

メッセージ評価課題における視点取得能力と リファレンシャル・コミュニケーションとの関係

筑波大学大学院(博)心理学研究科 姜 信善

筑波大学心理学系 杉原 一昭

A study on the relationship between perspective-taking in a message evaluation task and referential communication

Sinsun Kang and Kazuaki Sugihara (*Institute of Psychology, University of Tsukuba, Tsukuba 305, Japan*)

This study was designed to investigate the relationship between perspective-taking ability in a message evaluation task and the referential communication ability of children. It was based on the theoretical assumption that difficulties in the effective referential communication of children would be significantly related to perspective-taking ability. Twenty-nine kindergarteners, and one hundred fifteen elementary school children, were investigated by means of a referential communication task and a message evaluation task. The results of the investigation indicate: (i) Referential communication (Q1, Q2) score of subjects is higher when the listener is visible (Q1) than when the listener is blind (Q2); (ii) It is not until 5 grade that children know that an uninformative message is not effective for blind (e.g., they do not understand that the the blind can not see colors, patterns) (iii) There is a significant relationship between the referential communication (Q1, Q2) task score and the message evaluation taskscore. As predicted, the result indicated that the ability to evaluate uninformative messages is strongly related to referential communication performance.

Key words: referential communication, perspective-taking, message evaluation, kindergartener, elementary school children.

はじめに

ある道をどのように行くのか、そしてあるものをどのように探すのか、を他人に指示することは日常生活でよくみられる一般的な課題である。そしてその際、何らかのコミュニケーションが行われる。そのようなコミュニケーションを行うために、ある程度の言語能力が必要であるが、語彙力、言葉の流暢さなどの言語能力がコミュニケーションを成功させる全てではないと思われる。すなわち、コミュニケーションを行うとき、我々は相手の立場を考慮する。自分が話し手である場合、うまく伝えるために聞き

手の持っている情報、語彙力などを考慮してメッセージを構成する。また自分が聞き手となった時には、話し手の考えを推論して、不十分な情報を補って理解しようとする。以上の行動は視点取得とよばれ、その行動を支えるものが、視点取得能力である。

このように、コミュニケーション能力と視点取得能力とは大変深い関わりを持つと思われる。

問題

リファレンシャル・コミュニケーション(以下、R.Cと略す)とは、話し手と聞き手が共通のものを

含む刺激セットをもっていて、その中の特定の刺激 (referent, リファレント) について伝達し、聞き手がそのメッセージに基づいてリファレントを選択するということを指す。従って、R.C能力とは、ある特定のリファレントを聞き手に伝達する際、物理的、社会的文脈に応じて、適切なメッセージを選択できる話し手の能力や、また、そのメッセージに基づいて正しくリファレントを選択し得る聞き手の能力、と定義することができる (Glucksbergら, 1975)。その中でも、“社会的文脈を考慮する能力”すなわち、“話し相手である他者の思考などの内的特性を推論する能力”が、視点取得能力である。

大部分の先行研究の結果からは、年少児の伝達文は、私的性格が多く、他者の立場に立つものは少なかった (Flavell, 1968, Robinsonら, 1976)。このように年少児のコミュニケーションの効率が悪い原因としていくつかの要因を考えられるが、R.Cに関するレビューの中で Glucksberg (1975) が挙げているコミュニケーションプロセスを基に検討すると次のように考えることができる。

R.Cの話し手の行動は、①話し手は刺激材料の中のリファレントとそれ以外のものを区別する、②リファレントの持つ属性の中で、どの属性がリファレントを他から区別する上で決定的か見分ける、③それを試みに言語化する、④その伝達文が相手にとって有効かどうか検討する、その際、聞き手の立場や能力が考慮される。⑤適切とされた伝達文が伝達されるからなる。

子どものコミュニケーションが効率的でない原因としては、それぞれの立場によって②と④の過程が重要視されてきた (Asher, S.R. & Parke, R.D., 1975, Asher, S.R. & Orden, S.L., 1976, Flavell, 1968)。すなわち、Rosenberg, S.D. と Cohen, B.D. (1966, 二段階理論) は②の過程 (comparison, 比較過程) を重要視している。例えば、Rosenbergらは、話し手がメッ

セージを決める過程を二段階に分けて考えている。“二段階”とは、samplingとcomparisonという2つの過程のことである。Glucksbergら (1975) は、このcomparisonの過程で相手 (聞き手) にとって情報の価値が低いのは無条件的に除かれる、という段階があることを確かめ、Rosenbergらの段階を修正した。Glucksbergら (1975) は、このcomparisonの過程を、彼らの実験事態で見られるような編集と同じ過程と見なしている。そこでは自分にとっての連想の強さよりも、一般的な意味の体系の中での結び付きの強さを比較することが要求されている点で、一般的他者に対する視点取得が必要とされると見なして④の過程を重要視している。すなわち、この④の過程での失敗を子どものコミュニケーションが効率的でない重要な原因として見なしている。この④の過程が他者の視点に立つことであり、視点取得能力と関係したものであろう。

しかし、Glucksberg (1975) はレビューの中で、R.C能力を説明するとき、従来の自己中心性や視点取得能力などの概念では、一般的すぎて役に立たないとし、視点取得能力の概念を明確化する必要があると述べている。その場合、Flavell (1974) の他者についての推論に含まれる知識と技能の図式 (Fig. 1 参照) のような分類が有効であると指摘している。すなわち、視点取得課題が Flavel (1974) の図式の中のどの部分を扱っているかをはっきりした上で検討することが必要であろう。

ところがR.C能力と視点取得能力との関係を明らかにするために行われた相関研究 (Ford, 1979, 1985, Kurdek, 1975) では一貫した結果はあまりみられていない。Flavellの視点取得課題とR.C課題の間ではやや相関がみられる場合が多いが、感情的視点取得課題は他の課題と相関がみられない場合が多い (Kurdek, 1975)。このように視点取得とR.Cとの相関が低いことの原因としては次のことが考えられ

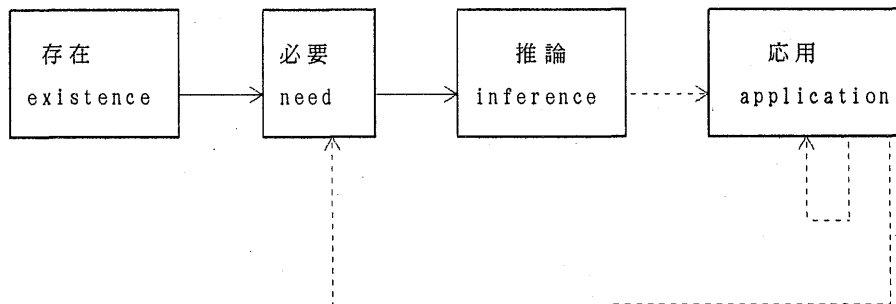


Fig. 1 他者についての推論に含まれる知識と技能 (Flavell J.H., 1974)

る。すなわち、視点取得は様々の下位能力(たとえば、知覚的、認知的、感情的視点取得能力)によって構成されており、視点取得の各課題が測っている能力は単一のものではないことによる。また、R.C能力の下位能力としての視点取得能力が、必ずしも視点取得課題で測られている能力と対応するものではないという可能性もある。これに関連してRobertら(1983)は、R.Cと視点取得との関係を明らかにするためには、視点取得はその課題において適切であると仮定される文脈で評価されなければならないと説明している。そこで本研究では、特に、R.Cに要求されていると考えられるタイプの視点取得測度としてメッセージ評価課題(以下M.E課題と略する)を用いる。この場合の視点取得はFlavellの図式のうち“推論”の過程にあたるものと関連している。

従って、本研究のR.C課題において必要とされる話し手側の能力としては、「聞き手が話を理解できなかった場合、フィードバックを与えることによって、話し手が説明を変えることができるかどうか」あるいは聞き手の状態(可視場面、不可視場面)に応じて適切な情報を伝達することができるかどうか」であると考えられる。そのためには、話し手の視点取得の能力が大きく影響するであろうと思われる。次に、聞き手側の能力としては、あるメッセージが与えられたとき、そのメッセージが正しいかどうかを評価する能力が重要であると考えられる。これらの能力は、上述したGlucksbergの5つの過程の中で、④の過程と関係が深く、R.C能力と対応す

るものと考えられるので、R.Cにおける視点取得の測度として用いる。

そこで、本研究においては、R.C課題とM.E課題を用いて、子どものR.C課題の遂行能力が、視点取得能力によって、どれほど予測されるのかを調べることを目的とする。

方法

1. 実験実施日

1992年7月7日～7月10日

2. 質問紙調査日

1992年6月20日～7月15日

3. 被験者

茨城県土浦市内のA幼稚園の年長児、男児14名、女児15名、計29名、牛久市内のN小学校2年生、男児24名、女児24名、計48名、5年生、男児36名、女児31名、計67名、である。

幼稚園、小学校ともに、被験者は、ランダムにサンプリングされた。

4. 課題および手続き

幼稚園の年長児は個別実験を行い、小学生は質問紙で調査を行った。

(1) R.C課題

①刺激材料

Fig.2-1に示すようなAタイプの項目とFig.2-2に示すようなBタイプの項目よりなっている。すなわち、Aタイプの場合は、色、形、模様が異なって

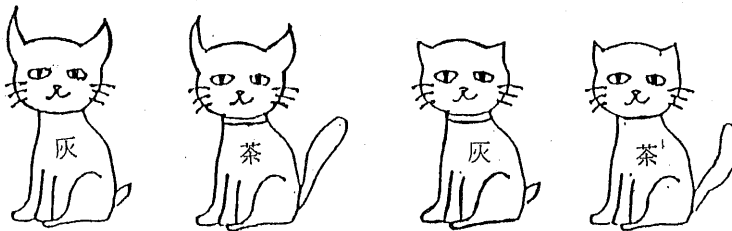


Fig.2-1 Aタイプの項目の例

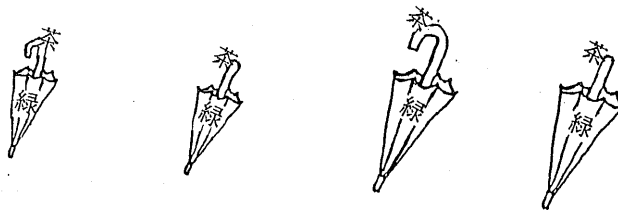


Fig.2-2 Bタイプの項目の例

いて、Bタイプの場合は大きさと形だけが異なっている。A、Bタイプそれぞれ一組4枚の絵を1項目とする。刺激材料は、Aタイプ3項目、Bタイプ3項目、計6項目に、各タイプの練習項目を一つずつ加えた8項目よりなる。どの項目においても1つの絵は、横10cm、縦15cmの厚紙に描いたものをその型通り切り抜いてある。絵はすべて、実物に近いと思われる色で彩色されている。

各々の項目について、リファレントを10cm×15cmの厚紙のカードに、色、形ともまったく同じ様に描いたものを用意する。聞き手が目隠しする時には、厚紙で眼鏡の形を作って、目隠しする。買い物するお店の装置は、幼稚園の一つの部屋でテーブルを用いる。

②手続き

手続きは以下の通りである。話し手は被験児であり、聞き手は実験者である。テーブルの上に練習項目1を並べる。

最初は、聞き手(実験者2)が目隠しをしない状態で行う(Q1)。実験者1は被験児に対し、これから買い物ごっこをすることを告げ、聞き手(実験者2)が店員で、話し手である被験児が客になっていることを告げる。

実験は、実験者2の“店員”に被験児が電話で品物を注文するように要求する状況で行われる。被験児と実験者の間には店のように見せかけて大きなボードをつい立てとしておき、被験児には、両者の姿が互いに見えないので電話で注文するときには実験者2(店員)に正しい注文の品物を選べるように上手に話してほしい旨の教示を与えた。聞き手(実験者2)は、被験児の要求に応じてリファレントを渡し、その後すぐに、次の項目を並べる。練習項目、テスト項目と引き続いて、同様の手続きで行う。

次に、聞き手(実験者2)である店員が目隠しをした状態で買い物ごっこがなされる(Q2)。装置(お店)から、1.5mほど離れたところに、被験児を連れて行き、品物を描いたカタログからリファレントを描いたカードを1枚渡し、そこに描かれているものと同じ品物を買ってくるように指示する。この場合には、実験者1は初めに、目隠し用の眼鏡を被験児に着用させ、目が見えないと、色や模様は分からないが、手で触ることによって形でリファレントの弁別が可能であることを説明する。そして被験児に、目が見えない聞き手が手で触って品物を当てられるようにリファレントを説明するように教示する。

ここで、練習項目を行い、目が見えない相手に対して指示することや、色や模様次元の属性を述べることは役に立たないということを説明する。続いて、

本項目に移るが、被験児のメッセージが不十分な場合には、聞き手は、「それから」「どんな」などのフィードバックを1回だけ与える。それでも、メッセージが不十分な場合には、聞き手は予め決められたリファレントを選んで、被験児に手渡す。

順序反応(例えば、“一番目の猫”あるいは“二番目の人形”)のようにリファレントの位置だけを言ったとき)が出た場合には、実験者は、「それでも分かるけど、どんな品物なのかを説明して下さい。」と言って、メッセージを促す。

記録は、店員が目隠ししない状態(電話で注文する場合)、店員が目隠しした状態(直接お店に行って買物をする場合)、ともに、各項目について被験児の反応について詳細に記述する。

(2) M. E 課題

①刺激材料

R.C課題のうち、Aタイプの項目4つについてメッセージ評価を行う。Table 1に示すように、各項目について、指さし不十分メッセージ及び、二つの色・模様・形・次元不十分メッセージ、そして十分メッセージの4つを予め用意する。

②手続き

実験者は、R.C課題終了後、「では、今度は私(実験者1)が向こうの目が見えない人(聞き手、実験者2)にこれを教えてあげるときに、なんて言ったら間違わないで当てられると思いますか」と問う(Q3)。1つの項目につき、1つの十分メッセージ及び3つの不十分メッセージを評価させる。「当てられない」と答えたときには理由を問う。15秒ほど待って答えられないときには打ち切る。不十分メッセージで「当てられる」と答えた場合には、次へ進む。記録は、「当てられる」「当てられない」を各々、“Yes” “No”で記録し、“No”と答えた場合にはその理由を問い、記録する。

③質問紙

小学生(2年生、5年生)には、前述の実験と同様の内容の質問紙による調査が行われた。

5. 分析の方法

①2種類のR.C課題に対する被験者の答え(反応)は、次のような基準によって分類し、得点化した。

4点; 聞き手が品物を選ぶのに必要な属性だけを言った時

3点; 聞き手が品物を選ぶのに必要な属性だけでなく、品物が持っている属性を全部言った時

2点; 必要な属性が足りなかった時

1点; 必要な属性が全然なかった時

②メッセージ評価課題に対する答えは、正解である

とき1点、不正解であるとき0点を与えた。

③評定は、評定の一致率を求めるため2名の評定者によって独立に、全被験者の約25%に当たる36名に関して評定を行ったところ、評定の一致率は91%であった。分析は、筑波大学情報処理センターのSPSS-Xにより行った。

結果と考察

1. 聞き手が目隠ししない場合のR.C能力の発達傾向

(Q1の分析)

聞き手の目が見えると言う一般的他者に対するR.C能力の発達傾向について検討するために、Q1の評定値に対して学年(3)×性(2)の2要因の分散分析を行った。その結果、学年($F(2,136)=11.87, p<.01$)の主効果が見られた。性の主効果及び学年と性の交互作用は見られなかった。LSD法を用いた多重比較によれば、2年生と5年生の間、幼稚園児

と5年生の間には有意差があった($Mse=.196, 5\%$ 水準)が、幼稚園児と2年生の間には有意差がなかった。すなわち、年齢が上がるにつれて、一般的他者に対する伝達の得点が高くなることが示された(Table 2, Fig. 3 参照)。さらに、項目のタイプ別に分析を行ったところ、Aタイプの場合は学年と性の差が有意でなかったが、Bタイプの場合は学年の差が有意であることが見出された($F(2,134)=16.48, p<.01$)。

すなわち、区別しなければならない要因が多いAタイプよりも、より簡単だと思われるBタイプの場合のほうが、幼稚園児と2年生の場合は平均値が低かった。

例えば、Aタイプの猫の項目の中で、ターゲット(target)・リファレントを聞き手が見分けるために必要な要因は、色の違い、耳の大きさ、しっぽの長さ、首輪の有無である。そして、Bタイプの傘の場合、大きさと把手の形である(Fig.2-1, 2-2参照)。幼稚園児と2年生の場合、区別要因が少ないBタイ

Table 1 メッセージ評価課題の例

項目	評価メッセージ	
	不十分	灰色で、赤い首輪をしている
	不十分	しっぽが短くて、色は灰色
	十分	耳が短くて、しっぽも短い
	不十分	これ、下さいって指でさす

Table 2 Q1(聞き手が目隠しをしない時)の平均とSD

性別	男			女			計		
	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N
幼稚園児	2.82	.79	14	2.63	.35	15	2.72	.10	29
2年生	2.91	.48	24	2.9	.43	24	2.93	.45	48
5年生	3.17	.33	36	3.14	.38	31	3.16	.35	67
計	3.02	.50	74	2.97	.43	70	3.0	.47	14

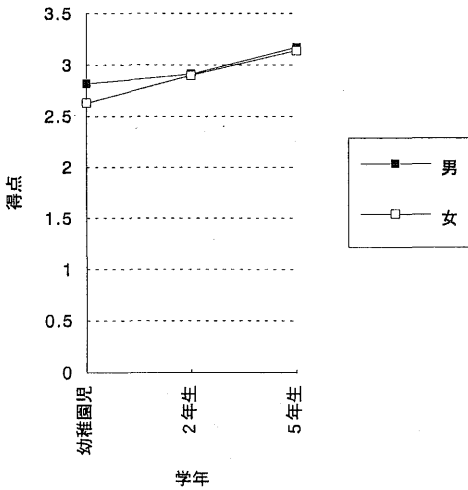


Fig. 3 Q1の発達傾向

ブ項目の方がより難しかったということは、興味のある結果である。Rosenberg (1966)によると、子どもが適切な伝達を行わない原因は、比較技術 (comparative skill)がないからであるという。すなわち、比較要因 (区別要因)が少ないときよりも多いときに、子どもには比較することがより難しくなって、適切な伝達を伝えることができないという。しかし、本実験では、幼稚園児と2年生の場合、比較要因 (区別要因)の少ないBタイプの項目のほうがより成績が低かった。(Fig. 5 参照)。幼稚園児と2年生の場合、Aタイプの項目の得点がBタイプの項目の得点より高いということは、Aタイプの項目は項目自体が持っている比較要因が多いので、聞き手の立場を見分けなくてもその要因に当たる確率が高いことによると思われる。すなわち本研究における結果は、Rosenbergらのいう比較技術によるというよりは、聞き手にわからせるためには何を伝達すれば

よいのかを見分ける能力である、視点取得の相対的な不足によるのではないと思われる。

2. 聞き手が目隠ししている場合のR.C能力の発達傾向

(Q2の分析)

自分と聞き手との間に視点の相違が存在すること、すなわち、目が見えない聞き手という特定の他者に対するR.C能力の発達傾向について検討するために、Q2の評定値に対して学年(3)×性(2)の2要因の分散分析を行った。その結果、学年の主効果 ($F(2,136)=11.87, p<.01$)が見られ、性差に関しては有意傾向 ($F(1,136)=5.60$)が見い出された (Table 3参照)。LSD法を用いた多重比較によると、全年齢に渡って有意差があった ($Mse=.200, 5\%$ 水準)。すなわち、学年が上がるにつれて、自分と視点の違う他者に対する伝達の得点が高くなるということが示された。そして、性差に関しては、女子の方が伝達の能力が高い傾向があった (Table 3, Fig. 4 参照)。さらに、項目のタイプ別に分析を行ったところ、Aタイプの項目の場合は年齢と性の差がなかったが、Bタイプの項目の場合、年齢の主効果 ($F(2,134)=16.48, p<.01$)が見られた。年齢と性の交互作用は見られなかった。全般的に聞き手が目隠しをしなかった場合より目隠しをした場合に、得点の平均値は低かった。しかし、項目別に見たとき、Q1の場合 (聞き手が目隠しをしなかった場合)は、Aタイプの項目の得点の平均値がBタイプの項目の得点より男女ともに高かった (Fig. 5 参照)。ところが、Q2の場合、Bタイプの項目の得点が高く、年齢の主効果が見られ、年齢が上がるにつれて得点も高くなるということが示された (Fig. 6 参照)。

Q2の場合は、Q1の場合と異なって、聞き手が目が見えないということを理解した上で、どの要因を伝達すればよいのかを見分けなければならない。B

Table 3 Q2の平均とSD

学年 \ 性別	男			女			計		
	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N
幼稚園児	2.26	.56	14	2.59	.39	15	2.43	.49	29
2年生	2.53	.46	24	2.60	.46	24	2.57	.46	48
5年生	2.83	.43	36	2.91	.42	31	2.87	.43	67
計	2.63	.51	74	2.74	.45	70	2.68	.48	144

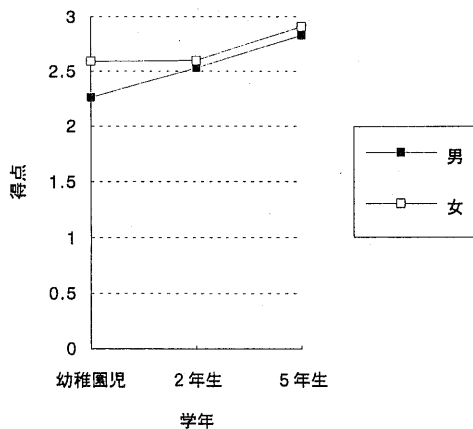


Fig. 4 Q2の発達傾向

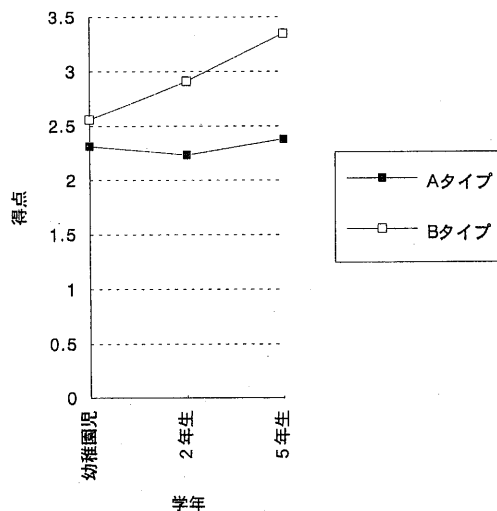


Fig. 6 Q2の項目別発達傾向

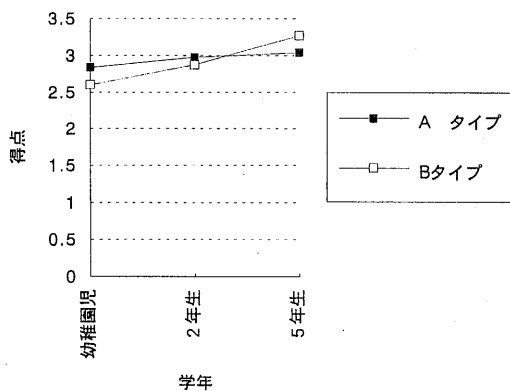


Fig. 5 Q1の項目別発達傾向

タイプの場合、大きさ、形の2つの要因が含まれていて、両方とも有効である。しかし、Aタイプの場合、色、形、模様の変因があるが、その中で有効変因は一つだけ(形)である。従って、たくさん変因を言っても、形を言わないと正しい答えにならない。実際、幼稚園児の場合、フィードバックを与えても、色とか模様に関して述べていて、リファレントを区別することに役立つ変因を答えることが少なかった。すなわち、自己中心的な比較を行って、その結果、フィードバックを与えても、ひげが何本描いてあるとか、目つきが悪い等の、目が見えないという相手の立場に立っていない答えが多かったのである。

しかし、5年生の場合、Q1、Q2両方とも、Bタイプの方が得点が高かった。これは、5年生は、ある程度、視点取得ができていて、何を伝えればよ

いのかわかっていて、変因が少ないBタイプの方が容易であったのだろう。

3. R.C課題における項目のタイプ別発達傾向

R.C課題は、Aタイプの項目(区別変因が多い項目)とBタイプの項目(区別変因が少ない項目)から成り立っている。聞き手が目隠ししない状態(Q1)と目隠しをした状態(Q2)での、AタイプとBタイプそれぞれの伝達能力の学年差、性差を検討するために学年(3)×性(2)の2変因分散分析を行った。その結果、Q1では、Aタイプにおいて、学年、性の主効果は見られず、交互作用も見られなかった。Bタイプにおいては学年の主効果($F(2,136)=12.64$, $p<.001$)が見られた。性の主効果および交互作用は見られなかった。ゆえに、Q1において、Bタイプの項目の場合、学年が上がるに連れて、得点が高くなることが示された(Fig. 7 参照)。

Q2では、Aタイプにおいて、性の主効果($F(1,136)=5.60$, $p<.05$)が見られ、学年の主効果と交互作用は見られなかった。Bタイプにおいては学年の主効果($F(2,134)=16.45$, $p<.01$)が見られ、性の主効果と交互作用は有意ではなかった。ゆえに、Q2において、Aタイプの項目の場合、女子の方が得点が高く、Bタイプの場合、学年が上がるにつれて得点が高くなることが示された(Fig. 6 参照)。

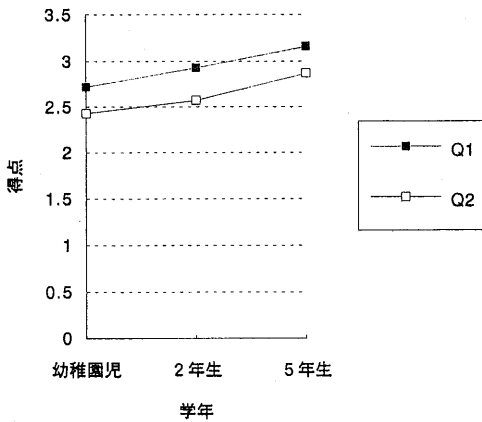


Fig. 7 R.Cの発達傾向

4. 2種類のR.C課題についてのR.C能力の発達傾向

(Q1とQ2の分析)

R.C課題の発達傾向を検討するために、学年(被験者間要因)×課題(被験者内要因)の2要因分散分析を行った。その結果、学年と課題の主効果がみられた(年齢; $F(2,4) = 14.04, p < .01$, 課題; $F(1,141) = 76.26, p < .01$)。Fig. 7が示しているように、いずれの学年においてもQ1の方がQ2より得点が高く、学年が上がるにつれて得点も高くなることが分かる。いずれの学年でも、Q1の方がQ2に比べて有意に得点が高かった。この結果から、Q1よりQ2の方が課題が難しいことが明らかになり、これは、目の見えない聞き手の立場に立つことが要求されるQ2の方が、より視点取得能力が多く必要とされるためではないかと考えられる。後のM.E課題との関係についても述べられているが、R.C能力の下位能力として視点取得能力と対応するものと考えられるM.E能力との相関は、Q1よりQ2の方がより高かった。実際、Q1の場合(聞き手が目隠しをし

ない場合)、全項目の中で聞き手がリファレントを選ぶように伝達した(平均得点3.0以上、評定基準参照)割合は、66%であるが、Q2の場合(聞き手が目隠しをした場合)は、全被験児の31%であった(Table 4参照)。

5. メッセージ評価(M.E)能力の発達の傾向(Q3の分析)

M.E課題はGlucksberg(1975)のコミュニケーションの過程の④、すなわち、聞き手の立場や能力を考慮して、自分の作成した伝達文が有効であるかどうかを検討する過程を測定するものとして考えられた(この場合、伝達文は、伝達者自身の考えたものではなく、あらかじめ十分なものと不十分なものを用意してある)。この④の過程が、R.C能力の下位能力としての視点取得能力と対応するものと考えられるので、M.E課題は、特に、R.C能力と関係の深い、一種の視点取得課題として使用された。M.E評価課題では、目隠しした聞き手は、色、模様を見ることができない。ゆえに、これらを用いたメッセージでは、リファレントを当てることは出来ないことに気付くことが要求される。このようなメッセージに対する評価の能力を検討するために、学年(3)×性(2)の2要因の分散分析を行った。その結果、学年($F(2,134) = 4.88, p < .05$)と性($F(1,134) = 2.48, p < .01$)の主効果が見られた。学年と性の交互作用は見られなかった。LSD法を用いた多重比較によると、2年生と5年生、幼稚園児と5年生との間に有意差があった($Mse = .036, 5\%$ 水準)。以上のことから、学年が上がるにつれて、M.E課題の得点も高くなること、女子の方が男子よりも得点が高くなることが示された(Table 5, Fig. 8参照)。

次に、目隠しした相手は色、模様を用いたメッセージではリファレントを当てることができないということに気付くことが要求される、不十分メッセージ

Table 4 R.C課題(Q1, Q2)において平均得点3.0以上の被験児の割合

課題 得点	Q1(聞き手が目隠ししない場合)		Q2(聞き手が目隠しした場合)	
	平均得点 3.0以上	平均得点 3.0以下	平均得点 3.0以上	平均得点 3.0以下
幼稚園児	.35	.65	.14	.86
2年生	.65	.35	.21	.79
5年生	.80	.20	.48	.52
被験児全体の中の割合	.66	.34	.31	.69

Table 5 Q3の平均とSD

学年	性別			計					
	平均	男 SD	N	平均	女 SD	N	平均	SD	N
幼稚園児	.54	.24	14	.56	.18	15	.55	.21	29
2年生	.46	.13	24	.59	.21	24	.53	.19	48
5年生	.63	.19	36	.64	.19	31	.64	.19	67
計	.56	.19	74	.61	.19	70	.58	.19	144

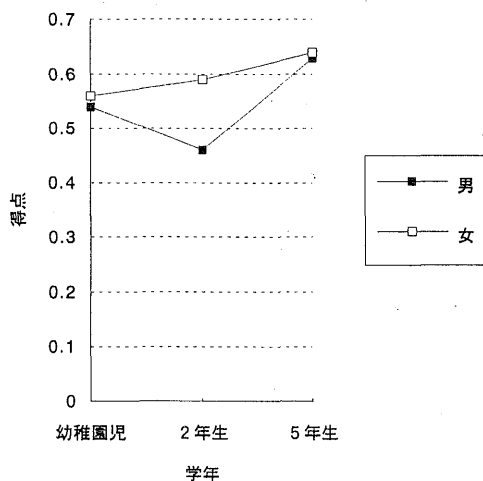


Fig. 8 Q3の発達傾向

の得点の発達傾向を見るために、学年(3)×性(2)の2要因分散分析を行った。その結果、学年の主効果が見られた($F(2,134)=3.71, p<.01$)。学年と性の交互作用は見られなかった。LSD法を用いた多重比較によると、2年生と5年生、幼稚園児と5年生との間に有意差があった($Mse=.065, 5\%$ 水準)。形を用いたメッセージは目隠した聞き手に有効であるということに気付くことが要求される十分メッセージについて検討するために分散分析を行った。その結果、学年の主効果($F(2,134)=24.02, p<.01$)が見いだされ、学年と性の交互作用は見られなかった(Table 6, 7, 8参照)。多重比較を行なったところ、全学年に渡って有意差があった($Mse=.048, 5\%$ 水準)。

6. R.C能力(Q1, Q2)とM.E能力(Q3)との関係

M.E課題を解決するための能力は、R.C課題で測定されたR.C能力のために必要とされる視点取

得能力を測定することを意図して選択されたものである。そこで、M.E課題の得点とR.C課題との相関は高くなると予想される。R.C課題の得点とM.E課題で測定された視点取得能力との相関を検討するために、相関分析を行った。その結果、R.C課題のQ1の得点とM.E得点との相関は、 $r=.55(p<.01)$ 、Q2の得点とM.E得点との相関は、 $r=.61(p<.01)$ であった。M.E課題の中の十分メッセージ項目(以下3Jと略する)の得点と、Q1とQ2との相関は、両方とも5%水準で有意であった(それぞれ $r=.28, r=.24$)。さらに、項目別に見たとき、3Jの得点とQ1のAタイプとの相関は有意でなく、Bタイプとの相関は有意であった($r=.31, p<.01$)。そして、Q1の場合と同じく、3Jの得点とQ2のAタイプとの相関は有意でなかったが、Bタイプの項目との相関は有意であった($r=.31, p<.01$)。

次に、色、模様次元を用いたメッセージは、目隠した聞き手に不十分であるということに気付くことが要求される不十分メッセージ(以下、Q3Hと略する)項目の得点と、Q1とQ2との相関は、両方とも1%水準で有意であった(それぞれ $r=.59, r=.70, p<.01$)。さらに、項目のタイプ別に見たとき、Q3HとQ1のA、Bタイプの項目両方とも1%水準で有意であった(それぞれ $r=.45, r=.50$)。同じく、Q3HとQ2のA、Bタイプの項目両方とも1%水準で有意であった(それぞれ $r=.50, r=.61$)。

以上のことから、メッセージを判断する能力は、R.C課題を遂行する際重要な役割を果たしていると思われる。このことは特に、不十分メッセージが聞き手に役に立たないということを見分ける能力(不十分メッセージの得点、すなわちQ3Hの得点)は、R.C課題の全体(すなわち、Q1のA、Bタイプの項目、Q2のA、Bタイプの項目)と相関が高かったことから明らかである。

Table 6 M.E(不十分メッセージ)課題の得点の平均とSD

学年	性別			性別			計		
	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N
幼稚園児	.59	.27	14	.71	.24	15	.65	.26	29
2年生	.60	.19	24	.67	.20	24	.63	.19	48
5年生	.76	.16	36	.73	.21	31	.74	.19	67
計	.67	.21	74	.70	.21	70	.68	.21	144

Table 7 M.E(十分メッセージ)課題の得点の平均とSD

学年	性別			性別			計		
	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N
幼稚園児	.58	.19	14	.57	.32	15	.57	.26	29
2年生	.86	.24	24	.89	.16	24	.88	.21	48
5年生	.87	.26	36	.95	.12	31	.91	.21	67
計	.82	.27	74	.86	.24	70	.84	.25	144

Table 8 M.E課題の項目別平均得点

項目	学年			学年			学年		
	平均	SD	N	平均	SD	N	平均	SD	N
これ	2.66	1.9	14	3.13	1.15	15	3.43	1.41	29
不十分	1.70	.92	24	1.07	.87	24	3.1	1.25	48
十分	2.38	.82	36	9.38	.67	31	3.60	.61	67

全体的考察

Piaget は、視点取得能力が有効なコミュニケーションを行う能力と強く関係するということを指摘しているが、それを実際確かめようとしたのが本研究の目的の1つである。そのために、第一に、子どもにおけるR.Cの発達と視点取得の能力の発達について、第二に、視点取得能力によって、どのくらいR.C能力の予測が可能であるかが調べられた。ここで、視点取得能力を測定することを意図して採用されたのは、M.E課題である。すなわち、M.E課題は、Glucksberg(1975)のいうR.Cの5つの過

程の中で④(伝達文が相手にとって有効かどうか検討する)と関係が深く、R.C課題解決に必要とされている視点取得を最もよく測定することができると予想され用いられた。本実験の結果、以下のことが明らかになった。

まず、R.C課題の得点は、聞き手が目隠しをしたときより、目隠しをしなかったときのほうが得点が高かった。すなわち、目が見えない相手に伝達するときのほうが成績が悪かった。Fig. 7に示されているように全学年に渡って、Q1の得点がQ2の得点より高かった。自分と同じ立場(聞き手が目が見えるということ)の聞き手に対しては5年生の場合80%

が伝達を行うことができたが、聞き手が目が見えないという、自分とは立場(視点)が違う聞き手に対する伝達できたのは、5年生の場合でも48%にすぎなかった(Table 4 参照)。いずれにしても、学年が上がるにつれてR.C能力は高くなる傾向がみられた。こうしたことから、子どものR.C能力、すなわち、他者と自分との視点の違いに気づき、聞き手の立場での伝達能力は、小学校2年生と5年生との間に大きく発達すると思われる。

次にR.C課題の項目のタイプ別に見たとき、Q1の場合はAタイプの項目の得点の平均値がBタイプの項目より男、女とも高かった。ところがQ2の場合は、Bタイプの項目の得点が高く、学年が上がるにつれて得点も高くなるということが示された。

すなわち、Q1の場合は、区別要因が多い項目(Aタイプの項目)の方が区別要因の少ない項目(Bタイプの項目)より得点の平均値が高かった。しかし、Q2の場合、区別要因の少ない項目(Bタイプの項目)が区別の要因の多い項目(Aタイプの項目)より得点が高く、学年が上がるにつれて得点も高くなることが示された。この結果は大変興味のあることであると思われる。すなわち、Q1の場合、Aタイプの項目の適切次元は、形だけであり、Bタイプの項目の場合、大きさや形である。Q1とQ2両方とも適切次元が多いほうが得点が高くなっているという結果が得られた。

2段階理論によると子どもにおいてR.C課題がよくできない原因はR.Cとの間の区別要因が多いとき、比較することが難しくなって、よくできないからであるという。しかし、本研究では、比較要因が少ない項目の(Q1の場合Bタイプ、Q2の場合Aタイプ)成績が悪かった。この結果は、R.Cがよくできない原因は、リファレントとの間の比較の失敗によるというよりは視点取得能力の不足によることを示していると思われる。実際、Q2において幼稚園児の場合は、フィードバックを与えても聞き手に役に立つ要因を答えることが少なく、色、模様(目つきが悪いあるいはひげが三本ある)などを伝えるという、目が見えないという相手の立場に立っていない答が多く見られた。

次にM.E課題の場合、全被験児は、色、模様の不十分メッセージより、指さし不十分メッセージのほうが平均得点が高かった。すなわち、目が見えない聞き手に指さしをすることによって、リファレントを伝えても聞き手が当てられないということは、幼稚園児の場合でもほとんど理解できた。しかし、色、模様、などの不十分なメッセージが聞き手に有効でないという判断ができるのは、5年生になって

ある程度できるようになるのにすぎない(5年生の不十分メッセージの平均得点が3.1点であった)。

また、R.C課題の得点とM.E課題の得点との相関関係をみると、Q1とQ2両方とも1%水準で有意な相関関係があった。すなわち、メッセージを判断する能力(視点取得能力)はR.C課題を遂行することにおいて重要な役割を果たしていることが示唆された。特に、不十分メッセージが聞き手に役に立たないということを見分ける能力(不十分メッセージの項目の得点、すなわち、Q3Hの得点)は全体のR.C課題(すなわち、Q1A、Bタイプ、Q2A、Bタイプの項目)と相関が高かった。

このようなことから、視点取得にはいろいろな段階があることが予想される。すなわち、Flavellの他者についての推論に関するモデル(Fig. 1 参照)が適切であると考えられる。聞き手が目が見える場合と見えない場合とで、伝達様式を変化させるのは、自分と聞き手との間に、視点の相違が存在することに気付くからである。しかし、存在に気付いても、他者の視点についての推論がうまく行われない場合に、不十分メッセージが伝達されることになる。また、推論の段階においても、AタイプとBタイプの項目のような伝達すべき内容の複雑さの度合によっても視点取得の難しさに差があるといえる。

同様に、メッセージ評価課題の場合にも、Flavellのモデルを当てはめて考えることができる。すなわち、目隠しをした相手に対して指さすことによってリファレントを伝えても、相手が当てられないということは、幼稚園児の場合でもほとんど理解できる。しかし、色、模様など、目隠しした相手にとっては不適切な次元のメッセージを伝達することが有効でないと判断できるのは、幼稚園児と2年生の場合は少なく、5年生(平均3.1)になるとある程度できるようになる。以上のことから、幼稚園児と2年生までのレベルでは、R.C課題の場合と同様、自他の視点の違いの存在はわかるがどのように違うかを正しく推論することができないということが考えられる。

以上の結果から、本研究で使われたR.C課題においては、リファレントの持つ属性全てに関して言及することによって伝達が成功するというような、視点取得とは無関係の要素で課題の遂行が規定されてしまうということはないといえよう。

しかし、R.Cの遂行には、知能、語彙、言語的流暢性などの影響も考えられる。本研究では幼稚園児の場合、実験の前に、実験場面で必要とされる色、模様、形、などを質問して、子どもが項目自体の呼

び方(たとえば, カップの把っ手, エプロンなど)あるいは色(赤, 黄色)の名前をよくわからなかったときは, 繰り返して説明し, 語彙力の不足による影響力を少なくした。すなわち, 被験児が形, 色, 模様と呼び方がわからないために, 答えられなかったということはなかったと思われる。しかし, 2年生と5年生の場合は, 質問紙で調査を行なったので語彙力, 言語的流暢性による影響力を十分に統制することはできなかった。この問題は今後の課題として残される。

要約

子どものR.Cにおける視点取得の役割についてはこれまで一般化できるような結果は, あまり見いだされてこなかった。その原因の1つとして, R.C能力の下位能力としての視点取得能力が必ずしも視点取得課題で測られている能力と対応するものではないということが考えられる。そこで本研究では, 特にR.Cに要求されていると考えられるタイプの視点取得測度としてM.E課題を用いて, R.Cと視点取得との関係を明らかにすることが目的であった。被験児は幼稚園児29名, 小学校2年生48名, 5年生67名, 合計144名であった。幼稚園児には実験, 小学生には調査が行われた。結果は次のようである。(1)子どものR.C課題の得点は, 聞き手が目隠しをしたとき(Q2)より, 目隠しをしなかったとき(Q1)の得点がより高かった。そして学年が上がるにつれて得点も高くなることが明らかになった。(2)M.E課題の場合, 目が見えない聞き手に, 色, 模様などの不十分メッセージが有効でないという判断は, 5年生になってある程度できるようになることが示された。(3)R.C課題の得点とM.E課題の得点との相関関係はQ1, Q2両方とも有意であった。すなわち, メッセージを評価する能力(視点取得能力)は, R.C課題を遂行する際に重要な役割を果たしていることが示唆された。

引用文献

- Asher, S.R. & Parke, R.D. 1975 Influence of Sampling and Comparison Processes on the Development of Communication Effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, **67**, 64-75.
- Asher, S.R. & Odern, S.L. 1976 Children's Failure to Communicate: An Assessment of Comparison and Egocentrism Explanations. *Developmental Psychology*, **12**, 132-139.

- Cohen, B.D. & Klein, J.F. 1968 Referential Communication in School age children. *Child Development Psychology*, **39**, 597-609.
- Flavell, J.H., Botkin, P.T., Fry C.L., Wright, J.W., & Jarvis, P.E. 1968 The Development of Role Taking and Communication Skills in Children. New York: Willey.
- Flavell, J.H. 1974 The development of Inferences about others. In Mischel, T (ed). *Understanding other persons*. Basil Blackwell.
- Ford, M.E. 1979 The Construct Validity of Egocentrism. *Psychological of Bulletin*, **86**, 6, 1169-1188.
- Ford, M.E. 1985 Two perspectives on the validation of developmental constructs: psychometric and theoretical limitations in research on Egocentrism. *Psychological Bulletin*, **97**, 497-501.
- Glucksberg, S., Krauss, R.M., & Higgins, E.T. 1975 The Development of Referential Communication Skills. *Review of Child Development Research*, **4**, 305-345.
- Krauss, R.M., & Fussell, S.R. 1991 Perspective-Taking in Communication: Representations of Other's knowledge in Reference. *Social Cognition*, **9** (1), 2-24.
- Kurdek, L.A., & Rodgon, M.M. 1975 Perceptual, Cognitive and Affective Perspective Taking in Kindergarten through Sixth Grade Children. *Developmental Psychology*, **11**, 643-650.
- Light, P. 1983 Piaget and Egocentrism: A Perspective on Recent Developmental Research. *Early Child Development and Care*, **12**, 7-18.
- Piaget, J. 1960 The Language and Thought of the Child. Routledge & Kegan Paul.
- Roberts, R.J. Jr. & Patterson, C.J. 1983 Perspective-Taking and Referential Communication: The Question of Correspondence Reconsidered. *Child Development*, **54**, 1005-1014.
- Robinson, E.J. & Robinson, W.P. 1976 The Young Child's Understanding of Communication. *Developmental Psychology*, **12**, 328-333.
- Rosenberg, S. & Cohen, B.D. 1966 Referential Processes of Speakers and Listeners. *Psychological Review*, **73**, 208-231.

付記

本論文は, 筑波大学に提出された修士論文の一部を加筆・修正したものである。