

リスニング能力を指標とした就学前児の文章理解： 作動記憶容量と既有知識の影響

小坂 圭子

(広島大学教育学研究科)

本研究の目的は、作動記憶容量と既有知識とが幼児の文章理解に及ぼす影響を検討することであった。リスニングスパンテストの結果から、年長児(5-6歳児)を作動記憶-大/小群に分けた。リスニング理解のレベルは文章検証課題を用いて査定した。実験1では知識活用が可能な状況での文章理解を検討するため、作動記憶-大/小群に対して日常的スクリプトを含む課題文と含まない課題文とを呈示した。その結果、スクリプトなし条件では高次レベルでの理解を査定する質問文で作動記憶-大群の成績の方が高く、一方、スクリプトあり条件ではその差が減少した。作動記憶-大群の方がより深い理解に至りやすく、また作動記憶-小群の理解を助けるスクリプトの役割が示唆された。実験2では知識活用が比較的困難な状況での文章理解を検討した。作動記憶-大/小群に対して、新奇情報を含む課題文と、同じ課題文をランダムに並べ替えたものを呈示した結果、作動記憶容量の影響のみが認められた。課題文で用いた4種類のトピックの既知度に差が認められたため、推論問題の得点人数についてトピック毎に分析を行った。その結果、既知度の高いトピックであれば、作動記憶-小群も作動記憶-大群と同程度の理解に至っていた。以上の結果から、文章理解を説明する構成概念である作動記憶と知識との間に、知識の活用しやすさが作動記憶でのテキスト処理の効率性を高めるという関連性が示唆された。

【キー・ワード】文章理解, ワーキングメモリ, テキスト情報と既有知識とのオーバーラップ,
リスニング

問 題

読み書き能力の習得が望ましいとされ、またその指導が体系的に試みられるのは小学校教育からである。就学を機に児童は読解指導を受けることとなり、彼らの文章理解力は飛躍的に伸びる機会を得る。文章理解研究は、主に就学以降の児童・成人を対象に蓄積されてきたといえよう。一方、幼児を対象とした文章理解に関連する研究は、語彙や文法の獲得(小林, 1995; 瓜生, 1995; 内田・今井, 1996 など)や、物語文法及び物語スキーマの応用(鈴木, 1987; 玉瀬, 1988 など)などを取り上げている。日本における文章理解研究においては、幼児期は就学以降の文章理解を支える基盤を培う時期と捉えられ、その基盤を獲得していく過程に関心が向けられているという傾向がある。つまり、文章理解の完成をあくまで児童期以降に見据えた研究が主流であり、幼児期の文章理解の実態を捉えようとする研究は少ない。しかし、保育者のお話やテレビの音声といった聴覚情報を筋道立てて理解する活動は、幼児も日常的に行っている。また、高橋(1996)は、年長児6月及び小学校1年生6月、2月の聴覚言語理解課題の成績が、いずれも年長児6月の語彙成績と数唱課題の成績とから説明されることを示し、作動記憶内での言語処理は1年から1年半という期

間内では急激に変化することのない、比較的安定した過程であるとしている。年長児の言語理解と1年生の言語理解とが同じ2要因から説明されることは、幼児期から学齢期初期にかけての聴覚言語理解が、質的に著しく変化するというよりも継続的な習熟過程を経る可能性を示唆している。これらの実態を踏まえても、言語理解発達を就学前後を通じて捉えていく姿勢と、就学児に比して研究蓄積の少ない就学前児の研究データが望まれるところであろう。以上の点から、本研究の対象者は年長児(5-6歳児)とする。

さて、テキスト理解は構成的プロセスであり、その途上においては、情報の統合が重要な役割を果たす。情報の統合とは、現時点で読み進めているテキスト情報をテキストに前述された先行情報や長期記憶からの情報と関連づけること(Bonitatibus, & Beal, 1996; Daneman, 1991)である。また、Kintsch(1994)は、テキスト理解の最終表象は、テキストの新奇情報と読み手の既有知識や経験的状况といった文章上には明示されていない情報とを統合して、新たな知識構造を構成した結果得られるものとし、その最終表象を状況モデルと呼んでいる。主としてテキストの先行情報に着目したものが作動記憶パラダイムを用いた研究であり、長期記憶からの情報検索に着目したものがスキーマやスクリプトパラダイムを

用いた研究であるといえる。両者は、読み能力の個人差を生み出す要因として各所で言及されている。例えば、テキスト理解に3つの理解レベル—表層・命題・状況—を想定した Kintschら (van Dijk, & Kintsch, 1983; Kintsch 1994; Kintsch, Welsch, Schmalhofer, & Zimny, 1990; Schmalhofer, & Glavanov, 1986) は、最高次レベルである状況レベルでの理解を促す要因として、作動記憶容量や、既有知識とテキスト情報とのオーバーラップの程度を指摘した (Ericsson, & Kintsch, 1995; Kintsch, 1994 など)。また、Daneman (1991) は、理解に乏しい読み手が情報の統合が困難なのは、作動記憶容量と背景知識の活用とに問題があると提起した。しかし、両者は概して個別に焦点化されて研究が蓄積されている。それは、ある面、作動記憶容量と知識とを独立した構成要素として捉えようとするテキスト理解研究の動向を反映していると思われる。しかし、昨今では、作動記憶の内容は解釈処理によって長期記憶内で活性化されている一連の表象から構成されることや、作動記憶容量は長期記憶の活性化総量の限界と課題に関連する情報を活性化し無関連情報を抑制する注意資源の限界とに制約を受けること (Richardson, 1996) などが指摘されている。つまり、長期記憶の活用如何も作動記憶容量に影響を与え得るということであり、両者の密接かつ複雑な関連性が推測される。

テキスト理解に際して、作動記憶では処理と保持という並列的な処理が実行される (Daneman, & Carpenter, 1980; Just, & Carpenter, 1992) が、上述した長期記憶からの関連情報の活性化という構成要素を併せて考えるならば、この活動は作動記憶でのテキスト処理の深さと速さとに資するものと推測される。なぜならば、前述したように、最も深い理解水準である状況レベルでの理解には、読み手の既有知識や経験的状況といった文章上には明示されていない情報の想起が必要となる (Kintsch, 1994) からである。つまり、長期記憶に蓄えられている知識の検索しやすさが作動記憶でのテキスト処理と保持の効率性を高め、テキスト全体のより深い理解を促進するということが考えられる。知識が理解に乏しい読み手の遂行を促進することは多くの先行研究が示しているが (Recht, & Leslie, 1988; Whitney, & Waring, 1991; Yekovich, Walker, Ogle, & Thompson, 1990 など)、作動記憶容量に限界を持つ読み手の遂行に及ぼす効果については明らかにされていない。

本研究の実験1では、知識が作動記憶-大/小群の理解にどのような影響を与えるのかを検討し、文章理解を支える要因である作動記憶と知識との関連性を探る。具体的には、課題文が日常生活に関するスクリプト (Nelson, 1986; 藤崎, 1995) を含むか否かで2種の課題文を用意する。スクリプトなし条件下での作動記憶-大/小群間

の遂行差がスクリプトあり条件下で減少するならば、幼児の文章理解における作動記憶容量と知識との相補的関連性が明らかにされると思われる。

さて、状況モデルは、新奇情報と既有知識との統合から得られる新たな知識構造の表象である。実験1では、日常のスクリプト情報のみで構成した課題文を用いるが、その結果、新しい状況モデルの形成よりも既存のスクリプトの再認を反映する可能性も考えられる。従って、実験2では新奇情報を含む課題文を設定して新たな知識の統合活動を促す。しかし、そうした状況下では、テキスト情報と既有知識とのオーバーラップが不十分となる。Kintsch (1994) は、不十分なオーバーラップを補う要素としてテキスト構成を挙げている。テキスト内容に関する既有知識に欠けている読み手にとっては、明示性や一貫性に富むテキストが理解を促進すること (Britton, & Gulgoz, 1991) も示されている。よって、実験2ではテキスト構成を操作する。具体的には、文章が正規順で構成され、起承転結という既存のフレームを持つ課題文と、同じ内容をランダムに並べ替えた一貫性の低い課題文とを設定する。

本研究の実験2では、テキスト内容についての知識が不十分である場合に、援助情報としてのテキストの順序性が作動記憶-大/小群の理解に与える影響を検討する。実験1に比して長期記憶からの関連情報が活用できない本条件下では、テキストの順序性が作動記憶でのテキスト処理及び保持の効率性を高め、より深い理解を助けると推測される。

幼児の作動記憶容量は、リーディングスパンテスト (Daneman, & Carpenter, 1980) を幼児用に改良したリスニングスパンテスト (石王・菅阪, 1994) を短く改作したものをを用いて測定する。また、文章理解の測度には文章検証課題 (Royer, 1990) を用いる。文章検証課題とは、被験者に課題文と4種類の質問文とを聞かせ、各質問文の内容が課題文の内容に合致しているかどうかを判断させるものである。4種類の質問文は、原文、パラフレーズ、意味変更、ディストラクタであり、それぞれ“課題文の1文をそのまま抜き出したもの”、“課題文の1文の中のあることばを類似した意味のことばに置き換えたもの”、“課題文の1文の中の1, 2語を異なる意味のことばに置き換えたもの”、“課題文全体とテーマは同じであるがどの課題文とも内容が異なるもの”となっている。文章検証課題は Kintsch (1994) の想定する文章理解レベルとの照合が可能であり、[原文] の回答には表層レベル、[パラフレーズ] は命題レベル、[意味変更] と [ディストラクタ] は状況レベルでの理解がそれぞれ必要とされる。文章検証課題は、リーディング能力だけでなくリスニング能力の査定にも有効であり (Kertoy, & Goetz, 1995)、表出言語能力の個人差を排除することが

できる (Royer, 1990) という利点を持つ。従って、読解に制限を持つ幼児の文章理解力の査定にも有効であると考え、幼児に適した文章検証課題文及び質問文を作成しての検討を試みる。

予備実験

目的

石王・苧阪 (1994) が実施したリスニングスパンテストは、得点の分散が小さく ($SD=0.48, 0.60$)、個人差の検討が困難であることが示された。その理由の一つとして、課題文が4文節と長く、幼児には負荷が高かったことが推測される。よって、予備実験では、4文節からなる文章に対して3文節からなる文章を作成し、3文節・4文節リスニングテスト得点とワードスパンテスト得点との相関から作動記憶容量の測度としての有用性を判断する。

方法

被験児 H市内の公立幼稚園の年長児50名 (男児22名, 女児28名, 平均年齢5歳9カ月)。全被験児に対してワードスパンテストを実施し、そのうちランダムに抽出した28名 (男児12名, 女児16名, 平均年齢5歳8カ月) に3文節リスニングテストを、22名 (男児10名, 女児12名, 平均年齢5歳10カ月) に4文節リスニングテストを実施した。

材料

(1) **ワードスパンテスト** ワードスパンテストで使用する2音節の動物名詞は、幼児・児童の連想語彙表 (国立国語研究所, 1981) を参考に、最も高い頻度で連想されたものから順に10語 (ぞう・さる・とら・くま・うま・い

ぬ・ねこ・りす・うし・ぶた) を抽出した。更に、選定された10語をランダムに2語から7語まで並べたものを4セット用意した。

(2) **リスニングスパンテスト** リスニングスパンテストで用いる刺激文¹⁾は、3文節文と4文節文の2種類を用意した。刺激文のセットは1桁刺激文から4桁刺激文まであり、各刺激文数につき5セットずつ用意した (Table 1 参照)。

手続き ワードスパンテストに続いてリスニングスパンテストを実施した。リスニングスパンテストについては、文頭のみではなく全文を再生してしまう子どもに対して、文頭のみ再生が可能になるまで練習課題を繰り返した。回答可能であると判断されれば実験課題に移った。全ての課題は口頭で教示された。

(1) **ワードスパンテスト** 被験児に単語呈示直後に同じ順序で再生するよう求めた。単語数は2語から順に1語ずつ増えていき、再生できなければそこで1試行を終了した。刺激セットは4セットからランダムに抽出した。計2試行を行い、一度に正しく再生された単語の最大数をスパン得点とした。

(2) **リスニングスパンテスト** 被験児に課題文呈示直後に文頭の単語の再生を求めた。具体的には、「これから短いお話をします。そしてその後、お話の一番始めに出てきたものがなんだったのかを言ってもらいますから、よく聞いていて下さい。」と教示した。課題文数は1桁刺激文から1文ずつ増えていき、正確に再生できなければそこで試行を終了した。

得点化については、Daneman, & Carpenter (1980) と同じく、各桁刺激文の5セット中3セット以上が正答であれば1点が加算され、次の桁数へと進み、2セットが正答であれば0.5点が加算され、正答が1セット以下であれば0点となり課題を終えた。また、文頭だけではなく全文を聞いたことを確認するために、石王・苧阪 (1994) と同じく単語再生後、随時簡単な再生テストを挿入した。Table 1の1桁刺激文の例では、「もぐらは何をしていたのかな?」という質問に対して「つちをほっていた」という回答を求めた。

結果と考察

3文節・4文節リスニングテスト各群について、ワードスパンとリスニングスパンの平均値とSDをTable 2に示した。両群のワードスパンには差がなかった ($t=0.64, n.s.$)。3文節群では、ワードスパンとリスニングスパンとが有意に相関したが ($r=0.52, p<.01$)、4文節群では相関がみられなかった ($r=0.35, n.s.$)。3文節群にのみワードスパンとリスニングスパンの相関が認

Table 1 3文節リスニングスパンテストの刺激例

[1桁刺激文]		
<u>もぐら</u> が	つちを	ほっています。
[2桁刺激文]		
<u>ひこうき</u> が	むこうに	みえます。
<u>ねこ</u> が	おにわで	ねています。
[3桁刺激文]		
<u>くつ</u> を	ひとりで	はきました。
<u>ぼうし</u> が	しんごうで	とまります。
<u>うさぎ</u> が	おかを	はしります。
[4桁刺激文]		
<u>うた</u> を	いっしょに	うたおうよ。
<u>つくえ</u> を	きちんと	そろえます。
<u>ばんに</u>	ばたーを	ぬりました。
<u>ことり</u> が	ばたばた	とんでます。

注。下線部は再生単語である。

1) 刺激文に関しては、成人10名を対象としてわかりやすさの評定 (5段階評定) を実施し、その結果をもとに、刺激文に難易度の差がないように調整した。

Table 2 作動記憶スパンテストの平均得点とSD

	ワードスパン テスト得点	リスニング スパンテスト得点
3文節リスニング群 (n=28)	3.30 (0.64)	1.93 (0.85)
4文節リスニング群 (n=22)	3.38 (0.58)	1.64 (0.98)

注。()内は標準偏差を示す。

められたという結果からは、4文節文では幼児の短期記憶への負荷が大きすぎることが推測される。よって以下の実験では、幼児にとって適度な負荷を伴う3文節リスニングテストを採用する。

実験 1

実験1では、作動記憶容量とスクリプト情報とが幼児の文章理解に及ぼす影響を検討する。

方法

被験児 H市内の公立保育園の年長児24名(男児12名、

女児12名、平均年齢5歳9カ月)。文章検証課題の回答は、「あった/なかった」で求める。そのため、常に「あった」と回答する子どもの存在が考えられる。従って、第一に、練習課題でそうした回答傾向がみられた場合にはバイアスが軽減されるよう練習課題を3回まで繰り返し、第二に、実験課題の全課題に対して「あった」と回答した場合には、分析から除外することにした。その結果、全課題について「あった」と回答した1名を分析から除外した。

要因計画 作動記憶容量2(大,小)×テキスト内容2(スクリプトあり,なし)×文章検証質問文4([原文],[パラフレーズ],[意味変更],[ディストラクタ])の3要因計画とした。第1要因は被験者間要因,第2,3要因は被験者内要因であった。

材料

(1)リスニングスパンテスト 予備実験で作成した3文節リスニングテストを用いて作動記憶容量を測定した。

(2)文章検証課題 Royer(1990)を参考に幼児用の課題文を作成した。課題文のトピックは、①朝の準備、②お買い物、③お風呂の3種類とした。課題文は全て4文からなり、それぞれスクリプトがある条件とない条件と

Table 3 実験1で用いた文章検証課題例

「朝の準備」スクリプトあり条件

文章検証課題文

- 1:朝,お母さんが,〇〇くん(ちゃん)を起こします。
- 2:パジャマを脱いで,服に着替えます。
- 3:みんなで,朝ごはんを食べます。
- 4:食べた後は,歯みがきをします。

文章検証質問文

- 1:朝,お母さんが,〇〇くん(ちゃん)を起こします。 [原文]
- 2:パジャマを脱いで,かわりに服を着ます。 [パラフレーズ]
- *:空には,おひさまが出ています。 [ディストラクタ]
- 4:食べた後は,テレビを見ます。 [意味変更]

「朝の準備」スクリプトなし条件

文章検証課題文

- 1:朝,小鳥さんが,歌を歌っています。
- 2:お母さんは,朝ごはんを作っています。
- 3:〇〇くん(ちゃん)は,まだ寝ています。
- 4:信号は,青になったり,赤になったりします。

文章検証質問文

- 1:朝,小鳥さんが,鳴いています。 [パラフレーズ]
- *:みんなで,「おはよう。」とあいさつします。 [ディストラクタ]
- 3:〇〇くん(ちゃん)は,まだ遊んでいます [意味変更]
- 4:信号は,青になったり,赤になったりします。 [原文]

注.正解は[原文]と[パラフレーズ]が「あった」,[意味変更]と[ディストラクタ]が「なかった」となる。下線部は[パラフレーズ]と[意味変更]の操作部分である。

を用意した。また、課題文の各4文に対応する文章検証質問文を作成した。課題文及び質問文の例を Table 3 に示す。課題文及び質問文の提示順序はカウンターバランスされた。

手続き リスニングスパンテストに続いて文章検証課題を実施した。それぞれ練習をした後に実験課題に移った。文章検証課題については、「これから少し長いお話をします。そしてその後に、いくつかの質問をしますから、お話をよく聞いて覚えて下さい。」と教示し、文章検証課題文を読み聞かせた。その後、「ではこれから、もう1度、短いお話を1つずつ繰り返します。〇〇くん(ちゃん)は、その短いお話が、さっき聞いたお話の中にあったかどうかを教えてください。さっきのお話の中で聞いたと思えば“あった”，聞いていないと思えば“なかった”と教えてください。」と教示し、文章検証質問文を1文ずつ読み聞かせ、回答を求めた。全ての課題は口頭で提示された。

結果と考察

被験児24名のリスニングスパンテスト得点の最小値は0、最大値は3.0であり、平均値は1.8、中央値は2.0、SDは0.7であった。リスニングスパンテスト得点の中央値を基準とし、被験児を得点が2以上の作動記憶-大群15名($M=2.2$ 点)と2未満の作動記憶-小群8名($M=0.9$ 点)とに分けた。文章検証課題の平均得点を Figure 1, 2 に示す。文章検証課題の平均得点について、3要因の分散分析を行った結果、スクリプト ($F(1, 21)=21.84, p<.001$) と質問文 ($F(3, 63)=3.86, p<.05$) の主効果、及び作動記憶容量×スクリプト×質問文の2次の交互作用 ($F(3, 63)=2.80, p<.05$) がみられた。スクリプトあり条件の方がなし条件よりも得点が高く、質問文の主効果について Ryan 法による下位検定 (5%水準)を行った結果、[ディストラクタ] ($M=1.8$ 点) よりも [原文] ($M=2.5$ 点) の得点が高かった。また、2次の交互作用については、スクリプトなし条件の [意味変更] [ディストラクタ] では作動記憶-小群 (それぞれ $M=1.3$ 点, 1.3 点) よりも作動記憶-大群 (それぞれ

$M=2.0$ 点, 1.9 点) の得点が高く、[原文] [パラフレーズ] では両群間に差はみられなかった。一方、スクリプトあり条件の [ディストラクタ] のみ作動記憶-小群 ($M=1.8$ 点) よりも作動記憶-大群 ($M=2.4$ 点) の得点が高く、[原文] [パラフレーズ] [意味変更] では両群間に差はみられなかった。

[原文] と [パラフレーズ] では作動記憶-大/小群の成績に得点差がなかったことから、作動記憶容量の違いは低次レベルでの理解には必ずしも影響しないと思われる。一方、スクリプトなし条件下では [意味変更] と [ディストラクタ] の両方に、スクリプトあり条件下では [ディストラクタ] にのみ両群間の得点差が確認された。つまり、高次レベル理解の指標である [ディストラクタ] の遂行は作動記憶容量から、[意味変更] の遂行はスクリプトと作動記憶容量との相補的関連性から説明される。

[意味変更] は操作した1語以外は課題文と同一であるため、ある程度の逐語保持がかえって誤判断を導きやすい。しかし、その操作部分は明らかに文脈上不適切な語に置き換えられている。従って、[意味変更] の誤答は逐語的保持及び全体的文脈の把握が不十分であるために生起する。一方、[ディストラクタ] は共通の背景のテーマに基づくものの新規に登場する文であるため、ある程度の逐語的保持から正答できる。従って、[ディストラクタ] の誤答は逐語的保持の欠落及び課題文の主旨に基づく推論の困難を反映する。課題文にスクリプトがあることによって [意味変更] の遂行が向上したことは、スクリプトが幼児の作動記憶-小群にとって、課題文の主旨把握よりも文脈把握に寄与することを意味するであろう。成人の作動記憶-小群は文脈に引きずられた多義語の誤解釈の修正が難しい (Daneman, & Carpenter, 1980) ことを考えあわせるならば、(時には過剰な) 文脈への応答性という作動記憶-小群に特有な傾向が存在するとも考えられる。

文章理解に機能する作動記憶の在り方から、知識が幼児のテキスト処理の深さと速さとを促進すると仮定した

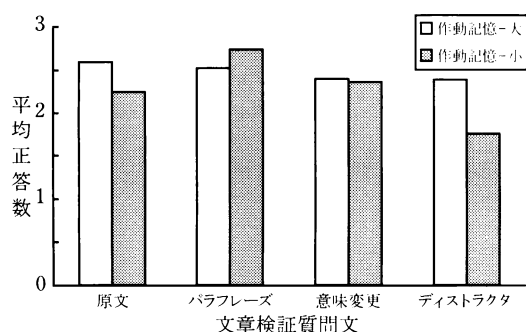


Figure 1 文章検証課題 (スクリプトあり条件) の遂行成績

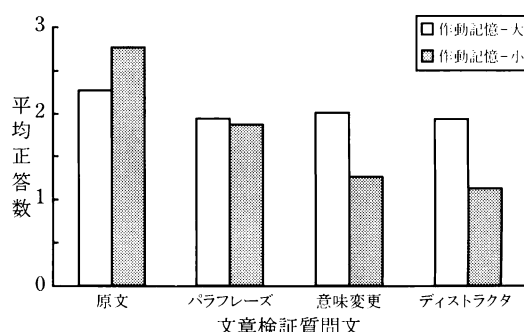


Figure 2 文章検証課題 (スクリプトなし条件) の遂行成績

が、前後文の意味的連結を踏まえた理解を反映すると考えられる〔意味変更〕に比して、課題文が全体として示している内容、つまり主旨の理解を反映すると考えられる〔ディストラクタ〕の遂行に著しい改善は認められなかった。「朝の準備（スクリプトあり）」課題文の主旨は、朝起きて幼稚園や保育園に行くまでにいつもしている行為の記述である。幼児の作動記憶-小群が〔ディストラクタ〕に誤答することからは、彼らが「朝の準備」課題文を聞いたときに、朝何をしているのかという行為に着目するというよりも、朝とはどういうものかという情景を思い描いている様子がうかがえる。つまり、作動記憶-大群が、課題文の主旨にかなない朝の準備に焦点を当てた状況モデルを形成しているのに対し、作動記憶-小群は焦点を持たないまま朝というものについての状況モデルを形成していると捉えられよう。このことから、幼児の作動記憶-小群の構築する状況モデルは過剰に広げられており、テキスト主旨への焦点化が不十分であると考えられる。以上から、テキストから推測される状況を広げるもの主旨への収束が実現されにくい彼らの文章理解傾向が推測される。

実験 2

実験1では、作動記憶容量と知識との関連性から幼児の文章理解を考察した。実験2では、新奇情報を含む課題文を設定し、知識の活用が不十分な状況下での幼児の文章理解を検討する。そこでは、限られた知識を有効に活用しながらも、新しい知識体系を形成するという活動が見込まれるため、その様子を検討する指標が新たに必要となる。また、実験1の課題文が4文と短かったために作動記憶-大群が全文を保持できた可能性と、文章検証課題が再認課題であるという2点から、〔意味変更〕〔ディストラクタ〕のみを状況モデルレベルの理解の指標とするには限界があると思われる。従って、課題文を4文から8文へと長くするに加えて推論問題を新たに設定し、高次レベルでの理解の査定を確実にする。

方法

被験児 H市内の公立幼稚園の年長児42名（男児21名、女児21名、平均年齢6歳5カ月）。

要因計画 文章検証課題に関しては、作動記憶容量2（大、小）×テキスト構成2（順序性あり、なし）×文章検証質問文4（〔原文〕、〔パラフレーズ〕、〔意味変更〕、

Table 4 実験2で用いた文章検証課題及び推論問題例

「空き缶のリサイクル」順序性あり条件

文章検証課題文

- 1: ○○くん（ちゃん）は、空き缶を、ぽいっと投げました。
- 2: 空き缶は、ひとりぼっちで転がっています。
- 3: 転がっている空き缶は、もう使えません。
- 4: ごみ箱に捨てた空き缶は、また使えます。
- 5: ごみ箱の空き缶を、工場に持って行きます。
- 6: 工場で、空き缶を、どろどろに溶かします。
- 7: どろどろにした後、もう一度、新しい空き缶にします。
- 8: 空き缶は、決まったごみ箱に捨てましょう。

文章検証質問文

- | | |
|-------------------------------|-----------|
| *: ごみを、ぽいっと捨ててはいけません。 | 〔ディストラクタ〕 |
| 2: 空き缶は、ひとりぼっちで転がっています。 | 〔原文〕 |
| 3: 転がっている空き缶は、もう使えません。 | 〔意味変更〕 |
| 4: ごみ箱にある空き缶は、また使えます。 | 〔パラフレーズ〕 |
| *: 工場のおじさんが、空き缶を集めます。 | 〔ディストラクタ〕 |
| 6: 空き缶を、どろどろに溶かすのは、工場です。 | 〔パラフレーズ〕 |
| 7: どろどろにする前に、もう一度、新しい空き缶にします。 | 〔意味変更〕 |
| 8: 空き缶は、決まったごみ箱に捨てましょう。 | 〔原文〕 |

推論問題

- [TI]道に捨てた空き缶は、もう一度、新しくすることができません。
 [FI]空き缶は、溶かすとなくなってしまうです。

注. [TI]は[True Inference], [FI]は[False Inference]である。

[ディストラクタ])の3要因計画とした。第1要因は被験者間要因、第2,3要因は被験者内要因であった。また、推論問題に関しては、作動記憶容量2(大,小)×テキスト構成2(順序性あり,なし)の2要因計画とした。第1要因は被験者間要因、第2要因は被験者内要因であった。

材料

(1) リスニングスパンテスト 実験1と同様であった。

(2) 文章検証課題 幼児用に作成した課題文のトピックは、① 風邪の予防、② 栄養の摂取、③ 電気の節約、④ 空き缶のリサイクルとした。課題文は全て8文からなり、それぞれ順序性がある条件とない条件とを用意した。順序性あり条件は「風邪をひく⇒予防を考える」という「問題⇒対策」の枠組みを持つのに対し、順序性なし条件はあり条件の8文をランダム順にして構成した。また、課題文の各8文に対応する文章検証質問文を作成した。課題文及び質問文の例をTable 4に示す。課題文及び質問文の提示順序はカウンターバランスされた。

(3) 推論問題 推論問題は、正しい推論(True Inference)と誤った推論(False Inference)とを1問ずつ設けた(Table 4)。推論問題は、文章検証質問文のように課題文の中の1文について判断させるのではなく、課題文の2,3文を再構成して回答する必要があるように作成

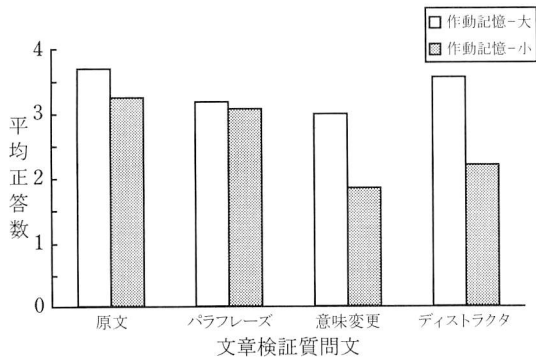


Figure 3 文章検証課題(順序性あり条件)の遂行成績

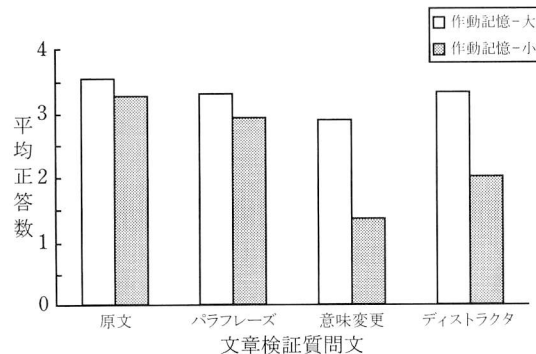


Figure 4 文章検証課題(順序性なし条件)の遂行成績

した。

手続き リスニングスパンテストと文章検証課題に関しては実験1に準じた。文章検証課題に続いて推論問題を行い、全課題が終了した後に既知度の確認を行った。既知度の確認は、「ばい菌」「栄養」「電気」「空き缶をもう一度新しくすることができる」の4点について、「○○って聞いたことあった?」と質問し、本実験以前に聞く機会があったかなかったかをたずねた。これは、実験2で用いた用語及び概念が、幼児にとってどの程度新奇なものであったのかを確認するために実施された。

結果と考察

被験児42名のリスニングスパンテスト得点の最小値は1,最大値は4であり,平均値は2.2,中央値は2.0,SDは0.6であった。リスニングスパンテスト得点の中央値を基準とし,被験児を得点が2より大きい作動記憶-大群17名($M=2.8$ 点)と,2以下の作動記憶-小群25名($M=1.8$ 点)とに分けた。文章検証課題の平均得点をFigure 3,4に,推論問題の平均得点をTable 5に示す。また,課題文で取り上げたトピックについて,実験以前に聞いたことがあったと答えた人数の割合を各トピックの既知度とし,Table 6に示す。文章検証課題の平均得点について,3要因の分散分析を行った結果,作動記憶容量($F(1,40)=24.62, p<.001$)と質問文($F(3,120)=15.95, p<.001$)の主効果,及び作動記憶容量×質問文の交互作用($F(3,120)=5.77, p<.005$)がみられた。Ryan法による下位検定(5%水準)の結果,質問文の[意味変更]($M=2.3$ 点)[ディストラクタ]($M=2.8$ 点)よりも[原文]($M=3.5$ 点)[パラフレーズ]($M=3.2$ 点)の得点が高かった。また,交互作用については,[意味変更][ディストラクタ]では作動記憶-小群(それぞれ $M=1.6$ 点,2.1点)よりも作動記憶-大群(それぞれ

Table 5 推論問題の平均得点とSD

	課題文の条件	得点	SD
作動記憶-大 ($n=17$)	順序性あり	3.24	0.81
	順序性なし	3.29	0.75
作動記憶-小 ($n=25$)	順序性あり	2.16	0.88
	順序性なし	2.76	1.03

注. 最高得点=4

Table 6 文章検証課題(実験2)のトピックを知っていると答えた子どもの人数

風邪	栄養	電気	空き缶
39 (92.9%)	38 (90.5%)	37 (88.1%)	26 (61.9%)

注. $n=42$ ()内は全体に対する割合を示す。

$M=3.0$ 点, 3.4 点)の得点が高かったのに対し, [原文] [パラフレーズ]では群間差はみられなかった。テキストの順序性についての主効果及び交互作用は認められなかった。

[原文]と[パラフレーズ]では実験1と同様に, 作動記憶-大/小群の成績に差がなかった。しかし, [意味変更] [ディストラクタ]は順序性の有無に関係なく作動記憶-大群の得点が高く, これらの遂行は作動記憶容量により決定されることが示された。実験2で設定したテキスト構成の順序性は, 幼児の作動記憶容量の不足を補う情報として機能しなかった。

次に, 推論問題の平均得点について, 2要因の分散分析を行った結果, 作動記憶容量 ($F(1, 40)=26.16, p<.001$)の主効果のみが認められた。前述したように, テキスト理解を促す要因として作動記憶容量の他にテキスト内容と既有知識とのオーバーラップの程度がある。実験2でのオーバーラップの程度を確認するために, 課題文で取り上げたトピックの既知度について, Ryan法を用いたマクニマーの検定(5%水準)を行ったところ, 「空き缶のリサイクル」よりも「風邪の予防」, 「空き缶のリサイクル」よりも「栄養の摂取」, 「空き缶のリサイクル」よりも「電気の節約」の既知度が高かった。そこで, 各トピックの得点人数について χ^2 検定を行った結果, 「空き缶のリサイクル」の0点取得者は作動記憶-小群の方が($\chi^2(2)=2.67, p<.01$), 2点取得者は作動記憶-大群の方が($\chi^2(2)=2.18, p<.05$)多かった。他のトピックでは得点人数に差はみられなかった。Figure 5はトピック別にみた得点人数比率である。低既知度トピックの「空き缶のリサイクル」では作動記憶-大/小群の得点差が大きい, 高既知度トピックの「風邪の予防」「栄養の摂取」では作動記憶-小群の成績が向上していることから, 実験1と同様に既有知識が作動記憶容量の不足を補う機能を果たしている可能性が示唆される。

さて, 文章検証課題では, 順序性の有無にかかわらず作動記憶-大群は高次レベル質問文に正答でき, 作動記

憶-小群は正答できなかった。一方, 推論問題においても順序性の効果はみられず, 作動記憶-小群に至っては, 有意差はみられなかったものの順序性なし条件の方がよくできた。以下, テキスト構成の順序性の効果が認められなかった点について考察する。

Schmidt, & Paris (1983)は, 小学校2年生と年長児に, 順序性のある手がかり文3文の前後に順序性のないフィラー文2文ずつを設定したテキストと, 手がかり文とフィラー文とを1文ずつ交互に挿入した全く順序性のないテキストとを呈示して推論質問を行った。その結果, 前者の順序性あり条件では2年生の方が正答率が高かったのに対し, 後者の順序性なし条件では年齢群間の遂行差が消失した。これらの点についてSchmidt, & Paris (1983)は, 年長の読み手はテキストの手がかりを統合的に活用して推論するが, 年少の読み手は手がかりを分離した状態で扱うためと考察している。

幼児は, 日常生活において, 主として聴覚入力される言語情報を処理している。しかし, それらの入力情報が, 常に順序性の規則に厳密に基づいて構成されているとは限らない。整然と順序立てられたテキスト情報に接する経験が増え, その情報への構えが系統的に学習されるのは就学後である。本研究の実験2において, 幼児がランダム順に並べられたテキストに対してもある程度の反応を行えたのは, テキストの順序性の逸脱にとらわれ過ぎることなく, 情報の断片を抽出し連結するという彼らの文章処理傾向を反映しているのかもしれない。

全体的考察

テキスト理解における知識と作動記憶容量 本研究では, 長期記憶からの関連情報の活性化が, 作動記憶でのテキスト処理の深さと速さとに資すると仮定した。実験1では, 長期記憶情報の一形態であるスクリプトが, 作動記憶-小群の[意味変更]の遂行を向上させ, 作動記憶-大群との得点差が減少した。実験1で考察したように, [意味変更]の誤答は逐語的保持及び全体的文脈の

把握が不十分であることを反映すると思われる。[意味変更]の遂行の向上が顕著であったことから, スクリプトが幼児の作動記憶-小群の逐語的保持及び文脈把握を促進したと考えられる。スクリプトは, それ自体がある行為の一連の流れを表す文脈そのものである。精度の高いスクリプトが活性化されれば, わずかな情報量から全体的文脈をある程度予測するというトップダウン型の処理が可能となる。文章理解に際して機能する作動記憶において, そのトップダウン型の処理がボトムアップ型の処理の効率性を高

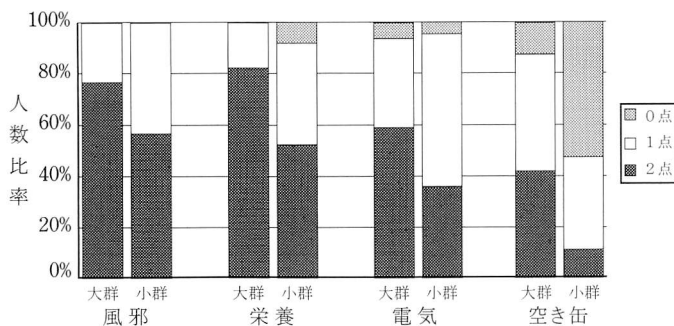


Figure 5 トピック別にみた推論問題の得点人数比率

め、作動記憶-小群の遂行の向上につながったと推測される。また、実験2では、高既知度トピックの「風邪の予防」において作動記憶-小群の推論問題の成績が向上した。このことから、テキスト理解に際して、既有知識という長期記憶情報が作動記憶容量の不足を補う機能を果たすという実験1と同様の可能性が示唆される。ここでも、精度の高い知識ネットワークの働きが推測され、少ない既知単語から上位の概念知識を検索し、その概念知識から全体的文脈を推測するというトップダウン型の文章情報処理が実行されたとも考えられる。

総じて、長期記憶情報の活用しやすさが作動記憶でのテキスト処理の効率性を高め、引いてはテキスト全体より深い理解を促進するという仮説が支持された。知識は、理解に乏しい読み手のみならず、作動記憶容量に限界を持つ読み手の遂行をも向上させると思われる。

幼児の状況モデル形成の困難と可能性 高次レベルの理解の指標とした「意味変更」と「ディストラクタ」であるが、実験1の作動記憶-小群の遂行では、「意味変更」に比して「ディストラクタ」の著しい改善は認められなかった。この結果とは対照的に、小学校4,6年生及び中学校2年生を対象とした研究では、「意味変更」が最も難しく「ディストラクタ」は「原文」と同程度に遂行できている (Carlisle, & Felbinger, 1991)。「ディストラクタ」は新規情報であるので、課題文の逐語的記憶との照合からも正しい判断が可能なのである。本研究では、作動記憶-小群の「ディストラクタ」の正判断が促進されなかったが、それは、彼らが課題文を逐語的に記憶することができていないためではない。なぜならば、スクリプトの有無にかかわらず「原文」[パラフレーズ]の遂行は高いからである。では、なぜ「ディストラクタ」を「あった」と誤判断してしまうのであろうか。年長児は文章処理の最中になされる推論の適切性をモニタリングすることができないという Schmidt, & Paris (1983) の見解が、その手がかりとなるかもしれない。彼らは、年長児、小学校2,4年生を対象に、「ジョンは、乗り物に乗って学校へ行くことにしました。」という前提文を読み聞かせた後に8枚の絵（正しい推論1、考えられる推論5、考えられない推論2）を見せ、適切だと推測される絵とそうでない絵とに分類するよう求めた。それから、フィラー文3文と手がかり文3文を読み聞かせ、各文呈示毎に絵の分類の修正を許し、最後の結文呈示後に、最も適切な1枚を選択させた。その結果、適切な修正に関しては、年長児は2,4年生よりもフィラー文提示後に修正を加えることが多く、手がかり文に反応して適切な修正を加える傾向がより低かった。また、年長児は2,4年生よりも不適切な修正を加えており、フィラー文提示後には67%、手がかり文提示後には83%の年長児が、少なくとも1回は不適切な修正を加えた。年長児は、手

がかり情報をそれと気づいて活用することができていない。換言すれば、新規情報と既存情報との連結性を適切に判断するのが困難なのである。

こうした傾向は、作動記憶-小群の「ディストラクタ」遂行についても見出される。彼らは、新規情報であるはずの「ディストラクタ」を適切に排除することなく「あった」ものとして処理してしまう。事前に保存されている主旨に依拠し、その主旨との連結を確実にモニタリングしたうえで文章処理を行っていないのではないかと思われる。

さて、一方で、新奇情報を持つテキストの理解を助ける情報として設定したテキストの順序性は有効に活用されなかった。テキストの順序性の効果が認められなかった点については、年長の読み手はテキストの手がかりを統合的に活用して推論するが、年少の読み手は複数の手がかりを独立した情報源とみなすという Schmidt, & Paris (1983) の見解から考察を加えた。

以上の2点から、幼児にみられる文章理解の傾向として以下のことが提言される。テキストに散在している情報の断片的な処理は、テキストの前後のつながりが幾分不明確であっても実行可能であるという幼児に特有の文章処理とみなすことができるであろう。それは、前後のつながりの曖昧さに耐え得る緩やかな文章処理といえるかもしれない。成人は、テキストの前後連結に整合性を見出そうと努めるため、整合的でない前後連結に干渉を受け、その解決に資源を割くことは経験的にも推測され得る。情報の呈示順に拘束され過ぎない幼児の文章処理は、実験2の考察で述べたような幼児の日常生活を考慮すれば、ある種効率的な機能を担っているとも考えられる。しかしその一方で、作動記憶-小群にうかがえるように、情報の断片相互の関連性をモニターしないまま拾うということは、テキストの主旨にかなった情報の収集を困難にする。その結果、理解は一貫性のない場当たりのなものに留まり、核となる主旨が不明確なまま、主旨との関連性の薄い余剰な情報までも含んだ状況モデルを形成してしまう可能性もはらんでいるといえよう。

文 献

- Bonitatibus, G. J., & Beal, C. R. (1996). Finding new meanings: Children's recognition of interpretive ambiguity in text. *Journal of Experimental Child Psychology*, 62, 131-150.
- Britton, B. K., & Gulgoz, S. (1991). Using Kintsch's model of improve instructional text: Effects of inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 329-345.
- Carlisle, J. F., & Felbinger, L. (1991). Profiles of listening and reading comprehension. *Journal of Educational*

- Research*, **84**, 345-354.
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Vol. II* (pp. 512-538). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Memory and Language*, **19**, 450-466.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA: Academic Press.
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, **102**, 211-245.
- 藤崎春代. (1995). 幼児は園生活をどのように理解しているのか：一般的出来事表象の形成と発達的变化. *発達心理学研究*, **6**, 99-111.
- 石王敦子・苧阪満理子. (1994). 幼児におけるリスニングスパン測定の試み. *教育心理学研究*, **42**, 167-173.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, **99**, 122-149.
- Kertoy, M. K., & Goetz, K. M. (1995). The relationship between listening performance on the sentence verification technique and other measures of listening comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, **20**, 320-339.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American Psychologist*, **49**, 294-303.
- Kintsch, W., Welsch, D., Schmalhofer, F., & Zimny, S. (1990). Sentence memory: A theoretical analysis. *Journal of Memory and Language*, **29**, 133-159.
- 小林春美. (1995). 言語獲得. 日本児童研究所 (編), *児童心理学の進歩* (pp. 91-113). 東京：金子書房.
- 国立国語研究所. (1981). *幼児・児童の連想語彙表*.
- Nelson, K. (1986). *Event knowledge*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Recht, D. R., & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor reader's memory of text. *Journal of Educational Psychology*, **80**, 16-20.
- Richardson, J. T. E. (1996). Evolving issues in working memory. In J. T. E. Richardson, R. W. Engle, L. Hasher, R. H. Logie, E. R. Stoltzfus, & R. T. Zacks (Eds.), *Working memory and human cognition* (pp.120-154). New York: Oxford University Press.
- Royer, J. M. (1990). The sentence verification technique: A new direction in the assessment of reading comprehension. In S. Legg, & J. Algina (Eds.), *Cognitive assessment of language and math outcomes* (pp.144-191). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Schmalhofer, F., & Glavanov, D. (1986). Three components of understanding a programmer's manual: Verbatim, propositional, and situational representations. *Journal of Memory and Language*, **25**, 279-294.
- Schmidt, C. R., & Paris, S. G. (1983). Children's use of successive clues to generate and monitor inferences. *Child Development*, **54**, 742-759.
- 鈴木孝子. (1987). 幼児の情報処理における整合性の吟味と文脈予測. *教育心理学研究*, **35**, 132-140.
- 高橋 登. (1996). 就学前後の子ども達の読解の能力の獲得過程について：縦断研究による分析. *教育心理学研究*, **44**, 166-175.
- 玉瀬友美. (1988). 幼児の文章記憶に及ぼす方向付けの教示の効果. *教育心理学研究*, **36**, 271-275.
- 内田伸子・今井むつみ. (1996). 幼児期における助数詞の獲得過程：生物カテゴリーの形成と助数詞付与ルールの獲得. *教育心理学研究*, **44**, 126-135.
- 瓜生淑子. (1995). 幼児期の「対象語-行為語」構文の理解の手がかりについて：格助詞ヲ、ニの獲得の時期的ずれの検討から. *教育心理学研究*, **43**, 287-296.
- Whitney, P., & Waring, D. A. (1991). The role of knowledge in comprehension: A cognitive control perspective. In G. B. Simpson (Ed.), *Understanding word and sentence: Advances in psychology: Vol.77* (pp.199-217). North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V.
- Yekovich, F. R., Walker, C. H., Ogle, L. T., & Thompson, M. A. (1990). The influence of domain knowledge on inferencing in low-aptitude individuals. In A. C. Graesser, & G. H. Bower (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Vol.25* (pp. 175-196). New York: Academic Press.

付記

本論文は、広島大学大学院教育学研究科に提出した修士論文を加筆・修正したものです。論文作成にあたり、広島大学の山崎晃先生、深田昭三先生に多くのご助言、ご指導をいただきました。心より感謝申し上げます。また、調査にご協力いただいた東広島市立御菌宇幼稚園、東広島市立川上東部保育所、広島大学附属幼稚園、広島市立船越幼稚園の先生方、そして懸命に取り組んでくれた子どもたちに厚くお礼申し上げます。

Kosaka, Keiko (Faculty of Education, Hiroshima University). *Preschoolers' Text Comprehension as Indicated by Listening Ability: The Influence of Working Memory and Prior Knowledge*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 2, 77-87.

Listening comprehension is thought to be closely related to the capacity for working memory (WM). The present investigation examined the effects of prior knowledge and WM capacity on the listening comprehension of young children. Preschool participants (ages 5 and 6) were first classified as either low-WM or high-WM, based on the results of a Listening Span Test. Sentence Verification Technique tests were then used to assess listening comprehension. In Experiment 1, low-WM children were more often able to respond correctly to text with normal scripts than with unusual scripts. In Experiment 2, both groups of children read texts consisting of novel statements arranged in either logical or random sentence order. High-WM children gave more correct responses to questions, regardless of statement ordering, whereas low-WM children failed to respond correctly to most questions. The listening comprehension of low-WM children clearly depended in part on their prior knowledge of text materials. The results of this study suggest that both WM capacity and prior knowledge affect listening comprehension.

【Key Words】 Listening comprehension, Working memory, Text comprehension, Preschoolers, Language development

1998.7.1 受稿, 1999.5.14 受理

挑発行為を頻発した自閉症幼児における他者理解の障害と発達

別府 哲

(岐阜大学教育学部)

自閉症の問題行動に、「他の人の怒りを引き出すことを明らかな目的として、執拗になされる行為」(杉山, 1990)としての挑発行為がある。挑発行為は一方では、他の人の怒りを理解した上での行動として他者理解と関連しており、またネガティブではあるが社会的相互作用行動の一形態とも考えられる。本研究では、一時期挑発行為を頻発した就学前の自閉症児A児(CA2;11~6;5)を取り上げ、社会的相互作用行動と他者理解の側面から事例検討を行い、挑発行為の意味を検討した。結果は以下の通りである。①社会的相互作用行動を、始発するのが大人かA児か、そして相手の行動を引き出すために行うのか情動や意図を引き出すために行うのかで、第I~IV期の4つの時期を抽出した。②A児が始発するがまだ相手の行動を引き出すために社会的相互作用行動を行う第III期に、挑発行為が出現した。③第IV期になると相手の意図や情動を引き出すための社会的相互作用行動が出現した結果、挑発行為は消失し、代わりにからかい行動が出現した。④他者理解を検討したところ、第III期には行為者としての他者理解が成立するが、第IV期にみられる情動や意図を有する主体としての他者理解はまだみられず、その意味で第III期に特徴的にみられた挑発行為は、他者の情動や意図を理解していないがゆえの行動と推察された。

【キー・ワード】自閉症児, 挑発行為, 他者の心の理解, 社会的相互作用行動, 愛着

問 題

自閉症児者の問題行動の一つとして、「他の人の怒りを引き出すことを明らかな目的として、執拗になされる行為」である「挑発行為」(杉山, 1990, 1995)というものがある。杉山(1990)は、201例の自閉症を検討し、そのうち「挑発行為」をしめたのは21例で、その21例は知的能力や生活年齢では特定の層にかたよっていなかったことを指摘し、タイプを三つにわけて論じている。一つは、家の人、特に母親の目の前でわざわざ服を脱ぐ・唾遊びをする・放尿する・奇声をあげるといった行為や、紙を隙間につめる・尿をコップに入れるなどのいたずらであり、二つは、いそがしく働いているときにわざと無意味な質問を繰り返す・目の前でばかにしたように嘲笑する・「死ぬ」など嫌がることをわざとという・しつこく触りにくる、などのいやがらせ、三つは他の人の反応を確かめながら人をつねる・物を投げる・物を壊す・髪の毛をひっぱったり叩いたりする・自傷するなど叱責を引き出すための意図的な攻撃的行動である。

行動のレパートリーはさまざまであるが、そのいずれもが他者の怒りを引き出すことを目的としている。そのため、それに対して大人が怒るあるいは叱責すると、余計に喜んで、また同じ行為を繰り返す結果となり、行動がさらに頻発しエスカレートする事態を生み出しやすい。その意味で、この行動は問題行動として激しさをと

もなう場合が多い。

一方、「挑発行為」は、他者との関係で生じる問題行動である。つまり、挑発行動をおこなう自閉症児は、他者をモノとは異なった存在と理解しているからこそ、自分の方から他者に行動を起こしていると考えられる。ではその場合、自閉症児はどのような他者理解をもっているのだろうか。杉山(1990)は「他の人の怒りを引き出す」と定義し、挑発行為をおこなう自閉症児が怒りという他者の情動を理解できるとしている。しかし一方で、近年、自閉症児は他者の情動や意図といった心を読めないことがその一次的障害であるとする「心の理論」欠損仮説が、主張されている(例えば、Frith, 1989)。はたして挑発行為を行う自閉症児は他者の心を理解できるのかあるいはできないのか、理解しているとすればどのように理解しているのか、さらに突っ込んだ検討が必要となる。

この問題を考える際に、健常児のからかい(teasing)行動に関する研究は示唆をあたえる。Reddy(1991)はからかい行動を、「相手の意図や情動を予期して故意にそれを操作する行動」と定義し、以下のような例をあげている。それは、子どもが手に持ったおもちゃを大人に差し出し、大人がそれを受け取ろうと手を差し出し返すと、それを見た後でにたっと笑いながら子どもがおもちゃを渡さずにひっこめる、といった行動である。それを繰り返しおこなう場合、子どもはおもちゃを差し出した時点で、自分の行動が大人の側におもちゃを受け取る

うという意図と行動を引き出すことを予期しており、その上であえて相手の意図に反する行動をおこない、大人の驚きや怒りを楽しんでいると考えられる。Reddy (1991) は、こういったからかい行動は通常の発達でいえば10カ月から1歳ころにみられるとしており、相手の意図や情動を予期する能力を必要とする点に心の理論の起源をみている。挑発行為も、他者の怒りという情動を理解した上での行動と仮定すれば、それは「相手の怒りを予期してそれを引き出す行動」とも考えられ、両者の行動を可能にする能力には類似したものがあることが推察される。その意味で、両者の異同を検討することは重要であると考えられる。

からかい行動は、話し言葉獲得前の乳児における、ノンバーバルコミュニケーションの発達としても注目されている。Mundy, Sigman, Ungerer, & Sherman (1987) は、Bruner, & Sherwood (1983) が指摘する、ノンバーバルコミュニケーションが果たす三つの機能にもとづき、その分類を行っている。その三つの機能とは、①社会的相互作用に加わりそれを維持すること、②指さしのように、自分と相手の間でモノやできごとを指示する、すなわち注意を協調させること、③モノやできごとを要求して他者の行動を調節することである。②は共同注意 (joint attention)、③は要求行動であり、①は②③以外の社会的相互作用行動をさす。Mundy et al. (1987) のいうこの①の社会的相互作用行動は、くすぐりのようなやりとりで、それが中断した際に大人に手をのばし、社会的相互作用行動を維持しようとするレベル1から、ボールのやりとりのような社会的ゲームとしての社会的相互作用行動を自ら始めるレベル3まで分類されている。そして、Mundy et al. (1987) は、レベル3の一つに、禁止されていることを笑いながらやる、からかい行動を含めているのである。ここでは、からかい行動が、相手との社会的相互作用行動に加わりそれを維持する機能をもったノンバーバルコミュニケーションの文脈の中で把握されている。しかもその社会的相互作用行動を子どもの側が始発し、そしてレベル3に示される、話し言葉獲得前の最も高いレベルに位置づけられている。挑発行為も、ネガティブではあるが、その行動をして相手が怒るという相互作用行動を子ども自らが始発している行動とも捉えられる。もしそうであれば、挑発行為は、あるレベルの社会的相互作用行動を行う能力を伴って出現することが予想される。その意味では、挑発行為がなぜある時期からおこなわれるのかを、こういった社会的相互作用行動の質の変容の中で検討することが必要となると考えられる。

以上のことは、自閉症の挑発行動を従来のように問題行動としての側面からみるだけでなく、以下の二つの視点でアプローチする必要があることを示唆する。一つは、

挑発行為を社会的相互作用行動の一つとして捉えるアプローチである。さきほど述べたように、挑発行為は社会的相互作用行動を始発するレベルとの関連が予想される行動である。そして、これを明らかにすることにより、挑発行為がその背景に持っている社会的相互作用行動の質を明らかにし、それを通して、挑発行為の発生のメカニズムについての示唆が得られると考えるのである。

二つは、挑発行為を他者理解との連関の中で把握することである。杉山 (1990) は、挑発行動を自閉症児がもっとも理解しやすい、怒りという他者の情動を手がかりにしておこなう行為であるとして、そこに他者の心の理解を想定している。しかし、挑発行為をおこなう自閉症児は、怒りなどの他者の心を本当に理解しているのだろうか。Wing (1980) は、自閉症の親のためのガイドブックの中でここでいう挑発行為を取り上げ、それが自閉症幼児にしばしばみられる行動であることを指摘した上で、そういった行動をする自閉症児は、親が怒ることの意味が理解できず、むしろ怒ることにわくわくしてしまうのだと記述している。白石 (1994) は、わざと悪いことをする行動は、他者の心を理解できないため、他者の表面的な反応のみを引きだそうとしてしまう結果生じるものであるという、仮説的な提起をおこなっている。この杉山 (1990) とWing (1980)、白石 (1994) の違いは、挑発行為を行う自閉症児が他者の怒りという情動を理解できるかどうかということにある。その点に関して、ここでの大人の怒りが、挑発行為を行う自閉症児に対して叱るという直接的な行為を伴う場合がほとんどであることは考慮に値する。なぜならその場合、そこで自閉症児が行う挑発行為は、怒りという情動を求めているものなのか、あるいは叱るという行動を求めているものなのかは判別することが必要となるからである。これは、他者理解の文脈で捉え直せば、叱るという行為を行う存在として他者を理解しているのか、それとも怒りなどの情動や意図を有する存在として他者を理解しているのかということになる。本論文では、前者を行為者 (agent) としての他者理解、後者を情動や意図を有する存在としての他者理解と命名する。そして挑発行為を行う自閉症児がどちらの他者理解を示すのか、あるいはいずれの他者理解も示さないのかどうかを検討することとする。

そこで本研究では、就学前の一時期、挑発行動を頻発した自閉症の男子 (A児) を取り上げその事例検討を行い、それを通して上記の二点を検討することを目的とする。そのためにまず、本事例の社会的相互作用行動を分析し、その質的変容を明らかにするとともに、どのレベルの社会的相互作用行動において挑発行為が出現しているのかを検討する。そして次に、挑発行為が出現した時期を中心に他者理解を検討し、挑発行為が行為者としての他者理解を伴っているのか、情動や意図を有する主体

としての他者理解を伴っているのかを明らかにする。なお本研究では、情動や意図を有する主体としての他者理解が、一般的な他者ではなく、自分にとって意味ある具体的な存在である愛着対象との関係で成立する(別府, 1997)という指摘を考慮し、愛着関係についても併せて検討することとする。

方 法

対象児

周生期は、出生直後顔色が悪く、酸素吸入を受けるがそれ以外異常はない。定額4カ月、始歩1歳5カ月で、運動面で遅れはない。言語理解・産出の遅れ、視線のあいにくさ、多動を主訴に、2歳6カ月時点で就学前通園施設K学園に週1回通園し、2歳11カ月時点でK学園に措置入園となる。その時点で、DSM-III-Rの自閉症の基準(①社会的相互作用の質的障害、②言語および非言語的コミュニケーション及び創造的活動の質的障害、③著しく制限された活動レパートリーおよび興味)を満たす特徴を示していた。本研究でこの事例を取り上げたのは以下の理由による。それは本事例が、5歳の時点で半年以上、挑発行動と分類できる行動を頻発しつづけたことである。なお、本児の全体的な発達の様相を新版K式発達検査の発達年齢で示すと、本研究で扱った3;5(3歳5カ月の略;以下も同様)時点では、全領域で1;1、姿勢-運動領域で1;11、認知-適応領域で1;0、言語-社会領域で0;10、6;5時点では、全領域で1;4、姿勢-運動領域で2;11、認知-適応領域で1;1、言語-社会領域で1;2であり、その時点でも話し言葉は持っていなかった。

分析資料

本研究は、山田(1986)が提起したモデル構成的現場心理学という方法論に依拠し、分析を行う。これは、研究の方向性として以下の2点を特徴とするものである。1つは、仮説の検証というより複雑な要因が一つのシステムとして機能している子どもの心的現実のよりよい記述を目指していることであり、2つは、それを通してしかし個性記述で終わるのでなく、多様な要因がシステムとして機能している現実についてのモデル構成を目指すことである。具体的な分析資料としては、K学園通園時におけるA児の2;11から6;10までの、以下の3種類のものを用いた。①先生のA児に対する記録(以下、T日誌と略す)、②お母さんのK学園への連絡帳に書かれた記録(以下、M日誌と略す)、③療育場面のVTR記録(以下、VTR記録と略す)(観察期間中毎月1回、朝の会・午前の活動・給食を中心に2時間以上記録したもの)。このうち、③は筆者が記録をおこなった。そしてその中から、以下の三点の分析指標に適合する場面を取り上げカード化した。その結果371場面のカードが分

析対象となった。

(例)「朝の会で音楽にあわせて走り回る際に、Tが『ワアー』と言いながら追いかけるとA児は『キャー』と笑いながら逃げ、またTに近寄ってきて逃げることを4回繰り返す」(5;1;15, VTR記録)(5;1;15は5歳11月15日の略;以下、同様)

分析指標

ここでいう三つの分析指標とは、①社会的相互作用行動、②他者理解、③愛着関係の質と対象である。①の社会的相互作用行動は、Bruner, & Sherwood(1983)とMundy et al.(1987)を参考に、「大人とのやりとりを、子どもから始発したり維持する行動」と定義する。大人が子どもをくすぐりそれに子どもが笑うやりとりを例に挙げれば、なにもしていない大人にリーチングや発声でくすぐってほしいと要求した場合は、「やりとりを子どもから始発する行動」であり、最初は大人がくすぐってきて、その働きかけが中断した際に、もっとやってほしくて子ども自身が発声やリーチングを大人におこなう場合は、「大人とのやりとりを維持する行動」となる。大人とのやりとりは、くすぐりのような身体的遊びもあれば、ボールをころがしあうような行動も含まれる。②の他者理解では、他者を情動や意図を有する主体として理解しているかどうかを主に検討する。ここでの情動や意図を有する主体としての他者理解は、通常の発達でいえば4歳頃に通過するといわれる、誤った信念課題(例えば、Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985)にみられる心の表象的理解はまだ成立していないが、少なくとも他者の情動や意図を自らのそれとは区別した上で行動できるレベルである。そして、挑発行為が怒りという情動の理解を議論の焦点としていることを勘案し、ここでは他者が情動表出を伴ってA児に行う社会的行動に対する反応(例えば、大人に誉められることに対するA児の反応)場面と、A児自らが情動表出(例えば、不安、不快、喜び)を伴いながら他者に行う社会的行動場面を取り上げ、そこにみられる他者理解を検討した。③の愛着関係の対象と質は、別府(1997)を参考に、愛着対象に接近-維持行動を行う場面を取り上げ、以下の点を基準に分析した。一つは接近-維持行動をおこなう愛着対象が誰であるかであり、二つは愛着対象に求める内容が具体的な行動を求める(例えば、ブランコを押して欲しい)のか、心的なものを求める(例えば、不安な場面でもとにかくそばにいて欲しい)のか、そして三つは、何のために愛着関係を求めるのか(愛着関係を求める結果子どもが得られるもの)であった。

結果と考察

社会的相互作用行動

まず社会的相互作用行動がA児と大人の間で成立して

いるのか未成立か、成立している場合にそれを始発するのは大人かA児か、そして社会的相互作用で求める内容が行動のみ（例えば、怒っていても笑っていてもそれとは無関係に、自分を追いかける）なのか、心的なものに伴う行動（笑って自分を追いかける）なのかに焦点を当てて分析した。その結果、以下の4つの時期を抽出した（Table 1 参照）。

第Ⅰ期（2;11～3;3） この時期は、A児がK通園施設へ入園した直後の時期である。大人からの働きかけに反応することはみられるが、そのやりとりを維持したり始発する行動は全くみられなかったことを特徴とする。例えば、「叫び声をあげながら走り回っているA児を、Tが抱き上げて体を揺さぶりまわすと、叫び声はおさまり、歓声は出ないが笑顔になる。しかし揺さぶりが終わった瞬間に、Tから離れようとしそこで寝ころんでしまう」（例1, 3;0;14, VTR記録）といったように、大人の働きかけに反応（ここでいえば笑顔）はみせるのだが、そのやりとりを維持しようとする行動はみられなかった。不快な場面も、「他児がA児の手のあたりを踏みそうになり、『ウワーウワー』と言いながら怒るが、他児が目の前をすぎればそれですぐ怒り声はおさまる」（例2, 3;0;14, VTR記録）というように、その場面での即時的な反応に終始していた。このように第Ⅰ期はまだ社会的相互作用行動自身が未成立な時期といえる。

第Ⅱ期（3;4～5;1） この時期は、以下の二つのパターンを特徴とする。一つは、相手が始発する、しかも

自分を快の状態にしてくれるやりとりを維持しようとする行動である。例えば、「トランポリンで両手を叩きながら後ろへ倒れ込む遊びをA児が一人でしている際に、Tが近寄ってきて、A児が倒れ込むのにあわせてA児を軽く押し倒す。それがもう遊びになったようで、今度は立ち上がってTに両手をさしだし、押し倒してもらおうと『キャーキャー』といい、ものすごくうれしそうな表情になる」（例3, 4;1;9, VTR記録）というものである。Tが押し倒してくれることで、自分が快の状態になったら、そのやりとりを維持したくてA児自身がTに両手を差し出したのである。

二つは、自分の行為と相手の行為の随伴性を発見し、その場でのみ随伴性を再現することで、社会的相互作用を維持しようとする行動である。それは、「帰りの会で頭を下げるのを、一度母親に強制された後、自分で頭をおおげさに下げると他のTが笑う。それがわかって、続けて3回、頭をおおげさに下げてTを見上げる」（例4, 4;10;24, VTR記録）ように、偶然自らがやった行為（ここでいえば、頭をおおげさに下げる）が相手の反応（Tが笑う）を引き出すことを発見し、その随伴性を再現するために自らの行為を繰り返すおこなうという形で出現した。これは、相手の反応を引き出すことを最初から目的としているのではなく、それに先だって、自らの行為と相手の行為の随伴性の発見があって初めて可能となっている。しかもこの行動は、その随伴性を発見した場面では数回繰り返されるが、それが場所と日時を

Table 1 A児における社会的相互作用行動の発達と挑発行為

	社会的相互作用行動の始発	社会的相互作用行動で求める内容	挑発行為
第Ⅰ期 2;11～3;3	社会的相互作用行動が未成立		なし
第Ⅱ期 3;4～5;1	大人が始発	大人が自分を快にしてくれる行動を維持するためのやりとり 自分の行為と快の情動に伴う大人の行為の随伴性を発見し、その場でのみそれを再現しようとする	
第Ⅲ期 5;2～5;9	A児自身が始発	自分の行為と相手の行為の随伴性を文脈と無関係に再現 …同じレパトリーの行動繰り返す …相手の情動や意図の理解伴わない	挑発行為の出現
第Ⅳ期 5;10～6;7		相手のプレイフルな情動を引き出すことを求めている社会的相互作用行動の出現	挑発行為の消失

変えて再現されることはなかった。その意味では、この社会的相互作用行動を始発しているのはやはり、A児の行為にある反応を随伴させる大人の側にあると考えられる。

この二つのパターンの社会的相互作用行動のいずれにおいても、大人が遊びとして対処している場面であることは、次の第Ⅲ期と比較した場合、重要である。いかえれば、大人がプレイフルな情動を伴って、この社会的相互作用行動をおこなっているのである。これは、この社会的相互作用では、大人の側が遊びとして随伴性を成立させることがA児の行動の前提となっていたので、結果としてA児がこの行為をしている際には、大人のプレイフルな情動が伴っていたと考えられる。その意味ではまだこの時期のA児の行動は、他者のプレイフルな情動を理解してのものとは考えにくい。実際、プレイフルな情動を理解しそれを求めて行動するのであれば、大人の側が随伴性を成立させることを中断しても、A児自らがこの社会的相互作用行動を再現しようとすることも予想されるが、それはこの時期には全くみられなかったのである。

第Ⅲ期 (5:2~5:9) この時期は、自分の行為と相手の行為の随伴性を理解しそれを再現しようとする点では第Ⅱ期と同じであるが、第Ⅱ期がその随伴性が成立したその場面という文脈に限定されていたのに対し、第Ⅲ期は文脈に無関係に再現しようとした点が特徴である。具体的には、相手が自分を追いかけるという行為を引き出すために、自分が相手を叩いて笑って逃げることを、日時と場所を変えてある一定期間、執拗に繰り返した。それは、第Ⅱ期に前兆が認められる。「朝の会で音楽にあわせて走り回る際に、Tが『ワァー』といいながら追いかけると、『キャー』と笑いながら逃げ、また近寄ってきて少し叩いて逃げることを4回繰り返す」(例5, 5:1:14, VTR記録)といったものである。すなわちA児が逃げることに「ワァー」と言って大人が追いかけることで、大人の側が随伴性を成立させ、その随伴性の発見をした結果、A児はその随伴性を再現しようとしたのであった。それが第Ⅲ期になると、「朝、Tを見るだけでニタツとして近寄りTを叩いて逃げ、それを何度も繰り返し続ける」(例6, 5:5:14, VTR記録)ようになった。この叩いて逃げる前に「Tを見てニタツと笑う」ところに、叩く前に、その行為が相手の追いかけるという反応を引き出すことを予期していることが推察される。このように、自分の行動に対する相手の行動を予期し、本児の側がその相互作用を始発しているのが、この時期の特徴といえる。

しかしこの行動は、相手の情動や意図の存在の理解はまだ伴っていないと考えられる。これは二つの点から推察される。一つは、「笑って叩いて逃げる遊びを、散歩

にでかけたさきで、ベンチにすわっている全く知らない人に対してもやっていました」(例7, 5:2:19, T日誌)、「□□繁華街へ出ると、通る人をだれかれかまわず叩いて逃げるので、私は謝り回って大変です」(例8, 5:6:3, M日誌)といったように、この時期の行動が、文脈と無関係に頻発することの意味である。相手の情動や意図の存在を理解しているとすれば、叩いて逃げる行動をおこなう前に、第Ⅳ期の例10にみられるような、相手の情動や意図をさぐり、相手や文脈を選んで行為を始発することが予想される。文脈と無関係にしかも相手もだれでもいいかのようにおこなうこの行動は、他者の情動や意図の存在を理解していないからこそ成立すると推察されるのである。二つは、大人の行為を引き出すために執拗に繰り返すようになった結果、それに対する大人の反応も怒りを伴うものが多くなったが、第Ⅱ期と異なり、相手がプレイフルな情動ではなく怒りの情動を伴っていても、A児はそれに笑顔で対する反応がみられるようになったことである。例えば、叩いて逃げる行動以外でも、「本児が机を両手で叩いていると、Tに『うるさい!』と叱られるが、それに対してにこっとした表情でTの方を見てもう一度机を叩く」(例9, 5:2:4, VTR記録)といった行動である。これは、文脈に無関係にエスカレートすることとあわせて考えると、怒りを引き出す行動というよりも、自分の行動に随伴して相手の行動を引きだそうとしている行為と考えられるのである。

第Ⅳ期 (5:10~6:7) この時期は、たんに相手の行動を引き出すためではなく、相手の情動や意図を求めての行動が出現したことを最大の特徴とする。一つは、相手の情動や意図を求めての行動であるため、行動する前に相手の情動や意図を勘案する行動が出現するようになった。「カメラマンと追いかけてこしながら、廊下を走り回っている。A児が廊下の奥の給食室の方へ走っていくので、給食室の手前まで行き、そこで給食室のTに出会い、カメラマンが『ただいま』と挨拶をする。するとそこでカメラマンの態度が変わったことがわかるのか、それにあわせてA児も追いかける行動を中断し、給食室の中をのぞき込む。そしてその話が終わったかと思うと、またニタニタ笑いながらカメラマンを叩いて逃げていく」(例10, 6:9:13, VTR記録)のように、相手が遊びから給食室のTに挨拶するところで態度をきりかえていると、それをわかって本児の側が遊びを中断し、また相手が遊びをしようとする態度になると、それを再開しようとするのできるのである。

二つは、第Ⅲ期のように、自分の行動に相手が行動で反応すればよいのではなく、どのような情動や意図をもって相手が反応するかによって、不満をあらわす行動が出現したことである。例えば、「着替えて笑いながらズボンを脱ぐが、ほとんど脱いでいるのに足首からはず

さずにTをいたずらっぽく笑って見ている。Tがビニール袋を持ってきて『入れて!』というとき、最初は靴をそこに入れようとしてまたニタニタ笑っている。それに対しTが強い口調で、『これを入れて!』と今まで以上に怒ると、そこでTを見上げ『エーエー』怒って、投げつけるように服を入れる(例11, 5;11:29, VTR記録)といったものである。からかい行動に対する大人の反応は、木下(1995)が指摘するように、口調は怒りながらも顔は笑っている態度の二重性を伴う場合が多い。だから、子どもの側ももう一回からかい行動を行う。本児がここで示した行動はそれと同じで、からかいとして笑って対応せずTが本気になって怒ったことに対して、「エーエー」と怒っていたと推察される。いいかえれば、反応を求めるよりも、反応の背景にある特定の意図や情動を求めて行動しているからこそ怒ったと考えられるのである。

しかしこの時期は、まだ第Ⅲ期にみられた叩いて笑って逃げる行動は、いちばん高い頻度でみられており、例えば、6;0:22の療育のVTR記録では、1日で3回この行動をおこなっている。このように同じパターン of 社会的相互作用行動が多く、いいかえればそのレパトリーの種類が少ない。これは、A児のレパトリーのほとんどが、叩いて笑って逃げたりといった身体接触を含む行動であり、ボールのやりとりなどのモノを介してのやりとりがほとんどみられないこととあわせ、A児の健常児とは異なる特徴として指摘できる点である。

A児にみられる社会的相互作用と挑発行為

次に、本児の挑発行為を、社会的相互作用行動の質との関連において検討する。

杉山(1990)は挑発行為を、「他の人の怒りを引き出すことを明らかな目的として、執拗になされる行為」と定義した。このように挑発行為を、他者が怒ってもその反応を引き出すために執拗に行う行為とすれば、それはA児の場合、第Ⅲ期の社会的相互作用行動がそれに該当すると考えられる。それは社会的相互作用行動が成立した第Ⅱ～Ⅳ期の中で、第Ⅱ期は相手のプレイフルな情動を伴った関わりの中でしか成立せず、第Ⅳ期はプレイフルな情動自体を求めての行動であったのに対し、第Ⅲ期は相手の情動などに関係なく、行動をA児が始発したことに示されている。その結果、相手が怒ってもその反応を引き出すための行為がみられたのである。また、相手の情動、意図や文脈に関係なくおこなうため、結果として同じレパトリーの行動を執拗に繰り返す点も、第Ⅲ期にのみみられていた。

一方、第Ⅳ期の社会的相互作用行動は、挑発行為とは質的に異なっていることが推察された。それは、この時期には、相手の行動だけでなくその背景にある情動や意図を求めるようになった結果、怒りを求めての行動も

あるが、そればかりを執拗におこなうことはなくなったことに示されている。それよりもプレイフルな情動を求めて行動を始発することが頻繁にみられ、その際に相手の情動や意図を勘案したり、あるいはプレイフルな情動を求めてのからかいであるのに、それに大人が真剣に怒ると、求めているものと違うこと自身にA児が怒るという行動がみられた。その意味ではこの第Ⅳ期のA児の行動は、挑発行為というよりもからかい行動というべきであろう。

このことは、以下の二点で重要である。一つは、自閉症児の挑発行為がA児の場合、第Ⅲ期に成立するが続く第Ⅳ期には消失していることである。これはこういった問題行動が、ある時期に生成するがまたその後で消失するプロセスをもっているということであり、こういった問題行動が自閉症に不変のものではないことを示している点で重要である。

二つは、それでは挑発行為は、どのような質の社会的相互作用行動として生成したのか、ということである。第Ⅲ期は、第Ⅰ・Ⅱ期と異なり、社会的相互作用を子ども自身が始発できるようになっていること、しかし社会的相互作用の結果求めるものが、第Ⅳ期にみられた相手の情動や意図とは異なり、相手の行動である点に特徴があるといえる。すなわち挑発行為は、この質の社会的相互作用行動を成立させる能力を伴って出現することが明らかとなった。

ただしこれと類似した行動は、健常児においてもみられている。麻生(1992)は、縦断的観察の中で生後8カ月ころに、自分の行動に対し大人が行為者としてそれに反応して行動することを認識した行動の出現を指摘している。例えば、「腹這いのUが6畳の電気カーベットのコントロール部を触り始めているので、私は背後から『こらっ』と叱ると、Uは『キャハキャハ』と笑い足をドタバタ身をよじって大喜びし、また繰り返して手を伸ばし、私が『こらっ』と叱るたびに駆け回るように大喜びしている」(麻生, 1992, pp. 237-238)といった行動である。麻生(1992)はこれを、自分の行為が「こらっ」と叱る大人の行為を一定のパターンで生じさせることが子どもに新鮮だったのであり、それは新しいコミュニケーション行為あるいはゲームの発見だったのでないか、としている。

麻生(1992)が指摘するように、健常児の場合それはあくまでもコミュニケーションでありゲームである。だから当然その行動は、前提として相手もゲームとして受け止める文脈があって成立する。具体的には、木下(1995)が指摘するように、大人が本当に怒るのではなく、怒った口調でしかしどこか顔は笑っているといった態度の二重性で応対することであり、子どもはその文脈の中でのみ、もう一度その行動をやろうとするのである

う。A児の場合も、挑発行為がみられない第Ⅱ期には、相手が快の情動を伴う反応を随伴してくれるという文脈に依存して社会的相互作用行動が成立している。ところが第Ⅲ期においては、相手がそれをゲームとして受け止めているかどうかという文脈には無関係に執拗に行動を繰り返すように変容していった。いかえれば、自分の行動と相手の行動の随伴性を繰り返し再現しているだけであり、それをゲームとして成立させる文脈に無関係に行動するようになったのが、挑発行為となっているのである。そして第Ⅳ期になると、他者の情動や意図を引き出す社会的相互作用行動が成立し、それによって相手が怒ってもその反応を引き出すために執拗に行為を繰り返す挑発行為は消失したと考えられるのである。

このことは、杉山(1990)の指摘と異なり、A児の挑発行為は、他者の怒りという情動を理解しての行動ではなく、反対に他者の情動、意図の存在や社会的相互作用を成立させる文脈を理解できないがゆえの行動である可能性を推察させる。そしてA児の場合、自分の行為と相手の行為の随伴性が、時間と空間を経ても保持され、その再現要求が、随伴性が成立した際の他者を含めた文脈に無関係な行為に変容してしまうことが、挑発行為を成立させる一因となっていることが考えられるのである。

他者理解、および愛着関係の質と対象

社会的相互作用行動と挑発行為との関連から、挑発行為が消失する第Ⅳ期に、情動や意図を有する主体としての他者理解が成立しており、挑発行為が出現する第Ⅲ期にはそのレベルの他者理解がみられないことが示唆された。しかし問題でも述べたように、挑発行為は他者をモノとは違う存在とみなしているからこそ成立する行為である。それでは、挑発行為が出現する第Ⅲ期はどのようなレベルの他者理解を伴っているのであろうか。こ

こでは、まず社会的相互作用行動で抽出された第Ⅲ期、第Ⅳ期にみられる他者理解と愛着関係を分析し、次に両者の関連を検討することとする(Table 2参照)。

第Ⅲ期 この時期の他者理解は、まだ情動や意図を有する主体としての他者理解はみられないが、行為を発動する主体である行為者としての他者理解は成立していることが推察される。以下に示す行動がみられることを特徴とする。そしてこの行動は、第Ⅱ期までにはみられていない。一つは先に述べた、この時期の社会的相互作用行動においてみられた行動である。そこでA児は、他者の行動を引き出すことを前もって予期しており、それは行為者としての他者理解を前提とした行動であることが指摘された。二つは、それぞれ他者を行為者として理解するため、その他者の存在だけでなく、他者の行為そのものに対する注意が喚起されたことである。例えば、「本児の隣にいるBくんを、Tが『Bちゃん、だめでしょ』と叱っていると、その様子を10秒ほどじっと見ている」(例12, 5;1;15, VTR記録)、「隣のCくんに、Tがハンバーグを食べさせていると、自分が食べるのを止めてその様子を見つめている」(例13, 5;2;4, VTR記録)というように、他者同士が関わっている行為への注視が頻回にみられた。これは他者を行為者として理解しているために、その他者の行為と別の他者の行為の随伴性に注意が向けられた結果と推察される。

行為者として他者を理解することは、別府(1997)も指摘するように、その他者の行為の自分にとっての意味を理解することにもつながる。それは、一つは、誉められることの意味がわかるようになったことであり、二つは、他者の指示に対し、指示行為の意味を確認しようとする行動が出現したことにみられた。後者について言えば、例えば、「給食の準備で、Tが『Aちゃん、布巾

Table 2 A児における社会的相互作用行動と、他者理解および愛着関係の質と対象

社会的相互作用行動による時期区分	他者理解	愛着関係の質	愛着対象
第Ⅲ期 (挑発行為出現)	行為者としての他者理解 他者の行為の自分にとっての意味の発見 …他者の行為の意味への従属傾向	自らの不安・不快を快に転換するために、具体的行動を求める	母親のみ
第Ⅳ期 (挑発行為消失)	相対的に独立した情動や意図を有する主体としての他者理解 …相手の意図と自分の意図の対置とやりとり	不安・不快に立ち向かうために、心的な支えを求める	母親以外の先生にも拡大

とっておいで』といい、A児の椅子を布巾が入っている鞆がかかっている方へ向ける。すると立ち上がって鞆かけまでいくが、そこで立ち止まってしまい、一連の鞆を前にして二回Tを振り返る。『Aちゃん、鞆から出してりゃあ』といわれると、『アー』とTに向かって大きな声を出す。Tが『給食』というと、鞆を振り返り、自分の帽子を取ってそのまま椅子に向かう(例14, 5;2;4, VTR記録)といった場面である。椅子を鞆かけの方へ向けて取ってくるよう指示を出した際に、そちらへ向かう反応は第Ⅱ期にもみられていたが、そこで何を取ってくるのか確認するためにTを振り返る行動は、第Ⅲ期になって初めてみられた行動である。A児は結局帽子を取ってきており、第Ⅳ期には成立する、給食準備の時間にTに指示されればそれは布巾を取ってくるというような話し言葉の場面的理解はできていない。しかし、Tを2回振り返ったのは、Tを場面や行為を引き起こす行為者として捉え、その行為の意味を理解しはじめているからこそ手当たり次第に持ってくるのではなく、Tの行為の意味を確認しようとしたための行動と考えられるのである。

しかしこの時期は、他者の行為の意味を、それと相対的に独立して存在する意図や情動などの心的世界との関連でとらえられないため、その行為が持つ意味に自らの行為が巻き込まれてしまうこともみられた。具体的にはA児の場合、大人の承認がないと自分の行動を起こせないという姿が頻繁にみられた。例えば、「Tが遊戯室で集団保育をしている際に、おもちゃ一式を床に広げると、その中にA児は自分の好きなラップを見つけて、飛び上がって両手を叩きながら歓喜の表情をしている。しかし自分ではすぐには手が出せず、集団の渦のそとで手を伸ばしながらも取らない。すぐ自分の手の先にラップがあっても、そして他児がほかのものを勝手に取っていても、何度もTの顔をのぞき込んでいる。その後、それに気付いたTが『いいよ』と言って、はじめてラップを取る(例14, 5;2;4, VTR記録)といった行動であった。すなわち、Tが『いいよ』と言うこと＝承認であって、その『いいよ』という言葉がTがどんな気持で言っているのか(本当は嫌だけれど言っているのか、あるいは本心から言っているのか)とは無関係に、とにかくその言葉と承認の間の一義的理解を行っていることが推察される。このTの行動と意味の一義的理解は、「最近、給食で一口毎に、Tが『いいよ』と言わないと食べません(例15, 5;1;10, T日誌)といった、指示待ち的な行動にまで広がっていった。

次に、愛着関係について考える。まず愛着対象に求める内容についてみると、この時期は、例えば、手をつないでほしいといった、具体的な行動を求めることがほとんどであった。一方、何のために愛着関係を求める

のかについては、第Ⅱ期までは、それによって自らに快の情動を引き起こす(例えば、ブランコを押してもらって快の情動になる)ためであり、不安・不快な時には泣いたりするだけで、愛着対象を求めることはなかった。しかしこの第Ⅲ期では、不安・不快な場面でも愛着対象を求めるようになった点が特徴的であった。例えば、「それまではMが身近にいないでも、他児と手をつないで歩いていたのに、山登りの登り口に来ると突然『アーアー』と不機嫌な声を出して飛び跳ね、Mを見つけると、Mの手を引っ張って手をつなぐと登り出すことができる(例16, 5;7;20, VTR記録)という行動である。単に自らに快の情動を引き起こすために、ある行動をしてほしくて愛着対象を求めるのではなく、ここでいえば山登りといった、少し不安のある新しい場面に立ち向かう際に愛着対象と手をつなぐという行動を求めるようになったのである。これは、第Ⅱ期までが、自らを快にする行動や場面(例えば、ブランコを押してもらおう)を求める結果として愛着対象に接近・維持をおこなっていたのと比較すると、愛着対象そのものを求めての行動である点が異なる。これは、他者を場面や行動とは相対的に独立した行為者として理解するという、この時期の他者理解の特徴を反映していると考えられるのである。そして、第Ⅱ期の愛着対象は、自分を快にする行動や場面に付随して求めるため、母親以外にも父親、先生など複数であったが、第Ⅲ期の不安・不快な際に求める愛着対象は、母親のみであった。

第Ⅳ期 この時期は、行為者として他者を理解するだけでなく、情動や意図を有する主体として他者を理解できるようになったことが最大の特徴である。例えば、相手の意図を考慮したうえで駆け引きする行動にそれがあらわれていた。「給食で嫌いなおかずがあるからか、『ア、ア』と言ってO先生を見るが、何も言ってくれないので、今度は反対側にいるU先生を見て、また『ア、ア』と言う。U先生は『もうちょっと(食べてね)』と言って、食べやすいようにおかずを小さくちぎって差し出す。本児はそのおかずをなかなか見ようとせず、椅子の上で飛び上がりながら両手を叩いて、U先生を見てたっと笑いかける。笑ってごまかそうとしているかのようであるが、U先生が無反応を装っていると、さきほどより大きな音が出るように飛び上がりまたU先生を見る。だんだんU先生が怒った表情になると、本児もうつむき加減になる。しかし少し間をおいた後、もう一度『ア、ア』と笑いながらU先生の顔をのぞき込む。それでもU先生が何も言わないと、あきらめたように椅子に座り、器に手を入れておかずをなめはじめる(例17, 6;5;7, VTR記録)という行動である。これは、U先生の食べさせようという意図を理解した上で、それに自分の食べたくないという意図を対置させ、その上でやり

とり（ここでは駆け引き）をしているものと考えられる。同じ状況でも、第Ⅲ期のように、大人の行動と意味を一義的に理解をしていた時期であれば、怒った口調＝叱られているという理解で終わっていたのが、この時期になると、行動の背景にある意図の存在を理解できるため、その意図を変えようと試みる姿がみられたのである。

他者を情動や意図を有する主体と理解できることは、愛着関係にも大きな変化をもたらした。それは、愛着対象が不安・不快に立ち向かう安全基地（secure base）としての役割を果たすようになったことであり、その背景に、愛着対象に具体的な行動を求めるのではなく心的な支えを求めるようになったことが挙げられる。例えば、A児が他児を叩きその反撃にあって恐くて、その他児の近くの自分の椅子に戻れず部屋のすみに座り込んでいる時、「しばらくしてから、Tが自分の椅子に座ったまま『Aくん』と言うと、A児は自分から立ち上がりTの所へ行き、怒っている他児を見ていったん躊躇するが、そこでTが椅子を指さすとそれをきっかけに椅子に座ることができる」（例18, 5;0;10, VTR記録）ような行動がみられた。第Ⅲ期のように手をつなぐなどの具体的な行動を求めるのではなく、ただ座っていて声をかけてくれるだけで不安に立ち向かうことができたのである。これは、愛着対象に普遍的安心感（feeling of security）を感じることができたためと考えられる。すなわち、愛着対象の心的世界を理解できるがゆえに、具体的な行動ではなく心的な支えを求めることができた結果と推察される。また、心的な支えを理解できる結果、その愛着対象は拡大し、「昨日、学園がお休みだったので幼稚園へ行きました。車で送っていったのですが、Tに『お母さん、バイバイは？』と言われ、いつもなら大泣きしていたのに、素直にバイバイしたのはびっくりしました」（例19, 6;2;6, M日誌）というように、母親以外の先生にも心的支えを求められるようになっていったのである。

挑発行為と他者理解、愛着関係との関連

以上より、A児の場合挑発行為は、情動や意図を有する主体としての他者理解ではなく、行為者としての他者理解を伴って出現していること、それに対し、挑発行為が消失する際には情動や意図を有する主体としての他者理解が成立していることが明らかにされた。また、挑発行為が出現する第Ⅲ期と消失する第Ⅳ期では、愛着関係において、具体的な行動を愛着対象に求めることから心的な支えを求めるように変容することも示された。ここではこの結果をふまえ、自閉症幼児にとっての挑発行為の意味を以下の四点に分けて考察する。

一つは、挑発行為が出現した第Ⅲ期に、情動や意図を有する主体としての他者理解はまだ成立していないことの意味である。これは、挑発行為をおこなう自閉症児

は杉山（1990）の指摘とは異なり、怒りなどの他者の情動や意図をまだ理解できない段階にあることを示している。他者の情動や意図を理解できないが、自分の行動と他者の行動の随伴性の理解を時間や場所をちがえても保持できるようになったため、他者の情動、意図とは無関係にとにかく自分の行動に他者の行動を随伴させようとする中で挑発行為が生じたと考えられる。だからこそ、他者の情動や意図とは無関係に、他者が自分にできるだけ大きな反応をおこしてくれること、例えば静かに笑っているよりも大きな声で怒られた方が、随伴性の再現欲求を満たすことになると推察されるのである。

二つは、情動や意図を有する主体としての他者理解の成立と、挑発行為の消失とが連関することについてである。これは、他者の情動や意図の存在を理解できることが、他者の情動や意図をさぐり、相手や文脈を選んで行動することを可能にしたためと考えられる。社会的相互作用行動の分析でも指摘したように、この他者理解が成立するからこそ、第Ⅳ期には挑発行為ではなくからかい行動に匹敵する行動がみられるようになったと推察される。そしてこのことは、自閉症の挑発行為を、その社会的相互作用行動と他者理解の発達の一プロセスとして把握する視点を提示する。すなわち、挑発行為は単なる問題行動ではなく、社会的相互作用行動を始発する能力と行為者としての他者理解を伴って発達の一時期に出現するものであり、それは情動や意図を有する主体としての他者理解能力を形成する中で消失していくということである。

三つは、この第Ⅲ期から第Ⅳ期への他者理解の変容が、愛着関係の質において、具体的な行動を求める時期から心的支えを求める時期へ変容することと時期を同じくしていることである。これは、挑発行為に対する指導・援助を考える際に愛着関係の質の変容をはかるというアプローチが存在することを示唆している。杉山（1995）は、挑発行為には、それに直接対決をして叱るのでなく、むしろ叱責をひかえ誉め言葉を多くすることが重要であると指摘している。別府（1997）は、愛着関係の変容を論じる中で、快の情動と随伴した行動や場面の中で相手が誉めたり共感することが快の情動共有経験を生みだし、この快の情動共有経験を多くの人と多くの場面でもつことが、愛着対象を行動や場面に結びつけるだけでなく、その背景にある情動や意図を有する主体として認識させることになること、そしてそれが心的支えを求める関係への変容と連関していることを指摘している。その意味では杉山（1995）の指摘は、単に叱らず誉めるという技術論ではなく、愛着関係を変容させひいては他者理解を変容させるという機能連関的なアプローチを示唆しているともいえる。

四つは、しかし挑発行為が、健常児においてみられず

自閉症児においてのみみられることの意味である。前にふれたように、健常児でもこういった行為者としての他者理解の成立と時期を同じくして、相手が叱ることを予期してある行動をおこなうことはみられる（麻生, 1992）。しかしそれは他者とのコミュニケーション、あるいはゲームとしておこなっており、だからこそ木下（1995）のいう態度の二重化が大人の側にある場面ではおこなわれないし、頻回に繰り返されることもない。それに対しA児の挑発行為は、他者との双方向的なコミュニケーションやゲームにはなっておらず、一方通行である。こういった差異はどのようにして生じるのであろうか。これについて、ここでは結論づけるに足るデータを持っていないのが現状である。しかしこれを追求する一つの方向として、次の点は検討に値すると考える。それは、他者理解が成立するプロセスにおける自閉症児と健常児の差異の問題である。Rogers, Ozonoff, & Maslin-Cole (1991) は、自閉症児の愛着を検討し、それが認知的能力と連関して形成されること、しかしその連関は知的障害児や健常児にはみられなかったことを示した。そして彼らはそれを母親に代表される養育者の内的作業モデル (internal working model; Bowlby, 1973) 形成に際しての自閉症特有の問題として解釈した。すなわち、通常の発達では生後早い時期から、養育者と子どもとの間の相互主観的な (intersubjective) 経験を基礎として、養育者に関する様々なデータを積み上げながら内的作業モデルを形成していく。ところが自閉症児の場合、情動知覚の障害（例えば、Hobson, 1993）などによって相互主観的な経験自身ができにくい。その状態で内的作業モデルを形成する場合は、子ども自身が経験し記憶している自らの行動と養育者の応答行動などの随伴性に基づいてなされなければならない。その際には、記憶やその記憶した情報を処理する認知的能力が不可欠になると考えたのである。内的作業モデルは、他者の行動予期のためのモデルとしても機能するものであり、ここでいう他者理解と密接に連関したものである（遠藤, 1997）。Rogers et al. (1991) の仮説は、自閉症児が随伴性を積み上げることで、ある時期に初めて、自分が求めれば応答してくれる存在として他者が理解されるとするものである。これはいいかえれば、自閉症児にとってその他者理解が成立する以前は、相互主観的な経験ができないため、他者というものが反応を予期できない不安を喚起する存在となっていることを推察させる。他者をそのように、反応を予期できない不安な対象ととらえる見方は、Bemporad (1979) による高機能自閉症者の幼児期の回想でも報告されている。そこでは、自閉症児にとって幼児期は耐えがたい騒音と異臭に満ちた恐ろしい世界で、その中でも特に単純に動きや反応が予測できない生き物や人は恐ろしく、教室ではいつも自分が破壊さ

れてしまうのではないかと恐れていたことが述べられている（同様の指摘は、高機能自閉症者の自伝である、森口, 1996; Williams, 1992 にもみられる）。健常児の場合、生後早い時期から、母親が微笑み乳児も微笑むというような快の情動を共有する経験を数多くし、それを基盤に行為者としての他者理解を成立させていく。それに対し、Rogers et al. (1991) や Bemporad (1979) の指摘は、自閉症児の場合、人の存在が不安や脅威を感じさせるものでしかなかった時期を前提に、ある時期に行為を發動する主体としての他者が出現するというプロセスを予想させる。だからこそ、世界の中で意味あるものとして出現した他者の行為や存在が、健常児以上に大きな意味を持つのではないだろうか。それが、例えば第Ⅲ期にみられるような、他者の行為の意味（本事例の場合、「いいよ」=承認）を発見することで、その意味に自らの行動を従属させてしまう（一口ごとに「いいよ」といわないと食べられない）とも考えられるのである。このような、行為者としての他者理解が成立するプロセスにおける健常児と自閉症児の差異は、自閉症児の挑発行為と他者理解の関連を探る上で重要な、今後の検討課題であるといえよう。

文 献

- 麻生 武. (1992). 身ぶりからことばへ. 東京: 新曜社.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic children have a theory of mind? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bemporad, J. R. (1979). Adult recollections of a formerly autistic child. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 179-197.
- 別府 哲. (1997). 自閉症児の愛着行動と他者の心の理解. *心理学評論*, 41, 145-157.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol.2, Separation*. New York: Basic Books.
- Bruner, J., & Sherwood, V. (1983). Thought, language and interaction in infancy. In J. D. Call, E. Galson, & R. L. Tyson (Eds.), *Frontiers of infant psychiatry* (pp.38-55). New York: Basic Books.
- 遠藤利彦. (1997). 乳幼児期における自己と他者、そして心——関係性、自他の理解、および心の理解の関連性を探る. *心理学評論*, 40, 57-77.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Basic Blackwell.
- Hobson, R. P. (1993). *Autism and the development of mind*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- 木下孝司. (1995). 他者の心、自分の心: 心の理解の始まり. 麻生 武・内田伸子 (編), *講座生涯発達心理学: 2. 人生への旅立ち* (pp.163-192). 東京: 金子書房.

- 森口奈緒美。(1996). 変光星 — ある自閉症者の少女期の回想. 東京: 飛鳥新社.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Play and nonverbal communication correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 349-363.
- Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. In A. Whiten (Ed.), *Natural theory of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp.143-158). Oxford: Basil Blackwell.
- Rogers, S. J., Ozonoff, S., & Maslin-Cole, C. (1991). A comparative study of attachment behavior in young children with autism or other psychiatric disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 483-488.
- 白石正久。(1994). 発達障害論. 京都: かもがわ出版.
- 杉山登志郎。(1990). 自閉症 — 最近の研究の進歩. *精神科治療学*, 5, 1505-1515.
- 杉山登志郎。(1995). 自閉症児への精神療法的接近. *精神療法*, 21, 325-332.
- Williams, D. (1993). *自閉症だったわたしへ* (河野万里子, 訳). 東京: 新潮社. (Williams, D. (1992). *Nobody nowhere*. London: Doubleday.)
- Wing, L. (1980). *自閉症児 — 親のためのガイドブック* (中園康夫・久保純章, 訳). 東京: 川島書店. (Wing, L. (1980). *Autistic children for parents* (2nd ed.). London: Constable.)
- 山田洋子。(1986). モデル構成をめざす現場心理学の方法論. 愛知淑徳短期大学研究紀要第25号, 愛知淑徳短期大学, 愛知, 31-50.

付記

本研究は、平成5～8年度の文部省科学研究費重点領域研究(1)「認知・言語の成立」(研究代表者・小嶋祥三京都大学教授)の援助を受けて行ったものである。

本研究をまとめるにあたり、岐阜市立恵光学園の諸先生をはじめ、園児と親御さんのご協力をええました。ここに感謝の意を表します。

Beppu, Satoshi (Faculty of Education, Gifu University). *Provocative Behavior and Development of Understanding of Others' Mind in an Autistic Child*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 2, 88-98.

Provocative behavior is problem behavior by which autistic children elicit react from others. This study examined the development of provocative behavior from the perspectives of social interactions and understanding of others' mind. A case study of a boy with autism was documented between 2;11 and 6;5 by utilizing his mother's diaries, teacher's diaries, and videotape records of his activities at a nursery school for special needs children. The results were as follows. Four levels of social interaction were extracted, i.e., "no interaction" (Level 1), "passive interaction" (Level 2), "active interaction which elicits others' behavior" (Level 3) "active interaction which elicits others' psychological states" (Level 4). In addition, provocative behavior was observed in Level 3, but disappeared in Level 4. Finally, the boy was aware of others as agents in Level 3 but until Level 4 could not understand others as possessing independent psychological states. Provocative behavior was interpreted with regard to cognition of others' mental states and to attachment relationships.

【Key Words】 Child with autism, Provocative behavior, Understanding of others' mind, Social interaction, Attachment

1998.7.27 受稿, 1999.9.10 受理

歩行開始期における情動制御：問題解決場面における対処行動の発達

坂上 裕子

(東京大学教育学研究科)

歩行開始期における情動制御の発達の変化を調べるため、マイルドなフラストレーション状況における19人の子どもの行動を、生後18カ月、24カ月の二時点において観察した。子どもには、実験課題として、他者からの支援を積極的には受けられない状況下で、玩具の入ったロックのかかった箱を開けることが課された。子どもの行動は、対処様式(問題焦点型・情動焦点型)と、行動が向けられた対象の、二つの観点から評価、分析された。分析の結果、18カ月齢から24カ月齢にかけて、問題焦点型の対処行動の頻度には増加が認められた。中でも特に、より成功可能性の高い、洗練された方略の使用が多く見られるようになった。一方で、対処行動のうち、母親に対して向けられた行動(母親への援助や慰撫の要請)に関しては、減少が認められた。以上の結果より、歩行開始期には、対処行動が状況に応じてより有効に組織化されるようになり、これにともなって、自律的な対処への移行が推し進められることが示唆された。また、本研究では、情動焦点型の対処として複数の気晴らし行動が観察されたが、この時期に見られる気晴らし行動には、不快情動の沈静だけでなく、自発的な快情動の創出という、より積極的な機能があるのではないかという考察がなされた。

【キー・ワード】歩行開始期、情動制御、対処、縦断研究、社会情動的発達

問題と目的

情動は、われわれの社会生活において、思考や行動を動機づけ、方向付けるという重要な役割を果たしている(Lazarus, & Folkman, 1991; Campos, Campos, & Barrett, 1989)。したがって、情動を然るべき時に発動させ、適切な喚起水準に制御、維持できるかどうかは、個人の適応に大きく関わっている(Thompson, 1990)。では、子どもはいつ頃から、どのようにして、自分自身の情動を制御できるようになるのだろうか。乳児は、生まれた瞬間から、快・不快という情動の嵐にさらされることになる。それらを養育者の助けを借りながら制御するという経験を積み重ね、一方で、運動能力や認知能力の成熟によって新たな情動制御のスキルを獲得し、洗練させていくことで、子どもは次第に独力で情動を制御できるようになっていく(Kopp, 1989; Sroufe, 1996)。情動制御の発達は、乳幼児期の発達課題(Maccoby, & Martin, 1983)とも言われ、乳幼児の社会情動的発達の重要な一側面だと言える。本論では情動制御、それも特に不快情動の制御について、自律的な情動制御への移行が生じつつある歩行開始期を取り上げ、その発達の変化を検討する。

不快情動の制御は、これまでしばしば対処(コーピング)の研究の中で取り上げられてきた。対処研究では、対処行動を問題焦点型対処と情動焦点型対処の二つの様式に分類している(Lazarus, & Folkman, 1991)。問題焦

点型の対処とは、苦痛をもたらしている原因自体に働きかけ、問題解決を試みることを通して、情動的苦痛の除去を図るような対処の様式である。また、情動焦点型の対処とは、情動的苦痛を直接的に低減することを試みるような対処の様式である。これには例えば、母親の不在時の苦痛を紛らわすのに玩具で遊ぶなどのように、他のことをして「気晴らし」を図ったり、視線をストレスャー以外のものに移すなどして、「注意を逸らす」ことが含まれる。情動制御と対処には若干の語義の違いもある¹⁾が、両者は慣例的にはほぼ同義のものともみなされている。したがって、本稿でも便宜上、上記の対処行動の分類枠を借用していく。

対処研究の他に情動制御に関連する問題を扱ってきた研究分野としては、愛着や気質の研究などがある。これらの研究分野では、愛着のタイプ(Braungart, & Stifter, 1991)や気質的特性(Kagan, Reznick, & Gibbons, 1989; Rothbart, & Derryberry, 1981)と、情動制御行動との関連などが検討され、主に情動制御の個人差に焦点が当てられてきた。このことから分かるように、情動制御の研究は個人差への関心を端緒として広がってきたため、個人差についての考究は進む一方で、情動制御の標準的

1) Bridges, & Grolnick (1995)によれば、対処という語は、通常の日常的ストレスャーの域を超えた、不快でストレスフルな事象に対する反応を指すのに用いられ、情動制御という語は、日常的なストレス下での、(反応ではなく)進行中の過程を指すのに用いられることが多い。

な発達とは何かという問題は相対的に軽視されてきた(Thompson, 1993)。しかし、一言で個人差といっても、通常範囲の個人差から、より深刻な病的水準に達しているほどの個人差も存在する。個人差の評価を行う場合には、何らかの標準的な発達というものを想定しており、それが評価の一基準となるはずである。したがって、標準的な発達についての知見を深めることは、個人差を理解する上でも重要な意味を持つと言える。

本稿では、情動制御の発達の变化、その中でも特に、歩行開始期の発達の变化に焦点を当てる。それは、この時期が、情動制御の主体が養育者から子どもへと移行し、子ども自ら情動を制御することが可能になっていく(Mahler, Pine, & Bergman, 1981; Kopp, 1989; Sroufe, 1996)、発達上の一つの重要な分岐点であるにも関わらず、その過程で生じる具体的な発達の变化については、あまり明らかにされていないからである。

歩行開始期における情動制御

まず、歩行開始期の情動制御について、今現在どのような理論があり、どのような研究が行われているのかを紹介する。

最近の実証研究の動向としては、特定年齢の子どもの情動制御方略の記述を目的とした研究が行われている(例えば、Garner, 1995; Grolnick, Bridges, & Connell, 1996; Parritz, 1996; Bridges, Grolnick, & Connell, 1997)。これは、先に紹介した、情動制御の標準的発達が軽視されているという指摘を受けてのことである。これらの研究では、観察場面として、母子分離場面、子どもに新奇な刺激を呈示する新奇場面、満足の遅延課題、あるいはそれらにバリエーションを加えたものなどが用いられている。そして、1, 2歳児の用いる情動制御方略として、喚起刺激から注意をそらすこと、自己刺激や母親への接近、接触を通して慰めや安心を得ること、不快刺激自体をコントロールしようとするなどが同定され、文脈間での方略使用の差異や、個人内での方略使用の一貫性についての検討が行われている。一方で、発達の变化に関する研究としては、ストレンジ・シチュエーションにおける1歳児と2歳児の対処行動を比較検討した研究(例えば、氏家, 1991)がいくつかあるにとどまり、あまり十分な検討がなされていないようである。

次に、歩行開始期の情動制御の発達に関する最近の代表的な理論として、Sroufe (1996) と Kopp (1989) の考えを紹介する。

Sroufe (1996) は、情動制御の発達を、情動喚起(緊張)²⁾の中にありながらも組織化された行動を維持する

能力が増大していくことと捉え、その基盤に、情動喚起への耐性の増大と、情動喚起を調整する行動レパトリーの増大があると考えている。そして、情動喚起への耐性の増大には、主に養育者との間で行われる日々の相互作用や神経系の成熟が、情動制御の行動レパトリーの増大には、運動能力や認知能力の成熟が貢献するとしている。同時に Sroufe は、歩行開始期の発達の变化として、養育者との二者間で行われていた制御(dyadic regulation)が、徐々に子どもの独力での制御に置きかえられていくことを強調している。しかしながら Sroufe は、情動制御行動のレパトリーの増大をこの時期の情動制御の発達の一側面として位置づけてはいるものの、具体的にどのような制御スキルが獲得され、それらがどのような形で用いられていくのかについては詳しく述べていない。そこで Kopp の理論に目を転じよう。

Kopp (1989) は、情動制御の発達を、諸能力(運動能力や言語能力など)、中でもとりわけ認知能力の発達に伴って、情動制御のレパトリーが拡大していく過程として捉えている。Kopp によれば、生後2年目の中頃には、表象能力や喚起記憶の発達が急速に進むことによって、二つの大きな変化が生じるという。一つは、自己の主客体の分化がすすむことによって、自身の行動次第で情動状態が左右されることを理解するようになり、より効率的な情動制御方略を一貫して用いることができるようになるという変化である。もう一つは、因果関係の理解がすすむため、苦痛の原因の再認や表象、文脈の評価など、苦痛な状況を自ら変えるための一連の行動プランを立てることが可能になり、情動制御により計画性が増す、という変化である。

Kopp の指摘する後者の変化とは、子どもが制御すべき情動の原因をモニターし、その原因に対して何らかの働きかけをすることを通して、情動の制御を図ることが可能になる、ということであり、これは対処研究で言われるところの問題焦点型の対処にあたる(遠藤, 1995)。むしろ、泣きやぐずり声を他者に向けてことで問題解決のための援助を他者から引き出す、といった原初的な問題焦点型の対処方略は、子どもの行動に意図性が見られるようになる、生後1年目の終わり頃から既に存在する。しかし、これらの行動は、情動の原因の認識は必要とせず、また他者に問題解決を委ねることを意図したものである。これに対し、計画性とんだ情動制御は、情動の原因の認識を必要とし、自らが直接的かつ計画的に情動の原因の除去あるいはその改善に関わることを意図しているという点で、以前のものとは質的に異なると言える。そこで、以降本論では、問題焦点型対処という語を限定的に、後者のような行動を指す語として用いることにする³⁾。

生後18カ月前後に問題焦点型の対処行動が見られる

2) Sroufe (1996) は、生理的な喚起と、子ども自身の事象に対する評価によって生じる情動的喚起とを区別するため、一般的に用いられている arousal という語は用いず、後者を限定的に指し示す語として、tention という語を用いている。

ようになることは、いくつかの研究で明らかにされている。例えば、Karraker, Lake, & Parry (1994) は、母親による生後3～18カ月の子どもの対処行動の縦断観察記録をもとに、加齢に伴い、独力で問題解決を試みる、母親に情報を求めるといった対処行動がより多く見られるようになったことを報告している。Parritz (1996) は、新奇場面における12カ月児と18カ月児の対処行動を比較し、18カ月児では自ら不快情動の原因である新奇刺激を直接的にコントロールすることが12カ月児よりも多かったこと、また、18カ月児においてのみ、母親を直接的にコントロールする(母親を押ししたり引っ張ったりする、母親に刺激に近づくよう命じるなど)、母親に状況についての情報を求める、といった対処行動が観察されたと報告している。

Kopp (1989) の知見を参考にしながら、Sroufe (1996) の考えを精緻化すると、歩行開始期における情動制御の発達的变化は、次のように整理できるだろう。まず、生後18カ月前後に、自己の主客体分化が始まり、また、問題焦点型の対処方略が出現することをきっかけに、子どもは様々な問題解決の状況に自ら取り組むことになる。ただし、この頃の問題解決能力は未熟であり、自分の能力の限界からフラストレーションを経験することも多く、他者の助けを借りて問題の解決や情動の沈静化を図ることも多いであろう。しかしながらそうした経験を通して子どもは、各種方略の使用を洗練化させたり、どの方略が自分の目標を達成する上で有効であるのかを学習し、状況により適合した方略を柔軟に選択、実行できたりするようになっていくものと思われる。例えばそれは、独力で問題解決を試みる際により成功可能性の高い方略を試みる、ということであったり、状況において利用可能な資源を有効に用いる、ということであったりするだろう。後者に関して、この時期に特に重要と思われるのは、状況に応じた他者の利用である。これには、自分自身の資源では状況に対処できない時に他者を利用すること、あるいはその状況でもっとも援助を期待できそうな他者を利用することなどが含まれる。

問題焦点型の対処方略の使用は、子どもが自力で対処できる事象の範囲を広げるだけでなく、同時に、情動制御に対する子どもの効力感や意図性をも高めると考えられる。つまり、能力的な側面においてだけでなく、動機づけ的な側面においても、子どもの自律的な制御への移行を推し進めるものと考えられる。さらに、この時期の親の側の働きかけも、自律的な情動制御への移行に貢献

する。子どもが歩行開始期にさしかかると、親は子どもの自律的な情動制御を支援するようなやり方——例えば、なだめたりストレスを取り除く代わりに、子どもが情動制御を行う上で役立つ情報を与えるなど——で、子どもの不快に対応するようになる(Karraker et al., 1994) ことが報告されている。

このように、歩行開始期の発達的变化は、自己の主客体分化と問題焦点型の対処方略の獲得という個人内の変化をきっかけとして、それに経験的、社会的要因が加わって、1. 状況により適合した形で、情動制御行動が有効に組織化されるようになる、2. 1. の変化に連動して、個人間の情動制御のあり方に変化が生じる、すなわち二者間の情動制御から、自律的な情動制御への移行が推し進められる、という二点によって特徴づけられる、と言えるだろう。

観察場面について

次に、上述の変化を捉えるためには、どのような状況が適切であるのかを検討する。Kopp (1989) は、計画的な情動制御行動は、苦痛が強すぎず、また子どもがそれほど慣れ親しんでいない状況で現れるのではないかと述べている。苦痛が強すぎる場合には、思考が妨害され、組織化された行動がとれなくなってしまう、逆に、あまりに慣れた状況だと、自動化された行動が引き起こされるからであるという。

情動制御の研究で用いられてきた観察状況の多くは、母親との分離場面や新奇場面、満足の遅延場面などである。しかし、母親との分離は、特に日本の乳幼児においてはストレスが高いと予想される(Takahashi, 1990)。また、母親との分離場面を扱った研究にしろ、新奇場面や満足の遅延場面を扱った研究にしろ、これらの研究では、子どもがいかに喚起された不快そのものの沈静化を図るかに焦点が当てられているため、情動焦点型の対処を引き出しやすい状況が設定されている。言い換えれば、問題焦点型の対処を行うことが現実的には困難であるために、それ以外の対処方略に頼らざるを得ないような状況設定がなされているとも考えられる。しかし、子どもの日常生活場面においては、問題焦点型の対処が不可能な状況というのは、むしろ稀であると言えるかもしれない。

そこで、本研究では、問題焦点型の対処、情動焦点型の対処の双方を含んだ多様な対処方略を引き出しうるマイルドなフラストレーション場面として、障壁課題という問題解決状況を用いる。問題解決の状況は、意図性の増大が想定される生後2, 3年目(Sroufe, 1990)において、子どもが日常生活の中で比較的直視しやすいフラストレーション事態だと考えられる。本研究で用いる実験パラダイムでは、実験者によって、子どもが欲している物と子どもとの間に障壁が設けられる(具体的には、子

3) これには、具体的には、身体の動作や手指操作によってフラストレーターに働きかけたり、身体動作や言語によって他者に援助を要請したりすることなどが含まれる。しかし、当然のことながら、その行動が問題焦点型の対処であるか否かは、子どもの表情や発声なども含む、その行動が生じた前後の文脈によって判断されるべきである。

どもが遊んでいる玩具がクリアボックスの中に片づけられる)。ここでの子どもにとっての目標とは、玩具で遊ぶことであると想定されるが、玩具と子どもとの間に障壁が設けられることによって、子どもの目標は妨害され、不快が生じることになる。そこで、子どもの行動は、この目標を達成すべく、不快の原因となっている障壁の除去と生じた不快の沈静化に向けられるものと想定される。また、本研究では母親の支援に頼らない、子ども自力での自律的な対処の発達の变化を検討するため、利用可能な対処資源として母親は存在していても、その実際の有効性は高くないという状況、つまり母親の方から子どもに対して積極的に支援を行わない、という状況を設定することにした。

仮説

上述の理論枠からは、今回設定する観察状況において、生後18カ月から24カ月の間に、以下の変化が見られると予想される。

仮説1 加齢に伴い、障壁の除去と不快の沈静化という目標に向けて、状況に適合した対処行動がより有効に組織化されるようになる。対処行動がどの程度有効に組織化されているかは、用いられる各対処行動の質や、全体としてどの様式の対処方略が多く用いられるかによって評価できるであろう。実験場面に即して言う、箱に対する行動でも、24カ月時には、箱にただ触れる、箱をじっと見るといった消極的な働きかけでなく、ふたを引っ張る、叩くといった、より問題解決に直結しやすい、積極的な働きかけが多くみられるようになると予想される。同時に、他者利用の仕方にも分化がみられるだろう。すなわち、課題状況は母親の利用可能性が低い状況なので、母親以外に利用可能な他者として、実験者を問題解決の手段として用いることが、24カ月時にかけて増えることが予想される。さらに、加齢に伴い、全般的に問題焦点型の対処方略の使用が増加することが予想される。なぜなら、本実験課題状況において、問題焦点型の対処方略が多くとられるということは、課題志向的な行動、あるいは問題状況に適合した解決方法をより有効に組織化していることを意味し、情動焦点型の対処方略が多くとられるということは、その傾向が低いことを意味すると考えられるからである⁴⁾。

仮説2 加齢に伴い、自律的な対処行動が増加し、母親に頼った対処行動は減少する。具体的には、母親に援助や慰撫、社会的交渉を求めることが、24カ月時にか

4) これは何も、情動焦点型の対処行動(気晴らし行動)が、問題焦点型の対処行動に質的に劣るということの意味するのではない。とられる対処行動がどの程度有効であるかは、状況によって異なると考えられる。例えば、解決の見通しが全くたないような状況や、問題焦点型の対処行動がとれないほどの強い不快が生じている状況では、情動焦点型の対処行動の方が有効に機能する場合もある。

けて減少すると考えられる。

仮説3 標準的な発達状態とは別に、子どもの個人差も存在する。愛着研究や気質研究の中で示されてきたように、子どもの情動制御の様式には、比較的安定した個人差が存在する。したがって、特定の方略の使用に関して加齢に伴う増減は認められるとしても、依然として個人内の一貫性としての傾向は残るものと予想される。

方 法

被験者

東京近郊に在住する母子25組。うち、男児は15名、女児は10名、第一子が24名、第二子が1名であった。子どもの月齢が18カ月時(生後18カ月0週~4週)および24カ月時(生後24カ月0週~4週)の二時点に、女性観察者2名が各家庭を訪問した。家庭への訪問前に、書面にて実験観察の主旨および手続きを母親に知らせた。また、訪問時には、実験観察を始める前に再度母親に手続きを説明し、子どもに若干の不快を生じさせる可能性があること、また、子どもに激しい苦痛や泣きが生じそうになった場合にはその時点で手続きを中止すること、一連の手続き後、子どもには自由に玩具で遊んでもらい、気持ちを立て直す時間を十分に設けることを伝えた上で、実施の是非の確認をとり、手続きに移った。

実験用具

玩具4種類(ままごとセット、ピアノ、木製の電車および貨車のセット、直径約10cmの布製ボール)と、27cm×36cm×20cmの透明な箱一つ。箱には取り外し可能なふたがついており、箱は、ふたの取っ手の部分によってロックされる仕組みになっている。18、24カ月の子どもが自力でロックを外しふたをあけることは、困難である。

手続き

障壁状況は、次の2エピソードから成る。①母子の自由遊び場面：母子二人で、玩具を用いて10分間、自由に遊んでもらう。②妨害場面：自由遊び場面の後、実験者は子どもに「たくさん遊んだから、そろそろ玩具を片づけましょう」と言い、全ての玩具を箱の中に片づけ、ふたをし、箱をロックする。実験者は玩具の入った箱を子どもに見せ、「もっとたくさん遊びたかったですね。でも、玩具を全部箱の中に片づけてしまったので、今度は○○ちゃんが、がんばって一人でこの箱を開けてみて下さい」と促す。実験者は子どもの対面に座り、30秒ごとに、子どもに箱を開けるように要請する。これは、子どもの注意を箱に引きつけることで、フラストレーションを持続させるためである。箱のふたが閉められてから3分が経過したところで、実験者は子どもに、「よくがんばりましたね。一緒に箱を開けてみましょう。」と声をかけ、子どもが箱を開けるのを手伝った。

妨害場面の間、母親には、子どもの後方約1.5メートルのところの座り、質問紙に回答を記入するように依頼した。また、母親の方からは子どもに援助を与えないこと、また、子どもが援助を求めにきたときには直接的な援助はせずに、ひとりで取り組むように子どもに励ましの言葉をかけてほしいということを教示として伝えた。また、子どもが実験者に援助を求めにきた場合も、同様に直接的な援助はせず、子どもが一人でできるように、励ましの言葉をかけた。実験終了後は、子どもに玩具を渡し、自由に遊んでもらう時間を十分に設けた。実験観察は、被験者宅の一室（子どもが普段生活をしている部屋）で行った。したがって、全ての家庭において、部屋には子どもの玩具や持ち物などが備えてあったが、それらの物は実験観察を始める前に、可能な範囲で、目につきにくい場所に片づけてもらった。実験観察は、子どもが観察者や実験観察状況に慣れるまで十分な時間をとった上で実施された。観察場面はすべてVTRで撮影し、コーディングはビデオテープを用いて行われた。

被験児25名のうち、3名（男1名、女2名）については、18カ月、24カ月の両時点ともに、また、2名（男2名）については24カ月時においてだけ、玩具を箱にしまう時点で激しい抵抗や苦痛を示したり、手続きの途中で泣きが生じたため、その時点で実験をとりやめた。したがって、これら5名を除いた20名（男12名、女8名）が分析の対象となった。コーディングは、妨害場面3分間に示された子どもの行動に関して行われた。

情動表出の評定

手続きによって不快が喚起されているかどうかのチェックを行うため、母子の自由遊び場面の後半5分と妨害場面3分のそれぞれにおける子どもの情動表出の評定を行った。Clark, Musick, Scott, & Klehr (1980) のスケールから、本研究の情動表出を評定するにふさわしい項目二つ（快情動の表出ならびに不快情動の表出）を選び、評定した。このスケールは、主に情動表出の強度ならびに頻度を基準として、情動表出を総合的に5段階尺度にて評定するものである。したがって、各場面における快情動の表出、不快情動の表出それぞれに対して、1～5の得点が与えられることになる。評定は本実験には関与していない、心理学専攻の大学院生1名によって行われた。評定者は4年間の乳幼児の行動観察経験を持ち、その間に情動表出の評定のトレーニングを受けてきている。評定を行う事前に、筆者と評定基準について確認の作業を行い、ある程度高い一致率（.7以上）が得られることを確認した上で、評定を行った。

情動制御行動の評定

情動制御行動の分析、評定のためのカテゴリーを、2つの基準に基づき作成した。一つは、行動が向けられた対象（箱、他者（母親、実験者）、周囲、自分）、もう一

つは、対処の様式という基準である。後者に関しては、行動を機能的観点から、問題焦点型と情動焦点型の二つに分類した。すなわち、子どもがフラストレーターである箱を志向しており（例えば箱に何らかの形で接触している、箱を指さす、箱に接近するなど）、なおかつ問題状況の解決に直結する、あるいは問題状況を解決する上でより有効性が高いと考えられる行動を示している時には、それを問題焦点型の対処とみなした。具体的には、箱の積極的探索、他者（母親あるいは実験者）への動作あるいは言語による援助要請を、これに含めた。一方、箱を志向していても、それが問題状況の解決には直結しにくいと考えられる場合や、箱以外の物に注意が向けられている場合（気晴らしを行っている場合）は、それを情動焦点型の対処とみなした。情動焦点型の対処行動は、先行研究（Grolnick, Bridges, & Connell, 1996; Parritz, 1996）を参考に選定し、他者への慰撫要請や、周囲の探索、自己慰撫、自己を用いた気晴らしをこれに含めた。「箱の消極的探索」「課題の拒否」は、問題焦点型、情動焦点型のいずれにも分類しがたいため、その他として扱った。また、行動の評価、分類を行う際には、その行動が生じた前後の文脈も参考にした。各行動の説明はTable 1のとおりである。分析は妨害場面3分間の行動について行われた。10秒間を一つの分析単位とし、その間に生じた行動のうち、もっともドミナントなもの一つをチェックした。ただし、身体的自己刺激は、他のいずれの行動とも同時生起する可能性があるため例外とし、また、持続時間が短いことから5秒間を分析単位とした。分析には、各行動カテゴリーの頻度を用いた。

この時点で、被験児1名については、不快情動の表出も、箱の探索も一度も観察されず、実験状況を理解していたかどうか疑わしいため、被験者から除くことにした。

結 果

マニピュレーション・チェック 手続きによって不快情動が喚起されていたかどうかを確認するため、情動表出の評定値について、2(場面、被験者内要因)×2(月齢、被験者内要因)の分散分析を行った。その結果、快情動の表出、不快情動の表出ともに、場面の主効果が認められた(Table 2)。妨害場面では自由遊び場面に比べ、快情動の表出の評定値が有意に低く、不快情動の表出の評定値は有意に高かった(順に、 $F(1, 17) = 64.83, p < .01$; $F(1, 17) = 62.31, p < .01$)。また、不快情動の表出の評定値に関しては、有意差こそはなかったものの、18カ月時の方が24カ月時に比して、高い傾向が見られた($F(1, 17) = 3.39, p < .10$)。18カ月時点では被験者19人中19名、24カ月時点では18名において、少なくとも1回以上は不快の表出が認められた。これより、手続きに

Table 1 対処行動の評定

対 象	問題焦点型対処	情動焦点型対処
箱	箱の積極的探索 動作による、箱に対する直接的な働きかけの中で、箱を開けることに直接結びつきやすい行動 例) 箱のふたを引っ張る、箱を揺すったり傾けたりする、箱を叩く	箱を用いた気晴らし 動作による、箱に対する直接的な働きかけの中で、箱を開けることに直接結びつかない行動 例) 箱にまたがる、箱を押して移動させる、箱の上に乗る、箱の上から飛び降りる
他 者	他者への援助要請 箱を志向する行動と同時に生じた、動作や言語による援助要請行動	他者への慰撫要請 / 他者を用いた気晴らし 慰撫を得ることを目的とした他者への接近・接触、箱を志向していない時に生じた他者に対する働きかけ
母 親	母親への援助要請 箱を母親の膝に乗せる、箱を母親に押しつける、母親の手をとり箱に持っていき、箱を探索しながら「アケテ」「ヤッテ」などと言う	母親への慰撫要請 / 母親を用いた気晴らし 箱への志向性を伴わない母親への近接、母親に抱っこを求める、母親の膝に座る、母親の身体や衣服に触れる、母親の記入している質問紙や筆記具に関心を示す、母親に対して箱以外の物事について話す
実験者	実験者への援助要請 箱を実験者の膝に乗せる、箱を実験者に押しつける、実験者の手をとり箱に持っていき、箱を探索しながら「アケテ」「ヤッテ」などと言う	実験者への慰撫要請 / 実験者を用いた気晴らし 箱への志向性を伴わない実験者への近接、実験者の身体や衣服に触れる、実験者に対して箱以外の物事について話す
周 围		周囲の探索 室内を見回す、室内を歩き回る、室内の備品に触れる、室内の備品を探索する
自 己		身体的自己慰撫 反復的に自分の身体や服に触れる、身体の一部を反復的に動かす 自己を用いた気晴らし 自身の身体を用いた遊び (いないいないばあをする、リズムを口ずさむ、踊るなど)
その他	課題の拒否 実験者の要請に対し、箱を押し返す、「イヤ」「ヤラナイ」などと言う 箱の消極的探索 箱に手をおいて箱の中身を見る、箱に手をおいて周囲を見るなど、箱に接触しているが手の動作がない	

Table 2 各場面における情動表出

		快情動 平均評定値 (SD)	不快情動 平均評定値 (SD)
18カ月時	自由遊び場面	2.89 (.94)	1.47 (.84)
	妨害場面	1.63 (.83)	3.26 (.87)
24カ月時	自由遊び場面	3.16 (.83)	1.32 (.58)
	妨害場面	1.37 (.68)	2.84 (.96)

よって、子どもにマイルドなストレスが引き起こされていたことが推測される。

各仮説の検討 仮説1「加齢に伴い、障壁の除去と不快の沈静化という目標に向けて、状況に適合した対処行動がより有効に組織化されるようになる」を検討する。各対処行動の頻度に月齢間で違いがあるかを調べるため、2(月齢, 被験者内要因) × 2(性別, 被験者間要因)の分散分析を行った⁵⁾。その結果、箱の積極的探索に、18カ月から24カ月にかけて有意な増加が認められた

5) 複数の行動カテゴリーにおいてデータの分布に偏りが見られたため、全ての行動カテゴリーについて各行動の生起頻度を対数変換した上で、分散分析を行った。

Table 3 各対処行動の平均生起頻度

	18カ月時 Mean SD (range)	24カ月時 Mean SD (range)	年齢の主効果 F (1, 17)
問題焦点型対処			
箱の積極的探索	5.53 (3.82) (1-14)	8.63 (4.10) (1-15)	9.87 **
母親への援助要請	1.42 (1.74) (0-5)	.37 (.68) (0-2)	8.10 *
実験者への援助要請	.89 (1.50) (0-4)	2.00 (1.86) (0-6)	4.76 *
<u>問題焦点型対処総計</u>	7.84 (4.41) (1-16)	11.00 (4.24) (1-18)	11.89 **
情動焦点型対処			
箱を用いた気晴らし	1.32 (3.27) (0-13)	1.00 (2.26) (0-9)	.00
母親への慰撫要請, 母親を用いた気晴らし	3.37 (4.27) (0-14)	1.05 (2.36) (0-10)	7.29 *
実験者への慰撫要請, 実験者を用いた気晴らし	.84 (1.30) (0-4)	.16 (.37) (0-1)	3.35
周囲の探索	1.63 (2.43) (0-9)	1.53 (2.65) (0-9)	.05
自己を用いた気晴らし	.00	.58 (2.09) (0-9)	1.80
<u>情動焦点型対処総計</u> (ただし、身体的自己刺激を除く)	7.16 (4.34) (0-14)	4.42 (4.71) (0-14)	7.69 *
その他			
身体的自己刺激	2.26 (5.26) (0-23)	.21 (.53) (0-2)	5.21 *
課題の拒否	.79 (1.75) (0-7)	.42 (.84) (0-3)	.47
箱の消極的探索	2.40 (2.52) (0-9)	2.25 (1.91) (0-6)	.09

* $p < .05$, ** $p < .01$, 両側検定

Table 4 援助要請をした子どもの人数

援助を要請した相手	18カ月時	24カ月時
母親のみ	6	2
実験者のみ	6	10
母親、実験者の両方	4	3
なし	3	4
		(19人中)

(Table 3)。一方で、箱の消極的探索については、月齢差は認められなかった。他者への行動に関しては、援助要請の総頻度（母親への援助要請と実験者への援助要請を加算したもの）に月齢差はなかった（18カ月時 $M=2.20$, $SD=2.12$, 24カ月時 $M=2.25$, $SD=2.02$, $F(1, 17)=.01$ ）ものの、援助を要請した対象別に見た場合には、有意な月齢差が認められた。すなわち、18カ月から24カ月にかけて、実験者への援助要請は増加した一方で、母親への援助要請は減少した（Table 3）。同様のことは、援助要請の頻度のみからでなく、それぞれの対象（母親、実験者）に援助を要請した子どもの人数の増減からもうかがわれた（Table 4）。

仮説1を、全体として用いられた対処方略の様式（問題焦点型に含まれる対処行動、情動焦点型に含まれる対処行動各々の合計頻度）という観点から検討したところ、やはり仮説を支持する結果が得られた。すなわち、18

カ月から24カ月にかけて、問題焦点型の対処方略の使用は増加し、情動焦点型の対処方略の使用は減少した(Table 3)。

仮説2「加齢に伴い、自律的な対処行動が増加し、母親に頼った対処行動は減少する」については、次の結果から支持された。すなわち、上記のとおり、18カ月から24カ月にかけて母親への援助要請に有意な減少が認められたが、これに加えて、母親への慰撫要請・母親を用いた気晴らし行動にも、有意な減少が認められた(Table 3)。

いずれの行動においても、性別の主効果、および月齢と性別の交互作用は認められなかった。

最後に、仮説3「個人内の一貫性」について検討するため、18カ月時と24カ月時の各対処行動の相関係数を算出した⁶⁾。その結果、母親に関連した行動、すなわち、母親への援助要請および母親を用いた気晴らしにおいて、月齢間で中程度の相関が認められた(順に、 $r=.56$, $p<.05$; $r=.49$, $p<.05$)。また、問題焦点型の対処行動の総計についても、月齢間で中程度の相関が認められた($r=.56$, $p<.05$)。

考 察

対処行動の発達の変化に関しては、概ね仮説に沿った結果が得られた。

仮説1「加齢に伴い、障壁の除去と不快の沈静化という目標に向けて、状況に適合した対処行動がより有効に組織化されるようになる」に関しては、箱の積極的探索の増加、他者への援助要請における変化、問題焦点型の対処方略使用の全体的増加から支持された。

箱の積極的探索が増加したことは、子どもが独力で問題解決を試みる際に、より成功可能性の高い方略を選択し、試みるようになりつつあることを示唆している。

他者への援助要請における変化、すなわち、援助要請の総頻度に変化はなかったにも関わらず、加齢に伴い、実験者への援助要請は増加し、母親への援助要請は減少したことは、子どもが状況に応じてより有効に他者を利用できつつあることを示唆する。これは、子どものプランニング能力の向上の表れとも、母親からの自立の表れとも解釈できる。改めて実験観察状況を考えると、実験者は子どもの対面で玩具を箱に片づけ、子どもに箱を開けるように要請し、子どものもっとも近くに位置していた。一方で母親は、子どもの背後に位置し、実験者の指示によってあまり応答的ではないようにふるまっていた。したがって、この状況ではおそらく、実験者に援助を要請するのがもっとも容易でかつ自然であったと考えられる。それにも関わらず、18カ月時点では半数の子

どもが母親に援助を求めた。それが、24カ月時にはその約半数に減少した。これは、援助の必要性の認識は月齢によって変わらなかったものの、24カ月時には、母親以外の他者も援助を求める対象として利用可能であるという認識が、高くなっていたことを示唆する。あるいは、24カ月時には子どもは母親や実験者の視点というものをよりよく理解していたのかも知れない。子どもが課題に取り組んでいる間、母親は質問紙に回答を記入していた。したがって、その場で子どもがおかれている状況を見ていた、つまり知っていたのは、子どもの目の前にいた実験者だけということになる。子どもはこのような他者の視点をよりよく理解していたために、より実験者に援助を求め、母親には援助を求めなかったという可能性も考えられる。本研究の結果からだけでは、それぞれの解釈の是非を問うことはできないが、実験状況を工夫することによってそれを確かめることは可能であろう。しかし、いずれにせよ、24カ月時には子どもは課題状況を解決するより成功可能性の高い方法として、母親よりも実験者に援助を要請することを選択したのだと考えられる。

全体としては、問題焦点型の対処方略の使用に増加が認められたが、この背景には、Kopp (1989) が指摘するように、情動制御方略の選択に関わる、プランニング能力の向上といった認知機能の成熟があることは勿論であろう。しかし、それだけではなく、子どもが問題となっている事象をどのように評価していたのか、その評価内容の変化を考慮する必要もあるだろう。情動の制御には、環境からの要請を個人がどのように評価するかが密接に関わっている(Lazarus, & Folkman, 1991)。問題解決のスキルの向上や、日常生活の中での問題解決の経験の蓄積によって、同じ問題解決の状況が、24カ月時には18カ月時ほどには困難な状況とは評価されなくなっていたのかもしれない。また、自分が障壁を除去することの成功可能性に関しても、24カ月時には18カ月時に比べ、高く評価されていたのかもしれない。これらの理由から、24カ月時には箱を開けるという目標に向けて、よりいっそう行動が維持、組織化されたのではないかと推測できる。

情動焦点型の対処行動全体としては、加齢に伴い減少が認められたが、個別の行動ごとに見ると、その頻度に月齢差が認められたのは、母親への慰撫要請、母親を用いた気晴らしのみであった。その他の情動焦点型の対処行動(ただし、身体的自己刺激を除く)に関しては、加齢に伴う減少は認められなかった。つまり、母親以外の資源を用いた情動焦点型の対処に関しては、加齢に伴う変化はほとんどなかったのである。このことは、問題焦点型の対処よりも早期から見られる情動焦点型の対処が、この時期の子どもの情動制御においても、依然とし

6) データのばらつきが大きいことから、相関係数についてはスピアマンの順位相関係数を算出した。

て重要な役割を果たしていることを意味するだろう。その役割として考えられるのが、問題焦点型の対処を補完する、という機能である。すなわち、問題焦点型の対処を行うためには、まず、自分がおかれている状況でどのような問題解決の方略が可能であるかを考えることに注意を向ける必要がある。しかし、不快があまりに強すぎる場合には、不快自体に注意が向けられてしまうため、問題焦点型の対処方略を考えることは困難になる。情動焦点型の対処は、このような時に、問題焦点型の対処の代わりに有効な対処法として機能したり、あるいは、問題焦点型の対処が可能になる程度の水準まで情動の喚起を下げ、問題焦点型の対処をとることを可能にする、というような役割を果たしているのではないかと考えられる。

仮説2「加齢に伴い、自律的な対処行動が増加し、母親に頼った対処行動は減少する」は、次の結果から支持された。すなわち、母親に援助を求めたり、慰撫や社会的交渉を求めるなど、母親を用いて問題解決や慰め、気晴らしを得ることが、24カ月になるとそれほど認められなくなった。これには、仮説1で確かめられたような個人内の発達の変化が、その一要因として大きく貢献しているだろう。ただし、本研究の結果は、母親が積極的に応答しない、という限定的な状況の下で得られたものであって、もし母親が積極的に応答していたとすれば、子どもがより母親に頼った対処方略を用いた可能性も当然考えられる。この点については今後の検討の余地がある。しかし、本研究の結果からは少なくとも、母親の利用可能性が低くても、ストレスがそれほど強くない状況であれば、母親以外の様々な資源を利用して子どもは対処しようとする、また、そうした傾向は、加齢とともに強くなる、と結論づけることができるだろう。

以上の結果は、歩行開始期の子どもが、もはや身にふりかかる困難を受動的に受け、そのことから生じた不快の沈静化を図るのみにとどまらず、不快を生じさせている環境自体を主体的にコントロールすることを通して、不快により能動的に対処するようになりつつあることを示唆している。

仮説3の「個人内の一貫性」については、母親に対して向けられた行動において、時間的安定性があることが確かめられた。この個人差は、母子の愛着の質の差異に関連したものではないかと推測される。また、その他に、問題焦点型対処行動の総計においても時間的安定性が認められた。これは、この時期の標準的発達として、子どもがより問題焦点型の対処を試みるようになるという変化がある一方で、どの様式の対処方略を好んで用いるかに関しては、個人内に一貫した傾向があることを意味する。この個人差が何に起因するのか、またこうした個人差が個人の適応と何らかの関連を有するのかについて

は、今後の検討課題である。

その他に得られた示唆として、本研究で観察された気晴らし行動の意味・機能について考察しておきたい。気晴らし行動は、一般に情動焦点型の対処の一つとして位置づけられている。本実験状況では、従来の研究で報告されているものと同様の気晴らし行動（例えば周囲の探索や母親・実験者への動きかけなど）に加え、様々な気晴らし行動が認められた。例えばその一つが、玩具をしまった箱の上に乗し、そこから飛び降りることを繰り返したり、箱を手で押して床の上を移動させたり、箱の上にもたがって箱を足で動かしたりする、といった行動である。むしろ、これらの行動は、この時期の子どもには、通常遊び行動の一つとして観察されるものである。しかし、本実験状況の文脈を考えると、これらの行動は、機能的には箱を用いた気晴らし行動であると解釈できる。なぜなら、これらの行動は箱の探索の合間に行われており、また、これらの行動が起こる前に子どもは、実験者の教示により度々箱を開けようと試みていたからである。このことから、子どもが箱をフラストレーションの原因として全く認識していなかったり、箱の中の玩具に全く興味を失ってしまったりしたわけではなく、子どもが選択的に箱をそのように用いていたことが推測される。つまり、子どもは箱をフラストレーターとしても認識していたが、一方でそのフラストレーションに対処するための方略として、箱を遊びの道具と再解釈し、情動焦点型の対処資源の一つとして用いたのではないかと考えられるのである。こうした行動は、18カ月時、24カ月時ともに20児中各5児と、約4分の1の子どもにみられた。また、「周囲の探索」に分類された行動の中には、室内の本棚や自分の玩具箱の中から、しまってたお気に入りの絵本や玩具をとりだし、母親に繰り返し差し出す、といったものがあつた（18カ月時、2児）。その他にも、物陰に隠れて「いないいないばあ」を始める、リズムを口ずさみポーズをとるといった、自己を用いた気晴らし行動を示した児もいた（24カ月時、2児）。これらの行動も、箱を用いた気晴らし行動同様、箱の探索の合間、あるいは箱を開けるための様々な試みを行った後、特にエピソードの後半に多く出現した。

上記の行動と、従来報告されてきた気晴らし行動との間には、若干の質的違いを見てとることができる。先行研究でこの月齢の子どもに見られると報告されてきた気晴らし行動とは、不快刺激から視線を回避する、あるいは用意された玩具で遊ぶといったものであり、これらは比較的早期から存在する原初的な対処方略であると理論的には位置づけられている。そして、その機能は、注意を逸らすことによって、喚起された情動を沈静化することだとされてきた（Rothbart, & Derryberry, 1981; Kopp, 1989）。一方、上記の行動を考えてみると、むしろこれ

には注意を他のものに移すことによって不快な情動を沈静化する、という側面もあるだろうが、状況自体をプレイフルなものに変えようとする、あるいはそのように捉え直すことで、快情動を創出するという、より積極的な意味もあるのではないかと考えられる。実際、妨害場面において上記のような行動をとり得た子どもとそうでない子どもの情動表出を較べた場合、不快情動の表出においては両者に差はなかったものの、快情動の表出においては差があった⁷⁾。本実験の状況では、気晴らしのための玩具が予め用意されていたわけでもなく、また、母親も実験者の教示により応答的にふるまっていたわけではなかった。このような相対的に対処資源の乏しい状況下で、子どもは上記の行動によって、日常生活の中で経験してきた、快情動を引き出しそうな事象を自ら再現することを通して不快な情動を快情動におきかえる、あるいは快情動で中和することを試みたのではないだろうか。また、これらの行動は、子どもが何が自分に不快をもたらし、何が自分に快をもたらすのかを認識し始めていることを示唆しているだろう。これには、この時期に顕著な自己の主客体分化が関与していると思われる。情動制御の発達といった場合、とかく不快情動の沈静化という側面が注目されがちであるが、それだけでなく、快情動の創出という側面にも目を向ける必要があることを、これらの行動の存在は示しているだろう。これらの行動の起源を辿ると、発達初期から養育者との間で繰り返し交わされるプレイフルなやりとりにあると考えられる(斉藤, 1993)。しかし、情動制御方略としての自発的な快情動の創出が、いつ頃どのような形で現れるのか、またそれらの発現にどのような要因が寄与しているのか、これらの発現によって子どもの環境との関わりにどのような変化が生じるのか、といった問題についてはよく分かっていない。今回はこうした行動の存在が確認されたにすぎないが、快情動の創出も情動制御の重要な一側面であり、今後検討が必要な課題の一つであると思われる。

文 献

- Braungart, J. M., & Stifter, C. A. (1991). Regulation of negative reactivity during the strange situation: Temperament and attachment in 12-month-old infants. *Infant Behavior and Development*, *14*, 349-364.
- Bridges, L. J., & Grolnick, W. S. (1995). The development of emotional self-regulation in infancy and early childhood. In N. Eisenberg (Ed.), *Review of personality and social psychology: Vol. 15* (pp.185-211). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bridges, L. J., Grolnick, W.S., & Connell, J.P. (1997). Infant emotion regulation with mothers and fathers. *Infant Behavior and Development*, *20*, 47-57.
- Campos, J. J., Campos, R.G., & Barrett, K.C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, *25*, 394-402.
- Clark, R., Musick, J., Scott, F., & Klehr, K. (1980). *The Mother's Project rating scales of mother-child interaction*. Unpublished manuscript, University of Wisconsin Medical School, Department of Psychiatry, Madison.
- 遠藤利彦. (1995). 乳幼児期における情動の発達とはたらき. 麻生 武・内田伸子 (編), *講座生涯発達心理学: 2 人生への旅立ち 胎児・乳児・幼児前期* (pp.129-162). 東京: 金子書房.
- Garner, P. W. (1995). Toddlers' emotion regulation behaviors: The roles of social context and family expressiveness. *The Journal of Genetic Psychology*, *156*, 417-430.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J., & Connell, J.P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development*, *67*, 928-941.
- Kagan, J., Reznick, J. S., & Gibbons, J. (1989). Inhibited and uninhibited types of children. *Child Development*, *60*, 838-845.
- Karraker, K. H., Lake, M. A., & Parry, T. B. (1994). Infant coping with everyday stressful events. *Merrill-Palmer Quarterly*, *40*, 171-189.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, *25*, 343-354.
- 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・織田正美訳). 東京: 実務教育出版. (Lazarus, R. S., & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.)
- Maccoby, E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H.Mussen (Series Ed.), E. H. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp.1-102). New York: Wiley.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1981). 乳幼児の

7) 18カ月時にこれらの行動が見られた児(有群: 8名)と見られなかった児(無群: 11名)の情動表出の得点を較べたところ、それぞれ、有群では不快情動 3.25, 快情動 2.12, 無群では不快情動 3.27, 快情動 1.27であり、快情動の得点においてのみ、有意差が認められた($t(7, 10) = 2.41, p < .05$)。24カ月時においては、有群(8名)では不快情動 2.63, 快情動 1.63, 無群(11名)では不快情動 3.00, 快情動 1.18で、快、不快情動の得点ともに両群の間に有意差はなかったものの、得点の方向性としては18カ月時と同様であった。

- 心理的誕生：母子共生と個体化（高橋雅士・織田正美・浜畑 紀訳）。名古屋：黎明書房。（Mahler, M.S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.)
- Parritz, R.H. (1996). A descriptive analysis of toddler coping in challenging circumstances. *Infant Behavior and Development*, 19, 171-180.
- Rothbart, M. K., & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M. E. Lamb, & A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology: Vol.1* (pp.37-86). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- 斎藤久美子. (1993). セルフ・レギュレーションの発達と母子関係. *精神分析研究*, 30 (5), 478-484.
- Sroufe, L. A. (1990). *An organizational perspective on the self*. In D. Cicchetti, & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition* (pp.281-307). Chicago: The University of Chicago Press.
- Sroufe, L. A. (1996). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takahashi, K. (1990). Are the key assumptions of the 'Strange Situation' procedure universal? A view from Japanese research. *Human Development*, 33, 23-30.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska Symposium on Motivation: Vol.36* (pp.367-467). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. (1993). Socioemotional development: Enduring issues and new challenges. *Developmental Review*, 13, 372-402.
- 氏家達夫. (1991). ストレス事態における子どもの行動の発達的变化. 三宅和夫 (編著), *乳幼児の人格形成と母子関係* (pp.203-220). 東京：東京大学出版会.

Sakagami, Hiroko (Graduate School of Education, The University of Tokyo). *Emotional Regulation in Toddlerhood: The Development of Coping Behavior in a Problem-Solving Situation*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 2, 99-109.

This investigation focused on the developmental change of emotional regulation in early childhood. 19 toddlers were observed in a mildly frustrating situation at both 18 and 24 months of age. They participated in a problem-solving task which required them to open a locked box without the active assistance of their mothers. Coping behaviors were evaluated in terms of coping styles (problem-focused vs. emotion-focused) and the targets of their coping behavior. According to the observations, problem-focused coping behaviors increased in frequency with age. More refined coping strategies were frequently exhibited at 24 months. In contrast, the amount of behavior directed at the mothers (help-seeking and comfort-seeking) decreased between 18 and 24 months. These results suggest that toddlers acquire greater autonomy in emotional regulation as they develop effective and organized coping behavior. Finally, several types of distraction behaviors were observed as facilitating emotion-focused coping, and the positive functions of distraction behavior were reconsidered.

[Key Words] Toddlers, Emotional regulation, Coping, Longitudinal research, Socio-emotional development

1997.9.19 受稿, 1999.9.9 受理

幼児における弟の内的状態を表す言葉の発達：弟の意図のくみとりに至るまで

岩田 美保

(日本女子大学大学院人間社会研究科)

本研究では、幼児の内的状態を表す言葉の獲得と弟の意図のくみとりとの関連について調べた。月齢21カ月の1名の男児と誕生したばかりの弟について17カ月間家庭において縦断的に自然観察を行い、ビデオに記録した。データについては2つの分析が行われた。第一に、幼児の弟及び自己についての内的状態語についての発話を調べた。第二に、幼児における弟の意図のくみとりの発達的变化を調べるために、幼児の弟についての意図への言及や、その文脈が示されているエピソードを分析した。これらの分析によって心的な言及の発達の重要な側面が明らかになった。内的状態語のうち心的状態語、特に「知っている」のような心的動詞が自己および弟についての双方に発現するのは、対象児が32カ月の時点であり、37カ月時に増加していることがわかった。そのような心的状態語が発現する時期は、弟の意図を的確に把握し、また、より洗練されたやり方で予測することが可能になる時期とほぼ同時期であることがわかった。

総じて、これらの結果により、幼児の自己及び弟についての心的動詞の獲得が、弟の意図の洗練されたくみとりと強く関連していることが示唆された。

【キー・ワード】内的状態語、心的状態語、意図のくみとり、幼児期、縦断的研究

問 題

これまで、「心の理論」研究との関連で、内的状態を表す言葉、すなわち、内的状態語 (internal state language) (麻生, 1995) に関する研究が進められてきている。Dunn, Brown, & Beardsall (1991) は、幼児期初期において、人間の行動を動機づけている、欲求、感情、思考などの内的状態についての理解を発達させることは、子どもの他者理解に重要な役割を果たしている可能性があるとし、自他の内的状態についてのより早い発話は、後の誤信念課題を用いた実験における他者の信念理解と有意に関連していると報告している。さらに、内的状態語の一部である、心的状態語 (mental term) (「思う」「知っている」などの信念を表す認知的状態語) を基に、他者の心の理解についてみていこうとする研究 (Shatz, Wellman, & Silber, 1983; Shatz, 1995; Bartsch, & Wellman, 1995) も進められている。その中で、心的状態語の獲得が他者の心の理解と密接に関連することが指摘されてきた (Bartsch, & Wellman, 1995)。Bartsch, & Wellman (1995) は、内的状態語に関する縦断的な観察データの分析結果と「心の理論」の実験的研究結果を総合し、幼児が欲求について話すことは概して2歳頃、心的状態について話すことは3歳頃に可能になり、それにより、幼児は他者の行動についても欲求や信念 (belief) に基づいて理解することが可能になると指摘している。内的状態に関する言葉の獲得は、内的状態の概念が明確

化するのを助け、他者の内的状態を自己に対して説明づける手段となろう。その意味において、他者の内的状態について話せるようになることと、他者の意図や願望を把握できるようになることとは、密接に関連してであろうと思われる。しかし、この両者の関連についての実証的な研究はこれまでにほとんどみられていない。

一方で、内的状態語の発現時期に関しては、具体的な発現時期が検討されてきた (Bretherton, & Beeghly, 1982; Shatz, Wellman, & Silber, 1983; Brown, & Dunn, 1991; 松永・斉藤・荻野, 1996)。これらの研究結果を総合すると、2歳前から「暑い」「痛い」「冷たい」などの知覚を表す言葉が出現し、2歳頃に「～が欲しい」「～したい」などの欲求や「うれしい」「楽しい」などの感情を表す言葉が出現し、心的状態語は3歳頃に獲得されるということが出来る。日本における、松永ほか (1996) の保育園児を対象とした縦断研究では、内的状態語の出現時期は、欧米の先行研究の結果とほぼ一致することが示された。しかし、内的状態語の発達を分析する際に、欧米と日本における表現の違いから、カテゴリーの厳密な比較が難しく、日本語に関して内的状態語を分析することの難しさも指摘されており (松永ほか, 1996)、国内における研究はまだ少ない。さらに、内的状態語の発達過程を詳細に検討した縦断的なデータも不足している。

また、これまでの幼児の内的状態語に関する研究は、家庭での母子相互作用場面におけるデータの分析による

ものが中心であった。しかし、園田・無藤(1996)が指摘するように、相互作用が起きる状況や相互作用をする相手が変われば、その内容も変わってくるであろう。幼児にとって、きょうだいは親よりも年齢が近い身近な存在であり、さらに、親とよりも共にいる時間が長い(Bank, & Kahn, 1982)ことも指摘されている。さらに、きょうだい関係は子どもが心の理論のデータベースを構築する上で、豊富なデータを与えてくれるものであるとの指摘もなされている(Perner, Ruffman, & Leekam, 1994)。これまで、欧米においては、Dunn, Bretherton, & Munn (1987)やBrown, & Dunn (1992), Brown, Donelan-McCall, & Dunn (1996)らによって、きょうだい間における内的状態語に関する研究がなされ、その重要性が指摘されてきているが、わが国ではそのような研究はほとんどみられない。親とも仲間とも異なる身近な存在であり、幼児期において密接に接するきょうだいとの相互作用の中でみられてくる他者の心の理解は、早い時期から洗練され、また、精緻なものである可能性がある。幼児の他者に対する理解をみていく上で、そのようなきょうだいとの相互作用の中で幼児がどのように内的状態語を発達させ、心の理解を深めていくのかについて調べることは重要であると思われる。そこで、本研究では1きょうだいに焦点をあて、弟誕生時に月齢21カ月の兄を対象児とし、内的状態語の獲得が、弟についての「心の理解」とどのように関連しているかを調べる。「心の理解」とは、弟がどのような考えを持っているかを理解するだけでなく、それに基づいて何をしようとしているのか、すなわち弟の意図の理解ができることと定義する。特に、現在目の前にいる弟の意図の把握だけでなく、弟の未来の意図の予測が可能になることを「弟の意図のくみとり」と表現する。まず第一に、対象児の内的状態語の発達を、縦断的観察データに基づいて検討する。きょうだいの相互交渉場面を中心に得られたデータから、弟や自己についての知覚や感情、欲求、認知的状態に関するそれぞれの内的状態語の発現時期や発語数を調べ、自他の発話の割合や、弟及び自己についての内的状態語の言葉の種類などについて検討する。自己のものよりも、弟についての方がより語られやすい言葉がみられる可能性がある。また、先行研究では、大人や仲間間のかかわりの中で得られたデータが中心であった。このような身近なきょうだいとの相互交渉場面で使用された内的状態語は、発現時期や、発語数などに関して、それらのデータよりも先行する可能性がある。内的状態語の語彙についても、大人や仲間間のかかわりの中で得られる語彙とは異なるものがみられる可能性がある。

さらに、心の理解と関連があるとされる心的状態語(本研究では認知的状態語)に着目する。弟についての心的状態語はいつ、どのように獲得されるのだろうか。

Bartsch, & Wellman (1995)は、心的状態語の自他の獲得順に関し、自己についての発語は他者についての発語よりも先行するが、それに続きすぐに他者についての発語がみられ、発語量も自己についてのものが優勢であるとしている。この点についてもきょうだい間において同様のことがいえるかどうか検討する。

第二に、弟の意図のくみとりについて検討する。内的状態語の獲得が、弟がどのような考えをもっているのかについての理解の一つの大きな指標となると考えられることは既述した。しかし、それは必ずしも、弟がその考えに基づいてどのようなことをしようとしているのかについての理解を示すものではない。意図は欲求や、考えなどの心的状態と以下のように関係しており、また、区別されるという。意図はある欲求を満足させるための考え(心的状態)に導かれており、また、そのような欲求を満足させるための行為に深くむすびついているものである(Astington, 1993)。すなわち、意図は、結果を達成する行為を惹き起こさなければならないという点で、欲求や考えよりも、より直接行為性と結び付いているといえる。つまり、考えや信念のような心的状態は外からみえないが、意図は結果を達成する行為と結び付いているために、行為から相手の心的状態が発話表現と同様に推測でき、この推測は幼児でも可能であるという。そして、2歳児は大人が使う用語を用いて意図について話し、自分の未来の行為について述べるという。心的状態語(認知的状態語)の獲得が心の理解と関連があるとすれば、それらが獲得されてくる時期には、行為などに表れた弟の心的状態に基づいた意図の把握も明確になってくることが考えられる。そして、そのような意図の把握は、幼児における弟の行為についての表現にも表れてくるだろう。Astington (1993)は意図に2つの用い方があることを指摘している。一つは、計画行為について述べる(「～しようと思う、～するつもりである(intend to)」「しようとする(plan to)」「これから～しよう(be going to)」など)用法、二つめは偶然の行動と対比させて、過去の意図的な行為を示す(「(本気で)するつもり(mean to)だった」「わざと(on purpose)」など)用法である。本研究は特に前者に焦点をあて、弟が「何をしようとしているのか」についての「くみとり」、即ち対象児が弟の意図を把握し、さらに弟の意図を予測することはいつから可能になり、それまでにどのようなプロセスを経るのかについて検討する。

これらの、同一児から得られたデータの比較検討により、これまで別々の観察や実験で得られた知見を総合することでしか指摘されなかった、内的状態語の獲得と他者の意図の理解との関連がより明確に示されるだろう。また、幼児期のきょうだい間の心の理解のプロセスについてもより一層明らかになるだろう。

方 法

(1) 対象児

神奈川県に在住する1993年10月生まれのT(長男)
(1995年8月の次男N誕生時21カ月)

(2) 観察期間

1995年8月～1996年12月(Tが21～37カ月までの
17カ月間)

(3) 観察手続き

観察が始まる1カ月前から数回対象児の家庭を訪問し、筆者とビデオカメラに慣れてもらう機会を作った。3回/1カ月(毎月5日、15日、25日それぞれ±2日を目安に対象家庭と相談の上決定した)で、Tが保育園から帰宅後、家庭訪問し、きょうだいの関わりを中心に自然観察した。観察は筆者1名が行った。Tの家族は両親と弟の4人家族で、会社員の父と教員の母の共働き家庭である。母が帰宅後、夕方6時頃訪問し、7時半頃からは30～40分間の夕食時間を挟み、その後20分位の入浴時間は一時中断し、きょうだいが出寝する前までの9時前頃まで、毎回2時間VTR録画した。観察時間中は父親がまだ帰宅しておらず、きょうだいと母親の3人のみが在宅する状態が大半であったが、父親が観察時間の後半以降に帰宅することもあった。また、両親には、観察時間中、食事場面やおむつ替えや、何か危険な場面は通常の通りに関わってもらうようにしたが、それ以外の場面は、どうしてもやむを得ない場合以外の積極的な関わりを避けてもらった。録画は、訪問して15分後より開始した。観察方法は参与観察法といえるが、基本的には傍観し、対象児の要求時のみ対応した。本研究はこの観察で得られた54本(3回/月×18カ月分)、108時間分の8ミリビデオテープに記録された全データを分析の対象とした。

なお、Tの弟Nは1995年8月に誕生。身体能力；首のすわり：寝返り：4カ月、お座り：5カ月、転がって移動：8カ月、はいはい、つかまり立ち：9カ月、始歩：13カ月。相互交渉及び意思表示能力；喃語発生：2カ月、兄を視線で追う：5カ月、「ブーブー」といいながら兄の読んでいる本にはらばいで手をのばす：6カ月。相互交渉的なやりとり(物を介して笑い合うなど)の開始：7カ月、兄の声やふりに合わせて手をたたく/笑う：8カ月、初語発生「パーパ(パパ)」「マンマ(ママ)」：9カ月、兄のブロック遊びなどに近寄っていき、「アプアプ」といって微笑む、発声と指差しを併用した要求、不満の意思表示：10カ月～11カ月。「アー！」と指差しながら意思を伝える、「ン！ン！(あげるといふ意味)」といいながら物を他者に渡す、兄の歌や遊びに参加し、イメージを発声や行動を用いて共有する：15カ月。

(4) データの分析方法

1) 内的状態語の分析 観察で得られたビデオテープの内容からT及び場面に登場した人(弟、両親、筆者)のすべての発話、発声、及びそのときの行動(誰に対して、どのように(身振り、視線、表情))について書き起こし、トランスクリプションを作成した。

a) カテゴリー作成：内的状態語のカテゴリーに関しては、Brown, & Dunn (1991) のカテゴリーを参考にし、日本語の細かい表現については松永ほか(1996)、園田・無藤(1996)のカテゴリーを参考にした(Table1参照)。Brown, & Dunn (1991) のカテゴリーは、「欲求」に関する言葉(desire terms)、「感情状態」に関する言葉(feeling state terms)、「心的状態」に関する言葉(mental state terms)の3つの項目から構成されている。本研究では「心的状態語」を「認知(的状態語)」とし、さらに、松永らのカテゴリーから「知覚」を表す言葉を加え、「知覚」「感情」「欲求」「認知」の4項目から成るカテゴリーを用いて分析を行った。そして、それぞれの項目に当てはまる言葉を順に「知覚」語、「感情」語、「欲求」語、「認知」語と表記した。

b) コーディング：上記のカテゴリーに従い、内的状態語を抜き出して分類した。会話の単位は、一人の発話が別の話者によって遮られるまでを一単位とし、一単位の会話の中で、繰り返す同じ表現(例：「ソレ、チョーダイ、チョーダイ」)をしたものは1回と数えた。また、母親などの発話の直後にその言葉を模倣して繰り返した発言は含めず、自発的な発話のみを対象とした。

また、「認知」語のコーディングに関して、Bartsch, & Wellman (1995) は、think(思う、考える)という言葉を使用している場合、それが単にやりとりの媒介として用いられるもの(例：“What do you think?”【どう思う?】【どう?】)や、knowを用いている場合、行動や出来事について言及しているだけで、メンタルプロセスに言及していないもの(例：“I know Mary”(=“I have met Mary”【メアリーを知ってる])、また、単なる会話を始める手がかりとしての使用(“Know what?” “Do you know...”【ねえ、知ってる?】)、また、単に“No” “I can't answer”を表すような“I don't know【知らない】)の使用などは含めないとしている。一方、心理的使用は、「あなたがこれを持っているとは知らなかった。どこで手に入れたの?」というように、実際に誰かが知っていることに言及するものであるという。しかし、これらの判断基準を日本語表現にそのまま適用することはできないため、本研究においては、形式上「認知」語のカテゴリーに当てはまる表現はすべて「認知」語として扱った。

c) 一致率：評定者間の一致に関しては筆者以外にもう一人の訓練を積んだ評定者の2名が独立して評定を行

Table 1 内的状態語のカテゴリー

<p>知覚：生理的な知覚を表す言葉；痛い(痛くない)、眠い(眠くない)、疲れる、暑い、甘い、しょっぱい、辛い(辛くない)、冷たい、熱い(熱くない)、かゆい、臭い、まぶしい、うるさい、かたい、やわらかい、重い、あったかい、寒い(寒くない)、苦しい、疲れる、おいしい(おいしくない)、おいしそう、まずい、おなががすく、きもちわるい、など</p>
<p>感情：感情を表す言葉； 関心/思いやり；どうしたの？、何してるの？、大丈夫？、だいじ、など 同情；かわいそう、など 無関心；気にしない、など 喜び/好むこと；楽しい、うれしい、よろこぶ、好き(物、行動)、好き(人)、いい、かわいい、きれい、など 驚き；驚いた、びっくりした、など 苦悩；悲しい、調子が悪い、心配、残念、泣く、さわぐ、など 内気；恥ずかしい、など 恐れ；怖い、危ない、など 怒り；怒る、もういや、いらいらする、いじわる、うるさい、など 嫌悪；いや、やだ、など 感謝；ありがとう、サンキュー、など 忍耐；がまんする、がんばる、など 謝罪；ごめん、など</p>
<p>欲求：欲求を表す言葉；欲しい、～して、～しないで、～したい、～したくない、ちょうだい、おねがい、いらない、など</p>
<p>認知：認知的状態を表す言葉；わかる、わからない、考える、知っている、知らない、～だろう、～かな？、～じゃないかな？、～と思う、忘れる、思い出す、～みたい、～かしら、～かもしれない、～のような気がする、など</p>

注. 「感情」「欲求」「認知」に関しては Brown, & Dunn (1991), 松永・斉藤・荻野 (1996), 園田・無藤 (1996), 「知覚」に関しては松永ほか (1996) のものを参考にした。日本語の細かい表現については松永ほか (1996) のものを参考にした。

い、不一致の点は協議して評定した。一致率の算出には Cohen の κ を用いた。特に、主語の分かりにくい幼児の会話から誰の内的状態か(自己のものか、弟のものか)や、誰に対して向けられたか、また、自発的なものかどうかなどについての判断は、本研究において重要な点である。トランスクリプションのみでは不明な点については VTR を再生し、そのときの様子、すなわち、誰に向かって話されているかや視線、イントネーション(自分の主張を通しだをこねるように「食べたい」と言うのと、弟に視線を向けながら「食べたい?」と上がりぎみのイントネーションで言うなど)などを手がかりに区別を行うことで比較的容易に判断が可能であった。取り出された内的状態語が、自発的なものかに関する全データの 30.3% (215 語) に対する一致率は $(\kappa = .89)$ であった。内的状態語の種類(知覚、感情、欲求、認知的状態)、誰の内的状態か、誰に対して向けられたかに関する全データの 30.3% (215 語) に対する一致率は順に $(\kappa = .90, \kappa = .83, \kappa = .80)$ であった。自発的なもの(分析

対象)と判断された内的状態語については、その種類、誰の内的状態か、誰に対して向けられたかについてそれぞれ記録された。

2) 弟の意図のくみとりに関する分析 弟の意図に関する表現は内的状態語の分析で使用したトランスクリプションから以下の抽出基準に従って抽出された。

a) 弟の意図への言及の抽出基準(カテゴリー作成): 前述した Astington (1993) による意図の 2 つの用法及び表現を参考にし、さらに日本語における意図表現(築島, 1964; 森田, 1998) を考慮にいれ、弟の意図についての表現に関するカテゴリーを作成した。「問題」において既述したように、意図表現は、欲求表現と似ているが、単なる欲求表現とは行爲性をおびたニュアンスを含むか含まないかという点において区別されるべきであると思われる。日本語においては、意図の表現として「～する」「～しよう」「～しない」「～しまい」「～(する)つもりだ」などがある。また、他者についての推測を表す表現として「～だろう」「～はずだ」「～にちがいない」など

がある(築島, 1964; 森田, 1998)。カテゴリ作成の際、これらをつまみ、さらに第一人称的表現ではなく、弟の意図についての表現であることを考慮した。「意図言及」に関するカテゴリにはその時の弟の行為をみて発せられた、「～する(の)?」や「～する(って)」「～しない(って)」などの意図表現が含まれた。また、これらの「意図言及」とは区別されるものとして、その時の弟の行為に必ずしも結び付かない弟の未来(近い未来も含む)の行為を前もって推し計るような言及(例: 弟は隣の部屋で遊んでいるのに、台所のテーブルの上のドーナツを見て、「(弟が) タベチャウヨ」という場合など)を「意図予測」とした。これには「～する(だろ/はずだ/にちがいない)」「～してしまう(だろ/はずだ/にちがいない)」「～しちゃ(だろ/はずだ/にちがいない)」などの表現が含まれた。また、弟に「～でいい?」と承認を得るような言い回しも、弟の意図について間接的にふれていると判断しカテゴリに含めた。また、「～するつもりだった」「わざと」などの「過去の意図的な行為」についての言及も、本研究の焦点ではないが意図的な表現に含まれるものとして、「意図言及(過去)」としてカテゴリに加えた。また、母親などの発話の直後にそれを模倣して繰り返した発言は含めず、自発的な発話のみを対象とした。本カテゴリを用いた分類は筆者を含む2名によって独立に行い、不一致の点は協議して記述した。全データ(48項目)に関する一致率は($\kappa = .85$)であったため、本カテゴリは有効と考えられた。また自発的かどうかの一致率は($\kappa = .88$)であった。

<弟の意図についての表現に関するカテゴリ>

- 承認: 「～(行為)でいい?」「～(行為)じゃだめ?」(例『ゴッタン、イー?(ごちそうさんでいい?)』)
- 意図言及: 「(これから)～する(の)?」「(これから)～しない(の)?」「(これから)～する(って)」「(これから)～しない(って)」「～するつもりだ(って)」「～しないつもりだ(って)」「～しようって」(例『コレニルノ(これに乗るの)?』『コレニルッテ』)
- 意図予測: 「～するだろう(～するはずだ/～するにちがいない)」「～してしまう(だろ/はずだ/にちがいない)」「～しちゃ(だろ/はずだ/にちがいない)」(例『置いておくと弟が) タベチャウカラカクシタ』)
- 意図言及(過去): 「～するつもりだった/～するつもりじゃなかった(って)」「わざと」「わざとじゃない(って)」(例『わざとやったのね?』)

b) 意図表現のみられた文脈を表すエピソードの記述: 意図表現のみられた文脈を明確にするために、1) で使用したトランスクリプションからその表現及び表現がみ

られたときの状況の4項目(どのような場面で、その場にいた人、何をきっかけに、誰に対して)について表したものを、意図表現の前後の文脈の流れを表す意味的なまとまりの1エピソードとして記述した。トランスクリプションのみでは不明な点についてはVTRを再生し、全エピソードの記述(48エピソード)は筆者を含む2名によって独立に行い不一致の点は協議して記述した。エピソードの記述に関して、取り出した状況項目(192項目(48エピソード×4項目))のうち30.2%にあたる58項目の一致率は($\kappa = .82$)であった。また、得られたエピソードの文脈から、意図的表現を用いても、純粹に弟の意図について表現していないものが6エピソードみられた。これらは、発達プロセスの一環であるとして区別して記述された。この記述に関する一致率は($\kappa = .87$)であった。

c) エピソードの分類: 意図のくみとりの発達プロセスを明らかにするために、上記で得られたエピソード全48例を、きっかけとなった弟の行動に着目し、現在の弟の行動をみて発せられた表現(I)と、現在の弟の行動によらずに発せられた表現(II)に分類した。また、Iについては、弟の無意図的な行動をみて発せられたものI-(A)、意図的な行動をみて発せられたものI-(B)に分類した。またI-(A)、I-(B)それぞれについてTの意図表現のきっかけとなったそれらの弟の行動が、父や母など他者の働きかけが介在したものであるか、さらに、それらの働きかけに対する反応としての行動なのか、又はそれらの働きかけにはよらない自発的な行動であるのかについて分類した。これらの分類については筆者以外にも一人の訓練を積んだ評定者の2名が独立して評定を行い、不一致の点は協議して評定した。I、II及び、I-(A)、I-(B)の分類に関する一致率は、順に($\kappa = .88$)、($\kappa = .82$)であった。また、他者の働きかけが介在したか、また、それに対する反応行動か、または自発的な行動かについての一致率は、順に($\kappa = .89$)、($\kappa = .79$)、($\kappa = .82$)であった。

結 果

1. 内的状態語の分析

Tにおける観察期間中の内的状態語の発語総数は814であった。対象別内訳をTable 2に示した。そのうち、自己についての発語数(579)は71.1%で、他者についての発語数(235)28.9%よりも多かった。また、弟についての発語数(130)は他者についての発語の中では、最も多かった。

自己及び弟についての発語数をカテゴリ別にみると(Table 3)、自己については「欲求」語が最も多かった(48%)。これに比べて弟については「知覚」語(36.9%)が最も多かったが、「感情」語や「欲求」語と大き

Table 2 Tにおける内的状態語の発語数(総数)の自/他別内訳

自己について	579 (71.1)		
他者について	弟	130 (16.0/55.3)	235 (28.9)
	父	11 (1.4/ 4.7)	
	母	48 (5.9/20.4)	
	筆者	8 (1.0/ 3.4)	
	無生物	35 (4.3/14.9)	
	その他	3 (0.4/ 1.3)	
Total		814 (100.0)	

- 注 1. 自己についての発語数及び、他者についての発語数の()内は自己及び他者についての発語数をそれぞれ内的状態語の総数で割った割合(%)。
- 注 2. 弟、父、母、筆者、無生物、その他の発語数の(/)内は前者がそれぞれの発語数を内的状態語の総数で割った割合(%)、後者がそれぞれの発語数を他者についての発語数の合計で割った割合(%)。
- 注 3. 「無生物」には、犬のぬいぐるみ 28、ハトのぬいぐるみ 4、赤ちゃん人形 2、救急車のミニカー 1が含まれた。また、「その他」には、その場には存在しない想像や記憶の中のキャラクターや人物、すなわち、絵本のキャラクター(トロール【3びきのがらがらどん】から) 2、保育園の先生 1が含まれた。

な差はなかった。また、心の理解と関連があるとされる「認知」語については、自己(7.4%)、弟(6.2%)双方について最も少なかった。また、自己についての発語はすべてのカテゴリーで弟についての発語よりも多かった。

Table 4 に内的状態語の月齢別の内訳を示した。「知覚」

語は自己・弟のもの共に21カ月時からみられた。「感情」語は、自己について21カ月、弟について22カ月からみられた。「欲求」語は、自己について22カ月、弟について25カ月からみられたが、特に、自己についての発語は29カ月から増加し、特に30カ月時が圧倒的に多かった。「認知」語は、自己については26カ月に5発語、弟については30カ月時に2発語みられたのが最初で、37カ月にはいって共に増加した。また、自己についての「認知」語の特徴として、26~27カ月時に一時的に多く語られるが、その後は1~0語のみ観察される時期が続き、32カ月時以降に再度、徐々に増加していくことがみられた。次に、獲得された内的状態語やその初出時期について弟と自己のものを比較した(Table 5)。表中、内的状態語の獲得の様子をより明確にみるために、初出時期だけでなくその言葉が2度目に表れた発語時期も示した。

「知覚」語のうち、「オイシクナイ」「サムイ」「アマイ」「ネムクナイ」は弟についてのみみられた。反対に、「アツクナイ」「カラクナイ」「アツカイ」「キモチワルイ」「カユイ」は弟についてはみられず、自己についてのみみられた。また、初出時期に関して、弟・自己双方に発現した「知覚」語のうち「イタイ」「クサイ」「オモイ」は自己についての発語が先行し、「オイシ(イ)」「ツメタイ」「アツイ」「カライ」「イタクナイ」「ネムイ」は弟についての発語が先行した。「感情」語では、「ヨロコンドル」「ハズカシイ」「ガマン」が弟についてのみみられた。反対に、「ダイジ」「カワイイ」「アブナイ」など12語は

Table 3 Tにおける自己及び弟についての内的状態語の発語数(カテゴリー別)

	知覚	感情	欲求	認知	Total
自己	66 (11.4)	192 (33.2)	278 (48.0)	43 (7.4)	579 (100.0)
弟	48 (36.9)	31 (23.8)	43 (33.1)	8 (6.2)	130 (100.0)
Total	114	223	321	51	709

注. ()内は自己及び弟についての内的状態語の合計でそれぞれのカテゴリー数を割った割合(%)。

Table 4 Tにおける自己及び弟についての内的状態語の発語数(月齢別内訳)

	月齢	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	Total
知覚	自己	10	5	4	2	4	1	0	0	9	5	8	9	5	2	0	0	2	66
	弟	3	8	2	6	0	3	0	1	5	5	3	3	2	0	0	1	6	48
感情	自己	5	1	10	6	7	5	6	4	19	24	25	29	16	10	17	4	4	192
	弟	0	1	1	3	1	0	0	1	3	3	3	3	1	3	1	2	5	31
欲求	自己	0	1	7	7	8	9	4	0	28	57	24	38	27	12	16	14	26	278
	弟	0	0	0	0	1	6	4	0	1	10	2	6	1	6	2	2	2	43
認知	自己	0	0	0	0	0	5	10	1	1	1	0	2	3	2	3	6	9	43
	弟	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	0	4	8
Total		18	16	24	24	21	29	24	7	66	107	65	92	55	35	39	29	58	709

Table 5 Tにおける内的状態語の発達—弟及び自己についての発語の比較

内的状態語 (弟についての発語総数 /自己についての発語総数)	初出時期 (弟について)	2回目 (弟について)	初出時期 (自己について)	2回目 (自己について)
「知覚」語				
オイシ (イ) ◆ (23/4)	21 ◆*	21	26	32
ツメタイ (2/1)	22*	22	33	—
アツイ (2/4)	24*	32	32	32
サムイ (1/0)	24*	—	—	—
アマイ (2/0)	24*	24	—	—
カライ (2/1)	24*	24	29	—
イタイ (2/21)	29	29	21	25
イタクナイ (1/5)	28*	—	29	29
マブシイ (2/1)	29	29	29	—
クサイ ◇ (1/16)	30	—	21 ◇	21
オモイ (3/3)	30	30	23	25
ネムイ (5/4)	30*	31	31	31
ネムクナイ (1/0)	31*	—	—	—
オイシクナイ (1/0)	33*	—	—	—
アツクナイ (0/1)	—	—	24	—
カラクナイ (0/1)	—	—	29	—
アツカク (0/2)	—	—	31	33
キモチワルイ (0/1)	—	—	32	—
カユイ (0/1)	—	—	33	—
「感情」語				
コワイ ◆ (3/10)	22 ◆*	29	29	30
オコッタ (3/1)	23*	24	36	—
ビックリシタ (1/1)	24*	—	32	—
ヨロコンデル (5/0)	24*	31	—	—
スキ (6/3)	28	36	26	29
イヤ (2/5)	30	35	30	30
ヤダ (1/55)	34	—	27	28
ハズカシイ (2/0)	31*	31	—	—
イイ (2/55)	30	31	28	29
ゴメン (3/7)	32	32	23	26
アリガトウ (1/5)	34	—	31	31
ガマン (2/0)	36*	37	—	—
ダイジ ◇ (0/11)	—	—	21 ◇	21
カワイイ (0/6)	—	—	21	27
アブナイ (0/10)	—	—	23	25
キレイ (0/2)	—	—	23	23
ガンバル (0/1)	—	—	27	—
コワクナイ (0/4)	—	—	29	31
ウレシイ (0/1)	—	—	31	—
キライ (0/3)	—	—	33	33
オモシロイ (0/7)	—	—	33	35
イジワル (0/2)	—	—	34	35
オコル (0/1)	—	—	35	—
ヘン (0/2)	—	—	35	36
「欲求」語				
～タイ ◆ (10/41)	25 ◆*	27	32	32
ホシイ (9/12)	26*	26	36	37
イル (6/1)	26*	27	31	—
イラナイ (10/17)	26*	27	29	30
～シテ ◇ (7/171)	29	30	22 ◇	23
～(シ) タクナイ (1/0)	30*	—	—	—
チョウダイ (0/36)	—	—	23	27
「認知」語				
ワカッタ ◆ (2/0)	30 ◆*	30	—	—
シラナイ (1/0)	32*	—	—	—
ワカンナイ (3/6)	32*	37	34	35
オモッタ (2/2)	37	37	32	37
～カナ ◇ (0/14)	—	—	26 ◇	26
～ミタイ (0/3)	—	—	27	27
～ジャナイ? (0/17)	—	—	32	33
～カモシレナイ (0/1)	—	—	37	—

注1. 本データは対象児が21か月～37か月時までの観察期間に得られたものである。

注2. ◆印は弟についての内的状態語のそれぞれのカテゴリーにおける初出語および初出時期。

注3. ◇印は自己についての内的状態語のそれぞれのカテゴリーにおける初出語および初出時期。

注4. *印は初出時期が自己についての発語よりも弟についての発語が先行した言葉。

弟についてはみられず、自己についてのみみられた。また、初出時期に関して、弟・自己双方に発現した「感情」語のうち「スキ」「ヤダ」「イイ」「ゴメン」「アリガトウ」は自己についての発語が先行し、「コワイ」「オコッタ」「ビックリシタ」は、弟についての発語が先行した。「欲求」語では、「～(シ)タクナイ」が、弟についてのみみられた。反対に、「チョウダイ」は弟についてはみられず、自己についてのみみられた。また、弟・自己双方に発現した「欲求」語のうち初出時期は「～シテ」が自己についての発語が先行し、「～タイ」「ホシイ」「イル」「イラナイ」は、弟についての発語が先行した。「認知」語では「ワカッタ」「シラナイ」が、弟についてのみみられた。一方、「～カナ」「～ミタイ」「～ジャンイ?」「～カモシレナイ」は弟についてはみられず、自己についてのみみられた。さらに、弟・自己双方に発現した「認知」語のうち初出時期は「オモッタ」が自己についての発語が先行し、「ワカンナイ」が弟についての発語が先行した。また、自己について初めてみられた言葉は26カ月時の「～カナ」であり、弟について初めてみられた言葉は30カ月時の「ワカッタ」であった。Table 6には「認知」語の初出例を示した。心的動詞のうち初出時期に関して、「オモッタ」を除く3つが弟についての発語が自己についてのものよりも先行した。また、発語数に関して「ワカッタ」「シラナイ」が、弟についての発語が自己についての発語を上回るなど (Table 5)、心的動詞に関しては総じて初出時期、発語数ともに弟についての発語がより早く、またより多くみられた。

2. 弟の意図のくみとりに関する分析

Table 7にそれぞれのカテゴリーの時期別の内訳を示

した。「意図言及(過去)」は期間中、観察されなかったため表示しなかった。弟についての意図的表現は48例みられた。そのうち6例は純粋な意図表現とは区別されたためトータルは42例であった。最も多くみられたカテゴリーは「意図言及」で意図表現の54.8%を占めた。また、「承認」は14.3%、「意図予測」は30.9%を占めた。「承認」に関する表現は、意図表現の中ではもっとも早い24カ月時からみられ、すべて「～(行為)でいい?」という表現であった。「意図言及」は、25カ月時に「～する?」「～しない(って)」という表現がみられた。その後、「～する(って)」という表現が30カ月時からみられた。しかし、25カ月時の「～する?」「～しない(って)」という表現は、母の弟に対するからかいに対し、否定の意を意図的表現を用いて示した例(3例)や、弟の現在の(自分と同様の食事は取れない)状況にかかわらず一方的に弟の意図を意味づける例(1例)であり、また、30カ月時の「～する(って)」(1例)も、自分の思いのままに遊び気分で発したもので、意図表現を用いても弟の意図に厳密に言及したものではなかった。したがって純粋な意図言及は30カ月時の「～する?」が最初であった。そして、それに加え「～するって」「～しないって」という表現が弟についての意図を表すものとして純粋に用いられ始めたのは32カ月以降からであった。「意図予測」は「～しちゃう」という表現が32カ月に初めてみられた。これに加えて、37カ月時には「～しちゃうよ」という表現をとることがみられるようになり、意図予測についての言及もこの時期に増加した。

これらの意図表現がみられた状況について、Table 8

Table 6 Tにおける認知的状態語の初出例

◆～カナ	[26カ月(自己について)] T「タベチャッタカナ?」(弟がコルクの蓋を食べてしまったのではないかと心配そうに)
◆～ミタイ	[27カ月(自己について)] T「Nガイナイミタイ」(弟を探しながら)
◆～ジャンイ	[32カ月(自己について)] T「コレ、Nガコワシチャタンジャンイ?」
◆～カモシレナイ	[37カ月(自己について)] T「アジアノウタ、パパカエッテキテカケテケレルカモシレナイ」(アジアの歌、パパ帰ってきて(ステレオで)かけてくれるかもしれない)
◆ワカッタ	[30カ月(弟について)] T「ノムノ?ノムンダッテ。オナカイタクナッチャウカラネ。ワカッタ?【ハイ】ハ?」(弟が哺乳瓶のミルクを飲み終えてもさらに欲しがるのに対し)
◆ワカンナイ	[32カ月(弟について)] T「N、ワカンナインダッテ、アカチャンダカラ」[Tが弟に扇風機のほうに行かずに自分と遊ぼうといっているにもかかわらず、何度呼び止めても扇風機の方に行ってしまうのに対し]
◆オモッタ	[32カ月(自己について) (1)、37カ月(弟について) (2)] (1) T「カクレヨウトオモッタ」(かくれんぼをしながら) (2) T「(冷蔵庫のなかにドーナツが)ナカッタオモッタノ?」(ドーナツを欲しがり、戸棚の前にいる弟に対し)
◆シラナイ	[32カ月(弟について)] T「シラナイ? Tノ、オニイチャンノ、パンツ」

注. []内の月齢はそれぞれの認知的状態語の初出時の月齢を表す。

Table 7 Tにおける弟についての意図的表現 カテゴリー/時期別内訳

月齢	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	Total
承認 「～でいい？」	2						3					1			6 (14.3)
意図言及 「～する？」		(1) ₁					1	2	4	1			2		10 (23.8)
「～する(って)」						(1) ₂	1(1) ₃	1	3	3	1				9 (21.4)
「～しない(って)」		(3) ₁						1	2	1					4 (9.5)
意図予測 「～しちゃう(よ)」									1	2	1		3	6	13 (30.9)
Total	2(4.8)						4(9.5)	3(7.1)	7(16.6)	8(19.0)	5(11.9)	2(4.8)	5(11.9)	6(14.3)	42(100.0)

注1. ()₁は、弟の現在の状況にかかわらず一方的に弟の意図を意味づける例(1例)

()₁は母の弟に対するからかいに対し、否定の意を意図的表現を用いて示した例(3例)であった。

注2. ()₂()₃は、自分の思いのままに遊び気分で言及したものであった。

注3. Total ()内はそれぞれのカテゴリーをトータル数で割った割合(%)

に示した。これにより、Tによる弟の意図のくみとりプロセスは、I期、II期に分かれると考えられた。I期は現在の弟の行動を目の前にみることによって意図の把握が可能になる段階であり、II期は現在の弟の行動とは直接関係しない、弟の未来の行動を引き起こすであろう意図の把握(予測)が可能になる段階であると考えられた。

I期における弟の行動への解釈、言及は、弟の無意図的行動に対するもの(I-(A))と、弟の意図的行動に対するもの(I-(B))に分けられた。前者には、弟の意図表出行動が明確には現れていない時期の、弟の(少なくとも外部からは意図がみられない)行動に対するTの意図的な解釈、言及が含まれた。また、それらの言及のきっかけとなった弟の行動は、母親などの他者によって引き起こされた反応としての行動(無反応含む)と、それによらない自発的な行動に分けられた。反応としての行動に対する言及は24カ月時からみられトータルで6言及(うち5言及は無反応に対するもの)であった。初期の24～25カ月時においては、弟は3～4カ月であり、母の何らかの働きかけに対し、少なくとも外部からみて必ずしも明確な反応があるわけではない。そのような状況において、24カ月時に初めて、母の弟に対する日常きまった行動(ミルクを飲ませた後に弟の口を拭く)をきっかけにそれを模倣しながら、弟にその行動の承認を得ることがみられた(ミルクを飲ませ、母が弟の口をガーゼでふいている(弟は口をふいてもらう前も後も、特に変わりなく母に抱かれたまま母の顔を見つめるようにして手を動かしている)のみてTがそのガーゼをとって弟の口をふきながら「ゴッタン、イー(ごちそうさんでいい?)」という)。また、25カ月時には母のからかい(母親がたまたま口を開いていた弟に対して「あ、食べたって言うてる」とわざと弟の欲求を偽って提示

する(弟は母の行動の前後特に変わりなく口を半開きにしたまま、母に抱かれ前方を見ている))に対し、「タバナイ、タバナイヨ」と弟の意図表現を用いて否定することがみられた。また、30カ月時には、母の弟への行動に対し、弟の代わりに自分の思いのままに発する、それまでの言及ではみられなかった「遊び気分」の言及もみられた(母が弟を抱きよせながら「N、寝るかい」というと(弟は変化なく母に抱きよせられたままである)、寝間着に着替え終わったTがふざけた様子で「ネルッテ」と答える)。一方で、弟の自発的な行動に対する言及も25カ月時に1例みられた。ここでは、母が介入しなくとも、弟の視線をコロッケに対する要求と解釈し(食卓で母に「N、コレ、ミテタ。コレミテナノ、コロッケ」といい、まだコロッケの食べられない弟に「コロッケ、タベル?」という)、弟の意図が必ずしも明確でない行動に対し、自分なりに意味づけることもみられ始めた。24カ月時からみられたこれらの弟の意図の意味づけは、必ずしも適切なものとはいえないが、24カ月時に弟に承認をとり、弟の意図を確かめていることを考え合わせると、I-(A)期においては、弟からの意図表示が不明確であっても、弟を意図をもちうる存在と認識し始め、弟にその意図を確かめたり、意図に対して対象児なりに意味づけていくことがみられてくる時期であると思われた。また、そのような意味づけは、母親などの介入した日常のある決まった文脈や状況の中からみられてくることが示唆された。

また、I-(B)期には、弟の意図表出行動が徐々に明確化されてくる時期の、弟の意図的な行動に対する発声や動作を手がかりとしたTの意図的な解釈、言及が含まれた。この点で、弟の意図表出行動が明確には現れていない時期の、いわば無意図的な行動に対する言及であった

Table 8 Tにおける弟の意図のくみとりプロセス

状況 Tの弟の行動 月齢 月齢 主体 (カ月) (カ月)			I期 弟の現在の(行動からの)意図の把握								II期 弟の 未来の 意図の 把握 (予測)
			(A) 弟の無意図的な行動に対して				(B) 弟の意図的な行動に対して				
			a	①	②	b	a	①	②	b	
24	3		2	2*		2					
25	4		3	3*◇	1**◇	4					
26	5										
27	6										
28	7										
29	8										
30	9		1	1◇		1		4	4		
31	10					1	1◇	3	4		
32	11					1	1	5	6	1	
33	12					2	2	4	6	2	
34	13					1	1	3	4	1	
35	14							2	2		
36	15							2	2	3	
37	16									6	
Total			6	6	1	7 (A)	5	5	23	28 (B)	13 (C)

注1. a 他者(父または母)から弟への働きかけ(数)

① aに対する(弟の反応としての)行動(数)

② aによらない(弟の自発的な)行動(数)

b Tによる弟についての意図表現(くみとり)(数)

注2. Total (A)+(B)+(C)はTによる意図表現数の全48例(Table 7の42例+Table 7に含まれなかった6例(表中◇印))を示す。

注3. bは、①と②の数の合計である。

注4. I-(A)期の①には他者からの弟への働きかけがあっても、働きかけの前後において弟の行動に特に変化がみられない(無反応)ものに対するTの意図表現も含まれた(表中*印)。②にはTの意図表現がみられる前の弟の行動に特に大きな変化がなくとも、他者による介入なく、Tが弟について意図表現を用いたものも含まれた(表中**印)。

I-(A)期とは区別された。このころ弟は、三項関係の成立などにより意図表出に大きな変化がみられる時期にさしかかるといえる。この時期におけるTの意図表現は、弟の反応としての行動に対する言及が31~34カ月時に5言及しかみられないのに対し、弟の自発的な行動に関する言及は30~36カ月時にトータルで23言及みられ、反応としての行動に対する言及よりもはるかに多かった。初めてみられたTの弟の自発的な行動に関する言及(30カ月)(弟が無言で空の哺乳便に手を伸ばして口に含むとする様子を見て、「ノムノ、ノムンダッテ。オナカイタクナッチャウカラネ、ワカッタ?ハイハ?」という)や、弟の反応としての行動に対する言及(31カ月)(母が弟をTに近づけ、弟の手で弟の顔を隠すようにし、はずかしがっているような格好をわざとさせると、弟が母の足にまきつきながらうつぶせになり機嫌良さ

うに「アブアブアブ」が発声した様子を見て「アハッ、Tト、アソブッテ」という)は共に、弟の意図表示を手がかりとはしているが、誰か特定の相手に何かを強く要求するような意図表出に対するものではなく、弟の何気ない行動に対するものであった。これらの何気ない行動を敏感に察知したくみとりはある意味で高度ともいえるが、一方で、このような弟の意図表出は曖昧さが残り、そのために解釈の幅も広く、必ずしも弟の意図が正確にくみとられているかは明確ではない。しかし、それらに引き続いて、父に対する反応としての拒否の行動(父が食事中弟の口にスプーンをもっていくが食べたくないで口を開けないのを見て、「N、タバナイッテイッテル」という)や、母に対して自発的に自分に注意を向けさせ、要求を伝える行動(母とTが「高い高い」をやっているところにNが来て、「マンマ」といいなが

ら母に巻きついて立ち上がるのをみて「Nモヤルッテイッテル」という)など、対象や要求内容がある程度特定された行動(要求や拒否)に対するものがみられた(共に32カ月時)。このように、弟の意図表出の対象や要求内容がある程度特定化されてくると、それまでに比べて弟の意図を解釈しうる幅が狭まり、より正確さが求められる点で困難さもある。しかし、一方で弟の意図が分かりやすくなることで、くみとりの曖昧さがより少なくなり、洗練されたものになってくるともいえるだろう。このように、弟の意図表出に対するTの言及が洗練され、言及数(特に弟の自発的な行動に対するもの)も増加したことが、T自身の認知発達によるところが大きいのか、それともちょうどこれらの時期の弟の意図表出の明確化に応じた相互作用の結果によるところが大きいのかどうかは、単純に結論づけることはできない。これらの時期におけるTによる弟の意図のくみとり能力の熟達化と、弟自身の発達の変化は双方が交絡しており完全に切り離して考えることはできないであろう。

さらに、32カ月時からは弟の意図の予測についての言及がみられた(Ⅱ期)。予測言及はトータルで13言及みられ、37カ月時が6言及と最も多かった。これらは、現在の弟の行為とは直接結び付かない未来の弟の意図に基づいた行為について述べるのが可能になったことを示すものであり、その点でⅠ期とは区別された。このプロセスでは弟の意図の把握はさらに洗練され、その場に弟がいなくても、その時の弟の行為によらずに弟の意図的な行為を見込み、弟がどのような意図をもち、どのような行動をとるのかをあらかじめ予測することが可能になってくることがわかった(Tは食卓で、隣の子供部屋で一人で遊んでいる弟をみて父に、「コレニフリカケケケテ、Nガ、サワツチャウカラ」という(33カ月)/Tはテーブルの上のドーナツをみて「ママ、N、ドーナツバチャウヨ」と警告する(37カ月)など)。またこのような弟の意図の予測がⅠ-(B)期の弟の意図的な行動に対する言及のみられ始める時期にほぼ引き続いて可能になることは、この時期にTの弟の意図に対する把握がより精緻化されていったことを示すともいえるだろう。総じて、意図把握は、24カ月からみられ始めるが、意図の予測も可能な意図のくみとりがみられるようになるのは、Ⅱ期(32カ月以降)以降であることがわかった。

考 察

ここでは本研究で得られたデータと先行研究のデータとの比較を中心に述べていく。まず第一に、内的状態語の発現時期の先行研究との比較から述べる。自己及び弟についての「知覚」語は21カ月時からみられ、内外の先行研究(Bretherton, & Beeghly, 1982; Shatz et al., 1983; Brown, & Dunn, 1991; 松永ほか, 1996)の結果とほ

ぼ合致していた。自己についての「感情」語は21カ月時、弟についての「感情」語及び自己についての「欲求」語は22カ月からみられ、2歳頃からみられるとする先行研究のデータよりやや早くみられた。一方弟についての「欲求」語は25カ月からみられ、先行研究のデータとはほぼ合致していた。自己及び弟についての「認知」語は自己については「～カナ」や「～ミタイ」という表現が26カ月から、弟については、心的動詞(「ワカッタ」)が30カ月からみられ、3歳頃からみられるとする先行研究のデータに対し、自己については10カ月、弟についても6カ月も早くみられた。特に、自己についての「認知」語の特徴として、26～27カ月時に一時的に多く語られ、32カ月時以降徐々に増加していくことがいえた。このように、自己についての「認知」語の出現時期が早まり、また一時的に多く語られる傾向があった原因として考えられるのは、対象児が獲得したばかりの「認知」語(「～カナ」「～ミタイ」)を26～27カ月時の一時期に、そのような新しい表現を使うことに満足し、言葉遊びのように一時的に好んで多用したことが原因ではないかと思われた。Bartsch, & Wellman (1995)は、thinkやknowなどの心的動詞の使用法について調べ、幼児は特に語り始めた初期には、それらの心的動詞を必ずしも心理的な意味で用いず、慣用的使用として用いることが多いと指摘しており、そのように用いられた言葉は心的状態語に含めていない。このような英語表現を日本語表現にそのままあてはめることはできないが、「慣用的使用」を対象児の言葉遊びの例のような、本当に心的状態について述べようとするよりも、むしろ決まり文句としてのフレーズの使用に近いものととらえるならば、早期にみられたこれらの言葉は、Bartschらによって指摘されている慣用的使用に準ずるものであり、それが、自己についての「認知」語が早期にみられた原因であるかもしれない。すなわち、これらの結果から単純に結論づけることはできないが、わが国においても、幼児が「認知」語を獲得したとしても、必ずしも心理的使用をしているとは限らない可能性があるだろう。しかし、いずれにしても、言葉遊びのような多用がみられたのは自己についてのこれらの言葉だけであり、弟についての「認知」語(心的動詞)が先行研究のデータよりも半年程先行してみられたことは興味深い点であると思われる。

ところで、これまで述べてきた「認知」語の獲得は、仲間関係のようなきょうだい間以外の幼児間の関係においてはどのように獲得されているのだろうか。松永ほか(1996)の保育園児を対象とした縦断研究では認知状態を表す言葉は、個人差もあるが、自己についての発語が1歳児クラス(10名、平均年齢27カ月)で2例、2歳児クラス(11名、平均年齢40カ月)で6例みられているものの他者についての発語は1歳児クラスで1例観察さ

れたのみで2歳児クラスにおいては全くみられず、さらに3歳児クラス（平均年齢52カ月）においても1例観察されたのみとなっている。これらの結果は、本研究のきょうだい間における観察データと単純には比較できないが、「認知」語の発現時期やそれらの時期における発語数のいずれをとっても、本研究で得られたデータの方が明らかに時期が先行し、発語数も多いといえるかもしれない。いずれにしても「他者の心の理解」と密接な関係があると指摘されている（Dunn et al., 1991）弟及び自己についての「認知」語が先行研究で示されている時期よりも早期にみられたことに関しては、全くの他者ではなく、身近な弟の「心」の理解であれば、その理解の時期も早まることを示唆するものではないだろうか。今後この結果をさらに熟慮することに加え、このような結果が身近なきょうだい以外でもみられるか等を含めて、これまでの知見や今後の研究も踏まえた上での慎重な検討が必要であるだろう。

第二に、自己及び弟についての言葉の発現時期の比較について述べる。カテゴリーレベルでみた場合、「知覚」語を除き、「感情」語は1カ月、「欲求」語は3カ月、「認知」語は4カ月、自己についての発語が弟についての発語よりも先行した。すなわち、自己についての発語がみられてまもなく他者についての発語がみられるという点に関し、Bartsch, & Wellman (1995) の説と合致していた。発語数も自己についてのものが優勢だった。しかし、これらの結果からすぐに、他者の内的状態よりも、自己の内的状態の方が理解が早いと決定するのは早計であろう。自己と他者の内的状態の理解はコインの裏表のように相互に深く絡みあっており（麻生, 1984）、弟の存在が、自己の内的状態への気付きや言及を促したという可能性もある。Tの自己についての内的状態語のうち、その言葉を発するきっかけや対象は弟であるものがほとんどであった（58.4%）。例えば、自己の「欲求」語「スワッチ（22カ月）」や自己の「認知」語「オキテルカナ？（27カ月）」などは弟を見て発せられた言葉である。Tは日中保育園で過ごしているため、それらの影響を全く排除することはできないが、これらは、弟についての内的状態語がみられない時期であっても、いつも身近にいる、自分よりすべての面ではかたに未熟な弟の存在が、T自身の内的状態語の発語のきっかけや発語数にも影響を与えていることを示しているともいえるだろう。

反対に、弟についての発語が先行した例もみられた。例えば、他者の心の理解と関連があるとされている「認知」語は、弟についての発語が自己のものよりも遅れてみられたが、心的動詞は弟についての発語が自己のものより2カ月先行した。また、カテゴリーレベルではなく一つ一つの言葉の単位でみると、弟についてのみ語られ、

自己については語られていない言葉がある（Table 5）。これらは弟をみた（がいた）からこそ表れた言葉であるともいえるだろう。また、弟について先に使用された内的状態語は、自己についてはかなり後になって得られる言葉であることが多かった。例えば「欲求」語の「～タイ」「～ホシイ」「イル」「イラナイ」などは弟については、既に2歳頃からみられているが、自己についてはさらに半年程遅れてみられている。そして、これらの言葉を、松永ほか（1996）の保育園児のデータと比較すると、Tとほぼ同年齢と思われる1歳児のクラスでは自己についての発語「イラナイ」が一例観察されたのみで、他者についての発語は全くみられない。すなわち、Tによるこれらの言葉は生理的欲求や要求などに対するさまざまな特別なケアを必要とする乳児期の弟を身近にみることで、発語のきっかけとなった言葉であるともいえるかもしれない。

第三に、内的状態語、特に「認知」語の獲得と意図のくみとりとの関連について述べる。I-(A) 期において、弟に初めて承認をとることがみられた24カ月時には、すでに自己及び弟についての「知覚」語や「感情」語、自己についての「欲求」語がみられていた（Table 4, Table 7, Table 8）。また、（純粋なものではなかったが）初めて意図言及がみられた25カ月時には、弟についての「欲求」語もみられ始めた。そのため、これらの結果のみでは明確なことはいえないが、これらの内的状態語、中でも「欲求」語の獲得がI-(A) 期における弟の意図の把握（気付き）に関連している可能性がある。また、I-(B) 期において、弟に対する（純粋な）意図言及がみられた30カ月時は、26カ月時からみられた自己についての「認知」語に加え、弟についての「認知」語がみられ始めた時期でもある。これらの獲得を経て32カ月からII期（意図予測）が始まったことから、内的状態語、中でも「認知」語の獲得がI-(B) 期及びII期における意図の把握/予測（くみとり）に関連しているのではないかと思われた。ところで、その場にはいない弟の未来の意図に基づく行動を予測できるようになることは、それまでの弟の行動をみてその意図を解釈したものとは異なる。それは、弟の未来の行動を引き起こす基である弟の考えが、少なくともそれまでに比べて、Tの中でより明確に表象されていることを示すものであり、それまでの意図把握のレベルとは一線を画すということが可能であろう。このような表象の変化が明確にみられてくる時期と、考えなどの認知的状態を表す「認知」語の獲得の時期が実際に関連がみられるのかについて検討した。Figure1に弟及び自己についての「認知」語及び心的動詞の発語数及び意図の予測の表現数の推移を示した。「認知」語は自己についてのものが26-28カ月にみられ始めるが（この時期に一時的に発語数が多い理由として考えられる点に

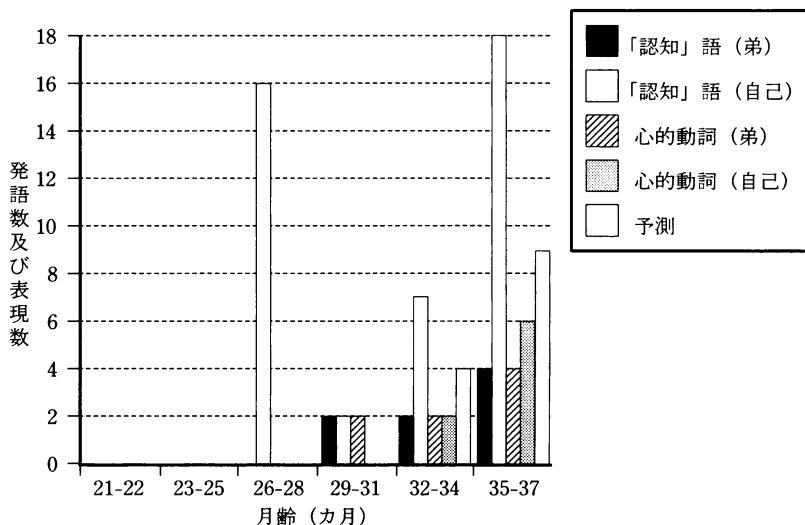


Figure 1 Tにおける弟及び自己についての「認知」語および心的動詞の発語数及び意図の予測の表現数の推移 (期間別)

注. 本Figureにおける「認知」語 (自己/弟)の発語数には, 心的動詞は含まれない。

については既述した), 自己及び弟の「認知」語がそろってみられるのは29-31カ月以降である。しかし, この時期には弟についての心的動詞のみみられ, 自己についての心的動詞はまだみられない。自己及び弟双方について心的動詞の使用がみられ始めるのは32-34カ月であり, 同時期には弟の意図の予測表現がみられ始め, (それまでの意図把握だけでなく) 予測を含めた弟の意図のくみとりが可能になってくる。そして35-37カ月に至って, 特に自己についての「認知」語の発語数が急増しており, また, 弟についての「認知」語も増加傾向にある。また, 自己及び弟についての心的動詞の発語数も増加している。そして, この時期には弟の意図の予測表現も増加している。総じて, 時期的な比較に限って言えば, 自己及び弟についての「認知」語, 中でも双方についての心的動詞が使用されてまもなく弟についての意図の予測も可能になってくるのがわかる。裏返せば, 弟の意図の予測がみられるのは, 「認知」語, 特に心的動詞がみられている時期に限られている。自己と他者の内的状態の理解は表裏一体ではないかという点については前述したが, これらの結果より考えられるのは, 自己及び弟についての「認知 (心的状態)」語, 特に心的動詞の獲得が, 弟の心的状態の把握と関連しているのではないかということである。弟の考えなどの心的状態が把握できていなければ, 考えや信念に基づいた弟の行為の予測はできない。弟の意図の予測が可能になったということは, 弟の心的状態が把握されていることを示すものであろう。すなわち, 自己及び弟についての心的動詞の獲得により, 弟の心的状態の把握が可能になり, 考えや信念に基づい

た行為である弟の意図に気付くことが可能になったのではないかと思われる。Bartsch, & Wellman (1995) によって, 「心の理論」の実験的な研究結果と, 内的状態語の発達の観察研究結果から, 心的状態語の獲得が他者の心の理解と密接に関連し, それにより幼児は他者の行動について他者の考えや信念をもとに理解することが可能になると指摘されていることは既に述べた。本研究における同一児の観察データでも同様の結果が示唆されたことは意義深いと思われる。

最後に, 気付いた点, 問題点と課題について述べる。Tの意図表現は, 観察期間中両親など弟以外の他者についてはほとんどみられなかった。ここから考えられるのは, Tの弟の「分からなさ」に対する興味や通訳への動機づけであり, Tにとっての弟は, 両親などの大人とは全く異なる, そのような意欲をかきたてる「読み」が必要な存在であるという事実である。弟を相手にしたからこそ, 得られ得る言葉や表現, それにより広がる世界があるということは, 幼児にとっての年少のきょうだいの意味を再認識させてくれるものかもしれない。

問題点として, 本研究は, 観察を月3回, ほぼ10日に一回の割合で行ったものであり, 縦断的家庭観察ではあるが, 完全に綿密なデータではなかったというところがあげられよう。本研究のような課題を深く掘り下げるには, さらに綿密な縦断的観察データを用いた多数の研究に裏付けられる必要があるだろう。また, 本研究では, 内的状態語のうち「認知」語が弟の意図についての理解と関連していることを中心に述べた。しかし, 他の内的状態語が他者の心の理解に関係がないということは決し

てないだろう。I-(A) 期における意図の把握（気づき）と関連している可能性が示唆された「欲求」語や、感情についての会話と後の誤信念課題の成功との関連が示されていることから（Dunn et al., 1991）「感情」語などについても検討すべきことは多い。これらを広くふまえて検討を進めることは今後の課題となろう。また、今回深く追究できなかったが、Tに限らず、幼児の他者に対する意図のくみとりは、相手の要求の強さやその表現に左右されることも大きいであろう。これらの検討や、行動レベルのくみとりについての詳しい分析も今後の課題である。

文 献

- 麻生 武. (1984). 他者の空間的視座理解と自我形成 — 2歳誕生日前後における“自己—他者”の基本構造の成立. *日本教育心理学会第26回総会発表論文集*, 190-191.
- 麻生 武. (1995). 人生における乳幼児期の意味. 麻生 武・内田伸子（編著）*講座 生涯発達心理学：2 人生への旅立ち* (pp.1-33). 東京：金子書房.
- Astington, J., W. (1995). 子供はどのように心を発見するか（松村暢隆，訳）. 東京：新曜社. (Astington, J., W., (1993). *The child's discovery of the mind*. MA. Harvard University Press.)
- Bank, S., & Kahn, M. (1982). *The sibling bond*. New York: Basic Books.
- Bartsch, K., & Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18 (6), 906-921.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1991). "You can cry, mum": The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 237-256.
- Brown, J. R., & Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling?: Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child Development*, 63, 336-349.
- Brown, J. R., Donelan-McCall, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Dunn, J., Brown, J. R., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- 松永あけみ・斉藤こずゑ・荻野美佐子. (1996). 乳幼児期における人の内的状態の理解に関する発達の研究 — 内的状態を表すことばの分析を通して. *山形大学紀要：教育科学*, 11 (3), 山形, 35-55.
- 森田良行. (1998). *日本語をみがく：思いをうまく伝えるために*. 京都：PHP研究所.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Shatz, M. (1995). Theory of mind and the development of social linguistic intelligence in early childhood. In K. Bartsch, & H. M. Wellman (Eds.), *Children talk about the mind* (pp311-329). New York: Oxford University Press.
- Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14, 301-321.
- 園田菜摘・無藤 隆. (1996). 母子相互作用における内的状態への言及：場面差と母親の個人差. *発達心理学研究*, 7, 159-169.
- 築島 裕. (1964). *国語学*. 東京：東京大学出版会.

付記

本論文は、平成7年度日本女子大学大学院修士論文の一部に、加筆・修正したものである。本研究にご協力いただきましたご家族の皆様にご心より深くお礼申し上げます。論文の作成にあたり、ご指導いただきました帝京平成大学教授高橋たまき先生、修士論文作成の際にご指導いただきました日本女子大学助教授福本俊先生、またデータ分析に関して貴重なご助言を頂いた多くの先生方、松寄洋子氏、長田和子氏に記して感謝の意を表します。さらに、本論文の審査過程において有益なコメントを下さいました査読者の諸先生方にも深くお礼申し上げます。

Iwata, Miho (The Graduate School of Integrated Arts and Social Sciences, Japan Women's University). The Development of a Young Child's Internal State Language about Sibling : The Process of Understanding of His Younger Brother's Intentions. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 2, 110-124.

This study examined developmental changes in the internal state language of a young child, in relation to understanding of his younger brother's intentions. A 21 month-old boy and his newborn brother were videotaped at home in unstructured observations over a period of 17 months. There were 2 types of analyses. We first examined the boy's utterances about his self and about his brother's internal state language. Second, to consider developmental changes in comprehension of his brother's intentions, references to intentions and the context of intentions were analyzed. The results showed important age-related changes concerning mental states. Mental terms (e.g., verbs such as "know") appeared at 32 months about both self and the baby brother, and increased by 37 months. The acquisition of such terms enabled the boy to accurately grasp and report his brother's intentions. These observations suggest that emergence of mental verbs about self and others is highly correlated with understanding of intentions.

【Key Words】 Internal state language, Mental term, Understanding of intentions, Early childhood, Longitudinal research

1997.9.9 受稿, 1999.9.9 受理

一斉授業における子どもの発話スタイル： 小学5年の社会科授業における教室談話の質的分析

藤江 康彦

(広島大学大学院教育学研究科)

本研究の目的は、一斉授業において、子どもが独自の発話スタイルをもつことを明らかにし、独自の発話スタイルをもつことの意味を検討することである。小学5年生の社会科単元「日本の水産業」の一斉授業（計7時間）に対し事例の解釈的分析とカテゴリーの数量的分析を併用し、発話対象と発話内容の点から2名の対象児の発話スタイルを比較検討した。その結果、対象児の発話スタイルは次の点で異なっていた。一人は学級全体、教師、ひとりごとと、発話対象を柔軟に切り替えていた。発話内容は学業的内容と「おかしみ」を混在させたり切り替えたりしていた。もう一人は教師を主たる発話対象とし、課題解決の結果を直截的に表出していた。また、それぞれの発話スタイルには次のような意味があった。一人の、発話対象や発話内容の柔軟な使い分けには、自分の好きなように課題に取り組むと同時に他者との関係性上の軋轢を回避し、安定した授業参加を目指す意味があった。もう一人の、教師との閉鎖的なやりとりには、ほかの子どもとの関係性が不安定であるため、教師との相互作用によって心理的安定を求めるという意味があった。

【キー・ワード】一斉授業、発話スタイル、小学生、教室談話、解釈的分析

問 題

授業の言語的相互作用は、教授学的関心から「過程－産出」モデルに基づき「教師の働きかけ－子どもの反応」ととらえられ (Cazden, 1986 ; 茂呂, 1997a), 教師と子どもは「情報の送り手－受け手」という関係性に固定された。このような因果論的なとらえ方は、一斉授業の談話の見方に次のような問題をもたらした。一つには、教師主導のマクロな談話パターンが明らかにされたが (Mehan, 1979), 参加者の発話生成の独自性は無視された。二つには、子どもの発話の能動性は発言や挙手行動の頻度の高さと主に結びつけられ (藤生, 1996), 子どもの授業参加は顕在的な反応の形成にしかみだされなかった。三つには、分析手法や結果の一般化のために再現性をもつカテゴリーの数量的分析がとられたため、発話は発話者や生成された文脈とは分断された。つまり、教室談話は、教師の統制と集団の秩序のもとで、匿名化された子どもが教師への反応として生成する発話の集積であるととらえられてきた。

しかし、一方で、発話は社会的現象であり (Bakhtin, 1930/1989), 教室談話は、教室の社会的環境における参加者なりの関係性を反映した相互作用過程であるとみられている。つまり、発話主体となる参加者側からみれば、教室の社会的環境や授業の認知的環境にどのように関わるかが問題となる。近年では、言語実践の具体性 (茂呂, 1997b) に注目する立場から、発話は、出来事が生

成する「いま－ここ」の状況において、「関係性の網目」のなかで生成されるとされ、次のことが明らかにされた。一つには、教師と子どもは協同的に教室談話を構成する関係性にある (Wertsch, 1991/1995 ; 茂呂, 1991, 1997d)。二つには、同じ一斉授業に参加していても、子どもは各人の学習の状況に応じて発話のタイミングや内容を調整しており、子どもの発話編成は個人間で異なる (佐藤, 1996 ; 佐藤・星野・竹本, 1987)。三つには、子どもは自らの経験や考えが表出できない場面で、独特な韻律特徴を用いて、いかにも授業に参加しているようにふるまうことがある (宮崎, 1996a, 1996b)。

以上より、子どもは授業への能動的な対応として発話を生成しているといえる。さらに、子どもの発話編成が個人間で異なるのであれば、子どもなりの能動的な対応は発話編成の個人差にみいだされる可能性がある。本研究では、発話者独自の発話編成の型を「発話スタイル」とする。発話スタイルに注目することで、子どもは自分の認知的環境や社会的環境にいかに対応しているかということが明らかになるだろう。

先行研究では、次の2点から子どもの発話に注目している。一つには、発話対象である。Bakhtin (1952-53/1988) によれば、発話の本質的な特徴はそれが誰かに向けられていることである。発話の宛て先、発話者と受け手との関係性、発話に及ぼす受け手の影響、によって発話スタイルは異なる (Bakhtin, 1952-53/1988)。一斉授業では、発話は誰からも聞かれることが前提となる。

しかし、発話者は学級全体に向けて発話するとは限らない。発話が誰からも聞かれうることを了解していても、躊躇したり円滑さを失うことがある(中田, 1997)。それは、発話が、聞き手に受容されるかという点で成否のリスクをもつからである。例えば、規範に反しても、逸脱への共感から受容される場合がある(茂呂, 1996)。また、発話の適否ではなく、発話者への評価や発話者との関係性が、聞き手の対応に影響することもしばしばある。発話者にとっては、聞き手が自分の発話をどのように評価し、受容するかが問題となる。発話を受容されるように発話対象を選択する可能性もある。発話対象に注目すると、発話者と聞き手との社会的関係や、発話者は学級内の関係性をいかに調整しながら発話を生成しているかが明らかになるだろう。

二つには、課題解決における発話運用である。認知は他者と相互作用し合い協同活動する経験と過程のなかで成立する(佐藤, 1996)のであり、発話は相互作用において媒介物として機能する。佐藤(1996)および佐藤ら(1987)の研究は、子どもが、課題解決結果の確認、課題解決の手がかりの取得など、自らの課題解決の進行状態に応じて、他者から課題解決の資源を得るために発話を生成していることを示唆している。方言が、具体的な生活経験に基づいて問題をとらえなおすための契機をもたらして課題解決の行き詰まりを打開するために用いられることもある(茂呂, 1991, 1997d)。このほか、ふざけや反発によって、援助要求が表明される可能性もある。課題解決における発話運用に着目することで、発話者が自己の課題解決の進行状態の把握や遂行、停滞の打開を、他者との相互作用のなかでどのように図るのかをみることができるだろう。

このように、社会的環境への対応と認知的環境への対応は、二者択一的ではなく、相補的に行われるのである。とすれば、子どもは自分なりの課題解決を遂行し、その表出としての発話が他者に受容されるように、何らかの発話スタイルをとるのではないか。一斉授業における子どもの発話生成について2点が予想される。一つには、同じ一斉授業に参加していても、発話スタイルは子ども間で異なるだろう。二つには、発話スタイルの違いは、自分の課題解決を成功裡に遂行することと、自分の発話が他者に受容されることの双方、あるいは一方を實現しようとする発話者の意志を反映しているだろう。

本研究では、2名の男児を対象に、3点について対比的に検討する。一つには、学級全体と比較しながら、対象児の発話の概括的特徴を、カテゴリーを用いた数量的分析により明らかにする。二つには、発話スタイルは発話者間でどのように異なるのかを、発話事例の解釈的分析により明らかにする。三つには、対象児それぞれの発話スタイルの違いの意味を、対象児の知的欲求と学級内

での関係性を示す事例をもとに検討する。なお、本研究における対象学級の関係者の名前はすべて仮名である。

方 法

1. 対象

小学5年の一学級(男子11名、女子13名)で行われた、社会科単元「日本の水産業」計7時間の授業。内容は、漁獲量、漁法、遠洋漁業、二百海里問題、養殖漁業など。授業者は学級担任。聞き取り可能な発話について、話者交替、発話中の「間」、機能の変わり目を区切りとして発話単位を設定し発話頻度を算出したところ、教師は1179(50.4%)、子どもは1162(49.6%)であった。発話者が特定できた子どもの発話は第1時が90(30.8%)、第2~7時が710(81.6%)。特定不可能な発話は第1時が202(69.2%)、第2~7時が160(18.4%)。第1時で特定不可能な発話の頻度が高いのは、「よく食べる魚は何か?」という教師の問いに、子どもが魚名を単発に口々に発話したためである(5分4秒間に84回)。

対象児抽出の手続きは次の通り。分析の信頼性を高めるために、データとなる発話の頻度が高い子どもを選択する必要がある。そこで、総発話頻度の高い子ども2名の抽出を試みた。第1位の子どもは1時間の欠席があるため、第2位の矢野隆太が抽出された。第3位の子どもと第4位の園田裕一とを比較し、発話タイプと参入のカテゴリーの集計において両カテゴリー間の関連がより強く、より特徴的であると判断された園田を抽出した。発話頻度はともに高く、1時間あたりの学級平均6.9に対し矢野が22.7(range:3-47)、園田が11.0(range:1-20)であった。両名に共通しているのは、社会科の学期末テストとともに学級で3位以内に入るなど学業的に優秀である点と、担任教師によれば、両名とも男子の特定の下位集団に属さず関係性上不安定になりがちである点である。

2. 調査方法

約1カ月間のべ57時間にわたって授業や休み時間の参与観察を行った。映像、音声記録の採取は、外部マイクを装着したビデオカメラ2セットにより筆者と調査協力者の2名で行った。文字記録はフィールドノーツとして筆者が行った。対象児の経験を関係性を含めて可能な限り把握し、事例の解釈の妥当性を高めるためである。さらに、教師には適宜インタビューを行い、子どもには観察実施の直前に質問紙調査¹⁾を行った。

調査者である筆者は、学級担任から「授業をよくするために見に来ている人」と子どもや保護者に紹介された。

1) 挙手行動(4年時と比べて挙手は増えたか、など)や発表(発表や朗読は好きか、など)、教師とのやりとり(気軽に質問したり冗談を言ったりできるか、など)、子ども同士のやりとり(おしゃべりや教え合いをするか、など)、活動の好み(小集団での活動が好きか、単独での活動が好きか、など)、教科の好み、について問うものであった。

教室では、不自然でない程度に子どもと相互交渉をもった。子どもには、「新人さん」と呼ばれ続けた。

3. 分析方法

(1) カテゴリー分析

聞き取り可能な子どもの全発話に前述の発話の単位を設定し、「発話タイプ」、「参入」の2つについてコーディングを行った (Table 1)。作業は、7時間の対象授業で記録された全発話について、筆者を含む2名の観察者により、映像記録を参照しながら行われた。第1時の授業については、2名で協議しながら行い、第2～7時は別々に作業した後、結果を照合した。不一致箇所については協議の上最終決定した。

発話タイプ 発話内容の公式度のカテゴリー。茂呂 (1991) による発話タイプの分類を参照した。発話内容が、

学習課題の文脈や授業進行に沿っているか否かに基づき分類する。とりわけ、[両義的] は、科学的概念を優先する学習の文脈に、子どもが日常生活の論理や個人的な経験をもち込む場合に主にみられる。一致率²⁾ は91.1%。

参入 発話ターン取得手続きのカテゴリー。子どもの発話ターン取得の仕方は学級特有であり、教師の統制の度合いが影響を及ぼす (Mehan, 1979) という。[要求挙手] から [自発] へと進むにつれ、発話ターン取得の手続きの省略が進むとともに教師の統制度が低下する。そのため、参入の公式度は低くなり子どもにとっては発話機会の自由度が高くなるといえる。参入と発話タイプ

2) 評定の一致率は、第2～7時のデータにおける評定の一致数と不一致数の合計に対する一致数の割合により算出した。参入も同様に算出した。

Table 1 発話のカテゴリー

カテゴリー	定義	発話例
タイプ [フォーマル]	学習の本流に沿った内容の発話、学習課題についての発話。	(教師の、「一人当たりが食べる量が多い国を調べてみましょう」という課題提示に対して) C: デンマーク。(課題の対象国デンマークを認識する)
[両義的]	フォーマルな内容とも、インフォーマルな内容ともとれる発話。	(上述の課題について) C: さあ、デンマークってどこにあるでしょうか? (課題の対象国の位置を問う質問 (フォーマル) にも、地図遊びのようなクイズの質問 (インフォーマル) にもとれる)
[インフォーマル]	ふざけなど、学習の文脈とは全く関係のない内容の発話。	(上述の課題について) C: デンマークってお店であったよ。 (デンマークを、課題の対象国ではなくふざけに用いる)
参入 [要求挙手]	明示的挙手・発話要求 - 子どもの挙手 - - 教師の指名 - - 子どもの発話 -	T: まだ、ありますか? (発話要求) C: (挙手) (挙手) T: はい、Cさん。 (指名) C: アメリカやイタリアは…… (発話)=[要求挙手]
[挙手指名]	挙手-指名-発話 : 子どもの方から挙手をして、発話する。	C: (挙手) (挙手) T: はい、Cさん。 (指名) C: 魚を獲っていない国なんだけどなぜか食べている。 (発話)=[挙手指名]
[指名発話]	指名-発話 : 教師の指名を受けて、発話者が決まる。	T: それでは発表してもらおうかな。 (発話要求-指名) じゃあ、一班から。 C: みんなの意見では、 (発話)=[指名発話] 右側の意見に賛成です。
[暗黙要求]	暗黙的挙手・発話要求-発話 : 教師の働きかけなどで暗黙的、誘発的に応答行為が求められる。	C: 魚を獲っていない国なんだけどなぜか食べている。 (発話) T: どこ? (暗黙的発話要求) C: オーストラリアとイギリス。 (発話)=[暗黙要求] (=Cに発話の優先権がある)
[自発]	自分から発話する : 上記以外。挙手や指名、発話要求がなく始められた発話。	T: 魚、獲ってないのかねえ、この国は? (発話を誘発) C1: 獲ってるよ。 =([暗黙要求]: Tへの応答) C2: 輸入しているんだよ。 =([暗黙要求]: Tへの応答) C3: イワシをたくさん食べているんだよ。 = [自発] C4: 日本から輸入してるかも。 = [自発]

の出現率をクロス集計することで、「どのようなタイプの発話をどのような手続きを経て生成したのか」という点から対象児や学級全体の発話の特徴を明らかにする。一致率は96.5%。

(2) 解釈的分析

事例は、対象児の発話スタイルを端的に示すシーケンスを抽出した。

発話は具体的な他者に向けられており (Bakhtin, 1952-53/1988), 発話と文脈は相互に影響を及ぼしあって生成している (茂呂, 1997c)。子どもの行為は、具体的な文脈において、他者の存在や話し合われていた話題などの社会的状況も含めて詳細に分析する必要がある。そこで、出来事の「参与観察-記録-記述-解釈」という一連の調査行為からなるエスノグラフィーの手法を導入し、観察者自身が子どもの行為が生成される文脈に居合わせ、エミクな(行為者の内在的な)視点から当事者の行為の意味の解釈を行う (LeCompte, & Preissle, 1992) こととした。

解釈の妥当性を高めるために、解釈の相互主観性を保障し (山田, 1986; やまだ, 1997), 他の解釈可能性を開く (南, 1991; 山田, 1986; やまだ, 1997) 必要性が指摘されている。本研究では次の手続きをとった。① 授業記録に基づき対象児の発話スタイルを特定し、発話の運用のされ方を示した。② 授業外の記録や質問紙調査などに基づき対象児の知的欲求や関係性を示した。③ ②に基づき対象児の発話スタイルの意味を考察した。④ 調査協力者による、解釈の査読を得て、部分的に修正を加えた。

結果と考察

1. 発話の全体的特徴

学級全体と対象児の、カテゴリーの集計結果を Table 2 に示す。

学級全体 [両義的] と [インフォーマル] の出現率の合計が31.2%であり、発話内容は学習内容に沿っているばかりではない。また、挙手を経ない[暗黙要求]と[自発]の出現率の合計が95.1%と高く、参入の公式度が低い。発話機会や内容の自由度が比較的高いといえる。

矢野 教師の指名を経た発話は[フォーマル]しか出現せず、[インフォーマル]は[自発]のときのみ出現する。[フォーマル]の出現率が64.2%と学級全体(68.8%)より低く、[両義的]の出現率が27.7%と学級全体(22.9%)より高いが、とりわけ、[暗黙要求]による[両義的]の出現率が6.3%と学級全体(3.1%)より高い。矢野は、発話権取得における教師の関与の強さに応じて発話タイプを切り替えているといえる。

園田 [フォーマル]の出現率が74.0%と学級全体(68.8%)より高い。また、[暗黙要求]の出現率が48.1%と学級全体(28.2%)より高い。挙手を経た参入

Table 2 発話カテゴリーの出現頻度

参入 タイプ	要求 挙手	挙手 指名	指名 発話	暗黙 要求	自発	合計
フォーマル	学級 (1.0)	2 (0.2)	42 (3.6)	288 (24.8)	456 (39.2)	800 [68.8]
	矢野 (1.9)	1 (0.6)	2 (1.3)	46 (28.9)	50 (31.4)	102 [64.2]
	園田 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.3)	37 (48.1)	19 (24.7)	57 [74.0]
両義的	学級 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.1)	36 (3.1)	229 (19.7)	266 [22.9]
	矢野 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	10 (6.3)	34 (21.4)	44 [27.7]
	園田 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	15 (19.5)	15 [19.5]
イン フォーマル	学級 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (0.3)	92 (7.9)	96 [8.3]
	矢野 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	13 (8.2)	13 [8.2]
	園田 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (6.5)	5 [6.5]
合計	学級 (1.0)	2 (0.2)	43 (3.7)	328 (28.2)	777 (66.9)	1162
	矢野 (1.9)	1 (0.6)	2 (1.3)	56 (35.2)	97 (61.0)	159
	園田 (0.0)	0 (0.0)	1 (1.3)	37 (48.1)	39 (50.6)	77

注1. ()内は、発話頻度の総計(学級1162, 矢野159, 園田77)を母数とする、タイプと参入の組み合わせの出現率(%)

注2. []内は、発話頻度の総計を母数とする、タイプの出現率(%)

注3. ()内は、発話頻度の総計を母数とする、参入の出現率(%)

が全くないことと、[暗黙要求]による[フォーマル]の出現率が48.1%と約半数を占める点が特徴的である。園田の発話は授業内容や展開には忠実であるが、もっぱら非公式になされているといえる。

2. 発話スタイル

(1) 矢野

学業的認知と「おかしみ」の混在 発話が学業的認知と「おかしみ」の両面をもつ点が特徴的である。学業的認知とは、学習の内容や活動についての認知やメタ認知を指す。「おかしみ」とは、逸脱としての「ふざげ」とは異なる。授業進行や課題に関する発話や行為に対して観察者などの他者が感じるユーモアや滑稽さで、発話者の意図性は問わない。事例は7例。(事例1)(Table 3)は、第6時の「養殖ハマチの出荷に際して生産者が心配していることは何か」という課題の解決場面である。

本時の学習内容はハマチ養殖の仕事である。教師の発話(20'46", 21'01", 21'08", 21'16", 22'03", 22'

Table 3 〈事例1〉第6時「ハマチ養殖」20'46"-23'30"のトランスクリプト

分'秒"	教 師	園 田	矢 野	そのほかの子ども
20'46"	いよいよ出荷で何が心配なんだろう？			
20'48"		腐る？		
20'49"	腐る？			
20'54"	何が考えられるか？			
20'59"				片山：食べられるか。
21'00"			(片山の方を見る)	
21'01"	食べられるかどうか。		痩せる。^^^。	
21'02"			だ、あれあれ、ハマチ。 ^^^。	
21'03"	何が？			
21'04"				
21'07"	ハマチが？			
21'08"	ハマチが食べられるかどうか。			
21'13"	まだあるかな？			
21'16"	心配。何が心配なんだろうか。			
21'20"		魚が……。		
21'21"	え？			
21'24"		魚が死んじゃって ないか。		
21'27"	ああ、死んじゃってないか？			
(中略：この間、教室下のプールでダンス用の音楽が流れると、子どもたちはそちらを注目し始め、授業は中断する)				
22'03"	えっと、食べられるかどうかっていうのはね、ど ういうことなの？			
22'09"		腐ってる。		
22'10"	腐ったら困る。			
22'14"	腐ったら、食べられないことは？			
22'15"			なんか、毒つつうか、食 中毒つつうか。	
22'16"	起こしてたら、どうなるの？			
22'18"				原田：死ぬ。
22'19"			死ぬつつうか。	
22'20"	誰が？			
22'21"			オレ。	
22'22"				C：人間。
22'23"			食べた人が。	原田：終わっちゃう の。人生。
22'24"				
22'27"	ってことは、この育てた人たちにとってはどうな るの？			
22'33"		作った意味が……。		
22'34"				C：楽しい。
22'35"			あれ、犯罪っていうか。	
22'42"	作った意味がない。			
22'47"	そういう魚だったら。逆に、あ、この魚たちはも ってたらだめだってことがわかかったら。どうす るわけ？どうしちゃう？			
23'12"	出荷できるの？できないの？			
23'16"	出荷っていうのはそれをとって市場へ運ぶこと。 できない。			
23'23"	市場に運べないってことは、その魚は？			
23'27"		育てた意味がない。		
23'30"	育てた意味がない。			

注. 子どもの名前は仮名。Tは教師，Cは発話者不明の子ども，Cnは複数の子ども。……は聞き取り不能。()内は行為，
[]内は調査者による補足説明。以下、本文中のトランスクリプトでも同様である。

14”, 22’16”, 22’27”, 22’47”-23’23”, 23’30”)には、「生産者」の立場から課題解決を進めたいという意図がみられる。矢野は一貫して「消費者」の立場から発話している(22’15”, 22’19”, 22’23”, 22’35”)。矢野の発話は次のように解釈できる。「食べた人が食中毒を起こして死ぬと育てた人は犯罪者となる」との発話内容は、養殖ハマチの品質管理の重要性の認知に基づく、出荷時の心配事についての課題解決の表出である。同時に、次の点でおかしみを示す。内容が誇大な表現を用いたブラックユーモア的なものであることに加え、やりとりとしては矢野と教師との間で立場の違いによる論理展開のズレを生じさせながらも、結果的にかけあひのように対話を成立させている。両義的なタイプの発話の連続に示されるように、矢野は、「心配なのは食品として安全か」という生活上の論理を持ち込み、生活者として課題をとらえ解決していこうとする。教師が進めようとする生産者の立場からの課題解決とは対抗している。このように教師と対話を成立させることは、矢野にとって2つの点で有効であった。一つには、一方的な意見表明ではなく対話の形態をとることにより、かえって自論を展開しや

すかったことであり、二つには、それが教師との対話であったために自論が学級に媒介されたことである。つまり、矢野はそのままでは受容されるかわからない発話であっても、それを直截的に表出するのではなく教師とのやりとりとして展開させることで、学級に向けて表出できている。ほかの子どもからの応答や同調もあった(22’18”, 22’22”, 22’24”, 22’34”)。

「まじめ」と「おかしみ」の切り替え 「まじめ」とは教科学習や授業の規範に沿う内容の発話や相互作用の形式を指す。「学業的認知と『おかしみ』の混在」は一連の談話過程が両方の側面をもつものに対し、「まじめ」な発話と「おかしみ」の発話が切り替わりながら談話が進行する点に特徴がある。事例は、「まじめ」と「おかしみ」が単独でみられる事例も含む9例。(事例2)(Table 4)は、第2時で「日本の漁獲量が世界第二位のわけ」を各自資料を見ながら考えている場面である。

矢野は、当初の仮説を教科書で検証を試みたが行き詰まった(16’03”)。別の仮説を立てるが(17’02”, 17’22”, 17’30”, 19’49”, 19’53”), 教師から否定的評価がなされると(17’06”, 20’02”, 20’05”), 当初の仮説を

Table 4 (事例2) 第2時「日本の漁獲量が世界第二位のわけ」16’03”-29’31”のトランスクリプト

教師は、「どうして日本はこんなによく[魚が]獲れるんだろう」と子どもたちに働きかけ(00’35”), 「日本の漁かく高が世界で第二位のわけを考えよう」と板書した(01’14”)。さらに、「教科書とか資料集や地図帳とかめくって探して」と、課題解決の方法を提示した(04’52”)。

16’03” 矢野： <u>(教科書を閉じ)何も書いてないな。網で魚を獲るために。網でいっぱい魚を獲るために。</u>	17’33” 矢野：魚がね、魚がね。
16’20” T：「 <u>漁場</u> 」の説明 魚を獲る場所。魚が獲れる場所。だけどそこにいけば必ず魚が獲れるってのもんでもないんだよ。	17’34” 片山：[園田に] 海じゃん。 [中略：この間、矢野は、原田、井原と話し合っている]
16’26” 矢野：天気。	19’49” 矢野：先生、猫が魚を食べるからでもいいの？
16’27” T：いろんな理由があるからね。	19’53” 矢野：先生、猫が魚を食べるからじゃダメなの？
16’33” T：でもまあ、そのあたり行って探せばいいだろう。	19’57” 原田：動物園のゾウが……
16’45” 矢野：寿司とかにしているから。	20’00” 矢野：ペンギンに餌をあげるからじゃダメなの？
16’50” T：[岡本に] どんなんことが言いたいの？	20’02” T：それはどこに。
17’02” 矢野：先生、寿司とかにしているからじゃダメなの？	20’03” 原田：アシカに……
17’04” T：[矢野に] それは、	20’05” T：その[資料集の]中から見てみて。
17’06” T：[矢野に] 魚を食べるための一つの理由だよね。それは、魚を食べる中の理由として、生で食べたり、焼いて食べたり……	20’10” 矢野：じゃあ、これなら絶対にいいよ。網で魚をいっぱい獲ってるから。
17’14” 原田：あ、わかった。何かわかった。	20’20” T：ああ。なるほど。 [作業結果を共有する場面に切り替わり、矢野は挙手し、「網で魚をいっぱい獲ってるから」と発表。その後、原田が挙手し、発表する]
17’22” 矢野：魚は日本が好きだから。	29’18” 原田：缶詰にしているから。
17’26” 園田：[矢野に] だから何だっていうんだ。	29’20” T：缶詰にしているから。
17’28” T：魚集めて……	29’21” Cn：(笑う)
17’30” 矢野：日本が好きだから。	29’24” 園田：缶詰にしているから多いのか？
17’32” 園田：[矢野に] 日本が好きなら、日本の何が好きなの？	29’26” T：缶詰にしているから多いのかって？
	29’29” 原田：あ、猫がいっぱいいるから。
	29’31” 矢野：それさっき言ってたよ。

再提示し (20' 10"), 肯定的評価を得た (20' 20")。その後、すでに否定された仮説に基づく原田 (29' 29") の発話を揶揄した (29' 31")。矢野の発話は次のように解釈できる。彼の発話は課題解決過程を反映している。彼は、当初は教科書や資料集から得た科学的概念を用いており、「まじめ」な発話で課題解決を行おうとしている。しかし、検証には至らず別の仮説をいくつか立てる。それらの検証は、「おかしみ」を示す発話を教師に投げかけ、その反応をみることで行っている。結果的に、次のような両義的な発話が用いられている。「消費量の多さ」については「寿司」という具体的な食品名からせまり、「漁場」の概念につながる「魚にとっての生育環境の良さ」については魚の擬人化を行ってみる。あるいは、イワシの消費量として大きな割合を占める「飼料用の水揚げ」については「猫が食べる」という日常的な事例をあげる。そうした試みに教師から否定的評価がなされると、矢野は、教科書の情報に基づく「まじめ」な発話による仮説を再提示した。教師の否定的評価に対応しないのは、発話の受容や対話成立よりも仮説の検証を優先したためだろう。結果、矢野は当初の仮説を「まじめ」に確信をもって発話し、自分が教師に否定された仮説に基づく原田の発話には同調しなかった。つまり、仮説の検証にあたっては「まじめ」な発話と「おかしみ」の発話を使い

分け、この場合は教師を主たる発話対象とする発話スタイルをとって仮説を絞り込み、課題解決の遂行と結果の妥当性の獲得を行ったといえる。

発話対象の不特定 発話是对象を特定せず生成され、他者に受容や応答を強制しない。自己内対話の顕在化の場合もある。事例は13例。〈事例3〉(Table 5)は、第6時で、栽培漁業の様子が描かれたワークシートに施設や道具を記入する個人的な作業が優先される場面である。

矢野は、人工衛星を描き終わると、誰にいうともなくいち早く終了を宣言した (36' 58", 37' 09")。ほかの子どもは作業の困難さを表明していた (36' 33", 36' 35", 36' 57", 36' 59", 37' 03", 37' 08", 37' 10", 37' 14", 37' 21", 37' 38")。さらに、ブイロボットを描き込みながら自分の作業プランや作業過程をひとりごとのように表出している (37' 30", 37' 52")。矢野の発話は次のように解釈できる。人工衛星の描写終了の宣言やファンファーレを模した発話によって、苦勞しているほかの子どもに先駆けて課題を達成したことの効力感や仕事の出来への満足感を表出している。発話対象を特定せずひとりごとのかたちをとり、自らの課題達成を学級に向けて示している。同時に、発話を行動調整言語として用いて課題解決のテンポを整えようとしているだろう。さらに彼は、ブイロボットを描き込みながら自己内対話を顕在化させ

Table 5 〈事例3〉第6時「ハマチ養殖」36'13"-37'52"のトランスクリプト

ハマチ養殖についての学習終了後、教師は「栽培漁業の様子をまとめてみよう」というワークシートを配布し (31'45"-31'56"), 「教科書と全く同じ部分と似たようなところがありますから、比較しながら書き込んでみましょう」と、栽培漁業に関連する施設や道具をワークシートに書き込むという課題の解決方法を説明した (33'16")。しかし、教科書には載っているがワークシートには載っていないものがあると子どもから指摘があり、その都度ワークシートに書き加えることになった。

36'13" 園田：人工衛星がこっち [教科書] にあるよ。	37'03" 片山：こうやっていいの？
36'16" T：人工衛星がなかったら、人工衛星、[ワークシートに] 絵に描いたら？	37'06" T：自分がわかるように描いてください。
36'21" C：ピーピーピーピーピーピー。[人工衛星から発せられる電波の擬音]	37'08" 藤村：何が何だかわからないよ。
36'29" T：人工衛星、絵で描いたら。	37'09" 矢野：ティッティキリー [ファンファーレの擬音]
36'33" C：どこに描くの？	37'10" C：あー描けな。
36'35" C：人工衛星ってなに描こう。	37'12" 矢野：先生、これでいいの？人工衛星。
36'37" T：人工衛星、空に描いてさー。	37'13" T：はい。
36'42" T：でも、これはエサまくロボットじゃないよ。これ [教科書の魚群探知機のイラスト] でしょ。これ。	37'14" 藤村：先生、わかりません。
36'47" C：エサまきロボットでしょ。	37'15" T：わかることをやってください。
36'48" C：魚群探知機だよ。これ。	37'21" C：あー、ちがうわー。
36'57" 片山：先生どう、	37'23" C：下にこんなの [何を指しているか不明] があるじゃん。
36'58" 矢野：人工衛星描けた。(机から顔を上げずに、誰にいうともなく)	37'26" T：魚群探知機だとかエサをまくロボットとか。
36'59" 片山：先生、どう描くの？	37'30" 矢野：ブイをねえ。ブイロボットをねえ、付け足そう。
37'01" T：うん？どう描くのってどういうこと？	37'38" 寺内：先生、よくわかんないよ。これ。
	37'49" C：ちがうこれ。魚群探知機だよ。
	37'52" 矢野：ブイができた。ブイロボット。こんなちっちゃいの。

ることで、自分の活動状況の確認を行うとともに自らの発想の独創性を顕わにしている。ただし、他の子どもからの反応はなく、矢野も反応を強制はしていない。つまり、矢野は、課題解決の状況や成就感、独創性を表したり、行動調整を行うにあたり、他者に受容や応答を強制しない発話スタイルをとって、他者に劣等感や嫌悪感を与えることによる関係性上の軋轢を避けているといえる。

(2) 園田

教師の働きかけに対する忠実な応答 発話は教師の働きかけに対してフォーマルな発話タイプを用いた直接的応答として生成される。事例は4例。〈事例1〉(Table 3)にみられる発話は、矢野とは対照的である。

園田の発話タイプは全て〔フォーマル〕、参入は全て〔暗黙要求〕で、発話対象は一貫して教師であった。後半、教師の問いかけ(22'27", 23'23")への園田の応答は、生産者の立場からのものであった(22'33", 23'27")。園田の発話は次のように解釈できる。この場面において、生産者の視点から発話している点で園田の発話は適切であった。それは、教師が、矢野の発話(22'15", 22'19", 22'21", 22'23", 22'35")による意図しない授業進行を、園田の発話を復唱することで軌道修正していた(22'42")ことからわかる。園田は、矢野の発話と同調や応答を行わなかった。その点で園田は矢野

への異議ではなく、専ら教師への応答として一連の発話を行っていたといえる。つまり、教師を発話対象とし、教師への応答としての適切性を優先させた発話スタイルをとることで、結果的には授業進行において適切な発話となり、教師から受容されることとなった。

教師への排他的な働きかけ 発話が、教師と学級全体とのやりとりとは独立に、教師一人への働きかけとして生成される。事例は4例。〈事例4〉(Table 6)は、第1時で、教科書に掲載されている「世界の主な国の漁かく量」, 「国民1人1日当たりの魚を食べる量」のグラフに掲載されている国の位置を地図帳で調べている場面である。

「二つのグラフの比較」という課題解決の途中で、「漁獲量の多い国と消費量の多い国とが必ずしも一致していない」という子どもの意見があり、その検討が新たな課題となった。教師は、その下位課題の一つとして「中華人民共和国の位置と人口」の確認を学級で行おうとしている(21'48", 22'00", 22'06")。園田はそれには応答せず、教師に直接的に働きかけている(21'49", 22'01")。教師は、学級全体に向けた発話と併行して園田の発話を復唱することで受容している(21'56", 22'03")。園田の発話は次のように解釈できる。園田は、「教師-学級全体」のやりとりに割り込み、グラフ解釈について教師と一対

Table 6 〈事例4〉第1時「水産業の導入」21'48"-23'51"のトランスクリプト

課題に先立ち、子どもたちは「世界の主な国の漁かく量」, 「国民1人1日当たりの魚を食べる量」のグラフをみてわかったことを発表している。その際に、「中華人民共和国は漁獲量が多いのに国民一人一日当たりの消費量が少ない」(15'36")という発話があった。

21'48" T : 確かめて、中華人民共和国 [の位置]。	発話した。また、世界最大という点について、人口と国土面積とを混同している子どもがおり、教師は地図帳にある資料を参照させ、人口が最大なのは中国、国土面積が最大なのはロシア共和国であることを確認した]
21'49" 園田 : ……。 (Tに話しかける)	
21'50" C : あった。	
21'52" C : 一番目立ってるよ。	
21'54" C : 一番って言うかさあ。	
21'56" T : [園田に] ああ、いっぱいとれてもでかすぎちゃって、国がでかすぎる。	
21'57" C : オーストラリアの方が目立つ。	
22'00" T : [全体に] 中華人民共和国ってさあ、	
22'01" 園田 : [教師に] 一人一人の食べる量があんまりなくなっちゃう。	
22'03" T : [園田に] ああ、一人の量がなくなっちゃう。	
22'06" T : [全体に] 人口どれくらい知ってる？	
22'07" 矢野 : 百億万人。	
22'08" 竹下 : 知らないけど、一番大きいんじゃないの？	
[中略 : この間、何人かの子どもは中国の人口を推測して	
	23'20" T : (立ち上がって歩き出す) 人口が世界で一番多いのは中華人民共和国なんです。
	23'24" C : ロシア連邦。
	23'27" T : 上のロシア連邦は何人？二億四千万？約二億五千万。アメリカの四倍以上いるんだね。中国では。
	23'41" T : だからいくらとってても人口多すぎちゃってわり算すると一人当たりの食べる量が減っちゃうの。
	23'46" 園田 : 一人一人にまわらないかもしれない。
	23'51" T : 一人にまわらないかもしれない。一切れだとか？

一の対話を成立させようとしている(21'49", 22'01")。中国の位置確認という下位課題を遂行しているほかの子どもに先行して、漁獲量がそのまま消費量に結びつかない理由を彼なりに推論している。だが、学級全体の談話の流れに対しては排他的であり、教師によって発話が学級に媒介されても教師以外に向けて発話を行おうとしない。つまり、自らの課題解決の成果を表出するのに、教師のみを発話対象として排他的にやりとりを成立させる発話スタイルをとることで、教師に受容されることをめざしているといえる。

3. 対象児の発話スタイルの意味

対象児は、なぜ独自の発話スタイルをとるのか。質問紙調査の結果と授業内外の事例をもとに、知的欲求と学級での関係性の点から検討する。

(1) 対象児の発話に潜在する知的欲求

矢野 質問紙調査では、「自分ひとりで実験したり、調べたりする」ことは「とても好き」と回答しており、学級全体(肯定的: 29.2%, 否定的: 54.2%)に比べ、自分なりの課題解決の遂行を保障しようとする傾向があるといえる。それは、ほかの子どもの作業進行に歩調を合わせず、自分なりに新たな課題を設定したり(〈事例3〉)、教師との対話を独自に成立させ、自分なりの課題解決を展開させる(〈事例1〉)点と共通する。

園田 質問紙調査では、「授業中にふざける」ことや「まわりの友だちとおしゃべりをする」ことを「あまりしない」と回答しており、学級全体(ふざけ=肯定的: 62.5%, 否定的: 20.9%/おしゃべり=肯定的: 75.0%, 否定的: 8.3%)に比べ、教師の授業進行に逸脱することなく追従しようとする傾向があるといえる。また、園田は教師も認めるほど知識が豊富で知的能力も高い。例えば、教師によれば、課題とは無関係な未習事項について質問しても即応できるのは園田と矢野のみであるという。園田も自分の知的能力や知識を発揮したいという知的欲求をもっているが対応できるのは教師のみである。例えば、〈事例4〉では、グラフから直接わかる事実のみに注目するほかの子どもとは異なり、彼なりのグラフ解釈を推論している。しかし、彼は、それを教師とのやりとりでしか表出せず、ほかの子どもと共有できなかったのである。

(2) 対象児を取り巻く関係性

まず、〈事例5〉から、彼らの、ほかの子どもとの関係性をみてみよう。

〈事例5〉 ゲーム用鉛筆³⁾をめぐる、対象児とほかの男児とのやりとり

園田が、市販のゲーム用鉛筆をまねて鉛筆の塗料を削って作ったゲーム用鉛筆をもってきていた。中休み、園田が席を外している間に、市販のゲーム用鉛筆で遊ぶ

集団に属する男子が園田の鉛筆を見つけ、リーダーの片山らに報告すると、片山が仲間を連れてきてその鉛筆を擲揄した。

しかし、その場にいた矢野は片山らには同調せず、嬉々と自分の席について自分の鉛筆の塗料をカッターで削り、ゲーム用鉛筆を作り始めた。それを見た片山は、「何作ってるの? 園田と同じの?」と矢野に話しかけるが、矢野は「園田とはひと味違う」と動じることなく、自分の作業に没頭した。それ以上、片山も話しかけることはなかった。

矢野 片山らに無条件に同調するほど、集団に属することに社会的安定をみだしてはいない。むしろ、他者から擲揄されるリスクを恐れず、園田と同じ作業を行っている。社会的地位の高さを得るよりも自分の好きな課題の遂行を優先しているといえる。矢野は、ほかの男子に同調し「群れる」ことよりも自らの関心事を優先させ「我が道」を選んでいる点で、質問紙調査の結果や授業におけるエピソードとも共通する。

園田 流行している遊びを取り入れ自分なりに工夫し仲間に入れてもらおうとしても、そういった行為自体が擲揄されてしまう。園田にはゲームを共有してくれる仲間がおらず、矢野と比べ、遊び道具を媒介物にしても関係性が改善されない。加えて、彼自身も一緒に遊びたいということ表現できず仲間入りに失敗している。仲間入りや関係性改善のための対処の仕方を身につけていないと考えられる。例えば、次の事例がある。

〈事例6〉中休みにおける、藤村らとのいざこざ

中休みに、園田と大友、藤村、長瀬がふざけあっていた。ふざけあいのなかで、園田は大友の頭をこづいた。大友が腹を立てると藤村と長瀬は大友に加勢して「謝れ」と、園田を非難した。園田は、謝らずに教室から出ていってしまった。藤村は、中休みが終わりほかの男子が教室に戻ってくると、「園田が大友をたたいたのに謝らない」と話してまわった。

やがて、矢野以外のほとんどの男子が、園田を連れ戻そうと教室外へ出たため、園田は校舎内で追いつめられた状態になった。この後教師は、園田に対して、大友に謝るよう注意した。また、騒ぎ立てた藤村にも注意をした。教師は「〔園田は〕謝れないんだよなあ」と調査者に話した。

3) テレビゲームのキャラクター商品。2人以上で転がして遊ぶ。六角柱の側面にはキャラクターのイラストと攻撃の仕方が記されている。参加者は好きな鉛筆を選ぶ。持ち点(HP)100からスタートし、1人ずつ順番に転がし、出た面に書いてある攻撃(他者にダメージを与えること)を行う。攻撃を受けた者はダメージの分持ち点が減少する。持ち点が0になった者から抜け、最後に残った者が勝者となる。

事例からは次の2点が明らかになる。一つには、ふざけあいの場面であっても本気になってしまうということ、二つには、仲間とのいざこざが生じた際にうまく対応できないということである。つまり、ほかの子どもの「ふざけ」を解せなかったり、教師がいうように「謝れない」など、子ども同士での遊びの場面でうまくふるまうことができないのである。また、園田は、自己紹介の掲示物に「ぼくは、はずかしがりやなので自分の考えをみんなにあまり言わないほうです」と記述しており、他者への働きかけが消極的であると自ら感じていると思われる。

(3) 対象児の発話スタイルの意味

以上より、2名の独自の発話スタイルには、次の意味があるだろう。

矢野 発話スタイルは、自分なりに課題に取り組み、その成果を独創的に表現したいという知的欲求と、その直截的な表出による関係性上の軋轢を避けるという関係形成上の欲求に基づくといえる。そして、どの集団ともつかず離れずの不安定な関係性のなかで自分の好きなように課題に取り組むという安定した授業参加を目指すという意味がある。

園田 発話スタイルは、授業にまじめに取り組み教師と対話を行いたいという知的欲求と、自分の知的側面を認め発話を受容してくれる教師と心理的に安定した関係性を形成したいという関係形成上の欲求に基づいている。そして、ほかの子どもと、遊びや高い知的欲求を共有する関係性を築けないために、より安定した関係性を求めて教師との一対一の対話に閉じこもり、安定した授業参加を目指すという意味がある。

総括的議論

以上、一斉授業における2名の対象児の発話スタイルの違いとその意味を明らかにしてきた。本研究の結果からは次のことが考察される。

授業における子どもの発話には生存戦略としての意味があるといえる。対象児はともに学級内での関係性や学習課題に対応し、学級内に自己を位置づけようとしていた。子どもの発話生成は、学習課題や授業展開、発話権の取得や他者との協同など授業の状況に規定されつつも、主体としての欲求を充足させることで自分にとってより安定した環境の創出へと向けられている点で生存戦略的であるといえる。対象児は学業成績が高く発話頻度も高かったため、当初、授業には成功裡に参加しているようにみえた。しかし、対象児の把握をその段階で完結させず、彼らの発話を詳細に分析し授業内外のエピソードと照合することで彼らの学習に対する性向や学級内での関係性を明らかにすることができた。

さらに、対象児の発話スタイルは、従来の一斉授業や子どもの発話のとらえ方について再検討の可能性を示

す。一つには、子ども間の発話スタイルの違いは、学習の場を共有し、協同的に教室談話を生成していても、課題のとらえ方や解決方法は子ども間で異なることや、一斉授業は純粹な認知活動の場ではなく、授業時間外や教室外の子どもの社会的関係を取り込んで成立していることを示唆している。二つには、対象児の発話スタイルは、これまでの学業成績の高い子どもの発話に対する見方とは異なっていた。園田の、フォーマルな発話タイプを「挙手一指名」を経ずに非公式に発話するという発話スタイルは、挙手行動の頻度の高さと学業成績の高さととの相関を前提とする従来の見方とは異なる。また、矢野の、両義的な発話タイプの多用は、学業成績が高い子どもは教師の意図に忠実なフォーマルな発話タイプを多用するという見方とは異なる。

これまで、一斉授業は、相互作用の型や子どもの課題への関与の仕方の画一性、教師による統制度の高さが強調され、時には批判されてきたが、実際には、限定的ではあるが、子どもなりに参加の工夫があるのだといえる。また、これまで、学業優秀児は、挙手行動など反応頻度の高さと関連づけられてきたが、実際には、いかに独自の発話スタイルをもって参加できるかが、学業的成功と関連があるかもしれない。さらに、教師は、公式度の高い「挙手一指名」の手続きを経た発話を、子ども全体の総意として授業進行に利用するとは限らない。子どもの発話スタイルに個人差があるがゆえに「多声的」になる教室談話を、課題解決の促進や授業進行の資源としている可能性がある。

今後の課題としては、同じ授業に参加していた教師やほかの子どもはどのような対応をしていたのか、対象児が他教科の授業でどのような発話スタイルを示すのか、参加者の発話スタイルの個人差が一斉授業の過程にどのような影響を与えるのか、ということを検討し、授業というものがいかに多くの「声」から成り立つのか、を明らかにしていきたい。

文 献

- Bakhtin, M. M. (1988). ことばのジャンル. ことば 対話 テキスト (新谷敬三郎・伊東一郎・佐々木寛, 訳) (pp.113-189). 東京: 新時代社. (原著刊行年次, 1952-1953年)
- Bakhtin, M. M. (1989). マルクス主義と言語哲学: 言語学における社会学的方法の基本的問題. (桑野 隆, 訳). 東京: 未來社. (原著刊行年次, 1930年)
- Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp.432-463). New York: Macmillan.
- 藤生英行. (1996). 教室における挙手の規定要因に関する研究. 東京: 風間書房.

- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1992). Toward an ethnology of student life in schools and classrooms: Synthesizing the qualitative research tradition. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp.815-859). New York: Academic Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 南 博文. (1991). 事例研究における厳密性と妥当性: 鯨岡論文 (1991) を受けて. *発達心理学研究*, 2, 46-47.
- 宮崎清孝. (1996a). 「聞く」こととはどういう行為か. *言語*, 25 (2), 大修館書店, 東京, 20-27.
- 宮崎清孝. (1996b). Prosody に注目した授業内生徒発話の分析. *早稲田大学人間科学研究*, 9 (1), 早稲田大学, 埼玉, 131-142.
- 茂呂雄二. (1991). 教室談話の構造. *日本語学*, 10 (10), 明治書院, 東京, 63-72.
- 茂呂雄二. (1996). 読み書きの具体性から. 佐々木正人 (編), *心理学のすすめ* (pp.79-109). 東京: 筑摩書房.
- 茂呂雄二. (1997a). 教室の声のエスノグラフィー: 授業の談話分析の課題. *日本語学*, 16 (3), 明治書院, 東京, 4-12.
- 茂呂雄二. (1997b). 言語実践の具体性. 山崎敬一・西阪 仰 (編), *語る身体・見る身体* (pp.30-55). 東京: ハーベスト社.
- 茂呂雄二. (1997c). 談話の認知科学への招待. 茂呂雄二 (編), *対話と知: 談話の認知科学入門* (pp.1-17). 東京: 新曜社.
- 茂呂雄二. (1997d). 発話の型: 教室談話のジャンル. 茂呂雄二 (編), *対話と知: 談話の認知科学入門* (pp.47-75). 東京: 新曜社.
- 中田基昭. (1997). *現象学から授業の世界へ: 対話における教師と子どもの生の解明*. 東京: 東京大学出版会.
- 佐藤公治. (1996). *認知心理学からみた読みの世界: 対話と協同的学習をめざして*. 京都: 北大路書房.
- 佐藤公治・星野明美・竹本美保. (1987). 授業場面における児童の理解過程: I: 理解過程の二つのインターアクションについて. *年報いわみざわ* 8, 北海道教育大学岩見沢分校, 北海道, 1-12.
- Wertsch, J.V. (1995). 心の声: 媒介された行為への社会的文化的アプローチ (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳世子, 訳). 東京: 福村出版. (Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.)
- 山田洋子. (1986). モデル構成をめざす現場心理学の方法論. *愛知淑徳短期大学研究紀要*第25号, 愛知淑徳短期大学, 愛知, 31-50.
- やまだようこ. (1997). モデル構成をめざす現場心理学の方法論. やまだようこ (編), *現場心理学の発想* (pp.161-186). 東京: 新曜社.

付記

調査にご協力くださった小学校の関係者のみなさま、とりわけ、参与観察と記録の使用をお許しくださった学級の先生と児童のみなさんに感謝申し上げます。本論文の作成にあたりご指導くださいました、元東京学芸大学教授多田俊文先生、広島大学教授森敏昭先生に厚くお礼申し上げます。また、調査にあたり、お茶の水女子大学大学院本山方子さんに多大なご協力をいただきました。記して感謝いたします。

Fujie, Yasuhiko (Graduate School of Education, Hiroshima University). *A Qualitative Analysis of Children's Classroom Communication Styles*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 2, 125-135. The present study explored differences between two children in communication styles, based on a content analysis and the target recipient of their speech. Observed in a 5th grade social studies class, their speech contents were investigated using an interpretive analysis. The results showed that one child's intent was to speak to the general classroom as a whole. This communication style was consistent with the child's own learning processes in that his speech contents referenced both academic information and daily life activities. In contrast, the second child spoke only to the teacher directly, responding only in reference to the academic subject matter. It was also observed that the first child's communication style was more flexible and included interactions with both the teacher and peers during classroom discourse. The second child was at ease only with the teacher and did not talk to his peers, virtually ignoring them in the classroom.

【Key Words】 Communication style, Classroom discourse, School children, Classroom observation, Interpretive analysis

『発達心理学研究』の審査のあり方への一提言

渡辺 恒夫 加藤 義信
(東邦大学理学部) (愛知淑徳大学文学部)

最近、論文審査のあり方が本誌でも色々論議されている。筆者ら兩名は、他の学会誌において投稿、査読、編集の経験を有し、本誌では一人が投稿者、もう一人は編集委員としての経験をもつが、こうした経験を踏まえ、この論議に加わり意見を述べることにしたい。以下、3点に分けて論じていくが、これらは基本的には「審査される側」からみた「審査する側」の問題に焦点を当てたものである。投稿者側の問題には敢えて触れなかったもので、今後、本誌を含めて審査経験が豊富な会員によって、よりよき投稿の指針作成につながる提言がなされることも期待したい。

A 査読の姿勢について。また、そのような姿勢がなぜ必要か？

1) 秋田 (1997) は、本誌における査読は「大勢の読者が読む前にその論文が読者にとって理解可能な記述であるかを試読しその範囲内で助言を行う」という意味でのピアレビューでありたいという。筆者らもそれには異存がないが、理由としては、秋田の言う多様な論文を掲載する独自性を発揮できるといったこと以外に、発達心理学の多パラダイム併存分野 (multi-paradigmatic discipline) としての学問の性質自体に理由を求めることも可能と考える。発達心理学の歴史に統一パラダイムが存在したためしのないことは、すでに村田 (1988) によっても指摘されている。これが心理学の中でも行動分析学のようないわば方法特定の分野ならば、論文の学問的価値自体を判定し、正統性のお墨付を与えるという意味での「ジャッジ」もありえよう。けれども、発達心理学が多様な方法を許容する分野である以上、ピアレビューが最適ということではないか、と考えるのである。最近、山岸 (1999) も本誌において、既存の研究パラダイムを踏襲し不足を補うタイプと、自己固有の問題意識に基づき新たな観点から問題を検討しようとするタイプの2種の研究を区別し、前者を査読する視点で後者の研究に注文をつけた場合に多様な研究を抑制してしまう危険があると述べている。これも筆者らの主張と同じく、方法特定分野ではない発達心理学におけるピアレビューの必要性を説いていると受け取ってよいであろう。

2) 次に心すべき点は、審査という場が、査読する側と査読される側の根本的な不平等を前提にしていることである。ゆえに、査読する側に「育む」という姿勢 (これ

こそ発達心理学の原点では!) が、査読される側に反論権の保証が必要で、それがないと (ときに理不尽な) 査読者の権力の一方的行使になってしまう恐れが出てくる。反論権については筆者らも、本誌の編集規定においてこれが認められていることを知っている。しかし重要なのは、反論権が「最後の手段」として使えるか否かでなく、それ以前の審査過程の中で投稿者が査読者の心証を気にせず反論できる雰囲気が存在するかどうかであろう。

B 査読のルールについて

1) 具体的な査読のルールがあつてこそ、査読の姿勢も生かすことができる。氏家 (1995) は論文査読に関し、「基本的に○か×。×は論理性が欠けていたり、事実誤認がある場合に限られるべき」と言う。この意見は一見過激なようだが、ピアレビューにおいては査読者は投稿者に対して自己の意見を押しつける立場にないとの指摘と受け取ることができる。筆者らは、査読者は、氏家のいう×の指摘に当たる修正意見とそれ以外の参考意見とを厳密に区別して提示し、投稿者は修正意見についてのみ回答義務を負うようにすべきと考える。投稿者なら誰でも経験することだが、複数の査読者の指摘は相矛盾する場合もあり、全て取り入れようとするとかえって辻褃が合わなくなったりすることも起こる。指摘を全て修正要求と受け取らず、反論すべきは反論すればよいわけだが、根本的な立場の不平等がある以上、掲載第一を考える投稿者ができるだけ指摘に沿って修正しようと四苦八苦するのも無理からぬことだろう。またその結果、論文の洗練度が増すのであればそれでよいが、指摘に対していちいち詳細に答えざるをえない (と指摘した側も指摘された側も思い込んでいる) 現在の査読のあり方が、些末な形式完璧主義を第一義とする「歪んだ論文スキーマ」の形成に一役買っている可能性もないではない。オリジナリティは既存の「論文スキーマ」と必ずしも両立しない。参考意見は目一杯書いても、修正意見の範囲はいくらか自己抑制するぐらいの査読のあり方が、『発達心理学研究』にはふさわしいのではないだろうか。

2) 初回の審査ではなかった修正要求がその後次々に増えて行く現象が本誌の審査過程にも見られるが、修正要求というものは初回にまとめるのが査読の原則であることも述べておきたい (修正した個所に更に修正を求める場合は別である)。これについては最近、他の学会誌 (生

理心理学と精神生理学』, Vol. 14, No.1) の編集後記でも、「改稿論文の審査範囲は1回目の審査コメントに対してだけなされるものであるが、1回目に指摘しなかったコメントを改稿論文に新たにつけくわえる、これを何度も繰り返す、投稿者の意欲をそぐ……」として問題にされているので、注意を喚起しておきたい。確かに一読では気づかなかった疑問点が再読三読で出てくることも少なくない。が、初回には気づかなかったという理由で修正要求を追加することは、初回の査読は手抜きでしたと公言するに等しいのである。これではフェアな態度とは言えない。新しい修正要求は参考意見とするか、初回で出されなかったしかるべき理由を併記した上で出すというルールを、ぜひ確立すべきだろう。

C 迅速な審査のために

本誌第8巻と9巻を見ると、全36篇の原著論文の受講から受理までの平均期間は1年4カ月、最短5カ月、最長がなんと3年であった。これが最新号(第10巻1号)では、平均10カ月、最長1年2カ月となっている。審査期間に関する改善の兆しがあるなら結構なことであるが、論文はナマモノであり、迅速な審査への信頼があってはじめて投稿意欲も刺激され、学会誌の質の向上にもつながるのであるから、審査過程のいっそうの迅速化は依然として重要な課題であろう。筆者の一人は、最近、日本認知科学会の学会誌『認知科学』に投稿し、原稿提出から2回の査読を経て雑誌掲載まで4カ月という経験をした。これだけ短期間で済んだのは特集号であったという事情もあるが、投稿者と編集者間、編集者と査読者間の電子メールによるやり取りなど参考にできる点もあると思われたので、以下に具体的提案をしてみたい。

1) 投稿者、編集委員会、査読者間の連絡を郵便中心からメール中心に切り替える。現状では会員の全員にすぐ

には適用が困難であるかもしれないが、可能な会員については電子的通信手段を主とし、郵送は補助手段と位置づける。

2) 査読期間の短縮。1カ月以上の期間をおく必要はないのではないか。資料にあたり丹念な査読をしてもらうにこしたことはないが、それでも3週間~4週間あれば十分ではないだろうか。期間が短縮されると予定が入らないという人もいようが、そのような人には早めに査読者となることを辞退して貰えばよい。

3) 以上の処置によっても常任編集委員会の開催頻度が追いつかなければ、時間短縮にはつながらない。もし現在以上の頻度での開催が無理ならば、ある程度委員会内部で投稿論文の性質に応じて処理を機能分化していくことが必要ではなからうか。

4) その他、前節で提案した査読ルールの実現も、時間短縮につながるであろう。

以上、3点について論じてきたが、筆者らは、本誌の審査の現況全体を熟知する立場にはないので、的外れな部分もあるかもしれない。ただ、これを契機に、論文審査のあり方がいっそう議論の対象になり、審査過程の見直しにつながることを筆者らは期待している。

文献

- 秋田清美。(1997)。「発達心理学研究」の独自性に期待する。発達心理学研究, 8, 235-236.
 村田孝次。(1988)。発達心理学史入門。東京:培風館
 氏家達夫。(1995)。恐れず書こう、恐れず採択しよう、そして恐れず批判しよう。発達心理学研究, 6, 70-72.
 山岸明子。(1999)。研究への志向性と査読——審査のあり方。発達心理学研究, 10, 57-58.
 1999. 1. 25受稿, 1999. 7. 2受理