どもの方が親の要求を多く「受け入れ」ている。そしてその割合はイギリスの子どもより多い。一方、イギリスでは

親に自分の行動や状況を「説明」したり、自分の「意見の表明」をする言動が、日本の子どもより多く見られる。つまり分からないことは親に質問し、親の意見を素直に受け入れる子ども像が、日本の教科書には描かれており、

イギリスでは親に対しても活発に自分の意見を述べる子ども像が描かれている。一方、親についてはどうか。イギリスでは子どもに「意見表明」や「説明」をする割合が日本の親よりも高い。また日本では子どもに対する「行動変容の要求」をする親がイギリスよりも多いが、一方で子どもの要求をイギリスの親よりも「受け入れ」やすく、かつ子どもを「気づかい・援助」する割合が高い。つまりイギリスの親子は双方とも自分の意見を相手によく伝えている。一方日本の親子では相手に対する要求は双方とも多いが、自分の意見や主張はあまり伝えておらず、新しい情報は子どもが大人に質問し、大人が回答を出して子どもがそれを受け入れるといった形のやりとりが多い。

次に、祖父母と孫の情報伝達形態について、行動と発言の種類に関する出現数と割合を求め、祖父母・孫間、日英間で比較した (Table 11, Table 12)。

親子間の情報伝達とは異なり、祖父母と孫間の情報伝達形態は、日英間で「相手への意見表明」以外に有意差が見られない。また、両国内の祖父母と孫の情報伝達形態においては、両国とも孫が祖父母に多く「質問」し、祖父母が孫よりもより多くの「説明」を行っている。この点でも祖父母と孫の情報伝達形態は、両国間で親子間ほどの相違は認められない。

そこでそれぞれの文化における親子関係と祖父母・孫関係との間の差が大きいと考え、それぞれの文化内での比較を行った。まず日本の子どもは、親に対してよりも祖父母に対して「意見表明」をしている割合が多い ($\chi^2(1, N=234)=15.06, p<.01$)。しかし、相手の「行動変容の要求」をする言動は親に対してするほど多くない ($\chi^2(1, N=234)=13.70, p<.01$)。一方で日本の祖父母は、孫に自分の考えや「意見表明」を親がするよりも多く行い ($\chi^2(1, N=326)=8.62, p<.01$)、同時に孫への「説明」も親より多い ($\chi^2(1, N=326)=10.44, p<.01$)。しかし孫に対して「行動変容の要求」をする言動は親よりも少ない ($\chi^2(1, N=326)=11.64, p<.01$)。

それではイギリスではどうだろうか。イギリスの子どもは、親に対してよりも祖父母の「言動の受け入れ」をよく行っている一方で ($\chi^2(1, N=424)=25.62, p<.01$)、親に対するよりも状況「説明」をあまり行っていない ($\chi^2(1, N=424)=3.97, p<.05$)。そしてイギリスでは親より祖父母の方が、孫の「言動の受け入れ」を多く行っている ($\chi^2(1, N=599)=12.32, p<.01$)。しかし同時に自分の「意見表明」も親より多く行っているのである ($\chi^2(1, N=599)=23.77, p<.01$)。だが注意や指示という子どもの「行動変容の要求」は親より少ない ($\chi^2(1, N=599)=6.83, p<.01$)。

(2) 考察

大人である親・祖父母が子どもよりも多くの情報を持つ

ているのは、子どもの年齢を考えると当然であり、これは日英いずれでも同じであろう。実際に教科書の中で、子どもが大人に与える以上の新しい情報を、親や祖父母が子どもに与えているという事実は両国共通の現象である。しかし情報を伝達する方法や内容においては、両国とも親子間、祖父母・孫間で異なる。まず親子間において、日本では親が子どもに情報を発し、子どもがそれを受け止めるといった類のやりとりが見られる。言い換えれば情報の流れが親から子どもへという一方方向的な関係になっている。それに対して、イギリスでは親も子どもに情報提供を行うが、子どもも親に対して情報や意見を発するという相互発信的な関係であるといえる。これは日本に比べて対等な立場でのやりとりと考えることができるかもしれない。日英の就学前児童について、イギリスの方が日本の子どもに比べ「自己主張」が高い (佐藤淑子, 1993) というのも、本分析の結果を裏づける。つまりイギリスでは自分の要求を押えて自分自身の中で問題解決をするというよりも、相手に自分の意志を伝達することによって、問題解決ができるという価値観が存在するため、親子ともに自分の意見を活発に述べ合っていると思われる。

更に情報伝達における自分と相手との関係性の違いも見られた。イギリスでは親子ともに自分の行動を説明したり意見を述べるなど、自分の考えや意見の情報交換をすることにより、「自分」の行動に重点を置くが、日本では親子とも相手の行動を指示したり命令することにより、「相手」の行動に重点を置く。しかしこれは決して日本の方がイギリスより命令型の文章が多いという意味ではない。母親の子どもに対するしつけの日米比較研究においても、日本ではアメリカの母親に比べて直接的な命令型を使うことが少なかった (東・柏木・ヘス, 1981)。本分析でも、実際日本の母親は直接的な命令型をあまり使っていない。しかし、表現形態として命令型は用いないものの、結果的に「自分が～したい」という要求よりも、子どもに対して「～してほしい」という要求の言動が多かった。

一方で日本の親子はイギリスの親子よりも、相手の要求を容易に受け入れる傾向が見られる。つまり日本では親が子どもに要求し、更に親子ともに相手の要求を受け入れる形のやりとりが多く行われていると考えられる。「情報伝達」における「情報」を、「客観的な事実だけではなく、自分の感情、要求を相手に伝える」という広い意味にとらえれば、相手の行動の指示・命令のやりとりを多くすることで、日本の親子間でも情報伝達が相互発信的に行われているといえる。しかし、よりせまい意味に限定して、「情報」を「客観的な事実」ととらえると、日本の親子関係は一方方向的な情報伝達形態だと結論づけられる。

それでは祖父母・孫間の情報伝達形態ではどうであろうか。親と子どもをそれぞれ両国間で比較すると、「その他」を除く全ての項目に有意差が見られるのに対し、祖父母と孫では1項目を除いて有意差が見られない。つまり祖父母・孫間の情報伝達形態は、親子間の情報伝達形態とは異なっていると考えられる。日本の教科書では、子どもが親に対して自分の要求を通すことが多いが、祖父母に対してはそれほどでもない。また祖父母も親ほどには子どもに対して注意を与えたり指示をすることはない。そして祖父母も孫も自分の意見を相手にしっかり伝えている。つまり日本の祖父母・孫間では、自分の考えや意見を相手にきちんと伝えるという相互発信的に情報伝達を、親子間においてよりもより多く行っていると考えられる。

次にイギリスではどうであろうか。子どもは祖父母の言うことを親の場合よりも受け入れており、祖父母も孫の言うことを親の場合よりも受け入れている。更に、子どもが自分の状況を説明する割合は、親に対してよりも少ない。一方、祖父母は自分の意見をはっきり孫に述べてはいるものの、孫の行動を変えようとする意図はない。つまりイギリスの祖父母と孫の関係は親子関係に比べて、孫からの意見表明が少ないという意味で対立関係になることが少なく、同じ文化内の親子間に比べると、祖父母から孫へというやや一方方向的な情報伝達形態が見られるといえるだろう。

V 全体的考察

今まで見てきたように、日英において親子間及び祖父母・孫間の情報伝達形態は異なっていると思われる。しかし祖父母・孫間は日英間で親子間ほどには異なっていないと推察できる。この違いはどこから生れたのであろうか。それぞれの文化での実際の親子の関係や祖父母・孫関係を参照にしながら、教科書の家族内の情報伝達形態について以下に考察してみよう。

まず、本分析の結果では、イギリスの親子が双方に自分の意見を対等に述べ合う傾向が見られたが、これは実際にイギリスの親が持っている価値観と一致する。すなわち、イギリスでは子どもが学齢期に達すると、望ましい子どもの特性として自立心が重要視され、大人に依存せず自分の立場や状態を表現することが求められる（プリングル・ナイドウ，1979）。第2次大戦以前、特にビクトリア朝時代の子どもは「大人から質問されるものであって、大人に質問するものではない」という考え方が存在し、子どもは親の権威下にあるというしつけ観が一般的であった。しかし、第2次大戦後はより民主的なしつけ観・子ども観へと転換した（Newson, & Newson, 1974）。このような親や祖父母の民主的な態度が、分析した教科書にも反映されているのではないかと考えられる。

しかし、イギリスの親子では対等な相互発信の情報伝達形態が見られる一方で、親の方が子どもに命令したり行動を指示する言動が同時に多く見られた。つまりイギリスの親は、たとえ子どもであっても自分の意見をはっきり述べることを要求しているが、その一方で子どもに対して権威的な態度をとることも多い。この二種類の態度はどこからくるのだろうか。Newsonらが指摘するように、イギリスでは第2次大戦後の養育態度は権威的なものから民主的なものに変化し、親子関係がより対等な立場になってきた。だが親自身は権威的と民主的という異なった2つの価値観の間で葛藤をおこしている（Newson & Newson, 1974）。親はビクトリア朝時代のように子どもが自己主張できない存在であるとはもはや考えていない。しかし心の底では「頭が良くてはきはきし、しかも両親の願いに添い、自分の欲求やいやな気持ちをやんわりと相手に不快感を与えない形で表現できる」といった「いい子」像のイメージを持っている（Newson & Newson, 1974）。つまり親と対等に自己主張をする子どもを本当の「いい子」だとは考えていない。それゆえ子どもが対等の立場になるにつれ、いまだ権威主義的な規範下で育てられた親は、子どもの養育方法としての判断指標を持たずに悩み、新旧両方の考え方の間で葛藤をおこしている。多くの親は、新しい方法が子どもに健全な道徳と社会規範を獲得するのに効果的か否か、不安、戸惑いを感じている（プリングル・ナイドウ，1979）。民主的な態度をとりながら、親が子どもに対してより多くの命令や行動の指示を行うという実際の親子関係の矛盾が、本分析の結果に反映されているのではないだろうか。

一方、祖父母と孫の関係はどうであろうか。現代のイギリスでは、祖父母は親より子どもに寛大である傾向が実際に見られ（タウンゼント，1974）、たとえ親のかわりに孫の育児を引き受けても、子どものしつけに責任を持つのは親であり、祖父母は孫をかわいがる存在となっている。孫の方も祖父母に親密な愛情を抱いている。アメリカの教科書分析では、祖父母は孫にとって情緒的な帰属の対象というより、理性的な会話の相手として描かれていたが（今井，1991）、イギリスの祖父母は孫にとって、アメリカほど理性的に自分の意見を言い合う相手ではなく、より情緒的な存在であると思われる。

次に、日本の親子間及び祖父母・孫間における関係をみてみよう。日本の親は子どもとの対立をなるべく避けながらしつけを行うと言われている（東，1994）。親の命令に子どもが従わなかった場合、日本の母親は自分の命令を繰り返すより、その行為の理由を述べたり、情感に訴えて子どもを動かそうとしたり、あるいは少しずつ譲歩して子どもを説得する。つまり親の権威で強制させるのではなく、「せっかく作ったのに」「食べないとお母さんは悲しいわ。」などと、「人の気持ち」に訴える同化的

共生的なしつけを日本では行っている(東, 1991)。子どもは小さい時から母親と接触する中で、明確な反論は慎み言外の意味をくみ取るという、いわば黙示的コミュニケーションを学習していく(山村, 1983)。本分析において、日本では親子間で明確な意見表明がなされることがイギリスより少なく、その一方で人の気持ちに訴えたり、相互に気づかうというイギリスとは異なった形態が、大人にも子どもにも多かった。これは親子間にしばしば見られる同化的共生関係、更には日本人一般に広くみられる黙示的コミュニケーションが反映していると考えられよう。家庭内において、子どもは大人の価値観をくみ取り、それでもわからないことは親に質問し、親の回答や価値観を受け入れることによって、親との同化的共生関係を強める。日本の教科書にもこのような親子関係が反映されているといえよう。今井(1991)は、日本の教科書の登場人物の特徴を「あたたかい人間関係の一員」と結論づけているが、この「あたたかさ」とは、親子間で対立や緊張を避けることにより、同化的共生関係を築いたことから生まれる結果ではないだろうか。

一方で相手に命令・指示をする割合が、親子ともイギリスより日本の方に多いという本分析の結果は、親子間の同化的共生関係に一見矛盾すると思われる。この一つの理由として、相手に自分の意見を述べる行為が、親子ともイギリスより低かったため、相対的に指示・命令をする言動が多くなったとも考えられる。しかし別な理由として次のようにも考えられる。日本の親子はあらかじめ親の意図が子どもに内在化されているため、親子間では時間をかけて自分の意見を相手に述べる必要がない。しかし、親子間といえども相手に伝達したり内在化しきれない部分が存在するだろう。これに関してのみ相手に言動で伝えることが必要となり、その結果表面に出てくる言動は、相手への客観的な説明や意見表明よりも、相手への要求が相対的に多くなると考えられる。

一方、祖父母と孫の関係はどうであろうか。現代の日本ではイエ制度がなくなり、祖父母と孫と一緒に住むことは少なくなった。また産業構造の変化によって、子どもの就職が親世代の住居とは遠く離れた場所で選択されるようになり、一緒に住みたくても住めないような状況になってきた。それにともない祖父母と孫の関係も変わりつつある(小室編, 1989)。戦前のイエ制度のもとでは、個人の関係よりも家という集団存続が重要視され、祖父母は孫を溺愛することを慎み厳しいしつけを行った。しかし、イエ制度が廃止された現代では、子どもの社会化に、より重い責任があるのは親であり、祖父母と孫の関係は自由で距離のある関係となっていった。この変化の結果が、親に比べて相互発信的な情報伝達形態をとる日本の祖父母と孫の関係に表されているのではないだろうか。

今井(1991)は日本の教科書の祖父母と孫の関係を、親子関係同様「やさしいあたたかい人間関係」と特徴づけている。確かに祖父母は孫にやさしいし、行動変容の要求も多く行わない。しかし、日本の祖父母と孫の関係の「やさしい」関係と、親子間のそれは質的に異なっている。つまり、親子関係が同化的共生関係から来る「やさしさ」であるのに対し、祖父母・孫関係は、孫の社会化に直接重い責任を持たず、厳しいしつけを行わなくなったことから来る「やさしさ」ではないだろうか。

以上、日英の家庭内での実際のしつけや家族関係と、教科書の情報伝達形態について考察してきた。その結果教科書の中には、それぞれの文化の家族内での人間関係や価値観、そして親の葛藤までも、登場人物の言動の中に色濃く反映されていると結論づけられよう。

最後に今後の教科書の比較文化的研究の課題として、以下の3点が特に重要だと思われる。1点目として発達年齢に伴う変化があげられる。本分析で取りあげた情報伝達形態は、子どもの年齢が上がるにつれ、教科書の中でどのように変化していだろうか。本分析は低学年の教科書に限定したが、更に上級生用の教科書を対象として、両者の関係の発達の变化の分析が可能だと思われる。2点目として、本分析では日英の教科書のみを取りあげたが、アメリカを初め他の国の教科書を本分析と同じ分類基準で分析する必要性があげられる。3点目として、教科書が子どもの社会化の中で占める位相について検討する必要がある。Luke(1988)は、テキスト分析を行う際に、テキストとその外部に存在する現実との関係について考える必要があると述べているが、教科書に描かれた家族内の子どもの社会化と、両国の家族内における実際の子どもの社会化を比較する必要があると思われる。また子どもが教科書をどのように受けとめ、その結果行われるであろう行動変容についても、具体的な子どもの行動観察を通して今後実証される必要があるだろう。以上の分析課題は残ってはいるものの、教科書の内容分析による比較研究は、そこに描かれた大人と子どもの情報伝達形態という観点から、子どもの社会化についての考え方や社会の価値観を、鮮明に描き出す手段として有効だと考えられる。

文 献

- 安彦忠彦。(1992)。学校カリキュラムと異文化接触：教科書分析を中心に。名古屋大学教育学部紀要：教育学科第39巻第1号，名古屋大学，名古屋，25-32。
- 東洋。(1991)。日本における人間形成：日米比較研究より。小嶋秀夫(編)，新・児童心理学講座：14 発達と社会・文化・歴史。(pp.241-268)東京：金子書房。
- 東洋。(1994)。日本人のしつけと教育。東京：東京大学出版会

- 東洋・柏木恵子・ヘス, R. D. (1981). *母親の態度・行動と子どもの知的発達*. 東京: 東京大学出版会.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Addison-Wesley.
- CD-Rom Publishing Company Limited. (1993). *Easy mailing and marketing applications*. London.
- Central Statistical Office. (1993). *Social trend 23: A publication of the government statistical service*. London.
- 藤田英典. (1991). *子ども・学校・社会*. 東京: 東京大学出版会.
- 今井康夫. (1991). *アメリカ人と日本人*. 東京: 創流出版.
- 伊藤セツ・天野寛子・森ます美・大竹美登利. (1983). *生活時間: 男女平等の家庭生活へのアプローチ*. 東京: 光生館.
- 伊東良徳・大脇雅子・紙子達子・吉岡睦子. (1991). *教科書の中の男女差別*. 東京: 明石書店.
- 唐澤富太郎. (1990). *教科書の歴史: 教科書と日本人の形成 (下)*. 東京: ぎょうせい.
- 小室豊允 (編). (1989). *老人と家族*. 東京: 中央法規出版.
- 厚生省人口問題研究所. (1993) *人口の動向 日本と世界: 人口統計資料集*. 東京: 厚生統計協会.
- 教科書研究センター. (1979). *海外教科書制度調査報告書*. (財)教科書研究センター.
- Luke, A. (1988). *Literacy, textbooks and ideology*. London: Falmer Press.
- 毎日新聞社人口問題調査会 (編). (1992). *記録・日本の人口: 少産への軌跡 (改訂版)*. 東京: 毎日新聞社. 330.
- 三上勝夫・矢部玲子. (1992). *小学校社会科教科書における語彙の分析*. *北海道教育大学紀要第1部第42巻第2号*, 北海道大学, 北海道, 1-15.
- Newson, J., & Newson, E. (1974). *Cultural aspects of childrearing in the English-speaking world*. Chards, M. R. (Ed.). *The integration of a child into a social world*. London: Cambridge University Press.
- プリングル, M. K. ・ナイドウ, S. 久保純章・島田幸恵 (訳). (1979). *イギリスの子どもたち*. 東京: 川島書店.
- 斎藤耕二・菊池章夫 (編著). (1990). *社会化の心理学 / ハンドブック*. 東京: 川島書店.
- 佐藤郡衛. (1993). *学校文化の日本の特質: 帰国子女教育と学校文化*. 中西晃 (編), *国際教育論*. 東京: 創友社. (pp. 266-279).
- 佐藤洋子. (1978). *女の子はつくられる*. 東京: 白石書店.
- 佐藤淑子. (1993). *英国在住の日本入就学前幼児の異文化学習: 社会的場面に於ける「自己制御」の発達の日英比較結果と考察*. *発達研究*, 9, 41-72.
- 総務庁長官官房老人対策室 (編). (1992). *老人の生活と意識: 第3回国際比較調査結果報告書*. 東京: 中央法規出版.
- 杉原黎子・田中久美子・高山芳治. (1992). *家庭科成立に関する一考察: 教科書の分析をとおして*. *岡山大学教育学部研究90号*, 岡山大学, 岡山, 125-136.
- タウンゼント, 山室周平 (監訳). (1974). *居宅老人の生活と親族網: 戦後東ロンドンにおける実証的研究*. 東京: 垣内出版.
- 塘利枝子. (1995). *教科書に反映された親の育児観*. *母子研究*16号, 79-89.
- 友田泰正. (1990). *いま, なぜ学校文化か*. 長尾彰夫・池田寛 (編), *学校文化: 深層へのパースペクティブ*, 序章 (pp. 3-9). 東京: 東信堂.
- 山村賢明. (1983). *日本の親・日本の家庭*. 東京: 金子書房.

付記

本分析は白百合女子大学大学院 (当時) 宗円なつみさん, 松本由里さんの協力により行われました。ここに両名の名前を記すると共にその協力に対し感謝の意を表します。

日本の教科書

- アーノルド=ローベル (三木卓訳). (1992). *そのかどまで*. 小学こくご2年上 大阪: 大阪書1籍.
- 秋尾晃正. (1992). *ぼくとアルベスにいちちゃん*. 小学こくご2年上 大阪: 大阪書籍.
- あまんきみこ. (1992). *名前を見てちょうだい*. 新しい国語2年下 東京: 東京書籍.
- あまんきみこ. (1992). *ちいちゃんのかげおくり*. 国語あおぞら3年下 東京: 光村図書.
- あまんきみこ. (1992). *お母さんの目*. 小学国語3年上 大阪: 大阪書籍.
- あまんきみこ. (1992). *おにたのぼうし*. 新版国語3年下 東京: 教育出版.
- 安房直子. (1992). *ねずみの作った朝ごはん*. 国語あおぞら3年下 東京: 光村図書.
- いまえよしとも. (1992). *カ太郎*. こくご赤とんぼ2年下 東京: 光村図書.
- 今西祐. (1992). *星の花*. 新版国語3年下 東京: 教育出版.
- イリーナ=コルシュノウ (かんざきいわお訳). (1992). *ニキの発見*. 小学国語3年下 大阪: 大阪書籍.
- いわさききょうこ. (1992). *かさこじぞう*. 新しい国語2年下 東京: 東京書籍.

- いわさききょうこ。(1992)。かさこじぞう。小学校こくご2年下 東京：学校図書。
- いわさききょうこ。(1992)。かさこじぞう。わたしたちの小学国語2年下 東京：日本書籍。
- 岩崎京子。(1992)。かさこじぞう。小学こくご2年下 大阪：大阪書籍。
- 岩崎京子。(1992)。かさこじぞう。新版国語2年下 東京：教育出版。
- うちだりさこ(訳)。(1992)。おおきなかぶ。しょうがくこくご1年上 大阪：大阪書籍。
- うめだよしこ。(1992)。あめあがり。しょうがくこくご1年上 大阪：大阪書籍。
- おおつかゆうぞう。(1992)。スーホーの白い馬。こくご赤とんぼ2年下 東京：光村図書。
- おぼまこと。(1992)。ごめんねムン。小学こくご2年上 大阪：大阪書籍。
- 加藤多一。(1992)。ヒバリヒバリ。小学国語3年上 大阪：大阪書籍。
- かどのえいこ。(1992)。サラダでげんき。あたらしいこくご1年下 東京：東京書籍。
- 川崎洋。(1992)。わにのおじいさんのたからもの。新版国語2年下 東京：教育出版。
- 川村たかし。(1992)。サーカスのライオン。新しい国語3年上 東京：東京書籍。
- かんざわとしこ。(1992)。びかびかのウーフ。しょうがくこくご1年下 大阪：大阪書籍。
- かんざわとしこ。(1992)。おむすびころりん。わたしたちのしょうがくこくご1年下 東京：日本書籍。
- かんざわとしこ。(1992)。いちごつみ。新しい国語2年上 東京：東京書籍。
- かんざわとしこ。(1992)。ウーフはおしっこでできてるか。わたしたちの小学国語2年下 東京：日本書籍。
- 小暮正夫。(1992)。ふるさとの空に帰った馬。新版国語2年下 東京：教育出版。
- ごとうりゅうじ。(1992)。草色のマフラー。わたしたちの小学国語2年下 東京：日本書籍。
- 斎藤隆介。(1992)。モチモチの木。国語あおぞら3年下 東京：光村図書。
- 斎藤隆介。(1992)。ソメコとオニ。新版国語3年下 東京：教育出版。
- 斎藤隆介。(1992)。モチモチの木。わたしたちの小学国語3年下 東京：日本書籍
- 佐藤さとる。(1992)。おじいさんの石。小学国語3年下 大阪：大阪書籍。
- ジャック・キーツ(きじまはじめ訳)。(1992)。ピーターのいす。わたしたちのしょうがくこくご1年下 東京：日本書籍。
- 杉みき子。(1992)。コスモスさんからお電話です。小学こくご2年下 大阪：大阪書籍。
- 杉みき子。(1992)。おばあちゃんの白もくれん。小学校国語3年下 東京：学校図書。
- たちはらえりか。(1992)。おねがいおねがい大きな木。しょうがくこくご1年下 大阪：大阪書籍。
- 長崎源之助。(1992)。ガラスの花よめさん。小学国語3年上 大阪：大阪書籍。
- 長崎源之助。(1992)。お母さんの紙びな。新版国語3年下 東京：教育出版。
- 新美南吉。(1992)。手ぶくろを買いに。わたしたちの小学国語3年下 東京：日本書籍。
- 新美南吉。(1992)。手ぶくろを買いに。新しい国語3年上 東京：東京書籍。
- はいたにけんじろう。(1992)。ろくべえまってるよ。わたしたちの小学国語2年上 東京：日本書籍。
- 畑正憲。(1992)。ぼくのくろう。新しい国語3年上 東京：東京書籍。
- 花岡大学。(1992)。百羽のつる。小学校国語3年下 東京：学校図書。
- 花岡大学。(1992)。ぼうしっぱいのさくらんぼ。新しい国語3年上 東京：東京書籍。
- ハンス＝ウイルヘルム(ひさやまたいち訳)。(1992)。ずっとずっと大好きだよ。こくごもだち1年下 東京：光村図書。
- 松谷みよ子。(1992)。やまんばのにしき。小学国語3年下 大阪：大阪書籍。
- まつのまさこ。(1992)。ふしぎな竹の子。しょうがくこくご1年下 東京：学校図書。
- もりやまみやこ。(1992)。小道。新しい国語2年上 東京：東京書籍。
- レオ・レオニ(谷川俊太郎訳)。(1992)。ニコラス、どこへ行ったの? 新しい国語3年上 東京：東京書籍。
- 山下明生。(1992)。かもめがくれた三角の海。新しい国語3年下 東京：東京書籍。

イギリスの教科書

- Arengo, S. (1991). *Archie's Sweet Shop*. Oxford University Press.
- Arengo, S. (1989). *Baby Robot*. Oxford University Press.
- Berry, E. (1978). *The Valiant Little Potter*. Ginn and Company Ltd. (retold).
- Beattie, S. S. (1978). *School on a Raft*. Ginn and Company Ltd.
- Bunting, E. (1978). *The Two Giants*. Ginn and Company Ltd.
- Clymer, T. (1978). *The Three Spinning Fairies*. Ginn and Company Ltd.
- Clymer, T. (1978). *Boys and Girls*. Ginn and Company

- Ltd.
- Clymer, T. (1978). *Time for Bed*. Ginn and Company Ltd.
- Clymer, T. (1978). *Peter Wants to Whistle*. Ginn and Company Ltd.
- Clymer, T. (1978). *Penny*. Ginn and Company Ltd.
- Clymer, T. (1978). *Bongo Lilian Moore*. Ginn and Company Ltd.
- Clymer, T. (1978). *Mr Cunningham Catherine Woolley*. Ginn and Company Ltd.
- Clymer, T. (1978). *Speck*. Ginn and Company Ltd.
- Clymer, T. (1978). *A New Start*. Ginn and Company Ltd.
- Clymer, T. (1978). *The Mystery of The Suitcase*. Ginn and Company Ltd.
- Coates, D. (1981). *Two Surprise*. Ginn and Company Ltd.
- Coates, D. (1981). *Mum's Surprise*. Ginn and Company Ltd.
- Coleman, A. (1991). *Hamid Does His Best*. Oxford University Press.
- Coleman, A. (1991). *William and The Pied Piper*. Oxford University Press.
- Coleman, A. (1991). *Max Makes Breakfast*. Oxford University Press.
- Coleman, A. (1991). *William's Mistake*. Oxford University Press.
- Coleman, A. (1991). *The Long Journey*. Oxford University Press.
- Coleman, A. (1991). *Mum's New Car*. Oxford University Press.
- Coleman, A. (1991). *Treasure Hunt*. Oxford University Press.
- Coleman, A. (1991). *The Surprise*. Oxford University Press.
- Daem, M. (1978). *The House on The Top of The Hill*. Ginn and Company Ltd.
- Dueland, J. (1978). *Beaver Boy*. Ginn and Company Ltd.
- Hinckley, H. (1978). *The Opossum's Table*. Ginn and Company Ltd.
- Hunt, R. (1987). *Snail Trails*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1987). *The Most Precious Thing*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1987). *Jill's New Bike*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1992). *Poor Old Mum!* Oxford University Press.
- Hunt, R. (1992). *The Weather Vane*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1987). *The Boy and The Tiger*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1992). *The Camcorder*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1992). *The Wedding*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1988). *The Holiday*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1987). *Big 'R'*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1987). *Dust Storm*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1987). *Stardust*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1987). *Oh Dad!* Oxford University Press.
- Hunt, R. (1987). *Chicken Pox*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1988). *The Secret Plans*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1990). *Victorian Adventure*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1990). *A Day in London*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1992). *Nobody Got Wet*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1990). *The Flying Carpet*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1988). *A Proper Bike*. Oxford University Press.
- Hunt, R. (1990). *The Rainbow Machine*. Oxford University Press.
- Maclean, M. (1978). *Mags*. Ginn and Company Ltd.
- McPhail, D.M. (1978). *Yesterday I Lost A Sneaker*. Ginn and Company Ltd.
- Miller, H. H. (1978). *William's Wish*. Ginn and Company Ltd.
- Mountfield, A. (1986). *Milly, Jilly and The Bear*. Basil Blackwell Ltd.
- Poulton, M. (1988). *Kate and The Sheep*. Oxford University Press.
- Poulton, M. (1988). *The Photograph*. Oxford University Press.
- Poulton, M. (1988). *The Emergency*. Oxford University Press.
- Poulton, M. (1988). *The Village Show*. Oxford University Press.
- Sellers, M. (1978). *The Little Elephant Who Liked to Play*. Ginn and Company Ltd.
- Wiesbauer, M. (1978). *The Big Green Bean*. Ginn and Company Ltd.
- Yeo, W. (1978). *Oliver Twister and His Big Little Sister*. Ginn and Company Ltd.
- Zolotow, C. (1978). *The Farmer's Hut*. Ginn and Company Ltd.

Tomo, Rieko (Shirayuri College). *Content Analysis of Japanese and British Textbooks: Family Structure and Communication Style*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 1995, Vol. 6, No. 1, 1-16.

Content analysis of family scenes, illustrated in elementary school texts from Japan and England, revealed aspects of family structure, socialization and communication within each society. The main results of the analyses were as follows. First, although a greater percentage of males were represented in Japanese family scenes, fathers appeared in fewer Japanese textbook scenes than in British textbook scenes. Second, compared with British textbooks, the mean number of family members was smaller in Japanese textbook scenes, and an "only child" appeared more often in Japanese texts. Next, Japanese parent-child informative communication was presented in a uni-directional (parent-to-children) manner, while in British texts it had a bi-directional style. Finally, while Japanese textbooks mainly showed informative grandparent-child communication with a bi-directional style, British scenes revealed more one-way (grandparent-to-children) communication.

【Key Words】 Textbooks, Content analysis, Family structure, Communication styles, Parent-child relations, Grandparenting

1994.3.16受稿, 1995.1.23受理

幼児の量化表現の理解について：全称量化表現を中心に

住吉 チカ

(お茶の水女子大学文教育学部)

欧米の3～6歳児において全称量化表現の解釈が成人と異なることが、言語学者や心理学者により報告されている。本研究では、全称量化表現に対する日本語話者の幼児に特有な応答などを、構文と状況を数種設けて調べた。実験1において、肯定すべき全称量化の疑問文に対し、先行研究で報告されているような否定的応答は見られなかったが、余剰な事物に関する発話はやはり見られた。また疑問形容詞による疑問文に対するような応答がしばしば観察された。実験2では、疑問形容詞型の応答の生起傾向が、全称量化表現の種類・構文また提示文と照合すべき状況により異なるか、3～6歳の幼児を対象に調べた。その結果、5歳前半以下の幼児においては、質問文の構文と照合すべき状況の構成により、疑問形容詞型応答傾向に差がみられた。一方5歳後半以降になると、疑問形容詞型の応答はほとんど生じなくなることが分かった。実験1・2から全称量化表現の疑問文の適切な応答は、全称量化表現を含む文の理解（言語能力）と、判断すべき状況の認識（認知能力）の両要因に規定されると考えられる。

【キー・ワード】 全称量化表現, 疑問形容詞型の応答, 言語能力, 認知能力

問 題

量化詞とは「沢山の」・「少しの」といった、量あるいは助数詞に伴われて、「1人」・「3つ」などのように、修飾する名詞の数量を表す表現である。その中でも全称量化詞とは、それが修飾する名詞全てについて、述語で記述される事柄が成立するということを表すものである。例えば「すべての保育園児はお昼寝をする」という文は、「お昼寝をする」ということが「(個々の) 園児」すべてについて成り立つということを表わしている。本論文では、「〇〇はみんな～」や「どの〇〇も～」など、全称の意味を持つ日常的な言語表現を取り上げる。またこれらを全称量化表現と呼ぶことにする。

本研究の概要は、このような全称量化表現を含む文に対する幼児の応答の観察を通して、幼児の全称量化表現の理解・応答形式の様相を探るものである。

全称量化表現の理解には外界の事物の数量の認識などが不可欠であり、単に構文理解の問題だけでなく、認知的発達側面から興味深い問題と思われる。しかし、この表現の習得過程を直接に取り上げた実験研究は少ないように思われる。その中から文理解課題の実験を通して、幼児の全称量化表現の理解を、直接確かめている実験研究を概観する。

Inhelder, & Piaget (1964) は、5～7歳の幼児が、all the, some という表現を含む文の真偽を、目の前の状況と照らし合わせた上でどのように判断するかについて調べている。彼らは、5～7歳の幼児に、色・形の異なるカード系列を提示して「〇〇はすべて××か？」と質問し、

それに対する応答を観察した。例えば、青い丸いカード・青い正方形のカード・赤い正方形のカードからなる系列を用意して、「丸はすべて青い？」(Are all the circles blue?) という質問をする。それに対し幼児は、「いいえ。青い正方形があるから」、あるいは「いいえ。青い正方形も(と)赤い正方形もあるから。」といった、成人とは異なる解釈をしていると思われる応答をする。

与えられた質問は「pならばqか?」、すなわち「pという下位クラスがqという上位クラスに含まれるか?」というものである。しかし不適切な応答をする幼児は「(pならばq)かつ(qならばp)か?」、つまり「下位クラスのすべてが上位のすべてであるか」という質問だと解釈してしまう。先ほどの例でいえば、青い丸の下位クラスと上位クラスである青いカードのクラスとの包含関係が把握できないので、成人と同様の応答ができないのだと Inhelder らは考察している。

また Takahashi (1991) は、3～5歳の英語話者の幼児を対象とした実験を行い、3～4歳台の幼児の全称量化表現の理解について、次の2種の現象を報告している。ひとつは、子どもが全称量化表現を眼前にあるもの全てにかかるといふような解釈をしてしまうというものである。例えば、全てのイヌが骨を食べているが、その他にも食べられていない骨があるという状況の絵がある。そして子どもに「Is every dog eating a bone?」と尋ねると、「No.」と答える。その返答の理由として「Because these bones are not eaten.」と食べられていない骨を指す。

もう一つは、例えばブタとワニがリンゴを食べているような状況で、「Is every pig eating an apple?」という

質問をする。するとやはり、3歳位の幼児は否定的な応答をしてしまうというものである。Takahashiは、全称量化詞の修飾関係に対する認識が成人と異なるために、子どもたちはこのような解釈を取るのではないかと言語的観点から考察している。

これらはすべて欧米の言語話者において観察された現象であるが、基本的に日本語においても、Takahashiの研究で報告するような現象が生じることは確かめられている(住吉, 1993)。従って、幼児に特有の全称量化表現の解釈・理解は、特定の言語の構文の性質によるものというより、幼児に特有の認知様式などにより生じているのではないかと考えられる。

またさらに、これらの先行研究が報告する以外に、言語・認知様式の発達過程を反映するような幼児特有の応答も、住吉(1993)の研究で報告されている。しかし、その研究は、幼児の応答頻度傾向について調べただけであり、状況、あるいは全称量化表現の種類に応じた詳しい分析についてはなされていない。

本研究の目的は、これらの先行研究を踏まえ、全称量化表現を含む文への応答を分析することにより、3~6歳の幼児の全称量化表現文理解の様相を明らかにすることである。実験1では、日本語の全称量化表現の疑問文に対し、先行研究で設定された各状況において、幼児がどのような応答をするのか分析する。また実験2では、実験1で観察された先行研究では論じられていない幼児特有の応答を分析・検討する。

実験 1

目的

Takahashiの研究で、成人と異なる解釈が観察された3歳~4歳の幼児を対象とし、日本語話者の幼児における全称量化表現文に対する応答について、実験観察を行い検討する。基本的な方法は絵を提示し、その要素につい

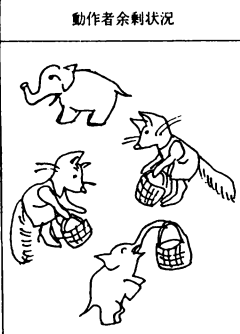
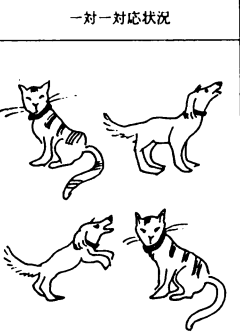
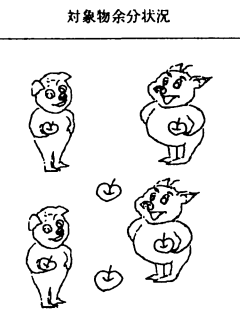
て質問するというものである。提示する絵は、先行研究に類似した状況を表したものを数種設ける。また全称の意味を付与する日常的な言語表現を含む構文も複数用意し、これら状況・構文間で幼児の応答に何か相違があるか観察する。

方法

提示する絵 Takahashiの実験で設定された2つの状況を用意した。すなわち、質問文で述べられた対象物が余っている「対象物余分」の状況と、提示文で述べられない動作者が存在するが述語で述べる条件を満たしている「一対一対応」状況である。さらに、提示系列に赤い正方形と青い正方形を混ぜていたInhelder, & Piaget (1964)の実験と類似した状況も用意した。この状況では、提示文に述べられない動作者が存在し、そのうち述語の条件を満たしている動作者と、満たしていない動作者とが両方存在する。この状況では提示文で言及されない動作者が存在するので、言及された事物が余分にある「対象物余分」状況に対し、「動作者余剰」状況と呼ぶことにする(Figure 1)。

各状況での動作者は、幼児向けの絵本から選んだものと、筆者のオリジナルによるキツネ・ネコ・ゾウなどの動物である。また目的語で表現される対象は、提示文の動詞に合わせて首輪・リボン・リング・バッグなどとした。

提示文 全称的な意味を持つ量化表現として「みんな」と「どの~も」を選んだ。3人の幼児の語彙発達を縦断的に調査した岩淵・村石(1976)の研究によれば、副詞的用法の「みんな」と連体詞の「どの」は、4歳までにはすべての子どもの語彙に入ってきている。動詞は「持っている」・「付けている」の2つを選んだ。この2つの動詞は、1歳~5歳の間に出現する単語の中で使用度数の高い上位100位に入るものであり、早い子の場合で1歳後半から発話されている(岩淵・村石, 1976)。

動作者余剰状況	一対一対応状況	対象物余分状況
		
キツネはみんなバッグを持っている？ どのキツネもバッグを持っている？	イヌはみんな首輪を付けている？ どのイヌも首輪を付けている？	ブタはみんなリングを持っている？ どのブタもリングを持っている？

注. 絵の内容については本文参照。

Figure 1 実験1で提示した絵の一例

1枚の絵につき「〇〇はみんな〜？」と「どの〇〇も〜？」の両方の量化表現の文を対応させる。例えばFigure 1の一对一对応状況の絵に対し、「イヌはみんな首輪をつけている？」と「どのイヌも首輪をつけている？」という文で2回尋ねた。ただし、2つの構文を続けて尋ねたわけではない。

1枚の絵は、それが表す状況に応じて「持っている・付けている」のどちらかの動詞と結びついている。従って提示した絵と文の組み合わせの総数は、構文の種類(2)×絵の種類(6)=12種類である。これらは全て「はい」と肯定すれば成人と同様の適切な応答になる。

提示文一絵の組み合わせとして、動作者と対象物を違えた2バージョン用意した。被験者半数ずつが、各バージョンに当たった。

被験者 公立の保育園児11名。すべて年少組の幼児で、年齢は3歳(平均3:4, レンジ; 3:3~3:11)である。

手続き 実験は被験者と実験者が、個室において一対で行った。まず、実験者が尋ねる質問文に対し、提示されている絵と合っていると思ったら「うん又ははい」、違うと思ったら「ううん又はいいえ」で答えるよう、質問が肯定・否定で応じるべきものであるということを幼児に知らせた。文の提示、すなわち質問は原則として一回のみで、ただし被験者が聞き返したときに限り、もう一度質問を繰り返した。被験者がどんな応答をしても、実験者は一貫して「そう(だ)ね」とだけ応じた。実験者は幼児が応答している間に、それらをすべて筆記した。

結果及び考察

全称量化表現の解釈の評定 応答の詳細な分析は、後に疑問形容詞型の応答の分析と併せて述べるが、分析の都合上「いいえ」という否定表現の生起傾向だけ先に述べておく。

実験を通して「ううん」という否定表現は、2名の幼児から2回と1名の幼児から1回(12回の質問中)だけ得られている。しかしながら、本実験において、幼児が必ずしも全称量化表現を正しく解釈していたとは言えない。その主な理由を以下に述べる。

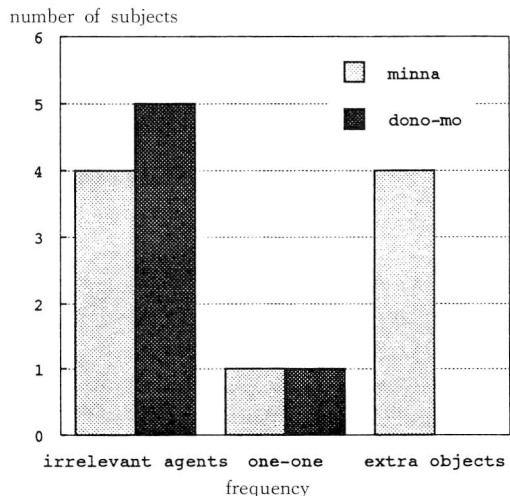
第一に、いいえとNoという言語表現の親和度の相違ということがある。日本語・英語における否定表現の機能を比較すると、英語においては、“No”という表現には、拒否・排除や禁止(refusal・rejection, prohibition)などの用法がある。命題の否定(denial)の意味での“No”の用法が可能になるのは比較的后であるにしても、拒否などの用法での“No”の使用は、かなり早くから子どもの言語表現の中に入ってくる(Hummer, Wimmer, & Antes, 1993; Steffensen, 1978)。一方日本語においては、拒否・禁止には「いや・だめ」など、「いいえ」などの命題否定とは異なる言語表現が割り当てられている(Ito, 1981)ゆえに「いいえ・ううん」などの言語表現への親和度が欧

米の幼児より低いと想定される。

第二に、“Yes”に相当するような言語表現は、発話者が肯定の意味を込めているがいがまいが、発話の状況において望ましいものと一般的には受け取られやすい。しかし“No”に相当するような言語表現は、聞き手の期待に沿わないので不適切と見なされやすい(Steffensen, 1978)。特に日本語においては、「はい」や「うん」という肯定表現に、相手の発話に対する真偽判断の結果に基づく肯定の用法と、単に相手の発話に相づちを打つという2つの用法がある。これに対し、先に述べたように「ううん」には否定の意味だけが割り振られている。

これら2つの要因から、幼児が実際には(誤って)偽だと認識していても、特に否定表現が生じにくいということが考えられる。幼児の応答のほとんどが「うん」や「うなずき」であったのは、正しく判断したからという理由と、理解いかんに関わらず相手の発話行動の容認としてなされた場合と両方が考えられる。従って以降の分析では、容認のような目的で幼児が「うん」と応じた可能性を考慮して、先行研究で報告されたような発話をしていればそれらを全て分析の対象とした。

全称量化表現の解釈について まず各状況において、TakahashiやInhelder, & Piagetが報告するような、余分・余剰なものに対し言及した幼児の度数(人数)を構文別にまとめた(Figure 2)。Figure 2から分かるように、対象物余分状況では「どの〇〇も〜？」構文において、まったく余分な物への言及がみられない。このことは「どの〇〇も〜？」構文の指示性の強さが関連していると思われるが、この点については実験2の考察において、量化と指示の混同という観点から詳しく述べる。



注. 各状況・両構文に対し発話したものはそれぞれの状況・構文で1と計数されている。

Figure 2 各状況における余剰なものへ発話した被験者数

Table 1 余剰なものについて発話内容

状況	ヴァージョン	提示文	応答例
動作者余剰	1	イヌはみんな首輪を付けている？	ネコもつけている。 つけていない（ネコを指して）。
		キツネはみんなバックを持っている？	ゾウさん、バック持っていない。 バック持っている、ゾウさん。
		どのイヌも首輪を付けている？	これもつけていない。 ネコも赤い首輪。
		どのキツネもバックを持っている？	ゾウも。 持っていない（ゾウを指して）。
	2	ブタはみんなリンゴを持っている？	持っていないの（ウサギを指す）。
		ウサギはみんなエプロンを付けている？	サルも付けている。 付けていない。
		どのブタもリンゴを持っている？	これは持っていない（ウサギを指して）。 ウサギも。
		どのウサギもエプロンを付けている？	
一対一対応	1	クマはみんなバケツを持っている？	
		キツネはみんなリボンをつけている？	
		どのクマもバケツを持っている？	ウサギさんと、これとこれ（他のウサギを指す）。
		どのキツネもリボンをつけている？	
	2	イヌはみんな首輪を付けている？	
		キツネはみんなバックを持っている？	
		どのイヌも首輪を付けている？	これも（ネコを指して）。
		どのキツネもバックを持っている？	
対象物余分	1	ブタはみんなリンゴを持っている？	（余っているリンゴを指し）ブタがいない。 （余っているリンゴを指し）ここにもある。 余っている。
		ウサギはみんなエプロンをつけている？	余っている。
		どのブタもリンゴを持っている？	
		どのウサギもエプロンを付けている？	
	2	クマはみんなバケツを持っている？	
		キツネはみんなリボンをつけている？	リボンがとれている。
		どのクマもバケツを持っている？	
		どのキツネもリボンをつけている？	

次に幼児が余剰・余分なものに対し、どの程度、またどのような応答を生起させたかについて順に述べる。

余剰・余分なものへの発話を1人当たりどれくらいの割合で出現したか調べると、提示回数12回中4回が最高であり、11人中4人の幼児（36.4%）がこの頻度で出現させている。続いて、3回が2人（18.2%）、2回が3人（27.3%）、1回が2人（18.2%）であった。

また、どのような応答を出したのかについては、その詳細を状況ごとに挙げる（Table 1）。Table 1から分かるように、動作者余剰状況において提示文に現れない余剰

なものについての言及が多く、回数に差はあるが11人中7人（63.6%）に発話が見られた。それに対対象物余分状況では4人（36.4%）、一対一対応状況は2人（18.2%）であった。

応答内容を見ると、一対一対応状況では「〇〇も」という発話が生じ、対象物余分の状況については、すべて「〇〇が余っている」という応答が生じている。動作者余剰の状況についても両構文ともに、提示文に現れない動作者について「〇〇も（～である）」という応答と、「〇〇は～ない」という応答が観察された。

Takahashiの実験研究で報告されている、対象物余分の状況での「〇〇が余っている（から「No」）」という発話と、ほぼ同義の発話（「ブタがいない」・「余っている」など）が得られた。またTakahashi (1991)の実験では、一対一対応状況において、余剰なものについての応答が生じたかは、報告されていないので比較することは出来ないのだが、本実験においてはこの状況でも、余剰物への言及が観察された。しかしもっとも頻繁に発話が観察されたのは、動作者余剰状況である。この状況において発話が多くなるのは、一つには、述語で述べる条件が成り立っている余剰な動作者と成り立たない動作者の両方が存在しており、それゆえに「〇〇もしている」と「〇〇がしていない」という両方の発話が起ころためだろう。

条件の成り立たない動作者が存在することにより、一対一対応状況よりも、動作者の属性について対比の際だけ状況となるからではないかと思われる。

また、動作者余剰状況で「〇〇もしている」という応答がなされた背景には、Inhelder, & Piaget (1964)の研究で観察された「青い正方形もある」などと同様の解釈が生じている可能性も考えられる。つまり「イヌはみんな首輪をしている？」と訊かれて、「ネコも。」と応答するのは、「すべてのイヌは首輪をしていて、かつ首輪をしているものはすべてイヌか？」というような解釈をしているからとも考えられる。しかし先に述べたように、Table 1に挙げたほとんどの子どもが、提示された疑問文に対してはっきりとした否定をしているわけではない。従って、たとえ真偽判断の肯定的意で「うん」と応えているのではないとしても、Inhelderらのような特殊な解釈をしているかについて、本実験の結果のみから確定的な見解は述べられない。この点について明らかにするには、より直接に真偽判断を行わせるような課題設定の工夫が必要だろう。

だがいづれにしても、日本語の全称量化表現の疑問文に対し、状況に余分あるいは余剰な動作者や対象物が存在すると、TakahashiやInhelderらが報告したような発話が生じてしまうという事は、本実験において確かめられた。この結果は、3歳後半～5歳前半の日本の幼児において、比較的高い頻度でこのような発話が生じていることを報告する結果（住吉, 1993）と一致するものである。

ところでなぜ余剰・余分なものに言及するような発話がなされてしまうのか？ 欧米言語でも類似した発話が観察されていることからすると、特定の言語の習得過程だけにみられる現象ではないといえる。すると、認知機能の発達側面からこの現象について考える必要があるだろう。ここで、現象が生じる理由を、集合の量化過程という認知機能の観点から考えてみよう。

認識すべき対象の量化過程にKlahr, & Wallace (1973)

は、次のような認知機構を考えた。彼らによれば量化には、みてすぐ個数がわかる (subitizing)・一つ一つ数える (counting)・概数を目算する (estimation) といった、数量に応じた対象の集合の符号化がある。彼らは、これら量化の符号化のために、量化演算子 (quantification operator) という一種の演算子を想定した。この演算子による符号化過程は、「赤いだけ」というような対象の属性の限定とともに、量化すべき対象の視覚刺激を入力として取り、「2つ」・「多数の」など、数量に応じた符号を付与した量化記号 (quantitative symbol) を生成する。そしてそれが対象の数量に関する表象となる。このようなモデル的な表象が、抽象的な形で幾種か貯蔵されているために、成人は瞬時にして対象を量化することが出来るのだと彼らは考える。

先行研究及び今回の実験において、認識すべき対象の集合はいずれも4～6つの事物からなる集合であり、成人の場合、その認識にはsubitizingか、あるいはcountingのような量化がなされると思われる。けれども幼児の場合、Klahrらも想定しているのだが、数量についてのモデル表象が未発達なので、瞬時の符号化が出来ない。それゆえ認識過程において、つねに集合の一つ一つの要素を特定化するような、認知的負担の大きい作業を行っているのではないかと思われる。その結果、ある特定の事物に着目する傾向が強くなり、余剰・余分な対象を指示する発話を生じてくるのではないだろうか。つまり、subitizingやcountingのような視覚情報による量化過程が不完全で、それに提示文解釈の過程が引きずられてしまったのではないかと推察される。

「はい・いいえ」型の応答と疑問形容詞型の応答の生起について 提示された絵の中の事物に対して、「これとこれとこれ」というように一つ一つ該当する動作者を指摘、あるいは指さすという応答が「どの〇〇も～？」構文でしばしば観察された。具体的な例を挙げると、実験者の「どのイヌも首輪をつけている？」という問いに対し、被験児が「(首輪をしているイヌを全部指し) これとこれとこれ」と指さしつつ答えたり、あるいは、「どのキツネもバッグを持っている？」という問いに対し、「(バッグを持っているキツネを一匹指し) これ」と応答したりする。日本語の先行研究においても、同様の応答形式が報告されている（住吉, 1993）。このような応答は通常、「どの〇〇が～？」のような質問に対してなされるものである。これは、日本語でいえば連体詞、英語でいえば疑問形容詞としてのwhichによる質問（例 Which dog～？）に対する応答に相当する。単に連体詞による質問への応答とするより、疑問形容詞による質問への応答とした方が、質問とその応答の性質が分かりやすいと思われる。そこで上記のような応答を、疑問形容詞型の応答と呼ぶことにし、以降で、この形式の応答が生じる頻度と、生じる

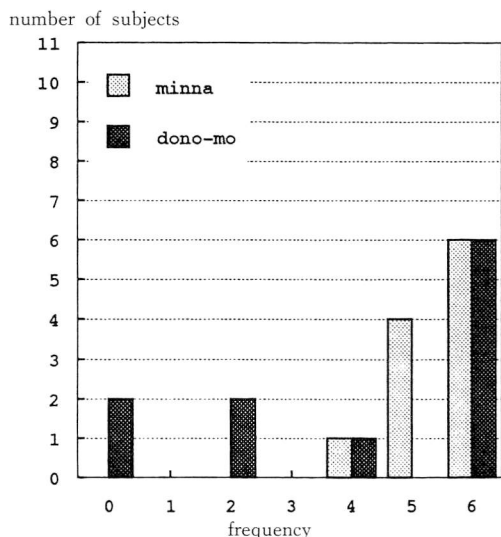


Figure 3a 「はい・いいえ」に準ずる応答

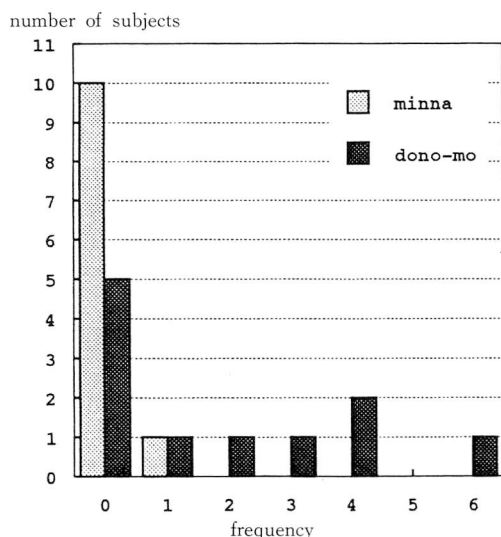


Figure 3b 疑問形容詞型の応答

注. 提示回数12回中で、応答の生起回数により分類し、各カテゴリの被験者をプロットしている。

理由とを考察する。

応答形式の分類として、相手の発話の容認の目的で「はい」に準ずる応答が生じる可能性を考慮し、「はい」に相当する応答を出した場合でも、続けて疑問形容詞型の応答を取った場合、疑問形容詞型の応答の頻度として計数した。そしてそれ以外で「うん・うん」や「うなずき・首を横に振る」応答を「はい・いいえ」に準じる応答として計数した。このとき、幼児が余剰なものについて発話していても、疑問形容詞型の応答を出していなければ

「はい・いいえ」に準じる応答として分類した。

Figure 3aは、全試行を通して「はい・いいえ」型応答を生起させた回数に基づいて被験児を区分し、各頻度における被験児度数をプロットしたものである。図から分かるように、「はい・いいえ」型応答を4回以上生起させた被験児数は、「どの〇〇も～？」構文より「〇〇はみんな～？」構文において多い。また「どの〇〇も～？」構文では、まったく「はい・いいえ」型の応答を出さなかった被験児も2名いた。Figure 3aと逆に、疑問形容詞型の応答の頻度という観点から、幼児の応答頻度を同じようにまとめたのがFigure 3bである。11人中6名が疑問形容詞型の応答を取っているが、「〇〇はみんな～？」構文においては、1名が1回生起させただけであり、他の被験者はすべて「どの〇〇も～？」構文に対して生起させている。また生起頻度も、多い幼児で6回に昇る。以上から明らかのように、幼児は「どの〇〇も～？」構文において、疑問形容詞型の応答を生起させやすいといえるだろう。

「どの〇〇も～？」による全称量化による疑問文が、疑問形容詞文のように理解される理由として、全称量化表現にしても疑問形容詞にしても、眼前にある要素のどれが該当するか吟味することが要求されるということがある。疑問形容詞文の場合は、述語で述べられる条件の成立例が1つでも見つければ、それで判断過程は終了出来るが、全称の量化表現の構文の場合は、「どの〇〇も」がかかるすべての動作者について判断しなくてはならない。その意味で後者の判断過程は、前者に比べて認知上の負担が大きいといえる。それゆえに「どの〇〇も」という全称の量化表現の構文が、「どの〇〇が～？」という疑問形容詞の構文に置き換えられてしまうということも考えられる。

今回の実験で「どの〇〇も～？」構文で頻繁にこの応答が観察された。これは単に「どの〇〇が～？」という文と、音形上の類似していたからという可能性もあるだろう。しかしもし上記のように、疑問形容詞の文と全称量化表現の文の認知的な負担が相似しており、かつ前者の負担が後者より軽いというような理由で、疑問形容詞の解釈が生じているならば、他の全称量化表現の文でも疑問形容詞の応答が生じてくるのではないだろうか。そこで実験2では、疑問形容詞の応答の生起が、上記のような認知的理由によるものなのかを確かめる。

実験 2

目的

実験1で幼児の応答形式として、まるで「どの〇〇が～？」と訊ねられているかのような応答がしばしば見られた。このような応答形式の混同は、幼児が全称量化表現を言語的にどのように理解しているか、また全称量化表現文

を聞いた時の状況の認識がどのようであるかなどを、反映していると思われる。

もしこの混同が、全称の量化表現との認知的判断の類似により生じているのだとすれば、「どの〇〇も～？」以外の量化表現の文でも観察されると考えられる。実験2では数種の全称量化表現を用いて、この点について確かめる。また疑問形容型の応答の生起傾向が、状況の違いや年齢に応じてどのように変化するかを調べる。

方法

基本的な実験方法は実験1と同様、実験者が1枚ずつ絵を提示して、被験者に問いかけるインタビュー形式で実験を行った。被験者・提示した絵・提示文・手続きは、一部修正・変更を加えている。

提示文・絵 全称量化表現の種類として前置の「全部の〇〇は～？」・「どの〇〇も～？」・「〇〇はみんな～？」・「〇〇はどれも～？」・「〇〇は全部～？」を用意した (Figure 4 提示文例参照)。

動作者やそれが持つ対象物は違えたが、実験1とほぼ同じ構成の3種類の状況を設定した。ただし「動作者余剰」状況については、提示文で述べられない動作者は、述語で述べられる条件を満たしていないようにした。またこれらはすべて「はい」と肯定すれば正答となるので、fillerとして「いいえ」と否定すれば正答となる偽条件の状況を5種類用意した (Figure 4)。

1つの状況について動作者とそれの持つ対象物などは変えず、配置だけ変えて5つの構文を対応させた。5種の否定状況は、それぞれ異なる構文と対応させた。従って絵と文の提示回数は構文の種類 (5) × 状況 (3) + それぞれ異なる提示文と結びついた偽の条件の状況 (5) = 20回である。

被験者 公立保育園の園児3歳後半～4歳前半20人 (平均：4：2、レンジ：4：5～5：4) ・ 4歳後半～5歳前半23

人 (平均：4：8、レンジ：3：2～4：0) ・ 5歳後半～6歳前半25人 (平均：5：7、レンジ：5：9～6：5) である。最少児クラスの幼児の大半は実験1にも参加した。実験1と2の間には約5ヶ月の間がある。

手続き 絵を提示してそれについて質問をする。本試行に先立ち、実験状況に慣れさせるために、予備の絵と文を3種提示をした。その際実験者の質問には「うん」又は「はい」、否定の場合は「うん」か「いいえ」で答えるよう被験者に求めた。実験1同様応答がどのような場合でも「そう (だ) ね」とだけ応じた。その他の手続きは実験1と同様である。

結果及び考察

応答形式の分類 「はい・いいえ」型応答と疑問形容詞型の応答は次のような形式の応答からなる。まず「うん・ちがう」等のみで応答した場合を「はい・いいえ」型の応答、「これ」・「これとこれ」など要素を1つあるいは複数指さしたまたは指示した場合の応答を疑問形容詞型応答と区分した。さらに一度「うん」と言いながら、要素を指示する発話、あるいは指さした場合も疑問形容詞型の応答に分類した。この場合、実験1の考察で述べたように「うん」というのが質問に対する肯定ではなく、相手の発話の容認、すなわち質問の意味が分かったというあいづち的に用いられていると考えられるからである。これに対して、いったん「うん」と否定し、「これ (とこれが) 持っていない」というふうに応答した場合は、要素を指示する発話はしているが、相手の言っていることを否定しているので、あいづち的応答とはみなせない。また肯定の疑問形容詞文として解釈しているのなら、「これが持っていない」というような否定応答は不適切である。従ってこの場合の応答は、相手の質問に対する否定が、発話の主たる意図であるとして「はい・いいえ」型の応答に区分した。

	動作者余剰状況	一対一対応状況	対象物余分状況	否定すると正答状況
構文	ゾウはみんなバッグを持っている？ ゾウは全部バッグを持っている？ ゾウはどれもバッグを持っている？ どのゾウもバッグを持っている？ 全部のゾウはバッグを持っている？	ゾウはみんな壘のほりを持っている？ ゾウは全部壘のほりを持っている？ ゾウはどれも壘のほりを持っている？ どのゾウも壘のほりを持っている？ 全部のゾウは壘のほりを持っている？	ブタはみんな風船を持っている？ ブタは全部風船を持っている？ ブタはどれも風船を持っている？ どのブタも風船を持っている？ 全部のブタは風船を持っている？	トリはみんな笛を持っている？ キツネは全部りんごを持っている？ ネコはどれもボールを持っている？ どのキツネもお花を持っている？ 全部のアヒルは浮き輪をつけている？
提示した絵の例				

注. 提示文と絵の詳細は本文参照。否定すれば正答となる状況は5種とも状況が異なる。

Figure 4 実験2で提示した文と絵の一例

以上述べた形式に当てはまらない応答として、指示する行為や応答を行うが、その指示対象が「どの〇〇が～？」という質問の応答としてふさわしくない（例：ウサギの持っている鯉のぼりを指す）場合、全く質問内容から外れた応答をした場合、絵の要素1つ1つについて「これは持っている、これは持っていない」と記述した場合、以上3つは「はい・いいえ」型応答にも、疑問形容詞型の応答にも分類していない¹⁾。

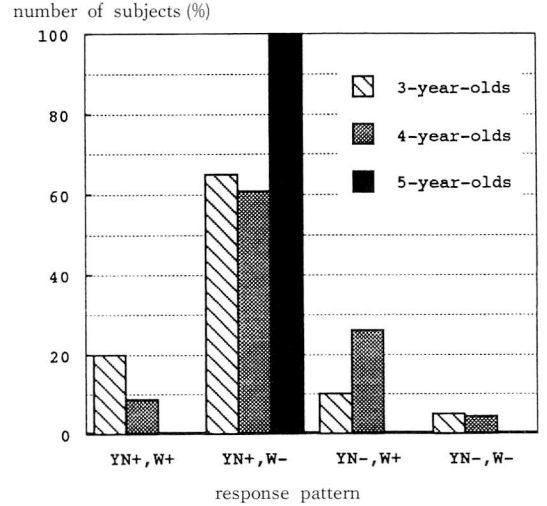
疑問形容詞型応答の生起について 以上の分類に基づいて年齢ごとに疑問形容詞の解釈の生起頻度傾向を検討する。

まず「はい・いいえ」型応答と疑問形容詞型応答の占める比重が、年齢に応じどのように変化しているか調べる。そのために、両応答の生起の組み合わせによる4カテゴリを設けた。すなわち、3回以上両方の応答を出した（YN+, W+）と表記し、「はい・いいえ」型応答を3回以上出し、疑問形容詞型応答は3回以下（YN+, W-）、「はい・いいえ」型応答を3回以下だが、疑問形容詞型応答は3回以上出した（YN-, W+）・両方とも3回以下であった（YN-, W-）の4つである。3回以上を分類の基準としたのは、以下の理由による。例えばW+の付くカテゴリの合併は、全提示文中、疑問形容詞型の応答を、最低でも6回以上生起させた度数を表すことになる。従ってこのカテゴリに入る幼児は、20回の提示文中、最低でも1/3以上（たいがいはいそれ以上）、fillerを除けば15回中6回以上、つまり約1/2以上の高い頻度で、特定の形式の応答を生じさせているといえる。

各カテゴリの被験者度数を年齢別に示す（Figure 5）。先ほど述べたように（YN+, W+）と（YN-, W+）カテゴリの割合の和は、疑問形容詞型の応答を施行中6回以上生起させた割合を表すことになる。Figure 5から明らかのように、3歳後半～4歳前半グループでは約30%、4歳後半～5歳前半グループでは約35%がその割合に相当する。一方、5歳後半～6歳前半では100%が、（YN+, W-）カテゴリに分類される。つまりすべて「はい・いいえ」で応答しているということになる。この段階で急激に、全称量化表現の疑問文に対して肯定・否定で応じるべきだという認識が達成されているように思われる。

構文・状況ごとの応答形式の分析 次に、異なる状況・構文間で「はい・いいえ」型応答と疑問形容詞型応答の生起頻度傾向に差があるかについて検討する。

各被験者について「はい・いいえ」型と、疑問形容詞型の応答の頻度を求め、それぞれの頻度をその応答型の



注. 各応答カテゴリを横軸に縦軸の度数（人数）を取っている。応答カテゴリはYN+, W+：「はい・いいえ」型応答・疑問形容詞型応答ともに3回以上出した、YN+, W-：「はい・いいえ」型応答を3回以上出し疑問形容詞型応答は3回以下、YN-, W+：「はい・いいえ」型応答・疑問形容詞型応答ともに3回以下出したことをそれぞれ表している。

Figure 5 「はい・いいえ」型応答・疑問形容詞型応答出現パターン

得点とした。そして、疑問形容詞型応答の得点から「はい・いいえ」型応答の得点を引いた点を、（「はい・いいえ」型応答に対する）疑問形容詞型の応答傾向得点として算出した。

特定の状況、あるいは構文間で、疑問形容詞型の応答が頻繁に見られるかを調べるために、上記の得点化を状況を要因とした場合と、構文を要因とした場合それぞれ独立に行った。例えば状況を要因とした場合、fillerの否定状況を除く3つの水準が設定され、1つの状況において5つの構文で質問しているので、両応答の頻度は0～5点の得点化がなされる。そして仮に、ある状況において疑問形容詞型応答のみで、「はい・いいえ」型応答が生じなかった場合、疑問形容詞型の傾向得点は、5-0=5点となり、逆に「はい・いいえ」型応答のみで、疑問形容詞型応答が生じなかった場合、傾向得点は、0-5=-5点となる。

これと同様の操作を構文を要因とした場合についても行った。すなわち1つの構文は、否定状況を除いて3つの状況において提示されている。従ってすべて疑問形容詞型の応答をした最高の場合で3-0=3点、すべて「はい・いいえ」型応答をした最低の場合で、0-3=-3点になる。

状況・構文要因と年齢の要因は、それぞれ独立に分散分析を行って検討した。つまり年齢の要因を被験者間、状況の要因を被験者内要因とする分散分析により状況の

1) このような応答を生起させた被験者数及び生起回数は非常に少なかったため、それらを分析の対象にはしなかった。また後の得点化は「はい・いいえ」型の応答と疑問形容詞型の応答の相対的頻度を得点化しているため、これらの応答を省略したことによる問題というのはほとんどないと思われる。

効果を、年齢の要因と構文の要因についても同様の分散分析を行って、構文の効果について調べた。

ところで前項で示したように、5歳後半～6歳前半グループは、ほとんど「はい・いいえ」型回答のみが生じている。この年齢グループは、他のグループに比べ、「はい・いいえ」型回答に対する疑問形容詞型回答の生起が低いことが自明である。従って例えば、構文について上記の得点化を行うと、平均値が-5、分散が0、つまり一種の床効果が生じていることになる。このことは状況を要因とした場合も同様である。これらの理由、すなわち他の年齢水準と明らかに分散が等質でなく、しかも傾向得点が飛び抜けて低いことが自明であることから、分散分析に基づく年齢間比較からは外し、3歳後半～4歳前半・4歳後半～5歳前半間だけを分散分析の対象とする。

状況の要因について 各状況ごとの平均得点と年齢別平均得点をTable2に示す。両年齢グループとも、動作者余

Table 2 3歳後半～4歳前半・4歳後半～5歳前半グループの各状況における応答傾向得点

	動作者余剰	一対一	対象物余分
3	-1.95 (3.66)	-3.35 (1.98)	-2.65 (3.27)
4	-1.61 (4.18)	-1.70 (4.32)	-1.65 (3.85)
全体	-1.77 (3.91)	-2.47 (3.50)	-2.12 (3.58)

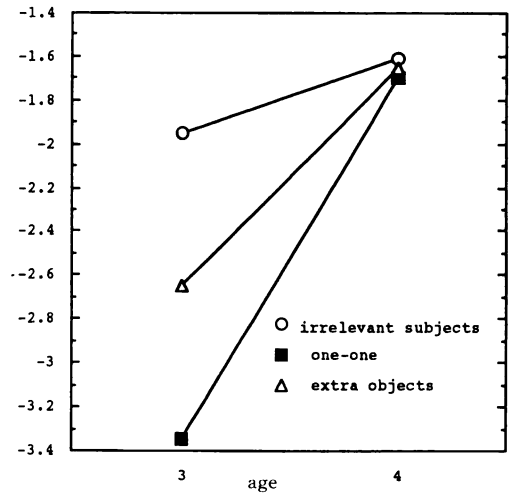
注. 括弧内は標準偏差。

剩状況が最も得点が高い。年齢(2)×状況(3)の分散分析を行った結果、年齢については有意な差は見られず($F(1, 41) = 0.85, n.s.$)、一方、状況の要因の効果は有意であった($F(2, 82) = 4.19, p < 0.05$)。有意であった状況の要因について、水準間の得点差の比較をTukeyのHSD法を用いて検定した。その結果、動作者余剰の状況と、一対一対状況間に有意な差がみられた($p < 0.05$)。つまり、動作者余剰の状況において、より疑問形容詞型の応答が生じやすかったといえるだろう。

状況の要因と年齢の要因の交互作用は有意(Figure6参照)であり($F(2, 82) = 3.27, p < 0.05$)、単純主効果の検定を行ったところ、3歳後半～4歳前半の要因のみ有意であった($F(2, 82) = 7.49, p < 0.01$)。そこでさらに、この年齢における状況の多重比較をTukeyのHSD法を用いて検定したところ、動作者余剰状況と一対一状況間に有意な差が見られた($p < 0.01$)。

以上の下位検定結果から、4歳後半～5歳前半のグループでは、提示文と照合すべき状況いかににかかわらず、全称量化の疑問文を疑問形容詞型の質問と解釈してしまう傾向にあるといえるだろう。このグループにおいて、状況の相違に関わらず、一定の割合で疑問形容詞型の応答が生じるのは、全称量化表現・疑問形容詞による表現、

mean of score



注. 横軸の3は3歳後半～4歳前半、4は4歳後半～5歳前半を表す。

Figure 6 年齢別各状況ごとの疑問形容詞型回答得点の平均点

両者ともに名詞を限定する意味機能を持つことに気付いているためではないかと考えられる。従って全称量化表現で尋ねられたとき、状況に関わらず概して疑問形容詞と混同した応答をしてしまう。一方3歳後半～4歳前半グループでは、4歳後半～5歳前半に比べて、全称量化の表現が名詞に係るものという理解が、全体的にはそれほどなされていないのではないかと。従って、全称量化表現で尋ねられたときの混同、すなわち疑問形容詞型回答の生起が、むしろ特定の状況に偏るのではないかとと思われる。

そして本実験において、3歳後半～4歳前半児が、疑問形容詞型の応答を偏って生じさせる状況は、動作者余剰の状況であるといえるだろう。実験1では、余剰なものについての発話の多さに差は見られたが、疑問形容詞型の応答を出した被験者数は等しく各々4人であり²⁾、状況間で特に疑問形容詞型回答の生じやすさに差は見られなかった。これに対し、本実験で状況間の差が見られたのは、主として状況の構成、とりわけ特定の動作者の強調という面において相違があったからではないかと思われる。実験1の考察で、被験児の発話の多さの相違に、動作者の属性の対比の強さが関連しているのではないかと述べた。つまり、条件の成り立たないものがあると、条件の成り立つものとの比較が生じ、成り立つものへの指示行為が誘発されやすくなるのではないかとということである。これが正しいとすると、今回の実験では、2種

2) 各状況に割り当てる絵の枚数や、質問回数異なる等の理由で、各状況別に疑問形容詞型の応答を生じさせた被験者数を挙げて比較するととどめる。

の動作者のうち提示文で言及された動作者のみに条件が成り立っており、そのため同じ動作者余剰状況でも、実験1より条件の成立する動作者の存在が、より強調されているといえる。このような要因のために、実験2で動作者余剰状況で、さらに疑問形容詞的な解釈がなされやすくなったという可能性が考えられる。

構文の要因について 各構文ごとの平均得点と年齢別の平均得点を示す (Table3・Figure7)。「どの〇〇も～」構文以外でも疑問形容詞型の応答が生ずることがわかる (平均点が-3ではない)。このことは疑問形容詞的な解釈が生じるのが、単に音形の類似によるものではないことを示していると思われる。それよりも、先ほど述べたように、全称量化表現 (疑問形容詞と解釈されるにしても) が名詞を限定・特定化する意味機能と、それに必要な認知的な働きを要求する言語表現だからという形式的意味・認知的理由によるものではないかと思われる。

年齢 (2) × 構文 (5) の分散分析の結果、構文の主効果は有意であったが ($F(4, 164) = 10.36, p < 0.01$), 年齢の要因の主効果は見られなかった ($F(1, 41) = 1.51, n.s.$)。

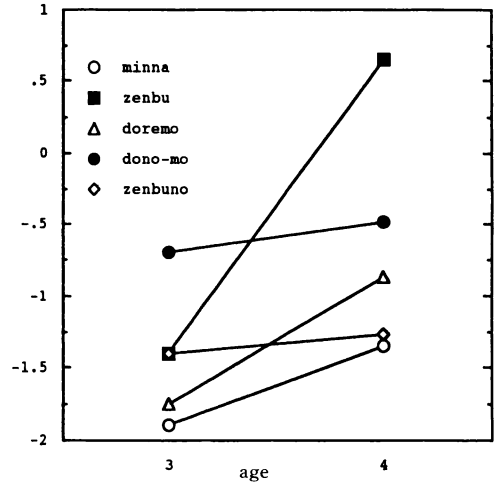
有意であった構文の要因について、TukeyのHSD法により水準間の多重比較を行った。「〇〇はぜんぶ～?」・「どの〇〇も～?」の両構文と他の構文間の得点差が有意であった (Table 4)。

また年齢と構文の交互作用が有意であった ($F(4, 164) = 5.43, p < 0.01$) ので、年齢の要因の各水準について単純主効果の検定を行った。3歳後半～4歳前半及び4歳後半～5歳前半のとも有意であった ($F(4, 164) = 26.93, p < 0.01, F(4, 164) = 4.28, p < 0.05$) ので、TukeyのHSD法を用いて構文の水準間の多重比較を行った。その結果3歳後半～4歳前半においても、4歳後半～5歳前半においても「〇〇はぜんぶ～?」と「どの〇〇も～?」という構文対他の構文間の得点の差が有意であった (Table 5)。とりわけ4歳後半～5歳前半において「〇〇はぜんぶ～?」という構文で疑問形容型の応答の生じる傾向が高いといえる。

「どの〇〇も～?」において疑問形容型の応答の生起頻度傾向が高くなる理由の一つには、先にも述べたが、音形の類似ということが挙げられるだろう。しかしそれ以外に、認知的・言語的側面から幾つか理由が考えられる。

認知的側面からは「どの〇〇も～?」という表現の方が、何らかの理由でより名詞に対し限定的な意味を付与しやすいという可能性が考えられる。つまりこの表現においては〇〇にあたる部分の存在が必ず認識されなければならない、従ってもし量化詞・指示詞の概念がまだ未分化ならば、より指示詞の解釈が誘発されやすいのではないかと思われる。〇〇に相当する部分が特に意識されているということは、実験1の対象余剰状況で余剰物

mean of score



注. 横軸の3は3歳後半～4歳前半, 4は4歳後半～5歳前半を表す。

Figure 7 年齢別各構文ごとの疑問形容詞型応答得点の平均点

Table 3 3歳後半～4歳前半・4歳後半～5歳前半グループの各構文における応答傾向得点

	みんな	どれも	ぜんぶの	〇〇はぜんぶ	どの〇〇も
3	-1.90 (1.80)	-1.75 (2.25)	-1.40 (2.21)	-1.40 (2.14)	-0.70 (2.23)
4	-1.35 (2.42)	-0.87 (2.65)	-1.26 (2.65)	-0.65 (1.19)	-0.48 (2.64)
全体	-1.61 (2.15)	-1.28 (2.48)	-1.32 (3.43)	-0.30 (1.97)	-0.58 (2.43)

注. 括弧内は標準偏差。

Table 4 構文の主効果について多重比較の結果

	みんな	ぜんぶの	どれも	どの〇〇も	〇〇はぜんぶ
みんな	-	0.27	0.32	1.02**	1.27**
ぜんぶの		-	0.05	0.75*	1.0**
どれも			-	0.7*	0.95**
どの〇〇も				-	0.25
〇〇ぜんぶ					-

* $\alpha = 0.05$, ** $\alpha = 0.01$

Table 5 年齢×構文の単純主効果について。年齢別の多重比較の結果

	みんな	どれも	ぜんぶの	〇〇はぜんぶ	どの〇〇も
みんな	-	0.15 (0.48)	0.5 (0.09)	0.5 (2.0)**	1.2** (0.87**)
どれも		-	0.05 (0.39)	0.35 (1.52**)	1.05** (0.39)
ぜんぶの			-	0.0 (1.91**)	0.70* (0.78**)
〇〇はぜんぶ				-	0.70* (1.13**)
どの〇〇も					-

* $\alpha = 0.05$, ** $\alpha = 0.01$

注. 括弧外は3歳後半～4歳前半の幼児, 括弧内は4歳後半～5歳前半の幼児についての結果。

への発言がほとんどみられなかったことからもうかがわれる (Table 1・Figure 3 参照)。

構文的側面から考察すると、全称量化表現と疑問形容詞はどちらも名詞を限定するという意味機能を持っている。全称量化詞は量化の機能を持ち、疑問形容詞は指示

の機能を持つ。おそらく限定する機能を持つという認識は達成されていても、先に指示的な役割が獲得されていて、「すべての〇〇について」というような量化の意味機能はまだ把握できていないのではないか。そのために全称量化の疑問文で訊ねたにもかかわらず、疑問形容詞型応答が生じてしまうのではないかと思われる。

また、係助詞「も」の有する意味機能の多様性ということも指摘できるだろう。「みんな」は、単独で全称の意味を持っているが、助詞「も」単独ではそのような意味を表すことが出来ず、連体詞「どの」と対になってはじめて全称の意味を文に付与できる。例えば「あやちゃんも保育園へ行った」という文中の「も」には、その文が述べるあやちゃんを含む状況に存在する人や事物対し、全称の意味を付与する働きはない。このように「も」は用いられる構文により付与する量的意味が異なり（寺村, 1991）、その多様性が「も」の全称的意味用法の理解を比較的遅いものとしているのかもしれない。

今回の実験で疑問形容詞型の応答は、5歳後半～6歳後半グループにおいては、どの構文でもほとんど観察されなかったが、先行研究（住吉, 1993）では、この年齢段階でも「どの〇〇も～？」で疑問形容詞型の応答が生じることを報告している。このことから、上記のいずれの理由によるかは明らかではないが、「どの〇〇も～？」構文が、全称量化の意味を持つ疑問文であるという理解の達成は、「〇〇はみんな～？」構文に比して遅いといえるだろう。

他の構文においても「どの〇〇も～？」と同じ、あるいはそれ以上に疑問形容詞型応答の比率が高いという結果が得られた。

構文としては「〇〇はみんな～？」と同じ構造の「〇〇はぜんぶ～？」という文が、4歳後半～5歳前半の段階において疑問形容詞型の応答を生じさせやすかった理由については現段階では明らかではない。今後追試などで調べて行く必要があるだろう。

総括的討論

実験1において、幼児の発話を状況・構文ごとに分析することにより、目的として挙げた第一の点、すなわち日本語における幼児の全称理解の様相を探った。全称量化表現の解釈が、成人と完全に異なるかについては、実験1では、ほとんどの幼児がはっきりとした否定を採らなかったことで確定的な結論は出せない。しかし、先行研究が報告しているような余分・余剰な事物に対する発話は、やはり観察された。また全称量化表現を含む文による問いかけに対して、疑問形容詞の疑問文のように解釈される傾向が見られた。

目的で挙げた第二の点について、すなわち観察された全称量化表現による質問文が、疑問形容詞のそれと解釈さ

れてしまう傾向について、より詳しく検討するために実験2を行った。その結果全体的傾向として、5歳半～6歳半では量化表現・構文の種類あるいは状況に関わらず「はい・いいえ」応答がなされるが、3～5歳では「どの〇〇も～？」以外の構文であっても、やはり疑問形容詞型の応答が生じることが分かった。また3歳半～4歳半では状況により、「はい・いいえ」型応答の生じる傾向に差がみられたが、4歳半～5歳半グループでは状況の相違による差はみられなかった。量化表現の種類による差は、両年齢グループともに「〇〇はぜんぶ～？」・「どの〇〇も～？」という量化表現でより疑問形容詞型の応答が生じる傾向にあるという結果を得た。

実験1・2ともに検討すべき問題点が残されており、ここではそれらの問題点について今後の課題も考慮しつつ考えてゆく。

実験1で考察したように、幼児は余剰なものへ言及したときにも、「うん」というような応答を出し、全体的に高い頻度で「はい・いいえ」とも解釈される応答を出現させている。しかしすでに述べたように、これは質問の命題の肯定の意味での「うん」以外に、相手の発話を理解したという容認の意味での「うん」であるという可能性もある。逆に言うと「はい」型の高い応答率が、必ずしも真偽判断を問う疑問文として提示文に答えたからではなく、先にも述べたように相手の発言の容認として繰り返しなされたために達成されているといえるかもしれない。

このように考えると、実験2で疑問形容詞型の応答が、5歳後半以降になるとほとんど消えてしまうのは、真偽判断を行う能力が飛躍的に発達したことによるのか、それとも会話能力のような伝達技能が発達したためなのか、はっきりとは分からない。つまり、どの程度全称量化詞の疑問文が、真偽判断を求める疑問文であるということが理解され、かつ運用できるようになっていたかは、本研究の結果のみで明確に判別することはできない。もっと直接的な方法で幼児の真偽判断の様相を調べてゆく必要があるだろう。

「イヌは首輪をしている？」と訊かれたように理解した場合でも、それに対してあるネコに注目して「ネコも」という応答は生じ得る。つまり、そもそも全称量化表現を全く省略して、文を理解しているのではないかという可能性が指摘されるかもしれない。しかし、もしそうだとすると、例えば「〇〇はみんな～？」構文と、「どの〇〇も～？」構文で応答形式に相違が生じてくることが説明出来ない。もし一様に省いているなら、両構文に対する応答の形も同一の傾向をみせる筈である。そのような傾向は得られていないことから、一様に省略しているのではなく、実験2の考察で述べたように、おそらく3歳後半～4歳前半の段階では、量化表現の存在は意識され

ているけれども、まだその機能について、確実な理解は得られていないのではないかと思われる。

疑問形容詞型の応答の生じ易さは、提示文の構文により異なるということが、実験1・2により、また、認識すべき状況により異なるということは、実験2により示された。なぜ疑問形容詞型の応答が高くなるのか説明の付かない構文もあるが、そのようなものについては、今後さらに追試などで確かめてみる必要があるだろう。

同じ全称量化の意味を持つ文であっても、状況や構文により子どもの発話内容や応答の形式が異なるという本研究の結果は、全称量化詞文の理解が、言語能力のみならず、認知能力の発達にも大きく依存していることを示していると思われる。とりわけ、動作者余剰状況における疑問形容詞型の応答や、余剰な動作者についての言及の多さから、外界の事物の指示性について、何か動作者の存在の優位性のようなものがあるのではないかと推測される。しかしこれが事実か確かめるには、例えば対象物余分の状況に、提示文に出現しない事物を加えた時の幼児の応答を見るというような、より綿密な状況の構成の工夫が必要であろう。

本研究は、先行研究で報告されている現象が、日本語話者の幼児においてどのように現れてくるかをみるという目的から、先行研究と類似の状況を設定した実験を行った。従って現時点は、幼児の量化表現の理解過程について、先行研究で述べられている現象や、その追試の実験で得た新たな知見を、探り始めたに過ぎない段階といえる。今後、全称量化表現文で尋ねられた時の真偽判断過程、特にそれが、提示文の構文や認識すべき状況の構成によって、どのように影響を受けるのかについて、より詳細な実験・考察を行ってゆく必要があると思われる。

文 献

- Hummer, P., Wimmer, H., & Antes, G. (1993). On the origins of denial negation. *The Journal of Child Language*, 20, 607-618.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1964). *The early growth of logic in the child*. New York: Harper & Row.
- Ito, K. (1981). Two aspects of negation in child language. In P. Dale, & D. Ingram (Eds.). *Child language: An international perspective* (pp. 105-114). Baltimore: University Park Press.
- 岩淵悦太郎・村石昭三. (1976). *幼児の用語*. 東京: 日本放送出版協会.
- Klahr, D., & Wallace, G. J. (1973). The role of quantification operators in the development of conservation of quantity. *Cognitive Psychology*, 4, 301-327.
- Steffensen, S. M. (1978). Satisfying inquisitive adults: Some simple methods of answering Yes/No Questions. *The Journal of Child Language*, 5, 221-236.
- 住吉チカ. (1993). 幼児の量化表現の理解について. *ディスコースプロセス研究*, 5, 21-31.
- Takahashi, M. (1991). Children's understanding sentences containing EVERY. In T. L. Maxfield, & B. Plunket (Eds.). *Papers in the acquisition of WH: proceedings of The UMass Roundtable, UMass Occasional Papers special edition* (pp. 303-328). University of Massachusetts Amherst.
- 寺村秀夫. (1991). *日本語のシンタクスと意味Ⅲ*. 東京: くろしお出版.

付記

- 1 本研究を進める直接のきっかけは、大阪大学言語文化部の西垣内泰介先生から、また、論文をまとめるにあたってのご指導は、お茶の水女子大学文教育学部の内田伸子先生から頂きました。さらに実験の実施においては、坂戸市立溝端保育園園長先生・副園長先生および、各組の先生方のご協力を得ることができ、園児さん達も献身的に参加して下さいました。以上の方々に心より感謝を申し上げます。
- 2 本論文の実験2の一部は、第11回日本認知科学会(1994)において発表した。

Sumiyoshi, Chika (Ochanomizu Women's University, Faculty of Letters and Education). *Children's Understanding of Quantification Expressions: Concerning Universal Quantification Expressions*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 1995, Vol. 6, No. 1, 17-29.

Western research has shown that young children interpret universal quantification expressions differently than do adults. Experiment 1 examined whether this tendency applies to Japanese preschool-age children by setting some different constructions and situations to be quantified. Although negational responses were infrequent here, children tend to refer to irrelevant situational elements as in previous research. In addition children sometimes gave answers as if they were responding to which-questions. Experiment 2 investigated the demonstrative replies of 3-6 year-olds, using different situations for quantification and constructions containing universal quantification expressions. Here, younger children's (ages 3 and 4) demonstrative replies depended on questions' construction and the quantified situations, but 5 year-olds seldom showed this response pattern. Children's understanding of sentences containing universal quantification expressions seems to be influenced by the type of construction and quantified situations.

[Key Words] Universal quantification expressions, Demonstrative reply, Cognitive development, Language development, Preschool children

1993.10.27受稿, 1995.2.4受理.

「曲がる」概念の典型性と文脈効果にみられる発達的变化

渡部 雅之
(滋賀大学教育学部)

吉村 里音
(近江八幡市立北里小学校)

本研究は、認知地図と自然概念の両研究分野の境界領域に属するものとして企画された。空間認知における「進行方向の変更」に関する認識を、「曲がる」という自然概念として捉え直し、この概念にも典型性と文脈効果とが存在するのかを発達的に検討することを目的とした。このために2つの実験が行われた。実験Ⅰでは、小学1・5年生と大学生を対象に、一対比較課題、描画課題、移動課題の3つの課題が実施され、「曲がる」概念の典型や典型性の存在が確かめられた。典型は全ての年齢群を通して、90度に曲がることであった。また、典型性の内容には発達差がみられ、年齢の上昇とともに典型性判断の基準が多様化ならびに安定化することが示された。実験Ⅱでは文脈効果の検討を目的に、4叉路という実験Ⅰとは異なる状況下での「曲がる」概念の典型と典型性が問題とされた。実験Ⅰと同じ年齢構成の被験者群に対して、新たに選択課題を加えた4課題が実施された。状況の変化に応じて典型と典型性の双方が変化することが示され、文脈効果がみられたと結論された。最後に、以上の諸結果より、空間認知ならびに自然概念研究に対してもたらされる示唆が述べられた。

【キー・ワード】空間認知, 認知発達, 概念, 「曲がる」, 典型性

問 題

本研究は、認知地図と概念の両研究分野にまたがるものとして企画された。

認知地図を外在化させるためによく用いられる手法として、Lynch (1960) によって考案された地図描画法がある。ここで描かれるスケッチマップには実際の地図と比較して、ランドマークの有無、道の数や方向、距離の認識など、多くの点で歪みや欠落が生じることが報告されている(中村, 1985など)。このうち道の方向の認識が、道どうしの交差や屈折した道に関して問題とされる場合は、それを「進行方向の変更」についての認識であると換言してもよいだろう。加藤 (1993) は交差点を意味する結節に注目して、また大山 (1990) や久保田・加藤・窪田 (1991) は、被験者の交差点付近の記憶内容を詳細に検討することを通して、こうした「進行方向の変更」についての記憶が認知地図の優劣に影響することを指摘している。交差点で、単にそこを曲がる必要があるのか否かの判断だけではなく、曲がった道がどの方向に向けて延びているのか、すなわち、どの程度の「進行方向の変更」が行われたのかという記憶が、正確な認知地図の形成に必要であることが示されてきたのである。本研究では、この「進行方向の変更」を「曲がる」という慣用的に用いられる言葉に置き換え、「曲がる」角度の認識に焦点を当てることにする。

Goodchild (1974) が指摘しているように、スケッチマップにおける交差点は、たとえ道が互いに直交していなく

とも曲がり角に描かれる傾向がある。この理由をCanter (1982) は、認知過程におけるゲシュタルト心理学的な構造化に帰因した。しかしゲシュタルト心理学自体がそう批判されたように、構造化という説明では、スケッチマップにみられる個人差や、そうした構造化が生じるに到った発達の過程を十分に説明できない。そこで、「曲がる」という言葉を能記とする概念が存在するのだと仮定し、この問題を概念研究の枠組みで捉え直してみることにする。それにより、認知地図の歪みに関するより柔軟で詳細な解釈が得られるのではないかと期待されるからだ。

概念には、人工概念とRosch (1973) にその研究の端を発する自然概念とがあるが、事例の属性が単純に分離されるものではなく、またある事例が概念に適合しているか否かを一義的に決められない、という2つの点において、「曲がる」概念は自然概念に含まれるであろう。自然概念の研究においてこれまでに扱われてきた対象は、物体 (Rosch, 1975b) や色 (Rosch, 1975a, 1975c)、形 (Rosch, Mervis, Gray, Johnson, & Beyes-Bream, 1976) などが主であり、「曲がる」概念というような、純粹に行為のみに関係したものは極めて少ない。また「曲がる」ということは、日常生活の中で機能的に経験されることであり、同時に身体の直進と回転という行為の時系列的組み合わせからなるという意味において、スクリプトに類するものであると考えられる。Fivush (1987) の言うように、スクリプトが概念形成の基盤であり、幼少期よりすでに機能的な分類が行われているのだとすれば、「曲がる」という概念も学童期にはすでに存在していると予想

される。そこで本研究ではまず、「曲がる」という自然概念が学童期より存在するとの仮説を検証する。このために、自然概念が持つ代表的な特徴である、典型事例の存在や事例間の典型度の違いを示すことを第1の目的としよう。

また同時に、それらにみられる発達の变化を明らかにすることも重要である。Mervis, Catlin, & Rosch (1975)は、幼児、児童、大学生という3つの異なる年齢群に対して色概念を問う研究を行い、典型はどの年齢群でも同様に確立し安定化していたが、周辺色の選択において発達差が示されたと報告している。また菅 (1987)は、4, 6歳児と大学生の被験者に、動物と乗り物の2つのカテゴリーについて、事例の対比較による典型性判断を求めている。その結果、両カテゴリーにおいて年齢とともに判断の個人差が減少することが見出された。すなわち、事例の典型性が、発達に伴って個人間で次第に類似してくる事が示されたのである。典型性にみられるこうした発達の差異は、自然概念の内的構造が発達に伴って変化している可能性を示唆するものであると考えられよう。本研究で対象とする「曲がる」概念にも、こうした発達の变化がみられるであろうということは十分に予想される。

次いで、同じく自然概念の特徴であると指摘されている (Rosch, 1978) 文脈効果が、「曲がる」概念においてみられるのか否かを明らかにすることも目的の1つとしよう。文脈効果とは、典型や基礎カテゴリーがその概念の扱われる文脈や状況によって変化することを意味している。そもそも「我々の認知活動は本来、自分と環境との関係性を明らかにするためであることを考えれば、意味のある状況理解のためには状況依存的であるのは当然」(古橋, 1991, p. 148)なのであり、その意味から「曲がる」概念においても文脈効果が示されるだろうことは想像に難くない。そこで、「曲がる」概念の典型事例や典型性が課題文脈の違いによってどのように変化するのか、また同時にそうした変化に発達差はみられるのかを明らかにしていくことにする。

こうした文脈効果の検討は同時に、空間認知における表象の問題についても有益な示唆を与えてくれるだろう。認知地図とは従来、人の頭の中にあると仮定される対象空間の表象を地図に擬したもので、そうした表象が正確であること、すなわち正確な認知地図が再生できることが、優れた空間認知能力の現れであると考えられてきた。これに対し上野 (1991)は、空間移動における表象の役割を否定的に捉え、Gibson (1985)の生態学的理論におけるニッチの概念を援用しながら、認知的な表象の存在を仮定せずとも空間内の移動能力を説明できるとしている。移動に関する「認知過程は、頭の中の世界の表象の中ではなく、(中略)生態学的なニッチを含めた相互作

用システム全体の中に存在する」(上野, 1991, pp. 93-94)と主張するのである。生体の活動や認知が環境に大きく依存しているという点において、文脈効果とはこの相互作用システムの働きを指すものであるとも言える。文脈効果の程度やその発達の差異などから、「曲がる」という空間的表象を仮定することの妥当性を明らかにすることができるかもしれない。

なお、事例間の階層性も自然概念特有の特徴であると指摘されている (Rosch et al., 1976) し、認知地図が階層的ネットワーク構造を持つとの報告もある (Okabayashi, & Glynn, 1984) のだが、「曲がる」概念における階層性の想定は困難であったので、本研究では検討対象とはしない。

以上の諸目的を達成するために、2つの実験が行われた。実験Iでは、「曲がる」概念の存在を実証し、そこにみられる発達差を明らかにすることを目的とした。続いて実験IIでは、文脈効果について検討するために、実験Iとは異なる新たな課題文脈として日常頻出する4叉路という交差点を設定し、実験Iで示されるであろう典型事例や典型性がどのように変化するのかが検討された。なお本研究では、実験の簡略化のために、「曲がる」概念のうち右折のみを取り上げた。身体の左右方向への回転における、認識の正確さを調べた増井・今田・山本 (1988)の結果より、この種の行為においてみられる左右差はさほど大きいものではないだろうと予想されたからである。

実験 I

目的

「曲がる」という概念に典型事例が存在し事例間に典型度の違いがみられるのか否か、また同時にそこには発達の变化がみられるのか、を明らかにする。

方法

実験Iでは、描画課題①、対比較課題①、移動課題①の3種の課題が用いられた。

被験者 中規模の地方都市に住む、小学校1年生と5年生並びに大学生に被験者を依頼し、3群を設定した。描画課題①と対比較課題①では、1年生群が男児16名、女児18名の計34名、5年生群は男児18名、女児16名の計34名、大学生群は男子17名、女子20名の計37名(平均年齢22:3歳)が用いられた。移動課題①は、1年生群が男児14名、女児16名の計30名、5年生群は男児22名、女児7名の計29名、大学生群は男子7名、女子30名の計37名(平均年齢20:1歳)であった。移動課題①と他の2課題との被験者は、1・5年生の各10名のみが重複していた。この場合、全ての課題の最後に移動課題①が実施された。重複のあった者と他の者との間には、移動課題①において有意な結果の違いが見られなかったため、以後全体を込みにして分析を行った。

課題 描画課題①は、右に「曲がる」道を描画により再生させる課題であった。一対比較課題①は、異なる角度で屈折する2つの道を対提示し、どちらがより「曲がる」道として適当であるかを、一対比較の手法で明らかにしようとするものであり、実験Ⅰの中心となる課題であった。移動課題①では、身体回転角度の知覚評価が、用いられる評価方法の影響を受けるとの増井・今田・山本(1988)の指摘を考慮し、身体感覚に基づく再生反応を得て評価方法にバリエーションを持たせるために用いられた。各課題の詳しい内容は次の通りである。



Figure 1 描画課題①で用いられた刺激図
(道幅2cm, 長さ6cm)

描画課題①; Figure 1 に示した図において、上部の人の顔の所から右に「曲がる」道を自由に描画させ、描かれた曲がり道が元の進行方向の道となす角度を測定した。最初に提示されていた道は、幅2cm, 長さ6cmであった。教示は次のような主旨である。「太郎君は今いる場所から右に曲がらなければなりません。でも道が無いので曲がることができません。太郎君が右に曲がれるように、この絵の中に右に『曲がる』道を書き込んで下さい。」筆記具の指定はしなかったが、定規等の使用は禁止した。

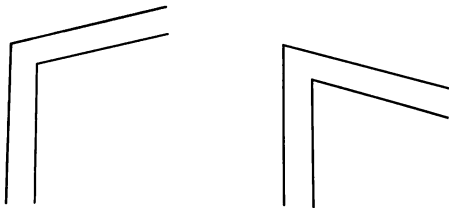


Figure 2 一対比較課題①で用いられた刺激図の例
(左は75度, 右は105度; 道幅1cm, 角までの長さ各5cm)

一対比較課題①; Figure 2 に例示したように、「曲がる」道を1ページに1対ずつ提示した。道幅は全て1cm, 屈折部分まで及び屈折後の道の長さはそれぞれ5cmであった。出発点からの進行方向の延長線と「曲がる」道となす角度(屈折角度)は、30, 45, 60, 75, 90, 105, 120, 135度の計8種類を設定した。屈折角度は、各々の道の中心線によるものとした。以下、本研究内で用いる道の屈

折もしくは交差角度は、全て同様の部分を指すものとする。これら8種の組み合わせから、28対の提示刺激を作成した。その際、提示位置の左右関係についてはカウンターバランスをとり、各対の提示順はランダムとした。被験者に対する教示は次のような主旨であり、「曲がる」という概念を表すのにより適当な方を強制選択させるものであった。「これから『曲がる』道を2つずつ見てもらいます。どちらの道の方が『曲がる』道に適当かを考えて、その道を丸で囲んで下さい。答えに正誤はありません。」

移動課題①; 被験者は目かくしされて、出発点("S"とする)に立った。実験者は、被験者の正面から「真っ直ぐに進みます」との教示を行った後、被験者を誘導して4m直進させた。誘導には長さ60cm, 直径5cmの棒を用い、被験者に一方の端を持たせ、実験者がもう一方の端を持って進行方向に導いた。直進後、一旦停止させて(この地点を"P"とする)棒から手を離させ、「ここから一人で右に曲がって下さい」という教示を被験者の正面から与えた。その際、1年生群では右側という理解を確かにするために、被験者の右手の甲を軽く叩いた。被験者が約2m進んだ所で背後から両肩を押さえて停止させた。その地点("M"とする)で、被験者の足元(体軸上)にマーキングをした。直線SPと線分PMのなす、身体回転角度を計測した。

手続き 描画課題①と一対比較課題①は、刺激がこの順に綴じられたB5判の調査冊子を作成し、各群ごとに所属学校の教室内で集団実施した。冊子を配り、例題による必要な教示を与えた後、練習問題に答えるよう求めた。練習問題の正誤のフィードバックは行わなかった。続いて、被験者各自のペースで両課題に解答するよう求めた。実施に要した時間は、各群とも10~20分程度である。

移動課題①は、実際の身体移動による反応を求めため、被験者の属する小学校もしくは大学の廊下や体育館で、個別に実施された。一人当たりの実施時間は2分程度であった。

実施時期 描画課題①と一対比較課題①は1993年1月から2月にかけて、移動課題①は、1年生群と5年生群は1993年2月と同年10月から11月にかけて、大学生群は同年9月に実施した。

結果

一対比較課題①で対象となった8種の「曲がる」道に対して、群ごとにThurstone (1927) による選択反応の尺度化を行った。この際、各対象に対する被験者の判断は独立であり、かつ対象ごとの判断の分散は等しいと仮定する場合の解法を用いた。いずれの群も90度の右折角に対する尺度値が最大となったので、改めて各群ごとに各々の90度の尺度値を原点として取り直し、これと他の尺度値との差をプロットした数直線(Figure 3)を描いた。数

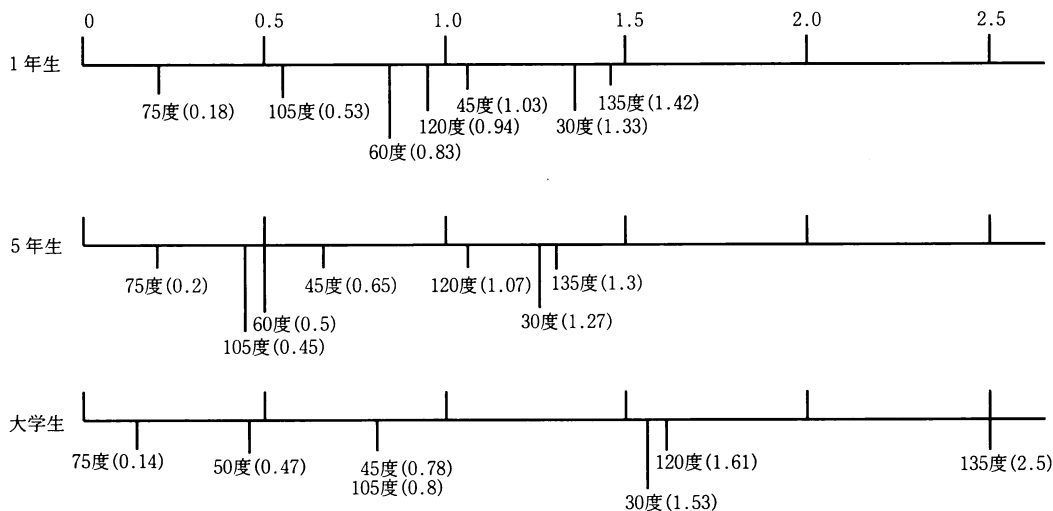


Figure 3 一対比較課題①での90度の道に対する尺度値と他の道の尺度値との差(括弧内)を年齢群別に示した数直線

Table 1 描画課題①と移動課題①における反応の年齢群別平均値

年齢群	描画課題①	移動課題①
1年生群	88.53(4.46, 65-90)	96.90(11.73, 79-124)
5年生群	88.82(6.76, 50-90)	90.70(8.23, 66-108)
大学生群	83.61(14.61, 35-90)	91.38(10.99, 67-110)

注. 括弧内は標準偏差並びに最小・最大値。(標準偏差, 最小値-最大値)を意味する。単位は度。

値が大きくなるほど、好まれなくなることを示している。90度に続いてどの角度が選ばれるかは、いずれの群も基本的には、90度との角度差が小さいものからという順序になっている。さらに、90度以上の角度よりもそれ以下の角度の方がより選ばれやすい傾向もうかがわれ、これは大学生群 > 5年生群 > 1年生群の順で顕著であった。

描画課題①と移動課題①における群ごとの平均と標準偏差並びに最小・最大値を、Table 1に示した。描画課題①において大学生群には50度より小さい反応を示した者が3名いたため、標準偏差は1・5年生群に較べて有意に大きくなっている ($F < 10.70$, $df < 36/33$, $p < 0.01$, $F < 4.66$, $df < 36/33$, $p < 0.01$)。ここで得られた平均値が、一対比較課題①において最大の尺度値を示した90度という値と差が無い、という帰無仮説のもとで検定を行ったところ、描画課題①における大学生群 ($z < 2.63$, $p < 0.01$)と、移動課題①における1年生群 ($z < 3.71$, $p < 0.01$)において有意な差がみられた。大学生群は、「曲がる」道を描く際に屈折角度を90度より少なめに描いており、一方1年生群は、移動課題①で90度以上に曲がってしまうことが示された。

考察

一対比較課題①において、どの群も90度の選択率が最も高かったこと、また、「曲がる」概念の再生を求めた描画課題①と移動課題①においても、一部を除いて再生された角度の平均は90度であるとみなされたことにより、「曲がる」概念の典型が存在し、それは90度に曲がることであろうと結論された。このことは、Goodchild (1974) などの先行研究からも十分に予想されていたことではあるが、地図描画における歪みとして扱われてきた現象を、「曲がる」概念における典型として捉えなおしたところに本研究の意義があると言えよう。

典型が90度であるという点に関しては全ての群で一貫していたが、発達の差異は、周辺部の事例の典型性においてみられた。一対比較課題①の結果は、典型度を数値化したものであるとみなすことができるため、Figure 3の数直線上での位置が原点である90度から離れれば離れるほど、典型からより遠くの周辺部にあると解釈され、典型性が低いことを意味していると言える。大学生群では、90度よりも小さい回転角度である75, 60, 45度が、90度より大きい105度よりも典型性が高いことが示された。典型である90度との角度差は、 $105度 = 75度 < 60度 < 45度$ の順であり、もし典型性が角度差のみに応じて単調減少関数的に決定されるものであるならば、75度や45度の典型性は105度のそれよりも低くなっただけである。しかし結果は逆であった。これより大学生における典型性判断の基準は、単に典型からの角度差だけによるものではないことが明らかとなる。大学生が、典型より小さい角度に対してそれ以上の角度よりも高い典型性を感じることは、描画課題①の結果からも推測できる。この課題にお

ける平均値が90度より有意に小さい角度となったのは、典型性が急激に減少する90度以上の「曲がり」を避けるために、敢えて90度よりも少し小さめに描いたのだと考えられる。大学生は、典型である90度との角度差と大小関係の2つを同時に判断の基準として用いていたのだろう。

対して1年生群では、こうした鋭角優位の傾向はさほど強くないようだ。確かに一対比較課題①において、75度と105度、60度と120度のように90度からの角度差が同じ場合には、鋭角である75度や60度の方がより選ばれているが、角度差の異なるものの中で、大学生群においてみられたような典型性の逆転現象を生じる程のことはなかった。一方5年生群では、そうした逆転現象が一部みられている(45度と120度、30度と135度)。これより、1年生群は、「曲がる」らしさの判断においてもほぼ90度との角度差を基準としており、5年生群は、1年生群から大学生群への移行期として位置づけられる、と結論できるだろう。

Mervis et al. (1975) は、色概念における典型である中心色を選択する反応の確立と安定化が、周辺色選択の確立と安定化に先行することを示したが、本実験の結果は、「曲がる」概念においても同様の傾向がみられることを明らかにした。典型に関しては各群間に差がみられなかったが、その周辺部の典型性において発達の違いがみられ、1年生から5年生を経て周辺部の典型性が徐々に確立・安定化していく様子が示されたのである。

実験 II

目的

実験 I で示された、「曲がる」概念の典型事例並びに典型性に関する特徴が、4叉路という新たな課題文脈のもとで、どのように変化するかを明らかにする。

方法

実験 II では、描画課題②、選択課題②¹⁾、一対比較課題②、移動課題②の4種の課題が用いられた。

被験者 実験 I と同市内の、小学校1年生と5年生並びに大学生に被験者を依頼し、3群を設定した。描画課題②、選択課題②、一対比較課題②では、1年生群が男女各20名の計40名、5年生群は男児19名、女児16名の計35名、大学生群は男子7名、女子30名の計37名(平均年齢20:1歳)であった。なお描画課題②と一対比較課題②において、1年生群の2名の回答が無効であったのでこれらを削除した。一方移動課題②は、1年生群が男児9名、女児11名の計20名、5年生群は男児15名、女児4名の計19名であった。このうち、1・5年生各7名分は他の3課

題の被験者と重複している。大学生群では他の3課題の対象者と同一であったが、女子1名が有効な反応が得られなかったのをこれを削除した。なお移動課題①と移動課題②の被験者は、1年生群が20名、5年生群が19名、大学生群が27名重複していた。これらの者に対しては、移動課題①を移動課題②の反応方法の確認手段として用いたためであり、重複による影響は大きくないであろうと判断した。

課題 実験 II で用いられた諸課題は、原則的に、典型である90度の道と異なる角度の曲がり道とが交叉するような状況下での反応を求めるものであった。2本の曲がり道の双方を「曲がる」道として意識させるために、出発点からの進行方向にそのまま直進していく道もつけ加えられ、4叉路とされた。描画課題②では、描画課題①と同様右に「曲がる」道を描画により再生させた。選択課題②は、90度の道が「曲がる」道として最も望ましいと判断される、すなわち「曲がる」概念の典型であり続けることを確かめるために、2本の曲がり道のうち好ましい方を強制選択させた。一対比較課題②では、90度以外の曲がり道の存在によって、90度の道の典型性がどのように変化するかをみるために、一対比較の手法が用いられた。今回も、この一対比較課題②が実験 II の中心課題となった。移動課題②も移動課題①と同様、身体感覚に基づく再生反応を得るために用いられた。各課題の詳細内容は次の通りである。

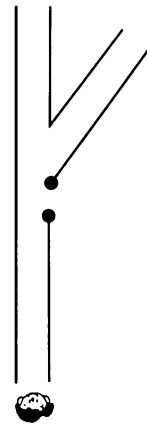


Figure 4 描画課題②で用いられた刺激図の例
(描き込まれている曲がり道は45度；
道幅2cm, 曲がり角までの長さ各6cm)

描画課題②；刺激図はFigure 4に例示したものを使用した。道幅、長さは描画課題①と同じである。図には直進する道と、30、45、60、75、105、120、135度の7種類のうちのいずれかの角度で右折する道とが描かれており、描き加えるべき「曲がる」道の起点として、“: (点)”を示した。教示は描画課題①とほぼ同様であるが、点の場所から曲がるようにとの教示がつけ加えられた。7種

1) 実験 I においては選択課題は用いられていないが、この課題が実験 II において用いられたものであることをよりわかりやすくするために、“②”をつける。

類の図の提示順序はランダムとした。なお、すでに図中に描かれていた曲がり道が鋭角か鈍角かによって、描き加える道の起点の位置が変わり、そのせいで描かれる範囲が限定されることになってしまったが、実験Ⅰで典型が90度であることが示されており、今回もこの付近の反応が得られるであろうと予想されたので、さほど不都合はないだろうと判断した。

選択課題②；90度の曲がり道とそれ以外の曲がり道を含む、4 叉路の図を提示した。双方の曲がり道の出口には、同じ家の絵を描いておいた。道幅は全て1cm、屈折部分まで及び屈折後の道の長さは5cmであった。教示は以下のような主旨のものであった。「あなたは友達の家に行かなくてはなりません。友達の家は道をまっすぐ行って曲がったところにあります。友達の家はどちらですか。1つだけ選んで丸をつけて下さい。」

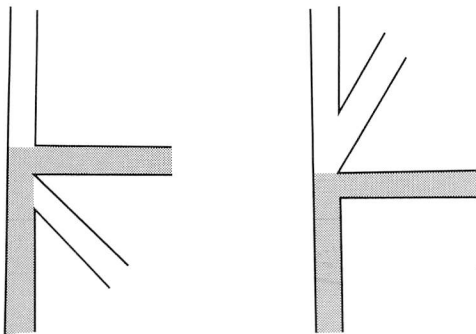


Figure 5 一対比較課題②で用いられた刺激図の例
(左は90度と135度、右は90度と30度；
道幅1cm、曲がり角までの長さ各5cm)

一対比較課題②；Figure 5に例示したような、4 叉路の図を1ページに1対ずつ提示した。道幅・長さ・交差角度は選択課題②と同様であったが、90度で曲がる道には網掛けをした。7種の図から21対の提示刺激を作成した。その際、提示位置の左右については、カウンターバランスをとり、各対の提示順はランダムとした。被験者に対する教示は一対比較課題①とほぼ同様であるが、「曲がる」べき道は網掛けをした道である旨をつけ加えた。

移動課題②；被験者が実際に中を歩けるような通路を作製した。支柱として高さ2mの高跳び用スタンド、壁面には高さ1.8mで幅3~5mの灰色の綿布を用いた。壁面色を灰色としたのは、都市の街中を表現する色として適当であると判断したからである。これには、横浜市都市計画局計画部都市デザイン室による調査報告(1983)を参考にした。道幅は、直進する道と右折する2つの道のいずれも1.2mであった。入り口より5mの所に最初の曲がり道があった。また2つの曲がり道は双方とも4m前後の長さであった。道は、選択課題②や一対比較課題②と

同様、4 叉路の形状をしており、交差する道の角度により7種のパターンが設けられた。これらのパターンはランダムな順序で提示された。実際に必要とされたのは90度の道に対する再生反応であったが、毎回同じ曲がりを経験することによる慣れの影響が考えられたので、90度以外の曲がり道に対しても反応を求めることにした。どちらの曲がり道を先に通らせるかもランダムとし、計14試行が実施された。右折する2つの道の各々には、被験者から見えない所に小型無線機がとりつけられており、実験者の持つ親機からの送信で、任意の一方の子機から信号音が聞こえてくる仕組みになっていた。被験者は通路の入り口から直進し、交差点で一旦停止して信号音を待った。その後、信号音の聞こえてきた方の道へ曲がり、通路を出た。通路の出口には別の実験者が待機しており、被験者を反応測定場所へと誘導した。被験者は、移動課題①とほぼ同様の手続きにより、直前に通路内で曲がってきた角度を再生することが求められた。教示のみ移動課題①とは異なり、「今通路内で曲がってきたのと同じだけ曲がって下さい」というものであった。

なお、移動課題②は以上のような内容としたため、描画課題②や一対比較課題②のように、実験Ⅰで用いられた手法を4 叉路という新たな状況下に敷衍するだけのものではなかった。移動課題①が環境との相互作用をほとんど必要としないのに対し、移動課題②では実際の「曲がる」行為における環境とのやりとりを積極的に求めたため、生態学的な意味合いの濃い課題となったと言える。**手続き** 描画課題②、選択課題②、一対比較課題②は、刺激がこの順に綴じられたB5判の調査冊子を作成し、実験Ⅰと同様の手続きで実施した。実施に要した時間は、各群とも20~30分程度であった。

移動課題②は、被験者の属する小学校もしくは大学の体育館で、7名程度のグループに分けて実施された。ただし、通路内の歩行や反応の再生は個人ごとに行われた。1つのグループ全体が実験終了までに要した時間は、40分程度であった。

実施時期 各課題とも、1年生群と5年生群は1993年10月から11月にかけて、大学生群は同年9月に実施した。

結果

一対比較課題②は、一対比較課題①と同様に、対象となった7種の4 叉路パターンに対する選択反応の尺度化を行った。各パターンに対する尺度値を、年齢群ごとに数直線にしてFigure 6に示す。全ての群において、90度以下の曲がり道を含むパターンが、90度以上の道を含むパターンよりも好まれている。それに加えて大学生群では、90度との角度差の大きいものから順に選ばれるという規則性もみられた。対して1年生群では、そうした傾向はみられなかった。5年生群も角度差に基づく規則性はみられなかったが、1年生の示した選好順序ともまた

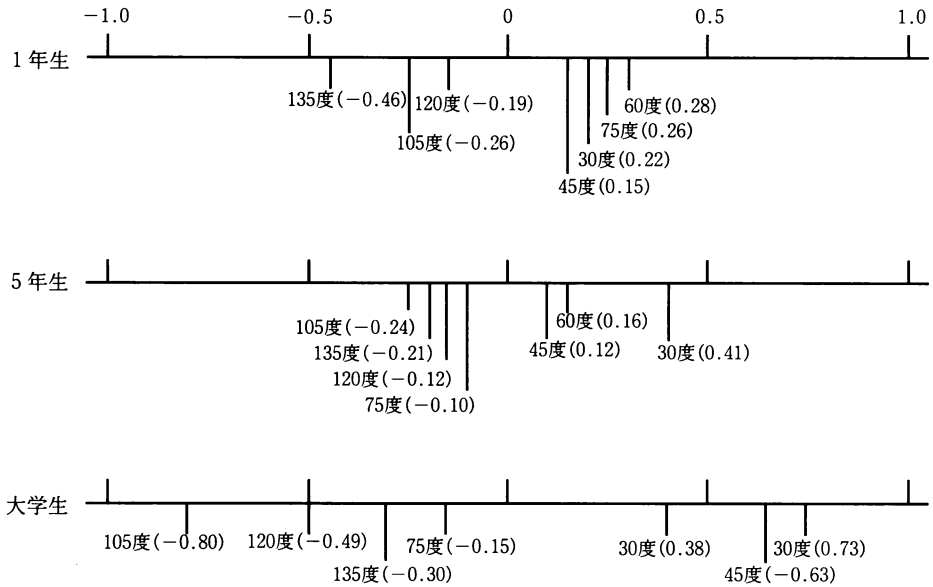


Figure 6 一対比較課題②での各角度に対する尺度値を年齢群別に示した数直線

Table 2 描画課題②における反応の年齢群・角度パターン別平均値

角度パターン /	1年生群	5年生群	大学生群
30度	81.5 (24.3)	85.6 (12.8)	88.3 (4.7)
45度	89.7 (22.1)	90.2 (16.2)	90.7 (7.6)
60度	99.0 (19.0)	88.7 (12.1)	92.4 (8.4)
75度	93.8 (19.0)	87.9 (18.5)	96.4 (12.9)
105度	94.5 (18.9)	86.6 (16.1)	82.5 (11.4)
120度	84.4 (17.3)	84.0 (21.2)	85.3 (9.1)
135度	82.8 (19.1)	90.5 (18.7)	86.4 (9.1)

注. 括弧内は標準偏差, 単位は度。

異なっていた。

描画課題②では、年齢群並びに4叉路のパターンごとに、描き加えられた「曲がる」道の回転角度を平均し、Table 2に示した。さらに群ごとに、4叉路のパターンを要因とする一元配置分散分析を行ったところ、大学生群 ($F < 9.17, df < 6/216, p < 0.001$) と1年生群 ($F < 4.07, df < 6/212, p < 0.001$) において有意な主効果がみられた。そこでRyan法による多重比較を行った結果、大学生群では75度と30度 ($t(252) = 3.66$), 105度 ($t(252) = 6.28$), 120度 ($t(252) = 5.04$), 135度 ($t(252) = 4.52$) との間、並びに105度と45度 ($t(252) = 3.72$), 60度 ($t(252) = 4.46$) との間

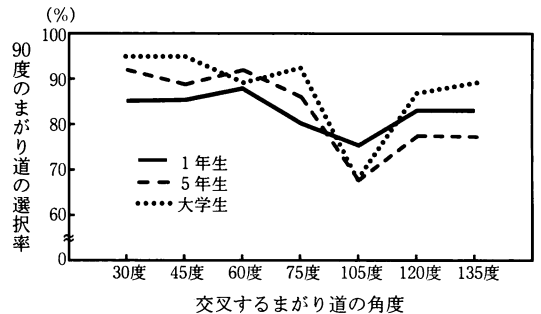


Figure 7 選択課題②における90度の道の年齢群別選択率

に5%水準で有意差がみられた。一方1年生群では、60度と30度 ($t(259) = 3.75$), 135度 ($t(259) = 3.47$) との間に5%水準で有意差がみられた。

選択課題②も年齢群並びに4叉路のパターンごとに、被験者が90度で曲がる道を選んだ比率をグラフにしてFigure 7に示した。いずれの群においても、105度の道と交差した時に90度の道の選択率が急激に低下することが示されている。CochranのQ検定を用いてパターン間の選択率の違いをみたところ、5年生群 ($\chi^2(6, N < 35) = 13.21, p < 0.05$) と大学生群 ($\chi^2(6, N < 37) = 24.29, p < 0.01$) において有意な差が認められた。

移動課題②での分析は、90度の道に対してなされた再生反応値のみを対象とした。年齢群並びに4叉路のパターンごとにその平均を算出し、Table 3に示した。大学生群は全ての角度で90度より小さい値となっていたが、1年

Table 3 移動課題②における反応の年齢群・角度パターン別平均値

角度パターン／	1年生群	5年生群	大学生群
30度	91.2 (29.1)	82.5 (28.1)	81.6 (25.8)
45度	97.5 (26.8)	82.1 (29.8)	86.8 (22.2)
60度	101.6 (27.3)	86.4 (17.0)	86.3 (22.4)
75度	93.7 (24.3)	93.5 (19.7)	85.6 (23.6)
105度	92.5 (27.5)	88.4 (13.1)	85.2 (17.2)
120度	94.6 (30.0)	89.5 (14.6)	78.9 (22.8)
135度	92.0 (29.6)	73.6 (17.0)	77.5 (22.7)

注. 括弧内は標準偏差, 単位は度。

生群では反対に全ての角度で90度よりも大きい値を示した。群ごとに、4 叉路のパターンを要因とする一元配置分散分析を行ったところ、大学生群でのみ有意な主効果 ($F=3.31$, $df=6/210$, $p<0.01$) がみられたが、続いて行われた Ryan 法による多重比較では有意差は示されなかった。

考察

選択課題②において、90度の「曲がる」道が他の道よりも常に高い選択率を示したことから、4 叉路という状況下においても、90度の道は常に他の曲がり道よりも「曲がる」道として好まれていることが確かめられた。ところが描画課題②からは、「曲がる」概念の典型が必ずしも90度であるとは言い切れない結果が示された。選択課題②は、90度と他の角度との2つの曲がり道の典型性を比較させる課題であったのに対し、描画課題②は、提示された文脈下で最大の典型性を示す道を自由に再生させる課題であったと言える。このため、前者の課題で常に90度の道が選ばれたとしても、それは必ずしもあらゆる状況下で90度の道が典型であるわけではないことを意味している。むしろ後者において示されたように、文脈の変化に応じて、「曲がる」概念の典型は90度を中心として微妙に変動すると考えた方がよいであろう。すなわち、「曲がる」概念の典型事例に対して文脈効果が示されたと言えるのである。では、典型性に対しても文脈効果はみられたのであろうか。

実験 I では、90度との大小関係と角度差が、「曲がる」道の典型性判断基準として用いられることがわかった。同様に、一対比較課題②においても、90度の道の典型度を判断する際の基準として、もう1本の道との大小関係が用いられることが、全ての年齢群において示された。すなわち、90度以下の道と交差する場合の方が典型性により高く認識されていたのである。これは、90度と105度

とのパターンが、同じく15度の角度差を持つ90度と75度とのパターンに比べて、遥かに選ばれにくかったことに端的に示される。90度の道と組み合わせられた時に、105度の道は75度の道よりもより紛らわしい存在となるのだろう。実際、一対比較課題②に回答するにあたって判断に困った大学生のある被験者は、「人からこの先の道を『曲がる』ようにと教えられたとき、どちらのパターンなら迷わないかで正しい道に進めるかと考えた」と、実験後に報告している。

ここで、一対比較課題①と一対比較課題②の結果の間にみられた重要な矛盾について指摘しておかねばならない。一対比較課題①においては、典型性判断における鋭角の優位性が示された。そのため、典型である90度の道に同様に典型性の高い鋭角の道が組み合わせられれば、紛らわしさのために90度の道の典型性は減じらるだろうと予想され、一対比較課題②では鋭角の道が含まれたパターンが嫌われるだろうと思われた。ところが結果は全く逆で、やはり鋭角の道を含んだパターンが好んで選択された。そこで、この矛盾に妥当な解釈を与えるために、一対比較課題①と②で用いられていた大小関係という判断基準の内容は異なるのだ、と仮定してみよう。「曲がる」ということを屈折によって表現した一対比較課題①においては、90度よりも曲がりすぎることに対して、ふさわしくないとの判断が働いたと思われる。対して、2本の「曲がる」道が含まれた一対比較課題②では、出発点から見てより手前にあることは、「曲がる」らしさという点で有利に働いたのではないだろうか。典型性に対する文脈効果は、まず大小関係という判断基準の内容の変化として示されたと言える。

また、角度差に基づいて判断する傾向は、1年生群と5年生群では、実験 II で用いられたいずれの課題においても認められなかった。このことは、小学生の2群において、典型性に対する文脈効果が判断基準の内容ばかりでなく、基準自体の変化としても示されたことを意味する。彼らは、2つの基準を同時に考慮することは困難であり、その時々状況に応じて最も注目されたただ1つの基準にのみ基づいて判断を下しがちなのだと思われる。対して大学生群では、90度との大小関係に加えて角度差も判断を下す際に同時に考慮していることが示されている。大学生は、4 叉路という新たな状況下でも、実験 I と同様に90度との大小関係と角度差という2つの基準を同時に用いていたのである。

以上より、典型事例並びに典型性の判断基準に対して、発達段階によって異なる文脈効果がみられたと結論される。

全体的考察

本研究の目的は、「曲がる」概念の典型事例と典型性の

存在を実証し、次いで文脈効果の有無を明らかにし、さらにそれらにおける発達の変化を検討することであった。

2つの実験より典型事例と典型性の存在が実証され、当初の仮説通り、「曲がる」という自然概念が学童期より存在することが確かめられた。また、典型事例と典型性の判断基準に対して文脈効果がみられること、発達的な変化は、周辺事例の典型性の確立と典型性判断における文脈効果の影響の違いとして現れることなども示された。これらの結果は、冒頭部で指摘した認知地図研究と概念研究におけるいくつかの問題点に対して、興味深い示唆を与えてくれる。

まず、スケッチマップに現れる90度方向への曲がり道の歪みは、「曲がる」概念の典型に由来するものであるとの新たな解釈が可能となった。これにより、歪みにみられる個人差と発達差をより詳細に説明できる可能性が生まれてくる。例えば、歪みの程度にみられる個人差は、対象となった事例に対する典型度の個人差として、もしくは課題文脈から受ける影響が人によって異なるせいであるとして解釈できるだろう。ただし本研究は、個人差の解明には焦点づけられていなかったため、これらは推測の域を出ず今後の検討課題として残される。

発達差については、概念研究とも絡んで次のことが示唆された。まず、本研究の一対比較課題①と②における最大尺度値と最小尺度値との差が、大学生群（①では2.50、②では1.56）では1年生群（①では1.42、②では0.74）や5年生群（①では1.30、②では0.65）よりもはるかに大きかったことに注目したい。各群の尺度値の単位は標準化により1に揃えられているので、最大・最小値差の違いは選択比率の分散の違いに由来するものであると言える。すなわち、大学生群の方が小学生群よりも、特定の対象に対してより明確な選好を示したと解釈できる。これは、事例の典型性が発達に伴って個人間で次第に類似してくるとした、菅（1987）の指摘を支持するものである。

また同じく、一対比較課題①と②の結果から、典型性判断の基準の設定に発達的な変化がみられることが示された。この変化は、発達段階が上がるにつれて、判断基準が多様化・安定化するというものである。年少児は判断基準として、その状況下で最も彼らの関心を引いた唯一の基準を採用するが、それは安定的なものではなく、個人間でもしくは状況が少し変化することによって容易に他の基準に取って代わられる。対して大学生は、状況に応じて必要とされる複数の基準を同時に用いることができ、しかもそれらの基準は個人間でもかなり一致しているのである。このことは、「曲がる」概念を支える内的構造が発達的に変化していることを意味するものと言えるだろう。初めに Mervis et al. (1975) や菅 (1987) の先行研究を引いて、色や動物・乗り物といった自然概念

の内的構造が発達的に変化していくものであるらしいことを述べたが、同様に本研究で対象とした「曲がる」概念も、そうした対象物に関する諸概念と類似した発達の特徴を示したのである。

さらに、空間表象を仮定することの是非についても述べておこう。実験Ⅰにおいて「曲がる」概念の典型の存在が示されたことから考えると、その際の判断の基礎となった何らかの概念表象が存在するのではないだろうか。しかし同時に、実験Ⅱでは明確な文脈効果もみられており、この表象は決して固定化したものではなく、環境との関わりの中で絶えず修正され変化するようなものであるとみなすべきであろう。移動課題②のように生態学的な観点を合わせ持つ研究が、大規模空間内での実際の移動行為と「曲がる」表象との関連性について、今後明らかにしていく手がかりを与えてくれるのではないかと期待される。

最後に、本研究から提起される問題点をもう2つ指摘しておこう。

まず、用いる評価方法によって典型性判断の異なることが明らかになったが、そうしたモダリティ間の違いについても、今後検討していかねばならない。増井・今田 (1992) は、この認知過程の外在化の問題を、単に評価方法の特性に関するものとしてみるのではなく、環境内での目的的な行動能力を評価するのだという観点を中心に据えて、捉え直していく必要があると述べている。これは、先述した「曲がる」概念の状況依存性を詳細に検討していくという点からも、非常に重要な指摘である。

また本研究では、研究対象とした「進行方向の変更」を意味する概念を「曲がる」という言葉で表現した。これは「交差点を『曲がる』」、「角を『曲がる』」などの表現が、日本語においては最も自然であると判断したからだ。概念研究においては、能記としてしばしば言語が用いられるが、それ自体が概念内容を規定している可能性は十分にある。「曲がる」は、英語では「turn」という表現がこれに相当するであろうが、この他にも「進行方向の変更」を意味する単語として、「bear」が用いられることがある。両者の違いは、回転角度が明確であるか否かという点にある。英語を母国語とする者を被験者として、両単語に対応する所記としての概念を産出させれば、両概念の違いがみられるだろうことは想像に難くない。そのため本研究で示された概念の諸特性が、あくまでも「曲がる」という言葉に対してのものであり、「進行方向の変更」を意味する概念であると断言することには慎重でなければならない。言語による能記の表現を教示に用いないなどの工夫をして、追試研究を行ってみる必要があるだろう。

文 献

- Canter, D. (1982). *場所の心理学* (宮田紀元・内田茂, 訳). 東京: 彰国社. (Canter, D. (1977). *The psychology of place*. London: The Architectural Press.)
- Fivush, R. (1987). Scripts and categories: Inter-relationship in development. In U. Neisser (Ed.), *Concepts and conceptual development* (pp.234-254). Cambridge: Cambridge University Press.
- 古橋啓介.(1991). 自然概念の発達. 丸野俊一 (編), *新・児童心理学講座: 5 概念と知識の発達* (pp. 107-154). 東京: 金子書房.
- Gibson, J. J. (1985). *生態学的視覚論: ヒトの知覚世界を探る*. (古崎敬・古崎愛子・辻敬一郎・村瀬旻, 訳). 東京: サイエンス社. (Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin Company.)
- Goodchild, B. (1974). Class differences in environmental perception: An exploratory study. *Urban Studies*, **11**, 157-169.
- 加藤義明.(1993). 環境認知と都市イメージⅡ. *東京大学文学部人文学報*, **239**, 21-54.
- 久保田尚・加藤篤史・窪田陽一.(1991). 自動車運転者の認知地図の特性に関する研究. *土木計画学研究・論文集*, **9**, 61-68.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge: MIT Press.
- 増井幸江・今田寛.(1992). 認知地図研究における方法論的問題点: 認知地図の外在化の問題に関する一考察. *人文論究*, **42**, 65-81.
- 増井幸恵・今田寛・山本利和.(1988). 空間認知の基礎能力: (1) 身体的回転角の大きさの知覚. *関西心理学会第100回大会発表論文集*, **8**.
- Mervis, C. B., Catlin, J., & Rosch, E. (1975). Development of the structure of color categories. *Developmental Psychology*, **11**, 54-60.
- 中村奈良江.(1985). 空間探索ストラテジーの分析. *心理学研究*, **55**, 366-369.
- Okabayashi, H., & Glynn, S. (1984). Spatial cognition: Systematic distortions in cognitive maps. *The Journal of General Psychology*, **111**, 271-279.
- 大山俊男.(1990). 認知地図としての曲がり角の光景. *大東文化大学紀要*, **28**, 269-276.
- Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp.111-144). New York: Academic Press.
- Rosch, E. (1975a). Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, **7**, 573-605.
- Rosch, E. (1975b). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, **104**, 192-233.
- Rosch, E. (1975c). The nature of mental codes for color categories. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, **1**, 303-322.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch, & B. B. Lloyed (Eds.), *Cognition and categorization* (pp.27-48). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M., & Beyes-Bream, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, **8**, 382-439.
- 菅眞佐子.(1987). 自然概念の事例の典型性判断における発達の变化: 4歳児, 6歳児, 大学生の比較. *心理学研究*, **58**, 226-232.
- Thurstone, L. L. (1927). A law of comparative judgment. *Psychological Review*, **34**, 273-286.
- 上野直樹.(1991). 行為としての知能・外側にある表象. *現代思想*, **19**, 88-103.
- 横浜市都市計画局計画部都市デザイン室.(1983). *都市の色彩計画基本構想*. (未公開).

付記

本研究は、財団法人日本科学者協会より第一著者に対して与えられた、笹川科学研究助成によってなされた。また結果の一部は、第二著者の卒業論文として、滋賀大学(1993年度)に提出された。実験にあたりご協力いただきました、各小学校の児童・先生方に心より感謝いたします。

Watanabe, Masayuki (Shiga University) & Yoshimura, Rine (Kitasato Elementary School). *The Development of Typicality and Context Effects in the Concept of "Turning"*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 1995, Vol. 6, No. 1, 30-40.

This study examined the development of typicality in children's conceptualization of turning behavior ("magaru"). In Experiment 1, 1st and 5th graders and university students completed the drawing task and the comparative judgment one. They also were asked to make an actual turn while blindfolded, and the results revealed that the typical turn is usually of 90 degrees. In addition, standards for typicality judgments became more stable and diverse with age. Experiment 2 studied contextual effects, using various patterns of four-roads junctions as stimuli. A new task was added to the 3 tasks from Experiment 1, and asked participants to select one road as typical of turning. The typical patterns chosen and the degree of typicality varied according to stimulus (i. e. contextual) characteristics. The results are relevant to research on both spatial cognition and categorization.

【Key Words】 Cognitive development, Spatial cognition, Categories, "Turning", Typicality

1994.9.9受稿, 1995.3.3受理

青年期における他者との関係のしかたと自己同一性

金子 俊子

(甲南女子大学文学研究科研修員)

E. H. Erikson が提唱した、自己同一性が他者との関わりを通じて確立されていくという理論を基にして、青年とそのまわりの友人（一般的他者）との関係のしかたと、自己同一性形成との関連を探索した。(1)10項目からなる文章完成法の質問紙を72名の大学生に実施して、(2)それに基づき、自己-他者関係尺度を作成して、100名の大学生に実施し、因子分析の結果、「違い意識」「左右されやすさ」「距離をおくこと」の3因子が得られた。(3)さらに、自己-他者関係尺度と中西・佐方(1982)の同一性拡散感尺度、遠藤ら(1981)の同一性測定尺度を90名の青年(大学生及び専門学校生)に実施した。その内の63名について、「違い意識」「左右されやすさ」「距離をおくこと」の下位尺度と自己同一性との関連を検討した結果、「左右されやすさ」や「距離をおくこと」が強い青年ほど「私は誰?」というような同一性拡散の感覚が強く、「違い意識」がある青年ほど「自分への確信」がしっかりしているということが明らかになり、自己-他者関係の特徴と自己同一性の確立度との関連が見いだされた。

【キー・ワード】自己-他者関係、自己同一性、青年期

青年期に入ると、人は、自分らしさを模索し始め、独立して生きていくように準備を始める。自分らしさの確立と親からの心理的離乳、そして、友人関係の新たな展開は、青年期の最も重要な課題である。

Eriksonの理論において、自己同一性は、人間のライフ・サイクルの各段階における、重要な他者(significant others)との関わりを通じて形成されていく。そして、その対象は、母性から親、家族、仲間、パートナーへと移行していく。

Erikson(1980)によると“自我同一性の感覚とは、自分の内的同一性と連続性を維持する個人の能力が、他者にとつての自分の意味の、同一性と連続性によって、ふさわしいとされて生じた自信(p.94)”のことである。つまり、同一性の形成において、他者との関係のあり方が、非常に重要となっているのである。

また、Kroger(1989)は、Blosの分離-個体化過程とMarciaの同一性地位の理論に基づき、自己と内在化された親の表象との関わりについて言及しているが、そうした青年の自己と内在化された対象の表象との個別化、つまり、青年の自己像が他者のイメージから分離・独立していくことが、青年期になされるべき本質的課題であり、本研究では、そうした青年期における自己像と他者イメージの分離という観点を背景にしている。

さて、木村(1978)は、“われわれ日本人の体験構造の中においては、人はつねに人間としての間性、間柄性において見られてきた。ここが西洋の個人主義的、独在論的な自我意識と日本人の自己観との決定的な相違なのである。…日本人の対人関係においては、その内面ことに

感情面における自他の区別が西洋人ほどはっきり確立されていない”と指摘しているが、自己と他者の関係のしかたについて論ずるには、日本人らしさという観点が非常に重要であろう。

さらに、笠原(1977)は日本人特有の対人恐怖症の青年が、「半知り」の人たちを苦手とし、それも同年輩者が苦手だと指摘している。ここで論じている「半知り」の他者とは、親とか兄弟とか親友といった親しい人間とも知らぬ人たちの中間の、級友、上級生、下級生、先生たち、近隣の人たち、親戚の人たちである。土川(1988)によると、「家族と衆人との間のその途中の段階の他者」すなわち、「少し知っているがよくは知らないという人」と説明される。この青年期心性に基づき、「半知り」の一般的他者と青年との関係に着眼し、本研究を進めていきたい。

これまでの研究では、自我同一性と友人関係との関連を直接扱ったものは、宮下・渡辺(1992)、高木・張(1992)、金子(1991)などの研究しかなく、同年輩集団というような観点からの級友関係の検討はされてこなかったので、「半知り」の他者という視点の導入が必要である。

本研究では、自分が、一般的他者とどう関係にあるかということ、青年に記述させ、自己と他者の関係を測定する尺度を作成するとともに、自己同一性の確立の度合との関連を探究していくことを目的とする。

研究 1

目的

自分とまわりにいる他の人(一般的他者)との間の関

係の様相について、大学生の記述を収集して分類することを目的とする。

方法

15項目からなる文章完成法の質問紙を作成した。これは20答法を参考にして、「私」と「他の人」という語句を繰り返して、文章を作ってもらう方法を用いた。予備調査の結果、5項目は刺激語から内容が限定されやすいということが明らかになり、これを削除した。

本調査は下のような10項目に、「あなたの友人や知人などまわりの人を思い浮かべて」という教示文を加えて実施した(1991年1月)。被験者は国立O大学の男子学生28名、女子学生44名の計72名で、平均年齢は19.4歳であった。

(質問項目)

- 1 私は他の人を _____
- 2 私は他の人に対して _____
- 3 私は他の人と _____
- 4 私は他の人には _____
- 5 私は他の人の _____
- 6 私は他の人とは _____
- 7 私は他の人に _____
- 8 私は他の人から _____
- 9 私と他の人は _____
- 10 私と他の人との間に _____

結果

720の文章の内、記述が十分でないものが3、個人的な体験などが述べられているパーソナルな反応が250(34.9%)あった。残りの467(64.9%)の文章を分析したところ、69カテゴリーの文章に分類され、その内12の文章は、出現頻度は1だったが、一般的な反応だった。

1%以上(7回以上)の出現率の文章は22あった。それら22の文章をKJ法を用いて分類していき、出現度数とともにまとめたのがTable 1である。

記述表現について、「自己」を重要視して「他者」との関係を保っているのか、「他者」を重要視して「他者」との関係を保っているのかという観点から、次の4つの類型をとりだすことができた。

①独自性

- ②他の人によく思われたい意識
- ③他の人を重視
- ④他の人との隔たり

研究 2

目的

研究1を基にして、自己-他者関係尺度を作成することを目的とする。

方法

研究1の文章完成法の記述の中から、先述の4つの類

Table 1 文章完成法の記述の分類と出現頻度(1%以上の項目)

独自性	私は他の人とはどこか違うと感じる	19
	私は他の人とは違っていたい	10
	私と他の人とは別個の存在であると実感している	8
よく思われる	私は他の人からどう思われているかが気になる	19
	私は他の人からできるだけよく思われたい	12
	私は他の人を嫌な気分させないように気を使っている	8
他の人を重視	私は他の人と比べて、自分の劣っている点を気にしている	11
	私は他の人からいろいろ学ぶようにしている	11
	私は他の人をできるだけ尊重している	10
	私は他の人をとても尊敬している	10
	私は他の人の欠点がすごく目についてしまう	9
私は他の人に頼ってしまうところがある	7	
他の人との隔たり	私は他の人との間に壁を感じる	19
	私は他の人とは表面的で、親密な関係は持っていない	17
	私は他の人にあまり深くかかわってほしくない	16
	私は他の人に自分の秘密はいわない	11
	私は他の人に自分の本当の気持ちを知られたくない	7
対人上の心構え	私は他の人と衝突せず、仲良くやっている	57
	私は他の人にやさしく接するようにしている	27
	私は他の人と信頼し合いたい	23
	私は他の人とよく一緒に行動する	12
	私は他の人に迷惑はかけたくない	9

Table 2 自己他者関係尺度 因子分析表

	因子1	因子2	因子3
3 私は他の人とどこか違うと感じる。	.745		
7 私は他の人とくらべると少し変わっているかも知れないと思う。	.814		
15 私は他の人と違っていたい。	.647		
19 私は他の人とあまり差がない方がいいと思っている。	.580		
23 私は他の人と全く同じようにしたいとは思わない。	.574		
1 私は他の人からどう思われているかが気になる。		.746	
5 私は他の人から影響を受けやすい。		.765	
9 私は他の人にきらわれたくないと願っている。		.672	
17 私は他の人からいわれることばに心を動かされやすい。		.721	
20 私は他の人に頼ってしまうところがある。		.584	
6 私は他の人にあまり深くかかわってほしくない。			.745
14 私は他の人に自分の本当の気持ちを知られたくない。			.620
18 私は他の人を心から信じることはできない。			.558
22 私は他の人と心の底からうちとけあえていない。			.553
26 私は他の人に自分の秘密はいわない。			.657
30 私は他の人と心の奥までわかりあいたいとは思っていない。			.754
31 私と他の人とは別個の存在であると実感している。			.449
寄与率	.168	.162	.168

注. 項目19は反転項目で、因子負荷量.400以上を表にあげた。

型、①独自性 ②他の人によく思われたい意識 ③他の人を重視 ④他の人との隔たりのそれぞれに属する文章を8個ずつ選び、32項目からなる質問紙を作成した。「よくあてはまる」「ややあてはまる」「どちらともいえない」「あまりあてはまらない」「全くあてはまらない」の5件法で、「まわりにいる友人や知人に感じていること」という教示を加えて、米大日本校1年生男女104名に実施した(1991年5月)。男子67名と女子33名の計100名を分析の対象とした。平均年齢は18.79歳であった。

結果

項目得点は、他者への肯定的関心が高いほど高得点となるように算出したが、その平均値に偏りが著しいものはなかった。そこで、この32項目を主成分分析の後に、バリマックス回転をして、因子分析を行なった。固有値や項目の適切さに基づいて7因子を抽出した。それらは、「他の人の影響性」因子、「他の人との隔絶性」因子、「他の人との異同」因子、「他の人の尊重」因子、「他の人の取入れ」因子、「他の人への気遣い」因子他であった。

尺度を作成するにあたり、第1・第2・第3因子に負荷する項目を取り上げることにして、17項目を選定し、再度、因子分析を行なった結果がTable2である。3因子が抽出され、第1因子「他の人との違い意識」、第2因子「他の人に左右されやすさ」、第3因子「他の人と距離をおくこと」と命名した。

自己-他者関係尺度の項目分析を行なった。3つの因子について、それぞれの項目に0点~4点を与えて合計したものを下位尺度得点とすると、それぞれの平均値はTable3のようになった。

Table 3 尺度得点の平均値

	Mean	SD
違い意識	12.40	4.00
左右されやすさ	13.61	3.76
距離をおくこと	12.80	4.86

Table 4 尺度間の相関係数

左右されやすさ	-.11	
距離をおくこと	.30**	-.02
	違い意識	左右されやすさ

** $p < .01$

3つの下位尺度得点とそれぞれに含まれる項目得点のピアソン相関係数は.56~.78の1%水準の有意な値をとった。

下位尺度間のピアソン相関係数を示したのがTable4である。これによると「違い意識」下位尺度と「距離をおくこと」下位尺度との間にも.30の1%水準の有意な値が得られ、これは、他の人と自分は違うと感じている者ほど、他の人と打ち解けあっていない傾向があるということを表わしている。他の下位尺度どうしの相関は有意な値ではないので、互いに独立したものとみなしうる。

3つの下位尺度について、Cronbachの α 係数を求めたところ、

- ①違い意識 0.728
- ②左右されやすさ 0.751
- ③距離をおくこと 0.763

の値が得られた。以上のような結果から、この17項目で

Table 5 同一性測定尺度 因子分析表

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7
項目1	.473			-.530			
項目2					.481	.493	
項目3					.757		
項目4				.827			
項目5					.434	.415	
項目6	.596						
項目7	.796						
項目8	.518						
項目9	.642						
項目10			.746				
項目11	.660						
項目12					.749		
項目13		.791					
項目14		.844					
項目15						-.756	
項目16						-.651	
項目17							.840
項目18			.625				-.399
項目19		.607					
寄与率	.151	.109	.075	.076	.109	.106	.077

注. 因子負荷量.395以上を表にはあげた。項目内容は資料を参照。

自己-他者関係尺度を作成した。

研究 3

目的

- ①自己-他者関係尺度の信頼性を確認する。
- ②自己同一性の確立の度合と、自己-他者関係の様相との関連のしかたを確認する。

方法

[調査1]

研究2で用いた自己-他者関係尺度32項目(因子分析前の項目)、中西・佐方(1982, 中西ほか1985参照)の同一性拡散感尺度10項目からなる質問紙を米大日本校生34名と福祉系専門学校生40名の計74名に実施した(1992年9月)。

[調査2]

自己-他者関係尺度32項目(因子分析前の項目)と遠藤ら(1981)による同一性測定尺度82項目からなる質問紙を米大日本校生39名と福祉系専門学校生40名の計79名に実施した(1992年10月)。

調査1と1ヶ月後の調査2の両方の回答が得られた63名(男41名・女22名)を分析の対象とした。被験者の平均年齢は19.48歳であった。

結果

①再テスト信頼性

自己-他者関係尺度は、「違い意識」5項目、「左右されやすさ」5項目、「距離をおくこと」7項目からなっ

おり、その3つの下位尺度得点ごとに1ヶ月の間隔をおいて、ピアソンの相関係数を求めたところ、

違い意識 : .78

左右されやすさ : .82

距離をおくこと : .78

の高い相関が得られた。

②同一性との関連

まず、遠藤ら(1981)の同一性測定尺度の内の同一性の段階19項目を因子分析(主成分分析の後にバリマックス回転)したところ、固有値1.00以上の基準では、7因子が得られた。因子分析表をTable5に示すが、寄与率の合計は70.3%であった。

この7因子に関しては、第1因子「自分の生き方への自信」、第2因子「私は誰かわかっているか」、第3因子「仲間関係」、第5因子「自分への確信」、第6因子「まわりからの規定」と命名することができた。

第4因子と第7因子は負荷している2項目に関連はみられるものの、他の因子にも負荷している項目が含まれ、寄与率も低いことから除外することにした。

次に、この7因子について、各被験者の因子得点を求めた。この因子得点と調査2で実施した自己-他者関係尺度17項目とのピアソン相関係数を求め、Table6に示す。

また、調査1で実施した自己-他者関係尺度17項目と、中西・佐方(1982)の同一性拡散感尺度とのピアソン相関係数をTable7に示す。

調査1における結果から、「左右されやすさ」と同一性

Table 6 同一性測定尺度と自己-他者関係尺度との相関係数

	因子1	因子2	因子3	因子5	因子6
違い意識	.03	.14	-.14	.33**	.11
左右されやすさ	-.02	-.40**	.23	.02	-.19
距離をおくこと	.05	-.31**	-.04	.17	.07

** $p < .01$

Table 7 同一性拡散感尺度と自己-他者関係尺度との相関係数

	同一性拡散感
違い意識	-.03
左右されやすさ	.39**
距離をおくこと	.50**

** $p < .01$

拡散感との間に .39 の 1% 水準で有意な相関が得られ、「距離をおくこと」と同一性拡散感との間にも .50 の 1% 水準で有意な相関が得られた。

調査 2 における結果から、因子 2 「私は誰かわかっているか」と「左右されやすさ」との間に 1% 水準で有意な負の相関 (-.40) が得られ、「距離をおくこと」との間に 5% 水準で有意な負の相関 (-.31) が得られた。さらに、因子 5 「自分への確信」と「違い意識」との間に有意な相関 (.33 $p < 0.01$) が得られた。なお、因子 1 「自分の生き方への自信」と因子 3 「仲間関係」については有意な相関が得られなかった。

つまり、「左右されやすさ」や「距離をおくこと」が強いほど、「私は誰？」というような同一性拡散の感覚が強くなり、「違い意識」があるほど「自分への確信」がしっかりしているということが明らかになった。

全体的考察

Erikson が提唱したライフ・サイクルとアイデンティティの理論において、人格発達に対人関係が重要な役割を担っていることが論じられているが、本研究では、自己同一性の確立度に「他の人との違い意識」が関連し、同一性拡散感に他の人に「左右されやすさ」と「距離をおくこと」が関連するというこの理論に沿った結果が見いだされた。

これまでの金子 (1991, 未発表) の研究で、同一性拡散感と対人距離の失調という視点で分析していたものを、本研究では、自己-他者関係尺度を構成することにより検討した。

研究 1 で、「私」と「他の人」という語句を使った、合計 720 の文章が得られたが、その内容は、友人関係における広範な記載が得られた。

文章完成法の自由記述から尺度項目を作成していくことで、既存の理論をそのまま用いるのではなく、大学生の意識を反映した尺度作成が行えたと考える。

研究 2 では、自己-他者関係尺度を作成したが、この尺度を因子分析して、「違い意識」「左右されやすさ」「距離をおくこと」の 3 因子が得られた。

この 3 因子については、孤独感の研究結果から、解釈を加えることができる。落合 (1988) は、孤独感の構造を、「理解・共感できる」と「個別性に気づいている」の 2 次元から、4 類型にわけ、A 型：他人との融合、B 型：個別性に気づかない理想的理解者の追求、C 型：他人からの孤絶、D 型：個別性に気づいた上で、理解・共感しようとする状態、というように発達していくと見いだしている。

この「理解・共感できる」と「個別性に気づいている」という次元は、本研究の「違い意識」「左右されやすさ」「距離をおくこと」の三つの因子と関連のあるものであり、この三つの因子も、青年期において推移していくことが、落合 (1988) の研究から示唆されるので、この自己-他者関係尺度を、中学生・高校生・社会人に実施して、発達の検討を加えていく必要がある。

本研究では、自己同一性の確立の度合と、自己-他者関係の様相との関連を検討することを目的としている。研究 3 では、同一性拡散感尺度と、同一性測定尺度を用いて、この点に関して検討を加えた。その結果、「同調的」な他者関係や「隔絶的」な他者関係が、「私は誰？」というような感覚と関連していることが明らかになった。これは、Erikson が示唆した対人距離の失調には至っていない、同一性形成途上の青年の不安の強い他者関係を表現していると考えられる。

また、「他の人との違い意識」が強い青年ほど、「自分への確信」が強いことが明らかになった。これらのことから、同一性形成の過程において、「他の人との違い意識」をもった他者関係の出現が重要であるということが示唆された。

今後、自己-他者関係尺度に、自己イメージと他者からの認識とのズレに関する「相互性」の下位尺度を加えて、発展させていくとともに、自己同一性との関連をさらに検討していく。

文 献

- 遠藤辰雄(編). (1981). アイデンティティの心理学. ナカニシヤ出版.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton.
- 金子俊子. (1991). 青年期女子の親子・友人関係における心理的距離の研究. *青年心理学研究*, 3, 10-19.
- 金子俊子. (未発表) 大学生における心理的距離のとり方と同一性拡散感との関連についての研究.
- 笠原嘉. (1977). 青年期: 精神病理学から. 東京: 中央公論社.
- 木村敏. (1978). 自覚の精神病理: 自分ということ. 東京: 紀伊國屋書店.
- Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence: The balance between self and other*. London: Routledge.
- 宮下一博・渡辺朝子. (1992). 青年期における自我同一性と友人関係. *千葉大学教育学部研究紀要* 40-1, 107-112.
- 中西信男・水野正憲・古市裕一・佐方哲彦. (1985). アイデンティティの心理. 東京: 有斐閣.
- 落合良行. (1988). 青年の友情と孤独. 西平直喜・久世敏雄(編), *青年心理学ハンドブック* (pp. 516-534). 東京: 福村出版.
- 高木秀明・張日昇. (1992). 親子関係, 友人関係と自我同一性の関連に関する日中青年の比較研究. *横浜国立大学教育学部教育実践研究指導センター紀要* 8, 167-188.
- 土川隆史. (1988). 対人恐怖. 西平直喜・久世敏雄(編), *青年心理学ハンドブック* (pp. 1011-1024). 東京: 福村出版.

付記

本論文の作成にあたり, ご指導いただきました甲南女子大学文学部 松山安雄教授に心から感謝いたします。

資料

【遠藤ら(1981)の同一性測定尺度】

- 1 私は自分が誰であり, どのようにになりたいか, 他人にどのように見えるかということを実際に知っていると感じている。
- 2 私は幼いときから, 両親のしつけによって, 健康と自分の行動を抑えることを通じて周囲から認められることの重要さを知っている。
- 3 私はどんどん成長しつづけて, 魅力的な人格になるだろうという確信をもっている。
- 4 私は自分の欲求や衝動をコントロールできるという確信をもっている。
- 5 私が異性や友人を求めておしゃべりするの, 自分自身をたしかめるためである。
- 6 私は一貫して自己選択あるいは自己決定に自信を持ちつづけている。
- 7 私は今の社会的現実の中にはっきりと生きがいを見出すことができるような人となり, 発達させているという確信をもっている。
- 8 私の生き方は, 心から納得できるものである。
- 9 私の生きがいのよりどころは仲間とか, 生産的な仕事, 社会的活動, 科学的探求, 芸術的創造の中にある。
- 10 私は悪い友たちや悪い行動とは無関係に, いつも正しい決定を下すことができる。
- 11 私は, いつも確かな未来に向かって有効な歩みを身につけつづけるのだという確信をもってきた。
- 12 私は「他人」とのかかわりあいの場で, いつも「私」であり, また, いつまでも「私」でありつづけるとはっきり感じとっている。
- *13 私は「理想の自分」が沢山あって, どれが本当に「なりたいた自分」なのかさっぱりわからなくなっている。
- *14 自分のまわりには, あまりにも多くの局面で, あまりにも多くの変化が起こっているの, 私はすっかり疲れきってしまい, 不安で不安でたまたま, 自分がなにもものなのか, さっぱりわからなくなっている。
- *15 自分たちの団結のために, 私は, 一時的にせよ, あたかも自分が英雄であるかのようにふるまいすぎたことがある。
- *16 子供のしつけや習慣の形成ということは, 機械化時代に順応できるように歯車化し, 規格化することにほかならないと, 私は確信する。
- *17 私は現代の機械化時代における人間の諸問題は, 人間の歯車化において, 解決されるものであり, 産業や社会の組織の人間化によっては解決できないと思う。
- *18 国籍や文化的背景の趣味や才能, 時にはグループの所属などを区別するために, 一定の洋服やしぐさなどをするし(サイン)として用い, メンバー以外の者は, これを排除しなければならないと感じている。
- *19 青年期までに私が身につけた役割や技術を現代の理想的な行動様式にどう結びつけたらよいか, 私は非常な悩みを感じている。

Kaneko, Toshiko (Konan Women's University). *Self-Other Relationships and Identity in Late Adolescence*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 1995, Vol. 6, No. 1, 41-47. This study concerned the connection between self-other relations and adolescent identity formation, from the point of view of Erikson's theory. First, 72 university students answered a ten item sentence completion questionnaire. Based on analysis of these data, a second questionnaire form was devised, with 32 sentences about self-other relationships. One hundred university students filled out this form, and factor analysis was conducted on their ratings. Seventeen items loaded on three factors: Individuality, Conformity, and Distancing. In addition, 47 university students and 43 technical college students completed a 17 item Self-Other Relationships Scale, a ten item Identity Diffusion Scale (Nakanishi & Sakata, 1982), and an 82 item Identity Measurement Scale (Endo et al., 1981). The results for 63 subjects (41 males and 22 females) showed that Conformity and Distancing were related to one's sense of "Who am I?" and feelings of identity diffusion. Individuality scores related to self-confidence measures.

【Key Words】 Self-other relationships, Identity, Late adolescence, Erikson's theory

1993.9.3受稿, 1995.4.4受理

情緒の調整にみられる幼児行動のダイナミック・システム

須田 治
(東京都立大学人文学部)

システム論の見方では、情緒は、行動を組織して、子どもがより適応的な状態になるように調整しているとみる見方がなされている。この観察研究はこの見方にもとづき、マイクロ分析をもちいて、フラストレートした状態での幼児（4-5歳、7名）の調整の過程を記述した。その目的は、母親にたいしてと、見知らぬ人物にたいしてなされる行動の相違を調べることであり、母子インタラクションのペア間の相違を明らかにすることであった。ここで予期されたことは、一部の行動の抑制にもとづく、別の行動へのスイッチ・オンであり、また母親の行動の微細レベルでのやり方が子どもの行動レパートリーを特徴づけることであった。さて双対尺度法による解析からは、母親に向けて子どもがもちいたさまざまな攻撃や不快の行動から、抑制された状態でのわずかな数種の自分に向けられた行動への変化が、構造的なパターンとして示された。また母子インタラクションに潜む対立的な構造も見いだすことができた。このような記述的な知見とともに、この論文では小ケース研究の方法論に関する探求がなされた。

【キー・ワード】情緒調整, 母子インタラクション, 社会性の発達, ケース研究法, システム論

情緒調整とは、(1)情緒の状態がさまざまな行動を組織するプロセスをさし、(2)またそこから適度な覚醒へと調節したり、あるいは快または中性の情緒の質を生み出すプロセスをさす。この2つの過程は、フィードバックの環をなしており、子どもの適応変化として観察されると考えられる。

Campos, & Barrett (1984) は、前者の過程について概念化をすすめた。すなわち情緒とは、他者とのあいだでの対人的インタラクションを組織するもの (organizer) であり、また体験過程を組織するものでもであるとみなされた。つまり鎮静化をすすめたかどうかにかかわらず、情緒による行動の組織化は子どもの文脈への適応に機能すると考えられ、このために調整とよばれた。本論文の定義も Campos らの見解にしたがうことにする。

さて発達について研究者の多くがのべてきたことは、生態のなかで自己調整的なシステムが発達することが、子どもの生存に不可欠であるということであった (e.g., Dodge, 1989)。情緒調整システムは行動系の組織化によって、生態に適応し、苦痛からのダメージを小さくする仕組みであると考えられるからである。そこで関心は、乳児期から幼児期のあいだに起こる発達の大きな変化について向けられ始めている (須田, 1991)。しかし幼児期における情緒調整がどのようなものであるかを観察し微細な行動の変化を記述した資料は、今日においてもきわめて少ない (see Dodge, & Garber, 1991)。

そこで幼児期において、情緒の変化が社会的インタラクションに関わる行動をどのように組織し、調節しているのかという問題をこの研究では扱うことにした。

これまでの研究結果をつぎのようにまとめることができる。

1) 発達のには、幼児期の調整が乳児期とはどこが異なるのかに関心が向けられてきた。これまで乳児期については、内的な情緒の状態の直接の行動化によって情緒調整がなされ (Trevanthen, 1979)、親子のあいだでは緊張の状態が緩和するよう調整がなされるといわれてきた (Gianino, & Tronick, 1988)。

しかし幼児期になると、新たな行動系 (つぎの2) の (d) や (f) が幼児の行動レパートリーに加わる。つまり子ども自身の認知の発達にたすけられて、いつ、だれと、どのようなインタラクションを成立させるかを監視する能力が高まっていくと報告は推測している (Kopp, 1982; Vaughn, Kopp, & Krakow, 1984)。幼児はしだいに状況・文脈に適合した行動を選択するようになっていくのである (須田, 1991)。

2) この発達の結果、フラストレーションの場面での幼児には、性質の異なる複数の行動系が並列して機能することが観察によって示された (須田, 1986, 1987a, 1987b, 1988, 1990, 1991; Suda, 1992)。これには、(a) からだの喚起、(b) 表情や声の音色に示される「情緒表出」、(c) 攻撃、怒り、恐れ、悲しみを示す動作、あるいは「動作性向 action tendency」(Barrett, & Campos, 1987)、(d) ストレスを回避するため環境に直接働きかける意図的一道具的行動、または「コーピング動作」、(e) 自己刺激、自己接触、姿勢調節、身体操作といった「自分に向けられた行動」、(f) 「言語メッセージ」などがある。

そもそもこれらの行動は、子どもの生物心理学的シス

テムが、不快の状態が高まるとそれを軽減するように自己生成されたものだといわれてきた (Cannon, 1929; Hebb, 1955; Fogel, 1982; Derryberry & Rothbart, 1984; Salovey, & Rodin, 1985)。しかし対人的インタラクションでは、鎮静化がそのままに観察されるとはかぎらない。情緒がさまざまに変化しようという意味で「開放系」とみなされるインタラクションでは、ホメオスタティックな特性を示すとはかぎらないのである (Scott, 1980, p.54)。たとえば母子のような慣れ親しんだ交流にさえ、あるペアでは鎮静化が起こるのに別のペアではときとして激しい情緒的対立が起こるといえる。このような個人差に何が共通するのか明らかにはなっていない。

3) しかしこの現象にも予見されてきたしくみがある。すなわち攻撃や不快の表現が抑制されたときに、身体接触、自己刺激あるいは身体操作がスイッチ・オンされるということである。これらの行動には、喚起した状態を鎮静させる機能が推定されてきており (Freedman, 1977; 菅原, 1989)、ストレスの高まった状態で出現することも2歳児の報告にみられる (須田, 1986)。

いったい文脈の制約はどのような行動を抑制するのか。どのような行動が抑制されたらあいに「抑制のスイッチ」は身体接触や自己刺激を出現させるのか。またそのモデルは、広く適用できるのかどうか。たとえば言語のような高次の言語表現が抑制されたときにも原始的な行動へのスイッチ・オンを説明することができるのか。これらの問題は残されている。

これらの点をふまえてこの論文では、つぎの観察・記述をおこなうことにした。まず(a)ケースの特徴を位置づけた。このためケースごとの発話内容と、情緒的な非言語的行動の特徴とを記述した。また、幼稚園の教師により評価してもらい、他の同年齢の子どものなかで位置づけてもらった。つぎに(b)幼児たちが、相手によってフラストレーションの状況での情緒行動をどのように変化・調整させたかを解明することにした。ここでは情緒的な非言語的行動が抑制されたときに、いったいどのような行動にスイッチ・オンされるのか、その変化を解明した。さらに(c)母子の行動レパートリの違いについても解析をおこなうことにした。つまり母子のあいだを鎮静化させたり、強い情緒対立を生じさせる行動内容とは何かを解明することにした。

データ解析では、ケースの特徴を潰すという従来の解析法をさけ、ケースの特徴を記述することと行動指標の特徴を再現することをともにおこなうことにした。これは双対尺度法によって可能で、ケース(行)と指標(列)のそれぞれの関係を同時布置によって示した。このプロットの星雲から、ケース固有の行動の特徴を対比させることとともに、ケースが全体として何らかの体系的変化を示すかどうかを調べることにした。文脈や生物学的な制約

のはたらきが、体系的変化として見出されるかどうかを確かめることができるのである。

この方法がめざすのは、生態のなかに生きる子どものダイナミックな組織化のプロセスを記述し、(1)個人の存在のしかた(その固有な特徴と個人間の共通性)を解明し、(2)個人の体験過程を分節し構成している内容や、外界との関わりを読みとるということである。(May, Angel, & Ellenberger, 1977; Valsiner, & Winegar, 1992)

代表値では失われるこのような情報を活かすため、この研究では、個人間の相違を、<小サンプルのケース分析>として扱うことにした。ここでは、7ケースを記述の対象としたが、この数は、マイクロ分析に要する膨大な時間と、双対尺度法によって記述しよう適切な大きさから判断した値である。

方 法

1. 行動の観察とマイクロ分析

1) 被験者: 4幼稚園(私立3, 公立1)に通園する子どもとその母親47組を、母子1組ずつ観察した。このなかから、フラストレーションが明瞭に起こったと3人の観察者が評価した、7組分のビデオ画像を分析した。以下ケース名を、1TA(男児; 4歳1カ月)、2KY(女児; 4歳5カ月)、3MY(男児; 4歳8カ月)、4KH(男児; 5歳1月)、5IK(男児; 5歳4カ月)、6TM(男児; 5歳8カ月)、7ST(男児; 5歳11カ月)とする。母親との面接から彼らが目黒区の住宅・商業地区の中流の家庭庭であり、上記の7人に深刻な発達の問題がないことを確かめた。

2) 観察: ビデオ観察はプレイルームでなされた。女性実験者との玩具遊びに十分魅了されたのち、幼児は、CAT 図版(幼児向け絵画統覚検査)を見て話を作るよう教示された。お話作りの相手は、セッション1では母親、2では女性実験者であった。母親には、ふだんやるやり方で子どもを助けてほしいこと、女性実験者には、子どもの反応に合わせて必要な援助をしてほしいことを伝えた。観察は2回、そのうちの2度目のものを解析した。セッション間は、平均357.7秒であった。1セッションの長さは、そのお話作りに要する時間によって異なり、平均395.6秒(109から574秒の範囲)であった。

3) マイクロ分析: 微細な時間水準での多層的で多様な行動の生起パターンとその時間変化を記述するため、一連の手続き、マイクロ分析をもちいた。ビデオのデータは、まず0.01秒の水準で行動指標にもとづき書き落とされ、これを時系列分析ではそのまま、その他の解析では1秒を記録単位として扱った。さらに繰り返し分析単位を検討したのち、「分平均の出現度数(FPM)」をはじめとするデータ行列に変換し、双対尺度法などにもちいた。

4) 子どもと母親の行動指標: 行動は「モード」とそ

の下位指標「カテゴリー」とで定義され、そのON-TIME, OFF-TIMEを0.01秒水準で書き落とした。記録は観察の経験を十分持ち、カテゴリー活用のトレーニングを受けた評価者と著者がおこなった。Table 1は、モード、カテゴリーの構成を示す。また<>内は図中の記号、*はFigure 1bの解析にもちいた13個の非言語行動を示す。なおこれらの行動指標のビデオからの書き落としの信頼性は、全データの42%について2名の評定者が評定した結果、一致率は81.3%以上(1秒を記録単位として)であった。

2. 幼稚園教師による子どもの評価と解釈

ビデオに記録された子どもの行動特徴が、より広範な子ども群のなかにもど位置づくのかを明らかにするため、観察から独立した条件のもとで、子どもの観察経験の豊富なひとびとに評価してもらった。すなわち反応特徴の明瞭な4ケース(2KY, 4KH, 6TM, 7ST)を解析結果から選び、そのビデオ画像を映した。そして彼らと面識のない教育経験5年以上の教師計20名に、一ケースごとにカードに自由記述で自分のそのケースへの印象、解釈を書いてもらった。

3. 発話内容分析

発話内容分析もまた、ケースを広範な子どもたちのなかで位置づける目的でもちいられた。ただし言語と非言語という2つのサブシステムが、表現をどのように補完しているかを解明するために、分析では(1)子どもが言語によってしめす表現スタイルの分析とともに、(2)その発

話スタイルが、各児の非言語的行動(とくに情緒的な行動)の特徴とどのような関係にあったかを分析した。

さて子どもの言語活動には(1)「お話し作り」の内容と、(2)その課題に関わることへの調整(母親とのかけひき)が含まれているが、それぞれに年齢としては普通より幼い反応のカテゴリーをもうけ、巧みな表現のカテゴリーと対比して記述した。具体的には、(a)話の描写内容(主人公の外面を描写したか、内面を描写したか)、(b)話の悲劇性、(c)拒否やかけひきの表現についてセッション1の発話を調べた。Table 2は、分類カテゴリーを積み上げたものである。このうち「物語の描写レベル」については、Wolf, Rygh, & Altshuler(1984)から5段階を引用したが、レベル4と5は区別しにくかったため、併合して「4」とした。この分類カテゴリーの出現の有無(1, 0)を評定者に、絵カード2枚を分析単位として評定してもらい、その合計値(計8枚分)を求めた。その際の評定の信頼性を確かめるため、全データについて2名の評定者が評定した結果、一致率は81.8%以上であった。こうして得られたデータ行列、9分析指標×7ケースを双対尺度法で分析した。

4. 双対尺度法

ケース(行)と行動指標(列)というデータ行列があったとして、その各セルに質的データが与えられたとする。双対尺度法では、原点を重心とした最適化された重み(最適化スコアまたはcategory value)を行と列同時にもとめる。そして第1, 第2主成分(X, Y軸)空間に、ケース

Table 1 母子の行動指標 (<>は図における記号、*は、Figure 1bにおいてなされた解析の対象であることを示す。)

MODE	CATEGORY
1. 幼児行動	
eyes (視線対象)	task <E-TAS> (課題の図版), mother <E-MOT*>, experimenter <E-EXP>, self <E-SEL*>
hand (手の接触)	task <H-TAS> (図版), mother <H-MOT*>, touching self <H-TOU*> (自己接触), stimulation <H-STI*> (自己刺激; 刺激を与える手の動き)
act (動作)	threat <A-THR*> (威嚇), reject <A-REJ*> (拒否動作), attention <A-ATT> (ひとの注意を引く動作), body-manipulation <A-BOD> (体幹や四肢のある動きの反復), facedown <A-DOW> (うつぶせ)
verbal-act (発話)	making a tale <V-MAK> (話作り), flow-control <V-FLO> (質問, 要請などによる流れの調節), feeling <V-FEE> (拒否感情の表現), non-acceptance <V-NON> (課題の拒否), rationalization <V-RAT> (合理化, 自己説得)
face (表情)	joy <F-JOY*>, interest <F-INT*>, sadness <F-SAD*>, anger <F-ANG*>
tone (声の音色)	laugh <T-LAU>, fuss or unpleasant <T-FUS*> (ぐずり声), scream <T-SCR*> (叫び)
2. 母親行動	
qeyes (視線対象)	child <QE-CHI>
qhand (手の接触)	self <QH-SEL>, child <QH-CHI>
qact (動作)	attention <QA-ATT>, control <QA-CON> (直接制御)
qface (表情)	joy <QF-JOY>, interest <QF-INT>, anger <QF-ANG>
qverbal-act (発話)	mindreading <QV-MIN> (心の読みとり), command <QV-CMM> (肯定・否定命令), inducing <QV-IND> (催促・問いかけ), confirmation <QV-CNF> (確認), instruction <QV-INS> (教えこみ)

Table 2 発話内容分析のための分析カテゴリー

内容分析指標	記号	定義
1 物語の描写レベル Level-1 Level-2 Level-3 Level-4	L1 L2 L3 L4	(L1-L5; Wolf, Rygh, & Altshuler, 1984 を修正) 人物, 場面の外的な特徴を描写するにとどまる。 人物に, 行為のエピソードが描写される。内面描写はない。 人物に, 感覚, 知覚, 生理状態を想定する。 人物に, 情緒的関係を想定する。あるいは人物に考えや, プランや, 思いを想定する。
2 物語の悲劇性 Tragic component	TRA	語られた, 怒り, 暴力, 悲しみ, 痛み, 傷, 破局。
3 言葉による調整 Stereotype Negotiation Confirmation Rationalization	STE NEG CNF RAT	<ステレオタイプ拒否>。紋切り型の終了要求, または繰り返しの倦怠・嫌悪。(例「わかんない」「つまんない, つまんない」「やだ, やだ」) <かけひき表現>。事態からのがれるための取引や正当性の主張。(例「じゃやんないよ」「もういいでしょ」「もうこれだけやったからいいじゃない」) <残り時間や量の確認>残り時間, 量をたずねる質問。 <合理化>やるべきことを受け入れるための自分への自己説得。(例「あとこれだけか? じゃいいか」)

と行動指標のそれぞれを同時布置し, それらの関係を再現することができる(大隅, 1989; 井上, 1993a)。原点を重心とした行動指標やケースのプロットの何と何が近いかは, 他のデータ要素と比較したばあいのon, offの1, 0 パターンの類似, および量によって決まってくる(cf. Benzecri, 1992, pp. 245-307)。

さらに, x, y 軸空間においてもし行や列のプロットがc 字状に布置されたときには, 一次元性があるとみることができる。これは放物線状の三日月型布置(parabolic crescent)ともよばれ, 重心の原理によって三日月状を示すものである。これはガットマン効果とみなされ, 行和, 列和を大きい順に並び替えをしたときに, データの1, 0 分布に「急な勾配のあること」を示している(Benzecri, 1992, pp. 400-403, p. 543)。

5. 行動のLag 解析

カテゴリカル・データ間の連鎖を解明するため, Sackett (1979)の時系列分析をもちいた。この方法では, 基準行動(criterion)がonのとき, 遅れLag=iの時点での行動jの出現率を調べ, 期待値との差によって連鎖の強さを示す。

$$Z_s = (P \text{ observed} - P \text{ expected}) / SD \text{ expected}$$

$$SD = [P \text{ exp} * (1 - P \text{ exp}) / N \text{ total criterion}]^{1/2}$$

ただし Allison, & Licker (1982)の主張にしたがいZ1に変換した値をもちいた。Z1=Zs/(1-Pc)^{1/2}
Pc; 基準行動の無条件確率

結果と考察

1. ケースの位置づけ

a) 子どもの発話スタイルの位置づけ

子どもたちの表現性の特徴を, (1)発話内容分析と, (2)情緒的性質をもつ非言語的行動の分析によって記述した。

発話内容分析のデータを, 双対尺度法によって解析し最適化スコアを得た結果がFigure 1aである。X, Yが1, 2軸で, 累積説明率は72.3%, 94.8%であった(以下その算出法は岩坪, 1987による)。

この図のX軸の負の領域には, 年齢の割りに幼い発話内容がプロットされた。その正の領域には洗練された言語スタイルのケースがプロットされた。すなわち, ケース1TA, 2KY, 3MY, 4KHは, 年齢の割りに幼い, いわば原始的な発話内容を示したケースであり, ステレオタイプ(STE), レベル1の表現(L1), かけひき表現(NEG)を特徴としている。これらとは対比的に, ケース5IKは, 悲劇的成分(TRA)やレベル3の表現(L3)の特徴をもち, ケース7STは, レベル2, 3, 4の表現(L2, L3, L4)や, 時間や量の確認(CNF)に特徴を示した。またケース6TMには, 自分を説得するための合理化(RAT)が示された。後者の3人の表現が豊かであったといえる。

つぎに発話スタイルのケースの重みを基準として, 彼らの情緒的な非言語的行動の特徴を算出することにした。これは追加処理とよばれる方法である。すなわち上述の解析から, 因子の固有値と行のCATEGORY VALUE(ケースの重み)を得て, これを基準として追加した列(13個の行動)の重みを計算した。つまり, 発話内容の解析でのケースの重み(Figure 1aより)を基準にして, 7人個々の13個の非言語的な行動の出現特徴を記述したのである。13個の行動は, 「方法」において*をつけて示した(Table 1)。

その結果をFigure 1bに示した。前図の子どもの位置(それは発話内容の特徴を示す)に非言語的行動の指標が新たにプロットされた。この図に示されたことは, 原始的な発話スタイルをもっていた子どもたち(ケース1TA, 2KY, 3MY, 4KH)が, 攻撃や不快の表現を示していたことである。これらのケース近くには, たとえば威嚇, 拒

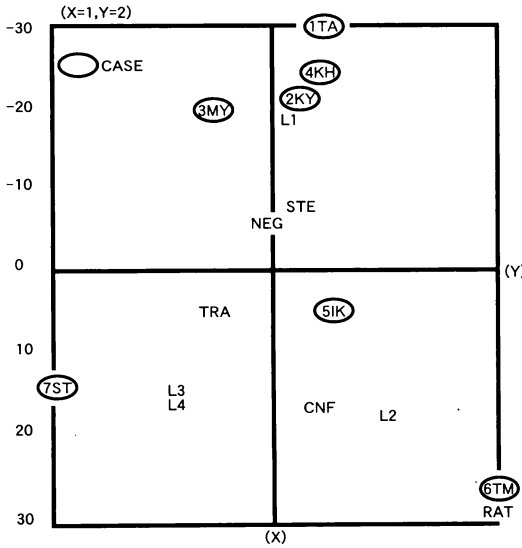


Figure 1a 幼児の発話の内容分析

(双対尺度法により子どもと発話指標との重みを同時布置した。発話指標は、物語描写レベルL1-L4、物語の悲劇的成分TRA、言葉による関係調整STE、CNF、RATからなる。)

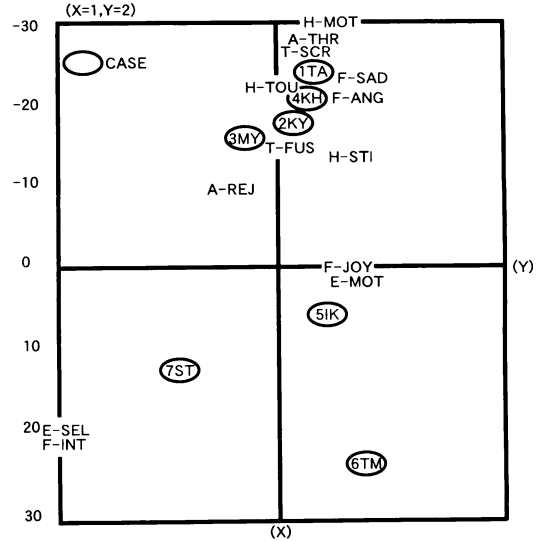


Figure 1b 幼児の категория・ヴァリューを基準にして非言語的行動の重みを算出した追加処理

(この解析で13の非言語・情緒的行動、Table 1の*と発話スタイルとの関係が示された。)

Table 3 幼稚園教師による4人の子どもの評価のパイルソートの結果(その他をのぞく)

ケース名 (分類一致率)	重み	分類カテゴリー
2KY (95%)	30%	スキンシップが特徴的である。
	25%	未熟で自分がコントロールできない子ども。ある状態に固着している子ども。状況の変化についていけない子ども。
	25%	甘えの見られる母子。甘えを受けとめる母親。信頼のある母子。
4KH (85%)	30%	むき出しの感情。わがままを言って困らせている。攻撃的、反抗的。
	30%	ちよつとした保育スキルを使えば、むしろ扱いやすい。激しい要求はあるがやり方を変えれば素直になる。攻撃的だがある時期になれば消えるはず。
	15%	正直な感情表出。はっきりと自分を伝達。子どもの正直な姿といえる。
6TM (90%)	65%	要求を自己コントロールできている。
	10%	(生活経験、母子関係、言語的表現の)豊かな子ども。
	5%	表裏のあると感じられる子ども。
7ST (90%)	25%	がまんのできる子ども。優れた自己表現のできる子ども。
	15%	母親の出方を知っている子ども。大人の様子を良くみている子ども。大人に合わせている子ども。
	35%	母親の話し方は、子ども主導にするべきだ。母親は子どもの感情を引きつけるような姿勢(表現)が少ない。もっと子どものやる気を誘導するような母親の態度であるべきだ。
	5%	もっとプリミティブなつき合いの必要な子ども。親の支配が子どもの発散をとどめてしまっている。親は子どもに抑制を強いている。

否動作(A-THR, A-REJ)や怒りの表情、悲しみの表情(F-ANG, F-SAD), またぐずり声、叫び(T-FUS, T-SCR), 身体接触(H-TOU), 自己刺激(H-STI)などが布置されたのである。いっぽう、洗練された言語スタイルを示した子どもたち(ケース5IK, 6TM, 7ST)は、それらの不快の行動から離れたところに位置しており、自分を見る行動(E-SEL)と好奇の表情(F-INT)を特徴としていた。

この結果は、未熟なステレオタイプの表現しかもたな

い子どもの多くが、攻撃や不快を非言語的行動を表出していたことを示している。彼らは言語によって自分の状態を精密に伝達ができなかっただけでなく、原始的な行動で不快を表明するほか何もしなえなかったといえる。

すでに上記の結果と同じ事実が、異なる指標と解析法をもちいた別の解析(須田, 1990)によって示されてきた。

b) 幼稚園教師による子どもの位置づけ

Figure 1b において反応特徴の明瞭であった4ケース(2KY, 4KH, 6TM, 7ST)を選び、それぞれのビデオ映像を見た印象を、5年以上の経験のある幼稚園教師20人にケースごとに記入してもらった。そのカードをパイソート法によって分類した結果が Table 3 である。表には、2人の評定者間の分類の一致率(一回再調整なし)と、分類カテゴリー、そしてその重みを示した。重みは、分類カテゴリーへのカードの当てはまり度の指標で、2人の評定者が一致してカウントした数を全回答20で割って求めた。

結果が示すように、4児とも80%から95%の一致率で分類がなされた。それぞれの子どもで重みの高い分類カテゴリーが一般的な評価といえるが、少数反応からは、ふつうでは見逃しがちな側面に教師たちが関心を向けている様子が示された。たとえば、ケース4KHは否定的に、6TMや7STは肯定的に評価されたが、反面、彼らの反抗を深刻視しすぎないように捉えたり、良い子として過大評価しないようにしている。いずれにせよこの4ケースを教育的に受容できると見なしている。

2. 子ども個人内におこった行動の再組織化

情緒は、全身のさまざまな器官によって表出される行動に観察することができる。その調整を、母親を相手にしたセッション1と、実験者を相手にしたセッション2とで比較した。まず「分単位の頻度の値(FPM)」をもちい、27行動指標(列)×14ケース(セッション1と2の縦積み;行)のデータ行列にした。

このばあい、行動指標とケースの最適化スコアは、セッション1、2全体の平均を重心、原点として最適化された値になる。行動指標のプロットは、両セッション共通のものであり、子どものプロットは、セッション1と2それぞれの重みをひとつの空間上に示される(井上, 1993b)。またFigure 2の図の7本の矢印はこのセッション間の移行を示すことになる。セッション間で、もし行動aに近づきかつ行動bから遠のいたなら、このケースは行動aが出現し、行動bが出現しにくい状態に移ったといえる。

双対尺度法によって解析した結果をFigure 2に示した。x, y軸は、1, 2軸であり、累積説明率は71.4%, 86.7%であった。この2軸の空間にC字型に行動指標が布置され、データがガットマン効果をもつ一次元的な構造をもっていることを示した。つまり右上から原点へと自己接触、自己刺激、身体操作がプロットされ、原点をとおり右下へと向かってゆくにつれて攻撃性の著しいさまざまな行動がプロットされた。

この図では、セッション間に起こった子どもの行動の出現の変化(矢印)が明瞭になった。すなわち、セッション1では、ケースごとに異なる行動で情緒の直接表現を示していた。ケースはいずれも、母親への視線、ぐずり

声、怒り、叫び(E-MOT, T-FUS, F-ANG, T-SCR)に近くプロットされた。ところがセッション2では、子どもたちはこれらの行動から遠く、第1象限に布置された。つまり情緒の直接表現の抑えられた状態に移行したと解釈できる。そしてこれらにかかわって自分に向けられた行動(自己への視線E-SEL, 身体操作A-BOD, 自己刺激H-STI, 自己接触H-TOUなど)に特徴づけられたのである。これらの行動がもし自己鎮静の機能をもつのであれば、この系統だった行動の出現パターンの変化には、情緒調整がシステムとして働いていると推測することができる(Compos, & Barrett, 1984)。

個人差については、セッション2よりもセッション1(母親を前にしたとき)にバラツキはみられた。たとえば、威嚇(A-THR)や怒りの表情(F-ANG)に特徴をもつケース4KH、合理化・自己説得(V-RAT)に特色のあるケース6TM、母親への視線(E-MOT)や、うつ伏せ(A-DOW)が多かったケース(2KY, 3MY)に見られるように、近接する行動が異なっていた。こうしてセッション1では子どもたちのプロットがばらばらついていたが、セッション2では、ほぼ共通して抑制された状態に変化したのである。

以上の解析結果は、分単位の頻度の値からデータの単位を換えて、たとえば持続時間をみたときでも確かめられた。これらのデータは、同じ子どもが状況によって行動レパートリの内容を変化させることを示したが、まだ推測にたよらねばならない領域が残っている。すなわち抑制の少ない状態で攻撃性を示したり、あるいは抑制の強い状態で自分に向けられた行動を示したことが、システムの調整のために起こっていたと推測することである。この推測を支えるような資料がさらに必要といえよう。

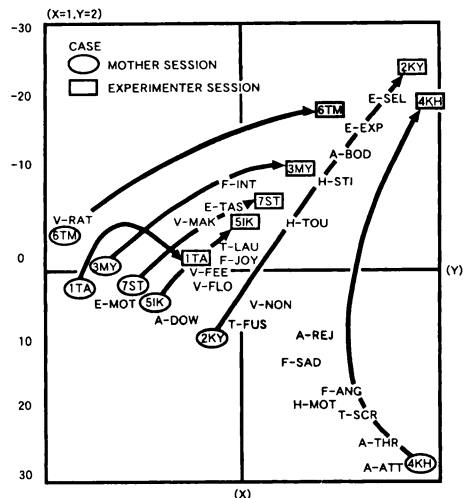


Figure 2 セッション1から2への幼児行動の変化(双対尺度法による。子どもの名前は○と□のフレームで示し、行動指標はTable 1の記号で示し、セッション間の子どもの変化は矢印で示す。)

Table 4 自己接触, 自己刺激と拒否行為, 威嚇, ぐずり, 叫びとの相関係数 (/は合成変数として扱ったことを示す)

	a-reject	a-threat	a-body	t-fuss	t-scream
hand-touch	-0.11	-0.19	0.63*	-0.41	-0.30
hand-stimulation	-0.31	-0.07	0.17	-0.43	-0.43
	a-reject/a-threat	t-fuss	t-fuss/t-scream		
h-touch/h-stimulation	-0.25	-0.46	-0.49*		

(7 ケース 2 セッション; $N=14$, 各検定での $d.f.=12$, 両側検定* $p \leq .05$, + $p \leq .10$)

3. 個人内の調整についての追加解析

上で示唆されたとおり, もし抑制によって自分に向けられた行動がスイッチ・オンされるとするなら, その出現は不快行動(たとえば威嚇やぐずり声)と負の相関を示すと考えられる。そこでセッションごとの「総持続時間(TOTAL DURATION)」をデータとして相関係数を算出した。この間に関係のある相関係数の結果が Table 4 である。ケース数はセッション1, 2を縦積みにし14ケースになっている。同じmodeでありかつ近くに布置された行動指標を合成した以下のような変数合成にしたが, これらにおいて, 興味深い関係が見いだされた。

つぎの合成変数の結果については, いずれも2次曲線的な相関図プロットを示した。(H-TOUまたはH-STI)と(A-REJまたはA-THR)との関係,(H-TOUまたはH-STI)と(T-FUS)との関係,(H-TOUまたはH-STI)と(T-FUSまたはT-SCR)との関係である。

自己接触, 自己刺激はいくつかの表出性の高い行動とはある程度の負の相関関係にあることが示唆された。表出性の高い行動が抑制された状態において, 自己接触, 自己刺激が出現していることが示唆されたものといえよう。それは, Freedman(1977)の鎮静機能の説明に合った事実とみることができる。

4. 母と子のあいだでの調整

母親の個人間の特徴を見いだすため追加処理をおこなった。子どもたちの最適化された重みを基準としたときの, そこからの距離としてそれぞれの母親の行動の出現特徴を再現することにしたのである。ここでも「分単位の頻度の値(FPM)」をもちいた。まず双対尺度法によって, 13個の子どもの行動指標(Figure 1bで取りあげた非言語的行動)×7ケースというデータ行列から, ケースの重みを算出した(1, 2軸の累積説明率は, 82.3%, 94.6%)。そのケースの重みを基準にして, そのケースそれぞれの母親の行動指標の重みを算出した。つまり13個の母親行動×7ケースを追加処理した。

Figure 3はその結果である。ここではx,yの1, 2軸空間に, 母子のペア(子どものケース名)が布置され, また子どもの行動と母親の行動のそれぞれが同時布置されている。この解析では観察条件から考えて, データが母親と子どものそれぞれの行動の共生起を多く含んでいる

と仮定されているが, 共生起を再現する方法(e.g., 企画分類法)によって再検討することも必要といえる。

図にはケースごとの母子の行動レパトリの特徴が示されている。ケース4KHはもっとも対立的な情緒行動に近くプロットされていたのに対し, ケース7STは, 母親の動作による制御(QA-CON)とともに, 子どもの自分を見る行動(E-SEL), 好奇の表情(F-SELINT)を特徴としている。さらにケース6TM, 1TA, 3MY, 5IKなどでは, 親の命令(QV-CMM)や気持ちの読みとり, あるいは微笑(QV-MIN, QF-JOY)がプロットされているが, 子どもの側に攻撃や不快の行動は見られない。またケース2KYでは自己刺激, 自己接触(H-STI, H-TOU)によって母子のあいだの行動は特徴づけられていた。

そこで母親のつぎの行動を結んで, 矢印のような構造(動き)を解釈してみた。この矢印は, 母親の気持ちの読みとり(QV-MIN), または喜びの表情(QF-JOY)から, 肯定・否定命令(QV-CMM)へとゆき直接制御の動作(QA-CON)へとつづき注意を引く動作(QA-ATT), 怒りの表情(QF-ANG)へすすむ。

この矢印の動きの近くにプロットされた子どもの行動を見ると, そこにはまた子どもが拒否的・攻撃的になる動きが推測される。たとえば, 矢印の最後には, F-SAD, A-REJ, F-ANG, T-SCR, A-ATTといったネガティブな情緒行動のゾーンが広がっている。矢印の動きが, 親子の変化を予測するものであるならば, 母親と子どもはここに示されたような行動の出現をたどって「対立した関係」を生み出すと考えられる。また子どもの身体接触, 自己刺激(H-TOU, H-STI)がこの対立への動きから離れて布置されたことから, これらが対立を表出していない状態で現れることを示している。

この矢印は, 母子間の対立をしめすような隠された構造を示したものであるかもしれないが, その推測を確かめるためにはインタラクションのリアルタイムの過程を解明することが必要であろう。

上記の結果を, Sackett(1979)のLag解析によって確かめた。子どもの行動に母親のどんな行動が連鎖するのかを, セッション1のデータから解明したのである。まず, 不快を表す4つの行動を基準行動とした。T-SCRE, T-FUS, A-REJ, A-THRである。その行動がonの状態を

ここで示された資料では、子どもの個人的特徴を幼稚園の教師の評価などによって位置づけたことによって、われわれの理解を広げたつもりではあるが、教育、臨床的な現場に具体像を提供するためには、さらに多くの資料が必要に思われる。たとえば、攻撃的な行動の示したケース4KHの子どもが発達的にどのような社会性を示すのかを縦断資料で確かめることなどが必要であろう。

文 献

- Allison, P. D., & Licker, J. K. (1982). Analyzing sequential categorical data on dyadic interaction. *Psychological Bulletin*, **91**, 393-403.
- Barrett, K. C., & Campos, J. J. (1987). Perspectives on emotional development II. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development. Second Edition* (pp. 555-578). New York: Wiley.
- Benzecri, J.-P. (1992). *Correspondence analysis handbook*. New York; Marcel Dekker.
- Campos, J. J., & Barrett, K. C. (1984). Toward a new understanding of emotions and their development. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc, (Eds.), *Emotions cognition and behavior* (pp. 229-263). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cannon, W. B. (1929). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage*. Boston: Branford.
- Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1984). Emotion, attention, and temperament. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc, (Eds.), *Emotions cognition and behavior* (pp. 132-166). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A. (1989). Coordinating responses to aversive stimuli: Introduction to special section on the development of emotion regulation. *Developmental Psychology*, **25**, 339-342.
- Dodge, K. A., & Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation. In J. Garber, & K. A. Dodge, (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 3-11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fogel, A. (1982). Affect dynamics in early infancy: Affective tolerance. In T. Field, & A. Fogel (Eds.), *Emotion and early interaction* (pp. 25-56). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self and culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Freedman, N. (1977). Hands, words, and mind: On the structuralization of body movements during discourse and capacity for verbal representation. In N. Freedman, & S. Grand (Eds.), *Communicative structures and psychic structures: A psychoanalytic interpretation of communication* (pp. 109-132). New York: Plenum Press.
- Gianino, A., & Tronick, E. Z. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping and defensive capacities. In T. M., Field, P. M., McCabe, & N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping across development*. (pp. 47-70). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hebb, D. O. (1955). Drives and C. N. S. (Central Nervous System). *Psychological Review*, **62**, 243-255.
- 井上裕光. (1993a). 集計データの記述(1): データ記述法としての双対尺度法. 東京都立大学心理学研究, **3**, 東京都立大学, 東京, 13-30.
- 井上裕光. (1993b). 集計データの比較 第1報: モデル構成と変化の記述. 千葉県立衛生短期大学紀要, **12-1**, 千葉県立衛生短期大学, 千葉, 71-78
- 岩坪秀一. (1987). *数量化法の基礎*. 東京: 朝倉書店.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, **18**, 199-214.
- May, R., Angel, E., & Ellenberger, H. F. (1977). *実存* (伊東博・浅野満・古屋健治, 訳). 東京: 岩崎学術出版社.
- (May, R., Angel, E., & Ellenberger, H. F. (1958). *Existence: A new dimension in psychiatry and psychology*. New York: Basic Book.)
- 大隅昇. (1989). *統計的データ解析とソフトウェア*. 東京: 放送大学教育振興会.
- Sackett, G. P. (1979). The lag sequential analysis of contingency and cyclicity in behavioral interaction research. In J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 623-652). New York: John Wiley.
- Salovey, P., & Rodin, J. (1985). Cognition about the self: Connecting feeling states and social behavior. In P. Shaver (Ed.), *Self, situation, and social behavior* (pp. 143-166). Beverly Hills: Sage Publication.
- Scott, J. P. (1980). The function of emotions in behavioral systems: A system theory analysis. In P. Plutchik, & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience* (pp. 35-56). New York: Academic Press.
- 須田治. (1986). 2歳児のフラストレーション行動. 人文学報, **183**, 東京都立大学, 東京, 51-64.
- 須田治. (1987a). 2歳児のフラストレーション・マネジメントの研究. 日本心理学会第51回大会発表論文集,

- 458.
- 須田治. (1987b). 3—6歳のフラストレーション・マネジメントの研究. *日本教育心理学会第29回総会発表論文集*, 216-217.
- 須田治. (1990). 発話内容の分析による4, 5歳児のフラストレーション過程の研究. *人文学報*, **214**, 東京都立大学, 東京, 45-60.
- 須田治. (1991). 不快の情緒調整システムの発達: 現象についての理論的接近. *人文学報*, **223**, 東京都立大学, 東京, 77-96.
- Suda, O. (1992). Emotion attuning systems: Its micro-analysis in infancy and early childhood. *Annual Report 1990-1991 of the Research and Clinical Center for Child Development*, **14**, Hokkaido University, Hokkaido, 53-61.
- 菅原和孝. (1989). 会話における自己接触. 糸魚川直祐・日高敏隆 (編), *応用心理学講座: 11 ヒューマン・エソロジー* (pp. 252-264). 東京: 福村出版.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech* (pp.321-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsiner, J., & Winegar, L. T. (1992). Introduction: A cultural-historical context for social "context". In L. T. Winegar, & J. Valsiner (Eds.), *Child development within social context: Vol. 1 Metatheory and theory* (pp.1-14). Hillsdale, N. J.: Laurence Erlbaum Associates.
- Vaughn, B. E., Kopp, C. B., & Krakow, J. B. (1984). The emergence and consolidation of self-control from eighteen to thirty months of age: Normative trends and individual differences. *Child Development*, **55**, 990-1004.
- Wolf, D. P., Rygh J., & Altshuler, J. (1984). Agency and experience: Actions and states in play narratives. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp. 195-218). New York: Academic Press.
- 付記
- 双対尺度法とその電算プログラムPattern 3の活用について、千葉県立衛生短期大学の井上裕光氏の力添えをえたことを記して、感謝を表したい。また、マイクロ分析では電算プログラムMadap 2 (Kim Kienapple, 1986) の利用を Alan Fogel 氏を介して許された。記して感謝を表したい。
- Suda, Osamu (Tokyo Metropolitan University, Department of Psychology). *Dynamic Systems of Young Children's Behaviors Organized in the Process of Emotion-regulation*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 1995, Vol. 6, No. 1, 48-57.
- A systems approach proposes the view that emotions organize behavior to generate a new phase of child-other interaction. Based on this view, observation and micro-analyses were conducted to describe the regulation processes of seven children (ages 4 and 5) in the frustration-arousing condition. The study analyzed the differences between child behaviors toward mothers vs. the unfamiliar experimenter. Dual-scaling analysis revealed structural patterns where a wide variety of children's aggressive or unpleasant behaviors directed at their mothers, shifted toward inhibition, while a few kinds of self-directed behaviors increased in the presence of the unfamiliar person. This study also analyzed the micro-level structure of mother-child confrontation. In addition to these descriptive findings, this paper also explored issues concerning small sample methodology.
- [Key Words] Emotion regulation, Mother-child interaction, Social development, Case study Methodology, Systems approach**

1994.5.13受稿, 1995.4.24受理

幼児はいかに本を読むか? : かな文字の習得と読み方の関連性の縦断的検討

秋田 喜代美
(立教大学文学部)

無藤 隆
(お茶の水女子大学
生活科学部)

藤岡 真貴子
(お茶の水女子大学大学院
人間文化研究科)

安見 克夫
(板橋富士見幼稚園)

本研究は幼稚園年長, 年中, 年少児計 129 名に絵本を読んでもらう課題と内容の理解を問う質問を実施し, 課題の遂行を横断的比較と1年間の3期の縦断的比較によって検討したものである。その結果, 絵を見て話すことから文字を読むことへの変化は, かなもじ清音を約半数習得した頃から起こり, 文字を読む反応の初期には文字を指さすなどの補助的方略を用いる者が一部みられるが, これは読みの熟達と共に消失すること, 拾い読みから文節読みへと移行するにつれ話の筋の理解がよりできるようになること, ただし文字を読むようになっても挿し絵からも情報を得ていることが明らかとなった。また文字は読めても縦書きの本を左から読む者がおり, この誤りは必ずしも読字数の少ない者に発現するわけではないことから, 本を読めるためには文字に関する知識のみではなく, 読書に関する慣習的な手続き的知識の習得が必要であり, 文字知識と慣習的知識は独立に習得されることが示唆された。

【キー・ワード】読み書き, 本, 読書, 読解技能, 幼児

問 題

わが国では, 子どもたちの多くは乳幼児期に養育者から絵本を読み聞かせてもらう。そして本を大人と共に見聞きするだけでなく, 一人で眺めたり, 本を見て友達や親に話をしたり読んで聞かせるようになり, 次第に読書ができるようになっていく。幼児期の萌芽的な読書行動(emergent reading)の発達過程を絵本の自発的読み行動に注目し縦断的に検討することが本研究のねらいである。

読書を文化的活動の習得という観点(秋田・無藤, 1993)から考えると, 読書は本という文化的道具を用いて, その中に書かれた意味内容を理解していく活動であり, 文字が読めるだけでなく, 本自体の使い方がわかり, また絵や文字という記号が表す意味世界を一貫した形で表象できることが必要である(Mason, & Sinha, 1993)。したがって, 読書には次の4種類の知識とそれらを用いて処理する能力が要求されると考えられる。第1にかかれた絵や文字を読み理解するための記号符号化の知識や能力, 第2に絵や文字から得られた情報を系統的に統合し理解するための推論能力や文章構造に関する知識, 第3に文章の題材となった事象に関する知識や物語世界に関する知識, 第4には本の構成や読み方の手続きに関する知識である。上記第1から第3までの能力に関しては, 読み書き能力の研究(例えば天野, 1986; 柴崎, 1987; 高橋, 1993), 物語作りにおける推論能力の研究(秋田・大村, 1987; 内田, 1985), 読み聞かせによる物語理解能力の研究(高木, 1978; 内田, 1982)といった形でそれぞれ多くの研究が行われてきている。だが, この4種の

知識の発達間の関連性や, どのように統合利用され読書活動が発現し発達的に変化するかという観点からの研究はまだ本邦にはない。しかし, 1つの文化的な行動がどのようにして獲得され一人でできるようになっていくのかという視点から, 子どもの日常生活に即した発達研究を行うためには, 個々の知識だけではなく, 本を読むという行動自体を対象としてその発達と成立過程を検討する必要もあると考えられる。したがってその研究方法としても読字や推論能力, 物語に関する知識各々を単独に調べるだけではなく, 本を読むという行動の中でそれらの知識がいかに統合利用されるかを調べるアプローチが考えられる。

このような「読み」活動自体が幼児の生活にどのように埋め込まれ行われているかという社会文化的観点からの研究は近年欧米で多くの関心を集められてきており, 主に次の2種類の方法により研究が進められてきている。第1は, 主に文字の読みに関してどのような道具, 物理的環境の中で文字と出会っているか(Newman, & Roscos, 1992), 母親や保育者はどのようにして読みへと子どもを導いているか(Snow, & Ninio, 1986; Sorsby, & Martlew, 1991), 日常生活や遊びの中での読みの発達過程(Christie, 1991; Kantor, Miller, & Fernie, 1992; McLane, & McNamee, 1990)を観察し記述する事例研究である。第2は, 読みの活動に関わる課題を研究者側で与え, その遂行水準により能力や知識の発達を調べる研究である。Sulzby(1985)は, 2歳児から5歳児に「お人形さんに好きな本を読んであげる」課題を実施し, 読み方の発達変化を7つの発達段階に大別し整理している。①絵を見ながら話すのが物語の筋がまだ形成できていない段階, ②話

し言葉体で物語の筋を語る段階、③書き言葉体で語る段階、④文字を読もうとし「(字が)読めない」という意識が芽生える段階、⑤知っている字だけを飛ばし読みする段階、⑥読めない所は推論により読める言葉に置き換えて読む段階、⑦一人読みの段階の7段階であり、絵を見ることから文字を読むことへと読書が変化していく発達の移行を記述している。さらに Sulzby, & Zecker (1991) は英語でなくスペイン語話者でも同じ段階の存在を示している。また Pappas (1991) も、読むふりをする行動 (pretend reading) に注目し、図鑑型の説明絵本は事物を分類し事物の属性を記述する形で書かれ、過去型より現在型で、一人称より三人称で書かれることが多いという叙述特徴を5歳児が理解しているとしている。これらは、本の語り口に関する知識を幼児が文字習得以前から有していることを示している。

SulzbyやPappasの研究は、読書を1つの行動単位としてとらえ、行動の成立に注目した数少ない研究として評価できるが、次の5点で検討の余地が残されていると考えられる。第1に、話し言葉での語りから書き言葉での語りへ、絵から文字へという発達段階や移行時期は記されているが、その基礎、すなわち移行原因となる能力の発達と本の読み方との関連性を検討していない点である。幼児期後半の読み方の変化には特に文字習得の状況が影響を与えると考えられる。したがって、読字能力と読み方との関連に注目し、発達の移行を検討することが必要と考えられる。

第2に、Sulzbyの研究では文字を読めるまでの本の読み方の移行を詳細に記述しているが、文字読み反応に至ってからの、拾い読みから単語読み(文節読み)、文読みへの移行の検討は行っていない点である。音節文字であるかな文字は単音文字であるアルファベットに比べ、一文字ずつ文字が読めれば、単語や文の読みへの移行が容易である特性を有している。したがって日本語の場合には一人読みにおいていかに読むかが幼児期の問題として検討される必要がある。

第3に、読み方と内容の理解との関連が検討されていない点である。国立国語研究所(1972)の調査によれば、かな文字習得初期には、文中の各文字は読めても内容は理解できていない場合がある。また読字速度が単語や文の理解に影響を与えることは、Perfetti(1985)らが明らかにしている。ここから読み方と理解との関連の検討が必要と考えられる。

第4に、研究方法に関し、Sulzbyの研究では5歳児は半年縦断で24名、2歳から4歳は12名と被験者数が少ない点である。また各自がお気に入りの本を読んでいるので、読んだ本が異なっている。したがって、本の種類の違いが読み方の違いに影響している可能性を否定できない。同一の本で調査対象数を増やしての検討が必要と考

えられる。

第5に、文の読解過程は複雑な処理過程であるので、その複雑さを低減するために何らかの補助手段や方略を使用する可能性が推測される。一人での読書への移行途上で幼児が利用する方略の種類やその発現と消失という観点は全く検討されていない。だが例えば字が読めるようになっても挿し絵を補助的に利用するのは一方略と考えられるだろう(秋田, 1993)。また作文における外言の利用(内田, 1989)や数計算時における指の利用(吉田, 1991)のように自分の身体の一部を使用することが、読みでも考えられよう。例えば、字を指さしながら読む事が考えられる。またわからない語や字がある時には人に尋ねるなど他者の利用という補助手段も考えられよう。このように読書の最初期過程で使用される補助手段や方略の利用を詳細に検討する視点も必要と考えられる。

以上の問題意識に立ち、本研究ではSulzby(1985)の研究に、研究方法や内容に関し次の7点の改良を新たに加え、幼児が本を読む行動の発達過程を検討することを目的とする。①読む本を同一の本とし、条件を統制すること、②横断研究だけではなく、縦断研究も行うこと、③本を読む課題と併せてかな文字の読みの習得水準を調べ、移行内容と時期を検討すること、④文字を読む際の読み方の分析も行うこと、⑤本を読む際に使用する補助手段の内容や使用時期を検討すること、⑥本の読み方の慣習的な知識や書き言葉に関わる記号の習得という観点からも分析すること、⑦読み方と話の内容の理解の関連を検討することの7点である。

以上の工夫により、具体的には次の5予想を検討する。第1に、日本でもSulzbyの結果同様に絵から文字へという移行過程を示すであろう。だが、単音文字のアルファベット使用圏よりも音節文字のひらがなを使用する日本の方が、文字習得後は語、文の読みへの移行が容易とされている(天野, 1988; Hatano, 1986)。したがって本研究の方が移行時期が早いと予想される。第2に、Sulzbyは発達を年齢によって説明しているが、絵反応から文字反応への移行は、年齢によるのではなく読字能力の発達によるものであろう。また読める字だけを拾って読む飛ばし読み行動をSulzbyは報告しているが、本が意味伝達の機能を担っていることを認識していれば、ある程度の文字数が読め意味が取れるようにならなければ、文を読む行動を子どもはとらないであろうと予想される。第3に、文字反応を始める時期には、なんらかの補助方略を用いる場合もあり、それは読みの熟達と共に消失するであろう。第4に、問題部分で読書に必要な知識として4種類の知識を想定したが、文字知識と本の読み方に関する慣習的知識は独立に習得されるであろう。読み聞かせは乳児期や幼児期早期から行われており物語構造や文章内容に関する知識はこの経験により習得されるが、文字

は必ずしも読み聞かせを通して習得するだけではなく、文字にふれるより幅広く様々な経験により獲得されると考えられる。また本の取扱いや書き言葉に付随する知識は文字を習得し自分で読む経験を積む中で発達すると予想される。したがって文字は読めても本としては正しく読めない子どもが存在する可能性が予想される。第5に、読字初期には、字を読むのに処理負荷がかかるため、意味内容の理解は十分ではないであろう。以上の5予想を、まず分析1で予想1から4を、分析2で予想5を検討する。

分析 1

方法：(1)絵本読み課題、(2)ひらがな読字課題の2課題を、同一幼児に計3回、第Ⅰ期は6～7月、第Ⅱ期は1～2月、第Ⅲ期は翌年度の6～7月に実施した。年中児群と年少児群は全3回、年長児群は卒園のため第Ⅰ期と第Ⅱ期の計2回調査を行った。すべて個人面接調査であり、1991年夏から1992年夏に行った。

被験児：東京都内の1私立幼稚園児。第Ⅰ期は年長群(レンジ5歳2カ月～6歳2カ月、平均5歳8カ月)56名、年中群(レンジ4歳3カ月～5歳2カ月、平均4歳8カ月)54名、年少群(レンジ3歳2カ月～4歳2カ月、平均3歳9カ月)19名、計129名、第Ⅱ期は年長群56名、年中群59名、年少群19名、計134名、第Ⅲ期は年中群59名、年少群17名、計76名である。途中入園や退園、調査時欠席のため、3期間に年中群で5名、年少群で2名の人数の移動がある。いずれもⅠ期とⅡ期、或いはⅡ期とⅢ期の少なくとも2回参加した者を対象とし、1度のみ参加やⅠ期・Ⅲ期の2回参加しⅡ期を欠席した者は除外してある。

手続き：(1)絵本読み課題 各クラス保育室の本棚にある本の中から好きな本を1冊、子どもに自分で選んでもらい、調査者と一緒に面接室に入る。好きな本を選ぶ際には、「この中で好きな本を1冊選んでくれる?」と言って選んでもらい、ジャンルなどは指定しなかった。名前や誕生日などの会話を行った後、好きな本に関して「先生の知らないお話だから読んでお話ししてくれるかしら?」と読んでもらう。次に、「もう1冊、今度はこの本をどんなお話か読んでお話ししてもらおうからよく見てね」と述べ、実験者の用意した本を示し、題や登場人物の名前を教示し、終わりまで絵本の絵をゆっくり提示する。その後「読んでお話ししてくれる?」と質問し、自発的読み反応を記録する。課題とした絵本は「ちいちゃんのおさんぽ」(1983、しみずみちを伴・絵、ほるぷ出版)である。選定理由は、①繰り返し構造を持ち短いこと、②内容が易しく絵からも筋が理解でき文字も多くないこと、③半濁音や拗音等も含まれ、難しい文字や新奇な記号に遭遇した時の対処の仕方の検討も可能なこと、④既読者

が少ないことの4点である。原作14場面を筋が通じる形で一部削除し8場面に縮約して使用した。第Ⅰ期は好きな本と実験者の用意した本の計2冊を読んでもらったが、結果1に記すように、両本の反応に違いはないため、Ⅱ期以後は実験者が用意した本1冊を読んでもらった。

尚、「読めない」と答えた時や沈黙時には、その旨を記録した上で「お話ししてくれればいいのか。これどうしたのかな」と言って促した。読み方は記録用紙を準備し調査時に記載すると同時にテープに録音した。

(2)ひらがな読字課題 国立国語研究所(1972)の調査文字カード清音部分を利用した。「何て言う字かな?わかる字だけでいいから教えてね。」と教示し読んでもらった。全く読めない子には、その子の名前の文字を示しそれも読めない時には途中で打ち切った。

分析方法：読み方に関してはSulzbyの段階に沿って絵を見て語るか、字を見て語るか、絵を見て語る際には書き言葉体か話し言葉体か、文字を読む時には拾い読みか文節読みかを分類した。話し言葉体か、書き言葉体かは「です、ます」体で主に過去形を使用し、主語が省略されておらず実験者との対話でなく独白体で話すものを書き言葉体、この基準に該当せず、「～でね、～なの」などの終助詞を使用したものを話し言葉体とした。また文字の読み方が一字ずつの拾い読みか、文節読みかは区切り方と読みの速度、イントネーションに注目し判断した。判定は、評定練習を積んだ面接者がその場で行い、不明な場合は改めてテープを聞き、3人で相談の上判定を行った。3人独立に評定を行った際の平均一致率は、Cohenの κ で0.81である。確信を持ってない事例は複数の判定者によりテープを基に改めて判定協議することとした。国立国語研究所(1972)では読み方を「完全な拾い読み」、「拾い読みだが単語をまとめて読む」、「単語(文節)単位の読みと拾い読みの混在」、「単語読み・文読み」の4種類に分類しているが、オッシュログラムを使用せず4種の判定を行うのは現実には困難であり、評定の信頼性低下の可能性から、本研究では、拾い読みと文節読みの2種類とした。

結果

1 加齢に伴う反応の変化

年齢別時期別に各反応をした人数を示したのが、Table 1である。まず各自が選んだ本と実験者が用意した本での反応の違いを文節読み、拾い読み、絵反応、無答に分けて調べたが、両本での読み方人数の比の差に違いはなかった($\chi^2(3, N=258)=3.85, n.s.$)。ここから実験者が用意した本と子どもが選択した本で、反応に違いはないと考えられる。よって、以下では実験者が用意した本に関する分析結果を示すことにする。

Ⅰ期とⅡ期における年齢群による絵反応と文字反応の

Table 1 年齢別時期別読み方パターン人数

群・時期		反応		文字反応		絵反応		無答その他
				文節読み	拾い読み	筋有り	ラベリング	
①「各自が選んだ本(第I期)」の場合								
	年少群 (N=19)			0(0)	1(5)	0(0)	14(74)	4(21)
	年中群 (N=54)			9(17)	21(39)	5(9)	12(22)	7(13)
	年長群 (N=56)			24(43)	18(32)	5(9)	7(13)	2(4)
②「ちいちゃんのさんぽ」の場合								
年少群	I期 年少夏 (N=19)			0(0)	3(16)	2(11)	11(58)	3(16)
	II期 年少冬 (N=19)			0(0)	4(21)	2(11)	6(32)	7(37)
	III期 年中夏 (N=17)			3(18)	6(35)	0(0)	1(6)	5(29)
年中群	I期 年中夏 (N=54)			8(15)	22(41)	11(20)	12(22)	1(2)
	II期 年中冬 (N=59)			27(46)	22(37)	1(2)	5(8)	4(7)
	III期 年長夏 (N=59)			33(56)	22(37)	2(3)	0(0)	2(3)
年長群	I期 年長夏 (N=56)			27(48)	19(34)	4(7)	5(9)	1(2)
	II期 年長冬 (N=56)			38(68)	17(30)	0(0)	1(2)	0(0)

注。()内は各時期各年齢群における反応人数の比率を示している。

人数の違いを横断比較したところ、いずれの時期でも違いがみられた(I期 $\chi^2(2, N=129)=20.1, p<.001$; II期 $\chi^2(2, N=134)=39.0, p<.01$)。年少児群では絵反応の割合の方が多いが、年中児、年長児群では文字反応の方が多い。またI期では文節読み、拾い読み人数を年中児群と年長児群で比べると違いがあり($\chi^2=7.50, df=1, p<.01$)、年中で拾い読み、年長で文節読みが多い。ここから年齢により反応に変化があることが示された。Sulzbyは、年長児後半(平均5歳8カ月)に文字反応は全体の42%、年中児で25%と報告している。本結果では年中児群I期に文字反応者は56%、年少児群III期に53%であり、年中の夏の時期(平均4歳8カ月)には約半数が文字反応をしている。したがって、本対象児の方が文字反応を始める時期は早い。

次に、I期からII期、II期からIII期への縦断的变化を示したのが、Table2である。年長群では2期間で変化があった者は22名(39%)であり、文字反応を安定して行った者の方が多い。一方、年中・年少群では3期間を通じて変化がなかった者は16名(22.5%)であり、I期からII期、II期からIII期のいずれか一方に変化があった者、38名(54%)、3期ともに変化した者17名(24%)と変化した者の方が多く、その主な変化は絵反応から拾い読みへ、拾い読みから文節読みへの変化である。

I期とII期を比べSulzbyが示した発達方向と同方向に反応が変化した(順方向)者が50名、逆方向に変化した者が12名であり、符号検定の結果、同方向への変化の方が有意に多い($z=6.38, p<.001$)。II期からIII期においても、同方向24名、逆方向8名であり、同方向への移行

が多い($z=3.43, p<.01$)。逆方向への移行をみると、主に文字や絵反応から無答へ、文節読みから拾い読みへという2種類のゆらぎがみられる。

また読み反応の変化と読字数の変化の関連をみると、絵反応から文字反応へと移行した者の読字の平均増加数は、I期からII期22.7字($SD16.3$)、II期からIII期で29.2字(15.8)、拾い読みから文節読みへが各々の時期で2.9字(3.8)、1.5字(1.3)、文字反応で変化がなかった者は2.6字(4.0)、2.2字(4.6)、逆方向の移行がみられた者は8.9字(13.2)、4.6字(7.4)であった。ここから20文字以上の読字数の大幅な増加が絵反応から文字反応への移行と共に起こっていることが明かとなった。

以上、横断的比較と縦断的比較から日本語圏でも英語圏でのSulzbyの研究結果と同様に、絵反応から文字反応へという発達的变化を示すこと、だが文字反応への移行時期は日本の方が早いとの予想1が支持された。ただし、本研究では絵反応の中で命名のみのラベリングから筋のある反応へという移行過程は1名しかみられなかった。これは、Sulzbyの研究では2,3歳児も対象とされているのに対し、本研究では幼児のみを取り上げ月齢が高いことが影響していると考えられる。

また絵を見て話す反応の際に、書き言葉体で語った者はいなかった。これは取り上げた絵本が話し言葉体で書かれ日常生活場面を描いた作品である事が影響していると考えられる。かつ、話し言葉で語る際にも、皆が独白的でなく、対話的な話し言葉で話した(実験者からのあいづちや促しを必要とせず、一人で淡々と話すことを独白的、会話スタイルでやりとりによって話が進む場合に

Table 2 時期別読み方パターンの推移人数

I期からII期へ II期からIII期へ	<変化無し>				<変化有り>				II期 ↓ III期 計			
	文節読み ↓ 文節読み	拾い読み ↓ 拾い読み	絵反応 ↓ 絵反応	無答 ↓ 無答	(順方向)		(逆方向)					
					拾い読み ↓ 文節読み	絵反応 ↓ 拾い読み	絵反応 ↓ 文節読み	無答 ↓ 絵・文字反応		文節読み ↓ 拾い読み	拾い読み ↓ 絵反応	絵・文字反応 ↓ 無答
[年中・年少群]												
文節読み→文節読み	8	0	0	0	9	0	2	0	0	0	0	19(27)
<変化無し>												
拾い読み→拾い読み	0	6	0	0	0	7	0	0	0	0	0	13(18)
絵反応→絵反応	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1(1)
無答→無答	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	5	6(8)
<変化有り>												
拾い読み→文節読み (順方向)	0	6	0	0	0	6	0	0	0	0	0	12(17)
絵反応→拾い読み	0	0	2	0	0	0	0	2	0	1	0	5(7)
絵反応→文節読み	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3(4)
無答→絵・文字反応 (逆方向)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	4(6)
文節読み→拾い読み	0	0	0	0	2	0	2	1	0	0	0	5(7)
絵・文字反応→無答	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3(4)
年中・年少群計	8(11)	12(17)	9(13)	2(3)	11(15)	13(18)	4(6)	3(4)	0(0)	1(1)	8(11)	71(100)
年長群	24(43)	10(18)	0(0)	0(0)	9(16)	4(7)	5(9)	1(2)	3(5)	0(0)	0(0)	56(100)
I期→II期 計	32(25)	22(17)	9(7)	2(2)	20(16)	17(13)	9(7)	4(3)	3(2)	1(1)	8(6)	127(100)

注. 本表では年中・年少群は3期ともすべて面接に参加した者71名を対象にしている。

注. ()内は各小計欄を100とした時の各パターン人数の比率を示している。

対話的と操作的に定義した。)これは、本課題では面接者との会話の形式で調査が進められており、被調査者が沈黙した時に「それで」等の促しを与えたことの影響が考えられる。

2 読み方の変化と読字数との関連

1の分析では、加齢により反応が変化することが主に明らかとなった。そして反応の変化に、読字数の増加が伴っていることが示唆された。ただし、この変化が年齢に伴う全般的な認知的変化によるのか、文字知識の獲得という特定の知識変化によるのかはこの分析だけでは明かではない。この点をさらに検討するため、絵反応から文字反応へ、文字反応の中でも拾い読みから文節読みへの読み方の変化を、絵反応1点、拾い読み反応2点、文節読み3点と得点化し、月齢の影響を除いた清音読字数と読み方との偏相関、読字数の影響を除いた月齢と読み方との偏相関を算出し比較を行った。

I期で読字数と読み方との偏相関は.59であり、月齢と読み方の偏相関.15であり、相関係数の差の検定の結果が有意であった ($t=5.16$, $df=124$, $p<.001$)。またII期

においても読字数との偏相関は.48、月齢との偏相関は.21であり、有意な差がみられた ($t=3.60$, $df=127$, $p<.001$)。さらに読み方を月齢と清音読字数で予測する重回帰分析を行ったところ、I期では標準偏回帰係数が読字数.64 ($p<.0001$)、月齢.11(n.s.)、重相関係数 $R^2=0.50$ 、II期には読字数.46 ($p<.0001$)、月齢.26 ($p<.01$)、 $R^2=.42$ 、III期には読字数.82 ($p<.0001$)、月齢.06(n.s.)、 $R^2=.72$ であり、いずれの時期にも読字数が有意な予測変数であることが明らかとなった。したがって、文字反応への移行は月齢よりも読字能力によるとの予想2が支持された。

そこで、文字反応開始時の習得文字数を検討するため、読字数に基づき対象児を3水準に分類し、反応パターンとの関連を見たのがTable3である¹⁾。水準1では文字反応者はおらず、6~39字の水準2から文字反応、中でも拾い読み反応をしている。水準2で文字反応者と絵その

1) 本研究対象児の結果は、国立国語研究所(1972)の全国調査結果と類似の読字数分布であり、正規分布ではなく、J型分布をしていた。そこで、この分布の山に従い、40字以上を水準3、6~39字を水準2、5字以下を水準1とした。

Table 3 清音読字数と読み方パターン

時期・読字水準	反応	文字反応		絵反応		無答その他	人数計
		文節読み	拾い読み	筋有り	ラベリング		
I	5字以下 水準1	0 (0)	0 (0)	6 (21)	18 (64)	4 (14)	28
	6~39 2	0 (0)	13 (54)	6 (25)	5 (21)	0 (0)	24
	40字以上 3	35 (45)	31 (40)	5 (6)	5 (6)	1 (1)	77
II	5字以下 水準1	0 (0)	0 (0)	2 (14)	7 (50)	5 (36)	14
	6~39 2	0 (0)	4 (40)	1 (10)	3 (30)	2 (20)	10
	40字以上 3	65 (59)	39 (35)	0 (0)	2 (2)	4 (4)	110
III	5字以下 水準1	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	5 (100)	5
	6~39 2	0 (0)	2 (29)	0 (0)	1 (15)	4 (57)	7
	40字以上 3	36 (56)	26 (41)	2 (3)	0 (0)	0 (0)	64

注. () 内は各読字水準人数における各反応人数の比率を示している。

Table 4 文字を読む際に指で指示しながら読んだ者の人数

時期	人数 (%) ¹⁾	年齢別内訳 (%) ²⁾			読み方別内訳 (%) ³⁾	
		年長群	年中群	年少群	文節読み	拾い読み
I	23(29)	12(26)	11(37)	0(0)	5(14)	18(41)
II	19(18)	4(7)	15(31)	0(0)	8(13)	11(26)
III	19(30)	0(0)	17(31)	2(22)	9(25)	10(36)

注. 1) は文字反応者の中での比率, 2) は各年齢内での比率, 3) は各読み方の中での比率を示している。

他反応者の平均読字数を比べると、文字反応者の平均読字数はI期34.4字 (SD3.1), II期26.0字 (3.0), III期36字 (1.0) に対し、他反応者の平均読字数は20.6字 (9.1), 22.1字 (9.9), 19.7字 (8.9) であった。II期, III期では水準2の該当人数が少ないためI期にのみ平均値の差の検定を行ったところ有意な差がみられた ($t=3.6, df=21, p<.01$)。ここから、個人差はあるが、本課題のような場面では25字を過ぎた頃から字を読もうとし始めると推察される。また、絵反応、無答その他反応に分類された者の中で、「読んでお話してくれる?」と聞かれ最初に「私(僕)、読めない」と答えた者が、I期に6(うち読字数5字以下が5)人、II期に13(7)人、III期に7(2)人いた。文字知識未習得の段階でも、「本を読むこと」は「文字を読むこと」との意識は既に持っていることを示していると考えられる。以上から、「本を読むとは文字を読むこと」との意識は文字獲得以前に習得されており、その後各文字の習得が開始され、文字獲得が一定以上の段階に達してから実際に文字読み行動が発現することが示唆された。

3 文字反応における補助方略の使用

文字を順調に読んでいる時の方略と、誤ったり発話停滞が見られた時の方略に分け整理した。

1) 文字が読めている時の方略: Table 4のように文字を指さしながら読む者が、いずれの時期にも全体の約4分

の1程度の者に見られた。I期に指を使用する者の平均読字数は42.3字 (SD4.5), 指を使用しない者の読字数は43.7字 (4.6) で差はない。また拾い読み、文節読みいずれの読み方の時に発現するかを調べると、いずれの読み方でも指さしをする者が見られたが、発現比率としては拾い読みの者の方が発現比率が高かった。

またこの指さし発現の変化を縦断的にみると、I期使用者23名のうちII期にも使用したのは3名で、残り20名は消失していた。反対にI期の文字読みの際に発現せずII期に発現した者は5名であった。II期からIII期では、15名中6名で消失し、III期で発現した者は1名であった。以上から文字読み反応初期において一部の者に発現し、半年程度で消失することの多い現象として指さしという方略がとられると考えられる。

そこで次に、指さしの仕方をIII期指さし発現者に関して検討した²⁾。指さし発現者25名中、読んでいる間全て指さしをした者が14名、一部のみ行った者が11名であり、後者には読み始めのみ発現し途中から消失する者もあれば、読みの途中から発現する者もいた。また指す時期をみると、行をなぞるようにしながら次に読むべき文字を指す者が17名、行をなぞりながら読み終わった部分を指

2) 本分析では、縦断研究の対象児で指さしを行った者19名だけではなく、III期にのみ調査に参加し指さしを行った者6名も加え、指さし者25名を対象にした。

す者が2名、一文字ずつポインティングしていく者が6名いた。指し方自体は人により多様であり、共通した一定の指し方を見いだすことはできなかった。

2) 不確かな字や読めない時の方略：3種類の方略が使用された。第1は面接者に尋ねるという方略（Ⅰ期17人、Ⅱ期11人、Ⅲ期5人）、第2は促音や拗音を意味をとらずにそのまま大きい字の発音で読んだり、「さ」が活字体のため「ち」と形から推量し読んだりするというように、字の形から推量し意味はとれないままに読み進む方略、あるいは読めない字は飛ばして、意味はとれないままに読み進む方略（Ⅰ期17人、Ⅱ期37人、Ⅲ期21人）、第3は「おさんぼよ」と書かれている「おさん」までが読めた時に「おさんぼなの」といった形で読める所までの意味、文脈から次の文字の読み方を推量して読み進む方略（Ⅰ期3人、Ⅱ期2人、Ⅲ期3人）である³⁾。不確かな字の多くが拗音や半濁音だったため、第2の方略が多く行われていた。第2の方略が多いことから本対象児は文字反応をしており文の意味をとろうとしながらも、個別文字にも焦点をあてた読み方をしている者が多いこと、文字習得初期の段階には文字読みが困難になると意味の理解よりも個別文字の読みが優先される傾向があることが推察される。

4 書き言葉の慣習と読字数との関連

1) 行の誤り：本課題は縦書き絵本なので、各頁の右端行から左へ読み進まねばならない。しかし横書き絵本のように左端行から読み始めた者がⅠ期13名（文字反応の16%、文節読み1名、拾い読み12名）、Ⅱ期9名（9%、5名、4名）、Ⅲ期8名（13%、3名、5名）いた。読み誤った時には、実験者が指摘し右端行から改めて読み始めさせた。誤った者の読字数レンジは32字から46字までおり、6割が44文字以上読める者であった。読字数が少ない者ほど読み誤りが多いわけではなく、文字はよく読める者でも行を読み誤る者がいることから、本の行方向ルールの習得はかな文字の読みの習得とは独立に、それよりも後で習得されるのではないかと予想される。

2) 書き言葉記号への配慮：かな文字以外の書き言葉記号として、本課題では、主人公が歌う場面で音符記号「♪」が記されていた。これを意識して口調を替えたり、この記号に言及した者をⅢ期において検討した結果、文字反応者の25%、16名であり、文節読みが12名（文節読み者の33%）、拾い読みが4名（14%）であった。ここでは、この部分だけを特に指示して読んでもらったわけではないので、音符記号の意味は理解しても口調を替えなかった者もいる可能性は考えられる。ただしこの結果からは、

3) 文脈から意味を推測して読み進む方略は実際にはここで挙げられた数よりも多くの者が使用していると考えられるが、ここでは、意味は合っているが文字どおりに読んではおらず、かつ単純な読み誤りではなく文節の途中で発話が停滞してから話した事例のみを該当事例として取り上げた。

かな文字が文節単位で読めても、他の表記記号の意味を理解し、場面に即した形で自分の読み方を統制し読める者はまだ多くはないことを示している。

以上1)、2)の両分析は、かな文字が読めるだけではなく、行方向ルールや書き言葉記号の理解が本を読むには必要であること、かな文字が習得された段階でも本を読むためのこれらの慣習的知識は未習得の者がいることを示している。これらの結果は予想4を支持するものである。

分析 2

読み方による内容理解の差異を検討することが、分析2の目的である。

方法：研究1の時期Ⅲにおいて、自発的読み課題を行った後に、調査者が内容の理解に関する質問を行った。質問は、a最初の教示のみで答えられる導入質問2問（例「このお話に出てきた女の子の名前は？」）、b筋の展開に関する質問3問（例「お散歩して最初に会ったのは何？」）、c文からのみ得られる情報だが筋に直接関連しない質問2問（例「こねこの名前は何だった？」）、d挿し絵のみから得られる情報だが筋に関連しない質問2問（例「ちいちゃんはお散歩に行くのに、手は何をもってたかな？」）の計9問である。正確な解答に2点、誤りではないが不十分な解答は1点、無答誤答は0点として採点を行った。2名の評定者間での評定一致率は82.3%であった。不一致の場合は協議により評点を決定した。

被験児：自発的読み課題において、文字あるいは絵反応を行い、かつ内容理解質問に対し回答をした年長児61名、年中児30名、年少児11名、計102名（研究1の縦断研究対象者以外に、年長4名、年中20名、年少11名が新たに加わった）。

結 果

1 反応タイプ別理解テスト結果

絵反応者は人数が少ないため、筋有り、筋無しを合わせ、絵反応、拾い読み、文節読み別に理解得点を算出したのが、Table5上段である。分散分析の結果、導入質問と筋質問、総得点で反応タイプの主効果があり（ $F(2, 99) = 7.50, p < .001$ ； $F(2, 99) = 5.33, p < .01$ ； $F(2, 99) = 11.48, p < .0001$ ）、Schefféの対間検定の結果、文節読みが他2群よりも得点が高かった。ここから、文節読みは拾い読みより筋展開に関する理解ができてきていること、だが文節読みの者も文の詳細内容に関する得点は低いことから、本文に書かれた内容すべての理解・記憶はできていないこと、また絵詳細情報には反応による差がないことから字を読んだ者も字だけを見ていたのではなく挿し絵の絵も見えていたことが示唆された。

ただし、読み方とは直接関係のない導入質問でも読み

Table 5 読み方パターン別内容理解テスト平均得点 (SD)

内 容	総点(max=18点)	導入(4点)	筋の展開(6点)	文詳細(4点)	絵詳細(4点)
1 反応別分析					
絵反応 (N=19)	6.5(3.0)	1.6(1.8)	2.8(1.7)	0.1(0.5)	2.0(1.3)
拾い読み (N=41)	6.9(3.0)	1.6(1.4)	2.9(1.6)	0.2(0.5)	2.2(1.4)
文節読み (N=42)	9.7(3.2)	2.8(1.5)	4.3(1.5)	0.4(1.1)	2.2(1.3)
2 年齢別下位分析					
年長					
拾い読み (N=24)	7.4(3.9)	2.0(1.6)	3.0(1.6)	0.4(1.0)	2.2(1.3)
文節読み (N=34)	9.9(3.4)	2.8(1.3)	4.5(1.4)	0.5(1.2)	2.4(1.2)
年中					
絵反応 (N=8)	7.1(2.6)	2.0(1.9)	2.7(1.9)	0.3(0.7)	2.1(1.4)
拾い読み (N=14)	6.8(3.3)	1.4(0.9)	2.8(1.7)	0.3(0.7)	1.9(1.4)
文節読み (N=8)	8.0(3.0)	2.4(1.6)	4.0(1.8)	0 (0)	2.1(1.0)
3 指使用の有無による下位分析					
拾い読み					
指使用無 (N=26)	6.9(3.3)	1.8(1.5)	2.6(1.6)	0.3(0.7)	2.2(1.4)
指使用有 (N=15)	6.8(2.5)	1.3(1.2)	3.3(1.6)	0 (0)	2.2(1.4)
文節読み					
指使用無 (N=30)	9.8(2.6)	3.0(1.2)	4.4(1.3)	0.4(1.0)	2.1(1.3)
指使用有 (N=12)	9.4(4.4)	2.3(1.8)	4.2(1.9)	0.3(1.2)	2.7(1.2)

方による差がみられることから、筋理解に差が出たのは読み方の差ではなく、文節読みは年長者に多く、拾い読みと絵反応は年中、年少に多いという年齢の影響を反映しているという解釈の可能性を本分析だけでは否めない。そこで、年齢別反応別にさらに得点を求め分析を行ったのが、Table 5中段である。各年齢で拾い読みと文節読みの得点のt検定を行った結果、年中では人数が少なく有意差はなかったが、年長では総点、導入、筋の展開いずれの平均値も文節読み群の方が高かった ($t(23, 33) = 3.5, p < .001$; $t(23, 33) = 2.23, p < .05$; $t(23, 33) = 4.00, p < .001$)。ここから読み方が筋の理解に影響を与えていることが示された。導入質問で差があったのは、文字の獲得が早い子どもは一般に他の認知的能力にも優れている場合が多いため、導入質問に対する得点も高くなったのではないかと考えられる。

またこの文節読みの者の中には、I期から文節読みができた者と、I期、II期では絵反応、拾い読みをしておりIII期になって初めて文節読みができるようになった者が含まれている。そこで1年前から文節読みができていた年中児8名とI期には絵反応でありII期に絵反応か拾い読みをしておりIII期になって文節読みを行った者8名の理解テストを比較した。その結果、総点は1年前から読めた者9.9 (SD 3.5), IIIになって読めた者9.1 (4.5)であり、両群には差はなく ($t(7, 7) = 0.37, n.s.$)、また

各質問間にも差はみられなかった。これは対象とした人数が少なかったこと及び両群ともに18点満点中9点と必ずしもよく理解されていなかったためと考えられる。文字を文節単位で読めるようになって、意味をくみ取り十分に理解するには期間がかかることがこの結果からも推察される。

2 指さし方略の利用と内容の理解

拾い読みで指さし方略を用いた15名と使用しなかった26名、文節読みで使用した12名と使用しなかった30名それぞれについて導入、筋、文詳細、絵詳細各内容別に平均値の差の検定を行ったがいずれも、両者に差はなかった。ここから、指さしが理解を高めるという機能は本結果からは示唆されなかった (Table 5下段参照)。

考 察

以上、本研究では幼児期の萌芽的な読書行動の発達過程を統合的に検討するため、幼児に本を読んでお話しもらうというアプローチをとり、読み方のパターンの縦断的比較、横断的比較を行った。その結果として、次の5点が明かとなった。第1に、年中前半頃から本の文字を読める者が増え、絵を見て話すことから文字を読むことへと変化していくこと、第2に、本の文字を読もうとする変化は、各文字知識の習得によるものであり、46文字中約半数以上の文字を習得した頃から文字を読んでみ

ようとする事、第3に、文字反応を始めた最初期には、読む文字を指さしながら読むという身体的な補助を用いる者が一部見られるが、この方略は持続的なものではなく、読みの熟達とともに消失していくことである。また第4に、文字は読めても、縦書きの本を左から読むというように本の読み方の慣習的知識は習得できていない者がおり、行を誤る者は必ずしも読字数が少ないわけではないことから、各文字に関する知識とは独立に本の慣習的な手続き的知識が習得されること、第5に、拾い読みから文節読みへと移行することにより、話の筋の理解がよりよくなるようになっていくこと、しかし文字を読むようになると挿し絵を見なくなるのではなく、挿し絵からも情報を得ていることである。第1点での絵反応から文字反応への移行は Sulzby の研究を支持する結果であり、第2から第5点は、詳細な縦断的観察と読字課題や理解課題を並行して行うことにより、本研究によって新たに明かにされた点である。

本研究の結果は、読書行動の成立に関して、次のような発達過程を示唆すると考えられる。幼児は本を読み聞かせてもらったり、大人や年上の者が本を読む姿を観察することを通して、「本を読むとは文字を読むこと」との意識はかなり早期から持っている。しかし、各文字知識を習得するまでは、一人で読む際には絵情報にもっぱら依存しているが、文字を一定以上習得すると、絵だけではなく本の中の文字を読みそこから情報を得ようとするようになる。そして文字系列を順序よく読んでいくための方略として、指さしを行ったり、知らない文字は人にたずねるなど何らかの補助手段を用いることがある。しかし、最初期の段階では各文字を読むことに処理負荷がかかり、意味を理解するには至っていない。次第に文字を文節という意味のまとまりで読むことができるようになると、本に書かれた話の内容や展開に注意が配分できるようになっていく。だが文字知識の習得だけではなく、本という文化的道具の慣習的な知識を習得することによって、初めて本という単位で情報を理解できるようになっていくという過程である。

文化的行動である読書は、大人の行っている読書行動や大人が子どもに対して行っている読み聞かせ行動を観察模倣することによって、獲得されていく。筆者の実子での観察では、2歳後半頃から、字は読めなくても「本を読んであげる」といってそれらしく読む行動が発生していた。古屋(1991)もこの点を示し、語り方が洗練されていく様子を記述している。しかし、読書は本という文化的道具を用い、文字を読み内容を理解するという複雑な認知過程であるために、行動観察に伴う模倣だけで内化されるわけではないことを本研究は示している。例えば文字を読む際に指を指す行動は、大人の模倣ではなく、子どもから自発的に生じた方略である。Ehri, & Sweet

(1991) は文字に合わせた指さしが可能となるには、音韻分解能力が必要であることを明かにしている。音節文字のひらがなでは、音と文字が一对一応しているので、アルファベットに比べて指さしが容易であることや、また指さしを行うことが読みを流暢に促すのにより有効に働く可能性が考えられる。文字読みに伴う指さしの発現時期と機能に関しては、今後より詳細な検討が必要だろう。

本研究の今後の課題としては、次の4点が考えられる。第1に、研究対象年齢の拡大である。本研究では幼稚園で調査を行ったこともあり、3歳から6歳頃までを対象としたが、読書の成立を考える上では、より初期の段階からの研究が必要である。子どもの自発的な本読み行動がいつ頃からどのように生じるかの体系的な観察が必要である。また一方、拾い読みから文節読みへ、音読から黙読へという移行を小学校低学年まで範囲をひろげ見ていくことが、読み方の研究に関して必要であろう。

第2に、研究場面の問題である。本研究では課題を設定し、本読みのあり方を検討した。だが、本課題で文字読み反応をした対象児たちも、園での自発的な読書場面では絵を楽しんでおり、字は読んでいない子が多い。また反対に日頃は字を見ていても、面接場面では答えられない子もいる。したがって本課題場面では、日常の子どもの能力を過大、過小評価している可能性はありえる。この点に関しては、日常的な自然観察と本課題のような実験事態を組み合わせた研究が必要であると考えられる。

第3に、読書に関わる諸変数の指標をより多くとることである。本研究では、子どもの読字数を読書に関わる変数の1つとして取り上げた。しかし読書行動の成立と発達過程を捉えていくには、語彙能力や推論能力など様々な変数をとりあげ、どの時期にどの変数が読み方や理解のどの側面にいかに働くのかをみていくことが必要である。

最後に、理論的課題として、幼児期の読み聞かせや読書に関しては、母親に対して実態を質問紙で問うたり、特定の基礎能力を調べる実験研究が、従来行われている(秋田, 1992; 秋田・無藤, 1992)。だがこれらの研究と併せて、日常生活の中で行われている読み行動のあり方の発達的変化を詳細に調べ、この変化が子どもの生活の中でどのように機能し意味をもっているのかを理論化する研究が残されていると考えられる。

文 献

- 秋田喜代美。(1992). 小中学生の読書行動に家庭環境が及ぼす影響. *発達心理学研究*, 3, 90-99.
- 秋田喜代美。(1993). 物語理解における挿し絵利用の発達の検討. *立教大学心理学年報*, 35, 41-51.
- 秋田喜代美・無藤隆。(1992). 幼児への読み聞かせに対する母親の捉え方. *日本発達心理学会第3回大会発表*

- 論文集, 111.
- 秋田喜代美・無藤隆. (1993). 読書に対する概念の発達的検討: 意義・評価・感情と行動の関連性. *教育心理学研究*, **41**, 462-469.
- 秋田喜代美・大村彰道. (1987). 幼児・児童のお話作りにおける因果的産出能力の発達. *教育心理学研究*, **35**, 65-73.
- 天野清. (1986). *子どものかな文字習得の過程*. 東京: 秋山書店
- 天野清. (1988). 音韻分析と子どものliteracyの習得. *教育心理学年報*, **27**, 142-164.
- Christie, J. (Ed.). (1991). *Play and early literacy development*. New York: State University of New York Press.
- Ehri, L. C., & Sweet, J. (1991). Fingerpoint-reading of memorized text: What enables beginners to process the print? *Reading Research Quarterly*, **26**, 442-462.
- 古屋喜美代. (1991). 2歳児の物語体験. *帝京大学文学部紀要*, **1**, 77-93.
- Hatano, G. (1986). How do Japanese children learn to read: Orthographic and eco-cultural variables. In B. R. Foorman, & A. W. Siegel (Eds.), *Acquisition of reading skills: Cultural constraints and cognitive universalities* (pp. 81-114). Hillsdale N. J.: LEA.
- Kantor, R., Miller, S., & Fernie, E. (1992). Diverse paths to literacy in a preschool classroom: A sociocultural perspective. *Reading Research Quarterly*, **27**, 185-201.
- 国立国語研究所. (1972). *幼児の読み書き能力*. 東京: 東京書籍.
- Liberg, C. (1991). "I am not guessing !": Children's achievement of early literacy. In G. Conti-Ramsdew, & S. E. Snow (Eds.), *Children's Language Vol. 7* (pp. 25-67). Hillsdale, N. J.: LEA.
- Mason, J., & Sinha, S. (1993). Emergent literacy in the early childhood years: Applying a Vygotskian model of learning and development. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 137-150). New York: Macmillan Pub.
- McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Newman, S., & Roscos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, **27**, 203-225.
- Pappas, C. C. (1991). Young children's strategies in learning the "book language" of Information Books. *Discourse Processes*, **14**, 203-225.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- 柴崎正行. (1987). 幼児は平仮名をいかにして覚えるか. 村井潤一・森上史朗 (編), *別冊発達第6巻: 保育の科学* (pp. 187-199). 京都: ミネルヴァ書房.
- Snow, C., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. Teale, & E. Sultzby (Eds.), *Emergent literacy* (pp. 116-138). Norwood: Ablex.
- Sorsby, A. J., & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: Picture book reading and a modelling task. *Journal of Child Language*, **18**, 373-395.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, **20**, 458-481.
- Sulzby, E., & Zecker, L. B. (1991). The oral monologue as a form of emergent reading. In A. McCabe, & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 175-213). Hillsdale, N. J.: LEA.
- 高木和子. (1978). 幼児の絵画ストーリー構成における情報の統合化. *山形大学紀要 (教育科学)*, **8**, 15-34.
- 高橋登. (1993). 入門期の読み能力の熟達化過程. *教育心理学研究*, **41**, 150-160.
- 内田伸子. (1982). 幼児はいかに物語を創るか? *教育心理学研究*, **30**, 212-222.
- 内田伸子. (1985). 幼児における事象の因果的統合と産出. *教育心理学研究*, **33**, 124-134.
- 内田伸子. (1989). 物語ることから文字作文へ. *読書科学*, **33**, 10-24.
- 吉田甫. (1991). 子どもは数をどのようにして理解しているのか. 東京: 新曜社.

付記

本研究の実施にあたりご協力戴きました板橋富士見幼稚園の教職員と園児の皆さん, 原田れい子さんに深く感謝申し上げます。尚, 本研究の一部は平成3, 4年度文部省科学研究費 (一般研究費C 研究代表者: 無藤隆 03610041) により実施されました。

Akita, Kiyomi (Rikkyo University), Muto, Takashi (Ochanomizu University), Fujioka, Makiko (Ochanomizu University) & Yasumi, Katsuo (Itabashi Fujimi Kindergarten). *The Development of Children's Reading of Story Books: A Longitudinal Study of Relations Between the Acquisition of Kana-letters and Book Reading*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, 1995, Vol. 6, No. 1, 58-68.

This study examined developmental processes in the book reading activities of 129 children. Three-, 4, and 5 year old children were asked to read a picture book and 46 *kana* cards aloud. Three testing sessions took place over a one-year period. Changes in children's reading were analyzed in relation to their acquisition of letters, and the results were as follows. (1) Children who had acquired about half of the 46 letters began to change from describing pictures to reading letters from the book. Their way of reading was affected by their acquisition of letters. (2) Even children who mastered all 46 letters made mistakes such as starting to read backwards from the ends of lines. This suggested that children who acquired letters did not necessarily understand conventional rules about books. (3) Children pointed their fingers at letters from an early age, but this behavior disappeared gradually. (4) Children who read in units of syllables understood more than those who read one letter at a time.

【Key Words】 Literacy, Story book, Reading, Child development

1994.6.8受稿, 1995.5.9受理

「発達心理学研究」の未来にむけて

仲 真紀子
(千葉大学)

質の高い論文、面白い論文がたくさん載っている雑誌は、多くの人に読まれる。多くの人が読む雑誌には、より多くの論文が投稿される。投稿者は、より多くの人に読まれる雑誌に自分の研究を公表したいからだ。投稿数が増えると、すべての論文を載せる余裕がなくなり、よいものを選んで載せるという審査が生じる。よいもの選ばれて載るので、その雑誌はさらに質の高いものとなり、さらに多くの人をひきつける。

昨年の暮れ、「発達心理学研究」の常任編集委員の任期を終えた。任期を終えたその時点では、「発達心理学研究」はまだ十分人をひきつける雑誌にはなっていないように思う。まず、雑誌を購入している会員は1551人、購入校は94校である(発達心理学研究, 5(1), 会務報告)。全国には約1000の大学があり、発達に関わっている人は、保育専門なども含めてかなり多いと考えると、「発達心理学研究」はそれほど読まれていないように思える。また投稿数もそれほど多くはない。「発達心理学研究」は1号出すのに6本程度の原著論文が必要であるが、毎号、かなりぎりぎりのところで論文が集まっている。さらに、審査には修正採択、修正再審査などはかなりあるものの、「不採択はできるだけ出さないようにしているが、やむを得ない場合もある現状だ」(同上)という程度の不採択率である。実際のところ10%より低いのではないだろうか。

人をひきつける雑誌にするにはどうすればよいか。筆者なりに考えたことを述べたい。まずは、投稿規定や編集委員の選出方法の一部を変えることだと思う。

(1) **誰でもが投稿できるようにする**：現在、「発達心理学研究」に投稿できるのは会員のみである。日本の研究誌は、投稿を会員のみに限っているものが多く、「発達心理学研究」も同様である。だが海外の研究雑誌で、投稿資格をかぎっているものは少ない。米国心理学会にしても、英国心理学会にしても、研究雑誌には誰でもが投稿できる。

会費を払っていない人の論文を載せると赤字になるかもしれないと心配される方がいるかもしれない。だが人をひきつける雑誌になれば、購入してくれる人は必ず増える。また、会員の研究発表の場は保証されなければならないという方もあるかもしれない。だが質の高い雑誌をただか1500人の会員で維持していくのは大変なことだと思われる。米国数理心理学会は誰でもが投稿できるMemory & CognitionやPerception & Psychophysicsなどの雑誌の他、会員だけが投稿できる雑誌、Bulletin of

Psychonomic Societyを出版していた。だが1993年をもってこの雑誌は廃刊となった。投稿を会員に限っており、しかも無審査だったので、質が低下してしまったというのが主な理由である(Roediger, 1992)。

「発達心理学研究」の編集規定は、この雑誌が「発達心理学およびその周辺領域における質の高い、多様な研究を掲載し、発達研究の向上と活発化に資するもの」であることをうたっている。この基準にあてさえいれば、誰が書いた論文であっても審査の対象としてよいのではないか。そうすることがよい論文を集め、ひいては「発達心理学研究」を多くの人に読まれる雑誌にしていくのだと思う。

(2) **英語の論文も掲載する**：上記との関連で、英語の論文も投稿できるよう検討してほしい。最近では国際誌に投稿する人も増えてきていると思う。だがそれでも東洋の発達研究はまだまだunder-representedである。欧米の発達研究を掲載する雑誌はたくさんあっても、東洋の発達研究を積極的に掲載する国際誌は少ない。1992年、シンガポールで行われた第1回心理学アジア会議に参加した際に感じたことであるが、東洋の発達研究を公表する場の設立はオーストラリア、東南アジア、中国、韓国などでも強く望まれている。日本語も英語も混在する、しかし国際的に通用する発達研究雑誌は、研究層にも経済的にも恵まれた日本発達心理学会において作ってほしいと思う。

(3) **編集委員の選出について**：よい論文を選ぶためにはよい編集委員会が必要である。だが現在のシステムでは、次期の編集委員は、現編集委員が会員の中から候補をあげ、それが承認されることによって決定される。過去の、そして現在の編集委員は優れた方ばかりだが、このような方法—編集委員個人個人の知恵と限られた会員資源に頼る方法—では、遅かれ早かれ、十分な数の編集委員を集めることができなくなってしまうのではないかと。英語論文も受理するようになったら、編集委員不足はさらに深刻になるだろう。またこの問題とは別に、編集委員会の知恵だけで次期委員を選ぶという方法では、公平なピア・レビューの精神も守りにくいかもかもしれない。

提案であるが、会員でなくても、国内外で活躍している人には編集委員になってもらったらよいのではないかと。また一定の基準を定めた上、立候補も受けいれるようにすればよいと思う。なお会員でない人に編集委員をお願いする場合には、学会が会費を負担して会員になってい

ただくようなこともあってもよいと思う（実際、編集その他の委員の重労働を考えると、会費は学会が負担するぐらいでよいと思う）。

以上は制度の問題である。個人の意見であるから、実現は難しいかもしれない。現実的なのは、むしろ、より多くの研究がより速く公表されるよう、会員各人（もちろん私も含めて）の努力に訴えることかもしれない。ところで個々の研究の公表を遅らせている最大の問題は「修正」である。1度の修正ならばともかく、2度、3度ともなると（そのような研究も少なくない）公表は半年や1年、遅れることになるし、著者の気持ちも萎えてしまうかもしれない。「修正」について、以下の2点を提案する。

(4) 「修正」を減らすために：どのような点に修正がもとめられるのか統計をとってみたら面白いと思うが、今、それはないので私個人の印象だけで述べる。論文を構成する要素は多々あると思うが、私が一読者の目で審査して困ったのは、手続きやデータの記述が不十分な論文、問題とその後の実験で用いられる測度や尺度の関連性が不明瞭な論文、そして考察や解釈がどの事実にもとづいているのか不明瞭な論文であった。

これらは内容の問題（仲，1995）というよりも、表層的な、プレゼンテーションの問題かもしれない。だがプレゼンテーションが明解でないと、内容の判断もできないことが多い。「発達心理学研究」を読む人の背景的知識は様々である。できるだけ分かりやすい、読みやすい論文になるよう、工夫していただければと思う。たとえば、当該の研究に詳しくない方に読んでもらい、上の3点をチェックしてもらっただけでも、「修正」はかなり少なくなるのではないかという印象をもった。

(5) 「修正」を乗り越えること：「発達心理学研究」の意義のひとつは、従来の方法論にとられない多様な研究を広く採用していくことである。実際、事例研究や記述的研究など、内容的にも方法論的にもオリジナリティの高い研究がたくさん寄せられる。これは望ましいことである。だがオリジナリティの高い研究は、既存のスキーマが確立していない研究でもあり得る。審査にはより多くの情報や説明が必要であるかもしれず、そのため、細

かい「修正」や、数度にわたる「修正」をもとめられるかもしれない。

厳しいコメントにがっかりされる方も多いただろう。公表を急ぐ場合など、やりきれない気持ちになる方もあるかもしれない。だが「発達心理学研究」に限らず、どの雑誌でもほとんどの論文が修正をもとめられる。時間が許すかぎり、つきあっていただければと思う。私はかつてある雑誌の編集委員長から「この手紙をみてがっかりされたことでしょうか。しかし、投稿される論文は、どの論文もほとんどすべて、一度では通らないものなのです。云々」という手紙をもらったことがある。詳細なコメントが書いてあったにも拘わらず、私はがっかりして、その論文を取り上げてしまった。だが今ではそれを後悔している。その時にがんばらなかつたから、関心が次のことに移ってしまい、その研究は机の奥深く眠る以外なくなってしまった。そういうこともあるから、厳しいコメントがきても、元気を出して再度チャレンジしていただきたい。審査者もどかがどう悪いか、また書きかえるべきなのか（修正要求）、書きかえた方がよいのか（意見）しっかり書くべきであるが、投稿者もまた、論文をよくすることに、とことんこだわってほしいと思う。

学会誌は会員のためのものである。会員がより面白く、質の高い雑誌を手にするができるよう、また会員が投稿する論文が、より多くの人に読んでもらえるよう、まずは会員自らが努力すべきであろう。そして学会は互助会ではないのだから、外にもっと広く開かれて、資本主義的原則にのっとって発展してほしいというのが願いである。

文 献

- 仲真紀子。(1995). 生涯発達研究のための実験法. 無藤隆・やまだようこ(編), 講座生涯発達心理学: 1 生涯発達心理学とは何か——理論と方法 (pp.181-190). 東京: 金子書房.
- Roediger III, H. L. (1992). Publications committee. *Newsletter of the Psychonomic Society*, Fall, 4-5.

1995.4.3受稿, 1995.5.22受理

恐れず書こう, 恐れず採択しよう, そして恐れず批判しよう

氏家達夫

(福島大学生涯学習教育研究センター)

発達心理学会が活発かどうかわからない。まだ一度も発達心理学会で発表したことがない。機関誌の編集の手伝いをしていた以外に、学会の仕事をしたこともない。

しかし、少なくとも機関誌の編集という視点から見れば、活発だとはとてもいえないというのが実情だろう。

そこで、あまりえらそうなことをいえた義理ではない

が、編集委員としての経験と自分自身が投稿したときの経験にもとづいて、機関誌の利用を活発にする方策について少しだけ意見を述べたいと思う。

モットーは、表題にあるように「恐れず書こう、恐れず採択しよう、そして恐れず批判しよう」である。

まず投稿者としての経験から、査読者および編集委員会に一言（ほんの少し前まで自分がその立場だったのだから、これは掟やぶりだけれども）。投稿が少ないのは、おそらく関門がきついせい。編集委員の先生たちは決してそんなことはないと思っていることだろう。私も、本当はそんなことはないと思っている。しかし、なにせコメントが多すぎる。

私の考えでは、審査は基本的に○か×。×は、論理性が欠けていたり、事実誤認がある場合に限られるべき。何の意味があるのかよくわからない論文が掲載されたっていいじゃないですか。

これは、決して無責任を決め込もうというのではない。論文の善し悪しは、読者に決めてもらおうというのである。その論文が、ネガティブにしろポジティブにしろ何らかの意味をもつとしたら、それは追試研究を生むだろうし、その後の研究の流れをわずかでも変えていくはず。あるいは、批判がまさにこの意見欄に掲載されるはずだ。

投稿に対する一般的なパターンは、大量のコメントがついた編集委員会からの返事が届くことだろう。内容がよければ（必ずしもおもしろければ、ではない）修正採択。内容が悪ければ修正再審査。修正採択でも、安心してはいけな。到底一つの研究論文では弁明できない（あるいは明らかにできない）ような要求がつけられていることがあるのだから。一部とはいえ、研究の基礎になっている考え方の修正を求められることもある。これはどうしようもない矛盾だろう。修正意見を入れて修正すれば、そもそもその研究自体が成り立たなくなってしまうのだから。加えて、修正意見に対する査読が必要と思えるような難解なコメントの山。

私が何とか掲載させてもらった論文へのコメントは、少々オーバーではあるが、そのようなものだった。

考え方やアプローチは多様にあり得る。私の意見では、査読者は査読の作業で自分の立場から論文を批判してはいけな。そのような批判は、例えば意見欄で、あるいは問題の論文に対する批判的な研究論文ですべきだろう。投稿論文の価値づけもする必要がない。それは、査読者を含めた読者の仕事であり、それこそ機関誌上で闘わされるべき性質のものだろう。

玉石混交でよいではないか。下手な鉄砲も数打てばあたるかもしれない。そんな発想で次々と論文が生産されてもよいではないか。編集委員会の仕事は、よいものを求めすぎずあまり角を矯めてしまうことではないはずだ。編集委員会の見識を疑われるようなつまらない論文が含

まれてしまうかもしれない危険性を避けることより、数少ない玉をはじき出してしまわないことに意を十分に使うべきだろう。

もしある論文に新しい視点が含まれているとしたら、多くの場合未消化で不完全な部分も含まれているものだ。未消化で不完全な部分を全部なくせといえ、窮屈で論文は書けなくなってしまうだろう。

わが国の発達心理学会では、まだまだデータの蓄積が十分ではない。その意味で追試研究も必要かもしれない。オリジナリティを求めすぎると、論文が書けなくなってしまうかもしれない。したがって、データがいつまでも蓄積されないことになる。何はうまくいきそう、何はうまくいきそうもないのかを判断するためにも、つまらないかもしれないがデータの蓄積を目的にした研究論文があってもよいのではないだろうか。

「投稿論文をもっとよくしたい」という美名のもとに、論文の書き手の意欲をそぐようなことはできるだけ避けるべきだと思う。

とはいえ、査読者の立場からいえば、辛口のコメンはやむを得ない。自分のことは棚に上げていうが、それほど投稿される論文には問題が多いのだ。私は、査読者としてなるべく価値判断を避けつつもりである（初めの頃は、私も「こんな論文には意味がない」といって厳しいコメントをつけたものだが）。投稿者が価値を認めている限り、それなりの価値があると判断せざるを得ないと思ったからだ。しかし、である。それはあくまでも、投稿者がそれを明示してくれていればの話である。投稿者の価値の基準や、なぜこの論文に価値があるのかを投稿者が明示してくれない例が非常に多かったのである。そのため、何がおもしろいのか、どんな意味があるのかをはっきりと書いてほしいという要求がつくことになる。これは、書き手にはかなりきついコメントになるだろう。

私は、自分の考えが違うとか、こんな見方もあるはずだというコメントも避けるように心がけてきたつもりだ（これも、最初の頃はやっていたように思うが）。見解の相違は、それぞれの見解が部分的にせよ事実と整合しているのだとすれば、それはむしろとてもおもしろいことだ。それは、当然次の研究を誘発すると期待できる。しかし、実はそんなことはほとんどなかったのである。実際には、データとの突合せをほとんどしていないのではないかと思える（つまり、データと対応しない考察をしたり、結論をだしていると思えるような論文が少なかったのである）、あるいはそもそもデータ（その論文で示したデータや他の研究で示されたデータ）にもとづいて考察している論文さえ、決して多くはなかったのである。そのため、いったい何がわかったのかははっきり書いてほしいという要求がついてしまう。これも非常に厳しいコメントである。特に、自分ではちゃんと書いている

つもりになっている場合には。

方法については、人にはいろいろな事情があるものだ。研究の目的とさまざまな事情の妥協の産物として、実際の方法が選択される。だから、目的が明示され、主体的に研究者がその方法を選択したということがはっきりわかる限りで、それがたとえベストとはいえなくともそれを問題にしないでおこうと考えていた。しかし、ここでも残念ながらコメントが必要になってしまう。なぜなら、投稿者がなぜその方法を選んだのか（あるいは、その方法でなければならなかったのか）がわからないことが多かったからである。いい加減に用いられた方法から得られたデータは、それがいくら蓄積されてもさき述べてデータの蓄積には役に立たないのである。こうなると、ほとんど救いはない。

しかし、論文を書くのに気兼ねはいらない。自分のし

たかったことと実際にしたことをしっかり関係づけて書きさえすれば。実際にわかったことにもとづいている限り、思いきった仮説を掲げて構わないのだ。

このように書かれた論文に対して編集委員会が面倒なコメントをたくさんつけてくるようであれば、投稿者は憤ればよい。学会でワークショップでも開いて、査読者と一戦を交えてもよいではないか。

最後に、読者に一言。恐れず批判しよう。編集委員会にどしどし意見や批判を寄せよう。投稿者にも、意見や批判を送りつけよう。そして、もしある論文に少しでも影響されたら、ぜひそれを批判する研究やそれを発展させる研究をしてみよう。そして、それをもって恐れず書いてほしい。そうすれば、編集委員会も恐れず採択することができるだろう。

1995.4.3受稿, 1995.6.5受理

理論研究をまとめるために

やまだようこ
(愛知淑徳大学)

「発達心理学研究」では、数量的データに基づく実証的研究や文献による概観のほか、定性的データに基づく事例分析や理論論文など多様な研究を奨励している。

後者のタイプの研究は、今まで発表の場も討論の場も少なかっただけに期待も大きい。独創的で斬新な発想を大きく育てたいものである。事例研究のあり方については意見欄で貴重な議論が積み重ねられてきたが、理論論文については参考のできるモデルもほとんどないのが現状である。

従来の心理学研究の型に入りにくい多様なタイプの研究については、投稿者が先駆者として自身で工夫しなければならない面も大きい。同時に、研究のすすめ方や論文のまとめ方について、複数のモデルや論文フォーマットをつくり、型を整備していく作業も不可欠であろう。その1ステップとして、理論研究をまとめるための私見を述べてみたい。

私に提供できるのは何か？

私に提供できるのは、ものの見方 (A way of looking at things) 以外に何もないのである (Erikson, 1963)。

このEriksonの有名なことばは、問題の本質を見通し多重的に織り合わせる芸術的センスをもつ彼の資質と方法の真髄をよく表している。同じように理論家という名で呼ばれても、多数の実証的データに基づいて建築物をつくるように理論構築をしたPiagetの方法とは違っている。また、新しい研究の先端をいち早く指さし魅力的にデッサンしてみせるBrunerの方法とも違っている。

Eriksonのことばのように、研究者はまず「私に提供できるものは何か？」という問いに対して相当に自覚的でなければならないだろう。自分にできる範囲の仕事は限られている。それで心理学のどのような部分にどのような貢献をするのかを明確にするのである。

それには自分の研究でめざすものを定めなければならない。同じようなフィールドで、同じような現象を扱い、同じような事例を基にしている、研究の目的が理論構成なのか、実証的データを得たいのか、現実困っている問題を実践的に解決したり制御したいのかによって、アプローチ方法も記述様式もまったく違ってくる。

理論研究をめざす場合にも、問題提起や新しい視点を提示したいのか、探索的な試作研究なのか、現象をより良く記述する理論的枠組みを提供したいのか、現象を検証するための仮説をつくりたいのか、現象を意味づける解釈モデルをつくりたいのか、方法論のモデルを提示したいのか、多くの研究成果や歴史的な概念を整理し展示したいのかなど、研究のタイプを区別して研究対象も研究方法もしぼりこみ、それに応じて論文の表現様式も変えていかねばならない。

どのように生産的か？

理論は生産的でなければならない。生産性は単に実証性が高いということではないだろう。

例えば、Piagetは生涯通してきわめて多産な心理学者であり、多くの共同研究者と実証研究をした。対照的に、Heiderはきわめて少産で、自分の考えを煮詰め深める思

索に専念した。Heider (1958) の主要な著書は『対人関係の心理学』一冊である。だがその一冊が、バランス理論、帰属理論、素朴心理学を生みだす宝庫になった。今後さらに、同じ本から独自のSpinoza理解をベースにした情動理論など新しい理論ができるかもしれない。このように、新しい発想を生んだり、別の研究を刺激するという意味での生産性も考慮すべきである。

なお、理論の生産性が高まるには、Heiderの独創的な思想を読み取り、心理学理論に整備し実証研究へ発展させたKellyなど他の理論家との連係が不可欠であったことにも特に注目したい。新しい発想を考え出す「思想家」と、そこから理論構築する「理論家」、さらに実証的研究につながる仮説をたてる「仮説発想家」など、各自が自己の役割分担を自覚し意識的に連係プレーをする姿勢が必要であろう。このように他者が生み出した思想を、どのように継承し巧みに理論化し発展させるかという面での生産性もおおいに考えるべきである。

日本の研究には独創性がないとよく言われるが、必ずしもそうではないだろう。個々には独創的な発想があったり、個々の興味深い観察や事例の発見はあっても、よく似た発想に違った名前がつけられて仲良く共存したり、論争も積み重ねもなく競合的に棲み分けることが多い。互いに単発的で散発的で、世代的にも継承性が乏しいので、大きく育たないのである。日本の研究者のあいだで「おもしろい」と互いに認め合い、相互に支持し補完し批判し厳密な理論にまで練り上げていく強靱なコミュニケーションの姿勢を育てていくことが必要である。他者の成果をどのように批判的に継承して創造的に発展させるか、真の意味での生産性の追求にもっと貪欲になってもよいのではないだろうか。

理論化の妥当性は？

「発達心理学研究」においては、事例データやパーソナル・ドキュメントを用いて理論論文にまとめられる場合が多い。理論とかかわる事例の要件としては、鯨岡 (1991) が、(1)エピソード記述の深さと生き生きと訴える力、(2)エピソードが研究者の拠って立つ理論との関連で十分に選び抜かれ、周到に配置されていること、(3)問題提起、既存理論の批判、新理論の構築などで発達研究にインパクトを与えることをあげている。

ここで問題になるのは、このような要件の判断は誰がどのような基準で行うのかということであろう。この問題は、事例の概念化が研究者の主観によって恣意的に行われてよいのかという批判につながる。

Allport (1942) に基づいて整理すると、事例研究やパーソナル・ドキュメントに対する批判は、おもに3つのグループに分けられる(やまだ, 1995)。第1のグループは「客観的でない」「科学的でない」などの批判、第2のグ

ループは「サンプルの非代表性」「過度の単純化」「記憶の誤り」などの批判である。第3のグループは「概念化の恣意性や歪み」にかかわるものである。

もっとも本質的な批判と考えられるのは、第3の「概念化の恣意性や歪み」である。事例データの解釈は、別の研究者が行っても、不可避的に同じ唯一の結論に達するという保証はえられない。多くの可能な解釈のうちの一つを示すことができるだけである。しかし、妥当な概念化は、必然的な概念化とは区別されなければならない。

事実の選択や記述や解釈や概念化には、複数の可能性があり、必ずしも唯一の解釈や理論に収斂する必要はないだろう。違う方向から、違う個性によって、違う現実が発見されたり、違う解釈がなされるほうが、世界の見方は豊かになるからである。

しかし、それはどのようにも恣意的な解釈や概念化が許されるということではない。他者によっても確かだと認められる間主観的な解釈や概念化が必要であり、個人の偏りは正されなければならない。その場合に、妥当性を求める方向が二種類あることに注目すべきだろう(山田, 1986)。今まで多く行われてきたのは他者と一致する共通部分のみを採用するという方向であった。しかし、個人が気づかなかった新しい側面を他者が気づくことで互いの視点や解釈の偏りを補うこともできる。他者の視点や解釈を取り入れることによって新しい共通領域がつけられ世界の見方が拡大され多様性を増すという方向も重視すべきである。

そのためには、南 (1991) がいうように、さまざまな代替的な(alternative)解釈や批判に対して開かれていること、資料やデータを共同的な認識作業の場に提出することなど、厳密なコミュニケーションを可能にする論文をつくる努力が要求されるであろう。

斬新なものは多くの研究者にすぐに受け入れられるとは限らないし、独創性なものは欠点の少ない完成度の高い論文にはなりにくい。できるだけ他者に理解してもらおう論文にするためには、理論化の前提となる論拠や概念定義を明確にし、他者との討論や補完や共同作業を啓発するような書き方を工夫し、さらに少々の不理解にあっても簡単にあきらめないで粘り強く論陣をはる姿勢が必要であろう。

文献

- Allport, G. W. (1970). 心理学における個人的記録の利用法(大場安則訳). 東京: 培風館. (Allport, G. W. (1942). *The use of personal documents in psychological science*. New York: Social Science Research Council.)
- Erikson, E. H. (1977/1980). 幼児期と社会(仁科弥生訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E. H. (1963). *Childhood*

- and society*. W. W. Norton.)
- Heider, F. (1978). *対人関係の心理学* (大橋正夫訳). 東京: 誠信書房. (Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.)
- 鯨岡 峻. (1991). 事例研究のあり方について——第1巻第1号意見欄の岩立論文を受けて——. *発達心理学研究*, 1, 148-149.
- 南 博文. (1991). 事例研究における厳密性と妥当性——
- 鯨岡論文 (1991) を受けて——. *発達心理学研究*, 2, 46-47.
- 山田洋子. (1986). モデル構成をめざす現場心理学の方法論. *愛知淑徳短期大学研究紀要*, 25, 31-50.
- やまだようこ. (1995). 生涯発達のためのパーソナル・ドキュメント法. 無藤隆・やまだようこ (編), *生涯発達心理学講座: 1 生涯発達心理学とは何か——理論と方法* (pp. 233-245). 東京: 金子書房.

1995.4.16受稿, 1995.6.8受理