

子どもとの注意を共有するための母親の注意喚起行動：おもちゃ遊び場面の分析から

矢藤 優子

(大阪大学大学院人間科学研究科)

母子間における「注意の共有 (joint attention)」は、認知的発達にも情緒的発達にも重要な役割を果たすものである。その注意の共有には、指さしや提示など母親の注意喚起行動のありかたが大きく関わっている。本研究は、20～22カ月齢の幼児とその母親を対象とし、数種類のおもちゃを用いた自由遊び場面における母親の注意共有方略(応答/転換)や手段(提示/例示/手渡し/指さし)、それに対する子どもの反応を明らかにすることを目的としてなされたものである。その結果、母親は「転換」よりも「応答」によって子どもに働きかけることが多く、「応答」と「転換」ではその際に伴う発話や用いる手段に違いがみられた。「応答」では「命名」や「使い方の教示」などの情報提供的な発話が、「転換」では指示的な発話がより多く伴っており、「転換」では「応答」に比べ「提示」がより多く用いられていた。母親の「転換」は半数が子どもの「無視・拒否」という反応を受けたが、手段別に見ると「指さし」や「手渡し」という手段による母親の「転換」は子どもの反応をより多く引き出し、「言葉のみによる転換」は子どもに拒否・無視されることが多かった。「転換」が成立した場合も、その後の注意共有は子どもを開始者としたものよりも継続時間が短く、注意を共有する目的としては「転換」は有効な方略ではないことが明らかとなった。

【キー・ワード】注意喚起行動, 注意の共有, 母子相互作用

問 題

私たちは、話し相手が何を見ながら話しているのか、何を指さしたのかを理解し、そちらへ自分も注意を向けることができる。また、今自分が話題にしようとしているものを相手に見せたり、手渡したりしてその対象に注意を向けさせようとすることもある。そのように、他者が注意を向けている対象に自分も注意を向けたり、ある対象へ他者の注意を向けさせることによって、他者と同一対象についての注意を共有することを「注意の共有(joint attention)」という。ある対象を媒介としたコミュニケーションをとるためには、他者と注意を共有することがまず必要であり、その点で注意の共有は非常に重要な能力である。今日に至るまで、人は生後いつ頃からこのような注意の共有を行うことができるのか、また、どのような発達の筋道をたどるのかに関して多くの関心が寄せられ、研究が積み重ねられてきた。Butterworth, & Jarrett (1991)によると、乳児は生後6カ月頃から大人の視線をモニターしてその方向を見るようになり、18カ月までには自分の視野の外にあるものさえも追視できるようになる。また、他者との注意を自発的に共有するための指さしや提示などのジェスチャーも12カ月頃までに獲得する(Leung, & Rheingold, 1981; Murphy, & Messer, 1977)。親と子どもが注意を共有することの意義は、おもに子どもの初期の言語発達や認知的能力の発達という点から

論じられてきた(Dunham, & Dunham, 1992; Harris, Jones, & Grant, 1983; Rocissano, & Yatchmink, 1983; Tomasello, Mannle, & Kruger, 1986; Tomasello, & Todd, 1983など)。なぜなら、子どもが新しい単語を習得したり、対象についての知識を得るためには、大人が教えてくれた単語が指示する対象を環境の多くの刺激の中から特定し、それに対する注意をその大人と共有することが前提となるからである。実際、母子の注意共有時間が長いほど子どもの語彙量が多く(Tomasello et al., 1986; Tomasello, & Todd, 1983)、母親の発話量も増加すること(Tomasello, & Farrar, 1986)が明らかにされている。その点から、注意の共有は言語的相互作用の土台になるものと考えられる。

さらに、注意を共有するために、子どもが既に注意を向けている対象に合わせて自分も注意を向けるか、子どもが注意を向けている対象とは別のものに母親が注意を向けさせようとするか、という違いが重要な意味を持ち、それが子どもの言語発達に影響を及ぼすことが報告されている(Dunham, Dunham, & Curwin, 1993; Tomasello, & Farrar, 1986など)。Tomaselloらは、子どもが注意を向けている対象に合わせて母親が言及する場合、その子どもはのちの言語発達が早く、子どもが注意を向けていない対象について言及することの多い場合、その子どもは言語発達が遅いことを示した。また彼らは、子どもが見ている対象の名前を教えたときのほうが、子ども

が見ていない対象を提示して命名したときよりもその単語をよく覚えることを示した。

しかし、注意の共有の重要性は、このような認知的側面ばかりではなく、情緒的側面においても認められている。Mundy, Kasari, & Sigman (1992) は、子どもが大人との注意共有のための指さしや提示などのジェスチャーを行う際には、「ポジティブな感情の表出」がなされていることを示し、それは注意共有が「注意」を共有すると同時に「ポジティブな感情」、「興味」、「関心」の共有を行っていることを示しているとして述べている。その点から別府 (1996) は、従来の注意共有に関する実験的な研究方法に対し、注意を共有する対象となるターゲット刺激が子どもにとって「ポジティブな感情を抱くに値する」ことを重要視している。注意の共有は、母子の情緒的交流の場を提供するものとしての役割をも担っていると考えられる。

遊び場面で母親がおもちゃについて言及しているとき、母親はそのおもちゃを振り動かす、操作してみせる、など注意共有を維持するための行動も頻繁に行っている (Messer, 1978)。母親の、注意を向けさせるための非言語的な働きかけである注意喚起行動としては、「提示 (showing)」、「例示 (demonstration)」、「手渡し (giving)」、「指さし (pointing)」などが挙げられている (例えば Landry, & Chapieski, 1989)。母親がある対象について言及するとき、提示したり、指をさしたりなど、その対象について非言語的な情報も同時に与え、子どもと注意をうまく共有できるように工夫している。注意喚起行動は、注意の共有を開始、継続させる行動として重要な役割を果たしている。

このように、注意共有のために子どもが注意を向けている対象に母親が注意を向ける (以下、「応答」とする) か、母親が注意を向けている対象に子どもの注意を向けさせようとする (以下、「転換」とする) かという方略の違いが子どもの認知発達に大きな意味を持つことが明らかにされてきており、そこでは指さしや提示などの注意喚起行動がとりわけ重要な役割を担っていると考えられる。さらに、母子の注意共有は情緒的にも重要な役割を果たすことから、母親は子どもの興味・関心をいかに受け止め共有するのか、どのようにしてある対象についての興味・関心を子どもに伝えるのか、ということを経験的な場面からの分析によって調べる必要がある。その点から、母親は子どもとの相互作用の中でどのような方略 (応答 / 転換) を用いて子どもとの注意を共有しようとしているのか、また、それぞれの方略で母親はどのような手段 (提示 / 例示 / 手渡し / 指さし) を用いて、どのような発話 (名前や形態などについての情報提供、指示的発話、感想や意思の叙述など) によって子どもの注意を喚起しているのかを明らかにすることは極めて重要であ

る。しかし、多数のサンプルによる非実験的な場面でのそのような自然観察はいまだに例が少ない。

また、「転換」の場合、子どもがそれに反応するか否かによってそれに後続する母子の注意共有の成立が左右される。そこで、母親の「転換」に対する子どもの反応 (「転換」の対象となったおもちゃを「見る」か「操作する」か「拒否・無視」するか) について分析を行い、その後の母子の注意共有継続時間が、子どもが自分の興味から注意を向けた対象に母親が視線を合わせることによって成立した注意共有と量的に異なるかについても調べた。そこから、母親の「転換」が子どもとの注意共有にどの程度有効な方略であるかを検討したい。さらに、母親が注意を喚起するための各手段はそれぞれ形態的に異なっており、それぞれに対する子どもの反応のしかたに違いが生じることも予想される。おもちゃの探索行動など、より強い子どもの反応を引き出す母親の「転換」の手段が明らかとなれば、その手段を用いることによっていっそう確実に子どもの注意を特定の対象に喚起することができると考えられる。

そこで本研究では、子どもが注意喚起行動を産出、応答するためのスキルが十分に確立されているとされている (Rheingold, Hay, & West, 1976) 20カ月齢の幼児とその母親を対象として、それぞれの家庭でおもちゃ遊び場面を設定し、母子の行動観察を行うことによって、

- ①母親はどのような方略 (応答 / 転換) で子どもとの注意共有を図るか、
- ②注意共有の方略によってその手段 (提示 / 例示 / 手渡し / 指さし) やそれに伴う発話は異なるか、
- ③子どもは母親の「転換」に対してどのような反応をするか。また、母親の「転換」を子どもが受容することによって注意共有が成立した場合と、子どもが注意を向けていたものに母親が視線を合わせた場合では成立後の継続時間に違いは見られるか

を明らかにすることを目的とした。

方 法

研究協力者

大阪府下にある2カ所の保健所で1歳半健診の受診に訪れた母子に研究の概要を記した書類を配布し、さらに母親一人一人に口頭で詳細な内容を説明した上で、研究への協力を依頼した。口頭説明を受けた母親の約半数 (55名) が研究への協力を承諾した。承諾を得た母親には観察者が改めて電話で連絡し、母親と相談の上で家庭訪問の日時を決定した。55名のうち、7名の家庭には電話連絡を付けることができず、3名の母親は諸事情により参加を拒否し、3組のデータは観察上の誤りのため除外された。そのため、本研究では42組の母子のデータを分析の対象とした。

研究協力者 42 組の母親の平均年齢は 31.5 歳 (24-41 歳)、子どもの平均月齢は 20.5 カ月 (20-22 カ月) であり、女兒は 23 名、男児 19 名、ひとりっ子の家庭は 23 組、対象児にきょうだいがいる家庭は 19 組であった。母親のほとんどは専業主婦で、就労しているケースは 2 例であった。

家庭訪問は、事前の電話連絡により、子どもに午睡の習慣がある場合はその時間帯を避けるなどして母子の都合の良い日時に行われた。予定した訪問日に、母子いずれかの体調不良を理由に後日に延期された場合もあった。観察者 1 名が家庭を訪問し、母子による 2 者のおもちゃ遊び場面の観察及び家族構成等に関する質問紙調査を実施した。家庭訪問の時間は 1 時間 30 分から 2 時間であった。

遊び場面の行動観察

遊び場面の観察は、子どもが日常遊んでいる部屋で行われた。使用したおもちゃは、観察者が持参した型はめパズル・車輪付きの電話・いたずらボックス・ままごと遊びセット (人形、プラスチック製のコップ、スプーン、模型の食べ物)・仕掛け絵本・積み木であった。おもちゃは、ダイヤルやレバーなど、操作して遊ぶことができるものを主とし、母子の相互作用をより多く引き出すため

対象児の月齢ではやや難しいと思われるものも含まれていた。観察開始前にすべてのおもちゃの操作方法と手続きを母親に説明し、いくつかの課題の後¹⁾、すべてのおもちゃを自由に使って普段と同じように子どもと遊ぶように教示した。本研究では、自由遊び場面のうち最初の 10 分間のデータを分析に用いた。遊び場面の様子は、研究協力者から約 2m 離れた位置から 8mm ビデオカメラ (SONY 製、video8 Handycam) で撮影された。観察者自身がビデオカメラを手に持つことによって、常に母子双方の視線方向が明確に撮影できる位置を確保することが出来た。観察者は可能な限り母子の相互作用に介入しないように心がけたが、母親ないしは子どもから働きかけがあった場合は、不自然にならない程度に対応した。

行動カテゴリー

映像記録を見ながら、母親の行動及び子どもの行動の生起頻度を記録した。行動カテゴリーとその定義は Table 1 に示す通りである。母親の注意喚起行動 (提示/例示/手渡し/指さし) は、子どもと母親の注意が向けられる対

1) 「いくつかの課題」とは、人形を使った振り遊び、パズルの遂行課題などであり、本研究とは独立したものであった。

Table 1 母子の行動カテゴリーとその定義

(a) 母親の注意喚起行動の方略と手段

手 段	方 略	応 答		転 換
		維 持	発 展	
提示 (showing) 子どもを参照しながら子どもの視野の中におもちゃを置く	子どもの要求や注意喚起行動に応じておもちゃを子どもに見せる	子どもが注意を向けているおもちゃをさらに子どもが見やすいように提示する	子どもが注意を向けている物とは異なるおもちゃを子どもの前に置く	
例示 (demonstration) おもちゃを操作してみせる	子どもの要求や注意喚起行動に応じておもちゃを操作して見せる	子どもが注意を向けているおもちゃを操作してみせる	子どもが注意を向けている物とは異なるおもちゃを操作してみせる	
手渡し (giving) 子どもにおもちゃを手渡す	子どもの要求や注意喚起行動に応じておもちゃを子どもに手渡す	子どもが注意を向けているおもちゃを手渡す	子どもが注意を向けている物とは異なるおもちゃを子どもに手渡す	
指さし (pointing) 子どもを参照しながらおもちゃを指さして示す	子どもの発話や注意喚起行動に応じて指さしをする	子どもが注意を向けているおもちゃを自発的に指さす	子どもが注意を向けている物とは異なるおもちゃを指さす	

(b) 母親の「転換」に対する反応^a

行 動	定 義	
母親の「転換」に対する反応	「拒否・無視」	母親が「転換」したおもちゃに視線を向けず、操作もしない
	「受容」	おもちゃを「見る」 母親が「転換」したおもちゃに視線を向けるが、操作はしない
		おもちゃを「操作」する 母親が「転換」したおもちゃに視線を向け、かつ操作をする

^a 母親の「転換」が生起してから 5 秒以内、または 5 秒以内に再び「転換」が生起した場合はそれまでの間に観察された反応。

象に注目して、次の2種類に分類した。1) 子どもが既に注意を向けているおもちゃに対して注意を向け、介入した場合(以下、「応答」とする)。2) 子どもが注意を向けているおもちゃとは別の物に注意を向け、子どもにもそれに注意を向けさせようとした場合(以下、「転換」とする)。「応答」はさらに、子どもの指さしに応じて母親が同じおもちゃを指さす、子どもの要求に応じておもちゃを手渡すなど、子どもの注意喚起行動や要求に応じて行ったもの(「維持」と、母親が自発的に行ったもの(「発展」)に分類して記録した。

母親の注意喚起行動に伴っていた発話については、Table 2に示したようなカテゴリーに沿って分類した。ひとつの発話の中に複数のカテゴリーが出現している場合、その双方が評定された。また、ひとつの注意喚起行動に複数カテゴリーの発話が伴っている場合、その双方が評定された。注意喚起行動に伴わない発話に関して、「転換」を目的とする発話はそれに対する子どもの反応やその後の注意共有時間について把握する必要があったため、「言葉のみによる転換」として分析に取り入れている。

また、母親の「転換」が生じた場合、それに対する子どもの反応によってその後の母子相互作用の展開のしかたに変化が生じるため、子どもの反応を①母親の「転換」を拒否または無視する、②母親が「転換」したおも

ちゃを見るが、手で触れたり、操作することはない、③母親が「転換」したおもちゃを見て、操作する、の3段階に分けて記録した(②、③を合わせて「受容」とする)。さらに、観察時間内に母子が同じおもちゃに注意を向けている(注意共有)時間を秒単位で記録した。その際、子どもが既に注意を向けている対象に母親が注意を向けて成立した注意の共有(開始者=子ども)と、子どもが注意を向けていない対象に母親が注意を向けさせようとし(転換)、子どもがそれを受容することによって成立した注意の共有(開始者=母親)に分類して記録した。

信頼性

本研究で使用した42組のうち20%のデータについて、筆者と評定者の2名によって、母子の行動の生起頻度、注意共有時間の一致率を調べた。一致率は母親の発話・行動76.5~98.0%、子どもの反応73.2~91.7%、注意共有時間93%であった。

結 果

母親の注意喚起行動

1) 母親の注意共有方略 母親がおもちゃ遊び場面で子どもに対して行った、10分間あたりの「応答」と「転換」それぞれの生起頻度の平均値($n=42$)を、対応のあるt検定により比較すると、「応答」は「転換」よりも有意に

Table 2 母親の注意喚起行動に伴う発話の分析カテゴリーとその使用例

カテゴリー	定義・使用例
呼びかけ	名前を呼ぶなど、子どもの注意を喚起するための呼びかけ 「○○ちゃんほら」「ねえねえ」
質問	子どもに何らかの反応を求めて発せられた疑問形の発話 「これ何?」「お人形さんにご飯あげる?」
指示・命令	子どもに何らかの行動をさせるための発話 「スプーン取って」「こっち見て」
提案	子どもに何らかの行動をさせるための間接的な誘いかけ 「積み木しようか」「絵本読まない?」
命名	物の名前についての言及 「ワンワンよ」「これはお皿」
使い方の教示	おもちゃの使い方を説明したもの 「ここをひっぱるの」「積み木は投げるんじゃなくて、積み木だよ」
形状・状態についての説明	おもちゃの形や状態について客観的に述べたもの 「赤い積み木がたくさんあるね」「お人形さんねんねしてる」
意思・感想	自分の考えや感じていることを述べたもの 「お母さんはこれで遊ぼうって」「これかわいいね」
擬音語・擬態語	おもちゃの音、動物の鳴き声、様態などを音で表したものの 「ゴロゴロって」「ギヤー」
その他	聞き取り不可能であったもの 上記のどのカテゴリーにも含まれないもの

注1.ひとつの発話の中に複数のカテゴリーが出現している場合、その双方が評定された。

注2.ひとつの注意喚起行動に複数のカテゴリーが出現している場合、その双方が評定された。

頻度が高く (Figure 1, $t(41)=6.72, p<.001$), 母親は遊び場面の中で子どもが注意を向けている対象に合わせて自分も注意を向け、介入することの多いことが判明した。

また、「応答」をさらに「維持」(子どもの注意喚起行動や要求に応えるなど、子どもの遊びの流れを変えず、発展もさせない行動)と「発展」(子どもが注意を向けているおもちゃに対して母親が自発的に行った注意喚起行動)に分類したところ、「応答」による働きかけの大部分(82.7%)は「発展」によるものであった。

2) 母親の注意共有方略による発話内容の違い 母親の「応答」と「転換」に発話に伴っていた割合を算出したところ、「応答」の84.3%、「転換」の90.9%に何らかの発話に伴っており、 t 検定の結果、両者の割合に統計上有意な差は見いだされなかった ($t(41)=0.038, n.s.$)。母親は、「応答」、「転換」いずれの場合においても指さし、提示などの非言語的な働きかけと同時に言語的にも子どもの注意を喚起していた。そこで、「応答」と「転換」それぞれに伴っていた発話内容をカテゴリーに沿って分類し、 χ^2 検定により比較した (Table 3)。その結果、生起頻度の偏りは有意であった ($\chi^2(8)=106.82, p<.01$)。そこで、残差分析を行った結果、「応答」では「転換」に比べ「命名」、「使い方の教示」、「擬音(態)語」が伴うことが多く、「転換」では「呼びかけ」、「指示・命令」がより多く伴っていたことが明らかとなった。

3) 母親の注意共有方略による手段の違い 次に、子

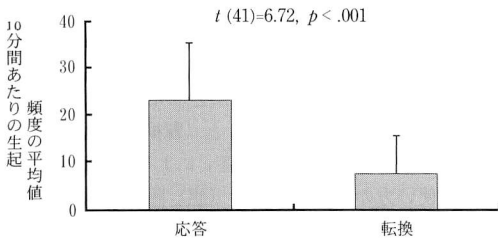


Figure 1 母親が子どもに対して行った「応答」と「転換」の生起頻度の平均値とSD ($n=42$)

どもが注意を向けているおもちゃに母親が注意喚起行動をする場合と、子どもが注意を向けている対象とは別のおもちゃに注意を喚起する場合では、使用する手段の違いが見られるかを明らかにするために、「応答」と「転換」それぞれに関して、使用された各手段の生起頻度を χ^2 検定により比較した (Table 4)。その結果、生起頻度の偏りは有意であった ($\chi^2(3)=79.58, p<.01$)。そこで、残差分析を行った結果、「応答」では「転換」に比べ「例示」、「手渡し」、「指さし」という手段を有意に多く使用し、「転換」では「応答」に比べ「提示」をより多く使用していた。子どもが既に注意を向けているおもちゃを介して母親が働きかけようとする場合、母親はそのおもちゃを子どもに手渡す、指さす、操作してみせる、ということが「転換」に比べてより多く、子どもが注意を向けていないものに注意を引こうとする場合はそのおもちゃを子どもに見せたり、子どもが見えるように置くことが多かったといえる。

母親の「転換」に対する子どもの反応

母親の「応答」とは、子どもが既に注意を向け、操作しているおもちゃに対する母親の反応であるが、「転換」の場合、それに対する子どもの反応の違い(母親の「転換」した対象を「見る」か、「操作」するか、「拒否・無視」するか)によってその後の母子相互作用のあり方に変化が生じる。そこで、母親の「転換」に注目し、それに対する子どもの反応を分析した。ここでは、前述の注意喚起行動に加え、「これ見て」、「こっちのほうがおもしろいよ」など、言葉のみによって子どもの注意を転換しようとした場合も分析の対象とした。

母親の「転換」に対して、子どもが注意を向けたのか

Table 4 手段別に見た母親の注意喚起行動の生起頻度とその調整された残差

	提示	例示	手渡し	指さし
応答 生起頻度	307	323	97	232
調整された残差	-8.59**	3.13**	4.19**	3.83**
転換 生起頻度	184	75	8	43
調整された残差	8.59**	-3.13**	-4.19**	-3.83**

** $p<.01$

Table 3 母親の注意喚起行動に伴っていた発話の生起頻度とその調整された残差

	呼びかけ	質問	指示・命令	提案	命名	使い方の教示	形状・状態	意思・感想	擬音語・擬態語
応答 生起頻度	108	147	115	28	80	79	112	41	168
調整された残差	-4.67**	-0.58	-4.92**	-1.54	3.70**	5.24**	-1.20	0.82	5.49**
転換 生起頻度	82	65	88	18	11	3	55	13	24
調整された残差	4.67**	0.58	4.92**	1.54	-3.70**	-5.24**	1.20	-0.82	-5.49**

注。「その他」のカテゴリーに区分されたものは、その大部分が聞き取り不可能のものであったため、分析からは除外した。

** $p<.01$

(受容:「見る」または「操作」), また向けなかったのか(「拒否・無視」)を示したのが Figure 2 である。母親の「転換」は半数以上の 53% が拒否, または無視されていた。また, 「転換」に対する子どもの反応を母親の「転換」の手段別に示したのが Table 5 である。χ²検定の結果, 生起頻度の偏りが有意であった (χ²(8)=51.27, p<.01)。そこで, 残差分析を行った結果, 母親が「指さし」, 「手渡し」によって子どもの注意を転換しようとした場合, 子どもは「操作」の反応をより多く示すことが判明した。「例示」は子どもの「見る」反応を引き出しやすく, 「言葉のみによる転換」はもっとも拒否・無視されやすかった。

母親の「転換」に続く母子の注意共有

先に述べた結果より, 母親が「転換」によって子どもの注意の向きを変えようとした場合は, その半数以上が拒否または無視されることが判明した。では, 母親の「転換」が子どもによって受容された場合, その後の注意共有はどのようになるのであろうか。そこで, 母親の「転換」を子どもが受容することによって成立した(開始者=母親)母子間の注意共有と, 子どもが自発的に興味を持ったものに母親が注意を向けて成立した(開始者=子ども)注意共有では, その継続時間に違いが見られるかを分析した。

それぞれの注意共有 1 回あたりの継続時間の平均値を「平均継続時間」として t 検定により比較したのが Figure 3

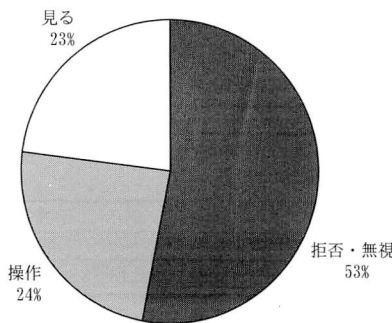


Figure 2 母親の「転換」に対する子どもの反応の割合 (%)

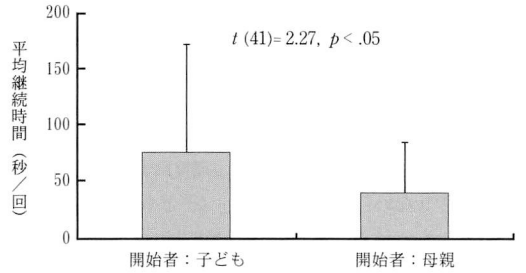


Figure 3 開始者別に見た注意共有 1 回あたりの平均継続時間 (秒) と SD (n=42)

である。その結果, 母親を開始者とする場合よりも, 子どもを開始者とする注意共有の平均継続時間のほうが有意に高い値を示していた (t (41)=2.27, p<.05)。このことより, 母親が「転換」によって注意を喚起し, 子どもがそれを「受容」することによって成立した注意の共有は, 子どもが注意を向けている対象に母親が視線を合わせ, それを維持することによって開始された注意の共有よりも長続きしないといえる。

考 察

母親の注意喚起行動

本研究の結果より, 母親の注意喚起行動に関して, 子どもが注意を向けている対象とは別の対象に注意を向けさせようとする「転換」よりも, 子どもが既に注意を向けている対象に対して行った「応答」のほうが, 多く生起していることが判明した。さらに母親の「応答」は, 子どもの要求や注意喚起行動に応じるだけの受動的な行動ではなく, 子どもが注意を向けているおもちゃに対して自発的に子どもの遊びを進展させようとするものが大部分を占めた。また, 「応答」と「転換」それぞれに伴っていた発話を比較すると, 「応答」による働きかけには「命名」, 「使い方の教示」, 「擬音(態)語」が「転換」に比べより多く伴い, 「転換」には「呼びかけ」, 「指示・命令」がより多く伴っていた。子どもが注意を向けている対象に合わせて母親も注意を向け, 注意喚起行動を行う際, 母親はその対象の名前を教えたり, 使い方について説明

Table 5 母親の「転換」に対する子どもの反応の生起頻度とその調整された残差

		言葉のみ	提示	例示	手渡し	指さし
見る	生起頻度	12	50	24	0	10
	調整された残差	-3.33**	1.62	2.13*	-1.57	0.17
操作	生起頻度	11	48	19	4	19
	調整された残差	-3.87**	0.61	0.33	1.69 ⁺	3.42**
拒否・無視	生起頻度	82	87	30	4	12
	調整された残差	6.16**	-1.89	-2.09*	-0.12	-3.10**

⁺ p<.1, * p<.05, ** p<.01

したり、車を動かしてみせる時などに擬音語を伴わせることが多かったといえる。逆に、子どもが注意を向けていない対象に母親が注意を向けさせようとする場合、「ねえ」、「○○ちゃんほら」などの呼びかけや、「見て」、「これやって」などの指示的な発話をより多く用いていた。Kaye (1982) が母子の注意共有を「学習のための社会的文脈を子どもに与えるもの」とみなしているように、子どもが注意を向けている対象に合わせて母親が子どもと注意を共有し、その対象の名前を教えたり、使い方を示したりすることによって、その対象に関する子どもの理解が促進され、子どもは言語・認知スキルを獲得しやすくなる。逆に、指示的な言葉で子どもに話しかけることは、子どもの認知発達にマイナスの効果をもたらすと言われている (Hart, & Riesley, 1992)。「発展」を中心とした「応答」による働きかけが「転換」に比べて多く見られたという本研究の結果から、遊び場面において母親は子どもが構築した遊びの枠組みを壊さないように子ども自身の興味に配慮しつつ、子どもが興味を持っている対象についての新たな知識を得る機会を提供するような働きかけを行っていたといえる。これは、母親が主体的に子どもの発達に応じた相互交渉のサポートを行う「足場作り (scaffolding)」のひとつと考えられる (Bakeman, & Adamson, 1984; Bruner, 1982; Wood, Bruner, & Ross, 1976)。子どもが注意を向けていない対象に母親が注意を向けさせ、物の名前を教えるよりも、子どもが既に興味を持って関わっている対象について言及するほうが、子どもの単語習得が早いことも実験的に証明されており (Dunham et al., 1993; Tomasello, & Farrar, 1986)、母親が「応答」の際に命名や使い方の教示をすることは、子どもに対する有効な足場作りであるといえる。

母親の「応答」と「転換」それぞれの方略において使用されていた手段を比較すると、「応答」を行う場合には「転換」に比べ「例示」、「手渡し」、「指さし」という手段が使用されることが多かった。逆に、「転換」の場合には「提示」が使用されることがより多く見られた。おもちゃを操作して見せる「例示」、おもちゃを直接子どもの手に乗せる「手渡し」という手段は、提示などに比べて対象となるものに直接働きかけるといってより具体的に構造化された介入のしかたであり (Garner, Landry, & Richardson, 1991; Landry, & Chapieski, 1989)、母子相互作用においては、子どもが大きな興味を示している対象に母親が行うものであると考えられている。また、おもちゃを指し示す「指さし」は、対象物を特定化して示す場合において「提示」よりもより有効な手段であり、おもちゃのある部分の名前を言うとき (例：積み木の絵柄を指さして「ここにワンワンがいるね」)、おもちゃの使い方をより具体的に教えるとき (例：いたずらボックスのボタンを指さして「ここを押すのよ」)などに用いら

れていた。母親は、子どもがある対象に興味を持っているときにその対象についてのさらに詳細な情報を提供するために、「応答」の際にはより多くの指さしを用いていたと考えられる。母親は、子どもが既に注意を向けているおもちゃをさらに子どもの手に持たせたり、使い方を示したり、おもちゃについての詳細な説明を加えることによって、子どもの興味をさらに増加させ、遊びを進展させる方向にサポートしていたといえる。

一方、「転換」でより多く使用されていた「提示」は、子どもが見えやすい場所におもちゃを置く、母親が自分の手におもちゃを乗せたまま子どもに見せる、などの行動であり、「例示」や「手渡し」のように具体的に子どもやその対象物に働きかける手段ではない。その点で「提示」は構造化の程度が低く、その対象への注意を強く引きつける行動とはいえない。では、なぜ母親は「転換」において「手渡し」などのより構造化された手段よりも「提示」を多く用いていたのであろうか。この点について説明する手がかりとして、やまだ (1987) の言葉を借りると、「提示」は「もともと自分自身に注目させる行動ではないがものを通じて私を見せる、さらに私そのものを見て欲しいという行動へと発展しやすい機構をもっている (p.156)」とある。つまり「提示」とは子どもの興味を強いて妨げるのではなく、自分の遊びに集中している子どもの注意を一時的にも母親自身に向かわせるための手段なのかもしれない。自分のほうにも注意を向けてほしい、または自分の存在を何らかの形で示したい、そのような情緒的な意味から母親は「転換」の手段として「提示」を多く使用したのかもしれない。その点から、子どもの遊びを変えさせることそのものが母親の「転換」の目的でないとも考えられるのである。

母親の「転換」に対する子どもの反応

本研究の結果より、子どもが注意を向けていないおもちゃに母親が注意を向けさせようとした場合、その手段によって子どもの反応のしかたに違いのあることが示された。

「言葉のみによる転換」は、子どもに最も拒否・無視されることが多かった。言語理解能力が不十分な月齢にあると考えられる本研究の対象児にとって、言葉のみによる転換には応じにくく、非言語的な手がかりを与えられることによって応答性は増加したといえる。その非言語的な手がかりのなかでも、「指さし」、「手渡し」という手段を用いたほうが、子どもがそのおもちゃを操作することがより多くみられ、「例示」はより多くの子どもの「見る」という反応を引き出した。

おもちゃの操作などの探索行動は、環境に対する自らの反応を含め、自らが環境を支配できるという感覚を発達させる、という重要な要素を含んでおり (Lewis, & Goldberg, 1969; Yarrow, Morgan, Jennings, Harmon, & Gaiter,

1982), のちの子どもの認知発達と大いに関連していることが知られている (Kopp, & Vaughn, 1982; Ruff, 1988)。その点で, 子どもとの注意共有や子どもの探索行動を引き出す母親の働きかけについての知見は有益なものである。たとえば発達障害などの理由から大人との注意共有が困難な子どもに対して効果的に注意を喚起し, 探索行動を引き出す介入方法など, 臨床的な場面への適用を視野に入れることも可能であると考えられる。

‘指さし’, ‘手渡し’, ‘例示’ という手段は, なかだちとなる対象の関与が強く, おもちゃの特定の場所を指し示す, 子どもの手を持たせる, 具体的に操作して見せ, おもちゃの動きや音によって注意を喚起する, など直接的にその対象に相手の注意を向けさせようとする行動であった。このような構造化された働きかけを「転換」の手段として用いることによって, 対象児の応答性を増加させることができる。しかし, 前述したように実際には母親がこれらの働きかけを「転換」の手段として用いることは「応答」に比べて少なかった。この結果は, 前節で述べた, 子ども遊びを変えることそのものが母親の「転換」の目的ではないという可能性を支持していると考えられる。

母親の「転換」に続く母子の注意共有

本研究の結果より, 母親の「転換」は約半数が子どもによって拒否または無視され, 子どもと注意を共有しようとする試みは成功しないことが判明した。では, そのような母親の「転換」の試みが子どもによって受容された場合, その後の母子の注意共有はどのようになるのだろうか。

本研究では, 母子の注意共有の平均継続時間をその開始者によって分類し, 記録した。子どもが開始した注意共有とは, 子どもが見ていたおもちゃに母親も注意を向けることによって始められたものであり, 母親が開始した注意共有とは, 子どもが注意を向けている対象とは異なるおもちゃに母親が「転換」をし, それを子どもが受容することによって開始された注意共有を意味する。分析の結果, 母子の注意共有1回あたりの平均継続時間は, 母親を開始者とするほうが子どもを開始者とする場合よりも有意に短かった。これは, 母親の「転換」を子どもが受容することで成立した注意の共有は, 母親が子どもの見ているものに焦点を合わせて成立した注意の共有よりも長続きしないことを示している。子どもが注意を向けている対象とは別のものに母親が注意を向けさせようとし, それを子どもが受容したとしても, 本来の子ども自身の関心とは異なるため, 子どもはすぐに注意を逸らしてしまうものと考えられる。つまり, 母親が遊び場面の中で用いた「転換」は, 子どもの拒否や無視によって失敗しやすく, また, 成立した後も子どもの注意が逸れやすいため, 母子の注意共有を成立・持続させる目

的としては有効な方略ではなかったといえる。

そのような子どもの反応のしかたを考慮し, 母親が子どもの注意の向きを変えようとするよりも子どもに負担をかけないよう子どもの視線を追随することが, 対象児の月齢においては注意共有量の増加につながる。母子の注意共有は, 母親が子どもに働きかけ, 共有している対象について話しかける機会を提供するものであり, それによって子どもはその対象について学ぶ機会を得る (Lockman, & McHale, 1989)。また, 母親が子どもを見守っている時のほうが, 子どもは母親に対して肯定的な感情を多く示すことも知られている (Jones, Collins, & Wong, 1991)。その点から, 母子の注意共有は子どもの認知的学習や情緒的交流の場を提供するものであり, 母親が子どもと同じ対象に注意を向け, 「応答」によって働きかけることは, この月齢の子どもにとって発達を促す有効な「足場作り」のひとつであるといえる。

今後の課題

母子の間に見られる注意共有は, 現在も興味深いテーマとして多面的に研究が続けられており, 発達心理学における様々な事象について説明する鍵の役割も果たしている。例えば Bornstein, Tamis-LeMonda, & Haynes (1999) は, おもちゃ遊び場面での母親の言語的応答性と子どもの語彙発達の間に見られた関係を, 注意共有の立場から考察している。養育者が子どもの行動に対し適切な応答を返すためには, 子どもとの注意を共有することが不可欠なのである。

しかし, 注意共有を含む母子相互作用において重要な役割を果たすのは, 子どものおもちゃの探索に対する母親の言語的な応答ばかりではない。子どもが注意を向けている対象をなかだちとして子どもに働きかけるというような, 本研究で主題とした注意喚起行動も見逃すことはできない。

また, 母親の「足場作り」のしかたは子どもの発達に伴って変化するため, 本研究で示した母親の注意喚起行動に関する結果も, 対象児の月齢によって異なることが予想される。子どもの行動の意図に関する母親の解釈は子どもの発達段階によって異なることが示されており (Zeedyk, 1997), 子ども行動に対する母親の応答のしかたも子どもの成長に従って変化が見られるものと思われる。このように, 注意共有時の母親の注意喚起行動や発話, 子ども発話・行動に対する応答性, 子ども発達によるそれらの変化は今後さらに追うべき重要な問題である。その点で, 母子の注意共有に関する縦断的研究は興味深い。

また, 注意共有の研究は言語獲得や学習という認知的側面から, 母子の個人差に着目した研究へと展開しつつある (Goldsmith, & Rogoff, 1997; Landry, Garner, Swank, & Baldwin, 1996; Raver, & Leadbeater, 1995;

Rogoff, Mistry, Goncu, & Mosier, 1993)。Landry et al. (1996) は、母親の養育態度の違いによって子どもに対する注意共有方略に違いがあることを示した。また、ダウン症児や低出生体重児の母親は、それぞれの障害からくる注意共有の困難さを緩和するような形で注意喚起行動を用いるという (Garner et al., 1991; Landry, & Chapieski, 1989)。このことは、子どもに対する母親の「敏感さ」という変数が子どもへの働きかけかたとして現れる時、子どもの特徴によって多様な形態をとることを示唆している。その点から、子どもの注意に応答する母親の働きかけは必ずしも母親の敏感さと同義ではなく、それぞれ独立したものとして捉える必要がある。今後は、母親の特徴や子どもの気質などの個人差研究や、それをふまえた上での縦断的研究が注意共有を手がかりとする母子相互作用研究における重要な課題であるといえる。

文 献

- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and objects in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, *55*, 1278-1289.
- 別府 哲. (1996). 自閉症児におけるジョイントアテンション行動としての指さし理解の発達: 健康乳幼児との比較を通して. *発達心理学研究*, *7*, 128-137.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., & Haynes, O. M. (1999). First words in the second year: Continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. *Infant Behavior and Development*, *22*, 64-85.
- Bruner, J. (1982). The organization of action and the nature of the adult-infant transaction. In E. Tronick (Ed.), *Social interchange in infancy: Affect, cognition, and communication* (pp.23-36). Baltimore: University Park Press.
- Butterworth, G. E., & Jarrett, N. (1991). What minds have in common is space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, *9*, 55-72.
- Dunham, P., & Dunham, F. (1992). Lexical development during the middle infancy period: A mutually driven infant-caregiver process. *Developmental Psychology*, *28*, 414-420.
- Dunham, P., Dunham, F., & Curwin, A. (1993). Joint-attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology*, *29*, 827-831.
- Garner, P. W., Landry, S. H., & Richardson, M. A. (1991). The development of joint attention skills in very-low-birth-weight infants across the first 2 years. *Infant Behavior and Development*, *14*, 489-495.
- Goldsmith, F. D., & Rogoff, B. (1997). Mothers' and toddlers' coordinated joint focus of attention: Variations with maternal dysphoric symptoms. *Developmental Psychology*, *33*, 113-119.
- Harris, M., Jones, D., Grant, J. (1983). The nonverbal context of mothers' speech to infants. *First language*, *4*, 21-30.
- Hart, B., & Riesley, T. R. (1992). American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments. *Developmental Psychology*, *28*, 1096-1105.
- Jones, S. S., Collins, K., & Wong, H. (1991). An audience effect on smile production in 10-month-old infants. *Psychological Science*, *2*, 45-49.
- Kaye, K. (1982). *Mental and social life of babies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kopp, C. B., & Vaughn, B. E. (1982). Sustained attention during exploratory manipulation as a predictor of cognitive competence in preterm infants. *Child Development*, *53*, 174-182.
- Landry, S. H., & Chapieski, M. L. (1989). Joint attention and infant toy exploration: Effects of Down syndrome and prematurity. *Child Development*, *60*, 103-118.
- Landry, S. H., Garner, P. W., Swank, P. R., & Baldwin, C. D. (1996). Effects of maternal scaffolding during joint play with preterm and full-term infants. *Merrill-Palmer Quarterly*, *42*, 177-199.
- Leung, H. L., & Rheingold, H. L. (1981). Development of pointing as a social gesture. *Developmental Psychology*, *17*, 215-220.
- Lewis, M., & Goldberg, S. (1969). Perceptual-cognitive development in infancy: A generalized expectancy model as a function of mother-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, *15*, 81-100.
- Lockman, J. J., & McHale, J. P. (1989). Object manipulation in infancy: Developmental and contextual determinants. In J. J. Lock., & N. L. Hazen (Eds.), *Action in social context: Perspectives on early development* (pp.129-167). New York: Plenum.
- Messer, D. J. (1978). The integration of mothers' referential speech with joint play. *Child Development*, *49*, 781-787.
- Mundy, P., Kasari, C., & Sigman, M. (1992). Nonverbal communication, affective sharing, and inter-

- subjectivity. *Infant Behavior and Development*, 15, 377-381.
- Murphy, C. M., & Messer, D. F. (1977). Mothers, infants and pointing: A study of a gesture. In H. R. Shaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction* (pp.325-354). New York: Academic Press.
- Raver, C. C., & Leadbeater, B. J., (1995). Factors influencing joint attention between socioeconomically disadvantaged adolescent mothers and their infants. In Moore, C., & Dunham, P. J. (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp.251-271). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rheingold, H.,L., Hay, D., & West, M. (1976). Sharing in the second year of life. *Child Development*, 83, 898-913.
- Rocissano, L., & Yatchmink, Y. (1983). Language skill and interaction patterns in prematurely born toddlers. *Child development*, 54, 1189-1198.
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (8, Serial No.236).
- Ruff, H. A. (1988). The measurement of attention in high-risk infants. In P. Vietze, & H. G. Vaughan (Eds.), *Early identification of infants at risk for mental retardation* (pp.282 - 296) . New York: Grune & Stratton.
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Tomasello, M., Mannle, S., & Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of 1-to-2-year-old Twins. *Developmental Psychology*, 22, 169-176.
- Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- やまだようこ. (1987). *ことばの前のことば: ことばが生まれるすじみち I*. 東京:新曜社.
- Yarrow, L. J., Morgan, G. A., Jennings, K. D., Harmon, R. J., & Gaiter, J. L. (1982). Infants' persistence at tasks: Relationships to cognitive functioning and early experience. *Infant Behavior and Development*, 5, 131-141.
- Zeedyk, M. S. (1997). Maternal interpretations of infant intentionality: Changes over the course of infant development. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 477-493.

付記

本論文の作成にあたり丁寧なご指導をいただきました南徹弘教授・日野林俊彦教授・中道正之助教授・金澤忠博先生に深く感謝いたします。

Yato, Yuko (Graduate School of Human Sciences, Osaka University). *Maternal Attention-Directing Behavior and Mother-Infant Joint Attention During Toy Play*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2000, Vol. 11, No.3, 153-162.

The present study investigated mothers' joint attention strategies (follow/redirect), attention-directing behavior (point/show/demonstrate/give), and infant responses to mothers' redirect strategy. 20-month-old infants and their mothers were observed playing with toys. Mothers followed their infants' focus of attention more often than redirecting it, as a joint attention strategy. Mothers labeled and told their babies about the toys they were playing with, and often redirected the infants' attention with directive statements. "Showing" was more common as a redirect strategy and about half of mothers' redirect strategies were rejected or ignored by the infants. Among the attention-directing behavior in the redirect strategy, infant responded more to pointing and giving. Finally, joint attention continued longer if initiated by mothers rather than by infants.

【Key Words】 Joint attention, Mother-infant interaction, Infant communication, Cognitive development

「知っている」ということについての幼児の理解の発達

齋藤 瑞恵

(日本学術振興会特別研究員・お茶の水女子大学人間文化研究科)

本研究は3歳児, 4歳児, 5歳児を対象に, 「知る」「知っている」ということの意味を「知る」ということの意味として, 1) 真実(事実についての正しい表象), 2) 適切な情報へのアクセス, 3) 知識に基づいた行為の成功の3つの側面を用いた。そしてそれぞれの側面について異なる状態にある二人の登場人物によるストーリーを幼児に提示し, どちらの人物が対象を知っているか判断させた。その結果, 以下のことが示された。1) 「知る」「知っている」ということの意味は加齢と共に進んだ。2) 3つの側面は判断材料としての情報の利用しやすさには違いがないことが示されたが, 適切な情報へのアクセスの側面が他の側面に先立って4歳頃から言語報告可能になることが示唆された。3) 「知る」ということの意味と心の理論の発達の間に関連が示唆された。4) 「知る」ということの意味と理解語彙数とは関連していた。以上の結果に基づいて, 「知る」などのさまざまな心的過程について, 個別に詳細に検討していく必要性が考察された。

【キー・ワード】 幼児, 知るという過程についての理解, 適切な情報へのアクセス, 心の理論, 理解語彙数

問 題

心の理論研究においては, 知覚, 情動, 欲求, 決定, 意図, 知識などのようなさまざまな心的過程についての子どもの理解の発達を検討する必要があると指摘されている (Montgomery, 1992; Pillow, 1988)。その中で, 「知る」「知っている」とはどのようなことか, 知識は何に由来するのかという基本的な認識論的問題に関する素朴理論の発達についても, 心の理論の流れを中心に研究が行われてきた (e.g., Astington, Harris, & Olson, 1988; Booth, & Hall, 1995; Flavell, Miller, & Miller, 1993; Fabricius, Schwanenflugel, Kyllonen, Barclay, & Denton, 1989; Frye, & Moore, 1991; Montgomery, 1992; Wellman, 1990; Schwanenflugel, Fabricius, & Noyes, 1996)。本研究は幼児期におけるさまざまな心的過程についての理解のうち, 特に, 「知る」「知っている」という過程についての理解に焦点を当てる。なぜなら, 「知る」「知っている」という過程についての理解の発達は, 心の理論の問題だけでなく, モニタリングなど実際にさまざまな知識を獲得する過程との関連も予想され, 重要と考えられるからである。例えば, Schwanenflugel et al. (1996) は, 「知る」「覚える」などの知ることに関連する心的動詞について, 心を使うやり方という観点から相互にどのくらい似ているかを8~11歳児に評定させ, これらの心的動詞がどのような関係で捉えられているかを検討し, 併せて文章中に含まれる矛盾の検出能力 (Markman, 1979) との関連も検討した。その結果, 矛盾の検出能力の高い

子どもほど, 成人に類似した関係で心的動詞を構造化していることが明らかとなった。また, Montgomery (1992) は知ることに関連する心的動詞の発達についてのレビューの中で, 子どもの認識論的な考えが子どもの認知発達において重要であることを指摘している。しかし, 以下で述べるように, 「知る」「知っている」ということにしぼって幼児期における理解を直接的に検討した研究は比較的少ない。したがって, 心についての幼児の理解をより詳細に検討するため, また, 幼児における知識獲得の実相を検討するためにも, 「知る」「知っている」ということについての幼児の理解と発達について, 体系的な研究が必要である。

Perner (1991) は「知る」「知っている」ということの意味として, 成人と子どもにおける「知識の理論 (theory of knowledge)」を定式化した。彼によれば, 成人にとって「知識」とは① 真実 (truth), すなわち事実についての正しい表象を作ること, ② 適切な情報へのアクセス (access to relevant information), すなわち, 見たり信頼できる情報提供者から告げられるというように, 事実についての信頼できる情報にアクセスすること, ③ 行為の成功 (successful action), すなわち, 他者に正しく情報を与えたり何かを見つけたりというように, 事実に関する正しい行為を可能とすること, の3つの側面を持つ。そして, 子どもは, 大人の会話の観察を通して最初は③ 行為の成功の側面を重視しているが, 4歳頃に表象的な心の理論を発達させるにつれ, ② 適切な情報へのアクセスが知識のためには必要な前提条件であることを

理解するようになるという。このPerner (1991) の定式化は、情報理論的定義 (e.g., Dretske, 1981) や、「知る」という言葉の日常的な使用法や理解についての知見 (e.g., Aksu-Koç, 1988) や心の理論研究の知見 (e.g., Gopnik, & Graf, 1988; O'Neil, & Astington, 1989; Wimmer, Hogrefe, & Perner, 1988) に基づく考察から導き出されたものである。

一方, Booth, & Hall (1995) の研究は、実際に幼児が英語の「知る・知っている (know)」をどのように理解をしているのかを直接的に検討した数少ない研究である。彼らは「知る・知っている」の意味について、6つの意味レベル (低いレベルから順に、知覚・再認・再生・理解・メタ認知・評価) を仮定し、3歳、6歳、9歳、12歳の子どもの理解を検討した。6つのレベルはそれぞれ、「知覚」は「知っている」ことと知覚行為とを結びつけること、「再認」は刺激の存在に基づいた既知感の判断、「再生」は物理的な情報の不在の元での情報の想起、「理解」は事実の推論や一般的知識と事実との比較、「メタ認知」は心的処理についての気づき、「評価」は言明の真偽についての決定と定義された。課題は2体の人形の相互作用として提示され、一方の人形が対象を知っているかどうか質問した後、判断の理由を説明するように被験者に求めた。その結果、「知る・知っている」についての知識は加齢と共に増加した。すなわち、3歳児は全ての意味レベルについてより年長の被験者より得点が低いが、6歳児では評価以外の意味レベルでより年長の被験者よりも得点が低く、9歳児は再認で12歳児よりも得点が低かった。また、低いレベル (知覚・再認・再生・理解) の意味は高いレベルの意味 (メタ認知・評価) よりも早く獲得されていた。特に、「メタ認知」と「評価」は12歳児ですら、他の低いレベルの意味よりも理解が遅れていた。またBooth, & Hall (1995) はさらに、認知的動詞についての知識が語彙獲得とテキスト理解を促進するような知識を供給するというBooth, & Hall (1994) の主張に基づいて、「知る」ということの意味と標準化された語彙測度の成績との関連を検討した。その結果、3歳を除く全ての年齢で「知る・知っている」についての知識は標準化された語彙測度と有意に相関していることを見出した。

このように、Perner (1991) は「知る」「知っている」ということを3つの側面として、Booth, & Hall (1995) は6つの意味レベルとして定式化しているが、この両者の定式化は、ある程度対応していると考えられる。すなわち、Perner (1991) の「真実」の側面は事実についての正しい表象であり、Booth, & Hall (1995) の課題では事実と表象との対応が重要である「再認」、「再生」、「理解」と対応していると考えられる。また、Perner (1991) の「適切な情報へのアクセス」は信頼できる情報へのアクセスを通して知識を得ることであり、Booth, & Hall (1995)

の「知覚」と対応していると考えられる。さらに、Perner (1991) の「行為の成功」はBooth, & Hall (1995) の意味レベルには個別に対応するものがないが、「再認」課題として「聴覚提示された声か誰の声か分かる」、「再生」課題として「映画の開始時刻を言える」という文脈で提示されたものもあり、暗黙のうちに「知っている」の意味として「識別可能」「他者への報告可能」という行為の成功が仮定されていたものと考えられる。一方、Booth, & Hall (1995) の「メタ認知」、「評価」はPerner (1991) の定式化には含まれていないが、この2つの高いレベルの意味は、12歳児ですら知識を十分には獲得していないことが示されており、幼児にとっては非常に難しいものと予想される。さらにBooth, & Hall (1995) の定式化のように意味を細分化し、それぞれに対応する課題を複数行うことは、幼児を対象とした研究の場合には、被験者の負担が大きいとされる。そこで、本研究では幼児の理解を検討することを目的とするため、「知る」「知っている」ということの意味の枠組みとして、基本的にはPerner (1991) の定式化を使用し、3つの側面に対応する課題を複数行う。

ただし、本研究では、「行為の成功」の側面については、Perner (1991) の定式化に修正を加えた定義を用いる。3歳頃までは「行為の成功」の側面を重視しているとするPerner (1991) の主張は、「知っている」ということの手がかりとして「行為の成功」を重視するということであるとされる。したがって、逆に言えば、「行為の成功」の背景としての知識の有無については考慮せず、「知識に基づいた成功」と「偶然的成功」とを区別しない可能性が生じる。しかし、成人にとって、「知る」「知っている」ということの側面としての「行為の成功」とは「知識に基づいた成功」であり、「偶然的成功」とは区別されるものであろう。すなわち、成人にとっては「知っている」からこそ「うまく行動できる」のであり、必ずしも「うまく行動できる」ことが「知っている」ことの十分条件とは捉えられていないと考えられる。そこで本研究ではPerner (1991) の「行為の成功」の側面についての定式化を、「知識に基づいて事実に関する正しい行為をすること」という定義に修正し、以後、区別のために「知識に基づいた行為の成功」と呼ぶ。

ところで、以上のような幼児期における「知る」「知っている」ということについての理解を検討した先行研究には、次の点で検討の余地が残されていると考える。

第1にこれらの先行研究の知見は、言語文化的な相違を踏まえると、そのまま日本の被験者に一般化することはできないと考える。欧米の文化の中ですら、ドイツ人はアメリカ人よりも、心的過程はより活動的で努力を要するという見方をしているかもしれないことが示されている (Carr, Kurtz, Schneider, Turner, & Borkowski,

1989)。したがって、欧米で得られた知見を日本の被験者に適用する際にはさらに注意が必要である。そこで本研究では、日本人幼児を対象に「知る」「知っている」ということについての理解の発達を検討し、欧米で得られた知見と併せて考察する。

第2に、Booth, & Hall (1995) は、対象年齢が3歳、6歳、9歳、12歳と断続的であり、特に幼児期の発達の詳細な実相は明らかではない。Perner (1991) が主張しているように、表象的な心の理論の発達が「知る」「知っている」ということについての理解において重要であるならば、心の理論の発達において重要な4歳前後の幼児を含めて検討することが必要である。そこで本研究では、3歳から5歳までの幼児が「知る」「知っている」ということの3つの側面である「真実・正しい表象」「適切な情報へのアクセス」「知識に基づいた行為の成功」について理解しているかどうかを検討する。そのために、各側面ごとに状態の異なる2人の人物が登場するストーリーを作成し、登場人物のどちらが対象を知っているのか、もしくは知らないのかを判断する課題を行う。まず、「真実・正しい表象」の側面は、表象を記憶している、正しい表象である、表象が鮮明である、の3つを課題とする。幼児がこの側面を理解していれば、これらの状態にある人物は対象を知っているが、そうでない人物は対象を知らないと判断すると予想される。また、「適切な情報へのアクセス」の側面は、「見る」「聞く」「触る」という対象への知覚的接触の3つを課題とする。幼児がこの側面の重要性を理解していれば、「見る」「聞く」「触る」のいずれかを行った人物は対象を知っているが、そうでない人物は対象を知らないと判断すると予想される。最後に、「知識に基づいた行為の成功」の側面は、ある行為の成功の前提として知識の有無を重視していることを正答とするような課題、すなわち、対象の位置についての知識に基づいて対象を見つける、やり方についての知識に基づいて正しく行動する、やり方を他者に教えることができる、の3つを課題とする。幼児が知識に基づいた行為の成功と偶然の行為の成功とを区別していれば、これら3つの条件のいずれかを満たす人物は対象を知っているが、そうでない人物は対象を知らないと判断すると予想される。そして、3つの側面の発達の順序については、Perner (1991) の主張に基づけば、幼児は3歳頃までは行為の成功のみを重視し、成功の背景としての知識の有無を軽視しているために、知識に基づいた成功と偶然の成功とを区別せず、そのために「知識に基づいた行為の成功」の側面に対応した課題の成績が特に悪いと予想される。そして、4歳頃に「適切な情報へのアクセス」の側面の重要性を理解するようになり、この側面に対応する課題の成績が向上すると予想される。

第3に、Perner (1991) は、表象的な心の理論の発達

に伴って子どもの「知識の理論」が発達すると主張しているが、直接的に両者の関係を検討したわけではなく、この点について実証的に検討する必要がある。Moore, Pure, & Furrow (1990) は、must, might などのような法 (mood) を表す単語や think, know などの心的用語に基づいて話者の確実性を判断する課題の遂行と、心の理論課題の遂行との間に関連があることを示している。したがって、「知る」「知っている」ということの意味も、知識という心的状態についての理解の一つであるため、心の理論の発達と同時期に理解が進むと予想される。しかし、実際の両者の関係は明らかではない。そこで、本研究では、心の理論課題の成績と「知る」ということの意味と理解との間に関連の有無を検討する。その際、心の理論課題として心の理論に関して行われた先行研究から選んだ複数の課題を行う。なぜなら、「知識の理論」の3つの側面が異なる心の理論課題と特に関連している可能性が考えられるからである。まず、「真実・正しい表象」の側面は、「事実と表象との対応」の理解と仮定されるため、心が表象的なものであることを理解している必要がある。したがって、心が表象的なものであることを理解していなければ成功できない課題との関連が強いと予想される。心が表象的なものであるということの理解は、表象が外的事実と食い違っているとき、すなわち誤表象 (misrepresentation) である場合についての理解によって検討することができる (Perner, 1991)。誤表象についての理解を問う課題には、対象や箱の中身についての自分の信念が変化する課題 (e.g., Gopnik, & Astington, 1988; Perner, Leekam, & Wimmer, 1987) と対象の位置が変化し以前の対象に関する他者の誤信念について尋ねる課題 (e.g., Wimmer, & Perner, 1983) とがあるが、本研究では他の側面に対応する心の理論課題の質問が自分に関する質問であることとそろえるために自分の信念が変化する課題のみを用い、質問も自分の以前の誤信念を問うものを行う。次に、「適切な情報へのアクセス」の側面は、「知識を得るためには『見る』などの信頼できる情報への接触が必要である」ということの意味と仮定されるため、特定の感覚モダリティと獲得される情報との関係の理解を問う課題との関連が強いと予想される。また、「知識に基づいた行為の成功」の側面は、「知識に基づいて行動を成功させる」ということの意味と関連していると考えられるため、偶然の成功と知識に基づいた行動との区別を問う課題との関連が強いと予想される。

第4に、先行研究では理解語彙数と「知る」ということの意味と理解との関連が不明確である。Booth, & Hall (1995) では、6, 9, 12歳児でのみ「知る・知っている」の理解と語彙数との相関が示され、3歳児では相関はなかった。しかし、Booth, & Hall (1995) は対象年齢が断続的であるため、「知る」ということの意味と理解語彙数との幼児

期を通した関連は不明確である。そこで本研究では、3歳から5歳までの幼児期を通して「知る」ということの意味が理解語彙数と関連するかどうかを検討する。

これらの問題意識に基づき、本研究では以下の仮説を検討する。

①「知る」ということの意味に関する課題（以後『知る』課題と呼ぶ）の成績には発達の変化があるだろう（①-1）。特に、3歳までは「知識に基づいた行為の成功」の側面についての課題の成績が悪いだろう（①-2）。4歳頃に「適切な情報へのアクセス」の側面についての課題の成績が向上するだろう（①-3）。

②「知る」課題の成績と、心の理論課題の成績とは関連するだろう（②-1）。特に、「真実・正しい表象」の側面についての課題成績は、誤表象の理解を問う心の理論課題の成績と相関し、「適切な情報へのアクセス」の側面についての課題成績は、特定の感覚モダリティと獲得される情報との関係の理解を問う課題成績と相関し、「知識に基づいた行為の成功」の側面についての課題成績は、偶然の成功と知識に基づいた行動との区別を問う課題成

績と相関するだろう（②-2）。

③「知る」課題の成績は理解語彙数と相関するだろう。

方 法

被験者

3歳児26名（平均年齢 $(m)=3;5$ 、範囲 $(r)=2;11-3;11$ 、 $SD=3.9$ カ月、男児16名、女児10名）、4歳児35名（ $m=4;6$ 、 $r=4;0-4;11$ 、 $SD=3.6$ カ月、男児20名、女児15名）、5歳児34名（ $m=5;6$ 、 $r=5;0-6;1$ 、 $SD=4.4$ カ月、男児16名、女児18名）を被験者とした。被験者は東京都及び埼玉県のみ私立幼稚園、私立保育園の園児であった。

課題と材料

1. 「知る」課題 Perner (1991) の定式化3つの側面のそれぞれに対応するストーリーを各側面3つずつ計9つ用意した。なお、以後、「真実（事実についての正しい表象）」の側面に対応する課題を「表象課題」、「適切な情報へのアクセス」の側面に対応する課題を「情報課題」、「知識に基づいた行為の成功」の側面に対応する課題を「行

Table 1 「知る」課題：各ストーリーで提示される内容

表象課題	1 頭の中に思い浮かべる (パンダ)	vs. 頭の中に思い浮かばない (シカ)
	2 思い出す (ライオン)	vs. 覚えていない (ゴリラ)
ストーリー例	3 対象を正しく思い浮かべる (ヒヨコ)	vs. 対象を誤って思い浮かべる (カラス)
	(カード1) ある日、カラスさんとヒヨコさんは二人でお買い物に行きました。今日は二人で八百屋さんにお買い物に行きました。	
	(カード2) すると、ヒヨコさんが言いました。「そうだ、今日はリンゴを買おう。」(リンゴが描かれたふきだしを指し示す)これはヒヨコさんが頭の中で思っていることです。ヒヨコさんはこのように思いました。	
	(カード3) カラスさんも言いました。「そうだ、今日はリンゴを買おう。」(バナナが描かれたふきだしを指し示す)これはカラスさんが頭の中で思っていることです。カラスさんはこのように思いました。	
内容確認質問	カラスさんとヒヨコさんはどこにお買い物に行ったのかな?	
テスト質問	リンゴを知っている (知らない) のは、ヒヨコさんかな、カラスさんかな、それとも両方かな?	
情報課題	1 対象を見る (キツネ)	vs. 対象を見ない (タヌキ)
	2 対象を聞く (ブタ)	vs. 対象を聞かない (クマ)
	3 対象に触る (イヌ)	vs. 対象に触らない (ネコ)
ストーリー例	(カード1) イヌさんとネコさんは二人で海に遊びに行きました。ネコさんはとっても寒がりだったので、手袋をしていました。「こうしていると、とってもあったかいんだよ。」とネコさんは言いました。	
	(カード2) 海にはいろいろな貝殻が落ちていました。イヌさんは貝殻を拾って触ってみました。すると貝殻はざらざらしていました。	
	(カード3) ネコさんは手袋が汚れると困ってしまうので、貝殻には触りませんでした。	
内容確認質問	イヌさんとネコさんはどこへ遊びに行ったのかな?	
テスト質問	貝殻がざらざらしてあって、知っている (知らない) のは、イヌさんかな、ネコさんかな、それとも両方かな?	
行為課題	1 対象の場所を予め知っていて見つける (カンガルー)	vs. 対象の場所を他者に聞いて見つける (シマウマ)
	2 たやすく成功する (ペンギン)	vs. 試行錯誤の結果、偶然に成功する (アシカ)
	3 やり方を他者に教えることができる (カメ)	vs. 他者からやり方を教えられる (カエル)
ストーリー例	(カード1) シマウマさんとカンガルーさんは二人でかけっこをして遊んでいました。すると二人はとってもおなか減ったので、別々に食べる物を探しに行くことにしました。	
	(カード2) カンガルーさんはサクランボのある場所をわかっていたので、自分でサクランボのある場所を見つけました。	
	(カード3) シマウマさんは森の皆に聞きました。「ねえねえ、何か、食べる物どこかにない?」すると森の皆が教えてくれたので、サクランボのある場所を見つけました。	
内容確認質問	シマウマさんとカンガルーさんは何をして遊んでいたのかな?	
テスト質問	サクランボのある場所を前から知っていた (知らなかった) のは、シマウマさんかな、カンガルーさんかな、それとも両方かな?	

注。()内はその状態を示す登場人物。各ストーリー毎に提示される登場人物の順序はカウンターバランスをとった。ただし、行為課題3については、提示順序はカエル → カメで一定であった。

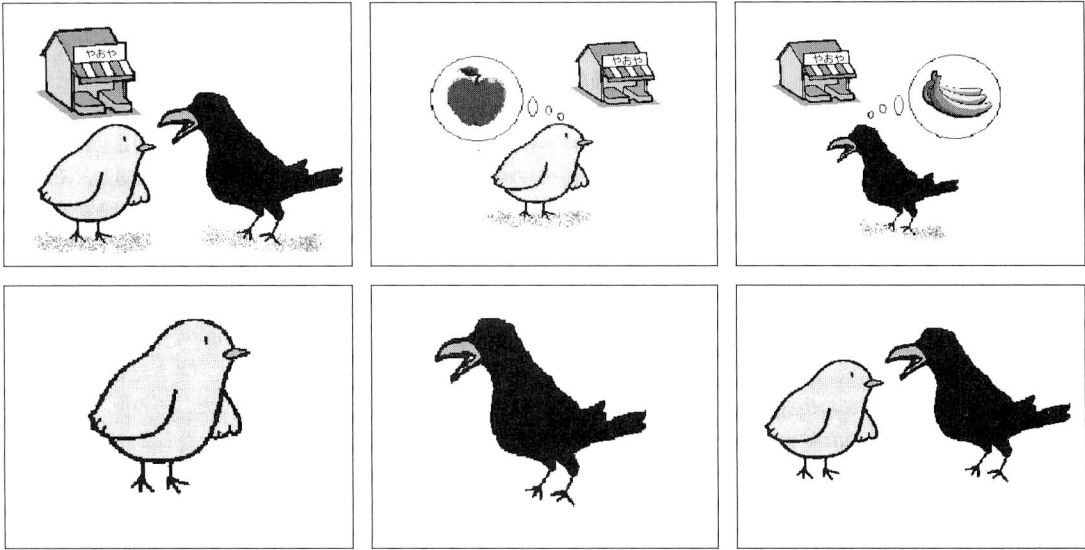


Figure 1 「知る」課題で使用された絵カードの例（「表象課題」）

上段左から、ストーリー提示時に使用したカード1、カード2、カード3、下段左からテスト質問時に使用した「ヒヨコカード」、「カラスカード」、「両方カード」（実際のカードは色つき）

為課題」と呼ぶ。ストーリーを表す3枚一組の絵カード9組と、それぞれのストーリーの登場人物が描かれた3枚一組の絵カード9組、計18組54枚を使用した。各課題毎のストーリーの例と質問の例をTable 1に示し、絵カードの例をFigure 1に示す。絵で表すことが難しい真実の側面では、先行研究から3・4歳児も教示があればふきだしが心的表象を表すことを理解することが示されているため（Wellman, Hollander, & Schult, 1996）、ふきだしを用いて表象を表し、ストーリーの中でふきだしが頭の中で思っていることを表すということを説明した。

2. 心の理論課題 「真実（事実についての正しい表象）」の側面に対応する心の理論課題として、スマーティ課題（Perner, Leekam, & Wimmer, 1987）2題と見かけ－現実課題（Gopnik, & Astington, 1988）1題を行った（以後、あわせて「自己信念変化課題」と呼ぶ）。スマーティ課題と見かけ－現実課題をあわせて行ったのは、両者が被験者本人の信念の変化を伴う点で同様の課題であると考えられること、また、いずれか一方だけを繰り返すと被験者が最初に思いついた答え（箱の外側から想像される中身や対象の見かけ）を答えない姿勢をとるようになってしまう可能性を回避するためであった。「適切な情報へのアクセス」の側面に対応する心の理論課題として感覚モダリティと獲得情報との関連課題（O'Neil, Astington, & Flavell, 1992）（以後「モダリティ課題」と呼ぶ）を、「知識に基づいた行為の成功」の側面に対応する心の理論課題として、対象の位置についての先行知識の有無から「知る（know）」と「当て推量する（guess）」の区別を検

討する課題（Perner, 1991）（以後「知識－推量課題」と呼ぶ）を行った。スマーティ課題では、キャンディの箱に入った鉛筆、色鉛筆の箱に入った色紙を用いた。見かけ－現実課題では石のように見えるスポンジを用いた。モダリティ課題では、一つの面が布張りになっており布をめくれば中を見たり手を入れられるようになっている箱と、大きさや形は同一だが色の違う2つのボール、大きさや形や色は同じだが重さが違う2つのボール、大きさや形や色は同じだが一方には鈴が入っており他方には入っていない2つのボール、手、眼、耳が描かれたカードをそれぞれ1枚ずつ、練習試行用に色紙、スポンジの入った袋、鈴を用いた。知識－推量課題では上面が開く赤い箱と青い箱、赤いボタンを1つずつ用いた。

3. 語い検査 修正版絵画語い発達検査（PVT: 上野・撫尾・飯長, 1991）を使用した。PVTは3歳から10歳を対象に語彙の理解力を測定する検査であり、1ページに4枚の色つきの描画が印刷されており、検査者が言う単語に最もふさわしい絵を被験者に選択させるものである。検査単語には「三輪車」「くつ」などの具体物や、「はく」「ほえる」などの外的動作、「宗教」「いにしえ」などの抽象概念などが含まれている。

手続

第1セッション（「知る」課題）

① 練習課題：被験者は最初に、3枚のカードの中から回答を選ぶという手続きを練習した。カバとワニが登場人物の絵カードを示しながら、子どもにストーリーを提示した。「1枚目のカードを提示：カバとワニ、ボールが

描かれている)ある日、カバさんが遊んでいると、ワニさんがやってきました。ワニさんは言いました。『こんにちは、カバさん。』(2枚目のカードを提示:ワニのみ描かれている)ワニさんは言いました。『僕と一緒に遊ぼうよ。』(3枚目のカードを提示:カバとボールが描かれている)すると、カバさんが言いました。『いいよ、一緒に遊ぼう。僕は今日、サッカーボールを持ってきたんだ。だから、一緒に、サッカーをして遊ぼう。』カバさんとワニさんはサッカーをして遊びました。」それから、ストーリー内容の理解を確認するため、「カバさんとワニさんは何して遊んだんだっけ?」と質問した。被験者が正しく回答しない場合には、正答を教えた。さらに、「ボールを持ってきたのは、カバさん?ワニさん?それとも両方?」と言いながら、それぞれが描かれた絵カードを被験者の前に並べた。

②本試行(Table 1参照):練習試行と同様に絵カードを提示しながらストーリーを聞かせた後、絵カードを取り去り、内容の理解を確認後、「○○を知っている(知らない)のはAかな、Bかな、それとも両方かな」と質問した。選択肢は常に最後は両方が描かれたカードであったが、他の2枚の順序はカウンターバランスをとった。また、質問の表現(肯定形/否定形)も被験者内でカウンターバランスをとった。その後、選択の理由付けを質問した。

第2セッション

第1セッションから約1週間後に、心の理論課題とPVTを行った。心の理論課題とPVTとの実施順序は被験者間でカウンターバランスをとった。

1. 心の理論課題

自己信念変化課題のうち、スマーティ課題は主にPerner et al. (1987)の手続きに基づいて行った。見かけ-現実課題は主にGopnik, & Astington (1988)の手続きに基づいて行った。最初に以前の状態を回答するという事態に慣れさせるために、箱の中に赤いボールが入っているのを被験者に確認させた後、赤いボールを取り出し青いボールを入れ、箱のふたを閉めた。そして、「今、この箱には何色のボールが入っているかな?」と尋ね、「青いボールを入れる前、最初にこの箱を開けてみたときに、何色のボールが入っていたかな?」と尋ねた。その後、鉛筆の入ったキャンディの箱、色紙の入った色鉛筆の箱、石に見えるスポンジを提示し、「何が入っていると思う?」(スポンジの場合は、「これは何だと思う?」)と尋ね、被験者が回答した後、箱の中身を確認させ(スポンジに触らせ)、それが何であるかを回答させた。再度箱を閉じ(スポンジを被験者から届かないところに置き)、「最初にこの箱(これ)を見たとき、開けてみる前に(触ったり押したりする前に)、これは何が入っていると(これは何だと)思ったかな?」と質問した。

モダリティ課題は主にO'Neil et al. (1992)の手続きに基づいて行ったが、視覚、触覚の他に聴覚を加え3題を行った。最初に色紙、スポンジ入りの袋、鈴をそれぞれ箱の中に入れ、「見る」-「眼」カード、「触る」-「手」カード、「聞く」-「耳」カードの対応を学習させた後、箱の中に2つの刺激のうちのいずれか一方を隠し、それがどちらの刺激かをわかるためにはどうするべきかを尋ねた。例えば、同じ形、同じ大きさで色が異なる2つのボール(赤と青)を提示し、「これは、同じ形、同じ大きさのボールです。この2つは何が違うかな?」と質問した。幼児が答えなかった場合や誤答の場合には、「こちらは何色?」とそれぞれの色を答えさせ、「そうだね、この2つは色が違うボールだね。」と確認した。その後、幼児に見えないように実験者が両手で隠しながら2つのボールのうちのいずれかを箱の中に入れ、「この中に入っているボールが、赤いボールか、青いボールか、○○ちゃん(被験者の名前)が分かるためには、○○ちゃんは、見なくてはだめかな?聞かなくてはだめかな?それとも触らなければだめかな?」と質問した。

知識-推量課題は主にPerner (1991)の手続きに基づいて3題を行った。最初に幼児に赤い箱と青い箱を提示し、「これから、この箱のどちらかに、この赤いボタンを隠します。どちらの箱に入っているか、あてっこしましょう。」と教示した。練習試行として、被験者が見ている前で実験者が一方の箱にボタンを入れた後、「どちらに入っているかな?」と質問した。被験者が正しく答えるまで、必要に応じて練習試行を繰り返した。その後、見る-正答条件、推量-正答条件、推量-誤答条件の3つを行った。見る-正答条件では、被験者が見ている前で一方の箱に実験者がボタンを隠し、被験者にどちらの箱にボタンが入っているかを選択させた。推量-正答条件では、被験者から見えないように実験者の背後でボタンを一方の手に握るふりをしてから、両方の手をそれぞれの箱に入れた。この際、実際には箱の中にボタンは入れていなかった。その後、被験者に箱を選択させ、実験者が選択した方の箱を開ける際に、被験者から見えないように実験者が握っていたボタンを見せた。推量-誤答条件は、推量-正答条件と同様の手続きであったが、被験者が選択した箱から最初に開け、中にボタンがないことを伝え、もう一方の箱を開けて被験者から見えないように実験者が握っていたボタンを見せた。そして、それぞれの手続きに続いて、「○○ちゃんは、今、こちらの箱にボタンが入っているって、知ってたの?それとも当たったの?(当て推量-誤答の場合には否定形で質問)」と質問した。

3つの心の理論課題の順序はカウンターバランスをとり、それぞれの課題の中での順序や選択肢の順序もカウンターバランスをとった。

Table 2 「知る」課題理由付けの例

	妥当な理由付けの例	妥当ではない理由付けの例
表象課題	ゴリラが「あれ一何の色だっけ」って頭の中で考えてたから思いついた さっきシカ、丸いの白いのがあって、何も考えてなかった。パンダはウサギのこと考えてた カラスはバナナ、頭の中で考えてた。ヒヨコはリンゴ、頭の中で考えてた	色ついてたから こうやって、まっすぐ歩いてきて、こっちは曲がった わかっちゃった。カラスさんが後はきたから
情報課題	クマは耳栓してたから ネコ、さわらないから。イヌがさわるから。 タヌキは目が怪我していたから。キツネはおうちを見えた	お父さんに聞いたから知ってる 貝が生きているからざらざらするの 3歳だから
行為課題	カメがカエルに教えたから さっき、シマウマは小鳥とカラスに話聞いて、シマウマは知らなかったから、小鳥さんとかが教えたから アシカさんね、開かなかった。ペンギンは知ってたから、簡単、簡単って	知ってたんだもん さくらんぼ見つけたの 四角い箱からばたんであけた

2. 絵画語い発達検査 (PVT) 絵画語い発達検査手引き [修正版] (上野・撫尾・飯長, 1978) にしたがって実施した。4つの絵が描かれたページを1ページずつ提示し、「これをごらん下さい。4つの絵があるでしょう。〇〇はどれですか? 指さしてごらん下さい。」と教示した。練習後に、各ページにおいて全項目中正答が3つ以下で、次のページの最初の3項目を連続して誤答また無答となるまで、検査は進められた。

結 果

1. 得点化

(1) 「知る」課題 各ストーリー毎に正しく登場人物を選択した場合に1点、正しく理由付けを行った場合に1点の計2点とした。3つの課題毎の満点は6点であった。理由付けについては、二人の評定者が独立に、幼児の理由付けが妥当であるかどうかを判断した。二人の評定者の評定の一致率は $\kappa = 0.81$ であった。不一致であった理由付

けについては話し合いで解決し、なお不一致のものについては、厳しい方の判定、すなわち「妥当ではない理由付け」の判定を採用した。Table 2に3つの課題における理由付けの例を示す。

(2) 心の理論課題 正反応に対して1点を与えた。3つの課題毎の満点は3点であった。

(3) 語い検査 手引きに従い修正得点を算出した¹⁾。

2. 「知る」課題：仮説①の検討

Figure 2は「知る」課題の得点平均と標準偏差を表したものである。得点について年齢(3)×課題(3)の分散分析を行った²⁾。第1の要因は被験者間要因、第2の要因は被験者内要因であった。その結果、年齢の主効果が有意であり($F(2, 92) = 28.08, p < .0001$)、下位検定の結果、5歳児は3、4歳児よりも、4歳児は3歳児よりも1%水準で成績が良かった。また、課題の主効果が有意であり($F(2, 184) = 18.08, p < .0001$)、下位検定の結果、情報課題が表象課題・行為課題よりも1%水準で成績が良かった。交互作用は有意ではなかった。

年齢差が示された点について、本課題が言語による理由付けを要求したために、特に年少児にとって不利であった可能性が考えられる。そこで、「知る」課題を選択課題と理由付け課題とに分け、それぞれの得点について分析を行った。Table 3は選択課題と理由付け課題の得点の平均と標準偏差を表したものである。選択課題の遂行は、3つの課題全てにおいて、いずれの年齢群もチャンスレベ

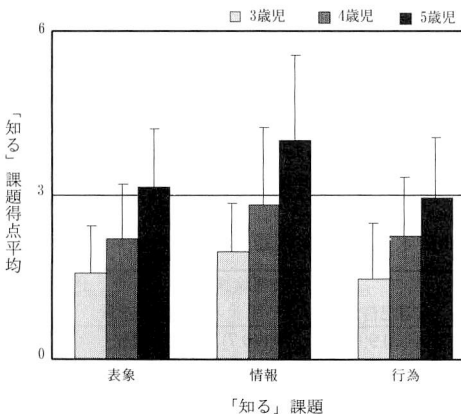


Figure 2 「知る」課題 得点平均と標準偏差

1) 修正得点は、正直にわからないという回答(無答)をした子どもが不利にならないようにするための措置であり、誤答数(無答は含まない)を、選択肢から1を減じた数(PVTでは3)で除し、その数値を粗点(正答数)から減じた値である。
2) 本研究における分散分析、 χ^2 検定、偏相関の算出にはSAS ver. 6.12を使用した。分散分析の下位検定はステューデント・ニューマン・キュールズ法を使用した。チャンスレベルの検定は森・吉田(1990)、フリードマンの検定は池田(1989)に従って行った。

Table 3 「知る」課題：選択課題と理由付け課題の得点平均

	選択課題			理由付け課題		
	表象	情報	行為	表象	情報	行為
3歳児	1.5 ** (0.8)	1.9 ** (0.8)	1.4 * (1.0)	0.0 (0.0)	0.0 (0.1)	0.0 (0.0)
4歳児	2.0 ** (0.7)	2.0 ** (0.7)	2.0 ** (0.9)	0.1 (0.4)	0.8 (1.0)	0.2 (0.5)
5歳児	2.5 ** (0.5)	2.5 ** (0.7)	2.5 ** (0.7)	0.6 (0.8)	1.4 (1.1)	0.4 (0.7)

注1. () 内は標準偏差である。
注2. チャンスレベル以上の遂行。 ** $p < .01$, * $p < .05$

ルより有意に優れていた³⁾(3歳児：表象課題 $t(25)=3.37$, $p < .01$, 情報課題 $t(25)=5.46$, $p < .01$, 行為課題 $t(25)=2.24$, $p < .05$; 4歳児：表象課題 $t(34)=8.11$, $p < .01$, 情報課題 $t(34)=8.03$, $p < .01$, 行為課題 $t(34)=6.43$, $p < .01$; 5歳児：表象課題 $t(33)=15.28$, $p < .01$, 情報課題 $t(33)=13.01$, $p < .01$, 行為課題 $t(33)=11.16$, $p < .01$)。したがって、本研究で対象とした年齢範囲の最年少児でさえ、ストーリーによって示された情報に基づいて、「知る」「知っている」という状態にある人物をチャンスレベル以上の確実さで区別できたことが示された。次に選択課題得点について、年齢(3)×課題(3)の分散分析を行った結果、年齢の主効果が有意であり($F(2, 92)=20.07$, $p < .0001$)、下位検定の結果、5歳児は3, 4歳児よりも、4歳児は3歳児よりも1%水準で成績が良かった。課題の主効果及び交互作用は有意ではなかった。この結果から、言語的回答を必要としない選択課題においても年齢差が見られることから、「知る」課題の成績における発達差は、言語による回答を要求したためだけではないと言える。

理由付け課題は全体的に得点が低く、特に3歳児ではほぼ全員が正答数0であったため、得点の分析ではなく、成績のパターンによる分析を行い、3つの課題の成績に違いがあるかどうかを検討した。被験者を、「知る」課題の3課題の成績のパターンに応じて、情報課題優位群(3課題の中で情報課題の成績が最も良い)、他課題優位群(3課題の中で表象課題・行為課題のいずれかの成績が最も良い)、混合型群(3課題の中で最も成績が良い課題が複数ある)、正答無し群(3課題の成績がいずれも0点)の4群に分類した。ただし、混合型群に分類された被験者の全てで、最も成績がよい課題に情報課題が含まれていた。Figure 3は各年齢でそれぞれの群に分類された人数の割合を示したものである。情報課題優位群とその他の群と

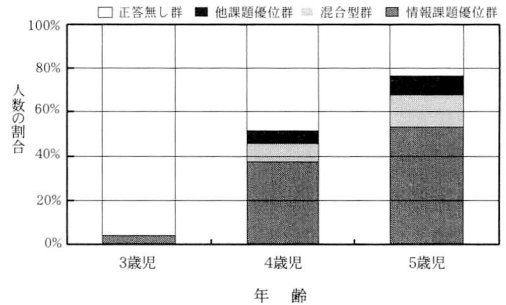


Figure 3 「知る」課題：理由付け課題の成績パターン

の人数の偏りが年齢によって異なるかどうかを検討するために、年齢(3)×群(2: 情報課題優位群/それ以外の群)の χ^2 検定を行った。その結果、人数の偏りが有意であり($\chi^2(2)=16.1$, $p < .001$)、残差分析の結果、3歳児は情報課題優位群が期待値より有意に少なく(-3.7, $p < .01$)、5歳児は情報課題優位群が期待値より有意に多いことが示された(2.9, $p < .01$)。4歳児は人数に偏りはなかった。この結果と、混合型群の被験者全員で最も成績がよい課題に情報課題が含まれていたことを考え合わせると、情報課題は他の課題よりも早くから言語報告可能となり始め、その時期は4歳頃からである可能性が示唆された。

これらの分析から、「知る」「知っている」ということの意味には年齢差があることが明らかになり、「知る」課題の成績は加齢と共に向上するという仮説①-1は支持された。また、選択課題の結果から示されるように、「知る」「知っている」状態を表すための理解しやすさという点では3つの側面に発達の違いはなく、3歳児でさえ、与えられたストーリーに基づいて、「知る」「知っている」状態にある人物を特定していたことが示された。したがって、3歳までは特に行為課題において成績が悪いとする仮説①-2は支持されなかった。一方、「知る」課題全体では情報課題が他の2課題よりも成績がよく、理由付け課題では情報課題が他の課題に先立って4歳頃から成績が良くなり始める可能性が示された。3つの側面は、誰が対象を知っているのかという判断の材料としての利用しやすさの点では差がないが、「適切な情報へのアクセス」の側面の重要性の理解は、他の側面に先立って、それを言語報告することが4歳頃から比較的容易になっていくこ

Table 4 心の理論課題平均得点とPVT修正得点

	心の理論課題			PVT修正得点
	自己信念変化	モダリティ	知識-推量	
3歳児	0.9(0.9)	0.8(0.7)	1.0(0.8)	14.0(5.0)
4歳児	1.3(1.3)	1.5(0.7)	1.3(0.8)	18.2(6.4)
5歳児	1.7(1.0)	1.5(0.8)	1.6(0.8)	26.1(8.4)

注. () 内は標準偏差である。

3) 「知る」課題の選択課題では、各ストーリー毎に選択肢は3択であったため、偶然に正答を選ぶ確率は3分の1、すなわち3点満点中1点がチャンスレベルであった。

Table 5 「知る」課題・心の理論課題・PVT 修正得点の間の偏相関 (月齢をコントロール)

	表象	「知る」課題		合計	心の理論課題			合計
		情報	行為		自己信念変化	モダリティ	知識-推量	
「知る」課題								
情報	0.30 **							
行為	0.29 **	0.41 **						
合計	0.66 **	0.81 **	0.75 **					
心の理論課題								
自己信念変化	0.00	0.16	0.26 **	0.20 †				
モダリティ	0.09	0.14	0.08	0.14	0.12			
知識-推量	0.00	-0.02	0.02	0.00	0.15	0.21 *		
合計	0.04	0.15	0.21 *	0.18 †	0.73 **	0.61 **	0.63 **	
PVT 修正得点	0.28 **	0.41 **	0.22 *	0.42 **	0.22 *	0.29 **	0.15	0.34 **

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

とが示唆される。したがって、4歳頃に情報課題の成績が向上するだろうという仮説①-3は理由付け課題において支持される可能性が示された。

3. 「知る」課題と心の理論課題・語彙数との関連:

仮説②・③の検討

仮説②と仮説③の検討に先立って、心の理論課題とPVT修正得点について発達差の分析を行った。心の理論課題得点の平均とPVT修正得点の平均をTable 4に示す。

まず、心の理論課題の得点について年齢(3)×課題(3)の分散分析を行った。第1の要因は被験者間要因であり、第2の要因は被験者内要因であった。その結果、年齢の主効果が有意であり($F(2, 92) = 8.85, p < .01$)、下位検定の結果、4, 5歳児は3歳児より1%水準で成績が良かった。課題の主効果及び年齢×課題の交互作用は有意ではなかった。

次に、PVT修正得点について年齢(3)を被験者間要因とした分散分析を行った結果、年齢の主効果が有意であり($F(2, 92) = 24.08, p < .0001$)、下位検定の結果、5歳児は3, 4歳児より1%水準で成績が良く、4歳児は3歳児より5%水準で成績が良かった。

「知る」課題、心の理論課題、PVT修正得点のいずれにも年齢差があったので、仮説②, ③の検討のために、月齢をコントロールした「知る」課題と心の理論課題・語彙数との偏相関を算出した(Table 5)。

(1) 「知る」課題と心の理論課題 「知る」課題得点合計と心の理論課題得点合計の間には相関の傾向が示された。さらに、「知る」課題の行為課題と心の理論課題の自己信念変化課題との間に相関が示された。したがって、「知る」課題と心の理論課題の間には関連がある可能性が示され、仮説②-1は支持される可能性が示された。しかし、「知る」課題の表象課題と心の理論課題の自己信念変化課題、「知る」課題の情報課題と心の理論課題のモダリティ課題、「知る」課題の行為課題と心の理論課題の知識-推量課題との間には、いずれも有意な相関はなかった。こ

のように、個々の課題については予想された関連は見られず、仮説②-2は支持されなかった。

(2) 「知る」課題と理解語彙数 「知る」課題は、情報課題、表象課題、行為課題の3課題全てについて、PVT修正得点との相関が有意であった。したがって、仮説③は支持された。

考 察

本研究は、「知る」「知っている」ということの意味として、正しい表象を持つこと(「真実(正しい表象)」)、信頼できる情報にアクセスしていること(「適切な情報へのアクセス」)、知識を使つてうまく行動できること(「知識に基づいた行為の成功」)の3つの側面を仮定し、それらについての幼児の理解を直接的に検討した。

1. 「知る」「知っている」ということの意味の発達の真相

本研究の結果から、3歳の時点では「知る」「知っている」ということの3側面についての理解は全体的に不十分であったものが、加齢と共に理解が進むことが示され、特に「適切な情報へのアクセス」の側面は他の側面に先立って言語報告が可能となっていく可能性が示された。3歳、6歳、9歳、12歳の子どもについて、「知る」ということについての理解の発達を示したBooth, & Hall (1995)に対して、本研究は3歳から5歳までの幼児期におけるより詳細な発達の变化を示した点で、知見を拡張した。

選択課題の遂行の分析から、3つの側面は、判断材料としての利用しやすさには違いはなかった。3歳頃までは「行為の成功」を重視しているというPerner (1991)の主張に基づけば、成功の背景としての知識の有無の区別を問う本研究の行為課題では、3歳児は成功のみに注目して知識の有無を考慮しないために成績が特に悪いと予測された。しかし、本研究の選択課題の結果では、3歳児でさえ、3側面全ての課題で、年長児より成績は悪いものの、対象についての知識を有するのは誰かをチャンスレベル以上の確かさで判断できた。したがって、日本人の3歳児にとっては、3側面についての理解は同じ程度に遅れて

いるところから発達が進んでいくと考えられる。このような結果が得られた原因としてはいくつかの可能性が考えられるだろう。第1に、欧米と日本との言語文化的相違が原因となっている可能性がある。例えば、日本人成人の会話の中では、「知る」「知っている」の成功の側面を重要視した用法があまり多くないのかもしれない。Perner (1991) は幼児が大人の会話の観察を通して「知る」「知っている」の意味を理解していくと仮定している。しかし、もし日本人の成人が会話の中で「行為の成功」の側面を重要視した用法が少ないとすれば、「知る」「知っている」ということの理解の途上にある幼児がこの側面を過大に重要視するということが起こらないと考えられる。このような言語文化的な相違の可能性については、今後、自然発話データの分析などによってさらなる検討が必要であろう。また、幼児期の検討に併せて、日本人成人が「知る」「知っている」ということをどのように捉えているのかという問題も検討する必要がある。第2の可能性として、「行為の成功」の側面の過大な重要視が、他の2側面の軽視につながり、全体的な理解の未発達として現れるのかもしれない。年少の幼児にとって「行為の成功」の側面のみが重要であれば、他の2側面が注目される可能性は低く、その結果、他の2側面についても理解が遅れるのかもしれない。年少の幼児にとって3つの側面の重要度がどのようなものか、3つの側面の関係はどのように捉えられているのかについて、検討する必要がある。

ただし、本研究ではPerner (1991) の定式化の「行為の成功」の側面について修正を加え、「知識に基づいた行為の成功」についての理解を検討したために、行為課題が他の課題よりも難しい構造であった点に注意が必要である。情報課題と表象課題は「あることをした人物としなかった人物」とを区別する課題構造であったのに対し、行為課題には「あることをできた人物のうち、知識に基づいた人物と知識に基づかなかった人物」を区別するという複雑な課題構造が含まれていた。また、そもそも幼児が「行為の成功」と「知る」「知っている」ということを結びつけて理解しているのかどうか、という点については、本研究の課題では明らかにならない。したがって、今後、成功の有無のみを区別するより単純な課題を設定するなどして、詳しく検討する必要がある。

一方、「知る」「知っている」ということの3つの側面は言語報告しやすさの点で異なる可能性があった。すなわち、「適切な情報へのアクセス」の側面は他の側面に先立って4歳頃から言語報告できるようになり始める可能性が示された。Karmiloff-Smith (1992) は、知識獲得において、暗黙的な (implicit) 情報が、次第に操作可能で明示的な (explicit) 知識へと変換され、言語報告可能な形へと書き換えられていく「表象の書き換え」の過程を主張している。この主張を踏まえると、本研究の理由

付け課題で情報課題が他の課題よりも早くから言語報告できるようになる可能性があるという結果は、適切な情報へのアクセスの側面の重要性についての知識が、他の側面についての知識よりも早くから表象の書き換えが進んでいることを示唆していると考えられる。その結果、言語報告が早くから可能となっていると考えられる。したがって、本研究の結果は、4歳頃に次第に「適切な情報へのアクセス」の側面の重要性を理解するようになることとするPerner (1991) の主張を支持する可能性を示すものであると考える。また、この結果は、Booth, & Hall (1995) で低いレベルから理解が進むという知見を幼児期において追認したものと言える。

それでは、なぜ、「適切な情報へのアクセス」の側面の重要性についての理解が、他の側面に比べて、幼児にとって早くから言語報告できるようになっていくのだろうか。心の理論課題得点と「知る」課題得点とは関連の傾向を示すにとどまったことから、表象的な心の理論の発達が、そのまま「知る」「知っている」ということの理解の原動力になるわけではないことを示唆していると考えられる。それ以外の可能性はいくつか考えられるであろう。第1に幼児にとって、それぞれの側面を表す現象の明白さや日常的ななじみの程度が3つの側面で異なる可能性がある。「適切な情報へのアクセス」の側面はその過程（「見る」「聞く」など）や対象（「見えたもの」「聞こえたもの」）が明白であるが、「真実・正しい表象」の側面は表象の過程も表象それ自体も実際には目に見えず、また、「知識に基づいた行為の成功」の側面は成功までの過程（「知っていたから成功した」のか、「偶然に成功した」のか）が外観上区別できない。また、「適切な情報へのアクセス」の側面は「見る」「聞く」など、日常的に幼児が経験している行為を含む。彼ら自身が、対象を見た（聞いた、触った）結果、その対象について知っている状態になる、ということを経験していることは容易に想像できよう。幼児にとって「見る」「聞く」といった行為がなじみのあるものであるために、それが回答の方略として機能する可能性がある。この明白さとなじみの程度のために、「適切な情報へのアクセス」の側面の重要性についての理解は他の側面に先立って「表象の書き換え (Karmiloff-Smith, 1992)」が進み、言語報告できるようになるのかもしれない。第2に、本研究の4, 5歳児では、たとえそれぞれの側面について理解していても、特に「真実・正しい表象」の側面や「知識に基づいた行為の成功」の側面について言語的に説明するために十分な言語能力が発達していなかった可能性がある。「適切な情報へのアクセス」の側面を説明するためには「見る」「聞く」「触る」などの日常的に使用する語彙があれば良い。しかし、「真実・正しい表象」の側面や「知識に基づいた行為の成功」の側面を説明するためには、「頭の中で思い浮かべる」や「教える

ことができる」など、さらに複雑な説明が必要となる。これらの可能性についてさらに検討することによって、幼児における「知る」「知っている」ということへの理解の発達の実相が、よりいっそう明らかになるであろう。

2. 心の理論の発達との関連

「知る」「知っている」ということへの理解は、知識という心的状態の一つについての理解と考えられ、心の理論の発達との関連がないということは考えにくい。しかし、本研究では全体的には「知る」ということについての理解と心の理論の発達との間に関連が示唆されたが、対応が仮定された心の理論課題との関連は示されなかった。他者の知識、すなわち他者の心的状態の一つの形式を推論させるという本研究で用いた課題の特性にもかかわらず、心の理論課題との関連が弱い可能性が示されたことは興味深い。このことは、表象や信念などについて問う心の理論課題では明らかにされない心的過程についての理解があることを示唆している。「知る」「知っている」ということについての理解は、信念や表象についての理解とは完全には重複していない可能性がある。したがって、さまざまな心的過程について、個別に詳細に検討していく必要性が示されたと言えよう。また、表象や信念などについての理解の発達の程度によって、「知る」「知っている」ということへの理解との関連の程度が異なる可能性も考えられる。すなわち、表象などの理解の発達と「知る」ということについての理解の発達とが密接に関連している時期と、あまり関連していない時期があるのかもしれない。この点については縦断研究を行うことによって明らかにされると考える。今後、心の理論課題の種類を増やす、自分の信念だけでなく他者の信念についての理解も問う、試行数を増やすなどの改良を行い、さらに検討を行う必要がある。

3. 理解語彙数との関連

3歳児では理解語彙数と「知る」ということへの理解との間に関連がなかったという Booth, & Hall (1995) の結果とは異なり、本研究では、3歳から5歳の間では、「知る」ということについての理解と理解語彙数は関連していることが示された。本研究は相関研究であり、発達の因果関係は特定できないが、認知的動詞についての知識が語彙獲得やテキスト理解を促進するような知識を供給するという Booth, & Hall (1994) の主張を支持する可能性を示したと言える。ただし、本研究で両者の間に示された相関の値は、どちらかといえば中程度であった。本研究で用いた絵画語彙検査は主に事物名や行動に関する語彙を対象としていたが、理解語彙数の中でも、特に心的動詞や社会的相互作用に関する語彙数が問題であるという可能性がある。また、理解語彙数の内容によって、3つの側面との関連の程度や関連のあり方が異なる可能性もあるだろう。今後、理解語彙数の詳しい内容を検討し

た上で、「知る」「知っている」ということへの理解の発達との関連のあり方や程度に違いが生じるのか、また発達の因果関係はどういったものであるかということについて検討する必要がある。また、Perner (1991) は、幼児は大人の発話の観察に基づいて「知る」ということを理解していくと仮定しているが、周囲の大人による言語入力の影響についても詳細に検討する必要がある。

本研究では実験実施時点における理解語彙数と「知る」「知っている」ということについての理解との関連を検討したが、実験実施時点での理解語彙数とその内容だけでなく、より年少のときの理解語彙数とその内容が、その後の「知る」「知っている」ということについての理解と関連している可能性もある。Nelson (1981) は語彙が約50語に到達した時点(約2歳から2歳半)で、名称指示的機能(referential functions)をもつ語彙を中心とする子どもと、感情表現的・社会的機能(expressive or social functions)をもつ語彙とを中心とする子どもが存在し、この違いは後に消失することを示した。この2つのタイプの子どもたちは、後に「知る」「知っている」ということへの理解の発達において異なる可能性がある。すなわち、言語獲得の初期に感情表現的・社会的な語彙を多く獲得する子どもは、後に「知る」「知っている」ということをより早くからよく理解する可能性がある。理解語彙数と「知る」「知っている」ということについての理解の関連のあり方の詳細について明らかにするためにも、縦断的な研究が必要である。

文 献

- Aksu-Koç, A. A. (1988). *The acquisition of aspects and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Astington, J. W., Harris, P. L., & Olson, D. R. (Eds.) (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Booth, J. R., & Hall, W. S. (1994). Role of the cognitive internal state lexicon in reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 86, 413-422.
- Booth, J. R., & Hall, W. S. (1995). Development of the understanding of the polysemous meanings of the mental-state verb know. *Cognitive Development*, 10, 529-549.
- Carr, M., Kurtz, B. E., Schneider, W., Turner, L. A., & Borkowski, J. G. (1989). Strategy acquisition and transfer among American and German children: Environmental influences on metacognitive development. *Developmental Psychology*, 25, 765-771.

- Dretske, F. (1981). *Knowledge and the flow of information*. Cambridge, MA: Bradford / MIT Press.
- Fabricius, W. V., Schwanenflugel, P. J., Kyllonen, P. C., Barclay, C. R., & Denton, S. M. (1989). Developing theories of the mind: Children's and adults' concepts of mental activities. *Child Development*, **60**, 1278-1290
- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Frye, D., & Moore, C. (1991). *Children's theories of mind*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, **59**, 26-37.
- 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.
- 池田 央 (編). (1989). *統計ガイドブック*. 東京: 新曜社.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Markman, E. M. (1979). Realizing that you don't understand: Elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, **50**, 643-655.
- Montgomery, D. K. (1992). Young children's theory of knowing: The development of a folk epistemology. *Developmental Review*, **12**, 410-430.
- Moore, C., Pure, K., & Furrow, D. (1990). Children's understanding of the modal expression of speaker certainty and uncertainty and its relation to the development of a representational theory of mind. *Child Development*, **51**, 722-730.
- 森 敏昭・吉田寿夫 (編). (1990). *心理学のためのデータ解析テクニカルブック*. 京都: 北大路書房.
- Nelson, K. (1981). Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, **17**, 170-187.
- O'Neil, D. K., & Astington, J. W. (1989). Young children's understanding of the role sensory experiences play in knowledge acquisition. Unpublished manuscript, Center for Applied Cognitive Science, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Ontario.
- O'Neil, D. K., Astington, J. W., & Flavell, J. H. (1992). Young children's understanding of the role sensory experiences play in knowledge acquisition. *Child Development*, **63**, 474-490.
- Perner, J. (1991). Acquiring a theory of knowledge. In J. Perner, *Understanding the representational mind* (pp.145-170). Cambridge: Bradford: MIT Press.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, **5**, 125-137.
- Pillow, B. H. (1988). The development of children's beliefs about the mental world. *Merrill-Palmer Quarterly*, **34**, 1-32.
- Schwanenflugel, P. J., Fabricius, W. V., & Noyes, C. R. (1996). Developing organization of mental verbs: Evidence for the development of a constructivist theory of mind in middle childhood. *Cognitive Development*, **11**, 265-294.
- 上野一彦・撫尾知信・飯長喜一郎. (1991). *絵画語い発達検査*. 東京: 日本文化科学社.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford / MIT Press.
- Wellman, H. M., Hollander, M., & Schult, C. A. (1996). Young children's understanding of thought bubbles and of thoughts. *Child Development*, **67**, 768-788.
- Wimmer, H., Hogrefe, G. J., & Perner, J. (1988). Children's understanding of informational access as source of knowledge. *Child Development*, **59**, 386-396.
- Wimmer, E., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding deception. *Cognition*, **13**, 103-128.

付記

研究にご協力いただいた保育園、幼稚園の教職員ならびに園児の皆様に、この場を借りて厚く御礼申し上げます。また、論文の作成過程でご指導いただきましたお茶の水女子大学の内田伸子教授に深く感謝いたします。さらに、本論文の審査過程において有益なコメントをくださいました査読者の諸先生方にも深く御礼申し上げます。

Saito, Mizue (Research Fellow of the Japan Society for the Promotion of Science, The Doctoral Research Course in Human Culture, Ochanomizu University). *The Development of Understanding of Knowing Young Children*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2000, Vol. 11, No.3, 163 - 175.

This study examined understanding of knowing among 3-, 4-, and 5-year-olds. The Japanese term, "shiru" (to know), in this study was investigated in relation to 3 aspects of a "theory of knowledge" (Perner, 1991): (1) truth, i.e., correct representation of facts, (2) access to relevant information, and (3) successful action. Children were given stories with 2 characters, in which one character had knowledge of an object according to conditions of the 3 preceding aspects of knowledge. Children chose which character knew the objects, and the findings were as follows. (1) Understanding of knowing developed with age. (2) Although children could draw upon the 3 informational aspects to make choices, children from age 4 reported use of the "access to relevant information" aspect more than the other aspects. (3) The relation between the understanding of knowing and the development of theory of mind was suggested by the data. (4) The amount of vocabularies of children understood was related to their understanding of knowing. The results suggested that it is important to examine understanding of various mental processes such as knowing.

【Key Words】 Preschoolers, Understanding of knowing, Access to relevant information, Theory of mind, Vocabularies

1999.4.20 受稿, 2000.10.5 受理

幼児期・児童期における自己理解の発達：内容的側面と評価的側面に着目して

佐久間（保崎）路子
（お茶の水女子大学大学院人間文化研究科）

遠藤 利彦
（九州大学）

無藤 隆
（お茶の水女子大学生生活科学部）

本研究の目的は、幼児期・児童期における自己理解の発達の变化を、特に自己描出の内容的側面および評価的側面に着目し検討することである。そのために保育園5歳児クラス（32名）、小学校2年生（37名）、4年生（35名）、計104名を対象に、自己評価・自己定義・自己の関心についての質問からなる自己理解インタビューを実施し、その描出をDamon, & Hart (1988)の自己理解モデルに基づきその一部を改作した分析枠に沿って分類した。その結果、まず第1に、年齢の増加に伴い、身体的・外的属性に関する描出が減少し、行動および人格特性に関する描出が増加することが明らかになった。そして第2に、協調性に関する言及が各学年で多く見られ、年齢の増加に伴い、勤勉性や能力への言及が増加することが示された。また人格特性に関する描出では、年齢の増加に伴い、使用される特性語の種類が増加する傾向が見られた。第3に評価的側面の理解に関しては、年齢の増加に伴い、肯定的側面（好き・いいところ）のみを描出するものが減少し、否定的側面（嫌い・悪いところ）を描出するものが増加した。加えて、4年生では「好き-嫌い」質問と「いい-悪い」質問に異なる反応を見せ、「いい-悪い」質問の方がより否定的に捉えられていることがうかがわれた。

【キー・ワード】自己理解, 自己評価, 自己概念の発達, 就学前児, 小学生

問 題

人は自分自身に対してどのような認知を働かせ得るのか。この哲学的な問いをめぐり、James (1890) や Cooley (1902) 以来、実に多くの論者が、熱い議論を闘わしてきた。しかし、こうした哲学的な考究に比して、いわゆる実証心理学的観点からの自己研究は相対的に手薄であったと言わざるを得ない。特に、自己および自己理解の起源と発達に対する実証的取り組みは、1970年代に入ってようやく始まったと言っても過言ではない。それ以降、特に自己の客体的側面の理解に関する研究が行われるようになってきた。

比較的早期に行われた研究は、特に児童期以降の子どもが、どのような内容的側面から自分自身を描出することが多いのかという問題に焦点を当てている。例えば、Montemayor, & Eisen (1977) は、10~18歳の子どもを対象に、「私はだれ (Who am I?)」という質問に対して、「私は…」という文章を20個完成させる方法 (20答法) を用いて、自己理解の発達を検討した。その結果、年齢の増加に伴い、名前・持ち物・身体的特徴などの外面的・客観的内容に対する言及は減り、対照的に価値観・対人関係の様式・心理的特徴などの内面的内容が増えていく傾向が見られた。また Livesley, & Bromley (1973) も、7~15歳の子ども320人を対象に「自分と自分の好きな人・嫌いな人はどんな人か?」という質問に対する回答を求め、自己および他者理解の発達の推移を検討した。

そして前述の結果と同様に、年齢が上がるとともに「中心的記述 (特性・習慣的行動・動機・態度)」が増加し、「周辺の記述 (容姿・活動・所有物・好み・社会的役割)」が減少する傾向を見出している。

これらの研究は、児童期から青年期にかけて自己理解の内容が年齢とともにより深化する、つまりは表層的な理解 (身体的な特徴を中心とした理解) から深層的な理解 (心理的な特徴を中心とした理解) へ移行するという一般的な発達傾向を見出したものといえるが、方法論的に見ると、まだ再検討の余地があると考えられる。これらの研究で一様にとられている方法は、あえて何の制限も加えず、「誰?」「どんな人?」と抽象・一般的に自己についてたずねるものである。確かにこうした方法は、何の制約も加えていない分、それだけ自発的な自己理解を取り出し得るといった利点をもっている。しかし、逆に非常に抽象度が高いため、特に具体的に思考する傾向のある児童期の子どもにとっては、きわめて難しい質問になっていた可能性も否めない。

日常的文脈でいえば、児童期の子どもでもこの方法によって取り出される以上に、複雑かつ豊かな自己を作り上げているかもしれない。場合によっては、上述した研究では対象とされていないさらに早期の就学前児にさえ、それなりに豊かな自己理解が既に存在している可能性があるのではないだろうか。事実、自然観察による研究では、幼児でも自己や他者に関して心理的語彙を用いた叙述をすることが示されている (Bretherton, & Beeghly,

1982)。そうであるならば、方法を改良し、年少の子どもにもわかりやすい具体的な質問項目を設定すれば、研究の対象年齢を引き下げ、発達早期から徐々に自己理解がどのように発達していくのかを捉えられるかもしれない。

既にこうした方向性を追求している研究としてDamon,& Hart (1988)をあげることができる。彼らは、抽象度の高いたった一つの質問で自己を捉えようとする従来の研究方法を批判し、自己の様々な側面（自己定義・自己評価・自己の関心など）に及ぶ複数の質問項目をより具体的な形で子どもに投げかけるというインタビュー法によって、幼児期から青年期の自己の多面的理解の発達を探る新たなアプローチを開拓した。彼らの理論モデルは主体的自己と客体的自己の両側面に焦点を当てたものであるが、本研究は特に子どもの客体的自己の理解を扱うものであるため、ここでは彼らの客体的自己に関する理論的概要を示しておくこととする。まずその内容は、身体的自己、行動的自己、社会的自己、心理的自己の4つのカテゴリーに分けられる。そして、ここが彼らのモデルの特徴的なところであるが、彼らは自己理解の発達を、例えば身体的自己から心理的自己へといった、カテゴリー間の移行・変化としては捉えない。彼らは、基本的に、非常に幼い段階から、この4つの側面全てに関して自己を表象する傾向が備わっていると仮定したのである。さらに自己理解の発達の変化は、カテゴリー間ではなく、むしろカテゴリー内でレベルの向上として生じること、ただしその発達の変化はそれぞれのカテゴリーで独立ではなく、全カテゴリーにわたる共通の組織化の原理に沿って進むと仮定した。つまり、Figure 1に示すように4つのカテゴリーと4つのレベルを設定し、自己理解の発達を2次元から捉えたのである。そして彼らは、幼児と児童が各カテゴリーに言及し得ることは同じでも、その内容のレベルに違いがあるという仮説を設定し、就学前児から青年までの非常に幅広い年齢層を対象に面接を行うことによって、現にこうした理論モデルがある程度妥当

であることを見出している。

彼らの研究は、年少児でも自己を心理的側面を含む複数の側面から描出できるということを示し得た点で、画期的な意味を持っており、特に、複数の具体的な質問を行うという、その方法論に関しては一定の評価を与えることができるだろう。ただし自己理解の様相を十全に捉えうるものかどうかについては、何ら問題がないわけではない。

まず第1に、彼らの設定したカテゴリーの定義にはかなり曖昧なところが指摘できる。例えばFigure 1に示すように、社会カテゴリーには、社会的属性（妹がいる）、他者の反応を考慮した行為（先生にほめられる）、社会的性格特性（親切）に関する描出が、行動カテゴリーには、典型的行動（野球をする）、他者や社会的基準に関連づけられた能力（ほかの子より絵が上手）、社会的関係への影響を考慮した行動的属性（遊びが好きで人に好かれる）が分類されることになっている。しかしこの二つのカテゴリーを比べてみると、他者に関わる行為が両方のカテゴリーに分類されてしまっている。例えば子どもが「友達と仲良く遊ぶ」というような協調的行動をあげた場合、この描出を社会カテゴリーに分類するのか、それとも行動カテゴリーに分類するのか区別が難しい。またパーソナリティを表す性格特性語は、それが社会的特性に関する場合は社会カテゴリーに、能力評価に関する特性語は心理カテゴリーに分類されるのだが、子どもが「元気」や「明るい」といった描出をした場合、彼らの研究ではこうした性格特性に関する考慮が基本的に欠けているために、正確に分類することができない。以上より、Damon,& Hart (1988)のカテゴリーは、特に行動および性格特性に関わる子どもの自発的な自己描出を分類するには、不備があるといわざるを得ず、より子どもの自己理解の実状に合致した新たな分類の枠組みが必要であると考えられる。

第2に、Damon,& Hart (1988)は、先述したように、

発達レベル	青年期後期	体系的信念と計画	がんばりのきく丈夫な体	信仰のため教会に行く	生き方としてボランティア	世界平和をめざす
	青年期前期	対人的意味づけ	強いので頼られる	遊びが好きで人に好かれる	人に親切	判断力があって頼りになる
	児童期中・後期	比較による自己査定	人より背が高い	ほかの子より絵が上手	先生にほめられる	人より頭が悪い
	児童期前期	範疇的自己規定	青い目をしている	野球をする	妹がいる	ときどき悲しくなる
		共通の組織化の原理	身体的自己	行動的自己	社会的自己	心理的自己

客体としての自己

Figure 1 Damon, & Hart (1988)の自己理解モデルの客体的自己の部分（山地(1997)より引用、一部改変）

基本的に自己理解の発達をカテゴリー間ではなくむしろカテゴリー内で生じると考え、かつ各カテゴリー共通のレベルを仮定している。しかしレベルの設定が妥当であるかについてはいくつかの疑問が残る。例えば、彼らのモデルでは、人格特性に関する叙述は心理カテゴリーや社会カテゴリーの高いレベルに相当し、青年期以降に特徴的であると仮定されている。しかし、より単純な形で的人格特性語 (e.g., good, nice) は、幼児でも使用できるという指摘もある (Ruble, & Dweck, 1995)。そうすると、彼らが設定した発達レベルには矛盾が生じてしまうことになる。また彼らのモデルでは、第3レベルとして青年期前期で「対人的意味づけ」が描出の中心となると仮定しているが、共感性の発達を扱った研究 (Eisenberg, & Mussen, 1989) からすると、他者を考慮した描出は幼児期から見られる可能性があるだろう。このような Damon, & Hart (1988) のレベル設定の矛盾点を解消するためには、各カテゴリー内の描出をさらに細かく分類するような下位カテゴリーを設定し、それらを用いて子どもの自己に関する具体的な描出内容を精細に分析していくべきではないだろうか。

第3に、Damon, & Hart (1988) の自己理解インタビューの中には、自己評価に関する質問 (好きなどころ・嫌いなどころ、いいところ・悪いところ) が含まれているにもかかわらず、子どもが肯定的・否定的側面の両面に言及しうるのかどうか、またその発達の変化はどのようなものであるかについては問題にされていない。尺度評定法を用いた Harter, & Pike (1984) の研究によると、有

能感に関して幼児が総じて肯定的な判断をすることが明らかになっており、またその日本版を用いた研究でも同様な結果が示されている (桜井・杉原, 1985)。一方、児童中期になると、自己評価はより現実を反映したものになり、肯定的だけでなく否定的な評価も可能になることが示されている (Ruble, 1983)。Damon, & Hart (1988) のようにインタビューを通じて得られた子どもの自発的な自己描出にも、尺度評定法を用いた研究結果と同様の傾向が果たして認められるのか、こうした問題を検討することに意義があるだろう。

以上の問題点をふまえて、本研究ではまず第1に、Damon, & Hart (1988) の分類枠組みを改作し、身体的・外的属性、行動、人格特性の3つの上位カテゴリーを設定することにした (Table 1 参照)。彼らの分類であいまいな点が見られた社会カテゴリーは、社会的所属に関するものは身体的・外的属性に、対人的行動に関するものは行動に、社会的特性に関するものは人格特性に分類する方がより適切であると考え、独立のカテゴリーとして設定しないこととした。本研究において、身体的・外的属性、行動、人格特性の3つのカテゴリーは、相互排他的な最も上位のカテゴリーということになる。本研究では、まず第1に、自己に関する描出をこの3つの上位カテゴリーに分類し、各カテゴリーへの言及頻度の発達的变化を検討することとした。

さらに、4レベルを想定した Damon, & Hart (1988) のモデルでは矛盾が生じる可能性があるため、本研究では3つの上位カテゴリーごとに、より子どもの実状に即

Table 1 自己描出内容分類カテゴリー一覧

カテゴリー	下位カテゴリー	具体例
1) 身体的・外的属性	1. 具体的特徴	顔, 心臓, 洋服, 名前
	2. 抽象的特徴	かわいい, かつこいい, 男らしい
	1. 活動	サッカーをする, ピアノを弾く
	2. 外向的行動	よくしゃべる, 思ったことが言えない
	3. 協調的行動	助ける, 仲良くする, けんかする, いうことを聞かない
2) 行動	4. 勤勉的行動	勉強をきちんとする, 規則を守る 最後までやらない, 忘れ物をする
	5. 能力評価を含む行動	勉強ができる, テストで100点をとる 走るのが速い, スポーツが苦手
	1. 外向性	明るい, 元気, おもしろい, おしゃべり
3) 人格特性	2. 協調性	やさしい, 親切, 素直 わがまま, 暴力的
	3. 勤勉性	真面目, 不真面目
	4. 全般的評価語	いい子, ふつうの子, 悪い子 おりこう, 頭がいい

した下位カテゴリーを設け、詳細に分析することにした (Table 1 参照)。まず身体的・外的属性カテゴリーの下には、身体的部位、所有物、社会的所属、名前といった具体的特徴と、外面に関する評価語 (魅力など) を含む抽象的特徴の2つの下位カテゴリーを設定した。

人格特性カテゴリーに関しては、最近のパersonality 研究の中核になりつつある性格の5因子 (Big Five) 説 (McCrea, & Costa, 1987; 辻, 1991, 1993 など) を参考にした。もっとも、「よいところ・よくないところ」などを含む質問を用いて得られた子どもの社会的特性に関する自由記述を5因子モデルに従って分析した小松 (1999) によると、全記述のおよそ85%が「外向性」, 「協調 (調和) 性」, 「勤勉 (統制) 性」に分類されたという。したがって、本研究はこの結果を受けて、まずは「外向性」, 「協調性」, 「勤勉性」の3つの下位カテゴリーを設けることとした。さらにこのほかに「全般的評価語」を加えることにした。これは幼児が人の特性を説明するのに、「いい子」や「悪い子」といった全般的な評価語を多く使用することが報告されている (Smetana, 1985; Rholes, Newman, & Ruble, 1990) ことを考慮してのことである。

行動カテゴリーについても様々な分類が考えられるが、本研究では、5つの下位カテゴリーを設けた。まず「活動」には具体的な活動 (例: サッカーをやる) を分類した。また潜在的に人格特性との関連が想定される行動の記述に関しては、人格特性と共通のカテゴリーを用いるのが有用と考え、「外向的行動 (例: よくしゃべる)」, 「協動的行動 (例: 助ける, けんかする)」, 「勤勉的行動 (例: 規則を守る, 勉強をきちんとする)」という下位カテゴリーを定めた。さらに知力や身体的能力などの能力評価を含む行動 (例: 勉強ができる, 走るのが速い) は「能力評価を含む行動」に分類することにした。

以上のように、身体的・外的属性、行動、人格特性それぞれの下位カテゴリーに沿った分析も併せて行うことを通じて、同じ上位カテゴリーの中でも、具体的にどのような内容の言及が増え、また減るかについて詳細な検討が可能になると思われる。この検討を第2の目的とした。

第3に、Damon, & Hart (1988) の自己理解インタビューでは、自己の肯定的・否定的側面をたずねる質問が設定されていたものの、これらの側面への理解がどのように発達するのかについて十分な分析が行われていない。そこで本研究では、自分の好きなところ・嫌いなところ、いいところ・悪いところを問う質問に対して、子どもが両側面に言及し得たかどうかを検討し、子どもの自発的描出データにおける自己の評価的側面の理解の発達を検討することにした。尺度評定などによる自己評価の発達の变化を考慮すると、幼児は自己をより肯定的に描出し、そして年齢の増加に伴い肯定的側面のみでなく否定的側

面も描出できるようになることが予測される。

さらに本研究では、評価的側面に関する質問として、「好き-嫌い」と「いい-悪い」の2つの次元を設定した。「好き-嫌い」という次元が、あくまでも個人的な評価に対応するのに対し、「いい-悪い」という次元には、ある程度社会一般の基準が絡むと考えられる。例えば「けんかが強い」というところは、子ども個人にとっては好きなところとして捉えられていても、それがいいか悪いかということになると、子どもは悪いところと答える可能性があるかもしれない。そこでこの2つの次元に対する子どもの反応が、それぞれ独立の発達の傾向を示すのか、それとも同様の傾向を示すのかについても検討を行うこととした。

本研究は以上の3点から Damon, & Hart (1988) のモデルの不備を整理し、発展させようとするものである。この方向性からして幼児期から青年期にわたる広範囲の発達の变化を扱うべきではあるが、今回はまずその第一歩として、幼児期から児童期の子どもを対象に、発達の早い段階での自己理解の変化を明らかにしていきたい。

方 法

対象者

東京都の公立保育園 (2園) 5歳児クラス32名 (男児17名, 女児15名, 平均5:11, 5:5~6:4), 東京都の公立小学校2年生37名 (男児19名, 女児18名, 平均:8:0, 7:7~8:6), 4年生35名 (男児19名, 女児16名, 平均10:1, 9:7~10:6), 計104名。

手続きおよび質問内容

対象児を施設内の個室に呼び出し、面接者と一対一で、Table 2に示す6つの質問項目をその順番通りに実施した¹⁾。1つの質問ごとに対象児の答えを受けて、「どうして」と理由をたずねる質問を必ず行った。また対象児の答えをより多く引き出すために、「ほかにはないか」と確認し、答えが出なくなったところで次の質問に移った。ただし、否定的な面について答えない場合には、無理にたずねる

1) Damon, & Hart (1988) の自己理解インタビューは、客体的自己に関して「自己定義」「自己評価」「過去と未来の自己」「自己の関心」という4つの質問領域を仮定している。しかし本研究では「過去の自己」についてはおぼえていないという回答が多く、また「未来の自己」では将来の夢やなりたい職業名を答える子どもがおり、他の質問領域の回答とは異質だったため、「過去と未来の自己」については分析から除外した。Table 2には、以下の分析に用いた3領域計6つの質問を示す。また質問の順番は、Damon, & Hart (1988) では、自己定義に関する質問からはじめるが、予備的インタビューでこの順番通り実施したところ、子どもはすぐに反応することができず、なかなか回答を引き出すことができなかった。そこで本研究のインタビューでは、まず面接に慣れるために好きな・嫌いな食べ物や母親の好きなところ・嫌いなところについての話をした後で、「じゃあ、～ちゃんは自分のどんなところが好き？」というように、自己評価に関する質問をして、自己理解インタビューをはじめた。

Table 2 自己理解インタビューの質問項目

＜自己評価＞	
①	～ちゃんは自分のどんなところが好き？ どうして？
②	自分のどんなところが嫌い？ どうして？
③	自分のいいところはどこかな？ どうして？
④	自分の悪いところはどこかな？ どうして？
＜自己定義＞	
⑤	～ちゃんはどうな子かな？ どうして？
＜自己の関心＞	
⑥	～ちゃんはどうな子になりたい？ どうして？

注. ～には被験者の名前が入る。

ことはしなかった。また否定的な面についてたずねることは対象児の様子からは特に嫌がられることはなく、インタビューの終わりには、無関係な話をして気持ちをほぐしてから帰した。一回の面接時間は約15分だった。インタビューの記録は、テープレコーダおよび面接者の書き取りで行った。

結 果

1. 自己描出内容に関する分析

分類方法および得点化

子どもの自己描出内容の分類には、Table 1に示す分類枠を使用した。

上位カテゴリーについて：まずTable 2に示す①～⑥の質問ごとに、対象児の描出が、1) 身体的・外的属性(以下身体)、2) 行動、3) 人格特性の3つのカテゴリーのうち、どれについて言及しているかを調べ、言及している場合には1点を与え、言及がない場合は0点とした。以上のような得点化を①～⑥の各質問ごとに行ったら、①～⑥の質問の得点を各カテゴリーごとに合計し、言及得点を算出した。具体的な算出方法についてはTable 3-1を参照されたい。

下位カテゴリーについて：上位カテゴリーごとに分類された対象児の描出が、各下位カテゴリーに言及しているか否かを調べ、言及している場合には1点を与え、言及がない場合は0点とした(Table 3-2参照)。ただし下位カテゴリーでは、分類によって言及数がさらに細分化されてしまうため、上位カテゴリーのように得点として扱うことが難しい。そこで以下の分析では、6つの質問を通じて各下位カテゴリーに言及したか否かについてのみを取り上げることとした。

カテゴリーの分類は、2名の評定者が行った。評定者間の一致率は、カテゴリー分類において、Cohenの $\kappa=.88$ 、下位カテゴリー分類において $\kappa=.79$ であり、ほぼ十分な一致が認められた。評定者間で一致が見られなかったも

Table 3-1 上位カテゴリー得点算出方法の具体例

具体的描出	身体	行動	人格特性
① やさしくてかわいい	1	0	1
② ない	0	0	0
③ 規則を守る	0	1	0
④ わがまま	0	0	1
⑤ 元気で走るのが速い	0	1	1
⑥ 困っている人を助ける	0	1	0
合計	1	3	3

Table 3-2 下位カテゴリーの言及チェック具体例(行動カテゴリーの場合)

具体的描出	活動	外向	協調	勤勉	能力
③ 規則を守る	0	0	0	1	0
⑤ 元気で走るのが速い	0	0	0	0	1
⑥ 困っている人を助ける	0	0	1	0	0
合計	0	0	1	1	1

注. Table 3-1の具体的描出のうち行動カテゴリーに言及しているもののみを示す。

のに関しては、2人が合議した上で決定した。また子どもの描出を分類する上で、本研究のカテゴリーにはあてはまらない描出がいくつか認められたが、その数は少なかったため、それらを分析から除外した。

なお、以下の統計解析にはSPSS ver.10を使用した。

上位カテゴリー言及得点の分析

子どもが自己についてどのような観点から描出したのか、そしてその学年差・性差を検討するために、各カテゴリーごとの言及得点に関して、学年(被験者間：水準3)×性別(被験者間：水準2)×カテゴリー(被験者内：水準3)の3要因分散分析を有意水準5%で行った。学年、性別ごとの言及得点および合計得点の平均値と標準偏差をTable 4に示す。

分散分析の結果、学年、性別、カテゴリーの主効果($F(2, 98)=10.84, p=.001, F(1, 98)=10.84, p=.001, F(2, 196)=71.48, p=.001$)および、学年×カテゴリーと性別×カテゴリーの交互作用が有意であった($F(4, 196)=6.96, p=.001, F(2, 196)=5.49, p=.005$)。そのほかの交互作用は有意ではなかった。

学年×カテゴリーの交互作用が有意だったので、カテゴリーごとの水準別誤差項を用いて、学年の単純主効果を有意水準5%で検定した結果、全てのカテゴリーで言及得点に学年による有意な差が認められた(身体： $F(2, 98)=4.31, p=.016$ 、行動： $F(2, 98)=8.16, p=.001$ 、人格： $F(2, 98)=9.85, p=.001$)。多重比較(有意水準を5%としたBonferroniの方法、以下同様)によると、身体カテゴリーでは、5歳児の方が2年生よりも言及得点が有意に高く、

Table 4 カテゴリー言及得点と合計得点の平均値および標準偏差

	身体	行動	人格	合計
5歳児 男 (17人)	0.76 (0.83)	0.94 (1.43)	0.18 (0.39)	1.88 (1.36)
女 (15人)	0.53 (0.92)	1.87 (1.46)	0.60 (0.63)	3.00 (1.81)
計 (32人)	0.66 (0.87)	1.38 (1.50)	0.38 (0.55)	2.41 (1.66)
2年生 男 (19人)	0.21 (0.54)	2.32 (1.97)	1.42 (1.26)	3.95 (2.74)
女 (18人)	0.22 (0.55)	3.22 (2.02)	1.33 (1.24)	4.78 (2.16)
計 (37人)	0.22 (0.53)	2.76 (2.02)	1.38 (1.23)	4.35 (2.47)
4年生 男 (19人)	0.32 (0.58)	2.32 (1.38)	0.89 (0.88)	3.53 (1.50)
女 (16人)	0.19 (0.54)	3.50 (1.59)	1.81 (1.38)	5.50 (2.13)
計 (35人)	0.26 (0.56)	2.86 (1.57)	1.31 (1.21)	4.43 (2.05)

注. 上段は平均値, 下段 () 内は標準偏差。

一方、行動および人格特性カテゴリーでは、5歳児よりも2, 4年生の方が言及得点が有意に高かった。身体カテゴリーでは、ほかのカテゴリーや合計得点 (Table 4 参照) とは逆の結果が見られ、5歳児の言及が多いことが明らかになった。

次に学年別にカテゴリーの単純主効果を有意水準5%で検定したところ、全学年でカテゴリーによる有意な差が認められた (5歳児: $F(2, 196)=4.68, p=.011$, 2年生: $F(2, 196)=35.75, p=.001$, 4年生: $F(2, 196)=35.25, p=.001$)。多重比較によると、5歳児では人格特性カテゴリーよりも行動カテゴリーの得点が有意に高く、2, 4年生では、行動、人格特性、身体カテゴリーの順に得点が有意に高かった。以上より、全ての年齢群で行動カテゴリーへの言及が多いことが明らかになった。

さらに性別×カテゴリーの交互作用が有意だったので、カテゴリーごとの水準別誤差項を用いて、性別の単純主効果を有意水準5%で検定した結果、行動および人格カテゴリーで言及得点に性別による有意な差が認められ (行動: $F(1, 98)=9.33, p=.003$, 人格: $F(1, 98)=4.21, p=.043$)、男児よりも女児の方が言及得点が有意に高いことが明らかになった。身体カテゴリーでは有意な差が見られなかった。また性別ごとにカテゴリーの単純主効果を有意水準5%で検定したところ、男女ともにカテゴリーによる有意な差が認められた (男児: $F(2, 196)=15.19, p=.001$, 女児: $F(2, 196)=44.18, p=.001$)。多重比較によると、男児では

Table 5-1 身体的・外的属性下位カテゴリー言及人数および調整された残差

	具体的特徴	抽象的特徴
5歳児 [32]	12 (2.93*)	4 (0.43)
2年生 [37]	4 (-1.77)	4 (0.06)
4年生 [35]	5 (-1.07)	3 (-0.47)
合計 [104]	21	11

注. 上段は人数 ([] 内は合計人数), 下段 () 内は調整された残差。
* $p<.05$

人格特性および身体カテゴリーよりも行動カテゴリーの得点が有意に高く、女児では、行動、人格特性、身体カテゴリーの順に得点が有意に高かった。

下位カテゴリーの分析

下位カテゴリーの分析では、各下位カテゴリーに言及したか否かで群分けし、有意水準5%で独立性の χ^2 検定を行った。さらに Harberman の調整された残差を用いた残差分析 (Everitt, 1980) を参考に、学年差を検討することとした。Table 5 には、各下位カテゴリーに言及した群のみ的人数および調整された残差を示す。

1) 身体カテゴリー (Table 5-1参照)

身体カテゴリーの2つ (「具体的特徴」, 「抽象的特徴」) の下位カテゴリーでは、具体的特徴の言及人数に有意な偏りが見られ ($\chi^2(2)=8.73, p=.012$)、残差分析の結果、小学生よりも5歳児の方が言及人数が多いことが明らかになった。抽象的特徴の言及には有意な偏りが見られなかった。身体カテゴリーは、今回対象とした3つの学年の中で5歳児の言及得点が最も高いという特徴的な結果が明らかになったが、下位カテゴリーに分類することによって、その言及内容は「具体的特徴」が多いことが示された。

2) 行動カテゴリー (Table 5-2参照)

行動カテゴリーでは、5つの下位カテゴリーの全てで、言及人数に有意な偏りが見られた (「活動」 ($\chi^2(2)=8.73, p=.012$), 「外向的行動」 ($p=.017$)²⁾, 「協調的行動」 ($\chi^2(2)=8.69, p=.013$), 「勤勉的行動」 ($\chi^2(2)=15.32, p=.001$), 「能力評価を含む行動」 ($\chi^2(2)=11.61, p=.003$))。調整された残差を参考に各カテゴリーごとの傾向を見てみると、「活動」では、小学生より5歳児の方が言及人数が多かったが、「外向的行動」, 「勤勉的行動」, 「能力評価を含む行動」では、年齢の増加に伴い、言及人数も増加していた。「協調的行動」では、5歳児でも13人が言及していたが、2年生が最も言及人数が多かった。

2) 全体の50%に期待度数が5未満のセルが見られたので、分析にはSPSSのエグザクトテスト (Fisherの直接確率計算法) を用いた。

Table 5-2 行動下位カテゴリー言及人数および調整された残差

	活動	外向的行動	協調的行動	勤勉的行動	能力評価
5歳児 [32]	12 (2.93*)	0 (-1.96*)	13 (-2.92*)	3 (-3.38*)	1 (-3.33*)
2年生 [37]	4 (-1.77)	2 (-0.65)	27 (1.78)	12 (-0.04)	11 (1.01)
4年生 [35]	5 (-1.07)	6 (2.57*)	24 (1.05)	19 (3.34*)	13 (2.23*)
合計 [104]	21	8	64	34	25

注. 上段は人数 ([] 内は合計人数), 下段 () 内は調整された残差。

* $p < .05$

3) 人格特性カテゴリー (Table 5-3参照)

人格カテゴリーでは、「外向性」、「協調性」で、人数の偏りが有意であった(「外向性」($\chi^2_{(2)} = 8.02, p = .016$), 「協調性」($\chi^2_{(2)} = 16.89, p = .001$)). 調整された残差を参考に各カテゴリーごとの傾向を見てみると、「外向性」では5歳児の言及人数が0人で小学生より少なく、「協調性」では2年生が多く、5歳児が少なかった。「勤勉性」および「全般的評価語」では、ともに人数の偏りは有意ではなかったが、「勤勉性」はほとんど言及されなかった(5歳児:0人, 2年生:2人, 4年生:4人)のに対し、「全般的評価語」では、5歳児8人, 2年生9人, 4年生11人が言及していた。

さらに子どもが実際にどんな人格特性語を用いて自己を描出したかを、学年別に全てあげてみると、Table 6のように年齢の増加に伴い使用する特性語の種類が増加していた(5歳児:4, 2年生:13, 4年生:24)。使用された特性語を詳しく見てみると、外向性および勤勉性に関する特性語は、年少児では全く見られなかった。勤勉性に関しては4年生で「真面目」「不真面目」という基準が自己を描出するのに取り入れられていることがうかがえる。協調性では、年齢の増加に伴い使用する特性語のバリエーションが増加していた。また全般的評価語の種類を見てみると、5歳児・2年生は「いい子」を使用するものが多いのに対し、4年生では「ふつうの子」を使用するものが多かった。

2. 自己評価的理解に関する分析

子どもが自己の肯定的側面および否定的側面を描出しているかどうかを検討するために、①好きのところと②嫌いなところ(以下LD質問)、③いいところと④悪いところ(以下GB質問)に対する子どもの描出を分析した。それぞれの質問に対して、肯定的側面(①好き・③いいところ)と否定的側面(②嫌い・④悪いところ)の両面を具体的に描出した、または明確に「ある」と言及した場合はPN群、肯定的側面は言及したが否定的側面は言及しなかったあるいは明確に「ない」と言及した場合はP群、反対に否定的側面のみを描出した場合はN群として、両側面に「ない」・「わからない」と答えた場合のNA群を含め、LD質問、GB質問別に対象児を4群(P群、PN群、N群、NA群)に分類した。LD質問、GB質問に対する各学年の反応をTable 7に示す。

全体の25%に期待度数が5未満のセルがあったのでSPSSのエグザクトテスト(Fisherの直接確率計算法)を用いて有意水準5%で両側検定したところ、両質問とも人数の偏りは有意であった(LD質問: $p = .003$, GB質問: $p = .001$)。Harbermanの調整された残差(Table 7の表中下段参照)を用いた残差分析を参考に学年による差を見てみると、LD質問においては、5歳児はN群が一人もおらず、2, 4年生よりもPN群が少なく、P群が多かった。一方、4年生では、5歳児に比べてP群が少なく、N群が多かった。GB質問では、5歳児ではP群が多く、N群が

Table 5-3 人格特性下位カテゴリー言及人数および調整された残差

	外向性	協調性	勤勉性	全般的評価語
5歳児 [32]	0 (-2.79*)	3 (-3.84*)	0 (-1.68)	8 (-0.29)
2年生 [37]	7 (0.97)	21 (3.18*)	2 (-0.12)	9 (-0.44)
4年生 [35]	8 (1.74)	14 (0.52)	4 (1.76)	11 (0.74)
合計 [104]	15	38	6	28

注. 上段は人数 ([] 内は合計人数), 下段 () 内は調整された残差。

* $p < .05$

Table 6 人格特性語一覧

	外向性	協調性	勤勉性	全般的評価
5歳児		やさしい-3		いい子-5 (6) ふつうの子 おりこう-2
2年生	おもしろい 元気-5 明るい	やさしい-18 (28) わがまま-2 (3) 威張り気味 正直	好き嫌いが無い-2	いい子-8 (10) ふつうの子 悪い子 頭がいい 立派
4年生	おしゃべり-2 おもしろい お調子者 元気-4 (5) 明るい-2 (4)	やさしい-9 (11) 親切-2 (3) 思いやりのある わがまま-4 (5) きかんぼう 自分勝手な 素直-2 聞き分けがいい こわい 暴力的	好き嫌いが無い 規則正しく 真面目 不真面目	いい子 ふつうの子-5 (7) みんなと一緒 頭がいい-2 変わってる

注. 特性語の後につけた数字は言及人数および言及回数(括弧内)を示す。

少なく、逆に4年生ではP群が少なく、N群が多かった。つまり年齢の増加に伴い、肯定的側面のみを描出する人が減り、否定的側面のみを描出する人が増加しているという傾向が見られた。

学年による差からは、LD・GBどちらの質問に対しても5歳児は肯定的側面のみが多く、4年生は否定的側面のみが多いように感じられるが、実際は、4年生のLD質問でのN群が5名なのに対し、GB質問のN群は15名いた。そこで学年ごとに両質問に対する反応にどのような違いがみられるのか、両質問に対して異なる反応をした人数を数えたところ、5歳児は17人、2年生は19人、4年生は20人であった。それらを対象に、各学年ごとに反応のパターンを調べてみると、4年生では反応が異なる20名

のうち、LD質問で否定のみ以外(つまり肯定・両面・わからない)の反応だったのに、GB質問で否定のみしか答えなかったものが12名おり、LD質問で肯定のみ以外(否定・両面・わからない)の反応をし、GB質問で肯定のみしか答えなかったものが1名だったことと対比すると、前者の方が有意に多かった($\chi^2_{(3)} = 14.80, p = .002$)³⁾。5歳児と2年生では、以上のような差は見られなかった。これより4年生では「いい-悪い」質問の方で否定的側面のみを答える子どもが多いという傾向が明らかになった。

3) 分析方法は、田中(1996)の対応のある度数データの分析を参考にした。

Table 7 各学年における反応群の人数と各セルの調整された残差

	好き嫌い(LD)質問				いい悪い(GB)質問			
	肯定のみ(P)	両面(PN)	否定のみ(N)	わからない(NA)	肯定のみ(P)	両面(PN)	否定のみ(N)	わからない(NA)
5歳児 [32]	20 (3.98*)	8 (-2.13*)	0 (-1.83*)	4 (-1.02)	17 (3.83*)	11 (-0.57)	2 (-2.60*)	2 (-1.13)
2年生 [37]	9 (-1.64)	18 (1.28)	2 (-0.40)	8 (0.66)	11 (0.31)	13 (-0.52)	6 (-1.08)	7 (1.75)
4年生 [35]	7 (-2.23*)	16 (0.79)	5 (2.19*)	7 (0.33)	1 (-4.05*)	16 (1.08)	15 (3.63*)	3 (-0.67)
合計 [104]	36	42	7	19	29	40	23	12

注. 上段は人数([]内は合計人数)、下段()内は調整された残差。

* $p < .05$

考 察

本研究は、Damon, & Hart (1988) の問題点を指摘し、幼児期・児童期の自己描出における、1) 身体的・外的属性、行動、人格特性という3つのカテゴリーへの言及頻度の発達の变化を捉えること、2) 変化の詳細を明らかにすべく、各カテゴリーに設けた下位カテゴリーへの言及の発達の差異を分析すること、3) 自己に関する肯定的・否定的側面の理解の発達の变化を明らかにすること、の3つを目的とした。以下ではそれぞれについて本研究の意味を考察していきたい。

1) カテゴリーの発達の变化について

本研究では、3つのカテゴリーを設定したことにより、子どもの自己理解の実状に即した以下のような発達の变化を捉えることができた。

まず、カテゴリーへの言及の合計得点は年齢が上がるにつれて増加したが、各カテゴリーごとでは幼児と小学生とに差が見られ、身体的・外的属性カテゴリーに関する言及は減少し、行動および人格特性カテゴリーに関する言及は増加するという傾向が明らかになった。年齢の増加に伴い合計言及数が増加していくという結果には、言語能力の発達による影響が想定されるかもしれないが、各カテゴリーごとの変化を見ると、年齢増加に伴う単純な増加ではなく、年齢が上がるにつれて、言及が増加するカテゴリーと減少するカテゴリーがあることが明らかになった。従って、本研究で明らかになった発達の变化は、言語能力によるものだけではなく、子どもの自己理解の発達の变化を捉えていると思われる。またこの結果は、Montemayor, & Eisen (1977) や Livesley, & Bromley (1973) が見いだした、年齢の増加に伴い周辺の記述から中心的記述へ移行するという結果と、ほぼ同様な変化を示しているといえる。しかし、本研究の結果から、幼児は心理や人格特性についてまったく言及していないわけではなく、人格特性語を使用しての描出がいくつか見られた。この結果は、Damon, & Hart (1988) と同様に、幼児でも既に人格的特性という観点から自己を捉える枠組みを持っているということを明らかにしたと言えるだろう。

2) 下位カテゴリーの発達の变化について

本研究は、Damon, & Hart (1988) のレベルの設定に対して矛盾点を指摘し、新たに作成した下位カテゴリーを用いて、各カテゴリー内の発達の变化の具体的な内容を検討した。その結果、以下のような傾向が明らかになった。

まず彼らの設定したレベルによる発達の变化と類似した傾向として、年齢の増加に伴い勤勉性や能力に関する描出が増加することがあげられる。彼らは、児童期中・後期に「比較による自己査定」というレベルを設定して

おり、この時期に比較や能力を含む描出が自己理解の中心となると仮定している。本研究でも、行動および人格特性カテゴリーで勤勉性や能力への言及が年齢が上がるにつれて増加しており、彼らの仮定に合致した結果が認められたと言える。

この時期に勤勉性や能力に関する描出が増加する理由としては、Erikson (1950) は児童期における重要な発達の危機として「勤勉性対劣等感」を仮定しており、責任を持って行動し、仕事や学習を適切にこなし、秩序のとれた生活をおくるという勤勉性の重要度が、子どもの精神生活の中で高まってくるのが予想される。そのため自己を捉える際に、勤勉的行動に関する描出が増加したと考えられる。また他者との社会的比較を通して自己を評価するようになるのが児童期中期以降という研究 (Ruble, 1983) から、この時期、子どもは他者よりできる・できないという観点から自己を捉えるようになるため、能力に関する言及が増えると解釈することができるだろう。

また、本研究の幼児の描出において、身体的・外的属性カテゴリーの身体的部位や所有物といった具体的特徴に関する言及と行動カテゴリーの活動に関する言及が多く見られたことも、幼児期を「範疇的自己規定」のレベルとして捉える Damon, & Hart (1988) の理論モデルと合致していると思われる。

一方、本研究に特徴的な結果として、ほかのカテゴリに比べて協調的行動および協調性への言及が、今回対象とした3つの学年を通じて多く、特に2年生で多くみられたという点があげられる。Damon, & Hart (1988) では青年期に「対人的意味づけ」というレベルを設定しているが、それよりもっと早期から協調的行動や協調性が記述の中心となっていた。この理由としては、おそらく、小学校生活への移行を経験し、様々な人と円滑な関係を確立すること、そして友人関係を維持していくことなどが、小学校低学年期の生活の中で強調されるようになるため、協調性や協調的行動への言及が相対的に多くなったのだと考えられる。

また Damon, & Hart (1988) ではカテゴリーとして設定されていなかった人格特性カテゴリーを設け、さらに使用される人格特性語の種類について検討を行ったことで、新たな結果が明らかになった。年齢の増加に伴い、自己を描出する際に用いられる特性語がバリエーション豊かになる様子がみられたのである。また5歳児では勤勉性と外向性に関してまったく描出が見られなかったが、2, 4年生では人格特性下位カテゴリーのすべての側面について描出がみられ、幼児期から児童期にかけて自己をより多様な人格特性的観点から捉えようようになることがうかがわれた。さらに全般的評価語に関しては、幼児では「いい子」や「おりこう」といった肯定的な評価語

を用いて自己を捉える子がほとんどだったが、4年生では自らを「ふつうの子」と描出する子が多く、幼児と小学生では評価語の内容が大きく変化していることが示された。

以上のように、本研究は自己描出の分類枠として新たに作成した下位カテゴリーを用いたことで、Damon, & Hart (1988) の設定したレベルと類似した結果だけでなく、本研究に特徴的な結果も明らかになった。彼らが設定したレベルが、自己理解の発達を捉える観点として妥当であるのかどうか、今後、その見直しを含めさらなる検討が必要となるだろう。

3) 評価的側面の理解の発達の变化について

自己の評価的側面の理解に関しては、幼児は自己の肯定的側面のみを描出する傾向があり、年齢の増加に伴い、否定的側面も描出できるようになることが明らかになった。

以上の結果は、尺度評定法を用いた有能感に関する研究(例えば Harter, & Pike, 1984)と同様の傾向を示しているといえる。面接などを通じて自己に関する自発的な描出を求める本研究のような方法においても、それらの結果が支持されたということは、この傾向がかなり一般的・普遍の特徴であることを示すものと考えられる。おそらく小学生になると、学業成績がつけられたり、運動能力の優劣に関するフィードバックを受けたりする機会が増えるため、社会的比較を通して自らを客観的に位置づけることができ、自己評価がより現実を反映したものになっていく傾向があるのかもしれない。

さらに本研究では、「好き-嫌い」質問と「いい-悪い」質問の反応を比較することによって、4年生において「いい-悪い」質問に対して「いいところはない」と反応するものが多くみられるという結果が明らかになった。どちらも評価的側面を問う質問ではあるが、回答のパターンが異なっていたのである。4年生で「いい-悪い」質問に対する反応がより否定的だった理由としては、この質問が自分自身の好悪の感情ではなく、どちらかという社会一般の基準から自己の側面について考えさせるようなものであったためと考えられる。4年生では特にこの社会一般的基準を反映するような自己評価がより否定的になったために、このような差が見られた可能性がある。この結果は、自己を評価する際に、「好き-嫌い」「いい-悪い」という、2つの視点が分離して存在する可能性を示唆するものであり、これらは今後検討するに値するものであると思われる。

4) 文化的背景の関与について

本研究は3つの問題点を指摘し、以上の結果を明らかにしたわけだが、この結果の解釈については、今回日本の子どもを対象として研究を実施したという点を考慮しておくべきだろう。以下では本研究が日本で行われたこ

とが結果に影響した可能性について考察を行いたい。

まず第1点として、本研究では、協調的行動および協調性に関する言及が極めて多かったことがあげられるだろう。先述のように Damon, & Hart (1988) の自己理解発達モデルによれば、自己を描出するのに「対人的意味づけ」を強調するのは、青年期以降と仮定されている。しかし本研究では、他者に対する共感的で援助的な行動や特性を意味する協調性への言及は、幼児期から既に見られ、2年生では描出の多くを占めるようになり、4年生でも最も描出が多いカテゴリーであった。

その理由として、日本には協調性を重視するような文化的背景があると考えられる。例えば発達期待に関する日米比較研究(東・柏木・ヘス, 1981)によると、米国では自分を他者の中に押し出す積極的能動的な子どもが、日本では温和で素直な子どもが、それぞれよい子像の中核であること、また日本の母親は、しつけ方略として子どもの感情を喚起し共感に訴える方法を用いて、子どもをコントロールする傾向があることが示されている。また Markus, & Kitayama (1991) および北山 (1994) は、日本を含む東洋の文化では、自己と他者は根元的に結びついており、相互協調的な関係を持続することによって、自己の存在を確認するという「相互協調的自己観」を持っていると指摘している。以上より日本においては、発達の早期から協調性が自己を捉える重要な枠組みとなっていると考えられ、それが本研究の結果にも現れたのであろう。また本研究には自己評価に関する質問が複数含まれ、この質問によって引き出された自己描出が、社会的望ましさを反映するような内容であった可能性もある。このことがさらに、協調性を重視するような文化的背景に基づく描出を引き出したのかもしれない。

さらに本研究では、自己を描出するのに、4年生が「ふつう」という評価語を多く使用していることが示された。本研究に「いい-悪い」という側面を問う質問が含まれていたため「よくも悪くもないふつう」という反応が見られた可能性はあるが、「ふつう」という評価語は、欧米の研究ではまったく報告されておらず、おそらく他者との差異性を強調する(主に欧米圏の)文化では、このような自己の捉え方があまり見られないのかもしれない。「ふつう」という評価語は、集団の中で突出していない、仲間と一緒にいることを意味しているとも考えることもできる。これらが多く使用されるということは、子どもたちが、個性よりも関係を重視した相互協調的自己に基づく社会化を受けて育つことの現れのようにも思われる。

5) 今後の課題

最後に本研究で残された問題と今後の課題について述べたい。

まず第一に、本研究では全ての要因を考慮して統計的分析を行うことができなかった。その理由としてまず対

象者数が十分でなかったことが考えられる。そのために、下位カテゴリーでどのような性差が見られるのかまでは検討できなかった。しかし、友人関係における親密性に関する研究 (Jones, & Dembo, 1989) では、女兒は親密さを保つように社会化されているのに対し、男児は競争を重視し、個人としての自分を維持するように社会化されているという性差が示されている。このような社会化の影響を考慮すると、自己を描出する際に、女兒は協調性についての言及が多く、男児は能力を含む行動を強調するというような、下位カテゴリーに特異的な性差が見られる可能性は否めない。そのような性差を明らかにするために、今後、同一学年の対象者数を増やし研究を行うべきだろう。

また本研究では全般的に子どもの自己に関する描出が多いとはいえ、下位カテゴリーの言及量については分析することができなかった。インタビューを用いて自由に語らせたことで、子どもの現状に即した描出が取り出せたと思われるが、今後は、もっと子どもが答えやすい質問を設定することや、子どもが話しやすい環境を用意するなど、子どもの描出を引き出すようなさらなる努力や工夫が必要であると思われる。

第二に、本研究は Damon, & Hart (1988) のモデルを整理し、発展させるという立場をとっているが、あくまでもその第一段階として幼児期と児童期のみを対象とし、その発達の変化を明らかにしたまでにとどまった。今後は青年期以上も対象として、幅広い発達の変化を捉えていく必要があるだろう。

最後に、本研究では自己理解の発達の変化に注目してきたわけだが、今後このテーマを発展させていくために、どういった理論枠が重要となってくるのか、再検討していく必要があるだろう。例えば、最近の成人の自己研究では、自己を捉える新たな視点として、関係的 (relational) な視点が盛んに取り入れられている (Baldwin, 1992; Curtis, 1991; Ogilvie, & Ashmore, 1991)。自己は単一不変ではなく、関係や文脈に応じて多面的で可変的であるという考え方は、今や常識的な見解にさえなりつつあるといえるが、しかしその発達の変化に関しては、まだまだ明らかにされてはいない。今後はこういった関係的な視点も含めた統合的な自己理解モデルを構築していくことが重要となってくるだろう。

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.

Baldwin, M. W. (1992). Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin*, 112, 461-484.

Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.

Curtis, R. C. (Ed.). (1991). *The relational self*. New York: Guilford Press.

Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Eisenberg, N., & Mussen, P. H. (1989) *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Everitt, B. S. (1980). *質的データの解析：カイ二乗検定とその展開* (山内光哉・弓野憲一・菱谷晋介, 訳). 東京：新曜社. (Everitt, B. S. (1977). *The analysis of contingency tables*. London: Chapman and Hall.)

Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Holt.

Jones, G. P., & Dembo, M. H. (1989). Age and sex role differences in intimate friendships during childhood and adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 445-462.

北山 忍. (1994). 文化的自己観と心理的プロセス. *社会心理学研究*, 10, 153-167.

小松孝至. (1999). 児童の社会的特性に関する自己認知と母親による認知の差異：母子関係の特徴との関連の検討. *教育心理学研究*, 47, 49-58.

Livesley, W. J., & Bromley, D. B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. London: Wiley.

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.

McCrea, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.

Montemayor, R., & Eisen, M. (1977). The development of self-conception from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13, 314-319.

Ogilvie, D. M., & Ashmore, R. D. (1991). Self-with-other representation as a unit of analysis in self-

- concept research. In R. C. Curtis(Ed.), *The relational self* (pp.282-314). New York: Guilford Press.
- Rholes, W. S., Newman, L. S., & Ruble, D. N. (1990). Understanding self and other: Developmental and motivational aspects of perceiving people in terms of invariant disposition. In E. T. Higgins, & R. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior: Vol.II* (pp.369-407). New York: Guilford.
- Ruble, D. N. (1983). The development of social comparison process and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development* (pp.134-157). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruble, D. N., & Dweck, C. R. (1995). Self-conceptions, person conceptions, and their development. In N. Eisenberg (Ed.), *Social development: Review of personality and social psychology 15* (pp.109 - 139). London: Sage Publications.
- 桜井茂男・杉原一昭. (1985). 幼児の有能感と社会的受容感の測定. *教育心理学研究*, 33, 237-242.
- Smetana, J. G. (1985). Children's impressions of moral and conventional transgressors. *Developmental Psychology*, 21, 715-724.
- 田中 敏. (1996). *実践心理データ解析：問題の発想・データ処理・論文の作成*. 東京：新曜社.
- 辻平治郎. (1991). パーソナリティの5因子説をめぐって. *甲南女子大学人間科学年報*, 16, 59-84.
- 辻平治郎. (1993). 性格の5因子モデル：その構成概念の検討. *甲南女子大学人間科学年報*, 18, 3-15.
- 山地弘起. (1997). 自己の発達. 井上健治・久保ゆかり(編), *子どもの社会的発達* (pp.90-111). 東京：東京大学出版会.

付記

1. 本研究は、1994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について再分析したものである。
2. インタビューに協力して下さった保育園の園児の皆さんと先生方、小学校の生徒の皆さんと先生方に、心より感謝申し上げます。

Sakuma (Hosaki), Michiko (Ochanomizu University, Doctoral Research Course in Human Culture), Endo, Toshihiko (Kyusyu University) & Muto, Takashi (Ochanomizu University, Faculty of Human Living and Environmental Science). *The Development of Self-Understanding in Preschoolers and Elementary School Children: Analysis of Self-Descriptions and Self-Evaluations*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2000, Vol. 11, No.3, 176 - 187.

The present study examined the development of self-understanding in the preschool and grade school years, as revealed by children's self-descriptions and self-evaluations. Thirty-two 5 year olds, 37 second graders and 35 fourth graders were interviewed about their self-definition, self-evaluation and interests. Children's answers were classified according to the modified Damon & Hart (1988) category scheme and the main results were as follows. First, with age, self-descriptions about physical features became less common, whereas descriptions about activities and personality traits increased in frequency. Second, many children in all age groups gave some descriptions about harmonious relationships, and the varied use of specialty words for descriptions about ability, competence and diligence increased in number with age. Third, while many preschoolers described only positive and likable aspects of themselves, most school age children described both positive and negative aspects of self. In fact, many 4th graders described only their bad aspects.

【Key Words】 Self-understanding, Self-evaluation, Development of Self-concept, Preschoolers, Elementary school children

青年期から成人期に至る環境意識の発達の变化と関連諸要因の効果

渡部 雅之
(滋賀大学教育学部)

若松 養亮
(滋賀大学教育学部)

青年期から成人中期に至る環境意識の発達の变化と関連諸要因の効果が検討された。2つの調査が実施された。調査1では大学生とその母親78組が、調査2では中高生とその母親504組が対象とされた。これに若松・渡部(1996)から抜粋した936名分の資料を加えて分析対象とした。環境意識の測定には、10の環境問題ごとにその身近さと関与可能性を問う、若松・渡部(1996)の質問項目が用いられた。発達差の検討には女性の資料のみが用いられ、関連諸要因の検討には男子を含む適当な資料を要因ごとに選別して用いた。多くの環境問題において、年齢群間で環境意識の高さの違いが示されたことから、環境意識は年齢に伴い変化すると推測した。特に中高生群と大学生以上の群との間で、家事関連の環境問題意識が大きく異なっていた。関連要因の検討からは、学校での環境問題学習経験とボランティア参加経験に、環境意識を高める効果が示された。母子間の関連や家事経験の効果は弱いものであった。これらより、環境意識形成には環境学習経験が重要であると結論し、効果的な環境教育の在り方について考察した。

【キー・ワード】環境意識, 環境教育, 成人発達, 青年期, 生涯学習

問題と目的

環境に関わる諸問題への理解を深め、同時に環境保全に対する意識を高めることは、現代、そして未来に生きる者の責務である。人間活動が一層活発化し広域化していく中で、いかにして自然環境との共生をはかるかを考え、実行する役割が、次世代を担う青少年に特に大きく期待されている。このため、教育行政面においても、学習指導要領の改訂や文部省環境教育指導資料などを通じて、学校現場における環境教育の必要性がますます強調され、子ども達の環境問題に対する関心や理解(以後この種の意識を「環境意識」と呼ぶ)を高める試みが模索されている。同時に、環境意識のありように関する実証的研究や、その形成過程に関わる諸要因を明らかにする試みなども多く行われてきた。

例えば高知大学環境教育研究会は、環境教育プログラム作成のための基礎資料を得るという目的のために、全国約6000名の児童・生徒を対象として、子ども達の環境問題に関する知識(高知大学環境教育研究会, 1992a)や自然との関わりの経験(高知大学環境教育研究会, 1992b)を調べている。しかしこの種の試みの多くは、眼前の教育課題に対する処方を優先するあまり、調査項目間に理論の一貫性を欠くなど、環境意識形成過程にまで深く踏み込めていない。また、関連諸要因の検討を目的とした研究に対しては、性別、年齢、学歴といった変数と環境意識とのつながりはあまり強くないとする指摘があり(Samdahl, & Robertson, 1989; Oskamp, Harrington, Edwards,

Sherwood, Okuda, & Swanson, 1991)、デモグラフィックな変数との対応を調べるだけでは不十分であることも自明である¹⁾。環境意識調査が、環境教育に対して効果的に寄与しうるものであるためには、環境意識を単に表面的に把握するだけでなく、意識形成のメカニズムにまで深く踏み込んだものでなくてはならない。

この点に留意して行われた研究として、岩田の一連の試みは秀逸である(例えばIwata, 1981, 1999)。彼は、環境意識を測定するために独自の尺度を開発し、これと内的統制傾向(Iwata, 1986)や達成欲求(Iwata, 1996)との間に有意な関連がみられることを示した。しかし、これらの研究は、次の3つの点で不十分さを残す。第1に、調査で使用された環境意識尺度には、環境汚染の結果に関する洞察と反環境汚染購買行動という、意識と行動レベルの因子が混在(Iwata, 1986)したり、極めて具体的な環境保全行為因子(例えば「反自動車利用」, Iwata, 1996)が含まれたりしている。岩田のように環境保全行動によって環境意識を測定するという考え方もあろうが、Klein(1988)が述べているように、保全行動には状況変数が大きく関わり、必ずしも意識を反映しないであろう。し

1) Samdahl, & Robertson(1989)によれば、それまでの研究で関連がみられたのはせいぜい、「若いほど」、「学歴があるほど」、「都市生活者ほど」などで、しかもその関連は中程度のものであったとされる。ちなみにこの論文中で「デモグラフィックな変数」とは、「sociodemographic」ということばで表現されたが、Oskamp et al.(1991)では「demographic」とされて、そこには上記の他に「リベラルな政治志向」が含まれた。

たがって、意識内容のみで尺度を構成する方が妥当である。第2は、環境問題ごとの意識の高低をそれほど重視していないことである。ある種の環境保全行動をとっている人が、環境問題全般にわたって保全意識が高いとは言えないことが知られている。Van Liere, & Dunlap (1980) は、特定の環境問題ごとにもっと研究が行われるべきであると指摘しているし、Mohai, & Twight (1986) は、環境問題ごとの意識のばらつきが、各問題が与える脅威の深刻さの違いに由来するのではないかと示唆している。このことから、環境意識を捉える項目群は、環境問題領域ごとに設定されるのが望ましい。第3に、岩田の研究のほとんどは、比較的狭い年齢層を対象としており、環境意識の世代間格差や発達の变化を十分に解明したとは言いがたい。

以上の点から本研究では、より妥当な環境意識質問項目を用いて、環境意識の発達の变化を詳細に実証することを目的とした。新たな質問項目の作成は、若松・渡部 (1996) において行われた。これは、「森林資源の破壊」など主要な10種の具体的環境問題のそれぞれについて、環境意識を捉えるものである。環境意識の測定には、問題の身近さ（以下“身近さ”）と解決への関与可能性（以下“関与可能性”）の認識を、4段階評定でたずねる手法が採用された。広瀬 (1995) は、環境配慮の重要性を認識し環境配慮に何らかの行動が必要と感じる意識（環境保全意識）の高まりを規定する要因として、1. 問題がどれくらい深刻か、2. 問題の責任がどれくらい個人に帰属するのか、3. 個人による対策が問題解決にどのくらい効果があるかの3点を挙げ、こうした体系的観点からの実証研究が必要であることを指摘している。若松・渡部の尺度は、広瀬の指摘した環境保全意識規定要因のうち、最初の深刻さに対する認識と、三番目に相当する問題解決への個人の関与可能性とを取り上げたものである²⁾。関与可能性については Webster (1975) や Huebner, & Lipey (1981) が、環境保全行動と環境問題解決への個人的効力感（関与可能性と同一のもの）の間に正の関係がみられたと報告していることから、環境意識変数としての重要性が裏付けられている。

若松・渡部はこの尺度を、乳幼児を持つ母親約1500名に実施し、環境問題によって意識の高低の違いがみられること、またその高低パターンには個人差があること、環境意識はいくつかの個人属性との間に関連を示すことなどを明らかにした。しかし、彼らが対象としたのは24歳から44歳までの成人女性のみであり、この層においては年齢要因と環境意識との関連は一部においてしか示さ

れていない。被験者間の年齢幅は20年に及ぶものの、全てが比較的若い子どもを養育中の母親であり、かつ滋賀県内に居住しているという、かなり類似した集団であったことがその原因であろう。

そこで本研究では、対象とする年齢層を青少年から成人中期にまで広げることで、環境意識の発達の变化をより詳細に示すことを目指す。ただ、横断的研究手法が用いられることから、コホート効果の検討が十分でないことを踏まえておく必要がある。すなわち、もし年齢群間に環境意識の差が示されても、それが年齢効果を意味するものであるのか、あるいは特定の年齢群に対してのみ環境問題に関する啓蒙・学習効果が現れたコホート効果なのかは、厳密には分離できない。しかしこの限界を含んだ上でも、次の3点について明らかにすることで、環境意識の形成過程に関してこれまでになく大きな知見を与えてくれるものと期待される。

第1に、中学生から成人中期に至るまでの間に、環境意識に発達の变化がみられるかを、女性を対象として検討する。女性に焦点を絞るのは、我々が行ってきた一連の環境意識研究の出発点であり、本研究でもその資料を流用する若松・渡部 (1996) が、母親達を調査対象としていたからである。子どもの養育に主として母親が関わることの多い現実を鑑みると、子どもを環境悪化から守り、子どもの環境意識形成に影響を持つであろう女性に焦点を当てる意義は大きい。それ故、まずは女性の環境意識から明らかにしておこうと考えた。なお、環境問題は女性のみが心がけられずむようなことではなく、社会の構成員全てに関わる問題であることは、もちろん言うまでもない。

年齢群間に発達差が示されれば、次には、環境意識形成に影響する諸要因について明らかにせねばならない。意識形成に最も望ましい効果を与える働きかけを探るためである。考えるべき要因は非常に多岐に渡るが、第1に母子間の関連性を取り上げた。環境保全のために、個々の家庭内で実施できる活動は多く、こうした行為を日常的に母親が行っていたり、あるいは環境問題に対して関心を寄せていたりすることが、しつけやモデリングを通して、子ども達の環境意識形成に結びつくのではないかと予想したからである。母子間に類似性が示された場合の説明変数としては、家事経験考えた。環境問題のいくつか（例えば食品汚染や水質汚染、ごみ問題など）は、食事作りを中心とする家事経験が増えることで、より身近なこととして意識されるはずだ。ならば、母子間に示されるかもしれない類似性も、家庭内での家事経験という具体的行為を通して伝達されたのだと指摘することができよう。このように家事経験は、母子の類似性を説明する主要な変数であると予想した。

一方、母子間の関連性が十分に示されないのであれば、

2) 二番目の個人への責任寄与については、問題解決への関与可能性とほぼ表裏一体であり、これを問うことで代替できると考えられ、採用されなかった。

環境意識形成に影響するほかの要因を想定する必要がある。その1つとして、環境学習経験を上げた。学校ほかで行われる環境学習が環境意識を高めるであろうことは容易に予想されるし、またそうあらねばならない。同時に学習経験は、生活環境の異なる全ての者に対して同様に効果を持つことが望ましい。環境保全行為が効果を持つためには、少数の知者の教育ではなく、高い環境意識を持つ大衆の育成こそが求められるからだ。つまり学習経験は、母親の意識の高低に関わらず、青少年に対して等しく環境意識を啓蒙する効果を持つことが望まれる。そうした観点から、これまで実施されてきた環境学習の効果を検証しておくことも大いに意義がある。また、家事経験の有無からは説明しがたい、大気汚染や交通問題などの環境問題意識に対しても説明力を持つと期待される。こうした意味から環境学習経験は、母子の類似性を薄める方向に働く変数と予想して設定した。さらに、もう1つの説明変数としてボランティア参加経験を取り上げる。ここには、2通りの因果関係が想定される。1つは、ボランティアへの参加経験を社会的な学習経験と読み替えることができるということだ。ボランティア活動の内容は多種多彩であり、必ずしも環境保全に関わるものとは限らないが、この種の活動に参加することで現代社会が内包する諸問題に気づいたり、あるいは、直接何らかの環境学習の機会を得たりすることが期待できる。ボランティア参加経験を問うことは、こうした社会的学習の有無を問うことでもある。これとは逆に、ボランティアに参加した者は、社会への関心が元々高かったことを意味するのかもしれない。今日、ボランティア参加が推奨され、多くの人々がボランティアに関心を持つようになったが、それでも全ての者に参加経験があるわけではない。実際、今回の我々の調査でも、全被験者のほぼ半数は参加経験を持たなかった。こうした両面性故に、環境意識とボランティア参加の間にたとえ関連が示されたとしても、両者の因果関係を同定することには困難がある。しかし、今回の研究で得られるほかの知見とあわせて考察すれば、母子間関連の意味をより深く理解するために有益な示唆が得られるであろうと考え、これを加えることにした。

以上の3点、発達的变化、母子間の関連性、諸要因の効果について明らかにし、その結果に基づいて、今後の環境意識研究と環境教育の在り方について提言することが、本研究の目的である。

なお、高い環境意識を有することが、すぐさま環境保全行動に結びつくわけではないことは自明である (Olsen, 1981; Tracy, & Oskamp, 1983)。「意識と行動のギャップが埋まり、行動が実践されるためには、意識の高低のほか、環境配慮行動を実践するための知識や、技能、機会等があるか、環境配慮行動を実践することによる個人

の金銭的、時間的損得の程度はどうか、環境配慮行動は、社会的にどのくらい一般的なものか、の各要因が環境配慮行動をとる方向に満たされている必要がある (環境庁, 1998, p.312)」など、状況変数が重要であることが指摘されている (Klein, 1988)。しかし、行為の基礎となる意識の形成過程を明らかにしておくことは不可欠であるし、この作業を通じて、いかなる経験や学習が環境意識と保全行動の促進に寄与するかを示すことができるであろう。本研究はこうした観点から、環境意識の形成過程について考察することを目指すものである。

方 法

環境意識の発達的变化を検討するという目的に合わせ、今回2つの調査が実施された。1つは男女大学生とその母親を対象にしたもの、もう1つは、同じく男女中学生・高校生とその母親を対象にしたものである。さらに、若松・渡部 (1996) において収集された乳幼児の母親を対象とする調査資料の内から、一部を流用した。母親達の資料にはサンプル間で年齢の重複があり、しかも設問の選択肢の違いからこの部分を適切に切り分けることができなかつたので、当該部分を削除した。こうして、中学生から成人中期に至る女性の資料が用意された。

なお、母子の意識間に関連が示されると予想された。そこでもし関連があれば、交絡を避けるために中高生の母親にあたる群として男子中高生の母親のみを用い、関連がなければ中高生の母親全てのデータを用いることとした。同様に、大学生の母親群を設定する際には、子である女子大学生との交絡を考慮の上、必要なら男子大学生の母親のみを用いるべきだが、これに該当する資料は31部と少なかつたため、この年齢群の設定を当初より見送ることにした。結局、発達差の検討のために、女子中学生、女子高校生、女子大学生、25-34歳の成人女性、36-45歳の成人女性の5群が用いられ、男子中高生と男子大学生、大学生の母親にあたる46歳以上の成人女性 (並びに母子間関連性が示されれば女子中高生の母親) の資料は、母子間の環境意識関連性を検討したり、環境意識形成に対する諸要因の効果を検討するためにのみ用いられた。

1. 若松・渡部 (1996) より流用された資料

彼らの調査は、滋賀県内の幼稚園もしくは保育園に子どもを通わせる母親を対象にしたものである。回収された資料1563部より、年齢層に関する質問項目への反応に基づいて、25歳から34歳の層を抽出した。936名がこの条件に該当した。調査時に自子の性別をたずねていないのでこの点に関する男女比は不明であるが、調査対象はランダムにサンプリングされていることから、ほぼ折半されるものと予想される。調査冊子には、環境意識質問項目並びに年齢とボランティア経験についてたずねる項

目が含まれた。環境意識質問項目は、有馬（1991）などの文献を参考に、10種類の主要な環境問題（地球温暖化、オゾン層破壊、森林資源の破壊、大気汚染、水質汚染、食品汚染、交通問題、ごみ問題、子どもの遊び場所の喪失、行き過ぎた情報化社会）を提示し、(a)どのくらい身近だと思うかと、(b)問題の改善のために一人一人がどの程度関わられると思うかを、「1. 全く身近でない（全く関われない）」から「4. 非常に身近である（大いに関わられる）」までの4段階評定でたずねるものである。なおそれぞれの項目には、被験者の理解を助けるために、下に小さめ

の文字で簡潔な解説文が付いている（資料1参照）。

2. 大学生とその母親を対象とした調査

被験者 滋賀県下の国・私立大学に通う学生195名（うち女子103名）。このうち、「近日中に母親にも調査冊子を手渡すことが可能である」と答えた117名については、母親用調査冊子を渡し、母親への調査依頼とその回収を頼んだ。母親の回答は78部（うち女子大学生の母親分は47部）が回収され、回収率は67%であった。

調査時期 1997年1月に心理学関係の講義時間を利用して実施した。

資料1 環境意識質問項目

環境問題についておたずねします。次の言葉は、最近新聞などでよく見るものですが、こうした事柄について、

A：あなた自身は、どのくらい身近な問題だと感じていますか。

1. 全く身近でない 2. あまり身近でない 3. わりと身近である 4. 非常に身近である
の中から1つ選んで、A欄の回答枠にその番号を記入してください。

B：その問題の改善のために、皆さん一人一人がどの程度関わられると思いますか。

1. 全く関われない 2. あまり関われない 3. ある程度関わられる 4. 大いに関わられる
の中から1つ選んで、B欄の回答枠にその番号を記入してください。

なお、言葉の意味がわかりにくいときには、小文字の解説文を参考にしてください。

1. 地球温暖化

（石油などを燃やすことで地球全体の気温が年を追って上昇する問題です。石油に代わる新たなエネルギーを用いることでかなりの解決になりますが、原子力などでは放射能汚染という新たな心配が生じます。）

2. オゾン層破壊

（スプレーやエアコンに使用されている、フロンと呼ばれるガスが、地球を覆っているオゾン層を壊してしまう問題です。オゾン層は有害な紫外線から人を守ってくれていますので、それがなくなると皮膚ガンが増えることなどが心配されます。）

3. 森林資源の破壊

（紙製品や建築用材、燃料等として大量の森林が無計画に伐採されると、土地が砂漠化してしまったり、風水害に弱い地形になってしまったりという問題が生じます。また、そこに生息する多くの貴重な野生生物も、生きていけなくなります。）

4. 大気汚染

（工場や車から出る排気ガスなどによって、空気が汚される問題です。ひどくなると、光化学スモッグが発生したり、公害病としてぜんそくが現れたりします。）

5. 水質汚染

（工場や家庭からの排水によって、湖や川、海などの水が汚される問題です。特に琵琶湖のように飲料水として使用している場合には、水道水が臭くなったり、その中に有害な物質が混ざったりする心配があります。）

6. 食品汚染

（食べ物の中に有害な物質が含まれていたり、まわりに付着していたりする問題です。原因として、加工食品に含まれる添加物や、作物を育てるときに使われた農薬、輸出の際に外国で使われた消毒薬などがあります。）

7. 交通問題

（自動車の増加に伴って事故が増えたり、排ガスによる大気汚染が深刻になるなどが心配されています。また、空港や線路、たくさんの車が通る幹線道などの近くでは、交通騒音も問題となります。）

8. ごみ問題

（家庭や商店、工場などから出るごみの回収と処理についての問題です。年々ごみの量が増えるため、処分場の能力が足りなくなるケースが増えています。また廃棄物による土壌や水質の汚染、並びに資源のむだ遣いも同時に心配されます。）

9. 子どもの遊び場所の喪失

（子どもたちが自由に遊べるような空き地が減ってきたり、小川が汚れてしまったり、あるいはまた道路が子どもが遊ぶには余りにも危険になってしまったせいで、昔のように安心して遊べる場所が減ってきているという問題です。）

10. 行き過ぎた情報化社会

（新聞、雑誌、テレビ、パソコンなどを通して、たくさんの情報が簡単に手に入るようになりました。この中には、特に子どもたちにとって有害な情報も多くあります。しかしそれらから子どもたちを守ることが、だんだんと困難になってきています。）

質問紙 環境意識を測定する質問項目群と、これに関連すると予想した諸要因についてたずねる質問項目が含まれた。環境意識質問項目は、若松・渡部(1996)において用いられたものを使用した。後者は、年齢、性別、夕食を自分で作るか(学生のみ)、環境関連講義の受講経験(学生のみ)、並びにボランティア参加経験である。母子間関連性を説明する要因として家事経験を取り上げるが、これを中高生の場合、家の人との食事作り経験の頻度で問うのに対し、大学生では手伝い以上に積極的に自炊を行っている者も多いであろうと思われることから、夕食の自炊経験で問うことにした。

3. 中学生・高校生とその母親を対象とした調査

被験者 近畿2府4県下の中高生並びにその母親を対象とした。被験者は、日本統計調査㈱のマスターサンプル中から、地域・子の学年・子の性別のカテゴリーごとにほぼ同数となるように、総調査数(504組)を按分した数を無作為抽出した。母・子用の質問が1冊に綴じられた調査冊子を自宅宛郵送し、返信用封筒にて返送してもらった。429組分の有効回答を得て、回収率は85.8%にのぼった。地域ごとの回収率は、79.1%(和歌山)から91.1%(兵庫)の間に分布した。さらに、地域/子の学年/子の性別の組み合わせで設定されるいずれのセルにも、データの欠損や著しい偏りはみられなかった。中学生は221名(うち女子108名)、高校生は208名(うち女子105名)であった。母親の資料については、以下に述べる乳幼児の母親群と、前述の大学生母親群との年齢的な重なりを考慮して、36歳から45歳までの320名分(うち女子中高生の母親157名)のみを用いることにした。

調査時期 1998年5月に日本統計調査㈱に委託して実施した。

質問紙 環境意識を測定する質問項目群と、これに関連すると予想した諸要因についてたずねる質問項目が含まれた。環境意識質問項目は、若松・渡部(1996)において用いられたものを使用した。後者は、学年(母親の場合は年齢)、性別、家の人との食事作り経験(子どものみ)、環境問題関連授業の受講経験(子どものみ)、並びにボランティア参加経験である。

結 果

1. 母子間の関連性

発達の変化を検討するための年齢群を設定するにあたり、母子対によって生じる交絡が危惧されたので、母子間関連の有無についての検討を先に行った。

ここで分析に用いた中高生とその母親、並びに大学生とその母親の対、計506組には、子どもの性に男女が含まれたので、まず母子間の環境意識得点の相関係数を男女別に算出してみた。身近さにおける10個の問題に対して、男子9カ所、女子8カ所の有意な正の相関が示され

た(男子はごみ問題を除く、女子は水質汚染とごみ問題を除く)。関与可能性については、男女とも5カ所の有意な正の相関が示された(男子は地球温暖化、森林破壊、食品汚染、子どもの遊び場の喪失:以後‘遊び場喪失’と呼ぶ、行き過ぎた情報化社会:以後‘情報化社会’と呼ぶ、女子は地球温暖化、オゾン層破壊、森林破壊、水質汚染、遊び場喪失)。男女の傾向はよく類似していると判断し、男女を込みにして再度ピアソンの相関係数を算出した。身近さ評定においては、ごみ問題を除く全てにおいて1%水準で有意な正の相関が示された。関与可能性では、大気汚染、交通問題、ごみ問題、情報化社会を除いた6カ所において、1%水準で有意な正の相関が示された。用いた標本数が多かったこともあって、有意な相関といえども0.26~0.11の間に分布するものであったが、多くの環境問題において全て正の相関が示されたことから、母子間には弱い関連性があるものと判断した。

2. 環境意識の発達の变化

年齢群間の環境意識評定値の比較 10種の環境問題に対する身近さと関与可能性の評定値、すなわち計20個の数値それぞれを従属変数とし、年齢群を要因とする一元配置分散分析を行った。先に母子間の関連が示されたことを考慮し、女子中学生、女子高校生、女子大学生、乳幼児の母である25-34歳の成人女性(以後‘25-34歳母親群’と呼ぶ)、男子中高生の母である36-45歳の成人女性(以後‘36-45歳母親群’と呼ぶ)の5水準とした。ここには親子関係にある対は含まれていない。全従属変数において1%水準で有意な年齢群の主効果が示された(自由度は全て4/1414)。シェフェ法による多重比較を行ったところ、水質汚染、交通問題、ごみ問題の各問題において身近さと関与可能性の双方で、また食品汚染に対する身近さにおいて、中学生群と高校生群(以後‘中高生群’と呼ぶ)よりも大学生以上の群(以後‘大学生以上群’と呼ぶ)の方が有意に評定平均値が高かった。遊び場喪失に対する身近さと関与可能性で、25-34歳母親群がほかの全ての群よりも有意に高く、情報化社会に対する身近さと食品汚染に対する関与可能性では、2つの母親群が3つの学生群よりも高い傾向を示した³⁾(Figure 1, 2)。

発達差の示された環境問題のうち、中高生群と大学生以上群間に差が示された水質汚染、食品汚染、交通問題、ごみ問題について、身近さと関与可能性意識の年齢群ごとの現れ方の違いを交互作用の観点からより詳細に検討するため、身近さ/関与可能性(2水準、被験者内要因)、年齢群(5水準)、環境問題の種類(4水準、被験者内要

3) 厳密には、身近さにおける交通問題の中学生群と36-45歳母親群との間、並びに身近さにおけるごみ問題の中学生群と大学生群との間には有意傾向。また、関与可能性におけるごみ問題の高校生群と36-45歳母親群の間、並びに身近さにおける情報化社会の大学生群と25-34歳母親群の間では有意差が示されない。

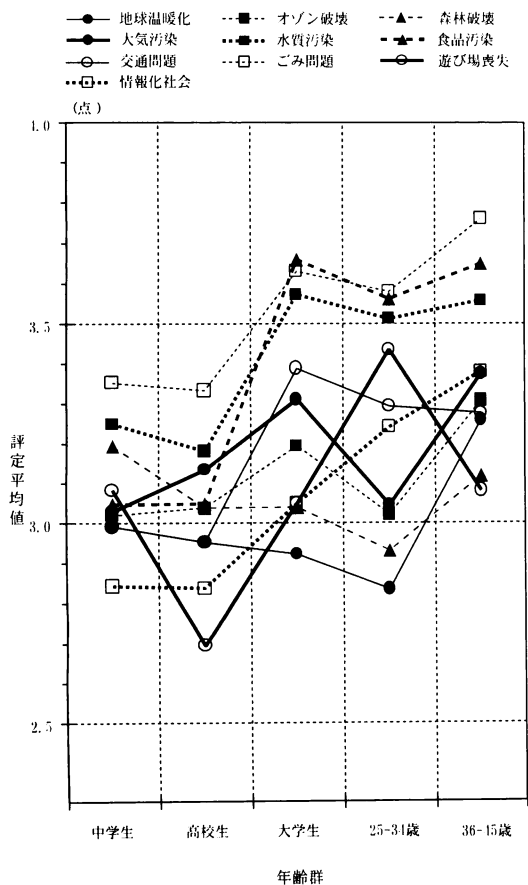


Figure 1 年齢群ごとに示した環境意識身近さ評定平均値の変化

(オゾン破壊：オゾン層破壊，森林破壊：森林資源の破壊，遊び場喪失：子どもの遊び場の喪失，情報化社会：行き過ぎた情報化社会，25-34歳：25-34歳母親群，36-45歳：36-45歳母親群)

因)を要因とする三元配置分散分析を行った。主効果と交互作用の全てが1%水準で有意であった。3要因間の有意な交互作用 ($F=2.90(12/4230)$, $p<.01$) が示されたので、さらにシェフェ法による多重比較を実施した。身近さにおいては25-34歳母親群で交通問題とほかの3つの問題間、並びに36-45歳母親群で交通問題とごみ問題間に1%水準の有意差が示され、それ以外の対には差が示されなかった。対して関与可能性では、水質汚染とごみ問題、食品汚染と交通問題がそれぞれまとまりをなし、前者と後者間の各対において1%水準(36-45歳母親群の水質汚染と食品汚染の差のみ5%水準)の有意差が示された(ただし大学生群の水質汚染と交通問題との差のみ有意でない)。

環境意識構造の違い 中高生群と大学生以上群の発達の变化がそれぞれまとまりをみせる傾向が伺われたので、

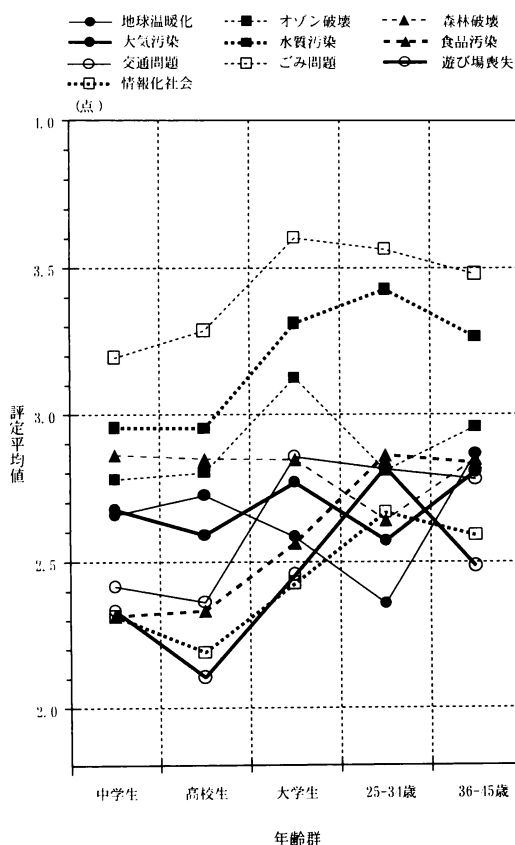


Figure 2 年齢群ごとに示した環境意識関与可能性評定平均値の変化

(オゾン破壊：オゾン層破壊，森林破壊：森林資源の破壊，遊び場喪失：子どもの遊び場の喪失，情報化社会：行き過ぎた情報化社会，25-34歳：25-34歳母親群，36-45歳：36-45歳母親群)

これらのグループごとに10個の環境問題に対する因子分析を身近さと関与可能性別に施し、環境問題の類別を試みた。固有値1.0以上を基準として主成分分析による因子抽出を行い、次いでバリマックス回転を行った。中高生群では、いずれも2因子が抽出された。大学生以上群では、関与可能性において3因子が抽出されたが、第3因子の固有値は1.06と低かったため、ほかと同様、2因子でバリマックス回転を行った。因子負荷量0.45以上を基準に環境問題を分類すると、第1因子には、地球温暖化、オゾン層破壊、森林資源の破壊、大気汚染、水質汚染が含まれ、第2因子には、食品汚染、交通問題、遊び場喪失、情報化社会が含まれた。第1因子は地球規模で関わる問題が中心であったので、「地球規模の環境問題」と命名した。これに対して、第2因子は個人の日常生活に密着した問題が中心であったので、「日常の環境問題」と命

名した。ごみ問題は中高生群で第1因子に含まれ、大学生以上群では第2因子に含まれた。(Table 1, 2)

3. 環境意識形成に影響する諸要因

年齢以外に環境意識形成に影響する要因として、家事経験、環境学習経験(以後‘学習経験’と呼ぶ)、ボランティア参加経験(以後‘ボランティア経験’と呼ぶ)を取り上げた。最初に、性の効果の有無をみた。もし性差が示されれば、ほかの要因の分析にあたって、この点を踏まえた上での配慮が必要とされるからである。男女が揃った中高生と大学生の資料に対し、環境問題ごとに男女の平均値をt検定した。身近さでは地球温暖化、大気汚染、遊び場喪失、関与可能性では交通問題と遊び場喪失を除く箇所で有意差が示された。意識得点は全て女性の方が高い。このため以降の分析は、次のような手続きによった。男女の資料を分析対象とする家事経験と学習経験においては、まず性別と各々のカテゴリーとの間でクロス表を作成し、その分布に偏りがなければカイニ乗検定した。もし有意な偏りが示されれば、結果の解釈にあたって性別との交絡が心配されるため、男女別に一元配置分散分析を行う。偏りが示されなければ、性別との交互作用が妥当な意味を持つであろうから、性別を要因に含んだ二元配置分散分析を行う。性別と家事経験のクロス表では中高生($\chi^2=31.55, df=2, p<.01$), 大学生($\chi^2=7.34, df=2, p<.05$)とも有意差が示された。性別と学習経験のクロス表は有意な偏りを示さなかった。そこで、家事経験については男女別に分析を行い、学習経験は男女を込みにした分析を行うことにした。

家事経験の効果 家事経験は学生のみを対象とする質問項目であった。中高生においては「家の人と一緒に食事を作ったり、そのための買い物に行った経験」の頻度を「1.ほとんどない」から「3.頻繁にある」の3段階でた

ずね、大学生に対しては「自分で夕食を作ること」の頻度を「1.めったにない」から「3.しょっちゅうある」までの3段階でたずねた。家事経験という意味では類似しているが、厳密には質問内容が異なるため、分析は中高生と大学生別に家事経験を要因とし環境意識を従属変数とする一元配置分散分析を行った。男子中高生において、水質汚染の身近さ($F=3.07(2/215), p<.05$)とオゾン層破壊の関与可能性($F=3.62(2/215), p<.05$)で主効果が示された。シェフェ法による多重比較で、水質汚染は「1.ほとんどない」群と「3.頻繁にある」群との間に、オゾン層破壊では「1.ほとんどない」群と「2.何度かある」群との間に5%水準で有意差が示された。前者は頻度が増すほど環境意識得点が高まり、後者では「2.何度かある」群の平均値が最も高い。女子中高生では、ごみ問題の関与可能性で主効果($F=5.46(2/211), p<.01$)が示され、シェフェ法による多重比較から「1.ほとんどない」群と「2.何度かある」群との間に1%水準の、「1.ほとんどない」群と「3.頻繁にある」群との間に5%水準の有意差が示された。ここでも家事経験頻度が増すほど意識得点が高くなる。男子大学生においては、地球温暖化の身近さ($F=3.53(2/90), p<.05$)と食品汚染の関与可能性($F=3.68(2/90), p<.05$)で主効果が示された。シェフェ法による多重比較から、地球温暖化は「1.めったにない」群と「3.しょっちゅうある」群との間に5%水準の、オゾン層破壊では「2.ときどきある」群と「3.しょっちゅうある」群の間に5%水準の有意差が示された。いずれも「3.しょっちゅうある」群の得点が高群よりも高い。女子大学生では主効果は得られなかった。

学習経験の効果 学習経験は、その有無を2件法でたずねた。学習経験は学生のみを対象とする質問項目であった。このため、男子を含む中高生と大学生の資料に対し、

Table 1 中高生群における環境意識質問項目の因子分析結果

項目	因子負荷量			
	身近さ		関与可能性	
	因子1	因子2	因子1	因子2
地球温暖化	.778	.011	.717	.114
オゾン層破壊	.741	.122	.696	.184
森林破壊	.711	.196	.721	.142
大気汚染	.678	.229	.596	.419
水質汚染	.551	.389	.705	.212
食品汚染	.336	.613	.322	.711
交通問題	.275	.709	.286	.689
ごみ問題	.496	.407	.722	.140
遊び場喪失	.085	.563	.076	.778
情報化社会	.020	.707	.103	.769
寄与率	38.17	11.66	42.00	13.79

Table 2 成人群における環境意識質問項目の因子分析結果

項目	因子負荷量			
	身近さ		関与可能性	
	因子1	因子2	因子1	因子2
地球温暖化	.810	-.040	.808	.039
オゾン層破壊	.815	.040	.818	.034
森林破壊	.711	.195	.718	.232
大気汚染	.663	.345	.683	.356
水質汚染	.534	.458	.442	.343
食品汚染	.383	.561	.195	.694
交通問題	.162	.663	.298	.660
ごみ問題	.271	.630	.284	.453
遊び場喪失	-.108	.714	-.069	.809
情報化社会	.074	.644	.076	.743
寄与率	37.21	15.39	38.04	15.40

Table 3 環境問題ごとに行った性別と学習経験を要因とする二元配置分散分析のF値

項目\変動要因	身近さ			関与可能性		
	性別	学習経験	交互作用	性別	学習経験	交互作用
地球温暖化	2.910	9.781**	1.041	4.092*	3.098	0.675
オゾン層破壊	11.808**	3.742	1.646	8.515**	4.565*	1.124
森林破壊	14.069**	6.514*	1.708	6.226*	7.970**	0.016
大気汚染	3.041	6.785**	3.204	4.395*	3.011	4.123*
水質汚染	10.603**	25.100**	0.613	15.334**	10.260**	0.170
食品汚染	13.789**	6.290*	1.139	7.216**	4.068*	0.442
交通問題	4.086*	9.658**	0.489	0.003	2.086	0.091
ごみ問題	10.247**	6.499*	0.180	22.616**	6.811**	0.304
遊び場喪失	0.553	6.166*	4.174*	0.029	2.235	3.048
情報化社会	9.363**	2.216	0.021	4.053*	2.092	0.013

注. ** $p < .01$, * $p < .05$ 自由度は全て1/619.

性別と学習経験を要因とし環境意識を従属変数とする二元配置分散分析を行った (Table 3)。身近さにおいては、オゾン層破壊と情報化社会を除く全てで学習経験の主効果が示された。また遊び場喪失において性別との交互作用がみられ、シェフェ法による多重比較を行ったが、同一年齢群内での有意な性差は示されなかった。関与可能性では、オゾン層破壊、森林破壊、水質汚染、食品汚染、ごみ問題で学習要因の主効果が示された。大気汚染で性別との交互作用がみられ、シェフェ法による多重比較を行ったが、ここでも同一年齢群内での有意な性差は示されなかった。主効果はいずれも、学習経験ありの群が無しの群にくらべて、環境意識が高いことを意味していた。ボランティア経験の効果 ボランティア経験も、その有無を2件法でたずねた。ボランティア経験は全被験者にたずねられた。このため、成人が女性(母親)のみであ

るため中高生と大学生も女子のみとし、女子学生並びに成人の資料に対して、ボランティア経験の有無と年齢群とを要因とする二元配置分散分析を行った (Table 4)。年齢群を要因に加えたのは、近年とみにボランティア参加が学校や社会で推奨されるようになってきたことによる、コホート効果が予想されたからであるが、交互作用は示されなかった。身近さにおいて、オゾン層破壊と森林破壊、水質汚染、交通問題、ごみ問題、情報化社会でボランティア参加の主効果が示された。関与可能性では、全ての環境問題において主効果が示された。

考 察

1. 環境意識の発達の变化

いくつかの環境問題において、年齢群間に意識の違いが示された。その多くは、年齢が高い群の方が環境意識

Table 4 環境問題ごとに行ったボランティア経験と年齢群を要因とする二元配置分散分析のF値

項目\変動要因	身近さ		関与可能性	
	ボランティア経験	年齢	ボランティア経験	年齢
地球温暖化	2.819	9.917**	14.936**	21.958**
オゾン層破壊	4.351*	4.105**	10.490**	4.858**
森林破壊	12.621**	3.813**	15.858**	4.924**
大気汚染	3.277	6.108**	12.500**	6.175**
水質汚染	4.478*	8.109**	10.261**	14.799**
食品汚染	0.268	24.250**	3.891*	14.450**
交通問題	4.736*	5.872**	5.385*	9.383**
ごみ問題	6.620*	8.277**	4.918*	8.604**
遊び場喪失	0.674	24.713**	5.790*	20.126**
情報化社会	20.911**	8.905**	6.717**	9.657**

注. ** $p < .01$, * $p < .05$ 自由度は全て1/1626.

有意な交互作用は全く示されなかった。

評定値も高いことを示すものであった。環境意識は全般的にみて、身近さと関与可能性の両面で次第に高まっていくものようだ。これを端的に示すのは、水質汚染、食品汚染、交通問題、ごみ問題という日常生活に身近な問題において、中高生群と大学生以上群との間に違いがみられたことである。中高生は、ほとんどの場合親元に居住し、ごく限られた範囲の生活空間内にいる。対して大学生にもなると、親元を離れて一人暮らしを始める者もあり、生活空間も急速に拡大する。こうした変化が身の回りの環境問題に対して目を向ける契機を与え、意識を高めることにつながったのかもしれない。学歴と環境意識との関連を指摘する研究 (Samdahl, & Robertson, 1989; 若松・渡部, 1996) もあることから、中高生と大学生との違いは知識量の差ではないかとの批判も予想されるが、さまざまな学歴を含む母親群と大学生群とにさしたる違いがみられなかったことから、この批判はあたらない。さらに、日常生活では直接の影響を感じにくい、地球温暖化などの地球規模の問題に対しては、大学生以上群にも意識の上昇がみられなかったことを考え合わせると、環境意識は具体的な日常体験に喚起されて変化するのではないかと推測された。

こうした意識変化は、単に得点が上昇することだけではない。水質汚染、食品汚染、交通問題、ごみ問題の4水準からなる要因に、年齢要因と身近さ/関与可能性要因を加えた三元配置分散分析から、さらに興味深い特徴が示された。取り上げた4つの環境問題に対する身近さ評定値は、大学生までは有意差を示さなかったが、成人の2群において家事関連の3問題が交通問題に比べて高い値を示した。一方関与可能性においては、いずれの年齢群でも、食品汚染や交通問題よりも水質汚染とごみ問題の方が関与できると考えていることが明らかになった。成人で示された身近さ意識の差が子ども達にはみられなかったことは、家事関連問題も交通問題と同程度の身近さしか感じていないことを意味する。中高生の日常経験は、家事領域の環境意識を高めるほどには深まりを持たないということだろう。対して関与可能性については、全年齢群を通して意識の高低が二極化する傾向が示された。問題の解決に自身がどの程度関与できるかを意味する関与可能性では、個々の環境問題解決に寄与する行為としてどのようなものがあるのかを、知識として知っていることが重要である。食品汚染や交通問題に対して個人的には関与しにくいと感じる傾向は、不買運動や公共交通機関の利用といった手段の有効性が、青少年だけでなく成人にもあまり認知されていなかったことを意味するのかもしれない。

さらに、中高生とそれ以後の年齢群との違いを認識構造の観点から検討するために行った因子分析からは、中高生群と大学生以上群とで基本的に類似した傾向が示さ

れた。すなわち、地球規模の環境問題とみなされる地球温暖化、オゾン層破壊、森林破壊、大気汚染、水質汚染の各問題と、日常の環境問題として受け取られる食品汚染、交通問題、遊び場喪失、情報化社会の2つの因子が、いずれの群においても示されたのである。しかしごみ問題だけは、中高生群においては地球規模の問題として、大学生以上群では日常の問題として認識されていた。ごみ問題には、産業廃棄物の国外移動など、地球規模で解決すべき課題もないわけではないが、基本的には卑近な環境問題の代表とも言えるものである。家庭内で話題にされることも多いだろうし、これに焦点を当てた調査研究も数多い (例えば、大和ハウス生活研究所, 1999)。環境学習でも主要テーマの1つとして位置づけられている。これ程身近な環境問題が、中高生にとって地球規模の問題とみなされている事実は意外であるし、かつ重要だ。彼らは、自分たちの日常と遠く離れたところで生じる問題としてしか、ごみ問題を捉えていないのであろう。このことは、中高生の評定平均がほかの年齢群より有意に低いこととも符合していた。

環境意識の発達の变化は、中高生群と大学生以上群の間にばかりみられたのではない。25-34歳母親群の遊び場喪失に対する意識は他群よりも高かったし、情報化社会への身近さと食品汚染への関与可能性は2つの母親群が大学生を含めた学生群よりも高い意識を示した。25-34歳母親群は比較的低年齢の子どもを養育している最中であり、遊び場喪失に対して最も関心が高まることは容易に首肯できよう。また、環境問題としての情報化社会は、子ども達を有害な情報から守らねばと考える母親達にとっては脅威であるが、通信機器やマスメディアを通して最新の情報をより多く手に入れることに価値を置く青少年にとっては、さほど重要な問題として受け取られていないと思われる。食品汚染に対する関与可能性にしても、その有効な関与の1つである不買運動を自身の身近な行為として実感できる母親達に対し、学生の多くはそうした手段をよく知らなかったか、あるいは身近に感じていなかったのであろう。このように、社会的役割や生活環境の違いに依存して、環境意識が変化する様が見取れる。

2. 母子間の関連性と関連諸要因の効果

母子の環境意識間に弱い関連がみられた。この類似を説明する主要変数として設定した家事経験が、環境意識の高低をあまり説明できなかったことを考えれば、母子間の環境意識伝達は具体的行為の実行を通してではなく、もっと多様な背景を考えるべきであろう。たとえば環境意識同様、社会的意識の1つであり、すでに多くの研究がなされている向社会的意識において、親の行う行為や判断を子ども達がモデリングすることで意識形成が行われているとする報告 (Hoffman, 1977) からは、モデリン

グ学習もそうした要因の1つであると予想される。この点の詳細な説明は、今後の課題とされる。

また環境意識形成は、親の影響よりも個人的経験の有無の方がより重要であることを意味する結果も得られた。よい例はごみ問題である。この問題に対して、母子間の関連は身近さ/関与可能性とも有意な相関が示されなかったが、学習経験の有無に関する比較では経験あり群の意識が高かった。この違いは、学習経験と母子関連性の両要因が環境意識形成に対して持つ影響力の強弱を意味している。女子中高生で家事経験の効果がごみ問題に対して示されたことから、母親からの影響が皆無とは言えないが、それを上回る効果を環境学習は持つようだ。この環境学習効果は、性を要因に含んだ分散分析において主効果としてのみ示されたことから、男女の別なく全ての者に有効であったと判断できる。

さらに環境学習は、ごみ問題に対してだけでなく、多くの問題に効果の及ぶことが示された。分析対象は中高生と大学生のみではあるが、少なくともここ数年、学校現場で取り組まれてきた環境教育が有効であったことを意味している。主効果が示された環境問題は、森林破壊、水質汚染、食品汚染、ごみ問題など、学習テーマとして非常によく取り上げられるものであることをみても、環境学習の直接的な影響が伺われよう。

最後に、ボランティア経験の影響を検討した。ここでも、多くの環境問題に対する効果が確認された。特に、身近さではオゾン層破壊、森林破壊、水質汚染、交通問題、ごみ問題、情報化社会の6つで関連が示されたのに対し、関与可能性では全ての問題に経験の効果が示された。これをもって影響度を短絡することはできないが、ボランティア経験は環境問題への身近さを高めるよりは、その対処法を知ることにより貢献するのではないかと予想された。この仮定が正しいとすれば、ボランティアに参加することは一種の社会的学習であるとみなすことができる。そして、先の学習経験効果の大きさも考え合わせると、ボランティア参加が環境意識に影響を与えるという可能性が高まってくる。また、年齢群との交互作用が示されなかったことから、いずれの年齢層においても同様に、ボランティア参加によって環境意識が高まると期待できる。これは、学校をすでに卒業し、日々の生活に追われる成人にとって、現代人として必須の環境意識を高める手段の一助に、ボランティアのような社会的活動への参加経験が効果を持つことを意味しており、成人における環境教育を考える上で非常に重要な示唆である。

まとめ

本研究では、中学生から成人中期までの被験者を対象に、環境意識を問う質問紙調査を実施し、環境意識の発達の特徴、並びにそれに関連する諸要因の効果を検討し

た。

青年よりも成人の環境意識評定値が高かったことから、環境意識は基本的に加齢に伴って上昇すると解釈した。もちろん、ここで用いられた横断的研究手法から断を下すのは早計であり、確認のための縦断的研究やコホート分析を待たねばならないのは言うまでもないが、少なくとも青年に対する環境教育の必要性は再確認された。また、その変化は決して単線的ではなく、社会的役割や生活環境の違いに依存して揺れ動くことが明らかにされた。さらに、環境問題に対する身近さの意識と問題解決に向けての関与可能性の意識とは、環境問題の種類と年齢群とも絡みながら、ダイナミックな変化を示すことも指摘された。今後、環境意識を話題とする際には、こうした多面的な捉え方が不可欠であるし、さらに一層意識構造を深く探っていく必要もあるだろう。

環境意識に影響する関連要因の検討からは、総じて家庭内の経験よりも学校や社会での学習経験が、より大きな効果を持つことが示された。この理由として、2つが考えられる。1つは、環境問題の科学性である。問題の所在と対処方法の意味を理解するには、いくばくかの科学的、社会的、経済学的知識などが必要とされる。環境保全が重要であることは理解できても、それぞれの問題が自身にとってどのような意味を持つのかや、改善のために自分が何をすべきかなどをしっかりと認識するためには、環境問題について学習せねばならない。このため学習経験が重要となる。この意味から環境学習は、問題の存在を知らしめ、それを身近に感じさせることばかりでなく、各自が問題の改善のために何をなすべきかを知識として学ばせる過程が重要となる。もう1つの理由は、環境問題が未だ成熟していない社会問題であるということだ。質問紙中で試みに、25-34歳母親群にも学生時代の環境学習経験の有無をたずねたが、子ども達では81.4%に上った経験群が、被験者の約1/4ほど(26.4%)しかいなかった。世代が上がればこの割合はますます低下するはずである。学習経験の重要性を考え合わせれば、成人といえども十分な環境意識を身につけているとは言えないかもしれない。それ故、母親からの影響と類似を問題とすることは、現時点でまだ早すぎたのだろう。家庭教育の効果は否定されたわけではなく、今後も継続的に調査していくべき課題として残されたのだ。

環境意識を高めることで、一人一人が保全活動に積極的に参加できるようになることが、これからの時代を生きる者の責務である。このために、環境学習は大きな役割を担っており、より詳細で効果的な学習プログラムの構築が求められる。さらにそのような学習プログラムによる実践研究を通して、今回のデータからは十分に明らかにできなかった因果性を確かめていくことが期待される。

文 献

- 有馬朗人 (著者代表). (1991). 東京大学公開講座52 環境. 東京: 東京大学出版会.
- 大和ハウス生活研究所. (1999). 家庭内のごみに関する調査結果報告書.
- 広瀬幸雄. (1995). 環境と消費の社会心理学. 名古屋: 名古屋大学出版会.
- Hoffman, M. L. (1977). Moral internalization: Current theory and research. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology: Vol. 10* (pp. 85-133). New York: Academic Press.
- Huebner, R. B., & Lipsey, M. W. (1981). The relationship of three measures of locus of control to environmental activism. *Basic and Applied Social Psychology, 2*, 45-58.
- Iwata, O. (1981). An examination of a model of antipollution behavior. *The Journal of Environmental Education, 13*, 16-19.
- Iwata, O. (1986). Relationships of locus of control and noise sensitivity with proenvironmental orientation. *社会心理学研究, 2*, 32-36.
- Iwata, O. (1996). Some attitudinal and literacy correlates of proenvironmentalism. *Social Behavior and Personality, 24*, 335-342.
- Iwata, O. (1999). Perceptual and behavioral correlates of voluntary simplicity lifestyles. *Social Behavior and Personality, 27*, 379-386.
- 環境庁(編). (1998). 環境白書平成10年度版(総説). 東京: 大蔵省印刷局.
- Klein, S. (1988). *Rationalizing attitude discrepant behavior: A case study in energy attitudes*. Unpublished Manuscript, York University, Toronto, Canada.
- 高知大学環境教育研究会. (1992a). 児童・生徒の環境と環境学習に関する意識. 児童・生徒の環境意識調査報告書 その1.
- 高知大学環境教育研究会. (1992b). 子ども時代の自然とのかかわり方に関する調査. 児童・生徒の環境意識調査報告書 その2.
- Mohai, P., & Twight, B. W. (1986). Rural-urban differences in environmentalism revisited. *Presented at the annual meeting of the Rural Sociological Society, Salt Lake City, UT.*
- Olsen, M. E. (1981). Consumers' attitudes toward energy conservation. *Journal of Social Issues, 37*, 108-131.
- Oskamp, S., Harrington, M. J., Edwards, T. C., Sherwood, D. H., Okuda, S.M., & Swanson, D. C. (1991). Factors influencing household recycling behavior. *Environment and Behavior, 23*, 494-519.
- Samdahl, D. M., & Robertson, R. (1989). Social determinants of environmental concern: Specification and test of the model. *Environment and Behavior, 21*, 57-81.
- Tracy, A. P., & Oskamp, S. (1983). Relationships among ecologically responsible behaviors. *Journal of Environmental Systems, 13*, 115-126.
- Van Liere, K. D., & Dunlap, R. E. (1980). The social bases of environmental concern: A review of hypotheses, explanations, and empirical evidence. *Public Opinion Quarterly, 44*, 181-197.
- 若松養亮・渡部雅之. (1996). 滋賀県下の母親における環境問題に対する意識調査. 学習課題としての環境問題報告書(滋賀大学生涯学習教育研究センター), 31-44.
- Webster, F. E. (1975). Determining the characteristic of the socially conscious consumer. *Journal of Consumer Research, 2*, 188-186.

付記

- 1 本論文の執筆にあたり、徳島大学教授岩田紀氏より多くの貴重な資料を頂いた。感謝いたします。
- 2 本研究は、滋賀大学生涯学習教育研究センター平成7、8年度「学習課題としての環境問題」研究助成と財団法人日本生命財団平成9年度研究助成とを受けて実施された。
- 3 結果の一部は、日本教育心理学会第40回総会並びに同41回総会にて発表された。

Watanabe, Masayuki (Faculty of Education, Shiga University) & Wakamatsu, Yosuke (Faculty of Education, Shiga University). *Developmental Change and Awareness of Pro-Environmental Issues from Adolescence through Middle Adulthood*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2000, Vol. 11, No.3, 188-199.

A questionnaire survey investigated attitudes toward the environment from a lifespan developmental perspective. Differences among age groups and the effects of several predictors were examined in an analysis of 4-point scale ratings of familiarity and potential for influence on 10 environmental issues. Participants were junior high school ($n=221$), high school ($n=208$), and university ($n=195$) students and their mothers (junior high school $n=221$, high school $n=208$, university $n=89$), for a total N of 1311. Additionally, data for 936 participants from another study (Wakamatsu & Watanabe, 1996) were included in the analysis. The main findings included that pro-environmental attitudes changed over the lifespan, changes in attitudes were dramatic between adolescence and adulthood, and environmental studies in school and society appeared to be more effective than housework experiences as learning chances. These results indicated the important role of lifespan integrated education to encourage pro-environmental attitudes.

【Key Words】 Pro-environmental attitudes, Environmental education, Adult development, Adolescence, Life-long education

1999.11.1 受稿, 2000.10.6 受理

保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応

高濱 裕子
(会津大学短期大学部)

本論は、幼稚園の教師が熟達化にともなって、保育上の問題をどのようにとらえ、それをいかに解決するようになるかを検討した。対象は33名の保育者であり、経験年数によって3群(2-4年群, 5-10年群, 11年以上群)にわけられた。対象者の所属する幼稚園で、個別の面接をおこなった。3人の幼児の事例を読んでもらい、対応の難易とその理由、設定する目標、幼児の変化の予測、各事例で不足だと思ふ情報などについて答えてもらった。3つの仮説の検討を通して、次のことが明らかになった。幼児と指導についての知識は、初心者より中堅者と経験者で多かった；中堅者と経験者の知識量に差はないが、経験者の知識はより構造化されていた；経験によって対応の難易の認識に差はないが、難易の認識の理由には違いがあった；初心者と経験者の違いは、幼児をとらえる文脈とそのとらえ方に示されていた；経験者は指導の難しい幼児に多くの推論をし、幼児の状態を具体的かつ詳細な文脈情報を使ってとらえていた。これらの結果から、保育者は熟達するにつれて豊富な構造化された知識をもつようになること、保育上の問題解決には、文脈と結びついた手がかりやこつが使われること、その手がかりやこつは幼児の個人差や発達的变化によって変わることが示唆された。

【キー・ワード】保育者、熟達化、経験年数、専門的知識、手がかりとこつ

問 題

保育者(幼稚園教諭や保育所保育士)の成長についての研究は、職業を通じた発達や保育者の養成に加えて、成人発達についても重要な視点を提供すると考えられる。教師の職業発達は、従来熟達化研究の枠組みの中で検討されてきたが、その対象の多くは小学校以降の教師であり(秋田・佐藤・岩川, 1991; 吉崎, 1996)、保育者に關してはほとんど検討されていないのである。

保育者としての行動に影響を与える要因として、教育や訓練のレベルと先行経験が指摘される(Clarke-Stewart, Allhusen, & Clements, 1995)。しかし現状の保育者養成制度は十分とはいえず、保育者は保育の現場で多様な経験をしながら、まさに保育者として成長すると考えた方が現実を反映するのではないだろうか。そしてこのプロセスは、保育者として習熟していく熟達化のプロセスだと考えられる。

保育者の経験を直接あつかった先行研究には、指導方法の研究(梶田・杉村・桐山・後藤・吉田, 1988; 杉村・桐山, 1991)がある。これらの研究の対象は、学生、経験5年以下の保育者、6年以上の保育者であった。経験年数の異なる3群の比較から、経験の長さによって指導方法が異なること、指導方法には方向性をもった変化が生じる可能性があることが示唆された。

経験による変化についての一般的理解はえられたが、これらの研究は経験による変化がなぜおきるのか、経験

による違いが何を意味するのかを明らかにしていない。それは次のような方法論的問題をもつからである。まず、研究目的に対する対象者の妥当性である。保育者としての成長を検討する場合、学生の経験は少なすぎるだろう。仮に学生と現職の保育者間に差があっても、それが保育経験による違いを反映するとはいいきれない。したがって、初心者を含めた経験年数の異なる保育者同士を比較する必要がある。

次に、対象者がある指導方法を用いる理由を不問にした点である。保育者は、幼児の状態の解釈に基づいて対応を決める(高濱, 1995)。とすれば、同じ指導方法を用いても状態の解釈が違ったり、状態の解釈が同じでも異なる指導方法を用いる可能性がある。また「そのようには対応できないが、ぜひそうしたい」者と、「そのようにしたいので、実際にそうする」者の区別もされない。つまり、保育者が指導方法を決める意思決定のプロセスをも含めた検討が必要と考えられる。

幼児の状態のとらえ方や幼児理解の方法には、経験による違いがある(高濱, 1997)と指摘される。経験者は複数の視点から幼児の状態をとらえるが、初心者は単一の視点からとらえていた。幼児理解の方法として、経験者は幼児の問題に応じて特定の場面や状況を選んで関与することをあげたが、初心者は幼児と一緒に遊んだり観察することをあげた。複数の視点から幼児をとらえるには、幼児のおかれた状況や場面、活動の相手などの文脈を考慮することが必要であり(高濱, 1998)、初心者には

たやすいことではなかろう。また初心者にはさぐりながら対応するが、経験者はその状況を待ちかまえたり、あらかじめねらっていると考えられる。そうだとすれば経験者は、幼児の状態や行動に関する何らかの予測や推論をしていることになる。

このような経験による変化や違いを理解する際に、認知心理学のエキスパート研究からえられた熟達化に関する知見が参考になる。例えば子どもの知識の発達や専門家の知識についての研究から、熟達化には知識量の増加に加えて構造化が関係する (Chi, Hutchinson, & Robin, 1989) と指摘される。豊富な知識をもつこと、それらをバラバラではなく意味的なつながりをもたせて使うこと、またある概念が使えない時にはより下位の構造から導き出せるような階層性をもつことなどである。

また熟達者の問題解決には、多様な問題スキーマが使われるという特徴もある。問題スキーマは、問題のクラスに関する情報と問題の解法に関する情報とからなる。熟達者は一般的なスキーマから始めて、より特殊なスキーマへと特定化していく (VanLehn, 1991) というのである。このようなスキーマは、分野をこえて見出された。例えば海軍の船舶のナビゲーション (Hutchins, 1992)、漁業者の網代の定位活動 (澤田, 1995)、産婆の徒弟制 (Lave, & Wenger, 1993) などにおいても、その分野特有の専門的知識が、スキーマとして機能することが示された。スキーマは独特の“こつ”や“手がかり”として、場面や状況と不可分に結びついていること、熟達者には普遍的に共有されていること、新参者がその場に参加することによって伝承されることなどが明らかにされている。

保育者も保育上の問題をどのようにとらえ、それをいかに解決するかという問題解決プロセスにたずさわっていると考えられる。しかも経験にともなって、保育者は問題解決に熟達していくと予想される。エキスパート研究の知見を援用することによって、保育者の問題解決あるいは保育者の熟達化を検討することができるのではないだろうか。とはいえ保育場面の問題解決は、子どもの特徴による制約をうける。したがって保育上の問題解決の特殊性を考慮する必要もあろう。

保育者が適切な問題解決をするには、幼児の状態や指導に関する豊富な知識をもつことが必要になる。これらの知識は、経験とともに増加するだろう。しかしある程度の知識があっても、それらがバラバラに布置されたままでは有効に機能しない。経験による知識は意味づけされ、カテゴリー化されることによって、構造をもった概念として形成される (Lakoff, 1993)。養成校での教育や訓練によって、初心者は核に相当する概念をもつだろう。つまり一般論として何が重要かという認識はもつが、それらを相互に結びつけて幼児の状態をとらえたり、幼児

の状態に即して何に重きを置くかを判断することは難しいだろう。したがって、幼児の個人差や発達の変化に合わせた対応は、困難になると予測される。

さらに幼児の問題を難しいと認識する場合、現在の状態と目標とのギャップは大きく感じられるだろう。目標とのずれや距離が大きい状態、つまり難しい問題の場合には、いくつかの簡単な副目標にわけてそれぞれの解決方法を見出すことが有効である (Minsky, 1990)。経験のある保育者は、めざす目標と幼児の状態とに距離やずれがある時、より下位の目標を検索して徐々にステップアップしたり、複数の目標を照合した上で目標の優先順位を決めていた (高濱, 1998)。ここには、ある対応をすれば幼児の状態がこう変化するだろうという予測や、まずある状態をめざすことによって、本来変化を期待したい側面へも効果が波及するのではないかという予想がかかっている。

このような、経験豊富な保育者の用いる視点や判断基準、目標設定や対応のしかたなどは、認知心理学でいうスキーマの概念と一致するものであろう。保育者も熟達化にともない、スキーマを使いながら、つまり手がかりを利用し、こつをおさえながら、保育上の問題を適切に解決するようになると予想される。初心者にはこのようなスキーマがないため、対処できるのは限られた問題になるだろう。

本論の目的は、保育者が使うと予想されるこのような手がかりやこつを明らかにし、発達的に検討することにある。そのために対象を保育者に限定し、初心者、中堅者、経験者の3群を比較したい。エキスパート研究の知見によれば、初心者と専門家の問題解決には、問題の難易によって差があった。3群の比較によって、各経験群の問題解決や成長段階も明らかにされるだろう。むろん熟達化は、時間関数のみで説明される現象ではあるまい。とはいえ経験年数を統制することで、保育者の何かが、どのように変化するかを検討することができる。

以上をふまえ、本論では次の3つの仮説を検討する。第一に、幼児の対応についての難易の認識には、経験年数による差はないだろう。しかし難易の認識の理由は、難しいと認識する幼児の場合に経験差があるだろう。保育者は、内気な幼児 (杉村・桐山, 1991) や自己抑制タイプの幼児 (高濱, 1995) への対応を難しいと感じるようだ。このタイプの幼児は保育者に近よらないため、保育者はまず幼児との間により関係を作ることを心がけなければならないのである。この幼児に対しては、経験にかかわらず対応が難しいと感じるだろう。しかしそう感じる理由は異なり、おそらく経験者は何らかの予測や推論に基づいて判断するのではないか。一方初心者はそのような予測や推論が困難なことから、反応のとらえにくさに基づいて判断するだろう。

第二に、幼児への対応は経験年数による差があるだろう。難易の認識の理由が異なるとすれば、実際の対応も影響を受けると予想される。なぜなら、保育者の対応はその場の状態改善をめざす場合と長期的な見通しに基づく場合とでは異なるからである。したがって指導が難しいと認識する幼児の場合に、対応の違いが示されるだろう。ここでは、設定する目標数および目標設定の理由との関係から幼児への対応を検討する。経験者が複数の視点から幼児をとらえる(高濱, 1997)とすれば、経験者は複数の目標を設定する可能性が高い。しかし対応の難しい幼児には、問題を照合し、何らかの予測や推論に基づいて対応の優先順位を決めるのではないか。したがって目標はしぼりこまれることになり、その根拠が目標設定の理由に示されるだろう。おそらく、経験者は先行きに対する見通しをあげるのではないだろうか。

幼児の変化の予測にも経験年数による差があろう。対応の結果としての幼児の変化とは、見通しをさすと考えられる。経験者が複数の視点をもつとすれば、経験者は難易にかかわらず多くの場面での変化を予測するだろう。

第三に、幼児の状態の推論に使われる既有知識の量とその構造には、経験年数による差があるだろう。つまり経験者は初心者に比べて、豊富で構造化された知識をもつだろう。保育者の知識量を測定するために、どのような情報を用いて幼児の状態を推論するかを検討する。これは知識量を直接測定する方法ではないが、予測や推論をするために既有知識のどのような側面の情報が、どれだけ使われるのかを明らかにすることができよう。また知識が階層構造をもつ場合には、難しい問題にも対処できると予測される。それは幼児の個人差によってどのような側面の情報が優先するのか、あるいは個人差によって状態の把握のしかたに差があるのかどうかなど、知識の使われ方の違いに反映すると予測される。以上から知識の量的、質的な差を検討することができると思われる。

方 法

対象 盛岡市内および盛岡市近郊の国公立幼稚園と私立幼稚園に勤務する保育者33名。対象園は遊びを中心とした指導をおこなっていること、定期的な園内研究会をおこなったり、園外研究会に参加する機会を設けていること、指導的な園長や主任教諭がいることなどを考慮して抽出した。調査への協力の承諾をえた¹⁾後、園長あるいは主任教諭に、経験2-4年、5-10年、11年以上の経験年

数の異なる3名の保育者をあげてもらった。職員構成によってはその要件を満たさない幼稚園もあったので、経験群別の総人数を把握した後、職員数の多い園には1名程度の追加を依頼した。面接では保育や幼児理解などについて詳しい説明を求めため、丸1年以上の経験をもつ保育者が対象として妥当だと判断した。したがって経験年数別の対象者数は、2-4年群が11名(平均3.1年)、5-10年群が11名(平均8.2年)、11年以上群が11名(平均19.1年、分布14-27年)である。保育経験年数の区分は、先行研究では前述のように経験5年前後でなされているが、保育観を調査した研究(藤崎・熊谷・藤永, 1985)では5年前後に加え、10年前後の区分もされている。これらを参考に経験年数を区分した。対象者の属性は、Table 1の通りである。

調査方法および調査内容 本調査は質問紙調査と面接調査からなる。最初に郵送法による質問紙調査を実施し、回収後に面接調査を実施した。面接は対象者の所属する幼稚園でおこなった。ひとりあたりの面接所要時間は、平均64.2分(分布48-90 SD10.3)であった。面接は2部構成になっており、いずれも半構造化された質問をおこなった。面接前半では、3人の幼児の事例を提示して回答を求めた。後半では幼児理解のポイント、自分自身の保育者としての成長、保育者としての充実感などについて質問した。本論では、前半部分と後半の一部の回答内容を分析の対象にする。面接法を採用する理由は、保育者ひとりひとりの問題の認識のしかたとその理由、対応についての意思決定のプロセスなどをとらえることが目的だからである。しかも回答内容に加えて、保育者の言及のしかたをも検討することができるだろう。

提示事例は次のように作成した。まず梶田・杉村・桐山・後藤・吉田(1988)および杉村・桐山(1991)が用いた4歳児の3事例から、「内気な幼児」と「それと対照

Table 1 対象者の属性

(N=33)

対象		
性別	女性 31名	男性 2名
年齢	平均 31.6歳 (分布 22-49歳 SD 7.8)	
年代	20歳代 18名	30歳代 9名 40歳代 6名
出身校	保育専門学校 4名 短期大学 24名 4年制大学 5名	
所属園	国公立幼稚園 5園 14名 私立幼稚園 7園 19名	
身分	主任教諭 4名 教諭 28名 産休育休代替教諭 1名	
経験年数	平均 10.1年 (分布 2-27年 SD 7.2)	
転勤経験	あり 15名	なし 18名
結婚	既婚 12名	未婚 21名

1) 本研究の協力依頼と承諾は、次のようにおこなわれた。まず研究の主旨(目的, 方法, 実施時期, 結果の公表, 対象者のプライバシー保護など)を文書で伝え、次に電話で疑問点についての補足説明をした。該当する保育者の意思確認を含めて各園で検討してもらった後、正式に承諾の返事をえた。

注1. 主任教諭4名は、クラス担任を兼務する者。
注2. 幼児と直接かかわった副担任の経験は、経験年数に含めた。小学校教員としての経験は、経験年数に含めない。
注3. 転勤経験は通常の転勤(公立幼稚園間の異動, 系列幼稚園間の異動)のほか、退職後の異動(私立から公立, 私立から私立)および小学校から幼稚園への異動も含む。

的な行動特徴をもつ幼児」の事例を選んだ。この2事例に保育者の判断の手がかりとなる情報（波線部分）を補足し、事例①および事例③とした。次に2事例の中間的行動をとるタイプの幼児の事例を独自に作成し、これを事例②とした。保育年限と時期についての情報は保育者の判断には欠かせない要素と考えたので、2年保育4歳児の6月頃とした。それは2年保育の実施園が多いこと、6月は幼児の状態に変化がみられることによる。新入園児は入園直後の混乱をへて、次第に幼稚園に慣れてくる。保育者から離れて、好きな遊びや興味のあることに取り組むようになる（西久保・岩崎，1978）からである。保育者は6月頃になると、幼児ひとりひとりに対する次の目標を意識し始めると予想される。

事例の記述内容と質問内容は次の通りである。最初に「次のようなタイプの幼児を担当していると仮定して、質問にお答えください。いずれも2年保育4歳児の6月頃の時期です」と教示した。

事例① 4歳の男児です。活発で友達とよく遊びますが、強引に自分の思うようにします。身体が大きいので、腕力にうって友達を負かせ、泣かせることがしばしばあります。先生のいつけが聞けないことも多く、乱暴な行動に出ることがよくあります。自分自身の身のまわりのことは、最後まできちんとしてできません。面倒がって投げ出したり、「先生、やって」と要求します。幼稚園で飼育しているモルモットに興味があり、かわいがる気持ちが見られます。しつけの面で、母親も困っているようです。

事例② 4歳の男児です。いわば普通の子どもの範疇には入ります。近所から通園する男児と最近仲良くなり、登園する時は連れだってきます。入園当初は先生のそばにすることが多く、自分から取り組むことは少なかったです。ただし誘えば砂遊びやブロック遊びに取り組み、長い時間集中して遊べます。最近になって行動範囲が広がり、自分の興味や関心のある場や遊びの様子を、近くでじっと観察する様子が見られます。身のまわりのことは、自分でしようと頑張りますが、うまくできないと、涙ぐむこともあります。

事例③ 4歳の女児です。先生や友達に対してほとんど話しかけません。非常に内気な感じの子どもです。いつも仲間から孤立していて、遊びの中にはいつてもありません。先生に甘えてくるというのでもありません。一緒にほかの子と遊ばせようとするのですが、すぐひとりになってしまいます。一斉の活動や身のまわりのことでは、誰かがやるのを見てそれから始めるため、時間がかかります。しかし、自分でやろうとする気持ちはあります。絵を描くことが好きで、毎日のように自由画帳を広げて描きます。

事例を一通り読んでもらった後、まず対応が容易だと

感じる幼児をあげてもらった。そしてそのように感じるのにはなぜか、その幼児にどのような目標を設定するか（どうなってほしいと思うか）、目標設定の理由は何か、その幼児にどのような変化がみられると思うか、その事例で不足だと思う情報は何かを質問した。次に対応が難しいと感じる幼児をあげてもらい、同様の質問をした。最後に残った幼児について、なぜ残ったのかを含めて同様の質問をした。全く初めての事例に即答するのは難しいと予想したので、事例に慣れてもらう目的で、面接に先立つ質問紙調査の後半部分に2つの事例（①と③）をのせた。2事例に限定したのは、幼児の行動特徴と対応を意識づけるためである。事例②を削除したのは、質問紙では対応の難易を意識させないためであった。また面接との重複を避け、質問内容は「どのような場面で、どのような対応（指導）をするか」「そのような対応（指導）をするのはなぜか」とした。

面接は筆者がおこない、回答内容を筆記記録した。なお対象者の同意をえて小型録音機も使用し、筆記記録の補助として用いた。

調査時期 幼稚園側の都合から2つの時期にわけて調査した。まず9園28名については1995年11月に質問紙を、1996年1月に面接を実施した。3園5名については1996年4月に質問紙を、同年5月に面接を実施した。

分析方法 保育者の発話内容をすべて文字転記し、そのプロトコルに基づいて以下の分析をおこなった。保育者の回答により対応のやさしい事例、難しい事例、いずれでもない（残った）事例に分類し、それぞれについて、① そのように認識した理由、② 事例ごとに設定された目標数とその内容、③ 目標設定の理由、④ 幼児の変化の予測、⑤ さらに必要だとあげられた情報の数、⑥ 追加情報の内容を整理した。項目別に回答内容を整理した結果、Table 2のカテゴリが想定され、これらにしたがって分類した。

内容の分類は2名の独立の評定者によっておこなわれた。評定者間の一致率（一致数を〔一致数＋不一致数〕で割った数）は、難易の理由に0.86、目標数に0.94、目標設定の理由に0.85、幼児の変化の予測に0.89、追加情報数に0.91、追加情報の内容に0.87がえられた。なお分類の不一致は、協議の上で調整をはかった。

結 果

1. 対応の難易の認識とその理由

Table 3は経験年数別に、事例ごとの反応によって人数を集計したものである。直接確率計算法による検定の結果、事例①、事例②、事例③の人数の偏りは、いずれも有意でなかった。

対応の難易の認識には経験年数による差がない。経験年数にかかわらず、事例①と事例②は対応しやすいと

Table 2 分析測度一覧

分析測度	分類カテゴリ
1. 対応の難易の理由	
対応しやすい理由	<ul style="list-style-type: none"> ①理解可能（要求を出すので応えやすい；気持ちをつかめる；何を考えているかわかりやすい） ②対応と成長の予測（少し支えてあげれば、あとは自分で生活できそう；先生からかかわれば、友達とのかかわりも広がっていきそう；4歳児の男の子の一般の姿で、どういうことに興味に向いているかわかるからやりやすい）。
対応しにくい理由	<ul style="list-style-type: none"> ①理解困難（何を考えているか出さないからわからない；内面理解が難しい）、関係構築困難（誘っても応じてくれそうもない；先生のいうことを聞いてくれそうもない） ②対応上の問題予測（がまんできずについ先にしゃべってしまい、この子に負担をかけてしまう；先生に甘えてくるのではないからわからないでしまい、適切な対応が後手にまわったり、自分の対応とずれてしまう）。
2. 設定された目標の数	<ul style="list-style-type: none"> ①単一（目標がひとつの場合） ②複数（目標が2つ以上の場合）
3. 目標設定の理由	<ul style="list-style-type: none"> ①重要・必要（ほかの子とのかかわりが大事だから；安心する場を求めているのであって、友達を求めているのではないから；友達と遊ぶ楽しさを味わわせたいから） ②取りあえず（どうして話さないのかさぐらなければわからないから；先生が何かを求めても避けたりしうだから、様子を見る） ③見通し（自分のことを出せるように。そのためにはまず先生から；自分のやりたいことが十分できるように。そうすれば友達とのかかわりも出てくる；好きなことを十分できるようにしながら、先生との関係を作る。嫌なら嫌と出せるようにしたいがまだ無理。好きなものでは出せるようにする）
4. 幼児の変化の予測	<ul style="list-style-type: none"> ①幼児の変化を、2つ以上の場面について予測する。 ②幼児の変化を予測するが、その場面がひとつだけである。
5. 追加情報の数	<p>反応数は側面が同じか違うかは問わない（“対象児”に関する反応が2つ出たら、2つと数える）。チャート（『絵を描くことが好き』とあるが、本当に好きなのか/家で一杯やっているから安心できる活動なのか/時間つぶしにやっているのか）のようにまとまりをもった反応は、まとまり全体をひとつと数える。具体的か抽象的かは問わない（“家庭環境”“母親との関係を知りたい”は抽象度は異なるが、いずれもひとつと数える）。</p>
6. 追加情報の内容	<ul style="list-style-type: none"> ①対象児（トラブル場面の状況；トラブル場面以外の状況；周囲を観察する場面の状況；遊び場面以外の情報；絵を描く場面の状況；絵を描く場面以外の情報；遊びや仲間への興味や関心；感情表出の状況；4月～5月の生活の経緯） ②集団との関係（仲間関係）に焦点を当てた情報（まわりの幼児の反応；一斉の活動やクラス集団での状況） ③保育者との関係（保育者からの働きかけ） ④家庭環境（家庭や近隣の対人関係；対象児の家庭での状況（遊びの様子；両親への態度；幼稚園のことを話題にする；生育歴）；母親との関係）

Table 3 事例に対する対応の難易の認識 (人数)

認識	事例①		事例②		事例③	
	易	難	易	難	易	難
2-4年群	6	1	5	0	0	10
5-10年群	6	1	4	2	1	8
11年以上群	4	2	7	1	0	8

認識する者が多く、事例③は対応しにくいと認識する者が多いのである。

Table 4は経験年数別・事例別に、難易の認識の理由によって人数を集計したものである。直接確率計算法による検定の結果、対応しやすい理由の回答における人数の偏りは有意でなく、対応しにくい理由の回答における人数の偏りは有意であった ($p < .001$, 両側検定)。経験差は、難しいと認識する理由においてのみ認められた。

Table 4 対応の難易を認識した理由

(人数)

理由	対応しやすい		対応しにくい	
	理解可能	対応と成長の予測	理解・関係困難	対応上の問題予測
2-4年群	事例① 5	事例① 1	事例① 1	事例① 0
	5 事例② 0	6 事例② 5	15 事例② 0	0 事例② 0
	事例③ 0	事例③ 0	事例③ 14	事例③ 0
5-10年群	事例① 5	事例① 1	事例① 1	事例① 0
	6 事例② 1	5 事例② 3	9 事例② 0	6 事例② 2
	事例③ 0	事例③ 1	事例③ 8	事例③ 4
11年以上群	事例① 2	事例① 3	事例① 1	事例① 2
	2 事例② 0	10 事例② 7	4 事例② 0	9 事例② 1
	事例③ 0	事例③ 0	事例③ 3	事例③ 6

注. ひとつの回答には複数のカテゴリに分類される内容を含んでいることがあった。

次に、難易を認識した理由と事例の関係を検討する。2-4年群では事例①と事例②を対応しやすいとした者が多いが、その理由は事例によって異なる。事例①では理解可能（例「幼児が要求してくるからその要求に応じてあげやすいし、わかってあげられる」）を、事例②では対応と成長の予測（例「少し支えてあげれば、あとは自分で生活できそう」）をあげた者が多い。5-10年群でも、同様の傾向がうかがえる。11年以上群では事例②を対応しやすいとした者が他群より若干多く、この理由は対応と成長の予測である。

一方いずれの経験群でも事例③が対応しにくいとされたが、その理由は経験によって異なる。2-4年群はすべて理解・関係困難（例「何を考えているか出さないからわからない」「誘っても応じてくれそうもない」）をあげた。11年以上群は理解・関係困難よりも、対応上の問題予測をあげた者の方が多い。それらは「自分を出さない子には、その子の気持ちをさぐっていかなければならない。（私が）がまんできずについ先にしゃべってしまい、この子に負担をかけてしまいそう」や「こういう子はそう簡単には変わらない。でも先生に対する要求は、本当はもっている。だけど先生に甘えてくるのでもないからわからないでしまい、それで適切な対応が後手にまわったり、自分の対応とずれてしまう」などであった。また5-10年群の理由は、両方のカテゴリに分散していた。

つまり経験が少ないほど、対応の難易を反応のとらえやすさ/とらえにくさによって認識するようだ。換言すれば経験が増すにつれて、何らかの予測によって難易を認識するといえそうだ。

2つの分析より、仮説1は支持されたといえる。

2. 設定する目標と幼児の変化

(1) 設定目標数および目標設定の理由

Table 5は、経験年数別・事例別に、設定された目標

Table 5 事例ごとに設定された目標数

(人数)

目標数	事例①		事例②		事例③	
	単	複	単	複	単	複
2-4年群	4	7	6	5	6	5
5-10年群	4	7	6	5	6	5
11年以上群	4	7	6	5	10	1

注. 目標設定の際に当面の目標か、長期的目標かを確認した者が2-4年群に2名、11年以上群に1名いた。両方へ回答を求めたところ目標数には差がなかった。

数によって人数を集計したものである。直接確率計算法による検定の結果、事例①、事例②、事例③の人数の偏りはいずれも有意ではなかった。

設定目標数に経験年数による有意な差はないが、目標を設定する際の言及に次のような特徴があった。事例③に単一の目標をあげた者の中に、複数の目標を想定したうえで目標をしぼりこんだと思われる発話が認められた（5-10年群に3名、11年以上群に6名）。目標設定の理由に、「これはまだ無理なので、まずこれから」「これができるようになったら、次にはこれ」「初めからこれはねならないが……」「仲間には無理でも、先生には話してほしい」などをあげた。これらは複数の目標を想定した上で目標の優先順位を考慮したり、大目標をいくつかのステップに細分化した発話と考えられる。経験者は対応が難しい場合（事例③）に、目標をひとつにしぼる傾向があるようだ。しかし初心者にも単一の目標を設定した者がいるので、さらに目標設定の理由を検討する。

Table 6は、事例③に単一の目標を設定した理由によって人数を集計したものである。2-4年群および5-10年群の理由は「重要・必要」「取りあえず」「見通し」のうち2-3のカテゴリに分散した。一方11年以上群の理由はすべて「見通し」であり、他の経験群とは異なった。「見通し」とは、ある目標が他の目標といかに結びつくかと

Table 6 事例③に単一の目標を設定した理由 (人数)

	目標数		目標設定の理由	
	単一	重要・必要	取りあえず	見通し
2-4年群	6	3	2	1
5-10年群	6	4	2	0
11年以上群	10	0	0	10

Table 7 幼児の変化の予測 (人数)

場面数	事例①		事例②		事例③	
	複	単	複	単	複	単
2-4年群	9	2	4	7	3	8
5-10年群	7	4	9	2	8	3
11年以上群	10	1	11	0	8	3

いう関連性や、どのようなステップをへて特定の目標へ到達可能かという予測をあらわすものと考えられる。

(2) 幼児の変化の予測

Table 7は経験年数別・事例別に、幼児の変化を予測した場面数によって人数を集計したものである。直接確率計算法による検定の結果、人数の偏りは事例①は有意でなく、事例②は有意($p=.003$, 両側検定)、事例③は有意傾向($p=.063$, 両側検定)であった。

事例①は経験差がなく、いずれの経験群でも幼児の変化を複数の場面で予測した者が多い。一方事例②と事例③には経験差があり、5-10年群および11年以上群では、幼児の変化を複数の場面で予測した者が多い。

事例①に経験差がなかったのは、反応のとらえやすさが幼児の状態の変化の予測を容易にするためではないかと考えられる。事例①の難易の認識の理由に、2-4年群

では理解可能をあげた者が多いからである。

以上の分析から、仮説2は対応が難しい事例の目標設定の理由、幼児の変化の予測において支持された。

3. 追加情報に反映する知識の量と知識の使われ方

Table 8は、事例ごとに追加情報としてあげられた反応を、ひとりあたりの平均になおしたものである。経験年数(3)×事例(3)の分散分析をおこなった結果、経験年数と事例の主効果は有意ではなく、交互作用が有意であった($F(4, 60)=3.48, p<.05$)。経験年数の単純主効果を検定したところ、事例①では有意でなく、事例②では有意傾向であり($F(2, 30)=3.18$)、事例③では1%水準で有意であった($F(2, 30)=7.38$)。また事例の単純主効果は、2-4年群、5-10年群では有意でなく、11年以上群では1%水準で有意であった($F(2, 60)=7.75$)。

LSD法を用いた多重比較をおこなった結果、事例③では11年以上群の平均が2-4年群より有意に多かった($MSe=1.63, p<.05$)。11年以上群の平均は事例③が事例①、事例②より有意に多かった($MSe=.67, p<.05$)。事例①と事例②の差は有意ではなかった。

提示事例に対して、「(必要な情報が)特にない」「これはわかるからいらぬ」と答えた者がいた。2-4年群ではのべ7名(事例①2名、事例②2名、事例③3名;実質4名)、5-10年群で実質2名(事例①2名)であった。11年以上群にはそのような回答はなかった。

必要とされた追加情報は、事例③において、11年以上群が2-4年群より多かった。事例によって反応が異なるのは11年以上群であり、対応が難しいと感じる幼児には多くの情報を必要とする。

次に領域別反応数をみると、いずれの経験群でも対象児と家庭環境に焦点化した反応が多くあげられた。2-4

Table 8 追加情報の平均反応数と領域別反応数

	合計反応数 および 事例別反応数	平均反応数 (SD)	領域別反応数			
			対象児	集団	保育者	家庭環境
2-4年群	46					
事例①	18	1.6 (1.1)	9	2	1	6
事例②	14	1.3 (0.9)	10	0	1	3
事例③	14	1.3 (0.9)	3	2	1	8
5-10年群	77					
事例①	27	2.5 (1.4)	7	1	3	16
事例②	25	2.3 (1.1)	14	1	0	10
事例③	25	2.3 (1.1)	5	1	0	19
11年以上群	85					
事例①	23	2.1 (1.0)	10	1	0	12
事例②	25	2.3 (1.1)	17	2	0	6
事例③	37	3.4 (1.6)	21	0	2	14

Table 9 難易の認識と反応数の関係

関係	易 \geq 難	易<難
2-4年群	10	1
5-10年群	7	4
11年以上群	4	7

Table 10 追加情報の固有度の平均

	平均	SD	合計 反応数	重複数	固有数
2-4年群	0.81	0.28	46	7	39
5-10年群	0.74	0.15	77	19	58
11年以上群	0.93	0.12	85	8	77

年群と5-10年群を比較すると、対象児に関する反応数に大差はない。しかし家庭環境に関する反応は、5-10年群が多い。また11年以上群では、とりわけ対象児に関する反応が多い。分散分析の結果をあわせると、11年以上群における事例③の反応数が他事例より多いのは、対象児に関する反応数が貢献していることがわかる。これに対して2-4年群と5-10年群は、対象児に関する反応が事例③でより減少するのである。

いずれの経験群でも事例③を難しいとした者が多いが、他の事例をあげた者もいる。そこで難易と反応数の関係をより詳細に検討するため、対応しやすい事例の反応数が対応しにくい事例より多い者(易 \geq 難)、それぞれの反応数が同じ者(易=難)、対応しにくい事例の反応数が対応しやすい事例より多い者(易<難)に分類した。前者2つをまとめて、易 \geq 難、易<難とし、経験年数別にTable 9に示した。

直接確率計算法による検定の結果、2つの関係の人数の偏りは有意であった($p=.036$, 両側検定)。経験が増すと、難しい事例には多くの情報を必要とするのである。

5-10年群と11年以上群は、多くの追加情報を必要とする傾向が認められた。とはいえそれらがどれだけ個人差と結びついているか、つまりどの幼児にも共通のものか、あるいは幼児の特徴によって独立のものかは明らかではない。追加情報が幼児の個人差によって独立している割合を、固有度(固有数を合計反応数で割った数)と呼ぶ。固有度は理論的には最大値が1であり、この場合は3人の幼児についての情報がそれぞれ独立的で、全く重複しないことをあらわす。

Table 10に3事例の合計反応数と固有数(合計反応数から重複数を引いた数)および固有度の平均を示した。情報量自体が少ない2-4年を除き、5-10年群と11年以上群で分散分析をおこなった。その結果、11年以上群の平均は5-10年群の平均より有意に大きかった($F(1,20)=9.17, p<.01$)。11年以上群の情報は、5-10年群に比べ

て固有度が高く、重複がより少ない。11年以上群は、個人差と結びついた情報を必要とする。

平均値から各群の傾向はわかったが、反応数が同じ場合には何らかの経験差があるのだろうか。そこで各経験群から、反応数が同じ対象を抽出して比較する。2-4年群の最多反応者は、反応数8のA先生であった。5-10年群の同一反応数はB先生のみ、11年以上群に同一反応数はなかった。そこで近似の反応数をみたところ、反応数9のC先生であった。

3名の反応内容をTable 11に示した²⁾。3名のあげた追加情報には保育者に関する反応は含まれず、対象児、集団、家庭環境の3つの側面に焦点化されていた。事例と反応内容の関連を見ると、反応内容が重複していた。A先生とB先生にはその傾向があり、5~6の内容にまとまる。一方C先生では、重複するのは生育歴の1カ所のみで、ほかは重ならない。つまり反応が幼児の特徴と結びついているのである。

A先生とB先生との違いは、B先生が集団との関係に焦点を当てた情報を使う点だろう。これは、中堅者が仲間関係を通して幼児の問題をマッピングするようになる(高濱, 1997)という結果とも一致する。

C先生に特徴的なことは、事例③に必要な情報についての言及のしかたである。例えば「幼稚園を喜んでいるのか/嫌がっているのか」と2つの選択肢をあげた。「一緒に遊ばせようとするがひとりになる」のは、先生が抜ければ抜けるのか/先生がいても抜けるのか/ほかの子におかれてしまうのか」と3つあげ、「絵は同じものを繰り返し描いているのか/何を描いているのか」と2つあげている。A先生の事例①とB先生の事例②にもこの傾向があるが、C先生の場合はすべて事例③であった。つまり対応が難しい幼児の場合には、ほかの幼児とは異なるとらえ方をするのである。

3つの事例への反応をえた後、幼児に対する基本的な対応、つまりタイプが異なっても共通に用いる対応についての回答も求めた。A先生は平等性をあげ、「今受け持っている子どもたちは人数が多い。どの子にも同じようなかわりをするように心がける。『きょうは誰が何をしていたかわからない』というのではなく、その子との会話からかわりをさぐる」という。B先生は個別性、集団生活のルール、意思表示をあげた。「子どもはひとりひとり違うので、『よくみていかなければ』『よくわかってあげなければ』と思いながらかわっている。ひとりで生きていくわけではないので、集団生活に必要なことは教えていかなければならない。自分の意思や考えをはっきりもってほしいので、『どうしたいの?』と聞くようにして

2) Table 11については、3名の保育者に結果を示し、個人名を伏せることで公表の同意をえた。

Table 11 各経験群の代表的反応

A 先生（2-4年群） 合計反応数 8

対象児に焦点を当てた情報

①入園当初からこういう状態か / 6月になってからか

集団との関係に焦点を当てた情報

—

家庭環境に焦点を当てた情報

②家庭での状況

③近所の友達とのかかわり

④兄弟がいるかどうか

⑤祖父母がいるかどうか

事例①	事例② (易)	事例③ (難)
○		
		○
●	●	
●	●	●
	○	

B 先生（5-10年群） 合計反応数 8

対象児に焦点を当てた情報

①トラブルがあった時にどんな態度を見せるのか / どういう風にかかわっていくのか

②生活的な面はどうか

集団との関係に焦点を当てた情報

③クラスの中でこの子の様子（みんなに経験させたい活動の時にはどうなのか）

家庭環境に焦点を当てた情報

④家庭環境

⑤母親とのかかわり

⑥兄弟との関係

事例① (易)	事例②	事例③ (難)
	○	
		○
	●	●
	●	●
○		
○		

C 先生（11年以上群） 合計反応数 9

対象児に焦点を当てた情報

①いろんな場面でのこの子の姿を知りたい

②実際はどういう場面で見たり聞いたりしているか

③幼稚園を喜んでいるのか / 嫌がっているのか

④「一緒に遊ばせようとするがひとりになる」のは先生が抜ければ抜けるのか / 先生がいても抜けるのか / ほかに子におかれてしまうのか

⑤絵は同じものを繰り返し描いているのか / 何を描いているのか

集団との関係に焦点を当てた情報

⑥クラスサイズ（子どもの出し方が違うから）

家庭環境に焦点を当てた情報

⑦生育歴（特に人とのかかわりの面）

⑧母親のふだんの対応の仕方（叫ぶだけ叫んでも、しっかり見届けていない場面もあるのではないか）

事例①	事例② (易)	事例③ (難)
○		
	○	
		○
		○
		○
	○	
●		●
○		

注1. ○はあげられた情報を示し、2つ以上の事例で共通に言及された情報を●で示した。

注2. (易)は対応しやすい、(難)は対応しにくいと認識された事例を示す。

いる」という。C先生は個別性、善悪の判断、個と集団の関係をあげる。「その子どもがどんな表し方をするか、どんなものをもっているかをつかめるように引き出した。よいことと悪いことの区別は教える。いろいろなものをもっている子どもたちが、それをだしあえること、認めあえることを大事にしたい」という。

事例への反応とこれらの回答をあわせると、経験が増すにつれて幼児ひとりひとりへ関心を向け、その個人差にフィットさせた対応をめざすようになることが示唆される。

以上の4つの分析から、仮説3は支持されたといえる。

考 察

保育者の問題解決 本論は保育者が熟達化にともなって保育上の問題をどのようにとらえ、それをいかに解決するようになるかを検討した。その結果、問題の難易の認識に経験差はないが、対応の難易を認識する理由、設定する目標、目標設定の理由、幼児の変化の予測、既存の知識量、知識の使われ方などには経験差があることが明らかになった。しかもこれらの経験差は、対応が難しいと認識された事例において顕著に見出された。つまり保育者の問題解決すべてに経験差が存在するのではなく、難しい問題の場合に経験差のあることが明らかとなった。

問題解決に使われる手がかりやこつ 保育者が保育上の問題を解決する時には、独特の手がかりやこつを使うことが示唆される。初心者と経験者の大きな違いは、見ているところと見方にある。Table 11の反応例では、初心者は「家庭での状況」のように大まかに幼児の状態を見るが、経験者は特定の場面や状況をねらって見ている。しかもその特定の場面や状況は、幼児の特徴と密接に結びついている。事例①のように自己を表出するタイプの幼児では、例えば「いろんな場面でのこの子の姿を知りたい」と大まかだが、事例③の自己表出しない幼児では、描く絵の内容、遊びから孤立する状況などに焦点を当てるのである。

経験者の幼児の状態の見方にも大きな特徴があった。経験者は幼児がとるであろう行動のリストを用意し、その行動がどのような文脈で出現しうかを予測する。その予測はいくつかの選択肢として準備されていた。選択肢をもつ利点は、仮にひとつの可能性が棄却されても、まだ打つ手があるということだ。それがC先生の「先生が抜ければ抜けるのか / 先生がいても抜けるのか / ほかに子におかれてしまうのか」に示される。とらえにくい幼児の場合には、「幼稚園を喜んでいるのか / 嫌がっているのか」のような基本的な状態も問題にされる。「喜んでいるとすれば、次は……」「嫌がっているなら、まず……」と幼児の状態の解釈によって、次のステップに進むだろう。これは推論のためのチャートであり、多くの経験

者が事例③で使っていた。初心者は大まかなリストはもっているが、選択肢は準備されていない。そのためリストが使えない時には、問題解決はそこでストップするだろう。

経験者には、指導の見通しの面でも際だった特徴があった。その場の対応の適不適だけでなく、そのような対応がその後の幼児の状態にどのような効果をもたらすのか、あるいはそのような対応がどのような面に波及するのかを予測している。このような見通しは、幼児の状態と指導に関する里程標のような役目を果たすだろう。実際にその通りに進行することはまれだろうが、ある程度の舵取り機能を果たすと思われる。

保育者の知識量と構造の変化 幼児と指導についての知識は経験とともにふえるが、初心者から経験者へと段階的に増加するわけではないようだ。推論に使われる知識量（追加情報数）は初心者と経験者間に差があるものの、中堅者と経験者にはなかったのである。保育者は5年以上の経験を積むと、ある一定量の知識を獲得するようだ。とはいえ知識の増加現象は全体的に進むのではなく、いくつかの領域で進行したり、あるいは経験によって特有の増加領域があるようだ。おそらく幼児のタイプや個人差によって保育者が関心を向ける側面が異なり、その違いが特定の領域の知識をふやすと思われる。それは、経験者の事例③の情報量に示された通りである。保育者の関心が重みづけとなって、知識量が増加するとともに、知識相互の結びつきも進行すると思われる。

初心者では知識量そのものが少ない。初心者の幼児への対応の手がかりは、幼児から保育者への要求や反応である。事例①や事例②のような保育者に接近する幼児には対応できるが、自ら関係を作り出すことが必要な幼児にはうまく対応できそうもないと予想し、実際にも難しいようだ。幼児の引き起こす問題に対処するだけで、精一杯なのかもしれない。

中堅者は知識量も多く、それらが結びついている。しかし構造面から見ると、階層化はそれほど進行していないようだ。多様な知識を集約したり、関連情報を検索した後は、それらを相互に参照したり統合したりして、どれを優先させるかの判断が必要になる。そこには、指導の見通しについての推論が欠かせない。事例③のように幼児自身から引き出せる情報が少ない場合には、中堅者は既有知識を使って十分に推論することができないのである。

保育者の熟達化 保育者として熟達するプロセスでは、知識の増加および知識の構造化がひきおこされる。ここでは、対応の難しい幼児との出会いがより重要な意味をもつ（高濱，1997）ことも指摘される。

熟達化のプロセスにおいて、保育者は幼児の状態と自分の対応をシステムとしてとらえることや、自分の行動

を組織化することを学んでいると考えられる。その対応は、幼児ひとりひとりの状態や幼児集団の状況と切り離せないものであろう。保育者は経験とともに幼児の個人差へ関心を向け、その個人差によりフィットさせた対応をめざすようになると考えられる。そこでは文脈に依存した手がかりやこつを使いながら、幼児の状態についての推論をおこない、変化を予測するのである。したがって保育者への支援としては、文脈から分離された特定の指導方法あるいはスキルの教授・訓練だけでは不十分だと考えられる。

保育者の知識や保育上の手がかりやこつは、どのようなきっかけによって、いかに獲得されるのだろうか。さらにどのように変化していくのだろうか。指導に困難をきたした経験のほかにも、いくつかの要因が予測される。これは職業上の危機ともからむ問題であり、今後さらに焦点を当てる必要がある。また経験者の使う手がかりやこつを、初心者への資源としていかすようなシステムの開発も必要だろう。これらはいずれも今後の検討課題である。

文 献

- 秋田喜代美・佐藤 学・岩川直樹. (1991). 教師の授業に関する実的知識の成長：熟練教師と初任教師の比較検討. *発達心理学研究*, 2, 88-98.
- Chi, M. T. H., Hutchinson, J. E., & Robin, A. F. (1989). How inferences about novel domain-related concepts can be constrained by structured knowledge. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 27-62.
- Clarke - Stewart, K. A., Allhusen, V. D., & Clements, D. C. (1995). Nonparental caregiving. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 3* (pp. 151-176). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- 藤崎真知代・熊谷真弓・藤永 保. (1985). 保育者の保育経験と保育観に関する研究 I. *発達研究*, 1, 23-39.
- Hutchins, E. (1992). チーム航行のテクノロジー (宮田義郎, 訳). 安西祐一郎・石崎 俊・大津由紀雄・波多野諠余夫・溝口文雄 (編), *認知科学ハンドブック* (pp. 21-35). 東京: 共立出版. (Hutchins, E. (1990). The technology of team navigation. In J. Galegher, R. Kraut, & C. Egido (Eds.), *Intellectual teamwork: Social and technical bases of cooperative work*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.)
- 梶田正巳・杉村伸一郎・桐山雅子・後藤宗理・吉田直子. (1988). 具体的な事例へ保育者はどう対応しているか. *名古屋大学教育学部紀要：教育心理学科第35巻*, 名古屋大学, 名古屋, 111-136.
- Lakoff, G. (1993). *認知意味論：言語から見た人間の心* (池上嘉彦・河上誓作・辻 幸夫・西村義樹・坪井栄治郎・梅原大輔・大森文子・岡田禎之, 訳). 東京: 紀伊國屋書店. (Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.)
- Lave, J. & Wenger, E. (1993). *状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加* (佐伯 胖, 訳). 東京: 産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- Minsky, M. (1990). *心の社会* (安西祐一郎, 訳). 東京: 産業図書. (Minsky, M. (1986). *The society of mind*. New York: Simon & Schuster.)
- 西久保禮造・岩崎婉子. (1978). *2年保育における幼児の発達と保育実践*. 東京: ぎょうせい.
- 澤田英三. (1995). 広島県豊島の漁業者が行う網代の定位活動の記述的分析. *心理学研究*, 66, 288-295.
- 杉村伸一郎・桐山雅子. (1991). 子どもの特性に応じた保育指導：Personal ATI Theory の実証的研究. *教育心理学研究*, 39, 31-39.
- 高濱裕子. (1995). 保育者と自己抑制タイプ児との意図の相互調整. *保育学研究*, 33, 166-174.
- 高濱裕子. (1997). 保育者の保育経験のいかし方：指導の難しい幼児への対応. *保育学研究*, 35, 304-313.
- 高濱裕子. (1998). 幼児の個人差と保育者の対応：問題解決プロセスを通じた検討. *会津大学短期大学部研究年報*, 55, 117-136.
- VanLehn, K. (1991). 問題解決と認知技能の獲得. (佐伯 胖・土屋 俊, 監訳). *記憶と思考* (pp. 137-201). 東京: 産業図書. (In M. I. Posner (Ed.), *Foundation of cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.)
- 吉崎静夫. (1996). 初任教師の授業力量形成に関する研究. *平成6・7年度科学研究費補助金(一般研究C)研究成果報告書*. 神奈川: 日本女子大学人間社会学部教育学科.

付記

本研究にご協力くださいました盛岡市内の幼稚園の園長先生と先生方に、深く感謝申しあげます。また本論をまとめるにあたり、ご指導いただきました福島大学生涯学習教育研究センター氏家達夫先生、お茶の水女子大学生活科学部無藤隆先生に感謝申しあげます。

Takahama, Yuko (The University of Aizu Junior College Division). *The Process of Becoming an Expert Preschool Teacher*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2000, Vol. 11, No.3, 200 - 211.

This study examined how preschool teachers become expert in comprehension of and solution to problems in the education of children. Teachers ($N=33$) from 12 preschools were classified into 3 groups according to their length of teaching experience. And teachers were interviewed individually at their place of work. Case histories about 3 children were presented to the teachers, who were asked about their reasons for the perceived level of difficulty of treating each cases, the goals they would set for each child, predictions of children's changes, and information they thought to be lacking in each case. Their answers revealed the following trends. First, knowledge of children and teaching was greater among the groups of medium-experience teachers and veterans, than among novices. Second, medium-experience and veteran groups did not differ in their amount of knowledge, but with greater experience the knowledge of the veterans tended to be more structured than that of the medium-experience teachers. And while there was no difference in the recognition of the response according to difficulty level, there was a difference according to level of experience in the reasons for recognition of difficulty level. The results suggest that preschool teachers acquire richly structured knowledge with expertise, and that they use cues and know-how connected with contexts to predict changes in children's individual characteristics and development.

【 Key Words 】 Preschool teachers, Expertise, Years of teaching experience, Expert knowledge, Cues and know-how

1997.11.6 受稿, 2000.10.10 受理

中年者及び高齢者の家族メンバーに対するパーソナル・スペースの検討

今川 峰子

(岐阜聖徳学園大学教育学部)

讓 西賢

(岐阜聖徳学園大学経済情報学部)

齊藤 善弘

(岐阜聖徳学園大学経済情報学部)

この研究の第一の目的は、親子間、夫婦間、義理の親子間のパーソナル・スペースを中年者と高齢者と比較し、発達の視点から検討することにある。第二の目的は、三世同居が家族メンバーとのパーソナル・スペースに、どのような影響を与えるのかを検討することである。パーソナル・スペースは会話場面での相手との対人距離により測定した。すなわち、会話場面を想像させ気づまりにならない程度にまで接近した位置を、被験者に求めるシミュレーション法を用いた。被験者は35歳～59歳までの中年世代の285名と65歳以上の高齢者世代の219名であった。対人距離は、中年者の方が高齢者よりも、息子や娘とは接近していた。中年者と高齢者に共通して、母親→娘の対人距離は、母親→息子、父親→娘、父親→息子よりも接近していた。特に女性中年者では、娘との距離が近い。配偶者との距離は、世代による差が認められなかった。中年者と高齢者は共に、義理の関係になる相手とは離れ、実の親子間は接近していた。義理の親子間の対人距離は、同居・別居による差が認められなかったが、女性中年者では、婿養子として同居している夫との距離が離れていた。

【キー・ワード】パーソナル・スペース, 家族メンバー, 中年者, 高齢者, 同居

親しい相手とは自然に接近し、睦まじく語り合うが、目上の人物や気を使う必要のある相手には、不快な思いをさせないために、どこまで相手に接近し、どの位置に座るのかを配慮する。しかも、会話の内容についても、相手が不愉快にならないように、プライバシーに踏み込まないように気をつける。相手に不快な思いをさせないように配慮することは、社会生活を送る上には大切であることは言うに及ばず、三世同居家族では、大変重要なことである。

相手との対人距離を配慮するのは、相手から侵入されると不快感を抱き、それを回避するような、自己の身体を取り巻く空間領域を個人が所有するためであると考えられる。この空間領域は、パーソナル・スペースと定義され、日常生活で見せる対人行動を説明するための概念として広く使われている。一般には、目に見えない自己の身体を取り巻く、バブルのような空間領域であると定義されている。しかし、バブルとの定義では、他者がパーソナル・スペースに侵入した時に、強い不快感を抱き、抵抗したり、逃避する行動を説明するのに不十分である。このため、Hayduk (1983) は、個人が要求する最小限の空間領域であり、この空間領域が、通常において、対人距離を決める1つの要素になっているという。パーソナル・スペースとは、個人が要求する最小限の身体を取り巻く、前方に広い楕円形をした、自我の関与する空間領域を意味する。しかも、一般には、人はこの領域への侵入を嫌い、拒否し、回避する。ただ、この空間領域は固

定されたものではなく、相手との関係に応じて拡大したり、縮小する性質を持つ。パーソナル・スペースの大きさは、相手の年齢・親密さの程度・性・性格・社会的地位・文化などの要因によって変化することが知られてきている。

パーソナル・スペースの起源については、乳児期から他者との関わりを通して学習され、獲得されると考えられる。乳幼児ほど母親と接近した距離をとる。これは、抱きつく、後追する、泣くなどの愛着行動を通して、子どもが母親と接近した距離を保つためである。乳児の愛着行動は、母親との距離が許容範囲を越えたと感覚器官が識別したときに始動し始める制御系である (Bowlby, 1969 / 1976)。しかし、大きくなるに従って、母親は子どもとの距離を置くようになる。自立を促すために、子どもが親から離れるのを奨励し、逆に親にまつわりつくの叱るようになる。子どもが大きくなるほど親との対人距離が離れるのは、親やほかの大人から、一定の距離をとるように強化される結果によるとの社会的学習理論から説明されている (Duke, & Nowicki, 1972)。

乳幼児と保育者との対人距離を、写真によって判定した Burgess, & McMurphy (1982) の研究では、大きくなるほど保育者との距離は離れていた。生後6-18カ月児が最も保育者に接近し、次いで19-27カ月児であり、最も離れていたのは、30-60カ月児であった。映画の上演前に、並んで待つ大人の列に、接触しそうになるほど子どもを接近させて、大人の反応を観察した研究では、

年齢の高い子どもほどパーソナル・スペースへの侵入に対して、拒否的な反応を大人たちが示した。例えば、5歳児に対しては、微笑みや頭をなでる行動が見られたが、8歳児では好意的な態度はなくなり、10歳児になると避けたり、身体を傾けるなどの拒否的な行動が認められた (Fry, & Willis, 1971)。小学校2年生、5年生、中学2年生、高校2年生を対象として、対人距離を観察した結果、相手が同性の場合には、好きな相手でも嫌いな相手でも、学年が上がるほど対人距離は離れていた (Aiello, 1987)。乳児から成人までを対象にして、発達の視点から研究した12の文献をレビューした Hayduk (1983) は、成人になるまでは、パーソナル・スペースが二次関数的に拡大すると述べている。5歳から大人になるまでは、年齢が高くなるほど対人距離が離れることは、Aiello (1987) のレビューにも紹介されている。

中年者・高齢者のパーソナル・スペースを検討した研究は少ない。白人の若い女性と63歳以上の高齢者を対象として、友人との対人距離を検討した研究では、若者の方が高齢者よりも対人距離は接近していた (Winogron, 1981)。19歳から76歳までの幅広い年齢層を対象とした研究では、対人距離は40歳頃が最も離れていた (Heshke, & Nelson, 1972)。60歳以上の高齢者を対象として、狭い部屋と、ほどよい大きさの部屋で、集団で待たせる条件を導入した研究では、年齢が高い高齢者ほど、狭い部屋で込み合った状態の方が良いと判断した (Aiello, Headly, & Thompson, 1978)。これらの数少ない研究を通して、最もパーソナル・スペースが大きくなるのは、働き盛りで他者からの支援を必要としない中年期と推定される。ただ、生涯を通して、パーソナル・スペースがどのような発達の变化を見せるのかについては、中年世代・高齢者世代を対象としたデータをもう少し収集して検討する必要がある。

では、目に見えないパーソナル・スペースは、対人関係の場面で、どのように出現するのであろうか。対人関係の場面で、どこまで相手に接近し、どのような話し方で会話するのかが、相手に対して親しく交わりたいとする力と、その反面、近づきすぎて相手に不快感を与えるのを回避しようとする力の均衡によって決まる。この点について、Argyle, & Dean (1965) は親和葛藤の均衡モデルを最初に提唱した。もし、相手と接近しすぎると、不快の情動が喚起され、これを回避するような補償行動が出現し、均衡化が行われる。接近しすぎても、離れすぎても不快の情動が喚起され、均衡点付近では、快の情動が最も強いとされる (Aiello, 1977; Aiello, & Thompson, 1980)。会話場面での対人距離は、相手の性別・社会的な地位・親しさなどによって、その距離が接近したり、離れたりする。最も支持されていることは、知り合いや親しい人物との対人距離は、接近していることである。対

人距離・視線交錯・微笑などの非言語的行動は、対人関係を成立させ、維持し、発展させる役割を担い、しかも、相手との親密な関係をさらに高める効果をもたらす。これらの行動の中で、親密さの程度を最も効果的に伝達するのは対人距離であり、対人距離が接近しているほど好意的な態度を相手に伝えることができる (Mehrabian, 1969)。パーソナル・スペースが相手との親密さの程度を反映するのは、親しい相手ほど接近しようとする力が強くなり、回避する空間領域を収縮させるためである。好きな相手ほど対人距離が接近したとの結果を報告する研究がある (Allgeier, & Byrne, 1973; 青野, 1979; Guardo, 1969; Hall, 1966/1970; Meisels, & Guardo, 1969; 渋谷, 1987, 1990)。

さて、パーソナル・スペースについての研究は、主に知り合い・同性の友人・異性の友人・恋人・上司などであった。中年者では対人距離が最も離れ、高齢者ではむしろ接近するとの指摘がある。家族メンバーを含めて、成人における発達の变化については、あまり検討されてこなかった。欧米では三世同居が少ないため、親子間と夫婦間のパーソナル・スペースを測定した研究は認められるが、成人した親子間についてはあまり検討されていない。日本では、10数年前には高齢者の80%が子ども家族と同居し、近年でも高齢者の57.1%が子世代と同居している (厚生省大臣官房統計情報部, 1994)。このため、中年者や高齢者における、家族メンバーとのパーソナル・スペースを検討する場合には、親子というタテの関係、夫婦というヨコの関係、そして義理の親子というタテの関係を含む必要がある。

では、親子間のパーソナル・スペースは、どのように変化するのであろうか。2, 3歳の幼児を対象として、母親と父親との対人距離を比較した結果、父親よりも母親との距離は接近し、しかも、親との距離は息子よりも娘と接近していた (Brody, & Stoneman, 1981)。10歳から18歳を対象とし、年齢が低いグループ (10~12歳) と、年齢が高いグループ (13~18歳) に分けて、両親との対人距離を比較した研究では、年齢が低いグループの方が、年齢の高いグループよりも、母親・父親に接近していた。年齢が低いグループでは、娘は息子以上に母親・父親に接近していた。しかし、娘→母親と娘→父親の距離の差は認められていない。一方息子→父親の距離の方が、息子→母親よりも接近していた。年齢が高い群では、娘・息子いずれも父親・母親との距離が離れ、娘→(父親・母親) と息子→(父親・母親) の差は認められなかった (Larson, & Lowe, 1990)。日本の親子間の対人距離を比較した今川 (1993) の研究では、小学3年生・小学6年生・中学3年生では、すべて娘→(父親・母親) の距離の方が、息子→(父親・母親) よりも近く、娘→母親が最も接近していた。娘→母親、娘→父親の距離が、中学3年生でもそれほど離れていない日本のデータは、Larson, & Lowe

の研究の結果とは少し異なる。

従来の伝統的な性別によるしつけでは、女兒には優しく、親和的であることを期待された。逆に男児にはたくましく、独立的であることが期待された。家庭内のしつけの役割でも、母親には優しく子どもを慈しみ、包み込む役割が期待され、父親は逆に子どもを親から離して、自立を促す役割が期待されている。このために、親との距離は女兒の方が男児よりも接近し、母親の方が父親よりも子どもと接近し、母親-娘の距離が最も接近する結果となると考えられる。

次に、夫婦間とそのほかの人物間との対人距離を比較した研究では、どの人物との距離よりも夫婦間の対人距離が接近していた (Hill, Blackham, & Crane, 1982)。夫婦関係がうまくいっている群と、そうでない夫婦について対人距離を比較したインドの研究によると、前者の方が接近していた。夫婦関係の良し悪しはパーソナル・スペースに反映する (Sinha, 1990)。ただ、この研究では、うまくいっていない夫婦であっても、夫婦間の距離は、男性では妻以外の女性との距離、女性では夫以外の男性との距離よりも接近していた。

義理の親子間の対人距離については、高齢者を対象にした研究からは、義理の子ども (婿や嫁) の方が、実の子 (息子や娘) より離れていた。男性高齢者 → 嫁の距離は、女性高齢者 → 嫁の距離より離れていた (今川, 1998)。高齢者では、子世代との同居希望が高く、義理の子どもも、家族として一体化する意識が、若い世代以上に強い。しかし、若い世代ほど、親とは別居し、夫婦と子どものみで住む方がよいとの考えが強い。高齢者と同居している、別居を考えたことがあるとする者の割合は 35.0% にのぼり、その理由として家事に対する考え方の相違が最も多く、育児や教育観の相違、夫婦のプライバシーが守れないなどが挙げられている (経済企画庁, 1994)。同居の人間関係の煩わしさ、難しさは、戦後生まれの中年世代の方が強く感じていると言える。

以上の点から、この研究の第一の目的は、親子間、夫婦間、義理の親子間のパーソナル・スペースを中年者と高齢者で比較し、発達的な視点から検討することにある。第二の目的は、高齢者の 50% 以上が子ども家族と同居している日本の実態の中で、同居が家族メンバーとのパーソナル・スペースに、どのような影響を与えるのかを検討することである。

パーソナル・スペースの測定には、相手と気づまりにならない程度まで接近した位置を尋ね、対人距離によって推測した。会話場面での対人距離から、次のような結果が予測できるであろう。

仮説 1: 子どもが成長するに従って、親は子どもの自立を促し、子どもから距離を置くようになる。その意味では中年者よりも高齢者の方が子どもとの距離は離れるであ

らう。

仮説 2: 伝統的な性別によるしつけの中で、親は娘の依存的態度には寛容であるが、息子に対しては依存的な態度を良しとせず、独立的であるように促す。これが娘より息子との対人距離が離れる理由である。しかも、第二次世界大戦後に「家」制度が廃止され、家事や介護の支援を娘に期待する女性が、男性よりも多くなってきたことから、母親と娘の心理的な距離が一層接近することになった。このため、中年世代・高齢者世代に共通して、母親 → 娘の距離は、母親 → 息子、父親 → 娘、父親 → 息子以上に接近するであろう。

仮説 3: 親子は成長するに従って離れるが、一生のつれあいとしての夫婦の関係は、それほど変化しない。このため、家族メンバーの中でも、最も対人距離が接近する相手は配偶者である。次いで実の子 (息子・娘) であり、義理の子 (婿・嫁) との対人距離は、相手への気兼ねが働き、離れるであろう。

仮説 4: 三世代が同居する家族の場合、義理の親子と実の親子が同じ家で生活する状態が持続する。高齢者世代は、戦前の教育を受けた世代であり、「家」を中心として一体化した家族観を持つ世代である。一方、中年世代は「家」制度が廃止され、両性の合意により結婚した世代である。「家」のために生きるのではなく、家族それぞれの意思が尊重されることを望む。家族の一体感を強く持つ高齢者世代よりも、中年世代の方が、同居の難しさを強く感じ、義理の親との距離が離れるであろう。

方 法

パーソナル・スペースの測定とアンケート調査 パーソナル・スペースの測定には、1) 実験的方法、2) シミュレーション法、3) フィールド法が使用されている。実験的方法は、被験者間のパーソナル・スペースを、実験条件を操作し、被験者が可能な限り接近することができる位置を測定する方法である。シミュレーション法は、ミニチュアの人形や図形・絵を人物に見立てて、会話する時にとるであろう対人距離を判断させて、その距離を測定する方法である (Duke, & Nowicki, 1972; Knowles, 1980)。フィールド法は、自然な場面におけるパーソナル・スペースを、個人差や場面状況の関数として観察する方法である。パーソナル・スペースの研究法については、様々な議論がある。異なった方法でも、ある規則性が認められるとする見解、シミュレーション法は最も多く利用された方法であるが、ほかの方法よりも顕著な距離の差になるとの見解、さらにはフィールド法や実験的方法の方が、シミュレーション法より優れているなどである (Gifford, 1997)。

本研究で測定したいのは、日常の家庭におけるパーソナル・スペースである。家庭にビデオを設定し、直接家

族メンバー間の対人距離、視線交錯などの非言語的行動を観察するのが最良の方法であるが、日常生活場面で観察するのは了解が得られにくく、倫理的にも問題が多い。このために、家族メンバーとのパーソナル・スペースをシミュレーション法によって測定することにした。しかしその一方で、シミュレーション法はまず人形を実際の相手に見立てること、そして人形間の距離を実際の対人距離に対応させることなどの操作を被験者に求めるため、歪みが入りやすく、測定値の扱いに注意する必要がある。

シミュレーション法によるパーソナル・スペースの測定には、人物をシルエットとして提示する場合(井原, 1981; Guardo, 1969)があるが、年齢の違う家族メンバーを弁別するには不十分なため、渋谷(1987)、今川(1993)が使用したような年齢が判別できる人物とした。そして両者が向きあうような人物を作成して使用した(Figure 1を参照)。中年者については、家族メンバーとして、1)配偶者、2)息子、3)娘、4)実父、5)実母、6)義父、7)義母の7人の人物と、家族以外の人物として、8)男性の友人、9)女性の友人、10)見知らぬ男児、11)見知らぬ女児、12)見知らぬ男性、13)見知らぬ女性の6人が、1ページにつき1人ずつ描かれた冊子を使用した。それぞれの人物に対して、自分自身と見立てたシールの人物が話をする場面を想像し、気づまりにならない程度まで接近させた位置にそのシールを貼りつける作業を求めた。高齢者については、家族メンバーとして、1)配偶者、2)息子、3)娘、4)孫・男児、5)孫・女児、6)婿、7)嫁の7人の人物と、それ以外の人物として、8)男性の友人、9)女性の友人、10)見知らぬ男児、11)見知らぬ女児、12)見知らぬ男性高齢者、13)見知らぬ女性高齢者の6人である。指示内容は冊子の表紙に印刷した。その内容は、「この冊子には、大人や子どもが描かれています。それぞれ異なった人物とあなたが話す場面を想像して下さい。そして、切り抜きの絵をあなただと思って、あなたがある人物と話してい

る場面をつくって下さい。絵に描かれた人物を考慮し、あなたと相手の人物が気づまりにならない程度まで接近した位置に、あなた自身である切り抜きの人物を貼りつけて下さい。該当する人物がない場合にはやらないで下さい」と印刷し、口頭で教示した。該当する人物がない場合には、貼りつけないことを徹底するために、その部分のみを太字で印刷をして口頭でも十分注意するよう指示をした。冊子内の人物の大きさは、厚生省の身長測定の対象年齢を1:25に縮小した人物を使用した。実施に際しては、人物の提示順序による効果をラテン方格によって相殺するために、冊子のとじる順序を違えたことと、実施前に一通り描かれた人物を見るように指示をした。

アンケート調査では、年齢、性、学歴、職業、家族構成、家族関係を記入するように求めた。

調査データの分析については、NEC 9821 パーソナル・コンピューターで、SPSS 8.0 J For Windows によりデータの処理と分析をした。

被験者の年齢、学歴、家族形態 中年世代の被験者として30~50歳代の公務員、会社員とその配偶者を対象としたが、分析の対象は35歳~59歳の年齢幅のもののみとした。被験者数は、男性141人、女性144人であり、平均年齢は男性47.4歳(最高59歳、最低35歳)、女性の平均年齢は47.5歳(最高59歳、最低35歳)であった。高齢者世代の被験者については、地域の老人会会員を対象とした。そして、老人会の会員であっても64歳以下の被験者は分析の対象から除外した。高齢者世代の被験者数は、男性119人、女性100人、平均年齢は男性72.4歳(最高90歳、最低65歳)、女性は73.7歳(最高89歳、最低65歳)であった。

対象とした被験者の学歴については、中年世代では、高校卒業が最も多く55.1%、次いで中学卒業20.4%、大学卒業9.5%、短大卒業6.3%、専門・各種学校が3.5%、記入無しが5.2%であった。高齢者世代では尋常高等小学校卒が39.7%、尋常小学校卒業が13.7%、旧制中学校卒業12.3%、高等女学校6.8%、旧制高校・師範学校・大学卒業の合計が8.3%、そのほか、記入なしが19.2%であった。

中年者の同居形態は、全被験者285名の内、男性の場合には実父母・実父・実母との同居を加算した割合が39.0%であり、義父母・義父・義母との同居率は6.4%であった。中年世代の女性では、義父母・義父・義母との同居が31.3%であり、実父母、実父、実母は8.3%であった。中年世代では、親世代と同居していない割合が、男性では52.5%、女性では57.6%と半数を越えていた。高齢者の同居形態については、被験者219名の内、息子家族との同居が男性57.1%、女性50.0%であった。娘家族との同居は息子家族との同居よりも低く、男性10.9%、女性14.0%であつ

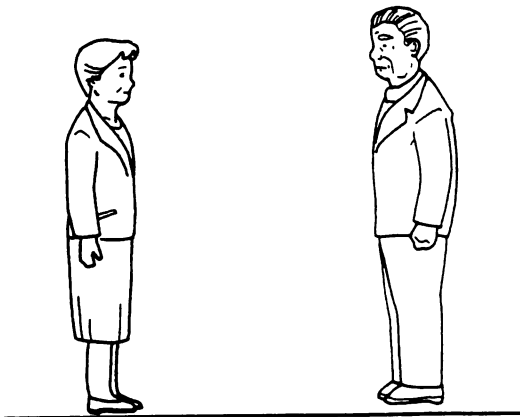


Figure 1 嫁との距離を示した高齢者男性のサンプル

Table 1 家族メンバーとの対人距離の平均値と標準偏差

		中 年 者		高 齢 者	
		男性 N=141	女性 N=144	男性 N=119	女性 N=100
配偶者	M	21.22	16.08	20.90	20.65
	SD	27.15	16.15	13.27	14.25
娘	M	17.81	13.57	26.66	18.46
	SD	18.78	12.07	18.84	15.16
息子	M	15.55	15.72	27.70	25.04
	SD	12.48	12.53	22.50	18.25
実母	M	21.67	14.56	—	—
	SD	23.13	18.16	—	—
実父	M	23.85	21.05	—	—
	SD	27.28	22.26	—	—
義母	M	29.75	26.14	—	—
	SD	29.93	26.00	—	—
義父	M	28.98	30.03	—	—
	SD	25.85	24.14	—	—
孫・女兒	M	—	—	23.76	18.89
	SD	—	—	21.43	16.13
孫・男児	M	—	—	22.51	19.16
	SD	—	—	18.81	13.42
嫁	M	—	—	34.45	27.45
	SD	—	—	24.14	18.77
婿	M	—	—	34.08	33.63
	SD	—	—	22.94	20.52

数字 (mm)

た。

国民生活基礎調査によると、65歳以上の高齢者全体の子どもとの同居率は57.1%であり、本研究で対象とした被験者は男性68.0%、女性64.0%とやや全国平均より同居率が高い(厚生省大臣官房統計情報部, 1994)。

実施期間, 実施場所 高齢者の調査は、地域の老人会の会合に出向いて、10名~20名のグループごとに調査方法を説明して、女性アシスタントの協力を得て実施した。中年者については、検査用紙を被験者ごとに個別に封筒に入れ、職場に依頼をして実施した。実施時期は1997年1月~3月である。

結 果

家族メンバーとの対人距離の比較 パーソナル・スペースは被験者と相手の人物が、気づまらなくなる程度まで接近した時の対人距離によって測定した。ほとんどのシールが基準線に沿って貼り付けられていたために、2人の人物間の距離を、靴の爪先間の距離として、13人の異なった人物すべてのケースをまず測定した。

中年者と高齢者について、家族メンバーとの対人距離の平均値と標準偏差を示したのがTable 1である。

まず、中年者について、配偶者・息子・娘・実父・実

Table 2 中年者の家族メンバーとの対人距離の分散分析

要因	自由度	F値
被験者内	人物	6 40.07***
	人物×性	6 2.00
	誤差	1698
被験者	性	1 2.47
	誤差	283

*** $p < .001$

Table 3 高齢者の家族メンバーとの対人距離の分散分析

要因	自由度	F値
被験者内	人物	6 37.81***
	人物×性	6 1.95
	誤差	1302
被験者間	性	1 3.29
	誤差	217

*** $p < .001$

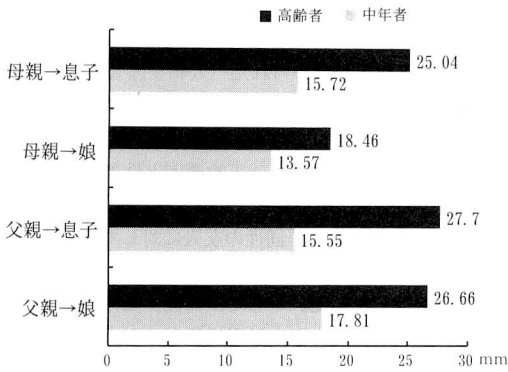


Figure 2 中年者と高齢者における息子・娘との対人距離

Table 4 息子・娘・配偶者との対人距離の分散分析

要因	自由度	F値
被験者内	人物	2 3.06*
	人物×性	2 3.07*
	人物×世代	2 11.97***
	人物×性×世代	2 3.82*
	誤差	1000
被験者間	性	1 6.25*
	世代	1 21.13**
	性×世代	1 0.67
	誤差	500

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

母・義父・義母の7人の人物×性(男性・女性)の2要因の分散分析を実施した。欠損値の処理は平均値に置き換え、分散分析を行った。人物要因($F(6, 1698) = 40.07, p < .001$)の主効果のみが有意であった。人物要因と性要因には、有意な交互作用が認められなかった(Table 2を

参照)。配偶者・娘・息子・実母との距離は、義母、義父よりも接近していた。

同様に、高齢者についても、配偶者、孫・男児、孫・女兒、息子、娘、婿、嫁の7人の人物×性(男性・女性)の2要因について分散分析を実施した。人物要因についてのみ有意な主効果が認められた($F(6, 1302) = 37.81, p < .001$)。交互作用は有意でなかった(Table 3を参照)。配偶者・孫・娘とは嫁や婿よりも接近していた。

息子・娘・配偶者との対人距離の比較 子どもが発達するに従って、親は子どもと物理的・心理的な意味での距離を置くようになる。親子間の対人距離は、子どもが親から独立すれば一層大きくなる。中年者と高齢者について、親子間の距離を比較するために、中年世代、高齢者世代について、父親→娘、父親→息子、母親→娘、母親→息子の対人距離の平均値を図示したのが、Figure 2である。

配偶者を加えて、息子・娘・配偶者を対象にして、人物(息子・娘・配偶者)×性(男性・女性)×世代(中年者・高齢者)の3要因の分散分析を実施し、その結果を示したのがTable 4である。人物要因($F(2, 1000) = 3.06, p < .05$)の主効果と世代要因($F(1, 500) = 21.13, p < .01$)の主効果が、それぞれ有意であった。さらに、性要因の主効果も有意であった($F(1, 500) = 6.25, p < .05$)。交互作用については、人物要因と性要因が($F(2, 1000) = 3.07, p < .05$)、また、人物要因と世代要因が($F(2, 1000) = 11.97, p < .001$)有意であった。人物×性×世代の3要因間の交互作用も有意であった($F(2, 1000) = 3.82, p < .05$)。要するに、中年者→(息子・娘)の距離の方が、高齢者→(息子・娘)よりも接近していた。しかし、配偶者との距離には世代による差が認められなかった。高齢者でも中年者でも、母親→娘の距離は、母親→息子、父親→娘、父親→息子の中で、最も接近していた。父親→息子の距離は、中年世代では父親→娘よりも接近し、逆に高齢

Table 5 家族以外のメンバーとの対人距離の平均値と標準偏差

		中 年 者		高 齢 者	
		男性 N=141	女性 N=144	男性 N=119	女性 N=100
同性友人	M	22.62	21.08	29.13	24.12
	SD	19.06	17.83	21.75	12.92
異性友人	M	23.52	28.39	31.05	34.33
	SD	14.79	22.75	21.07	24.65
同性見知らぬ子ども	M	25.97	23.91	37.48	34.24
	SD	23.25	21.34	25.27	24.00
異性見知らぬ子ども	M	24.53	27.68	34.92	37.10
	SD	17.60	26.46	23.47	24.83
同性見知らぬ人物	M	41.31	43.50	32.52	39.50
	SD	29.05	31.68	24.88	25.27
同性見知らぬ人物	M	38.57	57.45	33.02	48.70
	SD	27.26	37.00	21.86	34.59

数字(mm)

Table 6 家族メンバー以外の人物との対人距離の分散分析

要因		自由度	F値
被験者内	人物	5	94.81***
	人物×性	2	15.35***
	人物×世代	2	31.14***
	人物×性×世代	2	3.76**
	誤差	2500	
被験者間	性	1	4.44*
	世代	1	3.15
	性×世代	1	0.14
誤差		500	

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

者世代では父親 → 息子よりも父親 → 娘の距離が接近していた。

家族以外の人物との対人距離の検討 先行研究からは、中年者の対人距離が最も離れると指摘されているが、この点を検討するために、同性の友人、異性の友人、同性の見知らぬ子ども、異性の見知らぬ子ども、同性の見知らぬ人物、異性の見知らぬ人物との対人距離の平均値と標準偏差を Table 5 に表示した。次に、人物×性×世代の3要因の分散分析を実施し、この結果を Table 6 に示した。人物要因について有意な主効果が認められた ($F(5, 2500) = 94.81, p < .001$)。性要因についても、有意な主効

果が認められた ($F(1, 500) = 4.44, p < .05$)。さらに人物要因と性要因、人物要因と世代要因についても、それぞれ有意な交互作用が認められた (人物要因×性要因: ($F(5, 2500) = 15.35, p < .001$); 人物要因×世代要因: ($F(5, 2500) = 31.14, p < .001$)。性要因と世代要因には有意な交互作用は認められなかった。人物要因と性要因と世代要因の3要因の交互作用も有意であった ($F(5, 2500) = 3.76, p < .01$)。この結果から、同性の友人に対しては女性の方が男性よりも接近し、逆に異性の友人には男性の方が女性以上に接近していた。そして、同性・異性の友人に対しては、中年世代の方が高齢者世代よりも接近していた。しかし、見知らぬ人物に対しては、逆に中年世代の方が高齢者世代よりも離れ、しかも男性よりも女性の方が異性の見知らぬ人物とは離れていた。

同居または別居と家族間の対人距離 一概に同居と言っても、住宅の広さ、家族の人数、生活様式などの違いがある。しかし、同居は実の親子と義理の親子が同じ家で生活するため、物理的・空間的に接近した状態が持続すると考えられる。義理の親子間では、遠慮や気兼ねが働くために、むしろ別居以上に同居の方が義理の相手とのパーソナル・スペースは大きくなると予想した。この点を検討するために、中年者と高齢者のデータを同居条件と別居条件に分類して対人距離を比較した。同居条件については、夫の親との同居、妻の親との同居を区別した。その理由は、例えば、高齢者では、息子家族との同居の

Table 7 中年世代における同居形態の違いと対象人物との距離の比較

対人距離 (単位mm)		中 年 男 性			中 年 女 性		
		実父母と同居 N=55	義父母と同居 N=9	同居していない N=74	実父母と同居 N=12	義父母と同居 N=45	同居していない N=83
息子	M	15.42	13.88	16.29	16.67	14.61	16.21
	SD	11.46	15.67	13.83	13.09	7.34	14.81
娘	M	14.74	16.11	20.54	12.63	14.08	13.37
	SD	9.35	7.67	24.36	4.27	11.24	13.32
配偶者	M	18.36	25.38	23.52	34.20	14.21	14.96
	SD	20.65	15.67	32.35	33.23	10.99	14.38
実母	M	20.09	19.38	23.93	12.27	17.13	13.54
	SD	12.94	10.72	30.75	5.20	25.90	14.19
実父	M	19.18	34.00	23.92	19.92	23.09	20.34
	SD	10.82	25.25	28.06	14.24	28.09	20.84
義母	M	27.86	44.00	30.50	30.00	28.44	24.10
	SD	26.46	34.26	32.21	20.09	26.90	26.46
義父	M	29.20	25.25	30.46	30.56	38.97	25.72
	SD	25.49	8.83	28.23	18.40	30.87	20.43

数字(mm)

場合には、義理の子は女性である嫁になる。娘家族との同居では、義理の子は男性である婿になる。義理の関係となる対象の性が異なるためである。もう一つの理由は、親と(息子・娘)との対人距離の比較を通して、母親→娘の距離が、最も接近していた。これは中年者でも高齢者でも共通していた。母親と娘の間は密接であり、その娘が親と同居することになれば、ほかの家族メンバー(例えば、配偶者)との対人距離に影響が生ずると予想されるからである。

男性中年者では、実父母・実父・実母との同居55名、義父母・義父・義母との同居9名、同居していない74名であった。同様に女性中年者では、実父母・実父・実母との同居が12名、義父母・義父・義母との同居45名、同居していない83名であった。Table 7は中年者の息子・娘・配偶者・実母・実父・義母・義父との対人距離の平均値と標準偏差を示したものである。

居住形態により対人距離に影響が認められるのかを検討するために、居住形態(同居・別居)×性(男性・女性)の2要因の分散分析を実施した。義父・義母との同居か、またはそれ以外かの二つの水準に居住形態を分類して、分散分析をした結果、有意な主効果及び交互作用は認められなかった。

主効果、交互作用が有意であったのは、妻家族との同居(婿養子)の場合であった。配偶者との対人距離で、居住形態の主効果が有意であった($F(2,256)=4.59, p<.05$)。性×居住形態の交互作用は有意ではなかった。これは、妻→夫の距離が、婿養子の場合には離れていたことを意味する。

男性高齢者では、息子家族との同居68名、娘家族との同居13名、同居していない23名であった。同様に女性高齢者では、息子家族との同居50名、娘家族との同居14名、同居していない15名であった。独身の息子や娘との同居は除外した。

高齢者では、義理の関係にある嫁・婿との距離について、居住形態と性をもとに、2要因の分散分析を行ったところ、主効果と交互作用は共に有意ではなかった。息子家族との同居では、高齢者と嫁との間が、同居でない場合よりも離れると予想したが、同居・別居の差が認められなかった。娘家族と同居の場合も同様に、高齢者と婿との距離は、同居の場合の方が離れると予想したが、同居・別居の差が認められなかった。

考 察

本研究ではシールの人物を自分自身と見立てて、相手の人物との対人距離からパーソナル・スペースを推測した。子どもは成長するに従って、親から離れる。親も子どもの成長に応じて、距離を置くようになる。独立した子どもをもつ高齢者の方が、児童期・青年期の子どもを

もつ中年者よりも、子どもとの対人距離は離れると仮説1で予想した。人物(息子・娘・配偶者)×性(男性・女性)×世代(中年者・高齢者)の3要因の分散分析の結果、世代要因については、主効果と交互作用(世代×人物)が有意であった。高齢者世代→(息子・娘)の距離が、中年世代→(息子・娘)よりも離れていた。以上から、仮説1は支持された。

中年者・高齢者共に、母親→娘の対人距離は、母親→息子、父親→娘、父親→息子よりも接近していた。特に女性中年者では、娘との距離が近い。以上の点から、仮説2は支持された。

日本の家族関係の中では、母親-娘の結合が最も強いとの指摘があるが、パーソナル・スペースからは中年者・高齢者に共通して、母親-娘の関係は最も親密であると推測される。母親-娘の関係が、そのほかの親子関係よりも密着する理由の1つとして、男女の社会化の違いによることが挙げられる。親は息子に対して、娘よりも独立的であるようにしつける。逆に娘には親和的であるようにしつける。日常生活のなかでも、女性の親和的な態度は好ましいとされるが、男性の場合には女性ほど容認されない。このため、児童期から青年期へと成長するに従って、親は息子とのパーソナル・スペースを広げるが、娘とは息子ほど広げず、むしろ密着したままである。次に、「家」制度の廃止、女性の社会進出、人口の高齢化などの社会的な要因も、母親と娘の関係が密着する原因になっている。近年の中年世代の女性は、高齢者世代の女性以上に、娘との同居を希望する割合が高い。しかも、介護が必要になった時には、嫁よりも娘に期待する割合が高い(総務庁長官官房老人対策室, 1990; 経済企画庁, 1994)。このような社会的要因が、母親と娘の距離を接近させているものと考えられる。

配偶者との距離は、世代による差が認められなかった。家族メンバーの中で、最も接近した人物が配偶者であったのは男性高齢者である。女性中年者では、娘や実母との距離が配偶者以上に接近し、女性高齢者でも、配偶者よりも娘との距離が近くなっていた。そして、中年世代では実の親(父親・母親)との距離の方が、義理の親(舅・姑)よりも接近していた。高齢者世代でも、実の子(息子・娘)との距離の方が、義理の子(婿・嫁)よりも接近していた点から、仮説3は部分的に支持できる。

中年期から老年期になると、発達的にパーソナル・スペースは縮小するとの Heshka, & Nelson (1972) の研究がある。この研究では、通りを歩く二人連れを、知られないように写真に納め、写真をもとに距離を測定していた。本研究ではシミュレーション法により対人距離を測定したが、家族以外の人物として、親しい相手である友人と、見知らぬ人物について検討した。分散分析の結果、人物要因、性要因、世代要因の主効果、そして交互

作用も有意であった。同性の友人との対人距離は、女性中年者が最も接近し、男性高齢者が最も離れていた。異性の友人とは男性中年者が最も接近し、女性高齢者が最も離れていた。同性の見知らぬ人物と異性の見知らぬ人物には、男性高齢者が最も接近し、女性中年者が最も離れていた。人物・性・世代によって対人距離は異なり、高齢者の方が中年者よりも接近していたのは、見知らぬ人物との距離のみであった。親→子への対人距離は、中年期よりも老年期の方が離れ、配偶者とは変化が認められず、同性の友人とは老年期の方が離れるとの本研究の結果から、パーソナル・スペースが中年期よりも老年期の方が縮小すると結論を下すことはできない。

さて、三世同居の場合には、実の親子と義理の親子が同じ家に住むために、空間的に接近した状態が持続することである。義理の親子関係について、同居による対人距離の差が中年者でも高齢者でも認められず、仮説4は支持されなかった。この理由として、一口に同居といっても、住まいの広さ、家族の人数、生活様式や女性の就労などの条件に左右されるであろう。しかも、同居に耐えられないほどの場合には別居していると考えられる。同居・別居を検討する場合には、居住状況を踏まえて検討する必要がある。

ただ、本研究では女性中年者が親と同居した場合、すなわち男性が婿養子に入る場合に、居住形態に有意な主効果が認められた。婿養子の場合に、妻→夫の距離が離れていたのである。この理由として、以下のことが指摘できる。幼少期は息子であれ娘であれ、母子関係は緊密であるが、母親と息子の関係は息子の成長にしたがって物理的・心理的に離れる。しかし母親と娘は大人になってもそれほど離れることが少ない。娘は嫁ぐことによって母親と離れ、配偶者と親密な関係を結ぶことになる。ところが、婿養子をとる場合には、娘は物理的に母親と接近したままである。このため、夫との密接な関係を結びにくい状況にあるため、対人距離も離れるのであろう。妻が母親と密着しすぎると、婿養子に入った夫は疎外されたと感じやすい。もし、妻との疎遠な状態が続くと、結果として婿が家庭での居場所を失うことになる。

この研究では、パーソナル・スペースが家族のメンバーによって異なることが証明された。ただ、ここでは個々のケースを取り上げていない。夫婦関係が破綻しそうな場合には、夫-妻の対人距離にも反映されるであろう。嫁-姑の葛藤を抱える三世同居家族の場合にも、対人距離に現れるであろう。このような対人距離のデータを、家族メンバー全員から得ることができるならば、家族関係の診断に役立つことが可能になると考える。今後は、対人距離から葛藤がどの家族メンバー間に存在するのか、姑のみが心理的に孤立しているのか、母娘が過度に密着しているのかなどが診断できるように、その根拠となる

データを収集する必要がある。

最後に、Hall (1966 / 1970) のパーソナル・スペースは、1.5~4 フィート (約 46 cm ~ 122 cm) に相当する。本研究で最も接近した距離の平均は、女性中年者が娘との間にとる距離であり、実尺にすると 34 cm になる。最も遠いのは、女性中年者が異性の見知らぬ人物にとる距離で、145 cm に相当する。この結果は、Hall の距離帯とそれほどずれてはいないが、実際の場面では極端に接近したり、離れたりするのではなく、視線をそらす、体の向きを変えるなど、補償行動によって調整するため、シミュレーション法よりは対人距離の差が小さいと考えられる。シミュレーション法は、実際の場面ではなくて、会話場面を想像させているために、被験者の恣意性、認知能力の影響などが入る危険性がある。この点を十分考慮し、検討・考察する必要がある。実際の生活場面に近づけるために、住まいの模型を導入したり、立体的な人物模型を使い、自由な位置に人物を置く方法を導入するなどして、測定の工夫を図ることも必要であろう。

文 献

- Aiello, J. R. (1977). A further look at equilibrium theory: Visual interaction as a function of interpersonal distance. *Environmental Psychology and Non-verbal Behavior*, 1, 122-140.
- Aiello, J. R. (1987). Human spatial behavior. In I. Altman (Ed.), *Handbook of environmental psychology: Vol. 1* (pp. 505-531). New York: John Wiley & Sons.
- Aiello, J. R., Headly, L., & Thompson, D. E. (1978). Effects of crowding on the elderly: A preliminary investigation. *Journal of Population*, 1, 288-297.
- Aiello, J. R., & Thompson, D. E. (1980). When compensation fails: Mediating effects on sex and locus of control at extended interaction distances. *Basic and Applied Social Psychology*, 1, 65-82.
- Allgeier, A. R., & Byrne, D. (1973). Attraction toward the opposite sex as a determinant of physical proximity. *Journal of Social Psychology*, 90, 213-219.
- 青野篤子. (1979). 対人距離に関する発達の研究. *実験社会心理学研究*, 19, 97-105.
- Argyle, M., & Dean, J. (1965). Eye-contact, distance, and affiliation. *Sociometry*, 28, 289-304.
- Bowlby, J. (1976). 母子関係の理論 I: 愛着行動. (黒田実郎・大羽 葵・岡田洋子, 訳). 東京: 岩崎学術出版社. (Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Ogarth Press. 1969).
- Brody, G. H., & Stoneman, Z. (1981). Parental non-verbal behavior within the family context. *Family Relations*, 30, 187-190.

- Burgess, J. W., & McMurphy, D. (1982). The development of proxemic spacing behavior: Children's distances to surrounding playmates and adults change between 6 months and 15 years of age. *Developmental Psychobiology*, 15, 557-567.
- Duke, M. P., & Nowicki, S. (1972). A new measure and social learning model for interpersonal distance. *Journal of Experimental Research in Personality*, 6, 119-132.
- Fry, A. M., & Willis, F. N. (1971). Invasion of personal space as a function of age of the invader. *Psychological Record*, 21, 385-389.
- Gifford, R. (1997). Personal space. In R. Gifford. *Environmental psychology* (2nd ed.) (pp. 95-117). Boston: Allyn & Bacon.
- Guardo, C. J. (1969). Personal space in children. *Child Development*, 40, 143-151.
- Hall, E. T. (1970). *かくれた次元*. (日高敏隆ほか, 訳). 東京: みすず書房. (Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. New York: Doubleday.)
- Hayduk, L. A. (1983). Personal space: Where we now stand. *Psychological Bulletin*, 94, 293-335.
- Heshka, S., & Nelson, Y. (1972). Interpersonal speaking distance as a function of age, sex, and relationship. *Sociometry*, 35, 491-498.
- Hill, R. D., Blackham, R. E., & Crane, D. R. (1982). The effect of the marital relationship on personal space orientation in married couples. *Journal of Social Psychology*, 118, 23-28.
- 井原成男. (1981). 個人間距離の発達と性差. *教育心理学研究*, 29, 227-231.
- 今川峰子. (1993). パーソナル・スペースに影響する年齢・性・親密性・居住地域の分析. *聖徳学園女子短期大学紀要*, 第21集, 岐阜, 1-16.
- 今川峰子. (1998). パーソナル・スペースによる高齢者の家族との親密性の測定. *聖徳学園女子短期大学紀要*, 第30集, 岐阜, 13-28.
- 経済企画庁. (1994). 平成6年度版国民生活白書. 東京: 大蔵省印刷局.
- Knowles, E. S. (1980). Convergent validity of personal space measures: Consistent results with low correlations. *Journal of Nonverbal Behavior*, 4, 240-248.
- 厚生省大臣官房統計情報部. (1994). *グラフでみる世帯のあらまし — 平成4年国民生活基礎調査の結果から*. 東京: 厚生統計協会.
- Larson, J. H., & Lowe, W. (1990). Family cohesion and personal space in families with adolescents. *Journal of Family Issues*, 11, 101-108.
- Mehrabian, A. (1969). Significance of posture and position in the communication of attitude and status relationships. *Psychological Bulletin*, 71, 359-372.
- Meisels, M., & Guardo, C. J. (1969). Development of personal space schemata. *Child Development*, 49, 1167-1178.
- 渋谷昌三. (1987). 対人距離の発達的变化に関する投影法的研究. *山梨医科大学紀要*, 4, 山梨, 52-61.
- 渋谷昌三. (1990). *人と人との快適距離*. 東京: NHKブックス.
- Sinha, S. P. (1990). Marital adjustment and personal space orientation. *Journal of Social Psychology*, 130, 633-639.
- 総務庁長官官房老人対策室(編). (1990). *長寿社会と女性の性役割・意識*. 東京: 大蔵省印刷局.
- Winogron, I. R. (1981). A comparison of interpersonal distancing behavior in young and elderly adults. *International Journal of Aging and Human Development*, 13, 53-60.

Imagawa, Mineko (Faculty of Education, Gifu Shotoku Gakuen University), Yuzuri, Saiken (Faculty of Economics and Information, Gifu Shotoku Gakuen University) & Saito, Yoshihiro (Faculty of Economics and Information, Gifu Shotoku Gakuen University). *The Personal Space Distances of Middle-Aged and Elderly Individuals in Relation to Family Members*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2000, Vol. 11, No.3, 212 - 222.

This paper compared the personal space of middle-aged and elderly individuals toward family members, from a developmental standpoint, and considered the influence of personal space on people living with their families. Personal space was measured as the distance from another person when engaged in conversation. Middle-aged ($n=285$) and elderly (over age 65, $n=219$) participants took part in a simulation by imagining themselves in conversation before being asked to mark the closest point to various people at which they felt comfortable. Interpersonal distances from their children were closer for the middle-aged group than for the elderly group. For both the middle-aged and elderly groups, distances between mothers and daughters were closer than that between mothers and sons, fathers and daughters, or between fathers and sons. There was no difference between the middle-aged and elderly group in the comfortable distances between husbands and wives. Both groups reportedly maintained closer space proximity to their daughters and sons than to their daughters-or sons-in-law. Finally, middle-aged females who lived with their parents were relatively more remote from their spouses.

【Key Words】 Personal space, Family, Elderly, Middle adulthood, Multi-generation family

1998.8.19 受稿, 2000.10.31 受理

「発達心理学研究」には、本誌の原著論文への論評、学会活動等への意見等のごく短い論文としての意見欄を設けるという編集規定がある。第10巻第3号には、学会賞を受賞した論文に対する意見論文が4本掲載されている。

今回、第9巻に掲載された論文の中で、学会賞を受賞された論文は2本あり、それぞれに意見論文を数名の方々へ依頼した。本号では、刑部育子『「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析』についての意見論文を3本掲載することとした。水野里恵・本城秀次「幼児の自己制御機能：乳児期と幼児期の気質との関連」についての意見論文は、次号以降に掲載する予定である。

こうした受賞論文に限らず、原著論文への論評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、意見論文を数多くお寄せいただき、紙上討論が活発に展開されることを期待している。

日本発達心理学会機関誌編集委員会委員長 二宮克美

関係性の変化についての研究が、発信したものについて

須田 治
(東京都立大学人文学部)

刑部育子著『「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析』(1998年第9巻第1号)では、4歳の子どもが、幼稚園のなかで仲間に溶け込めない周辺人の状態から、仲間の一員へと変わっていく過程が観察されている。この論文で記述された関係性の変化について、意見を述べることにしたい。

社会性発達をどこまで説明しえたか

この論文では、従来の社会性発達論には見られなかった独自の視点を見ることができる。まず、集団成員の一人としてのアイデンティティ形成を、仲間とのあいだでの関係の変化として説明している。個人内の心理変化ではなく、関係の変化に視点をあてている。具体的には、新参者と古参者とのあいだでの関係変化を記述している。新参者による後追いが、「ちょっと気になる子ども」の心理的状況を変化させ、集団参加の壁を乗り越えさせたことを見いだしたのである。さらにこの発見を、正統的周辺参加理論という、徒弟制などの技能習得にもちいられてきた理論をもちいて説明することにより、より普遍的な意味を与えている。この論文は、際だって独自の特徴をもつそれらの異なるアイデアを結合することにより、みごとに成功している。

しかし、まったくべつの説明もありうると考えてはどうだろうか。べつの説明によって、異なる変化が浮かび上がる可能性を検討することによって、この子どもの発達変化の理解はさらに深まるだろう。記述された変化は、多義的な解釈が可能であると考えべきであり、べつの説明が成り立つからといって、その論文の意義は、失われたいと考える必要がある。

なぜ新参者による後追いが、「ちょっと気になる子ども」の集団参加の状況を変化させたのだろうか。この子ども

が社会に参入していく過程は、たとえば情緒調整からも説明できるだろう。この子どもと古参者たちとの初めの情緒的関係の調整は、彼を「ちょっと気になる子ども」として規定してしまった。しかし彼が、新参者とのあいだで始めた情緒調整は、新たな自己を創出し、自己変容をもたらした。つまり彼は、新参者の子どもたちとのあいだで情緒を交流させ、じぶんの身体との調整のうちにやり易いパターンを探りだしていった。それを感覚運動的な反応連鎖として、さらにまた情緒的体験として内在化していった。そう理解できる(須田, 1999)。「ちょっと気になる子ども」の変化は、こうして情緒調整の発達とも見ることができるだろう。

この論文が、関係性の変化として把握しているものを、べつな視点から捉え直す、それによって、その発達変化そのものの機構についての説明を求めることが、これからは必要であろう。そうは言っても、さまざまな展開への衝動を抑えてまとめあげたこの論文が、わたしたちに新たな問題提起を投げかけたことを、意味のないものとは決して思わない。

典型性指向型研究が発信するものへの不断の問いかけ

発達変化についての理解が一層深まることを期待しながら、この論文の内容を確かめていくと、そこで用いた方法が、ある役割をはたしていることが解る。刑部さんは、関係性の変化をとらえるために、言語報告ではなく、行動の観察をおこない、規範的研究(normative study)ではなく、事例研究をおこなっている。規範的研究では、ある集団の標準的な発達を求めるために、代表値、標準値を求めるわけであるが、N=1のこの事例研究では、そのような意味での一般化は目指されない(本郷, 2000)。そのことが、新しい視点から、具体的な発達現象を記述

することに役立つている。

ではこの種の事例研究は、記述の具体性にたいして、どのように取り組んでいるのだろうか。そもそも刑部さんの研究は、発達現象を今までにない視点から捉えなおそうとしている。ここに価値がある。新たな観察の枠組みをもうけて、その視点から今までなかった発達変化の現象を発見すること、それがこの種のデータ解析の目的である。事例研究は、具体性をめざす点で利点はある。しかし反面、じつは苦労して現象の多義性と取り組まなければならない。さまざまなデータ要素のなかから、ある現象の変化を切りとる作業をしなければならない。これを典型性の抽出とよぶなら、この研究は、つまり「典型性」を指向してデータ解析がなされているといえる。したがって「典型性」の抽出には、リスクが潜んでいるわけである。

データのなかから、刑部さんが、発見した発達とは、何だったろうか。それは、この子どもが複数の仲間のあいだでの関係変化をへて、「周辺から中心へ」という集団参加のプロセスを辿ったことである。この説明では、「ちょっと気になる子ども」が、集団のなかで中心化する過程を社会化とみている。そのことがこの事例で重要なことは理解できる。しかしわたしたちが現場でみる社会化には、集団へと中心化し、目立たなくなっていく過程ばかりではなく、自己主張性が、逸脱した自立をもって表現されてくるものもあるように思う。扱いにくく、型にはまらぬ能動的な子どもへの変化は、なかったのだろうか、どうだろう。そんな側面も検討することは必要であろう。

もちろん正統的周辺参加理論でとらえる現象が、人間の社会化についてわたしたちが暮らしの足元で問題にしていることの一側面に答えうるのは確かだろう。しかし、今後さらにべつべつの事例を積み重ねて検討することは重要で、そこからより深く自分の言葉で語られる発達論が育つことを期待している。

刑部さんの研究が、わたしたちに発信しているもの、それは、具体的な関係性の変化がいかにか集団成員としてのアイデンティティの獲得に関わっているかである。それをデータで示したことが、社会性の研究に与える貢献は大きい。一言で言うと、旨い料理を食べさせてもらった感じがする。にもかかわらず、わたしは論文を相対化し、わたしたちの視野をその先へと向けるべきだと主張したい。そして、この種の「典型性」の解析をめざす研究の価値を、わたしは学界の研究者が、あまねく理解し直すことを提案したいと思う。そこで得られた知見は、その年齢の社会集団のすべてを代表するものではない。しかしわたしたちが暮らす世界から、自らの問題を引き出し、これに果敢にとりくむ研究の発展を望むことができるのではないかと考えるのである。

文 献

本郷一夫。(2000). 規範研究と事例研究. 田島信元・西野泰広(編), *発達研究の技法* (pp.54-57). 東京: 福村出版.

須田 治。(1999). *情緒がつむぐ発達*. 東京: 新曜社.
2000.6.6 受稿, 2000.10.2 受理

保育的視点から刑部論文(1998)を読んで

倉持 清美

(東京学芸大学教育学部)

刑部論文は、保育園で生活する「ちょっと気になる子」Kがクラス集団(共同体)に参加していく過程を記述した研究である。保育の場をフィールドとしてデータを収集して分析を行っており、また、著者自身も「(論文の記述内容が)保育実践に対しても示唆を持ち、保育の見方そのものを問い直す」と述べていることから、保育的視点を持った発達研究としても位置づけられるだろう。保育と発達研究との連携の仕方、発達研究の果たす役割については、本学会誌上の意見欄で議論されてきた(柴崎, 1991, 1996; 中沢, 1991)。本稿では、「保育」という視点を通して刑部論文を検討した際に、刑部論文が持つであろう意義と課題について考察する。

1. 刑部論文が示す保育に対するリソース

まず一つは、保育の中での子どもの見方を提示したことだろう。刑部論文では、「ちょっと気になる子」Kと保育者や子ども達との会話、遊び場面での子ども達の身体的配置、「新参者」「古参者」各々と展開する相互交渉、保育者のKの見方などを通して、Kの事例の検討を行っている。これらのKを捉える視点は、保育者が園の中で生活している子ども達を捉える時の、あらたな視点となりうるだろう。

さらに、保育者が自分の保育を内省していくとき、実際に活用できるデータを提供している。刑部論文によって明らかにされている二つの事実——Kの居場所喪失となる場を保育者と園児が協同的に生成していることと、Kの見方を保育者が変容させて、Kの共同体への参加が促進されたこと——は、保育における保育者の重要性を

明らかにしている。同時に、保育者が、自分の持つ保育観・子ども観に自覚的になる必要性について、暗に示されている。

このように刑部論文では、保育現場を「研究の場や対象を提供するため」(柴崎, 1996) だけに使用しているのではない。保育の中で子どもを捉えるときや保育を省察する際のリソースを提供したことになる。これが、この研究が保育に対して持つ大きな意義だろう。

2. 刑部論文の抱える課題

①事例研究としての課題

本学会誌上の意見欄では、事例研究が研究として成立する要件は何かが議論されてきた。そして、多数標本を用いた定量的分析による因果関係を解明する方法では「すくい取ることでできない心理学的リアリティ」(鯨岡, 1991) を明らかにするパワーを持つことが事例研究では重要である(南, 1991)と指摘された。これこそが事例研究の命と言っているかもしれない。刑部論文では、「ちょっと気になる子」Kの存在について、Kを含む共同体での相互交渉事例に、因果論的説明を加えてはいない。関係論的アプローチにより、「ちょっと気になる」ことが、保育者とそれを取り巻く子ども達との複雑な相互作用の中で作り出されているという事実を明らかにした。これによって、保育の場における「心理学的なリアリティ」をすくい出していると言えるだろう。

しかし、対象児となったKについて、読み手との間に共通の理解ができたのだろうか。刑部論文では、Kを「古・新参児」と位置づけている。Kが1歳時クラスから入園しているのにも関わらず、4歳時クラスで「新参児」のような行動をとっているという事実を、読み手はどのように受けとめたらよいのだろうか。刑部論文では、4歳時クラスを縦断的に観察することで、保育者との関係の中で「ちょっと気になること」が作り出されている事実を示している。しかし、4歳時クラス以前のKについては触れられていない。「ちょっと気になること」は1歳時から続いていたのだろうか。あるいは4歳時で担任が代わることに伴って出てきた問題なのだろうか。

読み手とKに対する問題を共有するために、Kについての情報をもっと求められると考える。研究者の行う観察は、回数的にも内容的にも、どうしても子ども達の園生活の一部を切り取ったものになってしまう。一方、園で生活している子ども達は、保育者や仲間との関係の歴史を積み重ねていく。保育者との話し合いを重ねるなどの方法をとることで、部分的な観察に一連の流れを持たせる工夫が必要ではないだろうか。事例の解釈の妥当性を高めていくためにも、必要だと思われる。

②実践研究と問題の共有のための課題

「ちょっと気になる子」については、保育者の間で実

践研究の積み重ねがある。刑部論文が実践研究と「ちょっと気になる子」の問題を共有していくことで、研究としてより深まりが出て来ると考える。そのための課題を二つ考えた。

まず一つは、言葉の問題である。刑部論文では、正統的周辺参加論をもとにした関係論的アプローチにより、事例の分析検討を進めている。この正統的周辺参加論で用いられる「古参者」「新参者」「ほとんど同僚」「共同体」といった言葉を保育の中で得られた事例にそのまま当てはめている。正統的周辺参加論を解釈の枠組みとして使用することには何の異論もないし、その理論を使用することで、保育の異なる側面が見えてきた。しかし、その理論で使用される言葉をそのまま、翻訳的に目の前の保育実践に適用しようとするとき、違和感を感じる。刑部論文で使用される言葉で事例が解釈されるとき、保育者の積み上げてきた実践研究と互換性を持ちうるのだろうか。保育者が実感としてつかみ取っているものにマッチする説得力を持ちうるのだろうか。実践研究と言葉を共有する必要性を感じた。

もう一つは、事例を検討する視点の問題である。事例研究では、問題への取り組みについて、書き手と読み手の間で一定の構えを共有することの重要性が指摘されている(南, 1991)。実践研究と刑部論文の間にも、この構えの共有が必要なのではないだろうか。それは、単に事例を読みとるときの解釈の枠組みの明示というレベルにとどまらない。「ちょっと気になる子」という言葉を使うとき、実践研究では何が問題とされ研究のテーマになっているのかについて、十分検討することが重要と考える。

「ちょっと気になる子」と保育者が捉えるとき、「ちょっと気になる」のは保育者であり、気になる中身は保育者の主観の中で捉えられている場合が多い。保育カンファレンスや事例検討会では(少なくとも私が参加している事例検討会では)、保育者が気になっている内容について話し合いながら、保育者自身のもつ子どもを見る枠組み(子ども観や保育観)を明らかにしていこうとする。この過程の中で、「保育者自身の見方をいったん脇に置くこと」(岸井, 2000)、「子ども理解」と「保育者としての自分の発見」をセットにして子どもと関わることの重要性(佐藤, 1994)に気付いていく。このように、カンファレンスや事例検討会を通して、相互主観的に子どもを捉えていくことで、今後その子とどのように関わっていったらよいのか、援助していったらよいのか、保育者としての課題を見いだしていく。保育の場では、「ちょっと気になっている」保育者の保育観や子ども観が何であるかを無視することはできないのではないだろうか。

刑部論文で「ちょっと気になる」とKを捉えたのは、保育者が持っていた保育観なりの子どもを見る枠組みである。そして、Kの変容を促した一つのきっかけは、保

育者によるその枠組みの再考である。保育者が持っていた子どもを見る枠組みとは何だったのだろうか。そして保育カンファレンスを経て、保育者は積極的受け身の姿勢でKと関わることにしたとき、保育者の中でどのような枠組みの組み替えがあったのだろうか。気にかかるところである。

「ちょっと気になること」が相互交渉の中で作り上げられるという事実もちろん重要である。だが、実践研究との問題の共有を考えたとき、「ちょっと気になる子」と捉えてしまう保育者の主観的な捉えの内容（どんな保育観や子ども観を持っているのか）についても、検討していくことが重要と考える。

文 献

- 岸井慶子. (2000). 保育現場から保育者の専門性を考える. 発達 (pp.16-21). 京都: ミネルヴァ書房.
 鯨岡 峻. (1991). 事例研究のあり方について — 第1巻1号意見欄の岩立論文を受けて. 発達心理学研究, 1,

148-149.

- 南 博文. (1991). 事例研究における厳密性と妥当性 — 鯨岡論文 (1991) を受けて. 発達心理学研究, 2, 46-47.
 中沢和子. (1991). 柴崎氏の意見「保育に対する発達研究のかかわり」によせて. 発達心理学研究, 2, 51-52.
 佐藤文子. (1994). 保育実践の深まりと保育者の成長. 発達 (pp.33-39). 京都: ミネルヴァ書房.
 柴崎正行. (1991). 保育に対する発達研究のかかわり. 発達心理学研究, 1, 152-154.
 柴崎正行. (1996). 保育実践に対する発達研究者のかかわり方について. 発達心理学研究, 7, 193-195.

謝辞

本稿をまとめるにあたり、埼玉県大宮市立幼児教育センター附属幼稚園森本和美先生に貴重なご助言をいただきました。記して感謝申し上げます。

2000.9.8 受稿, 2000.11.14 受理

「ちょっと気になる」論文：刑部論文へのコメント

麻生 武
 (奈良女子大学)

優れた論文に出会うのは嬉しいものである。それらを読むと、「そのような視点があったのか」とか「そのような研究方法や研究対象があったのか」などと驚かされることが多い。いままで研究対象になるとは夢にも考えられなかったことがらが、その論文によって、新たに意味のある対象になるのである。刑部論文を初めて読んだときに感じたのも同様の快い感動であった。

しかし、じっくり何度か読み返してみると、この論文がなかなか癖のある、ただものではない論文であることが分かってくる。このことは、刑部氏のようにこのタイトルで論文を投稿してみようと考えてみればよく理解できる。9カ月間、週に1回保育園で1人の幼児を2時間半ビデオに録画し続け、そのデータを書き起こす。これはなかなか大変な作業である。しかし、逆に言えば、労力を惜しまず根気さえあれば、誰でもできることかもしれない。まねしがたいのは次の3つの点である。

1つめは、彼女がこの膨大な量のデータをばっさり切り捨てているところである。実際に分析されたのは対象児が1時間以上録画されていたテープ6本である。しかも、資料として分析された6本のテープの中から実際に論文に事例として引用されている部分は、ごく一部分に過ぎない。このような資料の圧縮の仕方は、大変な技量を必要とすることである。普通の研究者は、膨大なデータに

埋没してにっちもさっちも行かなくなってしまう。彼女がデータを大胆にカットし得たのは、何を描きたいのか何を主張したいのか明確に把握していたからであろう。

2つめは、理論的枠組みが実にしっかりしている点である。刑部氏はLave, & Wenger (1991/1993) の正統的周辺参加の理論に基づいて、描き出すべき方向をあらかじめ明確につかんでいる。子どもを正統的周辺参加者としてとらえることで、保育園という具体的場面の中で子どもが日々何を学習しているのか、今まで見えなかったものが必ず見えてくるはずなのである。刑部氏の研究は、そのような正統的周辺参加論の理論的射程の大きさに支えられている。理論を具体的な現実世界に適用していくのは、そう簡単なことではない。特にLave, & Wenger (1991/1993) の理論は、具体性の中で展開されている理論だからである。よって、刑部氏がやりとげなければならなかったのは、抽象から具体へではなく、具体から具体への飛躍である。彼女はみごとに跳びうまく着地したと言えるだろう。

3つめは、事例に示されている子どもたちの活動の描写が優れていることである。周辺のであったKの日常生活が目の前に浮かび上がるように活写されている。ビデオの静止画像をスケッチしたものが挿入されていることや、エスノメソドロジーの会話分析のコンセプトが利用され

ていることも、細部をうまく浮かび上がらせたという意味で成功している。

以上をまとめると刑部論文のすばらしさは、膨大な観察データを圧縮し、50枚という制限枚数の枠の中で、対象児の日常生活のリアルな細部をみごとに活写し、しかもそれらを正統的周辺参加という大きな理論の中にうまく位置づけ、「ちょっと気になる」という特性が、その個体に特有の特性から派生しているものではなく、正統的周辺参加という子どもの置かれた関係の構造から派生したものであるという、社会的にも学問的にも意味のあるメッセージを差し得ている点にあると言えるだろう。

これは容易にまねのできることではない。とくに難しいのが、膨大なデータを数例の事例に圧縮する点である。なぜこのような圧縮が可能であったのか、そこに刑部論文の企業秘密が隠されている。Lave, & Wengerの理論が、刑部氏に「何を見るべきなのか」強く方向付けているのである。とは言え、データを圧縮したのは刑部氏の責任であり、彼女の主体的選択である。彼女は、「周辺から中心へ」の運動をある意味でアプリオリに仮定している。引用されたエピソードは、予定された物語を描き出すために選ばれているのである。このように強い理論的背景をもってデータを処理することは、誰にでもできることではない。「癖のあるただものではない論文」と先に書いたのはそのためである。後続の研究者が困るのはその点である。同じ物語を反復してもほとんど意味がない。だとすれば、後続の研究者は、膨大な観察データとどのように格闘すればよいのだろうか。私は、刑部氏が切り開いた分野の研究が今後も活発に行われることを願っている。よって、そのために、刑部論文がデータ圧縮のために捨象してしまった事実をあげていくことにしたい。これは、刑部論文そのものの批判を意図してのものではない。50枚という制限枚数には土台無理があるのである。彼女は、この狭いリングの中でみごとに闘ったと言えるだろう。現実が、1000枚の原稿用紙による記述を要求しているとしても、私たち研究者は、その現実を50枚分に「圧縮」してリングにあがらなければならないのである。そこには深刻な矛盾がある。以下の批判は、1000枚のリングを想定しての批判であることをあらかじめ承知しておいていただきたい。

1. 「保育者との関係についての十分な言及がない」 子どもという存在が正統的周辺参加者であるのは、まず大

人の社会に対してである。「ちょっと気になる」と感じているのは、周囲の子どもたちではなく、保育者である。中心にいる保育者がKを周縁的な存在とみなしているのである。だとすれば、仲間とKとの関係よりも、むしろ保育者とKの関係の方が重要なはずである。そのデータが分析されていない。

2. 「家庭と保育園との関係についての言及がない」 関係論に立つならば、家庭を抜きにはできない。家庭という共同体から、保育園という共同体へ、「ちょっと気になる」という現象が生じているのはそのような場面である。家ではなく保育園であるから「ちょっと気になる」のである。正統的周辺参加論としても、子どもが共同体の狭間で「ちょっと気になる」という存在になっていることは、非常に興味深い点である。家庭関係の情報についてまったく触れられていないのも残念である。

3. 「周辺参加の中心がどこにあるのか充分な理論的議論がない」 正統的周辺者に対して中心であるのは共同体の正式な構成員である。子どもが正統的周辺参加者であるのは、まだ彼らが一人前の社会人ではないからである。刑部氏の議論ではそれが単純化・矮小化され、Kと同年齢の古参者たちが、共同体の中心であるかのような論理構成になっている。Kを取り巻く共同体は幾重にも重なりあって重層的な構造として存在しているのである。Kがたかが4歳の同輩グループにとけ込めたことを、正統的周辺参加のプロセスとして議論してもよいのだろうか。もし論じるとすれば、ふさわしい学校論・保育園論を必要としているように思われる。しかし、これらのことを本格的に議論しようとすれば、それだけでかなりの枚数を必要とすると言うまでもない。

文献

- 刑部育子. (1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. *発達心理学研究*, 9, 1-11.
- Lave, J., & Wenger, E. (1993). *状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加* (佐伯 胖, 訳). 東京: 産業図書.
- (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.)

2000.9.4 受稿, 2000.11.15 受理