

中学生における文学的概念の発達

瀬尾麻実^{*}・田丸敏高^{**}

Development of Literary Concepts in Adolescence

SEO Asami and TAMARU Toshitaka

キーワード：文学，比喩，概念，創造的想像，発達，青年期

Key Words : literary,metaphor,concept,creative imagination,development,adolescence

【問題と目的】

概念については、視覚的類似の延長として捉える立場と、視覚的類似によるものではないとする立場の研究とがある。前者はしばしば乳幼児期のカテゴリ認識や表象についての研究に見られる立場である。土居（2002）はDay&McKenzieの研究を例にあげ、生後2、3ヶ月で視覚情報による指示的等価カテゴリ、3、4ヶ月で色などの知覚的等価カテゴリを認識するなどカテゴリ認識が早くに始まる事を説明したうえで、1、2歳で「概念的等価カテゴリの形成を示す証拠は多い」としている。なお、概念的カテゴリと言語的カテゴリについては、「概念的カテゴリと言語的カテゴリは、いずれもカテゴリ対象（メンバー）が、主体の経験や習慣に基いてクラス化される」とし「言語的カテゴリはその概念に対して容易に命名されうるもので、言語を媒介にしてカテゴリ化される」が概念カテゴリは「必ずしも言葉や命名と対応しない」と説明している（土居，2002）。さらに概念について清水（2002）は、「概念とは何なのか」という問いを立て、心理学において概念は必ずしも言語の存在を前提にしないことや、国語辞典では「本質をとらえる思考の形式」であるのに対し、心理学において、また日常の使い方でも「必ずしも『本質』にとらわれず、個々人の持っている表象を指すことも多い」うえ、本質をとらえた概念を獲得する以前にも素朴概念を持っている事が多いと述べている。そしてMedinとGoldstoneの「私たちは、カテゴリは現実世界に客観的に存在する実体の類であり、概念はその心的記述だとして、カテゴリと概念を対比する見方を否認したい。この区分は誤解を招くと思う。なぜなら、現実世界の可能なカテゴリの集合は無限に大きく、人々は世界の構造を発見するのではなく世界に構造をおしつけるものなので、たとえば一角獣の概念のように、概念は現実世界に対応物を持つ必要はない。」という説をあげ、概念の性格が現実の本質を示すだけではないことを指摘している。その上で、概念の発達が「概念獲得」ではなく「概念変化」と呼ぶべきものであると論じ、概念を「カテゴリの心的表象」とする定義を採用し、その表象は事例や文脈で表象されるとした（清水，2002）。また、土居（2002）は概念の外延が「カテゴリ」であり内包が「意味」とであると述べ、カテゴリ化の獲得について「知覚的類同性に基づいた類似認知に始まり

* 鳥取大学大学院地域学研究科

** 鳥取大学地域学部地域教育学科

(中略)対象属性の次元的一貫性に基づく抽象度の高い同一性が獲得」されると説明している。

概念は視覚的類似で説明できないとする立場では、概念的思考を視覚などの具体的類似からは離れた認識であるとし、言語的な思考であると説明している。Vygotsky (2001)によれば概念とは、心理学的には「言葉の意味」である。Vygotskyは言語的思考を複合的な段階から真の概念的な段階へ発達すると論じ、具体的で非体系的な段階(生活的概念)から体系的な思考(科学的概念)に発達すると説明し、真の概念的思考のひとつとして科学的概念を挙げた。科学的概念とはVygotsky (2001)の「思考と言語」をまとめると①言葉の使用による②体系的(自覚的・随意的)な③客観的な概念である。シフの研究ではこの生活的概念と科学的概念について、因果関係(～だから)と矛盾関係(～なのに)の2種類の文による文章完成によって自覚的操作の発達を明らかにしている。真の概念には言葉の体系性(自覚性・随意性)が必要であるという仮説のもと、文章完成によってこの自覚的操作を明らかにしようとする狙いである。シフはこの研究により、生活的概念の自覚的操作が科学的概念のそれより遅れて発達すること、そして生活的概念の自覚的操作が遅れて発達し、11～12歳で両概念の正解率(正解:論理・事実にあり、文章の順序を正しく完成させる事ができた回答)がほぼ100%に達する事を示した。

Vygotskyは概念の発達を言葉の一般化によって説明した。Vygotsky (2001)によると、一般化は「はじめは、最も初歩的なタイプの一般化である。子どもは、自分自身の発達につれて初歩的な一般化からだんだんとより高次なタイプの一般化へと移行し、そうして真の概念の形成でもってこの過程を終える」ものであり、ここでは真の概念の形成までの発達について説明している。しかしまた、Vygotskyは単語の意味は流動的で発達するものであり、生きた人間の言葉には「内面的意味」が存在し、思考と言語は必ずしも一致しないどころか、しばしば芸術の領域に見られるような矛盾した関係すら持ちうる事にも言及している。そしてその例として、クルイローフのこおろぎと蟻における蟻の「だったら出て行って、踊ればいいでしょう」という語の意味を挙げ、これは当然言葉通りの意味ではなく「はしゃぎまわれ」「くたばれ」という独自の「意味」を獲得していると説明している(中村, 2004)。

以上のように、先行研究によると、言語的思考としての概念的思考は複合的な段階から体系的・自覚的な段階へ移行するとされ、思春期で可能となる。更にVygotsky (2001)は、概念的思考を言語的・抽象的・超経験的な操作であるとしている。しかし、はたしてVygotskyの理論で言われるように、真の概念的思考=科学的概念なのか。先行研究・理論によると、認知発達にともない具体的経験を離れた認知が可能になり、イメージの歪曲や経験同士の結合が可能になるとしている。そこには客観的要素のみならず、主観的要素による操作が含まれると考えられる。そしてその操作は、思春期になってそれまで別々に歩んできた想像と概念的思考が「思春期のある地点で出会い、緊密に結合しながら、更に先に進んで(Vygotsky, 2002b)」いく、幼児期の「混合心性的・複合的思考段階」とは違ったものであると考えられる。このように、概念的思考において、科学的概念のように①言葉の使用による②体系的(自覚的・随意的)な概念でありながら、主観的な概念も存在するのではないか。体系的・自覚的でありながら主観的要素によって創造的に意味づけされた概念を「文学的概念」とした森口(2006)の研究では、この文学的概念について物語創作から研究を行い、夏堀(1999)の追試によって児童期の文学的概念の発達について検証した。研究Iでは、シフの研究の追試を行うことで「正解」ではない創造的な段階を検証する。

以上のように、文学的概念は、体系的で主観的な概念である。そこには言葉の意味の創造的側面が存在すると想定される。言葉の意味は日常生活においても、文脈や状況において変化し、主観的・

情動的性格をとともなうものである（深谷・田中，1996）。このことから文学的概念は，字義を離れた言葉の意味を創造し，そこに情況・情動がともなうことを特徴とすると考えられる。こうした概念が必要とされるであろう「文学的」領域に関心を示し始めるのは青年期前期であるとされている（Vygotksy, 2002b）。文学的創造に関する理論の中でVygotksyは，文学的創造には「経験が蓄積した極めて高い段階」「言語獲得の極めて高い段階」「個人的な内面的世界の発達が極めて高い段階」に初めて可能になるとした（Vygotksy, 2002a）。そして文学的創造のような能動的想像（創造）には，具体的現実を離れ，抽象的操作を行う「真の概念的思考」が必要とされている（Vygotksy, 2002b）。そして青年期はこの「真の概念的思考」が獲得され，「創造的想像（能動的な想像）」が可能になると共に，両者が相互に関わり始める時期とされる（Vygotksy, 2002a, 2002b）。

文学的認識についての研究は，心理学において「読み」の分野に於いてその研究が多く為されている。内田（1982）は文章理解を外部情報の意味的結合とし，文章理解の過程は「文章の命題の内容と構造についての一環性のある内的な表象（Mental representation）を作り上げる過程」であるとして，創造的理解の過程をとらえることの重要性を指摘した。さらに理解を「再認的理解」と「創造的理解」に分けて説明したうえで，「創造的理解」に関する研究が今後の課題であること，その手段として物語の「産出」が有効であることを唱えている。この「再認」「想像」という分類は，想像力における「再生的想像」「創造的想像」に対応すると考えられる。

産出に関する研究は，続き創作の方法でいくつか見ることが出来る。夏堀（1999, 2005）は児童の物語創造における「基準からのずれ」を発見し，物語創造を「問題－解決構造」で俯瞰する事の限界を示した。林（2000, 2003）は小中学生を対象にした研究で，童話「あらしのよるに」の続き創作を用いて文学的創造力の研究を行い，「物語世界の統合性は学齢が高くなるほどあるが，中学生になると異化的なものを投入して逆に物語世界を壊そうとするものがある。」と述べ，「距離のある二つの言葉をぶつけあうという《異化効果》とみられるものが中学2, 3年の異化型の創作に見られると指摘している。その上で，異化を「バシュラールの言う『イメージを歪曲する能力』の方に働いている」「新たな創造へ向かう一歩とも言える」としている。

また，言葉の創造性について深田・仲本（2008）は，LakoffとJohnsonのメタファーを概念として捉えなおす考え方を紹介し，ある概念を別の概念に基づいて理解するプロセスとして「概念メタファー」を示した。そして伝統的なメタファー論が客観性に基づいているのに対し，経験的相互関係に基づく説明を行い，メタファーによって「イメージスキーマどうしを結合させ，さまざまな概念を獲得していく」としている。

比喩的認識については，言語学と心理学の境界領域において研究されている。Gibbs（2008）は，比喩の認知について研究し，「メタファー能力に必要とされる側面は，比較されるモノや出来事の間に見た目だけではない類似性を子どもが認識するという点である。」とし，Aschらの研究を例に挙げ「比喩的な文を言葉で説明したり，言い換えるようなこと」は10～12歳より下の子どもには不可能であると述べている（同2008）しかしまた，比喩的理解が必ずしも「非字義的段階」から「字義的段階」へと移行するものではないとし，幼児でも「抽象的で複雑な関係に基づくメタファーや物理的なことばを使って心的状態を表現するメタファー」は理解し辛い，「物理的・知覚的類似性に基づくメタファー」は比較的理解しやすい事を説明している。また，慣用語の一貫した理解は8～9歳から可能になるが，文脈の支えなしに「どんなタイプのイディオムでも」説明するのは難しいとしている。また，宮里・丸野（2007）では，「人格特性」の比喩は幼児では理解し辛く，「抽象的・観念的比喩」の理解は10歳以降であり，幼児でも言語的文脈と状況的文脈が使える日常場面では

「人格特性」の比喩についても理解できると説明している。そして幼児では、比喩理解に「情動・体験・他者との関係性・状況的文脈」が強い影響力を持っているが、大人になるに従い「認知的な要素」が強くなるとしている(同, 2007)。また、比喩による理解について田邊(2004)は、「比喩から理解が生まれるのか、理解できたから比喩が生まれるのか」と論じ、“手がかりとなる比喩”と“深い理解を促す比喩”の違いについて説明し、比喩の効果をすぐに測定しようとするやり方に警鐘を鳴らしている。そして既存の知識の有無により、「初学者における比喩の意味」と「精通者における比喩の意味」の効果が異なること、万人に共通の「大きな比喩」とその分野に熟達している人にしか分からない「個別の比喩」が存在することなどを指摘している。

以上の研究・理論から、概念的思考・言語的思考に比喩的認識は密接に関わっている。概念的思考・言語的思考における比喩的認識の役割は大きく、比喩的認識によって概念同士の超経験的な結合は可能になる。しかしまた、Vygotskyの述べたように、青年期に文学的創造が表れるのは「とらえた感情あるいは思考をことばにして伝えたいという人間の欲求」「この感情に他の人を引き込みたいという欲求」「同時にそれは実現不可能と思う感情」が「ことばの苦しみ」を生み出すものと説明し、「この現象が、想像力の最終的な最も重要な特色を明らかにしてくれる」と述べている。以上のことから、比喩的認識の能力は概念的思考や言語的思考の発達と関係しているが、文学的創造については主観的・情動的要因が不可欠と考えられる。よって研究Ⅱでは、主観的・情動的な比喩を題材とし、文学的・創造的な言葉の意味として比喩の生成を通して中学生の文学的概念について明らかにする。

「文学的概念」はどのような発達の道筋を辿るのか。科学的概念と生活的概念が相互に影響しあうように、文学的概念も科学的概念(真の概念)に影響されて発達するのか。文学的概念も具体的・複合的段階から本質的・真の概念的な段階へ移行するのか。

本研究ではまずシフの研究を追試することによって、科学的概念と生活的概念の発達について検証すると共に、両概念における創造的意味を発見する。研究Ⅰで、シフの研究(9~10歳と11~12歳)では扱われなかった年齢である中学生の概念発達について明らかにするとともに、概念の創造(想像)的側面についても検証する。なお、科学的概念の内容については「1自然科学的」「2思想的な社会科学的」「3全体的な社会科学的概念」の題材文を設定した。

また、研究Ⅱにおいて、比喩の定義は様々でありその種類も隠喩・直喩・換喩・提喩など数多くあるが、此处では厳密な分類による定義を避け、「転義trope(辻, 2003)」が見られるものを一貫して比喩として扱う。転義とは、「本来語義(文字通りの意味)とは異なる意味で用いられること」であり、辻(2003)によると「転義を伴うことこそが比喩であることを証明する条件になる。比喩的に用いられたときの意味を、やはり専門用語として『意図された意味(intended meaning)』という。そうすると、比喩とは、「文字通りの意味」が「意図された意味」に変わることであり、転義がかかったものだけが、(狭義の)比喩ということになる」。よって研究Ⅱは、「情動に関する比喩文」「身近な観念に関する比喩文」を設定し、文学的創造が可能になる時期とされる中学生を対象に、主観的で創造的な言葉の意味として、比喩の生成と、その質について明らかにする。

《 研究 I 》

【 方法 】

[協力者] A中学校1年生～3年生251人 (TABLE 1)。

それぞれの学年に3群を設定した。

各群についての説明はTABLE 2参照。

平均年齢は1年生の13.1歳, 2年生

14.2歳, 3年生15.2歳であった。

[調査期間] 2008年11月中旬～12月上旬

[調査場所] A中学校の各クラス教室

[手続き] 各クラスに質問紙を配布し, 1問3分とし, 時間になると次の問題へ進むよう指示した。実施はマニュアルを作成し, 各クラスの担任に依頼しマニュアルどおりに実施してもらう方法をとった。

[題材文について]

文章冒頭で「これから, 文章を作ってもらふ質問をします。途中までの文章があります。□□の部分にはいる文章を, 想像して書いてください。正解のない質問です。自由に想像して答えてください。」と指示し, 問題を実施した。題材文についてはTABLE 2参照。

TABLE 1 A中学校協力者

	A群	B群	C群	合計
1年生	28	28	25	81
2年生	27	28	28	83
3年生	29	29	29	87
合計	84	85	82	251

TABLE 2 題材文と各群への割当 I ※各群に○の題材を使用

概念	(題材文番号) 題材文	因果/矛盾	A群	B群	C群
生活的概念	(s1) 彼女は, 明日学校を休むと言いました。	因果関係	○		
		矛盾関係			○
	(s2) 今日, 私は部屋で, ペンをなくしてしまいました。	因果関係		○	
		矛盾関係	○		
	(s3) 彼は, いま病院に入院しています。	因果関係			○
		矛盾関係		○	
科学的概念	(k1) 地球では, 近年ますます温暖化が進んでいます。	因果関係	○		
		矛盾関係			○
	(k2) 子どもにも, 思想信条の自由が認められています。	因果関係		○	
		矛盾関係	○		
	(k3) 日本では, ものをかうのに税金がかかります。	因果関係			○
		矛盾関係		○	

※因果関係は「…から (だから) です」, 矛盾関係は「…のに (なのに) です」の空欄に入る文章を作成

【結果】

研究 I では、回答を「生活的概念：文章の順序が正しく、原因となる事実を述べているもの (e. g. 1 風邪をひいたからです／健康なのにです)」「科学的概念：文章の順序が正しく、論理的・科学的事実を述べているもの (e. g. k 1 二酸化炭素が増えているからです／森はまだあるのにです)」の基準に従って正解と不正解に分類した。

1. 因果関係の正解率

生活的概念の正解率は、3群の合計が1年生60人(71.4%)、2年生80人(94.1%)、3年生58人(66.7%)。科学的概念の正解率は3群の合計が1年生38人(45.2%)、2年生42人(49.4%)、3年生43人(49.4%)であった。TABLE 3の合計参照。また、両概念について中学生以降も正解率に年齢差が見られることを確かめるために、学年差の χ^2 検定を行った。その結果、生活的概念(3群の合計)でのみ有意差($p<.01$)が見られたため、更に生活的概念3群について検定を行ったところ、すべての群で有意差($s1 p<.05, s2s3 p<.01$)が見られた。全群の合計は2年生が他の学年に比べて有意に高く($p<.05$)、全ての群の2年生の正解率が、1年生と同じ(100%)か、他学年より最も有意に高かった($s1 p<.05, s2s3 p<.01$)。科学的概念については学年差が見られず、群全体に共通する特徴は見られなかった。FIGURE 1は両概念の正解率の合計割合、FIGURE 2、FIGURE 3は各概念の項目別の正解率である。

TABLE 3 因果関係の正解率

		1年生	2年生	3年生	合計
生活的概念	s1彼女は、明日学校を休むと言いました。	17 (60.7)	24 (88.9)	17 (58.6)	58 (69.0)
	s2今日、私は部屋で、ペンをなくしてしまいました。	18 (64.3)	28 (100)	20 (69.0)	66 (77.6)
	s3彼は、いま病院に入院しています。	25 (100)	28 (100)	21 (72.4)	74 (90.2)
	合計	60 (71.4)	80 (94.1)	58 (66.7)	198 (78.9)
科学的概念	k1地球では、近年ますます温暖化が進んでいます。	13 (46.4)	19 (70.4)	19 (65.5)	51 (60.7)
	k2子どもにも、思想信条の自由が認められています。	8 (28.6)	8 (28.6)	12 (41.4)	28 (32.9)
	k3日本では、ものを買うのに税金がかかります。	17 (68.0)	15 (53.6)	12 (41.4)	44 (53.7)
	合計	38 (45.2)	42 (49.4)	43 (49.4)	123 (49.0)

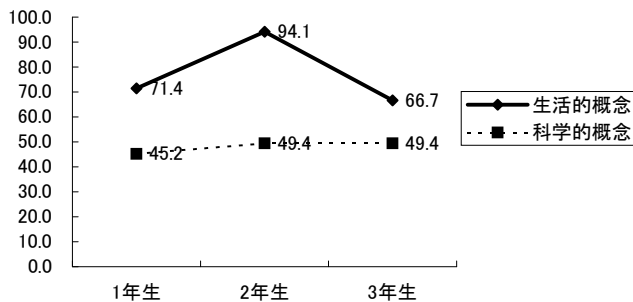


FIGURE 1 生活的概念と科学的概念の正解率 (因果関係)

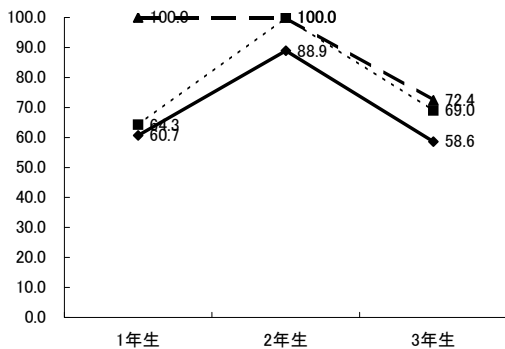


FIGURE 2 生活的概念各群の正解率 (因果関係)

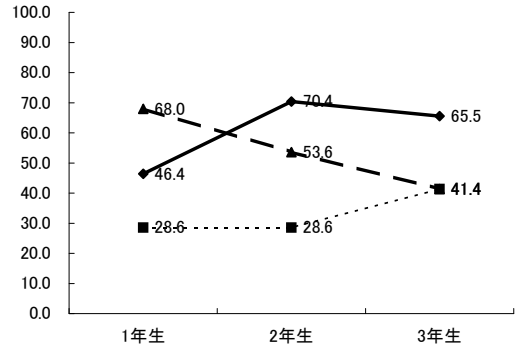


FIGURE 3 科学的概念各群の正解率 (因果関係)

2. 矛盾関係の正解率

生活的概念の正解率は、全体を通して1年生45名(55.6%)、2年生55名(66.3%)、3年生31名(35.6%)。科学的概念の正解率は1年生25名(30.9%)、2年生27名(32.5%)、3年生26名(29.9%)であった。TABLE 4の合計参照。また、両概念について中学生以降も正解率に年齢差が見られることを確かめるために、学年差の χ^2 検定を行った。その結果、生活的概念でのみ有意差($p < .01$)が見られたため、更に生活的概念3群について検定を行ったところ、s2とs1で有意差($s1 p < .01, s2 p < .05$)が見られた。全群の合計は3年生が他学年と比べて有意に低かった($p < .05$)。また、全ての群で2、3年生に有意差が見られ、2年生が3年生にくらべて有意に高かった($p < .05$)。科学的概念については、群全体に共通する特徴は見られなかった。FIGURE 4は両概念の正解率の合計割合、FIGURE 5、FIGURE 6は各概念の項目別の正解率である。

TABLE 4 矛盾関係の正解率

		1年生	2年生	3年生	合計
生活的概念	s1彼女は、明日学校を休むと言いました。	13 (52.0)	17 (60.7)	8 (27.6)	38 (46.3)
	s2今日、私は部屋で、ペンをなくしてしまいました。	13 (46.4)	12 (44.4)	3 (10.3)	28 (33.3)
	s3彼は、いま病院に入院しています。	19 (67.9)	26 (92.9)	20 (69.0)	65 (76.5)
	合計	45 (55.6)	55 (66.3)	31 (35.6)	131 (52.2)
科学的概念	k1地球では、近年ますます温暖化が進んでいます。	11 (44.0)	12 (42.9)	8 (27.6)	31 (37.8)
	k2子どもにも、思想信条の自由が認められています。	13 (46.4)	11 (40.7)	15 (51.7)	39 (46.4)
	k3日本では、ものを買うのに税金がかかります。	1 (3.6)	4 (14.3)	3 (10.3)	8 (9.4)
	合計	25 (30.9)	27 (32.5)	26 (29.9)	78 (31.1)

人(%)

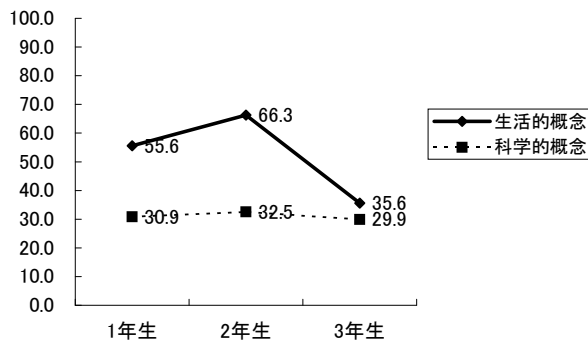


FIGURE 4 生活的概念と科学的概念の正解率 (矛盾関係)

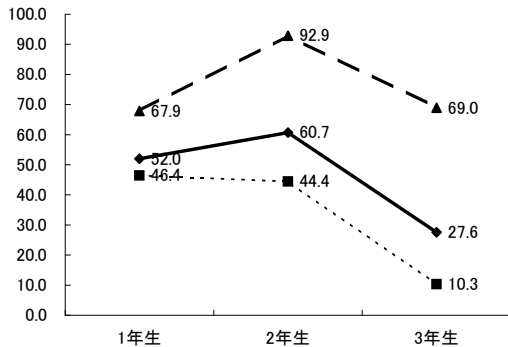


FIGURE 5 生活的概念各群の正解率(矛盾関係)

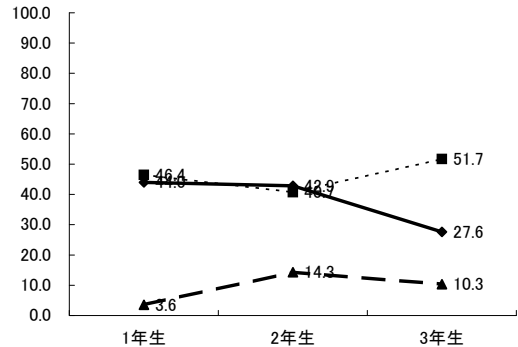


FIGURE 6 科学的概念各群の正解率(矛盾関係)

3. 「異化・物語的答案」と「ふざけ」

結果1, 2では、先行研究の理論に基づいた解答の分類を行った。しかし回答の内容を見ると、「自覚的操作(正解) = 因果的説明・論理的説明」の図式のみでは捉えられない回答も存在する。この回答は、自由に操作され、自律的・能動的に創造された概念の存在を示すと考えられる。

結果3では以上により「自覚的に操作された概念は主観性・創造性を伴う」という仮説のもと、「異化・物語的答案」や「ふざけ」を創造した回答を抽出する。前者を、題材文から逸脱しているが、内容が題材を反映・題材文からの連想であるもの・状況を説明できる物語を作成しているものとして「異化・物語的答案」(e.g. 「s2(ペン)昨日絵を必死に書いてあまりの出来のよさに喜んでペンを空中に投げキャッチをしようと思ったらとるのに失敗し起こってそれを投げてしまったからです。(3年)」 「s3(入院)生きていないのに(1年)」 「k3(温暖化)人が絶滅したのに(3年)」)。後者を、題材文から逸脱し、かつ題材文からの連想とはいえない回答として「ふざけ」(e.g. 「s3(入院)ズボンが短いから(3年)」 「s2(温暖化)俺が支配しているのに(3年)」)とし、再分類した。

因果関係について、生活的概念の「異化・物語的答案」は1年生2人(2.5%), 2年生0人, 3年生10人(11.5%), 「ふざけ」は1年生1人(1.2%), 2年生0人, 3年生3人(3.4%), 科学的概念の「異化・物語的答案」は1年生0人, 2年生0人, 3年生4人(4.6%), 「ふざけ」は1年生2人(2.5%), 2年生0人, 3年生14人(16.1%)であった。矛盾関係については生活的概念の「異化・物語的答案」は1年生4人(4.9%), 2年生1人(1.2%), 3年生9人(10.3%), 「ふざけ」は1年生2人(2.5%), 2年生0人, 3年生4人(4.6%), 科学的概念の「異化・物語的答案」は1年生1人(1.2%), 2年生0人, 3年生10人(11.5%), 「ふざけ」は1年生3人(3.7%), 2年生1人(1.2%), 3年生7人(8.0%)であった。回答には、2年生が少なく、3年生が多い傾向が見られた。

【 考 察 】

Vygotskyは生活的概念と科学的概念を、年齢に比例して発達し、接続詞の完成問題（シフの研究：…だから（因果関係）と…なのに（矛盾関係）の空欄を埋める文章完成問題）の正解率が100%に達すると予測した。しかし本研究ではFIGURE 7のように、3年生で減少する結果が得られた。また、3年生には1年生と同じか他学年よりも多く「ふざけ」を含む回答や「独自の物語」を創造した回答が見られ、2年生にそれらの回答がほとんど見られない。この事から、Vygotskyが予測した発達曲線の後には、創造的段階・文学的概念による概念形成の段階が存在すると考えられる。

Vygotskyによれば「真の概念的思考」は過渡的の年齢（11.2歳～14.5歳）に可能になりはじめる。しかし、思春期の初期においてはこの「真の概念的思考」は大人ほど体系的でなく、「思考の内容面で具体的な物が優勢であり、抽象的概念についても具体的状況の観点から扱おうとする」古い特徴の名残が残り、「概念形成における言葉と活動の食い違い」を示す（Vygotsky, 2004）。本研究の研究Iで2年生（13.7歳～14.5歳）まで正解率が増加したのち減少するのは、「真の概念的思考」を獲得した後、概念を自由に操作し、独自に創造する段階が存在する可能性を示している。なお、1年生と3年生の質的違いについては研究IIで検討する。

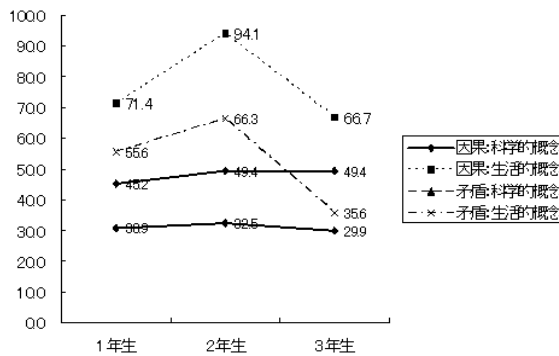


FIGURE 7 本研究で描かれた発達曲線

また、両概念の正解を1点とし、因果関係・矛盾関係ともに合計した点数が0点～4点として算出したものをTABLE 5に示す。シフの研究によれば、科学的概念が生活的概念に先行して発達し、11～12歳までにほぼ100%の正解率を示すとしている。しかし本研究では、両概念とも正解した人数は19人（7.6%）であり、正解率が生活的概念>科学的概念（生活的概念優位）である割合は49.8%、両概念の正解率が一致したものが33.5%、科学的概念>生活的概念（科学的概念優位）である割合が16.7%となった（TABLE 6）。さらに各回答の平均学年は、生活的概念優位より科学的概念優位で高い傾向を示したが、有意な学年差は見られなかった。

TABLE 5 両概念の合計点 ※題材文4つを、各1点とし合計点を算出した

		科学的概念		
		2点	1点	0点
生活的概念	2点	19 (7.6)	45 (17.9)	47 (18.7)
	1点	26 (10.4)	48 (19.1)	33 (13.1)
	0点	2 (0.8)	14 (5.6)	17 (6.8)
		人(%)		

TABLE 6 優位概念の人数と平均学年

	人数	平均学年
生活的概念優位	125 (49.8)	1.96
一致	84 (33.5)	2.05
科学的概念優位	42 (16.7)	2.17

本研究の結果は、科学的概念の発達が生フやVygotskyの示す曲線を示さない可能性を示唆している。11～12歳以降の正解率が生フの研究のように100%に近い値を示さないことは、概念的思考が論理的・因果律的な正解となる発達の道筋のみでなく「異化・物語的」認識を持つことを示唆しているのではないか。また、本研究で行った続きの文章を作成する方法で得た回答が概念的思考を反映しているかどうかの検証も行う必要がある。

《 研究 II 》

【 方法 】

[協力者] B中学校生1年生～3年生312名。

各学年に4群を設定した。各群に

ついての説明はTABLE 7参照。

平均年齢は1年生の13.1歳, 2年生

14.2歳, 3年生15.0歳であった。

[調査期間] 2008年11月中旬～12月上旬

[調査場所] B中学校の各クラス教室

[手続き] 各クラスに質問紙を配布し, 1問3分とし, 時間になると次の問題へ進むよう教示した。実施はマニュアルを作成し, 各クラスの担任に依頼しマニュアルどおりに実施してもらう方法をとった。実施は各クラスが可能な時間に行った。回答時間を①理解については1問につき2分, ②生成については10分以内に3つまで考えるように定め, 次の問題に進む教示を行い各項目の回答時間が同じになるようにした。回収はクラス毎に, 終了後一斉に行った。今回は質問項目の「情動に関する一般的な比喩文の理解」「身近な観念に関する比喩文の理解」の②生成について取り上げる。

[題材文について]

①理解 以下の文章を完成させるために 空欄に文章を 一文で書いて下さい

(例)「希望は光である。なぜなら希望は光のように 。」

* その他の題材文内容についてはTABLE 8のとおり。②も同様。

②生成 ①では“希望は光である”でしたが, あなたなら「希望」は何であると書きますか?

空欄Aに言葉を, 理由の欄にそう書いた理由を書いてください。(3つまで)

「希望は A である。」

TABLE 7 B中学校協力者

	A群	B群	C群	D群	合計
1年生	34	28	23	31	116
2年生	19	27	25	16	87
3年生	24	31	28	26	109
合計	77	86	76	73	312

人

TABLE 8 題材文と各群への割当Ⅱ ※各群に○の題材を使用

文章の種類	文章内容	A群	B群	C群	D群
情動に関する一般的な比喻文	希望は光である	○	○		
	悲しみは水である			○	○
身近な観念に関する比喻文	勉強は食事である	○	○		
	嘘は短い剣である			○	○

【結果】

研究Ⅱでは、転義を使用した回答を分類した。回答の分類は、「転義を使用した回答」（回答した語が、題材文に使用した語と同一カテゴリでなく、形容詞や動詞ではないもの：e.g. 希望は空である）、「転義を使用しなかった回答」（形容詞、「○○的なもの」など、説明的な言葉、同一カテゴリの言葉：e.g. 希望は信じる事である）、「その他」（反対語を回答し、その理由が「反対だから」であったもの。もしくは無回答：e.g. 希望は絶望である）とした。

1. 転義を使用した回答

質問②で3回中1回でも「転義を使用した回答」を行った割合は、A群で1年生20名（58.8%）2年生8名（42.1%）3年生14名（58.3%）、B群で1年生16名（57.1%）2年生9名（33.3%）3年生17名（54.8%）、C群で1年生15名（65.2%）2年生13名（52.0%）3年生17名（60.7%）、D群で1年生20名（64.5%）2年生10名（62.5%）3年生9名（34.6%）、であった。研究Ⅰで検討した「生活的概念」「科学的概念」との関連を見るために χ^2 検定を行ったが、学年差は見られなかった。

TABLE 9 転義的な語を生成した割合

		1学年	2学年	3学年	合計
A群 (希望)	転義を使用した回答	20 (58.8)	8 (42.1)	14 (58.3)	42 (54.5)
	転義を使用しなかった回答	8 (23.5)	8 (42.1)	7 (29.2)	23 (29.9)
	その他	6 (17.6)	3 (15.8)	3 (12.5)	12 (15.6)
合計		34 (100)	19 (100)	24 (100)	77 (100)
B群 (勉強)	転義を使用した回答	16 (57.1)	9 (33.3)	17 (54.8)	42 (48.8)
	転義を使用しなかった回答	12 (42.9)	13 (48.1)	10 (32.3)	35 (40.7)
	その他	0	5 (18.5)	4 (12.9)	9 (10.5)
合計		28 (100)	27 (100)	31 (100)	86 (100)
C群 (悲しみ)	転義を使用した回答	15 (65.2)	13 (52.0)	17 (60.7)	45 (59.2)
	転義を使用しなかった回答	8 (34.8)	8 (32.0)	6 (21.4)	22 (28.9)
	その他	0	4 (16.0)	5 (17.9)	9 (11.8)
合計		23 (100)	25 (100)	28 (100)	76 (100)
D群 (嘘)	転義を使用した回答	20 (64.5)	10 (62.5)	9 (34.6)	39 (53.4)
	転義を使用しなかった回答	11 (35.5)	6 (37.5)	13 (50.0)	30 (41.1)
	その他	0	0	4 (15.4)	4 (5.5)
合計		31 (100)	16 (100)	26 (100)	73 (100)

人(%)

2. 転義を使用した文章の生成 「具体的・外面的説明」「本質的・内面的説明」の分類

「転義を使用した回答」を使用した回答の内容を、更にTABLE 10によって分類した。

分類は、②生成の「理由」の回答によって行った。

TABLE10 分類基準表

説明の種類	分類基準
本質的・内面的説明	「理由」で、主語の性質について説明ようとしているもの。 (e.g.希望は空→「希望も空も同じでどこまでも続いているし暗くなれば明るくなるから」)
具体的・外面的説明	「理由」で、主語と述語の結合を、具体的場面・行動の類似や共有、感覚的言葉のみで説明しているもの。 (e.g.希望は勉強→「将来、困るので勉強していると少しでも生活が楽になる」)
ふざけ	主語の一部を用いた駄洒落、説明をしようとしていない回答など (e.g.希望はぼう→「き「ぼう」なーんちゃって!!」)
分類不能	理由からは判別が不可能なもの。 (e.g.希望は友達→「友達はとても大切だから」)

各群の結果はTABLE 11のとおり。TABLE 10の分類のうち、「本質的・内面的回答」についてのみ掲載する。「本質的・内面的回答」の割合が最も多かったのは全て3年生で、A群で7人(50.0%)、B群で7名(41.2%)、C群で7名(41.2%)、D群6名(66.7%)であった。

TABLE11 転義を使用した回答のうち本質的な理由を述べた割合

	1学年	2学年	3学年	合計
A群	4 (20.0)	2 (25.0)	7 (50.0)	13 (31.0)
B群	1 (6.3)	2 (22.2)	7 (41.2)	10 (23.8)
C群	6 (40.0)	3 (23.1)	7 (41.2)	16 (35.6)
D群	11 (55.0)	4 (40.0)	6 (66.7)	21 (53.8)
				人(%)

【 考 察 】

研究Ⅱでは、中学生に対して比喩を生成する課題を行った。結果、転義的な（比喩と定義される）語を使用した割合はFIGURE 8のように、2年生で少ない傾向を示した。またその説明が本質的・内面的（真の概念的な説明）であった割合も2年生で少なく、3年生の割合が最も多い傾向が見られた（FIGURE 9）。これは2年生の回答が現実的・具体的な傾向を持つことを表わしている。この結果より、2年生は「真の概念的思考」を獲得する年齢（11.2歳～14.5歳）の終期にあたり、この時期に一度現実的な段階を経るが、後に創造的概念操作の段階に移行するという仮説が想定できる。なお、先行理論によると、比喩的に事物を捉える能力は幼児にもあるとされているが、それを説明する能力は9、10歳以降、更に抽象的・観念的な比喩の理解は11歳以降と言われている。これは概念発達の道筋（幼児期・児童期の複合的・具体的な思考が、思春期に質的に変化し、真の概念的思考が可能になる）と一致した理論である。

また、比喩の使用が2年生で少ない事が確かめられたが、転義を使用した回答のうち説明が本質的・内面的であった割合もまた、2年生で少ない傾向を示す。また、転義を使用した割合は1年生と3年生で差が見られなかったが、その説明が本質的であった割合は3年生のほうが高い傾向を示した。このことは、1年生と3年生が同じように異化を行い（研究Ⅰ）、比喩を生成（研究Ⅱ）したとしても、その説明が具体から離れる事ができるのは3年生の特徴である可能性を示唆している。以下に回答例を挙げる（TABLE 12）。

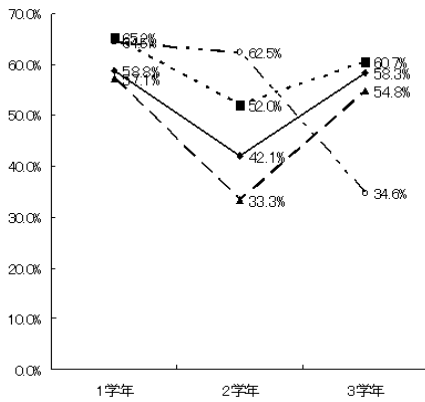


FIGURE 8 転義を使用した割合

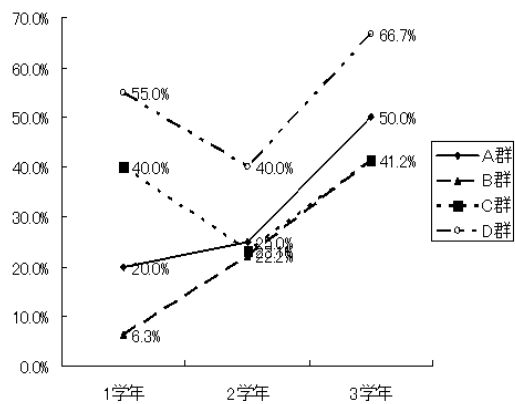


FIGURE 9 転義を使用した回答のうち、意味の説明が本格的・内面的であった回答の割合

TABLE12 比喩の生成 回答例

(例1) 非転義：連想される言葉を述べる例(3年)		
A 希望 幸せ		希望と幸せは似てると思ったから
A 希望 夢		希望を持つという事は夢を持つという事.
A 希望 絶望		絶望の中で希望を持つことが出来るから.
(例2) 非転義：説明的な言葉を当てはめる例(1年)		
C 悲しみ 苦しい事		本当に悲しいときは苦しいので苦しいと書きました
C 悲しみ 重い事		悲しみは自分が重いから重いと書きました
C 悲しみ 辛い事		人間でも悲しみはつらいのでつらい事にしました
(例3) 転 義：一貫した性質を、様々な転義の言葉を使って例えている例(3年)		
B 勉強 積木		積み重なって高くなっているから.
B 勉強 階段		小さなものの積み重ねだから
B 勉強 雪		やっていくと積もっていくけど、やらないと消えていくから
(例4) 転 義：様々な性質を転義の言葉を使って例えている例(2年)		
B 勉強 水やり		覚えたことを忘れながらも、少しずつ水をやっていくことによって実になるところが似ているから.
B 勉強 人生		山あり谷あり.
B 勉強 終わりの無い迷路		迷いながらも少しずつ進んでいくから.
(例5) 非転義から転義：回数を重ねるにつれて比喩的になっていく例1(1年)		
A 希望 未来		希望を捨てずに頑張れば未来が見えてくるから
A 希望 勇気		勇気がないと希望はないから
A 希望 ガラス		ガラスのようにもろいから
(例6) 非転義から転義：回数を重ねるにつれて比喩的になっていく例2(3年)		
D 嘘 だろぼう		嘘吐きは泥棒の始まりだから一、人の心を奪うってカンジ??
D 嘘 コンクリート		ばれたら、コンクリートを打ち砕かれたような気分だから.
D 嘘 セミ		命が少ないセミと、ばれるのが早い嘘に共通点を感じたから.
(例7) 非転義：一貫してふざけを用いる例(1年)		
A 希望 コロナウドになる事だ		ドリブルかパスシュートなのがクリロナになる
A 希望 はやくする		コロナウドのドリブルとシュートだとおもう
A 希望 コロナウド		イケメン
(例8) 非転義：一貫して具体的な回答を行っている例(1年)		
A 希望 喜び		ワクワクするけえ
A 希望 A高		A高行きたいもん!!
A 希望 バスケット		バスケットうまくなりたい

【今後の課題】

概念の形成は、言語によって可能となる。言語的思考は抽象的思考を可能とし、現実や具体的事象を超えた操作を可能とする。ルリヤ（1982）は人間の特殊性、人間と動物の違いを「具体的・直接的な経験の域を超えることができる」「具体的経験から抽象的经验への移行」「感性的なものから理性的なものへの移行」と説明している。またVygotsky（2002b）は、真の概念的思考と想像との関係について「概念的思考の消失と同時に想像も消失する」と述べ、想像の消失は「人は具体的状況を離れられない、具体的状況を創造的に変えられない、諸特徴を再編成できない、具体的状況の影響から自由になることができない」という形で現れると説明している。更に、思春期の想像の「最も本質的な変化は、まさに、それが概念的思考と外的に近接するという点にある」とし、思春期にはそれまで別々に歩んできた想像と概念的思考が「思春期のある地点で出会い、緊密に結合しながら、更に先に進んでいく。」と説明している。

本研究では、「正解」とされる概念を習得する段階の後、それを能動的に操作し、独自のものに作り変え、意味付けする段階の存在が明らかとなった。この調査によって研究Ⅰでは、中学生の「一般概念」を「異化・物語化」する能力を明らかにすることが出来たと言える。これは、文学的概念の創造的側面、当たり前の回答を取って避け、独自の状況・意味・物語を生成する事が中学生に可能になるという事実を明らかにした結果である。しかし、その内容は文学的というより“ふざけ”によるものが大きく、この回答傾向が年齢による特徴なのか、青年期以後も続く特徴なのか、文脈などを提示した場合変化する特徴なのかを更に研究する必要がある。また先にも述べたとおり、概念的思考は想像と相互に関わっている。概念的思考や創造的想像のような、自覚的（能動的）・本質的・抽象的で創造的な思考について、どのような研究方法が求められるのか。本研究で採用したシフの方法のように「…だから／なのに」の空欄に言葉を当てはめる方式では、因果関係・矛盾関係の正誤は判断できるが、回答の本質性・具体性を測るには不足する課題の提示方法であった可能性がある。誰にでも分かるような説明を求める教示を行うか、インタビュー方式で思考の全体像を探る必要がある。

調査Ⅱでは、比喩文を題材文として提示し、その理解・生成について調査を行った。この比喩による題材は、自由に意味を想像・創造する能力を明らかにする目的で設定された。結果、比喩については、比喩（＝字義通りではない意味）を具体的にではあるが理解し、更に自分なりに生成する事が可能である事が明らかになった。しかし、比喩文の研究では文脈や状況・状況の影響を考慮することが不可欠である。また、文学的創造には、内的必要性が必要とされている（Vygotsky, 1930）。これらの説から、課題文の提示の仕方、その内容について再考し、理解の段階や生成の内容について再検討する必要がある。今回は「希望は光である。なぜなら希望は光のように…」などの題材文に続く文章の創作によって回答を得、喩辞（e.g.光）と非喩辞（e.g.希望）の関係性に対する認識を強調することを試みた。しかし、この方法が客観的類似に着目させ、具体的回答を促進してしまっただけの可能性も考えられる。概念が具体的事象や視覚的類似にとらわれない本質的な思考であるならば、それを明らかにするには、具体的・視覚的認識による回答と概念的思考による回答を区別できる方法を採用することが必要である。更に、以上の傾向が青年期前期に特有のものなのか、児童期や青年期前期以上の年齢について研究する必要がある。また、2年生の具体的段階への特徴が明らかになったが、その質（感覚的・擬概念的・モダリティによる回答など）についても研究によって確認する必要がある。また、科学的概念については、教授－学習の影響を検討する為に、事前に学習内容と習得状況を調査する事が必要である。

本研究は、文学的概念研究への入り口を模索する目的で行われた。今後、文学的概念の研究に際しては、本研究で扱えなかった文脈のある題材、文章全体による意味の理解と生成、日常生活における文学的概念の使用、サハロフ法のような言葉以外の対象による概念の実験など様々な方法を考慮すると共に、更に様々な年齢に対し様々な方法によって文学的概念の全貌を描き出す必要があると考えられる。

【文献】

- Vygotsky1925 柴田義松・根津真幸訳1971 芸術心理学 明治図書
- Vygotsky1930 広瀬信雄訳2002a 子どもの想像力と創造 新読書者社 p.75
- Vygotsky1931 中村和夫訳 2002b 思春期の少年の想像と創造 心理科学第23巻第2号p.37 pp.42-43
- Vygotsky1956 柴田義松訳2001 新訳版・思考と言語 新読書社 pp.226-229,449-456
- Vygotsky1984 柴田義松・森岡修一・中村和夫訳2004 思春期の心理学 新読書社 p.91
- Raymond W.Gibbs,Jr. 辻幸夫・井上逸兵監修2008 比喩と認知—心とことばの認知科学— 研究社 pp.428-429
- ルリヤ1979 天野清訳1982 言語と意識 金子書房 p.6
- 内田伸子1982 文章理解と知識 佐伯胖編 認知心理学講座3・推論と理解 東京大学出版会
- 清水御代明2002 概念の概念 梅本克夫監修 認知発達心理学—表象と知識の起源の心理学— 培風館 pp.111-127
- 田辺敏明2004 比喩による概念の理解と保持の研究における問題と展望—リッチモンド大学での比喩研究社との討論を中心に—
- 田丸敏高1996 発達段階を問う 京都・法政出版
- 辻幸夫2003 認知言語学への招待 大修館書店 p.139
- 土居道栄 2002 カテゴリ化と表象 梅本克夫監修 認知発達心理学—表象と知識の起源の心理学— 培風館 pp.82-117 pp.96
- 中村和夫2004 ヴィゴツキー心理学 新読書社 p.32
- 中村和夫2004 ヴィゴツキーの内言理論における意味の存在形態について—想像の発達論を手がかりに— 心理科学第24巻第2号
- 夏堀睦1999 児童の物語創作における創造性に関する一考察 教育心理学研究47 pp.305-316
- 夏堀睦2005 創造性と学校—構築主義的アプローチによる言語分析—
- 林美代子2000 子どもの文学的創造力の発達 (1)
- 林美代子2002 子どもの文学的創造力の発達 (2)
- 深田智・仲本康一郎2008 概念化と意味の世界—認知意味論のアプローチ— 研究社 p.61
- 深谷昌弘・田中茂範1996 コトバの<意味づけ論> 紀伊国屋書店 pp.13-21
- 宮里香・丸野俊一2007 子どもの比喩形成・理解過程における研究レビューと新たなモデルの提案九州大学心理学研究第8巻
- 森口雅子2006 子どもの概念発達 鳥取大学教育学研究科修士論文

(2009年10月7日受付、2009年10月19日受理)