

## 集団決定場面での「個人領域」の判断からみた権利意識の発達

木下 芳子

(横浜市立大学国際文化学部)

集団決定状況での「個人領域」についての認識の発達と個人領域について集団決定を是認する状況の要因をみるために3つの研究が行われた。研究1では、9歳、11歳、13歳、および大学生、計119名が被験者として参加した。参加者はある学級で子どもたちが集団決定しようとしている8つの仮説的場面が示された。各場面について、集団決定することの是非の判断、判断理由の記述、決定の拘束性についての判断、決定に違反したときの悪さの評定が求められた。低学年では個人領域の事柄でも集団決定してよいとする反応が多かったが、好み・嗜好に関する事柄は最もはやくから、集団決定すべきでないとする反応が出てきた。個人にとって利点がある行為は大学生でも多くの者が集団決定を是認した。研究2には、8歳、11歳、13歳、大学生、計120名が参加した。決定が拘束力があることが強調された場面で、研究1と同様のことが行われた。拘束力がある場合でも、全般的に結果は研究1と同様であった。研究3では同じ個人領域のことが集団の目標の有無、文脈のちがいの状況によって、集団決定が是認されるようになるかどうかを検討された。半分の場面で、状況によって判断が異なることが示された。個人領域の判断と権利意識の発達について考察された。

【キー・ワード】 集団決定, 個人領域, 集団領域, 権利意識, 発達

### 問 題

自分が自分の主人公であるという感覚、すなわち agency の感覚をもつことの重要性は、自己の発達、動機づけ、など種々の分野で重視されてきている。この agency の感覚には個人的領域のことがらを自分の裁量で統制する経験が必要といわれている (Nucci, 1996)。自分のことがらについての自己決定、自己統制は人間の基本的要求のひとつであり、現代社会では法的にもその権利が規定されている。社会の中で生じる種々の出来事のなかで、社会的に決定し調整する必要のあることがら、親や教師といった社会の権威者に決定を委ねるべきことがら、各社会の構成員がそれぞれに決めるべきことがらなどの領域の境界は必ずしも明確ではないが、人々はなんらかの基準を用いてこれらの領域を区別している。

個人領域をほかの社会的領域から区別することについては、近年、領域理論のほうから多数の研究がなされている。Turiel ほかの社会的知識に関する一連の研究では、面接や観察による多様な方法と領域を区別する判断基準を設定し、それへの判断から、子どもは道德、社会的慣習、個人の領域を就学前という早い時期から区別していることを明らかにしている (Nucci, 1981; Smetana, Schlagman, & Adams, 1993; Turiel, 1983)。このように個人領域をほかの社会的領域と区別することはかなり早くからできるようだ。しかし、彼らの結論は典型的事例を用いて行われた結果であり、典型的事例でない場合、

領域の判断は必ずしも容易ではない。境界事例を用いた研究では、比較的区別がつきやすい道德的領域と個人領域の区別さえ、価値観等により判断はさまざまに異なることが示されている (Turiel, Hildebrandt, & Wainryb, 1991)。なにを個人領域とするか、慣習の領域との境界は道德との境界以上に明瞭ではなく、社会によっても文脈によっても判断は異なってくると考えられる。

一方、子どもが個人の領域を他者や社会も犯すことができないものと認識するのはいつごろだろうか。Adelson, & O'Neil (1966) の研究は、はじめてこの問題を発達の扱った研究といえるであろう。彼らは児童・青年のコミュニティの概念の発達を調べる中で、行政当局が住民に健康診断を受けさせることについての是非を自由に述べさせている。個人、社会にとって益となることがらとして11歳から18歳の青年の過半数が是認しているが、個人の領域を犯すという理由から反対するものが13歳頃からみられ、年齢とともに増えた。彼らのその後の研究でも、宗教的立場に対する個人の自由を認めるのは13歳以降に徐々に増えることなどから、個人の権利については青年期以後に理解されると結論された (Adelson, Green, & O'Neil, 1969; Gallatin, & Adelson, 1970)。

より直接的に権利概念の理解を調べたのは、Melton (1980) の研究である。この研究では、1年生、3年生、5年生、7年生の参加者に「権利ってなんですか」とたずねたり、学校当局との葛藤 (内申書を見る自由など)、そ

のほかの権威との葛藤（就業の年齢制限など）、親や兄弟との葛藤（日記の秘密など）などを含む12の場面を示して、参加者が主人公の権利を主張するかどうかなどが調べられている。3年生ではなんらかの権利の理解を示したが、1年生では正しい定義も例も示せなかった。権利の概念化の結果は3つのレベルに分類されたが、レベル3の抽象的、倫理的に「権利」を概念化したものは7年生でも少なかった。

その後、個人の権利の理解についてはあまり研究者の関心を惹かなかつたが、ここ10年ほどの間に再び研究が盛んになってきている。その多くの研究では、言論や宗教の自由の問題が、コミュニティや親の権威との葛藤状況などのなかでとり扱われ、比較的年長の参加者を対象にして行われている。一般的に自由を認めることは比較的早くからみられるが、既存の価値に反する具体的事柄に関しても自由のほうを優先して認めるのは青年期以降ということが示されている（Wainryb, & Turiel, 1994; Helwig, 1995）。

子どもが自分の生活のなかのいろいろのことのなかでいつごろから「自己決定の権利」を理解しだすかということについては、日記を見せないというようなプライバシーの権利は10歳ごろから、学校新聞の記事の内容などに関しては12歳ごろから子ども（例話の主人公）が自由に決められるものと判断することなどが示されている（Ruck, Abramovitch, & Keating, 1998）。

これまでの個人領域の理解や個人の権利の理解についての研究の多くは、国や市などの行政府や親、教師などの権威との関係で、どのようなことを国や親や教師の決定にまかせるか、個人で決める権限はどのくらいかなどを評定させる方法がとられた。しかし、日本の実状を考えると、権威との関係のほか、ある集団内で多数決で個人的問題が決められ、それが強要されることも多い。これは、多数者の意見は少数者の個人領域までも統制できるかという問題である。各自がその成員のひとりとして決定に参加する場合は、一見、民主的なかたちをとるため、権威による統制に比べ、個人領域が犯されていることに気づきにくい点があるのではないだろうか。

Kinoshita (1989) は集団決定における多数決の適用の限界を子どもが理解するかどうかを調べたなかで、2年生は過半数のものが朝食になにを食べるかといった個人的なことまで多数決で決めてもいいと判断した。また、日本の子どもはイギリスの子どもに比べて、多数決で決めてよいという反応が多かった（Kinoshita, 1994）。この際、食べ物を決めることは道徳的行為などは異なる個人のことなのだという領域の違いは多分区別できているのであろう。しかし、個人的なことを集団で決めてもいいかどうかの判断には領域の違いの理解に加えて、「個人のことは他人が決めることでない」という認識が必要である

う。すなわち、「個人の権利」の認識である。たとえ多数決であっても、個人の問題は集団決定の外のことであり、ということはいつごろから理解されるのだろうか。

本研究では集団決定の文脈での個人領域の理解について扱う。すなわち、個人領域の事柄が集団の多数決で決めうるかどうかの判断から、「個人の権利」のような意識がいつごろから形成されるのかを探るのを目的にする。Kinoshita (1989) では、同じ個人の問題でも、食べ物についてと選挙で投票する人についてでは多数決を是認する割合が異なっていた。また、Ruck et al. の研究 (1998) でも、子どもが自己決定の権利として主張しはじめることが、事柄によって異なっていた。個人的領域のなかでも、集団決定が是認されやすい事柄と、早くから個人のこととして認識されやすい事柄があるであろう。子どもがどのような事柄から、個人領域を区別していくのかということから、個人領域をほかの領域と区別する基準についても検討する。

ここでは、学級集団での決定という文脈で、学級が集団として行動すべき集団領域と個人が責任を負うべき個人領域の区別を取り上げる。以下では、このような目的のもとに行った3つの研究を報告する。研究1では、集団決定事項と個人領域の事項についてたずね、集団領域と個人領域の区別について調べる。さらに、個人領域のなかの行為を3つの下位グループに分け（ここでは行動カテゴリーとよぶ）、個人領域のカテゴリーによって、集団決定を是認するかどうか、決まったときの拘束力などの判断が異なるのかを調べる。個人領域の行動カテゴリーの設定に関しては、確立された分類原理があるわけではない。Nucci (1996) は個人領域の基本的要素として、身体、表現、伝達、連合を挙げている。ある法律学の研究では、自己決定権は生命、身体、精神、生活等に関する利益などの人格権（立山, 1998）とされている。また、個人決定領域を便宜的に大きく、ライフスタイル、危険行為、生死というくくり方でみている判例研究もある（山田, 1987）。個人領域の切り方は、さまざまである。ここでは、これまでの関連文献などで示された場面や、経験的に子どもの学校生活にありそうなことから、探索的に、「衣食」「衛生」「自由時間（余暇）」の3つの行動カテゴリーを設定した。「衣食」は個人的好みに関すること、「衛生」は個人の身体の維持に関すること、「自由時間」は余暇行動で、私的な時間の裁量の問題と考えた。これらのカテゴリーは必ずしも行動の質的分類とはなっていない。

研究2では、決定に拘束力があることを強調しても、また、場面の違いにもかかわらず研究1の結果が再現されるかをみる。研究3では、同じ個人領域の事柄でも、状況、文脈によって集団決定の是非の判断が異なってくるだろうという予想から、決定条件と集団決定の是認との

関係について検討する。

先行研究から、欧米では、8, 9 歳ごろから個人の権利が理解されはじめることから、その年齢以上の児童、青年を調査の対象とした。

## 研究 1

集団決定場面をとおして、子どもが「集団のこと」と「個人のこと」を区別し、個人のごとは集団決定によって決められないと考えるようになるのはいつごろだろうか、また、個人領域のなかでも行為によって個人のごとという認識が異なるのかどうかについて検討する。

予想されることとしては、

1 先行研究(木下, 1988; Kinoshita, 1989)では、集団事項に関しては1年生でも多数決で決められると判断している。個人領域と集団領域の区別は、この調査の参加者の年齢ですでに出来ているであろう。従って、集団領域では、集団決定を是認する反応はいずれの個人領域の行動よりも多いただろう。

2 個人領域に関しては、全般的に年少児では集団決定を是認することが多いだろう(2-1)。また、年長の参加者では、「個人のごとか集団のごとか」という枠組みで考えるため、個人的領域のカテゴリー間には是認の割合に差がみられないが、年少児は決定内容などに左右されやすいため、集団決定の是非の判断がカテゴリー間で異なるだろう(2-2)。

### 方法

調査参加者：小学生、中学生、大学生 合計119名。小学生、中学生は東京都の23区内の公立学校の児童、生徒、大学生は首都圏の国立大学学生である。

小学3年(8:8-9:7, 平均9:3) 29名,

小学5年(10:8-11:7, 平均11:3) 30名,

中学1年(12:8-13:7, 平均13:3) 30名,

大学生(18:10-24:5, 平均20:5) 30名

性別は、男60名、女59名で各学年ほぼ同数である。

手続き：調査参加者はある学級での学級会の場面として、8つの仮説的場面を示された。各場面は、クラスの決定として、あることがらを決めようとしていると設定され、参加者はそれぞれのことごとくを集団決定することに関して以下の判断を求められた。

- 1) このようなことをクラスとして集団決定する事の是非についての判断(「クラスとしてきめる必要がある」、「決める必要はないが、決めてもかまわない」、「クラスとして決めるべきではない」から選択)。
- 2) 判断の理由の自由記述。
- 3) もし、このことが多数決で決まった場合、いやでも決定に従わなくてはならないかどうかの判断(「いやでも従わなければならない」、「いやなら従わなくてよい」から選択)。(以下、決定の拘束性とよぶ)

- 4) 多数決で決まったのに、従わなかったらどれだけわるいかの評定(「とても悪い」、「少し悪い」、「ぜんぜん悪くない」から選択)。

調査は学年ごとに集団的に実施された。

8場面は印刷され冊子になっているが、クラス担任または著者が読み上げ、1場面ずつ進められた。大学生には各自のペースで行わせた。

提示場面：8つの場面は、本来は個人の決定領域にあると想定される6場面と集団決定が必要と想定される2場面からなる。個人領域の6場面は、主に各自の好みにかかわることがら「衣食」、学校での自由時間の過ごし方に関する「自由時間」、衛生に関する行為「衛生」の3つのカテゴリーについて、各2場面ずつである。具体的には以下のとおりである。

好み(お弁当はこぼしても掃除がらくなのでパンを持ってくる、クラスではクラスのままりをよくするため黄色のシャツを着る)、自由時間(落ちるといけないので鉄棒はしない、天気の日はからだによいので外で遊ぶ)、衛生(給食後は虫菌にならぬように歯みがきをする、食事前には手を洗う)、集団(学級文集の原稿の締め切り日を決める、クラスの係を決める)。

なお、3年生は1校時に調査を終えるという実施上の制約があったため、集団領域は「締め切り」の場面のみに、計7場面について行った。この措置は先行研究で、集団事項については1年生でも集団決定を認めることが明らかにされていることから、集団領域については1場面を確認できると考えたためである。

### 結果

#### 1 集団決定の是非の判断

調査用紙では、判断は、「クラスとして決める必要がある」「必要ではないが、クラスとして決めてかまわない」「クラスとして決めるべきでない」の3選択肢からの選択であったが、低学年では前者2つの選択肢の区別がつきにくいという指摘もあり、また、調査のねらいは個人領域に関して集団決定を是認するかしないかを調べることであるので、「必要がある」と「必要ではないが決めてよい」を選択したものを是認、「クラスとして決めるべきでない」

Table 1 集団決定を是認した反応のカテゴリーごとの割合

学年	場面	衣食	衛生	自由時間	集団の事 <sup>1)</sup>
小	3	43%	91%	67%	86%
小	5	36	90	68	93
中	1	25	93	67	97
大学生	13	92	57	100	
全体	30	91	65	94	

1) 1場面のみ。

を否認として集計した。

Table 1 に集団決定を是認した反応の各カテゴリー別平均割合を示す。性差に関しては特に分析の目的としていないので、以下の分析ではとりあげない。

まず、集団領域に関しては全年齢群が実施した「締め切り」の1場面みの結果を示し、全学年とも1場面のみを分析の対象とした。これは、両方を実施した3年以外の学年では、2つの集団領域の場面での相関が高く ( $r=.52, p<.001, \text{Pearson}$ )、集団領域での場面の違いによる反応の違いは小さいと考えたことによる。決定の拘束性の判断 ( $r=.60, p<.001$ )、違反の悪さの評定 ( $r=.68, p<.001$ ) についても相関が高かったため、同様に処理する。

集団領域(締め切り)について、是認の年齢群ごとの頻度をカイ二乗検定した。結果は、ほとんどの者が集団決定を是認していて年齢差はなかった。次に、個人領域では行動カテゴリーによって判断が異なるかどうか、その発達の傾向をみるために、集団決定を是認する反応に1点、否認する反応に0点を割り当てた。学年(4)×カテゴリー(3)の繰り返しのある分散分析を行った。学年は被験者間要因、カテゴリーは被験者内要因である。カテゴリーの主効果 ( $F(2, 230) = 179.37, p<.001$ ) およびカテゴリーと学年の交互作用 ( $F(6, 230) = 2.34, p<.05$ ) が有意であった。下位検定の結果(集団間の分散が等しいときは Tukey の HSD, 等しくないときは Tamhne によった。有意水準は5%。以下同様。) 衣食のカテゴリーでは、3年生、5年生と大学生のあいだの差が有意であった。休み時間については、3年生、5年生と大学生間、および3年生と中学生の間の差が有意であった。衛生では大学生でも集団決定を是認する反応が多く、学年差はみられなかった。カテゴリー間の差については、衛生、自由時間、衣食の順に集団決定が是認され、いずれのカテゴリー間の差も有意であった。

集団領域と個人領域の区別は1場面あたりの是認のスコアをカテゴリーごとに対比較した(対応のある T)。衛生はどの年齢群でも集団領域と差がなかった。そのほかのカテゴリーについては、どの学年でも集団領域の方が有意に高かった。

## 2 判断の理由

判断の理由はつぎの理由カテゴリーに分類された。

### <是認の理由>

行為の利点 — 決定の利点、行為のプラスの評価について言及している。(例「虫歯にならない」「元気な体になれる」「よいことである」)

集団事項 — 決定の集団にとっての利点、集団決定の必要性、多数決の利点などに言及している。(例「みんなで決める方が公平」「みんなで話し合った方がよい」「(負担を) みんなで分け合える」)

強制不可 — 集団決定を認めているが、強制できない

ことに言及している。(例「多数決してもいいが、好きなようにできる」その他、判断は是認だが、個人差や自由であるべきという理由の付けられた反応)

どちらでも可 — 集団決定を認めているが、どちらでもよいとする。(例「決めても、決めなくてもよい」)

その他 — 上記以外の理由。

### <否認の理由>

個人のこと — 個人の決定領域であることに言及。(例「(その人の) かってだ」「自分で決めること」「個人のこと」「お母さんが決めること」「個人の家の問題なのでここに入れた」)

個人差 — 一人一人の事情について言及している。(例「風邪をひいている人はでられない」「パンが嫌いな人もいる」)

効果への疑問 — 決定の効果についての疑問、反論。(例「同じ服でまとまりができるとは思えない」「パンの方がいいとはいえない」)

自分の感情、意見 — 決定事項に関する自分の感情や意見(例「黄色はきらいだ」「パンだとあきる」「ごはんの方が好き」)

その他 — 上記以外の理由。

理由カテゴリーの分類に関しては、全理由数の約20%について、2人の評定者が独立に評定した。評定者間の一致度は、是認のカテゴリーで Cohen の Kappa 係数は、 $k=.79$ 、否認のカテゴリーで  $k=.81$  であった。不一致の場合は、もう一人の評定者の意見をきいた上で最終的には著者が判定した。

是認および否認の各カテゴリーの割合と総反応数を Table 2

Table 2-1 集団決定を是認する理由  
(個人領域6場面について)

	学年	小3	小5	中1	大学生	全体
行為の利点		43%	48%	44%	37%	43%
集団事項		5	5	16	3	5
強制不可		18	21	25	33	24
どちらでも可		11	8	12	21	13
その他		23	18	9	6	14
合計理由数		114	103	111	90	418

Table 2-2 集団決定を否認する理由  
(個人領域6場面について)

	学年	小3	小5	中1	大学生	全体
個人のこと		25%	23%	35%	59%	38%
個人差		41	35	16	9	23
効果への疑問		5	8	23	16	14
個人的感情、意見		13	12	14	2	10
その他		16	22	12	14	15
合計理由数		56	60	69	81	266



に示す。

集団決定を認める理由としては、どの学年でも決定の個人にとっての利点をもっとも多く挙げられている。また、集団で決めてよいとしながらも、強制はできないとする反応も次に多い。集団の問題である、文集の締め切り日の設定については、ほとんどが集団の目標に照らした利点（「発行が」遅れない」など）をあげているが、大学生では集団決定事項であることの指摘（「これはみんな一致すべき事」など）や、多数決の利点があげられている。

個人領域の是認の理由については各被験者ごとに6つの個人領域場面で、それぞれの理由をあげた数を被験者ごとに算出し、各理由カテゴリ得点とした。理由カテゴリ得点×学年の分散分析の結果、「行為の利点」「集団事項」「強制不可」のいずれについても、学年差はみられなかった。

否認の理由についても同様の処理を行った結果、「個人のこと」( $F(3, 118) = 10.88, p < .001$ )、「個人差」( $F(3, 118) = 3.05, p < .05$ )、「効果への疑問」( $F(3, 118) = 2.78, p < .05$ )に学年差がみられた。「個人のこと」は年齢にともない増え、大学生と各学年の間に有意差がみられた。「効果への疑問」も年長の方が多い。一方「個人差」は年齢にともない減っている。

### 3 決定の拘束性

もし、多数決で決まったらいやでも従うべきかどうかについての判断を Table 3 に示す。集団領域は「従うべき」とする反応がどの学年でも多く、カイ二乗の結果、学年差はなかった。個人的領域に関しては、「いやでも従う」という反応は、ここでも衛生において最も多いが、集団決定の是認より全般に低くなっている。「従うべき」とする反応を1点とし、従わなくてよいとする反応に0点を割り当て、是認の場合と同様の処理をおこなった。カテゴリ(3)×学年(4)の分散分析の結果、カテゴリの主効果 ( $F(2, 230) = 44.76, p < .001$ )、学年の主効果 ( $F(3, 115) = 3.21, p < .05$ ) が有意であった。カテゴリについての下位検定では、衛生、自由時間、飲食の順に拘束力ありと判断し、どのカテゴリ間の差も有意であった。学年差は3年生と大学生の間の差が有意であった。

Table 3 決定に従うべきとした反応のカテゴリごとの割合

学年	場面	衣食	衛生	自由時間	集団の事 <sup>1)</sup>
小	3	43%	66%	59%	93%
小	5	24	58	47	76
中	1	32	73	55	93
大学生		18	53	32	90
全体		29	63	48	88

1) 1場面のみ。

Table 4 違反の悪さの平均評定値 (0-4)

学年	場面	衣食	衛生	自由時間	集団の事 <sup>1)</sup>
小	3	1.07	2.20	2.07	3.37
小	5	.89	2.16	1.87	2.73
中	1	1.00	2.33	2.00	3.33
大学生		.50	1.67	1.27	3.20
全体		.86	2.10	1.80	3.16

1) 1場面のみ。

### 4 違反の悪さの評定

それぞれのことがら多数決で決められた場合、決定に従わなかったらどのくらい悪いと考えるかの評定を Table 4 に示す。「とても悪い」に2点、「少し悪い」に1点、「ぜんぜん悪くない」に0点を割り当てた。集団領域については、学年差はない。個人領域についてカテゴリ(3)×学年(4)の分散分析を行ったところ、カテゴリの主効果 ( $F(2, 226) = 67.50, p < .001$ ) と学年の主効果 ( $F(3, 113) = 3.20, p < .05$ ) が有意であった。評定値は衛生、自由時間、衣食の順に高く、カテゴリ間の差はいずれも有意であった。また、学年の効果については大学生と他の学年との差が有意であった。

最後に各指標間の関係を見ると集団決定の是認と拘束性の認知と違反の悪さの評定にはそれぞれ関連がみられた(学年で統制した偏相関は、集団決定の是認と拘束性  $r = .26$ , 是認と違反の悪さ  $r = .43$ , 拘束性と違反の悪さ  $r = .63$ , いずれも  $p < .01$ )。

### 討 論

以上の結果を先ず、予想に照らして考察する。予想1に対して、集団領域については予想されたとおり、3年生(9歳児)でも集団決定が必要と考えていて、決定は拘束性があり、違反は悪いと考えられた。個人領域のことがらについては、年齢が低いほど集団決定を認める傾向があることが明らかにされた(予想2-1)。個人領域のカテゴリ間の違いに関しては、成人では集団領域か個人領域かの判断が内容に左右されないため、カテゴリ間の違いはないと予想されたが(予想2-2)、そうではなかった。むしろ、低学年ではどんな場面でも集団決定を認める傾向があるが、カテゴリ間の差は学年があがると大きくなる傾向がみられた。

同じ個人領域のなかでも、「個人のこと」として、集団決定すべきでないといわれることがらと、集団決定が容易に認められることがらがあった。衛生のように決定されることが各自にとってよい効果をもつことは大学生でも集団決定を認め、決定を守るべきものと考え、違反は他の場合より悪いこととされた。一方、衣食のような好みに関する事柄で、特によい効果や害があるとはいえないことは、3年生でも個人領域として集団決定を認めたもの

は少なかった。「個人の自由」といった概念がこのような利点のない中性的なことから、好みのような領域からできてくることが示唆された。また、判断理由から、小学生では「これは個人のこと」というように抽象的にとらえることは多くないが、「…が嫌いな人もいる」「…できない人もいる」というように、人びとの多様性をとらえて、そこから判断している。このような個人差に気づくことが「個人の権利」という社会的概念が形成される基礎になっているのであろう。

衛生について大学生は「個人のこと」として、集団の問題と区別すると予想したが、集団決定を是認したものの数が9歳児と変わらなかった。彼らは「虫歯になる、ならない」ということは社会的なこととは考えていないであろう。判断の理由から被験者らは、集団決定を認めるか否かの判断において、当該のことがらが個人のことか、社会（集団）に関わるかどうかという基準のほか、「人々にとってよいことかどうか」という有効性の基準も使っていることが示された。

一方、集団決定を是認する割合と、拘束性を認める割合には違いがみられ、全体的に後者のほうが低かった。このことは、集団で決定することが、単に話し合うことくらいにしか捉えられていず、「従わなくてもかまわないこと」と捉えられていたため、是認が高かった可能性を示唆するものでもある。決定がなんらかの強制力をもつものとした場合、集団決定は是認されないだろうか。この点について検討する目的で、研究2を実施した。

## 研究 2

ここでは、決定に従わない場合何らかの罰則があるものとして、決定が拘束力のあるという条件で、研究1と同様の結果が得られるかどうかを検討する。

### 方法

調査参加者：小学生，中学生，大学生合計120名

3年生（8:2-9:1，平均8:10），6年生（11:2-12:1，平均11:9），中学2年生（13:2-14:1，平均13:9），大学生（18:4-22:4 平均20:5）各30名，男女はほぼ半々である。参加者の社会的背景は研究1と同様である。

手続き：手続きは研究1と同様であるが、各場面は「もし多数決でできたら、守らないと軽い罰があります」として、拘束性があることを強調した。参加者は、1) 集団決定の是非の判断、2) その理由、3) 従わなかったときの悪さの評定を求められた。集団決定の是非の判断は「決めてかまわない」と「決めるべきでない」の2選択肢とした。違反の悪さの評定は研究1と同様であった。行動カテゴリーは研究1と同じだが、具体的場面は同じカテゴリーの1つは研究1と同じもの、もう1つは新たな場面とした。また、服装は自己表現でもあるので、好みに関する場面は飲食のみとした。

Table 5 集団決定を是認した反応の割合（研究2）

学年	場面	飲食	衛生	自由時間	集団の事
小	3	62%	83%	83%	87%
小	6	25	62	57	88
中	2	18	68	58	95
大学生	15	65	65	53	98
全体	30	70	70	63	92

提示場面：飲食（お弁当はパン、コーラは歯によくないので飲まない）、自由時間（天気の良い日は外で遊ぶ、やすみ時間にマンガは読まない）、衛生（給食後は歯をみがく、かぜの予防にマスクをする）、集団領域（文集の原稿の締め切りを決める、お楽しみ会の係を決める）である。3年生は面接し、それ以外は集団的に実施した。面接は一人15-20分を要した。

### 結果

#### 1 集団決定の是非の判断

Table 5 に行動カテゴリーごとの平均是認率を示す。全体的には衛生がやや低くなったものの、研究1と同様の結果が示された。

集団決定を是認を1点とし、カテゴリーごとの合計を求めた。ここでは集団領域も2場面が分析の対象になるので、1つの行動カテゴリーとして、カテゴリー(4)×学年(4)の分散分析を行った。学年は被験者間要因、カテゴリーは被験者内要因である。結果はカテゴリーの主効果 ( $F(3, 348) = 109.24, p < .001$ )、学年の主効果 ( $F(3, 116) = 5.68, p < .001$ ) ともに有意であった。カテゴリーと学

Table 6-1 集団決定を是認した理由  
(個人領域6場面について) (研究2)

	学年 小3	小6	中2	大学生	全体
利点・評価	54%	55%	41%	44%	50%
集団事項	11	5	10	8	8
強制不可	5	12	14	18	11
どちらでも可	9	8	11	18	11
その他	22	20	24	14	20
合計理由数	133	86	83	79	381

Table 6-2 集団決定を否認する理由  
(個人領域6場面について) (研究2)

	学年 小3	小6	中2	大学生	全体
個人のこと	12%	49%	61%	59%	51%
個人差	19	7	7	14	11
効果への疑問	2	0	4	10	5
個人的感情、意見	19	19	2	3	9
その他	47	25	25	14	25
合計理由数	42	90	95	100	327

年の交互作用 ( $F(9, 348) = 5.04, p < .001$ ) も有意であった。下位検定の結果、飲食と自由時間で3年生と他の学年との差が有意であった。衛生と集団事項では有意な年齢差はなかった。

2 判断の理由

判断の理由は研究1と同様のカテゴリに分類された。2人の評定者の一致度は是認が  $k = .81$ , 否認は  $k = .79$  であった (Cohen の Kappa)。不一致項目については、研究1と同様にした。Table 6 は集団決定の是認、否認それぞれの理由の割合である。研究1と同様に、各被験者の各理由の得点を算出し、学年差につき分散分析をおこなった。行為の利点については学年差が有意であった ( $F(3, 116) = 8.95, p < .001$ )。下位検定の結果、行為の利点による集団決定の是認は、学年が低いほうが多く、3年生、6年生と中学生、大学生間の差が有意であった。しかし、この理由は大学生でもかなりの割合を占めていた。他の是認理由には有意差はなかった。

集団決定を否認する理由は「個人のこと」の指摘が最も多かった。学年差が有意で ( $F(3, 116) = 14.16, p < .001$ )、学年が上がるほどその割合が多くなるが、3年生と他の学年との差が有意であった。3年生、6年生では自分の感情、意見から反対することも他より多く見られた ( $F(3, 116) = 4.43, p < .01$ )。

3 違反の悪さ

決定違反に対して、とても悪いに2点、少し悪いに1点、全然悪くないに0点を割り当てた。各カテゴリごとの合計を Table 7 に示す。

カテゴリ(4) × 年齢(4)の分散分析を行った。カテゴリの主効果 ( $F(3, 336) = 114.99, p < .001$ )、学年の主効果 ( $F(3, 112) = 6.82, p < .001$ )、および、カテゴリと学年の交互作用 ( $F(9, 336) = 6.10, p < .001$ ) が有意であった。カテゴリについては集団領域と衛生、自由時間、および飲食の差が有意であった。衛生、自由時間と飲食の差も有意であった。衛生と自由時間の差はなかった。交互作用は、3年生の評定が高かったことによる。飲食でどの学年との間の差も有意であった。衛生、自由時間でも3年生と6年生の間、3年生と大学生の差が有意であった。

学年ごとにみると、3年生ではカテゴリ間の差は飲食と他のカテゴリ間以外は有意ではなく、その他の個人

Table7 違反の悪さの平均評定値 (研究2)

学年	場面	飲食	衛生	自由時間	集団の事
小	3	2.33	2.90	3.10	3.20
小	6	0.83	1.63	1.63	2.87
中	2	1.17	2.20	2.30	3.47
大学生		0.83	1.93	1.87	3.77
全体		1.27	2.17	2.23	3.33

領域と集団領域の違いが考慮されていないようであった。中学生では全般的に違反の悪さの評定は高いものの、3年生の反応とは異なり、カテゴリ間の区別はほかの学年と同じであった。

討 論

決定の拘束性を強調した場合も、全般的に結果は研究1と同様であった。しかし、ここでは衛生は、研究1ほど是認されていない。それは、その1つの場面が「かぜの予防にマスクをする」であったことによる。「歯みがき」場面では研究1と同様に是認が多かったが、マスクの効用は歯みがきほどではなく、また、日常的でないためにそれほど高くはなかった。マスクはかぜをうつされないようにと他者にうつさないようにとの両方の側面があり、ある意味で社会的である。しかし、あまり効果も高くないことから、集団決定の是認は多くなかったのであろう。

一方、自由時間の行動については、研究1と同様に過半数のものに是認されている。自由時間の行動が各自にもたらす利点は必ずしも高くない (特にマンガを読まないこと) のに、集団決定が認められるということは、学校という状況のためとも考えられる。教育という目的をもつ集団であるため、教育的によりよいことが奨励され、その妨げになりうるものは排除されやすいということが大いにありうるであろう。余暇を「どこで過ごすか」ということや「なにをするか」ということは他人に迷惑をかけない限り、本来個人領域である。この場面で、大学生でも集団決定で規制してよいと判断するのは、マンガを持参することを禁止したり、外で遊ばせるという指導がなされている学校もあることによるかもしれない。集団決定は是認の理由として「マンガを見るのはよくないこと」というものがいくつかあり、大学生の理由にも見られた。このことは参加者たちが、学校で行われている種々の規制をそのまま認め、「個人のことが否か」という基準で考えていないということの現れではないだろうか。

一般に年齢が低いほど、集団決定を是認し、違反はより悪いとされるが、中学生 (13歳) では集団決定の是認は6年生と変わらないのに、違反に対してより厳しくなっている。日常、中学では制服をはじめとした学則があり、それに対する指導が厳しいことを反映しているかもしれない。

学校のような公的場面では個人領域の集団による規制が許されやすいということがありと考えられる。また、集団としてある目的をもったり、集団にとって何らかの利をもたらすことは同じことがらでも集団決定が是認されることも考えられる。個人的領域と集団領域の境界は、状況や文脈によって変わりうるものであろう。どのような状況で本来個人の領域の事柄について集団決定が是認されやすくなるのか、この点について検討する目的でつぎの研究が行われた。

Table 8 条件ごとの比較

条件 場面	目 標 洋 服		目 標 歯みがき		文 脈 自由時間		文 脈 手を洗う		影 響 遊び		集団のこと 文集 パーティ	
	集団	個人	集団	個人	学校	家庭	学校	家庭	他人	自分		
集団決定是認 <sup>1)</sup> 年齢差 条件差	19%	8%	86%	89%	79%	53%	91%	94%	78%	50%	94%	94%
	ns		ns		*		ns		ns		ns	
	***		ns		***		ns		***		ns	
従うべき <sup>2)</sup> 年齢差 条件差	22%	8%	68%	52%	38%	21%	77%	74%	81%	58%	88%	88%
	*		*		**		ns		**		**	
	*		ns		**		ns		***		ns	
違反の悪さ <sup>3)</sup> 年齢差 条件差	.32	.12	1.36	.93	.95	.45	1.48	1.16	1.48	.90	1.58	1.68
	ns		ns		***		***		*		**	
	***		***		***		***		***		ns	

1), 2) loglinearによる。\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

3) 年齢(4) × 条件(2) の ANOVA による。df=3, 228

(交互作用はいずれについてもなかった)(数値 0-2)

### 研究 3

同じ個人領域と思われることがらでも、状況に応じて集団決定が許されやすくなるということがあろう。具体的には、ここでは次の2つの条件について確かめる。

1 同じことでも、集団にとってなんらかの利点・目標が考えられる時はその他のときよりも集団決定がよりはるかに認められるだろう。【集団の目標】

2 公的場面(学校)では私的場面(家にいるとき)よりも、個人領域のことがらについての集団決定はよりはるかに認められるだろう。【文脈】

以上の2点に加え、自由時間の行動でも他者の迷惑になる場合は道徳的違反となるため、集団決定が是認されることを確認する。これまでの多くの研究から、道徳的違反は、教師や親の規制を是認することが確かめられている。集団決定においても、他者の幸せに影響する行為は集団領域とされることを他者に影響しない遊びとの対比で確認する。道徳領域への反応はすでに多くの研究があることから、ここでは確認にとどめるため1場面のみとした。

#### 方法

**調査参加者:** 各年齢群とも2群ずつで、1群は研究1の参加者である。もう1群は同じ学校の同学年の他のクラスの児童、生徒で、3年生27名、5年生30名、中1年生30名、大学生30名、計117名である。年齢のレンジ、性別の割合、平均年齢は研究1と同じである。

**手続きおよび場面:** 被験者は研究1と同じ事柄を集団決定することの是非について回答し、その理由を述べるように求められた。各場面は、上記の条件に従って、決定する理由が以下のように変えられている。

仮説1の集団の目標に対しては、歯みがきをする(よい歯のコンクールにクラスで勝つため: 虫歯を防ぐため)、学校では黄色の服を着る(クラスのまとまりをよくする

ため: よい色なので)の2場面。

仮説2の文脈に対しては、天気の良い日は外で遊ぶ(日曜日: 学校の昼休み)、食事の前には手を洗う(家: 学校の給食前)の2場面。

他者への影響に対しては、昼休みに鉄棒はしない(落ちる可能性): 野球はしない(ほかの人にボールが当たる可能性)の1場面。各群が目標、文脈の両条件(各2場面)で、それぞれ1つの場面が条件群となるようにした。

#### 結果と考察

各場面ごとの結果をTable 8に示す。ここでは発達的変化をみることは目的でないで、学年ごとの反応を省き、全体の結果のみを示す。また、同じ事柄についての条件による比較であるので、場面ごとに考察する。

1) **集団の目標:** 2場面のうち1場面では、予想どおりの結果となった。是認する割合は低かったが、同じ色の服を着ることはクラスのまとまりをよくするという目的のためには他の理由よりも集団決定がより認められ、守るべきと考えられ、守らないとより悪いと判断された。一方、歯みがきは個人的目的であっても、よいこと、当然のこととしてほとんどのものに是認されたため差はなかった。しかし、決定に違反した場合については集団の目標があるときのほうが悪いとされた。

2) **文脈:** どこでの行為かということに関しては、天気の日には外で遊ぶという場面だけに違いがみられ、学校場面のほうに集団決定を是認する反応が多かった。また、決まったら守るべきという反応も多く、違反はより悪いと判断された。しかし、食事前の手洗いについては文脈による差はなかった。これも、歯みがきと同じく、どこでもやるべきことのためは是認反応が天井に達してしまっただけである。

他者への影響に関しては、昼休みの遊びでも他者への影響がある方が規制を許す反応が多く、より守るべきとされ、守らないと悪いとされた。他者にとって危険をも

たらず可能性のある行為は道徳的問題になり得るので、どの学年でも集団で話し合うべき問題であると考えられた。

以上では、全ての場面ではなかったが、半分の場面で予想された方向での違いが見られた。このように、集団に目的がある場合や学校のなかでの行動は個人的なことも集団の規制を受けやすいというよう。

### 補充調査

**目的：**研究1および2の判断の理由などから、決定が会員にとってどのくらい有益かということが、ひとつの判断の基準になっていることが示唆された。そこで、各場面の行為の有益性と集団決定是認の関係を見ることにより、この点を確認する目的で、以下の補充調査を行った。有益性についての評価は相対的には、年齢によって大きな違いがないと思われることから大学生の評定を基準にした。

**調査参加者：**研究1, 2, 3に参加していない首都圏の大学生(1年次生)40名。

**手続き：**調査参加者は、研究1および2で用いられた、個人領域の場面の行為について、それを行うこと(またはしないこと)が、どのくらいその人のためなと思うかを、「非常にためになる」4点から「全然ためにならない」1点の4件法で評定した。

**結果：**各場面の有益性の平均評定値および標準偏差(括弧内)を、研究1と2の場面を合わせて、平均値の高い順に示すと以下のとおりであった。

食後の歯みがき 3.69 (.61), 食前の手洗い 3.49 (.64), 外で遊ぶ 3.36 (.71), かぜの予防にマスクををする 2.92 (.87), コーラは飲まない 2.26 (.75), 昼食にはパン 1.77 (.78), 休み時間にマンガは読まない 1.67 (.66), 鉄棒をしない 1.41 (.55), 黄色の服を着る 1.31 (.66)

集団決定是認の全体の平均値は、研究1では、洋服 0.19(.40), 昼食 0.40 (.49), 歯みがき 0.89 (.31), 手洗い 0.94(.24), 外遊び 0.79 (.41), 鉄棒 0.50 (.50) であった。

研究2では、昼食 0.24 (.43), コーラ 0.36 (.48), 歯みがき 0.76 (.43), マスク 0.63 (.48), 外遊び 0.67 (.47), マンガ 0.59 (.49) であった。

これらの評定値と各場面での集団決定是認の平均値との相関係数(Pearson)を算出したところ、研究1では  $r=.94$  ( $p<.01$ ), 研究2では  $r=.75$  ( $p<.05$ ) であった。

### 全体的討論

以上では集団決定の文脈での自己領域についての認識の発達について3つの研究を行った。これらの結果から、個人の権利意識の発達について考察してみる。

#### 1 判断に使われた基準

本研究の結果では、好みに関することでは3年生以上に

なると集団決定を否認するのに、自由時間の過ごし方に関しては中学生まで、衛生に関しては大学生でも大多数が集団決定を認めた。では集団決定を認める基準は何であろうか。

ここでは集団領域として、集団の調整にかかわることをとりあげた。集団領域では3年生の参加者でも80%以上が集団決定を是認した。文集の原稿の締め切りを設定することやパーティの係などの集団事項については、「みんなのこと」「そろわないと(文集が)できない」など、集団で一一致して行うことであるというが指摘された。また、他者に影響する行為の制限については、3年生でも大多数が集団決定を是認し、他者への影響を理由としてあげている。「他人にとって迷惑なこと」は個人のこと(遊び)であれ集団決定事項とされる。このように「みんなが一一致して行動する必要性」や「他者への影響」は集団領域と個人領域を分ける明確な基準といえよう。

一方、集団の行為とは基本的には関係がない個人領域については、決定事項の種類によって「個人のこと」と認識され、集団決定が否認されるようになる時期は異なっていた。個人領域はここでは3つのカテゴリーの行動が示された。衣食に関することは8歳では過半数が、9歳では半数近くが集団決定を是認しているものの他のカテゴリーよりも集団決定の是認が有意に少なかった。否認の理由は低学年の参加者では、個人的感情や「(黄色の洋服を)持っていない人は買わなくてはならない」などの個人差なども挙げられたが、「個人のこと」という理由は他のカテゴリーよりも多かった。5年生以上では好みに関しては集団決定を是認するものは3分の1以下になり、「個人のこと」という理由も多くなった。自由時間と衛生については、その個人にしか影響しないことであるのにも関わらず集団決定が認められ、「個人のこと」として集団決定を「すべきでない」と判断するものは大学生でも半数以下であった。是認の理由では研究1, 2とも、「行為の利点」がもっとも多く挙げられている。好みに関する行動が早くから「個人領域」と見られたのも、これという利点がないためであろう。

そこで、各行為の有益性についての評定と集団決定の是認との関係をみるため補充調査を行った。その結果、研究1でも、研究2でも有益性評定と集団決定の是認のあいだに有意な相関関係がみられた。また、有益性評定値の高い行動(歯みがき, 手洗い, 外遊び)と高くない中性的行動(昼食, 服, 遊び)に二分し、集団決定は認の平均値を比較してみた。中性的なこと(是認の平均1.10,  $SD .89$ )では学年差が大きく、有益な行動(2.62,  $SD .69$ )では学年差がなかった。研究2についても同様であった。このことから、判断の基準となっているのは、行動カテゴリーの違いというよりも、その行動の(奨励や禁止の)有益性のほうが大きいようである。有益性の低いことが

らについては、年齢にともない、個人領域としての認識が増えていくが、有益性が高いことは個人の問題であることが認められにくいことを示しているといえよう。

ところで、年齢が高い参加者のなかの多くの者は、歯みがきや余暇の過ごし方は「集団事項」とは考えていないであろう。問われれば、「個人のこと」と答えるであろう。それなのに集団決定を認めた（拘束力がある場合でも）ということは、個人領域を区別していてもそれに対する集団の規制は許すということである。このことは、「個人の権利」ということにたいして敏感でないということを示すのではないだろうか。この点は、日本人はパターナリズムの傾向が強いと指摘されていること（山田1987など）とも一致する。しかし、パターナリズムについてはさらに検討の必要があるのでここでは議論しない。

## 2 個人領域の認識と権利意識の発達

個人の権利にする意識はいつごろから現れるか。先行研究では個人領域と社会領域は就学前から区別されているといわれるが、単に識別するだけでなく、「個人ことは他者が決めることでない」と意識されるという基準で考えるとそれほど早くないだろう。本研究の結果から判断すると、10歳前後であろうと思われる。それは、各自の好みに関するような領域から気づいていくのであろう。この結果はプライバシーの自由の主張が10歳ころからという先行研究と一致する。それに比べて、衛生的行為は家庭でもやるようにしつけられ、習慣化していることでもあるため、当然のこととして個人の問題であることが気づかれにくいのであろう。

はじめに、発達の図式として、「内容に依拠した判断から、内容によらない判断へ」ということを仮定したが、この研究の結果は、「どんな時でも集団決定を認める判断から、決定事項の内容による判断へ」という過程であった。しかし、日本の大学生の判断が個人の権利に関して、成熟した判断かどうかは疑問である。アメリカで行われた言論の自由に関する研究では、年少児や教育経験の少ない者は、一般的に自由を認めても、具体的場面で、反体制を唱える人々にも言論の自由を認めることなどは年齢の高い者や、高学歴者に比して低かった（McLosky, & Brill, 1983; Zellman, & Sears, 1971）。具体的、現実的葛藤を超えて、誰にでも自由を認めるには、より成熟した認知能力とより高い視点に立った公正観が必要とされるのであろうと考察されている。

そのようなことを考えると、大学生の示した反応よりも、より成熟した内容に依拠しない判断のレベルがあることが仮定できるのではないだろうか。そもそも、「個人の権利」の問題は、誰か不利をこうむる人がいる場面では気づかれやすい。また、誰かが一方的に押しつけてくる場合にも気づかれやすい。個人の権利意識に重要なのは、誰にとってもよいことのようにみえることがらの中

にも、個人の意思の違いがあること、多くの人にとってはいいことであっても、ある人には耐え難いことでありえることに気づくことにあるのではないだろうか。ここでは、個人領域のことは「多数決では決められないこと」、「集団で決めるべきことではない」と判断するようになること、すなわち少数者の存在を考え、多数者の意思でもしはれない領域の存在を意識することに権利意識が反映されると考えた。このような観点で捉えると、大学生でもまだ強固なものでないといえるのではないかと。

では子どもはどのようにして、個人の権利の意識をもつようになるのだろうか。子どもは早くから、道徳や他の慣習的領域の違いは区別できるが、まだ、個人領域を権利としては意識していない。個人領域のことは各自の責任の問題で、みんなで決めるべきことではないというかたちでの権利の意識は10歳ごろからできてくる。他者と関係がない、また、なんの積極的利点もない中性的なこと、すなわち、食べ物や着るものなどのそれぞれの好み関することから意識されてくる。はじめは、食事や服を統制されることに対しては、「自分はいやだ」という思いから出発する。でも、歯みがきなどの行為については、虫歯を防ぐためであり、よいことであるから、みんなで決めることに対して特に異議は感じない。つぎに「それを嫌いな人もいる」「病気の人は外に出られない」など、人々の事情や多様性を考慮できるようになる。すると「よいことだから、決めてもいいけど強制できない」というように考えるようになる。このようなに他者の立場や事情を考慮することが他者の権利を考える土台になるのだろう。そして、「誰にとってもよいことのようにだけ、それぞれの人が決めることだ」という意識ができてくるのであろう。

日本の大学生の反応の上に、より成熟した内容に依拠しないレベルがあるかどうかは、文化交叉的研究が有効であろう。今後の課題としたい。

本研究では、人々が、個人領域と集団領域を区別する基準についてもうひとつの面が明らかにされた。集団の目標に沿うようなことや学校のような公的場面では集団決定が是認されやすいということである。目標に向かってみんなで個人的行動を統制することは、社会生活のなかで必要なこともあり、そのこと自体は否定されるべきでない。しかし、あくまで目標がみんなの合意で決められているということが前提になるべきで、学校だから、集団行動だからというだけで、容易に統制されることはあるべきではないだろう。このような状況などの要因については、本研究では十分に明らかにできなかった。この点も、検討していく必要があるだろう。

ここで、個人領域を他の領域と区別して認識することと「権利」として意識することは同じことではないだろう。本研究では、個人領域の識別と権利意識を区別する

方法をとっていない。「集団で決めるべきではない」と考えることが権利意識の現れと考えたが、権利意識はまた別の観点からも捉え得る。別の観点から捉えたときは、ここでの方法では捉えられなかった日本の子どもたちの権利意識の別の側面が捉えられるかもしれない。

今後の課題としては判断と権利意識を分けて捉え、両者の発達がどう関わるかの検討が必要であろう。また、本研究では場面を子どもたちの日常的問題として提示するため、学級集団という文脈での決定に限った。このような教育という方向性がある、いわゆる目標集団内では、集団の規制が許されされやすいことは研究3からも予想される。以上のことが発達のな特徴として普遍的なことなのであるか、状況、文化などがどのように影響するのかも今後の検討課題である。

## 文 献

- Adelson, J., & O'Neil, R. P. (1966). Growth of political ideas in adolescence: The sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 295-306.
- Adelson, J., Green, B., & O'Neil, R. P. (1969). Growth of ideas of law in adolescence. *Developmental Psychology*, 1, 327-332.
- Gallatin, J., & Adelson, J. (1970). Individual rights and the public good: A cross-national study of adolescents. *Comparative Political Studies*, 2, 226-224.
- Helwig, C. C. (1995). Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: Freedom of speech and religion. *Child Development*, 66, 152-166.
- 木下芳子. (1988). 多数決と個人の問題の認識：集団決定の必要性と拘束力についての判断から. *日本教育心理学会第30回総会論文集*, 98-99.
- Kinoshita, Y. (1989). Developmental changes in understanding the limitations of majority decisions. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 97-112.
- Kinoshita, Y. (1994). Children's understanding of the limitations of majority decisions: A comparative study between England and Japan. *埼玉大学紀要教育学部 (教育科学II)*, 43 (1), 25-34.
- McLosky, H., & Brill, H. A. (1983). *Demension of tolerance: What American believe about civil liberties*. New York: Russell Sage Foundation.
- Melton, G. B. (1980). Children's concepts of their rights. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 186-190.
- Nucci, L. P. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. P. (1996). Morality and personal sphere of actions. In E. S. Reed, E. Turiel, & T. Brown (Eds.), *Values and knowledge* (pp.41-60). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruck, M. D., Abramovitch, R., & Keating, D. P. (1998). Children's and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination. *Child Development*, 64, 404-417.
- Smetana, J. G., Schlagman, N., & Adams, P. W. (1993). Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions. *Child Development*, 64, 202-214.
- 立山龍彦. (1998). *自己決定権と死ぬ権利* 東京：東海大学出版会.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E., Hildebrandt, C., & Wainryb, C. (1991). Judging social issues: Difficulties, inconsistencies and consistencies. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 56 (serial No. 224).
- Wainryb, C., & Turiel, E. (1994). Dominance, subordination, and concepts of personal entitlements in cultural contexts. *Child Development*, 65, 1701-1722.
- 山田卓生. (1987). *私事と自己決定* 東京：日本評論社.
- Zellman, G. L., & Sears, D. O. (1971). Childhood origins of tolerance for dissent. *Journal of Social Issues*, 27, 109-136.

## 付記

本研究の一部は平成 11 年度旭硝子財団研究助成により行われた。調査に際しご協力いただいた、小、中学校の先生方、児童・生徒、大学生のみなさん、また、理由の分類にご協力いただいた長谷川真里さん、木下友さんにお礼を申し上げます。

Kinoshita, Yoshiko (Yokohama City University, Faculty of Humanities and International Studies). *Judgement of Legitimacy of Group Decision-making over Individual Concerns: A Developmental Study*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2001, Vol. 12, No. 3, 173-184.

Three studies were conducted to examine how children come to distinguish between the private affairs of an individual and the legitimate scope of group decision-making, and under what conditions children first become aware of individual rights. Participants were children and adolescents ( Study 1 n=119, Study 2 n =120). The participants were presented with stories about situations in which members of a class were to make a group decision. They were asked to judge whether a group decision was appropriate in each situation, and gave reasons for their judgements. Then they were asked to judge how binding the group decision would be and rated how wrong a person would be to go against the group decision. Studies 1 and 2 showed that group decisions that benefit individuals met more approval, and that reasoning associated with individual rights became more common with age. Study 3 showed that group decisions were approved of more often when the decision benefited the group, and when decisions were made in the context of school rather than a home context.

**【Key Words】** Decision-making, Individuality, Peer group, Social cognition

2000. 6. 26 受稿, 2001. 4. 19 受理



## 遅延提示された自己映像に関する幼児の理解： 自己認知・時間的視点・「心の理論」の関連

木下 孝司  
(神戸大学発達科学部)

本研究は、時間的視点の理解を必要とする幼児の自己認知を検討したものである。56名の3, 4, 5歳児を対象に、被験児がゲームをしている最中、実験者はひそかに彼らの頭部にシールを装着し、その様子をビデオ撮影した。約3分後に、そのビデオ映像を提示してシールを発見して取るかどうかを調べた。以上のマークテスト実施後さらに、被験児自身ならびに実験者がシールに気づいた時点についての質問も行った。その結果、マークテストは4歳以降で可能となったが、マークテストに合格してもシールに気づいた時点を報告できない被験児が存在した。それに対して、シールに気づいた時点を自覚している被験児は、そうでない者に比べ、「心の理論」課題成績が良く、また他者に自己映像を見られることを忌避する者が多いことが明らかになった。以上の結果より、時間的視点を自覚的に理解することが、遅延提示ビデオ映像による自己認知ならびに「心の理論」の発達に関連することが示唆された。

【キー・ワード】自己認知, 幼児期, 時間的視点, 心の理論

### 問 題

従来、自己認知の成立は「マークテスト」(Gallup, 1970; Amsterdam, 1972) と呼ばれる自己鏡像認知課題が指標とされてきた。ただし自己鏡像認知は、自己意識の発達における一つのステップであり、最終地点ではない。それは、生後18-24カ月ごろ、自他の区別に気づき、視覚レベルで自己を客観的に見ることの出発点にすぎない。私たちは、過去・現在・未来という時間とともに生き、変化すると同時に同一不変の存在として自己を表象し認知している。幼児期において、こうした時間的視点を考慮した自己認知がどのように発達してくるのか、このことが本研究の検討課題である。

さて、自己鏡像認知の鍵を握る要因は、鏡の前にいる人自身の動きと鏡像の随伴性ないしは同時性である。実像と鏡像が時間的に同時に随伴して動くことに気づくことが、マークテストの合否を分けている(板倉, 1999)。一方、過去に撮られたビデオを遅延提示した場合、そうした随伴性はない。Lewis, & Brooks-Gunn (1979) は、被験児自身の過去のビデオ映像とライブ映像、ならびに他児のビデオ映像に対する反応を比較している。その結果、生後9カ月ごろには映像の随伴性の有無に気づき、その後これが手がかりとなって自他の区別が可能になっていくと結論づけた。そして、2歳までには随伴性の手がかりがなくても、つまり過去のビデオ映像(または写真)でも、顔の形態的特徴に基づいて自己認知が可能になるとした。

ただし、Lewis, & Brooks-Gunn が行動指標としたのは、自己映像の命名、映像の注視時間などでマークテス

トは用いられていない。山口(1994)は、自己像認知研究を広くレビューして、それまでのビデオ映像による研究においてマークテストが実施されていないことを指摘している<sup>1)</sup>。それに対して、Povinelli, Landau, & Perilloux (1996) は、遅延提示ビデオ映像ならびに写真を用いてマークテストを実施している。被験児が実験者とゲームをして遊んでいる最中に、ひそかに被験児の頭部にシールが装着され、その様子がビデオ撮影された。それから3分経過後にビデオ映像を見せたところ、4歳児の75%がシールに気づき、自分の頭部に手をのぼすのだが、3歳児では25%しかそうする者がおらず、2歳児に関しては皆無であった。ところが、このマークテストに合格しない被験児でも、自己映像を命名することはできており、映像を見て自己同定できるにも関わらず、頭部のシールを取ろうとしない子どもが存在していたのである。

Povinelli et al. によると、このマークテストを通過するためには、過去に起こった出来事が現在の自分の状態に関係していることを理解する必要があるという。そのことで、過去・現在・未来の自己状態を相互に結びつけ、時間的に一つの連続体をなすものとして、自己は表象されると考えられている(Povinelli, 1995)。それは同時に、自伝的記憶の発生の時期(Nelson, 1993)であり、「時間的に拡張された」(Neisser, 1988)自己知識の始まりでもある。またその自己表象の構成には、「心の理論」課題達成に必要とされるメタ表象能力の発達(Perner, 1991)が

1) 考察でも触れるが、Zazzo (1999) はビデオ映像を遅延提示させる方法を用いた研究を行い、そのなかで子どもの頬にマークをつけることも実施している。ただし、実際に子どもがマークを試おうとするかどうかという点で系統的に検討していない。

不可欠だとされている。

このテストのねらいを言い換えるならば、遅延提示されたビデオ映像を、「ある特定の過去時点において自分に起こったこと」として子どもは認識しているかということになる。そこで、ビデオ映像を過去の出来事として認知し、それと現在の状態との因果関係を看取するための時間的枠組みをもつ必要があると考えられる。ところが、実際の研究データを見ると、時間的視点を欠いたまま課題達成している被験児がいる可能性がある。たとえば Povinelli, & Simon (1998) において、被験児の頭部にシールが装着された映像を1週間後に見せたところ、1週間も経過して頭部にシールはないにも関わらず、手を頭部にのぼす被験児が3～5歳の各年齢群で3、4割程度存在していた。この場合、1週間という時間スパンを考慮せず、映像と実像の形態的一致に基づいて両者をマッチングして反応している可能性が高い。また他にも、映像上でシールを発見してそれを実験者に伝えようと、自分の頭部に手を持っていくが、実際にシールを取ろうとはしない被験児も観察されている(木下, 1999)。いずれにせよ、時間的視点を欠いたまま、映像と実像の形態的マッチングによって課題達成している可能性は否定できない。

本研究の目的の一つは、こうした方略によって遅延ビデオ映像によるマークテストを通過している被験児を弁別し、時間的視点を自覚した自己認知について検討することである。そこで本研究では、頭部にシールがついていることに被験児自身いつ気づいたのかについて質問することにした。その際、マークテストの出来事系列のうち3つの出来事(ビデオ視聴前の出来事、ビデオ視聴、ビデオ視聴後の出来事)を示す写真を与えて、選択させる方法をとった。この質問に正答するためには、「ビデオ視聴前、自分はシールについて知らなかったが、ビデオを見てそのことを今は知っている」といったように、認識状態の時間的変化を理解している必要があると考えられる。以上の方法によって、遅延ビデオ映像における時間的関係を理解していない被験児を弁別でき、自己認知達成レベルをさらに区分できることが期待される。また、目の前にいる実験者はシールのことをいつから知っていたのかについてもたずねた。この質問は、時間経過による自他の視点の相違についても理解する必要があり、複雑な処理を要することが予想される。

二つ目の研究目的は、他者に自己映像を見られることにどのような態度を示すのかを検討することである。私たちは自分自身の映ったビデオ映像を見て、ある独特な恥ずかしさを覚え、自己像を他者に見られることに抵抗を感じたりする。それに加えて、本研究の場合、被験児は頭部にシールを貼られており、そうした通常とは異なる自己映像を他者に見られることを忌避する傾向は高まる

だろう。いずれにせよ、こうした態度が生じるためには、過去の映像と現在の自己は連続した同一のものであると認知されている必要がある。そこで本研究では、遅延ビデオ映像を「ある特定の過去時点において自分に起こったこと」として認知するようになると、自己映像を他者に見られることを忌避する傾向が強まると仮定し、自己認知達成状況との対応を検討する。

そして三つ目の目的は、「心の理論」の発達と遅延ビデオによる自己認知の関連を検討することである。上述のように、Povinelliらは両者の関連を仮定しているが、Suddendorf (1998) および Zelazo, Sommerville, & Nichols (1999) では、それらの相関を見出せていない。時間的視点の理解という点も含めて、自己認知達成状況を整理し直して見たとき、「心の理論」課題との関連性が見出せるかどうか検討する。

## 方 法

### 被験児

S市内の公立保育園に通う3歳児19名(男児12名, 女児7名, 平均年齢: 3歳4カ月), 4歳児17名(男児8名, 女児9名, 平均年齢: 4歳6カ月), 5歳児20名(男児10名, 女児10名, 平均年齢: 5歳6カ月)が本実験に参加した。各年齢群の被験児を着帽条件と脱帽条件の2条件に振り分けて(この措置の意図については後述), 下記の遅延ビデオ映像認知課題は実施された。その条件ごとの人数は次の通りである。3歳児群: 脱帽条件10名(男児7名, 女児3名, 平均年齢: 3歳4カ月), 着帽条件9名(男児5名, 女児4名, 平均年齢: 3歳4カ月)。4歳児群: 脱帽条件9名(男児5名, 女児4名, 平均年齢: 4歳5カ月), 着帽条件8名(男児3名, 女児5名, 平均年齢: 4歳6カ月)。5歳児群: 脱帽条件10名(男児4名, 女児6名, 平均年齢: 5歳6カ月), 着帽条件10名(男児6名, 女児4名, 平均年齢: 5歳6カ月)。

### 手続き

実験者ならびに実験補助者は事前に保育に参加してラポールの形成に努めた。また実験者は、保育中の場면을ビデオ撮影し、実験に参加する子ども全員にデジタルビデオカメラ内蔵の液晶画面でそれを再生して見せておいた。これは、ビデオカメラの機能を実演するためのものである<sup>2)</sup>。

実験は、保育園の休憩室に被験児を一人ずつ連れて来

2) Troseth, & DeLoache (1998) は、2歳後半以降、子どもはビデオ映像と現実の対応関係を理解していることを明らかにしている。本研究の全被験児がビデオカメラを知っており、この実演によって現実を映し出す働きについて確認できたものと考えられる。また、Suddendorf (1998) によって、ビデオやビデオカメラに関する知識・経験は、遅延ビデオ提示によるマークテストの成績に影響を及ぼさないことが明らかにされている。

て、幅約60センチの座卓をはさんで実験者と対面する形で実施された。被験児の前方左寄り約1.5メートル離れた位置に、遅延ビデオ映像認知課題で使う映像を撮影するためのデジタルビデオカメラが設置され、被験児が対面している実験者の後方には映像提示用の14インチカラーテレビ（映像提示に使用するまで、モニター上に被験児が反射して映らないよう布で覆われている）が置かれた。また被験児の前方右寄りには、実験場面記録用のデジタルビデオカメラが設置された。

以下述べる(1)～(3)の課題の実施順序は、(1)→(2)→(3)、または(3)→(1)→(2)のいずれかで、被験児ごとにカウンターバランスした。なお、全課題の所要時間は、一人約20分であった。

(1) **遅延ビデオ映像認知課題**：この課題は、ゲームを行う場面を設定して実施された。ゲームは、見本を見てそれと同じようにシールを台紙に貼っていくものである。見本は、B4判の台紙に5種類の動物と花が描かれており、動物の絵には対応する動物のシール計5枚が、花の箇所には丸い赤色シール（直径2センチ）が貼ってある。被験児にこのゲームについて説明し、ゲーム時の様子を実験補助者がビデオカメラで撮影することを伝えた。また、ゲームのルールという想定で、片面が白色でもう一面が黄色の帽子を白色面を表にしてかぶらせた。

ゲーム用の台紙と封筒に入れた動物シールを渡して、ゲームを開始させるが、被験児に与えたシールは5種類の動物シールだけで、赤色シールは含まれていなかった。この赤色シールがゲーム途中で実験者によって被験児の頭部に装着されることになる。実験補助者は被験児の上半身が入るようにカメラを設定して、ゲーム開始時点から、被験児の頭部に赤色シールが装着されて1分40秒後まで撮影した。被験児が1枚目のシールを貼った後、実験者は着めるのを装って被験児の頭をなでた。次いで2枚目を貼り終えたところで、同様に着めるのを装って、隠し持った赤色シールを被験児の帽子前面中央に装着した。以下、動物シール計5枚を貼り終えるまでゲームを続けるが、実験者は被験児の頭に触らないようにした。ゲーム終了時に、被験児の台紙と見本を比べて、赤色シールがないことを指摘して、シールの入っていた封筒や座卓のまわりがないことを確認させた。そして、赤色シールが見つかったら、すぐに台紙に貼ることを教示して、台紙は座卓上に残しておいた。こうした教示によって、赤色シールを探す動機づけを高めることをねらった。

続いてビデオ映像を提示する前に、脱帽条件の場合、帽子を脱がせて裏返して座卓に置いた。一方の着帽条件では、そのまま帽子をかぶらせておいた。なお、この条件設定のねらいは次の通りである。すでに指摘したように、顔の外見上の類似性にだけ着目して、遅延ビデオ映像をなかば鏡像のように利用している被験児が存在する

可能性がある。もしそうであれば、脱帽条件において、シールは帽子とともに頭部から移動しているにも関わらず、頭部に手をのぼそうとする反応が見られると予想され、両条件の比較によってその可能性を検証しようとするものである。

それぞれ用意ができたなら、ゲーム開始場面からビデオ映像を視聴させ、以下の質問および観察を行った。**a. 自己同定質問**：ビデオ再生から5秒後に静止画像にして（この時点では赤色シールは頭部に装着されていない）、映像を指さして「これは誰ですか？」と質問した（回答のない場合は再質問）。**b. マークテスト**：再生を再開し、頭部にシールが貼られた場面から1分30秒間、ビデオ映像を提示した（頭部にシールが貼られたシーンは、実際にそれが行われてから約3分経過して遅延提示されたことになった）。この1分30秒間は、被験児自身が自発的にシールを発見して取るのを観察するため、実験者から被験児に働きかけないようにした。この間、被験児がシールを発見して帽子から取れば、静止画像にして次の**c. 他者提示**に対する態度質問に進んだ（なお、この最初の観察時間において、映像上の赤色シールに気づき、実験者にそれを伝えてくる場合、「ほんとだね。どうする？」とだけ応じた。そして10秒ほど様子を見て、実際に頭部のシールを取ろうとしない場合、次の②の教示に移った）。1分30秒経過後も赤色シールを取らない場合、静止画像にして次のような順序で促しのための教示をした。①映像の赤色シールを指さして、「あっ、これ何？」と質問。回答のない場合は再質問。②①の再質問でも回答がない場合、「これはさっきなかったお花の赤いシールじゃあないかな」と確認した上で「（映像を指して）この赤いシールを取って、ここに（台紙の花の絵を指して）貼って下さい」と教示。無反応の場合は再教示。③②の再教示でも反応がない場合「この赤いシールは、今、どこにあるの？」と質問。**c. 他者提示に対する態度質問**：静止画像を指さして、「[被験児名]ちゃんがこのゲームをがんばってやっていると、[被験児の所属クラス名]組のみんなに見せてあげたいと思います。[被験児名]ちゃんが映っているこのビデオを、[被験児の所属クラス名]組の友だちに見せてもいいですか？それとも友だちに見られるのはいやですか？」（選択肢の順序は被験児ごとにカウンターバランス）と質問した。またさらに、この質問への回答がポジティブないしはネガティブな感情に裏づけられたものであるかを確認するために、「もし、この[被験児名]ちゃんのビデオを友だちに見てもらったら、うれしいですか？それとも恥ずかしいですか？」（選択肢の順序は被験児ごとにカウンターバランス）と質問した。**(2) シール発見時点確認課題**：ビデオ映像提示を終了させて、帽子を袋に片づけさせた。その際、まだ赤色シールを取っていない被験児に、シールを発見させるようにし

た。すなわち、着帽条件においては、帽子を脱がせ赤色シールが見えるように被験児の前に置き、脱帽条件では帽子を表向きにして赤色シール側を見せるようにした。その結果、該当する被験児すべてが赤色シールに気づき、ゲーム台紙の所定の箇所にそれを貼り終えることができた。帽子を袋に片づけた後で、① ゲーム台紙の写真、② テレビの写真、③ 帽子が袋に半分入っている写真（いずれの写真も対象物のみが写っている）をランダムに提示して、これまで行ったことをそれぞれ説明した。その上で、「一番最初にやったこと」「その次にやったこと」を順次たずねて、3枚の写真をその実施順序に被験児の左手から配列させた。配列順序に誤りがある場合は、確認して実験者が修正した。そして、ゲーム台紙の赤色シールを指さして、「この赤いシールはどこにあったのですか?」と確認したところ、すべての被験児が「頭、ないしは「帽子」についていたと回答した。それを受けて以下の質問をした。a. 被験児自身の気づき時点に関する質問:「頭（または帽子）に赤いシールがついていることを、[被験児名] ちゃんはいつわかったの? ゲームをしている時ですか? テレビでビデオを見ているときですか? それとも帽子を袋にしまう時ですか?」と、それぞれの写真を指さしながら質問した（選択肢の順序は、①→②→③または③→②→①の二通りで被験児ごとにカウンターバランス）。b. 他者の気づき時点に関する質問:「頭（または帽子）に赤いシールがついていることを、おじちゃん [実験者] はいつから知っていたと思いますか? [被験児名] ちゃんがゲームをしている時ですか? テレビでビデオを見ているときですか? それとも帽子を袋にしまう時ですか?」と、それぞれの写真を指さしながら質問した（選択肢の順序は被験児自身の気づき時点に関する質問と同様にカウンターバランス）。

(3) 「心の理論」課題: 「心の理論」課題として2種類の信念変化課題と、その際使用する「最初（～したとき）」という教示の理解を確かめる統制課題を実施した。a. 統制課題: コップの入った箱を提示し、蓋を開けて中身を回答させ、自動車（ミニカー）と中身を入れ替えて蓋をしてから、「今、この中には何が入っていますか?」と確かめた。その後、「最初、箱の中を見たとき、何が入っていましたか?」と質問した。b. 信念変化課題（位置変化）: 子安（1997）に準じて設定した課題である。おもちゃの洗濯機と冷蔵庫を用意して、おもちゃのアイスクリームを洗濯機に隠して提示した。それぞれ洗濯機と冷蔵庫であることを確認してから、「洗濯機と冷蔵庫のどちらかにアイスクリームが入っています。[被験児名] ちゃんはどちらにアイスクリームが入っていると思いますか?」と質問。回答後、洗濯機に入っていることを確認して、以下の質問をした。① 他者信念質問（位置変化）: 「[他の園児名] ちゃんは、この中を見ていません。[他の園児名] ち

ゃんはこれを見て、どこにアイスクリームが入っていると言うのでしょうか?」（回答がない場合、「冷蔵庫」と「洗濯機」の選択肢を与えた）。② 過去の自己信念質問（位置変化）: 「[被験児名] ちゃんは、最初、どこにアイスクリームが入っていると言いましたか?」。③ 現実質問: 「本当は今、アイスクリームはどこに入っていますか?」。c. 信念変化課題（アイデンティティ変化～以下ID変化と略）: この課題は、「スマーティーズ課題」（Perner, Leekam, & Wimmer, 1987）と呼ばれているものである。1本の鉛筆が入った「ポッキー」（スティック型のチョコレート菓子）の外箱を示して、「この箱の中には何が入っていると思いますか?」と質問した。無答、誤答の場合は、「この箱、何の箱?」と再質問して「ポッキー（または、お菓子、チョコレート）」などの回答を得るようにした。箱の中には鉛筆が入っていることを示して蓋をした後、以下の質問をした。① 他者信念質問（ID変化）: 「[他の園児名] ちゃんは、この中を見ていません。[他の園児名] ちゃんはこのを見て、何が入っていると言うのでしょうか?」（回答がない場合、「ポッキー」と「鉛筆」の選択肢を与える）。② 過去の自己信念質問（ID変化）: 「[被験児名] ちゃんは、最初この箱を見たとき、何が入っていると言いましたか?」。③ 現実質問: 「本当は今、箱の中には何が入っていますか?」。以上3つの課題のうち、統制課題は全被験児ともに最初に実施し、残り2課題の実施順序はカウンターバランスした。

## 結 果

### マークテスト

遅延ビデオ映像提示までに、偶然、頭部のシールを取ったり触ったりする被験児はいなかったため、参加した全被験児を分析対象とした。

当初1分30秒間における被験児の反応は、① シールを頭部または帽子から取る、② 頭部に触るだけでシールを取らない、③ 映像について何らかのコメントをする、④ 無反応に分けることができた。この分類基準について、各年齢・各条件5名ずつランダムに選んだ被験児30名に、

Table 1 マークテストでの反応別人数  
(ビデオ提示後1分30秒間での自発的反応)

年齢	条件	シールを取る	頭部に触る	映像に関するコメント	無反応
3歳児	着帽	2	1	2	4
	脱帽	2	2 <sup>a)</sup>	2 <sup>a)</sup>	6
4歳児	着帽	3	2	0	3
	脱帽	4	0	0	5
5歳児	着帽	6	1	0	3
	脱帽	7	0	1	2

a) この2名は、映像に関するコメントを発しながら頭部に触った者で重複している。

対して、独立した2人の評定者によって評定したところ、一致率は100%であった。Table 1に年齢群・条件別に、各反応をした人数を示した。

③の反応は、自分の服と映像上の服が同じであることを指摘したり、映像上の赤色シールに言及するものである。後者の例として、「映像上の赤色シールを見つけて、「あっ、赤いの、こんなところにつけている。だめだね」と自分の側頭部を触りながら言及する」（3歳脱帽条件）などが該当する。3歳児でこの反応をした者は計4名いたが、その後の一連の質問を受けてもシールを実際にとることはなかった（5歳児1名についてはシールを取った）。映像上の赤色シールに気づきながら、遅延ビデオ映像を現在の自己と無関係のもの、いわば“他人事”であるかのように認知している反応と言える。

②の「頭部に触るがシールを取らない」反応をした4、5歳児（ともに着帽条件）計3名は、頭部に触るものの、シールを探し当てられず躊躇する様子が観察された。彼らは赤色シールを台紙に貼るよというという教示後、すぐにシールを取った。映像から自分の頭部にシールがついていると理解しているが、直接見て確認できないためシールにうまく手を伸ばせなかったものと考えられる。一方、3歳児でこの反応を示した3名の被験児（着帽条件1名、脱帽条件2名）は、一連の教示を受けてもシールを取ることにはなかった。その具体的な反応例は、上述のように、映像上の赤色シールに言及する過程で頭部に触るか（脱帽条件1名）、映像を見てしばらくしてはっとした表情で頭部に一瞬触れるが、教示後もシールを探そうとしない（両条件1名ずつ）かであった。当初、脱帽条件において後者のようなエラー反応がより多く見られると予想していたが、両条件ともに出現頻度は少なかった。また、促しの教示後、この種の反応をする者はなく、すべての反応はシールを取るか否かで分類でき、その出現頻度は両条件ともに同等であったので、以下両条件をまとめて分析することにする。

1分30秒経過後一連の質問を受けて、シールを発見し、取った被験児も含めて、最終的にシールを自分の頭ないしは帽子から取った被験児の割合をみると（Table 2）有意な年齢差があり（ $\chi^2(2) = 23.01, p < .001$ ）、3歳児群より4歳児群と5歳児群のほうがシールを取った被験児の割

Table 2 マークテストにおける課題合否別人数（教示後も含む）

年齢	シールを取る	シールを取らない
3歳児	7	12
4歳児	15	2
5歳児	20	0

注. ビデオ提示後1分30秒間で自発的に取った者に、その後の一連の教示質問を受けて取った者を加えた人数。

合が高かった（3歳児群 36.8%、4歳児群 88.2%、5歳児群 95.2%。多重比較は Ryan 法による）。これは、4歳以降で遅延ビデオ提示によるマークテストを通過するとする先行研究（Povinelli et al., 1996）の結果と合致するものである。

なお、最終的にシールを取らなかった、3歳児12名、4歳児2名のうち、映像上の赤色シールについて「これ、何？」と質問した際、無回答だったのは3歳児2名と4歳児1名のみで、残り全員が「お花」「シール」と特定することができていた。また、自己同定質問に対して、固有名詞や一人称代名詞など表現の仕方に違いはあるものの、3歳児2名以外の全員が自己映像を同定できていた。以上より、遅延ビデオ映像を視聴してシールを取らなかったのは、映像上の赤色シールや自己像を特定・同定できなかったためではないと考えることができる。

シール発見時点の理解を加味した自己認知達成状況

マークテストにおいてシールを見つけて取った被験児（以下、「マークテスト合格者」）は、一連のこうした事態をどのように理解しているのであろうか。このことを検討するために、まずマークテスト、被験児自身の気づき時点に関する質問、他者の気づき時点に関する質問の通過率に差があるかどうか調べた。Cochran の Q 検定によると、この三つの課題には有意な差があり（ $Q(2) = 36.47, p < .001$ ）、Ryan 法による多重比較の結果、正答率はマークテスト > 被験児自身の気づき時点に関する質問 > 他者の気づき時点に関する質問（有意水準 5%）となることがわかった。Guttman の尺度解析の結果（Table 3 参照）、再現性係数は 0.94 となり、この3つの課題は1次元的な順序尺度と見なせるものとする。

そこでTable 3にあるように、マークテストおよびシール発見時点確認課題である二つの質問の正誤パターンから、遅延ビデオ提示による自己認知達成状況を次の4つのレベルに分けた。レベル0：マークテスト不合格。レベル1：シールを発見するが、それに自分が気づいた時点を特定できない。レベル2：自分自身がシールに気づいた時

Table 3 各課題合否パターンごとの被験児数

レベル	マークテスト	自己気づき時点質問	他者気づき時点質問	3歳	4歳	5歳	合計
0	-	-	-	11	2	0	13
1	+	-	-	6	5	2	13
2	+	+	-	1	6	8	15
3	+	+	+	0	3	10	13
(0)	-	-	+	1	0	0	1 <sup>a)</sup>
(1)	+	-	+	0	1	0	1 <sup>b)</sup>

注. +は課題合格、-は課題不合格を示す。

a) マークテスト不合格であるため、レベル0に分類。

b) マークテスト合格だが、自分はゲーム時点で気づいたという誤答のため、レベル1に分類。

点を特定できるが、実験者はいつから知っていたのかについて推測できない。レベル3：自己と実験者それぞれの気づき時点について理解できる。

レベル1の被験児14名（3歳児6名，4歳児6名，5歳児2名）中9名は，被験児自身の気づき時点に関する質問において，実験者があげる三つの選択肢すべてにうなづいて同意し，回答を確定できなかった。残り5名は，「きょう（シールの場所がわかった）」、「にちようび（わかった）」などのように，時間を表す言葉を使用するものの了解不可能な回答であった<sup>3)</sup>。

レベル1，レベル2ともにマークテストに合格しているのであるが，両者の違いを考える手がかりとして，シール発見時前後の発話に着目してみる。レベル2の被験児でシール発見時に何らかの発話をした者は7名いたが，6名はあらかじめ帽子または頭部にシールがついていることをコメントして（例：「帽子だ，帽子についてる」）から，シールを取っていた。また残り1名も，帽子を脱いでみて「あら，ほんとだ」と発言しており，あらかじめ映像から赤色シールの場所を特定していたことがわかる。一方，レベル1の被験児でシール発見時前後に発話の観察された11名中，レベル2と同様にコメントを事前にした者は1名しかいなかった。6名は特に試行錯誤なくシールを取ったものの，その後で「あれ，こんなところについてるよ」などと言って，シールの発見を意外なこととして受けとめていた。また，ビデオ映像が自分の動きと連動しないことへの驚きの発話（1名）や，「自分で頭にシールを貼っておいた」という事実と反する発話（1名）もあった（残り2名の発話は促しの教示への回答としてのもの）。これらの発話内容から，彼らは，遅延ビデオ映像に基づいてあらかじめ，自分の頭部や帽子にシールがついていることを了解していなかった可能性が高いと言えよう。

さて，実験者は当然のことながら，被験児がゲームをしている最中から被験児の頭部にシールがついていることを知っていた。この点まで含めて理解しているかどうかでレベル2と3を分けたわけだが，レベル2の誤答の内容としては，実験者も「テレビ」を見て気づいたとする者9名，「わからない」とする者6名であった。映像には，実験者の手によってシールが装着される場面が映し出され，実験者がシールをつけた張本人でありシールのこと

Table 4 自己映像を他者に見られることに対する各態度の人数

自己認知達成レベル	拒否	了承	不明
レベル0 (n=14)	1 (7.1)	8 (57.2)	5 (35.7)
レベル1 (n=14)	5 (35.7)	8 (57.2)	1 (7.1)
レベル2 (n=15)	11 (73.3)	4 (26.7)	0 (0.0)
レベル3 (n=13)	9 (69.2)	4 (30.8)	0 (0.0)

注。( )内は%。

を最初から知り得たことを了解する手がかりとなっている。このような手がかりがあっても，過去時点における他者の認識状態を状況情報から推測することは困難な課題となっていた。

#### 自己映像を他者に見られることに対する態度

Table 4に，他児に自己映像を見られることに対する態度を，「了承」・「拒否」・「不明（“わからない”，または了承・拒否の二つの選択肢ともうなづく場合）」に分け，それぞれの出現頻度を自己認知達成レベルごとに示した。自己映像を“自分のこと”として受けとめると，それを他者に提示することを拒否する割合が増えるとの仮定から，回答を「拒否」とそれ以外（「了承」と「不明」を合併）に分けて $\chi^2$ 検定を行ったところ，自己認知達成レベル間で「拒否」態度者の割合に有意な差があった（ $\chi^2(3) = 16.42, p < .001$ ）。Ryan法による多重比較の結果，「拒否」態度者の割合は，レベル0 ≒ レベル1 < レベル2 ≒ レベル3（有意水準5%）となり，レベル2以上の被験児は「拒否」態度の者が多いことがわかった。

また，他者に自己映像を見られた際の感情を確認したところ，「了承」態度者24名中22名（91.7%）は「うれしい」とポジティブな感情を選び（残り2名は「恥ずかしい」を選択），「拒否」回答者26名中22名（88.5%）が「恥ずかしい」というネガティブな感情を選択した（残り4名はどちらか一方に決められず）。

以上より，自己映像を他者に見られることに対して，自己認知達成レベル1以下の被験児は抵抗を感じることは少ないが，レベル2以上の被験児はそれを忌避する傾向があるとと言える。

#### 「心の理論」課題との関連性

統制課題に失敗した3歳児2名は，以下の「心の理論」課題の分析から除外した。また，信念変化課題（ID変化）において，最初に箱の中身を特定できなかった3歳児4名も，分析から除いた（うち1名は統制課題も失敗しており，合計5名の3歳児が分析の対象外となった）。残りの全被験児（3歳児14名，4歳児17名，5歳児20名）は，信念変化課題（位置変化）の冒頭でアイスクリームは冷蔵庫にあると予想し，また二つの信念変化課題における現実質問にも正答していた。

3) 3枚の写真を見て配列した者は，レベル1で4名，レベル2で1名存在した。その内訳は，「ゲーム→帽子→テレビ」（脱帽条件3名），「帽子→ゲーム→テレビ」（両条件とも1名ずつ）であった。前者の場合，脱帽条件に関してはテレビを見る前に帽子を脱いでおり，写真の帽子だけを見てそれと誤解している可能性がある。また後者の場合，ゲームを始める前に帽子をかぶったことと混同している可能性がある。さらに，シール発見時点確認課題においてポイントとなる，ゲーム実施とテレビ視聴の先後関係はどちらの場合も理解されており，出来事の時起順序に関する理解はある程度可能になっていると考えられる。

Table 5 「心の理論」課題の各質問に対する正答者数

自己認知 達成レベル	自己 (位置)	自己 (ID)	他者 (位置)	他者 (ID)
レベル0 (n=11)	2(18.2)	1(9.1)	2(18.2)	2(18.2)
レベル1 (n=13)	5(38.5)	2(15.4)	0(0.0)	2(15.4)
レベル2 (n=14)	12(85.7)	11(78.6)	9(64.3)	11(78.6)
レベル3 (n=13)	13(100.0)	9(69.2)	10(76.9)	10(76.9)

注. 自己(位置): 過去の自己信念質問(位置変化),  
自己(ID): 過去の自己信念質問(ID変化),  
他者(位置): 他者信念質問(位置変化),  
他者(ID): 他者信念質問(ID変化).  
( )内は%.

Table 5に、自己認知達成レベルごとの「心の理論」課題の正答率を示した。各質問ごとに $\chi^2$ 検定を行ったところ、すべての質問で自己認知達成レベルによって正答率に有意な差が認められた(他者信念質問(位置変化);  $\chi^2(3) = 20.75, p < .01$ , 他者信念質問(ID変化);  $\chi^2(3) = 20.70, p < .01$ , 過去の自己信念質問(位置変化);  $\chi^2(3) = 22.79, p < .01$ , 過去の自己信念質問(ID変化);  $\chi^2(3) = 21.48, p < .01$ )。さらに Ryan 法による多重比較を行った結果、4つすべての質問において正答率は、自己認知達成レベル0  $\equiv$  レベル1 < レベル2  $\equiv$  レベル3(有意水準5%)となることが明らかになった。参考のために、年齢要因を除外して、上記4つの質問の正答数(0~4)と、自己認知達成レベル数との偏順位相関を求めたところ、有意な相関が認められた( $r = .33, df = 48, p < .05$ )<sup>4)</sup>。

## 考 察

本研究により、4歳ごろ、幼児は遅延ビデオ映像によるマークテストを通過することが確認された。これは、Povinelliらの結果を基本的に確認するものであるが、さらに先行研究とは異なる観点から新たな結果が得られた。時間的視点の有無による自己認知達成レベルの違い

本研究では、遅延ビデオ映像を「ある特定の過去時点において自分に起こったこと」として認識されているかどうか確かめるために、被験児自身がマークに気づいた時点をたずねた。その結果、マークテストを通過しても、自分自身がシールに気づいた時点を特定できない者(レベル1)の存在が明らかになった。マークテスト遂行過程における反応から、彼らは遅延ビデオ映像を見て事前にシールの所在を自覚して、シールを取ったのではないことが示唆された。

では、どのような方略を用いて、彼らはシールを発見したのであろうか。Zazzo(1999)は、ビデオ映像を遅延してプレイバックする条件を設定し、執拗と言えるほどにその非随伴性(非同起性)を指摘したが、年少児(2歳8カ月~3歳すぎ)は一貫して映像を自己同定したという。一方彼のまとめによると(Zazzo, 1999, p.256), 5歳頃、

非随伴性の指摘によって自己同定することに動揺が見られ、6歳以後で再び自分であることを主張するようになる<sup>5)</sup>。この結果からも、ある一定の時期において、時間的視点は考慮されないうまま非随伴性は度外視されて、形態・外見上の一致にもっとも注意が向きやすいことがわかる。そのように考えると、レベル1の被験児は、単にビデオ映像に対応させて、映像上赤色シールのある部位を触ったり見てみた結果、半ば意図せずにシールを発見した可能性が高く、それは時間的視点を欠いた自己認知と言えよう。なお、本実験では、シールを帽子とともに頭部から取り除く脱帽条件を設定したが、ビデオ映像に対応させて頭部を触ってしまう反応はあまり見られなかった。脱いだ帽子を裏返して子どもの目の前に置いたために、映像の帽子と目の前の帽子を対応づけて、結果的にシールを発見した被験児がいる可能性があるように考えられる。

このレベル1に対して、被験児自身のマークへの気づき時点に関する質問に正答した者をレベル2以上として本研究では区別した。この質問において、「ゲーム」の時点では“(シールについて)知らなかった”が、「テレビ」でビデオを見た時点で“(シールに)気づいた”というように、出来事を分節化して捉えた上で、その時間経過に伴う認識状態の変化に関する理解が問われていると言える。つまり、ある一つの物事や出来事の捉え方は、時間的視点の取り方によって異なるということを理解する必要がある。McCormack, & Hoerl(1999)は、同一の出来事に対して複数の時間的視点が存在することを認め、その相対的關係を理解することを時間的視点取得としている。そして、その時間的な視点取得を通して、ある出来事を特定時点に起こったこととして承認できるようになると考えている。もちろん、4~5歳という年齢で、時刻や「何分前」などを特定することはできない。ただ、さまざまな出来事を過去・現在・未来という時間軸に位置づけ、

4) Zelazo et al. (1999)によるマークテスト得点化方法に準じて、各被験児の成績を算出し(4点: 自発的にシールに取る, 3点: 「これ何?」質問を受けて取る, 2点: 貼るようという教示を受けて取る, 1点: 「これどこ?」教示を受けて取る, 0点: シールを取らない)、「心の理論」課題得点との、年齢要因を除外した偏相関を求めたところ、Zelazo et al.と同じく有意な相関は認められなかった( $r = -.23, p > .10$ )。

5) Zazzoは、年少児でも遅延ビデオ映像を見て、頬のマークに気づくとしていた。だが、彼のあげているゾフィー(3歳2カ月)の例を(Zazzo, 1999, p.51)みると、映像上のマークに気づいてそのことを指摘しているが実際にそれを拭おうとした事実は記述されていない。本研究のレベル0の被験児で見られた、映像上の赤色シールに気づくが「他人事」のように受けとめているケースに相当すると思われる。また、非随伴性の指摘を受けて自己同定に躊躇する時期について、彼の記述から正確に特定しづらいが、本研究で言うレベル2、すなわち時間的視点のある程度考慮した自己認知が可能になるのと同じ時期ではないかと推測される。つまり、出来事を捉える時間的枠組みを持ち始めたが故に、時間のずれに対する指摘が判断に影響を及ぼしやすくなった可能性があると考えられる。

どの出来事にもそれが起こった独自の時間というものがあると認識することは、この時期より開始されていると考えられる。

#### 自己映像を他者に見られることを拒否する前提条件

本研究で二つ目に明らかになったのは、自己認知達成レベル2以上で自己映像を他者に見られることを拒否する被験児が多くなったことである。一般に、ビデオで自分の姿を視聴することは、一つの対象として自己に注意を向け、知覚像と内的な自己イメージのずれを自覚化させることが知られている (Buss, 1980)。その結果、ある種の当惑ないしは羞恥を感じ、他者に見られることを拒否した可能性が一つにはある。あるいは、シールをつけたまま気づかないでいる自分の姿を他者に見られたくないという本実験場面固有の理由も考えられる。いずれの場合であれ、問題となるのは、そうした態度を示す者が何故レベル2以上で多くなるのかという点である。上述のように、レベル2以上では、遅延ビデオ映像のある特定の過去に起こったこととして認知し、それと現在の自己状態との因果関係を自覚的に理解していることがわかった。そのことは、時間的に連続したものとして自己を認知することでもあり、過去の映像は他ではない「自分のこと」と見なされていることが、他者に見られたくないという態度が生じる前提条件になっていると考えられる。

時間的連続性を有する自己認知について、日常生活におけるさまざまな感情との関連性が見出せるだろう。たとえば、過去の自分の失敗に対して羞恥や後悔などを感じる上で、そうした自己認知は不可欠だと思われる。羞恥 (embarrassment) に関しては、Lewis, Sullivan, Stanger, & Weiss (1989) が、鏡を用いたマークテストを指標にした自己認知と関連があることを明らかにしている。ただ、彼らが問題にしている羞恥は、他者の前である行為をさせられるなど現在進行形の事態でのものであり、現前にいない他者からの視線を想定したり、過去や未来の事態を念頭において生じる感情とは異なるものである。Lewis et al. は、さらに自己評価的認知能力が発達することで、プライドや恥の意識が芽生えると仮定しているが、それに加えて時間的視点を考慮することは、自己意識に基づく感情を検討する上で重要な観点となろう。また、その種の感情生起には個人差があることが予想され、そうした個人差の背後にある個々の対人関係の特質も視野に入れた検討が求められている。

#### 「心の理論」と自己認知達成レベルとの関連について

これまでの研究 (Suddendorf, 1998; Zelazo et al., 1999) では、遅延ビデオ映像によるマークテストと「心の理論」課題の関連を見出せていない。それに対して、本研究において、レベル2以上の被験児はレベル1以下の被験児よりも、「心の理論」課題の成績が良いことが明らかになった。その理由として、従来の研究ではマークテストの合

否のみで自己認知達成を判定しており、上述のようなレベル1の被験児も混在していた可能性をあげることができる。本研究では、時間的視点からテスト場面を理解してマークテストを通過した被験児を厳密に区分した結果、「心の理論」課題との関連を明確に取り出せたものと考えられる。

そもそも「心の理論」課題では、今現在の自己視点を離れて、他者視点または過去の自己視点から現実を捉え直すことが求められており、その点で関連性が見出せたものと思われる。今回の結果をまとめると、レベル2以上の被験児において、“いま・ここ”の自己視点から認識できない他者の心的状態を推測すること、および“いま・ここ”の自己視点に留まっては理解できない過去の自己視点に立ち戻ることが、ともに可能になった。つまり、自他間での視点取得と時間的な視点取得は、ほぼ同時期に発達し始めると言える。

一方で、他者 (実験者) の気づき時点に関する質問は、被験児自身の気づき時点に関する質問より難しい内容であることがわかった。この実験状況において、実験者は被験児の頭部にシールをつけた張本人でありながら、ビデオ視聴時に行った促しの教示内容は、実験者もこの時点でシールについて知ったかのように偽ったものになっている。他方、ビデオ映像には実験者の手がシールを装着する場面も映し出されており、当初より実験者は事実を知っていたことを推測する状況証拠は整っていたことになる。その結果、レベル2の被験児のなかには、これら二つの矛盾する情報に混乱したり、あるいは実験者の振る舞いに誘導された者がいる可能性はある。こうした不確かさの含まれる状況に抗して、他者の気づき時点に関する質問に正答するには、視点を過去に移し、かつ他者視点に立ってその認識内容を推測するという、二重の視点取得が少なくとも必要であり、その点での難しさがあったものと思われる。

#### 自伝的記憶ならびに「時間的に拡張された」自己の発達との関連

2歳すぎ頃より、過去のエピソードが報告され始めるが、それは“自分自身が体験し” (Perner, & Ruffman, 1995) かつ“ある特定の過去になされた”という認識を伴った (上原, 1998) ものとは言えない。この厳密な意味での、そして自伝的記憶として長期間保持されうるエピソード記憶は、「特定の過去時点」を意識できることに依拠しており、自己認知達成レベル2にあたる時期に転換期があると考えられる。

ところで、本研究のマークテストは、過去の時点で自分の知らなかったことを、後でビデオ映像を見て認めなくてはならない。この点に関してSuddendorf (1998) は、自伝的記憶 (あるいはエピソード記憶) の内容になり得ない出来事を理解する必要があるとして、この課題は「時



間的に拡張された」自己の認知を測定するテストとしては適当ではないと批判している。

それに対して、むしろこういった事態を理解できることに、「過去」という特定の時間が心的に発生し、自伝的記憶や自己意識が発達していく前提条件が隠されていると考えられる。中島(1996)は、哲学的に時間論を考察するなかで、直接的な体験や間接的な体験を積み重ねても客観的な時間理解は成立しないと言う。むしろ、間接的にさえ自分が経験しなかったあらゆる事象に対しても、それが過去に実在したということをいつでも承認しようとする態度、「不在への態度」が開かれている必要があるとする。そして、自分の直接的過去体験を想起できる能力のもと、その想起された直接的体験を「不在への態度」にもついでに広大な可能的過去の中に位置づけることができること、これこそが客観的時間として過去を構成する(中島, 1996, p.122)ことだと中島は主張している。「客観的時間」の成立を発達的にいかにとらえるかは今後の検討を待たねばならないが、この主張は示唆的である。自伝的記憶は他者との相互交渉を通じて共同構成されるもの(Nelson, 1993)であり、本人が経験していないのに、後に家族などから伝え聞いた事柄が入り込む場合がある。こうした現象が起こるのも、本人の主観的経験とは関わりなくさまざまな出来事が起こり得た「過去」という時間を、われわれが承認し他者とともに共有しているからなのである。

他者の視点から見た世界、過去の視点から見た世界のいずれもが、今現在の自己視点からでは見えない「不在」のものである。4歳ごろ、そうした不在のものとの連関で現実が認識され始める。その後、そのことで時間軸を自在に移動しつつ、自他双方の視点からさまざまな出来事が物語られていくことになっていくのであろう。そうした広がりをもつコミュニケーションを通して、自己意識がいかに新たな質と構造をそなえていくのか。本研究をこの新たな課題に向かう出発点としたい。

## 文 献

- Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychology*, 5, 297-305.
- Buss, A. H. (1980). *Self-consciousness and social anxiety*. San Francisco: Freeman.
- Gallup, G. G., Jr. (1970). Chimpanzees: Self recognition. *Science*, 167, 86-87.
- 板倉昭二. (1999). *自己の起源：比較認知科学からのアプローチ*. 東京：金子書房.
- 木下孝司. (1999). 幼児は自己映像を“自分のこと”として見ているか？ 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 151.
- 子安増生. (1997). 幼児の「心の理論」の発達：心の表象と写真の表象の比較. *心理学評論*, 40, 97-109.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. New York: Plenum Press.
- Lewis, M., Sullivan, M. W., Stanger, C., & Weiss, M. (1989). Self-development and self-conscious emotions. *Child Development*, 59, 146-156.
- McCormack, T., & Hoerl, C. (1999). Memory and temporal perspective: The role of temporal frameworks in memory development. *Developmental Review*, 19, 154-182.
- 中島義道. (1996). *時間を哲学する：過去はどこへ行ったのか*. 東京：講談社.
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1, 35-59.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 7-14.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: 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.
- Perner, J., & Ruffman, T. (1995). Episodic memory and autothetic consciousness: Developmental evidence and a theory of childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, 516-548.
- Povinelli, D. J. (1995). The unduplicated self. In P. Rochat (Ed.), *The self in infancy: Theory and research* (pp. 161-192). Amsterdam: North Holland-Elsevier.
- Povinelli, D. J., Landau, K. R., & Perilloux, H. K. (1996). Self-recognition in young children using delayed versus live feedback: Evidence of a developmental asynchrony. *Child Development*, 67, 1540-1554.
- Povinelli, D., & Simon, B. B. (1998). Young children's understanding of briefly versus extremely delayed images of the self: Emergence of the autobiographical stance. *Developmental Psychology*, 34, 188-194.
- Suddendorf, T. (1998). Children's understanding of the relation between delayed video representation and current reality: A test for self-awareness? *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 157-176.
- Troseth, G. L., & DeLoache, J. S. (1998). The medium can obscure the message: Young children's understanding of video. *Child Development*, 69, 950-965.

- 上原 泉. (1998). 再認が可能になる時期とエピソード報告開始時期の関係: 縦断的調査による事例報告. *教育心理学研究*, **46**, 271-279.
- 山口恒正. (1994). 鏡の中の「自己」, 鏡の前の「自己」. 梶田叡一 (編), *自己意識心理学への招待: 人とその理論* (pp.207-231). 東京: 有斐閣.
- Zazzo, R. (1999). *鏡の心理学* (加藤義信, 訳). 京都: ミネルヴァ書房. (Zazzo, R. (1993). *Reflets de miroir et autres doubles*. Paris: P. U. F.)
- Zelazo, P. D., Sommerville, J. A., & Nichols, S. (1999). Age-related changes in children's use of external

representations. *Developmental Psychology*, **35**, 1059-1071.

#### 付記

この研究は, 1999~2000年度日本学術振興会科学研究費補助金(奨励研究A)(課題番号: 11710059)をうけて行ったものである。研究にご協力いただきました保育園の園児のみなさんならびに先生方に感謝申し上げます。また, 実験補助をしていただいた(実験実施当時)静岡大学教育学研究科・山下知子さん, 同教育学部・元水克彦さん, 青木茂美さんにお礼申し上げます。

Kinoshita, Takashi (Faculty of Human Development, Kobe University). *Young Children's Understanding of Delayed Video Images of Self: Self-Recognition, Temporal Perspective, and 'Theory of Mind'*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2001, Vol. 12, No. 3, 185-194.

The focus of this study was young children's self-recognition involving the understanding of temporal perspectives. Three-, 4-, and 5-year-olds ( $N=56$ ) played a game while an experimenter covertly placed stickers on their heads. Three minutes later, children were shown a video of the scene in which they had been marked. After the mark test, children were asked when they and the experimenter, respectively, discovered the sticker. Most 4- and 5-year-old children passed this mark test. But some children who passed the mark test could not report when they found out about the sticker. Children who could report the time performed better on theory-of-mind tasks, and were unwilling to show their own images to others, compared with children who could not report the time. These results suggest that an explicit understanding of temporal perspectives is related to the development of self-recognition and theory-of-mind.

**【Key Words】 Self-recognition, Early childhood, Temporal perspective, Theory of mind**

2000. 9. 4 受稿, 2001. 4. 23 受理

## 幼児の仲間との相互作用のきっかけ：幼稚園における自由遊び場面の検討

松井 愛奈

(お茶の水女子大学大学院人間文化研究科)

無藤 隆

(お茶の水女子大学生生活科学部)

門山 睦

(日白幼稚園)

幼児が自由に活動している状態で、どのようにして仲間との相互作用が生じるのかを検討した。幼稚園において、3歳児から4歳児の2年間、ビデオによる自由遊び場面の自然観察を行った。相互作用の開始場面について、特定の場面に限定することなく、また遊び集団の有無に関わらず、明示的、暗黙的双方の側面から詳細に捉えた。さらに、方略の種類だけでなく、仲間への働きかけに対する相手の反応、その結果の状態に至るまで流れレベルで分析をおこない、3歳児と4歳児の年齢差を比較検討した。その結果、幼児は相手の活動へ仲間入りするだけではなく、自分の活動へ相手をひき込んだり、新たな活動を一緒に開始したりしていること、また、直接的、明示的な方略により仲間と相互作用を求めただけではなく、様々な暗黙的な方略により仲間との相互作用のきっかけをつかんでいることが見出された。年齢差については、3歳児は4歳児と比較して仲間の行動の模倣が多く、また相手の反応がなく、その後仲間との相互作用はないが一緒にそばにいるという状態が多いが、次第にそれは減少し、相手の活動への参加や、暗黙的な方略使用が増加した。しかし、4歳児後半になると、仲間を自分の活動へ誘い入れたり、自分に注意をひきつけたりすることが増加し、お互いに知り合ってきたことの影響が考えられる。また、幼稚園で慣例の「いれて」という明示的な仲間入り方略使用が増加した。

【キー・ワード】相互作用のきっかけ, 方略, 3歳児, 4歳児

### 問題と目的

幼児はどのようにして仲間と相互作用を開始するのだろうか。この点に関しては、仲間との遊び開始の分析として「仲間入り」場面に焦点を当てた研究がおこなわれてきた。仲間入り方略の種類を検討 (Corsaro, 1979; Forbes, Katz, Paul, & Lubin, 1982; Holmberg, 1980; Shugar, & Bokus, 1986) や、人気のある子より人気のない子の方が、仲間入りにより多くの試みと時間が必要であること、人気のある子はより受け入れられ、無視されにくいなど社会的地位の観点からの検討 (Putallaz, & Gottman, 1981a, 1981b) がある。仲間入りの成功率に関しては、仲間入りしようとする最初の試みの約半分が拒否される (Corsaro, 1981, 1985; Garvey, 1984) という結果や、すでに遊んでいる子どもの周りであらうろしたり、観察したりすることによって、彼らの活動の準拠枠を知り、それを共有しようということから始めると仲間入りしやすい (Putallaz, & Wasserman, 1989) という結果もある。欧米ではそのような間接的な方略の成功率が高いのに対して、日本には直接的に「いれて」「いいよ」という決まり切った言い回しがあり、その成功率が高いことが示されている (植田・無藤, 1990; 倉持・無藤, 1991)。また、仲間入りが遊び集団への参加で終了するのではなく、参加後の統合過程が遊び集団側と仲間入り側の各々の立場に応じた方法で展開している (倉持, 1994) ことも

示されている。

しかし、幼児が仲間と一緒に遊び始めるのは仲間入りを通してだけではない。進行中の自分の活動へ誘うこと、仲間を誘って新たな活動を開始することもある。そしてさらに、幼児の遊びというのは偶発的に起こった出来事に触発されて突然に始まったり、あっけなく終わったりするなどきわめて気まぐれな性質を持っており、何か目をひくようなことや面白そうなきごことが起こればすぐに行動を変えてしまう (Corsaro, 1985; 氏家, 1996)。幼児はある遊びを始めても終始それに没頭しているわけではなく、周囲の人の行動、声、音、物理的環境などからも影響を受け、その時進行している遊びとは全く関係のないことをおこなうこともある。その際、一緒に遊んでいる幼児とは別の幼児と一時的であれ相互作用が生じたり、そこから新たな遊びが開始されたりすることもある。

したがって、まだ遊び集団が出来上がっていない状態、あるいは遊び集団から一歩出た状態における、仲間との相互作用が多くあると言えよう。しかしそれらは、遊び集団が存在し、そこに参加しようとする場面のみを対象とした従来の仲間入り研究では捉えることができない。そこで本研究では、新たに仲間との相互作用を生みうる働きかけがおこなわれることを「仲間との相互作用のきっかけ」と定義する。そしてある特定の場面に限定することなく、幼児が自由に活動している状態全てを考慮に入れて検討する。そのことにより、遊び集団の有無に関

ならず、園生活の中で仲間との相互作用が開始され、成立していく様子を詳細に捉えることができる。さらに、仲間との相互作用の開始や成立に困難が見出される幼児に対して、仲間への働きかけの促進や修正をおこなうなど、仲間との相互作用を援助する上で有効な視点となるだろう。

また、これまでの研究では明らかに仲間と相互作用を求めていると分かる明示的な場面に焦点が当てられているが、間接的、婉曲的に相互作用を求めているような暗黙的な働きかけが見落とされている (Sawyer, 1997)。Sawyer (1997) は、「明示性；明示的、暗黙的」という概念と、幼児が遊びの中で演ずる役割と関連し、幼児が進行中の遊びについて発話する「枠組み；枠組み外、枠組み内」という概念を用いて、ごっこ遊び場面への仲間入りを分析している。その結果、枠組み内の仲間入りはたいいてい、遊び集団から退出した後、また同じ遊び集団に戻ってくるという「再開 (continuation)」であり、遊び集団退出時と同じテーマに沿った役を、仲間入り側・受け入れ側双方が演じていた。暗黙的な方略は明示的なものとは比べて成功率が高いわけではないが、年齢とともに増加した。また、友達同士は仲間入りの成功率が高く、より暗黙的な返答をおこなうなど、より葛藤が少なく、より成功すると予測される状況で暗黙性が使用される傾向にあった。ただし、「枠組み」という概念は、幼児が演じる「役」と密接に関連しているため、この研究をそのままごっこ遊び場面以外で適用することは難しい。

その他の遊び場面における仲間入りについても、進行中の遊びに関連した働きかけとして間接的な方略 (Corsaro, 1979; 倉持・無藤, 1991; Putallaz, & Wasserman, 1989) は取りあげられている。しかしこの場合、ある遊びのテーマに沿って活動している遊び集団があり、そこへ仲間入りしようとしていることが前提である。そのため、進行中の遊びに関連しない暗黙的な働きかけについては検討されていない。

幼児が仲間と相互作用を開始する時の働きかけは、直接的、明示的に仲間と一緒に活動することを求めるものばかりではない。間接的な言い回しを用いる、進行中の自分の活動を仲間を示す、呼びかけや身体接触など自分に注意をひきつけることによって仲間との相互作用が生じることもある。仲間の活動へ参加する際にも進行中の活動に関連した暗黙的な働きかけや、仲間の行動の模倣によって入り込むこともあるだろう。このような暗黙的な方略を幅広く検討することが不可欠であろう。

また、3歳児は「何をしているの?」「いれて」という働きかけをおこなうことは指摘されている (倉持・無藤, 1991) が、実際の活動場面において、ただ何となくそばに寄り、かたまりができる状態や、数人が同一の行動をとる同化現象 (久保田, 1973)、ただ皆と一緒に走り回る

ことを楽しむような状況 (津守, 1980) も多い。0, 1, 2歳代の乳幼児期に、仲間との相互作用がどのように生まれているのかといった研究は比較的多いが、その次は4, 5歳以上の子どもの検討になっている。3歳児については、他児と関わることが少なかった子がどのようにして遊び仲間を得ていったかを検討したもの (山口・高橋, 1996) はあるがその数は少ない。しかし、仲間の近くにいること、同じようなことをすることが親しさを表し、同じ動きをすることが同じような感情を共有すること (無藤, 1997) を考えると、とりたてて仲間との相互作用はなくとも、仲間と一緒にいること自体を楽しんでいるような3歳児の段階を見逃すことはできない。また、3歳児保育が広まっている (平山, 1998) ことをふまえると、3歳児が集団生活に入り、どのようにして仲間との相互作用を開始しているのかを解明することは、保育実践における一助となりうるだろう。

本研究では、「仲間との相互作用の開始場面」を以下のように定義する。(1)ある幼児が1人以上の幼児と新たに関わりを持とうとし、言語的、非言語的を問わず、仲間に向けられた働きかけがおこなわれる場面である。働きかけには活動している幼児の集団に加わろうとする、1人の幼児によってなされる試み (いわゆる仲間入り) に限らず、他の幼児を自分の活動へ誘い入れようとする試み、および一時的な相互作用に終わる可能性もある、あいさつ、呼びかけ等も含む。(2)仲間への働きかけをした際、仲間から拒否される、または反応が得られず、再び働きかけを試みる場合、同じ方略を繰り返してもその試みは新たな別の試みと捉える。なお、仲間への働きかけにおける個人差は検討の余地があるが、個人差以上に年齢差の影響が大きいと考えられ、本研究では仲間との相互作用の開始場面について3歳児と4歳児の発達の変化を捉えることを目指した。

分析の視点は以下の2点である。(1)幼児が自由に活動している場面全体を対象とし、仲間との相互作用のきっかけを明示的、暗黙的双方の側面から詳細に描き出す。なお、「明示的」とは「相手と関わりたいことが直接的に言葉で言い表されているため、それが字義通りに解釈でき明確である」、「暗黙的」とは「直接的ではなく、間接的、婉曲的に表現されている。非言語的に身振りで表されているものも含む」とする。(2)仲間への働きかけ方略にとどまることなく、方略に対する相手の反応、その結果どのような状態に至ったのか (相互作用の結果) まで、一連の流れとして相互作用の開始場面を捉える。この2点について、「方略」の発達の変化、および、「方略、相手の反応、相互作用の結果の流れ」における発達の変化を検討する。

予測としては以下の4点である。(1)幼児が仲間との相互作用を開始する方略については、すでに論じてきたこ

とから、3歳、4歳代を通じて、1-1)相手の活動へ参加するだけでなく、新たな活動や自分の活動へ誘うこともあるだろう。1-2)明示的方略だけではなく、暗黙的方略も多く見出されるだろう。(2)仲間との相互作用成立において、2,3歳期までは模倣(Eckerman, Davis, & Didow, 1989; Eckerman, & Stein, 1990; Uzgiris, 1991)が、その後次第に意味のある言葉(Holmberg, 1980)が重要な役割を果たすようになる。したがって、3歳、4歳代において仲間の模倣は次第に減少するだろう。(3)言語発達とともに、様々な表現ができるようになり(Bruner, 1983)、直接的要求より間接的表現形式は増加する(Garvey, 1984)。ごっこ遊びへの仲間入りについては、年齢とともに暗黙的方略が増加した(Sawyer, 1997)。したがって、年齢とともに、明示的な方略より、暗黙的な方略をより多く使用するようになるだろう。(4)年齢とともに、幼児の仲間との相互作用の量や持続時間(Reuter, & Yunik, 1973; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998)、協同遊び(Smith, 1978)は増加する。また、4歳児になると、発話の85%は聞き手の返答を得るか、少なくとも聞き手の注意をひきつけており、仲間との言葉による相互作用の維持はかなりの程度で成功している(Mueller, 1972)。したがって、相互作用の開始場面の流れとしては、3歳、4歳代において、3歳のはじめは相手の反応がなく、相互作用のない状態が多いが、それは減少し、次第に相互作用のある状態が増加するだろう。

## 方 法

**対象児** 都内私立幼稚園、3歳児1クラス(男4,女4;観察開始時平均月齢45.7カ月;レンジ40-51カ月)。4歳児クラス進級時は、14名(男7,女7;観察開始時平均月齢53.7カ月;レンジ48-59カ月)。なお、進級児は6名(男4,女2:途中女児2名が転出,女児1名が転入・転出)、新入園児は8名(男3,女5)であった。この幼稚園はクラスの枠にとらわれない、遊びを中心とした保育を実施しており、3,4,5歳児クラスが各1クラスで、全園児数は各年度とも約45名であった。

**観察時期** 1996年7月~1998年3月。観察頻度は1週間に1~2回、1カ月に4~6回程度。3歳1期:1996.7~1996.12(観察開始時平均月齢45.7カ月;レンジ40-51カ月)、3歳2期:1997.1~1997.4(新入園児が入る前まで。観察開始時平均月齢51.7カ月;レンジ46-57カ月)、4歳1期:1997.4~1997.7(観察開始時平均月齢53.7カ月;レンジ48-59カ月)、4歳2期:1997.9~1998.3(観察開始時平均月齢58.7カ月;レンジ53-64カ月)とする。時期分けについては保育者との話から、3歳児では3学期(1~3月)に皆が集まってよく遊ぶようになってきたこと、4歳児では2学期10月におこなわれる運動会前後で様子が変わることを参考にした。

**手続き** 保育に参加しない「観察者」の立場を取り、VTR撮影による自由遊び場面の自然観察をおこなった。分析はVTRに撮影された、仲間との相互作用の開始場面を持った全ての幼児の行動を対象としているが、方法としては以下のように観察児を選出した。3歳児は月齢の最も高い子、低い子を男女各1名、合計4名、4歳児は8名(3歳における観察児男女各1名含む)を選出した。4歳進級時に新入園児を迎えてクラスの人数が増加したため、4歳時における観察児は園長と協議の上選出した。ランダムに選ぶよりも、異なるタイプの幼児を選ぶ方がそのクラスの特徴をよりよく代表すると考え、(1)仲間とよく遊べる子2名、(2)保育者に依存的な子1名、(3)保育者、観察者ともに気になる子2名(仲間の活動をこわしてしまい、仲間と一緒に遊べない子、感情の起伏がはげしく、気分のよし悪しで行動が異なる子)、(4)(1)~(3)のどれにも該当しない子3名とした。このように異なるタイプの観察児を選出していること、また小規模クラスであることから、観察児を追えばクラス全体の様子を把握でき、最終的にクラス全員がVTRに撮影されている。Tableの数値は観察児だけではなくクラス全員の行動について分析したものである。3歳児では遊びの切れ目が明瞭ではないため、1日1人を登園からお弁当前まで追跡して撮影した。4歳児では、遊びが構造化して30分でも把握しやすくなり、逆に1日1人の子のみであると、クラス全体が把握できないため、遊びの切れ目で中断する形で、1日1人30分×4人=120分撮影した。総観察時間は、3歳児:42時間20分(レンジ:430-660分)、4歳児:71時間40分(レンジ:490-560分)、合計114時間、相互作用の開始場面総生起数は2667であり、それに対する、観察児だけではなくクラス全員それぞれの相互作用の開始場面生起の割合を算出した年齢別レンジは、3歳児:11.8-25.8%、4歳児:1.5%-14.8%であり、特定の個人の影響は少ないと考えられる(4歳児において14.8%を占める幼児を除外して分析しても結果が変わらないことを確認済みである)。

**分析方法** 仲間との相互作用の開始場面が生起する部分の言語的音声と動作を詳しく記録した後、「方略」「相手の反応」「相互作用の結果」について、以下「仲間との相互作用の開始場面の種類」に示すカテゴリーに分類し、時期×方略によるクロス集計で分析した。それぞれの分類項目において、複数のカテゴリーに重複するものはなかった。なお、「相互作用」とは、2人の子どもの、相互に向けられた社会志向行動(SDB: socially directed behavior; 他者を見ることに伴う、または見る直前、または直後に起こる諸行動; Mueller, & Brenner, 1977)の随伴性が1ターン以上ある状態とする(例:「一緒に遊ぼう。」「いいよ。」という働きかけと応答が相互作用であるが、「相互作用の結果」の分類としては、最初の仲間への働きかけとそれに対する反応以後の状態からカウントする。し

たがって、「一緒に遊ぼう。」「いいよ。」の後、何をして遊ぶか話し合えば「集団・2者関係の成立」だが、その相互作用のみで終われば「集団・2者関係の不成立」とする。)

#### 仲間との相互作用の開始場面の種類

相互作用の開始場面の「方略」「反応」「結果」それぞれの各分類項目における信頼性は、全データの20% (534) を用い、非常に多数であるため3分割し、各々について筆者と3名の評定者間で確認した。3分割ごとに筆者を含めた2名における一致率は「方略」 $\kappa = .89, .85, .84$ 、「反応」 $\kappa = .90, .88, .87$ 、「結果」 $\kappa = .90, .89, .87$ で、不一致部分は協議の上で調整をした。

#### 方略

##### 新しい活動へ

自分、相手ともに、現在進行中の活動とは別の新たな活動へ誘って、自分と一緒に活動しようとする。

(1) 明示的：明示的に相手を新しい活動へ誘う。例)「おいかけこしよう。」「一緒に遊ぼう。」

(2) 暗黙的：暗黙的に相手を新しい活動へ誘う。例) 明示的に「ブランコしよう。」と言うのではなく、「ブランコあいてるよ。」という間接的な言い回しで、遊びの事柄に触れる。

##### 自分の活動へ

自分の活動へ相手を誘う。進行中の自分の活動を相手に示す。

(3) 明示的：明示的に相手を自分の活動へ誘う。例) 積み木を組み立てている子が、「(積み木)一緒にやろう。」

(4) 暗黙的：暗黙的に相手を進行中の自分の活動へ誘う。自分の活動を示したり、自分に注意をひきつけたりすることによって相手に働きかける。例) お店屋さんごっこをしている子が、「いらっしやいませ。」と店員の役で声をかけることにより、暗黙的に自分の活動内容を提示する。作っている土だんごを見せる。「昨日、〇〇へ行った。」と話しかける。相手が近くに来ただけで、「入っちゃだめ。」と言う。歩いている仲間の背後から抱きつく。

(5) 呼びかけ・あいさつ：呼びかけや、あいさつをするがそれ以上のことは何も言わない。(呼びかけやあいさつは、明示的方略と暗黙的方略の中間的な位置にあると考えられるが、本研究では暗黙的な方略により近いものとして、別にカテゴリーを設定した。) 例)「おはよう。」「〇ちゃん。」

##### 相手の活動へ

相手の活動へ働きかける。

(6) 明示的：明示的に相手の活動への仲間入りを求める、自分が相手の活動に仲間入りしたい意志を伝える。例)「いれて。」

(7) 暗黙的：明示的に相手の活動に入る手続きを踏まずに、相手の活動に関連した行動で、暗黙的に相手の活動へ参加する。例) お店屋さんごっこをしている所へ、「く

ださい。」と客になって参加する。

(8) 質問：相手のしていることを質問する。(この種の質問は、何をしているのか説明を求めるものであり、しかも相互作用はルーティン的な側面を持つが、相手とその後にも相互作用をしたいのかどうかは明確に表れていない。そこで、本研究では明示的方略と暗黙的方略の中間に位置するものとして定義付ける。) 例)「何してるの?」

(9) 模倣・ついて行く：相手の動きを模倣したり、相手について行ったりする。例) とびはねている仲間のまねをしてついて行く。

#### 相手の反応

(1) 承認：働きかけを承認する反応をする。例)「いれて。」と言って仲間入りを求める→「いいよ。」と承認。

(2) 見るだけ：目を向けて相手を見るが、何も言わない。例) 土だんごを見せるが、相手は見るだけで何も言わない。

(3) 拒否：働きかけを拒否する反応をする。身振りや表情で嫌がるそぶりを見せる場合も含む。例)「いれて。」→「だめ。」と言って拒否。

(4) 反応なし：働きかけに気付かない、あるいは無視するなど、何の反応もしない。例) 名前呼びかけても気付かず、返事が返ってこない。

#### 相互作用の結果

##### (1) 集団・2者関係の成立

1-1 相互作用あり：相互作用のある活動が成立する。

例)「いれて」→「いいよ」→役決め後ままと。

1-2 同調行動：同じ物を持つ、同じ動作をする、同じ言葉を発するなどして、一緒に活動をしているが、相互作用のない状態。例)「おー!」というかけ声を出しながら走っている子の後ろを、同じように声を出しながらついて行く→気付かれない→同じ動作をし、同じ言葉を発しているが、相互作用なし。

##### (2) 集団・2者関係の不成立

相手に拒否される、または反応がない、あるいは承認されても働きかけた本人が結局その活動に参加しないことによって、集団・2者関係が不成立となる。例)「いれて」→「だめ」→去る

## 結果と考察

仲間との相互作用を開始する方略を検討したところ、様々なものが見出され、9方略に分類可能であった。各時期における9方略の生起数はTable3に示す。このことは予測(1)を支持する。以下、仲間との相互作用の開始場面について3歳児と4歳児の発達的变化を検討する。

#### 分析1：方略の発達的变化

以下の3点について、4時期の比較をおこなった。

(1) 新しい活動へ、自分の活動へ、相手の活動へ、の3つの開始場面における比較

各時期における、3つの開始場面（新しい活動へ/自分の活動へ/相手の活動へ）について、4時期×3つの開始場面による $\chi^2$ 検定の結果、生起数の偏りは有意であり( $\chi^2(6) = 55.493, p < .01$ )、残差分析の結果、以下のことが見出された。各時期における、「新しい活動へ」「自分の活動へ」「相手の活動へ」における生起数と各セルの調整された残差はTable1に示す。

他の時期と比べて、3歳1期で相手を新しい活動へ誘うことが多く、3歳2期で相手の活動へ働きかけることが多く、自分の活動へ相手をひき込むことが少なかった。3歳1期から3歳2期にかけて、次第に仲間の行動への関心が高まってきたことが示唆される。また、3歳1期、3歳2期、4歳1期の各時期内において3場面を比較すると最も多いのは相手の活動へ働きかけることであったが、4歳2期で他の時期と比べてその働きかけは少なく、自分の活動へ相手をひき込むことが多かった。仲間との相互作用が増加し、お互いに知り合ってきた結果、一緒に活動したい仲間が生まれ(Ladd, Prince, & Hart, 1990; 高橋, 1984; 才賀・渡辺, 1994)、自分がやりたいこともはっきりしてきたことがその一因であろう。つまり、自分がやりたい活動を、一緒にやりたい相手を自分にひきつけておこなうことが増加したと考えられる。

(2) 明示的方略、暗黙的方略、模倣方略における比較

各時期における、「明示的方略」(新しい活動へ・明示的/自分の活動へ・明示的/相手の活動へ・明示的)、「暗黙的方略」(新しい活動へ・暗黙的/自分の活動へ・暗黙的/呼びかけ・あいさつ/相手の活動へ・暗黙的)、「模倣方略」(模倣・ついて行く)について、4時期の比較をおこなった。なお、仲間との相互作用成立において、2, 3歳期までは模倣(Eckerman, Davis, & Didow, 1989; Eck-

erman, & Stein, 1990; Uzgiris, 1991)が、その後次第に言葉(Holmberg, 1980)が重要な役割を果たすようになると指摘されることから、その発達の変化を捉えるため「模倣方略」は「明示的方略」「暗黙的方略」に含めず、別個に取り出して検討した。各時期における「明示的方略」「暗黙的方略」「模倣方略」の生起数と各セルの調整された残差はTable2に示す。

4時期×3方略による $\chi^2$ 検定の結果、生起数の偏りは有意であった( $\chi^2(6) = 204.659, p < .01$ )。全時期を通じ、各時期内で3方略を比較すると最も多いのは暗黙的方略であった。残差分析の結果、他の時期と比べて、3歳1期で暗黙的方略が少なく、模倣方略が多かった。3歳2期で明示的方略が少なく、暗黙的方略が多かった。4歳1期で暗黙的方略が多く、模倣方略が少なかった。4歳2期で明示的方略が多く、暗黙的方略、模倣方略が少なかった。したがって、模倣について予測(2)は支持されるが、明示的方略、暗黙的方略については予測(3)を支持しなかった。予測(3)については、次の(3)9方略における比較においてさらに検討する。

(3) 9方略における比較

9方略(新しい活動へ・明示的/新しい活動へ・暗黙的/自分の活動へ・明示的/自分の活動へ・暗黙的/呼びかけ・あいさつ/相手の活動へ・明示的/相手の活動へ・暗黙的/質問/模倣・ついて行く)について、4時期の比較をおこなった。なお、「相手の活動へ・明示的方略」のうち、「いれて」という明示的仲間入り方略の占める割合は、3歳1期93%、3歳2期82.4%、4歳1期92.7%、4歳2期99.1%であった。全方略に対する「いれて」の使用率は、3歳1期8.0%、3歳2期5.2%、4歳1期10.9%、4歳2期19.8%であった。「いれて」は幼稚園における明示的な仲間入りルールであり、その使用は増加すると考えられる。そのため以下、相手の活動へ・明示的方略の中でも定型的な

Table 1 各時期における、「新しい活動へ」「自分の活動へ」「相手の活動へ」における生起数と各セルの調整された残差

	新しい活動へ	自分の活動へ	相手の活動へ	計
3歳1期	70(10.7) 4.455**	252(38.7) -0.751	330(50.6) -1.525	652(100.0)
3歳2期	35(6.5) -0.398	173(32.2) -4.106**	330(61.3) 4.232**	538(100.0)
4歳1期	50(5.4) -2.158**	363(39.5) -0.341	507(55.1) 1.431	920(100.0)
4歳2期	29(5.2) -1.791	277(49.5) 5.240**	253(45.3) -4.234**	559(100.0)

注. 上段: 生起数, ( )内の数字は%. 下段: 残差. \*\* $p < .01$

Table 2 各時期における、「明示的方略」「暗黙的方略」「模倣方略」の生起数と各セルの調整された残差

	明示的方略	暗黙的方略	模倣方略	計
3歳1期	130(21.1) 0.496	378(61.5) -6.907**	107(17.4) 11.117**	615(100.0)
3歳2期	57(11.6) -5.427**	390(79.4) 3.970**	44(9.0) 1.579	491(100.0)
4歳1期	157(18.9) -1.382	659(79.2) 5.509**	16(1.9) -7.339**	832(100.0)
4歳2期	157(30.6) 6.420**	344(67.1) -2.958**	12(2.3) -4.860**	513(100.0)

注. 上段: 生起数, ( )内の数字は%. 下段: 残差. \*\* $p < .01$   
暗黙的方略に「相手の活動へ・質問」は含まれない。

ものとして別に議論していく。各時期における、「方略」の生起数と各セルの調整された残差は Table 3 に示す。

4 時期×9 方略による  $\chi^2$  検定の結果、生起数の偏りは有意であった ( $\chi^2(24) = 352.941, p < .01$ )。全時期を通じ、各時期内で 9 方略の生起数を比較すると「自分の活動へ・暗黙的」「相手の活動へ・暗黙的」方略が多かった。残差分析の結果、他の時期と比べて、3 歳 1 期で明示的に仲間を新しい活動へ誘うことや、仲間の模倣が多かった。

3 歳 2 期で自分の活動へ暗黙的方略を用いて働きかけることは少なく、相手の活動へ暗黙的方略を用いて参加することが多かった。次第に仲間の行動に対する関心が高まり、仲間と同じ活動をしようとするものの増加が示唆される。また、相手の活動へ明示的方略を用いて働きかけることは少なく、「いれて」という決まり切った明示的な仲間入りルールはまだそれほど定着していないと考えられる。

4 歳 1 期で相手の活動へ暗黙的方略を用いて働きかけることが多く、仲間の模倣は少なかった。

4 歳 2 期で自分の活動へ暗黙的方略を用いて働きかけることが多かった。これは、お互いに知り合ってきた結果、一緒に遊びたい仲間を自分の活動へ誘い入れる、自分に注意をひきつけることが増加するためであると考えられる。また、相手の活動へ明示的な方略を用いて参加することも多かった。「相手の活動へ・明示的」方略に対する「相手の反応」について、時期による比較をおこなった結果 (4 時期×3 反応による  $\chi^2$  検定)、3 歳 1 期で拒否が多く、3 歳 2 期で承認が少ないが、4 歳 1 期で拒否が少なく、4 歳 2 期で承認が多かった (3 歳 1 期; 承認 56.1%, 拒否 24.6%, 見るだけ+反応なし 19.3%, 3 歳 2 期; 承認 45.7%, 拒否 17.1%, 見るだけ+反応なし 37.1%, 4 歳 1 期; 承認 67.6%, 拒否 6.3%, 見るだけ+反応なし 26.1%, 4 歳 2 期; 承認 72.5%, 拒否 11.9%, 見るだけ+反応なし 15.6%,  $\chi^2(6) = 20.704, p < .01$ )。したがって、4 歳 1 期から 2 期にかけて次第に「いれて」「いいよ」という仲間

入りの決まり切った言い回しを多く使用するようになることが示唆される。それに伴い、「いれてって言った?」と確認することも見られるようになり、相手の活動に関連した暗黙的な働きかけをすることは減少したと言える。

以上より、明示的方略には、「いれて」という決まり切った言い回しである定型的な仲間入りルールと、非定型的な方略とが含まれ、特に定型的な「いれて」は 4 歳 1 期から 2 期にかけて増加することが見出された。非定型的なものは減少、または明瞭な増減を示さなかった。暗黙的方略については、自分の活動に関するものは増加し、予測 (3) を支持した。しかし、相手の活動に関するものは「いれて」という定型的な仲間入りルールの定着とともに減少し、予測 (3) を支持しなかった。

## 分析 2 : 方略, 相手の反応, 相互作用の結果の流れ

仲間への働きかけに対する相手の反応、そしてその結果どのような状態に至っているのかについて、(1) 相手の反応、相互作用の結果の時期的変化、(2) 方略別、相手の反応、相互作用の結果の流れにおける年齢による変化を検討した。

### (1) 仲間への働きかけに対する「相手の反応」及び「相互作用の結果」

各時期における、「相手の反応」、「相互作用の結果」の生起数と各セルの調整された残差は Table 4 に示す。

#### 1-1 相手の反応

4 時期×4 反応による  $\chi^2$  検定の結果、生起数の偏りは有意であり ( $\chi^2(9) = 51.121, p < .01$ )、残差分析の結果、他の時期と比べて 3 歳 1 期で承認、拒否が少なく、反応なしが多かった。3 歳 2 期で見るだけが少なく、反応なしが多かった。4 歳 1 期で拒否が多く、反応なしが少なかった。4 歳 2 期で承認、見るだけが多く、反応なしが少なかった。

#### 1-2 相互作用の結果

4 時期×3 結果による  $\chi^2$  検定の結果、生起数の偏りは有意であり ( $\chi^2(6) = 118.779, p < .01$ )、残差分析の結果、

Table 3 各時期における、「方略」の生起数と各セルの調整された残差

	新しい活動へ		自分の活動へ			相手の活動へ				計
	明示的	暗黙的	明示的	暗黙的	呼びかけ・あいさつ	明示的	暗黙的	質問	模倣・ついて行く	
3 歳 1 期	62( 9.5) 5.152**	8( 1.2) -0.400	11( 1.7) 0.177	198(30.4) -0.745	43( 6.6) -0.175	57( 8.7) -2.664**	129(19.8) -4.577**	37( 5.7) -2.674**	107(16.4) 11.396**	652(100.0)
3 歳 2 期	22( 4.1) 1.614	13( 2.4) 2.287*	1( 0.2) -2.938**	140(26.0) -3.086**	32( 5.9) -0.824	34( 6.3) -4.314**	205(38.1) 6.707**	47( 8.7) 0.539	44( 8.2) 1.527	538(100.0)
4 歳 1 期	39( 4.2) -2.084*	11( 1.2) -0.611	9( 1.0) -1.883	286(31.1) -0.371	68( 7.4) 0.967	109(11.8) 0.228	294(32.0) 4.473**	88( 9.6) 1.912	16( 1.7) -7.441**	920(100.0)
4 歳 2 期	24( 4.3) -1.415	5( 0.9) -1.119	22( 3.9) 4.909**	218(39.0) 4.263**	37( 6.6) -0.133	111(19.9) 6.800**	84(15.0) -7.004**	46( 8.2) 0.059	12( 2.2) -4.848**	559(100.0)

注. 上段: 生起数, ( ) 内の数字は%. 下段: 残差. \* $p < .05$  \*\* $p < .01$



Table 4 各時期における、「相手の反応」、「相互作用の結果」の生起数と各セルの調整された残差

	相手の反応					相互作用の結果			
	承認	見るだけ	拒否	反応なし	計	集団/2者関係の成立		集団/2者関係の不成立	
						相互作用あり	同調行動	計	
3歳1期	255(39.0) -2.804**	65(10.0) -0.824	60(9.2) -2.344*	273(41.8) 5.085**	653(100.0)	216(33.1) -5.107**	168(25.8) 9.903**	268(41.1) -1.860	652(100.0)
3歳2期	227(42.1) -0.874	45(8.3) -2.070*	65(12.1) 0.243	202(37.5) 2.114*	539(100.0)	230(42.8) 0.553	82(15.2) 0.89	226(42.0) -1.171	538(100.0)
4歳1期	424(45.8) 1.519	99(10.7) -0.162	128(13.8) 2.411*	275(29.7) -3.133**	926(100.0)	413(44.9) 2.424*	87(9.5) -4.953**	420(45.6) 1.903	920(100.0)
4歳2期	267(47.6) 2.045*	81(14.4) 3.098**	62(11.1) -0.584	151(26.9) -3.787**	561(100.0)	254(45.4) 2.016*	38(6.8) -5.550**	267(47.8) 1.882	559(100.0)

注. 上段：生起数，（ ）内の数字は%。下段：残差。\* $p < .05$  \*\* $p < .01$   
相手の反応は、複数反応の場合あり。

他の時期と比べて3歳1期で相互作用ありが少なく、同調行動が多かった。3歳2期で有意差はなかった。4歳1期で相互作用ありが多く、同調行動が少なかった。4歳2期で相互作用ありが多く、同調行動が少なかった。

したがって、3歳児から4歳児にかけて、次第に相手の反応がない状態は減少し、相手から承認される、あるいは見られることが増加する。相手の反応を受けたその後の結果の状態として、3歳児で相互作用はないが一緒にそばにいるという同調行動が多いがそれは次第に減少し、相互作用のある状態が増加すると言える。このことは予測(4)を支持する。

(2) 方略別、「相手の反応」、「相互作用の結果」の流れ

「明示的方略」「暗黙的方略」「模倣方略」(分類は分析1の(2)に準ずる)について、方略別に「相手の反応」、「相互作用の結果」の流れを比較検討した。上記(1)より、相手の反応と相互作用の結果の流れは、大きく3歳児と4歳児の変化で捉えられることが見出されたため、時期別ではなく、3歳児と4歳児において比較検討した。各年齢における、「明示的方略」「暗黙的方略」「模倣方略」に対する「相手の反応」「相互作用の結果」の生起数と各セルの調整された残差はTable 5に示す。

2-1 明示的方略

「相手の反応」については、2年齢×4反応による $\chi^2$ 検定の結果、生起数の偏りは有意傾向であり( $\chi^2(3) = 7.488, .05 < p < .10$ )、「相互作用の結果」については、2年齢×3相互作用の結果による $\chi^2$ 検定の結果、生起数の偏りは有意であり( $\chi^2(2) = 36.569, p < .01$ )、残差分析の結果、以下のことが見出された。3歳児、4歳児ともに各年齢内で4反応を比較すると承認が最も多かったが、4歳児は3歳児と比較して承認されることが多かった。その結果、4歳

児では相互作用のある活動が成立することが多いが、3歳児では相互作用のある活動が成立することは少なく、不成立、もしくは同調行動が多かった。したがって、年齢とともに明示的方略に対して相手から承認され、その結果、相互作用のある活動が成立することが増加すると言える。

2-2 暗黙的方略

「相手の反応」については、2年齢×4反応による $\chi^2$ 検定の結果、生起数の偏りは有意であり( $\chi^2(3) = 21.322, p < .01$ )、3歳児、4歳児ともに、各年齢内で4反応を比較すると承認が最も多かった。残差分析の結果、3歳児は4歳児と比較して相手の反応がないことが多く、4歳児は見る、拒否という反応が多かった。「相互作用の結果」については、2年齢×3相互作用の結果による $\chi^2$ 検定の結果、有意差は見出されなかった( $\chi^2(2) = 4.519, n.s$ )

また、明示的方略と暗黙的方略をそれぞれの年齢において比較すると、「相手の反応」については、暗黙的方略は明示的方略と比較して3歳児で見えるだけ、反応なしが多く、拒否が少なく( $\chi^2(3) = 13.894, p < .01$ )、4歳児で承認が少なく、見るだけ、反応なしが多かった( $\chi^2(3) = 31.035, p < .01$ )。同様に「相互作用の結果」については、暗黙的方略は3歳児で相互作用ありが多く、不成立が少なく( $\chi^2(2) = 7.496, p < .05$ )、4歳児で相互作用ありが少なく、同調行動が多かった( $\chi^2(2) = 20.901, p < .01$ )。

これらの結果はまず、暗黙的方略の性質を反映していると言える。つまり、3歳児、4歳児において、相手と相互作用を求めていることが直接的に表されていない暗黙的な働きかけに対して即答が難しく、見るだけ、あるいは反応を返さないことも多いと考えられる。

また、「いれて」「いいよ」という定型的な仲間入りル

**Table 5** 各年齢における、「明示的方略」「暗黙的方略」「模倣方略」に対する、「相手の反応」、「相互作用の結果」の生起数と各セルの調整された残差

方略		相手の反応					相互作用の結果				
		承認	見るだけ	拒否	反応なし	計	集団/2者関係の成立		集団/2者関係の不成立		計
							相互作用あり	同調行動			
明示的	3歳児	92(48.9)	10( 5.3)	32(17.0)	54(28.7)	188(100.0)	61(32.6)	27(14.4)	99(52.9)	187(100.0)	
		-2.436*	-0.447	1.706	1.696		-4.741**	4.851**	2.228*		
方略	4歳児	191(60.1)	20( 6.3)	37(11.6)	70(22.0)	318(100.0)	171(54.5)	9( 2.9)	134(42.7)	314(100.0)	
		2.436*	0.447	-1.706	-1.696		4.741**	-4.851**	-2.228*		
暗黙的	3歳児	333(43.3)	76( 9.9)	77(10.0)	283(36.8)	769(100.0)	335(43.6)	93(12.1)	340(44.3)	768(100.0)	
		-0.016	-2.634**	-2.604**	3.699**		n.s.	n.s.	n.s.		
方略	4歳児	436(43.3)	141(14.0)	142(14.1)	287(28.5)	1006(100.0)	431(43.0)	93( 9.3)	479(47.7)	1003(100.0)	
		0.016	2.634**	2.604**	-3.699**		n.s.	n.s.	n.s.		
模倣	3歳児	19(12.6)	17(11.3)	9( 6.0)	106(70.2)	151(100.0)	23(15.2)	118(78.1)	10( 6.6)	151(100.0)	
	方略	4歳児	6(21.4)	4(14.3)	1( 3.6)	17(60.7)	28(100.0)	8(28.6)	15(53.6)	5(17.9)	28(100.0)

注. 上段：生起数，( )内の数字は%。下段：残差。空白セルは統計不可。\* $p < .05$  \*\* $p < .01$   
暗黙的方略に「相手の活動へ・質問」は含まれない。相手の反応は、複数反応の場合あり。

ールとの関連も考えられる。つまり、まだそれが定着していない3歳児においては、「いれて」と言っても承認されるとは限らず、相互作用のある状態に至ることが少ない。したがって、明示的方略と比較して暗黙的方略の方が、相互作用のある状態に至ることが多いと考えられる。一方、定型的仲間入りルールを多く使用するようになる4歳児においては、「いれて」と言うと、「いいよ」と承認され、その結果、相互作用のある活動が成立することが多かった(分析1(3)、分析2(2)2-1参照)。そのため逆に、明示的方略を使用しない場合には相手から拒否されたり、同調行動という状態に至ったりすることも多いと考えられる。

### 2-3 模倣方略

模倣方略が4歳児で減少し、期待値が5以下のセルが20%以上になるため、 $\chi^2$ 検定が不可能であった。ただし、傾向としては、3歳児は4歳児と比較して、相手の反応がないことが多く、同調行動という状態に至ることが多かった。3歳児において、仲間と同じ行動をすることを楽しんでいるという特徴(久保田, 1973; 津守, 1980)が強く表れた結果であると考えられる。

## 総合的考察

### 仲間との相互作用のきっかけ(予測(1))

予測(1)を支持し、仲間との相互作用を開始する様々な方略が見出された。本研究の枠組みは、遊び集団の有無に関わらず、また仲間入り場面、ごっこ遊び場面(Sawyer, 1997)などある特定の場面に限定することなく、幼児が

自由に活動している場面全体を幅広く扱うことができる。幼児が仲間との相互作用を開始する様子を捉える上で有効な視点となるだろう。

### 仲間との相互作用の開始場面の流れ

仲間入り場面において、方略だけではなく、その後の遊び集団への統合過程を含めて検討した研究(倉持, 1994)はあるが、仲の良い集団を対象として、仲間入り側の子どもを後から連れて行くという設定場面である。状況が制限されてしまう設定場面がそのまま自然場面に適用できるとは限らない。本研究は、幼児の自由遊び場面における相互作用の開始場面について、方略、相手の反応、そしてその結果に至るまでを考慮し、相互作用の開始場面を流れとして捉えることができた。保育において幼児の仲間との相互作用を援助する上で重要な手がかりとなるだろう。

### 3歳児と4歳児の発達の变化(予測(2), (3), (4))

仲間との相互作用の開始場面について、3歳児から4歳児まで同一クラス(転入, 転出, 新入園あり)2年間における発達の变化を検討した。

3歳1期で、仲間の模倣が多く、その結果仲間との相互作用というより、仲間と同じようなことをしながら一緒にいる状態が多かった。これは久保田(1973)や津守(1980)の指摘と一致する。そのような状態は次第に減少し、相互作用のある活動の成立が増加した。これらは予測(2), (4)を支持した。

3歳2期になると、相手の活動へ暗黙的方略を用いて働きかけることが増加した。仲間の行動に対する関心の

高まり、仲間との活動の増加 (Garvey, 1990; 齊藤・木下・朝生, 1986; 高橋, 1984) により、仲間の活動内容を見極め、それに合う働きかけができるようになったことが考えられる。さらに、言語発達とともに言葉による相互作用が増え (Garvey, 1984; Mueller, Bleier, Krakow, Hegedus, & Cournoyer, 1977), 様々な表現を用いて仲間に関わりかけることが可能になることも挙げられる。

4歳1期は、3歳2期と同様に、相手の活動へ暗黙的な方略を用いて働きかけることが4歳2期より多かった。模倣は4歳2期と同様に、3歳2期より少なかった。相互作用の開始方略の変化において、ちょうど3歳2期から4歳2期への移行の時期と言える。

4歳2期になると、「いれて」「いいよ」という定型的な仲間入りルールを多く使用し、その結果、相互作用のある活動が成立するという流れが増加した。それに伴って相手の活動に関連した暗黙的な方略を用いて働きかけることは減少した。一方、一緒に活動したい仲間 (Ladd, Prince, & Hart, 1990; 高橋, 1984; 才賀・渡辺, 1994) に対し、自分の活動へ暗黙的な方略を用いて働きかけることが増加した。これらのことから、3歳児から4歳1期にかけて増加してきた暗黙的な方略は4歳2期で減少し、明示的方略の割合は再び増加し、予測(3)を支持しなかったと考えられる。

明示的方略と比較すると、暗黙的な方略に対しては、4歳児においても相手の反応は見るだけで、相互作用のある活動が成立しない場合も多かった。「いれて」「一緒に遊ぼう」などの明示的方略に対しては、ルーティン的に「いいよ」「だめ」という反応が返される。ルーティン的な相互作用の成立は比較的容易である (無藤, 1997) が、暗黙的な方略に対しては多様な反応が可能であり、即答が難しいことも多いと考えられる。

本研究では、3歳児と4歳児の年齢差を検討したが、仲間への働きかけにおける個人差の検討が残されている。また、友達同士であると仲間入りの成功率が高い (Sawyer, 1997; Shibasaka, 1988) ことも指摘されており、今後5歳児まで継続して追跡し、友達関係の影響を考慮することが必要である。さらに、遊びの種類によって仲間への働きかけが異なることも考えられる。暗黙的な方略については、全ての時期において最も多く使用されており、多様なものを含んでいるため、細分化してその内容を詳しく吟味することが必要である。幼児の仲間との相互作用において保育者の役割も欠かせず、今後の課題として残される。

## 文 献

- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk-learning to use language*. New York: Oxford University Press.
- Corsaro, W. A. (1979). 'We're friends, right?': Children's use of access rituals in nursery school. *Language in Society*, 8, 315-336.
- Corsaro, W. A. (1981). Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. In S. R. Asher, & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp.207-241). New York: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendships and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Eckerman, C. O., Davis, C. C., & Didow, S. M. (1989). Toddler's emerging ways of achieving social coordination with peer. *Child Development*, 60, 440-453.
- Eckerman, C. O., & Stein, M. R. (1990). How imitation begets imitation and toddler's generation of games. *Developmental Psychology*, 26, 370-378.
- Forbes, D. L., Katz, M. M., Paul, B., & Lubin, D. (1982). Children's plans for joining play: An analysis of structure and function. In D. Forbes, & M. T. Greenberg (Eds.), *New directions for child development: Children's planning strategies* (pp.61-79). San Francisco: Jossey Bass.
- Garvey, C. (1984). *Children's talk*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 平山宗宏. (1998). 社会福祉法人 恩賜財団母子愛育会 日本子ども家庭総合研究所 (編), *日本子ども資料年鑑: 第6巻*. 名古屋: KTC 中央出版.
- Holmberg, M. C. (1980). The development of social interchange patterns from 12 to 42 months. *Child Development*, 51, 448-456.
- 久保田浩. (1973). *あそびの誕生*. 東京: 誠文堂.
- 倉持清美. (1994). 就学前児の遊び集団への仲間入り過程. *発達心理学研究*, 5, 137-144.
- 倉持清美・無藤 隆 (1991). 幼稚園の仲間入り-2. *日本発達心理学会第2回大会発表論文集*, 155.
- Ladd, G. W., Prince, J. M., & Hart, C. H. (1990). Preschooler's behavioral orientations and patterns of peer contact: Predictive of peer status? In S. R. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.90-115). New York: Cambridge University Press.

- Mueller, E. (1972). The maintenance of verbal exchange between young children. *Child Development*, 43, 930-938.
- Mueller, E., Bleier, M., Krakow, J., Hegedus, K., & Cournoyer, P. (1977). The development of peer verbal interaction among two-year-old boys. *Child Development*, 48, 284-287.
- Mueller, E., & Brenner, J. (1977). The origins of social skills and interaction among playgroup toddlers. *Child Development*, 48, 854-861.
- 無藤 隆. (1997). 協同するからだことば — 幼児の相互交渉の質的分析. 東京: 金子書房.
- Putallaz, M., & Gottman, J.M. (1981a). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.
- Putallaz, M., & Gottman, J.M. (1981b). Social skills and group acceptance. In S. Asher, & J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp.116-149). New York: Cambridge University Press.
- Putallaz, M., & Wasserman, A. (1989). Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 25, 297-305.
- Reuter, J., & Yunik, G. (1973). Social interaction in nursery schools. *Developmental Psychology*, 9, 319-325.
- Rubin, K.H., Bukowski, W., & Parker, J.G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed), Vol.3, *Social, emotional and personality development* (pp.619-700). New York; John Wiley & Sons, Inc.
- 才賀 敬・渡辺弘純. (1994). *4歳児の遊び*. 東京: 労働旬報社.
- 斉藤こずゑ・木下芳子・朝生あけみ. (1986). 仲間関係. 無藤 隆・内田伸子・斉藤こずゑ (編), *子ども時代を豊かに — 新しい保育心理学* (pp.59-111). 東京: 学文社.
- Sawyer, R.K. (1997). Joining the performance: The metapragmatics of play entry. In R.K. Sawyer, *Pretend play as improvisation* (pp.97-117). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shibasaka, H. (1988). The function of friends in preschoolers' lives: At the entrance to the classroom. *Journal of Ethology*, 6, 21-31.
- Sugar, G.W., & Bokus, B. (1986). Children's discourse and children's activity in the peer situation. In E.C. Mueller, & C.R. Cooper (Eds.), *Process and outcome in peer relations* (pp.189-228). London: Academic Press.
- Smith, P.K. (1978). A longitudinal study of social participation in preschool children: Solitary and parallel play reexamined. *Developmental Psychology*, 14, 517-523.
- 高橋たまき. (1984). *乳幼児の遊び — その発達プロセス*. 東京: 新曜社.
- 津守 真. (1980). *子どもの世界の探究: 保育の体験と思索*. 東京: 大日本図書.
- 植田清美・無藤 隆. (1990). 幼稚園における仲間入り. *日本発達心理学会第1回大会発表論文集*, 117.
- 氏家達夫. (1996). *子どもは気まぐれ*. 京都: ミネルヴァ書房.
- Uzgiris, I. C. (1991). The social context of infant imitation. In M. Lewis, & S. Feinman (Eds.), *Social influences and socialization in infancy* (pp.216-251). New York: Plenum Press.
- 山口晴美・高橋まゆみ. (1996). 3歳児における遊び仲間と遊び開始について. *日本発達心理学会第7回大会発表論文集*, 48.

#### 付記

観察をさせていただきました。目白幼稚園の先生方、園児のみなさんに心より感謝いたします。

ご指導下さいましたお茶の水女子大学黒田淑子先生、草稿に対してご助言下さいました会津大学短期大学部高濱裕子先生、東京学芸大学倉持清美先生、評定にご協力下さいました掘越紀香さん、角谷詩織さんを始め、多くの方々にご協力いただいたことを感謝し、厚く御礼申し上げます。

Matsui, Mana (Ochanomizu University, Graduate School of Humanities and Sciences), Muto, Takashi (Ochanomizu University, Department of Developmental and Clinical Studies) & Kadoyama, Mutsumi (Mejiro Yochien). *The Initiation of Peer Interaction: Analysis of Preschoolers' Free Play*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2001, Vol. 12, No. 3, 195-205.

How do children initiate interactions with peers? Preschoolers' free play behavior was observed using a videotape recorder, and scenes in which children initiated peer interactions were analyzed to understand the children's types of explicit and implicit strategies. In addition, the stream of initiation behavior (strategy, peer response, consequent condition) was analyzed as a sequence. The results included age differences in initiation styles during ages 3 and 4. There were various implicit strategies besides direct and explicit ones to initiate interactions with peers. Three year-olds imitated others' behavior to engage peers more often than did 4 year-olds. Between ages 3 and 4, children came to use implicit strategies and participate in peer play more often. But in the latter half period of 4 year-olds, children tended more to invite peers to join in their activities, and to attract peers' attention. This latter style might reflect the fact that older children know each other better. The number of explicit entry attempts increased as children became more familiar with the rules of entry into preschool play.

**【Key Words】** Initiation of peer interaction, Strategy, 3 year-olds, 4 year-olds

1998. 7. 7 受稿, 2001. 5. 14 受理

## 幼児の描画行動に関する発達的研究： 描画対象に関する知識は視覚的リアリズムを妨げるか？

田口 雅徳  
(広島大学教育学研究科)

本研究では、幼児の描画特性である知的リアリズム反応の原因として、知っている情報を伝えようとする子どもの積極的意図があると仮定し、その検討をおこなった。被験児は4歳から6歳までの幼児169名であった。被験児の描画対象に関する知識量を操作するため、描画前に描画対象である人形について描く部分（背面）しか見せない条件（部分条件）と、人形の全体を見せる条件（全体条件）の2条件を設定した。描画時にはどの被験児にも人形の背面側を呈示し、それを見えているとおりに描くよう教示した。結果から、5歳児においては全体条件より部分条件の方が見えどおりの描画が多いことが示された。また、見えどおりの描画は、部分条件では加齢にともない増加する傾向が見られ、一方、全体条件では4歳から5歳にかけて減少し、5歳から6歳にかけて増加した。さらに、見えどおりではない描画反応を、対象固有の情報が反映されているかどうかという観点から2カテゴリに分類し、その発達的变化を検討した。その結果、4歳児では対象の標準型を描く反応が多く、加齢に伴い対象固有の情報を伝達するようなコミュニケーション型の描画反応が多くなった。これらの結果から、5歳児以降では、描画対象固有の情報を考慮し、それを描こうとするために、知的リアリズムによる描画が生じているのではないかと考察された。

【キー・ワード】 幼児, 描画行動, 知識量, 視覚的リアリズム, 知的リアリズム

### 問 題

幼児期・児童期の子どもは、大人とは異なる独特な描画をおこなう。たとえば、子どもに把手のついたカップを把手が見えないように呈示し、それを描くよう教示すると、5歳から7歳頃までの子どもの多くは、カップに見えないはずの把手をつけて描く (Freeman, & Janikoun, 1972)。このように、子どもは対象について知っていることを描き、実際には見えていない要素まで絵に描き込むのである。このような子どもの描画特性を、Luquet (1927/1979) は、見えどおりに描く大人の視覚的リアリズム (visual realism) に対し、子どもの知的リアリズム (intellectual realism) ととらえている。

Piaget, & Inhelder (1966/1969) は、知的リアリズムによる描画の時期を、それ以前の総合能力の欠如の段階から、その後にあられる視覚的リアリズムの段階へと移行するまでの中間段階として位置づけている。つまり、知的リアリズムは、前操作期の思考特性である事物のある一面に注意を集中してしまい他の面を無視するという中心化傾向のために生じ、視点の分化・協応が可能となつてはじめて視覚的リアリズムが出現するというのである (Di Leo, 1977/1999)。この見解に従えば、知的リアリズムは、子どもの自己中心性や論理的操作の未熟さに起因すると考えられる。

これに対して、Freeman (1980) は、幼児期から児童

期の子どもは、描画対象の見えよりも、その対象の特徴を最もよく表していると考えられる「標準型 (canonicity)」を優先して描こうとするために、知的リアリズムによる描画があらわれると述べている。そして、こうした子どもの描画反応を、「標準型志向の産出上の誤り (production error in favor of canonicity)」とした。たとえば、人物の標準型は正面からの見えを描いた場合であり、また、車の標準型は横からの見えを描いた場合である (Thomas, & Silk, 1990/1996)。Ives (1980) は、おもちゃの車を描画対象として、その向きをさまざまに変えて子どもに呈示し、見えどおり描画するよう教示している。その結果、車の向きにかかわらず、子どもが標準的な向き（横向き）で描く傾向は持続したという。このように、年少の子どもは、自分の今の見えとは関係なく、対象が何であるかが分かるように、対象についてすでに獲得している知識に基づき、そのステレオタイプを描くようである (Ingram, 1985)。

一方、幼児期や児童期の子どもでも、場面や教示によっては、見えるとおりに描画できることが明らかになってきている。たとえば、Davis (1983) は、把手が見えないコップと横に見えているコップを2個同時に呈示し、見えどおりに描くよう教示した。その結果、対比効果によって5～6歳の子どもでも、コップを見えどおりに描くことができたという。また、Cox (1981) によれば、6歳児に2個のボールを部分隠れの状態で呈示し、それを描か

せると2個のボールを離して描く知的リアリズムによる描画が見られるが、「警官に追われた泥棒が頭をちよつと出して壁に隠れている」という文脈で、子どもに部分隠れを描かせると、正しく部分隠れの描画をおこなうことができたとしている。ただし、その後の研究で、描画場面を文脈化しなくても、壁と人間のように、隠すものと隠されるものが異なる物であれば、年少児でも部分隠れを描けることが明らかになっている (Cox, 1985; Light, & Foot, 1986)。

Barrett, & Bridson (1983) は、言語教示を、「これを描いて」、「正確に描いて」、「描画中もよく見て正確に描いて」とさまざまに変え、教示の明確さが描画に与える影響を検討した。その結果、教示を明確にするほど、見えどおりの描画が増加することが示唆された。また、Light, & Simmons (1983) は、「どこから描いたか、後から絵を見たほかの子が当てられるように描いてください」と教示したところ、その効果が5歳児以降で見られたとしている。田中 (1978) も、同様に教示の効果について検討している。彼は、年中児と年長児を対象に、呈示されているカップについてどういふふうに見えているかを描くように教示した。その結果、いずれの年齢群でも半数が、見えない把手は描かなかったという。これについて田中 (1978) は、子どもが「カップを描く課題」として受けとめるか、それとも「どう見えるかを描く課題」として受けとめるかによって、結果が異なるのではないかと述べている。このように、幼児期・児童期においても、場面や教示によっては見えどおりに描画できることが示されており、こうした子どもの状況依存性は、Piaget, & Inhelder (1966/1969) が述べた移行期としての知的リアリズムの特徴を示しているといえる。

さて、先に田中 (1978) が示した「カップを描く課題か」、それとも、「どう見えるかを描く課題か」とは、課題の受けとめ方、Flavell (1985) のいう課題の上位認知の問題と見なすことができる。Lewis, Russell, & Berridge (1993) は、課題内容の理解が、描画課題の遂行に影響を与えていることを示唆している。松村 (1989) も、子どもの描画は、何のために描くかという課題意識によって影響されており、見えどおりに描こうとする意識は、6歳頃から形成されるとしている。さらに、松村 (1989) は、描画によって子どもが他者に何を伝えようとしたかという点について分析をすすめていく必要があると指摘している。

これに関連して、八木・中澤 (1986) は、子どもの写実的描画能力の出現を抑えているものに、自分の知っている情報を伝えようとする積極的意図があることを示唆している。彼らは、まず、把手を見えないようにして置いたカップを描画させ、次にその状態にもう1個のカップを把手が見えるように併置して描画させ、最後に、再び把

手が見えないカップ1個のみの状態にして、それを描画させた。また、この課題において見えないはずの把手を描いた子どもに対し、その描画理由を尋ねた。その結果、3つの課題のいずれにおいても、一貫して見えないはずの把手を描いた子どもがおり、その中には、自分の知っている情報を伝えるため、意図的に把手を描いている子どもがいたと指摘している。

八木・中澤 (1986) が指摘するように、幼児期には知っている情報を積極的に伝えるために、意図的に知的リアリズムによる描画をおこなっているのだとすれば、描画対象の呈示方法を変えることで、描画対象固有の知識量を操作した場合には、その影響が描画結果にもあらわれると考えられる。これまでのところ、このように子どもの描画行動に、対象固有の知識量がどんな影響を与えるかについては、実証的に検討されてきていない。そこで、本研究では、幼児の描画行動に描画対象に関する知識量が及ぼす影響について発達の的に検討する。すなわち、一方の被験児には描画前に描画対象について描く部分だけしか見せないで置き、もう一方の被験児には、描画前に描画対象全体をよく見せておく。このようにして描画前の呈示方法を変えることで、提示されている描画対象固有の知識量を操作すれば、幼児期では条件間で異なる結果が見られると考えられる。描く部分しか見せていない条件では、視覚的リアリズムによる描画が多く、他方、描画対象の全体をよく見せている条件では、知っている情報を示そうとして、知的リアリズムによる描画が多くなると考えられる。さらに、松村 (1989) が述べているように、6歳頃から見えどおりに描こうとする意識ができてくるとすれば、6歳児では条件間の差は小さくなると予想される。

また、八木・中澤 (1986) の指摘する知っている情報を伝えようとして生じた知的リアリズム反応と、Freeman (1980) の指摘する標準型志向による知的リアリズム反応とは、同じ知的リアリズムによる描画でも、その性質は異なると考えられる。このことは、子どもの描画特性(とくに、知的リアリズム)を、従来の見方ではなく、より詳細にとらえていく必要があることを示している。本研究では、この点についても検討する。すなわち、知的リアリズムによる描画には、2つのタイプがあると考えられる。1つは、Freeman (1980) のいう標準型志向の知的リアリズム反応である。子どもは、たとえば、「カップといえば、こういうものだ」というように、ある対象について、それまでに得た知識から規範的な内的モデルを形成しており、その内的モデルがほとんど自動的に絵にあらわされる場合、このような標準型の描画反応になると思われる。一方、八木・中澤 (1986) のいう知的リアリズムによる描画は、対象固有の情報を伝えようとする意図したコミュニケーション型の描画反応だと考えられる。これ

らの反応は年齢によってその出現傾向が異なり、年少の子どもでは標準型の描画反応が多く、加齢に伴いコミュニケーション型が多くなると予想される。この点を、知的リアリズムによる描画を発達の分析することにより明らかにする。

以上より、知的リアリズムによる描画があらわれる原因の1つとして、知っていることを示そうとする意図があると仮定した場合、描画対象について描く部分しか見せない条件では、視覚的リアリズムによる描画が多くあらわれ、さらにそれは加齢に伴い増加していくことが予想される。一方、描画対象の全体を見せる条件では、知的リアリズムによる描画が多くあらわれると考えらる。そして、6歳頃から見えどおりに描こうとする意識ができるとされていることから、6歳児では他の年齢群に比べて条件間で反応の差が小さくなると予想される。そこで、本研究では以下の2つの予想を立てた。

- (1) 課題意識ができる6歳児では、4歳児および5歳児に比べて、見えどおりの描画反応の条件差が有意に小さくなるだろう。
- (2) 描画対象について描く部分しか見せない条件では、加齢にともない見えどおりの描画が増加し、対象全体を見せる条件では、課題意識ができるとされる6歳頃頃から課題条件の影響を受けなくなり、4・5歳児に比べ見えどおりの描画が増加するだろう。  
また、知的リアリズムによる描画にも2つのタイプがあり、加齢に伴って変化していくと考えられることから次のような予想も立てた。
- (3) 呈示された対象ではなく自分の持つ規範的な内的モデルに基づいて描画をおこなった場合、その反応を標準型、対象の情報を伝えようとして描画をおこなった場合、その反応をコミュニケーション型と定義すると、加齢にともない後者が多くなるだろう。

## 方 法

### 1. 実験計画

描画対象の呈示条件と年齢の2要因配置計画で、呈示条件は対象の全体を見せる条件（以下、全体条件）と、描く部分しか見せない条件（以下、部分条件）の2水準、年齢は4歳、5歳、6歳の3水準であった。呈示条件、年齢とも個人間変数であった。

### 2. 被験児

被験児は幼稚園および保育園の園児、合計169名。被験児を年齢別に3群に分けた。さらに、各年齢群を呈示条件別に2群に分けた。被験児の抽出および条件への分け方は、無作為であった。各条件の被験児の詳細は、つぎのとおりであった。

#### ① 4歳児群

4歳児部分条件：4歳0カ月から4歳11カ月までの園児、

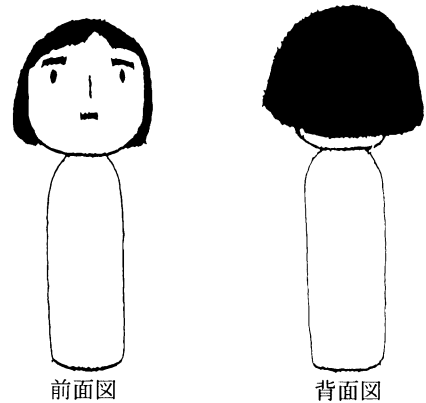


Figure 1 呈示物 (人形)

28名（男児15名、女児13名、平均年齢4歳5カ月）  
4歳児全体条件：4歳0カ月から4歳11カ月までの園児、  
27名（男児12名、女児15名、平均年齢4歳6カ月）

#### ② 5歳児群

5歳児部分条件：5歳0カ月から5歳11カ月までの園児、  
28名（男児15名、女児13名、平均年齢5歳5カ月）  
5歳児全体条件：5歳0カ月から5歳11カ月までの園児、  
28名（男児13名、女児15名、平均年齢5歳4カ月）

#### ③ 6歳児群

6歳児部分条件：6歳0カ月から6歳5カ月までの園児、  
29名（男児14名、女児15名、平均年齢6歳2カ月）  
6歳児全体条件：6歳0カ月から6歳5カ月までの園児、  
29名（男児14名、女児15名、平均年齢6歳1カ月）

### 3. 実験場所

各幼稚園、保育園の教室内。

### 4. 実験材料

**描画対象** 木製で、こけし形の人形（Figure 1参照）。高さは、150mm（胴体95mm、顔55mm）で、胴体の直径は35mm、顔の直径は50mmであった。髪は黒色の刺繡糸でできており、横からうしろにかけて、髪の長さが60～80mmとなるようにそろえた。前髪は、眉から8mmの高さでそろえた。また、目、口、鼻、眉は、黒色のシールでできており、目は直径5mmの円形、口、鼻、眉は幅が2mmの棒状で、長さはそれぞれ7mm、8mm、14mmであった。顔は表情のないものにした。これは、実験条件を統制するためであった。

**描画材料** A4判画用紙、鉛筆、消しゴム。

### 5. 手続き

実験は個別法でおこなわれ、実験時間は一人10～15分程度であった。課題をおこなう際、実験者と被験児は、机をはさんで向かい合ってすわり、机の上には描画対象が、子どもの目線に合うように配置された。描画対象の呈示方法が条件により異なるので、条件別にその手続き



を述べる。

5-1) **部分条件** 部分条件の被験児には、課題において人形の顔や前面が見えないように実験条件を統制した。その後、「ここにこんなものがあります」といって被験児に人形の背側だけを呈示し、その呈示状態のまま「それでは、これを、○○ちゃんから見るとおりに描いてください」と教示した。

5-2) **全体条件** 全体条件の被験児には、描画前に人形の顔や前面を見せるようにした。すなわち、まず、部分条件と同様に「ここにこんなものがあります」といって、被験児に人形の背側を呈示する。そして、「これからこれを回すからよく見ていてください」と教示し、人形をゆっくり2回転させ、顔を含め人形全体を被験児に見せる。その後、再び人形の背側を向けて呈示し、「それでは、これを、○○ちゃんから見るとおりに描いてください」と教示した。

どちらの条件でも、被験児が人形に触れようとしたり、席をたつて人形の顔を見ようとした場合には、「これにはさわらないで描こうね」、あるいは「席から動かないで描いてね」といった教示を与えた。また、被験児に「わからない」、「描けない」といった反応が見られた場合には、「間違いはないのだから、○○ちゃんの思うとおりに描けばいいのだよ」といって、反応を促した。

さらに、描画課題終了後、補助質問として各被験児に、描いた絵についてどうしてこのように描いたかという理由を尋ねた。

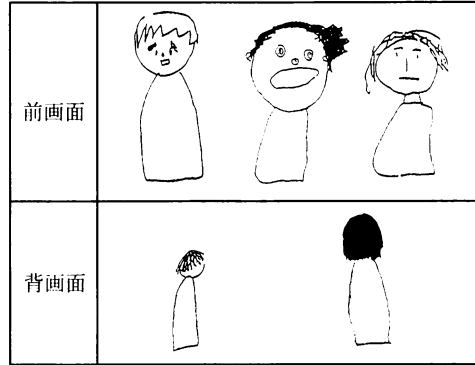


Figure 2 各描画反応の例

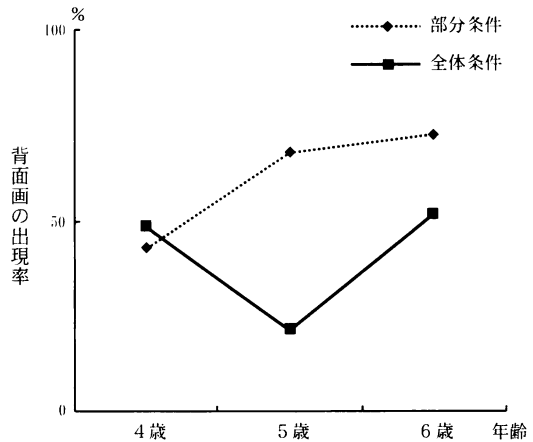


Figure 3 各条件における年齢別の背面画の出現率

## 結果

### 1. 描画反応の分類

Luquet (1927/1979) の発達理論に基づいて分類基準を設定し、得られたすべての描画反応を、まず、前面画か背面画かのいずれかに分類した。分類基準を Table 1 に示した。反応の分類は、実験者も含めて心理学専攻の大学院生3名により独立におこなわれた。3名による分類の一致率は96.4%であった。不一致だった6例については、3名の合議により分類を決定した。それぞれの描画の反応例を Figure 2 に示した。

### 2. 描画に知識量が与える影響

各条件における背面画の出現率を、年齢別に Figure 3 に示した。要因計画に基づき背面画の出現率について、呈示条件(2水準)×年齢(3水準)の角変換法による $\chi^2$ 検

Table 1 描画反応の分類基準

描画	分類基準
前面画	目、鼻、口など、実際には子どもから見えないはずの要素が描かれている絵
背面画	人形の髪など、実際に子どもから見えない要素だけを描いている絵

定をおこなった結果、交互作用が見られた ( $\chi^2=8.21, df=2, p<.05$ )。

**各年齢における条件差** 交互作用が見られたことから、各年齢における条件の単純主効果について検討した。その結果、5歳児において条件間に有意差が見られた ( $\chi^2=13.35, df=1, p<.01$ )。5歳児の反応を見ると、背面画の出現率は、部分条件では68%であり、一方、全体条件では21%であった。5歳児では、描画対象の全体を見ている被験児よりも、描く部分しか見ていない被験児の方が、背面画を多く描いていた。一方、4歳児と6歳児においては、条件間に有意差は見られなかった。4歳児の場合、条件間で背面画の出現率に差はほとんどなく(部分条件: 43%, 全体条件: 49%)、4歳児では、条件に関わらず背面画を描く被験児と、前面画を描く被験児とがほぼ半数ずついることが示された。6歳児においては、背面画の出現率は部分条件で72%、全体条件で52%となり、各条件とも半数以上の被験児が背面画を描いていた。6歳児になると、描画対象の呈示条件によって結果が左右されるこ

とはなく、描画対象についての知識量は描画反応に影響を与えなかった。

**各条件における発達の变化** つぎに、各条件における年齢の単純主効果について検定をおこなった。その結果、各条件とも年齢の単純主効果が見られた（部分条件： $\chi^2=5.99$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ ；全体条件： $\chi^2=6.99$ ,  $df=2$ ,  $p<.05$ ）。そこで、ライアン法を用いて多重比較をおこなった結果、部分条件では4歳児よりも5歳児と6歳児の方が背面画の出現率が高い傾向が見られ（4-5歳間： $\chi^2=3.64$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ ；4-6歳間： $\chi^2=5.21$ ,  $df=1$ ,  $p<.10$ ）、加齢に伴い背面画が増加する傾向があることが示された。

これに対し、全体条件の場合、4歳から5歳にかけて背面画の出現率は有意に低下し（ $\chi^2=4.60$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ）、5歳から6歳にかけては、逆に、有意に高くなった（ $\chi^2=5.82$ ,  $df=1$ ,  $p<.05$ ）。全体条件において、4歳児は半数近くが背面画を描いており、その反応の出現率は5歳児よりも高かった。一方、5歳児では背面画は減少し、5歳から6歳にかけて再び背面画が増加していくことが示された。

### 3. 前面画の分析

**前面画の分類** 前面画について、対象固有の情報が反映されていない描画（特徴把握のない描画）と、対象固有の情報が反映されている描画（特徴把握のある描画）の2つのカテゴリを設定し、さらに、描画技能が十分に獲得されていない描画（未熟画）を加え、Table 2 に示すような3つのカテゴリに分類した。

前面画を描いた被験児は、部分条件で33名（4歳：16名、5歳：9名、6歳：8名）、全体条件で50名（4歳児：14名、5歳児：22名、6歳児：14名）であった。これらの反応のすべてを分類した。反応の分類は、実験者も含めて心理学専攻の大学院生2名により独立におこなわれ、分類の一致率は84.3%であった。不一致だった反応については、2名の合議により分類を決定した。各反応例をFigure 4 に示した。

分類の結果、部分条件における反応はすべて未熟画（4名）か、あるいは特徴把握のない描画（29名）に分類さ

Table 2 各反応カテゴリの基準

反応カテゴリ	分類基準
特徴把握のある描画	人形の目、口、鼻が呈示されている人形のものと同様に円と直線のみで描かれ、全体的形態も呈示された人形に類似している描画反応
特徴把握のない描画	描かれた人形の目、口、鼻、あるいは人形の全体的形態が呈示されている人形のものとは全く異なる描画反応
未熟画	頭足人画など、描画技能が十分に獲得されていない描画反応



Figure 4 各カテゴリの反応例

れた。

全体条件においては、未熟画が4歳児と6歳児でそれぞれ1名ずつ見られた。また、特徴把握のない描画は4歳児で9名、5歳児で10名、6歳児で2名であり、特徴把握のある描画は4歳児で4名、5歳児で12名、6歳児で11名であった。全体条件におけるこれらの描画反応が、それぞれどのような根拠によって生じたのかを分析するため、各反応カテゴリについて、描画理由とあわせてさらに検討をおこなった。

**描画理由の分類** まず、前面画を描いた被験児の描画理由を、八木・中澤（1986）の研究に基づき分類した。八木・中澤（1986）は、コップに把手をつけて描いた子どもの言語報告から描画理由の分類をおこない、同じように把手を描いた反応にも、いくつかの異なる根拠があることを見出している。八木・中澤（1986）によれば、描画理由には「把手がないと困る」、「把手がないと不自然」など把手を描かないとコップの絵として成立しないと子どもが考えていることを示す項目があると同時に、「把手があることが分かるように」など自分の知っている情報を伝えようと意図したことを示す項目も見られたとしている。本研究では、前者に対応する描画理由として、「人形に顔がないとおかしいから」という項目を設定し、後者に対応する描画理由として、「こんな顔だったから」という項目を設定した。さらに、八木・中澤（1986）の描画理由には、「分からない・不明瞭」や、「描きたかったから」などの項目が含まれており、本研究でもこれらの項目を含

めた。また、本研究独自の描画理由として、「かわいいから（顔を描いた）」などが見られ、これらの項目も含めて5項目を描画理由として設定し、これに基づき分類をおこなった。

どの年齢においても最も多かったのは、わからないや不明瞭な理由付けであり、4歳児では部分条件11名、全体条件9名、5歳児では部分条件7名、全体条件13名、6歳児でも各条件でそれぞれ7名ずつ見られた。4歳から6歳かけては、自分の描いた絵に対し理由付けができない者が多かった。

4歳児において多かった描画理由は、「人形に顔がないとおかしいから」であり（部分条件：4名、全体条件：2名）、また、「かわいいから」という理由も各条件で1名ずつ見られた。4歳児の全体条件で、「こんな顔だったから」という理由を挙げた者は2名にすぎなかった。

これに対し、5歳児および6歳児では、「人形に顔がないとおかしいから」という理由を挙げた者は各条件をあわせても、5歳児で2名（全体条件）、6歳児で1名（部分条件）であった。5歳児の全体条件で多い描画理由は、「こんな顔だったから」であり（5名）、6歳児でも同様に「こんな顔だったから」であった（4名）。他の理由として、「かわいいから」を挙げた者が5歳児の全体条件で1名、6歳児の全体条件で1名おり、また、「顔を描きたかった」を挙げた者が5歳児の部分条件で2名、全体条件で1名、6歳児の全体条件で2名いた。

**前面画における反応カテゴリの発達の变化** 全体条件における前面画の各反応カテゴリと、描画理由との関係を示したのが Table 3 である。

「わからない・不明瞭」を除くと、人形の特徴把握のある描画を示した被験児は、「こんな顔だったから」という描画理由を挙げる者が多く、特徴把握のない描画をおこなった被験児は、「人形に顔がないとおかしいから」という描画理由を挙げている者が多かった。ただし、5歳児の1名が特徴把握のない描画を示しているのにも関わらず、「こんな顔だったから」という描画理由を挙げており、描画反応と描画理由とが一致しなかった。そこで、この反

応についてはその後の分析から削除し、また、未熟画についても分析から削除した。その結果、特徴把握のない描画が、4歳児で9名、5歳児9名、6歳児2名、特徴把握のある描画が4歳児4名、5歳児12名、6歳児11名になった。これをもとに、各反応カテゴリの発達の变化を見るため、年齢（3水準）×反応カテゴリ（2カテゴリ）の $\chi^2$ 検定をおこなった。その結果、有意な $\chi^2$ 値が得られた（ $\chi^2=7.71, df=2, p<.05$ ）。そこで、残差分析をおこなった結果、4歳児と6歳児で有意な結果が得られ、4歳児では特徴把握のない描画が多く（ $p<.05$ ）、6歳児では特徴把握のある描画が多かった（ $p<.05$ ）。

### 考 察

4歳から6歳の子どもを被験児に、描画対象の呈示条件を変えることで被験児の対象に関する知識量を操作し、対象固有の知識量の差が描画にどのような影響を与えるかについて検討した。

前面画は、人形の顔など、今の自己の視点からは見えていない要素が描かれている反応である。こうした前面画のうち、部分条件の反応は、人形の前面を見ていないにもかかわらず、前面を描いており、自分の内的モデルに基づいて描かれた標準型の描画反応だと解釈できる。分類結果でも、部分条件の前面画はほとんどが特徴把握のない描画に分類され、対象固有の情報は反映されていなかった。これに対し、全体条件の前面画には、特徴把握のない描画と同時に、特徴把握のある描画も見られた。特徴把握のある描画は対象固有の情報が反映されており、コミュニケーション型の描画反応であると解釈される。この反応の描画理由を見ても、「こんな顔だったから」を挙げている被験児が各年齢ともおり、知っている情報を伝えようとして生じたものであることが推察される。特徴把握のない描画は、部分条件のものと同様に、対象の情報が反映されていない反応であり、対象の標準型を描いた反応であると解釈される。描画理由を見ても、「こんな顔だったから」を挙げているものは5歳児の1名のみで、「人形に顔がないとおかしいから」という理由の方が多か

Table 3 全体条件における前面画の描画理由と反応カテゴリ

		顔がないと変	こんな顔	かわいい	顔をかきたい	わからない	合計
4歳児	特徴把握あり	0	2	0	0	2	4
	特徴把握なし	2	0	1	0	6	9
	未熟画	0	0	0	0	1	1
5歳児	特徴把握あり	0	4	0	0	8	12
	特徴把握なし	2	1	1	1	5	10
	未熟画	0	0	0	0	0	0
6歳児	特徴把握あり	0	4	0	1	6	11
	特徴把握なし	0	0	0	1	1	2
	未熟画	0	0	1	0	0	1

った。この結果からも、特徴把握のない描画が対象の標準型を描いた反応であることが推察される。

次に、背面画について見てみると、背面画のうち全体条件における反応は呈示されている人形の顔を知っているにも関わらず、今の人形の見えを優先して描いていることから、見え特定描画として分類できよう。これに対し、部分条件における背面画は、見え特定描画と、知っていることを伝えようとするコミュニケーション型の描画反応の両方が考えられる。すなわち、部分条件では描く部分しか呈示していない。被験児の人形に関する知識が呈示した人形の背面だけであれば、描画結果としては見えどおりの背面画であっても、方略としては知っていることを伝えようとした可能性、すなわち、コミュニケーション型である可能性が存在する。だが、部分条件で背面画を描いた被験児の描画理由を検討してみると、「人形が後ろを向いているから」が4歳児7名、5歳児12名、6歳児9名、「(人形の)後ろが見えているから」が5歳児4名、6歳児4名、「わからない」が4歳児3名、5歳児3名、6歳児8名となっており、コミュニケーション型を描いたことを示すような理由は見られなかった。したがって、部分条件の背面画も見え特定描画と解釈できると思われる。

#### 知識量が描画に与える影響

本研究の予想(1)では、課題意識ができる6歳児では、4歳児および5歳児に比べて、見えどおりの描画反応の条件差が有意に小さくなるだろうとしたが、結果に見られるように、5歳児においてのみ条件間に有意差が見られた。また、予想(2)において、描画対象について描く部分しか見せない条件では、加齢にともない見えどおりの描画が増加し、対象全体を見せる条件では、課題意識ができるとされる6歳頃から、課題条件の影響を受けなくなり、4・5歳児に比べ見えどおりの描画が増加するだろうと予想した。結果から、見え特定描画である背面画は、部分条件においては4歳から5、6歳にかけて増加する傾向が見られ、一方、全体条件では4歳から5歳にかけて減少し、5歳から6歳にかけては増加することが示された。したがって、本研究の予想(1)および予想(2)は、部分的にのみ支持されたといえる。

5歳児では条件間に差が見られ、描画対象について多くの知識を与えた条件で前面画が多く、また、その描画理由として「こんな顔だったから」を挙げる者が22名中5名いた。5歳児の中には、八木・中澤(1986)が示唆するように、描画によって他者に知っている情報を伝えようと意図する者もあり、そのため、描画対象についてより多くの知識を与えた条件では、前面画が多くなったと考えられる。部分条件では、5歳児は4歳児に比べて前面画が少なく、見え特定描画が多い傾向にあった。先述したように、部分条件の前面画は、対象固有の情報は含まれ

ていない標準型の描画反応だと推察される。部分条件において、前面画が減少するということは、5歳児ではこうした標準型を描く反応が、全体的には4歳児より減少することを示唆している。それにもかかわらず、全体条件において5歳児は、4歳児より前面画が多かった。この結果は、5歳児の描画反応が、与えられた描画対象に関する知識に影響されやすく、全体条件の前面画のなかに、知っている情報を伝えようとして生じたコミュニケーション型が4歳児より多いことを示唆しているように思われる。この点については、標準型とコミュニケーション型の描画反応を分析することでさらに検討する。

6歳児では、どちらの条件においても、他の年齢群に比べて見え特定描画が多かった。6歳頃に描画能力全体が上がるという結果は、先行研究(たとえば、松村, 1989; 平井・竹中, 1995)の結果とも一致する。幼児を対象に2つのコップの再構成課題を行わせた藤本(1996)は、6歳頃には対象の同一性(対象がどのようなものであるかという対象中心情報)を保ったまま、なおかつ、見えどおりに対象を再構成できるようになることを指摘している。本研究でも、6歳児に藤本が示したような認知的発達があることが示唆される。全体条件の6歳児は、「描画対象がどのようなものであるか」という自分の持っている対象についての情報と、「今、対象がどのように見えているか」という今の対象の見えについての情報を、認知的に統合できるようになると考えられる。5歳児と異なり、6歳児は自分の持つ対象についての情報だけにとらわれることがなく、今の対象の見えを考慮できる段階に入るので、見えるとおりに対象を描くことができたと推察される。

ところで、本研究では全体条件において、4歳児は半数近くが見え特定描画を示し、5歳児よりその反応の出現率は高かった。部分条件においても、見え特定描画をおこなっている被験児は半数近くにのぼった。Davis(1985)は、4歳から6歳までの子どもを対象に、2個のコップを前後に重ねて呈示し、その場面を見えるとおりに描画させた。その結果、本研究と同様に、4歳児は5歳児より見えどおりの描画が多く、一方、5歳児は2つのコップを分けて描く知的リアリズムによる描画が多かったとしている。Davis(1985)は、この結果について、5歳児になるとそれまで考慮していなかった対象に関する情報(コップが2つあること)を考慮するようになり、そうした情報を伝えようとするので、4歳児より知っていることの描画が多くなるのではないかと述べている。本研究の結果についても同様のことがいえる。すなわち、4歳児は、対象固有の情報が与えられても、まだ、そうした情報をあまり考慮できていないと推察される。そのため、対象に関する知識量が描画反応に影響を与えず、4歳児は全体条件において5歳児よりも見え特定描画が多くなったのではないかと思われる。

### 標準型・コミュニケーション型の発達の变化

本研究の予想(3)では、年少の子どもは標準型の描画反応が多く、加齢にともないコミュニケーション型の描画反応が多くなると予想した。先述したように、全体条件の前面画のうち、特徴把握のない描画は標準型、特徴把握のある描画はコミュニケーション型として解釈できるように思われる。結果から、4歳児は特徴把握のない標準型の描画が多いのに対し、6歳児は特徴把握のあるコミュニケーション型の描画が多かった。この結果は、本研究の予想(3)を支持している。

4歳児のうち、コミュニケーション型の描画反応を示した被験児は14名中4名であった。4歳児の前面画の大半は標準型であった(14名中9名)。4歳児は、先述したとおり、呈示されている対象固有の情報をあまり考慮していないのではないかとと思われる。そのため、見るとおりに描くか、自分のもつ内的モデルに基づいて標準型を描くかのどちらかになると考えられる。4歳児では、描画理由として、「人形に顔がないとおかしいから」を挙げる者が、各条件を合わせて6名おり、4歳児の中には「顔を描かないと人形の絵として成立しない」ととらえる子どもがいることが示唆される。4歳児に標準型の描画反応が多いのも、このように人形の絵に顔がないと不自然と感じるからではないだろうか。ただし、結果にも示したとおり、描画理由については「わからない」や不明瞭な理由付けも多く、この点については、加齢に伴う語彙量の発達差なども考慮して、さらに細かく検討する必要があるだろう。

5歳児の場合、4歳児と同様に標準型の描画が依然として見られるが、4歳児よりコミュニケーション型が増加し、22名中12名がコミュニケーション型の描画であった。この結果は、5歳児の全体条件における前面画には、知っている知識を伝えようとして生じたコミュニケーション型が4歳児より多くなるという先の知見を支持している。5歳児は、このように、対象固有の情報に関心が向き始め、知っている情報を描こうとする子どもが多くなるために、全体条件では見え特定描画が4歳児に比べて減少してしまうのではないだろうか。

6歳児になると、標準型の描画は14名中わずか2名しか見られず、多くがコミュニケーション型であった(14名中11名)。6歳児の描画反応は、対象固有の情報が反映されたものであると考えられる。このことは、6歳児の見えどおりの描画が、対象についての情報を取り入れつつ、今の対象の見えを考慮し、それらを同時に満たしている反応であることを示唆していると思われる。6歳児の見え特定描画は、対象固有の情報と今の見えとが認知的に統合された描画反応であると考えられる。

### 描画の発達過程

本研究では、描画対象についての知識量が、子どもの

描画反応にどのような影響を与えるかという点を中心に、幼児期の描画発達を検討した。

4歳児では、呈示されている対象がどのようなものであるのかという対象固有の情報はあまり考慮されないようである。したがって、4歳児の知的リアリズム反応は、自分の内的モデルに基づいて描かれた標準型の描画反応が多くなるのではないだろうか。また、4歳児は、条件によっては5歳児より見えどおりの描画が多くあらわれるが、これも、4歳児が対象固有の情報を考慮しないのに対し、5歳児がそうした情報を考慮し、コミュニケーション型の描画を多く示すからだと解釈できるように思われる。このことは、部分条件においては、4歳から5歳にかけて見え特定描画が減少するどころか、むしろ増加の傾向を示すことから理解できよう。

5歳児の描画反応は、全体的に課題をおこなう文脈に大きく左右される。5歳児は知識が与えられると、その対象中心情報を表すことに関心が向くようになり、今の対象の見え(見え特定情報)が見過ごされてしまうようである。そのため、全体条件において5歳児は、知的リアリズムによる描画が多くなるのではないかと推察される。ただし、コミュニケーション型の描画反応は、標準型とは異なり、対象の情報を考慮したために起こったものであると考えられる。5歳児は、認知的には4歳児より発達していると思われ、発達するがゆえにかえって、知的リアリズムによる描画が多くなると推察される。

6歳児になると、対象についての情報と今の対象の見えを同時に考慮できるようになると思われる。「呈示されている対象がどのようなのか」という対象の同一性を保ったまま、見えどおりの描画ができるようになり、そのため、条件に左右されることなく、安定して視覚的リアリズムによる描画をおこなえるようになるのではないだろうか。

本研究の結果から、以上のような描画の発達過程があることが示唆された。ただし、このような発達過程は、どの子どもにも一般化できるものではあるまい。結果にも見られるとおり、6歳児でさえ標準型の描画反応をおこなう者がいる。描画の発達は、それまでに子どもがどれほど描画の練習をしたり、他人の描画に接したかに左右されるという指摘がある(Wilson, & Wilson, 1977)。Luquet (1927/1979)も、視覚的リアリズムの出現には個人差が大きいことを認めている。このように、子どもの描画発達には、個人により差があることを考慮しておく必要がある。

## 文 献

- Barrett, M. D., & Bridson, A. (1983). The effect of instructions upon children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 175-178.

- Cox, M. V. (1981). One thing behind another: Problem of representation in children's drawing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 551-554.
- Cox, M. V. (1985). One thing behind another: Young children's use of array-specific or view-specific representation. In N. H. Freeman, & M. V. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (pp.189-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, A. M. (1983). Contextual sensitivity in young children's drawings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 478-486.
- Davis, A. M. (1985). Conflict between canonicity and array-specificity in young children's drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 363-372.
- Di Leo, J. H. (1999). 絵に見る子どもの発達 (白川佳代子・石川元, 訳). 東京: 誠信書房. (Di Leo, J. H. *Child development: Analysis and synthesis*. (1977). New York: Brunner / Mazel.)
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development* (2nd ed.). Englewood Cliff, New Jersey: Prentice Hall.
- Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children*. London: Academic Press.
- Freeman, N. H., & Janikoun, R. (1972). Intellectual realism in children's drawings of a familiar object with distinctive features. *Child Development*, 43, 1116-1121.
- 藤本浩一. (1996). 見えと同一性の統合の発達過程: 特定の見えから対象の配置を再構成する. *教育心理学研究*, 44, 259-268.
- 平井誠也・竹中郁子. (1995). 幼児・児童における円筒形の描画過程の発達の研究. *発達心理学研究*, 6, 114-154.
- Ingram, N. (1985). Three into two won't go: Symbolic and spatial coding processes in young children's drawings. In N. H. Freeman, & M. V. Cox (Eds.), *Visual order: The nature and development of pictorial representation* (pp.231-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ives, S. W. (1980). The use of orientation in children's drawings of familiar object: Principles versus percepts. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 295-296.
- Lewis, C., Rusell, C., & Berridge, D. (1993). When is a mug not a mug? Effect of content, naming, and instruction on children's drawing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 291-302.
- Light, P. H., & Foot, T. (1986). Partial occlusion in young children's drawings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 38-48.
- Light, P. H., & Simmons, B. (1983). The effect of communication task upon the representation of depth relationships in young children's drawings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 81-92.
- Luquet, G. H. (1979). 子どもの絵: 児童画研究の源流 (須賀哲夫, 監訳). 東京: 金子書房. (Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin* (reprint 1977). Paris: Delachaux & Niestle.)
- 松村暢隆. (1989). 幼児の描画における隠れと立体面の表現. *教育心理学研究*, 37, 225-233.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *新しい児童心理学*. (波多野完治・須賀哲夫・周郷博, 訳). 東京: 白水社. (Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: P. U. F.)
- 田中義和. (1978). 幼児の描画における知的レアリズムに関する実験的検討. *日本教育心理学会第20回総会発表論文集*, 342-343.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. (1996). *子どもの描画心理学* (中川作一, 監訳). 東京: 法政大学出版社. (Thomas, G. V., & Silk, A. M. (1990). *An introduction to the psychology of children's drawing*. New York: Harvester Wheatsheaf.)
- Wilson, B., & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. *Art Education*, 30, 5-11.
- 八木龍浩・中澤潤. (1986). 写実的描画の発達と課題設定の効果. *日本教育心理学会第28回総会発表論文集*, 98-99.

#### 付記

本研究にご協力くださいました幼稚園・保育園の園児のみなさん、先生方に厚くお礼を申し上げます。また、論文作成にあたりご指導くださいました諸先生方ならびに、本論文の審査の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、深く感謝いたします。

Taguchi, Masanori (Graduate School of Education, Hiroshima University). *A Developmental Study of Young Children's Drawings: Visual Realism and Amount of Information*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2001, Vol. 12, No. 3, 206-215.

This study examined whether amount of information affects children's expression of visually realistic drawings. Participants, 169 children 4-6 years of age, were each assigned to one of two conditions. In the partial condition, children were shown the back of a doll before drawing, and in the whole condition, they were shown entire doll. While the children were told to draw what they saw, the doll was set with its back facing them. The results showed that 5 year-old children in the partial condition composed more view-specific drawings than in the whole condition. In addition, view-specific drawings became more common with age in the partial condition. In the whole condition, however, the view-specific drawings of the 4- and 6-year olds were more common than those by the 5-year olds. Finally, non-view specific drawings of 4-year olds were canonical and among the 5- and 6-year olds' drawings were communicative. The results suggested that 5-year olds draw objects in consideration of the information presented to them.

**【 Key Words 】** Young children, Drawing, Amount of information, Visual realism, Cognitive development

1999. 12. 3 受稿, 2001. 6. 18 受理

## 中年期夫婦のコミュニケーション態度：夫と妻は異なるのか？

平山 順子

(白百合女子大学大学院文学研究科)

柏木 恵子

(白百合女子大学大学院文学研究科)

本稿は、核家族世帯の中年期の夫と妻554名（夫婦277組）を対象に、夫婦間コミュニケーションの様態を検討した。夫と妻とをコミュニケーションを構成する2つの単位（個人）と捉え、夫と妻とのコミュニケーション態度の相違を検討した。加えて、相手（配偶者）へのコミュニケーション態度と夫婦の学歴及び妻の経済的地位との関連性を検討した。主な結果は次のようである。(1)夫婦間コミュニケーション態度は、「威圧」「共感」「依存・接近」「無視・回避」の4次元から成る。(2)相手へのコミュニケーション態度得点（自己評定）を夫婦間比較した結果、ポジティブなコミュニケーション態度である「共感」と「依存・接近」では妻のほうが有意に高く、他方、ネガティブなコミュニケーション態度である「無視・回避」と「威圧」では夫のほうが有意に高かった。また、相手へのコミュニケーション態度のうち、夫に最も顕著な態度は「威圧」、妻に顕著な態度は「依存・接近」であった。(3)夫・妻とも、相手へのコミュニケーション態度について、夫婦の学歴による差は見出されなかった。(4)夫の妻へのコミュニケーション態度のうち、「共感」において妻の経済的地位による差がみられ、妻の経済的地位が高いほど、夫は妻に対して共感的なコミュニケーション態度をとる傾向が明らかにされた。夫と妻とが対照的に異なるコミュニケーション態度をとる背景には、性的社会化の影響、男女間の社会的・経済的地位の格差があると推察される。

【キー・ワード】コミュニケーション態度、中年期の夫婦、夫婦関係、妻の経済的地位

### 問題と目的

近年、晩婚化、離婚率の上昇など結婚をめぐる状況が大きく変化している。夫婦関係の満足度や幸福度、配偶者への愛情に関する研究によれば、結婚をめぐる態度に男女間のギャップがあることが明らかにされている（柏木・数井・大野, 1996；生命保険文化センター, 1995）。とくに中年期以降の夫婦ではこの傾向が著しく、熟年群の妻の夫婦関係満足度は夫よりも低いこと（柏木ら, 1996）、結婚年数15年以上の夫婦では、妻の夫への愛情得点は夫の妻への愛情得点より顕著に低いこと（菅原・詫摩, 1997）などが見出されている。

こうした状況のなかで、夫婦間コミュニケーションにおける問題が指摘されることが多くなってきている。すなわち、メディアを中心に、「フロ、メシ、ネル」しか言わない夫、あるいは親密な話し合いを求める妻と回避しようとする夫の姿が取り上げられ、そうした夫の態度に対する妻の嘆き・不満の声が紹介されている。問題が指摘されているのは、夫（男性）の側だけではない。要点を明確に伝えるなど、論理的なコミュニケーション能力に関して、妻（女性）側の問題が指摘されることもある。

こうした夫婦間コミュニケーションの問題は、現在、社会変動ともななって個人・家族に生じている移行期の

問題現象の1つであると考えられる（柏木, 1998）。すなわち、後述するように、産業構造の変化、人口動態の変化に伴って、結婚・家族のあり方に対する意識が変化し、夫婦間コミュニケーションに求めるものも変化している。にもかかわらず、現実の夫婦間コミュニケーションがそうした変化に適合したものでないために、問題が感じられるようになってきているものと思われる。このことは、夫・妻が習得してきたコミュニケーション態度・能力が、社会の変化のなかで、最適性を失いつつあることを示唆しているともいえるだろう。

夫婦間コミュニケーションをめぐる問題が生起している背景要因としては、次の2つの側面があろう。第1は、家族機能の変化である。家族機能の変化については、社会・経済的機能が重要な位置を占めていた状況から、愛情や精神的安定などの個人を中心としたパーソナリティにかかわる機能が重視されるようになってきたことが指摘されている（森岡, 1993）。産業構造の変化にともなって、女性の就労機会が増大し、経済的自立が可能になってきているため、こうした変化の影響は、ことに女性（妻）側で顕著であろう。すなわち、女性にとって、家族が果たす社会・経済的機能の重要性が低下し、かわって心理・情緒的機能の重要性が増し、夫との間に心理・情緒的交流を求める欲求が高まっていると考えられる。また、少子・高齢化にともなって、親役割を果た



す期間が縮小し、夫婦だけで過ごす期間が長期化していることも、良好な夫婦間コミュニケーションを求める意識を高めているだろう。第2は、夫婦のあり方や、個人としてのあり方に関する意識の変化である。従来、日本社会では人とのコミュニケーションにおいて、「察し」「以心伝心」が尊ばれ、「黙っていてもわかり合える」関係が理想とみなされてきた。このように言葉を用いる明示的コミュニケーションを忌避しがちな日本の文化的風土、また、慎ましく従順であることを女性に強調する性別役割規範のもとでは、妻が自己を主張し夫との意志疎通を図ろうとする行為は、一心同体的な夫婦の和を損なう行為であると暗黙のうちにみなされてきたであろう。しかし、夫婦間における平等意識は着実に高まり（博報堂生活総合研究所、1998）、また、中高年の既婚女性に、夫婦であっても個人としてのあり方を重視する個人化志向が強いことが明らかにされている（柏木・永久、1999）。こうした傾向に伴って、夫婦関係においても“夫唱婦随”といわれてきた夫主導的な一心同体的調和ではなく、夫婦が、自由に自己を表出し理解し合う関係を志向する意識が強くなってきていると考えられる。

米国では、すでに1920年代から夫婦関係に関する理論的・実証的研究が行われてきた。夫婦間コミュニケーションについては、1980年代以降、質問紙法、準観察法、行動コーディング法などを用いた実証研究が数多く行われている。その結果、夫婦間コミュニケーションにおける満足は、他の領域に比べて、結婚満足度の重要な予測因であること（Jacobson, & Moore, 1981）、コミュニケーションの満足度が高いと夫婦関係も良好であること（Haynes, Chavez, & Samuel, 1984）、不和に悩んでいるカップルとそうでないカップルでは、コミュニケーション・パターンに顕著な差があること（Levenson, & Gottman, 1983; Noller, & Fitzpatrick, 1990）、否定的コミュニケーション行動（批判、不満、皮肉）は、不和に悩むカップルに典型的にみられること（Ting-Toomey, 1983）などが明らかにされている。一方、日本では、夫婦間コミュニケーションに関する理論的・実証的な研究は極めて少ない。こうした日本の研究状況の背景には、前述のような言語観、夫婦観もあると推察される。

しかし、家族・結婚をめぐる状況が大きく変化し、夫婦間コミュニケーションの問題が社会的にも注目されるようになってきた今日、そこに潜在する問題の根を、実証的に明らかにする必要があるだろう。この際、従来のように夫婦を1単位として分析する視点ではなく、夫婦を構成する個人に焦点をあてた視点からのアプローチが求められる。それは、以下の理由による。現在、日本の家族では、夫婦の平等化や「家族の個人化」（目黒、1987）など新しい現象が生じている。また、家族は、そのメンバー間で常に利害を一つにするとは限らず、時に

家族メンバー間で利害が対立するという認識がなされるようになってきている（Gittins, 1990; Ferree, 1990）。家族社会学では、こうした家族変動や家族に対する認識の変化に対応して、夫婦関係に関しても、家族の維持・存続を重視する「家族中心パラダイム」から、生活者としての視点で家族の意味を問う「个人中心パラダイム」への転換が提唱されている（神原、1991）。すなわち、従来のように家族という集団の維持・存続にとって夫婦関係がいかにあるべきかという視点からではなく、夫婦を構成する当事者・個人に幸福をもたらす、個人価値の実現をサポートする夫婦関係はいかにあるべきかという視点から夫婦関係をとらえ直す必要性が指摘されている。夫婦間のコミュニケーションにおいても、夫と妻は相手に対して同等・対等な態度をとっているとは限らず、また、そこで同様な感情を経験し、そこに同様な価値を見出しているとは限らない。そこで、夫婦間コミュニケーションについても、夫婦を構成する個人に焦点をあてた視点からアプローチすることが必要であり、重要であると考えられる。

平山（1999a）は、育児期の母親・妻から家族の世話をすることに対する不満や負担感を訴える声が聞かれる現象に注目し、家族研究の視点に関する前述のような議論を踏まえたうえで、個人（当事者）の視点に立つてこの問題を検討した。すなわち、個人（当事者）にとっての家族経験をとらえるため、「家族内ケア」（他の家族メンバーへの関心・愛情にもとづき、彼らの生活上の欲求および将来的な必要性を感知・察知し、自発的に自分の資源を投入すること）という概念を用いて、育児期夫婦を対象に家族内ケアの様態を検討した。その結果、家事・育児だけでなく、夫婦の間でケアシケアされる様態にも偏りがあることが明らかにされた。すなわち、夫の妻へのケア遂行度と妻の夫へのケア遂行度が同等な場合を「相称的な様態」とすると、夫婦間ケアでは、妻の夫へのケア遂行度が夫の妻へのケア遂行度より高く、「非相称的な様態」にあった。また、この夫婦間ケアが非相称的であるほど、妻の家族生活に対する否定的感情は強まることも明らかにされている。筆者らは、この知見をもとに、夫婦間コミュニケーションにおいても家族内ケアと同様の問題が内在していること、すなわち、夫の妻への態度と妻の夫への態度との間に非相称的な様態が存在しているのではないかと推定した。

日本の結婚形態は、1960年代後半から、恋愛結婚が合い結婚を上回り、また、1970年代後半以降、日本の夫婦関係は夫婦の対等性と情緒性を重視する新しい段階に入ったことが指摘されている（湯沢、1994）。そのような社会的背景のもとで結婚生活をスタートさせた夫婦にとって、夫婦間コミュニケーションにおける「非相称的な様態」は、良好な夫婦関係の形成・維持を阻害するだ

けでなく、夫・妻それぞれの個人としてのあり方に対する認識・感情までも否定なものにする可能性が示唆される。その意味で、中年期夫婦のコミュニケーションの問題は、家族発達の問題であるだけでなく、家族のメンバーである個人の発達の問題でもある。

そこで、本稿は、中年期夫婦を対象に、夫婦間コミュニケーションの様態を検討することを目的とする。この際、夫と妻とをコミュニケーションを構成する2つの単位（個人）にとらえ、2単位（個人）間のコミュニケーション態度の異同、すなわち、夫の妻へのコミュニケーション態度と妻の夫へのコミュニケーション態度とにどのような相違があるかを中心に検討することにする。また、属性要因として、夫婦の学歴、妻の経済的地位の2要因をとりあげ、夫婦間コミュニケーションの様態との関連を検討する。

これらの変数をとり上げた理由は、以下のとおりである。まず、学歴については、これまでの調査研究において、学歴と平等主義的な性役割態度との間に正の相関関係があること（Dreyer, Woods, & James, 1981; 鈴木, 1994）、育児期の専業主婦において個人化欲求は学歴と正相関を示すこと（平山, 1999b）、高学歴女性は個人主義的傾向が強く、家族には情緒的な機能を求める傾向が強いこと（経済企画庁国民生活局, 1994）などが明らかにされている。これらの知見から、学歴は、平等主義的な結婚観、個人志向的意識あるいは夫婦間の情緒

的交流を重視する意識などを媒介変数として、コミュニケーションの様態にも影響を及ぼすことが予測された。次に、妻の経済的地位については、先行研究において、妻の経済的地位が夫婦における従来の役割関係や勢力関係を変化させる重要な変数であることが明らかにされている。すなわち、妻の収入割合の大きさ（長津, 1991）や妻の収入の高さ（鎌田, 1999; 共働き家族研究所, 1996）が家事分担の促進要因であること、また、妻の収入の高さが夫の性的行為の申し出を断る率の高さと正相関していること（グループわいふ, 1985）などの知見である。これらの調査研究の結果から、妻の経済的地位が、夫婦の役割関係や勢力関係に作用し、夫婦間のコミュニケーションの様態にも影響することが予測された。

なお、ここで「コミュニケーション」とは、ことば、音調、身振りの3要素を媒体として伝えられるメッセージの伝達（佐藤, 1986）をさすものとする。

## 方 法

### 1. 調査対象

子どもの巣立ちの時期を迎えている核家族世帯の中年期の夫と妻554名（夫婦277組）。この年齢層の夫婦に焦点をあてたのは、子どもの巣立った後の夫婦システムの再編成という課題を抱えるこの年齢層の夫婦にとって、夫婦間コミュニケーションは、家族発達の面だけでなく

Table 1 調査対象夫婦に関する基礎的事項

	夫		妻	
年齢	51.9歳 (SD; 4.27)		48.8歳 (SD; 3.14)	
学歴	中学卒	0.4%	中学卒	0.4%
	高校卒	17.4%	高校卒	29.3%
	短大卒	5.8%	短大卒	39.5%
	大学卒以上	76.4%	大学卒以上	30.8%
職業	家業・自営業	20.2%	家業・自営業	17.0%
	専門職	12.3%	専門職	5.8%
	公務員・教員	12.6%	公務員・教員	5.8%
	民間の企業	52.0%	民間の企業	4.3%
	パートその他	1.4%	パートその他	28.9%
	無職	1.4%	無職	38.2%
年収	収入なし	0.7%	収入なし	39.7%
	600万未満	5.4%	100万未満	21.3%
	600~1,000万未満	30.8%	100~400万未満	23.1%
	1,000万以上	63.0%	400万以上	15.9%
結婚年数	23.9年 (SD; 3.15)			
子どもの人数	2.2人 (SD; .61)			
長子年齢	22.0歳 (SD; 2.84)			
末子年齢	18.9歳 (SD; 2.98)			

個人の心理的健康の面においても重要な位置を占めていると考えられたためである。また、核家族の夫婦だけに限ったのは、拡大家族では夫婦どちらかの親の存在が夫婦間コミュニケーションに影響を与えられためである。Table 1は調査対象の夫婦の属性を示す。調査対象の夫婦の特徴としては、比較的高学歴層であることがあげられる。

2. 調査方法

年齢的に子どもの巣立ちの時期に相当する大学生の両親を対象に郵送法による質問紙調査を依頼、実施した。大学の在学地は東京都内であるが、その両親（調査対象の夫婦）の居住地は全国に渡っていた。具体的な手続きは、依頼状、質問票、および夫婦別々の返送封筒を郵送し、夫婦が独立に記入・返送するよう教示した。なお、回答は無記名であるが、夫婦それぞれの質問票に同じ番号を付すことで、夫婦であることが回収後に同定できるようにした。夫・妻ともに回答が得られた372組のうち、質問項目の9割以上に回答が得られた同居カップルは355組であった（回収率：54.1%；有効回答率：51.6%）。本稿は、このうち上述の理由により拡大家族世帯の夫婦78組を除外し、核家族世帯の夫婦277組を分析対象とした。調査時期は、1999年11月であった。

3. 調査内容

夫婦間コミュニケーションの様態を探るために、夫と妻とがどのような態度でコミュニケーションを行っているかに注目した。夫婦間コミュニケーション態度の測定項目を作成するため、有子既婚者（男性3名、女性4名；平均年齢48.6歳）を対象に、夫婦間コミュニケーションにおける自分あるいは相手（配偶者）がとる態度について、半構造化面接による予備調査を行った。この予備調査の結果と中年期夫婦のコミュニケーションに関する先行研究（難波、1999）をもとに、「夫婦間コミュニケーション態度」に関する22項目を作成した。Figure 1は、測定した4種の態度を図示したものである。夫・妻それぞれに対して「自分の相手へのコミュニケーション態度」(①と②)、および「相手の自分へのコミュニケーション態度」(②と①)について、別々に設問し、各項目について、4段階（「よくある（4点）」から「全くな

い（1点）」で評定を求めた。これによって、同一項目について、夫・妻（2者）×相手への態度・自分への態度（2種）の、合計4種の評定値を得た。①と①および②と②は、評定者は異なるものの、内容的には同一のコミュニケーション態度を測定している。

結果と考察

1. 「夫婦間コミュニケーション態度」の構造

夫婦間コミュニケーション態度の構造を明らかにするため、全22項目に対する夫婦710名（355組）の評定値にもとづいて因子分析を行った<sup>1)</sup>。夫・妻を込みで因子分析したのは、夫と妻のコミュニケーション態度に共通する次元を見出し、その次元上での夫と妻の異同を検討することに意味があると考えたためである。また、前述のとおり、調査では、同一内容について自分の相手へのコミュニケーション態度と相手の自分へのコミュニケーション態度を別々の項目で尋ねた。これら2種のコミュニケーション態度は、自分⇒相手と相手⇒自分と態度をとる方向は異なるものの、内容は同じなので、方向にかかわらず共通の構造を明らかにするために、因子分析ではこれら2種のコミュニケーション態度を同一の変数として処理した。固有値1以上の基準により主因子法・エカマックス回転を行った結果、4因子が抽出された（Table 2）。

第1因子は、夫婦間コミュニケーションにおいて「命令口調で言う」「すぐ怒る」「小ばかにした受け答えをする」など、相手より上位にあって威圧的な態度をとることを示す項目から成るので、「威圧」と命名した。第2因子は、悩み事を「親身になっていっしょに考える」、元気がないとき「優しい言葉をかける」、相談事に対して「有益な意見を言う」など、相手の立場に立って共感的に応ずる態度を示す項目から成るので、「共感」と命名した。第3因子は、「悩み・迷い事があると相談する」「重要なことの決定は、相手の意見に従う」など相手に対する従順で依存的なコミュニケーション態度と、「自分の方から話題を提供する」「嬉しいことを報告する」など相手への親和的接近を示す項目から成るので「依存・接近」と命名した。第4因子は、「いい加減な相づちをうつ」「上の空で聞く」など相手の話しを傾聴する姿勢を欠き、また「黙り込む」など相手の言い分を無視し、相手とのコミュニケーションそれ自体を回避する態度を示すので、「無視・回避」と命名した。

以下の分析では、これら4次元の夫婦間コミュニケーション態度を示す代表値として、各因子の負荷量の高い

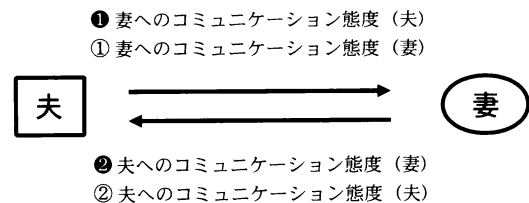


Figure 1 調査で測定した4種のコミュニケーション態度

1) 本稿の分析対象は核家族世帯277組であるが、別稿において拡大家族との比較を行うことを予定している。そのため、核家族と拡大家族に共通する構造・次元を求めべく拡大家族78組分の有効サンプルのデータも含めて因子分析を行った。

Table 2 「夫婦間コミュニケーション態度」項目の因子分析結果 (主因子法・エカマックス法)

項目	F1	F2	F3	F4	h <sup>2</sup>
<b>(第1因子；威圧)</b>					
日常生活に必要な用件を命令口調で言う	.69	-.06	-.05	-.01	.49
話の内容が気に入らないとすぐ怒る	.61	-.14	.07	.10	.41
相手(あなた)より一段上立って小ばかにした受け答えをする	.60	-.18	-.13	.13	.42
相手(あなた)が話しているのに、「要するに」といって結論をせかす	.56	.03	-.06	.24	.38
相手(あなた)が心情を訴えても、まともに取り合わない	.44	-.39	-.09	.30	.45
夫婦の意見が対立し口論になると、最後はあなた(相手)が折れる	-.34	.07	.28	.32	.30
<b>(第2因子；共感)</b>					
相手(あなた)の悩み事の相談に対して、親身になっていっしょに考える	-.22	.64	.25	-.17	.56
相手(あなた)に元気がないとき優しい言葉をかける	-.19	.57	.37	-.07	.56
相手に相談されると(あなたが相談すると)、有益で参考になる意見を言える(くれる)	-.03	.56	.06	-.17	.35
相手(あなた)の立場に共感しながら、誠実に耳を傾ける	-.29	.48	.32	-.20	.46
相手(あなた)がおしゃれをしたとき、気づいてほめる	-.18	.44	.41	-.07	.40
<b>(第3因子；依存・接近)</b>					
あなた(相手)自身の悩み・迷い事があると、相手(あなた)に相談する	-.01	.28	.58	-.22	.46
重要なことの決定は、相手(あなた)の意見に従う	-.23	-.06	.57	.01	.38
会話が途切れるとあなた(相手)の方から話題を提供する	-.07	.29	.47	-.17	.34
嬉しいことがあると、真っ先に相手(あなた)に報告する	-.05	.44	.47	-.20	.45
相手(あなた)に心を開いて内面的な突っ込んだ話しをする	.02	.43	.46	-.23	.45
会話がはずむように感情を豊かに表わす	-.03	.35	.41	-.26	.36
1日の相手(あなた)の過ごし方などをあなた(相手)の方から尋ねる	.12	.26	.41	-.06	.25
<b>(第4因子；無視・回避)</b>					
相手(あなた)の話しにいい加減な相づちをうつ	.45	-.07	-.15	.64	.64
他のことをしながら上の空で聞く	.38	-.04	-.22	.58	.54
都合の悪い話しになると、黙り込む	.27	-.22	-.03	.48	.50
相手(あなた)の態度・行動で変えてほしいことがあっても黙っている	-.12	-.15	-.10	.42	.23
寄与率 (%)	11.58	11.40	10.49	8.13	
累積寄与率 (%)	11.58	22.98	33.47	41.60	
α係数	.76	.79	.77	.69	

注。( )内は、相手の自分に対するコミュニケーション態度を尋ねる項目内容である。

(.40以上)項目の平均値を用いる。なお、以下では、コミュニケーション態度の特徴を明瞭に比較しやすいよう、因子の順序を、ポジティブなコミュニケーション態度とみなされる2態度を先に、ネガティブなコミュニケーション態度とみなされる2態度を後に並べ替えて表示し、共感、依存・接近、無視・回避、威圧の順に論じることとする。

## 2. 夫婦間コミュニケーションの特徴

### 2.1 相手へのコミュニケーション態度の夫婦間比較

夫の妻への態度 (Figure 1 の ①) と妻の夫へのコミュニケーション態度 (Figure 1 の ②) との間には、どのような相違があるのだろうか。この点を検討するため、次元ごとに自己評定による夫と妻の得点を別々に求め、平均値の差の検定を *t* 検定によって行なった。夫得点と妻得点の平均値 (SD) および検定結果は、Table 3 の左半分に示した。また、Figure 2 は、夫・妻得点を図示したものである。ポジティブなコミュニケーション

態度である「共感」と「依存・接近」においては、妻の夫への態度得点が夫の妻への態度得点より有意に高く ( $t = -2.67, p < .01$ ;  $t = -8.29, p < .001$ )、他方、ネガティブなコミュニケーション態度である「無視・回避」と「威圧」においては、夫の妻への態度得点が妻の夫への態度得点より有意に高かった ( $t = 7.57, p < .001$ ;  $t = 9.31, p < .001$ )。すなわち、妻のほうが夫に比べて相手(配偶者)に対してポジティブなコミュニケーション態度をとることが多く、反対に夫のほうが妻に比べて相手に対してネガティブなコミュニケーション態度をとることが多いことが明らかにされた。この結果は、そのような態度で対されている側の評定ではなく、そのような態度をとっている当の本人の評定によるものであること、つまり、本人が自覚的に認識している点に改めて注目したい。

### 2.2 夫・妻のコミュニケーション態度の特徴

ここで、夫婦に限らず、二者の間で、各コミュニケーション

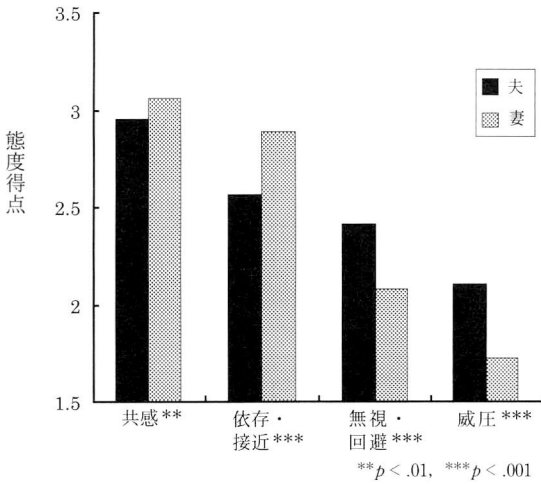


Figure 2 相手へのコミュニケーション態度得点(自己評価)

コミュニケーション態度が同程度ずつとられている相称的な状態を仮に想定してみよう。前項 2.1 では、夫婦という二者間のコミュニケーションは、そのような相称的な状態で行われていないことが明らかにされた。このことは、現実の夫婦間コミュニケーションにおいては、夫側に特徴的なコミュニケーション態度、妻側に特徴的なコミュニケーション態度があることを意味している。そこで次に、夫と妻それぞれに特に顕著なコミュニケーション態度を検討し、夫婦間コミュニケーションの特徴をさらに詳しく見てみよう。

夫・妻それぞれに顕著なコミュニケーション態度次元を見出すために、各コミュニケーション態度次元における夫婦間の得点差をもとに、次元間の比較を行なった。具体的には、夫婦間コミュニケーションが相称的に行われている状態からの隔たりの程度を示す指標として、〈夫婦間得点差 = 夫得点(①) - 妻得点(②)〉を算出し、算出された数値の大小を次元間で比較した (Table 3)。

結果は、得点差が正数で絶対値が大きい順に、「威圧」(0.40)、「無視・回避」(0.33)であった。一方、得点差が負数で絶対値が大きい順に「依存・接近」(-0.33)、「共感」(-0.11)であった。このことから、夫側に最も顕著なコミュニケーション態度は「威圧」であること、同様に「無視・回避」もかなり顕著であること、他方、妻側に顕著なコミュニケーション態度は「依存・接近」態度であることが確認された。「共感」については、妻得点のほうが高いので、妻側の特徴ではあるが、夫得点との差は他の3次元に比べてそれほど大きくない点に留意したい。Table 3 に示した矢印は、算出された夫婦間得点差の符号と絶対値をもとに、夫婦間コミュニケーションに特徴的なコミュニケーション態度の方向と強さを、それぞれ矢印の方向と線分の太さによって表したものである。ところで、夫婦間コミュニケーションが全く相称的に行なわれている状態では、夫得点と妻得点は同一であるため、夫婦間得点差はゼロとなる。したがって、Table 3 に図示したような夫・妻に特徴的なコミュニケーション態度を表す矢印を描くことができない。このように夫婦間コミュニケーションが相称的に行なわれている状態と比べると、現実の夫婦間コミュニケーションがいかに非相称的に行われているかが明らかにされたといえよう。

### 2.3 コミュニケーション態度における夫と妻の認知のズレ

コミュニケーション態度に関して、その送り手側(自分)と受け手側(相手)の認知は一致しているのだろうか。すなわち、そのようなコミュニケーション態度で対されている相手(受け手側)も、そのようなコミュニケーション態度をとっている本人(送り手側)と同様な認知をしているのだろうか。この点について夫婦の間で認知のズレが大きいことは、相手への不満感・失望感など結婚に関する心理・情緒的変数にネガティブな影響をもたらすと予想される。そこで、この点を検討するた

Table 3 相手へのコミュニケーション態度得点(SD)及び夫婦間コミュニケーションの特徴を表すイメージ図

態度次元	夫得点(①)	妻得点(②)	夫婦間得点差 (=①-②)	コミュニケーション態度の方向と程度
共感	2.95(.45)	< 3.06(.51)**	-0.11	夫 ←————— 妻
依存・接近	2.56(.41)	< 2.89(.52)***	-0.33	夫 ←————— 妻
無視・回避	2.41(.53)	> 2.08(.49)***	0.33	夫 —————→ 妻
威圧	2.11(.53)	> 1.71(.47)***	0.40	夫 —————→ 妻

注1. ①, ②は、Figure 1の①, ②に相当し、各々、夫の妻へのコミュニケーション態度、妻の夫へのコミュニケーション態度を示す。  
 注2. \*は、夫得点(①)と妻得点(②)の差の検定(t検定)結果を示す。\*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$   
 注3. 矢印部分は夫婦間得点差をもとに作成したイメージ図である。矢印の方向は、その態度を相手に対してとる傾向があることを、また、矢印の幅は、そうした傾向の強さを表している。

Table 4 コミュニケーション態度次元ごとの平均値・SD及び夫得点と妻得点の差の検定

態度次元	相手への態度 相手からの態度	評定者	平均値	SD	t値
共感	① 妻への態度	(夫)	2.95	.45	1.98*
	① 妻への態度	(妻)	2.86	.67	
	② 夫への態度	(妻)	3.06	.51	-1.78+
	② 夫への態度	(夫)	2.98	.55	
依存・接近	① 妻への態度	(夫)	2.56	.41	1.07
	① 妻への態度	(妻)	2.52	.54	
	② 夫への態度	(妻)	2.89	.52	.60
	② 夫への態度	(夫)	2.92	.47	
無視・回避	① 妻への態度	(夫)	2.41	.53	-1.25
	① 妻への態度	(妻)	2.47	.63	
	② 夫への態度	(妻)	2.08	.49	-1.61
	② 夫への態度	(夫)	2.01	.55	
威圧	① 妻への態度	(夫)	2.11	.53	1.83+
	① 妻への態度	(妻)	2.01	.67	
	② 夫への態度	(妻)	1.71	.47	3.80***
	② 夫への態度	(夫)	1.89	.60	

注. +  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*\*  $p < .001$

め、態度次元ごとに、「妻へのコミュニケーション態度」および「夫へのコミュニケーション態度」のそれぞれについて、夫得点と妻得点との間の差の検定を  $t$  検定によって行なった (Table 4)。妻へのコミュニケーション態度については、夫得点は送り手側、妻得点は受け手側の認知に、一方、夫へのコミュニケーション態度については、妻得点は送り手側、夫得点は受け手側の認知に相当することになる。

結果は、「共感」と「威圧」の2態度で夫と妻の間に得点差が見られた。すなわち、「共感」では、妻への態度において、夫(送り手)得点のほうが妻(受け手)得点より高かった ( $p < .05$ )。すなわち、夫は妻に対して共感的なコミュニケーション態度をとっていると思っているが、妻側は、自分は夫が思っているほど共感的な態度で対されていないと認知している。このことは、妻への共感的態度において、「そうしているつもりの方と、そうしてもらっていると感じていない妻」の組み合わせを窺わせる。

「威圧」では、夫への態度において、夫(受け手)得点のほうが妻(送り手)得点より高かった ( $p < .001$ )。このことは、妻が自分は夫に対して威圧的であると認知する以上に、夫の側は妻の態度を威圧的であると認知していることを示す。夫は妻の威圧的態度を、おそらく「生意気」「横柄」「可愛げがない」などとことさら否定的にとらえるのではないかと推察される。夫への威圧的態度については、「そうしているつもりのない妻と、そ

うされていると感じている夫」の組み合わせになっているといえよう。

以上の結果からは、夫側は、自分の妻に対する共感的態度については妻以上に肯定的に、反対に妻の自分に対する威圧的態度については妻以上に否定的に、それぞれ認知している傾向が明らかにされた。一方、依存・接近と無視・回避の2態度については、夫と妻の間に有意差がみられず、これら2態度については夫婦の間でほぼ同様に認知されていることがわかる。このことから、妻の方が「依存・接近」態度をとることが多く、夫の方が「無視・回避」態度をとることが多いという先の結果は、夫婦間コミュニケーションの実相をきわめて正確に示しているといえる。

### 3. コミュニケーション態度と属性要因との関連

#### 3.1 夫婦の学歴との関連

これまで夫婦間コミュニケーションの特徴を全体として見てきたが、これを夫婦の学歴との関連で検討してみよう。

夫婦間コミュニケーションは、夫と妻の相互作用によって成り立っているため、夫・妻それぞれの学歴水準のほか、夫と妻の学歴の異同も重要な変数であると考えられる。すなわち、夫婦間で学歴水準が同等であるか異なるかが、夫婦間コミュニケーションの様態を規定することも予測される。もっとも日本では、一般的傾向として夫婦の学歴がほぼ等しい場合が多い。本調査対象の夫婦においても、学歴が等しいカップル数は全体の41.9%

(115組)を占めていたが、二人の学歴が異なる夫婦も存在するので、ここでは夫・妻の学歴水準及び学歴水準の異同によって、コミュニケーションの様態が異なるかどうかを検討した。

夫婦の学歴群としては、夫と妻との学歴（高卒・短卒・大卒の3カテゴリー）の組み合わせによって、9群が抽出可能であるが、9群を構成するカップル数に大きな偏りがみられた。それは、夫と妻の学歴が中程度の正相関 ( $r = .44, p < .001$ ) を示したこと、及び夫の短卒者がわずかに16名 (5.9%) に留まったことによる。そこで、これら9群のうち、カップル数が30組以上あった次の4群を分析の対象とした。すなわち、「夫婦とも高卒」群 (34組)、「妻高卒・夫大卒」群 (42組)、「妻短卒・夫大卒」群 (88組)、「夫婦とも大卒」群 (79組)である。

これら4群によって、相手へのコミュニケーション態度得点に差があるかどうかを、夫と妻それぞれの得点について別々に一元配置の分散分析とTukey法による多重比較によって検討した。その結果、夫・妻とも、相手へのコミュニケーション態度について、いずれの次元においても夫婦の学歴群による差は見出されなかった。このことは、中年期夫婦においては、夫婦の学歴水準及び夫婦間の学歴差は、夫婦間のコミュニケーション様態に影響をもたないことを意味する。先に見た夫は妻に対してネガティブなコミュニケーション態度をとり、妻は夫に対してポジティブなコミュニケーション態度をとる傾向が強いという特質は、学歴に関係なく広く一般的に存在することが示唆されたといえよう。

### 3.2 妻の経済的地位との関連

次に、妻の経済的地位との関連を検討してみよう。妻の経済的地位の指標としては、「妻の収入」を用いた。妻の収入の違いによって、夫の妻へのコミュニケーション態度および妻自身の夫へのコミュニケーション態度は異なるのだろうか。この点を検討するため、妻の収入を基準に4群を抽出し、これら4群によって相手へのコミュニケーション態度得点に差がみられるかどうかを検討した。抽出した4群は、妻に収入がない「妻無収入群 (62組)」(妻が専業主婦の夫婦)、妻の年収が100万円未満の「妻低収入群 (59組)」(妻パートタイム就労の夫婦)、100万—400万円未満の「妻中収入群 (65組)」(妻パートタイム就労 (41.2%)・妻フルタイム就労 (58.8%)の夫婦)、400万円以上の「妻高収入群 (45組)」(妻フルタイム就労の夫婦)の4群であった。分析は、夫と妻それぞれの得点について別々に一元配置の分散分析とTukey法による多重比較を行った。

結果は、夫では、相手(妻)へのコミュニケーション態度のうち、「共感」において、妻の経済的地位の違いによる差がみられ ( $F(3,227) = 3.41, p < .05$ )、妻の収入が高くなるほど得点が高くなることを見出された

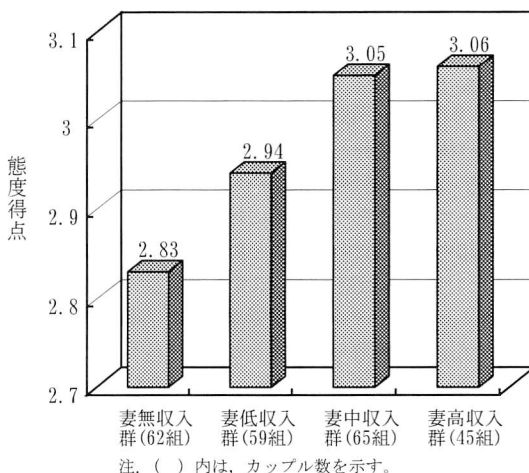


Figure 3 夫の妻への「共感」態度得点 — 妻収入群別の夫評定値 —

(Figure 3)。とくに、「妻無収入」群と「妻中収入群」、また「妻無収入」群と「妻高収入」群との得点差は、5%水準で有意であった。このことは、妻の経済的地位が高いほど、夫は妻に対して共感的なコミュニケーション態度で対する傾向が強まることを意味している。ここで注目したいのは、「妻無収入群」との間に有意な差が見られた群は、「妻中収入群」以上であり、「妻低収入群」との間には差が見られなかったことである。一方、妻では、これら4群によって相手(夫)へのコミュニケーション態度得点に有意な差は見出されなかった。すなわち、妻自身の経済的地位いかんは、夫に対するコミュニケーション態度には作用していないことが明らかにされた。

### 総括的考察

本稿は、中年期夫婦における夫婦間コミュニケーションの様態を明らかにするため、夫と妻とのコミュニケーション態度の相違を検討し、また、相手へのコミュニケーション態度と夫婦の学歴および妻の経済的地位との関連性を検討した。以下では、「夫婦間コミュニケーション態度」の因子分析結果をもとに、中年期夫婦におけるコミュニケーション態度の構造モデルを提起し、このモデルにしたがって結果を総括的に考察する。

夫婦間コミュニケーション態度の因子分析結果から、夫婦間のコミュニケーション態度は、「威圧」「共感」「依存・接近」「無視・回避」の4因子から成ることが明らかにされた。これら4次元のコミュニケーション態度は、それによってどのような感情が喚起されるか、また、二者がどのような位置関係にあるか、という2つの基準をもとに分類することができる。Figure 4は、縦軸

に「二者の位置関係」、横軸に「コミュニケーション感情」の概念を用いて、4次元のコミュニケーション態度を座標軸上に布置したものである。縦軸は「対等」と「上下」を、また、横軸は「ポジティブ感情」と「ネガティブ感情」をそれぞれ両極とする。

「共感」は、二者が対等の関係にあるときのコミュニケーション態度であり、相手に対してはポジティブな感情を喚起すると考えられることから、第I象限に布置されよう。「無視・回避」は、二者が対等の関係にある場合のコミュニケーション態度ではあるが、相手に対してはネガティブな感情を喚起するとみなされることから、第II象限に布置される。「威圧」は、二者が上下の関係にあり、しかも相手に対してはネガティブな感情を喚起するとみなされることから、第III象限に布置されよう。「依存・接近」は、二者は上下の関係にあるが、相手に対してはポジティブな感情を喚起すると考えられることから、第IV象限に布置される。このコミュニケーション態度の4分法モデルを用いることによって、夫婦間コミュニケーションの特質を一層明確にし得ると考えられる。

本調査で示された結果をこの4分法モデルと照合させてみよう。まず、相手へのコミュニケーション態度の夫婦間比較の結果(2.1項で既述)を見てみよう。妻得点のほうが有意に高かったコミュニケーション態度は「共感」と「依存・接近」、反対に夫得点のほうが有意に高かったコミュニケーション態度は「無視・回避」と「威圧」であった。この結果を、上述のモデルと照合すると、妻得点が高かった前者の2態度は右半分の領域(第I象限と第IV象限)に、夫得点が高かった後者の2態度は左半分の領域(第II象限と第III象限)に相当する。こ

こで、注目したいのは、これら4態度は、「コミュニケーション感情」の軸によって2分され、妻側に顕著な2態度は相手にポジティブ感情を喚起する態度、一方、夫側に顕著な2態度は相手にネガティブ感情を喚起する態度であったことである。このことは、配偶者とのコミュニケーションにおいて、夫ではポジティブ感情を、妻ではネガティブ感情を経験することが多いことを意味する。このような夫婦間のコミュニケーション様態は、子の巣立ちの時を迎えている中年期夫婦が、二者関係の再編成という課題に取り組む上での阻害要因であると考えられる。

次に、コミュニケーション態度における夫婦間の得点差を4次元間で比較した結果(2.2項で既述)を、モデルに照合させて考察してみよう。この分析の結果、4次元のコミュニケーション態度のうち、夫側では「威圧」が、他方、妻側では「依存・接近」が特に顕著なコミュニケーション態度であった。上記のモデル図上で、「威圧」は第III象限に、「依存・接近」は第IV象限のコミュニケーション態度に相当する。興味深いのは、夫・妻にとくに顕著なこれら2態度は、「二者の位置関係」軸によって2分された領域のうち、下半分の領域であること、すなわち、二者が上下の関係にある場合に生起するコミュニケーション態度であるということである。

では、夫婦間コミュニケーションにおいて、夫の態度と妻の態度との間に、上でみたような2種類の対照的な違いがあるのはなぜなのだろうか。2つの解釈が可能であろう。第1は、夫・妻それぞれに特徴的なコミュニケーション態度が、「コミュニケーション感情」軸の両極に布置されたという本調査の結果は、コミュニケー

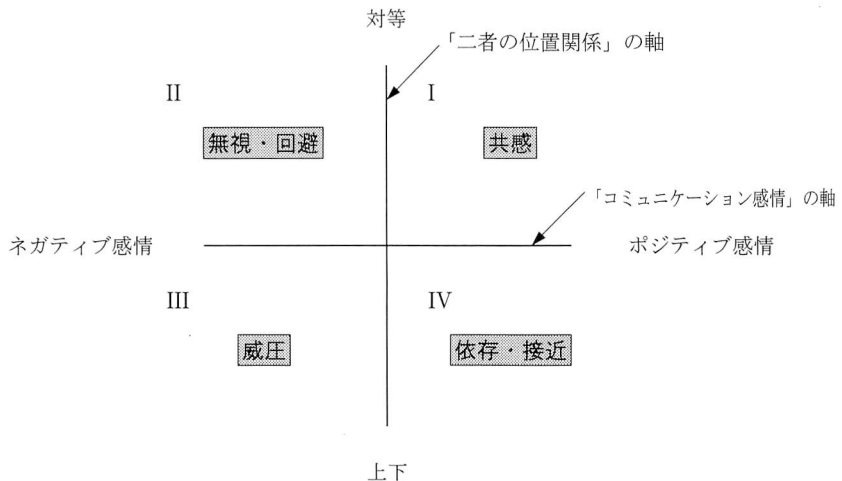


Figure 4 夫婦間コミュニケーション態度の構造モデル



ション態度が、性役割の習得の一貫として形成されている可能性を示唆する。とくに妻側に特徴的なコミュニケーション2態度は、相手(夫)への配慮・従順さ、共感を示す態度であり、相手(夫)にポジティブな感情を喚起するものであった。これらは、従順、控え目、やさしさなど伝統的な女性役割に沿ったコミュニケーション態度であるといえる。一方、夫側に特徴的なコミュニケーション2態度については、男性役割との対応は女性役割の場合ほど明瞭ではない。したがって、夫婦間のコミュニケーション態度の形成を性的社会化の影響だけで説明することには十分慎重でなければならない。しかし、相手に対してポジティブな感情を喚起する態度が一貫して女性(妻)に顕著である事實は、少なくともこの世代の女性が幼少期・青年期を過ごしてきた社会においては、伝統的な女性役割に沿った態度をとることを動機づける社会・文化的な働きかけがなされていたとみることができよう。

この第1の解釈は、コミュニケーション態度の形成プロセスに関するものであったが、第2の解釈は、現在の条件に関するものである。夫と妻それぞれにとくに顕著なコミュニケーション態度が「二者の位置関係」軸の「上下」の極側に布置されたという事実からは、その背景要因として、夫と妻の位置関係として上下関係の存在を仮定せざるを得ない。この問題を考える上で、1970年代に米国で社会学と言語学の接点から生まれた「会話分析」研究<sup>2)</sup>の知見が示唆に富む。会話分析の研究者の多くは、男女の対面的コミュニケーション状況に非対称性があることを明らかにし、こうした非対称性を、広い意味での権力現象と捉え、その要因を二者相互の力関係のなかに求めている。もっとも、私的領域で行なわれる夫婦間コミュニケーション行動と公的領域で行なわれる一般男女のコミュニケーション行動とは、社会的コンテクストが異なるので、会話分析における知見をそのまま適用することはできない。しかし、公・私領域におけるコミュニケーション行動が、全く異なる条件のもとで成立しているとも考えられない。家族は、家族内部の状況だけで規定される閉鎖的システムではなく、外部の変化とも相互に連動する開放システムである。したがって、家族という私的領域で行なわれる夫婦間のコミュニケーションも、政治や経済などの公的領域における男女の不平等なあり方、男女間に富や権力の格差が存在する事実と無関係ではありえないだろう。妻の経済的地位の高さが、夫側の妻に対する共感的コミュニケーション態度を強めるという本調査の結果は、このことの1つの証左であろう。

夫婦間コミュニケーション態度を夫婦の学歴との関連で検討した結果、夫婦の学歴水準および夫婦間の学歴差は、夫婦間コミュニケーションの様態に影響をもたないことが明らかにされた。学歴の効果が見出されなかった

原因としては、学歴と夫婦間コミュニケーション態度とを媒介すると予測した意識変数が、これら2つの変数間を媒介していない可能性が考えられる。すなわち、調査対象の中年期夫婦においては、学歴が意識変数とは直ちに関連しない可能性、あるいは、学歴は意識変数とは関連するが、意識変数がコミュニケーション態度とは関連しない可能性である。この点を明らかにするために、次稿において、意識変数として、平等主義的結婚観および個人志向的意識をとりあげ、これらの意識変数と夫婦間コミュニケーション態度との関連性をより詳細に分析する予定である。

夫婦間コミュニケーションと妻の経済的地位との関連を検討した結果、妻の経済的地位が高いほど、夫の妻への共感的なコミュニケーション態度得点が高まることが明らかにされた。鎌田(1999)は、妻の経済的地位は夫婦関係を対等なものにするための基本条件であると述べているが、本調査の結果は、コミュニケーションにおいてもこの命題があてはまることを示唆している。

では、なぜ、妻の経済的地位が、夫の妻への共感的なコミュニケーション態度を促進させるのだろうか。これについては2つの解釈が可能である。1つは、妻の経済主体としての独立性が、夫側に妻を独立した人格として尊重する態度を促す可能性である。家族は純粋に愛情などの精神的要素によって結合している集団ではなく、ひとつの経済的な組織でもある。ただし、妻が夫に扶養されておらず、夫と同等の経済的地位にある夫婦の場合は、この限りではない。なぜなら、こうしたダブルインカム夫婦では、妻は独立の賃金所得を得る個人単位の経済主体であるからである。このように妻が個人単位の経済主体となることによって、夫側の妻への認識・対し方が変わることを、また、妻自身の自己概念が変わることを示唆する研究も行なわれている<sup>3)</sup>。妻が個人単位の経済主体であることによって、夫側には、「経済的に一人でも生きていかれる」妻、「自分と同様の社会的・職業的能力をもっている」妻、「それなりの社会的貢献をしている」妻を、疎かにできない、対等に認めねばならない

2) 従来の社会言語学的な性差研究が、主に発話内容の差異に分析の焦点を置くのに対し、会話分析では、実際の会話状況で男女が行使するパターン化された話し方に注目する。会話分析の先駆的研究(江原・山崎・好井, 1984; West, & Zimmerman, 1977; Zimmerman, & West, 1975;)によれば、「割り込み」「沈黙」「あいづち」などに男女間の差異、非対称性があることが明らかにされている。たとえば、異性間会話では、男性の女性に対する「割り込み」のほうがかかることが多い。

3) 有配偶の女性外交員と専業主婦を対象にした実証研究によれば、妻の就業によって夫の勢力は減少し、夫婦の勢力関係は夫優位型の2/3が他の類型に移行することが明かにされている(坂田・黒川, 1989)。また、夫婦の勢力関係について資源説を唱えたBlood, & Wolfe (1960)は、「妻が自分の経済的安定を得ることによって、新しい自立の感覚を持つようになる」と述べている。

との気持ちが強まり、妻とのコミュニケーションにおいて共感的な態度をとらせるのではないかと考えられる。もう1つの解釈は、二大生活領域といわれる職業生活と家族生活において夫婦が共有する経験の豊富さが、夫の妻への共感的コミュニケーション態度の促進要因となる可能性である。中年期夫婦を対象にした生活意識の調査では、夫婦の会話において、妻がフルタイムでは仕事や互いの会社の話が多いのに対して、パートタイムでは、「子どもの話題」が最も多く、専業主婦タイプでは、妻が一方向的にしゃべり、夫は聞いていないというパターンが多いことが明らかにされている(サントリー不易流行研究所, 1999)。ダブルインカム夫婦では、夫婦がともに職業生活と家族生活を経験していることによって、コミュニケーションする内容が共通し、かつ豊富であると推察される。また、職業領域では論理的なコミュニケーション能力が要求されるのに対して、家族領域では情緒的なコミュニケーション能力が重視される。夫と妻が二大生活領域を共有することは、夫婦がともにこれら質の異なるコミュニケーション能力を習得することにつながるであろう。逆に言えば、妻が専業主婦及び被扶養パート就労の分業型夫婦では、夫と妻との生活・経験が分離されていることによって、夫・妻それぞれの分担領域で重視されているコミュニケーション能力だけを発達させることになろう。その結果、夫婦間コミュニケーションの様態は、ますます非相称的なものとなり、夫は妻に共感的に応じる態度を欠くこととなるのではなからうか。その意味では、コミュニケーション態度も結婚後の性的社会化の一環であるといえよう。

最後に、今後の課題を述べたい。夫婦コミュニケーション態度の4分法モデルを用いた総括的な考察からは、夫婦間コミュニケーションに非相称的な様態をもたらしている要因として、性的社会化および社会的に男女間の富や権力の格差が存在していることとの関連性が浮かび上がった。このことは、中年期の夫婦が、社会変動のなかで、夫婦としてだけでなく、個人としてもまた、コミュニケーションに関してさまざまな心理学的問題を抱えていることを示唆している。今後は、夫婦のコミュニケーション・パターンを類型化し、類型ごとに、夫・妻の社会・経済的変数や心理・情緒的変数との関連を明らかにするなど、精緻な分析を重ねる予定である。また、異なる世代を対象に同様の調査を行なって世代間の比較を行なうなど、社会変動の影響を検証するための研究も必要である。さらに、夫婦間コミュニケーションの様態が、結婚・家族生活のなかでどのように変化・発達するのか、個人にとって夫婦間コミュニケーションの心理学的な重要性がどのように変化するのかなど、発達のな変化プロセスを明らかにするための縦断的な研究も求められるところである。

## 文 献

- Blood, R. O., Jr & Wolfe, D. M. (1960). *Husbands and wives: Dynamics of married living*. New York: Free Press.
- Dreyer, N. A., Woods, N. F., & James, S. A. (1981). ISRO: A Scale to Measure Sex Role Orientation. *Sex Roles*, 7, 173-182.
- 江原由美子・山崎敬一・好井裕明. (1984). 性差別のエスノメソドロジー——対面的コミュニケーション状況における権力装置. 現代社会学会(編), *現代社会学: 第18巻* (pp. 143-176). 京都: アカデミア出版会.
- Ferree M. M. (1990). Beyond separate sphere: Feminism and family research. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 866-884.
- Gittins, D. (1990). 家族をめぐる疑問 (金井淑子・石川玲子, 訳). 東京: 新曜社 (Gittins, D. (1985). *The family in question changing household & familiar ideologies*. Hampshire: Macmillan Publishers.)
- グループわいふ. (1985). 性・妻たちのメッセージ. 東京: 径書房.
- 博報堂生活総合研究所. (1998). 連立家族: 日本の家族10年の変化. 東京: 博報堂生活総合研究所.
- Haynes, S. N., Chavez, R. E., & Samuel, V. (1984). Assessment of marital communication and distress. *Behavioral Assessment*, 6, 315-321.
- 平山順子. (1999a). 家族を「ケア」ということ——育児期女性の感情・意識を中心に. *家族心理学研究*, 13, 29-47.
- 平山順子. (1999b). 育児期における専業主婦の個人化欲求. *発達研究*, 14, 62-77.
- Jacobson, N. S., & Moore, D. (1981). Spouses as observers of events in their relationship. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 269-277.
- 鎌田とし子. (1999). 社会構造の変動とジェンダー関係. 鎌田とし子・矢澤澄子・木本喜代子(編), *講座社会学14: ジェンダー* (pp. 31-74). 東京: 東京大学出版会.
- 神原文子. (1991). *現代の結婚と夫婦関係*. 東京: 培風館.
- 柏木恵子. (1998). 社会変動と家族発達. 柏木恵子(編), *結婚・家族の心理学* (pp. 5-50). 京都: ミネルヴァ書房.
- 柏木恵子・数井みゆき・大野祥子. (1996). 結婚・家族観の変動に関する研究(1)~(3). *日本発達心理学会第7回大会発表論文集*, 240-242.
- 柏木恵子・永久ひさ子. (1999). 女性における子どもの価値——今、なげ子を産むか. *教育心理学研究*, 47,

- 170-179.
- 経済企画庁国民生活局。(1994). *家庭と社会に関する意識と実態調査報告書*. 東京:大蔵省印刷局.
- Levenson, R.W., & Gottman, J.M. (1983). Marital interaction: Physiological linkage and affective exchange. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 587-597.
- 目黒依子。(1987). *個人化する家族*. 東京:勁草書房.
- 森岡清美。(1993). *現代家族変動論*. 京都:ミネルヴァ書房.
- 長津美代子。(1991). 共働き夫婦における第1子出生にともなう対処 — 常雇と自営の場合. *日本家政学雑誌*, 42(2), 127-139.
- 難波淳子。(1999). 中年期の日本人夫婦のコミュニケーションの特徴についての一考察 — 事例の分析を通して. *岡山大学大学院文化科学研究科紀要*, 8, 69-85.
- Noller, P., & Fitzpatrick, M. A. (1990). Marital communication. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 832-843.
- 坂田桐子・黒川正流。(1989). 家事分担に関する研究(2) — 妻の家庭外就業による決定権と家事分担の変化. *広島大学総合科学部紀要Ⅲ*, 13, 11-26.
- 佐藤悦子。(1986). *家族内コミュニケーション*. 東京:勁草書房.
- 生命保険文化センター。(1995). *夫婦の生活意識に関する調査 — 夫婦の相互理解を求めて*. 東京:生命保険文化センター.
- 菅原ますみ・詫摩紀子。(1997). 夫婦間の親密性の評価 — 自記入式夫婦関係尺度について. *精神科診断学*, 8(2), 155-166.
- サントリー不易流行研究所。(1999). *ミドル世代の生活実感調査 Vol. (ミドル世代の夫婦関係)*. 大阪:サントリー不易流行研究所.
- 鈴木淳子。(1994). 平等主義的性役割態度スケール短縮版 (SESRA-S) の作成. *心理学研究*, 65(1), 34-41.
- Ting-Toomey, S. (1983). An analysis of verbal communication patterns in high and low marital adjustment groups. *Human Communication Research*, 9, 306-319.
- 共働き家族研究所。(1996). *家計費の分担からみた「男女均等時代の夫婦関係」 — 比較調査報告書*. 東京:旭化成工業株式会社.
- West, C., & Zimmerman, D.H. (1977). Women's place in everyday talk: Reflections on parent-child interaction. *Social Problems*, 24, 521-529.
- 湯沢雍彦。(1994). 現代型結婚は成熟するか. *家族社会学研究*, 6, 29-36.
- Zimmerman, D.H., & West, C. (1975). Sex Roles, interruptions and silences in conversation. In B. Thorne, & N. Henley (Eds.), *Language and sex: Difference and dominance* (pp.105-129). Massachusetts: Newbury House.

Hirayama, Junko (Shirayuri College) & Kashiwagi, Keiko (Shirayuri College). *Attitudes of Married Couples toward Communication: Husband / Wife Comparisons*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2001, Vol. 12, No. 3, 216-227.

This study investigated middle-aged married couples' attitudes toward communication with their partners, and analyzed the relationship between communication attitudes and demographic variables (educational background and income level). Participants were 277 pairs of married couples who were parents in nuclear families. The main results were as follows. (1) Factor analysis of communication attitude extracted four factors, "high-and-mighty", "sympathetic", "dependent / friendly", and "ignoring / avoiding". (2) Husbands' attitudes were significantly higher than wives' on 2 negative dimensions ("high-and-mighty" and "ignoring / avoiding"), while wives' attitudes were higher than husbands' on 2 positive dimensions ("sympathetic" and "dependent/friendly"). (3) Husband' attitudes were characterized primarily on the "high-and-mighty" dimension, whereas wives' were strongest on "dependent/friendly". (4) Educational background was found to have no significant association with communication attitudes to their partner. Finally, wives' income level was significantly related to husbands' "sympathetic" attitude, i.e., the higher the wives' income level the more sympathetic husbands were toward them.

**【Key Words】** Husband-wife communication, Married couple, Marital relationship, Economic status

2000. 8. 30 受稿, 2001. 6. 18 受理

## 幼児の心的な比喩の理解：心は容器か、物体か、動作主か？

富田 昌平

(山口芸術短期大学保育学科)

心的な比喩に対する6歳児の理解を3つの実験によって検討した。本研究では、子どもは3つの領域における心的な比喩に対する解釈を求められた。つまり、容器比喩（例えば、「心が空っぽである」）、物体比喩（例えば、「気が重い」）、動作主比喩（例えば、「気持ち足踏みしている」）の3つである。実験1では、16名の子どもが、比喩文に対する正しい解釈と誤った解釈という2つの絵画ストーリーを提示され、比喩文と対応するものを選択するよう求められた。実験2と3では、各20名の子どもが、比喩文に対する比喩的な正しい解釈、比喩的だが誤った解釈、字義的な解釈、無関連の解釈という4つの絵画ストーリーを提示され、実験1と同様のことを求められた。3つの実験で、子どもの大部分は、動作主比喩よりも容器比喩において正答を多く選択した。以上の結果は、幼児が持つ心のイメージという点で考察された。

【キー・ワード】 心的な比喩, 心のイメージ, 絵画的文脈, 幼児

幼児は心についてどのようなイメージを持っているのであろうか。幼児が心について語る機会は、日常ほとんどないに等しいが（Wellman, & Hickling, 1994）、それでも、幼児は心について様々なことを知っており、過去10数年の間は、彼らが持つ「心の理論」の様相が詳しく描かれてきた（e. g., Astington, 1993/1995; Bennett, 1993/1995; Gopnik, & Astington, 1988; Wellman, & Bartsch, 1988; Wellman, & Estes, 1986; Wimmer, & Perner, 1983）。その結果、信念、知識、欲求、感情、意図といった心的内容について彼らが持つ知識のかかなりの部分が明らかにされてきたが、その一方で、それら全てを含む構成体の総称である「心」について、幼児がどのようなイメージを持っているのかという点に関しては、ほとんど明らかにされてこなかった。

人々が持つ心のイメージは、我々の生活に深く根付いている慣習的な比喩言語を分析することによって顕在化させることが可能であろう。Lakoffとその共同研究者たち（Lakoff, 1987/1993; Lakoff, & Johnson, 1980/1986; Lakoff, & Kovecsess, 1987）はそのような見地から慣習的な比喩の分析を行っており、さらにそれは我が国の研究者たち（河上, 1996; 瀬戸, 1995; 山梨, 1995）にも採用され、一般の大人が持つ様々な心のイメージが明らかにされている。その代表的な例として、次の3つをあげることができる。1つは、容器としての心のイメージである。この場合の容器は中に内容物や液体を含み、それらが考えや感情と対比される。例えば、「心が空っぽになる」、「心を入れ替える」といった比喩表現がこれに含まれる。2つめは、物体としての心のイメージである。この場合の物体は広がりや大きさ、重さなど様々な属性を持つ対象物

を意味する。例えば、「心が広い」、「気が重い」といった比喩表現がこれに含まれる。最後に、動作主としての心のイメージである。この場合の動作主は人や他の生物など自律性を持った存在を意味する。例えば、「気持ちが足踏みする」、「心が騒ぐ」といった比喩表現がこれに含まれる。大人は一般にこうした心のイメージを持ち、そして、心について語るときに例に挙げたような比喩表現を巧みに使用することによって、その種の抽象的な会話を円滑に行っていると考えられる。

単純に考えると、子どもは発達的に、大人が持つこのような心のイメージと合致するように徐々に発達していくと予想されるが、例えば、幼児期の時点でそれはどの程度まで進んでいるのかという点については、これまでほとんど検討がなされていない。結局、何もしなくても大人の地点にまでたどり着くのだとすれば、そのような問い自体があまり意味をなさないのではないかという反論もあるかもしれない。しかし、早期における「心の教育」の重要性が提言されて久しい今日において、就学以前の段階の幼児が持つ心のイメージを探っておくことは、幼い子どもたちと心について対話をしようとするときに有益な情報を提供できるかもしれないという意味で意義があると思われる。

では、子どもを対象にしたこれまでの研究では一体何が明らかにされているのだろうか。これまで明らかにされたことの多くは、動作主としての心のイメージに関することに集中している。例えば、Wellman, & Hickling (1994) は、「心がさまよう」、「心が飢えている」といった比喩文を材料として、5-10歳児にその意味を説明するように求める実験を行っている。また、彼らは、子ども

に頭の中にリンゴの映像を作り出すよう要求し、その後、そのリンゴの映像（心的イメージ）はどのようにして形成されたのかについての説明を求めるといった実験も行っている。これらの結果から、Wellman, & Hickling (1994) は、幼児はまだ動作主としての心のイメージを持たず、そのような心のイメージが発達するのは児童期中頃（8～10歳頃）であると結論づけている。また、Flavell とその共同研究者たち（Flavell, Green, & Flavell, 1993, 1995, 1998）は、「たとえ外的な活動に従事していないときでさえも、人の意識は絶え間なく進行している」という意識の流れについての幼児・児童の理解を調べる実験を数多く行っている。そこでは、幼児は児童と異なり、一貫して自己や他者の意識の流れに気づくことができなかった。その理由として Flavell らは、幼児における動作主としての心のイメージの欠如をあげている。さらに、Johnson, & Wellman (1982) は、「歩くのに心が必要か?」という質問に対して、「心は足に行き先を教えるので必要である」といった擬人的回答を行えるようになるのは児童期以降であると指摘している。以上の研究はいずれも、動作主としての心のイメージの発達は児童期以降であろうと結論づけている。

しかし、幼児が持つ心のイメージについて十分に検討されたかどうかといえ、それは十分でないと言わざるを得ない。先に述べたように、一般の大人が持つ心のイメージの代表例には、動作主としての心のイメージの他に、容器としての心のイメージと、物体としての心のイメージがある。もしもこの2つのイメージを幼児の前に提示すれば、彼らはこのイメージに対して高度な敏感さを示すことができるかもしれない。その可能性を示唆する証拠がわずかではあるが存在する。まず、容器としての心のイメージに関しては、Wellman (1990) による考察が示唆を与えてくれる。Wellman (1990) の言葉を借りるならば、「初期の心の理論（3歳頃）は容器のような性質を持ち、より後の心の理論（児童や大人）は小人のような性質を持つと考えられる」（p.269）。この考察は、実在論に関する彼らの研究（Estes, Wellman, & Woolley, 1989; Wellman, & Estes, 1986）からもたらされたものであるが、それによると、3, 4歳児でさえも「心の中で」、「頭の中で」といった表現を巧みに使用できるという。次に、物体としての心のイメージに関しては、Gardner (1974) の比喩研究が示唆を与えてくれる。彼の研究によると、3歳半の幼児でさえも、様々な顔の表情に対して「冷たい／温かい」、「硬い／柔らかい」といった物体の属性に関する語を、大人とほぼ同程度に帰属させることができるという。以上のように、これらの先行研究は、幼児がすでに容器としての心のイメージ、物体としての心のイメージを持っている可能性をほのめかしていると言える。

上記の研究を受けて、本研究では、容器、物体、動作

主という3つの異なる心のイメージについて、幼児がそれをどの程度獲得しているかを探ることを目的とする。その際、材料として、本研究では Wellman, & Hickling (1994) に準じて、慣習的な比喩文（例えば、心がさまよった）を用いることにする。仮説的に、もしも幼児がある特定の心的な比喩においてより高い理解成績を示すならば、それは彼らがその特定の心のイメージをより広範に獲得していることを表していると解釈される。手続きについては、Wellman, & Hickling では、まず、人形に比喩文を言わせて、その人形はどういう意味でそれを言ったのかを説明させるという手続きがとられている。しかし、この課題は幼児に比喩の意味を説明させるという課題の性質上、ある程度の言語能力を要求するため、その能力が十分でない幼児にとっては比喩の意味を言語化によって反応するという課題そのものの負荷が大きすぎると予想される。そうした課題の負荷を低減させるために、比喩研究の分野では物語文脈や絵を用いたり、複数の選択肢を用意するなどの課題作成上の工夫がなされている（Vosniadou, 1987）。本研究では、過去に Honeck, Sowry, & Voegtle (1978) が用いた課題作成上のアイデアを特にベースとして、以下のような課題を作成する。まず、実験者は子どもに絵を伴ういくつかの異なるストーリーを見せる。その後、比喩文を提示し、その比喩文を表現したものとして最もふさわしいストーリーはどれかを選択するように求める。最後に、そのストーリーを選択した理由と、比喩文の意味を説明するように求める。この課題の利点は、選択肢が絵とストーリーで構成されていることによって子どもの認知的負担が低減させられること、絵とストーリーによって課題に対する取り組みが高められること、その選択肢を手掛かりとして選択後の子どもの理由づけが容易にさせられることの3点にまとめられる。また、本研究で対象とする年齢については、先行研究から、少なくとも動作主の比喩に関しては、幼児による理解は困難であろうとされていることから、6歳児を扱うことにする。

## 予備調査

まず、実験に用いる比喩を選出するために、大学生120名を対象にした予備調査を実施した。実験で用いる比喩文を選出する上で必要なこととして、第1に、日常的に使用されたり、見聞きされる度合いが高いこと、第2に、比喩文の述語が容器、物体、動作主の各イメージを表す語として適切であると高く評価されていることの2点が上げられる。よって、調査では、比喩文の慣習性の評定、および、比喩文の述語を容器を表す語、動作主を表す語として考えた場合の適切性の評定という2つを被験者に求めた。なお、物体の属性を表す語については、先行研究（岩田, 1986; Keil, 1983; 森・北川・出野, 1980）から心的な

Table 1 実験で用いた比喩

容器比喩	物体比喩	動作主比喩
心が空っぽである (3.93 / 4.25)	気が重い	気持ちが足踏みする (2.82 / 3.96)
気持ちが湧く (3.16 / 4.01)	気が長い	気持ちを押さえる (4.54 / 3.88)
心を入れ替える (4.60 / 4.24)	心が広い	気持ちがよみがえる (3.57 / 3.00)
心が引っかかる (2.94 / 3.30)	気が小さい	心が騒ぐ (3.35 / 4.20)

注. カッコ内の左側は慣習度の平均値を示し, 右側は適切度の平均値を示す。

比喩として構成可能であり, かつ広く知られている語を抽出した。従って, 物体比喩に関する評定は行わなかった。

評定の対象となる比喩文は, 中村 (1977) の比喩表現の理論と分類の中から以下の条件を満たす45の比喩文 (容器12文, 動作主33文) を抽出した。(1) 「名詞+ガ・ヲ+動詞・形容(動)詞」という文形式である。(2) 主語が「心」、「気持ち」、「気」のいずれかである。(3) 述語が容器もしくは人や生物に関する語である。これらの比喩文を印刷した冊子を慣習性評定用と適切性評定用の2部作成し, 配布した。なお, 適切性評定用の冊子では, 比喩文の主語が取り除かれ, 述語のみが印刷された。慣習性評定には, 日常よく使ったり見聞きしたりするかどうかについて, 全くない (=1) からよくある (=5) の5段階で評定する旨が記入され, 適切性評定には, 容器を表す語もしくは人や生物を表す語として適切かどうかについて, 適切でない (=1) から適切である (=5) の5段階で評定する旨が記入された。調査は心理学講義の終了後, 約30分間行った。

データの分析では, まず, 慣習性と適切性の各評定の平均値と標準偏差を算出した。慣習度の全体平均値は容器比喩  $M=3.25$ , 動作主比喩  $M=2.82$  であった。慣習度の最も高かった容器比喩は「心を入れ替える」( $M=4.60$ )、最も低かったのは「気持ちが流れ出る」( $M=2.13$ ) であり, 慣習度の最も高かった動作主比喩は「心が傷つく」( $M=4.57$ )、最も低かったのは「心がよじ登る」( $M=1.35$ ) であった。また, 適切度の全体平均値は容器関連語  $M=3.45$ , 動作主関連語  $M=3.82$  であった。適切度の最も高かった容器関連語は「一杯になる」( $M=4.42$ )、最も低かったのは「消え失せる」( $M=2.95$ ) であり, 適切度の最も高かった動作主関連語は「動く」( $M=4.46$ )、最も低かったのは「うなだれる」( $M=2.97$ ) であった。

次に, 容器関連語と動作主関連語のそれぞれの意味構造を確認した上で, 異なる意味構造の比喩を選出するために, 適切性評定値をもとに領域別に因子分析 (主因子解を求めてからバリマックス回転) を行った。固有値の大きさの推移, 累積寄与率, 因子の解釈可能性を考慮し, 容器で3因子, 動作主で5因子を抽出した。累積寄与率は, 容器が54.1%, 動作主が52.4%であった。容器3因子はそれぞれ, ① 中身 (湧く, 満ちている, 空っぽである,

他), ② 外側 (引っかかる, 引き出す, 他), ③ 内側 (入る, 入れ替える, 他) と命名され, 動作主5因子はそれぞれ, ① 移動 (帰る, 行く, 近づく, 足踏みする, 他), ② 接触 (押さえる, 離れる, とどまる, 他), ③ 姿勢 (うなだれる, もがく, よみがえる, 他), ④ 衝突 (騒ぐ, 傷つく, さまよう, 他), ⑤ 発達 (育つ, 老いる) と命名された。

最終的に, 慣習性評定値, 適切性評定値, 因子負荷量, 因子の独立性を考慮し, 容器比喩と動作主比喩各4文と, 物体比喩を加えた計12文を本実験の材料として選出した。12の比喩文, および容器比喩・動作主比喩における慣習度と適切度の平均値を Table 1 に示す。

## 実験 1

実験1では, 6歳児に全体的に同じような文脈であるが結論の異なる2つの話から成る紙芝居を与え, どちらの結論に至った人物が比喩の意味により適しているかを選択させることによって, 6歳児による心的な比喩の理解の程度とその領域による違いを検討する。

### 方法

**被験児** H市内の保育所の年長児16名 (平均年齢6歳3カ月, 男児8名, 女児8名) であった。

**材料** Table 1 に示した12の比喩文それぞれに, 全体的に同じような文脈であるが2つの異なる結論に至るような話を作成し, その話にもとづいて数枚の絵から成る紙芝居を作成した。紙芝居は比喩1文につき25.7×18.2cmの画用紙に5枚から7枚の範囲で構成した。

**手続き** 個別面接形式で, 面接時間は1人あたり10-15分であった。12の紙芝居の提示順, 及び, 選択肢となる結論の絵の提示順はランダムであった。被験者の回答は, 実験後に理由づけの分析を行うため, すべてテープレコーダーで記録した。

実験者は被験者に, 紙芝居の1つ目の結論を読み聞かせ, 次に, 同じ主人公による別のときの話だとして2つめの結論を読み聞かせた。読み終わった後, 主人公のそれぞれの結論をもう一度教示し, 「(比喩文) なのはどっちだと思う?」と尋ね, いずれか一方を選択するように求めた。被験者が選択した後, 正答を選択した場合のみ, 「どうしてこれだと思ったの?」と選択理由を尋ね, さらに, 何らかの理由を説明できた被験児に対してのみ, 「(比喩文)

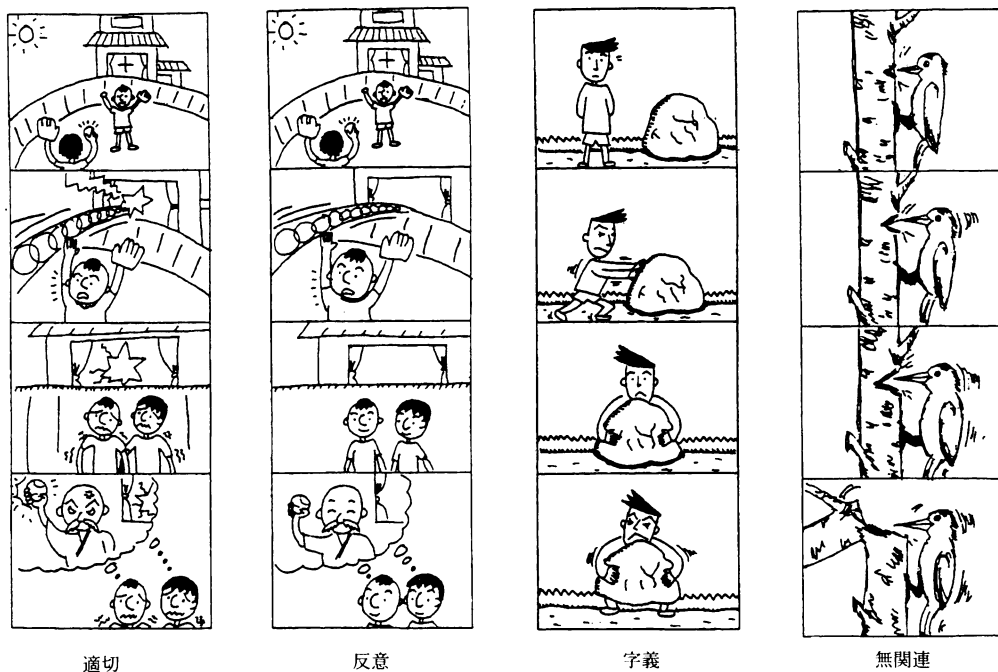


Figure 1 実験で使用されたストーリーの例（「気が重い」の場合）

Table 2 比喩の領域ごとの得点の分布, 平均値, 標準偏差

		正答数					平均値	標準偏差
		0	1	2	3	4		
実験 1 (N=16)	容器	0	2	1	5	8	3.18	1.04
	物体	0	0	3	6	7	3.25	0.77
	動作主	2	4	6	2	2	1.87	1.20
実験 2 (N=20)	容器	2	9	6	2	1	1.55	1.01
	物体	9	6	3	2	0	0.9	1.01
	動作主	10	8	2	0	0	0.6	0.68
実験 3 (N=20)	容器	2	2	8	7	1	2.15	1.03
	物体	5	13	0	2	0	0.95	0.82
	動作主	10	7	2	1	0	0.7	0.86

ってどういう意味だと思う？」と比喩の意味についても尋ねた。具体的に、物体比喩の「気が重い」の場合を例にとると、Figure 1 に示すように、「キャッチボールをしているとボールがそれて隣の家の窓ガラスを割ってしまい、これからボールを取りに行く二人の子ども」（適切）と「キャッチボールをしているとボールが隣の家の庭に入ってしまう、これからボールを取りに行く二人の子ども」（反意）についての紙芝居を読み聞かせ、「気が重い」のはどちらだと思うかを尋ねた。前者では、主人公は気が重く、後者では、主人公は気が軽い。ゆえに前者を選択すると正答と判断された。その他に、容器比喩の「心

を入れ替える」の場合では、「友達をいじめたり物を壊すなど悪いことばかりしていたが、先生の言葉によって友達と仲良く遊ぶようになった子ども」（適切）と「先生までも殴ってしまった子ども」（反意）についての紙芝居を、動作主比喩の「気持ちを押さえる」の場合では、「足を引っ掛けられて転がされ、相手を殴ってやりたいが我慢した子ども」（適切）と「我慢せずに殴ってしまった子ども」（反意）についての紙芝居を読み聞かせた。こうしたペアの紙芝居を12回提示した。また、被験児が「気」という語を「木」と勘違いしていると判断された場合、「気持ち」と言い直した。

Table 3 比喩文ごとの各選択の出現度数

		適切	反意	字義	無関連	NR	
実験1 (N=16)	容器	心が空っぽである	13	3	—	—	0
		気持ちが湧く	15	1	—	—	0
		心が引かかる	11	3	—	—	2
		心を入れ替える	12	3	—	—	1
	物体	気が重い	12	4	—	—	0
		気が長い	12	4	—	—	0
		気が広い	16	0	—	—	0
		気が小さい	12	4	—	—	0
	動作主	気持ちを押さえる	13	2	—	—	1
		心が騒ぐ	8	8	—	—	0
		気持ちが足踏みする	6	9	—	—	1
		気持ちがよみがえる	3	13	—	—	0
実験2 (N=20)	容器	心が空っぽである	7	1	6	4	2
		気持ちが湧く	11	0	5	2	2
		心が引かかる	5	0	11	2	2
		心を入れ替える	8	5	3	1	3
	物体	気が重い	3	1	14	1	1
		気が長い	3	4	12	1	0
		気が広い	5	2	10	3	0
		気が小さい	7	2	8	2	1
	動作主	気持ちを押さえる	1	6	8	2	3
		心が騒ぐ	4	4	9	0	3
		気持ちが足踏みする	3	4	11	1	1
		気持ちがよみがえる	4	2	10	0	4
実験3 (N=20)	容器	心が空っぽである	15	0	4	1	0
		気持ちが湧く	12	0	4	2	2
		心が引かかる	6	0	13	1	0
		心を入れ替える	10	2	5	2	1
	物体	気が重い	2	0	16	1	1
		気が長い	5	3	11	1	0
		気が広い	9	0	8	2	1
		気が小さい	3	0	11	3	3
	動作主	気持ちを押さえる	6	3	8	2	1
		心が騒ぐ	1	2	14	1	2
		気持ちが足踏みする	1	1	18	0	0
		気持ちがよみがえる	6	2	10	1	1

注. “NR” (no responseの略) は選択できなかった場合を意味する。

## 結果と考察

**正答選択の分析** 比喩領域ごとに正答を1点、誤答を0点として得点化した(各領域で0-4点の範囲)。各領域の0から4の得点範囲における被験児の分布とその平均値と標準偏差をTable 2に、比喩文別の選択の出現度数をTable 3に示す。理解得点について1要因分散分析を行った結果、有意差が認められた( $F(2,30)=20.61, p<.001$ )。Tukey法による多重比較を行った結果、容器比喩と物体比喩は動作主比喩よりも理解得点が有意に高く( $p<.001$ )、容器比喩と物体比喩との間は無意味でなかった。次に、個

人の回答パターンに注目したところ、16名のうち14名が動作主比喩よりも容器比喩や物体比喩において高い成績を示していた。以上の結果は、紙芝居提示による二者択一課題の文脈であれば、幼児でも心的な比喩の理解能力を示すことができ、特に容器比喩と物体比喩をより理解していることを示唆している。

**理由づけの分析** 全192の回答のうち人物を正しく選択した133の回答(容器比喩51, 物体比喩52, 動作主比喩30)を対象に、それらを「意味」、「文脈」、「回答なし」の3カテゴリーに分類した。評定は2名の評定者によって



Table 4 理由づけの各カテゴリーの分類基準と事例

カテゴリー	分類基準	回答の事例
意味	比喩の意味を説明できたり、登場人物の心的内容に言及できた回答。	「だってね、女の子が、絵をもう一回描こうってしてるから」 「気持ちが湧くってどういう意味だと思う？」 「えとね、気持ちがね、だんだん…、よくなること」
文脈	単にストーリーをなぞっただけに過ぎない回答。	「だってね、この人、ずっと待ってるから」 「気が長いってどういう意味だと思う？」 「ずっと待つってこと」
回答なし	理由を説明できなかった回答。	「わからない」「知らない」

Table 5 正答選択後の理由づけの各カテゴリーの出現度数

		総回答数	正答数	カテゴリー		
				意味	文脈	回答なし
実験1 (N=16)	容器	64	51	1	18	32
	物体	64	52	6	11	35
	動作主	64	30	1	7	22
実験2 (N=20)	容器	80	31	8	13	10
	物体	80	18	2	10	6
	動作主	80	12	1	5	6
実験3 (N=20)	容器	80	43	11	27	5
	物体	80	19	5	9	5
	動作主	80	14	5	6	3

行われ、一致率は100%であった。各カテゴリーの分類基準と事例をTable 4に、それぞれの出現度数をTable 5に示した。Table 5から明らかなように、被験者の大部分は正答を選択したものの、その理由を説明することができなかった。

## 実験 2

実験1の結果、紙芝居から比喩にふさわしい結論に至った人物を二者択一的に選択させる課題であれば、6歳児でも心的な比喩に対する理解能力を示すことができ、その場合、動作主比喩は理解困難であるが、容器比喩や物体比喩は理解可能であることが示唆された。しかし、この結果は二者択一形式の課題で、比較する選択肢が比喩文の本来の意味とは反対の意味を表す選択肢である場合に限られたものであった。従って、実験1の課題において示された6歳児の能力は、単に「多いほど良く、少ないほど悪い」、「上であるほど良く、下であるほど悪い」(Lakoff, & Johnson, 1980/1986) といった単純で抽象的な対応づけに基づく直感を利用する能力を示したに過ぎず、心的な比喩に対する理解能力を示したものではない可能性も考えられる。この可能性は、実験1において正答を選択した被験者の大部分が選択理由を説明することができなかったことから裏付けられる。この点について検討するた

めに、実験2では、単なる比喩文の反意表現ではない選択肢を2つ加えた4つの選択肢による課題を作成し、それを用いて6歳児における心的な比喩の理解能力を検討する。選択肢を2つから4つに増やすことに伴い、課題は紙芝居提示をもとにした2種類の人物選択から四コマ漫画提示をもとにした4種類のストーリー選択へと作り変えた。

### 方法

**被験児** H市内の幼稚園・保育所の年長児20名(平均年齢6歳3カ月、男児10名、女児10名)であった。

**材料** 実験1と同様の12の心的な比喩それぞれに対して各4種類(適切、反意、字義、無関連)、計48種類の四コマ漫画を作成した。四コマ漫画は20×6.7cmの台紙に、1コマ4×6.7cmで描かれた。また、練習試用として4種類の四コマ漫画を作成した。

**手続き** 個別面接形式で、面接時間は1人あたり約20分であった。比喩、選択肢の提示順はランダムであった。被験児の回答は、実験後に理由付けの分析を行うため、全てテープレコーダーで記録した。

本試行を始める前に、練習用の4つの単純な四コマ漫画を1つずつ被験児に提示し、それぞれに内容を説明するよう求めた。被験児が説明し終わった後、「この中でXX(例えば、お使い)というお話はどれだと思う?」と尋ねた。被験児の選択後、実験者は正しい回答を教示した。この

練習試行において誤った回答をした被験児は一人もいなかった。続けて、「今から始まるゲームでも、同じように私（実験者）が4つの漫画を1つずつテーブルに置きます。○○ちゃんはまず、その漫画がどういってお話なのかを1つずつ私に教えて下さい。その後、私が漫画の名前を1つだけ言います。○○ちゃんはその名前と一致する漫画を4つの中から1つだけ選んで下さい。いいですか?」と教示した。

本試行では、実験者は被験児に四コマ漫画を一つずつ提示し、それぞれのお話を説明するよう求めた。具体的には、Figure 1に示されるような4つの四コマ漫画を1つずつ提示し、順に漫画が表すお話の内容を被験児に説明させた。被験者が四コマ漫画の内容を説明できない、もしくは説明したが内容が不正確であった場合、実験者が正しい内容を教示した。4つの選択肢が全て出そろった後、実験者は被験児に対して「(比喩文)というお話はこの中のどれだと思う?」と尋ね、いずれか1つを選択させた。被験児が選択した後、「どうしてそれだと思った?」と選択理由を尋ね、さらに、何らかの理由を説明できた被験児に対してのみ、「(比喩文)ってどういう意味だと思う?」と比喩の意味についても尋ねた。これらの手続きが12の比喩文で繰り返された。

4種類の四コマ漫画(適切、反意、字義、無関連)のうち、「適切」と「反意」は、実験1で用いた紙芝居をそのままにして作成した。ゆえに、「適切」は比喩文の意味と適合する内容であり、「反意」はそれとほぼ反対の意味と適合する内容である。新しく加えたもののうち、「字義」は、比喩文の述語部分の意味と適合する内容として作成した。これは、幼児期にもっとも顕著な比喩の誤った理解として字義の解釈が指摘されていることによる(Vosniadou, 1987)。Figure 1に示すように、例えば、「気が重い」という比喩の場合には、石を重たそうに持ち上げている人物を四コマ漫画に表現した。もう1つの「無関連」は、被験児による比喩の心的解釈を混乱させるためのダミー項目として作成した。例えば、啄木鳥が木を削りつづけるというように、人間が話の中心でない、全く非心理的な活動の様子を四コマ漫画に表現した。

### 結果と考察

**内容説明の分析** 選択肢として用いた漫画の利用可能性が、比喩領域間および選択肢間である程度等価であるかどうかは、漫画の内容に対する被験児の説明の有無によって部分的に予測可能であると考えられる。本実験では、被験児に選択を要求する前に、48の漫画それぞれについてその内容を説明するよう求めた。20名の被験児によって得られた960の回答から、自発的に何らかの説明ができた場合を1点、できなかった場合を0点として、3(比喩領域)×4(選択肢)の分散分析を行った結果、選択肢の主効果が確認された( $F(3, 57) = 5.13, p < .01$ )。Tukey

法による多重比較を行った結果、無関連(平均値  $M = 3.5$ )は適切( $M = 3.15$ )や反意( $M = 3.08$ )よりも説明が多く得られたことが分かった(それぞれ  $p < .05$  と  $p < .01$ ; 字義,  $M = 3.28$ )。比喩領域の主効果は見られなかった(容器,  $M = 3.3$ ; 物体,  $M = 3.36$ ; 動作主,  $M = 3.1$ )。無関連のみが他よりも説明し易いことが示唆されたが、以下の正答選択の分析からは、その説明し易さが選択し易さも促進したという兆しは見られなかった。また、その他の選択肢間および比喩領域間の説明の頻度は同程度であったことから、今回選択肢として用いた漫画の利用しやすさはほぼ等価であるという可能性は支持されたと解釈できよう。

**正答選択の分析** 比喩領域ごとに正答(適切)を1点、誤答(反意・字義・無関連)を0点として得点化した。Table 2は、各領域の0から4の得点範囲における被験児の分布とその平均値と標準偏差を示したものである。また、Table 3は、比喩文別の選択の出現度数を示したものである。得られた理解得点について1要因分散分析を行った結果、有意差が認められた( $F(2, 38) = 6.92; p < .01$ )。Tukey法による多重比較を行った結果、容器比喩は物体比喩や動作主比喩よりも理解得点有意に高く( $p < .001$ )、物体比喩と動作主比喩の間は有意でなかった。次に、個人の回答パターンに注目したところ、20名のうち13名が他の2領域の比喩よりも容器比喩において高いか同等の成績を示していた。以上の結果は、四コマ漫画提示による四者択一課題の文脈では、幼児は容器比喩を比較的容易に理解できることを示唆している。

**理由づけの分析** 四コマ漫画選択後、少なくとも何らかの理由づけを行えた回答の比率は、容器比喩 68%、物体比喩 75%、動作主比喩 64%であった。これには、例えば、「ご飯を食べ終わって茶碗の中が空っぽである」という「字義」解釈を選択して、「だって、茶碗が空っぽだから」と述べるといった単にストーリーをなぞったに過ぎない理由づけも含まれる。本研究で注目したいのは、「適切」解釈を選択した場合に、その被験児はどれだけ比喩文の真の意味に接近することができたかという点にある。従って、全240の回答のうち「適切」解釈を選択した61の回答(容器比喩 31、物体比喩 18、動作主比喩 12)を対象に、それらを実験1と同様に「意味」、「文脈」、「回答なし」の3カテゴリーに分類した。評定は著者を含む2名の評定者によって行われ、一致率は95%であった。Table 5に示すように、説明の多くは単にストーリーをなぞったに過ぎないものであり、比喩文の心的な意味に言及したケースはほとんど見られなかった。

## 実験 3

実験2の結果は、6歳児は容器比喩を物体比喩や動作主比喩と比べてより理解していることを示唆していた。こ

の結果は、実験1の結果と部分的に異なるものである。なぜ6歳児は実験2において、実験1と同様に物体比喩に対して高い理解を示すことができなかったのだろうか。考えられる可能性として、物体比喩はその他の2つと比べて、上/下などの位置関係とポジティブ/ネガティブといった心理的価値との対応づけがより明瞭であるため、実験1のような二者択一形式の課題では、そうした対応づけについての直感が利用されやすく、実験2のような四者択一形式の課題では逆に利用されにくかったのかもしれない。しかし、そのように結論づける前に、実験2の課題上の問題点を考察し、その問題点を排除した後も実験2の結果パターンが繰り返されるのかどうかを確認することは重要であろう。実験2の課題上の問題点として、四コマ漫画のストーリー内容を説明することに被験者の労力が向けられすぎた点があげられる。実際、被験者の多くはストーリー内容の説明にかなりの時間を費やし、そのため、重要な選択の段階になると安易に字義的な解釈に走りやすかったという可能性も考えられる。そこで実験3では、ストーリー内容の説明をより円滑に済ませるために、四コマ漫画上にセリフとオノマトペを加え、より通常の漫画らしく作成し直した。これによって被験者は文字のない漫画の潜在的な内容を理解するように要求されるのではなく、文字のある漫画の明示的な内容を理解するように要求されることになり、ストーリー内容の説明に払われる労力は軽減すると予想される。まとめると、実験3の目的は、ストーリー内容の説明にかけられる負担が軽減された場合においても、被験者は実験2と同様の結果パターンを示すのかどうかを検討することである。

**方法**

**被験児** H市内の幼稚園の年長児20名（平均年齢6歳3カ月、男児10名、女児10名）であった。

**材料** 四コマ漫画上にセリフとオノマトペが加えられることを除いて、実験2と同様である。

**手続き** 基本的に実験2と同様であるが、ストーリー内容を説明させる段階において、実験者は漫画の中の文字を読んで内容を理解するように教示する点で異なっていた。被験者が文字を読めない場合、あるいは読めたとしても不十分であった場合、実験者が代わりに読んだ。

**結果と考察**

**正答選択の分析** 実験2と同様の得点化が行われた。各比喩領域の0から4の得点範囲における被験児の分布とその平均値、標準偏差をTable 2に、比喩文別の選択の出現度数をTable 3に示す。理解成績について1要因分散分析を行ったところ、有意差が認められ ( $F(2, 38) = 14.59; p < .001$ )、Tukey法による多重比較の結果、容器比喩は物体比喩や動作主比喩よりも理解得点が有意に高く ( $p < .001$ )、物体比喩と動作主比喩の間は有意でなかった。次に、個人の回答パターンに注目したところ、20名のうち18名が

他の2領域の比喩よりも容器比喩において高い成績を示していた。以上の結果は、実験2と同様に、幼児は容器比喩を物体比喩や動作主比喩と比べてより理解していることを示唆している。

**理由づけの分析** 四コマ漫画選択後、少なくとも何らかの理由づけを行えた回答の比率は、容器比喩84%、物体比喩76%、動作主比喩79%であった。「適切」解釈を選択した76の回答（容器比喩43、物体比喩19、動作主比喩14）を対象に、それらを実験1、2と同様の3カテゴリーに分類した。評定は2名の評定者によって行われ、一致率は97%であった。Table 5に示すように、全正答選択のうち選択理由も説明できたケースの割合は、実験2の65%（正答選択60のうち39）から83%（正答選択76のうち63）へと増加した。ただし、この選択理由の増加は、単にセリフやオノマトペが説明の手掛かりとして直接に利用されたことによる可能性も考えられ、結果的な増加は慎重に受け止める必要がある。比喩文の心的な意味に対する言及に関しては、実験2と同様にほとんど見られなかった。

**総合考察**

本研究の目的は、6歳児による心的な比喩の理解の測定を通して、子どもが幼児期後期までに形成する心のイメージを探ることにあつた。心的な比喩として代表的な3つの比喩（容器比喩、物体比喩、動作主比喩）が材料に取り上げられ、それぞれの理解の程度が比較された。もしも幼児がある特定の心的な比喩においてより高い理解成績を示すならば、それは彼らがその特定の心のイメージをより明確に形成していることを意味していると判断された。

まず、比喩理解の成績に関しては、容器比喩と物体比喩の成績がほぼ同等であった実験1の結果を除き、6歳児は物体比喩や動作主比喩よりも容器比喩においてより高い理解成績を示した。この結果は、幼児期には最初、心は容器のようなものとして捉えられ、後に動作主のようなものとして捉えられるというWellman (1990)の仮説と一致する結果であり、幼児が持つ心のイメージについての一つの証拠を提供したと思われる。容器としての心のイメージについては、従来の研究では、何らかの心的イメージを形成させた後の幼児の説明の中に、心を容器になぞらえたかのような回答がいくつか見られることが指摘されてきた。例えば、ある4歳児は心的イメージに触ることは不可能だと主張した後、「だって、それは心の中にあるもの」、「それは僕の頭の中にあつて、ちょうど考えているところだから」とその理由を説明し (Estes et al., 1989)、ある6歳児は心的回転課題において右の絵と左の絵は同じかどうかを判断した後、「右の絵を心の中に置くふりをして、それを心の中で回転させたの」とその判断

の理由を説明した (Estes, 1998)。これらは課題遂行後の逸話的なデータであるが、幼児が早くから心を特定の区切られた空間のようにイメージしていることを示唆していると言えるかもしれない。しかし、この場合の心のイメージは、「感情や記憶を貯蔵する容器」としてのイメージよりも、単に「情報を書き込めるノート」としてのイメージと考えることもできる。つまり、心の中に何らかの映像を描くことを幼児に強いるような課題では、心の内容物としての感情や記憶が考慮されないため、彼らがそれらを含む容器イメージを持っているのかどうかは明確でないのである。その点、本研究が示したデータは、内容物が心的表象ではなく感情や記憶であるような心的な比喩を扱っているため、従来の研究以上に、幼児が容器としての心のイメージを持っている可能性についての新たな有力な証拠を提供したと言える。

動作主としての心のイメージに関して言えば、幼児は先行研究と同様に、それらの比喩を正しく理解することができず、幼児期においてそのイメージはまだ形成されていないことが示唆された。幼児にとって動作主比喩は、それを比喩として同定することすらも困難なようであった。実験2と3で、幼児の大部分は例えば「気持ちが足踏みする」という比喩文を与えられたとき、単に「足踏みしている」絵を選択し、また、そのような字義的な解釈の選択肢が存在しなかった実験1では、恐らく、彼ら自身にとって納得のいく回答が見あたらないことから、でたために選択した場合と変わらない選択の仕方を示した。幼児にとって、「外見上は足踏みをしていないが内面で心が足踏みをしている」という表面的に矛盾する状況を理解することは困難なようであった。この矛盾する状況は、Flavell et al. (1993) が実際の状況において再現した問題と類似している。彼らの実験では、幼児は、外見上はただ座って待っているだけで何もしていない大人を見せられ、次に、彼女の心は何かをしているかどうかを尋ねられた。結果は、幼児は実験者による様々な援助を与えられたにもかかわらず、人の内面では外見に反して心が絶え間なく活動しているという理解をすることができなかった。こうした表面的な矛盾を、それは比喩表現だからあり得るのだと理解できるようになるためには、もう少し年月を必要とするようである。

ところで、本研究の実験1では、実験2, 3とは異なり、物体比喩に対する理解成績が極めて高かったが、その点について説明しておく必要があるだろう。この結果の解釈については、まず、理由づけの段階において、全体的に理由を説明できない場合（「回答なし」）が多かったことを思い出してみよう。これは、実験1の二者択一形式の課題は実験2, 3と比べて直感のような潜在的な理解がかなり威力を発揮する課題であり、幼児はときにその直感に頼って判断していたため、理由の説明が減ってしまっ

たと考えられる。ここでいう直感とは、「多いほど良く、少ないほど悪い」、「上であるほど良く、下であるほど悪い」(Lakoff, & Johnson, 1980/1986) といった極めて単純で抽象的な対応づけを指す。これらの対応づけは、私たち日本人や英語圏の人々による言語や思考の根底に潜在的な形で横たわっており、そうした対応づけの知覚は言語や文化による影響を受ける以前の乳児においても確認できるほど (Wagner, Winner, Cicchetti, & Gardner, 1981)、基本的な事柄であることが明らかにされている。ゆえに、実験1における物体比喩の高い理解成績は、幼児が「心が広い」などの比喩文の意味をよく理解していたことを表しているというよりも、むしろ彼らが「広い」という述語から潜在的にポジティブな価値（「良い」）を見出していたことを表していると解釈できよう。このことは容器比喩にも当てはまる。物体比喩と容器比喩は、その性質上、先に述べたような対応づけを基礎とする直感によりアクセスし易く、逆に、動作主比喩にはアクセスしにくく、そのため、動作主比喩は実験1においてもすぐれた成績が示されなかったと考えられる。

最後に、本研究の限界と今後の課題について述べておく。第1に、本研究では、幼児は一貫して容器比喩において比較的高い理解成績を示したが、一方で、正答した幼児の多くはその比喩文の心的な意味について言及することができなかった。比喩とはそもそも既存の言葉によって形容したい様子を表現するものだとこのことを考え合わせると、この意味を説明するという作業は大人でさえも困難な作業と予想されるが、もしもより広い年齢範囲で調査を行えば、その発達の向上はいつ頃見られるのかについて明らかにすることができるかもしれない。その点は今後の課題であると言える。第2に、本研究では、英語の「mind」と日本語の「心」、「気」、「気持ち」といった用語を広く心的カテゴリーに属す用語として区別せずに議論している。しかし、英語では「mind」が人間の精神機能の理知的な側面を表し、「heart」が情緒的な側面を表しており、日本語の「心」の概念はどちらかというところ「heart」にウエートがおかれているという近年の指摘 (嘉志摩・嘉志摩, 1997; 中野, 1997) もあるように、どのような側面を表した比喩なのかによって理解も異なる可能性は十分に考えられる。また、本研究では、日本の伝統的な言語表現を実験用に改変することを避けたため、「心」、「気」、「気持ち」の3つの語はどれか1つに統一することなく使用しているが、これらの主語の違いによっても理解が異なる可能性が考えられる。本研究ではこれらの点についての統制を怠っているが、今後はより明確な定義を行った上で検討を重ねる必要があるだろう。第3に、本研究では、幼児が受ける課題の負荷をできるだけ軽減するための工夫として、絵とストーリーによって構成された複数の選択肢を用意したが、そのため

に数少ない限られた比喩文しか扱うことができなかった。従って、本研究の結果は、数少ない限られたデータから得られた回答パターンであり、今後は別の多くの心的な比喩においても同様の結果が見られるかどうかを調べていく必要があるだろう。

文 献

Astington, J. W. (1995). 子供はどのように心を発見するか (松村暢隆, 訳). 東京: 新曜社. (Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. MA: Harvard University Press.)

Bennett, M. (Ed.). (1995). 子どもは心理学者 (二宮克美・子安増生・渡辺弥生・首藤敏元, 訳). 東京: 福村出版. (Bennett, M. (Ed.). (1993). *The child as psychologist: An introduction to the development of social cognition*. NJ: Prentice Hall Harvester Wheatsheaf.)

Estes, D. (1998). Young children's awareness of their mental activity: The case of mental rotation. *Child Development*, 69, 1345-1360.

Estes, D., Wellman, H. M., & Woolley, J. (1989). Children's understanding of mental phenomena. In H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp.41-86). New York: Academic Press.

Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1993). Children's understanding of the stream of consciousness. *Child Development*, 64, 387-398.

Flavell, J. H., & Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 243).

Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1998). The mind has a mind of its own: Developing knowledge about mental uncontrollability. *Cognitive Development*, 13, 127-138.

Gardner, H. (1974). Metaphors and modalities: How children project polar adjective onto diverse domains. *Child Development*, 45, 84-91.

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. *Child Development*, 59, 26-37.

Honeck, R. P., Sowry, B. M., & Voegtler, K. (1978). Proverbial understanding in a pictorial context. *Child Development*, 49, 327-331.

岩田純一. (1986). 空間的な量を表す概念とことばの発達. 金沢大学教育学部紀要, 35, 1-17.

Johnson, C. N., & Wellman, H. M. (1982). Children's developing conceptions of the mind and brain. *Child Development*, 53, 222-234.

嘉志摩佳久・嘉志摩江身子. (1997). 日常的的心理概念. 柏木恵子・北山 忍・東 洋 (編). 文化心理学:理論と実証 (pp.240-260). 東京: 東京大学出版会.

河上誓作 (編). (1996). 認知言語学の基礎. 東京: 研究社出版.

Keil, F. C. (1983). On the emergence semantic and conceptual distinctions. *Journal of Experimental Psychology: General*, 112, 357-385.

Lakoff, G. (1993). 認知意味論 (池上嘉彦・河上誓作ほか, 訳). 東京: 紀伊國屋書店. (Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press.)

Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). レトリックと人生 (渡部昇一・楠瀬淳三・下谷和幸, 訳). 東京: 大修館書店. (Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.)

Lakoff, G., & Kovecses, Z. (1987). The cognitive model of anger inherent in American English. In D. Holland, & N. Quinn (Eds.), *Cultural models in language and thought*. New York: Cambridge University Press.

森 一夫・北川 治・出野 務. (1980). 幼児における空間的な量を表す言語に関する発達的研究. 教育心理学研究, 28, 265-274.

中村 明. (1977). 比喩表現の理論と分類 (国立国語研究所). 東京: 秀英出版.

中野 茂. (1997). マインドの理論から心情共感論へ. 心理学評論, 40, 78-94.

瀬戸賢一. (1995). 空間のレトリック. 東京: 海鳴社.

Vosniadou, S. (1987). Children and metaphor. *Child Development*, 58, 870-885.

Wagner, S., Winner, E., Cicchetti, D., & Gardner, H. (1981). "Metaphorical" mapping in human infants. *Child Development*, 52, 728-731.

Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.

Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 31, 239-277.

Wellman, H. M., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.

Wellman, H. M., & Hickling, A. K. (1994). The mind's "I": Children's conception of the mind as an active agent. *Child Development*, 65, 1564-1580.

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about

beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.

山梨正明. (1995). *認知文法論*. 東京: ひつじ書房.

#### 付記

本論文は、1997年度広島大学大学院教育学研究科修士論文の一部を加筆、修正したものです。論文の作成に当たり、ご指導いただきました広島大学 山崎晃教授、愛媛大学 深田昭三助教授に心から感謝致します。

Tomita, Shohei (Department of Early Childhood Care and Education, Yamaguchi Junior College of Arts). *Preschoolers' Understanding of Mental Metaphors: Viewing the Mind as a Container, Object or Agent*. THE JAPANESE JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY 2001, Vol. 12, No. 3, 228-238.

Six year-old children interpreted 3 domains of mental metaphors: container (e. g., "The mind was empty."), object (e. g., "The mind was heavy."), and agent metaphors (e. g., "The mind hesitated."). In Study 1, 16 children were presented two picture stories: a correct interpretation of the metaphor and a foil, and were asked to select the correct interpretation. In each of Studies 2 and 3, 20 children were presented with a metaphor and 4 picture stories: metaphorical/correct, metaphorical/incorrect, literal/incorrect, and an unrelated interpretation of the metaphor. They were asked to make the same choices as in Study 1. In all three studies, most children made more correct selections for container metaphors than for agent metaphors. These results were discussed in terms of preschoolers' image of the mind.

**【Key Words】** Mental metaphor, Image of the mind, Pictorial context, Preschooler, Cognitive development

2000. 6. 19 受稿, 2001. 6. 18 受理

## 「改めて科学的な発達研究を考える」

金子龍太郎

(龍谷大学社会学部臨床福祉学科)

菅原さんたちの論文「子どもの問題行動の発達」(「発達心理学研究」第10巻, 1999年)を熟読して, 発達研究の科学性について考えさせられた。科学的な発達研究には, 縦断的に長期間の資料収集を行なって記述するという, 科学の基礎的手法に基づいた実証データを蓄積することが不可欠だと考えるが, 我が国の発達心理学研究ではその段階を飛ばしてきたのではないか。その思いが, 縦断的な実証データに基づく菅原論文を読むことによって改めて呼び起こされたのだった。

### 1. 本論文の意義

今日大きな社会問題となっている, 子どもの様々な問題行動(暴力行為, いじめ, 引きこもり, 自殺)に関する実証的研究が我が国でほとんどなされていない中であって, 菅原さんたちの論文は不適応行動の発生的視点に立って, 胎児期から研究を始め, 11年目までの縦断資料を蓄積してきた。そして, 不適応行動の危険因子がどのように発達してくるのかを捉えた上で, 危険因子の発生を阻止するための有効な防御因子を見出そうとした。

その結果, 子どもの不適応や問題行動の出現には非常に多くの要因が関わっていて, 時間軸上で展開する多要因の複雑な相互作用の過程で発現することを見出した。また, 児童期後期で見られる不適応行動の起源は乳児期にまで遡ることをはじめて確認した。さらに, 問題行動の発現を防御する因子として, 「父親の良好な養育態度」や「母親の父親に対する信頼感や愛情」が重要であることも示した。できるだけ早い段階に介入し援助する方略を見出し, 父親を初めとした様々な人々がサポートすることによって, 子どもたちの健やかな発達を保障する上でも意義深い研究となっており, 育てにくい子どもを持つ母親にとって, 人々の協力が得られれば良い方向へ行く…, という希望をもたらす研究だといえよう。

### 2. 科学的な発達研究の条件とは

まず, 発達という数十年に及ぶ過程を私たちが認識可能な形で示すこと。数値でも図表でも文章でも発達現象の推移を記述する縦断研究が求められる。この条件を踏まえた上で, この論文は数多くの要因を調べた結果, 子どもの問題行動の発現には, 発達初期からの気質的特徴, 家庭の社会経済的地位に関わる要因, 親子関係要因, 夫婦関係要因のすべてが関わっていることを見出し

た。この点も科学研究において重要となる。というのは, 人間や社会についての現象を科学的にとらえる場合に望ましいのは, 中村(1977)が指摘しているように, 「それらの現象を客観化しながら, しかも部分化したり抽象化したりせずに, できるだけその具体性を保つこと, つまり相互に有機的な関連をもった全体性を保存すること」であるからだ。さらに, 子ども側の要因は, 遺伝的要因, 気質的特徴, 生理学的要因があり, その一方で環境要因として家庭内外の様々な要因が関与しているから, 学際的研究でなければ, 全体の様相を捉えられない。加えて, 諸問題を真に認識して解決しようとするならば, 異なった分野の統合という意味での学際的協力だけでは不十分であり, 「知」と「行」の共同, 「知行合一」を実現する社会的連携(日本総合研究所, 1993), つまり科学的知見を実践に結びつける発達臨床(無藤, 1992)が求められる。

今日の社会は発達心理学の知見や情報を必要としていて, 子どもに関する深刻な諸問題を解消する方策を切実に求めている。こうした社会の要請に応えることも, 社会の構成員である人間を科学する発達心理学者の役目であろう。その点に関して, 菅原さんたちの研究が新聞紙上に掲載され, 広く市販されている総合科学雑誌である「科学」(菅原, 2001)にも発表されている点は重要だ。社会的に高い関心がこの研究に向けられていることを示すと共に, 子どもたちに少しでも有利な状況を作ることによって子どもたちを救おうという科学者としての菅原さんたちの熱い思いが感じられる。

### 3. さらに発達科学を進めていくために

縦断研究の先行例を挙げると(Thomas, & Chess, 1980), 周到な予備調査を重ねた後で, 研究者が子どもを観察して, 両親に直接インタビューを継続し, 子どもの詳細な記述を集めている点や, 乳児期初期に対象となった子どもの数をほぼ維持して20年以上追跡した点を見ると, 質問紙による母親評定に基づく菅原さんたちの研究は確かに見劣りする。質問紙調査の最大の利点は多数の人を対象にできるということだが, 欠点は回答者の主観が強くなり, 子どもの行動や心理を正確に捉えているという保証がないことが以前から指摘されている。また, 対象者が当初の1,360名から615名へと半減している点も残念である。しかしながらこれらの問題は, 著者たちが

研究デザイン上の不備として論文でも触れているし、ここで改めて批判するよりも、今後この種の研究を進展させる上で考慮すべき点として前向きに捉えたい。

我が国では、本論文のような長期にわたる実証的な発達研究が少なく、研究成果が十分蓄積されていない。十年以上の追跡調査を行うには、綿密な研究計画に基づいて、大きな組織体で数多くの共同研究者が継続して参加しないとできないのであるから、たとえば発達心理学会の組織で音頭をとって、長期の研究が可能な大きなプロジェクトを計画・実施していき、我が国社会の共通財産としての科学的知見の蓄積に貢献していただきたい。

ところで今日、生命論や複雑系科学が進展している中で、これからの発達科学が考慮すべきは、発達という複雑な現象の予測不能性や非決定性である。生命論パラダイム（日本総合研究所、1993）に立てば、菅原さんたちの研究は「乳児期に高い危険因子を持つ子どもの未来は客観的に予測可能なものではなく、その後に問題行動が生じないように様々な防御因子を機能させるべく積極的に働きかけること」となるだろう。つまり、初期段階の特性がその後の問題行動の発現を決定したり予測することを確認する研究ではなく、危険因子の発現を変容させるべく様々な防御因子を機能させ、当初には予測できない発達の変遷をもたらす科学をめざすのである。

既に、数十年に及ぶ縦断研究が示しているのは（Thomas, & Chess, 1980）、様々な要因が相互に複雑に絡み合い、一つの要因に決定的な因果関係を帰することができないこと。また、相互作用が複雑なので予測しなかった結果をもたらすこともありうること。つまり、人の生涯は意外性に満ちており、予測できないという結論を得ている。菅原さんたちが今後、10、20年調査を継続していくとこの現象に突き当たるだろう。そうした時

に、生命現象としての発達過程上の複雑性、安定性と変動性、非決定性、及び予測不能性を包含したパラダイム（日本総合研究所、1993；中村、1977）が求められるのではないか。それに基づく具体的資料としては、前述したように、何十年にもわたる人間の力動的な生涯に研究者が直接的・間接的に寄り添って、対象者にとって良い方向への変容をもたらす発達臨床を実践し、その過程を記録していくことになる。そしてこの方法は、これからの科学的な発達研究に不可欠なことと思えてならない。

## 文 献

- 無藤 隆。(1992). 発達臨床とは何でありうるのか. *発達心理学研究*, 3, 100-102.
- 中村雄二郎。(1977). *哲学の現在 — 生きることを考えること*. 東京: 岩波書店.
- 日本総合研究所 (編). (1993). *生命論パラダイムの時代*. 東京: ダイヤモンド社.
- 菅原ますみ。(2001). こどもの問題行動はどうやって発達していくのか — 生後15年間の追跡研究から. *科学*, 71, 694-698.
- 菅原ますみ・北村俊則・戸田まり・島 悟・佐藤達哉・向井隆代。(1999). 子どもの問題行動の発達: Externalizing な問題傾向に関する生後11年間の縦断研究から. *発達心理学研究*, 10, 32-45.
- Thomas, A., & Chess, S. (1981). *子供の気質と心理的発達* (林 雅次, 監訳). 東京: 星和書店. (Thomas, A., & Chess, S. (1980). *The dynamics of psychological development*. New York: Brunner/Mazel Publishers.)

2001.7.2 受稿, 2001.8.7 受理

## “Vulnerable but Invincible”から17年

— 菅原・北村・戸田・島・佐藤・向井 (1999) 「子どもの問題行動の発達」概評 —

古澤 頼雄

(中京大学心理学部)

“Vulnerable but Invincible”これは、Emmy Werner と Ruth Smith の著書 (1982) のタイトルである。その意味するところは、子どもは様々なリスクを乗り越えて、より健康に生きる道を選んでいくことにある。

Werner と Smith は、ハワイ諸島の西端に位置し、「庭園の島」と呼ばれているカウアイ島で1955年に生まれた698名の子どもの達についての追跡調査を18年余にわたって行った。当時、約4万5千人が暮らしていた島での追跡研究は、2年後の協力者保持率が96%、10年後が

90%、18年後が88%と驚異的に高く、人口移動が少ないという特色を生かしたものであった。さらに、何よりも徹底したのは、医師会・地域婦人団体・教会、新聞・ラジオ放送・ポスターなどによる研究の広報活動に始まり、ソーシャルワーカーと看護婦による12歳以上の女性全員の妊娠・出産歴の調査、そして、保健婦・小児科医・心理専門家による母親・本人への面接調査、教師による学業成績と教室での行動についての評定、保健機関・社会福祉機関での記録、警察・家庭裁判所の調書関



覧などに及んで資料が収集されたことである。このようにして、子ども達との直接接触を1歳、2歳、10歳、18歳時点で捉えて、彼らの成長過程を追跡した。

その結果、妊娠中や周産期にストレスを受けた母親から生まれた子どもは、学習障害や行動上の問題を示す場合が比較的多かったものの、成長につれての生活環境によって、この危機を克服できたことが明らかになり、この場合、子どもの周囲に少なくとも一人は、親身に世話をしてくれる人がいて、この代理親はきょうだい、親戚などであり、学校では親友が心の支えとなっていた。このことから、「例え、様々な‘リスク因子’があったとしても、生き抜く力を増進する‘防衛因子’とのバランスがとれている限り、自己が置かれている状況に、ひとはうまく対応する」というのが結論であった（Werner, 1986）。

さて、“Vulnerable but Invincible”が出版されてから17年が経って、わが国で発達精神病理学的視点に立って行われた菅原らによる長期間の追跡研究の成果が一つの金字塔として出現した。その規模にしても、研究者クルーの費やしたエネルギーと言い、そして、何よりも、子どもの問題傾向をExternalizingな問題行動に焦点化し、その発達につながる先行変数を理論的わくぐみによって選定していることなどから、申し分ないものと評価できるが、同時にいくつかの問題も指摘できる。その多くは、著者らが「今後の課題」として述べているところであるが、ここでは、WernerとSmithの研究と比較しながら、今後のこの種の研究の方向性を探ってみる。

#### 限られたインフォーマント

まず、インフォーマントについてである。Wernerの場合には、前述したように子どもに関わるあらゆる参与者から情報を得ているといっても過言でない。勿論、情報開示の問題との関係で、このような徹底ぶりが最近でも可能かどうかは疑問であるものの、子どもが成長とともによりマクロな社会状況において生活していくようになるのを考えるならば、何はともあれ、子どもをめぐる環境を広い視点で捉えていくことは、この種の研究において、必要条件である。この点において、菅原らの場合には、生後11年目以前の情報は、子どもの出生時状態（産科医による）を除いて、その大部分が質問紙への母親による回答によっており、11年目の情報として、夫による夫婦間の愛情関係・子どもに対する愛着感・養育態度についての質問紙への回答と子どもによる親子関係についての評定が加わるに留まっている。このように、子どもの様態や養育態度が特定のひとをインフォーマントとして収集されることは、分析結果に二つの影響を与えていく。

その一つは、情報があくまでも本人（ここでは、母親）の見方によって形成されたものに過ぎないことである。同一インフォーマントが、同じ事象（ここでは、子どもの問題行動、親の子どもに対する愛着感など）について、時系列的に情報を提供するならば、そこに同じような傾向が含まれることは容易に予想できる。そして、そのことが異なった時点間の関連性を強調することに繋がることは否めない。さらに、もう一つは、それがインフォーマントの事象の見方に留まらず、子どもへの関わりという環境の形成に繋がっていく可能性をもっていることである。

もちろん、この二つは、問題設定の仕方によっては、むしろ、それなりの特色をもたらす。筆者の見解では、菅原らの研究の成果も、実は、インフォーマントを限って、先行要因に関する時系列的データを得ることによって、母親の子どもの見方が、子どものexternalizingな問題行動の発達を明らかにしたと理解するならば、インフォーマントが限られるというここでの指摘は当たらないかもしれない。

#### 防衛因子の意味すること

さて、WernerとSmithの研究のもう一つの特徴は、子ども達の問題行動の発達を防ぐ作用者が彼らをめぐる社会の人間関係にあったことを指摘したところにある。一方、菅原らの研究においては、Externalizingな問題行動の発達に関する防衛因子として、父親の良好な養育態度や母親の父親に対する信頼感・愛情をあげて、“良好な父子関係の形成”と“母親をサポートする父親の間接的役割の重要性”を指摘している。両者の相違は、WernerとSmithのように、子どもの問題傾向に発達遅滞、逸脱行動、学業不振、反社会的行動、精神疾患など広範な問題行動を含めるか、菅原らのように、特定の問題傾向に限定するかによって、先行要因の性質も異なってくると判断できる。しかし、共通しているのは、両者ともに関連変数の指摘に留まっていることであり、「防衛因子は、子ども達の病理を生み出す個々の変数として理解すべきではなく、それが実は複雑な適応プロセスを生み出す一端を荷なっているそのメカニズムに注目する必要がある」（p.501）というCicchetti, & Toth (1998)中の指摘の実現には至っていない。そもそも防衛因子（リスク因子も同様）の特定化は、まさに、菅原らが、「考察」で述べている「……当初は決して育児に対して否定的ではなかった母親も……時間とともに子どもに対する愛着感にも翳りがみられるようになり、子どもにとっての厳しい言動を通して子どもの問題行動を助長するようになっていく」（下線は、筆者による）ことが、具体的な介入やサポートを経て、防止されていくかを実証してはじめて可能となる。この点については、

菅原らの今後の検討が待たれるところである。

## 文献

Cicchetti, D., & Toth, L.S. (1998). Perspectives on research and practice in developmental psychopathology. In I.E. Sigel, & K.A. Renninger (Eds.), W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology (5th ed.)*; Vol. 4. *Child psychology in practice* (pp.479-583). New York: John Wiley & Sons.

菅原ますみ・北村俊則・戸田まり・島 悟・佐藤達哉・向井隆代. (1999). 子どもの問題行動の発達: Externalizing な問題傾向に関する生後11年間の縦断研究から. *発達心理学研究*, 10, 32-45.

Werner, E.E. (1986). カウアイ島の子どもの成長記録 (山中速人, 訳). *サイエンス*, 19(6), 86-97.

Werner, E.E., & Smith, S.R. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw Hill.

2001.7.5 受稿, 2001.8.23 受理

## 縦断研究のための土壌創り: 「縦断研究法」の体系化に向けて

西條 剛央

(早稲田大学人間科学研究科)

### 問題

「横断研究」を「止時的発達研究」, 「縦断研究」を「経時的発達研究」と言い換え可能であることが示すように, 縦断研究でなければプロセスとしての発達を促えることはできない。縦断研究の特長とは, 第一に, 個々の発達の軌跡・プロセスを描ける点にある。個人差を理論的に説明可能であるのは, 個々の多様な発達軌跡の記述から派生する利点といえる。また, 発達における因果関係を論じることが可能であることも, 経時的に同一個体のデータを取ることからくる縦断データの特長といえる。このような縦断研究の有効性は, 発達心理学会を中心に徐々に認識されつつあるといえるだろう。それは「発達心理学研究」等に優れた縦断研究が散見されるようになったことにも表れている。

先に挙げた縦断研究の特長を活かすためには, 通常の横断研究と異なり, そのデータのまとめ方, 分析法, 統計手法等に独自の方法論を用いなければならない。しかし, そのような方法は整備・体系化されておらず, 縦断研究は職人芸的に行われてきたのが現状であろう。そのため, 縦断研究を行っている少なくない研究者が(特に初めて縦断研究を行うのであれば), 縦断データを取ってはみたものの, 縦断データの特長を活かしつつデータをまとめ, 分析する方法がわからないというのが現状のようである。縦断データも各標本の発達軌跡を平均値化してしまえば, 単に縦断的にデータを取った「横断的縦断研究」となってしまう。つまり, 縦断研究はデータ収集する際のコスト(時間・労力・費用)が大きい割に, それに適した方法論が貧弱なため, 縦断研究独自のパフォーマンスが得られにくい現状だといえる。したがって, 縦断データの特長を活かすための独自の方法論を, 「縦断研究法」として整備・体系化していく必

要がある。

### 方法論充実によるパフォーマンスの増加

以下に, 縦断研究に有効な理論・方法論・統計法を整理してみる。

#### (1) ダイナミックシステムズアプローチ

発達領域では Thelen と Smith によって体系化され (Smith, & Thelen, 1993; Thelen, & Smith, 1994, 1998), 海外では注目されているが, 残念ながら国内ではこの理論に依り, 実際に研究を行っている研究者はほとんどいないようである。この理論における方法論の中核は, 個々の時系列的な発達軌跡に基づき発達現象にアプローチし, 個々の変化点を特定し, その変化に強い影響を与えているコントロールパラメータを特定するというものである。このような手続きを経て, 一見何の関係もないような要因が, 強い影響力を持っていることを明らかにし, 先行的知見を覆すことに成功している。

#### (2) 縦断データ分析法

① 個々の発達軌跡に基づく縦断データ分析法 個々の発達軌跡からアプローチする方法には, 個体数が増加するほどデータが冗長になったり, 論文に記載できる個々人のデータ数にも限界があるといった問題点もある。また, 個体への一般化を保持しつつ, 母集団への一般化を行う方法も問題になってくる。この場合, 個々の「軌跡」や「変化点」を一単位として扱い, 見いだされた典型的なパターンごとに分類する等, 縦断データの特長を活かしたままデータを圧縮し, その上で統計的な処理を行うといった手続き(瀬戸・秦野, 1997; 川野, 2001)が非常に有効である。

② 樹形図法 これは多標本カテゴリー時系列データの基本的なまとめ方の一つといえる。各標本が時系列に

沿って、各カテゴリーに分類されていくプロセスを、樹形図のように描く。例えば、大学生集団の進路選択のダイナミックな変化過程（都筑，2000）等の記述に有効である。

### (3) 縦断研究に適した統計手法

以下に挙げるものは共分散構造分析の枠組みの中で実行可能である。

① パス解析 各時点における変数や構成概念を用い、時系列の流れに沿って、パス解析や共分散構造分析を適用することにより、各時点における変数間の因果関係を検討可能となる。母親の子どもに対する否定的愛着感と Externalizing な問題行動の時系列的関係を捉えた菅原ら（1999）の研究が良い例といえる。

② 多母集団同時分析（豊田，2000）の応用 この分析を活用することにより、上の①のような各年齢集団間の因果関係を論じるためのコストを大幅に低減することが可能となる。例えば、以下のような方法により、1年に1回11年間に渡って収集したデータとほぼ同じ結果を、2回の測定（1年間）で得ることも可能となる。まず最初の時点で、1歳から10歳までの各年齢のデータを収集する。その1年後、それぞれの縦断データ（2歳から11歳のデータ）を収集する。そして分析の際は、多母集団同時分析を応用し、異なる時点の同年齢のデータ（例：1時点目の2歳児のデータと、2時点目の2歳児のデータ）の分析モデル上の母数に等価の制約を与えることによって、1歳から11歳までの縦断的なデータとして、各年齢間の変数の因果関係を論じることが可能となる。ただし、異なるコーホートに等価の制約を課すことになるため、コーホートが重要な意味を持つ現象の場合等、使用上の制限は存在する。しかし、実際長期縦断研究の膨大なコストを考慮すれば、これは極めて現実の要請に適合した統計手法といえ、今後の活用が期待される。

③ 潜在曲線モデル これは個々の発達軌跡を関数で記述しつつ、全体の軌跡の平均と、その平均的な発達軌跡と個々の発達軌跡の逸脱をも統計的に検討することが可能な統計モデルである（豊田，2000）。しかし、観測点よりも多くの標本数を必要とする等、実際に研究者が収集できる縦断データとの隔たりも大きい。したがって、比較的小標本に基づき一般化が可能な新たな統計手法を開発する必要もある。

### (4) 質的記述

また発達のプロセスを捉える際には、必ずしも計量化に依る必要はなく、質的記述や解釈学的方法（氏家，1996）により個々の発達過程を明らかにする方法も同様に有効な方法である。

### (5) 数量的方法と質的方法の効果的な組み合わせ

瀬戸・秦野（1997）の研究は、はじめに、上の(2)-①

に挙げたような数量的なアプローチにより幼児期における DQ 値推移の広範な検討を行った後、DQ 値が急変動を示した幼児に絞り込み、その上で要因関係性の力動的把握に効果を発揮する質的アプローチの長所（やまだ，1997）を活かし、DQ 値に影響を与える要因検討を行っている。これは質と量の双方の長所を効果的にを組み合わせた優れた縦断研究例といえる。また、川野（2001）は、短大入学以降の時系列的変化に基づき、短大生の気分推移を4つの典型的パターンに分類した。その上で、(a)各典型パターンと、(b)自由記述から抽出した気分の変化原因カテゴリーと、(c)調査日を双対尺度法により同一空間上に表示することで、各典型パターンごとの時間的経過にともなう原因カテゴリーの推移を全体的に捉えた。この研究は質量双方のデータを併用し、個々の多様性から一般性を追求しうるモデルを構築した縦断研究例として参考になるだろう。

### (6) パフォーマンス増加のための留意点

縦断研究は一度始めてしまうと、途中で研究計画を変更することが困難である。したがって、パフォーマンスを増加させるための基本的な留意点として、特に中長期に渡る縦断研究の場合、開始時点で重要な変数を取りこぼさない綿密な研究計画を立てる必要がある（菅原ら，1999）。しかし、実際には現象を発達的に追っていく中で気付くことの方が多くであろう。したがって、大規模な縦断研究を行う前に、少数の縦断研究を試験的に走らせておくことは、予見的に気づきをもたらしてくれるので有効であろう。

今後これらの具体的提案をより洗練するとともに、「縦断研究法」として体系化する必要がある。本論が、我が国でより多くの優れた縦断研究が行われる一助となることを願う次第である。

### 文献

- 川野健治．(2001)．場所の語り：大学入学時の移行体験．やまだようこ・サトウタツヤ・南博文（編），*カタログ現場心理学：表現の冒険*（pp.164-171）．東京：金子書房．
- 瀬戸淳子・秦野悦子．(1997)．幼児期における精神遅滞児の DQ 推移とその変動要因．*発達心理学研究*，8，53-64．
- Smith, L.B., & Thelen, E. (1993). (Eds.) *A dynamic systems approach to development: Applications*. Cambridge: MIT Press.
- 菅原ますみ・北村俊則・戸田まり・島悟・佐藤達哉・向井降代．(1999)．子どもの問題行動の発達：Externalizing な問題傾向に関する生後11年間の縦断研究から．*発達心理学研究*，10，32-45．
- Thelen, E., & Smith, L.B. (1994). *Dynamic prin-*

- principles of development : Reinterpreting learning to walk. In Thelen, E., & Smith, L.B. (Eds.), *A dynamic systems approach to the development of cognition and action* (pp.71-125). Cambridge : MIT Press.
- Thelen, E., & Smith, L.B. (1998). Dynamic systems theories. In R.M. Lerner (Ed.), W.Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed.): Vol. 1. *Theoretical models of human development* (pp. 563-634). New York : John Wiley & Sons, Inc.
- 都筑 学. (2000). 大学生における心理選択に伴う時間的展望の変化プロセスの研究. 平成9~11年度文部省科学研究費補助金(基盤研究C, 2)研究成果報告書.
- 豊田秀樹. (2000). 共分散構造分析 [応用編]: 構造方程式モデリング. 東京: 朝倉書店.
- 氏家達夫. (1996). 子どもは気まぐれ: ものがたる発達心理学への序章. 京都: ミネルヴァ書房.
- やまだようこ. (1997). モデル構成をめざす現場心理学の方法論. やまだようこ (編), *現場心理学の発想* (pp.161-186). 東京: 新曜社.
- 2000.12.6 受稿, 2001.7.31 受理