

境界のある空間に対する3歳児の認識 —発話の分析から—

富田 昌平¹・山崎 晃²

Three-year-olds' Recognition of Space Which Exists on the Boundary : Analyses of Spontaneous Speech

Shohei Tomita¹ and Akira Yamazaki²

This observational study investigated children's verbal adoption of the container image scheme by examining their use of container terms, the words *going in*, *going out*, *contain*, *open*, *close*, and *support*, in spontaneous speech during kindergarten free play. These natural language data consisted of semi-longitudinal samples of 1 child's speech between ages 3-6 to 3-9. Analyses of these data showed that by age 3, children clearly used these container terms for the physical domain, but not for the abstract domain. For example, the target child used them more for container, body, and space, but less for peers, visual space, and mind. This discussion considered that the promotional environment for the availability of these word adoptions were (1) dialogue with adults and peers, and (2) engagement in pretend play itself.

Key words: preschooler, image scheme, container, observation, spontaneous speech

問題と目的

生後2年の間に、乳児は経験を通じてさまざまなことを学ぶ。例えば、何が生きているもので何が生きていないものなのか、物体の動きにはどのような規則性があるのか、何があり得る現象で何があり得ない現象なのか。子どもがこうした知識を持つに至るのは、言語を獲得し、象徴や概念を用いた精神活動が可能になり始める生後1年半から2年以降であるというのがPiaget以来の一般的な考え方であった。しかし、近年、注視時間や吸てつ頻度を測度とした馴化/脱馴化パラダイムや、視覚的あるいは聴覚的選好のパラダイムといった乳児の研究に関する方法論上の革新によって、生後2年に満たない乳児でさえも、それらについての初歩的な知識をすでに有しているという証拠が数多く提供されている (Baillargeon, 1994; Karmiloff-Smith,

1992; Mandler, 1992)。それは知識というよりも、むしろ言語獲得以前の極めて大まかで抽象的な概念的表象ともいえるものである。Mandler (1992) はこれを、イメージスキーマ (image schema) と呼んでいる。

イメージスキーマとは、事物の空間構造やその移動についての知覚的分析を基礎とする動的パターンであり、人間が世界と日常的に関わり合うことから生じる単純で基本的な認知構造とされる (河上, 1996; Ungerer & Schmid, 1996)。この術語自体は、最初、言語哲学の分野 (Johnson, 1987; Lakoff, 1987) で提唱されたが、Mandler (1992) は、乳児において観測された豊富な実証的データを説明する上で、このイメージスキーマの術語を引用した。彼女の最大の関心は、私たち大人の帰属する概念がどのようにして乳児期の原型 (primitive) からもたらされてくるのかについての仮説を示す点にあった。彼女によれば、乳児はまず、さまざまな物体や物体の動きを知覚し、その知覚情報をイメージスキーマのフォーマットへと書き換

1 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期
2 広島大学教育学部附属幼年教育研究施設教授

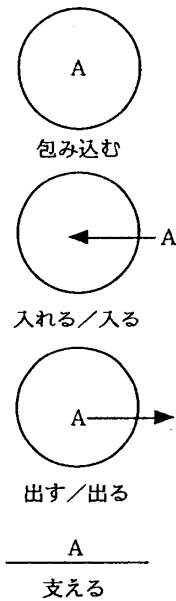


Figure 1 容器のイメージスキーマ

える。その書き換えは結果的に知覚情報を単純化し、概念形成や思考における利用を容易にさせ、前言語的な思考を乳児に可能にさせる。加えて、イメージスキーマは後の言語習得を容易にしてくれるような表象の基礎をも提供してくれ、さらには、私たちが大人になってからも、それは潜在的な部分において私たちの思考を手助けしていくのである。

Mandler (1992) 自身は、イメージスキーマの例として、生命性 (animacy), 非生命性 (inanimacy), 動作主性 (agency), 容器 (containment) を挙げている。中でも、最後に挙げた容器のイメージスキーマについて、Lakoff (1987) によれば、それは「内部」「境界」「外部」という3つの構造的な要素を持ち、以下の2つの経験的な源泉から生じているという。その経験的な源泉とは、第1に、「図」と「地」の識別、すなわち、境界のあるものとして事物を見るといった知覚的分析であり、第2に、容器の内や外に動くような事物に関する知覚的分析である。Mandlerは、こうしたLakoffの記述をもとに、容器のイメージスキーマを簡単に図示している。Figure 1に示すように、「入れる/入る」(going in), 「出す/出る」(going out), 「包み込む」(containment) という3つに、関連概念としての「支える」(support) を加えた4つによって表すことができる。

私たちがこの世界において経験するあらゆる事物や事象に対する認識は、全てこの容器のイメージスキーマの恩恵を被っていると言える。例えば、AはBである(ない)とか、AならばBである(ない)という場合に見られるように、私たち大人の論理的な思

考は、含み・含まれるという関係の理解による恩恵を被っている(Lakoff, 1987)。こうした例を引くまでもなく、容器のイメージスキーマが私たちの日常的な認識に重大な示唆を与えてきていることはまず間違いない。本研究では、さまざまなイメージスキーマの中でも容器のイメージスキーマに焦点を当てることにする。

容器のイメージスキーマに関するこれまでの研究は、Mandler (1992) のレビューに見ることができる。例えば、口や手の開閉運動の観察 (Piaget, 1951) や、包み込む・支える等といった容器の性質の初歩的な気づきに関する馴化/脱馴化パラダイムを用いた実験 (Baillargeon, Needham, & DeVos, 1991; Kolstad, 1991; Needham & Baillargeon, 1991) がそこには含まれる。また最近では、我が国においても独自の観察結果が提供されている(麻生, 1990; 岡田, 1996a, 1996b; 佐藤, 1999)。以上の研究は、子どもが生後1年の間に容器のイメージスキーマを獲得することを示唆した点で意義深い。しかし、それらの研究は全て言語を獲得する以前の乳児を対象としたものであったため、彼らが言語を獲得して後に、容器のイメージスキーマをその言語使用にどのように生かしていくのかについては不明なままである。従って、この乳児期の容器のイメージスキーマがその後言語を習得する過程にある幼児期においてどのように適用されていくのかについて注目し、それに関するデータを提供することは重要である。本研究では言語習得の時期にあたる幼児期に焦点を当て、そこで見られる発話をもとに検討を加えることにする。

ところで、研究を進める前に、採集される発話の分析の仕方について、あらかじめ先行研究から示唆を得ておくことは重要である。発達研究において、イメージスキーマという観点から幼児の言語データを分析した研究は、筆者の知る限り皆無である。しかし、言語学においては、大人の事例を対象にしたものではあるが、その種の研究はかなり豊富に行われている(河上, 1996; Lakoff, 1987; Lakoff & Johnson, 1980; 瀬戸, 1995a, 1995b; Ungerer & Schmid, 1996; 山梨, 1988, 1995)。そこで以下では、我が国の言語学者たちによる事例を引用しながら、大人は日常言語において容器のイメージスキーマをどのように適用しているかについて述べることにする。

例えば、

- a. プレゼントは箱の中にある。
- b. あめ玉が口の中にある。
- c. 君の友人は教室の中にいる。

という事例がある。aは、モノが容器の中にあるとい

Table 1 “出す”の多義性 (山梨, 1995)

- A. [外に出す]: (例; 家具を庭に出す)
- B. [送る]: (例; 小包を出す)
- C. [提出する]: (例; 報告書を出す)
- D. [支払う]: (例; お金を出す)
- E. [出発させる]: (例; 舟を出す)
- F. [現す]: (例; 喜びを顔に出す)
- G. [出版する]: (例; 文庫本を出す)
- H. [開く]: (例; 新しい店を出す)
- I. [産出する]: (例; 石炭を出す)
- J. [起こす]: (例; 火事を出す)

う最も典型的な例である。瀬戸 (1995) は、典型的な容器の条件として、容器は自然のモノではなく人工のモノであること、その中身には者ではなく物が入ることをあげている。bとcの例は、それぞれ容器や中身が人工の物ではないという点で、典型例とは異なる。bでは「身体」が、cでは「場所」が容器になっている。

以上の例は、私たちの外的な物理的世界において、それぞれに閉じた空間構造を持つ存在であるという点で共通している。つまり、ある境界によって内部と外部は文字通り分けられている。これに対して、以下は、物理的な空間構造のイメージが抽象的な空間構造へと適用された事例である。

- d. あの選手は阪神タイガースに入団した。
- e. 彼は恋愛の最中である。
- f. 試合はロスタイムに入った。
- g. ちょうどそれが目に入った。
- h. 新しいアイデアは今私の頭の中にある。

dでは「仲間」が、eでは「事象」が、fでは「時間」が、gでは「視界」が、hでは「心」がそれぞれ容器になっている。

また、“出す”“入れる”という動詞は、ある領域から別の領域へとマッピングしたという意識なしに、すでに数多くの慣用的な意味を持っている。Table 1は、山梨 (1995) によって示された“出す”の多義的な用法の一部である。この場合、Aは“出す”という動詞の最も基本的な用法であるが、B以下は、内部と外部とを境界が分けるという容器のイメージスキーマの構造は、必ずしも前提とされていない。従って、これらは慣用的な用法であるといえよう。

以上から、本研究では、幼稚園に通う最も年少の幼児である3歳児を対象として、自然遊び場面において発話を採集し、容器のイメージスキーマを適用したと思われる発話を分析する。具体的には、子どもがそ

の種の言葉を口にしたとき、そのとき、その子はどのような“境界のある空間”を想定していたのかという点に焦点を当てる。それによって、乳児期に獲得された容器のイメージスキーマが、その後の言語習得においてどのように、そしてどの程度適用されているのかについて明らかにすることを目的とする。

先に述べた大人の事例から、その“境界のある空間”には、「物体」、「身体」、「場所」といった物理的なものの他に、「仲間」、「事象」、「時間」、「視界」、「心」といった非物理的なものがあることが明らかにされた。また、例えば、“出す”という言葉を使用する場合にも、単に“何かの中から何かを出す”という容器のイメージスキーマが適用される事例の他に、そのようなイメージが必ずしも前提とされない慣用的な使用もあることが明らかにされた。このような知見は分析に必要な分類カテゴリーを作成する上で重要になる。

方法

対象児 年少クラスの幼児1名(ユースケ 1994年9月23日生)。以下、幼児の名前はすべて仮名とする。

観察期間 1998年4月から7月までの4ヶ月間、対象児が3歳6ヶ月から3歳9ヶ月までの間に、計16回の観察を行った。

観察方法 観察は原則として週1回、9時00分から10時30分までの自由遊び時間に実施した。「容器」の概念に関連する一群の語(中にある、外にある、出す、入れる、一杯だ、空っぽだ、開ける、閉じる)および支持(support)の概念に関連する一群の語(支える、落ちる、こぼれる)をターゲットとして、その使用場面を事象単位で記録した。対象児自身によるターゲット語の使用場面の記録と併せて、対象児と直接交渉を持った他の大人や子どもによるターゲット語の使用場面も記録した。但し、観察者自身によるターゲット語の使用はこの分析から除外した。分析の対象は原則として発話であり、行為のみで発話を伴わなかったものは分析の対象としなかった。

なお、事象や発話の記録は筆記記録とし、カセットレコーダーによる記録も一部併用したが、補助的な使用にとどめた。

結果

事象は、対象児がターゲット語の発信者である場合の事例が29ケース、交渉者が発信者である場合の事例が21ケース採集された。採集事例は2つの観点から分析された。1つは、どのような“境界のある空間”を想定していたのかという適用領域ごとの分析

Table 2 適用領域のカテゴリーの分類基準と具体例

- 1) 容器：“容器の中にモノがある”といった様子を描写した発話。例えば、ボトルに水をいっぱい入れて、「よいしょっと。こんなに一杯になっちゃった」と独り言を言う。
- 2) 身体：“身体の中にモノがある”といった様子を描写した発話。例えば、ユースケの手から石鹸が滑り落ち、「あっ！落ちた！」と言う。
- 3) 場所：“場所の中にモノ・ヒトがある”といった様子を描写した発話。例えば、裸足で遊んできたユースケに対して、教師が「じゃあね、ここで洗うから、入って！」とたらいを指さす。
- 4) 仲間：“仲間の中にヒトがある”といった様子を描写した発話。例えば、おやつ集まりに遅れてきた子のために、先生がイスを出し、ユースケに「ねえ、ここに一つ入れてあげて！」と言う。
- 5) 視界：“視界の中にモノがある”といった様子を描写した発話。例えば、ユースケが粘土で遊んでいるとき、目の前に手を伸ばした母親に対して「入らないでね！」と言う。
- 6) 心理：“心・頭の中にモノがある”といった様子を描写した発話。例えば、夢についての話題に応じて、教師に「ぼくね、(夢の中に) ポケッチ(ポケモン) が出てきた」と言う。
- 7) 慣用：容器のイメージを描写した発話ではなく、慣用的意味による発話。例えば、「咳が出た」「お水が出ない」「(カブトムシになって) 出てきたよ」「(なくした物が) 出てきた」など。

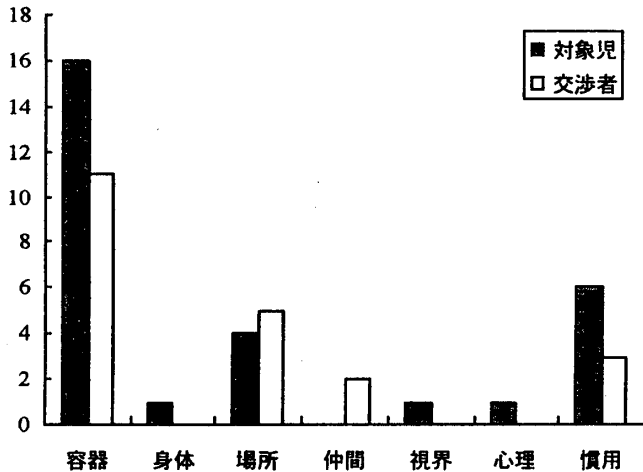


Figure 2 適用領域ごとの出現度数

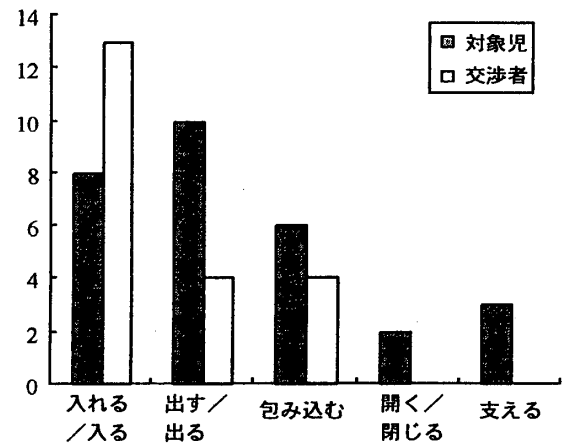


Figure 3 ターゲット語ごとの出現度数

であり、もう1つは、「出す」「入れる」など使用されたターゲット語ごとの分析である。

適用領域ごとの分析 適用領域のカテゴリーでは、事例は“X (容器) の中にY (中身) がある”という構文に当てはめて考えた場合に仮定されるXの領域ごとに分類された。具体的には、Table 2に示す7つのカテゴリーに分類された。例えば、子どもが筒の中に粘土が詰まっている状態を見て、「中で詰まっている！」と言った場合、Xは[筒]、Yは[粘土]を指していると思われ、容器カテゴリーに分類した。また、そのような構文上の仮定が不可能である場合、事象はターゲット語を別の用語で置き換えたときに仮定される慣用的な意味ごとに分類した。例えば、対象児が、粘土でチューリップを作って、「チューリップが出た！」と言った場合、[出す]が[産出する]と

いう慣用的意味で使用されたと見なした。Figure 2は、各カテゴリーの出現度数を示したものである。

Figure 2から明らかなように、対象児は、容器や場所といった観察可能な物理的領域に容器のイメージスキーマを適用したような発話は多く行ったものの、仲間、視界、心理といった観察不可能な抽象的な領域に適用したような発話はあまり行わなかった。それは、対象児との対話に従事していた交渉者の発話においても同様であった。容器、身体、場所の3カテゴリーを物理的領域、仲間、視界、心理の3カテゴリーを抽象的領域としてまとめ、「物理的領域」「抽象的領域」「慣用的用法」という3カテゴリー間の出現度数の差について、対象児と交渉者ごとに1水準の χ^2 検定を行った結果、ともに有意差が認められた($\chi^2(2) = 20.75, p < .001$; $\chi^2(2) = 17.42, p < .001$)。この結果は、

3歳頃の幼児は、ことばの上で、容器のイメージスキーマを物理的領域へと適用することはできるものの、境界の観察されない抽象的な領域への適用はあまりできず、そうした適用は3歳以降に洗練されていくことを示唆していると考えられる。

ターゲット語ごとの分析 ターゲット語のカテゴリーでは、事例はそこで確認されたターゲット語の種類ごとに分類された。具体的には、(1) 入れる／入る、(2) 出す／出る、(3) 包み込む／中にある、(4) 開ける／閉じる、(5) 支えるの5つのカテゴリーに分類した。Figure 3は、各カテゴリーの出現度数を示したものである。

Figure 3から明らかなように、対象児と交渉者とともに「入れる／入る」あるいは「出す／出る」といった言葉を最も多く使用した。このことは、容器の持つ最も典型的な機能(出す／入れる)を考えると妥当な結果であると言える。より興味深いことは、対象児と交渉者とでそれらの語の使用頻度が異なっていたことである。「入れる／入る」という言葉は交渉者、特に教師によって使用されることが多かったが、「出す／出る」という言葉は対象児によって使用されることが多かった。出現度数の少なかった「開ける／閉じる」と「支える」のカテゴリーをまとめ、「入れる／入る」「出す／出る」「包み込む／中にある」「その他」という4カテゴリー間の出現度数の差について、2(対象児、交渉者)×4(カテゴリー)の χ^2 検定を行ったところ、有意差が認められた($\chi^2(3)=8.08, p<.05$)。残差分析を行った結果、交渉者は「入れる／入る」という言葉を対象児と比べて有意に多く使用したことが明らかにされた。「入れる／入る」という言葉は、例えば、ロッカーにカバンを入れる、部屋に入るなど、教師にとって子どもに行為や活動を促す言葉として使われることが多く、そのことが結果に反映されたものと考えられる。逆に、「出す／出る」は、子どもにとって行為や活動の開始に必要な初歩的な動作であり、そのような言葉の使用が対象児に多く見られたことも理にかなっている。

考 察

本研究の目的は、1人の3歳児の、自然遊び場面における発話の採集・分析を通して、乳児期に獲得された容器のイメージスキーマが、その後の言語習得においてどのように、そしてどの程度利用されているのかについて明らかにすることであった。採集された発話データの分析から、以下の2点が示唆された。(1) 3歳頃の幼児は、容器のイメージスキーマを物理的領域へと適用して語ることはできるものの、境界

の観察されない抽象的な領域へと適用して語ることはあまりできず、そうした適用は3歳以降に洗練されていく。(2) 「入れる／入る」という言葉は、教師にとって子どもへの行為や活動の促しを意味することから、また、「出す／出る」という言葉は、子どもにとって行為や活動の開始を意味することから、この3歳という時期にそれぞれにおいて多く使用されるようである。

言い換えると、1人の幼児の発話データを分析対象としたものではあるものの、子どもは3歳半の段階で、すでに容器そのものについて適切に語るができるし、さらに広く、場所や身体について語るのにその種の言葉、すなわち、容器のイメージスキーマを適用した言葉を使って語るができることが示唆された。また、子どもはこの時点で、仲間や、視界、心理といった目に見えない境界について語るのにその種の言葉を使って語ることが、わずかではあるが可能であることが示唆された。そして、その種の発話の出現の根底には、教師による子どもへの容器のイメージスキーマに関わる行為や活動の促しや、子ども自身のそうした行為や活動の開始などがあることが示唆された。

では、子どもが仲間や、視界、心理といった目に見えない境界について語るのに容器のイメージスキーマを適用した言葉を使って語ることができるようになるためには、どのような促進的な要因が必要となるのだろうか。本研究では、この種の抽象的領域への容器のイメージスキーマの言語的な適用は、わずかしか確認されなかったが、結果の解釈については、本研究が観察的研究であり、事例は自然発生的なものを記述したに過ぎないという点を十分に考慮して、慎重になる必要がある。そうした点をふまえた上で、やはり、子どもにそれらの言葉の使用を可能にさせる促進的な要因を議論することは重要である。また、本研究では、「入れる／入る」「出す／出る」といった言葉の慣用的な意味での使用もいくつか確認された。これは、ある1つの語を3歳半の子どもがすでに多義的な意味で使用できることを示唆しており、興味深い。以上のことから、以下では、抽象的領域への容器のイメージスキーマの言語的な適用を可能にさせる促進的な要因、および述語の多義的な使用の出現についての考察を行う。

まず、抽象的領域への容器のイメージスキーマの言語的な適用を可能にさせる促進的な要因の1つとして、周囲の大人や仲間との対話があげられる。実際、本研究において唯一確認された、「心理」への適用の事例も、その発話は教師や仲間によって引き出され

たものであった。最初、ユースケの近くにいたジロウが、教師に話しかける。ジロウ：「昨日ね、幼稚園の夢見た！」、教師：「幼稚園の夢見たの！どんな？」、ジロウ：「何かね、お化けみたいだった」、教師：「お化け？お化けが出てきたの？」、ユースケ：「ぼくね、ポケッチが出てきた！」、ユキオ：「オレね、ピカチュウが出てきた！」。近年の研究では、3歳児でさえも心と現実との違いについて、観察できるか否かという観点から見分けることができるということが明らかにされているものの (Estes, Wellman, & Woolley, 1989; Wellman & Estes, 1986), それらが子どもたちの間で語られることは比較的少ない。しかし、そのような対話が子どもにその種の問題について敏感にさせ、結果的に心を“境界のある空間”として見なすための手助けをしているであろうことは、想像に難くない。

心や夢に関しての対話に、さらにファンタジーが加わったら、そのような認識はさらに子どもたちにとって強調され、大きな意味を持つようになるだろう。Paley (1981) による実践記録では、そうした事例が報告されている。例えば、“教師：「願いごとについて、みんなよく知っているけど、そういう考えは、どこで知ったの？」、アンディ：「神さまから、教わったの。考えて全部、神さまが、作るんだ」、ウォーリー：「最初に神さまが、考えて、それから、僕たちの心の中に入れてくれるんだよ」、・・・ディーナ：「考えて、ただ心に、浮かんでくるんじゃないのかなあ。何を考えるか、心が教えてくれるの」、エディ：「いい、こうなんだよ。誰かの話を聞いたり、自分でいろんなものを見て、覚えとくと、心の中に、覚えたことをしまっとく場所ができるの。それを、また、言えればいいんだよ」” (Paley, 1981, 卜部訳, 1994, p.53-54)。この引用は会話の単なるはじまりに過ぎず、その後、子どもたちは神さまや妖精といったファンタジー的な存在を用いることによって、自分たちの生活世界の中で不可解なことに解答を与えると同時に、目に見えない心の中の世界を作り出している。そして、それを手助けし、促進しているのは、周囲の大人や仲間との対話なのである。

「仲間」への適用事例でも同じことが言える。本研究において確認されたこの種の事例は、2つのみであったが、全て教師によって発せられたものであった。教師は、子どもたちの輪の中に入りそびれた子どもを入れようとするとき、「入れてあげて！」という言葉を用いる。明示的な仲間入り方略であるこの言葉は、幼児期後半から児童期にかけてよく耳にする言葉であるが、恐らく、それは最初教師など大人たちによって発せられ、その後子どもたちの間で浸透し

ていく。仲間を“境界のある空間”として見なすこの認識は、前述の「心理」の事例が心的世界の形成に意味を持っていたのとは異なり、子どもたちが社会的世界を作り上げていく上で意味を持つと推測される。このように、容器のイメージスキーマが言語において広く適用されていくことは、子どもがさまざまな異なる世界を作り上げていくことに重大な貢献をしており、その幅広い適用の背景には大人や仲間との対話が促進的な要因として存在するものと思われる。

2つめの促進的な要因として、子ども自身のふり遊びへの従事があげられる。Lillard (1993) によれば、ふりには数多くのスキルが必要とされ、そうしたスキルはふりの中でまず芽生え始める。また、ふり遊びは発達の最近接領域であり、子どもがふり以外のことをしているときと比べて、そこにはより高度な認知が働いている。本研究で観察の対象としたユースケが、初めにふり遊びをし始めたのは6月上旬 (3歳8ヶ月) のことであった。そのとき、彼は仲良しのユキオとともに、ガラスや金属など光るものすべてを“化け物”と見なすというふり遊びを行った。ボトルやバケツにためた水が“銃”であり、それをかけることによってやっつけるという遊びであった。このときの観察では、容器のイメージスキーマに関わる言葉は観測されなかったものの、そこには明らかに、いまこの世界ではない、新しい別の“境界のある空間”を作り出そうとする意識のはじまりが確認できたように思われる。

ふり遊びに関する数多くの研究 (例えば、加用, 1992; 加用・新名・河田・村尾・牧, 1996) において確認されてきたように、子どもはふりに従事しているとき、「これは〇〇」「ここ、〇〇」「〇〇しているところ」といった表現をよく用いる。そのような場合、恐らく、子どもは“ふりの世界”の名前を言い、“ある特定の範囲”を指し示し、“ふりの時間”を別の時間とは区別している。つまり、ふり遊びに従事しているとき、子どもはさまざまな“境界のある空間”を同時に経験しているのである。さらに重要なことは、それが遊びのためとはいえ、意識的に行われているということである。子どもはふり遊びに従事している間、それ以外の活動のときと比べ、より意識して異なる世界を作ろうとする。そのような意識的な活動は、言語によって支えられた対話と同様に、容器のイメージスキーマの幅広い適用を促進するに違いない。

次に、述語の多義的な使用の出現について考察する。本研究では、観察の結果、対象児の発話の全29事例のうち6事例であるが、ターゲット語の慣用的な意味による使用が確認された。これらの中には「血が

出た」「水が出ない」といった極めて慣用的な使用も含まれたが、同時に、あまり慣用的ではない使用も見られた。例えば、粘土をチューリップの型枠でくり抜いて、「チューリップが出た!」と言った事例や、カプトムシがさなぎから成長したかどうかを教師に聞かれて、「うん、出てきたよ」と言った事例などがこれに含まれる。中でも、「産出された」という意味での「出た」の使用は、交渉者である女兒との関わりも含めると3事例ほど確認された。当初、筆者は、このような意味での「出る」の使用は、「作る」や「可能である」という意味での「できる」の言い間違いから生じているのではないかと疑い、これらの語の使用場面も同時に追跡したが、対象児は「できる」という語を正しく使用できていた。従って、単なる語の誤った使用とは異なることが考えられた。

こうした述語の多義的な使用はいつどのように出現し始めるのだろうか。仮説的には、次の2つの発達の道筋が考えられる。一つは、周囲の大人による述語の多義的な使用を子ども自身が繰り返し経験することによって学習されるという考えである。もう一つは、新たに経験した事象と、初期に形成されたイメージスキーマとの間の類似性を子ども自身が見出し、自己開発的に述語の多義的な使用を習得するという考えである。もし前者であるならば、子どもは、ある種の述語は一つだけでなく多様な意味を持つことを理解していなければならない。もし後者であるならば、子どもは実に高度で、言語そのものに対して好奇心旺盛であると言える。子どもは如何にして述語の多義的な意味を習得していくのかといった問題もまた、極めて興味深い問題であると言えよう。

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べる。まず、本研究の限界は、第1に、観察研究であること、第2に、自由遊び場面における自然発生的な発話の事例であること、第3に、3歳児期の一時期にしか注目していないこと、第4に、1人の子どものデータに過ぎないことなどが挙げられる。そのために、採集されたデータには、容器のイメージスキーマの抽象的領域への適用はあまり含まれず、考察における議論の多くは推測の域を出ないものである。従って、その点については慎重でなくてはならない。今後の課題についても先に述べた4つとほぼ対応する。今後の研究では、観察のみならず、実験的手法によるデータも集めること、より幅広い年齢層と人数において検討を加えること、そして、考察において述べた2つの促進的な要因、すなわち、周囲の大人や仲間との対話および子ども自身のふり遊びへの従事について、より詳細な検討を加えることが望まれる。

引用文献

- 麻生 武 1990 “口”概念の獲得過程——乳児の食べさせる行動の研究— 発達心理学研究, 1, 20-29.
- Baillargeon, R. 1994 Physical reasoning in young infants: Seeking explanations for impossible events. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 9-33.
- Baillargeon, R., Needham, A., & DeVos, J. 1991 The Development of young infants' intuitions about support. *Unpublished manuscript*, University of Illinois, Urbana, IL. (cited by Mandler, J. M., 1992)
- Baillargeon, R. 1994 Physical reasoning in young infants: Seeking explanations for impossible events. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 9-33.
- Estes, D., Wellman, H. M., & Woolley, J. 1989 Children's understanding of mental phenomena. In H. Reese (Eds.), *Advances in child development and behavior* (pp. 41-86). New York: Academic Press.
- Johnson, M. 菅野盾樹・中村雅之(訳) 1991 心のなかの身体 紀伊國屋書店 (Johnson, M. 1987. *The body in the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.)
- Karmiloff-Smith, A. 小島康次・小林好和(訳) 1997 人間発達の認知科学 ミネルヴァ書房 (Karmiloff-Smith, A. 1992 *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.)
- 河上誓作(編) 1996 認知言語学の基礎 研究社出版
- 加用文男 1992 ごっこ遊びの矛盾に関する研究—心理状態主義へのアプローチ— 心理科学, 14, 1-19.
- 加用文男・新名加苗・河田有世・村尾静香・牧ルミ子 1996 ごっこにおける言語行為の発達の分析—方言と共通語の使い分けに着目して— 心理科学, 18, 38-59.
- Kostad, V. T. 1991 (April) Understanding of containment in 5.6-month-old infants. *Poster presented at the meeting of the society for Research in Child Development*, Seattle, WA. (cited by Mandler, J. M., 1992)
- Lakoff, G. 池上嘉彦・河上誓作(他訳) 1993 認知意味論: 言語から見た人間の心 紀伊國屋書店 (Lakoff, G. 1987 *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.)
- Lakoff, G. & Johnson, M. 渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸(訳) 1986 レトリックと人生 大修館書

- 店 (Lakoff, G., & Johnson, M. 1980 *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.)
- Lillard, A. S. 1993 Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, **64**, 348-371.
- Mandler, J. M. 1992 How to build a baby: II .Conceptual primitives. *Psychological Review*, **99**, 587-604.
- Needham, A., & Baillargeon, R. 1991 Reasoning about support in 3-month-old infants. *Unpublished manuscript*, University of Illinois, Urbana,I.L. (cited by Mandler, J. M., 1992)
- 岡田洋子 1996a “入れ物” 概念の発達 日本発達心理学会第8回発表論文集, p.20.
- 岡田洋子 1996b “入れ物” 概念の発達 (2) 日本教育心理学会第38回総会論文集, p.159.
- Paley, V. G. 卜部千恵子(訳) 1994 ウォーリーの物語—幼稚園の会話— 世織書房 (Paley, V. G. 1981 *Wally's stories : Conversations in the kindergarten*. Harvard University Press.)
- Piaget, J. 1951 *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Kegan Paul, Trench, & Trubner. (cited by Mandler, J. M., 1992)
- 佐藤手織 1999 1～2歳児の幼児の「容器」に関わる行動 八戸工業大学紀要, **18**, 193-207.
- 瀬戸賢一 1995a 空間のレトリック 海鳴社
- 瀬戸賢一 1995b メタファー思考 講談社現代新書
- Ungerer, F., & Schmid, H. 池上嘉彦(他訳) 1998 認知言語学入門 大修館書店 (Ungerer, F., & Schmid, H. 1996 *An introduction to cognitive linguistics*. London: Addison Wesley Longman Limited.)
- Wellman, H. M., & Estes, D. 1986 Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, **57**, 910-923.
- 山梨正明 1988 比喩と理解 東京大学出版.
- 山梨正明 1995 認知文法論 ひつじ書房.

謝 辞

本研究は、広島大学大学院教育学研究科における幼児心理学実地研究(1998年度)での研究報告に加筆・修正したものです。深田昭三講師には研究を進めるにあたって多くの有益な示唆を賜りました。記して感謝の意を表します。また、データ採集にあたりご協力を賜りました広島大学付属幼稚園の諸先生方及び園児の皆さんに心より感謝を申し上げます。