

幼児の道徳的規範，社会的ルールの発達

— 文脈依存的表現の調整という視点から —

学校教育開発学コース 鈴木 敦子

Development of Children's Moral Norms and Social Rules :

Accommodation of Indexical Expressions

Atsuko SUZUKI

The major approach to social and moral development presupposed that the acquisition of social norms and rules plays important roles. In this approach, children's levels of understanding was determined by reference to adults' one. However, it was not so sure that the child's understanding develops toward adult's level. The purpose of this paper is to show that a speaker and listener continuously accommodate their understandings, since verbal expressions are in most cases indexical in the sense that they allow various interpretations. It is claimed that the accommodating skills are important in social and moral development.

目次

はじめに

I. 道徳的概念の発達

- A. 何が発達するのか
- B. 道徳の普遍性

II. エスノメソドロジーと文脈依存的表現

- A. エスノメソドロジーとは何か
- B. 文脈依存的表現
- C. 発達，理解のずれとその調整

III. コミュニケーションスキルの重要性

はじめに

子どもの社会性のひとつとして道徳性があげられる。子どもが社会的規範やルールを獲得してゆくことは、道徳性が発達するとみなされ、また、子どもがこれらの規範やルールをどのくらい獲得しているかということが社会性発達の目安となってきた。その際、子どもが規範やルールを獲得したか否かの判断基準は大人におかれており、大人のもっている規範、ルールとどの程度類似しているかによって、その子どもの発達レベルが明らかにされたのである。そしてしばしば子どもの持つ概念は未熟

だとみなされてきた。この未熟という捉え方の背景には、大人の持つ完全な道徳的概念に未だいたっていないという図式が想定されている。しかし、果たして子どもは大人と同一の規範、社会的ルールや道徳的概念を獲得してゆくものなのであろうか。本論ではこの点に焦点を当て、検討してゆく。

I. 道徳的概念の発達

A. 何が発達するのか

まず従来の道徳性発達研究では、どのように子どもを捉えていたのだろうか。

子どもはある社会の中に生まれ、社会の中で成長する。従って子どもはその社会の規範に同調し、権威に従わなければならない。この社会が強制する規範を内面化し、一貫して規範に従うようになることが発達上重要であるとみなされてきた。そして、これが子どもの社会化ということであり、道徳性の発達と同義であった。

それに対してPiaget (1930)¹⁾ は道徳性を認知の問題として捉え、道徳性が発達するとは他律的な道徳観から自律的な道徳観への変化であると主張した。つまり、ルールは絶対的であって不変であり、状況や意図に左右されず、ルールそのものによって決定されるという他律的道

徳観から、ある集団のメンバーの納得が得られればルール
の修正も可能であるという自律的徳観に変わること
である。他律的な徳観では、既に神聖で絶対的なル
ールが社会に存在し、個人はそれに服従するだけである。
子どもを非社会的な存在とみなせば、他律的徳観は子
どもの社会化にとって非常に重要である。しかし、この
徳観だけでは不十分であろう。変動し、流動的な社会
を生き抜く人間には次のレベルとして、人々の相互合意
の下にルールは変更可能である、という自律的徳観が
是非とも必要になる。Piagetは徳の発達をこの様に
考えたのである。

さらにKohlberg (1969)²⁾の理論はこのPiagetの系統
を継ぐものであり、やはり認知の問題として徳性を捉
えた。従来の社会化理論では、大人の価値観を一方向的
に子どもに強要する。それでは他律的徳観の育つ可能性
はあるが、自律的徳観は育ちにくい。つまり、子ども
は社会からの働きかけだけでは社会化しないのである。
Kohlbergが認知発達を強調するのは、子ども自身が他
者との関係をどのように見ているのかといった子どもの
側の社会的認知を重要視するためだと思われる。そして
Kohlbergが唱える6つの発達段階とは、まさにこの認
識の仕方が変わる様であり、認知の構造の変化が発達な
のである。

構造が異なれば認知も異なる。PiagetやKohlbergが
表した子どもと大人の認知の違いは、発達段階の違いで
あるともいえよう。

しかしながら近年、この発達段階説に異論を唱える認
知研究が数多く現れている。たとえば、Piagetの最初の
発達段階である感覚運動期に位置する乳児が、従来考え
られていたよりもはるかに有能であることが明らかになり
(Spelke, 1990)³⁾(正高, 1993)⁴⁾、また逆に最終の形
式操作段階に位置し、有能だと思われていた大人が実は
意外に「無能なる大人」(佐々木, 1990)⁵⁾であったこと
も次第に明らかになってきている(村山, 1989)⁶⁾。さら
に、遂行する課題の領域が異なると、子どもはそれぞれ
違った発達段階を示すという領域固有性の問題も提起さ
れている。この様に構造の違いが認知の違いに反映され
ているとはいえない現象が見いだされており、発達とは
認知の構造が段階という形式をとって変化することであ
る、という見方への批判が強まっている。

B. 徳の普遍性

PiagetやKohlbergと同様に、徳性を認知発達と捉
えた研究者の一人にTurielがあげられる。Turiel (1983
)⁷⁾はさらに社会的ルールを質的に異なる徳的ルール

と社会的慣習のルールに分類した。徳的ルールはそれ
に違反したならば常に罰せられる。けれども、社会的慣
習のルールは社会場面に相対的であり、常に罰せられる
とは限らない。Turielはこの様に、人間は社会的ル
ールを二分して認識していると主張し、この二つを区別する
5つの基準を設定した(首藤・岡島, 1986)⁸⁾(二宮, 1991)⁹⁾。

1. ルールの一般化可能性 (generalizability) 道徳は社会集団の相違に無関係だが、慣習のルールは特定の集団にだけ適用される。
2. 規則依存性 (rule contingency) 道徳的違反はたとえルールが存在しなくとも悪だが、慣習の違反はルールが存在するときだけ悪である。
3. 文脈性 (contextualism) 道徳的ルールは絶対的であり、慣習のルールは社会的文脈に相対的である。
4. 規則可変性 (rule changeability) 慣習のルールは成員の合意により変更できるが、道徳はできない。
5. 権威依存性 (authority jurisdiction) 慣習のルールの施行は、集団内の権威者の力が大きい。

そして、実際に子どもがこのような基準に従い、ル
ールを二分して認識しているという報告がなされている。
二宮 (1985)¹⁰⁾は小学生、中学生を対象に社会的ル
ールを自由記述する調査を行い、それらのルールが道徳の領
域として、あるいは社会的慣習の領域のルールとして理
解されているのかを調べた。その結果、小学生では道徳
と社会的慣習の混乱が見られ、中学生ではそのような混
乱は見られなかった。従って年長になるほど道徳と社会
的慣習の概念の区別が明確になる、としている。

首藤・岡島 (1986)⁸⁾もこの結果を支持している。彼
らは幼稚園児、小学生、大学生を対象として社会的慣習
のルールの理解を調べた。その結果、幼稚園児は道徳と
社会的慣習のルールを区別しておらず、小学3年生頃か
らこの二つを区別し始め、加齢とともに区別が明確にな
っていくという。

また、Smetana (1981)¹¹⁾によると小学生、中学生よ
りもっと早く幼児の頃からある程度ルールを道徳的ル
ールと社会的慣習のルールに区別して認識しているという。

以上の研究は区別し始める年齢に差がみられるもの
、一様に子どもが発達するに従ってルールを二分して理
解していくという結果を報告している。Turielの主張す
る様に社会的ルールの二分化が発達に伴って生じている
のである。

だが、このようなルールの二分法の再検討を説く研究も
現れている。吉岡 (1985)¹²⁾は小学生から高校生を対象

として、道徳と社会的慣習のルールに関する質問紙を配布し実験を行った。たとえば学校にお菓子を持ってきてもかまわない規則、他人に唾を吐きかけてもかまわない規則、そして他人をぶったり、傷つけてもかまわない規則などを提示し、それぞれの規則に該当する習慣を持った他の文化の話を示した。すなわち、学校でお菓子を食べてもよい学校があるアメリカの話、他人に唾を吐きかけるヌア族の話、身体中に傷をつける通過儀礼を持つワニの民の話を紹介し、これらの慣習についてよいと思うか、よくないと思うかを尋ねた。すると、他の文化の慣習に対しては道徳に反するものであっても、その文化はそれでよい、その方がよいとする肯定的な回答が多かったという。

この吉岡の研究では、Turielの結果と同様に、道徳と社会的慣習のルールを二分して認識していることが確認されたものの、他の文化の慣習に対しては、たとえ道徳に反していても否定するとは限らなかった。つまり、人は道徳に反する慣習であっても常に絶対的に否定し、罰すべきである、とは考えていないと思われる。吉岡は他の文化の慣習を示すことで、絶対的、普遍的とみられていた道徳性が、実は非常に柔軟な概念であることを明らかにした。

けれども、果たしてこのような道徳の柔軟性は異文化間でのみ、見られるのであろうか。同一の文化内では皆同じ基準で道徳と社会的慣習を二分しているのだろうか。この点に関して、次にエスノメソドロジーの分析を手がかりにしながら検討する。

II. エスノメソドロジーと文脈依存的表現

前章では絶対的、普遍的とみなされていた道徳性の概念が、実は非常に柔軟性に富む概念ではないかという問題を提起した。さらにこの章ではエスノメソドロジーの分析を通して、人々が持つ概念の同一性に関して考察し、発達と関連づけて検討する。

A. エスノメソドロジーとは何か

人間の営みのある場面でいったい何が生じているのか。エスノメソドロジーはこの点に分析の焦点を当て、人々が行っている相互行為出来事を、その場の内側から (from within)、その都度達成 (accomplish, achieve) しているのはどのようにか (how) に関して研究する (皆川, 1994)¹³⁾。そして、社会に存在している規範、規則が人々の共有する日常言語によって表されていることを問題にする。この表現を文脈依存的表現 (indexical

expression) という (Garfinkel, 1967)¹⁴⁾。では、この文脈依存的表現とはいったい何であり、何が問題となるのか。以下で浮き彫りにすることを試みる。

B. 文脈依存的表現

Wieder (1974)¹⁵⁾ によると、例えば会話が文脈依存的であるとは次の文脈的項目に関連することを意味している。(1)誰が話しているのか、(2)誰に対して話されているのか、(3)どこで話されているのか、(4)どのような種類の機会に話されているのか、(5)話し手と聞き手の間の社会関係はどうなっているのか、などである。そしてこの項目の違いにより、一つの発話が何通りにも解釈でき、いくつもの意味を持つのである。また、「ここ」、「いま」、「もうすぐ」、「わたし」等の表現も文脈依存的表現であり (Heritage, 1984)¹⁶⁾、それを使用する人の生活史や目的、状況、会話の進行状況等を認識しない限り意味を特定できない表現になっている。たとえば、学生同士がキャンパスで出会ったときに「やあ、レイ、彼女の調子どうだい?」と声をかけたとする (Garfinkel, 1967)¹⁴⁾。一見何気ないが、このせりふはいく通りにも解釈できる。はたして「彼女」とは誰なのか、「調子」とは精神的なものか、身体的なものか、「彼女の調子」を本当にききたかったのか、それとも単に挨拶代わりに言ったのか、「どうだい」とは結局何をききたかったのか、というように様々な解釈が可能であり、意味を限定するためには先行知識やその場の状況認識などが必要となってくる。

ところで、エスノメソドロジーの関心は社会秩序維持のメカニズムにある。そして、安定した社会秩序を達成するには言語の秩序性が必要であるとParsonsは考えていた (Parsons, 1951)¹⁷⁾。つまり、行為者間での言語表現はある程度同じ意味を持たなければならないと想定していたのである。またSchutzも、行為者同士が合意できるまで言語表現を客観化することを想定していたという (Schutz, 1962)¹⁸⁾。だが、言語表現の意味を決定するには複数の主体間で判断が一致しなければならず、他者からもある程度正しいと認められなければならない。けれどもその判断の一致が本当に一致しているのかを、どのようにして確認すればいいのだろうか。例えば話し手は「彼女」をAだと思い、聞き手はBだと思いこんでいるかもしれない。それでもこの程度ならば双方の確認で容易に一致する。だが「調子」となると簡単にはいかない。話し手は「彼女」の活動状況を漠然と尋ねたのかもしれないし、聞き手は、ある特定の事件後の様子を聞かれていると思ったかもしれない。しかし、聞き手がこのような判断をするには、話し手が「彼女」の生活史を知って

いるか否かの確認をしなければならない。従って「彼女の調子どうだい?」という発話段階での「調子」の意味は、行為者間で限定されないのである。

しかし、果たして行為者間で意味を厳密に限定する必要があるのだろうか。この点に関してGarfinkelが興味深い実験を行っている。Garfinkel(1967)¹⁴⁾の報告によると、日常会話にいわゆる科学的な態度を持ち込み、意味を限定しようとする相手は不安になることが示されている。たとえば、質問の意味を聞き返したり、「どうなっているのか」と尋ねられたことに、どうなっているとはどのようなことなのか、と逆に説明を求めると相手は不安にかられてしまう。このように、日常会話では科学的な意味での合理性を欠いており、日常会話は行為者の生活史や背景的な知識なしでは理解不可能な性質を持っている。言い換えれば、行為者はお互いに相手の背景知識等がある程度すでに知っているという前提のもとで、科学的な合理性の欠けた、曖昧な表現を用いているのである。従って日常生活での知識運用で合理性が欠如していることはむしろ当然なのである。

けれども、科学的な意味での合理性が欠けるとしても、行為者間での会話はかみ合っていないからではない。すでに述べたように行為者はそれぞれ相手の背景知識を持っているからこそ、曖昧な表現を使うことができる。だが、だからといってその背景知識が充分とは限らず、また思惑に反することもあるであろう。ここで必要となるのが双方による調整である(Garfinkel, 1967)¹⁴⁾。行為者が知識を運用する際に、行為者間で何らかの緊張が生ずれば互いにそれを調整しようとする。例えばある表現に対して聞き手がおかしな顔をすれば、その意味を通じなかったのか、あるいは禁句であったのかと話し手は思いを巡らし、発言を撤回したり、その場を取り繕う発言を加えたりするであろう。こうした調整を人間は日常のごく当たり前に、何気なく行っているのである。このように、ある状況に関する認識をお互いが納得できるような形で説明可能にしていく手続きが調整過程なのである(清矢, 1994)¹⁹⁾。

C. 発達、理解のずれとその調整

調整は会話場面特有の行為ではなく、様々な場面で人間の社会化と大きく関わる行為である。

ところで、Parsons(1951)¹⁷⁾は、人間の社会化を役割期待の学習過程である、とみなした。つまり、行為者はある状況で自分にどういった行為が期待されているのか、それを的確に理解しなければならない、というのである。そしてその役割期待の学習は、制度化され、言語によっ

て明確に表された規範、規則を理解することで可能になる。

だが、ここで注意しなければならないのは、規範、規則を表しているのが言語であるという点である。規範や規則を理解する際には、社会化する側も、される側の人間もこの意味は同一に理解可能であり、それを言語が保証しているとの前提があった。しかし、この日常言語の表現は文脈依存的表現なのである。したがって、表現の意味、解釈は多様であり、行為者は期待される行為とそうでない行為をどのように区別して遂行すればよいか、という問題が生じる。Cicourel(1973)²⁰⁾が述べているように「規範はいわば表層的な規則なのであって、行為者が役割の取得やその実行をどのように推論するのに関する基礎となっていない」(清矢, 1994)¹⁹⁾のである。

そこで調整が必要となる。清矢(1994)¹⁹⁾は小学1年生の最初のテスト場面を取りあげ、テストに臨む態度、課題遂行の方法などで教師と生徒の理解にずれがあることを報告している。テストを行う状況なのだが、対象は小学1年生であり、テストの経験もないために、教師が「テストをします」と宣言したところで生徒には何も伝わらないに等しい。ここでは教師がテストというまじめな状況を定義し、規範的な態度を提示する必要がある。そこで教師は「先生の話をよく聞くように」という表現をし、生徒に働きかける。小学1年生に対して「テストの時にはまじめに」と呼びかけても理解不可能と判断したのだろう。「騒ぐと先生の話がよく聞こえない。だから静かに、まじめにしなければいけない」と生徒が解釈できるように教師が意味を調整し、提示したと思われる。

また、このテストではリングとミカンの絵が示され、数の多い方をクレヨンで塗りつぶすという課題が出された。けれども実際には両方とも塗りつぶす子どもが多く、教師は、数が多いと思う果物一方だけを塗るように、と繰り返し手続きの説明を行った。ここでは、文脈依存的表現の厄介な性質に教師が気づき、適応していると思われる。つまり、最初に教師が「数の多い方だけ塗りなさい」と生徒に指示した際、教師としては「数の多い方だけ」にポイントをおいていたにも関わらず、生徒は「塗りなさい」にポイントを置いて解釈した可能性がある。実際に両方の果物を塗る生徒を見て、教師は自分の解釈とは異なる解釈の存在に気づき、再度説明を繰り返したのである。このように文脈依存的表現には常に調整が必要なのである。

ところが、この文脈依存的表現の厄介な性質に対して故意に適応せず、あえて調整しない場合もある。例えば、大人は子どもを社会化させる側であり、そのために子ど

もの行為を規則に同調させるという課題がある。そこで、この目的を達成するために、大人と子どもの解釈の違いを問題としない場合が必要となる。例えば、子どもを教育するためにこの規則をまもらせなければならない、という主張であれば子ども側からの解釈を考慮する必要はない。なぜなら、ともかく子どもにこの規則を守らせることが子どもの教育のためになるからである。この様に、故意に理解のずれを調整しない例を清矢は中学校で行われた衣服に関する生活指導の中で報告している（清矢，1994⁹⁾）。そこで教師は生徒に「普通の服」を着用するようにと指導し、細かな指導はしないが、見た目と普通と違う服は着用不可だと指摘する。この場合、教師は生徒との間で「普通の服」という概念の意味の調整を完全に放棄している。本来「普通の服」などは存在せず、教師と生徒の間で解釈の違いを埋める努力をしなければならぬにもかかわらずである。

けれどもここで興味深いことは、実は教師も生徒も「普通の服」を暗黙のうちに理解していると思われる点である。教師が「普通の服」の着用を強要するのは、現実には生徒が「普通の服」を着用していないからである。そしておそらく生徒は「普通の服」から若干ずれた服を着用しているのであろう。何故このようなことが生じるのか。実は、双方ともに「普通の服」概念の解釈には幅があり、その幅の中で教師と生徒の理解が違っていることを了解していると思われる。生徒は教師が思い描く「普通の服」から少しはずれてズボンやスカートの丈を長くしたり、短くしたりし、けれども決して違反にならない程度にとどまるのである。それは教師が期待する「普通の服」ではないにしても、「普通の服」の範疇に入るものであり、もし教師から注意を受けた場合でさえも寸前のところで反論できるものである。教師も例えば、「普通の服」の色が紺色ならば少々濃淡に差があろうとも、紺色の範疇に入るので認めざるを得ない。教師は「細かな指導はしない」と述べているが、これはもし細かな点を定めたとしても、結局その点の範疇内の解釈で生徒といたちごっこになるのは目に見えているからであろう。

このように教師と中学生は「普通の服」の概念をめぐるお互いにその解釈がずれていることを自覚しながらも、教師は子どもを教育しなければならず、そのために規則遵守を指導する義務感から概念の調整を放棄し、中学生もまた、規則で決められた服装から完全には逸脱していないことを理由に概念の調整を拒否しているのである。

ここでみたように、中学生は行為者間で、ある概念を始めから同一の意味に解釈することは不可能なことをす

で知っており、それを逆にとることさえしている。この場合と反対に、先にあげた小学1年生の例では、社会化させる側の教師が、「テストをする」という表現は生徒に理解しにくい文脈依存的表現であると推測して、一方的に適応、調整して対応した。ここでの中学生と小学生には大きな認識の差がある。では、この差はどのようにして生じたのだろうか。

そもそも教師と生徒の間には規則の理解の仕方にずれがある。小学1年生はテストのやり方に、中学生は服装のありかたにである。このずれは規則が文脈依存的表現で表されていることからきている。そしてこのずれの調整に対して文脈依存的表現を使わざるを得ないために調整は不断のものとなってゆく。子どもはこの不断の調整の中でまさに役割期待を、規則を学習してゆくのではないだろうか。ただし、学習するとはいうものの、数の多い果物の色を塗る仕方を指摘された小学生が、次回から説明を聞いただけで教師が意図する正しい塗り方をするとはいえない。けれども、自分が文脈依存的表現から読みとった意味に基づいて概念を構築し、その概念に従って行った行為が教師によって調整される。そしてまた、教師も生徒に自分の思惑とは異なった塗り方をされて、初めて自分の概念を調整する必要性に気づいてゆく。この相互行為の中で学習が促進し、この学習過程が発達ではないだろうか。

Ⅲ. コミュニケーションスキルの重要性

本論では子どもの社会性、道徳性が発達するとはいったいどのようなことなのかに関して論じてきた。

まず、I章では、発達するのは何なのかについて検討した。従来の研究では、社会の権威や規範に子どもが従属することを重視したのに対して、Piagetは認知の問題として道徳観を捉え、他律的道徳観から自律的道徳観に変化、発達すると主張した。Kohlberg, TurielはこのPiagetの系統を継ぎ、やはり認知の問題として道徳性を論じている。さらにTurielは社会的ルールを質的に異なる道徳的ルールと社会的慣習のルールに分類し、人間は道徳の普遍性を認識していると主張した。けれども、吉岡の研究から示唆されるように、人間は道徳と社会的慣習を区別しているものの、その区別の基準は画一的でなく、非常に柔軟性に富んでいるように思われる。皆同一の基準で道徳と社会的慣習を二分しているわけではないのである。

II章ではこのような柔軟な区別の基準が生じる原因として文脈依存的表現をあげ、詳しく論じた。文脈依存的

表現とは、それを使用する人の生活史や目的、状況、会話の進行状況に関する事柄を認識するか、想定しない限り意味を限定できない表現になっている。

そして日常生活での常識的知識、構成概念はこのような属性を持っているのである。従って通常、行為者は相手の背景的知識を持って接しているので曖昧な表現を使うことができるのだが、必ずしもその知識が充分である保証はない。時には行為者間の概念の違いが明らかになり、緊張が生じる場合もある。ここで必要となるのが調整である。ある状況に関する認識をお互いが納得できるような形で説明可能にしていく手続きが調整過程なのである。

そしてこの調整は人間の社会化と大きくかかわっている。つまり、人間が社会化してゆくことのひとつとして、ある状況でどういった行為が自分に期待されているのか、その役割期待を的確に理解する必要がある。その役割期待の学習は、端的にいうと制度化された規則を理解することである。ここで問題なのが、その規則を表しているのが言語であり、文脈依存的表現であるという点である。その表現の意味、解釈は多様であり、規範や規則はいわば表層的な規則にすぎず、行為者にとって役割の取得やそれをどのように実行すればよいかという推論の基礎になっていないのである。そこで行為者間の調整が非常に重要になってくるのである。II章C節では小学1年生の初めてのテスト場面で、どのような態度でテストに臨み、テストで一体何をすればよいかを教師が生徒に提示している。そして、どうしたら生徒が理解できるようになるかを教師が工夫し、教師と生徒の間で食い違っているテスト概念を教師が何とか調整する様子を示した。また、中学生と教師の間での「普通の服」概念では、この概念の解釈に幅があることを中学生はすでに認識しており、また教師の概念とずれていることを知りつつ、それを逆手に取るようなしたたかさを見せていた。そして教師も中学生との間の概念のずれに気づきつつ、調整を始めれば際限がないことがわかっているので、あえて調整を放棄し、生徒指導という名のもとに中学生を規則に同調させようとしたと思われる。

このように人間は大人であれ、子どもであれ、規範やルールに対する認識、概念は一人一人同一ではなく、異なっている。そして異なっているからこそ、この溝を埋めようと不断の調整を行うのである。子どもの概念のみが未熟であるという理由で異質なのではない。子どもはまだこの調整という行為がうまくできないのである。この点を示唆すると思われる研究がある。まず、子どもは他者の心がわからない証拠とされるtheory of mindの

有名なfalse belief taskである。この課題では、ある物が移動したことを知らないはずの人が、被験者である子ども自身はその移動を見ているので、その人も当然知っているはずだと判断してしまい、結果として子どもは他者の心が表象できないとみなされてしまう。けれども質問に「この人は最初にどこを探しますか」という「最初」(first)のフレーズを入れただけで正答率は非常に大きく上がるのである(Siegal & Beattie, 1991)²¹⁾。また、子どもは約束の概念を理解していないという主張に対して(Olson & Astington, 1986)²²⁾、鈴木(1993)²³⁾は子どもに約束不履行の理由を聞かせることで幼児であっても約束の誠実性条件を理解できていることを示した。これら二つの研究はともにコミュニケーションに関係すると思われる。つまり、前者は、この「最初」が欠けた質問であっても大人ならば当然最初にどこを探すかという意味に解釈して回答しているのであろう。後者は、約束が成立するということが当然〇〇するつもりであるという意図が含まれると大人は解釈しているのである。グライスの会話ルール(Grice, 1975)²⁴⁾にあるように、会話というコミュニケーションでは情報が省略されることが多い。この様なコミュニケーションのあり方、コミュニケーションのスキルに対して子どもは未熟なのである。この未熟さが子どもの調整がうまくいかない原因であると思われる。

(指導教官 佐伯 胖教授)

註・引用文献

- 1) Piaget, J. 1930 *Le Langage et la pensee chez l'enfant*. 大伴茂(訳)1977 児童道徳判断の発達 同文書院
- 2) Kohlberg, L., 1969 Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization, In D.A. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research*. 水野重史(監訳)1987 道徳性の形成 新曜社
- 3) Spelke, E.S. 1990 Principles of Object Perception. *Cognitive Science*, 14, 29-56.
- 4) 正高信男 1993 0歳児がことばを獲得するとき 中央公論社
- 5) 佐々木正人 1990 概観 児童心理学の進歩 金子書房
- 6) 村山功 1989 自然科学の理解 教科理解の認知心理学 新曜社
- 7) Turiel, E. 1983 *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press, New York.
- 8) 首藤敏元・岡島京子 1986 子どもの社会的ルール概念 筑波大学心理学研究, 8, 87-98.
- 9) 二宮克美 1991 規範意識の発達および非行・問題行動と道徳性との関係 大西文行編 新・児童心理学講座9 金子書房
- 10) 二宮克美 1985 中学生に社会的ルールに対する意識 日本心理学会第49回大会発表論文集 672
- 11) Smetana, J. G. 1981 Preschool children's conceptions of

- moral and social rules. *Child development*, 52, 1333-1336.
- 12) 吉岡昌紀 1985 道徳と対立する社会的慣習の是認に関する実験的研究: Turielらによる規範の二分法の再検討 日本教育心理学会第27回総会発表論文集, 106-107.
 - 13) 皆川満寿美 1994 「判断力喪失者」と「エスノメソドロジーの無関心」のあいだ—シンポジウム「エスノメソドロジーの可能性と展開によせて」—現代社会理論研究, 4, 141.
 - 14) Garfinkel, H. 1967 *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
 - 15) Wieder, L. D. 1974 Telling the code. In Roy Turner (Ed.) *Ethnomethodology*, Penguin. 山田富秋 (編訳) 1993 受刑者コード—逸脱行為を説明するもの エスノメソドロジー—社会的思考の解体 せりか書房
 - 16) Heritage, J. 1984 *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press.
 - 17) Parsons, T. 1951 *The social system*. Free Press. 佐藤勉訳 1974 社会体系論 青木書店
 - 18) Schutz, A. 1962 *Collected Papers*. vol. 1 Martinus Nijhoff.
 - 19) 清矢良崇 1994 人間形成のエスノメソドロジー 東洋館出版
 - 20) Cicourel, A. V. 1973 *Cognitive Sociology*. Penguin.
 - 21) Siegal, M. & Beattie, K., 1991 Where to look first for children's knowledge of false beliefs. *Cognition*, 38, 1-12.
 - 22) Olson, D. R. & Astington, J. W. 1986 Children's acquisition of metalinguistic verbs. In W. Demopoulos & A. Marras (Eds.) *Language Learning and Concept Acquisition: Foundamental Issues*. Norwood, N. J.: Ablex.
 - 23) 鈴木敦子 1993 幼児における約束の概念の理解 教育心理学研究, 41, 143-151.
 - 24) Grice, H. P., 1975 Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*, Vol. 3 : Speech acts. New York : Academic Press.