

II ま と め

質議・討論では、課題や反応の解釈の適切さがかなり問題になった。これは、すでに多くの研究がある分野では、手続上の新しい工夫が各研究者に要請されることの表われであると共に、ある種の手続の標準化が、異なる研究者による結果の比較検討が可能になるためには必要なことを示唆するであろう。

また、観察可能な“task”とそれから推論された“process”の区別と、円的processを適切に、しかも可能な限り一義的に反映するような課題の案出の必要

を感じさせた。

更に、個々の研究方法のこうした精密化にとどまらず、子供の認知発達を総体としてとらえるなかにそれを位置づける approach の重要さが強調された。

尚、論文集の訂正を付記する。

p. 48, 右欄, 上から 8, 11 行目, 同じづつ→同じだけ, 同じになる→同じだけ使える。

p. 54, 右欄, 上から 1 行目, (b~c) → (b~e)

p. 56, 左欄, marked と unmarked が全部逆。

(吉村たづ子・西谷さやか)

発 達 (218~225)

- 座長 中 塚 みゆき・佐 藤 彰 顕
- 218 図形認知における触運動的操作の役割
お茶の水女子大学 毛 塚 恵美子
- 219 触覚と視覚の様相間転移と描画
東京教育大学 山 崎 愛 世
- 220 幼児の描画による教示効果の測定
稲沢女子短期大学 佐 藤 彰 顕
- 221 6歳児前後の図形表象におけるフィードバック機制
愛知県精神薄弱者更生相談所 池 田 信 男
- 222 眼球運動を指標とする幼児の対象認知の発達と教育 — その 1 —
法政大学 乾 孝
東北大学大学院 ○長谷川 啓三
- 223 幼児の模倣能力と空間表象変換能力の関係について
東京大学 宮 崎 清 孝
- 224 空間関係の認知に関する発達的研究
— 位置関係の変換における反応の安定性と観察者の出発点効果 —
お茶の水女子大学 中 塚 みゆき
- 225 幼児の空間概念に関する一研究
— ことばの理解と位置関係の構成を中心にして —
東北大学 ○日 下 正 一
“ 宇 野 忍

I 発表と討論の経過

ここでの 8 つの研究は、図形認知 (218, 221) や描画 (219, 220, 222) に関するものと、空間関係の認知

(223, 224, 225) に関するものに分かれていた。一連の研究発表、それに対する質疑応答、つづいてこれまでの研究上ならびに教育心理学上の位置づけを各発表者に求めた後、討論に入った。

218: (1) 反応時間を指摘としたかどうか (2) 3つの図形群の差異 (3) 図形の種類と命名行為との関係、についての質問 (鹿取, 東大) に対し, (1) 指標にとらなかった (2) 分散分析の結果, B群が最も悪く, α , γ 群は図形によって異なっていたが, ほぼ同じ傾向であった (3) 命名行為の出現率が低かったので分析しなかったとの回答があった。

発表者からは, 子どもの発達を対象への自発的探索活動の面からとらえていこうとしており, 現在何を探索活動の指標とするかの問題に直面しているとの発言があった。

219: (1) 「1 辺以上の追跡がない」の説明がもとめられ, (2) 追跡行為の誘動の仕方 (3) 描画時の手本の位置 (4) 記憶 (面積, 角数など) と様相間転移との関係、についての質問 (鹿取, 東大) に対し, (1) 必ず接触させているので, 輪郭追跡がないという意味である (2) 言語教示のみのものもいる。また言語教示のみで追跡しないとき手で接触させた。言語教示の内容は統一しなかった (3) 手本を直前に置いた (4) 様相間転移を大まかにとらえようとしているとの回答があった。また (1) 手本を利用させる時, 角数を数えさせたかどうか (2) 大人だと数えずに触運動だけで, 五角形と六角形を区別するのが困難ではないか (守屋, 立命館大) との質問に対して, (1) 数えさせていない (2) 触覚のみでは数えられないだろうが, 五角形は「家」, 六角形は「亀の甲」というふうに区別できるかもしれないとの回答が

あった。

発表者から、今回の発表は手の輪郭追跡が何才頃から可能性をみるものであり、今後、手の自発的探索活動と認識との関連という観点から触知運動と描画との関連をみていきたいとの発言があった。

220、「情動を解発する」の説明（守屋，立命館大）がもとめられ、日常生活で関心や興味などが、対象によって起こされる現象的な状態をいっているとの回答があった。また「認知構造の形成は時間と偶然の学習である」と結論づける前に、なぜ認知構造の形成ができないか明らかにする必要がある。例えば「基準系」の教示はこれでよいのかとの質問（山崎，東京教育大）があり、ひきつづいて、教示でわく組が子どもに提示されたのみで、基準点と基準方向が示されていないので、基準系を教示したことにならないのではないかと、例えば、鉛直とは水面に対して垂直であるという内容を教示する必要があるのではないかと（中塚，お茶の水女子大）との発言があった。

発表者より、今後基準系の指導を考えていきたいとの発言があった。

221：条件1, 2, 5を設定する理由についての質問（山崎，東教大）に対し、練習効果をみるために設定したが、条件間に差がなかったとの回答があった。また年齢群は等質かどうかの質問（城，九大）があり、MAで等質になるようにしたとの回答があった。

発表者から、今回の研究は(1)認知システムを総合的にとらえるためのものであったこと(2)視活動フィードバックを直接とらえられないので、条件の方を整えて把えようと試みたこと、さらに(3)新しい診断、治療テスト作成と研究の必要についての発言があった。

222：子どもに特定部分を見るように言っても見てくれないことがあるが、眼球運動を統制する条件は何かとの質問（鹿取，東大）に対し、目と手の協応を可能にする行為の形成を目的とした「ソロソロソット」という絵画指導（東京保育問題研究会）を行ってきた。今回ののは、これらの行為の形成の効果を確かめることにあったとの回答（乾，法政大）からあった。眼球運動を内的シエム（shime）のあらわれとみると、内的シエムそのものは不明なままではないのかとの質問（池田，愛知県精神薄弱者更生相談所）に対し、眼球運動そのものを、外からの働きかけによって導くことができれば、その働きかけと認知との関係を見ることでその問題は解決するのではないのかとの発言（山崎，東教大）があった。また、池田に対して、未知のシエムがいかにか形成されるかを、眼球運動を通してみるのであるか

ら、眼球運動を検討する価値がある（寺田，東北大）との発言があった。眼球のなめらかな動きと内的シエムの成立とは必ずしも一致しないのではないのかとの質問や知覚活動が内化すると、視線の移動は不要であるというのが定説であり、また実験1は直接知覚活動を示すとは考えにくいとの発言（野村，京都教育大）に対し、内的シエムのあらわれとして眼球運動を考えているのではなく、眼球運動をシエムそのものであると考えているとの回答（長谷川，東北大）があった。

発表者から、大人の伝達する文化遺産を子どもが自分の中へ同化していくとき、子どもの自発的探索活動が教育上どんな意味をもっているかしらべていきたいとの発言があった

223：(1)「空間表象変換能力」の用語の出所と、(2) Piagetの用語は本実験より動的なものをさしているのではないのかとの質問（吉武，東北大）に対して、(1)他のところから引用したものでないこと(2) Piagetの「3つの山の問題」を考えると、本実験の事態でこのような用語を使ってもさしつかえないと思うとの回答があった。

発表者から、今回の発表は空間表象の変換の効果をみるために、模倣との関係をみたが、今後身体が関与する活動をとりえていきたいとの発言があった。

224：構成法と選択法とでは、選ばれる基準法に相違はないのかとの質問（佐藤，稲沢女子短大）に対して、教示によって基準点は被験者と人形であることが指定されており、反応法にのみ両者の相違があると考えているとの回答があった。

発表者から、従来まで行ってきた研究は主体が客体に働きかけ、空間を構成していく過程を基準系の形成としてとらえてきた。今回の発表は、それらの研究で用いられてきた課題の、反応の信頼性や諸効果をみた。今後、実験室実験ばかりでなく、(1)空間の構成が把えられやすいと思われる日常生活場面で(2)どんな単位の活動をとりあげればよいのかを考えていきたいとの発言があった。

225：(1) a, b, c, の反応水準に到るほど構成課題が完全になる」との結果に対して、いかなる仮説モデルを設定できるか(2)一般に言語と動作の相互作用について、方法論的にどのように確立していくのかとの質問（城，九大）があり、(1)はっきりしたモデルを考えているわけではない(2)言語と概念と行動は無関係に存在しているわけではなく、子どもなりの未分化な左右概念をもち、それを言語表現し、動作にするとと思われる。したがって、「左，右」の表現ができれば、より細部にわたる位置を指示することができ、構成も十分に

なると思われる。(3) (i)ことばの理解のレベルと(ii)実際の遂行のレベルを明らかにする課題を設定できるだろうとの回答があった。

発表者から、今回の発表は、空間が分化する過程を明らかにするにあたって、(1)それとコトバがどのように関わっているのか(2)地図学習の研究を行うため、写真材料を導入したとの発言があった。

II ま と め

この部会で論議された特徴的な側面は研究方法論をめぐる問題である。218, 219, 220 はいずれも子どもの自発的探索活動が教授=学習と発達上、どんな意味もっているかを明らかにしようとする研究であり、何を自発的探索活動とみなすかについての問題提起がな

された。222 は、眼球運動をシエムの探索とみなすのではなく、シエムそのものと考え、内的シエムを成立させる活動として、目と手の協応を可能にする絵画指導を考えている。つまり眼球運動の記録が、従来子どもへの刺激に対する定位探索の指標の1つとして用いられるものよりも、積極的に用いられる点は評価するものがある。

この部会での発表はいずれも生活している子どもの活動の側面をとらえようとする研究であり、また研究の展開を志向したものの一部であった。今後、知的活動にとどまらず、子どもの人格的発達の道筋にそった活動の諸側面との、関連づけを明確に志向した研究が必要であろう。

(中塚みゆき・佐藤彰顕)

発 達 (226~232)

- 座長 飯 島 婦佐子・渡 辺 恵 子
- 226 衝動・熟慮技能に関する検討 5 (1)
— 運動技能との関係 —
横浜国立大学 落 合 優
東京教育大学 ○橋 川 真 彦
- 227 衝動・熟慮傾向に関する検討 5 (2)
— 遊びのタイプとの関係 —
東京教育大学 ○小 林 幸 子
神戸大学 沢 田 瑞 也
東京教育大学 坂 野 雄 二
- 228 幼児における情報収集行動
和泉短期大学 ○稲 垣 佳世子
独協大学 波多野 誼余夫
- 229 MFF 課題の分析 1
国立教育研究所 ○三 宅 芳雄
" 永 野 重 史
- 230 MFF 課題の分析 2
国立教育研究所 ○渡 辺 恵 子
" 永 野 重 史
- 231 新奇性の異なる課題における選択行動
東横学園女子短期大学 飯 島 婦佐子
- 232 乳児の操作的探索における新奇刺激の効果
— ある女児の9か月、16か月時の行動観察 —
名古屋大学 山 田 洋 子

I 発表と討論の経過

本分科会の発表は、熟慮性-衝動性(以下R-Iと略

す)に関する研究(226, 227, 228, 229, 230)と新奇情報に対する探索活動の研究(221, 232)より成立している。

第1に、R-Iに関する研究を大きく2つに分け、認知におけるR-Iを日常場面におけるR-Iと関連づけようとした研究(226, 227)と、認知におけるR-Iの概念そのものの検討をめざした研究(228, 229, 230)と別々に討論された。

認知におけるR-Iを日常場面におけるR-Iと関連づけようとした研究(226, 227)については、まず、日常場面におけるR-Iを測定する課題が不確実性という点で適切といえるかどうか、通常、運動技能としてはDrow-a-circle, Walk-slowly Testなどが用いられるが、いずれが適切かなどについて、臼井(北大)より意見が出された。報告者より新しい課題即不確実性が高いと考えていると解答された。認知におけるR-Iの場合、その課題は当該被験者にとって不確定でなければならぬとされている。日常場面におけるR-Iを検討するならば、日常場面でとりあげる課題の不確実性を明確にして何らかの方法でチェックしておく必要があることが指摘された。つづいて、認知におけるR-Iと日常場面におけるそれと関連づける研究の意義について討論された。報告した橋川、小林らは、より一般的なR-Iの概念を規定し、認知におけるR-Iもその側面とみなすアプローチをとり、これを主張するのに対し、稲垣はそのような方向はむしろR-I概念を曖昧にするとし、認知におけるR-Iの研究の生産性