

# 国立国語研究所学術情報リポジトリ

## 幼児の文法能力

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-06-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 国立国語研究所, The National Language Research Institute メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.15084/00001255">https://doi.org/10.15084/00001255</a>

国立国語研究所報告——58

# 幼児の文法能力

国立国語研究所

天野 清

東京書籍株式会社

# GRAMMATICAL ABILITY IN PRE-SCHOOL CHILDREN

A report of researches to ascertain the linguistic abilities of pre-school children in Japan in sentence construction, differential usage of verbs, production and comprehension of active and passive sentences and alternation of position and voice of sentences.

## Contents

### Foreword

- I. Research on the ability of sentence construction and the differential usage of verbs of pre-school children.
  1. Purpose of research.
  2. Method and procedure of research.
  3. Results (1): The ability of sentence construction in Pre-school children.
  4. Results (2): Development of differential usage of verbs in pre-school children.
  5. Discussion.
- II. Research on the development of sentence production and alternation of position and voices of active, passive and causative sentences.
  1. Purpose of research.
  2. Method and procedure of research.
  3. Results.
  4. Discussion.
- III. Development of linguistic ability to alternate sentence construction and cognitive function in pre-school children.
  1. Problems.
  2. Research on the ability to alternate sentence constructions between active and passive sentences in verbal level in pre-school children.
    - (1) Purpose and method.
    - (2) Results and discussion.
  3. Experiments on the ability of sentence alternation and cognitive function.
    - (1) Purpose and method.
    - (2) Results and discussion.
- IV. Conclusion and problems.  
Appendices.

TOKYO-SHOSEKI (publishers) Ltd.

5-18, 1-chome, Taito, Taito-ku, TOKYO, JAPAN

## 刊行のことば

子どもが言語を習得し発達させていく時期と経過を明らかにすることは、国語教育の改善のため、また国語国字問題の解決のために欠くことのできない研究課題である。

これに関して、国立国語研究所は、昭和42年から3か年計画で、特別研究「就学前児童の言語能力に関する全国調査」を実施した。これは、幼児が、就学までにどれだけの文字力・語彙力・文法能力・コミュニケーション能力などを獲得するかを、全国的な視野でとらえようとしたもので、そのうち文字に関する調査の結果は、すでに『幼児の読み書き能力』（国立国語研究所報告45）として発表した。本書は、それに引き続いて、文法能力に関する調査の結果を報告するものである。

昭和43・44年及び48年に実施したこの調査は、幼児の構文能力、動詞を使い分ける能力、能動文・受動文などを作ったり変換したりする力とその理解力等の習得状況を確認することに主眼をおいたもので、そのために実験的な方法を用いたこと、文作成を促すような文のモデル図版を利用したこと、テストに入るまでの練習過程を考察したことなどに新しい試みがある。

この調査は、東京・京都・和歌山の幼稚園の4～6歳児（延べ37園550名）について、すべて一人ずつ個別テストの形で実施したものであって、関係幼稚園及び所管機関ならびに多くの調査員各位には、格別の協力と配慮をいただいた。本書の刊行にあたり、厚く御礼を申し上げる。

この研究は、当時の第2研究部（部長 興水実）において国語教育研究室の村石昭三、天野清（現在、九州大学教育学部助教授）が担当し、本書に報告する調査については、主として天野が、その企画・問題作成・実施運営に携わった。本報告書もまた同人の執筆にかかる。なお、鈴木昭子（旧姓 福田）が全般的に作業を助けた。

このたびの刊行は、言語教育研究部（部長 芦沢節）が当たった。

昭和52年2月

国立国語研究所長 林 大

# も く じ

刊行のことば	1
--------	---

## 序 章 本研究の立場と方法

第1節 就学前児童の言語発達研究	7
第2節 就学前期の言語発達の方向	10
1. 言語活動・コミュニケーションの側面	10
2. 言語構造的, 言語要素的側面	10
3. 認知的側面	12
4. 書きことばの発生と発達	12
第3節 就学前児童の言語能力に関する全国調査と本研究の課題	14
1. 「構文の習得と動詞の分化についての調査」	15
2. 「文の作成と変換機能についての調査研究」	15
3. 文の変換機能の発達についての補充実験	15
第4節 本研究における言語テストと研究の方法	16
1. 文のモデルと図版	16
2. 練習(訓練)過程とテスト	21

## 第1章 幼児の構文の習得と動詞の分化

第1節 研究の課題と目的	23
1. 分化を調べるための動詞	26
2. それらの動詞の使用を調べるための構文	27
第2節 調査の方法, 手続き	28
第1項 テストの内容と構成	28
第2項 テストの方法と手続き	29
第3項 記録票への記入	33
第4項 被調査児	34
第5項 調査の実施と調査員	35
1. 調査期間	35
2. 調査場所, テスト形成	35
3. 調査員	35
第6項 テストの経過・進行	36
第7項 児童の反応の評価, データの分析, 処理	36
第3節 調査の結果(1)——幼児の構文作成能力——	39
第1項 (A)自動詞構文「～が～する」	39
第2項 (B)他動詞構文「～が～を～する」	43

第3項	(C)存在についての構文「～に～がある, いる」	47
第4項	(D)他動詞構文「～は～で～を～する」	52
第5項	(E)付着についての構文「～は～を～に～する」	55
第6項	(F)授受構文(1)「～は～に～を～する」	59
第7項	(G)授受構文(2)「～は～から～を～する」	63
第4節	調査の結果(2)——幼児の動詞の分化——	68
第1項	自動詞と他動詞の分化	68
第2項	「吹く」「たたく」「ひく」の使い分け	80
第3項	「ある」「いる」の識別	87
第4項	「切る」ことに関する動詞の使い分け	96
第5項	「つくる」ことに関連した動詞の分化	103
第6項	付着についての動詞の使用	110
第7項	「やる」「あげる」「くれる」の使い分け	117
第8項	「もらう」の使用	125
第9項	「貸す—借りる」, 「教える—ならう」, 「あずける—あずかる」	132
第5節	結果の検討	145
第1項	就学前児の文作成・構文能力	145
第2項	幼児の動詞の習得と分化	155

## 第2章 幼児の文の作成と文の変換機能の発達

第1節	課題と目的	165
第2節	調査の方法と手続き	168
第1項	テストの内容と構成	168
第2項	テストの方法	170
第3項	被調査児	174
第4項	調査の実施と調査員	175
第5項	テストの経過, 進行, データの分析	175
第3節	結果	176
第1項	能動文の作成	176
第2項	受動文の作成	182
第3項	能動・受動文の変換	188
第4項	変換課題における幼児の誤り	201
第5項	使役文の作成・変換	217
第6項	補助動詞「あげる」「もらう」を使った 構文の作成と変換	237
第7項	能動文, 受動文の理解と識別	261
第4節	結果の討論	270
第1項	図版を用いた場合の文作成および変換の練習の受容	270
第2項	幼児の文の変換機能の発達	271
第3項	幼児の受動文の理解	273

第4項	内外での研究成果との比較	273
第5項	変換課題における子どもの誤反応	277
第6項	日本語における幼児の変換機能と受動文の習得	280
<b>第3章 幼児の文の変換機能の形成と精神発達</b>		
第1節	問題の所在	289
第2節	幼児の言語的水準での能動・受動文の変換	295
第1項	目的と方法	295
1.	目的	295
2.	方法と手続き	295
3.	被験児	297
4.	実験期間	297
5.	場所	297
第2項	結果とその分析	298
1.	図版を用いた物的水準での変換	298
2.	言語水準での変換	300
3.	能動・受動文変換機能の習得の水準と受動文の理解	307
第3節	変換機能と精神発達	313
第1項	目的と方法	313
	保存に関する課題	313
第2項	結果と討論	316
	保存の獲得と文の変換機能の習得	316
<b>第4章 結語——明らかにされた諸事実と今後の諸問題</b>		
第1節	構文の習得と動詞の分化	323
第2節	行為の方向性、文の立場の理解が問題となる構文に おける、幼児の文の作成(産出)、変換、理解の発達	326
第3節	言語的現実についての自覚の形成と子どもの精神発達	330
第4節	研究の方法の評価と問題	334
<b>付録資料</b>		
1.	動詞分化テスト《手びき》	338
2.	動詞分化テスト《図版》	350
3.	動詞分化テスト《記録票》	367
4.	付表	371
5.	文の作成・変換テスト手びき	375
6.	文の作成・変換テストの補足	390
7.	文の作成・変換テスト《図版》	392
8.	文の作成・変換テスト記録票	411

# 序章 本研究の立場と方法

## 第1節 就学前児童の言語発達研究

4歳から6歳までの、いわゆる就学前期と呼ばれる時期は、幼稚園や保育園での集団的な社会生活の発展や、その中での諸活動と人格の形成、さらに自分たちをとりまく外界についての認識の発達などと深く結びつきながら、幼児の母国語の習得、言語能力の発達が、豊かに、また多様に展開される時期である。子どもが使用したり、理解する語彙が、急速に増大する一方、事柄や自分の意見、要求、感情などを相手に伝えるための言語的表現も実に多様になり、そのための日本語に用意されているさまざまな統辞論的、語彙論的な言語手段が習得される。一般に、この期間に、母国語の基本的な構文と統辞的規則が習得されてしまうといわれる。日本語の基本的な音韻体系は、3歳代までにはほぼ習得されるが、より困難な音韻の習得を含め、その習得が完成するのもこの時期である。また、この就学前期は、幼稚園や保育園での教育と結びついて、自分が直接、間接に経験したこと、あるいは考えたことを言語的に、筋立てて話したり、筋のあるまとまった話を聴いて理解する能力も形成されはじめる。また、自分たちが使用している言語やその性質について、初歩的な自覚が形成されはじめ、日本語の音韻体系の自覚は、かな文字の習得と結びつき、この時期に、文字の読み・書きについての初歩的な学習が開始される。このようにして、この時期に形成された母国語についての基本的な言語諸能力は、就学後、子どもたちが、学校で新しい社会生活を開始し、そこで組織的な学校教育を受けるための重要な基礎となるのである。

就学前期に経過する幼児の言語能力の発達の過程は、就学後、小学校で、国語あるいはその他の教科教育と結びついて経過する言語諸能力の発達過程とは異なった性格と特徴をもっている。これまで一般に指摘された特徴にそって、その性格の違いを述べるなら、まず第1に、就学後の児童の言語発達は、就学までに形成されてきた母国語についての基本的な言語能力、言語技能、習慣を基礎に、就学後あらためて組織的に導入される文字、語、文の読み・書きや作文の教育、さらに、母国語の音韻、語彙、文法の性質や規則についての教育と結びついて、言語を自覚的に、随意的に使用できる能力を意図的に形成する過程をその基調としているのに対し、就学前期の幼児の言語発達の基調を構成しているのは、日常の家庭や園での生活、さらに園での教育と結びついた諸活動の中で、実際にことばを使い、その中で、まず、母国語の言語の体系にそって正しく話し、聴き、理解する、話しことばの面での全ての基本的な言語能力、言語習慣、技能を形成する過程である。第2に、その性格の違いは、就学前期の幼児の外界の認識の仕方、思考の仕方は、就学後の児童のそれ

と基本的に異なった構造をもっていることによって条件づけられている。子どもの言語発達、学習は、子どもの精神発達の全体と深くかかわりをもっていることは、以前より、よく知られている。第3に、就学後の言語発達は、教科の学習と深く結びつき、それに動機づけられているのに対し、就学前期の場合、直接、教科と結びつくことなく、園や家庭での遊びを中心とした諸活動の中で、対象の名前や性質を知ったり、大人や仲間たちと正しく、円滑に言語的に伝えあう必要性に遭遇することによって動機づけられる。

就学前期の幼児の言語発達は、また、1歳から3歳代までに経過する言語発達の過程とも異なった特質をもっている。後者の発達の過程は、その中で、人間にとって基本的に言語使用能力そのものが形成される過程を含むのに対し、就学前期の言語発達は、すでに形成されたこの基本的な言語使用能力を基礎に、母国語の言語としての体系そのものの性質にそった言語諸能力——語彙的能力、文法的な能力など——、言語技能、習慣が形成される過程だからである。また、就学前期の場合、1～3歳代のころに比べて、幼児に、大人のより意図的な教育的働きかけが受け入れ易い条件がつくられていることも、この両者の発達の過程の基本的な相異となっている。

このように、就学前期の幼児の言語発達は就学後の言語発達とも、前就学前期のそれとも異なった上記のような独自の過程と性格をもってはいるが、しかし、これまで、わが国で、この期の幼児の言語習得の過程について、十分、組織的な研究が行われてきたわけではない。そのため、具体的に、日本語の場合、この期に子どもたちが、どのように言語を獲得し、どのようにそれらを使用し、全体として、どのような特質をもっているかは、十分詳細に明かしくさされているわけではないのである。今日まで、これらの問題については、比較的断片的な研究しか行われていないのである。しかし、今日、幼児期の教育が普及し、この期の言語教育の重要性が認識されるにつれて、この期の幼児の言語学習、発達の過程を、具体的に、また組織的に明らかにすることが必要になってきた。また、この期の幼児の言語の習得過程を具体的に解き明かすことは、人間の言語能力の本質を知る上で、重要な意味をもっていることがあらたに認識されるようになってきた。

国立国語研究所第二研究部国語教育（発達）研究室（現在は言語教育研究部第一研究室）が、昭和41年より幼児の言語発達についての研究を開始し、昭和42年より昭和48年までの7年間、「就学前児童の言語能力に関する全国調査」と名づけられたプロジェクトの下で、この期の幼児のさまざまな言語能力について組織的な調査研究を行ってきたのは、上記の社会的要請と問題意識を背景にしていたにほかならない。このプロジェクトの1年目の仕事として昭和42年に実施した「就学前児の読み・書き能力についての調査研究」は、すでにその成果を公表してきた<sup>\*</sup>。この調査研究は、現在の就学前の幼児が、一定の話しことばの能力の発達を基礎に、就学前にそれについて組織的な教育を受ける前に、文字の読み・書きについて、自生的な習得がはじまっている事実<sup>①</sup>に注目し、その習得の実態と水準を全国的な規模で明らかにし、さらに、就学前期に何故、幼児は文字を習得しはじ

\* 国立国語研究所「幼児の読み書き能力」東京書籍、1972

めるかを分析したものであった。この調査が終了後、われわれは、ただちに、昭和43年から、幼児の話しことばに関する言語能力についての研究に移った。しかし、文字という比較的限定されている対象を問題とする書きことばの発達についての研究と異なって、話しことばについての研究は、より広範囲な、いろいろな局面をもつ対象（語彙、文法、発音、話す能力、聴き、理解する能力など）を扱わなければならない。しかも、これまで、わが国で、この領域で十分研究が発展していないことにも関連して、就学前期の幼児を対象にして、話しことばの能力に関して、大量的な調査研究を実施するには、あまりにも、理論的、方法的に未解決の問題が多く存在した。この期の幼児の語彙能力、文法能力、あるいは話す能力、聴取能力等、それらのうちどれひとつとっても、どういう問題で、どのようにテストをすれば、その面の彼らの言語能力を理論的、実践的にも正しく測定し、知ることができるかについて理論的、方法的に問題はほとんど解決されていないのである。こういう状況の中で、あるコンパクトな、複合的にかつ総合的な言語テストを作成し、それに基づいて、大量的な調査を実施し、今日の就学前児の話しことばに関する言語能力の発達の状況、水準を、正しく知ることは、理論的にも、現実的にも不可能であると判断された。今日におけるこの面でのわが国の研究の水準から考えると、このような短期的な問題解決の方法をとるのではなく、むしろ、将来の研究の発展を考え、かなり長い時間をかけて問題の解決をはかる必要があると考えられた。そこで、われわれが採用した立場は、まず、いろいろな局面をもつ話しことばに関する言語能力の個々の局面について、就学前期に経過する言語発達の大きな変化やこの期に質的にあらわれる特徴をとらえることのできるテストの作成を試み、中規模程度の調査と実験を反復し、この期の言語発達の変化と特徴を分析するとともに、あわせて、その中で方法論上の問題を検討するというものであった。このような立場で、いくつもの研究が積み重なり、多くの問題が検討されてはじめて、理論的にも、子どもの言語習得の道すじ、発達の過程を正しくとらえ、かつ現実の教育にも役立つ、発達診断的機能をもつ話しことばの発達に関する言語テストを構成することができると考えたのである。したがって、このような構想からはじまったわれわれの研究は、ここで報告する研究を含めて、多少とも探索的、パイロット的研究の性格をもつことは、やむを得ないことであった。一つの結論をとり出すためではなく、むしろ、これから研究されるべき、多くの問題を発掘することができるような研究を、はじめから意図していたからである。

しかし、多少なりとも探索的とはいえ、われわれは、その研究を組織するにあたって、また研究の構想をねるにあたって、就学前期に経過する言語発達の過程、特にその期の発達の方向について、ある仮設的前提を定め、そこから出発せざるを得なかった。また、その下でわれわれが採用すべき言語テストの方法について検討を加えざるを得なかった。以下、第2節で、われわれが、研究を組織するにあたって、就学前期の言語発達の方向をどうとらえ、そのうち、どの局面に特に注目したのかを述べ、第3節で、われわれのプロジェクトの概略と本研究の課題を説明し、さらに第4節で、採用した言語テストと研究方法について述べることにしよう。

## 第2節 就学前期の言語発達の方角

就学前期に経過する幼児の言語発達は、いろいろな局面と方向をもつが、その主なものを取りあげ、分類するならば、次のようになると考えられる。

### 1 言語活動・コミュニケーションの側面

#### (1) 言語的に正しく、展開された形式をもつ対話の形成と発達

3歳までに他人と対面して話す対話という言語活動の形式は、すでに獲得されているが、文の要素に省略があったり、十分展開された、複雑な文はできない。そういう状態から、言語的にしっかりした、正しい構造で、自分の意志、考え、要求、感情などを正しく表現し、伝えることができるようになる、そういう発達の方向。

#### (2) 筋のあるまとまった話をつくったり、理解できるようになる方向

筋のあるまとまった話をつくるためには、意識的、無意識的に話全体の構想（計画）をあらかじめ立てるといふ新しい機能が必要であるため、一般に3、4歳の幼児は、自分が直接、間接に経験したことを、まとめて、筋立てて話をするができない。もし、大人があえて、幼児の経験したこと全体を聞きだそうとすれば、「そしたら～はどうしたの?」「それから?」など、適切な質問をして、対話という形式で、子どもの活動を促さなければならない。こういう状態から、子ども自身のプランに基づいて、自分の経験したこと、考えていることを筋だてて、話をするようになる方向への発達。この面での発達には、家庭、あるいは園で、過去の一定の経験（たとえば、遠足で動物園に行ったこと）を、次の日に、経験発表して、口頭で話をさせたり、一度、描画させてから話をさせたりする教育が、その発達の方向を促す役割を果たす。また、筋のあるまとまった話・物語を、聴いて、理解する能力も、この期に、顕著な発達を示すが、それには、家庭・園で、童話や幼児用の読みものを話し、聴かせる教育活動が大きな役割を果たす。

### 2 言語構造的、言語要素的側面

#### (1) 新しい言語要素の習得とその量的拡大

この期の言語発達の目立った、最も重要な方向の一つは、日々の日常的な生活、言語活動の中で語彙、統辞＝文法、音韻のすべての局面で、まだ習得していない言語体系の諸要素を獲得し、利用できる語彙、統辞・文法的手段、音韻の範囲を量的に拡大していくという方向の発達である。

これは、語彙、統辞＝文法、音韻の各面で、次のような特徴をもつと考えられる。

#### ア 語彙の獲得

3歳代までの幼児の語彙は、例えば、名詞では、身近な具体的な事物や現象、生物や事柄を示す語、動詞ではまったく基本的なものに限られているが、就学前期に入ると、その範囲が著しく拡大され、抽象的な関係を示す語、上位語や抽象的なことばの習得もはじまる。また、動詞についても、

基本的な動詞から、分化された特殊動詞の習得がはじまる。形容詞についても、事物の性質、関係、人間の感覚、感情、要求に関する基本的な語彙は、この期に習得される。一般に、6歳までに、3000～6000の範囲の語彙が習得されるといわれる。

#### イ 文法、統辞規則の獲得

3歳頃までに、名詞述語文、動詞述語文、形容詞述語文が単文として習得されるが、就学前期の期間に、さらに複雑な構文（複文、重文）の習得が行われ、一部の例外を除いて、日本語の基本的構文は、この期間に習得される。また、格・テンス（時制）・アスペクト・ムード・ボイス（態）に関する機能、形態面での習得が進み、一部の例外を除いて、これらの基本は習得される。

#### ウ 音韻の習得

3歳代までに、日本語の基本的な音韻は習得されるが、就学前期に、より困難な音韻、より複雑な音韻構造を含め、言語技能・習慣レベルでのその習得は完了する。

### (2) 言語的な系の形成とそれに基づく初歩的な自覚化の発達

この期に経過する言語発達のもう一つの大きな方向は、語彙、文法、音韻面での習得の量的な拡大と結びついて、言語使用の習慣レベルで、母国語の言語体系を反映した、言語的な系が形成されてくることである。また、それに基づいて、言語そのものの性質や規則、語と語との関係、関連、あるいはその使用の仕方について初歩的な意識（自覚）が発達してくることである。その形成、発達は、語彙、文法、音韻の面で、たとえば、次のような形であらわれてくる。

#### ア 語彙＝意味の面

- (ア) 身の事物の総称や上位概念（動物、野菜、果物、道具など）の獲得
- (イ) 相対的な関係概念（上下、左右、兄弟、姉妹など）の獲得
- (ウ) 意味の対立する語間の関連、対立の自覚化（大きい—小さい、長い—短い、太い—細い、押す—引くなど）
- (エ) 類似する語の使用の分化と意味の相違の自覚（たとえば、動詞では、ある—いる、来る—行く、切る—割る、など）
- (オ) 系列をもつ語（概念）の獲得、（おととい—昨日—今日—あした—あさって、去年—今年—来年、1—2—3—4—5、春—夏—秋—冬など）

#### イ 文法＝統辞面

- (ア) 名詞の格をあらわす形態素（助詞）の使用とその意味の自覚化
- (イ) その他、テンス、アスペクト、ボイスに関する形態素の習得とその初歩的自覚化
- (ウ) 構文の変換機能の獲得
- (エ) 文の語構成の自覚

#### ウ 音韻面

- (ア) 日本語の音韻（音節）についての抽象的な表象（真の意味での音韻）の形成と発達

#### (イ) 語の音節構造の自覚の発達

### 3 認識的側面

#### (1) 思考活動への言語行為の関与と、内言の発生

家庭や園の日常の生活の活動の中で生じる課題場面で、ことばを外に出して、これから行う行為の計画をたてたり、自分や他人の行為の結果について言語的に批評したりする言語行為（計画、統制＝調整機能をもつ独語）の発達とその内面化の発達。

#### (2) 2の(2)の面における言語発達と結びついた思考の発達

### 4 書きことばの発生と発達

#### (1) 日本語の音節表象の形成、語の音節構造の自覚の発達と結びついた、かな文字の読み・書き能力の発達。

#### (2) かな文字の習得と結びついた、初歩的な読書能力の発生と発達。

これらの言語発達の諸局面と諸方向のうち、昭和43年からはじまった、われわれの研究室の子どもの話しことばの発達についての研究で、特に焦点をあてたのは、2の(2)の方向の発達であった。また、それと関連して、2の(1)の問題、さらに、1の(2)、3の(2)の問題を部分的にとりあげた。

2の(2)の問題に焦点をあて、言語的な系の形成と、それに基づいて、言語および言語使用について初歩的な自覚が形成されてくることを、就学前期の言語発達の主要な発達の方向の一つと考え、そのような仮説的な命題に基づいて、その発達の過程、現在の就学前期の発達の水準を、具体的に明らかにすることを特に意図したのは、次の二つの理由からであった。

第1は、このような方向の発達過程を明らかにすることによって、この期に経過する幼児の言語習得、発達の質的な、内的な過程を分析することができるのではないかと考えたこと。これまで行われたこの期の幼児の言語発達の多くの研究は、子どもの発話資料を追跡的に採録し分析する場合でも、また言語テストを利用する場合でも、どちらかというとならぬと発達の量的な側面、つまり、先の説明でいう2の(1)の方向に焦点があてられてきた。これに関するデータも必要だが、これだけでは、この期の言語発達の質的な、内的な過程は明かしくせない。

第2は、上記の方向の発達過程を具体的に明らかにすることによって、この期の幼児の精神発達全体の中で密接に結びつきながら経過している言語の習得、発達と思考の発達との関連、相互作用を具体的に究明する何らかの糸口を見つけ出すことができるのではないかと期待したことである。この期の幼児の言語発達と思考の発達が深く結びついていることは、昔より多くの研究者によって指摘されてはいるが、具体的に、日本語の場合、それらがどのように相互に作用しあっているかは、明らかになってはおらず、また、それを分析するための方法論も確立されているわけではない。

このような理由から、われわれのアプローチの道を選択したため、この期の幼児の言語能力、特

に、言語的な系の形成と、それに基づいた言語、言語使用の自覚化の発達を分析するにあたって、われわれが採用したのは、課題を、日本語の言語体系のわく組にそって、その諸特質を反映した形で構成し、それに対する幼児の反応を分析するという方法であった。もし、言語の習得、獲得と思考の発達とが関連し合っているとすれば、その結びつきの一つの場合は、言語体系のある要素、ある特質の獲得が、何らかの形で、ある心的機能、知的行為の獲得を前提にし、その発達と深く結びついている場合である。われわれは、言語体系の諸要素、諸特質の獲得が、それぞれ、諸心理機能の形成に1対1で対応していると仮定することはできないが、人間の言語能力が、思考の発達と深く結びつきながら、言語体系を摂取する中で形成されてくることを考えると、言語体系の特定の要素、特質の獲得に、ある特定の心理機能、行為の獲得が結びついている場合を仮定することができる。すでに、子どもの上位概念や関係概念の獲得には、抽象機能、特に抽象＝一般化の機能の発達が深く結びついていることは、これまで、多くの心理学者によって研究、指摘されてきた。また、最近の例では、日本語のかな文字の習得は、語の音節構造を分析する行為の形成と深く結びついていることが筆者らによって明らかにされてきた\*。このように、言語体系のある特定の要素、特質の獲得が、どのような心的機能、行為の形成、獲得と結びついているかを明らかにするための一つの可能な方法は、上述したように、言語体系のわく組にそって、その特徴を反映した形で課題を構成し、それに対する子どもの反応を詳細に分析するという方法であると思われるのである。この方法論上の原則は、特に、ここで報告する研究においても、踏襲された。

\*天野清「就学前児童の単語の音構造の分析能力」国立国語研究所論文集「ことばの研究」3, 51-87, 1967

——「語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習」教育心理学研究, 第18巻2号 12-25,

1970

### 第3節 就学前児童の言語能力に関する全国調査と 本研究の課題

このような考え方を基礎に、昭和43年より、就学前児の話しことばの面についての言語能力の実験調査を開始した。昭和48年までに実施してきた調査は、以下の通りである。

昭和43年度

- (1) 時間、空間語の習得についての調査\*
- (2) 性状語の習得についての調査\*
- (3) 構文の習得と動詞の分化についての調査
- (4) 名詞の範疇化の発達についての調査

昭和44年度

- (5) 動詞の習得についての調査\*
- (6) 文の作成と変換機能の発達についての調査
- (7) 幼児の伝達（コミュニケーション）機能の発達についての実験

昭和45年度

- (8) (幼児の読み・書き能力、音節分解等についての補充実験)

昭和46年度

- (9) 文の作成と結合（接続詞の使用）についての調査
- (10) 幼児の動詞の習得についての調査\*(2)

昭和47年度

- (11) 幼児の動詞の習得についての調査\*(3)

昭和48年度

- (12) 文の変換機能の発達についての補充実験

\*印のついた調査研究は、村石昭三が担当し、そのほかは、天野清が担当した。

これらの調査および実験は、東京、宮城県（仙台市および郡部）、京都府、和歌山県下に所在する幼稚園で行われた。

本報告書で報告する研究は、上記の諸実験調査のうち、

- (3) 構文の習得と動詞の分化についての調査、
- (5) 文の作成と変換機能の発達についての調査、
- (12) 文の変換機能の発達についての補充実験、

の3つの実験調査研究の報告である。

これらの調査研究の主たる課題は、以下の点にあった。

### 1 「構文の習得と動詞の分化についての調査」

(1) テスト法で一定の構文作成の課題を与え、就学前の幼児が、どの程度の文作成能力、構文能力をもっているかを明らかにすること。

(2) 一定の構文で、一連の動詞を区別して使用し、一定の文を作成する課題を与え、意味が類似している当該のグループの動詞が、どの程度、この期の幼児に使い分けられ、分化されているか、その程度と幼児の反応の特徴、および、その分化に作用している要因（年齢、性、地域の社会的言語規範）を明らかにすること。

(3) 文作成、構文能力の発達と動詞の習得、分化との相互関係を明らかにすること。

### 2 「文の作成と変換機能の発達についての調査研究」

(1) 行為の方向性、文の立場（態）の理解が問題となる文において、一定の条件の下で、文を作成したり、他の態に変換する課題を与え、就学前の幼児が、どの程度、態に関した文を作成したり、変換することができることを明らかにすること。

(2) 就学前の幼児が、どの程度、受動文を理解できるかどうかを明らかにするとともに、受動文の理解の発達が、文の変換機能の発達とどう関連し合っているかを明らかにすること。

(3) これらの文の作成・変換課題で生じる幼児の誤りを分析し、この期の幼児の言語能力の特徴、精神発達との結びつきを明らかにすること。

### 3 文の変換機能の発達についての補充実験

上記の(2)の調査の補充実験として行ったもので、次の課題を検討することが、主な課題である。

(1) 文の作成、変換行為を助ける文のモデルを含む図版を使わないで、能動＝受動文間の文の変換課題を言語水準で与えた時、幼児がどの程度、その変換ができるのか。

(2) 幼児の受身文の理解の発達と、文の変換機能の内面化の程度との関連。

(3) 文の作成、変換行為の発達と、可逆的操作の習得を必要とする保存概念の習得との関連。

## 第4節 本研究における言語テストと研究の方法

本研究では、上記の課題について研究を行うにあたって、また、当該の問題についての子どもの言語能力を調べるにあたって従来のやり方とは異なっている、次の2つの新しい方法を、実験的に採用した。

(1) 子どもに言語テストとして文の作成などの課題を与える時、その文の作成の行為を保証する役割を果たすと考えられる文のモデルが描かれている図版を与え、それに基づいてテストを行ったこと。

(2) テストに入る前に、構文の作成など要求されている行為について、一定の練習(訓練)を与え、その練習過程で、子どもが、どの程度のステップで、要求されていることを習得するのかを調べるとともに、練習問題が完全にできるようになってから、テストに入るようにしたこと。このようにして、子どもの能力を、1)練習(学習)の受容性、2)学習した後、テストで、それをどの程度一般化したか、の2つの面から評価するようにしたこと。

個々、具体的なテストの方法は、本章で述べることにして、ここではなぜこのような方法を採用したのか、その方法が、どういう原理からなっているのかについて、あらかじめ簡単に説明しておこう。

### 1 文のモデルと図版

一般にこれまで使われてきた、子どもの文の発話、産出能力を調べる方法は、一定の状況で子どもが自由に話しているのを録音し、それを後に文字化し、分析する(自由場面録音法)か、もしくは、実験者が人形などを利用し、一定の場面で、行為を演示するか、あるいはそういうものが描かれている絵を提示し、それを、子どもに、ことばで言わせるというやり方である(場面発話法)。前者の方法は、ごく自然な状況で、最も自然な、子どもの言語活動や、言語能力を知ることができるという利点があるが、1人の子どものデータを集め、分析するだけでも、非常に多量な時間と手間、経費を必要とする。そのため、一般に、ごく少数の子どものデータを分析しようとする場合だけ、前者の方法が採用され、多くの子どものデータを得ようとする場合には、後者の方法がつかわれる。このように、後者の場面発話法は、多くの子どものについて、同じ状況で、データをとることができる利点があるため、これまでも、多くの実験で用いられてきた。

しかし、この方法にも大きな欠陥がある。実験者は、人形などで行為を行ったり、一定の場面が描かれた絵で、状況を同一にし、統制しているのだが、なお自由度が大きいので、子どもたちの状況に対する定位の仕方は、まちまちで、一つの単純な行為、状況に対しても、子どもたちは実にさまざまな言語的表現を行う。しかも、同一個人で、再度、同じテストをくり返した時、内容が同じでも異なった言語表現を得る場合が少なくない。周知のように、一つの事柄は、見方、立場によって、何通りもの言語表現が可能だからである。

したがって、この方法は、各年齢の子どもの発話能力、文産出能力の全般的な状況を調べることに使えることはできても、ある特定の構文や言語表現、あるいは語を、本当に子どもが使うことができるか、否かを調べるのは適していない。仮に、ある子どもが、ある期待した構文を使わなかったという場合、それは使えなかったから使わなかったか、使えるけれども、他の構文を利用したのか、区別できないからである。こういう問題は、多かれ少なかれ、どの言語検査にもともなうことなのだが、こういう難点を多少なりとも克服し、かつ、子どもの言語活動を促し、方向づけ、しかも、一定の方向での子どもの文作成行為を保証する方法はないものなのだろうか。こういう問題意識を背景にして作成を試みたのが、本研究で利用した文モデルの図版である(付録の図版参照)。

この図版は、子どもに、一定の文の作成を促し、保証する目的でつくられたもので(付録の図版をみればわかるように)、図版の中心に、一定の行為や状況を示す絵が描かれ、その下に、当該の文の単語(文節)の数だけ、マス目が描かれてある。また、マス目の中には、動詞の部分を除いて、該当する単語の絵単語が描かれてある。この下の、絵単語がその中に描かれているマス目の系列が、ここでいう文のモデルで、幼児は、この図版をみながら、このマス目の一つずつに、左方から、積木を入れながら、その単語の名を、次々に大きな声で言い、文を作成していく。

この絵と文のモデルからなる図版が、幼児の文の作成を促し、保証するのは、次の理由による。

#### (1) 図版の絵

これから表現する文の内容を示している。

#### (2) 文のモデル

ア 空間的に、水平的に、文を構成している単語(文節)の数だけ並べてあるマス目——文の構造を空間的に置きかえたモデル、図式として、文の作成者(この場合、幼児)が、前言語的な一定の思想(意味、内容)を、言語的に置きかえる際に、一定のわく組を与え、文の作成に必要な内的な図式の作成を促し、保証する。(この図版の場合、名詞を使って、主語、目的語、状況語となる箇所は、何らかの絵がかかれ、述語(動詞)の部分は空白となっているが、このような構造も、一つのわく組として、必要な内的な図式の作成を促している)

イ マス目の中の絵単語——文頭にくる単語、次にくる単語など、連鎖する単語の名前と語順を示し、作成者が文をつくる際、次にくるべき語が何であるかを指示するとともに、誤った場合、作成者が自ら誤ったことがわかるように作用する。

ウ このように、本来、時間的に経過する文、語の系列を、空間的におきかえたモデルを提示することにより、語そのものに定位する(注意を向ける)ことが容易になり、文中の語に対して自覚を促す。

(3) 文の作成にあたって、マス目の一つ一つに積木を入れさせながら、それに1対1に対応させ、語をいわせていく行為

発声と運動行為との協応(vocal-motor coordination)を利用したもので、次の3つの点で、幼

児の文の作成行為を促すと考えられる。

ア 運動行為と協応させることによって、言語活動そのものが賦活される。

イ 運動行為と協応させることによって、作成者の中に文についての運動的な支えがつくられ、それは、文の学習そのものに役立つ。

ウ 積木をマス目に入れるという、通常の発話よりも、語（文節）と語（文節）の間に長い休止間隔を必要とする行為と協応させることによって、語の発話間に、通常の発話の場合より長い休止間隔が生じる。そのことは、文モデルのマス目の機能と結びついて、次にくる語に対する自覚を促す。

この図版の文モデルの方法は、言語心理学の領域でこれまでに明らかにされた、文産出過程についての考えや原理、さらに、子どもの言語発達や教育の研究で、これまで使われてきた方法を、その中に含んでいる。また、上記の説明は、そういう諸研究と結びつけて行われた。その1つは、ソビエトの心理学者A・R・ルリヤと、L・S・ツベトコワが、失語症、特に力動的失語症の研究の中で明らかにしてきた、句の線型図式（*лнейная схема фразы*）の考え方である\*。彼らは、脳の優位半球の前部（前頭葉と運動領前野、特にブローカー中枢よりも、少し上位前方の部位）に損傷を受けた患者は、その言語行為に独自の特徴的な性格（障害）をもっていることを見いだした。つまり、言語行為の感覚的側面、運動的側面には障害が相対的に少なく、その機能を保持しているにもかかわらず（相手の話の理解、語の命名、呼称はできる）、自発的発話において句をつくり出すことができず、絵などを提示して要求すると、語を羅列することしかできない。このタイプの患者をいろいろ調べてみた結果、彼らの障害は、内的な文産出機構（彼らは、句、文の産出過程について、前言語的な水準で思想〈意図〉がつくり出される段階、当該の言語で、その思想が統辞＝意味論的に展開される段階、具体的なことば〈外言〉として発話される段階の3段階を仮定している）のうち、前言語的な思想を、言語的な統辞＝意味論的に展開するために必要な陳述（発話）の内的な図式をあらかじめつくり出す機構（L・S・ヴィゴツキーのことばでいう内言）の欠損にあることによると結論づけ、そのタイプの患者を力動的失語症と名づけた。また、この内的図式、文の産出過程で、一定の非言語的思想を、言語に特徴的な統辞＝意味論的な線型構造に展開するために、内言の水準で、あらかじめ用意される図式を句の線型図式と名づけたのである。ちなみに、このタイプの患者に、簡単な絵をみせ、同時に、その内的な図式の欠損を補償するため、その絵の内容に対応する文に含まれる単語の数だけ、マス目（絵がかかれていない四角形）を水平に描いた図（□□□）を提示し、それに指をあてながら、話をするを要求すると、患者は、その場合だけ、そのマス目に指をあてながら、正しく文をつくり出すことができた。この場合、外的に提示されたマス目の系列は、患者の内的図式の欠損を償い、患者の非言語的思想の統辞＝意味論的な線型構造への展開を助けたのである。

\* Luria, A. R. & Tsvetkova, L. S. Towards the mechanisms of «Dynamic aphasia», Foundation of Language, Mouton, 1968, No 4.

Лурия. А. Р. Основы Нейропсихологии, 1973, М.

ここで利用された、言語的構成に対応して、マス目の系列を空間的に提示する方法は、同じくソビエトの心理学者、D・B・エリコーニン、L・E・ジャーロワ、S・N・カルポーワなどの研究\*において、語の音韻構成や文の語構成を就学前児に自覚させる1つの有効な方法として使われた。また、筆者は、本研究に先行・平行した実験で、この方法を日本語の場合にあてはめ、就学前児が、語の音節構造を自覚していく過程を調べたり、その自覚を形成する方法として利用してきた。\*\* たしかに、このように、時間的に経過することばの構造を、空間的に置きかえた空間モデルとして提示することは、子どもの言語構造に対する定位を容易にし、語の音韻構成や文の語構成を自覚させるのに役立つ。日本語の場合、このような方法を採用した時、4歳代の幼児にも、語の音節構造を自覚させることができるのである。

\* Д. В. Зльконин. Некоторые вопросы психологического усвоения грамоты. Вопросы психологии, No. 5, 1956.

Л. Е. Журова, Психологический анализ процесса обучения чтения. Доклады АПН РСФСР, No. 5, 1962.

С. Н. Карпова. Осознание словесного состава речи дошкольниками. М. 1967.

\*\* 前掲論文参照。

しかし、この方法で幼児が音節構造を自覚する過程を詳細に分析した結果、日本語の音節構造を幼児が自覚する過程で果たしているこの空間モデルの役割は、ロシア語の音韻構造を自覚する過程でそのモデルが果たした役割とやや異なった性格をもつことが明らかになってきた。ロシア語の場合、アルファベットが音素文字のため、幼児は、語の音素（韻）構造を知ることが要求されるが、音素は、リズムの単位と一致しないため、その分解・抽出に何らかの運動行為との協応の助けを借りることはできない。そのため、たとえば、エリコーニン、ジャーロワが採用した方法は、特別なイントネーションをつけて個々の音素の発声を長くのぼし、その音素を抽出（自覚）し、それを空間モデルのマス目に、点取棒に置き換え、固定するという方法であった。それに対して、日本語の場合、幼児に要求されているのが音節構造の分解・抽出であり、音節は、日本語において、構音とリズム（拍）の単位であるため、その分解行為においてさまざまな運動行為（拍手、ジャンプ、またはマス目に積木を入れる行為）と1対1に対応させ、その協応の助けをかりることができる。しかし、ロシア語の場合と異なって、この運動行為（マス目に積木を入れる行為）と、音節の発声（例、/サ/, /ク/, /ラ/）とを協応させ、時間的に経過する語の音節系列を、空間的な積木の系列に置きかえることができても、子どもは、どの積木がどの音に対応するかについて、また、その語がどういふ音からなっているかについて、自覚をもつとはかぎらないのである。この場合、子どもに語の

音節構造を自覚させるためには、再度、子どもに、自分が作った積木の系列に注意を向けさせ、最初や終わりの積木が何の音であったかという質問をくり返し、その音節を抽出させなければならない。

本研究で採用した、文の語構造を示す空間モデルを利用して文をつくらせる方法についても、予備的に行ったテストで、上の事実がまったくあてはまることが明らかになった。幼児は、図版の絵をみて、発声と運動行為の協応によって、個々の単語（文節）を言いながら、マス目に一つずつ、容易に積木を入れ、当該の文をつくる。しかし、このような方法で文をつくっても、かならずしも、語の各位置の語が何という語であるかを、指摘（自覚）できるとはかぎらないのである。という意味で、日本語の場合、文の語構造を示すこの空間的モデルは、語の音節構造のモデルの場合と同じく、運動的＝知覚的図式という性格をもっていると考えることができる。

本研究で採用した方法は、上述した諸研究を背景に、それを発展させるという形で作り出された。しかしその案出の具体的な過程では、モデルについて、この方法のほか、3つの対案が検討された。1つは、ルリヤ、ツベトコーワらが文で、エリコリン、筆者らが語で使ったように空白のマス目の系列を提示する方法。第2は、文の文法＝統辞的成分（主語、目的語、状況語、述語など）によって、形をかえた図形をつかって、文の文法＝統辞的構造をモデル化する方法。第3は、今回採用したモデルに、名詞の格について、何らかの情報をつけるという方法であった。しかし、この方法を最初に応用しようとした研究が、幼児の構文能力、動詞の分化、さらに文の変換機能を明らかにすることを目的としていたことが、この選択の方向を決定した。一定の構文で絵の内容に対応する文の作成を促す機能をもつとともに、同時に、幼児の構文作成機能、動詞についての知識、さらに変換機能の発達を、そこから診断できる、そのような役割を果たす文のモデルと、テスト方法を作り出すことが、そこで要求されたのである。それに対する解答は、具体的な文の作成に必要なすべての情報を、文のモデルが直接与えるのではなく、文のモデルは、幼児が提示されている絵の内容（思想）を、統辞＝意味論に展開する際に、一定の構文で展開されるよう、それに対応した一定の内的図式（ヴィゴツキー、ルリヤ）を子どもが内的につくり出すのを促進、保証する機能をもつものにするのであった。このようにして、本研究で利用した文のモデルは、付録の図版にみられるように、文の語構造を示すマス目の系列で、さらに、主語、目的語、状況語の役割をとる名詞を絵単語で、述語動詞を空白で示すというものになったのである。したがって、この文モデルには、具体的な文の作成に必要なすべての情報が付与されていない。特に、各語の格表現、さらに動詞とその語尾（テンス、アスペクト、ムードなど）の情報は与えられていない。しかし、もし、その個人が、当該の構文について、構文能力をもっているなら、この文モデルだけで、その構文の文をつくり出すことが可能なのである。だが、被験児が、就学前の幼児であるため、テストに先立って当該の構文について一定の練習（訓練）過程をもうけ、構文の作成に必要なすべての情報が与えられるようにした。そこでは、子どもの試行に先立って、実験者が、みずから、この図版のマス目に積木を一つずつ入れながら、その語を発話し、文をつくり、文と文作成行為の見本を提示する。その後、幼

児は、実験者と、全く同じように模倣して、その文をつくることが要求される。この模倣=再生学習の中に、文のモデルに与えられていない、構文に関する他の情報は、子どもたちに伝えられるように実験は計画された。われわれは、プリテストで、この方法をあらかじめ確かめたが、就学前の幼児は、この方法で、基本的構文について実験者が提示した見本文を、正しい構文で作り出すことが確かめられた。

- \* 本書では報告しないが、昭和40年度に実施した接続詞に関する調査では、この方法に、上記の第2の方法を加味したモデルが採用された。

## 2 練習（訓練）過程とテスト

本研究は、上述の文モデルのほか、特別な練習過程を言語テストの前に設け、その練習問題で、当該の構文や機能が、自力のできるようになるまで練習を行い、それを確認してからテストに入るという方法を採用した。また、その練習過程での子どもの反応もすべて記録し、練習過程で、子どもが、どのように、その練習を受容したかが、分析できるようにした。したがって、本研究が採用したテストの方法は、単なるテストではなく、その中に構文や文の変換について多少なりとも学習の要素が含まれている、そういう性格のテストであった。

テストに、そのような性格をもたせのは、主に次の二つの理由によっている。

ア 特に、この研究でとりあげた構文能力や文の変換機能は、幼児が、どの程度その知識を持っているかどうかの問題となる、あるいは、その面から、その発達の程度を知るという性格のものでなく、むしろ、そこで重要なのは、それらの能力、機能がどの程度、各幼児の中で、一般化されたものになっているかを知ることであると考えられたこと。このような考えに立つと、一般に心理テストやその他のテストの練習で行う方法——どの子にも、同じ問題で同じ回数だけやらせ、テストのやり方を単に親しませるという方法——は、この場合に適さない。というのは、練習過程での子どもの学習の程度、テンポは、子どもによってかなり差があるからだ。それを承知の上、練習回数を均等に、統制することは、練習過程での子どもたちの学習を不均衡にし、結局、それが、テストの結果に期待しないひずみをつくってしまう危険性がある。

そこで、考えられたのが、この研究で採用した、練習回数を均等にするのでなく、練習過程の目標（通過基準）を明瞭に定め、その基準に達するまで反復、練習を行い、子どもの練習の結果を均等するという方法であった。

たとえば、第1章で述べる構文の習得と動詞の分化についての実験では、各タイプの構文のテストの前に、かならず、その構文について文作成の練習過程をおき、そこでは、図版を用いて、実験者が提示する文作成行為の見本を、練習問題2問（2文）について模倣=再生した後、自力で、その2つの文を連続して正しく作り出せる状態になっていることを、練習過程の目標（通過基準）とした。したがって、幼児にとってむずかしい構文でも、練習過程でその作成の練習を行い、最低2つの問題で、文を自力でつくれる状態になってから、その構文のテストに入るよう実験は計画され

たのである。

このような方法をとると、練習後のテストでの子どものテストの反応、結果は、練習過程で行ったことやそこで学習したこと的一种の転移 (transfer) として生じる。そして、その際、子どもの転移の程度を決めているのは、子どもの構文能力やその他当該の言語機能の一般化の程度だと考えたのである。

イ 第2の理由は、本研究において、子どもの当該の言語能力の発達を、1)すでに現在到達している水準と、2)新しく教えた場合の学習と発達の可能性の2つの面から評価したいという意図があったことに関連している。事実、子ども(幼児を含めて)の発達の程度や水準を、正しく理解するためには、現在までに到達している水準を、テストなどで調べただけでは不十分で、テストによる測定のほか、子どもに未学習の材料で、新たに(実験的に)教授=学習過程を組織し、その場合に、子どもたちが、どの程度、それらを学習し、発達していく可能性があるのかを調べなければならない。そのためのもよい方法は、言うまでもなくテストによる調査研究のほか、それと結びつけて新たに教授=学習についての実験的研究を組織することである。だが、調査的研究の中でも、このような意図を、多少なりとも、実現する方法はないものなのか。そこで、考えられたのが、本研究で採用した、練習過程で子どもが当該の問題ができない場合、教え方は最も単純なものではあるが、一定の方式で子どもの学習を練習過程として組織し、それを詳細に記録し、後に分析するという方法であった。このことにより、新たに教えた場合の発達の可能についてはともかく、新しい材料(練習問題)についての子どもの学習の受容性(可能性)について、一定の情報(データ)を得ることが可能となった。そして、このデータは、テストの問題に対する反応(結果)についてのデータとともに、現在の幼児の言語能力の水準を知る上にも、また後に、新たに、就学前の幼児を対象とした言語の教授=学習に関する実験的研究を組織する場合にも役立つと考えたのである。

以上、本研究で採用している研究方法上の2つの新たな試みについて、その考え方、原理について説明した。これらの新たに試みた方法が、幼児の言語能力の発達の研究において、より有効な方法となりうるのか、それを検討することも、本研究の大きな課題の1つなのである。

# 第1章 幼児の構文の習得と動詞の分化

## 第1節 研究の課題と目的

就学前期に経過する幼児の言語発達の一つの方向は、この期に、母国語の基本的な構文が習得され、それがより複雑なものへと発達するとともに、一方で、この統辞・文法的な発達と結びついて、また他方で、幼児の現実の認識の発達と結びついて、より豊富な語彙が習得されることである。一般に、前者の発達の過程を、統辞的あるいは文法的発達、後者を意味論的あるいは語彙的発達と呼んでいる。

子どもの現実の認識の発達と結びつきながら、この言語発達の両側面の発達は、相互に結びつきあっている。だが、一体どのように結びつきあっているのでしょうか。子どもの言語発達研究の中で、この問題は、重要な意義をもっているにもかかわらず、これまで、この問題はほとんど、とりあげられることはなかった。子どもの語彙の発達が問題となる時は語彙だけが、文法や統辞規則の習得を問題にする時は、それだけをそれぞれ切り離してとりあげ、それらの間にどのような相互関連、結びつきがあるかということ、はまだ問題となつてこなかったのである。

しかし、子どもが母国語を習得する過程、その発達の行程で、統辞・文法的な発達と、語彙・意味論的な発達の両過程は、本質的に密接に結びついているもので、それらを切り離して、研究することは、最も豊かな部分、最も必要な部分を、切り落として研究することになると考えられる。このことが、最もよくあてはまるのは、子どもの動詞の習得を扱う場合である。

幼児の動詞の習得、これは、一方で、人間の事物に働きかける行為や動作、性質、働きかける主体と事物の関係などについての理解の発達を基礎にして、それと結びついて行われるが、他方、その言語の統辞・文法的な文の型である構文の習得と密接に結びついて経過する。そのことを端的に示しているのは、子どもが1歳の末から2歳にかけて、その言語にとって基本的な動詞述語文を習得する場合である。この場合、幼児は、いきなり、文として形の整った動詞述語文をつくり出すのではなく、例えば、「ボクハ、リンゴガタベタイ」という対象語を一つもつ文の習得の場合、まず、一語文の形で「リンゴ！」(要求文)、「タベル！」(要求文)のような文がつくられ、次に「リンゴタベル」という動詞句が形成され、そののちになってはじめて、主語をともなった「ボク、リンゴタベタイ」という文になり、さらにそののちになって、文として形態の整った「ボクハ、リンゴガタベタイ」という文へ発展する。このことは、よく知られている事実である。この場合、新しい動詞の習得、動詞句の形成が、新しい文、構文の作成、習得へと導いていく。

動詞の習得が、統辞規則や構文の習得と不可分に結びつく主要な理由は、動詞は文の成分としてはいるほかの単語と一定の意味的な関係をもち、と同時に、それらの語を一定の格関係で支配していることに直接かかわっている。例えば、「入れる」という動詞の場合、入れる対象を「を格」で、その対象を受け入れる部分、場所を「に格」で支配する「～が～を～に入れる」という構文をとる。しかも、この場合、「を格」「に格」の対象語となる語には、一定の意味的な関係が要求されているので、どんな語でも「を」と「に」をつけて対象語にできるわけではない。したがって、例えば、「お菓子を袋に入れる」といっても、「袋をお菓子に入れる」とはいえない。また、この動詞は「を格」「に格」の対象語をとともにともなわなければ、相手に正確に意を伝えることはできない。という意味で、「入れる」という動詞を単に発話できる、またはその語彙の意味が理解できるということでは、その動詞が十分に習得されたことにはならない。その動詞が十分に習得され、正しく使用されるためには、「～が～を～に入れる」という構文の中でその語が使えなければならない。

主語や対象語となる語の意味の微妙な相違によって、動詞が対立する現象は、どの言語にもあたりまえにみられることだが、この場合、動詞の習得は、文の統辞＝意味論的な関係の習得とより密接に結びついている。例えば、ものの授与にかかわる動詞の習得がそれである。これらの動詞は、一般に「～が～を～に～する」という構文を支配するが、ものの授与の相手が、他人なのか自分なのか、他人でも目上のものなのか、目下のものなのかによって、「やる（あげる）～くれる」、「あげる～くれる」の動詞が対立し、使い分けられる。これらの動詞を習得する場合、その使い分けは、明らかに、その構文の中にみられる語の統辞＝意味論的な関係の理解なしには、不可能なことなのだ。

これらのことは、子どもが動詞を習得していく時、それは、文の統辞的、あるいは統辞＝意味論的な規則、及び構文の習得・発達と不可分に結びついていることを意味しているが、それらの事象に加え、幼児の動詞の習得に、構文の習得が大きく関与していると思われる別の過程を予想することもできる。それは、一つの構文の習得が、他の新しい動詞の習得を媒介するという関係である。

幼児の動詞の習得に、このような関係があると推測できる理由は、日本語においても、またどの言語においても、動詞の数は非常に多く、また多様に存在してはいるが、しかし、それらの動詞は、それぞれまったく異なった構文を支配するわけではなく、同じ構文を支配するものとして、統辞＝意味論的に等価な、あるいは類似した有限のクラスに分けられる、ということによっている。

すべての動詞は、統辞＝意味論的に等価な、あるいは類似した有限のクラスに分類され、それぞれのクラスの動詞は、同じ、または類似した構文を支配していると考えられるなら、幼児が、動詞述語文のいくつかの基本的な構文を習得する時、またそれとともに動詞を習得する時、まず、その動詞のクラスの意味的により基本的であると思われる動詞と結びついて、ある一つの構文を習得し、次に、その既存の構文を使用する中で、そのクラスのその他の動詞を習得するようになる、そういう過程、関係が存在すると仮定することができよう。

例えば、「モノを作る」ことに関する動詞クラスとそれによって支配される構文を考えてみよう。このクラスには、より基本的な一般動詞「作る」のほか、より特殊な産物の作成を表している、(着物を)「ぬう」、(手袋などを)「あむ」、(家を)「建てる」、(穴を)掘る、(おもちゃを)「つく」、(米、野菜を)「産る」、(炭を)「焼く」などの動詞が含まれている。そして、これらのクラスの動詞は、その動詞が表示している行為の結果としてつくり出される産物を、「を格」の対象語として、その材料、原料を「で格」「から格」、あるいは手段を「で格」の対象語として含む「～で(から)～を～する」あるいは「～で～を～する」という構文を支配する。このような構文や動詞を、幼児が習得する場合、まず、より一般的な意味をもつ「作る」という動詞とともに、「～をつくる」、「～で～をつくる」という動詞句、あるいは「～が～をつくる」「～が～で～をつくる」という構文が習得され、その動詞句、構文の習得と使用を媒介にして、次に、より分化された特殊な動詞「ぬう」「あむ」「建てる」の動詞の習得が行われると考えることができる。しかし、「ぬう」「あむ」「建てる」などの特殊な動詞が習得されなければ、それらの動詞が表す現実が表現されないというわけではなく、「つく」という動詞と結びついて「～をつくる」というシンタグマが形成されている場合、「着物をぬう」、「手袋をあむ」、「家を建てる」という現実は、まず、「着物をつくる」、「手袋をつくる」「家をつくる」として表現され、次に、その特殊な対象に対応した特殊な動詞が、ちょうど「作る」という動詞からそれが分化するように、既存のシンタグマや構文を介して習得され、使用されるようになることができる。このような過程、それはまだデータの上で、実証されないかぎりまだ仮定されているものに過ぎないが、一応ここで、その過程を、一般的な動詞から、特殊な動詞が分化されていく過程と名づけておこう。

われわれは、序章で、就学前期における幼児の言語発達の大きな特徴の一つは、言語習慣、言語行動の水準で、ことばの体系化が進行していくことにあるのではないかということについて述べた。また、そのことは、子どもの言語的現実に対する自覚化の発生、発達の基礎となるということについても触れた。このことは、具体的に、幼児の動詞の習得について考えると、どういうことを意味しているのであろうか。

このことに関して、われわれは、幼児の動詞の使用、習得の行動レベルでの体系化の重要なモメントの一つは、人々の行為、動作あるいは事物の存在、関係を表現する、より豊富な動詞が習得され、しかも、それらは個々に孤立しているのではなく、意味論的に、また統辞論的に類似なもの、あるいは対立しあっているものが、相互に関連しあい、一つのまとまりをもつとともに具体的な言語行為、文の作成の段階で、正しく使い分けられるようになることにあると考えた。そして、この過程を、動詞が識別、分化(=統合)されていく過程と名づけることにした。

より多くの語彙が習得され、それが分化=統合していく過程の一つとして、先述した、基本的な一般動詞が、一つの構文と結びついて、まず習得され、次にその構文を介して、その構文を支配する意味的に類似した特殊な動詞が習得されていく過程を予想したが、しかし、それが唯一の過程だ

と仮定することはできない。現実の類似した側面を表示しながら、対象や相手の微妙なちがいを、あるいは行為や動作の微妙なちがいを反映して、連語あるいは句として習得される最初の段階から、対立して（分化して）習得されていく動詞群も予想されるからである。

しかし、いずれにしても、このような幼児における動詞の分化過程は、まったく未開拓の領域で、その過程の全体については、また予想の域を出ない。

そこで、われわれは、この問題を研究する手はじめの仕事として、一連の類似動詞をとりあげ、それらが、就学前の幼児にどの程度習得され、使い分けられているかを調べることにした。このことによって、幼児が、動詞を習得していく過程を知る重要な手がかりが得られると判断したからである。

また、その際、前述したように、動詞の習得は、統辞・文法的な規則、構文の習得と密接に結びついており、その相互関連を分析することが重要であるという立場から、

(1) 意味の上で類似、対立するだけでなく、

(2) 格の支配関係が同じである

類似動詞を主にとりあげ、しかも、その動詞の習得の基準を、

(1) 正しく格を支配して、

(2) 実際の文の中で使用できる

ことにした。このようにすることによって、幼児の統辞、構文能力、文作成能力を調べる中で、彼らの動詞の分化の発達の程度を調べることができるとともに、それらの相互関係をも吟味することができると判断されたからである。

日本語には、上記の条件を満足する多くの類似動詞が含まれているが、それらを吟味した結果、就学前期の幼児の言語能力を知る上で、意義をもつと思われる次の六つのグループの動詞と、それらの動詞が使われる七つの構文を選択した。それらは、以下に示すとおりである。

## 1 分化を調べるための動詞

### (1) 自動詞と他動詞

ア 飛ぶ—飛ばす、イ まわる—まわす、ウ ころがる—ころがす、エ ぶら下がる—ぶら下げる、オ われる—わる。

### (2) 楽器・演奏に関連した動詞

吹く—たたく—ひく—演奏する（ならす）。

### (3) 生物、無生物の存在を表す「ある」「いる」

### (4) 「切る」ことに関連した動詞群

ア 割る—切る、イ 破る—切る、ウ 刈る—むしる。

### (5) 「作る」ことに関連した動詞

(折紙を)折る—(家を)建てる—(セーターを)編む—つくる。

(6) 「を格」「に格」の対象語とともに支配する動詞

ア 「付着に関する動詞」

(ア) ぶら下げる, (イ) つなぐ, (ウ) はる, (エ) はめる, (オ) かける, (カ) つなげる。

イ 授受動詞(1)

(ア) やる, (イ) あげる, (ウ) くれる, (エ) かす, (オ) 教える, (カ) あずける。

ウ 授受動詞(2)

(ア) もらう, (イ) かりる, (ウ) 習う, (エ) あずかる。

## 2 それらの動詞の使用を調べるための構文

(1) 自動詞構文 「～が～する」

(2) 他動詞構文 (1) 「～が～を～する」

(3) 存在についての構文 「～に～が (ある, いる)」

(4) 他動詞構文 (2) 「～は～で～を～する」

(5) 付着についての他動詞構文 「～は～を～に～する」

(6) 授受構文 (1) 「～が～を～に～する」

(7) 授受構文 (2) 「～は～から(に)～を～する」

本研究は、構文能力、文作成能力の発達と結びついて、子どもが動詞を習得していく過程を明らかにする第一歩として、上記のグループの動詞、構文について、次のことを明らかにすることを目的とするものである。

ア 上記の構文に関して、上記の動詞を含む問題文において、次に述べる図版と文モデルを利用した条件のもとで、文作成についての一定の練習とテストを行い、以下の二つの面から、就学前の幼児が、どの程度の構文能力、文作成能力をもっているのかを分析し、明らかにする。

(ア) 構文について、一定の練習を与えた場合の幼児の学習受容の程度。

(イ) 一定の練習を与えた後、自力で行う文作成のテスト課題を与えた場合の、幼児の成績と反応。

イ 上記の一連のグループの動詞に関して幼児に、その文の構造がモデル化されている図版と文モデルを与え、そこで、その動詞の使用が要求されている文を作成する課題を与え、その当該の動詞を使用して文をつくることができたかどうかを調べるとともに、その諸反応、資料を、以下の点から分析する。

① 当該のグループの動詞が、どの程度、使い分けられているか、その程度。

② 使い分けられていない場合の幼児の反応とその特徴。

③ 幼児の動詞の使い分け、分化に作用している要因（地域の言語規範、年齢、性）の分析。

④ 構文能力、文作成能力の発達と動詞の習得との相互関係。

## 第2節 調査の方法, 手続き

### 第1項 テストの内容と構成

上述の目的にそって、幼児の文の作成、動詞の分化を調べるためのテストを構成した。このテストは、すでに述べたように、幼児に一定の構文をもった文の作成を促す目的で作成した、当該の文のモデルが示されている図版の使用を中核としたものである。

文を作成するテストの問題は、前節で述べた七つの構文にあわせて構成されている。各構文ごとの練習問題（各構文ごと2問）、テスト問題は、以下に示すとおりである。また、それに対応した図版は、付録資料2に示す。

図版には、文の内容を規定している絵が描かれ、その絵の下に当該の文に含まれている単語（文節）の数だけマス目が描かれ、しかも、動詞に対応した部分（一番右）を除いたすべてのマス目には、それに対応した単語を示す絵が描かれ、単語とその順序を規定している。絵の下のマス目は、いわば、当該の文のモデルであって、幼児は、その絵とモデルをみながら、左側から、そのマス目の中に、一つ一つ無色の積木を入れながら、当該の単語を発音しながら、上の絵の内容にあった文をつくることが要求される。この図版は、このように、幼児に一定の文の作成を促すように作用するもので、こういう状況のもとで、幼児が当該の文を作成することができるか否か、空白となっている動詞の部分にどういった動詞を使って文をつくるのか、当該の動詞を使うことができるのか否かを調べることを意図したのである。

- |                     |                 |
|---------------------|-----------------|
| (A)                 | 3) 太郎がバイオリンをひく。 |
| i) イスが走ってる。         | 4) 花子がふえを吹く。    |
| ii) 花が咲いてる。         | 5) 太郎がたいこをたたく。  |
| 1) 飛行機がとんでる。        | 6) 花子がピアノをひく。   |
| 2) こまがまわってる。        | 7) 太郎が飛行機をとばす。  |
| 3) まりがころがってる。       | 8) 花子がまりをころがす。  |
| 4) てるてるぼうずがぶらさがってる。 | 9) 太郎がこまをまわす。   |
| 5) スイカがわれてる。        | (C)             |
| (B)                 | i) 庭にスズメがいます。   |
| i) 花子がまりをつく。        | ii) 庭に池があります。   |
| ii) 太郎がたこをあげる。      | 1) 庭にネコがいます。    |
| 1) 太郎がハーモニカを吹く。     | 2) 庭にブランコがあります。 |
| 2) 花子が木琴をたたく。       | 3) 庭に三輪車があります。  |
|                     | 4) 庭にイスがいます。    |

- |                          |                               |
|--------------------------|-------------------------------|
| 5) 庭に椅子があります。            | た。                            |
| 6) 庭に花子がいます。             | ii) 郵便屋さんは太郎に手紙をわたした。         |
| (D)                      |                               |
| i) 太郎は網でさかなをとった。         | 1) 桃太郎はイヌにきびだんごをやった。          |
| ii) 花子ははしでおそばをたべた。       | 2) 花子はお母さんに花をあげた。             |
| 1) 太郎は棒でスイカをわった。         | 3) 花子は僕（私）に自動車（人形）をくれた。       |
| 2) 太郎は手で紙をやぶい（つ）た。       | 4) 花子は太郎にはさみをかした。             |
| 3) 太郎は包丁でスイカを切った。        | 5) 先生は花子に字を教えた。               |
| 4) 太郎ははさみで紙を切った。         | 6) 花子はお母さんにお金をあずけた。           |
| 5) 花子は鎌で草を刈った。           | (G)                           |
| 6) 花子は手で草をむしった。          | i) 花子は風せん屋から風船を買った。           |
| 7) 花子は折紙でツルを折った。         | ii) 太郎は郵便屋さんから手紙を受けとった。       |
| 8) 大工さんは、木で、家を建てた。       | 1) イヌは桃太郎からきびだんごをもらった。        |
| 9) 花子は、毛糸で、セーターをあんだ。     | 2) お母さんは花子から花をもらった。           |
| 10) 太郎は、積木で、家をつくった。      | 3) 僕（私）は花子から自動車（お人形）をもらった。    |
| (E)                      | 4) 太郎は花子からはさみをかりた。            |
| i) 太郎は手紙をポストに入れました。      | 5) 花子は先生から字を習った。              |
| ii) 花子はリンゴを頭にのせました。      | 6) お母さんは花子からお金をあずかった。         |
| 1) 花子はてるてるぼうずを木にぶら下げました。 | (H)                           |
| 2) 太郎はイヌを木につなぎました。       | 1) 太郎さんと花子さんは、ハーモニカとピアノを演奏した。 |
| 3) 花子は切手を封筒にはりました。       |                               |
| 4) 太郎はグローブを手にはめました。      |                               |
| 5) 花子は時計を柱にかけました。        |                               |
| 6) 太郎はプロペラを飛行機につけました。    |                               |
| (F)                      |                               |
| i) 風せん屋は花子に風せんを売っ        |                               |

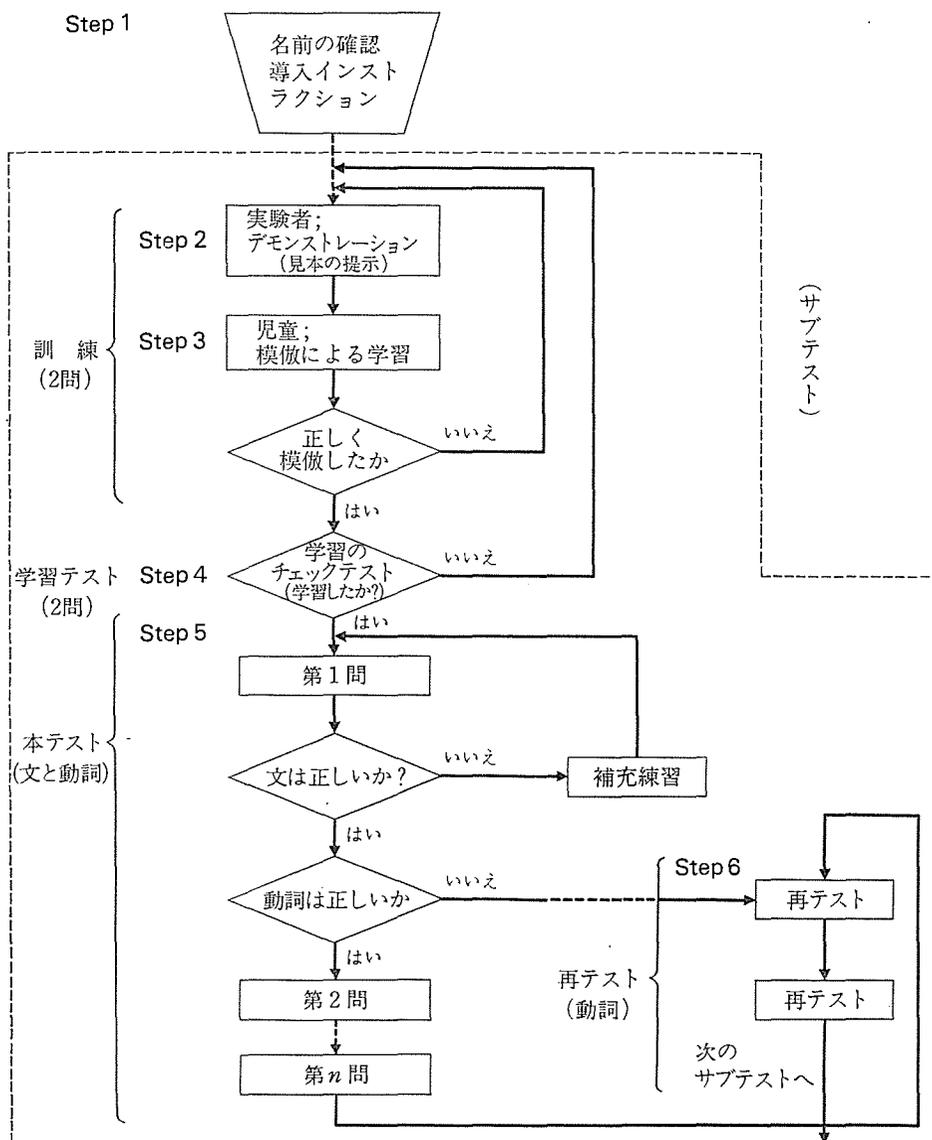
## 第2項 テストの方法と手続き

すべてのテストは、付録資料2に示す図版を用いて行った。この図版は幼児の文の作成を促すが、しかし、完全に文の作成を保証するわけではない。図版には、文の内容、単語（文節）の数、動詞以外の単語とその順序が示されているが、文の作成に必要な、格関係の情報は与えられていない。

また、かりに与えられたとしても、被験者が幼児であるから、大人のように、そのまま文をつくれるという保証はないし、またかりに期待した構文の文をつくられたとしても、期待している動詞を、すぐに使うとはかぎらない。そこで、テストの実施手続きに、次の四つの要素、手順を含めた。

- (1) 練習問題を利用して、一定の構文について文作成の練習を与えるとともに、自力でその当該の文が作成できるようになっているかをチェックする部分（練習とそのチェック）。

1-2-1 図 動詞分化テストのフローチャート



- (2) 練習後、テスト問題で、当該の文を作成させ、文を作成できるか否か、当該の動詞を使用できたか否かを調べる部分（本テスト）。
- (3) 本テストで、当該の文、特に期待した構文の文がつかれない場合は、その構文についてさらに練習を行う部分（補充練習）。
- (4) 本テストで、当該の構文の文を作成したが、当該の動詞を使用しなかった場合に、当該の動詞を使用できるか否かを再度調べる部分（再テスト）。

これらの要素を含めたテストの手続きを、フローチャートで示すと、前ページのとおりである。

以下、そのフローチャートにそって、テストの手続きを説明しよう。

- Step 1 まず、児童の名前、性別などを確認した後、児童に積木4個を与え図版の絵をみせる。そして「ここにある絵をみながら、この積木を使って、先生といっしょにお話をつくるお遊びをはじめましょう」という導入用のインストラクションを与える。次に練習問題を使った練習過程にはいる。
- Step 2 デモンストレーション；子どもの前に練習問題(i)の図版をおき、(A)の i) の場合「イスが走っている絵でしょう。先生は、これから、この積木を使ってお話をつくるから〇〇ちゃんは、それをよくみていて、先生がやり終えたら、先生と同じようにやって下さいね」というインストラクションを与える。そして、実験者は、左のマス目から一つずつ積木をゆっくりおきながら、／イスが／走ってる／と語をくぎって(分解)音声化し、その文を表現し、文の見本を提示する。
- Step 3 「さあ、それではやっごらん」といって、児童にやらせる。児童が正しく模倣した場合、「よくできましたね」といって、次の練習問題(ii)にはいり、Step 2, 3 をくり返す。児童がひっかかったり、できなかつたりした場合、実験者は、「よくみていなさいよ」といいながら再度デモンストレーションを行い、模倣させる。まだそれでもできない場合、できるまでこの手続き (Step 2, 3) を反復する。
- Step 4 学習のチェックテスト；練習問題(i)(ii)の両方で、正しく模倣が行われたら、「もう一度、自分でやっごらん」といいながら、(i)(ii)の問題を自力でやらせる。
- この場合、実験者は、もう見本を提示しない。幼児が、この両問を自力で連続して正しくやり終えたら、本テストにはいる。もし、2問のうち1問でも、まちがったり、不完全の場合、Step 2 にもどって、はじめから、やり直す。
- Step 5 本テスト；Step 4 で (i)(ii) の二つの問題が完全にできた場合、「では、これも自分でやっごらん」といいながら、そのまま本テストの問題にはいる。

(1)の問題で、モデルにそった一定の型の正しい文がつけられた場合（次に述べる○、○印の場合）、(2)、(3)の問題へと、次々にテストを進める。ひっかかったり、モデルにそった一定の型の文をつくり出すことができなかった場合は（次に述べる×、DKの場合）、もう一

度自分でやらせ、それでできたら次の問題にはいる。しかし、それでもできない場合、実験者は、そのやり方を直接教えるのではなく、先に行った練習問題(i)(ii)を利用して、その2問についてデモンストレーション—模倣 (Step 2, Step 3) の練習を補充練習として行い、その後、当該の困難であった問題にもどってやらせる。そしてまたひっかかったり、正しく出さない場合 (後に述べる×, DKの場合)、もう一度やり直しを求め、さらにできない場合、そこでうち切る (最高、第4試行まで行う)。

モデルにそった一定の型の文をつくることができても、動詞の部分で、他の動詞を使用した場合 (次に述べる△印の場合) は、そのまま進み、そのサブテストが全部終了した後、再テストを行う。

Step 6 再テスト; これは、上に述べたように、本テストで正しい文型をつくっても、動詞が当該のものでなかったり、「わからない」場合にだけ行うもので、次の二つの Step に分けて行う。

- a. まず、その図版をみせ、「さっきやってもらったけれど、もう一度やってみてね」といって、そのままやらせる。
- b. それでも、なお、当該の動詞を使わない場合、動詞の個所の積木を指さして、「今、この積木は○○○ということばだったけれど、それでいいかな? そうじゃないね、他のことばに直してちょうだい」

というインストラクションを与え、再度行う。それでもできない場合は、そのまま、ここでうち切る。そして、再テストが全部終了したら、次のサブテストに移る。

以上、この手続きを、AからGまでのサブテストについて行うが、テストの実施にあたって、絵の状況の説明、単語の説明については、次の原則にしたがった。

#### (1) 絵の状況の説明

ア 練習問題を除いて、テスト問題では、原則的に、絵の状況の説明は与えない。

イ しかし、登場人物については、説明する必要があるので、テスト(B)の導入時において、このテストの主要な登場人物である太郎と花子について、「この人は太郎、この人は花子です。さあ、これから、太郎と花子がいろいろなことをしますから、先生といっしょに、いろいろお話をつくってみましょう」といって、太郎、花子を紹介する。また、D-8の問題に、大工が登場するが、この場合も、「この人は大工さんです」という説明を与える。

ウ 児童が、なかなか反応しない場合、「花子は何しているの (何したの)?」という反応を促す問いかけは、適時行ってよい。

エ (F)の問題については、次のような状況の説明を与える。

F(1) 特に必要なし。もし「桃太郎」がわからないようなら、「この人は桃太郎です」という説明を与える。

F(2) 「この人はお母さんです。」の説明を与える。それでも、わからない場合、「今日はお母さん

の誕生日です」という説明を与える。

F(3) この問題は、絵の登場人物の1人(花子でない方の子ども)を、被験者に想定させる特殊な問題である。まず、被験者が男子か女子であるかによって、図版のF 3(i)F 3(ii)のいずれかを提示し、「この子は〇〇〇ちゃん、君<sup>きみ</sup>なんだよ(あるいは、あなたなんだよ)」という説明を与える。

F(4) 「今日、学校(幼稚園)で、紙でいろいろなものをつくる強<sup>きん</sup>勉<sup>べん</sup>があったのですが、太郎さんは、はさみを忘れてもってきませんでした。さあ、どうしたのでしょうか」という説明を与える。

F(5) 「学校です。花子さんは字を知りませんでした。」という説明を与える。

F(6) 「花子さんは、お正月に、おじさんから、お年玉としてお金をもらいました。花子さんは、お金を自分でもっているとなくしてしまうので、お母さんのところに行きました。さあ、花子さんは、何をしたのでしょうか。」という説明を与える。

オ (G)の問題；(F)と同じ絵を使うので、導入の時に「さっきと同じ絵を使って、またお話をつくりますよ。」という教示を与え練習にはいる。この場合、絵の状況については、あえて、説明をくり返す必要はない。もし、幼児が、答に窮した場合、(F)の問題文をヒントとして与える(例「花子は太郎にはさみをかしたでしょう。じゃ、太郎は？」)。

## (2) 単語の説明

図版の絵や絵単語は、幼児にわかりやすいものを使用したが、それでも、児童にわからない場合、次の条件で教えた。

ア 文の第一番目の単語は、対象の名前と格を教えてよい。つまり、「太郎は」「花子は」「庭に」までは教えてよい。

イ 動詞はいっさい教えてはならない。また動詞の語尾が期待しているものと異なっている場合でも、それを記録にとどめるだけで、教えてはならない。

ウ 文の動詞以外の、第2、第3番目の単語(名詞)については、対象の名前だけ教えて、格は教えてはならない。例えば、「花子が鎌で草をかっ<sup>か</sup>った」という文(図版)で、子どもが、鎌、草がわからない場合、「これは鎌ですよ」「これは草ですよ」と教え、「鎌で」「草を」と教えて格についてのヒントを与えてはならない。

エ 単語を教えた場合、所定の方式に基づいて、記録票に記入する。

## 第3項 記録票への記入

練習、学習のチェック、本テスト、補充練習、再テストの全過程における幼児の反応が記入されるよう記録票は作成され、所定の方式によって、被験児の言語反応が、記録票に記入された。

記録票、および記入の方式については、付録資料3記録票と4付表を参照されたい。

## 第4項 被調査児

東京都内、京都市内、和歌山県の各6園、計18園に通園していた年中児（4～5歳クラス）、年長児（5～6歳クラス）の中から、無作為に抽出した4～5歳クラス児103名（男児52名、女児51名）、5～6歳クラス児123名（男児63名、女児60名）を被調査児とした。標本の抽出は、全体の標本数が少ないので、厳密な意味での標本抽出法によらず、一園に対し12～14名の標本を割りあて、園児名簿により無作為に抽出した。東京とともに、京都、和歌山の地域の幼児を被調査児としたのは、幼児の構文、動詞の習得に対する地域の言語規範の作用を分析することも、調査目的の一つにはいていたからである。

調査に御協力いただいた幼稚園は、以下に示すとおりである（順不同）。

### <東京都内>

- |         |         |         |
|---------|---------|---------|
| ①まきば幼稚園 | ②小川幼稚園  | ③道灌山幼稚園 |
| ④亀戸幼稚園  | ⑤高千穂幼稚園 | ⑥翼蔭幼稚園  |

### <京都市内>

- |          |        |        |
|----------|--------|--------|
| ⑦明倫幼稚園   | ⑧京極幼稚園 | ⑨待賢幼稚園 |
| ⑩伏見板橋幼稚園 | ⑪慧日幼稚園 | ⑫円山幼稚園 |

### <和歌山県>

- |         |        |         |
|---------|--------|---------|
| ⑬初島幼稚園  | ⑭勝浦幼稚園 | ⑮高野山幼稚園 |
| ⑯愛の光幼稚園 | ⑰下津幼稚園 | ⑱湯浅幼稚園  |

被験児の地域別人数、年齢構成、保育年齢は以下の表に示すとおりである。

1-2-1表 被験児の地域別人数

クラス・性		地域			計
		東京	京都	和歌山	
4～5歳クラス	女児	17	21	13	51
	男児	19	16	17	52
	計	36	37	30	103
5～6歳クラス	女児	19	19	22	60
	男児	21	20	22	63
	計	40	39	44	123

1-2-2表 被験児の保育年齢

クラス・性		保育年齢			計
		1年	2年	3年	
4～5歳クラス	女児	39	12	0	51
	男児	41	11	0	52
	計	80	23	0	103
5～6歳クラス	女児	23	30	7	60
	男児	16	42	5	63
	計	39	72	12	123

1-2-3表 被験児の年齢構成

(4～5歳クラス)

性	年齢	4:10	5:0	5:2	5:4	5:6	5:8	5:10	計
		4:11	5:1	5:3	5:5	5:7	5:9		
女児		3	7	7	15	9	7	3	51
男児		9	12	5	6	15	5	0	52
計		12	19	12	21	24	12	3	103

(5～6歳クラス)

性	年齢	5:10	6:0	6:2	6:4	6:6	6:8	6:10	計
		5:11	6:1	6:3	6:5	6:7	6:9		
女児		9	11	7	13	10	7	3	60
男児		5	14	12	11	12	8	1	63
計		14	25	19	24	22	15	4	123

## 第5項 調査の実施と調査員

### 1 調査期間

昭和43年11月～昭和44年2月

### 2 調査場所, テスト形式

幼児の通園する幼稚園の一室で, 個別テストの形で実施した。テストにかかった所要時間は, 40分から60分。

### 3 調査員

テストは, 研究所員(村石昭三, 天野 清, 福田昭子)が実施にあたったほか, 幼児の個別テストに経験をもつ専門家に, 調査員として協力をあおいだ。調査員のテスト実施にさきだち, 打合せ会において, 調査員に付録資料1「'68 調査手引き4」に基づいて, 調査手続きの説明が与えられ, のち実際の幼児を対象にしたテストの実地訓練を行った。

調査員として協力を得た方は, 以下のとおりである。( )内は調査当時の職名を示す。

#### <東京地区>

大日方重利(東教大大学院生)  
阿部 千春(東京大大学院生)  
小熊 均(都留文科大助教授)  
加藤 綾子(東京家政大助手)  
大滝ミドリ(東京家政大助手)  
江川 洋子(豊島区教育相談所員)

#### <京都地区>

長田 久男(京都市教研所員)  
井上 福道(京都市教研所員)  
堀内 太郎(京都市教研所員)  
山田 典男(京都市教研所員)  
森下 正康(京都大大学院生)  
小林 保太(京都大大学院生)  
中嶋 順子(京都大大学院生)

#### <和歌山地区>

杉原 治(和歌山県教研所  
センター所員)  
関 岫一(和歌山大助教授)  
島 佐江子(和歌山大学生)  
笹井 佳子(和歌山大学生)  
田中 隆司(和歌山大学生)

## 第6項 テストの経過・進行

テストの問題は、年中児でもできるように配慮して作成したが、実施してみると、特に、4～5歳クラス（年中児）の中に、最後までテストを実施できず、途中で課題が困難になり、テストを打ち切らざるを得ない場合がみられた。その様子を示しているのが、1—2—4表である。最後のテストまで、実施できたものの割合は、4～5歳クラス103名中89名（86.4%）、5～6歳クラス123名中117名（95.1%）であった。

しかし、これらのテスト課題は、やさしいものから、むずかしい順に配列されているので、例えば、サブテストCまでやって以降困難で打ち切った幼児は、D以降のテストで当該の文をつくり出すことができないと見なし、以降の分析においては、テストに参加した全員の数を被験者総数として数値の計算を行った。

1—2—4表 テストの実施経過表

（数値はそのサブテストまで実施できた人数、A'は、サブテストAの途中で放棄したことを意味する）

ク ラ ス 性	A'	A	B	C	D	E	F	G	H	T
4 F	2	1	0	1	0	0	2	1	44	51
%	3.92	1.96	0.00	1.96	0.00	0.00	3.92	1.96	86.27	
4 M	0	1	1	1	1	0	0	3	45	52
%	0.01	1.92	1.92	1.92	1.92	0.00	0.00	5.77	86.54	
T	2	2	1	2	1	0	2	4	89	103
%	1.94	1.94	0.97	1.94	0.97	0.00	1.94	3.88	86.41	
5 F	0	0	0	0	0	1	1	1	57	60
%	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.67	1.67	1.67	95.00	
5 M	0	0	0	0	2	0	0	1	60	63
%	0.00	0.00	0.00	0.00	3.17	0.00	0.00	1.59	95.24	
T	0	0	0	0	2	1	1	2	117	123
%	0.00	0.00	0.00	0.00	1.63	0.81	0.81	1.63	95.12	

## 第7項 児童の反応の評価，データの分析，処理

テストの際の児童の反応は、調査手引に示す評価の基準にそって評価され、その反応の詳細が一定の方式で、記録票に記入された。しかし、この評価基準だけでは、児童の反応を詳細に分析することが困難であったので、あらためてデータの分析段階で1—2—5表に示す評価基準と反応コードをつくり、それにそって、子どもの反応が評価され、個々の反応がコード化された。データの集計、分析は、以上のコードに基づいて、当研究所の電算機HITAC3010を用いて行われた。

1-2-5表 評価の基準とその例

	基準	評価欄	反応(「太郎がたいこをたたく」の場合)	反応コード
正反応	モデルに対応して、問題文とまったく同じ文がつけられた場合	○	a b c	0
準正反応(1)	やり・もろい動詞を使用した場合	○ —		1
準正反応(2)	動詞の語尾が問題文と異なる場合(その他は正しい)	○ —	a b c ました  ( 太郎は たいこを たたきました )	2
準正反応(3)	文構、動詞は正しいが、主格助詞「は」「が」、に省略があった場合	○ —	a b  <sup>⊗</sup>  c  ( 太郎が たいこ たたく )	3
準正反応(4)	主格の助詞「は」「が」が交互に交換した場合(その他は正しい)	○ —	a は b c  ( 太郎は たいこを たたく )	4
準正反応(5)	「を」格の助詞の省略があった場合	○ —	a b  <sup>⊗</sup>  c  ( 太郎は たいこ たたく )	5
準正反応(6)	「は」「が」と「を」が共に省略された場合	○ —	a  <sup>⊗</sup>  b  <sup>⊗</sup>  c   太郎 たいこ たたく	6
準正反応(7)	「から」が「に」で表現された場合	○ —	a b に c d   太郎は 花子に はさみを かりた	7
準正反応(8)	「に」が「へ」で表現された場合	○ —		7
準正反応(9)	準正反応(1)と(2)~(6)が組み合わさった誤り	○ —	a b  <sup>⊗</sup>  c ました   太郎は たいこ たたきました	8
準誤反応	文の構造は正しいが動詞が他の動詞の場合	* △ **	a b c 打ちます   太郎は たいこを 打ちます	9

\* この場合、格助詞の省略が置換(準正反応(2)~(7)に対応する反応)の誤ちが認められても、動詞の語幹が異なることに注目し、すべて9のカテゴリーに入れる。

\*\* いくら、試行をくり返しても、最後まで△の場合(または×になった場合)最初の△反応を採用する。

誤反応	モデルに対応しない場合 一定の文(問題文)	音節に分解した場合	×	タ ロ ウ  そのむね空間に記入	A
		「が」「は」「を」「に」等を独立の単位に分けた場合	×	a が b  ( 太郎 が たいこ )	B
		句、文を分解せず、まとめた場合	×	a b c  ( 太郎が たいこを たたく )	C
		他の単語を入れ、文を展開して表現し、一単語、一積木の原則が破れている場合	×	a b c  ポンポンたたく   太郎が たいこを ポンポンたたく	D
		格の表現が一こ誤っている場合	×	a b に c   太郎が たいこに たたく	E
		二つ以上の格表現が誤ったり、文が異なった構造をもつ場合	×	aを bが 遊んでる   庭を 自転車 が 遊んでる	F
		「に」格の「に」が省略された場合	×	a b ⊕ c d  ***  太郎は 花子 はさみを かした	G
		「で」格の「で」が省略された場合	×	a b ⊕ c d   太郎は はさみ 紙を 切った	H
		「から」格の「から」が省略された場合	×	a b から c d   太郎は 花子 はさみを かりた	I
		全然反応しないか、述語部分の二語以上の単語がわからない場合	×	a b c →わからない  a b c d →わからない	J
		文の構造はよいが、動詞の部分だけがわからない場合	×	a b c わからない  太郎が たいこを わからない	K
		動詞を除く文の構文は問題文に合っているが動詞が不適切なため、誤った文、意味の違った文になった場合	×	a b c d かした   太郎は 花子 から はさみを かした	L
		他の単語を入れ、文を展開して表現した場合	×	a b c たたく  ****  太郎が たいこを ポンポン たたく	M

\*\*\* ⊕は、「に」が省略されたことを意味する。

\*\*\*\* 複合動詞は二単位とみなさないで、「太郎は花子にはさみをかりた」を|太郎は|花子に|はさみを|かしてもらった|と表現した場合、×反応でなく△反応(9)とみなす。

### 第3節 調査の結果(1)

#### ——幼児の構文作成能力——

このテストでは、さまざまな動詞の分化を調べるために、(A)～(G)の7種の構文について、文の作成の一定の練習を行い、それから一定の動詞の使用を必要とする文の作成のテストにはいった。まず、これらの構文を、就学前の幼児がどの程度つくりだせるのかを調べてみよう。

#### 第1項 (A)自動詞構文「～が～する」

この構文については、

練 i) イヌが走ってる。

練 ii) 花が咲いてる。

の2間で練習を行い、次の5間についてテストを行った。

- 1 飛行機がとんでる。
- 2 こまがまわってる。
- 3 まりがころがってる。
- 4 てるてるぼうずがぶらさがってる。
- 5 スイカがわれてる。

訓練の過程は、前節で述べたように、練 i), ii)の文で、調査者が、実際に図版に積木をのせながら文をつくり、そのつくり方の見本を示し、その後、幼児にそのように模倣して、見本と同じ文をつくるように指示した。もし、できれば、練 ii)にはいり、もしできなければ、その模倣=学習を、幼児が正しく見本と同じ文をつくるまで反復した。

この模倣=学習の過程は、1-3-1表に示すとおりである。この表でわかるように、4～5歳クラス児のなかには、この種の課題がはじめてであるため、第1番目の練習問題では実験者が演示した見本をそのとおり再生するのに、7～8回およびそれ以上(最高12回)試行をくり返したのもみられた。だが、これらのケースはごく少数で、4～5歳クラス児の場合でも、103人のうち80人(77.7%)は、第1回の試行で見本を正しく再生し、それでできなかった場合の多くは、第2回目の試行で見本と同じものをつくり、全体の約10%に相当する8人が3回以上の試行を必要とした。また、この年齢クラスの2人は、テストを行うことを拒否し、結局、練習にはいることもできなかった。このように、図版に積木をおき、文をつくるという作業は、最初の第1間は、4～5歳クラスの一部の子にとって、やや困難であったが、練習問題の2間目にはいると、これらの幼児も、課題に容易に慣れ、8回の試行を必要とした1人を除いて、見本の再生に必要な試行回数は、全体的に減少した。

1-3-1表 模倣=学習の過程で、実験者が提示した見本を正しく再生するのに要した試行回数(A)の構文

4歳クラス児 N=103 (女児51, 男児52)

5歳クラス児 N=123 (女児60, 男児63)

練習問題	練習した回数	試行回数									平均回数		
		1	2	3	4	5	6	7	8以上	男	女	全	
4~5歳クラス	i) イヌが走っている%	2	80	13	3	2	1	0	1	1*	1.37	1.52	1.46
		1.94	77.67	12.63	2.91	1.94	0.97	—	0.97	0.97			
4~5歳クラス	ii) 花が咲いている%	2	95	3	1	1	0	0	0	1**	1.06	1.19	1.15
		1.94	92.23	2.91	0.97	0.97	—	—	—	0.97			
5~6歳クラス	i) イヌが走っている%	0	113	8	1	1	0	0	0	0	1.05	1.16	1.11
		—	91.87	6.50	0.81	0.81	—	—	—	—			
5~6歳クラス	ii) 花が咲いている%	0	117	4	2	0	0	0	0	0	1.03	1.10	1.07
		—	95.12	3.25	1.65	—	—	—	—	—			

\* 12回 \*\* 8回

1-3-2表 自動詞構文の練習過程

クラス	練習しない回数	模倣=学習を何回くり返しても、練習2問の文をつくりだせない	模倣ではできたが、自力ではできない	模倣=学習後、自力で練習問題の二つの文を連続して正しくつくるに要した試行回数			通過率 X	全人数 N
				1	2	3		
4 F	2	1	0	43	51	0	48	51
%	3.92	1.96	0.00	84.31	9.80	0.00	94.12	
4 M	0	2	0	41	6	3	50	52
%	0.00	3.85	0.00	78.85	11.54	5.77	96.15	
T	2	3	0	84	11	3	98	103
%	1.94	2.91	0.00	81.55	10.68	2.91	95.15	
5 F	0	0	0	50	9	1	60	60
%	0.00	0.00	0.00	83.33	15.00	1.67	100.00	
5 M	0	0	0	51	8	4	63	63
%	0.00	0.00	0.00	80.95	12.70	6.35	100.00	
T	0	0	0	101	17	5	123	123
%	0.00	0.00	0.00	82.11	13.82	4.07	100.00	

5～6歳クラス児の場合、この種の課題は比較的容易で、練習問題の第1問では92%の幼児が、第2問では、95%の幼児が、第1試行で見本を正しく再生し、それではできなかった場合でも、最高3～4試行ですべての子が正しく文を作成した。

このように、この練習2問を、調査者が示す見本どおりに模倣＝再生した後、幼児は自力でこの2問を続けて正しく作り出すことが要求された(チェックテスト)。2問とも自力で見本どおり正しくつくれば、そのまま本テストにはいり、できない場合は、ふたたび前の模倣＝学習にもどり、その後、ふたたび、チェックテストに移った。

1-3-2表、1-3-1図は、この練習過程を示したものである。これらの図表でわかるように、模倣＝学習で文を作成した後、4～5歳クラス、

5～6歳クラス児とも、80%以上の幼児は、1回のチェックテストで自力で2問の文を正しくつくった。5～6歳児の残りは、すべて少なくとも3回のチェックテストで、2問を正しく自力でつくったが、4～5歳児の3人は、いくら試行をくり返しても自力で、この2問の文をつくり出すに至らず、結局、4～5歳児クラスは、103人のうち5人をのぞく98人が、次の本テストに移った。このように、4～5歳児の一部に、この構文の作成の練習もできないものが認められたが、練習の受容過程について、4～5歳児クラスと5～6歳児クラスの間には統計的には有意差は認められない。<sup>\*</sup>

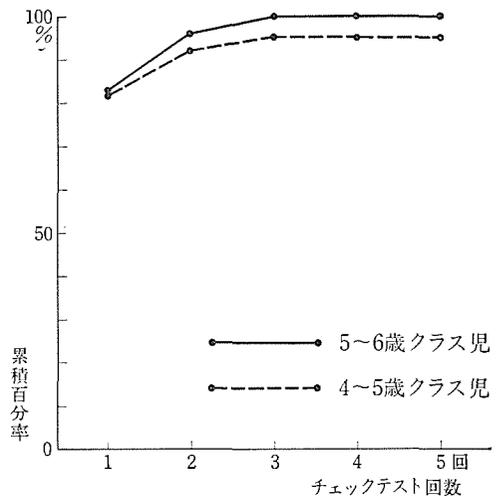
\*  $\chi^2=6.629$  ( $df=3$ )  $p<0.10$

自動詞構文テストの問題に対する幼児の反応は1-3-3表(1)、(2)に示すとおりである。

この構文は、単語の数も少なく、構造ももっとも単純なものであるため、幼児にとって比較的容易であると考えられたが、a-4) ぶらさがる、a-5) われるの動詞について、自動詞と他動詞を区別しないで使用する誤りなどが、4～5歳クラス児、5～6歳クラス児ともにみられ、4)、5)の文については、構文が正しくつくられた割合は、4～5、5～6歳クラス児ともに90%をわり、特に、4)の「てるてるぼうずがぶらさがってる」の文は、4～5歳児にとって困難であった。

5問平均して、構文が正しくつくられている割合は、4～5歳クラス児86.21% (女児84.71%, 男児87.69%), 5～6歳クラス児93.98% (女児93.33%, 男児94.60%) だが、問題により差が大きい。これらの五つの文について、文の数の分布を調べたのが、付表1-1表である。表からわかるように、各クラスの性差は認められないが、4～5歳クラス児と5～6歳クラス児の間には有意な差 ( $\chi^2=9.2525$ ,  $df=2$ ) が認められ、年長クラスの正反応率は、年中クラスに比べて有意に高い。

1-3-1図 自動詞構文「～が～する」の練習過程で練習問題2問を自力で正しく作成するまでに要した試行回数(チェックテスト回数)と累積百分率



1-3-3表(1) 自動詞構文「～が～する」の作成(1)

4～5歳児 (N=103, 女児51, 男児52)

問題	反応	正反応	準正反応 (構文は正しい)				誤 反 応		構文が正しくつくられている割合		
			問たつ 題くつ 文同 じ ま 文 つ	動問 詞題 の文 と異 な	「が」 が ある の 省 略	「が」 が 「は」 に 置 き 換 わ る	構が つ か う 他 の 正 動 詞 を	構 文 の 誤 反 応 が 正 し く 他	わ か ら な い テ イ ス ト で き な	女 児	男 児
a-1	飛行機がとんでる	87 84.47	8 7.77	0 0	0 0	3 2.91	0 0	5 4.85	49 96.08	49 94.23	98 95.15
a-2	こまがまわってる	88 85.44	6 5.83	0 0	0 0	2 1.94	2 1.94	5 4.85	47 92.16	49 94.23	96 93.20
a-3	まりがころがってる	47 45.63	9 8.74	0 0	0 0	38 36.89	2 1.94	7 6.80	47 92.16	47 90.38	94 91.26
a-4	てるてるぼうずがぶらさがってる	33 32.04	3 2.91	0 0	0 0	35 33.98	19 18.45	10 9.71	34 66.67	40 76.92	74 71.84
a-5	スイカがわれてる	62 60.19	23 22.33	0 0	0 0	0 0	11 10.68	7 6.80	42 82.35	43 82.69	85 82.52
平均	人 %	63.40 61.55	9.80 9.51	0 0	0 0	15.60 15.14	6.80 6.60	6.80 6.60	43.80 85.88	45.60 87.69	89.40 86.80

1-3-3表(2) 自動詞構文「～が～する」の作成(2)

5～6歳児 (N=123, 女児60, 男児63)

問題	反応	正反応	準正反応 (構文は正しい)				誤 反 応		構文が正しくつくられている割合		
			問たつ 題くつ 文同 じ ま 文 つ	動問 詞題 の文 と異 な	「が」 が ある の 省 略	「が」 が 「は」 に 置 き 換 わ る	構が つ か う 他 の 正 動 詞 を	構 文 の 誤 反 応 が 正 し く 他	わ か ら な い テ イ ス ト で き な	女 児	男 児
a-1	飛行機がとんでる	102 82.93	16 13.01	2 1.63	0	1 0.81	1 0.81	1 0.81	59 98.33	62 98.41	121 98.37
a-2	こまがまわってる	106 86.18	12 14.76	1 0.81	1 0.81	0	2 1.63	1 0.81	57 95.00	63 100.00	120 97.56
a-3	まりがころがってる	69 56.10	20 16.26	1 0.18	0	32 26.02	1 0.81	0	60 100.00	62 98.41	122 99.19
a-4	てるてるぼうずがぶらさがってる	41 33.33	7 5.69	0	0	54 43.90	18 8.53	3 2.91	50 83.33	52 82.54	102 82.93
a-5	スイカがわれてる	75 60.98	36 29.27	2 1.63	1 0.81	1 0.81	8 6.50	0	56 93.33	59 93.65	115 93.50
平均	人 %	78.6 63.90	18.2 14.80	1.2 9.75	0.4 0.33	17.2 13.98	6.4 5.20	1.0 0.81	56.4 94.00	59.6 94.60	116.0 93.30

## 第2項 (B)他動詞構文「～が～を～する」

この構文については、

練 i) 花子がまりをつく。

練 ii) 太郎がたこをあげる。

で練習を行い、次の問題でテストを行った。

- 1 太郎がハーモニカを吹く。
- 2 花子が木琴をたたく。
- 3 太郎がバイオリンをひく。
- 4 花子がふえを吹く。
- 5 太郎がたいこをたたく。
- 6 花子がピアノをひく。
- 7 太郎が飛行機をとばす。
- 8 花子がまりをころがす。
- 9 太郎がこまをまわす。

この構文についての練習過程の様子を示してあるのが、1-3-4表、1-3-5表と1-3-12図である。これらの図表からわかるように、この構文の作成の練習は、前の構文の場合と同じく幼児に容易に受容され、実験者が提示した見本の文を、幼児の約80%（5～6歳クラス児の場合、第2問目は89%）は第1回の試行で模倣=再生し、引き続き、約50%の幼児は、練習問題の2問を連続して、自力で正しくつくった。しかし、前の自動詞構文の場合と比べると、やや困難で、連続

1-3-4表 模倣=学習の過程で、実験者が提示した見本を正しく再生するのに要した試行回数(B)の構文)

4歳クラス児 N=103 (女児51, 男児52)

5歳クラス児 N=123 (女児60, 男児63)

練習問題	練習した 回数	試行回数								平均回数		
		1	2	3	4	5	6	不明	女	男	全	
4 ~ 5 歳 ク ラ ス	i) 花子がまりを つく %	4	80	12	5	0	1	0	1	1.21	1.32	1.27
	3.88	77.67	11.65	4.85	—	0.97	—	0.97				
4 ~ 5 歳 ク ラ ス	ii) 太郎がたこを あげる %	4	83	12	2	1	1	0	0	1.13	1.33	1.23
	3.88	80.58	11.65	1.94	0.97	0.97	—	—				
5 ~ 6 歳 ク ラ ス	i) 花子がまりを つく %	0	105	15	1	0	0	1	1	1.13	1.22	1.18
	—	85.36	12.20	0.81	—	—	0.81	0.97				
5 ~ 6 歳 ク ラ ス	ii) 太郎がたこを あげる %	0	110	8	2	1	1	0	1	1.15	1.16	1.16
	—	89.43	6.50	1.63	0.81	0.81	—	0.97				

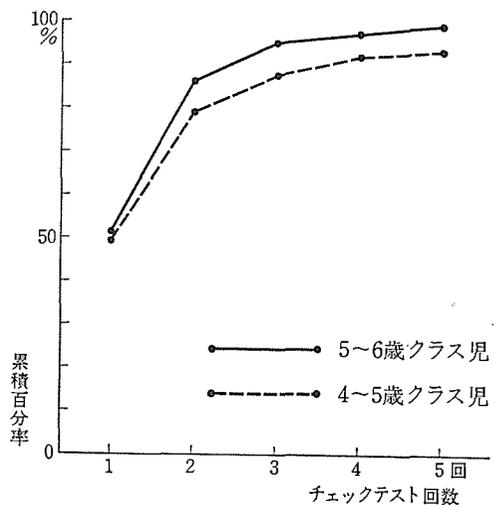
1-3-5表 他動詞構文「～が～を～する」の練習過程

ク ラ ス	練習 しない	模倣=学習 を何回くり 返しても、 練習2問の 文をつくり 出せない	模倣では できたが 自力では できない	模倣=学習後、自力で練習問題の二つの 文を連続して正しくつくるのに要した試 行回数					不 明	通過率 X	全人数 N
				1	2	3	4	5			
4 F	3	1	0	27	11	6	3	0	0	47	51
%	5.88	1.96	0.00	52.94	21.57	11.76	5.88	0.00	0.00	92.16	
4 M	1	2	0	24	19	3	2	1	0	49	52
%	1.92	3.85	0.00	46.15	36.54	5.77	3.85	1.92	0.00	94.23	
T	4	3	0	51	30	9	5	1	0	96	103
%	3.88	2.91	0.00	49.51	29.13	8.74	4.85	0.97	0.00	93.20	
5 F	0	0	0	32	23	4	1	0	0	60	60
%	0.00	0.00	0.00	53.33	38.33	6.67	1.67	0.00	0.00	100.00	
5 M	0	0	0	31	20	7	2	2	1	63	63
%	0.00	0.00	0.00	49.21	31.75	11.11	3.17	3.17	1.58	100.00	
T	0	0	0	63	43	11	3	2	1	123	123
%	0.00	0.00	0.00	51.22	34.96	8.94	2.44	1.63	0.81	100.00	

して一つの文を正しく自力で再生するのに4～5回の模倣=学習を行うことが必要であった子が、4～5歳、5～6歳クラスともに数名みられている(A)の自動詞構文の場合、最高3試行)。また、4～5歳クラスには、模倣=学習を何回くり返しても、見本の文をつくり出せない子が、3名認められ、(A)の自動詞構文のところで、練習とテストを放棄した4名を含め7名の幼児(4～5歳クラス)は、結局本テストにはいることができなかった。練習の受容過程で、上のように4～5歳クラスの中に、練習とテストについていけない幼児がいる点、年齢クラス間に差が認められるが、練習を受けた幼児の学習過程(1-3-2図)には、4～5歳クラスと5～6歳クラス間に統計的に有意な差は認められない( $\chi^2=9.079$ ,  $df=4$ )。

テスト問題に対する幼児の反応は、1-3-6表(1)、(2)に示すとおりである。問題文は、見本文と同じく終止形の文をつかったが、練習文のように、終止形の文をつくる反応は、相対的に少なく(平均4～5歳クラス28.8%、5～6歳クラス37.6%)、他の語尾(例 太郎はハーモニカを吹いて

1-3-2図 他動詞構文「～が～を～する」の練習で二つの見本文を自力で連続して正しくつくるのに要した試行回数(チェック回数)と累積百分率



1-3-6表(1) 他動詞構文「～が～ま～する」の作成(1)

4～5歳児 (N=103, 女児51, 男児52)

問題	反 応		準 正 反 応 (構文は正しい)						誤 反 応		構文が正しくつくれる割合		
	問 た つ 題 く つ 文 同 く と じ た ま っ 文 を	正 反 応	(1) 動詞の 尾異な	(2) 省略 がある	(3) 格が 置換わる	(4) 省略 がある	(5) (1)類 と(2)倍 の(4)さ	(6) 構文が 他のう 正動詞 い	構文の 誤り が、反 正そ し く他	わ か ら な い な	女 児	男 児	全 体
			(1) 動詞の 尾異な	(2) 省略 がある	(3) 格が 置換わる	(4) 省略 がある	(5) (1)類 と(2)倍 の(4)さ	(6) 構文が 他のう 正動詞 い					
b-1 太郎がハーモニカを吹く	35 33.98	%	50 48.54	0 0	0 0	0 0	2 1.94	6 5.83	1 0.97	9 8.74	46 90.20	47 90.38	93 90.29
b-2 花子が木琴をたたく	20 19.42	%	30 29.13	0 0	0 0	0 0	0 0	45 43.69	0 0	8 7.77	47 92.16	48 92.30	95 92.23
b-3 太郎がバイオリンをひく	28 27.18	%	36 34.95	0 0	0 0	1 0.97	1 0.97	26 25.24	2 1.94	9 8.74	46 90.20	46 88.46	92 89.32
b-4 花子がふえを吹く	34 33.01	%	46 44.66	0 0	1 0.97	0 0	3 2.91	11 10.68	0 0	8 7.77	47 92.16	48 92.30	95 92.23
b-5 太郎がたいこをたたく	33 32.04	%	44 42.72	0 0	2 1.94	0 0	1 0.97	13 12.62	1 0.97	9 8.74	45 88.24	48 92.30	93 90.29
b-6 花子がピアノをひく	31 30.10	%	46 44.66	0 0	0 0	0 0	2 1.94	16 15.53	0 0	8 7.77	47 92.16	48 92.30	95 92.23
b-7 太郎が飛行機をとばす	36 34.95	%	44 42.72	0 0	0 0	2 1.94	3 2.91	7 6.80	3 2.91	8 7.77	46 90.20	46 88.46	92 89.32
b-8 花子がまりをころがす	20 19.42	%	39 37.86	0 0	0 0	1 0.97	0 0	33 32.04	2 1.94	8 7.77	46 90.20	47 90.38	93 90.29
b-9 太郎がこまをまわす	30 29.13	%	61 59.22	0 0	0 0	0 0	0 0	2 1.94	2 1.94	8 7.77	47 92.16	46 88.46	93 90.29
平 均	29.7 28.80	%	44.0 42.72	0 0	0.3 0.32	0.44 0.43	1.3 1.29	17.70 17.15	1.22 1.18	8.33 8.09	46.3 90.85	47.1 90.60	93.4 90.72

1-3-6表(2) 他動詞構文「～が～を～する」の作成(2)

5～6歳児(N=123, 女児60, 男児63)

問題	反 応		正反応		準 正 反 応 (構文は正しい)					誤 反 応		構文が正しくつくられている割合		
	問たつ 題くつ 文同つ とした まっを	%	(1)動問る の文 語と 尾異 がな	(2)が の省 略	(3)が が は	(4)を 格の を	(5)(1)組た (2)合反 しわ (4)さ の	(6)構がつ 文他の は動 し詞 い	構なの 文が 正し く他	わテい からス らなで いきな	女 児	男 児	全 体	
b-1 太郎がハーモニカを吹く	58 47.15	%	58 47.15	0 0	0 0	3 2.44	0 0	4 3.25	0 0	0 0	60 100.00	63 100.00	123 100.00	
b-2 花子が木琴をたたく	36 29.27	%	45 36.59	0 0	0 0	0 0	1 0.81	39 31.71	2 1.63	0 0	59 98.33	62 98.41	121 98.37	
b-3 太郎がバイオリンをひく	43 34.96	%	48 39.02	0 0	0 0	2 1.63	1 0.81	26 21.14	3 2.44	0 0	59 98.33	61 96.82	120 97.56	
b-4 花子がふえを吹く	53 43.09	%	63 51.22	0 0	0 0	1 0.81	2 1.63	3 2.44	1 0.81	0 0	59 98.33	63 100.00	122 99.19	
b-5 太郎がたいこをたたく	50 40.65	%	57 46.34	0 0	0 0	2 1.63	1 0.81	12 9.76	1 0.81	0 0	59 98.33	63 100.00	122 99.19	
b-6 花子がピアノをひく	50 40.65	%	55 44.72	0 0	0 0	0 0	1 0.81	16 13.01	1 0.81	0 0	59 98.33	63 100.00	122 99.19	
b-7 太郎が飛行機をとばす	48 39.02	%	62 50.41	0 0	1 0.81	2 1.63	3 2.44	5 4.07	0 0	2 1.63	58 96.67	63 100.00	121 98.37	
b-8 花子がまりをころがす	34 27.64	%	54 43.90	0 0	2 1.63	1 0.81	1 0.81	27 21.95	3 2.44	1 0.81	58 96.67	61 96.83	119 96.75	
b-9 太郎がこまをまわす	44 35.77	%	71 57.72	0 0	1 0.81	0 0	2 1.63	2 1.63	2 1.63	1 0.81	59 98.33	61 96.83	120 97.56	
平 均	46.22 37.58	%	51.33 41.73	0 0	0.44 0.35	1.22 0.99	1.33 1.08	15 12.20	1.44 1.17	0.44 0.36	58.89 98.15	62.2 98.77	121.11 98.46	

いる) に変えて反応するなど、語尾が問題文に合わない反応が目だった(平均41~42%)。しかし、構文の上において問題文の構文に合わない誤った反応の割合は、きわめて少なく、4~5歳クラス児の場合でも9問通してすべて正しく構文の文をつくり出すことのできたものの割合が、82.5% (女児86.3%, 男児78.9%) に達し、全体平均して、構文を正しくつくり出せた割合は、90.7%であった。また、5~6歳クラス児の場合、9問通してすべてこの構文の文をつくり出せたものの割合は、92.7% (女児93.3%, 男児92.1%) で、平均正反応率(構文が正しくつくられている割合)は、98.5%に達し、4~5歳クラスとの間にも有意な差がみられている\*。

\*  $\chi^2=11.7187$  (df=4)  $p<0.05$

このように、この構文は、幼児のほとんどが正しく文をつくったが、また動詞なども語彙的に限られたクラスのものであるということもあって、9問通して課題の困難度は一様で、課題差はあまりみられていない。

また、各クラスとも、男女差はほとんどみられていない。

### 第3項 (C) 存在についての構文「～に～がある, いる」

この構文については、

練 i) 庭にスズメがいます。

練 ii) 庭に池があります。

の2問で練習を行い、次の6問についてテストを行った。

- 1 庭にネコがいます。
- 2 庭にブランコがあります。
- 3 庭に三輪車があります。
- 4 庭にイヌがいます。

1-3-7表 模倣=学習の過程で、実験者が提示した見本を正しく再生するのに要した試行回数((C)の構文)

クラス	練習問題	練か習したな	試行回数						平均		
			1	2	3	4	5	6	女	男	全
4~5歳クラス	i) 庭にスズメがいます %	5 4.85	90	5	2	0	1	0	1.10	1.16	1.13
	ii) 庭に池があります %	6 5.83	87.38	4.85	1.94	—	0.97	—	1.0	1.04	1.02
5~6歳クラス	i) 庭にスズメがいます %	0 —	118	3	0	1	0	1	1.03	1.14	1.09
	ii) 庭に池があります %	0 —	95.93	2.44	—	0.81	—	0.81	1.03	1.11	1.07

1-3-8表 存在についての構文「～に～がある, いる」の練習過程

ク ラ ス	練 習 し な い	模倣＝学習を 何回くり返して も、練習2 問の文をつく れない	模倣では できたが、自 力ではでき ない	模倣＝学習後、自力で練習問題の二つの文を、連続 して正しくつくるのに要した試行回数									通 過 率  X	全 人 数  N
				1	2	3	4	5	6	7	不明			
4 F	3	1	1	31	10	4	1	0	0	0	0	0	46	51
%	5.88	1.96	1.96	60.78	19.61	7.84	1.96	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
4 M	2	0	0	30	11	7	0	1	0	0	0	1	50	52
%	3.85	0.00	0.00	57.69	21.15	13.46	0.00	1.92	0.00	0.00	0.00	1.92		
T	5	1	1	61	21	11	1	1	0	0	0	1	96	103
%	4.85	0.97	0.97	59.22	20.39	10.68	0.97	0.97	0.00	0.00	0.00	0.97		
5 F	0	0	0	28	27	1	0	1	1	1	1	1	60	60
%	0.00	0.00	0.00	46.67	45.00	1.67	0.00	1.67	1.67	1.67	1.67	1.67		
5 M	0	0	1	37	19	5	1	0	0	0	0	0	62	63
%	0.00	0.00	1.59	58.73	30.16	7.94	1.59	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
T	0	0	1	65	46	6	1	1	1	1	1	1	122	123
%	0.00	0.00	0.81	52.85	37.40	4.88	0.81	0.81	0.81	0.81	0.81	0.81		

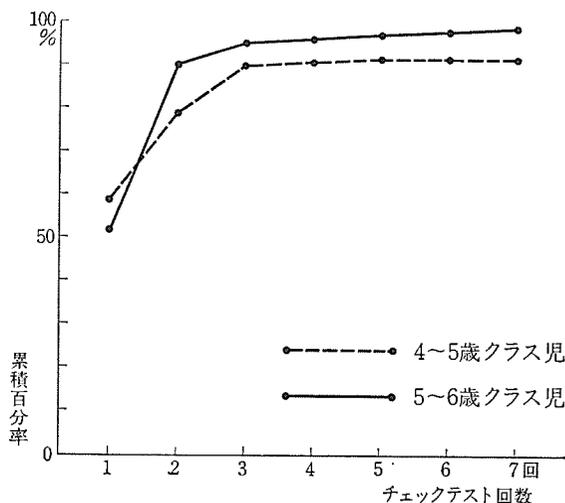
5 庭に椅子があります。

6 庭に花子がいます。

この練習の過程は、1-3-7表、1-3-8表、1-3-3図に示すとおりである。4～5歳クラス児のうち、すでに前の項の練習とテストで、テストを放棄した5名は練習に参加しなかったが、他のすべては、模倣＝学習に参加した。しかし、4～5歳クラス児の1名は、何回も模倣＝学習の手続きをくり返しても、上の練習問題の2問の文をつくれず途中で放棄した。また、4～5歳クラス児の1名、5～6歳クラス児の1名が、模倣で二つの文をつくり出せても、自力で、二つの文を正しくつくり出せるようにならなかった。

しかし、一般にこの種の構文の練習も、(A), (B)の構文の場合と同じように、幼児に容易に受容され、模倣＝再生の過程で実験者が提示した文の見本は、幼児の多く(4～5歳クラス, i) 87.4%, ii) 92.2%, 5～6歳クラス, i), ii) とともに95.9%)は、第1試行で、そのまま正しく再生した。

1-3-3図 「～に～がある, いる」構文の練習で二つの見本文を自力で、連続して正しくつくるのに要した試行回数(チェックテスト回数)と累積百分率



1-3-9 表(1) 存在についての構文「～に～がある、いる」の作成(1)

4～5歳児 (N=103, 女児51, 男児52)

問 題	反 応	準 正 反 応 (構文に正しい)				誤 反 応		構文が正しくつくられ ている割合			
		(1) 動問 の文 語と 尾異 がな	(2) が の 省 略	(3) が が は	(4) りに のい 詞代 わり	(5) 構 文は 正し い詞	構 文が 正し く他	わ か ら な い。 テ ス ト し な い	女 児	男 児	全 体
c-1 庭にネコがいます	%	80 77.67	6 5.83	0 0	0 0	10 9.71	0 0	7 6.80	46 88.46	50 98.03	96 93.20
c-2 庭にブランコがあります	%	79 76.70	12 11.65	1 0.97	0 0	2 1.94	2 1.94	7 6.80	45 86.54	49 96.08	94 91.26
c-3 庭に三輪車があります	%	79 76.70	7 6.80	0 0	0 0	8 7.77	2 1.94	7 6.80	45 86.54	49 96.08	94 91.26
c-4 庭にイスがいます	%	69 66.99	10 9.71	0 0	0 0	16 15.53	0 0	8 7.77	45 86.54	50 98.03	95 92.23
c-5 庭に椅子があります	%	79 76.70	11 10.68	0 0	0 0	4 3.88	1 0.97	8 7.77	45 86.54	49 96.08	94 91.26
c-6 庭に花子がいます	%	68 66.02	11 10.68	0 0	1 0.97	14 13.59	0 0	9 8.74	45 86.54	49 96.08	94 91.26
平 均	%	75.67 73.46	9.50 9.22	0.17 0.16	0 0	9.00 8.73	0.83 0.81	7.67 7.44	45.2 86.86	49.3 96.73	94.5 91.75

1-3-9表(2) 存在についての構文「～に～がある, いる」の作成(2)

5～6歳児 (N=123, 女児60, 男児63)

問 題	反 応	準 正 反 応 (構文は正しい)						誤 反 応			構文が正しくつくられている割合		
		正 反 応		反 応		正 反 応		誤 反 応		女 児	男 児	全 体	
		(1) 動問の文と語尾異がな	(2) があるの省略	(3) が置き換わる	(4) 動詞代わり	(5) 構文は正しい	(6) 構文は正しい動詞	構文が正しい	構文が正しくない				
c-1 庭にネコがいます	%	103	6	0	1	11	0	1	0	60	62	122	
		83.74	4.88	0	0.18	8.94	0	0.81	0	100.00	98.41	99.19	
c-2 庭にプラノコがあります	%	113	5	0	0	3	0	1	0	60	62	122	
		91.87	4.07	0	0	2.44	0	0.81	0	100.00	98.41	99.19	
c-3 庭に三輪車があります	%	106	5	0	0	10	0	0	0	60	62	122	
		86.18	4.07	0	0	8.13	0	0.81	0	100.00	98.41	99.19	
c-4 庭にイスがいます	%	95	11	0	2	13	0	1	0	60	62	122	
		77.24	8.94	0	1.63	10.57	0	0.81	0	100.00	98.41	99.19	
c-5 庭に椅子があります	%	103	9	0	0	9	1	1	1	60	61	121	
		83.74	7.32	0	0	7.32	0.81	0.81	0.81	100.00	96.82	98.37	
c-6 庭に花子がいます	%	90	12	0	2	16	1	1	1	59	62	121	
		73.17	9.76	0	1.63	13.01	0.81	0.81	0.81	98.33	98.41	98.37	
平 均	%	101.7	17.0	0	0.83	10.3	0.33	1	0.27	59.72	61.8	121.7	
		82.66	13.82	0	0.67	8.40	0.67	0.81	0.81	99.72	98.15	98.92	

しかし、模倣＝学習後、そのまま自力で、第1試行で連続して、2問正しく文をつくり出せた子どもの割合は50～60%（4～5歳クラス59.2%、5～6歳クラス52.9%）で、その割合が90%台に達するためには、4～5歳クラスの場合、最低3試行、5～6歳クラスの場合、最低2試行、模倣＝学習→自力作成をくり返す必要があった（1-3-3図）。

また、自力で二つの文をつくり出すために4試行以上、最高7回の模倣＝学習→自力作成の手続きを必要としたものが、4～5歳クラス、5～6歳クラスの中に、それぞれ、2、4名みられた。また、この6名のうち4名は、和歌山地区の幼児であった。

この構文は、(A)、(B)の構文の場合と異なって、主語が生物、無生物かによって、「ある」「いる」をつかい分ける（「スズメがいる」「池がある」）ことが要求されているが、和歌山地区の方言には、この区別があまり明瞭でない。したがって、この地域の幼児にとって、「ある」「いる」の識別を要求する課題は、より困難であって、そのうちの何人かには、練習すればする程わからなくなる現象もみられた。しかし、これは、語彙の問題と、方言と共通語の相互関係を含む特殊な問題なので、次節において、あらためて分析する。

この構文のテストの問題に対する幼児の反応は、1-3-9表(1)、(2)に示すとおりである。練習の過程では、「ある」というべきところを「いる」とした反応は、誤反応としてあつかったが、ここではあくまでも、語彙の問題であるとし、構文の作成の可、不可を調べた上記の表では、「構文は正しいが、他の動詞をつかった」反応として処理した。これらの表をみればわかるように、この構文をつくれなかった幼児はきわめて少なく、「わからない、テストせず」の反応を含め、誤反応は4～5歳クラスで8.2%、5～6歳クラスで1.1%あったに過ぎなかった。6問すべてについて、一応構文が正しくつくれた割合は4～5歳クラスで89.3%、5～6歳クラスで97.6%に達し、この種の構

1-3-10表 「～が～で～を～する」構文の練習問題の模倣＝学習の過程で実験者が提示した見本を正しく再生するのに要した試行回数（D）の構文

クラス	練習問題	練習した回数	試行回数								平均		
			1	2	3	4	5	6	7	8以上	女	男	全
4 ↓ 5 歳 クラス	i) 太郎は網でさかなをとった %	7 6.80	75	10	5	2	1	1	0	2*	1.42	1.65	1.54
	ii) 花子ははしでおそばをたべた %	8 7.77	80	9	2	2	2	0	0	0	1.35	1.18	12.8
5 ↓ 6 歳 クラス	i) 太郎は網でさかなをとった %	0 —	87	27	7	2	0	0	0	0	1.41	1.34	1.38
	ii) 花子ははしでおそばをたべた %	0 —	96	18	6	3	0	0	0	0	1.30	1.33	1.31

\* 9回が1人、10回が1人

1-3-11表 他動詞構文「～が～で～を～する」の練習過程

ク ラ ス	練習し ない	模倣=学習を 何回くり返し ても、練習2 問の文をつく れない	模倣ではでき たが、自力で はできない	模倣=学習後、自力で練習問題2問の 文を、連続して正しくつくるのに要し た試行回数			通過率 X	全人数 N
				1	2	3		
4 F %	4 7.84	1 1.96	1 1.96	34 66.67	8 15.69	3 5.89	45 88.24	51
4 M %	3 5.77	1 1.92	1 1.92	33 63.46	9 17.31	5 9.62	47 90.38	52
T %	7 6.80	2 1.94	2 1.94	67 65.05	17 16.50	8 7.77	92 89.32	103
5 F %	0	0	0	47 78.33	11 18.33	2 3.33	60 100.00	60
5 M %	0	0	2 3.17	38 10.13	20 31.74	3 4.76	61 96.83	63
T %	0	0	2 1.62	85 69.11	31 25.20	5 4.06	121 98.37	123

文も、就学前の幼児にとって、すでに形成されている容易な構文であることがわかる。また、それについて各クラスとも男女差は認められない。しかし、先述した事情から、おもに和歌山地区の幼児に「ある」「いる」を混同する（特に「いる」を「ある」で表現する）反応がみられている。これについては次節で詳細に分析する。

#### 第4項 (D) 他動詞構文「～は～で～を～する」

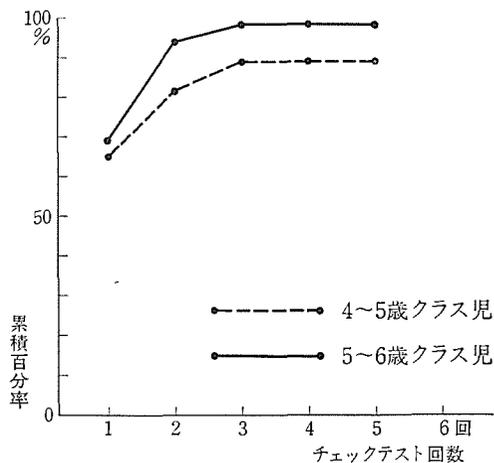
この構文については

練 i) 太郎は網でさかなをとった。

練 ii) 花子のはしでおそばをたべた。

の二つの文で練習を行い、1-3-12表に示す10問の文でテストを行った。これらの10問の文は、すべて同じ構文をもっているが、動詞の意味、支配の点からみると、二つのグループに分かれている。つまり「で」格の対象語が「手段」である文(D1~D6)と、「で」格の対象語が「材料」を意味する文(D7~D10)である。

1-3-4図 「～が～で～を～する」構文の訓練過程（練習問題2問を自力で作成するまでに要したチェックテスト回数）



1-3-12表(1) 他動詞構文「～は～で～を～する」の作成(1)

問 題	反 応	正反応 問った文 を文と 同じく まじっ	準 正 反 応 (構文は正しい)				誤 反 応				構文が正しくつくら れている割合	
			(1)動が異 詞問な る語文 尾と	(2)は の省	(3)は置 か が か わ	(4)を が 格 の略	(5)が と 組 た 合 わ る	(6)構詞 文は は他 正し し動 し	構 く の 心 な い ら な ト	わ い か ら な い テ ス ト	女 児	男 児
D-1 太郎は棒でスイカをわった	%	53 51.46	9 8.74	0 0	25 24.27	4 3.88	1 0.97	0 0	11 10.68	45 88.24	47 90.38	92 89.32
D-2 太郎は手で紙をやぶいた	%	28 27.18	12 11.65	0 0	11 10.68	2 1.94	35 33.98	3 2.91	12 11.65	44 86.27	44 84.62	88 85.43
D-3 太郎は包丁でスイカを切った	%	41 39.81	16 15.53	0 0	19 18.45	4 3.88	11 10.68	1 0.97	11 10.68	45 88.24	46 88.46	91 89.32
D-4 太郎ははさみで紙を切った	%	43 41.75	17 16.50	1 0.97	25 24.27	4 3.88	1 0.97	1 0.97	11 10.68	44 86.27	47 90.38	91 88.35
D-5 花子は鎌で草を刈った	%	0 0	3 2.91	0 0	1 0.97	0 0	86 83.50	2 1.94	11 10.68	44 86.27	46 88.46	90 87.38
D-6 花子は手で草をむしった	%	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	90 87.38	2 1.94	11 10.68	44 86.27	46 88.46	90 87.38
D-7 花子は折紙でツルを折った	%	26 25.24	10 9.71	0 0	12 11.65	7 6.80	37 35.92	0 0	11 10.68	45 88.24	47 90.38	92 89.32
D-8 大工さんは、木で家をたてた	%	13 12.62	19 18.45	0 0	9 8.74	3 2.91	44 42.72	4 3.88	11 10.68	44 86.27	44 84.62	88 85.43
D-9 花子は毛糸でセーターをあんだ	%	17 16.50	17 16.50	0 0	8 7.77	6 5.83	44 42.72	0 0	11 10.68	45 88.24	47 90.38	92 89.32
D-10 太郎は積木で家をつくった	%	30 29.13	27 26.21	0 0	19 18.45	11 10.68	4 3.88	1 0.97	11 10.68	45 88.24	46 88.46	91 88.35
D 1 ~ D 6 の平均	%	27.5 26.69	9.50 9.22	0.17 0.16	13.5 13.11	2.30 2.27	37.33 36.25	1.50 1.46	11.16 10.84	44.33 86.93	46.00 88.46	90.33 87.70
D 7 ~ D10 の平均	%	21.5 20.87	18.25 17.72	0 0	12 11.65	6.75 6.55	32.25 31.31	0.83 0.81	11.00 10.67	44.75 87.74	46.00 88.46	90.75 88.11
D 1 ~ D10 の平均	%	25.10 24.37	13.00 12.62	0.10 0.09	12.90 12.52	4.10 3.98	35.30 34.27	1.40 1.36	11.10 10.78	44.5 87.25	46.0 88.46	90.5 87.86

1-3-12表(2) 他動詞構文「～は～で～を～する」の作成(2)

問 題	反 応		正 反 応 (構文は正しい)		誤 反 応		構文が正しくつくられている割合				
	問った文を 文と同一と まじった	(1)動がな 詞問る の題 語と 尾異	(2)は の 省	(3)略 がある	(4)こに 置た が が が	(5)さ を 格 の略	(6)構 文 正 し 動	わい か ら な ト	女 児	男 児	計
D-1 太郎は棒でスイカをわった	83 67.48	10 8.13	0 0	1 0.81	21 17.07	3 2.44	2 1.63	1 0.81	60 100.00	60 95.24	120 97.56
D-2 太郎は手で紙をやぶいた	46 37.40	20 16.26	0 0	0 0	13 10.57	4 3.25	35 28.46	3 2.44	59 98.33	59 93.65	118 95.94
D-3 太郎は包丁でスイカを切った	74 60.16	12 9.76	0 0	1 0.81	22 17.89	4 3.25	6 4.88	1 0.81	60 100.00	60 95.24	120 97.56
D-4 太郎ははさみで紙を切った	80 65.04	13 10.57	0 0	1 0.81	20 16.26	7 5.69	0 0	0 0	60 100.00	61 96.83	121 98.37
D-5 花子は鎌で草を刈った	4 3.25	1 0.81	0 0	0 0	2 1.63	3 2.44	110 89.43	1 0.81	60 100.00	60 95.24	120 97.56
D-6 花子は手で草をむしった	6 4.88	1 0.81	0 0	0 0	1 0.81	0 0	113 91.87	0 0	60 100.00	61 96.83	121 98.37
D-7 花子は折紙でツルを折った	56 45.53	12 9.76	0 0	0 0	8 6.50	2 1.63	42 34.15	1 0.81	59 98.33	61 96.83	120 97.56
D-8 大工さんは、木で家をたてた	38 30.89	14 11.38	0 0	0 0	10 8.13	3 2.44	48 39.02	7 5.69	55 91.67	58 92.06	113 91.87
D-9 花子は毛糸でセーターをあんだ	42 34.15	22 17.89	0 0	0 0	11 8.94	6 4.88	38 30.89	1 0.89	60 100.00	59 93.65	119 96.75
D-10 太郎は積木で家をつくった	67 54.47	18 14.63	0 0	0 0	19 15.45	10 8.13	5 4.07	1 0.89	59 98.33	60 95.24	119 96.75
D 1 ~ D 6 の平均	48.83 39.70	9.50 7.72	0 0	0.50 0.41	13.17 10.70	3.50 2.84	44.33 36.04	1.00 0.81	59.8 99.72	60.2 95.50	120.0 97.56
D 7 ~ D 10 の平均	50.75 41.26	16.50 13.41	0 0	0 0	12.00 9.76	5.25 4.27	33.25 27.03	2.50 2.03	58.3 97.08	59.5 94.44	117.8 95.73
D 1 ~ D 10 の平均	49.60 40.33	12.30 10.00	0 0	0.30 0.24	12.70 10.33	4.20 3.41	39.90 32.44	1.60 1.30	59.2 98.67	59.9 95.08	119.1 96.83

同じく、練習の過程を1-3-10表、1-3-11表、1-3-4図に示す。(A)、(B)、(C)の構文に比べ、この構文はやや複雑であるため、模倣=学習過程で、1回の試行で、練習問題を正しく再生できたものは、70%台であった。また、そのうち6名は5回以上の見本の提示を必要とした。また、この練習過程で、4-5歳クラスの4名、5-6歳クラスの2名は、自力で二つの文を作成するに至らなかった。しかし、その他の幼児(4-5歳クラス103名中92名、5-6歳クラス123名中121名)は、少なくとも、3回のチェックテストで、合格基準に達し、テストにはいった。

テストの結果は、1-3-12表(1)、(2)、付表1-4に示すとおりである。D2とD5~D9の問題に対しては、4-5歳クラス、5-6歳クラスともに、期待していた動詞で文をつくることはできず、異なった動詞をつかって文をつくらなかったケースが非常に多かったが、テストを行ったものの中で「~は(が)~で~を~する」という構文そのものをつくり出せなかったケースはごくまれで、全問通して、4-5歳クラスで14ケース、5-6歳クラスで16ケースみられたに過ぎなかった。付表1-4に示すように、このDの10問を通して、すべて正しく構文をつくらなかったものの割合は、4-5歳クラスで約80%、5-6歳クラスで約85%に達しており、この構文も、就学前の幼児にとって、十分形成されている比較的容易な構文であることがわかる。

### 第5項 (E) 付着についての構文「~は~を~に~する」

この構文については、

練i) 太郎は手紙をポストに入れました。

練ii) 花子はリンゴを頭にのせました。

の二つの文で練習を行い、1-3-15表に示す六つの文で、テストを行った。

練習の過程は、同じく、1-3-13表、1-3-14表、1-3-5図に示すとおりである。

(A)、(B)、(C)の構文に比べ、やや複雑な構文であるため、模倣=学習で実験者が提示した見本を1-3-13表 模倣=学習の過程で、実験者が提示した見本を正しく再生するのに要した試行回数(E)の構文)

クラス	練習問題	練習した回数	試行回数								平均		
			1	2	3	4	5	6	7	8	女	男	全
4 5 歳 クラス	i) 太郎は手紙を ポストに入 れました	8	67	16	3	3	0	3	2	1	1.53	1.83	1.68
	%	7.77	65.05	15.53	2.91	2.91	—	2.91	1.94	0.97			
4 5 歳 クラス	ii) 花子はリンゴ を頭にのせ ました	8	74	16	3	1	0	0	1	0	1.23	1.27	1.32
	%	7.77	71.84	15.53	2.91	0.97	—	—	0.97	—			
5 6 歳 クラス	i) 太郎は手紙を ポストに入 れました	2	90	22	4	3	1	1	0	0	1.37	1.42	1.40
	%	1.63	73.17	17.89	3.25	2.44	0.81	0.81	—	—			
5 6 歳 クラス	ii) 花子はリンゴ を頭にのせ ました	2	106	10	2	1	1	0	0	1	1.23	1.23	1.23
	%	1.63	86.18	8.13	1.63	0.81	0.81	—	—	0.81			

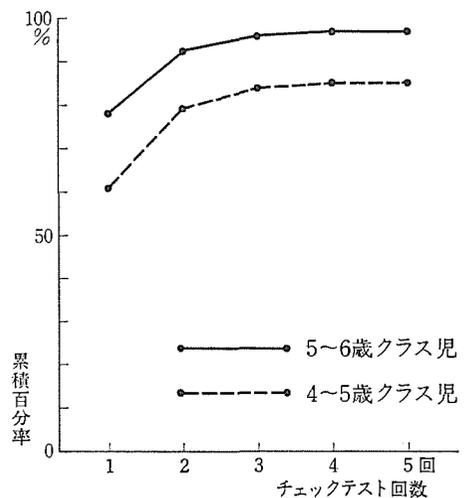
1-3-14表 付着についての構文「～は～を～に～する」の練習過程

ク ラ ス 性 別	練習し ない	模倣=学習を 何回くり返し ても、練習2 問の文をつく れない	模倣ではでき たが、自力で はできない	模倣=学習後、自力で練習問題の二つ の文を、連続して正しくつくるまでに 要した試行回数				通過率 X	全人数 N
				1	2	3	4		
4 F	4	1	2	32	11	0	1	44	51
%	7.84	1.96	3.92	62.75	21.57		1.96	86.27	
4 M	4	1	2	31	9	4	1	45	52
%	7.69	1.92	3.85	59.61	17.31	7.69	1.92	86.54	
T	8	2	4	63	20	4	2	89	103
%	7.77	1.94	3.89	61.16	19.42	3.88	1.94	86.41	
5 F	0	1	0	50	6	3	0	59	60
%		1.67		83.33	10.00	5.00		98.33	
5 M	2	0	1	46	12	1	1	60	63
%	3.17		1.58	73.01	19.05	1.58	1.58	95.24	
T	2	1	1	96	18	4	1	119	123
%	1.62	0.81	0.81	78.05	14.63	3.25	0.81	96.75	

回で正しく再生できた幼児の割合は、5～6歳クラスでも70%台にとどまり、全練習過程で、何回模倣=学習→自力作成の環をくり返しても、自力で二つの文をつくり出すに至らず、テストを放棄した幼児が、4～5歳クラスで7名、5～6歳クラスで2名みられた。この練習過程の全体的な様子は、(D)の構文の場合とほぼ同じようなものであったが、しかし、この練習を通過したものの割合は4～5歳クラスで86%、5～6歳クラスで97%にとどまった。

テストの結果は、1-3-15表(1)、(2)に示すとおりである。この構文の場合、これまでの(A)～(D)の構文の場合と異なって、構文そのものをつくり出すことができず、他の構文をつくる誤反応が、4～5歳クラス、5～6歳クラスともに、E1以外の問題で、割合多く生じ、その割合は、4～5歳クラスで平均10.8%、5～6歳クラスで8.5%に達した。また、付表1-5に示すように、(E)の6問の文、すべ

1-3-5図 付着についての構文「～は～を～に～する」の練習過程で、練習問題2問を自力で正しく作成するまでに要した試行回数(チェックテスト回数)と累積百分率



1-3-15表(1) 付着についての構文「～は～を～に～する」の作成(1)

4～5歳児 (N=103, 女児51, 男児52)

問題	反 応		準 正 反 応 (構文は正しい)						誤 反 応		構文が正しくつくられている割合			
	問たつ 文同く とした とまっ つを		(1)動問 詞題 の文 語と 尾異 がな	(2)は の省 略	(3)は が が	(4)に 置 換 わ る	(4)に 置 換 わ る	(5)(1)組 反 と 合 心 (2)わ ら ざ ら (4)の た	(6)構 が を つ は 他 か う 正 し 動 詞	構 文 が の 異 他 な	誤 反 の な	わ た い か ら な い な	女 児	男 児
E-1 花子はてるてるぼうずを木に ぶらさげました	18 17.48	%	2 1.94	0 0	4 3.88	0 0	5 4.85	60 58.25	1 0.97	13 12.62	45 88.23	44 84.62	89 86.40	
E-2 太郎はイヌを木につなぎました	10 9.71	%	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	70 67.96	10 9.71	13 12.62	37 72.54	43 82.69	80 77.67	
E-3 花子は切手を封筒にはりました	25 24.27	%	6 5.83	1 0.97	6 5.83	1 0.97	1 0.97	38 36.89	10 9.71	15 14.65	39 76.47	39 75.00	78 75.73	
E-4 太郎はグローブを手にはめまし た	35 33.98	%	6 5.83	0 0	9 8.74	2 1.94	2 1.94	20 19.42	15 14.65	14 13.59	35 68.62	39 75.00	74 71.84	
E-5 花子は時計を柱にかけました	6 5.83	%	2 1.94	0 0	4 3.88	0 0	1 0.97	60 58.25	16 15.53	14 13.59	34 66.67	39 75.00	73 70.87	
E-6 太郎はプロペラを飛行機につけ ました	45 43.69	%	11 10.68	0 0	12 11.65	0 0	3 2.91	2 1.94	15 14.65	15 14.65	38 74.51	35 67.31	73 70.87	
平 均	23.17 22.49	%	4.50 4.37	0.16 0.16	5.83 5.66	0.50 0.49	2.00 1.94	41.67 40.45	11.17 10.84	14.00 13.59	38.0 74.51	39.8 76.60	77.8 75.56	

1-3-15表(2) 付着についての構文「～は～を～に～する」の作成(2)

5～6歳児(N=123, 女児60, 男児63)

反 応	正反応 問たつ 題くく 文向つ とじた まっを	準 正 反 応 (構文は正しい)						誤 反 応			構文が正しくつくれ ている割合		
		(1)動詞 の文 語と 尾異 がな	(2)は の省 略	(3)は が が	(4)を 格の を	(5)に 置き 換わ る	(6)(1)組 (2)わ (5)つ (6)の た	(7)構 文は 他の 正し い動 詞	構る 文が の異 他の	わテ から なで いぎ いな	女 児	男 児	全 体
E-1 花子はてるてるぼうずを 木にぶらさげました	30 24.39	7 5.69	0 0	2 1.63	0 0	0 0	3 2.44	76 61.79	1 0.89	4 3.88	59 98.33	59 93.65	118 95.94
E-2 犬郎はイスを木につなぎ ました	11 8.94	3 2.44	0 0	0 0	0 0	0 0	1 0.81	96 78.05	8 7.77	4 3.88	56 93.33	55 87.30	111 90.24
E-3 花子は切手を封筒にはり ました	51 41.46	10 8.13	1 0.18	5 4.07	1 0.81	1 0.81	2 1.63	37 30.08	10 8.15	5 4.07	57 95.00	51 80.95	108 87.80
E-4 太郎はグローブを手には めました	53 43.09	8 6.50	0 0	6 4.88	0 0	1 0.81	2 1.63	34 27.64	14 11.38	5 4.07	51 85.00	53 84.13	104 84.55
E-5 花子は時計を柱にかけま した	18 14.63	2 1.63	0 0	4 3.25	0 0	0 0	2 1.63	74 60.16	17 13.82	6 4.88	52 86.67	48 76.19	100 81.30
E-6 太郎はプロペラを飛行機 につけました	73 59.35	15 12.20	0 0	8 6.50	1 0.81	1 0.81	3 2.44	4 3.25	13 10.57	5 4.07	55 91.67	50 79.37	105 85.37
平 均	39.33 31.98	7.50 6.09	0.16 0.13	4.17 3.38	0.33 0.27	0.50 0.41	2.17 1.76	53.50 43.49	10.50 8.53	4.83 3.93	55.0 91.67	52.7 83.60	107.7 87.53

てについて、学習した構文をつくり出せた幼児の割合は、4～5歳クラス48.5%、5～6歳クラス63.4%で、(D)の場合の値に比べて、著しく低い。また、平均正反応率の値をとってみても、この構文の場合、4～5歳クラス75.6%、5～6歳クラス87.5%にしか達せず、この構文が、就学前のすべての幼児にとって、まだ十分に形成されていない、比較的困難な構文であることがわかった。

各クラスとも性差はないが、4～5歳クラスと5～6歳クラスとでは、構文の作成に有意差が見られた ( $\chi^2=13.019$   $p<0.05$ ,  $df=4$ )。

## 第6項 (F)授受構文 (1)「～は～に～を～する」

この構文については、

練 i) 風せん屋は花子に風せんを売った。

練 ii) 郵便屋さんは太郎に手紙をわたした。

の二つの文で、練習を行い、1-3-18表に示すF 1～F 6の六つの文でテストを行った。

練習の過程は、1-3-16表、1-3-17表、1-3-6図に示す。全体的に、練習中での学習の様子は、(E)の構文の場合に類似し、模倣=学習で第1回目で再生できた幼児の割合は約70%前後で、正しく模倣=再生するのに5回以上の見本提示を要したものが、4～5歳クラスで3名、5～6歳クラスで2名みられた。また、自力で二つの練習問題を作成するに至らなかったものが、4～5歳クラスで5名、5～6歳クラスで3名みられ、通過率は、4～5歳クラスで87.4%、5～6歳クラスで95.1%にとどまった。

テストの結果は1-3-18表(1), (2)に示すとおりである。この構文は、「に」格で示される相手に物をわたす授受構文で、「に」格で示される対象に物を取りつける意味をもつ前項の(E)の付着1-3-16表 模倣=学習の過程で、実験者が提示した見本を正しく再生するのに要して試行回数(F)の構文

クラス	練習問題	練習回数	試行回数									平均		
			1	2	3	4	5	6	7	8	不明	女	男	全
4～5歳クラス	i) 風せん屋は花子に風せんを売った%	8 7.77	70 67.96	15 14.56	5 4.85	2 1.94	0 —	1 0.97	0 —	2 1.94	0 —	1.67	1.40	1.53
	ii) 郵便屋さんは太郎に手紙をわたした%	10 9.71	76 73.79	13 12.62	2 1.94	2 1.94	0 —	0 —	0 —	0 —	0 —	1.33	1.17	1.24
5～6歳クラス	i) 風せん屋は花子に風せんを売った%	3 2.44	87 70.73	22 17.89	4 3.25	5 4.07	0 —	0 —	0 —	0 —	2 1.63	1.36	1.36	1.36
	ii) 郵便屋さんは太郎に手紙をわたした%	4 3.25	91 73.98	21 17.07	4 3.25	1 0.18	1 0.81	0 —	0 —	0 —	1 0.81	1.31	1.30	1.29

1-3-17表 授受構文(1)「～は～を～に～する」の練習過程

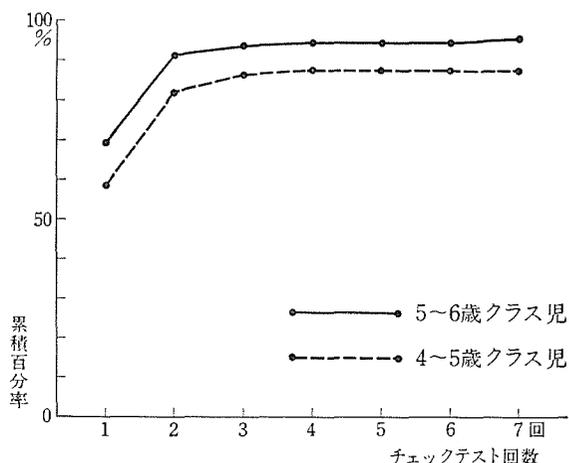
クラス	練習しない	模倣=学習を何回くり返しても、練習2問の文をつくれ	模倣ではできたが、自力ではできない	模倣=学習後、自力で練習問題の二つの文を、連続して正しくつくるまでに要した試行回数					通過率 X	全人数 N
				1	2	3	4	7		
4 F	4	3	0	31	10	3	0	0	44	51
%	7.84	5.88		60.78	19.61	5.88			86.27	
4 M	4	1	1	29	14	2	1	0	46	52
%	7.69	1.92	1.92	55.77	26.92	3.85	1.92		88.46	
T	8	4	1	60	24	5	1	0	90	103
%	7.77	3.89	0.97	58.25	23.30	4.85	0.97		87.38	
5 F	1	1	1	38	15	2	1	1	57	60
%	1.67	1.67	1.67	63.33	25.00	3.33	1.67	1.67	95.00	
5 M	2	0	1	48	11	1	0	0	60	63
%	3.17		1.59	76.19	17.46	1.58			95.23	
T	3	1	2	86	26	3	1	1	117	123
%	2.43	0.81	1.62	69.91	21.13	2.44	0.18	0.18	95.12	

についての構文とは、やや意味が異なるが、形式的には、「～は～を～に～する」という同じような格関係を支配する。という意味で、(E)の場合と同じように、この構文の作成は、幼児に困難であると予想されたが、1-3-18表に示すように、テストを受けた幼児の中で、この構文をつくれず、誤った構文をつくったケースは、(E)の構文の場合に比べて少なく、その割合は、6問平均して、4～5歳クラス5.02%、5～6歳クラスで3.52%に過ぎなかった。また、平均正反応率をみても、(E)の構文の場合、

4～5歳クラス75.6%、5～6歳クラス87.5%であったのに対し、この(F)の構文の場合、4～5歳クラス83.7%、5～6歳クラス93.0%に達し、形式的に同じような格関係を支配する場合でも、この授受構文の方が、付着についての構文より就学前の幼児に、より容易であることがわかる。

F 1～F 6の六つの問題のうち、F 4～F 6の問題文の場合、動詞の語尾に補助動詞「やる(あげる)」をつけ、「かしてやる(あげる)」「教えてやる(あげる)」「あずけてやる」「あずかってもら

1-3-6図 授受構文(1)「～は～を～に～する」の練習過程



1-3-18表(1) 授受構文「～は～に～を～する」の作成(1)

4～5歳児クラス(N=103, 女児51, 男児52)

反 応	正反応	準 正 反 応 (構文は正しい)						誤 反 応		構文が正しくつく			
		(1)動問の文題と語尾が異なる	(2)「は」の省略	(3)「は」が「が」に置き換わる	(4)「を」が省略される	(5)「に」が「へ」に置き換わる	(6)「を」を「も」にする	(7)つづける(1)が組反(2)合応(5)さ	(8)構文は動正調しい	構文が正しい	誤		
問たつとく文としたまを	17	13	0	8	0	0	0	0	2	10	45	46	91
F-1 桃太郎はイヌにきび	16.50	12.62		7.77					1.94	9.71	88.23	88.46	88.35
だんごをやった	34	29	1	6	0	0	0	0	8	10	43	47	90
F-2 花子はお母さんに花	33.01	28.16	0.97	5.83					7.77	9.71	84.31	90.38	87.38
をあげた	26	15	0	3	0	0	0	0	2	12	43	44	87
F-3 花子は僕(私)に自動	25.24	14.56	2.91						1.94	11.65	84.31	84.62	84.47
車(人形)をくれた	19	7	4	4	0	0	0	45	0	12	42	45	87
F-4 花子は太郎にはさみ	18.45	6.80	3.88					43.69		11.65	82.35	86.54	84.47
をかした	19	20	1	1	0	3	18	14	3	14	40	38	78
F-5 先生は花子に字を教	18.45	19.42	0.97	0.97				17.48	2.91	13.59	78.43	73.08	75.72
えた	9	4	0	0	0	0	7	64	0	7	43	41	84
F-6 花子はお母さんにお	8.74	3.88						6.80		6.80	84.31	78.85	81.55
金をあずけた	20.67	14.67	0.17	3.67	0	0.50	11.67	32.33	2.50	5.17	42.7	43.5	86.2
平 均	20.06	14.24	0.16	3.56	0	0.49	11.33	31.39	2.42	5.02	83.66	83.65	83.66

1-3-18表(2) 授受構文「～は～に～を～する」の作成(2)

5～6歳児クラス (N=123, 女児60, 男児63)

反 応	正反応	準 正 反 応 (構文は正しい)						誤 反 応		構文が正しくつ				
		(1)動問の文語と異な	(2)「は」の省略	(3)「は」が「が」になる	(4)「を」が省略される	(5)「に」が「へ」になる	(6)「を」を「に」にする	(7)(1)がた組反(2)各応(3)わ(4)さ(5)と	(8)構文は動詞が正しくない	構文が正しい	全体			
問 題	問たつ													
	くくつ													
	文同つ													
	とした													
	文を													
	まを													
F-1	桃太郎はイヌにきび	39	0	1	1	0	0	2	56	1	5	58	59	117
	だんごをやった	31.71	14.63	0.81	0.81	0	1.63	1.63	45.53	0.81	4.07	96.67	93.65	95.12
F-2	花子はお母さんに花	60	0	7	0	0	0	2	8	0	4	58	61	119
	をあげた	48.78	34.15	5.69			1.63	1.63	6.50		3.25	96.67	96.83	96.75
F-3	花子は僕(私)に自動	43	0	3	0	0	0	2	39	2	4	58	59	117
	車(人形)をくれた	34.96	24.39	2.44			1.63	1.63	31.71	1.63	3.25	96.67	93.65	95.12
F-4	花子は太郎ははさみ	38	0	3	0	0	0	0	12	1	4	58	60	118
	をかした	30.89	7.31	2.44			45.53	0	9.76	0.81	3.25	96.67	95.24	95.93
F-5	先生は花子に字を教	27	0	6	0	0	14	4	20	11	5	53	54	107
	えた	21.95	25.20	4.88			11.38	4.07	16.20	8.94	4.07	88.33	85.71	86.99
F-6	花子はお母さんにお	25	0	3	0	0	27	2	43	11	4	56	52	108
	金をあげた	20.33	6.50	2.44			21.95	1.63	34.96	8.94	3.25	93.33	82.54	87.80
	平 均	38.67	23.00	3.83	0.16	0.83	16.17	2.00	29.67	4.33	4.33	56.8	57.5	114.3
	%	31.44	18.70	3.12	0.14	0.68	13.14	1.63	24.12	3.52	3.52	94.72	91.27	92.95

う」のように表現するケースが、割合多く生じた。この場合、一応構文は正しくつくられていると考え、準正反応の中に入れてある。

また、これらの問題文でも、(E)の場合と同じく、期待した動詞とは異なった動詞を利用して文をつくった場合が多くみられた。しかし、これは、語彙上の問題でもあるので、動詞の分化の問題として次節で詳細に分析する。

この構文において、クラス（年齢）差は認められているが、性差・地域差は認められなかった。

## 第7項 (G)授受構文(2)「～は～から～を～する」

この構文については、

練 i) 花子は風せん屋から風せんを買った。

練 ii) 太郎は郵便屋さんから手紙を受けとった。

の二つの文で練習を行い、1-3-21表に示す六つの文で、テストを行った。

この構文は、実のところ物の「受け渡し」に関係して、前の(F)の構文と対になっている構文で、(F)の授受構文(1)の主客関係を反対にして、授受構文(1)で「を」格であらわされている対象語を主格にし、主格であらわれていたものを「から」格にし、かつ意味の反対の動詞（「売る」に対し「買う」、「わたす」に対し「受けとる」）を利用して、授受構文(1)であらわれているのと同じ現実を、主客関係をかえ、表現したのが授受構文(2)の文となっている。そういう意味で、統辞＝意味論的にいって(G)の構文は、(F)の構文の受動文の一種なのだが、反対の意味をもつ別の語幹の動詞をつかってその関係を表現しているため、形式的に受動文の形をとらないという点に、この構文の特徴がある。

したがって、この構文では、練習問題、テスト問題ともに、前の(F)と同じ現実が表現されている図版（ただし、下の語を示すマス目の語順は異なる）を利用して、(F)のテキストと主客関係を反対にした問題文がつかわれている。

1-3-19表 模倣＝学習の過程で、実験者が提示した見本を正しく再生するのに要した試行回数((G)の構文)

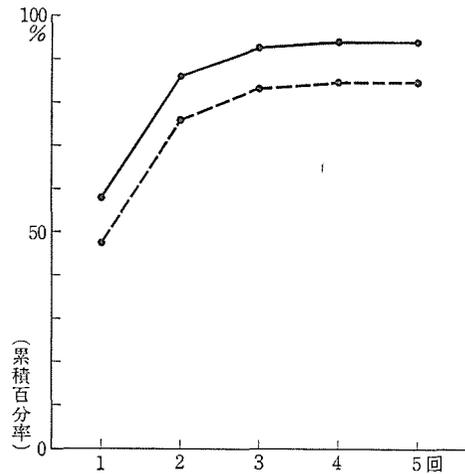
クラス	練習問題	練習いし	試行回数						平均		
			1	2	3	4	5	6	女	男	全
4 ～ 5 歳 クラス	i) 花子は風せん屋から風せんを買った %	10 9.71	58	20	12	2	1	0	1.73	1.43	1.58
	ii) 太郎は郵便屋さんから手紙を受けとった %	11 10.68	68	19	2	3	0	0	1.33	1.36	1.34
5 ～ 6 歳 クラス	i) 花子は風せん屋から風せんを買った %	4 3.25	94	15	5	2	1	2	1.28	1.48	1.38
	ii) 太郎は郵便屋さんから手紙を受けとった %	4 3.25	98	16	2	0	3	0	1.21	1.33	1.27

1-3-20表 授受構文(2)「～は～から～を～する」の練習過程

ク ラ ス	練習し ない	模倣=学習を 何回くり返し ても、練習2 問の文をつく れない	模倣ではでき たが、自力で はできない	模倣=学習後、自力で練習問題の二つ の文を、連続して正しくつくるまで要 した試行回数					通過率 X	全人数 N
				1	2	3	4	5		
4 F	6	1	2	25	14	3	0	0	42	51
%	11.76	1.96	3.92	49.02	27.45	5.88			82.35	
4 M	4	1	2	24	15	5	1	0	45	52
%	7.69	1.92	3.84	46.15	28.85	9.62	1.92		86.53	
T	10	2	4	49	29	8	1	0	87	103
%	9.71	1.94	3.88	47.57	28.15	7.77	0.97		84.47	
5 F	2	0	1	36	16	4	0	1	57	60
%	3.33		1.67	60.00	26.67	6.67		1.67	95.00	
5 M	2	1	1	35	19	4	1	0	59	63
%	3.17	1.59	1.59	55.55	30.16	6.34	1.58		93.65	
T	4	1	2	71	35	8	1	1	116	123
%	3.25	0.81	1.63	57.72	28.45	6.50	0.81	0.81	94.31	

練習の過程は、同じく、1-3-19表、1-3-20表、1-3-7図に示すとおりである。この構文の文の作成の練習は、(E)、(F)の構文の場合に比べ、特に4～5歳クラスの幼児にとって、やや困難であった。そのことは、実験者が提示した文の見本を、1回で正しく模倣再生した幼児の割合が、4～5歳クラスで、練i) 56.3%、練ii) で66.6%と低いこと、さらに二つの文を模倣=学習したのち、1回の試行で、2問とも正しく自力でできた幼児の割合が、4～5歳の場合50%を割っている(1-3-7図)ことから知ることができる。しかし、この構文も、何回も練習すれば、学習できる構文であって、1-3-20表に示すように、4～5歳クラスの6名、5～6歳クラスの3名が練習の途中で放棄したが、4～5歳クラス児の84.5%、5～6歳クラス児の94.3%が、練習の合格基準に達し、テストにはいった。

1-3-7図 授受構文(2)「～は～を～から～する」の練習過程



テストの結果は1-3-21表(1), (2)に示すとおりである。G1～G6の六つの問題のうち、G1

1-1-3-21表(1) 授受構文(2) 「～は～ま～から(に)～する」の作成

(4～5歳クラス)

問 題	反 応	正 反 応						誤 反 応			構文が正しくつ くられている割 合		
		(1)動問 の文 語と 尾異 がな	(2)「は の省 略	(3)「は が「が 」が	(4)「を 格の「を 」を	(5)「か ら「が 」に	(6)「動つ も詞け らの語 」尾 をに	(7)(1)がた (2)存反 しわ (5)さ と	(8)構がる 文動 は詞 正が し異 いな	構 文 が 正 し く 他	わ か ら な い な	女 児	男 児
G-1 イヌは桃太郎からき びだんごをもらった%	26 25.24	7 6.80	0 1.94	2 1.94	0 17.48	0 18	0 17.48	0 13	37 35.92	13 12.62	31 60.78	22 42.31	53 51.45
G-2 お母さんは花子から 花をもらった %	26 25.24	2 1.94	0 1.94	0 0	0 15.53	0 16	0 15.53	0 15	40 38.83	15 14.56	26 50.98	22 42.31	48 46.60
G-3 僕(私)は花子から自 動車(お人形)をもらっ た	25 24.27	6 5.83	0 5.83	0 0	0 11.65	12 11.65	0 11.65	0 16	35 33.98	16 15.53	26 50.98	26 50.00	52 50.48
G-4 太郎は花子からはき みをかいた %	6 5.83	1 0.97	0 0.97	1 0.97	4 3.88	0 3.88	0 36.89	0 38	32 31.07	17 16.50	32 62.75	22 42.31	54 52.43
G-5 花子は先生から字を ならった %	0 0.97	1 0.97	0 0.97	0 0	0 31.07	0 32	0 31.07	0 25	26 25.24	19 18.45	34 66.67	24 46.15	58 56.31
G-6 お母さんは、花子か らお金をあずかった%	13 12.62	2 1.94	0 0.97	1 0.97	0 8.33	0 8.33	0 11.67	0 19	48 46.60	19 18.45	19 37.25	17 32.69	36 34.95
平 均	16.00 15.53	3.17 3.07	0 0.64	0 0.64	8.33 8.09	0 0	11.67 11.32	19 16.02	36.33 35.27	16.50 16.02	28.0 54.90	22.1 42.63	50.17 48.71

1-3-21表(2) 授受構文(2)「～は～を～から(に)～する」の文の作成

(5～6歳クラス)

問題	正反応	準						反			反		構文が正しくつくられている割合	
		(1)動詞の文と語尾異がな	(2)「は」の省略	(3)「は」が「が」に置きかわる	(4)「を」格の「を」が省略される	(5)「から」が「に」に置きかわる	(6)「動詞」の語尾を「つ」に「くつ」とした文と「つ」を「くつ」とした文を比べ	(7)(1)がた(2)粗反(3)合応(4)わ(5)と	(8)構がる文動は詞が正し義いな	構文が正しい	誤り	合計	女性	男性
G-1 イヌは桃太郎からきびだんごをもらった%	55 44.72	11 8.94	1 0.81	0 0	22 17.88	0 0	0 0	5 5	23 23	6 4.88	48 80.00	46 73.02	94 76.42	
G-2 お母さんは花子から花をもらった%	50 40.65	20 16.26	0 0.81	1 0.81	13 10.57	0 0	0 0	7 7	26 26	6 4.88	46 76.67	45 71.42	91 73.98	
G-3 僕(私)は花子から自動車(お人形)をもらった%	50 40.65	16 13.00	0 0.81	1 0.81	20 16.26	0 0	0 0	7 7	23 18.70	6 4.88	41 68.33	53 84.13	94 76.42	
G-4 太郎は花子からはさみをかりた%	19 15.45	2 1.63	0 0	0 0	12 9.76	61 61	0 0	6 4.88	14 14	9 7.32	48 80.00	51 80.95	100 81.30	
G-5 花子は先生から字をならした%	2 1.63	1 0.81	0 0	0 0	5 4.07	58 47.15	0 0	24 19.51	26 21.14	7 5.69	47 78.33	43 68.25	90 73.17	
G-6 お母さんは花子からお金をあずかった%	27 21.95	8 6.50	0 0	0 0	1 0.81	2 1.63	0 0	32 26.02	44 35.77	9 7.32	31 51.67	39 61.90	70 56.91	
平均	33.83 27.51	9.67 7.85	0.16 0.14	0 0.27	12.17 9.89	20.17 16.39	0 0	13.50 10.98	26.00 21.14	7.16 5.83	43.5 72.50	46.17 73.28	89.83 73.04	

～G 4の問題文で、「から」を「に」で表現して文をつくったケース、さらに、G 4、G 5の問題文で、「借りる」を「かしてもらう」、「ならう」を「教えてもらう」として文をつくったケースが、割合多くみられたが、これらの場合、基本的に構文はつくられていると考え、準正反応の中に含めた。

これらの表をみてわかるように、この構文の場合、この構文を正しく作り出すことができず、誤反応となった幼児が、4～5歳クラスで、6問平均して35.3%、5～6歳クラスで21.1%認められ、この調査であつかった七つの構文のうち、この構文が、幼児にとって、もっとも困難な構文であることがわかった。

この六つの問題文について、構文をすべて正しく作り出せた幼児は、4～5歳クラスで103人中22人(21.3%)、5～6歳クラスで123人中43人(35.0%)に過ぎず、(F)の場合の値(4～5歳クラス103人中68人(66.02%)、5～6歳クラス123人中96人(78.1%))に比べると、その値は著しく低い(付表1-7表、1-8表参照)。また、平均正反応率も4～5歳クラスは48.7%、5～6歳クラスで73.0%の値を得たに過ぎなかった。同じ現実を、「与える立場」から表現している(F)の構文の場合、その平均正反応率は、4～5歳クラスで83.7%、5～6歳クラスで93.0%に達していることを考慮すると、「もらう立場」から表現している(G)の構文の場合の値は、著しく低く、その差は、4～5歳クラスの場合に特に顕著に認められた。

なぜこのように、同じ現実を異なった立場から表現する二つの構文に、顕著な差が認められるのか、この問題については、第4節で、よりくわしく分析してみることにしよう。

## 第4節 調査の結果(2)

### ——幼児の動詞の分化——

以上、この調査で扱った7種の構文について、調査の結果を述べたので、次に、動詞の分化についての調査結果を述べることにしよう。

#### 第1項 自動詞と他動詞の分化

一般に日本語においては、自動詞構文の場合と、「を」格の対象語を支配する他動詞の構文の場合に、類似した語幹をもっている場合でも、動詞は、例えば「飛ぶ—飛ばす」「まわる—まわす」のように、区別されて利用される。就学前の幼児は、基本的な動詞について、どの程度、この区別ができているのであろうか。

本調査では、この種の動詞の分化、識別を調べるため、A1—B7、A2—B9、A5—D1、A3—B8、A4—E1の図版を利用して、「飛ぶ—飛ばす」、「まわる—まわす」、「われる—わる」、「ころがる—ころがす」、「ぶらさがる—ぶらさげる」の五つの対をなす動詞についてテストを行った。以下、順にその結果をみていこう。

##### (1) 飛ぶ—飛ばす

この分化については、

A1 飛行機が□□。

B7 太郎が飛行機を□□。

の問題で調べたが、その各問における幼児の動詞についての反応は、1—4—1表、1—4—2表に示すとおりである。また、「飛ぶ—飛ばす」ともに正しく使うことのできた幼児の割合を、1—4—3表に、地域、クラス、性別に示す。

これらの表をみてわかるように、「飛ぶ—飛ばす」を混同して誤るという反応は皆無で、この両動詞とも正しく使い分けた子どもの割合は、4～5歳クラスで平均80.6%、5～6歳クラスで平均92.3%に達し、就学前の幼児期に、この種の分化は、もうほぼできあがっているということを物語っている。

「飛ぶ」「飛ばす」の動詞を使うことができなくて、他の動詞を使った反応としては、「飛行機が飛んでる」に対し、「走っている」で反応したものが、4～5歳クラスで3名、5～6歳クラスで1名(いずれも東京)みられ、「太郎が飛行機を飛ばす」に対しては、「する」「あそぶ」「みる」「あげる」「おす」を使った幼児が、両クラスに若干名みられた。

B7の問題において、構文を誤ったものが3名みられたが、それは「太郎が飛行機で遊ぶ」「太郎が飛行機とかけている」「太郎が飛行機に手をふっている」という反応(各1名)であった。しか

1-4-1表 「A1 飛行機が□□」に対する反応

ク ラ ス		4～5歳クラス				5～6歳クラス			
地 域		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反 応									
飛んでる*		32	36	27	95	39	38	43	120
	%	88.89	97.30	90.00	92.23	97.50	97.43	97.72	98.31
走ってる		3	0	0	3	1	0	0	1
	%	8.33			2.91	2.50			0.81
構文ができない		0	0	0	0	0	0	1	1
	%							2.27	0.81
わからない。 テストせず		1	1	3	5	0	1	0	1
	%	2.78	2.70	10.00	4.85		2.56		0.81
計		36	37	30	103	40	39	44	123

\* 実際の反応には、「飛んでる」のほか、「飛んでいる」「飛んでいます」「飛んだ」など語尾の異なった反応がある。しかし、ここでは、語尾の形は重要でないので、問題文に合わせた形でまとめて書いている。以下の表も同様である。

1-4-2表 「B7 太郎は飛行機を□□」に対する反応

ク ラ ス		4～5歳クラス				5～6歳クラス			
地 域		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反 応									
飛ばす		30	33	22	85	34	38	44	116
	%	83.33	89.19	73.33	82.52	85.00	97.43	100.00	94.31
する		0	1	1	2	1	1	0	2
	%		2.70	3.33	1.94	2.50	2.56		1.63
あそぶ		0	0	1	1	0	0	0	0
	%			3.33	0.97				
みる		2	0	1	3	1	0	0	1
	%	5.56		3.33	2.91	2.50			0.81
あげる		0	0	0	0	2	0	0	2
	%					5.00			1.63
おす		0	0	1	1	0	0	0	0
	%			3.33	0.97				
構文ができない		2	1	0	3	0	0	0	0
	%	5.56	2.70		2.91				
わからない。 テストせず		2	2	4	8	2	0	0	2
	%	5.56	5.41	13.33	7.77	5.00			1.63
計		36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-3表 A1, B7 の問題で「飛ぶ-飛ばす」をともに正しく使用できた子ども  
もの割合

地域 クラス・性	東京	京都	和歌山	全 体
4 F	12/17	18/21	10/13	40/51
%	70.58	85.71	76.92	78.43
4 M	15/19	15/16	13/17	43/52
%	78.95	93.75	76.42	82.69
T	27/36	33/37	23/30	83/103
%	75.00	89.19	76.67	80.58
5 F	15/19	18/19	21/22	54/60
%	78.95	94.74	95.45	90.00
5 M	18/21	19/20	22/22	59/63
%	85.71	95.00	100.00	93.65
T	33/40	37/39	44/44	114/123
%	82.50	94.87	100.00	92.68

1-4-4表 「飛ぶ-飛ばす」の使用についての要因分析

要 因	SS	df	$\chi^2$	p
1 地 域 (A)	407.976	2	9.158	<0.05
2 学 年 (B)	520.154	1	11.677	<0.01
3 性 (C)	28.427	1	0.638	
4 交互作用 (A B)	370.002	2	8.306	<0.05
5 " (A C)	16.514	2	0.371	
6 " (B C)	2.203	1	0.049	
7 " (A B C)	11.611	2	0.261	
8 計	11356.886	11	30.459	<0.01
9 群 内			$\delta\omega^2=44.5468$	

し、一般に、誤反応は動詞が異なる反応とともに、きわめて少数で、幼児は4～5歳クラスでもよく動詞を区別して使用しているといえる。

1-4-3表をもとにして $\chi^2$ 検定した結果を1-4-4表に示す。学年(年齢)差のほか、地域、地域と学年の交互作用に有意差が認められた。これは、地域を比較した場合、東京の幼児のこれらの動詞の正反応の割合は、4～5歳、5～6歳クラスともに京都の場合よりも(5～6歳クラスの場合、和歌山よりも)やや低く、和歌山の幼児は、4～5歳クラスだけ京都の幼児より低くなっているからである。4～5歳クラス、5～6歳クラス、ともに性差は認められていない。

## (2) まわる-まわす

この動詞については、

A 2 こまが□。

B 9 太郎がこまを□。

の問題で調べた。結果は、1-4-5表、1-4-6表に示すとおりである。

1-4-5表に示すように、「まわる-まわす」の対立について、A 2の「まわる」を「まわす」と、混同して表現した誤りが、4-5歳クラス、5-6歳クラスに各2名、計4名みられた。そのうち1名(4-5歳クラス)は、B 9の問題では、「わからない」反応であったが、他の3名は、B 9の問題でも「まわす」と反応し、明らかに、この両者について区別していないことが示された。一方、B 9の問題で、「まわす」を「まわる」とした反応は、まったくみられなかった。

しかし、このように自・他動詞を混同したケースは、非常にわずか(226人中4名、1.8%)で、A 2の問題の場合、4-5歳クラスで91.3%、5-6歳クラスで97.6%の幼児が、「まわる」と正しく反応し、B 9の問題でも、正しく「まわす」と答えたのは、4-5歳クラスで88.3%、5-6歳クラスで95.9%に達した。B 9で、4-5歳クラス児の正反応の割合がやや低いのは、おもに「わからない」としてテストを放棄した子が多いことによるもので、テストを完遂した幼児の中で、「まわす」を使うことができたものの割合は95名中91名(95.8%)で、その値は非常に高い。B 9の問題で、構文を誤ったケースが、全部で4名みられたが、その内容は1-4-6表の脚注に示す。期待した動詞と異なった動詞を使用した反応がA 2の問題の場合2ケース、B 9の問題の場合4ケースみられたが、それぞれ、自動詞、他動詞である。

A 2、B 9ともに期待した動詞を区別して使用できた幼児の割合、クラス、地域、性別に示したのが1-4-7表である。また、その $\chi^2$ による要因分析の結果を1-4-8表に示す。この動詞の分化、区別は、4-5歳クラスで平均85.4%、5-6歳クラスで92.7%に達し、一部未形成の幼児

1-4-5表 「A2 こまが□」に対する反応

ク ラ ス  反 応	地 域	4-5歳クラス				5-6歳クラス			
		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
まわってる		34	35	25	94	40	39	41	120
	%	94.44	94.59	83.33	91.26	100.00	100.00	93.18	97.56
走ってる		0	0	1	1	0	0	0	0
	%			3.33	0.97				
歩いてる		0	1	0	1	0	0	0	0
	%		2.70		0.97				
まわしてる (構文の誤り)		1	0	1	2	0	0	2	2
	%	2.78		3.33	1.94			4.54	1.62
わからない。 テストしない		1	1	3	5	0	0	1	1
	%	2.78	2.70	10.00	4.85			2.27	0.81
計		36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-6表 「B9 太郎がこまを□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地 域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反 応									
まわす		32	34	25	91	38	38	42	118
%		88.89	91.89	83.33	88.34	95.00	97.43	95.45	95.93
たたく		0	0	0	0	0	0	1	1
%								2.27	0.81
する		0	0	0	0	0	1	0	1
%							2.56		0.81
ころがす		0	1	0	1	0	0	0	0
%			2.70		0.97				
まく		0	0	1	1	0	0	0	0
%				3.33	0.97				
構文ができない*		2	0	0	2	1	0	1	2
%		5.56			1.94	2.50		2.27	1.62
わからない。		2	2	4	8	1	0	0	1
テストしない	%	5.56	5.41	13.33	7.77	2.50			0.81
計		36	37	30	103	40	39	44	123

\* 「太郎がこまで遊ぶ」(東京4～5, 5～6歳クラス各1), 「太郎がこまをまがってる」(東京4～5歳), 「こまを二つまわす」(和歌山5～6歳)。

1-4-7表 A2, B9 の問題で「まわる-まわす」をともに正しく使用してきた子どもの割合

地 域	東京	京都	和歌山	全 体
4 F	15/17	19/21	11/13	45/51
%	88.23	90.48	84.62	88.24
4 M	16/19	14/16	13/17	43/52
%	84.21	87.50	76.47	82.69
T	31/36	33/37	24/30	88/103
%	86.11	89.19	80.00	85.44
5 F	18/19	18/19	17/22	53/60
%	94.74	94.74	77.27	88.33
5 M	20/21	20/20	21/22	61/63
%	95.24	100.00	95.45	96.83
T	38/40	38/39	38/44	114/123
%	95.00	97.44	86.36	92.68

1-4-8表 「まわる-まわす」の使用についての要因分析

要 因	SS	df	$\chi^2$	p
1 地 域 (A)	209.995	2	4.7140	
2 学 年 (B)	245.616	1	5.5137	<0.05
3 性 (C)	27.571	1	0.6189	
4 交互作用 (AB)	24.374	2	0.5472	
5 " (AC)	167.924	2	3.7696	
6 " (BC)	147.911	1	3.3204	
7 " (ABC)	3.273	2	0.0734	
8 計	726.664	11	16.3123	
9 群 内			$\delta\omega^2=44.5468$	

もみられるが、就学前期におおむね、この種の区別がつけられていることを示している。学年（年齢クラス）による差は認められるが、この問題について、地域、性による差は認められていない。

### (3) われる-わる

この動詞については、

A5 スイカが 。

D1 太郎は棒でスイカを 。

の問題で、反応を調べた。

結果は、1-4-9表、1-4-10表に示すとおりである。

「われる-わる」を混同した反応としては、A5で「われてる（われている、われた）」とすべきところを、「わってる」「わったる」と反応したケースが、4～5歳クラスで9名、5～6歳クラスで3名みられた。4～5歳クラスの9名中5名は、和歌山地域の幼児、3名が東京、5～6歳クラスの3名中2名が和歌山、1名が東京であった。また5～6歳クラスでこのような反応をした3名は全員、4～5歳クラスの9名のうち5名は、D1の問題でも、同じく「わる（わった）」という反応を示した（残りの4名は「わからない」反応）。このことは、就学前の幼児、特に4～5歳クラスでは、この動詞の分化が十分できていない子がいるということを意味しているが、全体の中でその割合は少なく、4～5歳クラスで8.7%に過ぎず、幼児の多く（4～5歳クラスの82.5%、5～6歳クラスの92.7%）は、A5の問題で、正しく自動詞を使うことができた。

一方、他動詞「わる」を使うことが期待されたD1の問題では、それを自動詞の「われる」で反応したものはまったくなく、誤反応としては、類似の他動詞「切る」を使ったものが全体で3名、「棒でスイカをわる」ということができず、「棒をスイカをわる」となったものが1名いたに過ぎず、ほとんどの幼児が、正しく他動詞「わる」を使って、文をつくることができた。

両者をともに正しく区別して使用できたものの割合を、例によって、1-4-11表に、その要因分析の結果を1-4-12表に示す。平均すると4～5歳クラスの81.6%、5～6歳クラスの89.4%

1-4-9表 「A5 スイカが□□」に対する反応

ク ラ ス		4～5歳クラス				5～6歳クラス			
地 域		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反 応	われてる(た)	31	33	21	85	38	37	39	114
	%	86.11	89.19	70.00	82.52	95.00	94.87	88.64	92.68
	きってある	0	0	0	0	0	1	0	1
	%						2.56		0.18
	わたる	0	0	0	0	1	0	0	1
	%					2.50			0.81
	わってる	3	1	5	9	0	0	2	2
	%	8.33	2.70	16.67	8.73			4.55	1.62
	～をわってる	0	0	0	0	0	0	1	1
	%							2.27	0.81
(構文の誤り)	おちて(ころがして) われた	0	0	0	0	0	0	2	2
	%							4.55	1.62
	わられた	0	0	0	0	1	0	0	1
	%					2.50			0.81
	～を切っている	0	1	0	1	0	0	0	0
	%		2.70		0.97				
	積木が正しくおけない	1	0	0	1	0	1	0	1
	%	2.78			0.97		2.56		0.81
	わからない。テストしない	1	2	4	7	0	0	0	0
	%	2.78	5.41	13.33	6.80				
計		36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-10表 「D1 太郎は棒でスイカを□□」に対する反応

ク ラ ス		4～5歳クラス				5～6歳クラス			
地 域		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反 応	わたた	34	34	23	91	38	38	42	118
	%	94.44	91.89	76.67	88.34	95.00	97.45	95.45	95.93
	切った	0	1	0	1	2	0	0	2
	%		2.70		0.97	5.00			1.63
	構文ができない*	0	0	0	0	0	1	0	1
	%						2.56		0.81
	わからない。テストしない	2	2	7	11	0	0	2	2
	%	5.55	5.41	23.33	10.68			4.54	1.63
計		36	37	30	103	40	39	44	123

\* 太郎は棒をスイカをわたた。

1-4-11表 A5, D11の問題で「われるーわる」をともに正しく使用してきた幼児の割合

地域 クラス・性		東京	京都	和歌山	全 体
		4 F	14/17	18/21	9/13
%	82.35	85.71	69.23	80.39	
4 M	17/19	13/16	13/17	43/52	
%	89.47	81.25	76.47	82.69	
T	31/36	31/37	22/30	84/103	
%	86.11	83.78	73.33	81.55	
5 F	17/19	19/19	20/22	56/60	
%	89.47	100.00	90.91	93.33	
5 M	20/21	17/20	17/22	54/63	
%	95.24	85.00	77.27	85.71	
T	37/40	36/39	37/44	110/123	
%	92.50	92.31	84.01	89.43	

1-4-12表 「われるーわる」の使用についての要因分析

要 因	SS	df	$\chi^2$	p
1 地 域 (A)	215.077	2	4.828	p<0.05
2 学 年 (B)	243.538	1	5.467	
3 性 (C)	34.138	1	0.766	
4 交互作用 (A B)	20.947	2	0.470	
5 " (A C)	183.673	2	4.123	
6 " (B C)	99.882	1	2.242	
7 " (A B C)	54.985	2	1.234	
8 計	852.239	11	19.131	
9 群 内			$\partial\omega^2=44.5468$	

が、この両者を正しく区別して、当該の文をつくったことになり、前二つの対をなす動詞の場合と同じく、この時期の幼児は、かなり正しく、自・他動詞を区別して使っていることになる。

1-4-11表をみるとわかるように、この識別について、和歌山地域の幼児は、4~5歳クラス、5~6歳クラスとも、東京、京都の場合に比べ、やや悪いという傾向がみられるが、統計的には有意ではない。学年(年齢クラス)の間にのみ有意差がみられている。

以上説明した3対の自・他動詞について、それを正しく区別して使い、文をつくり出すことのできた幼児の割合を、各年齢群で比較したのが1-4-1図である。この図でもわかるように、同じ学年(クラス)でも、年齢の上下によって多少差がみられる。だが、この期での変化は急激なものではなく、一番年下の年齢層である5歳前半(5A)群で、この3対の自・他動詞を区別できた割合

は70~80%，一番年長の6歳後半（6B）群で95%の値をとっている。ということからも，基本動詞についての幼児の自・他動詞の区別は，4歳代までに，すでにかなり発達していることが予想され，5歳，6歳の年代は，それがさらに確実なものになっていく時期であると思われる。

(4) ころがる—ころがす，ぶらさがる—ぶらさげる

これらの動詞については，図版A3—B8，A4—E1を使い，

A3 まりが□。

B8 花子がまりを□。

A4 てるてるぼうずが□。

E1 太郎はてるてるぼうずを木に□。

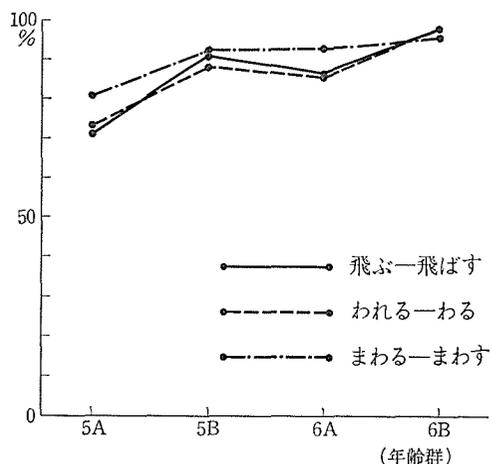
の問題で反応を調べようとした。だが，B8の図版の絵がやや不適切であったため，意図した絵の主人公の行為が子どもに適切に伝わらず，「花子がまりをつく」という予想外の反応を多く惹起した。そのため幼児が「ころがる—ころがす」という動詞を区別しているかいないかについて，それから判断することができなくなった。また，A4，E1についても，「ぶらさがる」「ぶらさげる」に関連した類似語が，各地域の言語習慣や方言と結びついて，いろいろあるため，1—4—15表，16表に示すように，幼児は，この問題について実に多様な言語反応を示した。そのため，そこから，「ぶらさがる—ぶらさげる」について，幼児が正しく区別しているかどうかについて一義的に判断することが困難となった。

参考までに，これらの問題に対する幼児の動詞の反応を列挙すると1—4—13表～1—4—16表のとおりである。

「まりが□」，「花子がまりを□」の問題では，自動詞・他動詞を混同した反応はともにあらわれなかったが，前者の問題が，「まりがころんでる」というやや意味的におかしい反応が，京都，和歌山地域の幼児に多くあらわれた。

「てるてるぼうずが□」「太郎がてるてるぼうずを□」の問題では，東京では，「ぶらさがる—ぶらさげる」で反応したものの割合が一番多かったが，京都，和歌山地域では，そういう表現の仕方のほかに，「かかる—かける」「つる—つる」と表現する言語習慣があるようで，そういう反応のほか，それらとほかの動詞が組み合わさった反応が多出した。特に，和歌山地域では，「てるてるぼうずはつってる」「太郎はてるてるぼうずをつった」という反応が多くあらわれた。この場合，「つる（吊る）」は，自動詞であるとともに他動詞で，動詞の形式の上では自動詞と他動詞

1—4—1 図 自動詞・他動詞を正しく区別して使い，文をつくり出すことのできた割合の年齢的变化



1-4-13表 「A3 まりが□□」に対する反応

ク ラ ス 反 応	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地 域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
ころがる		26	16	14	56	35	27	28	90
ころげる		0	10	0	10	0	3	1	4
まわってる		3	1	3	7	4	3	5	12
ころんでる***		1	4	6	11	0	4	8	12
走ってる		1	0	2	3	0	1	1	2
とんでる		1	2	0	3	0	0	0	0
走ってる		0	0	1	1	0	0	0	0
歩いている		0	1	0	1	0	0	0	0
ある		0	1	0	1	0	0	0	0
うごいてる		0	0	0	0	0	1	0	1
おちている		0	1	0	0	0	0	0	0
かけている		0	0	0	0	1	0	0	1
構文ができない		2*	0	0	2	0	0	1**	1
わからない。テストしない		2	1	4	7	0	0	0	0
計		36	37	30	103	40	39	44	123

\* 「まりがころころまわる」「まり投げてる」

\*\* 「まりが道へコロコロころがる」

\*\*\* 意味的に不適切だが一応構文はできているとした。

1-4-14表 「B8 花子がまりを□□」に対する反応

ク ラ ス 反 応	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地 域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
ころがす		19	23	18	60	32	25	35	92
つく		12	10	7	29	3	11	5	19
まわす		0	1	0	1	1	0	1	2
おとす		0	0	0	0	0	2	0	2
やる		0	1	0	1	0	1	0	1
する		1	0	0	1	1	0	0	1
なげる		0	0	0	0	1	0	0	1
かたずける		0	0	0	0	1	0	0	1
とる		0	0	1	1	0	0	0	0
構文ができない		2*	0	0	2	0	0	3**	3
わからない。テストしない		2	2	4	8	1	0	0	1
計		36	37	30	103	40	39	44	123

\* 「花子がまりつきをする」「花子がまり遊んでいます」

\*\* 「花子がまりついて遊んでる」「花子がまりを手からころがした」「花子がまりをつく」

1-4-15表 「A4 てるてるぼうずが□□」に対する反応

ク ラ ス 地 域 反 応	4～5歳クラス				5～6歳クラス			
	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
ぶらさがってる	13	16	7	36	25	15	8	48
さがってる	2	1	1	4	3	4	2	13
つったる, つってる, つって ある, つっている	0	4	8	12	0	3	12	15
かかってる	0	1	0	1	1	3	2	5
ひっかかってる	0	1	0	1	1	2	2	5
ある	1	1	1	3	0	0	1	1
あがる	1	1	0	2	0	0	0	0
うごいてる	0	0	0	0	0	0	2	2
くくってる	0	2	0	2	0	2	0	1
ぶらっくってる	0	0	1	1	0	0	1	1
並んでいる	1	0	1	2	0	1	0	1
つれてる	0	1	1	2	0	0	0	0
つらかっ(くっ)てる	0	0	2	2	0	0	1	1
つるしてある, つるしたる, つるされている	1	0	0	1	4	1	0	5
その他	3	0	1	4	0	2	4	6
構文の誤り	11	5	3	19	6	6	6	18
わからない。テストしない	3	3	4	10	0	0	3	3
計	36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-16表 「E1 太郎はてるてるぼうずを木に□□」に対する反応

ク ラ ス 地 域 反 応	4～5歳クラス				5～6歳クラス			
	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
ぶらさげる	14	8	7	29	13	17	11	41
つける	7	5	0	12	8	9	6	23
つる(つるす)	3	6	8	17	3	3	13	19
かける	1	8	1	10	6	4	2	12
さげる	2	0	0	2	3	0	0	3
かざる	0	0	2	2	0	1	1	2
むすぶ(むすびつける)	0	0	0	0	4	1	2	7
のせる	0	2	1	3	0	1	0	1
ゆわく	2	0	0	2	0	0	0	0
つらくる	0	0	0	0	0	0	2	2
つり下げる	1	0	0	1	0	0	1	1
ひっかける	0	1	0	1	1	0	0	1

くくる (くくりつける)	0	4	4	8	0	2	3	1
その他 (かさねる, しぼる, はる)	2	0	0	2	1	0	0	4
構文の誤り	1	0	0	1	0	1	0	1
わからない。テストしない	3	3	7	13	1	0	3	4
計	36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-17表 A4, E1 の問題に対する幼児の反応の地域差

ク ラ ス		4～5歳クラス			5～6歳クラス		
A4への反応	E1への反応	東京	京都	和歌山	東京	京都	和歌山
ぶらさがる	ぶらさげる	8	6	3	11	6	5
	つける	4	1	0	6	2	0
	かける	0	3	0	2	0	0
	つる (つるす)	1	3	1	0	1	1
	下げる くくる, 結ぶ, しぼる, かざる	0	0	0	1	0	0
さがる	さげる	1	0	0	2	1	0
	つる下げる	1	0	0	0	0	0
	ぶら下げる	0	1	0	1	0	0
	かける, くくる, つける	0	0	1	0	1	1
(ひっ) かかる	かける	0	2	0	1	3	0
	ぶら下げる	0	0	0	0	1	1
	結ぶ, つける, くくる	0	0	0	0	1	2
	つる (つるす)	0	0	0	0	0	1
つる	つる	0	2	5	0	3	6
	くくる, つける	0	2	1	0	0	3
	つらくる	0	0	0	0	0	1
	ぶら下がる	0	0	1	0	0	1
その他, 自動詞と他動詞の組合せ		3	2	5	0	2	6
計		18	25	19	27	23	30

は区別されていない。参考までに、A4-E1の問題に対する幼児の反応の地域による差を1-4-17表に示す。

## 第2項 「吹く」「たたく」「ひく」の使い分け

一般に、われわれは、日本語で楽器を演奏する行為を表現する場合、対象語となる楽器の種類によって、次のように動詞を使い分ける。

吹く…笛，フルート，ハーモニカなどの管楽器。

たたく…太鼓，木琴，シンバルンなどの打楽器。

ひく…バイオリン，チェロ，ギター，びわなどの弦楽器とピアノ，オルガンなどの鍵盤楽器。

幼稚園期の幼児たちは、その期までどの程度、これらの動詞を使い分けることができるようになっているのであろうか。

われわれは、幼児が、日常生活で比較的慣れ親しんでいると思われるハーモニカ、笛、木琴、太鼓、バイオリン、ピアノの六つの楽器（吹く、たたく、ひくの各動詞に対し各々）を対象語に選び、動詞の使い分けを調べた。

1-4-18表は、B1～B6の六つの問題について、「吹く-たたく-ひく」の三つの動詞を正しく使い分けることができた幼児の割合を、クラス、性、地域別に示したものである。また、1-4-19表に、これら六つの問題に対する平均正反応数、平均正反応率を示す。

これらの表からわかるように、楽器の種類に応じて、六つの問題で、三つの動詞を正しく使い分けて表現することのできた幼児の割合は、4～5歳クラスの場合、平均39.7%、5～6歳クラスの場合、56.9%で、幼稚園期に、この種の動詞の使い分けはまだ完成していないが、その発達は、ある程度進んでいることが示されている。また、平均正反応数でみると、4～5歳クラスの幼児は、6問の課題のうち、平均4問（72.17%）、5～6歳クラスの幼児は、平均5問（85.5%）程度、正

1-4-18表 「吹く」「たたく」「ひく」の動詞を正しく使い分けることのできた幼児の割合

地域		地域			T
		東京	京都	和歌山	
クラス・性					
4 F		6/17	6/21	6/13	18/51
	%	35.29	28.57	46.15	35.29
4 M		8/19	5/16	8/17	21/52
	%	42.10	31.25	47.05	40.38
T		14/36	11/37	14/30	39/103
	%	38.89	29.73	46.67	37.86
5 F		13/19	8/19	14/22	35/60
	%	68.42	42.10	63.64	58.33
5 M		14/21	10/20	11/22	35/63
	%	66.67	50.00	50.00	55.56
T		27/40	18/39	25/44	70/123
	%	67.50	46.15	56.82	56.91

1-4-19表 (C) の「吹く-ひく-たたく」に関しての6問に対する正反応率

クラス・性		地域			全 体
		東京	京都	和歌山	
4 F		3.82	3.90	4.76	4.10
	%	63.73	65.08	79.49	68.30
4 M		4.68	4.75	4.23	4.56
	%	78.07	79.17	70.58	75.96
T		4.27	4.27	4.47	4.33
	%	71.17	71.17	74.44	72.17
5 F		5.53	4.89	5.36	5.26
	%	92.11	81.58	89.39	87.77
5 M		5.05	5.05	4.91	5.00
	%	84.13	84.17	81.82	83.33
T		5.28	4.97	5.14	5.13
	%	88.00	82.83	85.67	85.50

1-4-20表 「吹く-ひく-たたく」の使用についての要因分析

(1-4-19表のデータによる)

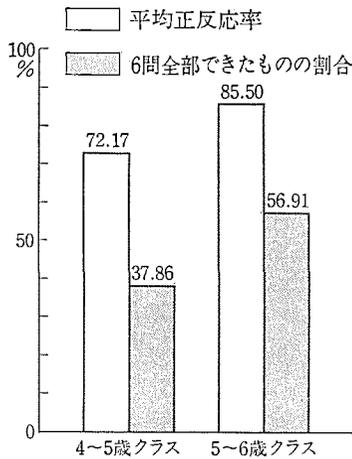
要 因	SS	df	$\chi^2$	p
1 地 域 (A)	10.147	2	0.2278	
2 学 年 (B)	253.460	1	5.6897	<0.05
3 性 (C)	0.063	1	0.0014	
4 交互作用 (A B)	17.190	2	0.3859	
5 " (A C)	68.456	2	1.5367	
6 " (B C)	47.078	1	1.0568	
7 " (A B C)	32.218	2	0.7232	
8 計	428.612	11	9.6219	
9 群 内			$\delta\omega^2=44.5468$	

しく答えることのできる事が明らかにされた。これらをわかりやすく図に示したのが1-4-2図と1-4-3図である。

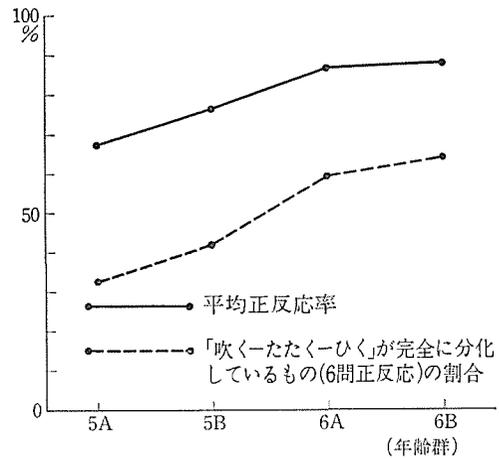
完全に使い分けることのできた幼児の割合は、1-4-18表の数値の上で、地域、性によって、差があるように見えるが、統計的に処理 ( $\chi^2$  分析) すると、学年 (年齢) の要因のみが有意で、地域、性による差は認められなかった。また、平均正反応率を基礎に  $\chi^2$  で、要因を分析した結果、1-4-20表に示すように、同じく、学年の要因のみ有意で、この種の動詞の使い分けの発達は、地域、性による差の少ないことがわかる。

では、具体的に、幼児は、各楽器を演奏する行為をどのような動詞を使って表現するのであろうか。幼児の個々の反応を、学年、性別に整理したのが、1-4-21表である。この表でわかるよう

1-4-2 図 「吹くーたたくーひく」  
の使い分け



1-4-3 図 「吹くーたたくーひく」の使い分け  
の年齢的变化



に、幼児は、その楽器に個有な、「吹く」「たたく」「ひく」の動詞のほか、どの楽器にもあてはまる「ならず」「する」「やる」「つかう」の動詞、「つく」（木琴）、「擦る」（バイオリン）などの動詞を利用した反応がみられている。しかし、楽器とそれの演奏を示す個有な動詞のシンタグマ的結合は、幼児にかなり形成されており、吹くーたたくーひく以外の動詞の使用の頻度は、どの問題においても小さい。

また、この表から B 1～B 6 の 6 問に対する幼児の反応は、かならず一様でなく、楽器に対する親近さの程度、および動詞の種類によって、対象語（楽器）と個有な動詞の結合の形成の程度は異なっており、一番幼児によく形成されているのは、B 1、B 4 のハーモニカ、笛に対する結合で、4～5 歳クラスの場合でも平均約 80～85% の幼児が、5～6 歳クラスでは、95% の幼児が、「吹く」という動詞を使うことができた。

一方、幼児にとって一番困難であったのは、B 2 の木琴、B 3 のバイオリンの場合で、「花子が木琴をたたく」という文をつくることのできたのは、4～5 歳クラスで 48.5%，5～6 歳クラスで 66.7% に過ぎなかった。この場合、幼児は、たたくの代わりに、ひく（4～5 歳クラス 14.6%，5～6 歳クラス 11.4%）、ならず（4～5 歳クラス 8.7%，5～6 歳クラス 12.2%）、する（4～5 歳クラス 9.7%，5～6 歳クラス 2.4%）などの動詞で反応している。

バイオリンの場合、「太郎はバイオリンをひく」と答えることのできたものは、4～5 歳クラス 64.8%，5～6 歳クラス 76.4% で、これでできない場合、幼児はならず（4～5 歳クラス 8.7%，5～6 歳クラス 10.6%）やる（4～5 歳クラス 9.7%，5～6 歳クラス 6.5%）の動詞を使用した。

B 5、B 6 のたいこ、ピアノの問題で、それぞれ「たたく」「ひく」と答えることのできたものは、4～5 歳クラスで 77.7%，76.7%，5～6 歳クラスで 89.4%，86.2% に達し、それができない場合、

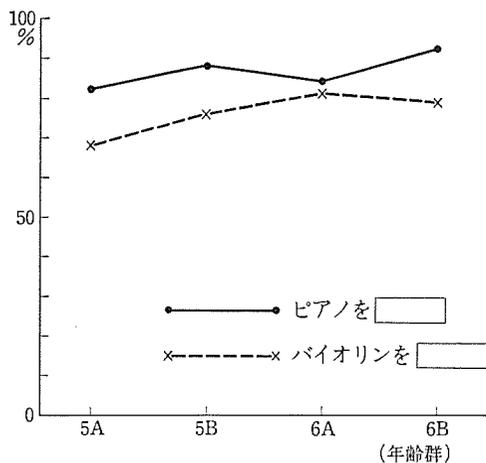
1-4-21表 演奏に関する各問題における幼児の動詞の使用

ク ラ ス	4 ~ 5 歳												計	
	動 詞	吹く	たたく	ひく	ならす	する	やる	つかう (つこう)	つく	ならう	擦る	その他		構文が 誤り
問 題	女 計 %	男 計 %	女 計 %	男 計 %	女 計 %	男 計 %	女 計 %	女 計 %	男 計 %	女 計 %	男 計 %	女 計 %	男 計 %	女 計 %
B-1 太郎がハーモニカ を□	42 87 84.46	0 0 0	0 1 0.97	2 2 1.94	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 1 0.97	0 0 0	0 0 0	0 1 0.97	5 9 8.74
B-4 花子が ふえを□	39 84 81.55	0 0 0	1 4 3.88	5 5 4.85	0 0 0	0 0 0	1 1 0.97	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	1 1 0.97	0 0 0	4 8 7.77
B-2 花子が 木琴を□	0 0	20 50 48.54	8 15 14.56	6 9 8.74	7 10 9.71	3 4 6.80	0 1 0.97	0 1 0.97	1 1 0.97	0 0 0	0 0 0	2 2 1.94	0 0 0	4 8 7.77
B-5 太郎が たいこを□	0 0	36 80 77.67	0 0 0	6 7 6.80	1 1 0.97	0 0 0	2 4 6.80	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	1 1 0.97	0 1 0.97	5 9 8.74
B-3 太郎は バイオリンを□	0 2 1.94	0 0	35 66 64.84	5 9 8.74	4 2 1.94	1 2 1.94	4 10 9.71	0 1 0.97	0 0 0	0 0 0	0 1 0.97	1 1 0.97	0 2 1.94	5 9 8.74
B-6 花子は ピアノを□	0 1 0.97	0 1 0.97	37 79 76.70	6 8 7.77	2 0 0	0 0 0	4 6 5.83	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	4 8 7.77

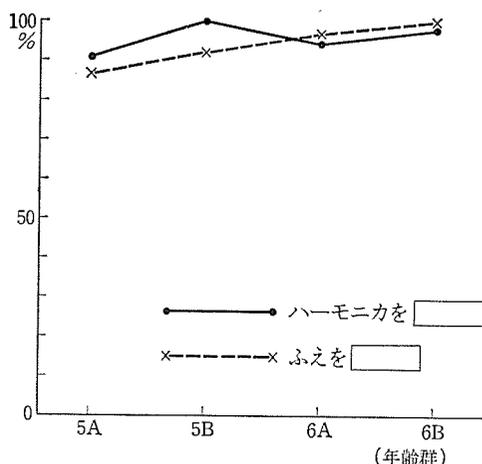
(1-4-21表つづき)

ク ラ ス	5 ～ 6 歳 ク ラ ス												計			
	動 詞	吹く	たたく	ひく	ならす	する	やる	つこう	つく	ならう	擦る	その他		構文が 誤り	テスト せず, DK	計
問 題	女 計 %	男 計 %	女 計 %	男 計 %	女 計 %	男 計 %	女 計 %	男 計 %	女 計 %	男 計 %	女 計 %	男 計 %	女 計 %	男 計 %	女 計 %	男 計 %
B-1 太郎が ハーモニカを□	59 119 96.75	60 0 0	1 1 1.62	1 2 1.63	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 1 0.81	0 0 0	0 0 0	60 123	
B-4 花子が ふえを□	59 119 96.75	60 0 0	2 6 4.87	2 15 1.63	0 0 0	0 1 0.18	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	1 1 0.81	0 0 0	60 123	
B-2 花子が 木琴を□	0 0	42 82 66.67	7 14 11.38	7 15 12.20	8 3 2.44	2 4 3.25	2 0 0	0 0 0	1 4 3.25	0 0 0	0 0 0	0 0 0	1 2 1.63	0 0 0	60 123	
B-5 太郎が たいこを□	0 0	54 110 89.43	1 1 0.81	2 8 6.50	1 1 0.81	1 2 1.63	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	1 1 0.81	0 0 0	60 123	
B-3 太郎は バイオリンを□	0 3 2.43	0 0 0	48 74 76.42	5 13 10.57	8 1 0.81	5 8 6.50	3 1 0.81	0 1 0.81	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	1 3 2.43	0 0 0	60 123	
B-6 花子は ピアノを□	0 2 2.43	0 0 0	54 106 86.18	4 9 7.32	5 0 0	1 5 4.06	4 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	0 0 0	1 1 0.81	0 0 0	60 123	

1-4-4 図 「太郎がバイオリンを□□」 「花子がピアノを□□」の問題で、分化した動詞「ひく」を使うことのできた割合の年齢による変化



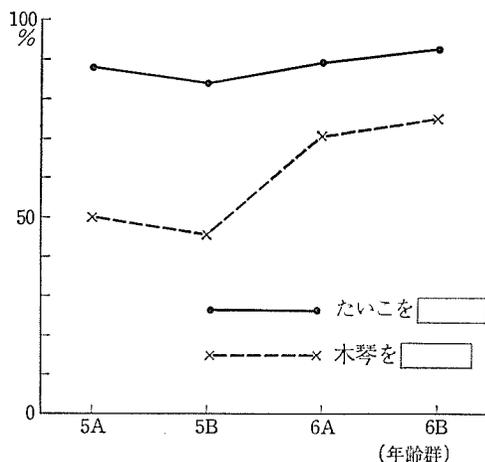
1-4-5 図 「太郎がハーモニカを□□」 「花子がふえを□□」の問題で、分化した動詞「吹く」を使うことのできた割合の年齢による変化



「ならず」「やる」「する」で答えたものが多く、たいこを「吹く」「ひく」、ピアノを「吹く」「たたく」とする反応は、皆無か、もしくは、あったとしても稀であった。

これらのことを、もう少し明瞭に示すために、問題別に、その楽器にそって、分化した動詞を使用できた幼児の割合を\*、各年齢群で比較して示したのが、1-4-4 図～1-4-6 図である。ハーモニカ、ふえと、動詞「吹く」との結合は、5歳前半(5A)でもよくできているのに対し、木琴と「たたく」、バイオリンと「ひく」との結合は、5歳代の幼児にとって、より困難で、6歳代において改善されていることなどが示されている。

1-4-6 図 「花子が木琴を□□」 「太郎がたいこを□□」の問題で、分化した動詞「たたく」を使うことのできた割合の年齢による変化



\* この割合の値は、その文の構文が正しくできているものを母数として算出した。

これら、3種の動詞の使い分けを要求した六つの問題に対する幼児の反応から、楽器を演奏する行為を表現する動詞の分化について、幼児の発達に、次の諸水準を区別することができた(1-4-22表)。

そして、クラス別にその各水準の幼児の割合を求めたのが1-4-23表である。このようにしてみると、同じ4～5歳クラス、5～6歳クラスの幼児でも、語彙(動詞)の習得の水準に、かなり

1-4-22表 楽器の演奏についての動詞の分化の諸水準

水準	「吹く」「ひく」「たたく」の動詞のうち、使用してきた動詞の数	6問の問題中当該動詞を正しく使用してきた数	一般動詞「ならす」「する」「やる」を使う	特徴	
A	3	6	まったく使わない	3種の特殊動詞をすべて習得し、すべて正しく使い分けられる	
B	B <sub>1</sub>	3	<6	”	3種の動詞を習得しているが、まだ完全に分化せず、誤った結合をつくる
	B <sub>2</sub>	3	<6	使う	3種の動詞を習得してそれをを使うが、ある楽器の場合、「ならす」「する」「やる」を使う
C	C <sub>1</sub>	2	≤4	使わない	2種の特殊動詞を習得して、それを、どれにもあてはめて使う
	C <sub>2</sub>	2	≤4	使う	2種の特殊動詞と一般動詞「ならす」「する」「やる」を使う
D	1	≤2	”	1種類の特殊動詞と一般動詞「ならす」「する」「やる」を使う	
E	0	0	全問使う	すべて一般動詞「ならす」「する」「やる」で表す	
F	0	0	—	構文がつかれない	

1-4-23表 楽器の演奏についての動詞の分化

1-4-24表 D水準の幼児の反応

の各水準の幼児の割合

水準	4～5歳クラス		5～6歳クラス	
	人	%	人	%
A	40	38.83	69	56.10
B <sub>1</sub>	13	12.62	13	10.57
B <sub>2</sub>	18	17.47	21	17.07
C <sub>1</sub>	2	1.94	2	1.62
C <sub>2</sub>	13	12.62	11	8.94
D	7	6.80	7	5.69
E	2	1.94	0	0
F	8	7.77	0	0
計	103		123	

f; 吹く  
h; ひく  
t; たたく  
N; ならす  
Y; やる  
S; する  
\*; ~で遊ぶ  
#; 動詞がわからない  
O; 文がわからない

水準	反応の型						人数
	ハ	ふ	木	た	バ	ピ	
D	1						
	モ						
	ニ						
	カ						
	え						
	琴						
	こ						
	ン						
	ノ						
	水	f	N	N	N	N	N
f		f	N	N	N	N	3
f		N	N	N	Y	N	1
f		f	Y	Y	Y	Y	1
S		f	Y	Y	Y	Y	1
f		f	Y	N	Y	Y	1
f		f	S	S	S	S	1
h		h	h	S	h	S	1
N		N	t	N	N	N	1
N		N	t	t	N	N	1
準	f	*	*	*	*	*	1
	E	N	N	Y	*	Y	Y
O	#	N	N	O	#	Y	1



そこにサルがいる。

あそこに花がある。

といっても、

そこにサルがある。

あそこに花がいる。

とはいわない。

しかし、前に述べたように、紀伊半島南部（和歌山，三重）にかぎって、その地域の方言として、人が主語の時でも、「ある」が使われる。例えば、「オットー アルカ？」（お父さんいるか？）というように。これは、「ある」という語は、古くは、「(人が) いる」という意味をもっていたものが、他の地域では、その意味がなくなり、紀伊半島にのみ保たれたものといわれる\*。

\* 国立国語研究所 日本言語地図，第二集，日本言語地図解説，昭42年参照。

とすると、この地域で育ち、ことばを習得していく子どもたちは、共通語の作用を受けながらも、なお、その地域の方言の作用を受け、「ある」「いる」の識別が、より困難であることが、当然のことながら予測される。このテストの中に、「ある」「いる」の識別，分化を調べる課題を入れ、かつ、和歌山県の幼稚園児を被験児群の中に含めたのは、

1-4-25表 「C1 庭にネコが□□」に対する反応

ク ラ ス 地域 反応	4～5歳クラス児			5～6歳クラス児		
	東京	京都	和歌山	東京	京都	和歌山
います (いる) %	33 91.67	33 89.19	20 66.67	40 100.00	38 97.43	33 75.00
あるいていま す %	0	1 2.70	0	0	0	0
すわっていま す %	0	0	0	0	0	3 6.81
あります (ある) %	1 2.77	0	5 16.67	0	0	6 13.63
おります %	0	0	1 3.33	0	0	1 2.27
きます %	1 2.77	1 2.70	0	0	1 2.56	0
構文ができな い %	0	0	0	0	0	0
わからない。 テストせず %	1 2.77	2 5.41	4 13.33	0	0	1 2.27
計	36	37	30	40	39	44

1) 「ある」「いる」の区別のある言語体系の下で育っている子ども（東京、京都）が、幼稚園期まで、これらの区別をどの程度習得しているのか、

を調べるとともに、

2) 上の予測を、具体的事実で確認する

ためであった。

「ある」「いる」の区別的使用を要求している各3問の課題に対する幼児の反応は、1-4-25表～1-4-30表に示すとおりである。

1-4-26表 「C4 庭にイヌが□□」に対する反応

ク ラ ス 地域	4～5歳クラス			5～6歳クラス		
	東京	京都	和歌山	東京	京都	和歌山
います (いる) %	30 83.33	30 81.08	19 63.33	40 100.00	38 97.43	31 70.45
ないています %	0	1 2.70	0	0	0	0
すわっています %	1 2.77	0	0	0	0	1 2.27
たっています %	1 2.77	0	0	0	0	0
ほえています %	1 2.77	0	0	0	0	1 2.27
おいています %	0	1 2.70	0	0	0	0
あります %	0	2 5.41	7 23.33	0	0	8 18.18
かってあります %	0	0	0	0	0	1 2.27
つないであります %	0	1 2.70	0	0	0	0
おります %	0	0	0	0	1 2.56	1 2.27
いります %	1 2.77	0	0	0	0	0
構文ができない %	0	0	0	0	0	0
わからない。 テストしない%	2 5.56	2 5.41	4 13.33	0	0	1 2.27
計	36	37	30	40	39	44

1-4-27表 「C6 庭に花子が□□」に対する反応

ク ラ ス 地域	4～5歳クラス			5～6歳クラス		
	東京	京都	和歌山	東京	京都	和歌山
反応						
います (いる) %	30 83.33	28 75.68	22 73.33	39 97.50	34 87.18	32 70.45
あるいていま す %	0	1 2.70	1 3.33	0	1 2.56	2 4.54
たっています %	2 5.55	2 5.41	1 3.33	1 2.50	3 7.69	5 11.36
あそんでいま す %	1 2.78	1 2.70	1 3.33	0	1 2.56	0
あります %	0	0	0	0	0	2 4.54
おります %	0	0	1 3.33	0	0	1 2.27
きます %	0	1 2.70	0	0	0	0
でます %	0	1 2.70	0	0	0	0
いります %	1 2.78	0	0	0	0	0
構文ができな い %	0	0	0	0	0	1 2.27
わからない。 テストせず %	2 5.55	3 8.11	4 13.33	0	0	1 2.27
計	36	37	30	40	39	44

1-4-28表 「C2 庭にブランコが□□」に対する反応

ク ラ ス 地域	4～5歳クラス			5～6歳クラス		
	東京	京都	和歌山	東京	京都	和歌山
反応						
あります (ある) %	33 91.67	34 91.89	25 83.33	40 100.00	39 100.00	40 90.91
います %	0	0	1 3.33	0	0	3 6.82
ゆれています %	1 2.78	0	0	0	0	0
構文ができな い %	1 2.78	1 2.70	0	0	0	0
わからない。 テストせず %	1 2.78	2 5.41	4 13.33	0	0	1 2.27
計	36	37	30	40	39	44

1-4-29表 「C3 庭に三輪車が□□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス			5～6歳クラス		
	地域	東京	京都	和歌山	東京	京都
反応						
あります	32	31	23	37	37	38
(ある) %	88.89	83.78	76.67	92.50	94.87	86.36
おいてあります	0	3	1	3	1	1
%		8.11	3.33	7.50	2.56	2.27
います	2	0	0	0	0	1
%	5.56					2.27
おいてます	0	0	1	0	0	2
%			3.33			4.54
おいています	0	0	0	0	1	1
%					2.56	2.27
うごいています	0	0	1	0	0	0
%			3.33			
構文ができない	1	1	0	0	0	0
%	2.78	2.70				
わからない。	1	2	4	0	0	1
テストせず %	2.78	5.41	13.33			2.27
計	36	37	30	40	39	44

1-4-30表 「C5 庭に椅子が□□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス			5～6歳クラス		
	地域	東京	京都	和歌山	東京	京都
反応						
あります	33	32	25	39	36	37
%	91.67	86.48	83.33	97.50	92.30	84.09
おいてあります	0	2	0	1	3	2
%		5.41		2.50	7.69	4.54
います	0	0	0	0	0	1
%						2.27
おいてます	0	0	1	0	0	1
%			3.33			2.27
おいています	0	0	0	0	0	1
%						2.27
たっています	1	0	0	0	0	0
%	2.78					
構文ができない	0	1	0	0	0	1
%		2.70				2.27
わからない。	2	2	4	0	0	1
テストせず %	5.56	5.41	13.33			2.27
計	36	37	30	40	39	44

1-4-31表 「いる」を要求する C1, C4, C6 の問題に対する反応の合計

ク ラ ス	4～5歳クラス			5～6歳クラス			
	地域	東京	京都	和歌山	東京	京都	和歌山
反応							
います (いる)		93	91	61	119	110	96
%		86.11	81.98	67.78	99.16	94.02	72.73
～います		6	6	3	1	5	12
%		5.55	5.41	3.33	0.83	4.27	9.09
あります (ある)		1	2	12	0	0	16
%		0.92	1.80	13.33			12.12
その他の動詞		3	5	2	0	2	4
%		2.78	4.50	2.22		1.78	3.03
構文ができない		0	0	0	0	0	1
%							0.75
わからない。テストせず		5	7	12	0	0	3
%		4.62	6.31	13.33			2.27
計		108	111	90	120	117	132

1-4-32表 「ある」を要求している C2, C3, C5 の問題に対する反応の合計

ク ラ ス	4～5歳クラス			5～6歳クラス			
	地域	東京	京都	和歌山	東京	京都	和歌山
反応							
あります (ある)		98	97	73	116	112	115
%		90.74	87.37	81.11	96.67	95.72	87.12
おいてあります (ある)		0	5	1	4	4	3
%			4.50	1.11	3.33	3.42	2.27
います (いる)		2	0	1	0	0	5
%		1.85		1.11			3.78
おいてたつています (いる)		1	0	3	0	1	5
うごいて		0.92		3.33		0.85	3.78
%							
その他の動詞		1	0	0	0	0	0
%		0.92					
構文ができない		2	3	0	0	0	1
%		1.85	2.70				0.75
わからない。テストせず		4	6	12	0	0	3
%		3.70	5.40	13.33			2.27
計		108	111	90	120	117	132

また、それらの表を、「ある」「いる」を要求する課題ごとに、まとめたのが1-4-31表、1-4-32表である。

C 1 庭にネコが□。

C 4 庭にイヌが□。

C 6 庭に花子が□。

の動詞の部分に、共通語において、「います」「いる」の反応が期待されている問題では、①「いる」「います」の反応のほか、②「ないています (いる)」、「あるいています (いる)」、「すわっています (いる)」のような動作動詞に補助動詞「います (いる)」をつけた反応、③「おります」「きます」「いります」(「いる」と「おる」との混合型?) のような別の動作、状態動詞による反応、④「います (いる)」でなく、「あります (ある)」による反応、⑤「かってあります」「つないであります」のような、他動詞に補助動詞「あります」をつけた反応がみられた。これらのうち、②③⑤の反応は、「いります」のほかは、共通語として特別おかしくないが、④の表現は、共通語では、一般に使われない。

1-4-25表～1-4-27表、1-4-31表で、クラス、地域別にこれらの各反応の割合を調べてみると、東京、京都地域では、「います (いる)」と答えた反応が80～90% (3問平均した場合、東京4～5歳クラス86.11%、5～6歳クラス99.16%、京都4～5歳クラス81.98%、5～6歳クラス94.02%) に達し、「あります (ある)」と答えた反応は、ほとんどみられない (3問全体で、東京に1反応、京都に2反応みられているだけ)。それに対し、和歌山地域では、「います (いる)」の反応の割合は、60～70%台 (3問平均して、4～5歳クラス67.78%、5～6歳クラス72.73%) で、しかも、「あります」とする反応が、「庭にネコが□」、「庭にイヌが□」の問題で多くみられ、その割合は、ネコが主語の場合、平均約15% (4～5歳クラス16.7%、5～6歳クラス13.6%)、イヌが主語の場合約20% (4～5歳クラス23.3%、5～6歳クラス18.2%) を占めている。しかし、この種の反応は、人が主語である「庭に花子が□」の課題では、4～5歳クラス、5～6歳クラス、各1名認められたに過ぎなかった。

また、和歌山地域の幼児の場合、他の地域の幼児に比べ、「わからない」と答えた子ども、テストできなかった子どもの割合が多くみられている。

他方、共通語で「あります (ある)」という反応が期待されている。

C 2 庭にブランコが□。

C 3 庭に三輪車が□。

C 5 庭に椅子が□。

の課題では、①「あります (ある)」の反応のほか、②「おいてあります (ある)」、③「います」、④「おいて (い) ます」「たっています」「うごいています」など、動作動詞+「います (いる)」の反応がみられた。これらのうち、③、④の表現は、共通語では一般に使わない。

1-4-28表～1-4-30表、1-4-32表に示すように、これらの課題に対して「あります (ある)」で答えた反応の割合は、3問平均した場合、東京地域では、4～5歳クラス90.74%、5

～6歳クラス92.50%，京都地域では，4～5歳クラス87.37%，5～6歳クラス95.72%に達し，「います」で答えたものは，「庭に三輪車が□□」の問題で，東京4～5歳クラスに2名みられたに過ぎない。

それに対し，和歌山地域の場合，「あります（ある）」で答えたものの割合は，4～5歳クラス81.11%，5～6歳クラス87.12%で，他の地域に比べ，その割合は少ない傾向がみられる。また，数の上で，C1，C4，C6の課題の際の「あります」反応の場合より少ないが，5～6歳児で，「庭にブランコがいます」と「います」で答えた反応が3名，三輪車，椅子が主語の場合各1名み

1-4-33表 「ある」「いる」を完全に識別している幼児の割合

地域 クラス・性	東京	京都	和歌山	全 体
4 F	12/17	16/21	5/13	33/51
%	70.59	76.19	38.46	64.71
4 M	16/19	8/16	7/17	31/52
%	84.21	50.00	41.18	59.62
T	28/36	24/37	12/30	64/103
%	77.78	64.86	40.00	62.13
5 F	17/19	16/19	8/22	41/60
%	89.47	84.21	36.36	68.33
5 M	19/21	15/21	10/22	44/63
%	90.48	75.00	45.45	69.84
T	36/40	31/39	18/44	85/123
%	90.00	79.48	40.91	69/11

1-4-34表 「ある—いる」6問についての平均正反応率

地域 クラス・性	東京	京都	和歌山	全 体
4 F	4.88	5.05	4.54	4.86
%	81.37	84.13	75.64	81.04
4 M	5.68	5.13	4.41	5.09
%	94.74	85.42	73.53	84.93
T	5.31	5.08	4.47	4.98
%	88.43	84.68	74.44	83.01
5 F	5.89	5.74	4.86	5.47
%	98.24	95.61	81.00	91.11
5 M	5.86	5.65	4.73	5.40
%	97.62	94.17	78.78	89.95
T	5.88	5.69	4.79	5.43
%	97.92	94.87	79.92	90.51

1-4-35表 「ある-いる」の区別についての要因分析(1-4-34表のデータによる)

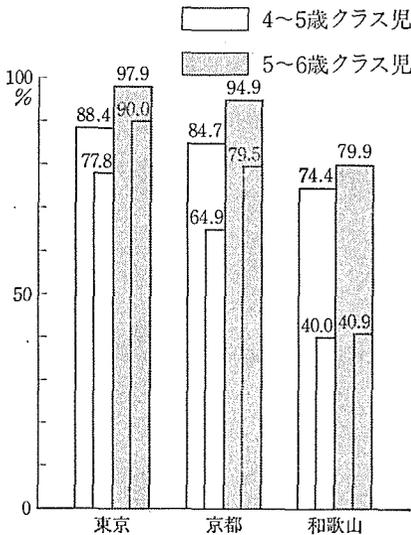
要 因	SS	df	$\chi^2$	p
1 地 域 (A)	453.987	2	10.1912	<0.01
2 学 年 (B)	206.336	1	4.6319	<0.05
3 性 別 (C)	4.083	1	0.0916	
4 交互作用 (A B)	32.527	2	0.7302	
5 " (B C)	27.635	2	0.6204	
6 " (A C)	24.984	1	0.5609	
7 " (A B C)	23.745	2	0.5330	
8 計	773.300	12	17.3525	
9 群 内	$\delta\omega^2=44.5468$			

られている。

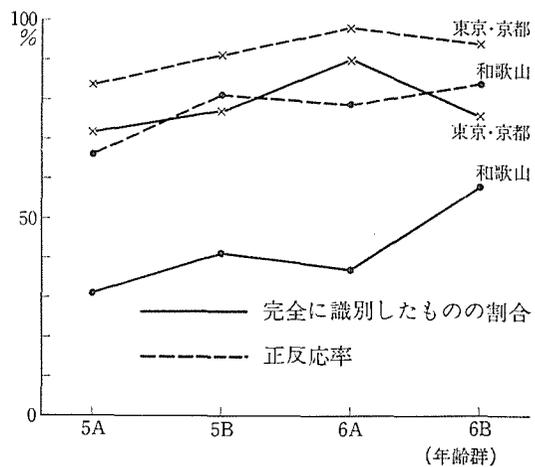
また、ふつう共通語で使われない「三輪車(椅子)」が「おいて(い)ます」とする反応が、和歌山地区で5ケースみられる。

これらのデータは、予想したように、和歌山地域の幼児は、「ある」「いる」の識別は、ある程度できているが、その地域の方言系の作用を受け、東京、京都地域の場合に比べ、識別のできていない子が多いことを示しているが、このことをより明瞭に示すために、クラス、地域別に、上記6問の課題において、「ある」「いる」を完全に識別して反応できた子どもの割合を調べたのが、1-4-33表である。また、この6問について、(C1, C4, C6に「います(いる)」, C2, C3,

1-4-7図 「ある」「いる」の識別についての地域差(太い棒グラフは6問の平均正反応率, 細い棒グラフは、6問とも正しく反応し完全に識別した幼児の割合を示す)



1-4-8図 「ある」「いる」の識別の年齢的变化



C5に「あります(ある)」と答えたのを正反応とした場合の)平均正反応率を、1-4-34表に示す。

1-4-33表でわかるように、これら6問について、「ある」「いる」を完全に正しく識別できたものの割合は、東京では、4-5歳クラスで77.8%、5-6歳クラスで90.0%、京都地域では、4-5歳クラス64.9%、5-6歳クラス79.5%で、地域的には、東京の幼児が、その識別ができているものの割合が、最も高く、京都地域がそれに次ぐ。それらに比べ、和歌山地域の場合、完全に識別できたものの割合は、4-5歳クラス40.0%、5-6歳クラス40.9%で、東京、京都の場合に比べ、その割合は、いちじるしく小さい。

クラス、性、地域ごとの平均正反応率を基礎に(角度変換した数値で)、 $\chi^2$ 分析を行い、それらの要因の作用を調べてみると、クラス(年齢)、地域の要因は有意だが、性差および諸要因の交互作用は認められていない。

また、正反応数の分布から、4-5歳、5-6歳クラスごとに、地域差を調べてみると、4-5歳クラスの場合、東京-和歌山の間に有意な差( $\chi^2=12.2222$   $df=3$   $p<0.01$ )がみられ、東京-京都、京都-和歌山の間には、統計的に有意な差は認められなかった。また、5-6歳クラスの場合、東京-和歌山、京都-和歌山の間は、有意(それぞれ、 $\chi^2=23.4210$ ,  $13.4004$   $df=4$   $p<0.01$ )で、和歌山の幼児の識別率は、東京、京都の幼児よりも、有意に低いことが認められた。しかし、東京・京都の間には、有意な差は認められなかった。

これらの結果を、わかりやすく、図に示したのが、1-4-7図である。また、1-4-8図は、東京・京都を一つのグループにまとめ、和歌山の場合と対比させ、「ある-いる」が完全に識別した人数の割合と正反応率の年齢による変化を示したものである。

今まで述べてきたこと、およびこれらの図表から、「ある-いる」について、特別な言語体系をもつ和歌山地域は例外として、そうでない東京・京都の場合、幼児は、就学前期にはいるかなり以前から、この区別を学習し終えていると予想することができる。一体、何歳ぐらいのとき、幼児は、このような区別を習得するのであろうか。大変興味ある問題だが、この間に、この調査は何も答えない。そのためには、あらためて、1-2歳のときから、幼児の動詞の習得を追跡的に調べてみる必要がある。

#### 第4項 「切る」ことに関する動詞の使い分け

日本語には、「切る」ことに関するいくつかの類似動詞がある。「切る」「裂く」「やぶる」「割る」「ちぎる(千切る)」「刈る」「むしる」「ひき千切る」「折る」などである。そして、これらの動詞は、切断する手段のちがいや対象、さらにそれと結びついている切断の様式のちがいなどによって、使い分けられる。

この調査では、「切る」ことに関する動詞として、基本的なものとして、「切る」、「割る」と「や

1-4-36表 「D1 太郎が棒でスイカを□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反応									
割った	34	34	23	91	38	38	42	118	
%	94.44	91.89	76.67	88.34	95.00	97.43	95.45	95.93	
切った	0	1	0	1	2	0	0	2	
%		2.70		0.97	5.00			1.63	
構文の誤り	0	0	0	0	0	1	0	1	
%						2.56		0.81	
わからない。	2	2	7	11	0	0	2	2	
テストせず %	5.56	5.41	23.37	10.68			4.54	1.63	
計	36	37	30	103	40	39	44	123	

1-4-37表 「D3 太郎が包丁でスイカを□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反応									
切った	29	29	22	80	40	35	39	114	
%	80.56	78.38	73.33	77.68	100.00	89.74	88.63	92.68	
割った	4	6	1	11	0	3	3	6	
%	11.11	16.21	3.33	10.68		7.69	6.82	4.87	
構文の誤り	1	0	0	1	0	1	0	1	
%	2.78			0.97		2.56		0.81	
わからない。	2	2	7	11	0	0	2	2	
テストせず %	5.56	5.41	23.33	10.67			4.55	1.63	
計	36	37	30	103	40	39	44	123	

ぶる」の三動詞、やや特殊な動詞として、「刈る」「むしる」を選び、次の文の中で、「切る」と「割る」、「切る」と「やぶる」、「刈る」と「むしる」の動詞について、幼児が、どの程度、その使い分けができるかを調べた。

D1 太郎が棒でスイカを□。

D3 太郎が包丁でスイカを□。

D2 太郎は手で紙を□。

D4 太郎ははさみで紙を□。

D5 花子は鎌で草を□。

D6 花子は手で草を□。

以下、順に結果をみていこう。

1-4-38表 「スイカを(棒で)わる」「スイカを包丁で切る」がともにてきた幼児の割合

クラス・性	地域			
	東京	京都	和歌山	全 体
4 F	14/17	15/21	10/13	39/51
%	82.35	71.43	76.92	76.47
4 M	15/19	13/16	12/17	40/52
%	78.95	81.25	70.59	76.92
T	29/36	28/37	22/30	79/103
%	80.56	75.68	73.33	76.69
5 F	18/19	17/19	21/22	56/60
%	94.74	89.47	95.45	93.33
5 M	19/21	18/20	18/22	55/63
%	90.48	90.00	81.82	87.30
T	37/40	35/39	39/44	111/123
%	92.50	89.74	88.63	90.24

1-4-39表 「わる一切る」の使用についての要因分析

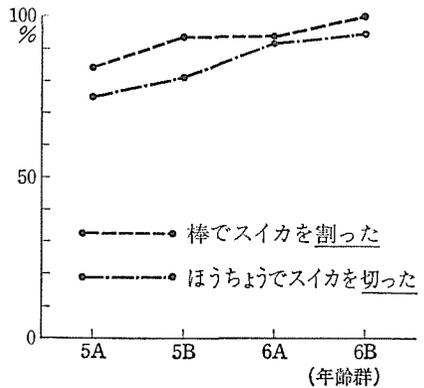
要 因	SS	df	$\chi^2$	p
1 地 域 (A)	33.690	2	0.7563	<0.05
2 学 年 (B)	357.301	1	8.0208	
3 性 別 (C)	29.194	1	0.5431	
4 交互作用 (A B)	1.879	2	0.0422	
5 " (A C)	74.471	2	1.6717	
6 " (B C)	24.941	1	0.5599	
7 " (A B C)	5.758	2	0.1293	
8 計	522.234	11	11.7233	
9 群 内	$\delta\omega^2=44.5468$			

(1) 「割る」と「切る」

「割る」と「切る」の使い分けを調べた問題D1, D2に対する幼児の反応は、1-4-36表, 1-4-37表に示すとおりである。これらの表でわかるように、「割る」の反応を期待したD1の問題では、4~5歳クラスでも全体の88%の幼児が、また正しい構文をつくった92名のうち91名(98.9%)が、「割る」を使用して文をつくることができた。また、5~6歳クラスの場合も、全体の96%の幼児が、また正しく構文をつくった120名のうち118名が、「割る」と反応した。

「切る」の動詞が使われることが期待されたD3の問

1-4-9図 D1, D3の問題で「割る」「切る」を正しく使用してきた幼児の割合の年齢的变化



1-4-40表 「D4 太郎ははさみて紙を□□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反応									
切った		33	34	23	90	40	39	42	121
%		91.67	91.89	76.67	87.37	100.00	100.00	95.45	98.37
ちぎった		0	0	0	1	0	0	0	0
%			2.70		0.97				
構文の誤り		1	0	0	1	0	0	0	0
%		2.78			0.97				
わからない。 テストせず		2	2	7	11	0	0	2	2
%		5.56	5.41	23.33	10.68			4.54	1.63
計		36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-41表 「D2 太郎は手で紙を□□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反応									
やぶいた		13	24	16	53	26	29	28	83
%		36.11	64.86	53.33	51.45	65.00	74.35	63.63	67.48
切った		15	8	3	26	13	4	12	29
%		41.67	21.62	10.00	25.24	32.50	10.25	27.27	23.58
ちぎった		2	1	1	4	0	3	1	4
%		5.55	2.70	3.33	3.88		7.69	2.27	3.25
取った		0	2	1	3	1	1	0	2
%			5.41	3.33	2.91	2.50	2.56		1.62
割った		1	0	0	1	0	0	0	0
%		2.17			0.97				
つくった		0	0	1	1	0	0	0	0
%				3.33	0.97				
構文の誤り		2	0	1	3	0	2	1	3
%		5.55		10.00	2.91		5.21	2.27	2.43
わからない。 テストせず		3	2	7	12	0	0	2	2
%		8.33	5.41	23.33	11.65			4.54	1.63
計		36	37	30	103	40	39	44	123

題でも、「切った」と反応した幼児が、圧倒的な多数（4～5歳クラスで全体の77.7%，5～6歳クラスで92.7%）を占めたが、この問題でも「割る」という動詞を利用して文をつくったものが4～5歳クラスの場合、103人中11名（10.7%）、5～6歳クラスで、123名中6名（4.9%）認められた。

1-4-42表 D2-D4 の問題で「やぶる一切る」を正しく使えた幼児の割合

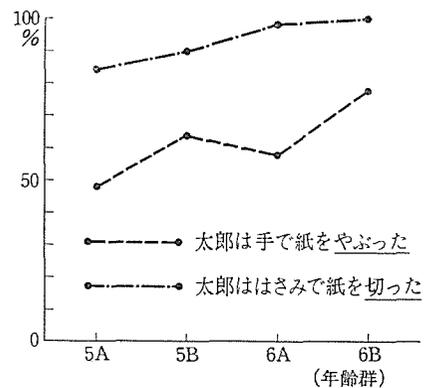
地域 クラス・性	地域			全 体
	東京	京都	和歌山	
4 F	5/17	13/21	6/13	24/15
%	29.41	61.90	46.15	47.05
4 M	8/19	11/16	10/17	29/52
%	37.25	68.75	58.82	55.77
T	13/36	24/37	16/30	53/103
%	36.11	64.86	53.33	51.46
5 F	13/19	13/19	13/22	39/60
%	68.42	68.42	59.09	65.00
5 M	13/21	16/20	14/22	43/63
%	61.90	80.00	63.63	68.25
T	26/40	29/39	27/44	82/123
%	65.00	74.36	61.36	66.67

1-4-43表 「やぶる一切る」の使用についての要因分析

要 因	SS	df	$\chi^2$	p
1 地 域 (A)	301.404	2	6.7660	<0.05
2 学 年 (B)	249.979	1	5.6116	<0.05
3 性 別 (C)	28.799	1	0.6465	
4 交互作用 (A B)	137.937	2	3.0965	
5 " (A C)	14.912	2	0.3347	
6 " (B C)	2.853	1	0.0640	
7 " (A B C)	19.316	2	0.4336	
8 計	755.200	11	16.9530	
9 群 内	$\bar{\sigma}^2=44.5468$			

これらのことは、就学前の幼児の多くが（この問題において）「割る」「切る」を正しく使い分けしていることを意味する。D1で「割る」、D3で「切る」をともに使うことのできた幼児の割合は、4～5歳クラスで76.7%、5～6歳クラスで90.2%に達する。1-4-38表は、D1、D3で、割る一切るを正しく使い分けられた幼児の割合を、地域・クラス・性別にまとめたものである。東京の幼児が、京都、和歌山の幼児に比べ、やや正しく使い分けた割合が高いという傾向が認められるが、統計的には、学年（年齢クラス）要因のみが有意（ $p < 0.05$ ）で、地域、性別、交互作用ともに有意ではない。1-4

1-4-10図 D2、D4の問題で「切る」「やぶる」を使えた幼児の割合の年齢的变化



— 9 図に、「割る」「切る」が正しく使用できた子どもの割合の年齢的变化を示す。

(2) 「切る」—「やぶる」

D 4, D 2 の問題に対する幼児の反応は, 1-4-40表と 1-4-41表に示すとおりである。これらの表でわかるように、「切る」という動詞の使用が期待された D 4 の問題では, 4~5 歳クラスでも, 全体の87%, 正しく構文をつくったもののほとんど (91名中90名) が, 5~6 歳クラスの場合, 構文を正しくつくったもののすべて (全体の98%) が, 期待したように, 「切る」をつかって文を作成した。だが, 「やぶる」の動詞の使用が期待された D 2 の問題では, そのように反応できた幼児の割合は, 4~5 歳クラスで51.5%, 5~6 歳クラスで67.5%にとどまり, それ以外の動詞, 特に一般動詞「切る」\* でしか文をつくれなかった幼児が割合多く認められ, その値は, 4~5 歳クラス, 5~6 歳クラスともに約全体の4分の1を占めた。

「やぶる」の動詞の使用には, 地域差が認められ, 京都の幼児は, 東京, 和歌山の幼児に比べ,

\* このように期待されていない動詞「切る」で文をつくった場合, 幼児は, それ以外の動詞をつかって, 再度文をつくらることが要求された。

1-4-44表 「D5 花子は鎌で草を□□」に対する反応

ク ラ ス 地域	4~5 歳クラス				5~6 歳クラス			
	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
刈った	2	2	0	4	2	3	5	10
%	5.56	5.41		3.88	5.00	7.69	11.36	8.13
切った	19	19	15	53	28	13	23	64
%	52.78	51.35	50.00	51.45	70.00	33.33	52.27	52.03
取った	11	12	6	29	10	17	11	38
%	30.56	32.43	20.00	28.16	25.00	43.59	25.00	30.89
ちぎった	1	1	1	3	0	3	0	3
%	2.78	2.70	3.33	2.91		7.69		2.44
ぬいた	0	0	1	1	0	1	2	3
%			3.33	0.97		2.56	4.55	2.44
ひいた	0	0	0	0	0	0	1	1
%							2.27	0.81
むしった	0	0	0	0	0	1	0	1
%						2.56		0.81
構文の誤り	1	1	0	2	0	0	2	2
%	2.78	2.70		1.94			4.55	1.62
わからない。 テストせず	2	2	7	11	0	1	8	1
%	5.56	5.41	23.33	10.68		2.56		0.81
計	36	37	30	103	40	39	44	123

4～5歳クラス、5～6歳クラスともに、「やぶる」を使用できた割合が高く、東京の4～5歳クラス児の、その値が、36%であったのに対し、京都の幼児の場合、その値は約65%に達しており、また5～6歳クラス児の場合も、京都の幼児の場合が、10%ほど高くなっている。

D4、D2の問題で、「切る」「やぶる」とともに正しく使うことのできた幼児の割合を、地域、クラス、性別に整理したのが1-4-42表である。D2において、正反応の割合が低かったため、この問題において、「切る」-「やぶる」を正しく使い分けられた幼児の割合は、「切る」-「割る」の場合よりも低く、平均して4～5歳クラスで約50%、5～6歳クラスで67%であった。この表に基づいて、

1-4-45表 「D6 花子は手で草を□□」に対する反応

ク ラ ス	地域	4～5歳クラス				5～6歳クラス			
		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
むしろ		0	0	0	0	6	2	0	8
	%					15.00	5.12		6.50
取った		28	27	14	69	30	30	25	85
	%	77.78	72.97	46.67	66.99	75.00	76.92	56.82	69.11
切った		5	3	3	11	2	2	4	8
	%	13.89	8.11	10.00	10.68	5.00	5.13	9.09	6.50
ちぎった		0	3	1	4	0	4	3	7
	%		8.11	3.33	3.88		10.25	6.82	5.69
抜いた		0	1	3	4	0	1	5	6
	%		2.70	10.00	3.88		2.56	11.36	4.88
ひいた		0	0	0	0	0	0	4	4
	%							9.09	3.25
ひっぱった		0	0	1	1	0	0	0	0
	%			3.33	0.97				
ひき抜いた		0	0	1	1	0	0	0	0
	%			3.33	0.97				
ひきちぎった		0	0	0	0	0	0	1	1
	%							2.27	0.81
さわった		0	0	0	0	1	0	0	1
	%					2.50			0.81
つんだ		0	0	0	0	1	0	0	1
	%					2.50			0.81
構文の誤り		1	1	0	2	0	0	0	0
	%	2.78	2.70		1.94				
わからない。 テストせず		2	2	7	11	0	0	2	2
	%	5.56	5.40	23.33	10.68			4.55	1.62
計		36	37	30	103	40	39	44	123

$\chi^2$  検定した結果、学年（年齢クラス）要因のほか、地域要因も、統計的に有意であることがわかった（1-4-43表）。D4の問題について、全く地域差は認められないことからわかるように、これはおもに、京都地域の幼児が、より多く「やぶる」を使うことができたことによる。

D4、D2の問題で、「切る」「やぶる」を使うことのできた幼児の割合を年齢群ごとに求め、比較したのが、1-4-10図である。D2の「太郎は手で紙を□□」の問題で、「やぶる」を使用する幼児の割合が、年齢の進行に応じて漸増し、「切る」-「やぶる」の分化が進んでいる様子を、この図からも知ることができる。

### (3) 「刈る」-「むしる」

D5、D6の問題に対する幼児の反応は、1-4-44表、1-4-45表に示すとおりである。この問題で、われわれは、「刈る」「むしる」という動詞が使われることを期待したが、もともと、特殊な動詞であったため、それらの動詞を使って文をつくれた子はごくまれであった。つまり、「刈る」については、4-5歳クラスで4人（3.9%）、5-6歳クラスで10人（8.1%）の子が、使用できたにとどまり、多くの子は、「鎌で草を□□」という問題に対して、一般動詞「切る」（4-5歳クラス、5-6歳クラスともに約50%の幼児）か、もしくは「取る」（両クラスとも約30%）を使用して文をつくった。また、「むしる」については、5-6歳クラスの8人（6.5%）が、その語を使えたに過ぎず、4-5歳クラス、5-6歳クラスの多く（約65-70%）の幼児は、「取る」をつかって、「手で草をとる」と答えた。また、そうでない場合、「切る」あるいは「ちぎる」などの動詞を使用した。これらのことは、「切断」の手段（鎌）と結びついている「刈る」という特殊動詞、手段（手）と切断の様式と結びついている「むしる」という特殊動詞は、まだ、この期の幼児の場合、一般動詞「切る」「取る」から分化、習得されておらず、幼児の多くは、一般動詞を使って「鎌で草を□□」「手で草を□□」の課題状況で、「切る-とる」と区別して反応するか、もしくは、いずれも「切る-切る」「取る-取る」であらわすか、そういう段階にあることを意味している。

## 第5項 「つくる」ことに関連した動詞の分化

一般に、われわれは、日本語で物をつくる行為を表す時、「つくる」という一般的な動詞のほかに、作成する産物の性格やそれと結びついている作成行為の様式などによって、より分化した、特殊な動詞を利用する。例えば、次のような動詞がそれである。

衣類などの作成；織る…布。編む…セーター・靴下・レース・竹かごなど。縫う…着物。

金属・工芸品の作成；鋳る…金物。彫る…木像などの彫刻品。焼く…陶磁器・木炭など。

建物の作成や土木；建てる…家・建物。掘る…穴・川。架ける…橋。

農産物の作成；産る…米・野菜・果物など。

食物の作成；つく…もち。煮る…煮物。

人、動物の生産（生殖）；産む…子ども。

これらの動詞は、産物を示す「を」格の助詞をともなって対象語を支配する。その場合、それらの動詞は、「つくる」という動詞と意味・統辞的に同じクラスを構成しているため、たとえ、その動詞を一般動詞「つくる」に置きかえても、例えば「靴下を編む→靴下をつくる」「炭を焼く→炭をつくる」のように、類似した意味を伝えることができる。しかし、このような場合、いつも「つくる」という動詞だけで表現していたのでは、作成・生産の様式のちがいが表現されないので、表現は豊かでない。それ故一般に、われわれは必要に応じて、分化した特殊な動詞を使用し、その意

1-4-46表 「D7 花子は折り紙でツルを□□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
折った		20	16	19	55	30	19	29	78
%		55.56	43.24	63.33	53.39	75.00	48.72	65.91	63.41
つくった		14	19	4	37	10	19	13	42
%		38.89	51.35	13.33	35.92	25.00	48.72	29.54	34.15
構文の誤り		0	0	0	0	0	1	0	1
%							2.56		0.81
わからない。 テストせず		2	2	7	11	0	0	2	2
%		5.56	5.41	23.33	10.68			4.55	1.63
計		36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-47表 「D8 大工さんは木で家を□□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
たてた		18	13	13	44	23	21	21	65
%		50.00	35.14	35.13	42.72	57.50	53.84	47.72	52.84
つくった		14	20	8	42	14	15	19	48
%		38.89	54.05	26.67	40.78	35.00	38.46	43.18	39.02
たたいた		1	0	0	1	0	0	0	0
%		2.78			0.97				
なおした		0	1	0	1	0	0	0	0
%			2.70		0.97				
構文の誤り		1	1	2	4	2	3	2	7
%		2.78	2.70	6.67	3.88	5.00	7.69	4.54	5.69
わからない。 テストせず		2	2	7	11	1	0	2	3
%		5.56	5.40	23.33	10.68	2.50		4.54	2.34
計		36	37	30	103	40	39	44	123

味の差を表現する。

幼児は、年齢的に比較的はやい時期から、「つくる」ということばを使い始めるが、就学前期にどの程度、その語に関連した特殊な動詞を習得し、それらを使い分けているのであろうか。

われわれは、この問題について、就学前期の幼児にとって、その語で示されている現実が割合親しまれていると思われる、次の四つの対象語（生産物）、「折り紙のツル」「家」「セーター」「積木の家」を利用して、「折る」「たてる」「あむ」の動詞が、どの程度、「つくる」という動詞から分化され、使用されるかを調べようとした。また、その際、「積木の家」は、一般動詞「つくる」の使用をみるために含まれた。問題は、子どもが反応しやすいように、それらの動詞が支配する材料の「で」格と、生産物の「を」格をもつ次の構文で与えられ、当該の動詞を使えるか否かが調べ

1-4-48表 「D9 花子は毛糸でセーターを□□」に対する反応

ク ラ ス		4～5歳クラス				5～6歳クラス			
地域		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反応									
あんだ		17	16	15	48	28	23	30	81
	%	47.22	43.24	40.54	46.60	70.00	58.97	68.18	65.85
つくった		12	17	5	34	10	14	9	33
	%	33.33	45.94	13.51	33.01	25.00	35.89	20.45	26.83
ぬった		5	2	3	10	1	1	3	5
	%	13.89	5.41	8.11	9.71	2.50	2.57	6.82	4.07
構文の誤り		0	0	0	0	0	1	0	1
	%						2.57		0.81
わからない。 テストせず		2	2	7	11	1	0	2	3
	%	5.56	5.41	18.92	10.68	2.50		4.55	2.44
計		36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-49表 「D10 太郎は積木で家を□□」に対する反応

ク ラ ス		4～5歳クラス				5～6歳クラス			
地域		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反応									
つくった		34	34	19	87	39	37	38	114
	%	94.44	91.89	63.33	84.46	97.50	94.87	86.36	92.68
たてた		0	1	3	4	0	2	3	5
	%		2.70	10.00	3.88		5.13	6.82	4.07
構文の誤り		0	0	1	1	0	0	1	1
	%			1.00	0.97			2.27	0.81
わからない。 テストせず		2	2	7	11	1	0	2	3
	%	5.56	5.41	23.33	10.68	2.50		4.55	2.44
計		36	37	30	103	40	39	44	123

られた。

D2 花子は折り紙でツルを□□。

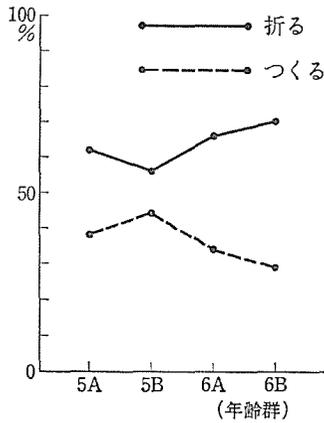
D8 大工さんは木で家を□□。

D9 花子は毛糸でセーターを□□。

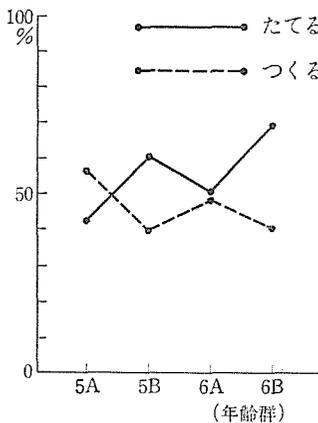
D10 太郎は積木で家を□□。

テストは、類似した構文をもつD1～D6の問題（～で(手段)～を(対象語)～する）につづいて行われた。

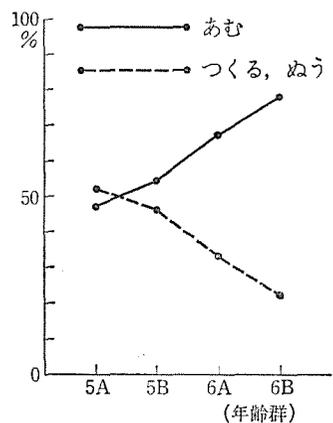
1-4-11図 「D7 花子は折り紙でツルを□□」における幼児の動詞の使用の年齢的变化



1-4-12図 「D8 大工さんは木で家を□□」における幼児の動詞の使用の年齢的变化



1-4-13図 「D9 花子は毛糸でセーターを□□」における幼児の動詞の使用の年齢的变化



1-4-50表 作成に関する動詞の分化の諸水準

水準	「折る」「たてる」「あむ」の動詞のうち、使用してきた動詞の数	一般動詞「つくる」の使用	特徴
A	3. (全部使える)	D10の問題のみ使う	3種の特動詞を「つくる」と対比させ、使い分けしている
A	3. ( " )	まったく使わない。D10の問題にも「たてる」を使う	3種の特動詞を使用しているが、「たてる」が「つくる」と十分分化していない
B	2	D10の問題のほか、他の一つの問題に使う	特動詞の分化は進んでいるが、完全ではない
C	1	D10の問題のほか、二つの問題に使う	特動詞の一部が「つくる」から分化する
D	0	4. (全部に使う)	すべてを一般動詞「つくる」で表す
E	0	0	構文がつかれない

D7～D10の問題に対する幼児の反応は、1-4-46表～1-4-49表に示すとおりである。予想したように、D7～D9の問題において、一般動詞「つくる」のほか、分化した特殊動詞「折る」「たてる」「あむ」の使用が認められ、就学前期に幼児が、他の動詞の場合と同じく、作成に関する動詞群についても、身近なものについて、特殊な動詞を使用しはじめ、この種の動詞の分化がこの期に行われていることが確認された。しかし、これらの表からわかるように、どの子ども、各問題で、分化された特殊な動詞をつかえるようになっているわけではなく、例えば、D7の「折り紙でツルを□□」という問題では、「折る」を使うことのできた子どもの割合は、平均して4～5歳クラス児で全体の53.4%、5～6歳クラスで63.4%で、「つくる」という動詞を使った子どもの割合と比較すると、その割合は、4～5歳クラスで約5：4、5～6歳クラスで6：3であった。

またD8の「木で家を□□」の問題では、4～5歳クラス児の42.7%、5～6歳クラス児の52.8%が、「たてる」の動詞を使うことができ、D9の「毛糸でセーターを□□」の問題では、4～5歳クラス児の46.6%、5～6歳クラス児の65.9%が、「あむ」という特殊動詞を使い、文を

1-4-51表 各水準の幼児の割合（クラス・性別）

	4 F	4 M	T (%)	5 F	5 M	T (%)
A	12	9	21 (20.39)	22	21	43 (34.95)
A'	1	3	4 (3.88)	4	1	5 (4.07)
B	12	13	25 (24.27)	14	14	28 (22.76)
C	10	14	24 (23.30)	9	12	21 (17.07)
D	9	5	14 (13.59)	5	9	14 (11.38)
E	7	8	15 (14.56)	6	6	12 (9.77)
計	51	52	103	60	63	123

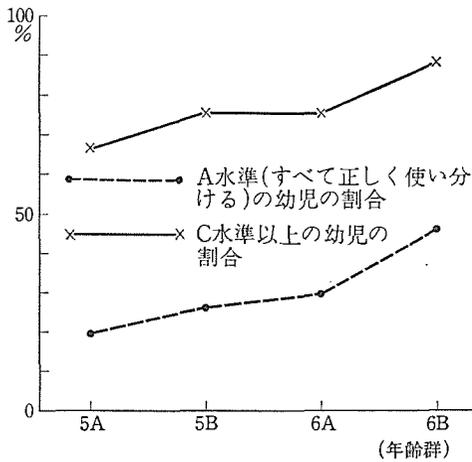
1-4-52表 各水準の幼児の割合（年齢群別）

	4 B	5 A	5 B	6 A	6 B
A	1	10	14	20	19
		19.23	26.41	29.41	46.34
A'	0	2	1	6	0
		3.85	1.89	8.82	
B	5	9	12	13	14
		17.31	22.64	19.12	34.15
C	3	14	13	12	3
		26.92	24.53	17.64	7.31
D	3	7	8	7	3
		13.46	15.09	10.29	7.31
E	0	10	5	10	2
		19.23	9.43	14.71	4.88
計	12	52	53	68	41

つくることができました。また、D10の「積木で家を□□」の問題では、一部「たてる」という動詞を使った子どももみられたが、ほとんどの幼児（4～5歳クラスの84.5%、5～6歳クラスの92.7%）は、「つくる」の動詞を使って文を作成した。

これらの表からわかるように、幼児が、特殊な分化した動詞を使うことができた割合は同じ年齢クラスでも、地域、性によって多少異なるが、各問ごとに統計的に要因を分析した結果では、地域による差は有意でなく、学年（年齢クラス）要因のみ有意であった。

この年齢要因の作用をより明瞭に示すため、各問題について分化した特殊動詞を使用できた幼児



の割合を、一般動詞の使用の割合と対比させ、各年齢群で比較したのが1-4-11図～1-4-13図である。動詞のちがいが（問題のちがいが）によって、一般動詞から特殊動詞への分化の程度が多少異なっているが、年齢の進行につれ、分化された特殊動詞を使う幼児の割合が、漸増している事実がこれらのグラフに明瞭に示されている。特にこのことが明瞭なのは、D9の「毛糸でセーターを□□」の問題で、年中クラスの5歳前半期（5A）では、「あむ」を使って文を作成した幼児の割合は、47.0%で、その他の多くが「つくる」を使っていたのに対し、年齢の進行に応じ、「あむ」

1-4-53表 D7～D10の問題で、「折る」-「あむ」-「たてる」-「つくる」をすべて正しく使い分けられた幼児の割合

クラス・性	地域			全 体
	東京	京都	和歌山	
4 F	5/17	2/21	5/13	12/51
%	29.41	9.52	38.46	23.53
4 M	5/19	2/16	2/16	9/52
%	26.32	12.50	11.76	17.31
T	10/36	4/37	7/30	21/103
%	27.78	10.81	23.33	20.39
5 F	11/19	7/19	4/22	23/60
%	57.89	36.89	18.18	38.33
5 M	5/21	9/20	7/22	20/63
%	23.81	45.00	31.82	31.75
T	16/40	16/39	11/44	43/123
%	49.00	41.02	25.00	34.95

を使用できた幼児の割合は、漸次増大し、年長組の6歳後半児（6B）においては、その値は78%にまで達している。また、その他の問題でも、5歳前半では、「折る」「たてる」の特殊動詞を使用できたものの割合は、それぞれ62%、43%であったのに対し、6歳後半では、それらの使用の割合は70%、69%に増大している。

このように、問題によって多少差はあるが、個々の問題に対しては、4～5歳クラス児の40～50%、5～6歳クラス児の50～65%は、これらの文の作成の課題に対して分化された特殊な動詞を使用することができた。だが、このことは、彼らの多くが、これらの課題で、ことごとく、特殊な動詞を使い分けることができたわけではない。第2項の分析の場合と同じく、D7～D10の四つの問題を通して、幼児の反応を分析してみると、作成に関するこれらの動詞の使用の分化に、1-4-50表に示す諸水準が見出だされた。この水準の基準にそって、幼児の各水準の割合を、クラス、性、年齢

1-4-54表 D7～D10の4問について平均正反応数と平均正反応率

地域		東京	京都	和歌山	全 体
クラス・性					
4 F		2.41	2.00	2.46	2.25
	%	69.29	50.00	61.54	56.37
4 M		2.58	2.13	2.00	2.25
	%	64.47	53.13	50.00	56.25
T		2.50	2.05	2.20	2.25
	%	62.50	51.35	55.00	50.31
5 F		3.24	2.58	2.82	2.93
	%	85.53	64.47	70.45	73.33
5 M		3.00	2.50	2.59	2.70
	%	75.00	62.50	64.77	67.46
T		3.20	2.91	2.70	2.87
	%	80.00	67.95	67.61	71.74

1-4-55表 作成に関する動詞の使い分けの要因分析（1-4-54表のデータによる）

要 因	SS	df	$\chi^2$	p
1 地 域 (A)	158.154	2	3.5503	
2 学 年 (B)	218.453	1	4.9039	<0.05
3 性 別 (C)	17.957	1	0.4031	
4 交互作用 (AB)	14.341	2	0.3219	
5 " (AC)	14.413	2	0.3235	
6 " (BC)	8.200	1	0.1841	
7 " (ABC)	22.055	2	0.4951	
8 計	453.573	11	10.1819	
9 群 内	$\delta\omega^2=44.5468$			

群別に調べたのが、1-4-51表、1-4-52表である。この表から、「つくる」ことに関連したこれら四つの文作成課題で、特殊動詞を使い、四つの動詞を正しく使い分けることのできた(A水準の)幼児の割合は、4～5歳クラスで約20%、5～6歳クラスで約35%の程度であること、また、4～5歳クラスの約14%、5～6歳クラスの約11%は、まだ、すべて、一般動詞「つくる」を使って表現する水準(D水準)にあること、さらに、残り大半の幼児(4～5歳クラスの約65%、5～6歳クラスの約50%)は、A、Dの中間のB、Cの水準にあることがわかる。第3項で扱った楽器の演奏に関する動詞の使い分けの場合と比較すると、この課題の場合に、完全に使い分けることのできた幼児の割合は、4～5歳クラス、5～6歳クラスともに小さく、「つくる」に関する動詞の使い分けの習得は、幼児にとって、より困難な課題であることがわかる。このことは、A水準にある幼児の割合などの年齢的な変化を示した1-4-14図と、第3項の1-4-3図を比較してみると、より明瞭である。

この分化の発達に対する要因を分析するため、A水準にある幼児の割合を、さらにこの4問についての正反応率を地域、クラス、性別に整理したのが、1-4-53表と1-4-54表である。各ブロックによって、A水準にある幼児の割合や正反応率は、ばらつきが認められるが、 $\chi^2$ 検定による結果、統計的に有意であった要因は、クラス(年齢クラス)要因のみで、性、地域の要因や交互作用の要因の作用は有意でなかった。1-4-55表に、正反応率をもとにした $\chi^2$ 検定の結果をあげておく。

\* 1-4-53表に基づく $\chi^2$ 検定では、クラス要因は $\chi^2=6.0843$ で $p<0.05$ 。

## 第6項 付着に関する動詞の使用

「～は～を～に～する」という構文を支配する付着についての動詞については、

E 1 花子はてるてるぼうずを木に□。

E 2 太郎はイヌを木に□。

E 3 花子は切手を封筒に□。

E 4 太郎はグローブを手に□。

E 5 花子は時計を柱に□。

E 6 太郎はプロペラを飛行機に□。

の6問で、幼児が、どのように動詞を使うかを調べた。

E 2～E 6に対する幼児の反応は、1-4-56表～1-4-60表に示すとおりである。なお、E 1に対する反応はすでに第1項の1-4-16表に示した。これらの表を見てもわかるように、E 3、E 6の問題を除いた他の問題では、地域の方言の特殊性ならびに、この付着に関する動詞に類似の動詞が多いということに関連して、幼児の反応は、実に多岐にわたった。

特に、地域の方言の特殊性が、反応に大きく作用していると思われるのは、E 1、E 2、E 4の問題で、E 1の「太郎がてるてるぼうずを木に□」の問題では、東京地域では「ぶらさげる」

1-4-56表 「E2 太郎はイヌを木に□」に対する反応

ク ラ ス 地域 反応	4～5歳クラス				5～6歳クラス			
	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
つなぎました	3	1	6	10	5	4	6	15
%	8.33	2.70	20.00	9.71	12.50	10.00	15.00	12.20
くくりました	0	23	10	33	1	24	18	43
%		62.16	33.33	32.04	2.50	60.00	45.00	34.96
しばりました	8	0	2	10	7	1	5	13
%	22.22		6.67	9.71	17.50	2.50	12.50	10.57
つけました	7	2	0	9	7	4	1	12
%	19.44	5.41		8.74	17.50	10.00	2.50	9.76
結びました	1	0	1	2	3	2	5	10
%	2.78		3.33	1.94	7.50	5.00	12.50	8.13
ゆわえました	6	0	0	6	8	0	0	8
%	16.67			5.83	20.00			6.50
かけました	1	2	0	3	2	1	0	3
%	2.78	5.41		2.91	5.00	2.50		2.44
しばりつけま した	1	1	0	2	1	0	0	1
%	2.78	2.70		1.94	2.50			0.81
くくりつけま した	0	0	1	1	0	0	1	1
%			3.33	0.97			2.50	0.81
ひっかけまし た	2	0	0	2	0	0	0	0
%	5.56			1.94				
まきました	0	1	0	1	0	0	1	1
%		2.70		0.97			2.50	0.81
結びつけまし た	0	1	0	1	0	0	1	1
%		2.70		0.97			2.50	0.81
おいときまし た	0	0	0	0	0	1	0	1
%						2.50		0.81
はめました	0	0	0	0	0	0	1	1
%							2.50	0.81
くびました	0	0	0	0	0	0	1	1
%							2.50	0.81
構文の誤り	4	3	3	10	5	2	1	8
%	11.11	8.11	10.00		12.50		2.50	6.50
わからない。 テストせず	3	3	7	13	1	0	3	4
%	8.33	8.11	23.33		2.50		7.50	3.25
計	36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-57表 「E3 花子は切手を封筒に□□」に対する反応

ク ラ ス		4～5歳クラス				5～6歳クラス			
地域		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反応									
はる		13	16	11	40	24	26	21	71
	%	36.11	43.24	29.73	38.83	60.00	66.67	53.85	57.72
つける		6	3	0	9	8	4	6	18
	%	16.67	8.11		8.73	20.00	10.26	15.38	14.63
はりつける		1	0	0	1	0	0	0	0
	%	2.78			0.97				
いれる*		10	14	4	28	4	4	11	19
	%	27.78	37.83	10.81	27.18	10.00	10.26	28.21	15.45
構文の誤り		3	3	9	15	1	0	4	5
	%	8.33	8.11	24.32	14.56	2.50		10.26	4.07
わからない。 テストせず		3	1	6	10	3	5	2	10
	%	8.33	2.70	16.22	9.71	7.50	12.82	5.13	8.13
計		36	37	30	103	40	39	44	123

\* 全体の文脈からいうと、期待した文とまったく意味の異なる文だが、構文からみると誤ちとはいえないので、構文の水準では正しいとして処理してある。

「つける」と反応した幼児が全体の50%以上占めていたのに対し、和歌山地域では、「ぶらさげる」のほか、「つる（つるす）」、「くる」の反応が目だっている。

また、E2の問題では、東京の幼児の多くは、「つなぐ」「しばる」「つける」「ゆわえる」のいずれかで文をつくったのに対し、京都の幼児の60%と、和歌山の幼児のかなりの割合（4～5歳クラス33.3%、5～6歳クラス45%）は「くる」で文をつくった。また、E4の「太郎はグローブに手を□□」の問題では、東京、京都の幼児の多く（60%以上は、期待したように「はめる」の動詞を利用して文をつくったが、和歌山の幼児は、「はめる」のほか、特に「さす」という動詞を使った幼児が、多く認められた。この反応は東京、京都には、まったく見られない。

このように、これら3問については、地域による差が大きく関与したため、年齢の変化にとともに生じてくる動詞の分化過程について分析を加えることが困難となった。

そこで、E3、E5、E6についてのみ、各問で期待した当該の動詞の使用の割合の年齢的な変化を調べてみると、1-4-15図、1-4-16図、1-4-17図のようになる。E3の「切手を封筒に□□」の問題では1-4-15図に示すように、期待した反応「はる」を使用できた幼児の割合が、6歳、特に後半になって上昇している。だが、これは、これに類似する一般動詞「つける」の使用が減少して、それに置き換わっていったのかということ、かならずしもそうではない。1-4-57表をみてわかるように、この問題では、予期しなかった意外な反応「いれる」が生じたが、そ

1-4-58表 「E4 太郎はグローブを手に□□」に対する反応

ク ラ ス 地域 反応	4～5歳クラス				5～6歳クラス			
	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
はめました	22	25	7	54	27	25	18	70
%	61.11	67.57	23.33	52.43	67.50	64.10	46.15	56.91
さしました	0	0	6	6	0	0	14	14
%			20.00	5.83			35.90	11.38
いれました	0	4	2	6	1	5	3	9
%		10.81		5.83	2.50	12.82	7.69	7.32
つけました	2	1	0	3	3	1	1	5
%	5.56	2.70		2.91		2.56	2.56	4.06
もちました	1	0	0	1	1	0	1	2
%	2.78			0.97	2.50		2.56	1.63
さしこみました	0	0	2	2	0	0	0	0
%			6.67	1.94				
かけました	1	0	0	1	0	0	0	0
%	2.78			0.97				
かぶせました	0	0	0	0	0	1	0	1
%						2.56		0.81
くっつけました	0	0	0	0	1	0	0	1
%					2.50			0.81
しました	0	1	0	1	0	0	0	0
%		2.70		0.97				
にぎりました	0	0	0	0	0	1	0	1
%						2.56		0.81
のせました	0	0	0	0	0	0	1	1
%							2.56	0.81
構文の誤り	7	3	5	15	5	6	3	14
%	19.44	8.11	16.67	14.56	12.50	15.38	6.82	11.38
わからない。 テストせず	3	3	8	14	2	0	3	5
%	8.33	8.11	26.67	13.59	5.00		6.82	4.06
計	36	37	30	103	40	39	44	123

の反応は、5～6歳クラスではその割合が減少している。このことに関連して、「はる」の占める相対的割合が増大したものと考えられる。

1-4-59表, 1-4-16図に示すように, E5の「花子は時計を柱に□□」の問題では, 4～5歳クラス児の42%, 5～6歳クラス児の49%は「つける」の動詞を利用し, 「かける」を使用した幼児は, 4～5歳クラスで12.6%, 5～6歳クラスで21.1%にとどまった。また, 年齢的にそ

1-4-59表 「E5 花子は時計を柱に□」に対する反応

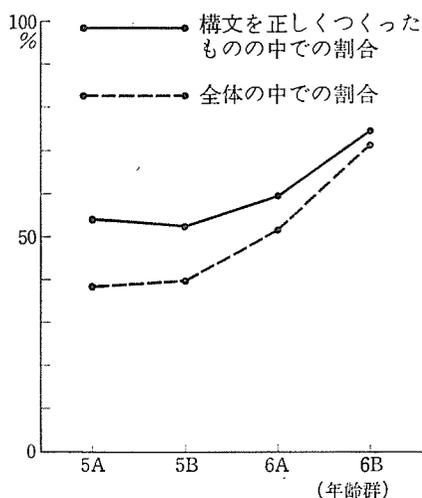
ク ラ ス		4～5歳クラス				5～6歳クラス			
地域		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反応									
かける		4	5	4	13	7	13	6	26
	%	11.11	13.51	13.33	12.62	17.50	33.33	13.64	21.14
つける		15	18	10	43	19	17	24	60
	%	41.67	48.65	33.33	41.74	47.50	43.59	54.55	48.78
つる		0	1	0	1	0	1	2	3
	%		2.70		0.97		2.56	4.55	2.43
のせる		2	2	0	4	1	0	0	1
	%	5.57	5.40		3.88	2.50			0.81
はめる		1	0	0	1	0	1	1	2
	%	2.78			0.97		2.56	2.27	1.63
おいとく		0	0	0	0	0	2	1	3
	%						5.13	2.27	2.44
くっつける		2	0	0	2	1	0	0	1
	%	5.56			1.94	2.50			0.81
下げる		0	0	0	0	2	0	0	2
	%					5.00			1.62
ぶら下げる		0	2	0	2	0	0	0	0
	%		5.40		1.94				
入れる		1	0	0	1	0	0	0	0
	%	2.78			0.97				
つり上げる		0	1	0	1	0	0	0	0
	%		2.70		0.97				
つるす		0	0	0	0	1	0	0	1
	%					2.50			0.81
とる		1	0	0	1	0	0	0	0
	%	2.78			0.97				
はさむ		0	0	1	1	0	0	0	0
	%			3.33	0.97				
ひっかける		0	0	0	0	1	0	0	1
	%					2.50			0.81
ぶらくる		0	0	1	1	0	0	0	0
	%			3.33	0.97				
あげる		0	0	1	1	0	0	0	0
	%			3.33	0.97				
おろした		0	0	1	1	0	0	0	0
	%			3.33	0.97				

構文の誤り	7	5	4	16	5	5	7	17
%	19.44	13.51	13.33	15.53	12.50	12.82	15.90	13.82
わからない。	3	3	6	14	3	0	3	6
テストせず %	8.33	8.11	20.00	13.59	7.50	0	6.82	4.88
計	36	37	30	103	40	39	44	123

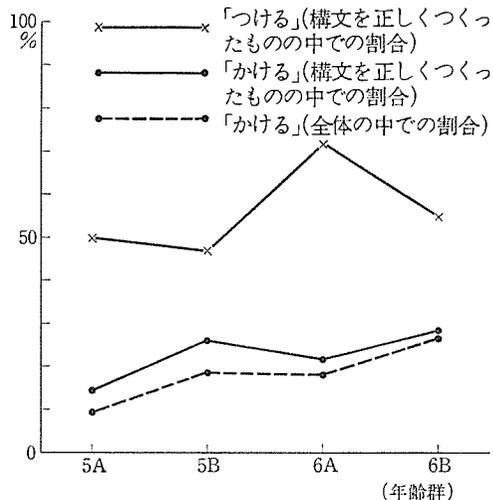
1-4-60表 「E6 太郎はプロペラを飛行機に□」に対する反応

ク ラ ス 地域 反応	4～5歳クラス				5～6歳クラス			
	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
つけました	24	28	19	71	32	33	36	101
%	66.67	75.68	63.33	68.93	80.00	84.61	81.82	82.11
くっつけました	1	0	0	1	2	0	0	2
%	2.78			0.97	5.00			1.63
はめました	0	0	0	0	0	2	0	2
%						5.13		1.63
しました	1	0	0	1	0	0	0	0
%	2.78			0.97				
構文の誤り	7	6	2	15	4	4	5	13
%	19.44	16.21	6.67	14.56	10.00	10.26	11.36	10.57
わからない。	3	3	9	15	2	0	3	5
テストせず %	8.33	8.11	30.00	14.56	5.00		6.82	4.07
計	36	37	30	103	40	39	44	123

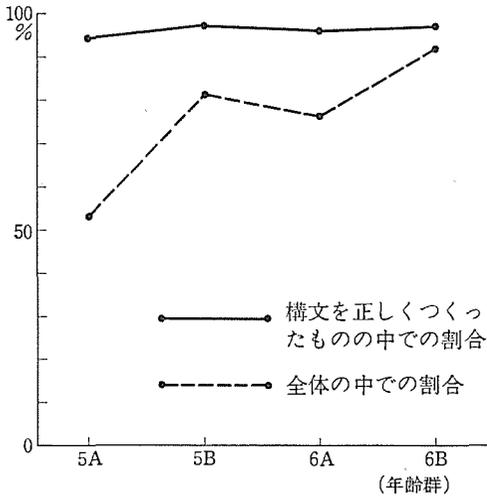
1-4-15図 「E3 花子は切手を封筒に□」の問題で「はる」を使用した子どもの割合



1-4-16図 「E5 花子は時計を柱に□」の問題で「かける」「つける」を使用した幼児の割合



1-4-17図 「E6 プロペラを飛行機に□」で「つける」を使用した幼児の割合



これらの使用を比較すると、「かける」を使用できた幼児の割合は、年齢の増加にもなって上昇している傾向が認められるが、顕著ではなく、全体として、この期の幼児の場合、「つける」の使用が支配的である。

「つける」という動詞の使用を期待して課したE6の「プロペラを飛行機に□」の問題では、幼児の多く（構文をつくったものの95%以上）は、「つける」を使用して文をつくることができた。1-4-17図に示すように、「つける」を使って、この文をつくることのできた幼児の全体の中の割合は、年齢の増加にもない上昇するが、構文をつくることのできた幼児の中で「つける」を使

1-4-61表 幼児の付着に関する動詞の使用と対象・状況による使用の範囲

(上段；4～5歳クラスの使用の全体の中での割合)  
(下段；5～6歳クラスの " )

問題 \ 反応	つ	ぶ	つ	か	結	く	つ	し	ゆ	は	さ	い	は
	け	ら	る	け		く	な	ば	わ	め		れ	
	る	げ	す	る	ぶ	る	ぐ	る	え	る	す	る	る
E-1 てるてるぼうず を木に□	11.7	28.2	16.5	9.7	0	7.8							
	18.7	33.3	15.4	9.8	5.7	4.1							
E-2 イスを木に□	8.7			2.9	1.9	32.0	9.7	9.7	5.8	0			
	9.8			2.4	8.1	35.0	12.2	10.6	6.5	0.8			
E-3 切手を封筒に □	8.7											27.2	38.8
	14.6											15.5	57.7
E-4 グローブを手に □	2.9			1.0						52.4	5.8	5.8	
	4.1			0						56.9	11.4	7.3	
E-5 時計を柱に □	41.7		1.0	12.6									
	48.8		2.4	21.1									
E-6 プロペラを飛行 機に□	68.9									0			
	82.1									1.6			

用できた幼児の割合は、約95%の値を占め、その値は年齢によっても変わらない。このことは、構文をつくることのできる幼児は、この問題では、ほとんどすべて、「つける」を使うということを意味している。

E1～E6の問題に対する幼児の反応を総じてみると、この期の幼児は、付着に関する動詞について、すでに多様な語彙とその分化的な使用を行っていることを知ることができる。それは、まず第1に、各問に対し、多様だが、しかし一定の範囲にかぎられた付着に関する類似の動詞を使っていることからわかる。1-4-56表～1-4-60表、1-4-16表の各表で、いま5%以上の頻度があった付着に関する動詞をとり出し、各問題に対する幼児の反応を整理してみると1-4-61表のようになる。1-4-58表や1-4-59表をみると、幼児の反応があまりにも多様なため、一見すると無秩序のようと思えるが、このようにして整理してみると、E1～E6の各問で、付着の動詞の特徴として、「つける」を共通の反応項としながら、各問題に対する幼児の反応（動詞の使用）は、適切な一定の範囲を保って使われて、問題が設定した対象、状況によって、その使用が分化されていることがわかる。

しかし、「つける」が共通項として使われてはいるが、「演奏」や「作成」に関する動詞の場合のごとく、子どもは、まず、一般動詞「つける」の使用を習得し、後に、その他の特殊な分化された動詞を習得するの否かについては、これらのデータの分析から知見を得ることはできなかった。たしかに、演奏、作成に関する動詞の場合のように、E6の他の問題5問のうち4問で、ことごとく「つける」を使って文をつくった幼児（4歳後半、5歳前半各1名、6歳前半2名）や、3問でそれを使った幼児（5歳前半、後半各2名、6歳前半3名、6歳後半4名）は認められた。しかし、問題によって、幼児の動詞の使用は実に多様で、それらが、明らかに「つける」と対立して習得、使用されているのかは、そのデータだけでは判断することができない。また、反応が多様なため、E1～E6を通して子どもの、このグループの動詞の習得の水準を設定することも困難であった。したがって、これらの問題については、子どもの動詞の習得についての追跡的な調査を試み、それらの知見を加味しながら、あらためて調査をくり返してみる必要がある。

## 第7項 「やる」「あげる」「くれる」の使い分け

一般に共通語では、物のやりもらいを表す動詞に3種類の対立がある。

第1の対立は、「やる」「あげる」の対立で、自分または他人が、自分以外の人または生物に物を与えるとき、与える人（主語）と、それを受ける人または生物（対象語）の関係についての認識、評価に基づいて、これらを使い分ける。一般には、「あげる」ということばを使うのは、

ア 与える相手が年上、また地位が高く、相手に敬意を表する場合、

イ ていねいに表現する場合、

であり、「やる」を使うのは、

ア 相手が同じ年または年下，地位が同じまたは下で，相手に敬意を表する必要がないか，もしくは反対に相手をさげすむ場合，

イ 相手が人間以外の動物，植物の場合，  
である。

したがって，一般には，

(ア) 花子は，お父さんに贈物をやる。

(イ) 花子は，イヌに水をあげる。

とはいわず，

(ア) 花子は，お父さんに贈物をあげる。

(イ) 花子は，イヌに水をやる。

という。

第2の対立は，これら「やる—あげる」と「くれる」との対立で，物を受ける人が，他人であるか自分(僕，わたし)であるかによって，これらを使い分ける。「くれる」は，現在の共通語の場合，受け手が自分(私，僕)である場合にかぎって使われ，一般に，

母が僕に1冊の本をあげた。

とはいわず，

(ウ) 母が僕に1冊の本をくれた。

という。

第3の対立は，これら「やる—あげる—くれる」と「もらう」との対立で，「やる—あげる—くれる」の動詞で表現されている授受関係を，文の上で，主客と反対にして表現する場合に「もらう」の動詞が使われる。

その場合，「もらう」には，授受の「やる—あげる—くれる」にあるような，待遇関係や自他関係による動詞の対立はなく，一応に，「もらう」で表現され，上述の(ア)(イ)(ウ)の文は，

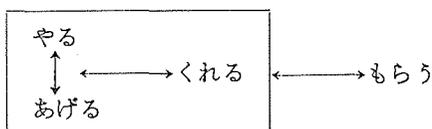
お父さんは花子に(から)贈物をもらった。

イヌは花子に水をもらった。

僕は母に1冊の本をもらった。

になる。

これらの「やり—もらい」に関する動詞の三つの対立関係を図式的に表わすと次のようになる。



これらの関係を，幼児はどの程度習得し，動詞を使い分けているのであろうか。まず，の

わくの中に取りめられている、[やる—あげる]—くれるの関係について調べてみよう。

われわれは、幼児に

F1 桃太郎はイヌにきびだんごを□□。

1-4-62表 「F1 桃太郎はイヌにきびだんごを□□」に対する反応

ク ラ ス		4～5歳クラス				5～6歳クラス			
地域		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反応									
やる		7	18	15	40	16	18	27	61
	%	19.44	48.64	50.00	38.83	40.00	43.59	61.36	49.59
あげる		22	13	9	44	17	17	14	48
	%	61.11	35.14	30.00	42.72	42.50	43.59	31.82	39.02
わたす		4	2	1	7	4	3	0	7
	%	11.11	5.40	3.33	6.80	10.00	7.69		5.69
構文が正しく できない	%	1	1	0	2	1	0	1	2
		2.77	2.70		1.94	2.50		2.27	1.63
わからない。 テストせず	%	2	3	5	10	2	1	2	5
		5.56	8.11	16.67	9.71	5.00	2.56	4.54	4.07
計		36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-63表 「F2 花子はお母さんにお花を□□」に対する反応

ク ラ ス		4～5歳クラス				5～6歳クラス			
地域		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
反応									
あげた		30	30	18	78	35	37	39	111
	%	83.33	81.08	60.00	75.73	87.50	94.87	88.63	90.24
やった		2	0	3	5	2	0	1	3
	%	5.56		10.00	4.85	5.00		2.27	2.44
わたした		1	1	2	4	1	1	2	4
	%	2.78	2.70	6.67	3.88	2.50	2.50	4.55	3.25
買ってきてあ げた	%	0	0	1	1	0	0	0	0
				3.33	0.97				
こうてきた		0	1	0	1	0	1	0	1
	%		2.70		0.97		2.50		0.81
持ってきた		0	0	1	1	0	0	0	0
	%			3.33	0.97				
構文が正しく できない	%	1	2	0	3	0	0	0	0
		2.78	5.41		2.91				
わからない。 テストせず	%	2	3	5	10	2	0	2	4
		5.56	8.11	16.67	9.71	5.00		4.55	3.25
計		36	37	30	103	40	39	44	123

F 2 花子はお母さんにお花を□。

F 3 花子は僕(私)に自動車(人形)を□。

の三つの課題を与えたが、それらに対する幼児の反応は、1-4-62表～1-4-64表に示すとおりである。

これらの表をみてわかるように、F 2の「お母さんにお花を□」の問題については、東京、京都、和歌山の幼児の多く（4～5歳クラスでは、全体で75.7%の幼児、5～6歳クラスの場合89.4%）は、「あげる」で答えることができ、しかも、地域による差は少ない。しかし、F 1, F

1-4-64表 「F3 花子は僕(私)に自動車(人形)を□」に対する反応

ク ラ ス	地域	4～5歳クラス				5～6歳クラス			
		東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
くれた		12	19	15	46	24	21	33	78
	%	33.33	51.35	50.00	44.66	60.00	53.85	75.00	63.41
あげた		10	7	5	22	9	11	4	24
	%	27.78	18.91	16.67	21.36	22.50	28.21	9.09	19.51
やった		0	0	1	1	1	0	3	4
	%			3.33	0.97	2.50		6.82	3.25
わたした		1	1	1	3	3	5	0	8
	%	2.78	2.70	3.33	2.91	7.50	12.82		6.50
かした		4	2	0	6	0	0	1	1
	%	11.11	5.41		5.83			2.27	0.81
かしてくれた		1	3	0	4	0	0	1	1
	%	2.78	8.12		3.88			2.27	0.81
かしてあげた		0	1	0	1	0	0	0	0
	%		2.70		0.97				
買ってくれた		1	0	0	1	0	0	0	0
	%	2.78			0.97				
だかせてあげた		0	0	1	1	0	0	0	0
	%			3.33	0.97				
プレゼントした		1	0	1	2	0	0	0	0
	%	2.78		3.33	1.94				
もらった		0	0	0	0	0	1	0	1
	%						2.56		0.81
構文が正しく できない	%	2	1	1	4	1	1	0	2
		5.56	2.70	3.33	3.88	2.50	2.56		1.62
わからない。 テストせず	%	4	3	5	12	2	0	2	4
		11.11	8.11	16.67	11.65	5.00		4.54	3.25
計		36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-65表 「(やる-あげる)-くれる」の区別を求めた課題 F1, F2, F3 における幼児の反応の型

F1, F2の問題で、やる-あげるを区別して使用したか	F3の問題で「くれる」を使用したか	4~5歳クラス			5~6歳クラス			
		東京	京都	和歌山	東京	京都	和歌山	
区別して使用した。 (+)	使用した %	0	9 24.32	6 20.00	7 17.50	12 30.77	21 47.73	
	使用しない %	5 13.89	6 16.22	4 13.33	6 15.00	5 12.82	3 6.83	
区別しない (-)	「やる」-「やる」になる	使用した %	1 2.77	0	2 6.67	2 5.00	0	1 2.27
		使用しない %	1 2.78	0	1 3.33	0	0	1 2.27
	「あげる」-「あげる」になる	使用した %	8 22.22	8 21.62	6 20.00	13 32.50	7 17.95	10 22.73
		使用しない %	15 41.67	5 13.51	1 3.33	7 17.50	12 30.77	4 9.09
	どちらか一方がで きる	使用した %	3 8.33	2 5.41	2 6.67	2 5.00	2 5.13	1 2.27
		使用しない %	0	4 10.81	3 10.00	1 2.50	1 2.56	1 2.27
構文が正しくできない。 わからない		3 8.33	3 8.11	5 16.67	2 5.00	0	2 4.54	
計		36	37	30	40	39	44	

1-4-66表 「やる-あげる-くれる」を区別して使用した幼児の割合

クラス・性	地域			全 体
	東京	京都	和歌山	
4 F	0/17	4/17	2/13	6/51
%	0	19.05	15.38	11.76
4 M	0/19	5/16	4/17	9/52
%	0	31.25	23.53	17.31
T	0/36	9/37	6/30	15/103
%	0	24.32	20.00	14.56
5 F	4/19	4/19	10/22	18/60
%	21.05	21.05	45.45	30.00
5 M	3/21	8/20	11/22	20/63
%	14.29	40.00	50.50	31.75
T	7/40	12/39	21/44	38/123
%	17.50	30.76	47.72	30.89

1-4-67表 幼児の「やる-あげる」の識別の割合 (母数は1-4-66表と同じ)

クラス・性	地域			全 体
	東京	京都	和歌山	
4 F	3	7	3	13
%	17.64	33.33	23.08	25.49
4 M	2	8	7	17
%	10.53	50.00	41.18	32.69
T	5	15	10	30
%	13.89	40.54	33.33	29.12
5 F	7	7	11	25
%	36.84	36.84	50.00	41.67
5 M	6	10	14	30
%	28.57	50.00	63.63	47.61
T	13	17	24	54
%	32.50	43.59	54.54	43.90

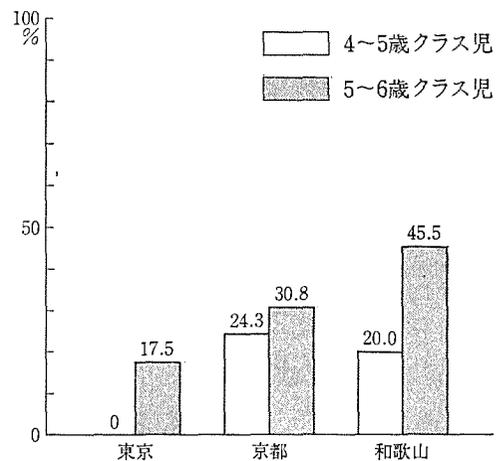
3の問題では、期待されている「やる」「くれる」の反応はかならずしも多くなく、しかも、幼児の反応は地域によって大きく変わっている。特にF1の「桃太郎はイヌにキビダangoを□」の問題では、東京の幼児の多く(4~5歳クラス61.9%, 5~6歳クラス42.5%)は、「あげる」で反応し、「やる」の反応をとり出すことができなかった。

この傾向は、同じく京都、和歌山にもみられるが、和歌山の場合、東京、京都に比べ、比較的多くの子(4~5歳クラス50.0%, 5~6歳クラス61.4%)が、「やる」で反応し、「あげる」で答えたものの割合は、相対的に少ない。

1-4-62表を基礎にして統計的に処理してみると、学年(クラス)要因、地域要因ともに有意〔(df=1)  $p < 0.01$ , (df=2)  $p < 0.01$ 〕で、東京、京都、和歌山で、どういふ場合に「やる」といふ語を使うのか、その判断(待遇表現)のわく組に明瞭な差があることが示唆される。

F3の「花子は僕(私)に自動車(人形)を□」の問題において、「くれる」の反応を期待したが、「くれる」の動詞の文をつくることのできた幼児の割合は、東京4~5歳クラス33.3%, 5~6歳クラス60%, 京都4~5歳クラス51.4%, 5~6歳クラス53.9%, 和歌山4~5歳クラス50.0%, 5~6歳クラス75.0%と意外に少なく、特に東京4~5歳クラスの幼児は、他の地域の幼児に比べ、成績がわるかった。彼らは、「くれる」の動詞でなく、しばしば「あげる」を用い、「花子は

1-4-18図 やる-あげる-くれるの識別の割合



1-4-68表 「やる—あげる」またはその一つと「くれる」との識別ができた幼児の割合

クラス・性		地域			
		東京	京都	和歌山	全 体
4 F		5	9	7	21
	%	29.41	42.85	53.85	41.18
4 M		7	10	8	25
	%	36.84	62.50	47.06	48.08
T		12	19	15	46
	%	33.33	51.35	50.00	44.66
5 F		11	9	16	36
	%	57.89	47.37	72.72	60.00
5 M		13	12	17	42
	%	61.90	60.00	77.27	66.67
T		24	21	33	78
	%	60.00	53.85	75.00	63.41

1-4-69表 1-4-68表に基づく要因分析

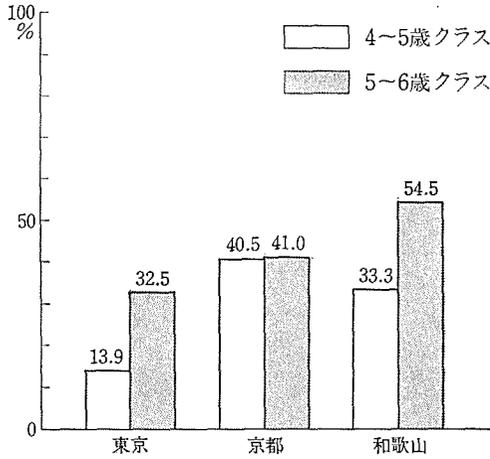
要 因	SS	df	$\chi^2$	p
1 地 域 (A)	203.204	2	4.5616	<0.20
2 学 年 (B)	328.967	1	7.3847	<0.01
3 性 別 (C)	46.378	1	1.0410	
4 交互作用 (A B)	147.438	2	3.3090	
5 " (A C)	52.552	2	1.1797	
6 " (B C)	00.008	1	0.0002	
7 " (A B C)	14.148	2	0.3175	
8 計	792.691	11	17.7946	<0.01
9 群 内	$\hat{\sigma}^2=44.5468$			

僕(私)に自動車(人形)をあげ(まし)た」の文をつくり、その割合は、多い場合で幼児の28% (東京4~5歳クラス, 京都5~6歳クラス)を占め、幼児全体では、その割合は約20%に達している。

このことは、「やる—あげる」の対立とともに、「やる—あげる」に対する「くれる」の対立が、幼稚園期の幼児にまだ十分に習得されていないことを示唆している。

では、実際にこのF1, F2, F3の三つの問題で、「やる—あげる—くれる」を使い分けることのできた幼児は、どの程度いるのであろうか。この3問に対する反応を整理して、反応の型とその割合を示したのが1-4-65表である。また、これらの課題で、「やる—あげる—くれる」を正しく使い分けることのできた幼児の割合を、学年、地域、性別に示したのが1-4-66表である。これらの表からわかるように、F1-F2で「やる—あげる」を使い分け、さらにF3の間で、「くれる」を使うことのできた幼児の割合は、全体として小さく、特に、東京では、4~5歳クラス36人中できたものは1人もなく、5~6歳クラスで、40人中7人(17.5%)ができたに過ぎない。

1-4-19図 やる-あげるの識別の割合



しかし、京都、和歌山では、その割合は、相対的に大きく、4~5歳クラスで、37人中9人(24.3%)、30人中6人(20%)のものができ、さらに5~6歳クラスになると、和歌山では、その割合は、44人中21人、47.7%に達している。

1-4-66表の資料を基礎にした $\chi^2$ 分析によると、学年(年齢)の要因とともに、地域の要因による差は統計的に有意( $p < 0.01$ )で、個々の地域差を調べてみると、4~5歳クラスの場合、東京-京都、東京-和歌山の間、5~6歳クラスの場合、東京-和歌山の間有意差が認められた( $p < 0.01$ )。しかし、性差は認められていない。

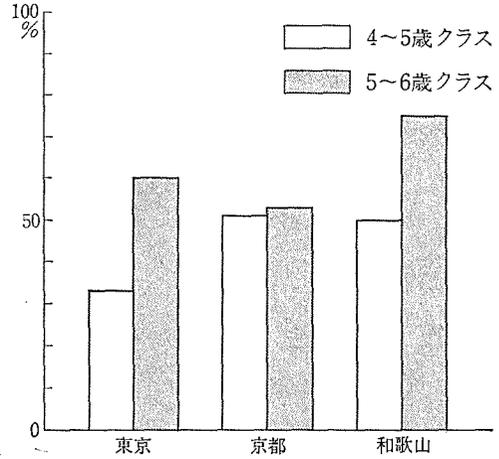
このように、幼児の(「やる」-「あげる」)-「くれる」の使い分けの習得は、東京、京都、和歌山で、いちじるしく異なっており、京都、和歌山の幼児は、東京の幼児に比べ、その習得しているものの割合が高いことが明らかになった。

これらのちがいをわかりやすく、図に示したのが1-4-18図である。

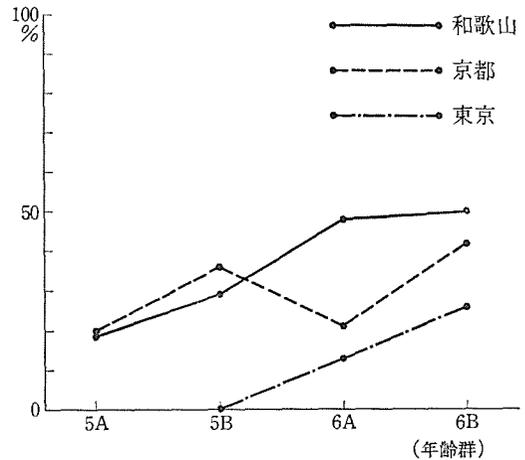
では、これらの使い分けに含まれている二つの対立関係のそれぞれはどうであろうか。また、先述した地域差は、この二つの対立関係のどちらにより多く依存しているのだろうか。

これらのことを知るため、F1・F2で「やる-あげる」を区別して使用できた子どもの割合、およびF1・F2で「やる」「あげる」の少なくとも一つを使うことができ、かつF3で「くれる」

1-4-20図 「やる-あげる」または、その一つと「くれる」との識別の割合



1-4-21図 やる-あげる-くれるの識別の年齢的变化(地域別)



と反応できた幼児の割合を、学年、地域、性別に調べ、統計的に分析してみた。これが、1-4-67表～1-4-68表である。

その結果、これらの表に示すように、「やる—あげる」の区別の場合、区別して使用できた幼児の割合は、東京4～5歳クラス13.9%、5～6歳クラス32.5%、京都4～5歳クラス40.5%、5～6歳クラス41.0%、和歌山4～5歳クラス33.3%、5～6歳クラス54.5%で、学年（年齢）クラス、地域による差は大きく、その要因の作用は有意 ( $p < 0.01$ ) であるのに対し、「やる—あげる」と「くれる」の区別の場合、できた幼児の割合は、4～5歳クラスで東京の幼児が低く、5～6歳クラスでは、和歌山の幼児が高いという傾向が認められるが、地域要因の作用は、かならずしも統計的に有意ではない ( $p < 0.20$ )。これらのことから、1-4-66表に示されている「やる—あげる」—「くれる」の使い分けにおける東京の幼児と京都、和歌山の幼児との間の顕著な差は、まず第1に待遇表現である「やる—あげる」の使用で、東京の幼児は、「やる」を「あげる」で表現する傾向が強く、その間を区別しないこと、第2に、「くれる」の習得が東京の幼児は、和歌山の幼児に比べ、遅い傾向がある（サンプルが少ないため、4～5歳クラス、5～6歳クラス別々に、東京と和歌山地域の幼児の「くれる」習得の割合の差を $\chi^2$ 検定で調べると有意差は認められないが、4～5歳クラス、5～6歳クラス合わせたデータで、その差を調べてみると、 $\chi^2 = 4.658 (df = 1)$ でその間の差は統計的に有意 ( $p < 0.01$ )）ということによって生じていることがわかる。

わかりやすくするため、1-4-19図、1-4-20図に、「やる—あげる」の識別の割合、「やる—あげる」またはその一つと「くれる」との識別の割合を地域別に示す。さらに、「やる—あげる—くれる」の識別の割合の年齢による変化を地域別に示したのが、1-4-21図である。東京の場合、やる—あげる—くれるの識別がまったくできないのではなく、その識別が、ほかの地域に比べ、年齢的に遅れて始まることをこの図は示している。

## 第8項 「もらう」の使用

では、次に「もらう」の方を調べてみよう。先に説明したように、モノの授受関係で、モノが与えられる立場から、物を受ける人を主語にして、その関係が表現されるとき、一般に「BはAから(に)Cをもらう」という構文で、動詞「もらう」が使われる。

われわれは、先のF1、F2、F3と同じ状況が表現されている同じ絵で、下の文の語構造モデルの主語と、対象語の順序をかえた図版を用い、F1、F2、F3の主客の立場をかえた次の文

G1 イヌは桃太郎から(に)きびだんごを□。

G2 お母さんは、花子から(に)花を□。

G3 僕(私)は、花子から(に)自動車(人形)を□。

で、幼児の反応を調べた。テストにあたって、インストラクションはF1～F3とまったく同じように与えられた。G1～G3の各間に対する幼児の反応は、1-4-70表～1-4-72表に示すと

1-4-70表 「G1 イヌは桃太郎から(に)きびだんごを□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
もらった		21	16	16	53	31	26	32	89
%		58.33	43.24	53.33	51.46	77.50	66.67	72.72	72.36
(から)受けと った		0	0	0	0	0	2	1	3
%							5.13	2.27	2.44
わけてもらっ た		0	0	0	0	0	1	0	1
%							2.56		0.81
(から)とりに 行った		0	0	0	0	0	0	1	1
%								2.27	0.81
構文が正しく できない		11	18	8	37	7	10	6	23
%		30.56	48.64	26.67	35.92	17.50	25.64	13.64	18.70
わからない。		4	3	6	13	2	0	4	6
テストせず		11.11	8.11	20.00	12.62	5.00		9.09	4.88
計		36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-71表 「G2 お母さんは花子から(に)花を□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
もらった		18	12	15	45	29	25	30	84
%		50.00	32.00	50.00	43.64	72.50	64.10	68.18	68.29
受けとった		2	0	1	3	1	1	4	6
%		5.56		3.33	2.91	2.50	2.56	9.09	4.87
うけた		0	0	0	0	0	1	0	1
%							2.56		0.81
構文が正しく できない		12	20	8	40	8	12	6	26
%		33.33	54.05	26.67	38.83	20.00	30.77	13.63	21.13
わからない。		4	5	6	15	2	0	4	6
テストせず		11.11	13.51	20.00	14.56	5.00		9.09	4.87
計		36	37	30	103	40	39	44	123

おりである。また、この3問に対してすべて、構文も正しくつくり、しかも「もらう」で答えることのできた幼児の割合を、学年、地域、性別に示したのが、1-4-73表である。各問に対して正しい構文をつくり、しかも「もらう」を使うことのできた幼児の割合は、4～5歳クラスで、G1-51.5%、G2-43.6%、G3-43.7%、5～6歳クラスG1-72.4%、G2-68.3%、G3-70.7%で、問題による差はあまりみられず、3問平均すると、4～5歳クラスで、45.6%、5～6歳クラスで70.46%に達している。「やる-あげる-くれる」の場合、東京、京都、和歌山の間に、その使用につい

1-4-72表 「G3 僕(私)は花子さんから(に)自動車(人形)を□□」に対する反応

ク ラ ス	4～5歳クラス				5～6歳クラス				
	地域	東京	京都	和歌山	計	東京	京都	和歌山	計
もらった		17	10	16	43	28	28	31	87
%		47.22	27.02	53.00	43.69	70.00	74.00	70.45	70.73
受けとった		0	0	0	0	1	2	0	3
%						2.50	5.12		2.44
借りた		1	0	0	1	0	0	1	1
%		2.78			0.97			2.27	0.81
貸してもらった		0	4	1	5	1	1	1	3
%			10.81	3.33	4.85	2.50	2.56	2.27	2.43
買ってもらった		1	1	0	1	0	0	0	0
%		2.78	2.70		0.97				
だかせてもらった		0	0	1	1	0	0	0	0
%				3.33	0.97				
構文が正しくできない	%	12	17	6	35	8	8	7	23
		33.33	45.95	20.00	33.98	20.00	20.50	15.90	18.69
わからない。テストせず	%	5	5	6	16	2	0	4	6
		13.89	13.51	20.00	15.53	5.00		9.09	4.87
計		36	37	30	103	40	39	44	123

1-4-73表 G1～G3の3問全部について構文を正しくつくり、しかも「もらう」を使うことのできた幼児の割合

地域	東京	京都	和歌山	全 体
4 F	3/17	5/17	6/13	14/51
%	17.64	29.41	46.15	27.45
4 M	6/19	1/16	5/17	12/52
%	31.58	6.25	29.41	23.08
T	9/36	6/37	11/30	26/103
%	25.00	16.21	36.67	25.24
5 F	9/19	10/19	14/22	33/60
%	47.37	52.63	63.64	55.00
5 M	11/21	9/20	9/22	29/63
%	52.39	45.00	40.91	46.03
T	20/40	19/39	23/44	62/123
%	50.00	48.72	52.27	50.41

1-4-74表 「～は～から(に)～をもらう」構文における幼児の誤反応

誤反応の型	問 題 誤反応	G-1 イヌは桃太郎から(に)きびだんごを		G-2 お母さんは花子から(に)花を		G-3 僕(私)は花子から(に)自動車(人形)を		計
		クラス 4～5歳 クラス	クラス 5～6歳 クラス	クラス 4～5歳 クラス	クラス 5～6歳 クラス	クラス 4～5歳 クラス	クラス 5～6歳 クラス	
「もらう」の代わりに「やる」「あげる」「くれる」を使う	1 ～に(～から)やった	3	2, (1)	2	1, (1)	1	2	13
	2 (から省略)やった	1	0	1	0	0	0	2
	3 ～に(～から)あげた	16, (4)	1	17, (3)	7, (3)	9, (3)	6, (2)	71
	4 (から省略)あげた	0	0	1	0	0	0	1
	5 ～に(～から)わたした	3	3, (1)	1, (1)	2	0	2	13
	6 ～に(～から)くれた	0	1	(1)	1	2	1, (2)	8
	7 ～に貸した(あげた)	0	0	0	0	5	0	5
	8 ～に(～から)返す	0	0	0	0	1, (1)	0	2
	9 ～にもってきた	0	0	0	0	0	1	1
	10 ～へ送った	0	0	0	0	1	0	1
	小 計	27	9	27	15	23	16	117
格表現が異なり、全体として異なる構文の文となる 「～は～が～を～に～から(に)～をもらう」	11 Aは(が)Bは(が)Cを(あげた, やった, くれた, わたした)	2	2	2	0	4	0	10
	12 AにBは(が)Cを(あげた, やった, くれた, わたした)	1	2	4	0	1	3	11
	13 AにBにCを(あげた)	0	1	1	0	0	0	2
	14 AはBをCを(買って来た, あげた)	0	0	1	0	1	0	2
	15 AのBに(へ)(貸した, 送った)	0	0	1	0	1	0	2
	16 その他与える立場からの誤った構文	1	2	1	3	2	0	9

	17	Aに(から)Bは(が) (もらった, 受けとった)	0	0	1	1	0	0	2
そ	18	動詞がわからない	1	2	1	2	3	3	12
	19	句・文を分解せず, まとめてしまふ	2	0	0	0	0	0	2
の	20	ほかの単語を入れ, 文を展開して表現	2	4	1	4	0	1	12
他	21	格表現が二つ誤り, 誤った文になる	1	1	0	1	0	0	3
	誤反応の合計		37	23	40	26	35	23	184

て、顕著な地域差がみられたが、「もらう」の場合、サンプルが多くないこともあって、地域による多少の変動があり、特に4～5歳クラスで京都地域の幼児の正反応率が低い傾向（東京地域の幼児と比較した場合、 $\chi^2=6.4843$ ,  $df=3$  で  $p<0.10$ ）が認められるが、全体的に地域、性による変動は小さく、1-4-73表を基礎にした $\chi^2$ 検定でも、クラス（年齢）要因（ $p<0.01$ ）のほかは、特に有意な差（地域要因  $p<0.10$ ）は認められていない。

「やる—あげる—くれる」についてのF1, F2, F3の課題に比べ、「もらう」についてのG1, G2, G3の課題は、幼児にとって、より困難であった。ちなみに、語彙上の対立の少なかったF2-G2（あげる—もらう）について、その成績を比較してみると、F2（花子はお母さんに花をあげた。）の問題の場合、構文を正しくつくり「あげる」を使うことのできた幼児の割合は、4～5歳クラス平均75.7%, 5～6歳クラス90.24%に達しているの対し、G2（お母さんは花子に花をもらった。）の課題の場合、構文を正しくつくり、「もらう」を使うことのできた幼児の割合は、4～5歳クラス平均43.6%, 5～6歳クラス68.3%に過ぎなかった。この傾向は、同じく、G1, G2の課題の場合ともあてはまる。どういう原因に起因して、このような現象が生じているのであろうか。1-4-62表～1-4-64表、および1-4-70表～1-4-72表に示してあるF1～F3, G1～G3の課題に対する幼児の反応を比較してみるとわかるように、F1, F3の「やる」「くれる」の正反応率の低さとその変動は、類似している語彙（動詞）相互間の対立に起因しているのに対し、G1～G3の問題の「もらう」の場合、その正反応率の低さは純粋に語彙上の対立によるのではない。それはモノを受けとる立場の文の構造の統辞・意味論的性格に関連すると思われる構文上、および意味論上の誤りに起因している。

これらの誤り、誤反応の割合は、1-4-70表～1-4-72表では、「構文が正しくできない」の項にまとめて示してあるが、実にその値は、3問平均して4～5歳クラス36.2%, 5～6歳クラ

スで19.5%に達している。それに対しG1～G3の課題と同じことがらを示しているF1～F3の課題で、この種の誤りは、いちじるしく少ない（4～5歳クラス2.9%、5～6歳クラス1.1%）。これは、きわめて対照的である。

上述したこれらの事実は、先の「構文の作成」の項でも述べてきたことであるが、明瞭な事実である。では、これらの課題で幼児はどのような誤反応をしているのか、少し詳細に分析してみよう。1-4-74表は、G1～G3の問題で犯した誤反応を、問題、クラス別に整理したものである。この表をみればわかるように、形式的に次の二つの型の誤りが、幼児の誤反応の中で主要な位置を占めている。

(1) 形式上、「もらう」の代わりに「やる」「あげる」「くれる」「わたす」などの動詞を用い、文の意味が、まったく反対になってしまった誤反応。番号で1から10までの誤反応がそれで、4～5歳クラスで77反応（誤反応の68.7%を占める）、5～6歳クラスで40反応（誤反応の55.6%）みられる。

(2) 格表現が、問題文と異なり、動詞も「もらう」でなく、「やる」「くれる」「あげる」「貸す」などを用い、全体として、異なる構造の文になった誤反応（11～17）。4～5歳児で24反応（誤反応の21.4%）、5～6歳児で14反応（誤反応の19.4%）みられる。

これらの形式上の2種類の誤反応で、No.17の例外を除いて一貫してみられる共通の傾向は、なんらかの理由でモノが与えられる側の立場から構文をつくり出すことができず、結果的に形式上、モノを与える立場からの構文（能動的構文）をつくっていることである。ここで、幼児がしばしばつくり出した誤ちの文、例えば「桃太郎はイヌにきびだんごをやる」ということがらを、もらう側の立場から、「イヌは桃太郎から(に)きびだんごをもらった」というべきところを、「イヌは桃太郎にきびだんごをあげた(やった、わたした)」といってしまうことは、大人の観点からみると、きわめて妙である。だが、この反応が、この期の幼児にきわめて高い割合で生じているのである。

どうして、こういう現象が生じているのか。ここで得られた結果からだけでは、その真の原因を明らかにすることはできないが、いろいろな内的原因を推測することはできる。

第1の原因として、「もらう」ということばと「あげる」「やる」「くれる」ということばとの間の統辞・意味論的区別をすることができず、したがって、「あげる」「やる」「くれる」を、「もら

1-4-75表 総誤反応の中で、与える立場からの文をつくる誤反応の割合

問 題	4～5歳クラス				5～6歳クラス			
	G1	G2	G3	計, 平均	G1	G2	G3	計, 平均
総誤反応数	37	40	35	112	23	26	23	72
与える立場の構文をつくった誤反応数	31	37	32	100	16	18	16	50
総誤反応に対する割合	83.78	92.50	91.43	89.28	69.56	69.23	69.57	69.44
全反応に対する割合	30.09	35.92	31.06	32.36	13.01	14.63	13.01	13.55

1-4-76表 G1~G3の3問に対する幼児の反応

もらう側の立場 からの構文がつ くれたか？	「もらう」を使 ったか？	4~5歳クラス			5~6歳クラス		
		女児	男児	計	女児	男児	計
1 3問ともにつ くった	3問ともに使 った %	14 27.45	12 23.08	26 25.24	33 55.00	29 46.03	62 50.41
2 少なくとも 1問で、そ の構文をつ くった	使った %	20 39.22	20 38.46	40 38.83	10 16.67	26 41.27	36 29.26
3	使わない %	1 1.96	0	1 0.97	4 6.67	1 1.58	5 4.06
4 全くできな い	全く使わない %	10 19.60	14 29.92	24 23.30	11 18.33	3 4.76	14 11.38
5 わからない。 テストできず	%	6 11.76	6 11.54	12 11.65	2 3.33	4 6.34	6 4.88
計		51	52	103	60	63	123

う」と同じ意味で使ってしまうことが考えられる。先の誤反応の第1の型に含まれている「AはBにCをやった」という種類の誤反応は、「AはBにCをもらった」という構文と動詞の部分以外はまったく同じなので、幼児が構文の選択の段階で誤りを犯したのか、動詞の語彙の選択の段階で誤りを犯したかの区別をすることができない。しかし、それとは類似しているが、多少異なった「AはBからCをやった(あげた, くれた)」(1-4-74表で、その頻度は( )中の数字で示してある)という誤反応は、(数の上で前者より少ないが)構文選択の段階で、Gの練習問題の中で提示され練習した「AはBからCを~」という構文を選択し、次に動詞の選択段階で、「あげる」「やる」「くれる」などを選び、誤りを犯していると思われる。一般に、ある構文の選択が行われるときには、次にどのような種類の動詞を選ぶかについて、ある範囲内での一定の予想が行われるわけだが、この場合、幼児に、「もらう」と「あげる」「やる」「くれる」との統辞・意味論的区別がないため、「もらう」でなく、「あげる」「やる」「くれる」を選んでしまうのではないか。これが考えられる第1の原因である。

考えられる第2の原因は、モノの授受関係あるいは、同じことがらをモノを与える側の立場とモノが与えられる側の立場の二つの立場から表現するために、異なった二つの文の形式をとることについて、幼児の認識が十分形成されておらず、したがって一つの立場、特にモノを与える側の立場からの表現(形式)だけで、その関係を表そうとする傾向が強いことに関連している。1-4-74表のNo.12の誤反応はこのタイプの典型で、練習および補充練習で、別のモノを受ける立場からの構文をつくっているにもかかわらず、テストでは、個々の単語の格表現をかえ、与える立場からの構文をつくっている。同じ傾向は、No.11, No.13~16の誤反応にも認められる。これらの誤反応文は、図版の絵に示されている事実を、図版の文モデルと練習問題で与えられた文の作成上の規則

(語順と個々の単語の格表現)にそった文で表すことができず、本人にとって熟知の「モノを与える立場」からの構文で表現したものである。また、これと同じ傾向は、誤反応の第1型 (No.1～No.10)の「AはBにCをやった」という種類の文をつくった幼児にも認められよう。ただし、この場合、形式のみを「モノを与える立場」からの構文に合わせているため、絵で示されている事実とまったく相反する文がつけられている。そして、このモノを与える立場からの文をつくった幼児の誤反応は総誤反応の中で非常に高い割合を占めているのである(1-4-75表)。

このように、ここで生じた誤反応の理由を分析してみると、ここで生じた幼児の正反応率の低さは、単に「もらう」ということばの語彙上の困難さに関係しているというよりはむしろ、この種の動詞によって支配される「モノを与えられる立場」からの構文と結びついたこの種の文の統辞・意味論的性格に関係していると考えることができよう。そして、このことは、子どもの側からみると、「モノが与えられる」相手、あるいは、第三者の立場に立って、その立場から文をつくること、なかなか困難であるということになる。G1～G3のこの三つの問題に幼児の反応を全体的にまとめて整理したのが1-4-76表であるが、これによると、この3問について、全部構文を正しくつくり、しかも「もらう」を使うことのできた幼児は、4～5歳クラス25.2%、5～6歳クラス50.4%の割合を占めているが、「モノをもらう」立場からの構文をまったくつくり出せない幼児の割合も高く、4～5歳クラスで平均23.3%、5～6歳クラスで11.4%で、「わからない、テストできない」幼児もそのグループにはいると考えられるので、結局、2月の時点で、4～5歳クラスの約3分の1、5～6歳クラスの約6分の1が、この種のタイプの文をうまくつくり出せないということになる。

そして、ここに現れた幼児の言語能力上の欠陥が、「モノが与えられる」立場からの文の統辞・意味論的性格に関連しているとする、ここで見られたのと同じ現象が、次の項で述べるG5～G6(貸す-借りる、教える-ならう、あずける-あずかる)の問題でも、生じると予想することができよう。

## 第9項 「貸す-借りる」、「教える-ならう」、「あずける-あずかる」

日本語には、二つの対象語(を格、に格)をもつ授受構文において、主語、「に」格の対象語が相互に入れ換わり、その立場が異なった文になるとき、動詞が受動形をとるのでなく、反対の意味をもつ別の動詞、ある場合には、まったく別の語幹の動詞を使って文をつくること、しばしばある。先の「やり(あげる)」「もらい」構文もその一つだが、それ以外に物のやりもらいに関係した次のような対をなす動詞をあげることができる。

売る-買う	わたす-受けとる
貸す-借りる	あずける-あずかる
授ける-授かる	教える-ならう

1-4-77表 F4「花子は太郎にはさみを□□」、G4「太郎は花子に(から)はさみを□□」に対する反応

G4に対する反応	F4に対する反応	正反応および準正反応						誤反応			計 (%)		
		構文が正しい						動詞不適切	その他				
		貸した	貸してあげた(やった)	わたした	持った	やって	あげた		かえした	貸してもなかった		動詞がわからない	格表現が二つ以上を誤り
正(準正)反応	借りた 貸してもなかった もなかった	6 11 1	8 20 1	1 2 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	1 1 1	0	1	1	15 35 4	(14.56) (33.98) (3.88)
誤反応	~に受けとった ~に(〜から)貸した ~に(〜から)貸してあげた ~に(〜から)貸してくれた (から)貸してというた ~にやった (〜から)おすれた	3, (1) 4 1 (1) 1	1, (1) 9 (1) (1)	1, (1) 1, (1)	1 7 15 2 1 1 1	(0.97) (6.80) (14.56) (1.94) (0.97) (0.97) (0.97)							
その他	動詞がわからない 二つ以上格表現を誤る わからない。 テストしない。	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1 3 17	(0.97) (2.91) (16.50)
計 (%)		30 (29.13)	45 (43.69)	7 (6.80)	2 (1.94)	1 (0.97)	2 (1.94)	0	1 (0.97)	1 (0.97)	1 (0.97)	103	

1-4-78表 F4「花子は太郎にはさみを□□」、G4「太郎は花子に(から)はさみを□□」  
 に対する反応 (5～6歳クラス)

G4に対する反応		F4に対する反応	正反応および準正反応					誤反応	わからない。 テストせず	計 (%)
			構文が正しい							
			貸した	貸してあげた (やった)	わたした	あげた	かえした	格表現が二つ以上誤り、異構造		
正 (準正) 反応	構文が正しい	借りた	27	9	2				38 (30.89)	
		貸してもらった	18	37	2		1		58 (47.15)	
		もらった	0	1	1				2 (1.63)	
		受けとった	1	0	2				3 (2.44)	
誤 反 応	格不適切で、正しいと与える立場の文になる誤りが	(～から)貸した	(1)	(2)					3 (2.44)	
		～に貸してあげた		1					1 (0.81)	
		～に借りてあげた				1			1 (0.81)	
		～に(～から)わたした		1	1, (1)				3 (2.44)	
		(に) やった		1					1 (0.81)	
		(～から)かえした	(1)						1 (0.81)	
そ の 他	動詞がわからない 格表現が二つ以上誤る	(に)忘れてきた					1		1 (0.81)	
		動詞がわからない		2					2 (1.63)	
		格表現が二つ以上誤る	2	1					3 (2.44)	
		わからない。テストせず		1	1			4	6 (4.87)	
		計 (%)	50 (40.65)	56 (45.53)	10 (8.13)	1 (0.81)	1 (0.81)	1 (0.81)	4 (3.25)	123

これらの動詞のうち、このテストで、われわれは「売る—買う」、「わたす—受けとる」を練習に使い、「やり(あげる)—もらい」のほか、「貸す—借りる」「あずける—あずかる」「教える—習う」の3対について、幼児の習得の程度を調べた。もとより、これらの動詞の習得とその分化は、単に構文の上だけでなく、意味論的にも、就学前期の子どもたちにとって困難であろうことは、十分予想されたが、立場、文の主語と対象語が相互に入れ換わるこれらの動詞構文を、幼児がどの程度習得しているのか、およびその習得の過程を知ることは、この期の幼児の言語能力の特質を知る上で重要だと思われたので、この種の課題を含めた。

「貸す—借りる」については、F4—G4の図版で、「今日、幼稚園で、紙でいろいろなものをつ

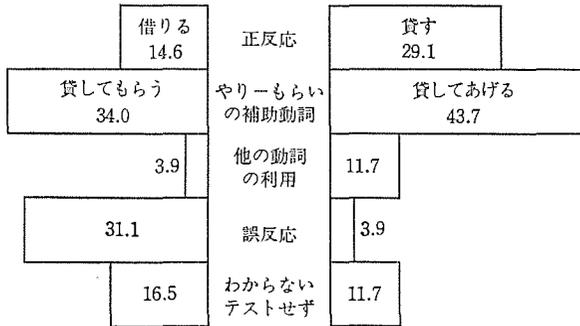
1-4-22図 F4「花子は太郎にはさみを□□」, G4「太郎は花子から(に)はさみを□□」に対する幼児の反応の分類とその割合(数値は%)

(G4に対する反応)

(F4に対する反応)

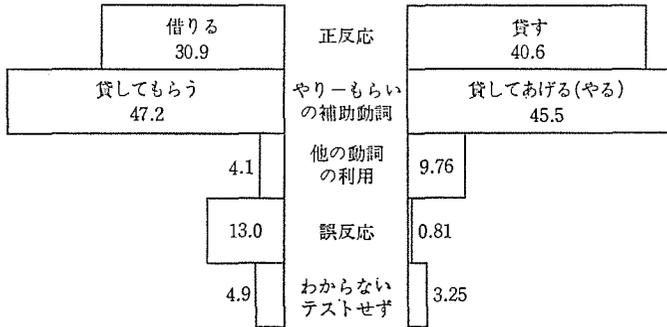
(4~5歳クラス)

N=103



(5~6歳クラス)

N=123



くる勉強があったのですが、太郎さんははさみを忘れてもってきませんでした。さあ、どうしたらよいでしょう」という説明が与えられ、

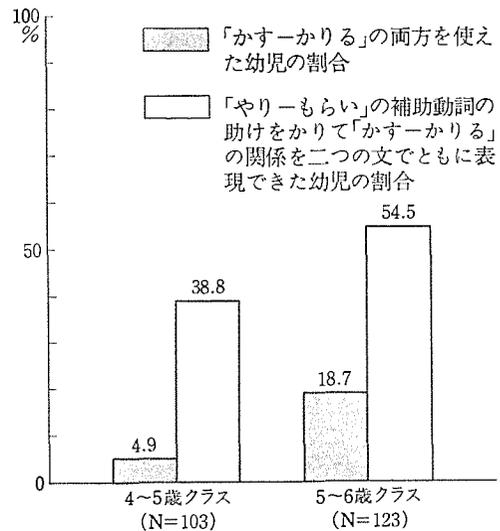
F4 「花子は太郎にはさみを□□」

G4 「太郎は花子から(に)はさみを□□」

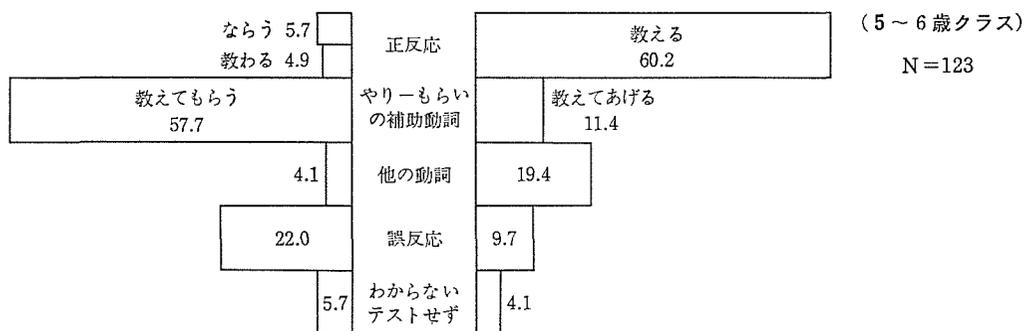
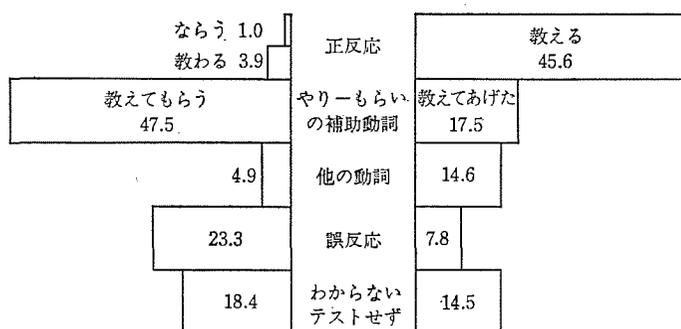
の文を作成し、それぞれ、「貸した」「借りた」の動詞が使われることが期待された。なお、このF4, G4の課題は、それぞれ、F(i)(ii), F1~3, G(i)(ii), G1~3の文の練習と作成のテストののちに、幼児に与えられている。

この問題に対する幼児の反応は、1-4-77表、1-4-78表に示すとおりである。また、その反応をわかりやすく、分類、整理して示したのが1-4-22図と1-4-23図である。

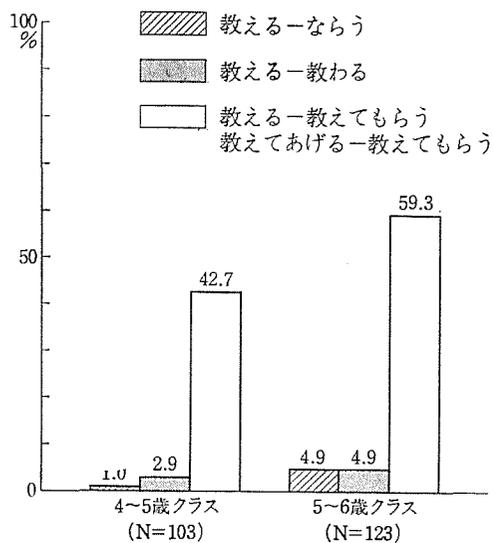
1-4-23図 F4, G4における貸借関係についての幼児の表現能力



1-4-24図 F5「先生は花子に字を□□」、G5「花子は先生から(に)字を□□」に対する幼児の反応 (数値は%)  
(G5に対する反応) (F5に対する反応)

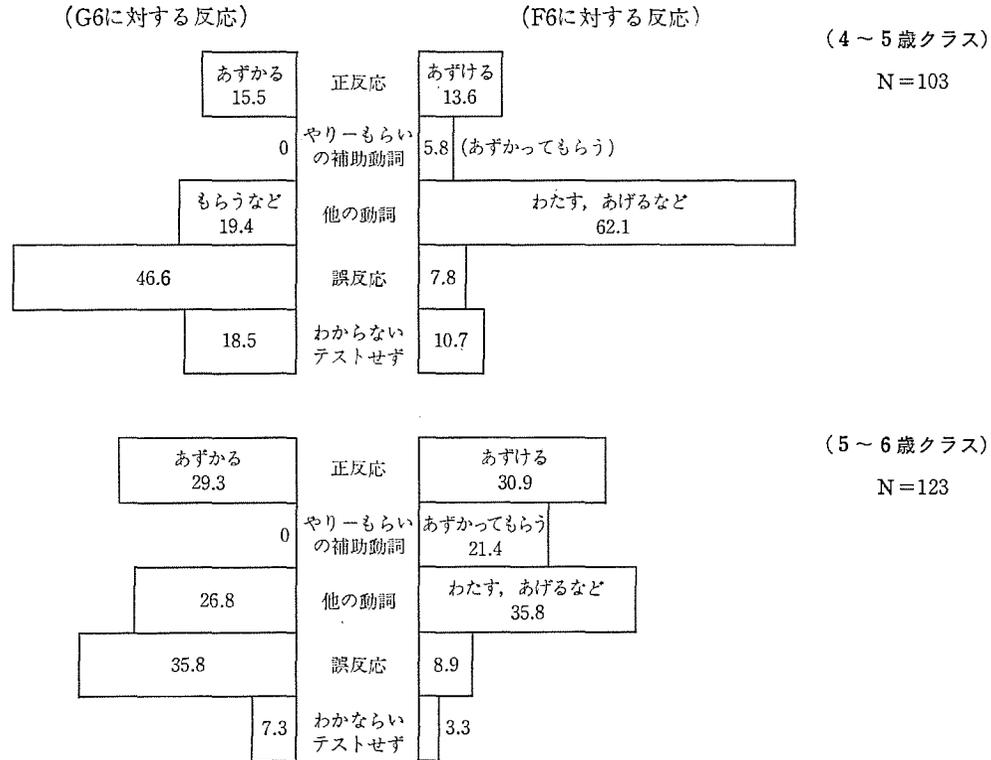


1-4-25図 「教える-教わる」関係についての幼児の表現能力



これらの図表からわかるように、F4、G4の問題に含まれている「貸す-借りる」の関係を、期待したように「貸す-借りる」のことばを使って、ともに表現できた幼児の割合は、4~5歳、5~6歳クラスともに、相対的に少なく、4~5歳児103名中6名(5.8%)、5~6歳児123名中27名(22.0%)に過ぎなかった。だが、そのことは、貸借関係を表現できなかったということではなく、上の表現をとれなかった幼児の多くは、「やりーもらい」の補助動詞の助けをかり、上の関係を「貸してやる-貸してもらう」、「貸す-貸してもらう」、「貸してやる-借りる」で表現し、この表現が、この期の幼児の貸借関係の表現で、もっとも主要な位置を占めていることが明らかにな

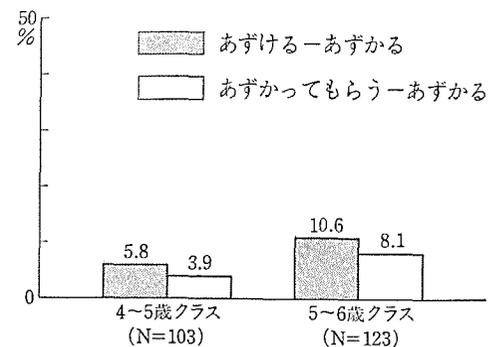
1-4-26図 F6「花子はお母さんにお金を□□」、G6「お母さんは花子からお金を□□」に対する反応



った。ちなみに、両方または片方に「やりーもらい」の補助動詞の助けをかり、この関係をともに表現できた幼児の割合は、4～5歳クラス38.8%、5～6歳クラス52.0%で「貸す」-「借りる」のことによって表現できた幼児と合わせ、4～5歳クラスで、約45%、5～6歳クラスで約74%が、この問題で表された貸借関係を一応適当に、表現することができたということになる。

F4の「AがBにモノを貸す」という表現の課題と、G4の「BがAから(に)モノを借りる」という課題を比べると、F4の課題を正しく表現できた幼児の割合(「貸す」「貸してあげる」を含めて、4～5歳クラス72.8%、5～6歳クラス86.2%)に比べ、G4の課題を適切に表現できた幼児の割合(「借りた」「貸してもらった」を含め、4～5歳クラス48.5%、5～6歳クラス78.0%)は少なく、受動的な性格をもつ後者の課題が、幼児により困難であることが示されている。

1-4-27図 「あずける-あずかる」関係についての幼児の表現能力



この困難さは、先の「やりーもらい」文の「もらい」文の場合と同じく、受動的構文のもつ統辞・意味論的性格に、直接かかわりあいをもっていると考えられるもので、幼児の犯した誤反応に、その困難さの特徴が表れている。

幼児の誤反応は、F 4 の課題の場合は、「わからない」反応を除けばごくまれであったのに対し、G 4 の場合には、非常に多く生じている。そのうち、もっとも多く、しかも、特徴的に生じたのは、先の「AはBから～をもらう」構文の場合と同じく、統辞・意味論的な立場あるいは、態(ボイス)の誤りといわれるものであった。G 4 の課題の場合、F 4 の場合とは反対に、幼児は、物(はさみ)を授与される、あるいは受ける方の立場に立って、貸借関係を表現しなければならない。しかし、この期の幼児には、この受ける方の立場に立つことができないか、もしくは、その立場に立っても、その立場から貸借関係を適切に表現できず、結果的に、モノを与える立場からの文をつくるという(誤りの)ケースが、しばしばみられている。もっとも典型的なのは、「太郎は花子から(に)はさみを借りた」というべきところを「太郎は花子から(に)はさみを貸した(貸してあげた)」という文をつくるケースで、特に、4～5歳クラスに多く、この種の文をつくった幼児の割合だけでも、4～5歳クラス児の約20%にも達している(5～6歳クラスでは3.2%)。また、その他「太郎は花子から(に)はさみを貸してくれた」「太郎は花子にはさみを借りてあげた」など、補助動詞「やり(あげる)ーもらう」の使用が不適切で、結果的に、モノを与える立場の文になったケースもみられている。総じて、このG 4の問題でモノを受取る立場に立って、与える立場から文をつくった幼児は、4～5歳クラスで、103人中28人(27.2%)、5～6歳クラスで123人中11名(8.9%)の割合を占めた。

「教えるーならう」については、F 5—G 5の図版で、「学校です。花子さんは字を知りませんでした」という説明が与えられ、幼児が

F 5 「先生は花子に字を□□」

G 5 「花子は先生から(に)字を□□」

の文を作成し、「教える」「ならう」の動詞を使うことができるか否かを調べた。

また、「あずけるーあずかる」については、F 6—G 6の図版で、「花子さんはお正月に、おじさんからお年玉として、お金をもらいました。花子さんは、お金を自分でもっているとなくしてしまうので、お母さんのところへ行きました。さあ、花子さんは、何をしたのでしょうか」という説明が与えられ、

F 6 「花子はお母さんにお金を□□」

G 6 「お母さんは花子からお金を□□」

の文で、テストされた。

これらの課題に対する幼児の反応は、1—4—79表～1—4—82表に示すとおりである。また、その反応を整理したものを1—4—24図～1—4—27図に示す。





1-4-81表 F6「花子はお母さんにお金を□□」, G6「お母さんは花子からお金を□□」に対する反応

G6に対する反応	正反応および準正反応										誤反		計 (%)		
	F6に対する反応										動詞不適切(立場が反対)	その他			
	構文が正しい														
正(準正)反応	あずけ た	あずか らった	わたし が	あげた	やった	くれた	貸した (てあげた)	わたくし が	持った	もらった	あずか らった	動詞不適切(立場が反対)	その他	わたくし が	計 (%)
	6	4	5	1	4	1	3	1	1	1	1	1	1	16 (15.53)	
誤反	格の場 表立の 現場文 はかた に正不 なる い切誤 が、で り 動与 詞える ・文立	(1)		1	(1)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4 (3.88)
	あずけた (~から)														2 (1.94)
	あずけてもらった (~から)	2	1, (1)									1			8 (7.77)
	貸した (て)	1													1 (0.97)
	貸してあげた	6, (1)	1						1			1			2 (1.94)
応	動詞がわからない 二つ以上の格表現が 誤り、構造が異なる 文を展開して表現 一つの格表現が誤る	3	1	4	1	1						1			6 (5.82)
	その他														13 (12.62)
	わからない。テストせず			4	4				1					10	19 (18.45)
計 (%)	14 (13.59)	6 (5.83)	41 (39.81)	14 (13.59)	1 (0.97)	2 (1.94)	3 (2.91)	2 (1.94)	1 (0.97)	3 (2.91)	2 (1.94)	1 (0.97)	1 (0.97)	11 (10.68)	103

1-4-82表 F6 「花子はお母さんにお金を□□」, G6 「お母さんは花子からお金を□□」に対する反応 (5~6歳クラス)

G6に對する反応	正反応および準正反応						誤反応		計 (%)	
	構文が正しい						動詞不適切(文の立場が反対)			
	あずけた	あずかってもらった	わたした	あげた	やった	おいといた	かえした	あずかした		
あずかった	13	10	9				1	3	36(29.27)	
受けとった	2	1	5	2				1	12(9.76)	
もらった(もろた, もらはった)	8	3	2	2	1			2	18(14.63)	
借りた		1						1	2(1.63)	
持っていった	1								1(0.81)	
構文が正しい										
動詞不適切(文の立場が反対)	(8)		(1)	(1)					5(4.07)	
(~から)あずけた		2							2(1.63)	
(に)あずかってあげた	1,(1)	1	(1)						4(3.25)	
~にあずかってもらった									4(3.25)	
うに(~から)わたし	1		(1)	(1)	1			1	3(2.44)	
~にあげた			2							
動詞がわからない		1							2(1.63)	
文を展開して表現	1			1					2(1.63)	
格表現が一つ誤る	1	2	3					1	7(5.69)	
二つ以上格表現が誤り, 構造が異なる	5	5	5				1		16(13.01)	
わからない。テストせず	1		3					1	4(7.32)	
計 (%)	38 (30.89)	26 (21.14)	32 (26.02)	8 (6.50)	2 (1.63)	1 (0.81)	1 (0.81)	6 (4.88)	4 (3.25)	123

これらの図表からわかるように、「教える」という語については、多くの幼児（「教えてあげる」を含めて、4～5歳クラス63%、5～6歳クラス71%）は、その語を使い、文をつくり出すことができたが、教わる立場の文の作成では、幼児の多く（4～5歳クラス47.6%、5～6歳クラス57.7%）は、「もらう」の補助動詞の助けを借り、「教えてもらう」と表現し、「ならう」「教わる」の語を使うことのできた幼児は、きわめてまれであった（「ならう」は、4～5歳クラス約1%、5～6歳クラス約6%、「教わる」は、4～5歳クラス約4%、5～6歳クラス約5%）。したがって、「教える—教わる」という関係を、この二つの課題で、「教える—ならう」あるいは、「教える—教わる」ということばで、ともに正しく表現できた幼児の割合は、きわめて少なく、4～5歳クラスの場合、「教える—ならう」が103人中1人、「教える—教わる」が3人、5～6歳クラスの場合でも、123人中にともに6人に過ぎなかった。しかし、幼児の多くは、「やり—もらい」の補助動詞の助けを借りて、この関係を適切に表現することができた。つまり、4～5歳クラスの42.7%、5～6歳クラスの59.3%の幼児は、「教える—教えてもらう」「教えてあげる—教えてもらう」の語を使って、この関係を表現したのである。結局「教える—ならう」「教える—教わる」の表現を含めると、4～5歳クラスの46.7%、5～6歳クラスの69.1%は、F、Gの問題で、正しく構文をつくり、かつ、「教える—教わる」という関係を、動詞、補助動詞の助けを借りて、適切に表現できたということになる。

一方、F6、G6の問題では、「あずける」、「あずかる」の動詞の使用が期待されたが、モノを与える立場のF6の問題でも、「あずける」という語を使えた幼児の割合は小さく、4～5歳クラスで13.6%、5～6歳クラスで30.9%にとどまった。また、G6の問題で「あずかる」を使えた幼児の割合は、「あずける」の場合とほぼ同じで、4～5歳クラス15.5%、5～6歳クラスで29.3%であった。しかも、この問題の場合、補助動詞「やり—もらい」を利用して、この関係を表現でき

1-4-83表 F4～F6、G4～G6の問題における文の立場を誤った反応の割合

(4～5歳クラス)

	F4	F5	F6	計	G4	G5	G6	計
総誤反応数	1	8	8	17	16	24	48	88
文の立場が反対の誤反応	0	1	5	6	11	12	27	50
総誤反応の中での割合(%)	0	12.50	62.50	35.29	68.75	50.00	56.25	56.82
全反応の中での割合(%)	0	0.97	4.85	1.94	10.68	11.65	26.21	16.18

(5～6歳クラス)

	F4	F5	F6	計	G4	G5	G6	計
総誤反応数	1	10	11	22	16	27	44	72
文の立場が反対の誤反応	0	0	10	10	10	14	18	42
総誤反応の中での割合(%)	0	0	90.91	45.45	62.50	51.85	40.91	58.33
全反応の中での割合(%)	0	0	8.13	2.71	8.13	11.38	14.63	11.38

た幼児も少なく、「あずける」を、「あずかってもらう」と表現できた子が、4～5歳クラス5.8%、5～6歳クラス21.4%いたに過ぎなかった。総じて、この「あずける—あずかる」の関係の表現は、この期の幼児にとって、貸借関係、「教える—ならう」関係の表現より、より困難で、結局、この関係を、「あずける—あずかる」「あずかってもらう—あずかる」のいずれかで、適切に表現できた幼児の割合は、4～5歳クラスで9.7%、5～6歳クラスで18.7%に過ぎなかった。F6の問題では、幼児は、「あずける」の代わりに、しばしば、「わたす」「あげる」を使い、またG6の問題では、文の立場を誤り、誤った文をつくるものが多かったのである。そして、この傾向は、特に4～5歳クラスにおいて顕著であった。

G4の問題の場合と同じく、モノが与えられる（もらう）立場の文の作成が要求されるG5、G6の問題は、モノを与える立場のF5、F6の問題より困難であった。この困難さは、「もらい」構文やG4の場合と同じく、文の立場にかかわり合いをもつものと思われるもので、幼児の誤反応に、その困難さの特徴が示されている。

F5、F6の問題の場合、幼児の誤反応の割合は、いずれも、またクラスに関係なく、10%以下であったのに対し、G5の場合、その値は20%を越え（4～5歳クラス23.3%、5～6歳クラス22.0%）、さらに、G6の問題の場合、その値は4～5歳クラスで46.6%、5～6歳クラスで35.8%に達した。また、この誤ちの大半を占めているのは、今まで、G1～G4の問題でもしばしば現れてきた、モノが与えられる立場の文ではなく、モノを与える立場の文をつくってしまうという誤りであった。例えば、G6の問題で「お母さんは花子からお金をあずかった」というべきところ、「お母さんは花子からお金をあずけた」といってしまった（5～6歳クラスに5人、4～5歳クラス4人）、あるいは「お母さんは花子にお金をあげた（やった）」という文をつくったり（4～5歳クラス8人、5～6歳クラス3人）、あるいは「お母さんは花子にお金をあずかって（けて）もらう」（4～5歳クラス3人、5～6歳クラス4人）となってしまうのがそれである。F4—G4、F5—G5の問題では、G4、G5の問題にかぎってこの誤反応が生じたが、興味あることに、F6—G6の問題では、この種の文の立場を誤る誤反応は、モノを与える立場のF6の問題にも生じている（例；「花子はお母さんにお金をあずけた」というべきところを、「花子はお母さんにお金をあずかった」という文をつくる誤反応）ことである。この誤反応は、F6の問題で、4～5歳クラスに5人、5～6歳クラスで10人認められた。このことは、幼児の文の立場の誤りは、受動文的性格をもつ構文の場合に、より多く生じるが、何も、それにかぎられたものでなく、立場の区別が要求される場合、（能動的な）モノを与える立場の文にも現れうることを意味している。

F4～F6、G4～G6の全体の問題を通して、このような、文の立場を反対にして文をつくった誤反応の数を調べ、その割合を示したのが、1—4—83表である。この種の誤反応が、G構文の誤反応の中で高い割合を占めている（50～60%）ことのほか、F6の問題で、この誤りが総誤反応数の中でかなり高い割合を占めたことをこの表は物語っている。

## 第5節 結果の検討

以上、得られた結果について述べてきた。これらの結果を、設定した目的にそって、少し整理し、検討してみよう。

### 第1項 就学前児の文作成・構文能力

幼児の文作成能力や構文能力は、いろいろな方法で調べることができるが、われわれが、この調査で採用したのは、幼児に文をつくりやすい条件を与えると思われる文モデルをともなった図版を利用し、一定の構文をもった文について一定の練習を行い、自力でその文を、図版を使ってつくり出せるようにした後、構文は同じだが内容の新しいいくつかの文をテスト課題として与え、子どもが自力でどの程度、その文をつくり出せるかを調べるという方法であった。練習過程では、図版と積木を利用して、実験者がまず実際に演示して、文の見本を示し、のちに子どもに、それを模倣＝再生させ、練習問題2問を模倣＝再生後、自力で、その文を連続、正しくできるようになっているかを調べ、なっていないければ、その基準に到達するまで、模倣＝再生の学習をくり返した。そして、テストにはいった。テストでも、2試行の後に、当該の構文ができない場合、ふたたび、補充練習として、同じ練習問題で、模倣＝再生の練習を行った。そういう意味で、本調査で採用した方法は、構文については、単にテストをするというのではなく（特にできない子については）、その中に簡単な学習過程を含ませ、そこで受容された学習、そこで作成された文の形が、どの程度、幼児によって、テスト課題の問題に一般化されるのかをみようとしたものであった。

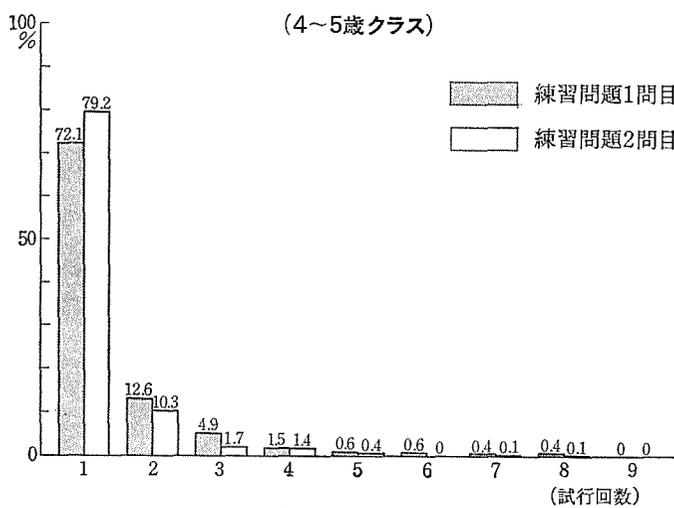
したがって、このような場合、幼児の文作成・構文能力を、練習過程の中で学習の受容の様子、テスト課題における反応の二つの側面から、評価することが可能である。またすでに、こういう観点から、第3節で得られた結果を構文ごとに述べてきた。ここでは、これらをまとめ、そこから、どういう知見が得られるのかを検討してみよう。

#### (1) 文作成・構文についての幼児の学習受容能力

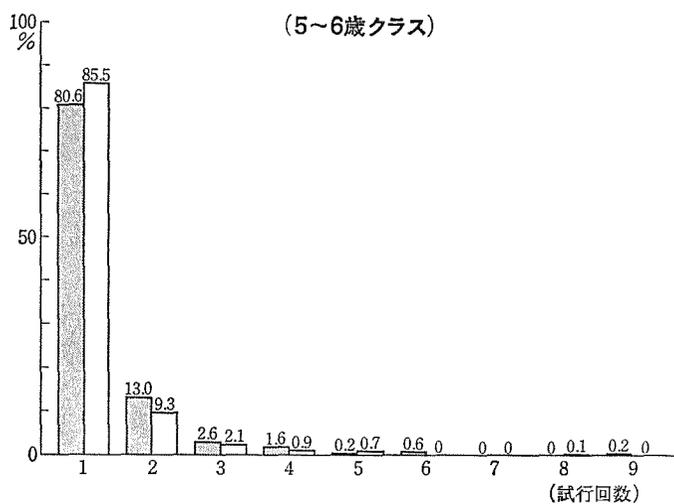
図版を使っての、7種の構文についての練習過程で、一貫して明らかにされたことは、このような図版を使った場合、4～5歳クラス、5～6歳クラスの幼児のほとんどは、この種の文作成の練習、学習を受容するということであった。練習は、実験者が実際に図版に積木をのせながら演じてみせた文（言語行為）を、そのまま、模倣＝再生するという形で行われたが、幼児は、比較的容易に、その行為を模倣＝再生した。実験者は、その際、提示した見本文と完全に同じでなければ、再度見本を提示し、やり直しを要求したが、このような厳しい基準でも、割合多くの子どもは、実験者が見本を提示すると即座に、第1試行目で、その見本を再生することができた。第3節で、各構文ごとに、見本の再生に要した試行数のデータを掲げたが、構文間での比較をするため、第1試行

1-5-1表 模倣=再生の過程で、第1試行目で、見本文を正しく再生できた人数の割合（構文間の比較）

クラス	4～5歳クラス			5～6歳クラス		
	練(i)	練(ii)	平均	練(i)	練(ii)	平均
A	77.7	92.2	85.0	91.9	95.1	93.5
B	77.7	80.6	79.2	85.4	89.4	86.3
C	87.4	92.2	89.8	95.9	95.9	95.9
D	72.8	77.7	75.3	70.7	78.1	74.4
E	65.1	71.8	68.5	73.2	86.2	79.7
F	68.0	73.8	70.9	70.7	74.0	72.4
G	56.3	66.0	61.2	76.4	79.7	78.1



1-5-1図 提示された見本文を、正しく模倣=再生していく過程の平均的な姿



目で正しく再生できたものの割合を、もう一度整理して示すと、1-5-1表のようになる。第1試行目で再生できた人数の割合は、構文の難易によって異なり、また、1問目より、2問目の方が再生しやすいため、その割合は高くなっているが、もっとも難しい構文であったGの構文でも、4-5歳クラスで、55-65%の幼児が第1試行目で、正しく再生できたことをこの表は示している。また、やさしい構文の場合、90%以上の幼児が、1回目で正しく再生した。また、第3節の1-3-1表、1-3-4-1-3-19表をみるとわかるように、もっとも難しかった構文でも、3試行までに、4-5歳クラスなら85%以上の幼児が、5-6歳クラスなら90%以上の幼児が、文を正しく再生する。これらのことは、図版を用いて文を再生するという課題は、就学前の幼児にとって比較的容易なものだということを意味している。

この図版を用いた文の再生過程の平均的な姿を得るため、A-Gの構文の練習問題の試行回数の分布を、平均してグラフに表してみたのが、1-5-1図である。A-Gの構文で、平均的にいえば、4-5歳クラスの子ども、1問目なら、72.1%の子が、2問目なら79.2%の子が、5-6歳クラスなら、それぞれ80.6%、85.5%の子が、第1試行目で、文を正しく再生することになる。もちろん、第1試行で、実験者の行為を模倣できない場合がある。特に、最初の第1試行で、子どもによく現れる誤反応は、だまって積木のみをおく、あるいは、一つ積木をおいて文全体を述べてしまうという反応である。しかし、この場合でも、実験者が、再度、文の見本を示せば、多くの子は、それで正しく文をつくるようになった。

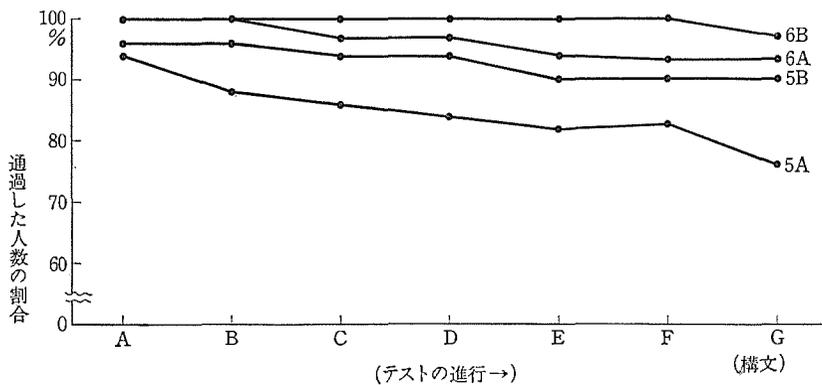
練習では、このような見本の模倣=再生の学習の後、自力で練習問題2問を連続して行わせ、それらを正しくつくり出せるか否かを学習チェックテストとして調べたが、4-5歳クラスの幼児は、平均して約60%（もっともやさしい問題の場合に81.6%、もっとも難しかった場合、47.6%）の子が、第1回目のチェックテストで、基準に達した。また、どんな場合も3回目までに、少なくとも83.5%（平均89.9%、最高100%）の子が基準に達し、4回、5回以上反復するのはごくまれであった。5-6歳クラスの場合は、平均して65.9%（最高82.3%、最低51.2%）の子が1回目でパスし、どんな場合も3回目までに90%以上の子が基準に到達し、おなじく4回以上模倣=学習を反復するのは、ごくまれであった。

しかし、この練習の過程で、いくら見本を提示しても、その見本を再生できない場合、あるいは、いくら練習しても自力で二つの文を連続して正しくつくり出すに至らなかった場合が、特に4-5歳クラスに、より多く生じた。この場合、そのままテストにはいったが、その中の何人かは、テスト自体が困難であるため、次のサブテストに移らず、途中で放棄せざるを得なかった。1-5-2表は、合格基準に達したものの割合を、全体で整理したものである。AからGへ進行するにつれ、合格基準に達しなかったものの割合はふえ、最後のGの構文では、途中でテストを放棄した子を含め、基準に達しなかった子どもは、4-5歳クラスで103人中16人（15.5%）、5-6歳クラスで123人中7人（5.7%）になった。しかし、この練習過程の学習チェックテストを通過した人数の割

1-5-2表 練習過程で一定の合格基準に達した割合

クラス	4～5歳クラス (N=103)				5～6歳クラス (N=123)			
	途てら 中練な で習か 放につ 棄はた しい	練たにた 習が達 に合し は格な い基 っ準	全し体合 格たの 基人 準数 で にとの 達全割	練て達割 習合し合 に格たも は基 い準 っの	途てら 中練な で習か 放につ 棄はた しい	練たにた 習が達 に合し は格な い基 っ準	合し体合 格たの 基人 準数 で にとの 達全割	練て達割 習合し合 に格たも は基 い準 っの
A %	2	3	98 95.1	97.0	0	0	123 100.0	100.0
B %	4	3	96 93.2	96.9	0	0	123 100.0	100.0
C %	5	2	96 93.2	97.9	0	1	122 99.2	99.2
D %	7	4	92 89.3	95.8	0	2	121 98.3	98.3
E %	8	7	88 85.4	92.6	2	2	119 96.7	98.3
F %	8	5	90 87.4	94.7	3	3	117 95.1	97.5
G %	10	6	87 84.4	93.5	4	3	116 94.3	97.5

1-5-2図 練習で学習チェックテストを通過した人数の割合の構文、年齢別比較



合を年齢群別に比較してみると、1-5-2図にその結果を示すように、4～5歳クラスのうち低年齢群である5歳前半群（5A群）は、ほかの群に比べ、合格基準に達しなかった子の割合が特に大きいことがわかる。

これらのことは、一般に、図版を利用した、このような文作成・構文の練習は、5～6歳クラス、4～5歳クラスのほとんどに受容されるものであるが、4～5歳クラスの中の一部、特に低年齢群に、構文によってこの種の練習を受容できない子どもがいる（割合にして、4～5歳クラスの約15

%)ということを意味している。

(2) テスト課題における幼児の正反応

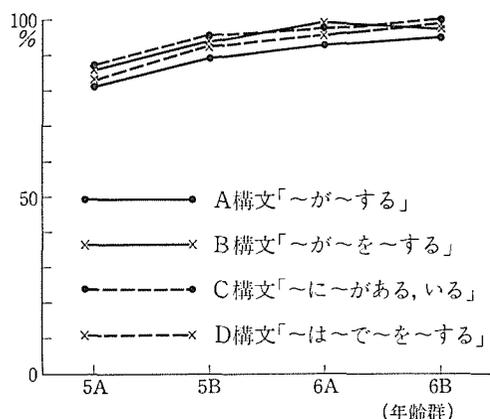
このように、一定の練習ののち、文作成のテスト課題を幼児に与えた。その結果、幼児に課した7種の構文のうち、いくつかの構文は、幼児にとって、やや困難であることが明らかになった。4～5歳クラスの幼児を含めて、A, B, C, Dの構文は、幼児に比較的容易であったが、Eの付着構文「～が～に～をつける」、Gの授受構文(2)「～は～から(に)～をもらう」は、5～6歳クラスを含めて、幼児により困難であった。このことは、各構文の平均正反応率(1-5-3表)から知ることができる。

このことを、もう少し明瞭に示すため、各構文の正反応率を、年齢群で比較してみると1-5-3図、1-5-4図のようになる。この表からわかるように、正反応率は、同じクラスでも年齢の高低によって差が認められ、5A群ではF, E, Gの構文が、5B群、6A群でE, Gの構文が、

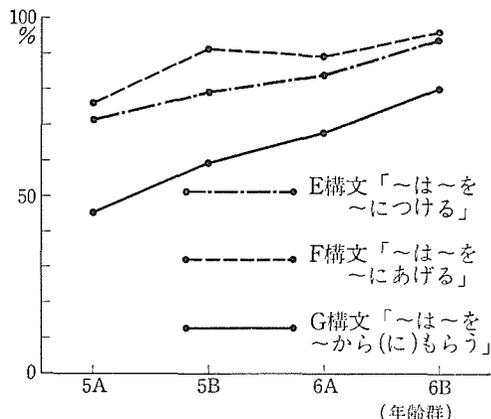
1-5-3表 各構文の平均正反応率

クラス・性	4 F	4 M	T	5 F	5 M	T	
人数 N	51	52	103	60	63	123	
構文の型	A %	85.88	87.69	86.80	94.00	94.60	94.30
	B %	90.85	90.60	90.72	98.15	98.77	98.46
	C %	86.86	96.73	91.75	99.72	98.15	98.92
	D %	87.25	88.46	87.86	98.67	95.08	96.83
	E %	74.51	76.60	75.56	91.67	83.60	87.53
	F %	83.66	83.65	83.66	94.72	91.27	92.95
	G %	54.90	42.63	43.71	72.50	73.28	73.04

1-5-3図 各構文の正反応率の年齢群間の比較(1)



1-5-4図 各構文の正反応率の年齢群間の比較(2)



6 B群では、Gの構文が、ほかの構文に比べてより困難であることがわかる。

これら七つの構文のうち、特に幼児に困難であったのは、第3、4節で詳述したようにGの構文であった。この構文が、このテストで幼児に特に困難であった原因の一つとして、当初テストの順序による作用（マイナスのテスト効果；前のFの構文の練習とテストの後にGの練習とテストを行うので、前のFの練習・テストがGの練習・テストにマイナスの作用を与える可能性）が考えられた。だが、東京地区の別の幼児について、F、Gの順序を入れかえてG、Fの順にテストした結果、この場合も、F、Gの順の場合と同じく、Gの構文は、Fの構文より困難であることが明らかになった。その後、この構文の文の作成における幼児の誤りを分析した結果、前節の第8項、第9項で詳述したように、この構文の困難さは、「モノが与えられる」立場の文として、統辞・意味論的に受動文的な性格をもち、それによって、幼児の文の作成がより困難になっていることが明らかになった。

この構文に次いで幼児により困難であったのは、Eの構文であった。同じ「～が～を～に～する」という形式をとりながら、授受構文Fよりも、付着の「に格」をもつEの構文が、幼児に、より困難であることは、興味ある問題である。だが、なぜ、Eの構文が、Fの構文より、より困難であるかは、本研究の分析から明らかにされなかった。

### (3) テスト課題における幼児の誤反応

AからGまでの構文を通して、テスト時に幼児が犯した誤り<sup>\*</sup>を、第1節の1-1-5表の基準にそって整理したものが、1-5-4表である。

\* 一つの文をつくるのに2試行以上の試行を行い、かつ誤反応である場合は、その文について最後の試行の反応を採用している。

文モデルをもつ図版で幼児に文をつくらせ、テストを行う方法を、今回のこの調査に採用するにあたって、やや心配したことは、文を作成する際の意味・統辞上の単位である単語（文節）の発話と、図版に積木を置くという行為との間に1対1の対応がとれず、音節と積木を置く行為を対応させたり（誤反応の型A）、句、文を、あるいは助詞を1単位にするような反応（B、C型）が多く出てくることであったが、誤ちを分析した結果、4歳後半から6歳後半の年齢層にわたる幼児の場合、この種の誤反応は非常にわずかであることがわかった（全体通してA型は、総誤反応の1.3%、B型0.4%、C型2.5%）。このことは、この図版による方法が、この年齢層の幼児に、テストの方法として使えるということの意味している。

A～Gの構文の文作成の全体を通して、もっとも頻度の多かったのは、この表でわかるように、F型、L型の誤りであった。それらは、それぞれ、全誤反応総数の約3分の1を占めている。

F型の誤反応とは、練習で見本として提示し、練習を行い、かつ図版にモデルで示してある構文とは、まったく異なった構文で文をつくってしまう誤反応で、特にE構文、G構文の中で、多く生じている。その具体的ないくつかの例を、幼児の反応の中から示すと次のとおりである。

1-5-4表 図版を用いた文作成テストで生じた幼児の誤反応の型とその頻度

5～6歳クラス (N=123)

4～5歳クラス (N=103)

構文	4～5歳クラス (N=103)							5～6歳クラス (N=123)							計 %		
	A	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G			
誤りの型と内容																	
A 音節に分解する	4	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	9	1.31
B 「が」「は」「を」「に」の助詞を独立の単位に分ける	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	3	0.43
C 句・文を、分けてしまとめてしまった場合	1	0	0	1	1	3	2	4	0	0	0	4	0	1	1	17	2.48
D 他の単語を入れ、文を展開して表現し、1単語1積木の原則がくずれた場合	13	0	0	0	4	3	3	14	3	1	3	13	5	11	73	10.64	
E 格の表現が一つ誤った場合	0	0	0	1	10	0	1	0	2	0	6	2	0	6	28	4.08	
F 二つ以上の格表現が誤るか、文が異なった構造をもつ場合	1	5	5	8	28	6	115	2	4	1	3	22	2	63	265	38.63	
G 「に」格の「に」が省略された場合	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0.58	
H 「で」格の「で」が省略された	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I 「から」格の「から」が省略された	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.15	
K 文の構造はよいか、動詞が「わからぬ」、場合	1	1	0	0	8	5	16	0	1	0	0	9	2	17	60	8.75	
L 文の構造は問題文にあっているが、動詞が不適切なため、まったく意味の異なる文になる	14	5	0	4	15	11	81	5	1	0	4	11	17	58	226	32.94	
計	34	11	5	14	67	31	218	30	13	2	16	63	26	156	686		
J 全然反応しない(無答)か、述語部分全体が「わからぬ」場合	34	75	46	111	84	70	99	5	4	6	23	29	26	43	655		

#### E構文

- E 2 太郎は イヌに 木を つけました。  
太郎は イヌの くさりを はずしました。
- E 3 花子は 切手と 封筒を 出しました。  
花子は 切手で 封筒を 送りました。  
花子は 切手を 封筒を 出します。
- E 4 太郎は グローブで 手で 野球をします。  
太郎は グローブに 手を 入れました。  
太郎は グローブを 手で やりました。
- E 5 花子は 時計を 柱から おろしました。  
花子は 時計を 柱で のりました。
- E 6 太郎は プロペラを 飛行機を 飛ばしました。

#### G構文

- G 1 イヌは 桃太郎が きびだんごを やった。  
イヌは 桃太郎に きびだんごを 下さいと言った。
- G 2 お母さんに 花子は 花を やった。  
お母さんから 花子が 花を もらった。
- G 3 僕に 花子は 人形で 遊んだ。  
僕の 花子に 人形 かした。
- G 4 太郎は 花子の はさみを 渡した。  
太郎は 花子と はさみで 遊んでいます。
- G 5 花子は 先生 字 しらなかった。
- G 6 お母さんは 花子の お金を あずかっておいた。  
お母さんに 花子が お金を あずかった。  
お母さんは 花子の お金を うけとった。

L型の誤反応とは、文の構造、格表現は問題文に合っているが、動詞が不適切であったり、動詞(文)の立場が反対であるため、まったく意味の異なる文になる誤反応で、Gの構文で「もらう」を「あげる」「くれる」で表現した誤反応などに典型的に表れた。G、Eの構文で、もっとも多く表れたが、G構文におけるこの種の誤反応は、すでに1-4-47表などで示してあるので、E構文の場合について、その具体例を示すと、次のとおりである。

- E 1 花子は てるてるぼうずを 木に みました。
- E 3 花子は 切手を 封筒に 出しました。
- E 5 花子は 時計を 柱に さわった。

花子は 時計を 柱に もちました。

「 のぼりました。」

E6 太郎は プロペラを 飛行機に 作ってる。

これらF型、L型の誤反応は、練習の過程で自力で文をつくることができたにもかかわらず、その統辞・意味論的な文の型や特質を、新たな図版と文モデルに、一般化することができなかつたことによる誤反応であると考え、この種の誤反応が、ある構文に特に選択的に生じることは、この期の幼児の構文能力の特徴を知る上で、十分意味をもっていると理解することができよう。

#### (4) 「物をもらう」立場の文の受動文的性格

この調査で明らかにされた子どもの言語の統辞・意味的発達についてのもっとも興味ある事実の一つは、この期の幼児の一部は、物のやりもらいに関して、物を与える立場の文はつくれても物をもらう立場、物が与えられる立場の文をつくるのが困難であるということであった。この事実は、まず、「～は～に～をあげる」で代表される与える立場の構文Fに比べ、「～は～から(に)～をもらう」で代表される物を受ける立場の構文Gに、構文上の誤りが著しく多いということによって明らかにされた。前者の構文の場合、構文上の平均誤反応率は、4～5歳クラス5.0%、5～6歳クラス3.5%であったのに対し、後者の構文は、4～5歳クラスで35.3%、5～6歳クラスで21.1%に達していたのである。この原因について、まず、調査手続上の理由、つまり、テストでは、Fの構文を先に行い、次にGの構文を行うので、その順序の負の効果として、後続のGの構文が作りにくくなるということが考えられた。そこで、補充調査として、東京の一部の幼児に、FとGの順序を反対にして(つまりGを先にして)、テストを行ってみた。そこで得られた結果は、以前の事実とまったく同じことを示し、順序効果の作用が否定された。その後、Gの構文に対する幼児の反応、特に誤反応を詳細に分析した結果、それは、この構文の統辞・意味論的性格と、この期の子どもの特徴に起因していることが明らかになった。つまり、この構文は、現実を、物を受ける立場から表現することを要求しているにもかかわらず、この期の幼児の一部は、この立場に立つことができないか、もしくは立てても、現実をその立場から表現することができず、結果的に、物を与える立場からの文をつくってしまうのである。

この誤りの典型的な例は、絵によって「桃太郎がイヌにきびだんごをやる」という現実が示され、それを「イヌは桃太郎から(に)きびだんごをもらった」と表現すべきところを、「イヌは桃太郎にきびだんごをあげた(やった、わたした)」と言ってしまうという誤りであった。また、この場合、「イヌは(が)桃太郎は(が)きびだんごをあげた(やった、くれた、わたした)」という誤反応も多く生じた。そして、「もらう」ことに関する三つの問題で、この「もらう」立場に立てず、与える立場の構文をつくった誤反応の割合は、4～5歳クラスで幼児が犯した誤反応数のうち実に89.3%、5～6歳クラスで69.4%を占めていたのである。また、この誤反応は、4～5歳クラスでは全反応数の32.4%にも達していた(5～6歳クラスの場合13.6%)。

同じ事実は、「借りる」「習う」「あずかる」の動詞を扱った物を受ける立場からの文の作成においても見つけ出された。この場合、物を受ける立場から正しく構文をつくることができた幼児でも、まだ、上記の動詞が使えず、しばしば補助動詞「もらう」を利用し、同じ現実を「貸してもらう」「教えてもらう」「あずかってもらう」と表現した。だが、これらを含め、上記の文で物を受ける立場から文を作成することのできた割合は、4～5歳クラスで35～55%、5～6歳クラスで、55～80%にとどまった。また、誤反応で主要な位置を占めたのは、上述の物を与えられる立場からでなく、結果的に物を与える立場からの文をつくってしまうという誤反応であった。

これらの事実は、幼児のこの構文の作成の困難さの原因は、この構文の統辞・意味論的性格と、この時期の子どもの発達的特質に起因していることを意味している。

この構文、それは、すでに第3節で述べたように、統辞・意味論的にいうと、物を与える立場からの構文の主客関係を反対にした、意味的に受動文の一種である。しかし、与える場合の文と立場が反対の意味の動詞（「貸す」に対し「借りる」、**「売る」**に対し**「買う」**）を利用して、それを表現することから、文の形式として、いわゆる受動文の形をとらない。この点に、この構文の統辞・意味論的な、また形態面からの大きな特徴がある。だが、この統辞・意味論的に受動文的性格をもつことと、形態的に受動文の形をとらないということの、どちらが、子どもの反応に、よく強く作用したのであるか。この点について、本調査では、いわゆる受動文そのものについて、まったく扱っていないので、まだ、データを基礎にして何もいえない。しかし、幼児のこの構文の場合の主要な困難さは、文の形態上にあったというより、むしろ、物を受ける立場に立つことができないか、もしくは、その立場から現実を表現することができないという点にあったということを考慮すると、この構文が形態的に受動文の形式をとる、とらないは、幼児に無関係で、この構文の統辞・意味論的な受動文的性格が、大きく作用していると推論することができる。とすると、就学前の幼児、特に4～5歳クラスの児童に強く現れた、この「もらい」文の構文作成の困難さは、単に、この構文だけにかぎられる性質のものではなく、文の立場（態）の変換が、統辞・意味論的にも、形態的にも要求される受動文の場合にも、共通して表われるものであると推測することができよう。

しかし、このような困難さは、たしかに、この期の幼児の一部、特に4～5歳クラスにより多くみられたが、また一方、この期に、発達が経過するにつれ、受動的な性格をもつこの構文を、正しくつくり出せる幼児の割合が急速に増大していく事実を見い出してきた。この構文の平均正反応率は、5歳前半群では約40%であったものが、就学を迎える直前である6歳後半群においては、約80%の値に達していたのである。このことは、この構文の作成が、上述したように受動文の作成と共通した性格をもち、幼児に共通したある精神機能を要求しているとする、就学前のこの期間に、受動文の発達、またそれを可能とする文の変換機能の発達が進行していることを示唆している。そして、この問題は、次章で述べる「幼児の文作成・変換機能の発達」についての研究へと発展していくことになるのである。

## 第2項 幼児の動詞の習得と分化

今回のこの調査によって、就学前の幼児が、どの程度、動詞を使い分けしているのかについて、その現実を示すいくつかの資料が得られた。第4節で詳述した幼児の動詞の使い分けに関するデータを、ここで要約的に示せば、1-5-5表、1-5-6表のとおりである。

これらの資料は、4歳代までに、基本的な動詞については、ほぼ完全に使い分けられる程度まで、その習得が進んでいる（「飛ぶ-飛ばす」、「まわる」-「まわす」、「割れる」-「割る」、「割る-切る」、「ある-いる」（東京の幼児）ことを示すとともに、予想したように、4~6歳の就学前のこの時期に、現実を正確に表現するに必要なより豊富な動詞が習得され、その分化・統合の過程が進行して

1-5-5表 幼児の動詞の使い分け(1)

(数字は幼児の割合を示す)

動 詞		1動詞あ たりの問 題数	4~5歳 クラス (N=103)	5~6歳 クラス (N=123)
自動 詞他 と動 詞	i) 飛ぶ-飛ばす	1	80.6%	92.7%
	ii) まわる-まわす	1	85.4	92.7
	iii) 割れる-割る	1	81.6	89.4
吹く-ひく-たたく		2	37.9	56.9
「切 る関 して にて	i) 割る-切る	1	76.7	90.2
	ii) やぶる-切る	1	51.5	66.7
	iii) 刈る-むしる	1	0	0
折る-建てる-編む-つくる		1	20.4	35.0
貸す-借りる		1	4.9	18.7
教える-ならう		1	1.0	4.9
あずける-あずかる		1	5.8	10.6

いることを示している。

すでに、個々の動詞群については、前節で詳しく述べたので、ここでは、これらの資料が示唆した知見を、いくつかの観点からまとめて討論してみよう。

(1) 社会的言語規範と幼児の言語動詞の分化についての今回の調査で確認された興味ある事実の一つは、存在を示す動詞「ある」「いる」について、その区別が明瞭な言語体系を背景に育っている東京の幼児の場合、多くの幼児（4~5歳クラス、77.8%、5~6歳クラス90.0%）は、完全に識別し、使い分けしているのに

1-5-6表 幼児の動詞の使い分け(2)

動 詞	1動詞あ たりの問 題数	4~5歳クラス (N=103)			5~6歳クラス (N=123)		
		東京 %	京都 %	和歌山 %	東京 %	京都 %	和歌山 %
ある-いる	3	77.8	64.9	46.7	90.0	79.5	46.7
やる-あげる	1	13.9	43.6	50.0	32.5	42.6	54.5
あげる-もらう	1	47.2	29.7	36.7	67.5	56.4	65.9
やる-あげる-くれる	1	0	24.3	20.0	17.5	30.8	47.7
(やる-あげる)-くれる	1	33.3	51.4	50.0	60.0	53.8	75.0

対し、その区別をもたない方言をもつ和歌山県の幼児の場合、その作用を受けて、その識別、使い分けができない幼児がみられ、完全に識別、使い分けることのできた幼児の割合は、4～5歳クラス、5～6歳クラスとも40%台にとどまっていたということである。

このような事実は、具体的なデータで示さなくても、地域の言語体系が子どもの言語行為に強い作用を与えるという一般的な命題から、容易に予測されることではあるが、しかし、われわれは、それを具体的なデータで確認したいと考えた。その結果、上記のように、ほぼ予測したとおりの結果が得られた。また、それとともに、「ある—いる」の明瞭な区別をもつ共通語の作用下にいる幼児（東京、京都）の場合、すでに幼児期までに、この区別がほぼ完全に行われるようになっていることが確認された。

発達言語心理学の立場からみると、日本語にみられる、移動する生物（動物）と無生物その他の存在を、「ある—いる」で区別してあらわす記号＝意味の体系が、幼児の中で、どのように形成されてくるのかという問題は、大変興味ある問題の一つである。というのは、この対立する二つの語が、幼児に正しく区別され、識別されて使用されるようになっていくということは、自分をとりまく外界の諸対象を、何らかの特徴に基づいて、生物—無生物、あるいは、移動する生物—その他の二つの世界に二分する方式（方法）を習得していくということを意味しているからである。このことばは、比較的好く使われる語であるから、共通語の下で、幼児は、おそらく、比較的好い年齢から、語の識別とともに、対象の識別を強いられていると予測することができよう。子どもは、対象のもつどのような特徴に基づいて、それらを「ある—いる」と区別して、その存在を表示することができるようになるのであろうか。習得過程での幼児の識別特性や判断のわく組は、日本語をマスターし、その特徴を自覚している大人と、まったく同じなのであろうか。このへんは、まったく未知の領域である。

しかし、このように、ことばの「ある—いる」の識別的使用が、対象的世界の認識や識別に直接かかわっていると考えると、その区別のないあるいは区別があいまいな言語体系の下では、ことばの識別のあいまいさと関連して、対象的世界の識別がどうなっているのかということが問題になってこよう。筆者は、けっしてウォルフの主張する言語相対性説の支持者ではないが、今回、問題となっている「ある—いる」の区別の場合、東京と紀伊半島南部の幼児とでは、対象的世界の認識はまったく同じで、単に、言語習慣が多少異なる、その程度に異なるのか、それとも、社会の言語規範の差によって、多少なりとも、対象的世界を区別する仕方に差が生じているのかは、なおつめて吟味しなければならない問題だと思われるのである。「ある—いる」の区別についてのテスト項目を、調査の中にも含めたのは、このような問題意識を背景にしていたが、今回、この問題を、これ以上に発展させることはできなかった。

今回の実験調査では、社会的言語規範にかかわるものとして、「ある—いる」のほか、待遇表現である「やる—あげる」の区別についての問題をその中にも含めた。「やる—あげる」について、「桃

太郎がイヌにきびだんごを□□」「花子はお母さんにきびだんごを□□」の問題で調べたが、その結果、その両者を正しく区別し、動詞を使い分けるとのできた幼児の割合は、「あるーいる」の場合とは反対に、東京の幼児の場合に著しく低く（4～5歳クラス13.9%、5～6歳クラス32.5%）、和歌山の幼児の方がより高い（4～5歳クラス33.3%、5～6歳クラス54.5%）ことが明らかになった。また、幼児の反応を調べた結果、東京の幼児で、これらの動詞を使い分けた割合が低かったのは、おもに「桃太郎がイヌにきびだんごを□□」の問題で、一般の待遇表現にそうなら「やる」とすべきところを、「あげる」とした反応が多かったことによることが明らかになった。たしかに、このような反応が東京の幼児に多かったことは、東京地域では、母親はじめ大人たちが、「鳥に餌をあげて」「お花に水をあげて」など、子どもたちに話しかけたりするように、「やるーあげる」の待遇表現が乱れてきていることに関連しているように思える。しかし、上記の二つの問題で、東京（あるいはそのほかの地域）の幼児が、「やるーあげる」を使い分けなかったことは、かならずしも、「やるーあげる」の待遇表現をもっていないということを意味するわけではないと思われる。というのは、上記の問題で、「イヌにきびだんごをあげる」といった幼児でも、自分にとってイヤな、あるいはいやしいと感じる相手、あるいは動物に対しては、やはり、「あげる」でなく、「やる」という表現をとるのではないかとと思われるからである。たまたま今回の相手が、イヌであったから、上記の結果が出てきたとも思われるわけである。しかし、和歌山、東京の幼児で、この使い分けについて、上記のようなはっきりした差が出てきたことは、「やるーあげる」を使用する際の、基準わく組が、たしかに異なっていることは、明らかなことである。

もし、上述したように、東京の幼児でも、この待遇表現のわく組をなおもっていると仮定するならば、どういう場合のとき、彼らは、「やる」を使うのか、「あげる」と「やる」をどういう場合に使い分けられるのかを調べることが必要であったが、今回はそれを果たすことはできなかった。今回、この区別が行われなかった地域などについて、なお「やるーあげる」の待遇表現があるのか否か、あるとすれば、どういう基準からなっているのかを調べるのは、社会の言語規範と幼児の言語の関連に関して、今後に残された問題である。

上記の社会の言語規範に関する二つのことがらのほか、今回の実験調査の中で、幼児の動詞の使用が、その地域の方言の特質に応じて、かなり異なっている事実が明らかになった。われわれは、就学前期の幼児の言語能力の一般的特徴を調べることを主たる目的としていたので、地域の方言の作用が、強くはいりこむ可能性のある動詞（「あるーいる」や上記の待遇表現をのぞく）をなるべく排除して、テストを構成しようとしたのであるが、それでもなお、多くの問題に、地域の方言の特殊性がはいりこんだ。本来、幼児の言語発達を調べる際、その地域の言語体系の特徴に則して調べることが必要であるが、今回、われわれが実施した調査は、かならずしも、そういう要求にそったものではなかったかもしれない。しかし、動詞そのものの使用については、幼児は自由に自分で思うものを使用することが許されたので、各テストの問題で、各地域の幼児が、どのような動詞を

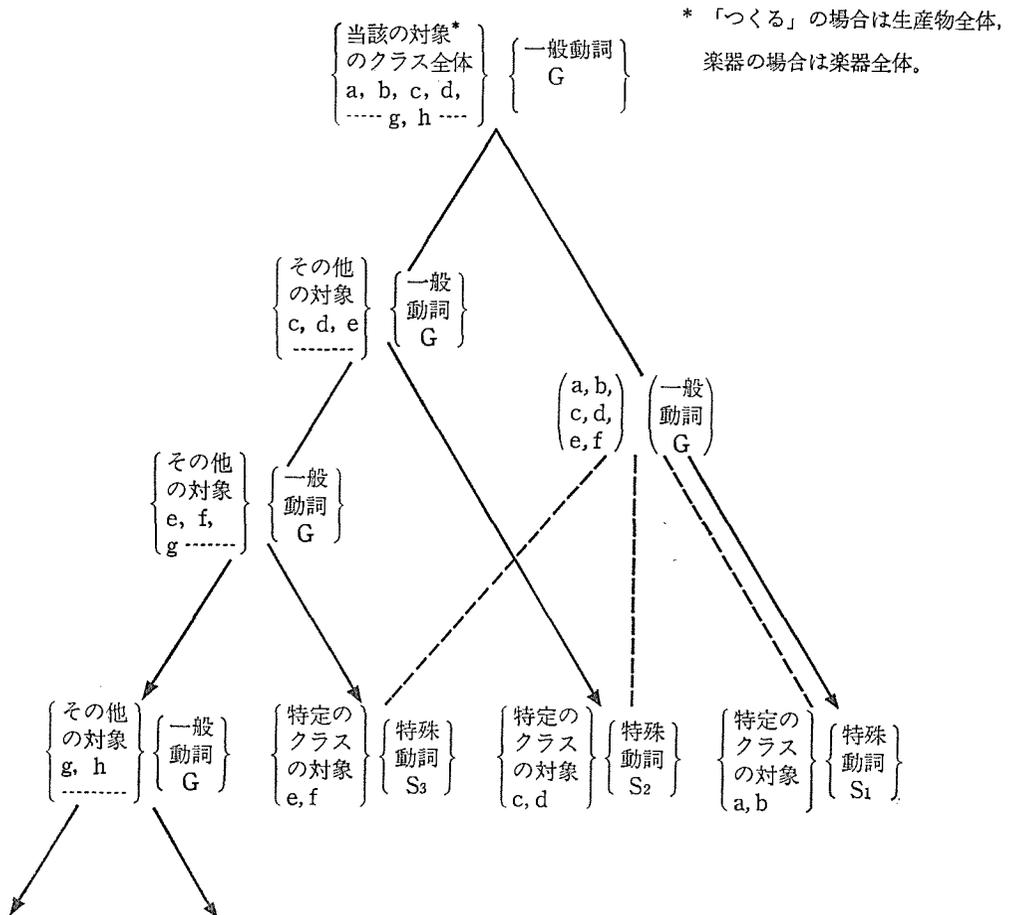
多く用いるかについて、一定の資料を得ることができた。

(2) 一般動詞の習得から、特殊動詞の習得へ、その分化と統合

われわれは、幼児が動詞を習得していく際、意味・統辞的に同じクラスを構成している動詞群のうち、まず、一般的な動詞が習得され、次にそれが、より特殊な動詞へと分化し、それとともに、全体が一つの意味的な系として統合されていく過程があると考え、統辞的に同じ構文を支配し、しかも、意味的に類似する動詞群を利用し、就学前の幼児の構文能力とともに、それらの動詞の使用の仕方を調べてきた。

その結果、たしかに、この調査は横断的な調査ではあるが、上述の過程の存在を示唆するデータが得られた。いくつかの動詞群への子どもの反応に、一般動詞のみを使用している水準、特殊動詞を完全に使い分けられることができる水準、さらにその中間の諸水準が、子どもたちの個人差として現

1-5-5 図 一般動詞の特殊動詞への分化と統合についての図式

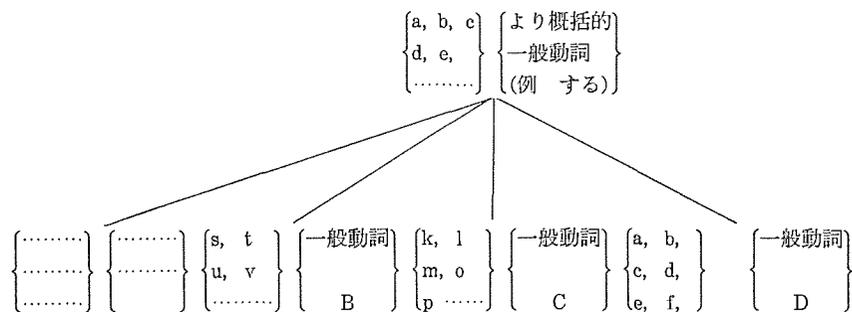


われてきたのである。この諸水準の存在は、子どもが現実に動詞を習得していく過程で、これに類似した諸水準を経る可能性のあることを示唆している。

特に、この諸水準を典型的にみつけ出すことができたのは、楽器の演奏に関する動詞群（「たたく」「吹く」「ひく」と、「つくる」に関する動詞群（「つくる」「折る」「編む」「たてる」）とにおいてであった。それらの諸水準の存在から、推測されるこれらの動詞群の分化—統合の過程を、今、図式化して表現すると、1—5—5図のようになると考えることができる。つまり、まずはじめ、当該の対象全体（「つくる」の場合は生産物全体、楽器の場合は楽器全体）と一般動詞の結合が形成され、後、対象のうち特定のクラスの対象と特殊動詞の結合が形成され、ある特殊動詞が一般動詞から分化し、さらに、別の特殊動詞の分化が、進んでいくという図式である。そして、このような分化が進むにつれ、一般動詞は、特殊動詞と、一般—特殊という関係をもった意味的な系を構成するようになるように思える。しかし、現実には、楽器に関する動詞群と作成に関する動詞群でわれわれがみた諸水準が示している分化—統合の過程は、相互にやや異なっているように見える。というのは、楽器に関する動詞群の場合、最も未分化な水準では演奏に関する一般動詞「ならず」のほか、「する」「やる」などの動詞が使われ、分化が完了した段階では、これらの一般動詞はまったく使われず、すべて分化された特殊動詞が使われた。それに対し、作成に関する動詞群の場合、もっとも未分化な水準で使われていた一般動詞「つくる」は、このテストの範囲に現れたもっとも分化された水準でも保持され使われていた。したがって、「する」というより概括的な一般動詞から、「ならず」「演奏」が分化していく過程については、次の二つの過程を、先の図式に付加してみる必要があるかもしれない。

ア より概括的な一般動詞（する、やる）から一般動詞が分化していく過程

1—5—6図



イ より概括的な一般動詞から、特殊動詞が分化されるにつれ、それらの特殊動詞を概括する一般動詞が発生していく過程（1—5—5図に点線でその図式を書きこんでいる）。楽器に関する動詞で、幼児が、のちに、それらの特殊動詞を概括する動詞、「ならず」「演奏する」の習得は、このような過程として生じると思われる。

このように、一般動詞から特殊動詞が分化—統合されていく過程について、上のような図式をたててみるのが可能だが、しかし、現実には、子どもの中で生じている過程は、このような単純なも

のでなく、より複雑な過程がその中に含まれると思われる。というのは、幼児の場合でもその分化の過程で新しい語を習得する際に、その語を当該の対象のクラスの範囲を越え、ほかの語に不適切に使われることが、しばしばあるからである。1-4-21表にみられる、「吹く」という動詞をバイオリン、ピアノの場合に使ったり、「ハーモニカ、フエをひく」と表現したりする例はこの場合に相当する。また、作成に関する動詞の場合、「毛糸でセーターをぬう」「積木で家をたてる」などの不適切な用法がみられた(1-4-48, 49表)。動詞が分化していく過程で、幼児は、このような誤りを何回もくり返す中で、適切にそれらを使用できるようになると思われる。

このように、語と語が統辞的に結合するとき、それらは、無制限に結合できるわけではなく、その語と結合できる語は、意味的に、結合可能な一定のクラスの語に限られていることは、最近では、意味的制限 (semantic restriction) や意味的拘束 (semantic constraints) と呼ばれ、研究されているが、幼児の動詞の分化—統合の過程には、このような各語の意味制限や拘束を習得し、意識化していく過程が含まれているのである。

### (3) 行為の様式、手段あるいは存在の様式が対立する動詞間の分化

前項で、一般動詞—特殊動詞の分化—統合の問題として扱った作成と楽器の演奏に関する動詞の場合、動詞の分化は、特定の対象(例えば、家、小屋、建物)と特定の動詞(例えば、建てる)の結合が作成される中で、特定の諸特殊動詞(建てる、編む、折るなど)が、それぞれ異なった特定のクラスの対象を(目的語として)支配、結合することによって生じる。したがって、この場合、動詞の意味対立や意味制限は、特殊動詞の間で、目的語として結合する対象のクラスの範囲(特性)をめぐって生じる。それに対し、この調査で扱った「割る—切る」、「やぶる—切る」、「刈る—むしる」などの動詞の間にみられる意味の対立は、目的語として支配、結合する対象は同じで、その動詞そのものが表している行為の様式、手段が異なっていることによって生じている。この場合、子どもの中で、動詞の分化は、どのように生じてくるのであろうか。この調査では、就学前の幼児は、前者2対の動詞については分化が進んでいるが、後者1対については、まだ分化と対立ができていないということを示したにとどまり、上記の問題については、かならずしも満足がきるデータが得られたわけではない。しかし、この問題について、いくつかの示唆が得られる。一つは、前項の場合と同じく、より一般的な意味をもつ動詞から、個々の動詞が分化してくる場合である。これは、「刈る」—「むしる」という場合にみられた。この対立を幼児は習得しておらず、幼児の多くは、この現実を、「切る」—「とる」、「切る」—「切る」、「とる」—「とる」で表した。「刈る」をいえなかった幼児の多くは、「切る」を使い、「むしる」をいえなかった幼児の多くは、「とる」を使っていることは、「刈る」「むしる」という語が、発達的には、「切る」、「とる」というより一般的な意味をもつ動詞から派生、分化している可能性が強いことを意味している。

第2は、習得する当初より、対立したものとして学習していく可能性である。このようなケースは、「割る」—「切る」のような、類似してはいるが、行為の様式において一般—特殊の関係で、片方

が、他方を含む関係にあるのではなく、対等の関係で対立する基本的な動詞間の場合にみられるのではないと思われる。「割る」―「切る」という動詞の場合、ガラス、果物、木のように多くの目的語を共通してもつが、一方でそれぞれの動詞の示す行為の様式の特異性を反映して、片方にだけ結合する対象もある（切る―糸、紙、指；割る―茶碗、皿）。このような場合、幼児は、その語の示す行為の特異性、手段と結びつけて、それらを当初より区別した語で表現することは比較的容易であろう。

しかし、語の意味特性のうち、共通した特性をもち、かつある特性で対立している動詞群の場合、それらがどのように習得されていくかについて、今後、年齢の低い子どもについての追跡的なデータで慎重に分析してみる必要がある。これは、上述の「切る」―「割る」についても、あてはまるが、その他として例えば、前にも問題にした「いる」「ある」の動詞の分化、これらの動詞は、事物の「存在」を示す点で共通した意味特性をもつ。しかし共通語の場合、前者は、移動する生物（動物）の存在を、後者はその他の存在を示す場合に使われる。このような場合、発達のみにみると、まず最初に「いる」「ある」のいずれか一方が、存在の意味特性と結びつき、それが動物、その他の区分がなく、すべての事物の存在を示すものとして使われ、後になってその他の意味特性の学習と結びついて「ある」「いる」が区分されるというコースをとる可能性がある。これらの問題について、これまで、ほとんど、日本語の場合について研究されてこなかった。各語の意味特性を、明瞭にしていく言語学的研究とともに、それらに基づいて、その発生、発達過程の力動的過程を研究する課題が、これらの研究から提起されるのである。

#### (4) 動詞の習得と構文の習得の相互的な関連

今回のこの実験的調査のねらいの一つは、動詞の習得―その意味面の発達―と、構文の習得―統辞面の発達―が、どのように相互に関連し合っているのかを検討することであった。この点について、われわれは、どのような示唆を得ることができたのであろうか。これについて、この調査だけから、明瞭な解答を得ることはできなかったが、その可能性について、いくつかの示唆を得ることができた。

一つは、一定の動詞の習得と結びついて一定の構文がまず完成され、その構文を利用して文をつくる中で、動詞（の意味）が、一層分化していくという形の、相互作用である。この相互作用が、典型的に現れていると思われるのは、動詞が、より一般的な意味をもつ動詞から、特殊、個別な動詞へと分化していく場合（この調査の場合、演奏、作成に関する動詞）である。たしかに、この場合、発達の面では、文が単文としての形を整える以前の連語の水準で、動詞が分化していく可能性がある。だが、われわれが、この横断的な資料の分析でみつけ出した諸水準が、示唆しているのは、幼児は、まず一般的な動詞（つくる、ならず、する、やるなど）で、可能な一定の構文をつくり出し、その構文で、さまざまな対象を含めた文をつくる中で、対象の諸特性に応じて、より特殊に分化した動詞を習得していくという形の発達であった。そこに、われわれは、動詞の意味面の発達に

において、構文の習得が果たす役割をみることができる。「～が～で～をつくる」「～が～で～を切る」という構文の場合、例えば、材料や手段を示す「で格」、対象を示す「を格」のところに、いろいろな語（対象）を入れ、新たな文をつくることは、それらの語（対象）の特性に応じた分化した特殊な動詞の習得を、内的に準備することになるからだ。

しかし、このことから、構文面の発達が、動詞の意味面での発展に、常に先行すると考えてよいのだろうか。この問題は、ここでは、即断できない。動詞の意味面での発達が、新たな構文の習得を準備するという場合もありうるからだ。だが、このケースについて、今回、適切な資料を得ることができなかった。動詞の習得と構文の習得が、もっとも盛んに行われる2～4歳の時期の、幼児の追跡的な資料で、このへんの相互作用を、今後、綿密に分析してみる必要がある。

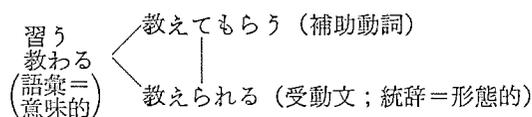
「もらう」「借りる」「あずかる」「ならう」の動詞を扱った上記の物を受ける立場の構文についての幼児の反応から、動詞の習得と構文の習得との相互関連について、興味ある事実が明らかになった。

たしかに、上記の動詞の使用を期待した課題文において、「借りる」「あずかる」「ならう」の動詞を正しく使うことのできた幼児は、少なかった（「借りる」；4～5歳クラス14.5%，5～6歳クラス30.9%，「あずかる」；4～5歳クラス15.5%，5～6歳クラス29.3%，「ならう」；4～5歳クラス1.0%，5～6歳クラス5.7%）。いわんや、「貸す—借りる」，「あずける—あずかる」，「教える—ならう」の対動詞を使い、これらの関係を表せた幼児は、きわめてまれであった。だが、これらの関係が、幼児にまったく表現できなかったわけではなく、多くの幼児は、補助動詞「～あげる」「～もらう」を使い、借りる，ならう現実を、「貸してもらおう」，「教えてもらおう」と表現できたのである。

このことは、動詞の習得と構文の習得との相互関係について、何を示唆しているのであろうか。

これについて考える場合に、われわれが、考慮しなければならないことは、人間間の行為のやりとり——行為の方向性——，特に行為を受ける立場の表現は、日本語の場合、ある場合に3種類の方法——言語的手段——で、表現することが可能であることである。第1は、補助動詞「やる（あげる）」—「もらう」を利用する方法、第2は、受動文の構文を利用する方法。第3は、行為の方向性が含まれている動詞があるなら、それを利用する方法である。例えば、他人からものを教わる場合、下の3種類の方法で、行為を受ける立場の文をつくることができる。このうち、第1の方法では、行為の方向性（文の立場は）、補助動詞「もらう」の助けをかりて意味＝構造的に、第2

花子は先生に字を



の受動文では、動詞の受動の形態を借り、統辞＝形態論的に表現されている。それに対し、第3の方法では、すでに動詞の語彙＝意味の水準で、すでに、行為の方向性が含まれ、それだけで、モノを受ける立場が表現されている。「借りる」「あずかる」「受けとる」「つかまる」などの動詞は、けっして、統辞＝形態的には受動文の構造をとらないが、語彙＝意味の水準で、すでに、モノを受ける立場の意味が反映され、含まれているものにほかならない。

われわれは、上記のいくつかのモノを受ける立場の動詞について、幼児の場合、それが習得される前に、補助動詞「もらう」などを利用した文で、その立場を表現することが先に習得されるという事実を見出した。このことが、もし事実だとするなら、動詞「もらう」を除く、「借りる」「ならう」「あずかる」「受けとる」などのモノを受ける立場の動詞の習得は、まず補助動詞を利用した文で、モノを受ける立場の構文が習得され、その構文の使用の中で、人間間の行為のやりとり、行為の方向性が、より展開された形で子どもに学習され、十分習得されたのち、その概念が、語彙＝意味の水準に圧縮された形で移行することによって、生じるのではないかと推測することができる。このように解釈してはじめて、「借りる」「ならう（教わる）」という動詞が、「貸す」「教える」という動詞より、より習得が困難であるかが説明される。前項で、これらの動詞が支配する構文や、補助動詞「もらう」を利用した構文は、形式的に受動文の形をとらないが、統辞・意味論的に、受動文と同じ性格もっていて、補助動詞「もらう」を利用した構文の習得と同じ時期に、受動文も、幼児に習得されるのではないかという推論を述べたが、もし、そうだとするなら、これら語彙＝意味論の水準で行為の方向性が含まれている動詞の習得は、これら、文の立場（態）の学習と深く結びつき、そのような構文の習得を介して、習得されると考えることができる。そして、ここに、これらの動詞の習得の特殊性を見出すことができるのである。

## 第2章 幼児の文の作成と 文の変換機能の発達

### 第1節 課題と目的

前章で、日本語のさまざまな構文をもつ文について、就学前の幼児がどの程度、それらの文をつくり出すことができるのか、また、一定の構文の中で、類似した動詞をどの程度使い分けができていたかを明らかにしてきた。

このことが、明らかになるにつれ、次に問題になってくるのは、就学前の幼児が、同じ意味内容、思想を、形式（構造）が異なる、つまり異なった構文をとる同じ意味の文でどの程度、いい表すことができるのか、また、一定の構造をもった文を、意味の同じ別の構造の文に、どの程度置きかえることができるのかという問題である。

もとより、構文の変換というかなりの高度な一定の知的操作を必要とする操作、能力が、言語について何ら組織的な教育が与えられていない、また抽象的思考が未発達の就学前の幼児に発達していると、アプリアリに仮定することはできない。しかし、就学前の子どもの言語的発話を分析したいくつかの資料は、5～6歳の時期に、児童は受動文、使役文、やり・もらい構文を含めた日本語の基本的構文の多くをつくり出すことを示している。例えば、当研究所旧第二研究部（現在、改組されて言語教育部）の大久保愛らが作成した3歳～6歳の発話データ（「幼児のことばカード集」）によれば\*、補助動詞「やる（あげる）」「もらう」を使った文や受動文の形式は、すでに年少児の段階に、さらに使役文は、年長児に現れている。また、英語を話す米国の幼児で、能動文から受動文への文の変換をみつかった研究\*\*は、言語水準で文を変換する課題は、就学前の幼児にとって、たしかに困難な課題だが、しかし、そのデータは同時にこの期に、幼児の文の変換機能に一定の発達があることを示している。

\* これらの資料にもとづいた幼児の構文、動詞、形容詞の形態の発達についての研究は、最近次の報告書として公刊された。

大久保 愛 「幼児の文構造の発達—3歳～6歳の場合」国立国語研究所報告50, 国立国語研究所, 1973

高橋 太郎 「幼児語の形態論的分析—動詞・形容詞・述語名詞—」国立国語研究所報告55, 国立国語研究所, 1975

\*\* 1) E. A. Turner and R. Rommetveit. The acquisition of sentence voice and reversibility. *Child Development*, 1967. 38, 649-660.

2) H. Hayhurst. Some errors of young children in producing passive sentences. *J. of verbal Learning and verbal Behavior*, 1967. 6, 634-639.

また、第1章で示したように、図版等を使用し、子ども自身に文をつくりやすい条件をつくった場合、5歳児クラスの約70%は、やり・もらい文の作成の課題において、同じ意味内容を、相互に異なる文の形式で表すことができた。これらのデータは、一定の条件が与えられた時、就学前の幼児といえども一つの同じ意味内容を、二つの異なった形式で表現できる可能性をもっていることを示唆している。しかし、このことは、まだ、一部のデータから推測されることで、事実、就学前の幼児が、どの程度、この種の言語機能をもっているのかは、まだ具体的には明らかにされていない。

また、同時に、もし、仮に、この期の幼児が、ある程度、一つの同じ意味内容を、二つの異なった形式で表現できるとするならば、この場合、この幼児は、異なった文の形式を、どう相互に関連づけているのかということが問題となってこよう。この場合、とりもなおさず、問題となるのは、意味の同じ異なった文の形式を、意味内容を変えることなく相互に言いかえるという行為・機能である。今、この行為・機能をここで、文の変換行為、変換機能と名付けておくことにしよう。少なくとも、子どもが一つの文を、意味の同じ異なった文に変換することができるのであれば、その子は、二つの構造の異なった文を、異なったものとして、区別・使用しているのではなく、多少の意味上のニュアンスの違いがあるにせよ、意味的に等価のものとして、利用していることは明白であろう。

しかし、構文の変換という行為には、発達的な観点からみた時、いろいろな水準が存在しうる。その点をあらかじめ、整理しておくことが必要であろう。

- ① その文で表される対象等の物的な支えが存在し、その支えの下で、意味が同じ、異なった形式(構文)の文をつくり出すことができるが、一つの形式の文を他の文の形式に置きかえることはできない水準。
- ② ①と同じ条件の下で物的な支えを手がかりにして、一つの文の形式を他の文の形式に置きかえることができる水準。
- ③ 熟知している表現の範囲内で、物的な支えなしに、つまり、言語の水準で、一つの形式の文を他の形式の文に置きかえることができる水準。
- ④ 変換の操作・ルールが行為の中で習熟、一般化され、熟知していない文についても文の一つの形式を他の形式に置きかえることができる水準。
- ⑤ 変換の操作・ルールが、言語についての知識を媒介にして、自覚、意識化され、任意の文を、1つの形式から他の形式に置きかえることができる水準。

これらの諸水準のうち、最後の⑤の水準は、就学して以降、学校で、言語、文法について体系的な知識が与えられ、それを媒介にして獲得されるもので、それらの教育が、まったく与えられない就学前で、幼児が、この⑤の水準に到達するとは考えられない。しかし、日常の言語生活の中で、幼児は、自分、あるいは他人の利用することばについて、経験的な一般化を行う中で、文の構文の変換について、④の水準にまで到達することは、理論的にも、実際的にも可能であろう。だが幼児

これらの文の変換機能の発達については、日本語について、まったく研究が行われていない未知の領域で、具体的に、今日の幼児が、就学前期に、どの程度、どの水準まで、この機能を獲得するのかは、わかっていないのである。

わが国における幼児の文の変換機能の発達についての研究の最初の試みとして、次のことを行うのが、本研究の目的である。

- (1) 態（ボイス）に関する文について、文の語構成を示す図版を用いる条件の下で、文の作成と変換について、一定の練習とテストを行い、就学前期における幼児の文の変換機能の発達を、以下の二つの面から分析し、明らかにする。
  - i) 態に関する文の作成、変換について一定の練習を与えた時、幼児は、その練習をどの程度、受容するのか
  - ii) 一定の練習後、自力で行う課題を与えた時の幼児の成績と反応
- (2) 幼児が受動文をどの程度、理解できるのかを明らかにするとともに、受動文の理解の発達と文の変換機能の発達の関連を明らかにする。
- (3) それらの文の作成、変換行為の中にみられる幼児の誤りの分析から、この期の幼児の言語能力の特徴を明らかにする。

## 第2節 調査の方法と手続き

### 第1項 テストの内容と構成

先の目的を実現するため、日本語の文の構造のうち、(1)能動文・受動文の相互変換 (2)使役文への変換 (3)補助動詞「あげる」「もらう」を利用した文の相互変換、の三つをとりあげ、次の5種の課題を作成した。また、能動文・受動文については、態の違いによって生じる文の意味の違いを、どの程度理解しているのか、文の作成・変換機能の形成と理解がどう関連するかを吟味するため、これら5種の課題の他に、選択法による能動文・受動文の理解テストの課題を加えた。

これらの6種の課題の内容は、以下に示すとおりである。(算用数字はテスト問題、i) ii) は練習問題を示す。)

#### A. 能動文の作成についての問題 (4問)

- i) 太郎は花子をぶった
- ii) お母さんは花子をしかった
- 1) ネコはネズミを食べた
- 2) イヌはネコをおいかけた
- 3) 金太郎はクマをたおした
- 4) クマはサカナをつった

#### B. 受動文の作成についての問題 (4問)

- i) 花子は太郎にぶたれた
- ii) 花子はお母さんにしかられた
- 1) クマはハチにさされた
- 2) イヌは自動車にひかれた
- 3) 太郎はイヌにかまれた
- 4) クマは太郎にうたれた

#### C. 能動・受動文の変換についての問題 (10問) (a → b)

- | a                 | b             |
|-------------------|---------------|
| i) 太郎は花子をぶった      | 花子は太郎にぶたれた    |
| ii) 花子はお母さんにしかられた | お母さんは花子をしかった  |
| 1) ネコはネズミを食べた     | ネズミはネコに食べられた  |
| 2) クマはハチにさされた     | ハチはクマをさした     |
| 3) イヌはネコを追いかけた    | ネコはイヌに追いかけられた |

- |                  |               |
|------------------|---------------|
| 4) イヌは自動車にひかれた   | 自動車はイヌをひいた    |
| 5) 金太郎はクマをたおした   | クマは金太郎にたおされた  |
| 6) 太郎はイヌにかまれた    | イヌは太郎をかんだ     |
| 7) クマはサカナをつった    | サカナはクマにつられた   |
| 8) クマは太郎にうたれた    | 太郎はクマをうった     |
| 9) イヌは太郎の手をなめた   | 太郎はイヌに手をなめられた |
| 10) クマはハチに指をさされた | ハチはクマの指をさした   |

9), 10) のための補助練習問題 「お母さんグマは子グマのソリをたたいた」

D 使役文の作成・変換についての問題 (5問) (a → b)

- | a               | b                   |
|-----------------|---------------------|
| i) ウマは荷物を運んだ    | イヌはウマに荷物をはこばせた      |
| ii) 赤ちゃんは歩いた    | お母さんは赤ちゃんを歩かせた      |
| 1) 赤ちゃんはミルクを飲んだ | お母さんは赤ちゃんにミルクを飲ませた  |
| 2) 赤ちゃんはごはんを食べた | お母さんは赤ちゃんにごはんを食べさせた |
| 3) 子グマはお皿を洗った   | お母さんは子グマにお皿を洗わせた    |
| 4) 花子はカバンをもった   | 太郎は花子にカバンをもたせた      |
| 5) イヌはソリをひいた    | 太郎はイヌにソリをひかせた       |

E やり・もらい文の作成・変換についての問題 (6問) (a → b)

- | a                        | b                    |
|--------------------------|----------------------|
| i) お母さんは太郎にリンゴをむいてあげた    | 太郎はお母さんにリンゴをむいてもらった  |
| ii) 赤ちゃんはお母さんに着物を着せてもらった | お母さんは赤ちゃんに着物を着せてあげた  |
| 1) お母さんは赤ちゃんに風船を買ってあげた   | 赤ちゃんはお母さんに風船を買ってもらった |
| 2) 花子は太郎に自転車に乗せてもらった     | 太郎は花子を自転車に乗せてあげた     |
| 3) 先生は花子に字を教えてあげた        | 花子は先生に字を教えてもらった      |
| 4) 太郎は花子にはさみを貸してもらった     | 花子は太郎にはさみを貸してあげた     |
| 5) 花子はお母さんに(の)肩をたたいてあげた  | お母さんは花子に肩をたたいてもらった   |
| 6) 太郎は花子に靴をみがいてもらった      | 花子は太郎に(の)靴をみがいてあげた   |

F 受動形の理解 (絵の選択) の問題 (16問)

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| 1a クマはイヌをだいている      | 1b イヌはクマをだいている      |
| 1a' イヌはクマにだかれている    | 1b' クマはイヌにだかれている    |
| 2a ネコはイヌの足をなめている    | 2b イヌはネコの足をなめている    |
| 2a' イヌはネコに足をなめられている | 2b' ネコはイヌに足をなめられている |
| 3a ウサギはカメを追いかけている   | 3b カメはウサギを追いかけている   |

3a' カメはウサギに追いかけている      3b' ウサギはカメに追いかけている

4a    ネコはイヌにとびついた              4b    イヌはネコにとびついた

4a'    イヌはネコにとびつかれた          4b'    ネコはイヌにとびつかれた

これらの問題文の内容は、すべて別紙図版に絵で表され、A～Dの問題の各絵の下には、各文の語構成がマス目で表現された。また、各文が絵だけで十分表現されつくされない場合は、補足説明が与えられた。

また、Fの問題は、1枚の図版に、主客の違いによって対となる2つの状況、例えば、「クマが犬をだいている」（「イヌがクマにだかれている」）状況と「イヌがクマをだいている」（「クマがイヌにだかれている」）状況が絵で表現されている。

## 第2項 テストの方法

ことばを調べる方法には、いろいろなやり方がある。テストでは、前章の「動詞分化テスト」と同じように図版と白木積木（フレーベル社、御物積木第3号）を用いて、図版の絵で表されている内容を絵の下にかかっているマス目と絵で表されている文の語構造を示す文のモデルにそって一つ一つの語を固定させながら一定の型の文で表現させるという方法を採用した。

児童は、図版のマス目に、左の方から積木を一つ一つ置きながら、その語を声に出して表現し、文をつくっていくわけである。

しかし、対象が就学前の幼児であるので、児童にいきなり絵とモデル（マス目）だけを提示し、当該の文をつくらせることは困難である。そこで、このテストでも、まず、テストを行う前に、実験者は、これから行うべき行為を自らデモンストレーションを行い、行為の正しい見本を提示し、児童にその行為を模倣させ、その中で、一定の文の型と、行為の仕方、変換の仕方を学習させ、しかる後に本テストに入るという方法をとった。したがって、このテストは、厳密にいうと、単に児童の現在の行動そのものを調べているのではなく、一定の教育的働きかけの下で児童の行動、学習受容能力をも調べているということになる。また、その際、文の語構成のモデルとし提示されているマス目の中に、「動詞分化テスト」と同じく動詞以外の単語は、その単語を示す絵単語がかかれ、児童が反応しやすいように工夫された。

テストの具体的な手続きを示すと、次のとおりである。

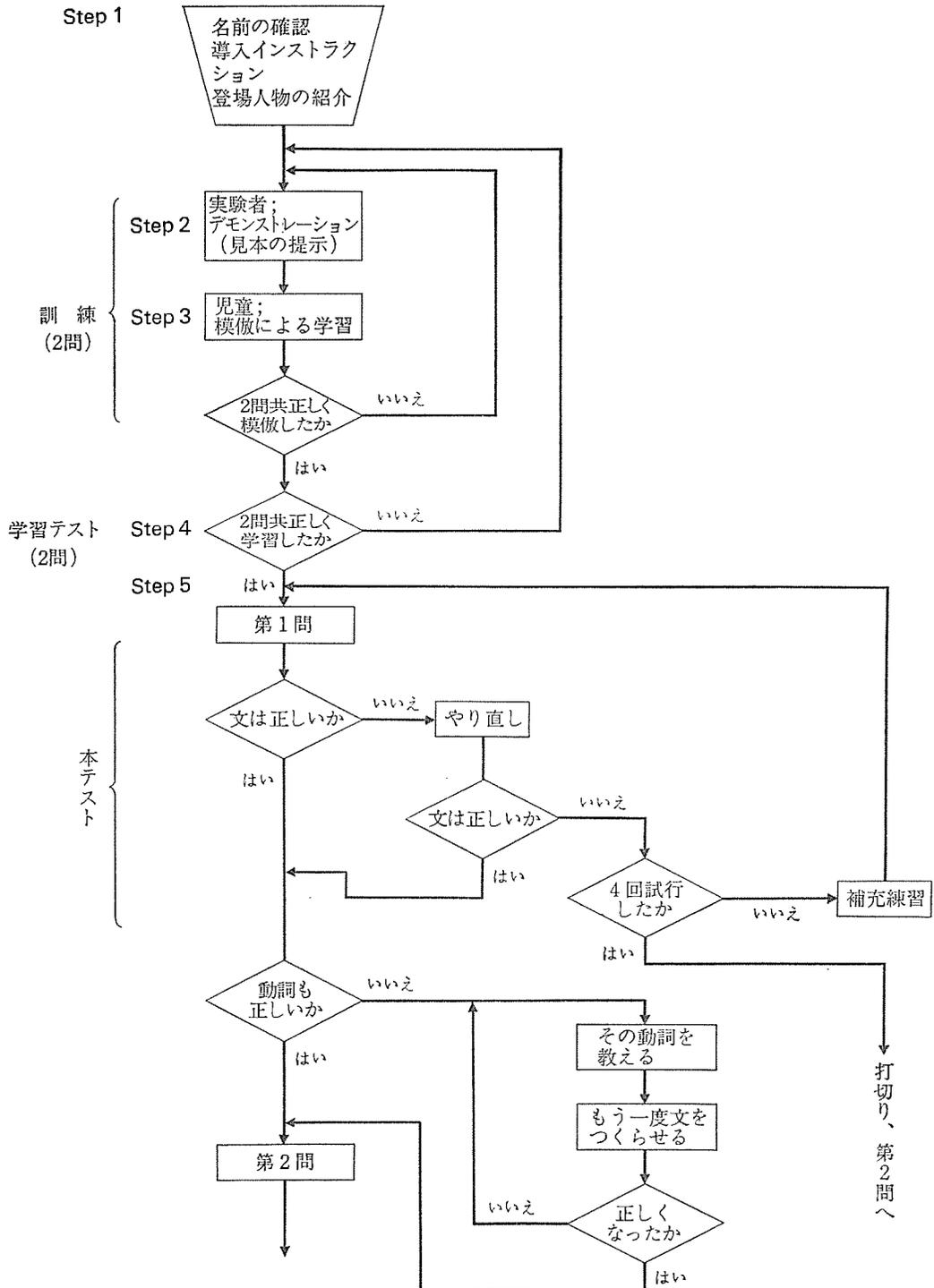
### (1) サブテストA, B

このサブテストは、変換のテストに入る前に、能動文・受動文を作成させ、それができるかどうかを調べるテストで、その手続きを、図式化すると2-2-1図のとおりである。

この図式にそって、テストの手続きをもう少し具体的に説明しよう。

Step 1    まず、児童の名前、性別などを確認した後、児童に積木4個を与え図版の絵を見せる。そして「ここにある絵を見ながら、この積木を使って、先生といっしょにお話をつくるお遊びをは

2-2-1 図 テスト A, B の手続きのフローチャート



じめましょう」という導入用のインストラクションを与える。そして、次に1枚目の図版を利用して登場人物の紹介を行う。そして、練習問題を使った練習過程に入る。

Step 2 デモンストレーション：子どもの前に、練習問題 A i) の図版をおき、「太郎が花子をぶつた絵でしょう。先生は、これからこの積木を使ってお話をつくるから、〇〇ちゃんは、それをよく見ていて、先生がやり終えたら、先生と同じようにやって下さいね」というインストラクションを与える。そして実験者は、左のマス目から1つずつ積木をゆっくりおきながら、／太郎ハ／花子ヲ／ブッタ／と語をくぎって、音声化し、その文を表現する。(実験者は、ここで、正しく演技して、正しい行為の見本を示すだけでよいのであって、主語、述語とか「三つ単語があるでしょう」とかの説明はしない。)

Step 3 模倣：「さあ、それではやってごらん」と言って、児童にやらせる。児童が正しく模倣した場合、「よくできましたね」と言って、次の練習問題 ii) に入り、Step 2, 3 をくり返す。児童がひっかかったり、できなかつたりした場合、実験者は、「よく見ていなさいよ」と言いながら再度デモンストレーションを行い、模倣させる。それでもできない場合は、できるまで、この手続き (Step 2, 3) をくり返す。

Step 4 学習のチェックテスト：練習問題 i), ii) の両方で、連続して、正しく模倣が行われたら、「もう一度、自分でやってごらん」と言いながら i), ii) の問題を自力でやらせる。

(この場合、実験者は、もう見本を提示しない。) この両問を自力で正しくやり終えたら、本テストに入る。もし、2問のうち1問でもまちがったり(後にのべる×, 「わからない」〈D, K〉反応の場合)、不完全(後にのべる△印の場合)だった場合、Step 2 にもどって、はじめからやり直す。(この間の児童の反応は、いずれも、次に説明する様式にしたがって、所定の欄に記入する。)

Step 5 本テスト：Step 4 で i), ii) の問題が完全にできた場合、「では、これも自分でやってごらん」と言いながら、そのまま本テストの問題(1)~(4)に入る。

(1)の問題で、モデルにそった一定の型の正しい文がつけられた場合は(次に述べる○, ⊙印の場合)、(2), (3)の問題へと次々にテストを進める。ひっかかったり、モデルにそった一定の文をつくり出すことができなかつた場合は(次に述べる×, わからないの場合)もう一度自分でやらせ、それでできたら次の問題に入る。しかし、それでもできない場合、実験者は、そのやり方を直接教えるのではなく、先に行つた練習問題 i), ii) を利用して、その2問についてデモンストレーション=模倣 (Step 2, Step 3) の練習を補充練習として行い、その後、当該の困難であつた問題にもどってやらせる。そしてまたひっかかったり、正しく出さない場合、(後に述べる×印, D, K の場合)もう一度やり直しを求め、さらにできない場合、そこで打ち切る。(したがって最高4試行行うことになる。)

モデルにそった一定の型の文をつくることができても、動詞の部分で、他の動詞を使用した場

合（次に述べる△印の場合）はその動詞を教え、もう一度やらせる。（なお、受動の動詞を能動的に表現した場合は、上の場合に入れず、誤反応として扱う。）

以上の手続きで、A、Bの両テストを行う。

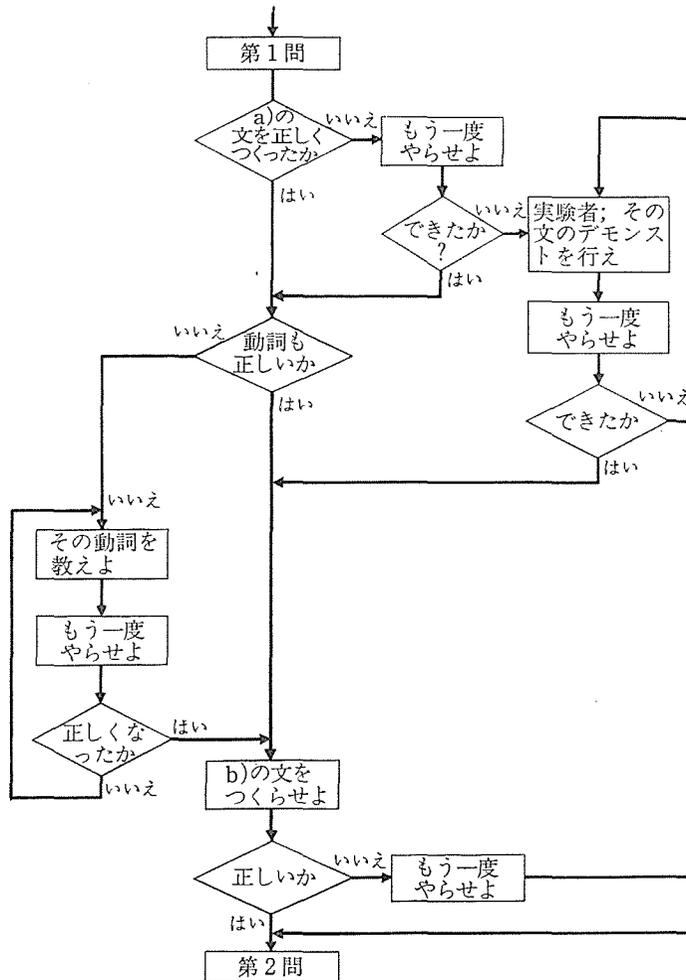
## (2) サブテストC

このサブテストは、テストA、Bでつくった能動文・受動文を受動文・能動文につくりかえることができるかどうかを調べるためのものである。

前のテストBで、4問中、1問も受動文をつくることのできなかつたものは、このテストも当然できないので、このテストとはばし、1問以上できたものを対象に行う。

その手続の前半、Step 2、Step 3、Step 4は、テストA、Bと同じなので、Step 5 以下を図式化すると2-2-2図のとおり。以下、テストの手続きの詳細は、付録資料5「文の作成・変換テスト手びき」を参照されたい。

2-2-2図 テストCのテスト手続きのフローチャート



### 第3項 被調査児

東京都内・京都市内・和歌山県にある幼稚園、各地域6園、計18幼稚園に通園していた年中児（4～5歳クラス）、年長児（5～6歳クラス）の中から、無作為に抽出された4～5歳クラス111名、5～6歳クラス123名、計234名を被調査児とした。

調査に御協力をいただいた幼稚園は以下に示すとおりである（順不同）。

#### <東京都内>

- 1) まきば幼稚園    2) 亀戸幼稚園    3) 道灌山幼稚園  
4) 九段幼稚園    5) 保善寺幼稚園    6) 翼蔭幼稚園

#### <京都市内>

- 7) 明倫幼稚園    8) 京極幼稚園    9) 待賢幼稚園  
10) 伏見板橋幼稚園    11) 慧日幼稚園    12) 円山幼稚園

#### <和歌山県>

- 13) 湯浅幼稚園    14) 愛の光幼稚園    15) 下津幼稚園  
16) 印南幼稚園    17) 慈光幼稚園    18) 南部幼稚園

被調査児の地域別人数、保育年数、年齢的構成は、以下の表に示すとおりである。

2-2-1 表 被験児の地域別人数

クラス・性		地域			計
		東 京	京 都	和歌山	
4 ～ 5 歳 ク ラ ス	女 児	20	18	15	53
	男 児	18	22	18	58
	計	38	40	33	111
5 ～ 6 歳 ク ラ ス	女 児	19	22	21	62
	男 児	20	20	21	61
	計	39	42	42	123

2-2-2 表 被験児の保育年数

クラス・性		保育年数			計
		1 年	2 年	3 年	
4 ～ 5 歳 ク ラ ス	女 児	43	10	0	53
	男 児	50	8	0	58
	計	93	18	0	111
5 ～ 6 歳 ク ラ ス	女 児	14	41	7	62
	男 児	15	37	9	61
	計	29	78	16	123

2-2-3 表 被験児の年齢的構成（4～5歳クラス）

性	年齢	4:10	5:0	5:2	5:4	5:6	5:8	5:10	計
		4:11	5:1	5:3	5:5	5:7	5:9		
女 児		6	10	8	8	12	8	1	53
男 児		7	8	11	5	10	15	2	58
計		13	18	19	13	22	23	3	111

(5～6歳クラス)

性	年齢	5:10	5:0	6:2	6:4	6:6	6:8	6:10	計
		5:11	6:1	6:3	6:5	6:7	6:9		
女 児		5	12	12	11	9	12	1	62
男 児		11	9	8	10	13	9	1	61
計		16	21	20	21	22	21	2	123

## 第4項 調査の実施と調査員

### (1) 調査期間

昭和45年1月中旬～2月

### (2) 調査場所・テスト形式

幼児の通園する幼稚園の一室で、個別テストの形式で実施した。テスト所要時間は45分～60分。

### (3) 調査員

テストは、研究所員（村石昭三、天野 清、福田昭子）が実施にあたった他、前回の動詞分化テストの場合と同じく、幼児の個別テストに経験のある専門家に、調査員として協力をあおいだ。調査員のテスト実施に先だって、打合せ会において、付録の《文の作成・変換テスト手びき》に基づいて、調査手続きの説明が与えられ、さらに、その後、幼児を対象に、実際にテストの实地訓練を行い、手続きを習得させた。

調査員として、次の方々の協力を得た。（ ）内、調査当時の職名を示す。

#### <東京地区>

青木剛士 新井邦二郎 内野康人之 小林幸子 片山みつ子 三津山 榎江 牛島めぐみ（以上 東教大 大学院生）・江川洋子（豊島区教育相談所員）

#### <京都地区>

長田久男 山田典男 本田 勇 磯島良夫 吉岡克己（以上 京都市教研所員）  
寺田ひろ子 駒田朋子 壺江光子 （以上 京大 大学院生）

#### <和歌山地区>

関 崎一（和歌山大 助教授） 南館忠智（三重大 助教授） 小薮晴美 桜井義則  
谷口真一 神徳広美 武本 節（以上 和歌山大 学生）

## 第5項 テストの経過、進行、データの分析

テストは、4～5歳児でもできるように配慮して作成したが、実施の過程で、練習を最後まで行えず、途中で、テストを放棄したケースがみられた。一つのサブテストが実施できなかった場合でも、次のサブテストの実施が試みられた。結局、最後のFの受動文理解についてのサブテストまで、実施できた幼児の割合は、4～5歳クラス111名中101名（91.0%）、5～6歳クラス123名中119名（96.8%）であった。しかし、練習、テストを放棄した場合、そのテストはできないものと判断し、以降のデータの分析では、4～5歳クラス111名、5～6歳クラス123名を、被験者総数として、数値の計算を行った。なお、個々のサブテストでテストを実施できなかった子どもの人数、割合は、結果の各表に示されている。

データは、主に、研究所の電算機H I T A C 3010を利用して分析された。

## 第3節 結 果

### 第1項 能動文の作成

#### (1) 練習の過程

われわれは、練習の過程で、先に述べたように能動文については、

A i) 太郎は花子をぶった。

A ii) お母さんは花子をしかった。

の2つの文を利用した。

その際、前節で述べたように、Step 2 で、まず、実験者が、子どもを前にしてデモンストレーションを行い、図版を利用して、文をつくる行為の見本を示した。

その後、Step 3 で子どもに実験者のやり方を模倣させ、同じ図版で、同じ文をつくらせた。子どもが、まったく同じ文をつくることができない場合、実験者は、また見本を提示し、子どもにやらせ、できるようになるまで、その手続きをくり返した。そして、能動文の上の2つの文を連続して2つとも正しく模倣できたら、次に、実験者は、行為の見本は見せず、前と同じ図版を利用して、上の2つの文を自力でつくり出させ、自力でつくり出せるかどうか調べた(Step 4)。

そして、この学習チェックテストで、2問とも連続して正しく文をつくった場合、本テストに入  
2-3-1表 実験者が演示を通して示した(行為)文の見本をみて、幼児がそれを模倣して、見本と同じ文をつくるのに要した試行数

(4~5歳クラス, N=111)

練習問題	放棄して練習にはいれず	試 行 回 数 (男 女 計)										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	不明	
(A) 能動文	i) 太郎は花子をぶった %	0	63	25	11	5	3	3	0	1	0	0
		0	57.14	22.32	9.82	4.46	2.64	2.64	0	0.89	0	0
(A) 能動文	ii) お母さんは花子をしかった %	0	81	18	5	4	1	2	0	0	0	0
		0	72.92	16.22	4.50	3.60	0.90	1.80	0	0	0	0
(B) 受動文	i) 花子は太郎にぶたれた %	2	80	16	2	2	2	2	1	0	1	3
		1.80	72.09	14.41	1.80	1.80	1.80	1.80	0.90	0	0.90	2.70
(B) 受動文	ii) 花子はお母さんにしかられた %	2	95	9	1	0	1	0	0	0	0	3
		1.80	85.59	8.11	0.90	0	0.90	0	0	0	0	2.70

り、1問でもまちがえば、ふたたび、Step 2-3 のデモンストレーション=模倣の学習に戻り、さらにできない場合はこのループを、できるまでくり返し、児童が自力で、これらの文をつくれる状態にしてから、それぞれの文のテストに入った。

この練習過程を、幼児がどう受容したのか、その過程での反応を調べてみることにしよう。

2-3-1 表に、実験者が、デモンストレーションを通して示した行為(文)の見本をみて、幼児がそれを模倣して、その見本とまったく同じ文をつくるのに要した試行数の分布と平均試行数を示す。

これでわかるように、練習問題の最初の問題である A i) 「太郎は花子をぶった」の場合、子どもは、生まれて初めて、積木を置きながら文をつくるという行為をやらされたわけで、第1試行で、見本と同じ文をつくることのできたものの割合は、4-5歳クラスで 57.14%、5-6歳クラスで 71.54% で、4-5歳クラスの約40%のものは2回以上の試行を、約20%のものは、3回以上の試行を必要とし、その中には、5回、6回、最高8回の試行を必要としたものもみられた。また、5-6歳クラスの場合、模倣して学習するのに2回以上の試行を必要としたものは約30%、3回以上は約13%で、最高6試行を必要としたものがいた。

しかし、練習問題の第2問目「お母さんは花子をしかった」になると、第1試行で見本の文どおりに文をつくれたものの割合は、4-5歳、5-6歳クラスともに増大し、4-5歳クラスの場合、72.92%、5-6歳クラスの場合、78.86%に達し、第1試行でできない場合でも平均的に、児童は少ない試行で、見本どおりの文をつくり出すことができるようになっている。このことは、練習 i) をくり返すなかで、子どもは課題の性質や積木を使って文をつくり出す行為に慣れ、ii) の場合、i) よりもより容易になってきているということを意味している。

このように、4-5歳クラス児111名のうち2名を除く109名、および5-6歳クラス児の3名を

1回目の試行でできたものの割合		平均試行数		
女	男	女	男	全
29 54.72	34 58.62	1.83	1.90	1.80
41 77.36	40 68.97	1.30	1.66	1.48
39 73.58	41 70.69	1.44	1.65	1.51
45 84.91	50 86.21	1.13	1.15	1.14

除く120名は、何回試行したかはともかく、無事、練習問題2問を模倣=学習し、次にその2問(文)を、自力でつくり出す課題(学習のチェックテスト、Step 4)に移った。この場合、幼児は、模倣=学習を行った時に利用した同じ図版で、自力で文をつくり出すことが要求され、自力で2問とも正しくできなかった場合には、前の模倣=学習のステップに戻り、再度、自力でやることが要求された。

自力で、この2問(文)を連続して正しくつくり出すまで要した模倣=学習の回数(つまり、学習チェックテストをうけた回数)等を示したのが、2-3-2表である。

2-3-1表 (つづき)

(5~6歳クラス, N=123)

練習問題	放棄して練習にはいれず	試行回数						1回目の試行でできたものの割合		平均試行数			
		1	2	3	4	5	6	女	男	女	男	全	
(A) 能動文	i) 太郎は花子をぶった%	2 1.63	88 71.54	21 17.07	4 3.52	4 3.25	3 2.44	1 0.81	47 75.81	41 67.21	1.45	1.51	1.58
	ii) お母さんは花子をしかった%	2 1.63	97 78.86	18 14.63	5 4.07	1 0.81	0 0	0 0	48 77.42	49 80.33	1.29	1.22	1.26
(B) 受動文	i) 花子は太郎にぶたれた%	3 2.44	113 91.87	4 3.25	2 1.63	1 0.81	0 0	0 0	60 96.77	53 86.89	1.01	1.17	1.09
	ii) 花子はお母さんにしかられた%	3 2.44	115 93.50	5 4.07	0 0	0 0	0 0	0 0	59 95.61	56 91.80	1.03	1.05	1.04

2-3-2表 能動文作成の練習・学習チェックテストの状況

	放棄して練習にはいれず	模倣=学習を何回くり返しても、文をつくり出すことができない	模倣で文をつくり出せたが、自力ではできない	模倣=学習後、自力で練習問題の2つの文を連続して正しくつくり出すのに要した試行回数					通過率 (X)	全人数 (N)
				1	2	3	4	5		
4 F	0	2	1	37	12	1	0	0	50	53
%	0	3.77	1.89	69.81	22.64	1.89	0	0	94.33	
4 M	0	0	1	29	20	7	0	1	57	58
%	0	0	1.72	50.00	34.48	12.07	0	1.72	96.61	
T	0	2	2	66	32	8	0	1	107	111
%	0	1.80	1.80	59.46	28.83	7.21	0	0.90	96.39	
5 F	0	0	1	42	16	3	0	0	61	62
%	0	0	1.61	67.74	25.81	4.84	0	0	98.38	
5 M	2	1	0	43	10	3	2	0	57	61
%	3.28	1.64	0	70.49	16.39	4.92	3.28	0	95.00	
T	2	1	1	85	26	6	2	0	119	123
%	1.63	0.81	0.81	69.11	21.14	4.88	1.63	0	96.75	

この表からわかるように、第1試行で、すぐ自力で2つの文を正しくつくり出すことのできた子どもの割合は、4～5歳クラスで約60%、5～6歳クラスで約70%で、その他は、自力でつくれるためには再度、または再再度、模倣＝学習のステップで、学習し直すことが必要であった。しかし、最高4回このループをくり返す（つまり、学習テストを5回やる）までに、4歳児クラス2名、5歳児クラス1名をのぞくほとんどの児童は、自力でこれら2つの文をつくり出すことができるようになった。結局、4～5歳クラス児111名、5～6歳クラス児123名のうち、それぞれ107名、119名が、この練習をパス（通過率、4～5歳クラス96.4%、5～6歳クラス96.8%）し、次の、自力で他の能動文をつくり出すテストに入った。

## (2) テスト

テストにおいては

- 1) ネコはネズミを食べた
- 2) イヌはネコを追いかけた
- 3) 金太郎はクマをたおした
- 4) クマはサカナをつた

の4つの文について行った。前節の手続きのところで述べたように、各文のモデルが示されている

2-3-3表 A1 「ネコはネズミを食べた」の文作成問題に対する反応

クラス・性	反	正			反		誤		応		人数 (N)					
	見本とまっ	たく同じ文	をつくった	はな尾が見本	語と異な	他使つでえ	動詞も、他文に動	つ詞のた	異なった	造った		わから	無	文全体を教	え	
4 F		30		3		12		0		6		2		0		53
%		56.60		5.66		22.64		0.00		11.32		3.77		0.00		0.00
4 M		31		9		13		0		5		0		0		58
%		53.45		15.52		22.41		0.00		8.62		0.00		0.00		0.00
T		61		12		25		0		11		2		0		111
%		54.95		10.81		22.52		0.00		9.91		1.80		0.00		0.00
5 F		41		3		16		0		0		1		1		62
%		66.13		4.84		25.81		0.00		0.00		1.61		1.61		0.00
5 M		43		3		11		1		0		1		2		61
%		70.49		4.92		18.03		1.64		0.00		1.64		3.28		0.00
T		84		6		27		1		0		2		3		123
%		68.29		4.88		21.95		0.81		0.00		1.63		2.44		0.00

図版にもとづいて、児童は自力で文をつくり出すことが要求されたが、第1回目の試行でできない場合、もう一度自分でやらせ、それでも「主語+目的語（ヲ格）+動詞（能動）」という構造をもった文ができない場合、実験者は、再度、練習問題に戻り、その2つの文について、デモンストレーション＝模倣の学習を行い、そして、また、テスト問題に戻り、それでもできなければ、もう一度試みさせた。つまり、各文について最高4試行の範囲で、上の文をつくることが要求されたわけである。主語+目的語（ヲ格）+動詞（能動）の構造だが、動詞の語幹が異なる文をつくった場合、その動詞を教え、次に自分で文をつくらせた。主格が「ガ格」で表現された場合、および動詞のテスト等、語尾が異なった場合、準正答として、訂正を求めず、次の問題に移った。

このようにして得られた各文についての児童の反応は、2-3-3表～2-3-6表に示すとおりである。また、各問についての正反応率をまとめたのが、2-3-7表である。これらの表からわかるように、問3「金太郎はクマをたおした」の文において、与えた見本と同じ構造の文をつくれない子どもの割合はやや高いが、多くの幼児は、模倣＝学習の中で学習もしくは利用した文の構造をあてはめ、能動文をつくり出すことができ、その平均正反応率は、4～5歳クラス女児85.85%、男児88.36%、5～6歳クラス女児95.56%、男児93.85%で、非常に高く、性差は特にみられない。

2-3-4表 A2 「イヌはネコを追いかけた」の文作成課題に対する反応

クラス・性	反 応	正 反 応			誤 反 応			無 答	文 全 体 を 教 え た	人 数 (N)
		見 本 と ま っ た	た く 同 じ 文 を つ く っ た	を つ く っ た か ら な い	た く 同 じ 文 を つ く っ た	た く 同 じ 文 を つ く っ た	た く 同 じ 文 を つ く っ た			
4 F		34	4	8	0	4	3	0	0	53
%		64.15	7.55	15.09	0.00	7.55	5.66	0.00	0.00	
4 M		37	8	7	0	5	0	1	0	58
%		63.79	13.79	12.07	0.00	8.62	0.00	1.72	0.00	
T		71	12	15	0	9	3	1	0	111
%		63.96	10.81	13.51	0.00	8.11	2.70	0.90	0.00	
5 F		46	7	8	0	0	0	1	0	62
%		74.19	11.29	12.90	0.00	0.00	0.00	1.61	0.00	
5 M		45	8	5	0	0	1	2	0	61
%		73.77	13.11	8.20	0.00	0.00	1.64	3.28	0.00	
T		91	15	13	0	0	1	3	0	123
%		73.98	12.20	10.57	0.00	0.00	0.18	2.44	0.00	

2-3-5表 A3 「金太郎はクマをたおした」の作成課題に対する反応

クラス・性	反応	正 反 応			誤 反 応					人 数 (N)		
		見本とまったく同じ文をつくらなかった	「は」が「か」になるか、見本語尾が「な」になったこと	他の動詞を文た	使をつて、動詞を文た	を教えた	動詞を直に動な	「ず」も、他の動詞に動な	「つ」のた		異なった構	造の文にな
4 F		22	1	17	0	12	1	0	0	53		
%		41.51	1.89	32.08	0.00	22.64	1.89	0.00	0.00			
4 M		25	5	18	0	9	0	1	0	58		
%		43.10	8.62	31.03	0.00	15.52	0.00	1.72	0.00			
T		47	6	35	0	21	1	1	0	111		
%		42.34	5.41	31.53	0.00	18.92	0.90	0.90	0.00			
5 F		23	1	32	1	4	0	1	0	62		
%		37.10	1.61	51.61	1.61	6.45	0.00	1.61	0.00			
5 M		32	6	19	1	1	0	2	0	61		
%		52.46	9.84	31.15	1.64	1.64	0.00	3.28	0.00			
T		55	7	51	2	5	0	3	0	123		
%		44.72	5.69	41.46	1.63	4.07	0.00	2.44	0.00			

2-3-6表 A4 「クマはサカナをつた」の作成課題に対する反応

クラス・性	反応	正 反 応			誤 反 応					人 数 (N)		
		見本とまったく同じ文をつくらなかった	「は」が「か」になるか、見本語尾が「な」になったこと	他の動詞を文た	使をつて、動詞を文た	を教えた	動詞を直に動な	「ず」も、他の動詞に動な	「つ」のた		異なった構	造の文にな
4 F		37	6	8	0	2	0	0	0	53		
%		69.81	11.32	15.09	0.00	3.77	0.00	0.00	0.00			
4 M		36	8	8	1	4	0	1	0	58		
%		62.07	13.79	13.79	1.72	6.90	0.00	1.72	0.00			
T		73	14	16	1	6	0	1	0	111		
%		65.77	12.61	14.41	0.90	5.41	0.00	0.90	0.00			
5 F		48	8	4	0	1	0	1	0	62		
%		77.42	12.90	6.45	0.00	1.61	0.00	1.61	0.00			
5 M		49	6	2	0	2	0	2	0	61		
%		80.33	9.84	3.28	0.00	3.28	0.00	3.28	0.00			
T		97	14	6	0	3	0	3	0	123		
%		78.86	11.38	4.88	0.00	2.44	0.00	2.44	0.00			

2-3-7表 能動文作成課題に対する幼児の正反応率

ク ラ ス		4～5 歳 ク ラ ス			5～6 歳 ク ラ ス		
性		4 F	4 M	全	5 F	5 M	全
人 数 N		53	58	111	62	61	123
問	A 1	45	53	98	60	57	117
	%	84.91	91.38	88.29	96.77	93.44	95.12
題	A 2	46	52	98	61	58	119
	%	86.79	89.66	88.29	98.39	95.08	96.78
題	A 3	40	48	88	56	57	113
	%	75.47	82.76	79.28	90.32	93.44	91.86
題	A 4	51	52	103	60	57	117
	%	96.23	89.66	92.79	96.77	93.44	95.12
平均正反応率		85.85	88.36	87.16	95.56	93.85	94.72

## 第2項 受動文の作成

### (1) 練習の過程

能動文についての練習とテストの後、ひき続き、受動文について、次の2つの文で練習に入った。この問題は、能動文の練習で利用した文の構造をかえたもので、図版の絵は、能動文の場合と同じで、ただ、絵の下の文のモデルを示す絵単語の順序の主・客が反対になるようにつくられている。

B i) 花子は太郎にぶたれた。

B ii) 花子はお母さんにしかられた。

練習の手続きは、能動文の場合とまったく同じように行われた。能動文の場合と同じく、受動文の練習の過程において、実験者が演示して示した行為(文)の見本を見て、幼児が見本と同じ文をつくるのに要した試行回数、および、模倣=学習で、練習の2問をつくった後、その2問を自力で連続して正しくつくるまでに要した試行回数(つまり、学習チェックテストを受けた回数)を、2-3-1表、2-3-8表に示す。

これらの表からわかるように、児童は、デモンストレーション=模倣の学習過程において、実験者が演示して示した文を、きわめて容易に模倣しており、1回の試行で正しく文をつくった割合は、2問平均して4～5歳クラスで約80%、5～6歳クラス約90%に達した。4～5歳クラスにおいては、中には、正しく模倣するのに最高9回試みたものもみられたが、総じて、能動文の練習の場合より試行数は少なくすみ、特に5～6歳クラスの場合、2試行目までで、95～98%の児童は、見

2-3-8表 受動文作成の練習, 学習チェックの状況

反 応 ク ラ ス ・ 性	放棄して 練習には いれず	模倣=学習を 何回くり返し ても, 練習問 題の2文をつ くり出せない	模倣ではでき たが, 自力では できない	模倣=学習後, 自力で, 練習問題の2つ の文を連続して正しくつくるのに要した 試行回数							通過率 X	全人数 N
				1	2	3	4	5	不明			
4 F	0	0	1	37	9	4	0	1	1	52	53	
%	0	0	1.89	69.81	16.98	7.55	0	1.89	1.89	98.11		
4 M	2	3	2	31	9	8	0	1	2	51	58	
%	3.45	5.17	3.45	53.45	15.52	13.79	0	1.72	3.45	87.93		
T	2	3	3	68	18	12	0	2	3	103	111	
%	1.80	2.90	2.90	61.26	16.22	10.81	0	1.80	2.70	92.79		
5 F	1	0	0	50	9	1	1	0	0	61	62	
%	1.61	0	0	80.65	14.51	1.61	1.61	0	0	98.38		
5 M	2	1	0	42	14	1	1	0	0	58	61	
%	3.28	1.64	0	68.85	22.95	1.64	1.64	0	0	95.08		
T	3	1	0	92	23	2	2	0	0	119	123	
%	2.44	0.81	0	74.80	18.70	1.63	1.63	0	0	96.75		

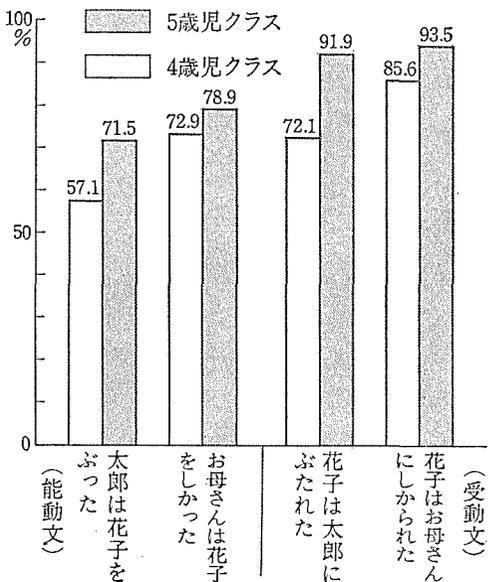
本の文を正しく再生することができている。

また学習チェックテストにおいても, 1回のチェックで通過したものの割合は, 4~5歳クラスで61.26%, 5~6歳クラス74.8%に達した。しかし, 模倣=学習できないものが, 4~5歳クラス5名, 5~6歳クラス4名おり, また, 最高5回模倣=学習をくり返す範囲で, 自力で2問をつくり出せなかったものが, 4~5歳クラスに2名いて, 結局, 4~5歳クラス111名中103名(通過率92.79%), 5~6歳クラス123名中119名(通過率96.75%)がチェックテストを通過し, テストに入った。

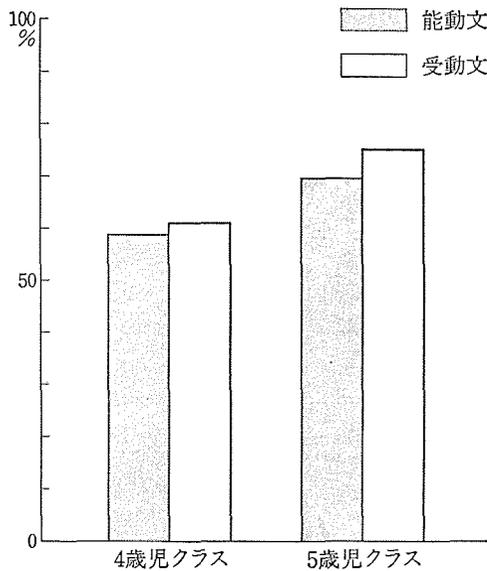
また, この受動文の練習過程での児童の反応を, 能動文の練習過程の場合と比較したのが2-3-1図, 2-3-2図, 2-3-3図である。

これらの図表をみると, 受動文の場合の方が正

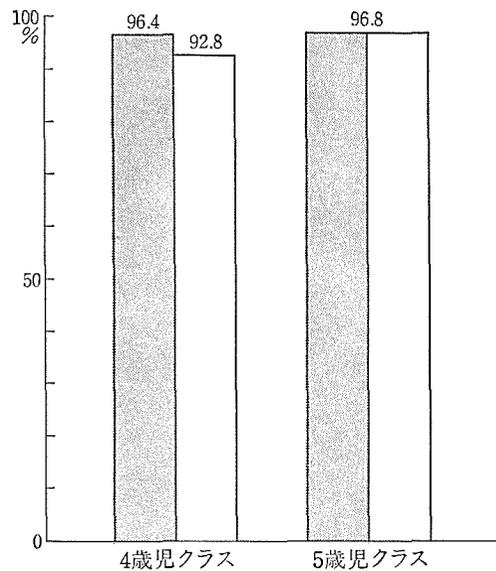
2-3-1図 模倣=再生過程で1回目の試行で正しく再生できた幼児の割合



2-3-2 図 1 試行の模倣=学習で、自力で  
2問の文を正しくつくった場合



2-3-3 図 練習過程の通過率の比較 (最高  
5回の模倣=学習が行われた)



反応の割合がつねに高いので、一見したところでは、児童は、4～5歳クラス、5～6歳クラスともに、能動文より受動文の方が、文を正しくつくれると判断されるように思われる。しかし、考慮しなければならないことは、受動文の練習は、能動文の練習を行い、さらに、能動文4問についての(一定の補充練習を含む)テストを行ってから行われたことである。したがって、受動文の練習および、次のテスト中での反応には、前の能動文の課題を遂行する中で習得した練習の効果がかなり入りこんでおり、これらを直接比較することはできない。テストの問題をこのように配列したのは、まさに受動文の練習、作成は、能動文の場合より、より困難であることを予想し、能動文の課題で、課題に慣れ、それから受動文の練習に入る方がより練習とテストに入りやすいと考えたことにある。そういう意味で、練習過程でのこの両者(能動・受動)の文に対する反応の比較からわかることは、一見してより難しいと思われる受動文の文の作成も一定のステップをふみ、つくりやすい条件を与えた場合、幼児といえども、能動文と同じように、その文をつくり出すということである。このことは、2-3-3図にも示してあるように、最高5試行の模倣=学習の後、自力で練習の2問を正しくつくれている場合(練習の通過率)は、受動文も、能動文の場合とほぼ同じ値(5～6歳クラスの場合、能動・受動文ともにほぼ96.8%、4～5歳クラスの場合、能動文96.4%、受動文92.8%)をとっていることから示唆されることである。

(2) テスト

テストにおいては

1) クマはハチにさされた

- 2) イヌは自動車にひかれた
- 3) 太郎はイヌにかまれた
- 4) クマは太郎にうたれた

の4つの文について、能動文の場合と同じく、図版の絵と文のモデルを利用して、最高4試行の範囲で（2試行やってみて、主語+対象語（ニ格）+動詞（受身）の構造の文ができない場合、練習問題2問を利用した補充練習を行う）、上の文をつくり出すことが要求された。文の構造は正しいが動詞の語幹が異なる場合は、当該の動詞が教えられ、児童は文をつくり直す機会が与えられ、主格が「ガ格」で表現された場合、動詞の語尾（時制、ていねい）が多少異なる場合は、準正答として扱い、訂正を求めず、次の問題に移った。それらの各問に対する幼児の反応は、2-3-9表-2-3-12表に示すとおりである。また、わかりやすくするため、各問に対する正反応率を整理して示したのが2-3-13表である。

2-3-9表 B1「クマはハチにさされた」の文作成課題に対する反応

クラス・性	反応	正 反 応			誤 反 応					人 数 (N)					
		見本とまっ	たくと同じ文をつくった	ををつくった	「は」が「か」「が」	語尾が「な」「ん」	と異なるが「見本」	他使つて動詞をの	使つて動詞をの		で動詞を教えた	動詞も他の動詞を直した	たの文に動詞がなかった	異なった文に構	造られた
4 F		33	1	10	0	8	1	0	0	53					
%		62.26	1.89	18.87	0.00	15.09	1.89	0.00	0.00						
4 M		32	6	12	0	6	0	2	0	58					
%		55.17	10.34	20.69	0.00	10.34	0.00	3.45	0.00						
T		65	7	22	0	14	1	2	0	111					
%		58.56	6.31	19.82	0.00	12.61	0.90	1.80	0.00						
5 F		47	1	10	1	1	1	1	0	62					
%		75.81	1.61	16.13	1.61	1.61	1.61	1.61	0.00						
5 M		44	8	6	0	1	0	2	0	61					
%		72.13	13.11	9.84	0.00	1.64	0.00	3.28	0.00						
T		91	9	16	1	2	1	3	0	123					
%		13.98	7.32	13.01	0.81	1.63	0.81	2.44	0.00						

2-3-10表 B2 「イヌは自動車にひかれた」の文作成課題に対する反応

クラス・性	反応	正 反 応			誤 反 応					人 数 (N)
		見本とまったく同じ文をつくった	「は」が「か」になるか「が」	語尾が異なった	他動詞をのこした	使った動詞を教えた	で動詞を直した	動詞も他動詞に直した	異なった構文になった	
4 F		41	4	4	0	3	1	0	0	53
%		77.36	7.55	7.55	0.00	5.66	1.89	0.00	0.00	
4 M		40	10	3	0	3	0	2	0	58
%		68.97	17.24	5.17	0.00	5.17	0.00	3.45	0.00	
T		81	14	7	0	6	1	2	0	111
%		72.97	12.61	6.31	0.00	5.41	0.90	1.80	0.00	
5 F		47	7	3	0	3	1	1	0	62
%		75.81	11.29	4.84	0.00	4.84	1.61	1.61	0.00	
5 M		48	3	5	0	3	0	2	0	61
%		78.69	4.92	8.20	0.00	4.92	0.00	3.28	0.00	
T		95	10	8	0	6	1	3	0	123
%		77.24	8.13	6.50	0.00	4.88	0.81	2.44	0.00	

2-3-11表 B3 「太郎はイヌにかまれた」の文作成課題に対する反応

クラス・性	反応	正 反 応			誤 反 応					人 数 (N)
		見本とまったく同じ文をつくった	「は」が「か」になるか「が」	語尾が異なった	他動詞をのこした	使った動詞を教えた	で動詞を直した	動詞も他動詞に直した	異なった構文になった	
4 F		32	1	10	0	8	1	1	0	53
%		60.38	1.89	18.87	0.00	15.09	1.89	1.89	0.00	
4 M		38	5	8	0	5	0	2	0	58
%		65.52	8.62	13.79	0.00	8.62	0.00	3.45	0.00	
T		70	6	18	0	13	1	3	0	111
%		63.06	5.41	16.22	0.00	11.71	0.90	2.70	0.00	

5 F	45	4	10	0	0	2	1	0	62
%	72.58	6.45	16.13	0.00	0.00	3.23	1.61	0.00	
5 M	44	4	8	1	2	0	2	0	61
%	72.13	6.56	13.11	1.64	3.28	0.00	3.28	0.00	
T	89	8	18	1	2	2	3	0	123
%	72.36	6.50	14.63	0.81	1.63	1.63	2.44	0.00	

2-3-12表 B4 「クマは太郎にうたれた」の文作成課題に対する反応

クラス・性	反応	正 反 応			誤 反 応					人 数 (N)										
		見本とまっ	たく同じ文	をつくった	「は」が「か」	に語尾が異な	と異なる見本	他の動詞を	使った動詞を		で動詞を教	え直した	動詞を直した	ずも他の動詞	の文になっ	た文にな	異なった構	造の文にな	った	わからない
4 F		42	0	5	0	3	2	1	0	53										
%		79.25	0.00	9.43	0.00	5.66	3.77	1.89	0.00											
4 M		37	4	7	0	7	1	2	0	58										
%		63.79	6.90	12.07	0.00	12.07	1.72	3.45	0.00											
T		79	4	12	0	10	3	3	0	111										
%		71.17	3.60	10.81	0.00	9.01	2.70	2.70	0.00											
5 F		51	3	4	0	1	2	1	0	62										
%		82.26	4.84	6.45	0.00	1.61	3.23	1.61	0.00											
5 M		49	1	6	0	3	0	2	0	61										
%		80.33	1.64	9.84	0.00	4.92	0.00	3.28	0.00											
T		100	4	10	0	4	2	3	0	123										
%		81.30	3.25	8.13	0.00	3.25	1.63	2.44	0.00											

2-3-13表 受動文作成課題に対する幼児の正反応率

ク ラ ス		4～5 歳 ク ラ ス			5～6 歳 ク ラ ス		
性		4 F	4 M	全	5 F	5 M	全
人 数 N		53	58	111	62	61	123
問	B 1	44	50	94	58	58	116
	%	83.02	86.21	84.68	93.55	95.08	94.30
題	B 2	49	53	102	57	56	113
	%	92.45	91.38	91.89	91.94	91.80	91.87
題	B 3	43	51	94	59	56	115
	%	81.13	87.93	84.68	95.16	91.80	93.50
題	B 4	47	48	95	58	56	114
	%	88.68	82.76	85.59	93.55	91.80	92.68
平均正反応率		86.32	87.07	86.71	93.55	92.62	93.09

一般に受動文の作成は、幼児にとって、能動文の場合にくらべ、より困難だと考えられているが、これらの表をみてわかるように、文モデルをもつ図版を使用した場合、4～5歳クラスの85～90%、5～6歳クラスの90%以上が、当該の受動文を正しく作成し、その平均正反応率（4～5歳クラス86.7%、5～6歳クラス93.09%）は、能動文の場合とほぼ同じ値を示した。このことは、図版の支えを与えた場合、就学前の幼児も、受動文を正しく作り出せるということを意味している。能動文の場合と同じく性差は認められない。

### 第3項 能動・受動文の変換

#### (1) 練習過程

受動文の作成についての練習とテストの後、能動文・受動文の作成の練習で利用した同じ下の文と図版を利用して、能動文を受動文に、受動文を能動文に置きかえる練習に入った。

#### 練習問題

- i) (a)太郎は花子をぶった→(b)花子は太郎にぶたれた  
 ii) (a)花子はお母さんにしかられた→(b)お母さんは花子をしかった

この練習は、前の場合と同じく、まず、実験者が、それぞれの文についてデモンストレーションを行いながら文の見本、変換の見本を示し、それを模倣させ、それが上の4つの文（2つの変換）で連続してできた後、自力でそれらの変換を行わせ、連続して2問正しくできるまで、そのループを最高5回までくり返した。

その過程の経過は、2-3-14表、2-3-15表に示すとおりである。

2-3-14表 能動・受動文の変換の練習過程で、実験者の提示した見本を正しく再生するのに要した試行回数 (4~5歳クラス, N=111)

変換の練習問題	放棄して練習できなかった	試行回数							1回目の試行でできたものの割合		平均試行数			
		1	2	3	4	5	6	7	女	男	女	男	全	
能動 ↓ 受動	太郎は花子をぶつた	11	81	8	4	4	2	0	1	41	40	1.32	1.52	1.42
		9.91	72.94	7.21	3.60	3.60	1.80	0	0.90	77.36	68.97			
受動 ↓ 能動	花子は太郎にぶたれた	12	92	5	0	1	1	0	0	48	44	1.10	1.14	1.12
		10.81	82.88	4.50	0	0.90	0.90	0	0	90.57	75.86			
受動 ↓ 能動	花子はお母さんにしかられた	14	97	0	0	0	0	0	0	49	48	1.00	1.00	1.00
		12.61	87.39	0	0	0	0	0	0	92.45	82.76			
受動 ↓ 能動	お母さんは花子をしかった	14	90	6	0	0	0	1	0	44	46	1.18	1.04	1.11
		12.61	81.08	5.41	0	0	0	0.90	0	83.02	79.31			

(5~6歳クラス, N=123)

変換の練習問題	放棄して練習できなかった	試行回数							1回目の試行でできたものの割合		平均試行数			
		1	2	3	4	5	6	7	女	男	女	男	全	
能動 ↓ 受動	太郎は花子をぶつた	6	100	15	0	0	0	0	0	53	47	1.10	1.22	1.16
		4.88	81.30	12.20	0	0	0	0	0	85.48	77.05			
受動 ↓ 能動	花子は太郎にぶたれた	6	114	3	0	0	0	0	0	59	55	1.00	1.05	1.03
		4.88	92.68	2.44	0	0	0	0	0	95.16	90.16			
受動 ↓ 能動	花子はお母さんにしかられた	6	116	1	0	0	0	0	0	59	57	1.00	1.02	1.01
		4.88	94.31	0.81	0	0	0	0	0	95.16	93.44			
受動 ↓ 能動	お母さんは花子をしかった	6	111	6	0	0	0	0	0	57	54	1.03	1.07	1.05
		4.88	90.24	4.88	0	0	0	0	0	91.94	88.52			

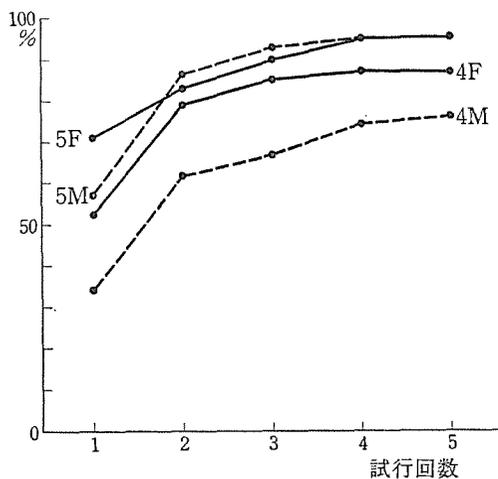
2-3-14表に示すように、すでにこれらの問題は、前の所で練習されているので、きわめて容易に模倣=学習され、平均して4~5歳クラスの約80%、5~6歳クラスの約90%は模倣=学習の第1試行で練習問題の能動文と受動文を、受動文、能動文に置きかえた。しかし、幼児の中には、この種の練習にも困難を示すものが多少あり、4~5歳クラス女子4名、男子10名、5~6歳クラス男女それぞれ3名はこの模倣=学習の練習の続行をいやがり、練習を途中で中止した。また4~5歳ク

ラスの3名は、何回試行をくり返しても、模倣=学習の段階で文を変換することができなかった。

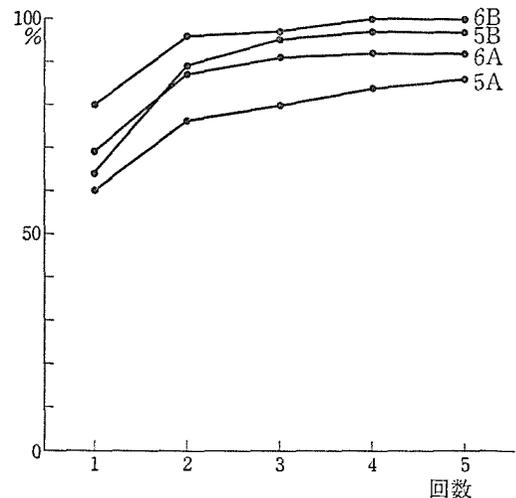
模倣=学習の自力による変換の練習では、上記のものを除く、4～6歳クラス児94名、5～6歳クラス児111名のうち、4～5歳クラス児4名は、最高5回の練習でも自力で練習問題2問を変換するようにならなかったが、残りの90名(81.08%)は、最高5回の練習で、自力で2回正しく変換できるようになった。また5～6歳クラスでは、前記の6名をのぞく全員111名(95.12%)は、最高4回の練習で、自力で変換できるようになった。

練習を重ねるに依じて、練習2問を自力で連続して正しく変換できるようになった幼児の割合(通過率)がどう変化するかを、クラス・性別、年齢別に示したのが、2-3-4図と2-3-5図である。これでもわかるように、5～6歳クラスでは性差はみられないが、4～5歳クラスでは、女児のほうが、男児のほうがよりは早く学習している傾向がみられる。しかし、この両者のひらきき、おもに、4～5歳クラス男児に、練習過程でテストを放棄したものの割合が多かったこと(男児10名、女児4名)によるもので、2-3-15表に示す試行回数の分布の上では、統計的に有意な差はみられない( $\chi^2=6.2541$ , 自由度4,  $p>0.10$ )

2-3-4図 能動・受動文変換の練習で、2問連続して自力で正反応するようになるまでに要した練習回数と通過率(クラス・性の比較)



2-3-5図 能動・受動文変換の練習で、2問連続して自力で正反応するようになるまでに要した練習回数と通過率(年齢の比較)



しかし、これらの児童を生活年齢の上で4群(5A; 5:0~5:5, 5B; 5:6~5:11, 6A; 6:0~6:5, 6B; 6:6~6:11)に分け、練習回数と通過率(正反応率の異積)の関係を調べてみると、2-3-5図に示すように、年齢の上昇につれ、これらの変数の学習はより容易になり、より少ない回数で学習していることが明らかになった。ちなみに、模倣=学習第1試行後、自力で、2回の変換課題を連続して正しく遂行できたものの割合は、5A44.00%, 5B53.13%, 6

2-3-15表 能動・受動変換の訓練, 学習チェックの状況

反応 クラス・性	練習の途 中で放棄 しなかった	模倣=学習を 何回くり返 しても、変 換できな い	模倣で変換 できて、自 力ででき ない	模倣=学習後、自力で、練習問題2問を 連続して正しく変換するのに要した試行 回数					通 過 率	人 数
				1	2	3	4	5		
4 F	4	2	1	28	14	3	1	0	46	53
%	7.55	3.77	1.89	52.83	26.42	5.66	1.89	0.00	86.79	
4 M	10	1	3	20	16	3	4	1	44	58
%	17.24	1.72	5.17	34.48	27.59	5.17	6.90	1.72	75.86	
T	14	3	4	48	30	6	5	1	90	111
%	12.61	2.70	3.60	43.24	27.03	5.41	4.50	0.90	81.08	
5 F	3	0	0	44	8	4	3	0	59	62
%	4.84	0.00	0.00	70.97	12.90	6.45	4.84	0.00	95.16	
5 M	3	0	0	35	18	4	1	0	58	61
%	4.92	0.00	0.00	57.38	29.51	6.56	1.64	0.00	95.08	
T	6	0	0	79	26	8	4	0	117	123
%	4.88	0.00	0.00	64.23	21.14	6.50	3.25	0.00	95.12	

A 61.29%, 6 B 66.67%で年齢の上昇に応じて、その割合は高くなっている。また、最高4回の模倣=学習で6 B群の100%が、自力で遂行できているのに対し、5 A群の場合、5回模倣=学習の練習を行っても、自力で遂行できるようになったものの割合は、78.0%にしか達していない。

このように、児童は、練習過程で、少なくとも練習問題の範囲内で、自力でその課題を遂行できるようになってから、次のテストに入った。なお、練習の過程で、それを放棄した4~5歳クラス児14名、5~6歳クラス児6名は、次のテストを行わなかったが、放棄はしなかったが自力でできるまでにいたらなかった4~5歳クラス児の9名は、そのままの状態ですべてテストに入った。以後、テストの結果の分析は、これらの幼児の反応も含めてある。

## (2) テストの結果

能動文を作成し受動文に変換する問題5問、受動文を作成し、それを能動文に置きかえる問題5問の各問ごとに、その正反応の割合をクラス・性別に示したのが第2-3-16表と第2-3-17表である。また2-3-18表は、これらの課題に対する正反応の割合を年齢群間で比較したものである。これらの表からわかるように、能動文を受動文につくり直す(変換する)、あるいは、受動文を能動文につくり直す(変換する)ことは、単に受動文をつくる、あるいは能動文をつくる場合と

異なっており、幼児にとって新たな、より困難な課題であった。このテストにおいて、幼児は再度、A、Bのテストで作成したと同じ能動文、受動文をまずつくり出すことが要求され<sup>\*</sup>（それを正しくつくった後）、それらを受動文あるいは能動文につくりかえることが要求された。

\* ただし、C)の変換テストでは、A)B)では行わなかったC 9、C10の問題が、新たに加えられている。

2-3-16表、2-3-17表に示すように、幼児は図版にそって単に能動文、受動文をつくり出す課題では、4-5歳クラス児の場合でも平均約80%、5-6歳児クラス児の場合、平均約90%の幼児が、課題を正しく遂行したが（正確には、能動文作成では、4-5歳クラス女児80.38%、男児75.52%、5-6歳クラス女児90.00%、男児90.49%、受動文作成では、4-5歳クラス女児82.64%、男児77.93%、5-6歳クラス女児90.65%、男児92.79%）能動文を受動文に直す課題では、正しく遂行した幼児の割合は、4-5歳クラスでは特に低く、平均41.44%（女児46.79%、男児36.55%）にしか達しなかった。また受動文を能動文に変換する課題でも、4-5歳クラスの場合、平均44.68%の正反応率（女児46.04%、男児43.44%）が得られたにすぎない。それに比べ、5-6歳クラスになると、これらの値はかなり改善され、能動文の受動文への変換では、平均68.29%（女児66.45%、男児70.16%）、受動文の能動文への変換では平均73.37%（女児71.61%、男児74.75%）の値が得られている。男女差は、数値の上で4-5歳クラスの場合は女児が、5-6歳クラスの場合は男児が優っている傾向が認められるが、いずれの場合も統計的に有意ではない<sup>\*\*</sup>。

\*\* 能動文を受動文に変換する課題において、4-5歳クラス女児、男児の間に、平均正反応率、変換率ともに10%程度の差が認められるが、正反応数の分布にもとづいて、その差を検定してみると $\chi^2=5.7967$  (df=5  $p>0.05$ ) で、有意な差は認められなかった。

性差にくらべ、生活年齢による差は顕著で、同じ4-5歳クラスでも、年齢の上下によって、かなりの差が認められる。これらの関係を、図に示したのが2-3-6図~2-3-8図である。

第2-3-8図に示すように、能動文・受動文とも、文の作成においては、年齢群の差は少ないが、変換の課題においては、年齢差がはっきりみられ、5歳前半群では、自力もしくは実験者の助けを得て能動文・受動文を作成した幼児の約36%（能動文の受動文への変換の場合36.8%、受動文の能動文への変換の場合36.8%）のみが、それぞれの文を態の異なった文に変換することができた。しかし、この変換率は、5歳後半群では平均約58%（能動→受動文変換56.9%、受動→能動変換58.8%）に達し、さらに、6歳前半群、後半群ではその値はさらに上昇し、65~75%に達している。

この調査が、幼児が学年度末の卒園をあと1~2月にひかえた2月の時点で行われたことを考慮し、5-6歳クラス児（年長児）と4-5歳クラス児（年中児）の差（あるいは、5歳児グループと6歳児グループの差）が、主に、就学前1年間の教育と幼児の学習と発達に依存していると考えられると、幼児の、文を言いかえる（変換）この種の能力は、自然的な発達の場合、だいたい5歳代後半から、つまり、幼稚園の年長児の時代に発達、形成されてくるということをこれらのデータは示唆していると考えることができよう。

しかし、2-3-8図で示されたデータを、調査手続きと結びつけて吟味してみると、能動文・受動文の作成は、この変換テストをやる以前のA、Bのテストで、一定の訓練とテストを行い、さらに、このCテストで最高4回の試行を行わせたものであるのに対し、変換テストは、Cのテストで最高2回の試行しかゆるしていないため、ここで得られた能動文・受動文の作成の幼児の成績と変換テストの成績の差は、幼児の現実の能力を正確に反映しているのではなく、人工的につくられたものである可能性がある。そのため、A、Bのテストの場合のデータで、Cの変換テストの条件にあわせ、最高2試行までの成績を、ここで得られたCの変換テストの9、10の問題をのぞく8間の成績と比較してみた。その結果は、2-3-9図に示すとおりである。テストA、Bにおける能動文・受動文の作成の場合、受動文の作成が能動文よりやや成績がよい（主に受動文が能動文の後にテストを行ったための学習効果による差と思われる）という傾向が認められるが、変換の課題は作成の場合よりはるかに困難な課題で、それは特に5歳前半において顕著で、5歳後半になってから改善されていくという2-3-8図に示された基本的な構造はまったくかわらない。したがって、ここで得られたデータは、2-3-8図、2-3-9図ともに幼児の言語能力の年齢的発達をとらえているものとみることができよう。また、このテストの結果で得られたデータは、変換の練習の時に得られたデータ2-3-5図とも、かなりよく一致している。

能動文を受動文に変換する課題と受動文を能動文に変換する課題とでは、幼児が、それらを解決するにあたって、ある程度の困難差がみられるのではないかと予想していたが、テストの結果、2-3-16、2-3-17表と2-3-6、2-3-7図に示すように、平均正反応率の上では、両者の間に課題の困難差はみられない。しかし、2-3-16、2-3-17表に示すように、能動文を受動文に変換する課題では、そこで使用した5問に対する正反応率、変換率の値は、どの群においてもわりあい近似し、分散の値は小さい。しかし、受動文を能動文に変換する課題の場合、正反応率、変換率の値は、5問の間で、かなりのばらつきがみられ、しかも、C2～C8の4問をみると、年齢の若い群（5A群）においては、問題の順につれて、その値が上昇する傾向がみられている。もし、プレテスト等で、課題の難易度があらかじめ決められているか、均等化されているか、あるいは、テストの実施の時、各問の順序がランダム化されていれば、課題の難易度とテスト中の学習効果の作用がどの程度この現象に寄与しているのかを分析できるのであるが、そのような処置をこのテストではとっていないため、これらの分析は、今回の場合、困難となった。したがって、能動文の場合と異なって、何故、受動文の場合に、このような問題差が生じたかは、ここではわからない。課題の難易度を決めているのは、文の意味の理解の面での困難差、その文の受動文・能動文としての子どもにとっての親近性、主語、目的語の互換の可能性等いろいろありうるが、これらのことと、学習の効果を含めて、厳密に調べるには、この種の大量的な調査でなく、より厳密に立案された実験計画の中で調査を重ねてみる必要がある。

2-3-16表 能動・受動文の変換の課題における幼児の正反応の割合（4～5歳クラス）

問 題		反 応	女 児 (N=53)			変率 換 ( $\bar{r}$ ) $\frac{(\bar{i})+(\bar{r})}{2}$
			a) した(i) のく 文つ をく 正つ	a) くででしを のるき文で教 文こなを示え をとい演した つがの示文(r)	b) した(r) のく 文変 に換 正し	
能 動 文 ↓ 受 動 文	C 1	a) ネコはネズミを食べた b) ネズミはネコに食べられた	45 84.91	4 7.55	26 49.06	53.06
	C 3	a) イヌはネコを追いかけた b) ネコはイヌに追いかけられた	44 83.02	4 7.55	24 45.28	50.00
	C 5	a) 金太郎はクマをたおした b) クマは金太郎にたおされた	38 71.70	10 18.87	22 41.51	45.83
	C 7	a) クマはサカナをつった b) サカナはクマにつられた	47 88.68	1 1.89	23 43.40	47.92
	C 9	a) イヌは太郎の手をなめた b) 太郎はイヌに手をなめられた	39 73.58	9 16.98	29 54.72	60.42
		全5問の平均 1～7の4問の平均	80.38 82.08	10.57 7.08	46.79 45.28	51.45 49.20
	受 動 文 ↓ 能 動 文	C 2	a) クマはハチにさされた b) ハチはクマをさした	44 83.02	4 7.55	16 30.19
C 4		a) イヌは自動車にひかれた b) 自動車はイヌをひいた	47 88.68	1 1.89	17 32.08	35.42
C 6		a) 太郎はイヌにかまれた b) イヌは太郎をかんだ	43 81.13	5 9.43	25 47.17	52.08
C 8		a) クマは太郎にうたれた b) 太郎はクマをうった	42 79.25	6 11.32	41 77.36	85.42
C 10		a) クマはハチに指をさされた b) ハチはクマの指をさした	43 81.13	4 7.55	23 43.40	48.92
		全5問の平均 2～8の4問の平均	82.64 83.02	7.55 7.55	46.04 46.70	43.95 42.71

男 児 (N=58)				計 (N=111)			
a) した のく 文つ をく 正っ	a) くでしを のるき文て教 文こなを示え をとい演した つがの示文(四)	b) した のく 文変 に換 (ハ)	変率 換 (イ)	a) した(イ) のく 文つ をく 正っ	a) くでしを のるき文て教 文こなを示え をとい演した つがの示文(四)	b) した(ハ) のく 文変 に換 正し	変率 換 (イ)
	(イ)	(ハ)	(イ)+(四)				(イ)+(四)
48	2	24	48.00	93	6	50	50.51
82.76	3.45	41.38		83.78	5.41	45.05	
44	6	21	42.00	88	10	45	45.92
75.86	10.34	36.21		79.28	9.01	40.54	
42	8	21	42.00	80	18	43	43.88
72.41	13.79	36.21		72.07	16.22	38.74	
48	2	20	40.00	95	3	43	43.88
82.76	3.45	34.48		85.59	2.70	38.74	
37	13	20	40.00	76	22	49	50.00
63.79	22.41	34.48		68.47	19.82	44.14	
75.52	10.68	36.55	42.40	77.84	10.63	41.44	46.84
78.45	7.75	37.06	43.00	80.18	8.33	40.77	46.05
49	1	17	34.00	93	5	33	33.67
84.48	1.72	29.31		83.78	4.50	29.73	
47	3	20	40.00	94	4	37	37.76
81.03	5.17	34.48		84.68	3.60	33.33	
43	8	26	50.98	86	13	51	51.52
74.14	13.79	44.83		77.48	11.71	45.95	
42	8	41	82.00	84	14	82	83.67
72.41	13.79	70.69		75.68	12.61	73.87	
45	5	22	44.00	88	9	45	46.39
77.59	8.62	37.93		79.28	8.10	40.54	
77.93	8.62	43.44	50.20	80.18	8.11	44.68	50.60
78.01	8.62	44.82	51.75	80.41	8.11	45.72	51.66

2-3-17表 能動・受動文の変換課題における幼児の正反応の割合（5～6歳クラス）

問 題		反 応	女 児 (N=62)			変率 換 $\frac{(\gamma)}{(\gamma)+(\theta)}$	
			a)した のく 文つ をく 正 (i)	a)くででしを のるき文て教 文こなを示え をとい演した つがの示文(θ)	b)した のく 文変 に換 正し (γ)		
能 動 文 ↓ 受 動 文	C 1	a) ネコはネズミを食べた b) ネズミはネコに食べられた	57 91.94	2 3.23	45 72.58	76.27	
	C 3	a) イヌはネコを追いかけた b) ネコはイヌに追いかけられた	55 88.71	4 6.45	40 64.52	67.80	
	C 5	a) 金太郎はクマをたおした b) クマは金太郎にたおされた	55 88.71	3 4.83	37 59.68	62.71	
	C 7	a) クマはサカナをつった b) サカナはクマにつられた	57 91.94	1 1.61	42 67.74	72.41	
	C 9	a) イヌは太郎の手をなめた b) 太郎はイヌに手をなめられた	55 88.71	3 4.84	42 67.74	72.41	
		全5問の平均	90.00	4.19	66.45	57.32	
		1～7の4問の平均	90.32	4.03	66.12	69.80	
	受 動 文 ↓ 能 動 文	C 2	a) クマはハチにさされた b) ハチはクマをさした	57 91.94	2 3.23	39 62.90	66.10
		C 4	a) イヌは自動車にひかれた b) 自動車はイヌをひいた	58 93.55	0 0	42 67.74	72.41
		C 6	a) 太郎はイヌにかまれた b) イヌは太郎をかんだ	57 91.94	1 1.61	40 64.52	68.97
C 8		a) クマは太郎にうたれた b) 太郎はクマをうった	53 85.48	5 8.06	58 93.55	100	
C 10		a) クマはハチに指をさされた b) ハチはクマの指をさした	56 90.32	2 3.23	43 69.35	74.14	
		全5問の平均	90.65	3.22	71.61	76.32	
	2～8の4問の平均	90.73	3.22	72.17	76.87		

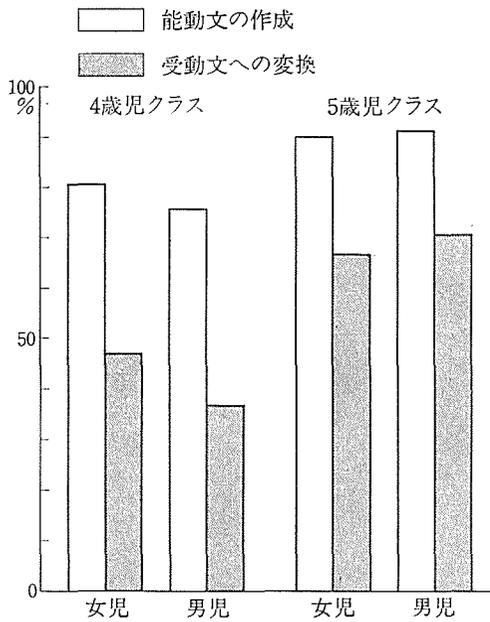
男 児 (N=61)				計 (N=123)			
a) した のく 文つ をく 正っ (i)	a) くでしを のるき文で教 文こなを示え をとい演した つがの示文(ii)	b) した のく 文変 に換 (j)	変率 換 $\frac{(j)}{(i)+(ii)}$	a) した のく 文つ をく 正っ (i)	a) くでしを のるき文で教 文こなを示え をとい演した つがの示文(ii)	b) した のく 文変 に換 (j)	変率 換 $\frac{(j)}{(i)+(ii)}$
58 95.08	0 0	46 75.41	79.31	115 93.50	2 1.63	91 73.98	77.78
56 91.80	2 3.28	44 72.13	75.86	111 90.24	6 4.89	84 68.29	71.79
52 85.25	6 9.84	42 68.85	72.41	107 86.99	9 7.32	79 64.23	68.10
57 93.44	1 1.64	40 65.57	68.97	114 92.68	2 1.63	82 66.67	70.69
53 86.89	5 8.20	42 68.85	72.41	108 87.80	8 6.50	84 68.29	72.41
90.49 91.39	4.59 3.68	70.16 70.49	73.79 74.14	90.24 90.85	4.39 3.86	68.29 68.29	72.15 72.09
57 93.44	1 1.64	46 75.41	79.31	114 92.68	3 2.44	85 69.11	72.65
55 90.16	3 4.92	39 63.93	67.24	113 91.87	3 2.44	81 65.85	69.83
56 91.80	2 3.29	42 68.85	72.41	113 91.87	3 2.44	82 69.67	70.69
57 93.44	1 1.64	55 90.16	94.83	110 89.43	6 4.88	113 91.87	97.41
58 95.08	0 0	46 75.41	79.31	114 92.68	2 1.63	89 72.36	76.72
92.79 92.21	2.29 2.86	74.75 74.59	78.62 78.45	91.71 91.46	2.76 3.05	73.17 73.37	77.46 77.65

2-3-18表 能動・受動文の変換課題における幼児の正反応率の年齢群間の比較

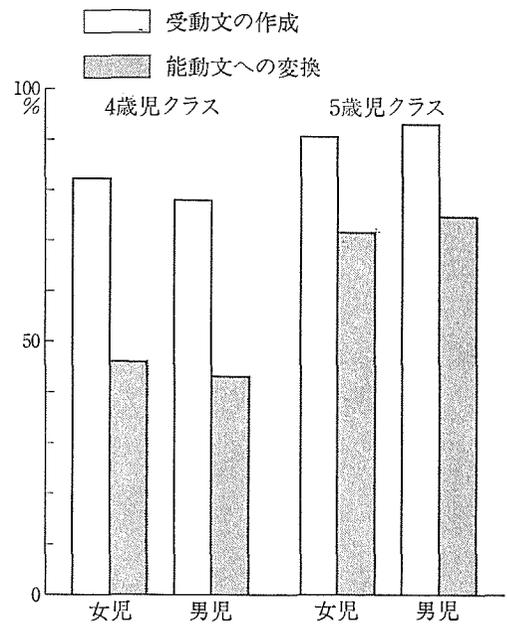
問 題		5A (5:0~5:5 N=50)				5B (5:6~5:11)	
		反 応 a) した のく 文つ をく 正 (i)	a) るな漢文(□) のこい示を 文とのし教 文がでてえ つて文示た くきをし	b) した のく 文変 に換 正 (r)	変 換 (r) (i)+(□)	a) した のく 文つ をく 正 (i)	a) るな漢文(□) のこい示を 文とのし教 文がでてえ つて文示た くきをし
能 動 文 ↓ 受 動 文	C 1 a) ネコはネズミを食べた	40	10	20	40.00	57	7
	b) ネズミはネコに食べられた	80.00	20.00	40.00		89.06	10.94
	C 3 a) イヌはネコを追いかけた	37	13	19	38.00	55	9
	b) ネコはイヌに追いかけられた	74.00	26.00	38.00		85.94	14.06
	C 5 a) 金太郎はクマをたおした	35	15	15	30.00	52	12
	b) クマは金太郎にたおされた	70.00	30.00	30.00		81.25	18.75
	C 7 a) クマはサカナをつつた	41	9	19	38.00	57	7
	b) サカナはクマにつられた	82.00	18.00	38.00		89.06	10.94
	C 9 a) イヌは太郎の手をなめた	32	18	19	38.00	52	12
	b) 太郎はイヌに手をなめられた	64.00	36.00	38.00		81.25	18.75
	全5問の平均	74.00	26.00	36.80	36.80	85.31	14.69
	1~7の4問の平均	76.50	23.5	36.50	36.50	86.33	13.67
受 動 文 ↓ 能 動 文	C 2 a) クマはハチにされた	42	8	10	20.00	56	8
	b) ハチはクマをさした	84.00	16.00	20.00		87.5	12.5
	C 4 a) イヌは自動車にひかれた	41	9	14	28.00	55	9
	b) 自動車はイヌをひいた	82.00	18.00	28.00		85.94	14.06
	C 6 a) 太郎はイヌにかまれた	37	13	18	36.00	53	11
	b) イヌは太郎をかんだ	74.00	26.00	36.00		82.81	17.19
	C 8 a) クマは太郎にうたれた	40	10	33	66.00	53	11
	b) 太郎はクマをうった	80.00	20.00	66.00		82.81	17.19
	C 10 a) クマはハチに指をさされた	37	13	15	30.00	55	9
	b) ハチはクマの指をさした	74.00	26.00	30.00		85.94	14.06
	全5問の平均	78.80	18.80	36.00	36.00	85.00	15.00
	2~8の4問の平均	80.00	20.00	37.5	37.50	84.77	15.23

N=64)		6A (6:0~6:5 N=62)					6B (6:6~6:11 N=45)				
b)した のく 文変 に換 正し (y)	変率 換	a)した のく 文つ をく (i)	a)るな のこい 文とが つで つてえ くきを し (ii)	b)した のく 文変 に換 正し (y)	変率 換	a)した のく 文つ をく (i)	a)るな のこい 文とが つで つてえ くきを し (ii)	b)した のく 文変 に換 正し (y)	変率 換		
	(y)				(i)+(ii)				(y)	(i)+(ii)	(y)
38	59.38	56	6	43	69.35	44	1	36	80.00		
59.38		90.32	9.68	69.35		97.78	2.22	80			
37	57.81	53	9	39	62.90	43	2	32	71.11		
57.81		85.48	14.52	62.90		95.56	4.44	71.11			
37	57.81	53	9	36	58.06	40	5	31	68.89		
57.81		85.48	14.52	58.06		88.89	11.11	68.89			
31	48.44	54	8	39	62.90	45	0	32	71.11		
48.44		87.10	12.90	62.90		100	0	71.11			
39	60.94	51	11	40	64.52	42	3	30	66.67		
60.94		82.26	17.74	64.52		93.33	6.67	66.67			
56.88	56.88	86.13	13.87	63.55	63.55	95.11	4.89	71.56	71.56		
55.86	55.86	87.10	12.90	63.31	63.31	95.56	4.44	72.78	72.78		
30	46.88	56	6	43	69.35	43	2	32	71.11		
46.88		90.32	9.68	69.35		95.56	4.44	71.11			
29	45.31	55	7	38	61.29	45	0	32	71.11		
45.31		88.71	11.29	61.29		100	0	71.11			
38	59.38	55	7	39	62.90	43	2	32	71.11		
59.38		88.71	11.29	62.90		95.56	4.44	71.11			
54	84.38	52	10	55	88.71	43	2	43	95.56		
84.38		83.87	16.13	88.71		95.56	4.44	95.56			
37	57.81	54	8	44	70.97	45	0	33	73.33		
57.81		87.10	12.90	70.97		100	0	73.33			
58.75	58.75	87.74	12.26	70.65	70.64	97.33	2.67	76.44	76.44		
58.98	58.99	87.90	12.10	70.56	70.56	96.67	3.33	77.22	77.22		

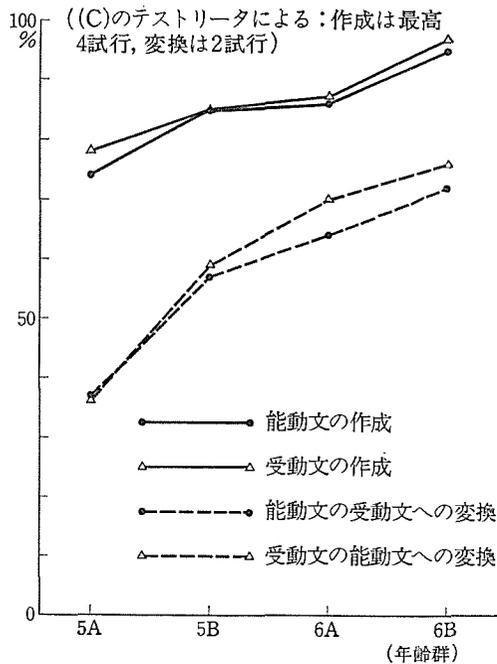
2-3-6 図 能動文の作成とそれの受動文への  
変換課題の平均正反応率



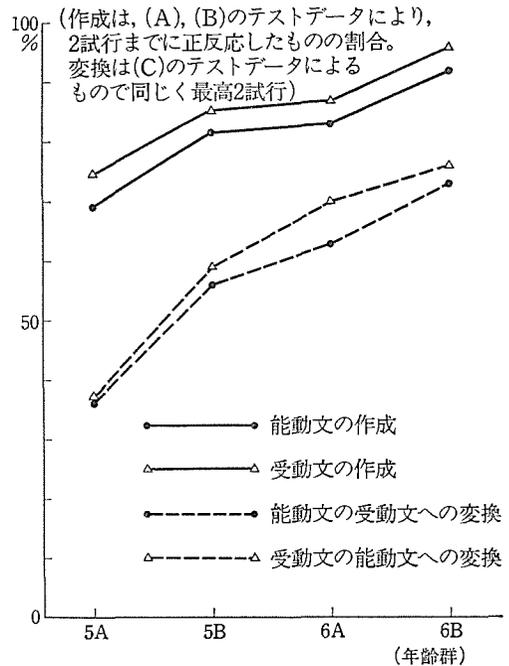
2-3-7 図 受動文の作成とそれの能動文への  
変換課題の平均正反応率



2-3-8 図 能動・受動文における文の作成と  
変換の比較(1)



2-3-9 図 能動・受動文における文の作成と  
変換の比較(2)



## 第4項 変換課題における幼児の誤り

では、この能動・受動文の変換において、幼児は、どのような誤りをしたのであろうか。次に、これを分析してみよう。

C1～C10の10問の問題で、「わからない、テストできず」の反応のほか、合計770の誤反応が生じたが、それらを分析してみると、次のいくつかの類型に分かれた。

X 構文その他まったく正しく変換しているが、動詞の受動形の形態が不完全。

例：「金太郎はクマをたおした」→「クマは金太郎にたおされられた」

A 構文は正しく変換されているが、異なった語幹の他動詞を使う。

例：「クマはハチにさされた」→「ハチはクマをつついた」

「イヌはネコを追いかけた」→「ネコはイヌにほえられた」

A' 上と同じカテゴリーに入るが、異なった語幹の他動詞でなく類縁の自動詞を使う。

例：「クマはハチにさされた」→「ハチはクマをささった」

B 他は正しいが、「ニ」格、「ヲ」格の部分を形態的に誤る。

例：「ネコはネズミを食べた」→「ネズミはネコを食べられた」

「イヌは自動車にひかれた」→「自動車はイヌにひいた」

C 使役文の構造にする。

例：「イヌは太郎の手をなめた」→「太郎はイヌに手をなめさせた」

D 動詞を要求される態（ボイス）の形に変えない。つまり、動詞を受動の形にしなければならないのに、能動の形のまま、あるいは動詞を能動の形にしなければならないのに受動の形のままにする。

例：「金太郎はクマをたおした」→「クマは金太郎にたおした」

「イヌは自動車にひかれた」→「自動車はイヌをひかれた」

E 「～は～が（は）～する」の形にする。

文の態を変えることはできず、第一番目の語を主格で表現したあと、次の格を「ニ」格（受動文の場合）、もしくは「ヲ」格（能動文の場合）にしなければならないのに、もう一度、主格をたて、被変換文と同じ態の文をつくり、結果的に、第一番目の語は、主格でなく、テーマ（とりあげ）格を意味するような文をつくる。

例：「イヌは自動車にひかれた」→「自動車はイヌがひかれた」

「イヌは太郎の手をなめた」→「太郎はイヌが手をなめた」

F 要求されている態（受動あるいは能動）の立場をとることができず、被変換文（問題）と態が同じで、主客、意味が反対の、現実と矛盾する文をつくる。

例：「ネコはネズミをたべた」→「ネズミはネコをたべた」

「太郎はイヌにかまれた」→「イヌは太郎にかまれた」

G 語順をかえ原文（被変換文）と同じ、もしくは類似した文をつくる。

例：「イヌはネコを追いかけた」→「ネコをイヌは追いかけた」

「クマはハチに指をさされた」→「ハチにクマは指をさされた」

H 附加文。主語・対象語のうち一つを、格表現を改めて附加し、原文（被変換文）と同じ態の文をつくる。

例：「金太郎はクマをたおした」→「クマは金太郎はクマをたおした」

「太郎はイヌにかまれた」→「イヌは太郎をイヌはかまれた」

I 圧縮文。文の構造としては、正しく変換しているが、文の要素の一部を省略圧縮する。

例：「クマはハチに指をさされた」→「ハチはクマをさした」

J 展開文。文の構造は正しく変換しているが、他の余分な語を入れ、文を展開して表現している。

例：「ネコはネズミをたべた」→「ネズミはネコにたべられて逃げた」

「クマはハチにさされた」→「ハチはクマの頭をさした」

K 文の未完成。文を完成するまでに至らず、途中で「わからない」といってやめる。

例：「クマはハチにさされた」→「ハチはクマをわからない」

L その他、上のカテゴリーに分類できない。誤反応。

C1～C10の各問題における上の各誤反応の具体的な形およびその頻度は、2-3-19表～2-3-28表に示すとおりである。なお、表中の「ネコ◎」の◎は、「に」が省略されたことを意味する。

2-3-19表 C-1「ネコはネズミを食べた」→「ネズミはネコに食べられた」の変換課題の誤反応

誤 反 応 の 型	誤 反 応	4～5歳 ク ラ ス	5～6歳 ク ラ ス
A 動詞が異なる	ネズミはネコにかまれた	0	1
	〃 は 〃 に食われた	1	1
	〃 は 〃 に追いかけられた	1	1
	〃 は 〃 につかまれた	0	1
	〃 は 〃 につかまえられた	0	1
B 「ニ」格の誤り	〃 は 〃 を食べられた	0	2

D 動詞を受動の形にしない	ネズミはネコに食べた	4	0
	” は ” にかんだ	1	1
	” は ” に逃げた	1	0
E 「～は～が(は)～する」の形	” は ” が食べた	1	1
	” は ” は食べた	2	0
F 受動の立場がとれず、被変換文と意味の反対の文をつくる	” は ” を食べた	11	7
	” は ” を追いかけた	0	1
	” は ” を食べようとした	2	0
	” は ” をかじった(かみついた)	2	0
	” は ” をつかまえた	1	0
	” は ” をもってる	1	0
	” は ” をだいた	0	1
	” は ” を食った	1	0
	” は ” をみつけた	0	1
” は ” をくわえた	1	0	
G 被変換文と同じまたは類似の文	” を ” が食べた	0	2
	ネコがネズミを食べた	1	0
J 展開文	ネズミはネコに食べられて逃げた	1	0
H 附加文	” は ” をネズミを食べた	1	0
K 文が未完成	” は ” ㊦(わからない)	1	0
	” は ” を(わからない)	6	3
	” は ” に(わからない)	5	0
	” を ” に(わからない)	1	0
	” は ” は(わからない)	1	0
不明		0	1
	計	47	25

2-3-20表 C-3 「イヌはネコを追いかけた」→「ネコはイヌに追いかけられた」の変換課題における誤反応

誤反応の型	誤反	4～5歳 クラス	5～6歳 クラス
A 動詞が異なる	ネコはイヌに食べられそう	1	0
	” は ” にはえられた	0	2
	” は ” に追いつめられた	1	0
	” は ” にかみつかれた	1	0
	” は ” に追いつかれた	1	0

B 「ニ」格の誤り	ネコはイヌを追いつけられた	1	0
D 動詞を受動の形にしない	" は " に追いかけた	12	10
	" は " になぐった	0	1
E 「～は～が(は)～する」の形	" は " は 追いかけた	1	0
	" は " が 追いかけた	1	0
	" が " が 追いかけた	1	0
F 受動の立場がとれず、被変換文と意味の反対の文をつくる	" は (が) イヌを追いかけた	16	6
	" は " を追いたてた	1	0
	" は " を食べる	1	0
	" は " をみつけた	0	1
	" は " にとびかかる	1	0
G 被変換文と同じまたは類似の文	" を " が追いかけた	0	1
	" に " が追った	0	1
H 附加文	" は " はネコを追いかけた	1	0
J 展開文	" は " にかまれるさかいにげた	1	0
K 文の未完成	" は " に (わからない)	6	3
	" は " を (わからない)	2	3
	" は (わからない)	1	1
L その他	" が逃げるとイヌが追いかける	0	1
	" はイヌと遊んだ	0	1
	" は " にはしられた	1	0
	" は " に逃げた	1	0
	イヌは走りっこしている	1	0
	ネコはイヌをおこらせた	0	1
	計		53

2-3-21表 C-5 「金太郎はクマをたおした」→「クマは金太郎にたおされた」変換課題における誤反応

誤反応の型	誤反応	4～5歳クラス	5～6歳クラス
X 動詞の受動形の形態が不完全	クマは金太郎にたおされた	0	1

A 動詞が異なる	クマは金太郎にまけた	5	4
	" は " にやられた	2	2
	" は " になげられた (なげとぼされた)	1	2
	" は " におされた	0	1
	" は " にほられた	0	1
	" は " にぶっつけられた	0	1
	" は " にひっくりかえされた	0	1
B 「ニ」格の誤り	" が " をたおされた	1	0
	" は " がたおされた	1	0
D 動詞を受動の形にしない	" は " になげた	0	2
	" は " にかかした	2	1
	" は " にとおした	6	1
	" は " にとおれた	1	1
E 「～は～が(は)～する」の形	" は " はたおした	1	0
	" は " がたおした	1	1
F 受動の立場がとれず、被変換文と意味の反対の文になる	" は " をたおした	11	2
	" は " をぶった	1	0
	" は " をころがした	1	0
	" は " をとぼした	1	0
	" は " をなげた	0	1
G 被変換文と類似の文	" を " がころがせた	1	0
	" を " がこかした	0	1
	" を " がたおした	0	1
H 附加文	" は " をクマをこかした	1	0
	" は " はクマをたおした	1	0
K 文が未完成	" は " に (わからない)	6	3
	" は " を (わからない)	5	2
	" は (わからない)	1	1
L その他	" は金太郎にかかってクマがまけた	0	1
	" は " をたおすことができない	0	1
	" は " を倒そうとして自分も倒れた	1	0
	" と " とおすもうした (すもうをとった)	1	2
	" は " にたたかった	0	1
	計	52	35

2-3-22表 C-7 「クマはサカナをつった」→「サカナはクマにつられた」の変換課題における誤反応

誤 反 応 の 型	誤 反 応	4～5歳 ク ラ ス	5～6歳 ク ラ ス
A 動詞が異なる	サカナはクマにつかまれた	1	0
	〃は 〃にとられた	1	0
	〃は 〃につかまった	0	1
	〃は 〃に食べられた	0	1
	〃は 〃にさされた	0	1
D 動詞を受動の形に しない。	〃は 〃につった	9	2
	〃は 〃につれた	1	0
	〃は 〃にかんだ	1	0
	〃は 〃につりあげた	0	1
E 「～は～が(は) ～する」の形	〃は 〃がつった	4	4
	〃は 〃はつった	2	0
	〃 <sup>㊦</sup> 〃はつった	1	0
	〃は 〃が食べた	0	1
F 受動の立場がとれ ず、被変換文と意 味の反対の文をつ くる。	〃は 〃をつった	15	6
	〃は 〃をあげた	1	0
	〃は 〃をたおした	1	0
	〃は 〃を食べた	1	1
G 被変換文と類似の 文	〃を 〃がつった	1	5
I 圧 縮 文	〃はつりあげられた	1	0
K 文の未完成	〃は(わからない)	4	1
	〃はクマを(わからない)	4	3
	〃は 〃に(わからない)	4	1
	〃は 〃 <sup>㊧</sup> (わからない)	0	1
L そ の 他	〃は 〃にびっくりさせた	0	1
	〃は 〃をサカナを口をあけた	1	0
	〃は 〃のつり竿から離れようとした	1	0
	〃はさおにひっかかった	0	1
	〃はクマがサカナつりした	1	0
	〃はサカナつりしてサカナをとった	0	1
	計	55	32

2-3-23表 C-9 「イヌは太郎の手をなめた」→「太郎はイヌに手をなめられた」の変換課題における誤反応

誤 反 応 の 型	誤 反 応	4～5歳 ク ラ ス	5～6歳 ク ラ ス
A 動詞が異なる	太郎はイヌに手をしゃぶられた	0	1
B 「ニ」格の誤り	" は " の手をなめられた	3	0
C 使役文	" は " に手をなめさせた (なめらした)	2	2
D 動詞を受動の形にしない	" は " に手をなめた (ねぶった)	8	3
E 「～は～が(は)～す」の形	" は " が手をなめた (ねぶった)	1	3
	" は " は " をなめた	1	0
	" は " の " をなめた (ねぶった)	3	1
	" は " をなめた	2	0
F 受動の立場がとれず、被変換文と意味の反対の文をつくる	" は " を太郎の手をなめた	1	0
	" は " を手になめた	1	0
	" は " を " をなめた	1	2
	" は " ㊦ ㊧なめた	1	0
G 被変換文と類似の文	" の手をイヌはなめた	0	1
H 付加文	" はイヌが太郎の手をなめた (しゃぶった)	1	1
J 圧縮文	" は " になめられた (ねぶられた)	6	3
K 文の未完成	" は " を (わからない)	1	0
	" は " に手を (わからない)	2	1
	" は " (わからない)	1	1
	" は " の (わからない)	1	0
	" は (わからない)	3	1
	" はイヌに (わからない)	0	1
L そ の 他	" は " に手をもっていた	1	0
	" は " に " を出した	2	3
	" は " に " でなめた	1	0
	" は " の " をもっていた	0	1
	" は " の " をさわった	1	0
	" は " の " をとった	0	1
	" は " を " 出して手をなめられた	1	0

	太郎はイヌが来たから手をなめてもらった	0	1
	〃 は 〃 の舌で手をねぶった	0	1
	〃 は 〃 を手をねぶるさかいわろうた	1	1
	〃 は 〃 のペロを出した	1	0
	〃 は 〃 を手でなげた	0	1
	〃 は 〃 を手を出した	1	0
	計	48	30

2-3-24表 C-2 「クマはハチにさされた」→「ハチはクマをさした」の変換課題における誤反応

誤反応の型	誤反 応	4～5歳 クラス	5～6歳 クラス
A 動詞が異なる	ハチはクマをつついた (ついた)	4	3
	〃 は 〃 をたたいた	0	1
	〃 は 〃 をかいた	1	0
	〃 は 〃 をつuit	1	0
A' 動詞が類縁の自動詞	〃 は 〃 をささった	2	3
	〃 は 〃 にささった	1	3
B を格の誤り	〃 は 〃 にさした	9	4
	〃 は 〃 につつuit	3	0
	〃 は 〃 にさいた	2	0
D 動詞を能動の形にしない	〃 は 〃 をさされた	4	1
	〃 は 〃 をつつかれた	0	1
E 「AはBは(が)～される」の形	〃 は 〃 はさされた	0	1
F 能動の立場にもどれず被変換文と意味の反対の文をつくる	〃 は 〃 にさされた	18	8
	〃 は 〃 につつかれた	2	0
G 被変換文と同じ、または類似の文	〃 に 〃 はさされた	1	0
I 圧縮文	〃 はつつuit	1	0
J 展開文	〃 はクマの頭にさした	1	0
K 文が未完成	〃 は 〃 を (わからない)	3	3
	〃 は 〃 に (わからない)	6	3
	〃 は 〃 の (わからない)	1	0

	ハチはクマが (わからない)	1	0
	" (は) (わからない)	2	0
L その他	" はクマの頭にとまった	1	0
	計	64	31

2-3-25表 C-4 「犬は自動車にひかれた」→「自動車は犬をひいた」の変換課題における誤反応

誤反応の型	誤反 応	4～5歳 クラス	5～6歳 クラス
A 動詞が異なる	自動車はイヌをふみつぶした	2	1
	" は " をふんだ	3	4
	" は " をころした	1	0
	" は " をつぶした	1	0
	" は " をはねた	0	1
	" は " をひかった	1	0
B 「ヲ」格の誤り	" は " にひいた	2	0
C 使役文	" は " をひからした	0	1
	" は " をひかれさせた	2	0
	" は " を車でひかれさせた	1	0
	" は " をひかした	0	2
D 動詞を能動の形にしない	" は " をつぶされた	0	1
	" は " をひかれた	14	4
E 「～は～が (は)～される」の形	" は " は車にひかれた	1	0
	" は " がひかれた	1	0
F 能動の立場に戻れず、被変換文と意味の反対の文をつくる	" は " にひかれた	7	2
	" は " にひかれた	0	3
	" は " にやられた	1	0
G 被変換文と類似の文	" に " は (が) ひかれた	1	5
K 文が未完成	" は (わからない)	3	1
	" はイヌを (わからない)	9	7
	" は " に (わからない)	4	1
L その他	" は " にのった	1	0

	自動車はイヌが死んだ	1	0
	＂ は ＂ にならしてとびだして死んだ	1	0
	＂ は ＂ になぐった	0	1
	＂ は ＂ にぶつかった	1	0
	＂ は ＂ にあやまった	1	0
	＂ が来てイヌがひかれた	1	0
	計	60	34

2-3-26表 C-B-6 「太郎はイヌにかまれた」→「イヌは太郎をかんだ」の変換課題における誤反応

誤反応の型	誤反応	4～5歳クラス	5～6歳クラス
A 動詞が異なる	イヌが太郎をかみついた	4	5
	＂ が ＂ をかじた	1	1
	＂ が ＂ をくわえた	2	0
B 「ヲ」格の誤り	＂ は ＂ にかんだ	7	9
	＂ は ＂ にかじた	1	0
D 動詞を能動形にしない	＂ は ＂ をかまれた	2	3
E 「～は、～が(は)～される」の文	＂ は ＂ はかまれた	0	1
F 能動の立場にもどれず被変換文と意味の反対の文になる	＂ は ＂ にかまれた	8	4
	＂ は ＂ にかみつかれた	1	1
J 展開文	＂ は ＂ の足(すね)をかんだ	6	1
K 文が未完成	＂ は (わからない)	0	1
	＂ は太郎を(わからない)	6	3
	＂ は ＂ に(わからない)	2	1
	＂ は ＂ の(わからない)	1	0
L その他	＂ は ＂ にかみつた	4	1
	＂ は ＂ にしかった	1	0
	＂ を ＂ がかんだ	1	0
H 付加文	＂ は ＂ を犬はかまれた	0	1
	計	47	32

2-3-27表 C-8 「太郎はクマにうたれた」→「クマは太郎をうった」の変換課題における誤反応

誤反応の型	誤反応	4～5歳 クラス	5～6歳 クラス
D 動詞を能動の形にしない	太郎はクマをうたれた	2	0
F 能動の立場にもどれず被変換文と意味の反対の文になる	"は"にうたれた	7	2
	"は"にたおれた	1	0
K 文が未完成	"は"を(わからない)	3	0
	"は(わからない)	1	0
	計	14	2

2-3-28表 C-10 「クマはハチに指をさされた」→「ハチはクマの指をさした」の変換課題における誤反応

誤反応の型	誤反応	4～5歳 クラス	5～6歳 クラス
A 動詞が異なる	ハチはクマの指をつかんだ	4	1
	"は"の"をかんだ	1	1
	"は"の"をついた	0	1
A' 動詞が類縁の自動詞	"は"の"にささった	1	0
	"は"の"をささった	1	0
	"は"を"をささった	2	0
	"は"に"をささった	2	0
B 「ノ」格, 「ヲ」格の誤り	"は"を"にさいた	1	0
B' 「ノ」格の誤り (異動詞を含む)	"は"に"をかんだ	1	0
	"は"に"をさした	1	3
	"は"を"をさした	1	2
	"は"に"をつついた	1	0
	"は"は"をついた	1	0
C 使役文の構文	"は"の"をささした	0	2
D 動詞を能動形の形にしない(「ノ」格の誤りを含む)	"は"の"をさされた	7	0
	"は"の"にさされた	1	0
	"は"を"をさされた	2	2
	"は"を"をつつかれた	2	0
	"は"を"にさされた	1	1

F 能動の立場にもど れず被変換文と意 味の反対の文にな る	ハチはクマに指をさされた	7	6
	〃 は 〃 に 〃 にさされた	0	1
	〃 は 〃 に 〃 をつつかれた	0	1
	〃 は 〃 にさされた	1	0
G 原文と同意、また は類似の受身文	〃 に 〃 がさされた	1	0
	〃 に 〃 は指をさされた	1	0
I 圧縮文	〃 は 〃 をさした	3	2
	〃 は 〃 のさした	1	0
K 文が未完成	〃 は 〃 を指に (わからない)	1	1
	〃 は 〃 を (わからない)	0	1
	〃 は (わからない)	4	0
L そ の 他	〃 は 〃 をハチをイタイと言った	1	0
	〃 は 〃 が 〃 を出したから血が出た	0	1
不 明		0	1
	計	50	27

また、2-3-29表に、それらの誤反応の上記のカテゴリーにそって分類、整理したものを示す。

これらの表をみてわかるように、能動・受動文の変換課題において、もっとも頻繁に生じている誤反応は、タイプFの誤反応、つまり、要求されている態（受動あるいは能動）に文をかえることができず、被変換文と態が同じで、主客と意味が反対の、現実と矛盾する文をつくり出す反応で、その誤反応の全誤反応に対する割合は、能動文を受動文にかえる課題で、4～5歳クラス29.0%、5～6歳クラスで18.8%、受動文を能動文に変換する問題で、4～5歳クラスで22.5%、5～6歳クラスで22.2%に達している。

タイプFに次いで、頻度の高いのは、文全体の構造は要求されている態にそってかえながら、動詞の形態をそれにあわせてかえることができなかったタイプDの誤反応である。この誤反応は、能動文を受動文にかえる場合に、より多く現れ、その全誤反応に対する割合は、能動文を受動文にかえる課題で、18.0%（4～5歳クラス）、14.9%（5～6歳クラス）、受動文を能動文に変換する課題で、14.9%（4～5歳クラス）、10.3%（5～6歳クラス）の値を占めている。

それに次ぐのは、タイプKおよびタイプDの誤反応である。前者の誤りは、いわば「わからない」反応に該当するもので、各問に一樣に現れている。後者の誤りは、構文としては、正しく反対の態に変換しているにもかかわらず、変換文では異なった動詞を使うという誤りで、受動文を能動文に

かえる場合により多く現れている。また、この誤反応とよく似て、受動文を能動文に変換する際に、特に顕著に現れているのは、格（を、に、の）の表現を誤るタイプDの誤反応である。この誤反応は、能動文を受動文に変換する際には、きわめてわずか（4～5歳クラス2.4%、5～6歳クラス1.3%）であるのに対し、受動文を能動文になおす課題の場合に顕著で、その割合は、4～5歳クラス12.8%、5～6歳クラス14.3%を占めている。そして、この現象は、受動文を能動文にする時、「を」格を「に」格に誤ることが多いことに、多く起因している。

これと反対の傾向をもつ誤反応は、タイプEの反応で、これは能動文を受動文にかえる課題の場合に選択的に、より多く現れ、この場合、その割合は、4～5歳クラスで8.6%、5～6歳クラスで7.1%の割合を占めている。

その他、G、H、I、Jのタイプの誤反応は、両種の課題においても、その頻度は少ない。これらの諸誤反応のうちで、特に幼児の言語および心理発達の立場から興味をひくのは、変換の際に幼児に要求されている態（受動、または能動）に正しく変換することができず、あれこれ操作するが、結果的に被変換文と同じ態の文をつくってしまうという現象である。そして、タイプD、E、F、Gの誤反応がそれに該当する。そして、その際に、タイプFの誤反応にみられるように、図版が示している現実と主客が反対で、まったく矛盾している文をつくり出す場合もしばしば認められた。また、誤反応のタイプDのように、対象格の「に」「を」格は、態が要求するように正しく表現しながら、動詞の形を受動あるいは、能動の形にすることができない場合も少なくない。

このように、要求された態に文をかえることができず、被変換文と同じ態の文をつくった誤反応（2-3-29表の中でその項には\*をつけてある）を加算し、年齢クラス、変換の種類別に、その割合をまとめたのが2-3-30表である。

この表からわかるように、要求されている立場の反対の態にかえることができないという誤反応は、全体をまとめると、能動から受動へ変換する場合、4～5歳クラスで全誤反応の約60%、5～6歳クラスで約50%、受動から能動への変換の場合、両クラスとも、約40%で、この種の誤反応から、幼児がおかした誤反応の中で最も主要な位置を占めている。しかも、誤反応の統計の中には、文が未完成で途中で放棄した反応も含まれており、それが全体の約20%を占めているという事を考慮すると、上の能動・受動の態をかえることができないという誤反応は、事実、幼児がつくった誤った変換文のうちの50～70%を占めていることになる。

2-3-30表で、誤反応数を被験者数×問題数で除して、この種の誤反応の平均生起率を求めると、その割合は、4～5歳クラスの場合、能動文から受動文変換の場合27.0%、受動文から能動文の場合12.4%で、かなり高い値を示している。しかし、5～6歳クラスになると、急速に減少し、前者の場合、16.9%、後者の場合8.0%となっている。この事は、5～6歳クラスで変換の成績が良くなるという先述の事実と照合している。

この表から、次にわかることは、4～5歳クラス、5～6歳クラスとも、能動文を受動文にかえ

2-3-29表 能動=受動文変換課題における幼児の誤反応の型とその頻度

(\*印は、態を変えることができず、被変換文と同じ態の文をつくった誤反応を指している)

(4~5歳クラス)

誤反応のタイプ	変換の種類 問題	能動文 → 受動文					受動文 →				
		C 1	C 3	C 5	C 7	C 9	計	C 2	C 4	C 6	C 8
X 正しく変換しているが動詞の形態が不完全		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A 動詞が異なる		2	4	8	2	0	16 6.27	9	8	7	0
B 格(を, に, の)の表現を誤る		0	1	2	0	3	6 2.35	14	2	8	0
C 使役文の形にする		0	0	0	0	2	2 0.78	0	3	0	0
D 動詞を態(受動, 能動)が要求する形にしない		6	12	9	11	8	46* 18.04	4	14	2	2
E 「～は～が(は)～する」の形		3	3	2	7	7	22* 8.63	0	2	0	0
F 要求されている立場がとれず, 主客が反対の文をつくる		19	19	14	18	4	74* 29.02	20	8	9	8
G 被変換文と類似の文		1	0	1	1	0	3* 1.18	1	1	0	0
H 付加文		1	1	2	0	1	5* 1.96	0	0	0	0
I 圧縮文		0	0	0	1	6	7 2.75	1	0	0	0
J 展開文		1	1	0	0	0	2 0.78	1	0	6	0
K 文の未完成		14	9	12	12	8	55 21.57	13	16	9	4
L その他		0	3	2	3	9	17 6.67	1	6	6	0
不明		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
計		47	53	52	55	48	255	64	60	47	14

## (5～6歳クラス)

能動文		能動文 → 受動文						受動文 → 能動文					
C10	計	C1	C3	C5	C7	C9	計	C2	C4	C6	C8	C10	計
0	0	0	0	1	0	0	1 0.64	0	0	0	0	0	0
11	35 14.89	5	2	12	3	1	23 14.93	10	6	6	0	3	25 19.84
6	30 12.77	2	0	0	0	0	2 1.30	4	0	9	0	5	18 14.29
0	3 1.28	0	0	0	0	2	2 1.30	0	3	0	0	2	5 3.97
13	35* 14.89	1	11	5	3	3	23* 14.94	2	5	3	0	3	13* 10.32
0	2* 0.85	1	0	1	5	4	11* 7.14	1	0	1	0	0	2* 1.59
8	53* 22.53	10	7	3	7	2	29* 18.83	8	5	5	2	8	28* 22.22
2	4* 1.70	2	2	2	5	1	12* 7.79	0	5	0	0	0	5* 3.97
0	0 0	0	0	0	0	1	1* 0.64	0	0	1	0	0	1* 0.79
4	5 2.13	0	0	0	0	3	3 1.94	0	0	1	0	2	3 2.38
0	7 2.98	0	0	0	0	0	0 0	0	0	0	0	0	0 0
5	47 20.00	3	7	6	6	4	26 16.88	6	9	5	0	2	22 17.46
1	14 5.96	0	3	5	3	9	20 12.99	0	1	1	0	1	3 2.38
0	0 0	1	0	0	0	0	1 0.64	0	0	0	0	1	1 0.79
50	235	25	32	35	32	30	154	31	34	32	2	27	126

2-3-30表 態をかえられず、被変換文と同じ態の文をつくった誤反応の割合とその生起率

		誤反応数	全誤反応の中での割合	生起率%
能動変換をする受動場面	4～5歳クラス	150	58.82%	27.02
	5～6歳クラス	76	49.35%	12.36
受動変換をする能動場面	4～5歳クラス	94	40.00%	16.93
	5～6歳クラス	49	38.89%	7.96

生起率=誤反応数÷(被験者数×問題数)×100(5問)

る場合の方が、受動文を能動文にかえる場合よりも、文の態をかえることのできない誤反応が多いということである。能動・受動文の変換課題の正反応率や変換率の点では、第3項(2)の箇所です述べたように、能動文を受動文にする課題、受動文を能動文にする課題との間には、大きな難易差はみられなかった。しかし、このように、能動文を受動文に変換する課題の方が、態をかえることのできない誤反応の生起率が高いという事実を考慮すると、態そのものの変換は、能動文を受動文にすることの方が幼児にとって、より困難であることが推測される。

2-3-31表 使役文作成・変換課題の練習で、見本を正しく(4～5歳クラス)(N=111 女53, 男58)

変換の練習問題		放棄して練習できなかった
他動詞文 ↓ 使役文	i) (a)ウマは荷物をはこんだ %	4 3.60
	(b)イヌはウマに荷物をはこぼせた %	4 3.60
自動詞文 ↓ 使役文	ii) (a)赤ちゃんは歩いた %	5 4.50
	(b)お母さんは赤ちゃんを歩かせた %	5 4.50

## 第5項 使役文の作成・変換

### (1) 練習の過程

使役文の作成・変換については、先にも述べたように、図版D I—(a)(b), II—(a)(b) (402~403ページ参照)を用い、

- i) a) ウマは荷物をはこんだ
- b) イヌは馬に荷物をはこばせた
- ii) a) 赤ちゃんは歩いた
- b) お母さんは赤ちゃんを歩かせた

の文で、まず、(a)の図版を用い、a)の文をつくらせ、のちに(b)の図版を用いて、b)の文につくりかえさせた。練習の方法は、能動・受動文の場合とまったく同じ手続きで行われた。練習の最初のステップで行われる実験者が示す見本に対する模倣=学習の様子は2-3-31表に示すとおりである。a)の文は、構造が単純であるので、1),2)とも、多くの(90%以上の)幼児は、第1試行で模倣したが使役文の作成・変換には、より多くの試行を要し、特に、幼児がこの問題に最初に遭遇したi)のb)では、第1試行で正しく模倣できたのは、4~5歳クラス67.6%, 5~6歳クラス82.1%で、練習に参加した幼児の全員がこの文を模倣しおわるためには、最高6試行を要した。しかし、ii)のb)となると、その必要な試行回数も、相対的に減り、4~5歳クラスの89.2%, 5~6歳クラスの94.3%の幼児は、第1試行で当該の使役文を作成した。

再生するまでに要した試行回数

試行回数	1回目の試行でできたものの割合		平均試行数							
	女	男	女	男	全体					
1 102 91.89	3 2.70	0 0.90	1 0.90	0 2.70	0 0.90	49 92.45	53 91.38	1.16	1.05	1.10
2 75 67.56	20 18.01	7 6.31	1 0.90	3 2.70	1 0.90	37 69.81	38 65.51	1.37	1.63	1.50
3 103 92.79	2 1.80	1 0.90	0 0.90	0 0.90	0 0.90	51 96.23	52 89.66	1.00	1.07	1.00
4 99 89.19	6 5.41	1 0.90	0 0.90	0 0.90	0 0.90	49 92.45	50 86.21	1.06	1.09	1.08

変換の練習問題		放棄して練習できなかった	試行回数					
			1	2	3	4	5	6
他動詞文 ↓ 使役文	i) (a)ウマは荷物をはこんだ %	3 2.44	115 93.50	4 3.25	1 0.18	0	0	0
	(b)イヌはウマに荷物をはこばせた %	3 2.44	101 82.11	14 11.38	2 1.63	2 1.63	1 0.81	0
自動詞文 ↓ 使役文	ii) (a)赤ちゃんは歩いた %	4 3.25	119 96.75	0	0	0	0	0
	(b)お母さんは赤ちゃんを歩かせた %	3 3.25	116 94.31	3 2.44	0	0	0	0

2-3-32表 使役変換の練習, 学習チェックの状況

	途中で放棄し、練習に入らなかった	模倣=学習を何回くりかえしても、その文をつくり出すことができない	模倣で文をつくり出せたが自力ではできない	模倣=学習後、自力で練習問題の2問を連続して正しく変換するのに要した試行回数							通過率	人数
				1	2	3	4	5	6	不明		
4 F	2	1	0	35	11	2	1	1	0	1	50	53
%	3.77	1.89	0.00	66.04	20.75	3.77	1.89	1.89	0.00	0.00	94.34	
4 M	2	2	1	33	14	2	2	0	1	1	53	58
%	3.45	3.45	1.72	56.90	24.14	3.45	3.45	0.00	1.72	1.72	91.38	
T	4	3	1	68	25	4	3	1	1	1	103	111
%	3.60	2.70	0.90	61.26	22.52	3.60	2.70	0.90	0.90	0.90	92.79	
5 F	1	1	0	47	11	0	2	0	0	0	60	62
%	1.61	1.61	0.00	75.81	17.74	0.00	3.23	0.00	0.00	0.00	96.77	
5 M	2	1	0	42	11	5	0	0	0	0	58	61
%	3.28	1.64	0.00	68.85	18.03	8.20	0.00	0.00	0.00	0.00	95.01	
T	3	2	0	89	22	5	2	0	0	0	118	123
%	2.44	1.63	0.00	72.36	17.89	4.07	1.63	0.00	0.00	0.00	95.93	

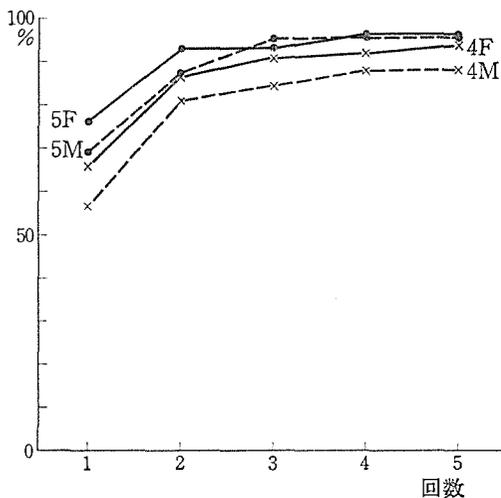
1回目の試行でできたものの割合		平均試行数		
女	男	女	男	全体
58 93.55	57 93.44	1.07	1.03	1.05
52 83.87	49 80.33	1.20	1.27	1.23
61 98.39	58 95.03	1.00	1.00	1.00
60 96.77	56 91.80	1.02	1.03	1.03

練習問題2問を用いて、模倣=再生後、同じ問題について、自力で正しく変換させ、連続して2問とも連続して作成・変換できるまで練習を反復したが、その過程の状況は、2-3-32表に示すとおりである。

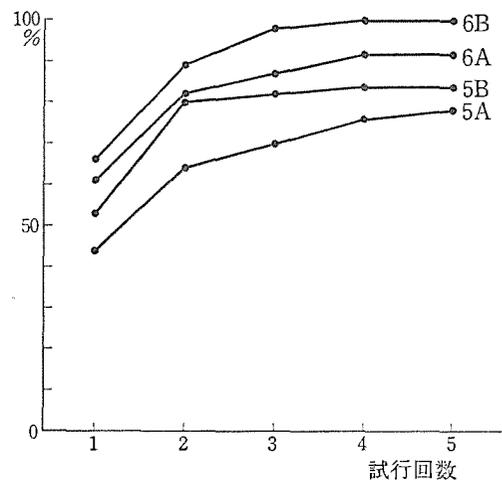
この表に示されるように、模倣=再生後、ただちに第1試行で自力で2問の練習問題(4つの文)を連続して正しく作り出せた幼児の割合は、4~5歳クラス61.3%、5~6歳クラス72.4%で、その試行でできなかった幼児は、再度模倣=学習のステップにもどり、4~5歳ク

ラスの場合、そのループを最高6回、5~6歳クラスの場合、最高4回、そのループをくりかえさなければならない場合が認められた。この練習には、このサブテストに至るまでに、テストにのらずにテストを放棄した7人(4~5歳クラス4人、5~6歳クラス3人)をのぞく、114人が参加したが、そのうち、4~5歳クラスの3人、5~6歳クラスの2人は、いくら正しい見本を示しても、見本文を正しく模倣=再生することはできず、また、4~5歳クラスの2人は、模倣で文を正しく作り出すことはできたが、自力で連続して2問の文を変換することができなかった。それで、

2-3-10図 使役文の作成・変換課題の練習で、2問連続正反応するまでに要した試行回数と通過率



2-3-11図 使役文の作成・変換課題の練習で、2問連続正反応するまでに要した試行回数と通過率年齢群の比較



結局、この訓練で、予定していた基準を通過したのは、4～5歳クラス111人中103人(92.8%)、5～6歳クラス123人中118人(95.9%)となった。この練習過程における学習の様子をクラス・性別および年齢で比較して示したのが2-3-10図および2-3-11図である。これでもわかるように、課題が困難で、練習およびテストが不能であった幼児の割合が、年齢が低いと多くなる傾向があり、(それは、同じ4～5歳クラス、5～6歳クラスの中でも、その傾向が認められる)結局、練習の一定の基準に達した幼児の割合は、年齢別にみると、5A(5歳前半児)50人中43人(86%)、5B(5歳後半児)64人中62人(96.9%)、6A(6歳前半児)62人中57人(91.9%)、6B(6歳後半児)45人中45人(100%)となり、6Bと5Aの間に一定の有意差が認められる。このように、練習の結果には、一定の年齢差が認められるが、学習の全体の進行には、年齢および性別による差も認められない。また、この使役文の作成・変換の練習は、能動＝受動文の場合(191ページ参照)と比較してみると、全体的により容易である傾向が認められるが、2-3-32表と2-3-15表のデータを比較した結果、その差は統計的にかならずしも有意ではない(4～5歳クラスの場合、 $\chi^2 = 5.3179$   $df=4$ )  $p>0.20$ 。

このようにして、この練習をおえた幼児は、次のテストに入った。調査の途中で放棄して練習に入れなかった幼児(4～5歳クラス4名、5～6歳クラス3名)は、テストを実施しなかったが、練習で基準に達しなかった子は、その状態で、そのままテストに入った。以下、テストの結果の分析には、これらの幼児の反応も含まれている。

## (2) テストの結果

テストは、D1④～D5⑥の10枚の図版を用い、D1～D5の5問について行ったが、その結果は、2-3-33表～2-3-35表に示すとおりである。

D1～D5の④の各図版は、かならずしも一義的な情報を幼児に伝えないので、幼児は使役文でない他動詞の構造の文をつくるにあたって動詞の異なった文をつくる場合、あるいは、いくら試行(最高4試行)をくりかえしても、当該の文をつくり出せない場合がみられた。その場合、動詞を教える、あるいは、実験者が文を図版で演示して示し、その文を完全につくらせてから、使役文へ変換する問題に移った。また、主格の「が」が「は」で表現された場合、または、語尾のテンスや「ていねいさ」の表現(飲んだ→飲みました)が問題文と異なる場合、幼児の反応をそのまま記録し、そのまま変換の課題に入った。

変換の課題⑥における幼児の反応は、大きく、次のように分かれた。

### 1 正反応

- a) 問題文とまったく同じ文
- b) 主格の「は」が「が」となるが、その他は問題文と同じ
- c) 語尾のテンス、ていねい表現が問題文と異なるが、使役構文をとっている
- d) b)とc)の組み合わせだったもの

## 2 誤反応

- e) 語幹の異なる動詞を使って、使役文をつくる
- f) 使役文でない別の構造の文になる
- g) わからない
- h) 無答、テストせず

これらの諸反応のうち、a)～d)を正反応、e)～h)を誤反応とし、2-3-33表～2-3-35表では、a)～d)、g)、h)をそれぞれ1つのカテゴリーに入れ、表示した。

これらの表からもわかるように、このテストで使用した5つの問題はすべて、「主語+対象語(ヲ格)+動詞」の構造をもつ文を、その文の主語を(ニ格の)対象語におきかえた「主語+対象語(ニ格)+対象語(ヲ格)+動詞(使役)」の構造をもつ文におきかえる課題であるにもかかわらず、問題によってかなりの難易差が認められた。つまり、(2)の「赤ちゃんはごはんを食べた」を「お母さんは赤ちゃんにごはんを食べさせた」の問題は、これらのうち、もっとも容易な課題で、4～5歳クラスの79.3%、5～6歳クラスの91.9%が正しく使役文に変換しえたのに対し、4)5)6)の課題は、より困難で、4～5歳クラスの36～42%、5～6歳クラスの60～70%が、正しく変換できずに過ぎなかった。

これらの5問を平均すると、他動詞の構造の文を使役文に変換・作成できたものの割合は、4～5歳クラス53.5% (女児53.4%, 男児53.5%), 5～6歳クラス76.4% (女児78.4%, 男児74.4%)で、就学前期の時期に、この種の変換機能が完成してはいないが、能動・受動文の場合と同じく、この時期に、一定の発達が行進していることを示している(2-3-12図)。このことを、もう少し明瞭に示すため4～5歳クラス、5～6歳クラスを通して、年齢群間でその正反応の分布、正反応率を比較したのが、2-3-36表、2-3-13図である(2-3-13図では、人数が少ないので、4B〔4歳後半〕の値は省いてある。)この図表でもわかるように、同じ4～5歳クラスの幼児でも、生活年齢の低い群(4B、5A)と高い群(5B)の間にも、明瞭な差が認められ、5Aと5B群との差は、5Bと6A群の間の差とともに統計的に有意である(前者の場合  $p < 0.01$ , 後者の場合  $p < 0.05$ )。5～6歳クラスの場合、6A群と6B群の間に差は認められるが、統計的にはかならずしも有意でなく( $p < 0.10$ )、また、性による差は、4～5歳クラス、5～6歳クラスともに認められなかった。

2-3-13図の使役文の変換機能の年齢的な変化のグラフを、2-3-9図に示してある、能動・受動文の変換におけるそれと比較するとわかるように、使役文への変換作成の場合の方が、課題として、やや容易で、正反応率の上で、各年齢群で5～10%の差が認められる。しかし、全体としての年齢的な変化の様子はきわめて類似し、その背景に、両者に共通したある言語・精神機能の発達のあることが示唆される。

2-3-33表 使役文の作成・変換課題に対する反応(1)——クラス別——

(4~5歳クラス児) (N=111)

反 応 問 題	(a) の 文 の 作 成					(b)の文(使役文)		
	正 反 応 (イ)			(ロ)	無 答 わ か ら な い	正 反 応 (ハ)	誤 反	
	問 題 文 と 同 じ 文 を つ く っ た	「は」 が「が」 に な る か、 語 尾 が	多 少 異 な っ た 文 の 構 造 は 正 し か っ た が 動 詞 が 異 な る の で 動 詞 を 教 え た	当 該 の 文 を つ く る こ と が で き な い の で、 文 を 演 示 し て 示 し、 文 を 教 え た			正 し く 使 役 文 に 変 換 し た	え た
1)(a)赤ちゃんはミルクを飲んだ (b)お母さんは赤ちゃんにミルク を飲ませた %	90 81.08	8 7.21	3 2.70	5 4.50	5 4.50	80 72.07	0 0	25 22.52
2)(a)赤ちゃんはごはんを食べた (b)お母さんは赤ちゃんにごはん を食べさせた %	89 80.18	8 7.21	5 4.50	3 2.70	6 5.41	88 79.28	1 0.90	16 14.41
3)(a)子グマはお皿を洗った (b)お母さんは子グマにお皿を洗 わせた %	86 77.47	12 10.81	5 4.50	2 1.80	6 5.41	42 37.84	1 0.90	60 54.05
4)(a)花子はカバンをもつた (b)太郎は花子にカバンをもたせ た %	56 50.45	10 9.01	25 22.52	13 11.71	7 6.31	47 42.34	0 0	56 50.45
5)(a)イヌはソリをひいた (b)太郎はイヌにソリをひかせた %	43 38.74	6 5.41	33 29.73	21 18.92	8 7.21	40 36.04	6 5.41	55 49.55
平 均 %	65.58	7.93	12.79	7.92	5.77	53.51	1.44	38.20

(5～6歳クラス児) (N=123)

への変換		(a) の 文 の 作 成					(b)の文 (使役文) への変換				
応	変換率 (イ) (イ)+(ロ)	正 反 応 (イ)			(ロ) で、文を演示して示し、文を教えた 当該の文をつくることができないの なるので動詞を教えた 文の構造は正しかったが動詞が異 なりました	無 答 わからない	正反応 (イ)	誤 反 応			変換率 (イ) (イ)+(ロ)
		問題文と同じ文をつくれた	「は」が「が」になるか、語尾が 多少異なった	文の構造は正しかったが動詞が異 なりました				えた	異なった構造の文になった	わからない 無答	
6	75.47	107	13	0	0	3	112	2	5	4	93.33
5.41		86.99	10.57	0	0	2.43	91.06	1.63	4.06	3.25	
6	83.81	110	7	2	1	3	113	0	6	4	94.17
5.41		89.43	5.69	1.63	0.81	2.43	91.87	0	4.87	3.25	
8	40.00	103	11	5	1	3	75	0	44	4	62.50
7.21		83.74	8.94	4.07	0.81	12.43	60.98	0	35.77	3.25	
8	45.19	61	27	26	6	3	84	0	33	6	70.00
7.21		49.59	21.95	21.13	4.88	2.43	68.29	0	26.83	4.88	
10	38.83	61	16	37	6	3	86	4	26	7	71.67
9.01		49.59	13.01	30.03	4.88	2.43	69.92	3.25	21.14	5.69	
6.85	56.66	71.87	12.03	11.38	2.28	2.43	76.42	0.98	18.53	4.07	78.33

2-3-34表 使役文の作成・変換課題に対する反応 (2)——5～6歳クラス・性別——

(5～6歳クラス・女兒) (N=62)

反 応 問 題	(a) の 文 の 作 成					(b)の文 (使役文)		
	正 反 応 (イ)			(ロ)	無 答 わ か ら な い	正反応 (ハ)	誤 反	
	問 題 文 と 同 じ 文 を つ く つ た	「は」 が「が」 に な る か、 語 尾 が	多 少 異 な つ た 文 の 構 造 は 正 し か つ た が 動 詞 が 異 な る の で 動 詞 を 教 え た	当 該 の 文 を つ く る こ と が で き な い の で、 文 を 演 示 し て 示 し、 文 を 教 え た			正 し く 使 役 文 に 変 換 し た	え た
1)(a)赤ちゃんはミルクを飲んだ (b)お母さんは赤ちゃんにミルク を飲ませた %	55 88.71	6 9.68	0 0	0 0	1 1.61	56 90.32	0 0	5 8.06
2)(a)赤ちゃんはごはんを食べた (b)お母さんは赤ちゃんにごはん を食べさせた %	58 93.55	3 4.84	0 0	0 0	1 1.61	60 96.77	0 0	1 1.61
3)(a)子グマはお皿を洗った (b)お母さんは子グマにお皿を洗 わせた %	54 87.10	4 6.54	3 4.84	0 0	1 1.61	40 64.52	0 0	21 33.87
4)(a)花子はカバンをもつた (b)太郎は花子にカバンをもたせ た %	30 48.39	18 2.90	12 19.35	1 1.61	1 1.61	44 70.97	0 0	17 27.42
5)(a)イヌはソリをひいた % (b)太郎はイヌにソリをひかせた	27 43.55	11 17.74	19 30.65	4 6.45	1 1.61	43 69.35	2 3.23	14 22.58
平 均 %	72.26	13.55	10.97	1.61	1.61	78.39	0.65	18.71

(5～6歳クラス男児) (N=61)

への変換		(a) の 文 の 作 成					(b)の文(使役文)への変換				
無 答 わからない	変 換 率 $\frac{(イ)}{(イ)+(ロ)}$	正 反 応 (イ)			(ロ) で、文を演示して示し、文を教えた 当該の文をつくることができな い なるので動詞を教えた 文の構造は正しかったが動詞が異 なるので動詞を教えた	無 答 わからない	正 反 応 (イ)	誤 反 応			変 換 率 $\frac{(イ)}{(イ)+(ロ)}$
		問題文と同じ文をつくった	「は」が「が」になるか、語尾が 多少異なった	文の構造は正しかったが動詞が異 なるので動詞を教えた				正しく使役文に変換した	語幹の異なる動詞を使って言いか えた	異なった構造の文になった	
1	91.80	52	7	0	0	2	56	2	0	3	94.92
1.61		85.25	11.48	0	0	3.28	91.80	3.28	0	4.92	
1	98.36	52	4	2	1	2	53	0	5	3	89.83
1.61		85.25	6.56	3.28	1.64	3.28	86.89	0	8.20	4.92	
1	65.57	49	7	2	1	2	35	0	23	3	59.32
1.61		80.33	11.48	3.28	1.64	3.28	57.38	0	37.70	4.92	
1	72.13	31	9	14	5	2	40	0	16	5	67.80
1.61		50.82	14.75	2.30	8.20	3.28	65.58	0	26.23	8.20	
3	70.49	34	5	18	2	2	43	2	12	4	72.88
4.84		55.74	8.20	29.51	3.28	3.28	70.49	3.28	19.67	6.56	
2.25	79.67	71.48	10.49	11.80	2.95	3.28	74.43	1.31	18.36	5.90	76.95

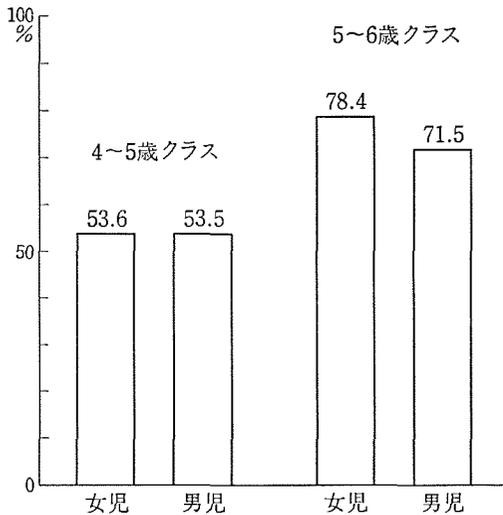
(4~5歳クラス・女兒) (N=53)

反 応  問 題	(a) の 文 の 作 成					(b) の 文 (使役文)		
	正 反 応 (i)			(ii) で、文を演示して示し文を教えた 当該の文をつくることができな い 当該の文をつくることのでき ない 無 答	正反応 (ii)	誤 反		
	問題文と同じ文をつくった	「は」が「が」になるか、語尾が 多少異なった	なるので動詞を教えた 文の構造は正しかったが動詞が異 なるので動詞を教えた			正しく使役文に変換した	えた 語幹の異なる動詞を使って言いか	異なった構造の文になった
1)(a)赤ちゃんはミルクを飲んだ (b)お母さんは赤ちゃんにミル クを飲ませた %	43 81.13	4 7.55	1 1.89	3 5.66	2 3.77	38 71.70	0 0	12 22.64
2)(a)赤ちゃんはごはんを食べた (b)お母さんは赤ちゃんにごはん を食べさせた %	43 81.13	4 7.55	1 1.89	2 3.77	3 5.66	45 84.91	0 0	5 9.43
3)(a)子グマはお皿を洗った (b)お母さんは子グマにお皿を洗 わせた %	44 83.02	5 9.43	1 1.89	0 0	3 5.66	18 33.96	0 0	31 58.49
4)(a)花子はカバンをもってた (b)太郎は花子にカバンをもたせ た %	26 49.06	4 7.55	12 23.45	7 13.21	4 7.54	21 39.62	0 0	28 52.83
5)(a)イヌはソリをひいた (b)太郎はイヌにソリをひかせた %	28 52.83	2 3.77	10 18.86	9 16.98	4 7.54	20 37.74	3 5.66	25 47.17
平 均 %	69.43	7.17	9.43	7.92	6.03	53.58	1.13	38.11

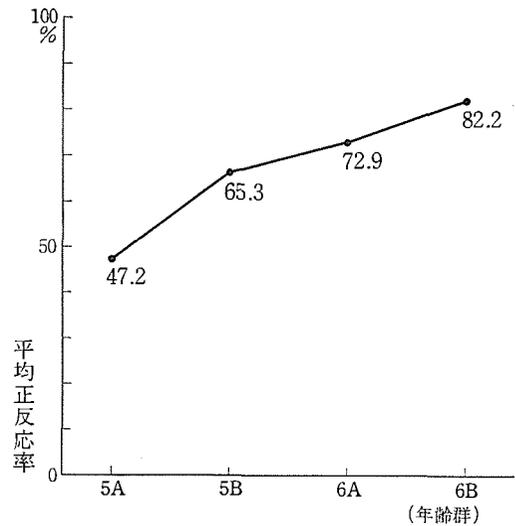
(4~5歳クラス・男児) (N=58)

への変換		(a) の 文 の 作 成					(b)の文(使役文)への変換				
応	無 答	正 反 応 (i)			(ii)	無 答	正反応 (i)	誤 反 応			変 換 率 $\frac{(i)}{(i)+(ii)}$
		問題文と同じ文をつくった	多少異なった 「は」が「が」になるか、語尾が	文の構造は正しかったが動詞が異なるので動詞を教えた	で、文を演示して示し、文を教えた 当該の文をつくることのできないの			えた	異なった構造の文になった	無 答	
3	74.51	47	4	2	2	3	42	0	13	3	76.36
5.66		81.03	6.90	3.45	3.45	5.17	72.41	0	22.41	5.17	
3	90.00	46	4	4	1	3	43	1	11	3	78.18
5.66		79.31	6.90	6.90	1.72	5.17	74.14	1.72	18.97	5.17	
4	36.00	42	7	4	2	3	24	1	29	4	43.63
7.54		72.41	12.07	6.90	3.45	5.17	41.38	1.72	50.00	6.90	
4	42.86	30	6	13	6	3	26	0	28	4	47.27
7.55		51.72	10.34	22.41	10.34	5.17	44.84	0	48.28	6.90	
5	40.82	15	4	23	12	4	20	3	30	5	37.04
9.43		25.86	6.90	39.66	20.69	6.90	34.48	5.17	51.72	8.62	
7.17	56.84	62.07	8.62	15.86	7.93	5.52	53.45	1.72	38.28	6.55	56.60

2-3-12図 使役文の作成・変換課題における、平均正反応率



2-3-13図 使役文作成・変換課題における、平均正反応率の年齢的变化



2-3-36表 使役文の作成・変換課題における正反応数の分布 (年齢群比較)

年齢群	正 反 応 数						T	平 均	正反応率	$\chi^2$	p (df=5)		
	0	1	2	3	4	5							
4 B	2	1	4	4	2	0	13	2.23	44.62	15.7459	<0.01		
5 A	14	2	9	9	9	7	50	2.36	47.20				
5 B	2	6	12	12	17	15	64	3.27	65.31			12.4473	<0.05
6 A	5	0	5	15	14	23	62	3.65	72.90			10.3833	<0.10
6 B	0	1	4	4	16	20	45	4.11	82.22				

### (3) 変換の際の幼児の誤り

この使役文へ文を変換する時、幼児はどのような誤りをしているのでしょうか。次に、幼児の誤りを分析してみよう。

D1~D5の5問の問題で、「わからない、テストできず」の反応のほか、合計340(4~5歳クラス220, 5~6歳クラス120)の誤反応がみられた。それらを、さらに分類、整理してみると、次のいくつかの類型にわかれた。

A 構文は正しく変換されているが、語幹の異なった他動詞を使う。

例:「イヌはソリをひいた」→「太郎はイヌにソリを走らせた」

B 他は、正しいが、「ニ」格、「ヲ」格の部分形態的に誤まる。

例：「赤ちゃんはミルクを飲む」→「お母さんは赤ちゃんをミルクを飲ませた」

「花子がカバンをもってた」→「太郎が花子のカバンをもたせた」

C 受動文の構造にする。

例：「赤ちゃんはミルクを飲んだ」→「お母さんは赤ちゃんにミルクを飲ませられた」

「花子はカバンをもってた」→「太郎は花子にカバンをもたされた」

D 動詞を要求されている使役の形にかえず、元の形のままにする。(文の全体の構造、つまり、主格、「ヲ」「ニ」格は、使役の形をとっているが、動詞の形態が、使役の形にならず、元形のままとどまる)

例：「花子はカバンをもってた」→「太郎は花子にカバンをもった」

「イヌはソリをひいた」→「太郎はイヌにソリをひいた」

E 「～は～が(は)～する」の形にする。文の態をかえることはできず、第1番目の語を主格で表現したあと、次の語を「ニ」格にしなければならないのに、もう一度主格に立て、結果的に被変換文と同じ立場の文をつくる。

例：「小グマはお皿を洗った」→「お母さんは小グマがお皿を洗った」

「花子はカバンをもってた」→「太郎は花子はカバンをもってた」

F 要求されている使役の立場の文をつくることはできず、「ニ」格で表現すべきところを「ヲ」、「ノ」格で表し、現実と意味が矛盾する文をつくる。

例：「イヌはソリをひっぱった」→「太郎はイヌをソリをひっぱった」

「花子はカバンをもってた」→「太郎は花子のカバンをもってた」

F 被変換文と異なった他の他動詞を使い、授受構文にする。

例：「赤ちゃんはミルクを飲んだ」→「お母さんが赤ちゃんにミルクをあげた」

F 伝達構文：動詞の部分に「～と言った」等の余分な要素をつけ伝達文にする誤まり。

例：「子グマはお皿を洗った」→「お母さんは子グマにお皿を洗いなさいと言った」

F 命令構文：動詞の語尾を命令形でとめ主語のある命令文にする。

例：「子グマはお皿を洗った」→「お母さんは子グマにお皿を洗いなさい」

F 付着構文：他の動詞を使い、付着構文にする。

例：「イヌはソリをひいた」→「太郎はイヌにソリをのせた」

G 補助動詞「やる(あげる)」、「もらう」を利用した文に変換する。

例：「イヌはソリをひいた」→「太郎はイヌにソリをひいてもらった」

「赤ちゃんはごはんを食べた」→「お母さんは赤ちゃんにごはんを食べさせてあげた」

H 付加文。主語、対象語のうち一つを、付加した変換文をつくる。

例：「赤ちゃんはごはんを食べた」→「お母さんが赤ちゃんにごはんをお母さんが食べさせた」

I 圧縮文。文の構造としては正しく変換しているが、文の要素の一部を省略、圧縮する。

例：「赤ちゃんがごはんを食べた」→「お母さんは赤ちゃんに食べさせた」

**K** 文の未完成，文を完成するに至らず，途中で「わからない」といってやめる。

例：「赤ちゃんがミルクを飲んだ」→「お母さんが赤ちゃんを（わからない）」

**L** その他，上のカテゴリーに入らない誤反応。

D1～D5の各問題における誤反応の具体的な内容およびその頻度は，2-3-37表～2-3-41表に示すとおりである。

また，2-3-42表に，それらの誤反応をさらに整理し，上記のカテゴリーの誤りが，どの程度生じているのかを示す。

2-3-37表 D-1 「赤ちゃんがミルクを飲んだ」→「お母さんは赤ちゃんにミルクを飲ませた」の変換における誤反応

誤 反 応 の 型	誤 反 応	4～5歳 ク ラ ス	5～5歳 ク ラ ス
<b>B</b> 「ニ」格の誤り	お母さんは赤ちゃんをミルクを飲ませた	12	0
	" は " の " を飲ませた	4	3
<b>C</b> 受動の形にする	" は " に " を飲まされた	1	0
	" は " を " に "	1	0
<b>D</b> 動詞の形を使役の形にしない	" は " に " を飲んだ	1	0
<b>G</b> 「やり・もらい」補助動詞を利用した構文	" は " に " を飲ましたげた	0	1
<b>G</b> 他の動詞+「やり・もらい」	" は " に " をもったげた	1	0
	" は " に " をもたせてあげた	1	0
<b>F</b> 授受構文	" は " に " をあげました	0	1
<b>I</b> 圧縮文	" はミルクを飲ませた	1	0
<b>K</b> 文の未完成	" は赤ちゃんにミルクを(わからない)	1	1
<b>L</b> その他	" は " は " を飲まないで飲ませた	1	0
	" は " をしかった	1	0
	" は赤ちゃんをミルクに飲みなさい	0	1
計		25	7

2-3-38表 D-2 「赤ちゃんがごはんを食べた」→「お母さんは赤ちゃんにごはんを食べさせた」  
の変換における誤反応 (⊕は「に」の省略を意味する)

誤反応の型	誤反応	4～5歳 クラス	5～6歳 クラス
B 「ニ」格の誤り 省略	お母さんは赤ちゃんをごはんを食べさせた	9	1
	" は " の " を "	2	1
	" は " が " を "	1	0
	" は " ⊕ " を "	1	1
C 受動の形にする	" は " に " を食べさせられてる	1	0
F: 授受構文	" は " に " をあげた	1	0
G やり・もらい構文	" は " に " を食べさせてあげた	2	1
H 付加文	" は " に " をお母さんが食べさせた	0	1
I 圧縮文	" は " に食べさせた	0	1
計		17	6

2-3-39表 D-3 「子グマがお皿を洗った」→「お母さんは子グマにお皿を洗わせた」の変換における誤  
反応

誤反応の型	誤反応	4～5歳 クラス	5～6歳 クラス
B 「ニ」格の誤り	お母さんは子グマをお皿を洗わせた	9	7
	" は " の " を "	0	1
C 受身の形	は " を " を洗わされた	0	1
D 動詞を使役の形に できず	" は " に " を洗った	4	1
	" は " の " を "	0	1
E ～は～が～の形	" は " が " を洗った	1	3
F 他動詞構文	" は " を " を洗った	2	5
F: 伝達構文	" は " に " を洗いなさいと言った	1	1
	" は " に " を洗いなさいとおこった	2	2
F: 命令文	" は " に " を洗いなさい	0	2
	" は " を " を "	0	1
	" は " を " を早く洗いなさい	1	1

G やり・もらい構文	お母さんは子グマをお皿を洗ってくれた	1	0
I 圧縮文	" は " を洗わせた	0	1
K 文の未完成	" は " <sup>に</sup> を " を (わからない)	9	6
	" は " <sup>に</sup> を (わからない)	5	3
	" は (わからない)	3	1
L その他	" は子グマにお皿を <sup>しかった</sup> (おこった)	2	0
	" は " を(に) <sup>しかった</sup> (おこった)	9	3
	" は " のお皿をおこった	1	0
	" は " をお皿を <sup>しかった</sup> (おこった)	2	0
	" はおこった	2	0
	その他	7	4
計		61	44

2-3-40表 D-4 「花子がカバンをもってた」→「太郎は花子にカバンをもたせた」の変換における誤反応

誤反応の型	誤反 応	4～5歳 クラス	5～6歳 クラス
A B 異なる動詞の使役文 (ニ格の誤りを伴う)	太郎は花子をカバンをはこばせた	0	1
B 「ニ」格の誤り	" は " を " をもたせた	1	2
	" は " の " を "	2	3
C 受動の形	" は " に " をもたされた	0	1
D 動詞を使役の形に できない	" は " に " をもっていた	3	2
	" は " の " をもってる	1	1
E ～は～が(は)～ の形	" は " は " をもたせた	0	1
	" が " は " をもってた	4	0
	" は " が " をとった	1	0
F <sub>1</sub> 他動詞構文	" は " を " をもった	5	0
	" は " の " を "	3	0
F <sub>2</sub> 授受構文	" は " に " をわたした	2	1
	" は " に " をあげた	1	0

	太郎は花子にカバンをもって行ってやる	1	0
	〃は〃に〃をかしてくれ	0	1
	〃は〃に〃をとった	2	0
	〃は〃に〃をかした	1	0
	〃は〃に〃をちょうだい	1	0
	〃は〃を〃をわたした	1	0
F. 伝達構文	〃は〃に〃を返してと言った	1	1
	〃は〃に〃をください(ちょうだい)と言った	2	0
	〃は〃に〃をかしてと言った	0	3
	〃は〃に〃をもってやると言った	0	1
G やり・もらい構文	〃は〃に〃をもたしたげた	1	0
	〃は〃の〃をもってあげた	1	0
	〃は〃に〃をもってもらった	0	1
K 文の未完成	〃は〃に〃を(わからない)	13	3
	〃は〃に〃を(わからない)	5	4
	〃は(わからない)	4	2
L その他	〃は花子にカバンをとられた	0	1
	〃は〃の〃をとった	0	2
	〃と〃は〃をもっていっしょに学校に行った	0	1
	太郎は花子にいばった	0	1
計		56	33

2-3-41表 D-5 「イヌがソリをひいた」→「太郎はイヌにソリをひかせた」の変換における誤反応

誤反応の型	誤反応	4～5歳 クラス	5～6歳 クラス
A 他の動詞による使役文 (ニ格の誤り) (ヲ格の誤り)	太郎はイヌにソリをうごかせた	1	1
	〃は〃に〃を走らせた	3	4
	〃は〃に〃をはこばせた	1	0
	〃は〃を〃を走らせた	1	1
	〃は〃に〃に走らした	1	0
B 「ニ」格の誤り	〃は〃を〃をひかせた	1	2
	〃は〃を〃をひっぱらさした	1	0

C 受動の形	太郎はイヌにソリをひっぱされた	0	1
D 動詞を使役の形にしない	"は"に"を"ひっぱった	2	3
	"は"に"を"ひいた	5	2
E ~は~が(は)の形	"は"は"を"ひかされた	0	1
	"は"は"を"ひいた	1	0
F 他動詞構文	"は"を"を"ひっぱった	2	3
	"は"を"に"ひいた	1	0
F <sub>2</sub> 授受構文	"は"を"に"やった	1	0
F <sub>3</sub> 伝達構文	"は"を"を"ひけと言った	2	1
F <sub>5</sub> 付着構文	"は"に"を"をのせた(ていった)	2	1
G やり・もらい構文	"は"に"を"ひいてもらった	5	5
	"は"に"に"のせてもらった	1	0
I 圧縮文	"は"にひかされた(ひきつらせた)	2	0
K 文の未完成	"は"を"に"を(わからない)	8	0
	"は"を"に"を(わからない)	3	2
	"は(わからない)	1	0
L その他	"はイヌにソリに行かせた	0	1
	"は"を"に"のった	5	0
	"は"と"に"のって行った	1	0
	"は"を"も"ひいた	1	0
	"は"に歩かせた	1	0
	"はソリにのった	2	0
	"は"にのってうごいた	1	0
	"はイヌにソリにまわした	1	0
	"は"に"を"おしてる	1	0
	"を"が"を"うごかした	1	0
	"は"に"を"はこんだ	1	0
	"が二匹イヌつれてソリのってイヌを走らせた	1	0
	"がイヌをソリをひいて太郎はそれにのった	0	1
"がのっかってイヌがひっぱってます	0	1	
計		61	30

2-3-42表 使役文の変換課題における各誤反応の割合

誤反応 の型	問題	4～5歳クラス					5～6歳クラス								
		D1	D2	D3	D4	D5	計	%	D1	D2	D3	D4	D5	計	%
A	動詞が異なる使役文	0	0	0	0	7	7	3.18	0	0	0	1	6	7	5.83
B	「ニ」格の表現の誤り	16	13	9	3	2	43	19.55	3	3	8	5	2	21	17.50
C	受動の形にする	2	1	0	0	0	3*	1.36	0	0	1	1	1	3*	2.50
D	動詞を使役の形にしない	1	0	4	4	7	16*	7.27	0	0	2	3	5	10*	8.33
E	～は～が(は)～の形	0	0	1	5	1	7*	3.18	0	0	3	1	1	5*	4.17
F <sub>1</sub>	他動詞構文	0	0	2	8	3	13*	5.91	0	0	5	0	3	8*	6.67
F <sub>2</sub>	授受構文	0	1	0	9	1	11*	5.00	1	0	0	2	0	3*	2.50
F <sub>3</sub>	伝達構文	0	0	3	3	2	8	3.64	0	0	3	5	1	9*	7.50
F <sub>4</sub>	命令文	0	0	1	0	0	1	0.44	0	0	4	0	0	4	3.33
F <sub>5</sub>	付着構文	0	0	0	0	2	2*	0.91	0	0	0	0	1	1*	0.83
G	やり・もらい構文	0	2	1 (1)	2 (1)	6	11 (2*)	5.00	1	1	0	1	5	8	6.67
G	他の動詞によるやり・もらい構文	2 (2)	0	0	0	0	2 *	0.91	0	0	0	0	0	0	
H	付加文	0	0	0	0	0	0		0	1	0	0	0	1	0.83
I	圧縮文	1	0	0	0	2	3	1.36	0	1	1	0	0	2	1.67
K	文の未完成	1	0	17	22	12	52	23.64	1	0	10	9	2	22	18.33
L	その他	2 (1)	0	23 (23)	0	16 (13)	41 (37*)	18.64	1	0	7 (7)	5 (5)	3 (2)	16 (14*)	13.33
	計	25	17	61	56	61	220		7	6	44	33	30	120	

\* 主語（使役者）を行為の主体者とみなした文、( )の中の数は上の文の数

これらの表からわかるように、使役文の作成・変換課題で、「文の未完成 (K)」「その他 (L)」を除く誤反応の諸カテゴリーの中で、クラスを通して、最も多く現れている誤反応は、Bの「ニ格の表現の誤り」反応である。これは、普通の他動詞構文(赤ちゃんがミルクを飲む)を、使役文にする時、他動詞構文で主語であったもの(赤ちゃん)を、「ニ」格で表現すべき(〇〇が赤ちゃんにミルクを飲ます)ところを、「ヲ」格、あるいは「ノ」格で表してしまう誤反応で、その誤反応は、4～5歳クラスで全体の19.6%、5～6歳クラスで、17.5%を占めている。次に頻度が多かったのは、DとF<sub>1</sub>のタイプの誤反応である。Dは、対象語の格表現は正しいにもかかわらず、動詞を使役の形にかえることができず、「太郎はイヌにソリをひいた」、「太郎は花子にカバンをもった」のように主語(使役者)を、「ソリをひく」「カバンをもつ」等の当該の行為の主体であるかのように表現するもので、4～5歳クラスで7.3%、5～6歳クラスで8.3%の割合を占めた。F<sub>1</sub>の誤りもDと同じく、使役の形をとらず、主語が、行為の主体者であるように他動詞的に表現するもので、その頻度は、Dに次いで多い。これらの誤反応に次いでいるのは、補助動詞「やる(あげる)」「もらう」を利用して、行為の使役関係を表現しようとしたもので、厳密にいうと、この誤反応は、1) 動詞の使役形+あげる(「食べさせてあげる」の形)の形をとり、正反応にかなり近い反応と、2) 動詞+もらう(もってもらう)、3) 動詞+あげる(もってあげる)の3種類に分かれ、最後のタイプの文は、文の立場が反対で、現実と矛盾した反応となっている(例:太郎は花子にカバンをもっであげた)。これらの誤反応の他、D<sub>3</sub>～D<sub>5</sub>で、割合多く生じたものは、F<sub>2</sub>～F<sub>5</sub>のタイプの誤反応である。これらの誤反応は、使役文をつくり出すことはできないで、「～は～に～を～する」という類似した構造をとる他の構文をつくってしまったと思われるもので、その割合は、F<sub>2</sub>～F<sub>5</sub>を通して、4～5歳で10.0%、5～6歳クラスで14.2%に達している。

能動・受動文の変換の際には、文の立場をかえることのできない誤りが非常に多く生じたが、使役文の作成・変換の場合はどうであろうか。この場合、文の立場とは何かということが問題になるが、一応ここでは、文の立場を誤まった文とは「主語(使役者)を、使役者としてでなく当該の行為の行使者とみなして文をつくった場合」と考え、諸カテゴリーの誤ちを分析してみると、C, D, E, F<sub>1</sub>, F<sub>2</sub>, F<sub>3</sub>, GとG'とLの一部がそれに該当する(2-3-41表で\*印をつけたもの)。全誤反応の中でその割合、生起率を調べてみると2-3-43表のようになる。能動・受動文変換の場合

2-3-43表 使役文作成・変換の際の文の立場を誤った反応の割合と生起率

	誤反応数	全誤反応の中での割合	生起率 %
4～5歳クラス	93	42.27%	16.76
5～6歳クラス	53	44.16%	8.62

$$\text{生起率} = \text{誤反応数} \div (\text{被験者数} \times 5 \text{ 問}) \times 100$$

と同じく、誤反応の中での割合、生起率は高い。

使役文をつくらせる場合、文の主語となるものが、本動詞で表される当該の行為の直接の行使者でなく、使役者であって、行為の直接の行為者は、「ニ」格で表されている人物であることを理解させ、他動詞構文を使役文につくりかえる際に、他動詞構文で主格で表されたものを「ニ格」におきかえ、さらに動詞の形を「使役」の形にかえることが必要である。上記のように、文の立場を誤る誤反応が多いこと、および、「ニ」格の表現を誤る反応（Bタイプ）が多いことは、上記のことが幼児に十分理解されていないことを示すとともに、能動・受動文の変換と共通したメカニズムが、そこに作用していることを示唆している。

## 第6項 補助動詞「あげる」「もらう」を使った構文の作成と変換

### (1) 練習の過程

補助動詞「あげる」「もらう」を用いた立場の異なる文の作成と変換の練習は、図版 E I (a)(b), II(a)(b) (405～406 ページ参照) を用い、

- i) a) お母さんは太郎にリンゴをむいてあげた。  
b) 太郎はお母さんにリンゴをむいてもらった。
- ii) a) 赤ちゃんはお母さんにきものをきせてもらった。  
b) お母さんは赤ちゃんにきものをきせてあげた。

の文で、まず(a)の図版でa)の文をつくらせ、それが出来たのち、(b)の図版で、b)の文につくりかえさせた。練習の方法は、(c)の能動・受動文の場合とまったく同じ手続きで行われた。但し、(c)の能動・受動文の変換の場合、(A)(B)で、能動文・受動文の作成の練習、テストで行い、次いで(C)で、能動・受動文の変換に入っているのに対し、この(D)の「あげる」「もらう」構文の場合、その手続きをとらず、いきなりその作成と変換の練習に入っている。

練習の最初のステップで行われた、実験者が提示する見本の文に対する幼児の模倣＝学習の様子は、2－3－44表に示すとおりである。Cの能動・受動文の場合と異なって、「あげる」「もらう」構文の作成の練習をあらかじめ行わず、いきなり、作成・変換の練習に入っているため、この模倣＝学習過程での子どもの反応の進行は、全体としてCの能動・受動文の場合よりもやや手間がかかった。しかし、4～5歳クラスの75～80%、5～6歳クラスの85～95%は、これらの問題を第1試行で模倣＝再生し、のこりの子どもの多くは、4～5歳クラスの場合5試行までに、5～6歳クラスの場合3試行までに、この文を正しく再生できるようになった。ただし、7、9試行必要とした幼児（4～5歳クラス2名）や、5試行を必要とした幼児（5～6歳クラス1名）もみられた。

模倣＝学習の後、自力でこれらの文を作成・変換する訓練に入ったが、その過程の進行は2－3－45表に示すとおりである。

Cの能動・受動文の変換の課題の場合、A、Bの能動文、受動文の作成で課題の要求についていけ

2-3-44表 補助動詞「～あげる」「～もらう」を使った文の作成・変換の練習における模倣＝学習の過程

練習問題		放棄し 練習でき ず	見本文を正しく模倣・再生するのに要し						
			1	2	3	4	5	6	7
「～あげる」 「構文」	a) i) お母さんは太郎にリンゴをむいてあげた	8 7.21	85 76.58	12 10.81	4 3.60	1 0.90	0	0	0
	ii) 太郎はお母さんにリンゴをむいてもらった	8 7.21	84 75.68	14 12.61	4 3.60	1 0.90	0	0	0
「～あげる」 「構文」	b) i) 赤ちゃんはお母さんに着物をきせてもらった	8 7.21	83 74.77	16 14.41	1 0.90	2 1.80	1 0.90	0	0
	iii) お母さんは赤ちゃんに着物をきせてあげた	8 7.21	89 80.18	7 6.31	2 1.80	1 0.90	3 2.70	0	1 0.90

練習問題		放棄し 練習でき ず	試行回数				
			1	2	3	4	5
「～あげる」 「構文」	a) i) お母さんは太郎にリンゴをむいてあげた	3 2.44	110 89.43	7 5.69	2 1.63	0	1 1.63
	ii) 太郎はお母さんにリンゴをむいてもらった	4 3.25	116 94.31	3 2.44	0	0	0
「～あげる」 「構文」	b) i) 赤ちゃんはお母さんに着物をきせてもらった	4 3.25	105 85.37	13 10.50	1 0.81	0	0
	ii) お母さんは赤ちゃんに着物をきせてあげた	4 3.25	109 88.62	8 6.50	2 1.63	0	0

ず、Cの練習に入る前に課題を放棄した幼児が、4～5歳クラスの場合14名、5～6歳クラスの場合6名みられたが、Eのこの課題の場合、そのような状態の子は、4～5歳クラス8名、5～6歳クラス3名であった。しかし、この課題の場合、実験者の演示する見本文を模倣＝再生することができても、自力で行わせると、いくら試行をくりかえしても、合格基準（全問連続正反応）に達しない幼児が4～5歳クラスに8名（7.2%）、5～6歳クラスに2名（1.6%）おり、結局、この練習を通過できた幼児は、4～5歳クラス111名中94人（84.7%）、5～6歳123名中117名（95.1%）で

(4～5歳クラス) (N=111, 女53, 男58)

た試行数		1回目の試行でできたものの割合		平均試行数		
8	9	女	男	女	男	全体
0	1	44 83.02	41 70.69	1.12	1.33	1.30
0	0	42 79.25	42 72.41	1.16	1.31	1.24
0	0	40 75.47	43 74.14	1.27	1.28	1.27
0	0	44 83.02	45 77.59	1.27	1.35	1.31

(5～6歳クラス) (N=123, 女62, 男58)

1回目の試行でできたものの割合		平均試行回数		
女	男	女	男	全
55 88.71	55 90.16	1.10	1.15	1.13
61 98.89	55 90.16	1.00	1.05	1.03
55 88.71	50 81.97	1.10	1.16	1.13
58 93.55	51 83.61	1.05	1.16	1.10

も有意差は認められない(学年間,  $\chi^2=8.7003$   $df=4$   $p>0.10$ , 4F-4M間,  $\chi^2=6.9727$ , 5F-5M間,  $\chi^2=0.7174$   $df=4$ )。しかし, 2-3-15図のように年齢ごとに調べてみると, 能動・受動文変換の場合と同じく, 同じ年齢クラスでも, 前半群と後半群によって, かなりのちがいが認められ, 特に, 5歳前半(5A)群と5歳後半(5B)群の間は顕著で, 統計的にも有意な差が認められた。 $(\chi^2=10.046$   $df=4$   $p<0.05)$

このように, 通過率の面では, 学年, 性, 年齢のちがいによって, 多少ちがいが認められるが,

あった。この割合は, 前項の使役文作成・変換の課題の場合よりもやや低く, Cの能動・受動文変換の課題の場合とほぼ同じ(5～6歳クラスの場合同率, 4～5歳クラスの場合, やや高い。E84.7%, C81.1%)である。しかし, 合格基準に達するまでの試行数を, 能動・受動文変換のそれと比較すると, 前者の場合, 学習の進行が早く, ほぼ第3試行までに, 通過者のほとんどが合格基準に達しているのに対し, 後者の場合, それと同じ状態に達するのには, 4試行を必要としている。という意味

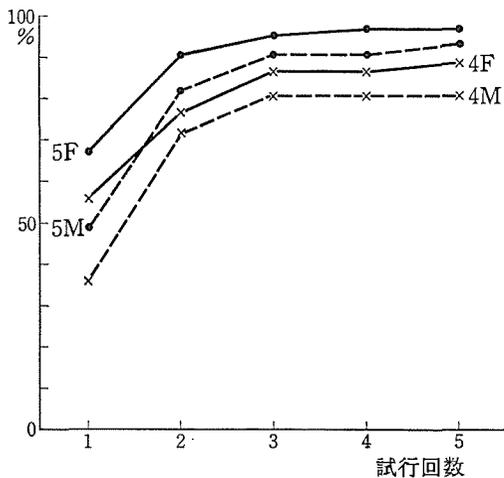
で, この練習過程からだけでも, 「やり(あげる)・もらい」の補助動詞を利用した構文の作成・変換は, 幼児にとって能動・受動構文の作成・変換より, 容易であることが推測される。

練習の試行回数に対する累積通過率を, クラスの性別, および年齢群別に示したのが, 2-3-14図, 2-3-15図である。2-3-14図をみるとわかるように, 第5試行までに合格基準に達した幼児の割合は, 5～6歳クラス女児, 5～6歳クラス男児, 4～5歳クラス女児, 4～5歳クラス男児の順に低くなっており, 傾向として学年, 性, 性間の差が認められるが, それらの間には, 統計的な分布の上ではかならずし

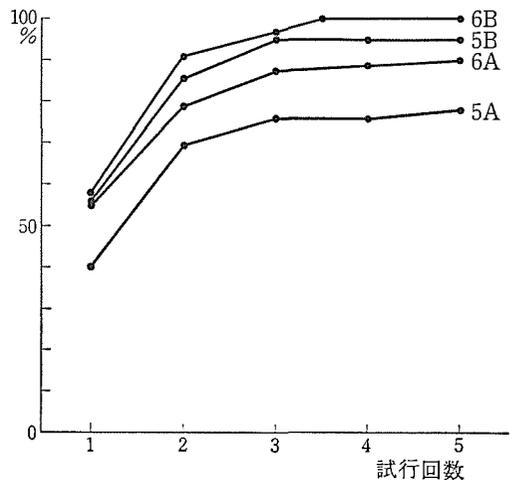
2-3-45表 ヤリ（あげる）・もらい構文の変換の練習・学習チェックの状況

クラス性	反応	途中で放棄し練習に入れなかった	模倣＝学習を何回繰り返しても変換できない	模倣で変換したが自力ではできない	模倣＝学習後、自力で練習問題2問を連続して正しく変換するのに要した試行回数					通過率	人数
					1	2	3	4	5		
4 F		4	1	1	30	11	5	0	1	47	53
%		7.55	1.89	1.89	56.60	20.75	9.43	0.00	1.89	88.67	
4 M		4	0	7	21	21	5	0	0	47	58
%		6.90	0.00	12.07	36.21	36.21	8.62	0.00	0.00	81.03	
T		8	1	8	51	32	10	0	1	94	111
%		7.21	0.90	7.21	45.95	28.83	9.01	0.00	0.90	84.68	
5 F		1	0	1	42	14	3	1	0	60	62
%		1.61	0.00	1.61	67.74	22.58	4.84	1.61	0.00	96.77	
5 M		2	1	1	30	20	6	0	1	57	61
%		3.28	1.64	1.64	49.18	32.79	9.84	0.00	1.64	93.44	
T		3	1	2	72	34	9	1	1	117	123
%		2.44	0.81	1.63	58.54	27.64	7.32	0.81	0.81	95.12	

2-3-14図 補助動詞「あげる」「もらう」を使った構文の変換課題の練習で、2回連続して正反応するまでに要した試行回数と通過率（クラス・性別）



2-3-15図 補助動詞「あげる」「もらう」を使った構文の変換課題の練習で、2回連続して正反応するまでに要した試行回数と通過率（年齢群の比較）



練習の過程、およびその進行では、それらの間に大きな相違はなく、この練習を経て、幼児は、次のテストに入った。テストでは、放棄して練習に入れなかった幼児（4～5歳クラス8名、5～6歳クラス3名）は、テスト不能としてテストを実施しなかったが、練習で合格基準に達しなかった幼児は、その状態で、テストに入った。

## (2) テストの結果

テストは、E1④～E6⑥の12枚の図版をつかって、E1～E6の6間について行ったが、その結果は、2-3-46表、2-3-47表に示すとおりである。E1～E6の(a)の各図版は、かならずしも、幼児に一義的な情報を伝えていないので、(a)の文の作成では、たとえ、「～あげる」「～もらう」の補助動詞を使い、構文も、見本で提示されたとおりに、正しく文をつくったとしても、語幹の異なる動詞の使用がみられた。この場合、動詞を教え、当該の文を正しくつくらせてから、変換のテストに入った。また、いくら試行をくり返しても（最高4試行）、当該の文（(a)の文）ができない場合、および補助動詞「～あげる」「～もらう」を使わない場合（例えば、「お母さんは赤ちゃんに風船を買った」）5試行目で、実験者は、正しい文を演示し、それを正しくつくらせてから、変換の課題に移った。上記の表では、自力で文をつくった場合と、実験者にその文を演示してもらってつくった場合を区別して示してある。

変換のテストでは、補助動詞「～あげる」を使った文を「～もらい」文に変換する場合でも、また反対の場合でも、異なった構造の文をつくる等の誤反応の他、主客の立場をかえ、構文も正しいしかし、(a)の文とは異なった語幹の動詞を使ったケースがみられた。例えば、

「太郎は花子に靴をみがいてもらった」→「花子は太郎に靴を洗ってあげた」。

しかし、これも誤りとし、次の場合のみを正反応として扱った。

1) 問題文のb)とまったく同じ文の場合。

2) 主格の「は」が「が」に、「あげた」「もらった」が「あげました」（または「やった」）「もらいました」になる他は、b)の問題文と同じ文の場合。

ただし、名詞の「花子」が「花子さん」、 「肩」が「お肩」と表現されても、それらのちがいは無視した。

2-3-46表～2-3-48表の、正反応(i)の項に、各問の変換が正しくできた正反応数とその百分率を示してある。また、自力および実験者の助けをかりて(a)の文を作成し、(b)の変換課題を行った人数((i)+(ii))に対する変換課題に対する正反応者数の割合を、変換率として表に示してある。また、「あげる」文から「もらい」文、「もらい」文から「あげる」文の変換課題それぞれ3間についての幼児の正反応の平均をわかりやすく、図に示したのが、2-3-16図～2-3-18図である。

これらの図表から、まず第一にわかることは、「あげる（やり）」「もらう」文の相互の変換の課題は、能動・受動文の変換の課題と同じく、文の主客を変え、立場を異なる文にする同種の課題であるにもかかわらず、幼児にとって、能動・受動文の課題よりも容易で、よくその変換課題を遂行

2-3-46表 補助動詞「～あげる」「～もらう」構文の文の作成・変換課題における幼児の正反応の割合(1)

問 題		反 応			
		女 児 (N=53)			
		(i) (a)の文を正しくつ くった	(ii) (a)と文文を演教示した のがをで文をきなして つくるので、	(ii) (b)の文に正しく変 換した	変 換 率 $\frac{(ii)}{(i)+(ii)}$
「～あげる」文 ↓ 「～もらう」文	E1) (a)お母さんは赤ちゃんに風船を買ってあげた (b)赤ちゃんはお母さんに風船を買ってもらった%	42 79.25	7 13.20	38 71.69	77.55
	E3) (a)先生は花子に字を教えてあげた (b)花子は先生に字を教えてもらった%	29 54.72	20 37.73	36 67.92	73.46
	E5) (a)花子はお母さんに肩をたたいてあげた (b)お母さんは花子に肩をたたいてもらった%	42 79.25	7 13.20	36 67.92	73.46
	平 均 %	71.07	21.38	69.18	74.82
「～もらう」文 ↓ 「～あげる」文	E2) (a)花子は太郎に自転車に乗せてもらった (b)太郎は花子を自転車に乗せてあげた%	31 58.49	18 33.96	26 49.05	53.06
	E4) (a)太郎は花子にはさみを貸してもらった (b)花子は太郎にはさみを貸してあげた%	38 71.70	11 20.75	34 64.15	9.38
	E6) (a)太郎は花子に靴をみがいてもらった (b)花子は太郎に(の)靴をみがいてあげた%	40 75.47	8 15.09	39 73.58	81.25
	平 均 %	68.55	23.27	62.26	67.90

したことである。そして、このことは、特に4～5歳クラス児において顕著であった。

問題によりやや難易度が異なり、補助動詞「あげる」を用いた文を「もらい」文に変換する課題ではE5、「もらい」文を「あげる」文に直す課題では、E2の問題が一番困難であったが、それでも、4～5歳クラスの変換課題に進んだ101～102名のうち、62名は前者(E5)の文を正しく変換し、またE2についても53名が、変換を正しく遂行した。また、もっとも容易であったE1の課題では、79名の幼児が正しく変換した。4～5歳クラスについて、「あげる→もらう」、「もらう→あげる」両変換課題についての各問の平均正反応率、平均変換率を能動・受動文変換の場合のそれと比べてみると、次のようになる。この年齢の幼児にとって、補助動詞「あげる(やる)」「もらう」を



2-3-47表 補助動詞「～あげる」「～もらう」構文の作成・変換課題における幼児の正反応の割合(2)

反 応		女 児 (N=62)			
		(i) (a) くれた の文を正しくつ	(ii) (a)と文を演教 のがをを演教 文で示した 文をつきなした ついで示 こでし	(ii) (b) 換した の文に正しく変	変 換 率  $\frac{(ii)}{(i)+(ii)}$
「～あげる」文 ↓ 「～もらう」文	E1) (a)お母さんは赤ちゃんに風船を買ってあげた (b)赤ちゃんはお母さんに風船を買ってもらった%	58 93.55	3 4.83	52 83.87	85.24
	E3) (a)先生は花子に字を教えてあげた (b)花子は先生に字を教えてもらった %	52 83.87	9 14.51	58 93.54	95.08
	E5) (a)花子はお母さんに肩をたたいてあげた (b)お母さんは花子に肩をたたいてもらった %	54 87.10	6 9.67	51 82.25	85.00
	平 均	88.17	9.67	86.55	88.44
「～もらう」文 ↓ 「～あげる」文	E2) (a)花子は太郎に自転車に乗せてもらった (b)太郎は花子を自転車に乗せてあげた %	44 70.97	17 27.41	37 59.67	60.65
	E4) (a)太郎は花子にはさみを貸してもらった (b)花子は太郎にはさみを貸してあげた %	57 91.44	4 6.45	53 85.48	86.88
	E6) (a)太郎は花子に靴をみがいてもらった (b)花子は太郎に (の) 靴をみがいてあげた %	55 88.71	6 9.67	47 75.80	77.05
	平 均 %	83.87	14.51	73.65	74.86

(5) クラス (6) 歳 { 「あげる→もらう」文変換 (3問) 平均正反応率84.0% 平均変換率86.6%  
「能動→受動」文変換 (5問) 平均正反応率68.3% 平均変換率72.2%  
「もらう→あげる」文変換 (3問) 平均正反応率71.3% 平均変換率73.5%  
「受動→能動」文変換 (5問) 平均正反応率73.2% 平均変換率77.5%

「あげる→もらう」文変換と「能動→受動」文変換を比べた場合、前者の方が幼児にとって、より容易で、高い正反応率、変換率を示しているが、「もらう→あげる」文変換と「受動→能動」文の比較では、あまり差はみられず、むしろ、後者の方が成績がよい傾向がみられる。

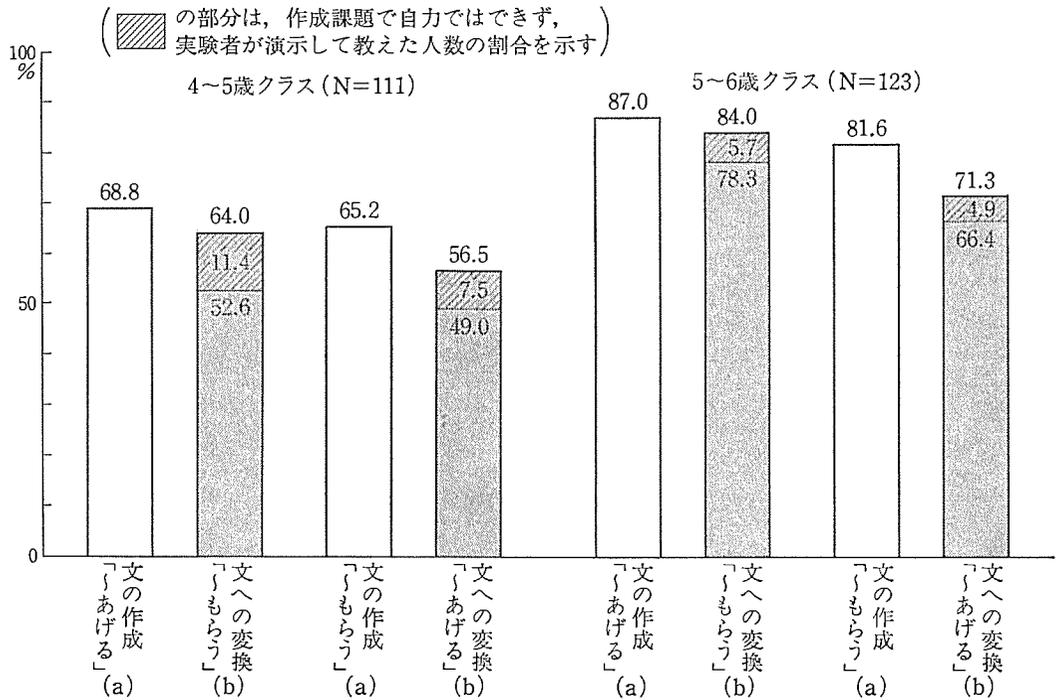
このように、補助動詞「～あげる」「～もらう」を用いた文の変換の課題は、特に4～5歳クラス

男 児 (N=61)				計 (N=123)			
(i) (a)の文を正しくつ	(ii) (a)と文文の文を演教示えなして示こ	(v) (b)の文に正しく変	変換率 $\frac{(v)}{(i)+(ii)}$	(i) (a)の文を正しくつ	(v) (a)と文文の文を演教示えなして示こ	(v) (b)の文に正しく変	変換率 $\frac{(v)}{(i)+(v)}$
57 93.44	2 3.27	55 90.16	93.22	115 93.50	5 4.07	107 86.99	89.17
46 75.41	13 21.31	47 77.04	79.66	98 79.67	22 17.89	105 85.37	87.50
54 88.52	4 6.55	47 77.04	81.03	108 87.80	10 8.13	98 79.67	83.05
85.79	10.38	81.41	84.64	86.99	10.03	84.01	86.57
38 62.30	21 34.42	34 55.73	57.63	82 66.67	38 30.89	71 57.72	59.17
55 90.16	3 4.91	48 78.68	82.76	112 91.06	7 5.69	101 82.11	84.87
52 85.25	6 9.83	44 72.13	75.86	107 86.99	12 9.76	91 73.98	76.47
79.23	16.39	68.85	72.08	81.57	15.45	71.27	73.50

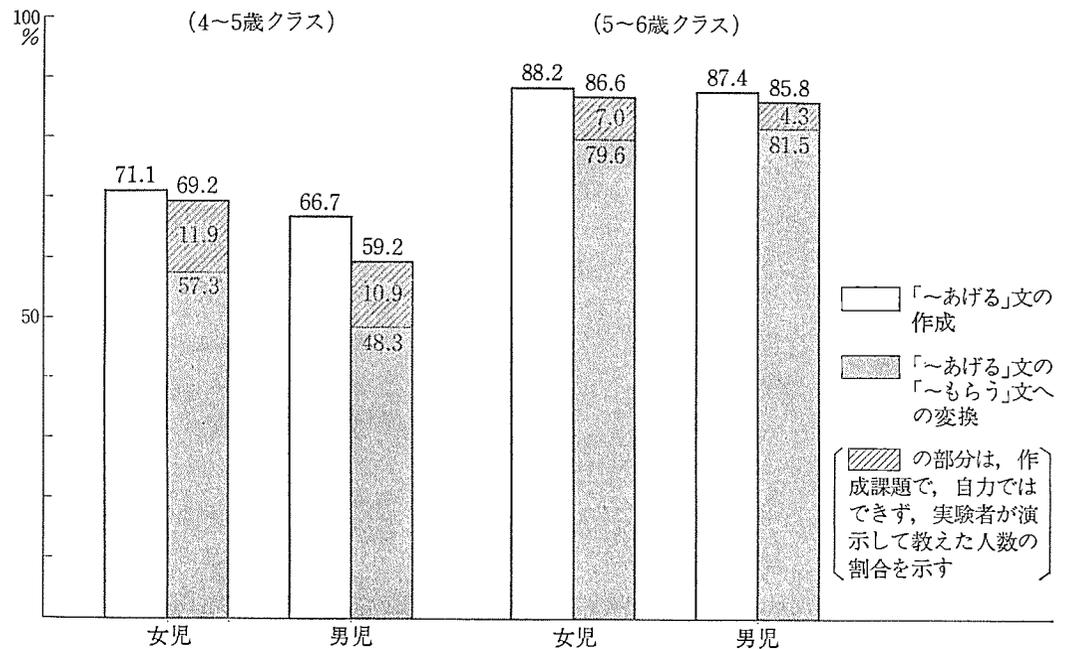
の幼児にとって、能動・受動文の変換より容易であることが明らかになったが、このことは、補助動詞「～あげる（～やる）」、「～もらう」を使った文の作成が、能動文、受動文の作成より、より容易であったということの意味しない。

2-3-16図、2-3-17図、2-3-18図と、2-3-8図、2-3-9図とを比較してみるとよくわかるように、主語+目的語+他動詞の構造をもつ、A、Bのサブテストで扱った能動文、受動文の各問題は、図版を用いて文をつくらせた場合、4～5歳クラスで約80%、5～6歳クラスで約90%の幼児が、上の構造をもつ能動文、受動文をつくることができた。しかし、主語+「=」格対象語+「ヲ」格対象語+動詞+補助動詞の構造をもつ、このあげる（やり）・もらい構文の形

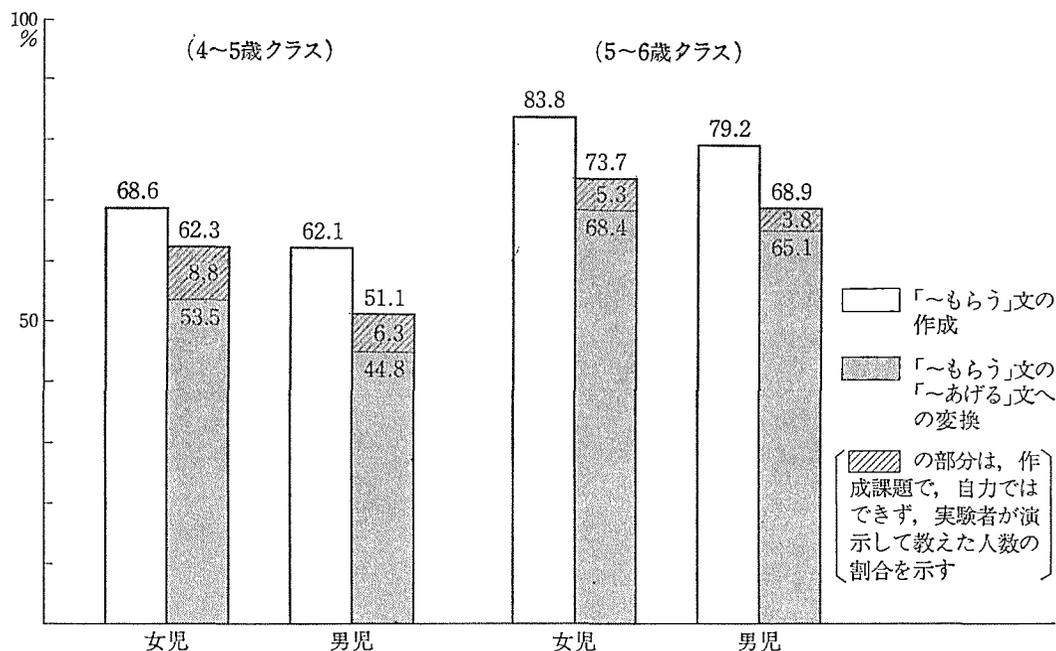
2-3-16図 補助動詞「～あげる」「～もらう」の構文の作成と変換課題の平均正反応率



2-3-17図 「～あげる」文の作成と「～もらう」文への変換課題における平均正反応率(クラス・性の比較)



2-3-18図 「~もらう」文の作成と「~あげる」文への変換課題における平均正反応率(クラス・性の比較)



成の場合、図版を用い、自力でこの構造の文をつくることのできた幼児の割合は、問題によって、多少ことなるが、最も困難な問題で50%，最も容易な問題で78.38%，平均して、「~あげる」構文の場合68.8%，「~もらい」構文の場合は65.2%にすぎなかった。

また、5～6歳クラスの場合でも、平均して前者87.0%，後者81.6%で、能動文、受動文の場合に比べ、やや正反応率の値は小さい。この困難さは、一つには、図版の多義性にも関わりをもっているが、同時に構文の複雑さに関わりをもつものである。

能動・受動文の作成・変換の課題の際、図版を用いて、能動文・受動文をつくることは、幼児にとって比較的容易だが、いったんつくった文を別の態の文に変換する段になると困難になる。それは特に、4～5歳においていちじるしかった。このことときわめて対照的に、補助動詞「あげる・もらう」を用いた文の作成・変換における文の作成は、より困難だが、変換はより容易だということになる。

このことは、2-3-6図を2-3-16図と比較してみるとよくわかる。能動・受動文の作成・変換の課題の場合、作成の場合の平均正反応率と変換の場合の正反応率にいちじるしい落差があるのに対し、補助動詞「あげる・もらう」を利用した文の作成・変換テストの場合、その正反応率の間の差は、顕著に縮小し、「あげる→もらう」変換の課題の場合、正反応率の点では、作成の場合と、変換の場合の間に、ほとんど差はみられず、「もらい→あげる」変換の場合、4～5歳、5～6歳クラスとも、約10%の差がみられるにすぎない。

しかし、このことは、図版を用いて、その図版に示された内容、構造の作成の課題と、いったん作成した文を、同じ内容の立場の異なった文につくりかえる変換の課題は、幼児にとって同じ種類の難易度をもっているということを意味しない。2-3-16図のグラフにおいて、変換課題に対する平均正反応率（母数は全被験者数）とともに、棒グラフのわくの中に、自力で文を作成し、つまり、(a)で正反応した)かつ変換も正しく行えたものの割合も記載してある。これをみるとわかるように、例えば、4-5歳クラスで、自力で「あげる」文を作成できたものは、全体の平均68.8%であったのに対し、自力で文をつくりかつ、変換できた幼児の割合は、全体平均52.6%にすぎなかった。それぞれの値は、問題によって、多少異なるが、平均的にいうと、4-5歳クラスの場合、「あげ

2-3-48表 補助動詞「～あげる」「～もらう」構文の文の作成・変換課題における幼児の正反応の割合(3)

年 齢 群		5A (5:0~5:5 N=50)				5B
		(i) た (a)の文を正しくつくった	(ii) た (a)の文をつくることのできないのに文を演示して示し文を教えた	(ii) た (b)の文に正しく変換した	変換率 $\frac{(ii)}{(i)+(ii)}$	(i) た (a)の文を正しくつくった
問 題	反 応					
	「～あげる」文 ↓ 「～もらう」文	E1) (a)お母さんは赤ちゃんに風船を買ってあげた (b)赤ちゃんはお母さんに風船を買ってもらった%	35 70.00	10 20.00	32 64.00	71.11
E3) (a)先生は花子に字を教えてあげた (b)花子は先生に字を教えてもらった%		21 42.00	23 46.00	26 52.00	59.09	38 59.38
E5) (a)花子はお母さんに肩をたたいてあげた (b)お母さんは花子に肩をたたいてもらった%		36 72.00	8 16.00	22 44.00	50.00	57 89.06
平 均 %		61.33	27.33	53.33	60.07	79.17
「～もらう」文 ↓ 「～あげる」文	E2) (a)花子は太郎に自転車に乗せてもらった (b)太郎は花子を自転車に乗せてあげた%	19 38.00	26 52.00	21 42.00	46.67	45 70.31
	E4) (a)太郎は花子にはさみを貸してもらった (b)花子は太郎にはさみを貸してあげた%	35 70.00	10 20.00	30 60.00	66.67	53 82.81
	E6) (a)太郎は花子に靴をみがいてもらった (b)花子は太郎に(の)靴をみがいてあげた%	27 54.00	17 34.00	29 58.00	65.91	57 89.06
	平 均 %	54.00	35.33	53.33	59.75	80.73

る文を自力で作成できた幼児の76.5%、「もらい」文を自力で作成できた幼児の75.2%だけが、立場を反対にする文に正しく変換できたということになる。また、5～6歳クラスの場合、その値は、それぞれ90.0%、81.4%で、その値はきわめて高くなるが、必ずしも、100%にはならない。このことは、能動・受動文の作成・変換課題の場合と同様、一度作成した文を同じ意味内容の、立場を異にする文につくり直すという変換課題は、単純に文をつくるという課題とは異なった、ある知的操作を要求し、その操作の困難さが、変換の課題をより困難にしていると考えられる。

能動・受動文の作成・変換、使役文への変換課題と同じく、補助動詞「～あげる」「～もらう」を用いた文の作成・変換の課題についても、年齢・クラスによる差が、顕著にみられる。年齢によ

(年齢群別)

(5:6~5:11 N=64)			6 A (6:0~6:5 N=62)				6 B (6:6~6:11 N=45)			
(a)	(b)	変換率 $\frac{(b)}{(a)+(b)}$	(i)	(a)	(b)	変換率 $\frac{(b)}{(i)+(a)}$	(i)	(a)	(b)	変換率 $\frac{(b)}{(i)+(a)}$
a) できないので文を演示することが	b) たの文に正しく変換して示し文を教えた		a) たの文を正しくつく	a) できないので文を演示することが	b) たの文に正しく変換して示し文を教えた		a) たの文を正しくつく	a) できないので文を演示することが	b) たの文に正しく変換して示し文を教えた	
5 7.81	55 85.94	88.71	56 90.32	3 4.83	51 82.26	86.44	44 97.78	1 2.22	40 88.89	88.89
24 37.50	53 82.81	85.48	52 83.87	7 11.29	51 82.26	86.44	35 77.78	10 22.22	39 86.67	86.67
5 7.81	44 68.75	70.97	52 83.87	6 9.68	46 74.19	77.97	40 88.89	4 8.89	39 86.67	88.64
17 26.56	36 56.25	58.06	35 56.45	24 38.71	32 51.61	54.24	34 75.56	11 24.44	29 64.44	64.44
9 14.06	47 73.44	75.81	54 87.10	4 6.45	49 79.03	84.48	42 93.33	3 6.67	38 84.44	84.44
5 7.81	45 70.31	72.58	52 83.87	6 9.68	45 72.58	77.58	40 88.89	5 11.11	33 73.33	73.33
16.15	66.67	68.82	75.81	18.28	67.74	72.10	85.92	14.07	74.07	74.07

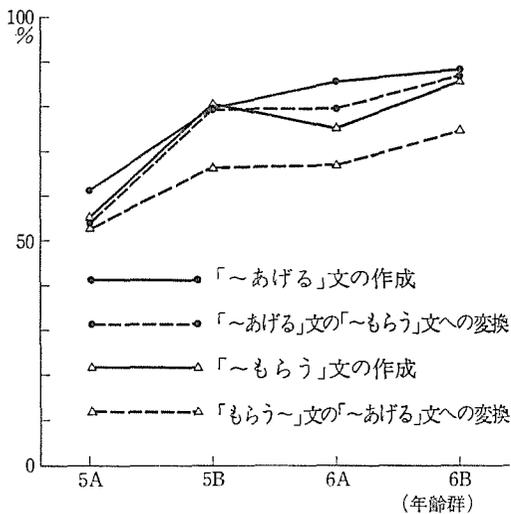
る変化の特徴を知るため、4～5歳クラス、5～6歳クラスを通して、年齢群に分け、その変化を示したのが2-3-48表および2-3-19図である。

この図をみるとわかるように、作成、および変換ともに、正反応率のグラフは5歳前半(5A)から、5歳後半(5B)群にかけて、比較的急激に上昇し、後に漸次的な上昇に移る。特にそのことは、「あげる」文の作成とその文の「もらう」文の変換課題にはっきり現れている。ちなみに、5歳前半(5A)群では、「あげる→もらう」変換課題の場合の正反応率は、53.3%、なのが、5歳後半になると、それらは、79.2%へと急激に上昇し、さらに6歳前半、6歳後半になると、ひきつづき漸次的な上昇がみられる。

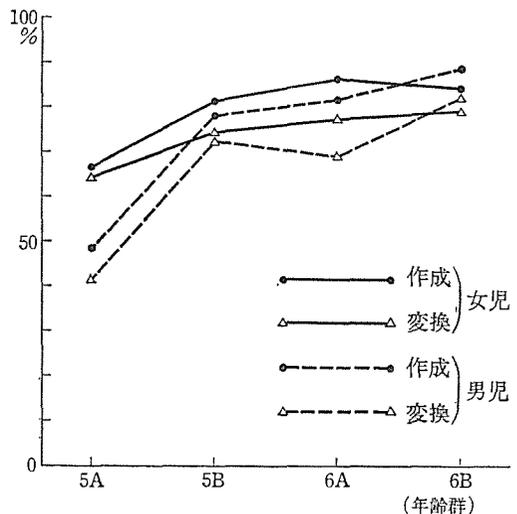
この補助動詞「～あげる」「～もらう」を利用した文の作成・変換テストにおける5歳前半から6歳後半にかけての正反応率、および変換率の改善は、能動・受動文の変換の場合に同じように認められたもので、その項でも述べたように、5歳から6歳の間の、つまり、幼稚園でいうと年長組に相当する期間に、文を立場の異なった文に言いかえることに対応したある種の知的能力の発達が経過していることが示唆される。

この年齢による差のほか、特に4～5歳クラスに性による差がみられ、女兒は、作成、変換の課題ともに、男児より正反応率は高い。特に、「もらう→あげる」変換のときにはっきり現れている。性・年齢の交互作用の特徴をはっきりさせるため、男女別に、E(a)E(b)の正反応率の変化を調べてみると、2-3-20図のようになる。これをみてわかるように、性差がはっきり現れているのは、4～5歳クラス児の年齢の低い子ども、つまり5歳前半群であった。この年齢群では、作成、変換

2-3-19図 補助動詞「あげる」「もらう」を使用した構文の文の作成・変換課題における幼児の正反応率の年齢的变化



2-3-20図 補助動詞「あげる」「もらう」を使用した構文の文の作成・変換課題における幼児の正反応率(性差)



両種の課題ともに統計的にも有意な差が認められた（作成の場合  $\chi^2=25.91$   $df=3$ ,  $p<0.01$ , 変換の場合,  $\chi^2=9.3659$ ,  $df=3$ ,  $p<0.05$ ) が、それ以外の群では、有意な差は認められていない。

上記の諸事実の他、この文の作成・変換課題に対する幼児の反応に、「～あげる」文を「～もらう」文に変換する課題よりも、「～もらう」文を、「～あげる」文に変換する課題のほうがより困難であるという現象がみられた。この現象は、2-3-19図にかなり明瞭に現れている。しかし、2-3-48表をよく吟味してみるとわかるように、この種の課題に対する幼児の平均正反応率の低下は、おもに、問題E2)の成績が平均的によくないことに起因している。そして、この文の構文は、他の文と同じ「～は～に～してもらう」という構文なのだが、変換した場合、他の文とやや異なった構文になる。E2)の幼児の成績が他の場合に比べ、常に低い値をとっているのはこのことに関わっているように思える。ちなみに、後の誤ちの分析の所で、そのデータを示すが、助詞「を」「に」の誤ちが、この問題において、特に多く現れた。そういう意味で、ここでみられた、「～あげる」文を「～もらう」文に変換するよりも、「～もらう」文を「～あげる」文に変換する課題が幼児にとって、より困難であるという現象が、一般的なものであるかについては何も言うことができない。このことについて正しい知見を得るためには、ここで得られた資料等を参考にして、課題の難易度が調整された問題において実験を行ってみるか、または、より厳密な実験計画法にもとづいて個々の問題の難易度が無視できるような実験を行って見なければならぬ。

### (3) 変換の際の幼児の誤り

この変換課題で、幼児はどのような誤りをおかしたのであろうか。

E1)～E6)の6問の問題を、4～5歳クラス111名、5～6歳クラス123名が行う中で、「わからない」「テストできず、無答」の反応の他、「あげる→もらう」変換で114、「もらう→あげる」変換で184の誤反応、計298の誤反応が生じた。どんな誤りをおかしたのか、E1)～E6)の各問について、その誤ちの具体的内容を示したのが、2-3-49表～2-3-54表である。

能動・受動文の変換の場合とよく類似した次の型の誤反応がみられた。

A 構文も正しく、補助動詞「～あげる」「～もらう」も正しく言いかえているが、異なった語幹の動詞を使う。

例：「先生は花子に字を教~~えて~~あげた」→「花子は先生に字を言ってもらった」

B 他は正しいが、主格の「ハ」・「ガ」格、「ヲ」格、「ニ」格の部分が形態的に誤る。

例：(主格の誤り)

「太郎は花子にはさみを貸~~して~~もらった」→「花子に太郎にはさみを貸してあげた」

(「ヲ」格の誤り)

「太郎は花子に靴をみ~~が~~いてもらった」→「花子は太郎に靴にみ~~が~~いてあげた」

(「ニ」格の誤り)

「お母さんは赤ちゃんに風船を買~~って~~あげた」→「赤ちゃんはお母さん~~を~~風船を買~~って~~もらっ

た」

C 使役文の形にしてしまう。

例：「花子はお母さんに肩をたたいてあげた」→「お母さんは花子に肩をたたかせた」

D 補助動詞「～あげる（やる）」「～もらう」を使わず、動詞で文をしめる。これは、さらに、次の下位に分類される。

1. 文の立場が正しい場合

例：「太郎は花子にはさみを貸してもらった」→「花子は太郎にはさみを貸した」

2. 文の立場が反対で誤っている場合

例：「お母さんは赤ちゃんに風船を買ってあげた」→「赤ちゃんはお母さんに風船を買った」

3. 受身文にする。（立場は正しい）

例：「先生は花子に字を教えてあげた」→「花子は先生に字を教えられた」

E 「～は～が（は）～を～」の形にする。

文の立場をかえることができず、第1番目の語を主格で表現したあと、次の語を「ニ」格にするかわりに、もう一度主格に立て、被変換文と同じ立場の文をつくり、結果的に、第1番目の語は主格でなく、テーマ（とりあげ）を意味するような文になる。

例：「花子はお母さんに肩をたたいてあげた」→「お母さんは花子が肩をたたいてあげた」

F 補助動詞「～あげる」「～もらう」を反対のものにかえず、図版の示す現実とはまったく反対の文をつくる。

例：「太郎は花子に靴をみがいてもらった」→「花子は太郎に靴をみがいてもらった」

G 原文（被変換文）とまったく同じ、もしくは類似の文。

例：「花子はお母さんに肩をたたいてあげた」→「花子はお母さんにたたいてあげた」

I 文の構造としては、正しく変換しているが、文の要素の一部を省略し圧縮する。

例：「先生は花子に字を教えてあげた」→「花子は先生に教えてもらった」

J 文の構造は正しく変換しているが、他の余分な語を入れ、文を展開して表現している。

例：「花子は太郎に自動車に乗せてもらった」→「太郎は花子を自動車にうしろに乗せてあげた」

K 文を完成するまでに至らず、途中で「わからない」といってやめる。（文の未完成）

例：「先生は花子に字を教えてあげた」→「花子は先生に字を（わからない）」

L その他、上のカテゴリーに分類できない誤反応。

これらの誤反応の割合を、クラス、文の立場ごとに整理してまとめたのが、2-3-55表である。

2-3-49表 E1 「お母さんは赤ちゃんに風船を買ってあげた」→「赤ちゃんはお母さんに風船を買ってもらった」の変換課題の誤反応

誤 反 応 の 型	誤 反 応	4～5歳 ク ラ ス	5～6歳 ク ラ ス
B <sub>3</sub> 「ニ」格の誤り	赤ちゃんはお母さんを風船を買ってもらった	1	0
D <sub>1</sub> 補助動詞不使用 (立場は正しい)	" は " に " をもらった	5	1
D <sub>2</sub> 補助動詞不使用 (立場は誤り)	" は " に " を買った	1	0
F 文の立場が反対	" は " に " を買ってあげた	5	3
	" は " に " を買ってくれた	0	1
E ~は~が(は)の型	" は " が " をあげた	1	0
L そ の 他	" は " に " をほしがった	0	1
	" は " に " を買ってといった	0	3
	" は " に " をちょうだいといった	1	0
	" は " の " をとった	0	1
	" は " のもっている風船をとろうとした	1	0
K 文が未完成	" は " に " を <u>わからない</u>	4	1
	" は <u>わからない</u>	1	1
	計	20	12

2-3-50表 E3 「先生は花子に字を教えてあげた」→「花子は先生に字を教えてもらった」の変換課題の誤反応

誤 反 応 の 型	誤 反 応	4～5歳 ク ラ ス	5～6歳 ク ラ ス
A 動詞が異なる	花子は先生に字を言ってもらった	0	1
C 使役文の構文	" は " に " を読ませた	1	0
	" は " に " を書かせた	1	0
D <sub>3</sub> 受身文の構文	" は " に " を教えられた	0	1
	" は " に " を言われた	0	1

D <sub>2</sub> 補助動詞不使用 (立場は誤り)	花子は先生に字を覚えた	0	1
	" は " に " を 教えた	1	1
	" は " に " は 教えた	1	0
F 文の立場が反対	" は " に " を 教えてあげた	7	1
	" は " に " を 教えてくれた	1	0
I 圧縮文	" は " に 教えてもらった	1	0
J 展開文	" は " に 字がわからないので 教えてもらった	0	2
L その他	" は " に " を 勉強しない	1	0
	" は " に なんとか 言った	1	0
	" は " に いわれて 字が読めません	0	1
K 文の未完成	" は " に 字を <u>わからない</u>	1	2
	" は " に <u>わからない</u>	2	0
	" は <u>わからない</u>	3	0
	計	21	11

2-3-51表 E5 「花子はお母さんに肩をたたいてあげた」→「お母さんは花子に肩をたたいてもらった」  
の変換課題の誤反応

誤反応の型	誤反応	4~5歳 クラス	5~6歳 クラス
B: 「ニ」格の誤り	お母さんは花子を肩をたたいてもらった	1	0
	" は " の " を "	1	0
C 使役文	" は " に " を たたかせた	3	2
	" は " に " たたきをさせた	0	1
D <sub>2</sub> 補助動詞の不使用 (立場は誤り)	" は " に " を たたいた	3	1
F 文の立場が反対	" は " に " を たたいてあげた	10	4
	" は " の " を "	1	1
	" は " に " を たたいてくれた	1	1
	" は " に " を もんであげた	1	1
	" は " の " を "	1	0
	" は " の " を たたいてくれた	1	0
E ~は~が(は)の型	" は " <sup>が</sup> は " を たたいてあげた	2	2

G 原文と類似の文	花子はお母さんにたたいてあげた	1	0
L その他	お母さんは花子に肩をたたきなさいといった	1	2
	〃 は 〃 に 〃 をたたいてくれ	1	0
K 文が未完成	〃 は 〃 に 〃 を <u>わからない</u>	2	1
	〃 は 〃 に <u>わからない</u>	1	0
	〃 は <u>わからない</u>	1	1
不明		0	1
	計	32	18

2-3-52表 E2 「花子は太郎に自転車に乗せてもらった」→「太郎は花子を自転車に乗せてあげた」の変換課題の誤反応

誤反応の型	誤反応	4～5歳クラス	5～6歳クラス
B <sub>3</sub> 「ニ」格の誤り	太郎は花子を自転車に乗せてあげた	9	9
	〃 は 〃 を 〃 を乗らしてあげた	0	1
B <sub>2</sub> 「ヲ」格の誤り	〃 は 〃 に 〃 に乗せてあげた	2	2
	〃 は 〃 に 〃 に乗させてあげた	0	1
	〃 は 〃 を 〃	1	0
B <sub>2</sub> B <sub>3</sub> 「ヲ」「ニ」格の誤り	〃 は 〃 に 〃 を 〃	2	7
D <sub>1</sub> 補助動詞不使用 (立場は正しい) (B B')	〃 は 〃 を 〃 に乗せた	5	4
	〃 は 〃 に 〃 を 〃	0	1
F 立場が反対の文 (「ヲ」「ニ」格の誤りを含む)	〃 は 〃 を 〃 に乗せてもらった	3	7
	〃 は 〃 を 〃 を 〃	5	0
	〃 は 〃 に 〃 を 〃	4	1
	〃 は 〃 の 〃 を 〃	2	0
	〃 は 〃 に 〃 に 〃	1	2
I 圧縮文	〃 は 〃 を乗せてあげた	1	0
J 展開文	〃 は 〃 を自転車にうしろに乗らしてあげた	0	1
L その他	〃 は 〃 を 〃 を乗った	0	1
	〃 は 〃 に 〃 を貸してあげた	0	1
	〃 と 〃 は 〃 のけいこをした	0	1

K 文が未完成	太郎は花子を自転車に <u>わからない</u>	2	3
	"は"を"へ <u>わからない</u>	1	0
	"は <u>わからない</u>	2	1
不 明		1	3
	計	41	46

2-3-53表 E4 「太郎は花子にはさみを貸してもらった」→「花子は太郎にはさみを貸してあげた」の変換課題の誤反応

誤 反 応 の 型	誤 反 応	4～5歳 ク ラ ス	5～6歳 ク ラ ス
A 動詞が異なる	花子は太郎にはさみをわたしてあげた	1	0
B <sub>1</sub> 主格の誤り	"に"に"を貸してあげた	1	0
D <sub>1</sub> 補助動詞不使用 (立場は正しい)	"は"に"を貸した	2	2
	"は"に"をわたした	0	1
	"は"に"をやった	0	1
D <sub>2</sub> 補助動詞不使用 (立場が反対)	"は"に"をもらった	1	2
	"は"から"を"	0	1
	"は"に"を貸りた	0	1
E ~は~がの型	"は"が"を貸してもらった	2	0
F 文の立場が反対 (展開 ( " )	"は"に"を貸してもらった	11	6
	"は"に"が"	1	0
	"は"の"を"	1	0
	"ははさみを忘れて太郎のハサミを貸してもらった	1	0
	"は太郎がはさみがないので貸してもらった	1	0
L そ の 他	"は"に"をもってきてくれた	0	1
	"は"に"をきった	1	0
	"は"に"を忘れてきた	1	0
K 文の未完成	"は"に"を <u>わからない</u>	3	1
	"は"に <u>わからない</u>	1	0
	計	28	16

2-3-54表 E6 「太郎は花子に靴をみがいてもらった」→「花子は太郎に靴をみがいてあげた」の変換  
課題の誤反応

誤反応の型	誤反応	4～5歳 クラス	5～6歳 クラス
A 動詞が異なる	花子は太郎に靴を洗ってあげた	1	0
B: 「ヲ」格の誤り	〃は〃に〃にみがいてあげた	1	0
C 使役文の構文 (立場は反対)	〃は〃に〃をみがかせた	0	1
D: 補助動詞不使用 (立場は正しい)	〃は〃の〃をみがいた	3	12
	〃は〃の〃をきれいにした	0	1
E ～は～が(は)の型	〃は〃は〃をみがいてもらった	1	0
F 文の立場が反対	〃は〃に〃をみがいてもらった	15	7
	〃は〃の〃を〃	3	0
	〃は〃に〃をみがいてくれた	0	1
	〃は〃に〃をふいてもらった	1	0
L その他	〃は〃に〃をみがいてくださいと言った	1	0
	〃は〃に〃をもうちょっときれいにみがけ	1	0
K 文が未完成	〃は〃に〃を <u>わからない</u>	1	2
	〃は〃に <u>わからない</u>	1	0
	計	29	24

この表でもわかるように、この変換課題で、最も頻繁に現れた誤反応は、Fのタイプ、つまり補助動詞「あげる」を「もらう」に、「もらう」を「あげる」にかえるべきところをかえずに、被変換文の場合と同じ立場で、そこで使われている補助動詞を使い、結果的に、主客が反対の文をつくるという反応であった。このタイプの誤反応は、4～5歳クラスで、「あげる→もらう」変換の場合、全誤反応の38.4%、「もらう→あげる」変換の場合50%に達している。また、5～6歳クラスでも、両変換とも最も多く、全誤反応の約30%を占めている。

次に頻度の高いのは、Dタイプの誤反応、つまり必要な補助動詞「あげる(やる)」「もらう」を略し、本動詞で文末を結ぶという反応である。この誤反応は、さらに文の立場が正しい場合、反対の場合、さらに受身文の場合の3つに下位分類されるが、これらを含めると、このタイプの誤反応は4～5歳クラスで全誤反応の13%、5～6歳クラスで約25%を占める。

文の主格、「ヲ」格、「ニ」格の表現を誤まり、不適切な文となった反応は、特にE2「花子は太郎に自転車に乗せてもらった」→「太郎は花子を自転車に乗せてあげた」の問題で多く生じた。これは、見本

2-3-55表 補助動詞「～あげる」「～もらう」構文の変換課題における誤反応  
(4～5歳クラス)

誤反応のタイプ		変換の種類 問題	「～あげる」文→「～もらう」文				「～もらう」～文→「あ		
			E1)	E3)	E5)	計	E2)	E4)	E6)
A		動詞が異なる	0	0	0	0	0	1	1
B		格(は, が, を, に)の表現を誤る	1	0	2	3 4.11	14	1	1
C		使役の形にする	0	2	3	5 6.85	0	0	0
D 補不 助使 動用 詞の	1	立場は正しい	5	0	0	5 6.85	5	2	3
	2	立場が反対	1	2	3	6* 8.22	0	1	0
	3	受身文にする	0	0	0	0 0	0	0	0
E		～は～が(は)の形	1	0	2	3* 4.11	0	2	1
F		補助動詞・文の立場が反対	5	8	15	28* 38.36	15	15	19
G		被変換文と類似の文	0	0	1	1* 1.37	0	0	0
I		圧縮文	0	1	0	1 1.37	1	0	0
J		展開文	0	0	0	0	0	0	0
K		文の未完成	5	6	4	15 20.55	5	4	2
L		その他	2	2	2	6 8.22	0	2	2
		不明	0	0	0	0	1	0	0
		計	20	21	32	73	41	28	29

## (5～6歳クラス)

げる」文	「～あげる」文→「～もらう」文				「～もらう」文→「～あげる」文			
	E1)	E3)	E5)	計	E2)	E4)	E6)	計
2 2.04	0	1	0	1 2.44	0	0	0	0 0
16 16.32	0	0	0	0 0	20	0	0	20 23.25
0 0	0	0	3	3 7.32	0	0	1	1* 1.16
10 10.20	1	0	0	1 2.44	5	4	13	22 25.58
1* 1.02	0	2	1	3* 7.32	0	4	0	4* 4.65
0 0	0	2	0	2 4.88	0	0	0	0 0
3* 3.06	0	0	2	2* 4.88	0	0	0	0 0
49* 50.00	4	1	7	12* 29.26	10	6	8	24* 27.91
0 0	0	0	0	0 0	0	0	0	0 0
1 1.02	0	0	0	0 0	0	0	0	0 0
0 0	0	2	0	2 4.88	1	0	0	1 1.16
11 11.22	2	2	2	6 14.63	4	1	2	7 8.14
4 4.08	5	1	2	8 19.51	3	1	0	4 4.65
1 1.02	0	0	1	1 2.44	3	0	0	3 3.49
98	12	11	18	41	46	16	24	86

文や他の文の場合、文の構造が、「人間 (=格)+物 (ヲ格)+動詞 (+補助動詞)」になっているのに対し、「太郎は花子を自動車に乗せてあげた」の場合、「人間 (ヲ格)+物 (=格)+動詞 (+補助動詞)」の構造になっていたことに関連している。この文では、「=」格、「ヲ」格の順が反対になっていたため、子どもは、しばしば、「=格」「ヲ格」の表現を誤った。

能動・受身文の変換の場合と同じように、Eタイプの誤反応も現れているが、その数はあまり多くない。またその他の誤反応のタイプ (A, C, G, I, J) もその割合は少ない。

これらのいろいろな誤反応の中で、われわれの注意をひくのは、能動・受動文の変換の場合と同じく、変換の際に立場をかえる (~してあげる人の立場から、~してもらう人の立場に立場をかえる、およびその反対) ことができず、反対の立場、誤った立場の文をつくっている誤反応である。そして、しばしば、子どもによってつくられた立場の誤った文は、被変換文、図版が示している現実と矛盾した内容を伝える文となっている。特にDタイプの2, Fタイプの誤反応は、立場が反対で同時に現実と矛盾する。Eは、現実と矛盾しないが、立場は変換されていない。2-3-55表で、立場が誤っている反応の個所には\*印をつけた。

これらの数値を加算し、各クラス・変換課題の種類ごとに、このような立場を誤った文の割合を示したのが2-3-56表である。この表でわかるように、立場を誤る誤反応は、4-5歳クラスの場合、全誤反応の中で両課題とも50%以上の割合を占め、5-6歳クラスの場合でも、30-40%の割合を占めている。

2-3-56表 補助動詞「~あげる」「~もらう」構文の変換の際に、文の立場を誤らせた誤反応の割合と生起率

		反応数	全誤反応の中での割合%	生起率*%
「~あげる」文を 「~もらう」文に 変換する場合	4-5歳クラス	38	52.05	11.41
	5-6歳クラス	17	41.46	4.61
「~もらう」文を 「~あげる」文に 変換する場合	4-5歳クラス	53	54.08	15.92
	5-6歳クラス	29	33.72	7.86

\*[生起率=反応数÷(被験者数×3(問))×100]

しかし、反応数を被験者×3(3問)で除して求めたこのタイプの誤反応の生起率を示すと、「あげる→もらう」変換の場合、4-5歳クラス11.4%、5-6歳クラス4.6%、「もらう→あげる」変換の場合、4-5歳クラス15.9%、5-6歳クラス7.9%で、前者の値は、能動文の変換の場合の値より小さい。

## 第7項 能動文、受動文の理解と識別

### (1) 理解テストの結果

手続きの項で述べたように、能動文、受動文の理解、識別については、主語と目的語を交互にとりかえても意味が通じるような4組の文について、能動文と受動文の両方（計16問）をつくり、そのそれぞれについて、実験者が読んだ文が表しているものを、付録図版（F1～F16）に示すような、主客が相互に反対な1対の絵の中から選択させるという方法で調べた。

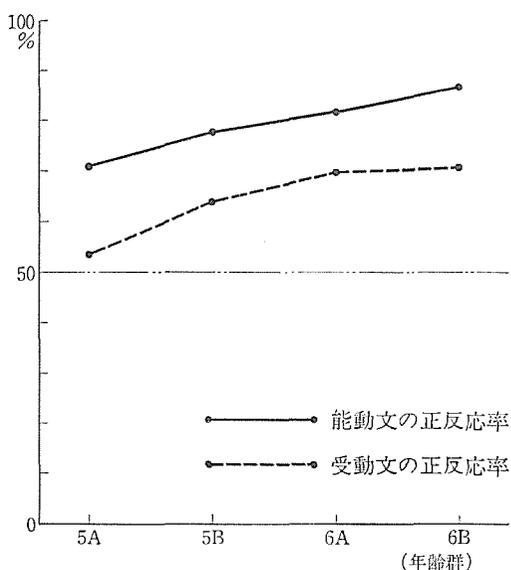
- |      |                |    |                 |
|------|----------------|----|-----------------|
| 1) a | クマはイヌをだいている    | a' | イヌはクマにだかれている    |
| b    | イヌはクマをだいている    | b' | クマはイヌにだかれている    |
| 2) a | ネコはイヌの足をなめている  | a' | イヌはネコに足をなめられている |
| b    | イヌはネコの足をなめている  | b' | ネコはイヌに足をなめられている |
| 3) a | ウサギはカメを追いかけている | a' | カメはウサギに追いかけている  |
| b    | カメはウサギを追いかけている | b' | ウサギはカメに追いかけている  |
| 4) a | イヌはネコにとびついている  | a' | ネコはイヌにとびつかれている  |
| b    | ネコはイヌにとびついている  | b' | イヌはネコにとびつかれている  |

これら16問の問題（図版）は、ランダムに配列されており、調査者は、原則的に、1回だけ、ゆっくりテキストを読み、幼児は2つの絵の中からそれに合ったものを一つ選択して、指で絵を指すことが要求された。これはそのための練習は行わず、はじめの図版を示し、「これから、先生がお話を言いますから、よく聞いていて、先生のお話と合っている絵を指さしてね。」というインストラクションを与え、すぐ、テストにはいった。誤った場合、即座に子どもが自発的に訂正する場合は、その訂正を認めたが、それ以外はそしらぬ顔をし、「そう」と言って、次の文に移った。

以上のような手続きで得られた各問の正反応率は、2-3-57～2-3-58表に示すとおりである。またクラスをとり払い、年齢の上で、5歳前半(5A)、5歳後半(5B)、6歳前半(6A)、6歳後半(6B)の4群をつくり、その正反応率の変化を能動文、受動文のそれぞれで比較したのが、2-3-59, 2-3-60表, 2-3-21図である。

これらの図表からもわかるように、一般に能動文の理解に比べ、受動文の理解はより困難で、そ

2-3-21図 能動文、受動文の理解（正反応率）の年齢的变化



2-3-57表 能動文の理解課題における正反応率（クラス・性別）

問 題	クラス		4～5歳クラス			5～6歳クラス		
	人数N	女	男	計	女	男	計	
		53	58	111	62	61	123	
1 a クマはイヌをだいている	46 86.79	47 81.03	93 83.78	55 88.71	53 86.89	108 87.80		
2 a ネコはイヌの足をなめている	41 77.36	38 65.52	79 71.17	52 83.87	51 83.61	103 83.74		
3 a ウサギはカメを追いかけている	39 73.58	45 77.59	84 75.68	57 91.94	55 90.16	112 91.06		
4 a イヌはネコにとびついている	41 77.36	43 74.14	84 75.68	54 87.10	52 85.25	106 86.18		
1 b イヌはクマをだいている	38 71.70	42 72.41	80 72.07	55 88.71	50 81.97	105 85.37		
2 b イヌはネコの足をなめている	43 81.13	39 67.24	82 73.87	53 85.48	53 86.89	106 86.18		
3 b カメはウサギを追いかけている	33 62.26	44 75.86	77 69.37	47 75.81	50 81.97	97 78.86		
4 b ネコはイヌにとびついている	28 52.83	37 63.79	65 58.56	49 79.03	46 75.41	95 77.24		
平 均	38.63	41.88	80.50	52.75	51.25	104.0		
%	72.88	72.19	72.52	85.08	84.02	84.55		

の傾向は、年齢別のどの群においても、また性（男、女）に関係なく、一貫してみられている。能動文の理解では、4～5歳児クラス、5～6歳児クラス、いずれも、性差は認められないが、受動文の理解では、4～5歳児クラスで、女兒が、男児よりよく理解している傾向がみられる。また2-3-57、2-3-58表をもとにして、分散分析を行った結果、態の要因、年齢の要因いずれも有意( $p < 0.01$ )で、2-3-21図に示すように、年齢の上昇に応じて、能動文・受動文の理解の正反応率の値は高まっている。つまり、5歳前半において、その平均正反応率は、能動文約70%、受動文53%だが、6歳後半群になるとその値は、それぞれ86%、70%に達している。しかし、課題が二者択一で、ランダムに選択しても、その平均正反応率は50%であるということを考慮すると、この

2-3-58表 受動文の理解課題における正反応率（クラス・性別）

問 題	クラス		4～5歳クラス			5～6歳クラス		
	人数N	女	男	計	女	男	計	
		53	58	111	62	61	123	
1 a' イヌはクマにだかかれている	30 56.60	34 58.62	64 57.66	43 69.35	41 67.21	84 68.29		
2 a' イヌはネコに足をなめられている	33 62.26	38 65.52	71 63.96	48 77.42	42 68.85	90 73.17		
3 a' カメはウサギに追いかけている	27 50.94	34 58.62	61 54.95	44 70.97	41 67.21	85 69.11		
4 a' ネコはイヌにとびつかれている	38 71.70	33 56.90	71 63.96	45 72.58	43 70.49	88 71.54		
1 b' クマはイヌにだかかれている	36 67.92	25 43.10	61 54.95	51 82.26	42 68.85	93 75.61		
2 b' ネコはイヌに足をなめられている	31 58.49	27 46.55	58 52.25	36 58.06	41 67.21	77 62.60		
3 b' ウサギはカメに追いかけている	39 73.58	28 48.28	67 60.36	43 69.35	44 72.13	87 70.73		
4 b' イヌはネコにとびつかれている	28 52.83	27 46.55	55 49.55	45 72.58	42 68.85	87 70.73		
平 均	32.75	30.75	63.50	44.38	42.00	86.38		
%	61.79	53.01	57.21	71.57	68.85	70.22		

値は、必ずしも高い（つまり、6歳後半の幼児は能動文、受動文をよく理解している）ということの意味しているわけではない。

ちなみに能動文、受動文各4組の問題のうち、各群でaとb（またはa'とb'）を共に正しく理解して反応した幼児の割合を求めてみると、2-3-61表のような結果が得られる。また、この表から各年齢群の平均を求め、能動、受動文それぞれで比較したのが2-3-22図である。これらを見るとよくわかるように、「イヌはクマにだかかれている」「クマはイヌにだかかれている」という二つの受動文を、主語と客語を混同することなく、両方の文の意味を正しく理解して絵を選択することは、同じ意味をもつ能動文「クマはイヌをだいている」「イヌはクマをだいている」で、主・客を混同する

2-3-59表 能動文の理解課題における正反応率（年齢別）

問 題	年齢群	5A	5B	6A	6B
	人数N	50	64	62	45
1 a クマはイヌをだいている		41 82.00	60 93.75	50 80.65	42 93.33
2 a ネコはイヌの足をなめている		36 72.00	46 71.88	52 83.87	39 86.67
3 a ウサギはカメを追いかけている		35 70.00	54 84.38	55 88.71	41 91.11
4 a イヌはネコにとびついている		34 68.00	55 85.94	51 82.26	39 86.67
1 b イヌはクマをだいている		34 68.00	53 82.81	49 79.03	41 91.11
2 b イヌはネコの足をなめている		40 80.00	46 71.88	52 83.87	41 91.11
3 b カメはウサギを追いかけている		32 64.00	46 71.88	48 77.42	38 84.44
4 b ネコはイヌにとびついている		30 60.00	42 65.63	48 77.42	37 82.22
平 均		70.55	78.52	81.65	88.33

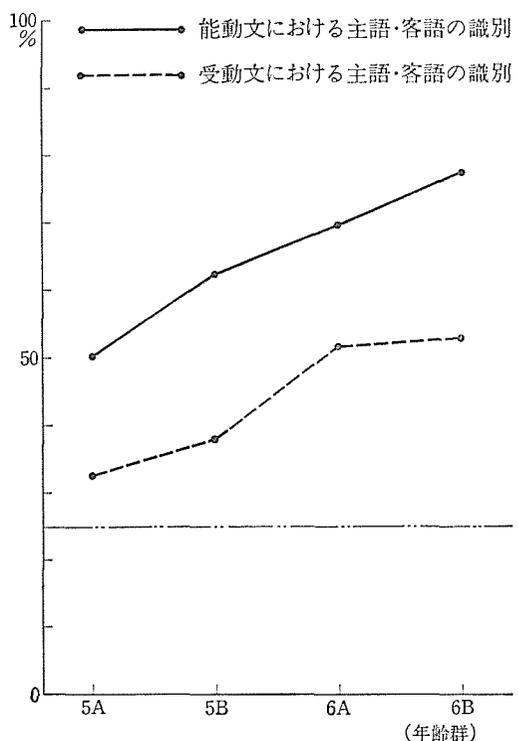
2-3-60表 受動文の理解課題における正反応率（年齢別）

問 題	年齢群	5A	5B	6A	6B
	人数N	50	64	62	45
1 a' イヌはクマにだかされている		26 52.00	40 62.50	43 69.35	31 68.89
2 a' イヌはネコに足をなめられている		27 54.00	47 73.44	41 66.13	37 82.22

3a' カメはウサギに追いかけている	27 54.00	37 57.81	43 69.35	31 68.89
4a' ネコはイヌにとびつかれている	28 56.00	54 84.38	43 69.35	33 73.33
1b' クマはイヌにだかされている	25 50.00	39 60.94	49 79.03	34 75.56
2b' ネコはイヌに足をなめられている	30 60.00	34 53.13	39 62.90	26 57.78
3b' ウサギはカメに追いかけている	28 56.00	44 68.75	46 74.19	30 66.67
4b' イヌはネコにとびつかれている	27 54.00	31 48.44	43 69.35	35 77.78
平均	54.50	63.67	69.96	71.39

ことなく両方を正しく理解し、絵を選択するのに比べ、はるかに困難である。最も年齢の高い6歳後半群においても、受動文において、これら、主・客が反対になっている文を混同することなく、正しく識別できる割合は、平均52.78%にしか達しておらず、最も年の若い5歳前半群では、平均33.00%の値を示したにすぎなかった。また、能動文の場合においても、この値は、けっして高いわけではなく、5歳前半で平均50.50%、6歳後半で77.78%であった。これらのことは、特にそのための教育を行わない自生的な発達の場合、能動・受動文の変換の課題と同じく、受動文の理解や受動文、能動文の識別は、就学前の時期には、まだ完全なところまで達せず、その時期にその発達と形成が進行しつつあることを意味していると理解することができよう。

2-3-22図 能動文、受動文の理解(2)



2-3-61表 能動文、受動文における主語・客語の識別の相違（年齢別）（数値は、aとb（あるいはa'とb'）の両方の文とも正しく理解した人数とその割合が示されている）

年 齢 群		5A	5B	6A	6B	
問 題		人数 (N)	50	64	62	45
能 動 文	1) a クマはイヌをだいている		29	50	43	38
	b イヌはクマをだいている	%	58.00	78.13	69.35	84.44
	2) a ネコはイヌの足をなめている		29	35	46	36
	b イヌはネコの足をなめている	%	58.00	54.69	74.19	80.00
	3) a ウサギはカメを追いかけている		23	40	43	35
	b カメはウサギを追いかけている	%	46.00	62.50	69.35	77.78
	4) a イヌはネコにとびついている		20	35	41	31
	b ネコはイヌにとびついている	%	40.00	54.69	66.13	68.89
	平 均		25.25	40.00	43.25	35.00
		%	50.50	62.50	69.76	77.78
受 動 文	1) a' イヌはクマにだかれている		15	25	38	25
	b' クマはイヌにだかれている	%	30.00	39.06	61.29	55.56
	2) a' イヌはネコに足をなめられている		16	25	27	21
	b' ネコはイヌに足をなめられている	%	32.00	39.06	43.55	46.67
	3) a' カメはウサギに追いかけられている		19	26	34	23
	b' ウサギはカメに追いかけられている	%	38.00	40.63	54.84	51.11
	4) a' ネコはイヌにとびつかれている		16	22	31	26
	b' イヌはネコにとびつかれている	%	32.00	34.38	50.00	57.78
	平 均		16.50	24.50	32.50	23.75
		%	33.00	38.28	52.42	52.78

(2) 受動文の理解と変換機能

では、幼児の受動文の理解は、これまで述べてきた文の変換機能の習得と、どう関係しているの  
 であろうか。文の理解には、語の統辞 = 意味論的な関係の理解が必要であるから、受動文の理解の  
 発達は、能動・受動文間の変換機能の習得に関わっていることが予測されるが、いったいどうなのか。

能動文を受動文に変換する問題 5 問中、正しく変換できた問題の数と、受動文の理解の問題 8 問  
 中の正反応数との関係を示したのが 2-3-62 表である。この表からもわかるように、この両者の  
 間には一定の相関関係があり、能動文を受動文に正しく変換できる幼児ほど、受動文を正しく理解  
 できる割合が高い。今、能動→受動変換において正しく変換できた正反応数を横軸にとり、各正反  
 応数ごとに、受動文の理解の平均正反応率を求め、縦軸にプロットすると 2-3-22 図のグラフが  
 得られる。また、能動文を受動文に変換できた割合(正反応数)と、受動文の理解課題で、受動文の

2-3-62 表 変換機能と受動文の理解 (正反応率)

(4~5歳クラス)

		受動文の理解課題での正反応数								T	$\bar{X}$	%	
		0	1	2	3	4	5	6	7				8
能動文 ↓ 受動文 変換課題	0	3	2	5	5	15	4	5	1	0	40	3.60	45.00
	1			1	2	2	1	1	2	1	10	4.90	61.25
	2		1	1	3	2	6	2	1	0	16	4.31	53.88
	3				2	3	2	2	2	0	11	4.90	61.25
	4				1	3	5	3	1	2	15	5.40	67.50
	5				1	4	0	7	6	1	19	5.80	72.50
	T	3	3	7	14	29	18	20	13	4	111	4.57	57.12

(5~6歳クラス)

		受動文の理解課題での正反応数								T	$\bar{X}$	%	
		0	1	2	3	4	5	6	7				8
能動文 ↓ 受動文 変換課題	0	2			1	2	4	1	1	1	12	4.33	54.13
	1				1	4	2		1	1	9	4.89	61.13
	2			1	2	3	4	1	1	1	13	4.69	58.63
	3					2	5	1	3	2	13	5.85	73.13
	4				2	3	7	7	10	3	32	5.91	73.88
	5				3	5	7	11	5	13	44	6.11	76.38
	T	2	0	1	9	19	29	21	21	21	123	5.62	70.25

2-3-63表 変換機能と受動文の理解（主・客の識別）

(4～5歳クラス)

	受動文の理解における主客の識別					T	X	%	
	0	1	2	3	4				
能動文 ↓ 受動文 変換課題	0	21	10	8	1	0	40	0.73	18.13
	1	3	2	2	2	1	10	1.60	40.00
	2	3	8	4	1	0	16	1.19	29.69
	3	3	3	1	4	0	11	1.55	38.64
	4	2	5	5	1	2	15	1.73	43.33
	5	1	4	7	6	1	19	2.10	52.63
T	33	32	27	15	4	111	1.32	33.11	

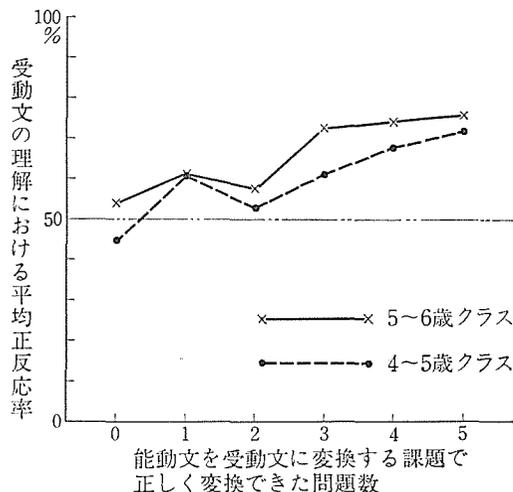
(5～6歳クラス)

	受動文の理解における主客の識別					T	X	%	
	0	1	2	3	4				
能動文 ↓ 受動文 変換課題	0	3	2	5	1	1	12	1.58	39.50
	1	1	4	2	1	1	9	1.67	41.67
	2	2	7	2	1	1	13	1.38	34.62
	3	0	5	3	3	2	13	2.15	53.85
	4	1	8	9	11	3	32	2.22	55.17
	5	3	10	11	7	13	44	2.39	59.66
T	10	36	32	24	21	123	2.08	52.03	

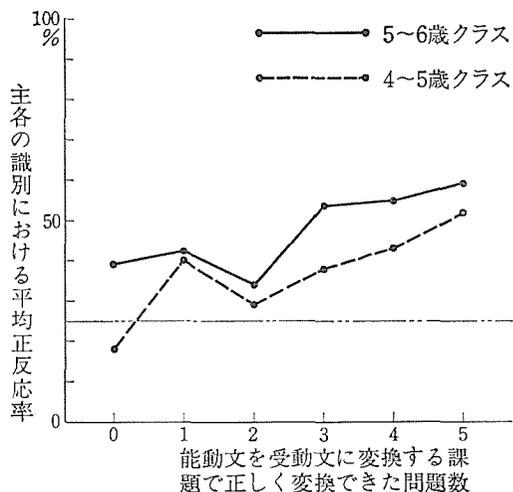
主客を識別できた割合（正反応数）との関係を調べてみると、2-3-63表、2-3-24図に示す資料が得られる。これらのデータは、受動文の理解の過程と、能動文を受動文に変換する行為（機能）の習得の程度との間には関連があり、変換機能の習得に応じて、受動文の理解（正反応率、主客の識別）の割合も高くなっているということを示している。ちなみに、2-3-62表に示す資料で、4～5歳クラス、5～6歳クラスの資料をまとめて、6×6のマトリックスを作り、積率相関を求めてみると $r=0.46$ の値を得た。

しかし、この値は、予期したほど高くない。また、2-3-62表、2-3-63表をよく吟味してみるとわかるように、能動文→受動文の変換で正しく変換できるようになると、平均値の上では、受動文の理解の正反応率、主客の識別率は高くなっていくが、なお、能動文をすべて受動文に変換

2-3-23図 変換機能と受動文の理解（正反応率）との関連



2-3-24図 変換機能と受動文の理解（主客の識別）との関連



できても、理解の正反応率や主客の識別率が著るしく低いケースが、わりあい多くみられる。このことは、かりに幼児が図版を使って能動文を受動文に変換することができるようになって、受動文を聞いて、それを正しく判断するには至らないということの意味している。本調査では、受動文の理解を、文を聞かせ、主客が反対になっている2枚の絵の中から、該当する絵を選択させるという課題で調べたが、いったい、幼児の変換機能がどのような水準に達した時、この種の理解の課題を100%正しく遂行できるようになるのであろうか。これは、上の分析から当然出てくる問題である。しかし、図版のみを使ってテストを行ったこの実験からは、この問題に対する答えは得られない。この問題は、第3章で述べる実験で、再びとりあげ検討することにしよう。

## 第4節 結果の討論

以上、得られた結果について述べてきたが、これらを設定した目的にそって少し整理し、いくつかの問題について討論してみよう。

### 第1項 図版を用いた場合の文作成および変換の練習の受容

われわれは、今回のこのテストにおいても、文の作成、変換のテスト課題に入る前に、一定の練習を与え、その練習過程についても、比較的詳細に記録をとり、分析した。それは、文のモデルが示されている図版を利用した時、この種の課題について、幼児がどの程度、大人が与える練習、教育を受容する可能性があるのかについて、より正確に知りたかったがゆえにほかならない。

その結果、この図版を用いた場合、4～5歳クラス、5～6歳クラスの多くの幼児は、一般により困難だと考えられる受動文の作成、能動文の作成、能動文・受動文の相互変換、使役文の作成・変換、やり・もらい文の作成・変換について、その練習を受け入れることを示す資料が得られた。個々の文作成・変換過程における、幼児の練習の受容の過程は、前節で詳述したのでここで反復することはしない。ただ、その概要を知るため、個々のテストで設定した練習の合格基準を通過した人数の割合（通過率）をまとめて、2-4-1表に示す。

たしかに、この練習の過程で、何人かの幼児に、練習を拒否したものの、練習に参加したが、いくら試行しても、一定の基準に達しない場合がみられた。これらの中で、最も困難なテストであった能動・受動文の変換テストの場合で、そういうケースの場合は、1)途中で放棄して練習に入らなかったもの4～5歳クラス14人、5～6歳クラス6人、2)何回

2-4-1表 練習過程の通過率

ク ラ ス	4～5歳クラス	5～6歳クラス
人 数	111	123
A 能動文の作成	96.4%	96.8%
B 受動文の作成	92.8	96.8
C 能動=受動文変換	81.1	95.1
D 使受文の作成・変換	92.8	95.9
E やり・もらい文の作成・変換	84.7	95.1

試行しても模倣再生のできなかったもの4～5歳クラス3人、3)模倣=再生しても、自力でできるようにならなかったもの4～5歳クラス4人、で計27名認められた。

しかし、この場合でも、4～5歳クラスの約80%は、最高5回、練習を反復する中で、所定の基準に達した。という意味で、一般に4～5歳クラス、5～6歳クラスの多くの幼児は、この種の練習を受け入れる可能性をもっていると考えてよいだろう。

また、この練習過程を分析した結果、この練習・訓練の受容の程度は、生活年齢にかなり依存し

ていることが示された。われわれは、練習の試行回数の進行による、累積通過率の変化を、5歳前半(5A)、5歳後半(5B)、6歳前半(6A)、6歳後半(6B)の4年齢群に分け、比較したが、同じ5歳、6歳でも前半、後半との間に、通過率、ある場合には、1回目のチェックテストで通過する割合に常に一定の差がみられた。

特に、これらの中で、一番年少である5A群と、一番年長の6B群との間には、通過率および学習の進行に常に顕著な差がみられた。

例えば、能動・受動文の変換の練習では、2-3-4図に示すように、6B群の場合、1回目の学習チェックテストで66.67%が通過し、4回目で通過率は100%に達したのに対し、5A群の幼児の場合、1回目では、44.00%、5回練習しても78.00%にしか達しなかった。同じことは、やり・もらい文、および使役文の作成・変換の練習の場合にも認められた。このことは、これらの課題について、幼児が練習を受容する程度、学習能力、スピードにも一定の年齢差があり、また年齢に依存して異なっていることを意味している。練習の過程で女の子の方が受容が速いという傾向が認められたが、いずれも有意な差は、認められなかった。

## 第2項 幼児の文の変換機能の発達

(1) 文の変換に関する課題は、1)能動・受動文、2)使役文、3)やり・もらい文の3種について、一定の練習後、まず、被変換文の作成の課題を与え、その反応、成績を調べるとともに、できない場合、あるいは、当該の動詞が異なった場合、それらを教え、被変換文を作成させてから、別の態の文に変換させる課題を与えた。

その結果、能動・受動文、やり・もらい文の作成・変換で、一貫して明らかにされたことは、いったん作成した能動文、受動文(あるいは、補助動詞「あげる」、「もらう」を利用した文)を、別の立場(態)の文に変換する課題は、かりに、それを図版の助けをかりた場合でも、図版の助けをかりて単純に1つの立場の文、能動文・受動文を作成する課題とはちがって、幼児にとって、新たな、より困難な課題であったということである。子どもたちは、一定の練習が与えられていたので、図版を使って能動文・受動文を、あるいは、「あげる」文「もらい」文を新たに作成する課題は、さほど困難でなかった。ちなみに、より困難だと思われる受動文の場合でさえ、4~5歳クラス児は、80.4%の平均正反応率を示している。しかし、それぞれの立場の文(能動文、受動文)をつくらることができるにもかかわらず、いったん、自分が作成した能動文を受動文に、あるいは、受動文を能動文にかえる課題となると、とたんに多くの子は困難になり、多くの誤りをおかした。

これは、一見すると、きわめて妙である。しかし、このことは、文を変換する課題は、文を作成する課題とは異なった新たな操作機能(変換機能)を要求していることを、明白に示していると考えられる。

(2) 能動・受動文、やり・もらい文、使役文についての変換課題の分析から、就学前期における幼

児のこの文の変換機能の発達についてかなり明瞭な事実資料を手に入れることができた。

結果のところ述べてきたこれらのテスト課題の結果を、要約的に示せば2-4-2表のようになる。

一般に、4～5歳クラスの幼児にとって、この変換課題は、より困難だが、年齢群にわけて分析した結果、5歳前半群と5歳後半群との間に差が認められ、この変換機能は5歳後半以降になって、急速に形成されていくことが示された。この変換

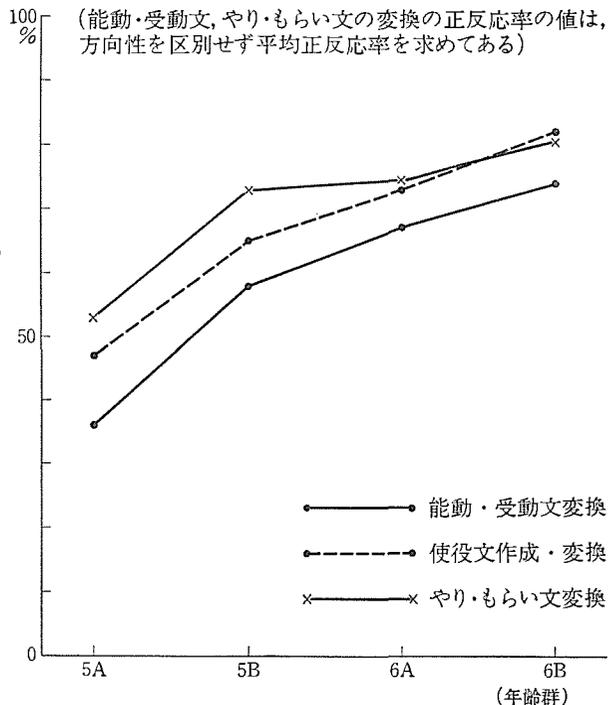
2-4-2表 テスト課題の平均正反応率

ク ラ ス	4～5歳クラス	5～6歳クラス
人 数	111	123
能動文の作成	80.2%	90.9%
受動文への変換	40.8	68.3
受動文の作成	80.4	91.5
能動文への変換	45.7	73.4
使役文の作成・変換	53.5	76.4
「～あげる」文の作成	68.8	65.2
「～もらう」文への変換	64.0	56.5
「～もらう」文の作成	65.2	81.6
「～あげる」文への変換	56.5	71.3

機能の年齢的な変化の様子は、ここで扱った、3つの構文において、まったく一貫した傾向が認められた。この3者の変換テストでの平均正反応率の年齢的な変化を比較して示すと2-4-1図のようになる。このことは、この3者のテストが、共通した機能を扱っていることを示唆している。

また、この機能の発達について、おもに正反応率は5歳後半から、6歳後半にかけて改善され、6歳後半でかなり高い値を得ることが示された。これは、三つの変換テストに共通してみられたことである。この調査が、2月に実施されたことを考慮すると、幼稚園期の年長組期に、この種の発達が経過していることを意味している。しかし、ここで扱った文の変換の課題は、あくまで、図版を利用するという条件下で行われているため、そのことについて結論を得るためにも、この機能の発達の年齢的な経過について、これとは異なった水準の課題の実施を必要とする。そして、この問題は、次章で述べる別の実験で、新たに検討されることになるのである。

2-4-1図 3種の変換課題の正反応率の年齢的な変化



### 第3項 幼児の受動文の理解

この変換テストとあわせて実施した可逆文を利用した絵の選択法による受動文と能動文の理解テストによって、1)この期の幼児にとって、受動文の理解は、能動文の理解にくらべ、困難な課題であること、2)その正反応率は、文の変換課題の場合と同じく、この時期に一定の改善がみられ、その発達が進行しているが、6歳後半期における、受動文の正反応率は、70%台、受動文における主語、客語の識別は50%台にとどまり、この期に、その発達が完成された状態にならないことが明らかになった。このテストは、主語・目的語を相互に変えても文が成立し得るいわゆる可逆文を利用したため、その課題は、そうでない文に比べ、より困難な課題となっている。しかし、主客(主語・目的語)を正しく識別できた反応の割合が、5歳前半で能動文50.5%、受動文33.0%、6歳後半で能動文77.8%、受動文52.8%の値にしか達しないことは、この課題が就学前期の幼児にとって、いかに困難な課題であるかを如実に示している。

受動文の理解と変換機能の発達との関係については、両者の正反応率の年齢的变化曲線は、きわめて類似し、受動文の理解課題の成績と、能動文を受動文に変換する課題の成績との間に0.46の相関係数が得られたが、われわれの得たデータの場合、受動文の理解の習得は、能動文を受動文に変換する行為の習得に一義的に規定されている事実は得られず、この問題についてこの調査からだけでは、まだ、明瞭な結論を得るに至らなかった。したがって、この問題は、再び、次章で述べる補充調査で、検討されることになる。

### 第4項 内外での研究成果との比較

以上、この実験調査で得られた成果を要約・整理したが、ここで得られた結果・成果を、これまでの諸研究と比較・検討してみよう。特に、この実験調査を実施している前後、外国、特に欧米圏では、N. チョムスキーの生成文法理論に刺激をうけて言語心理学研究がさかんになり、幼児の受動文の理解、産出の発達についても、一連の研究が行われた。だが、残念ながら、わが国では、比較すべき研究は皆無に等しい。したがって、比較するとなると、おもに外国のそれらと比較することになる。しかし、そこから、興味のある交叉言語心理学的問題や方法論の問題がでてくることもあり得よう。

われわれの実験調査(1968年実施)に前後して、1960年代から、今日までに行われた、幼児の受動文の産出・理解に関する外国での研究のうちおもなものは、D. L. スロービン<sup>\*1</sup>(1966)、E. A. ターナーとローメットヴァイト・R<sup>\*2</sup>(1967)、H. ヘイハースト<sup>\*3</sup>(1967)、J. メーラー&T. G., ヴェーパー(1970)、R. クローマー<sup>\*4</sup>(1970)、A. サンクレール、H. サンクレール、マーセル<sup>\*5</sup>(1971)、G. カプレッツ、H. サンクレール、B. スターデル<sup>\*6</sup>(1971)、モンタンゲロ<sup>\*7</sup>(1971)らの研究である。彼らの研究上の問題意識・方法は、本研究のそれと、必ずしも同じではない。した

がって、それを常に念頭に入れ、比較してみよう。

- \*1 Slobin, D. I. Grammatical transformation and sentence comprehension in childhood and adulthood. *J. verb. Learn. verb. Behav.*, 1966, 5, 219-227.
- \*2 Turner, E. A., & Rommetveit, R. The acquisition of sentence voice and reversibility. *Child Development*, 1967, 38, 649-660.
- \*3 Hayhurst, H. Some errors of young children in producing passive sentences. *J. verb. Learn. verb. Behav.*, 1967, 6, 634-639.
- \*4 Cromer, R. Children are nice to understand; Surface structure clues for the recovery of a deep structure. *Br. J. Psychol.* 1970, 61, 3, 397-406.
- \*5 Sinclair, A., Sinclair, H., and O. de Marcellus. Young children's comprehension and production of passive sentences. *Archives de Psychologie*, 1971, 161, 1-22.
- \*6 Capres, G., Sinclair, H. and B. Studer. Entwicklung der Passivform im Schweizerdeutschen. *Archives de Psychologie*, 1971, 161, 23-52.
- \*7 Montanero, J., Apprentissage de la voix passive. *Archives de Psychologie*, 1971, 161, 53-61.

#### (1) 受動文の産出について

一定のテスト状況で、幼児の受動文の産出を扱った、E. A. ターナーとR. ローマットヴァイト(1967)、H. ヘイハースト(1967)、H. サンクレール(1971)らの研究の結果と比較すると、文モデルをもつ図版を利用した本研究における幼児の受動文の作成(産出)の正反応率(4~5歳クラス児、約80%、5~6歳クラス児、約90%)、および、作成した能動文を変換して作成した場合の正反応率(4~5歳クラス児、約40%、5~6歳クラス児、約68%)は、非常に値が高い。しかし、そのことは、日本の幼児の言語発達が特に進んでいることも、日本語の受動文が、特にやさしいということもまったく意味しない。差の多くは、採用したテスト方法のちがいに依存していると考えられる。

例えば、H. サンクレール(1971)らがフランス語・英語・独語を話す幼児に対して行った文産出についてのテストの方法は、少年、少女、犬、魚、自動車、赤いボール、青いボール等の人形とオモチャを用意し、「こわす」「たたく」「洗う」「押す」「追いかける」の動作を含む行為を、実験者が、人形やオモチャを使って演示し、そこで起きたことを、子どもに言わせるというやり方であった。行為は、主客が可逆、非可逆、中間の三つの場合について演示された。例えば、「少年が少女を洗う」「少年が自動車を洗う」「少年が自動車にひかれる」など。そして、子どもが、能動文で、例えば、「少年が少女を洗った」と答えた場合、同じことを「『少女が』」で始めて、言ってごらん」という要求を与え、受動文をつくらせた。その結果、ドイツ語を話す幼児の場合、完全な受動文をつくれた子どもの割合は低く、5歳児で13.5%、6歳児13.0%、7歳児で29%、8歳児で35.7%にすぎなかった。また、フランス語を話す子の場合、4歳児で7.2%、6歳児で28.7%、英語を話す子の場合、4歳児8.6%、5歳児7.2%、6歳児4.2%にすぎなかった。

E. A. ターナーとR. ローメットヴァイトは、可逆、非可逆の能動文・受動文について、幼児の 1) 模倣、2) 理解、3) 産出を扱ったが、産出の際に利用した方法は、理解テスト（一つの絵をみせて、主客が反対の2つの文を実験者が述べ、どの文が絵に合うか否かを判断させる）に並行して、そこで利用した絵にかかっている内容を口頭で言わせるというやり方であった。その際、産出テストは、理解テスト後にその絵を利用したこともあって、幼児の受動文の産出の成績は、他の場合にくらべ割合良く、可逆文の場合、平均年齢4歳の幼児群で、平均正反応率は約20%、5:8歳群で約35%の値を示した。また、非可逆文の場合は、その値はそれぞれ30%、60%に達している。

本研究で採用した方法とやや類似した方法をとって英語を話す子どもを対象にして、受動文の産出を調べたのは、H. ヘイハースト（1967）の実験である。ここでは、テストに先だって、実験者は、文型のモデルを提示し、子どもはそれを反復し、練習し、次に提示された絵の内容をその文型にそって述べることが要求された。しかも、はじめは、能動文で、文型の練習を行ってから、受動文について文型の練習とテストに入っている。この点、本研究の方法ときわめて類似するが、ヘイハーストの実験は、すべて、これらが、口頭（言語水準のテスト）で行われている点で、われわれの方法とまったく異なっている。この研究では、統辞＝意味論的に、型の異なるいくつかのタイプの受動文（作作者（agent）の省略の有無、肯定・否定、主客の可逆・非可逆の組み合わせ）について、幼児の産出が、上記の方法で調べられたが、その結果、最も容易であった作作者（agent）の省略のある受動文（例えば、Cake is being cut）の場合ですら、上の方法で、平均年齢5歳の幼児群がその文をつくったのは、12.5%、平均年齢6歳3か月群で33.3%にすぎなかった（9歳6か月で、この文は、72.5%になる）。

非可逆の肯定受動文（例 The grass is being cut by the boy）の場合、5:0で0%、6:3で10.6%、9:6で45.0%、また、可逆肯定受動文（例 The cut is being chased by the dog）の場合、5:0で5.2%、6:3で15.9%、9:6で27.5%の正反応率しか得られていない。

これらの研究は、それは、かりにフランス・アメリカ・スイスで行われようとも、描画あるいは、実演で示された行為を、何らの物的な支持なしに、そのまま口頭で、受動形で表現すること、（あるいは、サンクレールらの実験の中で子どもがやったように）いったんつくった能動文を受動文に言語の水準で、作りかえることが、就学前の幼児にとって、いかに困難なものであるかを如実に示している。われわれは、自分たちの研究を計画する段階で、このことをすでに了解していた。したがって、本研究では、通常用いられる上記の方法をとらず、筆者が作成した文モデルをもつ図版を採用した。それゆえ、外国での諸研究と本研究との結果の比較は、外国の幼児と日本の幼児のちがいを示しているのではなく、明らかに採用された方法による差を示していると考えることができよう。このことは、文モデルをもつ図版が、幼児の文の作成・変換（産出）において、それを保証している物的な支えとして、大きく寄与していることを示すとともに、日本の幼児について、この物的な支えをとりはずした場合の、言語水準での子どもの反応について、データを得ることの必要性

を示唆している。そして、はじめて、採用した方法上の差と、他の言語を母国語とする外国の幼児との交差言語学的な差と共通点が、より明瞭になってこよう。

## (2) 受動文の理解について

テスト的手法で、幼児の受動文の理解を扱った外国での研究の主なものは、D. L. スロービン (1966), E. A. ターナーとローメットヴァイト・R. (1967), J. メーラーと T. G. ヴェーバー (1970), R. クローマー (1970) および H. サンクレールら (1971) の研究等である。

スロービンの研究は、チョムスキー、ミラーのモデルの实在性、特に、文理解過程に入りこむ、意味論的要素（文の主客の可逆性）を検討するために行ったものであるため、テストの方法は、一定の行為が示されている絵を提示したのち、実験者が、口頭で文を提示し、その文の内容が絵の内容にあっているか否か（真か偽か）を判断させ、その反応の正誤と反応時間を測定するという方法がとられた。この研究は、文の統辞構造の他、意味論的要素（特に、文の主客の可逆性）が、（受動）文の理解に大きく関与していることを明らかにした研究として、高く評価されているが、とり扱った問題が、そういうものであったため、方法は少し特殊であった。他の研究では、幼児の文理解の研究で、一般によく使われるのは、実験者が、口頭で文を述べ（例えば、「少年が少女にたたかれた」）、子どもが、人形等を使って、それを演示して示すという方法である。本研究で採用した2枚の絵カードのうち、一つを選択するという方法は、（実演する方法は、手間がかかるので）いわば、この方法をやや省略した形で変型したものである。問題文が、主客を交互に変換可能な可逆文の場合、実演する方法でも、文中の登場人物、あるいは事物の二つが決まっているなら、そのうちの誰を作為者 (agent) とし、誰を被作為者 (patient) とするかが問題なので、結局、その解決は、二者択一の性格をもち、作為者と被作為者をとりかえた2枚の絵のうち、1枚の絵を選ぶ方法は、子どもに人形等を使って実演させるという方法和原理的にかかわらないと考えることができる。こういうことを前提にして、本研究での結果と、異なった言語を話す子どもに対する研究の結果とを比較すると、まったく同じような結果が得られていることがわかる。

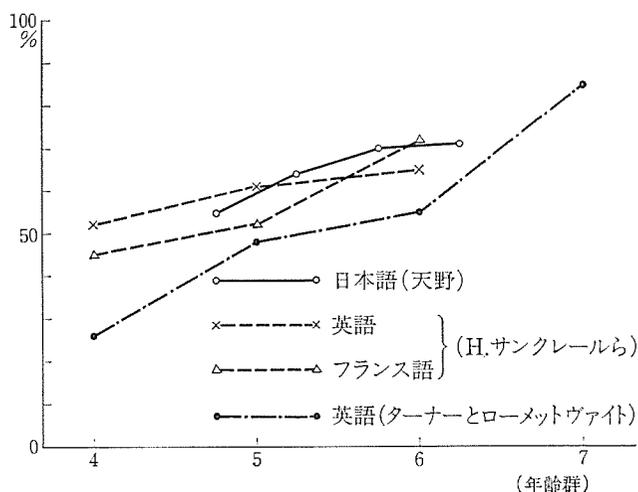
例えば、H. サンクレールらの研究では、主客が可逆な受動文の場合、幼児の正反応の割合、英語を話す幼児の場合、4歳児52%、5歳児61%、6歳児65%、フランス語を話す子の場合、4歳児45%、5歳児52%、6歳児72%であった。また、英語を話す幼児を扱ったターナーとローメットヴァイト (1967) の場合、先述したように、本研究のように絵の方を選択するのではなく、絵を一つ、文を二つ提示し、文を選択するという方法がとられたが、その結果、可逆文の場合、正反応率は4歳児約26%、5歳児約48%、6歳児約55%、7歳児85%であった。しかし、非可逆文の受動文の場合、これらより高い値をとっている。

主客が可逆な受動文にかぎって、これらの結果を、本研究の結果と対比させて、図示すると2-4-2図のようになる。

この種の正反応率は、課題が二者択一で、50%がランダム確率であることを考慮すると、これらの

結果は、受動文の理解は、就学前期の幼児にとって困難な課題であり、その発達は5歳から6歳にかけて経過するが、この期には完全しないということを、共通の事象として示していると考えることができよう。

2-4-2 図 幼児の受動文の理解の発達 (他の研究との比較)



### 第5項 変換課題における子どもの誤反応

われわれは、前節で能動・受動文、やり・もらい文、使役文の変換課題における幼児の誤反応を分析して、その誤反応の中で主要な位置を占めているのは、要求されている態(文の立場)をとれず、被変換文と態が同じで、主客が反対で現実と矛盾する文をつくったり(誤反応Fタイプ、例 ネコはネズミを食べた→ネズミはネコを食べた)、構文はかえるが、動詞の形態を要求されている態にかえないで文をつくる(誤反応Dタイプ、例 金太郎はクマをたおした→クマは金太郎にたおした)等、文の立場をかえることができない反応であることを明らかにしてきた。この反応は、事実、上の3種のどの変換テストでも、4~5歳クラスで、全誤反応総数の40~60%、5~6歳クラスで、30~50%の割合を占めていたのである。この事実から、われわれは何を知ることができるのであろうか。

このことを考えるにあたって、まず検討してみたことは、このような誤反応は、この期の幼児の自然的な発話にも、しばしば、生じる性質のものなのかという問題であった。検討の対象となったのは、研究所の大久保愛、高橋太郎らが分析した資料である。幸いなことに、高橋、鈴木によって、その資料にみられた子どもの文法的な誤りについて詳細は分析がされてきた\*。これらの中に、われわれがテストの中で見出した誤りと同種の誤りがあるかどうか調べたが、その結果、自然的な発話の中にも、この種の誤りが生じていることが明らかになった。

\* 大久保 愛 幼児の文構造の発達 国立国語研究所 1973 (国立国語研究所報告50)  
 高橋 太郎 幼児語の形態論的分析 国立国語研究所 1975 (国立国語研究所報告55)  
 鈴木美都代 幼児語の連語論的分析 国立国語研究所 1975 (言語体系部第一研究室資料)

大久保らの資料にみられた子どもの文法的誤りのうち、われわれの場合と関連あるものを、われ

われの誤りのカテゴリーにそって整理し、例示してみると、次のとおりである。

**X** 構文その他はまったく正しいが動詞の受身の形態が不完全

- ソノ シトニ ツカマエレテネ (年長)
- カミシバイハネ ウサギノネ シンボノカワ ムケラレタ コト (年長)
- アノネー オンナノ コートー オモエラレチャウカラ (年中)

**B** 「ニ格」「ヲ格」の誤りとその省略

(受動文)

- オカアサンガ アノー 「ダイドコロヲキレイニ シナサイ」トカネ イイツケラレチャッタカラネ (年長)
- ダンプカーガネ ヒカレルト モツテネ クマチャン ニゲテンノ (年少)

(能動文)

- アノネ オハナヲ ミズ ヤッテンノ (年中)
- カズチャンツテ イウ コラネー イツモネー ヤッテ ダメヨツテ イウノニネ (年長)
- ブタガネ コノ ネズミニネ ダベチャオート オモツテネ (年長)
- マタ オミズニ ハナ アゲテンノ (年中)
- カメガネ ウサギニネ オイカケタノ (年長)
- クマガネ ネズミニ エートネ フットバンタノ (年中)

(やり・もらい文)

- イットウショウニ ナッタノネ ボクネ ウントネ ナンカ クレチャッタノ (年中)
- イナカ イッテネ トンボ ツカ オニーチャン トンボ ツカマエテ モテッタリネ (年長)

**E** 「～は～は(が)」の型にする。第1番目を主格で表現したのち、次の格を「を格」(能動文)あるいは「ニ格」(受動文)にしなければならないのに、もう一度、主格(「ハ」格、「ガ」格)で表現する。

- クマサンノ コトモガ チイチャイ コトモガ ウサキガ オッコッ オッカケテンノ (年長)
- クマガネ ネズミガネ オイカケテンノ (年長)
- ネズミガネ ライオンガ オイカケテンノ (年中)

**F** 要求されている態をとることができず、主客が反対で、意味が現実と矛盾する文。

- ハナガネ ミズヲネ アケテネ (年少)
- ハナナンカ チャント カレナイノ ミズガ アゲルト (年少)
- オハナガネー ボウヤニネ ミズカケヨウト オモツテネ カケタラネー (年長)
- オジサンニ オハナニ オミズ アゲテンノ (年少)

これらの誤りのうち、E、Fのカテゴリーの誤りは、われわれが、文の立場をかえることができない誤りの中に含めたものである。もちろん、われわれのテストの場合、子どもに与えられた課題

は、文を変換するという課題であり、大久保らの場合、文をつくる（話をする）課題であることを考慮すると、現象的に類似している上記の誤りが、同じメカニズムから生じていると考えることはできない。しかし、自然的発話の中に、（具体的には格の誤ちとして出現するのだが）、現実と矛盾する文をつくったり、主格と対象格とを混同する誤ちが生じていることは、われわれがテストの中で見いだした特有な誤ちは、テスト状況にだけ現れる特殊なものではなく、（たしかに、変換テストの場合に、より現れやすいということは言えるかも知れないが）、この期の子どもの言語能力や精神発達の特徴を反映していることを示していると考えることができよう。

この分析ののち、この誤反応が、どの言語の場合でも、普遍的に生じるものかを調べるため、外国での資料と比較した。その結果、われわれが見いだした文の立場をかえることのできない誤反応は、なにも日本語の場合に固有というものでなく、まったく普遍的なものであることが明瞭になった。

この比較に役立ったのは、上述の H. サンクレーラ、ターナーとローメットヴァイト、ヘイハーストの研究だが、中でも特に役立ったのは、子どもの言語反応を文型に分け整理してある H. サンクレーラらの研究であった。しかも、彼女らの実験の場合、すでに述べたように、大人が人形で実演してみせた行為を言語で言わせ、能動文ができた場合、受動文に言い換える課題も与える。その状況は、本研究の場合に類似する。

本研究の場合とそれを比較すると、本研究でみられた文の立場をかえることのできなかつた誤反応の型のうち、英語を話す幼児の場合も、F. H 誤反応の型が認められた。しかも受動文ができず能動文になったもの、受動文をつくっても、行為者 (agent) と被行為者 (patient) をとりちがえ現実に矛盾した文をつくった割合は、行為者、被行為者、動詞の全ての要素を記述した全反応の中で、60~70%の割合を占めていたのである。

ヘイハーストの研究でも、子どもが行った誤反応のうち、最も大きい割合を占めたのは、受動文をつくることが要求されているにもかかわらず、それをせず、現実にあった能動文をつくる反応で、その誤反応の中での割合は、可逆受動文の場合、5歳児で69.2%、6歳児で65.8%に達している。また、受動文をつくっても、主客をとりちがえ、現実にそわない文をつくる誤ちも、しばしばみられ、例えば、非可逆文で、否定受動文をつくることが要求される場合、その誤ちは、6歳児、5歳児で、全誤反応の37.2%、47.8%を占めていた。

また、ターナーとローメットヴァイトの研究でも、幼児のおかした誤りの94.5%は、文中の行為者と行為される相手との入れかえを含んでいた。その多くは、受動可逆文の場合に生じたが、非可逆文の場合でも、その種の誤りが非常に高い割合 (32.5%) を占めることが示されている。

これらのことは、本研究で見いだされた文の立場を変えることができなかつたり、主客をとりちがえ現実にそわない文をつくる誤ちと同様、幼児が受動文をつくる、あるいは他の構文への変換が要求された場合に普遍的にみられる現象で、この期の幼児の精神発達の何らかの特質と結びついたものであることを示唆している。就学前期において、文の変換機能、受動文の理解は発達しつつあ

るが、なお、一定の困難をもち、この期に完成されず、上述したような性格の誤りが生じる。これは、いったい、この期の幼児の精神発達とどう結びついているのか。この問題は、ここで得られた資料を正しく解釈する上でも、興味ある重要な問題である。だが、この問題の解決は、決して容易なものではない。次章で、この問題についての多少の分析を試みてみよう。

幼児の誤反応を、H. サンクレールらの研究と比較したことによって、図版を用いた本研究の特徴の別の側面が、明らかになった。H. サンクレールらが、英語を話す幼児を対象にした上述の実験では、それは、特別に文のモデルを示していないため、子どもの全言語反応の中で、行為者 (agent)、被行為者 (patient)、動詞のいずれかが省略され、不完全な型の文になった割合は、じつに、全反応の57.7%を占めていたのである。これと比較するため、本研究で、そのケースが生じた割合を調べてみると、そのケース (圧縮文、未完成文) は、全反応の中で7.18%の割合しかみられていない。このことは、文モデルを含むこの図版が、幼児の構文の変換においても、文作成を保証し、それをきわめて容易にしていることを示唆しているとみてよいだろう。

## 第6項 日本語における幼児の変換機能と受動文の習得

以上、第4項、第5項において、受動文をめぐる、本研究と他の言語を母国語とする幼児を扱った研究とを比較し、その発達に一定に共通性があるという事実を示してきた。だが、そのことから、わが国の日本語を話す子どもたちが、外国、特に英語、ドイツ語、フランス語などを話す子どもたちと比較して、まったく同じような習得過程をとると考えてよいのであろうか。交差言語的な比較を行おうとするとき、一定の共通性を認めた上でなお、その言語の特殊性を追求するというのは、この場合の常とう手段だが、だとすれば、どこに、日本語の場合の特殊性を見いだすことができるのだろうか。この問題を最後に考え、本章のしめくりとしよう。

この問題に関して、まず第一に指摘しておかなければならないことは、日本語における受動文の意味論的性格についてであろう。

鈴木が指摘するように\*、日本語の受動動詞の用法には、次の4種類が存在する。

\* 鈴木重幸 日本語文法・形態論 麦書房 1972

- (1) 直接対象の受身——能動態の動詞の作用の直接対象(「ヲ」格)を主語として表す。

二郎が さち子を なぐった。

さち子が 二郎に なぐられた。

- (2) 相手の受身——能動態の動詞の作用の相手(「ニ格」「ト格」をとる)を主語として表す。

のらいヌが 太郎に かみついた。

太郎が のらいヌに かみつかれた。

太郎は 花子と 絶交した。

花子は 太郎に 絶交された。

- (3) 持ち主(所有)の受身——能動態の動詞の作用する対象の持ち主(「ノ」格をとる)を主語として表す。

スリが 太郎の サイフを すった。

太郎は スリに サイフを すられた。

- (4) 第三者の受身(迷惑の受身)——能動態の動詞の作用によって迷惑を受ける第三者(能動文には登場しない)を主語として表す。

雨が ふった。

ぼくは 雨に ふられた。

となりの むすこが 一晚中 レコードをかけた。

わたくしたちは となりのむすこに 一晚中 レコードを かけられた。

われわれが、能動・受動文の作成・変換および受動文の理解で扱ったのは、これらのうち、おもに(1)の受身で、部分的に(3)を含めたにほかならない\*。

\* 高橋の研究によると、就学前の幼児にみられる受動文の用法は、おもに上記の(1)、(2)、(3)で、(4)はめったにみられない(高橋太郎 前掲書参照)。

ここで、われわれが目すべきことは、このような用法をもつ日本語の受動文は、形式的に英語やその他の言語と類似することがあっても、統辞＝意味論的にきわめて独自の、次のような性格もっていることである。

- (i) (1)の用法の場合、動詞の直接対象(「ヲ」格をもつ)が、非動物(-animate)の場合、それを主語にして受動文をつくることは、一般的・慣習的に行われない。

例 ○太郎は テレビを 見た。

○テレビは 太郎に 見られた\*。

○花子は 手紙を かいだ。

○手紙は 花子に かけられた\*。

\* 非文法的な文を指す。

- (ii) (1)~(3)の用法、全体を通して、受動文は、「なぐる」「さす」「ける」「ひく」「かみつく」「とる」「しかる」「たたく」などの動詞とよく結びついて用いられ、被害、迷惑、不幸なことを表すことが多いこと。

例 ○花子は 太郎に なぐられた。

○ぼくは 足を 蚊に さされた。

○二郎は ドロボーに 時計を とられた。

○花子は 先生に しかられた。

- (iii) (1)の用法と関連して、非動物の対象が、主語になって受動文を構成することがあっても、そ

れも、被害、迷惑、不幸を表すことが多い。

例 ○本が 盗まれた。

○庭の 柿が とられた。

○試験問題が 誰かに みられてしまった。

たしかに、日本語の受動文には、上記の被害、迷惑等、不幸な事態を表す動詞と結びつく他、

(iv) 「ほめる」「ゆるす」「助ける」「すくう」等の動詞と結びついて、被害、迷惑、不幸ではない、その反対の幸運な意味を表したり、

例 ○花子は 先生に ほめられた。

○アリは ハトに 助けられた。

(v) 被害、迷惑、不幸、幸運等について中立である場合、

例 ○花子は パパに おつかいをたのまれた。

○昨日 パリ郊外で 六か国会議が開かれた。

があるが、日常の生活で、受動文が使われる時、それは、相対的に、被害、迷惑等不幸な意味をもつ動詞と結びついて使われることが多いのである。

これらのことは、日本語における受動文は、現実に使われている能動文に対応した、受動文一般として、子どもに学習されるのでなく、まずは、特定の意味をもつ表現の形式として学習されていく可能性のあることを示唆している。

ちなみに、高橋・鈴木の研究資料<sup>\*</sup>で、幼児が使った受動文の動詞とその用例を調べてみると、次のとおりである。

\* 高橋 太郎 前掲書 鈴木美都代 前掲書。

1) 「かむ」「かみつく」「食べる」「かじる」

○ブルドックニ オンリノトコ カマレチャッタノ (年中)

○コドモガ デテキタカラネ ウント ココ カジラレチャッタノ (年少)

○アイイテイタラ マタ ブルドックニ カミツカレタノ (年中)

○アカズキンチャン オオカミニ タベラレチャウノ (年少)

2) 「はねとばす」「けっとばす」「ひく」

○ネズミト クマガ トラックニ ハネトバサレチャッタノ (年長)

○ライオンガ ウマノ ネ シヤウマニ ケットバサレタノ (年長)

○クマサンガ トラックニ ヒカレチャッタノ (年少)

3) 「こわす」「やる」

○ウチ ツクッテネ オオカミニ コワサレテ (年中)

○ダッテ ダンプカーニ コウニ ヤッタツラ ヤラレチャッタ (年少)

4) 「いじめる」

- コトリニネ イジメラレチャッタノ (年中)
- 5) 「とる」
- オニノ オオサマハ テー トラレチャッタノ (年長)
- ウントネ ダイヤ トラレタ トキトカネ (年長)
- 6) 「しかる」「ほめる」
- ソシテ カミサマニ オコラレタノ (年長)
- パパニ ホメラレタ コト アル (年長)
- 7) 「いう」「いいつける」「たのむ」「きく」
- クミチャン ヨク ママニ オモチャ ダイジンテ イワレルヨ (年中)
- アタシハ オカアサンカラ イッパイ オシゴトガ(ヲの誤り) イツケラレテンデスモン  
(年中)
- パパノネ オシゴト タノマレテネ イッタリナンカ スル (年中)
- コレ ナーニッテ キカレルトネ ホントハ シラナカッタダヨ モウ (年長)

上記の用例のうち、(6)と(7)の「ほめる」などを使用した文以外のすべての受動文は、すべて、被害、迷惑等、不幸な事態を表現しているものであることは自明のことであろう。

これらの日本語の受動文の統辞＝意味論的な性質に加えて、特筆すべきことは、他の言語の場合、能動文・受動文の関係で表現されることが、日本語の場合、主客の関係で意味が反対の対動詞とそれを支配する構文で表されることが多いことである。それらの対動詞として、「やる(あげる)ーもらう」「教えるー教わる(習う)」、「貸すー借りる」「あずけるーあずかる」等、物の受け渡しに関する動詞の他、「つかまえるーつかまる」、「みつけるーみつかる」などをあげることができる。これらの動詞のうち、物を受けとる、あるいは、行為を受ける立場の文は、「太郎は花子に(から)本をもらう」、「僕は花子に(から)本を借りる」、「ドロボウは巡査につかまった」等のように、必ずしも受動文と同じ形式をとらない。しかし、第2章で詳述し、討論したように、この構文の習得は、幼児にとってより困難で、それは、動詞の形態は受動文の形をとらないが、その構文が、統辞＝意味論的には受動文的性格をもっていることに起因していると考えられた。この構文の文の作成課題において、幼児は、要求されている文の立場に立つことができず、しばしば反対の立場(態)の文をつくる誤りをおかしたが、それは、能動・受動文の変換課題で、幼児がおかした誤りと同種のものであったのである。

日本語の場合、能動・受動関係に類似した態を表すものとして、通常<sup>1)</sup>の能動文・受動文の他に補助動詞「やる(あげる)(くれる)ーもらう」を利用した表現があることは、特筆すべきことである。この表現は、能動文・受動文の場合と同じく、動作(対象)を与える立場と受ける立場を表すものであるにもかかわらず、統辞＝意味論的には、やや異なった性格をもつ。

例えば、同じ「切る」「たたく」という動詞を使って、次のように、受動文と補助動詞「もらう」

を使った文で表現したとすると、次の文が得られる。

- i) 花子はお母さんに髪を切られた。
- ii) 花子はお母さんに髪を切ってもらった。
- iii) 僕はパパにおしりをたたかれた。
- iv) 僕はパパにおしりをたたいてもらった。

受動文である i), iii) の文は、被害、迷惑的な意味上のニュアンスをぬぐいさることはできない。それに対し、ii), iv) の文は、被害、迷惑の意味は、まったくもっておらず、反対に、受ける行為に対する主体の積極的な意志の意味が含まれている。しかし、この補助動詞「～もらう」を使った文は、動詞「もらう」を使う文と同じく、統辞＝意味論的に受動文としての性格をもっているのである。

このように、日本語の受動文の特質と、それに関連した動詞、補助動詞とその表現を検討してみ

2-4-3表 能動文の受動文への変換課題の成績とやり・もらい文の変換課題の成績との関係  
(4～5歳クラス)

		「やり・もらい」文変換課題での正反応数						計	
		0	1	2	3	4	5		6
能 動 文 ↓ 反 応 数 文 変 換 課 題	0	11	8	6	4	6	4	1	40
	1	0	3	0	1	1	3	2	10
	2	2	0	2	2	6	2	2	16
	3	0	0	0	1	5	3	2	11
	4	0	0	0	0	2	7	6	15
	5	1	0	0	1	2	4	11	19
	計	14	11	8	9	22	23	24	111

(5～6歳クラス)

能 動 文 ↓ 反 応 数 文 変 換 課 題	0	5	0	1	1	2	3	0	12
	1	0	1	1	4	1	2	0	9
	2	0	0	0	3	2	3	5	13
	3	0	0	1	3	2	4	3	13
	4	0	2	0	1	4	9	16	32
	5	0	0	0	1	3	19	21	44
	計	5	3	3	13	14	40	45	123

ると、日本語における幼児の文の変換機能の習得および受動文の習得の過程は、日本語の上記の特殊性を反映して、具体的には、日本語の使用者として個有なコースをとって行く可能性があることが示唆されよう。

では、いったい、具体的にどういう過程をとっていくと考えられるのであろうか。このことについて、われわれは必要十分な資料を得たわけではないが、この調査から得られた、この問題についての示唆的事実は、補助動詞「あげる」―「もらう」を使った文の変換は、幼児にとって、能動・受動文の変換より、より容易であったということである。このことは、3種類の変換課題に対する平均正反応率を年齢群別に比較した2-4-1図からもわかることであるが、もう少し立ち入って分析するため、能動→受動文変換、受動→能動文変換の課題に対する子どもの成績と、補助動詞を利用したやり・もらい文の変換課題に対する成績を比較してみよう。

2-4-3表、2-4-4表は、これら両者の成績を比較したマトリックスである。この各マト

2-4-4表 受動文の能動文への変換課題の成績とやり・もらい文の変換課題の成績との関係 (4~5歳クラス)

		「やり・もらい」文変換課題での正反応数							計
		0	1	2	3	4	5	6	
受 動 文 正 反 応 ↓ 能 動 文 変 換 課 題	0	11	7	3	1	2	0	0	24
	1	1	3	4	1	5	6	1	21
	2	1	0	0	4	6	4	0	15
	3	1	1	1	1	5	6	7	22
	4	0	0	0	1	3	2	8	14
	5	0	0	0	1	1	5	8	15
	計	14	11	8	9	22	23	24	111

(5~6歳クラス)

受 動 文 正 反 応 ↓ 能 動 文 変 換 課 題	0	5	0	0	0	1	2	0	8
	1	0	0	0	3	2	2	2	9
	2	0	1	2	3	0	2	1	9
	3	0	0	0	4	1	5	4	14
	4	0	1	0	2	5	9	15	32
	5	0	1	1	1	5	20	23	51
	計	5	3	3	13	14	40	45	123

リックスで、子どもの反応の頻度は、マトリックスの左下ではなく右上にかたよる傾向があり、明らかに、能動文の受動文への変換、あるいは受動文の能動文への変換で良い成績をあげることができる前に、「やり・もらい」文の変換ができるようになるケースが多いことを示している。ちなみに各課題で60%以上の正反応を得ていること（能動⇄受動文変換の場合は5問中3問以上、やり・もらい文の場合、6問中4問以上できていること）を、その変換が習得されている基準として考え、それで、両者の習得の程度の間隔を分析してみると、2-4-5表のようになる。この表は、両課題の変換を共に習得しているものの割合は、4-5歳クラスで38-40%、5-6歳クラス65-70%程度占めていることを示している一方、特に、4-5歳クラスで、やり・もらい文の変換が未習得で、能動・受動文の変換ができる子どもの割合は、その反対の場合に比べ、過度に少ないことを明瞭に示している。このように、われわれが得た資料は、文の変換機能の習得において、能動・受動文の場合よりも、補助動詞「やる(あげる)」「もらう」を使用した文の場合の方が、より早く習得されることを示している。興味あることに、この事実は、高橋\*が、幼児の文の形態を分析した際に得られた知見と一致する。彼は、幼児の文の形態面の発達をいろいろな観点から調べたが、この「やり・もらい」の補助動詞を使う構文について、1)年少クラスから「～やる(あげる)」「～もらう」「～くれる」の3種の使用の使い分けがみられ、2)しかも、受動文で多くの格の誤りがあるにもかかわらず、この「やり・もらい」文の場合誤りがないことを指摘し、ボイスとの関連で特筆すべきことだとしている。

\* 高橋太郎 前掲書第10章, p. 117

これらの事実と、日本語の受動文が、統辞=意味論に特殊な性格をもち、特定の意味表現として利用されている事実、さらに、「やり・もらい」文が、幼児に比較的よく使われる構文であること等を考慮に入れて考えると、日本語における幼児の変換機能の習得、受動文の習得の過程は、いきなり、受動文を習得する中で、それと結びついて文の変換機能を習得するという形で進行するのではなく、むしろ、受動文は、まずは、被害・迷惑等々の意味をもつ特定の表現として習得され、それはすぐ直接、文の変換（つまり、立場の異なる文に変えること）機能の習得には結びつかず、幼児が、ま

2-4-5表 能動-受動文の変換とやり・もらい文の変換の習得の関係

能受の 動動変 文文換 のへ	やり変 りい換 ・文 もの	4-5歳 クラス	5-6歳 クラス
(+)	(+)	37.8%	65.9%
(-)	(+)	24.3%	14.6%
(+)	(-)	2.7%	6.5%
(-)	(-)	35.1%	13.0%
受能の 動動変 文文換 のへ	やり変 りい換 ・文 もの	4-5歳 クラス	5-6歳 クラス
(+)	(+)	40.5%	70.7%
(-)	(+)	21.6%	9.8%
(+)	(-)	5.4%	8.1%
(-)	(-)	32.4%	11.4%

\* (+)記号は60%以上できていることを意味している。

ず、文の変換機能を習得するのは、一つの事象を、いろいろな立場で表すことがより多く要求される動詞「やり(あげる)ーもらい」の構文や補助動詞「やり(あげる)ーもらい」を利用した文を使用する中ではないかと考えられる。言いかえるなら、文の立場や変換については「やり・もらい」構文の使用の中で、まず習得され、それを媒介にして、次に能動文と受動文の文の立場(態)とその変換の習得が展開されてくると考えられるのである。

もちろん、この考えは、この調査から得られた結果から推論される一つの仮説にすぎない。実際に、日本語の場合、幼児が受動文や文の変換機能をどう習得していくのか、この習得の過程を詳細に分析するために、この調査が採用した横断的研究では不十分で、何人かの子どもの文法の発達を縦断的にとらえ、それを詳細に分析してみなければならない。

# 第3章 幼児の文の変換機能の形成と精神発達

## 第1節 問題の所在

前章までに、昭和44年度に実施した「就学前児の文の作成・変換機能の発達」についての実験調査の結果を詳述してきた。この研究を通して、明らかにしてきた主要な事実を要約的に述べれば次のようになる。

(1)幼児が文をつくりやすいように、文の内容と文のモデルを示している図版を利用した場合、4～5歳、5～6歳クラスの幼児の多くは、彼らにとって一般により困難であると考えられる受動文の作成、能動文から受動文へ、および受動文から能動文への変換、補助動詞「あげる（やる）」「もらう」を利用した文の作成とその間の相互変換、使役文の作成・変換についての練習・教育を十分に受け入れる。

(2)一定の簡単な練習の後、図版を使い自力で文を作成、変換する課題を与えた場合、4～5歳クラスの幼児でも、文の作成は比較的容易にできる（受動文の場合、4～5歳クラス児の平均正反応率は約80%、5～6歳クラス約90%、補助動詞「あげる（やる）」「もらう」を利用した文の場合、4～5歳クラス65～69%、5～6歳クラス約80～87%）。しかし、ほかの態、立場の文に変換する課題は、4～5歳クラスの幼児にとって困難で、能動・受動文の場合、たとえば、正しく変換できた反応の割合は、約40%程度で、しかも、そのクラスでもっとも年齢の若い5歳前半群の場合、その値はもっと低く、約36%に過ぎなかった。しかし、5～6歳クラスの幼児は、これらの課題をよく遂行し、能動・受動文の変換の場合、このクラスの平均正反応率は、約70%に達していた。

(3)能動文、受動文の作成、変換機能の調査とあわせて、能動文と対比させ幼児の受動文の文の理解についても調べたが、その結果、就学前期の幼児において、年齢・性にかかわらず、一貫して受動文の理解は、能動文のそれに比べて困難であった。また、受動文の理解の発達は、能動・受動変換機能の発達と結びつき、5～6歳クラスにおいてかなり改善されるが、しかし、このことについて特別の教育を与えない自生的発達の場合、受動文の理解は、就学前期に完全なものに達しない。

そして、この調査が、5～6歳クラスの幼児があと1～2か月で就学を迎える2月の時点で行われたことを考慮に入れ、これらの事実、データを分析した結果、文の変換機能は、今日の教育条件の下で、就学前の1年間、つまり、年長組の頃に急速に形成され、就学を迎える頃までに、この種の機能はかなり発達しているのではないかという推論が得られた。しかし、この問題について本邦で最初に行った先述の調査で、こういう諸事実が明らかにされるにつれ、また、その事実を通して、

あれこれの推論が可能になるにつれ、調査、実験を通して、解決していかなければならないさまざまな問題が提起された。

その第1の問題は、この実験的調査で採用した方法にかかわりをもっている。この調査では、幼児の文の作成や変換を容易にするため、文の作成を保証する図版を利用した。幼児は、図版を用い、文をつくり、さらに、つくった文を図版を用いて、別の態あるいは、別の立場の文につくりかえた。ここで得られた結果は、すべて、この方法と手続きに依存したものである。とすると、まず、次のことが当然のことながら問題となる。つまり、ここで利用した図版を用いて、たしかに、4～5歳クラス児の約40%、5～6歳クラス児の約70%は、能動文を受動文に、受動文を能動文に正しくつくりかえたが、しかし、この図版の支えをとり去った時、幼児は、これらの変換課題を正しく遂行できるのであろうか、という問題である。この問題は、また同時に、図版を用いて文をつくりかえることができたとして、それは、真の意味の文の変換を意味するのかという問題にかかわりをもつ。

だが、この問題が調査の中で提起されるであろうことは、実の所、実験調査を始める以前に、すでに理論的に予想されていたことで第2章の冒頭のところで、文のこの種の変換操作、機能の発達、形成には、内面化と一般化の水準にかかわる、少なくとも次の5つの水準が存在することを述べておいた。

(1)物的支え(図版)が存在した場合、意味が同じで、形式の異なった文を、ともに作り出すことができるが、物的支えがあっても、一つの形式を他の形式におきかえることができない水準。

(2)、(1)と同じ条件で、物的な支えを手がかりにして、意味の同じ一つの文の形式を他の形式におきかえることのできる水準(物的行為の水準)。

(3)熟知している表現の範囲内で、物的な支え(図版)なしに、つまり、言語の水準で、一つの形式を他の形式におきかえることのできる水準(外言の水準)。

(4)変換の操作、ルールが、行為の中で、習熟一般化され、熟知していない文についても、一つの形式を他の形式におきかえることのできる水準(行為の習熟、一般化の水準)。

(5)変換の操作、ルールが言語の知識を媒介にして、自覚・意識化され、任意の文を一つの形式から他の形式に変換することができる水準。

この水準にそって見るならば、先述の調査で図版を用いて調べてきた幼児の文の作成・変換機能は、ここでいう(2)の水準のものにほかならないし、その水準で、かりに幼児が、文を一つの形式から、他の形式におきかえることができたにしても、次の(3)の図版の支えのない外言の水準で、それと同じ文を一つの形式を他の形式におきかえることが、かならずしもできるというわけではない。とすれば、当然、次のことが問題となろう。つまり、(2)の水準で図版を用い、文を変換することができた幼児に、もはや図版を用いずに、課題をことばだけで提示し、言語(外言)の水準だけで文を変換することを要求した時、さらに、幼児があまり熟知していない文の変換課題を言語の水準で提示した時、就学前期の幼児はどの程度、その課題をやりとげるのだろうかという問題である。

言語について組織的な教育をまだ受けていない就学前期の幼児であるから、ここでいう(5)の水準に幼児が達していることは、理論的にも実際的にも、あり得ないが、言語行為や知的な能力が、日常生活の中で、あるいは園の教育活動の中で、急速に発展し、前概念的（前科学的）水準で、あるいは行為や習慣の水準で、対象の性質や関係を一般化することのできる就学前期の幼児、特に年長児の場合、ここで問題にしている文の変換機能が、前の(3)、(4)の水準に達していることは十二分に予想されることなのである。

第2の問題は、ここで特に問題にしてきた、同じ意味の文を、異なった二つの形式であらわしたり、一つの形式の文を他の形式につくりかえたりする行為や機能、ここでは、これを文の変換行為・変換機能と名づけてきたが、その機能の形成、発達は、幼児の発達、とりわけ、この期の幼児の全体的な精神発達の中で、どのような位置を占めているのかという問題である。われわれの調査は物的行為の水準ではあるが、少なくとも、この水準で就学前の5歳代～6歳代の年齢期において、この種の機能が形成・発達しつつあることを示してきた。これは一体何を意味し、また、その発達の事実が幼児の全体的な精神発達とどのようなかかわりをもっているのであろうか。この問題への解答は、今まで述べてきた調査そのものの結果からは、直接与えられない。しかし、この問題の理論的に正しい解決とその解釈は、ここで示してきた幼児のある一つの心的機能について発達の事実の理論的解釈に大きな影響を及ぼす。またそれだけでなく、この問題の解決は就学前のこの時期に、言語教育の一環として、この種の機能を十分に形成するようにより意図的に教育することが、必要なことなのか、または望ましいことなのか、という教育上の実際の問題を解決するにあたって、重要な意義をもつ。だが、言語の習得と精神発達の相互関係の問題にかかわるこの問題の解決は、理論的にも、実証的にも研究が十分に展開されていないわが国の言語心理学、発達心理学の現状では、けっして容易なことではない。

この問題に対する可能な解決の一つの極端な立場は、新しい構文の文をつくるとか、一つの文の形式を他の形式の文に変換する操作、機能をコミュニケーション（伝達）にかかわる一つの言語技能であると理解し、子どもの精神発達との直接的な関係を問題としない立場である。この立場に立てば、受身文や使役文をつくれるよう（話したり、書けたり）になったり、それらの文の意味を理解できるようになることは、あくまでも他人との言語的コミュニケーションを円滑に行うための必要な望ましい言語能力、言語的機能の一つであって、それ以上のものではない。このような立場は、言語能力は、一つの習慣化された能力であり、国語教育、言語教育は子どもに、単によい言語習慣をつくり出すことだと考えた戦後の国語教育のものの考え方にも認められる。この立場から、もし、就学前の幼児が受動文をつくったり、理解したりすることが困難だという現実にあついたら、「それは、幼児にそういう言語技能、習慣をつくってやらないからで、もし必要なら、そういう習慣や言語技能をつくり出してやればよい。しかし、それは、所謂それだけのことに過ぎぬ。」という解釈が成り立つだろう。

だが、幼児が受身文や使役文をつくったり、意味の同じ一つの文を一つの形式から他の形式に変換する機能は、コミュニケーション上の必要性から、日常の言語習慣の中でつくり出される単純な言語的技能なのであろうか。また、それに過ぎないのであろうか。われわれは、前述した調査の中で、能動・受動文、使役文、補助動詞「あげる（やる）」「もらう」を利用した文の三つの異なった構文について、文の作成・変換をとりあげたが、すでに述べてきたように、文の変換については、それらの異なった三つの構文において、その年齢的な発達は、きわめて類似した様相を示していた。そのことは、前述したように、それらの背景に、それらに共通した何らかの心的機能の形成・発達が進んでいることを示唆している。

この問題に対する別の観点で、最近の欧米の言語心理学の発展の中で提起されはじめてきた。ピアジェ学派のサンクレールらによって主張されている考え方である。われわれが日本で、調査を行っていた丁度その時期に、前後して、欧米の諸国でも、チョムスキー理論の影響を受け、子どもの文の理解と産出の過程についての研究が、再びさかんになってきたが、サンクレールらは、ピアジェ理論を基礎に児童の精神発達と言語の獲得の関係についてまったく新しい立場から研究をはじめてきた。J.ピアジェや彼女らの主張にしたがうならば、\* \*\*子どもの言語の獲得は、(ピアジェ学派のいう、いわゆる) 認知操作や認知構造の発達に深いつながりを持ち、自生的な状況での子どもの言語(母国語)の獲得は、子ども自身の非言語的な知的操作の構造(の水準)に依存して行われる。サンクレールたちは、①認知的構造の発達の变化は、言語の獲得、発達の面で変化をひきおこすのか、その間に平行的な、積極的な関係があるのか、②その両者の間に平行的な関係があるとしたら、言語面の訓練は、子どもの認知的な操作の構造に変化を及ぼすのかを確認する目的で、まず、幼児の形容詞の比較級の使用や形容詞の結合的使用(大きくて太い、小さくて細いなど)と、保存の形成の程度との関係を調べた。その結果、ことばを理解する課題では、両者の間に、積極的な関係は見いだせなかったが、文の産出(事物の関係についての記述的発話)の課題において、保存が形成されている幼児と、保存がまったく形成されていない幼児の間には、顕著な差がみられ、保存が形成されている幼児の多くは、事物の特質の関係を比較級で表現することができ、また、二次元で異なっている二つの対象の相違を、二つの形容詞を結合させた二つのセンテンスで表現する〔この鉛筆は(より)長くて細い。この鉛筆は短くて太い〕ことができたのに対し、保存が未形成の幼児の多くは、比較級を使うことができず、また、二次元で異なっている二つの対象の相異について、一次元で表現するか、別々の四つの文(この鉛筆は長い。あの鉛筆は短い。この鉛筆は細い。あの鉛筆は太い)で表現するという事実を確認した。また、保存が未形成の幼児に、上の言語表現についての言語訓練を行ったが、その結果、言語訓練の結果として、言語の使用の面で進歩がみられる場合があっても、それは、認知的操作(この場合、保存)の面の発達をひきおこすことは、まれであった。この事実は、まだ、日本語を話す子どもについて、確認されていないが、フランス語を話す子どもで行われたこの実験は、サンクレールたちの言語の獲得が子どもの認知構造の発達に依存し

て行われるという考え方を支持している。彼らは、これらの実験のうち、われわれが日本の子どもについて調査を行っているところ、問題を、子どもの受動文の産出と理解の発達と認知発達の関係に移し、現在、なお実験が進められている。\*\*\*彼らは、まず、フランス語、ドイツ語、英語の異なった言語を母国語とする子どもたちについて、採用した方法は、われわれとやや異なっているが、われわれが、あつかったと同じような能動文を受動文に変換する課題、受動文の理解の課題を与え、彼らの反応を分析・比較した。その結果、言語の相異を越えて、三つの異なった母国語をもつ子どもの受動文への変換、受動文の理解の年齢的発達は、きわめて類似し、一般に6歳になっても、正しく受動文をつくり、また正しく理解することは困難であった。このことは、彼らの意見にしたがえば、受動文の産出、理解の発達の基礎に、言語そのものに基盤をおかない一般的な認知発達があることを示している。

\* Sinclair-de Zwart, H. Developmental Psycholinguistics. In D. Elkind & J. H. Flavell (Eds.) Studies in cognitive development. Essays in honor of Jean Piaget. 1969.

\*\* J. Piaget. Language and intellectual operations, In H. G. Furth (Eds.) Piaget and Knowledge. 1969.

\*\*\* Sinclair, A., Sinclair, H. and de Marcellus (1971), G. Capres, H. Sinclair and B. Studer (1971), Montanero, J(1971) 第2章前掲論文

子どもの受動文の獲得（産出、理解）やその基礎となる能動文の受動文への変換が、ある知的操作—特にピアジェの理論にしたがうなら、具体的思考（操作）の段階への移行を特徴づける保存の概念、その基礎となる可逆性の操作—の獲得と関係していると考えするには、それなりの十分な根拠がある。これまでにも、前章および本章の中で何回か述べているように、能動文を受動文に変換することは、一つの文の形式を、その文の意味を変えないで、他の形式に置きかえることであるが、そこには、外見上、異なった形式であらわされている二つの文が、まったく同じ意味をもっていると判断できること、またそのための操作が含まれ、前提とされている。その操作は、ピアジェの理論でいうなら、可逆性であろう。ちょうど、液量の保存において、Aの器から、Aより口径の広いBの器に移された水の量が、Aの器の水の量と同じであることを判断する操作として、一旦Bの器に移された水をAの器にもどす操作が問題となるように、「ネコがネズミを食べた」という文と、それが受動形に変換された「ネズミはネコに食べられた」という文とが、同じ事柄をさし、同じ意味をもっていると判断する場合には、一旦受動形であらわされた「ネズミはネコに食べられた」の文を、元の「ネコはネズミを食べた」の文に逆に変換する操作が問題となる。それは、ピアジェの理論にしたがえば、可逆性の操作にほかならない。

オハジキが異なった形式（まとめられておかれた場合、ひろがっておかれた場合）でおかれても、ヒモが、外見上、異なった形（たとえば、まるめる）になっても、粘土が、異なった形式に変形させられても（たとえば、球をドーナツ形に）、その数、長さ、体積そのものが変わらなければ、数、長さ、体積が変わらないと判断できることを、ピアジェは、数、長さ、体積の「保存」と呼んだが、

もし、そういう呼び方が許されるなら、われわれが、前章で述べてきた、幼児の能動文・受動文の変換、補助動詞「あげる（やる）」「もらう」をつかった文の相互変換の発達は、幼児のいわば、「文の意味の保存」をあつかってきたことになる。ただ、ピアジェおよびその協同研究者たちが、「保存」ということばをつかう時に、それは、もっぱら、児童の具体的な事物、モノに対する行為の中での、幼児の事物についての認識が問題とされているのに対し、ここでは、事物ではなく、自分たちが使っていることば、言語に対する幼児の認識、態度が問題となる。

われわれが、明らかにしてきた今日の社会的・教育的条件の下で、日本の子どもたちが、そのことについて特別の教育を受けない場合でも、「就学前の5歳代から6歳代にかけて（特に6歳代において）、文の変換機能や受動文の理解の発達が進行するが、それは就学期までに完成するに至らない」事実は、もし、その機能が、ピアジェ理論での「可逆性」の操作とかかわっているとすれば、ピアジェの発達理論での前操作的段階から、具体的操作への移行をさし示しているということの意味していると理解することもできよう。このように考えてみると、一見、言語的能力上の問題とだけ見える幼児の受動文の作成、理解、能動文・受動文の変換、あるいは、それに類似した文の変換機能の発達は、単に、コミュニケーション機能としての言語発達の問題ではなく、幼児の精神発達全体と深く結びついている現象であることが予想・理解されよう。

だが、能動・受動文の変換、受動文の理解が、このように、「可逆性の操作」の獲得にかかわるとして、幼児の受動文にかかわるこの種の言語的能力の獲得は、サンクレールらが主張しているように、事実、具体的な事物やモノを対象とする行為の中で自生的に形成される認知操作の構造に依存しているのであろうか。もし、サンクレールの主張が正しければ、保存がまったく、形成されていない子どもと、形成されている子どもとの間に、能動文・受動文の変換、受動文の理解の発達に明瞭な差が認められなければならない。インド・ヨーロッパ言語族の言語を母国語とする幼児で、それが確認されたとして、このことは、同じように、日本語の子どもに認められるのであろうか。これは、まったく、実証的な性格をもつ課題である。

この調査を担当している筆者（天野）は、かならずしも、子どもの発達についてのピアジェの理論、サンクレールの主張に、全面的に賛成する立場ではなく、特にサンクレールが提起している言語と認知構造の発達についての二つの命題（①言語の獲得は幼児の認知操作の構造に依存している。②言語のとりたてた訓練は、言語の学習面での進歩をひきおこすことがあっても、認知構造の改変には、作用しない）のうち、特に後者については、異論をもっている。しかし、言語の獲得と精神発達との相互関係の問題について、わが国で、将来、研究を十分に発達させるため、まず、サンクレールの第1の命題について、日本語を話す幼児について検討してみることは、十分価値のあることであると考えた。

以上述べてきた二つの問題を検討するため、幼児の文の変換機能について、二つの実験を試みた。以下、2節にわたって、その目的・方法・結果を詳述しよう。

## 第2節 幼児の言語的水準での能動・受動文の変換

### 第1項 目的と方法

#### 1 目的

前節で述べた第1の問題、つまり、われわれの調査で使用してきた図版を用いて文を変換することができる幼児に、図版を使わずに課題をことばだけで提示し、言語の水準だけで文を変換することを要求した時、そのことについて特別の教育をうけていない就学前の幼児は、どの程度、その課題を遂行しうるのかを調べるのが、この実験調査の目的である。前章において述べた調査では、能動・受動文の変換を含め3種類の課題を使用した。ここでは、能動・受動文の課題にかぎって、上の問題を検討する。

#### 2 方法と手続き

今まで実施してきた能動・受動文変換の課題のほか、新たに、言語水準の問題を作成し、次の4種の課題を幼児に課した。

##### (1) 図版を用いた能動文、受動文の作成および能動・受動文変換課題

昭和43年に実施した「文の作成・変換テスト」のうちのA・B・Cの問題、ただし、C-9、C-10の2問は省いた。

A 能動文の作成（練習2問、テスト4問）

B 受動文の作成（練習2問、テスト4問）

C 能動・受動文の変換（練習2問、能動文から受動文への変換、受動文から能動文への変換、各4問、計8問）

練(i) 太郎は花子をぶった。 →花子は太郎にぶたれた。	C 4 イヌは自動車にひかれた。 →自動車はイヌをひいた。
練(ii) 花子はお母さんにしかられた。 →お母さんは花子をしかった。	C 5 金太郎はクマをたおした。 →クマは金太郎にたおされた。
C 1 ネコはネズミを食べた。 →ネズミはネコに食べられた。	C 6 太郎はイヌにかまれた。 →イヌは太郎をかんだ。
C 2 クマはハチにさされた。 →ハチはクマをさした。	C 7 クマは魚をつった。 →魚はクマにつられた。
C 3 イヌはネコを追いかけた。 →ネコはイヌに追いかけられた。	C 8 クマは太郎にうたれた。 →太郎はクマをうった。

## (2) 言語水準の変換課題(1)

前ページの(1)のCの同じ問題を言語水準で行わせる。練習問題2問，テスト問題8問，

## (3) 言語水準の変換課題(2)

(2)の課題にひきつづき与える課題で，新たに，次の問題を作成した。

### A 能動文から受動文への変換

- 1) イヌは太郎をなめた。  
→太郎はイヌになめられた。
- 2) ウマは太郎をけた。  
→太郎はウマにけられた。
- 3) ウルトラマンは怪じゅうをたおした。  
→怪じゅうはウルトラマンにたおされた。
- 4) 太郎は魚をさした。  
→魚は太郎にさされた。
- 5) 花子はラジオをきいた。  
→ラジオは花子にきかれた。
- 6) 花子は新聞をよんだ。  
→新聞は花子によまれた。
- 7) 花子はテレビをみた。  
→テレビは花子にみられた。

### B 受動文から能動文への変換

- 1) 花子はネコにひっかかれた。  
→ネコは花子をひっかいた。
- 2) チョウチョは太郎につかまえられた。  
→太郎はチョウチョをつかまえた。
- 3) イヌは太郎にふまれた。  
→太郎はイヌをふんだ。
- 4) イヌはおじいさんにごろされた。  
→おじいさんはイヌをころした。
- 5) 音楽は太郎にきかれた。  
→太郎は音楽をきいた。
- 6) 本は太郎に読まれた。  
→太郎は本を読んだ。
- 7) 映画は太郎にみられた。  
→太郎は映画をみた。

これらの2種の問題全14問のうち，各1)～4)までの問題の文は，能動文，受動文ともに，日本語として正しく，日常生活の中でつかわれるが，A,Bの5)～7)の文の受動文は，日本語としては通常用いられない。ここでは，幼児が，日常の生活で熟知している文についてだけでなく，あまり熟知していない文に，習得している変換の規則を形式的にあてはめ，文を言いかえることができるかどうか調べる目的で，本章第1節で述べた水準(4)に対応するものとして，課題の中に含めた。

なお，Aの1)～4)，Bの1)～4)の問題文の主客は，(1)の問題と同じく，論理的に可逆性(互換性)をもちうるものも含まれているが，社会の使用慣習上では，いずれも，主客の互換性はないものばかりである。また，A，B 5)～7)については，論理的に主客の互換性はない。

## (4) 受動文の理解，識別テスト

前回と同じ，「文の作成・変換テスト」に含まれているF「選択法による能動文，受動文の理解テスト」16問

実施の手続きは，(1)(4)については，前回実施したのとまったく同じ手続きによって行った。(2)(3)の言語水準の変換課題の実施手続きは次のとおり。

①まず，実験者は，被変換文(たとえばAの1)の場合「犬は太郎をなめた」)をややゆっくり，大きな声で読み，幼児に模倣，再生さ

せる。

②その後、「では、今、言ってもらったお話を、『太郎は』ではじまるお話になおして下さい。」という教示を与え、

③実験者は「太郎は」といい、

④被験児に「太郎は」といわせて、そのままその文を完成させる。

⑤誤った文をつくった場合、または、わからない、だまっている場合、①にもどり、もう1試行やらせる。(最高2試行)。

⑥それでも、できなければ、「できない」として、次の問題に移る。

テストの最初の過程では、手続きの②は、その通りに行われるが、テストが進行するにつれ、②の教示を略式、つまり「では、『太郎は』では」の型で行い、子どもが、手続きになれ、実験者が何もいわずに、どんどん文をいいかえていく場合には、上の②、③の手続きを省略した。しかし、A、Bの5～7の問題については、一切、②、③の手続きを省略することはしなかった。

言語水準の変換課題(1)(2)は、図版を用いた変換課題8問のうち、原則的に、4問以上正しく変換できなかった子どもには与えなかった。また言語水準課題(1)で、まったくできなかった子どもには、(2)の課題は課さなかった。テストはすべて、個別テストの形で、(1)から(4)の順に行われた。

### 3 被験児

東京都荒川区西日暮里の道灌山幼稚園の園児、年長組、39名、年中組、43名 計83名。被験児の性、年齢構成は、3-2-1表に示すとおり。

### 4 実験期間

昭和49年1月～2月

### 5 場所

道灌山幼稚園の一室

3-2-1表 被験児の性、年齢構成 (4～5歳クラス)

年齢 性	4:10 ~4:11	5:0 ~5:1	5:2 ~5:3	5:4 ~5:5	5:6 ~5:7	5:8 ~5:9	5:10 ~5:11	計
女	2	4	3	1	5	4	2	21
男	3	1	6	5	6	1	0	22
計	5	5	9	6	11	5	2	43

(5～6歳クラス)

年齢 性	5:10 ~5:11	6:0 ~6:1	6:2 ~6:3	6:4 ~6:5	6:6 ~6:7	6:8 ~6:9	6:10 ~6:11	計
女	3	4	4	2	3	2	0	18
男	3	5	3	1	6	3	0	21
計	6	9	7	3	9	5	0	39

## 第2項 結果とその分析

### 1 図版を用いた物的水準での変換

テストは、図版を用いて能動文、受動文を作成することからはじまったが、その練習過程の様子は、3-2-2表~3-2-4表に示すとおりである。

これらの表から、わかるように、5~6歳クラスの39人は、すべて能動文、受動文の作成、文の変換の練習をそのまま受け入れ、順調にテストに移っていったが、4~5歳クラス43名の中に、はじめからまったく無反応の子が1人、図版をつかっていくら模倣=学習を反覆しても、練習問題の能動文をつくり出すことのできない子が2名認められ、次の文の変換の課題に移れたのは、その3名を除く40名であった。変換の練習は、5~6歳クラスの幼児は最高3試行で、自力で2回連続して正反応し、テストに移ったが、4~5歳クラス児では、40名のうち、5名は、変換の練習で、いくら試行をくり返しても、自力で練習問題2問を正しく変換できるようにならなかった。

3-2-2表 能動文の作成の練習、学習チェックテストの状況

クラス	反応 テストできず 導入不能	模倣=学習をくり返しても、その文をつくれな い	模倣で文をつく れたが自力でで きない	模倣=学習後、自力で練習問題2問を連続して正しく作成するまでに要した試行(チェック)回数				通過率 X	人数 N
				1	2	3	4		
4~5歳 クラス	1 (%) 2.32	2 4.65	1 2.32	21 48.83	17 39.53	1 2.32	0	39 90.69	43
5~6歳 クラス	0 (%)	0	0	27 69.23	12 30.77	0	0	39 100.00	39

3-2-3表 受動文の作成の練習、学習チェックテストの状況

クラス	反応 テストできず 導入不能	模倣=学習を何回やってもでき ない	模倣で文をつく り出せたが、自 力でできない	模倣=学習後、自力で練習問題2問を連続して正しくつくるのに要した試行(チェック)回数				通過率 X	人数 N
				1	2	3	4		
4~5歳 クラス	3 (%) 6.98	0	0	23 53.49	15 34.88	2 4.65	0	40 93.02	43
5~6歳 クラス	0 (%)	0	0	29 74.36	9 23.08	0	1 2.56	39 100.00	39

3-2-4表 変換の練習、学習チェックテストの状況

クラス	反応 テストできず 導入不能	模倣=学習をくり返してもその文をつくれな い	模倣で文をつく れたが、自力で できない	模倣=学習後、自力で練習問題2問を連続して正しく変換できるまでに要した試行(チェック)回数				通過率 X	人数 N
				1	2	3	4		
4~5歳 クラス	3 (%) 6.97	0	5 11.62	18 41.86	11 25.58	5 11.62	1 2.33	35 81.39	43
5~6歳 クラス	0 (%)	0	0	28 71.79	9 23.07	2 5.13	0	39 100.00	39

しかし、彼らは、その状態でテストに移った。図版を用いての能動・受動変換のテストの結果は、3-2-5表、3-2-6表に示すとおりである。

3-2-5表 図版を使用した能動・受動文変換課題に対する反応

(1)=a)の文を正しくつくった。

(2)=a)の文を正しくつけれないので、文を演示して教えた。

(3)=b)の文に正しく変換した。

問 題		ク ラ ス (人数)		4 ~ 5 歳クラス(N=43)			5 ~ 6 歳クラス(N=39)		
		反 応		(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
能 動 文 ↓ 受 動 文	C 1	a) ネコはネズミをたべた。 b) ネズミはネコにたべられた。	39 90.69	1 2.32	17 39.53	39 100.00	0	29 74.35	
	C 3	a) イヌはネコを追いかけた。 b) ネコは犬に追いかけられた。	38 88.37	2 4.65	16 37.21	38 97.43	1 2.56	30 76.92	
	C 5	a) 金太郎はクマをたおした。 b) クマは金太郎にたおされた。	33 76.74	7 16.28	12 27.91	37 94.87	2 5.13	23 58.97	
	C 7	a) クマは魚をつった。 b) 魚はクマにつられた。	32 74.42	0	11 25.58	38 97.43	1 2.56	23 58.97	
	平 均		82.55	5.81	32.56	97.43	2.56	67.31	
受 動 文 ↓ 能 動 文	C 2	a) クマはハチにさされた。 b) ハチはクマをさした。	39 90.70	1 2.32	14 32.56	38 97.43	1 2.56	25 64.10	
	C 4	a) イヌは自動車にひかれた。 b) 自動車はイヌをひいた。	37 86.04	3 6.98	5 1.16	39 100.00	0	18 46.15	
	C 6	a) 太郎はイヌにかまれた。 b) イヌは太郎をかんだ。	37 86.04	3 6.98	11 25.58	38 97.43	1 2.56	21 53.84	
	C 8	a) クマは太郎にうたれた。 b) 太郎はクマをうった。	34 79.07	6 13.95	22 51.16	39 100.00	0	33 84.61	
	平 均		85.46	7.56	30.23	98.72	1.28	62.18	

幼児にとって、図版をつかって文を作成することは、容易だが一旦、作成した文を、別の態の文にかえることが、より困難であるという状況は、前章でのべた調査の結果と同じだが、今回のこの実験の場合、調査時点は同じ2月を選んで行ったが、変換の平均正反応率は、特に4~5歳クラスで、前回の場合より低く、その値は、能動→受動変換の場合32.6%、受動→能動変換の場合30.2%に過ぎなかった。

3-2-6表 図版をつかった変換課題の年齢ごとの正反応数の分布と正反応率

		(能動→受動変換)						(受動→能動変換)									
年齢	正反応数	0	1	2	3	4	T	平均正 反応率	年齢	正反応数	0	1	2	3	4	T	平均正 反応率
	4 B		2	0	2	1	0	5		35.00	4 B		2	2	1	0	0
5 A		12	2	3	2	1	20	22.50	5 A		7	6	4	3	0	20	28.75
5 B		7	4	3	3	7	24	48.95	5 B		7	4	5	7	1	24	40.63
6 A		3	1	6	4	5	19	59.21	6 A		2	3	4	4	6	19	61.84
6 B		1	1	0	6	6	14	76.79	6 B		1	0	2	6	5	14	75.00

## 2 言語水準での変換

図版をつかった変換テストの後に、図版をとり去り、同じ問題を図版なしでことばの水準で、文をいいかえる課題（言語水準での変換課題(1)）に移った。

だが、その課題の練習問題を行う段階で、図版をつかって変換課題を行った4～5歳クラスの40名のうち23名、5～6歳クラス39名のうち4名は、言語課題に導入することができず、結局、言語水準の変換テスト(1)に移行できたのは、4～5歳クラス17名(39.5%)、5～6歳クラスの35名(92.3%)であった、また、これらの幼児のうち、4～5歳クラスの1名、5～6歳クラスの3名は、言語水準の変換テスト(1)で、ほとんど変換できなかつたので、次の言語水準の変換テスト(2)は実施しなかつた。言語水準での変換テストは、まず、被変換文を実験者が口頭で言い、次に幼児にそれを模倣させ、それから、主語を変えて文をつくり直す変換の課題に入ったが、幼児の被変換文の模倣は、言語水準での変換テスト(1)の全問について、100%正しく行われた。

これらの言語水準の変換テスト(1)の結果を図版を使用した場合と比較したのが3-2-7表、3-2-8表である。

図版の支えをとり去って、ことばの水準で、文をつくりかえる課題は、一般的には、就学前の幼児にとって、困難だと思われがちだが、これらの表をみてもわかるように、幼児たち、特に5～6歳クラスの幼児は、比較的よく文の変換を行うことができた。そして、その割合は、平均正反応率の面で見ると、図版をつかった場合とほとんど変わらない値を得た。

一般的には、同じ問題でも、図版をつかって文の変換を行うことができて、図版をとり去り、言語の水準に移すと、課題はより困難になると考えられるが、この問題について、3-2-8表に示す、図版を使用した課題と言語水準の変換(1)の正反応数の比較マトリックスを分析した結果、特に5～6歳クラスの幼児について、幼児の反応の変化に二つの傾向が認められた。

一つは、図版をつかった場合、4問中、3問以上正しく変換できた、比較的よくできた幼児は、言語水準に移っても、課題は特に困難になることはなく、かえってよい成績をおさめるという傾向、

第2は、反対に、図版を利用しても、1, 2問しか正しく変換できなかった変換機能が一般化していない幼児にとって、言語水準での課題はより困難で、図版でできた問題でも、言語水準ではできなくなるという傾向。その二つが合わさった結果として、3-2-7表に示すように、5-6歳クラスの場合、図版を利用した課題と言語水準の課題の平均正反応率は、現象的に、近似した値（能動→受動文変換、図版67.31%，言語60.89%，受動→能動文変換、図版62.18%，言語58.33%）をとっている。だが、3-2-8表のマトリックス（5-6歳クラス）をみればわかるように、言語水準での幼児の正反応数の分布は、図版の場合のそれにくらべ、全問正反応(4)、正反応なし(0)の両

3-2-7表 言語水準の能動・受動文変換テスト(1)における正反応率と図版の場合との比較

ク ラ ス (人 数)		4～5歳クラス (N=43)		5～6歳クラス (N=39)	
		図版	言語	図版	言語
能動文の受動文への変換	1) ネコはネズミをたべた。 →ネズミはネコにたべられた。	17 39.53	13 30.23	29 74.36	26 66.67
	3) イヌはネコを追いかけた。 →ネコはイヌに追いかけられた。	16 37.21	9 20.93	30 76.92	20 51.28
	5) 金太郎はクマをたおした。 →クマは金太郎にたおされた。	12 27.91	13 30.23	23 58.97	26 66.67
	7) クマは魚をつった。 →魚はクマにつられた。	11 25.58	10 23.25	23 58.97	23 58.97
	平 均	32.56	26.16	67.31	60.89
受動文の能動文への変換	2) クマはハチにさされた。 →ハチはクマをさした。	14 32.56	7 16.28	25 64.10	22 56.41
	4) イヌは自動車にひかれた。 →自動車はイヌをひいた。	5 11.62	4 9.30	18 46.15	19 48.72
	6) 太郎はイヌにかまれた。 →イヌは太郎をかんだ。	11 25.58	11 25.58	21 53.85	23 53.85
	8) クマは太郎にうたれた。 →太郎はクマをうった。	22 51.16	11 25.58	33 84.62	27 69.23
	平 均	30.23	19.19	62.18	58.33

3-2-8表 図版を用いた場合と言語水準での変換の正反応数の比較マトリックス

5～6歳クラス 能動→受動文変換						4～5歳クラス 能動→受動文変換							
正反応数	4	言 3	語 2	(1) 1	0	T	正反応数	4	言 3	語 2	(1) 1	0	T
4	13	1				14	4	3	2	1			6
図3	6		3		1	10	図3	1	1	2		1	5
2	1		1		6	8	2	1	1		1	3	6
版1		1			2	3	版1		1			4	5
0				1	3	4	0		1			20	21
T	20	2	4	1	12	39	T	5	6	3	1	28	43

受動→能動文変換						受動→能動文変換							
正反応数	4	言 3	語 2	(1) 1	0	T	正反応数	4	言 3	語 2	(1) 1	0	T
4	7	1	1		1	10	4						0
図3	8	3	2			13	図3	2	3	1	1	1	8
2		1	1	3	2	7	2		2	2	1	3	8
版1				2	2	4	版1				2	10	12
0		1			4	5	0					15	15
T	15	6	4	5	9	39	T	2	5	3	4	29	43

極に分極化する傾向を示している。

同じような傾向は、4～5歳クラスの場合にも、多少みられているが、この場合、図版を利用した変換の問題ですでに正答数ゼロのものが多かったため、顕著にはみられず、言語水準の変換課題の正反応率は、図版を利用した場合にくらべ、平均的には低くなった。言語水準の変換課題(2)の各問に対する幼児の正反応の割合は、3-2-9表と3-2-10表に示す通りである。また、言語水準の変換課題(1)と(2)の前半4問の正反応数を比較したのが3-2-11表である。この表をみるとわかるように、5～6歳クラスの幼児で言語水準の変換課題(1)の問題で、4問中3問以上正しく変換できた幼児のすべては、変換課題(2)の前半4問についても、3問以上(ほとんど4問)正しく変換した。また一方、言語水準の課題(1)で1-2問しか変換できなかったものは、(2)では、3-4問正しく変換できるようになるか、もしくは、0-1問のいずれかに分かれ、図版から言語水準に移った時、よくできる群とできない群に分極化が生じたと同じように、ここでも、子どもたちのグループの分極化が一層進む傾向がみられた。このようにして、5～6歳クラスの場合、図版でも一度もやったことのない問題を言語水準でいきなり行う言語水準(2)の前半の問題においても、39名中24～

25名の幼児は、いずれも比較的正しく変換し、その平均正反応率は、能動→受動文変換で 61.53%、受動→能動文変換で 60.89% に達した。

しかし、言語水準(2)の課題の後半の、日常生活の中であまりつかわれていない、日本語として適切でない文への変換（能動→受動文変換）の問題の場合、そのうちの約3分の1は、変換のルールを形式的にあてはめ、「ラジオは花子にきかれた」などの文をつくることはできなかった。だが、残りの3分の2の幼児は、この場合でも、ルールを形式的にあてはめ、文を適切に変換することができた。一方、これと反対の、日本語として不適切な受動文を正常な能動文にかえる課題は、5～6歳クラスのうちの25～26名の幼児は、すべて、正しく、正常な能動文をおきかえることができた。

一方、4～5歳クラスの幼児は、言語水準の変換課題(2)に移ると、課題がより困難になる幼児の割合が増大し、特に、後半の、日本語としては不適切な文への形式的な変換をすべて正しくやりこ

3-2-9表 言語水準の変換課題(2)の各問に対する正反応率とその平均 能動→受動文変換の場合

問 題	クラス (人数)	4～5歳クラス (N=43)	5～6歳クラス (N=39)
1 イヌは太郎をなめた。 →太郎はイヌになめられた。		13 30.23	24 61.54
2 ウマは太郎をけた。 →太郎はウマにけられた。		6 13.95	25 64.10
3 ウルトラマンは怪じゅうをたおした。 →怪じゅうはウルトラマンにたおされた。		7 16.27	21 53.85
4 太郎は魚をさした。 →魚は太郎にさされた。		5 11.62	25 64.10
平 均		18.02	60.89
5 花子はラジオをきいた。 →ラジオは花子にきかれた。		2 4.65	13 33.33
6 花子は新聞を読んだ。 →新聞は花子に読まれた。		3 6.97	16 41.03
7 花子はテレビをみた。 →テレビは花子にみられた。		4 9.30	14 35.90
平 均		6.97	35.75

3-2-10表 言語水準の変換課題(2)の各問に対する正反応率とその平均 受動→能動文変換の場合

問 題	クラス人(数)	4～5歳クラス (N=43)	5～6歳クラス (N=39)
1 花子はネコにひっかかれた。 →ネコは花子をひっかいた。		11 25.58	26 66.67
2 チョウチヨは太郎につかまえられた。 →太郎はチョウチヨをつかまえた。		12 27.91	23 58.97
3 イヌは太郎にふまれた。 →太郎はイヌをふんだ。		9 20.93	21 53.85
4 イヌはおじいさんにくろされた。 →おじいさんはイヌをころした。		11 25.58	26 66.67
平 均		25.00	61.53
5 音楽は太郎にきかれた。 →太郎は音楽をきいた。		12 27.91	25 64.10
6 本は太郎に読まれた。 →太郎は本を読んだ。		13 30.23	26 66.67
7 映画は太郎にみられた。 →太郎は映画をみた。		14 32.56	26 66.67
平 均		30.23	65.81

なせる幼児は、まれであった。

以上、行ってきた分析の結果のまとめとして、ここで実施した、図版を利用した変換課題、および、言語水準での変換課題に対する幼児の各反応から、3-2-12表に示す基準に基づいて、能動・受動文変換機能の習得の水準を定め、この実験に参加した、4～5歳クラス、5～6歳クラスの幼児が、どの水準に達しているのかをクラス別に示したのが、3-2-13表である。

図版をつかって変換できるB水準以上の幼児の割合は、5～6歳クラスの場合、非常に高い値を占めている(この場合、76.9%)ことは今まで述べてきた先回の調査の結果と同じだが、5～6歳クラスのこれらの幼児のうちの80%(B水準以上30人中24人)、5～6歳クラス全体の約62%(39人中24人)は、図版の助けを受けないことばの水準で、能動・受動文の変換を正しく行うことができ

3-2-11表 言語水準の変換課題(1)と(2)の正反応数の比較マトリックス

5～6歳クラス 能動→受動文変換							4～5歳クラス 能動→受動文変換									
正 応	反 数	言 語 (2)					T	正 応	反 数	言 語 (2)					T	
		4	3	2	1	0				4	3	2	1	0		
言 語 (1)	4	19	1				20	言 語 (1)	4	1	1	1	2		5	
	3	1	1			2	3			2	1	2	1		6	
	2	1	1			2	4		2	1	1	1			3	
	1					1	1		1					1		1
	0			1		11	12		0					1	28	29
T		21	3	1	0	14	39	T		2	4	3	5	29	43	

5～6歳クラス 受動→能動文変換							4～5歳クラス 受動→能動文変換								
正 応	反 数	言 語 (2)					T	正 応	反 数	言 語 (2)					T
		4	3	2	1	0				4	3	2	1	0	
言 語 (1)	4	14	1				15	言 語 (1)	4		2				2
	3	5	1			6	3			3	1		1	5	
	2	2	1			1	4		2	2	1			3	
	1	1			1	3	5		1	3	1			4	
	0					9	9		0	1				28	29
T		22	3	0	1	13	39	T		0	11	3	0	29	43

3-2-12表 能動・受動文変換機能の習得の水準とその基準\*

水準	特 徴	基 準		
		図版でのテスト	言語水準のテスト(2)の前半	言語水準テスト(2)の後半、形式的な変換課題
A'	図版をつかってもまったく変換できない。	0/8	0/8	—
A	図版をつかって練習すると多少変換できる。	1/8～3/8	A→P, P→Aの両方または一方が3/4以下	—
B	図版をつかって変換できる。だが一般化されない。言語水準では誤りが多い。	4/8以上	A→P, P→Aの両方または一方が3/4以下	—
C	言語水準で変換できる。ただし形式的な変換は不十分。	4/8以上	A→P, P→Aともに3/4以上	A→P, P→Aの両方または一方が2/3以下
D	言語水準で変換でき、形式的な変換課題も正しく変換する。	4/8以上	A→P, P→Aともに3/4以上	A→P, P→Aともに2/3以上

\* 表中のA→P, P→Aはそれぞれ能動文から受動文への変換, 受動文から能動文への変換を意味する。

3-2-13表 幼児の能動・受動文変換機能の習得の水準とその割合

水 準	ク ラ ス	(クラス別)	
		4～5歳 クラス	5～6歳 クラス
A'	図版をつかってもまったく変換できない。	14 32.56	2 5.13
A	図版をつかって練習すると、多少変換できる。	13 30.23	7 17.85
B	図版をつかって変換できる。だが一般化されていない。言語水準では誤りが多い。	11 25.58	6 15.38
C	言語水準で変換できる。ただし、形式的な変換は不十分。	3 6.98	10 25.64
D	言語水準で変換でき、形式的な変換課題も正しく変換する。	2 4.65	14 35.90
T		43	39

るということを、この表は明瞭に示している。また、5～6歳クラスでB水準以上に達している子どもの約半数、全体の約3分の1の幼児は、さらに、日常的にはあまりつかわれない日本語の文において、能動・受動文の形式的な変換を行うことができることも示されている。

一方、4～5歳クラスの場合、前回の調査と同様、図版を利用して変換できる水準に達している幼児は、一定の割合（この場合、37.2%前回の場合より低い）に達しているが、言語水準で変換ができるようになっている幼児の割合は少なく、C水準以上は11.6%、さらに、D水準に達

しているのは、4.7%に過ぎなかった。

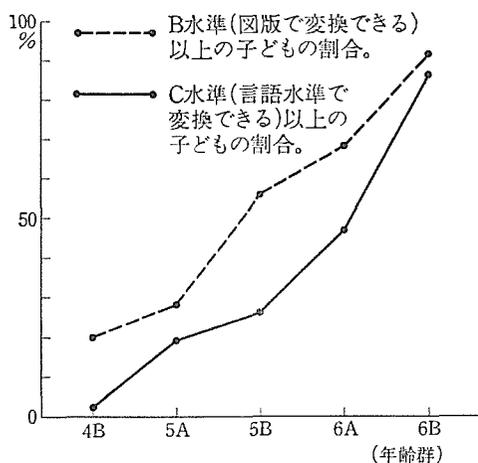
また、同じ5～6歳クラス（年長児クラス）の場合でも、年齢の高い幼児と低い幼児との間には、かなりの差が認められた。これらのことをもう少し明瞭に示すため、この年齢クラスを一緒にして、

3-2-14表 幼児の能動・受動文変換機能の習得の水準とその割合

(年齢群別)

水 準	年 齢 群						T
		4 B	5 A	5 B	6 A	6 B	
A'	図版をつかってもまったく変換できない。	2 40.00	7 35.00	5 20.83	1 5.26	1 7.14	16
A	図版をつかって練習すると多少変換できる。	2 40.00	7 35.00	6 25.00	5 26.32	0 0	20
B	図版をつかって変換できる。だが一般化されていない。言語水準では誤りが多い。	1 20.00	4 20.00	7 29.17	4 21.05	1 7.14	17
C	言語水準で変換できる。ただし、形式的な変換は不十分。	0 0	1 5.00	2 8.33	4 21.05	6 42.85	13
D	言語水準で変換でき、形式的な変換課題も正しく変換する。	0 0	1 5.00	4 16.67	5 26.32	6 42.85	16
T		5	20	24	19	14	82

3-2-1 図 能動・受動文の変換機能の習得の年齢的变化



6か月単位の年齢群で、各水準の幼児の割合を調べたのが3-2-14表である。また、B水準以上（少なくとも図版で変換できる）の幼児の割合、およびC水準以上（言語水準で変換できる）の幼児の割合の変化をグラフに示したのが3-2-1図である。

3-2-1図に明瞭に示されているように、言語水準で変換できる幼児の割合は、6歳代に入って急激に上昇し、あと2~3ヶ月で、就学を迎える5~6歳クラスの年齢の高い6歳後半の幼児の場合には、実に80%以上の幼児が、言語水準で、

能動・受動文の変換ができる状態になっている。

今回この調査を行ったのは、東京地区の一園であり、標本も十分に多くないことを考慮すると、ここで得られた数値から、現代のわが国の就学前児のこの種の変換機能の発達の様子について、一般的な結論をとり出すことは困難であるが、前回の調査でとり出された知見「この種の変換機能は、自然的な発達の場合、だいたい5歳後半から、つまり幼稚園の年長組の時期に発達、形成されてくる」に加え、これらの幼児は、就学を迎えるころには、その半数以上が図版をつかって変換できるだけでなく、言語の水準でも変換できる状態になっているのではないかという推測的知見が得られる。

### 3 能動・受動文変換機能の習得の水準と受動文の理解

前回の調査で、能動・受動文の変換機能と受動文の理解（選択法による正反応率および主客の識別）の関係を調べ、それらの間に有意な関係があり、後者の発達は、前者の発達に依拠していることを示唆するデータを得た。だが、その調査では、すべて図版に基づいて、能動・受動文の作成・変換機能を調べたものであったため、この種の変換機能の習得の水準を適切に定め、それを、幼児の受動文の理解の程度と関連づけることはできなかった。そのため、前回の調査で得たそれらの関連を示す2-3-62, 63表のデータは、十分にそれらの関連を示すものにはならなかった。

もし、受動文の理解が、能動・受動文の変換機能の発達に依存していると仮定するなら、前項で定めた変換機能の習得の水準が上昇するにつれ、理解の程度も高くなっていなければならない。事実、そうであろうか？また、変換機能が設定した先の水準のどの水準に達した時、幼児は、受動文を正しく理解できる状態になったといえるのであろうか、この二つの問題に焦点をしばらく分析してみよう。

まず、3-2-15表に能動文、受動文の選択と主客の識別の各問に対する幼児の正反応の割合を示す\*。4~5歳クラスの被験児43名のうち、5名（すべて、前のA'水準にある子）は、テスト拒

3-2-15表 幼児の能動文、受動文の理解テストにおける正反応の割合

下段の数値は%

問題 (能動文)	ク ラ ス		4～5歳クラス (N=38)		5～6歳クラス (N=39)	
	分析の観点		絵の 選 択	主 客 の 識 別	絵の 選 択	主 客 の 識 別
1 a	クマはイヌをだいている。		27 71.05	22 57.89	33 84.61	30 76.92
1 b	イヌはクマをだいている。		29 76.32		35 89.74	
2 a	ネコはイヌの足をなめている。		27 71.05	19 50.00	28 71.79	24 61.54
2 b	イヌはネコの足をなめている。		25 65.79		33 84.62	
3 a	ウサギはカメを追いかけている。		27 71.05	20 52.36	33 84.61	25 64.10
3 b	カメはウサギを追いかけている。		27 71.05		29 74.36	
4 a	ネコはイヌにとびついている。		26 68.42	15 39.40	31 79.49	20 51.28
4 b	イヌはネコにとびついている。		26 68.42		23 58.97	
平 均			70.39	50.00	78.53	63.46

否、およびその他の理由から、このテストを実施できなかったもので、この結果の整理においては省いて百分率の算出を行っている。ここでいう、「絵の選択」における正反応とは、実験者が述べた文と同じ内容を示す絵を2枚の中から正しく選択したことを示し、「主客の識別」における正反応とは、能動文、受動文の各問のうち、主客を互いに反対にしている一対の問題（たとえば、1a、クマは犬をだいている、1b、犬はクマをだいている）において、ともに正しく絵を選択した場合、つまり、それらの文の主客を正しく区別して反応している場合をさしている。ここで得られた4～5歳クラス、5～6歳クラスの絵の選択、主客の識別における平均正反応の割合と傾向は、先回得られたものと基本的に変わらない。

\* 能動文、受動文の理解テストの手続きは、第2章で述べたテスト手続きと同じなので、その項と図版を参照されたい。

クラスをとりはらい、このテストをうけた77名について、変換機能の習得の水準と、絵の選択における正反応数、主客の識別における正反応数の関係を、能動文の場合、受動文の場合とで比較して示したのが、3-2-16表と3-2-17表である。また、3-2-2図と3-2-3図に、変換機能の習得の水準に応じた絵の選択、主客の識別の各正反応率の変化を、能動文、受動文の場合を対比させ、グラフで示した。

問題（能動文）	ク ラ ス	4～5歳クラス (N=38)		5～6歳クラス (N=39)	
	分析の観点	絵の 選 択	主 客 の識別	絵の 選 択	主 客 の識別
1 a' イヌはクマにだかされている。		20 52.63	7	22 56.41	17
1 b' クマはイヌにだかされている。		18 47.37	18.42	30 76.92	43.58
2 a' イヌはネコに足をなめられている。		19 50.00	8	29 74.36	24
2 b' ネコはイヌに足をなめられている。		17 44.74	21.05	31 79.49	61.53
3 a' カメはウサギに追いかけられている。		20 52.63	10	24 61.54	12
3 b' ウサギはカメに追いかけられている。		25 65.79	26.32	22 56.41	30.76
4 a' イヌはネコにとびつかれている。		20 52.63	7	24 61.54	17
4 b' ネコはイヌにとびつかれている。		15 39.47	18.42	26 66.67	43.58
平 均		50.65	21.05	68.42	44.87

これらの図表でまず変換機能の習得の水準と、絵の選択における正反応との関係を見てみると、その平均正反応率は、能動文、受動文ともに、習得の水準が高くなるにつれ、高くなるという傾向がみられるが、その両者について、3-2-16表のテーブルで積率相関を求めてみると、能動文の場合  $r=0.34$ 、受動文の場合  $r=0.50$  で、受動文の場合での相関はより大きく、受動文で、文が読まれた時、当該の絵を正しく選択できる能力は、変換機能の習得の水準（程度）とより強く結びついていることが示された。

また、同じく文の主客の識別についても、習得水準との間の相関（3-2-17表による）は、能動文の場合  $r=0.35$ 、受動文の場合  $r=0.49$  で、受動文の場合の主客の正しい識別も変換機能の習得により強く結びついていることが示されている。

筆者は、この調査を行うにあたって、この変換機能が言語水準（外言〔C水準以上〕）で行えるようになれば、（絵の選択という方法で調べられる）受動文の理解の程度もかなり完全になるのではないかと予想したが、データの分析の結果、これらの図表に示されているように、文の変換機能が、C、Dの水準で行えるようになっている幼児でも、かならずしも受動文の理解が完全になっているわけではないことが明らかになった。ちなみに、Dの水準に達している16名の幼児のうち、受動文における主客の識別が、4問中3問以上正しくできた幼児は9名に過ぎず、残りの7名は、1問正

3-2-16表 変換機能の習得の水準と絵の選択における正反応の関係

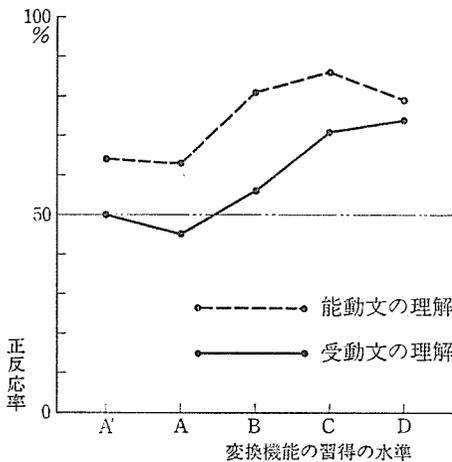
能動文の場合  $r = 0.34$

		正 反 応 数								T	平 均 正 反 応 率	
		0	1	2	3	4	5	6	7			8
習 得 の 水 準	A'				1	2	4	2	2	0	11	64.77
	A			1	4	2	4	5	3	1	20	63.13
	B						4	3	8	2	17	80.88
	C					1	1	3	2	6	13	85.57
	D				1	3	0	3	3	6	16	79.68
	T			1	6	8	13	16	18	15	77	

受動文の場合  $r = 0.50$

		正 反 応 数								T	平 均 正 反 応 率	
		0	1	2	3	4	5	6	7			8
習 得 の 水 準	A'				3	5	3				11	50.00
	A		1	2	5	10	0	2			20	45.00
	B			2	4	4	1	2	4		17	56.00
	C				1	2	3	3	2	2	13	71.15
	D			1	1		5	1	5	3	16	74.21
	T		1	5	14	21	12	8	11	5	77	

3-2-2 図 変換機能の習得の水準による能動文・受動文の理解(正反応率)の変化



しくできるか、もしくはまったくできないかであった。また、彼らのすべてが能動文の場合にも、主客を正しく識別できたわけでもなかった。絵の選択の課題の場合、2枚の中から1枚を選ぶのであるから、かりにランダムに選択しても、8問中平均4問正反応となる確率があり、主客の識別の場合でもかりにランダムに行った場合でも、4問中1問正反応となる確率がある。それゆえ、3-2-2図、3-2-3図にそれぞれ正反応率50%、25%のところに破線をひいて比較の基準とした。このことを考慮して、3-2-2図、3-2-3図をみると、能動文の場合、どの水準でも、絵の選択、主客の識別ともにその正反応率は、その基準線より高い値をとっているが、受動文の場合、A', A水準の場合、さらにB水準においても、平均正反応率は、その基準線を下まわるか、もしくは、それに近い値をとり、C水準になってはじめて、その基準線より有意に高い値をとることがわかる。こ

3-2-17表 変換機能の習得の水準と主客の識別における正反応との関係

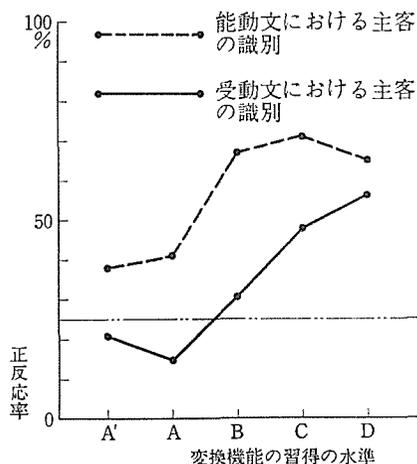
(受動文の場合)  $r = 0.49$

	正 反 応 数					T	平 均 正 反 応 率
	0	1	2	3	4		
習得の水準 A'	4	5	2	0	0	11	20.45
A	11	6	3	0	0	20	15.00
B	6	5	2	4	0	17	30.88
C	2	3	4	2	2	13	48.07
D	1	6	0	6	3	16	56.25
T	24	25	11	12	5	77	

(能動文の場合)  $r = 0.35$

	正 反 応 数					T	平 均 正 反 応 率
	0	1	2	3	4		
習得の水準 A'	2	3	4	2	0	11	38.64
A	6	3	4	6	1	20	41.25
B	0	0	7	8	2	17	67.64
C	1	1	3	2	6	13	71.15
D	2	2	2	4	6	16	65.63
T	11	9	20	22	15	77	

3-2-3図 変換機能の習得の水準による能動文・受動文の理解(主客識別率)の変化



のことは、平均的にみた場合、幼児が図版をつかかって、能動・受動文を変換できるようになった段階（B水準）では、まだ耳で聴いて受動文の意味（内容）を正しく理解することはできず、言語水準で変換できるC水準、D水準になってはじめて幼児は耳で聴いて、受動文の意味（内容）を正しく理解できるようになり始めるということを物語っている。しかし、先に述べたように、C、Dの水準に達しても、幼児の受動文の意味の理解は、まだ完全になっていない。

このことは、幼児が、完全に受動文の意味内容を耳で聴いて理解できるようになるためには、C、Dの水準より高次の水準に達していなければならないということを示唆している。大人にとって、一見すると容易にみえる受動文の理解の課題（文を耳で聴いて、それに合った絵を2枚の中から選ぶ課題）も、実の所、なかなか困難な課題であることが、このテストを通して明瞭になってきた。絵の選択という方法で理解の程度を調べる場合も、また、他の手続きをとる場合も、文を聴き、その内容を理解する過程は、頭の中でかかれた内的な過程であるということを考慮すると、受動文の理解が完璧に行われるようになるのに必要な先述の「C、Dより高次の水準」とは、「主語、対象語、およびその関係が自覚化され、文の変換が内言の水準で行われる」水準であるかもしれない。今回

のテストは、この水準に対応した課題を設定していないので、この問題については、今は推測するだけにとどまるが、今後、検討しなければならない問題である。また、今回、先の調査の場合も含めて、幼児の受動文の理解の程度を調べる方法として、主客が反対の1対の絵のうち、実験者が話す文に該当する一つを選択させるという方法を採用したが、この方法のほかに、人形などを利用して、実験者が話した文の内容の行為を演じさせる（たとえば、「太郎は花子をたたいた」）方法がよく使われる。この両者の方法は、ともに幼児の理解の程度を知るためのものだが、後者の方法をとった時、ここで示したと同じような結果が得られるのかどうか、ここでは検討できなかった。

この調査を通じて、（選択法による）幼児の受動文の理解の程度は、能動・受動変換機能の習得に関係していることが示された。このことは、事の本質からみて、幼児の受動文の理解の発達は、変換機能の習得に依存しているらしいことを示唆しているが、だが、この調査は、その間の因果関係を示す明瞭な証拠を提出するに至っていない。そのことを明瞭に証拠だてるためには、この種の実験調査ではなく、幼児に能動・受動変換機能について組織的な訓練を行う形成実験の中で、幼児の変換機能の水準の上昇とともに、受動文の理解能力がどのように発展していくかを分析しなければならない。これらの仕事も、先の諸問題の解決とともに、将来に残された問題である。

## 第3節 変換機能と精神発達

### 第1項 目的と方法

第1節で討論した問題点の第2を検討する目的で、第2節で述べた実験調査に参加した幼児に、文の変換についての諸テストを実施後、幼児の、非言語的で認知発達にかかわる次の4種の保存課題を与えた。

#### 保存に関する課題

##### (1) 液量の保存 (3問)

材料；口径2.0cm (小径), 3.0cm (大径) 高さ25.0cmの試験管各1本。口径2.5cm (中径), 高さ25.0cmの試験管2本。試験管立て1器。ピペット1本。底径9.0cm, 口径2.5cm, 高さ15.0cmの300cc入り三角フラスコ2個。

(1)-1 ; 試験管立てに直立させた中径の試験管2本それぞれに赤い水を下から2分の1程度入れ、同じ量だけ水が入っていることを確認した後 (もし、幼児が片方が多いまたは少ないと言った場合、ピペットで調整し、同量にする), 1本の試験管の水を、小径の試験管に移し、2つを並べてから、中径、小径の試験管の水の量が「同じか、それとも、どちらかが多いか」をたずねる。

(1)-2 ; 小径の試験管の赤い水を、中径の試験管にもどし、ふたたび、同じだけ赤い水が入っていることを確認した後、一つの中径の赤い水を、大径の試験管に移し、2つを並べてから、この2本の試験管の水の量が「同じか、それとも、どちらかが多いか」をたずねる。

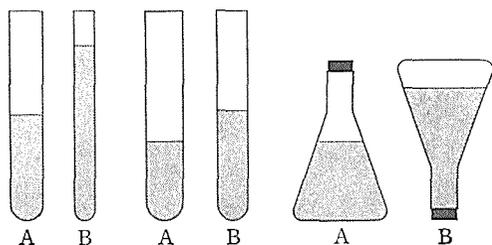
(1)-3 ; 2本の三角フラスコにともに水を下から8cm程度、等量に入れ、ゴムセンをしたものを2つ子どもの目の前に直立して並べ、両方とも、同じだけ水が入っていることを確認した後、片方を倒立 (ゴムセンを下に) させて、2つを並べ、これらのビンの水が「同じ

#### 3-3-1 図 液量の保存の問題

(1)-1

(1)-2

(1)-3



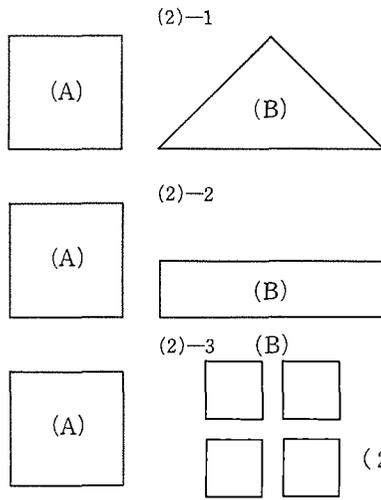
だけ入っているか、それとも、どちらかが多いか」をたずねる。(3-3-1 図参照)

なお、この3問とも、量の比較を行わせる時の質問は、「この両方とも、同じだけ水が入っている？それともどちらが多い？」という形式をとった。

##### (2) 面積の保存 (3問)

材料；1辺約12cmの正方形の色紙4枚。ハサミ1個

3-3-2 図 面積の保存の問題



(2)-1 ; 色の異なる同じ面積の正方形の色紙2枚を、子どもの前に並べ、これはオモチであると説明し、1枚の紙(オモチ)が同じ大きさであることを確認した後(もし、子どもが同じ大きさでないと言う場合には、2枚の紙を合わせて確認する。)、実験者は、子どもの目の前で、1枚の正方形の対角線をハサミで切り、それで出来た2つの三角形を合わせて、3-3-2図の(2)-1に示すように、一つの三角形(B)をつくり、もう一方の正方形(A)の右となりに並べ、「この2つのオモチ(紙)は、大きさは同じ? それとも、どちらかが大きい?」ときく。

(2)-2 ; 同じく、2枚の正方形の大きさが同じであることを確認したのち、実験者は、目の前でハサミで一方の正方形を2分し、2つの同じ長方形をつくり、それをあわせ、(2)-2のような一つの長方形(B)をつくり、正方形(A)のとなりに横に並べ、その大きさを比較させる。

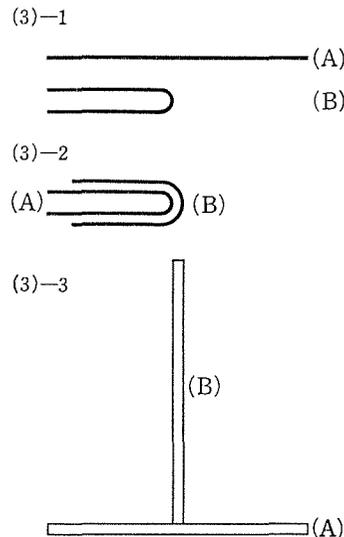
(2)-3 ; 同じ手続きで、一つの正方形のオモチ(A)と、4つの等大の正方形に切られ、それぞれ約2cmの間隔でおかれた正方形群のオモチ(B)と、大きさを比較する。

比較する際の質問の形式は、(2)-2、(2)-3とも(2)-1の場合と同じように行う。

(3) 長さの保存 (3問)

3-3-3 図 長さの保存の問題

材料 ; 2.5×30.0cm の布製のテープ2本 (ガムテープ ; テープの一つの面には異なった色の紙がはってある)



(3)-1 ; 2本のテープを端を合わせて横に色の面を上にして平行に子どもの前にならべ、両方のテープの長さが等しいことを確認した上、一方のテープ(A)を色面が子ども側にくるように立てて横にならべ、一方(児童側)のテープを半分折り、3-3-3図の(3)-1のように立てて横に並べ、「この2つのテープの長さはおんなじ? それとも、どちらかが長い?」とたずねる。

(3)-2 ; ふたたび、2本のテープの長さが同じであることを確認した上、3-3-3図の(3)-2のように、一方のテープ(A)が、内側に入って、その両端が(B)の両端より左側に出るように、合わせて曲げ(色面は外側)、その

長さを比較させる。

(3)ー3 ; 上と同じ手続きで、一方のテープ(A)を色面を上にして横に並べ、他方のテープ(B)を、色面を上にして、Aの中央部で直交させ、逆T字状におき(錯視の場合と同じ)、その長さを比較させる。

(3)ー2, (3)ー3 の場合の比較の際の質問の形式は(3)ー1 の場合と同じ。

#### (4) 数の保存 (3問)

材料 ; 白い碁石15個, 黒い碁石15個。

(4)ー1 ; 子どもの前で白い碁石15個, 黒い碁石15個を横にそれぞれ1列に, 白黒対応させて並べ, 1対1対応で, 白い碁石と黒い碁石が同じ数だけあることを確認させた後, 子どもの目の前で黒い碁石の間隔をあげ, 黒い碁石の列を長くし(約1.5倍), 「黒い碁石と白い碁石の数と同じ? それともどちらが多い?」とたずねる。

(4)ー2 ; ふたたび, 黒い碁石を元の状態にもどし, 1対1対応で, 同じ数だけあることを確認したのち, 白い碁石の間隔をあげ, 白い碁石の列を長くし, 同じく数の比較を行わせる。

(4)ー3 ; 上と同じ手続きで, 両列の碁石の数が等しいことを確認したのち, 3-3-4図(4)ー3のように, 白い碁石の間隔を密にしてまとめ, 黒い碁石の間隔を疎にひろげ, そして数の比較を行わせる。

(4)ー2 ; (4)ー3 の比較の際の質問の形式は, (4)ー1 の場合と同じであった。

これら4種の保存問題各3問, 計12問の各問題で, 幼児は1試行の反応だけを求め, 誤った反応を行った場合も, その反応を記録するにとどめ, 再度ききなおすことはしない。しかし, 幼児が, 自発的に訂正した場合は, その訂正した反応を採用した。また, 正しい反応, つまり, 量, 面積, 長さ, 数の点でAがBに等しいという反応が出た場合には, 「なぜ, 同じなの?」という質問を行い, その理由をきいた。また, その質問ののち, 「どうやったら, この2つの(水のかさ, 大きさ, 長さ, 数)が同じだってわかる?」とたずね, 可逆的な操作を行うかどうか調べた。

課題は, どの被験児も, 一般により課題が困難だと思われる順, つまり, 液量, 面積, 長さ, 数の順にテストを受けた。

#### 3-3-4図 数の保存の問題

(4)ー1

A ○○○○○○○○○○○○○○○○○

B ●●●●●●●●●●●●●●●●●●

(4)ー2

A ○○○○○○○○○○○○○○○○○

B ●●●●●●●●●●●●●●●●●●

(4)ー3



A



B

## 第2項 結果と討論

### 1 保存の獲得と文の変換機能の習得

4種の保存課題に対する被験児の反応は、3-3-1表に示すとおりである。

3-3-1表 保存課題に対する被験児の反応

クラス		4～5歳クラス(N=32)					5～6歳クラス(N=37)				
問題	反応	正反応*	〔I〕**	誤反応・保存なし			正反応*	〔I〕**	誤反応・保存なし		
				A<B	A>B	無答			A<B	A>B	無答
液量	(1)-1 	0	1	30	1	0	2	0	35	0	0
	(1)-2 	0	1	29	2	0	2	0	34	1	0
	(1)-3 	1	1	29	1	0	2	1	34	0	0
	平均反応率%	1.04	3.12	95.83			5.41	0.90	93.69		
面積	(2)-1 	0	0	28	4	0	4	0	30	3	0
	(2)-2 	1	0	13	18	0	5	2	9	21	0
	(2)-3 	4	2	16	10	0	13	2	17	5	0
	平均反応率%	5.21	2.08	92.7			19.82	3.60	76.58		
長さ	(3)-1 	0	0	1	31	0	6	0	2	29	0
	(3)-2 	0	0	21	11	0	6	0	30	1	0
	(3)-3 	3	1	23	5	0	7	0	23	7	0
	平均反応率%	3.12	1.67	95.83			19.79	0	82.88		
数	(4)-1 	0	0	27	5	0	12	0	21	4	0
	(4)-2 	1	0	4	27	0	14	0	5	18	0
	(4)-3 	1	3	25	3	0	14	1	17	4	1
	平均反応率%	2.08	3.12	94.79			36.04	0.90	63.06		

\* AとBは同じであると述べ、かつその理由を正しくのべるか、もしくは可逆操作を行い、A=Bであることを示した場合を正反応とした。

\*\*A=Bとしたが、理由もいえず、可逆操作もできないものを〔I〕とした。

3-3-2表 被験児の保存課題の成績

クラス	4～5歳クラス (N=32)				5～6歳クラス (N=37)			
正反応数	0	1	2	3	0	1	2	3
液量	31 96.88	1 3.13	0 0	0 0	35 94.59	0 0	0 0	2 5.41
面積	29 90.63	3 9.38	0 0	0 0	24 64.86	7 18.92	3 8.11	3 8.11
長さ	29 90.63	3 9.38	0 0	0 0	29 78.38	2 5.41	1 2.70	5 13.51
数	30 93.75	2 6.25	0 0	0 0	20 54.04	4 10.82	3 8.11	10 27.02

児童の反応は、(1)「AとBは同じ」であるとし、かつその理由を正しく説明するか、もしくは、「どうやれば、二つが同じであるかわかる?」という質問に対して、Bの材料を変型以前のAの状態にもどす可逆操作を行った反応(説明と可逆操作をともに正しく行える場合もある)、(2)AはBと同じだと答えるが、その理由づけも、可逆操作も行えない反応、(3)AはBより多い(大きい)あるいは、BはAより多い(大きい)と答える非保存の反応、(4)無反応、の4種に分かれたが、(1)の反応のみを保存が形成されている反応(正反応)とした。4種の保存課題で、幼児が各3問中どの程度、正反応したかを示しているのが3-3-2表である。これらの表からわかるように、年中組(4～5歳クラス)の幼児の場合、液量、面積、長さ、数の保存の課題は、一般によくいわれるように、非常に困難で、どの課題においても、3問とも保存反応を示したものはまったくおらず、3問中1～2問正反応できたものが、32人中1～3名いたに過ぎなかった。また、5～6歳クラス児の場合でも、液量の保存の課題は、つねに困難で、組織的に正反応を示したものは37名中2名に過ぎなかったが、より容易な課題である数の保存課題では、37人中17人(46%)が、3問中少なくとも1問について正反応を示した。

では、これらの保存課題での成績と、前節で述べた能動・受動文変換機能の習得とどうかかわっているのだろうか。

保存課題では、液量、面積、長さ、数の4種類についておのおの3問の問題を課したが、いま、その3問すべてについて正反応であった場合に、その種の課題について、保存が形成されていると考え、その基準で、各幼児の保存が成立している種類の数を調べ、それをもって、保存の発達の水準とし、前節で述べた文の変換機能の習得の水準との関係を示したのが、3-3-3表である。ま

3-3-3表 保存の発達と文の変換機能の習得との関連 (1)

(3問正反応の時、その種の課題で保存が形成されていると判断した場合)

(5~6歳クラス)

(4~5歳クラス)

	保存が形成されている種類の数					T
	0	1	2	3	4	
文の変換機能の習得 A'	1	1				2
A	6	1				7
B	6					6
C	6	3				9
D	7	2	1	1	2	13
T	26	7	1	1	2	37

	保存が形成されている種類の数					T
	0	1	2	3	4	
文の変換機能の習得 A'	11					11
A	7					7
B	9					9
C	3					3
D	2					2
T	32	0	0	0	0	32

た、4種類の課題を通して全12問の問題に対する正反応数と変換機能の習得の水準との関係を示したのが、3-3-4表である。また、3-3-5表、3-3-6表に、保存課題の正反応数と受動文の理解課題における正反応数との関係を示す。

4~5歳クラス児の場合、保存が形成されている幼児がまったくいなかったのもので、この両者の関係について、このデータから、直接ものを言うことは困難だが、5~6歳クラス児の場合、サンプルが少なく統計的に処理することはできないが、保存の発達と文の変換機能の習得との関連について、一定の示唆を得ることができる。

まず第1に、3-3-3表、3-3-4表のデータから認められることは、(1)4種類の保存課題のうちすべての課題、もしくは2種類以上の課題において保存が形成されている幼児は、すべて、文の変換機能の習得水準はD水準(言語水準で変換でき、形式的な変換課題も正しく行える)に達していることである。保存課題がよくできていながら、能動・受動文の変換機能が未習得で、低い水準にある幼児は、まったく認められなかった。このことは、保存課題の正反応数を横軸にとって調べた3-3-4表のデータでもあてはまる。第2に指摘できることは、(1)の事実にもかかわらず、(2)能動・受動文の変換機能の習得が高い水準にある幼児は、かならずしも、保存が形成されているわけではなく、文の変換機能は高い水準にあるにもかかわらず、保存がまったく形成されていない場合が認められることである。

では、ここで得られた日本語を話す子どもでの上記の事実は、H. サンクレールらの仮説について、何を示唆するのであろうか。H. サンクレールらは、自分らの実験データの分析においてつねにとっている方法は、保存獲得群と保存非獲得群について、該当する言語能力(形容詞の結合的使用、接続詞の使用や受動文の産出、理解など)を調べ、その両群の間に顕著な差のあることを立証するというやり方である。もし、この方法で両群の間に顕著な差が見いだせたなら、認知的構造

3-3-4表 保存の発達と文の変換機能の習得との関連 (2)

(5～6歳クラス)						(4～5歳クラス)								
	保存課題の正反応数					T		保存課題の正反応数					T	
	0	1-3	4-6	7-9	10-12			0	1-3	4-6	7-9	10-12		
文の変換機能の習得	A'		1	1			文の変換機能の習得	A'	7	4				11
	水A	3	3	1		2	文の変換機能の習得	水A	7	0				7
	B	4	2			7	文の変換機能の習得	B	5	4				9
	C	3	4	2		6	文の変換機能の習得	C	2	1				3
	D	4	3	1	3	9	文の変換機能の習得	D	2					2
T	14	13	5	3	2	13	T	23	9	0	0	0	32	

(全体)							
	保存課題の正反応数					T	
	0	1-3	4-6	7-9	10-12		
文の変換機能の習得	A'	7	5	1			13
	水A	10	3	1			14
	B	9	6				15
	C	5	5	2			12
	D	6	3	1	3	2	15
T	37	22	5	3	2	69	

の発達的变化と、言語能力の獲得との間に平行的な関係があるという命題は支持されると考えられるなら、少なくとも、ここで得られた資料は、この命題に対して一定の支持を与えるものである。たしかにサンプルは少ないが、保存がいろいろな課題で完全に獲得されている子どものすべて、さらに2～3種類の課題で、保存が獲得されている子どもは、すべて能動・受動文の変換機能において、このテストで測定された最高水準（D水準）に達している。一方、保存がまったく形成されていない非保存群の場合、言語水準で変換ができる子どもの割合は、5～6歳クラスで50.0%（26人中13人）、4～5歳クラスで15.6%（32人中5人）で、保存獲得群の100%（4人中4人）に対し、顕著な差が認められる。

しかし、他方、文の変換機能は高い水準に達し、言語水準で能動・受動文間の変換ができているにもかかわらず、保存がまったく獲得されていない子どもが存在すること（3-3-3表でわかるように5～6歳クラスで13名、4～5歳クラスで5名認められている）は、「言語能力の獲得は、認知的構造の変化（認知的発達）——この場合、保存の獲得——に依存している」という命題に対し

3-3-5表 保存の発達と受動文の理解との関連 (1) (絵の選択における正反応)

	保存課題の正反応数					T
	0	1-3	4-6	7-9	10-12	
受選 身択 文の 理解 正反 応の (絵数 の)	0-4	8	3	1		12
	5		4	2	3	9
	6	1	1	1		4
	7	4	3	1		8
	8	1	2			4
T	14	13	5	3	2	37

(5～6歳クラス)

3-3-6表 保存の発達と受動文の理解との関連 (2) (主客の識別)

	保存課題の正反応数					T
	0	1-3	4-6	7-9	10-12	
受識 身別 文に おけ る正 反 応の 主客 の	0	3	1	1		5
	1	4	5	2	3	14
	2	2	2	1		5
	3	4	3	1		9
	4	1	2			4
T	14	13	5	3	2	37

(5～6歳クラス)

て、かならずしも支持を与えないようにみえる。彼らは、保存をまったく獲得していない（したがって、可逆性の操作は獲得していないと見なされるが）にもかかわらず、能動・受動文の変換は、言語水準で行える段階に達しているからである。だが、このことから、言語能力の獲得は認知的発達に依存しているという命題を否定できるかということ、それはできない。というのは、彼女らは、言語について特別の訓練を与えた場合、認知的構造に影響を与えることなく、当該の言語能力を所定の水準に高めることができること（正確に言えば、特別の訓練で言語能力を高めても、それは認知的構造には作用しないこと）を、もう一つの命題として認めているからである。今回のわれわれの文の変換テストは、図版の水準からはじめ、言語水準へ移っていった。テストの水準を高めるにつれ、子どもの成績（反応）に分極化現象が生じたことから推察できるように、上記の手続きをとったこの文の変換テストは、見方によって、一定の訓練を中に含むものだと見なし得る。とすれば、この実験にみられた保存非獲得で文の変換機能が形成されているという現象は、上記の手続きを含む変換テストのテスト上の性格に起因するものであるという解釈が、H. サンクレールらの立

場から成立することになる。

このように考えると、日本語の場合について得られたわれわれの保存の獲得と文の変換機能の習得についての資料は、H. サンクレールらの命題、特に、認知構造の発達と言語能力の獲得との間に平行的な、積極的関係があるという考えに対して、一定の支持を与えるものであると考えることができよう。少なくとも、データをみるかぎり、その可能性が強いことが示唆されるのである。しかし、このデータから、この両者の間に一定の因果的関係、あるいは依存関係があるか否かについては、何も判断できない。H. サンクレールらが仮説する「言語能力の獲得は、認知構造の発達に依存する」という命題を検討するためには、あるいは、この両者の関係についての他の仮説を検討するためには、この種のテストによる調査でなく、保存、および文の変換行為について形成的実験を試みてみる必要がある。もし、この実験で保存を形成したのちに文の変換行為の形成を試みた時、保存が形成される以前に文の変換行為の形成を試みた場合よりも、その行為の形成が、より容易であることが実証されれば、文の変換機能の形成に、保存で代表される具体的操作にかかわる操作の習得が、何らかの形で因果的にかかわっていることが、証明されることになるだろう。本実験は、このような問題を検討するための一つの手がかりを提供したに過ぎない。

われわれは、データの分析において、保存の獲得の程度と受動文の理解との関係をも調べたが(5～6歳クラス)、それについては3-3-5表、3-3-6表に示す通り、この両者の関係について特別に示唆する事実は得られなかった。本章の第2節(3)で検討したように、受動文の理解は、変換機能の習得の程度に依存しているが、なお他の要素がその中に含まれている可能性がある。そのため、上記の結果が得られたものと考えられる。

## 第4章 結語——明らかにされた諸事実 と今後の諸問題——

以上、昭和43年から実施してきた、幼児の構文能力、文法能力に関連した3つの実験的調査について、その方法、結果について詳述し、その中で提起された問題について、検討を行ってきた。しかし、もとより、これらの実験的研究は、序章のところでも述べたように、それだけで、一つの結論をとり出すことを直接意図したわけではなく、むしろ、それらの研究を通して、就学前期に経過する幼児の言語発達の過程について、これから研究されるべき、多くの問題を発掘し、それらを具体的に提起することを意図していたのである。

したがって、最後にここで、われわれの研究が明らかにしてきた、幼児の自生的な言語発達の過程にみられた事実的な諸現象を、要約的にまとめながら、それらの諸現象の背後にある幼児の言語発達の合法則性をさらに究めるために、今後、どのような研究をしていかなければならないかを検討し、本論の結語としよう。

### 第1節 構文の習得と動詞の分化

上記の問題について、本研究が明らかにした事実、知見を要約的に述べれば、次のとおりである。

(1) われわれは特別に作成した図版を用いて日本語において比較的基本と思われる7種の構文において、文の作成の訓練(練習)を受容していく過程を調べたが、4～5歳クラス、5～6歳クラスの幼児のほとんどが、それらの練習を受容した。しかし、4～5歳クラスの低年齢群(5歳前半群)に、その練習の受容に困難を示す場合がみられ、その割合は、4～5歳クラス児の約15%を占めていた。

(2) 一定の練習後、図版を用いて、自力で各構文の文の作成課題を行ったが、(A)「～が～する」、(B)「～が～を～する」、(C)「～に～がある、いる」(D)「～は～で～をする」の4種の構文では、どの群の幼児もよく文を作成し、その平均正反応率は、最も年齢の低い5歳前半群で80～87%、最も年齢の高い6歳後半群で95～100%に達していた。しかし、(E)「～は～を～につける」(付着構文)、(F)「～は～に～をあげる」(授受構文1)(G)、「～は～から(に)～をもらう」の3種の構文による文の作成は、幼児にとって、より困難で、特に、物を受ける立場の「～は～から(に)～をもらう」の構文は困難であった(この構文の平均正反応率は、5歳前半群で46%、5歳後半群で59%)。しかし、この構文も、6歳代に入ると、特徴的に、改善される(6歳前半群58%、6歳後半群約80%)

ことが明らかにされた。

(3) 上記の「～は～から(に)～をもらう」構文が、なぜ、幼児にとって困難であるかは、幼児の誤反応を分析した結果、この構文は統辞＝意味論的に受動文的性格をもち、幼児は、文の作成で、行為の方向性、文の立場を誤ることに起因していることが明らかになった。

(4) 動詞の習得と分化については、就学前期までに、自動詞－他動詞の区別がほぼ完全に形成されていることを確認するとともに4歳～6歳の就学前期に、現実を正確に表現するために必要な、より豊富な動詞が習得され、その分化＝統合の過程が進行していることを示す諸資料を得た。

(5) 幼児の動詞の分化の過程で、「ある－いる」、「やる－あげる－くれる－もらう」の動詞群については、年齢のほか、地域の言語規範が大きく関与していることが示された。つまり、「ある－いる」の区別が明瞭でない方言の作用を受けて、和歌山地区の幼児に、この識別と分化が未形成の場合が割合多くみられ、また反対に、東京地区の幼児は、「やる－あげる」の待遇表現上の区別の仕方が、他の地域の幼児にくらべて異なり、われわれが課した課題では、その区別をすることができなかった。

(6) 動詞の分化＝統合の過程については、この調査資料の分析から、次のいくつかの異なった過程が示唆された。

#### ア 一般から個別、特殊への分化

(ア) 一般動詞（たとえば「作る」）とそれが対象語として支配する当該の全クラスの諸対象（「作る」の場合、生産物全体）との結合がまず形成され、後、特定のクラスの対象（織物、建物など）と個別・特殊動詞（例、あむ、おる、たてる）との結合が形成され、分化し、その分化が進むにつれ、動詞間に、一般＝特殊という関係をもった階層的な意味的な系が構成されていく過程。

(イ) より概括的な一般動詞（例、やる、する）から、個別的な一般動詞（例、作る、ならず）が分化していく過程。

(ウ) より概括的な一般動詞から、特殊動詞が分化するにつれ、それらの特殊動詞を概括する動詞を新たに習得していく過程（たとえば、楽器について「ひく」「たたく」「吹く」の個別、特殊動詞を習得したのち、「演奏する」「ならず」の動詞を習得する）。

#### イ 個別的な動詞間の対立と分化

習得の初期の段階で分化、対立したものとして習得していく過程。これは「割る－切る」「ある－いる」のように、類似しているが、行為、存在の様式において対立する基本的動詞間にみられると考えられる。しかし、このように、語の意味特性のうち共通した特性をもち、かつある特性で対立している動詞群については、学習の初期には、片方の語が、共通した意味特性をもち、一般的な語として使われ、後に、分化＝対立したものとなる可能性が強く、これについては、年齢の低い子どもデータの分析してみる必要があると考えられる。

(7) 動詞の分化＝統合の過程と構文の習得の相互作用について、次の二つの過程が、この調査か

ら示唆された。

ア 一定の一般動詞の習得と結びついて、一定の構文がまず完成され、その構文をいろいろな対象にあてはめる中で、動詞（の意味）が分化していく形の相互作用。特に、動詞が、より一般的な意味をもつ動詞から、個別、特殊なものへ分化した場合に生じる。

イ 語彙＝意味の水準で、行為の方向性の理解が問題となる「貸す－借りる」、「教える－習う（教わる）」「あずける－あずかる」などの動詞の習得と分化は、人間間の行為のやりとり、行為の方向性が統辞＝意味論的により展開されている構文（動詞「やる－もらう」をつかう構文、補助動詞「やる（あげる）－もらう」を利用した構文）で、行為の方向性、文の立場が十分に習得されてはじめて可能となると思われる。このように統辞＝意味的な水準で学習した規則や概念が、語彙＝意味面に圧縮、移行するという形の相互作用。

しかし、これら上述した動詞の分化、およびそれと構文の習得との相互作用の過程については、あくまでも、横断的調査から得られた示唆にすぎず、これらの示唆をより明確なものにし、幼児の動詞の習得過程の力動性を、綿密に分析していくためには、もっと低い年齢時から得られた縦断的資料を、分析してみる必要がある。

## 第2節 行為の方向性、文の立場の理解が問題 となる構文における、幼児の文の作成(産出)、 変換、理解の発達

今回のわれわれの研究で、全体を通してあつかってきた大きな問題の一つは、行為の方向性が含まれ、したがって文の立場の理解が問題となる構文で、就学前の幼児が、どの程度、それらの文を作成(産出)し、理解し、またどの程度、文の立場を反対の立場に変換することができるのか、さらに、それらの言語機能の発達が子どもの精神発達全体とどう結びついているかという問題であった。

この問題は、種々の構文で、幼児の文作成能力と動詞の使用能力を調べた第1の調査で、「もらう」「借りる」「ならう」「あずかる」の動詞が使われる物を受ける立場の構文における文の作成が、「あげる」「貸す」「教える」「あずける」の動詞が使われる物を与える立場の構文における文の作成にくらべ、幼児にとって困難であり、しかも、その困難性(誤反応)は、幼児が行為の方向性、文の立場を誤ることに主に起因していることが明らかになったことによって提起された。

これらの問題を、より一般化した形で明らかにするため、行為の方向性、文の立場の理解が問題となる i) 能動文、受動文、ii) 使役文、iii) 補助動詞「あげる」「もらう」を使う構文について、前の調査と同種の図版と方法で、それぞれの文の立場(態)の文を作成する課題と、一度作成した文を、同じ意味をもつ別の立場(態)の文に変換する課題、さらに能動文、受動文を理解する課題を幼児に課した。その結果、次の諸事実が明らかになった。

(1) 図版を用い、文のモデルを提示し、一定の練習を行った場合、これらの構文の文の作成課題は、行為を与える立場の文も、行為を受ける立場の文も、4～5歳クラスにやや困難性が認められるが、相対的によくできる。

(2) しかし、一度作成した文を、反対の立場(態)の文に変換する課題となると、その課題は、十分練習を行っているにもかかわらず、幼児にとって、作成の課題より、はるかに困難な課題であることがわかった。特に年齢の低い5歳前半群では、より困難で、たとえば、能動文、受動文間の変換課題では、約37%の平均正反応率しか得られなかった。

(3) しかし、この変換機能は、5歳後半から6歳にかけて特徴的に改善され、最も年齢の高い6歳後半群での平均正反応率は、約70～80%の値が得られた。また、この傾向は、3種類のどの課題にも一貫して認められた。

(4) 変換課題における幼児の誤反応を分析した結果、どの課題でも、誤反応の主要な位置を占めていたのは、行為の方向性、文の立場を誤る誤反応で、幼児の変換課題における困難性は、主に、行為の方向性、文の立場の無理解、この種の言語的概念の未形成に起因していることが明瞭になっ

た。

(5) 可逆文、選択法で、理解のテストを行った結果、受動文は、能動文より理解が困難であった。6歳代で一定の改善が認められるが、それについて特別の教育を行わない自発的発達の場合、就学前期に、その発達は完成の段階に達しない。

(6) 内外の資料を検討した結果、この調査で見いだされた変換の際の幼児の誤反応は、何も、この研究で採用した方法に依存するものでなく、自然的な状況での子どもの発話にもみられるものであり、また、日本語に固有の現象でもなく、英語、フランス語、ドイツ語などを話す就学前の幼児にもみられ、どの言語にも共通な普遍的な現象であることが明らかになった。このことは、行為の方向性や文の立場の習得、さらにその習得の際に見いだされる困難性は、就学前期に経過する子どもの精神発達と深く結びついていることを示唆している。

(7) 得られた資料を詳細に分析した結果、補助動詞「あげる(やる)」「もらう」を利用した構文間の方が、能動文、受動文間の場合より、幼児にとって、構文の変換がより容易であることがわかった。このことは、自然的状況での子どもの発話資料が示す事実と一致している。日本語において、受動文は、英語、ドイツ語などと異なって、独自の統辞＝意味論的な性格をもっており、かつ、補助動詞「あげる(やる)」「もらう」を利用した構文が、日本語において、積極的な「行為の方向性」を表現するものとして、広く使われていることを考慮すると、幼児は、行為の方向性、文の立場の理解を、まず、補助動詞「あげる(やる)」「もらう」を利用した構文で習得しはじめている可能性が強いことが示唆された。しかし、このことについて、より豊富な資料で、再度検討してみる必要がある。

(8) 図版と文モデルを利用した対象的行為の水準で文の変換課題を与えた時、5歳代後半、6歳代に、著しい進歩が認められたため、第3の実験で同年齢の幼児に、図版と文モデルを利用した課題ののちに、言語水準で、能動文、受動文それぞれを、別の立場に変換する課題を課した。その結果、5～6歳児の約60%は、言語水準で、これらの構文間の文の変換を行える水準に達していること、さらに、その半数(全体の約30%)は、日本語であまり用いられない文で、この変換を形式的に行うことができることが明らかになった。それに対し、言語水準で文の変換を行える水準に達していた幼児の割合は、4～5歳クラスの場合、約11%に過ぎなかった。このことは、6歳代に入って、文の変換機能(行為)が言語的水準に移行していることを示唆している。しかし、彼らの言語水準での変換行為は、まだ、言語的現実についての言語学的な明確な自覚をともなったものでなく、形式的な変換ができるようになった幼児の場合でも、その変換行為が一つの技能として経験的に習熟、一般化された結果に過ぎないと思われる。

(9) 第3の調査で、再度、能動文、受動文の理解の発達を調べたところ、特に受動文の理解の発達は、文の変換機能(行為)の習得の水準(内面化の水準)に依存し、その水準が高くなるにつれ、正反応率、主客の識別率が高くなることが確かめられた。しかし、同時に文の変換機能(行為)が、

かりに言語水準に達している場合でも、可逆文の受動文を聴いて、正しくその主客を識別し、理解する能力は、完全なものにならないことが確認された。このことは、受動文を聴いて、その文の主客、行為の方向性を誤たずに理解する課題は、非常に高度な能力を要するものであって、受動文の理解が完全に行えるようになるためには、行為の方向性、文の立場についての言語的な自覚が形成され、それが内面化された水準にまで達する必要があることを示唆しているように思われる。

(10) 行為の方向性、文の立場の理解が問題となる構文において、上述した諸事実が明瞭になるにつれ、就学前期の幼児にみられるこれらの構文の習得〔作成(産出)、理解、変換〕が、この期に経過する子どもの精神発達とどう結びついているか、という大きな問題が提起された。

本研究では、この問題については、問題の存在の確認と、問題解決のなんらかの糸口を得ることを目的として、ジュネーブ学派(J. ピアジェの理論)の立場からアプローチを試みているH. サンクレーが提起した命題(仮説)の1つ「言語の獲得は、認知操作の構造に依存している」に関連して、上述の変換機能の発達と、保存や可逆性操作の獲得との間に平行的な関係があるのか否かを、日本語の場合について調べてみた。

その結果、サンプルはやや少なく断定的な事は言えないが、(1)保存を獲得している子ども(4種類の保存課題のうち、すべてまたは2種類以上の課題で)は、すべて、変換課題で最も高い水準(文の形式的変換ができる)にある、(2)しかし、文の変換ができ、それで高い水準に達している子どもは、かならずしも、保存を獲得しているとはかぎらない、という事を示す資料が得られた。

H. サンクレーの主張には、一方で「言語的訓練や教育を与えても、それは、認知的構造の変化をひきおこさない」という命題があり、われわれが採用してきたテスト法が多少なりとも、その中に訓練的要素を含んでいることを考慮すると、これらの資料は、自生的発達の場合において、言語の獲得と認知的構造との間に一定の対応関係があるという彼女らの主張を退けるものではなく、むしろ反対に、支持するものであると考えられる。だが、ここで行った小規模な実験は、あくまで問題提起と探索的な目的をもつもので、これらの資料だけから、文の変換機能の発達と認知構造の発達との因果関係について何も言えないし、行為の方向性の理解が問題となる構文の獲得と、精神発達との関係について、一定の結論をとり出すことはできなかった。

本研究は、行為の方向性、文の立場の理解が問題となる構文の獲得が、就学前期に特徴的に進行しつつある事実、さらに、特別にその教育を行わない自生的な発達の場合、この構文の獲得は、この期間に完成しがたいという事実を確認したにとどまり、これらの言語獲得と精神発達の関連を究明する問題は、今後研究されるべき大きな課題として残されたのである。

確かに、自生的発達の枠組でみた時、本研究が明らかにしてきた、就学前期の幼児の行為の方向性、文の立場の理解が問題となる構文の獲得の過程は、いろいろな徴候からみてJ. ピアジェの理論でいう、前操作的段階から具体的操作の段階への移行にかかわりをもっている可能性が強い。しかし、この枠組のみが、子どもの言語と思考の発達の関係をとらえる枠組ではない。この問題に対

して、このような考え方は異なった見方もありうるのである。この見方を含めて、この問題をさらに究明するため、今後どのような研究をしなければならないかを、次節で検討してみよう。

### 第3節 言語的現実についての自覚の形成と 子どもの精神発達

われわれの今回の研究を通して提起された大きな、興味ある問題——行為の方向性や文の立場の理解が問題となる構文の習得の過程にみられる幼児の困難性や、その構文の習得は、子どもの精神発達（特に思考の発達）とどう関連し合っているのかという問題、——を、一層究明し、明確にしていくためには、基本的にその立場がやや異なる次の二つのアプローチが可能であろう。第1のアプローチは、J. ピアジェやH. サンクレールらが考えるように、これらの言語獲得の背後には、思考の質的な発展が基礎となっていると考え、それらの因果関係、具体的には、行為の方向性や文の立場の理解が問題となる構文の（諸局面の）獲得と、（非言語的対象での）可逆的操作、保存概念の獲得との間の因果関係を追及していく方法である。しかし、この場合でも真にその因果関係を知るためにはH. サンクレールらが行ってきたような、また本研究でも試みたような、自生的な状態で、保存獲得群と非獲得群の幼児を見つけ出し、両群の言語能力を調べるだけでは不十分で、思いきった形式的実験を試みても必要があろう。具体的には、この種の形式的実験のプランとして、次のようなものが考えられる。

#### （1）保存概念、可逆的操作の形成が、言語の自生的獲得、発達にもたらす効果の分析

保存の形成についての効果的な教育プログラムを作成し、保存概念や、当該の言語的能力が未獲得の5歳代の幼児を対象にし、実験群の幼児にまず保存や可逆的操作を形成させる。その最中、および形成後の実験群の幼児、および、保存について形成実験を試みない統制群の幼児の言語発達を定期的に追跡し、言語の自生的発達に対する可逆的操作の形成の効果を分析する。

#### （2）保存概念、可逆的操作の形成が、言語についての教授＝学習の諸過程とその進行に及ぼす効果の分析

保存の形成についての教育プログラムのほか、当該の言語能力について効果的な教育的プログラムを作成し、保存および当該の言語能力が未形成の幼児を対象に、まず、実験群の幼児に保存、可逆的操作の教育プログラムを実施し、それらが形成された後、言語についての教育プログラムを実験群の幼児、ならびに、保存、可逆性について教育を行わなかった統制群の幼児に実施する。そして、その教授＝学習過程の中での、両群の幼児の学習、習得過程を比較する。

これらの諸実験で、先行して形成した保存、可逆的操作が、後の当該の言語能力の自生的な獲得を促進したり、言語についての教授＝学習の受容を促進していると立証するデータが得られるなら、この両者の間の因果関係の有無が、かなり明瞭になってこよう。

もっとも、この場合、幼児に保存や可逆的操作を形成させるための効果的な、教育プログラムを

つくるという難かしい課題があり、また、そもそもこのようにアプローチをとることは、認知的構造は、外的に改造することができないというジュネーブ学派の考えとは異なっているのではあるが。

第2のアプローチは、上記の第1のアプローチとやや異なった立場から、出発する。まず第1に、就学前期の幼児の言語的能力にみられる諸欠陥や困難性——たとえば、この場合、行為の方向性や文の立場の理解が問題となる構文の産出、理解、変換にみられる欠陥と困難性——の主たる原因は、この期の思考の特質にあるのではなく、むしろ、日常つかっている言語の現実、言語の統辞的、意味論、あるいは音韻論的特質について自覚が未形成であることにありと考える。第2に、このような、言語的現実について自覚を形成させるように、意図的に教育を行うことによって、それらの諸欠陥を克服できるだけでなく、それら言語についての教育を通して、この期の幼児の思考の発達を促すことができるという立場に立つ。たしかに、H. サンクレールらの実験によれば、言語的教育や訓練は、一定の言語能力の獲得をもたらすが、認知構造の変化、思考の発達はもたらさない。だが、この立場からみれば、この場合思考の発達をもたらすように、言語教育を組織したかどうかは問題となる。教育の中で、思考の発達を促せるかどうかは、内容の問題というより、むしろ、教授＝学習の組織の仕方の問題であるからだ。

本研究でとりあげてきた行為の方向性、文の立場の理解が問題となる構文の産出、理解、変換の課題について、就学前の幼児に、一定の欠陥と困難性がみられ、この期にこの構文の獲得は完成しないことが明らかになったが、それは、彼らが、この種の構文の統辞＝意味論的特質について、自覚が未形成であることに起因していると、かなり十分な根拠をもって、判断することができる。たしかに、この構文は、そのことについて、意図的に、子どもに一定の教育を与えなければ、その理解が困難である、やや複雑な統辞＝意味的特質をもっている。行為の方向性、文の立場の理解が問題となる構文動詞「やる」（あげる）、「もらう」などを使う構文、補助動詞「やる」（あげる）、「もらう」を使う構文、能動文、受動文、使役文などの場合、その文を正しく理解し、使用できるためには、次の2つの統辞＝意味論概念を、初歩的な形でもいいから、形成し、区別することが必要となる。

(ア) 文の主語、述語、対象語など、文の成分についての概念。

(イ) 現実の行為を行う人 (agent) とその行為を受ける人 (patient) についての概念。

能動文および能動文的性格をもつ構文（動詞「やる」（あげる）、補助動詞「やる」（あげる）、をつかう構文）の場合、文の主語は、行為を現実に行う人 (agent) と一致する。しかし、受動文および受動文的性格をもつ構文（動詞「もらう」、補助動詞「もらう」を使う構文など）の場合、文の主語と行為を現実に行う人とは一致せず、行為を受ける人 (patient) が主語になる。（能動文に慣れている）幼児にとって、受動文の理解が、能動文の理解よりも、はるかに困難であるのは、上記の2つの統辞意味論カテゴリーの自覚が未形成で、区別されず、その両者を混同することに起因していると考えられる。変換課題でみられる幼児の誤りも、これらのカテゴリーの無自覚、さらに

文の立場（態）の自覚の未形成に大きくかかわりをもっていると思われる。もし、このような言語的な基本的概念を、初歩的な形で、就学前の幼児に教えることのできる方法、教育プログラムをつくり出すことができれば、われわれがこの調査研究で見いだした、当該の言語能力についての幼児の諸欠陥は、十二分に克服されることになるであろう。

もちろん、このような比較的高次の概念を、就学前の幼児に一気に教えることは、容易ではない。この期の幼児の場合、しばしば、語の示す対象に注意が向けられ、語そのものや、言語的現実の諸側面——音声的側面、意味的側面、統辞的側面——の言語学的特質に注意を向けることが困難であるからである。

しかし、言語の言語学的特質に子どもが注意を向けやすいように、物質的な形で、その材料を提示するように工夫した時、あるいは、その他教授＝学習の方法を工夫した時、就学前の幼児でも、ことばの言語学的特質に定位しはじめることは、これまでのいろいろな研究で確かめられている。われわれはすでに、就学前の幼児は、4歳代の時から、語の音節構造に定位しはじめ、この期から、初歩的な音節の概念を所有しはじめることを確認した。また、まだ未発表だが、準備的に行った、文の語構成の自覚についての実験によって、幼児は、語の音節構造について自覚が形成されるほぼ同じ時期から、文の語構成について自覚をもちはじめ、文が、どういう語、いくつの語からなっているかを判断できるようになることが確認されている。

また、われわれは、この調査で、文のモデルと図版を利用した時、幼児は、提示された構文の見本について何回かの練習の後、比較的容易に、その構文を再生する事実、さらに、必要に応じて、動詞を選択できる事実を見つけた。また、構文の変換課題で、5～6歳児の多くが、言語的水準でも、構文を変換できるという事実が示された。これらは、本論で、構文の習得、動詞の分化、変換機能の発達として論じてきたが、他方、これらの諸事実は、一定の教育によってこれらの幼児に文の統辞的特質、意味的特質について、自覚を形成できる可能性があることを示唆している。

幼児に言語の諸特質について自覚をもたせるための教育や研究は、単に幼児の言語能力を高めることだけを意図しているだけでなく、その事を通して、子どもの思考の発達を促進することを意図していることは、言うまでもないであろう。言語についての自覚を形成することを主眼として、この期の言語教育を一層強固に組織した時、それは、どういう形で、子どもの思考の発達、精神発達を促すのか、また、どういう形で教育することが、より効果的なのか。また、言語教育だけでは、この期の子どもの思考の発達を促すのに、どこに限界があり、問題があるのか。これらを、具体的に解明していくのが、ここでいう第2のアプローチの課題なのである。

したがって、この場合、研究の具体的プランは、第1のアプローチの場合と異なって、言語の自覚の形成を中心とした教育プログラムを作成する仕事とともに何らかの方法で子どもの思考の発達を診断するテストを作成し、そのプログラムにもとづいた実験的な教授＝学習が進行していく過程で、子どもの思考の方法が、どのように変化しているかを調べ、それを対照群と比較するなどの手

続きを通して分析することが必要となる。

これら二つのアプローチは、確かに、立場が異なるものだが、思考の発達と言語獲得との関係は、理論的にも、多くの問題が未解明である以上、これらの二つのアプローチを同時に提案することは、何も矛盾したことは考えられない。これらの二つのアプローチによって、思考の発達と言語獲得の間の複雑な相互作用について、それぞれ異なった局面の事実を明らかにし、問題の所在を、一層明確にすること、これが、今の研究段階で重要だからである。

## 第4節 研究の方法の評価と問題

本研究で、就学前児の言語能力——特に構文の作成、変換、動詞の使用——を調べるために、(1) 文のモデルを含む図版を利用すること、(2) 練習過程で目標を明瞭に定め、その目標（通過基準）に達するまで練習を反復し、その過程の記録を分析する、の二つの新しい試みをした。これらの試みについて、最後に若干の評価とコメントを述べ、本論のしめくりとしよう。

文のモデルを含む図版は、本研究の中で示された次の諸所見から、予期したように、子どもの文の作成や、文の変換行為を促しているとは判断することができる。

(1) この図版を用い、さらに文の（作成行為の）見本を提示した時、幼児にとってより困難だと思われる構文を含めて、ほとんどの幼児（4～5歳児85%以上、5～6歳児95%以上）は、その構文を再生、作成できたこと。

(2) 一般に幼児により困難だと思われる受動文の場合でも、この図版を利用した時、自力で文をつくることができ、その正反応率は、非常に高い（4～5歳クラス、80～85%、5～6歳クラス90%）こと。

(3) 言語水準での変換課題にくらべ、図版を利用した場合の変換課題は、幼児にとって、より容易であること。

いわば、この図版を利用した場合の文作成行為は、上記の(3)の結果から考え、通常の外言として行われる言語行為に、対象的、図式的な支えを与えた、対象的行為の水準にはかならない。

また、下記の理由から、この図版は、就学前後期の子どもの言語能力やその行為の特徴を調べるテストの方法として、十分に利用可能なものであると判断できる。

(ア) 文のモデルを含む図版が、上記のように、子どもの文の作成行為を促すことから、幼児でも、比較的容易に、しかも、楽しく、テストを受けることができること。

(イ) この図版は、積木をマス目に入れる運動行為と語の発声との協応を基礎にしているが、この協応機能は、一般に4歳代には確立されており、その協応が困難で、文の作成が困難であったケースは、全テストを通じて、ほとんど認められなかったこと。

(ウ) この図版をつかった際の幼児の言語行為にも、日常の幼児の言語活動にみられる諸特徴、欠陥が十分に反映されてくること。

また、この図版を利用した文の作成は、文のモデルによって構文の作成が促されるほか、語、文に対する自覚の形成を促す役割をもつため、この種の図版は、次のことを目標にした教育の教材に利用することも可能だと思われる。

① 「は」、「が」、「を」、「に」、「の」などの助詞を省略し、文の形態的な形が、常に不完全である子どもも対象にした、語の形態（格助詞の使用）を自覚させるための教育。

② 文の諸成分（主語，目的語，述語，修飾語など）を，常に省略し，構文の形が不完全で，未形成である子どもを対象にした，構文の形成やその自覚化を目的とした教育。

③ 文の語構成，単語の概念の教育を目的とした教育。

また，上述のまったく同じ諸理由から，この文モデルを含むこの種の図版は，何らかの理由で，言語の発達が遅れていたり，その能力に一定の欠陥がみられる子どもの言語能力の特徴を調べたり，その欠陥を矯正するための教材として，利用することも可能である。これまでに，発達遅滞児，難聴児の言語能力の発達を調べる目的で，2，3の研究で，本研究の図版が利用されてきた\*。

\* 参考までに，これまで，これらの図版が利用され，行われた研究を掲げると次の通り。

- 1) 黒田吉孝「知的障害児の文，文章構成能力について」昭和48年度東北大学教育学研究科修士論文
- 2) 斎藤佐和，桜井敬一郎，竹石真利子「動詞の分化に関する調査——聴覚障害児について——」聴覚障害，1974 vol. 29, 12, 14～22.
- 3) 有吉とも子「発達遅滞児における協応運動および構文能力の発達について」昭和50年度九大教育学部卒業論文

しかし，この種の文モデルを含む図版を利用して，実験的に調べられた，子どもの言語能力の質的特質を明瞭に知るためには，この種のテストで測られた結果と，実際の子どもの話しことばの中にみられる言語能力と，どう対応しているかについて，一層の分析を加えてみる必要がある。本研究は，当初，この比較を目的とした実験を予定していたが，諸々の都合で，果たせなかった。われわれは，文の変換課題にみられた幼児の誤反応の特徴や，行為の方向性の理解が問題となる構文の習得の状況について，本テストで得られた知見と，実際に幼児の話しことばを分析した結果得られた知見との間に，一定の対応があることを見いだしたが，しかし，そのことによって，この種のテストの結果と，実際の話しことばを分析して得られた結果と厳密な対応があるとは判断できない。このような文モデルを含む図版をつかって調べた場合の幼児の言語能力は，幼児の話しことばの能力や活動の一般的特質を反映しながら，なお，子どもの言語能力の，話しことばの中には直接見いだせない，異なった局面をうつつし出している可能性がある。この問題について，われわれは，構文については，より一般化された能力が，語彙＝意味については，より自覚化された側面が，この種のテストに反映されていると考えているが，しかし，今の所，これを実証するデータはない。上記の諸問題を分析し，この種のテストで測られた言語能力の性格を，他の方法で測定された話しことばの能力と対比させて，明らかにする仕事は，今後の問題として残されているのである。

図版の使用と関連して，われわれは，通常のテストの手続きとは異なって，幼児の学習の受容性の程度を知るため練習過程を合目的に組織し，その過程を，比較的綿密に記録するという手続きをとった。この方法によって，われわれは，就学前期の幼児の言語能力の特質について，より多くの情報を得ることができたと考えることができる。というのは，本テストの結果，われわれは，いくつかの構文（特に「付着に関する構文」と，授受構文(2)）の産出や，行為の方向性の理解が問題

となる構文の変換や理解が、現在の幼児の発達の到達水準として、より困難で、不完全であるという事実を知ったが、一方、練習過程で、これらの構文の産出や変換について、多くの子どもが、その学習を受容している事実をも知った。このことは、より効果的にその教育を組織した場合、幼児にそれらについて、より完全な能力をつくり出せる可能性があることを示唆しているからである。

しかし、幼児の言語能力の発達を、1) 現在までの到達水準、2) 適当な教育を与えた時、それらを学習し、新たに到達可能な水準、の二つの水準から診断するのに、ここで採用した方法が、十分な方法であったとは考えられない。われわれが、練習の過程で与えたものは、きわめて簡単なものであったし、それは、いささかも、子どもの現在までの到達水準を変えてはいなかっただろうし、われわれが知り得た学習の受容性も、現在の到達水準のわくの中のものだったかもしれない。そういう意味で、われわれは、今後、新しい子どもの発達診断法を確立するために、子どもの学習と発達の可能性を知るための教授=学習実験をその中に含む、より組織的な、より大規模な実験的研究を組織していかなければならない。わが国における将来の子どもの教育、および、教育科学の発展についての長期的な展望の下では、われわれの研究は、新たな研究法をみつけ出すための、ささやかな探索的研究の一つに過ぎないと思われるのである。

# 付 録 資 料

- 1 動詞分化テスト《手びき》 338
- 2 動詞分化テスト《図 版》 350
- 3 動詞分化テスト《記録票》 367
- 4 付 表 371
- 5 文の作成・変換テスト《手びき》 375
- 6 文の作成・変換テストの補足 390
- 7 文の作成・変換テスト《図 版》 392
- 8 文の作成・変換テスト《記録票》 411

'68 調査手びき 4

## 就学前児童の言語能力に関する全国調査

### 幼児の語彙力調査

## 《動詞分化テスト手びき》

国立国語研究所

1968

---

### 1 調査の目的

この調査は、幼児が動詞を習得していく過程を明らかにする第一歩として、いくつかのグループの動詞について、4、5、6歳の幼児が、それらの動詞を、一定の条件の下で、どの程度使いわけているのかを調べることを主たる目的としています。

また、この調査は、そのほかにも、次のことを調べることをも副次的な目的としています。

- 1 センテンス・パターンについて一定の練習（学習）を受けた場合の幼児の学習受容能力
- 2 文の単語分解（単語からの文の生成）についての一定の練習（学習）を受けた場合の幼児の学習受容能力

テストは、一定の教育過程を含む客観テストですので、その手続き、記録のとり方はややめんどろですが、この手びきの説明を読んで、手びきが指示している通りに行ってください。

### 2 本テストの内容と構成

本テストは、動詞について、次の目的をもつサブテストから構成されています。

- 1) 自動詞と他動詞の使いわけのテスト

1) 飛ぶ—飛ばす 2) まわる—まわす 3) ころがる—ころがす 4) ぶらさがる—ぶらさげる

- 5) われる—わる
- 2) 楽器に関連している動詞の使いわけのテスト  
吹く—たたく—ひく—演奏する (ならず)
- 3) 生物, 無生物の存在をあらわす動詞「ある」「いる」の使いわけのテスト
- 4) 「切る」ことに関連した動詞の使いわけのテスト  
割る—切る, 切る—破る, 刈る—むしる
- 5) 「作る」ことに関連した動詞の使いわけ  
(折り紙を) 折る—(家を) たてる—(セーターを) 編む—つくる
- 6) 直接対象 (目的) (特に「を」格) と間接対象 (目的) (特に「に」格) を支配する動詞の習得の程度とその使いわけのテスト
- イ) 「付着に関する」動詞 ぶらさげる, つなぐ, はる, はめる, かける, つなげる
- ロ) 授受動詞 (1) やる, あげる, くれる, かす, 教える, あずける
- ハ) 授受動詞 (2) もらう, かりる, 習う, あずかる

また, 本テストは, すべて別記の図版と積木を利用して, 児童に一定の形式をもつ文をつくらせ, その中で, 当該の動詞をテストするという方法をとりますので, テストの施行手続上, このテストはセンテンス・パターン別の次の八つの部分に分かれ, しかも, 各問題において, 児童の言語行動を当該のセンテンス・パターンをつくったか否か, 当該の動詞を使用したか否かの二つの面から調べることになります。このテストに含まれるテスト問題と文の形式は以下の通りです。

- |                     |                      |
|---------------------|----------------------|
| (A) i) イヌが走ってる。     | 8) 花子がまりをころがす。       |
| ii) 花が咲いてる。         | 9) 太郎がこまをまわす。        |
| 1) 飛行機がとんでる。        | (C) i) 庭にスズメがいます。    |
| 2) こまがまわってる。        | ii) 庭に池があります。        |
| 3) まりがころがってる。       | 1) 庭にネコがいます。         |
| 4) てるてるぼうずがぶらさがってる。 | 2) 庭にブランコがあります。      |
| 5) スイカがわれてる。        | 3) 庭に三輪車があります。       |
| (B) i) 花子がまりをつく。    | 4) 庭にイヌがいます。         |
| ii) 太郎がたこをあげる。      | 5) 庭に椅子があります。        |
| 1) 太郎がハーモニカを吹く。     | 6) 庭に花子がいます。         |
| 2) 花子が木琴をたたく。       | (D) i) 太郎は網でさかなをとった。 |
| 3) 太郎がバイオリンをひく。     | ii) 花子のははしでおそばをたべた。  |
| 4) 花子が笛を吹く。         | 1) 太郎は棒でスイカをわった。     |
| 5) 太郎が大鼓をたたく。       | 2) 太郎は手で紙をやぶい(っ)た。   |
| 6) 花子がピアノをひく。       | 3) 太郎はほうちょうでスイカを切った。 |
| 7) 太郎が飛行機をとばす。      | 4) 太郎ははさみで紙を切った。     |

- |                          |                                   |
|--------------------------|-----------------------------------|
| 5) 花子は鎌で草を刈った。           | 3) 花子は僕(私)に自動車(人形)をくれた。           |
| 6) 花子は手で草をむしった。          | 4) 花子は太郎にはさみをかした。                 |
| 7) 花子は折り紙でツルを折った。        | 5) 先生は花子に字を教えた。                   |
| 8) 大工さんは、木で、家をたてた。       | 6) 花子はお母さんにお金をあずけた。               |
| 9) 花子は、毛糸で、セーターをあんだ。     | (G) i) 花子は風せん屋から風せんを買った。          |
| 10) 太郎は、積木で、家をつくった。      | ii) 太郎は郵便屋さんから手紙を受けとった。           |
| (E) i) 太郎は手紙をポストに入れました。  | 1) イヌは桃太郎からきびだんごをもらいました。          |
| ii) 花子はリンゴを頭にのせました。      | 2) お母さんは花子から花をもらった。               |
| 1) 花子はてるてるぼうずを木にぶらさげました。 | 3) 僕(私)は花子から自動車(お人形)をもらった。        |
| 2) 太郎はイヌを木につなぎました。       | 4) 太郎は花子からはさみをかりた。                |
| 3) 花子は切手を封筒にはりました。       | 5) 花子は先生から字を習った。                  |
| 4) 太郎はグローブを手にはめました。      | 6) お母さんは花子からお金をあずかった。             |
| 5) 花子は時計を柱にかけました。        | (H) 1) 太郎さんと花子さんは、ハーモニカとピアノを演奏した。 |
| 6) 太郎はプロペラを飛行機につけました。    |                                   |
| (F) i) 風せん屋は花子に風せんを売った。  |                                   |
| ii) 郵便さんは太郎に手紙をわたした。     |                                   |
| 1) 桃太郎はイヌにきびだんごをやった。     |                                   |
| 2) 花子はお母さんに花をあげた。        |                                   |
- (練習問題14問, テスト問題50問)

これらの問題文の内容は、すべて別紙、図版に絵であらわされ、また各絵の下に、各文の語構造がマス目で表現されています。また、各文が絵だけで十分表現しつくされない場合は、補足の説明が与えられます。

### 3 テストの方法と手続き

#### 1 テストの方法

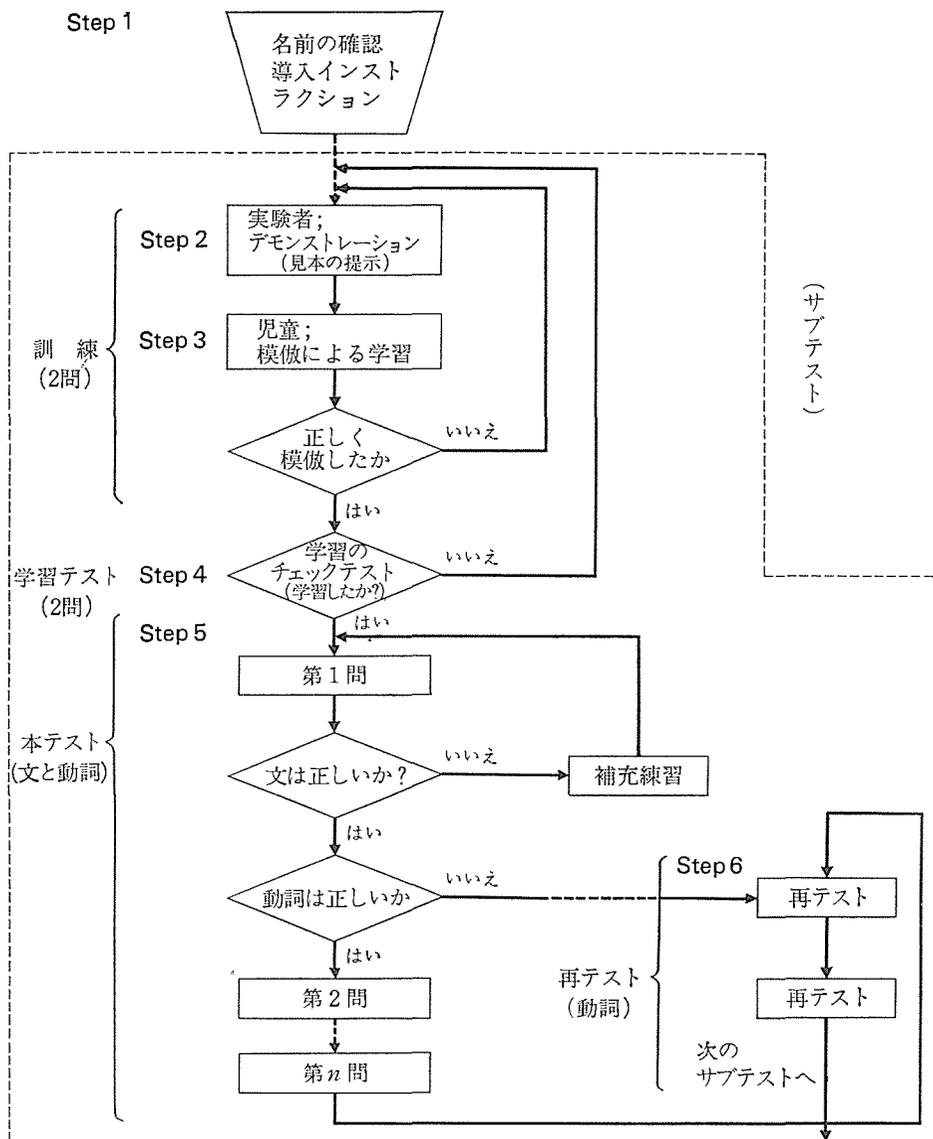
ことばを調べる方法には、いろいろなやり方がありますが、本テストでは付属する図版と積木を用いて、図版の絵であらわされている内容を絵の下にかかっているマス目と絵であらわされている文の語構造を示す構造モデルにそって一つ一つの語を固定させながら、一定の型の文で表現させ、その中で当該のことばを調べるという方法をとります。

児童は、図版のマス目に、左の方から積木を一つ一つ置きながら、その語を声に出して表現し、文をつくっていくわけです。(この過程は、児童の方からみると、文をつくり出す過程ですが、文の方からみた場合、それは文が単語に分解されていく過程でもあるわけです)。

当該のことばを一定の文の形式の中で使用することを、児童がそのことばを習得している(と判断する)基準に設定しておりますので、本テストにおいて、児童の言語行動は、

- ① モデルにそって、描画されている絵（内容）を語に置きかえながら、格関係の正しい一定の型の文を正しくつくり出したか否か、
  - ② その中で当該の動詞を正しく使用したか否か、
- の二つの側面から評価することになります。

しかし、対象が就学前の児童ですので、児童にいきなり絵とモデル（マス目）だけを提示し、当該の文をつくらせることは困難です。そこで本テストでは、まずテストを行う前に実験者は、これから行うべき行為をみずからデモンストレーションを行い、行為の正しい見本を提示し、児童にそ



の行為を模倣させ、その中で、一定の文の型と、行為の仕方を学習させ、しかる後に本テストに入るという方法をとります。したがって、このテストは、厳密にいうと、上記の①に関しては、児童の現在の行動そのものを調べているのではなく、一定の教育的働きかけの下で児童の行動、学習受容能力を調べていることになります。また、その際、文の語構成のモデルとして提示されているマス目に、動詞以外の単語は、その絵単語がかかれ、児童が反応しやすいように工夫されています。

しかし、児童がそのモデルにそって文を正しくつくっても、かならずしも当該の動詞を使用するとはかぎりません。そこで、その場合には、もう一度文をつくり直させ、その動詞を習得しているか否かを調べます。

以上、テストの方法を概略的に説明しましたが、この過程を図式化すると次の通りです。

## 2 テスト実施の手続き

上の図式にそって、テストの手続きをもう少し具体的に説明いたします。

Step 1 まず、児童の名前、性別などを確認した後、児童に積木4個を与え、図状の絵をみせます。そして「ここにある絵をみながら、この積木を使って、先生といっしょにお話をつくるお遊びをはじめましょう」という導入用のインストラクション（教示）を与えます。次に練習問題を使った練習過程に入ります。

Step 2 デモンストレーション；子どもの前に、練習問題i)の図版を置き、(Aのi)の場合)「イヌが走っている絵でしょう。先生はこれから、この積木を使ってお話をつくるから、〇〇ちゃん、それをよくみていて、先生がやり終わったら、先生と同じようにやって下さいね」という教示を与えます。そして、実験者は、左のマス目から一つずつ積木をゆっくりおきながら、／イヌが／走ってる／と語をくぎって（分解）音声化し、その文を表現します。（実験者は、ここで、正しく演示して正しい行為の見本を示すだけでよいのであって、主語、述語とか「二つの単語があるでしょう」とかの説明はいりません）。

Step 3 「さあ、それではやってみよう」といって、児童にやらせます。児童が正しく模倣した場合、「よくできましたね」といって、次の練習問題ii)に入り、Step 2, 3をくり返します。児童がひっかかったり、できなかったりした場合、実験者は、「よくみて下さいよ」といいながら、再度デモンストレーションを行い、模倣させます。またそれでもできない場合、できるまでこの手続き（Step 2, 3）をくり返します。

Step 4 学習のチェックテスト；練習問題i) ii)の両方で正しく模倣が行われたら、「もう一度自分でやってみよう」といいながら、i) ii)の問題を自力でやらせます。（この場合実験者は、もう見本を提示しません）。

この両問を自力で連続して正しくやり終わったら、本テストに入ります。もし2問のうち1問でも、まちがったり（後に述べる×、D、K印の場合）、不完全（後に述べる△印の場合）の場合、Step 2にもどって、はじめから、やり直します。（この間の児童の反応は、

いずれも、次に説明する様式にしたがって、所定の欄に記入します)。

Step 5 本テスト；Step 4 で i) ii) の問題が完全にできた場合、「では、これも自分でやってみよう」といいながら、そのまま本テストの問題 (1) ~ (n) に入ります。

(1)の問題で、モデルにそった一定の型の正しい文がつけられた場合 (次に述べる○、○印の場合)、(2)、(3)の問題へと、次々にテストを進めます。ひっかかったり、モデルにそった一定の型の文をつくり出すことができなかった場合は (次に述べる×、D. K 印の場合)、もう一度自分でやらせ、それでできたら次の問題に入ります。しかし、それでもできない場合、実験者は、そのやり方を直接教えるのではなく、先に行った練習問題 i) ii) を利用して、その2問についてデモンストレーション=模倣 (Step 2, Step 3) の練習を補充練習として行い、その後、当該の困難であった問題にもどってやらせませう。そしてまたひっかかったり、正しく出さない場合 (後に述べる×印、D. K の場合)、もう一度やり直しを求め、さらにできない場合、そこでやめませう (都合、最高第4反応まで行い)。

モデルにそった一定の型の文をつくり出すことができて、動詞の部分で、他の動詞を使用した場合 (次に述べる△印の場合) は、そのまま進み、そのサブテストが全部終了した後、再テストを行います。

Step 6 再テスト；これは、上に述べたように、本テストで正しい文型をつくっても、動詞が当該のものでなかったり、「わからない」場合にだけ行うもので、次の二つの Step に分けて行います。

a まず、その図版をみせ、「さっきやってもらったけれど、もう一度やってみてね」といって、そのままやらせる。

b それでも、なお、当該の動詞を使わない場合、動詞の個所の積木を指さして、「今、この積木は○○○ということばだったけれど、それでいいかな？ そうじゃないね、ほかのことばに直してちょうだい」

という教示を与え、再度行います。それでも、できない場合は、そのまま、ここで止めませう。そして、再テストが全部終了したら、次のサブテストに移ります。

以上、この手続きをAからGまでのすべてのサブテストについて行います。

絵の状況  
説明

図版にかかっている絵については、練習問題 i) ii) を除いては絵の直接的な説明を与えませう (絵を説明すると動詞 (答) を教えることになる)。しかし、登場人物や、その状況について、説明したり、答を促すため、「○○さんは何をしているのでしょうか」という問いかけは必要です。必要な場合について説明します。

① (B)の導入時において、太郎と花子を紹介する。

(B)以下のテストにおける主要な登場人物は、「太郎」と「花子」です。そこで、(B)の練習問題に入る前に、(B)の1枚目の図版を利用して、「この人は太郎、この人は花子です。さあこ

れから、太郎と花子がいろいろなことしますから、先生といっしょにお話をつくっていきましよう」と太郎、花子を紹介し、次に練習問題に入ります。

- ② 花子、太郎は紹介済みですから、児童がなかなか反応しない場合、「花子は何してるの(したの)？」など、適宜に反応を促す問いかけをして下さい。
- ③ その他にもDの(8)に「大工」が登場します。たいてい児童はわかりますが、もしわからないようなら、「この人は大工さんです」という説明を与えて下さい。
- ④ (E)の絵の状況の説明；(F)の問題には絵の状況の説明を与えます。
  - (1) 特に必要なし。もし「桃太郎」がわからないようなら、「この人は桃太郎です」という説明を与える。
  - (2) 「この人はお母さんです。」の説明を与える。それでも、わからない場合、「今日はお母さんの誕生日です」という説明を与える。
  - (3) この問題は特殊な問題です。絵の登場人物のひとり（花子でない方の子ども）を、被験児に想定させるわけですから、まず、被験児が男子、女子であるかによって、図版のF3(i)、F3(ii)のいずれかを提示します。そして、「この子は○○○ちゃん、君なんだよ（あるいは僕(私)なんだよ）」という説明を与えます。
  - (4) 「今日、学校(幼稚園)で、紙でいろいろなものをつくる勉強があったのですが、太郎さんは、はさみを忘れてもってきませんでした。さあ、どうしたのでしょうか」という説明を与える。
  - (5) 「学校です。花子さんは字を知りませんでした。」という説明を与える。
  - (6) 「花子さんは、お正月に、おじさんから、お年玉としてお金をもらいました。花子さんは、お金を自分でもっているとなくしてしまうので、お母さんのところに行きました。さあ、花子さんは、何をしたのでしょうか」という説明を与える。
- ⑤ (G)の場合；(E)と同じ絵を使いますので、導入の時に「さっきと同じ絵を使って、またお話をつくりますよ」という教示を与えて練習に入る。この場合、絵の状況について、あえて、その状況の説明をくり返す必要はない。もし、幼児が、答に窮した場合、(F)の問題文をヒントとして与える。(例「花子は太郎にはさみを貸したでしょう。じゃ、太郎は？」)

絵単語が  
わからな  
い場合

図版の絵や絵単語(名詞)は、児童がわかりやすいものを使用していますが、それでも、児童は、絵単語(名詞)がわからず、文をつくれな場合があります。この場合、わからないことを確認してから教えます。しかし、その場合、次の条件を守って下さい。

- ① 文の第1番目の単語(a)は対象の名前と格を教えてよい。

文の第1番目の単語(a)には、「花子は」「太郎は」「庭に」などがありますが、この対象の名前は、すでに紹介済みですので、幼児がわからない場合、格を表現して教えてよろしいです。つ

まり「太郎は」「花子は」「先生は」「庭に」など。

② 動詞はいっさい教えてはいけません。

動詞をテストするわけですから、テスト中に教えていけないことは当然です。テストまたは再テストの時に、文の他の要素は正しくでき、動詞のところだけ「わからない」といった場合、または、ひっかかって、こちらが「わからない？」ときいて肯定した場合、後の様式にしたがって、そのことを記録するだけで、正答は教えません。

③ 文の動詞以外の第2, 第3番目の単語(名詞)は、対象の名前だけを教えて、格を教えてはいけない。例えば、「花子が鎌で草をかった」という絵(文)で「鎌」「草」がわからない場合、「これ、わからない？」と聞いて、わからないことを確認した後、マス目の絵を指さして、「これは鎌ですよ」「これは草ですよ」と教える。この場合、「鎌で」とか「草を」とか表現し、格のヒントを与えてはいけない。

④ 単語を教えた場合には、①の場合でも、③の場合でも、そのむねを用紙に記録する(後述の a, b, c のように (V) 印を記号の上につける)。

(H)の問題

これは、「演奏する」ということばを知っているか否かを調べるために、特に挿入したものです。

まず図版H1を提示し、「さあ、今度はこれで、自分でお話をつくってごらん」といって、練習なしで、いきなり問題をやらせます。やる手続きは、(A)～(G)の場合と同じです。

ただし、うまくモデルにそった文をつくり出すことができない場合、実験者みずから、／太郎と／花子は／ハーモニカと／ピアノを／と声を出しながら、／ピアノを／まで一つ一つ積木を置き、最後の一つを幼児にやらせます。「さあ、ここはなんだろう。やっごらん。」それで、「演奏する(した)(します)」がでない場合、もう一度試みます。それででない場合は、以上の反応を記録して打ち切ります。

## 4 記録票への記入の仕方

記録票は、ひとりにつき、1～7の7種があります。各記録票は i) 練習およびそのテスト, ii) テスト, iii) 再テスト, iv) 補充練習の四つの部分に分かれ、このテストの過程における幼児の全反応が、記録できるようにつくられています。

### A フェース・シートの記入

記録票1は、NOの個所(2か所)、児童年齢の個所以外は、お手許の被験児名簿に基づいてすべて記入。記録票2～7は児童名のみ記入。

### B 反応欄の記入の仕方

この記録用紙にかかれてある記号、a, b, c, dは、それぞれの文の単語(太郎は<sup>a</sup>はさ<sup>b</sup>みで<sup>c</sup>まりを<sup>d</sup>切った)に対応していますので、それに、以下のルールにしたがって、反応

を記録します。

- ① 積木をひとつおいて、それに対応して、述べたもの（音、語、句）は、縦の2本棒||でかこむ。

例 |タ| |太郎| |太郎は|(|a|)。

|太郎は|こまを|(|a, b|)。

- ② 当該のもの以外の格、語、句または語尾を述べた場合は、記号の下、わきに、それを記入する。

例（「太郎がこまをまわす」を「|太郎は|こまに|とぼした|」といった場合。）

|aは|bに|cとぼした|

- ③ 必要な格の表現を省いた時は、その格表現をかき、○でこむ。

（「太郎がこまをまわす」の「を」を省略した場合）

|a|b⊗|c|

- ④ 当該の単語（動詞以外）がわからず教えた場合は、その語の記号の上に、チェックマーク

（V）をつける。

- ⑤ やり直しを求め、なお文がつかれず、補充練習に移行する場合は、その反応欄の（ ）の中に、移行した補充演習の欄の記号（(i)~(h)）を記入する。

### C 評価の基準と評価欄の記入の仕方

	基準	評価欄	反応（「太郎がたいこをたたく」の場合）
①正 反 応	モデルに対応して、問題文とまったく同じ文がつけられた場合	○*	a b c
②準正反応(1)	構文、動詞は正しいが、主格（「は」「が」）、「を」格のいずれかひとつに省略があった場合	○	a b⊗ c  ( 太郎が たいこ たたく )
③準正反応(2)	主格の「は」「が」が交換した場合（その他は正しい）	○	aは b c  ( 太郎は たいこを たたく )
④準正反応(3)	動詞の語尾が問題文と異なる場合（その他は正しい）	○	a b cました  ( 太郎は たいこを たたきました )
⑤誤 反 応	モデルに対応した一定の(問題文)		
(左記以外にも誤反応の場合があると思われるが、記入は上記ルールに従う)	音韻に分解した場合	×**	タ ロ ウ  そのむね空欄に記入
	「が」「は」「を」「に」などを独立の単位に分けた場合	×	a が b  ( 太郎 が たいこ )
	句、文を分解せず、まとめてしまった場合	×	a b c  ( 太郎が たいこをたたく )
	格が二つ以上省略された場合	×	a⊗ b⊗ c  ( 太郎 たいこ たたく )

	格が誤って表現された場合	×	a   b に   c   (   太郎が   たいこに   たたく   )
	全然反応しないか一つ目の積木でやめた場合	D. K	全然反応しない時は無記入 一部反応した時は   a   ( b c ) → D. K
⑥ 準誤反応(1)	文の構造はよいが、動詞が他の動詞の場合	△***	a   b   c ひいた     太郎が   たいこを   ひいた
⑦ 準誤反応(2)	文の構造はよいが、動詞だけが「わからない場合」	△	a   b   c D. K     太郎が   たいこを   (わからない)

\* ○○は、そのまま進む。

\*\* ×は、もう一度やり直しを求め、それでも×の場合は補充練習に移る。

\*\*\* △印は、サブテスト終了後、再テストを行う。

#### D テスト、再テストと記入例

		評価	反 応
① 一度目に反応した場合	1 太郎がハーモニカを吹く	1○	a   b   c   ( )
		2	a b c ( )
② 一度目は誤反応、二度目に正反応した場合	2 花子が木琴をたたく	1×	a   b c   ( )
		2○	a   b   c   ( )
③ バイオリンがわからないので教えて、一度目で正反応	3 太郎がバイオリンをひく	1○	a   <sup>✓</sup> b   c   ( )
		2	a b c ( )
④ 一度目は誤反応で、二度目は準正反応の場合	4 花子がふえを吹く	1×	a b c   ハ   ナ   コ   ( )
		2○	a   b ⊕   c   ( )
⑤ 一、二度目とも誤反応で補充練習(□)をやり、三度目の試みで正反応になった場合	5 太郎がたいこをたたく	1×	a   は   b   c   ( )
		2×	a   b c   (□)
		3○	a   b   c   ( )
		4	a b c ( )
⑥ ピアノの語を教え、一度目できたが、動詞が該当のものでなく、再テストの2ステップ目	6 花子がピアノをひく	1△	a   <sup>✓</sup> b   c   たたく ( )
		2	a b c ( )

で正反応した場合	(再テスト)	a△	a   b   c   たたく	( )
		b○	a   b   c	( )
⑦ 一、二度目とも、D. K反応。 補充練習(ハ)(ニ)* を行ったが最後まで誤反応の場合	7 太郎が飛行機を飛ばす	1D. K	a b c	( )
		2D. K	a   (b c) D. K (ハ)(ニ)	
		3×	a   b   c	( )
		4×	a   b   を   c	( )

\* 補充練習(ハ)を行って正しくできないで、(ニ)も行った場合、このようにかく(次の(9)参照)。

### E 「練習およびそのテスト」欄の記入例

問題 i) ii) で行う練習と、そのチェックテストにおける幼児の反応は、すべて忠実に、この欄を利用して記入します。模倣を行う場合にはIに○印、チェックテストで、自力で行った場合にはSに印をつけます。二つの場合を例として下にかきますので、それから、記入の仕方を理解して下さい。

① 一度目の模倣で、  
正しく反応し、チェックテスト(自力でも)で正しく反応した場合

	評価	反 応	評価	反 応
		i) 花子が まりを つく		ii) 太郎が たこを あげる
1	○ ① S	a   b   c	○ ① S	a   b   c
2	○ I S	a   b   c	○ I S	a   b   c

② i) の問題で三度目に正しい模倣を行い、ii) は一度でできた。しかし、チェックテストでii)が△のため、デモ模倣をもう一度やった。そうしたら、自分でもできた。

1	×	① S	a   b   c		I S	a b c
2	△	① S	a   b ②   c		I S	a b c
3	○	① S	a   b   c	○	① S	a   b   c
4	○	I S	a   b   c	△	I S	a   b を   c
5	○	① S	a   b   c	○	① S	a   b   c
6	○	I S	a   b   c	○	I S	a   b   c
7		I S	a b c		I S	a b c

\* このように、I、Sの2問が共に正反応になった時、本テストに入る。

F 補充練習の記入例

Dの例の場合を例にします。

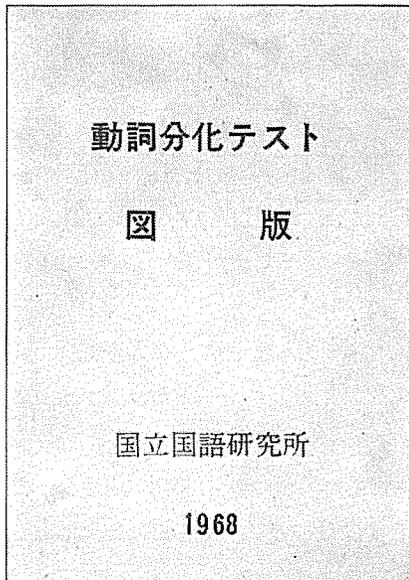
①一度で正しく模倣した場合 (Dの⑤)

②一度目は不完全で、二度目に2問、正しく反応した場合 (Dの⑦)

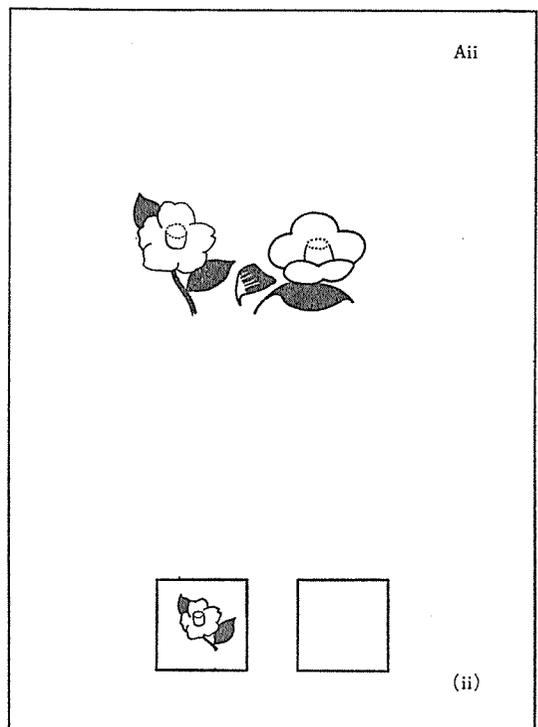
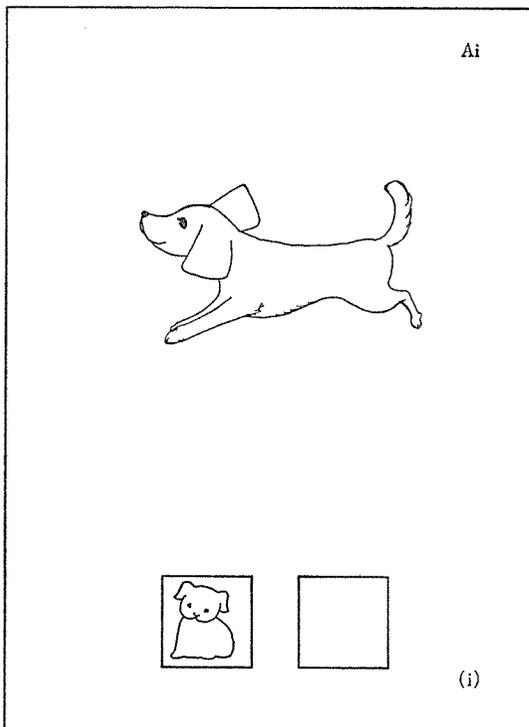
i) 花子が まりを つく			ii) 太郎が たこを あげる		
イ	a	b c	イ	a	b c
ロ○	a	b   c	ロ○	a	b   c
ハ○	a	b   c	ハ△	a	b④   c
ニ○	a	b   c	ニ○	a	b   c
ホ	a	b c	ホ	a	b c

5 その他の注意事項

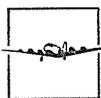
- (e)の問題で、「あります」「います」以外に「立ってます」「坐ってます」などの反応ができた場合には、再テストの(b)の段階で、最後の積木を指さして「このところを『あります』、『います』のどちらかで答えて下さい。」という説明を与えます。
- 練習問題 i) ii) で、実験者が演示を行っても、子どもが何らついてこず、再度演示をしたら、幼児が反応した場合、2試行とみなして記録をします。最初の反応は、D. K反応として記録します。
- このテストは、マス目にかいてある絵にそって、その絵をことばに直しながら、文をつくるわけですが、そのことは、特に説明せず、練習の中でわからせます。しかし、まちがって、他の単語を入れた場合には、「ここに『たいこ』がかいてあるでしょう。だから『たいこ』を入れなければいけませんよ。」と説明します。
- 記録をとるのは、やや面倒ですが、よく注意して、落ちのないようお願い致します。
- テスト所要時間は30分～50分かかります。やや長時間なので、子どもと楽しくやるように心がけて下さい。



この「動詞分化テスト」の実物は、B5判  
(257×182 mm) の大きさです。

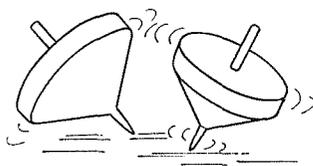


A1



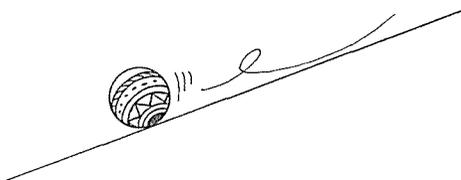
1

A2



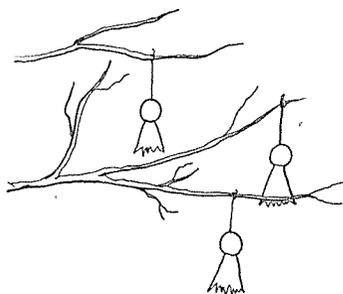
2

A3



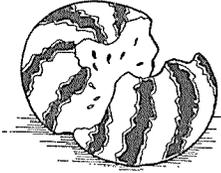
3

A4



4

A5



5

Bi



(i)

Bii



(ii)

B1



1

B2



2

B3



3

B4



4

B5



5

B6



6





B7



7





B8



8





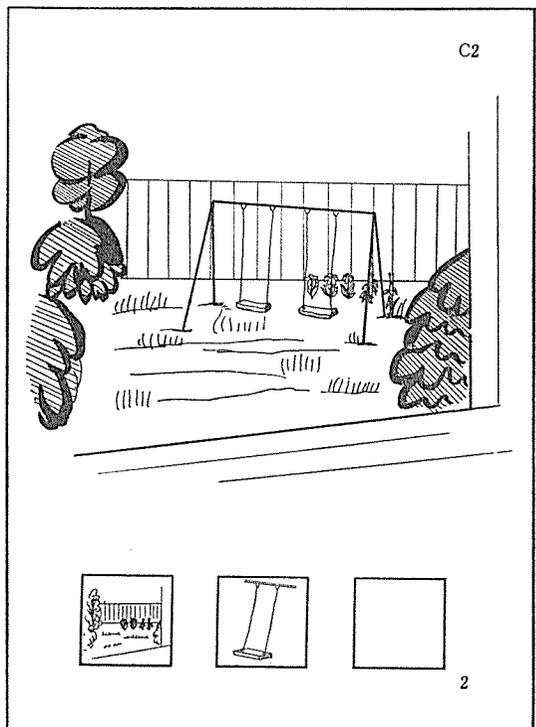
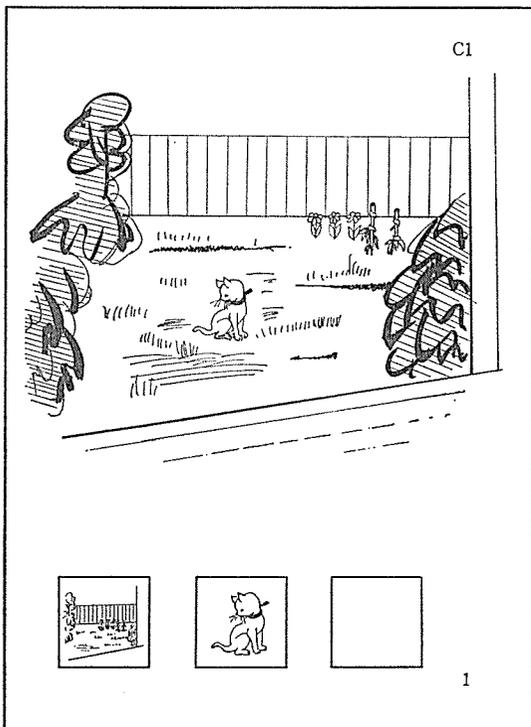
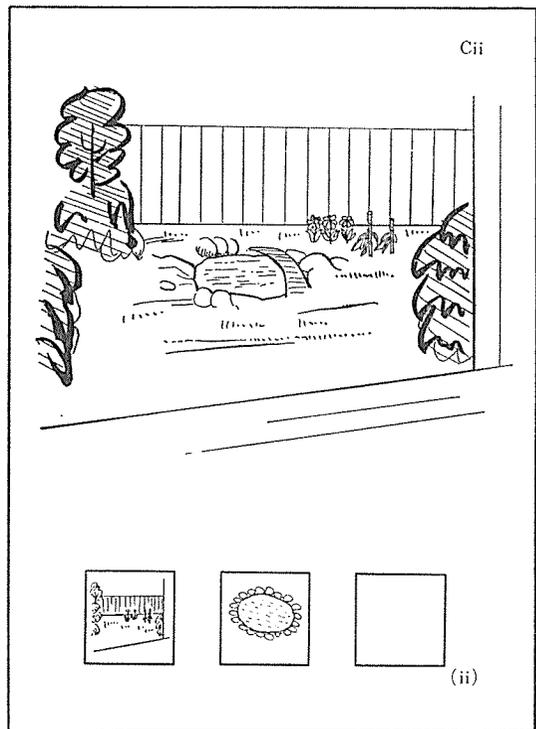
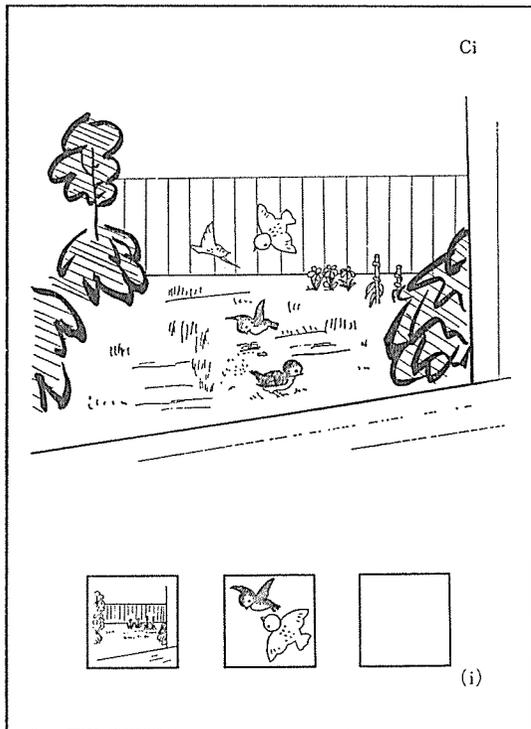
B9



9







C3

3

C4

4

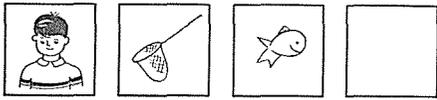
C5

5

C6

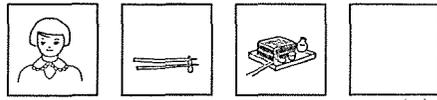
6

Di



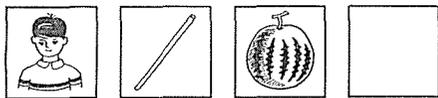
(i)

Dii



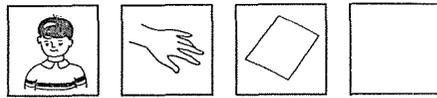
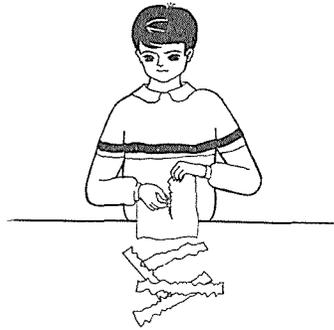
(ii)

D1



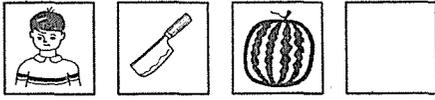
1

D2



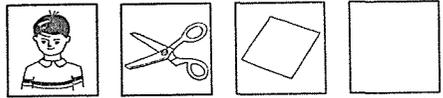
2

D3



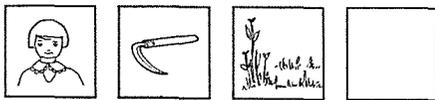
3

D4



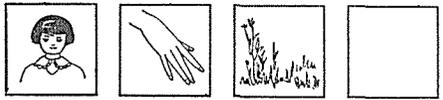
4

D5



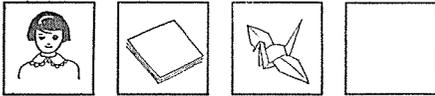
5

D6



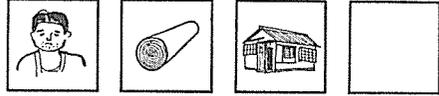
6

D7



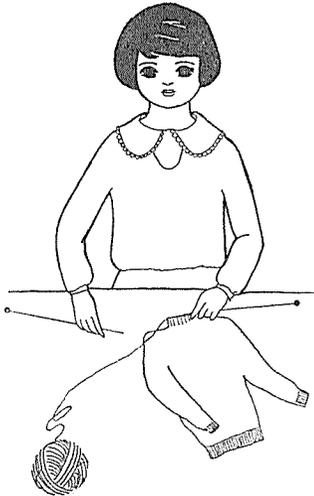
7

D8



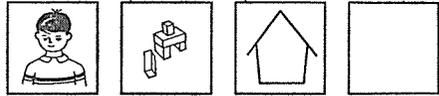
8

D9



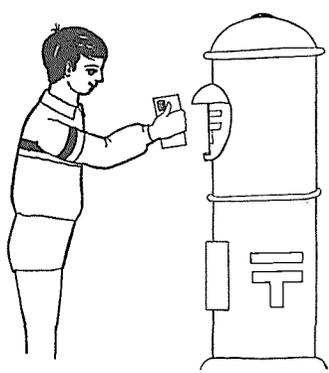
9

D10



10

Ei



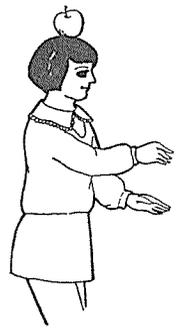
(i)







Eii



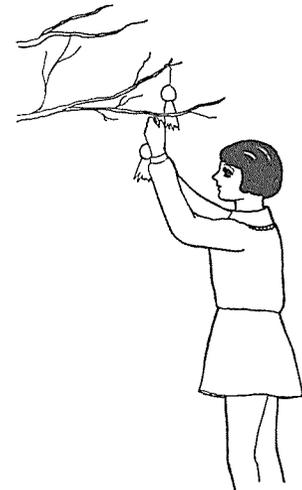
(ii)







E1



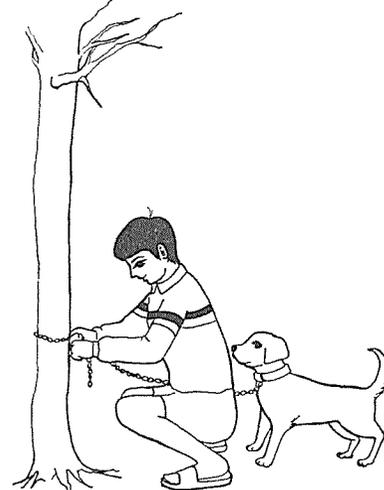
1







E2



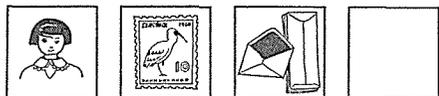
2





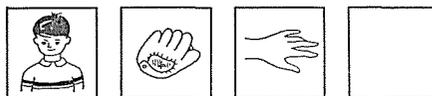


E3



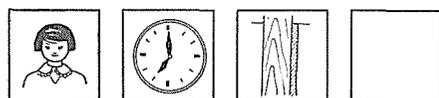
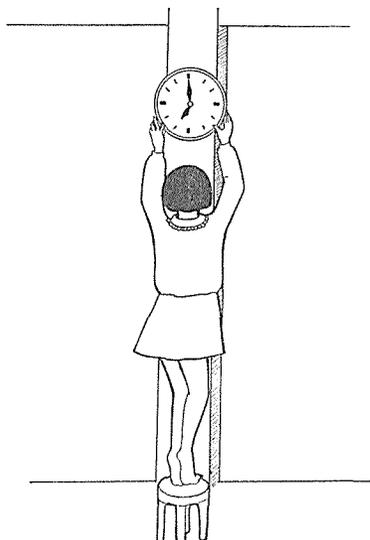
3

E4



4

E5

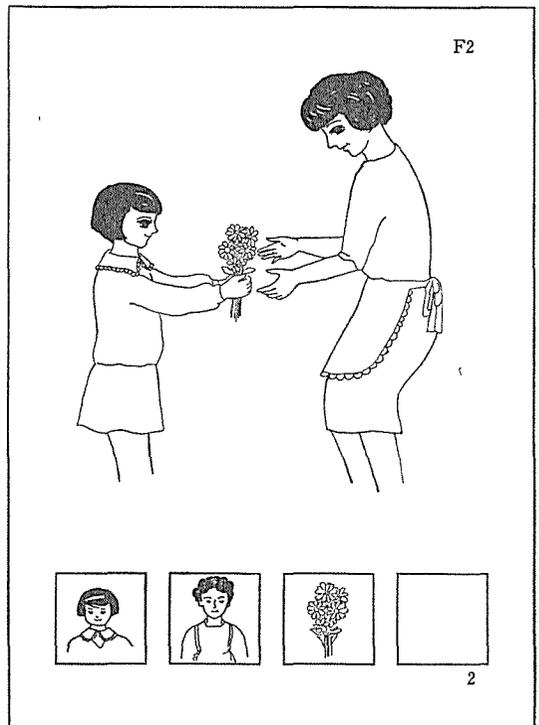
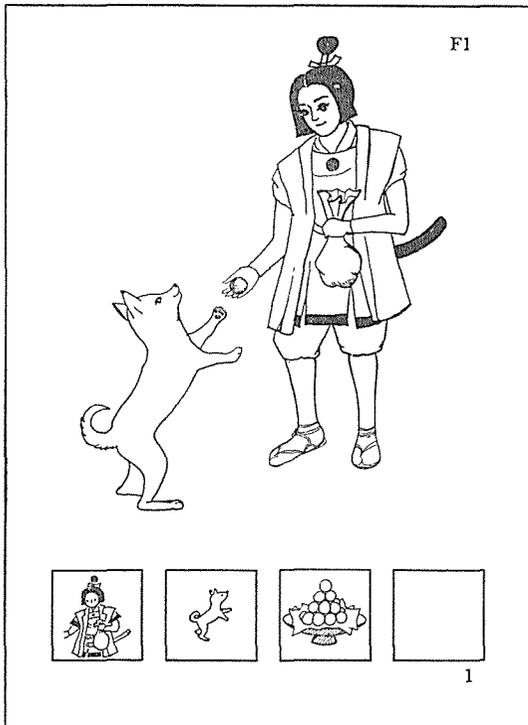
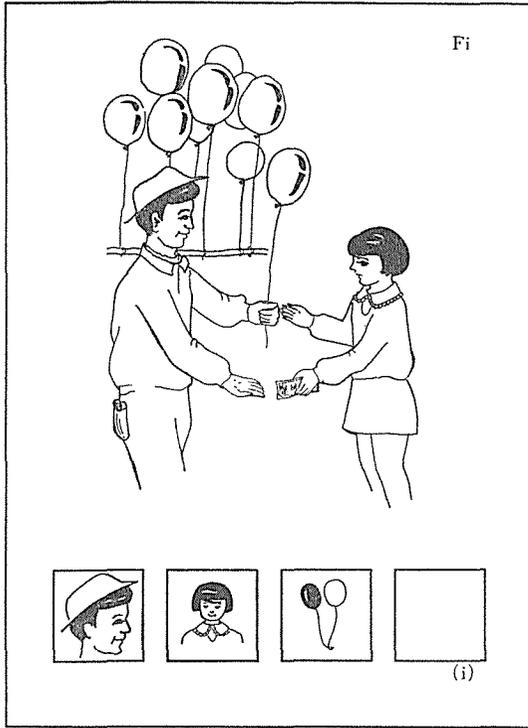


5

E6



6



F3(1)






3(1)

F3(2)






3(2)

F4






4

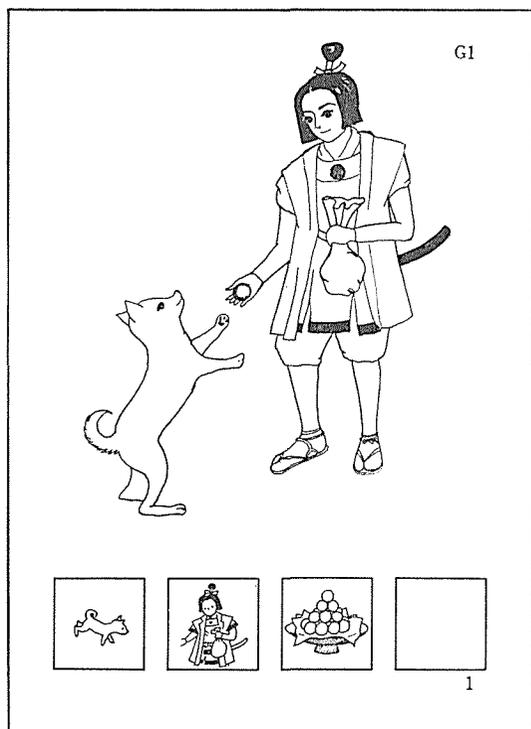
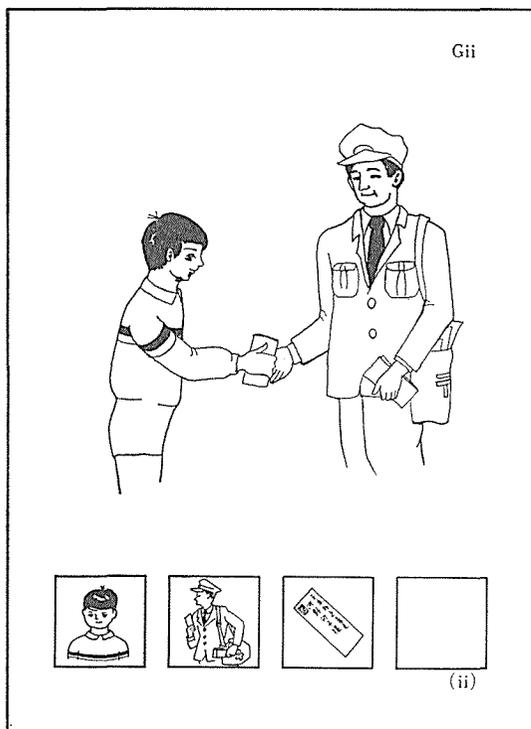
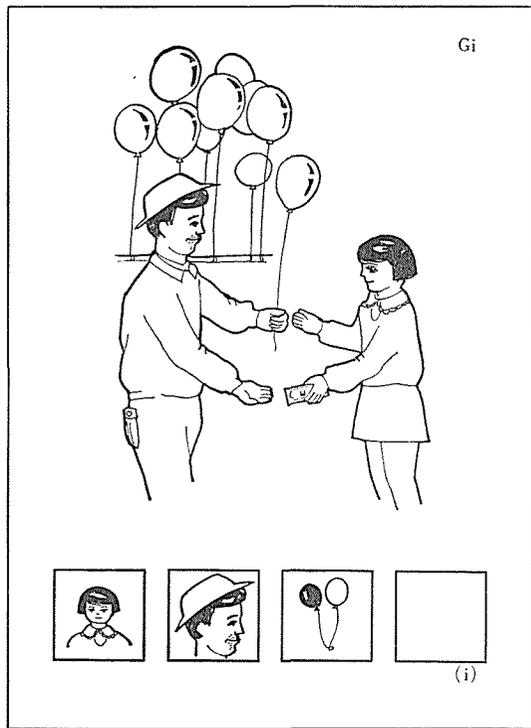
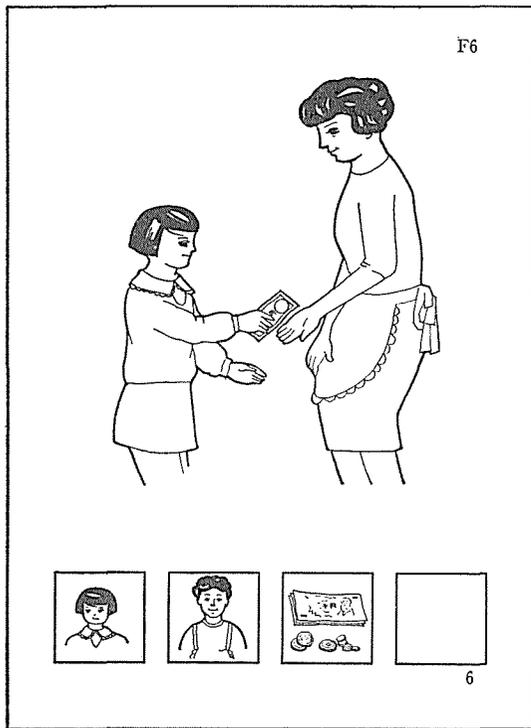
F5




山 川 海  
 あ い う え



5



G2

2

3(2)

G3(1)

3(1)

G3(2)

3(2)

G4

4

G5

山 川 海  
あ い う え

5

G6

6

H1

1



就学前児童の語い力調査  
動詞の分化テスト 3  
記録票 3

氏名	成児クラス	Na
児童名	年齢	性別
	男女	歳

(C) i) 練習およびそのテスト (Iは模倣、Sは自己) iv) 補充練習(本テストで、構文が不完全の場合)

評価	反応	評価	反応	評価	反応	評価	反応
(I) 題に「スズがいます」	I a b c e	(II) 題に「池があります」	I a b c	(I) 題に「スズがいます」	I a b c	(II) 題に「池があります」	I a b c
S	S a b c	S	S a b c	S	S a b c	S	S a b c
I	I a b c c	I	I a b c c	I	I a b c c	I	I a b c c
S	S a b c e	S	S a b c e	S	S a b c e	S	S a b c e
I	I a b c e	I	I a b c e	I	I a b c e	I	I a b c e
S	S a b c e	S	S a b c e	S	S a b c e	S	S a b c e
I	I a b c c	I	I a b c c	I	I a b c c	I	I a b c c
S	S a b c e	S	S a b c e	S	S a b c e	S	S a b c e
I	I a b c c	I	I a b c c	I	I a b c c	I	I a b c c
S	S a b c e	S	S a b c e	S	S a b c e	S	S a b c e

ii) テスト

評価	反応	評価	反応	評価	反応	評価	反応
1 題に「ネコがいます」	a b c ( )	3 a b c ( )	a b c ( )	a	a b c c	a	a b c c
2 題に「プランコがいます」	a b c ( )	4 a b c ( )	a b c ( )	b	a b c c	b	a b c c
1 題に「アランコがいます」	a b c ( )	3 a b c ( )	a b c ( )	a	a b c c	a	a b c c
2 題に「アランコがいます」	a b c ( )	4 a b c ( )	a b c ( )	b	a b c c	b	a b c c
1 題に「イスがいます」	a b c ( )	3 a b c ( )	a b c ( )	a	a b c c	a	a b c c
2 題に「イスがいます」	a b c ( )	4 a b c ( )	a b c ( )	b	a b c c	b	a b c c
1 題に「椅子があります」	a b c ( )	3 a b c ( )	a b c ( )	a	a b c c	a	a b c c
2 題に「椅子があります」	a b c ( )	4 a b c ( )	a b c ( )	b	a b c c	b	a b c c
1 題に「花子がいます」	a b c ( )	3 a b c ( )	a b c ( )	a	a b c c	a	a b c c
2 題に「花子がいます」	a b c ( )	4 a b c ( )	a b c ( )	b	a b c c	b	a b c c

iii) テスト

評価	反応	評価	反応	評価	反応	評価	反応
1 太郎は棒でスイカを割った	1 a b c d ( )	3 a b c d ( )	a b c d ( )	a	a b c d	a	a b c d
2 太郎は手で旗を握った	2 a b c d ( )	4 a b c d ( )	a b c d ( )	b	a b c d	b	a b c d
1 太郎は手で旗を握った	1 a b c d ( )	3 a b c d ( )	a b c d ( )	a	a b c d	a	a b c d
2 太郎は手で旗を握った	2 a b c d ( )	4 a b c d ( )	a b c d ( )	b	a b c d	b	a b c d
3 太郎は旗を握った	1 a b c d ( )	3 a b c d ( )	a b c d ( )	a	a b c d	a	a b c d
4 太郎は旗を握った	2 a b c d ( )	4 a b c d ( )	a b c d ( )	b	a b c d	b	a b c d
5 花子は旗を握った	1 a b c d ( )	3 a b c d ( )	a b c d ( )	a	a b c d	a	a b c d
6 花子は旗を握った	2 a b c d ( )	4 a b c d ( )	a b c d ( )	b	a b c d	b	a b c d
7 花子は旗を握った	1 a b c d ( )	3 a b c d ( )	a b c d ( )	a	a b c d	a	a b c d
8 水江さんは旗を握った	2 a b c d ( )	4 a b c d ( )	a b c d ( )	b	a b c d	b	a b c d
9 花子は旗を握った	1 a b c d ( )	3 a b c d ( )	a b c d ( )	a	a b c d	a	a b c d
10 太郎は旗を握った	2 a b c d ( )	4 a b c d ( )	a b c d ( )	b	a b c d	b	a b c d

就学前児童の語い力調査  
動詞の分化テスト 4  
記録票 4

氏名	成児クラス	Na
児童名	年齢	性別
	男女	歳

(D) i) 練習およびそのテスト (Iは模倣、Sは自己) iv) 補充練習(本テストで、構文が不完全の場合)

評価	反応	評価	反応	評価	反応	評価	反応
(I) 太郎は旗を握った	I a b c d	(II) 花子は旗を握った	I a b c d	(I) 太郎は旗を握った	I a b c d	(II) 花子は旗を握った	I a b c d
S	S a b c d	S	S a b c d	S	S a b c d	S	S a b c d
I	I a b c d	I	I a b c d	I	I a b c d	I	I a b c d
S	S a b c d	S	S a b c d	S	S a b c d	S	S a b c d
I	I a b c d	I	I a b c d	I	I a b c d	I	I a b c d
S	S a b c d	S	S a b c d	S	S a b c d	S	S a b c d
I	I a b c d	I	I a b c d	I	I a b c d	I	I a b c d
S	S a b c d	S	S a b c d	S	S a b c d	S	S a b c d
I	I a b c d	I	I a b c d	I	I a b c d	I	I a b c d
S	S a b c d	S	S a b c d	S	S a b c d	S	S a b c d

就学前児童の語い力調査  
動詞の分化テスト  
記録票 5

氏名	性別	年齢	性別	年齢	性別	年齢
児童名	男	年	女	幼	歳	月

(E) i) 練習およびそのテスト (Iは模倣、Sは自己) iv) 補充練習(本テストで、構文が不完全な場合)

評価	反		応		評価		反		応			
	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
1	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
2	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
3	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
4	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
5	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
6	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
7	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d

就学前児童の語い力調査  
動詞の分化テスト  
記録票 6

氏名	性別	年齢	性別	年齢	性別	年齢
児童名	男	年	女	幼	歳	月

(F) i) 練習およびそのテスト (Iは模倣、Sは自己) iv) 補充練習(本テストで、構文が不完全な場合)

評価	反		応		評価		反		応			
	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
1	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
2	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
3	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
4	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
5	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
6	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d
7	I	S	a	b	c	d	I	S	a	b	c	d

ii) テスト

評価	反		応		評価		反		応					
	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d		
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	b	c	d	
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d

iii) 再テスト

評価	反		応		評価		反		応					
	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d		
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d

ii) テスト

評価	反		応		評価		反		応					
	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d		
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d

iii) 再テスト

評価	反		応		評価		反		応					
	a	b	c	d	a	b	c	d	a	b	c	d		
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d
1	a	b	c	d	3	a	b	c	d	a	a	b	c	d
2	a	b	c	d	4	a	b	c	d	b	a	b	c	d

就学前児童の語い力調査  
動詞の分化テスト  
記録票 7.

氏名	No.
見込名	
性別	年齢
男	歳
女	月

(G) i) 練習およびそのテスト(1は模倣、Sは自己) iv) 補充練習(本テストで、語文が不完全な場合)

問題	反応	評価	反応	評価	反応	評価	反応	評価
1	I a b c d S	(H) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(I) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(II) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(III) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った
2	I a b c d S	(H) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(I) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(II) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(III) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った
3	I a b c d S	(H) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(I) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(II) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(III) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った
4	I a b c d S	(H) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(I) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(II) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(III) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った
5	I a b c d S	(H) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(I) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(II) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(III) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った
6	I a b c d S	(H) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(I) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(II) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(III) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った
7	I a b c d S	(H) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(I) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(II) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った	I a b c d S	(III) 模倣経験から言葉を知った 花子 模倣経験から言葉を知った

ii) テスト

iii) 再テスト

問題	反応	評価	反応	評価	反応	評価
1	I a b c d ( ) 模倣経験から おひだんごを もらった	3	a b c d ( )	3	a b c d ( )	a b c d ( )
2	a b c d ( ) お母さんは 花子から 花を もらった	4	a b c d ( )	4	a b c d ( )	a b c d ( )
3	I a b c d ( ) 娘(兄)は 花子から 自動車(人形)を もらった	3	a b c d ( )	3	a b c d ( )	a b c d ( )
4	a b c d ( ) 太郎は 花子から はちまきを かりた	4	a b c d ( )	4	a b c d ( )	a b c d ( )
5	I a b c d ( ) 花子は 先生から 字を 習った	3	a b c d ( )	3	a b c d ( )	a b c d ( )
6	a b c d ( ) お母さんは 花子から お金をつ もらった	4	a b c d ( )	4	a b c d ( )	a b c d ( )

(H) i) テスト (練習なし)

問題	反応	評価	反応	評価
1	太郎と 花子は ハチマキと ピアノを 演奏してる	3	a b c d e	a b c d e
2	太郎と 花子は ハチマキと ピアノを 演奏してる	4	a b c d e	a b c d e

ii) 再テスト

文章つくることができない場合

(1) 太郎と花子 ハチマキとピアノを

(2) 太郎と花子 ハチマキとピアノを

[付録資料4 付表]

1 自動詞構文「～が～する」の5問の正反応数の分布

クラス 性 ス	正 反 応 数						T	平 均
	0	1	2	3	4	5		
4 F	2	1	1	2	18	27	51	4.23
%	3.92	1.96	1.96	3.92	35.29	52.94		
4 M	3	0	0	4	11	34	52	4.34
%	5.77	0.00	0.00	7.69	21.15	65.38		
T	5	1	1	6	29	61	103	4.29
%	4.85	0.97	0.97	5.83	28.16	59.22		
5 F	0	0	2	0	13	45	60	4.68
%	0.00	0.00	3.33	0.00	21.67	75.00		
5 M	0	0	1	3	9	50	63	4.71
%	0.00	0.00	1.59	4.76	14.29	79.37		
T	0	0	3	3	22	95	123	4.70
%	0.00	0.00	2.44	2.44	17.89	77.24		

2 他動詞構文「～が～を～する」の9問の正反応数の分布

クラス 性 ス	正 反 応 数										T	平 均
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
4 F	4	0	0	0	0	0	1	1	1	44	51	8.17
%	7.84	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.96	1.96	1.96	86.27		
4 M	4	0	0	0	0	0	0	1	6	41	52	8.15
%	7.69	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.92	11.54	78.85		
T	8	0	0	0	0	0	1	2	7	85	103	8.16
%	7.77	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.97	1.94	6.80	82.52		
5 F	0	0	0	0	1	0	1	0	2	56	60	8.83
%	0.00	0.00	0.00	0.00	1.67	0.00	1.67	0.00	3.33	93.33		
5 M	0	0	0	0	0	0	0	2	3	58	63	8.89
%	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	3.17	4.76	92.06		
T	0	0	0	0	1	0	1	2	5	114	123	8.86
%	0.00	0.00	0.00	0.00	0.81	0.00	0.81	1.63	4.07	92.68		

3 「～に～がある, いる」構文の6問の正反応数の分布

ク ラ 性 ス	正 反 応 数							T	平 均
	0	1	2	3	4	5	6		
<b>4 F</b>	5	1	0	0	1	0	44	51	5.27
%	9.80	1.96	0.00	0.00	1.96	0.00	86.27		
<b>4 M</b>	2	0	0	1	0	1	48	52	5.69
%	3.85	0.00	0.00	1.92	0.00	1.92	92.31		
<b>T</b>	7	1	0	1	1	1	92	103	5.48
%	6.80	0.97	0.00	0.97	0.97	0.97	89.32		
<b>5 F</b>	0	0	0	0	0	1	59	60	5.98
%	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.67	98.33		
<b>5 M</b>	1	0	0	0	0	1	61	63	5.89
%	1.59	0.00	0.00	0.00	0.00	1.59	96.83		
<b>T</b>	1	0	0	0	0	2	120	123	5.93
%	0.81	0.00	0.00	0.00	0.00	1.63	97.56		

4 「～は～で～を～する」構文の正反応数の分布

ク ラ 性 ス	正 反 応 数						T	平 均
	0	6	7	8	9	10		
<b>4 F</b>	6	0	1	0	2	42	51	8.72
%	11.76	0	1.96	0	3.92	82.35		
<b>4 M</b>	5	0	0	2	5	40	52	8.86
%	9.62	0	0	3.85	9.62	76.92		
<b>T</b>	11	0	1	2	7	82	103	3.79
%	10.68	0	0.97	1.94	6.80	79.61		
<b>5 F</b>	0	0	0	1	6	53	60	9.87
%				1.67	10.00	88.33		
<b>5 M</b>	2	1	1	1	3	55	63	9.49
%	3.17	1.59	1.59	1.59	4.76	87.30		
<b>T</b>	2	1	1	2	9	108	123	9.67
%	1.63	0.81	0.81	1.63	7.31	87.80		

5 (E) 付着に関する構文「～は～を～に～する」の正反応数の分布

クラ性 ス	正 反 応 数							T	平 均
	0	1	2	3	4	5	6		
4 F	6	2	1	2	6	10	24	51	4.47
%	11.76	3.92	1.96	3.29	11.76	19.61	47.06		
4 M	7	0	0	4	4	11	26	52	4.60
%	13.46			7.69	7.69	21.15	50.00		
T	13	2	1	6	10	21	50	103	4.53
%	12.62	1.94	0.97	5.83	9.71	20.39	48.54		
5 F	1	0	0	2	4	10	43	60	5.50
%	1.67	0	0	3.33	6.67	16.67	71.67		
5 M	3	0	3	2	5	15	35	63	5.03
%	4.76	0	4.76	3.17	7.94	23.81	55.56		
T	4	0	1	4	9	25	78	123	5.23
%	3.25	0	0.81	3.25	7.31	20.32	63.41		

6 授受構文(1) (F) 「～は～を～に～する」の正反応数の分布

クラ性 ス	正 反 応 数							T	平 均
	0	1	2	3	4	5	6		
4 F	6	0	0	1	4	3	37	51	5.02
%	11.76	0	0	1.96	7.84	5.88	72.54		
4 M	5	0	0	0	5	11	31	52	5.01
%	9.62	0	0		9.61	21.15	59.63		
T	11	0	0	1	9	14	68	103	5.02
%	10.68	0	0	0.97	8.74	13.59	66.02		
5 F	2	0	0	0	0	8	50	60	5.67
%	3.33	0	0	0	0	13.33	83.33		
5 M	2	0	0	1	4	10	46	63	5.48
%	3.17	0	0	1.58	6.35	15.87	73.02		
T	4	0	0	1	4	18	96	123	5.57
%	3.25	0	0	0.81	3.25	14.63	78.04		

7 授受構文(2) (G) 「～は～を～からもらった」の正反応数の分布

ク ラ 性 ス	正 反 応 数							T	平 均
	0	1	2	3	4	5	6		
4 F	11	4	6	4	4	8	14	51	3.29
%	21.57	7.84	11.76	7.84	7.84	15.69	27.45		
4 M	17	8	1	6	4	8	8	52	2.53
%	32.69	15.38	1.92	11.53	7.69	15.38	15.38		
T	28	12	7	10	8	16	22	103	2.91
%	27.18	11.65	6.80	9.71	7.77	15.53	21.36		
5 F	4	4	3	4	8	17	20	60	4.31
%	6.67	6.67	5.00	6.67	13.33	28.33	33.33		
5 M	5	3	1	4	11	16	23	63	4.42
%	7.94	4.76	1.59	6.34	17.46	25.40	36.51		
T	9	7	4	8	19	33	43	123	4.37
%	7.31	5.69	3.25	6.50	15.45	26.82	34.96		

8 練習において一定の合格基準に達した人数の割合 (年齢群間の比較)

年 齢 群	5 A	5 B	6 A	6 B
人 数 N	52	53	68	41
A	49	51	68	41
%	94.2	96.2	100.0	100.0
B	46	51	68	41
%	88.5	96.2	100.0	100.0
C	45	50	66	41
%	86.5	94.3	97.1	100.0
D	44	50	66	41
%	84.6	94.3	97.1	100.0
E	43	48	64	41
%	82.7	90.6	94.1	100.0
F	43	48	63	41
%	82.7	90.6	92.6	100.0
G	40	48	63	40
%	76.7	90.6	92.6	97.6

(構文の型)  
(テストの進行↓)

9 各構文の平均正反応率の年齢的变化

年 齢 群	4 B	5 A	5 B	6 A	6 B
人 数 N	12	52	53	68	41
A	95.00	81.15	89.81	93.53	95.61
B	97.22	86.32	94.97	99.02	98.37
C	95.83	87.82	95.91	98.28	100.00
D	97.50	83.85	93.02	94.56	99.27
E	86.11	71.79	79.25	84.55	93.90
F	93.06	76.60	91.82	89.21	97.56
G	63.89	45.83	59.12	67.65	80.49

(構文の型)

'69 調査手びき 2

就学前児童の言語能力に関する全国調査  
就学前児童のコミュニケーション能力調査  
《文の作成・変換テスト手びき》

国立国語研究所

1969

---

## 1 調査の目的

この調査は幼児が文をつくるルールを習得していく過程を明らかにするために、昨年の「動詞分化テスト」に引きつづいて4、5、6歳の幼児を対象に、文の作成、文の変換に関する一定の課題を与え、彼らが、どの程度それらのルールを習得しているかを調べることを目的としています。

テストは、その中に一定の教育過程を含む客観テストですので、その手続き、記録のとり方などが、この手びきの中で定められています。この手びきの説明を読んで、手びきが指示しているとおりに調査を実施して下さい。

## 2 本テストの内容と構成

本テストは、文の作成、文の変換についての次のサブテストから構成されています。

### A 能動文の作成

主語＋対象語（を格）＋動詞 の構文をもつもの4問

### B 受動文の作成

主語＋対象語（に格）＋動詞（受動） の構文をもつもの4問

### C 能動＝受動変換

A, Bの各能動, 受動文を, 相互に受動, 能動文につくりかえる。また, それらにA, Bの各文のほかに能動文の所有の「の格」の対象語と受動文の主格を相互に変える問題が2問加わる。

**D 使役変換**

一定の文を使役文につくりかえる問題5問

**E 補助動詞「あげる」「もらう」を利用した文の変換**

補助動詞「あげる」「もらう」を利用した文

例えば「花子は太郎にはさみをかしてあげた」

「太郎は花子にはさみをかしてもらった」

という文を, 相互につくり出す。6問。

**F 選択法による能動文, 受動文の理解テスト**

主, 客の立場が相互に異なる二つの絵をみせ, 実験者の話す文に応じて絵を選択させることにより, 能動, 受動文の理解の程度を調べるテスト。8種の文で, 16問。

テスト文は以下の通り。i) ii) は練習問題を示します。

A 能動文の作成	B 受動文の作成
i) 太郎は花子をぶった	i) 太郎は花子にぶたれた
ii) お母さんは花子をしかった	ii) 花子はお母さんにしかられた
1) ネコはネズミを食べた	1) クマはハチにさされた
2) イヌはネコを追いかけた	2) イヌは自動車にひかれた
3) 金太郎はクマをたおした	3) 太郎はイヌにかまれた
4) クマは魚をつった	4) クマは太郎にうたれた
C 能動=受動変換 (a → b)	
a	b
i) 太郎は花子をぶった	太郎は花子にぶたれた
ii) 花子はお母さんにしかられた	お母さんは花子をしかった
1) ネコはネズミをたべた	ネズミはネコにたべられた
2) クマはハチにさされた	ハチはクマをさした
3) イヌはネコを追いかけた	ネコはイヌに追いかけられた
4) イヌは自動車にひかれた	自動車はイヌをひいた
5) 金太郎はクマをたおした	クマは金太郎にたおされた
6) 太郎はイヌにかまれた	イヌは太郎をかんだ
7) クマは魚をつった	魚はクマにつられた
8) クマは太郎にうたれた	太郎はクマをうった
9) イヌは太郎の手をなめた	太郎はイヌに手をなめられた
10) クマはハチに指をさされた	ハチはクマの指をさした

補助問題①「お母さん熊は小熊のしりをたいた」

D 使役変換 (a → b)

- | a               | b                   |
|-----------------|---------------------|
| i) ウマは荷物を運んだ    | イヌはウマに荷物をほこばせた      |
| ii) 赤ちゃんは歩いた    | お母さんは赤ちゃんを歩かせた      |
| 1) 赤ちゃんはミルクを飲んだ | お母さんは赤ちゃんにミルクをのませた  |
| 2) 赤ちゃんはごはんを食べた | お母さんは赤ちゃんにごはんをたべさせた |
| 3) 子グマはお皿を洗った   | お母さんは子グマにお皿を洗わせた    |
| 4) 花子はカバンをもってた  | 太郎は花子にカバンをもたせた      |
| 5) イヌはそりをひいた    | 太郎はイヌにそりをひかせた       |

E やり, もらいの文の変換 (a → b)

- | a                        | b                     |
|--------------------------|-----------------------|
| i) お母さんは太郎にリンゴをむいてあげた    | 太郎はお母さんにリンゴをむいてもらった   |
| ii) 赤ちゃんはお母さんに着物をきせてもらった | お母さんは赤ちゃんに着物をきせてあげた   |
| 1) お母さんは赤ちゃんに風せんを買ってあげた  | 赤ちゃんはお母さんに風せんを買ってもらった |
| 2) 花子は太郎に自転車にのせてもらった     | 太郎は花子を自転車にのせてあげた      |
| 3) 先生は花子に字を教えてあげた        | 花子は先生に字を教えてもらった       |
| 4) 太郎は花子にはさみをかしてももらった    | 花子は太郎にはさみをかしてあげた      |
| 5) 花子はお母さんに(の)かたをたたいてあげた | お母さんは花子にかたをたたいてもらった   |
| 6) 太郎は花子に靴をみがいてももらった     | 花子は太郎に(の)靴をみがいてあげた    |

F 受動形の理解 (絵の選択)

- |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|
| 1 a クマはイヌをだいている       | 1 b イヌはクマをだいている       |
| 1 a' イヌはクマにだかれてる      | 1 b' クマはイヌにだかれてる      |
| 2 a ネコはイヌの足をなめている     | 2 b イヌはネコの足をなめている     |
| 2 a' イヌはネコに足をなめられている  | 2 b' ネコはイヌに足をなめられている  |
| 3 a ウサギはカメを追いかけている    | 3 b カメがウサギを追いかけている    |
| 3 a' カメはウサギに追いかけられている | 3 b' ウサギはカメに追いかけられている |
| 4 a ネコはイヌにとびついた       | 4 b イヌはネコにとびついた       |
| 4 a' イヌはネコにとびつかれた     | 4 b' ネコはイヌにとびつかれた     |

これらの問題文の内容は、すべて図版(別紙)に絵であらわされ、また各絵の下に、各文の語構造がマス目で表現されています(例外F)。また、各文が絵だけで十分表現しつくされない場合は、補足の説明が与えられます。

### 3 テストの方法と手続き

#### 1 テストの方法

ことばを調べる方法には、いろいろなやり方がありますが、本テストでは主に、付属する図版と積木を用いて、図版の絵であらわされている内容を、絵の下にかかっているマス目と絵であらわされている文の語構造を示す構造モデルにそって、一つ一つの語を固定させながら一定の型の文で表現させるという方法をとります。

児童は、図版のマス目に、左の方から積木を一つ一つ置きながら、その語を声に出して表現し、文をつくっていくわけです。

しかし、対象が就学前の児童ですので、児童にいきなり絵とモデル(マス目)だけを提示し、当該文をつくらせることは困難です。そこで、本テストでは、まず、テストを行う前に、実験者は、これから行うべき行為を自らデモンストレーションを行い、行為の正しい見本を提示し、児童にその行為を模倣させ、その中で、一定の文の型と、行為の仕方、変換の仕方を学習させ、しかる後に本テストに入るという方法をとります。したがって、このテストは、厳密にいうと、児童の現在の行動そのものを調べているのではなく、一定の教育的働きかけの下で児童の行動、学習受容能力を調べることとなります。また、その際、文の語構成のモデルとして提示されているマス目に、動詞以外の単語は、その絵単語がかかれ、児童が反応しやすいように工夫されています。

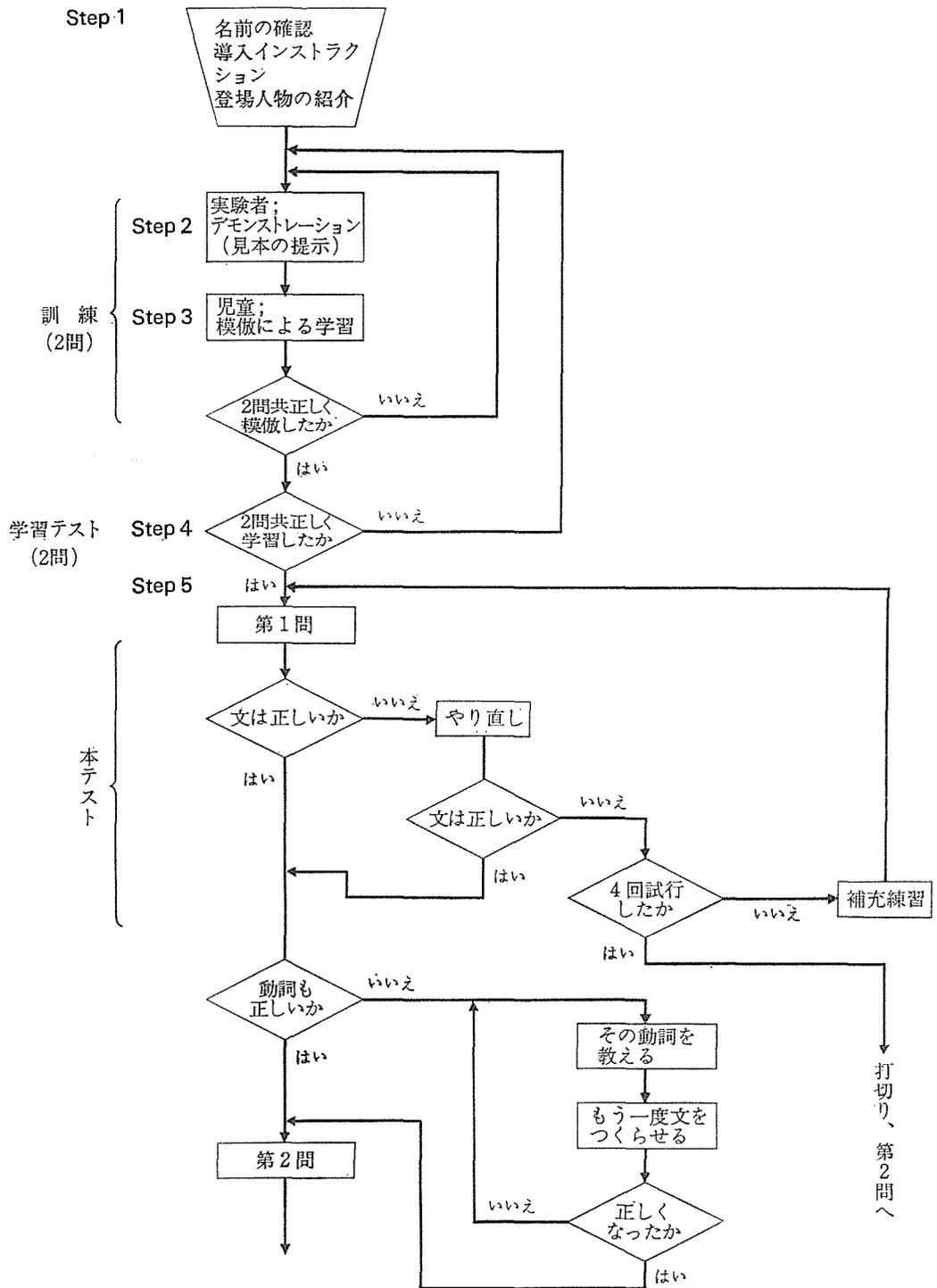
#### 2 テストの手続き

テストA, B

このサブテストは、Cのテストに入る前に能動文、受動文を作成させ、それができるかどうかを調べるテストです。その手続きを、図式化すると次のとおりです。

次ページの図式にそって、テストの手続きをもう少し具体的に説明いたします。

- Step 1 まず、児童の名前、性別などを確認した後、児童に積木4個を与え、図版の絵をみせます。そして「ここにある絵をみながら、この積木をつかって、先生といっしょにお話をつくるお遊びをはじめましょう」という導入用のインストラクションを与えます。そして次に1枚目の図版を利用して、登場人物の紹介を行います。そして練習問題をつかった練習過程に入ります。
- Step 2 デモンストレーション;子どもの前に、練習問題A i)の図版を置き、「太郎が花子をぶった絵でしょう。先生は、これからこの積木をつかってお話をつくるから、〇〇ちゃんは、それをよく見ていて、先生がやり終えたら、先生と同じようにやって下さいね」という教



示を与えます。そして実験者は、左のマス目から一つずつ積木をゆっくり置きながら、／太郎は／花子を／ぶった／と語をくぎって音声化し、その文を表現します（実験者は、ここで、正しく演示して、正しい行為の見本を示すだけでよいのであって、主語、述語とか「三つ単語があるでしょう」とかの説明はいりません）。

Step 3 「さあ、それではやってごらん」といって、児童にやらせます。児童が正しく模倣した場合、「よくできましたね」といって、次の練習問題 ii)に入り、Step 2, 3をくり返します。児童がひっかかったり、できなかつたりした場合、実験者は、「よくみていなさいよ」といいながら再度デモンストレーションを行い、模倣させます。またそれでもできない場合、できるまで、この手続き (Step 2, 3) をくり返します。

Step 4 学習のチェックテスト；練習問題 i) ii)の両方で、正しく模倣が行われたら、「もう一度、自分でやってごらん」といいながら、i) ii)の問題を自力でやらせます（この場合、実験者は、もう見本を提示しません）。

この両問を連続に自力で正しくやり終えたら、本テストに入ります。もし、2問のうち1問でも、まちがったり（後に述べる×、D. K印の場合）、不完全（後に述べる△印の場合）の場合、Step 2にもどって、はじめからやり直します（この間の児童の反応は、いずれも、次に説明する様式にしたがって、所定の欄に記入します）。

Step 5 本テスト；Step 4で、i) ii)の問題が完全にできた場合「では、これも自分でやってごらん」といいながら、そのまま本テストの問題(1)～(4)に入ります。

(1)の問題で、モデルにそった一定の型の正しい文がつけられた場合（次に並べる○、○印の場合）、(2)(3)の問題へと次々にテストを進めます。ひっかかったり、モデルにそった一定の型の文をつくり出すことができなかつた場合は（次に述べる×、D. Kの印の場合）もう一度自分でやらせ、それでできたら次の問題に入ります。しかし、それでもできない場合、実験者は、そのやり方を直接教えるのではなく、先に行った練習問題 i) ii)を利用して、その2問についてデモンストレーション＝模倣 (Step 2, Step 3) の練習を補充練習として行い、その後、当該の困難であった問題にもどってやらせます。そしてまたひっかかったり、正しく出さない場合（後に述べる×、D. K印の場合）もう一度やり直しを求め、さらにできない場合、そこで打ち切ります（したがって最高4試行行うこととなります）。

モデルにそった一定の型の文をつくることができても、動詞の部分で、他の動詞を使用した場合（次に述べる△印の場合）は、その動詞を教え、もう一度やらせます（なお、受動の動詞を能動的に表現した場合は、この場合にあてはまることなく、正しい文をつくれなかつた場合に入ります）。

以上の手続きで、A, Bの両テストを行います。

## テスト C

このサブテストは、テスト A, B でつくった能動, 受動文を受動, 能動文につくりかえることができるかどうかを調べるためのものです。

前のテスト B で、4 問中、1 問も受動文をつくることのできなかつたものは、このテストも当然できませんので、このテストはとぼします。1 問以上できた人を対象に行います。

その手続きの前半、Step 2, Step 3, Step 4 は、テスト A, B と同じですので、Step 5 以下を図式化すると次の通りです。以下図式にそって説明します。

### Step 1 不要

Step 2, 3; デモンストレーションと模倣; 「また先と同じ絵がでてきたね。また、先生がやるからまねしてお話をつくってね」といいながら、i) a 「太郎は花子をぶった」をデモンストレーションし、模倣させる(できない場合、手続きをくり返す)。それができたら、図版 i) b をみせ、「では『花子は』でお話をつくったらどうなるだろう。先生がやってみるよ。よくみてまねしてつくってね」といって(b)の文のデモンストレーションを行い、模倣させる。模倣ができない場合、デモンストレーション=模倣の手続きをくり返す。

同じように、練習 ii) を行う。

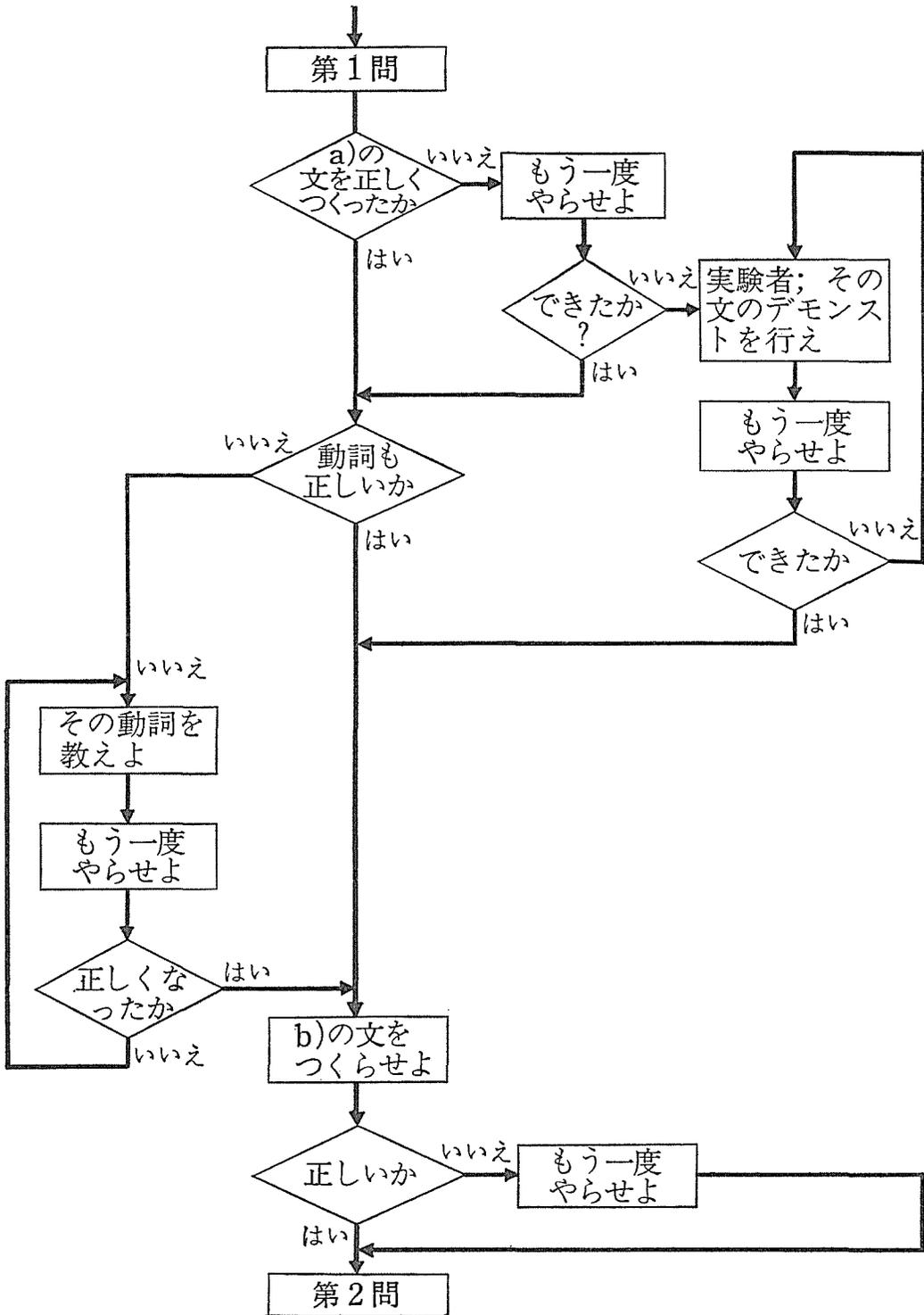
Step 4; 学習のチェックテスト; A, B テストの場合と同じ。ただし、i) ii) のうち、1 問が自力でできない場合、その問題についてデモンストレーション=模倣の手続きにもどり、再び学習のチェックテストを行う。それでも、2 問連続正答にならない場合、この手続きをくり返す。練習 i) ii) で共に自力で連続して正しく変換できた場合、本テストに入る。

Step 5 「では自分で、これをもう一度つくって」といいながら、そのまま本テストに入る。a) の文ができたら(テストの C の場合、テスト A, B でやったものだからたいていできる)、「では『○○は』でお話をつくって」といって、b) の図版をみせてやらす。正しくできたら次の a) へ。正しくできない場合、もしくは途中でやめてしまった場合、もう一度、b) をやり直させる。それでもできない場合は打ち切り、次の問の a) へ(最高 2 試行)。a) の文ができない場合、もう一度試みさせ、それでもできない場合は、実験者が、その文のデモンストレーションを行い、それをやらせ、正しい文ができたことを確認した上、b) の文の作成に移る。

a) の文を文の型としては正しくつくったが、また動詞が異なる場合(テスト A, B で直させているので、この場合はきわめて少ないが)、その動詞を教え、正しい文をつくらせてから、b) の文の作成に移る。

以下同様に 8 問まで行う。

Step 6 9), 10) の問題も同じように行うが、ただ 9) a, 10) a は、文型が新しいため、もし、この作成で 2 試行行ってもできない場合は、実験者が直接その問題でデモを行うのでなく、補助問題①の a, b のいずれかを利用し、実験者がデモンストレーションを行い、模倣さ



せ、再度この問題にもどる。しかし、計4試行行っても、できない場合、実験者は、直接その問題でデモンストレーションを行って正しい文をつくらせ、bの文に移る。

テ ス ト D

テストCの Step 5 までの手続きとまったく同じ。

テ ス ト E

同じく、テストCと同じだが、a)の文が2試行行ってもできない場合、実験者は直接その文のデモンストレーションを行うのではなく、テストA、Bのように、i) aかii) aの文を利用し、テストA、Bのように補助練習を行う。計4試行行ってもできない場合だけ、実験者はその文を直接デモンストレーションし、正しい文をつくらせてからb)の文に入る。

テ ス ト F

これは、受動形の文を聞いて理解できるか、絵を選択させることにより、その程度を調べるものである。練習は一切行わず、(1)の絵をみせ、「これから先生がお話をしますから、どちらの絵のお話なのか指をさして頂戴」という指示を与え、(1)の文を1回読む。

実験者は、「そう」「それでいいか」などの答の誤りを示唆するような一切の言動をさけ、「そう」「そう」といいながら、その反応を記録する。

1回読んで、子どもがわからない場合、もう一度にかぎり文を読んでよい。

絵の状況説明

図版にかかれている絵については、練習問題i)ii)を除いては絵の直接的な説明を与えません(絵を説明すると文を教えることになる)。しかし、登場人物や、その状況について、説明したり、答を促すために「○○さんは何をしたのでしょうか」という問いかけは必要です。必要な場合について説明します。

① 登場人物の紹介；テストに入る冒頭で、図版を利用して登場人物を紹介します。

「この人は太郎さん、この人は花子、これは……。はい、自分でいってみて」と一通り紹介したら、子どもに自分でいわせて下さい。

② 登場人物は紹介済みですから、テストの中で児童がなかなか反応しない場合、「花子はどうしたの?」とかの問を發し、反応を促して下さい。

③ D、Eのテストの中に、若干、絵の状況について説明をすることが必要なものがあります。次のような状況の説明をして下さい。

(1) Dの3)「今日、子グマはいたずらをしました。そこでお母さんグマはどうしたのでしょうか」という状況の説明を与える。

(2) Dの4b「学校の帰りに、太郎は花子といっしょになりました。太郎さんは、たいへんいばっています。さて太郎さんはどうしたのでしょうか」

(3) Eの1a)「お母さんは、きのう、赤ちゃんをつれておもちゃ屋にいきました。お母さんはどうしたの」

- (4) Eの3) a 「学校です。花子さんは字がわかりません。そこで、先生は？」
- (5) Eの4) a 「今日、学校（幼稚園）で、紙でいろいろなものをつくる勉強があったのですが、太郎ははさみを忘れてもってきませんでした。さあ、太郎はどうしたのでしょうか」そのほかは状況の説明は必要ありません。

絵単語がわからない場合

図版の絵・絵単語（名詞）は、児童がわかりやすいものを使用していますが、それでも、児童は、絵単語（名詞）がわからず文をつくれな場合があります。この場合、わからないことを確認してから、教えます。しかし、その場合、次の条件を守って下さい。

- ① 文の第1番目の単語(a)は対象の名前と格を教えてよい。
- 文の第1番目の単語(a)には、「花子は」「太郎は」などがありますが、この対象の名前は、すでに紹介済みですので、幼児がわからない場合、格を表現して教えてよろしいです。つまり「太郎は」「花子は」「先生は」など。
- ② 文の動詞以外の第2，第3番目の単語（名詞）は対象の名前だけを教えて、格を教えてはいけない。
- 例えば、「イヌがそりをひいた」という絵（文）で「そり」がわからない場合、「これ、わからない？」と聞いて、わからないことを確認した後、マス目の絵を指さして、「これはそりですよ」と教える。この場合、「そりを」と表現し、格のヒントを与えてはいけない。
- ③ 動詞は、前の手続きの中で述べたように、テストA，B，およびC，D，Eのa)の場合、教えてよい。
- しかし、C，D，Eのb)の場合、一切教えてはならない。
- ④ 単語を教えた場合には①の場合でも、③の場合でも、そのむねを用紙に記録する（後述/a<sub>T</sub> /b<sub>T</sub> /c<sub>T</sub>のように（T）印を記号の下につける）。

#### 4 記録票への記入の仕方

記録票は、ひとりにつき1～7の7種があります。各記録票はi) 練習およびそのテスト，ii) テスト，iii) 補充練習の部分に分かれ、このテストの過程における幼児の全反応が記録できるようにつくられています。

##### A フェース・シートの記入

記録票1は、No.の個所（2か所）、児童年齢の個所以外はお手許の被験者名簿に基づいてすべて記入、記録票2～7は児童名のみ記入。

##### B 反応欄の記入の仕方

この記録用紙にかかれてある記号a，b，c，dは、それぞれの文の単語（太郎は<sup>a</sup> 花子に<sup>b</sup> カパンを<sup>c</sup> もたせた<sup>d</sup>）に対応していますので、それに、以下のルールにしたがって、反応を記

録します。

- ① 積木を一つおいて、それに対応して述べたもの（音、語、句）は縦の2本棒| |でかこむ。  
例 |タ| |太郎| |太郎は|(|a|)|  
|太郎は花子に|(|a, b|)|
- ② 当該のもの以外の格、語、句または語尾を述べた場合は、記号の下わきに、それを記入する。  
例（「太郎は花子をぶった」を「|太郎が|花子に|ぶってる|」といった場合）  
|aが|bに|cぶってる|
- ③ 必要な格の表現を省いたときは、その格表現をかき○でかこむ。  
（「太郎は花子をぶった」の「を」を省略した場合）  
|a|b②|c|
- ④ 当該の単語がわからず教えた場合は、その語の記号の下にTマーク（T）をつける。
- ⑤ 当該の文がつかれず、実験者がデモンストレーションして教えた場合は、「評価」欄に「T」を記入し、その後の反応を「反応」欄に記入する。
- ⑥ やり直しを求め、なお文がつかれず、補充練習に移行する場合は、その反応欄の（ ）の中に、移行した補充練習の欄の記号（(i)~(t)）を記入する。

### C 評価の基準と評価欄の記入の仕方

	基 準	評 価 欄	反応例「太郎は花子をぶった」 「花子は太郎にぶたれた」
①正 反 応	モデルに対応して、問題文とまったく同じ文がつけられた場合	○	a b c
②準正反応(1)	構文、動詞は正しいが、主格（「は」「が」「を」格のいずれか一つに省略があった場合	○	a b② c   a④ b c  ( 太郎は 花子 ぶった ) ( 花子 太郎に ぶたれた )
③準正反応(2)	主格の「は」「が」が交換した場合（その他は正しい）	○	aが b c  ( 太郎が 花子を ぶった )
④準正反応(3)	動詞のテンス・アスペクトが問題文と異なる場合（その他は正しい）	○	a b cました  ( 太郎は 花子を ぶちました )  a b cている  ( 花子は 太郎に ぶたれている )
⑤誤 反 応 (左記以外にも誤反応の場合があると思)	モデルに一定の文（問）	×	タロ ウ  そのむね空間に記入
	音節に分解した場合 「が」「は」「を」「に」などを独立の単位に分けた場合		

われるが記入 は上記ルール に従う)	題文 が つ く ら れ な い 場 合	句、文を分解せず、ま とめてしまった場合	×	a   b   c   (   太郎が   たいこをたたく   )
		格が二つ以上省略され た場合	×	a ⊕   b ⊕   c     (   太郎   花子   ぶった   )
		動詞のモードが異なっ ている場合 受身 ← 能動	×	a   b   c   ぶった 花子は太郎にぶった
		「に」格が省略された 場合	×	a   b ⊙   c   花子は太郎ぶたれた
		格が誤って表現された 場合	×	a   b に   c   (   太郎が   花子に   ぶった   )
		全然反応しないか一つ 目の積木でやめた場合 テスト不能、拒否	D K	全然反応しないときは無記入 一部反応したはとき   a   b c → D. K
⑥準誤反応(1)	文の構造はよいが動詞がほかの 動詞の場合	△	a   b   c なぐった     太郎は   花子を   なぐった	
⑦準誤反応(2)	文の構造はよいが動詞だけが 「わからない場合」	△	a   b   c D. K     太郎は   花子を   (わからない)	

#### D 「練習およびそのテスト」欄の記入例

問題 i) ii) で行う練習と、そのチェックテストにおける幼児の反応は、すべて、忠実に、この欄を利用して記入します。模倣を行う場合には I に○印、チェックテストで、自力で行った場合には S に○印をつけます。三つの場合を例として下にかきますので、それから、記入の仕方を理解して下さい。

##### テスト A, B の場合

- ① 一度目の模倣で、正しく反応し、チェックテスト（自力でも）で正しく反応した場合

	評価	反 応	評価	反 応
		i) 太郎は花子をぶった		ii) お母さんは花子をしかった
1	○	① S   a   b   c	○	① S   a   b   c
2	○	I S   a   b   c	○	I S   a   b   c

- ② i) の問題で三度目に正しい模倣を行い、ii) は一度でできた。しかし、チェックテストで ii) が△のため、演示＝模倣をもう一度やった。そうしたら、自分でもできた。

	評価	反	応	評価	反	応
1	×	① S	a   b   c		I S	a   b   c
2	○	① S	a   b ⊗   c		I S	a   b   c
3	○	① S	a   b   c	○	① S	a   b   c
4	○	I ⑤ S	a   b   c	△	I ⑤ S	a   b を   c
5	○	① S	a   b   c	○	① S	a   b   c
6	○	I ⑤ S	a   b   c	○	I ⑤ S	a   b   c
7		I S	a   b   c		I S	a   b   c

③ テストC, D, Eの場合

	評価	反 (a) 応	評価	反 (b) 応	評価	反 (a) 応	評価	反 (b) 応
		i) ウマは荷物を運んだ		イヌはウマに荷物をはこばせた		ii) 赤ちゃんが歩いた		お母さんは赤ちゃんを歩かせた
1	○	① S   a   b   c	×	① S   a   b を   c   に   d	○	① S   a   b	×	① S   a   b   c   歩いた
2		I S a b c	○	① S   a   b   c   d		I S a b	○	① S   a   b   c
3	○	I ⑤ S   a   b   c	×	I ⑤ S   a   b   c   d   はこんだ	○	I ⑤ S   a   b	○	I ⑤ S   a   b   c
4	○	① S   a   b   c	○	① S   a   b   c   d	○	① S   a   b	○	① S   a   b   c
5	○	I ⑤ S   a   b   c	○	I ⑤ S   a   b   c   d	○	I ⑤ S   a   b	○	I ⑤ S   a   b   c
6		I S a b c		I S a b c d		I S a b		a b c
7		I S a b c		I S a b c d		I S a b		a b c

i) ii) とも b の問題は一度目で模倣できなかったが、二度目にはできた。そこでチェックテストをしたら、i) b は正しくできなかった。そのため、もう一度、デモンストレーション＝模倣をくり返した。それはよくできたので、チェックテストをしたら全部できた。

\*このように、I, S の 2 問 or 4 問がともに正反応になったとき、本テストに入る。

E テストの記入例

		評価	反 応
① 一度目に反応した場合	1 クマはハチにさされた	1 ○	a   b   c   ( )
		2	a b c ( )
② 一度目は誤反応、二度目に正反応した場合	2 イヌは自動車にひかれた	1 ×	a   b   c   ( )
		2 ○	a   b   c   ( )
③ イヌがわからないので教えて、一度目で正反応	3 太郎はイヌにかまれた	1 ○	a   <sup>T</sup> b   c   ( )
		2	a b c ( )
④ 一度目は誤反応で二度目は準正反応の場合	4 クマは太郎にうたれた	1 ×	ク   マ   は   a b c   ( )
		2 ○	a   <sup>⊕</sup> b   c   ( )
⑤ 一、二度目とも誤反応で補充練習(㊦)をやり、三度目の試みで正反応になった場合	クマは太郎にうたれた	1 ×	a   は   b   c   ( )
		2 ×	a   b   c   (・)
		3 ○	a   b   c   ( )
		4	a b c   ( )
⑥ 一、二度目とも、D.K 反応補充練習(㊦)を行っただが最後まで誤反応の場合	クマは太郎にうたれた	1 D.K	a b c ( )
		2 D.K	a   b   c   D.K (ハ)(=)
		3 ×	a   b   c   ( )
		4 ×	a   b   を   c   ( )



## F 補充練習の記入例

Eの例の場合を例にします。

① 一度で正しく模倣した場合(Eの⑤)

② 一度目は不完全で、二度目に2問、  
正しく反応した場合(Eの⑥)

	i) 花子は太郎にぶたれた		ii) 花子はお母さんにしかられた
イ	a b c	イ	a b c
ロ○	a   b   c	ロ○	a   b   c
ハ○	a   b   c	ハ×	a   b <sup>⓪</sup>   c
ニ○	a   b   c	ニ○	a   b   c
ホ	a b c	ホ	a b c

### 〔付録資料6 文の作成・変換テストの補足〕

#### 文の作成・変換テストの補足

テストをスムーズに行うため、次のように手びきを補足しますので、手びきおよびこの文をよく読んで行って下さい。

##### 1 サブテストA, B, Cの練習問題「ぶつ」「しかる」の取り扱いについて

原則的に「ぶつ」「しかる」の動詞で行うが、地域（特に和歌山、京都）の特質、または個人の特質によって、その語が、熟知されていないと考えられる場合、次のような熟知している類似語

ぶつ……なぐる、たたく、ひっぱたく

しかる……おこる

を利用してよいし、また、そうすることが必要である。ただし、この場合、A, B, C一貫して、一定の語を使用すること。

##### 2 サブテストBで、練習過程でなかなか学習が進まない場合

受動文をつくるテストBで、いくら模倣をくり返しても学習チェックテストにパスしない場合が、特に年中児で生じ得ると予想される。この場合、練習過程で、模倣の試行(I)を5回行っても、なお、チェックテストにパスしない場合、練習をそこで打ち切り、本テストの各問を1試行行い、その反応を記録する。この場合、テストCは行わず、打ち切る。

##### 3 テストD, Eの練習過程で、なかなか学習が進まない場合

2と同じく、模倣(I)の試行を5回行っても、チェックテストにパスしない場合、練習過程をそこで打ち切り、

① (a)を各1試行行い、

② できたものについて(b)の文をつくらせる。

(b)の文は他の場合と同じく、2試行まで行う。

4 テストC, D, Eの(b)での誤反応(×), 準誤反応(△印)の取り扱いについて

(a)の文を変換させて(b)の文をつくらせる場合は、一切の教育を与えない。つまり、誤っても、2試行の反応をとるだけで、何も教えない。

5 テストB, Eにおいて、動詞がわからない(D, K反応)の場合

準誤反応(△印)でなく、誤反応(×印)として扱う。したがって、動詞を教えるはならない。

6 テストAおよびC, Dの(a)において、動詞がわからない場合

6に準じて、その場で教えて、次に正しい文をつくらせる。

7 名詞の誤りとD, Kの取り扱い

次の場合は、誤りとせず、記録票に、当該の動詞を記録するにとどめる(訂正を求める必要はない)。

1. 自動車→クルマ    2. ミルク→牛乳    3. お皿→皿    4. 靴→お靴

5. かた→背中

その他は教え、訂正させる(手びき参照)。

8 絵の状況説明の追加

E 5(a) 「お母さんは、かたがはった(こった)の。

そこで、花子さんはどうしたのでしょうか」

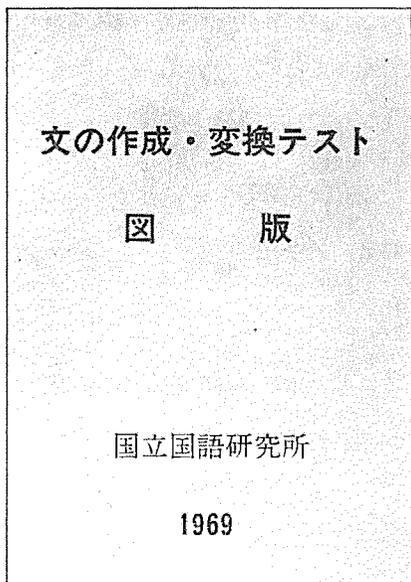
E 6(a) 「太郎はクツがよごれちゃったの、そこで」

9 展開した文をつくった場合

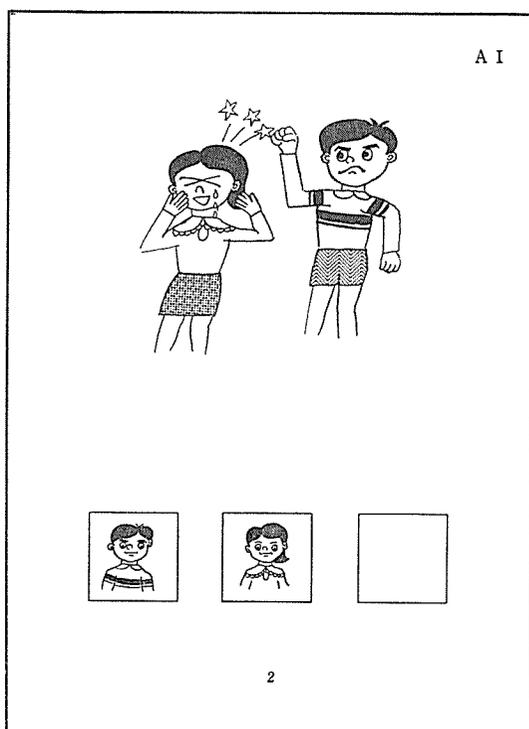
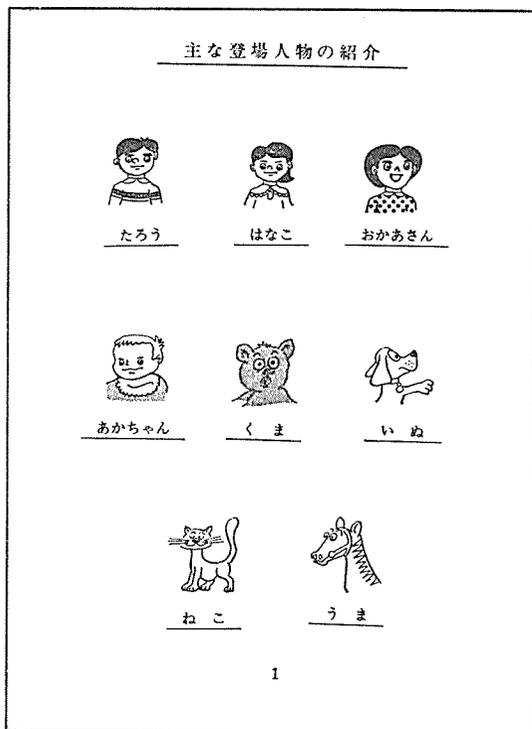
文の構造や内容は正しいが、例えば「/クマは/ハチに/頭をさされた/」「/太郎は/イヌに/足をかまれた/」のように、余分の語が入り、展開された文がつけられた場合、このような場合に「頭をは いらぬいよ」「足をは いらぬいでしょ」のヒントを与え訂正させてよい。ただし、そのことを記録すること。

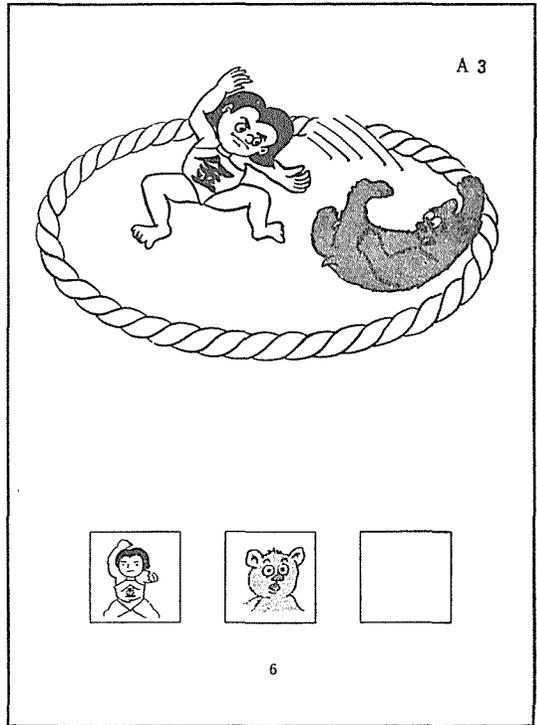
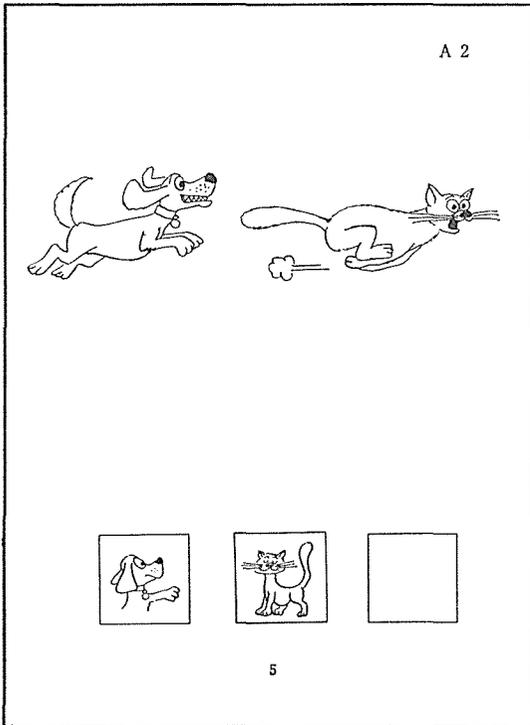
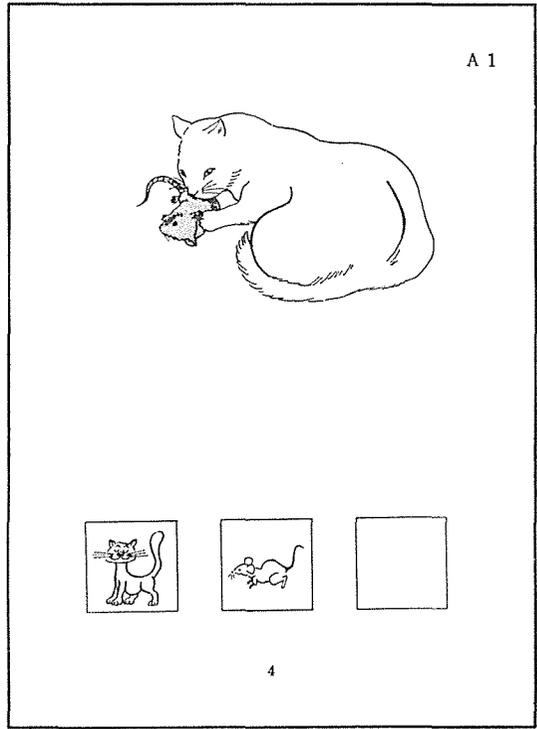
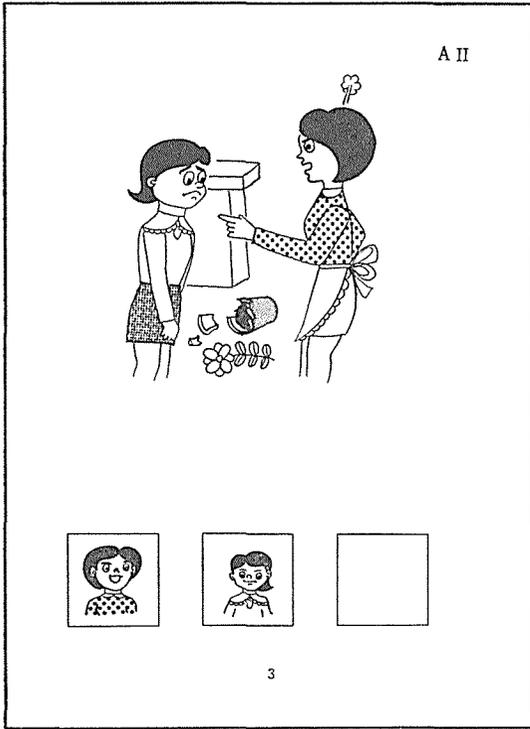
10 「なめる」の取り扱い

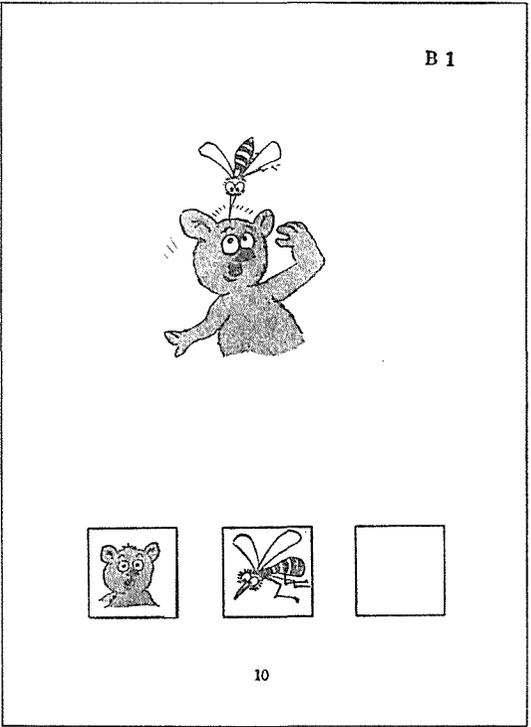
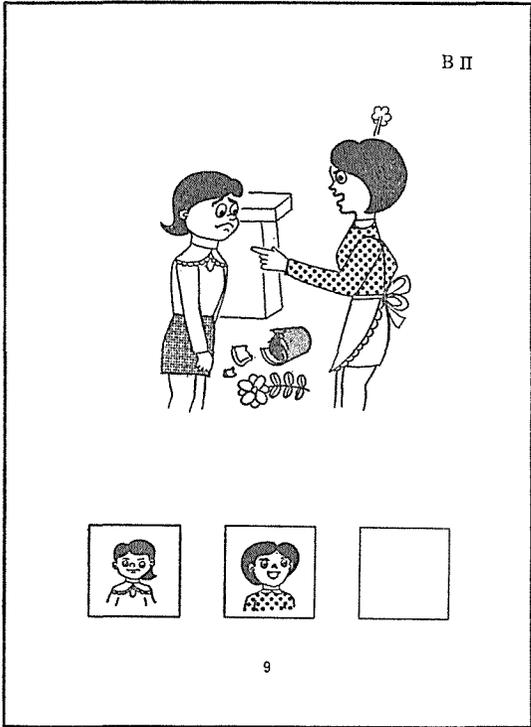
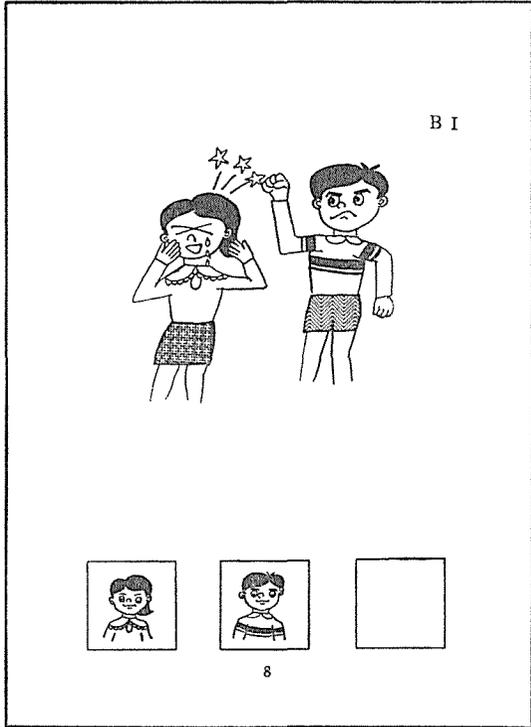
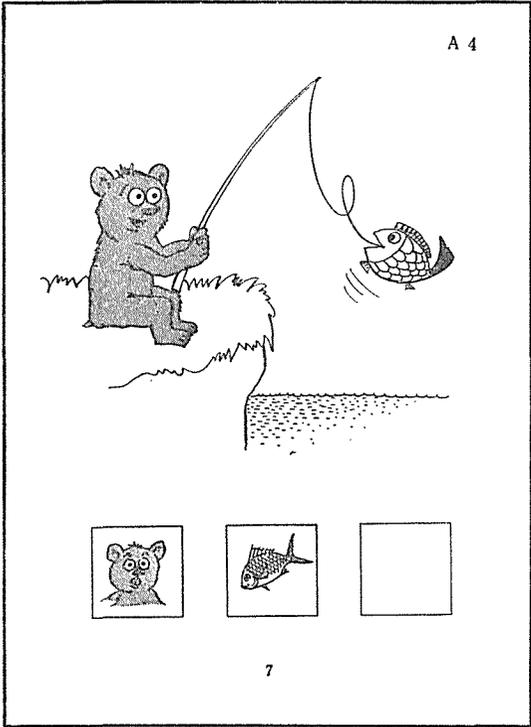
京都においては、「なぶる」が使われても正答とみなす。記録は「なぶる」とかいておくこと。



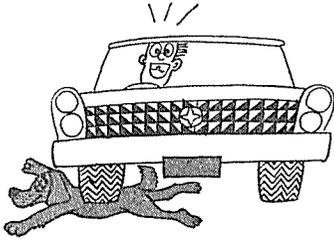
この「文の作成・変換テスト」の実物は、B5判変型（257×182 mm）の大きさです。







B 2



11

B 3



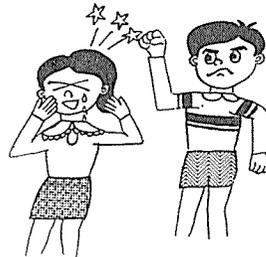
12

B 4



13

C 1  
Ⓢ



14

C I  
⑥

15

C II  
⑥

16

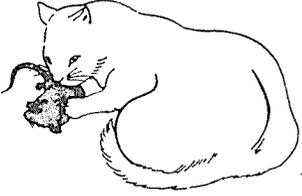
C II  
⑥

17

C I  
⑥

18

C 1  
⑩







19

C 2  
⑥

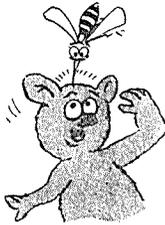






20

C 2  
⑩

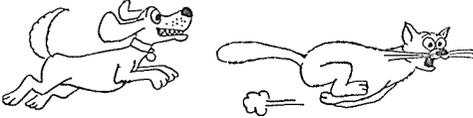






21

C 3  
③

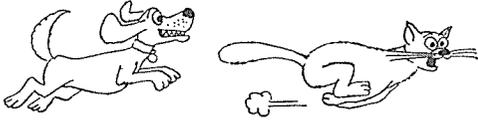






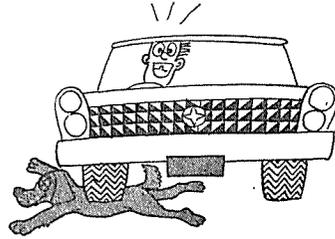
22

C 3  
ⓐ



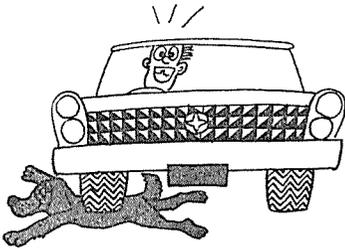
23

C 4  
ⓐ



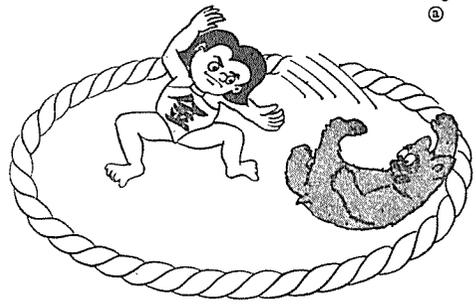
24

C 4  
ⓐ

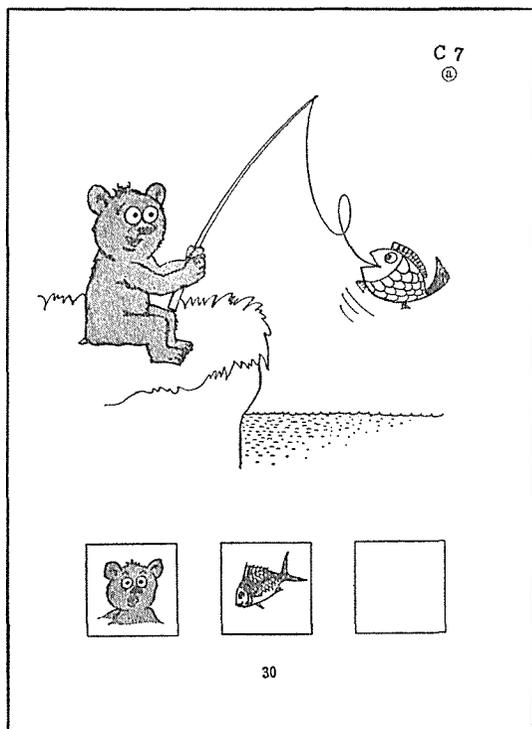
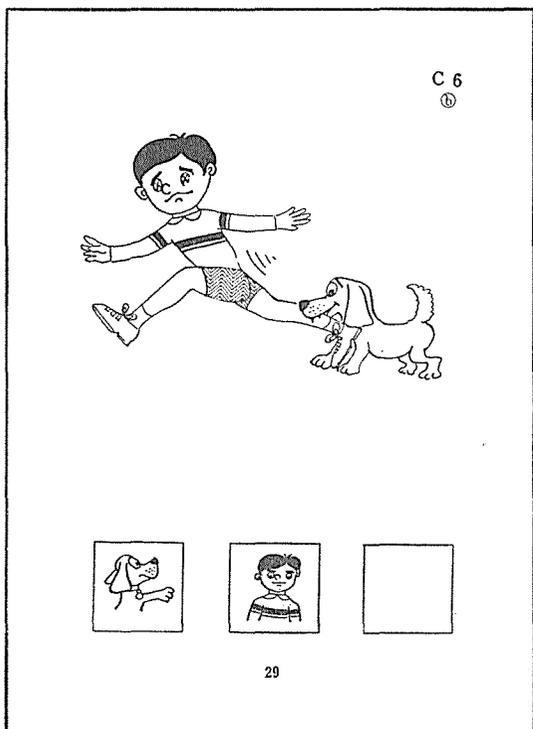
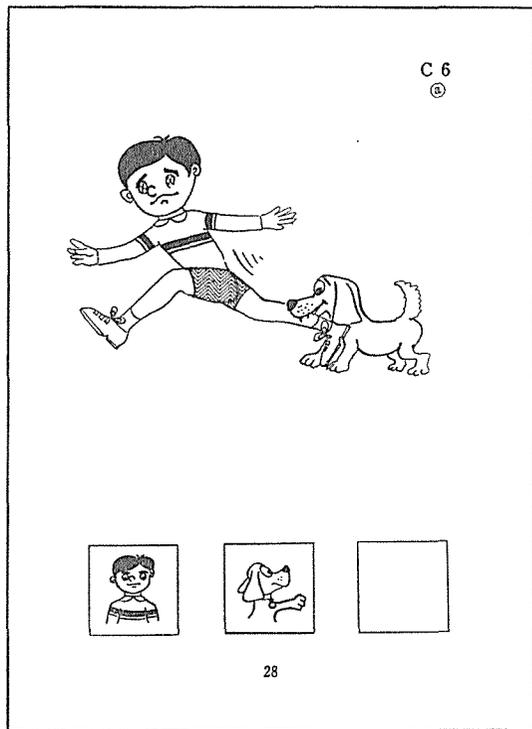
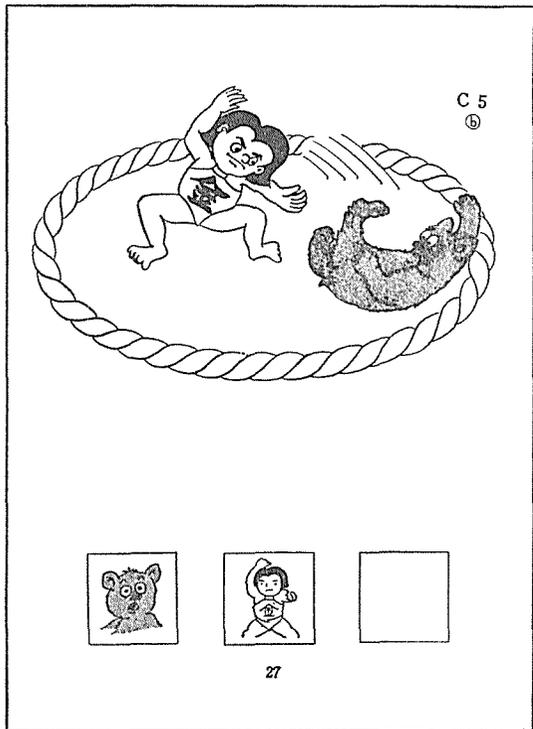


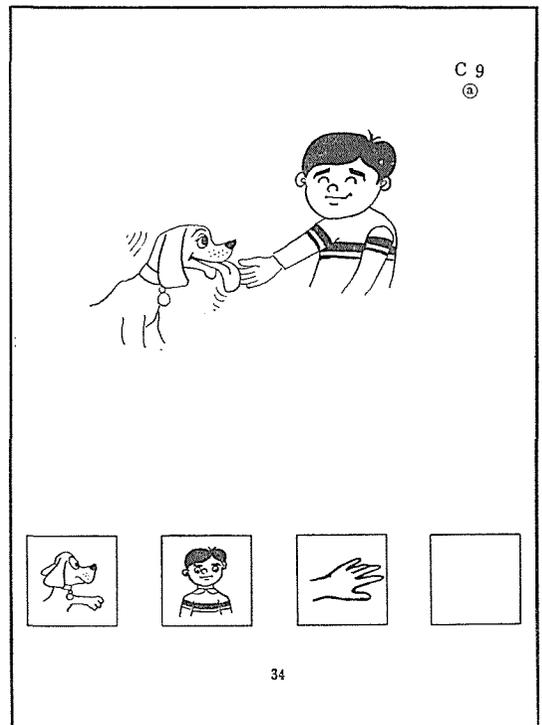
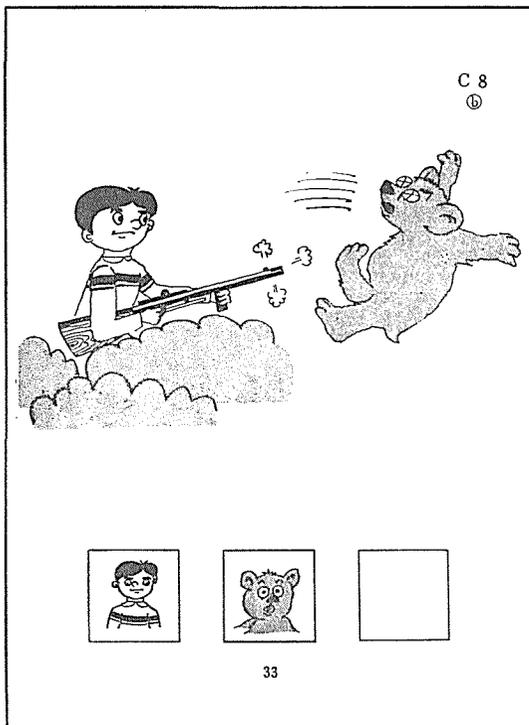
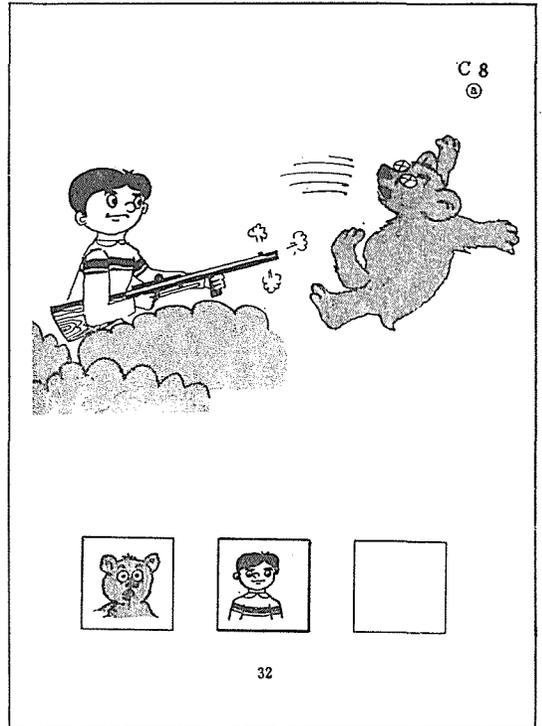
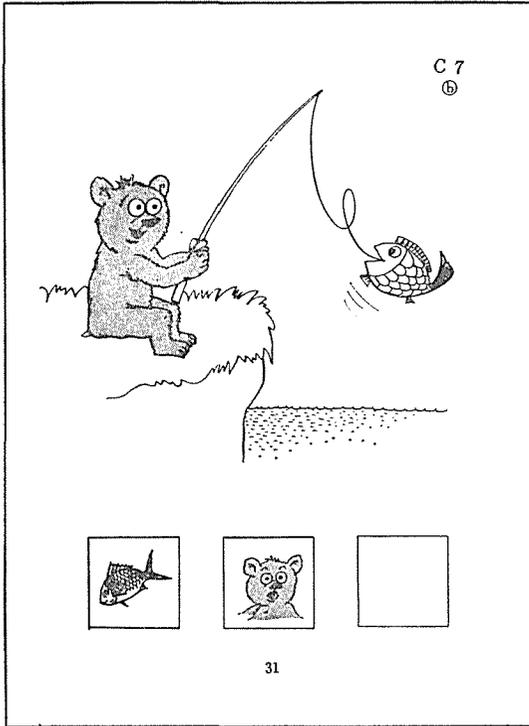
25

C 5  
ⓐ

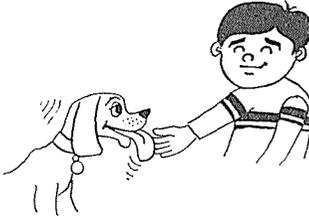


26





C 9  
㊦



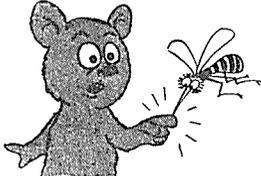
35







C 10  
㊦



36







C 10  
㊦



37







補㊦ a



38





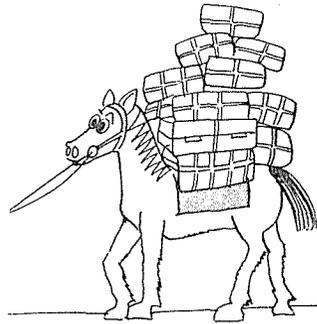


補① b



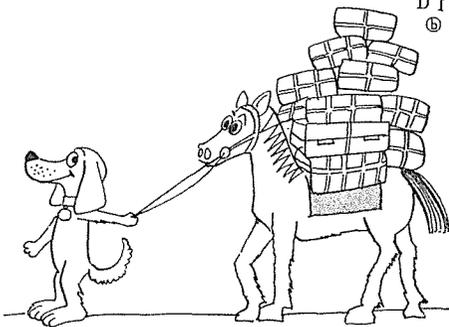
39

D I  
②



40

D I  
③

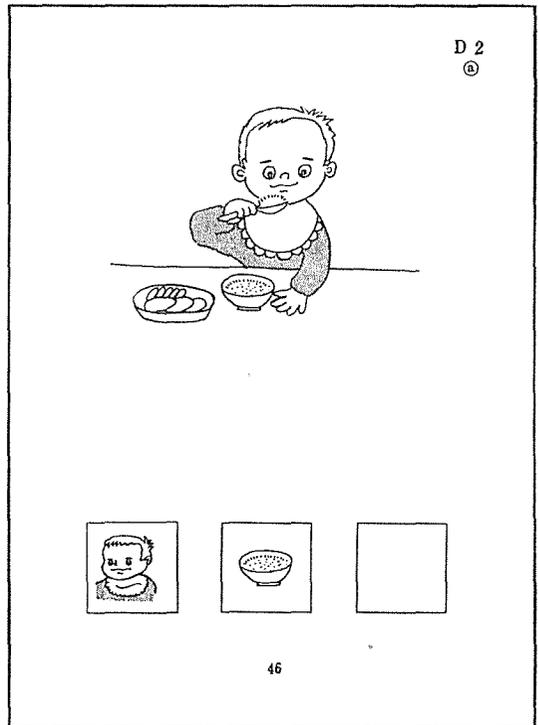
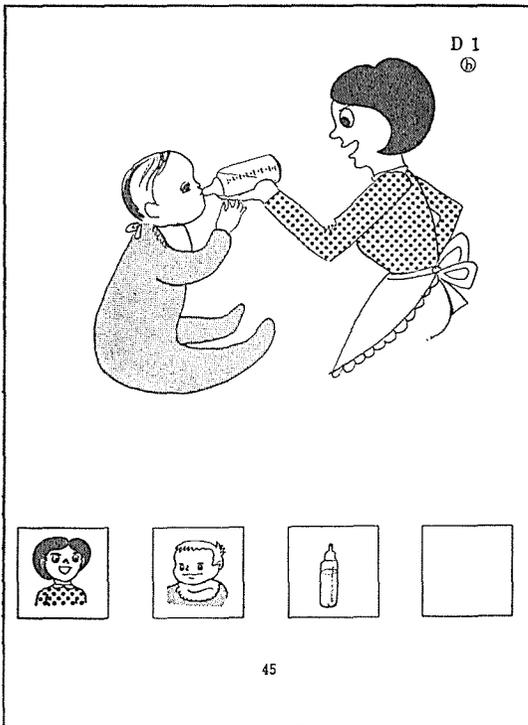
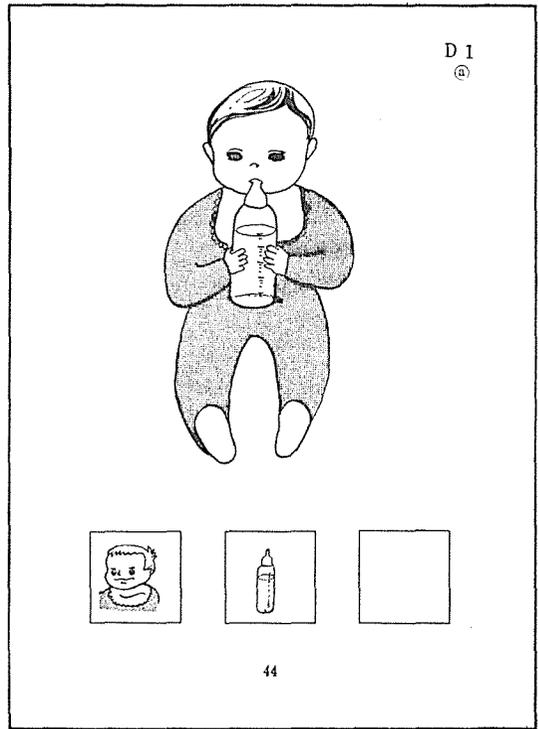
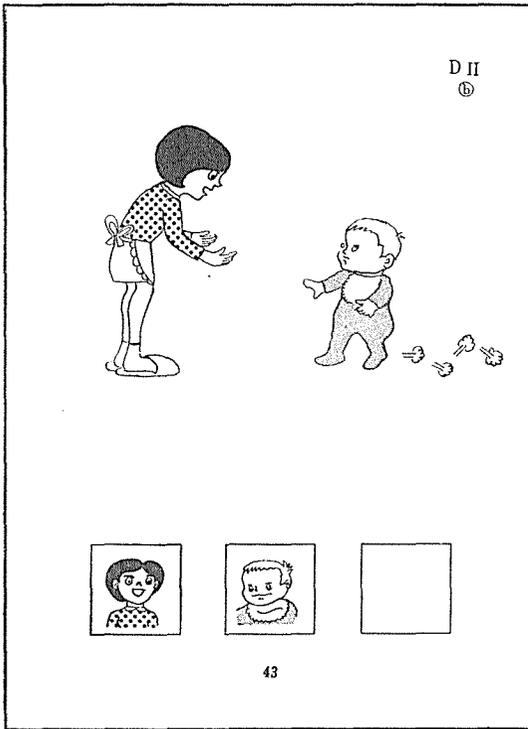


41

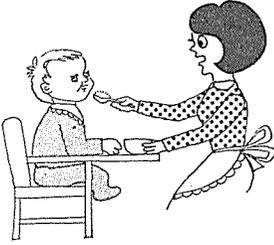
D II  
④



42



D 2  
ⓑ



A woman with short dark hair, wearing a polka-dot dress, is seated at a table and feeding a young child who is sitting in a chair. The child is looking towards the woman.

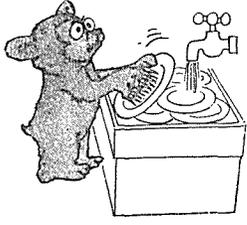






47

D 3  
ⓐ



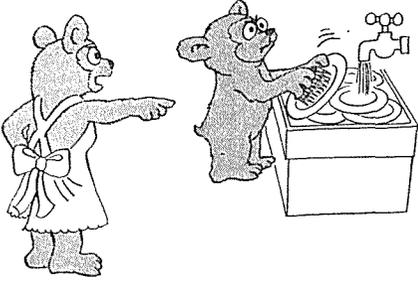
A bear is standing on its hind legs at a kitchen sink, washing a plate under running water from a faucet.





48

D 3  
ⓑ



Two bears are at a kitchen sink. One bear is standing and pointing towards the other bear, who is standing on its hind legs and washing a plate at the sink.







49

D 4  
ⓐ



A girl with short dark hair, wearing a white shirt and a patterned skirt, is standing and holding a large suitcase.





50

D 4  
ⓑ

51

D 5  
Ⓐ

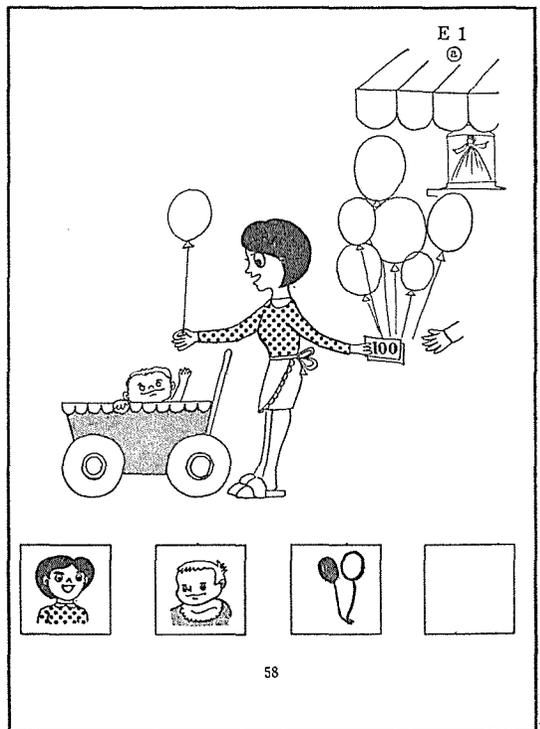
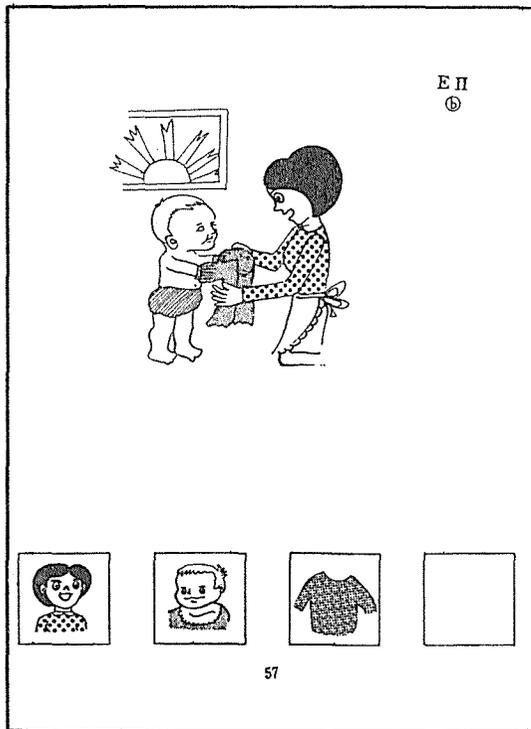
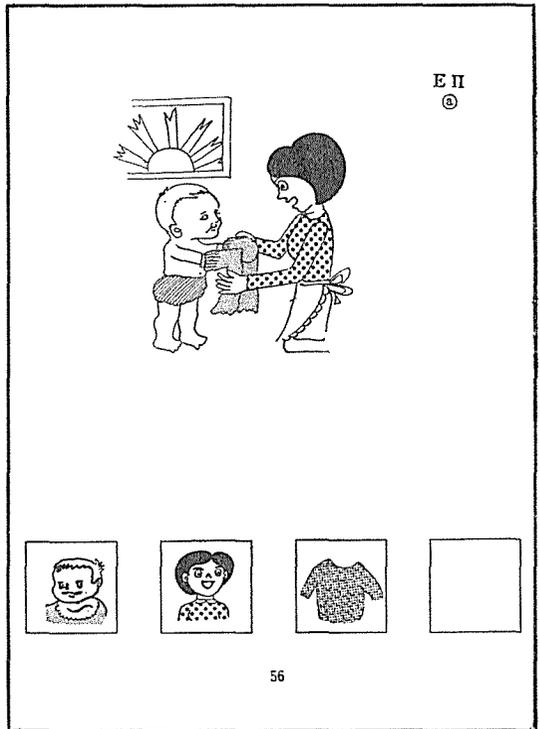
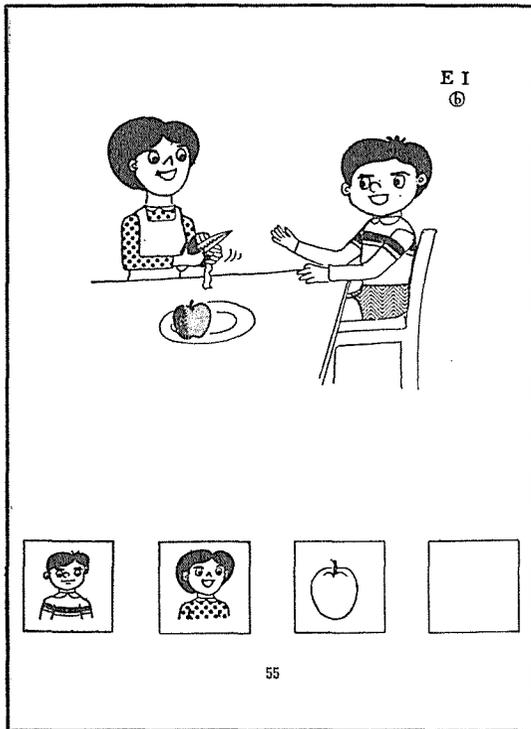
52

D 5  
ⓑ

53

E 1  
Ⓐ

54



E 1  
㊦

58

58

E 2  
㊦

60

E 2  
㊦

61

E 3  
㊦

62

E 3  
㊦

山 あ  
川 い  
海 う  
え

山 あ  
川 い  
海 う  
え

63

E 4  
㊦

64

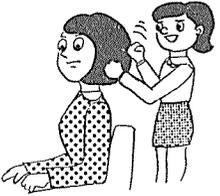
E 4  
㊦

65

E 5  
㊦

66

E 5  
①







67

E 6  
②







68

E 6  
③

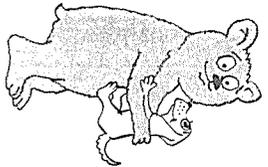






69

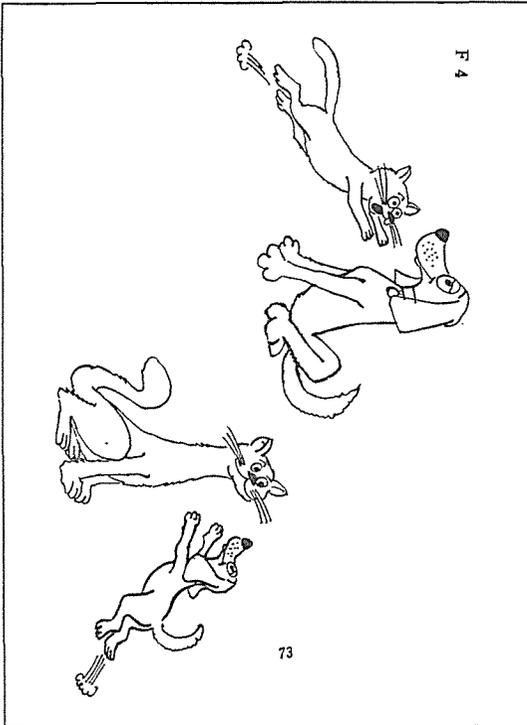
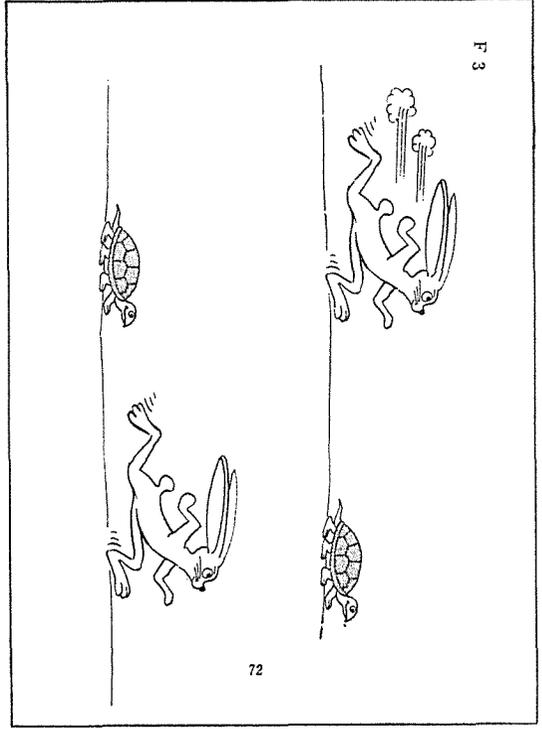
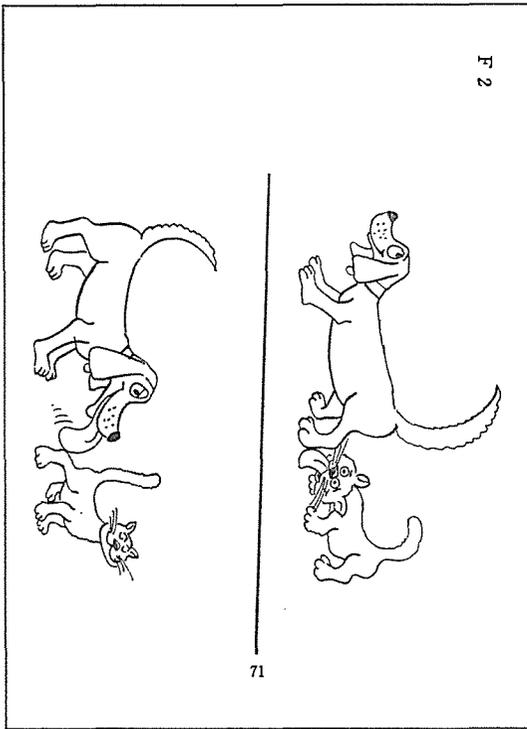
F 1




---



70



〔付録資料 8 文の作成・変換テスト記録票〕

京福東( )歳児クラス  
都出京( )歳

就学前児童のコミュニケーション能力調査  
文の作成・変換テスト 記録票 1

京福東( )歳児クラス  
都出京( )歳

就学前児童のコミュニケーション能力調査  
文の作成・変換テスト 記録票 2

京福東( )歳児クラス  
都出京( )歳

就学前児童のコミュニケーション能力調査  
文の作成・変換テスト 記録票 2

国立国語研究所

氏名	性別	生年月日	昭和	年	月	日	調査日	昭和	年	月	日	調査日	昭和	年	月	日	調査日	昭和	年	月	日	
児童名	男	生年月日	昭	年	月	日	見	年	月	日	見	年	月	日	見	年	月	日	見	年	月	日

氏名	性別	生年月日	昭和	年	月	日	調査日	昭和	年	月	日	調査日	昭和	年	月	日	調査日	昭和	年	月	日	
児童名	男	生年月日	昭	年	月	日	見	年	月	日	見	年	月	日	見	年	月	日	見	年	月	日

(A) 能動文の作成

i) 練習およびそのテスト(1は校際、Sは自己) iii) 補充練習(本テストで、構文が不完全の場合)

評価	反	応	評価		反	応	評価	反	応
			評価	反					
1	S	a	b	c	e	f	a	b	c
2	S	a	b	c	e	f	a	b	c
3	S	a	b	c	e	f	a	b	c
4	S	a	b	c	e	f	a	b	c
5	S	a	b	c	e	f	a	b	c
6	S	a	b	c	e	f	a	b	c
7	S	a	b	c	e	f	a	b	c

(B) 受動文の作成

i) 練習およびそのテスト(1は校際、Sは自己) iii) 補充練習(本テストで、構文が不完全の場合)

評価	反	応	評価		反	応	評価	反	応
			評価	反					
1	S	a	b	c	e	f	a	b	c
2	S	a	b	c	e	f	a	b	c
3	S	a	b	c	e	f	a	b	c
4	S	a	b	c	e	f	a	b	c
5	S	a	b	c	e	f	a	b	c
6	S	a	b	c	e	f	a	b	c
7	S	a	b	c	e	f	a	b	c

ii) テスト

評価	反	応	評価		反	応
			評価	反		
1	a	b	c	e	f	a
2	a	b	c	e	f	a
1	a	b	c	e	f	a
2	a	b	c	e	f	a
1	a	b	c	e	f	a
2	a	b	c	e	f	a
1	a	b	c	e	f	a
2	a	b	c	e	f	a

ii) テスト

評価	反	応	評価		反	応
			評価	反		
1	a	b	c	e	f	a
2	a	b	c	e	f	a
1	a	b	c	e	f	a
2	a	b	c	e	f	a
1	a	b	c	e	f	a
2	a	b	c	e	f	a
1	a	b	c	e	f	a
2	a	b	c	e	f	a

評	(1)	(2)	(3)	(4)	T
価	(A)				

評	(1)	(2)	(3)	(4)	T
価	(B)				



回 名	歳児クラス	
児童名	年 齢	月
	男 女	

(D) 役文の作成

i) 練習およびそのテスト (Iは模倣、Sは自己)

評価	反 応		評 価		反 応	評 価		反 応	評 価
	(i)a	(i)b	(ii)a	(ii)b		(i)a	(i)b		
1	I S	ワマが荷物を はこんだ a b c	I S	イスはつわに荷物 をはこぼした a b c d	I S	赤ちゃんが歩い た a b	I S	お母さんは赤ら やんを歩かせた a b c	
2	I S	赤ちゃんが ごはんを かばんを もった a b c	I S	赤ちゃんは お皿を 洗った a b c d	I S	赤ちゃんは お皿を 洗かせた a b c	I S	お母さんは お皿を 洗かせた a b c	
3	I S	赤ちゃんが お皿を 洗った a b c	I S	赤ちゃんは お皿を 洗かせた a b c d	I S	赤ちゃんは お皿を 洗かせた a b c	I S	お母さんは お皿を 洗かせた a b c	
4	I S	赤ちゃんが お皿を 洗った a b c	I S	赤ちゃんは お皿を 洗かせた a b c d	I S	赤ちゃんは お皿を 洗かせた a b c	I S	お母さんは お皿を 洗かせた a b c	
5	I S	赤ちゃんが お皿を 洗った a b c	I S	赤ちゃんは お皿を 洗かせた a b c d	I S	赤ちゃんは お皿を 洗かせた a b c	I S	お母さんは お皿を 洗かせた a b c	
6	I S	赤ちゃんが お皿を 洗った a b c	I S	赤ちゃんは お皿を 洗かせた a b c d	I S	赤ちゃんは お皿を 洗かせた a b c	I S	お母さんは お皿を 洗かせた a b c	
7	I S	赤ちゃんが お皿を 洗った a b c	I S	赤ちゃんは お皿を 洗かせた a b c d	I S	赤ちゃんは お皿を 洗かせた a b c	I S	お母さんは お皿を 洗かせた a b c	

ii) テ ス ト

評価	反 応		評 価		反 応	評 価		反 応	評 価
	(i)	(ii)	(1)	(2)		(3)	(4)		
1.	赤ちゃんが ミルクを 飲んだ	1 2	a b c	3 4	a b c	1. お母さんは 赤ちゃんに ミルクを まけた	1 2	a b c d	a b c d
2.	赤ちゃんが ごはんを 食べた	1 2	a b c	3 4	a b c	2. お母さんは ごはんを 食べさせた	1 2	a b c d	a b c d
3.	子グマが お皿を 洗った	1 2	a b c	3 4	a b c	3. お母さんは お皿を 洗かせた	1 2	a b c d	a b c d
4.	花子が かばんを もった	1 2	a b c	3 4	a b c	4. 太郎は 花子に かばんを もたせた	1 2	a b c d	a b c d
5.	イスが ソリを ひいた	1 2	a b c	3 4	a b c	5. 太郎は イスに ソリを ひかせた	1 2	a b c d	a b c d

評 価	(i)	(ii)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	T

就学前児童のコミュニケーション能力調査  
文の作成・変換テスト

記録票 6  
国立国語研究所

国名	歳児クラス			
児童名	男女	年齢	歳	月

E) 「やり, もらい」の文の変換  
i) 練習およびそのテスト

評価	反 応	評価	反 応	評価	反 応	評価	反 応
	i) (a)お母さんは太郎にリンゴをむいてあげた		(b)太郎はお母さんにリンゴをむいてもらった		ii) 赤ちゃんは、お母さんにきものをきせてもらった		(b)お母さんは赤ちゃんにきものをきせてあげた
1	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d
2	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d
3	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d
4	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d
5	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d
6	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d
7	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d	I S a b c d

F) 受動文の理解 (絵の選択) ○……正反応 ×……誤反応 D.K.……「わからない」反応 N……答えなし

問 題	文	反 応	問 題	文	反 応
1	クマはイヌをだいている (1a)		9	クマはイヌにだかれている (1b')	
2	ネコはイヌに足をなめられている (2b')		10	イヌはネコの足をなめている (2b)	
3	カメはウサギを追いかけている (3b)		11	ウサギはカメを追いかけている (3a)	
4	イヌはネコにとびつかれた (4a')		12	ネコはイヌにとびつかれている (4b)	
5	イヌはクマにだかれている (1a')		13	イヌはクマをだいている (1b)	
6	ネコはイヌの足をなめている (2a)		14	イヌはネコに足をなめられている (2a')	
7	ウサギはカメに追いかけられている (3b')		15	カメはウサギに追いかけられている (3a')	
8	イヌはネコにとびついている (4b)		16	ネコはイヌにとびついている (4a)	

	a	b	a'	b'
1				
2				
3				
4				
計				

就学前児童のコミュニケーション能力調査  
文の作成・変換テスト

記録票 7  
国立国語研究所

国名	歳児クラス			
児童名	男女	年齢	歳	月

E) その 2  
iii) 補充練習

評価	反 応	評価	反 応	評価	反 応	評価	反 応
	(i) お母さんは太郎にリンゴをむいてあげた		(ii) お母さんは赤ちゃんに着物をきせてあげた		(i) 太郎はお母さんにリンゴをむいてもらった		(ii) 赤ちゃんはお母さんに着物をきせてもらった
イ	a b c d	イ	a b c d	イ	a b c d	イ	a b c d
ロ	a b c d	ロ	a b c d	ロ	a b c d	ロ	a b c d
ハ	a b c d	ハ	a b c d	ハ	a b c d	ハ	a b c d
ニ	a b c d	ニ	a b c d	ニ	a b c d	ニ	a b c d
ホ	a b c d	ホ	a b c d	ホ	a b c d	ホ	a b c d
ヘ	a b c d	ヘ	a b c d	ヘ	a b c d	ヘ	a b c d

ii) テ ス ト

(a)	評価	反 応	評価	反 応	評価	反 応	(b)	評価	反 応
1	お母さんは赤ちゃんに買ってきたリンゴを食べてあげた	1 a b c d ( )	3 a b c d ( )	3 a b c d ( )	3 a b c d ( )	1 赤ちゃんは赤ちゃんのお母さんに買ってきたリンゴを食べてあげた	1 a b c d ( )		
2	花子は太郎に自転車でのせてもらった	2 a b c d ( )	4 a b c d ( )	4 a b c d ( )	4 a b c d ( )	2 太郎は花子に自転車でのせてあげた	2 a b c d ( )		
3	先生は花子に字を教えた	1 a b c d ( )	3 a b c d ( )	3 a b c d ( )	3 a b c d ( )	3 花子は先生に字を教えた	1 a b c d ( )		
4	太郎は花子にはさみをかしてもらった	1 a b c d ( )	3 a b c d ( )	3 a b c d ( )	3 a b c d ( )	4 花子は太郎にはさみをかしてあげた	1 a b c d ( )		
5	花子はお母さんに着物をかきたててあげた	2 a b c d ( )	4 a b c d ( )	4 a b c d ( )	4 a b c d ( )	5 お母さんは花子に自分でかきたててもらった	2 a b c d ( )		
6	太郎は花子にくつをみかいてもらった	1 a b c d ( )	3 a b c d ( )	3 a b c d ( )	3 a b c d ( )	6 花子は太郎にくつをみかいてあげた	1 a b c d ( )		
		2 a b c d ( )	4 a b c d ( )	4 a b c d ( )	4 a b c d ( )		2 a b c d ( )		

国立国語研究所報告 58

# 幼児の文法能力

定価5500円

昭和52年3月20日 第1版発行 ©

著作者 国立国語研究所

発行者 東京書籍株式会社  
代表者 鈴木和夫

印刷者 図書印刷株式会社

発行所 東京書籍株式会社  
東京都台東区台東1丁目5番18号 〒110

(分) 3037 (製) 518011 (出) 5313

乱丁、落丁の場合はお取り替えいたします。

国立国語研究所報告45

# 幼児の読み書き能力

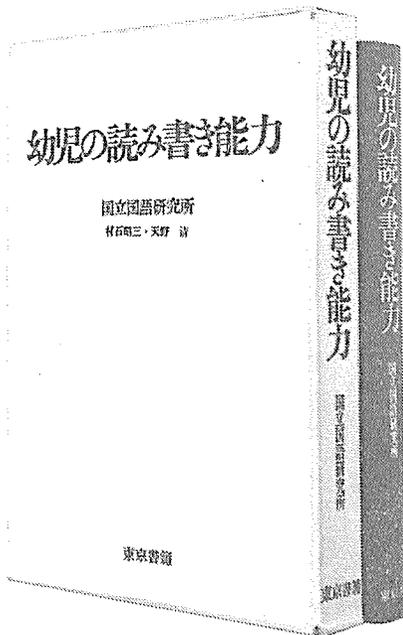
国立国語研究所 (村石昭三・天野 清)

B5判 | 528ページ | 丸背上製本

定価4,500円

## 特色

- 「幼児の文法能力」に先立ってまとめられた研究報告書です。
- 国立国語研究所が、就学前児童の文字の読み書きの能力を、全国の経済的・文化的風土の異なる地域の児童を対象に調査し、具体的な豊富な資料によってその実態を明らかにしました。
- これらの調査結果を分析し、幼児期における読み書き指導の望ましいあり方を追求するための諸資料、さらには、幼稚園をはじめとして小学校・中学校での言語教育の改善に役立つ問題提起を行っています。
- 巻末には付録として、調査に使用した文字カードや調査方法の手びきなどがついているので、各地の幼稚園や研究団体でも独自に調査ができ、経年的に定期調査して比較研究も可能です。
- この研究書は、調査の精度、そして調査規模の大きさともに、戦前・戦後を通じ、わが国で最高水準にあるもので、幼稚園はもとより、小・中・高等学校、大学や教育研究所など、あらゆる教育の場に欠くことのできない基本的な資料といえましょう。



## おもな内容

- 序章 I 現代社会と幼児のことば・文字 II 就学前児童の言語能力に関する全国調査 III 報告書の構成と性格
- 第1章 全国水準調査 I 調査の目的・課題 II 準備調査 III 調査の方法と手続き IV 被調査児とその構成 V 読み書き能力の全国水準(1)—読む能力— VI 読み書き能力の全国水準(2)—書く能力— VII 清音・濁音・半濁音の各文字の読みと読み誤り VIII 特殊音節の読みと読み誤り IX 文字の書き X 幼児の活動、家庭の指導とかな文字の習得—アンケート調査の分析— XI 再調査と補充調査の方法と結果 XII 結果の考察と討論
- 第2章 特定幼児調査 I 調査の目的・課題 II 調査の手続き III かたかな・漢字・アルファベット・数字の読み書き IV 文字習得の条件—事例研究— V 結果に対する考察
- 第3章 幼稚園における文字の扱い I 調査の目的・課題 II 調査の方法 III 文字の扱いと読みの水準・層・クラス年齢 IV 文字の扱いの実態 V 結果に対する考察
- 第4章 結論と問題点 I 結論 II 幼児期の教育と文字—問題点の整理—
- 付録資料

東京書籍

東京都台東区台東1-5-18 〒110