

幼児の物語理解への物語の繰り返し構造の影響について

高橋 登 杉岡 津岐子
(大阪教育大学教育学部) (吉備国際大学社会学部)

幼児の物語理解の発達過程を明らかにするために、2つの簡単なアニメーションの物語を自作し、子ども達に呈示した。一方の物語は類似したエピソードが繰り返されるものであったのに対し、他方はそれぞれのエピソードは類似していないという点で繰り返しの構造はあいまいなものであった。実験1では、2-4歳の被験児に対して物語を呈示し、直後再生を行わせた。その結果、類似したエピソードが繰り返される物語の方が再生率は高いこと、低い年齢の被験児では再生率は低く、そのかわり様々な誤反応が見られることが示された。こうした誤反応は、直前の場面からの誤った類推であるとか、手掛りとして示された絵からの連想によるものであると考えられた。実験2では、子どもの再生が出来事間の因果的な関係の理解に基づいたものなのか、それとも記憶に残っている個々のエピソードを断片的に語っているに過ぎないのかを区別するため、再生の際に出来事間の因果的な関係が正確に述べられているかどうかを判定基準として、2-5歳児に対して同様の手続きで実験を行った。その結果、2歳児群ではいずれの物語でもこの基準を満たす再生を行った者はほとんどいなかったが、3-4歳児群では繰り返しの構造の明確な物語でこの基準を満たす再生が多かった。また、5歳児群ではいずれの物語でも正確な再生を行っていた。

【キー・ワード】物語理解, アニメ, 繰り返し構造

問 題

子ども達は乳児期から毎日テレビやビデオ、絵本などを通じて多くの物語に接している。子ども達はそれらをどの程度理解しているのだろうか。また、理解出来ない段階から徐々に理解出来るようになるのであるとすれば、それはいかにして可能なのであろうか。また、そもそも物語を理解するというのはどういうことなのだろうか。本研究は幼児の物語理解の過程を明らかにすることを目的とするが、その前に、物語という用語について定義をし、それに基づいて物語を「理解する」という用語の意味を明確なものとしておく。

物語をどの様に定義するかは研究者によって異なるが、本研究ではごく大雑把に、ひとりまたは複数の、心を持った登場人物について時系列に沿って起こる出来事の連鎖、そのまとまりを物語と呼ぶことにする。時系列に沿うとは言っても、一つの物語内での出来事の生起の時間的な順序が、それが伝えられる際にも保たれると考える必要はない。出来事が生起した時間的な順序が前後して伝えられることはあり得るし、それはその物語を伝える側の伝え方、つまり伝えるための技法の問題である。通常、物語には最初に発端となる部分があり、そこではその物語の中で解決すべき問題が呈示され、結末の部分で発端部で与えられた問題が解決する。従って時間的な経緯に従えば、物語の中では出来事が直線的に連なって行くわけであるが、物語全体としてみれば、さらに発端部と結

末との間にも直接的で因果的な関連がある、最低限2段階のレベルを持つ階層的な構造を持つひとつのまとまりと考えることが出来る。また、それぞれの出来事は発端となる部分と展開部、結末の3つの要素からなると考えられる (Stein, & Glenn, 1979)¹⁾。

ところで、出来事は必ずしもただ一本の直線的な関係で結び付いて行くと考えする必要はない。複雑な構成を持った物語では、相互に無関連な出来事の系列が並行して展開し、それがあつてところで結び付くような、言わば枝別れをした構造を持つこともあり得る。また、出来事自体がさらに再帰的にここで述べた物語のような構造を持つこともある。この2つの条件、つまり枝別れと再帰性の条件があるために無限の種類 of 物語の構造を作り出すことが出来ると考えられる。

上記の様な物語の定義に照らしてみた場合、最も単純な構造を持った物語について考えたならば、どの様な場合に物語は理解されたと言うことが出来るのだろうか。第1に、出来事の生起の順序的な関係が理解されること of 物語の理解の条件としてあげられる。例えば子どもに

1) 物語の構造を分析し、形式的に記述して行く試みは文学の分野でも (Prince(1991)を参照のこと)、心理学でも (Mandler, & Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Thorndyke, 1977 など) 数多くなされてきた。それらの多くは基本的には本論文における物語の定義と共通しており、さらにそれを詳細にしたものである。けれども、本研究では幼児の物語理解を扱うために必要とされる物語の最低限の構造上の特徴が明確化されれば充分であるので、本文で述べた以上の細部にわたる定義は行わない。

物語を見せ、それを再生させた場合に、複数の出来事について再生したとしても、その順序がばらばらであればその子どもには物語内の出来事間の順序関係や因果関係は理解出来ていないと判断されざるを得ない。また、物語が階層的な構造を持つ全体的なまとまりであるということから、発端と結末の間にある直接的で因果的な関係が理解されることもその物語が理解されているかどうかをはかる基準として考えられる必要がある。従って、これら2つの基準が満たされたとき、その物語は理解されたと言うことが出来るだろう。

ところで、子どもが物語をどの程度理解しているのか測ろうとする場合、子どもの言語的な表現能力の制約から、言語による説明に依存しない方法が追求されてきた。ひとつは視聴中の子どもの反応（例えば眼球運動や笑い、言語的な反応など）を理解の指標として行こうとするものである（秋山・小平, 1986; 澤田・小林・田代・高木, 1974; Takahashi, 1991など）。もう一つはしばしば用いられてきた方法は物語の各場面を絵カードとして呈示し、それを並べ替えさせるというものである（秋山, 1983; 秋山・小平, 1986; 高木, 1979など）。けれどもいずれの方法も、物語の中で引き続いて起こる出来事の関連性であるとか、また、発端と結末の間の因果的な関係といったことを子ども達が理解しているのかどうかを知るためには充分なものではない。視聴中の反応のみからでは物語中のそれぞれの場面への関心の有無しか知ることが出来ないし、また、絵カードによる配列が正しく出来たとしても、それは、それぞれの絵の出現順序が正しく再現出来た、という以上の意味はない。こうした点は、子ども自身による物語についての説明や、実験者からの質問に対する応答から判定せざるを得ない。従って、本研究では子どもに物語について言語的に説明を求めることによって理解の程度を測ることとする。その際、2種類の異なる物語を用意し、また質問の形式を変えることによる子どもの反応の違いを分析することを通じ、言語的な表現能力の制約を越えた子どもの物語理解の発達の一般的な特徴を明らかにする。

低年齢の幼児の絵本に対する嗜好についての経験的な知見によれば、1) 0歳代（より正確には10~11ヵ月くらいまで）の間は絵本を与えてもページをめくることが振り回すことの方に興味があったものが、2) 2歳の誕生日前後には動物の絵本や乗物の絵本のような、絵本の中の絵そのものに関心が向くようになる。また、簡単な筋のある絵本も好むようになるが、この時期では、例えば気に入った絵本を繰り返し母親に読むことを要求し、特定の場面の決り文句と一緒に声に出して喜ぶような、物語の筋に対する関心と言うよりは、むしろ言葉のリズムに対する関心であるとか、物語の一部分を子ども自身が演じることを楽しむような、模倣遊びの側面が強い。その

後、3) 2歳代になって単純な繰り返し構造を持った物語に興味を持ち、次の展開を予測し、それを楽しむようになる（阿部, 1977; 中村, 1977; 中沢, 1977; 佐々木, 1980）。従って乳幼児の絵本に対する興味は、発達とともに物としての絵本から絵本に描かれたものへ、それも絵本の部分部分への関心から絵本全体で伝えられる物語に対する関心へと変化して行くと考えられる。もちろん乳幼児期の子どもの絵本への興味は、それを読み聞かせる相手（母親や保育者）との間で成立するリズムカルな言葉のやり取りを楽しむ、絵本を仲立ちにした言葉遊びの側面や模倣遊びの側面があり、絵本への興味が一貫した筋を持った物語の理解にそのまま対応するわけではないが、少なくとも、2歳代に入ると、絵本などでの筋の展開に対する興味が芽生えてくるものと考えられる。

また、テレビに対する興味の向け方を調べてみても、0歳代からテレビの映像への乳児の注視の程度は高いが（Muranoi, 1987; 秋山・小平, 1988）、1歳代になってもテレビを見る際には極端に近寄りたり、場合によっては画面に手を触れたりなめたりすることがしばしば見られる（吉田・村野井・篠田, 1984）ことから考えて、0~1歳代間のテレビへの関心はもっぱら映像そのものに対するものであって、番組の筋に興味に向かっていているとは考えにくい。ところが、2歳代になると幼児向けに作られた簡単な筋のあるアニメーションやお話絵本について、見た後で断片的な再生が可能となる（宮崎・秋山・坂元, 1981; 秋山・小平, 1986）。また、Takahashi (1991) は1~3歳代の幼児にテレビアニメ（NHKの「お母さんといっしょ」のうちの「こんな子いるかな」）を見せ、その際の眼球運動（saccade）を分析しているが、その結果、1歳代では筋のある部分よりもむしろ画面上の動きが活発な場面でsaccadeがよく起こっていたが、3歳代ではその逆で、画面上の動きは乏しくても物語の一部分であるときによく起こることが示された。また、2歳代ではこの中間の傾向が見られた。このことから考えて、2~3歳頃からテレビ番組の筋のあるものに対する興味が芽生えてくると考えられる。従って幼児の絵本に対する興味やテレビへの反応を考慮すれば、2歳代から子ども達は物語の筋に興味を持ち始めるようになるものと思われる。

ところで、幼児は繰り返し構造を持った物語を好むということがしばしば指摘されてきた（丸野・高木, 1980）。繰り返しが好まれるのは、それによって新規に付け加わる情報が少ないため、記憶に対する負荷が少ないためであり、また、次の展開を予測しやすいためであろうと考えられている（丸野, 1988）。また、それぞれの出来事が類似していれば、その間に連続性のあることを理解するのも容易であろうと思われる。けれども、繰り返し構造という言葉はいまいである。ロシア民話の「大きなカブ」に典型的に示されるような、各場面では基本的には

同じ出来事が繰り返し起こるような場合が考えられる一方で、もっと広い意味で繰り返し構造が見られる物語を考えることも可能である。日本昔話にある、「ネズミの嫁入り」などのように、発端の部分で設定された問題は一定であり、それぞれの場面ではその問題の解決のために登場人物は行動するものの、そこで起こる出来事はそれぞれかなり異なっている場合がそれである。この様な物語は前者と比べると、登場人物の行動に定型性が乏しい。そこで本研究では、「大きなカブ」の様な登場人物の行動に定型性が見られるものを繰り返し構造の明確な物語と呼び、他方、「ネズミの嫁入り」の様な物語を繰り返し構造のあいまいな物語と呼んでおくことにする。もちろんこの2つの中間に様々な繰り返し構造を持った物語を位置付けることができる。そうすると、物語の理解が始まる初期の段階では明確な繰り返し構造を持った物語は、繰り返しがあいまいな物語に比べ理解されやすいだろうと考えられる。後者では出来事は発端で示された問題の解決のために引き起こされるものの、そのパターンには前者のような共通性がないからである。登場人物の数や場面の数など他の条件は共通にした2つの物語を作ってその間の子どもの理解の違いについて比較を行えば、このことは容易に確かめられるだろう。

ここまで物語、物語の理解、物語の繰り返し構造といった諸概念を再度定義し直すことによって明確化してきたが、それによってこれまで経験的にしか述べられてこなかった幼児の物語理解の発達、特に物語理解と物語の構造との関係を実証的に明らかにするための道具立てが揃ったことになる。

これまで述べてきたことから、子どもの物語理解の発達は次のように進むと考えられる。1) 幼児の物語の理解は2歳代から徐々に進むであろう。2) 前述の絵本に対する興味の移り変わりから考えると、最初は物語の要素となる出来事の理解があり、それが、出来事の間にある関連性の理解へと進んで行くであろう。3) その際には、繰り返しの構造の明確な物語が、出来事のパターンの共通性からその間に関連性があることを理解することを容易なものとし、それが幼児の物語理解の端緒となるであろう。そこで本研究では、まず、実験1で実際にそうした内容を持つアニメーションの物語を自作し、物語の間で幼児の理解の違いが見られるかを検討することとする。絵本などの代わりにアニメーションを材料として用いることにはいくつかの利点が考えられる。第1に、アニメーションでは登場人物の動作を実際に示すことが出来るので、同一の内容であってもより具体的な表現が可能である。第2に、アニメーションは低年齢の段階から幼児の注意を強く惹く刺激である (Takahashi, 1991)。第3に、絵本の提示などに比べると提示時間や場面の進め方などの条件が統制しやすい。もちろん絵本の読み聞かせであっ

てもやり方によってはこれらの条件のいずれかを満たすことは可能であるが、そのすべてを同時に満たすことは困難である。こうした点から、アニメーションは物語理解の発達研究の材料としてより適していると考えられる。

実験 1

方法

被験児：大阪府池田市内の公立保育園在籍児。2歳児クラス；19名（男児13名，女児6名）（平均年齢；3：1，年齢の範囲；2：7-3：7），3歳児クラス；20名（男児12名，女児8名）（平均年齢；4：1，年齢の範囲；3：8-4：7），4歳児クラス；18名（男児12名，女児6名）（平均年齢；5：2，年齢の範囲；4：8-5：6）。各グループは保育園内の年齢別のクラス編成に応じて構成された。ただし、実験の実施時期が秋であったため、被験児の実際の年齢とグループの名称との間にはずれがある。

材料：絵本（寺村輝夫著，村上勉絵「あなにおちたぞう」，「いいことをしたぞう」 偕成社刊）をもとに，簡単な2つのアニメーションの物語を自作した。自作した物語は条件を統制するために，もとの絵本の筋を簡略化し，内容も大幅に変えたものであり，絵もコンピュータディスプレイ上に呈示するためにすべて描き直した。アニメーションはApple社製コンピュータ（Macintosh SE/30）によって作成され，呈示もこれを用いて行われた。2つの物語はFigure 1に示されるように，2つの設定部分とそれに引き続いて起こる3つのエピソード，および結末の部分からなっていた。物語は設定の部分から結末まで時間的な順序に従って出来事が展開するようになっていたが，さらに，設定の部分で示された問題が結末で解決するようになっていくという点で設定と結末の間には直接的な因果関係があるようになっていた。2つの物語とも場面の数・長さ・登場人物の数はほぼ等しくなっていたが，一方はエピソード部分で異なる登場人物が同種の行動を繰り返すという点で明確な繰り返し構造を持ったものであるのに対し，他方は主人公が同一の目的のために場面ごとに異なる行動をとるという点で繰り返し構造はあいまいなものであった。2つの物語の各場面の冒頭の絵とそこで起こる出来事を付図に示す。2つの物語はそれぞれ6つの場面からなっていたが，最初（場面1）と最後（場面6）は共通であった。ただし，物語の筋が異なっているのでナレーション自体は異なっていた。物語をそれぞれ「穴に落ちたゾウの話」（略して「穴ゾウの話」），「いいことをしたゾウの話」（略して「いいゾウの話」）と呼んでおくこととする。

また，物語はすべてがアニメーションになっているわけではなく，各場面ではまず冒頭の絵が示され，次にナレーションとともに絵が動き出し，その場面の終りの状態で絵が止まるようになっていた。またそれぞれの場面

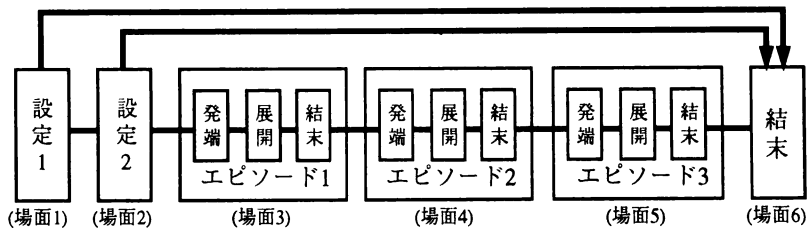


Figure 1 実験に用いられた物語の構造

内ではカメラアングルは固定していた。実験者は絵本のページをめくる要領で各場面の冒頭部を示し、次に絵を動かし、止まった後に次の場面を呈示して行った。呈示時間は両物語とも約2分間であった。

手続き：実験は個別に行われた。最初に、被験児が物語に登場する登場人物の名（動物名）を知っているかどうかを確認するために、物語の中に出てくる動物の絵を呈示して命名させた。呈示された絵の中には他の動物の絵も含まれていた。物語に出てくる動物の中で命名できないものがあつた場合には名前を教え、すべての絵を見終った後でもう一度その絵を見せ、命名できることを確認した。

次に、後でどんな話だったか尋ねるのでよく見ておく様教示し、物語の一方を付図に示されたように場面1から順に呈示していった。呈示後、再度場面2の冒頭の絵を見せ、この物語はどんな話だったのか話す様教示し、直後再生させた（全体再生）。また、反応が無かった場合には反応を促すために何が出てきたのかたずね、その上で再度どんな話であったか質問した。場面2を呈示した上で再生を求めたのは、同一の被験児に2つの物語を呈示するので、今見た物語の再生を求めていることを明示的に示すためであった。全体再生後、場面2で、この場面では次に何が起こるかを質問し、その後、その場面を動かして見せ、その場面で実際に何が起こったか確認した。次に場面3の冒頭の絵を見せ、その場面で次に何が起こるかを再生させた。同様の手続きを場面4・5・6についても繰り返した（手掛り再生）。

同様の手続きをもう一つの物語についても行った。物語の呈示順序は被験児によってカウンターバランスした。また、被験児の反応はすべてテープに録音した。

結果と考察

物語をFigure 1に従って設定部1、設定部2、エピソード1（発端部分、展開部分、結末部分）、エピソード2（発端部分、展開部分、結末部分）、エピソード3（発端部分、展開部分、結末部分）、結末部分の各要素に分け、そのそれぞれの部分が再生された場合には1点を与えることによって得点化した。ただし、エピソード3の結末部分は全体の結末と内容的に重複しているので得点化の際の要素としては扱わなかった。また、結末部分はFigure 1に

示されるように設定部1で示された問題の解決（ゾウの鼻が長くなった）と設定部2で示された問題の解決（穴からでられた；「穴ゾウの話」、親切にすることが出来た；「いいゾウの話」）の2つの要素から成り立っているため、そのそれぞれが再生された場合に各1点を与えた。従って合計12点満点で得点化を行ったことになる。また、単にサルがいた、ニワトリがいた、といったように登場した動物の名前のみが再生された場合には得点は与えられず、各要素についての述部を含んだ表現がなされた場合（例えば「サルが……した」など）にのみ、その要素は再生されたものと判定された。2名の評定者が独立に評定したところ、89%の一致率が得られた。不一致の部分については両者の協議によって決定された。

この再生得点のグループごと、物語ごとの平均と標準偏差をTable 1に示す。グループ(3)×物語(2)×再生方法(全体再生・手掛り再生；2)の分散分析を行ったところ、グループ($F(2, 54) = 28.84, p < .01$)、物語($F(1, 54) = 16.41, p < .01$)、再生方法($F(1, 54) = 101.86, p < .01$)の各主効果が有意であった。グループについてTukey法による多重比較を行った結果、すべてのグループ間に有意差が見られた(5%水準)。従って、年齢の上昇に伴って再生率は上昇すること、また、繰り返し構造が明確な物語の方が再生されやすいことが示された。

また低い年齢の被験児では、実際の筋を再生するばかりでなく、それとは異なる発話もしばしば見られた。全体再生・手掛り再生を通じ、1度でもこうした誤反応を行った者は、2歳児クラス15名、3歳児クラス12名、4歳児クラス3名で、グループ間に有意差が見られた($\chi^2(2, N = 57) = 15.48, p < .001$)。全体・手掛り再生別、場面別にこうした誤反応を行った者の人数をTable 2に示す。「穴ゾウの話」では場面5で、「いいゾウの話」では場面4、5でグループごと的人数に有意な差が見られた。

誤反応は具体的には次の3つのカテゴリに分類することができる。第1は話を創作してしまうもので、41の反応²⁾(2歳児クラス：22, 3歳児クラス：17, 4歳児クラス：2)

2) 同一の被験児が異なる場面で誤反応を行っている場合があるため、誤反応の数は誤反応を行った者の人数とは一致しない。

Table 1 実験 1 における物語別・再生方法別のグループごとの平均再生数

		2歳児クラス (n=19)	3歳児クラス (n=20)	4歳児クラス (n=18)
繰り返しの構造が明確な物語 (「穴ゾウの話」)	全体再生	1.53 (1.31)	3.95 (2.44)	5.61 (2.25)
	手掛り再生	3.42 (1.66)	5.10 (2.59)	7.17 (1.72)
繰り返しの構造があいまいな物語 (「いいゾウの話」)	全体再生	.68 (1.11)	2.30 (1.72)	4.94 (3.24)
	手掛り再生	2.37 (1.38)	5.00 (1.84)	5.94 (2.13)

注. 再生数の最大値は12, また, () 内の数値は標準偏差

Table 2 実験 1 における物語別・場面別の誤反応の出現頻度

		2歳児クラス (n=19)	3歳児クラス (n=20)	4歳児クラス (n=18)		
全体再生	「穴ゾウの話」	3(2,1,0) ^{a)}	5(5,1,1)	0(0,0,0)	ns ^{b)}	
	「いいゾウの話」	2(1,2,0)	4(4,0,0)	1(1,0,0)	ns	
手掛り再生	場面3	「穴ゾウの話」	2(2,0,0)	1(1,0,0)	2(1,1,0)	ns
		「いいゾウの話」	5(4,1,0)	1(1,0,0)	0(0,0,0)	ns
	場面4	「穴ゾウの話」	1(1,0,0)	3(2,1,0)	0(0,0,0)	ns
		「いいゾウの話」	10(9,0,1)	3(2,1,0)	0(0,0,0)	p<.01
	場面5	「穴ゾウの話」	7(0,3,5)	7(1,1,6)	0(0,0,0)	p<.01
		「いいゾウの話」	7(3,1,3)	6(1,0,5)	1(0,1,0)	p<.05

a) ()内の数字は本文中の誤反応の各カテゴリの誤反応の数を示している。左側は新たな話を創作ことによる誤反応, 中央は侵入反応, 右側は誤った予測に基づく誤反応の数である。同一の被験児がひとつの場面で複数のカテゴリに属する誤反応を行っていることもあるので, ()内の数字の和が誤反応を行った者の人数に対応しない場合もある。

b) 直接確率法による。

がこのカテゴリに分類された。このカテゴリに属する発話には、手掛りとなる絵からの連想に基づくと考えられるような発話も含まれている。例えば「いいゾウの話」の手掛り再生の場面4における発話で、「卵、食べちゃった」「ゾウさんがふんでくれるの。皮むいて食べたらおいしいで」（いずれも2歳児クラスの反応）などは典型的なものである。この場面では全体で13の誤反応が見られたが、そのうちの11の発話がこうした絵からの連想に基づくと考えられるものであった。2番目のカテゴリは侵入反応とも呼び得るもので、実験で用いられた他の刺激についての発話が見られる場合である。具体的には、実験の導入部で見せた他の動物の名前をあげたり、「穴ゾウの話」の再生のときに「いいゾウの話」の話をしたりするような場合である。このカテゴリに属する発話は全体で14（2歳児クラス：8, 3歳児クラス：4, 4歳児クラス：2）あった。3番目のカテゴリは、物語の以前の場面からの誤った類推に基づくと考えられるものである。全体で21（2歳児クラス：9, 3歳児クラス：12, 4歳児クラス：0）の反応がこのカテゴリに分類された。このカテゴリに属する反応が顕著に見られたのは両方の物語とも場面5

で、「穴ゾウの話」のこの場面では2歳児クラス, 3歳児クラス合計で16の誤反応が見られているが、そのうちの11の反応がライオンも穴に落ちるというものであった。また「いいゾウの話」でのこのカテゴリの誤反応は、ライオンの子どもが木から落ちるというもので、これは場面3（サルが木から落ちる）からの類推と考えられた。

2番目のカテゴリの誤反応は、同一の被験児に対して2つの物語を順に見せるという手続きによって生じたものであるが、いずれのカテゴリの誤反応も、物語を正しく再生できない場合であっても、被験児は以前の経験や、手掛りとなる絵を基にして、実験者からの問いかけに対して次の展開について予測し得ることを示すものと考えられる³⁾。

これらの結果から次のように考えることが出来る。第

3) 子どもたちの誤反応は再生場面でのものであり、そうした点からは予測という用語は適切ではないように思われる。けれども子どもたちの誤反応は、再生の状況で直前の場面や眼の前に呈示されている絵から話を新たに作り出していることによるものと考えられ、そうした意味から、子どもたちのこうした誤反応は物語の次の展開を新たに予測することによって生じたものであると言うことが出来る。

一に、低い年齢の被験児の再生率の低さは、被験児の言語での表現能力の低さといった、言語能力の低さのみ原因を求めることは出来ないということである。というのも、誤反応の多さに示されるように、被験児は全く無言でいるわけではなく、物語中の直前の出来事からの類推であるとか、呈示されている場面の絵からの連想といったように、何らかの意味で物語と関連のあることを話すことも多いからである。従って再生率の低さと、誤反応の多さという2つの点を考慮すれば、本研究の2歳児クラスの子ども達は、少なくとも本研究で用いた物語を理解しているとは言えないだろう。

ただし誤反応の、特に手掛り再生時の誤反応の肯定的な意味合いについて考えるならば、3番目のカテゴリの誤反応がみられることは、そうした誤反応を行った子ども達が、その場面で起こる出来事に関して直前の場面での出来事から類推して答えていたと考えることが出来る。その際に繰り返しの構造が明確な物語は、子ども達にとっては出来事の間を関連付けることが容易なものなのだろう。そのために物語間で再生率に差がみられたものと考えられる。従って、物語の中で引き続いて起こる出来事を関連のあるものとして見て行こうとする子どもの側の態度と、それを容易にするような構造を持った物語の両者が相俟って子ども達の物語の理解は始まると考えることが出来る。

けれどもこの結論を引き出すためには、実験1は次の2つの点で問題がある。ひとつは2つの物語を同一の被験児に呈示するという手続きによるものである。実験1では全体再生の際に、両物語の区別を明確にするために場面2を示しているが、「穴ゾウの話」ではゾウが落ち込む穴が描かれており、それ自体が以降のすべての出来事を想起する際の手掛りとなるのに対し、「いいゾウの話」の場面2にはそのような明確な手掛りはない。この点を考慮すれば、「穴ゾウの話」の再生率の高さを単純に繰り返しの構造の明確さのみ求めることは妥当ではないだろう。もうひとつの問題点は、実験1の分析が要素要素の再生の総和としての再生率の分析に留まっているという点である。子ども達の再生が、出来事の間因果的な関係の理解に基づいたものなのか、それとも記憶に残っている個々のエピソードを断片的に語っているに過ぎないのか、その区別を行う必要がある。

そこで実験2では、それぞれの被験児には一方の物語のみを呈示し、再生では場面1を呈示しておくことで必要以上の手掛りは与えないようにし、また、物語の理解の有無について、1) 少なくとも2つ以上の出来事が生じた順に再生され、2) 結末についての言及もあるという2つの基準を設けることにより、再生が物語の理解に基づくものなのか、エピソードの断片的な再生にすぎないのかの区別を試みる。この基準は機械的なものではある

が、物語が時間的な経緯に従って起こる出来事の連鎖であり、結末の部分で発端部で示された問題が解決するという構造を持つという本研究における物語の定義に対応するものである。さらに最後の場面で結末にいたった原因を説明させることにより、設定部と結末との間にある因果的な関係について子ども達がどの程度理解しているのかを測ることとする。

実験 2

方法

被験児：大阪府柏原市内の公立・私立保育園在籍児。実験1とは異なり、各被験児は一方の物語のみを呈示された。また、新たに5歳児クラスを被験児群に付け加えた。5歳児クラスを被験児群に加えたのは、実験1の最も高い年齢群である4歳児クラスでも平均の再生率は必ずしも高くなかったため、より高い年齢の被験児のデータも得ておく必要があると考えたためである。「穴ゾウの話」条件はそれぞれ、2歳児クラス12名（男児5名、女児7名）（平均年齢；2：11、年齢の範囲；2：5-3：4）、3歳児クラス14名（男児6名、女児8名）（平均年齢；4：0、年齢の範囲；3：6-4：5）、4歳児クラス12名（男児4名、女児8名）（平均年齢；5：0、年齢の範囲；4：6-5：4）、5歳児クラス13名（男児6名、女児7名）（平均年齢；6：0、年齢の範囲；5：5-6：5）、「いいゾウの話」条件はそれぞれ、2歳児クラス14名（男児8名、女児6名）（平均年齢；2：11、年齢の範囲；2：6-3：2）、3歳児クラス18名（男児9名、女児9名）（平均年齢；3：11、年齢の範囲；3：7-4：4）、4歳児クラス14名（男児8名、女児6名）（平均年齢；4：11、年齢の範囲；4：6-5：2）、5歳児クラス13名（男児6名、女児7名）（平均年齢；6：0、年齢の範囲；5：5-6：6）であった。

材料：実験1と同じものが用いられた。

手続き：実験1とほぼ同様の手続きであったが、各被験児は一方の物語のみを呈示される点が異なっていた。また、実験1とは異なり、物語の呈示後は場面1を示して物語全体の再生を促した。再生に当たっては、最初にどんな話だったか出来るだけ詳しく話すように教示し、反応がなかった時には何が出てきたかを尋ね、答えがあったときにはそのそれぞれが何をしていたのか質問した⁴⁾。

実験1では、どの様な話だったか、何が出てきたかと続けて質問をしているため、どこまでが自発的な再生か、どこまでが何が出てきたかと尋ねられることによって検索の手掛りが得られたことによるものなのかが充分明確にならなかった。この点の区別は物語の理解の定義から

4) 実験1で反応がなかった場合に何が出てきたかを尋ねているのは、単に発話を促すためであったが、実験2ではさらにそのそれぞれが何をしていたのかを尋ねることで再生の助けとなるようにした点が異なっている。

Table 3 実験 2 における物語別・再生方法別のグループごとの平均再生数

		2 歳児 クラス	3 歳児 クラス	4 歳児 クラス	5 歳児 クラス
繰り返し構造が明確な物語 （「穴ゾウの話」）	全体再生	1.33 (2.50)	3.14 (2.82)	3.58 (3.58)	6.46 (3.18)
	手掛り再生	1.42 (1.68)	6.29 (2.20)	6.25 (2.77)	7.54 (2.54)
繰り返し構造があいまいな物語 （「いいゾウの話」）	全体再生	1.07 (1.86)	2.11 (1.91)	1.79 (1.48)	5.77 (2.92)
	手掛り再生	1.93 (2.30)	3.94 (2.98)	4.14 (2.66)	7.38 (2.29)

注. 再生数の最大値は12, また, () 内の数値は標準偏差

みて重要である。後者の反応であれば、印象に残ったエピソードが断片的に語られているにすぎない可能性があるからである。そこで、この間の区別を明確なものとするためにこの様な質問の区別が行われた。

全体再生の後は実験 1 と同様、各場面の冒頭の絵を呈示後、その場面で次に何が起こるかを尋ねていった。また、手掛り再生の最後の場面 6（登場人物が皆で笑いあっている）で、なぜゾウが微笑んでいるのか、その理由を尋ねた。

結果と考察

実験 1 と同様にして再生得点を算出した。2 名の評定者が独立に評定したところ、91%の一致率が得られた。不一致の部分については両者の協議によって決定された。グループごと、物語ごとの平均と標準偏差を Table 3 に示す。グループ (4) × 物語 (2) × 再生方法 (全体再生・手掛り再生; 2) の分散分析を行ったところ、グループ ($F(3, 102) = 24.75, p < .01$), 物語 ($F(1, 102) = 5.23, p < .05$), 再生方法 ($F(1, 102) = 59.08, p < .01$) の各主効果およびグループ × 再生方法 ($F(3, 102) = 4.81, p < .01$) の交互作用が有意であった。グループ × 再生方法の交互作用が有意であったことから、再生方法ごとにグループによる再生得点に差が見られるか Tukey 法による多重比較を行ったところ、いずれについても 2 歳児クラス < 3・4 歳児クラス < 5 歳児クラスの差が見られた (5% 水準)。また、再生時に自発的な再生が行われたかどうか、すなわち、登場人物についての付加的な質問を付け加える前に自発的に再生が行われたかどうかを数えたところ、Table 4 の様になった。各物語について、隣り合う 2 つのグループ間で人数に違いが見られるか、また、各グループで物語による違いが見られるか、直接確率法による検定を行ったところ、「いいゾウの話」の 5 歳児クラスと 4 歳児クラスの間で有意差がみられ、また 4 歳児クラスでは物語間に有意差がみられた ($p < .01$; 両側検定)⁵⁾。Table 4 に示されるように、「いいゾウの話」では 4 歳児クラスになると顕著に自発的な再生が少なくなるのに対し、「穴ゾウの話」ではそうした傾向はみられない。

さらに、全体再生において、2 つ以上の場面の間の生起順が正しく、かつ結末部分も再生された場合にその被験児はこの物語の因果的な関連性を理解していたものと判定し、物語別、グループ別にその人数を数えた。ただし場面の再生については、その一部の要素でも再生されていた場合にはその出来事は再生されたものとしてあつかった。従って、例えば、「ゾウの鼻が大きくなった」とだけ答えた場合（結末のみの再生）や、「ゾウの鼻が伸びた。ニワトリに怒られた。」（場面の順序が逆）という再生の場合には、その被験児は、物語の因果的な関係の理解に基づいた再生は行っていないものと判定された。

物語別、グループ別の人数は Table 5 の様になった。各物語について、隣り合う 2 つのグループ間で人数に違いが見られるか、また、各グループで物語による違いが見られるか、直接確率法による検定を行ったところ、「穴ゾウの話」では 2 歳児クラスと 3 歳児クラスの間で有意な差がみられ、「いいゾウの話」では 4 歳児クラスと 5 歳児クラスの間で有意差がみられた。また、3, 4 歳児クラスでは物語間に有意差がみられた ($p < .01$; 両側検定)。Table 5 から、2 歳児クラスでは両方の物語の再生ともこ

Table 4 自発的に再生を行った者の数 (実験 2)

	繰り返し構造が 明確な物語 （「穴ゾウの話」）	繰り返し構造が あいまいな物語 （「いいゾウの話」）
2 歳児クラス	2/12 ^{a)}	1/14
3 歳児クラス	4/14	4/18
4 歳児クラス	7/12	0/14
5 歳児クラス	12/13	8/13

a) 分母は被験児の数
b) 直接確率法 (両側検定) ($p < .01$)

5) 対をとって繰り返し比較を行うことは、第 1 種の過誤の可能性を実際の有意水準より高めるという意味で好ましいものではない。対数-線型モデルの適用も考えられるが、期待度数が小さくなり、これも適当ではない。そこで、以下の分析では棄却水準を通常の 5% 水準ではなく、1% 水準に設定して比較を行うことにより第 1 種の過誤の可能性が小さくなるようにした。

Table 5 因果的に正確な再生を行った者の数 (実験 2)

	繰り返しの構造が 明確な物語 ('穴ゾウの話')	繰り返しの構造が あいまいな物語 ('いいゾウの話')
2 歳児クラス	1/12 ^{a)}	0/14
3 歳児クラス	9/14 ^{**b)}	1/18
4 歳児クラス	9/12 ^{**}	1/14
5 歳児クラス	12/13	8/13 ^{**}

a) 分母は被験児の数

b) 直接確率法 (両側検定) ($p < .01$)

Table 6 結末から因果的な説明を行うことの出来た者の数 (実験 2)

	繰り返しの構造が 明確な物語 ('穴ゾウの話')	繰り返しの構造が 曖昧な物語 ('いいゾウの話')
2 歳児クラス	2/12 ^{a)}	1/14
3 歳児クラス	10/14 ^{**b)}	9/18
4 歳児クラス	8/12	8/14
5 歳児クラス	12/13	13/13

a) 分母は被験児の数

b) 直接確率法 (両側検定) ($p < .01$)

Table 7 誤反応を行った者の数 (実験 2)

	繰り返しの構造が 明確な物語 ('穴ゾウの話')	繰り返しの構造が あいまいな物語 ('いいゾウの話')
2 歳児クラス	6/12 ^{a)}	7/14
3 歳児クラス	3/14	8/18
4 歳児クラス	3/12	2/14
5 歳児クラス	1/13	0/13

a) 分母は被験児の数

の基準を満たす者はほとんどいないこと、3, 4歳児クラスでは「穴ゾウの話」の方が基準を満たした者が多かったことがわかる。

次に、最後の場面 (ゾウが微笑んでいる) を見せながらその理由の説明を求めたところ、正しく理由を説明出来た者の人数は Table 6 のようになった。正しい理由とは、物語の設定の部分で示された2つの問題、つまり、ゾウが鼻を長くしたかったことと、穴から出たかったこと ('穴ゾウの話)、または他人に親切にしたかったこと

('いいゾウの話') が解決したから、ということになるが、各物語の2つの理由のうち、一方に関してでも述べられた場合は正しく理由を説明出来たものとしてあつかった。各物語について、隣り合う2つのグループ間で人数の違いが見られるか、また、各グループで物語による違いが見られるか、直接確率法による検定を行ったところ、「穴ゾウの話」の3歳児クラスと2歳児クラスの間で有意差がみられた ($p < .01$; 両側検定)。

また、再生の際に一度でも誤反応を行った者の人数を数えたところ、Table 7 のようになった。低い年齢の被験児群ほど誤反応が見られやすいという傾向は実験1と同様であった。けれども、各物語について、隣り合う2つのグループ間で人数の違いが見られるか、また、各グループで物語による違いが見られるか直接確率法による検定を行ったが、有意差は見られなかった。

実験1と同様、実験2においても物語間で再生率に有意な差が見られた。また、自発的に再生を行った者の人数や、物語の因果的な関係の理解の有無についても、「いいゾウの話」の方が高い年齢の被験児でも自発的に再生を行う者が少なく、また、内容も筋の展開に沿うことが少ない。これらの点を考慮するならば、繰り返しの構造があいまいな「いいゾウの話」の方が理解が難しい物語であったという点は確かであろう。

全体的な考察

本研究では物語の理解を、物語内で起こる出来事の生起の順序を理解し、発端と結末の間にある因果的な関係を理解することであると定義し、それがいつ頃から、またどの様にして可能になるのかを明らかにすることを目的として実験を行ってきた。その際、出来事の繰り返しが明確であることにより、子ども達が出来事間の関連性を理解することを容易なものとし、それが物語の理解を容易なものとする考え、2つの物語を用意し、その間の比較を行った。

上記のような定義に基づいたとき、子ども達はいつ頃から物語を理解するようになると言えるのだろうか。少なくとも本研究の2歳児クラスの子ども達は本研究で用いた物語を理解出来ていたとは言えないであろう。実験1、実験2での2つの物語の再生率はともに低く、また、実験2で設定した指標のいずれにおいても物語を理解していたと言い得るような結果は得られなかった。もちろん、子ども達が物語を理解していても、それを十分に言語的に表現出来ないためであるという可能性も考えられるわけであるが、子ども達の行った誤反応の多さは、子ども達が言語的に表現する能力はありながら、それが適切にはなされていないことを示すものであり、従ってこの点を考慮すれば、この段階の被験児が物語を理解してはいなかったと言わざるを得ないだろう。一方、3, 4

歳児クラスの被験児達は中間的な段階にあると考えられる。物語の構造によって再生率に違いがあり、また、自発的な再生、および理解の条件として設定された基準においても差が見られる。つまり、繰り返し構造が明確な物語であれば、この段階の子ども達は物語を理解することが可能であると言える。そして、実験2で被験児とした5歳児クラスになって初めて本研究で用いた2つの物語はともに理解出来るようになる。

また、低年齢の被験児群では誤反応が多く見られたわけであるが、こうした誤反応は、子ども達がたとえ物語を理解出来ていなくても、直前の出来事や絵などから展開を予測し得ることを示すものと考えられる。その際に繰り返しの構造が明確な物語は、子ども達にとっては出来事の間を関連付けることが容易なものなのだろう。従って、物語の中で引き続いて起こる出来事を関連のあるものとして見て行こうとする子どもの側の態度と、それを容易にするような構造を持った物語が与えられることにより子どもの物語理解は可能になるものと考えられる。

本研究では2種類の繰り返し構造を持った物語を作成し、それが幼児の物語理解に及ぼす効果について検討してきたが、最後に、繰り返し構造を持つ物語がいかなる意味において幼児の物語理解を助けるのか考えてみたい。本研究では、複数の出来事にわたって登場人物が同一の目的のもとに行動するような物語を繰り返し構造を持つ物語と呼び、さらにその行動に定型性が見られる場合に繰り返し構造が明確であると、そうでない場合は繰り返し構造はあいまいであると定義した。本研究の結果から、繰り返し構造を持つ物語とは言っても、登場人物の行動の目的が共通であるだけでは必ずしも子どもたちの理解を助けるものとはならず、子どもの物語理解を助けるのは物語の繰り返し構造の中でも登場人物の行動の定型性であることが示された。そして、この行動の定型性が明示的に出来事の連続性を示すことになり、それが子ども達の理解を助けたものと考えられる。

ところで、本研究では物語を1度だけ呈示し、それで子ども達の理解を測っているが、日常生活では子ども達は繰り返し繰り返し同じ物語を見たり聞いたりするし、またそれを非常に好む。子ども達がそうした繰り返しの中で物語の中の出来事を予測しながら見、それを確認して行っているのだとすれば、そうした経験の中で物語の理解は徐々に可能になると考えられる。従って本研究の2歳児クラスの子ども達が物語を1回呈示されただけでそれが理解出来なかったとしても、それはこの段階の子ども達が常に物語を理解出来ないということの意味するわけではない。繰り返し繰り返し物語を見聞きする中で子ども達の理解がどの様に変化するものであるのかは、低年齢の幼児が物語を理解できるようになる過程を考える上では今後さらに検討を加える必要のある課題である。

文 献

- 阿部明子。(1977). 赤ちゃんにとっての絵本の役割とその現状. *月刊絵本別冊* 12, 5, 19-23.
- 秋山隆志郎。(1983). 幼児向けテレビ番組の実験と開発. *放送研究と調査* 7月号, 34-47.
- 秋山隆志郎・小平さち子。(1986). 幼児向けアニメの研究と開発. *放送研究と調査* 10月号, 18-29.
- 秋山隆志郎・小平さち子。(1988). 乳幼児のテレビ接触と反応. *日本教育心理学会第30回総会発表論文集*, 272-273.
- 丸野俊一。(1988). 知能はいかにつくられるか. 力富書房.
- 丸野俊一・高木和子。(1980). 情報理解のメカニズムとその発達. *心理学評論*, 23, 37-55.
- 宮崎寿子・秋山隆志郎・坂元 昂。(1981). 2歳児におけるテレビへの注視行動(3)“技能・生活習慣”と“お話”番組 —2歳児テレビ番組研究 第IV報告—. *視聴覚教育研究*, 12, 13-43.
- Mandler, J. M., & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Muranoi H. (1987). A study of infant's behavior during TV watching. *Abstracts poster presentations of IXth biennial meetings of ISSBD*, 293.
- 中村千代。(1977). 絵本のある保育室. *月刊絵本別冊* 12, 5, 50-51.
- 中沢利枝。(1977). 乳児にも絵本を. *月刊絵本別冊* 12, 5, 54-57.
- Prince, G. (1991). *物語論辞典* (遠藤健一, 訳). 東京: 松柏社. (Prince, G. (1987). *A dictionary of narratology*. Lincoln: University of Nebraska Press.)
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
- 佐々木宏子。(1980). 絵本—児童心理学からの研究視点をさぐる—. *児童心理学の進歩—1980年版—*.
- 澤田瑞也・小林幸子・田代康子・高木和子。(1974). 絵本のおもしろさの分析 —内容の分析と読みきかせ中の反応を中心として—. *読書科学*, 17, 81-93.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing (Vol. 2)*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- 高木和子。(1979). 幼児の物語理解におよぼすメディア特性の影響 —テレビ視聴による物語理解を中心として—. *読書科学*, 22, 1-9.

Takahashi, N. (1991). Developmental changes of interests to animated stories in toddlers measured by eye movement while watching them. *Psychologia*, 34, 63-68.

Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive Structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.

吉田倫幸・村野井均・篠田伸夫。(1984)。乳幼児におけるテレビの近距離視聴と交渉可能性の認識。日本教育心理学会第26回総会発表論文集, 100-101.

付 記

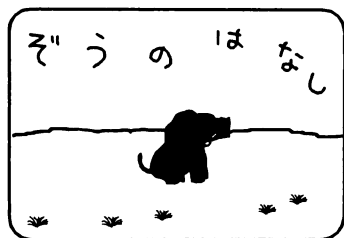
本研究の一部は平成2年度放送文化基金の助成を受けて行われた。

Takahashi, Noboru (Osaka University of Education) & Sugioka, Tsukiko (Kibi International University). *The Effects of Repetitive Story Structure on Story Comprehension in Early Childhood*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1994, Vol. 5, No. 2, 111-122.

To investigate young children's story comprehension, two experiments were conducted using two simple animated stories. Both stories were about the same length, but they had different structures, i.e., similar episodes were repeated for one story but not for the other. In Experiment I, just after watching the animation, children ages two to four were asked to recall the stories. The story with similar episodes was recalled at a higher rate among three- and four-year olds, but the two-year olds' recall rate was low for both stories. They made many errors mainly because they reconstructed the story during recall according to their past experiences. In Experiment II, children ages two to five recalled the stories, and the accuracy of their use of causal relationships was analyzed. Two-year old children's recall was not accurate for either story, and the recall of three- and four-year old children was accurate only for the story which repeated similar episodes. Only five-year old children's recall was accurate in its use of causal relationships for both stories.

[Key Words] Story comprehension, Animation, Recall memory, Cognitive development, Early childhood

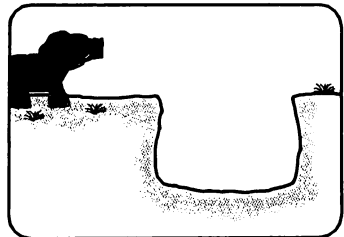
1993. 8. 11受稿, 1994. 4. 25受理



◎場面 1

ナレーション：鼻の短いゾウがいました。このゾウはいつも鼻が長くなりたいと思っていました。

ゾウ：（泣く）

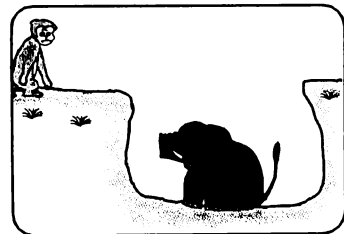


◎場面 2

ナレーション：ある日、このゾウがお散歩をしていたら、大きな穴に落ちてしまいました。

（ゾウが歩きだし、穴に落ちる）

ゾウ：困ったなあ。



◎場面 3

ナレーション：サルが助けに来てくれました。

（発端）

サル：ボクが助けてあげる。

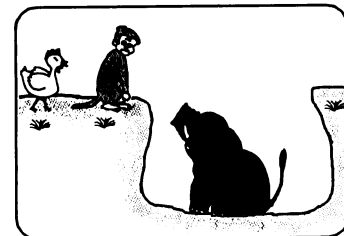
ゾウ：ありがとう。

（サルはゾウの鼻を引っ張るが持ち上がらず、逆に落ちてしまう。）

（展開）

（サルはゾウの体に乗って穴から這い出す。）

（結末）



◎場面 4

ナレーション：ニワトリも助けに来てくれました。

（発端）

ニワトリ：わたしも手伝うわ。

ゾウ：ありがとう。

（サルとニワトリで引っ張るが持ち上がらず、両方とも逆に穴に落ちてしまう。）

（展開）

（ゾウの体に乗って穴から這い出す。）

（結末）



◎場面 5

ナレーション：ライオンの親子が助けに来てくれました。

（発端）

ライオン：僕達も手伝おう。

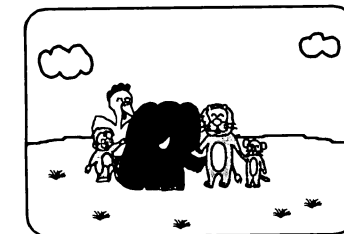
ゾウ：ありがとう。

（皆で引っ張るとゾウの体が持ち上がる。）

（展開）

（さらに引っ張り続けゾウは穴からでられる。引っ張られることでゾウの鼻も長くなる。）

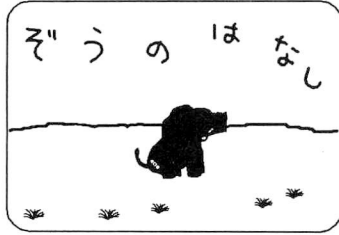
（結末）



◎場面 6

ナレーション：ゾウも穴から出られたし、鼻も長くなって良かったね。

付図 1 明確な繰り返し構造を持った物語
「穴に落ちたゾウの話」の筋と各場面の発端部分の絵



◎場面1

ナレーション：鼻の短いゾウがいました。このゾウはいつも鼻が長くなりたいと思っていました。

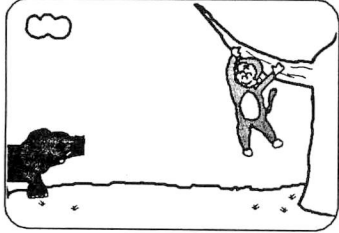
ゾウ：（泣く）



◎場面2

ナレーション：このゾウはとても親切なゾウでしたがいつも失敗して怪我ばかりしていました。

ゾウ：（泣く）



◎場面3

ナレーション：サルが木にぶら下がって遊んでいました。

ゾウ：そんなところで遊そんでちゃ危ないよ。僕が降ろしてあげる。（発端）

（ゾウはサルの体をゆする。）

（展開）

サル：（悲鳴）（サルは木から落ちる）

サル：僕は落ちないからほっといてくれよ。

（結末）



◎場面4

ナレーション：ニワトリの卵がありました。

ゾウ：僕が温めてあげようっと。

（発端）

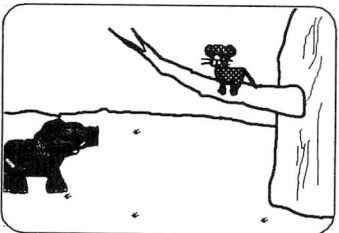
（卵の上に座り込む。）

（展開）

（ニワトリが現れる。）

（結末）

ニワトリ：私の大事な卵がつぶれてしまうじゃない。



◎場面5

ナレーション：ライオンの子どもが木に登って下りられません。

ゾウ：僕が助けてあげる。

（発端）

ライオン：うちの子に意地悪するな。

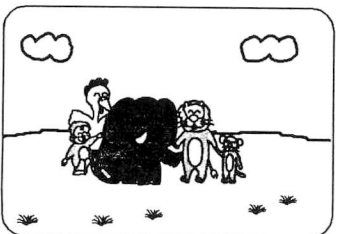
（展開）

ゾウ：助けてあげるだけだよ。

（ゾウは木の幹に鼻を吸いつけて抵抗する。）

（ライオンがゾウを引き離そうと体を引っ張るとゾウの鼻が伸び、それをつたってライオンの子どもも木から下りられる。）

（結末）



◎場面6

ナレーション：ライオンの子どもも木から下りられたし、ゾウの鼻も長くなって良かったね。

付図2 あいまいな繰り返し構造を持った物語
「いいことをしたゾウの話」の筋と各場面の発端部分の絵

3人の母親：その適応過程についての追跡的研究

氏家 達夫
(福島大学教育学部)

高濱 裕子
(お茶の水女子大学生活科学部研究生)

本論は、3人の母親の子ども誕生後の苦悩とその解消プロセスを2年間にわたって追跡し、数回にわたる面接調査を行い記述分析したものである。彼女たちの問題は、ものごとのよくない側面に選択的に注目し、その結果問題を過大視するという悪循環の中で生み出され、問題解決はものごとのよい側面に注目するにつれポジティブで報酬的なトランザクションが生まれることでもたらされたと解釈された。ものごとの見方の変化が起こるきっかけと問題解決のプロセスはそれぞれに特異であったが、いくつかの共通性もみられた。変化のきっかけが必ずしも本人の努力の成果だったわけではなく、彼女たちの統制外のできごとであった；きっかけになったできごとの結末は意外であり報酬的であった；彼女たちは強い閉塞状態におかれていたが、それがものごとの見方の変化や適合のよいトランザクションがむしろ起こりやすい状況を作り出していたと解釈された。問題解消のプロセスで、夫や子どもとの相互性や親密性が高まることが示され、成人発達の例を提供すると考えられた。

【キー・ワード】母親としての適応、トランザクションプロセス、成人発達、母親と子どもの関係

問 題

子どもの誕生と母親になるプロセス

母親になるプロセスについての多くの研究は、子どもの誕生がさまざまなむずかしい問題を夫婦にもたらすことを示してきた。子どもの誕生は母親に強い心理的身体的ストレスを経験させ (Arizmendi, & Affonso, 1987; Ventura, 1987), 夫婦関係の親密さや満足度を低下させる (Belsky, 1990)。子どもの出産後しばらくの期間母親は、うつなどの気分障害を起こしやすい状態にある (Hopkins, Marcus, & Campbell, 1984; Murray, & Gallahue, 1987)。これらの問題は、母親としての適切な行動や態度の形成に妨害的に働くと考えられる。母親は、母親になるプロセスでこれらの問題を適応的に乗り越えなければならないのである。

最近、母親になるプロセスについての縦断研究がいくつか発表されている (Belsky, & Volling, 1987; Cowan, Cowan, Heming, Garrett, Coysh, Curtis-Boles, & Boles III, 1985; Fleming, Ruble, Flett, & Wagner, 1990; Feldman, & Aschenbrenner, 1983)。それらは、子どもの誕生によって夫婦がかかえこんだ問題がどのような要因の相互作用で解決されたり病理的な問題を生み出すのかについて多くの知見をもたらしてきた。しかし、それらは基本的にすべて定量的研究であるために、親になるプロセスの個性的側面が見過ごされてしまっている。

Kelly (1955) や Mischel (1986) によれば、ある特定のできごとの意味は個人に特異的である。個人の生活世

界は多次的であり、個人がその中のどの次元を有意味と感じるかは、個人の動機づけや目標、個人と状況とのトランザクションによって決まる。あるできごとが個人に与える影響は、そのできごとやそれと自分との関係を個人がどのように評価するかによって異なる (Lazarus, & Folkman, 1991)。Belsky (1984) が提案するように、親になるプロセスがトランザクションプロセスであるとするれば、それぞれの間の小さな違いでも増幅され、結果の大きな違いが生み出される (Chess, & Thomas, 1987)。親になるプロセスは、個々の夫婦に特異的なプロセスであると考えられるが、定量的モデルでは、多くの要因すべてに一定の重みづけを与えて一つの公式の中に組み込むために、このプロセスの特異性が無視されてしまうことになる。したがって、親になるプロセスをモデル化しようとするれば、定量的分析だけでは不十分であり (Minuchin, 1988)、夫婦一組一組の特異性を記述した上で共通なパターンを探るというアプローチが必要だと考えられる。

母親になるプロセスと成人発達

従来の研究のほとんどは、親になるプロセスをストレスによる一時的な混乱とそれへの適応プロセスとしてとらえているように思える。しかし、夫婦はさまざまな問題を解決することで親としての成長を遂げることができるとし、夫婦関係も発達すると考えられる。

Braiker, & Kelly (1979) によれば、葛藤や問題の存在は新たな発展を導く強い契機になり得る。Erikson (1982) によれば、成人期の発達課題は「世話」であり、そのた

めには育児や家事に関わる仕事を分担しさまざまな経験や感情を共有する親密な夫婦関係が重要である。これらの考えは親になるプロセスにも適用できると思われる。子どもの誕生によるストレスや夫婦関係の混乱は、もしそれが夫婦の協力や感情や体験の共有によって解決されるとすれば、夫婦関係の親密さと満足とをより深めるだけでなく、成人期の発達を夫婦にもたらすことにもなる。したがって、子どもの誕生によって起こる混乱とそれへの適応は、単に一時的現象ではなく、もっと持続的で積極的な発達の意味をもつと予想できる。

適合モデルと問題のマッピング

本論では、子どもの誕生によって母親がどのような影響を受け、どのようにそれを乗り越え、その結果何が生み出されたのかを、個々人の体験の記録をもとに分析する。ただし、この方法では多くのケースを分析対象にすることはむずかしい。そこで本論では、心身の問題を比較的長い間示し続けた3ケースを対象に分析を行う。そのようなケースでは、子どもの誕生による影響と適応プロセスが引き延ばされた状態で観察できるから、何が問題であり、それがどのように解消されていくのかをより詳細にリアルにとらえることができると期待できるであろう。

本論では、分析の枠組みとしてChess, & Thomas (1987)の適合モデルを用いる。適合モデルによれば、個人と環境との不調和が過剰なストレスを生み出し、それがさらに不調和を増大させる。このモデルでは、個人の能力や動機づけ、行動様式が環境の性質や環境からの期待・要求と適合しているかどうかの問題になる。しかし、環境とのトランザクションの中で個人は、環境からの期待・要求を単に受けとるだけの存在ではなく、自分自身で目標を設定し、それを達成するべく行動する存在であると考えられる (Ford, & Nichols, 1987; Winell, 1987)。この考えにしたがえば、個人が設定した目標や期待・要求に環境からの反応や自分自身の行動が適合しているかどうかむしろ問題になると考えられる。

適合のよさを客観的にとらえることはむずかしい。それは、問題の見方・見え方に強く依存するからである。個人が関わる相手や事態は多要因的であり、評価の対象としての自分自身も多要因的である。したがって、ある特定要因についての評価を個人間で比較しても、個人の問題を特徴づけることにはならない。むしろ、個人が具体的にどんな問題により強い関心を持ち、どんな問題により強い不適合を感じているのかをマッピングする方が、個人の問題とその解消プロセスをよりよく特徴づけることができると思われる (de Shazer, 1985)。

そこで本論では、マッピングされた個々人の問題とその解消プロセスを比較することで、個々人の親になるプ

ロセスの特異性を示すと同時に、何らかの共通なパターンがみられないかどうかを探ることにする。

方法

対象 本論は、54名の女性を対象に子どもの誕生後2年間の心理的变化を跡づけようとした追跡研究の一部である。対象者のリクルート手順は氏家(1992)を参照されたい。本論の対象者は、面接調査および質問紙への回答から、12カ月あるいはそれ以降まで心身の健康状態が改善されていないと判断された3名である。それぞれの特性は結果に示した。

測定と手続き 本論では面接調査で得られたデータを分析する。面接場所は自宅であり、1回の所要時間は約2時間であった。訪問は、ケース1.では4, 6, 9, 12, 18, 25カ月の計6回、ケース2.では3, 6, 12, 18, 24カ月の計5回、ケース3.では3(これだけは実家で行われた)、6, 12, 18, 20カ月の計5回実施した。面接は2部構成になっており、まず始めにあらかじめ決められた質問を行った。質問内容は、妊娠・出産時の思い出、母親自身の親子関係についての思い出(3M)、現在の育児状況と育児状況、育児関連ストレスとそれへの対処法、生活スタイルの変化、夫との関係の変化(3, 6, 12, 18M)、子どもの生活習慣、日常的な愛着行動(12, 18M)、子どもの自己主張としつけ(18M)であった。9と24カ月の訪問は状況の変化を確認するためであり、これらの質問は行わなかった。後半の質問では、対象がその時々を感じていたり考えていることを自由に話してもらった。基本的には対象の自発的な話を記録することに努めたが、以前話された問題が今どのように変化しているか、また新たな問題が話されたときには、それと以前の問題との関連性について面接者が質問をした。対象が話し渋る話題についてはそれ以上の質問を控えた。

面接者は第2著者であり、訪問は1人で行った。面接者は妊娠中から訪問時まで何度も電話し、知合いになっておくことを心がけた。面接時にはなるべく対象を緊張させないために、テープレコーダーを使用せず筆記した。また、相手に対する評価的な言動やアドバイスを控えた。

分析 対象の発話内容は問題領域別の一覧表にまとめられた。訪問ごとに同じ問題が語られた場合には、同じ欄を横につなげて書き込み、新たな問題が出てきた場合には、新たに欄を作って書き込んだ。問題やその変化の理由や背景が推測できた場合にも、新たな欄を作って書き込んだ。この一覧表をもとに、彼女たちが最初の2~3回目までの面接で繰り返したりあげていた問題とその理由と考えられるできごとや状態、彼女たちが楽になったと感じるようになったきっかけと考えられる状態やできごと、さらに新たに浮かび上がってきた問題を図示したマッ

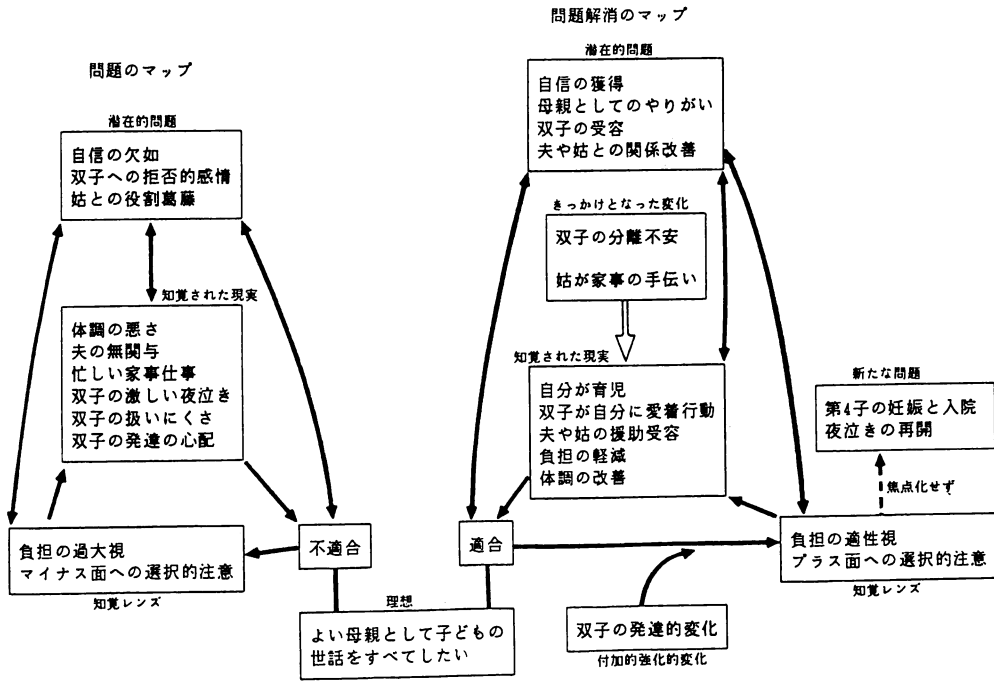


Figure 1 ケース 1. の問題および問題解決のマップ
(白抜き矢印は変化を示す。矢印の方向は強化的に作用していることを示す)

ブを作成した。

本論では、データを面接調査の実施順序に提示していない。むしろ、対象が経験したと思われる順序にできごとを並べなおしてある。結果の文中のカッコ内の数字は、その情報が得られた月数を示している。

結果と考察

対象は、最初の訪問時から気さくに大変さを語り、面接回数を重ねるにつれより内面的な苦悩や心情を語り、夫婦の危機を語り、さらに将来の見通しを語ってくれた。これは、事前にある程度のラポールができていたためであると同時に、面接を受けるといことが情報を与えるという一方向的な行為ではなく、自分で自分の問題を整理するための機会にもなっていたためであると思われる。彼女たちは回を重ねるにつれ、子どもの誕生によるさまざまな状況の変化に対する適応過程そのものに焦点を当てようとした研究者の意図を理解し、それをむしろ自分の問題としてとらえ、積極的に利用していたのだと考えられる。

多くの場合彼女たちは、問題の原因帰属を直接語らなかった。彼女たちが語る問題は表面的には多岐にわたり、時期ごとに必ずしも一貫していたわけではない。しかしそこにはゆるやかな一貫性があり、いくつかの基本的な問題が潜在しているように思われた。そして、潜在的問

題を仮定することで、なぜあるできごとが問題になり、なぜ他のできごとで問題が解消していったのかが了解できると思われた。本論は、彼女たちとのつきあいの中で著者たちが得た、問題や問題解消についてのそのような解釈を記述したものである。

「2人で生まれてきちゃって」：ケース1.

25歳。対象児は双子の男児で、出生体重は 2,440g と 2,420g。35週早産で、出産は帝王切開。アップガーは 2 人とも 8→10。夫は 36 歳。同居家族は、2 歳の長男、夫の両親と、18 歳になる夫の弟。自営業を営み、夫の父、夫の弟と職人達が一緒に働いている。

このケースの問題の構造は Figure 1 のようにマッピングされた。このケースの表向きの問題は体調の悪さであった。それは、育児と家事の大変さによる。双子の誕生で、育児の負担は一気に増えた。対象児（特に上の子）はむずかしいタイプであり、泣きやすくなだまりにくい。夜なかなか寝つかず、ひんぱんに夜泣きをするため、慢性的な睡眠不足である。大家族の嫁としての家事の負担も非常に重い。昼食時には、子どもを放っておいても職人や家族の食事の支度をしなければならぬ。

表向きの問題の他に、姑との間の潜在的な葛藤があるように思える。双子に対して拒否的感情をいだいている。自己概念も悪い。これらは、いずれも表向きの問題をよ

り大きくさせるように働いている。そしてこのような問題は、いずれも母親自身の理想とする母親像と現実とのギャップに端を発していると考えられるのである。

姑に対する表だった不満は、5回の面接で一度も聞かれなかった。姑は、もっとも大変な昼食の準備の時に長男の世話をしてくれる。彼女は、この役割分担が彼女に対する支援の1つだということを十分に理解している。彼女は、嫁一姑という伝統的な枠組みや嫁の仕事という考えを受け入れてもいる。しかし、感情的には自分が子どもを放って食事の支度をし、姑が子どもの世話をするという役割分担を受容できないのである。

彼女は、子どもの世話を自分一人でこなしたいという理想を持っている。「子どもは、自分が手をかけて育てたい(4M)」のである。しかし、彼女には嫁としての仕事がある。食事の支度を初め、大変な家事労働をすべて一人でこなさなければならない。その結果、子どもに十分に手がかけられないばかりか、一番よいところを姑にもっていかれるように感じてしまう。「長男が自分になつかず、妊娠中に『自分の子じゃないのかな?』と思ったりした。かわいい時期に、『お母さん、お母さん』とまとわりつかれないのは悲しい。歯磨きをさせようとする、いやがって祖父母のところに逃げてしまう(4M)」。彼女にとって、長男の世話という形で姑の援助は、心理的ストレスになってしまふのである。

双子の誕生は、姑の援助の必要性を高め、彼女の心理状態をかき回すことになったのであろう。「自分の子どもを、自分で見られない。祖父母がいるから、みんなで見ないとならない。長男も自分で見たいが、主人が『身体が疲れるから、頼め』という。長男を見ると、赤ちゃんを見られないし、赤ちゃんを見ていると、長男を見られない。実際には、それほど手をかけられない」状態に強い不満を感じている(4M)。子どもをかわいいと思う反面、「もういんない」とも思う(9M)。おそらく彼女は、双子でなければ自分の理想にいくらかでも近い子育てができたと考えているのだろう。「2人で生まれてきちゃって……(9M)」ということばに、一遍に子どもが増えたことで子どもに十分に関わる時間がとれないもどかしさが表れているように思える。

対象児の特徴も重大な意味をもっている。特に上の子は、泣きやすくなだまりにくい。母乳が不足気味で、しかもミルクをいやがる。そのためなかなか寝つかず、夜中に何度も目を覚まし泣く(6, 9M)。こんな状態が12カ月まで続く。長男は指しゃぶりをしなかったが、対象児たちは指しゃぶりを始めた(6M)。近所の20日遅く生まれた子どもと比較し、発達が遅いように思える(6, 9M)。このような対象児の特徴は、彼女の母親としての自信を失わせてしまう。4カ月から12カ月までの4回の面接で、彼女は「自分は子どもをあやすのがうまくない」「抱き方

がへた」「私じゃない方がいいみたい」といった発言を繰り返した。

嫁一姑の図式、双子の誕生、双子の特徴は、いずれも彼女の母親としての理想像に妨害的に働いている。双子の誕生は、理想と現実とのギャップを広げ、一種の無気力状態を彼女に生み出した。彼女は、思い通りにいかないことを部分的に双子の出産に帰属させ、部分的に自分の能力の低さに帰属させる。このような心理状態が、育児と家事の負担を過重に感じさせ、身体的な不調をより強めるように働いたと考えられる。

状況の変化は6カ月から少しずつ始まった。4カ月の頃には、対象児たちは放っておけた。しかし「そばに誰もいなくなると2人とも泣く」ようになり、子どもを放って食事の支度をすることができなくなった。ある意味でそれまで彼女を苦しめていた嫁一姑の役割分担が、彼女の主張の結果ではなしに変化し始めたのである。「食事の仕度を、お母さんに手伝ってもらうことが多くなった。お母さんに食事の仕度をやってもらって、私が子どもを見ていることもある」ようになったのである。そして彼女は、「頼んだりしてやってもらうこともあるので、だいぶ楽」と感じるようになった。それは、単に負担の軽減のためではなく、子どもを自分が見る必然性が生まれたためであると思われる。育児や家事の負担の増加に応じて夫の支援体制も広がり、「頼めば、手伝ってくれる。例えば夕食の用意の時、子どもを見ていてくれる」ようになった。

この変化は、12カ月でより定着していた。9カ月までの訪問は「職人さん達のお昼があるから」という理由で午後に行っていた。12カ月に、面接者の都合で午前でも可能か尋ねると、答えは「お母さんがいるから午前でもいい」であった。これは、姑との関係の変化の定着を示すエピソードだと思われる。姑は、いまや当てになる存在に変わったのである。12カ月には、夜泣きも減った。「夜眠ってくれるようになったので、楽になった」「夜泣きは1~2回位でおさまる」ようになった。発達についての心配も消えた。数日前から歩くようになって、「他の子より遅いかなと思ったが、今はあまり心配していない」と思えるようになった。今まで手のかかっていた上の子が、歩行に関して有能だとわかった。「下の子の方が何でも積極的。でも歩くのは、上の子を見て下の子がやっている」。このような変化にともなって、対象児たちに対する否定的感情は消えた。とてもうれしそうに、「今日は、午後から明日の誕生日のために餅つきをする」「2人だから2升餅」というのである。

夜泣きの負担の軽減は、彼女の体調を著しく好転させた。一見して顔色がよく頬に赤味がさしている。表情も明るくなった。体調は「普通」である。今までの3回では、いずれも体調の悪さを訴えていたことを考えると、

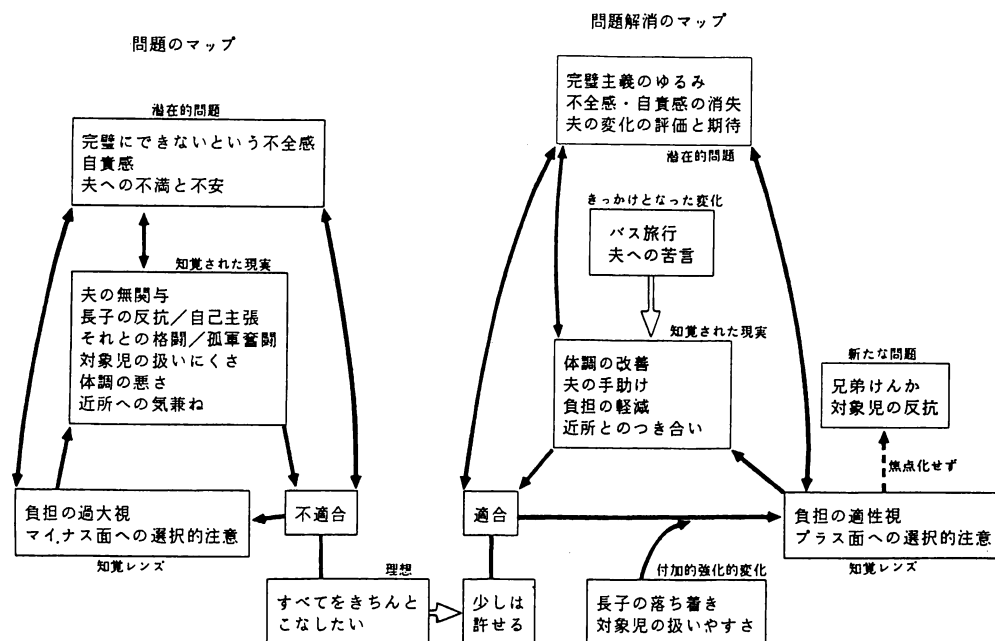


Figure 2 ケース 2. の問題および問題解消のマップ
(白抜き矢印は変化を示す。矢印の方向は強化的に作用していることを示す)

普通の体調は大きな変化であるといっただろう。

しかし、このような状態の改善が、単純に負担の軽減と連動していないことは強調しておく必要がある。これは、18カ月の面接ではっきりと示されている。18カ月に、切迫流産で15日間入院したのである。15日間の母子分離体験は、対象児たちの愛着行動を母親に集中させた。退院後、遊びや探索の最中にトラブルが生じると、泣きながらママといって母親の助けを求めにくくなった。12カ月時におさまった夜泣きが再び始まり、「誰か（自分が）そばに一緒にいないと泣く」ようになった。いずれにしても、育児の負担は実際的には増大したと思われる。

つわりはないというもの、妊娠していること自体身体的に大きな負担になっているはずである。その上育児の負担が重なったのだから、また体調をくずし、精神的に後向きな態度が強められたとしても不思議ではない。しかし体調はよく、気分も安定している。毎回語られていた自信のなさは、18カ月には聞かれなかった。対象児たちが自分にまわりつくという状況は、まさに彼女が初めから望んでいたものであった。育児の負担は、ここではむしろ彼女の存在をより強く彼女に意識させるように働いている。これは、初めの頃には見られなかった報酬的な状況である。客観的に見れば心身の状態を悪くするような条件が多くそろっていたとしても、その状況がむしろより多くの報酬を与えてくれるとしたら、まさに

「ずいぶん楽」に感じることができただろう。彼女の状態の変化は客観的な変化によってではなく、問題の見方の変化によって引き起こされたと考えた方がよいであろう。

「完璧主義なのか」：ケース 2.

32歳。男児。早期破水で38週で出産。出生体重は2,450g。アップガーは8→9。夫は33歳の会社員。長男は2歳半。住宅地の持ち家に居住。

このケースの問題のマップは Figure 2 に示した。このケースの問題も、ケース 1. と同じく体調の悪さである。非常にやせており、顔色も悪い。慢性的な睡眠不足で、疲れがひどい。それは、育児の過重負担による。対象児は、泣きやすくなだまりにくい。彼女には赤ちゃんが出す信号がなかなか読めない。長男は活発で、しかも反抗期である。2人の子どもをかかえ、彼女は四苦八苦しているのである。

このケースの問題は、彼女自身の完璧さを求める傾向によって部分的に生み出され、増幅されている。彼女は、「完璧主義なのか (3M)」と自分をとらえている。彼女は、自分をしっかりと保ち、子どもをきちんとさせたいという固い枠組みを持ち、乱れた状態が許せない。彼女は、長男の行動をきちんと管理しようと懸命になっている。しかし、ちょうど反抗期にいる長男は、彼女の完璧さの要求をはねのけてしまう。彼女の神経は逆なでされ、

長男との心理的格闘が繰り返りひろげられる。彼女のエネルギーは、長男との格闘ですっかりすり減ってしまう。「子どもが2人になって、てんてこまいしている(6M)」「子ども一人の時と2人とは全然違う。一人の時は100%愛情を注げばよかったが、同じになるようにどちらにも100%注ぎたい。でもなかなかできず、これがストレスになる。完璧にできないのがストレス(3M)」なのである。

対象児の行動特徴も完璧さを求めようとする彼女の枠組みに抵触する。しかし、相手が赤ちゃんであれば問題を赤ちゃんのせいにするわけにはいかない。そこで彼女は、必要以上に自分を責める。「風邪をひいたり、ミルクを吐いたりすると、大変だと思う。私の責任だと思い、原因をあれこれ考え、突き止めようとする。『湯冷めかな?』『薄着のせい?』『あの食べ物が悪かったのか?』と。主人には『もっとおおらかに』といわれる。でも、自分を責めてしまう(3M)。赤ちゃんはよく泣く。「眠くてたまらなくなると、ワーッと泣いてどうしようもない。『泣かないで』と思う。最初は、『こんなに激しく泣いて、どこか悪いのかな』と思った(6M)」ほどである。機嫌回復の特効薬はなく、「どうすればいいの?」と赤ちゃんに聞くしかない。「下の子に泣かれると不安で仕方がない」ために、外出さえできなくなってしまうのである(18M)。

彼女の枠組みでは、乱れた状態を他人に見せるのは非常にづらいことである。出産のため入院した時でさえ、同室の人に気を遣って落ち着けなかった。隣近所にうるさがるのではないかと、子どもたちを外にも連れ出さない(18M)。本音では夫の援助を必要としながら、夫を当てにすることができない。「掃宅がもっと早ければいい。でもおつき合いもあるし……」といいながら、「でも、頼って当てにして帰りが遅いと憎らしく思うこともあるので。そうすると自分が醜くなるので、自分で行くことは頼らずしようと思う(4M)」と考えてしまう。

対象児の特徴や長男の反抗は、結果として彼女の固い枠組みをより強固にしてしまうと考えられる。夫の一見冷静な態度や対応も、彼女の枠組みを強化しているように思える。このような循環構造は、18カ月の訪問の直前に起こった2つのできごとによってゆらぎ始めた。1つ目のできごとは、バスに乗っての七夕見物ツアーであった。彼女は、一大決心をして子どもたちをバスに乗せて七夕を見せに連れていったのである。

これにはいくつか伏線があった。外出ができないということは、実は彼女にとって大きなジレンマであった。なぜなら、彼女は子どもたちをいろいろな場所に連れていき、いろいろなものを見せたり経験させてやりたいと強く考えていたからである。それは、彼女の少女時代の記憶と関係している。「私の家では、いろんな所に連れていってくれなかった。でも、何歳頃か覚えていないが、どこかの駅でソフトクリームを買ってもらって食べたこ

とがあるんです。その時、天井の電気がとてもきれいで、それはよく覚えている(24M)」。それにもう一つ、バス旅行を敢行する少し前に、対象児を連れてバスで駅まで行こうとして、バスで大泣きされ往生していた。その数日後、対象児がどうしても外に出たがった。彼女は強くためらい、説得を試みた。根負けした彼女は、炎天下を子どもたちと一緒に散歩することになった。その時彼女は、気が気でなかったに違いない。しかし、結局対象児は、さまざまなものを見て非常に喜んだ。その姿を見た彼女は、前から希望していた七夕見物の実行を決意した。泣かれることを覚悟の上でバス旅行を企画したのである。

結果は意外であった。対象児はバスの中でまったく泣かなかった。七夕を見て大喜びした。バス旅行がきっかけになり、彼女は「少しずつ外に出てみよう」と思い、子どもを連れて外に出るようになった。そして、近所の人たちと出会った。近所の人たちから、「子どもの姿を見て声をかけられる」ようになり、育児の話をするようになったのである。

もう一つのできごとは、長男の反抗や自己主張にすっかり手を焼いた彼女が、夫に相談したことから始まる。夫は「良く育ってんじゃないの?」と、とり合ってくれなかった。これは、まったく彼女の予想通りの事態であった。しかし、彼女はおそらく本当に思いあまっていた。彼女の困惑は、夫を当てにしては自分が醜くなってしまおうという思いをしのぐほどだったのだろう。彼女はあきらめなかった。そして、たまたま早く帰ってきた夫が対象児を入浴させようとした時に、対象児が大泣きするという事件が起こった。彼女はそれをチャンスと感じ、「接する時間がないと、こうになってしまうんじゃない?」といったのである。この時から、夫の態度が変化した。それ以来、土曜日と日曜日には子どもたちと一緒に入浴しよう心がけ、子どもたちも慣れて喜ぶようになった。

24カ月になって、状況はそれまでと大きく変化した。長男は4歳になり、聞き分けがずいぶんよくなった。幼稚園にもうまく適応している。対象児も2歳になって、行動の自己制御機能が高まり、扱いやすくなった。父親も変わった。帰宅後対象児とよく遊ぶようになり、長男とTVゲームをするようになった。「私もゲームをすることはあるが、あんなに夢中にはなれない」というほど興じているのである。

このような状況の変化を受けて、彼女は「少しはよくなったなと思う」と状況が改善していることを初めて認めた。何ごとにも標準の高い彼女にとって、そう思えるようになったというのは非常に大きな変化だといってよいだろう。ただし、24カ月になって問題がすべて消失したわけではない。悩みは相変わらずある。1つは兄弟げんかである。「2人の仲がいいと、私も気分がいい。仲がいい時はすごく仲がいいのに、けんかが始まるとすごい。

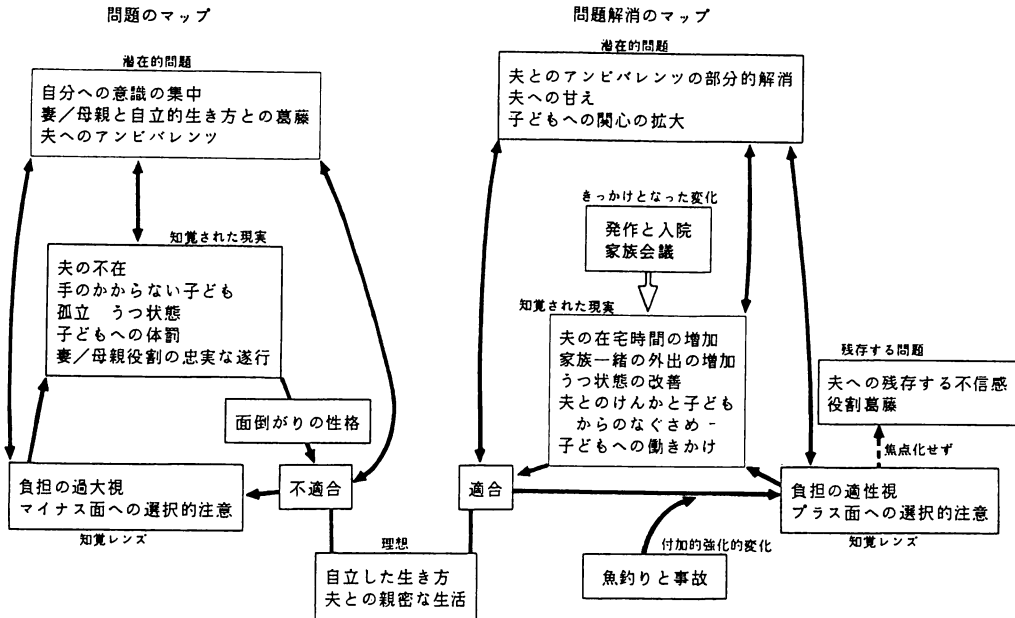


Figure 3 ケース 3. の問題および問題解消のマップ
(白抜き矢印は変化を示す。矢印の方向は強化的に作用していることを示す)

上の子は下の子がいうことを聞かないとたく。たたかれると下の子は泣く。そして私がどなる。下の子はどんなにいじめられても上の子についていくし、上の子のまねをする」。もう1つは、対象児の自己主張である。「自分でやれることは自分でやって。ママに命令しないで」「私はお手伝いさんじゃないわよと思う」と同時に、自己主張を始めたことを発達だと認めてもいる。以前に比べると、彼女の話の内容は明らかに変化している。否定的見解と同時に、肯定的見解がバランスよく含まれるようになった。これは、彼女の枠組みが少しゆるくなり、関心の焦点が少し広がってきたことを示してもいる。その分だけ彼女は、日常の子どもたちとの生活の中から報酬を多く受けることになる。以前彼女は、心身とも疲労させられるあり地獄のような構造の中であがいていたが、いまや彼女は、以前とほとんど変わらない状況からいくらかでも報酬を得ることができるようになったのである。

「ノイローゼになるんじゃないかと心配された」：ケース 3.

25歳。女兒。出生体重3,060g。在胎週数40週で、妊娠経過に異常なし。分娩時弛緩出血で、産後貧血の処置を受けた。アップガーは9→9。夫は27歳。住宅地の持ち家に居住。

このケースの問題のマッピングは Figure 3 に示した。このケースの問題は、夫と会話する時間がない、家の中

に子どもと二人きりでいるのがとてもつらいということであった。夫は忙しく、夜遅く帰ってきて朝早く出ていく。子どもはおとなしく、ほとんど手がかからない。「1日誰ともしやべらず、赤ちゃんだけという日が続く」とまいる」「ノイローゼになるんじゃないかと心配された時期もあった」「私一人では外にもいけない状態」だったのである(6M)。

彼女は夫と職場で知り合い結婚し、結婚を機に退職した。それは、自立的な女という役割から、妻・母親としての役割への変更であり、キャリアウーマンとしての自己像の放棄を意味した。しかし、職場では「能力以上のことをやっているようで、苦痛だったし、仕事が終わらないと休日も出勤して仕事をするという状況であった(20M)」から、役割の変更(自己像の放棄)は当初大きな問題ではなかった。

対象児を妊娠したとたん夫が忙しくなって(3M)、問題が生じた。子どもが生まれても状況は変わらなかった。ゆっくり話し合う時間さえもない夫の忙しさは、ひたすら彼女に子どもを世話し家を守る母親と妻の役割だけを押しつけることになった。しかし、仕事の大変さを身をもって知っている彼女は、夫を責めることはできない。夫はきわめて多忙な部署にあり、帰宅はほとんど午前さまで、帰宅して寝て朝やと起きて出ていく。3カ月時には、この1カ月まったく休みがないという状況だったの

である。このような夫の状況に対して彼女は、「疲れて帰ってくるので、心配させたくない」と思いやり、「忙しくて、父親らしいことをやりたくてもやれないでいる」と理解を示していた(3M)。彼女は、母親と妻の役割を一生懸命と続けていたのである。

このような状況は、彼女にとって大きな心理的負担であった。しかも、そのはげ口を得ることもできない。子どもはおとなしいし、夫を当てにはできない。その上彼女は、「いろいろなことを話す割に、肝心なことはなかなか話せずため込んでしまう(18M)」性格なのである。そのため、彼女の関心はもっぱら自分自身に向い、実際に外に出られなくなってしまう(6M)。子どもに強い関心を示さず、拒否的でさえある。離れていても平気だし、構わないでいることもある(3, 6M)。

そんな時に夫の女性問題が表面化した(20M)。9カ月のことであった。実際にはもう少し早い時期に感じていたらしいが、その関係が妊娠中からであったと知った彼女はいたたまれない怒りと悲しみを感じた。懸命に家で妻と母親の役割を演じ、夫を気づかしてきたことすべてが裏切られたという思いは生やさしいものではなかった。彼女は強い愛憎葛藤を体験した。連夜酒を飲み、夫を非難し続けた(20M)。信頼は崩れ、別れようとも考えた。しかし離婚はしなかった。というよりできなかった。「全部捨てて出ていく人(自分もそうしようと思ったが)や、子どもを引きとって自立する人もいるが、私にはそこまではできない。父親と母親と両方が子どもには必要だと思うから(12M)」である。もっとも、葛藤の中で自分の感情をコントロールできずに子どもに体罰を加えていたという(12M, 20M)のだから、子どものことだけが思いとどまった理由ではなかったと思える。むしろ、夫への愛情が大きな要因となっていたのだろう。夫は、子どものために家に戻ってくる(20M)という。だから、彼女は母親としての役割に固執せざるを得なかったのである。

このような状況の中で、彼女の精神状態は極度に悪化していった。彼女は、この危機を自分の親にも話していない。葛藤はますます強まり、彼女はそれを自分の中のため込んでいった。そして、12カ月に発作を起こしてしまった。ひきつけを起こしたような状態になり、救急車で運ばれ1晩入院するという事件が起きた。このできごととは、問題の構造を一気に変化させるように働いた。その変化は、彼女と夫の関係だけでなく、それぞれの両親をも巻き込んだ形で起こった。発作をきっかけに、事態は彼女が自分の中のため込んでいたものを吐き出させる方向へ進んだ。しかもそれは、彼女自身が自己開示した結果ではなかった。むしろ、外に出せないという彼女の性格特性という網の目をまったく通すことなしに、彼女の苦しみを直接夫に伝えることになったのである。

発作をきっかけに夫の行動が変わり、夫婦関係が変わった。発作から半年の間に、夫との直接的なコミュニケーションが増加した。対象児は、彼女が怒ると「床を叩いたり、私を叩いたり」して反抗的な態度をとる。それを見ていた夫に、「おまえがかんしゃくを起こすから。子どもは見てんだぞ」と指摘されたという(18M)。夫は状況をよく把握しており、それを的確にフィードバックしている。夫との共行動も増加した。「この間、Nスキー場に行った。子どもはパパの背中で大喜び。今までは骨を折ったら困ると思っていたが、いってすごくよかった。今度の連休もまたいく予定。こんな楽しいことは、やらなきゃ損だと思った(18M)」という言葉は、夫との関係の変化を象徴している。彼女は3カ月時に、「休みの日に3人ででかけたい」という希望をもっていたが、その希望がやっと実現したのである。

発作は、彼女自身にも求心的に作用した。夫との共行動の増加は、彼女自身の反省の結果でもあった。夫とは趣味がかなり食い違っていた(20M)。彼女は、外に出ることがそれほど好きなタイプではない。一方夫は、スポーツとかキャンプが好きで外に出たがる。夫が、「おまえは誘ってもいかないというだろう」と不満そうにいうことから、彼女は自分の性格や行動が夫を遠ざけてしまったのかもしれないと考えたのである。そこで彼女は、努めて夫と一緒に出かけようと心がけるようになった。また、「子育てと家庭を作っていく努力が、夫婦2人の協力で行われなければならないのだと感じる。これまでは、一人で頑張っていたような気がする。もっと夫に頼ってもよかったな、2人でやっていかなくはいけないと思う(18M)」ようになったのである。

彼女の関心ははっきりと子どもに向き始め、18カ月では子どもに関するエピソードが数多くしかもリアルに語られるようになった。「子どもは何でも良く食べ、食べ過ぎて困るほど」「香辛料も使っている。ゆうべのビーフシチューもワインをドバドバ入れたけど、大丈夫だった」。「(すべり台を)パパが買ってきても興味を示さなかった。友だちのところに連れて行って見せたが、それでも興味を示さない。最後の手段に、私が抱いて一緒に滑ったら、それから一人でやるようになった」。

ただし、このケースでも問題がまったく消えたわけではない。相変わらず、子どもを「かわいい」と思う反面、「離れていても平気だ」と思う。「叔母さんは『かわいくて子どもを離せなかった』というが、私は違うようだ。叔母が「もっと遊んであげなければだめだよ」「本を読んであげないと」などと助言してくれるが、それほど熱心に子どものためにあれこれする必要を感じていない(18M)。

夫との関係にもまだ不安定さが残っている。夫とけんかをするようになったが、夫には彼女の思いはなかなか

伝わらない。そこで夫に、「何で怒っているか分からない」といわれる。「夫は面倒くさいことが好きじゃないから」、彼女の本心にある葛藤について話し合うことも滅多にない(18M)。夫を完全に信用しきれないという気持ちがぬぐい切れない。「信じるしかない。でもどこかで信じられない」という気持ちをぬぐい去ることはできない。考えないようにしようとは思っても、どうしても後向きに考えてしまうのである(20M)。

20カ月の家庭訪問の2日前に大きなできごとが起こった。夫と子どもと3人で魚釣りの帰り、交通事故に巻き込まれたのである。その事故を彼女は、「いつまでも悪い風に考えているとだめだという天の声だと思った」という。事故の瞬間、「葛藤してこの子を感情的に叩いたりして、申し訳ないことをした。この子がいたから彼は戻ってきたのに、この子が死んだら彼との関係も終わりだと、いろいろな思いがよぎった。前向きにしくちやという戒めだと思った」というのである。

彼女の問題は、客観的に見ても非常に大きくむずかしいものであった。しかし、このケースでも理想と現実とのギャップが問題をより増幅するように働いていたと思われる。彼女には、「面倒くさがり(20M)」という側面がある。これが、彼女の要求と状況との不適合を生み出しやすくする重要な要因であった。彼女は、家族そろってどこかへいきたいと思っている。夫ともっと親密でいたいと願っている。表向き、その願いは夫の忙しさで叶えられないように見える。しかし、夫が述懐するように、いざとなると彼女は面倒くさがって一緒に外に出ようとはしない。妻や母親としてだけでなく、自分を高めるような何かをしたいとも思う(12M)。これも、表向き姑の「裁縫や料理はやらなくちゃ」という意見に阻まれる(20M)。実際には面倒で結局何もしていないのにもかかわらず彼女は、このような状況が自分自身を拘束していると感じていた。自分自身をいわば一種の悲劇のヒロインに見立ててしまったのであろう。これに、内にこもってしまうという彼女の性格特性が加わり、関心は彼女自身に向かい始め、彼女はますます誰かのせいで自分の理想から離れてしまわざるを得ないと感じるようになったのであろう。

発作は、このような彼女の見方を変える大きな契機になった。関心が自分に向かえば向かうほど、彼女は夫を自分から遠ざけてしまうことになる。夫が家庭に求めるものと現実とが離れてしまう。彼女は、夫の女性問題が公になった後の話し合いの中で、おそらくそのような見方に気づいた。夫との結婚生活を続けたいという強い動機づけが働いて、そのような防衛的な再枠づけをしたとも考えられる。とはいえ、そのような見方の変化は彼女の関心を外に向けさせ、夫と子どもと自分の3者で多くの喜びが経験されるようになったのである。

変化のペースはそれほど急激ではない。現在も、まだいったりきたりを繰り返している。しかし、かつての何でもかんでも悪い方へ向かわせてしまう悪循環構造は姿を消した。今や彼女の問題の構造は、さまざまなきごとを十分肯定的に意味づけられるように変化したのである。

全体的考察

何でも悪く見てしまうレンズと悪循環

この3ケースの問題はいずれも、自分自身や他者に対する要求・期待と現実との不適合から生み出されたものである。彼女たちの現実の大変さは客観的にも十分うなずける。ケース1.とケース2.のように、低体重で生まれ、なだまりにくく扱いにくい特徴をもつ赤ちゃんの状態を安定させることは一般的にむずかしく、非報酬的である(氏家, 1990)。母親としての適切な行動がとれるためには夫からのサポートが重要である(Belsky, & Vondra, 1989)が、はじめの2ケースの場合には、夫の援助がほとんど期待できない状況だったのだから、事態の深刻さは想像にかたかない。最後のケースでは、家の中に子どもと二人きりで孤立しており、夫婦関係の文字通りの意味での危機が加わっていたのである。

しかし、彼女たちが実際に感じていた問題の程度は、客観的な大変さを大きく越えていたのではないかと思える。彼女たちの心の目は、大変さを生み出すような状況にとてもよく焦点化しているが、望ましい結果をもたらす状況にはあまりよく焦点化していない。Lazarus, & Folkman (1991)は、信念がストレスに対する傷つきやすさにおよぼす影響を考察する中で、知覚レンズという比喻を用いているが、彼女たちはいずれも、まさに特別なレンズをもっていたと考えられる。そのレンズを通して現実を見ると、彼女たちを取り巻く環境は彼女たちの要求・期待とことごとく合わないように見える。しかも、彼女たちのレンズはつらい状況にとてもよく焦点化するのだから、彼女たちは大変さを過大視し、不適合をとても大きくつらく感じてしまうのである。

彼女たちはChess, & Thomas (1987)のいう適合の悪いトランザクションにからめとられてしまっていたと考えられる。ただし、彼女たちが経験した適合の悪さは、Chess, & Thomasの想定する個人の能力や動機づけ、行動様式と環境の性質や環境からの期待・要求との不調和であったわけではない。むしろ、彼女たち自身が自分や環境に対して設定した目標や要求・期待と実際の結果との不調和が問題であった。Ford, & Nichols (1987)やWinell (1987)が提起するように、彼女たちは目標志向的であり、目標達成のために能動的に行動していた。しかし、彼女たちの行動は結果として目標へ彼女たちを近づけたのではなく、目標からかえって遠ざけるように働い

てしまった。それは、彼女たちが設定した目標が高すぎるからである。彼女たちは、それを何とか達成したいと強く願う。その願いが強ければ強いほど、彼女たちは自分の調子の悪さや思い通りにいかないことに気づく。よくない事態の知覚は、目標の設定値を主観的に引き上げる効果をもつ。事態が苦しければ苦しいだけ、よい状態への要求が高まり、よい状態に対する閾値が高くなってしまふのである。一方、よい状態の標準が高すぎれば、その達成はむずかしくなる。このようにして彼女たちの状態はますますひどくなっていくのである。

このような悪循環の中で、彼女たちは自分や環境に対して否定的な期待をもってしまったのではないかと考えられる。自己効力感の低さは、よくないできごととのストレス価を高める (Lazarus, & Folkman, 1991)。また、期待の自己成就効果 (Aronson, 1980) にしたがえば、事態が好転しないだろうという期待は、よくないできごとに対する感受性を高め、実際によくないできごとが起こる確率を高めてしまうように働く。最近の研究によれば、不安が強まっている個人は、自分が脅威と感ずるような情報に選択的に注意を向けてしまう (MacLeod, Mathews, & Tata, 1986; Mathews, & MacLeod, 1985, 1986)。彼女たちは、よくないできごとが起こることを望んでいたわけでは決してなかった。しかし、MacLeodらの結果から類推すれば、よくないできごとが起こっては困るという彼女たちの思いが、かえってよくないできごとへの感受性を高めてしまうのである。彼女たちは、自分がいやだと思っているような結果を選択的に見つけ出してしまふ。そして、それがさらによくないできごとへの感受性を高める、といった悪循環が生み出されてしまふのである。

サポートの必要性和排除

3ケースとも、夫からのサポートがまったくないか不十分であった。これは彼女たちの問題の原因の一つであり、問題をむずかしくする要因でもあった。しかし、それは単に夫たちの父親としての自覚のなさや身勝手さによるものではなかったように思える。彼女たちは、問題の渦中で夫からの援助をむしろ排除していたように見えるからである。そのような心理状態は、かなり複雑なプロセスで生み出されたものである。

彼女たちは現在や将来への不安を感じて自信を失い、自己効力感をもっていないように見える。彼女たちは夫のサポートをあまり当てにしていないうし、夫の行動を援助的だと知覚してもいない。ケース1.とケース2.の場合には、夫や姑に頼ることは心理的にネガティブな意味さえもっていた。彼女たちのこれらの特徴は、社会的サポートの得やすさや効果についての知見とよく合致している。自己評価や自己効力感の低い個人は、社会的サポ

トを得たりそれを維持することがむずかしい (Hansson, Jones, & Carpenter, 1984)。Hobfoll, & Lerman (1989)によれば、他者からのサポートを求めるのに心理的負担をとまなう個人は、他者からのサポートを得ることが少ないし、自分と他者との関係について消極的な期待をもつ個人では、得られたサポートへの満足度が低くなる (Hobfoll, Nadler, & Leiberma, 1986)。ストレスに対する緩衝効果は、客観的に得られたサポートではなく、受け手がそれを援助的だと知覚したかどうかで決まる (Sarason, Shearin, Pierce, & Sarason, 1987)。

夫たちが当てにならないという彼女たちの認知は、おそらく現実を反映したものであろう。Cowan et al. (1985)が指摘するように、夫たちは子どもの誕生による影響にあまり敏感ではない。しかし、夫婦関係は相互的であり循環的である。夫のサポートを求めることへの彼女たちの消極的な態度や夫が当てにならないという認知、さらには夫に対するいくぶん拒否的な態度は、夫を彼女たちから遠ざけると同時に、彼女たちの自意識を高めるように働く (Nadler, & Mayses, 1983)。そして、彼女たちが大変さを過大評価し、自意識が高まれば高まるほど夫への消極的な態度は強まり、問題はさらに深刻化することになる。彼女たちの問題は、ある部分彼女たち自身によって作り出されていたとも考えられる。彼女たちは、夫や姑が当てにならない、あるいは有害であるとさえ見なし、大変な問題にただ一人で立ち向かっていると感じていたのであろう。

変化のプロセスの多様性と共通性

彼女たちの問題が彼女たち自身の知覚レンズによって生み出され、深刻化していったという解釈は、問題解消のプロセスとよく符合する。問題の解消は当該の問題の消失によってではなく、知覚レンズの変化によってもたらされたと考えられる。ただし、そのきっかけやプロセスは異なっていた。ケース1.では、双子の行動の変化がきっかけとなり、嫁-姑という役割についての彼女の枠組みがゆるんだ。ケース2.では、子どもと夫が彼女の期待から大きく外れた行動をとり、固い枠組みがゆるんでいった。ケース3.では、自分自身の発作を契機に、もの見方や行動の枠組みが変化したのである。

この解釈は、問題が解消され始めても実際的な大変さがいづれのケースでもほとんどなくなっていなかったという事実によって裏づけられる。ケース1.では、双子が母親に強い愛着行動を示した。また、第4子の妊娠や切迫流産で入院という事態が起こった。ケース2.では、対象児は彼女にとってもっとも頭の痛い問題だった反抗期に入った。兄弟げんかもすごい。ケース3.では、夫の女性問題の後遺症はまだかなり強く残っている。このように、事態の進行とともに新たな問題が加わり、客観的

な大変さが増えているにもかかわらず、全体として彼女たちは事態が好転し、楽になったと感じていたのである。

知覚レンズの変化を引き起こしたきっかけは、表面的には3者3様であったが、そこには興味深い共通性が見られる。変化のきっかけは必ずしも本人の努力の成果だったわけではなく、ある意味で彼女たちの統制外のできごとであり、そしてその結末は意外であり報酬的であった。彼女たちの精神的状況も類似していた。すべてが悪く見えてしまう悪循環の中で、彼女たちは心身ともにとても疲れていた。彼女たちの精神的状況は、強い閉塞状況にあったと考えられる。

このような強い閉塞状況は、変化が起こるためには重要な意味を持つ。このような状態にある系は、極度にひずみが生じ強い不均衡状態にある。そのような系では、内外の小さなできごとに対して非常に敏感な反応が起こるのである (Prigogine, & Stengers, 1987)。ただし、強い閉塞状況にあればどんなできごとに対しても敏感に反応し、状況の変化が起こるわけではない。実際、この3ケースでも、問題が解消され始める以前に起きたできごとはいずれも事態を悪化させるだけであった。あるできごとが変化を引き起こすためには、そのできごとをプラスの方向の変化であると知覚することが必要であろう (de Shazer, 1985)。

彼女たちは、よくない結果に対する低い閾値とよい結果に対する高い閾値をもち、それが悪循環を生んでいた。悪循環を断ち切るためには、自分が望む状態が起こっていると認識できればよい。そうなれば、状況はいくらかでも報酬的になり、よい結果に対する閾値が下がり、ますますよい結果を認識しやすくなるからである。

ケース3.の場合、それは劇的な形で起こった。発作という突発的で重大なできごとがそれまでの彼女の知覚レンズを吹き飛ばし、それまでのいきさつがもはや通用しない状況を作りだしてしまったのである。その結果、彼女は夫との関係を新たに再構築しなければならなくなった。それは、彼女の場合かえって好運であったかもしれない。

ケース1.とケース2.の場合には、少し回りくどい形であったように思える。きっかけになったできごとは、よくない結果を引き起こすと期待されるものであった。ケース1.の場合の双子の分離不安は、育児の負担を増大させるできごとであった。彼女は双子に対して否定的な感情をもっており、姑や夫はどうせ当てにならないという期待をもっていた。ケース2.では、バスの中で大泣きされ、彼女の心配は的中していた。だから、対象児が外に遊びにいきたいとがんばったとき、彼女はそれを思いとどめようと説得に努めた。結局根負けして息子を外に連れ出す時彼女は、非常に強い不安を感じていたであろう。ところが、その期待はみごとに外れた。いずれも、

望ましい結果が起こったのである。姑は昼食の準備をしてくれるようになったし、対象児は泣かなくなった。それは、客観的にはささいな変化であったかもしれない。しかし、彼女たちはその変化を非常に大きく受けとった。それは、一種の対比効果であったと思われる。悪い結果を期待し暗い気持ちでいた時に、思わぬよい結果が起こったために、よい結果の意味が強められたのであろう。

いったん枠組みがゆるむと、よい結果に対する閾値が低くなり始める。それまでは、もっぱら悪い結果に焦点化されていた彼女たちの知覚レンズは、むしろよい結果に焦点化され始め、逆に悪い結果をあまり感知しなくなる。環境は、もはや有害と感じられなくなり、彼女たちに対して支持的であると受けとられるようになる。子どもの特徴も、問題としてではなく、より肯定的に受けとめられるようになる。その結果、彼女たちの関心は自分から離れ始め、外に開かれるようになる。夫や姑して子どもとの関係が彼女たちにとって報酬的に変化する。これらのプロセスは、相互に強化しあう。適合はよくなり、よい状態を次々と生み出すトランザクションが起こるようになったと考えられるのである。

成人発達の観点から

彼女たちの問題とその解消プロセスは、成人期の発達プロセスを示すと考えることができる。彼女たちの問題はErikson (1982)の漸成図式と非常によく一致している。Eriksonによれば、成人期の発達課題は「世話」であり、そのために労働を分担しさまざまな経験や感情を共有する親密な夫婦関係が重要になる。成人期の発達のつまずきは、自己耽溺と他者の拒否あるいは儀式主義的な権威至上主義という形で現れる。

彼女たちの問題の大きな特徴は、Eriksonのこれらの用語とよく対応している。関心の自分自身への集中が見られるが、これは自己耽溺の例であろう。子どもや夫に対する拒否傾向は、拒否性そのものであろう。育児や家事の分担は十分に行われず、感情や体験は夫と共有されていない。子どもや状況のコントロールに対する強い動機づけも見られる。これは、権威至上主義の例だと考えることができるだろう。

印象的なのは、問題の解消プロセスでこれらの特徴が消失するという点である。関心が子どもに向き始め、感情や体験を夫と共有するようになり、夫婦間の親密さが深められた。子どもに対しても自分に対しても許容的になった。このようにみると、彼女たちの問題とその解消プロセスは、彼女たちが成人期の危機を経験し、みごとにそれを乗り越えるといった意味で、成人期の発達のよい例であったと考えられるだろう。

本論の問題点と今後の課題

本論では、3人の女性の苦悩とその解消プロセスを2年間にわたって追跡し記述しようとした。その結果、それらを記述し理解するために知覚レンズという比喻が有効であることを示した。しかし、2つの大きな問題が未解決なまま残っている。1つは、本論では3人の対象の好運の理由を明らかにすることはできなかった。彼女たちは、心身のつらい状態から立ち直ることができた。一方で、子どもの誕生による過剰なストレスで夫婦関係が崩壊し、心身の健康がそこなわれてしまう場合が少なくない。本論では、この違いがどのように起こるのかをまったく明らかにしていない。第2に、本論では1つの発達の道筋を示すことができたが、その他にどのような道筋があり得るのかはまったく不明である。本論の3人の対象はいずれも、文字通りの危機を経験し、それを乗り越えることで親としてあるいは夫婦として成長を遂げた。では、発達に危機は必然的なのだろうか。他の追跡ケースの中には、表向き危機を経験しているとは見えない女性が何人も含まれている。彼女たちの場合、子どもの誕生はどのような影響をおよぼしたのだろうか。この2つの問題は、いずれも今後の重要な研究課題となるであろう。

文 献

- Arizmendi, T. G., & Affonso, D. D. (1987). Stressful events related to pregnancy and postpartum. *Journal of Psychosomatic Research*, *31*, 743-756.
- Aronson, E. (1980). *The social animal* (3rd ed.). San Francisco: W. H. Freeman & Company.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, *55*, 83-96.
- Belsky, J. (1990). Children and Marriage. In F. D. Fincham, & T. N. Bradbury (Eds.), *The psychology of marriage* (pp. 172-200). New York: Guilford.
- Belsky, J., & Volling, B. (1987). Mothering, fathering, and marital interaction in the family triad during early infancy: Exploring family systems processes. In F. A. Pedersen, & P. Berman (Eds.), *Men's transitions to parenthood: Longitudinal studies of early family experiences* (pp. 37-63). Hillsdale N. J.: Erlbaum.
- Belsky, J., & Vondra, J. (1989). Lessons from child abuse: The determinants of parenting. In D. Cichetti, & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 153-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Braiker, H. B., & Kelley, H. D. (1979). Conflict in the development of close relationships. In R. L. Burgess, & T. L. Huston (Eds.), *Social exchange in developing relationships* (pp. 135-168). N. Y.: Academic Press.
- Chess, S., & Thomas, A. (1987). *Origins and evolution of behavior disorders from infancy to early adult life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cowan, C. P., Cowan, P. A., Heming, G., Garrett, E., Coysh, W. S., Curtis-Boles, H., & Boles III, A. J. (1985). Transition to parenthood: His, hers, and theirs. *Journal of Family Issues*, *6*, 451-481.
- de Shazer, S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. N. Y.: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1989). ライフサイクル, その完結 (村瀬孝雄・近藤邦夫, 訳). 東京: みすず書房. (Erikson, E. H. (1982). *The life cycle complete*. N. Y.: W. W. Norton & Company.)
- Feldman, S. S., & Aschenbrenner, B. (1983). Impact of parenthood on various aspects of masculinity and femininity: A short-term longitudinal study. *Developmental Psychology*, *19*, 278-289.
- Fleming, A., Ruble, D. N., Flett, G., & Van Wagner, V. (1990). Adjustment in first-time mothers: Changes in mood and mood content during the early postpartum months. *Developmental Psychology*, *26*, 137-143.
- Ford, M. E., & Nichols, C. W. (1987). A taxonomy of human goals and some possible applications. In M. F. Ford, & D. H. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp. 289-311). Hillsdale N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hansson, R., Jones, W. H., & Carpenter, B. N. (1984). Relational competence and social support. In P. Shaver (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*: *5* (pp. 265-284). Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Hobfall, S. E., Nadler, A., & Leiberman, J. (1986). Satisfaction with social support during crisis: Intimacy and self-esteem as critical determinants. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 296-304.
- Hobfall, S. E., & Lerman, M. (1989). Predicting receipt of social support: A longitudinal study of parents' reactions to their child's illness. *Health Psychology*, *8*, 61-77.
- Hopkins, J., Marcus, M., & Campbell, S. B. (1984). Postpartum depression: A critical review. *Psychological Bulletin*, *95*, 498-515.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs* (Vol.1). N. Y.: Norton.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1991). ストレスの心理学: 認知的評価と対処の研究 (本明寛・春木豊・織田正美,

- 監訳). 東京: 実務教育出版. (Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. N. Y.: Springer Publishing Company.)
- MacLeod, C., Mathews, A., & Tata, P. (1986). Attentional bias in emotional disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, **95**, 15-20.
- Mathews, A., & MacLeod, C. (1985). Selective processing of threat cues in anxiety states. *Behavioral Research and Therapy*, **23**, 563-569.
- Mathews, A., & MacLeod, C. (1986). Discrimination of threat cues without awareness in anxiety states. *Journal of Abnormal Psychology*, **95**, 131-138.
- Minuchin, P. (1988). Relationships within the family: A systems perspective on development. In R. A. Hinde, & J. Stenvenson-Hinde (Eds.), *Relationships within families: Mutual influences* (pp.7-26). Oxford: Oxford University Press.
- Mischel, W. (1986). *Introduction to personality: A new look*. Tokyo: CBS College Publishing.
- Murray, J. B., & Gallahue, S. L. (1987). Postpartum depression. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, **113**, 195-212.
- Nadler, A., & Maysel, O. (1983). Recipients' self-esteem and reaction to help. In J. D. Fisher, A. Nadler, & B. M. DePaulo (Eds.), *New directions in helping* (Vol. 1, pp. 167-188). San Diego, CA: Academic Press.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1987). *混沌からの秩序* (伏見康治・伏見謙・松枝秀明, 訳). 東京: みすず書房.
- (Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). *Order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. N. Y.: Bantam Books.)
- Sarason, R. B., Shearin, E. N., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1987). Interrelation of social support measures: Theoretical and practical implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 813-832.
- 氏家達夫. (1990). ハイリスク児の発達と母子関係. *発達心理学と医学*, **1**, 67-77.
- 氏家達夫. (1992). 母親の心理社会的ストレスが子どもの愛着・行動の自己制御機能の発達に及ぼす影響. *平成2・3年度科学研究費補助金研究成果報告書*. 福島大学教育学部.
- Ventura, J. N. (1987). The stresses of parenthood reexamined. *Family Relations*, **36**, 26-29.
- Winell, M. (1987). Personal goals: The key to self-direction in adulthood. In M. F. Ford, & D. H. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp.261-287). Hillsdale N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

付 記

この研究は、平成2-3年度および平成4-5年度文部省科学研究費補助金（一般研究C）（課題番号：02610033と04610036，研究代表者：氏家達夫）をうけて行ったものである。

対象者のリクルートに際し、福島医科大学産婦人科教室佐藤章先生ならびに安藤節子・嶋田美雪さんに多大なご協力をいただきました。また、草稿段階で柏木恵子先生、田島信元先生、荘巖舜哉先生、麻生武先生から貴重なアドバイスをいただきました。記して感謝申し上げます。最後に、このような形で体験を公刊することに同意して下さった3人の方には、心から感謝申し上げます。

なお、本論文には対象者のプライバシーに深く関わる内容が含まれている。読者には、対象者のプライバシーの保持に十分なお配慮をいただきたい。

Ujiie, Tatsuo (Faculty of Education, Fukushima University) & Takahama, Yuko (Ochanomizu University). *Three Mothers: Follow up Study of Transitional Process to Motherhood*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1994, Vol. 5, No. 2, 123-136.

Processes of transition to motherhood were analyzed in a two-year longitudinal survey. Three mothers who had experienced crisis following the birth of their babies participated. Their difficulties were accentuated by a vicious circle by which they selectively focused on the negative aspects of events. When mothers were able to focus on happier events, positive and reward-producing transactions were observed and their problems gradually diminished. The opportunities for such changes and processes were unique for each mother, but there were also some common features. Opportunities for change hung on events out of their control, and the outcomes of these events were unexpected and rewarding for them. Mothers had been in tightly blocked situations, but the more they attended to happier events, the better their situations became. This was because the vicious circles were broken and replaced through transactional processes with positive circles. Moreover, the mothers attained more receptive attitudes toward their babies and more openness and intimacy to their husbands. These results were discussed as examples of adult development.

【Key Words】 Adaptation to motherhood, Transactional processes, Adult development, Mother-child relationship

1993. 8. 11受稿, 1994. 5. 24受理

就学前児の遊び集団への仲間入り過程

倉持 清美

(お茶の水女子大学人間文化研究科)

本研究では、仲間入り行動を「遊び集団への参加」と「遊び集団への統合」と二つに分けて分析した。34人の顔なじみの就学前児を仲の良い子同士で3人ずつのグループに分け、その3人の中の1人が、他の2人が遊んでいるところに仲間入りする場面をビデオにとった。その場面を前半と後半に分けて分析した。遊び集団側と仲間入り側を比較すると、前半において、遊び集団側は、情報付与が仲間入り側より多く、仲間入り側は、情報収集がより多かった。後半では立場による差はみられなかった。前半と後半を比較すると、遊び集団側では前半でより情報付与をしがちであり、仲間入り側では前半でより情報収集しがちであった。これらの結果は、仲間入りが遊び集団への参加だけで終わっているのではなく、参加後の統合過程が、遊び集団側と仲間入り側の各々の立場に応じた方法で展開していることを示す。このことから、仲間入りの成立を仲間入りの方略からだけでなく、遊び集団への統合過程からも分析する必要性について考察した。

【キー・ワード】仲間入り, 遊び集団, 統合過程, 就学前児

問題と目的

子ども達が集団で生活する保育・教育場面での経験が増してくると、子ども(本研究では「仲間入り側」とする)が既に遊びを展開している集団(本研究では「遊び集団」とする)に後から加わるという「仲間入り」行動が生じてくる。「仲間入り」は新たな相互交渉を開始するために重要な行動と考えられ、50年以上も前から研究の対象とされてきた(Mallay, 1935)。この仲間入り過程は、遊び集団に参加し、一緒に遊びを展開しながら遊び集団に統合されていくことだと考えられる。つまり、仲間入り過程は(1)遊び集団への参加、(2)遊び集団への統合、という二つの段階を経て成立する。従来の仲間入りについての研究では、「遊び集団への参加」の段階をもって、仲間入りの成立と見なしており、従って、この段階の研究がほとんどであった(概観としてPutallaz, & Wasserman (1990)を参照)。しかし、仲間入りとは遊び集団への参加という一時的相互交渉をもって成立するのではなく、参加後に次第に遊び集団へ統合されていくという、連続的な動的過程を経て成立すると考えられる。つまり、仲間入り成立後も、仲間入り側は遊び集団側との相互交渉を経て、次第に遊び集団側に統合されていくのだろう。

従来の研究から、仲間に入れることは、仲間との相互交渉の機会を持つことができ、孤独と社会的不満の感情を経験しないで済む(Asher, Hymel, & Renshaw, 1983; Corsaro, 1981)ことが指摘されている。しかし、実際には仲間に入ることは難しいらしい(Corsaro, 1985)。そのため、従来の仲間入りを扱った研究では、遊び集団への

参加を成功に導きやすい方略が検討され、有効な方略は最初に遊び集団の遊びを参照し、展開されている相互交渉に即した行動で遊び集団に接近するという一連の手続きからなることが指摘されている。逆に仲間入りを失敗に導きやすい方略は、遊び集団の周りをうろついているだけの間接的な関わりや、遊び集団の遊びを乱すような行動をとる場合であることが示唆されている(Corsaro, 1981; Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986; Dodge, Schlundt, Schocken, & Delugach, 1983; Putallaz, 1983; Putallaz, & Gottman, 1981; Putallaz, & Wasserman, 1989)。臨床的実践と結び付けることを目的の一つにあげるこうした研究では、仲間入りに必要な能力は何かという視点で、仲間入り側の子どもの要因、特に社会的地位と関連づけて遊び集団への参加の際の方略が検討されてきた。そして、社会的地位により使用される方略の差異は確かに見られたが、それだけが仲間入りの成否を決める決定要因でないことも指摘された。Dodge et al. (1983)は、社会的地位が低い子どもと高い子どもが同じ方略を使用しても、遊び集団側の反応が異なることを見いだしている。更に、遊び集団側の子どもが社会的地位の高い子どもを積極的に仲間に入れようとし、社会的地位の低い子どもを排除しようとしているのではないか、という指摘もある(Hymel, Wagner, & Butler, 1990)。このような指摘を受け、仲間入り側の子どもの要因だけではなく、文脈的な要因や遊び集団側の要因についても注目されてきた。例えば、遊び集団側の人数(Putallaz, & Wasserman, 1989)、遊び集団側と仲間入り側が友達同士かどうか(Shibasaka, 1988)、遊び集団側の性別(Borja-Alvarez,

Zarbatany, & Pepper, 1991) と仲間入り行動との関連が検討されている。

こうした仲間入り側の行動、遊び集団側の要因を検討したいずれの研究も、仲間入りの成否が「遊び集団への参加」をもって決定すると捉えており、参加の際の言動や方略にのみ視点がおかれてしまう結果となっている。しかし、遊び集団への参加が成功すれば、そのまま遊び集団の一員になり遊びを展開できるとは限らない。仲間入り側に対する遊び集団の親疎の感情が遊び集団参加後の統合過程に影響を与えているという示唆(青井, 1992, 1993)や、遊び集団への参加後も遊びのイメージが共有できずに仲間からはずれることもあるという示唆(倉持・無藤, 1991)からも、遊び集団への参加の成立だけが、仲間入りの成立を意味していないことがわかる。「遊び集団への統合」過程に着目することで、遊び集団への参加後に遊び集団の一員になって遊びを展開することに失敗してしまうという事実に対し説明することも可能だろう。そこで、本研究では、第一に、「遊び集団への参加」が許可された後の「遊び集団への統合」過程を検討し、第二に、「遊び集団への参加」に必要な方略が「遊び集団への統合」段階に与える影響を検討することを目的とする。そのため本研究では、仲間入り側と遊び集団側の子どもに、顔なじみで仲のよいもの同士を抽出し、遊び集団への参加が許可され易い状況を設定する。次に各々の側面で検討する着眼点を述べる。

(1) 「遊び集団への統合」過程

「遊び集団への統合」過程は、遊びを共有していくために既に展開している遊びに関する情報の伝達過程(Göncü, 1987)と捉えることができる。従って、遊び集団側と仲間入り側が、一緒に遊ぶために遊びに関する情報をどのようにやり取りしているのかを検討することによって、仲間入り過程を明らかにすることができるだろう。そこで本研究では、この情報伝達の過程にまず、着目する。

仲間入り側と遊び集団側では、展開している遊びの情報量の差から、情報伝達の過程で異なった役割を担うことが予測できる。つまり、既に遊びを展開している遊び集団側は、当然遊びについての情報量は多く、それに比べて仲間入り側はほとんど情報を持っていないことが、仲間入り後の情報伝達過程に影響を与えたと考えられる。仲間入り側と遊び集団側の各々の場面で、同じ子どもが異なるコミュニケーションスキルを使用し、またそれができる子どもが社会的地位が高いことが示唆されている(Black, & Hazen, 1990; Hazen, & Black, 1989)。しかし、仲間入り側が遊び集団へ参加し、統合されていく過程で、この情報量の差による仲間入り側・遊び集団側という立場が、いつまでも継続するとは考えにくい。一端、遊びの枠組みに入れば、子ども達は共同の脚本家・演出家、そして共演者になるのだ(Bretherton, 1989)という

指摘があるように、仲間入り側も遊び集団側も、同じ遊びを展開する上で、集団の一員という対等な立場になっていくことが予想される。つまり、仲間入り側に関して言えば、遊び集団に参加する前に既にあった遊びの枠組みにあわせていくだけではなく、遊びを新たに展開していく側にもなっていくことが予想される。そこで、遊び集団側と仲間入り側が遊びの展開にどのように関わっているのかについても、着目する。

情報の伝達と遊びの展開への関わり方が、遊び集団側、仲間入り側でどのように変化していくのかを明らかにするために、時間の経過にしたがって、分析を行う。遊び集団への参加・統合過程を最初の数分(本研究では「前半」とする)とその後の数分(「後半」とする)に分けて、遊び集団側・仲間入り側各々について検討する。

前半と後半の比較という時間要因に着目した場合、遊び集団側では、仲間入り側を展開している遊びへ統合するため、前半でより情報を与えることが多く生じると予測できる。一方仲間入り側では、前半で展開している遊びの情報を集めることが多く生じると予測できる。また後半では、仲間入り側が遊びの展開に関わるようになる結果、展開されている遊びに関する発話がより多く生じるだろう。

また、遊び集団側と仲間入り側の比較という立場要因に着目した場合、遊びの情報量に差がある前半では、情報を与える発話は遊び集団側に、情報を集める発話は仲間入り側により多くみられよう。また、遊びの展開へも遊び集団側がより積極的に関わることから、展開している遊びに関する発話が遊び集団側に多くみられることが予測できる。しかし、後半では、情報量の差もなくなり、遊び集団側と仲間入り側で相違はみられなくなるだろう。

(2) 「遊び集団への参加」方略と「遊び集団への統合」

「遊び集団への参加」の際に使用する方略によっては、より遊びへの情報を伝達しやすいたことが予想される。日本の幼稚園の観察から、仲間入りの手続きには大きく分けて明瞭な方略(「仲間に入れて」「入れて」などの言語的なもの)と不明瞭な方略(遊び集団の周りをうろうろするなど非言語的なもの)があることがわかった(植田(倉持)・無藤, 1990)。

明瞭な方略では、仲間にはいることが遊び集団にはつきりするため、遊びの役割など遊びの情報が即座に伝達されるが、不明瞭な場合は情報のやり取りが伝達されにくく、情報量の差が生じ易いと考えられる。そのため明瞭な仲間入りが行われると、即座に情報の伝達が行われ、その結果仲間入り側が遊びの展開に早く関わられるだろう。従って、前半では、明瞭な仲間入りが行われた場合の方が、展開している遊びに関する発話や新しく遊びを作り出す発話が、遊び集団側、仲間入り側の両方の立場で多いことが予測できる。

方 法

被験者 都内の私立幼稚園の4歳児クラスの子ども34名(男17名,女17名)を対象とし,5月から6月の間に設定場面での観察を行った。対象児の中で,3歳保育経験者は,男6名,女8名であった。平均年年齢は,男児56ヶ月(レンジ:62-51ヶ月),女児56ヶ月(レンジ:62-51ヶ月)である。

手続き 観察者が保育者に「仲良しの子ども同士を3人ずつ選んで下さい」と頼み,子どもを抽出してもらった。但し,学年の初めに実験を行ったため,それほど固定的3人グループは抽出できず,仲良しグループが3人以上で形成される場合もあった。グループの中から2人の子どもを選び,ままごと道具,積木・車のおいてある部屋に連れて行き,「ここで自由に遊んでいいよ」と話し,遊ばせる。部屋に慣れ,部屋の中の物を使って遊びを展開できた頃を見計らって(約10分),グループの1人を「〜ちゃんと〜ちゃんがいるからおいで」と言って部屋に連れて行き,入室前に「遊んでいいよ」といって部屋に入れる。入室後の様子をビデオに録画する。研究者は部屋には入らず,子どもだけで遊ばせる。どの子どもも仲間入りの立場を経験するようにし,遊び集団側の立場は2回経験するようにした。

女子20,男子17のデータを収集したが(女子が20になっているのは,途中退出などによりデータの取り直しにより,遊び集団側と仲間入り側を複数回経験した者がいたためである),仲間入りが拒絶されたり(3事例),途中退室があり(トイレや水を飲みに行きたくなったり,遊びの場所を変えることになったり,他の子どもをよびに行く場合で,5事例あった),最終的に分析したデータは,女子14,男子15であった(女子に,遊び集団側を3回経験した子どものデータが1つ含まれる)。遊び集団側のデータは,一つの仲間入りデータ毎に遊び集団側2人のデータが収集されるので,データ毎に2で割り,平均した。分析「遊び集団への参加」の段階は,仲間に入れるか否かを巡るやり取りを指し,「遊び集団への統合」とは参加決定後のやり取りを指す。仲間入りの子どもが入室した後,遊び集団への参加が成立するまでと,成立後の10分間を分析の対象とする。子ども達の間で生じた全ての会話を分類の対象とした。分類のカテゴリーは,Black(1992)を参考に作った。まず,情報伝達に関わるものとして「情報収集」「情報付与」,展開されている遊びの展開に関わるものとして「設定」「枠組み」,そして遊びの展開に直接関わらないものとして「注目」「応答」「物」「無関係」とした。発話の単位は,内容においた。各々のカテゴリーの詳しい内容はTable 1の通りである。

遊び集団側,仲間入り側ごとに,遊び集団への参加成立後5分までを前半,5分から10分までを後半として,カ

Table 1 遊び集団への統合過程における発話の分類項目

情報収集	展開されている遊びについての質問や,自分の行動について許可を求める場合(例「これはスプーンの?」「これを焼いてもいい?」)。
情報付与	展開されている遊びで,既に扱っている見立てや状況,役割などを説明する場合(例「これは赤ちゃんだからね」)。
設定	物の見立てや役割,遊びの状況,展開などを宣言して新しく創っていく場合(例「私はお母さんね」「今から買物に行くのね」)。
枠組み	役割になりきって話したり,自分の行動を言語化したり,言葉遊び的な会話を行う場合(例「いらっしやいませ」)。
注目	自分を注目してもらうために相手に呼びかける場合(例「みてみて」)。
応答	「うん」「駄目」など,簡単な応答をする場合。
物	物の貸し借りを行う場合(例「これ貸してよ」「使ってもいい?」)。
無関係	遊び集団への参加の手続きや,遊びに関係のない発話をする場合(例「今日遊びに行ってもいい?」)。

Table 2 遊び集団への参加の手続きにおける分類項目

明瞭な仲間入り	仲間入り側が「仲間に入れて」などと,仲間入りの意志を示すか,遊び集団側が「仲間にはいるのか」と仲間入りの確認をする場合。
曖昧な仲間入り	仲間入り側が,入室後「何をしているのか」「これは何か」といった,展開されている遊びに対して質問をする場合。

テゴリーの頻度を集計した。

遊び集団への参加の手続きについては,Table 2のカテゴリーで分類した。すべての手続きがこれらのカテゴリーのうちどちらかに分類できた。参加の手続きと,遊び集団への統合過程とが関連があるのかを検討する。

結 果

「遊び集団への統合」過程についての発話の分類は,2人の評定者が独立に評定し,不一致の点は協議して評定した。2名の評定者間の一致は,Cohenの κ で,.96が得られた。「遊び集団への参加」の手続きの分類については,2人の評定者が独立に評定した結果,全てについて一致した。遊び集団への統合段階での前半の総発話数は,平均して遊び集団側では,17.9,仲間入り側は14.6,後半は遊び集団側が16.1,仲間入り側が14.4であった。発話数に関して,統計的な差はなかった。そこで,以下では各カテゴリーについて,頻度そのもので分析する。各々のカテゴリーについて,2×2×2(性別×立場×時間)の3要因の分散分析を行った。被験者間要因は性別,被験者内要因は立場(遊び集団側対仲間入り側)と時間(前半対後半)である。Table 3には,各カテゴリーの平均と標準偏差を示す。

Table 3 遊び集団への統合過程における平均発話数

	遊び集団側								仲間入り側							
	前半				後半				前半				後半			
	男		女		男		女		男		女		男		女	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
情報収集	1.20	0.83	1.68	0.64	1.20	1.03	1.39	1.49	2.60	1.74	3.93	2.94	1.00	1.10	2.21	1.70
情報付与	0.97	1.16	1.68	0.98	0.47	0.72	0.82	0.92	0.20	0.40	0.21	0.41	0.20	0.40	0.14	0.52
設定	4.53	4.12	4.21	2.24	3.63	2.32	3.89	2.32	1.40	1.41	2.50	2.69	3.93	5.51	3.29	4.06
枠組み	4.50	2.70	4.21	2.08	4.87	3.31	4.75	2.42	3.47	2.63	4.14	3.27	4.47	4.26	5.36	3.29
注目	0.87	0.90	0.21	0.41	0.50	0.48	0.07	0.26	0.80	1.22	0.21	0.56	0.53	0.81	0.21	0.56
応答	2.27	0.81	2.68	1.61	1.37	1.59	1.79	1.01	1.93	1.98	1.57	1.35	0.93	0.77	1.00	1.07
物	0.80	1.11	0.68	0.72	1.10	1.72	0.57	0.82	0.93	1.69	0.21	0.41	0.93	1.00	1.07	1.33
無関係	3.40	3.33	1.79	1.75	3.53	3.17	1.93	1.55	2.73	4.58	2.64	3.98	2.87	2.60	2.36	2.72

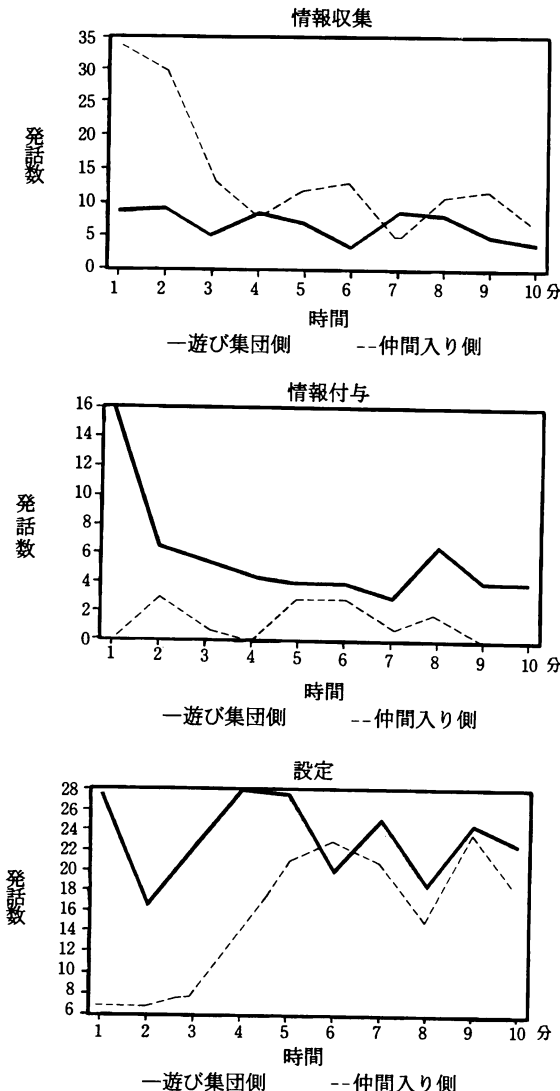


Figure 1 遊び集団側・仲間入り側の遊び集団への統合過程

時間要因による遊び集団側内・仲間入り側内での遊び集団への統合過程

3 要因の分散分析の結果、時間要因では「情報収集」「情報付与」と「応対」に主効果 ($F(1,27)=10.08, p<.01$; $F(1,27)=6.11, p<.05$; $F(1,27)=11.89, p<.01$) が見られた。立場毎の時間による発話の差異に注目し、一元配置の分散分析を行ったところ、遊び集団側は、前半に「情報付与」「応対」の発話数が有意に多く ($F(1,56)=6.31, p<.05$; $F(1,56)=6.47, p<.05$)、仲間入り側は、前半に「情報収集」の発話数が有意に多い ($F(1,56)=8.96, p<.01$) ことがわかった。

立場要因による遊び集団側と仲間入り側の遊び集団への統合過程

3 要因の分散分析の結果、立場要因では「情報収集」「情報付与」「設定」「応答」に、各々主効果がみられた ($F(1,27)=15.01, p<.01$; $F(1,27)=40.54, p<.001$; $F(1,27)=5.14, p<.05$; $F(1,27)=9.74, p<.01$)。また、「情報付与」では、時間要因と性別要因の交互作用が有意であった ($F(1,27)=4.91, p<.05$)。時間による立場間の差異に注目した一元配置の分散分析を行ったところ、前半では「情報付与」「設定」「応答」が遊び集団側に有意に多く ($F(1,56)=28.28, p<.001, F(1,56)=10.46, p<.01$)、「情報収集」が仲間入り側に有意に多い ($F(1,56)=13.50, p<.001$) ことがわかった。後半では、「情報付与」が遊び集団側に有意に多かった ($F(1,56)=6.62, p<.05$) が、平均発話数が遊び集団側仲間入り側ともに1未満であり、発話していない者が遊び集団側で14名、仲間入り側で11名のため、カイ二乗検定を行ったところ、有意な差はなくなった。Figure 1は、この結果をもとに、遊び集団側・仲間入り側各々の遊び集団への統合過程を示したものである。

性別要因による遊び集団への統合過程

3 要因の分散分析の結果、性別による主効果が「情報収集」「情報付与」「注目」「物」「無関係」のカテゴリー

Table 4 仲間入りの手続きごとによる平均発話数

	遊び集団側								仲間入り側							
	前半				後半				前半				後半			
	明瞭な手続き		曖昧な手続き		明瞭な手続き		曖昧な手続き		明瞭な手続き		曖昧な手続き		明瞭な手続き		曖昧な手続き	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
情報収集	1.39	0.64	1.50	0.98	1.39	1.36	1.14	1.11	2.89	2.83	3.82	1.64	1.56	1.46	1.64	1.67
情報付与	1.44	1.30	1.09	0.76	0.75	0.95	0.46	0.58	0.22	0.42	0.18	0.39	0.11	0.31	0.27	0.62
設定	4.38	3.35	3.69	2.40	3.33	2.24	4.46	2.29	1.83	2.43	2.09	1.73	3.78	5.40	3.36	3.84
枠組み	4.89	2.34	3.50	2.31	5.08	3.25	4.36	2.21	4.06	2.76	3.36	3.26	4.94	3.60	4.82	4.22
注意	0.61	0.46	0.86	0.62	0.31	0.41	0.27	0.49	0.22	0.63	1.00	1.28	0.22	0.63	0.64	0.77
応答	2.39	1.34	2.59	1.16	1.36	1.91	1.78	1.87	1.83	1.95	1.36	1.15	0.83	1.01	1.18	0.72
物	0.89	1.05	0.50	0.67	0.83	1.00	0.86	1.85	0.72	1.56	0.36	0.64	0.72	1.15	1.46	1.16
無関係	2.29	3.18	3.18	3.41	2.36	2.64	3.41	3.48	1.61	2.19	4.46	5.99	2.11	2.75	3.46	2.31

に各々みられた ($F(1,27)=22.02$, $p<.001$; $F(1,27)=8.76$, $p<.01$; $F(1,27)=53.48$, $p<.001$; $F(1,27)=6.87$, $p<.01$; $F(1,27)=9.89$, $p<.01$)。女子の方が多いカテゴリーは「情報収集」「情報付与」であり、男子の方が多いカテゴリーは「注目」「無関係」「物」であった。

遊び集団参加の手続きと遊び集団への統合過程

遊び集団参加の際、明瞭な手続きが行われた事例は19事例(男子8, 女子11)、不明瞭な手続きは10事例(男子7, 女子3)であった。手続きに使われた時間は、明瞭な手続きの場合が11.8秒(レンジ:5-50)、不明瞭な手続きの場合が24秒(レンジ:10-40)であった。仲間入りの手続き毎による平均発話数と標準偏差は、Table 4に示す。立場毎に時間に焦点をあてた一元配置の分散分析を行ったところ、仲間入り側の前半では、「注目」のカテゴリーに有意差が認められ($F(1,27)=4.4$, $p<.05$)、明瞭な手続きの場合が多かった。

考 察

本研究では、仲間入り過程を(1)遊び集団への参加、(2)遊び集団への統合という二つの段階から捉え、遊び集団側と仲間入り側の情報伝達の過程を検討してきた。その結果、遊びへの参加が成立した後も、仲間入り側を遊び集団に統合するためのやりとりが、遊び集団側と仲間入り側によって行われていることが明らかになった。これは、参加の成立で仲間入りが終了したのではなく、その後も仲間入り側を遊びに組み込んで行くためのやり取りが展開していることを示す。

時間要因に着目した遊び集団側、仲間入り側での遊び集団への統合過程では、予測通りに、前半に遊び集団側では「情報付与」が、仲間入り側では「情報収集」の発話が多くみられた。この前半は、仲間入り側が遊び集団に参加してすぐの状態である。そのため、遊び集団側は、展開されている遊びについての情報が不足している仲間入り側を、展開している遊びに統合していくことが必要

であるし、仲間入り側は遊びの枠組みに入っていくことが必要である。前半の遊び集団側内、仲間入り側内で、情報伝達に関するカテゴリーが多いのは、こうした必要性の結果と考えられる。また、仲間入り側内では遊びの展開に関するカテゴリーに、予測と異なり前半と後半で有意な差はみられず、前半でも後半でも遊びの展開に関する発話のみられた。仲間に入るということは、一緒に遊ぶことであり、仲間入り側にとって遊びの展開に積極的に関わっていくことは、当然のことなのかもしれない。

立場要因に着目して、遊び集団側と仲間入り側を比較したとき、予測通りに前半では情報伝達に関するカテゴリーに差がみられたが、後半ではみられなくなった。遊びの展開に関するカテゴリーでは、前半に「設定」が遊び集団側に多くみられたが、後半では有意な差がみられなくなった。遊びの展開に関するもう一つのカテゴリーである「枠組み」には差がみられなかった。与えられた役に従って台詞を語る、あるいは、言葉遊び的なことでふざけ合うような「枠組み」の発話を、仲間入り側が遊び集団の一員になってすぐに行うことは容易だろう。しかし、遊びを作り出す「設定」は、ある程度展開されている遊びについての情報が必要なため、遊び集団側の方が多くなっていると考えられる。こうした結果から、前半では、遊び集団側と仲間入り側の遊びに関する情報量の差が、遊び集団側を情報を与え遊びを作り出して行く立場にさせ、仲間入り側を既に展開されている遊びの情報を集める立場にさせると考えられる。そして、遊び集団参加後の遊びは、参加が生じた時点で展開されている遊びのテーマが共通であったとしても、その後の展開で新たな状況が設定されたり、見立てがなされたり、様々な要素が付加されて展開されていくだろう。そのため、遊び集団側と仲間入り側という立場をつくる一つの要素と考えられる遊びの情報量の差が、遊びを一緒に展開して行く統合過程で次第になくなっていくと推察される。遊び集団参加後の後半では、遊び集団側と仲間入り側で

遊びの関わり方がそれほど変わらないという結果になったのは、こうしたことによると考えられる。

また、本研究でみられた「情報収集」「情報付与」「注目」に関する性差は、ふり遊びの中で、女子は説明することが多く、男子が自己に言及する発話が高いことを示唆する研究 (Black, 1992) と一致している面があると考えられる。「物」「無関係」については、展開した遊びの内容との関連も考えられる。男の子の遊びの場合は、ごっこ遊びの流れの途中で、物の所有の多さを競ったり、ふざっけこになってしまう様子がみられた。

遊び集団参加への手続きと統合過程との関連では、明瞭な手続きによって仲間入りが仲間入り側にも遊び集団側にもはっきりするため、遊び集団への参加が成立した後即座に「情報収集」や「情報付与」が行われ、その結果遊び集団の一員になる過程を早め、遊びの展開に関するカテゴリーが前半で多く生じると予測した。しかし、本研究では差がみられなかった。これは、仲間入りが仲の良い集団へのものだったため、遊び集団側が、明瞭な遊び集団への参加がなされなくても、遊び集団の一員にはいるものと当然視し、仲間入り側に情報を与えたためかも知れない。次の事例では、エピソード1で明瞭な方略(めぐみが「いれて」と仲間入りの意志を伝えている)が、エピソード2で曖昧な方略(なおこが「なにしてんの」と尋ねている)が使われている。どちらのエピソードでも、遊び集団側の子どもが仲間入り側の子どもに役を与えたり、自分の役を紹介したりしている。

エピソード1：ゆりとべにおが遊んでいるところにめぐが入室

めぐ：ね、いれて

ゆり、べに：いいよ

ゆり：だけど、お客さんになってくれる？

めぐ：なるよ

ゆり：じゃ、いれてあげる

べに：ピンポンして

ゆり：ピンポンして

めぐ：じゃ、びんぼん

エピソード2：ゆりやとちさとが遊んでいるところに、なおこが仲間入りする。

なおこ：なにしてんの

ゆりや：あら、おかあさんごっこよ

ちさと：ちさと、おかあさんになるのね

なおこ：あら、ごちそうたくさんね

ゆりや：ごめんね、これたくさんたべて、おねえさんが、

あの、お客さんがきたから、包丁は、あれ

ちさと：お客さんになってくれる？

なおこ：いいよ

ちさと：お客さんになって、いもいもも貸して、あ

たしがお母さんなんだから

本研究から、遊び集団側と仲間入り側の各々の立場で情報の伝達に関わっていることが明らかになり、遊び集団側、仲間入り側双方の協力によって、仲間入りの過程が成立していることが示唆できた。遊び集団への統合が失敗する場合についても、遊び集団側、仲間入り側双方の要因を検討して行くことが必要だろう。本研究で見られた途中で退出する事例は、仲間入り側が、遊び集団側から情報を提供されずに、遊びがおもしろくなくなったためかもしれない。こうした事例についてさらに検討することで、仲間入りの成立がより明らかになるだろう。

遊び集団への統合過程で、いつまでも遊び集団側・仲間入り側という立場を維持していないことも示唆できた。遊び集団への参加後、遊びが展開していくに従って、遊びに関する情報伝達にはほぼ同じように関わっていくようになった。従来の設定場面での仲間入り研究は、遊び集団への参加後10分間を分析の対象とし、遊び集団側と仲間入り側のコミュニケーションスキルの相違を扱っている (Black, & Hazen, 1990; Hazen, & Black, 1989)。しかし、分析によって生じた相違は、本研究で分類した前半部分での相違が影響しているのかも知れない。遊び集団への参加後、立場の違いから生じるコミュニケーションスキルの使い分けをいつまでも維持することが、社会的に能力があることとは考えにくい。遊び集団へ統合されていく段階でコミュニケーションのスタイルが変化していく可能性も含めて、コミュニケーションスキルを取り扱う必要があるだろう。

また、自然場面での遊び集団への参加と異なり、仲間入りの際に明瞭な方略の使用がそれほど多くなかった。本研究での設定場面では、仲のよい集団を対象とし、仲間入り側の子どもを後から連れて行くという手続きを取ったため、仲間にはいることが当然という状況が作られてしまった可能性が考えられる。自然場面では、同時にいくつもの遊び集団が存在する。こうした状況では、明瞭な仲間入りの方略を使い、仲間入りの意志をはっきり示すことが必要になってくるのかも知れない。遊びの種類も、本研究では、ごっこあそびが生じるような場面を設定した。自然場面では、遊びの種類がごっこ遊びとは限らない。遊びの種類や遊びの構造の違いから、遊び集団への参加、統合過程が異なってくると考えられる。今後の検討が必要だろう。

文 献

- 青井倫子。(1992)。遊び集団への仲間入り児の統合過程。広島大学教育学部紀要41, 187-192。
 青井倫子。(1993)。幼児の仲間関係の親疎によるごっこあそびの展開構造の比較。日本保育学会第46回大会

- 発表論文集, 750-751.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1983). Loneliness in children. *Child Development*, *55*, 1456-1464.
- Black, B. (1992). Negotiating social pretend play: Communication differences related to social status and sex. *Merrill-Palmer Quarterly*, *38*, 212-232.
- Black, B., & Hazen, N. L. (1990). Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology*, *26*, 379-387.
- Borja-Alvarez, T., Zarbatany, L., & Pepper, S. (1991). Contributions of male and female guests and hosts to peer group entry. *Child Development*, *62*, 1079-1090.
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, *9*, 383-401.
- Corsaro, W. A. (1981). Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. In S. R. Asher, & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 207-241). New York: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *213* (51).
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I., & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, *29*, 309-336.
- Goncu, A. (1987). Toward an interactional model of developmental changes in social pretend play. In L. G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (pp. 108-125). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Hazen, N. L., & Black, B. (1989). Preschool peer communication skills: The role of social status and interaction context. *Child Development*, *60*, 867-876.
- Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. J. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-186). New York: Cambridge University Press.
- 倉持清美・無藤隆. (1991). 入れて、貸してへどう応じるか — 一時的遊び集団における遊び集団外からの関わりへの対処の方法. *保育学研究*, 132-144.
- Mallay, H. (1935). A study of some of the techniques underlying the establishment of successful social contacts at the preschool level. *Journal of Genetic Psychology*, *47*, 431-457.
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, *54*, 1417-1426.
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, *52*, 986-994.
- Putallaz, M., & Wasserman, A. (1989). Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, *25*, 297-305.
- Putallaz, M., & Wasserman, A. (1990). Children's entry behavior. In S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 60-89). New York: Cambridge University Press.
- Shibasaka, H. (1988). The function of friends in preschoolers' lives: At the entrance to the classroom. *J. Ethology*, *6*, 21-31.
- 植田 (倉持) 清美・無藤隆. (1990). 幼稚園における仲間入り. *日本発達心理学会第1回大会発表論文集*, 117.

謝 辞

本研究に協力して下さった幼稚園の園児、先生方に心より感謝いたします。

ご指導くださった、お茶の水女子大学無藤隆先生、草稿に対しご助言くださったお茶の水女子大学柴坂寿子先生、評定に協力して下さった竹田好美さんに、厚く御礼申し上げます。

Kuramochi, Kiyomi (Ochanomizu University, Doctoral Research Course in Human Culture). *Entry Process into the Play Group of Preschooler*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1994, Vol. 5, No. 2, 137-144.

This study concerned peer group entry behavior during two stages: play group participation, and play group integration. Thirty-four preschool children took part in free play interactions, in triads composed of good friends. Analyses focused on videotaped behavior from the first and second halves of play sequences, as one child from each triad("newcomer") entered into play interactions with the other two("hosts"). In the first half only, hosts were more likely to give information than newcomers; newcomers were more likely to receive information than hosts. In addition, hosts gave more information in the first than second half, while newcomers received more information in the first half than the second. These and other findings suggest that the study of integration into the play group may reveal behavioral factors related to successful peer group entry.

【Key Words】 Peer relation, Play, Social interaction, Preschoolers.

1993. 11. 15受稿, 1994. 7. 20受理

日常的な想像物に対する幼児の認識：サンタクロースは本当にいるのか？

杉村 智子 (日本学術振興会特別研究員) 原野 明子 (県立新潟女子短期大学) 吉本 史 (広島大学教育学研究科) 北川 宇子 (広島大学教育学研究科)

4, 5歳児が、サンタクロース、おばけ、アンパンマン(TVアニメのキャラクター)といった日常的な想像物に対してどのような理解をしているかについて、次のような方法で調べた。“サンタクロースと会ったことがありますか”, “サンタクロースと会うことができますか”などの行動感覚的基準による判断を求め、さらにその判断の基準をインタビュー形式で尋ねた。主な結果は次の通りである。(1) 大部分の子どもはサンタクロースのような日常的な想像物が実在すると考えている, (2) 4歳児の判断の基準が実際の経験に基づくものであるのに対して, 5歳児の判断の基準は想像や推測に基づいている。

【キー・ワード】 幼児, 日常的な想像物, 行動感覚的基準

目 的

近年, 子どもが心についてどのように理解しているか, すなわち, 子どもがもっている心についての理論(Theory of mind)に関する研究が盛んに行われている(Wellman, & Estes, 1986; Estes, Wellman, & Woolley, 1989; Wellman, 1990; Harris, Brown, Marriott, Whittall, & Harmer, 1991; Gopnik, & Slaughter, 1991)。

この中でWellman, & Estes (1986)は, 幼児は現実事象と心の中で考えたり想像したりする心的事象の区別ができるかどうかという問題を検討した。彼らは3, 4, 5歳児を対象に, 例えば“クッキーをもらった少年”と“クッキーのことを考えている少年”について, 「どちらの少年がクッキーを見ることができますか」などの質問を行った。この結果から, 彼らは, 幼児は心的事象と客観的に存在する現実事象の区別ができないという従来の見解(Piaget, 1929; Keil, 1979)に対して, 3歳児であっても, “見ることができる”, “触ることができる”などの行動感覚的な基準によって, 現実事象と心的事象の区別が可能であると主張した。またEstes et al. (1989)は, 3歳児であっても, 現実との区別が曖昧な心的事象である夢や, 影や煙などの心的事象に近似する現実事象に関しても, 適切に区別できることを示した。これらの研究は, 低年齢の幼児であっても, 現実事象と心的事象の特徴を十分に識別し, 現実事象に対してのみ, 見たり触れたりできるといような理解を示すことを明らかにしている。

これらの研究を受けて, Harris et al. (1991)は, 心的事象として思い浮かべる対象物の種類が, 現実事象と心的事象の識別に影響するのではないかとこの点を明らかにするため, 怪獣やおばけなどの架空の対象物について検討している。彼らは, Wellman & Estes(1986)の実験のように, クッキーなどの具体的な対象物の場合は, 幼

児は現実事象と心的事象の区別ができるが, 架空の対象物を想像するような場合は, 明確な区別ができなくなるのではないかと考え, 4, 6歳児を対象に次のような実験を行った。まず, 尾を振っている怪獣(空を飛んでいる魔女, 窓を通り抜けるおばけ)を, 頭に思い浮かべさせ, その思い浮かべた怪獣などに対して, 2つの質問を行った。①実験者はそれを見ることができるか, ②それは現実存在するものか。その結果は, 4歳児も6歳児もほぼ同じように, 思い浮かべた怪獣などに対して, 実験者はそれを見ることができず, 現実には存在しないと判断する, すなわち, 架空の対象物を想像するような場合にも, それは現実事象とは異なると考えていることを示すものであった。

以上述べたような研究は, 以前の研究とは異なり, “見ることができる”などの行動感覚的基準による現実事象と心的事象の区別を検討したことに意義があるが, 次のような検討すべき点が考えられる。

いずれの研究も, 幼児が現実事象と考えたり想像することによる心的事象の区別を十分に認識していることを示しているが, それは一時的に考えたり想像したりして形成された心的事象にはあてはまることである。しかし, 幼児が長期間にわたって考える, 想像するという行為を行うことによって形成された心的事象, つまり, 日常生活を通じて長期間にわたって形成されてきた架空の想像物などについても同様のことが言えるのだろうか。ところで, 先に述べたHarrisらは, 彼らの実験結果を, 幼児は怪獣やおばけなどの架空の想像物は実在しないという認識があると解釈し, それにもかかわらずおばけを恐がるなどの情動が起きるのはなぜかという問題を提起していた。しかし, 一時的に想像させた対象物についての判断を求める, すなわち, 現実事象と一時的に想像した心的事象の区別を検討する実験手法を用いて得た結果から,

架空の想像物の実在の認識を議論しようとしたこと自体に問題があるのではないだろうか。架空の想像物は、幼児の日常生活を通じて長期間にわたって形成されることを考慮すると、現実事象と一時的に想像した心的事象の区別が可能であることと、架空の想像物は実在しないという認識があることは、異なる認識過程であると考えたほうが妥当である。従来研究においては主に前者について検討され、低年齢の幼児であっても行動感覚的基準によって現実事象と一時的に想像した心的事象の区別が可能であるという一定の結果が得られている。しかし後者については、Harrisらの見解はあるが、先にも述べたように彼らの研究では扱った対象物と実験手法の間にくい違いが見られ、幼児の架空の想像物に関する認識について、明確な知見が得られたとは言えない。

従って本研究では、一時的に想像させるような心的事象ではなくて、幼児の日常生活を通して長期間にわたって形成された心的事象、すなわち日常的な架空の想像物について、幼児がどのような認識をしているかを検討することを目的とする。それにあたって、次の3点を留意する。

まず第1に、日常的な想像物とはどのようなものであるかを明確にしておく必要がある。Harrisらが扱った怪物、魔女、おばけなどの想像物に見られるように、長期間にわたって形成された日常的な想像物は、文化的活動により作り出された要素が強い。日本の幼児の日常生活に密着したものとしては、例えば、次のような想像物が考えられるだろう。家庭や幼稚園などで「クリスマスになるとプレゼントを持って来てくれる」という情報を与えられたり、クリスマスの催し物などで演出されるものを見ることによって形成されるサンタクロース、また、絵本や、「良い子にして早く寝ないとおばけが出てくるよ」といったような親の発言、お化け屋敷などの演出などによって形成されるおばけ、さらに、TVアニメの主人公のように、「強くてカッコいい正義の味方」として映像で表現されていたり、キャラクターショーなどで演出されるものなどである。このような想像物は、大人の演出などの文化的活動により、視覚的、経験的には存在するようにみせかけられているが、実際人間や動物などと異なり実在はしない。つまり、日常的な想像物には、行動感覚的には現実事象として確認できるがあくまでもそれは心的事象としての想像物であり実在しないといった特徴があり、従来研究で検討されてきた「一時的に思い浮かべた対象物」とは本質的に異なるものである。よって、このような特徴をもつ日常的な想像物に対する幼児の認識を検討することは興味深く、意義があるだろう。サンタクロースがプレゼントを持ってくると信じている子どもや、おばけがいると夜にトイレに行けない子どもが多数いるように、このような想像物に対する子

どもの認識の仕方には一般性があり、また成人のそれとは明らかに異なっていると考えられる。

第2は、上述したような日常的な想像物の認識を調べるためにどのような手法を用いるかということである。従来の一時的な心的事象についての研究や、想像物について検討したHarrisらの研究では、「見ることができるかできないか」などの、行動感覚的基準の2分法による判断を調べ、幼児が現実事象と心的事象の特徴を識別している根拠とした。しかし、本研究で扱うような日常的な想像物に対して何らかの判断を求める場合、その判断は長期間にわたる幼児の経験や思考に基づいていると考えられる。従って、本研究では行動感覚的基準の判断に加えて、その判断が子どものどのような考えに基づいてなされたかという点を重視し、日常的な想像物に対する幼児の認識を明らかにする。

第3は、発達差に関する問題である。従来の一時的に想像した心的事象を扱った研究では、4～6歳児は同じように現実事象との区別ができていたという結果が出され、就学前児間の発達差は問題にはならなかった。しかし、日常的な想像物の場合は、就学前児の間にも、それらに対する認識の仕方が変化するのではないだろうか。例えば、杉村(1994)の研究では、日常的な文脈の中で推論をする場合には、年中児と年長児の間で推論の仕方に大きな差が見られることが示されている。従って本研究では、幼稚園年中児と年長児の2つの年齢段階を設ける。

以上の3点に基づいて本研究では、幼稚園年中児と年長児が、日常生活を通して培われてきた架空の想像物についてどのような認識をしているかを検討することを目的とする。それにあたって、行動感覚的基準の判断を求めた際に、その判断が子どものどのような考えに基づくものなのかを詳細に調べ、併せて発達差についても検討する。

具体的には、幼児の日常生活と密着し、熟知度が高いと考えられる3種類の架空の想像物(サンタクロース、おばけ、アンパンマン)について、主質問として、2つの行動感覚的基準(会うことができる、一緒に遊ぶことができる)に対する判断と、下位質問として、その判断がどのような考えに基づくのかということインタビュー形式で調べる。なおアンパンマンは、男女問わず幼児の間で人気のあるTVアニメのキャラクターであり、悪者をやっつけて人助けをする正義の味方である。また本研究では、調べる対象物の性質上、行動感覚的基準として「会う」、「遊ぶ」というような、従来研究の「見る」、「触る」などから比べると、より日常的なものを選んだ。さらに「会うことができるか」と可能性を尋ねる前に、「会ったことがあるか」と経験の有無を尋ねた。この経験の有無を尋ねる質問と、経験できる可能性を尋ねる質問を上

にも述べた主質問とし、この主質問により被験者を3つの群に分類し、さらに下位質問により、主質問の反応がどのような考えに基づくものなのかを検討し、各群をさらに3種類に類型化した。

方法

被験者 広島市内の幼稚園年中児26名（4:3～5:3, M=4:9）と年長児40名（5:4～6:3, M=5:7）が被験者として用いられた。

手続 個別実験で行い、検査時間は約10分であった。ラポールを形成してから、サンタクロース、おばけ、アンパンマンについて質問を行った。行動感覚的基準として、①会ったことがあるか（以下、①「会う」と略す）、②遊んだことがあるか（以下、②「遊ぶ」と略す）の2種類の経験について、次のような形式で尋ねた（Figure 1参照）。

サンタクロースについて尋ねる場合を例にとりて説明する。まず、「〇〇ちゃんはサンタクロースって知ってるかな?」と聞き、「知ってる」と答えると、「それじゃあ〇〇ちゃんはサンタクロースに会ったことがあるかな?」と、会った経験があるかないか、つまり①「会う」について尋ねる（主質問）。「ある」と答えた被験者（Figure 1の経験群）には、「どこで会ったの?」、「いつ会ったの?」、「それはどんなだった?」などの下位質問を行う。「ない」と答えた被験者には、さらに「それじゃあ〇〇ちゃんは、サンタクロースに会うことができると思う?」と、経験できるか思わないかについて尋ねる（主質問）。ここで「思う」と答えた被験者（Figure 1の経験可能群）には、「どこに行ったら会えるのかな?」、「いつだったら会えるのかな?」、「どうやったら会えると思う?」などの下位質問を行う。また「思わない」と答えた被験者（Figure 1の経験不可能群）には、「どうして会えないのかな?」と尋ねる。下位質問については、例えば「どこで会った

の?」と尋ね、被験者が「まえのクリスマスにね、そごう（デパートの名前）で見た」と答えた場合「いつ会ったの?」という質問は省略するというように、被験者の反応に応じて質問の形態や順序を変化させながら行った。次に、②「遊ぶ」についても同様の形式で尋ねた。なお、被験者の半数は①→②、残りの半数は②→①の順に尋ねた。また、3種類の想像物について尋ねる順番は被験者ごとにランダムにした。

結果

各想像物（サンタクロース、おばけ、アンパンマン）ごとに次のような分析を行った。まず、方法でも述べたように、主質問において「経験がある」と答えた者は、経験群、「経験はないが、経験できると思う」者は経験可能群、「経験もないし、経験できるとも思わない」者は経験不可能群に分類した。また、下位質問の反応を分析することによって、被験者の判断の根拠を各群においてさらに次のように類型化した（Figure 1参照）。分類は2人の評定者によって行われ、一致率は93%であった。経験群は、具体的な場所などを述べ、明らかに実際に体験した事柄を根拠としているもの（経験群1類、略して経-1とする）、実体験かどうかは不明であり、推測や想像を根拠としているもの（経-2）、わからない、どうしても（経-3）の3つに、経験可能群は、明らかに実際の出来事を根拠としているもの（経験可能群1類、略して可-1とする）、実際の出来事かどうかは不明であり、推測や想像を根拠としているもの（可-2）、わからない、どうしても（可-3）の3つに、経験不可能群は、明らかに現実との区別を根拠としているもの（経験不可能群1類、略して不-1とする）、推測や想像を根拠としているもの（不-2）、わからない、どうしても（不-3）の3つに類型化した。Table 1は、下位質問の反応例（被験者のプロトコルを簡潔にまとめたもの）を類型ごとに示したものであ

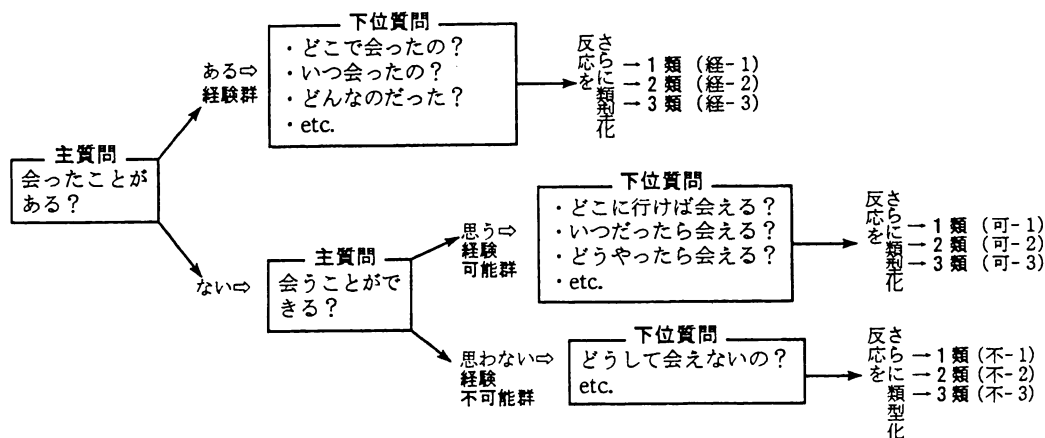


Figure 1 質問形式 (①「会う」の例)

Table 1 下位質問の反応例

群	類型	サンタクロース	おばけ	アンパンマン
経験群	1類：実体験を根拠(経-1)	<ul style="list-style-type: none"> ・保育園にきた ・(保育園の)講堂でひげがついて赤いぼうしだった ・クリスマス会で見た 	<ul style="list-style-type: none"> ・遊園地のお化け屋敷で傘の形をした ・お化け屋敷の前で遊んだ ・テレビで見た 	<ul style="list-style-type: none"> ・ニュージーランド村で会った ・日曜にナタリー(遊園地の名前)で見た ・アンパンマンのテレビ、映画で見た
	2類：推測や想像を根拠(経-2)	<ul style="list-style-type: none"> ・サンタの家にサンタの車でのっていった ・森の奥のサンタの家で遊んだ ・クリスマスにずっと遊んだ 	<ul style="list-style-type: none"> ・夜に神社の中がいきつがいた ・きのう家でみてこわかった ・公園のすべり台の所で遊んだ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ずっと前に公園のところで空を飛んでいた ・アンパンマンの森で見た ・パン工場でなわとびをして遊んだ
経験可能群	1類：実際の出来事を根拠(可-1)	反応例なし	<ul style="list-style-type: none"> ・お化け屋敷にいけば見れる 	<ul style="list-style-type: none"> ・そごう(デパートの名前)の上(屋上)にいると思う ・ナポリ遊園地にいると思う
	2類：推測や想像を根拠(可-2)	<ul style="list-style-type: none"> ・クリスマスの日に宇宙の上に行けばいい ・クリスマスの夜に寝ないで起きていたら 	<ul style="list-style-type: none"> ・夜になって砂を掘ると姿が見える ・おばけの地図でおばけの家がわかる ・遅くまで起きている 	<ul style="list-style-type: none"> ・テレビの中に入ったら会える ・来週アンパンマンの部屋に行ったらいい
経験不可能群	1類：現実との区別を根拠(不-1)	<ul style="list-style-type: none"> ・本当はいないから会えない ・映画でしか見れない 	<ul style="list-style-type: none"> ・本物はいない ・本当はおばけはいない 	<ul style="list-style-type: none"> ・マンガだけのもの ・テレビで絵に書いて見せるだけ
	2類：推測や想像を根拠(不-2)	<ul style="list-style-type: none"> ・寝てる間に来るから見れない ・クリスマスには仕事があるから遊べない ・おみやげを置いてすぐ帰ってしまう 	<ul style="list-style-type: none"> ・おばけは透明だから見えない ・恐いから遊べない ・おばけの世界にいかないと会えない ・おばけはすぐ消える 	<ul style="list-style-type: none"> ・テレビのわくが固いから出てこれない ・遠くにいるから ・テレビの中で戦っているから

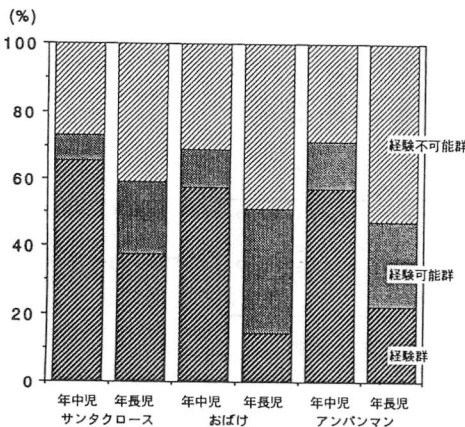


Figure 2-1 各群に属する被験者の割合 (①「会う」)

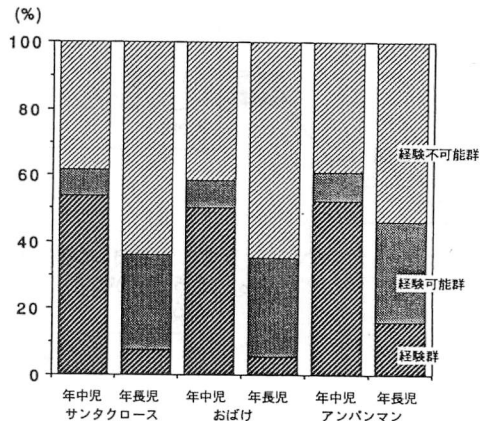


Figure 2-2 各群に属する被験者の割合 (②「遊ぶ」)

る。また、Table 2は、各群における各類型の人数と割合を示したものである。

なお、何も反応を示さなかった被験者を無反応者、反応が複数の群にまたがっている被験者（例えば、初めは“経験がある”と言っていたが、後から“ない”と反応を変化させた者）を分類不能者とし、Table 2に示す人数の被験者は分析対象から外した。

次に、上述の類型化の結果、年齢によって各群の割合が異なる傾向が見られた。従って、その点を検討するために3つの想像物及び2つの行動感覚的基準ごとに χ^2 検定を行った。Figure 2は、各群の割合を年齢別に示したものである。まず、サンタクロースでは、①「会う」では有意な傾向が見られ ($\chi^2=5.032, df=2, p<.10$)、②「遊ぶ」では有意差が見られた ($\chi^2=17.893, df=2, p<.01$)。また、おばけでは、①「会う」、②「遊ぶ」共に有意差が見られ ($\chi^2=13.455, df=2, p<.01, \chi^2=17.147, df=2,$

$p<.01$)、同様にアンパンマンでも①「会う」、②「遊ぶ」共に有意差が見られた ($\chi^2=7.105, df=2, p<.05, \chi^2=9.663, df=2, p<.01$)。下位検定（ライアン法）の結果はTable 3に示す。なお、不等号は群の対の大小関係を示している。例えば群の対が経験群－経験可能群で、不等号が>である場合は、経験群の割合が経験可能群よりも大きいことを示す。また、()内の数字の対は、それぞれの群の被験者数を示している。例えば、年中児のサンタクロースの①「会う」のところで(17-2)とあるのは、経験群が17名、経験可能群が2名であることを示す。

また、想像物の種類や行動感覚的基準によって各群に属する被験者の割合が変化している傾向が見られ、特に推測や想像を基準とする2類(経-2, 可-2, 不-2)の変化が顕著であった。従って、反応を2類とそれ以外(1類と3類すなわち, 経-1, 不-1, 可-1及び経-3, 不-3, 可-3)に分類し、2類の割合が変化しているかどうか

Table 2 各群における各類型の人数と割合 (() 内の数値の単位は%)

		①「会う」					
		サンタクロース		おばけ		アンパンマン	
		年中児	年長児	年中児	年長児	年中児	年長児
被験者数		26	40	26	40	26	40
無反応		0	1	0	1	3	3
分類不能		0	2	0	4	2	1
経験群	1類	8 (30.8)	9 (24.3)	7 (26.9)	2 (5.7)	6 (28.6)	7 (19.4)
	2類	7 (26.9)	4 (10.8)	7 (26.9)	3 (8.6)	4 (19.0)	1 (2.8)
	3類	2 (7.7)	1 (2.7)	1 (3.9)	0 (0)	2 (9.5)	0 (0)
経験可能群	1類	0 (0)	0 (0)	1 (3.9)	7 (20.0)	1 (4.8)	4 (11.1)
	2類	2 (7.7)	6 (16.2)	2 (7.6)	6 (17.1)	1 (4.8)	3 (8.3)
	3類	0 (0)	2 (5.4)	0 (0)	0 (0)	1 (4.8)	2 (5.6)
経験不可能群	1類	0 (0)	2 (5.4)	0 (0)	2 (5.7)	2 (9.5)	5 (13.9)
	2類	3 (11.5)	10 (27.1)	4 (15.4)	12 (34.3)	0 (0)	8 (22.2)
	3類	4 (15.4)	3 (8.1)	4 (15.4)	3 (8.6)	4 (19.0)	6 (16.7)

		②「遊ぶ」					
		サンタクロース		おばけ		アンパンマン	
		年中児	年長児	年中児	年長児	年中児	年長児
被験者数		26	40	26	40	26	40
無反応		0	1	2	2	1	3
分類不能		0	0	0	1	2	0
経験群	1類	1 (3.8)	0 (0)	3 (12.5)	0 (0)	4 (17.3)	4 (10.8)
	2類	11 (42.3)	3 (7.7)	9 (37.5)	2 (5.4)	7 (30.4)	2 (5.4)
	3類	2 (7.7)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (4.4)	0 (0)
経験可能群	1類	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (2.7)	0 (0)	2 (5.4)
	2類	2 (7.7)	8 (20.5)	2 (8.3)	9 (24.3)	1 (4.4)	6 (16.2)
	3類	0 (0)	3 (7.7)	0 (0)	1 (2.7)	1 (4.4)	3 (8.1)
経験不可能群	1類	0 (0)	1 (2.6)	0 (0)	2 (5.4)	2 (8.7)	5 (13.5)
	2類	6 (23.1)	18 (46.1)	6 (25.0)	16 (43.3)	2 (8.7)	7 (18.9)
	3類	4 (15.4)	6 (15.4)	4 (16.7)	6 (16.2)	5 (21.7)	8 (21.7)

Table 3 下位検定の結果

想像物	群の対	①「会う」		②「遊ぶ」	
		年中児	年長児	年中児	年長児
サンタクロース	経験群-経験可能群	>** (17- 2)		>** (14- 2)	<* (3-11)
	経験可能群-経験不可能群			<* (2-10)	<* (11-25)
	経験群-経験不可能群	>+ (17- 7)			<** (3-25)
おばけ	経験群-経験可能群	>* (15- 3)	<+ (5-13)	>* (12- 2)	<* (2-11)
	経験可能群-経験不可能群			<* (2-10)	<* (11-24)
	経験群-経験不可能群		<* (5-17)		<** (2-24)
アンパンマン	経験群-経験可能群	>* (12- 3)		>* (12- 2)	
	経験可能群-経験不可能群		<+ (9-19)	<+ (2- 9)	
	経験群-経験不可能群				<* (6-20)

+ = p < .10, * = p < .05, ** = p < .01

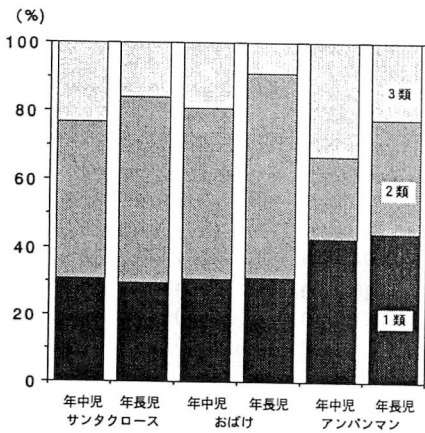


Figure 3-1 各群に属する被験者の割合 (①「会う」)

かを検討するために、コクランのQ検定と χ^2 検定(マクニマーの法)を行った。Figure 3は、各類の割合を年齢別に示したものである。まず、3つの想像物間では、①「会う」、②「遊ぶ」共に有意差が見られた(Q=15.548, df=2, p<.01, Q=23.542, df=2, p<.01)。下位検定(ライアン法)の結果、①「会う」では、サンタクロースとおばけがアンパンマンよりも有意に2類の割合が多く($\chi^2=11.250$, df=1, p<.01, $\chi^2=11.250$, df=1, p<.01), サンタクロースとおばけの間には有意差はなかった。また②「遊ぶ」でも同様に、サンタクロースとおばけがアンパンマンよりも有意に2類の割合が多く($\chi^2=18.375$,

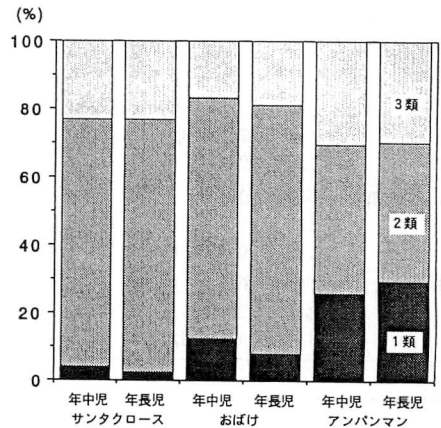


Figure 3-2 各群に属する被験者の割合 (②「遊ぶ」)

df=1, p<.01, $\chi^2=11.115$, df=1, p<.01), サンタクロースとおばけの間には有意差はなかった。次に、2つの行動感覚的基準間については、アンパンマンでは②「遊ぶ」の方が①「会う」よりも有意に2類の割合が多い傾向にあり($\chi^2=3.278$, df=1, p<.10), サンタクロースとおばけでは有意に2類の割合が多かった($\chi^2=9.389$, df=1, p<.01, $\chi^2=4.500$, df=1, p<.05)。

考 察

まず、被験者の反応を類型化した結果から、幼児の日常的な想像物に対する実在の認識について考察する。従

来の2分法による行動感覚的基準の区分では、経験できない（見ることができない、など）と判断した者は、実在しないという認識があると見なされてきた。しかし、本研究のように経験できないと答えたもの（経験不可能群）をさらに類型化した結果、真に実在しないと認識している被験者は、“マンガだけのもの”とか“本物はいない”などの現実との区別を判断の基準としている者、つまり、経験不可能群の1類に属する被験者だけであるという可能性が示された。例えば、サンタクロースの場合、行動感覚的基準において、会うこともできないし、遊ぶこともできないという判断をしたとしても、推測や想像を根拠とする2類に属する被験者の判断は、“サンタクロースは寝ている間に来るから見ることができないし、クリスマスには仕事があるから忙しくて遊べない”という考えに基づいているのである。つまり、実在の認識をしていると言えるであろう。

しかし、ここで考慮しなければならない点がある。目的においても述べたように、本研究で扱った想像物は、大人の演出などの文化的活動により、行動感覚的には現実事象として確認できるが、あくまでもそれは架空の想像物であるという2面性を持つ。従って、このような想像物に対する認識には、文化的活動による演出物、いわゆる“偽物”に対する経験の認識と、心的事象としての想像物に対する実在の認識という2種類のものが考えられる。推測や想像を判断の基準とした2類に属する被験者は、実際に会うことなどができる演出物ではなく、心的事象である想像物に対して実在の認識をしているといっただろう。しかし、演出物に対して会ったなどの経験があると答えた経験群1類の者、また演出物との遭遇により経験可能であると答えた経験可能群1類の者の認識については、次の2つの可能性が考えられる。

第1の可能性は、実験者の“会った（遊んだ）ことがあるか”という質問を、被験者が文化的活動による演出物の方について尋ねられていると解釈して答えたために、演出物に対する経験の認識が反応として表れ、心的事象である想像物の認識については明らかにならなかったという可能性である。第2の可能性は、被験者が、文化的活動による演出物をいわゆる“偽物”とは考えていない、つまり、演出物に対する経験の認識と、心的事象である想像物に対する実在の認識が未分化であるために、行動感覚的に確認できるものが直接、想像物の実在の認識につながっているという可能性である。なおこの点については、後に年中児と年長児の発達差を考察する際に、詳しく論ずることとする。仮に、第1の可能性を考え、経験群1類と経験可能群1類の被験者が全員、心的事象としての想像物は実在しないと認識していたとしても、それらに経験不可能群1類を加えた人数の割合の平均は年中児24%、年長児24%であり、必ずしも多いとは言えな

い。いずれにしろ、従来検討されてきた一次的な心的事象と異なり、長時間にわたって形成された心的事象である日常的な想像物に関しては、実在すると考えている幼児が多いということが明らかになった。

ところでHarrisらの研究においては“4, 6歳児は想像物に対して実在しないという認識がある”とされていた。しかしこのことは、調べる対象物は日常的な想像物を扱っているにもかかわらず、“一時的に思い浮かべさせた”ものについて尋ねるという実験手法をとったことに加えて、“経験できない”という子どもの判断を、現実との区別を基準としてなされたものであると、実験者が判断の基準を調べることなしに解釈した結果であるといえるのではないだろうか。

次に、年中児と年長児の間の発達差について考察する。まず、類型化の結果、両者共に実在の認識をしている者が多かったが、Figure 2からもわかるように、年中児は経験群が多く年長児は経験不可能群が多いという特徴が見られた。つまり、両者は実在の認識という点では共通しているが、年中児は行動感覚的基準に対して“経験がある”と判断するのに対して、年長児は“経験もないし、経験できるとも思わない”と判断するのである。このことは、例えばサンタクロースの場合、幼稚園や保育園のクリスマス会、デパートの催しなどで、サンタクロースに接した実体験は年長児の方が多いことと矛盾している。しかし、次のように考えられるのではないだろうか。年長児は実体験で接した演出物は本物ではなく、どこかに本物が存在すると考え、それについて推測したり想像することが実在の認識につながる。例えばサンタクロースの場合、実際に会ったり遊んだりしたサンタクロース（例えば幼稚園のクリスマス会に来たサンタクロース）は人間が化けているので本物ではないと考え、“（本物には）会ったこともないし、会うこともできない”と判断する。そして、“会ったこともないし、会うこともできない”が、本物のサンタ、つまり想像物としてのサンタはどこかに実在していると考えているのである。このように年長児は“偽物である”という演出物に対する経験の認識と、“本物はどこかにいる”という心的事象である想像物に対する認識が分化していると言えるのではないだろうか。

これに対して年中児は、演出物をいわゆる“偽物”とは考えおらず、実体験で遭遇した演出物やそれに基づいて推測や想像したものがいわゆる“本物”であると認識している。つまり、演出物に対する経験の認識と、心的事象である想像物に対する実在の認識が未分化であるために、行動感覚的に確認できるものが直接、想像物の実在の認識につながっているという可能性がある。これは、先に述べた経験群1類や経験可能群1類の認識についての第2の可能性と同様のことであるが、“被験者が、実験者の質問を文化的活動による演出物の方について尋ねら

れていると解釈して答えた”という第1の可能性についてはどうだろうか。年中児が、実験者の質問を“演出物の方について尋ねられている”と解釈するためには、年長児と同様に、演出物に対する経験の認識と心的事象である想像物に対する認識を区別している必要がある。仮に年中児がこの区別をしているとすると、なぜ、年中児は、実験者の質問を“演出物の方である”と解釈し、年長児は“想像物の方である”と解釈する傾向があるのかという疑問が出てくる。このことを考慮すると、年中児に関しては、演出物に対する経験の認識と心的事象である想像物に対する実在の認識が未分化であると考えた方が妥当ではないだろうか。しかしこの点は、本研究のインタビューの範囲では明確にはならないことである。経験群1類や経験可能群1類の被験者に対しては、その経験した対象物を、偽物と考えているのか本物であると考えているのかを尋ねるといったような、より細かい手続きが必要であっただろう。

また、Table 3から、年中児はどの種類の想像物であっても①「会う」では経験群-経験可能群、②「遊ぶ」では経験群-経験可能群と経験可能群-経験不可能群の不等号が共通しているが、年長児は①「会う」では共通している不等号がなく、②「遊ぶ」では、サンタクロースとおばけでは全て共通しているが、アンパンマンでは共通していないことがわかる。つまり、年中児はどの想像物に対しても同じ反応傾向を示すが、年長児は想像物の種類によって反応傾向が変化するということが言える。このことから、年長児は3つの想像物の質的な差異を認識していることが示唆されるのではないだろうか。質的な差異とは、おばけはサンタクロースやアンパンマンよりも抽象性が高いといったような違いである。例えば、①「会う」の経験群についての想像物間の違いをみてみよう。Table 2からもわかるように、年中児では、経験群1類の割合は想像物の種類によらずほぼ一定であるが、年長児ではサンタクロースやアンパンマンよりおばけが著しく低くなっている。これは、年長児が、文化的活動の盛んなサンタクロースや一定の映像表現がなされているアンパンマンと較べると、おばけは、文化的活動はそれほど盛んでもなく、これがおばけであるという一定の具体像もないといったような違いを認識していることが反映されたものではないだろうか。

最後に、想像物や行動感覺的基準の種類による反応傾向の違いについて考察する。まず、Figure 3からもわかるように、推測や想像を基準とする2類（経-2、可-2、不-2）に属する被験者の割合の変化が顕著であり、アンパンマンよりもサンタクロースとおばけにおいて2類の割合が多かった。このことは、先にも述べたように、サンタクロースやおばけは、一定の映像表現がなされているアンパンマンよりも抽象的な想像物であり、表象も個

人で異なるので、推測や想像を基準として判断した者が多くなったと解釈できるだろう。また、①「会う」よりも②「遊ぶ」の方が2類の割合が多かった。このことは次のように考えられる。“会う”という行為は“見る”とも解釈可能であり、どの想像物に関しても、演出物を“見た”という実体験をした者は多いが、“いっしょに遊ぶ”という実体験をした者は少ないであろう。このことは、Table 3やFigure 2に示されているように、①「会う」よりも②「遊ぶ」の方が、経験不可能群が多くなる傾向があることから裏付けられる。よって、“遊ぶ”に関しては、推測や想像を基準として判断する者が多くなったのではないだろうか。また、従来の研究の“見る”や“触る”などの行動感覺的基準は具体的に行為が限定されているのに対して、“遊ぶ”は純粋な行動感覺的基準とはならず、推測や想像を基にした様々な反応が表れたという可能性も考えられる。本研究では調べる想像物の性質上、“会う”、“遊ぶ”などのより日常的な行動感覺的基準を用いたが、“触る”などの行動感覺的基準についても検討する必要があるだろう。

本研究では、幼稚園年中児と年長児が、日常生活を通して培われてきた架空の想像物についてどのような認識をしているかを検討した。その結果、多くの幼児は日常的な想像物の実在を認識しており、また、認識の仕方に発達差がみられることが明らかになったが、次のような検討すべき点が考えられる。

まず第1に、本研究では、日常的な想像物の代表的なものとして3つの対象物を取りあげたが、例えば、主にテレビ番組のキャラクターとして登場するアンパンマンと、主に催しの演出物として登場するサンタクロースでは、同じ想像物であっても質的な違いがある。しかし、とりあげた想像物が3種類と少なかったため、想像物の質的な差異と、その認識との関係については一般的な見解が得られなかった。また、子どもがそれぞれの想像物についてどのような文化的活動を経験したのかということも、想像物の認識に影響を与えると考えられる。従って、想像物の性質や子どもの経験なども考慮した上での検討が必要である。

第2に、本研究では、行動感覺的基準の判断だけではなく、インタビューにより反応を詳しく分類した。しかし、対象物の性質上、“会うことができるか”などの質問は、演出物に対してのものか、心的事象としての想像物に対してのものかという2通りの解釈が可能であり、想像物に対する子どもの認識について明確にならなかった部分があった。よって、どちらの解釈を行ったのが明らかになるような質問をインタビューに加えた上で検討する必要がある。また、経験群2類と経験不可能群2類などのように、推測や想像を根拠としているものを同じ2類とするといったような区分を行ったが、経験群と経

験不可能群では、推測や想像の内容や質に違いがあると考えられる。従って、同じ推測や想像であっても、その性質の違いが明確になるような、より詳細なインタビューの方法を工夫する必要があるだろう。

文 献

- Estes, D., Wellman, H.M., & Woolley, J. D. (1989). Children's understanding of mental phenomena. In H. W. Reese(Ed.), *Advance in child development and behavior* (pp. 41-87). San Diego, CA: Academic Press.
- Gopnik, A., & Slaughter, V. (1991). Young children's understanding of changes in their mental states. *Child Development*, **62**, 98-110.
- Harris, P. L., Brown, E., Marriott, C., Whittall, S., & Harmer, S. (1991). Monsters, ghosts and witches : Testing the limits of the fantasy-reality distinction in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, **9**, 105-123.
- Keil, F. C. (1979). *Semantic and conceptual develop-*

ment : An ontological perspective. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London : Kagan Paul, Trench, Trubner & CO. LTD.
- 杉村智子. (1994). 物語推論における幼児の概念的知識の利用. *心理学研究*, **65**, 1-8.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge : Bradford Books MIT Press.
- Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities : A reexamination of childhood realism. *Child Development*, **57**, 910-923.

付 記

本研究は、広島大学学習愛他研究会で進めた研究をまとめたものです。

本論文の作成にあたり貴重な御助言ならびに御指導をいただきました祐宗省三教授（現武庫川女子大学教授）、及び学習愛他研究会のメンバーに深く感謝いたします。また、実験に御協力いただきました幼稚園の園児の皆様、先生方に心よりお礼申し上げます。

Sugimura, Tomoko (Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science), Harano, Akiko (Niigata Women's College), Yoshimoto, Fumi (Faculty of Education, Hiroshima University), & Kitagawa, Takako (Faculty of Education, Hiroshima University). *The Understanding of Everyday Imaginary Objects in Young Children : Do You Believe in Santa Claus?* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1994, Vol. 5, No. 2, 145-153.

This research focused on the reasoning of young children concerning imaginary objects. Four and five year olds answered questions about three well known figures : Santa Claus, ghosts, and a Japanese cartoon character named "Anpan Man". Children first responded to behavioral-sensory questions (e.g. "Have you ever seen Santa Claus ?", "Can you see Santa Claus?"). Then they gave the reasoning behind their judgements. The two main findings were as follows. First, most children believed in the actual existence of the three imaginary objects. However, while four year olds judged the existence of imaginary objects based on real experiences, five year olds used imaginative reasoning to explain their beliefs.

[Key Words] Preschoolers, Imagination, Cognitive development, Reasoning

1993. 2. 10受稿, 1994. 9. 10受理

子どもの描く想像画：その発達と教示による効果

江尻 桂子

(お茶の水女子大学人文科学研究科)

「これまでにない新しいもの」とは、様々な既有知識を組み合わせることによって産み出される。では、この「知識の組み合わせ」とは、いつ頃からできるようになるのか。また、これを外的な援助によって促すことができるのか。以上の問題意識のもとに本研究は、「この世に存在しないX（人間・家）を描く」という課題を用いて、子どもの想像画の発達の変化と教示による効果について検討した。実験Ⅰは、幼児・小3・小5、各45名を次の3条件に分けて行った。課題遂行前に「存在しないX」の例を言語的に与える（ヒント群）、言語的かつ視覚的に与える（見本群）、何も与えない（統制群）である。分析は、まず各絵について、どのような方略を使用してXを描いているかを判定した（e.g. 顔が三角形の人間→「要素の形の変化」）。そして、各方略の出現頻度を年齢、条件ごとに比較した。その結果、1. ヒント群、見本群は統制群に比べ、高度な方略の使用が多くなること、2. これらの条件下では、幼児でも「組み合わせ」方略（異なる概念カテゴリーを組み合わせるXを描く）を使用できること、3. ただし、幼児の行う組み合わせは微細で部分的なものも多く、小3、小5のように大幅で全体的なものではないことが明らかになった。実験Ⅱでは、こうした教示による効果が持続するかどうかを検討するため、幼児37名を対象に、教示前、教示直後、1週間後の反応を調べた。教示を与えた群は、教示直後、1週間後、いずれにおいても統制群に比べて成績が高く、効果の持続が確かめられた。

【キー・ワード】描画、想像、知識の再構成、認知発達、教示の効果

問 題

我々はどのようにして、これまでにない新しいものを創り出すのだろうか。この問題に対して、正確な解を与えることは難しい。しかし確実に言えることは、いかなる創造物も無から生じたものではなく、歴史や個人の経験を通して蓄積された豊富な知識をもとに産み出されたものであるということである。ヴィゴツキー（1974）は、創造物とは、経験（既有知識）の中の諸要素を様々な「組み合わせる」ことによって産み出されるものであると述べている。そして、創造過程には、経験に埋めこまれた諸要素を、それらが知覚された際の自然にできている結びつきから解き離して取り出す「分解」過程、取り出された諸要素を誇張したり歪めたりする「修正」過程、修正された諸要素を組み合わせる「統合」過程、そして、これらを外的な形象として表す「結晶化」過程が含まれると述べている。この定義に従えば、創造活動には、1. 既有知識を分解し、修正を加え、統合するという一連の認知過程（以下、「知識操作過程」と呼ぶ）と、2. これらを外化する「表現過程」という大きく2つの過程が関与していると考えられる。

こうした創造過程は、本研究で探ろうとする「想像画を描く」という描画活動にもあてはめられる。この活動を行うには、まずこれから描く絵のイメージを構成する

ために、様々な既有知識を取り出して操作する「知識操作過程」が必要である。同時に、それを実際に絵として描きあらわす「表現過程」が必要である。このことを前提に、本研究では、想像画を描くという描画活動について、発達の観点より検討する。

ここで、発達心理学におけるこれまでの描画研究を見てみると、多くの研究は、子どもがいつ頃絵を描き始め、それがどのように精緻化してゆくか、また、いかなる過程を経て「現実の見え」に近づいてゆくに焦点をおいている（Davis, 1984, 1985; Freeman, & Janikoun, 1972; Goodnow, 1977; Luquet, 1927; Van Sommers, 1984など）。従って、子どもの描く想像画が発達的にどう変化してゆくのかに焦点をおいた研究は少ない。こうした研究傾向の中で、Karmiloff-Smith (1990) は、「この世に存在しないX（人間・家・動物）を描く」という課題を用いた研究を行っており、子どもの想像画の発達の変化について興味深い結果を報告している。

彼女は、4～6歳と8～10歳の子どもに上記の課題を与え、彼らが課題を達成するために用いる変更方略——「普通のX」をどのように変化させて「存在しないX」を描くか——を調べた。その結果、要素の削除（e.g. 家の屋根を描かない）や要素の形の変化（e.g. 顔を三角に描く）などの変更方略は各年齢で見られるが、要素の組み込み（e.g. 頭が2つある）、位置の組み替え（e.g. 腕と足の位

置が逆)、異なる概念カテゴリーの組み合わせ (e.g. 鳥と人間の合体：別の概念カテゴリーを組み合わせるという意味で、以下「クロスカテゴリー」と呼ぶ) といった変更方略は、年齢が高くならなければ出現しなかった。このような年齢差が見られた原因として、彼女は、特に、描画手続き¹⁾の発達という観点から説明している。幼児の描画手続きは、順序の制約を受けた制御不可能なものである。よって、「普通のX」を描くための一連の決まった描画手順を変更して、他の要素を挿入したり、要素どうしを組みかえたりといった柔軟な描画手続きはまだできないということである。そして、追加実験 (後述する) において、幼児の描画手続きが柔軟性に欠くものであることを確認している。

以上のように、Karmiloff-Smith (1990) は、想像画の発達に、描画手続きの柔軟化が関与していることを明らかにした。しかし、本研究では、想像画の発達について、子どもがどのような手順で描くかという「表現過程」だけでなく、既有知識をどのように利用して描くかという「知識操作過程」に焦点をあてて検討することを目的としている。こうした観点から、Karmiloff-Smith (1990) の実験結果を見ると、次のような重要な問題点が指摘できる。

彼女の結果において最も興味深いのは、幼児にクロスカテゴリーが少ないという点である。クロスカテゴリーという変更方略は、まさにヴィゴツキーが創造物を産み出すための条件として挙げた「組み合わせ」の方略であり、これを用いることによって、多種多様な「存在しないX」を創り出すことができる有用な変更方略である。これが、8~10歳では多く出現するが、幼児ではほとんど見られないのはなぜだろうか。両者のいかなる発達の差異がこうした現象を生み出すのだろうか。

問題をわかりやすくするために、クロスカテゴリーという変更方略を用いて絵を描く (以下、この行為を「クロスカテゴリーを起こす」と呼ぶ) には、どのような能力が必要であるかを整理する。「表現過程」については、柔軟な描画手続きが必要であることが既に指摘されているので、ここでは「知識操作過程」について考える。例えば、「存在しない人間」として、鳥と人間が組み合わさった絵を描くとする。これを描くためには、1. 異なる概念カテゴリー (動物) である「鳥」を想起し、そこから適切な要素 (e.g. 鳥の羽、くちばし) を取り出す「分解」過程、2. 取り出された要素に変化を加える「修正」過程 (e.g. 羽を変形させて人の腕に似せる)、3. それらを「人間」に組み込み一つの像を構成する「統合」過程、といった一連の知識操作過程を実行しなければならない。

このことから、幼児がクロスカテゴリーを起こすこと

が困難なのは、その描画手続きに柔軟性がないことだけでなく、こうした知識操作過程を実行する認知能力が十分に備わっていないことが、一つの要因なのではないかと考えられる。この一連の知識操作過程において、特に難しいと考えられるのは、その最初の過程、すなわち、Xというテーマを与えられていながら、Xとは直接関連のない他の既有知識を取り出してくることである。なぜなら、我々の日常的な認知活動の傾向として、あるテーマ (e.g. 人間) が与えられた際、それについての知識 (e.g. 顔、胴、手足がある) は半ば自動的に取り出されるが、他の領域 (e.g. 動物、乗り物、食べ物) についての知識は、すぐには取り出されないものであるからである。よって、幼児がクロスカテゴリーを起こすことが困難なのは、こうした制約が強く働いているため、他の領域の既有知識を利用しようという認知活動が起こらないからではないかと推測される。

ここで、以下の仮説が立てられる。もし上記の推測が正しいならば、こうした制約から解放してやるような教示を与えれば、幼児でもクロスカテゴリーを起こすことができるのではないか、ということである。具体的には、「存在しないX」を描くために、Xについての知識だけでなく、他の領域の知識をも利用することに気づかせるような教示を与えることで、一連の知識操作過程を起こさせることができるのではないか推測する。

以上の問題意識のもとに、本研究では「存在しないXを描く」という描画活動について、特にクロスカテゴリーの生起に着目し、その発達の変化および教示による効果を検討する。目的と仮説は以下の3点にまとめられる。

第1点は、自然な (とくに教示を与えないで課題を遂行させる) 状況においてクロスカテゴリーがどのくらい出現するか、その発達の変化を確認することである。幼児は知識操作能力や描画能力がまだ十分でないため、クロスカテゴリーの出現は少なく、発達とともにこれは多くなってゆくと予測する。

第2点は、教示を与えることでクロスカテゴリーの出現を促すことができるかどうかを調べることである。方法としては、クロスカテゴリーを起こすきっかけとなる教示 (ヒントや見本) を与えて課題を遂行させる群と、何も教示を与えない統制群を設け、それらの反応を比較する。

第3点は、Karmiloff-Smith (1990) の指摘した、幼児の描画手続きにおける柔軟性の欠如というのが、実際どの程度のものなのか、つまり完全に順序の制約を受けたものなのか、柔軟化しつつあるのかを明確にすることである。彼女は、追加実験において、描画途中に要素を組み込むことを要する課題 (頭が2つある人間) と、最後に要素を付け足すだけでよい課題 (羽の生えた家) を子どもにも与え、前者の達成が幼児は困難であったことから、

1) 事物を描く際の、一連の描く行為のこと。

その描画手続きの固定性を結論づけた。しかし、被験者数が少ないことや、子どもは、実験者から一方的に与えられた課題を描くという不自然な状況であることから、この結果は説得力に欠けるものと考えられる。そこで、子どもの自発的な描画活動を詳細に観察し、記録することによって、描画手続きの柔軟性の程度を調べることにする。

本研究では、まず実験Ⅰにおいて上記の3点を検討した。また、実験Ⅱでは、実験Ⅰの結果をもとに、教示効果について更に詳しい検討を行った。

実験Ⅰ

方法

実験計画 年齢(3:幼児・小3・小5)×教示水準(3:ヒント群・見本群・統制群)の2要因計画。第1, 第2要因とも独立要因。

被験者 保育園年長児(m;5:8, r;5:2~6:2)46名(うち1名は基礎能力テストで失格となる), 小学校3年生(m;8:10, r;8:3~9:3)45名, 小学校5年生(m;11:0, r;10:5~11:4)45名, 計136名。月齢, 性別に関して, ほぼ等質な1群15名からなる3群を構成し²⁾, ヒント群・見本群・統制群にわりあてる。

材料 鉛筆(2B)と画用紙(B5版)。見本の絵(Figure 1:筆者が考案したもの)。

課題 存在しないX(人間・家)を描く。

手続き

①基礎能力テスト:普通のXを描いてもらう。このとき, 描かれたXが以下の条件を満たしていれば基礎能力があるとみなし, そうでない場合は実験から外した。

[人間] 頭, 顔, 胴, 手足がある

[家] 屋根, 壁がある

②課題:「今までに一度も見たことがなくて, この世に絶対に(い)ないようなXを描いて下さい。好きなように自由に描いて下さい。」

③教示:教示内容により, 3つの条件群に分けた。

《ヒント群》次のヒントを与える。

「例えば, 顔がひまわりの人間だったりしたら(家の場合は「おうちに羽が生えてたりしたら」一度も見たことがないし, この世に絶対にいないよね。」

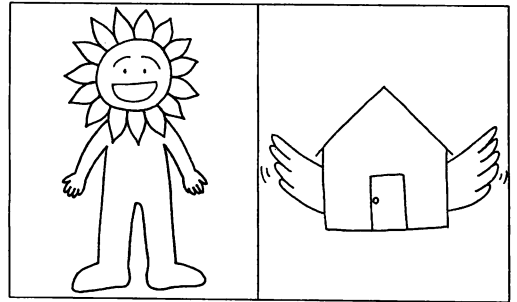
《見本群》上記のヒントとともに, それに対応する見本の絵(Figure 1)を提示する。

《統制群》ヒントや見本は与えない。

④説明:各絵を描き終えた時に, 絵について説明させる。

2) 各年齢・条件群の男/女比は8/7または7/8である。また, 平均年齢は以下の通りである。

幼児(見本群 5:7 ヒント群 5:7 統制群 5:8)
小3(見本群 8:11 ヒント群 8:9 統制群 8:9)
小5(見本群 11:0 ヒント群 10:11 統制群 11:1)



ひまわりの顔をした人間

羽の生えた家

Figure 1 実験Ⅰで用いた見本

「何を描いたのか教えて下さい(どんなもの描こうとしたの?これは何?)。」

課題の順番は被験者ごとに変え, カウンターバランスを取った。

実験は個別に行い, 実験者は被験者の傍らで描画過程を詳細に記録した(e.g.顔→髪→目…)。この時, 特に「存在しないX」にするための変更が描画手続きのどの時点で起こるかに注意した。また, 描画中の被験者の発語をテープに録音した。

結果と考察

分析1. 変更方略

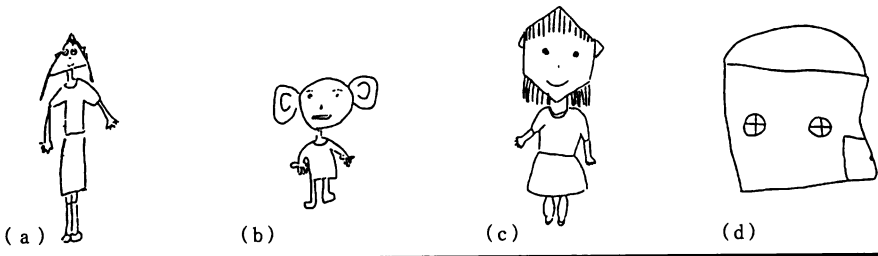
— どのようにして「存在しないX」を描くか

被験者がXを描くために用いた変更方略には, 7つのタイプが見られた。各方略について詳細な判定基準を定め(Table 1参照。Figure 2は, 変更方略3~7の例), これに従って, 2名の判定者が全ての絵について独立に変更方略の判定を行った(1つの絵につき1方略³⁾)。一致率は86.5%であり, 不一致なものについては協議により決定した。このようにして全ての絵を7つの変更タイプに分類した後, これらを3つのレベル(Table 1右側)にまとめた。まず, 〈ノーマル・メディア〉は, 課題を達成できなかったものとして《レベル1》とした。次に, 〈要素の形の変化・全体の形の変化・要素の増減・位置方向の変化〉は, 知識操作や柔軟な描画手続きをそれほど要さずに実行できる変更方略として《レベル2》とした。そして, 〈クロスカテゴリー〉については, こうした知識操作や描画手続きを最も必要とする変更方略として《レベル3》とした。

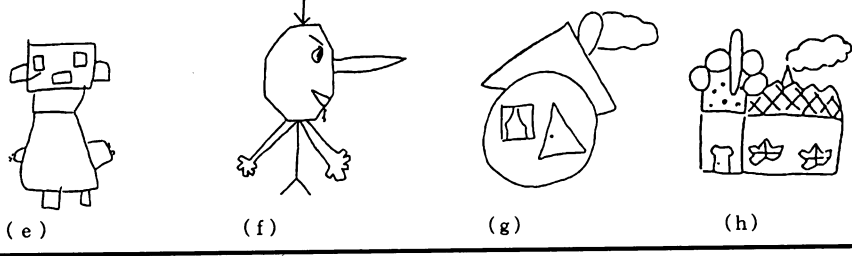
上記の基準に従い, 全ての絵をレベル1~3に分類した。Figure 3~Figure 5に, 各レベルの出現頻度を年齢・

3) 複数の変更方略を使用している絵については, 最も高度な方略(Table 1で, タイプ番号が大きいものほど高度な方略とした)を判定としてとった。

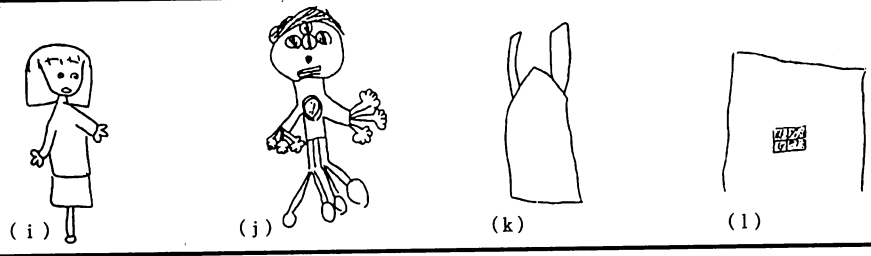
要素の形の変化



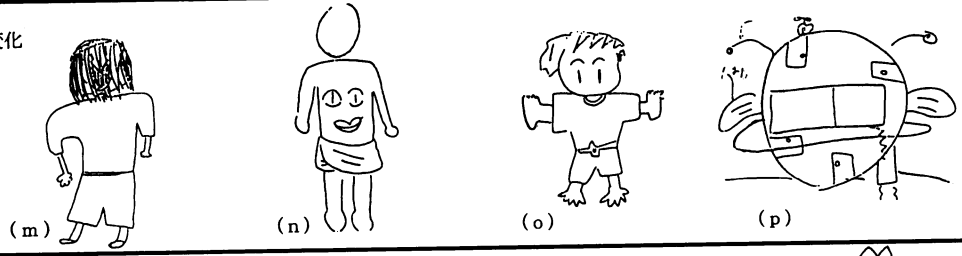
全体の形の変化



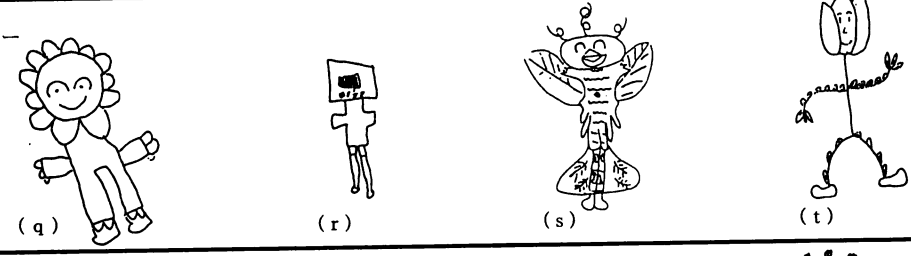
要素の増減



位置方向の変化



クロスカテゴリー



クロスカテゴリー

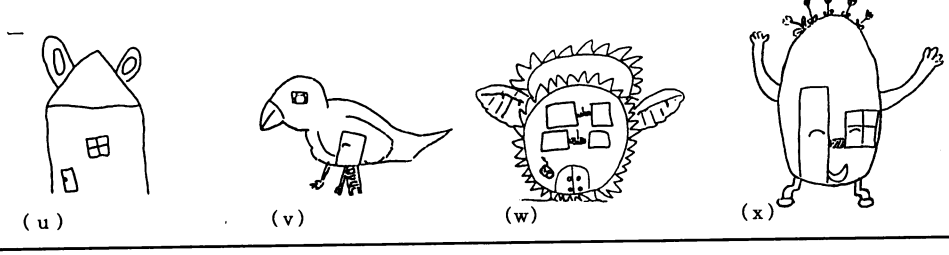


Figure 2 変更方略 3 ~ 7 に分類された描画の例

Table 1 変更方略の判定規準とレベル

変更方略	判定規準	レベル
1. ノーマル	何の変更もない普通のX	《レベル1》
2. メディア	テレビや絵本に出てくるX (e.g. ドラゴンボール)	
3. 要素の形の変化	1つの要素 (e.g. 目, 鼻, 窓, ドア) の形が変化している	《レベル2》
4. 全体の形の変化	複数の要素の形が変化している 全体の形が変化している	
5. 要素の増減	要素の数が増えて/減っている	
6. 位置方向の変化	位置が組み替えられていたり, 方向が変化している	
7. クロスカテゴリー	Xとは異なる概念カテゴリーのものが組み込まれている	《レベル3》

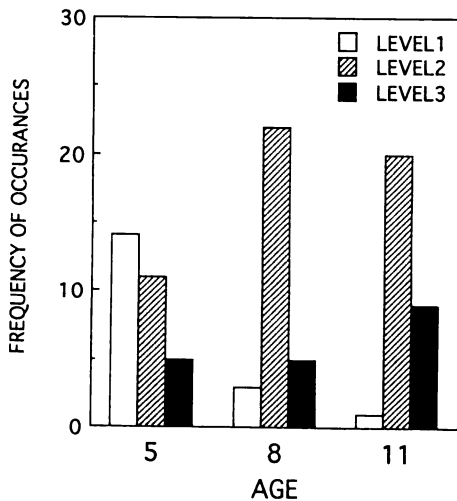


Figure 3 各レベルの出現頻度 (統制群)

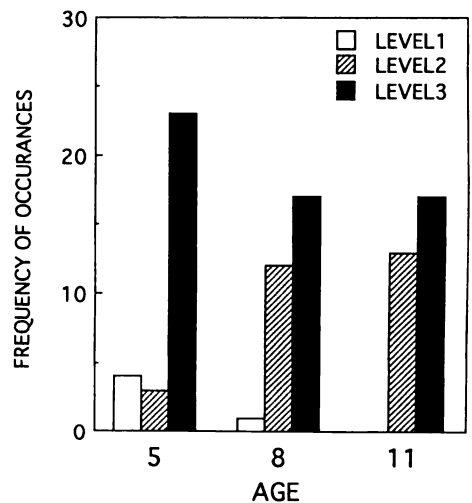


Figure 5 各レベルの出現頻度 (見本群)

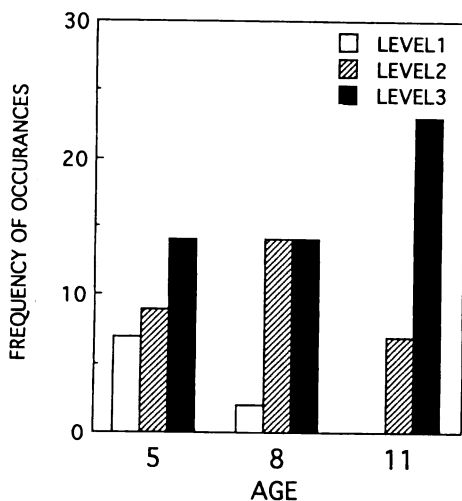


Figure 4 各レベルの出現頻度 (ヒント群)

条件別に示す⁴⁾。これらの出現頻度について、変更レベル (3) × 年齢 (3) × 条件 (3) の3要因の対数一線型モデル (弓野, 1986) のあてはめによる分析を行った。その結果、レベルの主効果が見られ、全体として、レベル1 (課題を達成できない) が少なく ($u = -6.022$, $SE = .164$, $p < .01$), レベル2 (クロスカテゴリー以外の変更), レベル3 (クロスカテゴリー) が多いことが示された ($u = 3.867$, $SE = .111$, $p < .01$; $u = 5.124$, $SE = .109$, $p < .01$)。また、レベル×年齢の交互作用が見られ、幼児はレベル1が多くレベル2が少ないのに対し ($u = 4.493$, $SE = .192$, $p < .01$; $u = -4.162$, $SE = .152$, $p < .01$), 小3はレベル2が多いこと ($u = 2.197$, $SE = .149$, $p < .05$),

4) 人間課題, 家課題の間でほぼ同じ傾向が見られたので, 結果の分析は2課題合わせて行った。よって, Figure 3~Figure 5は, 各群30枚 (15N×2) の絵についての分類結果を示している。後述する分析2 (描画手続きの分析) についても課題間で同じ傾向が見られたので, 2課題合わせて分析を行った。

Table 2 クロスカテゴリーのレベルの判定基準

	判定基準	レベル
見本の模倣	見本と同じクロスカテゴリーの絵	《レベル1》
部分的クロスカテゴリー	全体の形が「普通のX」の形を保っており、 一部だけが他の概念カテゴリーとなっている	《レベル2》
全体的クロスカテゴリー	全体の形が「普通のX」の形を保っておらず、 他の概念カテゴリーが大幅に組み込まれている	《レベル3》

小5はレベル1が少なくレベル3が多いことが示された ($u=-2.570$, $SE=.269$, $p<.01$; $u=2.351$, $SE=.165$, $p<.05$)。つまり、発達にともない高レベルの変更方略が増えてゆくということである。また、レベル×条件の交互作用が見られ、統制群はレベル2が多くレベル3が少ないのに対し ($u=2.508$, $SE=.146$, $p<.05$; $u=-4.686$, $SE=.156$, $p<.01$)、見本群はレベル3が多いことが示された ($u=3.205$, $SE=.155$, $p<.01$)。また、ヒント群でもレベル3が多い傾向が見られた。つまり、教示を与えることは、クロスカテゴリーを促す効果があるということである。

以上の結果において特に注目すべき点は、先行研究 (Karmiloff-Smith, 1990) において、クロスカテゴリーを起こすことが困難であるとみなされていた幼児でも、教示があればこれを起こすことができるということである。この効果は見本群において特に顕著であり、幼児のクロスカテゴリーの出現頻度は、小3、小5のそれを越える結果となっている。なぜこのような結果が得られたのか。これを検討するため、見本群のクロスカテゴリーの内容を詳しく調べたところ、1. 微細な変化を付け足すだけの絵もあれば、大幅な組み込みを行っている絵もあり、変更の程度にかなり差があること、2. 幼児のクロスカテゴリーには、見本をそのまま模倣した絵があることがわかった。そこで、見本群のクロスカテゴリーの絵を、その内容によって Table 2 のように3つのレベルに分類した (2名による判定の一致率は94%)。例えば、Figure 2に示したクロスカテゴリーの絵のうち、(q) は「見本の模倣 (レベル1)」、(r), (u) は「部分的クロスカテゴリー (レベル2)」、その他は「全体的クロスカテゴリー (レベル3)」に分類される。

Figure 6に、各レベルの出現頻度を年齢別に示した。幼児では、見本の模倣 (図中ではIMITATION) や部分的クロスカテゴリー (CROSS-PART) が多いのに対し、小3、小5では全体的クロスカテゴリー (CROSS-WHOLE) が多い。クロスカテゴリーのレベル (3) ×年齢 (3) の2要因の対数線型モデルによる分析を行ったところ、幼児は他の年齢群に比べ、模倣が多く ($u=1.969$, $SE=.502$, $p<.05$)、全体的クロスカテゴリーが少ないことが示された ($u=-3.142$, $SE=.319$, $p<.01$)。

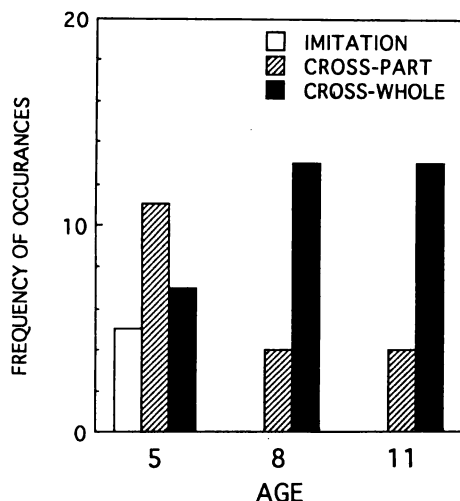


Figure 6 クロスカテゴリーのレベルの出現頻度 (見本群のみを対象)

分析2. 描画手続き — 変更はいつ起こったか

「存在しないX」にするための変更が見られた (レベル2, 3に分類された) 絵について、その変更が、一連の描画手続きの最後に付け足されたのか (AFTER⁵⁾)、途中に組み込まれたのか (DURING⁶⁾) を、観察記録をもとに判定した。Figure 7に示すように、幼児は小3、小5に比べ、変更を最後に付け足すことが多い。描画手続きのタイプ (2) ×年齢 (3) の2要因の対数線型モデルによる分析を行ったところ、幼児は他の年齢群に比べ、(AFTER) が多く (DURING) が少ないことが示された ($u=4.166$, $SE=.170$, $p<.01$; $u=-4.166$, $SE=.170$, $p<.01$)。しかし、ここで次の点を指摘しておきたい。それは、幼児は既に要素を組み込みながら描くことが可能であるということである。Karmiloff-Smith (1990) は、幼児の描画手続きが順序の制約を受けた柔軟性のないものであることを強調した。しかし、上記の結果から、5歳児に関してはこの制約はそれほど強くなく、その描画手続きは柔軟性を獲得しつつある段階であることが示唆される。

5) e.g. ビルを描いた後、横にロケットの翼をつける。
6) e.g. 初めから家全体を人の顔に見立てて描く (屋根を髪の毛にして、窓を目にして……)。

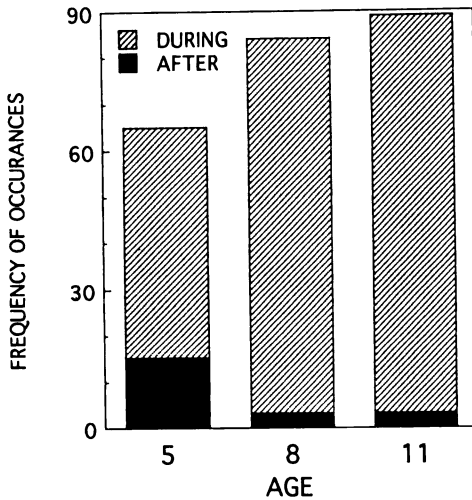


Figure 7 変更はいつ起こったか

実験 II

実験 I において、幼児は教示によってクロスカテゴリーを起こすことができたが、その内容は模倣や部分的クロスカテゴリーなど単純なものが多かった。しかし、この結果から、幼児はその知識操作能力や描画能力が未発達であるために、高度な（全体的組み込みが見られる）クロスカテゴリーを起こすことが不可能であると結論するのは早急である。この結論を導くためには、以下の問題を解決する必要がある。

それは、実験 I で用いた教示法、すなわち見本やヒントの与え方は、幼児にとって適切であったかという問題である。まず、①幼児に模倣クロスカテゴリーが多いのは、各課題につき見本が 1 枚だけであったため、その視覚的情報に縛られてしまったのではないか。また、②幼児に部分的クロスカテゴリーが多いのは、見本自体が部分的クロスカテゴリーの絵であったため、これを参考にして、より高度な全体的クロスカテゴリーを起こすことは困難であったのではないか、などの問題点が挙げられる。さらに、③クロスカテゴリーの絵を描かなかった幼児は、見本より「何かと何かを組み合わせる」というクロスカテゴリーの原則を読みとることができなかったのではないかと考えられる。

そこで、実験 II では、これらの問題点を改善した教示方法を用いて、幼児が高度なクロスカテゴリーを起こすことができるかどうかを再び検討する。具体的には、全体的クロスカテゴリーの見本を 2 種類提示することで、①②の問題に対処し、③については、実験 I と同様、見本を提示するだけの群（提示群）と、見本提示の際にクロスカテゴリーの原則——「何かと何かを組み合わせる」こと——を教える群（ルール群）を設け、教示効果を比

較する。

また、実験 II では、こうした教示効果がある後も持続するかどうかを検討する。初めは課題を達成できなかった子どもでも、教示によって課題を達成することやクロスカテゴリーを起こすことができれば、その経験をもとに、今度はこれらを自発的に行うようになるのではないかと予測する。また、練習経験のある課題だけでなく、他の課題においてこうした現象が見られれば、教示による学習は一般化されたと言えるだろう。方法としては、教示を与える前、教示直後、1 週間後の子どもの絵を比較する。

以上のように、実験 II では、1. 幼児は高度なクロスカテゴリーを起こすことができるか、2. 教示効果は持続し、一般化されるか、の 2 点について検討する。

方法

実験計画 3 つの教示水準（提示群・ルール群・統制群）の 1 要因計画。

被験者 保育園年長児（ $m: 5:9$, $r: 5:2 \sim 6:6$ ）57 名（うち 3 名は基礎能力テストで失格となる）。

材料 鉛筆、紙は実験 I に同じ。見本の絵は、提示群：チューリップ人間、鳥人間（Figure 8a, 8b）、ルール群：組み合わせ絵 1 セット（Figure 8c）。いずれも実験者が考案したものである。

課題 存在しない「人間」を描く（他課題テストのみ、「家」を描く）。

手続き ①基礎能力テスト → ②事前テスト → （被験者の振り分け） → ③教示 → ④事後テスト → （1 週間おく） → ⑤遅延テスト → ⑥他課題テスト

詳細は以下の通りである。

①基礎能力テスト：実験 I に同じ。

②事前テスト（PRETEST）：課題を行う。

「今までに一度も見たことがなくて、この世に絶対にいないような人間を描いて下さい。好きなように自由に描いて下さい。」

ここで課題を達成できなかった者のみを取り出し、以下の 3 つの条件群にランダムに振り分ける⁷⁾。

③教示：

《提示群》 2 枚の見本を提示する。

「これ、チューリップみたいな人間でしょう（Figure 8a）。こんな人間、絶対にいないよね。こっちは小鳥さんみたいな人間でしょう（Figure 8b）。こんなものもないよね。」
《ルール群》「組み合わせ絵」を用いて、クロスカテゴリー

7) 事前テストを受けた 54 名のうち 37 名がレベル 1（変更なし）であり、実験 I の結果「幼児は、自然状況では課題の達成が困難である」が追認された。この 37 名は、続く教授実験において、提示群 13 名、ルール群 12 名、統制群 12 名に分かれた。なお、1 週間後のテストでは 37 名のうち 5 名が欠席したため、提示群 11 名、ルール群 10 名、統制群 11 名である。

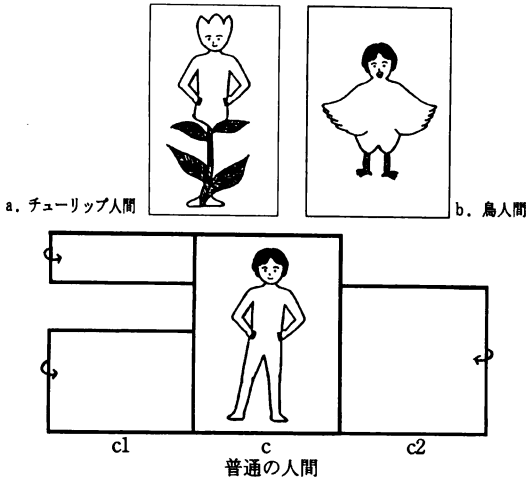


Figure 8 実験Ⅱで用いた見本

(上段は提示群, 下段はルール群に用いた: cにc₁を重ねるとaになり, c₂を重ねるとbになる。)

の構成の仕方の原則を教える。

「これ、普通の人間だよな (Figure 8c)。でもこうするとどうかな (Figure 8cにc₁を重ねる)。こんな人間いるかな。」
 「そうだね。こんな人間、絶対いないよね。どこが普通の人間と違うかな。」
 「そう、ここがお花で、ここが葉っぱで、お花と人間が一緒になってるね。」

同様の方法で、鳥との組み合わせも見せる (Figure 8cにc₂を重ねる)。最後にもう一度、2つの組み合わせを行う。「お花と人間が一緒になってたり、小鳥さんと人間が一緒になってたり、さっきのもこれも何かと組み合わせさってるんだね。こんな人間、絶対いないよね。」

提示群、ルール群ともに、見本の提示順序は被験者ごとに変え、カウンターバランスをとった。

《統制群》ヒントや見本は与えない。

④事後テスト (POST TEST) : 再び課題を行う。

「もう一つ描いて下さい。」

⑤遅延テスト (DELAYED TEST) ・⑥他課題テスト (ANOTHER TEST) : 3群ともヒントや見本なしで、課題を行う。

結果と考察

実験Ⅰと同様の分析方法により、各絵のレベルを判定した (2名による判定の一致率は92%)。次に、これらのレベルを得点化し (レベル1 : 0点, レベル2 : 1点, レベル3 : 2点), 各条件・テストごとの平均得点を求めた。結果をFigure 9に示す。得点について、条件 (3 : 提示・ルール・統制) × テスト (3 : 事前・事後・遅延) の反復測定分散分析を行ったところ、条件の主効果 ($F(2, 29) = 7.75, p < .01$), テストの主効果 ($F(2, 58) = 28.59, p < .01$), 条件×テストの交互作用 ($F(4, 58) = 4.48, p < .01$) が有意であった。そこで、Newman-Keuls法に

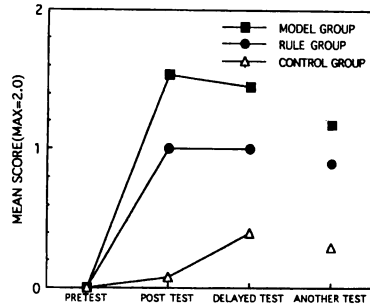


Figure 9 各テストにおける平均得点

(事前テストでは、全ての被験者がレベル1であるから、どの条件群も平均点は0点である。)

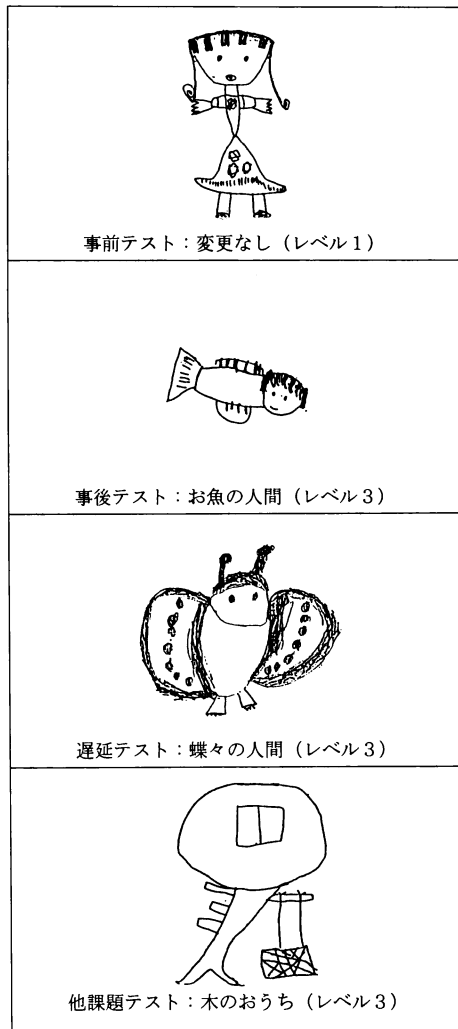


Figure 10 教示による効果が見られた例

(女児, 5歳10ヶ月, 提示群: この被験者は、はじめは普通の人間しか描けなかったが、教示後、人間と生物 (魚) とを組み合わせ描いた。1週間後には、さらに他の生物 (蝶々) と組み合わせ描き、家課題にもこの方略を用いた。)

よる下位検定を行った。以下に結果を示す。

まず、条件間の比較では、提示群>ルール群 ($p<.05$)、提示群・ルール群>統制群 ($p<.01$) の間に有意差が見られた。各テストごとに見ると、事後テストでは、提示群・ルール群>統制群 ($p<.01$)、遅延テストでは、提示群>統制群の間 ($p<.05$) に有意差が見られた。よって、提示群>ルール群>統制群の順に得点が高い、すなわち、見本を提示するだけの方が、クロスカテゴリーの原則を与えるよりも教示効果が高いことが示された。しかし、提示群とルール群のクロスカテゴリーを、その内容によってレベル分けしたところ (分類方法は実験Ⅰと同じ)、1. 提示群のクロスカテゴリーには部分的クロスカテゴリーが多い、2. 両群とも、全体的クロスカテゴリーはごく少数である、という傾向が見られた。つまり、いずれの教示法を用いても、幼児は高度な (全体的な) クロスカテゴリーを起こすことが困難であるということである。

テスト間の比較では、事後テスト・遅延テスト>事前テストの間に有意差が見られた ($p<.01$)。また、他課題テストについても、事前テストに比べて有意に得点が高いことが示された ($p<.05$)。つまり、教示効果は1週間後も持続し、般化されるということである (Figure 10は、その一例である)。

総括的討論

本研究では、「想像画を描く」という描画活動について、その発達的变化と教示による効果について検討した。研究の出発点となったのは、クロスカテゴリーという変更方略が幼児に少ないのはなぜだろうか、という疑問であった。まず、クロスカテゴリーを起こすためには、先行研究で強調された「柔軟な描画手続き」だけでなく、既有知識の分解、修正、統合といった一連の「知識操作過程」が必要であると考えた。そして、幼児にクロスカテゴリーが少ないのは、こうした知識操作過程が起こりにくいことが一つの要因なのではないか、もしそうならば、この過程を促すような教示を与えれば、幼児でもクロスカテゴリーを起こすことができるのではないかと考えた。このことを検討するために、実験Ⅰでは、自然状況で課題を遂行させる群と、見本やヒントなどの教示を与えて遂行させる群を設け、その反応を比較した。その結果、教示を与えれば、幼児でもクロスカテゴリーを起こすことができることが明らかになった。しかし、幼児のクロスカテゴリーには、単なる模倣や末梢的で微細な変化を加えたものが多く、小学生が行うような大幅な組み込みは見られなかった。この事実を確認するため、幼児のみを対象に、見本の内容や提示方法を変えて、再び教示効果を検討したところ (実験Ⅱ)、やはり同じ結果が得られた。それでは、なぜ幼児は大幅な組み込みのあるクロスカテゴリーを起こすことができないのだろうか。これに

ついて、以下のように考察する。

まず第1に、彼らの知識操作能力がまだ発達途中にあることが挙げられる。確かに幼児は一連の知識操作を行うことができた。しかし、それはヒントや見本を与えられた場合に限られており、通常はまだこうした操作を自発的に行わない段階にいると考えられる。Xというテーマを与えられながら、Xとは直接関連のない領域の既有知識を利用することは、幼児においてはまだ起こりにくいであろう。また、たとえそれができたとしても、既有知識から要素を取り出す分解過程や、その修正過程、そして、それらを「普通のX」に組み込む統合過程を実行することは、5歳という認知諸機能がまだ十分に発達していない年齢段階にとっては、困難なのではないかと推測する。

第2に、幼児の描画手続きが、描く順序の制約より完全に解放されていないことが挙げられる。幼児の中には、既に描画途中に要素を組み込むことができる者も見られるが、小学生のように柔軟性に富む描画手続きを行うことはまだ不可能なようである。

以上の結果と考察より、一つの推論が導かれる。それは、本研究で対象となった5歳という年齢は、知識操作能力および柔軟な描画能力の獲得期にあたるのではないかと、ということである。この根拠としては、対象となった3年齢の間で、おもに幼児と小3・小5の反応の間に差が見られること、また、幼児は、教示を与えればクロスカテゴリーを起こすことができるという発達可能性が潜在している時期であること、さらに、教示効果が一時的なものではなく、その後定着することが挙げられる。Dennis (1992) による描画研究では、子どもの描画構造と一般的な認知体系の構造との間に関連があることが指摘されており、子どもの描画パフォーマンスとワーキングメモリーの容量の間に正の相関があること、また4歳~6歳の間に描画の質的な変化が生じることが報告されている。これらは、上記の推論を裏付けるものと言えるだろう。

最後に、「想像画を描く」という描画活動の発達を促すためには、どのような教示方法が適切なのか、という問題について考察する。まず、言語的教示については、実験Ⅰにおいて、言葉だけの教示でも効果があることが示された。このことから、子どもの描画活動を促すためには、ちょっとした言葉かけをするだけでも良いのではないかと考えられる。次に、見本提示については、実験Ⅰ、Ⅱを通してその効果は明らかであった。しかし、見本とともにクロスカテゴリーの原則を教える教示法は、見本提示だけの教示法に比べ、効果を上げることができなかった。こうした結果が得られた原因として、次のように推測する。ルール群の教示法は教育的意図の強いものであった。そのため、子どもは教示の要求に応えねばならない

と意識し、このことが課題を遂行する際に心理的な負担となったのではないだろうか。以上のことから、我々は子どもに高度な技術や方略を教える必要はなく、単に様々な絵に触れる機会を与えるだけで良いのではないかと考えられる。Nelson (1991) は、子どもの描画発達の潜在的可能性を引き出すためには、絵画を見るという学習経験が重要であると指摘しているが、本研究からもこのことは言えるだろう。

今後の課題としては、「想像画を描く」という描画活動と、認知発達との関連を明らかにすることが必要であろう。また、描画活動以外の創造活動においても、本研究と同様の発達の变化や教示効果が得られるかどうかは、興味深い問題である。

文 献

- Davis, A. (1984). Noncanonical orientation without occlusion: Children's drawings of transparent object. *Journal of Experimental Child Psychology*, **37**, 451-462.
- Davis, A. (1985). Conflict between canonicity and array-specificity in young children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, **3**, 363-372.
- Dennis, S. (1992). Stage and structure in the development of children's spatial representations. In R. Case (Eds.). *The mind's staircase: Exploring the conceptual underpinnings of children's thought and knowledge* (pp. 229-245). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Freeman, N. H., & Janikoun, R. (1972). Intellectual realism in children's drawings of a familiar object with distinctive features. *Child Development*, **43**, 1116-1121.
- Goodnow, J. J. (1979). *子どもの絵の世界* (須賀哲夫, 訳). 東京: サイエンス社. (Goodnow, J. J. (1977). *Children's Drawing*. London: Fontana.)
- Karmiloff-Smith, A. (1990). Constraints on representational change: Evidence from children's drawing. *Cognition*, **34**, 57-83.
- Luquet, G. H. (1979). *子どもの絵* (須賀哲夫, 訳). 東京: 金子書房.
- Nelson, K. E. (1991). Development: A tale of LAD, MAD, SAD, DAD, and RARE and surprising events in our RELMs. In F. K. Kessel, M. H. Bornstein, & A. J. Sameroff (Eds.). *Contemporary constructions of the child* (pp. 123-142). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Sommers, P. (1984). *Drawing and cognition: Descriptive and experimental studies of graphic production processes*. London: Cambridge University Press.
- ヴィゴツキー. (1974). *子どもの想像力と創造* (福井健介, 訳). 東京: 新読書社.
- 弓野憲一. (1986). 分割表を吟味する: 対数一線型モデル分析. 海保博之 (編). *心理・教育データの解析法 10 講・応用編* (pp. 77-92). 東京: 福村出版.

付記

1. 本論文は、1992年度お茶の水女子大学卒業論文として提出したものの一部を修正、加筆したものである。
2. 本論文の作成の際には、お茶の水女子大学教授内田伸子先生より有益な指導を頂いた。この場を借りて、厚く御礼申し上げる。また、実験に協力して下さった、お茶の水女子大学附属小学校の先生方と生徒の皆さん、横浜市立大倉山保育園、大曽根保育園、勝田保育園、菊名保育園、太尾保育園、私立大綱保育園の先生方と園児の皆さんに、心より御礼申し上げます。

Ejiri, Keiko (Ochanomizu University). *Children's Imaginative Drawings: The Development and the Effects of Instruction on Drawings*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1994, Vol. 5, No. 2, 154-164.

This study examined the development of children's imaginative drawings and the effects of instruction on drawings. The children's task was to draw "X," a person or house which did not actually exist. Experiment 1, participants were three groups of children (five year old preschoolers, 3rd graders, and 5th graders, $N=135$). The children took part under one of three conditions: (1) Hint group — given an example of "X" with verbal instruction; (2) Model group — given a picture of an example of "X" and verbal instruction; or (3) Control group — no instruction. They received instruction before starting to draw. The main results were as follows. The Hint and Model groups produced more sophisticated pictures than did the Control group. In the treatment groups, even preschoolers were able to use higher level strategies in which various conceptual categories were combined (e. g. combining a human being and an animal). Experiment 2 clarified whether the effects of instruction could be maintained over time. Thirty-seven preschoolers performed the task three times: before instruction, immediately after instruction, and one week after. The groups which were given instruction performed better than Control group. These results suggest that instruction is highly effective in enhancing imaginative drawing.

【Key Words】 Drawing, Imagination, Reconstruction of knowledge, Cognitive development, Effect of instruction

1994. 1. 18受稿, 1994. 9. 10受理

発達心理学のパラダイム

藤永 保
(国際基督教大学)

現行発達理論

比較行動学・社会生物学
有機体論・成熟理論
精神分析学
自我心理学・対象関係論
認知論・発生的認識論
学習理論・社会的学習理論
弁証法的発達理論・活動理論・象徴的相互作用説
発達社会学・文化人類学・心理人類学

一見明らかなように、上のリストは、多少の文献を参照し(東・繁多・田島, 1992; Salkind, 1989; 平井・高橋, 1982; Dixon, & Lerner, 1988), 筆者の私見をも加えて現行の主要発達理論を概括したものである。現在の主要なという枠組みの下では、大同小異のリストができあがるのはやむを得ないが、ただ一つだけ配列に工夫してみた。ふつう、もっとも正統あるいは有力とみられるものを先頭に、以下勢力順に並べる方式がとられる。ここでは、しかし、遺伝子その他の生物学的条件を挙げるものを第一に、最後に巨視的な社会・歴史・文化的条件を重視するものという順に配列してみた。すると、これら諸理論の含む対立または異質の次元と共通の次元とがそれぞれより鮮明に浮かび上がってくるように思われるからである。

対立軸

対立あるいは異質の軸としては、配列原理にみられる生物学主義対文化主義という主要次元と、それに伴うものがまず浮かんでくる。たとえば、習得対生得、内因重視対外因重視などはすぐに連想されよう(もっとも、Piaget (1960) は、内因対外因の単純な二分化をさせて相互作用説をつけ加え、この第三の路線が主流となりつつあるのは周知の通りである。しかし、第三路線も長い内因・外因の二分化論争から派生したものであることも忘れてはなるまい)。

上の対立を乱暴に要約すれば、Descartes, R. 以来の大陸合理論とイギリス経験論との対立を引き継ぎ展開させたものとみられよう。理性論は理性(知性)こそ神によって賦与された人間の原本的特性とみなすから、当然ながら生得説の側に傾く。これに対し、イギリス経験論は「心は白紙」と唱え習得原理を強調する。しかし、争点は歴史的経緯から見て「認識」の獲得にあったから、この具体的争点に伴うその他の対立原理も同時に導入されることになる(藤永, 1982)。たとえば、Chomsky (1972) は、

生得説とは相対的に高度に構造化された情報処理の機構が生得的に装備されているという原理をさすと指摘している。

Allport (1957) は、上のような対立をヨーロッパ大陸とAnglo-Americanの両心理学思想の対立としてとらえ、およそ六つの項目に概括しているが、このうち発達研究に関連が深いのは次のものであろう。第一は前述の生得対習得、第二は全体論(構造主義)対要素主義あるいはトップ・ダウンかボトム・アップかの対比、第三は社会的相互作用と個性のいずれを重んじるか、第四は神経生理学的あるいはコンピュータモデルへの依存度(科学主義)である。上のリストも、このような対比のもとにその内的関連性を考察することができよう。

共通軸

これに対する共通軸とはなにか。Dixon & Lerner (1988) によると、それは進化思想だという。Hall, S., Freud, S., Piaget, J.などが、Darwin, Ch.から深い影響を受けたのは周知であり、また19世紀はDarwinの世紀といってもよいだろうから、発達研究者である限り多少とも進化論に関心を持たないものはいなかったであろう。

しかし、一口に進化論といってもその内容も影響範囲も広くかつ大きい。この小論であげつらうのは適当ではないが、独断を恐れずに言えば、発達研究への一般的影響としては、Darwin直接というよりはSpencer, H.経由のそれの方が大きかったと思われる。これは必ずしも異例ではなく、それ以前から用意されていたものの顕在化とみられる。Reynolds (1981)によれば、伝統的に神によってつくられた秩序—人間を頂点とする序列化思想という観念が根強く、Darwinの進化論もそれに動的原理を賦与したものとみなされたという。だからこそ、知能による人種の序列化のような発想が発達思想の中にも現れる。Down症候群がMongolismと呼ばれたのは、(劣等人種への退行の印として命名された)それを物語る端的な一例である。いいかえれば、社会ダーウィニズムを裏打ちにした定向進化思想—もっと強く言えば向上進化思想が発達研究を支える柱であったように見える。

異質のパラダイム

現行の発達研究は、上述のようにヨーロッパ大陸及びイギリス・アメリカで生まれたものであるため、当然これら諸文化のもつローカルあるいはエスニックなパラダイムにより形成されてきた。我々は今やこれらのエスノパラダイムになれすぎ唯一と思いついでいるが、必ずし

もそうはいえないはずである (Kuhn (1971) は、パラダイムとはすべての研究者が同意しうる大前提としているが、そうであるなら上記の諸原則にパラダイムの名を与えるのは誤用に近い。しかし、今はそこにいたる準備過程として考えておこう)。

しばらく前に、山下 (1977) は「反発達論」を唱えて話題を呼んだが、その反響は長続きしなかった。山下は、発達概念が弱者の切り捨てを合理化する差別思想を科学的見の下に潜在させているとして批判するが、この視点は良心的な発達研究者をすべて納得させるものではなかった。しかし、反発達論が上記エスノパラダイムの含む向上進化的価値観をついたものだとすれば、一概に無視されてはならない。確かに、それ以降、発達とはよりよき価値の実現過程に他ならないとする素朴な発達観は、たとえば「生涯発達」と言うような新しい観念によって大きな転回点にさしかかっているように思われる。

逆に言えば、パラダイムとはいえないほどの既成原則に寄り掛かる前に、もっと別の考え方、別の可能性を突き詰める努力を怠るべきではない。はじめのリストにあげた Vygotsky, L. S. 以来の弁証法的発達論とそれに続く活動理論とは、それまでの西欧正統思想の異端児であるマルクス主義から生まれたことを想起すべきではなからうか。

上の考察からは、我々が見落としているかもしれない発達についての別種の観念や原理を探しもとめるべきことが示唆される。もしそれを別種のエスノパラダイムにもとめるとすれば、現在まで心理学の表舞台にあがることはなかったけれども、我々にとっては身近なまた長い伝統をもつ東アジアの諸文化がまず探索されてもよいのではなからうか。

とはいうものの、この大問題をわずかなスペースで論じることさえおこがましい。ただ一つだけ例を引きたい。それは『莊子』のなかでも奇談の名の高い「渾沌の死」の物語である。南海の帝の僮と北海の帝の忽は度々中央の帝渾沌に手厚いもてなしを受けたお礼に、そのからだに目鼻口耳の七つの穴を一日に一つずつ開けていった。すると、七日目に渾沌は死んだというのである (莊子, 1965)。

この寓意をどう読むかは人次第だが、渾沌を無限定の原生命と解するなら、これに小賢しい人知を働かせるべく諸感覚器官を与えたとんに原生命のもつ豊かな可能性と自由は死んでしまったと読めるかもしれない。

感覚主義は近代の実験心理学の基礎をなしたもののだが、その開祖 Condillac, E. は、感覚器官が一種ずつ開くことによって外界の認知がどのように向上していくか、机上のシミュレーションをこころみたとつたえられている。この二つのエピソードはちょうど対照的なところが興味深い。

莊子の説を発達観へ翻訳すると、発達とは潜在価値の向上的実現ではなく、むしろ原初の豊穡性を代償しての価値選択の過程にほかならないことになる。この見地からは、発達過程についてのさまざまな見直し、たとえば退行現象とは必ずマイナスを意味するか否かななどの諸問題が直ちに提起されるだろう。無制限の経済成長という神話の崩れつつある現在、発達のパラダイムについても反省と再統合とが要求されているのではなからうか。

文 献

- Allport, G. W. (1957). European and American theories of personality. In H. P. David & H. Bracken (Eds.), *Perspectives in personality theory*. New York: John Wiley & Sons.
- 東洋・繁多進・田島信元 (編). (1992). 発達心理学ハンドブック. 東京: 福村出版.
- Chomsky, N. (1972). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Javanovich.
- Dixon R. A., & Lerner, R. M. (1988). A history of systems in developmental psychology. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology; An advanced textbook*. (2nd. ed.) Hillsale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 藤永保. (1982). 発達の心理学. 東京: 岩波書店.
- 平井久・高橋たまき (編). (1982). 発達の諸理論. 東京: 芸林書房.
- Piaget, J. (1960). 知能の心理学 (波多野完治・滝沢武久, 訳). 東京: みすず書房. (Piaget, J. (1949). *La Psychologie de l'intelligence*. (2nd ed.) Paris: Arman Collin.)
- Kuhn, T. (1971). 科学革命の構造 (中山茂, 訳). 東京: みすず書房. (Kuhn, T. (1970). (rev. ed.). *The structure of scientific revolution*. Chicago: The University of Chicago Press.)
- Reynolds, P. C. (1981). *On the evolution of human behaviour: The argument from animals to man*. San Francisco: University of California Press.
- Salkind, N. J. (1989). 発達心理学理論 (黒田聖一, 訳). 岩崎学術出版社. (Salkind, N. J. (1985). *Theories of human development* (2nd. ed.). New York: John Wiley & Sons.)
- 莊子. (1965). 莊子. (岸陽子, 訳). 松枝茂夫・竹内好 (監修). 中国の思想, 第12巻. 東京: 徳間書店.
- 山下恒男. (1977). 反発達論: 抑圧の人間学からの解放. 東京: 現代書館.

文化と社会的行動を総合するための発達心理学研究のパラダイム：縦断研究の異文化間比較がなぜ必要か

荘巖 舜哉

(大阪学院大学)

すべての生物はその誕生から死亡に至る時間の流れの中で、急激に発達する時期・ゆっくりした発達の時期・老化の時期と3つの段階を持つ。個体の上に発生するような変化は、その時々で過程で環境に適応できなかった個体を淘汰し、結果として生存や繁殖に有利な性質を持った個体の遺伝子が次の世代に伝達され、生物進化が生まれることを指摘したのはDarwinであった。従来の発達心理学は個体の上に発生するような変化を事実として集積し、例えば「知」の起源とその組織化を、個体発生の時間の流れの中で系統的に分類・整理し、不透明なものを透明なものに変える試みや、帰属する環境に合わせた行動の修正などの問題を研究してきた。しかし認知や行動発達に焦点を合わせた従来型の研究に決定的に欠如していた視点がある。それはTinbergen (1963) が発した、行動の直接の因果関係、行動の発達、行動の機能、それに行動の進化という、互いに関連し合う4つの「なぜ」の最後、すなわち今ある行動は何を目的にして進化してきたのかを視座にいたれた研究である。

人類のみならず、すべての動物の社会的行動の進化を支えてきた大原則は利他的行動 (altruistic behavior) である。Dawkins (1976) が「生物=生存機械論」を発表し、利他的行動は利己的遺伝子の所産であるという論を展開したことから、現存の人間行動の解釈に遺伝子の役割を強調する研究者が現れ、行動生態学の立場からヒトを含む動物の社会的行動の進化の歴史を説明しようとしたWilson (1975) の、「社会生物学」という言葉自体まで批判にさらされているが、利他的行動という概念はDarwinによって仮説された、生物進化の基本原則であることに注意しておく必要がある。ただ彼の時代には遺伝子の存在が明らかにされていなかったこともあって、個体の環境適応の成功・失敗を説明するとき、必ずしもその個体が自分で直接の子孫を残す必要はなく、遺伝子を共有する個体が子孫を残すことでも達成されるという包括適応度の概念が確立していなかった。これをHamilton (1964 a, b) が理論化したことによって初めて、進化が漸次進行するのかあるいは断続平衡的に進行するのかの結論は棚上げのままとして、利他的行動成立の進化的必然性が証明されたのである。

利他的行動の代表とされるものがネポティズムである。ネポティズムは血縁主義と訳されるが、親の子どもに対する投資がその代表である。有性生殖をするすべての動物は大なり小なり親が子どもに投資する。社会的行動が

未発達な下等動物でもメスは卵をオスは精子を提供しあい、それぞれの遺伝子を残すために協力し合う。高等脊椎動物、特に鳥類や哺乳類は子どもが誕生してからも給餌や授乳によって長期に投資をする。例外的に自分の子以外にも授乳をする種もいるが、霊長類以下の動物は通常、利他的行動を血縁関係内でおこなう。

ところが霊長類にまで進化すると社会的相互作用が複雑化し、血縁以外の関係間での互恵的利他行動が目立つ。特にヒトの社会的行動は、そのほとんどが互恵的利他性の原則で成り立っているとと言っても過言ではない。その代表が文化である。文化はそれを作り出した個体のみならず、個体が帰属する地域集団に伝播し共有される公共性を持つが、もう一つの特徴として地域収斂性を持つ。文化のこのような性質が地球上に多様な社会システムの存在を許容し、言語や生活様式、感情——認知構造などを違えてきた。また、同一の文化環境に帰属する場合でも、社会・経済環境や家族環境、あるいはもっと基本的なところでは各自が継承する遺伝子環境の違いによって、その行動のあり方や認知のあり方、さらには価値観や道徳観まで、非常に多様なあり方を許すことになったのである。

文化は地域的に収斂するだけではない。世代や性の違いによっても収斂する。そのため、特定の文化の価値観をすべての文化に普遍化することは極めて困難である。人類はホモ・サピエンス・サピエンスという一つの種に属しながら、その社会化の道筋は多様にならざるを得ないのである。また多様な社会化のあり方が存在するということは、ダーウィンの適応を達成する方略が多様であり、ある個体が必ずしもそのときの多数派と同じ発達をする必要がないということの意味する。それは更なる文化進化を促進する要素でもあり、人類の過去の歴史の中で環境が激変したとき、種として生き延びるための保険でもあったはずである。人間の総合の学としての発達心理学は、従ってこのような文化進化の特徴とそれを利用してきた人類進化の歴史を踏まえた上で、文化を超えて共通な、また文化によって異なる個体発達と適応の問題を、どのように総合していくのかということを考えなければならない。

この課題は、種としてのヒトの利他的行動にどのように文化が関係してきたのかという視座から成される必要がある。確かに文化を違えることでヒトは多様な発達をしてきたが、発達の究極の目的が包括適応度の増加であ

ることにはかわりはない。しかしながら Tietjen (1986) の研究に典型的に示されているように、普遍的であると考えられていた道德律の存在ですら文化によって異なる。人類の意識は彼らが生活する社会システムに依存しており、社会が異なることによってそこに追求される価値観が異なることが、発達の目標を微妙に違えてきた。そこで早急に望まれることが、子どもの社会化が何を目標としておこなわれるかという問題に関する異文化比較研究である。

この作業は既に文化人類学の研究者の手によって始められているが、文化人類学的観察手法では比較する対象そのものが既に文化的価値観に影響を受けていることから、文化に共通なものの特異的なものを分類・整理し、これを子どもの発達レベルで検証することは極めて難しい。そこで同一文化内での長期縦断観察の実験的研究をおこない、厳密に同じであることは難しいかもしれないが、同一のパラダイムを用いた文化間比較研究に発展させる必要がある。必ずしもすべての研究が縦断的におこなわれたわけではないが、ストレンジ・シチュエーション観察はこのことをたくましくして実現した好例である。

文化内、あるいは文化間の異なった発達の道筋が、アタッチメントの質的検証の過程で見いだされたように、地域収斂的な文化がヒトという種の社会的行動をどのように変容させてきたのか、人間性と称されるヒトのみが持つ意識構造は文化や社会システムによってどのように影響を受けた、あるいは受けるのか、互恵的利他性を進化させる目的で発生した情動 (Trivers, 1971) が、なぜ文化間で感情—認知構造を違えさせてきたのか、ヒトの意識構造の違いを作り出す言語と行動の関係はなぜ文化に依存するのか、性の違いが上記の要因に何をもちたらし、何を新たに生み出していくのかなどの諸問題に回答を出す必要がある。縦断研究は非常に労多く、また観察記録をマイクロ分析するためには気が遠くなるほどの時間を要するが、質問紙調査や実験研究で得られたデータを裏づけるためには、数多くの個体発達の時間的遷移を追跡研究していく以外に方法はないのである。文化内、あるいは文化間の個体発達の長期縦断研究をおこなうことのみ、行動にみられる文化内共通性と文化間共通性、文化内特異性と文化間特異性を明確にすることが可能になる。

なぜ筆者がこのような原則的なことをくどくど述べたのか疑問を持たれる向きも多いと思うが、心理学が社会生物学によって「共食いのえじき (Wilson, 1975)」にされる前に、ヒトが人となり、プロト・カルチャーが文化となった過程を、行動を基本的に動機づける情動の働きとそこに発生する個体差を、文化環境の違いに起因する意識構造の差違を、親の養育行動のあり方の違いが生み出す子どもの社会的発達を、あるいは性差に起因する包括適応度追求行動の違いなどを総合する学を立てる必要がある。発達心理学は Tinbergen の行動の4つの「なぜ」を総合することによって 荘巖 (1993, 1994) の言う、新しい「心理人類学」に生まれ変わる可能性を持つと確信するのである。

文 献

- Dawkins, R. (1991). 生物=生存機械論 (日高敏隆・岸由二・羽田節子・垂水雄二, 訳). 東京: 紀伊國屋書店.
- (Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press.)
- Hamilton, W. D. (1964a). The genetical evolution of social behavior I. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1-16.
- Hamilton, W. D. (1964b). The genetical evolution of social behavior II. *Journal of Theoretical Biology*, 7, 17-52.
- 荘巖舜哉. (1993). 文化をめぐる現代発達心理学と社会生物学. *Coder: News letter*, 28, 1-3.
- 荘巖舜哉. (1994). 人間行動学: 心理人類学への道. 東京: 福村出版.
- Tietjen, A. M. (1986). Prosocial reasoning among children and adults in Papua New Guinean society. *Developmental Psychology*, 22, 861-868.
- Tinbergen, N. (1963). On aims and methods of ethology. *Zeitschrift für Tierpsychologie*, 20, 410-433.
- Trivers, R. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35-57.
- Wilson, E. O. (1984). 社会生物学全5巻. (伊藤嘉昭, 監修). 東京: 思索社. (Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge: Harvard University Press).