

日米における Referential Communication 場面での 母親・教師のコミュニケーションスタイル

教育心理学研究室

三宅 なほみ 大嶋 百合子

The Communication Style of Mothers and Teachers
in the United States and in Japan
under the Referential Communication Situation

Naomi MIYAKE

Yuriko OSHIMA

Division of Educational Psychology

Adviser : Prof. Hiroshi AZUMA

Mothers and preschool teachers in the U.S. and Japan were observed interacting with 4-year-old children in a referential communication game.

A referential communication game was found to be effective in identifying the communication styles of mothers and teachers in the U.S. and Japan.

American mothers tend to give more negative feedback to a child's error than Japanese mothers or teachers of both countries. Their explanations are more explicit than those in the other groups. The style of their explanations does not change after a child's error.

American teachers try to communicate their messages succinctly. They do not repeat their explanation and they avoid using negative expressions as their feedback.

However, Japanese teachers are more verbose than American teachers. They usually attempt to orient the child to the problem on a general level. They also state their explanations repeatedly.

Japanese mothers tend to give explicit negative feedback without general orientation.

Those explanation styles were correlated with children's performance on a communication game. The effectiveness of each style is discussed.

The data presented here were collected as a part of the project titled, "A Cross-Cultural Study of the Influence of Socializing Agents upon Cognitive Functioning, Communication Styles, and Educability in Children", co-directed by R. D. Hess of Stanford University and H. Azuma of the University of Tokyo. W. P. Dickson of the University Wisconsin was in charge of collecting American communication game data.

I 課題

IV 結果と考察

II 実験手続き

V 討論

III 分析方法

I 課 題

Bernstein による, 社会階層の違いにもとづく母親の
使用言語の差に対する社会言語学的考察¹⁾ 以来, 母親の

言語使用における制限コード対精密コードの対立が, 子供の認知発達に影響を及ぼすコミュニケーションスタイルの一断面として取りあげられ(Hess & Shipman²⁾), 母親の使用言語, 家庭の言語環境と子供の認知発達との関連を探る研究が盛んになってきた。それらの研究報告から主なところを拾ってみると, まず, 社会階層に基づく母親の使用言語の差異として, より高い社会階層に属する母の方が, より長くより複雑な構文は持つ文を使う傾

向があるといえる。そして、それらの実験調査に使われた課題下では、肯定フィードバックの多用や課題への導入をきちんとすること、刺激材料をはっきり言語化すること、子の言語反応を多く要求することなどが、子を好成績へ導くコミュニケーションスタイルとして報告されている(Hess & Shipman³⁾, Olim, Hess & Shipman⁴⁾, Bee, Van Egeren, Streissguth, Nyman & Leekie⁵⁾)。

本研究は母親の子供に対するコミュニケーションスタイル及び母の教育観しつけ観、家庭での言語環境などが子供の認知発達に与える影響のパターンを、交叉文化的に比較する目的で実施された日米幼児教育研究プロジェクト⁸⁾の一部である¹⁾。本プロジェクト内では、母のコミュニケーションスタイルを分析するために、従来の研究で使用されてきたような構造化された教示場面を含む課題の他に、図形伝達課題と呼ばれる Referential Communication の事態がとり扱われている²⁾。Referential Communication 事態というのは、送り手と受け手が原則として同じだけの選択肢のセットが与えられ、その中で予め決められた目標物(ターゲットと呼ばれる)を、受け手が正しく選択できるよう送り手が説明するというもので、Krauss & Glucksberg(1966)以来、この種の Referential communication の実験的な研究が盛んに行なわれている(Higgirs, Krauss & Glucksberg⁷⁾)。

従来のような構造化された教示場面(例えば母が子に積木の分類の仕方を教える)では、母が子にどういふことを伝えるかがある程度予定されており、従って、母の教示の方略の類型を分類しやすい。これに対して Referential Communication のような事態では、送り手はターゲットの説明の仕方を全く自由に選ぶことができ、又、受け手の理解の程度に従って説明の手続きを変えることも自由である。その意味で、この図形伝達課題からは、あらたまって教えようという場合の方略よりも、もっと母の日常的な物の言い方に依存したコミュニケーションスタイルが分析されることが期待される。

本プロジェクトでは、母子のコミュニケーション場面の他に、幼稚園や保育園の教師と子とのコミュニケーション場面からも、同じ図形伝達課題を使ってデータが収集してある。そこで、本報告では、図形伝達課題における母親のコミュニケーションスタイルと教師のコミュニケーションスタイルの異同を主題としてとり上げる。教師と母親とのコミュニケーションスタイルの違いとして、母親は子供と長く生活をともにしていたことを背景とする一種の一体感にもとづくコミュニケーションスタイルをとる傾向があるのに対し、教師は、教育にたずさわる専門職としての意識から伝達を構造化するであろう

ということが一応想定される。このような差異を、図形伝達課題を通して得られるデータの分析から、どこまで弁別できるかを検討する。更に、このような教師母親それぞれの役割や態度が日本とアメリカでかなり異なっているということを示す資料が本プロジェクト関係の他の資料から示唆されているので、これら役割によるコミュニケーションスタイルの差が、日本とアメリカでどのように異なるかを検討することによって、図形伝達課題から得られるコミュニケーションスタイルがどんな性質のものかについて理解を深めたい。又、このように母親と教師のコミュニケーションスタイルの違いを探ることは、幼児の教育に携わる人の種類が多様化していく現代のような時代において、幼児の発達を考える人間がその多様化していく現実にとどう対処していったらよいかを考える一つの手がかりとなり得るだろう。

II 実験手続き

A. 被験者

前述したプロジェクトの被験者で、母子の組は被験児が4歳0ヶ月±1ヶ月の時点で実施した(1973年10月～1974年3月)。教師の被験者は、母子組の子が通う園の教師を各園から1名ずつ依頼し、その担任する園児で母子組の子ではない園児と組み合わせる。教師子組に対する実験も、子が4歳0ヶ月±1ヶ月の時期に行なわれた(1973年2月～1973年6月)。母子組は、アメリカ64組、日本57組、教師子組は、アメリカ33組、日本30組である。

B. 課題

Referential Communication の事態を、4歳前後の子供でも理解し易いように考案された“Picture Book Communication Game”装置を使用する。図1のようなバインダー型の道具を机の両端におき、各々の端に母子又は教師と子を座らせる。両バインダーにはそれぞれ4枚の絵が並べてあり、受け手側の各絵の下にボタンがついていて、送り手側の対応する絵の下のランプとそれぞれコードでつながれている。両バインダー上の絵の配列順序

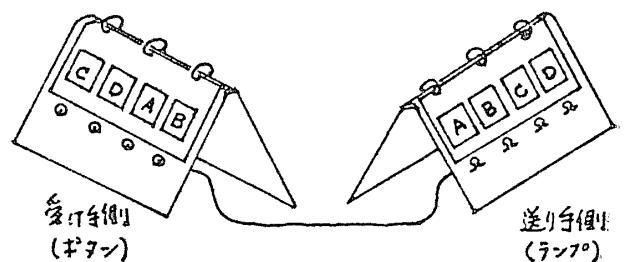


図1 Picture Book Communication Game.

Picture Book Communication
Game 5. 0印が正判教。

項目

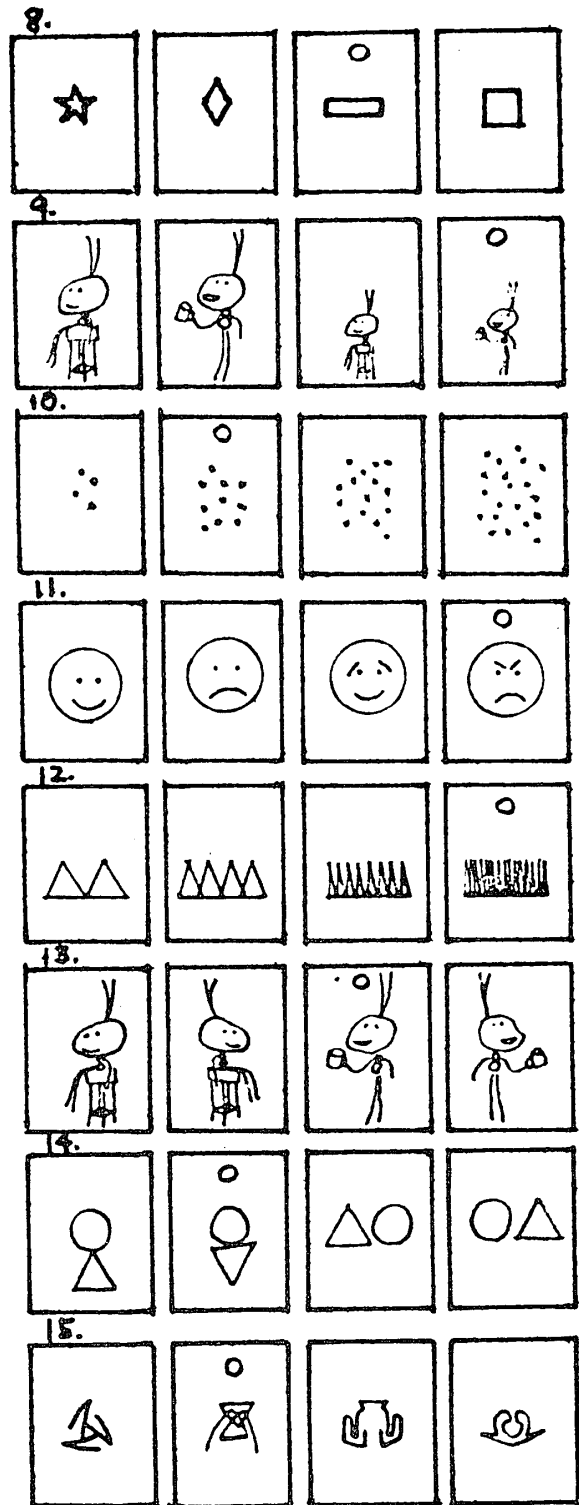
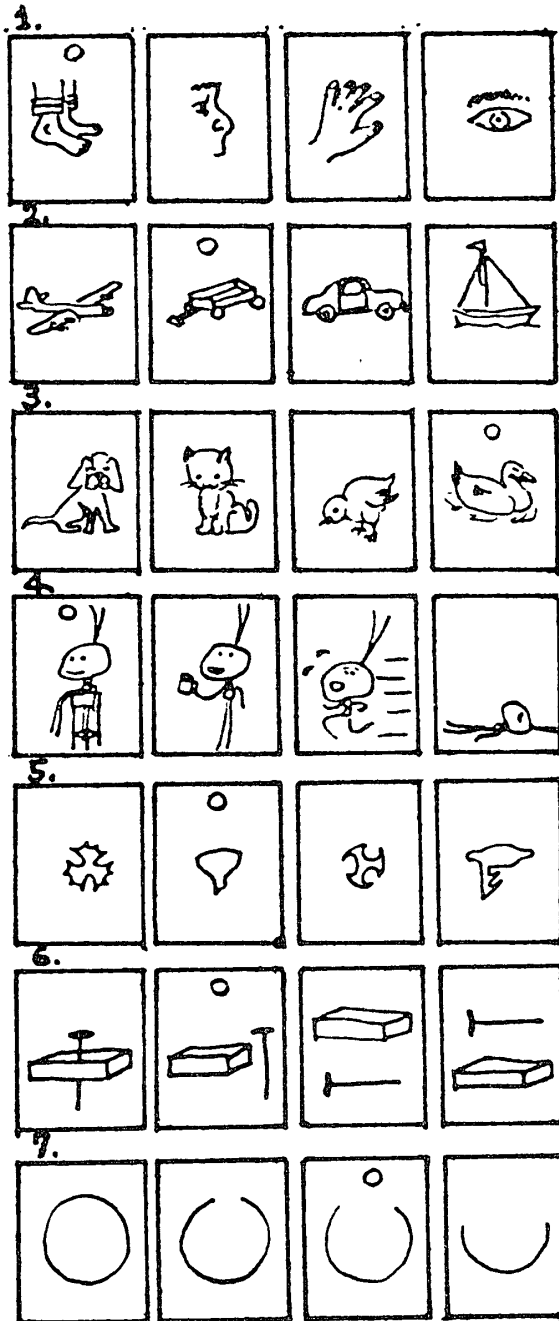


図2 刺激図版

は異っているのので、絵の属性の説明をせずに位置の手がかりだけで伝達することはできないようになっている。

まず母子又は教師子に2つのバインダーを見せ、片方のバインダー上から一枚絵を選んでその下のボタンを押すともう一方のバインダー上の同じ絵の下のランプがつくことを確認させる。それから母子又は教師子を机の両

端に分かれて座らせ、母又は教師に、4枚の絵のうち予め○印で指定してある一枚について、子ができるだけ1回でその絵を選び出せるように説明することを依頼する。子には、母又は教師が説明してくれた絵だと思っものを選んでその下のボタンを押すよう教示する。母又は教師は、自分の側のランプのどれがついたかによって子がど

の絵を選んだかが判る。母子又は教師子は、互いに相手が見え、質問をしたり身振り手振りを使うことが自由にできる。子の最初のボタン押し反応が正答でなかった場合は、正刺激が選べるまで、続けられる。ただし、母・教師かテスターがその項目は打ち切って次へ進んだ方がよいと判断する場合は正刺激が選べなくてもその項目は打ち切って次の項目へ進む。

使用した絵のセットは、図2に示したようなもので全部で15項目ある。最初の3項目は練習用とし、第4項目から第15項目まで12項目を分析の対象とする。各項目の絵の構成は以下のように分類できる。

- ・ 1枚ずつ名前がつけられる具体物によるもの一項目 4, 8
- ・ 抽象図形一項目 5, 15
- ・ 位置関係一項目 6, 14
- ・ 連続変化一項目 7, 10, 12
- ・ 2属性2値のかけ合わせ一項目 9, 11, 13 (2×2)

この課題場面での母子又は教師子のやりとりはすべてビデオテープに収録された。そのビデオから、各組の相互交渉の言語記録（すべての言語的やりとりと、言語的やりとりを補う非言語的行為一子のボタン押し、絵の指さし、母や教師による説明のための身振り、母子・教師子の頷きや首振りによる返答、拍手など一を時間的経過に従って記録したもの）を作成し、それについて以下III Bに述べる方法で分析した。

III 分析方法

A. 課題成績

課題成績の指標として、次の2つを採る。

1. 初回正答数

12ある項目のうち、受け手である子が送り手である母又は教師の説明を聞いて1回で正答に当たる絵を選び出すことができた項目数、即ち各項目について受け手の初回のボタン押しが正答であった各数。これは、送り手がどれ位うまく説明し、同時に受け手がどれ位うまくそれを処理し得たかの単純な指標と言える。

2. 総誤答数

初回ボタン押しが誤答であった場合、母又は教師は子が正刺激を選べるまで説明をし直すことになる。この説明のし直しがうまくいくと受け手はすぐ正答に到達する。反対にこれがうまくいかないと受け手は何度も誤答を繰り返す。従って受け手が課題全体で何回誤答をしたかは、初回正答数とは異った意味での送り手受け手間の

相互交渉のうまさの指標になると考えられる。

数値は文字通り誤答（誤ボタン押し回数）をもってこれに当てる。但し、子が一つの絵に固執して何度でもその絵のボタンを押した場合や、受け手の誤答が重なっても母又は教師が仲々その項目を打ち切らなかった場合等は誤反応数が不自然に多くなることがあり、反対に、子が全くボタンを押さないまま項目が打ち切られるなどの場合もあるので、次のような操作を加えて総誤答数を計算する。まず3回以上誤答した項目の誤答数はすべて一律3とする。又、打ち切りになった項目については、実際に受け手が押しているボタン数にかかわらず誤答数を3とする。これによって総誤答数の値のとりうる範囲は0~36となり、数値が多い方が成績が悪いことを示す。

B. 言語分析

図形伝達課題の各項目について、母・教師と子のコミュニケーションの流れは、

母・教師による正刺激の説明



子のボタン選択



母・教師による正誤判断

のようになり、この最初の受け手の反応が誤反応の場合、更に、

母・教師による再説明



子の選択



母・教師による正誤判断

というサイクルが、受け手が正答するまで続けられる。

この流れから、母・教師のコミュニケーションスタイルの特徴を切り取る領域として、1)各項目の導入部分、2)説明時の表現様式、3)フィードバック、4)再説明、の4つを採り上げる。以下各領域について、各領域の性格と、そこからどういった指標が抽出できるかについて考察し、実際に抽出した指標とその操作的手続について解説する。

1. 導入部一概観・準備性

ここで扱うのは、主要話題の切り出し方に関するコミュニケーションスタイルである。「日本人は物の言い方が間接的、アメリカ人は直接的である」といった一般の説に対応して、実際にそういったスタイルの違いがどこかに存在するか否かを確認したい。

図形伝達課題の主要話題は正刺激の説明である。項目が始まってすぐ正刺激を簡潔明解に説明して子が刺激セ

ットの中から正刺激は正しく選択できればこの課題は非常に早く終わり、言語記録もすっきりしている。たとえば項目3の「あひる」を当てさせるのに、ただ「あひるの絵」というように単刀直入にいうのではなく、ずっと前に遊びに行った公園の話から始める場合がある。こういう場合子供はしばしばどこが焦点が分らず混乱しにくたびれる。が、4歳児相手の場合、常に単刀直入が良いとも言えない。4歳児はまだ4枚の絵を弁別する弁別属性が何であるかということ、即ち4枚の絵の構造は1眼ではつかみきれず、自分の気に入った一枚の絵だけに集中したり、あるいは目立ちやすい属性だけ注目して何を言われてもそれは押してしまうこともあるからである。こういう場合には正刺激の説明に入る前に全体の見通しをつけてやるような構造化概観を行うと良いだろう。従って、4枚の中の2枚に話しを限定することを知らせたり、目につき易い1枚を手がかりとしてまず選ばせそれと正刺激との関連を説明したりするのは上手な準備、やみくもに1枚言及し、「それではないのよ」と否定していくようなやり方はむしろその負刺激に注意をむけさせるようなもので下手な準備ということになる。こういった概観の質まで含めて以下の手続きで分析したのがこの領域の変数である。なお、主要話題への入り方をできるだけ混ざりものなしで扱うために、分析対象は、各項目開始から子の最初のボタン押し反応までに限っている。

○ 分析手続きと変数の操作的定義

各項目開始から最初のボタン押し反応までの間に次の各カテゴリに属する発言があればそれをコードし、生起回数を記録する。

- ラベル 4枚共通に出てくるものに言及のための名をつける。
例：「ありさん」(項目4)「三角」(項目12)「雪」(項目10)
- 負独立 他と関連なく負刺激に言及。
例：「お星様もあるね」(項目8)「点々がたくさんあるね」(項目10)
- 全命名 4枚のうち3枚以上命名してその中の、あるいは残り1枚を正刺激として指定する。
例：「丸、まんまるのと、ちょっとあいたのと、もう少しあいたのとあるでしょ。そのも少したくさんあいてるの」(項目7)
- ペア 2×2の時対になっている2属性を対として言及。
例：「大きいのと小さいのいるわね」(項目9)

限定 2×2の時正刺激を含む属性に言及して2枚に限定する。

例：「うがいしてるありさんでね」(項目13)

手がかり 目につき易い1枚を指定してそれを手がかりにそれとの関連で正刺激を指定する。

例：「4つしか点々ないのあるでしょ。その次の」(項目10)

独立排除 他との関連なしに負刺激を排除する。

例：「半分のまるあるけどそれじゃないの。(えーと、○○ちゃんのお指3つ位入るだけ穴開いたのあるでしょ)」(項目7)

関連排除 負刺激は排除していった正刺激に関連づけるもの。

例：「くぎが板にささっているんでもなくて、上にあるのでも、下にあるのでもなくてね、横に立っちしてるの」(項目6)

その上で、概観の指標を3つ、以下のように作成する。

ラベル型 = ラベル + 負独立

定位型 = 全命名 + ペア + 限定 + 手がかり

排除型 = 独立排除 + 関連排除

更に、こういった概観をするタイプとしないタイプを、コミュニケーションスタイルとしてより大握みに把握するために、各項目を、前述の8カテゴリのどの種のもので始まっているかによって分類して、次の準備性の指標とする。

直接型 = 8カテゴリに当る発言が一つも生起していない項目数。単刀直入型。

構造化型 = 全命名、ペア、限定、手がかり、関連排除のいずれかが1回でも生起している項目の数。

直接型と構造化型以外のものは、ラベルか負独立か独立排除のみの生起した項目、いい換えれば前置きはあったがそれが後の正刺激説明と意図的には結びつけられなかった、前置きのための前置きの生起した項目である。

2. 表現様式

表現様式の分析は、もともと日本側担当者³⁾が擬人的表現様式として提案していたものを、アメリカ側担当者が日本とアメリカの記述様式の違いをとらえるものとしてさらに発展させ提案したもので、絵の表現の仕方そのものを問題にしている。ここで問題にする記述様式の違いは、描かれているまますを記述するか、それに想像をつけ加えるなり似たものに見たてるなりの加工をして記述するか、である。こういった記述様式の違いが、母や教師のコミュニケーションスタイルのどういった側面の違いを現わしているのか、又それが課題成績にどういった影

響を及ぼすと考えられるのかについて、はっきりした仮説はまだなく、むしろそういった仮説を探るための1つの前段階としてこの領域が取りあげられている。この領域からは記述様式に関する3変数に加えて、母・教師が使うことばの多様性の2側面に関しての変数を採る。

○ 分析手続きと変数の操作的定義

正刺激を説明している発言の中から、正刺激な他から区別する手がかりを与える最小限の語句、文節等をぬき出し、次の2つのカテゴリに分類する。

即事表現 描かれている絵そのままの表現。

例：「コップ持ってる」(項目9)「椅子に座ってる」(項目4)「三角がたくさん」(項目12)

修飾表現 想像、見たてなどによる修飾加工がなされている表現。

例：「ミルクを飲んでろ」(項目9)「ああ疲れたって休んでろ」(項目4)「三角さんがおしくらまんじゅうしてる」(項目12)

更にそれぞれの即事表現、修飾表現について、それが始めて出てきた表現又は言い回し(既出のものを修正したり、形容詞等を附加したりするだけのものも含む)の場合、「新」とコードする。それぞれの総数を計上し、次の変数を作成する。

即事的表現度＝

(各被験者群別に標準得点化された「新」・即事表現)－(各被験者群別に標準得点化された「新」・修飾表現)

即事表現量＝「新」・即事表現／総誤反応数³⁾

修飾表現量＝「新」・修飾表現／総誤反応数

多様性 ＝ (「新」・即事表現＋「新」・修飾表現)／総誤反応数

反復性 ＝ ((即事表現－「新」・即事表現)＋(修飾表現－「新」・修飾表現))／総誤反応数

即事的表現度と即事表現量、修飾表現量は概念的には同じ性格のもので、指標としては即事的表現度ひとつでよいところだが、即事的表現度は標準化された得点を使って数値化されているため、各標本群内での平均値が常に0になり、平均値の差の検討が出来ない。そこで、課題成績との相関の検討には即事的表現度を使い、標本群間の差の検討には即事表現量、修飾表現量を使う。

又、総誤反応数で割る操作が入っているのは、子に誤反応が多くて課題が長びぎ、母又は教師が止むを得ず次々に色々なことを言わなければならないなどのいわば「強制された多様性」が存在することが考えられるので、そういった誤反応数による影響を取り除くためである。

3. フィードバック

図形伝達課題では、受け手の反応(主にボタン押し反応)に対する送り手の対処のことをフィードバックと呼んでいる。

正答のあと、適切なフィードバックを与えると、受け手である子は自分の選択の正しさを確認でき、更に課題を続けるよう動機づけられるだろう。又、誤答後のフィードバックは、図形伝達課題の流れを変える程の働きをすることもある。即ち、「上手な」フィードバックを誤答後与えられると、子は自分の間違いに気づき、時にはその間違いと関連づけた上で、素早く正答に達する。一方「下手な」フィードバックしか与えられないと、子はますます混乱し、自分が間違っているのかいないのかさえ分からなくなり、同じ誤ボタンを繰り返し押すなどして課題は仲々進まない。コミュニケーションスタイルという観点からは、このような送り手－受け手間の相互交渉の鍵としてのフィードバックを把えたいので、誤反応後のフィードバックを分析の対象とする。

この誤答後のフィードバックは2つの側面を持っていると考えられる。一つは情緒的側面、もう一つは情動的側面である。

その情緒的側面は、「間違いであることをどう知らせるか」に現われてくる。「それだめ!」「違うよ」と突き放しては、子は叱責を受けたかと思ひ、やる気を失うかも知れない。「そうねえ」と受け流したり「あのね、○○ちゃん」と否定は避けて説明の方式を変えたりすることによって、子に失望観を与えないことが大切であるかも知れない。こういった情緒的側面に対する配慮は、「違う」という否定語を口にするかしないかによって押し測ることができる。

フィードバックの情動的側面というのは、送り手である母や教師が、受け手のした誤反応についてどれだけ解説するかに関連する。子の誤った選択から母・教師は、今までの自分の説明を受け手がどう受け止めたのか、受け手の現在の理解はどのようなものかを間接的に知ることが出来る。この情報を把えて、誤反応した子になぜ、どこが、どう違うのかを知らせようとする母・教師は、フィードバックの持つ情動的側面を使おうとするタイプの送り手と言える。このタイプは、そういう解説型のフィードバックを全く与えないタイプに比べて、言語的な情報のやりとりに対する依存度の大きいコミュニケーションスタイルを持っていると考えられる。

○ 分析手続きと変数の操作的定義

子のすべての誤ボタン押し(母や教師が故意に誘導して間違えさせたもの及び子や園児が衝動的に押したもの

は除く)を抜き出し、その後にフィードバックとして次のいずれが生起しているかをコードする。次のボタン押しまでの間であればどこに生起していても区別しない。又回数は問わない。

否定 誤反応を否定することば。

例:「ちがう」「あれっ?」

解説 誤反応に言及する解説。

例:「それ長四角じゃないでしょ」

「それは一番多いじゃないの」

(誤反応を手がかりにして正刺激を説明する

「それより少ないよ」等はここに入れない)

その上で次の操作により変数を作成する。

否定型=否定を伴う誤反応数/総誤反応数

解説型=解説を伴う誤反応数/総誤反応数

無型 = 否定も解説もいずれも伴わない誤反応数/総誤反応数

誤反応の中には否定と解説の両方を伴うものがあるので、否定型と解説型のそれぞれに計上される誤反応には重複がある。

4. 再説明

各項目が開始されてから、子が最初のボタンを押すまでの母・教師の説明部分は、送り手側が今までの経験に基づいて受け手に一番理解され易いと思う表現形式でコミュニケーションを開始する部分で、コミュニケーションの流れとしては原則的に一方向的である。それに対して誤反応後の再説明部分は、送り手が受け手からの誤答という情報を得てそれに対処する場面であるから、相互交渉としての性格がより強くなる。従って、誤答後にどういふタイプの再説明をするかによって、相互交渉のスタイルをある程度まで識別できることが期待される。

再説明において、今まで言ってきたことを寸言たがえずに繰り返すのは、「この言い方で分かるはずだ」という送り手側の確信を現し、余分な注釈をつけ加えて受け手を更に混乱させないための配慮を示すと考えられる。が、反面では、送り手の方がもう他に説明の仕様がなくなっているという言語的堅さの現われであるかも知れない。

再説明においてそれまでの説明を変える場合、情報を附加して修正していく形と、全く話しを変えてしまう(点が10個ある絵が正刺激の項目で、10個を数えさせていたものが、10個の点から成る図形を探させるやり方に変えるなど)形とある。前者は送り手の主導権を保持しつつ受け手に合わせていくスタイル、後者はむしろ受け手の見方に合わせて説明様式の方を変える送り手中心のスタイルだと考えられる。

なお、この再説明の分析のためには、刺激図版の構成そのものがバラエティーのある再説明の出現を許すものでなくては不都合であり、一般的に誤答の出易いものである方が望ましいので、項目5, 6, 7, 10(図2参照)のみを分析対象とした。

○ 分析手続きと変数の操作的定義

各誤反応について、その後の(次に誤反応がまたある場合はそこまでの)正刺激説明を、それ以前の(前にも誤反応がある場合それらの再説明も含めた)すべての正刺激説明と比較して、以下のようにコードする。

反復 以前の説明と全く同じものかその短縮形。

例⁴⁾: 項目8 送り手「長い四角あるでしょ」

受け手「これ?」(+誤反応)

送り手「長いよ」

受け手(反応)

修正 以前と同じ、又は同じ様式の説明をしているが情報を附加しているもの。

例: 項目10 送り手「点が1番ちょっとの次に多いの」

受け手「これ?」(+誤反応)

送り手「1番ちょっとの4つでしょ。

それよりもうちょっとたくさんあるの」

受け手(反応)

一新 以前と全く違う説明様式を使う。

例: 項目8 送り手「長い四角ある?」

受け手「これ。」(+誤反応)

送り手「うーん。タオルみたいななの

い?」

受け手(反応)

一つの誤反応後に反復、修正、一新が二種以上同時に生じた場合、コーディングの優先順位を、一新>修正>反復とし、一新が一つでも生起していればその再説明全体を一新とコードし、修正と反復が起きていれば修正とする。この分類から作られる変数は以下の4つである。

反復型=反復再説明数/4項目総誤反応数

修正型=修正再説明数/4項目総誤反応数

一新型=一新再説明数/4項目総誤反応数

無型 = 上述の3カテゴリに分類されなかった再説明数/4項目総誤反応数

再説明がない無型の場合、母又は教師は「ちがう」などの否定フィードバックをするのみか又は「もっと別のよ」など情報なしでボタン押しを促す。

5. 分析作業

以上のような分析手続き、操作的定義に基いて、実際の分析作業が行なわれた。分析は、導入部、フィードバック部、再説明部に関しては、アメリカ、日本の母親群は三宅と補佐者、教師群は三宅、大嶋と補佐者が行ない、疑問の生じた箇所はその都度合議で解決するようにした。このため分析者間の分析一致度はほぼ1.0になる。表現様式領域の分析は、まずアメリカ側担当者と大嶋がアメリカと日本の教師群について数ケースずつ（日本の場合は英訳したものをを用いた）独立に分析し、結果をつき合わせた。分析が一致しない箇所については合議し、分析の一致が確かめられてから、それぞれ独立に分析がすすめられた。アメリカ担当者がアメリカ母親教師両群のデータを、大嶋が日本側教師群を分析し、日本側母親群は三宅、補佐者が分析し、後で大嶋のチェックをうけた。なお全分析を通じて分析補佐者はひとりである⁶⁾。

IV 結果と考察

以上の手続きによって得られたデータは、

アメリカの母親 (UMと略記する)

アメリカの教師 (UTと略記する)

日本の母親 (JMと略記する)

日本の教師 (JTと略記する)

の4つの被験者群それぞれについて、上述の2つの課題成績及び母又は教師のコミュニケーションスタイルに関する17の変数である。

以下では、言語分析のところであげた4つの領域区分に従って、それぞれの領域内での変数について、次の3種類の検討をする。

1. 各被験者群内での内部相関⁷⁾の比較検討。これによって、各領域内での変数の意味づけを各被験者群毎に明らかにする。

2. 国別、役割別に各変数について平均値の差を検討。
3. 各被験者群別に母・教師のコミュニケーションスタイルの変数と課題成績との相関を検討。

A. 導入部分——概観と準備性

1. 内部相関の比較検討 (表1)

表1の概観量に関する3変数間の内部相関を見ると、母親では、ラベル型の概観を与える傾向のあるものは定位型の概観も多くなる傾向にある。概観をする場合には絵の共通要素の名(ラベル)を与え更に弁別情報の構造も説明するといったスタイルがとられていることが想像される。これに対して2つの教師群をみると、この傾向が弱くなっており、特に日本の教師群では相関値が有意になっていない。日本の教師の概観スタイルでは、ラベル型の概観は必ずしも定位型の概観と結びつかないといえよう。

排除型の概観は、他の2者と余り相関がない。排除型というものが、一般的な概観の一つのスタイルであるというよりも、個人的なマンネリズムによって使用される型であるのかも知れない。4被験者群の中ではアメリカの母親と日本の教師に、排除型の概観が定位型と関連があることが示されている。

準備性の2変数、直接型と構造化型は、すべての被験者群で0.1%水準で有意な負相関を示しており、コミュニケーションスタイルとしてかなりはっきりした2つの型の対立があることは示している。

概観量と準備性の相関をみると、直接型は全般に概観量が少なく構造化型は多いというきれいな対応がみられる。目につくところとしては、アメリカの両教師群においては、排除型の概観の量が2つの準備性と余り対応しないこと、及び日本の教師群においてラベル型と構造化型が有意な値を示さないことであろう。前者は、排除型

表1 導入部領域の内部相関

	ラベル型	定位型	排除型	直接型		ラベル型	定位型	排除型	直接型
定位型	0.63***				UM	定位型	0.78***		
排除型	0.16	0.25*			n=64	排除型	0.14	0.15	
直接型	-0.91***	-0.68***	-0.35**			直接型	-0.94***	-0.77***	0.32**
構造化型	0.63***	0.94***	0.28*	-0.72***		構造化型	0.73***	0.89***	0.25*
定位型	0.42**				UT	ラベル型	0.30		
排除型	-0.08	0.21			n=33	定位型	0.23	0.40*	
直接型	-0.96***	-0.55***	0.01			排除型	-0.73***	-0.56***	-0.26
構造化型	0.45**	0.91***	0.15	-0.59***		直接型	0.27	0.95***	0.32*
						構造化型			-0.59***

* P < .05, ** P < .01, *** P < .001

という否定形を伴う物の言い方に対して、アメリカの教師が、他の群と違った感覚を持っている可能性を示唆しており、後者は、日本の教師が、話の切り出し方というコミュニケーションの側面に関して他の群とかなり異った行動をとっていることは暗示する。

2. 平均値の差の検討

表2に、アメリカと日本のデータを母・教師別にまとめた役割間の値のt-testの結果と、母・教師のデータを国別にまとめた国間のt-testの結果がでている。以下、役割間、国間という時はこのような手続きでまとめたデータに関して言及しているものとする。4被験者群間の差の検討結果は、表3にまとめた。

表2 導入部領域の役割間、国間差
役割間差 国間差

	役割間差		国間差			
	母親	有意水準	教師	アメリカ	有意水準	日本
概観量 ラベル型	5.02 (4.32)	P < .10	6.71 (3.96)	5.62 (4.60)	n. s.	5.57 (3.88)
定位型	2.67 (2.83)	n. s.	2.67 (2.98)	2.22 (2.79)	P < .05	3.17 (2.90)
排除型	1.52 (1.79)	n. s.	1.27 (1.74)	1.46 (1.64)	n. s.	1.40 (1.91)
準備性 直接型	6.28 (3.47)	P < .01	4.87 (3.40)	6.05 (3.58)	n. s.	5.52 (3.41)
構造化型	1.93 (1.75)	n. s.	2.19 (2.24)	1.67 (1.73)	P < .01	2.41 (2.07)

()内標準偏差, n. s. = not significant

a. 役割間の差 (表2)

概観量の3変数に関しては、ラベル型で教師がわずかに多い傾向がみられるのみで、差がない。概観量という

側面には教師対母親のコミュニケーションスタイルの差が出てこないと言える。

ところが、準備性の2変数を見ると、構造化する程度には差がないが、単刀直入に正刺激の説明を切り出す直接型は、母の方が1%水準で有意に多い。教師の側に、園児との会話において前置する物の言い方のスタイルがあることが暗示される。

b. 国間の差 (表2)

概観量の変数においても、又準備性の変数においても、定位型ないし構造化型という、いわば組織立った前置をする傾向において、日本の方が多いいと言える。この限りでは、「日本人の物言いは前置が長く間接的である」という一般的にいわれていることと一致する。が、ラベル型という、いわゆる前置の為の前置と考えられる概念の指標で日本の方が多いいえないこと(平均値そのものがアメリカの方が大きい)、及び直接的な物言いの変数である直接型で有意な差が出ていないこと、などを考え合わせると、少なくとも本研究で把えた断面からは、アメリカの方が直接的であるという示唆は出てこない。比較文化的に日本人の物の言い方が間接的であるということを行う時には、どういう場面のどういう質の発言に関してであるかをまず明らかにする必要があるであろう。

c. 4被験者群間の差 (表3)

4つの被験者群、UM(アメリカの母親)、UT(アメリカの教師)、JM(日本の母親)、JT(日本の教師)を比較するために、表3では、各変数について、これら4群を、平均値の大きい方から順に①、②、③、④として並べ、それぞれ隣り合う同士間のt-testの結果は記号でまとめている。同時に①と③、②と④、及び①と④の間の差の検定の結果も表3に挙げてある。以下、B、C、

表3 導入部領域の4被験者群間差

()内標準偏差

	① 有意水準	② 有意水準	③ 有意水準	④	①対③	②対④	①対④			
概観量 ラベル型	J T 7.80 (2.66)	>	U T 5.73 (4.68)	·	U M 5.56 (4.60)	·	J M 4.40 (3.93)	J T ≫ U M	U T · J M	J T ≫ J M
定位型	J T 3.97 (3.05)	>	J M 2.75 (2.76)	·	U M 2.59 (2.91)	▷	U T 1.48 (2.40)	J T > U M	J M > U T	J T ≫ U T
排除型	U M 1.75 (1.84)	·	J T 1.67 (2.28)	·	J M 1.26 (1.70)	·	U T 0.91 (3.83)	U M · J M	J T ▷ U T	U M ≫ U T
準備性 直接型	J M 6.56 (3.47)	·	U T 6.09 (3.83)	·	U M 6.03 (3.47)	≫	J T 3.51 (2.22)	J M · U M	U T ≫ J T	J M ≫ J T
構造化型	J T 3.20 (2.47)	>	J M 2.00 (1.70)	·	U M 1.88 (1.80)	▷	U T 1.27 (1.55)	J T > U M	J M > U T	J T ≫ U T

▷; P < .10, >; P < .05, ≫; P < .01, ·; not significant

表 4 導入部領域の課題成績との相関

	概観量	準備性				
		ラベル型	定位型	排除型	直接型	構造化型
UM	総誤答数	-0.12	0.02	-0.02	0.06	0.04
	初回正答数	0.00	-0.07	-0.12	0.06	-0.11
JM	総誤答数	-0.31**	-0.42***	-0.09	0.32**	-0.28*
	初回正答数	0.22*	0.37**	0.14	-0.26*	0.38**
UT	総誤答数	0.34*	-0.02	-0.15	-0.28	-0.00
	初回正答数	-0.20	0.17	0.13	0.13	0.17
JT	総誤答数	0.07	-0.35*	-0.32*	0.30	-0.43**
	初回正答数	0.09	0.29	0.36*	-0.29	0.33*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Dでも4被験者群間の差の表示には、同じ書式を使用する。

概観量に関する変数をみると、日本の教師がいつも上位にいて、この群が特に量的にたくさんの概観をしていることが分かる。日本の教師の、園児用コミュニケーションスタイルとして、豊富な前置というものがあるようである。

これに対して、アメリカの教師は概観量が少ない。排除型、定位型といった複雑な概観では両方とも4群中一番少なく、日本の教師の場合と逆に、園児用には前置の少ない簡明なコミュニケーションスタイルをとっているように見受けられる。

準備性の2変数でも、日本の教師群は他の3群との差が大きい。特に単刀直入な話し方は、項目数にして他群の約半数、全項目の約1/4である。4群の並び方からみて、これは、日本の特徴の極端なものとも、教師の特徴の極端なものとも考えにくいので、日本の教師に独特な現象と言える。

3. 課題成績との相関(表4)

初回正答数、総誤答数との相関が表4にまとめてある。これをみてすぐ気付かれるのは、概観や準備性の変数は、日本では課題成績と相関するが、アメリカではほとんど関連が見られないということであろう。

日本の母親群と教師群は相関のパターンがよく似ている。概観量、特に定位型の概観量は多い方が課題成績がよい。準備性の変数でみると、直接型は成績が悪く、構造化型は成績がよい。つまり前置はあった方が子供にとって分かり易いコミュニケーションスタイルになっているのである。

このことを、アメリカの母・教師群の結果と比べてみると、「日本人の物言いは間接的である」という表現の

意味として、次のようなことが考えられる。即ち、日本人とアメリカ人を比べた場合、量的には日本人の方が間接的な物言いを多くするとは必ずしも言えない。が、大人と子供の伝達課題という事態での伝達の有効性という面から考えると、日本では間接的表現の多い方が有効性が高い。日本人は間接表現によってよりうまく伝達できるという意味で、「日本人の物言いは間接的である」と表現される、とも言えよう。

なお、1, 2の考察で、日本の教師群が特別な群であることが指摘されたが、表4では日本の母親群にくらべ特に大きな数値が見られる訳ではなく、日本の教師群に独特なコミュニケーションスタイルが必ずしもコミュニケーションの効率に有効に働いているとはいえない。概観は、多すぎると聞いている受け手の側にかえって混乱を招くと予想される。日本の教師群ではむしろそういった過剰による悪影響も出ていると考えられるのではないだろうか。アメリカの2群の中で一つだけ有意な相関値がでている、教師群におけるラベル型と総誤答数の正相関も、同じような原因によるものであるかも知れない。

B. 表現様式

1. 内部相関の比較検討(表5)

まず、多様性と反復性の2変数は、アメリカの教師群を除いて、非常に相関が高い。このように高い値が出るのは、変数を作る際に総誤反応数で割るという操作が入っている為でもあろうと考えられる⁹⁾が、相関値の大きさを無視しても言えることは、多様な表現をとる母や教師は、自分の言ったことを繰り返す傾向もある、ということである。これは一見矛盾したことのように感じられるかも知れないが、言い換えれば、表現の多い、言葉数の多い送り手と、それらの少い送り手とがいることを示

表 5 表現様式領域の内部相関

	多様性	反復性	即事表現量	修飾表現量		多様性	反復性	即事表現量	修飾表現量
反復性	0.90***		UM		反復性	0.85***		JM	
即事表現量	0.96***	0.89***	n=64		即事表現量	0.98***	0.86***	n=57	
修飾表現量	0.93***	0.84***	0.89***		修飾表現量	0.90***	0.71***	0.81***	
即事的表現度	0.16	0.05	0.24*	-0.16	即事的表現度	0.20	0.30*	0.35**	-0.20
	多様性	反復性	即事表現量	修飾表現量		多様性	反復性	即事表現量	修飾表現量
反復性	0.23		UT		反復性	0.93***		JT	
即事表現量	0.96***	0.18	n=33		即事的表現量	0.92***	0.96***	n=30	
修飾表現量	0.58***	0.26	0.34*		修飾的表現量	0.73***	0.53**	0.41*	
即事的表現度	-0.03	-0.11	0.19	-0.68***	即事的表現度	0.19	0.25	0.45**	-0.36*

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

しているであろう。従ってこの多様性と反復性という2変数は、互いに対立した表現様式概念を表わすのではなく、2つとも送り手の言語的豊富さを意味していると考えられる。アメリカの教師群だけはこの傾向をはっきり示していないので、ここにも同じ解釈をあてはめるのは危険があるかも知れない。が、ここでもこの2者は対立関係にあるとは見えないので、特別な扱いはしない。

多様性、反復性と即事表現量、修飾表現量との関連をみると、多様性が強い場合、両方の表現の量とも多くなっていることが判る。反復性と表現様式の2つの型の量との間の関連でも同じような傾向が見られるが、やはりアメリカの教師群でのみ有意な相関値が出ていない。2つの表現様式量の変数間で特に違いが見られないという点に関してはアメリカ教師群も同様である。

即事表現量と修飾表現量との相互の関連は、母親の群では非常に強く出ており、それに比べると教師の群では弱くなっている。母親では2つの表現様式が個人の中でほとんど区別されることなく使われていると考えられる。表現様式の違いは、言葉の多さ少なさという側面程、個人の中で安定したコミュニケーションスタイルの側面になっていないのだろう。どのような表現が出易いかは刺激図によってもある程度影響をうけるものであろうから、なおさら安定しにくいとも言える。

標準化得点を使用した即事的表現度は、多様性や反復性と関連がない。即事的表現は、刺激絵中にあるもののみを表現する様式であるから、修飾表現よりも表現の可能性が限られており、従って即事的表現度の高い方が反復性も強くなるのではないかと考えられたが、そのような傾向は、日本の母親群に於てみられるのみである。

即事的表現度と即事的・修飾的それぞれの表現量とは、両者の考案された基礎概念が同じである。従ってどこの被験者群でも即事的表現量とは正、修飾的表現量

とは負で出ている。即事表現量と即事的表現度との相関は、日本の2群でともに1%有意の値は示しており、即事表現に関して、アメリカよりもむしろ日本で、量の指標がそのまま群内での位置の指標に関連していると言える。これに対して、特にアメリカの教師群では、即事表現量ではなく修飾表現の方が（当然方向は逆だが）即事的表現度と有意に相関している。各被験者群内で基本的に使われ易い表現様式というものがあって、その使用度は同じ群内の人間間では余り差がないとすれば、表現様式というコミュニケーションスタイルに関する各被験者の各群内での相対的順位は、むしろ基本的ではない方の表現様式をどの位使うかに関連してくるであろう。この推論が正しいとすると、日本の2被験者群では修飾表現が、アメリカの教師群では即事表現が基本的ではないかと考えられる（アメリカの母親はむしろ修飾表現が基本的と見えるが、相関値が高々5%有意であるので、多少不明瞭である）。

2. 平均値の差の検討

変数作成の操作から明らかのように、即事的表現度の群内平均値は常に0になるので、2.ではこの変数を扱わない。

a. 役割間の差(表6)

多様性、反復性はともに役割による差がない。強いて言えば、どちらの変数でも教師の平均値の方が値が大きくなっている。

表現様式に関する2変数では、即事表現量で差がなく、修飾表現量では教師の方がやや多くなっている。全体的に見て教師の方がやや言葉が多い傾向があるのではないかと考えられる。

b. 国間の差(表6)

多様性では両文化間に差がないが、反復性は明らかに日本の方が強い。又、即事表現量では差がないが、修飾

表 6 表現様式領域の役割間・国間差

	役割間差			国間差		
	母 親	有意水準	教 師	アメリカ	有意水準	日 本
多 様 性	6.21 (5.05)	n. s.	6.67 (6.16)	6.18 (5.18)	n. s.	6.58 (5.74)
反 復 性	4.04 (3.30)	n. s.	4.79 (6.48)	3.21 (2.77)	p < .01	5.55 (5.85)
即 事 表 現 量	4.67 (4.68)	n. s.	4.30 (4.53)	4.90 (4.25)	n. s.	4.15 (4.19)
修 飾 表 現 量	1.54 (1.16)	p < .05	2.37 (2.76)	1.28 (1.09)	p < .01	2.43 (2.38)

() 内標準偏差

表現量は日本の方が多い。全体的に、日本人の方が表現量が多いと言える。原因としては、概観の一部（限定、関連排除など）は表現様式の分析の対象として計上されているので、IV-A で述べたような日本人の方が前置説明が多いというようなこともある。

c. 4 被験者群間の差 (表7)

多様性は標準偏差が大きいのか平均値にかなりの開きがあるにもかかわらず隣り合った群間ではどこにも有意差が出てこない。しかし日本とアメリカの教師を比較すると日本の方がアメリカよりも表現が多様であるといえる。反復性の方は日本の教師が多く、アメリカの教師は少ない。同じ教師という役割にあっても、日本人とアメリカ人では言葉の使い方に対する考え方が違うことが考えられる。

即事表現量は、隣り合った群間ではどこにも有意差がない。アメリカの母親群が全体の中ではやや多いと言える。これに対して修飾表現量は、日本の教師が抜き出て多い。日本の教師は、園児向け用語として、見たてや想像を行ない、修飾表現をふやしていることが示唆される。

る。

又、4変数全体をみても、A. の導入部分と同じくここでも日本の教師が常に上位を占め、独自のコミュニケーションスタイルを持っていることを暗示している。このスタイルが、文化を越えて教師という役割に付随するものではないらしいことは、アメリカの教師群が常に下位を占めることから推察される。日本の中で教師は教師という役割ゆえに言葉数の多いコミュニケーションスタイルを用い、アメリカの教師はアメリカの中でまたその役割ゆえに努めて言葉数の少ないコミュニケーションスタイルをとっているとするなら、ここに役割と文化の交互作用が見られることになる。

3. 課題成績との相関 (表8)

多様性と反復性は、変数作成の過程で総誤反応数で割っている。総誤反応数と総誤答数は同一のものではないが、この操作のため、多様性及び反復性と総誤答数の間には見かけ上の相関が混在するので、この相関値は省略し、初回正答数との相関値のみを表8に示す。又、即事表現量と修飾表現量の変数に関しても同じことが言える

表 7 表現様式領域の4被験者群間差

	① 有意水準	② 有意水準	③ 有意水準	④	①対③	②対④	①対④
多 様 性	J T 8.54 (8.18)	UM 6.80 (6.03)	J M 5.54 (3.58)	UT 4.97 (2.58)	J T > J M	UM > UT	J T > UT
反 復 性	J T 7.28 (8.67)	J M 4.63 (3.34)	UM 3.56 (3.21)	UT 2.53 (1.43)	J T > UM	J M >> UT	J T >> UT
即事表現量	UM 5.44 (4.92)	J T 4.78 (6.18)	UT 3.86 (2.34)	J M 3.81 (2.66)	UM > UT	J T · J M	UM > J M
修飾表現量	J T 3.77 (3.44)	J M 1.73 (1.07)	UM 1.37 (1.22)	UT 1.10 (0.74)	J T >> UM	J M >> UT	J T >> UT

▷ ; p < .10, > ; p < .05, >> ; p < .01, · ; not significant

() 内標準偏差

表 8 表現様式領域の課題成績との相関

	多様性	反復性	即事的表現度
UM			
総誤答数	—	—	-0.15
初回正答数	0.58***	0.64***	0.09
JM			
総誤答数	—	—	-0.09
初回正答数	0.66***	0.47***	0.08
UT			
総誤答数	—	—	0.04
初回正答数	0.81***	0.29	-0.12
JT			
総誤答数	—	—	-0.08
初回正答数	0.37*	0.30	0.16

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

ので、この2変数は省き、即事的表現度を表現様式の指標とする。

表8をみると、多様性、反復性が強い、即ち言葉が多い場合にどこの群でも成績が良くなっている。特に両文化とも母親群でこの傾向が強い。初回正答数は、総誤答数と当然かなりの相関がある(アメリカ母親群-0.86***、アメリカ教師群-0.88***、日本母親群-0.87***、日本教師群-0.82***)ので、ここにも見かけ上の相関が入り込んできていると考えられるが、言葉数多く説明された方が分かり易いというのは一般に言えよう。ただここで4群を比較して興味深いのは、この、言葉数が多いと成績がよいという傾向が、平均値でみて多様性や反復性の最も低いアメリカ教師群で最も大きな数値で表わされ、最も高い日本教師群では最も小さな数値で表わされているということである。日本の教師群では反復性が特に強かったが、その反復性がこの群のみで初回正答数と有意な相関は示さない。多様性や反復性といった形で扱えられる言葉の多さが効果を持つためには、ある範囲内の最適というものがあ、日本の教師の多様性、反復性はそれを越えかかっているとも考えられるのではないかと。

即事的表現度の方は、どこの群においても課題成績と

有意な相関はみられない。図形伝達課題内という状況下では、少なくとも、即事表現が多いか修飾表現が多いかという次元で切ったコミュニケーションスタイルの断面は、課題成績という指標で測ったコミュニケーションの効率と関連性がない。しかし表現様式の量そのものには、多少なりとも文化差、役割差が見られていたもので、そういった差がコミュニケーションスタイルの差として子供の認知発達のどの側面にも全く影響を与えないものであるかどうかは、今後に残された問題である。

C. フィードバック

1. 内部相関の検討(表9)

4群共通ではっきりしているのは、否定フィードバックとフィードバックを与えないことが対立概念になっているということである。この2つはかなりはっきり異なった2つのコミュニケーションスタイルを代表していることが期待される。

解説を与えるタイプのフィードバックも、フィードバックを与えないタイプの対立概念であるようだが、アメリカの母親群のみでこの傾向が少し弱い。アメリカの母親群では解説型のフィードバックが、他の3群と少し違った意味合いを持っていることが想像される。

このことは、否定型フィードバックと解説型フィードバックの関連性を4群で比較してみると、もっとはっきりしてくる。即ちこの2つは、アメリカの母親群のみで互いに対立する関係にある。アメリカの母親群では、解説型フィードバックを与えることが、フィードバックに否定語を使用しないための1つの方便になっているとも考えられる。否定型と解説型の相関値が、アメリカの教師では-0.24と、5%有意水準には達しないながら負の値を示し、日本の母親群、教師群ではそれぞれ-0.07、0.20と0か正であることから考えると、フィードバックに解説することの意味に文化差があると言えよう。日本の送り手ではフィードバックしない場合は解説することとなっていて、否定語を伴うかどうかは二次的な問題として

表 9 フィードバック領域の内部相関

		UM n=64		JM n=57	
		否定型	解説型	否定型	解説型
解説型	解説型	-0.30**		-0.07	
	無型	-0.55***	-0.29*	-0.59***	-0.58***
		UT n=33		JT n=30	
		否定型	解説型	否定型	解説型
解説型	解説型	-0.24		0.20	
	無型	-0.56***	-0.59***	-0.57***	-0.81***

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

表 10 フィードバック領域の役割間・国間差
役割間差 国間差

	役割間差			国間差		
	母 親	有意水準	教 師	アメリカ	有意水準	日 本
否 定 型	0.56 (0.28)	p<.01	0.33 (0.29)	0.50 (0.34)	n. s.	0.45 (0.25)
解 説 型	0.48 (0.25)	n. s.	0.45 (0.28)	0.48 (0.27)	n. s.	0.46 (0.26)
無 型	0.20 (0.18)	p<.01	0.36 (0.27)	0.23 (0.24)	n. s.	0.28 (0.22)

() 内標準偏差

扱われているのではないか。

2. 平均値の差の検討

a. 役割間の差 (表10)

否定語を使う割合は母親の方が多く、フィードバックをしない割合は教師が多い。この現象は本プロジェクトの中で早くから気づかれてきた(Dickson, et. al.⁹⁾。「I. 課題」のところでも述べたようにこれまでの、母親のコミュニケーションスタイルの子供の認知発達への影響に関する研究から、否定フィードバックが望ましくない効果を持っていることが報告されている事実もあり、幼稚園や保育園の教師を養成する過程で、否定フィードバックを避けるコミュニケーションスタイルが形造られていく可能性も考えられる。又一方、母親は常に自分の身近にいるひとりの子供と、日常的な一対一の関係を容易に作り上げることができるが、教師は一対多の関係で園児と接しておりその関係は常に契約関係である。従って親密な関係が保証されている母子間では否定語が使われても情緒的にネガティブな響きが少なく、否定語が使われ易いが、教師園児間ではそのような親密関係が保証されにくいので、否定語が避けられるのではないかという考え方もある。

b. 国間の差 (表10)

国別に教師、母親のデータをまとめてしまえばと、国間ではどの種のフィードバックにも差が見られな

い。a. で見た役割間の差が大きいからでもあろう。フィードバックという側面に現われるコミュニケーションスタイルは、文化によってよりも、役割によってより影響されるものであることが示唆される。

c. 4被験者群間の差 (表11)

まず、解説型フィードバックは、1位のアメリカ母親群と4位のアメリカ教師群の間でも有意差がない。内部相関の検討のところでは被験者群間での解説型フィードバックの意味の違いについて考えたが、そういった意味の違いが仮にあったとしてもそれは量的な差としては全く現われてこないものであるらしい。

否定型フィードバックとフィードバック無型での4被験者群の順位を比べてみると、ちょうど逆になっている。アメリカの母親群が他の3群と特に差が大きいこと、及び否定語を使うか使わないか、フィードバックを与えるか与えないかの対立はアメリカの内でははっきりした役割差としてでてくるものであるらしいこと、が注目と与する。日本の2群に注目してみると、平均値の大きさの方向はアメリカと大体似ているが、役割間の有意差はどこにも出ていない。内部相関のところでは考察したような、フィードバックの3つのタイプの捉え方の文化差(アメリカでは無型と否定型、解説型がはっきり対立するが、日本では否定型が多少2次的な性格を持っている)が、このような形で現われているのかも知れない。

表 11 フィードバック領域の4被験者群間差

	① 有意水準	② 有意水準	③ 有意水準	④	①対③	②対④	①対④
否 定 型	UM 0.63 (0.29)	JM 0.47 (0.24)	JT 0.41 (0.28)	UT 0.26 (0.29)	UM>>JT	JM>>UT	UM>>UT
解 説 型	UM 0.50 (0.26)	JT 0.48 (0.29)	JM 0.45 (0.24)	UT 0.43 (0.27)	UM·JM	JT·UT	UM·UT
無 型	UT 0.39 (0.26)	JT 0.32 (0.27)	JM 0.25 (0.18)	UM 0.15 (0.17)	UT>>JM	JT>>UM	UT>>UM

>; p<.05, >>; p<.01, ·; not significant

() 内標準偏差

3. 課題成績との相関 (表12)

日本の母親群を除いては、フィードバックの3スタイルと課題成績は、ほとんど関連がない。特に否定フィードバックが多いと課題成績が悪くなるといった傾向は、どの群にも見られない。ここでは、図形伝達課題という1つの状況から、否定フィードバックの指標も課題成績も採っており、課題そのものが受け手の反応の正誤を問題にする性質を持っているなど、日常的なコミュニケーション場面とは違った否定フィードバックが出易いなどの制約を持っているので、こういう結果になったとも考えられる。一般的に否定フィードバックがどういった被験者群で子供の認知発達に望ましくない効果を持っているのかについては、今後の研究に待たなくてはならない。

表 12 フィードバック領域の課題成績との相関

	否定型	解説型	無 型
UM			
総誤答数	0.11	-0.02	0.13
初回正答数	-0.12	-0.09	-0.00
JM			
総誤答数	-0.02	-0.30*	0.26*
初回正答数	-0.02	0.34*	-0.23*
UT			
総誤答数	0.17	0.08	-0.14
初回正答数	-0.21	-0.08	0.14
JT			
総誤答数	0.01	0.01	-0.02
初回正答数	-0.16	0.09	0.03

* p<.05

解説型フィードバック及びフィードバックをしない型も、4群中3群では課題成績と全く関連がない。日本の母親だけいくらかの関連がみられる。その理由は余りはっきりしないが、日本の母親に関して見出されていることは、解説型の方が成績が良くなっており、フィードバ

ックを与えないと誤りも多くなっているということである。相関値からは原因と結果の方向性が推察できないので、受け手の誤りが多くなってくると、フィードバックの仕様がなくなってくるというような現象の現われであるかも知れない。日本の母親だけに有意な相関が出ている原因について、強いて考察してみると、内部相関の考察のところでは、否定型フィードバックと解説型フィードバックが互に対立していなかったということが挙げられる。日本の母親では、解説型フィードバックを与えることが、否定語を避けるフィードバックの一方便というよりむしろフィードバックを与えないことの対立概念になっている、言い換えれば言葉の多いタイプになっていると考えられた。この推察が正しいとすれば、日本の母親群での課題成績との相関は、言葉多くフィードバックするタイプと好成績、フィードバックしないタイプと悪成績が、対応した有意な相関値を示していると解釈できる。但し、この解釈が採れる為には、日本の教師群でも同様な相関値が見られなければならないのではないかと思う。

D. 再 説 明

1. 内部相関の検討 (表13)

4被験者群で、相関値の出方にかなりばらつきがある。変数の意味づけが各被験者群毎に異なったものである可能性がある。が、有意な相関の出方のパターン全体からみて、母親の2群と教師の2群がそれぞれ似たパターンを示しているようである。

反復型再説明と修正型再説明は、どこの被験者群でもかなりはっきりした対立概念になっている。どちらも再説明の与え方としては、送り手の初めの説明様式を保持するという意味で、送り手主導型だと言えると思うが、初めから十分な説明を与えて後は反復するのみという完全主導型(反復型再説明)と、相手の出方に応じて順次

表 13 再説明領域の内部相関

UM n=64				JM n=57			
	反復型	修正型	一新型		反復型	修正型	一新型
修正型	-0.34**			修正型	-0.48***		
一新型	-0.26*	-0.06		一新型	-0.31**	-0.30*	
無 型	-0.41***	-0.40***	-0.23*	無 型	-0.29*	-0.22*	-0.38**

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

UT n=33				JT n=30			
	反復型	修正型	一新型		反復型	修正型	一新型
修正型	-0.46**			修正型	-0.38*		
一新型	-0.21	-0.46**		一新型	-0.27	-0.47**	
無 型	-0.14	-0.43**	-0.23	無 型	-0.26	-0.05	0.08

必要と思われる説明は付加していく相互作用重視主導型（修正型再説明）とに分かれるということであるらしい。

反復型再説明と一新型再説明は、アメリカと日本の母親群ではやはり対立概念になっているが、教師群では両文化とも相関の方向は同じであるが有意な相関値が出ていない。一新型の再説明は、反復型に対して対立概念になっている場合、反復型の送り手主導型に対して、受け手の見方を探って送り手の説明様式を変えていく受け手重視型だと考えることができる。2つの教師群では一新型再説明にこのような意味づけを2つの母親群程はっきりと与えることができないかも知れない。

反復型と再説明をしない型（無型）も、2つの母親群では有意な負相関を示しているのに対して、教師群では2つとも相関の方向は同じであるが値が有意になっていない。教師群では、再説明のタイプとして、反復型も再説明をしないタイプ（無型）も頻度が低いことが考えられる。

修正型再説明と一新型再説明の関連をみると、この2つの対立関係は教師群の方が母親群よりはっきりしている。今までの考察と関連づければ、母親群では完全主導型（反復型再説明）と受け手重視型（一新型再説明）が、教師群では相互作用重視主導型（修正型再説明）と受け手重視型（一新型再説明）が、それぞれ再説明のタイプとして対立しているといえる。

修正型と無型の対立関係は、アメリカの母親群で非常にはっきりしており、アメリカ教師群でも強い。日本の母親群では一応有意だが値が小さく、教師群では有意になっていない。日本の教師群では、再説明を何もしないというタイプが、他の3群とかなり違う意味を持っている可能性がある。

一新型と無型は、アメリカと日本の母親群で対立概念

になっている。アメリカの教師群は、相関の方向は母親群と同じであるが、値が有意ではないので、一新型と無型の対立関係は弱いといえよう。日本の教師群ではこの2つに対立関係が全く見られない。教師の場合の一新型が、次々に受け手の見方を探り出していく積極的な受け手重視型ではなく、再説明の仕様がなくなった時に出てくるむしろ消極的な思い付き型であって、再説明の仕様がなくなって黙ってしまう無型と似た性格を持っていることを感じさせる。

2. 平均値の差の検討

a. 役割間の差（表14）

全体に差が小さいが、反復型再説明と一新型再説明では差がなく、修正型は教師、無型は母親が多くなっている。教師群では、反復型という完全主導型よりも相互交渉を重視する修正型にはっきりした意味づけが見られることを1.で述べたが、教師群はそのような意味での修正型再説明を母親群よりも多く使う相互作用重視群であることが考えられる。

b. 国間の差（表14）

反復型、修正型には差がないが、無型はアメリカが多く、一新型は日本がやや多い傾向がみられる。無型は、再説明の仕様がなくなった言葉のつまりを代表するとも考えられるが、一度完全に説明したら後はもう繰り返もしないという反復型よりも徹底した送り手主導型を示す場合もあり、アメリカの無型の中には後者のようなタイプも含まれている可能性を考えておく必要がある。

c. 4被験者群間の差（表15）

全体として群間にほとんど差がない。日本の教師群で、再説明しないタイプ（無型）が非常に少ないのが唯一例外である。内部相関の検討でも日本の教師群の無型は、他のどの型とも対立概念になっていず、4群中特殊だったが、その原因も日本の教師がほとんどの場合何ら

表 14 再説明領域の役割間・国間差

	役割間差			国間差		
	母 親	有意水準	教 師	アメリカ	有意水準	日 本
反 復 型	0.24 (0.25)	n. s.	0.22 (0.27)	0.23 (0.27)	n. s.	0.24 (0.24)
修 正 型	0.32 (0.23)	p<.05	0.43 (0.34)	0.35 (0.30)	n. s.	0.37 (0.25)
一 新 型	0.22 (0.19)	n. s.	0.20 (0.27)	0.18 (0.22)	p<.10	0.24 (0.23)
無 型	0.21 (0.25)	p<.05	0.12 (0.20)	0.22 (0.27)	p<.01	0.12 (0.16)

() 内標準偏差

表 15 再説明領域の4被験者群間差

	① 有意水準	② 有意水準	③ 有意水準	④	①対③	②対④	①対④
反復型	J T 0.26 (0.29)	UM 0.25 (0.28)	J M 0.23 (0.21)	U T 0.19 (0.25)	J T · J M	U M · U T	J T · U T
修正型	U T 0.46 (0.34)	J T 0.39 (0.33)	J M 0.35 (0.20)	U M 0.29 (0.25)	U T · J M	J T · U M	U T > U M
一新型	J M 0.26 (0.20)	J T 0.21 (0.28)	U T 0.19 (0.27)	U M 0.18 (0.18)	J M · U T	J T · U M	J M > U M
無型	U M 0.25 (0.28)	U T 0.16 (0.24)	J M 0.16 (0.18)	J T 0.06 (0.11)	U M > J M	U T > J T	U M ≫ J T

> ; p<.05, ≫ ; p<.01, · ; not significant
() 内標準偏差

かの形で再説明しようとする傾向があるからだと考えられる。この群は、再説明という側面においても、言葉を尽くして説明しようという意識があるのではないか。

各被験者群で、どういうタイプの再説明が多く使用されているか、その割合順に並べてみると、

UM⁹⁾ : 修正 .29 無 .25 反復 .25⁹⁾ 一新 .18
 UT : 修正 .46 反復 .19 一新 .19⁷⁾ 無 .16
 JM : 修正 .35 一新 .26 反復 .23 無 .16
 JT⁹⁾ : 修正 .39 反復 .26 一新 .21 無 .06

となる。再説明のタイプとしては、修正が最も多く使われ易いこと、特に2文化とも教師群が修正、反復を好んで使うこと、アメリカの母親が一番万遍なく4つの型を使っており、特に無型の使い方に特殊な点があること、などが見てとれる。即ち、2bで述べたように、アメリカの母親の無型には、一度完全に説明したら、後はもうくりかえしもしないという反復型よりも徹底した送り手主導型が含まれていると考えられる。

3. 課題成績との相関 (表16)

反復型再説明と課題成績の間には、有意な値はほとん

ど見られないが、相関の方向としては成績の悪い方向と関連しているようである。日本の教師群ではそれが有意な形で出ている。

各被験者群が多く使用する傾向のあった修正型再説明は、逆に成績の良さと結びついている。この限りでは、完全主導型よりも相互作用重視型の方が伝達の効率が良い可能性が考えられそうである。特に、修正型再説明を多く使う傾向のあった2教師群でこの傾向が認められることは注目に値する。

一新型再説明は、日本の2群では課題成績とほとんど関連性がないが、アメリカでは成績の悪い方向と結びついているようである。アメリカの大人対子供のコミュニケーションにおいて送り手が説明様式を一新するということは、今までの説明ではどうしてもうまくいかないと判断された場合が主であって、一新型はむしろ受け手の出来の悪さを代表しているものであると考えられるかもしれない。

再説明をしないタイプ(無型)は、母親群では課題成績と関連性がみられないが、教師群では成績の悪さと関

表 16 再説明領域の課題成績との相関

	反復型	修正型	一新型	無型
UM				
総誤答数	-0.11	-0.11	0.37**	0.11
初回正答数	-0.17	-0.01	-0.35**	-0.05
JM				
総誤答数	0.19	-0.25*	0.03	0.03
初回正答数	-0.18	0.20	-0.07	0.06
UT				
総誤答数	0.15	-0.63***	0.24	0.46**
初回正答数	-0.18	0.61***	-0.17	-0.49**
JT				
総誤答数	0.29	-0.45**	0.07	0.20
初回正答数	-0.35*	0.46**	-0.09	-0.34*

* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

連している。受け手が間違えた後に何も説明し直さないのでは受け手は行動を修正するのが難しいと思われるし、又、受け手の方の誤反応が多くなればなる程再説明の仕様もなくなってくるであろうから、この負相関は現われてむしろ当然である。そう考えると、母親群でこれが出ないのはなぜかについて考察が必要であるように思う。アメリカの母親の場合には、この領域の 2. b. で考えたような、徹底した完全主導型が無型の中に含まれており、それがある程度成功しているのではないかと考えられよう。事実、アメリカの母親群は、反復型という送り手主導型が好成绩の方向と結びついている唯一の群であり、送り手の主導性がはっきりしている程有効な伝達となされる状況であることが考えられる。日本の母親群ではこれと同じようなことは言えず、再説明しなくても特に課題成績が悪くならないのがどうしてであるのか、はっきりしない。

V 討 論

まず、今まで領域別に見てきた各被験者群での変数の意味づけや群間の差を概観して、各群の送り手の特徴をつかまえてみよう。

最初に、アメリカの母親群は、導入部では弁別情報の構造を説明する構造化型というより、単刀直入の直接型の傾向があるが、他の群とくらべ特にその傾向が強いわけではない。表現様式では即事的表現が多い。物の言い方として、想像をつけ加えたり他のものに見たてたりしないという意味で厳密である。明確な説明をしたあとで子が誤答しても、初めにした説明をくりかえすか、あるいは、再説明を全くしない場合が他の群より多くみられる。しかし、誤答に対してはほとんど必ずフィードバックを与え、きちんと間違っていることを否定表現で言語化する。否定表現でフィードバックをしない場合は、子供の反応について解説を与える解説型フィードバックを行なっている。全体的なコミュニケーションスタイルとしては、送り手主導型で、全般にそれが成功していると言える。

これに対して日本の母親群は、17ある変数のどれに関しても、他と比して余り極端な特徴がない。導入部ではラベル型が少なく単刀直入型の傾向が強いが、他群と比してそれ程差がある訳ではない。表現様式にはこれといった特徴がない。誤答に対して比較的はっきり否定表現を言語化するフィードバックを与えるが、フィードバックに関する変数間の内部相関の検討から、解説型フィードバックが言葉の多さの指標になっていることが感じら

れる。再説明のスタイルとしては、一新型再説明の受け手重視型であるらしい。という訳でこれだけの分析からははっきりしたイメージが浮かんでこないが、課題成績との相関も合わせて見てみると、言葉多く丁寧に説明するタイプが受け手の成功と結びつくコミュニケーションスタイルを持った群であるらしい。

次に、アメリカの教師群だが、ここは簡潔なコミュニケーションスタイルを重視する群だと言える。まず導入部分では、定位型や排除型といった複雑な概観はしない。表現様式の4変数中多様性、反復性、修飾表現の3変数で平均値が最下位である。特に反復性の高い説明はしない。誤答が出てもそれに直接言及するフィードバックというものを大体余りしないし、否定語を使って間違いだということと言語化することは非常に少ない。再説明のタイプとしては相互作用型の修正型を多く使う。無駄なこと、冗長なことはなるべく言わない、特に否定語は口にしないコミュニケーションスタイルを持っていると言ったらよいだろうか。この群で興味深いのは、このように言葉数を抑えた群の中で、言葉数の多さ(多様性、修正型再説明など)が、課題の成功度と関連しているという事実である。簡潔なコミュニケーションが大切にされる中で、言葉を選んだ丁寧な説明というものが生きてくるのが暗示される。

最後に日本の教師群だが、これはアメリカの教師と反対に、非常に言葉の多い群で、しかもそれが課題成績からみたコミュニケーションの有効性と必ずしも結びついていけないという群である。まず、導入部では、圧倒的に前置きが多い。説明のために使う言葉も多様であり、他群に比してそれを反復使用する傾向も強い。特に描かれた絵に想像や見たてによる加工を加えた修飾表現の量が多い。誤答の後再説明をする場合にも多く反復をし、再説明を与えないことはまれである。これら言葉の多さの指標となり得る変数と課題成績との関連を見ると、言葉の多さが必ずしも好成绩と結びついている訳ではなく、有効なコミュニケーションを成功させるのに最適な言葉の量というものがあ、それより多すぎると有効でなくなることが示唆される。園児に対してはできる限り言葉を尽くして丁寧に説明するコミュニケーションスタイルを、恐らくはかなり意識的に採っている群だといえよう。

以上4群のスケッチは、多少誇張した表現も使っているが、各被験者群についてかなりはっきりしたそれぞれのイメージを与えてくれる。この4群のスケッチをふまえて、次に母親あるいは教師という役割からくるコミュニケーションスタイルの異同をまとめてみよう。

まず導入部の領域では、日本においては、前置の多い構造化型が、母親より教師に多くみられ、単刀直入の直接型は、母親に多くみられる。これに対してアメリカでは、母親教師とも構造化型というより直接型で、構造化型については、アメリカの教師は4群中一番少ない。従って、日本では教師は園児用には前置の多いコミュニケーションスタイルをとっているが、アメリカでは、園児用には逆に前置の少ない単刀直入型のコミュニケーションスタイルがとられ、同じ教師という役割でも文化によって異なることが示唆される。

表現様式の領域でも、導入部分と同様に母親と教師の役割差よりも教師の文化差が顕著にみられる。即ち、表現の多様性、反復性が日本の教師の方がアメリカの教師にくらべ多く、しかも修飾表現が、4群の中で日本の教師が極端に多い。ここでも日本の教師は教師という役割ゆえに言葉数の多い、しかも見たてや想像を行なう修飾表現が多いコミュニケーションスタイルをとるが、アメリカの教師は逆にその役割ゆえに言葉数の少ない、また修飾表現というよりは即事表現を用いたコミュニケーションスタイルをとっていると考えられる。

フィードバック領域では、母親は、否定語を使うフィードバックを用いる割合が多く、教師は、フィードバックをしない割合が多く見られる。しかもこの役割による差は、日本よりもアメリカにおいて顕著である。教師が否定フィードバックを使わない傾向に関しては、幼稚園や保育園の教師の養成課程で、否定フィードバックが、子供の認知発達に望ましくない効果があると教えられ、そのため意識的に否定フィードバックを避けるコミュニケーションスタイルが形造られたのではないかという解釈や、教師は一对多の関係で園児と接することが多く母子間に見られるような一種の一体感にもとづく親密な関係が保証されにくいので、否定フィードバックが、情緒的にネガティブな響きを与える可能性があり、否定語が避けられるのではないかという解釈などが考えられる。

最後に、再説明の領域では、相互作用型の修正型再説明が、母親より教師の方が多く傾向があり、特にアメリカではその差がはっきりみられる。また、再説明を全くしない無型再説明は、役割差より文化差の方が大きく、アメリカの方が日本にくらべ多く用いられている。しかし、再説明の4変数の内部相関の検討から、それぞれの変数の意味づけが、各被験者群毎に異なったものである可能性があるため、このように直接比較して再説明のコミュニケーションスタイルの役割差や文化差を結論するのは危険ではないかと思われる。

以上より、母親及び教師という役割からくるコミュニ

ケーションスタイルの違いが文化を越えて顕著に見られるのは、フィードバックの領域だけで、導入部、表現様式、再説明の3領域では、役割によるコミュニケーションスタイルの差が日本とアメリカで異なることが示唆された。

4群のスケッチ及びコミュニケーションスタイルの役割差、文化差の検討より、図形伝達課題という状況とその状況に含まれる自然の言語的やりとりについて本研究で試みたような分析が、コミュニケーションの流れの中の大きな4領域のみについて、定量的側面からだけ扱った大抵なものではあっても、かなり豊富なスペキュレーションを可能にするということが示されたといえよう。特に導入、フィードバック、再説明といった領域から話し方のマナーに関する洞察が得られたこと、即事表現、修飾表現といった対立を考えることによって使用言語の様式にまで分析が可能になったことは、いづれも図形伝達課題という Referential Communication の事態が あって出来得たことだと言える。その意味で、図形伝達課題は、言語的相互交渉を観察するのに有効な場面のひとつとして数えられて良いと思う。

今までに考案された様々な Referential Communication の実験事態の中でも、この“Picture Book Communication Game”は、幼い子供にも状況の理解をさせ易く、又ゲームとしておもしろく出来ていて被験児を動機づけ易いなど、長所が多い。送り手側と受け手側に呈示する絵の構成を変えることによって刺激をコントロールすることも容易である。本研究では、この課題での刺激絵の構成が送り手と受け手の間に起こり得るコミュニケーションにどんな影響を持つものかについて先行研究がなく、なるべくいろいろな事態を扱えるよう考えて図版が決められたが、今後の研究のためには、採りたいコミュニケーション事態の起こり易いような図版を構成することが必要であろう。

更に又、今回の言語分析は、あまり統制を加えていない自然な会話場面の言語を対象にしたもので、十分な先行研究がないものなので、分析の手続きに分析者の主観がなるべく入り込まないように、又分析者の訓練に余り時間を要しないよう、操作的定義のはっきりした、むしろ定量的な変数しか扱えなかった。このため、「IV結果と考察」の部分でも解釈があいまいになってしまった面も大部ある。例えば、フィードバック領域を考えてみると、否定型の扱い方の差というのが問題になったが、同じ否定を使う場合でも送り手がその情緒的側面を強調して使っている場合（「ちがうじゃないの!」と叱責するような場合）と単に違うという情報を伝える為に使っている場

合（「うん、それじゃなくてね」と軽く否定するような場合）ではその影響が変わってくるのが考えられる。解説型のフィードバックに関してもそれが言葉多い丁寧な説明フィードバックを示すのか単に否定語を避ける方便として使われるのか明らかでなかった。更に再説明領域でも、再説明しないタイプというのが、再説明できなくなってしまおうというコミュニケーション能力の低さを示しているのか、それとは全く違う、一度完全な説明をしたらその後再説明はしないという徹底した送り手主導型のコミュニケーションスタイルを示しているのか、少なくとも2つの違った解釈が可能であることが示唆された。今回の再説明の分析では、はじめの説明と再説明との差だけを問題にしているが、本質的には、はじめの説明がどれだけの質のものであったかという観点を抜きにして再説明を分析するのは片手落ちであるといわなければならない。

これら今回の分析で明らかにされた新たな問題を解くためには、今回のような定量的変数だけでなく、今述べた一新型再説明の質に関するような、もっと定性的な変数を分析抽出することを考えなければならない。そして更にそうした変数を把握するためには、変数の概念を変え分析の仕方を変えることに加えて、課題状況そのものを、今の自然なコミュニケーション状況から、もう少し統制の入った実験的なもの（例えば1）指示によって必ず導入部をつけることを要求し、その質と有効性を検討する。2）大人が最初に与えるべきメッセージを予め用意しておいて、それに対してどういう再説明のスタイルがとられるかを見るなど）に変えていくことなども考えられてよいと思う。いづれにしても、こういったコミュニケーションスタイルの比較研究では、ここで述べたような質的な検討が、今後残された課題中最大のものである。

コミュニケーションスタイルの研究は、そこで抽出されるスタイルそのものも勿論興味の対象であるが、それぞれのスタイルがどういう効果をもたらすかまでが判って初めて本当に興味深いものになり得ると思われる。その意味で、本研究では、各変数でとらえられるコミュニケーションスタイルと課題成績との相関を検討して、各スタイルの有効性について考察している。相関係数というものは2変数間の関連性のみを表わすものであって、因果関係を表わすものではない。そういう相関係数の値について、結果と考察のところで述べたようなかなり恣意的ともとられ得る解釈を試みることにについて、疑問があると言われるかも知れない。しかし、筆者らは、この問題について次のように考えている。

本研究の結果をもとに、これだけから各コミュニケーションスタイルの効率について結論することは出せない。但し、そのような効率について考察してみることは、コミュニケーションスタイルの研究に関して、問題の所在を掘り起し、今後検討すべき仮説としてどういふものが考えられるかについて見通しを与えてくれる。相関研究というものは、本来このような仮説発見の為の一手段として、もっと重視されてよいものではないだろうか。それは、我々に、コミュニケーションスタイルに関する我々の机上の予想がどこまで現実に存在しそうかについて、かなりの程度の情報を与えてくれる。又、各変数の効率性までを考察することによって、我々は、我々の作成した変数が実際にどの位我々の考えていた概念に近いものを現わしているらしいかについても情報を得ることができる。更に筆者らは、筆者らが丁度本研究の結果と考察のところでしたように、これらの相関研究を通じて、既成の変数の新しい意味づけ、相関値の検討を通さなくては気づかれなかった側面の発見ということも、充分あり得ることだと考えている。

しかし、一方では、筆者らが上述したような解釈は、すべてがすべて表示した数値の検討からだけ出てきたものではないということも又事実として認めなければならない。筆者らは、日本の被験者の実験のいくつかには実際に実験者として、又実験者補佐として立ち合った。又、言語記録にボタン押し反応などの非言語的行動を挿入するために、ほとんどすべての被験組のビデオ記録を見ている。アメリカのデータについても、すべての言語記録を読ませてもらい、実際それについて分析させてもらう機会に恵まれた¹²⁾。これらによって得られた、実際の状況に対する感覚がなくては、ここにあげただけの解釈をすることも難かしかったと思う。

筆者らは、特に各領域内変数の内部相関の検討のところで、同じ操作的定義による同じ概念を代表するはずの変数でも、国の違い、役割の違いという文化、下位文化毎の集団によって、その意味するところが違う可能性のあることを強調してきたつもりである。この事実は、非常に大切なことであると思われるのにもかかわらず、今まで比較文化研究の方法論に関する討論の中で、余り重要視されてこなかったように思う。行動の表面に常にはっきり現われてくる完全に定量的な変数に関して、その意味するところを無視して比較することであれば、それは変数の操作的定義さえしっかりしていればいつでも可能であろう。しかし2つの文化、又は下位文化において、意味するところが同じもの、即ち心理学的概念を同じくするものを比較しようとする場合、その比較は、実

験課題や実験手続きの同質性、比較すべき変数の操作的定義の同一性などをどこまで追究してみたところで可能になるものではないのではないか。この本来比較可能でないものを比較可能なレベルにいくらかでも近づけることができるのは、2文化のそれぞれに属する研究者同士が、比較したい概念について十分理解し合っており、更に相手の文化に対してかなりの洞察力がある時に限られるのではないかと思う。

定量的レベルでの文化比較にとどまった今回の研究では、問題にした変数の心理学的意味づけに関して筆者らとアメリカ側担当者との間でなされた討論が十分であったという保証はない。が、筆者らはこの研究を通して、報告したような結果を得たのに加えて、アメリカ側研究者の考え方を知り、文化間の比較研究の難しさを知り、異文化間の共同研究の重要性を知った。こういったすべてのことを筆者らはこの小論文を通して伝えたいと思っている。

(指導教官 東洋教授)

付記 1.

本報告をまとめるにあたって、草稿作成の段階から御指導下さった東洋教授に厚く感謝申し上げます。又、本研究を日米幼児教育研究という大きなプロジェクトの中で行なってくるにあたり、プロジェクト内の諸先生方の並々ならぬ御指導、御援助があったので、以下にその御名前を記して感謝したい。東京大学東洋教授、東京女子大学柏木恵子教授、国立教育研究所永野重史室長、独協大学波多野諄余夫教授、神奈川大学渡辺恵子助教。

付記 2.

本研究のデータ処理は、すべて東京大学大型計算機センター所蔵の SPSS によって行なわれた。

注

- 1) 本プロジェクトのアメリカ側代表は、Stanford 大学の Robert D. Hess 教授、日本側代表に東京大学東洋教授である。
- 2) 図形伝達課題の開発、実施担当者は以下の通りである；装置開発、マニュアル作成—アメリカ側 W. P. Dickson、日本側永野重史、大嶋百合子、実施—アメリカ側 W. P. Dickson、日本側—国立教育研究所（責任者永野重史、渡辺恵子）
- 3) 永野重史、大嶋百合子
- 4) ここで除数に使っている数は、実際に押した誤ボタンの数（衝動的に押されたものや母教師が誘導したものは除く）で、課題成績の総誤答数とは異なるので、これを総誤反応数と呼んで区別する。
- 5) 下線部が例に当たる。
- 6) W. P. Dickson.

- 7) 多大な量の言語分析全体の補佐者であり、時には有効な助言者であった船戸万里子氏に感謝する。
- 8) 本研究で取り扱っている相関係数は、すべて積率相関係数である。
- 9) 「新」とコードされた表現数とそれ以外の表現数にほぼ同じ値を持つ被験者 A, B がいたとすると、A, B の総誤答数の差に応じて、A の多様性、反復性の値と B の多様性反復性の値も差が大きくなっていく。
- 10) UM: 無型 0.254, 反復 0.245
- 11) UT: 反復 0.190, 一新 0.185
- 12) UM 及び JT には、項目 5, 6, 7, 10 で一つも誤答のなかった組がそれぞれ組ずつあるため、各タイプの比率得点の合計が 1 にならない。
- 13) アメリカ側の全言語記録の公開を許可されたことに関して、アメリカ側の代表責任者 R. D. Hess 教授及び図形伝達課題担当者 W. D. Dickson 博士に感謝する。

文 献

- 1) Bernstein, Basil, "Social class and linguistic development: A theory of social learning" in A. H. Halsey et. al. (eds.) *Education, Economy, and Society*, 1961, New York, Free Press.
- 2) Hess, R. D. & Shipman, V. C., "Early experiences and socialization of cognitive modes in children" *Child Development*, Vol. 36, 1965, pp. 869—886.
- 3) Hess, R. D. & Shipman, V. C., "Cognitive elements in maternal behavior" in J. P. Hill (ed.), *Minnesota symposia on child psychology*, vol. 1, 1967, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 57—81.
- 4) Olim, E. G., Hess, R. D. & Shipman, V. C. "Role of mother's language styles in mediating their preschool children's cognitive development" *School Review*, vol. 75, 1967, pp. 414—424.
- 5) Bee, H. L., Van Egeren, L. F., Streissguth, A. P., Nyman, B. A., & Leckie, M. S., "Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns" *Developmental Psychology*, vol. 1, 1969, pp. 726—734.
- 6) Glucksberg, S., Krauss, R. M. & Weisberg, R. "Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings". *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 3, 1966, pp. 333—342.
- 7) Glucksberg, S., Krauss, R. M., & Higgins, T. "The development of communication skills in children". In F. Horowitz (Ed.) *Review of child development research*. Vol. 4, 1975, Chicago: University of Chicago Press.
- 8) 東洋、柏木恵子『研究の概要およびサンプル』日米幼児教育研究資料10, 1975.
- 9) Dickson, W. P. & Hess, R. D. "A comparison of mothers and preschool teachers in a referential communication task with four-year-old children". Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Washington, D. C., April, 1975.