

間接的言語行為理解の発達に関する研究

佐藤 公代

(教育心理学研究室)

(平成5年4月26日受理)

I 問 題

間接的言語行為とは、定義通りの意味と異なる含意を伝達しようとするもので、無藤隆(1983)は、「定義通りの意味から由来する発話内の力—約束、要求、疑問…と、状況から判断される発話内の力とがくい違う場合」と定義づけている。仲真紀子、無藤隆、藤谷玲子(1982)は、間接的言語行為のうち、間接的要求に関する研究において、「間接的言語行為論として、Seale(1975)をはじめ言語学的にはかなり行われている。しかし、心理学的問題として、実験的に調べる手がかりを作ったのはClark(1979)であろう。」と述べている。Clarkは間接的要求の理解に関わる6つの基本的な要因、すなわち、「手段の慣習性」「形式の慣習性」「間接的要求文の字義的意味(Q)への答えの明白さ」「意図されている要求(R)の透明度」「マーカ(Please)の存在」「話し手の目標に関する先行情報や手がかり」を示唆し、手段や形式の慣習性が高い程、Qの明白さやRの透明度が高い程、そして、マーカがついている方が、要求の意図が伝わりやすい。また、(要求の)聞き手は、適切な応答をするために、話し手の目標や計画に関する情報を利用している。仲、無藤、藤谷(1982)、仲、無藤(1983)は、Clarkがあげた6要因が、日本語の間接的要求の理解に関わっているかどうかについて検討し、6要因以外に、次の3点を見出ししている。つまり、「聞き手は、本人の既有的知識がないし、それに基づく期待を働かせながら、また、話し手がもっているであろう知識や期待を考慮しながら要求を理解する。」「要求文の定義的意味に回答することが社会的文脈にとって不適切である場合、その応答は避けられる傾向がある。」「マーカは、要求を伝わりやすくする効果と、要求を丁寧にする効果をもつようである。要求を伝わりやすくする効果は、要求が非慣習的である場合、また、マーカが文中についている場合に大きい。」村田光二、橋元良明(1983)は、「発話意図の理解と発話の認知は、年齢と共によく対応して変化し」、「発話通りの意味や表面的手がかりだけを認識する段階から、内面的な意図や属性をよく認識する段階へ移る過程を示唆する。」と述べている。仲(1986)は、小学3年生において、拒否表現の文脈情報を利用する基本的枠組みが獲得される、と述べている。

村田、橋元(1983)の課題は大人向けであるので、子どもには難しかったのではないと思われる。また、従来の研究では、間接的要求と拒否表現の文脈情報の利用についての検討はなされているが、他の間接的表現についてはなされていない。そこで、本研究では、間接的言語行為の発話意図理解について、被験者の対象を、村田、橋元(1983)よりも広げ、子どもに慣れ親しんだ課題を用い、言いにくい事実の陳述、皮肉も含め、広い場合で文脈情報の利用を考

える。

II 実験 I

1 目的

村田、橋元（1983）の課題が大人向けで、児童の理解が適切でないと思われるので、子ども向けに課題を変え、被験者の年齢の幅も広げ、発達的变化を見る。

仮説は次の通りである。

- ①各課題とも年齢の高まりと共に発話意図の理解が良くなるだろう。
- ②同課題でも会話場面の違いにより理解の様子も違うだろう。

2 方法

1) 被験者：松山市立S小学校3年生81名、4年生79名、5年生76名、6年生75名、E大学教育学部3回生53名、総計311名。

2) 実験材料：2人の登場人物が演じる4種類の課題を2つずつ計8つの会話場面で提示する。会話場面には「要求」「拒否」「言にくい事実の陳述」「皮肉」をいう間接的言語作為が含まれている。

付表1に会話場面の内容を示す。

3) 手続き

8つの会話場面を書いた冊子を配布し、最初に、「太郎さんとだれかの会話が8つあります。それぞれの会話の後に質問がありますから、それに答えて下さい。」というページを読ませ、課題に入る。それぞれ会話文の後に、間接的言語行為について自由記述させる。

4) 得点の方法

間接的言語行為の発話意図を自由記述させた質問の回答を、3人の判定者が独立に、適切に理解したと思われる者（○）、理解できなかった者（×）、どちらか判定のつけにくい者（△）の3つのカテゴリーに分類判定し、3人が一致、2人が一致したものをその分類に判定する。

3 結果と考察

Fig. 1 に要求課題における発話意図の理解度を示す。

Fig. 1 から、小学6年生を除いて、判定カテゴリーの○が一番多く、ついで、×、最後に△の順である。小学生の学年間では有意差が見られず、大学生との間に0.1%水準で有意差がみられる。小学生にとって曖昧な表現だったために△の割合が高いのかもしれない。

Fig. 2 に拒否課題における発話意図の理解度を示す。

Fig. 2 から、判定カテゴリーの順序はまちまちであり、要求課題の時と同様に、大学生との間に0.1%水準で有意差がみられる。×のカテゴリーの割合が低いことは、「経験的知識の存在」によって説明される。

Fig. 3 に、言にくい事実の陳述課題における発話意図の理解度を示す。

Fig. 3 から、△のカテゴリーに該当する者はない。ここでも、小学生と大学生の間で0.1%水準で有意差がみられる。他者の内的状態を理解したり、他者の視点からものをみる能力は、児童期に発達し、自分と相手との相互作用の中で、自分の行動が相手にどのような影響を与え

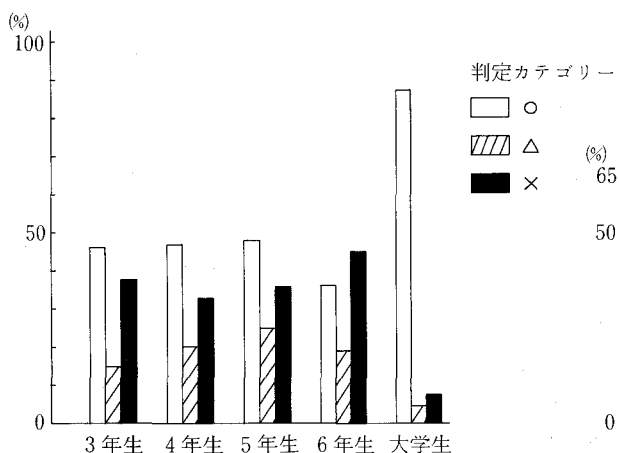


Fig. 1 要求課題における発話意図の理解度

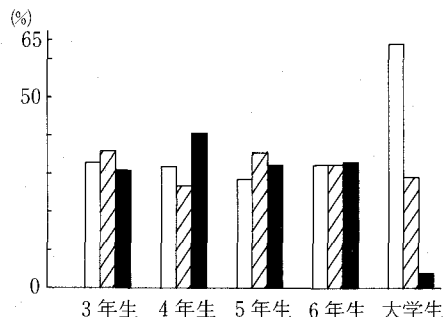


Fig. 2 拒否課題における発話意図の理解度

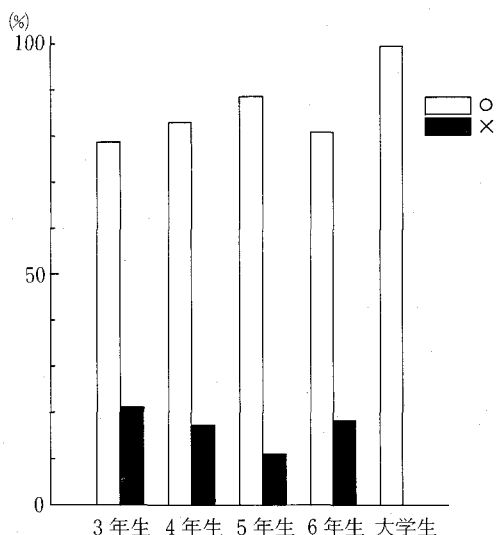


Fig. 3 言いにくい事実の陳述課題における発話意図の理解度

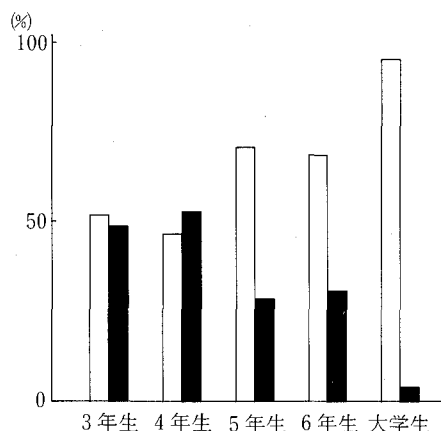


Fig. 4 皮肉課題における発話意図の理解度

るかを予測する能力も発達してくることがわかる。小学6年生で正答率が下がっているのは、「他律的段階にしながら自律的段階への道を模索しているからであろう。

Fig. 4 に、皮肉課題における発話意図の理解度を示す。

Fig. 4 から、小3と小5 ($x^2=12.16, df=1$), 小3と小6 ($x^2=9.93, df=1$), 小4と小5 ($x^2=18.74, df=1$), 小4と小6 ($x^2=15.96, df=1$), 小学生と大学生とで0.1%水準で有意差がみられる。これは、小学5年生以上の児童では、文字で表わされている字義通りの意味から離れ、自分の経験などから、発話意図を理解しようとしている態度がみられることのあらわれである。

以上、全体的な傾向として、年齢が上がるほど理解度は高まっており、仮説①は支持される。

Table 1,2,3,4 に各問題間の差を示す。

Table 1,2,3 から0.1%水準で (それぞれ $x^2=131.61, df=2, x^2=388.02, df=2, x^2=32.20,$

df=1), Table 4 から 5%水準で ($x^2=9.64$, df=1) 有意差がみられる。これは、課題による理解度の変化とは別に、それぞれの会話場面における理解の変化が認められたことである。よって、仮説②は支持される。

各課題ごとの発話意図理解について考察する。要求課題 1 において、小 4 と小 6 で 5%水準 ($x^2=4.31$, df=1), 小学生と大学生で 0.1%水準 (小 3 と大学生: $x^2=17.91$, 小 4: $x^2=11.84$, 小 5: $x^2=20.15$, 小 6: $x^2=25.6$, それぞれ df=1) で有意差がみられる。小 4 の方が、経験的知識が豊富なので、小 6 より正答者数が多いのであろう。要求課題 2 において、小学生と大学生で 0.1%水準 (小 3: $x^2=28.60$, 小 4: $x^2=34.55$, 小 5: $x^2=21.32$, 小 6: $x^2=40.41$, それぞれ df=2) で有意差がみられる。会話場面が 3 文で構成される短いものなので、情景を想像させる物が少なく、発話意図が探りにくいのであろう。拒否課題 1 において、小 3 と小 4 で 5%水準 ($x^2=6.38$, df=2), 小 4 と小 5 で 5%水準 ($x^2=8.21$, df=2), 小学生と大学生で 0.1%水準 (小 3: $x^2=15.65$, 小 4: $x^2=26.69$, 小 5: $x^2=13.70$, 小 6: $x^2=17.91$, それぞれ df=2) で有意差がみられる。小学 4 年生の場合、学級規範として「人に教えてもらうことはカンニングになり、先生に叱られることである。」と考えられていたのであろう。拒否課題 2 において、小学生と大学生で 0.1%水準 (小 3: $x^2=26.49$, 小 4: $x^2=27.33$, 小 5: $x^2=33.84$, 小 6: $x^2=26.70$, それぞれ df=1) 有意差がみられる。言いにくい事実の陳述課題 1 において、小 3 と小 5 で 1%水準 ($x^2=6.46$, df=1), 小 3, 4, 6 と大学生で 0.1%水準 (それぞれ $x^2=20.10$, $x^2=15.76$, $x^2=13.8$, それぞれ df=1), 小 5 と大学生で 1%水準 ($x^2=7.45$, df=1) で有意差がみられる。言いにくい事実の陳述課題 2 において、小 6 と大学生で 0.1%水準 ($x^2=11.9$, df=1) で有意差がみられる。皮肉課題 1 において、0.1%水準で、小 3 と小 5 ($x^2=13.31$, df=1), 小 3 と小 6 ($x^2=10.51$, df=1), 小 4 と小 5 ($x^2=14.51$, df=1), 小 4 と小 6 ($x^2=11.61$, df=1), 小学生と大学生で (小 3: $x^2=33.93$, 小 4: $x^2=35.42$, 小 5: $x^2=8.41$, 小 6: $x^2=10.36$, それぞれ df=1) 有意差がみられる。皮肉課題 2 において、小 4 と小 5 で 5%水準 ($x^2=5.36$, df=1), 小 4 と小 6 で 1%水準 ($x^2=5.09$, df=1), 小学生と大学生で 0.1%水準 (小 3: $x^2=25.30$, 小 4: $x^2=30.95$, 小 5: $x^2=15.52$, 小 6: $x^2=15.77$, それぞれ df=1) で有意差がみられる。

Table 1 要求課題における問題間の差

	○	△	×
要求 1	214	0	150
要求 2	157	111	96

Table 2 拒否課題における問題間の差

	○	△	×
拒否 1	38	240	86
拒否 2	230	0	134

Table 3 言いにくい事実の陳述課題における問題間の差

	○	×
言いにくい事実の陳述 1	284	80
言いにくい事実の陳述 2	338	26

Table 4 皮肉課題における問題間の差

	○	×
皮肉 1	216	148
皮肉 2	256	108

Ⅲ 実験Ⅱ

1 目的

仲，無藤（1983）を参考に，大人だけでなく，子どもにまで広げ，どのような文脈情報が，間接的言語行為の理解に有効に用いられているのかを検討する。

仮説は次の通りである。

- (1)発話意図は，文脈なし<聞き手状況<話し手状況<目標，の順に良く理解されるだろう。
- (2)間接的言語行為に対するイメージは，発話意図の理解ができている者の方が，できていない者に比べ，イメージが強くなるだろう。
- (3)年齢の高まりと共に，発話意図の理解での文脈情報の差が大きくなるだろう。

2 方法

1) 被験者：松山市立S小学校3年生81名，4年生79名，5年生76名，6年生75名，E大学教育学部3回生53名，総計364名。

2) 実験材料：実験1と目標に，「要求，拒否，言にくい事実の陳述，皮肉」の4つの主題を設定し，それぞれの主題について，文脈文（目標，話し手状況，聞き手状況に関する情報），会話文（間接的言語文），判断文を提示し，会話文と判断文の意図が同じか否かを判断させる。学習の効果があらわれないように，Table5に示す通り，各主題について別々の文脈を与える。

付表2に，仲，無藤（1983）の課題を参考に文脈情報文，会話文，判断文を示す。

Table 5 各群と主題との関係

主題	部	I	II	III	IV
要 求		目 標		聞き手状況	話し手状況
拒 否		話し手状況	目 標		聞き手状況
言にくい 事実の陳述		聞き手状況	話し手状況	目 標	
皮 肉			聞き手状況	話し手状況	目 標

3) 手続き

4つの主題について，それぞれの群にあった課題をのせた冊子を配布する。「太郎くんが正夫くんと話しています。その様子が次のように書いてあります。1ページの中に文が3つあります。①は太郎くんが頭の中で考えたことです。（文脈情報文）②は太郎くんが正夫くんに行ったことばです。（会話文）もう1つ③の文があります。（判断文），あなたの仕事は②と③の意味が同じか違うか判断することです。」という説明を読ませる。この時，統制群として文脈情報を与えない主題をそれぞれ含ませたので，「①に何も書いていないことがあります，他の問題と同じようにといて下さい。」と注意する。会話文に対するイメージを発話意図理解の尺度として求めたので，5対の両極形容詞対尺度で評定させる。形容詞は，村田，橋元（1983）と村田（1985）のを参考に選ぶ。

4) 得点の方法

発話意図の理解については、会話文と判断文の意図が同じか違うかでつける。形容詞尺度は、より間接的であると思われる語「明るい、強い、温かい、まわりくどい、ネチネチした」の極を1点、反対の極を5点とする。Table 6 に形容詞尺度を示す。

得点は、発話意図を理解できた者とできない者で平均を求め、それを比較する。

3 結果と考察

Fig. 5 に、要求課題における文脈情報別の人数を示す。

Fig. 5 から、「目標」と「話し手状況」、「目標」と「聞き手状況」、「目標」と「文脈なし」で0.1%水準（それぞれ $x^2=13.65$, $x^2=13.07$, $x^2=35.41$, それぞれ $df=1$ ）、「話し手状況」と「文脈なし」、「聞き手状況」と「文脈なし」で1%水準（それぞれ $x^2=5.70$, $x^2=6.58$, それぞれ $df=1$ ）で有意差がみられる。これは、目標を文脈情報で与えられた群が他の群に比べ有意に成績が良いことを示している。文脈なしく話し手状況、聞き手状況<目標の順に発話意図理解が良くなっている。よって、仮説(1)は支持される。

Fig. 6,7,8,9 に、「要求課題で目標を文脈情報として与えられた時のイメージ」「要求課題で話し手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ」「要求課題で聞き手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ」「要求課題で文脈情報が与えられなかった時のイメージ」を示す。

Fig. 6 から、目標が与えられた群は、全体的により間接的なイメージを持っているが、発話意図を理解できている者の方が、あっさりとしたイメージでとらえている。

Fig. 7 から、話し手状況を文脈情報として与えられた群で、発話意図を理解できている者は、会話文に強いイメージをいただいている。これは、会話文を間接的言語としてとらえ、理解していることである。

Fig. 8 から、聞き手状況を与えられた群は、理解できた者よりも、できていない者の方が、より間接的イメージで受けとめているようである。よって、仮説(2)は支持されない。

Fig. 10 に、拒否課題における文脈情報の人数を示す。

Table 6 形容詞尺度

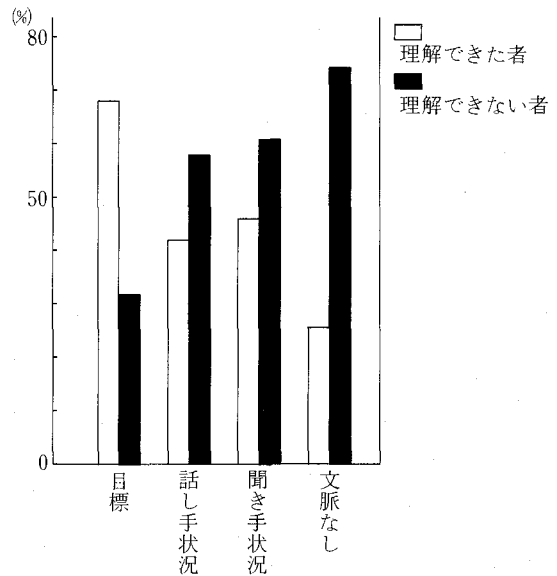
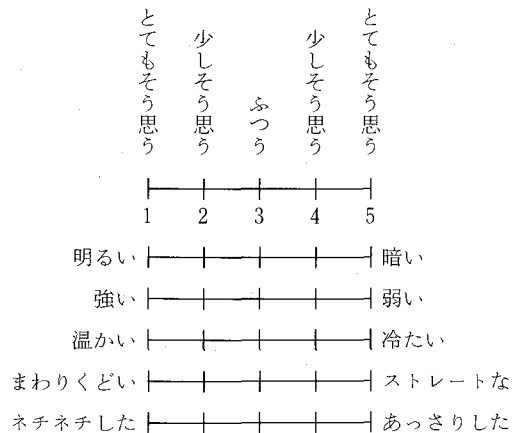


Fig. 5 要求課題における文脈情報別の人数

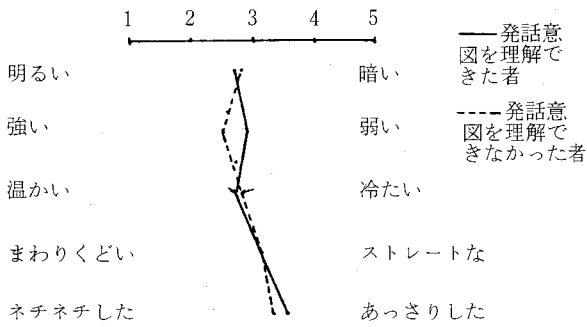


Fig. 6 要求課題で目標を文脈情報として与えられた時のイメージ

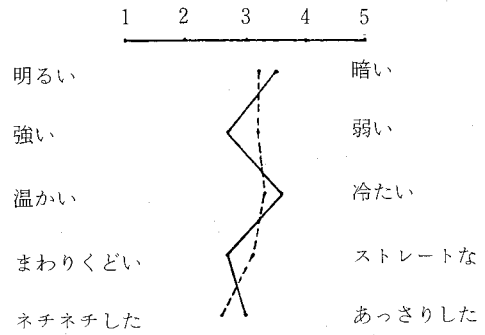


Fig. 7 要求課題で話し手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ

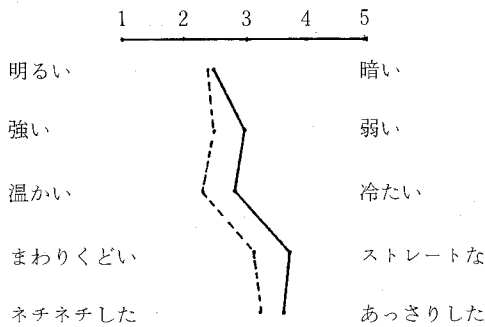


Fig. 8 要求課題で聞き手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ

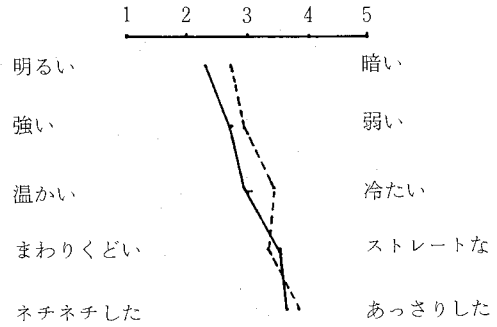


Fig. 9 要求課題で文脈情報が与えられなかった時のイメージ

Fig. 10 から、文脈なしの群の正答者数が他の群より多い。文脈なしと目標、話し手、聞き手状況との間で0.1%水準で(それぞれ $x^2=11.83$, $x^2=9.81$, $x^2=8.87$, それぞれ $df=1$) 有意差がみられる。文脈情報がない場合、会話文と判断文だけで回答すればよいので、話し手の知識、期待を想像しつつ回答できたのであろう。発話意図の理解は、目標、話し手状況、聞き手状況<文脈なし、の順で、仮説(1)は支持されない。

Fig. 11,12,13,14 に、「拒否課題で目標を文脈情報として与えられた時のイメージ」「拒否課題で話し手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ」「拒否課題で聞き手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ」

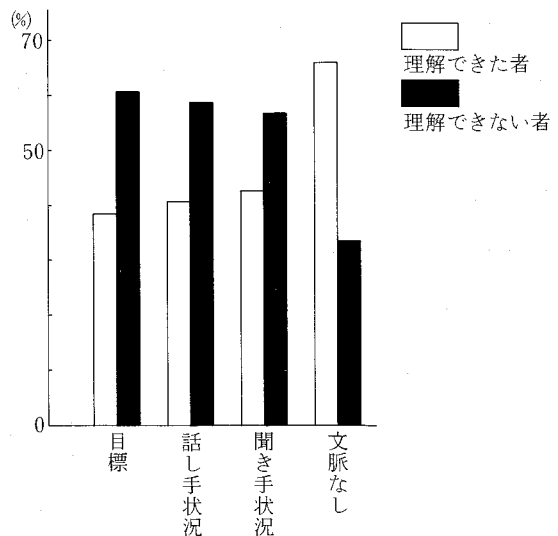


Fig. 10 拒否課題における文脈情報別の人数

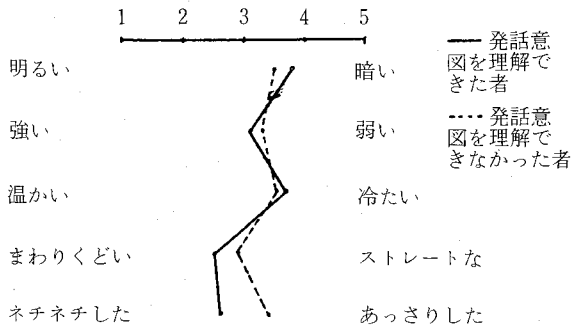


Fig. 11 拒否課題で目標を文脈情報として与えられた時のイメージ

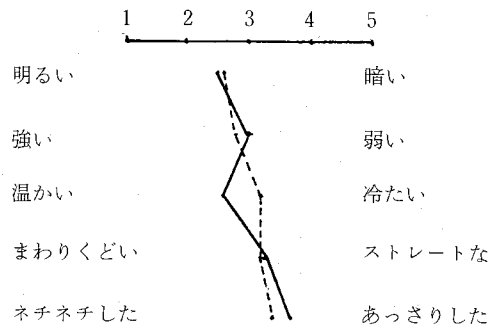


Fig. 12 拒否課題で話し手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ

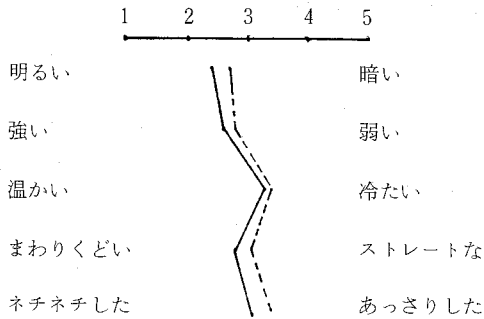


Fig. 13 拒否課題で聞き手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ

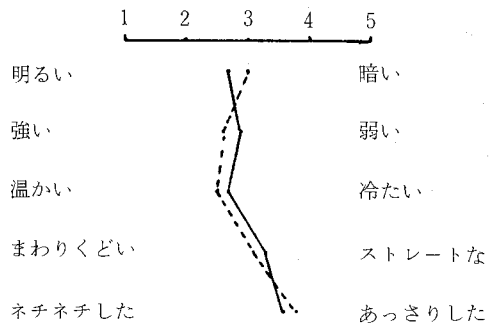


Fig. 14 拒否課題で文脈を与えられなかった時のイメージ

「拒否課題で文脈を与えられなかった時のイメージ」を示す。

Fig. 11,13 から、目標と聞き手状況を与えられた者の中で、理解できた者は、ネチネチしたイメージを、理解できていない者は、あっさりとしたイメージを持っている。

Fig. 13 から、聞き手状況を与えられた群で、はっきりと理解できている者の方が、より間接的イメージを強くもっている。ここでは、仮説(2)が支持される。

Fig. 14 から、発話意図をよく理解していた文脈なしの群では、全体的により間接的にとらえているようである。ここでも仮説(2)が支持される。

Fig. 15 に、言いにくい事実の陳述課題における文脈情報別の人数を示す。

Fig. 15 から、聞き手状況の群が、他の群よ

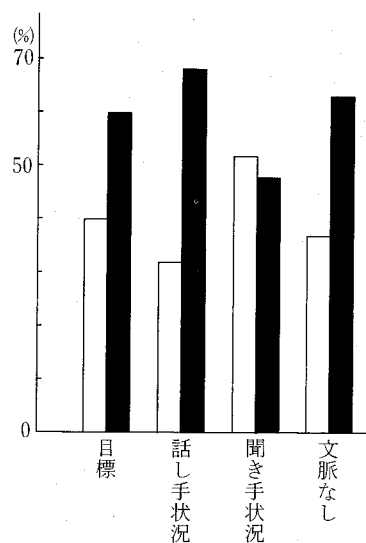


Fig. 15 言いにくい事実の陳述課題における文脈情報別の人数

りも正答者数が多く、聞き手状況と話し手状況で0.1%水準で ($x^2=8.21$, $df=1$)、聞き手状況と文脈なしで5%水準で ($x^2=4.56$, $df=1$) 有意差がみられる。発話意図は、話し手状況、文脈なし、目標<聞き手状況、の順に理解され、仮説(1)は支持されない。

Fig. 16,17,18,19 に、「言いにくい事実の陳述課題で、目標を文脈情報として与えられた時のイメージ」「言いにくい事実の陳述課題で話し手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ」「言いにくい事実の陳述課題で聞き手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ」「言いにくい事実の陳述課題で文脈情報を与えられなかった時のイメージ」を示す。

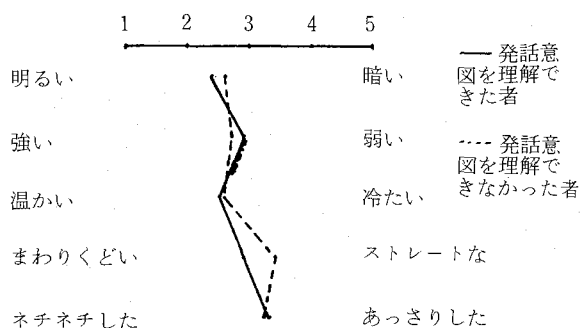


Fig. 16 言いにくい事実の陳述課題で目標を文脈情報として与えられた時のイメージ

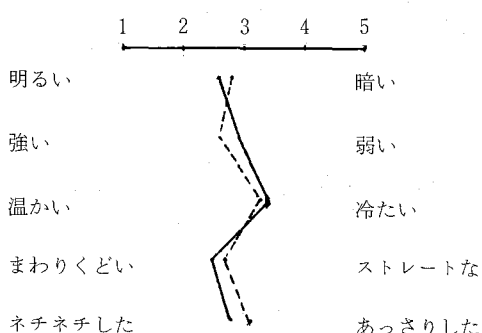


Fig. 17 言いにくい事実の陳述課題課題で話し手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ

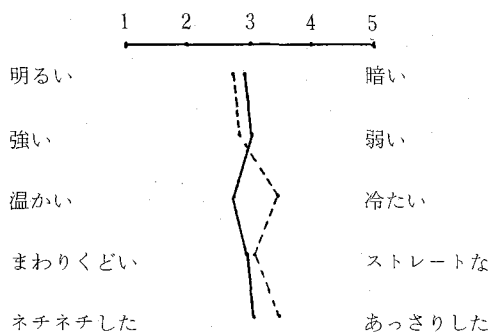


Fig. 18 言いにくい事実の陳述課題で聞き手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ

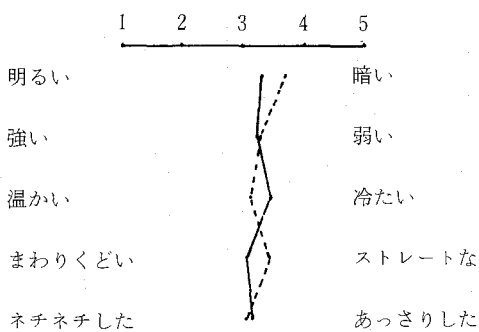


Fig. 19 言いにくい事実の陳述課題で文脈情報を与えられなかった時のイメージ

Fig. 18 から、聞き手状況では、発話意図を理解できている者は、ふつうからやや間接的イメージなのに対し、理解できていない者は相対的にはあるが、直接的イメージを示している。よって、仮説(2)は支持される。

Fig. 16,17,19 から、目だった差は見られない。

Fig. 20 に、皮肉課題における文脈情報別の人数を示す。

Fig. 20 から、話し手状況における理解の割合が高くなり、聞き手状況における理解の割

合が低くなっている。目標と話し手状況の間で、聞き手状況と文脈なしの間で1%水準(それぞれ $x^2 = 5.49$, $x^2 = 5.15$, それぞれ $df = 1$) 話し手状況と聞き手状況との間で0.1%水準($x^2 = 16.74$, $df = 1$)で有意差がみられる。聞き手状況<目標<文脈なし<話し手状況, の順に発話意図の理解がよくなっている。よって, 仮説(1)は支持されない。

Fig. 21,22,23,24 に, 「皮肉課題で目標を文脈情報として与えられた時のイメージ」「皮肉課題で話し手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ」「皮肉課題で聞き手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ」「皮肉課題で文脈情報を与えられなかった時のイメージ」を示す。

Fig. 22 から, 正答者の多い話し手状況でも, まわりくどさでのみ大きな差が認められ, Fig. 21,23,24 から両極へのへ偏りが見られない。よって, 仮説(2)は支持されない。

Table 7,8,9,10 に, 3年生の各文脈情報の利用

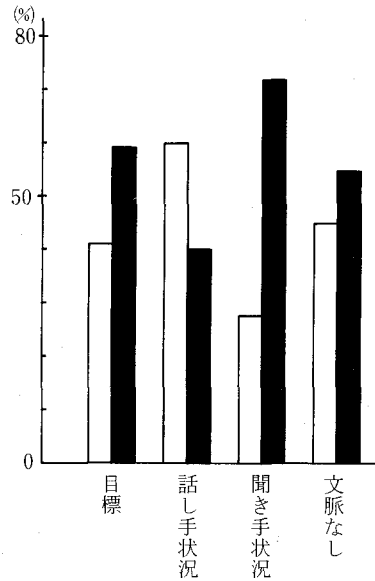


Fig. 20 皮肉課題における文脈情報別の人数

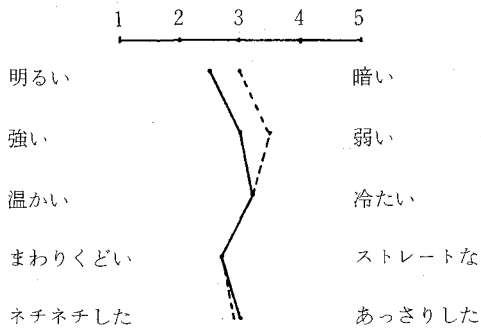


Fig. 21 皮肉課題で目標を文脈情報として与えられた時のイメージ

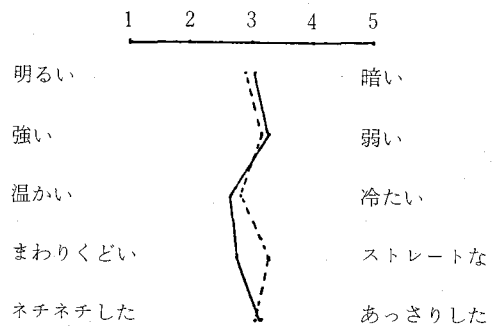


Fig. 22 皮肉課題で話し手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ

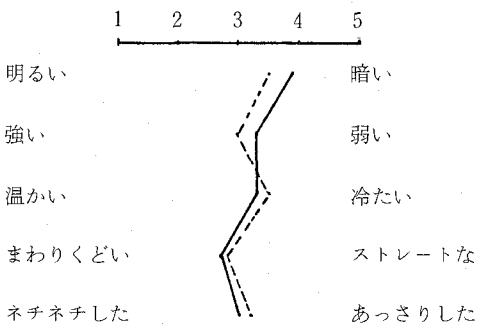


Fig. 23 皮肉課題で聞き手状況を文脈情報として与えられた時のイメージ

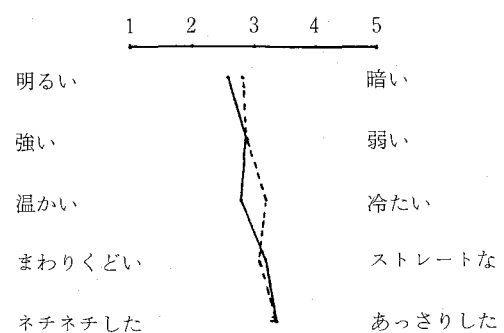


Fig. 24 皮肉課題で文脈情報を与えられなかった時のイメージ

について示す。

Table 10 から、皮肉においてのみ1%水準で有意差がみられる ($x^2=12.06$, $df=3$)。

Table 11,12,13,14 に、4年生の各文脈情報の利用について示す。

Table 11,12,13,14 から、有意差はみられない。

Table 15,16,17,18 に、5年生の各文脈情報の利用について示す。

Table 17 から、言いにくい事実の陳述において、0.1%水準で ($x^2=18.53$, $df=3$) 有意差がみられる。

Table 19,20,21,22 に、6年生の各文脈情報の利用について示す。

Table 19 から、要求課題において、0.1%水準で ($x^2=22.86$, $df=3$) 有意差がみられる。

Table 23,24,25,26 に、大学生の各文脈情報の利用について示す。

Table 7 3年生の要求における文脈情報の利用

	○	×
目 標	13	10
話し手状況	8	15
聞き手状況	6	12
文脈なし	10	7

Table 8 3年生の拒否における文脈情報の利用

	○	×
目 標	4	13
話し手状況	10	13
聞き手状況	8	15
文脈なし	6	12

Table 9 3年生の言いにくい事実の陳述における文脈情報の利用

	○	×
目 標	6	12
話し手状況	11	6
聞き手状況	8	15
文脈なし	7	16

Table 10 3年生の皮肉における文脈情報の利用

	○	×
目 標	5	18
話し手状況	0	18
聞き手状況	7	10
文脈なし	2	21

Table 11 4年生の要求における文脈情報の利用

	○	×
目 標	12	10
話し手状況	13	4
聞き手状況	18	5
文脈なし	9	8

Table 12 4年生の拒否における文脈情報の利用

	○	×
目 標	5	12
話し手状況	8	14
聞き手状況	2	15
文脈なし	10	13

Table 13 4年生の言いにくい事実の陳述における文脈情報の利用

	○	×
目 標	12	11
話し手状況	6	11
聞き手状況	9	13
文脈なし	7	10

Table 14 4年生の皮肉における文脈情報の利用

	○	×
目 標	6	11
話し手状況	5	18
聞き手状況	6	11
文脈なし	9	13

Table 15 5年生の要求における文脈情報の利用

	○	×
目 標	10	8
話し手状況	9	5
聞き手状況	13	10
文脈なし	15	6

Table 16 5年生の拒否における文脈情報の利用

	○	×
目 標	6	15
話し手状況	9	9
聞き手状況	2	12
文脈なし	9	14

Table 17 5年生の言いにくい事実の陳述における文脈情報の利用

	○	×
目 標	4	19
話し手状況	2	19
聞き手状況	8	10
文脈なし	10	4

Table 18 5年生の皮肉における文脈情報の利用

	○	×
目 標	6	8
話し手状況	9	14
聞き手状況	5	16
文脈なし	8	10

Table 19 6年生の要求における文脈情報の利用

	○	×
目 標	19	4
話し手状況	7	9
聞き手状況	5	18
文脈なし	11	2

Table 20 6年生の拒否における文脈情報の利用

	○	×
目 標	5	8
話し手状況	10	13
聞き手状況	5	11
文脈なし	6	17

Table 21 6年生の言いにくい事実の陳述における文脈情報の利用

	○	×
目 標	9	14
話し手状況	4	9
聞き手状況	11	12
文脈なし	6	10

Table 22 6年生の皮肉における文脈情報の利用

	○	×
目 標	6	10
話し手状況	9	14
聞き手状況	7	6
文脈なし	5	18

Table 23 大学生の要求における文脈情報の利用

	○	×
目 標	14	0
話し手状況	12	0
聞き手状況	10	3
文脈なし	9	5

Table 24 大学生の拒否における文脈情報の利用

	○	×
目 標	12	2
話し手状況	5	9
聞き手状況	6	6
文脈なし	6	7

Table 25 大学生の言いにくい事実の陳述における文脈情報の利用

	○	×
目 標	9	4
話し手状況	11	3
聞き手状況	10	4
文脈なし	7	5

Table 26 大学生の皮肉における文脈情報の利用

	○	×
目 標	11	1
話し手状況	9	4
聞き手状況	10	4
文脈なし	2	12

Table 24 から、拒否課題において、5%水準 ($x^2=7.96$, $df=3$)、Table 26 から、皮肉課題において、0.1%水準で ($x^2=18.48$, $df=3$) 有意差がみられる。

以上から、年齢の高まりと共に、それぞれの間接的言語行為の発話意図を理解するために有効な文脈情報を選ぶという傾向がみられ、仮説(3)は支持される。

IV 結 論

- ①発話意図の理解が、年齢の高まりと共に適切に理解されるのは、間接的言語行為が、言いにくい事実の陳述と皮肉の時によく見られる。特に、皮肉の場合は、小学4年生から5年生への変化が顕著である。しかし、要求と拒否においては、小学生と大学生の間の差しかみられない。
- ②子どもに慣れ親しんだ会話場面であれば、発話意図の理解は、年齢と共に対応して変化し、小学校3年生では理解の枠組みの基礎ができている。
- ③間接的言語行為を理解するために利用される文脈情報は主題によって違いがみられる。つまり、要求においては、話し手の目標を文脈情報として有効に用い、拒否では、文脈情報を与えられない方が、発話意図をよく理解している。言いにくい事実の陳述では、聞き手状況を与えられることにより、理解がよくなっているし、皮肉は話し手状況がよく利用されている。日常会話においては、いろいろな文脈情報の中で、その主題の特徴に応じた文脈情報が選択されているのだろう。
- ④年齢の高まりと共に文脈情報のより有効なものを選んで使われる。つまり、小学3、4年生では、どのような情報を与えられても理解に差がないのに、大学生になると全く違ってきて、主題の特徴にあった情報を利用し理解を促進する。

参 考 文 献

- 村田光二, 橋元良明 1983 間接的言語行為理解と発話者認知の発達の研究(1) 日本教育心理学会第25回総会発表論文集 106-107
- 村田光二 1985 間接的発話行為と印象形成 日本心理学会第49回大会発表論文集 276
- 仲真紀子, 無藤隆, 藤谷玲子 1982 間接的要求の理解に関わる要因 教育心理学研究第30巻第3号 175-184
- 仲真紀子, 無藤隆 1983 間接的要求における文脈の効果 教育心理学研究 10-17
- 仲真紀子 1986 拒否表現における文脈的情報の利用とその発達 教育心理学研究 18-26

付表1 会話場面の内容

種類	会 話 場 面
要 求	お兄さん「本棚があそこにあると部屋に入りにくいね。」 太郎くん「うん。」 お兄さん「太郎、すまないけど、ちょっと手をかしてくれないか。」
	太郎くん「この目玉やき、味がうすいね。」 弟 「そうだね。」 太郎くん「お前の前にあるのは、ソースのびんかい？」
否 定	太郎くん「算数の問題できた？ ぼく3番がとけなかったんだけど、教えてくれない？」 正夫くん「自分で考えたほうがいいよ。」 お兄さん「きょうはプロ野球があるんだから、チャンネルをかえてよ。」 太郎くん「今、まんが見てるんだ。」
	太郎くん「家に電話しなくちゃ。」 正夫くん「うん。早くしておいでよ。」 太郎くん「今、10円玉がないんだ。」 先生 「きょうの漢字の宿題、ちゃんとしてきましたか？」 太郎くん「きょうは、お客さんがきてて……。」
皮 肉	お母さん「きょうは何をして遊んだの？」 太郎さん「プラモデルを作っていたんだ。」 お母さん「そう。どうりできれいな部屋なこと。」
	太郎くん「ねえねえ、きょうのテレビでね……。」 正夫くん「あーあ、勉強もできない。」

付表2 文脈情報文・会話文・判断文

主題	文 脈 情 報	会 話 文	判 断 文
要 求	目 標 時間を知りたい。 話し手状況 ぼくの時間は止まっている。 聞き手状況 正夫くんは時計を持っている。 統 制	時計を持っていますか。	時間を教えて下さい。
拒 否	目 標 遊ぶのを断りたい。 話し手状況 遊ぼうと思えば遊ぶことはできる。 聞き手状況 正夫くんは、これから遊ぶんだな。 統 制	今日は家に帰ってお手伝いしなくてはいけません。	今日は遊びたくない。
言 事 実 に の 陳 述	目 標 正夫くんが出品した絵が落選したことを伝える。 話し手状況 正夫くんの絵が落選したことを知っている。 聞き手状況 自分の絵が落選したことを知らない。 統 制	今度のもっといい絵を書いて出せばいいさ。	君の絵は落選したんだよ。
皮 肉	目 標 正夫くんの顔が汚れていることを伝える。 話し手状況 正夫くんの顔が汚れていることを知っている。 聞き手状況 自分の顔が汚れていることを知らない。 統 制	きれいな顔をしているな？。	きたない顔だな？。

付 記

実験者の渡辺伸子氏、松山市立生石小学校の校長先生、諸先生、児童達、愛媛大学教育学部3回生の皆様（順不同）に、いろいろお世話になりましたことを心より深く感謝致します。