

3歳児の欲求, 感情, 信念理解: 個人差の特徴と母子相互作用との関連

園田 菜摘

(お茶の水女子大学人間文化研究科)

3歳児が示す他者の欲求, 感情, 信念理解の個人差について, その特徴と母子相互作用との関連を検討した。51組の母子の相互作用を家庭で観察し, ごっこ遊び場面と本読み場面における内的状態への言及頻度をカウントした。その後, 子どもに欲求, 感情, 信念理解を調べる課題を行った。その結果, 3歳児の他者理解の特徴として, 全体的には感情理解の成績が高く, 信念理解の成績が低い, どの課題においてもそれぞれ大きな個人差が存在していることが示された。このような他者理解の個人差と関連する相互作用要因について, 欲求理解では母親の本読み場面での思考状態への言及とごっこ遊び場面での応答的な内的状態への言及との間で, 信念理解については母親の両場面での思考状態への言及, ごっこ遊び場面での応答的な言及, 本読み場面での繰り返しの言及との間で, それぞれ関連があることが示された。さらに, 子どもの月齢や性別, きょうだい数といった相互作用以外の要因と他者理解との間にはほとんど関連が見られなかった。このことから, 3歳児の他者理解を促す要因として, 家庭での相互作用, 特に場面に応じた内的状態への言及の重要性が示唆された。

【キー・ワード】 他者理解, 個人差, 母子相互作用, 内的状態への言及, 3歳児

問題と目的

他者は自分とは異なる内的世界を持っていることを, 人は幼児期を通して知っていく。しかし, 内的世界と一言で言っても, 信念, 欲求や願望, 感情など様々な側面があり, それぞれの内的状態は, 人の行為を決定する上で非常に重要な役割を果たしている。そして, このような様々な内的状態を理解していく幼児期の子どもの姿が, 現在明らかにされつつある。

まず, 幼児期の信念理解については, 「心の理論」と呼ばれる研究で, 自分や他者にどのような心的状態を帰属させることが何歳頃から可能になるのか, ということに焦点を当てた実験研究が数多くなされている (e.g., Wellman, & Bartsch, 1988; Gopnik, & Graf, 1988; Hongreffe, Wimmer, & Perner, 1986; Wimmer, & Perner, 1983; Johnson, & Maratsons, 1977)。これらの研究では, 幼児の信念理解についてまだ一貫した見解が得られていないが, 概ね3歳から5歳くらいまでの間に理解が進んでいくという点で一致している。しかし, 3歳児よりも5歳児の方が他者の信念を理解できる子どもの割合が多いとは言え, そこには大きな個人差が存在している。幼児期の信念理解について解き明かすためには, 年齢以外でこのような理解の発達を促す要因とは一体何なのかということについても, 調べていく必要があるだろう。このような視点に立った研究は最近やっと現れ始め, きょうだいの数 (Ruffman, Perner, Naito, Parkin, & Clements, 1998; Jenkins, & Astington, 1996;

Perner, Ruffman, & Leekam, 1994) や家庭での感情や思考についての会話 (Brown, Donelan-McCall, & Dunn, 1996; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991) が, 子どもの信念理解を予測することが示されている。これらの研究では, どちらも家庭での相互作用の重要性が示唆されているが, 相互作用をする相手の数と質, どちらの方がより子どもの理解を促すのかといった問題について, より詳細に検討する必要があるだろう。

次に, 幼児期の欲求や願望の理解について, 実験的な課題が可能となる3歳代の時点では多くの子どもが欲求を理解していることが示されている (Bartsch, & Wellman, 1989) が, 研究自体はまだ非常に少ない。しかし, 欲求は人の行為を決定する重要な要因の一つであり, さらに子どもの欲求理解が後の信念理解にとって重要であるという指摘もされている (Bartsch, & Wellman, 1994)。そのため, 子どもの欲求理解について, その個人差を促す要因も含めた詳細な検討が必要とされている。

それに対して, 幼児期の感情理解については個人差を促す家庭での要因を調べる研究が数多くなされている。例えば, 3歳の時点での子どもの感情理解は親や子ども自身の情動表出に影響を受けていること (e.g., Denham, Zoller, & Couchoud, 1994; Dunn, & Brown, 1994), 子どもが3歳の時の家庭での感情についての会話が後の子どもの感情理解と関連すること (Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991), 4~6歳時の子どもの共感的理解は親の共感性と関係すること (Strayer, 1980; Barnett, King,

Howard, & Dino, 1980) など、すでに3歳の時点から子どもの他者理解は家庭での要因、特に母親の相互作用要因によって促されることが示されている。しかし、このような子どもの感情理解を促す要因は、子どもに表現される頻度が多ければそれでいいのか、それとも適する場面ややり方などがあるのかどうかという所までは調べられていない。また、子どもの感情理解は、他の他者理解の側面と関連し合いながら同時に発達するのか、それとも独立して発達するのかといった、他者理解同士の発達の様相についてはほとんどわかっていない。感情理解と信念理解について調べた研究 (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991) では、両者の関連は見い出されていないが、原初的な情動は欲求の構成要素である (Bartsch, & Wellman, 1994) という指摘もあり、感情理解を他の他者理解の側面との関連を見ていく必要があるだろう。

以上のことから、本研究では幼児期の他者理解について次の2つの点に焦点を当てて検討していく。まず第一に、欲求、感情、信念理解といった様々な他者理解の個人差の様相を明らかにしていくことを目的とする。特に、言葉を自由に使い始め、実験的な課題が可能になると同時に、4、5歳児に比べると発達の的に劣っていることが注目されがちな3歳児について、それぞれの他者理解の側面においてどれくらいの発達の様相を示し、個人差を示すのかを明らかにしていく。さらに、他者理解の各側面における個人差がお互いに関連し合っているかどうかということについても、検討していく。感情理解と欲求理解との関連だけでなく欲求理解は信念理解の先行要因であるという指摘もあり (Bartsch, & Wellman, 1994)、他者理解と一口で言っても、欲求、感情、信念それぞれの理解がお互いにどのように関連し合うのかを調べることは重要な問題であろう。

第二の目的として、このような幼児期の他者理解を促す家庭での要因について明らかにしていく。子どもの他者理解は何の影響も受けずに自然に発達していくものというより、日常生活の中で経験する様々な相互作用によって促されていくものであると考えられる。そこでまず相互作用の質的な側面として、家庭での内的状態への言及について調べていく。家庭での思考や感情についての会話は信念理解や感情理解を予測することが先行研究で (Brown et al., 1996; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991) 示されているが、同じことが欲求理解でも言えるのだろうか。さらに欲求についての会話が、子どもの他者理解、特に欲求理解と関連することも考えられるだろう。また、このような内的状態への言及は、ただ単に多く言及するかどうかといったこと以外に、何のために内的状態に言及したのか、どのような会話のターンで、誰の内的状態に言及したのかなど

の、内的状態への言及の仕方も子どもの他者理解にとって重要なポイントとなる可能性がある。また、相互作用自体が場面の違いによる影響を強く受けることが指摘されている (Hoff-Ginsberg, 1991) ので、本研究では、各家庭での内的状態への言及の違いが個人差によるものなのか、場面の違いによるものなのかといった解釈の混乱を避けるために、先行研究 (園田・無藤, 1996) で母親が感情状態や欲求に言及しやすいことが示されているごっこ遊び場面と、母親と子どもが思考状態に言及しやすいことが示されている本読み場面を設定し、場面による影響を統制した上で内的状態への言及の仕方の個人差を調べていく。このように、本研究では子どもの他者理解を促す要因として、さまざまな内的状態への言及や言及の仕方といった詳細な内容について、場面の影響を統制して検討していくことを目的とする。さらに、このような内的状態への言及といった相互作用の質以外の要因が子どもの他者理解を促す可能性もあるだろう。例えば、子どものきょうだいの数 (Permer et al., 1994) や園に通っているかどうかといった、日常的に子どもが接する相互作用の相手の数の多さが、他者の内的世界を推論する機会を子どもに多く与えているのかもしれない。または、同じ3歳児でも月齢、性別 (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991)、親の学歴といった要因が、子どもの他者理解と大きく関連しているのかもしれない。そこで、内的状態への言及という相互作用の質と、それ以外の要因とを比較しながら、3歳児の他者理解を促す要因について検討を行っていく。

方 法

被験者

東京都内とその近郊に在住する母子51組。子どもは3歳児 (平均: 3歳6カ月, レンジ: 3歳0カ月~3歳11カ月) で、男児が22名 (43.1%), 女児が29名 (56.9%)。36名 (70.6%) が第一子 (一人っ子19名, 二人きょうだい17名) と多く、12名 (23.5%) が第二子 (二人きょうだい10名, 三人きょうだい2名), 2名 (3.9%) が第三子 (どちらも三人きょうだい), 1名 (2.0%) が第四子 (四人きょうだい) であった。幼稚園や保育園に通っている子どもは14名 (27.5%) と少なかった。父親の学歴は、大学院・大学卒が37名 (72.5%) と多く、専門学校卒が1名 (2.0%) で、高卒が13名 (25.5%) だった。母親の学歴は、大学院・大学卒が20名 (39.2%), 短大・専門学校卒が23名 (45.1%), 高卒が8名 (15.7%) だった。母親の平均年齢は33.1歳 (レンジ: 24歳~43歳) だった。

手続き

すべての家庭を同一の一人の研究者が訪問した。まず母子の相互作用を約40分観察した後で、研究者が子どもに対して約20分の実験を行った。研究者が子どもに実験

をしている間、母親にはフェイスシートなどへの記入を行ってもらった。

母子相互作用の観察

(1) 場面設定：ごっこ遊び場面と本読み場面での母子の自由な相互作用を、約20分ずつビデオテープに録画した。観察材料は研究者が持参し、ごっこ遊びにはままごとセットの玩具（ガスレンジ、フライパン、包丁、皿、食物など）とぬいぐるみ（ミッキーマウスとミニーマウス）が使われ、本読みにはなぞなぞや迷路が載っている子ども向けの本（「3さいのちえあそび」講談社）が使われた。玩具は子どもの興味をひき、場面への導入がしやすいため、最初にごっこ遊びを行ってもらい、約20分経ったところで研究者が玩具の片づけを子どもに促し、本読みに移ってもらった。本読みは20分経たない内にやめようとした子どもがいたので、その場合には研究者が促しの言葉をかけ、できるだけ長く読んでもらった。1歳未満の乳児がいた場合には、母親が乳児を抱きながら対象児との相互作用を行う場合があった。ビデオカメラの調子が悪くごっこ遊び場面での音声聞き取りにくい家庭が1件あり、それは分析から外された。

(2) 内的状態への言及の測定：① 内的状態言葉：ビデオに録画された母子相互作用の中から、欲求、感情状態、思考状態を表す言葉に言及した頻度を母子それぞれでカウントし、その頻度を観察時間で割り、すべて分単位の出現頻度（頻度/分）に直した。それぞれの内的状態を表す言葉（以下、内的状態言葉）については、Brown, & Dunn (1991) による以下の定義を用いた。欲求言葉とは、「～が欲しい」、「～が必要」、「～したい」など他者に対する物や行為の要求、動機付け、意志、を示すために使われる言葉である。感情状態言葉とは、感情状態を示している言葉（「悲しい」、「うれしい」など）や、感情状態を暗示している言葉（「どうかしたの？」など）や、特別な感情状態を意味している言葉（「痛い！」→「いやだ」など）である。思考状態言葉とは、「思う」「考える」などの思考を表す心的状態を示している言葉である。具体的な内的状態言葉の内容は園田・無藤（1996）を参照した。各場面での母子それぞれの各内的状態言葉への言及頻度の平均と標準偏差が、Table 1 に示されている。

② 言葉の意味：内的状態言葉が、文脈の中でどのような実用的な意味を持って使われているのかについて、分析を行った。この分析ではBrown, & Dunn (1991) を参考に定義し、母親と子どもとは定義が異なるようにした。まず母親の場合には、子どもの行動のコントロール、母親自身の直接的な必要性のために子どもの注意を喚起する注意喚起、コメントや過去の出来事に対する言及、ふりなどのふり・コメント、の3つに分けられる。子どもの場合には、慰めや助けを求める、苦痛を緩和しようとする、自分の必要性のために注意を喚起する、などの意味を持つ直接的自己興味、他者の信念や欲求、感情に作用して他者の行動や感情に影響を与えようとする高度な意味を持つ洗練された意味、自分の直接的な必要性が急を要するものではない、あるいは誰かに何かをやってもらおうという意味を持たない、コメントや過去の出来事への言及、ふりなどのふり・コメント、の3つに分けられる。それぞれの意味で内的状態言葉が言及された頻度をカウントし、すべて分単位の出現頻度（頻度/分）に直した。各場面での母子それぞれの内的状態言葉の意味の頻度について、平均と標準偏差が Table 2 に示されている。

③ 言葉の使われ方：内的状態言葉の使われ方について、園田・無藤（1996）を参考に分析が行われた。まず、母子それぞれについて、誰の内的状態について言及したのかについて、各内的状態言葉ごとに自分、相互作用の相手、自分と相手以外の他者、の3つに分けてカウントした。さらに、どのような会話のターンで内的状態に言及しているのかを調べるために、イニシアチブの取り方について内的状態言葉を自発（自分から自発的に言及）、応答（相手との会話に答えて言及）、繰り返し（単純に相手や自分の言葉を繰り返して言及）、の3つに分けてカウントした。すべての頻度は分単位の出現頻度（頻度/分）に直された。各場面での母子それぞれの言葉の使われ方の頻度の平均と標準偏差が Table 2 に示されている。

なお、母子相互作用場面の分析については、すべてのビデオを1人の評定者が分析した後で、もう1人の評定者がそのうちの12%（6組分）を独立して評定した。そ

Table 1 内的状態への言及頻度の平均と標準偏差（1分あたり）

	〈ごっこ遊び場面〉		〈本読み場面〉		〈場面合計〉	
	母親 平均(SD)	子ども 平均(SD)	母親 平均(SD)	子ども 平均(SD)	母親 平均(SD)	子ども 平均(SD)
欲求言葉	1.00(.55)	.30(.32)	.52(.36)	.16(.18)	.78(.39)	.24(.19)
感情状態言葉	1.10(.72)	.34(.28)	.42(.29)	.13(.13)	.78(.45)	.25(.16)
思考状態言葉	.25(.19)	<u>.04(.07)</u>	.74(.36)	.16(.18)	.48(.23)	<u>.09(.10)</u>

注. 下線は、言及頻度の平均が0.1に満たない部分を表す。

Table 2 内的状態に言及するやり方についての平均と標準偏差（1分あたり）

	〈ごっこ遊び場面〉		〈本読み場面〉		〈場面合計〉	
	母親 平均(SD)	子ども 平均(SD)	母親 平均(SD)	子ども 平均(SD)	母親 平均(SD)	子ども 平均(SD)
言葉の意味						
a*	.11(.14)	<u>.06(.10)</u>	.13(.20)	.11(.17)	.12(.15)	<u>.08(.11)</u>
b**	2.05(.94)	.62(.45)	1.47(.53)	.35(.35)	1.79(.66)	.50(.28)
c***	<u>.02(.04)</u>	<u>.00(.01)</u>	<u>.08(.11)</u>	<u>.00(.00)</u>	<u>.05(.06)</u>	<u>.00(.00)</u>
言及された人						
自分	1.13(.69)	.53(.38)	.71(.40)	.31(.30)	.93(.45)	.42(.24)
相手	.29(.22)	<u>.01(.02)</u>	.56(.36)	<u>.00(.02)</u>	.42(.24)	<u>.01(.01)</u>
他者	.92(.91)	.15(.17)	.41(.25)	.14(.17)	.70(.52)	.15(.12)
会話のターン						
自発	1.79(.87)	.51(.40)	1.33(.53)	.27(.29)	1.58(.65)	.40(.26)
応答	.32(.23)	.14(.13)	.23(.20)	.14(.14)	.28(.18)	.14(.10)
繰り返し	.23(.19)	<u>.04(.06)</u>	.12(.13)	<u>.04(.06)</u>	.18(.13)	<u>.04(.04)</u>

注. *: 母親では「コントロール」、子どもでは「直接的自己興味」を表す。

** : 母親も子どもも「ふり・コメント」を表す。

*** : 母親では「注意喚起」、子どもでは「洗練された意味」を表す。

下線は、言及頻度の平均が0.1に満たない部分を表す。

の結果、2人の評定者の一致率は、すべてカッパ係数0.85以上だった。

他者理解の実験

(1) 実験手順：研究者が子どもに、他者理解を測るための感情理解、欲求理解、信念理解の3つの課題を行い、その様子をビデオで録画した。全体の所要時間が20分かかる実験であったため、子どもの興味を持続させるよう工夫された。まず、正答率が高いというDunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade (1991)の研究と予備実験の結果から、子どもにとって比較的易しいと予想される感情理解課題を最初に行い、子どもが実験に飽きてくる最後には、箱の中身を当てるというゲーム性があり、子どもが一番楽しみながらできると予想される信念理解課題を行った。それでも課題の遂行ができなかった子どもが感情理解では6名、欲求理解では1名おり、それは分析から外された。信念理解は51名全員が課題を行った。

(2) 他者理解の測定：①感情理解：Denham (1986)に基づいて、ラベリング課題と視点獲得課題が行われた。まずラベリング課題であるが、これは、「喜び」「悲しみ」「怒り」「怖れ」の表情が描かれた4枚の絵が1枚ずつ子どもに示され、それぞれの顔がどのような気持ちを表しているかが尋ねられる。次に、研究者が「うれしい/悲しい/怒っている/怖がっている、顔はどれ？」という質問を行い、子どもに4枚の絵カードから適すると思うものを1つ選ばせるというものである。子どもが正しい

気持ちを述べたり、正しい絵カードを選んだ場合にはそれぞれ2点、ポジティブ/ネガティブの範囲で合っている解答をした場合（例えば、「悲しい/怒っている/怖い」と言う代わりに、「嫌がっている」と答えた場合）にはそれぞれ1点が与えられた（16点満点）。その後で、視点獲得課題が行われた。これは、指人形を用いて情動が喚起されるような16個のストーリーを研究者が声や動作を使って表現し、主人公である人形がどのように感じているかを子どもに答えさせるものである。16個のストーリーは、8個がほとんどの人と同じ感情を人形も感じるもの（例えば、「誕生日にプレゼントをもらって喜ぶ」、「飼っていた小鳥が死んで悲しむ」）で、残りの8個のストーリーが、ふつう感じる感情とは逆の感情を人形が感じるように設定させている（例えば、「医者に注射されることになって喜ぶ」、「動物園に行くことになって怒る」）。また、ポジティブ感情（うれしい）のストーリーとネガティブ感情（悲しい、怒っている、怖がっている）のストーリーが同数（8個ずつ）あり、各ストーリーの順序は子どもごとにランダムに呈示された。ただし、感情の残存効果を考慮して、最後のストーリーは必ずポジティブな感情になるようにした。人形にはピノキオを用い、ストーリーの後で子どもに「今ピノキオはどんな気持ち？」と尋ね、ラベリング課題で用いた絵カードから適すると思う表情を選ばせた。ラベリング課題で子どもが正答できなかった表情については、研究者が事前に正答を教えておいた。視点獲得課題でも、正しい表情を選んだ場合は2点、ポ

ジティブ/ネガティブの範囲で合っている解答をした場合は1点が、各ストーリーごとに与えられた(32点満点)。このラベリング課題と視点獲得課題での得点を合計して、感情理解得点(48点満点)とした。

② 欲求理解：Bartsch, & Wellman (1989) に基づいて、カードに描かれた他者の行動から欲求を推測する課題が行われた。これは6枚のカードにそれぞれ別々の主人公がある行為をしている絵が描かれており、その絵カードを1枚ずつ示しながら研究者が主人公の行為を説明し、子どもにその行為の理由を尋ねるものである(例えば、「女の子がアイスクリーム屋に向かって歩いている」絵を示し、研究者が「この女の子はアイスクリームを買いに行こうとしています」と説明し、「どうしてこの子はそんなことをしているの?」と行為の理由を尋ねる)。子どもの解答が主人公の欲求に言及したものでなかった場合、研究者はさらに「この子はどうしたいの?」と促しの質問をした。6枚のカードのうち3枚は通常の欲求を示したものであり(例えば、「この男の子は今キャンディーを口に入れようとしています。どうしてこの子はそんなことをしているの?」)、残りの3枚は変則的な欲求を示したものである(例えば、「この女の子はリンゴが嫌いです。でも今リンゴを口の方に持っていきようとしています。どうしてこの子はそんなことをしているの?」)。各カードは子どもにランダムに呈示された。最初の質問、あるいは促しの質問の後で子どもが主人公の欲求に言及して行為を説明した場合(例えば、「～したかったから」「欲しかったから」など)に各1点が与えられた(6点満点)。

③ 信念理解：Bartsch, & Wellman (1989) に基づいて、予測課題と説明課題の2つの誤信念課題が行われた。まず最初に、他者の誤信念が生じる状況を子どもに理解させるために、子どもに2つの同じ大きさの箱を呈示した。そのうちの1つの箱には中身を示す絵や写真がついている(例えば、バンドエイドの絵)が、もう1つの箱には何も描かれていない。まず研究者が、「バンドエイドの箱はどちらだと思う?」と尋ね、子どもにどちらかの箱を選ばせた(ほとんどは絵のついている箱)。子どもに選んだ箱の中身を確かめさせ(絵のついている箱の中身は空)、それからもう一方の箱の中身も確かめさせた(絵のついていない箱にバンドエイドが入っている)。子どもが中身を確かめた後で、もう一度両方の箱を開けておいた。次に、人形を登場させ、子どもの前で他者の誤信念が起こる状況を作った。まず予測課題では、箱の中身を必要としている人形がどちらの箱を探すかを子どもに予測させた(例えば、「この女の子は手に怪我をしていて、バンドエイドを探しています。どちらの箱を探すでしょう?」)。子どもがどちらかの箱を言葉や指で指定した後で、子どもが中身について正しい記憶を持っていることを確かめるために、「この箱を開けたら、この子はそれを

見つけられる?」と尋ねた。説明課題では、人形が登場し、その人形が絵はついているが中身は入っていない箱を開けようとするのを示した後で、子どもにその行動の理由を説明させた(例えば、「この男の子は転んで膝に怪我をしてしまったので、バンドエイドを探しています」と言った後、その人形が絵のついている箱の方へ行き、箱を開けようとする。そこで、「どうしてこの子はこっちの箱を取ったの?」と子どもに尋ねる)。子どもが人形の信念に言及しない解答をした場合、「この子は頭の中でどんな風に思っているの?」と促しの質問を行った。子どもが答えた後で、箱の中身についての記憶を確かめるために、「本当はこっちに入っている?」と子どもに尋ねた。課題には4種類の箱(バンドエイド、色鉛筆、粘土、ピーナッツ)が使われ、それぞれ同じ大きさの何も描かれていない箱と組み合わせられて呈示された。それぞれの箱について、3つの課題を予測課題と説明課題とを交互にして行ったが、子どもが何も描かれていない箱に必ず中身があるものだと単純に考えないように、3番目の箱については絵が描かれている方に実際に中身を入れ、分析には入れなかった。そのため、全部で予測課題が4個、説明課題が5個の合計9個の課題が行われた。同じ種類の箱については課題ごとに異なる人形を用い、箱の種類は、子どもにランダムに呈示された。予測課題では、子どもが正しい箱(絵が描かれているが中身の入っていない箱)を選んだ場合に1点が与えられ(4点満点)、説明課題では、子どもが最初の質問や促しの質問の後で、人形の信念に言及して説明した場合(例えば、「この子はバンドエイドが入っていると思っている」)に1点が与えられた(5点満点)。この予測課題と説明課題の得点を合計して、信念理解得点(9点満点)とした。

結 果

分析結果を、大きく3つに分けて以下に示していく。まず第一に、3歳児が示す他者理解の能力について、欲求、感情、信念それぞれの理解の個人差と、各課題間の関連について見ていく。第二に、幼児期の他者理解を促す可能性が考えられる、子どもの月齢、性別、きょうだい数などの相互作用以外の要因が、子どもの他者理解と関連するのかどうかについて調べる。そして第三に、家庭での各場面の母子の内的状態への言及という相互作用要因が、子どもの他者理解と関連するのかどうかについて検討する。

他者理解の特徴

(1) 個人差：3歳児の他者理解課題の遂行には、それぞれの課題で大きな個人差があることが示された。まず欲求理解では、6点満点でレンジが0～6点までであり、平均は3.12点(SD 2.26)だった。感情理解については、

Table 3 他者理解得点間の相関

	欲求理解	感情理解	信念理解
欲求理解			
感情理解	.47**		
信念理解	.34*	.28 ⁺	

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

ラベリング課題では16点満点でレンジ6～16点, 平均12.83点 ($SD2.15$), 視点獲得課題では32点満点でレンジ8～32点, 平均18.65点 ($SD5.64$) だった。ラベリング課題と視点獲得課題の間には有意ではないが正の相関がある傾向が見られ($r = .29$, $p < .10$), 両方の課題を合計した感情理解得点のレンジは18～48点, 平均31.27点 ($SD6.73$) だった。誤信念理解については, 予測課題では4点満点でレンジ0～4点, 平均0.57点 ($SD1.02$), 説明課題では5点満点でレンジ0～5点, 平均1.14点 ($SD1.93$) であり, まったくできない子どもが多かった (25名, 49%)。予測課題と説明課題の間には有意な正の相関が示され ($r = .38$, $p < .01$), 両方を合計した信念理解得点はレンジ0～9点, 平均1.71点 ($SD2.50$) だった。

(2) 各課題間の相関: 欲求理解, 感情理解, 誤信念理解という他者理解の3つの側面はお互いに関連しているのかどうかについて, 各課題の得点間の相関を調べた

(Table 3)。その結果, 欲求理解と感情理解, 信念理解との間にはそれぞれ有意な正の相関が示された。感情理解と信念理解との間には, 有意ではないが正の相関がある傾向が示された。

他者理解と相互作用以外の要因との関連 幼児期の他者理解を促す要因として, 母子相互作用以外の子どもの月齢, 性別 (男児 = 1点, 女児 = 2点), 出生順位, きょうだい数, 園通いの有無 (通っている = 1点, 通っていない = 0点), 両親の学歴 (高卒 = 1点, 短大・専門学校卒 = 2点, 大学・大学院卒 = 3点), との関連が調べられた。その結果, さまざまな要因の中で他者理解の得点と有意に相関したのは, 感情理解と子どもの月齢との間だけだった ($r = .33$, $p < .01$)。

他者理解と相互作用での内的状態への言及との関連 ごっこ遊び場面と本読み場面で測定された母子の内的状態への言及と, 子どもの他者理解との間の関連を相関を用いて調べた。しかしその際, 内的状態への言及頻度が非常に低い項目が見られたので, 1分あたりの言及頻度の平均が0.1に満たない項目 (Table 1, 2下線部分参照) については相関を求めなかった。なお, 言葉の意味において, 洗練された意味で内的状態に言及した子どもは1人しかいなかったため, この項目は分析から外された。

Table 4 内的状態言葉と子どもの他者理解との相関

	欲求理解	感情理解	信念理解	
(母親)				
欲求言葉	ごっこ遊び場面	.19	.09	.13
	本読み場面	-.04	-.10	-.20
	場面合計	.10	.01	-.01
感情状態言葉	ごっこ遊び場面	.09	.23	.27 ⁺
	本読み場面	.03	.21	.05
	場面合計	.05	.23	.22
思考状態言葉	ごっこ遊び場面	.13	-.01	.29*
	本読み場面	.32*	.10	.39**
	場面合計	.33*	.10	.44**

(子ども)				
欲求言葉	ごっこ遊び場面	.38**	.23	.17
	本読み場面	.17	.13	.09
	場面合計	.38**	.23	.19
感情状態言葉	ごっこ遊び場面	.05	.03	.12
	本読み場面	.12	-.01	.20
	場面合計	.03	.02	.16
思考状態言葉	ごっこ遊び場面	- ^a	- ^a	- ^a
	本読み場面	-.07	.02	.14
	場面合計	- ^a	- ^a	- ^a

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

^a: 低頻度データのため相関を求めない。

(1)内的状態言葉：ごっこ遊び場面と本読み場面における母子の欲求言葉、感情状態言葉、思考状態言葉それぞれへの言及頻度と、子どもの他者理解課題での得点との間の相関が調べられた (Table 4)。

まず母親の欲求への言及については、他者理解との間で有意な相関が見られなかった。母親の感情状態への言及については、ごっこ遊び場面での言及が信念理解と有意ではないが正の相関がある傾向が見られた。母親の思考状態への言及については、ごっこ遊び場面での言及が信念理解と、本読み場面での言及が欲求理解と信念理解に、それぞれ正の相関があることが示された。子どもの言及については、欲求への言及をごっこ遊び場面とする頻度と欲求理解との間に正の相関が示された。

(2)言葉の意味：相互作用の中で母子がどのような意味で内的状態へ言及したのか、という内的状態言葉の意味と、子どもの他者理解課題との間の関連が相関を用いて調べられた (Table 5)。その結果、母親については、ふり・コメントの意味での内的状態への言及を本読み場面とする頻度と信念理解との間にのみ、有意ではないが正の相関がある傾向が示された。子どもについては、ふり・コメントの意味での言及をごっこ遊び場面とする頻度と欲求理解の間に正の相関が、また感情理解や信念理解との間にも有意ではないが正の相関がある傾向が示された。さらに、両方の場面を併せた子どものふり・コメントの意味での内的状態への言及は、信念理解と正の相関があることが示された。

(3)言葉の使い方：相互作用の中で、誰の内的状態に言及したのかということと、会話のターンの中での内的状態言葉のイニシアチブの取り方について、子どもの他者理解との関連が調べられた。

まず、誰の内的状態に言及したのかとということについて、自分、相手、他者の3つに分けて調べた (Table 6)。その結果、まず母親については、相手の内的状態への言及において、両方の場面を併せた合計の頻度と感情理解との間に有意ではないが正の相関がある傾向が示された。また、母親の他者の内的状態への言及において、ごっこ遊び場面での頻度が信念理解と有意ではないが正の相関がある傾向が示された。子どもについては、自分の内的状態への言及において、ごっこ遊び場面での頻度と欲求理解との間に正の相関が、両方の場面を併せた合計の頻度と欲求理解、信念理解との間にも正の相関があることが示された。

次に、内的状態に言及する時の会話のターンの取り方について、自発的に言及、応答的に言及、繰り返しの言及、の3つに分けて他者理解との関連を調べた (Table 7)。その結果、まず母親については、応答的な内的状態への言及において、ごっこ遊び場面での頻度と欲求理解、信念理解との間にそれぞれ正の相関があることが示された。また、繰り返しの内的状態への言及において、本読み場面での頻度と信念理解との間に正の相関があることが示された。子どもについては、自発的な内的状態への言及において、ごっこ遊び場面での頻度と信念理解との間

Table 5 言葉の意味と子どもの他者理解との相関

		欲求理解	感情理解	信念理解
(母親)				
コントロール	ごっこ遊び場面	-.11	.02	-.18
	本読み場面	-.11	-.14	-.19
	場面合計	-.11	-.06	-.20
ふり・コメント	ごっこ遊び場面	.15	-.01	.01
	本読み場面	.23	.20	.25*
	場面合計	.17	.04	.10
注意喚起	ごっこ遊び場面	.19	-.02	.06
	本読み場面	.07	-.08	-.09
	場面合計	.16	-.04	-.05
(子ども)				
直接的自己興味	ごっこ遊び場面	— ^a	— ^a	— ^a
	本読み場面	.01	-.02	.01
	場面合計	— ^a	— ^a	— ^a
ふり・コメント	ごっこ遊び場面	.33*	.29*	.24*
	本読み場面	.10	.11	.19
	場面合計	.28*	.27*	.30*

* $p < .05$, * $p < .10$

^a: 低頻度データのため相関を求めない。

Table 6 言及された人と子どもの他者理解との相関

		欲求理解	感情理解	信念理解
(母親)				
自分	ごっこ遊び場面	.14	.06	.10
	本読み場面	.16	-.04	-.04
	場面合計	.17	.06	.06
相手	ごっこ遊び場面	.17	.14	.10
	本読み場面	.11	.23	.19
	場面合計	.21	.28 ⁺	.21
他者	ごっこ遊び場面	.07	.16	.25 ⁺
	本読み場面	.06	.01	.12
	場面合計	.02	.07	.24

(子ども)				
自分	ごっこ遊び場面	.32*	.22	.22
	本読み場面	.12	.06	.20
	場面合計	.30*	.19	.28*
相手	ごっこ遊び場面	— ^a	— ^a	— ^a
	本読み場面	— ^a	— ^a	— ^a
	場面合計	— ^a	— ^a	— ^a
他者	ごっこ遊び場面	.06	.13	.13
	本読み場面	.01	.07	.05
	場面合計	.02	.10	.12

* $p < .05$, ⁺ $p < .10$ ^a: 低頻度データのため相関を求めない。

Table 7 イニシアチブの取り方と子どもの他者理解との相関

		欲求理解	感情理解	信念理解
(母親)				
自発	ごっこ遊び場面	.15	.22	.24 ⁺
	本読み場面	.16	.07	.08
	場面合計	.15	.17	.19
応答	ごっこ遊び場面	.28*	-.01	.35*
	本読み場面	.10	.08	.00
	場面合計	.21	.03	.21
繰り返し	ごっこ遊び場面	.00	.16	.22
	本読み場面	.05	.16	.30*
	場面合計	-.01	.18	.31*

(子ども)				
自発	ごっこ遊び場面	.27 ⁺	.28 ⁺	.30*
	本読み場面	.08	.19	.19
	場面合計	.21	.29 ⁺	.33*
応答	ごっこ遊び場面	.14	-.00	-.03
	本読み場面	.10	-.14	.10
	場面合計	.15	-.07	.05
繰り返し	ごっこ遊び場面	— ^a	— ^a	— ^a
	本読み場面	— ^a	— ^a	— ^a
	場面合計	— ^a	— ^a	— ^a

* $p < .05$, ⁺ $p < .10$ ^a: 低頻度データのため相関を求めない。

に正の相関が、欲求理解と感情理解との間にはそれぞれ有意ではないが正の相関がある傾向が示された。

考 察

本研究では3歳児の他者理解を、欲求理解、感情理解、信念理解という様々な側面から捉えた。これまでの年齢的な枠組みで幼児期の他者理解を調べた研究では、最年少の3歳児が4・5歳児よりも理解が劣ることばかりが強調されてきたが、3歳児に焦点を当てて他者理解を調べた結果3歳児は単純に「できない」わけではないことが明らかになった。

まず欲求理解と感情理解においては、どちらも平均点が高く、少なくとも半分以上の子どもが理解できていると言えた。これは、同じ課題を用いた先行研究 (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991; Bartsch, & Wellman, 1989) とほぼ一致する結果であった。感情理解に用いた課題は、研究者が人形の感情を演じるものであったため、その研究者の感情表現が子どものヒントになっていたり、4枚の表情カードから1枚を選択させたため、当てずっぽうでも4分の1の確率で正答できるなど、課題自体が子どもにとって易しかった可能性もある。しかし、欲求理解の課題のように、絵カードを見て主人公の欲求について説明する比較的難しい課題であっても、半分以上の子どもが答えることができた。このことから、3歳ではすでに他者の感情や欲求を理解できる段階にあるということができただろう。それに対して、信念理解は非常に正答率が低く、全くできない子どもが約半数いた。先行研究 (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991; Bartsch, & Wellman, 1989) でも、予測課題では3歳児の正答率がかなり低いことが指摘されているが、本研究では説明課題においても正答率が低かった。このような違いが見られた理由として、第一に日本語の特徴が影響している可能性が考えられる。説明課題で子どもが他者の信念を説明できなかった場合、「この子は頭の中でどんな風に思っているの?」という促しの質問を行ったが、日本語は似たような音を持つ言葉が多いため、「どんな風に持っているの?」と子どもが聞き間違えたケースが数名あった。このような聞き間違いによって質問の意味が十分理解できなかった可能性がある。あるいは、文化による子どもの課題に対する認知の違いが現れている可能性も考えられる。道徳的判断の発達の研究 (山岸, 1985) によると、日本の子どもは早い時期から他者を喜ばせることは良いことであるという「よい子」の発達段階に入ることが示されている。信念課題でも、主人公である人形はほしいものが手に入りにくい(箱の見かけと中身が異なる)ジレンマ状況に陥るので、客観的に主人公の信念を推測するよりも、主人公を喜ばせたいという気持ちの方が強く働き、子どもの課題の遂

行がうまくできなかつたのかもしれない。例えば説明課題で、人形がほしいものが入っていない方の箱を取ると、「ちがうよ、こっちだよ」と中身の入っている箱を人形に教える子どもが、本研究では43% (22名) も見られた。このことから日本で信念理解を調べる場合には、感情的なものが入らない、より客観的な課題を行うことが必要なのかもしれない。しかし、先行研究と一致する予測課題の正答率の低さから、信念理解 (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991; Bartsch, & Wellman, 1989) については、3歳ではまだ理解できる段階ではないと考えるのが一番妥当であろう。以上のことから、3歳児の他者理解の特徴をまとめると、感情理解や欲求理解は「できる」段階に入っているが、信念理解はまだ「できない」状態であると考えられる。

しかし子ども一人一人の理解の様子について見てみると、どの課題においても満点の子どもがいたり同時にほとんどできない子どもも存在しており、実際には3歳の子どもの他者理解の個人差は大きく広がっている。このことは、3歳とはちょうど他者理解の発達の過程にあり、その分、子どもの個人差の幅も大きい時期であることを示唆している。つまり、3歳児の個人差が何によって生じているのかを検討することにより、子どもの他者理解を促す要因を明らかにすることができると考えられる。

そこでまず、様々な他者理解の側面はお互いに関連して発達しているのかについて、検討を行った。その結果、3歳時点での欲求、感情、信念という他者理解の3つの側面はお互いに関連し合っており、特に欲求理解と感情理解、欲求理解と信念理解との間の相関が有意だった。このことは、ある他者理解の能力がある子どもは別の他者理解の能力もある可能性が高いことを示唆しており、様々な他者理解の側面は互いに影響しあって発達する可能性が考えられる。

次に、3歳児の他者理解の個人差を生み出す具体的な要因について、本研究では月齢、性別、きょうだい数などの相互作用以外の要因と、内的状態への言及という相互作用要因の検討を行った。その結果、相互作用以外の要因では、子どもの月齢と感情理解との間にしか有意な関連が見られなかった。同じ3歳児でも、3歳0カ月と11カ月とでは1年近くの差があるので、欲求や信念理解には月齢の影響が見られなかったことは興味深い。また、同じ課題を用いた先行研究 (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991) では性差が示されているが、本研究では性による違いは見られなかった。3, 4, 5歳児の他者の感情を推測する能力を調べた日本の研究 (渡辺・瀧口, 1986) でも3歳児には性差がなく、加齢とともに性差が見られるようになったことが示されている。日本では幼いうちは性差が見られにくいかもしれないが、今後の検討が必要である。信念理解については、先

行研究 (Perner et al., 1994) できょうだい数との関連が示され、子どもにとって相互作用をする相手の数が多いことが他者理解の能力の発達にとって有利であることが指摘されているが、本研究ではきょうだい数、幼稚園などでの集団生活経験のどちらも、信念理解との関連が見られなかった。この理由として、本研究では第一子が多く (70.6%)、園に通っている子どもの割合が少ない (27.5%)、ということが影響した可能性もあるが、単純な相互作用の相手の数というよりも、どのような相互作用をしているのかという中身の重要性を示唆しているのかもしれない。

では、どのような相互作用の中身が子どもの他者理解にとって重要なのだろうか。本研究では、子どもの他者理解を促す相互作用の要因として、家庭での母子の内的状態への言及や言及の仕方についての詳細な検討を行った。その結果、相互作用での母親の内的状態への言及は子どもの他者理解と関連しており、しかもその関連は相互作用が行われる場面や内的状態への言及の仕方によって異なることが明らかになった。

具体的には、ごっこ遊び場面、本読み場面の両方で母親の思考状態への言及は子どもの信念理解と関連し、欲求理解については本読み場面での思考状態への言及のみが関連することが示された (Table 4)。母親の思考状態への言及が子どもの他者理解と関連することは先行研究 (Brown et al., 1996) と一致した結果であるが、本研究では同じ思考状態への言及でも、母親が本読み場面と言及する場合には子どもの信念理解、欲求理解の両方に関連するのに対して、ごっこ遊び場面での言及は信念理解にのみ関連する、という場面による違いがあることが明らかになった。ここからすぐに因果関係を導き出すことはできないが、子どもの信念や欲求理解の発達にとっては、子どもが相互作用の中で多くの思考状態についての会話に触れる機会を持つことと、その思考状態についての会話がなされる場面が重要なポイントになることが考えられる。このような場面による違いは、内的状態への言及のイニシアチブの取り方についても示されており、ごっこ遊び場面では母親が応答的に内的状態に言及することが子どもの欲求理解、信念理解と関連するのに対して、本読み場面では母親が繰り返しの内的状態に言及することが子どもの信念理解と関連があった (Table 7)。つまり、子どもの他者理解と関連する母親の内的状態への言及のイニシアチブの取り方は、どの場面でも同一なのではなく、ごっこ遊びでは応答的に、本読みでは繰り返しの内的状態にというように、それぞれの場面に依って関連の仕方が違っていることが明らかになった。以上のことから、子どもの他者理解の発達を考える場合には、母親の内的状態への言及という相互作用要因が重要であると同時に、子どもが日常的にどのような場面でそのような相

互作用を経験しているかという、相互作用の質も重要であることが示唆されるだろう。

また本研究では、思考状態への言及が子どもの信念理解だけでなく、欲求理解とも関連することが明らかになった。欲求理解と信念理解は連続しているという指摘もあり (Bartsch, & Wellman, 1994)、それぞれの理解を促す相互作用要因とは同一のものである可能性が示唆される。しかし、先行研究 (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991) で示された感情状態への言及と子どもの感情理解、信念理解との関連は、本研究では見られなかった。この理由として、第一に、本研究では内的状態への言及と他者理解との関連を縦断的に見ていないことが挙げられる。欲求や感情状態への言及は子どもが2歳の頃から頻繁にされている (園田・無藤, 1996; Brown, & Dunn, 1991; Bretherton, & Beeghly, 1982) ので、2歳代の頃の母親の言及の方が3歳児の欲求や感情理解と関連するのかもしれない。第二の理由として、この時期の子どもの感情理解を促すのは母親よりも年長のきょうだいの感情状態への言及である可能性があるために、本研究では関連が見られなかったのかもしれない。同じ感情理解の課題を用いた先行研究 (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991) でも、母親の言及は子どもの感情理解を予測しなかったが、母親ときょうだいの感情状態への言及の合計は予測することが示されている。3歳代はきょうだいとの感情状態についての会話は増え、母親との感情状態についての会話は減る時期なので (Brown, & Dunn, 1992)、この時期の母親の言及は子どもの感情理解を促しにくいかもしれない。第三に、このような研究は日本で初めて行われたので、日本の文化的要因を反映した可能性も考えられる。日米のしつけ方略を比較した研究 (東・柏木・ヘス, 1981) によると、日本の母親の方が子どもに対して感情に訴えた方略 (「せっかくつくったのにお母さん悲しいわ」, など) を多く用いていることが示されており、日本の子どもとアメリカの子どもでは、幼少時から内的状態に触れる機会に大きな文化差があることが示唆されている。このような文化的要因によって、感情状態に言及しにくい日本の母親でもアメリカの母親から見れば言及しやすい群の範囲内になり、日本の母親の個人差は子どもの感情理解の成績へ反映されにくいものとなっているのかもしれない。このことに関する、日本での更なる検討が必要であろう。

さらに本研究では、子ども自身の内的状態への言及と他者理解との関連についても検討を行った。その結果、ごっこ遊び場面での子どもの欲求への言及と欲求理解との間に関連が示された。これは、子どもの欲求理解能力が、ごっこ遊び場面の中で同じ欲求に言及するという形で表れたものと解釈できる。内的状態への言及の仕方

ついても、ごっこ遊び場面で子どもがふりやコメントの意味で内的状態に言及することが、子ども自身の欲求理解と関連した (Table 5)。このことから、他者の欲求を推論できる能力は、子どもにとってごっこ遊びなどのふり遊びをする文脈で発揮されやすいと考えられる。一方、先行研究 (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla, & Youngblade, 1991) では子どもの感情状態への言及と感情理解との間に関連が示されたが、本研究では見られなかった。その理由として、上でも挙げた本研究では縦断的に見ていないということ以外に、相互作用の場面を設定したことが挙げられるだろう。場面を設定することによって、場面の影響を統制した他者理解を促す相互作用の特徴を明らかにすることができたが、逆に子ども自身が示す日常的な感情状態への言及の特徴をうまく取り出すことができなくなったのかもしれない。

以上のように、本研究では3歳児の他者理解について、他者の欲求や感情はある程度理解できるが、他者の信念を理解することはまだ難しいこと、そのような理解には幅広い個人差が存在していること、様々な他者理解の側面は互いに関連し合って発達していること、という発達の特徴を明らかにしてきた。さらに、そのような3歳児の他者理解を促す要因として、月齢や性別、きょうだい数などの相互作用以外の要因よりも、相互作用の中での母親の内的状態への言及や言及の仕方の方が重要であり、しかもどのような場面でどのように言及されたかによって内的状態言葉が果たす役割が異なることが示唆された。しかし本研究は同一時点での調査であったため、実際の因果関係を測っていないという問題が残る。また、他者理解を測る課題と関連したカテゴリーが全体的に少なかったため、課題自体の吟味や日本の文化的な特徴も含めた今後の詳細な検討が必要とされる。さらに、本研究で示されたような子どもの他者理解を促す相互作用の相手は、当然母親だけに限られたものではないと考えられる。今後は、きょうだいや父親などの他の家族成員との相互作用について検討していくことも重要な問題である。今後は、様々な他者理解の側面について、子どもの日常生活に即した詳細な検討を進めていくことによって、幼児期の子どもの他者理解の発達をより明らかにしていくことができるだろう。

文 献

- 東 洋・柏木恵子・R. D. ヘス. (1981). *母親の態度行動と子どもの知的発達：日米比較研究*. 東京：東京大学出版会.
- Barnett, M. A., King, L. M., Howard, J. A., & Dino, G. A. (1980). Empathy in young children: Relation to parents' empathy, affection, and emphasis on the feeling of others. *Developmental Psychology*, 16, 243-244.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1989). Young children's attribution of action to beliefs and desires. *Child Development*, 60, 946-964.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1994). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisitions of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.
- 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.
- 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 change in early family conversations about feelings. *Child Development*, 63, 336-349.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936.
- Dunn, J., & Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366.
- Gopnik, A., & Graf, P. (1988). Knowing how you know: Young children's ability to identify and remember the sources of their beliefs. *Child Development*, 59, 1366-1371.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative

- settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Hongreffe, G. J., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Johnson, C. N., & Maratsos, M. (1977). Early comprehension of mental verbs: Think and know. *Child Development*, 51, 1095-1102.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., & Clements, W. A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174.
- 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.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, 51, 815-822.
- 渡辺弥生・瀧口ちひろ. (1986). 幼児の共感性と母親の共感性との関係. *教育心理学研究*, 34, 324-331.
- Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 31, 239-277.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- 山岸明子. (1985). 日本における道徳判断の発達. 永野重史 (編), *道徳性の発達と教育* (pp.243-267). 東京：新曜社.

付記

本論文の作成にあたり、お茶の水女子大学の無藤隆教授にご指導いただきました。厚く御礼申し上げます。またビデオの評定では、宇佐美芳子さんにご協力いただきました。どうもありがとうございました。そして、研究にご協力いただきました51組の母子の方々には、心からの感謝を申し上げます。

Sonoda, Natsumi (Ochanomizu University, Doctoral Research Course in Human Culture). *Three-year-olds' Understanding of Desires, Feelings, and Beliefs of Others: Their Individual Differences and Behavioral Correlates* THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 3, 177-188.

The present study analysed individual differences in and interactional correlates with 3-year-olds' understandings of others' desires, feelings and beliefs. 51 children and their mothers were observed at home in pretend play and reading together. We examined their talks about internal states, and then tested children on tasks about desire, affect-labeling, perspective-taking, and false-beliefs. Individual differences in each aspect of social cognition were recorded: children performed well on understanding of feelings understanding, but few could understand others' beliefs. Understanding of desires was associated with maternal references to mental states in reading, and with responsive talks about internal states during pretend play. Children's understanding of beliefs was associated with maternal responsive talk about internal states during pretend play, repeating statements about internal states during reading, and references to mental states in both settings. The results support the view that discourses about the social world, especially when suited to the contexts of the mother-child interaction, mediate key development in the social cognition of 3-year-olds.

[Key Words] Social cognition, Individual differences, Mother-child interaction, References to internal states, 3-year-olds

1998.3.24受稿, 1999.10.12受理

乳幼児期の子どもを持つ親における仕事観、子ども観：父親の育児参加との関連

福丸 由佳

(お茶の水女子大学人間文化研究科・日本学術振興会特別研究員)

無藤 隆

(お茶の水女子大学生活科学部)

飯長 喜一郎

(日本女子大学人間社会学部)

本研究では、乳幼児を持つ416組の父親・有職の母親・無職の母親を対象に、仕事観と子ども観について比較を行い、さらに仕事観、子ども観と、父親の育児参加との関係を検討した。仕事観は「充実・自己実現」「制約・負担」「仕事中心」「経済的手段・義務」の4因子、子ども観は「充実・楽しみ」「制約・負担」「社会的存在」「生きがい」「無関心・低価値」の5因子が得られ、これをもとに育児参加との関連を検討した。その結果、父親の育児参加は、労働時間という物理的な要因に加え、「仕事中心」の仕事観、「無関心・低価値」の子ども観が関連しており、さらに価値観の背後には、職場や経済的な状況などの要因が関係していることが示された。これらのことから育児参加については、複数の役割を持つ中で仕事や親であることにどのような意味を感じ、重み付けをするかという意識の側面を考慮に入れる必要があること、また職場を初めとする社会要因などを含めた分析が重要であることが示唆された。

【キー・ワード】成人期、仕事観、子ども観、育児参加

題と目的

近年、生涯発達の視点から成人期の発達、特に親の発達に焦点を当てた研究が増え、さらにその対象も母親のみでなく父親を含めたものも多く見られる(新谷・村松・牧野, 1992; 柏木・若松, 1994; 福丸, 1997; Lamb, 1997)。成人期の発達において親の研究が多く行われているのは、子どもの発達にも親の要因が重要なこと(Belsky, 1984; 牧野・中野・柏木, 1996; 数井・無藤・園田, 1996)に加えて、成人自身にとって親になること、親であること自体が大きな意味を持つと考えられるからであろう。

しかし同時に、彼らには親以外に、夫・妻、仕事を持つ職業人、地域社会の一員など複数の側面がある。これらの複数の顔を持ちながら生活しているのが成人期であるとも言えるだろう。岡崎・柏木(1993)は近年有職の母親が増加していることの背景の一つとして、親という立場に加え仕事を持った一人の個人として生きることによって価値を感じている母親が増えていることを指摘している。また、結婚しても敢えて子どもを持たず夫婦共に仕事を続ける人も増えたことなどは、仕事や子どもに対する価値観が多様化し自分の中でどの側面に重きを置き、どのような生き方を望むかといったライフコースの選択の幅も広がったことを示している。

こうした状況の中で、乳幼児期の子どもを持つ現代の親は、生活の中で大きな割合を占める仕事と子育てにどのような価値をおき、どう捉えているのだろうか。職業と家庭との関連を扱った研究は、従来多重役割研究の分野に多く、仕事と子育ての両立とそれに関わる葛藤、心理的健康度について焦点をあてたものが多くみられる

(Baruch, & Barnett, 1986; de Luccie, & Davis, 1991; Barnett, Marshall, & Pleck, 1992; Greenberger, & O'Neil, 1994)。しかし自分にとっての仕事の意味付けや子どもと関わることの意味付け、すなわち仕事観と子ども観という視点からの研究は少ない。仕事観について国際比較を行った三隅・矢守(1993)によれば、働くことの意味において核となる価値観は「仕事中心性」で、欧米8カ国の中では日本の父親の得点が最も高く、その一方で、高い水準ながらも若年層を中心に「仕事中心性」は低下してきている。子ども観については総務庁(1987)が子どもと関わることの意味について国際比較を行っているが、それによると日本の父親は「子どもに何か教えたいから子どもと関わる」のに対して、独の父親は「妻だけに任せるのはよくないから」、米の父親は「仕事より子育ての方が大切だから」という理由が多かった。これらの結果は、仕事や子どもとの関わりに対する意味付けが、その人の志向する生き方に関わる重要なテーマであることを示唆している。特に父親は、生活の中に占める仕事の割合が高いため、子どもとの関わりすなわち育児参加が仕事への意味付けと関連することが予想される。日本女子社会教育会(1995)は、育児参加について6カ国の国際比較調査を行っているが、その結果によると父親が平日に子どもと関わる時間は、日本の父親が3.3時間と最も短く、関わる行動の種類も最も少なかった。この背景には、多くの研究が指摘するように労働時間が関連することが考えられる(木田, 1980など)。と同時に、子どもと関わるには時間の制約に加えて、関わろうとする熱意が必要であると考えられる。この熱意、もしくは関わろうとする意志の背景にあるものが子ども観であり、

また仕事に対してどの程度の時間やエネルギーを配分していくかという仕事観であるのではないだろうか。従来の研究は職業的要因として労働時間との関連を指摘しているが、仕事観と子ども観という側面から育児参加を捉える視点が欠けていた。また価値観の背後には経済的満足度、職場環境など、現在の父親・母親のおかれた生活状況や社会経済的要因も関わることが考えられるが、このような要因も含めて育児参加を捉えていく必要があるだろう。

以上より、本研究では父母双方を対象に仕事観と子ども観を同時に検討した研究がみられないことを踏まえ、乳幼児を持つ父親と母親がどのような仕事観と子ども観をもっているのか、父親と母親という立場の違いによる比較や夫婦単位の分析を行った上で、それらと実際の親行動である育児参加との関連について検討することを目的とする。父母比較では、父親の方が仕事中心的な仕事観が強く実際の労働時間とも関連すること、子ども観では母親の方が充実感など肯定的な子ども観が強い一方で制約感なども強いこと、が予想される。育児参加については特に父親において仕事中心的な仕事観や子ども中心の子ども観が育児参加と関係すること、その背景には職場環境なども関連するであろうという予想のもとに以下のような調査を行った。

方 法

1996年5月に、乳幼児の子どもを持つ父母60組を対象に予備調査を行い、質問項目の検討をした¹⁾。その結果をもとに質問紙の修正を行い、本調査は同年7月に実施した。

手 続 き

神奈川県内の保育園(3園)、幼稚園(3園)に通う園児を持つ父母に園を通じて調査用紙を配布し、家庭で記入後、封をして園に提出してもらったものを回収した。

被調査者

配布数804通のうち回収されたのは496通(回収率61.7%)であった。そのうち夫婦ともに回答を得られた416組(有効回答率51.7%)を分析対象とした。父親の平均年齢は36.5歳(24~52歳)、母親は34.5歳(24~46歳)であった。対象児の平均年齢は4.2歳(0~6歳)で、このうち男児202名(48.6%)、女児214名(51.4%)、第1子は244名(58.7%)、第2子以降が172名(41.3%)であった。父親の学歴は大卒257名(61.8%)、中・高卒86名(20.7%)、短大・専門学校卒44名(10.6%)、大学院卒20名(4.8%)、不明9名(2.1%)であった。母親は短大・専門学校卒191

名(45.9%)、中・高卒111名(26.7%)、大学卒103名(24.8%)、大学院卒5名(1.2%)、不明6名(1.4%)であった。また父親の職業は会社員323名(76.6%)、続いて自営業39名(9.4%)、公務員・教員27名(6.5%)、専門職11名(2.7%)、その他12名(2.9%)、不明4名(1%)であった。会社員が多いのは、都心と電車で直結した郊外のベッドタウンという土地柄を反映しているためと考えられる。母親は有職が148名(35.6%) (うちフルタイムは58名、パートタイム58名、その他32名)、無職が268名(64.4%)であった。

調査内容

予備調査の結果をもとに以下の項目からなる質問紙を作成した。

(1) **仕事観(22項目)**: 仕事に対する考え方、すなわち「仕事を自分の中でどのような意味を持つ存在と捉えているか」を問う質問項目である。仕事の定義は「金銭的な報酬を得ているものとし家事を含まない」とした。この質問項目は、England(1987)、金井(1995)を参考にした上で、子ども観にもある程度対応する内容にした。評定尺度は「その通りである」「どちらかと言えばそうだ」「どちらかと言えば違う」「ちがう」の4段階である。

この項目については予備調査を行う前に、乳幼児を持つ父親4名に質問項目の内容及び表現の適否についての吟味を依頼し、内容的妥当性の検討を行ったうえでさらに予備調査を行って検討を加えた。また本研究では父母双方を調査対象としたため無職の母親も含まれている。無職の母親に仕事観を問うことについては、まず仕事観が仕事の意味付けを問うもので実際の満足度とは異なり、就業中でなくても答えられる質問項目であること、本研究中の無職の母親のうち97.4%が就業経験があり、7割が現在または将来の就業の意志を持つことから妥当な範囲であると考えた。

(2) **子ども観(22項目)**: 子どもに対する考え方、すなわち「子どもを自分の中でどのような意味を持つ存在と捉えているか」を問う項目である。これは大野・柏木・若松・岡松(1996)の質問項目をもとに作成し、予備調査の結果を踏まえて修正を加えた。評定尺度は仕事観と同じ4段階評定である。

(3) **育児参加(8項目)**: 育児参加に関しては、指標としてどのような変数を用いるか研究によって様々である(大野ほか、1996)。育児行動の頻度のみを対象とした研究や(新谷ほか、1992など)、頻度や接触時間など複数の変数を標準化して育児参加得点とした研究もある(数井・中野・土谷・加藤・綿引、1996など)。育児参加の指標としてどのような変数を用いるのが妥当か、改めて検討が必要なところであるが、本研究では育児行動の頻度に加え、平日及び休日の接触時間も含めて標準化した得点を育児参加得点とした。現在の育児参加の頻度は「風呂に

1) 予備調査では意味の明確さや回答の容易さなどの観点から質問項目を吟味した。さらに仕事観と子ども観については因子分析を行って、項目毎のまとまりを検討し、その結果、仕事観1項目、子ども観2項目を削除した。

入れる」「一緒に遊ぶ」などの8項目からなる。評定尺度は「ほとんど毎日」から「ほとんどない」までの4段階である。

(4) 夫婦関係の調和性(7項目): Belsky (1984) によれば、子どもが1, 3, 9カ月の時点で父親が子どもと関わる時間は夫婦関係と関連し、またFeldman, Nash, & Aschenbrenner (1983) は、妊娠中と出産後6カ月の両時点での夫婦関係が父親になってからの子どもの世話や遊びなどの関わりと関連することを示している。このように育児参加は単に物理的な労働時間や配偶者の就業の有無にとどまらず、夫婦関係など多くの要因と関連していると考えられる。そこで本研究では仕事観や子ども観に加え、夫婦関係の調和性も質問項目に含めることにした。夫婦関係の調和性を反映する尺度として、Locke, & Wallace (1959) およびSpanier (1976) の質問項目をもとに作成されたthe Marital-Dyadic Adjustment Scale (MDAS) の一部を用いた。

(5) その他属性: 家族構成, 年齢, 職業, 学歴, 労働

時間, 経済的な満足度, 職場環境を知る尺度として昇進制度の厳しさなどについてたずねた。経済的な満足度と昇進制度の厳しさについての評定尺度は、それぞれ「苦しい」から「楽である」の4段階、「その通りである」から「ちがう」の4段階である。

データの処理

以下のような処理を行った。

(1) 仕事観, 子ども観: 仕事観, 子ども観についてそれぞれ主因子法, バリマックス回転による因子分析を行った。父母別に因子分析を行ったところ, 仕事観についてはいずれも4因子, 子ども観についてはいずれも5因子が適切であると判断された。父母それぞれの因子解について負荷の仕方の比較を行ったところ, 仕事観は「仕事で頑張るには家族の理解が大切である」「仕事することは社会への貢献である」「安定した仕事に就いていることは重要である」の3項目に, 子ども観では「子どものために仕事で満足にできない」「自分がいなくても子どもは育つ」「子どものいない人生はむなしい」の3項目に, 父

Table 1 父親と母親の仕事観の因子分析結果(バリマックス回転後)

項目	父親の結果				母親の結果			
	因子1	因子2	因子3	因子4	因子1	因子2	因子3	因子4
仕事は人生に充実感をもたらす	.659	-.176	.003	.076	.682	-.126	.002	.060
仕事は自分の人生を豊かにする	.577	-.152	.099	-.044	.669	-.139	-.051	-.073
仕事で頑張るには家族の理解が大切である	.545	.196	-.173	.050	.296	.114	.444	.021
仕事は自己実現の場である	.521	-.151	.151	-.022	.708	.108	.020	-.081
仕事は自分にとって生きがいである	.514	-.107	.332	-.060	.441	-.181	.326	.054
自分にとって仕事は余り大きな価値をもたない	-.478	.283	.021	.020	-.515	.341	-.101	.031
仕事があまくいくことは子育てにも良い影響を与える	.452	.009	-.076	.119	.492	-.043	-.041	.105
仕事を通して自分が成長する	.439	-.149	.029	-.050	.647	.110	-.118	-.145
仕事をしない人生はむなしい	.430	-.058	.055	.159	.362	-.075	.341	.119
仕事は家族と関わる時間を奪う	.252	.787	-.131	-.100	.125	.715	-.007	-.095
仕事は自分の自由な時間を奪う	.002	.688	.020	-.050	.095	.684	-.109	-.010
仕事は人生の多くの部分を奪う	.005	.539	.060	.070	.050	.696	.173	-.054
仕事をしないですむならそれに越したことはない	-.253	.386	.023	-.064	.240	.351	-.230	.193
自分にとって何より大切なのは仕事である	.001	-.006	.789	.080	.154	.043	.483	.006
家庭のことより仕事を優先させたい	.007	.092	.687	-.053	-.041	-.017	.746	.014
仕事のためなら帰宅時間が遅くなっても仕方がない	.249	.068	.403	-.001	.194	.226	.366	-.172
仕事することは社会的義務である	.001	-.026	.056	.725	.138	.047	.249	.383
仕事することは社会への貢献である	.160	-.097	.041	.375	.474	.222	.050	.051
仕事の目的は経済的に家族を支えることである	-.159	.255	-.042	.350	-.104	.013	-.078	.764
安定した仕事についていることは重要である	.145	.136	-.192	.268	.297	-.088	-.204	.540
働くからには昇進したい*	.331	.147	.041	.086	.129	.017	.056	.283
生活費を得られれば仕事の内容にはこだわらない*	-.239	.343	.067	.099	-.286	-.010	.262	.194
固有値	2.87	2.01	1.52	1.00	3.34	1.93	1.67	1.25
因子寄与率(%)	13.06	9.15	6.91	4.55	15.19	8.76	7.59	5.68
累積寄与率(%)	13.06	22.21	29.12	33.67	15.19	23.95	31.54	37.22

は父母間で違いがあった項目

* は因子負荷量が .350 未満の項目

Table 2 父親と母親の子ども観の因子分析結果 (バリマックス回転後)

項目	父親の結果					母親の結果				
	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
子どもを見ていると元気づけられる	.761	.013	-.190	.010	-.076	.822	.066	-.188	.087	.131
子どもは心の支えである	.678	.031	.066	.182	.004	.395	.064	.203	.330	.060
もっと子どもと関わりたいと思う	.587	.063	-.168	-.080	-.253	.544	-.032	.081	.058	.126
子どものおかげで自分も成長する	.483	.124	.113	-.056	.181	.824	.029	-.072	-.149	.029
子どもは自分の人生を豊かにする	.449	.054	.101	-.010	-.252	.901	-.006	-.013	-.175	.039
子どもは自分の人生に充実感をもたらす	.394	-.033	.021	.150	-.291	.642	-.011	.132	-.061	-.041
子育ては自分の自由な時間を奪う	-.020	.830	-.033	-.015	-.032	-.088	.824	.094	-.080	-.137
子どものために自分の行動がかなり制限される	-.135	.746	-.099	.057	-.147	.079	.773	-.077	.005	-.198
子どもは自分の人生の多くの部分を奪う	.010	.521	-.015	.175	.186	-.199	.558	.003	.257	.009
子どもを持つことは経済的な負担が大きい	-.024	.497	.112	-.035	-.026	.048	.500	-.028	.032	-.097
子どもを持つと精神的に休まらない	.053	.474	.078	-.021	.293	-.019	.501	.025	.026	.303
子どもから解放されたいと思う	.044	.351	.044	-.129	.315	-.118	.362	-.033	-.063	.283
子どもを持って初めて社会的に認められる	.046	.033	.632	.124	.156	-.042	.035	.635	-.080	.200
子どもを持つのは人間として自然なことである	.278	-.038	.380	-.053	-.098	.062	-.034	.669	-.194	-.071
社会を担う次世代育成のために子育ては大切だ	-.022	.018	.370	-.056	-.053	-.051	.185	.560	-.038	-.086
子どものいない人生はむなし	.281	.011	.330	.193	-.102	.081	.001	.489	.079	.090
自分にとって何よりも大切なのは子どもである	.300	.087	.031	.569	-.002	.034	.163	.037	.688	-.066
子どもは自分にとって生きがいである	.306	.007	-.073	.515	.073	.004	.035	.101	.705	-.050
子どもを育てることに對して余り関心が持てない	-.210	.042	-.081	-.001	.691	-.028	-.019	-.030	-.001	.745
自分にとって子どもは余り大きな価値を持たない	-.121	.030	-.008	-.079	.562	-.230	-.059	.086	-.039	.467
子どものために仕事満足に出来ない	.036	.147	-.012	.112	.507	.269	.483	.078	-.129	.263
自分がいなくても子どもは育つ	-.070	.078	-.029	-.047	.085	.137	.141	-.259	-.196	.369
固有値	2.45	2.27	1.61	1.02	0.74	3.26	2.55	2.36	1.41	1.17
因子寄与率 (%)	11.15	10.31	7.32	4.64	3.36	14.81	11.59	10.72	6.41	5.32
累積寄与率 (%)	11.15	21.46	28.78	33.42	36.78	14.81	26.30	37.02	43.41	48.73

は父母間で違いがあった項目

親母親の相違が見られた (福丸, 1998)。そこで父親母親のデータを併せて因子分析するのではなく、別々に因子分析を行った上で、共に負荷の仕方が共通している項目を選択して尺度得点を構成した (Table 1, 2)。仕事観の因子1は、仕事は人生に充実感をもたらす、仕事によって自分が成長する、など仕事を肯定的に捉える内容の項目が高い因子負荷量を示しているので「充実・自己実現」の因子とした。因子2は、仕事のために自由な時間や家族との関わりなどが制限される、などの項目からなっているので「制約・負担」、因子3は仕事は自分にとって何より大切なものであるなどの項目からなっているので「仕事中心」、因子4は、仕事を経済的に家族を支えるための手段と捉えたり、働くことは社会への義務であると捉える項目からなっているので「経済的手段・義務」とした。各因子をもとに作成した尺度得点の信頼性係数 (Cronbachの α 係数)はそれぞれ、因子1が.83、因子2が.68、因子3が.86、因子4が.60であった。

子ども観の因子1は子どもは自分の人生に充実感をも

たらず、など子どもを肯定的に捉える項目からなっているので「充実・楽しみ」、因子2は子どものために自分のやりたいことが制限されたり、経済的な負担を感じる、など制約感や負担感を感じる項目からなっているので「制約・負担」、因子3は子どもをもって初めて社会的に認められるなど、子育てにも社会的な意義を見出す項目からなっているので「社会的存在」と命名した。因子4は、子どもが自分にとっての生きがいであり、何より大切なものは子どもであるという項目からなっている。これは因子1の「充実・楽しみ」に比較して、子どもが生きがいであるという子ども観と考えられるので「生きがい」と命名した。因子5は、子どもに関心を持てなかったり、子どもに余り大きな価値はおかない、という項目からなっているので「無関心・低価値」と命名した。各因子をもとに作成した尺度得点の信頼性係数 (Cronbachの α 係数)はそれぞれ、因子1が.82、因子2が.80、因子3が.66、因子4が.85、因子5が.78であった。

以上の結果を踏まえて各因子について尺度得点を作成

した。因子負荷量の.35以上の項目を選択し、粗点（1～4点）の合計を項目数で割った得点を各因子の尺度得点とした。

(2) 育児参加；父母それぞれの育児参加得点を作成した。これは育児参加度8項目と平日及び休日の接触時間をそれぞれ標準化し、それを合計した得点である。得点が高いことが、育児参加が多いことを意味している。

(3) 夫婦関係の調和性；the Marital-Dyadic Adjustment Scaleを用い、予め回答に割り振ってある得点を合計した。この得点が高いほど夫婦関係が調和的であることを示す。

(4) 経済的満足度；「苦しい」「どちらかと言えば苦しい」と答えた場合を経済的満足度の低い群、「どちらかと言えば楽だ」「楽だ」と答えた場合を満足度の高い群とした。

(5) 昇進制度の厳しさ；「その通りである」「どちらかと言えばそうだ」と答えた場合を昇進制度が厳しい群、「どちらかと言えば違う」「違う」と答えた場合を厳しくない群とした。

結 果

(1) 仕事観、子ども観の父母比較

まず親の属性や家族の状況が、仕事観、子ども観と関係があるのかを検討した結果、親の年齢、子どもの数、親としての経験年数、による違いはみられなかった。

次に個々の因子ごとに父親と母親の尺度得点を比較した結果、仕事観では「充実・自己実現」「制約・負担」「仕事中心」「経済的手段・義務」に有意差がみられ（ $t=2.02, p<.05, t=5.31, t=12.51, t=11.59, p<.001$ ）、4因子とも父親の方が尺度得点が高く、仕事を多面的に捉える傾向が強いという結果が得られた。子ども観では5因子中4因子に有意な差がみられた。「制約・負担」（ $t=-9.52, p<.001$ ）「充実・楽しみ」（ $t=-2.34, p<.05$ ）で、母

親の方が尺度得点の有意に高く、母親が子どもを育てるのは大変だが一方で充実感を感じるという両面的な感情を持っているということが示された。一方、「社会的存在」（ $t=3.39, p<.001$ ）「無関心・低価値」（ $t=1.98, p<.05$ ）では父親の尺度得点の有意に高かった。

(2) 仕事観、子ども観における夫婦間の相関

次に夫婦の間で仕事観と子ども観において相関がみられるかを検討した結果、いくつかの因子で有意な相関が見られたが、いずれもあまり高いとは言えない程度であった（ $r=.007\sim.171$ ）。つまり夫婦間ではお互いの仕事観、子ども観はあまり関連していないことが示された。次に妻の就業の有無別に検討した。妻の就業の有無については予めフルタイム群とパートタイム群で仕事観及び子ども観の比較を行った結果、いずれの因子においても有意差は見られず、働き方の違いによって仕事観、子ども観が異なるとはいえなかったため、本研究ではフルタイム及び週25時間以上のパートタイムを有職群（ $n=99$ ）とした。これをもとに両群の夫婦間の相関を検討した。Table 3をみると妻無職群では「充実・楽しみ」や「社会的存在」の子ども観で有意な正の相関がみられた。一方妻有職群では「仕事中心」の仕事観が有意な負の相関関係にあることが示された。両群の相関係数の差の検定を行った結果、「仕事中心」の仕事観にのみ有職群と無職群の間に差があることが示された（Table 3）。

(3) 父親の育児参加との関連

父親自身の仕事観や子ども観と、現実の育児参加との関連を検討するために、育児参加を基準変数とする重回帰分析を行った²⁾。説明変数は先行研究で関連が指摘されている労働時間と夫婦関係の調和性、及び仕事観、子ども観で、労働時間を第一の変数として投入した。また

2) 変数増減法（ステップワイズ法）。投入の基準となるのは、 F 値は $p\leq.05$ のもの、除去の基準となる F 値は $p>.10$ のものであった。

Table 3-1 仕事観の夫婦間の相関

	充実・自己実現	制約・負担	仕事中心	経済的手段・義務
全体 ($n=396$)	.139**	.080	.019	.115*
妻無職群 ($n=268$)	.134*	.082	.059	.120
妻有職群 ($n=99$)	.155	-.027	-.271**	.136

* $p<.05$, ** $p<.01$

全体の人数は、欠損値のあるデータ10組を除いたものである。

Table 3-2 子ども観の夫婦間の相関

	充実・楽しみ	制約・負担	社会的存在	生きがい	無関心・低価値
全体 ($n=396$)	.146**	.077	.147**	.171**	.007
妻無職群 ($n=268$)	.237**	.125*	.209**	.179*	.070
妻有職群 ($n=99$)	.027	.075	.148	.111	-.100

* $p<.05$, ** $p<.01$

全体の人数は、欠損値のあるデータ10組を除いたものである。

Table 4 父親の育児参加を基準変数とした重回帰分析結果

説明変数	標準偏回帰係数 β
労働時間	-.25***
夫婦関係の調和性	.18**
「仕事中心」の仕事観	-.22***
「無関心・低価値」の子ども観	-.18**
「制約・負担」の子ども観	.11*
重相関の平方	.26***
自由度調整済み決定係数	.23
度数	349

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

妻の就業の有無と育児参加の関連も指摘されているが、本研究でも、妻有職群の父親の方が育児参加得点は有意に高く、同様の結果が得られている ($t = -5.38, p < .001$)。そこで、父親の育児参加と仕事観、子ども観との関連について、まず父親全体で検討し、さらに妻の就業の有無別による検討を行った。

父親全体の分析の結果、労働時間、「仕事中心」の仕事観、「無関心・低価値」「制約・負担」の子ども観、夫婦関係の調和性に有意な関連が示された (Table 4)。

妻の就業別に分析した結果、妻有職群 ($n = 95$)³⁾では父親の育児参加は労働時間と有意な関係にはなく、夫婦関係の調和性 ($\beta = .29, p < .01$)、「無関心・低価値」の子ども観 ($\beta = -.24, p < .05$)、「仕事中心」の仕事観 ($\beta = -.22, p < .05$) のみ関連がみられた ($R^2 = 0.27, p < .001$)。妻無職群 ($n = 254$)⁴⁾では労働時間 ($\beta = -.25, p < .001$)に加えて「仕事中心」の仕事観 ($\beta = -.25, p < .001$)、「無関心・低価値」の子ども観 ($\beta = -.19, p < .01$)、妻の「制約・負担」の仕事観 ($\beta = -.19, p < .001$)に関連が見られた ($R^2 = 0.22, p < .001$)。

以上より父親の育児参加は労働時間の他に父親自身の「仕事中心」の仕事観や「無関心・低価値」の子ども観、夫婦関係の調和性が関連していることが示された。また妻の就業の有無による分析では、両群のサンプル数が大きく異なるため、2つの重回帰モデルの比較には注意を要するが、就業状況によって父親の育児参加と関連する要因が異なる面があることも示唆された。

では、いずれの分析においても有意な関連を示した「仕事中心」の仕事観や「無関心・低価値」の子ども観には、どのような要因が関連しているのだろうか。子どもの数、経済的満足度、職場の昇進制度の厳しさなど、社会・経済的要因との関連を検討した。

その結果、まず「仕事中心」の仕事観には昇進制度の厳しさが関連することが示された。すなわち昇進制度が

厳しいと感じている群の方が「仕事中心」の得点が高かった ($t = -2.10, p < .05$)。「無関心・低価値」の子ども観については父親自身の経済的満足度が関連しており、経済的に苦しいと感じている群の方が「無関心・低価値」の得点が高いことが示された ($t = 2.01, p < .05$)。経済的満足度は妻の就業の有無による差は見られなかった。

母親の育児参加では、有職の母親にのみ「仕事中心」の仕事観 ($\beta = -.31, p < .01$)と「無関心・低価値」 ($\beta = -.35, p < .01$)、「生きがい」 ($\beta = .28, p < .05$)の子ども観に有意な関連が示された ($R^2 = 0.29, p < .001$)。労働時間および夫婦関係の調和性は有意な関連を示さなかった。さらに社会・経済的要因との関連を検討した結果、有職の母親の「無関心・低価値」の子ども観には父親同様、自身の経済的満足度が関連していた ($t = 2.12, p < .05$)。

考 察

(1) 仕事観、子ども観の比較

仕事観、子ども観の各尺度得点の比較についてであるが、まず仕事観では父親の方が自分の中で何より大切なものと捉えており、さらに制約感・負担感が伴うもの、家族を養う手段であり、働くことは義務である、と多面的に捉える傾向も強いといえる。

子ども観について、母親の方が子どもを育てるのは大変だが一方で充実感も感じるという両面的な感情を持っているという結果は大野ほか (1996) と一致する。また父親が子どもを「社会的存在」と捉える傾向が強いのは、子どもとの接触や世話の機会が母親に比べて少ないため子どもを観念的に捉える傾向があること、また社会で働いているという経験が、「社会の資源としての子ども」という子ども観に関係することが考えられる。さらに父親の方が子どもに対する関心や相対的価値が低いという結果が示された。木田・大谷 (1992) は子どもとの心理的結びつきを強く感じる父親の割合は母親よりも少ないことを指摘しているが、本研究でも同様の傾向がうかがえる。これは父親の方が子どもと接する時間が短いことや仕事中心の仕事観が強いことなどが関連していると考えられる。

次に仕事観、子ども観について夫婦単位でその関連性を検討した結果、いずれも強い関連は見られなかった。夫婦関係の満足度との関係も検討したが、満足度の高さが夫婦の価値観の一致度と関連するという結果も得られなかった。このことより、特に夫と妻で仕事観や子ども観が類似しているということではなく、また類似の度合いは夫婦関係に影響しないことが示唆された。ただ、就業別にみると「仕事中心」の仕事観において、有職群と無職群に差が見られた。これについては後述する。

(2) 育児参加と仕事観、子ども観の関連について

従来育児参加の研究では労働時間や妻の就業の有無と

3) 欠損値のあるデータ4ケースを除外した。

4) 欠損値のあるデータ14ケースを除外した。

いった職業的要因との関連は指摘されてきたが、仕事への意味付けという視点からの研究は見られなかった。しかし本研究の結果から、父親の育児参加は「仕事中心」の仕事観、「無関心・低価値」の子ども観が関連することが示された。特にこれらは自分の中で仕事と子育てをどのようにバランスをとるかということを表す因子である。このような意識が実際の育児参加とある程度関連することを示している。ただ重回帰分析の結果は全体に説明率が余り高くない。ということは、以上のような要因のみでは育児参加を説明しきれないということでもある。本研究には含むことが出来なかったが、父親自身の性役割観と共に母親の性役割観、また父親の育児参加に対する母親の期待度などが関係することが予想される。

今回育児参加と関連が見られた意識の背後には、労働時間に加え、職場の要因や経済的状況が関わっていることが示唆された。まず「仕事中心」の仕事観について考察する。「仕事中心」の仕事観に昇進制度の厳しさが関連するということは、仕事と子育てのバランスをとるその背景に職場要因が影響していることを示している。仕事には本研究の結果からも明らかなように、自己実現的要素と家族を養うという経済的手段の要素がある。Ishii-Kuntz (1992) は国際比較研究において、日本の男性は働くことに稼ぎ手としての責任を強く感じていることを指摘しているが、本研究の結果からもそれは示唆されている。子どもとも関わりたいが職場でも厳しい競争があり、家族を養うためにも仕事にかなりのエネルギーを注ぐことにならざるを得ない、その結果、親としての役割を納得できるまで果たせないといった葛藤を抱えた父親像がみえてくるのではないだろうか。本研究では職場の要因として昇進制度の厳しさのみにとどまっているが、今後の課題として上司の理解の有無、フレックスタイムをはじめとする制度などの諸要因を含めて、多面的に子育てを捉える必要があると考えられる。

次に「無関心・低価値」の子ども観の背景には、経済的な満足度が関連していることが示された。子どもの相対的な価値が低いというのは、ただ単に子どもが好きでない場合もあるだろうが、経済的に現在の暮らしが厳しく、そのことが子どもと関わる余裕を奪っている可能性も考えられる。長期にわたる不況や過去最悪の失業率という昨今の社会状況の中であって、本当は子どもとゆっくり関わりたいが、まず家族を養うことを優先せざるを得ないという父親も存在していることがうかがえる。その意味では「無関心・低価値」といっても色々なケースが考えられる。本研究では質問項目が抽象的な表現であったため、その点を明確にすることが出来なかった。今後、「子どもを好きになれない」「子どもはうっとうしい」などの具体的な項目を含めることで、親役割に消極的という意味での「無関心・低価値」をより明確に捉えること

が出来るとはしないだろうか。

父親の属性を妻の就業で分類した結果、妻有職群では、労働時間は育児参加と有意な関係になく、むしろ「夫婦関係」、「無関心・低価値」の子ども観、「仕事中心」の仕事観と育児参加との間に関連がみられた。この理由として、有職の妻を持つ父親は無職の妻を持つ父親に比べて労働時間が短いため ($t = -5.58, p < .001$)、育児参加に対して大きな規定要因になりにくいこと、妻が働いている場合には特に夫婦2人のあり方やお互いの仕事への志向が、より前面に出てくることが考えられる。特に「仕事中心」の仕事観は妻の就業別に夫婦間の相関を検討した結果、有職群にのみ有意な負の関係が見いだされた項目である。また妻の就業別に父親の「仕事中心」の得点を比較すると、妻有職群の方が得点が低いという結果も得られている ($t = -2.00, p < .05$)。これらのことから有職群ではお互いの仕事への重み付けを夫婦間でバランスをとっていることが予想される。また先述のように「仕事中心」は昇進制度の厳しさとも関連している。ということは妻有職群の父親は昇進制度等の職場要因に加え、妻との関係の中でも仕事への重み付けのバランスをとっていることがうかがわれる。妻無職群に関連が示されなかった夫婦関係が有職群に見られたのも、やはり共働きの場合には夫婦のあり方がより大きく関わることを示しているのではないだろうか。

共働きの夫婦を対象とした多くの研究で、妻が仕事と家庭という複数の役割を担うために心理的ストレスや葛藤を抱えていることが指摘されているが (Duxberry & Higgins, 1991; Barnett, & Marshall, 1991; Barnett, Marshall, & Sayer, 1992)、今回の結果から、妻に比べると程度の差はあるにせよ、共働き世帯の夫にも仕事と家庭のバランスをとろうとしたり、少なからず葛藤を感じることがうかがえる。この点については Barnett, Marshall, & Pleck (1992), Higgins & Duxberry (1992) など、主に欧米を中心とした研究結果で示されている。また Greenhaus, Parasuraman, Granrose, Rabinowitz, & Beutell (1989) は、専門職についている共働き夫婦を対象とした調査で、妻よりむしろ夫においてパートナーの仕事への重み付けが仕事と家庭役割の葛藤に影響すること、またそれは自分の仕事が多かれ少なかれ重要と感じているかによっても異なることを指摘している。対象者の特殊性や欧米の文化的背景、性役割観などの違いもあるため、わが国にすぐあてはめることは難しいが、小泉 (1998) も指摘するように、わが国でも職業と家庭の多重役割が心理に及ぼす影響は、女性にとつのみならず男性にとつても大きな問題となりつつあると考えられる。本研究では、親役割と仕事役割からくる葛藤にまで踏み込むことは出来なかった。この点を明らかにするためには仕事中心性や性役割観などを含めた上で、今後父親に焦点をあ

てた多重役割の研究を行う必要があるだろう。

また妻無職群の父親において夫婦関係が有意な関連を示さなかったのはなぜか。若松・柏木(1994)は妻が無職の家庭では有職の家庭に比べて夫婦が共に伝統的な性役割観を持つことを指摘している。性役割観が伝統的で妻が夫に対してあまり育児参加を期待しないとなれば、労働時間や父親の仕事観、子ども観は関連しても、夫婦関係はあまり関連する余地がないのかもしれない。それに対してより革新的な役割観を持つ共働きの夫婦では、育児参加は2人の共同作業という捉え方が強く、夫婦2人のあり方と実際の育児参加はより関係しやすくなることが予想される。

母親の育児参加と仕事観、子ども観との関連については、有職の母親のみに有意な結果が得られた。無職の母親の分析で仕事観、子ども観との関連がみられなかったのは乳幼児期の子どもを抱えた専業主婦の母親にとって、育児参加とは意識の側面が関連する以前に、現実的な要請によるところが大きいことを示していると考えられる。一方、有職の母親において「仕事中心」の仕事観と「無関心・低価値」の子ども観が関連していたのは、やはり複数の役割を持つ中で職業人や親であることにどのような意味を感じ、どうバランスをとるかが、実際の育児参加と関連することを示していると考えられる。有職群の「仕事中心」の仕事観は職場の昇進制度と関連していなかった。この背景には有職の母親の中で昇進制度が厳しいと答えた人が31人と少なかったこと、さらにわが国では既婚女性は家庭役割に支障のない勤務形態で働くことが多く(小泉, 1998)、特に手のかかる乳幼児を抱えている場合、職場要因より家庭の要因を優先せざるを得ないことなどが考えられる。

鹿嶋(1993)は、会社に尽くす仕事人間が望ましい男性の生き方とされていたが、最近には特に若い男性を中心に会社依存型人生を見直し家庭や地域社会での活動を大切にしようとする男性が増えていることを指摘している。30代の親を中心とした今回の結果からも、仕事を持つ親にとって職業人や親としての役割にどのような意味を感じ、バランスをとっていくかということが実際の育児行動に関連すること、さらに育児行動の背後には職場や経済的な要因といった社会状況も関連することが示された。父親の育児参加は、父親にとってのみならず母親の育児負担感や否定的感情の軽減につながるなどからも、その重要性が指摘されているが(柏木ほか, 1994など)、父親の意識改革を単に望むだけではなく、父親をとりまく職場などの社会状況を含めて育児参加を捉える必要があると言える。共働きの増加、少子化、労働時間短縮など、今後子どもや子育てをとりまく状況は益々変化していくものと思われる。こうした中で家庭・職場・地域社会における複数の要因を含んだ研究がさらに必要になっ

てくるだろう。

文 献

- Barnett, R. C., & Marshall, N. L. (1991). The relationship between women's work and family roles and their subjective well-being and psychological distress. *Women, Work, and Health*, 18, 111-136.
- Barnett, R. C., Marshall, N. L., & Pleck, J. H. (1992). Men's multiple roles and their relationship to men's psychological distress. *Journal of Marriage and the Family*, 54, 358-367.
- Barnett, R. C., Marshall, N. L., & Sayer, A. (1992). Positive-spillover effects from job to home: A closer look. *Women, Work, and Health*, 19, 13-41.
- Baruch, G. K., & Barnett, R. (1986). Role quality, multiple role involvement, and Psychological Well-Being in Midlife Women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 578-585.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- de Luccie, M. F., & Davis, A. J. (1991). Do men's adult life concerns affect their fathering orientations? *Journal of Psychology*, 125, 175-188.
- Duxberry, L. E., & Higgins, C. A. (1991). Gender differences in work-family conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76, 60-74.
- England, G. W. (1987). Work centrality. In MOW International Research Team (Eds.), *The meaning of working* (pp.79-92). London: Academic Press.
- Feldman, S. S., Nash, S. C., & Aschenbrenner, B. G. (1983). Antecedents of fathering. *Child Development*, 54, 1628-1636.
- 福丸由佳. (1997). 子どもとの関わりと父親の発達 — 都市部と郡部の地域差の検討. *母子研究*, 18, 60-68.
- 福丸由佳. (1998). 乳幼児を持つ親の仕事観と子ども観の因子分析的検討. *お茶の水女子大学人間文化研究年報*, 22, 170-179.
- Greenberger, E., & O'Neil, R., & Nagel, S. K. (1994). Linking workplace and homeplace: Relations between the nature of adults' work and their parenting behaviors. *Development Psychology*, 30, 990-1002.
- Greenhaus, J. H., Parasuraman, S., Granrose, C. S., Rabinowitz, S., & Beutell, N. (1989). Sources of work-family conflict among two-career couples. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 133-153.
- Higgins, C. A., & Duxberry, L. E. (1992). Work-family

- ily conflict in the dual-career family. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 51, 51-75.
- Ishii-Kuntz, M. (1992). Japanese fathers' work demands and family roles. In J. C. Hood (Ed.), *Men, work, and family* (pp. 45-67). Newbury Park, CA.: Sage.
- 金井篤子. (1995). 入浴行動にみる自立過程と親子の関係(7) 父親のワーク・ファミリー・コンフリクト. *日本社会心理学会第36回大会発表論文集*, 148-149.
- 鹿嶋 敬 (1993). *男の座標軸：企業社会から家庭・社会へ*. 東京：岩波書店.
- 柏木恵子・若松素子. (1994). 「親となる」ことによる人格発達：生涯発達の視点から親を研究する試み. *発達心理学研究*, 5, 72-83.
- 数井みゆき・中野由美子・土谷みち子・加藤邦子・綿引伴子. (1996). 子どもとのかかわり, 父母比較 牧野カツ子ほか (編), *子どもの発達と父親の役割* (pp.98-106). 京都：ミネルヴァ書房.
- 数井みゆき・無藤 隆・園田菜摘. (1996). 子どもの発達と母子関係・夫婦関係：幼児を持つ家族について. *発達心理学研究*, 7, 31-40.
- 木田淳子. (1980). 共働き家庭における父親の育児行動. *滋賀大学教育学部紀要*, 30, 116-135.
- 木田淳子・大谷直美. (1992). 父親の子育てに関する家族関係的考察(第2報)：父子の心理的紐帯に及ぼす影響. *日本家政学会誌*, 43, 1087-1096.
- 小泉智恵 (1998). 職業生活と家族生活. 柏木恵子 (編), *結婚・家族の心理学*(pp.186-232). 京都：ミネルヴァ書房.
- Lamb, M. E. (Ed.), (1997). *The role of father in child development* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Locke, H. J., & Wallace, K. L. (1959). Short marital-adjustment and prediction tests: Their reliability and validity. *Marriage and Family Living*, 21, 251-255.
- 牧野カツコ・中野由美子・柏木恵子 (編). (1996). *子どもの発達と父親の役割*. 京都：ミネルヴァ書房.
- 三隅二不二・矢守克也. (1993). 日本人の勤労価値観——「第2回働くことの意味に関する国際比較調査」から. *組織科学*, 26, 83-96.
- 日本女子社会教育会. (1995). *家庭教育に関する国際比較調査報告書：世界の家族と子ども*. (財)日本女子社会教育会.
- 岡崎奈美子・柏木恵子. (1993). 女性における職業的達成とその環境要因に関する研究. *発達研究*, 9, 61-72.
- 大野祥子・柏木恵子・若松素子・岡松佐知子. (1996). 親にとっての子どもの価値と育児参加 牧野カツコ他 (編), *子どもの発達と父親の役割* (pp.107-120). 京都：ミネルヴァ書房.
- 新谷由里子・村松幹子・牧野暢男. (1992). 親の変化とその規定因に関する一研究. *家庭教育研究所紀要*, 15, 129-140.
- 総務庁青少年対策本部 (編). (1987). *子どもと父親に関する国際比較調査報告書*. 東京：大蔵省印刷局.
- Spanier, G. B. (1976). Measuring dyadic adjustment: New scales for assessing the quality of marriage and similar dyads. *Journal of Marriage and the Family*, 38, 15-28.
- 矢守克也・三隅二不二. (1991). 働くことの意味(MOW)に関する研究(Ⅱ). *日本心理学会第55回大会発表論文集*, 727.
- 若松素子・柏木恵子. (1994). 「親となること」による発達——職業と学歴はどう関係しているか. *発達研究*, 10, 83-98.

付記

本論文は平成8年度お茶の水女子大学大学院修士論文として提出したものの一部を加筆、修正したものです。調査に協力して下さった幼稚園・保育園のご父母の皆様、先生方に心より御礼申し上げます。

また本論文の審査過程におきまして査読者から有益なコメントをいただきました。記して感謝申し上げます。

Fukumaru, Yuka (Ochanomizu University, Doctoral Research Course in Human Culture, Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science), Muto, Takashi (Ochanomizu University, Department of Developmental and Clinical Studies) & Iinaga, Kiichiro (Japan Women's University, Department of Human Social Studies). *Concepts of Work and Children among Parents of Young Children: In Relation to Paternal Involvement in Child Care*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 3, 189 - 198.

This research examined the relationship between parents' concepts of work, children and paternal participation in child care. A factor analysis of questionnaire responses by 416 pairs of fathers and mothers of young children yielded 4 factors for conceptualizations of work: "fulfilment/self-actualization", "constraint/burden", "work-centeredness", and "economic means/obligation". There were also 5 factors for conceptualizations of children: "fulfilment/pleasure", "constraint/burden", "social-existence", "value in life", and "indifference/low-worth". An examination of the variables predicting father's involvement in child care showed that concepts of "work-centeredness" and child rearing "indifference/low-worth" and working hours were all most related to paternal participation. Social aspects such as occupational and financial condition also influenced parents' values and concepts. The results suggest that it's important to consider subjective aspects of how parents evaluate working and parenting, as well as social factors, to understand their child care.

[Key Words] Adulthood, Concepts of work, Concepts of children, Child care

1997.9.26受稿, 1999.10.14受理

新入幼稚園児の友だち関係の形成

謝 文慧

(広島大学教育学研究科)

本研究では、新入幼稚園児の移行過程において、安定した友だちや、「仲よし」や「親友」といった親密度の異なる友だち関係がいつ、どのように形成されていくのか、また、「入園前の知り合い」や「入園前の友だち」が移行過程にどのような影響を及ぼすのかについて究明することを目的とした。4歳児8名(男児4名, 女児4名)の自由遊び時間における幼児間の交渉を、4月の入園時から10月中旬まで6期に分けて観察した。観察内容は、対象児と交渉を行った相手の名前、その相手との交渉回数、交渉持続時間であった。各対象児の社会的ネットワークでの連続交渉回数と延べ交渉時間を検討し、安定した友だち関係、仲よし関係と親友関係は、6月から7月中旬にかけて(入園後1カ月半から3カ月)形成され、さらに、親友関係は10月にまで持続されることが明らかとなった。「入園前の知り合い関係」や「入園前の友だち関係」は移行初期においていずれも新入幼稚園児の社会的ネットワークに影響していた。しかし、長期的には「入園前の友だち関係」のほうがより強い影響を及ぼしていた。

【キー・ワード】 環境移行, 幼児, 社会的ネットワーク, 相互的な関係

問 題

子どもの数が少なく、家庭と地域との間の交流も希薄になりがちな現代社会では、大部分の子どもにとって幼稚園や保育園への入園が初めての社会体験であり、子どもが同年齢の集団のなかで生活をする最初のことであることが多い。この園での子ども同士の仲間関係は、親や保育者などのソーシャライザーとは異なる、重要かつ独特な役割を果たしている。つまり、どのように同年齢の子どもと接触し、対人関係を築きあげ、子ども集団に慣れていくかは、社会的相互作用を有効に行うための基本的スキルの発達、社会的支持や安心感の確保、自己概念発達の一助となるなどの点で、幼児にとって重要な発達課題なのである(Bukowski, & Hoza, 1989)。この子どもの仲間関係を取り扱った研究は、大きく次の2種類に分けることができる。1つはグループレベルで定義される仲間受容度によって仲間関係を捉える研究である。この場合、本人が他者から選択されるか否かに着目するという点では、一方向的選択を基礎としていると考えられる。もう1つは二者関係のレベルで定義される関係を取り扱う研究であり、互いに選択し合っているのかどうかに着目する点で双方向的選択を基礎としているといえよう。前者の仲間受容度も子どもが社会的適応を形成していくうえで重要な側面ではあるが、たとえグループレベルでの仲間受容度では不十分な子どもでも、後者の二者関係のレベルで満足な関係をさえ持っていれば孤独感を感じずに適応することができると考えられる(e.g., Bukowski, & Hoza, 1989; Parker, & Asher, 1993)。

この二者関係レベルでの友だち関係は、子どもに認知

的・感情的拠点を提供するという点で、彼らの適応過程と社会性の発達に大きな影響を及ぼすことが、多くの研究者によって明らかにされてきた。相互的に選択し合う友だちを持つ子どもとそのような友だちを持たない子どもの友だちに対する概念や定義、その特徴認知などと、子どもの社会的感情や適応との関連を検討する研究が多く行われている(e.g., Berndt, & Perry, 1986; Ladd, 1990; Parker, & Asher, 1993; Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1996, 1997)。しかし、子どもの友だちとの相互作用に直接着目し、友だち関係の特徴を検討した研究もいくつか行われている(e.g., Hayes, Gershman, & Bolin, 1980; Hinde, Titmus, Easton, & Tamplin, 1985; Howes, 1988)。

近年、この友だち関係の異なる側面を概念的に区別して、友だち関係の全貌を適切に査定できるようなアプローチの提案が行われている。例えば、Bukowski, & Hoza (1989)は友だち関係の査定を3つの段階に区別する友だち関係の階層的モデルを提案した。段階1は二者間の相互的な関係をもつ友だちの有無、つまり特定の仲間との間に相互的な関係をもっているかどうか、段階2はその二者間の相互的な関係をもつ友だちの数、すなわち友だちのネットワークの規模、そして段階3は友だち関係の性質、例えば対象児に与えるサポート、同伴や衝突などといった二者関係の特徴は、友だち関係の性質によって異なるのかを査定するものである。

このように、同じ友だち関係といってもその二者関係の性質は一様ではないと考えられる。特に友だち関係の親密度においては、相手によって大きな違いがみられるであろう。これまでの研究においては、Ladd, & Kochenderfer

(1996)のように、親密な感情や相互的な絆があれば、すべて友だち関係と定義する場合もあるが、Hinde et al. (1985) は子どもが友だちと一緒にいる時間の長さによって、仲間関係を「絆の強い友人」「絆の弱い友人」「非友人」に区別し、Parker, & Asher (1993) や Ladd et al. (1996, 1997) は子どもの友だち関係には、「仲良し」のなかにさらに親密度の高い「親友」が存在していると考えている。本研究においても、友だち関係を親密度によって「仲良し」と「親友」に区別することとした。

また従来、幼児期の対人関係は児童期以後に比べてより不安定なものであるとされてきたが、幼児の社会的行動には持続性があり (e.g., Howes, 1988), 相互的な関係をもつ友だち関係であれば、幼児においても安定性がみられること (e.g., Hayes et al., 1980; Gershman, & Hayes, 1983; Ladd et al., 1996) が明らかにされている。加えて、Hinde et al. (1985) によれば、親密度の高い友だち関係では相互作用が持続的に行われることも示されている。

しかしながら、上記の研究で検討された友だち関係はすべて、関係が成立した後のものであり、対人関係や世評がまだ成り立っていない環境移行初期に焦点をあてて友だち関係の形成過程を検討した研究は、ほとんど見当たらない。しかし、環境移行過程を通して友だちになる過程を想定した場合、相手を知るというような友だち関係を築く基礎となる時期があり、時間の経過とともに、相手によって絆の強弱がみられるようになり、友だち関係が分化していくことも考えられる。このことを考慮すると、子どもの友だち関係の特徴を把握する際には、ある時点での子どもの友だち関係の査定にとどまらず、その形成過程を継続的に検討する必要があるといえよう。

そこで、新入幼稚園児の環境移行過程において、安定した対人関係を持つ友だちや、「仲良し」や「親友」といった親密度の異なる友だちはいつ、どのように形成されるのか、それぞれの新入幼稚園児がこういった友だちを何人もっているのかを明らかにすることを本研究の第1の目的とした。

本研究のもう1つの目的は、環境移行前にすでに形成されている既存の対人関係が、環境移行後の友だち関係の形成にどのような影響を与えるのかを検討することである。環境移行前に持っていた対人関係は、環境移行事態においても重要な情報源ないしは順応するための役割を果たしている (Hartup, & Sancilio, 1986)。このことは、新しい環境を体制化するときには、対人的アンカー・ポイントが基礎となる (Siegel, & White, 1975) と言い換えることもできよう。この環境移行前の対人関係が環境移行後の適応に影響を与えることが、果たして幼児の場合にも当てはまるのかについては先行研究でも注目されている。たとえば、Howes (1988) は子どもの仲間へ

の行動を縦断的に観察し、環境移行前の対人関係が子どもの社会的・感情的コンピテンスや適応状況に影響を及ぼすという結果を得た。しかし、Howes (1988) が用いた環境移行前からの対人関係とは、1年以上同じ保育所にいた者同士が全て知り合いであるというような概括的な定義によるものであり、関係性の中の親密度は考慮されていなかった。それに対して、Ladd (1990) は環境移行前からの対人関係を親密度によって友だち関係と知り合い関係に区別して、友だち関係を持っている子どもと知り合い関係を持っている子どもの環境移行後2カ月が経った時点での学校に対する認知や態度を検討した。その結果、知り合いの数と学校適応との間には相関がみられなかったが、移行前からの友だちを多数有していれば、子どもの学校に対する移行初期の態度がよりポジティブであることが示された。しかし、Ladd (1990) が焦点を当てたのは、環境移行後のある時点で子どもが持っている認知や感情であり、その変遷過程は査定されていない。つまり、環境移行前の友だち関係が幼児の環境移行後の適応に影響を及ぼすといった結論は得られているが、環境移行前の対人関係が、環境移行後の新しい友だち関係の形成にどのような影響を及ぼすのかといった過程を追った研究はほとんど見当たらない。

また、環境移行前の対人関係においても、その親密度によって与える影響が異なることが考えられる。本研究では環境移行前の対人関係の親密度について、Ladd, & Kochenderfer (1996) を参考にして、親密な感情が含まれていない二者関係を表わす「入園前の知り合い」と、親密な関係が含まれている「入園前の友だち」を用いる。そこで、「入園前の知り合い関係」と「入園前の友だち関係」という、環境移行の前にすでに形成されている関係の親密度の違いが、環境移行後にどのように変化するか、また、新しい社会的ネットワークの形成過程にどのように関わってくるのかについて究明することを本研究の第2の目的とした。

以上の目的を明らかにするために本研究では、子ども同士によって実際に行われた直接的な相互作用を観察することとした。子どもが実際に持っている友だち関係の特徴に関して従来の研究では、子どもにクラスメートの中から友だちを最大3名から5名までを選出してもらうという指名法 (e.g., Ladd et al., 1996; Rys, & Bear, 1997) や、子どもと仲間との接近の程度と一緒に遊んでいる時間を縦断的に観察する方法 (e.g., Hinde et al., 1985; Howes, 1988) などによって査定が行われることが多かった。しかしながら、指名法では、子どもが指名限度となる人数まで指名してしまうために実際以上に友だちを指名するような過大評価か、制限数におさめるため実際の友だちの数を削減してしまうような過小評価の可能性が除ききれない。とりわけ、友だち関係の形成過

程に注目する場合には、環境移行直後にはほとんど友だち関係が成立していないであろうという可能性を考えると、指名法では子どもの友だち関係の実態を把握しきれないであろう。一方、観察法には、このような欠点はないが、子ども同士が接近しているか否かのみを観察すると、他者によって主導された集合行動や平行遊びを排除しきれない。従って、接近していることが、必ずしも相互的な二者関係を意味しているとは言えない可能性もある。そのため本研究では、観察法は用いるものの、単に子ども同士が接近しているか否かのみではなく、実際に行われた直接的な相互作用のみを取り出して、それを環境移行初期から長期間にわたって記録し、分析することによって、子どものそれぞれの友だち関係が成立されるまでの期間、また、その形成過程にみられる変化を見出すことができるようなアプローチを採用した。

方 法

対象児

観察対象となったのは東広島市のF幼稚園に新しく入園した4歳児8名(男児4名・女児4名)であり、いずれも2年保育の1年目に入園した者であった。全員が新入園児の4歳児クラスは1クラスのみ、人数は男女半々の36名であった。男女差や月齢差をなくすため、入園当初の時点で、月齢がそれぞれ49, 52, 55, 58カ月であった男児、女児の中から1名ずつを選出した。このうち、同じクラスに入園前からの「知り合い」や「友だち」を持っている女児が1名ずつ含まれていた。

観察日時および場所

観察した幼稚園では、朝の9時30分より10時40分までが自己主導型の探索ができる自由遊び時間なので、ここを観察時間帯とした。観察は入園当初の4月中旬から夏休みが始まる7月中旬までの3カ月、そして夏休みがあけた9月から10月中旬までの1カ半月、合計4カ半月行った。この観察期間を3週間ごとに区切って次の6つの時期に分けた。時期Ⅰは4月中旬から5月上旬まで、時期Ⅱは5月中旬から5月下旬まで、時期Ⅲは6月初旬から6月中旬まで、時期Ⅳは6月下旬から7月中旬まで、時期Ⅴは9月初旬から9月中旬まで、時期Ⅵは9月下旬から10月中旬までであった。6つの時期を通して、1名の対象児について各期4回、合計24回の観察を行った。観察を行った場所は、幼稚園の園舎及び園庭であった。

観察手続き

1つの遊びの文脈とその前後の関係性をつかむために、1名の子どもに対する1回の観察時間を15分間とした。観察の時間帯の違いが子どもの行動に大きく影響することが考えられるので、天候や出欠などでデータをとれない日を除いて、対象児8名の観察時間帯を統制した。つまり、1時間10分の観察時間を4分割し、各対象児につ

いて、その4分割された観察時間帯それぞれを各期4回に割り当てて観察した。1日に最多4名分の観察ができず、登園時間や出欠などで割り当てた時間帯に対応できず、実際に観察できた人数が4名より少ない日もあった。そのため、各期4回の全員分のデータを揃えるために約3週間が必要であった。対象児が15分間に交渉した相手の名前及び交渉時間は記録用紙に記録した。

分析方法

一緒に遊ぶこと (e.g., Berndt, & Perry, 1986)、同伴すること (e.g., Furman, & Robbins, 1985; Parker, & Asher, 1993; Ladd et al., 1996) を友だち関係の形成要因として考えている研究者が多い。また、友だち関係が親密であればあるほど一緒にいる時間が長く、相互作用の回数も多くなる (Hinde et al., 1985)。これらの先行研究から、友だち関係が成立するためには長時間一緒にいることが重要であると考えられる。そのため、お互いがどれほど一緒に相互作用を行っていたのかを測るために交渉時間の長さや頻度を分析尺度として取り入れた。時期ごとに交渉した回数、時間及び総人数 1人当たりの対象児について各期に15分間の観察を4回行った中で、1回でも交渉を行った相手をその時期の交渉相手 (interactor) とした。他のクラスの子どもとの交渉は非常にまれであったので、今回の分析での交渉相手はクラスメートに限定した。そのため、最長交渉時間は60分、1名の対象児の最多交渉人数は35人 (36人クラス) である。また、各時期に対象児が交渉した総人数も合計し、新入幼稚園児の社会的ネットワークの規模とした。

連続出現回数と延べ交渉時間 交渉が時期の経過とともに持続して現れていたかどうかをみるために、交渉相手の連続出現回数を求めた。対象児との交渉が2期にわたって連続的に現れた場合、連続出現回数を“1”とカウントした。6期を通して交渉があった場合、連続出現回数は“5”となる。以下、本論文では連続出現回数 (Continuously showing-up times) を“CT”と略称した。また、交渉時間の長さを相互的な対人関係の親密度を示す目安とし、各期ごとに対象児との延べ交渉時間を算出した。本論文では、以下、延べ交渉時間 (Time duration of interactions) を“TI”と略称した。

友だち関係の安定性 友だち関係が安定しているか否かを判断する重要な基準として関係の持続性が挙げられる (Gershman, & Hayes, 1983)。Ladd et al. (1996) は、友だち関係の安定性を測定するためにソシオメトリック法を2カ月の間隔で実施し、同一人物が対象児の対人的ネットワークに重複して現れたかどうかを検討した。対象児との交渉行動がどのくらい持続すれば、お互いに安定した関係を持っていると言えるのかに関して、クラスメートとの交渉状況を観察する本研究では、園生活のルーティーンを考えると、対象児と他児の間には自発的な交

渉のほか、保育者の主導による非自発的接触も考えられるので、Ladd et al. (1996) の子どもの認知に基づく面接法以上に厳しい期間条件が求められよう。そこで、Ladd et al. (1996) が面接を実施した時期の間隔を参考に、3カ月が妥当であると考え、本研究では3カ月間（観察時期を4つ通して）連続して交渉行動が行われた場合に安定した友だち関係が形成されているとみなした。つまり、対象児の社会的ネットワークにおける連続出現回数が“3”以上の交渉相手を、「安定した友だち」(stable friends) と定義した。連続出現回数が“3”未満の交渉相手との関係は不安定と考えられるが、本論文では「不安定な友だち」について討論しない。

仲良し 友だちとは、お互いが何度も相互作用をし、相手の同伴を相互的に求める (Hinde et al., 1985) 存在である。本研究では、その友だちの中でも特に仲のよい者同士を「仲良し」として考えた。仲良しに関する観察研究では、特定の相手との同伴行動が相互作用の持続時間が全体の観察時間に占める割合を仲良しの選出基準として用いたものが多い。たとえば Attili Hold, & Schleidt (1986) は、子どもが行った他者指向行動の全体のなかで、特定の相手と関わる行動が10%以上占めていた場合、その相手を対象児の“preferred partners”としてみなした。そこで、本研究は Attili et al. (1986) の設定基準を参考にして、6つの観察時期を通しての総交渉時間が総観察時間の10%以上を占めている相手を対象児の「仲良し」(preferred friends) と定義した。具体的には、各対象児に割り当てられた6期を通しての観察時間は6時間であるので、各対象児の交渉相手の中で、6期の“TI”の合計が36分(2160秒)以上であるという条件を満たしたクラスメートを対象児の「仲良し」と定義した。また、各対象児と友だちの交渉が、各期においてどの程度活発であったのかを検討するために、上記の10%の基準を各期の“TI”それぞれについても当てはめて判断を行った。つまり、各期の“TI”が各期の観察時間の10%である360秒を超えた場合、その友だちとの交渉を「仲良し的交渉」と定義した。

親友 仲良しの中でもさらに親密な関係が存在することが想定されている (Ladd et al., 1997)。本研究ではそれを「親友」として考えた。Hinde et al. (1985) は各児に割り当てられた観察時間全体の30%以上に同伴行動を示した子ども同士の関係を“strong associates”と考えた。そこで、本研究は、仲良しの中で特に「頻繁に」相互作用を行う相手を「親友」(best friends) とみなした。以下、Hinde et al. (1985) の設定基準を参考にして、特定の相手との6期を通しての総交渉時間が総観察時間の30%以上を占める場合、その交渉が「頻繁に」行われたと定義した。すなわち、6期の“TI”の合計が、各対象児に割り当てられた観察時間全体の30%である108

分(6480秒)以上の場合、その相手を対象児の「親友」と定義した。また、上記のような親密な関係が各期においてどの程度持たれていたのかを検討するために、上記の30%の基準を各期の“TI”それぞれについても当てはめて判断を行った。つまり、各期の“TI”が各期の観察時間の30%である1080秒以上の場合、その友だちとの交渉を「親友的交渉」と定義した。

入園前の知り合い関係と友だち関係 入園当時の個人情報から、互いに「知っている子」が同じクラスに入園したケースが2ケースあった。この2ケースそれぞれから1名ずつの子を対象児に含め、いずれの対象児についても入園前後のいきさつについて母親にインタビューした。

1名の対象児は、入園前から週に3回通っていた幼児教室で、クラスの2名の子とも知り合っており、相手の子からも知り合いとして認知されていた。この子どもたちは、相手の顔写真をみて、「顔は知っているが名前は分からない」、あるいは名前は言えたものの「一緒に遊んだことはない」と答えた。このペアの関係は、「入園前の知り合い」と呼ぶこととした。

もう1名の対象児は、1名のクラスメートと親同士も友だちであり、入園前から休日などによく互いの家に行き来して一緒に遊んでいた。このペアは、互いに相手の顔写真をみて、名前を素早く言え、今まで一度も一緒に遊んだことがある」と答え、そして今一番遊びたい相手としてお互いを指名した。このペアの関係は、「入園前の友だち」と呼ぶこととした。

結 果

新入幼稚園児の社会的ネットワークは、時期が経つにつれて、どのように変化していくのかについて、8名の対象児が各時期に実際に交渉した人数を算出し、それを社会的ネットワークの規模と考えた。8名の対象児が各期に実際に交渉した総人数は、時期Ⅰから時期Ⅵの順でそれぞれ36, 74, 92, 94, 115, 112名であり (Table 2, interactors の項)、新入幼稚園児の社会的ネットワークが時期の経過とともに広がっていくことが示された。

安定した友だち

“CT”が3回以上の交渉相手を「安定した友だち」として抽出し、その“CT”を Table 1 に示した。安定した友だちとして、対象女児4名にはそれぞれ7, 3, 2, 3名、対象男児4名にはそれぞれ3, 3, 8, 4名、合計33名があげられた (Table 1, stable friends の項)。各児が持っている安定した友だちの人数に関しては、特に男女差はみられなかった。これらの安定した友だちのうち、異性の安定した友だちは9名であった。異性と安定した友だち関係を持っていた対象児の人数は、女児で2名、男児で3名であった (Table 1, stable friends の項)。また、これらの安定した友だちが対象児と交渉を始めた時期に関

しては、時期Ⅰは12名、時期Ⅱは13名、時期Ⅲは8名で対象児と交渉を行った (Table 2, total stable の項)。あった (Table 2, new stable の項)。“CT” が3回以上の友だち33名のうち、76%にあたる25名は時期Ⅱまでに

Table 1 *The continuously showing-up times that each target interacted with his / her stable friends*

	Targets A (F: 49 Months)							B (F: 52 Months)			C (F: 55 Months)		D (F: 58 Months)		
	stable friends							stable friends			stable friends		stable friends		
	A-1(M)	A-2(F)	A-3*(F)	A-4(F)	A-5(F)	A-6(F)	A-7(M)	B-1*(F)	B-2(F)	B-3(F)	C-1*(F)	C-2(M)	D-1(F)	D-2*(F)	D-3(F)
P-I	●	●		●				●	●		●		●		●
P-II	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●		●	●	●
P-III	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●		●	●	●
P-IV	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●		●	●	●
P-V	●	●	●		●	●	●	●	●		●		●	●	
P-VI	●	●	●					●	●	●	●		●	●	

	Targets E (M: 49 Months)			F (M: 52 Months)			G (M: 55 Months)				H (M: 58 Months)							
	stable friends			stable friends			stable friends				stable friends							
	E-1*(M)	E-2(M)	E-3(F)	F-1*(M)	F-2(M)	F-3(M)	G-1(M)	G-2(F)	G-3(M)	G-4(F)	G-5(M)	G-6(F)	G-7(M)	G-8(F)	H-1(M)	H-2(M)	H-3(F)	H-4(M)
P-I			●				●		●						●			
P-II	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●				●			
P-III	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
P-IV	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
P-V	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
P-VI	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Target (●, ○): target's sex and age; F=Female, M=Male.
 P-(): Observation Period (Period).
 ●: Those stable friends are at the same time the preferred friends.
 The stable friends with "*" meant also best friends.
 As long as there was interaction, ● was shown.

Table 2 *Number of interactors, stable, preferred and best friendships*

Targets	A	B	C	D	E	F	G	H	sum
P-I interactors	9	4	4	5	3	0	6	5	36
new stable	3	2	1	2	1	0	2	1	12
total stable	3	2	1	2	1	0	2	1	12
new preferred	0	4	2	2	0	0	1	1	10
total preferred	0	4	2	2	0	0	1	1	10
new best	0	1	1	0	0	0	0	0	2
total best	0	1	1	0	0	0	0	0	2
P-II interactors	14	7	13	7	9	6	11	7	74
new stable	4	1	0	1	2	2	3	0	13
total stable	7	3	1	3	3	2	5	1	25
new preferred	2	1	0	1	2	2	1	0	9
total preferred	2	5	2	3	2	2	2	1	19
new best	1	0	0	1	1	1	0	0	4
total best	1	1	1	1	1	1	0	0	6
P-III interactors	11	5	16	8	17	10	17	8	92
new stable	0	0	1	0	0	1	3	3	8
total stable	7	3	2	3	3	3	8	4	33
new preferred	1	0	1	1	0	0	0	2	5
total preferred	3	5	3	4	2	2	2	3	24
new best	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total best	1	1	1	1	1	1	0	0	6
P-IV interactors	13	6	4	9	18	13	20	11	94
new stable	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total stable	7	3	2	3	3	3	8	4	33
new preferred	0	1	0	1	0	0	0	0	2
total preferred	3	6	3	5	2	2	2	3	26
new best	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total best	1	1	1	1	1	1	0	0	6
P-V interactors	19	19	18	6	8	9	19	17	115
new stable	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total stable	7	3	2	3	3	3	8	4	33
new preferred	0	0	1	0	0	0	0	0	1
total preferred	3	6	4	5	2	2	2	3	27
new best	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total best	1	1	1	1	1	1	0	0	6
P-VI interactors	18	15	15	11	9	14	19	11	112
new stable	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total stable	7	3	2	3	3	3	8	4	33
new preferred	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total preferred	3	6	4	5	2	2	2	3	27
new best	0	0	0	0	0	0	0	0	0
total best	1	1	1	1	1	1	0	0	6

P-(): Observation Period (Period).
 new : the number of each type of friend formed for the first time.
 total : the number of newly formed friends added to the total number of each type of friend in the previous period.

仲良し

各対象児の交渉相手の中で、6つの観察時期を通しての“TI”が総観察時間の10%、つまり2160秒以上の相手を「仲良し」として選出した結果、対象女児4名にはそれぞれ3, 6, 4, 5名, 対象男児4名にはそれぞれ2, 2, 2, 3名の合計27名の仲良しがみられた (Table 3, preferred friendsの項)。このことから、どの対象児にも仲良しがいるが、男児よりも女児のほうがやや多くの仲良しを持つ傾向があったといえよう。異性の仲良しを持っているのは対象女児1名のみであった (Table 3, preferred friendsの項)。各対象児がこれらの仲良しと初めて何らかの交渉をした時期を検討した結果、時期Ⅰから交渉を持ち始めたのは10名, 時期Ⅱからは9名, 時期Ⅲでは5名, 時期Ⅳでは2名, そして時期Ⅴでは1名であった (Table 2, new preferredの項)。仲良し全体27名のなかで、約89%にあたる24名が時期Ⅲまでに対象児と交渉を持ち始めていた (Table 2, total preferredの項)。各対象児が仲良しと仲良しの交渉を行った時期には違いがあるかどうかについて検討したところ、時期Ⅰから時期Ⅵの順でそれぞれ8名, 15名, 22名, 23名, 19名と17名であり (Table 4, “TI”

at least 10%の項), 新入幼稚園児が仲良しと最も活発に仲良しの交渉を行ったのは時期ⅢとⅣであることが示された。安定した友だち33名のなか、仲良しでもあるのは19名であり、ほぼ58%を占めていた。仲良し27名のなかで、安定した友だちでもあるのは19名であったのに対して、安定した友だちでないものは8名もあり、約30%を占めていた (Table 1, stable friendsの項の網掛け部分と Table 3, preferred friendsの項の下線部分)。

親友

各対象児の交渉相手のなかで、6つの観察時期を通しての“TI”が、総観察時間の30%、つまり6480秒以上の交渉相手を各対象児の「親友」として抽出し、交渉を始めた時期と親友的交渉について検討した (Table 3, 網掛け部分)。8名の対象児のなかで、6名にはそれぞれ1名ずつの親友があげられたが、G, H児の2名には親友と定義される友だちはいなかった。すべての親友が対象児と同姓であった。仲良しの27名のなかで、親友は6名であり、約22%を占めていた。新入幼稚園児が親友と初めて何らかの交渉を行った時期は、時期Ⅰから2名, 時期Ⅱが4名であり、時期Ⅱまでに親友全員が対象児と交渉

Table 3 The time duration in seconds that each target spent with his / her preferred friends, or best friends

Targets	A (F)		B (F)						C (F)				D (F)					
	preferred friends		preferred friends						preferred friends				preferred friends					
	<u>A-3(F)</u>	A-5(F)	<u>A-8(F)</u>	<u>B-1(F)</u>	B-2(F)	B-3(F)	<u>B-4(F)</u>	<u>B-5(F)</u>	<u>B-6(F)</u>	C-1(F)	C-2(M)	<u>C-3(F)</u>	<u>C-4(F)</u>	D-1(F)	D-2(F)	D-3(F)	<u>D-4(F)</u>	<u>D-5(F)</u>
P-I	0	0	0	900*	60	0	160	0	900*	1730**	0	780*	0	900*	0	770*	0	0
P-II	1940**	240	0	1540**	1020*	640*	720*	0	1680**	480*	0	1540**	0	640*	900*	1500**	0	0
P-III	1930**	510*	1870**	3330**	1620**	630*	0	0	0	1300**	670*	600*	0	1420**	3440**	455*	740*	0
P-IV	1270**	1190**	590*	3600**	900*	900*	960*	2040**	0	2200**	620*	0	0	138	3430**	720*	2530**	1220**
P-V	1890**	910*	0	2640**	960*	1170**	300	230	1500**	2680**	870*	0	1090**	150	3530**	0	290	1240**
P-VI	870*	0	0	3420**	650*	810*	360*	480*	800*	2320**	125	0	1420**	100	3200**	0	0	365*
sum	7900	2850	2460	15430	5210	4150	2500	2750	4880	10710	2285	2920	2510	3348	14500	3445	3560	2825

Targets	E (M)		F (M)		G (M)		H (M)		
	preferred friends		preferred friends		preferred friends		preferred friends		
	<u>E-1(M)</u>	E-2(M)	<u>F-1(M)</u>	F-2(M)	<u>G-1(M)</u>	G-5(M)	<u>H-1(M)</u>	H-2(M)	H-4(M)
P-I	0	0	0	0	720*	0	380*	0	0
P-II	840*	840*	120	1800**	840*	330	120	0	0
P-III	840*	360*	2110**	900*	1500**	525*	1270**	1250**	570*
P-IV	2580**	1560**	1430**	940*	960*	640*	1480**	1520**	780*
P-V	2840**	960*	3260**	650*	1490**	1020*	0	1030*	900*
P-VI	3480**	770*	3270**	495*	90	0	0	1710**	870*
sum	10580	4490	10190	4785	5600	2515	3250	5510	3120

P-(): Observation Period (Period).

The preferred friends were those who spent at least 10% of the whole observation time, 2160 seconds, interacting with each target through the six observation periods.

 : best friends whose “TI” of the six periods was more than 30% of the whole observation time, i.e., 6480 seconds. Those preferred friends underlined were not stable friends.

* : the “TI” was at least 10% during each single observation period, i.e., 360 seconds.

** : the “TI” was at least 30% during each single observation period, i.e., 1080 seconds.

Table 4 Number of preferred friends whose “TI” at least 10%, or best friends whose “TI” at least 30% of the interaction time

Targets	A	B	C	D	E	F	G	H	sum
P-I “TI” at least 10%	0	2	2	2	0	0	1	1	8
“TI” at least 30%	0	0	1	0	0	0	0	0	1
P-II “TI” at least 10%	1	5	2	3	2	1	1	0	15
“TI” at least 30%	1	1	0	0	0	0	0	0	2
P-III “TI” at least 10%	3	3	3	4	2	2	2	3	22
“TI” at least 30%	1	1	1	1	0	1	0	0	5
P-IV “TI” at least 10%	3	5	2	4	2	2	2	3	23
“TI” at least 30%	1	1	1	1	1	1	0	0	6
P-V “TI” at least 10%	2	4	3	2	2	2	2	2	19
“TI” at least 30%	1	1	1	1	1	1	0	0	6
P-VI “TI” at least 10%	1	6	2	2	2	2	0	2	17
“TI” at least 30%	0	1	1	1	1	1	0	0	5

P-() : Observation Period (Period).

を持ち始めていた (Table 2, new best, total bestの項)。各対象児と親友との間に親友的交渉がどの時期において最も活発であるのかについて検討した結果、親友的交渉が行われたのは時期Ⅰに1名、時期Ⅱに2名、時期Ⅲには5名、時期Ⅳ、Ⅴには6名、そして時期Ⅵには5名であった (Table 4, “TI” at least 30%の項)。新入幼稚園児が親友と活発に親友的交渉を行った時期は時期ⅢからⅥにかけての長い期間であることが示された。安定した友だち33名のなかで、親友でもあるのは6名であり、ほぼ18%を占めていた。親友全員6名が、安定した友だちでもあった (Table 1, stable friendsの項の*部分)。

親友になる交渉過程について交渉時期と交渉時間を通してさらに検討した。まず、交渉を初めて行った時期と親友的交渉を始めて行った時期とを比較したところ、初めての交渉から親友的交渉となったのは、対象A児とA-3児、そして対象C児とC-1児の2ペアのみであり、そのほかの場合はすべて親友的交渉が行われる前に、1つ以上の時期にわたった親友的交渉ではない交渉が先に行われていた (Table 3の網掛け部分)。次に、“TI”を通して、各対象児の親友との交渉パターンに違いがあるか否かを比較した。親友的交渉を初めて行ってから、時期Ⅵまで続いていたのはB児、D児、E児、F児であった。また、各期の観察時間の90%にあたる3240秒以上の“TI”がみられたのもB児、D児、E児、F児であった。それに対して、A児、C児は、親友と頻繁に親友的交渉を行ったにもかかわらず、その交渉が最初に行われてから、時期Ⅵまでずっと持続して観察されることがなく、“TI”もそれほど長くなかった (Table 3の網掛けしたところの**部分)。対象児のうち、A児、B児、C児、D児は女児で、E児、F児は男児である。親友との付き合いパターンにおいて特に男女差はみられなかった。

入園前の知り合い関係と友だち関係

入園前の知り合い関係と友だち関係が、環境移行後の新しい社会的ネットワークにどのように変化や影響を与えるのかを明らかにするために、入園前の知り合いが同クラスに入園したA児 (A-4児とA-9児が入園前からの知り合い) と、入園前の友だちが同クラスに入園したC児 (C-1児が入園前からの友だち) を、“CT”と“TI”の面から検討した。A児とA-4児との“TI”は時期Ⅰから時期Ⅳにかけてそれぞれ60, 495, 315, 385秒であり、A児とA-9児との“TI”は時期Ⅰ、時期Ⅱにかけてそれぞれ240, 230秒であった。A児は、A-4児、A-9児のどちらとも時期Ⅰから交渉を始めていた。しかし、A-4児との“CT”は3であり、時期Ⅳまで交渉が続くものの、6期を通しての“TI”は全体の観察時間の10%にも及ばなかった。また、A-9児とは、時期Ⅰにおいて、交渉相手9名のなかで最も交渉時間が長かったが、“CT”は1であり、時期Ⅲからは全く交渉が行われなくなった。6期を通しての“TI”も、470秒に過ぎなかった (このため、Table 1, 3には示されていない)。

一方、入園前から友だちであったC児とC-1児の場合、“CT”は5であり、6期の“TI”の合計もC児の交渉相手のなかで最も長く、C-1児は対象C児の親友であることが Table 1, 3からも示されている。

考 察

本研究では、これまでほとんど行われてこなかった幼児期の友だち関係の形成過程についての継続的な観察を行い、新入幼稚園児の友だち関係の形成過程を検討した。そして、新入幼稚園児の仲間関係を、延べ交渉時間 (“TI”) によって「仲良し」と「親友」に分類し、連続出現 (交渉) 回数 (“CT”) によって「安定した友だち」を抽出し、

各種類の友だち関係において初めて交渉が行われた時期や、それぞれの交渉が最も活発に行われた時期、あるいはその男女差などを比較した。また、「入園前の知り合い」や「入園前の友だち」が移行後の対人交渉過程に与える影響についても、“CT”と“TI”を通して比較した。

まず、6期を通した“TI”によって、新入幼稚園児の友だち関係を「仲良し」と「親友」に分類した結果、どの対象児も2名から6名までの仲良しをもっていることが見出された。しかし親友については、8名中6名の子どもは親友を持っていたが、残りの2名は親友を持っていなかった。この結果は、「親友」のような親密度がより高い友だち関係に関しては、必ずしもどの子どもも持っているとは限らない(Hinde et al., 1985; Attili et al., 1986; Hartup, Laursen, Steward, & Eastenson, 1988)という見解と一致している。また、この「親友関係」のような親密な関係には、交渉パターンの違いも存在していた。B児、D児、E児、F児のように、いったん親友ができると、その後の大部分の時間を親友と一緒に行動しながら、他の仲良しとも交渉する場合もあるし、A児、C児のように、親友が存在しながらも、常に親友とくっついて行動するわけではない場合もあった。

この「仲良し」や「親友」が、新入幼稚園児の社会的ネットワークに初めて現れた時期について検討した結果、親友では入園してから1カ半月が経った5月の下旬(時期Ⅱ)までには、そのすべてが新入幼稚園児の社会的ネットワークに現れ始めていたのに対し、仲良しの場合では、やや遅れた6月初旬(時期Ⅲ)以降に初めての交渉を持つ場合もまれではなかった。また、仲良しが仲良し的交渉を、親友が親友的交渉を最も多く持っていたのは、仲良しの場合では6月に入ってから(時期Ⅲ)夏休みまでの7月中旬まで(時期Ⅳ)であったのに対し、親友の場合では6月に入ってから(時期Ⅲ)夏休みあけてからの10月中旬まで(時期Ⅵ)のより長い期間であった。さらに、関係の安定性と照らし合わせて検討した結果、仲良しであっても安定している友だちとは言えないケースが約30%みられたのに対し、親友はその全てが安定した友だちであった。このように、より親密度の高い親友は、より親密度の低い仲良しよりも、早い時期から対象児の社会的ネットワークに現れ、しかも長く持続していた。Cairns, Cairns, Neckerman, Gest, & Garipey (1988)は、それぞれの仲間集団での個人的存在について仲間からの指名回数に基づき「社会的地図」を作成した。その中の上位、中間、下位の存在をそれぞれ「核心的メンバー」、「副次的メンバー」と「周辺のメンバー」に分類した。個人の友だち関係をその定義に当てはめてみると、親友は個人の社会的ネットワークのなかでの「核心的」な存在であり、その関係性が安定していて、長い夏休みが挟まれていても持続していたのに対して、仲良しとの関係は

「副次的」なものであるため、親友関係ほど安定していなく、関係の持続性も夏休みによって中断されやすいと考えられる。

今回の研究は入園当初の4月から10月中旬までの半年にわたって観察したものである。新入幼稚園児の社会的ネットワークの規模は時期の経過とともに広がっていくため、10月中旬以降の各子どもも持っている友だち関係には何らかの変動が現れる可能性も考えられる。しかし、各自の友だち関係のなかで「核心的存在」である親友との関係は安定しているため、親友との交渉は他の友だち関係に比べてより長期に持続するであろう。

これらの友だち関係における男女差を検討したところ、安定した友だち関係の人数には男女差が特に見られなかったが、仲良しを持っている人数に関しては男児よりも女児の方がやや多かった。親友関係については、親友を持っていないG児、H児はいずれも男児であった。このように、親密度が高くなるに従って男女差が顕著であった。これは男児よりも、女児の方が親密度の高い友だち関係をより多く有している(Park & Asher, 1993; Ladd et al., 1996)という先行研究と一致する傾向であった。また、各対象児が持っている安定した友だちのなかで、ほぼ33%は異性であったのに対し、仲良しのほぼすべてと、親友のすべては同性であった。この結果は、親密度の高い友だち関係の発生は、同性であるか否かによって左右される(e.g., Hinde et al., 1985; Hartup et al., 1988)という見解を支持するものであった。

移行前の知り合い関係や友だち関係が、移行後の友だち関係の形成に与える影響を検討した結果、時期Ⅰ、Ⅱの“TI”においては、「入園前の知り合い」と「入園前の友だち」の両方とも各対象児の交渉相手の上位3位内であったが、「入園前の友だち」の時期Ⅰの“TI”が特に長かった。そのほか、“CT”や、6期を通しての“TI”にも差がみられ、「入園前の友だち」の方が「入園前の知り合い」よりも安定的で、長期に渡って親密であることが見出された。この結果から、移行初期における対象児の社会的ネットワークにおいては、「入園前の知り合い」と「入園前の友だち」の両方が機能を果たすが、「入園前の友だち」の“TI”が特に長かったことから、「入園前の知り合い」よりも「入園前の友だち」の方がアンカーポイントとしての役割を果たし、新入幼稚園児の新奇な環境での対人的サポートとなりやすいと思われる(Ispa, 1981; Wapner, 1986)。また、長期間にわたった対人関係に対しては、「入園前の友だち」の方がより強い影響を及ぼす(Ladd, 1990)ことが考えられる。

さらに、C児とC-1児は、移行前から親密度の高い友だちであったために二者関係の基盤が強かったことに加え、移行後も家族ぐるみで接触機会を持っていたために、時が経って新しい友だちができて、相互的な親友関係

を長く保つことができたとも考えられる。一方、A児とA-4児、A-9児との関係のように、移行前においても親密度の低い知り合いであったために二者関係の基盤が弱かったことに加え、移行後においても園外での接触機会がさほど顕著ではない場合は、時が経ち社会的ネットワークを広げていくにつれて、相互的な対人関係が崩れやすかったのではないと思われる。そのうえ、このC児とC-1児の交渉は時期Ⅰから見られ、時期Ⅲに入ってから親友的な交渉を長く持続した。この状況は、Ladd (1990) の指摘する、「移行前の友だち関係が移行してからも長く持続されればされるほど親密になる」といった状況に当てはまるといえる。しかし、今回の研究では検討の対象となる子どもの数が限定されていたので、これらの結果については、今後もっと人数を増やしてその一般性を検討する必要がある。

幼児が移行後、新しい環境にどのくらい慣れているか、クラスメートに比べて適応の進み具合はどうであるかに関しては、従来、保育者が個人の経験に基づき判断を下す場合が多かった。しかし幼児の適応状況を測定する客観的な指標は現在のところまだ作成されていない。中学生(小泉, 1997)や転入園児(e.g., McGrew, 1972)を移行対象にした今までの研究によると、新しい環境に同化するのに約2カ月かかると言われている。本研究においても、安定した友だち、仲良しや親友といった親密度の異なる友だち関係の形成には、入園後1カ月から3カ月という期間が必要であるといった結論が得られた。これらの結果から、環境移行過程における友だち関係が形成されやすい時期としては、入園してから3カ月が経った7月中旬が1つの目安になると思われる。言い換えれば、新入幼稚園児が入園してから3カ月も経って、依然として安定した友だちもしくは仲良しがいなければ、大半の子どもよりも友だち形成のペースが遅いと言えるのではないだろうか。しかしながら、移行過程における子どもの友だち関係の形成には、実に様々な要因が絡んでいる。個人の様々な体験に影響され、対人交流の安定期に辿り着くのが他の子に比べて長くかかる場合も考えられる(e.g., 倉持・柴坂, 1996)。今後は、エスノグラフィックな手法によって得られた事例研究の結果と併せて、総合的に吟味することが課題として残されている。

文 献

- Attili, G., Hold, B., & Schleidt, M. (1986). Relationships among peers in kindergarten: A cross-cultural study. In M. Taub, & F. A. King (Eds.), *Current perspectives in primate social dynamics* (pp.13-30). New York: Van Nostrand, Reinhold.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, 640-648.
- Bukowski, W., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. (pp.15-45) New York: John, Wiley & Sons.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Garipey, J. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Furman, W., & Robbins, P. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E., Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issue in assessment and interview* (pp.41-54). New York: Springe-Verlag.
- Gershman, E. S., & Hayes, D. S. (1983). Differential stability of reciprocal friendships and unilateral relationships among preschool children. *Merrill - Palmer Quarterly*, 29, 169-177.
- Hartup, W. W., & Sancilio, M. F. (1986). Children's friendships. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *Social behavior in autism*. (pp.61-80). New York: Plenum.
- Hartup, W. W., Laursen, B., Steward, M. I., & Eastenson, A. (1988). Conflict and the friendship relations of young children. *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Hayes, D. S., Gershman, E., & Bolin, L. J. (1980). Friends and enemies: Cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships. *Child Development*, 51, 1276-1279.
- Hinde, R. A., Titmsu, G., Easton, D., & Tamplin, A. (1985). Incidence of "friendship" and behavior toward strong associates versus nonassociates in preschoolers. *Child Development*, 56, 234-245.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53 (1, serial No.217).
- Ispa, J. (1981). Peer support among Soviet day care toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 4, 255-269.
- 小泉令三. (1997). 小・中学校での環境移行事態における児童・生徒の適応過程: 中学校入学・転校を中心として. 東京: 風間書房
- 倉持清美・柴坂寿子. (1996). 幼稚園生活を通した子どもの変容: ある問題を抱えた子どもの事例から. *保育学研究*, 34, 152-59.

- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, *61*, 1081-1100.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer, B. J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transition. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. (pp.322-345). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, *67*, 1103-1118.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development*, *68*, 1181-1197.
- McGrew, W. C. (1972). *An ethological study of children's behavior*. New York: Academic Press.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, *29*, 611-621.
- Rys, G. S., & Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill-Palmer Quarterly*, *43*, 87-106.
- Siegel, A. W., & White, S. H. (1975). The development of spatial representations of large-scale environments. In H. W. Reese (Ed.), *Advance in child development and behavior*, Vol. 10 (pp. 9-56). New York: Academic Press.
- Wapner, S. (1986). An organismic-developmental systems approach to the analysis of experience and action. Presented at a conference on "Holistic approach to analysis of experience and action" at the university of Catania, Sicily.

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の一部に加筆・修正を加えたものです。調査にご協力していただきました幼稚園の先生方、園児の皆様に心より感謝いたします。

本論文の作成にあたり、懇切丁寧なご指導をいただきました広島大学教育学部教授 山崎晃先生、講師 深田昭三先生に心より御礼申し上げます。

Hsieh, Wen-Huei (Faculty of Education, Hiroshima University). *The Friendship Formation Process in Children's Transition to Preschool*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol.10, No.3, 199 - 208.

The goals of this research were to assess how and when children form relationships during the transition to preschool, and to determine whether or not prior friends and acquaintances affected their social networks. Mutual interactions were observed during free play and scored for continuously showing-up times and the time duration of interactions. Relationship measures were collected for eight 4 year-old children between April (beginning of school year) and October. The first three months after the transition to preschool appeared to be the key period for predicting whether a newly-enrolled preschooler would have reciprocal relationships. The influence on social network formation of prior friends lasted longer than that of prior acquaintances, but both types of prior relationships affected the children's social networks initially in the transition to preschool.

[Key Words] Transition, Preschoolers, Social network, Reciprocal relationships

1998.4.6 受稿, 1999.10.27 受理

発達障害児におけるセルフ・マネージメント・スキルの獲得と般化

山本 淳一 國枝ゆきよ 角谷 敦子
(筑波大学心身障害学系) (明星大学人文学研究科) (明星大学人文学研究科)

3名の発達障害児を対象として、セルフ・マネージメント・スキルの成立、維持、般化のための条件を検討した。研究1では、セルフ・マネージメント・スキルを、以下の4個の行動要素に課題分析した。①課題を選択しそれを言語化する「自己教示」、②選択した課題を行う「課題遂行」、③次に行う課題を選択する「次課題選択」、④課題の完了を聞き手に報告する「完了報告」。総課題提示法、時間遅延法によってそれぞれの行動構成要素を形成した。その結果、第3者からの指示を最小限にした状況で複数の課題をひとりで遂行する行動が獲得され、課題間、課題量、場面間、聞き手間、家庭場面において般化したことが示された。研究2では、参加児がひとりで解決不可能な課題を設定し、辞書を調べて正答を記入する「辞書使用行動」の形成を行った。プロンプト・フェイディング法、時間遅延法を適用し指導を行った結果、すべての参加児において、高い割合で辞書使用行動が生じた。また、辞書を参加児から離れた位置に設置することで、かつて辞書を見て答えていた問題についても辞書なしで正答する「自己学習行動」が獲得され、家庭場面においても定着を示した。これらの結果は、確立されたセルフ・マネージメント・スキルの汎用性という点から検討された。

【キー・ワード】セルフ・マネージメント・スキル、辞書使用行動、行動変容、般化、発達障害児

問題と目的

子どもは2歳になると、大人からの直接的な指示がない場面でも自分自身の行動やその結果を手がかりとして一連の行動を自発的にまた適切に遂行することが可能になる(Kopp, 1982)。それらは、自らの言語によって、様々な行動を抑制したり促進したりする機能へと展開し(Meichenbaum, & Goodman, 1969)、自律的で能動的な行動の発達(柏木, 1986)、様々な行動を自分ひとりで遂行することによる自己効力感の発達(Bandura, 1982)、自己学習の発達(石田, 1995)、社会スキルの促進(庄司, 1996)などの機能を果たす。第3者からの指示や援助による制御から離れていき、自分自身の行動やその結果を手がかりとして一連の行動を抑制する、あるいは促進することは自己制御(self-controlあるいはself-regulation)と呼ばれることが多いが(Thoresen, & Mahoney, 1974; 春木, 1986)、ここでは、それを子どもがスキルとして獲得していくという側面を強調するためにセルフ・マネージメント¹⁾(self-management)という用語を用いる(Browder & Shapiro, 1985)。このようなセルフ・マネージメントにおいては、自分自身の言語行動によって自分自身の様々な行動を方向づけていくという点で言語機能が重要な役割を果たしている(Meichenbaum, & Goodman, 1971)。そのような言語の行動調整機能に困難がある発達障害児に、セルフ・マネージメントをひとつの自律的なスキルとして確立する場合、その構成要素を課題

分析し、獲得と般化の条件を明らかにする必要がある。

セルフ・マネージメント・スキルが機能化するためには、以下のような行動が確立される必要がある。実施すべき課題を自分で選択し、どこまでどのように行うかを自分で決定し、それを言語的に表現し(自己教示; self-instruction)、課題を遂行し、自分の行ったことを自分で確認し(自己監視; self-monitoring)、また評価し(自己評価; self-evaluation)、最終的な行動が完了した時点で自分で自分に強化刺激を与える(自己強化; self-reinforcement)などの一連の行動である。このような、セルフ・マネージメントの研究からは、遂行する課題を自分で自分で決定することによって、学習行動の割合が上昇し(Lovitt, & Curtiss, 1969)、問題行動が低減する(Dyer, Dunlap, & Winterling, 1990)、などのことが明らかになっている。また、自分が次に遂行する課題について自分自身に向かって語る「自己教示」を指導することによ

1) これらの行動は、一般にセルフ・コントロール(self-control)として研究されることが多いが、セルフ・コントロールという用語は、不随意運動の制御も含め定義上様々な意味で用いられ、また行動を抑制するという意味で取られる可能性が高い。そのため近年では、行動の増加と減少の双方に対応した用語としてself-regulationという用語が用いられることが多い。それをひとつのスキルと考え、その行動の成立条件を明らかにすることを目的としている場合には、セルフ・マネージメントという用語を用いることが推奨されている(Ferretti, Cavalier, Murphy, & Murphy, 1993)。本論文においては、本来はセルフ・マネージメント・スキルとした方が適切であるが、本文中の用語を短くするという点から、セルフ・マネージメントという用語を用いる。

て、適切に課題を遂行できるようになる (Meichenbaum, & Goodman, 1971)。ただし、音声言語による自己教示に対応した行動が困難な発達障害児の場合、音声言語以外のモードによる自己教示を指導する必要がある。本研究では課題名が書かれた単語カードを選択し、それを書く行動を自己教示として形成することでこの問題の解決を試みた。

発達障害児について、自分自身で自分の行動の記録をつけることを指導することで、行動が改善されるという研究結果も多い (Nelson, Lipinski, & Black, 1976; Reese, Sherman, & Sheldon, 1984; Zegiob, Klukas, & Junginger, 1978)。また、行動遂行の後に、自分で自分自身に適切な強化刺激を与える自己強化によって行動が確立していく場合もある (柏木, 1977)。ただし、自己強化によって維持されている行動も、たとえその割合が低かったとしても、必ず第三者による外的な社会的強化によって支えられている (Thoresen, & Mahoney, 1974)。すなわちセルフ・マネージメント・スキルが実現される場合には、自己の行動の結果と他者の評価との一致が常にチェックされ、それが修正されることになり (石田, 1986)、その意味で常に環境との相互作用の中でその機能が発揮されることになる (春木, 1986)。

セルフ・マネージメントは、特別の指導者やスーパーバイザーがいない場面において日常生活の様々な行動を形成、維持し、自律性を確立していく上で有効性が示されている (Agran, & Martin, 1987)。算数、読みとりなどの学業スキルの達成 (Olympia, Sheridan, Jenson, & Andrews, 1994)、課題の正確さ (Litrownik, White, McInnis, & Licht, 1984)、課題従事行動の確立と般化 (Holman, & Baer, 1979)、宿題の実施 (Anesko, Schoiack, Ramirez, & Levine, 1987)、などでその効果が示されている。また生涯発達を考えた場合、青年期以降の発達障害者について、就労場面などでセルフ・マネージメントを確立することで、生産性 (Moore, Agran, & Foder-Davis, 1989) や仕事の独立性 (Lagomarcino, Hughes, & Rusch, 1989) が高まったという結果も多い。

セルフ・マネージメントは、十分な音声言語機能をもたない発達障害児に対しても、視覚刺激を一連の行動連鎖の中に組み込むことで指導が可能である (Pierce, & Schreibman, 1994)。青木・山本 (1996) は、発達障害児に、第三者からの指示が与えられない場合でも、一連の動作 (例えば、翌日の学校の用具の準備、帰宅後の手洗い・うがい) を、それぞれの行動要素に対応する写真カードを見てその内容に従って自分ひとりで順次遂行していくことを指導し、日常場面の中での自律的な行動遂行を確立させた。

セルフ・マネージメントは適切な行動の確立だけでなく、自分自身の衝動的な行動や不適切な行動を減少させ

(Koegel, Koegel, Hurley, & Frea, 1992; Stahmer, & Schreibman, 1992)、日常場面で維持させる上でも (Koegel, & Koegel, 1990) 効果がある。この点で多動傾向をもつ発達障害児にとって重要なスキルであると考えられる。

本研究では、一連の行動連鎖を第三者の指示なく遂行することが困難な発達障害児に対して、セルフ・マネージメントを確立するための条件を明らかにすることを目的とした。特に、これまで般化のための要因を詳細に分析した研究がほとんど行われてこなかったので、本研究では家庭場面も含めて様々な場面を設定し、成立した行動の般化を評定した。このことで、開発したセルフ・マネージメント指導技法の日常場面への汎用性を検討した。

従来のセルフ・マネージメントの研究では、未学習であった行動が確立されていくプロセスの検討は十分行われてこなかった。一般に、課題達成が困難な場合に子どもに求められる行動は、第三者から情報の提供を受けるか (山本, 1987)、あるいは自分で答えを調べるかのいずれかであろう。本研究では、答えを第三者にたずねるのではなく、答えが含まれている「辞書」を自分自身で調べる行動 (「辞書使用行動」) を、セルフ・マネージメント行動連鎖に組み込むための条件を分析した。さらに、辞書を調べる行動が繰り返されることによって、その答え自体を第三者からの指示や教示、指導がなくとも学習していくか (「自己学習行動」) についての検討も行った。

研究 1

方法

1. 参加児

通常学級に在籍する3名の発達障害児が研究に参加した。

A児の研究開始時の生活年齢は10歳1カ月であった。WISC-Rによる知能指数は59であった。公立の医療機関において自閉症との診断を受けていた。2語から3語文を使用して報告すること (e.g., 「昨日サッカーの試合見た」)、要求すること (e.g., 「本ひとりで見る」) が可能であった。日常会話において、疑問詞を使用した質問 (e.g., 「日曜日、どこに行ったの?」) に対して適切に応答できた。ひとりで解決可能な課題が与えられた場合でも、相手の表情をうかがい、こちらの反応がないと答えないことが多かった。また、参加児にとって解決困難な課題が与えられた場合には、机や教材を激しくたたくなどの行動が生じた。A児については研究参加期間が限られていたため、研究1、研究2の指導プログラムを短くして実施した。

B児の研究開始時の生活年齢は7歳5カ月であった。田中・ビネー知能検査による知能指数は61であった。公立の医療機関において自閉症との診断を受けていた。1

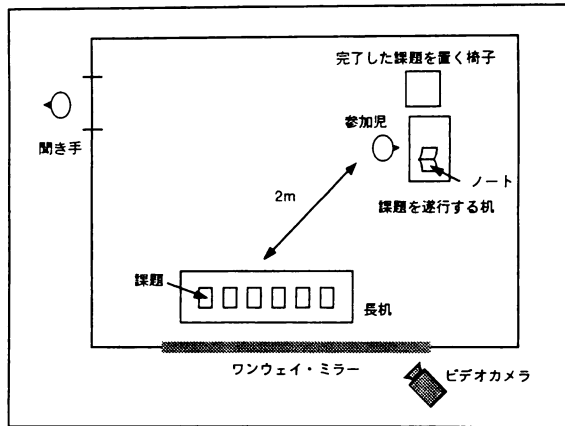


Figure 1 研究1における場面設定

すべての課題が置かれた机、自己教示を行うためのノート、課題を遂行する机、完了した課題を置く椅子が設置された。聞き手は教示後退室し、部屋のドアを開けて廊下に待機した。

語から2語文を使用して報告すること (e.g., 「ママあっち」), 要求すること (e.g., 「パズルください」) が可能であった。しかし、それらの自発的な生起回数は少なく微弱であった。解決可能な課題でもやや強い指示を与えると、奇声をあげる、机や椅子を揺らす、鉛筆や消しゴムなどを口に入れるといった行動が生起し、課題に従事することは困難であった。

C児の研究開始時の生活年齢は7歳11カ月であった。田中・ビネー知能検査による知能指数は73であった。公立の医療機関において注意欠陥多動障害との診断を受けていた。2語から3語文を使用して報告すること (e.g., 「〇〇君が給食残した」), 要求すること (e.g., 「ドアあけて」) が可能であった。強い音声言語指示が与えられるとそれに従うことができた。多動傾向が強く、ひとりでは短時間であっても着席していることが困難であり、離席が頻繁に生起した。解決可能な課題が与えられた場合でも「いいの?」「こう?」など、周囲の人に逐一指示を求める行動が多かった。また、学校での授業場面、および自力で解決が不可能な課題が提示された場合は、場面とは関係のない発話や「これやらない」「おしまい」など、課題を回避したり拒否したりする発話が多く生起した。

2. ターゲット行動の選定

3名とも多動傾向が強く、家や学校でひとりで勉強する行動がみられない、大人から個別的な指示が与えられると問題行動が生起するなどの傾向を持っていたため、セルフ・マネジメントの形成が重要であると判断した。本研究は、参加児の両親に趣旨と内容を説明した後に承諾を得て実施した。研究実施中は、両親のいずれかがワンウェイ・ミラーを通してその様子を観察していた。

3. 課題

参加児が他者の援助なしに遂行できる課題を用いた。A児については「国語文章題」、「漢字の読み取り」、「足し算の文章題」、「計算」、「2語文による写真の記述」の5種類、B児、C児については「入れ子箱」、「紐通し」、「時計の読み取り」、「算数」、「漢字の書き取り」、「3語文による写真の記述」の6種類であった。

4. 場面設定

訓練および一般化の評定を、原則として1週間に1回、大学内のプレイルームにおいて Figure 1 に示す場面設定で行った。

長机に課題および課題名が書かれたカードを横1列に並べた。参加児が課題を遂行する机を長机から2mの距離に置いた。参加児には、完了した各課題は、課題を遂行する机の隣の椅子の上に置くよう求めた。課題を遂行する机には、鉛筆、消しゴム、ノートを置いた。ノートの開かれたページは1ページ6等分 (A児では5等分) に区切られ、1から6まで (A児では1から5まで) の番号が各欄にふってあり、各課題終了時に、参加児自身がマルを記入することを求めた。聞き手は課題を遂行することを教示して退室し廊下で待機した。室内には参加児のみが在室し、行動はワンウェイ・ミラーを通してビデオ・カメラで録画された。

5. 行動連鎖の課題分析と従属変数

セルフ・マネジメントを、以下に示す4要素から成る行動連鎖として課題分析した。①自分が実行したい課題を、課題名が書かれたカードの中から選択し (自己選択)、課題名をノートに書く (自己教示)、②その課題を遂行したら完了した課題を椅子の上に置く (課題遂行)、③長机から次の課題を選択する (次課題選択)、上記の①から③のステップを6個 (A児は5個) の課題について繰

り返し、④課題がすべて終了したら廊下にいる聞き手のところに行き「できました」と述べて報告する（完了報告）。①から④までの行動要素の遂行を1ブロックとした。また、聞き手が教示を行ってから参加児がすべての課題を遂行し完了報告するまでの時間を「課題従事時間」と定義した。

各行動要素の形成については、40秒の時間遅延法（time-delay procedure）を適用した。各行動要素について、適切な行動が前の行動要素の終了後40秒以内に自発的に生じた場合には正反応とした。正反応が生じなかった場合には、完了報告に関しては「できました」と書いてあるカードを視覚的プロンプト（手がかりとなる刺激）として用い、それ以外の行動については、指さしなどのプロンプトを用いた。プロンプトが与えられた場合には誤反応と記録した。課題全体の流れを確立するために総課題提示法（total task presentation）を用い、1ブロック内で必ずすべての行動要素が生起するようにした。

6. 手続き

(1) 全般的手続き 参加児は課題を遂行する机の前に着席した。聞き手は、各ブロックにおいて動作をまじえて以下の教示を行った。「今から〇〇君（参加児の名前）ひとりりで6個（A児では5個）のお勉強して下さい。お勉強道具を取ってきて、机でお勉強して下さい。全部お勉強ができたなら先生に言いに来て下さい。先生は廊下にあります」。聞き手は教示後退室し、部屋のドアを開けて廊下に待機した。参加児が課題を遂行し、完了報告を行ったところで1ブロックを終了として、聞き手は参加児とともに入室し、「がんばったね」などの言語賞賛、拍手、ほほえみを与えた。また、課題の答えについては丸つけなどのフィードバックを行った。

(2) 訓練 一連の行動連鎖の指導は以下のステップで実施した。ステップ1：ひとつの課題のみを用いて、聞き手が室内にいる条件（フェイズ1）、室外にいる条件（フェイズ2）。ステップ2：課題数が2個に増やされ、聞き手が室内にいる条件（フェイズ3）、室外にいる条件（フェイズ4）。ステップ3：課題数が6個（A児では5個）、聞き手が室外にいる条件（フェイズ5）。フェイズ5において6ブロック連続してプロンプトなしに全ての行動要素が遂行されることを達成基準とした。

(3) 般化評定 達成基準到達後、B児、C児について以下の条件で般化を評定した。A児については課題量般化のみを実施した。

① 課題間般化：訓練で使用されなかった解決可能な課題を用いた。

② 聞き手間般化：参加児とは初対面の大学生および母親に聞き手の役割を実施してもらった。

③ 場面間般化：これまで用いられた部屋とは異なる部屋で場面間般化を評定した。参加児が課題を行う部屋の

扉に「〇〇君のべんきょうべや」、聞き手が待機する部屋の扉に「せんせいのへや」と書かれた札を取り付け、聞き手は「せんせいのへや」に報告に来るように教示を行った。

④ 課題量般化：課題の量をそれぞれ2倍に増やした条件で般化を評定した。

⑤ 家庭般化：参加児の自宅の一室でプレイルームと同じ場面を設定し、同様の課題を実施し般化を評定した。参加児の行動は、部屋の横に設置したビデオカメラで録画した。母親は、場面設定、教示、課題の答えに対するフィードバック、観察記録用紙の記入の仕方を文書ならびに口頭で教示され、3日分の課題と観察記録用紙、教示文が渡された。

⑥ 家庭課題量般化：参加児の自宅の一室で、課題の量を2倍に増やした条件で般化を評定した。

結果

1. 訓練

3名の参加児について、はじめの2ブロックでは、すべての行動要素に対してプロンプトを与えながら訓練を行った。

A児ではその後フェイズ5を行ったが、完了報告が2ブロック連続して自発的に生じなかったため、ひとつの課題遂行に対して毎回報告に行く条件であるフェイズ1（3ブロック）を行った。フェイズ1で2ブロック連続してプロンプトなしに完了報告が生じた後、フェイズ2（2ブロック）、フェイズ3（3ブロック）を行った。その後聞き手が室内にいる条件で、課題数が3個、4個と徐々に増やされ、最後にフェイズ5が実施され、すべての行動要素について100%の正反応率を示した。

B児では、フェイズ1（2ブロック）、フェイズ2（2ブロック）を行い、2ブロック連続して各行動要素がプロンプトなしに生じた。次にフェイズ3（8ブロック）、フェイズ4（2ブロック）を行ったが、完了報告が自発的に生じたブロックはなかった。その後フェイズ4で訓練を続けた結果、フェイズ5で100%の正反応率を示した。

C児では、はじめにフェイズ2を1ブロック行い、すべての行動要素がプロンプトなしに生じた。次のフェイズ4（3ブロック）では、「次課題選択」「完了報告」が生じなかった。そこで、フェイズ3で訓練を継続したところ、その双方の行動要素も生起するようになった。その後、フェイズ4（2ブロック）、フェイズ5では100%の正反応率を示した。

2. 般化評定

般化評定での行動要素の正反応率をTable 1に示した。

「課題間般化」では、B児はすべての行動要素において100%の正反応率を示した。C児は課題遂行の正反応率は平均84%であったが、それ以外の正反応率は100%であった。「聞き手間般化」、「場面間般化」、「課題量般化」では、

Table 1 研究1の般化評定の結果

A 児							
般化評定 行動要素	課題間般化	聞き手間般化	場面間般化	課題量般化		家庭般化	家庭課題量般化
				評定 1	評定 2		
自己教示	-	-	-	100%	100%	-	-
課題遂行	-	-	-	100%	100%	-	-
次課題選択	-	-	-	100%	100%	-	-
完了報告	-	-	-	0%	100%	-	-

B 児						
般化評定 行動要素	課題間般化	聞き手間般化	場面間般化 ^{a)}	課題量般化	家庭般化 ^{b)}	家庭課題量般化
自己教示	100%	100%	100%	100%	100%	100%
課題遂行	100%	100%	100%	100%	100%	100%
次課題選択	100%	100%	100%	100%	100%	100%
完了報告	100%	100%	100%	100%	100%	100%

C 児						
般化評定 行動要素	課題間般化 ^{a)}	聞き手間般化 ^{a)}	場面間般化 ^{a)}	課題量般化	家庭般化 ^{b)}	家庭課題量般化
自己教示	100%	100%	100%	100%	94%	100%
課題遂行	84%	100%	100%	100%	100%	100%
次課題選択	100%	100%	100%	100%	100%	100%
完了報告	100%	100%	100%	100%	100%	100%

注. ^{a)} B 児の場面間般化, C 児の課題間般化, 聞き手間般化, 場面間般化における正反応率は2ブロックの平均値を示す。
^{b)} B 児, C 児の家庭般化における正反応率は, 3ブロックの平均値を示す。

B児, C児の正反応率は100%であった。A児については完了報告のみが自発的には生じなかった。そこで, 完了報告のみの集中訓練をフェイズ1の条件で行ったところ, その後の課題量般化評定において100%の正反応率を示した。「課題量般化」における課題従事時間は, A児では平均22分, B児では13分, C児では30分であった。「課題量般化」場面における, 課題とは直接関係のない離席の出現回数とその持続時間の合計は, A児では0回で0秒, B児では3回で24秒, C児では6回で51秒であった。ただし, 3名とも離席した場合でも自発的に戻って課題遂行を継続し, 大人の指示などは必要ではなかった。その他の逸脱行動(机たたき, 奇声, 教材投げなど)は出現しなかった。「家庭般化」では, B児, C児とも高い正反応率を維持し, 課題従事時間の平均値は, B児では19分, C児では9分であった。

考察

研究1では, 3名の参加児ともセルフ・マネージメントの行動連鎖のうち, 自己教示, 課題遂行, 次課題選択の各行動要素については, 比較的少ない試行数で獲得できた。しかしながら, 完了報告については, 特に聞き手が室外にいる条件では, 指導前には3名とも自発的に行

うことが困難であった。このことは, 自閉症児たちが事実を「叙述」することに困難をもつことと関係しているのかもしれない。いずれにしても, 完了報告は, 完了した課題達成について第三者からのフィードバックを得ることで, セルフ・マネージメント自体を維持する行動であり, 実際に教育場面, 臨床場面で本プログラムを適用する際, 社会的な文脈の中でセルフ・マネージメントを実現する上で重要な行動である。例えば, 宿題の遂行にあつては, 宿題行動そのものと課題達成の正反応率を維持するためには最終的には教師からのフィードバックが必要である。本研究では, 完了報告を行動要素として取り出し, 視覚的プロンプトを用いて集中的に指導することで, 課題遂行そのものと第三者からのフィードバックを受けるための行動の双方を確立することができた。

課題, 場面, 聞き手が異なっても確立されたセルフ・マネージメントは般化し, 家庭でも獲得された行動が維持された。また, 課題が増え, 課題従事時間が2倍以上になった場合でも適切な課題遂行が維持された。

3名の参加児とも多動傾向が強く, 研究以前の個別指導場面においては不適切行動の低減の手続きを取らなかったため, 離席の継続, 奇声, 教材たたき, 反応遂行拒否

などが出現していたが、セルフ・マネージメント遂行時には、課題量般化条件においても、逸脱行動は数回の離席のみで、その場合も、自発的に課題遂行に戻ってくる事ができた。セルフ・マネージメントに含まれる選択決定などの手続き (Lovitt, & Curtiss, 1969) や自一人で自分のペースで課題を遂行することが逸脱行動の低減に効果をもった (Stahmer, & Schreibman, 1992; Koegel, & Koegel, 1990) と考えられる。

研究1では、参加児が自分ひとりで達成可能な課題を用いたが、実際場面では課題がひとりでは達成困難な場合も多い。そこで研究2では課題解決が参加児ひとりでは困難な場面において、答えが含まれている「辞書」を自発的に調べる行動を確立し、それをセルフ・マネージメント行動連鎖の中に組み込むための条件を分析した。さらに、辞書を調べる行動を繰り返すことにより、その答え自体を学習する「自己学習」が成立するための条件についても検討を行った。

研究 2

方 法

1. 参加児

研究1に参加した3名が研究2にも参加した。

2. 課題

課題の問題用紙 (B5判) 1枚は、参加児が正答できる「既知刺激」5種と、正答できない「未知刺激」5種から構成された。A児については問題用紙のひらがなに対応する漢字を書く課題、B児、C児については漢字に対応する読みがなを書く課題を用いた。

3. 課題において使用した辞書

辞書 (B5判) は7ページで構成された。各ページにつき5個の漢字およびその読みがなが書かれていた。7ページのうち5ページには、それぞれ課題で用いる未知刺激が1個、課題で用いない未知刺激が4個書かれた。残りの2ページには課題では用いない未知刺激5個が書かれた。各条件では、漢字や読みがなの種類はかえられたが、基本的な構成は同じであった。

4. 場面設定

原則として1週間に1回、大学内のプレイルームで、以下の場面で実施した。課題を遂行する机と辞書が置かれた机との距離を3mとした。辞書は机に紐で結び付けられ、その場所でしか見ることができないように固定された。答えの記入は課題を遂行する机で行うよう参加児に求めた。聞き手は課題を遂行する机から3.5mの距離に後ろ向きに着席した。聞き手はその位置で参加児に教示を行ってから問題用紙を手渡し、参加児の完了報告があるまで待機した。訓練者は、訓練期のはじめにおいて、課題を遂行する机と辞書が置かれた机の中間地点に立ち、各条件に応じて、課題を進めるため指さしなどのプロンプトを参加児に与えた。辞書が置かれた机と聞き手との距離は4mであった。参加児の行動はビデオ・カメラで録画した。

トを参加児に与えた。辞書が置かれた机と聞き手との距離は4mであった。参加児の行動はビデオ・カメラで録画した。

5. 従属変数の定義

「辞書使用行動」は、問題用紙の未知刺激について、プロンプトなしに離れた場所に置かれた辞書を使用して答えを調べ、戻ってきて問題用紙に正答を記入する行動と定義した。「自己学習行動」は、かつては辞書を使用しないと正答できなかった未知刺激について、辞書を使用せずに正答を記入する行動と定義した。

6. 実験デザイン

被験者間多層ベースライン実験デザイン (Barlow, & Hersen, 1984) を用いた。

7. 手続き

(1) 前訓練 (問題用紙の単語と辞書の単語との対応の指導) 問題用紙の単語と辞書の単語との対応を形成するため、答えを辞書で検索し適切な読みがな (あるいは漢字) を問題用紙に記入する行動を訓練した。課題を遂行する机の隣に、辞書を紐で結び付けた机を置き、聞き手は参加児と対面して座り、問題用紙を手渡しして課題を遂行するよう教示した。参加児が未知刺激に遭遇した場合は、そのつど、ページをめくる動作のモデルを示す、答えとなる漢字を指さすなどのプロンプトを与え、辞書使用行動を促した。プロンプトは徐々にフェイド・アウトされた。3個の未知刺激について、辞書を検索し、適切な読みがな (あるいは漢字) を問題用紙に記入する行動が確立したところで、ベースラインの評定を行った。

(2) 「辞書使用行動」のベースラインの評定 ベースラインでは、課題を遂行する机と辞書が置かれた机との距離が3m離れた条件において、課題遂行中に未知刺激に遭遇した場合に辞書を調べる行動が生起するか否かを評定した。未知刺激5個、既知刺激5個からなる問題用紙への記入を1ブロックとした。1ブロックのはじめに、聞き手は参加児に問題用紙を手渡し、ひとりで問題を行うよう教示した。その後、聞き手は参加児の背後に移動し、参加児に背中を向けて座り、訓練者は参加児が課題を遂行する机と辞書が置かれた机の中間地点に立った。参加児が、課題中に問題用紙を持って机から3歩以上離れた場合、あるいは辞書や辞書が置かれた机を移動させようとした場合には、課題を遂行する時は所定の場所で行うよう訓練者が言語的教示を行った。

(3) 「辞書使用行動」の訓練 ベースラインと同様の場面設定と教示を用いて以下の手続きを行った。参加児が答えをすべて記入してから、聞き手のところまで問題用紙を持ってきて完了報告を行った場合には、聞き手は各問題について正反応にはマルをつけ、誤反応には「これ違うね」というフィードバックのみを行った。適切な行動が出現しなかった場合は、訓練者が、①未知刺激につ

いて辞書の置かれた机で辞書を見る行動、②課題を遂行する机で辞書で調べた答えを問題用紙に記入する行動について、音声、指さしによるプロンプトを与えた。同様に、参加児が答えをすべて記入してから40秒以内に、聞き手のところまで問題用紙を持ってきて完了報告を行わなかった場合にも、非音声のプロンプトを与え反応を促した。訓練者はプロンプトを徐々にフェイド・アウトしていった。辞書で調べた未知刺激をおぼえることについては一切の指示を与えなかった。各未知刺激についてプロンプトなしに辞書を使用して答えを書いた行動を「辞書使用行動」と定義した。すべての刺激について答えを記入したところで1ブロックの終了とした。4ブロック連続してプロンプトなしに「辞書使用行動」の生起率が100%を示したところで、「自己学習行動」の評定を行った。「自己学習行動」は、かつては辞書を使用しないと正答できなかった未知刺激について、辞書を使用せずに正答を記入する行動と定義した。

(4) 「自己学習行動」の評定 辞書使用行動の訓練が完了した後に「自己学習行動」の獲得過程を詳細に評定した。未知刺激について、はじめ辞書を使用して正答を記入していた場合は自己学習行動とは記録せず、後に辞書を使用せずに正しい読みがな(あるいは漢字)を記入した場合に自己学習行動と記録した。その他の手続きは、ベースラインと同様であった。未知刺激の学習の成立について検討するため、これまで使用しなかった5種類の未知刺激および5種類の既知刺激を含んだ問題用紙を1刺激セットとし、A児、B児ではA、B、C、Dの4刺激セット、C児ではA、B、Cの3刺激セットを使用した。

(5) 家庭般化の評定 B児、C児について、訓練場面で形成された「辞書使用行動」および「自己学習行動」が家庭場面においても生起するかを、B児では刺激セットE、C児では刺激セットDを用いて評定した。参加児の自宅で課題が実施され、それぞれの母親に聞き手の役割を遂行してもらった。母親には口頭および文章によって遂行する行動について教示を与え、問題用紙、辞書、参加児の行動の記録用紙を渡した。1日6枚の問題用紙を実施し、それを3日間行ってもらった。参加児の行動を正面に設置したビデオ・カメラによって録画した。

結果

前訓練の基準達成後の各参加児の「辞書使用行動」および適切な「自己学習行動」の生起率の推移をそれぞれFigure 2, Figure 3に示した。Figure 2は、辞書使用行動の訓練時における「辞書使用行動」あるいは「自己学習行動」のいずれかが生起した割合を示している。Figure 3は「自己学習行動」の評定時の「自己学習行動」のみを示している。

ベースラインにおける未知刺激に対する「辞書使用行動」は、平均するとA児で50%、B児で0%、C児で3%

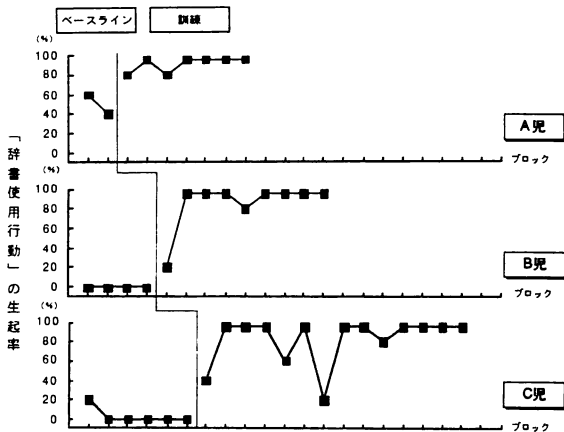


Figure 2 「辞書使用行動」生起率の推移

問題用紙の未知刺激について、離れた場所に置かれた辞書を使用して答えを調べ、正答を記入する行動がプロンプトなしに生起した割合を示した。また、各値には、辞書使用行動を繰り返すことによって、これまで未知であった刺激について辞書を使用せずに正答を記入する自己学習行動も含まれている。

であった。「辞書使用行動」の集中訓練において基準達成までに要したブロック数は、A児で7ブロック、B児で9ブロック、C児で14ブロックであった。

「自己学習行動」の評定 (Figure 3) では未知刺激をおぼえることについての指示は一切与えなかったにもかかわらず、3名の参加児とも未知刺激についての学習(漢字の書き取りあるいは漢字の読みがな)が成立した。なお誤反応であった行動は不適切な読みがなや漢字を書く行動がほとんどであった。

2ブロック連続で80%以上の自己学習行動の生起率が得られるまでに要したブロック数は、刺激セットAからDまでについて、A児では、5,3,5,6ブロックであった。B児では、4,5,3,7ブロックであった。C児では、30,18,30ブロックであった。C児は、Cセットにおいて1度成立した学習が著しく低下する反応を示した(19, 22ブロック目)。そこで、「辞書使用行動」に負荷をかけ、「自己学習行動」への移行を促進するために、辞書を見る机を別室に移した。その結果、辞書を別室に移した条件の6ブロック目で学習が成立した。

家庭場面において、B児では母親に「読んで」という援助を求める行動が1回生起したが、それ以降適切な「辞書使用行動」が成立した。C児では、1ブロック目のはじめからプロンプトなしで自発的に「辞書使用行動」が生起した。B児においては2ブロック目、C児においては8ブロック目から「辞書使用行動」は減少していき、相対的に「自己学習行動」が増加していった。B児では4ブロック目、C児は10ブロック目において、家庭場面においても、新奇な未知刺激について学習が成立した。

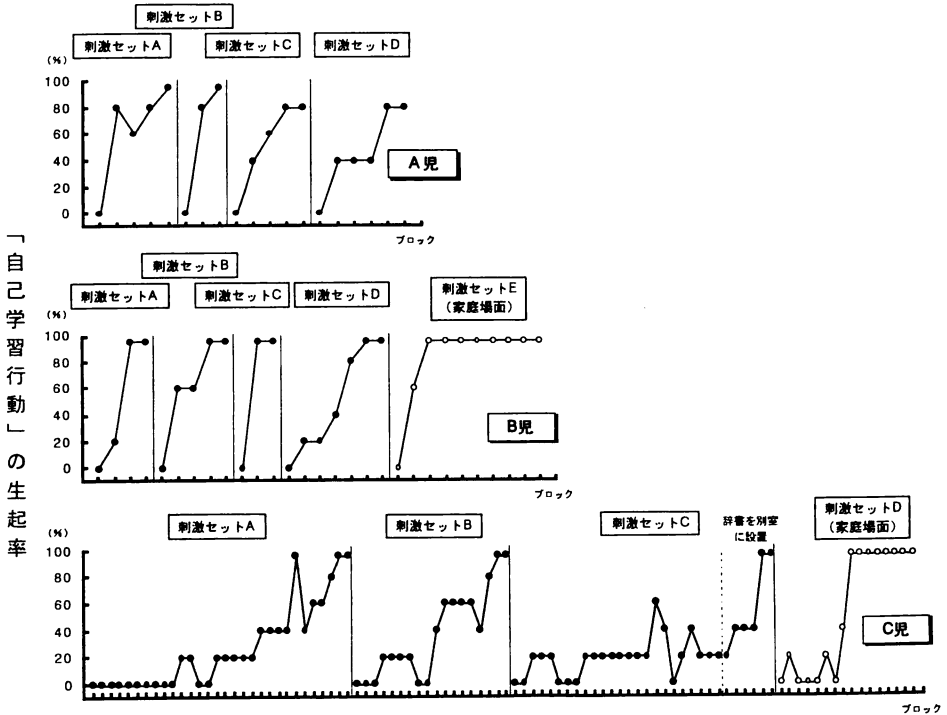


Figure 3 「自己学習行動」生起率の推移

辞書を使用しないと正答できなかった未知刺激について、辞書を使用することを繰り返すことで辞書を使用せずに正答を記入する行動が生じた割合を示す。

考察

前訓練で未知刺激については机の隣に置かれた辞書を見て問題用紙に答えを書く行動が形成されたが、辞書が離れたところにある場合（ベースライン）には辞書を調べる行動は生起せず、不適切な答えを書いて聞き手に持っていく行動が多くみられた。そこで答えがわからない場合には辞書を調べる指導を実施した結果、未知刺激については辞書を見て答えを書き、既知刺激については辞書を見ないで答えを書く行動が確立した。

その後、辞書を用いた未知刺激の学習過程を分析した。その結果、3名の参加児とも辞書を見る行動を繰り返すことによって、直接的な指導が第3者からなされていないにもかかわらず、かつて未知刺激であった漢字の書き取りや読みを比較的短期間で学習していった。

辞書が机の隣に置かれている場面では、行動連鎖のひとつの要素として、辞書の文字を単に書き写す行動が定着し、答えをおぼえる行動が生起しない可能性がある。一方、「辞書をできるだけ見ないようにしておぼえよう」などの言語教示は、言語理解に困難をもつ発達障害児の場合、有効に機能しないと考えられる。本研究の場面設定では、辞書が置いてある机と問題に解答する机とを離し、辞書を見てから解答するまでの間に自然に時間遅延

がかかる場面を設定することで、「辞書の答えを書き写す行動」から「答えをおぼえて適切な読みがなや漢字を書く行動」へと行動が変容し、自己学習行動が確立しうることがわかった。

一般に漢字の読みや書き取りを1対1の指導場面で教えるには、文字の模写ができる生徒には、まずはじめに正答（ひらがな文字や漢字）をプロンプト刺激として提示し、それを写してもらい、次に正答刺激を提示する時間を徐々に短くしていったり（プロンプト・フェーディング手続き）、正答を見せてから実際に書くまでの間に遅延時間をとる（遅延見本合わせ手続き）などの技法が用いられる。本研究の場面設定では、辞書の位置を離すことで、第3者からの指示ではなく、課題設定それ自体の中にプロンプト・フェーディング手続きや遅延見本合わせ手続きが含まれることになり、それがセルフ・マネジメントの行動連鎖の中で機能的に働き、自己学習行動が確立し、家においてもそれが般化したと考えられる。今後は、本研究で獲得された基礎的スキルを用いて、実際の辞書や教科書の後ろの資料などを参照して実際の教科学習場面においてもその行動が実現されるかなどを検討していく必要がある。

総合考察

本研究では、発達障害児において、①各課題遂行に含まれる行動を流暢に (fluent) 遂行できるようにし、その後徐々に課題数を増やしていく、②完了報告を聞き手がどこにいる場合でも確実にできるように指導していくことで、セルフ・マネジメントを確立し、般化させ、家庭での実施が可能となることを示した (研究1)。また、解決困難な課題について、まず「辞書」の中から答えを探し写す行動を形成し、その距離を離していくことで、大人からの教示が与えられなくとも自発的な自己学習がなされることを示した (研究2)。

すなわち、選択決定、自己教示、完了報告、辞書使用など必要最小限の行動を確立し、それが実現できるような環境整備をはかることが、セルフ・マネジメントの成立条件であることが示された。このように、セルフ・マネジメントや自己学習の成立のための環境条件を明確にすることで、それらが成立しない場合には各行動要素のどこに困難があるかを把握することができ、またその成立のための環境条件を再整備することが可能になる。

一般に、自分の音声言語による自己教示によって課題遂行を方向づけたり、環境側の微妙な手がかりを用いて各行動要素を順次遂行したり、手がかりを自分から作り出したりできる子どもの場合、セルフ・マネジメントがスムーズに遂行できると思われる。それに対して、発達障害児にセルフ・マネジメントを確立するためには、より明瞭で恒常的な視覚刺激を環境側に設置し、それらを機能化させる指導が有効であった。また、参加児自身の行動を次に行う行動の手がかり刺激として用いるためには、遂行する課題名を書く (自己教示)、歩いていく、などのより明瞭な行動を確立しておくことも効果的であった。さらに、課題選択、自己教示、課題遂行、課題完了、辞書使用などの各行動要素に対応した机を別々に設置することで、それらが特定の行動の遂行と次の行動への自発的な移行のための明瞭な視覚的手がかり刺激となった。

本研究の参加児たちは、それぞれ多動傾向が強く、私たちのこれまでの個別指導の場面においても、着席し課題遂行する時間がたいへん短かった。彼らが、第3者からの指示が与えられない場合でも長時間にわたって、着席し課題遂行できたのは、ひとつの課題の完了がそれ自体強化刺激として働き、かつ次の課題遂行の手がかり刺激として働くように、セルフ・マネジメントの行動連鎖が強く確立されたためと考えられる。これは、般化評定において、課題量を2倍にした場合でも、単位時間あたりの課題遂行量が変わらなかったことから推測できる。第3者から与えられる音声言語指示には、ネガティブな情動反応を生み出す条件性嫌悪刺激としての働き

が含まれる可能性がある。従って、そのようなネガティブな刺激を最小限にするセルフ・マネジメントの指導環境の整備は、多動傾向をもつ子どもにとって逸脱行動を生起させないで課題遂行を確立する上でも有効な手段となろう。

研究1と2において、2名の参加児については、家庭でもセルフ・マネジメント、辞書使用行動、自己学習行動が可能となり、本指導プログラムの日常場面への適用可能性とその有効性を示している。また、母親がプログラムをすすんで遂行してくれたことは、日常場面での有用性の根拠となろう。親が発達障害児への様々な指導を行う場合、1対1の対面場面では多くの時間と労力が必要とされ、大きな負担がかかる (青木・山本, 1996; 岩上・山本, 1995; Koegel, Schreibman, Loos, Dirlich-Wilhelm, Dunlap, Robbins, & Plien, 1992)。それに対して、このプログラムでは、行動の始発と完了報告後のフィードバックのみを大人が与えるだけで、子どもが安定して複数の課題を遂行することが可能となる。

今回は、家庭での使用は短期間しか実施しなかったが、今後はより長期にわたってプログラムの適用をおこない、親の負担の軽減と、プログラムを日常環境に組み込んでいった場合の生活全般に及ぼす効果の検討などを行っていくことが課題である。

本研究において確立された行動は、課題、場面、聞き手に関係なく安定して遂行されるようになった。これは一連の行動連鎖全体に対してフィードバックを与えることで、個別的な行動要素ではなく、セルフ・マネジメントそのものが確立されてきたことを示している (Ninness, Fuerst, Rutherford, & Glenn, 1991; Lovett, & Haring, 1989)。例えば、教育場面において、発達障害児にひとつずつ課題を与えてそれぞれを逐一フィードバックを与えることは個別指導場面以外では困難であろう。それに対して、セルフ・マネジメントとひとりで辞書を調べる行動をまず確立し、次にそれを始動させるひとつの手がかり刺激 (「ひとりでやってね」などの簡単な指示) を環境内に設定しておくだけで課題遂行が可能になり、最終的には完了報告に対して1度だけ十分なフィードバックを提示すれば新しい学習も可能となる。その点から、より効率的で効果的な学習が可能となろう。

今回の研究では、セルフ・マネジメントを確立するための初期指導の効果を明らかにするために、行動連鎖を開始する手がかりは大人から与えられた。今後は、それ以外の環境の手がかり刺激 (例えば、時間) を用いて、みずからセルフ・マネジメントを始発 (initiate) させる条件の検討をおこなう必要がある。例えば、特定の時間になったら、自分で課題を準備して、それを遂行するなどの行動の成立条件の検討が今後の課題である。

文 献

- Agran, M., & Martin, J. E. (1987). Applying a technology of self-control in community environments for individuals who are mentally retarded. *Progress in Behavior Modification*, 21, 108-151.
- Anesko, K. M., Schoiock, G., Ramirez, R., & Levine, F. (1987). Homework problems checklist: Assessing children's homework difficulties. *Journal of Applied Behavioral Assessment*, 9, 179-185.
- 青木美和・山本淳一. (1996). 発達障害生徒における写真カードを用いた家庭生活スキルの形成, 行動分析学研究, 10, 106-117.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-174.
- Barlow, D. H., & Hersen, M. (1997). 一事例の実験デザイン—ケーススタディの基本と応用 (第2版) (高木俊一郎・佐久間徹, 監訳). 大阪: 二瓶社. (Barlow, D. H., & Hersen, M. (1984). *Single-case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (2nd ed.). New York: Pergamon.)
- Browder, D. M., & Shapiro, E. S. (1985). Applications of self-management to individuals with severe handicaps: A review. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 4, 200-208.
- Dyer, K., Dunlap, G., & Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behavior of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 515-524.
- Ferretti, R. P., Cavalier, A. R., Murphy, M. J., & Murphy, R. (1993). The self-management of skills by persons with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 14, 189-205
- 春木 豊. (1986). 行動的セルフコントロールの諸理論. 心理学評論, 29, 46-67.
- Holman, J., & Baer, D. M. (1979). Facilitating generalization of on-task behavior through self-monitoring of academic tasks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 429-446.
- 石田勢津子. (1986). 自己評価とセルフコントロール. 心理学評論, 29, 27-43.
- 石田勢津子. (1995). 自己学習システムの機能と役割. 東京: 風間書房.
- 岩上真珠・山本淳一. (1995). 心身障害児(者)およびその家族に対するソーシャル・サポートの研究(Ⅱ). 明星大学研究紀要, 31, 55-87.
- 柏木恵子. (1977). 自律的学習の理論と行動変容. 春木豊(編), 人間の行動変容: 新しい学習理論とその応用 (pp. 169-201). 東京: 川島書店.
- 柏木恵子. (1986). 自己制御 (self-regulation) の発達. 心理学評論, 29, 3-24.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (1990). Extended reductions in stereotypic behavior of students with autism through a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 119-127.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Hurley, C., & Frea, W. D. (1992). Improving social skill and disruptive behavior in children with autism through self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 341-353.
- Koegel, R. L., Schreibman, L., Loos, L. M., Dirlich-Wilhelm, H., Dunlap, G., Robbins, F. R., & Plienies, A. J. (1992). Consistent stress profiles in mothers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 205-216
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Lagomarcino, T., Hughes, C., & Rusch, F. (1989). Using self-management to teach independence on the job. *Education and Training in Mental Retardation*, 24, 139-148.
- Litrownik, A. J., White, K., McInnis, E. T., & Licht, B. G. (1984). A process for designing self-management programs for the developmentally disabled. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 4, 189-197.
- Lovett, D. L., & Haring, K. A. (1989). The effects of self-management training on the daily living of adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 24, 306-323.
- Lovitt, T. C., & Curtiss, K. A. (1969). Academic response rate as a function of teacher- and self-imposed contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 49-53.
- Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1969). The developmental control of operant motor responding by verbal operants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 7, 533-565.
- Meichenbaum, D., & Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Moore, S. C., Agran, M., & Foder-Davis, J. (1989). Using self-management strategies to increase the

- production rates of workers with severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation*, **24**, 324-332.
- Nelson, R. O., Lipinski, D. P., & Black, J. L. (1976). The reactivity of adult retardates' self-monitoring: A comparison among behaviors of different valences and a comparison with token reinforcement. *The Psychological Record*, **26**, 189-201.
- Ninness, H. A. C., Fuerst, J., Rutherford, R. D., & Glenn, S. S. (1991). Effects of self-management training and reinforcement on the transfer of improved conduct in the absence of supervision. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **24**, 499-508.
- Olympia, D. E., Sheridan, S. M., Jenson, W. R., & Andrews, D. (1994). Using student-managed interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **27**, 85-99.
- Pierce, K. L., & Schreibman, L. (1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **27**, 471-481.
- Reese, R. M., Sherman, J. A., & Sheldon, J. (1984). Reducing agitated-disruptive behavior of mentally retarded residents of community group homes: The role of self-recording and peer-prompted self-recording. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, **4**, 91-107.
- 庄司一子. (1996). 幼児・児童の self-control の発達とその規定要因に関する研究. 東京: 風間書房.
- Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **25**, 447-459.
- Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. (1978). セルフコントロール (上里一郎, 監訳). 東京: 福村出版. (Thoresen, C. E., & Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral self-control*. New York: Holt, Rinehart & Winston.)
- 山本淳一. (1987). 自閉児における教示要求表現の形成. *教育心理学研究*, **35**, 97-106.
- Zegiob, L., Klukas, N., & Junginger, J. (1978). Reactivity of self-monitoring procedures with retarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, **83**, 156-163.

付記

本研究は、文部省科学研究費補助金特定領域研究(「心の発達: 認知的成長の機構」09207101)の補助を受けて実施された。本研究の実施にあたり、参加児およびそのご両親に多大なるご協力をいただきました。ここに記して感謝いたします。

Yamamoto, Junichi (Institute of Research on Disabilities, University of Tsukuba), Kunieda, Yukiyo (Graduate School of Humanities, Meisei University) & Kakutani, Atsuko (Graduate School of Humanities, Meisei University). *Acquisition and Generalization of Self-management Skills among Students with Developmental Disabilities*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol. 10, No. 3, 209-219

This research examined the conditions necessary for students with developmental disabilities to establish self-management skills. In Study 1, self-management was studied as involving 4 behavioral components: (1) choosing the task and instructing oneself with a verbalization, (2) performing the chosen task, (3) choosing the subsequent task, and (4) reporting the completion of the tasks to a listener. Using methods of total task presentation and time-delay, self-management skills were established with minimal instruction from adults, and generalized across types and amounts of tasks, listeners and to home-based settings. In Study 2, the behavior of looking up words and writing a correct answer, which for participants had been impossible previously, was established and incorporated through a self-management behavior chain. Using prompt-fading and time-delay techniques, a behavior chain was established for all participants. They learned the correct reading or writing of previously unknown words by consulting a dictionary when the dictionary was placed away from the students. These behaviors were then also observed in home settings. The preceding results were discussed in terms of the generalization of self-management skills. **[Key Words]** Self-management skill, Dictionary use, Behavior modification, Generalization, Developmental disabilities

幼児における会話の維持：コミュニケーション連鎖の分析

深田 昭三 倉盛 美穂子 小坂 圭子 石井 史子 横山 順一
(広島大学教育学部) (広島大学大学院教育学研究科) (広島大学大学院教育学研究科) (中村病院) (北九州市役所)

本研究の目的は、幼児がどのように会話相手の発話に自己の発話を関連させ、会話を維持しているのかを検討することであった。このため3, 4歳児50名のペア遊び場面での発話を収集した。まず子どもたちの8分間のペア遊びでの発話を書き起こし、すべての発話を8つのカテゴリー、つまり4つの発話機能(申し出・要求・陳述・質問)とこれらに対する4種類の返答に分類した。また、すべての発話についてもう一度、関連した、あるいは非関連の反応が後続していたのか否かについても判定した。この結果、陳述に対する関連反応の数は発達の増加し、非関連反応を上回るようになることが見出された。また陳述への返答に対しても、関連反応が後続するケースが発達の増加していた。陳述で始まる2ターンの発話連鎖に限定して分析を行った結果、「陳述-返答-返答」という連鎖のみが発達の増加していた。また、最初の陳述に対して新情報を付加して返答する場合に、この連鎖が出現することが多かった。これらの結果から、単に返答するだけではなく、新情報を提供して相手の反応を引き出すような発話の増加によって、幼児がより長い発話連鎖を維持する能力が獲得されるのではないかと考察された。

【キー・ワード】就学前児, 会話, 発話, 談話分析, コミュニケーション, 言語発達

問 題

会話はしばしば言葉のキャッチボールにたとえられる。そして幼児期は、このキャッチボールが次第に上手になる時期と考えることができる(Bloom, Rocissano, & Hood, 1976)。しかし、会話のキャッチボールが全般的に上手になるとはいえ、より詳細に見ていけば、どのようなボールを投げたときには、どの程度上手に受け取れたり投げ返せるのかといった、より微細な差異が存在する。そしてそれはキャッチボールがどの程度続くのかといったことにも密接に関わってくるであろう。本研究では、この投げる球の種類にあたるものとして発話の機能をとりあげる。そして、幼児が仲間と会話を交わす際に、話し手側がどのような機能を持った発話をするかによって、聞き手側の反応がいかに異なるのか、そしてそのことが発話のターン交換の長さによつてどのような影響を与えるのかについて検討する。

このような問題意識を検討していくにあたって、まずは幼児の言語的相互作用全般がどのように捉えられてきたのかを振りかえってみよう。この種の研究に先鞭をつけたのは、Piaget (1948/1968)による古典的な研究とあってよいであろう。彼は、就学前児の発話を観察し、彼らの発話の過半数が自己中心性発話であり、社会性言語が少ないことを見いだした。特に、社会性言語に含まれる「適応的報告」つまり「子供の目的は明確に彼のきき手に何かを伝えることである」(Piaget, 1948/1968, p. 25)のような発話が多く、自己中心性言語に含まれる

「集合的独語」つまり「局外者はいつもその時の行為あるいは思考とつながりはあるが、然し注意することもまた理解することも予期されていない」(Piaget, 1948/1968, p. 11) 発話が多かったのである。この事実から、彼の著名な自己中心性という概念が提出されるに至った。しかし、その後の子どもの言語的相互作用研究では、Piagetの得た結果とは反して、就学前児の発話が必要も社会性の欠如した性格のものではないことが示されている。

たとえば、Mueller (1972)は、3歳半から5歳半の互いに見知らぬ子ども同士の発話において、62%が反応を得ており、23%は相手の注意を引いており、15%だけが反応を引きださないことを見出した。Garvey, & Hogan (1973)も、3歳半から5歳半の互いに顔見知りの子どもの同士の発話において、59%の発話交換が言語的・非言語的に互いに関連した交換であることを見出した。さらに年少の2歳9カ月からの双子の会話を記録したKeenan (1974)も、彼らが互いの発話に注意を払っており、先行のターンの音の連鎖や構成素の反復によって会話が維持されていることを見出した。この相手の発話に関連した発話を行う傾向は、年齢とともに上昇する。たとえばMueller, Bleier, Krakow, Hegedus, & Cournoyer (1977)は、3人の男児を観察し、22カ月から30カ月までに、先行する発話に対する言語反応の随伴性(相手の発話に対して応答性を有していること)が、27%から64%に増加することを見出した。子ども同士の会話だけではなく、大人との会話においても同様の傾向が確認されている。たとえば、Bloom et al. (1976)は、4名の子ど

もの大人との会話を、約21カ月から36カ月まで記録・分析し、年長になると先行する大人の発話に随伴した発話がより多くなることなどを明らかにした。

Piagetの観察結果と、以降の研究の観察結果が、なぜこのように食い違ったのであろうか。Gottman, & Parkhurst (1980) は、Piagetの挙げている会話例を詳細に検討し直し、ほぼ同じ発話が、一方は集合的独語に、一方は適応的報告に分類されるなどPiagetによる集合的独語判定のコーディングのあいまいさを指摘している。またPiagetによって集合的独語とされている発話には、必ずしも集合的独語とは解釈できず、社会性言語とすべきものが含まれていると、Piagetの用いたコーディング基準に対しても厳しい疑問を投げかけている。Piagetが最も自己中心的だとした「繰り返し」発話に関しても、Keenan (1974) は社会性を持つものであると主張している。つまり、「繰り返し」は、自分の発話を繰り返すことで他者からの承認を引き出すし、先行する他者の発話を繰り返すことで先行発話への承認を表現するのである。このようにPiagetが自己中心的と見なした発話は、後の研究者の詳細な検討によって、必ずしも自己中心的ではないと見なされるに至ったのである。このように、よく知られており、またPiagetの重要な概念である自己中心性の概念は、その発端となった彼の子どもの会話における分析において厳しく批判されることとなった。

上記のように、Piagetの見解には反して、就学前児は概して先行する話し手の発話に自己の発話を関連させながら会話を行っており、この発話を関連させる能力は就学前期に徐々に発達していくことが多くの経験的な証拠によって確認されてきた。しかしながら、この関連性¹⁾の程度は、発話の種類によっても違うことは容易に想像がつく。たとえば、一般に質問は言語的な応答を期待するし、要求も何らかの言語的あるいは非言語的応答を期待する。これらの発話は、聞き手の応答を規範的に期待する発話なのである。子どもが他者の発話に関連させた発話を行うことをさらに細かく検討するために、このように規範的に応答を期待する、質問や要求に対して、子どもたちがいかなる応答をするのかについて研究が行われてきた。

質問への応答については、2歳はじめから質問に対しては多くの場合、関連した応答を行うが、その応答性には大きな発達の変化が見られない (Bloom et al., 1976)。Steffensen (1978) は、2歳児は、一般的に質問に対して反応するが、その反応はしばしば不適切でもあり、「質問があれば、それが理解できなくても反応せよ」という

ルールに従っていると主張した。とはいえ、子どもたちの質問に対する応答が、大人におけるように必ずしも義務的なものとはいえない。たとえば、Dore (1977) の3歳児のサンプルにおいて、子どもに向けられた質問の27%が反応を受けなかった。また、5歳・7歳・9歳・11歳児の遊び場面の発話を観察したVan Hekken, & Roelofsen (1982) のデータでも、疑問形の複雑さは年齢とともに増すものの、年長の子どもにおいても、聞き手はしばしば質問に答えない傾向にあった。このことから彼らは、質問に対して応答することは、子どもにとって必ずしも義務的であるとは言えないと結論づけている。

要求に対する応答については、Garvey (1975) が、3歳6カ月から5歳7カ月の自発的発話に基づいて検討している。彼らの会話では直接的な要求の形態がしばしば用いられ、その50%が言語的に承認されることが見出されたが、年齢差は見出されなかった。この要求の中でも明確化を求める要求 (Corsaro, 1977) については多くの研究がなされている。2歳児から、親の明確化要求に答えられるようになり (Shatz, & O'Reilly, 1990)、2歳10カ月から5歳7カ月の子どもたちは明確化要求を適切に使い、またこれに答えられる (Garvey, 1977)。つまり、明確化要求に対する応答は、比較的早期に形成されるといえる。

このように個別の発話機能についての分析は、主として質問・要求において積み重ねられてきた。質問、要求は親子間によく観察される相互作用、たとえば絵本での命名ゲームや、聞き取りにくい発話に対する明確化要求など、日常のルーチン化した相互作用において頻繁に出現し、また彼らの生活にとっても重要な発話機能であるからであろう。しかしながら、質問や要求以外にも重要な発話機能は存在する。Piaget (1948 / 1968) の古典的な研究において社会性言語とされたのは「適応的報告」「命令」「質問」「(質問に対する) 応答」であるが、最も重視されたのは「適応的報告」であった。Piagetによれば、適応的報告とは、聞き手の立場に配慮しながら自分の考えを明確に他者に伝えるものであり、他の子どもと思想の交換を行うことである。この「適応的報告」は、言語学的には陳述として分類されるものであろう。しかし、このような重要性を持つ陳述発話に対する応答に関しては、これまで目立った研究が行われてこなかった。

また、発達の変化について考えてみても、質問・要求についてははっきりした変化が示されていないのに対し、発話全般を通してみると、発話同士を関連させる能力は幼児期を通じて上昇していくことが示されている。たとえば、基本的なやりとりのスキルは3歳までに確立する (Bloom et al., 1976) が、ターンの交換数は限られたものであり、就学前期を通して、子どもは会話を長く維持する能力を向上させ (Hulit, & Howard, 1996, p. 199)、

1) 本論文の「関連性」という用語は、単に後続する相手側の反応が先行する発話と意味的に関連していることを示すものであり、特定の理論に基づくこれ以上の意味づけをもたせるものではない。

子どもが5歳になるまでに、トピック当たり平均5回のやりとりを行うことができるようになる (Brinton, & Fujiki, 1984)。これは、質問・要求以外の発話機能において重要な発達の変化が起きていることを予想させる。これを確認するために、本研究では基礎的なやりとりのスキルが確立し、さらにそれが展開して行くであろう3歳から4歳の時期に焦点をしばって会話データを収集し、質問・要求に限らず、陳述や申し出など他の発話機能もあわせて分析することとした。そして、これらの発話と後続の応答との関連性が、発話機能の違いによってどのように異なるのか、そしてこの関連性が幼児期においてどのような発達的な変化を示すのかについて検討することを第1の目的とした。

また、上記の先行研究でのもう一つの問題点は、その分析手法にあると思われる。これまで、発話間の関係性に着目する場合でも、Piaget (1948/1968) のように、個々の発話をカテゴリーに分類したり、Mueller (1972), Garvey, & Hogan (1973) らのように、発話-応答という最小の発話ペアに着目して、応答率を分析することがもっぱら行われていた。確かにこれらの研究は大きな意義があるものの、実際の発話は発話と発話が絡み合う連鎖をなしており、個々の発話や発話ペアのみに注目するのは、子どもたちが発話のやりとりをいかにして構成しているのかを適切に理解することはできない。そのため本研究では、個々の発話の分類、あるいは発話ペアの分析はもちろんであるが、発話ペア以上の長さの発話連鎖をも分析の視野に入れ、これらにおいてどのような特徴があるのかを探索的に検討することを2つめの目的とした。

方 法

参加者

H市内の幼稚園の3歳児クラス20名(男児10名, 女児10名; 平均3歳8カ月), 4歳児クラス30名(男児16名, 女児14名; 平均4歳8カ月)の計50名。

材 料

57×72×7 cmの箱庭の中に約1/3まで砂を入れたものと、主として箱庭療法で用いられる人、動物、怪獣、植物、乗り物、建築物などのミニチュア玩具。玩具は取り合いでいざこざが生じないよう、約30個を用意した。

手続き

担任教師に依頼して、同じクラスの、同性でふだん仲のよい2名ずつの子どもペアを作った。それぞれのペアは園内の一室に招き入れられ、砂箱を中央にして向かい合って座った。観察者は子どもたちに玩具を使って自由に遊ぶように教示し、しばらく子どもたちと一緒に遊び、箱庭や玩具への興味を促した。子ども同士の箱庭遊びが開始されたとみなされた時点で観察者は退室し、子ども

同士の遊びセッションを開始した。観察者は約10分後再び入室し、子どもたちに箱庭遊びの終了を告げ、遊びセッションを終了させた。

室内にはビデオカメラを設置し、砂箱の下部には2本のマイクロフォンを設置した。このマイクロフォンからの音声をビデオカメラに入力することで、遊びセッション中の会話および被験児の様子を音声とともに録画した。

分析対象発話

分析の対象としたのは、被験児同士で箱庭遊びが開始されたとみなされる時点から8分間の被験児同士の会話とした。この際、途中で箱庭遊びの中断(たとえば、室内をうろろろする、室内の他のものや室外に意識が向くなど)が見られた場合には、その時間は分析対象時間の8分間からは除外した。なお、これにより8分間の発話を得られなかった1ペアの参加者を除いたため、分析対象となったのは、3歳児クラス18名・4歳児クラス30名であった。

次に被験児同士の会話を、逐一ビデオテープから書き起こした。この書き起こした発話のうち、音遊び、歌、擬音語などは除外し、その他のすべての発話を分析対象とした。なお、同一話者が一連の継続した複数の発話を話したか否かは、当該の発話が文として終結していたか否かによって判断した。以下の分析においては、これらの書き起こされた発話と、ビデオテープから観察される非言語的反応の両面に基づき行った。

発話機能の分類

まず最初の分類はHalliday (1985) のいう発話機能の面から行った。Halliday (1985) は、発話の交換的な側面の基礎的な役割として、供与 (giving) と要請 (demanding) を挙げ、これが物・行動 (goods-&-services) を交換しようとするのか、情報 (information) を交換しようとするのかを組み合わせ、「申し出」「要求」「陳述」「質問」の4つの主要な発話機能を析出した (Table 1 参照)。そして、これらの発話に対する聞き手側の期待される返答と、期待されているわけではないがとりうる別の返答の区別を提出した (たとえば、「申し出」に対する「受容」が期待される返答であり、「拒絶」がとりうる別の返答となる)。本研究では、このHallidayの分類をもとにして発話機能の分類を行ったが、返答に関してはそれが期待されるものであるか否かは区別せず、当該の発話機能に対する返答としてまとめて取り扱った。この本研究での発話の分類基準は、Table 1に示した(以下、陳述開始発話はS[I]というようにTable 1に示した記号で言及する)。ただし、この返答ではTable 6の「S[I]→S[R]→S[R]パターン」の項に示すように、先行発話に対して返答が次々とひきつづく場合もみられた。この場合、これらの返答はすべて開始発話に対する返答発話としてコーディングした。

Table 1 発話機能の分類カテゴリー

		開始発話		返答発話	
供与	物・行動	申し出(O[I])	受容・拒絶(O[R])		
要請	物・行動	要求(C[I])	引受・拒否(C[R])		
供与	情報	陳述(S[I])	承認・反対(S[R])		
要請	情報	質問(Q[I])	回答・否認(Q[R])		

後続する発話の関連性

もう一つの分類は、主として Bloom et al. (1976) の考えに基づき、当該の発話と後続する発話との関連性について行った。これは先の発話機能の分類とは独立に行われたものであり、すべての発話は、発話機能の側面と、発話の関連性の側面から二重に分類されたことになる。

まず後続する発話において同一話者が引き続き次の文を発話する場合には、話題が転換していない場合（「話題の継続」と、話題が転換している場合（「話題の転換」）の2つに分類した。後続発話で話者が交代し相手側が発話する場合は、Bloom et al. (1976) で用いられた分類基準を参考にして、「随伴発話」「模倣発話」「非随伴発話」「無反応」の分類カテゴリーに分類した。しかしながら、たとえば要求に対して動作で反応するなど、発話は返されなくても非言語的には反応する場合があります、これを無反応と分類するのは適当ではないと考えられる。そのため、本研究ではこのような非言語的な反応がなされた場合には、「非言語的随伴反応」と「非言語的非随伴反応」に分けた。以上をまとめると、この後続する発話の関連性の側面では、Table 2に示した8つの分類カテゴリーを用いたことになる。

これらのカテゴリー分類の際、評定者3名で分類の訓練を行った後、4組のペアの40発話、計160発話を各カテゴリーに分類し、 α 係数を算出した (Krippendorff, 1980 / 1989)。その結果、発話機能の分類においては平均0.80の、発話の関連性の分類においては平均0.82の α 係数が得られたので、この3名の評定者によって、すべてのペアの

発話を上記のカテゴリーに分類した。

なお以下の分析においては、後続する発話が「随伴発話」「模倣発話」「非言語的随伴反応」であれば「関連反応」として、「非随伴発話」「無反応」「非言語的非随伴反応」であれば「非関連反応」として整理して取り扱った (Table 2 参照)。

発話ブロック

本研究では、先行する発話に関連した発話が次々と継続することによって形成されるブロックを発話ブロックとした。具体的には、先頭の発話に対して、同一話者が話題を継続するか、相手話者が関連反応（随伴発話 / 模倣発話 / 非言語的随伴反応）を行うかした場合ブロックが継続したとみなし、同一話者が話題を転換させるか、相手話者が非関連反応（非随伴発話 / 無反応 / 非言語的非随伴反応）を行うかした場合にブロックが終了したとみなした (Table 2 参照)。このようにして定義された発話ブロックの中で、何回の話者交代（ターン）が行われたかを、無藤・横川 (1993) を参照して求めた。つまり、ブロック内でやりとりが行われず単一の話者のみが発話した場合を0ターン、相手からの関連発話、つまり「随伴発話」または「模倣発話」が返された場合を1ターン、この発話を受けた相手がさらに関連発話を返したときには、発話が返される度にターン数が増えるようにターン数を定義した。非言語的な随伴反応が行われたときには、ブロックは継続しているとみなすが、ターン数としては計数しなかった。

結果

1. 発話数・発話ブロック数

各8分間の子どもたちの発話について、各個人ごとの平均発話数を算出し、Table 3に示した。発話数のレンジは、3歳児においては、3~79、4歳児においては、13~85であった。この発話数に対して年齢についてのt検定を行った結果、有意な年齢差 ($t(46) = 2.25, p < .05$)

Table 2 発話に後続する反応の分類カテゴリーと発話ブロック・ターン・関連/非関連反応との対応

		後続反応		ブロック*1	ターン*2	関連/非関連
個人内	言語的	話題の継続		継続	なし	—
		話題の転換		終了	—	—
個人間	言語的	随伴発話		継続	あり	関連反応
		模倣発話		継続	あり	関連反応
		非随伴発話		終了	—	非関連反応
個人間	非言語的	無反応		終了	—	非関連反応
		非言語的随伴反応		継続	なし	関連反応
		非言語的非随伴反応		終了	—	非関連反応

注. *1 ブロックが継続しているとみなされるか、終了したとみなされるかを示す。

*2 ターンが交わられたとみなされるか否かを示す。

Table 3 平均発話数と平均ブロック数

	平均発話数*1	平均ブロック数*2
3歳児	35.72 (22.96)*3	30.22 (10.04)
4歳児	49.90 (20.06)	33.73 (8.10)

注. *1 個人あたり, *2 ペアあたり
*3 カッコ内は標準偏差

が得られ、4歳児は3歳児よりも多くの発話を行っていたことが示された。

各ペアごとに発話ブロックの平均数を算出し、これもTable 3に示した。これについてもt検定を行ったが、発話ブロック数における年齢差は有意ではなかった。

次にそれぞれの発話ブロックに含まれているターン数を算出した。そして各ターン数に該当する発話ブロックがペアあたりどれだけあったかを整理した。このターン数ごとの発話ブロック数を、年齢ごとに整理したものを、Figure 1に示した(図の縦軸は対数目盛りで示した)。対数変換したブロック数は、ターン数に対してほぼ一次関数的に減少するが、4歳児よりも3歳児において減少が急である。これを統計的に検討するために、相手の反応がなくターンが形成されない発話ブロック(0ターン)、一度だけのやりとりが成立する発話ブロック(1ターン)、それ以上にターンが続く発話ブロック(複数ターン)の3つに整理し、それぞれにおいて年齢についてのt検定を行った。その結果、複数ターンを含む発話ブロック数においてのみ有意な年齢差がみられた($t(22) = 2.59, p < .05$, 3歳児: $\bar{X} = 4.78 (SD = 3.90) < 4$ 歳児: $\bar{X} = 9.80 (SD = 4.96)$)。

2. 発話機能とそれに対する関連反応

「申し出」「要求」「陳述」「質問」の各機能を有する開始発話それぞれについて、聞き手からの反応がその開始発話に関連したものであるのか否かを整理して、Table 4に示した。これらの聞き手の反応について、話者の発話機能(4)×年齢(2)×聞き手の反応の関連性の有無(2)の3要因分散分析を行った結果、話者の発話機能の主効果($F(3,138) = 124.99, p < .001$)が有意であり、Ryan法による多重比較を行った結果、話者の発話の中では陳述発話が最も多く、ついで質問と要求が多く、申し出は最も少ないことが明らかになった($ps < .05$)。また、話者の発話機能×聞き手の反応の関連性の交互作用が有意

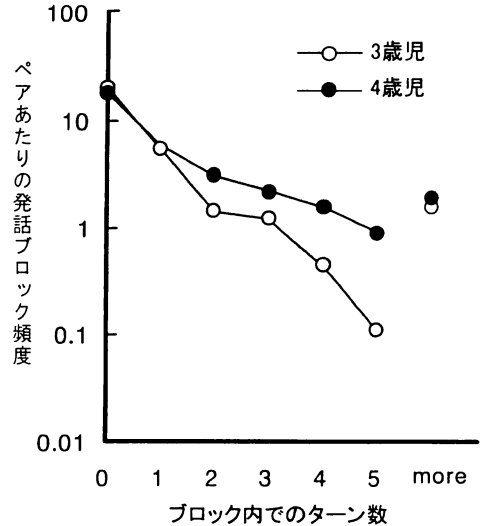


Figure 1 ターン数で分類したペアあたりの発話ブロック頻度 (図の縦軸は対数目盛)

であり($F(3, 138) = 7.46, p < .001$), 単純主効果の検定の結果、話者が陳述発話をするとき聞き手は関連反応よりも非関連反応を多く行い、反対に話者が質問発話をするとき聞き手は非関連反応よりも関連反応を多く行っていたことが見出された。ついで年齢×聞き手の反応の関連性の交互作用($F(1, 46) = 4.60, p < .05$)が有意であり、単純主効果の検定を行った結果、聞き手が関連反応を行う頻度においてのみ有意な年齢差($F(1, 92) = 7.46, p < .01$)がみられた。また、話者の発話機能×年齢×聞き手の反応の関連性の2次の交互作用も有意($F(3, 138) = 3.20, p < .05$)であり、単純・単純主効果の検定の結果、話者が陳述発話をする場合にのみ聞き手の関連反応の頻度に有意な年齢差がみられた($p < .01$)。このことは、3歳から4歳にかけて、聞き手は話者の発話に関連した反応を多くするようになるが、これは話者が陳述を発話する場合に限られることを示している。

次に、「申し出」「要求」「陳述」「質問」に対して聞き手が返答発話が行った際、この聞き手の返答発話に対して、初めの話者がさらに関連した反応を行うのか否かを整理してTable 5に示した。さきほどと同じように聞き

Table 4 開始発話に後続する関連・非関連反応の個人あたりの平均出現数

	O [I]		C [I]		S [I]		Q [I]		合計
	関連*1	非関連	関連	非関連	関連	非関連	関連	非関連	
3歳児	0.167	0.056	0.667	1.278	5.778	9.500	2.389	0.611	20.446
4歳児	0.167	0.133	1.667	1.133	9.533	8.833	3.333	0.800	25.599

注. *1 申し出の開始発話(O[I])に関連反応が後続する場合。

Table 5 返答発話に後続する関連・非関連反応の個人あたりの平均出現数

	O[R]		C[R]		S[R]		Q[R]		合計
	関連*1	非関連	関連	非関連	関連	非関連	関連	非関連	
3歳児	0.000	0.167	0.167	0.167	3.222	2.389	1.278	0.500	7.890
4歳児	0.067	0.067	0.500	0.133	7.500	3.433	1.467	0.867	14.034

注. *1 申し出に対する返答 (O[R]) に関連反応が後続する場合。

手の返答の種類 (4) × 年齢 (2) × 反応の関連性の有無 (2) の3要因分散分析を行った。その結果、すべての主効果・交互作用とも有意であったが、中でも返答の種類 × 年齢 × 関連性の2次の交互作用が有意 ($F(3, 138) = 4.05, p < .01$) であった。単純・単純主効果の検定の結果、「陳述への返答」に対する関連反応のみが有意な年齢差 ($p < .001$) を生み出していることが明らかになった。このことは、3歳から4歳にかけて、聞き手の返答に対して最初の話者がさらに関連した反応を返すことが多くなること、しかしこれは連鎖の最初が陳述発話で始まる場合に限られることを示している。

3. 陳述連鎖に対する発話機能からの分析

上述の結果をまとめると、年齢による変化が認められたのは、「陳述発話」に対する関連反応の増加と「陳述発話への返答」に対する関連反応の増加のみであった。これらの結果を合わせると、陳述から始まる2ターンの発話連鎖 (陳述 → 関連反応 → 関連反応) が最も主要な年齢的变化ではないかと考えられる。そのため、これ以降、陳述に始まる発話連鎖パターンに焦点化してさらに検討を行うこととする。具体的には、陳述開始発話に始まる2ターンの発話連鎖、つまり陳述開始発話に言語的な関連反応が2度引き続く例を抽出し、これについて分析を行った。

まず初めに、発話機能の面からの連鎖パターンの分析を行った。このような陳述から始まる2ターンの発話連鎖には、Table 6 に示すようにS[I] → S[R] → S[I] (陳述の開始発話 → 陳述に対する返答発話 → 陳述の開始発話) というパターンと、S[I] → S[R] → S[R] (陳述の開始発話 → 陳述に対する返答発話 → 陳述に対する返答発話) というパターンが多く、これら2つのパターンは陳述から始まる2ターンの発話連鎖の83.2%を占めていた。これら

Table 6 陳述から始まる2ターン発話連鎖の例

S[I] → S[R] → S[I] パターン [4歳女児]
B あ。椅子がもう一個あった。
A あ、ほんとだ。
B テーブルもあった。
S[I] → S[R] → S[R] パターン [4歳男児]
B これは、今ねえ、火事になって、消防車が来るんよ。
A そして、バトカーもね。
B ん、バトカーいくそう。

Table 7 陳述から始まる発話における2種の連鎖パターンの個人あたり平均出現数

	3歳児	4歳児
S[I] → S[R] → S[I]	2.33	2.53
S[I] → S[R] → S[R]	2.00	5.40
合計	4.33	7.93

のパターンは、前者の発話連鎖パターンが、トピックを共有しているものの陳述発話 → 陳述への返答発話というペアの繰り返しであるのに対し、後者の発話連鎖パターンは、陳述発話に次々と返答発話が続くという特徴を有する。

これら2つのパターン数に年齢的な違いが見られるかどうかを明らかにするために、子どもペアごとにそれぞれのパターンに該当する例を集計し (Table 7)、このパターン数に対して連鎖パターンの種類 (2) × 年齢 (2) の2要因分散分析を行った。その結果、連鎖パターン × 年齢の交互作用が有意であった ($F(1, 22) = 4.96, p < .05$)。単純主効果の検定の結果、S[I] → S[R] → S[R] パターン発話においてのみ有意な年齢差 ($F(1, 44) = 5.39, p < .05$) が得られた。このことは、陳述発話に次々と返答発話が続くパターンが発話連鎖が、3歳から4歳にかけて増加することを示している。

4. 陳述連鎖における関連性のタイプからの分析

さらに陳述に後続する発話の関連性の面からも分析を行った。陳述に後続する関連発話をその内容から概観し、「繰り返し」「yes/no応答」「訂正」「追加」「発話に対する評価」「感情表現」「その他」の7つのカテゴリを設定し、これに基づいて分類した (分類の際のα係数は、0.89)。このうち、「繰り返し」「yes/no応答」は、新しい情報を付け加えていない単純な応答であり、「訂正」「追加」は、何らかの新しい情報を付け加えている応答であることから、これらそれぞれのカテゴリを合併し、「単純応答」と「新情報付加応答」とした。「発話に対する評価」「感情表現」「その他」は頻度が非常に少なかったので分析からは除いた。

これらの陳述に対する関連反応のタイプの違いが、陳述開始発話に始まる2ターン発話連鎖にどのような影響を与えるのかを確かめるために、発話連鎖の初めの関連反応のタイプによって、「陳述 → 単純応答 → 関連反応」

Table 8 単純応答と新情報付加応答を含む連鎖の個人あたり平均出現数

	3歳児	4歳児
S[I]→単純応答→関連反応	3.22	3.53
S[I]→新情報付加応答→関連反応	2.00	5.47
合計	5.22	9.00

というタイプと「陳述→新情報付加応答→関連反応」というタイプに分けて、それぞれに該当する例を集計した (Table 8)。この該当数に対して反応タイプ(2)×年齢(2)の2要因分散分析を行った。その結果、反応タイプ×年齢の交互作用が有意であった ($F(1, 22) = 4.30, p < .05$)。この交互作用に対して単純主効果の検定を行ったところ、「陳述→新情報付加応答→関連反応」タイプにおける年齢差のみが有意 ($F(1, 44) = 5.67, p < .05$)であった。このことは、陳述発話に対して新情報を付加して応答を行うことで、さらに相手からの関連反応を引き出すケースが、3歳から4歳にかけて増加することを示している。

またS[I]→S[R]→S[I]という連鎖パターンの2番目の発話 (S[R]) の74.5%が単純応答であり、S[I]→S[R]→S[R]という連鎖パターンの2番目の発話 (最初のS[R]) の71.4%が新情報付加応答であった。このことと以上の結果を考え合わせると、陳述に対して単純応答をすることでS[I]→S[R]→S[I]という連鎖パターンが形成されやすく、陳述に対して新情報付加応答がなされるとS[I]→S[R]→S[R]という連鎖パターンが形成されやすいこと、そして、後者のパターンにおいてのみ発達の変化がみられることが示されたといえよう。

考 察

本研究は、幼児期の子どもたちが、仲間との会話を維持するために、自己の発話をどのように相手の発話と関連させているのかを検討するものであった。そのため、本研究の第1の目的として、話し手の発する発話と聞き手側の反応との関連性が、話し手の発話の種類や、会話に参加している子どもの年齢によってどのように異なるのかを検討した。

まず3, 4歳児の会話の中の発話を4つの発話機能に分け、それらの発話の後で返される聞き手側の反応が、先行する話し手の発話と関連したものであったのか否かを検討した。これは1ターンの発話交換の構成を確かめることに相当する。その結果、全般的に聞き手は関連した反応を返すことが多いが、情報を提供する発話である陳述発話に対してだけは先行発話と関連していなかったり、無反応だったりすることが多かった。年齢による変化も検討した結果、3歳から4歳にかけて聞き手側の関連反応は全般的に増加するが、細かく見てみると関連反

応が明確に増加したのは、話し手が陳述を発話した場合に限られていた。

分析の際の発話連鎖の長さをもう1つ伸ばし、話し手の発話に対して聞き手が返答を行い、さらに話し手がどのような反応をするのかをまとめてみた。これは2ターンの発話交換の構成を確かめていることに相当する。聞き手の返答に話し手が関連した反応を返すケースは、3歳児よりも4歳児において増加するものの、この場合も興味深いことに、最初に陳述で始まる連鎖においてのみこの増加が見られた。

これらのことから、陳述発話には概して関連反応よりも非関連反応が続くことが多く、ターンが形成されにくい、3歳から4歳にかけてこの陳述発話に対しても関連した反応が後続することが多くなること、また陳述に対する返答にも関連した反応が後続しやすくなることが見出されたとまとめられよう。一方、ターン数の分析において3歳児よりも4歳児において増加したのは、2ターン以上の長い連鎖においてのみであった。このことと、上記の関連反応の年齢増加が陳述に始まる発話連鎖においてのみ得られたことと考え合わせると、2ターン以上の比較的長い連鎖が4歳児において増加したのは、陳述に始まる発話連鎖において関連した発話が引き続くケースが多くなるためであると考えられよう。

一方、情報を要請する発話である質問には、さきに述べた陳述とは対照的に、非関連反応よりも関連反応が続くことが多く、約80%の質問に関連した反応が返されていた。しかしながら、質問においては関連・非関連反応のいずれにおいても年齢的な差異は見られなかった。Ninio, & Bruner (1978) や Bruner (1983/1988) で示されているように、ラベルの獲得の際の儀式的な応答において、広範に質問-返答ペアが用いられることなど、質問に対する返答は日常生活の中でルーチン化している。これらの日常的ルーチンを通して、Steffensen (1978) が指摘するように、質問に対して何らかの返答をする傾向は早期に形成されるのであろう。そのため、3歳から4歳にかけて質問に対する返答には年齢差が見出されなかったのではないかと。

要求においては、陳述と同じように数値的にはやや関連反応が増加する傾向にあったが、有意な年齢差は得られなかった。また、要求の種類も「見て」という要求に偏る傾向があった。また、申し出では頻度がとても低く、意味のある結果を得ることはできなかった。そのため、本研究で得られた、陳述以外の発話では、聞き手の反応における関連性には年齢差がないという結果を一般化するには一定の留保が必要であろう。今後、より収集発話数を増やしたり、バラエティに富んだ要求や申し出の発話が出やすいような状況設定を行った上で、この点に関してさらに検討する必要がある。

本研究の第2の目的は、2つの発話間の関連性の検討を超えて、連鎖パターンをより詳細に分析することであった。本研究では上記のように、後続の反応との関連性に年齢的な変化が見られたのは陳述発話およびそれに対する返答のみであったので、連鎖パターンの検討も陳述に限定して行った。

この陳述に始まる返答連鎖パターンを発話機能の面から見てみると、「陳述→返答→陳述 (S[I]→S[R]→S[I])」という連鎖パターンと、「陳述→返答→返答 (S[I]→S[R]→S[R])」という連鎖パターンが多かったが、年齢差が見られたのは後者であった。また、陳述に後続する発話の関連性の面から見てみると、「陳述→単純応答→関連反応」と「陳述→新情報付加応答→関連反応」とでは、後者のみに年齢差が見られた。この年齢差が見られた「陳述→返答→返答」と「陳述→新情報付加応答→関連反応」とは多くの共通する発話連鎖を含んでいるので、概略的にみて年齢差が見られたのは「陳述→新情報付加応答→返答」というパターンであると言える。「陳述→単純応答」という連鎖パターンがSacks, Schegloff, & Jefferson (1974) のいう隣接ペアをなしており、最初の話し手と次の話し手が明確な非対称的な関係性を有しているのに対し、この「陳述→新情報付加応答→返答」というパターンは、最初の話し手と次の話し手がいずれも後続の返答を引き出すという点から、明確な非対称性を持たないということが特徴的である。

Stubbs (1983/1989) は、開始発話 [I], 返答 [R], 返答/開始発話 [R/I], フィードバック [F] などの発話交換単位を設定して談話分析を行っている。上記の新情報付加応答は、返答でありながら次の返答を引き出すことを考えると、その多くがStubbsの言う [R/I] に相当するのではないかと考えられる。また、McTear (1985) は、発達の初期には単純なトピックを開始し、これに反応することはできても、時間的にも継続せず短時間で終了してしまうが、子どもたちが先行するターンに反応し、同時に次の反応の機会を提供する発話を行うことができるようになると、ターンが長く継続できるようになるのではないかと述べ、[IRIR] という交換構造から、[IR/I R/IR] 等の交換構造への発達を仮定している (McTear, 1985, pp. 148-149)。本研究で見出された、3歳期から4歳期にかけて増加する「陳述→新情報付加応答→返答」というパターンは、Stubbsの記述方法では、[IR/IR] であると考えられ、McTearの仮定した発達の変化を支持するものと思われる。

また、Takahashi, & Matsuzaki (1992) は、3-5歳児のふり遊びでの会話を分析し、「転換 (turnabout)」が年齢とともに増加することを見出した。この「転換」とは、「相手の発話にそって筋書きを進展させたり、方向転換させる発話」と定義されているが、「相手からのメッ

セージを了解したうえで、さらに自己の新しい内容を盛り込み、返信するのが『転換』である」(高橋, 1993, p. 159) ともされているように、本研究で見出された新情報付加応答と実際には共通する発話も多く含まれていると思われる。そのため、Takahashi, & Matsuzaki (1992) の見出した、3歳から5歳にかけて「転換」が増加する現象と、本研究で得られた結果は、部分的に同じ発達の変化をとらえたものなのかもしれない。本研究では、発話の連鎖を問題とすることによって、この発達の変化を、「陳述→単純応答→陳述」と「陳述→新情報付加応答→返答」の両者のうち、後者の増加として記述することができた。これを子どもの遊びの観点から考えてみると、一方が情報を提供し他方が承認したり反対したりするスタイルと、互いが互いの意見にコメントを交わして会話を進めるというスタイルとの差異と言い換えることができよう。このような会話スタイルの変化は、この時期の平行遊びから共同遊びへの変化にも関係しているのではないだろうか。このような遊びの内容の側面との関係も、今後検討していく必要があるであろう。

文 献

- Bloom, L., Rocissano, L., & Hood, L. (1976). Adult-child discourse: Developmental interaction between information processing and linguistic knowledge. *Cognitive Psychology*, 8, 521-51.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1984). Development of topic manipulation skills in discourse. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 350-358.
- Bruner, J.S. (1988). 乳幼児の話しことば (寺田 晃・本郷一夫, 訳). 東京: 新曜社. (Bruner, J.S. (1983). *Child's talk*. Oxford: Oxford University Press.)
- Corsaro, W. A. (1977). The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children. *Language in Society*, 6, 183-207.
- Dore, J. (1977). Oh them sheriff: A pragmatic analysis of children's responses to questions. In S. Ervin-Tripp, & C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child discourse* (pp.139-163). New York: Academic Press.
- Garvey, C. (1975). Requests and responses in children's speech. *Journal of Child Language*, 2, 41-63.
- Garvey, C. (1977). Contingent queries. In M. Lewis, & L. Rosenblum (Eds.), *Interaction, conversation, and the development of language* (pp.63-94). New York: John Wiley & Sons.
- Garvey, C., & Hogan, R. (1973). Social speech and social interaction: Egocentrism revised. *Child Development*, 44, 562-568.

- Gottman, J. M., & Parkhurst, J. T. (1980). A developmental theory of friendship and acquaintance-ship processes. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 13* (pp.197-253). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Hulit, L.M., & Howard, M. R. (1996). *Born to talk: An introduction to speech and language development* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Keenan, E. O. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1, 163-183.
- Krippendorff, K. (1989). メッセージ分析の技法 (三上俊治・椎野信雄・橋元良明, 訳). 東京: 勁草書房. (Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, California: Sage Publications.)
- McTear, M. (1985). *Children's conversation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Mueller, E. (1972). The maintenance of verbal exchanges between young children. *Child Development*, 43, 930-938.
- Mueller, E., Bleier, B., Krakow, J., Hegedus, K., & Cournoyer, P. (1977). The development of peer verbal interaction among two-year-old boys. *Child Development*, 48, 284-287.
- 無藤 隆・横川ひさえ. (1993). 認知発達研究におけるプロトコル分析. 海保博之・原田悦子 (編), *プロトコル分析入門* (pp. 221-241). 東京: 新曜社.
- Ninio, A., & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Piaget, J. (1968). *臨床児童心理学: I 児童の自己中心性*. (大友 茂, 訳). 東京: 同文書院. (Piaget, J. (1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant* (3rd ed.). Paris: Delachaux & Niestlé.)
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Shatz, M., & O'Reilly, A. W. (1990). Conversational or communicative skill? A reassessment of two-year-old children's behavior in miscommunication episodes. *Journal of Child Language*, 17, 131-146.
- Steffensen, M. S. (1978). Satisfying inquisitive adults: Some simple methods of answering yes/no questions. *Journal of Child Language*, 5, 221-36.
- Stubbs, M. (1989). *談話分析* (析南出康世・内田聖二, 訳). 東京: 研究社出版. (Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis: Sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell.)
- 高橋たまき. (1993). *子どものふり遊びの世界*. 東京: プレーン出版.
- Takahashi, T., & Matsuzaki, Y. (1992). Developmental trends in play speech of preschool children. *Japanese Psychological Research*, 34, 135-147.
- Van Hekken, S., & Roelofsen, W. (1982). More questions than answers: A study of question-answer sequences in a naturalistic setting. *Journal of Child Language*, 9, 445-460.

付記

本研究の一部は、日本発達心理学会第8回大会において発表した。会話データ収集にご協力いただいた、広島大学附属幼稚園の先生方と園児のみなさんにお礼申し上げます。

Fukada, Shozo (Faculty of Education, Hiroshima University), Kuramori, Mihoko (Graduate School of Education, Hiroshima University), Kosaka, Keiko (Graduate School of Education, Hiroshima University), Ishii, Fumiko (Nakamura Hospital) & Yokoyama, Jun'ichi (Kitakyushu City Hall). *Conversation Maintenance among Preschoolers: An Analysis of Communication Sequences*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 1999, Vol.10, No.3, 220 - 229.

This study examined how children adjust their speech to the preceding words of partners, to maintain conversations. Fifty 3- and 4- year old children were observed during pair-play. Children's utterances during an 8-minute pair-play were transcribed and classified into 8 categories: 4 speech functions (offer, command, statement, and question) and the replies to each of them. All utterances were further assessed as to whether they were followed by related responses or unrelated responses. The results showed that the number of related responses to "statement" developmentally increased and dominated over that of unrelated responses. Similarly, responses related to "reply to statement" also showed an increase with age. Analysis of two-turn speech sequences begun by a "statement" showed greater frequency with age only for the "statement-reply-reply" sequence. This type of sequence occurred when a "statement" was replied to with new information. Our results indicated that children acquire their ability to maintain longer dialogue by increasing related utterances not merely relying to their partner's words but also providing new information which elicits partner's further responses.

[Key Words] Preschoolers, Conversation, Speech, Discourse analysis, Communication, Language development

1998.7.1受稿, 1999.11.29受理

特集の企画にあたって

『発達心理学研究』の特徴の一つとして「意見論文」の欄が設けられていることがあげられる。この欄は第1巻1号以来、各号に設けられているものであり、これまで「研究のあり方」「研究計画及びデータ分析の方法」「研究論文と審査のあり方」などのテーマについての意見論文が掲載されてきた。また、「震災と発達心理学」「発達心理学と研究者倫理」といった特集も企画されてきた。各号に掲載された意見論文はいずれも興味深く、日本発達心理学会の進むべき方向や個々人の研究のあり方について重要な示唆を与えてくれると考えられる。しかし、意外にも掲載された研究論文に対する意見論文が少ないことに気づかされる。編集のあり方を検討するために常任編集委員会の中に設けられた「編集小委員会」でもその点が指摘された。上に掲げたテーマについて今後も議論を深める一方で、掲載された論文から我々が何を学び、今後どのような研究を進めていくかという点に関する具体的議論も必要であると考えられる。

このような観点から、今回、学会賞を受賞した高橋 登氏の「幼児のことは遊びの発達：“しりとり”を可能にする条件の分析」(発達心理学研究, 8, 42-52)を取り上げ、高橋氏の論文に対する意見論文の執筆を4名の方に依頼した。短い期間にもかかわらず快く執筆をお引き受けくださったことに感謝したい。また、これをきっかけとして今後も学会賞を受賞した論文に限らず、掲載された論文や大会のシンポジウムで取り上げられたテーマなどについて多くの意見論文が投稿され、『発達心理学研究』紙上での活発な議論が展開されることを期待したい。

日本発達心理学会機関誌編集委員会委員長 本郷 一夫

かな文字の読みの習得としりどりの発達

大六 一志

(武蔵野女子大学人間関係学部)

かな文字の読みの習得にとって、音韻意識、すなわち、語の音韻的側面に注意を向ける能力の発達が前提となっていることは、すでに繰り返し報告されてきている(天野, 1970, 1986, 1988; 大六, 1995)。それでは、音韻意識自体はどのように発達してくるのであるか。これは発達の因果関係を明らかにしようとする者にとっては興味ある問題である。高橋氏の“しりとり”論文(高橋, 1997)は、この音韻意識の発達過程に、子どものしりとり遊びの分析を通してせまったものである。

本稿ではこの高橋(1997)をもとに、かな文字の読みの習得と音韻意識としりどりの関係について考察する。

1 しりとりが先でかな文字の読みが後か?

音韻意識がかな文字の読み習得の前提となり、しりとりが音韻意識の発達に一役買うとすると、しりどりの技能がかな文字の読み習得に先行するように思われる。実際、高橋(1997)は、“子ども達はことば遊びの活動に最初は周辺的に参加して行く中で音韻意識が高まって行き、(中略)こうして獲得した音韻意識を支えとしてかな文字の読みの習得が可能になる、といった過程をたどるのではないか”(p. 51)と述べている。

しかし、詳細に検討してみると、実験2より、しりとりが可能になるためには語尾音の抽出が可能になってい

る必要があることが示されている。一方、かな文字の読みの習得については、語頭音の抽出が可能になっている必要があることが示されている(天野, 1986, p. 244; 天野, 1993, pp. 43-45)¹⁾。語頭音の抽出は語尾音の抽出よりも容易であることが知られているので(例えば、天野, 1986, p. 134)、実はかな文字の習得が可能になる方が、しりとりが可能になるよりも早いことが示唆される。

また、文字の習得と音韻意識は、単に後者が前者の前提となるという関係ではなく、文字を習得すると今度はそれが音韻意識の発達を促進するように働き、両者は相互に作用し合いながら発達していくと考えられている(天野, 1988, p. 152)。このことも合わせて考えると、文字習得が音韻意識を高め、しりどりの技能を促進するという影響の方向も考えられるであろう。実際、特殊音節表記の習得を通じて音韻意識が音節単位からモーラ単位に再編成されるという報告がある(無藤, 1986; Takahashi, personal communication)。

以上より、月並みな結論であるが、文字の習得と音韻意識としりとりとは、三つ巴で相互に他の発達を促進し

1) 筆者自身は、語頭音の抽出はかな文字の読みの習得にとって必要不可欠とは考えていない。むしろ、語頭音の抽出は、個々の文字の読みの習得に促進要因として作用していると考えている(大六, 1995, 1999)。

合いながら発達していくと考えられる。ただし、文字の習得と音韻意識とが相互作用し始める前にも原始的な読みが存在し(天野, 1999; 大六, 1999), また、音韻意識が発達していなくても意味的ヒントをもらうことによってしりとりへの参加は可能である(無藤, 1986, p. 228; 高橋, 1997, p. 48)。したがって、重要なことは、文字が先か、しりとりが先かということではなく、文字習得はどのレベルから音韻意識といかなる相互作用を開始するか、また、しりとりはどのレベルから音韻意識といかなる相互作用を開始するのか、ということだと言えよう。そして、以上の知見をまとめると、しりとりは語尾音抽出が可能になった時点から音韻意識との相互作用が始まり、文字習得は語頭音抽出が可能になった時点から音韻意識との相互作用が始まると考えられる。

2 語頭音の抽出は特殊か?

高橋(1997)の実験3では、語頭音の抽出、語尾音の抽出と、しりとり技能、読字レベルとの関係が調べられている。それによると、語尾音の抽出は、しりとり技能、読字レベルのいずれとも相関を示しているが、語頭音の抽出はいずれとも相関が見られていない。そこで、“語頭音の抽出は本実験で実施された他の音韻分析課題に比べると容易であり、この課題が測定している音韻意識はしりとりや文字の読みに直接結びつくものではないと考えられる”(p. 50)と述べられている。

これに対し、すでに述べたように、かな文字の読みの習得については、語頭音の抽出が可能になっている必要があることが示されている(天野, 1986, p. 244; 天野, 1993, pp.43-45)。これは、語頭音が抽出できない子どもの読字数はほぼ0で、語頭音が抽出できて以降の子どもに読字数の増加が見られることを意味している。こう考えると、語頭音の抽出と読字レベルの間に相関が見られてもよいはずである。なぜ高橋(1997)では相関が見られなかったのだろうか。

高橋(1997)のTable 5から憶測するに、おそらく大半の被験児は、かな文字の読み習得に必要な語頭音抽出のレベルを、すでに達成していたものと考えられる。つまり、語頭音抽出と文字の読みは関係なかったのではなく、語頭音抽出が文字の読みに関する段階をすでに越

えた子どもたちが被験者だった、というのが真相であろうと考えられる。

もう一つの可能性として、語頭を抽出する能力がなくても、何らかの方略によって語頭音抽出課題は解けてしまうということも考えられる。何らかの方略とは、例えば文字を、語の音を表す文字としてでなく、自分の名前や何かの対象を表しているものとして、意味の方略で覚えることがあるように、語頭音も意味の方略で覚えているということがあり得るのかもしれない。

文献

- 天野 清。(1970). 語の音韻構造の分析行為の形成とかな文字の読みの学習. *教育心理学研究*, 18, 76-89.
- 天野 清。(1986). 子どものかな文字の習得過程. 東京: 秋山書店.
- 天野 清。(1988). 音韻分析と子どものliteracyの習得. *教育心理学年報*, 27, 142-164.
- 天野 清。(1993). 子どもの読みの習得過程についての発達の・実験的研究. 平成4年度文部省科学研究費一般研究(B)研究成果報告書.
- 天野 清。(1999). 子どものかな文字の読み書き習得における音節分析の果たす役割——大六一志著論文に対する反論. *心理学研究*, 70, 220-223.
- 大六一志。(1995). モーラに対する意識はかな文字の読み習得の必要条件か?. *心理学研究*, 66, 253-260.
- 大六一志。(1999). 個々のかな文字の読み, 単語文字列の意味理解, 音節分析——天野氏の反論に対する見解. *心理学研究*, 70, 224-227.
- 無藤 隆。(1986). 文化的学習の理論を目指して: 前読み書き能力の獲得. 日本児童研究所(編), *児童心理学の進歩* Vol. 25 (pp.209-234). 東京: 金子書房.
- 高橋 登。(1997). 幼児のことば遊びの発達: “しりとり”を可能にする条件の分析. *発達心理学研究*, 8, 42-52.
- Takahashi, N. (personal communication). From syllable to mora: Developmental changes in phonological awareness through learning the kana script among Japanese children.

1999. 9.29 受稿, 1999.10.26 受理

発達研究における因果関係特定的研究への方途—高橋(1997)論文へのコメント

内田 伸子

(お茶の水女子大学人間文化研究科)

天野(1986, 1988)により、子どものかな読みの習得の前提として音韻的意識の役割が重要であることが指摘

されて以来、かな文字読みと音韻的意識の関連についての研究が多く行われてきた。

このようなかな文字読み習得研究の流れの中で、高橋登氏はかな文字読みと音韻意識をめぐって精力的に研究を進められ、学会誌の原著論文として、また、諸学会での口頭・ポスター発表や読み書き能力の発達に関するシンポジウムなどで、研究成果を発表され、提言や展望を積極的に語ってこられた方である。氏の書かれるすきのない論理展開の論文を読み、シンポジウムなどでつばを押さえた切れ味のよい発言を聞くにつけ、高橋氏は、注目せずにはいられない研究者の一人である。

この領域についての高橋氏の研究の中で、『発達心理学研究』に掲載された「幼児のことは遊びの発達：“しりとり”を可能にする条件の分析」論文は、音韻意識を“しりとり”遊びという活動の視点から取り上げ、音韻意識の特質を明らかにして、かな文字読みへの関連のメカニズムを探ろうという意欲的なものである。雑誌が手元に届いたときに一読して、氏の一連の研究の中でも秀逸なものと感じを受けた。意見論文を書く機会が与えられ、今また読み返してみても、そのとき受けた感銘が鮮やかに蘇る。方法の確かさと手堅さ。すきのない分析・論証過程を経て導き出された知見の興味深さ。優れた論文を読んだときに味わうすがすがしさをまたも味わった。

この論文で特に優れているのは、実験研究を一つ一つ積み重ねている点である。単に積み重ねたというのではない。積み重ね方にすぎない。無駄もない。博士論文の審査や学会誌の投稿論文の査読にかかわるとき、筆者がいつも気になるのは、一つ一つの研究の積み重ね方である。欲張りすぎて多くの変数を詰め込んだため結果がクリアでなくなったり、魔がさしたとしか思えないような回り道や落とし穴に迷い込み、そこから出てこれなくなって論旨の一貫性や統括性が失われる。論文構成の柱となる研究同士が日記のように羅列されただけで、うまくつながっていないから結論部で導かれた理論やモデルはすぐに破綻してしまう。

高橋論文は、このような「日記」風の論文とは対極をなしている。研究の出発となる問題意識がきわめて明確であり、問題を解くための実験の組み立て方が上手である。これが実験をつなぐ論理の明快さをもたらしている。導かれた知見は、かな文字読み習得と音韻意識の関係についての論考を前進させる意義が大きいものである。

高橋論文では、音韻意識とかな文字読みの習得の関係について検討するのに、“しりとり”遊びという「活動(activity)」に着眼した。しりとりについては、すでに無藤(1986)、波多野・稲垣(1992)らの優れた知見がある。特殊音節が語尾にくる単語(例：キンギョ)の最後の音韻としてギョを抽出するかヨを抽出するかの違いが起こるのは、すなわち、しり通りの遊び方が変化するの、かな文字読みの習得と関連しているという。では、両者の因果関係はどのようなものか。

この問題を明らかにするには、しりとりにおける「音韻意識」の質の解明が必要になる。質の解明は発達過程の詳細を知ることが手掛かりになる。音韻意識がどのようにして形成されるのかを明らかにするために、しりとりを可能にする条件の解明から着手しようという問題意識の導入部は、読む者に、この問題をどうやって解いたのか、そして、どんな答えが導かれたのかという、緊張感と期待とを抱かせる。この問題の解明のために、高橋は教授実験パラダイムを導入し、また、課題構成に工夫を凝らし、成功した。「なるほど」と、納得できる結末である。

本研究の知見のうち、注目されるのは、第1に、年少児は言葉の音韻的側面を意識化するのが難しいということから、音韻意識が加齢にともない形成されるという点、第2に、しりとり活動を支えているのは語尾音が手掛かりになって検索される心的辞書が再編されているかどうかであり、語彙の量は問題にならないという点、第3に、語頭音抽出はかな文字読みの習得と直接関連するものではない点である。

これらは、音韻意識とかな文字習得の関係に関する天野の一連の知見(1986, 1988)を洗練させたことで評価できる。しかし、所記の目的を越えての貢献として、語彙獲得の制約説をめぐる議論(例：Woodward, & Markman, 1997)にも一石を投じたものと見なせよう。しりとり活動を支える要因を確認する試みを通して語彙カテゴリーや心的辞書の形成に複数の次元が関わることを示唆しているからである。これらの知見は、語彙獲得は対象物とラベルの双方に関わる複数の次元により重層的に制約されており、さらに、命名対象の領域や環境からの入力(年齢)の変数により制約次元の強さが異なって顕現するという仮説(Imai, 1999; Uchida, & Imai, 1999)を支持・補強する証拠と見せるからである。

さらに、実験では実生活で与えられるものと類似した援助として、次に何を言ったらよいかについて意味的なヒントを与えたところ、音韻抽出が困難な年少児でも、しりとりができるようになることを示した。この知見の意味については高橋氏とは少し異なる考え方ができる。この知見は実生活の中で、期せずして、年少児の発達の最近接領域に働きかける適切な方法を使って(しまつて)いることを示唆するという点で興味深い。年少児であっても、ヒント(意味)を与えられれば“しりとり”ができるということは、しりとりは音韻意識を媒介せずに行うことができると思われる。すなわち、子どもがしりとりに従事していても、かな文字読みに直接関連をもつ活動をしているとは限らないのである。

年少児は認知的処理資源(情報処理容量)が小さいことから、この実生活で与えられるものに類似したヒントを与えることが、年少児の音韻への注意をかえってそら

すことになると考えられ、音韻意識の形成に与る面の発達を遅らすことにはしなないだろうか。ワーキング・メモリ内での言語処理は符号化とは別の処理過程である(高橋, 1996)ことから考えても、ヒントによって意味処理が活性化されることにより音韻抽出が難しくなると考えられるからである。またこのことは、子どもは日常の遊びに従事することを通して様々な認知機能は発達するが、その過程は“完成”という頂に向かって順序よく段階的に進むのではなく、ゆきつもどりつしながら進んでいくことの表徴として興味深い。

こうして高橋氏は“しりとり”遊びの活動において使われている音韻意識のうち、かな文字読みの習得の前提になる側面とならない側面があることを見だしていった。今後、かな文字読み習得と音韻意識のどの側面がどう因果的に関係するかについての因果関係特定のな実証研究を行うことにより、より包括的な理論構築が期待される。

文献

- 天野 清. (1986). 子どものかな文字の習得過程. 東京: 秋山書店.
 天野 清. (1988). 音韻分析と子どものliteracyの習得. *教育心理学年報*, 27, 142-164.

波多野 誼余夫・稲垣 佳世子. (1992). 幼児の音韻意識——その2. しりとりを通して. *日本心理学会第56回大会発表論文集*, 813.

Imai, M. (1999). Constraint on word-learning constraints. *Japanese Psychological Research*, 41 (1), 5-20.

無藤 隆. (1986). 文化的学習の理論を目指して: 前読み書き能力の獲得. 日本児童研究所(編), *児童心理学の進歩*, Vol. 25 (pp. 209-234). 東京: 金子書房.

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——縦断研究により分析. *教育心理学研究*, 44, 166-175.

Uchida, N., & Imai, M. (1999). Heuristics in learning classifiers: The acquisition of the classifier system and its implications for the nature of lexical acquisition. *Japanese Psychological Research*, 41 (1), 50-69.

Woodward, A. L., & Markman, E. M. (1997). Early word learning. In W. Damon, D. Kuhn, & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 2 (pp. 371-420). New York: John Wiley, & Sons, Inc. 1999. 7.27 受稿, 1999. 11. 8 受理

発達研究における深化と拡大: 高橋(1997)論文を読んで

高橋 たまき

(帝京平成大学情報学部)

高橋登氏の論文を読んで考えたこと、およびそこから派生して感じたことを、3つの側面に分けて以下に記してみたい。

1. しりとりに含まれる複合的要因の把握

一見たわいがないようにみえる子どもの遊びは、深く立ち入って追求すると、見かけほど単純ではないことを知る。このことは、ことば遊びについても例外ではない。高橋登氏論文が、子どもの遊びに関心をもつ研究者たち、さらには発達研究に携わる研究者たちに与えたインパクトを、次の3点にまとめることができる。第1に、“しりとり”には、複数の異なる音韻意識が関与していることを明らかにした点、第2に、これら複数の音韻意識や、他のしりとりに関連しそうな要因間の相互関係を、3つの実験を通して丁寧に綿密に検討した点を指摘することができる。そして第3に、第1・2点と関連するが、1つの実験によって解明された知見から、新しい問題を生成して次の実験で検討するという、粘り強さと探求心が発揮

されている点である。第3のインパクトの例としては、たとえば、実験1における「絵カード課題」と「語彙課題」での結果を踏まえて、実験2において新たに「語尾課題」と「選択課題」をもうけ、“しりとり”への関与が想定される音韻意識を一層詳しく検討したことが挙げられる。

“しりとり”は、話しことばという聴覚言語を素材として遊ぶ遊びである。著者が言うように、“しりとり”を正しく遂行するためには、刺激語(実際の遊び場面では、先行する番の仲間から提示された単語)の意味的な側面を抑えて、音韻的な側面に着目する必要がある。ここで興味があるのは、実験1の「絵カード課題」における誤反応のパターンについてである。「援助なし条件」では、5歳(年中)児群、4歳(年少)児群とも、刺激語と類似または関連するカテゴリーの絵単語を多く選択する。「援助条件」後のポストテストにおいて、5歳児ではこの「類似・関連」タイプの誤りを犯すことが減少するが、4歳児では最初の「援助なし条件」とほぼ等しい反応水準に戻っ

てしまう。この結果は、単語が内包する「意味」への固執が、より年少児において根強いことを示すものである。単語は先ず一纏まりの意味・概念をもつ語として把握され、この纏まりが強固な枠組となって、各単語を構成する音韻が分析される。このように考えると、単語の意味・概念の獲得は、音韻分析を妨害するよりは、その基礎となる重要な活動と捉らえるべきであろう。このことは、高橋登氏論文の実験計画とは直接関係しないが、子どもの発達過程を広く問題にする上での重要な一側面として、指摘しておきたい。

2. 発達研究における要因間の相関的分析と因果的分析

高橋登氏論文において、「しりとり」に含まれる複数種類の音韻意識（語頭・語尾選択課題成績、語尾抽出課題成績）と、読字レベル（国立国語研究所に基づく、清音、濁音、半濁音、撥音、全71文字の読みのレベル）が、高い相関関係にあることが示された（実験3）。この結果から一方向的に、「音韻意識を支えとしてかな文字の習得が可能になる」というときには、慎重を要する。天野（1988）が、音韻分析と literacy 習得の関連を詳細に検討する中で、音韻分析の習得がかな文字の読みの基礎になっているが「この両者は相互作用的な関係にある」との見解を述べていることは注目に値する。読字数が増すにつれて分析行為の内面化が進行すること、かな文字の読みを習得する際の活動そのものが、音韻分解・抽出の習得・発達に積極的に寄与することの、天野（1988）の指摘は見逃せない。しりとり遊びにおいて、かな文字の読みの習得段階が進むにつれて、単語の最後にくる音節の切り取り方が変化する（発音に基づく→拍に基づく→文字に基づく）ことを突き止めた無藤（1986）の実験や、同じく文字読みの習得段階が上昇すると文字表象を媒介とするらしい反応パターンが増加することを見いだした波多野・稲垣（1992）の実験を念頭におく必要がある。

発達研究を推進する上で、要因間の相関的分析は必要不可欠である。しかし、当該の研究領域にさらに深く立ち入り、より精度の高い知見を得るためには、「何が行動Aの発生・発達の原因か」とか、「行動Aと行動Bの影響関係はどのようであるか」を追求する因果的分析が、是非とも要求される。記述的・現象的分析から、説明的・動的・因果的・発生的分析へとのかつての Vygotsky の主張（横山、1982参照）は、今なお発達研究が進むべき方向を先導している。要因間の相関的分析を「平面的分析」、因果的・発生的分析を「立体的分析」と名付けるとすれば、時間軸を1本導入することによって、「立体的分析」がより容易になる。これまで、母子関係の研究等において「立体的分析」を行った優れた研究が公表されている（たとえば、東・柏木・ヘス、1981）。研究が一定段階に到達したならば、最終結果を得るまでに時間を要す

る「立体的分析」に挑戦すべきであろう。

3. ことばと子どもの遊び

話しことばと子どもの遊びがかかわる局面は2つある（高橋、1989）。1つは、ふり遊びにおいて communication および meta-communication のためにことばが使用される局面である。他の1つは、しりとり、早口ことば Pig Latin 「ノサ」ことば¹⁾、なぞなぞ等の遊びにおけるように、ことばそのものが遊びの「道具」として活用される局面である。ふり遊びにおけることばは、参加する子どもたちがアイディアを出し合い、協力して「ふり」のスク립トを作り上げるときの「媒介」となっている。しかし、ふり遊びを立ち上げ、進行させていくのに、ことばと同時に動作も等しく「媒介」の機能を果たしている。それに対して、ことば遊びにおけることばは、遊びの「道具」そのものであり、ことば無くしては遊びが成立し得ない。

ふり遊びの中のことばに関しては、これまでに国の内外を問わず莫大ともいえる量の研究がなされている。ことばを通してみた発達に関しては、未解明の部分を残しながらも比較的多くの知見が共有されるに至っている。他方、ことば遊びの発達に関しては、上述した無藤（1986）、波多野・稲垣（1992）、今回の高橋登氏論文の実験等が注目されるのみである。しりとりを含むことば遊びの発達研究が、今後飛躍的に増大することが切に期待される。ことばそのものを遊びの道具とするのは恐らく人間だけであるから、この人間特有の活動の側面からも精神発達の解明を目指すことは、有意義であると考えられる。

文献

- 天野 清. (1988). 音韻分析と子どもの literacy の習得. *教育心理学年報*, 27, 142-164.
- 東 洋・柏木恵子・ヘス, R. D. (1981). *母親の態度・行動と子どもの知的発達 — 日米比較研究*. 東京: 東京大学出版会.
- 波多野 誼余夫・稲垣佳世子. (1992). 幼児の音韻意識 — その2. しりとりを通して. *日本心理学会第56回大会発表論文集*, 813.
- 無藤 隆. (1986). 文化的学習の理論を目指して: 前読み書き能力の獲得. 日本児童研究所 (編), *児童心理学の進歩*, Vol.25 (pp. 209-234). 東京: 金子書房.
- 高橋たまき. (1989). *想像と現実 — 子供のふり遊びの世界*. 東京: プレーン出版.
- 横山浩司. (1982). ヴィゴツキーとその学派. 平井 久・高橋たまき (編著), *発達の諸理論* (pp. 297-318). 東京: 芸林書房.

1999.10.2 受稿, 1999.11.15 受理

1) 「ノサ」ことばとは、文を構成する一つひとつの単語について、第1音節と第2音節を切り離して、その間に「ノサ」という音を入れ、文全体をできるだけ速く、正確に言うことを競う遊びである。

研究と実践をつなぐ論文の可能性：高橋(1997)論文へのコメント

無藤 隆

(お茶の水女子大学生活科学部)

発達心理学研究第8巻第1号掲載の高橋登さんの論文「幼児のことは遊びの発達：“しりとり”を可能にする条件の分析」は学会賞にふさわしい優れたものであった。その特長はいくつかの視点でとらえられる。

第1に、その論文自体の価値である。ことば遊びがことばの習得や文字の習得に有益であることは常識の類であるが、確かにそうか、ことばや文字のどの面に有益か、逆にある種のことばの発達に依存したものなのかなどは調べられていなかった。本論文では、しりとり遊びを素材として、それが一定の音韻意識を前提としており、しかも、そこで必要な音韻意識は複数の種類があるらしいことを示した。さらに、それが音韻処理だけでなく、心的な辞書の再編成を伴うものである可能性が高いことが分かった。だがまた、そういった用意が十分に整っていない子どもでもある種の援助の下でしりとり遊びに参加することが可能であり、その参加を通してことばの発達が促される可能性を示唆した。こういった結果は、従来の直感的な議論を越えて、ことば遊びのことばの発達に対する位置づけを実証的に扱う重要な一歩を踏み出したのである。

第2の価値は、この論文が高橋さんの一連の研究の中の一こまとして持つ意味である。その一連の研究は、高橋(1999)にまとめられている。その構想はヴィゴツキーから出発して、天野(1986)の画期的な研究を元に行っているに違いないが、確実にこの分野を前進させることに成功したものである。Bryant, MacLean, Bradley, & Crossland(1990)などの英語圏での研究を参考して、日本語に移したということは明らかだが、単なる賢い追試といったものではない。何より日本語の特性を踏まえて行わなければならないからであるし、同時に、文字習得の下位要素を丁寧に測定し分析しつつ、その視野が文化的歴史的なところに及んでいるからである。もっと具体的には、仮名と漢字の双方に目を配りつつ、長期にわたる発達過程を実験的にまた調査的に解明して、作業記憶を核としたモデルを提言したことと、ことば遊びへの注目のように社会文化的条件の位置づけを行ったことである。

第3の価値として、日本での発達心理学の研究を着実にものにすることに有益であったということを挙げてよいだろう。心理学的実験や統計的分析の確実さにオーソドックスな方法論のよさを見ることが出来る。日本語の

文字習得に関心を抱き、日本語独自の問題設定を見いだそうとする姿勢自体が貴重である。だが、それは心理学としての普遍性を無視することではない。むしろ、認知心理学として正統的な枠組みを採用し、欧米の研究を十分に消化しつつ、だが同時に、日本語という素材から見えてくる独自の視点を作り出すことが高橋さんの一連の研究の主要な目的であり、成果であろう。そして、ヴィゴツキーを出発点としていることで分かるように、認知心理学の情報処理モデルを含み込んだ社会文化的な枠組みを開発して、単なるお題目を越えた、実証的な扱いを可能にしている点が貴重である。

高橋さんという一個の研究者の発展ぶりにも注目したい。学会等での多数の発表から見限り、ここに紹介した研究以外にも、例えば、絵本の読み聞かせの分析その他、保育や授業の現場に近い研究もしている。学校現場に対する臨床的な関わりもしているとも仄聞する。実証的に優れた研究を次々に発表されながら、そういった現場への関わりと実践的な研究を続けること自体、驚きと尊敬に値する。多くの研究者にとって、その両立は難しいし、時間的な忙しさや関心の方向から、どちらかに寄せざるを得ないからである。もちろん、寄ったから間違いだとか、劣っているということではない。むしろ、発達心理学の研究やその周辺の実践は多種多様な可能性があり、各々の研究者・実践者がその関心を形に出来るだけの自由な雰囲気満ちているからである。だが、仮に実証研究と実践研究とまた教育現場への関わりをのれをも追求したいとするならば、ここに好個の見本があるのである。

発達心理学という分野でも頭の回転の優れた研究者は多い。現場に張り付いて泥臭く進む実践的研究者・研究的実践者も増えてきた。欧米の研究論文を一所懸命に学ぶ人は昔からたくさんいる。だが、従来、それらはとかく分裂して、無関係であったり、時に反目することさえあり、その傾向の克服は、本学会の貢献もあって、少しずつ進んできてはいるが、まだとうてい十分とは言えない。あるいは、本質的に分裂することは仕方がないのかもしれない。どれに向くかは、能力や資質によって決まるのかもしれないからである。だが、最小限、その対話をいかにして可能にするかは繰り返し問われるべきことである。

その対話の可能性はいくつか高橋さんという研究者に

おいて見ることが出来るように思う。一つは、たとえ例外的かもしれないにせよ、いくつかの路線を並行させていける研究者が増えていくことである。本学会の大会の動向を見る限り、その希望を持つことは許されるように思える。

だが、単に並行させるのではなく、大事なことはその間の対話が一人の研究者の持つ複数の面に成り立つのかどうかである。それをあえて言えば、「志」というものではない。高橋さん自身、「心理学研究と実践とは相互規定的な関係にある。研究は実践の中でその意味が問われるし、逆に心理学研究者は研究を通じて実践の中の暗黙の理解を明確なものとして、また相対化する。」(高橋, 1999, p. 16) と述べている通りである。実践に役立つものでありたい。確かに直接に援助することはある。実証研究はそれに比べれば間接的なものだ。だが、実践での理解を解明にすることが出来れば、長い目で見ての研究の有用性を示していくことが出来る。そう述べることは簡単だ。実際に行うことは難しい。対話をあらゆるところで広げ、継続して、そこでの困難があれば、それを引き受けて、研究と実践を進めるしかない。

だが同時に、その対話が研究と実践のギャップをほんのわずかでも埋める具体的な成果を生み出すことがある。高橋(1997)のしりとりの研究論文は、その点において私は最も高く評価したいのである。音韻意識を生み出すものとしてしりとりをわざわざ取り上げなくても、テストによって音韻意識の発達は調べられる。また、日常の多数の活動環境がどのようにして音韻意識の発達を促すかなどは、環境要因を音韻意識の面や文字への接触の機

会などの適当な指標を取り(親に対する質問紙や子どもがどの程度様々なことば遊びを知っているかなどのチェック)、子どもの文字獲得の指標との関連を見ればよい。縦断研究を行えばずいぶんはっきりとするだろう。それは無論、高橋さんが進めている研究でもあるはずだ。

だが、このしりとり研究自体は特定のことば遊びの分析である。世の中にはしりとりをする子どもは多いが、あまりしない子どももだっているはずであり、だからといって、ことばの獲得が遅れるはずもない。別な活動をしているはずだからである。つまり、この論文はヴィゴツキー的な意味での活動の実験的分析なのである。社会文化的な活動の中の認知過程の実証的解明である。それは情報処理過程が現実の社会的実践においてどのように現象しているかを示す重要な一歩なのである。この論文において、我々は、実証研究が実証性を保持しつつ、実践に近づくよきモデルを得たのである。

文 献

- 天野 清.(1986). *子どものかな文字の習得過程*. 東京: 秋山書店.
- Bryant, P. E., MacLean, M., Bradley, L. L., & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Developmental Psychology*, 26, 429-438.
- 高橋 登.(1997). 幼児のことば遊びの発達: “しりとり”を可能にする条件の分析. *発達心理学研究*, 8, 42-52.
- 高橋 登.(1999). *子どもの読み能力の獲得過程*. 東京: 風間書房.

1999.10.27受稿, 1999.12.13受理