

## 発生的認識論研究（3）コミュニケーション，言語，自己

教育心理学教室 高 取 憲 一 郎

### 1 初期ピアジェにおけるコミュニケーション，言語，自己の統合

社会—個人問題に多大な関心を寄せていた頃のピアジェ初期の研究の一つである、『判断と推理の発達心理学』（ピアジェ，1969）は，コミュニケーション（社会）と言語と自己の三者を一つのまとまりとして記述している点で，きわめて注目に値する。前稿（高取，1993）でも触れたように，ピアジェによれば，個人の知能において働く操作と個人と個人の間（ピアジェの立場では社会に相当する）において働く操作はいわばコインの裏表の関係にあり，その両者の関係において，前操作期と具体的操作期との間で大きな変化が生ずる。すなわち，前操作期を過ぎて具体的操作期に入ると，知能の面では群性体といわれるところの可逆性とか，相互性を特徴とする操作の体系の形成へ向けて発達していくのだが，対人関係の面においても他者と協調，協力して均衡のある人間関係を確立していく方向へと発達していく。そして，ついには，11—12歳頃になると一応の完成の段階へと至り，形式的操作期あるいは抽象的操作期といわれる段階に到達する。

このとき，われわれが注目しておくべきは，ピアジェがこの前操作期から具体的操作期に移行する原動力として社会的要因を重視していることである。ピアジェ自身は，それを他人による圧力であるとか，あるいは他人の思考との衝突ということばで表現しているわけであるが，いずれにしても，この時期のピアジェの問題意識においては社会が個人の知能の質的転換を促すという基本的思想があったのは明白である。

さらに，11—12歳頃の転換点においても，仲間関係の緊密化が一層の知能の操作の論理化，体系化を促進するというような表現でもって，具体的操作期から形式的操作期への移行においても，社会的要因が知能の質的転換の原動力となることを強調している。

上にも述べたように，6—7歳あるいは7—8歳頃の具体的操作期への移行に伴って，社会に先導されるかたちで知能と人間関係の両方の均衡化が進んでいくわけであるが，ここでピアジェが社会と呼んでいるものは，要するに個人と個人との間に取り結ばれるコミュニケーションのことである。ドワス（Doise, 1985）はこれを個人間協調は個人内協調に先行し，個人内協調を増進すると言ったわけだが，もともとはこの初期ピアジェの見解に依拠しているものと思われる。

ところで、以上のような社会と知能とのパラレルな発達に加えて、もう一つ自覚あるいは意識化の発達もまた、社会と知能の発達に対応してパラレルに進んでいく。ここで、自覚あるいは意識化というのは自分の行動とか考えていることあるいは言っていることが、客観的にわかっているかどうかということである。ピアジェはしばしば、行動あるいは操作とその自覚あるいは意識化のズレ（デカラージュ）ということ述べているわけだが、それは、行動はできてもその意識化は遅れて出現するという意味である。

ピアジェは、この自覚あるいは意識化は二つの要因によって引き起こされると考えている。すなわち、一つはそれまで自閉的に自己の内へこもっていた子どもが他人の思考と衝突する中で、すなわち他人から自分の意見に対する反対意見をもらったり、またそれに対する自分の反論を述べたりする中で（これらをピアジェは社会の圧力と呼んでいる）、自覚とか意識化が生ずる。換言すれば、それまでの自己中心的思考の段階であれば、自分の思考についてふり返って反省することもなく、自分の思考については無意識であった子どもが、他人から反対されるという経験を通じて自分の思考について初めて考えることができるようになるという見解である。もう一つの要因は、言語の発達も伴うことによって、操作が行動の面ではなくて言語の平面上で行われることができるということ、すなわち、操作をことばで表現できるということである。自分の今行っていることあるいは考えていることを言語化できるということである。以上のように、社会（コミュニケーション）と言語という二つの要因によって、自覚あるいは意識化が形成されるとピアジェは考えるのである。

ここまで述べてきたように、ピアジェは、社会（コミュニケーション）と言語と自己認識を三位一体のものにとらえ、そのなかでもとくに社会（コミュニケーション）にすべての原動力を置いているのである。図式的に言えば、前操作期の段階では社会はまだ介入してこないが、前操作期と具体的操作期の境界において社会が介入してきて、そのために具体的操作期への移行が始まるということになる。ピアジェの四段階の発達段階がいわば垂直方向への発達の軸であるとするならば、それを取り巻くようにして社会といういわば水平方向の発達の軸があり、さらに個人の内部における言語機能の発達という内部軸があるというモデルで考えるとわかりやすい。

さて、本稿では、社会（コミュニケーション）、言語、自己という三つの概念の関連がどのような構造になっているのかを検討していくわけだが、われわれの実験を紹介する前に、現在のピアジェ派の研究において、このような問題がどう探求されているかをまず見ていくことにしよう。

## 2 ジュネーブ学派における言語とコミュニケーションの発生的認識論的研究

### 2-1 言語に関するもの

(1) ことば (word) とは何か? (Papandropoulou & Sinclair, 1974)

4歳5ヵ月から10歳10ヵ月の、ジュネーブの子どもたち102人に対して、以下のような質問を行った。まず、12個のことば（眠る、幸福な、取る、その、椅子、親切、行く、なぜなら、本当の、来るだろう、いつ、三）のそれぞれを示した後で、①「それはことばですか？ なぜそうなのですか？」、②12個すべてについて①の質問を終えた後で、「ことばとは何でしょう？ ことばかことばでないかはどう区別するのですか？」、③さらに、「長い（短い、難しい、自分でつくった）ことばを教えてください」「なぜ、それが長い（短い、難しい、自分でつくった）ことばだと思うのですか？」

結果は、ことばに関する自覚の4つの水準としてまとめられている。

第一段階（4歳児～5歳児）：ことばとモノの区別をしない。

具体的な例をあげると、「イチゴはことばです、なぜなら庭にできるから」(4; 9)「鉛筆はことばだ、なぜなら書くから」(4; 8)。同様の答えは、「長いことばとは何か?」の問いに対する答えにも見いだされる。「椅子です。長い脚をもっているから」(4; 9)「自動車です。たくさん車両があるから」(4; 9)「子どもが一生懸命走ってる、走ってる、走ってる」(4; 4)「自動車です。多くの人を乗せて、どんどんどんどん行っています」(6; 0)。「短いことばとは何か?」に対しても同様の答えが見られる。「さくらそうです。小さいから」(4; 6)「木は倒れる」(5; 3)。「難しいことばとは?」に対する答えも同様である。「歯です。抜けるから」(4; 7)「ラジオです。誰も私に説明してくれないから」(4; 7)「鍵穴から鍵を抜く人。難しいから」(4; 1)「おもちゃを片付けること」(5; 11)。また、「自分でつくったことば」としては、ありえないような想像上の場面を言うことが多い。「水のない水槽の中のさかな」(5; 4)「泳ぐ自動車、飛ぶ自動車」(5; 3)「葉があるのに葉がない。コップになにもないのにジュースがある」(5; 3)。

第二段階(5歳～7歳児)：ことばと現実の融合はなくなるが、しかしまだ、ことばと現実が対応していなくてはならない。すなわち、ことばは何かについて何事かを言っているものであり、何かをラベルとして名付けているものであるとみなされている。「そのはことばではない。他の何かが必要だ。そのトラックはことばだ」(5; 4)。長いことば、短いことばに対しても、文節の数が二つか一つかによって区別する。長いことばの例：「彼は出かけていき、自動車に乗る」(5; 11)、短いことばの例：「彼は出かける」(前と同じ子ども)、「家に帰って、靴を脱ぐ。これは長い、なぜなら同時に二つのことを言っているから。私はそこに行く。これは短い、なぜなら一つのことばしかないから。いや、一つのことしかないから」(6; 9)。ことばとは何かと問われて、名詞をあげる例：「自動車、家、警官、教会、ワニ。なぜなら、それは本当の名前だから」(6; 2)。長いことばの例：「散歩しているネコ」(6; 10)「森に住んでいるヘビ」(6; 10)。また、「機関車」とか「黒板」をあげる者や、「タイプライター、文字がたくさんあるから」「新聞、文字がたくさんあるから」という例もある。難しいことばの例：「黒板、その上に難しいことを書くから」、易しいことばの例：「ネコ、言いやすいから、あるいは文字が易しいから」。また「ことばをつくれ」という問題に対しては、子どもは物語をつくれ、あるいは想像上のありえないような場面について話せということと誤解する。

第三段階(6歳6ヵ月～8歳児)：ことばは現実から分離し、意味の文脈上に置かれる。長いことば、短いことばも文字数で考えるようになる。

第四段階(8歳～10歳児)：ことばは明瞭な自立性を獲得し、意味のある単位となり、能記(シニフィアン)のシステムへと統合されていく。

## (2) 言語の自覚 (Sinclair, 1980)

オランダの3歳から8歳の児童(幼稚園児および小学生)25人を対象に、一人当たり約1時間のインタビュー調査を行ったものである。インタビューの内容は大きく5つに分かれる。①言語の産出(「人はいかにして話すか?」)、②言語の機能(「人はなぜ話すのか?」「人は話すのが好きか?もしそうだとしたらなぜか?」「話すことと笑うこと、走ることはどこが似ていて、どこが違うか?」)、③言語の特徴(「動物は話すことができるか?」「もしできないとしたらなぜか? どうしてそれがわかるか?」「もしできるとしたらなぜか? どうしてそれがわかるか?」「イヌ(ネコ、ハエ、ヘビ)は話すことができるか?」「車は話すことができるか?」)、④言語の獲得(「だれでも話すことができるか?」「赤ちゃんは話すことができるか?」「あなたは今話すことができるか?」「その間

（赤ちゃんの時から現在までの間）に何が起ったのか？」「あなたは話すことを学習したか？」「赤ちゃんにどのようにして話すことを教えるか？」）、⑤非理解（「あなたはいつでも他人の言うことがわかるか？」「他人はいつでもあなたの言うことがわかるか？」「なぜ、そう思うのか？」）である。

サンクレールは結果を三点にまとめている。

①言語の特徴：幼稚園児（3，4，5，6歳児）は二つのタイプに分かれる。タイプ1は、動物も人間と同様に言語を持ち互いに伝達し合うと考えるグループである。タイプ2は、動物は話さないし互いに理解できないと考えるグループである。小学生（7，8歳児）になると、言語の特徴（語、音節、複雑なメッセージ）と伝達機能を含むものとして言語をとらえるようになり、人間と異なり動物の場合はいずれの機能をも持たないと考える。

②言語の獲得：3，4歳児は言語の獲得は成長することと関係があり、歯や口の発達と関係があると考える。5，6歳児は、言語を大人（普通の場合は両親）から学んだと考える。7，8歳児は言語は一般的な他の人々から学んだと考えるようになる。要するに、言語は学習されるという事実をしないで自覚していくと言える。

③非理解：3歳から6歳では、非理解ということがそもそも自覚できない場合と、実際的理由（たとえば遠くに住んでいる、そこに行くことができない、他の国に属している、別の言語コードを持っている、など）により理解不能の二つに分かれる。7，8歳児では、ことばの水準における非理解（単語がわからない、発音が不正確・不明瞭など）と話の内容やテーマそのものがわからないための非理解の二つのグループに分かれる。

以上の結果から、第一に、子どもはしだいに言語あるいは言語行為を他の種類の行動から概念的に分離していき、第二に、しだいに話し相手の果たす役割の理解、さらには言語の伝達機能についての理解が深まり、第三に、小学生では学校教育の強い影響を受けているということが明らかになった。

### （3）会話の再構成（Berthoud-Papandropoulou, et al. 1989）

4歳から9歳の48人のジュネーブ在住の子ども（フランス語を話す）を対象にして、二つの人形を使った会話をギリシャ語で行い、子どもにはこの人形が何を話しているのかを言わせる。すべての子供達にとっては、ギリシャ語は未知の言語である。

三つの会話場面を設定する。

〈場面1〉人形1が話し、次に人形2が話す。その直後に、人形2はテーブルの方へ行き、テーブルの上の三冊の本のうちの一冊を取り、人形1のところに行ってそれを渡す。

〈場面2〉二つの人形は同時に行動を開始する。人形1はトランクにいろいろなものを詰めている。人形2はレンジの上の鍋をかきまぜている。

〈場面3〉二つの人形は一緒に絵を見ている。その絵には、三つの家、二本の木、湖、ボート、漁師が描かれている。

結果は5段階に分かれる。

段階1（4歳児では普通に見られ、5，6歳児ではまれに見られる。7歳児以上ではまったく見られない。）：ギリシャ語の会話をフランス語で言えない。人形の動作を説明するか、人形が何を考えているかを説明するか、人形の話したギリシャ語を反復するかである。例：「本を見たがっている／行って本を取る」（4；9，場面1）「中をかきまぜている」（4；6，場面2）「行って本を取ってこなくてはならない」（4；6，場面1）「全部詰めた／かきまぜた」（5；0，場面2）。

段階 2 (4 歳～6 歳児)：フランス語に置き換えるが、それはギリシャ語の音声から連想したり、人形の動作の一部に含まれるモノの名前などの名詞が中心である。例：「羊とトラック／骨」(5；4，場面 1)「石けん／野菜」(4；1，場面 2)「煙突／木」(5；7，場面 3)。

段階 3 (5，6 歳児)：人形の代りに話すことができるようになり、進行中の行為と話しとを結びつけようと努力する。例：「私は石けんを使っている／ごはんができた」(5；4，場面 2)「家がある／ボートがある」(6；8，場面 3)「置いておいた／トラックの絵のある本を取ってくる」(4；7，場面 1)「本を探そう／絵をみてみよう」(5；9，場面 1)。

段階 4：対話のユニットをつくれるようになる。しかし、場面 2 の場合は、人形の行為と会話との間に関連がないために、うまくできない。例：「トラックの描いてある本をもって？／うん、もって行ってあげよう」(7；3，場面 1)「誰がこの絵を描いたの？／私よ、君にあげるよ」(7；3，場面 3)。

段階 5：発話と発話の間の結びつきは言語外の文脈から独立してくる。例：「本が好きだよ／あ、そう」(場面 1)「もうできた？／もう少し」(場面 2)「海の上のボートを見てごらん／見てるよ」(場面 3，以上いずれも 8；1)「学校では何を読んだの？／これだよ」(9；11，場面 1)。

#### (4) バイリンギズム (Berthoud-Papandropoulou, 1991)

4 歳から 9 歳までの 72 人のジュネーブ在住の子どもを対象にして、次の二つの質問をした。①「二つの国のことば (deux langues) を話すことはできるだろうか？」あるいは「二つの国の言葉を話す人がいるだろうか？」もし「いる」と答えれば、「三つの国のことばを話すことはできるだろうか？」②「二つの国のことばを話すことは何の役に立つだろうか？」

①の結果は表 1 にまとめてある。4-5 歳児のうちの 3 人が、二か国語を話すことを認めなかったが、その理由は、「二つのことばをもつことはできない。なぜなら口はとっても大きいけれどもことばは多くの場所を取るから」(4；5)などがある。逆に、肯定している例は、「(二か国語を話す人はいますか？) ほとくの両親は話すよ、(三か国語は？) いない、多すぎる」(5；2)。

表 1 年齢別のバイリンギズムおよびトゥリリンギズムに関する  
反応タイプ別人数分布 (Berthoud-Papandropoulou, 1991 より)

	年齢	4-5 歳児 (n=18)	6-7 歳児 (n=22)	8-9 歳児 (n=23)	計 (n=63)
バイリンギズム/トゥリリンギズム					
-	-	3	0	0	3
+	-	6	2	1	9
+	+	9	20	22	51

(注) + は肯定，- は否定

②の結果は 5 つのタイプに分けられる。

タイプ 1 (4 歳)：バイリンギズムは役に立つとはみなされない。例：「私はスウェーデン語を話します、(二か国語を話すのは役に立ちますか？) わからない」(4；1)。

タイプ 2 (5 歳)：バイリンギズムはことばを学習するのに役だつ。例：「(二か国語を話す人は何ができるだろう？) もう一つ別の言葉を学習できる」(4；11)。

タイプ 3 (5-6 歳)：バイリンギズムは話す (parler) のに役だつ。例：「何かを話すのに役だ

つ」（6；1）「他のことばを話す人がいるときに役だつ」（6；5）。

タイプ4（6歳～8歳）：バイリンギズムは、外国へ行きそこの人々と話すのに役だつ。このタイプ4は、さらに二つの下位タイプに分かれる。

a) 外国に行つて外国語を話すときに役だつ。例：「ある国に行つて、話すのに役立ちます」（7；3）。

b) 外国に行つて、そこの人々と話すのに役だつ。前の段階aとの違いは、外国語を話すその国の人々という概念が出てくることである。例：「もし外国に行つたとしたら、その国の人々と話すことができる」（8；3）。

タイプ5（7歳～9歳）：バイリンギズムはフランス語を話せない人々と話すのに役だつ。この段階では、フランス語を話せない人々という概念が出てくること、および、二か国語を話すことで利益を得るのは本人ばかりではなく、その人と話している他人（例えば外国人）も利益を得ると考えるようになる。

以上の5つのタイプ別人数分布は表2にまとめてある。

表2 バイリンギズムに関する反応タイプ別人数分布  
(Berthoud-Papandropoulou, 1991より)

年齢		4歳児	5歳児	6歳児	7歳児	8歳児	9歳児	計
		(n=12)	(n=12)	(n=12)	(n=12)	(n=12)	(n=12)	(n=72)
0	バイリンギズムの拒否	1	2	0	0	0	0	3
I	役に立たない	9	0	1	0	0	0	10
II	ことばの学習に役立つ	1	2	0	0	0	0	3
III	話すのに役立つ	0	6	6	0	0	0	12
IV a	外国に行つて外国語を話すときに役立つ	1	2	3	5	3	1	15
IV b	外国に行つてその国の人と話すときに役立つ	0	0	2	3	4	4	13
V	フランス語を話せない人々という概念の出現	0	0	0	4	5	7	16

このバイリンギズムに関する調査から、バイリンギズムというものが単なる個人の機能に限定されていた段階から、外国とか外国人という社会的概念を含むものとして理解されはじめ、さらにコミュニケーションができることにより自分ばかりではなく他人も利益を得るようになるというような相互性もとらえることができるようになることがわかる。

## 2-2 コミュニケーションに関するもの

### (1) 羊飼いと大工 (Berthoud-Papandropoulou & Kilcher, 1987)

3歳から8歳のジュネーブ在住の子ども40人を対象に、次のような実験を行った。実験者1は山で羊の番をしている羊飼いの役、実験者2は冬に使用される羊小屋を作る大工の役をする。実験者1の前には緑の小さな板のうえに20個の小さな羊が置いてある。実験者2は、実験者1から10メートル離れたところに、厚板、ボール紙、はさみを持って座っている。実験者1と実験者2の間には21個のメッセージがやりとりされるが、こどもは両者のメッセンジャーとして行動する。取り交わされるメッセージは次のようなものである。

- 1 羊飼：「家畜小屋を四つ作るように彼に言いなさい」(命令)  
 2 a 大工：「皆同じ大きさにしてもいいかどうか彼に聞いてきなさい」(質問)  
 2 b 羊飼：「そうじゃない，というのは雌羊はたくさんいるけど雄羊はそんなにたくさんいないから」(答え)  
 3 a 大工：「雌羊の隣には何が住むのか？」(質問)  
 3 b 羊飼：「小牛」(答え)  
 4 a 大工：「雄羊とヤギを一緒に入れたらどうかと彼に言っておくれ」(提案)  
 4 b 羊飼：「だめだ，ヤギはヤギだけで入れたいんだ」(拒否と逆提案)

この実験が終わった後で，次のような質問をする。「私は羊の番人をしてた。彼女(実験者2のこと)は小屋を建てた。では，君は(子どもに向かって)何の役をしていたんだろうか？ なぜ，こちらからあちらへと行き来していたんだろうか？」

結果は，まず上に触れたメッセージのタイプ別の成功率を表3に示してある。この表からは，委任的・依頼的表現を含むメッセージ(1, 2 a, 4 a)のほうがそれを含まないものより成功率が高いこと，質問のほうが答えより難しいこと(3 aと3 b)，実践的な行為と直接結びつくメッセージ(1, 4 a, 4 b)は，質問と答えのメッセージで実践的行為と直接結びつくことのないメッセージ(2 a/2 b, 3 a/3 b)よりも成功率が高いことなどがわかる。答えよりも質問のほうが難しいのは，実験者の質問に子ども自身が直接答えてしまう例が多かったためである。

表3 年齢別，項目別の成功した子どもの人数分布  
(Berthoud-Papandropoulou & Kilcher, 1987より)

項 目	1	2 a	2 b	3 a	3 b	4 a	4 b	計
年齢								
3 ; 0 ~ 4 ; 11 (n=10)	5	0	0	0	0	6	3	14
5 ; 0 ~ 5 ; 11 (n=10)	10	10	5	1	8	10	6	50
6 ; 0 ~ 6 ; 11 (n=10)	10	10	6	3	10	9*	8*	56
7 ; 0 ~ 7 ; 11 (n=10)	10	10	9	7	10	10	9	65
計	35	30	20	11	28	35	26	185

(注) \*この項目に関しては一人の被験児に関しては実験していない

次に質的な分析をすると，メッセンジャーの役割には4段階あることがわかった。その人数分布は表4にまとめてあるが，詳しく見てみよう。

表4 年齢別のメッセンジャーの役割に関する水準ごとの人数分布  
(Berthoud-Papandropoulou & Kilcher, 1987より)

役 割	話し相手	命令を渡す人	委任されたメッセンジャー	自立したメッセンジャー	計
年齢					
3 ; 0 ~ 4 ; 11 (n=10)	3	7	0	0	10
5 ; 0 ~ 5 ; 11 (n=10)	0	0	9	1	10
6 ; 0 ~ 6 ; 11 (n=10)	0	0	7	3	10
7 ; 0 ~ 7 ; 11 (n=10)	0	0	3	7	10
計	3	7	19	11	40

水準1（話し相手）：3～4歳児の一部に見られるもので、メッセージの役割を果たさず、もう一方のところに行ってただ対話をするだけである。その場合も、発信者から命令された場合のみ（「言ってきたさい」とか「頼んできなさい」）受信者のところに移動できる。しかし、受信者のところに行っても黙っているだけである。だが、そのときも、受信者から促されれば重要なポイントは答えることができる。例：クレム（3；7）[メッセージ1]クレムは羊飼いのところから大工のところへ行くが黙っている。大工「彼は何て言ったの？」クレム「沈黙」大工「家を建てなくてはならないんだけど、いくつかな？」クレム「四つ」。

水準2（命令を渡す人）：受信者が実行せねばならない命令のみを伝えることができる。例：ノエ（3；2）[メッセージ1]「家を四つ」[メッセージ4 a]「雄羊とヤギを一緒に入れたらいい」[メッセージ4 b]「別に入れたらいい」。スム（3；7）[メッセージ1]「家を四つ作るように彼女が言った」[メッセージ4 a]「雄羊とヤギを一緒にするように彼女が言った」[メッセージ4 b]「ヤギは別にしたいって彼女が言った」。

また、命令以外のメッセージも命令のようにして伝えることもある。例：メル（4；2）[メッセージ2 a]「家は同じ大きさにしなさい」。さらに、発信者が命令形にして発信すると、それまでは伝えようとしなかった子どもが伝えることができるようになる。例：ジュール（4；0）[メッセージ2 b]ジュールが移動しないので、羊飼いは2 bのメッセージを言い換える。「同じ大きさにしてはいけない」。ジュールは大工のところに行って、「みんな同じ大きさにしてはいけない」。

水準3（委任されたメッセージ）：命令だけでなくあらゆる種類のメッセージを、命令、質問、答えの区別をして伝えることができる。ただ、メッセージャーとしての役割を自覚させるためには、言語的な委任あるいは依頼が必要となる。例：ダン（6；2）[メッセージ2 a]「みんな同じ大きさにしなくてはならない？」[メッセージ2 b]「みんな同じ大きさにする必要はない」[メッセージ3 a]ダン「雄羊」大工「聞いてきなさい」ダンは羊飼いのところに行く。「何が生活するの、えっと、何が雌羊の隣に住むの？」[メッセージ3 b]「小牛」。

水準4（自立したメッセージャー）：この段階になると無駄なメッセージを交えないで伝えることができる。例：[いずれもメッセージ3 a]マル（7；5）「何が雌羊の隣に住むの？」。ハブ（7；11）「ぼくが行って、雄羊かヤギかどちらか聞いてくるよ」羊飼いのところに行って、「雌羊の隣には何が住むの？」。アン（7；2）「私が聞いてくるわ」羊飼いのところに行って、「ところで、雌羊の隣には何が住むの？」。

最後に、子どもは自分の行ったメッセージャーの役割をどのように理解していたかということを見てみよう。このメッセージャーの概念化あるいは自覚に関しては、行動のレベルでできるということと、それを自覚化できることのレベルにズレが見られた。まず、3～4歳児および5歳児の一部においては、すでに見たように命令されたときにのみメッセージャーの役割を果たすことができたが、自分の行動を言語化させると、「遊んでいた」とか「見ていた」などと答える。また、自分が羊飼いと大工の間を移動していたことを認めないことさえある。次の、5～6歳児の段階は行動の面ではメッセージャーの役割をほぼ果たすことができるのだが、言語化されると、「しなくてはならないことを言った」とか「家畜小屋を何個作らないといけないかを言った」とかぐらいいか言えない。最後に、7～8歳児の段階では、行動したこととそれを言語化することとのズレが小さくなり、「彼女が言ったことを言う」ために、あるいは「もう一人の人に言うようにと頼まれたことを言う」ために、移動しなくてはならなかったなどと言えるようになる。



## (2) 通訳の概念 (Berthoud-Papandropoulou, 1987)

ジュネーブ在住の4歳から9歳の子ども78人に三つの人形を用いて質問する。人形は、フランス語しか話せない女性の人形(F)とイタリア語しか話せない道化の人形(I)、およびフランス語とイタリア語の両方を話す通訳の人形(T)である。質問は、「彼(T)は何ができるか?」「TはFとIがお互いに理解するのを手助けできるか?」「それはどのようにしてできるのか?」である。

結果は、まず大きく二つの段階に分かれる。

段階1は、異なる言語と言語の間ではコミュニケーションができないということがまだわからない段階である。例:「(彼らは互いに話すことも理解することもできる)なぜなら、彼らは口と耳を持っているから」(4;8)「なぜなら二人いるんだもん」(4;7)。

段階2は、異なる言語間では直接的コミュニケーションは不可能と考える段階に入る。すなわち、通訳という第三者の存在の必要性に言及するようになるのだが、その場合に年齢段階に応じて五種類の通訳の役割が現われる。

1) 話し相手: TはFおよびIと個別に話を交わし、FとIの両者の間を仲介するという考えは存在しない。例:(TはFとIが互いに理解するのを手助けすることができますか?)「できません。もしIがFと話すとする、互いに理解できません。Iがイタリア語を話すときはTと話します。TはFとフランス語を話します。」(4;7)「できません。なぜなら、Tがスイス語を話すときFは理解できる。TがIにイタリア語を話すとき、Iは理解できます。」(4;10)

2) 教える人: 一方の言語を他方に教える人という役割を与える。すなわち、FかIのうちの一方が他方の言語を習得すればコミュニケーションが可能だと考える。例:(TはFとIが互いに理解するのを手助けすることができますか?)「できます。Tは彼らに教えます。Tはイタリア語を話します。Tはイタリア語をIに話して、イタリア語をFに教えます。」(5;8)「できます。Tは教えるでしょう。(誰に?)二人のうちの一人に、ことばを、単語を」(5;2)「できます。Tはフランス語をIに教えて、イタリア語をFに教えます。」(6;5)

3) プロンプター(ささやく人): TはIとFに対して会話に必要な単語や語句を教えるだけで十分だと考える。この段階で初めて翻訳(traduction=他の言語に移し換えること)という概念が現われる。すなわち、一つの言語において述べられたものは、他の言語の中にも等価な対応物を持つという意味において、一つの言語ともう一つの言語は相互移し換えが可能という意味における翻訳である。例:「Tは二か国語が話せるので、IとFに単語をささやいてあげる」(6;8)「TはIがFに言うことをIに教えてあげる。Tが言って、Iがそれを繰り返す。」(7;3)「TはFにイタリア語でIに対してどのように言うのかを教えてあげる。」(7;9)

4) 説明する人: Tは二つの言語間の相互交換を媒介するという役割を果たす。しかし、この段階では、次の段階とは異なり、一方の人が言ったことあるいは言いたいことを他方に説明するという水準にとどまる。例:「もしIが理解できなかったら、Tは単語を言ってあげたり、Iの代わりに答えてあげる。Tはもう一人のほうと言いたいことを言ってあげる。」(7;8)「Iが話してもFが理解できなかったら、Tがそれを言ってあげる。TはIが言うことをFに説明してあげる。」(8;8)

5) 通訳する人: 一方の言語で言ったことを他方の言語に置き換えるという媒介の役割をする人という概念であり、普通一般に理解されている通訳の概念である。6歳児でも見られるが、8-9歳児において大勢を占めるようになる。例:「TはIがイタリア語で言ったことを聞いていて、それを全部フランス語でFに話す。」(8;10)「IがFにイタリア語で話したとき、Tはそれを聞いて

いてIが言ったことをフランス語で話す。」（9；3）

### 2-3 最近のジュネーブ学派の研究からわかること

以上に紹介した最近のジュネーブ学派の研究結果からわかることを簡潔にまとめてみよう。まず、前提として、前操作期から具体的操作期への移行期において、社会（他者の存在）の介入によって、大きな変化が生じるということを確認しておかねばならない。

その変化とは、第一に言語に関しては、ことばとモノの間が未分化の状態から、ことばとモノが分化された状態への移行である。このとき、モノの代わりに現実とか言語的行動以外の他の行動、と言い換えても同じことである。あるいは、ことばと動作とか場面（言語外の文脈）の未分化の状態から、それらが分化された状態への転換、すなわち、言語学的水準（意味的平面）における言語の理解への転換と言い換えても同じである。また、自己の内部に閉じられたことばの水準から、他者とのコミュニケーションの手段（伝達手段）としてのことばへの転換であるとも言える。これは換言すれば、自己中心性を脱して、話し相手の役割を理解し、相手の立場に立つことができるという相互性の獲得でもある。それとあいまって、それまでは言語の獲得は身体の成長と関連があると考えていた段階から、言語は他者から学習したものであるという理解が現われてくる。

第二に、コミュニケーションに関しては、前操作期と具体的操作期を分けるものは、自己の立場と他者の立場を区別して他者の代りに話すことができるかどうか、および、発話と発話者の区別ができるかどうかということである。そこから、通訳実験に見られるように、コミュニケーションの相互性を理解してその媒介者として機能できるかどうかということが生じる。

また、このような言語およびコミュニケーションにおける大きな変化が、前操作期から具体的操作期にかけての自己中心性から社会中心性への変化、すなわち自他が未分化で自己に関する意識が無であるような自閉的状态から、社会の圧力、すなわち他者とのコミュニケーションによって引き起こされるところの自己に関する意識あるいは操作についての意識化が獲得されている状態への変化が生ずる。

以上をまとめて言えば、前操作期から具体的操作期への移行期を境目にして、社会の介入により自己認識（自己の自覚）、言語とコミュニケーションの認識（自覚）において、共通に大きな変革が生じているということである。

## 3 実験 I（実験者：福田真由美）

〔目的〕言語に関する概念化（自覚）、コミュニケーションに関する概念化（自覚）、自己概念（自己意識）、他者概念の四つの関連を検討する。

〔方法〕被験児は鳥取市およびその周辺の年少児19人（男10人女9人、3歳0ヵ月～4歳7ヵ月、平均4歳1ヵ月）、年中児28人（男14人女14人、4歳8ヵ月～5歳6ヵ月、平均4歳12ヵ月）、年長児41人（男23人女18人、5歳5ヵ月～6歳6ヵ月、平均5歳12ヵ月）、小学校1年生34人（男18人女16人、7歳1ヵ月～7歳6ヵ月、平均7歳2ヵ月）の計122人である。

目的に対応させて次のような7項目の質問を臨床法により行い、テープに録音する。すなわち、①動物（あるいはイヌ）は話すことができるか？ ②人間の赤ちゃんは話すことができるか？ ③あなたは話すことができるか？ ④あなたは話し相手の話すことがわかるか？ ⑤あなたは話し相手に自分の話すことがわかってもらえるか？ ⑥あなたの友だちはどんな子どもか？ ⑦あなたは

どんな子どもか? である。

[結果] 7つの質問項目を、5つの視点から分析した。5つの視点とは、1) 言語の特徴、2) 言語の獲得、3) コミュニケーション、4) 他者像、5) 自己像である。以下に各視点ごとに述べてみよう。

1) 言語の特徴: 質問①の「動物は話することができるか?」を分析することによって、人間の言語というものがどのように概念化されていくかということを見てみよう。表5に見られるように、動物が吠えたり、鳴いたりすることと話すことが未分化の状態から、それらが分化され、さらに人間と動物は異なるから動物は話せないのだという理解になり、最終的には人間と動物はことばが異なるからお互いに理解不能とか、人間は動物の言うことの意味が理解できないから動物は話せないのだという段階に至る。ここで注目すべきは、小1になると、動物が話せないという説明として人間と動物の間ではコミュニケーション不能という考え方が初めて現われるという点である。その一つ下の段階までは、「人間だから話せる」「動物だから話せない」と人間と動物を別々にとらえていたのが、この小1段階では人間と動物の相互性、すなわちコミュニケーションという観点からとらえるようになるのに注目すべきである。

表5 言語の特徴に関する反応パターン別の人数分布 (カッコ内はパーセント)

	年齢	年少児	年中児	年長児	小1
反応パターン					
0 理由なし、あるいは文脈外の反応		13(68)	17(61)	25(61)	20(59)
I 鳴く、吠えるなどと話す但未分化		2(11)	2(7)	3(7)	1(3)
II 鳴く、吠えるなどと話す但分化		4(21)	8(29)	6(15)	5(15)
III 人間と動物は異なるので、人間は話せるが動物は話せない		0	1(4)	7(17)	5(15)
IV 人間と動物はコミュニケーションができない		0	0	0	3(9)
計		19	28	41	34

具体例を引用すれば、年少児では、「ウサギはピョンピョンとお話する」(4; 1, 女) から話せるとか、逆に「イヌはワンワンしか言えん」(4; 3, 女) から話せない、あるいは「動物は上手に声と言えんけー(言えないから)」(4; 1, 女) 話せないなどがある。年中児では、「ぼくたちの声はできん(どういうこと?) あいうえおとか言えれん」(5; 5, 男)。年長児になると、段階IIIの例として、「人間じゃないけー(ないから)」(6; 1, 男)、「動物だから」(6; 2, 男)、「人間とことばが違う」(5; 6, 女)、「人間のようなのはできん」(6; 1, 男)というような理由で動物は話せないがある。また段階IVの例として、「イヌはワンワン言って、人間はわからんからよ」(5; 11, 女)、「イヌはワンワンは言うけど、人間のことはわからないと思う」(6; 0, 女)。小1の段階IVの例では、「(動物と人間は話しできる?) できない(どうして?) 意味がわからん、なに言っとるかわからん」(7; 4, 男)、「(イヌと人間はお話できる?) できない(どうしてできないの?) ことばがわからない」(7; 0, 男)。

2) 言語の獲得: 質問②と③を分析して、表6のように段階区分を行った。この表から、年長児以降になると、それまでは自分の身体的成長と言語の獲得が関係あると考えられていた段階から、言語は自分の周囲の他者、とりわけ両親から教えられたり学習したりすることによって獲得したとする者が増加することが注目点である。すなわち、自己の内部の問題として言語獲得をとらえてい

る段階から、周囲の大人や友達とのコミュニケーションの結果として学習されるという段階への移行である。

表6 言語の獲得に関する反応パターン別の人数分布（カッコ内はパーセント）

	年齢	年少児	年中児	年長児	小1
反応パターン					
0 理由なし、あるいは文脈外の反応		8(42)	10(36)	13(32)	8(24)
I 成長と関係（自己内在的）		8(42)	15(54)	17(41)	18(53)
II 他者から学習		3(16)	3(11)	11(27)	8(24)
計		19	28	41	34

具体例を見ると、年少児では、段階Iの例として「(どうして話せるようになったの?) 3歳になったけー(なったから)」(3; 8, 男), 「大きくなったから」(4; 3, 女), 段階IIの例として「お父さんに教えてもらったけー(もらったから)」(4; 2, 女), 「お母さんの言うことをよく聞いたから」(4; 0, 女) などがある。

年中児では、段階Iの例では、「(どうして話せるようになったの?) ひまわり(組の名前) になったけー(なったから) (ひまわりになったらどうしてできるの?) ちゅうりっぶもできるよ」(4; 9, 男), 「お兄さんになったけー(なったから) できるようになった」(5; 4, 男), 「(大きくなったらどうして話せるようになったの?) 幼稚園に行けるけーだが」(5; 3, 男), 「(大きくなったらどうして話せるようになったの?) 学校に来だしたらお話できるもの」(5; 1, 女), 段階IIの例では、「だって大きくなって練習やっと思ったもん, お母さんと」(5; 5, 男) などがあがる。

年長児の例では、段階Iでは、「大人になったから(大人になったらどうして話せるようになったの?) 大人になったらいろんな字が読めるようになったから」(6; 0, 男), 段階IIでは、「みんなとしゃべるから」(5; 5, 男), 「お母さんがしゃべりようるとき, それを見てしゃべった」(6; 5, 男), 「ことばをおぼえたけー(おぼえたから) (どうやっておぼえた?) お母さんに教えてもらったけー」(6; 6, 男)。小1は、年長児とほぼ同じである。

3) コミュニケーション: 質問④と⑤を分析することによって、表7のように段階区分を行った。段階0は、コミュニケーションという概念が理解できないか、あるいは理由づけがないかのどちらかである。年少児はすべてここに分類される。段階Iは、コミュニケーションということ、自分の欲求を聞き入れてくれるか否かとか、親からおこられることとか、親から命令されることと混同している段階である。たとえば、年中児の例では、「(お母さんは真由美ちゃんの言うことどうしてわからないって言うの?) あのね, お母さんがもってきてって言ってね, これ捨ててきてって言ってね, だからわからない」(5; 3, 女)。年長児の例では、「(雄一くんの言うことをお母さんや先生はどんなときにわかってくれない?) プールやあに行くとき」(6; 2, 男), 「(わかってくれないときはどんなとき?) おこったとき」(6; 1, 女), 「(どんなときにわかってもらえない?) いじわるするとき(どっちが?) ママが(どうしてかな?) だってね, あれしてこれしてって」(5; 8, 女)。小1では、「(どんなときわかってくれない?) おこつとるとき(だれが?) お母さんやお姉さん」(6; 10, 男)。

段階IIとIIIは、コミュニケーションという概念はとらえることができはじめるのだが、段階IIは物理的水準(たとえば話し相手との距離が遠いとか、早口で話すとかの理由によってコミュニケー

表 7 コミュニケーションに関する反応パターン別の人数分布 (カッコ内はパーセント)

	年齢	年少児	年中児	年長児	小 1
反応パターン					
0 コミュニケーションという概念が理解不能、 あるいは理由なしおよび文脈外の反応		19(100)	25(89)	29(71)	19(56)
I コミュニケーションと他の概念を混同		0	2( 7)	7(17)	4(12)
II 物理的理由によるコミュニケーション不能		0	1( 4)	2( 5)	5(15)
III 言語学的理由によるコミュニケーション不能		0	0	3( 7)	6(18)
計		19	28	41	34

ション不能とするものである), 段階IIIは言語学的水準(たとえば意味がわからないとか, 単語を知らないというような理由でコミュニケーション不能とするもの)においてコミュニケーションをとらえているという違いがある。

段階IIの例は, 年中児では, 「(先生やお母さんはりょう子ちゃんの言うことわかってくれる?) わかってくれん(どうして?) 聞こえんとわかんない」(5; 2, 女), 年長児では「(わからないのはどういうとき?) 聞こえにくい」(5; 8, 男), 小1では「(先生の話されるときどんなときがわからない?) 金曜日(金曜日になにがあるの?) 6校時だけ(だから)(6校時だどうして?) 長いけ疲れる」(7; 4, 男), 「(先生やお母さんの言われることわかる?) わからん(どうして?) だつてな遠いから(近くにいるときは?) 聞こえる」(7; 0, 男), 「(一郎君の言うことは先生やお母さんにわかってもらえる?) わかってもらえませんが, お母さんには。なに言つとるかわからん。 (どうしてかな?) 早口で言うから」(7; 5, 男), 「(お母さんの言われることよくわかる?) あまりわからない(どうして? どんなときわからないの?) 早口のとき」(6; 11, 女)。

段階IIIの例では, 年長児では「(先生やお母さんの言われることよくわかる?) あんまりわからん(どうして? どんなとき?) 難しく言うとき」(6; 2, 男), 小1の例では「(どんなときわからないの?) まちがえるとき」(7; 3, 女), 「(先生やお母さんに恵子ちゃんの言うことわかってもらえる?) わかってもらえないときもあるけど(どんなとき?) もし意味が反対になったときやちがうときや」(6; 9, 女)。

4) 他者像: 質問⑥の結果を, 表8のように7段階に区分した。次の表9と同様に, 一人の被験児の答えが二つ以上の段階に分類されている場合がいくつかあるので, 合計人数が被験児の合計人数よりも多い年齢もある。全般的な傾向として, 段階I(氏名), 段階II(居住地域, 所属クラス)のような個人そのものの現在の行動特性には関わりなく貼り付けられているラベルに類するものから, 段階III(行動), 段階IV(身体的イメージ, 服装)のような現在の個人の行動特徴や外的イメージに関するものへ, さらに段階V(性格), 段階VI(能力)のような個人の内面的特徴とか他人と比較しての個人の特性などに関するものへと変化していつていることがわかる。とりわけ, 段階V, 段階VIは小1での増加が顕著である。

段階Iの例: 「(仲良しの友達おしえて?) たあくん(たあくんってどんな子?) のだたつのりくん」(4; 0, 男)。

段階IIの例: 「(のだのたあくんってどんな子?) 若桜(地名)の子」(4; 4, 男), 「(たあくんってどんな子?) えつとな, たあくんは遠い, あそこ, ともちゃんね(ともちゃんの家)をまがつてでないと行けん」(4; 2, 男), 「(りえこちゃんってどんな子?) 海の組」(3; 10, 女)。

表8 他者像に関する反応パターン別の人数分布（カッコ内はパーセント）

	年齢	年少児	年中児	年長児	小1
反応パターン					
0 無反応，その他		3(14)	8(25)	11(24)	4(11)
I 氏名		4(18)	2(6)	3(7)	0
II 居住地あるいはクラス名		5(23)	4(13)	8(17)	1(3)
III 行動特性		5(23)	8(25)	8(17)	2(6)
IV 身体的特徴あるいは服装		4(18)	10(31)	12(26)	7(19)
V 性格		1(5)	0	2(4)	13(36)
VI 能力		0	0	2(4)	9(25)
計		22	32	46	36

(注) 複数回答も含むので合計人数が被験児数よりも多くなっている

段階IIIの例：「(ゆたかくんはどんな子?) 男の子でな，泣かす人 (よしかちゃんはどんな子?) えつとな，よしたげるとか，よしたげんとか言う人，おもちゃとつたら怒る」(4; 1, 女)，「(あきちゃんはどんな子?) あの子，ちよちゃんと一緒に遊ぶ (りょうこちゃん?) りょうこちゃんは私げ (私の家) に来たり，私がりょうこちゃんげに行ったり」(5; 3, 女)，「(たくゆきくんはどんな子?) なんかなあ，ほくに首しめたりやった (じゅんいちくんはどんな子?) 意地悪した人に注意してくれる」(4; 9, 男)，「(あきらくんはどんな子?) 幼稚園でまだ一回も泣いたことがないしなあ，けんかも強い」(6; 2, 男)。

段階IVの例：「(はなえちゃんはどんな子?) 髪がこんなん」(4, 3, 女)，「(みきこちゃんはどんな子?) 女の子で，みきちゃんちょっと髪が短いけどちょんまげできる人でな，それからちょっとかわいい服着とって，色の白い人」(5; 2, 女)，「(れいこちゃんはどんな子?) 髪が長い (それから?) 顔がかわいい」(5; 3, 女)，「(田口くんはどんな子?) 背が大きい人 (それから?) これくらい，立ったらこれくらい」(6; 5, 男)，「(さとこちゃんはどんな子?) メガネね，かけてたけどね，ずっと前やめちゃった」(6; 0, 女)。

段階Vの例：「(まゆみちゃんはどんな子?) やさしい子」(4; 7, 女)，「(ちなつちゃんはどんな子?) やさしそうな子」(6; 2, 女)。

段階VIの例：「(ゆみちゃんはどんな子?) あの子，なわとびでもね，二重とびでもね，すぐできる」(6; 3, 女)，さらに小1になると，「体育で走るとないつも一番になる」(7; 4, 男)，「かずくんは勉強ちょっとする，まあくんはすごく頭がいい」(7; 0, 男)，「悪い子(どんなところが悪いの?) 勉強」(7; 3, 男) などに見られるように，他人と比較して勉強や運動ができるとかできないとかの能力の評価が現われてくる。

5) 自己像：質問⑦に基づいて段階区分を行ったものが表9である。他者像に比べて段階0の人数が多いけれども，全般的な傾向は他者像の発達に類似している。具体例は，他者像の場合と同じなので省略する。

[考察] 結果をながめると，年長児と小1の間で大きく変化していることがわかる。むしろ，ピアジェのこたばを用いれば前操作期と具体的操作期の間で大きく変化していると言ったほうが妥当であろう。それは，知能操作における相対性とか相互性の形成であり，社会との関連では他者の視点の介入あるいはコミュニケーション的視点の導入である。逆に，それは他者像および自己像の側面

表9 自己像に関する反応パターン別の人数分布 (カッコ内はパーセント)

	年齢	年少児	年中児	年長児	小1
反応パターン					
0 無反応, その他		11(58)	15(54)	25(57)	11(31)
I 氏名		3(16)	4(14)	1(2)	0
II 居住地あるいはクラス名		2(11)	2(7)	2(5)	0
III 行動特性		1(5)	3(11)	6(14)	2(6)
IV 身体的特徴あるいは服装		1(5)	2(7)	5(11)	3(9)
V 性格		1(5)	1(4)	4(9)	15(43)
VI 能力		0	1(4)	1(2)	4(11)
計		19	28	44	35

(注) 複数回答も含むので合計人数が被験児数よりも多くなっている

では性格とか能力などの記述の増加になっている。

これらの点は、初期ピアジェの諸研究からは当然のこととして予測されることではあるが、前操作期の自己中心性というのが自他の未分化のことであり、他者(社会)の介入を経て自己が他者から分化され自我が成立していき、自己内面の形成が行われていく様子がよく現われているように思われる。

#### 4 実験2 (実験者: 小林美穂)

[目的] 実験1で、前操作期から具体的操作期への移行期における変化に注目すると、自己像、他者像と言語およびコミュニケーションの間に関連があることがわかったが、実験2ではそれをさらに確かめることにする。そのために、自己像、他者像に加えて、パバンドロップルーの行った人形を用いた通訳実験および会話の再構成実験を課すことによって、それらの間の関連を検討することにする。

[方法] 被験児は、鳥取市内およびその周辺の年中児13人(男6人女7人, 4歳7ヵ月~5歳6ヵ月, 平均5歳0ヵ月), 年長児11人(男4人女7人, 5歳10ヵ月~6歳6ヵ月, 平均6歳2ヵ月), 小学校1年生11人(男5人女6人, 6歳8ヵ月~7歳3ヵ月, 平均7歳1ヵ月), 小学校2年生12人(男7人女5人, 7歳8ヵ月~8歳7ヵ月, 平均8歳3ヵ月), 小学校3年生12人(男5人女7人, 8歳8ヵ月~9歳6ヵ月, 平均9歳2ヵ月)の計59人である。

臨床法によって、①他者像、②自己像を調べ、次にパバンドロップルーにならって以下の二つの実験を行う。

まず通訳の役割をどう理解しているかを、日本語しか話せない人形Aと英語しか話せない人形B、日本語も英語も話せる人形Cの三つの人形を用いて調べる。具体的には、「この人(人形C)は何ができますか?」、「この人(人形C)は、この人(人形A)とこの人(人形B)がお話するのを助けてあげることができますか?」という質問をする。

次に会話の再構成の問題は、場面を3つ設定する。

場面1は、人形Aと人形Bが話しをしていて、BがAに近づいてきて新聞を手渡す。すなわち、AとBの接触がある。次のような英語の対話を与える。

A : I want to read a newspaper.

B : Here it is.

場面2は、人形Aはソファーに座って新聞を読んでいて、人形Bはほうきを持って掃除をしている。すなわち、AとBの間には接触がない状態で対話が交わされる。次のような英語の対話を与える。

A : I'd like to take a trip this year.

B : Where do you want to go ?

場面3は、人形Aと人形Bがソファーに座って花の絵を見ながら話しをしている。

A : It's very beautiful, isn't it ?

B : I think so.

〔結果〕他者像（表10）と自己像（表11）は、実験1と同様の段階区分をしたものである。性格および能力に言及する者の割合は、他者像では小1から、自己像では小2から増加していることがわかる。

表10 他者像に関する反応パターン別の人数分布（カッコ内はパーセント）

	年齢	年中児	年長児	小1	小2	小3
反応パターン						
0 無反応, その他		1(5)	1(8)	1(6)	0	1(7)
I 氏名		1(5)	0	0	0	0
II 居住地あるいはクラス名		3(16)	1(8)	1(6)	1(6)	0
III 行動特性		5(26)	5(38)	3(19)	6(33)	2(14)
IV 身体的特徴あるいは服装		7(37)	5(38)	5(31)	3(17)	3(21)
V 性格		1(5)	1(8)	4(25)	3(17)	6(43)
VI 能力		1(5)	0	2(13)	5(28)	2(14)
計		19	13	16	18	14

表11 自己像に関する反応パターン別の人数分布（カッコ内はパーセント）

	年齢	年中児	年長児	小1	小2	小3
反応パターン						
0 無反応, その他		5(38)	4(36)	6(55)	5(38)	6(50)
I 氏名		0	0	0	0	0
II 居住地あるいはクラス名		2(15)	0	0	0	0
III 行動特性		3(23)	3(27)	3(27)	4(31)	0
IV 身体的特徴あるいは服装		1(8)	2(18)	1(9)	1(8)	2(17)
V 性格		2(15)	1(9)	0	0	3(25)
VI 能力		0	1(9)	1(9)	3(23)	1(8)
計		13	11	11	13	12

次に通訳実験の結果であるが、表12にあるように四段階に分かれる。教える人というのは、媒介者としての通訳ということではなく、一方あるいは両方の人にその人の知らない外国語を教えてやれば、後は二人の人同士で会話ができると考える場合である。相互性なしの通訳というのは、こと



ばを他のことばに変換するということを通訳の機能として考えることができるのであるが、それがまだ相互の間の変換としては十分に考えられていないで、一方の側のみに限定されている場合である。最後の相互性がある通訳というのは、前の段階に相互性がつけ加わって、一方から他の一方へ、その逆の他の一方からもう一方へという関係が強調されるような場合である。ここでは、媒介者としての通訳の機能が小1で大きく現われていることに注目すべきである。

表12 通訳に関する反応パターン別の人数分布 (カッコ内はパーセント)

	年齢	年中児	年長児	小1	小2	小3
反応パターン						
0 わからない、あるいは無反応		11(85)	3(27)	1(9)	2(17)	3(25)
I 教える人		0	6(55)	3(27)	2(17)	3(25)
II 通訳(相互性なし)		2(15)	1(9)	4(36)	2(17)	3(25)
III 通訳(相互性あり)		0	1(9)	3(27)	6(50)	3(25)
計		13	11	11	12	12

次に具体例を引用してみよう。

段階Iの例：「(この人とこの人がお話しするのを助けてあげることができる?) できる(どうやって?) 教えてあげて(何を教えてあげるの?) 英語をこの人に(英語を日本人の人に? それで?) それでな、この人がな、こっちの人にも教えてな、どっちの人にも教えてな、でな、勉強する」(6; 6, 女) 「この人に日本語を教えてあげて、この人に日本語を教えてあげる」(7; 2, 男)。

段階IIの例：「この人がこの人に話しかけてもわからんけー(わからないから)、この人(通訳)が代わりに、こっちの人に話してあげる」(8; 6, 女) 「日本語を言ったら、この人(通訳)が外国語で外国人に話してあげる」(9; 1, 男)。

段階IIIの例：「日本語のしゃべっていることを、アメリカ語がしゃべれる人に教えて、アメリカ語がしゃべれる人が言うことを日本語がしゃべれる人に教えてあげる」(7; 1, 女) 「この人(人形A)がこの人(通訳)に話しをして、この人(通訳)はな、この人(A)が言ったことをこの人(人形B)に話しをして、そいでこの人(B)がこの人(A)に話したいことをこの人(通訳)に言って、そいで、この人(通訳)がこの人(A)にこの人(B)が言ったことを話したらいい」(8; 5, 男)。

会話の再構成実験の結果を場面ごとに段階区分をしたものが表13, 表14, 表15である。ここでは、動作の叙述のみという段階Iと、少なくとも一つの会話を再構成できるという段階IIとの区切りに注目したい。いずれの場面とも、年長児の段階で、大きく変化していることがわかる。モノとか動作あるいは場面の状況から分離された言語の平面上へと移行するのが、年長児段階であることがここから見てとれる。

次に具体例を引用してみよう。

段階Iの例：「ここに新聞があつてな、この人が来て、次にこの人が新聞持ってな、この人がな新聞持たしてな見てる」(場面1), 「この人が新聞見とったときな、なにかお掃除のもの持ってきてな、ここをきれいにさっさとしとった」(場面2), 「これを見とってな、ここに二人が座ってな、で、なにかな、この人は座らずにな、この人がな、えっと、しゃべつとった。(何をしゃべつとった?) しらん」(場面3) (以上いずれも5; 3, 男)。

表13 会話の再構成（場面1）に関する反応パターン別の人数分布（カッコ内はパーセント）

	年齢	年中児	年長児	小1	小2	小3
反応パターン						
0 わからない、あるいは無反応		5(38)	2(18)	2(18)	0	4(33)
I 動作の説明		6(46)	4(36)	0	0	0
II 対話の一方のみの再構成		1(8)	2(18)	6(55)	9(75)	5(42)
III 対話の再構成		1(8)	3(27)	3(27)	3(25)	3(25)
計		13	11	11	12	12

表14 会話の再構成（場面2）に関する反応パターン別の人数分布（カッコ内はパーセント）

	年齢	年中児	年長児	小1	小2	小3
反応パターン						
0 わからない、あるいは無反応		8(62)	2(18)	7(64)	6(50)	9(75)
I 動作の説明		3(23)	4(36)	0	2(17)	0
II 対話の一方のみの再構成		2(15)	2(18)	3(27)	2(17)	2(17)
III 対話の再構成		0	3(27)	1(9)	2(17)	1(8)
計		13	11	11	12	12

表15 会話の再構成（場面3）に関する反応パターン別の人数分布（カッコ内はパーセント）

	年齢	年中児	年長児	小1	小2	小3
反応パターン						
0 わからない、あるいは無反応		6(46)	1(9)	3(27)	0	2(17)
I 動作の説明		5(38)	3(27)	0	1(8)	0
II 対話の一方のみの再構成		1(8)	2(18)	7(64)	9(75)	9(75)
III 対話の再構成		1(8)	5(45)	1(9)	2(17)	1(8)
計		13	11	11	12	12

段階IIの例：「新聞読もう」（場面1）、「掃除しとくから新聞読んでね、とか言っとった」（場面2）、「絵が素敵だな、とか言っとった」（場面3）（以上いずれも6；9，男）。

段階IIIの例：「新聞取って、はい、取ってきたよって言ったと思う」（場面1）、「お掃除のお手伝い手伝って、いやだよ、まだ新聞読んでないんだからって言ったと思う」（場面2）、「あの花きれいだね、って言ってね、本当にきれいだねって言ったみたい」（場面3）（以上いずれも6；1，女）。「新聞どこにありますかって言って、あそこにありますって言って、取ってきて渡したら、ありがとうって言った」（場面1）、「掃除するからどけてって言ったら、まだ新聞読んでる途中だからいやだって言った」（場面2）、「この絵素敵だねって言ってから、ほんとだねって言ったと思う」（場面3）（以上いずれも7；1，女）。

〔考察〕実験1と同様に、本実験においても、前操作期から具体的操作期への移行期（実験1と実験2で見るとかぎり時期的には年長児から小1にかけてであると思われるが）において、次のような特徴が見出される。すなわち、他者像と自己像が、性格とか他者と比較しての能力という側面へと

移行する。その場合に、自己像は他者像よりも一年程度遅れることが見出された。通訳実験では、媒介者としての通訳という概念は小1から大きく増加する。会話劇の再構成実験では、行動の平面から言語の平面への移行は年長児段階で現れる。

以上の結果より、前操作期から具体的操作期にかけて言語、コミュニケーション、自己意識の側面で互いに関連をもった構造的変化が生じているのではないかということが予想される。

ピアジェ心理学の中心的問題の一つは、知能の発達における操作の出現ということであるが、この前操作期から具体的操作期にかけての大きく変化する時期において、個人を中心とした知能と社会の絡み合いの様相の一つを実験1と実験2を通じて少しは明らかにしたのではないかと思われる。

## 文 献

- Berthoud-Papandropoulou, I. (1987) L'elaboration du concept de traducteur chez les enfants de quatre à neuf ans. Cahiers du Department des Langues et des Sciences du langage (Université de Lausanne), no. 5, 19-29.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1991) Jugements métalinguistiques portés par des enfants de quatre à neuf ans sur le bilinguisme et son utilité. Archives de Psychologie, 59, 225-239.
- Berthoud-Papandropoulou, I. & Kilcher, H. (1987) Que faire quand on me dit de dire? L'enfant messager des paroles d'autrui dans une situation de communication : recherche exploratoire. Archives de Psychologie, 55, 219-239.
- Berthoud-Papandropoulou, I. , Kilcher, H. & Veneziano, E. (1989) What can children do with utterances ? Linguistic and metalinguistic activities : Theory, methods and results. Cahiers de la Fondation Archives Jean Piaget, no. 10, 17-28.
- Doise, W. (1985) On the social development of the intellect. In V. L. Shulman, L. C. R. Restaino-Baumann, L. Butler (Eds.) The future of Piagetian theory. Plenum Press.
- Papandropoulou, I. & Sinclair, H. (1974) What is a word? Experimental study of children's ideas on grammar. Human Development, 17, 241-258.
- ピアジェ (1969) 滝沢武久・岸田秀 (訳) 『判断と推理の発達心理学』国土社
- Sinclair, A. (1980) Thinking about language : an interview study of children aged three to eight. International Journal of Psycholinguistics, 7-4 [20] , 19-40.
- 高取憲一郎 (1993) 発生的認識論研究 (2) 知能・社会・創造 『鳥取大学教育学部研究報告 (教育科学)』35巻2号, 495-512頁

(1994年4月30日受理)

