慶應義塾大学学術情報リポジトリ
Keio Associated Repository of Academic resouces

Title	言語表現の理解と産出における視点の役割
Sub Title	
Author	石黒, 広昭(Ishiguro, Hiroaki)
Publisher	慶應義塾大学大学院社会学研究科
Publication year	1994
Jtitle	慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 : 社会学心理学教育学 (Studies in sociology, psychology and education). No.40 (1994.)
JaLC DOI	
Abstract	
Notes	学事報告 : 学位授与者氏名及び論文題目 : 博士
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AN0006957X-00000040-0054

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

なった個体を提示するテストでは転移が認められている。つまり非対称性の転移が得られたわけである。著者は，この結果を前者では複合刺激から要素刺激への転移であるのに対し，後者は要素から複合刺激への転移である為であるとしている。これも社会的な刺激でない普通の刺激を使った実験結果から支持されるものである。

第3部では嗅球，扁桃体，分界条被の破壊を行なっている。哺乳類の嗅覚系は嗅上皮から嗅球，扁桃体へ到る主要経路と分界条被を経由する副次経路があり，著者の実験結果では嗅球，扁桃体の破壊は個体弁別を障害するが，分界条被破壊は障害を起こさない。このことはマウス個体弁別は主要嗅覚経路によってなされていると考えられる。実験結果は明瞭なものの，破壊群によっては実験個体数の少ないものがあるのが多少気にかかる。また，第2部の実験で個体弁別がかならずしも嗅覚のみによっているのではないことが示唆されており，嗅球や扁桃体の機能も嗅覚のみに限定されたものではないことも知られている。従って，破壊の効果も嗅覚障害のみに限定したものかどうかは不明であり，個体の持つさまざまな刺激特性がどのように分析されて全体としての個体認識にいたるのかは今後の課題となろう。また，破壊実験としては個体弁別以外の問題での検討を経てからでないと本当の意味では社会的認知に特異的な部位を同定したとはいえない。しかし社会的認知の脳内機構の研究は少なく，一応の責任部位を推定した本実験の意義は大きいといえる。

以上により，本論文は博士（心理学）を授与するのにふさわしいものと認定する。

教育学博士

乙 第2605号 石 黒 広 昭

言語表現の理解と産出における視点の役割

〔論文審査担当者〕

主査 慶應義塾大学文学部教授 大学院社会学研究科委員 教育学博士 並木 博

副査 慶應義塾大学文学部教授 大学院社会学研究科委員 文学博士 佐藤 方哉

副査 慶應義塾大学言語文化研究所助教授 大津由紀雄

〔学力確認担当者〕

慶應義塾大学文学部教授 大学院社会学研究科委員 文学博士 渡辺 茂

内 容 の 要 旨

論文は三部から構成されている。第一部では言語発達・言語教育の中での視点概念の位置づけが，第二部では言語産出・理解における視点の機能が8つの研究で実証的に検討されている。第三部では第二部で使用された視点分析枠を再検討し，文学教材を分析するための道具としての視点分析枠が議論されている。

視点ということばは，我々が日常よく使用する用語である。これは，観点という語に近い。例えば，ものの見方を変えることを視点を変える等と言う。同様に文学作品を論じる際にも，この語はよく使用される。つまり，視点といっても一つの明確な定義があるわけではなく，様々な立場から様々な用いられかたをされているのである。もちろん相互に何等かの関係はあるが，差異も大きい。

言語学の中に，「視点」という述語を意識的に導入し，市民権を与える契機を作ったのは久野の研究（Kuno & Kaburaki, 1975; 久野, 1978）である。彼は，「言語表現は，必ず誰かからの，あるいはどこからの視点によって構成されている」と考えた。言語発達研究においても，「視点」という用語は明示的に用いられてはいないものの，現在ならば「視点」によって説明されるであろう現象が既に多く発表されている。例えばErtel (1977) は準拠点（referential point）という概念を視点の代わりに用いて，文法的主語を説明している。これは，久野 (1978) の談話法規則である表層構造の視点ハイアラーキーに近い主張である。

文を心理学的に扱った研究でもっともポピュラーなのは，態（voice）の研究であるが，これも視点に関係する。代表的なものは受動態の理解に関する研究 (Turner & Rommetveit, 1968; Oksaar, 1977) である。受動文を使用するためには，状況記述に対して視点意識をもつことが必要であり，能動文で表現されている現況と同一の事態を違う視点から表現しているといえる。

観点に関わる研究として最も盛んなのはダイクシス語 (deictic words) に関する研究である。ダイクシスとは，ある種の言語形式の持つ，その場にいなければ十分な理解ができないという性質であり，そうした性質を持つ言語形式をダイクシス語と呼ぶ（田中，1981）。日本

語ではコソアが典型的なダイクシス語である。

このように，視点概念は言語学者の久野らによって理論的に整備されたものであるが，言語発達研究の中では，様々な立場からそれに類似の「現象」が取上げられて来ていたことが明らかであろう。その意味では，豊富な蓄積のある領域なのである。しかし，視点研究の中心は直示表現等の語彙であった。本論が対象とする言語表現は最低限命題（proposition）を表現できるものであり，文（sentence）やテクスト（text）や談話（discourse）と呼ばれるものである。それらの言語表現の理解と産出において視点がどのような役割を果たすのか，またその発達的変化はいかなるものなのか，これらを明らかにすることが本論の主要な目的である。

ところで，国語教育の中では西郷（1985）や井関（1972）などが授業構成の立場から各々独自の視点理論を提唱している。これらは，文学的視点理論（Todorov, 1967; Fowler, 1977; ウスペンスキー，1986）の系譜の中に位置するものであるが言語学的視点理論とは特に関連付けられていない。そのためにどちらかと言えばアドホックな視点図式しか提出しておらず，文学作品の中での視点の機能を実証的に吟味するために役立つものとはなっていない。そこで本論文では文学言語のようなより広い言語現象に対応した視点分析枠も検討し，文学教材分析のための「道具」製作の第一歩とした。

第二部では言語表現を分析するための視点分析枠が示され，それに基づいて8つの研究がなされた。全体を通した中心的テーマは「伝達性が高い言語表現」における視点の機能を明らかにすることである。つまり，わかりやすい言語表現とはどのようなものなのかという点から視点構成が検討された。理解しやすい言語表現の視点構成，理解しやすいと考えて産出した言語表現の視点構成それらの発達的変化等が議論された。

研究1と研究2では，幼児を対象に視点と言語装置の関係が検討された。言語によって，視点を表現するために様々な装置が用いられるが，日本語では授受動詞（あげる，やる，くれる，もらう）や助動詞（られ）を用いることによって明示的に視点を設定できる。しかも，「一郎が二郎に花をあげた」と「二郎が一郎に花をもらった」のように，同じ状況を視点要因だけ変えて記述できることから，視点に対する感受性を調べるのに好都合な言語であると言える。

まず，研究1では，授受動詞（あげる，くれる，もらう）構文の理解が3歳5か月から6歳までの48名の幼児を対象に調べられた。それによれば，どの年齢群の子供にも「ウサギがトマトをリスにあげる」のように「名詞句＋助詞（が）＋（名詞句＋助詞（を））＋名詞句＋助詞（に）＋あげる動詞」の構文が最も理解されやすく，この構文は6歳までにほぼ完全に理解されるようになることが明らかにされた。この構文の特色は，事物の移動の物理的な始点となる起点格の名詞句（上の文ならウサギ）に視点が置かれていることである。他方，「ウサギがトマトをリスにくれる」や「リスがトマトをウサギにもらう」のような事物の移動の物理的な終点となる終点格の名詞句（上の文ならリス）に視点が置かれている構文の理解は非常に困難であり，それらをしばしば上記の「あげる構文」と誤認した。つまり，幼児は起点格の名詞句に話手の視点が一致すると解釈する理解方略（起点格視点方略）をとりやすいといえる。

研究2では，能動文と受動文を題材として視点と言語的装置との関係が調べられた。これらの視点制約は授受動詞ほど強くないので，語彙の視点に対する影響を調べることができる。例えば，我々は「私がイヌを殴った。」とはいっても「イヌが私に殴られた。」とはよほど文脈が適切でない限り言わない。しかし，「私はイヌに噛まれた。」とは言う。このように授受動詞や助動詞「られ」のように視点を明示する言語装置は語彙（イヌ，私）の視点制約と矛盾してはならず，共起する必要がある。一般に大人にはこうした知識が備わっていると思われるが，それはいつごろ獲得されるのであろうか。これを調べたのが本実験である。それによれば，「○○ちゃん（本人の名前）がパンダにさわられた。（語彙の視点制約と助動詞『られ』の視点制約が同じ○○ちゃんにある文）」と「パンダが○○ちゃん（本人の名前）にさわられた。（語彙の視点制約が○○ちゃんで助動詞『られ』の視点制約がパンダにある文：大人にとっては不自然な文）」の理解容易さに差が出るのは5歳後半以降であった。このことは，5歳前半まで視点の言語装置に関する感受性が低いことを示している。以上のように，視点の操作によって文の理解容易度が変化するということは，文理解において視点が独立変数として機能してすることを示している。更に，そこには年齢による変化も見られることから，言語的視点に関する知識も発達するものであると言えよう。このようにここでは視点の心理的実在性と視点に関する知識の発達的変化が検討された。

研究3と研究4では，空間記述テクストを用いて，テクスト理解における視点の役割を検討した。空間記述テクストとは，事物の位置関係をいくつかの文を用いて表現したテクストである。例えば，「駅を降りたら，その

まま商店街に向かって真直ぐ行き，郵便局の角を右に曲がり，その次の角を左に曲がると私の家に着きます。」と言うような道順の説明等がこれにあたる。聞き手は「右」「左」が何の右なのか，何の左なのか，そして全体としてどのような方向に向かっているのか，各文の視点を統合しなくてはならない。この「何の右なのか」の「何」にあたる部分は準拠点（referential point）と呼ばれ，空間的な視点を示す部分がある。例えば，「一郎，二郎，三郎」の順で並んでいる状況において二郎の位置は少なくとも「一郎の右に二郎がいます。」，「三郎の左に二郎がいます。」，「一郎と三郎の真中に二郎がいます。」といった三つの異なる文で表現できる。これらは話し手が，二郎をどこに準拠させて語っているのか，要するに視点をどこにおいて言語化しているのかの違いを反映している。つまり，空間記述テクストを理解するということは，各文の視点を統合し全体で一つの内的なモデルを構成することであるといえる。

研究3では，こうした視点の統合の容易さにかかわる要因として，記述様式（各文の視点が同じテクストと各文の視点がそれぞれ異なるテクスト）と語彙効果（各文の準拠点にあたる部分の語彙が理解者にとって共感可能な要素である場合と共感不可能な要素の場合），視点の位置（準拠点として聞き手自身を含めるテクストとそうでないテクスト）の三要因を取上げた。第1の要因と第2の要因は被験者内要因であり，第三の要因は被験者間要因である。テクストの理解（図構成課題）とその再認課題を大学生に対して実施したが，その結果は概略以下のようである。まず，記述様式に関しては，視点が一貫しているテクスト（例：「花子の右にはしがあります。花子の左にちゃわんがあります。花子の後ろにおわんがあります。」）は視点が変化するテクスト（例：「はしの右に花子がいます。ちゃわんの右に花子がいます。おわんの前に花子がいます。」）よりも理解されやすかった。しかし，明確な語彙効果は見られなかった（例：「花子の右にはしがあります。花子の左にちゃわんがあります。花子の後ろにおわんがあります。」（理解者が共感可能な要素である生物が準拠点のテクスト）と「皿の右にはしがあります。皿の左にちゃわんがあります。皿の後ろにおわんがあります。」（理解者が共感不可能な要素である無生物が準拠点のテクスト）には理解しやすさに差がなかった。）。視点の位置に関しては，記述様式と交互作用が見られ，視点が変化する場合のみ，聞き手自身が準拠点として登場するテクストの方が聞き手が登場しないテクストよりも理解されやすかった。図構成課題において完全に理解するまで，テクストを操返し聞かせたため，再認課題においてその正答率には各要因の条件間に顕著な差はなかったが，その内容には質的な違いが見られた。以上の結果は，次のように要約できるだろう。つまり，一般に視点が一貫したテクストの方が視点が変化するテクストよりも理解されやすい。しかし，視点が変化するテクストでも，それらを統合可能な準拠点（聞き手自身の位置）を与えることによって，そこを中心に図が構成されるようになり，理解が促進される。ただし，語彙効果については本研究からは結論を下すことができない。

研究4は，研究3では明確にならなかった語彙効果のみを検討した。研究3でも有意な差はなかったものの概して生物が準拠点になったテクストの方が無生物が準拠点となったテクストよりも正答率は高かった。このことから，語彙効果がないという結論を早急に下すことができない。両者に有意な差がでなかったのは，視点が一貫したテクストの正答率が非常に高かったために現象として表面に出なかったのではないかとも考えられるからである。そこで研究4では，視点が一貫していないテクストのみを用いて語彙共感度の効果を調べた。被験者としてはやはり大学生が参加し，理解（図構成）課題，直後手掛り再生課題，一週間後手掛り再生課題が実施された。その結果，語彙共感度の効果には個人差があり，被験者は理解・再生を通してその影響が見られる者と見られない者に大別された。このことからこうした空間記述テクストにおいては，準拠点の連続性が理解の難易度にかかわる一番の要因であるが，準拠点の語彙要素の効果には個人差があると結論づけることができる。研究2で語彙効果が見られたのは，助動詞「られ」と共起する場合（受動文）であり，特殊な言語的制約が存在する場合であった。本研究では，そうした強い言語的制約は存在していないので，このような個人差が見られたのであろう。

以上の検討を通して，空間記述テクストの理解にとっては視点が一貫しているということが，文を統合する上で重要であるということが明らかになった。しかし，それは空間記述テクストだけに限定されるものではない。何故なら，本章で検討した空間記述テクストは単純な構造ではあるが，やはり説明文であることには変わりないからである。このことからテクスト一般にとっても視点が一貫するということが理解しやすさの指標となることが推察されよう。テクストの理解度に対して，指示の連続性（referential continuity）（「場面指示のコソアド」

や「文脈指示のコソアド」）が重要であることがしばしば指摘される（Johnson-Laird, 1983）が，視点の一貫性も同様の機能を果たしているのではないだろうか。本章の結果を久野（1978）の談話主題の視点ハイアラーキー（談話に既に登場している人物に視点を近付ける方が，談話に新しく登場する人物に視点を近付けるよりも容易である。）を検証した Black et al.（1978）の結果と対応させて考えると，一般に一つの事象（event）を記述する場合，一貫して同じ視点から語られたテクスト程理解しやすいと結論づけることができる。

研究5と研究6ではテクストの書記（writing）時の視点の役割が調べられた。まず，研究5では，被験者（専門学校生）にある一つの出来事を連想させる様な四枚の系列絵画が見せられ，それを他者に分かりやすく書いて伝達することが求められた。産出された書記テクストは，久野（1978）らの示した言語的指標を元に構造分析され，その視点が推定された。結果は，概して仮説1（「産出者は，伝達効率の高いテクストを組織化することが求められた場合，できるだけ視点が一貫したテクストを産出しようとするのであろう。」）を支持するものであった。ただし，既にテクストに登場している既知情報となる要素のみに言及する場合には状況に応じて視点が変換されることがあった。このことから，視点を一貫させて書くのかどうかという問いは，テクストの情報構造（既知情報—新情報）と切離して論じることはできないことも明らかになった。

そこで，研究6では，情報構造と視点の関係が調べられた。実験方法・分析手法は概略研究5と同じであったが，系列絵画の設定に2条件が設けられ，研究5とは異なる専門学校生が各々被験者として参加した。結果は仮説2（「産出者は，伝達効率が高いテクストを産出することが求められた場合，できるだけ既に言及し，受信者のテクスト世界内に位置づいていると仮定する要素（既知情報）に視点を置くことによって，受信者が未知の要素（新情報）を意味的に統合しやすくなるように配慮している。」）を支持するものであった。このことから，テクストを書く際に，産出者が視点を一貫させるのは，情報伝達上の効率性，理解容易性を考慮した結果であると考えることができる。

研究7と研究8では，発話（speaking）テクストの産出時の視点構成が大学生と幼児を対象に調べられた。両研究とも産出方法が書かせるのではなく，発話させる点を除いてはほとんど研究5・6の実験方法と同じである。

研究7では，大学生が被験者となった。彼等は，最初の文で視点とした登場人物をそれに後続する文でも基本的に視点として用いた。情報構造と視点の関連性を調べると，絵に既知情報と新情報が登場している場合には，既知情報の要素を視点として選択し，新情報だけが絵に登場している場合にも，先行文の視点要素が既知情報として捕らわれてその新情報はテクストに導入された。しかし，既知情報のみが絵に登場する場合には，視点が先行文と変化することがあった。こうした結果は，研究5と研究6の結果に非常に類似しており，大学生は口頭産出課題でも書記産出と同じように，わかりやすいテクストを構成するために情報構造に配慮しており，視点の設定もそれと関係付けて決定した。

研究8では，幼児が被験者とされた。幼児の発話したテクストは，大学生のそれとは異なり，情報構造に関係なく視点が変換されることがあった。特に，新情報のみが登場している絵に対しても先行する文の視点要素を継続することがなかった。

研究7と8を比較して，幼児と大学生の違いを検討すると，両者の産出方略には概略次のような特徴が見られた。つまり，幼児は系列絵画の一枚一枚を関連づけることをあまりせず，各々の絵に対して独立に文を構成した。その意味で系列絵画全体に対して産出された言語表現は，一つの出来事を説明するテクストというよりも，非言語的文脈がなければ単なる文の寄せ集めに近いものであった。それに対し，大学生は系列絵画の絵相互を関連付け，全体を一つの出来事として語った。言替えれば，幼児は情報構造と視点の相互関連性に対して十分な配慮がないため，聞き手の立場から見れば，伝達効率の悪い，分かりにくい言語表現であり，言わば話し手中心（speaker-oriented）の言語構成であったのに対し，大学生は両者の相互関連性を考慮した聞き手中心的（hearer-oriented）な言語構成であった。

研究5から研究8の産出研究を通して明らかになったのは，視点がテクスト構成上，非常に重要な要素であり，大人は伝達性の高いテクストを産出する場合には，書記であれ，発話であれ，それに配慮しているということである。このことは，我々が単に文を構成する知識だけでなく文の集合体を一つの意味あるまとまりであるテクストに統合するための知識を視点に関しても持っていることを示す。一方，幼児はまだ文と文を統合することが十分出来ず，言わば部分的な構成（partial construction）をしており，テクスト全体を配慮した構成（whole construction）ができないといえる。

第二部の研究から，言語表現を理解・産出する上で，視点がある役割を担っていることが明らかにされた。その中でも特に重要な事実は，視点が一貫しているテクストが理解されやすいということである。産出者は聞き手に理解されやすいテクストを産出する上で，視点を一貫させようとし，実際にそうしたテクストはそうでないテクストに比べて理解されやすい。もちろん，全体のテーマが変化する場合には，記述される登場要素等も変化することがあるわけであるから，視点も変わりやすい。しかし，同一の情景や出来事の記述においては基本的に問題がない限り，視点は一貫されやすいと考えた方がよいであろう。しかし，必ずしもわかりやすさを目指したテクストでなければ，その視点は変えられることがある。Beaugrande (1981) は，効率性 (efficiency) と効果性 (effectiveness) は互いに相反するものであると指摘している。つまり，伝達効率のよい，聞き手にとってわかりやすいテクストは，聞き手にはインパクトの弱いテクストでもあるのだ。我々は，しばしば聞き手に強い印象を与えるためにわざとわかりにくい言い方を用いることがある。それは，語彙の選択やテクスト構成等様々なレベルに見られ，視点構成も例外ではない。そこで第三部では，第二部の視点分析枠を改訂し，それに基づいて，伝達効率よりも伝達効果のほうが重視される文学テクストの理解における視点の機能について吟味した。

まず，研究9では大学生を被験者として文学作品を読むときに「誰に」感情移入して読むのかによって，その読み取った内容に違いがあるかどうかを検討した。集団実験であり，被験者には途中までしかない詩を読み，その後に（各被験者の理解状況を見るための手段として），それに続くと考えられる補足詩を書くことが求められた。繰り返しのない一要因計画であり，「作者」version（現実の作者の気持ちになって詩を読み，その後に詩を続ける。）と「娘」version（娘の気持ちになって詩を読み，その後に詩を続ける。「娘」は詩内に自ら内的独白をする部分はないが，表現されている出来事の主人公である。）の教示群が比較された。その結果，どちらの教示群でも一つの立場・視点を一貫してとる者はそうでない者と同程度にしかおらず，両者にほとんど差はなく読み手は様々な立場・観点をとりながらこの詩のイメージを創造していることがうかがえる。また，両教示とも語り手の立場を選択をする者が登場要素の立場を選択する者より多く，両教示とも登場要素の立場を選択した場合，全て内的視点であった。つまり，教示が読み取りにほとんど影響しなかったことを示唆しているが，それと同時に課題とされた詩の言語表現スタイル（語り手の立場から外的視点で書かれている）が補足詩の創作スタイルに影響していることを示している。

研究10では，作品の言語表現に含まれる立場や視点の選択のあり方が読みにどのような影響を与えるのか検討した。ここでは詩に対応する絵を描かせ，それを読まれたイメージの指標とした。被験者は大学生と小学生であり，研究9で用いられた詩が使われた。各被験者には，課題の詩をよく読んだ後，そこからイメージされる絵を描くことが求められた。ただし，大学生には詩を分割して複数の絵を描くことが求められた（分割した場合にはどこからどこまでがその絵に対応するのかメモする。）が，小学生には詩の30行目以降（語り手が登場要素（内的視点）として登場する場面）のみを描くことが求められた。描かれた絵は判定基準によって視点の位置が同定された。その結果，大学生では77名の内，語り手あるいは登場要素の立場の絵を描いたものは67名いたが，その中で登場要素の立場の絵を描いた者は語り手の立場の絵を描いた者よりも多く，言語表現に対応したイメージ形成をした者が多かったと言える。一方，小学生の内，どちらかの立場の絵を描いた者は18名であったが，登場要素の立場の絵を描いた者と語り手の立場の絵を描いた者に差は見られなかった。以上から，大学生には作者の視点構成に沿ったイメージを形成する者が多いと言えるが，小学生ではそのような傾向が見られるとは言えない。

また，大学生にあって小学生にないタイプは，詩に描かれている出来事の登場要素「娘」が対象化されていない絵であり，娘の心の傷みを表す間接的な描写である。逆に小学生ではほとんどの被験者が登場要素である娘を対象化した絵を描いており，視点要素を明示する傾向があるといえる。

以上のように第三部では，伝達効果を重視する文学表現では第二部で検討された。情景記述や説明文等とは異なった産出，理解が視点に関して見られることが明らかになった。

第三部では第二部の視点分析枠を拡大，改変し，より複雑な言語表現を分析できるような改訂視点分析枠を提唱した。この分析枠自体まだ完全なものではなく，今後更に改善が必要であることは明らかであるが，こうしたより複雑な言語表現の分析を目指した視点分析枠は文学教育を考えた時ぜひ必要なものである。

今後この改訂視点分析枠の立場設定・視点構成・立場設定と視点設定の組合せ，各々心理学的意義を明らかに

することが求められよう。その際に，重要なのは方法論的な問題である。立場・視点というものが読みや産出において果たす役割を明らかにするためには，読みの過程・産出の過程でそれらがどのような働きをしているのか示すことができるような方法が必要である。第三部の補足詩・絵というのもそれを目指したものであるが直接理解過程を反映しているという保障がない。こうした技術的な開発も今後必要である。

さて，言語表現の立場設定・視点構成に関して特に興味深い現象は話法の使用である。我々は直接話法・間接話法・疑似直接話法（内的視点と外的視点が混在している形式）を場面に応じて使い分けているが，その合理的な理由は何であろうか。何がそれらの使用を決定するのであろうか。またその理解・産出の発達的な変化はどのようなものであろうか。文学教材の中でも話法によって表現効果を演出している場合が多いことから，その機能を明らかにすることは必要である。このような意味で話法の問題は改訂視点分析枠をさらに修正，拡張するよい題材となろう。

論文審査の要旨

1．本論文の主旨

本論文は，著者石黒広昭君の約8年間にわたる「視点」に関する言語心理学的研究の集大成である。同君は，心理学の中で育ちながら，言語学の理論と方法を自家薬籠中のものとし，言語心理学という境界領域に挑戦してきたが，その結果当該領域の数少ない専門家として既に評価の定まった気鋭の研究者である。

同君がこの研究に着手した当時，「視点」に近い概念が既に幾つか提唱されていた。即ち，久野暲の機能主義的言語理論にみられる表層構造の視点ハイアラーキー，S. Ertel の言語発達研究にみられる準拠点（referential point）等の考え方や，能動文，受動文における態（voice）の理解の発達的研究，「これ，それ，あれ」のようなダイクシス語（deictic word）の研究等にみられる「視点」相当の考え方が挙げられる。しかし，言語の理解と産出に関わる諸要因のうち，実験的方法に基づき一貫して「視点」という要因に焦点をあわせて言語獲得の過程を分析したのは同君をもって嚆矢とする。しかも，従来の視点関連の発達的研究の多くが直示表現の語彙どまりであったことに比して，本研究が取扱った言語表現が命題を表現するものであり，さらに文，テクスト，談話にまで及ぶものであることは特筆に値する。

2．本論文の構成と内容

本論文は，第一部から第三部までの部分より成る主論文と，学会誌や大学の紀要に掲載された7編の論文を含む副論文で構成されており，主論文はこれらの7編を総括する形をとっている。

主論文の第一部では，まず言語学，言語心理学，心理言語学の相互の関連性を歴史的に考察しながら，言語発達研究の流れを概観して，視点概念の位置付けを行っている。著者は前節に述べたように「視点」に関連する概念を過去の言語研究の中に探り，その出発点を久野の「言語表現を必ず誰かからの，あるいはどこかからの視点によって，構成されている。」とする考え方にあるとし，さらに従来の関連研究を「視点」という概念で統一的に見ることを試みている。そして，産出者の視点，表現内容，及び言語表現の三者の関係を図示することで視点研究の基本方針を明らかにしている。

第二部は視点概念の実証的検証と題しており，4つの章よりなっている。また，各章にはそれぞれ2つの研究が含まれているので，合計8つの研究報告が行われている。これらを通して言語表現における視点の機能が，言語の伝達性との関連で分析されている。つまり，理解しやすい言語表現の視点構成，理解しやすいと考えて産出した言語表現の視点構成，またそれらの発達的変化等が論じられる。

第二章「文理解と視点」の研究1は，一連の実験を代表するものであるので，やや詳しく述べておきたい。この研究では，日本語の授受動詞を用いたいろいろな文章表現，たとえば「ウサギがトマトをリスにあげる」，「ウサギがトマトをリスにくれる」，「リスがトマトをウサギにもらう」等の内容を3～6歳児が理解するかどうかを，両極に動物を配置し，その間をものが動くといった実験装置を操作させることによって調べた。これらの文章表現は格と視点について次のように分析される。例えば「ウサギがトマトをリスにあげる」は，話者がウサギに視点をおき，起点格かつ動作主格の名詞句（ウサギ）を終点格かつ被動作主格の名詞句（リス）よりも文頭よりに配列したものであり，対象格（トマト）両者の間を移果する。実験結果は，「ウサギがトマトをリスにあげる」のように，「名詞句＋助詞が＋(名詞句＋助詞を)＋名詞句＋助詞にあげる動詞」の構文が最も理解されやすく，この構文は6歳までにほぼ完全に理解されるようになることが明らかになった。この構文の特色は，事物の移動の物理的な始点となる起点格の名詞句（ウサギ）に視点が置かれていることである。他方，「ウサギがトマトをリスにくれる」や「リスがトマトをウサギにもらう」の

ように，事物の移動の物理的終点となる終点格の名詞句（リス）に視点が置かれている構文の理解は非常に困難でありそれらを上記の「あげる構文」と誤認した。つまり，幼児は起点格の名詞句に話し手の視点が一致すると解釈する理解方略（起点格視点方略）をとりやすいという。

研究2では，能動文と受動文を用いて視点と言語表現の関係が調べられた。本実験では語彙の視点制約と助動詞「られ」の視点制約が同じ○○ちゃんにある文「○○ちゃんがパンダにさわられた」と，語彙の視点制約が○○ちゃんにあり，助動詞「られ」の視点制約がパンダにある文で大人にとっては不自然な文「パンダが○○ちゃんにさわられた」とを理解しやすさについて調べたところ，差の生じるのが5歳後半以降であった。この事実はその年齢まで視点の関わる言語表現に対する感受性が低いことを示しており，さらに視点の操作によって文の理解の容易さが変化することが，文理解において視点が独立変数として機能していることを示すという。

次の「空間記述テクストの理解と視点」の章の研究3，および4では，事物の位置関係を幾つかの文を用いて表現する空間記述テクストにより，その理解における視点の役割が検討されている。研究3では視点の統合の容易さに関わる要因として，記述様式（各文の視点が同じテクストと各文の視点がそれぞれ異なるもの），語彙効果（各文の準拠点にあたる部分の語彙が理解者にとって共感可能な要素である場合と，共感不可能な要素の場合），および視点の位置（準拠点として，聞き手自身を含めるテクストとそうでないもの）の三要因をとりあげた。その結果，視点が一貫したテクスト（たとえば，「花子の右に箸があります。花子の左に茶碗があります。花子の後ろにお椀があります。」）は，視点の変化するテクスト（たとえば「箸の左に花子がいます。茶碗の右に花子がいます。お椀の前に花子がいます。」）よりも理解されやすい。なお，この文例の前者では生物が準拠点，後者では無生物が準拠点で共感不可能な場合であるが，この要因の主効果は有意ではない。

また，最後の要因である視点の位置と記述様式との間に交互作用がみられた。

研究4は研究3で明確でなかった語彙効果のみを再検討したものであり，大学生を被験者とした場合この効果に大きな個人差があり，理解・再生についてこの効果が大きく現れるものと現れないものに二分されたという。次の章『テクストの書記と視点』の研究5，及び6ではテクストの書記（writing）における視点の役割を調べており，まず，研究5では専門学校生を被験者として，ある一つの出来事を連想させるような4枚の系列絵画を提示し，それを他者にわかりやすく書いて伝達するように求めた。そして，産出された書記テクストを久野らによる言語的指標にもとづいて分析してその視点を推定した。結果として，伝達効率の高いテクストを書くように求められた場合に視点の一貫したものを産出する傾向が認められたが，ただしテクストの中の既知情報の要素次第で視点の変換も生じることが明らかにされた。また研究6ではこの情報構造と視点の関係に焦点を当て，テクスト産出にあたり，出来るだけ既に言及され，テクスト内に位置づけられている既知情報に視点を置くことによって，受信者が未知の情報を意味的に統合しやすいように配慮されていることを明らかにした。

『テクストの発話と視点』の章における研究7，及び8では，発話（speaking）テクストの産出時の視点構成を大学生と幼児について調べているが，書記ではなく発話である点が研究5，及び6との違いである。研究7は大学生を被験者に用いたが，結果は研究5，及び6に類似しており，絵に既知情報と新情報が登場している場合，既知情報の要素を視点として選択し，新情報だけが登場している場合にも先行文の視点要素が既知情報として補助的に用いられたという。一方，研究8は幼児の発話したテクストであり，大学生の場合と異なり，情報構造に無関係に視点が変換されることがあり，特に新情報のみが登場している絵に対しても，先行する文の視点要素を継続することがないという。

以上第二部の8つの研究を通じて，言語表現を理解し産出するうえで，視点がある役割を担っていること，とくに視点の一貫しているテクストが理解されやすいこと，さらに産出者は聞き手に理解されやすいテクストを産出するうえで，視点を一貫させようとし，実際にそうしたテクストがそうでないものに比べて理解されやすいという結論を得ている。

第三部では，とくに文学作品においてわかりやすさのみを目指さずに，視点が意識的に変えられることに着目して，これを伝達効率よりも伝達効果を重視するテクストとし，そのような文学テクストの理解における視点の機能を吟味している。

研究9では，大学生を被験者として，文学作品を読むときに，誰に感情移入して読むかによって読みとる内容に違いがあるかどうかを検討した。作者の気持ちになって詩を読み，未完の部分を補足させる条件群と，作中に表現されている主人公の娘の気持ちになって詩を読み同

じく補足させる条件群について，補足詩の視点の一貫性を比較したところ，両群の間に差がなく，実験条件の違いにもかかわらず，いずれの群でも一つの視点を貫くものの数は，そうでないものの数と同じであったという。

研究10では，作品の言語表現に含まれる立場や視点の選択のありかたが読みにどのような影響を与えるかが検討された。被験者は大学生と小学生であり，研究9で用いた詩を読ませてから，そこからイメージされる絵を描くように求めた。描かれた絵について，一定の基準によって視点を同定したがその結果大学生では大多数が語り手の立場か登場人物の立場のいずれかでイメージを形成し，後者がより多くみられた。一方小学生では，どちらかの立場で描くものの数は少なく，また両者に差はない。以上より，大学生には作者の視点構成に沿ったイメージ形成が多いが，小学生にはこの傾向はないという。

著者は以上のような結果により，第二部の視点分析枠を拡大して，より複雑な言語表現の取扱をも可能にする分析枠を提唱して，視点構成と文学教材の教育との関連性を論じている。

3．本論文の寄与と問題点

言語使用に関わる諸要因のうち，著者がこの研究に着手した当時殆ど考慮されることのなかった『視点』という要因に着目して，この観点より言語獲得の過程を実験的方法によって分析しようとしたことが言語心理学，特に言語獲得研究に対する本研究の最も大きな寄与である。しかし，本論文においても幾つかの瑕瑾なしとはしない。以下に問題点を挙げておきたい。

(1) 『視点』という概念は直感的にはうなずけるものではあるが，それを明示化することに成功した研究は，本研究の理論的基盤となった久野の談話文法モデルを含めてまだないといえる。明示化されていないことを理由にその研究を放棄することは本末転倒であるが，明示化は研究上の目標として念頭に置いておく必要がある。

本研究の文献表には挙げられていないが，神尾昭雄の「なわばり理論」，田窪行則の「談話管理理論」，さらにフォコニエの「メンタルスペース理論」など，「視点」概念の明示化のために役立つと思われる研究成果があるので，それらを参照する必要があろう。また，スロビンによる最近の一連の通言語的獲得研究の成果も見逃すことができない。そうした作業によって現在のところ有機的関連があまり明確でない第二部第二章「文理解と視点」と第三章「空間記述テクストの理解と視点」との関連がより明快になるであろう。

(2) 本研究には日本語のゼロ代名詞に関する研究も含まれているが，ゼロ代名詞といっても談話法に支配されたものと文法に支配されたものがあり，その区別の必要がある。例えば長谷川信子やファングによるものなど関連文献も少なくないので，参照する必要がある。

(3) 否定的な証拠がないかぎり，「視点」概念は理解と産出の時のみに用いられる「方略」とだけ関連しているのでなく，「言語知識」の一部とも関連していると考えるべきであるが，この点に関する著者の立場は必ずしも明確ではない。さらに，発達の観点からは反応の変化がどのような要因に起因するかを明らかにすることが必要である。つまり，単に方略の変化を記述するだけでは不十分である。

(4) 実験方法についての問題点を挙げれば，研究1において刺激文の変化の要因と，その結果の分散分析との対応が不十分であったり，あるいは研究5における伝達効率のよい文章を書かせるための実験操作の甘さ等，実験方法と結果の分析にもう一工夫が必要と思われるものもある。

(5) 理論的水準で明示化されたとしても，本研究が実験的アプローチをとるかぎり，実験による操作化を繰返すことによって「視点」概念がより明確にされねばならない。このような操作化の重要性は，心理学の歴史の教えるところであり，本研究にみられる実験ごとの「視点」概念のずれも，今後の実験の積重ねで解決されねばならない。

4．結　語

本研究は，「視点」概念の実験的研究として特に研究着手時の状況下では極めて先駆的かつ独創的であり，前節に挙げた幾つかの問題点と課題をのこしているとしても，本論文全体の水準を考慮する時，これらはまさしく瑕瑾に過ぎず，総じて本論文の言語心理学，言語獲得研究，及び国語教育に対する貢献は大である。

以上の理由で，著者は本論文により教育学博士の学位を授与されるに値すると認められる。