HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	拒否表現における文脈的情報の利用とその発達
Author(s)	仲, 真紀子
Citation	教育心理学研究, 34(2), 111-119
Issue Date	1986-06-30
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/44500
Rights	日本教育心理学会
Type	journal article
File Information	naka-008.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

Japanese Association of Educational Psychology

111 Jap. J. of Educ. Psychol., 1986, 34, 111—119

拒否表現における文脈的情報の利用とその発達*

仲 真紀子**

A DEVELOPMENTAL STUDY ON PRODUCTION OF REFUSALS

Makiko NAKA

This study investigated how people made indirect refusals in a questionnaire and the role-play experiment. At first, 3rd, 5th, and 8th graders and undergraduates were asked to write down refusals to simple requests such as "Help me to relocate a bookcase" in a questionnaire. And then, other 3rd, 5th, and 8th graders and undergraduates were invited to participate in role-play experiment in pair, where each pair performed a request-refusal conversation. The types of refusals were categorized. The results showed that refusals were made by cancelling the information supporting the requests (eg. refusing person's inability to perform the requested act) and presenting information which inferring from the cancelled information (eg. requesting person's own act to perform his goal). Even the 3rd graders made the same types of refusals as the undergraduates, although the frequencies were different.

Key word: indirect requests, indirect refusals, production (refusals), conversation, development (conversation).

「いやだ」を表わす拒否表現は，幼児期のごく初期においても見いだされるという（秦野，1984；山田，1982）。しかし我々が日常生活における会話の中で，「いやだ」，「だめ」といった拒否をそのまま口にすることは少ない。大人においては，むしろ拒否をあらわに言わないことの方が多いと思われる。では拒否にはどのような表現が用いられるのだろうか。またそれらはどのように作られるのだろうか。

筆者は間接的要求に関する研究（仲，無藤，1982，仲，無藤，藤谷，1983）の中で，間接的要求が行われる状況では，その発話や理解に，文脈的情報（要求が成立するための条件に関する情報）が重要な働きをすることを示した。普通，拒否は要求に対してなされる。つまり拒否表現は要求表現が作られる同じ状況で作られることが多いと考えられる。もしそうであるならば，少なくとも要求に対する拒否の表現は，要求成立のための文脈的情報を利用することにより作られるのではないか。

例えば「辞書を貸して下さい」という要求がなされた場合，その要求の背景には次のような文脈的な情報が存在すると考えられる。1.要求の話し手（Sと略す）は辞書を必要としている，2.Sは辞書を持っていない，3.Sは（要求の）聞き手（Hと略す）が辞書を貸してくれることを期待している，4.Hは辞書を持っている，5.HはSに辞書を貸してくれることについて協力的である（仲，無藤，1983）。これらの情報を否定するような情報が，すなわち拒否表現であると考えることはできないだろうか。例えば上の個々の文脈的情報に対しては，それらを否定する個々の表現，1.辞書なんか必要ない，2.探してごらん，持っているんじゃない？，3.私に貸せって言うの，4.私も持ってない，5.貸してあげない，等が拒否表現として考えられるのではないだろうか。

本研究ではまず，この推測が適切であるかどうかを検討する。調査票により，簡単な要求に対しどのような拒否表現がなされるかを調べ，拒否表現が，文脈的情報を否定することにより作られると考えることができるかどうか，もしそうならば，どのような文脈的情報が，どの

* 本研究は文部省57，58，59年度科学研究費補助金特定研究(1)言語の標準化(研究課題番号：59101005)の援助を受けた。

** お茶の水女子大学人間文化研究科 (Doctoral Reseach Course in Human Culture, Ochanomizu University)

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

ように利用されるのか，また，仮定される文脈的情報は，上に挙げたものだけで十分なのかどうかを見る。

どのような拒否表現がどのように作られるかが整理されたならば，次に，そのような拒否表現が，より現実に近い会話状況ではどのように用いられるかを調べる。要求や拒否は話し手，聞き手の相互作用の中でなされるものである。調査で得られる拒否表現が，拒否の産出に関するいわば静的な枠組みを示唆するものであるとするならば，S，H間の相互作用の中で作られる拒否表現は，その動的な運用を示唆するものと言えよう。

一般に，S，H間の相互作用のある，現実により近い状況で，発話を調べることは重要である。だがこのことは，心理学実験としてはあまりなされていないように思われる。それは一般に，会話が個別的で，多種多様であり，また，無方向的であるため，データとしての扱いが難しいことによっているのであろう。一般性を追求するために制限を厳しくすると，要求のみであるとか拒否のみであるとかいった，会話の限られた側面だけを取り出すことになり，会話の全体を見ることが難しくなる (Clark, 1972; Folkes, 1982; Gibbs, 1981; 仲, 無藤, 1983)。一方，会話の全体を取ろうとすると，デモンストレーション的になってしまいがちで，一般的な原則を見いだすことが難しい (cf. 無藤, 1980)。

本研究では，より現実に近い状況での会話を設定し，その中での拒否表現を調べるために，被験者に要求者，拒否者という役割を与え，要求—拒否に関するロールプレイを演じさせる。この方法により，一般化を追求するための制限を保ちつつ，会話というより自然な場面で拒否表現を観察することができると考えられる。上述の調査によって，拒否表現産出の一般的な枠組みが捉えられているならば，ここで得られる会話において，その一般的な枠組みのうちどこが用いられて拒否とされるのかを，要求表現との関わりの中で見ることにより，拒否表現に関する知識の運用について，かなり一般化された知見を得ることができると思われる。

以上のことを，本研究では小学校3年，5年，中学校2年，大学生について調べ，発達的な検討も行う。

拒否表現の調査

ここでは要求に対する拒否において，どのような表現が作られるのかを調べる。

方　法

被験者　小学校3年31人（男子16，女子15），5年33人（男子16，女子17），中学校2年34人（男子12，女子22），女子大学生32人。

材料　単純な拒否課題（例：「本棚の位置を変えるのを手伝って下さい」と妹に頼まれた。）を，小，中学生には12題，大学生にはさらに12題（計24題）作成し，2組に分けて調査票A，Bとする。教示の要旨は「人に何かを頼まれたとき，もしあなたがそれをしたくなかったら，何と言って断わりますか？　このアンケートは，断わり方を調べるものです。断わるために言う言葉を，書いて下さい。めったに使わないようないじわるな断わり方や，断わるための嘘を書いても構いません。1つの問題につき，3通り以上書いて下さい。できれば5通り書いて下さい」である。

手続　調査票AまたはBを配布し，回答に十分な時間を与えたのち回収する。

結果と考察

各課題への反応は個人内で同様の傾向を示したので*，それぞれの調査票から2題選び，計4題について詳細な分析を行った。その4課題とは，上述の「本棚」の他，「届けもの（姉に“これをついでにおばさんの家に届けて下さい”と頼まれた）」，「問題（友人に“この問題教えて下さい”と頼まれた）」，「金物屋（客から“太い針金を売って下さい”と頼まれた）」である。この調査の目的は，拒否表現の種類を分類することにあるので，全データをまとめ，以下の様に形式，内容が似た表現をグルーピングしてゆくという方法で分析した。これらの4課題における被験者数，全課題数（2課題×5通り×被験者数；N），全反応数（2課題における全被験者の反応数合計；n），反応率（n/N）他をTABLE 1に示す。全データを学年別にまとめ，以下の分析を行った。

TABLE 1　調査：表現の形式の分類（4課題合計）

	3年	5年	中2	大学
被験者数	31	33	34	32
全課題数(N)	310	330	340	320
全反応数(n)*	252	244	273	272
Nに対するnの割合(%)	81	73	80	85
間接的表現のみ(a)	156(50)	**173(52)	192(56)	214(66)
間接的表現と判断(b)	12 (3)	19 (5)	31 (9)	38 (11)
判断のみ(c)	23 (7)	20 (6)	22 (6)	17 (5)
決まり文句とけんか言葉(d)	61 (19)	32 (9)	28 (8)	3 (0)

* n = a + b + c + d
** (　) 内はNに対する割合 (%)

* 反応の類似は，「妹に新聞を先に見せてと頼まれたのを断わる」，「兄に（テレビの）天気予報を見せてと頼まれたのを断わる」等，兄弟（姉妹）間の会話を題材にした課題が多かったことによると思われる。また5通り書かせたため，被験者が，もっている全レパートリーを用い，そのため課題間の差が小さくなったということもあるかもしれない。

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

＜形式の分類＞ 間接的な拒否表現と「いやだ」,「だめ」といった判断，および決まり文句とけんか言葉* に注目し，反応を次のように分類した。

a．間接的表現のみ（例：「今勉強してる」）
b．間接的表現と判断（例：「今勉強してるからだめ」）
c．判断のみ（「だめ」）
d．決まり文句とけんか言葉（例：「ごめん」,「シーラナイ」）

全課題数（N）に対するa，b，c，dの割合を，TABLE 1に示す。aとbは学年が高くなるにつれて増加し（比の検定の結果，aについては，大学が他の学年より高く $z=>2.75$, $p<.01$。またbについては，大学が3年，5年より高く，$z=>2.76$, $p<.01$，中学が3年より高い $z=2.69$, $p<.01$），dは減少する（3年は他の学年より高く $z=>3.58$, $p<.01$，大学は他の学年より低い $z=>4.42$, $p<.01$）**。

＜内容の分類＞ 要求表現の分類によれば，（仲，無藤，1983）要求がなされる背景にある文脈的情報には，以下のカテゴリーがある。

1. Sには目標がある（なければSは何もしない），2. Sの目標の達成には障害がある（なければSは自分で目標を達成するための行動をとる），3. Sは，目標を達成するため，Hの行動を期待する（しなければSはHの許可を求め，自分で行動する），4. HはSの目標を達成することのできる状況にある（なければ目標を諦める），5. Hは，Sの目標を達成するための行動をとることについて，協力的である（そうでなければSは目標を諦める）。

これらの項目を参照しつつ，aの反応を，誰の誰に対する行動か，誰のどのような状況か，という内容に基づいて分類した。分類の作業は，反応を上述の項目に分けて行くという仕方ではなく，まず誰の誰に対する行動か，誰のどういう状況かということに基づいて，似ていると思われる内容をもつ表現をまとめてゆき（サブカテゴリー），それらをまとめて上述の項目（カテゴリー）に対応づけていった。後に述べるように，その過程でカテゴリーにも変更を行った。得られたカテゴリーとサブカテゴリー，および各サブカテゴリーの例をTABLE 2に示す。

本調査で得られた拒否表現から示唆されるカテゴリーの種類は，要求表現の調査（仲，無藤，1983）で得られたカテゴリーの種類よりも豊富であった。しかし若干の修正により，拒否表現によって得られたカテゴリーは，要求表現からのカテゴリー（要求者が要求を行うにあたって仮定する文脈的情報）に対応づけることが可能であった。拒否表現は，文脈的情報を否定することによって作られるものと解釈することができそうである。

カテゴリーの対応づけは次のように行われた。まず，仮定される文脈的情報そのものに言及している拒否表現のカテゴリー（「目標」,「Sが自分で達成できない状況」,「Hの行動の期待」,「Hが達成できる状況」）は，要求表現のカテゴリーにそのまま対応づけることができた。残ったカテゴリーのうち「Sの行動」は，「Sが自分で達成できない状況」の否定（Sには目標を達成できない状況はない）から導かれるであろうと考え，このカテゴリーの下に置いた。また他者Xに関するカテゴリー（「Xが達成できる状況」,「Xに頼める状況」,「Xに頼む行動」）は，Hの行動を期待するSの焦点をはずすための言及（Hに頼むのではなく，Xに頼みなさい）と考えられるので，「Hの行動の期待」の下に置いた。一方，要求表現においてよく用いられたカテゴリーである「Hの協力」は，もちろんそれに対応する表現（「……してあげない」）もあったが，もっと広く，SがHに行動をさせることを可能にする根拠（Searle, 1975）の一部として捉えることができる。そこで「Hに頼める状況」というカテゴリーを新たに立て，その一部とした。最終的にSがHに対して行う要求（「Hの行動の要求」）は，「Hに頼むという（Sの）行動」と，要求された「Hの行動」という2つの面から否定され得る。これらの2つのカテゴリーは，「Hの行動の要求」に対応すると考えられる（TABLE 2）。

拒否表現は，相手が仮定している文脈的情報をそのまま否定するばかりでなく，そこから帰結されるSの行動を述べたり，Sの焦点をはずしたり，Sによる要求を複数の側面から否定するといった，様々な仕方でなされるといえよう。

各学年における反応数の変化をTABLE 2に示す。発達的に見ると，否定すべき文脈的情報はすべて，どの学年でも用いられている。このことは，拒否表現を作る枠組みが，基本的には小3においてすでに獲得されていることを示唆する。しかしサブカテゴリーについては発達的な差が見られる。

まず受諾を除くサブカテゴリーの数は，小3，小5，中2，大学で，それぞれ17，18，20，23と増えており，高学年になるにつれ，条件を否定する仕方がより精緻化

---

* 間接的表現，判断以外の表現のうち，「ごめん」,「わるい」,「困る」,「そんなこと言ったって」等，中性的な表現を「決まり文句」,「シーラナイ」,「ケチ」,「うるさい」といった冗談，挑発，敵意を含む表現を「けんか言葉」とした。

** 全データをまとめ分析を行ったため，本調査ではこの検定法を用いる。これは各被験者が拒否表現を産出する際，複数の表現のうちどの表現をとるか，その確率の検定である。本調査では各被験者に2課題，5通りずつ書かせたので，確率は，10回行った場合の平均ということになる。なお各セルの反応数が小さい場合もあるが，確率は正規分布をなすものと仮定して検定を行った。

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

TABLE 2　調査と会話実験：表現の内容の分類（4課題合計）

＜カテゴリー＞ サブカテゴリー	調査 3年	調査 5年	調査 中2	調査 大学	会話実験 3年	会話実験 5年	会話実験 中2	会話実験 大学	例**
＜目標＞（Sが達成を望む行動）									
1．行動の理由	3 (1)*5	(2) 6	(3) 9	(4)	1 (0) 0	(0) 3	(1) 2	(0)	位置変える必要ない
2．行動の延期	1 (0) 0	(0) 2	(1) 0	(0)	0 (0) 2	(0) 0	(0) 2	(0)	今度にしたら
3．行動の中止	4 (2) 2	(1) 5	(2) 2	(0)	1 (0) 1	(0) 2	(0) 0	(0)	やめたら
4．行動の詳細					0 (0) 1	(0) 1	(0) 5	(0)	どこに動かすの
	8 (5) 7	(4) 13	(6) 11	(5)	2 (0) 4	(1) 6	(2) 9	(3)	
＜Sが自分で達成できない状況＞									
5．Sの現状	0 (0) 0	(0) 2	(1) 7	(3)	3 (1) 1	(0) 4	(1) 10	(3)	自分でできないの？
6．Sの許容度	1 (0) 1	(0) 0	(0) 4	(1)	1 (0) 4	(1) 1	(0) 6	(2)	今度でもいいでしょ
7．Sの能力	0 (0) 0	(0) 0	(0) 0	(0)	6 (2) 3	(1) 4	(1) 4	(1)	ひとりでも持てるでしょ
8．Sの状況	0 (0) 0	(0) 1	(0) 2	(0)	3 (1) 3	(1) 1	(0) 0	(0)	ひまなんでしょ
	1 (0) 1	(0) 3	(1) 13	(6)	13 (4) 11	(4) 10	(4) 20	(7)	
＜Sの行動＞									
9．自分で達成する	34 (21) 35	(20) 26	(13) 23	(10)	34 (12) 16	(6) 9	(4) 19	(6)	ひとりでやれば
10．他の方法をとる	3 (1) 1	(1) 1	(0) 2	(0)	0 (0) 4	(1) 0	(0) 2	(0)	本出してからにしたら
11．他の行動をとる					6 (2) 1	(0) 0	(0) 0	(0)	本の上で寝たら
	36 (23) 36	(20) 27	(14) 25	(11)	40 (14) 21	(8) 9	(4) 21	(7)	
＜Hの行動を期待する＞									
12．Sが頼む態度	1 (0) 0	(0) 0	(0) 0	(0)	0 (0) 0	(0) 0	(0) 2	(0)	そういう態度じゃいけない
13．Sが自分でやった方がよい	2 (1) 0	(0) 1	(0) 3	(1)	8 (2) 8	(3) 0	(0) 3	(1)	自分でやったほうがよい
14．Hに頼む	0 (0) 0	(0) 1	(0) 1	(0)	0 (0) 0	(0) 1	(0) 4	(1)	私に力仕事させる気？
	3 (1) 0	(0) 2	(1) 4	(1)	8 (2) 8	(3) 1	(0) 9	(3)	
＜Xが達成できる状況＞									
15．Xの能力	0 (0) 2	(1) 0	(0) 4	(1)	0 (0) 1	(0) 1	(0) 0	(0)	お父さんならできる
16．Xの状況	1 (0) 2	(1) 2	(1) 4	(1)	0 (0) 1	(0) 7	(3) 6	(2)	お父さんがいるじゃない
	1 (0) 4	(2) 2	(1) 8	(3)	0 (0) 2	(0) 8	(3) 6	(2)	
＜Xに頼める状況＞									
17．Xに頼める					0 (0) 2	(0) 0	(0) 1	(0)	お父さんに頼めない？
					0 (0) 2	(0) 0	(0) 1	(0)	
＜Xに頼む行動＞									
18．Xに頼んで	28 (17) 27	(15) 27	(14) 33	(15)	9 (3) 19	(8) 13	(5) 8	(2)	お父さんに頼んで
	28 (17) 27	(15) 27	(14) 33	(15)	9 (3) 19	(8) 13	(5) 8	(2)	
＜Hが達成できる状況＞									
19．Hの能力	20 (9) 29	(16) 29	(15) 34	(15)	26 (9) 43	(18) 35	(15) 59	(20)	私そんなの持てない
20．Hの状況	20 (12) 37	(21) 52	(27) 45	(21)	103(37) 97	(41) 100	(44) 116	(40)	今忙しい
21．Hの気分	1 (0) 2	(1) 4	(2) 11	(5)	6 (2) 5	(2) 12	(5) 8	(2)	面倒くさい
22．行動に対するHの希望	0 (0) 1	(0) 2	(1) 5	(2)	4 (1) 4	(1) 6	(2) 3	(1)	手伝いたくない
23．Hの他の行動の希望					5 (1) 0	(0) 3	(1) 1	(0)	勉強したいんだ
	41 (26) 69	(39) 87	(45) 95	(44)	144(52) 149	(63) 156	(69) 187	(65)	

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

＜Hに頼める状況＞														
24. Hの協力	0	(0)	0	(0)	0	(0)	2	(0)	3	(1)	0	(0)	1	(0)	0	(0)	手伝ってあげない
25. Sの権利									1	(0)	1	(0)	0	(0)	1	(0)	妹だからって
26. Hの義務	0	(0)	1	(0)	3	(1)	1	(0)	3	(1)	0	(0)	0	(0)	2	(0)	何で私がやらないといけない
27. 過去の貸し借り									5	(1)	0	(0)	1	(0)	1	(0)	前手伝ってくれなかった
28. Sの申し出									3	(1)	5	(2)	1	(0)	5	(1)	100円じゃいやだ
29. Sが他者／他行動に訴える									3	(1)	2	(0)	1	(0)	0	(0)	言いつけたっていいよ
30. Hによる交換提案	7	(4)	10	(4)	0	(0)	2	(0)	0	(0)	0	(0)	3	(1)	0	(0)	マンガくれたらね
31. Hによる仕返し									3	(1)	0	(0)	0	(0)	0	(0)	ぶんなぐるぞ
32. Hに頼める									1	(0)	0	(0)	0	(0)	0	(0)	頼めません
	7	(4)	11	(6)	3	(1)	5	(2)	22	(8)	8	(3)	7	(3)	9	(3)	
＜Hに頼む行動＞																	
33. 頼む行動の延期	3	(1)	2	(1)	8	(4)	11	(5)	13	(4)	4	(1)	3	(1)	3	(1)	後にして
	3	(1)	2	(1)	8	(4)	11	(5)	13	(4)	4	(1)	3	(1)	3	(1)	
＜Hの行動＞																	
34. Hの行動の延期	7	(4)	7	(4)	17	(8)	6	(2)	5	(1)	5	(2)	1	(0)	4	(1)	後でやってやる
35. Hの行動の拒否	2	(1)	2	(1)	2	(1)	0	(0)	8	(2)	3	(1)	1	(0)	1	(0)	手伝わない
36. Hの他の行動	0	(0)	0	(0)	0	(0)	1	(0)	0	(0)	0	(0)	1	(0)	0	(0)	勉強しようっと
37. 試み									1	(0)	0	(0)	0	(0)	0	(0)	持ってみよう
38. Hの行動の結果	1	(0)	2	(1)	1	(0)	0	(0)	8	(2)	0	(0)	2	(0)	6	(2)	疲れちゃう
	22	(14)	8	(4)	5	(2)	11	(5)	22	(8)	8	(3)	5	(2)	11	(3)	
＜SH行動＞***																	
39. 一緒に	0	(0)	0	(0)	0	(0)	1	(0)	1	(0)	0	(0)	5	(2)	1	(0)	一緒にやろう
	0	(0)	0	(0)	0	(0)	1	(0)	1	(0)	0	(0)	5	(2)	1	(0)	
＜その他＞																	
40. 受諾****	17	(10)	5	(2)	0	(0)	0	(0)	1		1		1		0		
41. 他*****									81		52		94		45		
	17	(10)	5	(2)	0	(0)	0	(0)	82		53		95		45		
TOTAL******	156		173		192		214		274		236		223		285		

* ( ) 内はTOTALに対する割合。
** 本棚の例。
*** SH行動は届けもの，問題のみで見られた。
**** 会話実験：平叙文，疑問文，命令文，「・・・しよう」，語尾なしのうち受諾のもの。
***** 会話実験：平叙文，疑問文，命令文，「・・・しよう」，語尾なし以外のもの。
****** 会話実験：受諾，他を除く。

されていくことが示唆される。

次に学年と共に反応数が増加，ないし減少していくカテゴリーを見ると，増加するものは，「Sが自分で達成出来ない状況」(比の検定の結果，大学は他の学年より高い $z=>2.66$, $p<.01$)，「Xが達成できる状況」(大学は他の学年より高い $z=>2.01$, $p<.05$)，「Hが達成できる状況」(3年は他の学年より低く $z=>2.58$, $p<.01$，5年は大学より低い $z=>2.58$, $p<.01$)，「Hに頼む行動」(大学は3年，5年より高い $z=2.11$, $p<.05$) であり，減少するものは，「Hに頼める状況」(5年は中学より高い $z=>2.21$, $p<.05$)，「Hの行動」(3年は他の学年より高い $z=>2.06$, $p<.05$) である。また，有意ではないが，「Sの行動」，「Xの行動」も，学年と共に減少する傾向がある。

これらの結果から，概して高学年では行動の前提となる状況（「Sが自分で達成できない状況」，「Hが達成できる状況」，「Xが達成できる状況」）により言及するのに対し，低学年では，より直接的な行動（「Sの行動」，「Xの行動」，「Hの行動」）に言及する傾向があると言えよう。また低学年で多い「Hに頼める状況」では，特に交換条件（「……くれたらね」）が多く，高学年で多い「Hに頼む行動」では，頼む行動の延期（「あとにして」）が多かった。どちらの場合もSがHの出す条件に応じるかどうかが問題に

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

なるが，前者の場合，Sが条件に応じれば，Hは要求を受け入れなければならなくなるのに対し，後者では，少なくともその時点では要求を受け入れないですむ。要求を受け入れることをできるだけ避けるという意味では，後者の方がより有効であるのかもしれない。以上のことから少なくとも知識の上では，高学年ほどより間接的で，より有効な拒否表現をもっていると言えよう。

会話実験

ここではより現実に近い状況での会話を設定し，調査で得られた様々な種類の拒否表現がどのように用いられるかを調べる。

方　法

被験者　小学校3年，5年，中学校2年，女子大学生のそれぞれについて，ペア（同性の2人組）を12組。小学生，中学生では，男子，女子それぞれ6組ずつである。

材料　拒否表現の調査で分析した4課題（大学生では，それを含む12課題）を，要求者―拒否者の役割演技用に直したものである。

例：本棚

要求者：あなたは妹（弟）の役です。お姉さん（お兄さん）に，本棚の位置を変えるのを手伝ってくれるよう頼んで下さい。

拒否者：あなたはお姉さん（お兄さん）の役です。妹（弟）から本棚の位置を変えるのを手伝ってくれるよう頼まれました。断わって下さい。

本棚と届けものは，兄弟／姉妹の会話とし，問題は友人同士，金物屋は店員―客の会話とした。

手続　ペアごとの個人実験である。ペアに要求者，拒否者の会話を演じてもらう。会話は片方が要求ないし拒否をあきらめるまで，または止めてしまうまで続く，会話においてはできるだけ相手を説得するように心がけ，「して」―「いやだ」の繰り返しにならないようにすること，また言うことがなくなったら「おわり」と言うように教示する。

会話が要求―拒否から離れて際限なく広がる場合や，「……してください」―「いやだ」の繰り返しになった場合，また言うことがなくて沈黙が続き過ぎる場合は，実験者が終了させる。

課題の順序はランダムとし，要求者，拒否者の役割は，課題ごとに交替させる。役割の性（兄／姉，弟／妹）は，被験者の性に合わせた。会話はテープレコーダで録音する。

結果と考察

テープレコーダーの故障によって失われた1ペアの会話，およびH，Sの発話数の合計が30より多い会話を除くすべての会話について分析した*。各課題の会話で用いられている表現は，ペア内で同様の傾向を示したので，分析は4課題まとめて行う。なお分析は 1 argumnent, 1 relation を1単位とするアイディアユニット（IU）に対して行う。分析した会話数，発話数，IU数をTABLE 3に示す。

以下，1)文型の種類，2)文脈的情報の種類，3)Sの発話との関係について順次分析を行う。

〔文型の種類〕　平叙文（……なんだけど，……なの，等），疑問文（……でしょ？，……なの？，等），命令文（……して，……して下さい，等），「(一緒に)……しよう」，返事（はい，うん），判断（いやだ，だめ），受諾判断（うん，いいよ，わかった，等），決まり文句（お願い，頼む，ごめんね，困る，そんなこと言ったって，しょうがない，そうかな，等），けんか言葉（シーラナイ，ケチ，うるさい，等）に分類した。分類の結果をTABLE 3に示す。なおランダムに抜き出した一連のIU，113個についての分類結果を，2人の評定者との間で信頼度を求めた。信頼度は90%と96%であった。

各被験者の各課題における全反応数に対する，各文型の反応数の割合について，学年と文型の2要因分散分析

TABLE 3　会話実験：表現の形式の分類（4課題合計）

		3年	5年	中2	大学
会話数		44	36	33	47
発話数	S	239	189	202	202
	H	226	173	197	181
IU数	S	352	335	335	354
	H	356	289	318	330
平叙文		203(58)*	178(62)	170(53)	212(65)
疑問文		32 (9)	41 (14)	42 (13)	56 (17)
命令文		33 (9)	14 (4)	10 (3)	12 (3)
. . しよう		0 (0)	0 (0)	1 (0)	0 (0)
返事		0 (0)	3 (0)	10 (3)	2 (0)
判断		58 (16)	43 (15)	58 (18)	23 (7)
判断(受諾)		4 (1)	0 (0)	2 (0)	0 (0)
決まり文句		2 (0)	5 (1)	14 (4)	18 (5)
けんか言葉		17 (4)	1 (0)	10 (3)	2 (0)
他 **		7	4	1	5
TOTAL ***		349	285	317	325

*　(　) 内はTOTALに対する割合。
**　語尾がなく分類不可能なもの。
***　他を除く。

*　全会話の85%は，S，Hの合計発話数2から30の範囲に入る。この範囲に入らない会話は，2発話未満3個，31―50発話10個，51―70発話5個，71―90発話7個，91発話以上4個であった。

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

を行ったところ，文型と交互作用に有意差が見られた（文型は，$F(9/1550)=400.62$, $p<.01$，交互作用は，$F(27/1550)=2.83$, $p<.01$）。

平叙文と「……しよう」については，学年に伴う一貫した変化は見られないが，命令文と判断は学年と共に減少し（Newman-Keuls 検定によれば，命令は，3年が他の学年より高く $Q=>3.73$, $p<.01$，また判断は，大学が他の学年よりも低い $Q=>5.7$, $p<.01$），また，有意ではないが，疑問文は増加する傾向がある。文脈的情報は，学年が上がるにつれ，一方的ではない，対話型の文型によって示されるようになると言えよう。ただし返事はほとんど現れていない。これは疑問文の形式で表現されても，それが実際は要求，拒否という言語行為として理解されるためと考えられる（Clark, 1980；仲，無藤，藤谷，1982）。決まり文句とけんか言葉については，前者は学年と共に増加し，後者は学年と共に減少する傾向が見られる。これらの結果は，調査における形式の分類の結果を支持するものである。

［文脈的情報の種類］ 調査において見出されたサブカテゴリーをもとに，各会話ごとに反応を分類した。「目標」，「Sの行動」，「Xに頼める状況」，「Hが達成できる状況」，「Hの行動」でひとつずつ，そして「Hに頼める状況」において6つ，調査票では見られなかったサブカテゴリーが見出された。結果を TABLE 2 に示す。なお文型と同様，前記の113個のIUのうち「その他」を除いた86IUについて，信頼度をもとめた。信頼度は98%と95%であった。

サブカテゴリーの数については，調査の結果と異なり，発達的な差はなかった（小3，小5，中2，大学で，それぞれ 28, 25, 27, 29）。これは，会話において新たに得られたサブカテゴリーが低学年によるものが多かったことと，調査と異なり，会話のやりとりの中では様々なサブカテゴリーが活性化されることによると考えられる。

ただしどのようなカテゴリーの情報が特に用いられるかということについては，調査票で得られたのとほぼ同様の傾向が見られた。文型と同様の仕方で，学年とカテゴリーの2要因分散分析を行ったところ，カテゴリーと交互作用に有意差が見られ（カテゴリーは，$F(13/2170)=234.06$, $p<.01$，交互作用は，$F(39/2170)=2.85$, $p<.01$），Newman-Keuls 検定の結果，「Hが達成できる状況」と「Sの行動」が有意であった。「Hが達成できる状況」は学年と共に増加し（大学は他の学年より高く $Q=>5.58$, $p<.01$，5年は3年よりも高い $Q=>4.9$, $p<.01$），「Sの行動」は学年と共に減少する（3年は5年よりも低い $Q=>3.80$, $p<.05$）。また「Hに頼める状況」，「Hに頼む行動」，「Hの行動」にも，有意ではないが，減少の傾向があった。「Hに頼む行動」だけは調査票と異なり，減少しているが，会話における「あとにして」は，あるいは決まり文句的に使われるのかもしれない。

［Sの発話との関係］ Sによって言及されたカテゴリー，サブカテゴリーとHによって言及されたカテゴリー，サブカテゴリーがどの程度一致するかを見るため，まずSの発話をHで得られたカテゴリー，サブカテゴリーに従って分類し*，S—H間でのカテゴリー，サブカテゴリーの一致度を調べた。結果を TABLE 4 に示す。

カテゴリーの一致よりサブカテゴリーの一致の方が小さいが，これは，互いに言及する条件（カテゴリー）が同じでも，どの側面（サブカテゴリー）で要求するか拒否するかが，一致しない場合が多いことによっている。だがカテゴリーにしろ，サブカテゴリーにしろ，その一致度

TABLE 4 会話実験：S，H間でのカテゴリー，サブカテゴリーの一致度

		3年	5年	中2	大学
＜カテゴリー＞					
届けもの	(全)	2.3*	2.2	2.1	2.5
	(一致)	1.0**(43)***	1.1(50)	1.2(58)	1.2(50)
本棚	(全)	3.0	3.4	2.5	3.3
	(一致)	1.7(56)	1.8(54)	1.7(66)	1.5(47)
問題	(全)	2.6	2.5	2.8	1.9
	(一致)	1.0(40)	1.2(48)	1.2(43)	1.0(56)
金物屋	(全)	1.7	1.8	1.8	2.0
	(一致)	.9(52)	1.0(55)	1.3(70)	1.6(81)
＜サブカテゴリー＞					
届けもの	(全)	3.4	2.8	3.1	3.6
	(一致)	1.0(29)	1.0(35)	.8(30)	1.1(31)
本棚	(全)	3.7	4.4	3.8	3.9
	(一致)	.6(16)	1.2(27)	1.2(33)	.9(23)
問題	(全)	3.0	2.9	3.8	2.4
	(一致)	.7(25)	1.1(37)	1.5(38)	.8(51)
金物屋	(全)	2.3	2.5	2.2	2.5
	(一致)	.7(32)	1.1(44)	1.4(65)	1.5(60)

* 上段の数字は各会話のHによって示された，全カテゴリー／全サブカテゴリー数の平均値を示す。

** 下段の数字は各会話におけるS，Hで一致したカテゴリー／サブカテゴリー数の平均値を示す。

*** ( )内の数字は全カテゴリー／全サブカテゴリー数に対する，一致したカテゴリー／サブカテゴリー数の割合（%）を示す。

* 繰り返し，様々な仕方で要求を行わなければならない会話実験では，用いられる動詞が比較的固定していた調査（仲，無藤，1983）と異なり，要求においてもサブカテゴリーに分類可能な様々な表現が得られた。これについても信頼度を求めた。74個のIUから「その他」を除いた62IUについての信頼度は，95%と98%であった。

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

は，相手が言及した側面以外の側面に言及することによって応答するということが，かなりの割合で行われることを示唆している。それにも関わらず会話がスムーズに行われ得るのは，話者同士が，それぞれの頭の中にほぼ同型の要求成立条件の枠組みをもっていて，すべてが明示的に示されなくても，相手が何を言っているのかが理解されるからであろう。

各会話においてHにより用いられた全カテゴリー，ないし全サブカテゴリー数に対するS，Hで一致したカテゴリー数ないしサブカテゴリーについて，学年と課題の2要因分散分析を行ったところ，学年と課題に有意な差が見られた（学年は，$F(3/143)=2.89$, $p<.01$，課題は，$F(3/143)=6.87$, $p<.01$）。学年が高くなるにつれ，一致度も高くなる傾向がある（Newman-Keuls 検定の結果，3年は中学，大学に比べ一致度が低い $Q=>3.08$, $p<.05$）。課題では，「金物屋」が「本棚」，「届けもの」，「問題」よりも高く（$Q=>3.50$, $p<.05$），また「問題」も，有意ではないが，「本棚」，「届けもの」より高い傾向がある。この「金物屋」，「問題」が他の課題に比べて高いという傾向は，高い学年ほど著しい。

「届けもの」，「本棚」では姉—妹，兄—弟の会話，「問題」では友人同士の会話，「金物屋」では店員と客の会話という設定である。前者の兄弟間の会話に比べ，友人間，店員—客間の会話では，明示的な情報が重要視されるのかもしれない。この傾向は高学年でのみ見られるが，これは，低学年において，兄弟に対する関わり方と友人に対する関わり方とがあまり違わないこと，店員と客の関係が友人間でのごっこ遊びに取り込まれてしまっていること等によるのかもしれない。また，相手に関する知識を考慮して表現するという，社会的能力の発達を示唆するものととることもできる。

拒否表現の種類という点から言えば，会話実験の方が用いられるサブカテゴリー数がやや多いが，使用頻度の高いサブカテゴリーについては，調査の結果と会話実験の結果はさほど変わりがない。その意味では，用いられ得る知識はかなり固定的であり，実験状況が現実に近くなったからといって，利用される知識の種類はそれほど変わるものではないといえよう。

それよりも会話実験において得られた興味深い結果は，それらの知識の利用のされかたである。調査票で得られた結果は，文脈的情報が系列的に並んでいるような印象を与えた。しかし実験の結果は，会話においてはそれらの文脈的情報が，系列的な，リストを手繰ってゆくような仕方では用いられていないことを示唆している。S，H間で明示的な一致のない要求，拒否表現が作られ，それらが理解され得ているという事実は，知識がむしろ同時平行的に活性化され，利用されていることを示唆していると言えよう。

全体の考察

以上，どのような拒否表現がどのように作られ，使われるのかを調査，および会話実験により調べた。調査から，拒否表現においても文脈的情報が——そのものが否定されたり，その否定から推論されることがらや，そこから焦点をはずすような情報が述べられたり，様々な側面から——利用されることが示された。また会話実験により，S，H間でやりとりされる情報は，必ずしも明示的に一致するものではないことが示された。

仲，無藤（1983）は，実験室実験において，文脈的情報が間接的要求の理解にどのように関わっているかを調べた。そこでは各々の文脈的情報が，独立に1つずつ提示された。間接的要求が要求として理解される度合，またその要求の内容が理解される度合，そしてそれらの反応に要する反応時間の結果は，それらの情報が，系列的に利用されていることを示唆した。しかし，会話実験で示された結果は，少なくとも日常の会話では，文脈的な情報がすべて同時に活性化され，利用されていることを示唆している。文脈的情報の知識構造は，あるいは，仲，無藤（1983）で示されたような系列的でヒエラルキカルな構造をしており，実験室という冗長性の少ない，時間的な制約のある状況では，それが現れるのかもしれない。しかし自然な状況でそれらが運用されるときは，それらの知識は同時に活性化され，必要に応じて適宜平行的に用いられると考えられる。そのような知識が共通の枠組みとして互いの頭の中に保持され，それに沿って推論がなされるからこそ，情報が必ずしも明示的に示されなくても，互いに理解可能な会話が行われ得るのであろう。

発達的な検討からは，小学校3年で，すでに文脈的情報が拒否表現に利用されていることが示された。要求—拒否の枠組みは，小3で，すでにその基礎ができあがっているといえよう。ただし好んで用いられる情報には，学年差が見られた。すなわち，高学年になるにつれ，直接的な行動よりも間接的な状況が，また，できるだけ要求を受け入れないという意味で，より有効な方法が用いられるようになる。また命令による一方向型から，疑問文を含む対話型へという変化や，話す相手に即して明示的な情報の扱いを変えるといった柔軟性の違いも見られた。このような差は，認知的発達や社会的経験の差異を反映するものと考えられるが，その認知的発達，社会的経験が実際にどのようなものであるかは，今後の課題で

NII-Electronic Library Service

Japanese Association of Educational Psychology

あろう。

なお，本研究では調査，ロールプレイという方法を用いたが，方法論的な問題も今後検討されるべきである。調査については，1つの課題について5通り書かせるという方法がよいのかどうか。多様な反応形式をもつ者については，その多様な回答を引き出せるが，そうでない者については，同じ形式の反応を繰り返し書かせるという結果をもたらしたかもしれず，そういう意味では，差が過大評価されてしまった可能性がある。また，ロールプレイについては，年齢の低い者と高い者とでは，ロールプレイの能力が異なることが予想される。本研究では疑似的会話ということで単純にロールプレイを用いたが，よりきめの細かい統制が必要と考えられる。

以上，本研究で問題にしたのは，どのような知識が用いられてどのような表現が作られ，どのように使われるか，といった，いわば間接的表現の産出における認知的な側面であった。だが，ある間接的表現が選びとられ，用いられるのは，そのような認知的計算の結果ばかりからではない。間接的表現は，基本的には，人間関係を維持しつつ，しかも本人の目標を達成したいという社会的な意図の上に選び取られた表現である(Cloark & Schunk, 1980)。間接的表現を理解するためには，例えば会話実験でのS，H間のカテゴリー，サブカテゴリーの一致度からも示唆される，相手に関する知識やS，Hの人間関係といった，社会的な側面の追求も等しく重要であり，避けて通ることはできない。今後は，認知的な側面と社会的な側面が，間接的表現が用いられる会話の理解や産出にどのように関わっているのか，また会話の発達を考える際，これらの側面がどのように関わっているのかを明らかにしてゆく必要があると思われる。

引用文献

Clark, H.H. 1979 Responding to indirect speech acts. *Cognitive Psychology*, **11**, 430-447.

Clark, H.H. & Schunk D.H. 1980 Polite responses to polite requests. *Cognition*, **8**, 111-143.

Folkes, V.S. 1982 Communicating the reasons for social rejection. *Journal of Experimental Social Psychology*, **18**, 235-252.

Gibbs, R.W. 1981 Your wish is my command : Convention and Context in interpreting requests. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **20**, 431-444.

秦野悦子 1984 前発話期から発話期における否定表現の展開 教育心理学研究 **32**，191—205.

仲真紀子・無藤隆・藤谷玲子 1982 間接的要求の理解に関わる要因 教育心理学研究 **30**，175—184.

仲真紀子・無藤隆 1983 間接的要求の理解における文脈の効果 教育心理学研究 **31**，195—202.

無藤隆 1983 会話 波多野・依田（編）児童心理学ハンドブック 金子書房

Searle, J.R. 1975 Indirect speech acts. In. P. Cole and J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics*. Vol. 3, *Speech acts*. New York : Academic Press. pp. 59-82.

山田洋子 1982 0—2歳における要求—拒否と自己の発達 教育心理学研究 **30**，128—138.

付記：本研究にご協力下さいましたお茶の水女子大学付属小学校，中学校の先生方，生徒の皆さん，お茶の水女子大学の学生ならびに院生の方々に，心よりお礼申し上げます。また草稿に目を通し貴重なご意見を下さいました聖心女子大学無藤隆先生，信頼度の評定に協力して下さった横川ひさえ氏，鈴木孝子氏に感謝いたします。ありがとうございました。

(1985年10月23日受稿)

NII-Electronic Library Service