

## 話し手の視座維持に及ぼす疎遠化標識の効果

鈴木 情 一\*

(平成7年4月28日受理)

### 要 旨

視点の言語心理学的研究、及び Perspective-shifting の研究においてはともに話し手又は認知主体の視座の移行だけが検討の対象とされてきた。例えば、後者の研究を例にとるならば、被験者が絵図や談話の登場人物(焦点人物)に「情緒的に」Perspective-shifting できるかどうか等が問題とされてきたのである。

本研究では「物語」文と絵図材料とを使用し、直接話法にアナログカルな構造を設定した「絵図一文」照合課題を採用して、話し手の視座が文内の経験者である人物に移行することなく、話し手の視座から文の理解がなされることを児童を被験者として実証した。

その結果によると、疎遠化標識としての「一ようだ」を文に付加することにより話し手の視座が文内の経験者に移行することなく、話し手自身に留まること。さらに、絵図内に話し手が描かれているとその効果が顕れることも明らかとなった。

### KEY WORDS

focalized character	焦点人物	perspective-maintenance	視座の維持
direct speech	直接話法	words of estrangement	疎遠化語

### 1. 問題と目的

直接話法形式の文は通常は伝達部(地の文)と引用部(会話文)とから構成されているが、視点論の立場よりみるならば、「引用部は太郎(経験者)の視点で、伝達部は伝達者の視点であり、視点上矛盾がある文」(牧野, 1980)である。

では、読み手(聞き手)はその引用部(会話文)の内容を理解する際、引用部内の経験者と引用部を構造的に支配している伝達部の話し手の、どちらの視点(視座)にたって理解するのであろうか。

この問題についてすでに鈴木(1981)は2, 6年生を対象とした絵図一文照合課題において、「会話文の話し手(地の文)は会話文の主語(経験者格)の視点に立って表現を生成すること」を明らかにしている。

この結果は、言い換えると、話し手が感覚述語を有する他者の発話を生成する場合、自身の視座ではなく、その他者の視座に視点を移行させて表現するものであることを示すものであり、

\* 幼児教育講座

同時に6年生ではそうした視座の移行が当然のものであると判断していることになる。

では、直接話法では地の文の話し手の視座は常に会話文内の経験者に移行する、移行していると判断されるのであろうか。これが本研究の背景をなす疑問である。

言語学や国語学に関連する知見を求めてみると、樺島(1979)、樺島・佐竹(1978)が「語り手の顔だし」と呼んでいる現象がこれに関連する。さらに、Fowler(1979)は「疎遠な語」又は「疎遠化の標識」について語っている。例えば、「けんじはお腹が痛いようだ」という表現の場合、「一ようだ」と判断しているのは潜在的な「話し手」であり、その話し手は自分の視座をいったんは「けんじ」の視座に移行させ追体験的に理解するが、文末の推量の助動詞「一ようだ」において、その事実を突き放し、又は客観化・距離化し、捉える表現であることになる。

Fowler(1979)はそうした「一ようだ」のような表現を「疎遠な語」又は「疎遠化する標識」と呼んでいる。彼は疎遠な語として他に「思う」「思われる」「見える」といった「思弁動詞」類、「確かに」「多分」といった法性を示す副詞類、「一ような」「一のように」等の比喻表現類、「何かしら」「一脈」といった不定概念語彙等を挙げている。

逆に、話し手の経験者に対する視座の移行を表現(促進する)語彙の典型としては当該人物の心的状態や感情、思考等を表現するいわゆる「感覚・思考」述語があると言う。

他に神尾(1990)はその「なわばり理論」において「情報への話し手と聞き手の相対的な心理的距離」を表す表現(装置)として「間接ね形」を提唱している。

さらにNarratology(物語論)に眼を向けてみると、Prince(1982)はそうした現象を“Signs of I ; Intrusiveness”という表現で解説している。

Fowler(1979)が「比喻的表現類」と呼んでいる「一ようだ」といった助動詞類については国広・他(1982)は「推量される事態と推量の根拠及び事態と話者との心理的距離の大小」という2つの観点から「ミタイダ」→「ヨウダ」→「ラシイ」→「グロウ」(後になるにつれて心理的距離が大きくなる)という序列を提案している。さらに、早津(1988)は情報の「直接－間接性」という観点に加え、「発話主体の心的態度」という認知的観点を提案し、「ようだ」は発話主体が表現内容を「ひきよせる」場合に使用する表現であると規定している。

こうした研究とは一線を画し、「読み」や「理解」を読者(聞き手)の作者(話し手)に対する「同化」と「異化」の「ないまぜになった体験」としての「共同体験」として捉えようとしている研究に西郷(1975a, b)やその心理学的実在性を実証しようとした田代(1982, 1984)がある。

田代の研究は幼児を対象として絵本の読み聞かせをおこない、読み聞かせの最中に自由な発言を許し、その発言と絵本の内容(登場人物)との「同化」表現及び「異化」表現を採集した経験的な研究であり、その背景には大江(1988)によるとシクロフスキーの「異化の理論」やバフチン(例えば、1980)の「対話の理論」があると思われる。

本研究は西郷や田代とはアプローチの方法を異にし、直接話法の理解を視点論の立場から、話し手の視座の移行、及び話し手の視座の維持という2つの観点から分析的に追究しようとするものである。

具体的には、Folwer(1979)の言う「疎遠な語、又は疎遠化標識」により話し手の視座が経験者に移行せず話し手自身に留まる(言語学的に言い換えると話し手自身がDeictic centerになる)場合があり、その判断がすでに児童期において可能であることを立証しようとするものである。

なお、本研究は自由な選択・照合課題であり、後述する「話し手あり絵図」では話し手の視座（見え）と被験者の視座（見え）とが一致することもあるので、あらかじめ被験者の Perspective-shifting 能力を検討する課題も実施して被験者が自身を視座とする場合と話し手を視座とする場合とを判別できるようにした。

## 2. 方 法

(1) 被験者 小学校の3, 6年生である。3年生は男子が33人, 女子が27人の計60人, 6年生は男子が37人, 女子が35人の計72人であり, 合計は132人である。

(2) 実施年月日・場所 3年生について1994年2月, 6年生については同7月である。又, 場所は東京都, 埼玉県, 新潟県の3県の公立小学校であった。

(3) 材料 文材料と絵図材料とから構成されている。

文材料は「基本文」と「標識文」とから成る。基本文はいわば「無標識文」である。

基本文; けんじ (／はな子) は木の右 (／左) に座っている男 (／女) の子を見ている。

焦点人物たる「けんじ」(／はな子) は感覚・知覚動詞(「見る」)の経験者として構成されている。

標識文は形式上ではこの基本文に推量の助動詞「－ようだ」, 「－のかもしれない」, 口語体の「－んじゃないかなあ」, そして主観動詞「－思う」を付け加えたものであり, 具体的には「けんじは木の右に座っている男の子を見ているようだ」といった文となる。なお, 「－のかもしれない」は読み方(音声化)によっては疑念を表すものとも言える。

「－ようだ」等の付加は統語的には「埋め込み文構造」を生成したことになる。発話行為的には〔話し手－〔(けんじが木の右に座っている男の子を見ている)－ようだ)－聞き手〕といった構造を有することになる。言い換えると, 標識を加えることによって話し手が「省略」された表現になることになる。

なお, 経験者たる人物が男の子の名前の場合には見られる対象たる人物も男の子とし, 経験者が女子の場合は見られる人物も女子とした。

以上5種類の文型には空間的位置関係を示す用語として「左」と「右」を組み合わせ, 計10種類の文を作成した。

絵図材料はB5版用紙を縦置きで使用し, その中央部には「一本の木」とその木を被験者から見て「左右」の位置から挟み込むようにして座っている2人の人物, さらに奥の位置に同じく被験者から見て手前を見るようにして立っている人物(焦点人物, 経験者)が1人が描かれたものを作成した。この絵図は, 話し手が描出されていないので「話し手なし絵図」と称することにする。さらに, この型の絵図に, 同じく被験者から見て手前の位置に, 「焦点人物」と向かい合う位置関係で立っている人物(「話し手」)が加えられたものを「話し手あり絵図」と称する。これら2種類の絵図が作成・使用された。絵図の各人物には固有名詞が添書してある。さらに, 絵図の場合も性別が揃えてある。

「話し手あり絵図」の場合, 文は当該話し手の話したものであると文章と指示線で示してある。

なお, 絵図の基本的目的は, 1つに話し手と焦点人物とを分離することであり, 2つ目は絵

本のように話し手自身が絵図内に登場する場合の効果を併せ狙うことにある。

これらの絵図材料の下部に文材料を組み合わせ、記載し、合計20種類の刺激材料が作成された。

これらの実験材料とは別に指示的な Perspective-shifting 能力を調べるための「テスト」用紙を作成した。この用紙の絵図の構造・配置は「話し手なし絵図」と同型のものであり、選択肢となる人物の代わりに2頭の犬が描かれている。このテストは実験材料の焦点人物に当たる人物の視座に立って、「左右」の指示された犬を選択するよう求める、いわば強制指示的な課題である。

20枚の刺激図版はその順序を個人別にランダム化し、表紙及び「テスト」用紙を1枚添付し、1冊の小冊子とした。

- (4) 手続き 各担任教師に実験者を依頼した。実験者は教師用に作成した「手続きマニュアル」に従って実験用冊子の表紙に記載した教示文を読み上げ、説明することによって進める。被験者は各自のペースに従って解答する。実施時間は30分から45分程度であった。

### 3. 結 果

実験計画（「学年」(2)×「話し手の有無」(2)×「標識」(5)の3要因内2要因対応）にそって分析した。測度は文（絵図）内の経験者（既述の例では「けんじ」）の視座に立ち、そこからの「左右」の指示にそって選択した反応とする。従って、疎遠化標識の効果はこの反応度数に反比例することになる。

なお、「左右」の区別は無視して集計する。

#### (1) 「テスト」結果を無視した場合の分析結果

Perspective-shifting「テスト」の結果を無視した場合、言い換えると被験者を学年別にランダム・サンプリングした場合を想定した分析結果を表1に示す。

表1 条件別の平均値（「テスト」結果除外）

学年		基本文	標識1	標識2	標識3	標識4
3年	話し手なし	0.867	0.900	0.817	0.983	0.817
	話し手あり	0.883	0.817	0.900	0.950	0.833
6年	話し手なし	1.375	1.347	1.389	1.306	1.375
	話し手あり	1.139	0.875	1.069	1.111	1.028

表1に3要因内2要因対応の分散分析を適用した結果を次ページの表2に示す。

「学年」×「話し手の有無」の交互作用を分析する。新たに算出した平均値を示すと次のようになる；「3年・話し手なし」=0.877, 「3年・話し手あり」=0.877, 「6年・話し手なし」=1.358, 「6年・話し手あり」=1.044。

単純主効果の結果を述べる。「話し手なし」における学年間の差と6年生の条件差が有意であった（それぞれ,  $F(1,130)=16.15$ ,  $P<.01$ ;  $F(1,130)=24.61$ ,  $P<.01$ ) が, 「話し手あり」の学年差と3年生の条件間の差は有意差に達しなかった（それぞれ,  $F(1,130)=1.84$ , ns;  $F$

表2 「テスト」結果除外のANOVA

S. V.	SS	df	MS	F
学年; A	34.509	1	34.509	8.21**
Sub.	546.172	130	4.201	
話し手; B	8.061	1	8.061	12.31**
A×B	8.061	1	8.061	12.31**
S×B	85.165	130	0.655	
標識; C	1.758	4	0.440	1.77 ns
A×C	1.319	4	0.330	1.33 ns
S×C	128.891	520	0.248	
B×C	1.327	4	0.332	1.47 ns
A×B×C	0.705	4	0.176	0.78 ns
S×B×C	117.458	520	0.226	
Total	933.426	1319		

(1,130)=0.00, ns)。

以上の結果より、絵図内に話し手が描かれていないと経験者への視座の移行をおこなう確率は6年生の方が3年生よりも高く、6年生の場合に限っては話し手が描かれていない方が描かれている場合よりも移行率の高いことがわかった。

なお、標識間の差異は有意差に達していない。

## (2) 「テスト」結果を導入した分析結果

「テスト」で Perspective-shifting 能力を示した被験者（正反応を得た被験者）に限って条件間の差を分析・検討した（表3、4）。

表3 条件別の平均値（「テスト」結果を考慮）

学年		基本文	標識1	標識2	標識3	標識4
3年	話し手なし	1.172	1.345	1.172	1.310	1.103
	話し手あり	1.241	1.138	1.207	1.276	1.207
6年	話し手なし	1.467	1.450	1.433	1.483	1.433
	話し手あり	1.200	0.917	1.117	1.217	1.067

その結果、「学年×話し手」及び「話し手×標識」の交互作用に有意差が認められた。まず、「学年×話し手」の交互作用を分析する。

単純主効果を検討するために算出しなおした平均値は次の通りである；「3年・話し手なし」=1.221, 「3年・話し手あり」=1.214, 「6年・話し手なし」=1.453, 「6年・話し手あり」=1.103。

「話し手」要因の各水準における単純主効果はすべて有意差が得られなかった（話し手なし； $F(1,87)=2.57$ , ns；話し手あり； $F(1,87)=0.47$ , ns)。

「学年別」に「話し手」の有無の差を分析した結果をみると、6年生では有意な差が得

表4 「テスト」結果考慮のANOVA

S. V.	SS	df	MS	F
学年；A	0.730	1	0.730	0.20 ns
Sub.	321.632	87	3.697	
話し手；B	6.226	1	6.226	7.00*
A×B	5.754	1	5.754	6.47*
S×B	77.422	87	0.890	
標識；C	1.482	4	0.371	1.51 ns
A×C	0.790	4	0.198	0.80 ns
S×C	85.399	348	0.245	
B×C	1.855	4	0.464	2.02+
A×B×C	0.282	4	0.071	0.31 ns
S×B×C	79.858	348	0.230	
Total	581.428	889		

られた ( $F(1,87)=13.46$ ,  $P<.01$ :話し手なし>話し手あり)が、3年生では認められなかった ( $F(1,87)=0.01$ , ns)。

次に「話し手×標識」の交互作用の分析結果について述べる(表5)。

表5 条件別の平均値

	基本文	標識1	標識2	標識3	標識4
話し手なし	1.320	1.397	1.303	1.397	1.268
話し手あり	1.221	1.027	1.162	1.246	1.137

有意差の認められたのは「－ようだ(標識1)」における「話し手」水準間の差 ( $F(1,87)=14.63$ ,  $P<.01$ :話し手なし>話し手あり)と「話し手あり」における文(標識)間の差だけであった ( $F(4,348)=2.31$ ,  $.05<P<.10$ )。

標識(基本文)間の対比較をLSD法によりおこなうと、有意差(5%水準)の認められたのは次のような対であった:「基本文」>「－ようだ」,「－のかもしれない」>「－ようだ」。

「話し手あり」においてのみ「－ようだ」の疎遠化効果が認められることになる。

### (3) 「テスト通過者」と「テスト不通過者」の比較検討

「テスト」の通過者と不通過者とはここで取り上げた要因(「標識」,「話し手」)に関連してどのような違いが認められるのかを検討する。

表2で「学年×話し手」に交互作用が認められているので、学年別に「通過・不通過」(2)×「話し手」(2)×「標識」(5)の3要因内2要因対応の分散分析をおこなった。

条件別の平均値を表6-1と表6-2に、それらの数値に分散分析を適用した結果を表7-1と表7-2に示す。

次ページの表7-1のANOVAより、「テスト」要因でのみ有意差が認められた。この差は「テスト通過者」が文内の経験者により示される(絵図内の)人物を視座とする選択をおこな

表 6-1 「通過者・不通過者」の比較；3年生

テスト		基本文	標識 1	標識 2	標識 3	標識 4
通過者	話し手なし	1.172	1.345	1.172	1.310	1.103
	話し手あり	1.241	1.138	1.207	1.276	1.207
不通過者	話し手なし	0.581	0.484	0.484	0.677	0.548
	話し手あり	0.548	0.516	0.613	0.645	0.484

表 6-2 「通過者・不通過者」の比較；6年生

テスト		基本文	標識 1	標識 2	標識 3	標識 4
通過者	話し手なし	1.467	1.450	1.433	1.483	1.433
	話し手あり	1.200	0.917	1.117	1.217	1.067
不通過者	話し手なし	0.917	0.833	1.167	0.417	1.083
	話し手あり	0.833	0.667	0.833	0.583	0.833

表 7-1 学年別のANOVA；3年生

S. V.	SS	df	MS	F
テスト；A	65.105	1	65.105	15.74**
Sub.	239.969	58	4.137	
話し手；B	0.000	1	0.000	0.00 ns
A×B	0.007	1	0.007	0.04 ns
S×B	10.193	58	0.176	
標識；C	1.362	4	0.341	1.36 ns
A×C	0.255	4	0.064	0.25 ns
S×C	58.172	232	0.251	
B×C	0.484	4	0.121	0.63 ns
A×B×C	0.777	4	0.194	1.01 ns
S×B×C	44.556	232	0.192	
Total	420.879	599		

う反応が「不通過者」より多いことを示すものである。

「テスト」要因とそれぞれ「話し手」、「標識」との交互作用が有意でなかったことから、「テスト」結果は照合課題の「話し手」要因、「標識」要因とは無関係であることがわかる。

次に、表 7-2 に 6 年生の ANOVA を示す。

その結果、主要因としては「話し手」が有意であった（「話し手なし」>「話し手あり」）。他に「テスト」要因と「標識」要因との交互作用が有意であった。

交互作用の分析に移る（表 8）。

単純主効果で有意差の認められたのは、「基本文」、「－ようだ」、「－のかもしれない」という各水準における「テスト通過者」と「不通過者」との差であった（すべて、「通過者」>「不通過者」；それぞれ、 $F(1,70)=4.47$ ,  $P<.05$ ； $F(1,70)=4.21$ ,  $P<.05$ ； $F(1,70)=20.11$ ,

表 7-2 学年別のANOVA：6年生

S. V.	SS	df	MS	F
テスト；A	21.314	1	21.314	6.79*
Sub.	219.785	70	3.140	
話し手；B	5.840	1	5.840	5.54*
A×B	1.174	1	1.174	1.11 ns
S×B	73.792	70	1.054	
標識；C	2.885	4	0.721	3.05*
A×C	4.307	4	1.077	4.56**
S×C	66.157	280	0.236	
B×C	1.286	4	0.322	1.26 ns
A×B×C	0.675	4	0.169	0.66 ns
S×B×C	71.450	280	0.255	
Total	468.664	719		

表 8 「通過者・不通過者」と標識別の平均値

	基本文	標識 1	標識 2	標識 3	標識 4
通過者	1.333	1.183	1.275	1.350	1.250
不通過者	0.875	0.750	1.000	0.500	0.958

$P < .01$ 。

有意差に達してなかったのは「－思う」，「－んじゃないかなあ」の2標識である（それぞれ， $F(1,70)=1.91$ ，ns； $F(1,70)=2.29$ ，ns）。

「テスト」要因の水準別では「不通過者」については有意差が認められている（ $F(4,280)=6.85$ ， $P < .01$ ）が，「通過者」については認められなかった（ $F(4,280)=0.76$ ，ns）。

「不通過者」の標識間の平均値をLSD法により比較検討した結果を示すと以下のようになる。

- ・「基本文」> 「－のかもしれない」
- ・「－思う」> 「－ようだ」
- ・「－ようだ」> 「－のかもしれない」
- ・「－思う」> 「－のかもしれない」
- ・「－んじゃないかなあ」> 「－のかもしれない」

ここでは「テスト通過者」と「不通過者」との差異を作りだす要因について検討することだけを目的としているので，この点に限って検討してみる。当然，6年生の結果である。

有意差の認められた交互作用は「テスト」と「標識」だけであった。言い換えると，「テスト」による Perspective-shifting 能力（ここでは「有無」）の差異は5種類の標識（1種類は基本文）間の差異と関連を有することがわかった。

具体的には，まず単純主効果の各標識水準における「テスト」通過者・不通過者の有意な差となって現れた。「基本文」，「－ようだ」，「－のかもしれない」の3種類の表現において「テスト



通過者」の方が「テスト不通過者」より文内の経験者への視座移行をおこないやすいという結果となって現れたのである。

さらに、「テスト通過者」では標識間で有意差がないのに、「不通過者」では上述のような差異となって現れている。そこでは特に「一のかもしれない」という表現において話し手に視座を維持（又は、帰属）させる効果が高かった。

#### 4. 考 察

本実験で得られた結果の要点を整理し、その考察を展開する。

まず、学年別に言わばランダム・サンプリングした被験者に基づく分析結果では「学年」×「話し手の有無」の交互作用だけに有意差が認められ、単純主効果の検討から絵図に「話し手」が描かれかつその指摘がない場合には6年生の方が3年生よりも経験者に話し手の視座が移行していると判断する確率の高いことがわかった。さらに、6年生に限っては「話し手」が描かれていると描かれていない場合よりも視座が移行されているとの判断の多いことも確認された。

対して、Perspective-shifting「テスト」を通過した被験者に限定して分析・検討すると、「学年」×「話し手」及び「話し手」×「標識」のそれぞれ1次の交互作用が有意であった。

まず前者の交互作用について、単純主効果の検討から、「話し手」の有無による学年間の差はなかったが、「学年」別の分析では6年生に限って有意な差が認められた（話し手なし>話し手あり）。

次に、後者の交互作用を分析したところ、「一ようだ」標識においてのみ「話し手」の有無による差が認められた。言い換えると、疎遠化標識「一ようだ」が付加された場合には絵図に「話し手」が描かれている場合に限って疎遠化効果が認められた。

さらに「話し手なし」の場合には標識間で差が認められなかったが、「話し手あり」では「一ようだ」の疎遠化効果が確認された。

「テスト通過者」と「不通過者」に関しては簡単に触れるだけに留めるが、3、6年生ともに「テスト」の有効性が再確認される形となった。さらに、6年生に限っては「テスト」要因の通過・不通過が「標識」間の差異となって現れることがわかった。

これらの結果より確認されることは、まず当課題において経験者への視座の移行が可能な被験者でかつ6年生に限って疎遠化の効果が認められたという点である。但し、その場合にも絵図に「話し手」が登場し、標識が「一ようだ」に限られるのである。

次に学年間の差であるが、「話し手」の有無に結びついて学年間の違いが現れた。つまり、3年生では「話し手」の有無に関係しないが、6年生では「話し手」が描かれている場合には話し手の有無が差異に繋がってくる。この学年間の差異は「教示」の効果が有効であるかどうかに関係してくると思われる。

「標識」間の差異はやはり6年生に限られるが、「テスト通過者」で、推量の助動詞「一ようだ」に限って疎遠化効果が認められた。「一ようだ」は国広・他（1982）によると「一みたいだ」よりは「心理的距離」が大きい「一らしい」や「一だろう」ほどは大きいものではない。さらに早津（1988）は「一らしい」は「ひきはなし」という心的態度を背景に有するのに対して「一ようだ」は「ひきよせ」の態度を示すと述べている。この意味では「話し手」への求心力

を有する効果があるとも言える。本研究では「－らしい」「－だろう」との比較をおこなっていないので、これ以上の追究は不可能である。本研究は先行研究のないオリジナルなものであり、結果の比較考察が不可能である。

なお、「テスト」通過者と不通過者との標識間の差異のパターンに相違が認められたが、その意味については今後の追究課題である。

最後に、本研究と物語作品構造との関連について一言触れておく。本実験の構造は物語文の中でも、語り手が物語世界に自ら1人の「身体を備えた」人物として登場し、物語内の場面を目撃しながら（したものとして）、その事態を「－ようだ」という標識を用いて疎遠化して表現する場合にのみ、その「見え」を語り手に視座をおく、語り手に帰属されるものとして解釈されるという事態にアナログカルである。

## 文 献

- バフチン、ミハイル 1980 言語と文化の記号論 北岡誠司訳 新時代社  
 Fowler, R. 1979 言語学と小説 豊田昌倫訳 紀伊国屋書店  
 早津恵美子 1988 「らしい」と「ようだ」 日本語学4月号, 明治書院, 46-61。  
 樺島忠夫 1979 日本語のスタイルブック 大修館書店  
 樺島忠夫・佐竹秀雄 1978 新文章工学 三省堂  
 神尾昭雄 1990 情報のなわばり理論 大修館書店  
 國広哲彌・柴田 武・長嶋善朗・山田 進・浅野百合子 1982 ことばの意味3 平凡社  
 大江健三郎 1988 新しい文学のために 岩波書店  
 Prince, J. 1982 *Narratology : the form and functioning of narrative*. Berlin : Mouton  
 西郷武彦 1975a 西郷武彦文芸教育著作集2 文芸学入門 明治図書  
 西郷武彦 1975b 西郷武彦文芸教育著作集17 文芸学講座(I) 視点・形象・構造 明治図書  
 鈴木情一 1981 視点の言語心理学的研究－直接話法における視点の移行について 読書科学  
 第25巻, 第3号, 96-107。  
 田代康子 1982 物語の登場人物と読み手とのかかわり 日本教育心理学会第24回総会発表論  
 文集, 22-23。  
 田代康子 1984 物語の登場人物と読み手とのかかわり(2) 日本教育心理学会第26回総会発表  
 論文集, 770-771。  
 ウスペンスキー・B 1986 構成の詩学 川崎 挾・大石雅彦共訳 法政大学出版局

## Effect of Words of Estrangement on the Maintenance of Speaker's Perspective

Seiichi SUZUKI \*

### ABSTRACT

This experiment was designed to investigate the effect of *Words of Estrangement* on the maintenance of speaker's perspective by using a sentence-picture matching task.

Third and sixth graders were presented with sentence-picture combinations and were asked to choose a proper person-alternatives depicted in the picture.

The Japanese original sentence used in this experiment was a sort of narrated discourse, in which a latent narrator (speaker) described a perceptual experience of other person. e. g., "Kenji wa ki no migi (/hidari) ni suwatteiru otoko (/onna) no ko o miteiru." This type of sentence was called an 'unmarked sentence.'

'Marked sentences' were constructed by adding words of estrangement (subjective verb, auxiliary verbs) to the end of an unmarked sentence as like "Kenji wa ki no migi ni suwatteiru otoko (/onna) no ko o miteiru-youda (/to *omou*/-*njyanaikana*/-*no kamosirenai*).".

It was already known that even the second graders could judge speaker's perspective shifting into the person in an unmarked sentence. In other words, they correctly judge the sentence to be appropriate when it described the object event from that person's perspective (Suzuki, 1981).

Paired with the above sentence, subjects were presented with both types of picture materials, one with a speaker depicted on the opposite side of the person (speaker condition) and other without speaker (speakerless condition). And they were asked to choose a target boy (/girl) being directed by the spatial words in each sentence.

Statistical analysis of the obtained data revealed that only sixth graders, and only who had passed the perspective-shifting test, showed an ability to maintain the speaker's perspective under the speaker condition with '-youda' ('look' or 'seem'). In other words, sixth graders incorporated the speaker's perspective and chose the target boy (/girl) from his view.

Third graders didn't show any significant differences in every conditions and in every words of estrangement.

---

\* Division of Early Childhood Education