

# 子どものトートロジー理解に関する一考察

山本尚子\*

## Children's Comprehension of Tautology

Naoko YAMAMOTO

### 要 旨

Winner (1988) や岩田 (1990) の分析を総合すると、子どもは、シミリー、メタファー、アイロニーの順で理解できるようになると考えられる。では、このような修辞表現理解の発達プロセスにおいて、トートロジーはどこに位置づけられるのであろうか。本研究では、その疑問を解決する研究の第一歩として、小学生1年生から6年生までの193名を対象とし、トートロジーとシミリーの理解に関する質問紙法による調査を行った。そして、その結果に基づき、(1) 児童にとって、トートロジーは、シミリーよりも理解しにくいこと、(2) シミリーの場合とは異なり、トートロジーを理解する力は、児童期には大人と同程度の理解には達さず、小学校卒業以降にその能力が発達すること、(3) トートロジーを適切に理解する際、他者の意図を読み取る力の発達が鍵となることを主張する。これらの結果は、先の修辞表現理解の発達プロセスにおいて、トートロジーが、シミリー以後のいずれかに位置づけられることを示している。

【キーワード】 トートロジー、修辞表現、言語習得、認知語用論

### I はじめに

「子どもは子どもだ」といった名詞句トートロジーに関する先行研究は数多く存在するが、筆者の知る限り、実験データに基づく研究は、Gibbs and McCarrell (1990) のみである<sup>1)</sup>。彼らは、大人(大学生)によるトートロジー発話の理解に焦点を当てているが、これまでのトートロジー研究において、子どもによる理解やその発達に関する言及は皆無である。その一方で、修辞表現一般に視点を移すと、子どもの修辞表現の理解に関する研究は枚挙に遑がない。例えば、Winner (1988) や岩田 (1990) の分析を総合すると、子どもにとって、シミリー、メタファー、アイロニーの順で理解が難しくなっていく。つまり、子どもは、シミリー、メタファー、アイロニーの順で理解できるようになると考えられる。では、このような修辞表現理解の発達プロセスにおいて、トートロジーはどこに位置づけられるのだろうか。

先に示した修辞表現理解の発達プロセスは、言語的指標の有無という点で、〈シミリー〉と〈メタファー、アイロニー〉に大きく二分することができる。つまり、前者には、「よい」や

平成29年9月13日受理 \*教養部 准教授

「ようだ」といった比喩であることを示す言語的指標が含まれているのに対して、後者には、解釈の手がかりとなるような言語的指標が含まれていない、という点で異なっていると言える。このような観点から考えれば、何らかの解釈の手がかりとなるような言語的指標の有無が、修辞表現理解の発達プロセスの順番を左右していると考えられる。そうすると、理解を助ける何らかの言語的指標を持たないトートロジーは、シミリーよりも理解しがたく、上記の修辞表現理解の発達プロセスにおいて、少なくともシミリー以後のいずれかに位置づけられるという仮説が立てられる。そこで、修辞表現理解の発達プロセスにおけるトートロジーの位置づけを明らかにする研究の第一歩として、本研究では、児童を対象とした、トートロジーとシミリーの理解に関する比較調査を行い、〈トートロジーは、子どもにとってシミリーよりも理解することが容易ではなく、上記の修辞表現理解の発達プロセスにおいて、シミリー以後のいずれかに位置づけられる〉という仮説の妥当性を検証する。

## II 調査方法

本研究では、小学校1年生から6年生までの193名に対して、絵本や児童文学などの中に出てくるトートロジーとシミリーの意味を判断する質問紙形式の調査を実施し、その結果を分析対象とした。学年、性別ごとの調査対象者数は、表1の通りである。

表1 調査対象者の内訳

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	合計
男子	18	13	18	15	16	19	99
女子	15	13	17	16	16	17	94
合計	33	26	35	31	32	36	193

また、大人による理解と比較するため、大学生20名を対象に同様の調査を行った。

次に、調査に用いた問題の吟味についてである。以下の手順で、質問紙を作成した。まず、本調査で用いる選択肢を作成するために、大学生17名に対して予備調査を行った。予備調査では、調査者が絵本や児童文学などから任意に選んだり、自ら作成したトートロジーとシミリーを含む文章を提示し、当該表現をどのように解釈するかを自由に記述するよう求めた。その結果を参考にし、本調査で用いる文章を選び、各文章の中に含まれる当該表現に対して3つの選択肢を作成した。

本調査では、調査対象者に、3つの選択肢を含む文章を読み、文章中の下線部の内容に当てはまる選択肢に「○」、当てはまらない選択肢に「×」を解答欄に記入するよう求めた。問題によっては、下線部の内容に当てはまるものが2つある場合もある。問題数は、計10問である。今回の調査に用いた文章(問題)は、「トートロジーの理解を問う問題」((1)-(4))、「シミリーの理解を問う問題」((5)-(7))、「コントロール群」((8)-(10))という3つのグループに分類される。問題冊子は、これらの問題をなるべく偏りがないように配列し、表紙を含め7ページで構

成された。以下に、問題とその選択肢をグループごとに列挙する<sup>2)</sup>。

A. トートロジーの理解を問う問題

- (1) [6歳の女の子が、お風呂で一人、頭を洗いながら独り言をいっている。]

「妹はいつまでたっても妹」

(『あのね 子どものつぶやき』)

- a. 妹は、ずっと変わらない。
- b. 妹は、同じ親から生まれた年下の女の子だ。
- c. 6歳の女の子は、妹を赤ちゃんのようにあつかっている。

- (2) 「落ち込んでいる人にはね、まず歌ってもらうんです。ピンチ、ピンチ、チャンス、チャンス、ラン、ラン、ラン♪ってね」

患者さんのメンタルな指導も受け持っている K 医師は言った。「あめ、あめ、ふれ、ふれ、かあさんが……」の替え歌だ。それを聞いて、一緒にランチを食べていた息子が言う。

「ヘンなの！ピンチはピンチ、チャンスはチャンスでしょ。」 (『ちいさな言葉』)

- a. ピンチは、チャンスとは別物だ。
- b. ピンチは、チャンスと一緒にやってくる。
- c. 息子は、ピンチとチャンスは違うと K 医師に反論している。

- (3) [さかなは、世の中を見て回る決心をし、岸へ飛び出した。しかし、岸の上では、身動きがとれない。そこに、友だちのかえるが通りかかり、さかなを池に戻してくれる。池に戻ったさかなは、自由に動くことができる。]

ひの ひかりが みずくさの なかに さしこみ、かがやく いろの もようを やさしく ゆらした。

この せかいこそ、たしかに どんな せかいよりも うつくしい せかいだった。

かれは、すいれんの はっぱに すわっている ともだちの かえるに ほほえみかけた。「さみの いったとおりでよ。」 かれは いった。「さかなは さかなさ。」

(『さかなはさかな』)

- a. かえるは、さかなにほほえんだ。
- b. さかなは、水の中でしか生きられない。
- c. さかなは、宝石のように光り輝く水の中で泳いでいる。

- (4) [日曜日の午後。たかしくんは、お父さんと遊びたい。だが、お父さんは、書齋で仕事をしている。]

たかし：ねえ、日曜日だし、遊ぼうよ。

お父さん：今は忙しいんだ。あとでな。

たかし：あとっていつ？

お父さん：あとはあとだ。 むこうで、お兄ちゃんたちと遊んできなさい。

- a. たかしくんは、お兄ちゃんと遊んだあとに、お父さんと遊べる。
- b. お父さんは、たかしくんといつ遊べるか言いたくない。
- c. お兄ちゃんたちは、たかしくんとテレビゲームをして遊ぶ。

**B. シミリーの理解を問う問題**

- (5) スイミーは およいだ、くらい うみの そこを。  
 こわかった、さびしかった、とても かなしかった。  
 けれど うみには、すばらしい ものが いっぱい あった。  
 おもしろい ものを みる たびに、スイミーは だんだん げんきを とりもどした。  
にじいろの ゼリーのよう な くらげ…… (『スイミー』)
- a. くらげは、光り輝いている。  
 b. くらげは、七色のゼリーだ。  
 c. にじは、すきとおるほどきれいだ。
- (6) やがて、あさになりました。ねずみの おいしゃさまは、  
まだ ゆめのつづきを みているような かおで、あなの そとへ、でてきました。  
 そとは、まぶしい よい おてんきでした。ゆうべ、あんなに つもっていた  
 ゆきは、かげも かたちもありません。 (『ねずみのおいしゃさま』)
- a. ねずみのおいしゃさまは、夢のつづきを見ている。  
 b. ねずみのおいしゃさまは、医者としての能力が高い。  
 c. ねずみのおいしゃさまは、ねぼけている。
- (7) さて、ある すみをながしたような よるのこと。  
 さんになぐみは、いつものように ばしゃを とめた。  
 ところが おきゃくは たったの ひとり—  
 みなしごの ティファニーちゃんだけ。 (『すてきな三になぐみ』)
- a. 星も月も見えない夜。  
 b. 墨でえがいた夜。  
 c. 雨がふっている夜。

**C. コントロール群**

- (8) お母さんは、まりこさんに、「買い物から帰ってくるまでにお部屋をそうじしておくのよ」といって、オムライス材料を買いにでかけました。そのあと、まりこさんは、部屋をそうじしました。家に帰ってきたお母さんは、まりこさんの部屋を見て、「きれいなお部屋ね」といました。
- a. まりこさんの部屋は、きれいだ。  
 b. まりこさんは、オムライスが大好きだ。  
 c. お母さんは、たくさん買い物をしつつかれている。
- (9) しんじゅが ぶじ もどり、  
 「ありがとう、さすが しんせつな ともだち！」  
 と、うみぼうずは おおよろこび。  
 しんじゅを いわの てっぺんへ おきました。  
 「これで、よし！」

それから、うみぼうずは ききました。

「おいらに できる おかえしはないかな？」

「およぐのを みせて」と、ぐりと ぐらは いいました。

(『ぐりとぐらのかいすいよく』)

- a. ぐりは、ぐらと一緒に泳ぎたい。
- b. ぐりとぐらは、うみぼうずの泳ぐすがたを見たい。
- c. うみぼうずは、ぐりとぐらに泳ぎを見せたい。

(10) 教室が少しむし暑くなってきたとき、国語の山口先生が、窓ぎわにすわっている花子さんに、「窓、開けられるかな?」とおっしゃいました。 (大津・窪園 (2008: 136) 改作)

- a. 山口先生は、窓を開けることができるかたずねている。
- b. 花子さんは、国語が得意だ。
- c. 山口先生は、窓を開けてほしい。

最後に挙げた「コントロール群」には、今回の調査で焦点を当てた修辞表現以外のものがすべて含まれている。これらの文章は、トートロジーやシミリーという表現への慣れが生じ、安易に回答するといった影響を及ぼすことを防ぐとともに、以下に述べる理解力の有無を確認することを目的に出題した。(8)、(9)は、当該表現を、それを構成する各構成要素の意味を足し算し、そのまま文字通りに理解できるかどうかを確認する問題である。(10)は、文脈に応じて、話者の意図が理解できるかどうか、つまり、「窓、開けられるかな?」という疑問文は、「窓を開けられるかどうか」という能力を尋ねているのではなく、「窓を開けてほしい」という依頼をしているのだと理解できるかどうかを確認する問題である。

最後に、調査の実施方法についてである。調査の実施に際しては、調査対象の小学校に依頼し、学級単位で行った。授業や帰りの会などの時間を利用して、教室で一斉に問題冊子を配布し、調査者が依頼した教示内容を教員から伝えた後、最大20分程度をめどに各児童のペースにしたがって解答させた<sup>3)</sup>。解答終了後、教員を通じて問題冊子を回収した。

### Ⅲ 調査結果と考察

本節では、前節で示した調査方法で得られた結果をまとめ、考察を行う。

まず、子どもによるトートロジーとシミリーの理解に関する考察を行う前に、調査対象者の基本的な文章理解力の有無について確認しておきたい。鎌原ら(1998)が指摘するように、一般的に、小学校中学年以下の子どもには質問紙調査は難しいとされている。そのため、今回の調査を行う上で、調査対象者が、基本的な文章理解力を有しているかどうか、より具体的に言えば、表現全体の各構成要素を足し算することによって決定される文字通りの直接的な表現を理解できるかどうかについて確認しておくことは重要であると考えられる。文字通りの解釈ができるということは、今回のような修辞表現の理解力を把握する調査を行う上での大前提となる。例えば、次のような、娘に対する母親の発話について考えてみよう。便宜上、(11)として繰り返す。

(11) お母さんは、まりこさんに、「買い物から帰ってくるまでにお部屋をそうじしておくのよ」といって、オムライスを買いにでかけました。そのあと、まりこさんは、部屋をそうじしました。家に帰ってきたお母さんは、まりこさんの部屋を見て、「きれいなお部屋ね」といました。

- a. まりこさんの部屋は、きれいだ。  
 b. まりこさんは、オムライスが大好きだ。  
 c. お母さんは、たくさん買い物をしてつかれている。 (= (8))

(11) では、母親は、娘のまりこさんに、部屋を掃除しておくように言ってから、買い物に出かけている。その後、まりこさんは、その言葉通りに部屋を掃除している。このような文脈では、母親の「きれいなお部屋ね」という発話は、字義通りに、まりこさんの部屋がきれいであることを伝えていると解釈されるので、(11 a) が正答となる。(11 b)、(11 c) に関しては、当該文脈からは正答であるとは判断できない。このような問題に対する解答状況は、調査対象者が、当該表現を字義通りに正しく理解できているかどうかを判断する指標となると考えられる。したがって、本研究では、もしこのような問題に正しく解答することができれば、文字通りの直接的な表現を理解することができる基本的な文章読解力があると見なすこととした。(11 a) - (11 c) の3つの選択肢をランダムに選択した場合に期待される正答率は33.3%である。1年生から6年生までの正答率はそれぞれ、63%、80%、94%、93%、96%、97%に達しており、チャンスレベルより高かった。このような結果は、本調査対象者が、基本的な文章読解力を有していることを裏づけるものである。

第二に、トートロジーとシミリーの理解力に関する比較についてである。表2は、トートロジーの理解を問う問題（上記(1) - (4)）と、シミリーの理解を問う問題（上記(5) - (7)）の平均正答率を学年ごとに示したものである。

表2 トートロジーおよびシミリーに関する問題の平均正答率

学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年
トートロジーの理解を問う問題	32%	39%	35%	42%	51%	44%
シミリーの理解を問う問題	58%	63%	56%	80%	82%	87%

この表が示すように、全学年において、トートロジーの理解を問う問題の平均正答率が、シミリーの理解を問う問題の平均正答率よりも下回っている。これは、調査対象者にとって、トートロジーが、シミリーよりも理解しにくいことを示している。シミリー（表2下段）の場合、1年生から3年生まではほぼ横ばい状態であるが、すでに60%前後の正答率に達している。これは、シミリーの理解に関しては就学前から理解の芽生えが認められることを示唆するものであろう。4年生においては、平均正答率に著しい上昇が見られた。その後学年が上がるほど、平均正答率は上昇し、大人と同様の理解レベル（大学生の平均正答率：93%）に近づきつつあると言える。一方、トートロジー（表2上段）の場合、学年の上昇に伴い平均正答率は微増するものの、1年

生で32%、5年生、6年生でさえも50%前後の正答率に留まった。ここで注目されるのは、トートロジーでは、シミリーと同じような特定の時期に起こる大きな発達の変化が認められなかったということである。また、大学生の平均正答率が83%であることから判断しても、調査対象者が、大人と同程度のレベルで安定的にトートロジーを理解しているとは言えない。これらの結果から、シミリーの場合とは異なり、十分なトートロジーの理解能力が児童期には認められるとは言えず、その理解能力は、小学校卒業以降のいずれかの時期に発達すると推測される。

以上のことから、子どもにとって、トートロジーを理解するという事は、シミリーを理解することよりもかなりの困難さを伴うものであり、シミリー、メタファー、アイロニーという修辞表現理解の発達プロセスにおいて、トートロジーは、シミリー以後のいずれかに位置づけられることがわかった。

では、なぜトートロジーは、シミリーよりも理解しにくいのであろうか。その理由としては、当該表現が、理解の手がかりとなるような言語的指標を有しているかどうかということが挙げられるであろう。シミリーには、「ような」といった比喩性を示す言語的指標が含まれているので、理解プロセスをある一定の方向に形成しやすい。しかしながら、トートロジーには、ある一定の方向へ理解を促す明示的な言語的指標が含まれていないので、理解プロセスを形成しにくく、理解に困難が生じると考えられる。別の理由としては、関連する認知的諸能力が発達しているかどうかということが挙げられるであろう。子どもは早い段階から比喩的な類似性を知覚しやすい(岩田(1990:90))。「ような」という言語的指標から得られる比喩という解釈プロセスは、喩えるものと喩えられるものに関する概念知識さえあれば、子どもにとって、両者の比喩的な関係性は理解しやすいのである。それに対して、トートロジーの場合、子どもは、そもそもなぜ同じ語を繰り返すような、一見すると無意味に思える形式を用いているのかその理由がわからず、解釈に必要な明示的な手がかりも得られないため、その裏に隠れた意味や話者の意図を理解することが、(少なくとも、シミリーよりも、)難しいのではないかと考えられる。

ここで、相手の意図を理解する(読み取る)ことに関する子どもの特徴について考えてみよう。人は、ことばによるコミュニケーションを日々行っているが、それを可能にしているのは、人が他者の言動についてその意図は何だろうかと、その心を読もうとする力であると言われていいる。このような力が身についているかどうかを判断する方法の一つとして、次のような発話を考えてみたい。便宜上、(12)として繰り返す。

- (12) 教室が少しむし暑くなってきたとき、国語の山口先生が、窓ぎわにすわっている花子さんに、「窓、開けられるかな?」とおっしゃいました。
- a. 山口先生は、窓を開けることができるかたずねている。
  - b. 花子さんは、国語が得意だ。
  - c. 山口先生は、窓を開けてほしい。
- (= (10))

下線部の示している内容を理解する上で鍵となるのは、当該疑問文を文字通りに何かを尋ねる疑問文ととらえるのか、あるいは、何かを依頼している依頼文ととらえるのか、という点である。

調査対象児は、下線部の示している内容として、山口先生は、「窓を開けられるかどうか」という能力を尋ねていると判断すれば、(12 a) を選ぶであろう。また、山口先生は、「窓を開けてほしい」と依頼していると判断すれば、(12 c) を選ぶであろう。(12 b) については、当該表現とは無関係である。大津・窪園 (2008) は、(12) のような文脈では、山口先生の発話に対して、「はい (、窓を開けられます)」という返事はおかしいので、〈窓ぎわに座っている花子さんは、窓を簡単に開けることができる。だから、山口先生は、花子さんに窓を開けられるかどうか尋ねているのではなく、窓を開けてほしいと依頼しているのだ。〉と状況にうまく合うように考え、山口先生の発話に対して〈依頼〉という解釈が出てくると説明している。要するに、解釈者 (聞き手) は、その文が使われる発話状況によって、その文で話し手が実際に伝えようとしていることをしっかりと読み取る必要があるのだ。もしそれができなければ、話し手の伝えたいことがわからず、ミスコミュニケーションが生じてしまう。

では実際に、子どもたちは (12) のような発話をどのように解釈しているのだろうか。次の表 3 は、各学年における (12) に対する解答状況を 〈(12 a) (12 c) ともに選択〉、〈(12 c) のみを選択〉別に示したものである。

表 3 (12) 「窓、開けられるかな？」に対する解答状況 (( ) 内は、人数を示す。)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
(12 a) (12 c) ともに選択	57% (19)	50% (13)	37% (13)	58% (18)	43% (14)	27% (10)
(12 c) のみを選択	15% (5)	11% (3)	20% (7)	22% (7)	40% (13)	50% (18)

1年生から4年生にかけては、〈(12 a) (12 c) ともに選択〉が〈(12 c) のみを選択〉を上回っているが、5年生では、両者がほぼ拮抗し、6年生では、反対に〈(12 c) のみを選択〉が〈(12 a) (12 c) ともに選択〉を上回っている。この結果から、5年生ごろまでは、当該発話が示す内容として可能性のあるものがどれであるかは直感的には理解しているものの、それを発話状況にうまく合うようなより適した解釈に絞り込む力が未熟である、あるいは、可能性のあるものなかからより適したものを選ぶ必要性をあまり自覚していないのではないかと考えられる。一方、6年生ごろになると、発せられている文によって話し手は実際に何を伝えようとしているのかということより自覚的に捉えるようになりつつあると思われる。

最後に、先述した相手の意図を理解する力とトートロジー発話を理解する力の関連性について考えてみたい。まず、次のような父親と息子のやりとりを見てみよう。便宜上、(13) として繰り返す。

(13) [日曜日の午後。たかしくんは、お父さんと遊びたい。だが、お父さんは、書齋で仕事をしている。]

たかし：ねえ、日曜日だし、遊ぼうよ。

お父さん：今は忙しいんだ。あとでな。



たかし：あとっていつ？

お父さん：あとはあとだ。むこうで、お兄ちゃんたちと遊んできなさい。

a. たかしくんは、お兄ちゃんと遊んだあとに、お父さんと遊べる。

b. お父さんは、たかしくんといつ遊べるか言いたくない。

c. お兄ちゃんたちは、たかしくんとテレビゲームをして遊ぶ。 (= (4))

このような文脈において、90%の大学生が、下線部の示している内容の正答として(13b)を選択した。これは、(13)のような文脈において「あとはあとだ」という発話を解釈する際に、大学生の多くが、父親は息子と遊ぶことができる具体的な時を述べるためではなく、その場をやり過ごそうと明確な言及を避けるために、当該発話を発したのだと判断したということを示している。このようなトートロジー発話を解釈する場合、解釈者(聞き手)は、話し手がその発話で実際に何を伝えようとしているのかということを読み取る必要があるのだ。

では小学生はどのように解釈したのだろうか。結果は、1年生、2年生では、父親が息子と遊ぶ具体的な時を示す(13a)が選択される割合が多かった。その後、学年の上昇とともに(13b)を選択する割合がゆるやかに増加していき、6年生では、その選択率は55%であった。

次に、(12)と(13)の理解に関する相関性について考察していきたい。表4は、6年生における(12)と(13)の正解・不正解者数とその割合を示したクロス表である。

表4 6年生における(12)と(13)の正解・不正解者数とその割合

	(13)「あとはあとだ」		
(12)「窓、開けられるかな？」	正解	不正解	合計
正解	12 (.33)	7 (.20)	19 (.53)
不正解	4 (.11)	13 (.36)	17 (.47)
合計	16 (.44)	20 (.56)	36(1.00)

1年生から6年生までの全学年における(12)と(13)のそれぞれの正解者数と不正解者数の組み合わせを、 $\chi^2$ 検定を用い統計的に処理した。その結果、学年ごとに見ると、1年生から5年生まででは、両者の間に統計的に有意な差は認められなかったが、6年生では、統計的に有意な差が認められた( $p < .05$ )。これは、6年生において相手の意図を理解する力とトートロジー発話を理解する力の間に何らかの相関が見られることを示している。このような結果は、トートロジー表現の理解を支える認知能力の一つとして、相手の意図を理解する力が必要になることを示唆している。

#### IV 結語

以上、小学生193名を対象とした質問紙法による調査から得られたデータに基づき、子どもが他者が用いるトートロジーやシミリーの意味を理解できるかどうかについて考察を行った。その

結果、第一に、子どもにとって、トートロジーは、シミリーよりも理解しにくいと言える。第二に、トートロジーを理解する力は、児童期には大人と同等のレベルには達さず、小学校卒業以降にその理解力が発達すると推測される。これら二つの結果から、〈トートロジーは、子どもにとってシミリーよりも理解することが容易ではなく、冒頭で示した修辞表現理解の発達プロセスにおいて、シミリー以後のいずれかに位置づけられる〉という仮説は、妥当であると結論づけられる。第三に、トートロジーを適切に理解する鍵は、他者の意図を読み取ろうとする力の発達であることが示唆される。

本研究は、修辞表現理解の発達プロセスにおけるトートロジーの位置づけを明らかにする出発点として、児童によるトートロジーとシミリーの理解に関する比較調査を焦点としたが、今後さらに考察を深めることによって解決すべき課題は、以下の4点である。

- (i) 習得時期の特定：人は、いつごろからトートロジーを理解できるようになるのか。小学校卒業以降のいつごろにトートロジーを理解できるようになるのかを特定することができれば、メタファーやアイロニーに関する先行研究を踏まえ、修辞表現理解の発達プロセスにおけるトートロジーの位置づけを明らかにすることができる。
  - (ii) 関連する認知能力の特定：トートロジーを理解するためには、どのような認知能力が関与しているのか。現時点では、トートロジー表現の理解には、話し手の意図を読み取る力の発達が関連づけられるように思われるが、トートロジーの理解の基盤となる認知能力を明らかにすることができれば、なぜ児童はトートロジーを理解することが難しいのかを説明することができる。
  - (iii) 修辞表現理解の発達プロセスにおけるトートロジーの位置に関する理由づけ：上記 (i) の課題解決を通して明らかになるであろうトートロジーを含む修辞表現理解の発達プロセスがなぜそのような順序になるのか。上記 (ii) の課題が解決できれば、修辞表現理解の発達プロセスにおけるトートロジーの位置に関する理由づけを認知能力の発達の観点から説明することができる。
  - (iv) 障害を持つ子どもによるトートロジーの理解や産出：自閉症など何らかの障害を持つ子どもは、いつごろからどのようなトートロジーを理解できるようになったり、産出するようになったりするのか。健常児と比較すると、障害を持つ子どもは、メタファーやアイロニーの理解に未熟さがあることが、様々な実験結果から指摘されている。冒頭で述べたように、トートロジーに関する先行研究において、子どもの理解に焦点を当てたものはないが、産出に関しても同様である。だが、(14) に示すように、アスペルガー症候群の小学生が、トートロジー発話を産出している例もあり、今後のさらなる検討が必要となるだろう。
- (14) 私は、うるさすぎて学校も行っていない。なのでクラスにどんな子がいるかも知りません。お母さんに「周りみんな知らん子やんか～。それは別にいいの?」と聞かれました。私は「だって、知らない子は、知らない子やろ～、それは全然いいねん」という返事をしました。(高橋・高橋 (2008: 27))

これらの課題については、稿を改めて論じたい。

## 謝辞

本研究は、JSPS 科研費（若手研究（B）課題番号「15 K 16753」）の助成を受けたものである。本調査を実施するにあたり、調査実施校の先生方や児童の皆さんのご協力を得た。ここに記して、心からお礼を申し上げたい。

## 注

- 1) Gibbs and McCarrell (1990) は、実験から得られたデータに基づき、文脈情報、統語形式、語彙的内容（名詞タイプ）の各要素が相互作用することによってトートロジーは理解されると主張する。さらに詳しい議論については、Gibbs and McCarrell (1990) を参照。
- 2) 調査対象者の年齢を考慮し、実際に使用した問題冊子内のすべての漢字にふりがなを振っていたが、本稿では省略している。また、調査対象者に提示した実際の掲載順は、例文番号 (5)、(1)、(8)、(2)、(6)、(9)、(7)、(10)、(3)、(4) の順である。特に出典が明記されていないものは、調査者による作例である。
- 3) 調査者は、児童に問題冊子を解答させる前に、以下の内容を教示するよう教員に依頼した。「今から、国語に関する調査を行います。この調査は、みなさんが、日本語をどのように理解しているかをあきらかにするものです。学校の授業や成績とはまったく関係ありません。表紙と次のページに書かれている説明にしたがって、思ったままを書いてください。20分で解答しましょう。」また、調査対象者の発達段階を考慮し、1年生と2年生の場合は、できる限り教員が質問紙上の質問事項を読み上げ、調査対象者がそれに順次解答する方法を採用した。

## 参考文献

- 安西祐一郎・神岡太郎（1986）「類推と比喩－その理解・生成・利用－」日本児童研究所（編）『児童心理学の進歩 1986年版』53-78, 東京：金子書房。
- Gibbs, Raymond W. and Nancy S. McCarrell (1990) "Why Boys will be Boys and Girls will be Girls: Understanding Colloquial Tautologies," *Journal of Psycholinguistic Research* 19: 125-145.
- 芳賀純・子安増生（編）（1990）『メタファーの心理学』東京：誠信書房。
- 東森勲・吉村あき子（2003）『関連性理論の新展開 認知とコミュニケーション』東京：研究社。
- 岩田純一（1990）「比喩理解の発達」芳賀純・子安増生（編）（1990）『メタファーの心理学』89-123, 東京：誠信書房。
- 鎌原雅彦・宮下一博・大野木裕明・中澤潤（編）（1998）『心理学マニュアル 質問紙法』京都：北大路書房。
- 松井智子（2013）『子どものうそ、大人の皮肉』東京：岩波書店。
- 三橋美典・武澤友広・小越咲子・谷中久和・小越康宏・川谷正男・中井昭夫（2010）「比喩・皮肉理解力の発達に関する検討－比喩・皮肉理解力テストを用いて－」『福井大学教育地域科学部紀要（教育科学）』1: 181-195, 福井大学教育地域科学部。
- 宮里香・丸野俊一（2007）「子どもの比喩形成・理解過程における研究レビューと新たなモデルの提案」『九州大学心理学研究』8: 121-131, 九州大学大学院人間環境学研究院。
- 大津由紀雄・窪園晴夫（2008）『ことばの力を育む』東京：慶應義塾大学出版会。

- 瀬戸賢一 (2002) 『日本語のレトリック 文章表現の技法』 東京：岩波書店.
- Sperber, Dan and Deirdre Wilson (1995<sup>2</sup>) *Relevance: Communication and Cognition*, Oxford: Blackwell.
- 高橋紗都・高橋尚美 (2008) 『うわわ手帳と私のアスペルガー症候群-10歳の少女が綴る感性豊かな世界-』  
京都：クリエイツかもがわ.
- Winner, Ellen. (1988) *The Point of Words: Children's Understanding of Metaphor and Irony*, Cambridge MA.:  
Harvard University Press.

### 例文出典 (調査で用いた問題冊子内で使用したもの)

- 朝日新聞出版 (編) (2009) 『あのね 子どものつぶやき』 東京：朝日新聞出版.
- 今江祥智 (訳) (1969) トミー・アングラー (著) 『すてきな三にんぐみ』 東京：偕成社.
- 中川正文 (1977) 『ぐりとぐらのかいすいよく』 東京：福音館書店.
- 中川李枝子 (1977) 『ねずみのおいしゃさま』 東京：福音館書店.
- 大津由紀雄・窪園晴夫 (2008) 『ことばの力を育む』 東京：慶應義塾大学出版会.
- 谷川俊太郎 (訳) (1969) レオ・レオニ (著) 『スイミー』 東京：好学社.
- 谷川俊太郎 (訳) (1975) レオ・レオニ (著) 『さかなはさかな』 東京：好学社.
- 俵万智 (2013) 『ちいさな言葉』 東京：岩波書店.

## Summary

Many previous studies have been undertaken on nominal tautological utterances such as *Boys will be boys*. To the best of my knowledge, however, the only analysis based on an experimental approach is that conducted by Gibbs and McCarrell (1990), focusing on how adults understand tautological utterances. No one has yet successfully explained the ability of children to comprehend tautology. On the other hand, many researchers have studied children's comprehension of other figurative expressions. For example, the combined research of Winner (1988) and Iwata (1990) found that children become able to grasp figurative expressions in the following order: simile, metaphor and then, irony. This leads to the question: Where does tautology place in the acquisition order of figurative expressions?

As a first step in answering that question, this experimental research, involving 193 elementary school students, hypothesizes that tautology is placed somewhere after simile. This paper compares tautology with simile, and argues that (i) schoolchildren can understand simile more easily than tautology, and therefore the hypothesis is valid. It also suggests that (ii) unlike simile, there is a great disparity in the ability between even 12-year-old children and adults to understand tautology, suggesting that the ability to comprehend tautology develops in the years after elementary school, and furthermore, that (iii) the key to properly interpreting tautology is found in the development of reading the intention of others.

**[Key words]** tautology, figurative expressions, language acquisition, cognitive pragmatics