発達心理学研究
2010，第 21 巻，第 4 号，309-310

特集号序文

# 子どもの暮らしの安全・安心：子どもの安全教育の新しいアプローチ

**特集号責任編集者**
内田　伸子（お茶の水女子大学）
仲　真紀子（北海道大学）
清水　由紀（埼玉大学）

日本社会は 1988 年ころから経済低成長・低迷期に入り，父母とも働きに出かけて家庭に残される子どもの姿，家族がいても食事時間があわず家庭の団欒は望めない状況におかれています。子どもの食事は個食から孤食へと変化し，子どもがたったひとりでレトルト食品を温めて食べる情景も珍しくはなくなりました。

しかも，大都市圏のみならず，中小都市や農村部でもコミュニティ（生活共同体）が崩壊し，社会の育児機能は劣化の一途を辿っています。子どもの暮らしのセイフティネットは家庭でも社会でも崩れつつあり子どもが社会の目からこぼれている状況が際立っています。そのような状況を反映するかのように，奈良県の女児童誘拐殺人事件（2004 年 11 月）を皮切りに，子どもを狙った略取誘拐事件が各地で起こっています。子どもが犯罪に巻き込まれるケースもマスコミに登場し，子どもたちの安全・安心の暮らしをどのようにして守るのかということに対して，社会の認識が高まりを見せています。

こうした子どもたちの安全を脅かす事件を未然に防ぐためには，地域や幼稚園・保育所，学校，行政が一体となって防犯体制を強化してゆくだけでなく，被害者となり得る幼児や児童に対して，適切な安全教育・防犯教育を行うことが課題となると思われます。しかし，安全教育・防犯教育の中身はまだまだお粗末であると言わざるを得ないのが実情です。海外や日本でも安全教育・防犯教育のプログラムが提案されてはいますが，子どもの認知や言語，社会性の発達を踏まえたものとなっていません。またどの年齢段階の子どもを対象にしたものかについても配慮されていません。

特に子どもが犯罪に巻き込まれやすいのは，子どもの行動範囲が家の中から近所，さらに小学校へと広がるときなのです。ところが，この時期が最も危険であり対策をとる必要性があることの認識が共有されているとは言いがたい状況におかれています。しかも，この時期の子どもの発達段階に対する配慮は皆無であり，安全教育の方法論やその有効性についても配慮されてはいないのです。

最も犯罪に巻き込まれやすい幼児期から児童期にかけての安全教育については殆ど手つかずの状態に置かれているのです。この認識に立ち，発達心理学の研究者たちは，発達心理学の方法論を用いて，安全教育の方途を探るための基礎研究に着手しています。社会の状況，マスコミの言説，家庭，さらに学校での安全への配慮について社会調査やインタビュー調査，観察，さらに乳幼児期から児童期にかけての子どもを対象にしての臨床面接や実験を行い，子どもが犯罪被害者になりやすいのはなぜか，子どもの安全教育・防犯教育の方法論はどのようなものかを探る研究に取り組み成果も蓄積されつつあります。日本発達心理学会の年次大会でも子どもの安全教育についてのシンポジウムが開催されるなど，会員の関心も高まってきています。

この時期に，「子どもの暮らしの安全・安心」について各地で実施されている基礎的研究成果を持ち寄り，どこまでわかってきたか，課題はどこにあるかを検討することは，今後の研究の発展のために意義深いであろうと考えました。さらに，基礎研究で見出された学問知を「子どもの発達を踏まえた安全教育プログラム」として社会的実装に活かすよい機会になるのではないかと考え特集号の企画を提案させていただきました。これに対して，氏家編集委員長をはじめ，発達心理学研究編集委員会の委員の先生方にお認めいただき，『子どもの暮らしの安全・安心』という特集号を発行する運びとなりました。

『子どもの暮らしの安全・安心』の特集をニュースレターにご案内したところ，会員の皆様から多くの論文をご投稿いただきました。発達心理学研究の審査基準に則り厳正に審査し，最終的に，9 本の原著論文で本特集号を編纂することができました。ここに会員の皆様にお届けするところとなりました。

この特集号の編集にあたり，発達心理学研究の氏家委員長，編集委員の先生方，そして編集作業を誠心誠意支えてくださいました日本発達心理学会事務局太田彩子様には責任編集者一同心から感謝します。また素晴らしい論文を投稿してくださった会員の皆様に，心から感謝申し上げたいと思います。

**付記**

本特集号に掲載された内田・小林論文，清水論文，江尻論文，仲論文は，財団法人セコム科学技術振興財団の平成17，18，19年度の研究助成「幼児の安全教育に関する総合的研究――幼児の環境認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響」(「内田・セコム奨学寄付金」)を受けて実施した研究に基づいている。平成17年度より，「お茶の水女子大学子どもの暮らしの安全・安心研究会」が作られ，心理学や社会学の研究者たちが共同で，乳幼児から児童，さらに保護者や保育者，教師の参加を得て，実験研究，調査研究，観察研究のプロジェクトを推進した。

その成果に基づき，日本発達心理学会の第17回大会，第18回大会，第19回大会でシンポジウム「子どもの暮らしの安全・安心」を開催した。

2010年5月に保育者や教師，保護者に向けて，「乳幼児から青年期の子どもの安全・安心～命の教育へ」と題する啓発書2冊* を出版し，基礎的研究の成果の一端を社会に発信した。

* 内田伸子・袖井孝子（編). (2010). *子どもの暮らしの安全・安心～命の教育へ 1――乳幼児期から小学校入学まで*. 東京：金子書房.
袖井孝子・内田伸子（編). (2010). *子どもの暮らしの安全・安心～命の教育へ 2――児童期から青年期にかけて*. 東京：金子書房.

発 達 心 理 学 研 究
2010，第 21 巻，第 4 号，311-321

特別論文（原著論文）

# 幼児は未知人物の誘いにどのように対処するか：子どもの安全・防犯教育の発達心理学的検討

内田　伸子
（お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科）

小林　肖
（お茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科）[1)]

子どもを略取誘拐事件から守ることは現代社会における最重要課題の一つである。本研究の目的は幼児が未知人物の誘いから危険を感知し，危険回避行動をとるのにどのような認知機能がかかわっているかを検討した。この問題を明らかにするために，研究 1 では，幼児が，大人――よく知っている人か，見知らぬ人か――に誘われる場面で誘う口実の緊急度の要因を統制して危険回避行動がとれるかどうかを検討した。その結果，4 歳児と 5 歳児とでは危険回避行動に大きな違いがあることが判明した。4 歳児（5 歳前半）は誘う人物の意図を推測できず，状況の緊急性に基づいて判断するため，危険が回避できない。しかし，5 歳児（5 歳後半）は，未知人物の誘いの意図を推測し，口実の緊急性にかかわらず，誘いにのらないという危険回避行動をとることができる。5 歳前半と 5 歳後半で顕著な差が見られるのは認知発達の質的な違い，すなわち，メタ認知能力，展示ルール，プラン能力の質的な発達差によると推測される。研究 2 では，教授実験パラダイムを用いて大人が子どもにどのように教えたら，危険回避行動を選択できるようになるかについて検討した。その結果，4 歳児であっても，未知人物の誘いの意図に注目させるような教え方をすると，未知人物の誘いに応じないで危険が回避できる可能性が示唆された。これらの知見から，幼児期の安全・防犯教育においては，子どもの認知発達に適応的な教示が与えられることが必要であることが示唆された。

**【キー・ワード】　幼児（就学前児）未知人物の誘い場面，安全・防犯教育のデザイン，誘拐，認知発達**

## 問　　題

近年，奈良県で起きた女児童誘拐殺人事件（2004 年 11 月）に代表されるように，子どもを狙った略取誘拐事件が多発している。子どもが一人で帰宅途中や下校途中，子どもだけでの遊戯中に大人の巧みな誘いにだまされてしまう事件も後を絶たない（警察庁，2006a, 2006b）。「第 2 回子育て生活基本調査」（ベネッセ次世代育成研究所 2003）では，子育ての一番の悩みや気がかりとして「子どもが犯罪や事故に巻き込まれること」があげられている。子どもを誘拐事件の被害者としないためには，保護者，学校，地域社会が一体となって防犯対策に取り組むだけでなく，子ども自身が他者からの誘いに簡単に応じてしまわぬよう，危険と察知し回避することができるかどうかにかかっている。

子どもは何歳頃から他人の意図を推測し，危険と察知したら回避行動がとれるのであろうか。この問いに答える研究は殆どなされてはこなかった。数少ない知見として，Moran, Warden, Macleod, Mayes, & Gillies（1997）は，小学 2 年生の半数以上が未知人物からの誘いに乗ってしまい，危険状況において適切な判断ができず，知らない人に道を尋ねられるといったように「依頼」された場合に簡単に誘いに乗ってしまうことを見出している。江尻・内田（2006）は，Moran et al.（1997）に倣い同様の検討を行った。年長児は誘う人物が既知か未知かで誘いに乗るかどうかの判断に違いが見られ，小学生になると，誘う人物がよく知っている人であっても誘いに乗らなくなることを見出している。これらの知見を見ると向社会性の発達と認知発達とが葛藤し，危険を感得しても，回避行動までに至らないのではないかと推測される。しかし，子どもの認知発達や社会性発達などの要因と，誘う口実が子どもの回避行動にどう影響するかについては明らかになったとは言えない。そのことを明らかにするのに，Piaget の道徳性判断や自己中心性（1932/1957）の研究に端を発した「心の理論」に関する一連の研究が示唆を与えてくれる。

Piaget（1932/1957）は「うそ」についての道徳判断には，結果に基づいて判断する結果論と意図・動機に基づいて判断する動機論の 2 段階があることを見出しており，年齢が進むにつれて行為者の意図といった内的基準による判断（動機論）に発達とともに変化することを示した。二宮（1982）は，Gutkin（1972）に基づき，結果のみで

1）現所属：静岡市 Z 会本部校

判断し，意図を考慮しない段階から，意図について考慮しはじめるが結果を重視する段階，意図を重視するが結果の影響も考慮する段階，意図のみを考慮し判断する段階という4段階が見られることを明らかにした。また，Wimmer, Gruber, & Perner（1984）は話し手の意図を明示してやると4歳後半から意図を考慮して道徳判断ができることを見出した。実験パラダイムの工夫により，Piagetの主張よりもかなり早い段階で他者の意図を推測することができるようになることが「心の理論」に関する一連の研究から明らかになった（Peterson, Peterson, & Seeto, 1983）。

「心の理論」とは相手の心的状態を区別したり，相手の真意や意図を推測することができるかの枠組みであり，この枠組みがいつから発達するかを明らかにするために，誤信念（false belief）課題が使われる。誤信念課題の設定により通過率は必ずしも一致しているわけではないが，おおよそ4〜6歳に心の理論が成立すると考えられる（Wimmer & Perner, 1983；Astington, 1995/2001；子安，1997, 2000；木下，2008）。

他者のことばの意図や「うそ」の認識と誤信念理解には関連がある（Ruffman, Olson, Ash, & Keenan, 1993）。Ruffman et al.（1993）は，物語を聞かせて登場人物の「うそ」をどれだけ正しく理解できるか検討し，心の理論の獲得に伴い「うそ」を理解できるようになることを見出した。

では，他人の誘いの意図や「うそ」を見破ったとしても，その誘いを断ることができるのはいつからであろうか。Polak & Harris（1999）は，誤信念理解ができる子どもでも「うそ」をつき続けることは難しいことを見出した。相手の意図がわかることと回避行動をとることにはズレがある。意図の理解と回避行動を結びつけるためには役割取得能力（role taking）や展示ルール（display rule）を習得しなくてはならない。5歳後半すぎになると役割取得能力が獲得され，相手の視点に立った振る舞いができるようになる（Flavell, 1974）。これと軌を一つにして展示ルールが獲得されると，相手の意図に配慮して回避行動をとることができるようになるのである（内田，1992, 2006a）。

5歳後半頃に言語発達，認知発達，さらに社会性の発達には質的な変化「第二次認知革命」（内田，2007）が起こる。可逆的操作が成立し（内田，1985），因果推論ができるようになる。メタ認知機能も発達し，プラン能力も連携して働くようになる（内田，1996）。また幼児期から児童期にかけて役割取得能力の発達と軌を一にして，向社会性が発達する（Eisenberg, Lennon, & Roth, 1983）。このように，幼児期の終わりには，認知と感情が連携して子どもの振る舞い方を調整するようになるものと推測される。

以上から，5歳後半から心の理論（子安，1997, 2000）や向社会性（清水，2005）はかなり発達し，他者の信念を推測できるようになると他者に配慮した振る舞いができるようになる。いわゆる，「展示ルール」（内田，1992）が獲得され，他者の意図に配慮した行動をとることができるようになる。小学生になると一人で行動する範囲が広がり家庭でも安全・防犯に敏感になることとあいまって，未知人物からの誘いには警戒するようになる（Moran et al., 1997；江尻・内田，2006；清水・内田，2008）。未知人物の意図を推測する手がかりは主としてその行動特徴や相貌であるが，既知人物なら，日常的なその人物とのやり取りを通して得た性格特徴も手がかりになる。さらに，誘う口実が緊急の場合か否かも，誘いに応じるかどうかを左右するであろう。4歳児クラスの子どもは，認知処理容量が小さいために，緊急度の高い場面では，誘う人物の意図や思惑に配慮できなくなると推測される。以上から，幼児が誘いの口実に惑わされずに，誘う人物の意図を推測して誘いを断ることができるようになるのは，5歳後半過ぎであると推測されよう。

研究1では，認知発達や社会性の発達の要因を統制して，認知発達や社会性の発達の上で大きな変化を遂げる幼児を対象にして他者からの甘言や誘いに対して回避行動をとるときに，どういう条件が効いているのかを明らかにすることを目的として実験研究を行うことにした。さらに，その結果を踏まえて研究2では，子どもが自発的に回避行動がとれるようになるのに，大人からのどのような教示が有効であるかを検討することにした。

## 研　究　1

### 目　的

認知発達・社会性発達の観点から「年齢要因」と誘う人物の「既知・未知性の要因」，誘う場面の「緊急性の要因」を統制して，どの要因が危険回避行動に関連しているかを検討する。

以上より，研究1では以下の3つの仮説を立て，検証を行う。

仮説1：5歳後半になると相手の誘いの意図に配慮して危険回避行動がとれるであろう。

仮説2：未知人物の場合に危険回避行動が増えるであろう。

仮説3：4歳クラスの5歳前半児は緊急度が高い場合に危険回避行動がとりにくいであろう。

### 方　法

**実験計画**　年齢2（5歳前半／5歳後半）×既知未知性2（既知／未知）×緊急度2（高／低）の3要因計画。第1の要因は実験参加児間，第2と第3の要因は実験参加児内要因である。

**実験参加児**　東京都内の幼稚園・保育所の園児5歳前

半児 76 名（平均（$m$）=5:0，範囲（$r$）=4:6〜5:5，男児 40 名／女児 36 名），5 歳後半児 67 名（$m$=5:10，$r$=5:6〜6:3，男児 31 名／女児 36 名），計 143 名からなる。各条件は男女約半々，WPPSI「文章」の SS 値で認知能力が等質になるように配置した。

**手続き**　実験の実施時期は 2006 年 6 月〜8 月である。園の一室で個別に約 20 分の臨床面接を実施した。実験者と実験参加児とのラポールをとり，等質な群分けを行うため，WPPSI「文章」を行った。次に既知未知性要因と緊急度要因を組み合わせた 4 パターンをそれぞれ 2 ストーリーずつ，計 8 課題を実施した。8 課題の提示順は「未知」「既知」を交互に配置し，誘い方は実験参加児ごとにカウンターバランスをとった。課題ごとに最後の場面③を提示したまま「行動選択質問」と「理由づけ質問」に答えさせた。課題終了後，家庭での安全教育の実態を知る目的で，親から知らない人にはついていってはいけないと言われているかについて質問した。

**材　料**　A4 判の彩色した 3 つの場面からなる絵カード（Figure 1）を用いた。誘う人物は男性で，8 課題に，既知人物（近所のシンゴお兄さん・宅急便を届けてくれる木村さん，パパのお友だちの田中のおじさん，保育園のツヨシ先生）か未知人物（一度もあったことのない知らない人）か，緊急度高低（Table 1）を割り当てた。どの男性をどの条件に割り当てるかは，実験参加児ごとにカウンターバランスをとった。顔の表情から誘う人物の特性が判断されないよう口や眉は描かなかった。

**教　示**　場面①：①を提示し「○○くん（女児には「ちゃん」）は，1 人でお家に帰ろうと歩いていました。」（○○には実験参加児の名前が入る）」と教示する。場面②：②を提示し「*すると向こうから，○○くん（ちゃん）が今まで一度も会ったことのない知らない男の人〔未*

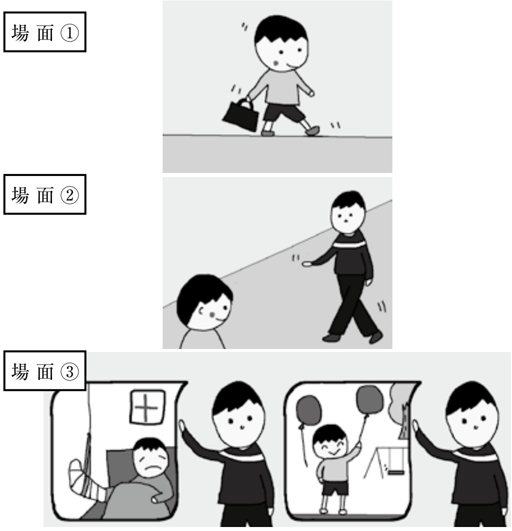


**Figure 1**　*ストーリー提示に用いた絵カード例*

**Table 1**　*誘い場面の緊急度高低のストーリー*

| 場面 | 緊急度　低 | 緊急度　高 |
|---|---|---|
| ①病院 | 病院の近くでかわいい犬の赤ちゃんが生まれたんだよ。一緒に病院に見に行こうよ。 | 君のパパがケガをしちゃって今病院にいるんだよ。一緒に病院にお見舞いに行こうよ。 |
| ②公園 | 今公園でかわいい風船を配っていたよ。一緒に公園へ風船をもらいに行こうよ。 | 君のお友達が公園で転んじゃって泣いているんだよ。一緒に公園へ行こうよ。 |
| ③おうち | （男の子）新しいおもちゃを買ったんだ。一緒に僕のおうちでやろうよ。（女の子）新しいお人形を買ったんだ。僕のおうちに見に来てよ。 | 君のおばあちゃんが気分がわるくなって，僕のおうちで休んでいるんだよ。一緒に僕のおうちに来てよ。 |
| ④スーパー | 君の大好きなお菓子を買ってあげるよ。だから，一緒にスーパーに行こうよ。 | 君のママがスーパーで倒れちゃったんだ。一緒にスーパーにママを助けに行こうよ。 |
| ⑤道 | あっちの道でピエロさんがおもしろそうな手品をやっているよ。一緒に見に行こうよ。 | 君のおじいちゃんがあっちの道で倒れているんだ。一緒に助けに行こうよ。 |
| ⑥隣町 | 隣町の動物園にかわいいパンダがいるんだ。僕の車で一緒に見に行こうよ。 | 隣町で君のお友達が迷子になっちゃったんだ。僕の車で一緒に探しにいこうよ。 |
| ⑦車 | 今日はすごく暑いから，歩いて帰ると疲れちゃうよ。僕が車でお家まで送って行ってあげるよ。さあ，車に乗って。 | ママがおうちでケガしちゃって，早く帰ってきてって言ってるから，僕が車でお家まで送って行ってあげるよ。さあ，車に乗って。 |
| ⑧保育園（幼稚園） | 保育園でうさぎの赤ちゃんが生まれたんだって。一緒に保育園に見に行こうよ。 | 保育園の先生がケガしちゃったんだ。一緒に保育園へお見舞いに行こうよ。 |

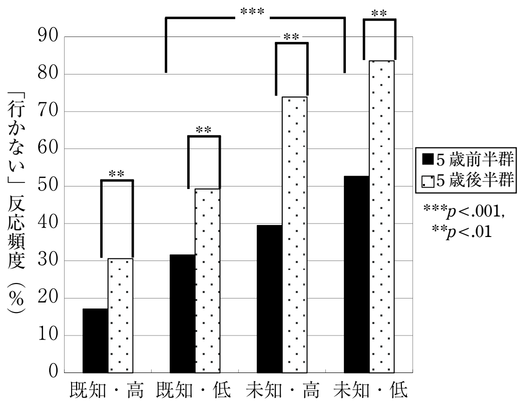


**Figure 2**　*5歳前半群・5歳後半群の回避行動選択頻度*

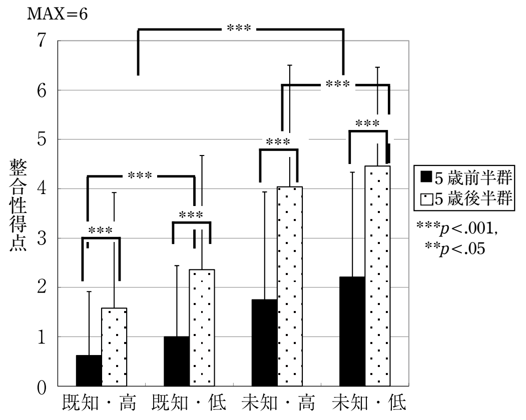


**Figure 3**　*5歳前半群・5歳後半群の理由づけ得点*

知条件〕が歩いてきました。」と教示を与えた。場面③：登場人物の男性が主人公である実験参加児に誘いをかける場面であり，誘い場面の緊急度の情報が含まれる。「この男の人が，○○くん（ちゃん）に言いました。*あっちの公園で風船を配っていたよ。一緒に公園へ風船をもらいに行こうよ。*〔緊急度低ストーリー〕」

## 結果と考察

**行動選択課題**　実験参加児の回避行動「ついて行かない」を選択した頻度（回避反応頻度）をFigure 2に示した。この回避反応頻度について，年齢2（5歳前半／5歳後半）×既知未知性2（既知／未知）×緊急度2（高／低）のSPSSによる対数線形モデルの当てはめによる分析を行ったところ，年齢の主効果が有意であり（$u_{1(1)}=-.498$, $SE=.163$, $p<.01$），既知未知性の主効果が有意であった（$u_{2(1)}=-.874$, $SE=.185$, $p<.001$）。幼児が「ついて行かない」という行動を選択できるようになるには年齢要因と誘う人物の既知未知性要因が影響することが確認された。

**理由づけ**　行動選択と理由づけとの整合性と理由づけの水準を合わせて理由づけ得点を算出した（0〜6点）。まず，「行く」と回答した場合に0点，「行かない」と回答した場合に1点として得点化した。次に，理由づけを3水準に分類し得点化した。第1水準：行動選択と理由が不整合は0点，第2水準：整合性有「知らない人について行っちゃだめって言われてるから」は1点，第3水準：整合性有＋誘いの意図への言及「ウソついてるかもしれない」は2点と得点化した。年齢別の理由づけ得点をFigure 3に示す。

理由づけ得点について，年齢2（5歳前半／5歳後半）×既知未知性2（既知／未知）×緊急度2（高／低）の3要因反復分散分析を行った。その結果，年齢の主効果（$F(1, 141)=41.434$, $p<.001$），既知未知性の主効果（$F(1, 141)=113.188$, $p<.001$），緊急度の主効果（$F(1, 141)=21.446$, $p<.001$）が有意であった。5歳後半すぎには回避行動がとれるようになることが明らかになった。誘う人物が未知の場合に回避行動は多くなり，緊急度が高い場合には回避行動が少なくなることを意味している。これは仮説1と仮説2を支持している。

また，年齢×既知未知性の交互作用（$F(1, 141)=11.739$, $p<.001$），年齢×緊急度の交互作用（$F(1, 141)=21.156$, $p<.001$）が共に有意であり，年齢×既知未知性×緊急度の3次の交互作用（$F(2, 141)=18.232$, $p<.001$）も有意であった。以上の分析結果を総合すると，年齢により既知未知性要因と緊急度要因の重み（注意の配分）が異なることが見出された。5歳前半児は緊急度の高い口実（「パパがケガした」「ママが台所でやけどしちゃった」）で誘われると，「パパがたいへん。すぐ病院にいかなきゃ」（男児；5歳5ヶ月）「ママがかわいそうだから」（女児：5歳3ヶ月）などと，緊急性の要因にばかり注意が向いてしまい，誘う人物の既知未知性には注意が及ばなくなる。一方，5歳後半児は誘う人物の既知未知性，誘う口実の緊急性に同時に注意を配分することができ，両方の要因を天秤にかけ，未知人物から緊急度が高い口実で誘われると，口実の隠された意図や思惑に敏感になり，「この人はぼくをだまそうとしているかもしれない」（男児：5歳7ヶ月），「この人はうそついてどこかへ連れていこうとしているのかもしれない。だから，ついていかない方がいい」（女児：5歳11ヶ月）などと理由を述べ，回避行動を選択するようになるのである。このように，5歳後半児の理由づけは，誘う人物の意図に言及して回避行動をとる理由を述べる第3水準に分類されるものが殆どであった。すなわち，未知既知性要因と緊急性要因の両方に注意を配分し，回避行動を選択するようになることが窺われた。未知人物からの誘

いには，どんな口実であっても回避行動を選択するようになる。このことは仮説3を支持している。

**親の教えを活かせるか**　実験終了時に親から「知らない人について行ってはいけない」と言われているかどうかを子どもに尋ねたところ，5歳前半児の83％，5歳後半児の86％が教わっていると答えた。教わっていると答えた子どもが未知人物の誘いに回避行動を選択したかどうかを検討するため，年齢×行動選択について，SPSSによる対数線形モデルの当てはめによる分析を行った。その結果，，年齢の主効果（$u_{1(1)}$=−.446, *SE*=.118, $p$<.001），行動選択の主効果（$u_{13(11)}$=−1.395, *SE*=.166, $p$<.001），さらに年齢×行動選択の交互作用（$u_{12(11)}$=1.460, *SE*=.209, $p$<.001）がいずれも有意であった。すなわち，5歳後半になると，殆どの子どもが親から教わっている通り，未知人物の誘いに対して「ついて行かない」という行動を選択ができているのに対し，5歳前半児は「ついて行く」という行動を選択することが多く，親から教えられていても実際にはその教訓が活かせないことが明らかになった。

5歳前半児が親の教えを実験場面で活かすことができないのは，その教え方にあるのではなかろうか。内田ら（長谷川・内田，2006；内田・小林，2007）は，パワーポイントを使って，子どもたちのよく知っているキャラクター「しまじろう」が未知人物から誘拐されそうになるアニメを見せながら集団（5歳後半は2クラス合わせて60人／5歳前半は1クラス30人のクラスごと）で安全教育を試行した。アニメを見せながら，①「今どういうことが起こっているか」，②「この人の行っているのは本当のことか」，③「もしついていったらしまじろうはどうなると思うか」を一問一答で「わかった人は手をあげて」と答えさせながら回避反応が選択できるかどうかについて検討した。すると5歳後半児はつれさり場面での誘う人物の意図に言及し，状況がよくわかり，ついていくと怖い目にあうかもしれないと推測できた。緊急度には惑わされずに，未知人物の場合は迷うことなく回避行動を選択した。一方5歳前半児は，アニメでは正解しているにもかかわらず，テスト場面になると，緊急度が高いストーリー（「パパがケガした」「ママがケガした」）では，パパやママの方に注意が向いてしまい，回避行動がとれなくなるのである。

この5歳前半と後半の違いは認知発達の変化（第二次認知革命）が基盤となっているのではあるまいか。5歳後半になると短期記憶のスパンが4単位へと拡大し，メタ認知機能やプラン機能が連携して働くようになる（内田，2007）。問題解決しつつある自分自身を対象化し，適切な行動へと軌道修正することができるようになる。こうして，5歳後半頃から，子どもは未知既知性要因と緊急性要因の両方を同時に配慮して，適切な回避行動をとることができるのであろう。

5歳前半までの子どもにはどう教えたら適切な回避行動をとれるようになるであろうか。家庭では，親が「知らない人についていってはダメ」と紋きり型な口調で教えているのではあるまいか。研究1を踏まえると，5歳後半ならば，このような紋切り型の教え方でも誘う人物の既知未知性に配慮して適切な行動がとれるであろうが，5歳前半児は緊急性要因が強く働き，誘う人物の意図を推測することができなくなるのである。そこで家庭で5歳前半までの子どもに教えるときには，まず具体例を「この子は知らない人についていったから危ない目にあったんだね」と説明し，さらに「知らない人にうっかりついていくとどっか遠いところ連れて行かれてパパやママに会えなくなっちゃう」と，「ついていってはいけない理由」を具体的に伝えること，また，知らない人から道を教えてと頼まれたら，「お母さんに聞いてくる」と家に戻ってくるようにと，「断り方」を具体的に教えることが必要なのではあるまいか。このことを確かめるために，どのような教え方が回避行動をとらせるのに効果的かについて教授実験のパラダイムを用いて検討することにした。

内田・小林（2008）は，大人から一方的に教えるよりも，子ども同士の会話によって，子どもが誘いの裏に隠された未知人物の意図を推測するようになるのではないかとの問題意識のもとに，5歳児同士，5歳児と4歳児，4歳児同士に共同で課題に取り組ませたところ，発達水準の異なる5歳児と4歳児のペアの会話を通して，5歳児の「だってこの人ウソついてるかもしれないよ」という発話に刺激され，4歳児が未知人物の意図を推測するようになることを見出した。説明のしかたが，4歳児の「発達の最近接領域」（Vygotsky，1932/1962）の範囲に入るような教示になっていれば，教育効果があるのではないかと推測される。子ども同士の共同問題解決場面では，教え方の水準を統制することが難しいため，研究2では，パペットパラダイムを導入する。しまじろうパペットを年長の子どもに見立てて実験者がパペットの声色で子どもに教える場面を設定することにした。教え方の水準には，知らない人について行ったら危ない目にあった具体例をあげながらついて行ってはいけない理由を詳しく説明する条件，理由のみを説明する条件，回避行動のみを告げる条件を設け，何も教えない統制条件と比較することにした。

## 研　究　2

### 目　的

教え方の違いによる効果の違いを検出する目的で以下の2つを，教授実験パラダイムを用いて検討する。

仮説4：5歳前半児は詳細な論拠を教えられると回避

**Table 2** *誘い場面の緊急度別ストーリー*

| | 場面 | 緊急度 | ストーリー |
|---|---|---|---|
| 事前テスト・事後テスト | ピエロ | 低 | あっちの道でピエロさんが手品をやっているよ。すごくおもしろそうだったから，一緒に見に行こうよ。 |
| | 病院 | 高 | 君のパパがケガをしちゃって，今病院にいるんだ。一緒に病院にパパのお見舞いに行こうよ。 |
| | 風船 | 低 | いま，公園で風船を配ってたよ。僕と一緒に公園へ風船をもらいに行こうよ。 |
| | 車 | 高 | ママがお家でケガをしちゃって，早く帰ってきてって言ってるから，僕が車でお家まで送って行ってあげるよ。さあ，車に乗りなよ。 |
| 教授処遇 | 遊園地 | 低 | 新しい遊園地ができたんだよ。すごく楽しそうだったよ。僕と一緒に遊園地に遊びに行こうよ。 |
| | ママ | 高 | 君のママが気分が悪くなっちゃってね，今僕のおうちで休んでいるんだよ。僕がママのところへ連れて行ってあげるから，さぁ一緒にママのところへ行こう。 |

行動の判断が増えるが，行動のみを教えられても回避行動の判断は増えないだろう。

仮説5：5歳後半児は論拠や回避行動を与えられただけで自発的に回避行動がとれるであろう。

## 方　法

**実験計画**　年齢2（5歳前半／5歳後半）×教授条件4（論拠詳細／論拠／行動／統制）×テスト時期2（事前／事後）の3要因計画。第1，第2の要因は実験参加児間要因，第3の要因は実験参加児内要因である。パペットと共同問題を解決するパペットパラダイムと教授実験パラダイムとを併用した。

**実験参加児**　5歳前半児100名（$m$=5:00, $r$=4:6〜5:5），5歳後半児100名（$m$=5:11, $r$=5:6〜6:5）の計200名からなる。各年齢，男女約半々，WPPSI「文章」のSS値で認知能力が等質になるように各条件に配置した。

**材　料**　事前テスト・事後テスト，教授処遇でそれぞれ2種類の課題を用意した。事前テスト・事後テスト用課題は研究1と同じで，未知人物・緊急度高低各1問ずつ，事前事後で内容は異なる。教授処遇用は未知人物・緊急度高低で事前テストとストーリーが異なる2問を与えた（Table 2）。課題の提示順は実験参加児によってカウンターバランスを取った。

**手続き**　実験実施時期は2008年10月〜12月である。個別に事前テストを実施した後，各教授条件ごとにパペットと子どもで共同の問題解決を経験した。事後テストでは研究1と同様の手続きで，絵カードを提示しながら未知人物・緊急度高低課題を2問与え，それぞれ「行動選択質問」と「理由づけ質問」でテストした。大人の意図を推測しているかどうかを推測できる発話資料を得るために，行動選択の理由まで言わせるようにした。すなわち，子どもが「ついて行っちゃいけないから」と答えたら，「どうしてそう思うの？」と質問を繰り返した。

（1）事前テスト：絵カードを提示しながら緊急度高（ママのやけど）低（遊園地）を話して聞かせた後，「大ちゃんはね，今どうしようかなってすごく迷ってるんだって。だからしまじろうと○○くん（ちゃん）で一緒に考えて大ちゃんに教えてあげてね」と教示を与え「行動選択質問」と「理由づけ質問」に答えさせた。事前テストではパペットは何も教えない。

（2）教授条件ごとの処遇：パペットの声色で教授条件ごとの教示を与え，子どもに考えるよう促す役割をとった。未知人物の意図の推測を促すために，「どうして連れて行こうとしたの？」という追加質問をした。

論拠詳細群：「前にママがケガしたってうそついて連れて行かれちゃった子がいるんだって。この人もうそついて，○○ちゃんのこと連れて行こうとしてるのかもしれないよ。」と，例をあげながら未知人物の意図や誘いの理由を教える。

論拠群：「知らない人だから，僕はついて行かない方がいいと思うよ。」

論拠のみを告げる。未知人物の意図には言及しない。

行動群：「ぼくはついて行ってはいけないと思うけど，どうしてダメなのかなぁ？」と，回避行動を提案し子ども自身に論拠を考えさせる。

統制群：「僕は遊園地大好きだから／ママがかわいそうだから，いっしょに行きたいなぁ！」と，自分の欲求を優先させる。

①行動選択質問「○○くん（ちゃん）ならどうするかな？」，理由づけ質問「どうしてそう思ったのかな？」を与えた。

②追加質問「この人が○○くん（ちゃん）に一緒に遊園地行こう（ママのところ行こう）って言ったよね。この男の人はどうして一緒に行こうって言ったのか

な？」という未知人物の意図を質問した。まず，自発的に意図を推測させた後，本当に誘いのことば通り遊園地で遊んでいる／ママのところに行っているところを描いた絵カードとどこかに連れて行かれそうになっている絵カード3枚を提示しながら「本当に女の子を遊園地に連れて行ってあげようと思ってるのかな？　それとも，本当はどこか違うとこに連れて行こうと思って一緒に行こうって言ったのかな？」と二者択一で尋ねた。さらに，会話後の「行動選択質問」で「ついて行かない」と回答した実験参加児に対してのみ，「一緒に行こうって誘われたら，何て言って断るかな？」という断り方について質問した。

(3) 事後テスト：事前テストと同様の手続きで緊急度高低の2課題を与えた。

**結果と考察**

**教授処遇効果**　研究1に準拠して整合性得点（行動選択質問：0〜1点＋行動選択と理由づけの整合性：0〜2点，2課題MAX=6点）を算出した（Figure 4-1，Figure 4-2）。この整合性得点について年齢2（5歳前半／5歳後半）×教授4（論拠詳細／論拠／行動／統制）×事前事後2（事前／事後）の3要因反復分散分析を行った。その結果，年齢の主効果（$F(1, 192)=31.166$，$p<.001$）が有意であった。5歳後半群は前半群より成績が高かった。また，テスト時期の主効果（$F(1, 192)=12.071$，$p<.001$）が有意であり，事前テストに比べて事後テストの得点が高く，教授処遇の効果が検出された。

教授条件×テスト時期の交互作用（$F(3, 192)=7.988$，$p<.001$）が有意であったことから，教授条件によって事前事後テストの成績の変化パターンに違いがあることが明らかになった。論拠詳細群（$F(1, 49)=12.838$，$p<.001$），論拠群（$F(1, 49)=11.991$，$p<.001$），行動群（$F(1, 49)=4.920$，$p<.05$）においてテスト時期の単純主効果が有意であり，3つの教授処遇の効果が確認された。統制条件においては事後テストの得点が低下した（$F(1, 49)=4.642$，$p<.05$）。

Neuman-Keuls法による多重比較を行った結果，論拠詳細条件と統制条件（$p=.001$），論拠条件と統制条件（$p=.015$），行動条件と統制条件と行動条件の得点の差が有意（$p=.05$）であったことから，処遇効果の点では差異があるものの，どの教授処遇も効果があったことが示唆された。

年齢×条件の交互作用は有意傾向（$F(3, 192)=4.483$，$p=.058$）であり，5歳前半群と5歳後半群で事前テストと事後テストでの得点変化の傾向が異なることが示唆された。Neuman-Keuls法による多重比較を行った結果，5歳前半群においては，論拠詳細群では事前テストと事後テストの成績の差が有意（$p=.001$），論拠群でも有意（$p=.05$）だったが，行動群においては事前テストと事後テストの得点の差は有意ではなく（*n.s.*），統制群は有意に（$p=.001$）低下した。5歳前半群は，例をあげながらついて行ってはいけない論拠を説明するか，論拠のみを説明するかにより，回避行動選択が増えるのである。しかしとるべき行動を告げただけでは回避行動選択は増えないことが明らかになり，仮説4は支持された。一方，5歳児後半では論拠詳細条件，論拠群，行動群とも事後テストの成績が有意に高く（$p=.001$），どの教授処遇でも回避行動が増えることが明らかになった。このことから仮説5が支持された。

統制群では5歳前半児は事後テストの得点が有意に（$p=.001$）低下したが，パペットのことばにひっぱられて，欲求を優先させて未知人物の誘いを受け入れてしまうことが明らかになった。5歳後半児では事前テストと事後テストの得点は変わらなかったので，パペットのことばにひきずられなかったことが窺われる。5歳前半児

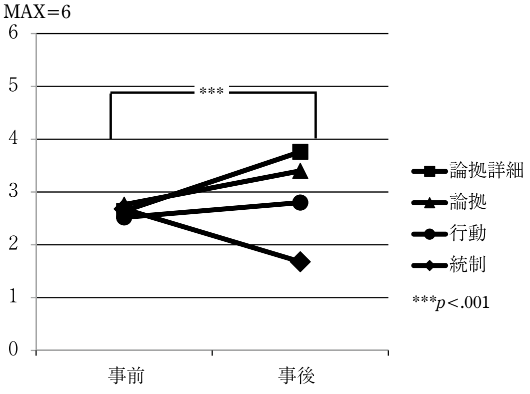


**Figure 4-1**　*教授処遇の効果：5歳前半群の整合性得点*

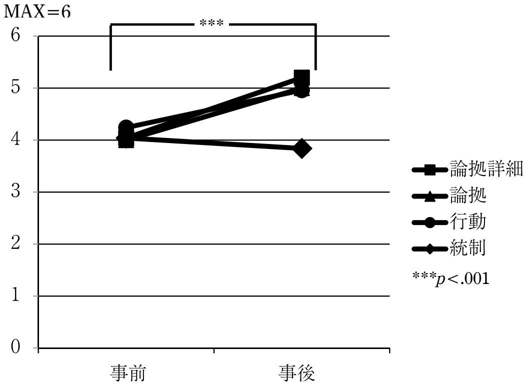


**Figure 4-2**　*教授処遇の効果：5歳後半群の整合性得点*

はパペットのことば「ぼくついて行きたいなぁ」と聞くと「うん，ぼくも行きたい！」と答えた。一方，5歳後半児は，パペットとの会話の中で「ついて行ってはいけない」という適切な行動を選択しようとして，パペットの意見との食い違いに気づき，「でも，この人ウソついてるんじゃないの」とパペットを説得しようとする子どももいた。5歳後半児はは未知人物の意図を推測して回避行動を選択しようとしてパペットの発話に異議申し立てをするような発話が多数観察された。研究1の5歳後半児は自律的に大人の意図を推測し，回避行動をとることができるという結果を追認するものである。

**未知人物の意図を推測できるか**　研究2では未知人物の意図についての質問「この人はどうして大ちゃんに一緒に遊園地に行こう／一緒に僕のおうちに行こうって言ったのかな？」を追加した。この意図質問への回答を，未知人物の意図を推測した場合（うそ）と推測できなかった場合（見かけ），さらに回答が得られなかった場合（DK）に分けて頻度を出した（Figure 5）。

この頻度について，年齢2（5歳前半／5歳後半）×教授4（論拠詳細／論拠／行動／統制）×反応カテゴリ3（DK／見かけ／うそ）の対数線形モデル分析を行った。その結果，年齢×教授×反応の2次の交互作用（$u_{123(121)}=-4.481$, $SE=1.572$, $p<.01$），年齢×反応の1次の交互作用（$u_{13(10)}=3.473$, $SE=1.480$, $p<.05$；$u_{13(11)}=3.664$, $SE=1.466$, $p<.05$），教授×反応の1次の交互作用（$u_{23(31)}=-1.458$, $SE=0.514$, $p<.01$），年齢の主効果（$u_{1(1)}=-3.296$, $SE=1.440$, $p<.05$）が有意であった。まず，年齢×教授×反応の2次の交互作用が有意なことから，年齢や教授によって意図質問への反応が異なることがわかった。

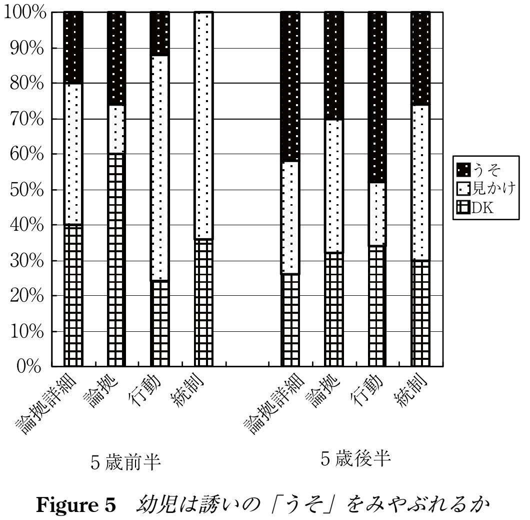


**Figure 5**　*幼児は誘いの「うそ」をみやぶれるか*

年齢×反応の1次の交互作用が有意であったので，$\chi^2$検定の残差分析を行った結果，相手の意図を自発的に「うそ」と見やぶる反応は5歳前半には少なく，5歳後半には多かった。

また，教授×反応の1次の交互作用が有意であったので，$\chi^2$検定から残差分析をした結果，統制群では相手のことば通り（「見かけ」）に意図を推測することが多く，相手の意図を推測して「うそ」を見やぶる反応は少なかった。このことから，5歳前半児にとっては，自律的に相手の意図を推測して，「うそ」を見やぶり，言語的に報告するということは非常に難しく，相手のことば通り（「見かけ」）に意図を推測してしまうことが確認された。

## 総括的討論

### 1．本研究のまとめ

研究1では，第二次認知革命が起こる5歳後半という年齢に焦点を当て，人物の既知未知性，誘い場面の緊急度の要因を統制して危険回避行動がとれるかどうかを検討した。その結果，5歳前半児は自分の欲求中心の判断をするか，親の状況に注意が奪われて未知人物の誘いの意図を推測することはできないこと，従って，危険回避行動が選択できないことが明らかになった。しかし，5歳後半すぎには，未知人物の誘いの意図を推測し，危険を察知して，危険回避行動を選択するができることが見出された。

研究2では，家庭で未知人物の誘いに乗らないように教わっているにもかかわらず，実験場面ではその教えが活かせない5歳前半児にどのように教えたら，危険回避行動を選択するようになるかを検討した。その結果，パペットとの会話を通して，未知人物の誘いに乗ってはいけない論拠について教えることが有効であることが示された。

### 2．幼児はいつから危険を回避できるか

本研究の結果から，5歳後半になると他者の「うそ」を自律的に見やぶり，「うそ」を踏まえた上で危険を回避するための行動を選択することができるようになるということが明らかになった。すなわち5歳前半と後半の間で，「うそ」の認識に大きな質的差があるということである。このように5歳前半と後半で顕著な差が見られるのには，情報処理能力の拡大や他人の視点を考慮して自らのふるまい方を決める展示ルールの発達をはじめ多様な認知機能が関与していると考えられる。

相手が自分に誤った信念を抱かせようと意図していることを理解するためには，心の理論を獲得しなくてはならない。Ruffman et al.（1993）は，心の理論の獲得と時期を同じくして「うそ」を理解できるようになることを示唆しているが，「うそ」を認識できるようになるため

には，「心の理論」以外にも，さまざまな認知機能が必要であると考えられる（Polak & Harris，1999)。相手のことばや行動特徴から意図を推測するためには可逆的操作が必要であり（内田，1985)，相手の立場に立って考えるためには役割取得能力が発達していることが前提となる（Flavell，1974)。さらに，相手の誘いに乗ったら次にどうなるかを推測するためのプラニング能力（内田，2006b）も関連することも考えられる。相手の意図を見抜いて危険を回避するよう自分の行動を制御するためには，感情の表出や行動を制御する展示ルールや自分の行動や発言をモニターするメタ認知機能が挙げられる（内田，2006a，2006b)。

5歳後半になると情報処理能力が拡大する。同時に操作することのできる情報量が増え，また質的には因果推論の基礎となる可逆的操作が可能となり，メタ認知能力やプラニング能力などが協同して働くようになる（内田，1985)。これらの情報処理能力の発達により，ストーリーの状況の理解や人物の既知未知性，緊急度，といった複数の情報を同時に操作し，相手の意図を推測し，それらを総合して判断することができるようになると考えられる。

本研究では5歳後半には相手の誘いの背後の意図を自発的に推測し，回避行動を選択することができるようになるという結果が得られたが，これは小学校中学年（8歳児）でも半数以上の実験参加児が「ついて行く」と答え，危険状況において適切な判断・行動ができないことを見出したMoran et al.（1997）の知見よりも早い段階で，危険回避行動がとれることが明らかになった。彼らはアニメの人物の行動を予測させる手続きであったが，本研究では登場人物への同一視を促す手続きに変更して，実験参加児自身の行動選択を尋ねたことにより幼児であっても，未知人物の誘いを回避することができるという結果が得られた可能性がある。あるいは，日本人の他人に配慮して対人関係との距離をとろうとする相手配慮関係調整型コミュニケーションスタイル（内田，2007）や向社会性（清水・内田，2008；清水，2005）が，幼児にも顕れ未知人物に対して慎重になるという行動をとらせたのかもしれない。

**3．幼児期の安全教育の可能性**

研究2において，子どもに馴染みのあるキャラクターのパペットからついて行かない方がよい根拠を提案されると，5歳前半児であっても未知人物の誘いを回避するようになる。しかも，具体例まで示して根拠を説明されると回避行動はかなり増える。幼児が未知人物の誘いの意図や誘いのことばが「うそ」かもしれないということを見やぶり，「ついて行かない」という行動を選択できるようになるためには，相互作用の中で未知人物の誘いに乗ってはいけない論拠を教えることが有効であることが示唆された。また，内田・小林（2007）は，大人から命令口調で説明される場合に比べて，子ども同士の会話を通して5歳後半児の提案を5歳前半児が受け入れ，回避行動に結びつけることができるようになることを見出した。これらの結果は，大人と子どもという明らかな優位関係のある相互作用ではなく，全体的な発達水準に大きな差がないパペットと子ども，あるいは，子ども同士の相互作用によって認知的変化が達成されることを示唆しており，発達の最近接領域の範囲でのヒントや援助が効を奏するという先行知見（長谷川・内田，2006；権・藤村，2004）を追認するものである。

パペットとの会話を通して学んだ知識を活かすためには，より熟達した「仲間」と対等なやり取りをしながら論拠を理解し納得することが不可欠であることから，やり取りの中では具体的な例をあげながら，子どもの生活と結びつけるような話し方が効果的であろう。

以上から，幼児期の安全教育の可能性を提案したい。保護者や保育者が子どもに「知らない人にはついて行ってはいけない」と一方的に教え込むのではなく，子どもと同じ視線に立ち，具体例をあげながら，あるいは，知らない人の誘いに乗って危ない目にあったことを題材にした絵本（例，『あひるのガーコの冒険』福音館書店など，生方，2010）などを題材にして，親子で，あるいは保育者と子どもたちとで語り合うことを通して，「発達の最近接領域」に働きかけるような援助や提案が可能になり，子どもは実際の生活場面でその提案を活かすことができるようになるのではないかと思われる。

**4．本研究の意義と今後の課題**

本研究では第1に，幼児期の危険回避行動の発達過程を未知既知性要因と緊急性要因を統制して認知発達の面から実験的に明らかにしたこと，その知見を踏まえて，第2に，子どもの発達の最近切領域に働きかける援助として，未知人物の意図へ注意を向けるような根拠を提案することが有効であることを明らかにしたという点で意義がある。今後は話し手の意図を見破る心的過程と他者をあざむく心的過程を組み合わせて，これらがどのように関連しあっているかを明らかにすること，発達段階に応じた安全教育の方途を探ることが課題となる。

## 文　　献

Astington, J.W.（2001）. *子供はどのように心を発見するか──心の理論の発達心理学*（松村暢隆，訳）. 東京：新曜社.（Astington, J.W.（1995）. *The child's discoverty of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.）

ベネッセ次世代育成研究所.（2003）. 第2回子育て生活基本調査（幼児版）. *CHILD RESEARCH NET*（2009年1月14日）

Eisenberg, N., Lennon, R., & Roth, K.（1983）. Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental*

*Psychology*, **19**, 846-855.
江尻桂子・内田伸子. (2006). 幼児・児童における見知らぬ人物に対する認知の発達. 内田伸子（編）, *幼児の安全教育に関する総合的研究――幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成17年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 47-55.
Flavell, J.H. (1974). The development of inferences about others. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons* (pp.98-102). Oxford: Blackwell.
権　裕善・藤村宣之. (2004). 同年齢児童の協同はいつ有効であるのか――比例的推理の方略レベルが異なるペアの相互作用. *教育心理学研究*, **52**, 148-158.
Gutkin, D.C. (1972). The effect of systematic story changes on intentionality in children's moral judgements. *Child Development*, **43**, 187-195.
長谷川真里・内田伸子. (2006). 安全についてのルールにかかわる教師と幼児のやりとり――他律から自律へ向かって. 内田伸子（編）, *幼児の安全教育に関する総合的研究――幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成17年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 91-114.
警察庁. (2006a). 平成18年上半期の犯罪情勢. (2006年12月22日)
警察庁. (2006b). 子どもを対象とする略取誘拐事案の発生状況の概要. (2006年12月22日)
木下孝司. (2008). *乳幼児期における自己と「心の理解」の発達*. 京都：ナカニシヤ出版.
子安増生. (1997). *子どもが心を理解するとき*. 東京：金子書房.
子安増生. (2000). *心の理論――心を読む心の科学*. 東京：岩波書店.
Moran, M., Warden, D., Macleod, L., Mayes, G., & Gillies, J. (1997). Stranger-Danger: What do children know? *Child Abuse Review*, **6**, 11-23.
二宮克美. (1982). 児童の道徳的判断の発達に関する一研究：Gutkinの4段階説の発達の同時性の検討. *教育心理学研究*, **30**, 18-22.
Peterson, C.C., Peterson, J.L., & Seeto, D., (1983). Developmental changes in ideas about lying. *Child Development*, **54**, 1529-1535.
Piaget, J. (1957). *ピアジェ児童臨床心理学Ⅲ児童道徳判断の発達*（大伴　茂, 訳）. 東京：同文書院. (Piaget, J. (1932). *Le judgement moral chez l' enfant*. Geneve: Institut J.J. Rousseau.)
Polak, A., & Harris, P.L. (1999). Deception by young children following noncompliance. *Developmental Psychology*, **35**, 561-568.
Ruffman, T., Olson, D.R., Ash, T., & Keenan, T. (1993). The ABCs of deception: Do young children understand deception in the same way as adults? *Developmental Psychology*, **29**, 74-87.
清水由紀 (2005). *パーソナリティ特性推論の発達過程*. 東京：風間書房.
清水由紀・内田伸子. (2008). 幼児・児童は向社会的行動と危険回避行動のいずれを優先させるか？――誘う人物との欲求の一致度の要因の検討. 内田伸子（編）, *幼児の安全教育に関する総合的研究――幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成19年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 61-75.
生方淳子. (2010) 子どもに読み聞かせたい命の大切さを教える本. 内田伸子・袖井孝子（編著）, *子どもの暮らしの安全・安心～命の教育へ1：乳幼児期から小学校入学まで*（pp.124-129）. 東京：金子書房.
内田伸子. (1985). 幼児における事象の因果的統合と産出. *教育心理学研究*, **33**, 123-134.
内田伸子. (1992). 子どもは感情表出を制御できるか――幼児期における展示ルールの発達. *藤永　保（代表）, 平成2-3年度科学研究費補助金（一般研究B）研究成果報告書"「感情」の基礎メカニズムの検討"*, 20-42.
内田伸子. (1996). *子どものディスコースの発達――物語産出の基礎過程*. 東京：風間書房.
内田伸子. (2006a). 幼児は他人の意図がわかるか――展示ルールの発達と向社会性の関係. 内田伸子（編）, *幼児の安全教育に関する総合的研究――幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成17年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 21-45.
内田伸子. (2006b). うそとだましの発達――子どものウソは「うそ」？ 箱田裕司・仁平義明（編）, *うそとだましの心理学*（pp.130-158）. 東京：有斐閣.
内田伸子. (2007). 女性と男性の会話――会話は"性差別を再生産する装置"か？. 内田伸子・坂元　章（編著）, *お茶の水女子大学21世紀COEプログラム誕生から死までの人間発達科学：2　リスク社会を生き抜くコミュニケーション力*（pp.133-148）. 東京：金子書房.
内田伸子・小林　肖. (2007). 幼児はどのように危険信号を検出するか？――人物の既知性・状況の緊急性・幼児の年齢要因の検討. 内田伸子（編）, *幼児の安全教育に関する総合的研究――幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成18年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 41-71.
内田伸子・小林　肖. (2008). 幼児は他者からの誘い場

面で危険情報を検出できるか──誘う人物の既知・未知性と緊急度の要因の検討. 内田伸子（編）, *幼児の安全教育に関する総合的研究──幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成 19 年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 1-18.

Vygotsky, L.S.（1962）. *思考と言語*（柴田義松, 訳）. 東京：明治図書.（Vygotsky, L.S.（1932）. Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.）

Wimmer, H., Gruber, S., & Perner, J.（1984）. Young children's conception of lying: Lexical realism-moral subjectivism. *Journal of Experimental Child Psychology*, **37**, 1-30.

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.

**付記**

本研究は財団法人セコム科学技術振興財団研究助成金（平成 16〜18 年度「内田伸子・セコム財団奨学寄付金」）を受けて実施された。お茶の水女子大学「子どもの安全教育研究会」を組織し，子どもの危険回避能力の発達や，家庭や幼稚園・保育所での安全教育の実態について調査するための共同プロジェクトを進行させた。本特集号には，その成果の一端を報告するものである。本論文の研究１で分析したデータの一部は，内田伸子・小林　肖．(2008)．幼児は他人からの誘い場面で危険情報を検出できるか──誘う人物の既知・未知性と緊急度の引用の検討．内田伸子（編），幼児の安全教育に関する総合的研究──幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成 19 年度研究成果報告書において用いられている。プロジェクトの推進に尽力してくださった安全研の研究員の皆様，研究助成を賜ったセコム財団，実験や調査に協力してくださった子どもや保護者，保育者の皆様に感謝します。

Uchida, Nobuko（Graduate School of Humanities and Science, Ochanomizu University）& Kobayashi, Ayu（Graduate School of Humanities and Science, Ochanomizu University）. *The Development of Young Children's Understanding of Stranger Danger: A New Developmental Approach to Safety and Prevention Education*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.4, 311-321.

Protecting children from kidnappers is an upmost issue for society. The goal of this study was to examine which cognitive functions are related to children's ability to detect danger and protect themselves from crimes such as kidnapping. In Experiment 1, preschoolers were shown a series of stories in which a child was asked to come, for various reasons with either a stranger or a familiar person. The urgency level of the story was also varied, from high to low. Results showed that there was a significant difference between four-year olds and five-year olds. The four-year olds could not detect the stranger's evil intention and made decision on the basis of the urgency, and hence were unable to avoid the risk of being kidnapped. In contrast, five-year olds inferred the stranger's intention and were able to avoid the risk. The age difference can be attributed to a qualitative developmental difference in children's cognitive functions, including meta-cognition, display rules, and planning ability. In Experiment 2, we attempted to teach children how they should behave to avoid the risk of being kidnapped. Results indicated that when they were taught carefully, even four-year olds could understand why they should not follow a stranger. In designing a prevention program to teach young children how to avoid risks in everyday life, it is important to provide instructions that are suitable for children's cognitive level.

**【Key Words】Preschoolers, Stranger danger situation, Safety-prevention program, Kidnapping, Cognitive development**

2010. 4. 5 受稿，2010. 9. 27 受理

発 達 心 理 学 研 究
2010，第 21 巻，第 4 号，322-331

特別論文（原著論文）

# 幼児・児童は危険回避行動と向社会的行動のいずれを優先させるか：安全教育のデザインのための基礎的研究

清水　由紀
（埼玉大学教育学部）

幼児期から児童期にかけて，危険回避行動と向社会的行動のジレンマ場面において子どもがとる方略にどのような発達過程が見られるのかについて，実験的に検討した。幼児（5〜6 歳児）と児童（1・2 年生）計 85 名を対象として，見知らぬ人（ストレンジャー）から助けを求められる場面を提示し，子どもの選択する行動を調べた。その結果，いずれの年齢群においても危険回避を優先させることが示された。ただし，この時期の子どもは，自らの欲求を優先させる傾向があることに加えて，危険認知がまだ十分でないことから，子ども自身とストレンジャーの欲求の方向性が一致している場合は，見知らぬ人について行くと回答しやすいことが明らかになった。また特に幼児においては，他者の認知におけるポジティビティ・バイアスが，ストレンジャーに「ついて行く」「道を教える」という判断と関連していることが示唆された。行動範囲が変わり，危険回避を取り巻く状況が変化する幼児期から児童期への接続期において，子どもに対しどのような安全教育がなされるべきかという観点から考察された。
**【キー・ワード】　危険認知，向社会的行動，安全教育**

## 問題と目的

「他人（ひと）を見たら泥棒と思え」という教育を子どもにせざるを得ないのか，という問題は，親や教師にとって深刻である。幼児期・児童期は，防犯能力だけでなく向社会的行動の発達にとっても重要な時期だからである。「見知らぬ人には気をつけなさい」という教えと「困っている人を助けなさい」という教えのいずれも受けている子どもたちは，見知らぬ大人から助けを求められたら，どのような行動をとるのだろうか。本研究では，幼児期から児童期にかけて，危険回避行動と向社会的行動のジレンマ場面において子どもがとる方略にどのような発達過程が見られるのかについて検討する。

危険認知の発達については，これまで，10 歳児でさえ見知らぬ人物（ストレンジャー）からの誘いに伴う危険を認知していないという結果が報告されている一方で（Moran, Warden, Macleod, Mayes, & Gillies, 1997），幼児でもストレンジャーの誘いにはついて行かないが，そこには人物の既知・未知性や誘いの手口（緊急度）の要因が影響すること（江尻・内田，2006；内田・小林，2008）が示されている。しかし，ストレンジャーから助けを求められるなど，向社会的行動が要請される場面における危険認知の発達に関する実証研究は，極めて乏しい。向社会的行動が発達することによって，危険回避行動にどのような変化が見られるのかを検討することは，安全教育の文脈のみならず社会性の教育という観点からも重要であると考えられる。

向社会的行動とは「他人あるいは他の集団を助けようとしたり，こうした人々のためになることをしようとする自発的な行為」と定義されている（Eisenberg & Mussen, 1989）。向社会的行動の発達に関しては，幼児期から児童期にかけて質的にも量的にも大きな変化が見られることが示されている。Eisenberg（1986）は，主人公が友達の誕生会に向かっているときに怪我をした男の子に助けを求められるが，それに応じると誕生パーティに遅れてしまいアイスクリームが食べられなくなってしまう，という物語を子どもに提示した。そして，主人公はどうするべきかという質問に対する子どもの回答と理由づけによって，向社会的行動の発達を 6 つのレベルに設定した。それによると，就学前児と児童期前期の子どもは，道徳的な配慮よりも自分に向けられた結果が中心的であるレベル 1「快楽主義的・自己焦点的指向」と，他者の要求が自分の要求と対立する時でも他者の身体的・物理的・心理的要求に目を向けるようになるレベル 2「要求に目を向けた指向」に対応する。日本人の子どもを対象とした宗方・二宮（1985）は，就学前と児童期前期の子どもは，レベル 1 と 2 が最も多いことを示している。

このように，向社会的行動は，同年代の子どもから援助を要請されるという状況下において，自己の欲求を抑え他者の欲求をかなえるために行動できるか，という文脈で調べられることが多い。この，自己と他者の欲求の

対立という要因は，子どもが大人から援助を求められる状況においては，より複雑な影響を及ぼしうると考えられる。なぜならそこには，子ども自身と援助対象者の間の欲求の対立に加えて，「危険回避」という新たな要因が出現するためである。例えば子どもが迷子になり親を捜しているという状況で，見知らぬ大人から「道が分からないので一緒についてきて教えてほしい」と援助要請があったとしよう。ここで助けるという選択をした場合，すなわち向社会的行動を行った場合，親を捜したいという自分の欲求を抑えなければならない。しかもそれに加えて，援助を求めてきた大人からの危険が及ぶ可能性が出現する。一方，向社会的行動を行わなかった場合，自分の欲求を抑える必要がないのに加えて，危険回避も達成される。向社会的行動もストレンジャーに対する危険認知も発達しつつある幼児期から児童期への移行期において，このようなジレンマ場面における行動の選択がどのようなものであるかを調べることは，意義があると考えられる。

特に，向社会的行動において未だ自分に向けられた結果が中心的である段階が多く存在する幼児期から児童前期の子どもにとって，自己と他者の欲求の対立がどのようなものであるか，という要因は大きな影響を及ぼし得るであろう。すなわち，自己と他者の欲求が一致する場合には向社会的行動が促進されるため，ストレンジャーについて行きやすくなると予測される。一方，自己と他者の欲求が対立したり不一致であったりする場合には，向社会的行動が抑制されるため，ストレンジャーについていきにくくなると予測される。これらの行動に，危険回避への認知がどのように関わってくるのかを調べることにより，子どもにおける向社会的行動と危険回避行動に対する認知をより詳細に調べることができると考えられる。

以上より，本研究では，就学前の幼児と小学1・2年生の児童を対象とし，危険回避行動と向社会的行動のジレンマ場面において，子どもがどのような行動をとるのかについて実験的アプローチにより検討する。そして，子ども自身とストレンジャーの欲求が一致しているのか，あるいは不一致なのかという要因が，どのように危険回避行動や向社会的行動に影響を及ぼすのかについて明らかにする。具体的には，子どもとストレンジャーの目的・欲求の方向性が同じである場合（e.g., 子どもがはぐれた親を捜すため駅に向かっているときに，ストレンジャーから駅に連れて行ってほしいと頼まれる）はストレンジャーについて行く行動が促進され，目的・欲求の方向性が異なる場合（e.g., 子どもが駅とは反対方向の家に向かっているときに駅に連れて行ってほしいと頼まれる）はストレンジャーについて行く行動が抑制されるのかどうかについて検討する。

幼児と1・2年生を対象とした理由として，次の3点が挙げられる。第1に，役割取得能力が発達し他者の視点に立って向社会的行動が行えるようになり始める過渡期だからである。第2に，小学校入学に伴い子どもの移動範囲が拡大し，危険回避をめぐる状況が大きく変化する移行期であることが挙げられる。第3に，対人認知の発達において大きな変化が見られる時期であることが挙げられる。幼児は他者を基本的に「いい人」であると思っており，他者のネガティブな行動を観察した場合でもその人物を「いい人」であると判断する傾向がある（Rholes & Ruble, 1984; 清水, 2000）。このようなポジティビティ・バイアスの大きさは，児童期初期から中期にかけて次第に小さくなっていく（清水，2005）。したがって，幼児の方が児童よりもストレンジャーを「いい人」であると判断しがちであり，それゆえ危険認知が働きにくく，ストレンジャーの誘いについて行きやすいと予測される。

以上より，本研究では次の三点について検討する。第一に，幼児・児童は，危険回避と向社会的行動のジレンマ場面において，どのような行動をとるか。第二に，ジレンマ場面において，状況の要因（自分の欲求と他者の欲求の一致／不一致）は幼児・児童の行動に影響を及ぼすか。第三に，幼児のポジティビティ・バイアスは，ジレンマ場面における行動と関連するか。

## 方　　法

**対象児**　埼玉県内の公立幼稚園に通う年長児クラスの幼児42名（男児19名，女児23名，平均年齢5歳11ヶ月，年齢範囲5:06−6:06），埼玉県内の学童クラブに通う小学1・2年生の児童43名（男児21名，女児22名，平均年齢：7歳3ヶ月，年齢範囲6:05−8:03），計85名。

**要因計画**　年齢群（2；幼児／児童）×性別（2）×欲求の方向性（3；一致／不一致／統制）の3要因計画。年齢群と性別は対象者間要因，欲求の方向性は対象者内要因である。

**材　料**　1つの場面につき，A4判彩色画3枚を用いた。用いた絵の例をFigure 1に示す。子ども1人あたり6つのバージョンの場面を提示した。6つの場面は，すべて子ども自身が親とはぐれて迷子になっているときに，ストレンジャーからある特定の場所に連れて行ってほしい

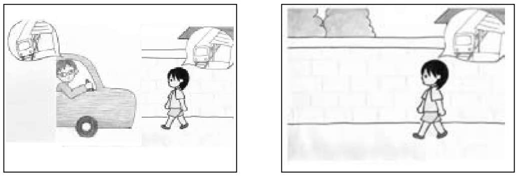

**Figure 1**　*使用した絵の例*

と頼まれるという設定となっていた。欲求の方向性は，子ども自身が親を捜すために向かいつつある場所とストレンジャーが連れて行ってほしいという場所が，一致条件では同じであり，不一致条件では反対方向であることによって操作された。統制条件では，子ども自身が特定の場所には向かっていないという設定とした。どの条件においてどの物語を使うか，またどのような提示順序であるかはカウンターバランスした。

**手続き** 学童クラブまたは幼稚園内の一室で個別面接により行った。幼児のみ，言語能力が年齢に照らして一定以上に達しているかを査定するため，実験の最初にWPPSIの言語性課題の一部を実施した（その結果，対象児全員が年齢相応の言語能力を有していることを確認した)。その後，場面提示，課題の順に行った。

**場面提示** 最初にFigure 1の左図を示しながら，登場する子どもを対象児自身のことであると想定するように教示した。そして親とはぐれて一人で歩いているという状況の説明を行った。行き先に関して一致条件では対象児とストレンジャーの目的・欲求が同じである状況，不一致条件では対象児とストレンジャーの目的・欲求が異なる状況，統制条件では対象児には目的や欲求がなく，ストレンジャーの目的・欲求のみが提示される状況を設定した。例えば一致条件の場合,「ある日,○○ちゃん(対象児の名前）はお父さんと駅に向かって歩いていたのですが,途中でお父さんとはぐれてしまいました。○○ちゃんは駅に行けばお父さんに会えるんじゃないかなと思って駅に向かって歩いています。」，不一致条件の場合「ある日，○○ちゃんはお父さんとおうちに向かって歩いていたのですが,途中でお父さんとはぐれてしまいました。○○ちゃんはおうちに帰ればお父さんに会えるんじゃないかなと思っておうちに向かって歩いています。」，統制条件の場合「ある日，○○ちゃんはお父さんと一緒に歩いていたのですが，途中でお父さんとはぐれてしまいました。○○ちゃんはお父さんを捜しながら道を歩いています。」と説明した（実験を始める前に子どもに家族構成をきいておき，それに従って「お父さん」を「お母さん」に変更した)。続けて，ストレンジャーが話しかけてきて，助けを求める場面を提示した。この場面は，一致，不一致，統制のいずれの条件でも共通の説明であった。例えばFigure 1の右図を提示しながら，「そこへ車に乗った男の人（女の人）がやってきて，『すみません，駅に行く道がわからないので，一緒に車に乗って駅に行く道を教えてくれませんか？』と言いました。○○ちゃんは，何度も駅に行ったことがあるので駅に行く道はよく知っています。」と説明した。さらに，現在の場面設定を確認すると同時に,対象児とストレンジャーの目的・欲求の一致・不一致を提示した。例えば一致条件の場合「今，○○ちゃんはお父さんとはぐれてしまって，駅に行けばお父さんに会えるんじゃないかなって思って，駅に向かって歩いていたよね。」，不一致条件の場合「今，○○ちゃんはお父さんとはぐれてしまって，おうちに帰ればお父さんに会えるんじゃないかなって思っておうちに向かって歩いていたよね。でも，駅とおうちは反対の方向にあります。」，統制条件の場合「今，○○ちゃんはお父さんとはぐれてしまって，お父さんを捜しながら道を歩いていたよね。」と説明した。

**危険回避課題・向社会的行動課題** 場面提示に続けて,「○○ちゃんだったら,お父さんを捜しているときに,男の人（女の人）に道がよくわからないから一緒に車に乗って道を教えてくれませんか？って言われたらどうするかな？」と尋ね自由回答を求めた後,「○○ちゃんだったらこの男の人（女の人）と一緒に行くかな？行かないかな？」(危険回避課題),「○○ちゃんだったらこの男の人（女の人）に道を教えるかな？教えないかな？」(向社会的行動課題）とそれぞれ二者択一で回答を求めた。さらに選択した行動の理由について,「どうして一緒に行って（行かないで）道を教えよう（教えない）と思ったのかな？」と尋ねた。

以上のような場面提示と危険回避課題・向社会的行動課題のセットを1人の対象児に対し，一致，不一致，統制各条件につき2セットずつ，計6セット行った。各条件においてストレンジャーの性別は男性と女性1名ずつとなっていた（ストレンジャーの性別要因は，分析の対象としない)。

**特性推論課題** 6セット中最後のセットのみ，課題の最後に，ストレンジャーの特性推論を求めた。ストレンジャーについて「この男の人（女の人）はどんな人だと思った？いい人かな，それとも悪い人かな，どっち？」と尋ねた。回答の後「ちょっとだけいい人(悪い人)かな，それともすごくいい人（悪い人）かな」と質問し，さらになぜそう思ったのかという理由を尋ねた。

以上のいずれの課題においても，二者択一の選択肢の提示順序はランダムであった。

## 結　果

**課題別の得点** 危険回避課題については，ストレンジャーに「ついて行かない」と回答した場合は1点,「ついて行く」と回答した場合は0点，向社会的行動課題については「道を教える」と回答した場合は1点，「教えない」と回答した場合は0点と得点化し，それぞれ3条件の得点を合計した（得点範囲：0~6点)。すなわち，それぞれ，危険回避行動をすると回答したほど，また向社会的行動をすると回答したほど，得点が高くなっている。年齢群別の平均値をTable 1に示す。この得点を従属変数として年齢群（2）×性別（2)×課題（2；危険回避課題,向社会的行動課題)の混合3要因分散分析を行っ

**Table 1**　*危険回避課題と向社会的行動課題の平均値*

（ ）内は *SD*

| | | 危険回避課題 | 向社会的行動課題 |
|---|---|---|---|
| 幼児 | 男子 | 3.79（1.51） | 3.37（1.57） |
| | 女子 | 3.65（2.12） | 3.65（2.31） |
| | 全体 | 3.71（1.85） | 3.52（1.99） |
| 児童 | 男子 | 3.82（1.76） | 2.86（1.98） |
| | 女子 | 3.95（1.86） | 3.62（2.22） |
| | 全体 | 3.88（1.79） | 3.23（2.11） |

た結果，いずれの主効果･交互作用も有意ではなかった。したがって，3 条件を込みにした合計得点においては，年齢群，性別，課題による違いは見られなかった。

**危険回避課題**　「ついて行く」と回答した割合は Figure 2 のようになった。回答数について，年齢群（2）×回答（2；ついて行く／ついて行かない）の $\chi^2$ 検定を行った結果，年齢群による回答の偏りは有意ではなかった（$\chi^2(1)=0.25$，*n.s.*）。欲求の方向性（3）×回答（2）の $\chi^2$ 検定を行った結果，欲求の方向性による回答の偏りは有意だった（$\chi^2(2)=40.58$，$p<.01$）。残差分析の結果，一致条件で「ついて行く」が多く「ついて行かない」が少なく，不一致条件と統制条件で「ついて行く」が少なく「ついて行かない」が多かった（いずれも $p<.01$）。

**向社会的行動課題**　「道を教える」と回答した割合は Figure 2 のようになった。回答数について，年齢群（2）×回答（2；道を教える／教えない）の $\chi^2$ 検定を行った結果，年齢群による回答の偏りは有意ではなかった（$\chi^2(1)=0.41$，*n.s.*）。欲求の方向性（3）×回答（2）の $\chi^2$ 検定を行った結果，欲求の方向性による回答の偏りは有意だった（$\chi^2(2)=9.25$，$p<.05$）。残差分析の結果，一致条件では「教える」が多く「教えない」が少なかった（$p<.01$）。

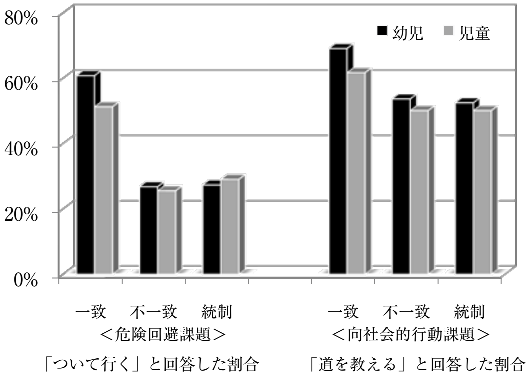


**Figure 2**　*危険回避課題と向社会的行動課題の回答の割合*

**危険回避課題・向社会的行動課題の回答パターン**　2 課題の回答パターンの内訳を Table 2 に示す。回答数について欲求の方向性（3）×回答パターン（4）の $\chi^2$ 検定を行った結果，欲求の方向性によって回答パターンの回答数に偏りが見られた（$\chi^2(6)=46.65$，$p<.001$）。残差分析の結果，一致条件では他の条件よりも「ついて行く・道を教える」という回答パターンが有意に多く，「ついて行かない・道を教える」と「ついて行かない・道を教えない」が有意に少なかった（それぞれ $p<.01$）。不一致条件では他の条件よりも「ついて行く・道を教える」が有意に少なく（$p<.01$）「ついて行かない･道を教える」が有意に多かった（$p<.05$）。統制条件では他の条件よりも「ついて行く･道を教える」が有意に少なく（$p<.01$），「ついて行かない･道を教えない」が有意に多い傾向があった（$p<.10$）。さらに，欲求の方向性の条件ごとに年齢群（2）×回答パターン（4）の $\chi^2$ 検定を行った結果，どの条件においても年齢群による回答の仕方に偏りが見られなかった（一致 $\chi^2(2)=1.41$，不一致 $\chi^2(3)=1.06$，統制 $\chi^2(3)=1.84$，いずれも *n.s.*）。

**Table 2**　*危険回避課題・向社会的行動課題の回答パターン別の回答数*

（ ）内は%

| | 幼児 | | | 児童 | | | 全体 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 一致 | 不一致 | 統制 | 一致 | 不一致 | 統制 | 一致 | 不一致 | 統制 |
| ついて行く・道を教える | 50 | 22 | 21 | 44 | 21 | 25 | 95 | 43 | 46 |
| | (60.2) | (26.8) | (25.3) | (51.2) | (24.4) | (29.4) | (55.6) | (25.6) | (27.4) |
| ついて行く・道を教えない | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | (0.0) | (0.0) | (1.2) | (0.0) | (1.2) | (0.0) | (0.0) | (0.6) | (0.6) |
| ついて行かない・道を教える | 7 | 21 | 22 | 9 | 22 | 18 | 16 | 43 | 40 |
| | (8.4) | (25.6) | (26.5) | (10.5) | (25.6) | (21.2) | (9.5) | (25.6) | (23.8) |
| ついて行かない・道を教えない | 26 | 39 | 39 | 33 | 42 | 42 | 60 | 83 | 83 |
| | (31.3) | (47.6) | (47.0) | (38.4) | (48.8) | (49.4) | (34.9) | (48.2) | (48.2) |

Table 3 危険回避・向社会的行動の理由づけ別の回答数

( ) 内は%

| 場面 | 幼児 一致 | 幼児 不一致 | 幼児 統制 | 児童 一致 | 児童 不一致 | 児童 統制 | 全体 一致 | 全体 不一致 | 全体 統制 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 危険性 | 21 (25.0) | 18 (21.4) | 40 (47.6) | 35 (40.7) | 35 (40.7) | 42 (48.8) | 56 (32.9) | 53 (31.2) | 82 (48.2) |
| 向社会的動機 | 13 (15.5) | 16 (19.0) | 12 (14.3) | 13 (15.1) | 21 (24.4) | 11 (12.8) | 26 (15.3) | 37 (21.8) | 23 (13.5) |
| 欲求の方向性の一致度 | 24 (28.6) | 22 (26.2) | 4 (4.8) | 32 (37.2) | 15 (17.4) | 10 (11.6) | 56 (32.9) | 37 (21.8) | 14 (8.2) |
| 自己の欲求 | 4 (4.8) | 3 (3.6) | 6 (7.1) | 2 (2.3) | 4 (4.7) | 8 (9.3) | 6 (3.5) | 7 (4.1) | 14 (8.2) |
| その他 | 6 (7.1) | 4 (4.8) | 1 (1.2) | 2 (2.3) | 6 (7.0) | 7 (8.1) | 8 (4.7) | 10 (5.9) | 8 (4.7) |
| 回答なし | 16 (19.0) | 21 (25.0) | 21 (25.0) | 2 (2.3) | 5 (5.8) | 8 (9.3) | 18 (10.6) | 26 (15.3) | 29 (17.1) |

**理由づけ** 行動選択の理由として何に言及したかという観点から，理由づけの回答を「危険性」「向社会的動機」「欲求の方向性の一致度」「自己の欲求」「その他」「回答なし」の6カテゴリーに分類した。「危険性」には，「怪しいから」「ママが知らない人の車に乗っちゃいけませんって言ってるから」など，ストレンジャーについて行くと自分の身が危険にさらされる可能性があることに言及した回答が含まれる。「向社会的動機」には，「かわいそうだから」「この人は道がわからないから」など，困っている人は助けなければならないことに言及した回答が含まれる。「欲求の方向性の一致度」には，「同じ場所だから行ってあげる」「遠回りになるから」など，自分の欲求・目的とストレンジャーの欲求・目的の方向性の比較が見られる回答が含まれる。「自己の欲求」には，「キリンが好きだから」「車は暑いから乗りたくない」など，ストレンジャーの欲求・目的については考慮せず，子ども自身の欲求や好みに言及した回答が含まれる。「その他」には，ストレンジャーの性別についてふれているものなど，上記の4カテゴリーに該当しない回答が含まれる。「回答なし」には，理由になっていないものや「分からない」という回答が含まれる。対象児が回答の中で2つ以上のカテゴリーにあてはまる回答をした場合は，どちらを中心に言及したかを判断し，いずれかに分類した。2名の判定者が独立にカテゴリー化を行ったところ，判定の一致率は92.7%であった。判定が不一致であったものについては，2名の判定者の協議により決定した。

最終的に各カテゴリーに分類された回答数および割合は，Table 3のようになった。この回答数について，欲求の方向性の条件ごとに年齢群（2）×カテゴリー（6）の$\chi^2$検定を行った結果，どの条件においても年齢群によって各カテゴリーに分類された回答数に偏りがみられた（一致$\chi^2(5)=18.18$，$p<.05$，不一致$\chi^2(5)=17.82$，$p<.05$，統制$\chi^2(5)=13.26$，$p<.05$）。残差分析の結果，一致条件において「危険性」は幼児に比べて児童が有意に多く（$p<.05$），「回答なし」は児童に比べて幼児が有意に多かった（$p<.01$）。不一致条件において「危険性」は幼児に比べて児童が有意に多く（$p<.01$），「回答なし」は児童に比べて幼児が有意に多かった（$p<.01$）。統制条件において「その他」は幼児に比べて児童が有意に多く（$p<.05$），「回答なし」は児童に比べて幼児が有意に多かった（$p<.01$）。

また，回答数について，年齢ごとに欲求の方向性（3）×カテゴリー（6）の$\chi^2$検定を行った結果，幼児・児童ともに欲求の方向性によってカテゴリーの回答数に偏りが見られた（幼児$\chi^2(10)=31.40$，$p<.01$，児童$\chi^2(10)=29.01$，$p<.01$）。残差分析の結果，幼児では「危険性」に分類された回答数が，統制条件では有意に多く（$p<.01$），不一致条件では有意に少なかった（$p<.05$）。「欲求の方向性の一致度」に分類された回答数は，一致条件では有意に多く（$p<.05$），不一致条件では有意に多い傾向があり（$p<.10$），統制条件では有意に少なかった（$p<.01$）。また「その他」に分類された回答数は，統制条件では有意に少ない傾向があった（$p<.10$）。児童では「向社会的動機」に分類された回答数が，不一致条件で有意に多く（$p<.05$），「欲求の方向性の一致度」に分類された回答数が，一致条件で有意に多く（$p<.01$），統制条件では有意に少なかった（$p<.01$）。「自己の欲求」に分類された回答数は，統制条件で有意に多い傾向があり（$p<.10$），「その他」に分類された回答数は一致条件で有意に少ない傾向があった（$p<.10$）。また「回答なし」

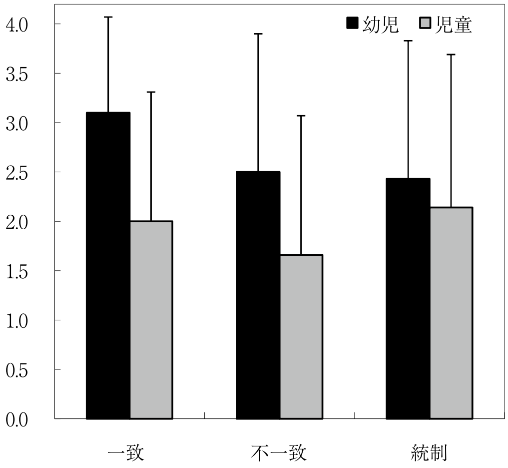


**Figure 3**　*特性推論課題の平均値（SD）*

に分類された回答数は，一致条件で有意に少なく，不一致条件で有意に多い傾向があった（いずれも $p$<.10）。

**特性推論課題**　最後のセットにおいてのみ行ったストレンジャーの特性推論課題について，対象児の回答を，「すごく悪い人」（0 点）～「すごくいい人」（4 点）と得点化した。欲求の方向性の条件別に平均値（*SD*）を算出した結果，Figure 3 のようになった。

この得点について，年齢群（2）×性別（2）×欲求の方向性（3）の 3 要因分散分析を行った結果，年齢群の主効果のみ有意であった（$F$(1, 67)=6.44，$p$<.05）。児童と比較して幼児は，欲求の方向性にかかわらず，ストレンジャーを「いい人」であると推論した。

また特性推論の理由づけの回答を，「外見」「危険性」「欲求の方向性の一致度」「その他」「回答なし」の 5 カテゴリーに分類した。「外見」には，「一番かっこよかったから」「お姉さんに悪い人はいない」など，提示された絵に描かれたストレンジャーの外見に言及した回答が含まれる。「危険性」には，「知らない人なのにお話ししてくるから」「連れて行かれると思うから」など，状況等からストレンジャーの危険性について言及した回答が含まれる。「欲求の方向性の一致度」には，「同じところに行くから」「親切に一緒に駅に行ってくれるから」など，自分の欲求・目的とストレンジャーの欲求・目的の比較に言及した回答が含まれる。「その他」には，この状況からはストレンジャーがいい人なのか悪い人なのかわからないなど，上記の 3 カテゴリーに該当しない回答が含まれる。「回答なし」には，理由になっていないものや「分からない」という回答が含まれる。対象児が回答の中で 2 つ以上のカテゴリーにあてはまる回答をした場合は，どちらを中心に言及したかを判断し，いずれかに分類した。2 名の判定者が独立にカテゴリー化を行ったところ，判定の一致率は 90.6%であった。判定が不一致であったものについては，2 名の判定者の協議により決定した。

**Table 4**　*特性推論の理由づけ別の回答数*

（ ）内は%

| | 幼児 | 児童 | 全体 |
|---|---|---|---|
| 外見 | 13<br>(31.0) | 4<br>(9.3) | 17<br>(20.0) |
| 危険性 | 0<br>(0.0) | 21<br>(48.8) | 21<br>(24.7) |
| 欲求の方向性の一致度 | 5<br>(11.9) | 4<br>(9.3) | 9<br>(10.6) |
| その他 | 7<br>(16.7) | 2<br>(4.7) | 9<br>(10.6) |
| 回答なし | 17<br>(40.5) | 12<br>(27.9) | 29<br>(34.1) |

最終的に各カテゴリーに分類された回答の割合を Table 4 に示す。回答数について，年齢群（2）×カテゴリー（5）の $\chi^2$ 検定を行った結果，年齢群により各カテゴリーに分類された回答数の偏りが見られた（$\chi^2(4)=29.51$，$p$<.001）。残差分析の結果，「外見」は児童に比べて幼児が有意に多く（$p$<.05），「危険性」は幼児に比べて児童が有意に多かった（$p$<.01）。また「その他」は児童に比べて幼児が有意に多い傾向があった（$p$<.10）。

**危険回避課題・向社会的行動課題と特性推論課題の関連**　特性推論課題の得点（0～4 点）と，危険回避課題および向社会的行動課題における 3 条件の合計得点（それぞれ 0～6 点）の間の関連を検討した。ピアソンの相関係数を求めた結果，特性推論課題と危険回避課題の相関は，幼児が $r$=–.51（$p$<.01），児童が $r$=–.42（$p$<.01）であった。また，特性推論課題と向社会的行動課題の相関は，幼児が $r$=.47（$p$<.01），児童が $r$=.29（*n.s.*）であった。

さらに，特性推論課題においてストレンジャーを「少しいい人」「すごくいい人」と回答した群と，「少し悪い人」「すごく悪い人」と回答した群に分け，危険回避課題および向社会的行動課題の得点において差があるかどうかを検討した。なお，特性推論課題において「どちらでもない」と回答した幼児 6 名，児童 2 名は分析から除外した。

ストレンジャーの特性推論のタイプ別の平均値（*SD*）は Table 5 のようになった。危険回避課題あるいは向社会的行動課題の得点を従属変数とし，年齢群（2）×ストレンジャーの特性推論（2；いい人と推論／悪い人と推論）の 2 要因分散分析を行った結果，いずれの課題においてもストレンジャーの特性推論の主効果のみ有意で

**Table 5**　*ストレンジャーの特性推論別の危険回避課題と向社会的行動課題の平均値*

（　）内は*SD*

| | ストレンジャーの特性推論 | 危険回避課題 | 向社会的行動課題 |
|---|---|---|---|
| 幼児 | 「いい人」と推論（27名） | 3.30（1.79） | 3.89（1.95） |
| | 「悪い人」と推論（9名） | 5.11（1.05） | 2.22（2.05） |
| 児童 | 「いい人」と推論（19名） | 2.95（1.68） | 4.11（1.73） |
| | 「悪い人」と推論（22名） | 4.50（1.54） | 2.68（2.21） |

あった（危険回避課題$F(1,69)=17.67$, $p<.001$, 向社会的行動課題$F(1, 69)=9.92$, $p<.01$）。ストレンジャーが「いい人」であると推論した群の方が,「ついて行く」「道を教える」と回答しやすかった。

## 考　　察

**危険回避と向社会的行動のジレンマ場面における行動選択**

ここでは，自他の欲求の方向性の一致あるいは不一致の要因が存在しない，統制条件における結果について考察する。危険回避課題において，ストレンジャーに「ついて行く」と回答したのは，幼児・児童とも約25〜30%にとどまっていた。向社会的行動課題においては，「道を教える」と回答したのは幼児，児童のいずれも約半数であった。また危険回避課題と向社会的行動課題の回答パターンの分析から，統制条件では「ついて行かない・道を教えない」という回答パターンが約半数を占めた。一方で,「ついて行く・道を教える」という回答パターンも27.8%あった。さらに注目すべきは，「ついて行かない・道を教える」という，両行動を両立させようとする回答パターンが23.1%を占めていたことである。またこれらの傾向に幼児と児童の間の差異は見られなかった。ただし，「ついて行かない・道を教える」という回答パターンであった対象児に対し，実験後にどのように2つの行動を両立させるのかについて補助的に質問してみたところ，具体的な方略はほとんど述べられず，述べたとしても「紙に駅までの道を書いて教える」など，危険回避が不十分なものが多かった。

理由づけにおいては,「危険性」に言及した者が幼児・児童ともに約半数を占めた。幼児の方が児童よりも「その他」「回答なし」が多く，児童になると幼児よりも行動の理由を言語的に表すことができるようになることが示唆された。

本実験の「親とはぐれて迷子になっているところに，見知らぬ大人から一緒に行って道を教えてほしいと頼まれる」という状況設定では，子ども自身が困窮状態におかれていたため，見知らぬ大人を助けることにより，はぐれた親を捜すという自らの行動が妨害あるいは遅延されることになる。したがって，向社会的行動の観点からは，自らの欲求に基づいた判断をしがちな幼児期後期および児童期前期の子どもは，ストレンジャーに「ついて行かない」という行動をとりやすかった可能性がある。それに加えて，子どもたちは状況の危険性についての知識を持っており，その知識が「ついて行かない」という行動を促進させたと考えられる。

しかし一方で，具体的な方略とはなっていないながらも，危険回避行動と向社会的行動を両立させる方略を模索している場合もあることが示唆された。これらの結果は，幼児期および児童期前期の子どもは，見知らぬ大人から援助を要請されるという状況におかれたときに，危険回避行動をとりやすいが，一方で向社会的行動が発達しつつあることから，ジレンマに陥り危険回避行動をとりきれない場合があることを示唆している。

**状況要因（自他の欲求の一致／不一致）がジレンマ場面における行動選択に及ぼす影響**

上記のような子どもの行動パターンは，自他の欲求が一致するかどうかの要因により一変した。危険回避課題において，一致条件では「ついて行く」という回答が幼児は60.0%，児童は51.8%であり，統制条件の約2倍となっていた。また向社会的行動課題においても,「道を教える」という回答が増えていた。そして回答パターンは幼児の60.0%，児童の51.2%が「ついて行く・道を教える」に分類された。また，理由づけにおいて，危険性に加えて「車の方が駅へ早くつくから」など，自らの欲求が効率的に満たせることに言及する者が多く，必ずしも向社会的動機から向社会的行動をとろうとしたわけではないことが示唆された。不一致条件では統制条件との差異が見られなかった。したがって，自分の欲求と他者の欲求の方向が同じであった場合には，ストレンジャーに「ついて行く」という行動が促進されること，しかし自分と他者の欲求が不一致であることは「ついて行く」という行動を抑制するわけではないことが明らかになった。

このように,「知識」として持っているはずのストレンジャーに対する危険性は，自他の欲求の方向性が一致しているという要因によって，容易にその認識が変えられてしまうことが示唆された。この時期の子どもは，向社会的行動の発達において，自らの欲求を優先しがちである段階にいる場合が多いため，状況認識が自らの欲求

にとって都合のいいように変えられてしまった可能性がある。すなわち，子どもたちは，自分の欲求と一致するような大人の行動を見たときには，それが見知らぬ他者であったとしても，その人は「自らの欲求をかなえるために来てくれた」と思ってしまった可能性がある。このように，本研究では自他の欲求の一致という要因を含めて検討することにより，幼児および児童期前期の子どもにおける危険認知の脆弱性を浮き彫りにできたと考えられる。

**ポジティビティ・バイアスとジレンマ場面における行動選択の関連性**

特性推論課題の結果から，児童に比べて幼児はストレンジャーを「いい人」であると判断しやすいことが示された。したがって，先行研究（e.g., 清水, 2000）と同様，幼児においてポジティビティ・バイアスが見られることが確認された。また，特性推論課題と危険回避課題の間の関連を調べたところ，ストレンジャーを「いい人」と判断した子どもの方が，「悪い人」と判断した子どもよりも「ついて行く」「道を教える」と回答しやすかった。その傾向に幼児と児童の間の違いはなかったが，特性推論課題と危険回避課題・向社会的行動課題の間の相関は児童よりも幼児の方が高かった。そして，特性推論の理由づけにおいては，幼児では「外見」に言及した回答が多く，児童では「危険性」に言及した回答が多いことが示された。

以上より，問題で述べた予測とは異なり，幼児と児童期前期の子どもにおいては，危険回避行動と向社会的行動のジレンマ場面における行動選択において違いが見られないことが示された。しかし，その行動の背後にある認知プロセスについては，若干の違いがあることが示唆された。幼児においては，ポジティビティ・バイアスが，ジレンマ場面においてストレンジャーに「ついて行く」「道を教える」という判断に直結していると考えられる。また, 行動選択の理由づけにおいて「回答なし」が多かったことから, 状況についての客観的な認識はあまりなく，ストレンジャーの外見などの視覚的・表面的情報をベースに判断する傾向があると考えられる。それに対して児童期前期の子どもは，一致条件においても行動選択の理由づけとして危険性に言及する者が多く，外に現れる行動傾向は幼児とほとんど変わらないが，幼児よりも状況の危険性についての認識が高いことが示唆された。

**安全教育への示唆**

本研究では児童期前期までの子どもにおいては，自らの欲求を優先させる傾向があることに加えて，危険認知がまだ十分でないことから，条件によっては状況の危険性を客観的に判断できなくなり，危険回避行動を行わない傾向があることが示された。一方で，危険回避と向社会的行動との葛藤に折り合いをつけ，いずれも両立させようとする迷いが見られることが分かった。しかしまだその具体的方略については不完全であり，この時期の子どもにおいては危険回避行動と（結果としての）向社会的行動のいずれかに偏る傾向があることが示された。

特に小学校に入学したばかりの児童期前期の子どもは，周囲から危険回避についての知識を幼児期のころ以上に教示されていると考えられる。しかしまだ，実際の危険認知は脆弱であり，知識が危険回避行動に直結するわけではない。したがって，行動範囲が広がり一人で行動することが多くなるという環境変化に危険認知が対応しておらず，この時期の子どもは，安全教育という観点からは「谷」であると特徴化できるのではないかと考えられる。

以上より，行動範囲が拡大する接続期の子どもたちへの安全教育に対し，次のような示唆を提供できると考えられる。第1に, 具体的な状況を想定した防犯シミュレーションの実施の重要性が挙げられる。子どもは安全・防犯についての知識を持っていても，必ずしも行動につなげることができない。高木・八巻（2007）は，質問紙調査により，5・6歳の子どもを持つ母親の約80%が，「知らない人について行かない」ことを現在の年齢でできてほしいことと考えていることを明らかにした。これは，母親が普段からストレンジャーに対する危険性について子どもに言い聞かせており，子どもも十分理解しているという期待を持っていることを示唆している。しかし本研究の結果から，子どもたちは条件によっては簡単にストレンジャーについて行くことが明らかになった。Dickson & Hutchison（1988）は，9歳から12歳の子どもでさえ，知らない人について行ってはいけないなどの日々の生活で起こりうるリスクへの気づきや知識があっても，実際にどのように行動してよいのかについては明確に分かっていないと述べている。また Kraizer, Fryer, & Miller（1988）は，安全トレーニングプログラムの評価において，個々の子どもが持つ安全に関する概念的知識は，必ずしも誘拐の行動的シミュレーションにおけるそのような知識の適用の能力を保証しないということを明らかにしている。これらの知見は，この年齢段階の子どもに対して，安全・防犯に関する知識の教示のみでは安全教育として不十分であることを示唆している。

第2に，「人」ではなく「場面」に焦点化した安全教育の必要性が挙げられる。主に幼児期に見られる対人認知におけるポジティビティ・バイアスは，他者と相互作用を積み社会性を発達させる上で重要な意味を持つ。したがって，この時期の幼児に対し，「他人を見たら泥棒と思え」という教育を行うことは，向社会的行動を含む社会性の発達を阻害することになりかねない。向社会性の発達を阻害しない，「生きる力」を育む安全教育のためには，単に怪しそうな人にはついて行かないというよ

うな「人」に焦点化した原則を教えるのではなく，「場面」の危険性を読み取る力の育成に焦点化する必要がある。いかにも怪しそうな，サングラスをかけた男性に「一緒に来てほしい」と誘われても，子どもはまずついて行かないだろう。このような場面を安全教室等におけるシミュレーションとして用いることは，「あのような風貌をしている人だけが怪しいのだ」というステレオタイプを子どもに植え付けかねない。子どもとの日常的なコミュニケーションにおいて，繰り返しどのような「場面」が危険なのかについて子どもと具体的に想定しておき，場面別にとるべき行動について，シミュレーションを通して子どもが自ら考える機会を持たせることが有効であろう。

同時に，地域における意識や親自身の行動の影響も見過ごせない。地域における人の「目」は子どもの安全への意識に対して大きな影響を持つ。安藤・小池・小林（2008）は，通学路を対象に，子どもの危険認知についてインタビューによって調べたところ，大人があいさつしてくれるところは大人が場面の特性から危険であると感じるところであっても，安全だと感じるなど，場所よりも人から安全度を認知することを示唆している。また，Carver, Timperio, & Crawford（2008）は，どの程度近所で遊ぶことを親から制限されているかということと，近所が安全かどうかを知覚することの間には相関があることを示唆した。親の意識や子どもに対し示す行動が，子どもの安全・防犯意識において大きな影響を持つと考えられる。子ども，保護者，園や学校，そして地域がいかに連携して，子どもの安全に関する共通の意識を持ちうるかが鍵となるであろう。

今後の課題としては以下の点が挙げられる。まず本研究で対象とした幼児と児童前期の子どもの間にほとんど差が見出されなかったことから，より幅広い年齢の子どもを対象とした検討を行う必要がある。また子どもが普段，保護者や教師より「知らない人について行ってはいけない」「困っている人がいたら親切にしてあげる」等の教えをどの程度受けているのか，またそれが知識として定着しているか否かについて，実験の最後に確認しておくことにより，危険回避に関する子どもの認知と行動のズレをより明確にできるだろう。

## 文　　献


安藤哲也・小池　博・小林正美.（2008）. 通学路に対する子どもと大人の評価のズレに関する基礎的研究. *日本建築学会大会学術講演梗概集*, 3-4.

Carver, A., Timperioa, A., & Crawford, D.（2008）. Playing it safe: The influence of neighbourhood safety on children's physical activity−A review. *Health and Place*, **14**, 217-227.

Dickson, C.A., & Hutchison, G.E.（1988）. Children's perception of and anticipated responses to risk. *British Journal of Educational Psychology,* **58**, 147-151.

Eisenberg, N.（1986）. *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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

江尻桂子・内田伸子.（2006）. 幼児・児童における見知らぬ人物に対する認知の発達. 内田伸子（編）, *幼児の安全教育に関する総合的研究――幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成 17 年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 47-55.

Kraizer, S.K., Fryer, G.E, & Miller, M.（1988）. Programming for preventing sexual abuse and abduction: What does it mean when it works? *Child Welfare*, **67**, 69-78.

Moran, M., Warden, D., Macleod, L., Mayes, G., & Gillies, J.（1997）. Stranger-Danger: What do children know? *Child Abuse Review*, **6**, 11-23.

宗方比佐子・二宮克美（1985）. プロソーシャルな道徳的判断の発達. *教育心理学研究*, **33**, 157-164.

Rholes, W. S., & Ruble, D. N.（1984）. Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development,* **55**, 550-560.

清水由紀（2000）. 幼児における特性推論の発達――特性・動機・行動の因果関係の理解. *教育心理学研究*, **48**, 255-266.

清水由紀（2005）. *パーソナリティ特性推論の発達過程――幼児期・児童期を中心とした他者理解の発達モデル*. 東京：風間書房.

髙木友子・八巻睦子.（2007）. 保護者調査：子どもの命を守るには. *お茶の水女子大学 21 世紀 COE プログラム「誕生から死までの人間発達科学」プロジェクト 4　子どもの安全対策と命の教育に関する調査研究報告書　平成 18 年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 55-69.

内田伸子・小林　肖.（2008）. 幼児は他者からの誘い場面で危険情報を検出できるか――誘う人物の既知・未知性と緊急度の要因の検討. 内田伸子（編）, *幼児の安全教育に関する総合的研究――幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成19年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 1-18.



**付記**

本研究は財団法人セコム科学技術振興財団研究助成金（平成 16〜18 年度「内田伸子・セコム財団奨学寄付金」）

を受けて実施された。本稿で分析したデータの一部は，清水由紀・内田伸子．(2008)．幼児・児童は向社会的行動と危険回避行動のいずれを優先させるか？──誘う人物との欲求の一致度の要因の検討．内田伸子（編），幼児の安全教育に関する総合的研究──幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成19年度研究成果報告書において用いられている。本研究にご協力いただいた，埼玉大学教育学部教育心理学分野平成19年度卒業生の吉井さゆりさん，また幼稚園と学童クラブの皆様に深く感謝いたします。

Shimizu, Yuki (Faculty of Education, Saitama University). *Do Children Give Priority to Danger Avoidance or Prosocial Behavior? : A Fundamental Study on the Design of Safety Education.* The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.4, 322-331.

This study examined the development of strategies which children use between five and eight years of age, when faced with a dilemma of exhibiting prosocial behavior or avoiding a dangerous stranger. Participants were 85 children who were individually shown stories depicting a situation in which they were asked for help by a stranger. Results showed that children of both age groups (five- and seven-year olds) gave priority to danger avoidance. However, they were vulnerable to approaches made by strangers when the stranger's request was consistent with the child's desire. In addition, a positivity bias among young children formed the basis for their compliance with the stranger's request. These results have implications for the safety education of children in the transitional period between preschool and elementary school.

**【Key Words】Danger perception, Prosocial behavior, Safety education, Stranger danger**

2010. 4. 2 受稿，2010. 8. 17 受理

発達心理学研究
2010，第21巻，第4号，332-341

特別論文（原著論文）

# 幼児・児童における危険認知の発達：子どもの安全・防犯教育を考えるための発達心理学的アプローチ

江尻　桂子
（茨城キリスト教大学生活科学部）

本研究では，幼児・児童が，いつ頃から，未知人物との接触場面における危険の可能性について認識できるようになり，その認識のもとに，適切な行動の選択ができるようになるかを検討した。実験では，保育園年中児，年長児，小学校1年生，2年生，あわせて166名を対象に，個別面接のかたちで紙芝居と質問を行った。紙芝居では，主人公の子どもがひとりで歩いて家に帰っているときに「よく知っている人」または「全く知らない人」に何らかの誘いを受けるというストーリーを読み聞かせた。そして，もし自分が主人公であったらどのように行動するのか，また，なぜそのように行動しようと思うのかを尋ねた。実験の結果，年中から年長（4～6歳）にかけて，接近してくる大人が既知の人物であるか，未知の人物であるかによって適切な行動を選択できるようになることがわかった（e.g., 未知人物にはついて行かない）。しかし，その際の判断の理由をみると，年長児でも必ずしも適切な理由（人物の既知性や危険性）に基づいて行動を選択しているわけではないこと，そして，正しい認識に基づいた行動の選択ができるようになるのは，小学1年生（6～7歳）以上であることが明らかとなった。本研究の結果をふまえ，幼児・児童における，発達水準に応じた安全・防犯教育のあり方について議論した。
**【キー・ワード】　防犯教育，安全教育，危険認知，認知発達，幼児**

## 問題と目的

### 子どもの安全をめぐる社会の動き

近年，奈良県で起きた児童誘拐殺人事件（2004年11月）や，千葉県東金市で起きた幼児誘拐殺人事件（2008年9月）に代表されるように，子どもを狙った略取誘拐[1]事件が後を絶たない。このような情勢のもと，幼児・児童の安全をどのようにして守っていくかということに対して，一般社会はもちろんのこと，心理学や教育学などさまざまな学問領域においても問題意識が高まっている（江尻，2007；江尻・内田，2006，2007，2008；岡本・桐生，2005，2008；内田，2006，2007，2008）。

政府としても，大阪府の池田小学校児童殺傷事件（2001年6月）を契機に，文部科学省および警察庁が中心となって学校の安全管理を軸に対策を進めてきた。また，地域においても児童の登下校に住民ボランティアが付き添うなど，子どもたちの安全確保に向けて積極的な取り組みが行われてきた。しかしこうした対策の多くは，学校や地域といった，子どもたちを取り囲む環境の安全性をいかに高めるかに主眼が置かれたものであった。従って，さまざまな発達段階における子どもたちが，自らの能力に応じてどの程度，危険を認知し，それを回避するような行動をとることができるのか，さらに，これらの発達を促すために，我々大人はどのような働きかけができるのかについては，これまで十分な検討が行われてこなかった。

以上の問題意識のもと，本研究では，幼児・児童における危険認知──特に，見知らぬ人物との遭遇場面における危険性の認知──の発達について検討する。そして，これらの検討結果をもとに，発達水準に応じた，より有効な安全・防犯教育を考えるための基礎的資料を提供することを目的とする。

### 子どもが被害者となった略取誘拐事件の実態

そもそも，子どもたちはどのような状況下で事件に巻き込まれるのだろうか。子どもが対象となった略取誘拐事件の状況分析[2]によれば，事件発生の時間帯としては，日中12時～18時が多く，帰宅途中や遊戯中を狙ったものが多い。被害者の年齢としては約6割が6～12歳の児童であり，加害者（被疑者）は20～30代の男性が最も多い。また，加害者は被害者とは顔見知りでないことが

1）暴行・脅迫などによって連れ去ることを「略取」，騙したり甘言を用いたりして連れ去ることを「誘拐」という。
2）警察庁に報告のあった，2003年1月～10月15日に発生した略取誘拐事件のうち，15歳以下の子どもが被害の対象となった126件に関する分析である。参照資料は，警視庁サイトに掲載されたものであり，ホームページアドレスは以下の通りである。http://www.npa.go.jp/safetylife/seianki13/betten.pdf（アクセス年月日：2009年12月15日10：00）

多い。さらに，事件発生時の両者のやりとりに関しては，既遂事件の約半数において，被害者である子どもが加害者の甘言に騙され，自らついて行っている。

子どもたちの多くは，見知らぬ人物に潜む危険の可能性について，日ごろから保護者や教師らから注意を受けている（江尻，2009；岡本・桐生，2008；袖井・内田，2006）。それにも関わらず，既遂事件の約半数で，子どもが自らついて行っている。こうした事実を考えると，被害者となった子どもたちは，上述のような状況において，加害者の要求に従うことに伴う危険性や，そうした状況に遭遇した際にどのような行動をとるべきかについての認識がまだ十分には備わっていなかったのかもしれない。

それではいつ頃からこうした能力が発達してくるのだろうか。このような視点で従来の研究を総覧してみると，防犯に関する親･教師の認識についての研究（岡本・桐生，2008；袖井・内田，2006；Yarmey & Rosenstein, 1988）や，子どもの防犯プログラムの開発とその効果を検討した研究（Fryer, Kraizer, & Miyoshi, 1987; Tutty, 1992; Warden，2000）はあるものの，防犯プログラムの根拠となる，子どもの危険認知および危険回避能力の発達のプロセスについて，発達心理学的観点から実証的に検討した研究はほとんどない。

こうした研究傾向のなか，以下に紹介する Moran, Warden, Macleod, Mayes, & Gillies（1997）は，いわゆる不審者（stranger-danger）との接触場面において，児童期の子どもたちがどのような行動を選択するのかを実験的に検討している。

**「見知らぬ人物」に潜む危険認知の発達――Moran et al.（1997）による先行研究**

Moran et al.（1997）は，英国の 6 歳児，8 歳児，10 歳児（小学校 2，4，6 年生），各年齢 56 名，計 168 名の実験協力者を対象に，未知または既知の大人が子どもにさまざまな目的で接近してくるストーリーを映像で提示した。そして，映像の中の子どもがこのストーリーの後どのように行動すると思うかを質問した。その結果，6 歳児は，相手が未知人物か既知人物であるかに関わらず，半数以上が相手の要求に従った。8 歳児では未知人物に対して，より用心深い態度を示したものの，6 歳児と同様に半数以上が相手の要求に従った。そして 10 歳児になってようやく相手の要求に従う比率が半数以下（38%）となった。

以上の結果から，Moran et al.（1997）は，小学校中学年であっても，未知の人物の要求に従うことの危険性を認識することは難しいということ，そして小学校高学年以降になってようやくそれが可能となることを報告した。

**先行研究の問題点**

しかし Moran et al.（1997）の実験にはいくつかの問題点があった。

第 1 に，実験材料として用いられたストーリーは，小学校低学年や中学年にとっては，状況の中に危険性を読み取ることが難しいのではないかと考えられるものであった（e.g.,「ある家の庭で子どもがこっそり花を摘んでいたら，その家の住人が帰宅し，摘んだ花を家の中に持ってくるよう，子どもに言う」など）。そのため，もし状況設定がより単純でわかりやすいものであれば，小学校低学年でも危険を認知し，それを回避するような行動を選択できたのではないかと推測される。

第 2 に，Moran et al.（1997）の実験では，小学生（6 歳）以上の子どもたちを対象としているが，本研究の目的――幼児・児童の危険認知の発達を検討し，安全・防犯教育のあり方を考える――をふまえれば，幼児期から児童期への移行の時期にどのような認知発達のプロセスが見られるのかを調べておく必要があるだろう。

実際，小学 1 年生は，初めて保護者と離れて登下校する時期であり，この時期に備えて，就学前の子どもたちに，どのような安全・防犯教育をすべきかを考えるためには，上述のように幼児期から児童期にかけての危険認知の発達を検討することが重要である。

**本研究の目的**

以上の問題意識のもと，本研究では，Moran et al.（1997）の問題点を改善するかたちで実験を計画する。そして，就学前の幼児期（年中児・年長児）から就学後の児童期（小学 1 年生・小学 2 年生）にかけての子どもを対象に，危険状況――具体的には，見知らぬ人物が接近してくるという状況において，その人物の要求に従うことに伴う危険性――をどの程度認識しているのか，また，それらの認識に基づき，どの程度適切な行動を選択することができるのか，その発達のプロセスを検討する。

## 方　法

**実験計画**

年齢（4：年中・年長・小 1・小 2）× 接近人物の既知レベル（2：既知人物・未知人物）の 2 要因計画。第 1 要因については対象者（実験協力者）間，第 2 要因については，対象者（実験協力者）内要因である。

**実験協力者**

茨城県内の保育園に通う年中児 43 名（男 20，女 23），年長児 43 名（男 19，女 24），学童クラブに通う小学 1 年生 42 名（男 27，女 15），小学 2 年生 38 名（男 22，女 16）。

平均年齢と年齢範囲は，年中児が 4 歳 10 ヶ月（範囲：4 歳 4 ヶ月～5 歳 3 ヶ月），年長児が 5 歳 10 ヶ月（範囲：5 歳 4 ヶ月～6 歳 3 ヶ月），小 1 が 6 歳 10 ヶ月（範囲：

6歳4ヶ月〜7歳3ヶ月），小2が7歳9ヶ月（範囲：7歳4ヶ月〜8歳2ヶ月）である。

実験の実施に際しては，実験協力者の通う保育園および学童クラブの責任者に対して，事前に実験内容の詳細について説明を行い，実験協力への承諾（同意書）を得た。

**材　料**

実験協力者に提示した紙芝居は，A4判サイズ（横長）で，人物の単純な線画をポスターカラーで色付けしたものである。紙芝居のストーリーは4種類（既知人物条件2・未知人物条件2）あり，各ストーリーは，3枚の絵から構成されている。紙芝居には，主人公である子どもと，接近人物（男性）の2名が登場するが，このうち主人公については，男児が主人公の紙芝居と，女児が主人公の紙芝居を用意し，実験協力者の性と一致するものを使用するようにした。

各絵の内容とストーリーは以下の通りである。

**場面1**「*〇〇さん（くん）は，おうちへ帰るところです*」（〇〇は，実験協力者の名前）

場面1は，導入部分であり，4種類のストーリーすべてに共通する場面である。主人公が「日中ひとりで家に向かっている」場面としたのは，実際の略取誘拐事件の多くが，日中，帰宅途中または遊戯中に生じていることによる。

**場面2**「*すると，向こうから男の人がやってきました*」

→（既知人物条件）「*〇〇さんがいつも保育園（小学校）で会っている男の先生です*」

→（未知人物条件）「*〇〇さんが今まであったことのない，知らない男の人です*」

場面2については，4種類の男性の絵（20〜30代の容貌）[3]を用意した。これらの男性は髪型と服装の色のみが異なっており，その他の部分（e.g.，顔，体型，服装の形）はすべて等しくした。そして，このうち2名が「既知人物」として，残りの2名が「未知人物」として登場した。なお，4種類の男性の絵のうち，どの絵がどの条件の人物に割り当てられるかは，実験協力者ごとにカウンターバランスをとった。

**場面3**「*そして，その人はこういいました。『この近くで子犬が産まれたんだって（子猫が産まれたんだって・手品をやっているんだって・風船を配っているんだって）*[4]*，ちょっと一緒に見に行かない？』*」

場面3は，接近人物が子どもに誘いかける場面である。絵の中では，接近人物の会話内容として吹き出し（空白）が描かれており，実験者はその部分に誘いかけの内容（e.g.，子犬）の絵カードを貼りながら，ストーリーを語った。

4つのストーリーの提示順としては，「既知人物」と「未知人物」を交互に登場させるとともに，4つの誘いの項目（e.g.，犬）が既知・未知人物に均等に割り当てられるようにカウンターバランスをとった。

**手続き**

実験はすべて個別面接の形で行われた。その際，すべての実験協力者に対して，実験開始前に，実験者とのラポールを形成することを目的に，日常的な会話を行った。また，年中児，年長児については，WPPSI知能発達検査（日本心理適性研究所・小田・茂木・安富・松原，1967）の言語性検査の文章復唱課題を用いて「ことばの真似っこゲーム」（実験者が読み上げた文を実験協力者に復唱してもらうゲーム）を行い，標準的な会話のやりとり[5]が可能かどうかを確認した。

実験では，4つの紙芝居が提示されたが，各回が終了する度に，最後の絵（場面3）を提示した状態で，次の2つの質問を行った。第1の質問は，「もし〇〇さん（くん）（実験協力者の名前）が主人公だったら，この後どうするかな？」（行動の選択）というものであり，第2の質問は，「どうしてそうしようと思ったのかな？」（行動の選択の理由）である。

上述した個別面接による実験はすべて，実験者（筆者）と，実験の仮説を知らない実験補助者（大学院生）がペアを組んで行った。実験補助者は，実験協力者の発話の筆記記録と，ICレコーダーによる録音作業を行った。その他の実験に関わる作業は，すべて実験者が行った。

実験が終了した後には，実験協力者の子どもたちに対して，個別に安全・防犯教育に関するフィードバック（e.g.，知らない人にはついて行かないなど）を行った。また，本研究のすべての実験作業終了後，協力保育園や学童クラブに対して，子どもたちの回答傾向に関するフィードバックを行った。

実験結果の統計的処理にあたっては，統計ソフトSPSS（13.0J）を用いた。

---

3）接近人物を20〜30代の容貌としたのは，子どもが対象となった略取誘拐事件の加害者に，この年代の男性が最も多いことによる。また，既知人物を「保育園または小学校で毎日会っている先生」と設定したのは，すべての園児や児童にとって同程度の親密度をもつと考えられる肉親以外の成人男性が，園や学校の先生であると想定したことによる。なお，顔の表情から人物の善悪が判断されないよう，眉や口は描かず，無表情になるようにした。

4）接近人物による誘いの内容を，「犬」「猫」「手品」「風船」の4種類としたのは，子どもの関心事項に関する調査を，保育士20名，大学生340名を対象に行った結果に基づいている。具体的には，子どもの関心をひきつける可能性が高いと予測される13の場面について，「一般に幼児〜児童期の子どもがこれらの誘いを受けたとき，どのくらい一緒にいきたいと思うか」を5段階で評定させ，評定平均値の高かった4項目を選んだ。

5）実験者との円滑なコミュニケーションや実験への参加が難しいと考えられた，年中児5名中，年長児3名については，実験の対象からは除かれた。実験協力者数には含まれていない。

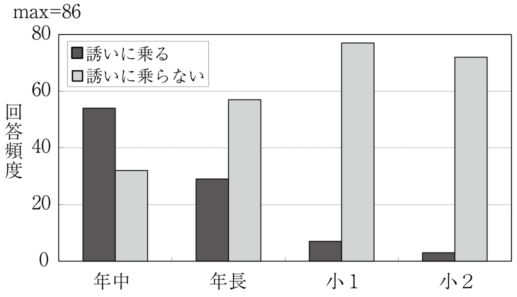


**Figure 1**　*未知人物に対する反応：年齢・反応カテゴリー別の回答頻度*

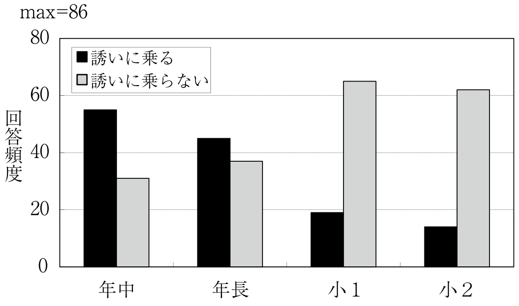


**Figure 2**　*既知人物に対する反応：年齢・反応カテゴリー別の回答頻度*

## 結果と考察

**分析１　未知・既知の大人の誘いに対し，どのような行動をとるのか？**

質問１「もし（実験協力者が）主人公だったら，この後どうするか」に対する実験協力者の回答は，大きく分けて，「誘いに乗る（e.g.,　ついて行く）」，「誘いに乗らない（e.g., ついて行かない）」のいずれかに分類された。「わからない」と答えたのは，わずかであったため（全回答のうち，統計的処理の都合上，分析からは除外した。

質問１に対する各年齢群の回答頻度について，年齢（4：年中・年長・小１・小２）×人物の既知性（2：既知・未知）×回答タイプ（2：誘いに乗る・乗らない）の３要因の対数線型モデルのあてはめによる分析を行った。その結果，年齢の主効果（$u_{1(1)}$=1.34，*SE*=.29，*p*<.05; $u_{1(2)}$=1.14，*SE*=.30，*p*<.05），人物の既知性の主効果（$u_{2(1)}$=−1.42，*SE*=.60，*p*<.05），回答の主効果（$u_{3(1)}$=1.46，*SE*=.29，*p*<.05），年齢×回答の交互作用（$u_{13(11)}$=−2.03，*SE*=.37，*p*<.05; $u_{13(21)}$=−1.65，*SE*=.37，*p*<.05），人物の既知性×回答の交互作用（$u_{23(11)}$=1.57，*SE*=.62，*p*<.05），年齢×人物の既知性×回答の交互作用（$u_{123(111)}$=−1.52，*SE*=.70 *p*<.05; $u_{123(211)}$=−.71, *SE*=.70 *p*<.05）が有意だった。そこで，下位分析として，接近人物が未知人物の場合と既知人物の場合に分けて分析を行った。

**未知の人物に対する反応**　未知人物に対する回答頻度（Figure 1）を対象に，年齢（4：年中・年長・小１・小２）×回答（2: 誘いに乗る・乗らない）の２要因の対数線型モデルのあてはめによる分析を行ったところ，年齢の主効果（$u_{1(1)}$=2.75，*SE*=.55，*p*<.05; $u_{1(2)}$=2.13，*SE*=.57，*p*<.05），回答の主効果（$u_{2(1)}$=3.03，*SE*=.55，*p*<.05），年齢×回答の交互作用（$u_{12(11)}$=−3.55，*SE*=.59，*p*<.05; $u_{12(12)}$=−2.36, *SE*=.59, *p*<.05）が有意であり，年齢によって回答傾向が異なることが読み取られた。そこで同様のデータについて$\chi^2$検定を行ったところ，回答頻度の偏りが有意であり（$\chi^2$(3, *N*=331)=90.39，*p*<.01），残差分析の結果，年中児は「誘いに乗る」という回答が多いが（*p*<.01），小１と小２は「誘いに乗らない」という回答が多かった（*p*<.01）。

**既知の人物に対する反応**　既知人物に対する回答頻度（Figure 2）を対象に，年齢（4：年中・年長・小１・小２）×回答（2：誘いに乗る・乗らない）の２要因の対数線型モデルのあてはめによる分析を行ったところ，年齢の主効果（$u_{1(1)}$=1.34，*SE*=.29，*p*<.05; $u_{1(2)}$=1.14，*SE*=.30，*p*<.05），回答の主効果（$u_{2(1)}$=1.46，*SE*=.29，*p*<.05），年齢×回答の交互作用（$u_{12(11)}$=−2.03，*SE*=.37，*p*<.05; $u_{12(12)}$=−1.65，*SE*=.37，*p*<.05）が有意であり，年齢によって回答傾向が異なることが読み取られた。そこで同様のデータについて$\chi^2$検定を行ったところ，回答頻度の偏りが有意であり（$\chi^2$(3, *N*=328)=53.16，*p*<.01），残差分析の結果，年中児と年長児は「誘いに乗る」という回答が多いが（*p*<.01），小１と小２は「誘いに乗らない」という回答が多かった（*p*<.01）。

以上の結果をまとめると，年中児では，接近人物の既知性（未知・既知）に関わらず，「誘いに乗る」と答えることが多かった。これに対し，年長児になると，相手が既知人物の場合は，「誘いに乗る」と回答することが多いが，未知人物に対しては，統計的に有意ではないものの，「誘いに乗る」よりも「誘いには乗らない」と回答することが多かった。そして小１，小２になると，相手が未知人物か既知人物かに関わらず，「誘いに乗らない」と回答することが多かった。

**分析２　行動の選択の理由――なぜ既知・未知人物の誘いに乗る・乗らないのか？**

質問１への実験協力者らの回答に対して，質問２では「なぜそのようにしようと思ったのか」を尋ねた。この質問２に対する回答については，先行研究（Moran et al., 1997）の分類規準に従い，以下の４種類のいずれかのカテゴリーに相互排他的に分類した。各カテゴリーに

**Table 1** *理由付けの分類基準と回答例——既知・未知人物の誘いに乗らない理由を例に*

| 分類カテゴリー | 未知人物の誘いに乗らない理由の例 | 既知人物の誘いに乗らない理由の例 |
|---|---|---|
| 個人的欲求・興味 | 猫は洋服を噛むし，うるさいから（年中）／歩くのが疲れるから行かない（年長）／欲しいものではないから（小1）／アパートで飼えないし，べつに見たくないから（小2） | 犬は怖いから（年中）／自分で手品が出来るからいい（年長）／おじいちゃんが犬を飼ってるからいい（小1）／手品なんて見たくないから（小2） |
| 社会的ルール | お母さんとお父さんに怒られちゃうから（年中）／おうちから外れちゃうからだめ（年長）／おうちの人と一緒に行ったほうがいいと思うから（小1）／寄り道になってしまうし，寄り道はだめだから（小2） | ママが心配したら嫌だから（年長）／ママに怒られちゃうから（年長）／お母さんが心配するから（小1）／行ったらお母さんに普通，怒られるじゃん（小2） |
| 人物の既知性・危険性 | 殺されたら怖いから（年中）／知らない人に連れて行かれちゃうから（年長）／どこか変なところに連れて行かれたり，閉じ込められたりするから（小1）／誘拐したいから，だましているのかもしれない（小2） | 嘘つくかもしれないし，怒られたりするかもしれないから（年中）／行ったら殺されちゃったりして大変になるから（年長）／先生でも嘘をつくかもしれないし，危険な人かもしれないから（小1）／先生でも嘘をつく可能性があるし，ついていったら殺されるかもしれないから（小2） |

分類された回答例をTable 1に示す。

**個人的欲求・興味**　個人的な欲求や興味に言及する回答。「犬が好きだから」，「早く帰りたいから」などの回答がここに分類される。

**社会的ルール**　社会的相互作用におけるルールや義務に言及する回答。他者を怒らせたり心配をかけたりしてはいけない，大人の要求には従うべき，といった社会規範に基づくものである。「寄り道してはいけないから」，「遅くなるとお母さんが心配するから」などの回答がここに分類される。なお，「知らない人についていってはいけないとお母さんに言われているから」といった回答については，社会的ルールに言及する内容ではあるものの，未知人物の要求に従うことに伴う危険性に言及するものであることから，以下の「人物の既知性・危険性」のカテゴリーに分類した。

**人物の既知性・危険性**　接近人物の既知性（既知か未知か）に言及する回答や，接近人物の要求に従うことに伴う危険性に言及する回答。「知らない人だから」，「知らない人についていってはいけないから」，「ついていくと怖いことになるから」，「どこかに連れて行かれてしまうから」などの回答がここに分類される。

**理由なし**　「わからない」という回答や，無回答の場合はここに分類される。

なお，わずかではあるが複数のルールを含む回答も見られたため，それらについては，分析の便宜上，「人物の既知性・危険性」>「社会的ルール」>「個人的欲求・興味」の順に優先順位をつけ，単一カテゴリーに分類した。

上記の分析規準に基づいて，2名の判定者が独立に分類を行った。判定者の一人は筆者であり，もう一人は実験の仮説を知らない大学院生である。判定の一致率は95％であり，不一致だったものについては協議により決定した。

以上の方法で質問2の回答を分類した結果をTable 2に示す。いくつかのセルで0の値があり，統計的処理が困難であるため，以下では各回答カテゴリーの比率について，学年ごとの比較を通して考察を行う。

**接近人物の誘いに乗る理由**

年中・年長児に関しては，接近人物が既知人物であるか未知人物であるかに関わらず，「個人的欲求・興味」による理由付けが圧倒的に多かった（Table 2，a，b）。単純に，「自分にとって興味があるから」または「自分の欲求を満たすために」誘いに乗るという理由付けである。

次に，小1・小2に関しては，未知人物に対してはほとんどの子どもたちが誘いに乗らないと答えており，データが少ないため，既知人物の誘いに乗る理由を中心に見てゆく（Table 2，a）。年中・年長児と同様，「個人的欲求・興味」が高い比率を占めるものの（小1：47％，小2：57％），小1では，それらと同程度，「人物の既知性・危険性」に言及する比率が高い（小1：47％）。具体的な言及内容としては，「知っている人なら大丈夫だから（小1）」のように，自分と相手との関係が親密であり危険性が低いと認識するからこそ，誘いに乗るのだという理由付けが見られる。

以上のように，同じ「誘いに乗る」という行動の選択においても，就学前（年中・年長）は，「個人的欲求・興味」といった，自己に焦点化された理由をもとに判断することが多いのに対し，就学後（小1・小2）は，「人物の既

**Table 2** *既知・未知人物の誘いに乗る理由・誘いに乗らない理由*

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | a. 既知人物の誘いに乗る理由 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | *N* | 個人的欲求・興味 | | | | 社会的ルール | | | | 既知性・危険性 | | | | 理由なし | | | |
| 年中 | 55 | 44 | ( | 80 | ) | 1 | ( | 2 | ) | 3 | ( | 5 | ) | 7 | ( | 13 | ) |
| 年長 | 45 | 40 | ( | 89 | ) | 0 | ( | 0 | ) | 1 | ( | 2 | ) | 4 | ( | 9 | ) |
| 小 1 | 19 | 9 | ( | 47 | ) | 0 | ( | 0 | ) | 9 | ( | 47 | ) | 1 | ( | 5 | ) |
| 小 2 | 14 | 8 | ( | 57 | ) | 2 | ( | 14 | ) | 3 | ( | 21 | ) | 1 | ( | 7 | ) |
| | b. 未知人物の誘いに乗る理由 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | *N* | 個人的欲求・興味 | | | | 社会的ルール | | | | 既知性・危険性 | | | | 理由なし | | | |
| 年中 | 54 | 45 | ( | 83 | ) | 2 | ( | 4 | ) | 0 | ( | 0 | ) | 7 | ( | 13 | ) |
| 年長 | 29 | 28 | ( | 97 | ) | 0 | ( | 0 | ) | 0 | ( | 0 | ) | 1 | ( | 3 | ) |
| 小 1 | 7 | 0 | ( | 0 | ) | 0 | ( | 0 | ) | 0 | ( | 0 | ) | 7 | ( | 100 | ) |
| 小 2 | 3 | 0 | ( | 0 | ) | 0 | ( | 0 | ) | 2 | ( | 67 | ) | 1 | ( | 33 | ) |
| | c. 既知人物の誘いに乗らない理由 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | *N* | 個人的欲求・興味 | | | | 社会的ルール | | | | 既知性・危険性 | | | | 理由なし | | | |
| 年中 | 31 | 14 | ( | 45 | ) | 5 | ( | 16 | ) | 8 | ( | 26 | ) | 4 | ( | 13 | ) |
| 年長 | 37 | 23 | ( | 62 | ) | 4 | ( | 11 | ) | 8 | ( | 22 | ) | 2 | ( | 5 | ) |
| 小 1 | 65 | 10 | ( | 15 | ) | 18 | ( | 28 | ) | 32 | ( | 49 | ) | 5 | ( | 8 | ) |
| 小 2 | 62 | 20 | ( | 32 | ) | 13 | ( | 21 | ) | 23 | ( | 37 | ) | 6 | ( | 10 | ) |
| | d. 未知人物の誘いに乗らない理由 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | *N* | 個人的欲求・興味 | | | | 社会的ルール | | | | 既知性・危険性 | | | | 理由なし | | | |
| 年中 | 32 | 14 | ( | 44 | ) | 7 | ( | 22 | ) | 11 | ( | 34 | ) | 0 | ( | 0 | ) |
| 年長 | 57 | 17 | ( | 30 | ) | 4 | ( | 7 | ) | 30 | ( | 53 | ) | 6 | ( | 11 | ) |
| 小 1 | 77 | 16 | ( | 21 | ) | 4 | ( | 5 | ) | 52 | ( | 68 | ) | 5 | ( | 6 | ) |
| 小 2 | 72 | 17 | ( | 24 | ) | 4 | ( | 6 | ) | 48 | ( | 67 | ) | 3 | ( | 4 | ) |

注．数字は頻度を，（　）内の数字は率を示す。

知性・危険性」に関する理由付けが多くなるという傾向が見られた。

**接近人物の誘いに乗らない理由**

**既知人物**　既知の人物の誘いに乗らない理由（Table 2，c）については，年中・年長児では，「個人的欲求・興味」に関する理由づけが最も高い比率を占めるが（年中:45%，年長:62%），小学生になると，「人物の既知性・危険性」に関する理由付けが多くを占めるようになる（小1:49%，小2:37%）。小学生らの言及内容としては，「先生でも，嘘をつくかもしれないから」，「学校の先生でもついていったら殺されるかもしれないから」など，たとえ自分が知っている人物であっても，通常とは異なる状況（e.g.，ひとりで帰宅途中，普段とは異なる場で遭遇するという状況）では，相手の誘いに乗ることは必ずしも安全とは限らず，用心すべきであることを認識していることが示唆される。

**未知人物**　本研究で最も注目する結果のひとつである，「なぜ子どもたちは未知の人物の誘いに乗らないのか」について見てゆく（Table 2，d）。年中児では他の学年群に比べて「個人的欲求・興味」が最も高い比率を占めるものの（44%），次いで，「人物の既知性・危険性」が高い比率を占める（34%）。年中児による言及内容からは，「殺されたら怖いから」，「変な人にはついていかないことになっているから」など，未知人物の誘いに乗ることに伴う危険性について，すでにこの年齢（4～5歳）から認識し始めていることが示唆される。また，年長児になると，「人物の既知性・危険性」に言及することが最も多い比率を占めるようになり（53%），その傾向は就学後の小1，小2においてさらに強くなる（小1: 68%，小2：67%）。

なお，小学生が接近人物の誘いに乗らない理由について，既知人物の場合と未知人物の場合とを比較すると（Table 2，c vs. d），既知人物に対する理由付けは，未知人物に対する理由付けに比べて，「個人的欲求・興味」や，「社会的ルール」（e.g.，お母さんが心配するから）について言及することが多い。このことは，相手が知っている大人であるにも関わらず，敢えて誘いを断るためには，人物の既知性・危険性という判断基準を理由とし

て使用することは難しく，それゆえ，これ以外の理由によって断る必要があると考えたためではないかと推測される。

## 全体的考察

### 幼児期から児童期にかけての危険認知の発達

本研究では，子どもの安全教育を考えるための発達心理学的アプローチとして，幼児・児童が，いつ頃から見知らぬ人物の誘いに乗ることの危険性を認識できるようになるのか，また，その認識のもとに危険回避行動を選択できるようになるのかを検討した。

ほとんどの年中児（4～5歳児）は，まだ自らの興味や欲求に従って既知や未知の相手の誘いに乗っていた。しかし，少数ながらも「見知らぬ人物の誘いに乗らない」と答えている子どもたちがおり，4～5歳という年齢が未知人物の誘いに乗ることに伴う危険性について，まさに認識し始めている萌芽的段階にあることが示唆された。年長児（5～6歳児）になると，多くの子どもがこうした認識を持つようになり，これから起こり得る事態や相手の行動について予測しながら，危険回避的行動を選択できるようになることが示された。

小学1，2年生（6～8歳児）では，さらにこのような危険認識が深まり，相手が未知人物である場合はもちろん，既知人物であっても誘いに乗らないと回答することが多かった。そして，その理由付けとしては，「知っている人だけど，ついていっちゃいけない」，「先生でも，どこかに連れていかれたりするから」，「嘘をついているかもしれないから」などの言及にみられるように，他者の見かけ上の特性や行動には惑わされず，意図や動機といった心的側面についても推し量ろうとする，より高度な認知に基づく判断を行っていることが示唆された。

清水（2005）によれば，幼児期から児童期というのは，他者を視覚的特性や外見的事実（行為の結果など）に頼って判断してしまう段階から，それらだけに縛られず，より心理的な特性（e.g.，他者の性格的特性，行為の動機や欲求，信念など）をも含めて総合的に判断できるようになる段階へと移行する時期にある。また，内田（1985）によれば，子どもは5歳後半になると「第二次認知革命」と呼ばれる認知発達の大きな転換期を迎え，情報処理容量が増えて複数の情報を同時に処理できるようになると同時に，プラン機能（結果を予測しながらプランすること）や，メタ認知機能（認知活動を認知すること＝思考の過程をモニターすることなど），可逆的操作（時間軸上の後から前へと戻る思考作業，因果推論など）を働かせることができるようになる。これにより，物事を因果的に推論し，プランに照らして自分の行為を軌道修正することが可能となる。さらに他者の視点に立って物事を理解できるようになり，嘘や騙しといった概念を理解できるようになる。

以上をふまえれば，本研究において，年長から小学1年生にかけて子どもたちの危険認知能力が高まり，危険回避行動を選択できるようになってゆく過程が見られたのは，この時期に，子どもたちが，他者の外見的特性や言動と心理状態とを区別して認識し，接近人物の意図や企みを見抜くことができるようになるからではないか，同時に，予測される危険に対処するためにはどうふるまえばよいかを自律的に判断することがきるようになるためではないかと推測される。

もちろん上述したような情報処理能力の質的・量的変化に支えられた認知発達だけでなく，保護者を含む周囲の人々からの防犯に関する日常的な注意，および学校や地域で行われる安全・防犯教育を通しての知識の獲得というのもまた，子どもたちの危険認知能力の発達を促す重要な要因のひとつとして考えられよう。

### 子どもの危険認知に影響を及ぼす様々な要因

子どもの危険認知に影響を及ぼす状況要因として，本研究では「接近人物の既知性」に注目し，実験的に検討した。しかしその他にも例えば，接近人物の年齢や容貌，人物と遭遇した場所や時間帯，接近人物以外の他者の存在，相手の要求内容と自分自身の欲求の一致・不一致，本人の興味や信念など，様々な要因が存在すると考えられる。

お茶の水女子大学における幼児の安全教育に関する研究プロジェクト（内田，2006，2007，2008）においては，子どもの危険認知に関わる様々な要因を検討している。例えば内田・小林（2007）は，幼児（5歳児）の危険認知には，接近人物の既知性だけでなく，事態の緊急度（e.g.，緊急度が高い事態の例として，親が怪我をして病院にいるので一緒に来るように言われるなど）にも影響されることを明らかにした。また，江尻（2008）は，幼児・児童（年中～小2）は，単に「誘われる」よりも，「助けを求められる」状況のほうが接近人物の要求に従いやすく，この傾向は相手が既知人物である場合に，より顕著に見られることを示した。さらに清水・内田（2008）は，児童（小学1年生，2年生）であっても，本人の欲求と相手（接近人物）の欲求の方向性が一致している場合には相手の要求に従いやすいことを報告した。

以上で紹介した研究と，本研究の結果を合わせて考えると，幼児期から児童期というのは，未知の人物との遭遇場面において，危険を予測し，それを回避する手段を考えることが可能になり始めている時期ではあるものの，これらの認知機能の働きはまだまだ頑強なものではなく，その時々の状況によって揺れ動くものなのではないかと推測される。

### 今後の安全・防犯教育に向けて

これまでの考察をふまえ，幼児・児童に対する安全・

防犯教育は，いつ頃からどのような形で行われるべきかを考えたい。まず，その開始の時期としては，現実問題として小学１年生という時期が，初めて親から離れて登下校する時期であることを考えれば，就学前の時期から安全・防犯教育を開始することは重要であろう。本研究の結果をふまえれば，幼児期，特に年長児（5〜6 歳）以降は，危険認知能力が発達してくる時期であると考えられるため, 防犯教育の有効性は十分期待できるだろう。

次に，安全・防犯教育の内容としては，就学以降の，すでに他者の見かけの言動と真の意図との見分けができ，その場の状況を総合的に判断できる発達水準にある子どもたちに対しては，他者が嘘や騙しの意図をもって接近してくる場合があり得ることを教えてゆくことは有用であろう。加えて,「どんな場所で」,「どんな人が」,「どんなふうに接近, 要求してきた」場合には危険である, といった条件つきの危険性について教えることも重要であろう。

例えば，場所に関しては，より公共性の高い場所のほうが安全であり，接近人物と自分との関係については，一般には既知性や親密度の高い人のほうが安全であると言えよう。また，相手からの要求内容に関しては，行動的関与のレベルが高いほど（e.g., 同行を求める），その要求に従うことには危険が伴うと考えられる。さらに援助を求めてきた接近人物への対応に関しても，向社会的行動を実行しながらも危険を避ける方法（e.g., 道を教えてあげるが同行しない）や，自分で判断せずに保護者や周囲の大人に相談してから行動するなどの対処法略を教えることは可能であろう。

一方，就学前児，特に年中以下の幼児（4〜5 歳）に対しては，上述したような複雑な状況判断を求めることは, 情報処理の負荷が高く難しいであろう。したがって,「知らない人に誘われても」「一緒に行かない」といった, より単純なルールを与えることに留まらざるを得ないだろう。しかしその一方で，長期的かつ持続的な安全・防犯教育の視点に立てば，幼児期の子どもたちがまだ気づいていないものの，これから獲得してゆく部分，すなわち，他者とのやりとりにおいて，他者の視覚的情報や行動の結果だけでなく，意図や動機といった心的状態についても考えることを，日常の自然なやりとりのなかで促してゆくことは有用であろう。

昨今，保育園や幼稚園，小学校では，従来の交通安全教育に加えて，不審者対策としての安全・防犯教育を行う例が珍しくない。また，保護者や教育関係者を対象とした防犯マニュアルも数多く見られるようになった（e.g., 横矢，2005）。そのなかでは，「イカのおすし」[6] といった, 防犯標語を用いてのルールの教授だけでなく, より具体的な場面を想定しての応対方法――例えば声の挙げ方や, 身の交わし方など――を教える例もある（e.g., 志々田・佐藤，2006）。こうした，より実践的な対処方略を教えることもまた，子どもたちが自らを守る術を獲得してゆくための防犯教育として，有用であろう。

**本研究の意義と今後の課題**

本研究では，子どもの安全・防犯教育を考えるための基礎的資料を提供することを目的に，幼児，児童を対象に，未知・既知人物との遭遇場面における危険認知の発達について検討した。子どもへの安全・防犯教育については近年，その必要性が強く求められているものの，幼児や児童が実際にどの程度の危険認知能力があるのかを実験的に検討した研究は過去にほとんどなかった。そうした意味で本研究は，子どもの安全・防犯教育を考える上で，発達心理学的アプローチを試みた先駆的研究として，意義あるものと言えよう。

今後の課題としては，こうした危険認知能力の発達を促すものとして，どのような要因が関与しているのかを詳しく検討してゆくことが重要である。例えば，他者の視点の理解や，嘘や騙しの理解，向社会性の発達などといった個人内の発達要因との関連について探るとともに，地域や学校，家庭等における安全･防犯教育，また, 子どもの生活環境や，社会・文化的環境といった外的な要因についても検討してゆく必要があるだろう｡そして, これらによって得られた知見をもとに, より有効な安全･防犯教育プログラムの開発へとつなげていくことが喫緊の課題である。

最後に, 本研究では主に発達心理学の立場から，幼児･児童への安全・防犯教育について考察してきた。しかし現実生活のなかで，我々大人がどのような視点のもと, 子どもたちに安全・防犯教育を行うのか，また，大人は子どもの安全確保に関してどの程度まで配慮すべきかということは非常に難しい問題である。

子どもの安全を守るための最も確実な方法は,「知らない人には近寄らないこと」「話しかけられても無視すること」といった類のルールを与えることであろう。しかしそれでは単に，他者への不信感を子どもに植え付けるだけではないか，というのは多くの大人が抱く懸念である。また，生活環境に関して言えば，子どもを常に大人の目の届く範囲に留めておくことが最も安全であるわけだが，果たしてそのような環境で子どもの自律性や創造性が育まれるかというと，それは疑問である。

子どもたちが家庭や学校（幼稚園・保育園）の外で遭遇する他者というのは，実際にはほとんどの場合が子どもたちに危害を加えることのない，その地域で暮らしたり働いたりしている人々である。そして，こうした地域

6）警視庁の提供している防犯標語で，次の５項目から１文字ずつを取ったものである。(1) 知らない人にはついて“イカ”ない, (2) 知らない人の車には“の”らない，(3) 何かあったら“お”おごえを出して，(4)“す”ぐ逃げて，(5) 誰かに“し”らせよう。

の人々との豊かな交流こそが，子どもたちの安全を守ってゆく上では不可欠である。また，大人の庇護の下から離れて，自分で考え，その時々の状況に対して安全か危険かを見極めながら行動すること，さらには自分だけでなく他者の命や安全についても大切に思う気持ちを持つことが，子どもの自律性の発達にとって重要であることは言うまでもない。

子どもへの安全・防犯教育について，どのようなかたちが最も望ましいかを考えるためには，子どもの発達の様相だけでなく，その子どもがどのような生活環境や社会・文化的環境のなかで生活しているのか，また，子どもを取り巻く大人がどのような価値観や信念を抱いているのかを考慮することを忘れてはならない。発達心理学的アプローチにより明らかにされた事柄を，現実社会における安全・防犯教育へと生かしてゆくためには，上述のような視点を含めたうえで，検討を重ねてゆくことが重要であろう。

## 文　献

江尻桂子. (2007). 幼児・児童における危険状況の認知の発達──子どもの安全教育を考えるための発達心理学的アプローチ. *日本発達心理学会第18回大会論文集*, 643.

江尻桂子. (2008). 幼児・児童における危険状況の認知の発達（2）──いかなる状況で，子どもは既知・未知人物についていくのか. *日本発達心理学会第19回大会論文集*, 750.

江尻桂子. (2009). 子どもの防犯に対する保護者の意識──幼児・学童の保護者を対象としたアンケート調査から. *日本発達心理学会第20回大会論文集*, 248.

江尻桂子・内田伸子. (2006). 幼児・児童における見知らぬ人物に対する認知の発達. 内田伸子（編）. *幼児の安全教育に関する総合的研究──幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成17年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 47-55.

江尻桂子・内田伸子. (2007). 幼児・児童における見知らぬ人物に対する認知の発達. 内田伸子（編）. *幼児の安全教育に関する総合的研究──幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成18年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 73-79.

江尻桂子・内田伸子. (2008). 幼児・児童における既知・未知人物に対する危険認知の発達. 内田伸子（編）. *幼児の安全教育に関する総合的研究──幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成19年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 47-59.

Fryer, G.E., Kraizer, S.K., & Miyoshi, T. (1987). Measuring actual reduction of risk to child abuse: A new approach. *Child Abuse & Neglect*, **11**, 173-179.

Moran, M., Warden, D., Macleod, L., Mayes, G., & Gillies, J. (1997). Stranger-Danger: What do children know? *Child Abuse Review*, **6**, 11-23.

日本心理適性研究所・小田信夫・茂木茂八・安富利光・松原達哉. (1967). *WPPSI知能診断検査（日本版）*. 東京：日本文化科学社.

岡本拡子・桐生正幸. (2005). *幼い子どもを犯罪から守る*. 京都：北大路書房.

岡本 拡子・桐生 正幸. (2008). 幼い子どもへの防犯教育に関する課題──幼児期の子をもつ親の防犯意識に関する調査から. *高崎健康福祉大学紀要第7号*, 高崎健康福祉大学, 群馬, 79-98.

清水由紀. (2005). *パーソナリティ特性推論の発達過程──幼児期・児童期を中心とした他者理解の発達モデル*. 東京：風間書房.

清水由紀・内田伸子. (2008). 幼児・児童は向社会的行動と危険回避行動のいずれを優先させるか？──誘う人物との欲求の一致度の要因の検討. 内田伸子（編）. *幼児の安全教育に関する総合的研究──幼児の危険認識の発達に及ぼす社会･文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成19年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 61-75.

志々田文明・佐藤竜一. (2006). 子どもに役立つ護身術──どんなものがあるか. 特集：子供の「身を守る」訓練と学校の防犯教育. *学校マネジメント*, **45**, 38-39.

袖井孝子・内田伸子. (2006). 子どもの安全と命の教育に関するアンケート調査. 内田伸子（編）. *幼児の安全教育に関する総合的研究──幼児の危険認識の発達に及ぼす社会･文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成17年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 115-186.

Tutty, L.M. (1992). The ability of elementary school children to learn child sexual abuse prevention concepts. *Child Abuse & Neglect*, **16**, 369-384.

内田伸子. (1985). 幼児における事象の因果的統合と産出. *教育心理学研究*, **33**, 123-134.

内田伸子（編）. (2006). *幼児の安全教育に関する総合的研究──幼児の危険認識の発達に及ぼす社会･文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成17年度研究成果報告書*. お茶の水女子大学, 東京.

内田伸子（編）. (2007). *幼児の安全教育に関する総合的研究──幼児の危険認識の発達に及ぼす社会･文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成18年度研究成果報告書*. お茶の水女子大学, 東京.

内田伸子（編）. (2008). *幼児の安全教育に関する総合的*

*研究――幼児の危険認識の発達に及ぼす社会･文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成19年度研究成果報告書*. お茶の水女子大学, 東京.

内田伸子・小林　肖. (2007). 幼児はどのように危険信号を検出するか？――人物の既知性・状況の緊急性・幼児の年齢要因の検討. 内田伸子（編）, *幼児の安全教育に関する総合的研究――幼児の危険認識の発達に及ぼす社会･文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成 18 年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 41-71.

Warden, D. (2000). The protection of children. *Child Abuse Review*, **9**, 161-165.

Yarmey, A.D., & Rosenstein, S.R. (1988). Parental predictions of their children's knowledge about dangerous situations. *Child Abuse & Neglect*, **12**, 355-361.

横矢真理. (2005). *犯罪の危険から子どもを守る！――子どもと親の不安を解消する 77 のヒント*. 東京：学習研究社.

付記

1. 本研究は, お茶の水女子大学 COE プロジェクト「誕生から死までの人間発達科学」（拠点リーダー：内田伸子）研究助成金, 平成 17～18 年度財団法人セコム科学技術振興財団研究助成金（「内田伸子・セコム財団奨学寄付金」), 平成 18～21 年度文部科学省科学研究費補助金（種目：若手研究Ｂ, 課題番号：18730417, 研究代表者：江尻桂子）を受けて行われた。

2. 本研究の実施にあたっては, お茶の水女子大学 COE 研究倫理委員会に実施許可を申請し, 承認を得た（認定証番号 68)。

3. 本研究の成果の一部は, 日本発達心理学会第 18 回大会（江尻, 2007), および, 財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成 17 年度～19 年度研究成果報告書（江尻・内田, 2006, 2007, 2008）にて発表した。

4. 本研究の実施にあたり, ご協力いただきました茨城県日立市および東海村の保育園, 学童クラブの皆様に心より感謝申し上げます。また, 本研究を遂行するにあたり, 有益な御助言をいただきました, お茶の水女子大学・子どもの安全教育プロジェクトのメンバーの皆様とプロジェクトリーダーの内田伸子先生に, この場を借りて御礼申し上げます。

Ejiri, Keiko (Ibaraki Christian University). *The Development of How Children Deal with Stranger Danger: A New Approach to Safety Education Based on Developmental Psychology.* The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.4, 332-341.

This study explored the development of children's ability to cope with so-called stranger danger situations. Participants were 4- and 5-year old preschoolers and 6- and 7-year old school children ($N$=166). They were each shown four picture-stories of children in encounters with familiar and unfamiliar adults. After each story was presented, participants were asked what they would do if they were the child in the story, and why. Responses to the questions were analyzed, and the results indicated that 4- and 5-year old preschoolers were still vulnerable to dangers posed by strangers, although some of them showed wariness and understanding of the danger. In addition, 6- and 7-year old school children understood the potential dangers posed by strangers and knew how to avoid them. These findings are discussed in relation to prevention programs for preschoolers and school children.

【Key Words】**Prevention program, Stranger danger, Safety education, Cognitive development, Child development**

2010. 1. 25 受稿, 2010. 8. 23 受理

発達心理学研究
2010，第21巻，第4号，342-352

特別論文（原著論文）

# 幼児の目撃記憶の発達：顔の再認成績に及ぼす言語供述の影響

杉村　智子
（福岡教育大学教育学部）

顔などの視覚情報の特徴を言語で表現すると，後の視覚情報による再認成績が低下する現象は言語隠蔽効果（Schooler & Engstler-Schooler, 1990）として知られている。本研究では，幼児を対象として，ライブイベントを目撃した際の人物の顔の再認記憶において言語隠蔽効果が見られるかどうかを検討した。調査対象者には，女性が紙芝居を読み男性が紙芝居の手伝いをするという出来事を目撃させ，約1日後に，出来事の内容についての自由再生と，顔の再認課題を行わせた。その際，言語群には，人物の顔や髪型等の人物の特徴についての言語供述を行わせたあとに再認課題を行わせ，統制群には再認課題のみを行わせた。その結果，言語群のほうが再認成績が低い傾向にあった。また，言語群の言語供述については，人物同定の手がかりとはならない主観的情報や誤った情報が述べられる傾向がみられた。これらの結果が，言語隠蔽効果が生起する認知過程の観点と，子どもの目撃証言に関わる実用的観点から考察された。
**【キー・ワード】　幼児，目撃記憶，顔の再認，言語隠蔽効果**

## 目　　的

子どもを対象にした目撃証言研究は，従来から，子どもの目撃記憶に及ぼす誘導情報の影響（e.g., Leichtman & Ceci, 1995; Principe, Tinguely, & Dobkowski, 2007; Sutherland & Hayne, 2001）や，子どもに対する有効なインタビュー方法（e.g., Goodman, Sharma, Thomas, & Considine, 1995; Holliday & Albon, 2004; Walker, 1993）などを中心に多くの検討を行ってきた。これらの研究は，誘導的な事後情報を与えることや不適切な質問の方法が，子どもの出来事に関する記憶や言語供述をゆがめることを明らかにしてきた。逆に，誘導的な事後情報が与えられず，かつ子どもの認知的特性が考慮された適切な質問の仕方をすれば，低年齢の子どもからであっても，正確な情報を引き出せることも指摘している。

また，目撃した出来事の内容についての記憶や言語供述だけではなく，登場人物の顔の再認記憶や人物の特徴の再認・再生記憶績が，成人と比較してどの程度のものかについても検討がなされている。例えば，Pozzulo & Lindsay（1998）の，人物同定を扱った研究のメタ分析では，再認テストで用いるラインナップの中にターゲット人物が含まれている場合は，子どもであっても成人と同等の再認成績を示すが，ターゲット人物が含まれないラインナップを用いた場合には，ターゲットがいないにもかかわらずどれかの写真を選択してしまう誤りが子どもには多くみられることを明らかにしている。また，子どもの言語供述は，成人と比較すると，再生量が非常に少なくかつ人物の特徴や容貌等に言及する再生内容が非常に少ないことも指摘されている（e.g. Marin, Holmes, Guth, & Kovac, 1979; Pozzulo & Warren, 2003）。

しかし，成人を対象とした目撃証言研究と比較すると，子どもを対象としたものは研究例が少なく，未検討の課題が多くのこされている。中でも，以下にあげる2つの課題は，子どもから出来事や人物に関する正確な情報を得ようとするためには特に重要であると考えられるだろう。

1つめの課題は，出来事に関する言語供述とともに登場人物の顔の再認を行う場合に問題となる，人物の容貌の言語化が顔の再認成績を低下させる現象，すなわち，言語隠蔽効果（Schooler & Engstler-Schooler, 1990）に関する発達的検討が行われていないことである。言語隠蔽効果を検討した先駆的な研究であるSchooler & Engstler-Schooler（1990）では，銀行強盗のビデオをみせたあと，犯人の顔の特徴について詳細な記述をしてから8枚の写真から犯人を選択する言語化群と無関連な課題を行ってから同様に写真選択をする統制群を比較したところ，言語化群の再認成績が悪かった。この研究以降，成人の言語隠蔽効果が生じるまたは生じない条件について多くの研究がなされてきたが（e.g., Dodson, Johnson, & Schooler, 1997; Itoh, 2005; Kitagami, Sato, & Yoshikawa, 2002; Meissner, 2002; Meissner, Brigham, & Kelley, 2001），調査対象者の年齢を考慮した研究例はほとんどない。

Meissner, Sporer, & Susa（2008）は，それまでの言語隠蔽効果の研究を網羅し，メタ分析を行っているが，その中の研究で，唯一子どもを検討対象としているものに，Memon & Rose（2002）がある。この研究では，8-9

歳児を対象とし，見知らぬ女性が教室に来て迷子になった犬について写真を見せながら話をする，という約８分間の出来事を目撃させ，24 時間後に，女性の特徴について言語報告をしてから６枚の写真から犯人を選択する言語化群と，無関連な課題を行ってから同様に写真選択をする統制群を比較した。その結果，言語化群 12 名のうち正再認を行った者は８名（66.6％）で，統制群 17 名のうち正再認を行った者は 14 名（82.3％）であったが, 統計的には差がみられなかった。この結果について，Memon & Rose（2002）は，子どもについては言語隠蔽効果はみられないと結論づけながらも，様々な条件でのさらなる検討の必要性を強調している。

２つめの課題は，複数の人物が登場するようなより複雑な出来事を目撃した際の，子どもの言語供述や顔再認についての実験的検討がほとんどなされていないことである。子どもの目撃証言を扱った実験的研究（e.g., Goodman & Reed, 1986; Leichtman & Ceci, 1995）は，伝統的に，ビデオや実演で目撃させる出来事に登場する人物は１名であり，１名の人物のみが登場する出来事の内容に関する記憶テストや，その１名に対しての顔再認課題を行うのが通常であった。Leichtman & Ceci,（1995）の研究では，年少児であっても，誘導情報が与えられなければ，長期にわたって良好な記憶を保つことが示されている。また，ある一人の人物と１対１で直接会話をしたり身体接触があるような，自己の関与度が高いような出来事であれば，年少の子どもであってもかなり正確に出来事等を記憶していることも指摘されている（Qin, Quas, Redlich, & Goodman, 1997）。しかし，登場人物が複数である場合に，“誰が何をしていたか”や“○○をしたのはこの人物である”などの，行為者と行為の内容が正確である言語供述や顔再認の正確性については，研究がなされておらず，不明な部分が多い。

最近の研究の実験結果から，幼児期の子どもは，複数の人物が登場するような出来事を目撃した際は，出来事の中で主要な役割をもたない周辺人物の認識やすべての登場人物の把握が十分でないことが示唆されている。まず，Ross et al.（2006）は，子どもに複数の人物が登場する犯罪場面のビデオをみせ，犯人の顔写真を選択させる際に，そのビデオにでてきた他の人物（周辺人物）を誤って選択するかどうかを検討した。その結果，11 歳から 12 歳の子どもは周辺人物を犯人と誤って選択する傾向がみられたが，5，6 歳児にはその傾向はなかった。この結果は，5，6 歳児は，出来事の中で明確な役割をもたない周辺人物については認識が曖昧であることを示唆している。また，幼児は登場人物の人数を過小評価している可能性（Sugimura, 2008）や，複数人物がいる中で主要な役割をもたない人物の再認に関しては存在したのにいなかったとするエラーを犯しやすい（Sugimura, in press）ことも指摘されている。

以上述べた２つの課題をふまえて，本研究では，幼児が主要な役割をもつ人物ともたない人物が登場するような出来事を目撃した場合の出来事の記憶や顔の再認について，人物の容貌を言語化することの影響を検討する。それにあたって，次の３点の事項に留意した。

まず，本研究では，子どもに目撃させる出来事として，主要人物の女性が紙芝居を２つ読み，周辺人物の男性が紙芝居を手渡す等の手伝いを無言で行うというライブイベントを設定した。目撃証言研究では，ビデオの出来事を目撃させる場合も多いが，なるべく現実場面に近い状況で言語隠蔽効果等の検討を行うこととした。現実場面ということを考慮した場合に，紙芝居を見るといった楽しい状況の目撃記憶の特徴が，実際の事件の目撃記憶に般化できるかという問題点はあるが，犯罪場面や子どもを不安にするような場面はあえて設定しなかった。Davies, Smith, & Blincoe（2008）も指摘しているように，例えば，犯罪場面で銃やナイフが出てくるようなビデオが実験刺激となることが多い武器注意効果の研究では，倫理的問題があるため，子どもを対象としてはほとんど行われていないのが現状である。

次に，本研究では，出来事や人物について子どもに尋ねる際に，子どもの司法面接に関するガイドライン（Home Office in Conjunction with Department of Health, 1992）に留意した方法で行った。調査者は「自分は出来事について知らないので教えてほしい」という態度で接するとともに，できる限りオープン質問を用い，子どもの発したことばをうけて補足質問等を行った。例えば，子どもが「紙芝居よみよった」と反応した場合は，「紙芝居よみよった時のことを，もう少しお話してくれる？」といったように，子どもの反応に応じて教示に用いることばを変化させた。このため，言語隠蔽効果を検討した従来の実験では，出来事全体についてではなく，人物の顔のみについて言語化を行うが，本研究では，自由再生により出来事の供述をもとめる中で，子どもの反応をうけて，人物の特徴や顔の言語化を行わせていく手続きをとった。また，「はい」か「いいえ」に限定されてしまうクローズド質問は，上述したガイドラインにもあるように，オープン質問では情報が得られない場合，最後に行った。その際，「わからない」と言ってもよいことをあわせて教示した。

最後は，本研究における人物の写真再認の方法であるが，子どもを対象とし言語隠蔽効果を検討している唯一の研究である Memon & Rose（2002）に準じた形で行った。すなわち，約８分間のイベントを目撃して 24 時間後に，ターゲット１枚とディストラクタ５枚の計６枚の刺激を同時提示して写真選択を行わせた。また，Memon & Rose（2002）と同様に，調査者は，提示された写真の中

に「ターゲットがいるかもしれないし，いないかもしれない」ことや，「わからない時はわからないと言ってよい」ことを教示したうえで写真選択を行わせた。

## 方　法

**調査対象者**

幼児37名（男児18名，女児19名，3歳10ヶ月～6歳9ヶ月，平均年齢5歳4ヶ月）。平均年齢と男女数が均等になるように，顔再認を行う前に人物の顔の特徴等について言語供述を行わせる「言語群」と，行わせない「統制群」に分けた。

**材　料**

**(1) 出来事の再認用刺激**　13 cm × 7.5 cm のカードに，紙芝居を含む，幼稚園での典型的な活動が線画で描かれたものを8枚作成した。紙芝居以外の活動には，折り紙，シャボン玉，縄跳び，等が含まれていた。

**(2) 人物の顔再認用刺激**　13 cm × 7.5 cm の主要人物の女性の顔写真を作成した。また，この女性と同年齢の女性20名の顔写真から大学生30名による5段階評定によって似ていると判断された5名の顔写真を選出し，再認テストに用いるラインナップのディストラクタとした。なお，用いた写真の人物の写真はすべて，同一の灰色の洋服を着用し，肩から上を撮影されたものであった。周辺人物の男性についても同様の手続きで，ディストラクタの5名の顔写真を選出した。

**手続き**

**(1) 出来事の目撃**　10名前後のグループごとに保育室ではない部屋（会議室）で，ある出来事（主要人物の女性が紙芝居を2つ読み，周辺人物の男性は紙芝居を手渡す等の手伝いをする）を目撃させた。幼児は，主要人物の着席位置を中心とした半円状に並べられたいすに着席した。主要人物と幼児との距離は約2.5 m であり，周辺人物は，主要人物から左に約2 m 離れた椅子に，2つ目の紙芝居をもって着席していた。まず，主要人物は幼児に挨拶をし，ラポールを形成してから，1つめの紙芝居を行った。約3分間で1つめの紙芝居がおわると，2つめの紙芝居をもった周辺人物が主要人物のところにきて1つめの紙芝居を交換し，主要人物から右に2 m 離れた位置にある椅子に着席した。約3分間で2つめの紙芝居を行い，主要人物が終わりの挨拶をしたあと，幼児は部屋から退出した。周辺人物は終始無言であった。出来事の目撃時間は約8分間であった。

**(2) 再生・再認テスト**　出来事を目撃してから約24時間後に，出来事の再生や主要人物と周辺人物の顔再認テスト等が個別に行われた。テストは，幼児が出来事を目撃した部屋（会議室）で，4名の調査者によって行われた。 1. 出来事の再生／再認：「きのう，○○ちゃんは，ここの部屋にきたよね。お姉さんは，きのうここの部屋でどんなことがあったか知らないんだけど，○○ちゃん，きのうこの部屋でどんなことがあったか，お姉さんに教えてくれる？」と尋ね，自由再生を求めた。状況に応じて，「そのことをもう少しお話ししてくれる？」，「ほかに何か思い出したことはある？」等の，オープン質問による補足を行った。これらの質問に対して，「わからない」と答えたり，無言であった幼児に対しては，出来事再認用の8枚のカードを1枚ずつ，「これは，折り紙をしているところです」，「これは，紙芝居をしているところです」等，説明をしながら並べ，「この中から，きのうここであったことを選んでくれる？」と教示した。 2. 主要人物の特徴の言語供述（言語群のみ）：「紙芝居をしてくれた人はどんな人だったか教えてくれる？」と自由再生を求めた。この自由再生の時点で，「お姉さんとお兄さん」というように，実際には紙芝居をしてはいない周辺人物についての言及があった場合は，お姉さん（主要人物）のことについて教えて欲しい等の教示を付け加えた。自由再生において顔の特徴等に言及しない者や，「わからない」と答えた者に対しては，2つの補足質問（「どんなお顔だったか教えてくれる？」，「どんな髪の毛だったか教えてくれる？」）を行った。最後に，性別と眼鏡の有無についての再認質問（男の人であったか女の人であったか，眼鏡をかけていたかかけていなかったか）を行った。いずれの再認質問においても，わからなかったら「わからない」と答えてよいことも併せて教示した。 3. 主要人物の顔再認：主要人物の写真とディストラクタ5枚を縦2枚横3枚に並べて6枚同時提示し，「この中に，紙芝居をしてくれた人がいるかもしれないし，いないかもしれないの。でも，お姉さんはどっちかわからないの。○○ちゃん，この中に紙芝居をしてくれた人がいるかいないか，教えてくれる？　もしわからなかったらわからないって教えてね。」と教示した（顔再認1）。「いない」，もしくは「わからない」と答えた幼児については，再認テストを終了して次の質問にうつった。「いる」と答えた幼児については，「どの人か教えてくれる？」と，写真選択を求めた（顔再認2）。 4. 周辺人物の存在認識，行動再生，顔再認：「それでは，もう少しだけ教えてね。紙芝居を見ていたとき，紙芝居をしてくれた人のほかに，この部屋にだれかいたかな，それともいなかったかな？　もしわからなかったらわからないって教えてね。」と教示し（存在認識），「いなかった」や「わからない」と答えた幼児については，その時点でテストを終了した。「いた」と答えた幼児については，言語群に対してのみ，「その人はどんな人だったか教えてくれる？」と自由再生を求めたあと，主要人物に関する質問と同様の質問を行った。最後に，両群に対して，主要人物と同様の方法で，顔再認を行った。

**Table 1**　*出来事についての自由再生例*

| |
|---|
| 事例 1（男児：4 歳 7 ヶ月） |
| E：「お兄さんは昨日，この部屋でどんなことがあったのか知らないんだけど。A くん，昨日，この部屋でどんなことがあったかお兄さんに教えてくれる？」 |
| C：「絵本読んだ。」 |
| E：「絵本読んだの。じゃあね，その絵本を読んだ時のことを，もう少しお話ししてくれる？」 |
| C：「えーっと，楽しかった。」 |
| E：「楽しかった。他に何か覚えていることあるかな？」 |
| C：「えーっと，見るのが楽しかった。」 |
| 事例 2（女児：6 歳 7 ヶ月） |
| E：「お兄さんはね，昨日ここの部屋でどんなことがあったか，知らないのね。だからね，A ちゃんに，昨日この部屋でどんなことがあったか，お兄さんに教えてほしいんだけど，いいかな？」 |
| C：「紙芝居があった。」 |
| E：「紙芝居があったんだ。じゃあね，その紙芝居があった時のことをもう少しお話ししてくれる？」 |
| C：「あのね，ちっちゃいね，お山にね，ちっさいクマさんがね，おってね。ちゅうくらいのね，お山にね，ちゅうくらいのクマさんがいる。おっきいお山にはね，おっきいクマさんがおると。」 |

注．E は検査者，C は調査対象者の幼児を示す。

**Table 2**　*主要人物の顔再認テストにおける群ごとの反応パターン*

| | 反応 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 顔再認 1 | いない | わからない | いる | | 小計 | 合計 |
| 顔再認 2 | | | 誤再認 | 正再認 | | |
| 言語群 | | | | | | |
| 人数（%） | 2（10.5） | 9（47.4） | | | 11（57.9） | 19（100） |
| 人数（%） | | | 7（36.8） | 1（5.3） | 8（42.1） | |
| 統制群 | | | | | | |
| 人数（%） | 0（0.0） | 6（33.3） | | | 6（33.3） | 18（100） |
| 人数（%） | | | 5（27.8） | 7（38.9） | 12（66.7） | |

## 結　　果

### 出来事の再生／再認

自由再生を求める最初の質問に対して，35 名（94.6%）の幼児が「紙芝居を見た」，「お話を聞いた」等出来事を再生し，残りの 2 名は再生はできなかったが，再認テストにおいて紙芝居が描かれたカードを選択することができた。また，紙芝居等の出来事を再生できた幼児のうち，人物を含めた再生を行った者は 2 名であり，その内容は，「紙芝居をお姉さんとお兄さんが読んでくれた」，と，「誰かがね，絵本がね，読んでくれた」であった。

追加質問に対しては，紙芝居の内容を述べた者が 16 名（43.2%），「面白かった」等，紙芝居の感想を述べた者が 4 名（10.8%），「わからない，忘れた」と述べた者が 14 名（37.8%），無言であった者が 3 名（8.1%）であった。追加質問の段階で，人物について言及した者はいなかった。Table 1 に，出来事の自由再生例を示す。

### 主要人物の顔再認

Table 2 は，主要人物の顔再認テストの反応と正再認率等を群ごとに示したものである。ラインナップの中に主要人物がいるかいないかの判断について，いると答えた者といない・わからないと答えた者の人数に言語群と統制群で差はみられるかどうか $\chi^2$ 検定を行ったところ，有意差はみられなかった。また，ラインナップの中に主要人物がいると答えた者では，Fisher の直接法の結果，言語群の方が正再認をした者の割合が少ない傾向にあった（$p < .070$）。誤再認をした者は両群あわせて 12 名いたが，12 名のうち，ターゲットとの類似度順位 1 位のディストラクタを選択した者は 1 名，2 位を選択した者は 3 名，3 位を選択した者は 7 名であった。4，5 位のディス

**Table 3**　*周辺人物の存在認識と顔の再認テストにおける群ごとの反応パターン*

| | 反応 | | | | | | 小計 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 存在認識 | いなかった | わからない | いた | | | | | |
| 顔再認 1 | | | いない | わからない | いる | | | |
| 顔再認 2 | | | | | 誤再認 | 正再認 | | |
| 言語群 | | | | | | | | |
| 人数（%） | 1 (5.3) | 1 (5.3) | | | | | 2 (10.5) | |
| 人数（%） | | | 1 (5.3) | 7 (36.8) | | | 8 (42.1) | 19 (100.0) |
| 人数（%） | | | | | 4 (21.1) | 5 (26.3) | 9 (47.4) | |
| 統制群 | | | | | | | | |
| 人数（%） | 3 (16.7) | 5 (27.8) | | | | | 8 (44.5) | |
| 人数（%） | | | 1 (5.6) | 3 (16.7) | | | 4 (22.2) | 18 (100.0) |
| 人数（%） | | | | | 0 (0.0) | 6 (33.3) | 6 (33.3) | |

**Table 4**　*言語群の人物供述の内容*

| 項目 | 反応内容 | 人数（%） | |
|---|---|---|---|
| | | 主要人物 ($n$=19) | 周辺人物 ($n$=17) |
| 性別 | 自由再生で性別に正しく言及 | 9 (47.4) | 12 (70.6) |
| | 再認質問で正反応 | 10 (52.6) | 5 (29.4) |
| 眼鏡 | 再認質問で正反応 | 15 (78.9) | 11 (64.7) |
| | 再認質問で誤反応 | 1 (5.3) | 2 (11.8) |
| | わからない，忘れた | 3 (15.8) | 4 (23.5) |
| 顔特徴 | 主観的回答（かわいい顔，こんな顔，等） | 8 (42.1) | 9 (52.9) |
| | わからない，忘れた | 11 (57.9) | 8 (47.1) |
| 髪特徴 | 妥当な回答（黒い，長い，等） | 4 (21.1) | 4 (23.5) |
| | 誤答（髪がくるくる，髪が立ってる，等） | 8 (42.1) | 6 (35.3) |
| | わからない，忘れた | 7 (36.8) | 7 (41.2) |

トラクタを選択した者はいなかった。

**周辺人物の存在認識，顔再認**

Table 3は，周辺人物の存在認識と顔の再認テストにおける群ごとの反応パターンを示したものである。まず，周辺人物の存在の認識について，周辺人物が「いた」と答えた者と，「いなかった・わからない」と答えた者に分類してFisherの直接法を行ったところ，言語群の方が，周辺人物がいたと判断していた者が多かった（$p$<.029）。なお，言語群については，主要人物の特徴の言語供述を求めた質問（「紙芝居をしてくれた人はどんな人だったか教えてくれる？」）の際に，周辺人物について言及した11名についても，「いた」反応をしたとみなした。

ラインナップの中に周辺人物がいるかいないかの判断について，いると答えた者といない・わからないと答えた者の人数に言語群と統制群で差はみられるかどうかFisherの直接法を行ったところ，有意差はみられなかった。また，ラインナップの中に周辺人物がいると答えた者では，Fisherの直接法の結果，言語群と統制群で誤再認をした者の割合に有意な差はみられなかった。誤再認をした者は言語群の4名であったが，4名のうち，ターゲットとの類似度順位1位のディストラクタを選択した者は3名，4位を選択した者は1名，2，5位のディストラクタを選択した者はいなかった。

**主要人物と周辺人物についての言語供述**

Table 4は言語群の人物供述の内容を，Table 5は，人物供述の事例を示している。まず，紙芝居をしてくれた人どんな人物かという問で得られた情報は，ほとんどが「女の人」等の性別に関する情報であり，2名の者のみが，「女の先生は髪が長かった」，「名前はみのりさん

**Table 5** *人物供述の事例*

| |
|---|
| 事例 1（男児：4 歳 7 ヶ月） |
| E：「紙芝居をしてくれた人はどんな人だったかな？」 |
| C：「お兄ちゃんとか，お姉ちゃんとか。」 |
| E：「お兄ちゃんとかお姉ちゃんとかだったんだ。じゃあ，紙芝居をしてくれた人はお兄さん…」 |
| C：「違う。お姉さん。」 |
| E：「お姉さんがしてくれたんだ。お姉さんはどんな人だったかな？」 |
| C：「わからん。」 |
| E：「わからない。じゃあ，そのお姉さんはどんなお顔をしてたかな？」 |
| C：「わからん。」 |
| E：「うん。いいよ。じゃあ，お姉さんは，どんな髪の毛をしてたかな？」 |
| C：「なんかさ。こうやってしてた。こうやってしてさ。（髪の毛を下にのばす仕草をしながら）」 |
| E：「こうやってしてた。じゃあ，そのお姉さんは眼鏡はかけてなかったかな，かけてたかな…」 |
| C：「かけてなかった。」 |
| 事例 2（女児：5 歳 0 ヶ月） |
| E：「紙芝居をしてくれた人はどんな人だったか…」 |
| C：「女の人。」 |
| E：「女の人。その女の人はどんな人だったか教えてくれる？」 |
| C：「わからん。」 |
| E：「わからん。大丈夫だよ。じゃあね，その女の人はどんなお顔だったか教えてくれる？」 |
| C：「かわいい。」 |
| E：「かわいい。じゃあ，その女の人はどんな髪の毛をしていたか教えてくれる？」 |
| C：「忘れた。」 |
| E：「うん。いいよ。じゃあ，眼鏡はかけてなかったかな，かけてたかな…」 |
| C：「かけてなかった。」 |
| 事例 3（女児：5 歳 9 ヶ月） |
| E：「その紙芝居をしてくれた人お姉さんはどんな人だったか教えてくれる？」 |
| C：「えっとね，なんかね，かわいかった。」 |
| E：「かわいかった。かわいいお姉さんに紙芝居してもらったんだ。」 |
| C：「あ，2 個読んでくれた。」 |
| E：「2 個読んでくれたの。じゃあ他にどんな人だったか教えてくれる？　そのお姉さんはどんな人だったかな？」 |
| C：「名前はね，みのりさんっていう人だった。」 |
| E：「みのりさんっていう人だったんだ。他には？」 |
| C：「でも男のお兄さん先生聞いてない。」 |
| E：「男の先生のお名前聞いてないんだ。じゃあ，紙芝居を読んでくれたお姉さんはどんなお顔だったかなあ？」 |
| C：「かわいかった。」 |
| E：「かわいかった。他には？」 |
| C：「……（無言）」 |
| E：「わからない？　いいよ。じゃあ，そのお姉さんはどんな髪の毛してた？」 |
| C：「茶色と黒。」 |
| E：「茶色と黒。」 |
| C：「茶色が薄かった。」 |
| E：「じゃあね，そのお姉さんは眼鏡をかけてたかなあ，それともかけてなかったかな，もしわからなかったら，わからないって教えてね。」 |
| C：「忘れた。」 |

注．E は検査者，C は調査対象者の幼児を示す。

（実際はのぞみ）」という性別以外の情報を述べた。また，性別に関する情報は，再認質問での正反応も含め，全員が正しく答えることができた。眼鏡の有無については，多くの者が正しく「かけてなかった」と判断したが，全員ではなかった。顔の特徴に関する質問では，「かわいい」等の，人物特定の手がかりとはならない主観的情報しか得られず，約半数は，「わからない」と反応した。また，髪の特徴に関しても誤った情報を述べる者が多かった。

## 考　察

本研究の目的は，幼児が主要な役割をもつ人物ともたない人物が登場するような出来事を目撃した場合の出来事の記憶や顔の再認について，人物の容貌を言語化することの影響を検討することであった。以下に，出来事の再生内容，顔の再認，顔の再認に及ぼす言語化の影響，周辺人物の認識，人物供述の特徴，の順に考察し，最後に今後の検討課題を述べる。

出来事の再生内容については，ほとんどの幼児が「紙芝居を見た」や「お話を聞いた」等の出来事の内容を短い文で述べることができたが，補足質問をしなければ，それで自発的な再生が終わってしまう幼児がほとんどであった。従来から子どもの自由再生による供述からは，情報が得にくいことが指摘されており，例えば，Marin et al.（1979）は，5.6歳児の供述の長さは，成人の約6分の1であることを明らかにしている。その上，成人と比べると人物に関する供述が非常に少ない（Pozzulo, 2007）。本研究においても，「お姉さんが紙芝居を読んだ」等の人物を含めた自由再生を行った者はたった2名であった。また，幼児の会話の特徴を分析したHaden, Haine, & Fivush（1997）の研究でも，幼児の発話には人物や時間，場所などに関する記述は少ないことが示されている。このように，幼児から自発的に人物の情報が含まれているような供述を得ることは難しいといえるだろう。

また，追加質問に対しても紙芝居の内容や感想を述べる者が多く，人物についての供述は得られなかったことについては，上述したことに加えて，以下のような理由が考えられるだろう。まず一つ目は，実験者側が意図した形で質問が解釈されなかった可能性がある。追加質問は，例えば，「紙芝居があった時のことをもう少しお話してくれる？」というように，「○○の時のことをお話して（教えて）くれる？」という形式で統一した。その場にいた人や状況について話して欲しいというのがこの質問の意図であったが，幼児は，どんな紙芝居を見たのかを尋ねられていると解釈したかもしれない。二つ目は，一つ目とも関連するが，幼児が，紙芝居や絵本などを見た時には大抵その内容や面白かったかどうかを尋ねられるというスキーマをもっていた可能性がある。従来からスキーマ的な知識が記銘や想起に影響を与えることはよく知られているが（e.g., Fivush, 1997; Bjorklund & Douglas, 1997），紙芝居を見てその内容や感想を求められるというのは幼児にとっては日常的によくある経験であり，そのことが供述の内容に影響した可能性も考えられる。

顔の再認については，まず，統制群の主要人物と周辺人物の正再認率はそれぞれ38.9％と33.3％であり，これは，ほぼ同様の条件で行われた従来の研究の中では低い方であった。Pozzulo & Lindsay（1998）は，子どもの人物同定を扱った研究のメタ分析をしている。その中で，本研究とほぼ同じ条件，すなわち，幼児を対象とし，ライブイベントを目撃させ，ターゲットが含まれているラインナップを同時提示して再認を行わせた実験における正再認率は，30％から54％であった。これと比較すると本研究の正答率が低い傾向にあった理由としては，人物が2名登場し，注意が分散されたことがあげられる。この点については，成人を対象とした研究（Clifford & Hollin, 1981）においても登場人物の人数が増えると再認成績が低下することが示されている。

また，ラインナップにターゲットがいるかいないかの判断は，「いる」と正判断をした者の割合に両群で差はみられられなかったが，両群ともに，「わからない」と反応する者が少なからずみられ，一番多かったのは言語化群の主要人物に対する判断で，47.4％であった。これは，写真選択の際に，「わからない」反応が許されているためであり，いずれの場合も，誤再認の割合よりも「わからない」反応の割合が高くなっていることからも，この教示により誤再認が抑制されていると考えられる。

顔の再認成績に及ぼす言語化の影響については，主要人物に対しては，言語群が正再認を行った者が少ない傾向がみられた。また，周辺人物に対しては，両群で統計的な差はみられなかったが，統制群では誤再認を行った者はいなかった。このことから，幼児を対象とした本研究においては，言語隠蔽効果を否定することはできないといえる。また，言語化を行うことが顔の再認成績を向上させることはないといえるだろう。Meissner & Brigham（2001）は，顔の容貌の言語化と再認成績の関連を検討した研究をメタ分析しているが，言語化の影響について，“わずかではあるが負の影響を及ぼす（a small, yet significant , negative effect）”としている。本研究の結果は，この主張と一致するものではあるが，Meissner et al.（2008）は，近年さらなるメタ分析を行い，言語化が負の影響を及ぼす場合とそうでない場合，また，逆に言語化が再認成績への促進効果をもつ場合についての研究条件の比較検討を行っている。いずれも成人を対象とした研究を検討したものではあるが，この観点から，以下に，本研究結果についての考察を行う。

まず，本研究で用いたラインアップのディストラクタは，ターゲットと類似度が高い人物の写真で構成されていたが，そのことが，言語化による負の影響をもたらした可能性がある。Kitagami et al.（2002）は，ディストラクタとターゲットの類似度が高いラインナップで再認課題を行う高類似条件と，ディストラクタとターゲットの類似度が低い低類似条件のそれぞれで言語化群と統制群を比較した。その結果，高類似条件のみで，言語化群が統制群よりも再認成績が悪くなった。つまり，類似性の高いラインナップからターゲットを弁別する場合にのみ，言語隠蔽効果がみられることを明らかにした。本研究のディストラクタは，ターゲットと髪型や印象が類似しており類似したディストラクタからターゲットを区別するためには，言語化はできないようなイメージの情報の差異を弁別することが必要であったと考えられる。事前にターゲットの顔を言語化しようとすることで，言語情報に変換が可能なおおまかな情報が喚起され，言語化できない些細な情報の弁別が阻害されたのではないだろうか。

また，本研究では，自由再生での反応が少ない者には顔や髪型についての補足質問や，性別と眼鏡の有無についての再認質問行ったが，この教示方法が，言語群の成績を低下させた可能性も否定できない。Meissner（2002）は，言語化を行わせる際の教示方法が再認成績に影響することを明らかにしている。この研究では，自由再生群（思い出したことを記述するように教示される），注意再生群（はっきり思い出せることのみを記述し，あいまいなことは記述しないよう教示される），強制再生群（あやふやなことでもよいので，とにかく多くのことを記述するように教示される），統制群（言語化なし）の4群を設け，複数のラインナップの方法で再認率を比較した。その結果，一貫して，強制再生群の再認成績がどの群よりも劣ることが明らかになった。本研究での言語化を行わせる際の教示は，強制再生群の教示と同じような影響をあたえた可能性がある。実際，顔や髪型の特徴についての補足質問に対する子どもの回答は妥当でないものが多く，「あやふやなことをとにかく記述した」状況と類似していたのではないだろうか。

一方，唯一子どもを対象とした言語隠蔽効果に関する研究である Memon & Rose（2002）では言語隠蔽効果はみられないと結論づけているが，言語化が再認成績を促進しないという点では本研究と一致していた。Memon & Rose（2002）で言語化の影響がみられなかった理由としては，次のようなことが考えられる。まず，参加者平均年齢が8歳5ヶ月と高く，目撃した登場人物も1名であり，顔を正確にイメージとして記銘していたために，言語情報の妨害をうけなかった可能性がある。また，言語化群が12名と少数であり，このことが結果に影響を与えた可能性も否定できない。いずれにせよ，Memon & Rose（2002）や本研究の結果だけで結論をだすのは時期尚早であり，発達的視点を伴った研究データを構築する必要があるだろう。

周辺人物の存在の認識については，言語群の方が，周辺人物がいたと正しく判断していた者が多く，統制群は，「いなかった・わからない」と判断していた者が多かった。この結果は，言語群については，主要人物の特徴を言語化させる質問の際に，周辺人物についても自発的に言及した者も周辺人物がいたと認識しているとみなしたことによるところが大きい。統制群では，主要人物の特徴を言語化させる質問がないため，「紙芝居をしてくれた人の他にだれかいたかいなかったか」という質問のみで周辺人物の存在の認識を調べたが，この質問について，質問者の意図と異なった解釈をした者がいた可能性がある。質問者は，紙芝居を実演した人物は主要人物のみで周辺人物は紙芝居をした人物ではない，という意図で質問を行ったが，周辺人物も紙芝居をした人物だと解釈した者がいたため，統制群の誤反応が多くなったと推察される。日本語の特性として，名詞に単数形と複数形の区別がないことも，「紙芝居を読んでくれた人」という表現に複数の解釈可能性が生まれる原因となったのではないだろうか。

本研究の結果から，周辺人物についての認識を調べた Sugimura（in press）の結果について，次のようなことがいえるであろう。この研究では，4人の人物（司会者，2人の手品師，お手伝い）が登場する手品ショーの舞台を子どもに見せ，ショーの内容や登場人物についての記憶テストを行った。その結果，「手品をしてくれた人の他にだれかいたかいなかったか」という再認質問に対して，成人66名は全員「いた」と答えたが，幼児59名については，22名（37.3%）が「いなかった」，9名（15.3%）が「わからない」と答え，「いた」と答えたものは半数に満たなかった。この研究の場合，周辺人物の認識率が低かった主な理由としては，子どもは注意分割能力が低いため（e.g., Donnelly et al., 2007; Karatekin, 2004; Irwin-Chase & Burns, 2000），登場人物の人数が多くて中心人物と周辺人物がはなれた場所にいるような場合は，周辺人物の記銘が困難であったことが考えられる。しかし，再認質問における「手品をしてくれた人」の意味を，司会者やお手伝いの人間も含んでいると解釈したために「いない」等の誤反応をした者がいる可能性も否定できない。

このように，本研究や Sugimura（in press）の結果から，複数の人物が登場した可能性のある出来事について子どもに尋ねる場合，質問の方法について十分に注意が払われる必要があるといえる。本研究のように，登場人物が2名と少なく，至近距離で観察するような条件でか

つ，登場人物についての自由再生をさせた場合には，子どもから，その場にいた両方の人物についての情報を引き出すことのできる確率は高くなる。しかし，「他にだれかいたかいなかったか」というようなクローズド質問を行うと，たった2名であっても，人物の人数についてあやふやなもしくは誤った情報を引き出しかねないといえる。Waterman, Blades, & Spencer（2000）の研究では，意味不明なクローズド質問に対しても何らかの回答をしてしまう幼児がいることが示されているし，Brady, Poole, Warren, & Jones（1999）も，クローズド質問の様々な問題点を指摘している。クローズド質問は，幼児の自由再生における情報の少なさを補助する機能をもつことも確かだが，その使用にあたっては十分な注意が必要でありかつ，反応の解釈も慎重に行われなくてはいけないだろう。

言語群の人物供述の特徴については，まず，紙芝居をした人物がどんな人だったかという質問に対しては，約半数の者が性別について述べるにとどまり，形態的特徴については髪の毛の長さに言及した1名（0.05%）のみであった。この結果は，本研究と同様に3-6歳児を対象として人物供述を調べている，カナダで行われたPozzulo, Dempsey, & Crescini（2009）の研究と大幅に異なる。この研究では，子どもは女性がお面作りを見せるというイベントを体験した後，その女性について，お面づくりの先生はどんな人だったか思い出すように言われた（“Remember the mask-making teacher, what did she look like?”）。その結果，髪の色について言及した者が58%，以下同様に，髪の長さ（20%），背の高さ（7%），肌の色（6%）等，形態的特徴に関する言及が多くみられた。両者の違いについては，日本語での「どんな人だったか」という表現が，英語の“what～look like”と比べると，形態的特徴を尋ねているという意味合いが低いために起こったのかもしれない。もしくは，欧米では，髪や肌，目の色等，人物の形態的な特徴が多種多様であり，日常的にその違いを意識する機会が多いが，日本のようにほとんどの人の髪や肌の色が同じ環境においては，形態的特徴の差異に言及するようなスキーマが形成されないという可能性もあるだろう。

また，どんな顔だったかという質問に対して，顔の形態ではなく，「かわいい」などの主観的な印象を述べる傾向が強かった。上述したPozzulo, Dempsey, & Crescini（2009）では，このような反応がどの程度出たかの記述はないが，おそらく，形態的特徴への言及が多く，主観的印象への言及はほとんど見られなかったのではないかと予想される。この違いについても，上述したような理由に加えて，次のようなことが考えられる。幼児による出来事の語りについての文化差の研究（Minami, 1996; Minami & McCabe, 1995）では，英語圏の幼児は個別的な細かい情報を多く話すのに対して，日本の幼児は全体的な情報を少量話すことが指摘されている。これを，顔の記述の特徴に一概に結びつけることはできないが，このような発話自体の文化的な特徴も，顔についての細かい描写ではなく全体的な印象を述べる傾向と関連があるのではないだろうか。

今後の検討課題としては，まず，何についてどのような方法で言語化させることが，正確な言語情報を最大限に得ることにつながるのか，また，人物の顔のようなイメージ的な記憶への負の影響が一番少ないのかについて，発達的観点を含めたさらなる検討を行う必要がある。本研究では，人物についての言語化は，顔写真を用いた再認課題成績に負の影響を及ぼす傾向があった反面，その場にいた人物の存在に関する情報を引き出せるという点では，有益なものであった。しかし，本研究では，人物について尋ねたこと自体が影響しているのか，髪の特徴等，細かいことについて尋ねたことが影響しているのかは不明である。また，その場にいた人物の存在を確かめる質問方法についても，例えば，人数を直接尋ねる等の他の方法を用いた方がよいのかもしれない。このような事項について，言語発達や，会話能力の発達の違いも含めた検討が行われるべきであろう。

次に，使用言語の特性や文化的背景の違いを十分に考慮したうえで，人物供述を行わせる際のインタビュー方法の検討や開発を行う必要がある。仲・上宮（2005）も指摘しているように，主に欧米で行われた研究結果を日本の子どもに適用することについては，十分な考慮が必要である。本研究においても，日本語には単数形や複数形が存在しないために言及されている人物の特定が困難になることや，日本には欧米と異なり人物の形態的特徴の差異に言及するような文化的背景がないことの影響が示唆されている。現状では，日本の子どもを対象とした目撃証言研究は極めて少ないが，言語や記憶の発達に関する基礎研究を含め，検討を重ねていく必要があるだろう。

## 文献

Bjorklund, D.F., & Douglas, R.N. (1997). The development of memory strategies. In N. Cowan (Ed.), *The development of memory in childhood* (pp.201-246). Hove East Sussex: Psychology Press.

Brady, M.S., Poole, D.A., Warren, A.R., & Jones, H.R. (1999). Young children's responses to Yes-No questions: Patterns and problems. *Applied Developmental Science*, **3**, 47-57.

Clifford, B.R., & Hollin, C.R. (1981). Effects of the type of incident and the number of perpetrators on eyewitness memory. *Journal of Applied Psychology*, **66**, 364-370.

Davies, G.M., Smith, S., & Blincoe, C. (2008). A "weapon focus" effect in children. *Psychology, Crime and Law*, **14**, 19-28.

Dodson, C.S., Johnson, M.K., & Schooler, J. W. (1997). The verbal overshadowing effect: Why descriptions impair face recognition. *Memory & Cognition*, **25**, 129-139.

Donnelly, N., Cave, K., Greenway, R., Hadwin, J.A., Stevenson, J., & Sonuga-Barke, E. (2007). Visual search in children and adults: Top-down and bottom-up mechanisms. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology,* **60**, 120-136.

Fivush, R. (1997). Event memory in early childhood. In N. Cowan (Ed.), *The development of memory in childhood* (pp.139-161). Hove East Sussex: Psychology Press.

Goodman, G.S., & Reed, R.S. (1986). Age differences in eyewitness testimony. *Law and Human Behavior*, **10**, 317-332.

Goodman, G.S., Sharma, A., Thomas, S.F., & Considine, M.G. (1995). Mother knows best: Effects of relationship status and interviewer bias on children's memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, **60**, 195-228.

Haden, C.A., Haine, R.A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology,* **33**, 295-307.

Holliday, R.E., & Albon, A.J. (2004). Minimising misinformation effects in young children with cognitive interview mnemonics. *Applied Cognitive Psychology*, **18**, 263-281.

Home Office in Conjunction with Department of Health (1992). *Memorandum of Good Practice: On video recorded interviews with child witnesses for criminal proceedings*. London: Stationery Office.

Irwin-Chase, H., & Burns, B. (2000). Developmental changes in children's abilities to share and allocate attention in a dual task. *Journal of Experimental Child Psychology*, **77**, 61-85.

Itoh, Y. (2005). The facilitating effect of verbalization on the recognition memory of incidentally learned faces. *Applied Cognitive Psychology,* **19**, 421-433.

Karatekin, C. (2004). Development of attentional allocation in the dual task paradigm. *International Journal of Psychophysiology*, **52**, 7-21.

Kitagami, S., Sato, W., & Yoshikawa, S. (2002). The influence of test-set similarity in verbal overshadowing. *Applied Cognitive Psychology*, **16**, 963-972.

Leichtman, M.D., & Ceci, S.J. (1995). The effects of stereotypes and suggestions on preschoolers' reports. *Developmental Psychology,* **31**, 568-578.

Marin, B.V., Holmes, D.L., Guth, M., & Kovac, P. (1979). The potential of children as eyewitnesses: A comparison of children and adults on eyewitness tasks. *Law and Human Behavior,* **3**, 295-307.

Meissner, C.A. (2002). Applied aspects of the instructional bias effect in verbal overshadowing. *Applied Cognitive Psychology*, **16**, 911-928.

Meissner, C.A., & Brigham, J.C. (2001). A meta-analysis of the verbal overshadowing effect in face identification. *Applied Cognitive Psychology,* **15**, 603-616.

Meissner, C.A., Brigham, J.C., & Kelley, C. M. (2001). The influence of retrieval processes in verbal overshadowing. *Memory & Cognition*, **29**, 176-186.

Meissner, C.A., Sporer, S.L., & Susa, K.J. (2008). A theoretical review and meta-analysis of the description-identification relationship in memory for faces. *European Journal of Cognitive Psychology*, **20**, 414-455.

Memon, A., & Rose, R. (2002). Identification abilities of children: Does a verbal description hurt face recognition? *Psychology, Crime and Law*, **8**, 229-242.

Minami, M. (1996) Japanese preschool children's narrative development. *First Language*, **16**, 339-363.

Minami, M., & McCabe, A. (1995). Rice balls and bear hunts: Japanese and North American family narrative patterns. *Journal of Child Language*, **22**, 423-445.

仲真紀子・上宮　愛. (2005). 子どもの証言能力と証言を支える要因. *心理学評論*, **48**, 343-361.

Pozzulo, J.D. (2007). Person description and identification by child witnesses. In R.C.L. Lindsay, D.F. Ross, J.D. Read, & M. P. Toglia (Eds.), *The handbook of eyewitness psychology: Vol. II. Memory for people* (pp.283-307). Mahwah, NJ: LEA.

Pozzulo, J.D., Dempsey, J., & Crescini, C. (2009). Preschoolers' person description and identification accuracy: A comparison of the simultaneous and elimination lineup procedures. *Journal of Applied Developmental Psychology,* **30**, 667-676.

Pozzulo, J.D., & Lindsay, R.C.L. (1998). Identification accuracy of children versus adults: A meta-analysis. *Law and Human Behavior,* **22**, 549-570.

Pozzulo, J.D., & Warren, K.L. (2003). Descriptions and identifications of strangers by youth and adult eyewitnesses. *Journal of Applied Psychology,* **88**, 315-323.

Principe, G.F., Tinguely, A., & Dobkowski, N. (2007). Mixing memories: The effects of rumors that conflict with children's experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, **98**, 1-19.

Qin, J., Quas, J.A., Redlich, A.D., & Goodman, G.S. (1997). Children's eyewitness testimony: Memory development in the legal context. In N. Cowan (Ed.), *The development of memory in childhood* (pp. 301-341). Hove East Sussex: Psychology Press.

Ross, D.F., Marsil, D.F., Benton, T.R., Hoffman, R., Warren, A.R., Lindsay, R.C.L., & Metzger, R. (2006). Children's susceptibility to misidentifying a familiar bystander from a lineup: When younger is better. *Law and Human Behavior*, **30**, 249-257.

Schooler, J.W.,& Engstler-Schooler, T.Y. (1990). Verbal overshadowing of visual memories: Some things are better left unsaid. *Cognitive Psychology,* **22**, 36-71.

Sugimura, T. (2008). External source monitoring in a real-life event: Developmental changes in ability to identify source persons. *Applied Cognitive Psychology*, **22**, 527-539.

Sugimura, T. (in press). Difficulty among young children in remembering bystanders: 5- and 6-year-old omission errors in eyewitness memory for a real-life even. *Psychology, Crime and Law*.

Sutherland, R., & Hayne, H. (2001). Age-related changes in the misinformation effect. *Journal of Experimental Child Psychology*, **79**, 388-404.

Walker, A.G. (1993). Questioning young children in court: A linguistic case study. *Law and Human Behavior,* **17**, 59-81.

Waterman, A.H., Blades, M., & Spencer, C. (2000). Do children try to answer nonsensical questions? *British Journal of Developmental Psychology*, **18**, 211-225.

**付記**

本研究にご協力いただきました園児の皆様，本研究を行うにあたって多大なご支援とご協力をいただきました，福岡教育大学附属幼稚園，甲斐純子園長先生，末松聡副園長先生をはじめとした職員の方々に，心より感謝申し上げます。

本研究は，（独）科学技術振興機構社会技術研究開発事業の研究開発プログラム「犯罪からの子どもの安全」の研究開発プロジェクト「犯罪から子どもを守る司法面接の開発と訓練」（代表：仲真紀子）の一環として行われた。

Sugimura, Tomoko (Fukuoka University of Education). ***Eyewitness Recall of a Real Life Event: The Effect of Verbal Descriptions on the Accuracy of Facial Identification by Young Children***. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.4, 342-352.

This study investigated whether the phenomenon of verbal overshadowing (Schooler & Engstler-Schooler, 1990) was observable in the accuracy of facial recognition by young children. Children ages 3–6 years (18 boys and 19 girls, $M$=5:4) watched a live event in which a female storyteller and a male assistant performed a picture-story show. Approximately 24 hours after witnessing the event, the children were asked to recall what the event was like and were given facial identification tests for the two targets, under either description or control conditions. In the description condition, participants gave a verbal description of features of the face and hairstyle preceding the facial identification tests. The data showed that children in the description condition tended to be less accurate in facial recognition and that their descriptions of the person were uninformative. These results are discussed in relation to cognitive processes underlying the verbal-overshadowing effect and practical issues related to eyewitness testimony by young children.

**【Key Words】Young children, Eyewitness memory, Facial identification, Verbal overshadowing**

2010. 1. 25 受稿，2010. 7. 26 受理

発 達 心 理 学 研 究
2010，第 21 巻，第 4 号，353-364

特別論文（原著論文）

# 親が抱く子どもの安全への心配：妊娠期から小学校入学までの縦断研究から

岡本　依子
（湘北短期大学保育学科）
菅野　幸恵
（青山学院女子短期大学子ども学科）
東海林　麗香
（山梨大学教育人間科学部）
八木下（川田）暁子
（神戸大学大学院総合人間科学研究科）
青木　弥生
（松山東雲短期大学保育学科）
石川　あゆち
（愛知県知多児童・障害者相談センター）
亀井　美弥子
（白百合女子大学生涯発達センター）
川田　学
（香川大学教育学部）[1)]
高橋　千枝
（鳥取大学地域学部）

親が抱える子どもの安全についての心配は，子どもの成長につれてどのように変化するのだろうか。本研究では，妊娠期から小学校入学後までの７年間にわたる母親へのインタビューを通して，母親が語る子どもの安全についての心配を検討した。分析１では，エピソードの概要を捉えるべく，子どもの安全への心配として，どのようなテーマが語られたかを整理し，子どもの被害―加害状況および心配の現実度の点から，カテゴリを準備し時間軸上で検討した。分析２では，それぞれのエピソードを詳細に検討するため，質的分析を試みた。その結果，子どもの安全への心配についての，母親の語りは，妊娠期から０歳代には，事件，1〜2 歳代さらに 3〜5 歳のころには，事故やいざこざ，その後半期にはきょうだいげんか，さらに，小学校に入学すると，ふたたび事件へと焦点化されていることがわかった。また，入学後の事件の語りは，それ以前の安全への心配の語り方と大きく異なることから，小学校への移行の問題について議論した。
**【キー・ワード】　安全についての心配，子育て，小学校への移行，縦断研究**

## 問　　題

近年，幼い子どもが巻き込まれる事件が後を絶たないばかりでなく，事件が起こると大きく報道される傾向があり，社会的注目度が高いことがうかがえる。もちろん，犯罪が増えたという表現に対しては，現実を正しく反映しているわけではないという反論も存在するが，少なくとも，1970 年代前半に「日本は水と安全はただ」（ベンダサン，1970）と言われていたころとは大きく異なり，安全神話の崩壊を否定することは楽観的すぎるだろう。早くから安全の危機が指摘されていた欧米では，特定の住宅地をゲートで仕切り，防犯性を高めた住宅地であるゲーテッド・コミュニティが広がりをみせている。もちろん，過剰防衛気味との批判もあるが（Low, 2003），特定地域を囲むということは根本的解決にはつながらないだろう。

このように，以前のように安全とはいえない地域においても，子どもは日々学校に通い，友だちと屋外を駆け回って遊ぶ（あるいは，遊ぶことが本来望まれている）。本研究では，子どもの安全について，親の視点からのアプローチを試みる。妊娠期から小学校入学後までの７年間の縦断インタビューから，母親が語った「子どもの安全への心配」について検討する。

子育て中の親にとっては，子どもがなんらかの事件に巻き込まれることは，「運が悪い」ではすまされない。ある犯罪不安の調査では（島田・鈴木・原田，2004），犯罪に対する情動的反応である犯罪不安と，自分が被害に遭う主観的な見積もりである被害リスク知覚を分けて検討しているが，子どもなど社会的弱者を抱える家族は，被害を見聞きするだけで，被害リスク知覚にかかわらず，犯罪不安が高まることを示した。また，幼い子どもを持つ親の防犯意識調査（岡本拡子，2006）においても親が示した犯罪不安は高く，とくに，具体的な被害の内容を想定するときより，犯罪全般に対しての不安の方が高いという点が興味深い。つまり，どのような犯罪に遭うかわからないが，漠然と危険な感じがするということである。ある種の「わからなさ」は人の不安を高める。たとえば，学校や幼稚園・保育所での施錠が強化され，防犯カメラが設置されたとしても，安心できるものではないだろう。それは，侵入者の侵入口がかえって予想しづらくなるため生じる不安かもしれない。もちろん，不安が十分減少しないから，対策は必要ないという意味ではない。また，テレビの報道が犯罪不安に大きな影響を与え（岡本拡子，2006），とくに質の悪い番組（暴力的で劇的

1）現所属：北海道大学大学院教育学研究院

なニュース番組など）を長時間視聴することは，個人的レベルにおいても社会的レベルにおいても犯罪の危険を強く感じさせる結果となった（Romer, Jamieson, & Aday, 2003）。

親というものは，あらゆる可能性を知って事前に対処し，子どもの安全を守りたいと思うものかもしれないが，現実には，安全を脅かす可能性のすべてを知ることはできない。子どもの安全を心配しながら，取れる対策を取り，日々の子育てに専念しているのだろう。

もちろん，ただ不安を感じ，心配するだけでなく，子どもたちの安全を守るため具体的な活動が地域に根ざしつつある。児童の安全確保のため，学校や地域では，パトロール，備品（防犯ベルなど）配布，付き添い・見守り，防犯啓蒙，マップ作成・点検，不審者情報のメール配信など，数多くの活動が試みられており，その担い手として，PTAや学校だけでなく，周辺地域の町会や有志ボランティアにも開かれたものとなってきている（村上・浅利・舞木・平賀・竹下，2006など）。青少年を対象にした非行防止のための，地域の活動もみられる（小林，2002など）。また，そのような活動の問題点として，集合住宅の増加による人間関係の希薄化，地域とPTAの意識差などが示唆されている（舞木・村上，2007）。防犯の観点からの街づくり（たとえば，樋村・小出，2003）という発想も定着しつつあり，犯罪実態からの予防的対策を検討する研究（たとえば，渡辺，2006）も進められている。

さらに，安全教育についても，基礎研究も含めいろいろな観点からの取り組みがある。Hargreaves（1996）は，子どもの年齢と性差を踏まえ，ルーチンやドリルの原則をどのように別の状況へ適応するかなど，子どもの発達的変化に応じた安全教育プログラムの必要性を説いている。Hill, Lewis, & Dunbar（2000）も，4歳の子どもでももっとも基本的な危険の概念を示す一方，9–10歳の子どもでも大人と同レベルには達しないことをみいだした。防犯教育は，できるだけ早期から望まれているが，一方で，低年齢ほど教育の難しさも指摘されている。このような発達的研究の蓄積は安全教育に対して現実的な示唆を与えるだろう。

以上のような研究を踏まえ，本研究は親の視点に焦点化する。安全教育の方法について考える前に，その担い手のひとりとして重要な役割をもつ親が，子どもの安全について，発達上のどの時期にどのような側面に着目し，どのような心配として捉えられているかを知ることは大きな意義があるだろう。妊娠期から，子どもが乳児期・幼児期を経て，小学校に入学するまでの期間を対象とし，母親が，安全への心配をどのように語るかを検討する。そのさい，母親が語る安全への心配を，事件や犯罪に由来するものに限らず，日常の細かな安全も含めて，どのような心配を語るかを捉えたい。

なお，本研究では，加害や被害ということばを用いるが，子どもの他意のない行動について，このようなことばをあてはめることは適切でないかもしれないし，二分しきれないという面もある。しかし，母親にとっては，小さいできごとであるから無視してよい，あるいは，非日常的で別の場所で起こったことだから，子どもには関係ないとは言い切れないものである。両極端にみえるできごとが，子育てにおける安全のとらえ方に影響していることが考えられる。母親の，非日常的な大きな犯罪から日々の小さな「やった―やられた」というできごとまでの受け止めを，どのように子どもの安全と結びつけて捉えているかをみるために，あえて加害―被害といった明確に二分することばで整理することとする。また，このような理由から，母親の不安の対象を犯罪や事件といった非日常的なできごとに限定しないため，以下では犯罪不安という用語ではなく，「安全への心配」という表現を用いる。

## 方　法

**インタビュー協力者**　今回分析の対象となるのは，東京近郊に在住する母親で，妊娠期からの5歳までの縦断研究プロジェクトが終了した後，小学校入学後に改めて調査依頼を行い，それに応諾した10名である。出産時の平均年齢は，30.2歳（26–35歳）であり，子どもは全員第一子（男児5名，女児5名）であった。なお，妊娠期から5歳までの縦断研究プロジェクト開始にあたっての協力者募集は，母親学級または両親学級で行った。

**調査時期**　1997年6月～2004年7月。

**手続き**　著者らがそれぞれの協力者の家庭を訪問し，インタビューを行った。インタビューのスケジュールは，妊娠後期に1回，誕生後から3歳6ヶ月までは3ヶ月ごと，それ以降5歳0ヶ月までは半年ごと，さらに，小学校への入学2～3ヶ月後に1回で，計20回であった。ただし，2名の母親（男児1名，女児1名）については，里帰り出産などの理由で，妊娠期の調査が行われなかった。また，それぞれの訪問調査において，インタビューの他に観察や質問紙なども同時に行ったが，今回は分析の対象としない。

インタビューは，著者らインタビュアーで共有した質問項目に準じながらも，協力者に対しては，できるだけ自由に語ってよいという雰囲気を目指した半構造化インタビューを行った。また，協力者とインタビュアーとのラポール構築を重視し，インタビュアーの立場を明確にしつつ，協力者の子育ての善し悪しを決して評価しない態度を徹底した（詳細は，菅野，2008）。

なお，インタビューの全行程は協力者の承諾を得て，録画・録音した。

**Table 1** *分析に用いたカテゴリ*

| | | |
|---|---|---|
| 子どもの位置づけ | | |
| 被害者 | | エピソードにおいて子どもが被害者として語られたもの |
| 加害者 | | エピソードにおいて子どもが加害者として語られたもの |
| 被害—加害関係 | | |
| | 親子間 | 語られた被害—加害関係が親子間であったもの |
| | 友だち間 | 語られた被害—加害関係が友だち間であったもの |
| | きょうだい間 | 語られた被害—加害関係がきょうだい間であったもの |
| | 自己内 | 語られた被害—加害関係が自己内完結的なもの |
| | 抽象的な誰か | 語られた被害または加害の相手が具体的でなく不審者，怖い人，誰かなどと語られたもの |
| 心配の現実度 | | |
| 心配の対象として語られたできごとの抽象度 | | |
| | 具体的 | 語られたできごとが日常に起こった具体的で直接的なもの |
| | 抽象的 | 語られたできごとが社会のどこで起こった，あるいは，起こりうることで，抽象的で間接的なもの |
| 心配の緊急性 | | |
| | 現在の心配 | 現在の心配と解釈される語り |
| | 未来の心配 | 未来の可能性としての心配と解釈される語り |

**インタビューの内容**　妊娠期には，生まれてくる我が子についての希望や予測，親としての理想，妊娠生活や夫婦関係，妊娠してからの心境や人間関係，周囲の見え方の変化などを質問した。子どもが誕生後から5歳までの時期には，子どもの発育状況や変化，子どもに対する肯定的および否定的感情，夫婦関係の変化，子どもを通した人間関係の変化などを，さらに小学校への入学後には，入学前後の子どもおよび母親の感情や生活の変化，子どもの自宅や学校での様子，放課後の過ごし方，友人関係や子ども自身の変化などについて質問した。本調査では，子どもの安全についての直接的な質問項目はなかった。しかし，母親からは「子どもの安全への心配」について，自発的に，あるいは，別の質問項目からの連想として語られた。子どもの安全について心配すべきものという社会的通念が根強く，それをインタビューで直接問うことは，社会的好ましさの影響を強く受けることが予測される。もちろん，直接問うことは可能であり，そこから得られる知見も意義も大きい。一方，直接問わずとも，母親が自発的に語り出したエピソードを扱うという点に，本研究の意味があるといえる。

**分　析**　インタビューは音声テープまたはビデオテープからトランスクリプトが作成された。まず，質問項目に関わりなく，母親が語った「子どもの安全への心配」，すなわち，子どもが何らかの危機にさらされる可能性やさらされたできごと，また，子どもが誰かの安全を脅かす可能性や脅かしたできごとについての心配を語ったエピソードを抽出し，98エピソードを得た。

分析1では，98エピソードの概要を把握し，分析2における質的分析の視点を探索するため，次のような分析を行った。まず，「子どもの安全への心配」として語られた98のエピソードについて，母親によって語られた心配が何に対するものであるか，エピソードのテーマについて検討した。

次に，テーマの分布を参考にしながら，子どもの発達・生活時期に即して，4つの時期に分けた。すなわち，(1) 子どもの移動範囲が小さい妊娠期から0歳代（妊娠期-9ヶ月まで），(2) 子どもが歩行し活動を活発化する1〜2歳代（12-33ヶ月），(3) 就園など家庭外へと活動範囲を広げる3〜5歳代，および，(4) 屋外で子どもだけで活動をはじめる小学校入学後である。また，エピソードにおいて，子どもがどのように位置づけられているか，また，母親にとっての心配の現実度を検討するため，Table 1のカテゴリを準備した。子どもの位置づけについては，エピソードにおいて，子どもが被害者として語られるか，あるいは加害者として語られているか，さらに，その被害—加害関係が親子間か友だち間かなど，どのような関係であったかという視点からカテゴリを準備した。心配の現実度については，心配の対象として語られたできごとの抽象度，および，心配の緊急性（つまり，現在の心配か未来の心配か）という視点からカテゴリを準備した。98エピソードそれぞれをTable 1のカテゴリについてコーディングし，上で述べた4つの時期ごとに，その時期に語られた全エピソードに対する割合を算出した。

分析2では，4つの時期のそれぞれに表れるエピソードの特徴を明確にし，母親が語る子どもの安全への心配

**Table 2**　*調査期間中の子どもが巻き込まれた主な事件*

| | | 協力児の年齢・できごと | インタビュー・スケジュール | 主な事件 |
|---|---|---|---|---|
| 1997年 | | 妊娠期 | | |
| | 2–5月 | | | 神戸児童連続殺傷事件 |
| | 6–9月 | | 妊娠期インタビュー | |
| | 7–10月 | 誕生 | 3ヶ月ごとのインタビュー | |
| 1998年 | 7–10月 | 1歳 | | |
| 1999年 | 4月 | | | 光市母子殺害事件 |
| | 7–10月 | 2歳 | | |
| | 12月 | | | 京都日野小児童殺害事件 |
| 2000年 | 5月 | | | 西鉄バスジャック事件 |
| | 7–10月 | 3歳 | | |
| 2001年 | 1月 | | | 柏崎女性監禁事件 |
| | 1–4月 | | | |
| | 6月 | | 半年ごとのインタビュー | 池田小児童殺傷事件 |
| | 7–10月 | 4歳 | | |
| 2002年 | 3月 | | | 北九州監禁殺人事件（発覚） |
| | 7–10月 | 5歳 | | |
| 2003年 | 4月 | 小学校入学 | | |
| | 6–7月 | | 入学後インタビュー | |
| | 7月 | | | 長崎男児誘拐殺害事件 * |

注．* は7月1日に発生した事件であり，協力者によってはインタビュー前の発生。

について，その変化を含めて詳細に検討する。その際，分析1で用いたカテゴリの割合や変化を手がかりとする。なお，結果と考察において例示するエピソードに示した協力者のIDは，同一プロジェクトの成果である岡本・菅野・根ヶ山（2003），および，菅野・岡本・青木・石川・亀井・川田・東海林・高橋・八木下（川田）（2009）に対応する。

**調査期間の子どもが巻き込まれた主な犯罪**　インタビューは1997年から2004年までの7年間にわたって行われており，その間には子どもが巻き込まれた事件が多く発生し，そのいくつかは大々的に報道され，子育てに関わる人だけでなく多くの人の関心を呼んだ。社会でどのような事件が起こったかもインタビューに影響を与える可能性がある。Table 2は，子どもの年齢とインタビュー・スケジュールの概観に，その時期に生じた，子どもが巻き込まれた主な事件を示した。

## 結果と考察

### 分析1

**語りのテーマ**　妊娠期から乳幼児期を経て，小学校入学後までの期間に，母親が語った子どもの安全への心配についてのエピソードから，大きく7テーマが見いだされた。すなわち，事件，いじめ，事故，学級崩壊，友だちとのいざこざ，虐待不安，および，きょうだいげんかである。インタビュー・スケジュールに沿ってテーマの分布を示したものがTable 3である。Table 3をみると，妊娠期や子どもが0歳代の時期から，母親は事件やいじめといった報道など社会的に話題になりやすいできごとについて心配を語っている。また，子どもが年齢を増し活動範囲を広げていくにつれて，事故の心配，友だちとのいざこざ，さらにきょうだいげんかなどが語られるようになってくる。そして，小学校入学後には，再び事件への関心が高まり，他のテーマについてほとんど語れなくなった。また，各インタビューを合計した値をみると，事件，事故，および，いざこざ，きょうだいげんかについての語りが多くみられることがわかる。母親にとっての関心の所在といえるだろう。

**子どもの位置づけと心配の現実度**　次に，Table 1のカテゴリについて，4つの時期ごとに割合の推移をFigure 1〜4に示す。まず，母親が語ったエピソードにおける子どもの位置づけについてであるが，4つの時期のいずれも子どもを被害者として語ることが多いことがわかる。妊娠期から1歳代，および，3〜5歳の時期には子どもを被害者として語る割合と加害者として語る割

**Table 3**　*母親によって語られたテーマ*

| | エピソード数 | 人数 | 事件 | いじめ | 事故 | 学級崩壊 | いざこざ | 虐待不安 | きょうだいげんか |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 妊娠期 | 5 | 3 | 2 | 3 | | | | | |
| 0ヶ月 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | |
| 3ヶ月 | 0 | 0 | | | | | | | |
| 6ヶ月 | 3 | 3 | 1 | 2 | | | | | |
| 9ヶ月 | 2 | 2 | 1 | | 1 | 1 | | | |
| 12ヶ月 | 2 | 2 | | | 2 | | | | |
| 15ヶ月 | 1 | 1 | | | | | 1 | | |
| 18ヶ月 | 3 | 3 | | | | 1 | 2 | | |
| 21ヶ月 | 4 | 4 | | | 3 | | | 1 | |
| 24ヶ月 | 4 | 3 | | 1 | 1 | 1 | 2 | | |
| 27ヶ月 | 13 | 5 | 3 | | 7 | | 3 | | |
| 30ヶ月 | 2 | 2 | 1 | | 1 | | | | |
| 33ヶ月 | 6 | 6 | | | 3 | | 2 | | 1 |
| 36ヶ月 | 4 | 4 | | | | | 4 | | |
| 39ヶ月 | 6 | 5 | | | 3 | | 2 | | 1 |
| 42ヶ月 | 3 | 2 | 1 | 1 | | | 1 | 1 | |
| 48ヶ月 | 9 | 6 | | | 1 | | 4 | 1 | 3 |
| 54ヶ月 | 2 | 1 | | | | | 1 | | 1 |
| 60ヶ月 | 8 | 6 | | | 1 | | 3 | | 5 |
| 小学校 | 20 | 10 | 18 | | 2 | | 1 | | |
| 合　計 | 98 | | 28 | 7 | 26 | 3 | 26 | 3 | 11 |

注．ひとつのエピソードに複数のテーマが語られることもあるので，エピソードの合計と各テーマの合計を集計したものは同じにならない。

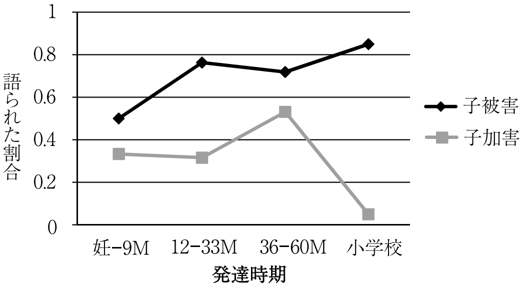


**Figure 1**　*子どもの位置づけ：被害者・加害者*

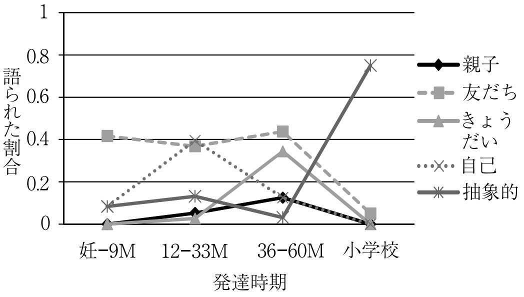


**Figure 2**　*子どもの位置づけ：被害—加害関係*

合が近づくが，小学校入学後には，大きな異なりを見せ，子どもの被害的側面のみに焦点化されている（Figure 1）。被害—加害関係については，妊娠期から5歳までの時期で友だち関係に焦点化されていたにもかかわらず，小学校入学期になると抽象的な不審者との関係での心配が語られるようになる（Figure 2）。

さらに，心配の現実度については，Figure 3 および Figure 4 を比較すると，妊娠期から1歳代には，語られたできごとの抽象度については抽象的なできごとが，および，心配の緊急性については未来の心配が高い割合で語られていた。一方，子どもが1歳から5歳の時期には，逆転し，具体的できごとおよび現在の心配への関心が表れる。さらに，ここまでの時期は，抽象的なできごとと未来の心配，具体的なできごとと現在の心配が関連していることが予測される。ところが，小学校になると，語られたできごとについては具体的なできごとと抽象的な

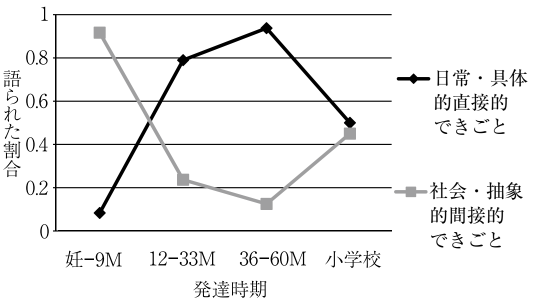


**Figure 3**　*語られたできごとの抽象度*

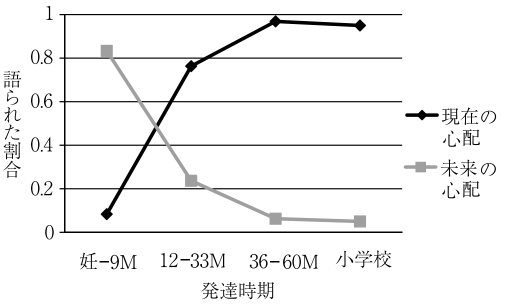


**Figure 4**　*心配の緊急性*

**Table 4**　*妊娠期から0歳代の主なエピソード*

| エピソード番号　(ID：発達時期) | 具体的なエピソード |
|---|---|
| エピソード1 (ID34：妊娠期) | |
| | 母親になることに対しては，1人の人間を形成していく上ですごい重要な役割じゃないですか。そのプレッシャーは感じます。…あんまり考えないようにしているんですけど，神戸の事件とか起こったときとかに，自分に照らして考えちゃうと，プレッシャーとか不安がダーッて大きくなるんですけれども。あれは，特殊な例なんだと思うようにはしてるんですけど。 |
| エピソード2 (ID38：妊娠期) | |
| | 今はねえ，いろいろ自分たちが子どものころより大変なんじゃないかな，みたいなことは（夫と）話しますね。いろいろ事件が起こったりとか，物を持ってて普通みたいなところがあるじゃないですか，そういうんでね。差があってあたりまえというよりも，みんな一緒っていう感じの方が多いような感じなんで，かえって大変なんじゃないかなみたいなことはね。 |
| エピソード3 (ID42：9ヶ月) | |
| | 今の時代，ほんとに子育てが難しいなというか，あの，ナイフ殺人もあったけど，こないだあの，北海道で16，19くらいの兄弟のおじいちゃんを殺しちゃったってのもあったじゃないですか。…普通の感覚を持って普通に育てるっていうことが難しいように。今，NHKスペシャルとかで学校が荒れてるとかいうのやってたりすると，…そうするとやっぱり，小さい時のスキンシップが足らなかったのかなとかって主人とそのような話をしてて。…Yのこととして考えるようになったから，やっぱし，うーん。…最近，事件が多すぎるせいか余計気になりますね。 |

できごとがほぼ同じ割合でみられ，できごとの抽象度が前の時期から下がったにもかかわらず，心配の緊急度については，前の時期と変わらず，ほぼ現在の心配だけが語られている。できごとの抽象度と心配の緊急性にどのような関係があるのか，さらに質的分析で検討する必要があるだろう。

**分析2**

分析1を受け，母親によって語られた「子どもの安全への心配」について，年齢枠ごとにどのような特徴があるのか，質的な分析を試みる。例示に必要なエピソードをTable 4～7にまとめた。

**妊娠期から0歳代**　妊娠期には子どもは胎内で守られ，誕生後もベッドや特定の部屋などにおり，ほとんどの時間，目や手が届く範囲に子どもがいる。子どもの安全について心配を喚起する発達的，環境的要因はそれほどないといえる。しかし，このような時期にも，母親は事件やいじめについて語り，子どもの将来について心配をする。

たとえば，エピソード1（Table 4）でこの妊婦が語った「神戸の事件」とは，当時中学3年生の男子生徒が，女児2人を殺傷し，さらに顔見知りの小学男児を殺害して，その死体を損壊，頭部を中学校正門前に放置したというものである。当時の衝撃の大きさからすると，エピソード2（Table 4）における「いろいろな事件」にも神戸での事件が含まれていると考えられる。

当時は，事件の衝撃の大きさから，妊婦に限らず多くの人が関心を寄せていたが，その一方で，妊婦や子どもを育てる親にとっては，特有の強烈な感じ方があった。

エピソード1において「自分に照らして考えちゃうと」，エピソード2において「自分たちが子どものころより」と語っているように，テレビや新聞を介して入っ

てきた非日常的であるはずの事件を，第三者的視点からながめるのではなく，自分に関係あることとして捉えている点が特徴的である。確かに，エピソード1では,「自分に照らして」という一方で,「あまり考えないようにしてる」「あれは,特殊な例だと思うように」などと語っているが，これは無関心の表れというよりむしろ，強烈に感じられる「プレッシャー」や「不安」の自己調整的な語りといえるだろう。

また，エピソード1では,「母親になること…は，1人の人間を形成していく上で…重要な役割…」であると母親の役割が語られており，エピソード2では,「物を持ってて普通」や「みんな一緒っていう感じの方が多い」など一般的な子育てに対する批判が語られている。その背景には，事件が起こった原因を自分なりに考え，自分はこのような結果を生む子育てをしたくないという，負の参照枠としてこの事件を捉えていることがわかる。つまり，加害児に育てないという子育ての責任感といえるだろう。

また，エピソード3（Table 4）にみられるように，誕生後にも子どもが歩行可能になり動き出す以前のこの時期は，社会で起こった事件を負の参照枠として語られることがある。

母親は，子どもの安全が具体的に危険にさらされる時期になってから，それを心配するのではなく，妊娠や出産をきっかけに，子どもに関わる情報に敏感になり，子育ての方針を吟味する。そして，それを夫など身近な子育てのパートナーとも共有していることがわかる（エピソード2，および，エピソード3)。

分析1のTable 3をみると，いじめについてもこの時期に語られている。しかし，この時期の5エピソードのうち4エピソードがひとりの妊婦によって語られており，その語り口は「やっぱり，内面的には本当に思いやりのある子に。これから育てていくのに，いじめとかあるから心配なんですけど（ID42：妊娠期)」と「いじめられたら困るから，空手でもならわせようとか（夫と話している）(ID42：6ヶ月)」など，深刻度は事件を語る口調とは異なる。

また,事件の語りでは,「自分たちが子どものころより」（エピソード2）や「なんかさあ最近さあ妙な世の中だから」(ID15：6ヶ月）など，自分が経験したことのない子育ての側面に対しての心配が語られてる。その一方，いじめに対しては,「いじめとかそういうのがやっぱり。」(ID42：9ヶ月）など,「やっぱり」で話しを終えるという語り口でいじめの存在の熟知の程度が表れている。後の時期のいじめに関するる語りにも，「いませんでした(か),昔,そういう子って。いじめられっ子で…」(ID60：42ヶ月）とあり，事件が未知の経験に対する不安であるのに対し，いじめについては自分の経験に照らして心配が生起されているようである。

**1〜2歳代**　前の時期には，子どもの活動範囲は限られており，危険にさらされることも少なく，その分大きな事件などに意識が向いていたが，この時期に入ると，子どもから目が離せなくなり，大きな事件への関心は薄れるようである。しかし，社会において何か大きな事件が起こると，それを受けてエピソード4（Table 5）のような語りが想起される。

これは，柏崎女性監禁事件および京都日野小児童の殺害事件を受けての語りである。「男の子をどうやって育てていくんだろう」や「お母さんが年いってできた子だから，うちもそうだしと思って」と事件の属性（犯人が男で母親が高齢出産だったということ）と自分の子育て（子どもが男児で，高齢出産だったこと）とを照らし合わせ,他人事ではないものとして捉えている。「どうやって育てていくんだろう」と語っているように，大きな事件を契機に自分の子育ての点検が行われていることがわかる。

とはいえ，この時期になると，子どもが歩行をはじめ，探索活動にも積極的になる。そうなると，事故や友だちとのいざこざなど日常的なレベルでの安全にかんする心配が語りの中心となる（Table 3)。

エピソード5あるいは6（Table 5）をみると，母親は子どもの安全に関わることであっても，単に禁止するのではなく,「好奇心があるから」(エピソード5）や「コンセントを『なんだろう』みたいに見た時にはもう」（エピソード6）など，いったん子どもの視点から環境の見直しを行っている。このことは，子ども自身の好奇心と安全のバランスをさぐることにつながるだけでなく，それによって「ダメって言うとやらないんですけど,『じゃぁ，ここ（まだダメと言っていないところ）はいいだろう』って」(エピソード5)や「触りたくなった時から,『ダメ，ダメ』って言って」(エピソード6）など，子どもの危険を事前に予測しようと試みていることがわかる。

なお，27ヶ月時点で事故の語りが大きく増加しているようにみえるが，これは，この時点から隔回で,「お子さんに禁止していることはありますか」という質問項目が追加されたためと考えられる。

1〜2歳代において，もうひとつ顕著なのは友だちとのいざこざにおける語りである。本来，1〜2歳代では,仲間同士での遊びの展開は難しい。そのようななかで,親はいざこざを語るとき，エピソード7および8（Table 5）のように，我が子には「取られる」「やられる」側として被害者の位置づけが与えられる。

エピソード8の「取られる方」のように，取られる原因は子どもの性質やタイプとして語られることが多いが,「取る」側の子どもや親への不満が直接語られることは少ない（暗に示されることはあるが)。このような

**Table 5** *1〜2歳代の主なエピソード*

| エピソード番号 （ID：発達時期） | 具体的なエピソード |
|---|---|
| エピソード4（ID42：30ヶ月） | でもやっぱりこの頃の事件が…男の人の事件。あの新潟のとか，京都の小学校の男の子を殺しちゃったりとか，ちょっとなんかね…男の子をなんかどうやって育てていくんだろうというような…。なんか新潟のなんか結構やっぱりね，お母さんが年いってできた子だから，うちもそうだしと思って。 |
| エピソード5（ID30：21ヶ月） | なんでもできるって思っちゃってきてるから，時々とんでもないことをやるんじゃないかと思って。それが心配なところがありますね。予想しない事をやって，こないだもまさか持ち上げられないと思ってたこのイスを運んで調理台の上に立てたんですよ。…そういう意味で自分が好奇心があるから。…できるようになったら，台を動かして上に乗れば上の物を取れるって思ってきた…。一回ダメって言うとやらないんですけど，「じゃぁ，ここはいいだろう」って思うところが多分まだいっぱいあると思うから。それがちょっと心配，気をつけようと思ってます。 |
| エピソード6（ID33：27ヶ月） | 例えばコンセントを「なんだろう」みたいに見た時にはもう「これは危ない，危ない，危ないよ」みたいな。ガスのところも「なんだろう」って触りたくなった時から「ダメ，ダメ」って言って。 |
| エピソード7（ID16：18ヶ月） | あとおもちゃをね，取り返せない。取られちゃっても，別に泣かないし，怒らないし，「いいや」みたいな。諦めがよすぎちゃうんで。なんかそういうのって，こういう生活の中で関係あるのかなって思っちゃったり。育て方が…手をかけすぎているから，「別にいいや」って思っちゃうのかなって。 |
| エピソード8（ID42：27ヶ月） | あと結構公園でね，なんかおもちゃね，取るよりは取られる方だからね。いきなりなんかこうやってバンて押す子っているじゃないですか。結構押されて「あっ」て尻餅ついて泣く方だから。 |

日常的な子ども同士のいざこざについては，他児の加害かつ我が子の被害には寛容であるように思われる。さらに，エピソード7のように，「取られる」という被害について，取る側の子どもへの不満ではなく，自分の育て方の問題として捉えられることもある。

**3〜5歳代**　子どもの活動範囲はさらに広がり，また，公園や幼稚園などでも友だち同士での交流も盛んになる。そのような時期には，友だち間でのいざこざが，母親の心配の種となる。やはり，「取られる」「やられる」という被害者的立場での語りが目立つが，一方で，予防的に加害者的立場を避けようとするエピソードもみられる。

エピソード9（Table 6）は，子どもが好ましくないことばを使うことについて，「相手の子に失礼」という加害的立場から，子どもが他者を無駄に傷つけないよう配慮していることがうかがえる。そして，「嫌われちゃう」など加害的な行動は本人に返って本人が傷つくことになるという理由づけがみられる。その一方で，「おじいちゃんのところで」覚えてくることや，「本人は新しいことばを覚えたつもり」であるなど，加害的な行動の原因は子ども本人ではないということも同時に語られている。つまり，本人に責任がないはずの加害的な行動（相手に失礼なことば）が，本人に返ってくる（被害的側面）ことを予測するところから，「かわいそう」と語られており，意図しない加害が結果的な被害を生むことを危惧して，加害の可能性を防ごうとしている。

一方，前の時期にはほとんどみられたかったきょうだいげんかについてのエピソードがみられるようになり，そこでは，他のエピソードではほとんど語られない加害的立場が明確に語られることもある。

たとえば，エピソード10と11（Table 6）は，同じ母親によって，それぞれ3歳3ヶ月および4歳6ヶ月に語られたものである。エピソード10では，妹に対する加害的行動を「悪気がなくても」や「遊びの延長」など，本質的な加害的態度とは明確に区別しつつ，防止することを模索している。エピソード11になると，「幼稚園のお友だちとかだとまだできないような」や「練習」など，家庭外での被害的立場を引き合いにだすことで家庭内における加害的立場の理由づけを行っている。これは，我が子の加害的にみえる行動の背景を，その子どもの視点から理解しようとすることなくして，予防はできないということであろう。そして，加害的立場であっても，きょうだい間という家庭内のできごとは，友だち間など家庭外でのできごとよりも寛容であるといえるだろう。

また，前の時期を含めた幼児期に，エピソード数は少ないが虐待の不安についても語られていた（たとえば，エピソード12；Table 6）。

エピソード12では，親から子への加害―被害関係が，現在だけではなく，子どもの将来にも影響するという視

**Table 6** *3〜5歳代の主なエピソード*

| エピソード番号 (ID：発達時期) | 具体的なエピソード |
|---|---|
| エピソード 9 (ID43：39 ヶ月) | 言葉遣いでね，おじいちゃんのところで変なことをいっぱい覚えてくるんで。「あっかんべー」とかね，「オッカンチン」とかね。…本人は新しい言葉を覚えたつもりで結構自慢げに話すんですけどね。家に帰ってきて怒られる。「おたんこなす」とかね。…幼稚園に行ってね，相手の子に失礼をしてね，嫌われるでしょう。「ばーか」とかって言ったりすると。かわいそうだなぁとかって思って。「あの子，あんなことしたー」とかって嫌われちゃうじゃないですか。 |
| エピソード 10 (ID16：39 ヶ月) | とにかく遊んでいて R（妹）を押しちゃったりとか，何ていうのかな，そういう怪我をさせるようなことがあったりするんでね，座っているところに頭を押して顔を打ち付けたりすることがあったりしてね，そういう時はね，悪気がなくてもね，やっぱり「しちゃいけないな」って。それはまだでもしょうがないのかなぁと思うんだけどね，遊んでる延長でやってるようなところがあるんで。 |
| エピソード 11 (ID16：54 ヶ月) | （妹と）喧嘩もするし，うん，多分，幼稚園のお友だちとかだとまだできないような押したりとか，叩かれたら叩き返すようなことを R だったら思い切りできるんで。なんか練習しているのかなっていう気がします。 |
| エピソード 12 (ID60：42 ヶ月) | 気になることは…毎日私がいろいろバタバタバタバタしていて，割と A（本児）を怒っちゃうんですよ。だからそれって，今はやりの少年犯罪につながるのかな，とか。…あまり怒りすぎちゃいけないと思いながら，毎日怒ってるから…うん。それが彼の性格とかに影響しなきゃいいなと思います。 |

点から，母親自身が加害者にもなりうるということが自戒的に語られている。「今はやりの少年犯罪につながるのかな」との語りから，家庭内という日常のできごとと，報道を介して知る社会での大きなできごとが結びつけてとらえられていることがわかる。ここでも，このような大きな事件が母親にとって他人事ではなく，自分の子育てに関わることと捉えられていることが示唆される。

**小学校入学後**　子どもが小学校に入学すると，子どもの安全についての語り方が大きく変化した。Table 3 の「人数」の欄からもわかるように，協力者 10 人が 10 人とも，このインタビューで子どもの安全への心配を語っている。さらに，事件に関する語りが圧倒的に多いことも特徴的である。

小学校になると，子どもが自分で通学し，放課後には子どもだけで外へ遊びに出かけることも増える。エピソード 13（Table 7）で語られているように，就学前の時期には幼稚園や保育所に通うにしても，親から先生へと直接子どもが引き継がれ，子どもの 1 日は身近な大人の連携プレイで守られていたことからすると，これは大きな変化である。さらに，子どもによっては「結構な距離」を少ない人数の子どもで通学していることもある。学校からは，決められた通学路を守るという指導を受けているが，そのことでかえって通学仲間が少なくなること，子どもの帰宅時間と弟の幼稚園のお迎えの時間が重なることなどが解決しがたい心配として語られている。

このように，子どもにとってはそれまでと大きく異なり，親しい大人がいない状況を経験することになる。それに伴って，エピソード 14 あるいは 15（Table 7）に表れるような地域に現れる「通称黒づくめの男」や「はさみを持った人」など具体的なかたちで，不審者に対する警戒が語られる。

また，「通称」（エピソード 14）という表現や「黒づくめの男」（エピソード 14）という固定した呼び方，「〜が出るってことで」（エピソード 15）という伝聞口調から，このような地域の不審者が他の保護者や学校などと共有されていることがわかる。

さらに，次に示すエピソード 16（Table 7）のように，社会で起こった大きな事件（「けっこう最近，怖い事件とか多いですよね」）と，身近な地域のできごと（「ここら辺けっこう不審者とか出るみたいで」）が結びつき，小学校に入ってからの母親の語りは，妊娠期や幼児期における大きな事件の語り方と異なる。

つまり，我が子が小学校に通うようになり，それまで抽象的かつ間接的に語られていた事件が，「ここで起こりうること」という緊急性を帯びはじめる。妊娠期から幼児期にかけては，決して他人事ではないと折に触れ意識しつつ，しかし，時間的な保留，つまり，今すぐ我が子に起こりうることではない，という安心感が根底にあったはずである。それは，子どもがつねに誰か大人と一緒にいて，大人の目が行き届いているという状況からであろう。しかも，妊娠期から幼児期にかけて，報道されたような大きな事件を引き合いに出す際，母親は子どもを加害者として育てないという視点をも語っていた。ところが，小学校になると，事件に関するエピソードの

**Table 7** *小学校入学後の主なエピソード*

| エピソード番号 (ID：発達時期) | 具体的なエピソード |
|---|---|
| エピソード 13 (ID33：小学校) | 今まで（幼稚園の時は）バスで，バス停まで迎えに（行ってた）。ずっとバス乗るだけだったから，先生もいるし安心でしたけど。今は，結構な距離を，（この近くに住んでいるのが）二人なんです，1 年生が。その子がいないと，ひとりで帰って来なきゃいけなくって，手前まで何人かいるんですけど…。最近，不審者もすごい問題になってて，ひとりで帰らないって言っても，いないし。かといって，…（通学路をはずれれば他の子どもがいるが）通学路を通りましょうって言われるし。…それが心配ですね。かといって，迎えに行くのも（できない)。一応，パトロールみたいなのがあって交代でやってるんですけど，…この子（幼稚園の弟）のお迎えもあるし（時間が重なる)。 |
| エピソード 14 (ID60：小学校) | 春先から，このあたりに，通称黒づくめの男っていうのが，全身黒なんですよ。黒いロングコートで，黒い革パンでって。別に何もしないんですけど，じっと見てるんですね。声をかけるとか触るとかしなくって。じーっと見てる。一目見れば分かるんですけど，で，そんな人がいたときに，学校の人に連絡すると，教頭先生とかが出てきて，その男と話してくれる。 |
| エピソード 15 (ID43：小学校) | もっと楽になると思ってたんですよ。ちっとも楽にならない。小学校で送り迎えすることになるとは思わなかったんで。はさみ持った人が出るってことで，その影響だと思うんですけど，できるだけ迎えに来れる人は来てくださいって。 |
| エピソード 16 (ID34：小学校) | けっこう最近，怖い事件とか多いですよね。それと，ここら辺けっこう不審者とか出るみたいなんで，心配です。…連絡網で，2 週間に 1 回くらい，どこどこで不審者が出ましたっていうのが回ってくるんですよ。それで，一応，子どもたちには防犯ベルが配られて，ランドセルにつけて持ってるんですけど，集団登下校じゃないんで，一人では歩かないように，とかっていうのは，学校で，そのたびごとに，指導はあるらしいんですね。 |
| エピソード 17 (ID44：小学校) | (学校に）こんなにも親が関与できないっていうか。…やっぱり心配じゃないですか。何やってるか知りたいし，本当に安全なのかとか，なんか心配ごとはあるけど，そういうのを気軽に聞くこともできないし，めったに（先生と）顔，合わせないですからね。…昼間，丸 1 日子どもを預けてるのに，なんか，こんなに学校を信頼していいのかって。 |

すべてで，子どもを被害者としてしか語っていなかった。唯一，子どもの加害的側面に触れたのは，「怖い事件とかあるから，事件とか起こしたり起こらないで無事に卒業してほしい」(ID42：小学校）というものであった。

分析 1 において，妊娠期から 5 歳までは，抽象的なできごとと未来の心配，具体的なできごとと現在の心配が関連していることが予測された。ところが，小学校に通うようになると，妊娠期のように抽象的なできごとに対する語りが再び表れるにもかかわらず，心配の緊急度については，ほぼ現在の心配だけが語られていた。この時期のエピソードをみてみると，たしかに，大きな事件に関する語りがまたみられるようになった。その一方で，エピソード 16 のように，日常の通学でのできごとが，大きな事件の延長上に位置づけられ，その結果，妊娠期のように未来の心配と結びつくのではなく，現在の心配となって表れたのだろう。

さらに，この時期になって，はじめて「パトロール」(エピソード 13)，「学校に連絡すると，教頭先生が…」(エピソード 14)，「連絡網」や「防犯ベル」(エピソード 16）など，子どもの安全を地域や学校など他者とともに守るという視点がみられるようになる。

なお，これらのエピソードは子どもの学校からの帰り道に関わるものばかりである。実際に発生した事件の分析から，帰り道での発生が多いことがわかっており（渡辺，2006)，親の心配は，子どもの 1 日のなかで一番危険な時間を予測しているのかもしれない。

エピソード 17（Table 7）は，学校への不満として語られたものである。「こんなにも関与できない」や「何やってるか知りたい」(つまり知らない）という語りは，子どもが小さかったころのように，大人の目の届く範囲だけに置いておけなくなったということであり，家庭だけで子どもを守りきれなくなったことを痛感しているのだろう。そのうえで，他者とともに子どもを守る体制を確保したいという強い願いが感じられる。

## 総括的討論

本研究では，妊娠期から小学校入学後までの 7 年間にわたる母親へのインタビューを通して，母親が語る子どもの安全への不安について検討した。分析 1 では，エピソードの概要を捉えるべく，子どもの安全についての心

配として，どのようなテーマが語られたかを整理し，子どもの被害―加害状況および心配の現実度の点から，カテゴリを準備し時間軸上で検討した。

その結果，母親は，子どもの安全への心配について，事件，いじめ，事故，学級崩壊，友だちとのいざこざ，虐待不安，および，きょうだいげんかという７つのテーマで捉えており，おおまかに，妊娠期から０歳代には事件，1～2歳代さらに3～5歳のころには，事故やいざこざ，後半期にはきょうだいげんか，さらに，小学校に入学すると，ふたたび事件へと焦点化されていることがわかった。しかも，すべての母親が事件についての心配を語ったことは，この時期の母親の関心を顕著に表しているといえる。

分析２では，それぞれの時期ごとに，母親が子どもの安全についてどのような加害―被害関係で捉え，どのように心配していたかという視点から，個々のエピソードを質的に検討した。

その結果，妊娠期から０歳代には，テレビや新聞で報道されるような大きな事件について，自分の子育てと照らし合わせるようなかたちで語り，子どもを加害者に育てないという子育ての責任を感じていた。その一方で，心配としては現在のものではなく未来のものとして語られ，いったん保留されたかたちで捉えられていた。1～2歳代，および，3～5歳においては，大きな事件について語られることはなくなり，日常的な事故やいざこざ，さらに，きょうだいげんかに焦点化されるようになる。とくに，いざこざにおける，我が子の被害―加害の位置づけは,「取られる」「やられる」立場が語られる一方で，加害的な兆候（人を傷つけることばなど）には予防的な関わりが語られていた。きょうだいげんかといった家庭内での加害的行動については，友だち間でのそれよりも寛容な態度がみられた。最後に，小学校入学後であるが，この時期，母親の関心のほとんどすべてが事件に向けられると言っていいだろう。地域の不審者という具体的な存在として語られ，大きな事件が日常の通学でのできごとと結びつき，現在の心配として語られた。

ところで，妊娠期から５歳までの期間には，できごとの抽象度と心配の緊急性が対応しており，ゆるやかな連続性が感じられるが，小学校入学後には，母親の安全に対する語りががらりと変化したように感じられた。それまで，地域の不審者について語られたことは一度もなく，パトロールや教頭先生への連絡など，家庭外の他者とともに子どもを守るという視点もなかった。

亀井・岡本（2007，2008）は，子育てが子育て世代に閉じたものとなって，社会のなかで「異文化化」しているのではないか，つまり，子育て世代と非子育て世代の非連続性を指摘した。しかし，ここで見えてきた問題は，子育て世代内ですら，多層化しており，幼稚園・保育所から小学校への非連続性がうかがえた。とくに，今回の調査は，すべて第１子を対象としており，第１子とともに「未知の」小学校世代へと移行する母親の姿がうきぼりになったといえる。

また，安全について考える際，子どもの自律や好奇心の問題とのせめぎ合いが問題となる（たとえば，岡本，2006）。本研究においても，とくに，事故にまつわる語りにおいては，子どもの発達的側面（できるようになること）や好奇心を受け入れつつ，危険を回避するという親の姿勢が色濃くみられた。きょうだいげんかなどで語られる加害的行動についても，母親は子どもの視点からの解釈を試み，子どもの安全について譲歩できる範囲を模索しているといえるだろう。

安易な安全教育はともすると「人を疑うこと」を教えることにつながりかねない。これは，子どもの健やかな成長を願う親にとっては，相反するものといえるだろう。本研究では，子どもの被害的側面だけでなく，加害的側面も並列に扱ってきた。そこからみえてきたことは，母親が我が子の重大でない被害的側面に寛容であったが，その一方，きょうだいげんかなど家庭内で目が届き，大事につながらないという前提がない限り，加害的側面には敏感であった。つまり，母親が子どもに求めていることは，自分の安全だけでなく，他児の安全をも含んだものであったといえるだろう。その意味でも，安全教育は，本質的に命や心身の健康が，自分のものだけでなく，他者のものも，どのように大切かということを学ぶことにあるのだろう。

## 文　　献


Hargreaves, D.J., & Davies, G.M. (1996). The development of risk-taking in children. *Current Psychology*, **15**, 14-29.

Hill, R., Lewis, V., & Dunbar, G. (2000). Young children's concepts of danger. *British. Journal of Development Psychology*, **18**, 103-119.

樋村恭一・小出　治. (2003). *都市の防犯――工学・心理学からのアプローチ*. 京都：北大路書房

イザヤ・ベンダサン. (1971). *日本人とユダヤ人*. 東京：角川書店（初版は山本書店から1970年).

亀井美弥子・岡本依子. (2007). 世代を拓くインターフェイス：異文化“としての”子育てを考える. *日本発達心理学会第 18 回大会論文集, 214.*

亀井美弥子・岡本依子. (2008). 世代を拓くインターフェイス (2)――「子育て」との出会いをデザインする：異世代交流活動，その効果と課題. *日本発達心理学会第 19 回大会論文集, 198.*

小林寿一. (2002). 地域の非行防止活動の活性化について――地域レベルのプロセスと効果の検討. *犯罪社会学研究*, **27**, 74-86.

Low, S.M. (2003). *Behind the gates-life, security, and the pursuit of happiness in fortress America*. New York: Routledge.

舞木俊亮・村上正浩. (2007). 子どもを犯罪から守るための諸活動についての調査研究. *日本建築学会学術講演梗概集*, F-1, 7414.

村上正浩・浅利　眞・舞木俊亮・平賀愛美・竹下正光. (2006). 子どもを犯罪から守るための諸活動に関する実態調査. *地域安全学会梗概集*, **19**, 59-60.

岡本拡子. (2006). 実態を知ることから始まる. 岡本拡子・桐生正幸（編）, *幼い子どもを犯罪から守る！――命をつなぐ防犯教育* (pp.16-27.) 京都：北大路書房.

岡本依子. (2006). 親が語る不安. 岡本拡子・桐生正幸（編）, *幼い子どもを犯罪から守る！――命をつなぐ防犯教育* (pp.28-41.) 京都：北大路書房.

岡本依子・菅野幸恵・根ヶ山光一. (2003). 胎動に対する語りにみられる妊娠期の主観的な母子関係：胎動日記における胎児への意味づけ. *発達心理学研究*, **14**. 64-76.

Romer, D., Jamieson, K.H., & Aday, S. (2003). Television news and the cultivation of fear of crime. *Journal of Communication*, **53**, 88-104.

島田貴仁・鈴木　護・原田　豊. (2004). 犯罪不安と被害リスク知覚――その構造と形成要因. *犯罪社会学研究*, **29**, 51-64.

菅野幸恵. (2008). 子育てについてのインタビューのしかた. 岡本依子・菅野幸恵（編）, *親と子の発達心理学――縦断研究法のエッセンス* (pp.52-62). 東京：新曜社.

菅野幸恵・岡本依子・青木弥生・石川あゆち・亀井美弥子・川田　学・東海林麗香・高橋千枝・八木下（川田）暁子. (2009). 母親は子どもへの不快感情をどのように説明するか：第1子誕生後2年間の縦断研究から. *発達心理学研究*, **20**, 74-85.

渡辺和美. (2006). 犯罪の実態を把握する. 岡本拡子・桐生正幸（編）, *幼い子どもを犯罪から守る！――命をつなぐ防犯教育* (pp.114-117). 京都：北大路書房.



## 付記

本研究にあたって，高崎健康福祉大学短期大学部教授・岡本拡子先生と関西国際大学教授・桐生正幸先生にご助言いただきました。ありがとうございます。また，調査にご協力いただきましたご家庭のみなさまに感謝申し上げますとともに，子どもたちがこの社会で健やかに成長されることを祈念いたします。

なお，本論文は，岡本拡子・桐生正幸（編）「幼い子どもを犯罪から守る！――命をつなぐ防犯教育」（北大路書房）第1章2節の「親が語る不安」において取り上げたインタビュー・データのうち，その後分析が進んだデータを追加し，一方，入学後データのないものは削除した上で，再分析したものである。


Okamoto, Yoriko (Shohoku College), Sugano, Yukie (Aoyama Gakuin Women's Junior College), Shoji, Reika (University of Yamanashi), Yagishita, Akiko (Graduate School of Cultural Studies and Human Science, Kobe University), Aoki, Yayoi (Matsuyama Shinonome Junior College), Ishikawa, Ayuchi (Aichi Prefecture Child Guidance Center), Kamei, Miyako (Research and Education Center for Life Span Development, Shirayuri College), Kawata, Manabu (Faculty of Education, Kagawa University) & Takahashi, Chie (Faculty of Regional Science, Tottori University). *Parents' Concerns for the Safety of Their Children: A Longitudinal Study from the Prenatal Period through Early Elementary School.* The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.4, 353-364.

How do parents' concerns about the safety of their children change as children grow up? Ten mothers were interviewed longitudinally from their period of pregnancy through their children's early elementary school years. Narratives from the interview were analyzed. In Analysis 1, narrative themes were first identified. We then explored how mothers think about their children as victims or offenders, and how the mothers bring reality to their concerns over time. In Analysis 2, each narrative was analyzed qualitatively. The results showed that mothers focused on criminal incidents from their period of pregnancy through the child's first year of life, as well as on accidents, peer conflicts, and sibling conflicts from ages 1-5 years, and on criminal incidents again in the early elementary school years. These results also showed that narratives about incidents for school age children were different from those for the prenatal period. Finally, the discussion focused on the hardness of children in their transition to elementary school.

**【Key Words】Child safety, Child-rearing, Transition to elementary school, Longitudinal study**

2010. 2. 2 受稿，2010. 10. 1 受理

発達心理学研究
2010，第21巻，第4号，365-374

特別論文（原著論文）

# 子どもによるポジティブ，ネガティブな気持ちの表現：安全，非安全な状況にかかわる感情語の使用

仲　真紀子
（北海道大学大学院文学研究科）

気持ちや感情は，出来事の重要な要素であり，司法場面においても有用な情報である。本研究の目的は，子どもの安全，保護という観点から，子どもが気持ちをどのように表現するのかを発達的に調査することであった。幼児，小学校1年，2年，4年，6年の計127人に10の人形劇（なくした眼鏡を見つける，無理矢理遊びに誘われる，理不尽にどなられる等）を示し，登場する人形の気持ちについて質問した。その結果，幼児においては1/3の反応が“分からない”であったが，年齢発達ともに，内的状態（悲しい等）や，行動（〜している），期待（〜したい），疑問（どうして〜になったのか）などに言及することで，人形の気持ちを表現するようになった。全体として，ポジティブな気持ちよりもネガティブな気持ちを表す表現の方が多様であり，また，性差が見られた。これらは先行研究と一致する結果である。この結果を踏まえて，司法面接（捜査面接）への適用におけるいくつかの制約について議論した。
**【キー・ワード】　気持ちの表現，感情語，幼児，児童，司法面接**

## 問　　題

体験や出来事の報告において，気持ち（feeling）や感情（emotion）（以下，気持ちとする）は，時間，場所，人物，活動などと並ぶ重要な構成要素である。気持ちについて話すことは，その体験や出来事が自分のものであるという意識を高め，出来事の原因や結果の理解を促す（Dunn, Bretherton, & Munn, 1987; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991）。また，体験や出来事の意味を明確にし（Fivush, Hazzard, Sales, Sarfati, & Brown, 2003），自己理解や自伝的な記憶の形成にも影響を及ぼすことが知られている（Bird & Reese, 2006; Fivush, Berlin, Sales, Mennuti-Washburn, & Cassidy, 2003; Welch-Ross, Fasig, & Farrar, 1999; 仲，2008）。しかし，子どもの安全，保護という限定的な観点から言えば，気持ちについての報告は，何よりも大人が子どもの置かれた環境や状況を理解し，適切な対応を考える上での重要な情報源となるだろう。離婚訴訟や親権の争いなどが問題となる家事事件での意向調査，外形的な傷の残りにくい性虐待，心理的虐待，ネグレクトなどに関する福祉場面での事実確認，本人の受け止め方が問題となるハラスメント事案の調査，強制わいせつ，強姦等の刑事事件に関わる事情聴取などでも，気持ちに関する報告は，問題を同定し，解決を考える上で重要な手がかりとなる。

しかし，子どもから気持ちを聞き出すことは難しいという報告もある。事件，事故の被害者，目撃者となった子どもから，法的な手続きを前提として事情を聴取する面接法を司法面接という（Home Office, 1992/2007）。Aldridge & Wood（1998/2004）は英国で実際に行われた司法面接事例100件を分析し，子どもの気持ちを聞き出すことは困難であることを示している。例えば，被害時や被疑者に対する気持ちを尋ねても，“ふつう”，“分からない”といった応答しか得られないケースが少なくないという。筆者が家庭裁判所の調査官に対して行ったインフォーマルな調査でも，9人中5人が，子どもから気持ちを聞き出すことは難しいと報告した。調査官を対象とした別の調査においても22人中7人が，また，法務技官等を対象とした調査でも22人中5人が，“気持ちを話してくれない”，“どのような気持ちなのか分からない”などの困難を報告している。

気持ちを聞き出すことは難しいという認識の背後には，大人が期待する“子どもが話すことのできる気持ち”と“子どもが実際に話すことのできる気持ち”とのギャップが存在するかもしれない。そのようなギャップがあるのであれば，子どもが一般に，いつ頃からどのような気持ちについて述べることができるかを大人が理解しておくことが有用であるだろう。本研究では特定の場面，ポジティブな場面も含まれるが特にネガティブな場面に関して，幼児，児童が用いる気持ちの表現を問題にする。以下，気持ちの理解，表出に関する先行研究を概観した上で，本研究の目的について述べる。

子どもはいつ頃から気持ちを報告するようになるのだろうか。Dunn et al.（1987）よれば，幼児は2歳頃から内的状態について話しだすようである。Dunnらは幼児

が18ヶ月，24ヶ月，25ヶ月，36ヶ月の時点における幼児と母親，きょうだいとの会話を分析した。発話における意識の質（眠い，疲れた），感覚･生理学的状態（おなかがすいた，気分がわるい），感情状態（怒った，怖い，悲しい，楽しい）への言及をカウントしたところ，幼児が18ヶ月の時点では，主に母親だけが内的状態に関する発話を行っていた。しかし，24ヶ月の時点では，幼児自らが内的状態について発話するようになった。気持ちを表す語としては“楽しい”“悲しい”“嫌い”などが用いられている。

日本では，岩渕・村瀬（1976）による『用例集――幼児の用語』に，幼児による気持ちの表現を見ることができる。この用語集は，3人の幼児の言語活動を0歳から5歳まで縦断的に記録し，その期間において高い頻度（月1回の観察で，全体として8回以上）で観察された1051語を収録したものである。それぞれの語につき，どの幼児が，どの時期に安定して用いるようになったかという情報が示されている。この資料のなかから気持ちに関わる語（よい，おもしろい，しあわせ，いや，こわいなど）を拾い，3人全員が用いるようになった順に並べてみると，24ヶ月で“おもしろい，こわい”，30ヶ月で“よい，おこる”，36ヶ月で“わるい，ざんねん”となる。この調査からも，幼児は2歳頃から気持ちについて話すようになるといえるだろう。

このようにして始まる気持ちの表現は，幼児期，学童期を通じてさらに充実する。Harter & Whitesell（1989）は，複数の感情が同時に生起し得るということの理解過程を，5段階のモデルにまとめている。レベル0は複数の感情が同時に存在することが理解できない段階であり，これは概ね5歳に対応する。レベル1は一つの対象に対する同じ感情価の感情が理解できる段階であり，概ね7歳がこのレベルに対応する（お兄ちゃんが叩いたのが嫌で，悲しかった）。レベル2は異なる対象に対して同じ感情価の感情が同時に生起し得ることを理解できる段階であり，概ね8歳に対応する（友達がおもちゃをもっていったのは嫌で，その時雨が降っていて悲しかった）。レベル3は異なる対象に対する異なる感情価の感情を理解できる段階であり，10歳頃に可能になる（兄が叩いたのは嫌だったが，父が叩き返していいと言ったのは嬉しかった）。レベル4は同一の対象に対する異なる感情価の感情を記述できる段階であり，およそ11歳に対応する（プレゼントは嬉しかったが，期待していたものとは違ってがっかりした）。

このように，子どもの気持ちの理解，表出はより高度になっていく。しかし，子どもの安全，保護と結びつくような場面で，幼児や子どもがどのような語をどの程度用いることができるのかを組織的に検討した研究は少ない。例外的な研究として，Aldridge & Wood（1997）は，5歳から11歳の幼児，児童，および大人を対象に，人形が滑り台から落ちる，人形が遊びの仲間に入れてもらえない，人形が他の人形から無理矢理遊びに誘われる等の小劇を提示し，人形の気持ちを尋ねるという調査を行った。この調査において，参加児の5割以上が言及した感情（語彙が示す概念）は，5歳児，6歳児ではhappiness, sadnessであり，7歳児ではpain，8歳児，9歳児，10歳児ではanger, excitement, fear，11歳児ではanxietyが加わった。しかし，大人では表現されるprideやcoercionは，学童期では見られない。

このような推移を示す研究は，子どもが感情についてどの程度報告できるのかを知る目安となり，引いては面接官による期待と子どもの実態とのギャップを埋めることに寄与すると思われる。しかし，英語圏で得られた目安は日本語でも同様に機能すると考えてよいだろうか。また，Aldridge & Wood（1997）は主として楽しい，悲しいなどの感情語を問題にしているが，気持ちの報告の仕方はそれ以外にないだろうか。例えば，不安，寂しいといった気持ちを感情語によって表すことはしなくても，“帰ってきてほしい”“なぜ帰ってこないのか”などのかたちで表現することはないだろうか。本研究ではAldridge & Wood（1997）を拡張するかたちで，様々な内容の人形劇を子どもに示し，人形の気持ちを尋ねる。この際，いわゆる感情語のみならず，子どもが用いる表現を広く収集し，子どもが気持ちを表すのにどのような表現をとるか，あるいはとらないのかも検討する。

## 方　　法

**参加児**　都市部の2カ所の幼稚園と2カ所の小学校に通う計127人が調査に参加した。内訳は，幼児（女子19人，男子22人；3歳児4人，4歳児12人，5歳児16人，6歳児9人；平均年齢は5歳1ヶ月），1年生（女子13人，男子8人），2年生（女子12人，男子14人），4年生（女子7人，男子11人），6年生（女子10人，男子11人）である。いずれも教員，保育士の許可，指導のもとに，個人情報の扱いに注意し，倫理的な配慮を行いながら調査を実施した。

**材　料**　30秒から1分程度の長さの小劇（人形劇）を10個作成し，DVDに納めた。登場人物は，色のついた軍手に発泡スチロールの頭をつけた人形であり，はるちゃん，みっちゃんなどの名前がついている（ここではA–Lとする）。内容は，(1) 先生Aの眼鏡がなくなる，(2) 子どもBが先生Aの眼鏡を見つける，(3) 子どもCが子どもDに髪を引っ張られ，無理矢理遊びに誘われる，(4) 子どもEが他者の倒した植木を直していたところ，おじさんFから怒鳴られる，(5) 子どもGが子どもHらから仲間はずれにされる，(6) 子どもIの頭にボールが当たる，(7) 子どもJが木に登り，降りられなくな

る，(8) 子ども K が一人で母の帰りを待つ，(9) 子ども K のもとに母 L が帰ってくる，(10) 母 L が子ども K を撫でる，であった。(1) と (2) に登場する人形，(8)，(9)，(10) に登場する人形はそれぞれ重なっている。また，(2)，(9)，(10) はポジティブ，残りはネガティブな物語であった。人形の台詞は，(1) では“眼鏡がないわ，どこにいったのかしら”，(2) では“あったよ”など，最小限とし，困った，悲しいなどの感情語は発しなかった。ただし，(3) では文脈を明確にするために，髪を引っ張られる子どもが「やーだー」と叫んだ。これら 10 の小劇に登場する人形は，(1)，(2)，(8)，(9)，(10) で重複する人形もカウントすると，延べ 16 人となる。子どもにはこれら 16 人の気持ちを尋ねることになる。

**手続き** 幼児と 1 年生には，個別面接により，他の一連の調査の一環としてこの課題を行った。面接者は対象児とのラポールをつけた後，パソコンの 14 インチのモニターで DVD を提示する。小劇ごとに DVD を停止し，各人形の気持を“○○（登場する人形）はどんな気持ちかな”と尋ねた。反応は録音するとともに面接者が筆記した。“分からない”という反応は，DK（don't know）と記述した。

小学校 2，4，6 年生については質問紙を用い，集団で調査を行った。質問紙にはふりがなをふった。また，(1)（先生の眼鏡がなくなる）では，担任の教師についての質問ではないことを明示するために，“ビデオのなかの先生”と，教示を明確にした。DVD はプロジェクターを用いて提示し，小劇ごとに停止し，各人形の気持ちを尋ねる質問（例：“○○は，どんな気持ちだったでしょう？”）への回答を求めた。分からない場合には記述欄に“○”と書くように求めた。“×”ではなく“○”と書くように求めたのは，“分からない”と反応することが悪いことであるとの含意を与えないようにするためであった。いずれの調査も 20–30 分程度であった。

## 結　果

以下，幼児と児童が用いた気持ちの表現について分析する。まず，分析の手順について説明し，用いられた表現の頻度と内容について報告する。

**分析の手順**

分析の対象は，延べ 16 人の人形に対する 127 人の反応，計 2032 件である。これらのうち 14%，個人当たりの平均にすると 16 人の人形に対する気持ちのうち 2.2 に対し，“分からない”という反応が生じた（以下，DK とする）。

予備的な分析を行うために，DK 以外の反応を述語で分割し，人形の内的状態について述べているか，外形的な行動や状態について述べているかに注目し，カテゴリ化を試みた。この際，“怖い”，“怖い気持ち”，“怖いと思う”など，表記にバリエーションが見られたが，本分析では“～の気持ち”，“～と思う”は除外して分析した。上記の例では“怖い”と標準化した。

その結果，反応を排他的にカテゴリ化することはできないこと，反応には①気持ち，感情などの内的状態や評価に関わる表現（以下，内的状態と呼ぶ）と，②人形の行動や外的状態に関わる表現，および③間投詞（わーい，えーん）などが含まれ得ることが確認できた。また，②は (a) 外形的な行動や状態をそのまま述べる（例：木から降りられない）（以下，行動・状態と呼ぶ），(b) 期待や希望を述べる（例：木から降りたい）（以下，期待と呼ぶ），(c) 疑問を述べる（例：なぜ登ってしまったのか）（以下，疑問と呼ぶ），(d) 義務について述べる（例：登るべきでなかった）（すべき，すべきでない，～した方がよい，～しなければよい等の表現が含まれるので，以下，義務と呼ぶ）に区別することができた。例えば，“木から降りられなくて怖い気持ち”には，“木から降りられない”という外的状態（② (a)）と，“怖い”という内的状態（①）が含まれる。“えーん，怖いよー，早く降りたいよー”には間投詞（③），内的状態（①），期待（② (b)）が含まれる。

以上の例に示されるように，①②③の情報は一つの反応に複数個含まれ得る。そこで，これらをタグと呼び，一つの反応にどのようなタグがつくかを調べ，カウントすることとした。タグをカウントしたところ，①内的状態，② (a) 行動・状態，(b) 期待，(c) 疑問，(d) 義務，③間投詞の個人当たりのタグ数は順に 11.35，6.72，2.21，1.58，0.08，0.63 であった。つまり，16 人の人形に対し，平均しておよそ 22 の表現がとられており，うち半数は内的状態だということになる。なお，ここでは同じ表現が複数回用いられた場合，それを重複カウントした。例えば，人形 A に対する“悲しくて困っている”のタグは，内的状態が 2 つということになる。同じ子どもが人形 C に対し“悲しくて困っている”という反応をしていれば，タグの頻度は合計して内的状態 4 となる。

タグづけについては，2032 の反応のおよそ 1/8 である 255 反応について，信頼度の検討を行った。研究の内容を知らない第三者に上記の定義によるタグづけを依頼し，一致率を求めたところ，一致率は 90% であり，21 反応が不一致であった。うち 7 つは読み間違い等による単純ミスであった。3 つは“やったー”等を間投詞でなく“行動・状態”とする不一致，3 つは義務“～しなきゃ，～すれば良かった”を“行動・状態”とする不一致であり，定義を明確にすることで解消した。残り 8 つは“しつこい”（2 反応），“しかたがない”，“だめ”，“からかう”，“終わった”，“私じゃない”，“遊べない”であり，協議の上，前者 5 を内的状態，後者 2 を行動・状態とした。“からかう”，“終わった”は外的行動に現れていないので内的

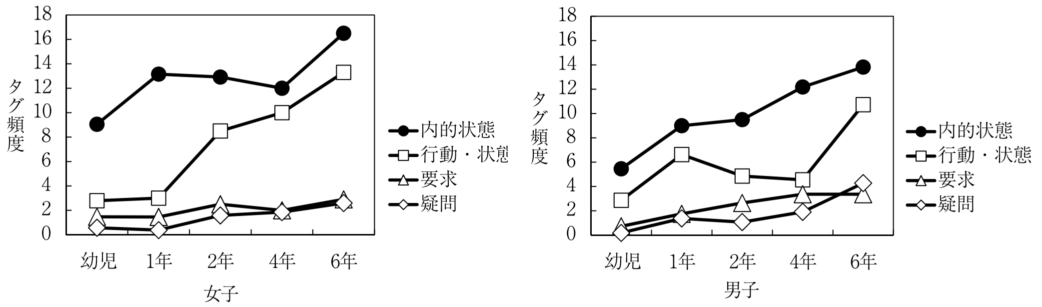


**Figure 1**　*幼児，児童による気持ちの表現*（内的状態，行動・状態，期待，疑問が言及される頻度における，学年×性×タグの交互作用を示す）

状態とした。これらの反応はいわば例外的な反応であり，2032件中1件ずつであった。

これらのタグづけを前提に，表現の頻度や内容の分析を行う。以下，まず気持ちに関する表現の難易について調べるために，DK反応を分析する。次に，相対的に頻度の高い①と②（a）（b）（c）を中心に，カウントされたタグの発達的検討を行い，どの学年でどのような表現が用いられるようになるかを調べる。その上で，①内的状態に関わる表現の種類について検討する。なお，感情表現には性差があることが知られている（Fivush, Buckner, & Fischer, 2000; Fivush & Keubli, 1997）。そのため，分析には主として学年（幼児，1年，2年，4年，6年）×性（女子，男子）の分散分析を用いる。また，必要に応じて人形（延べ16人）を参加者内要因とした分析を行う。分析にはSTATISTICA3.1を用い，下位検定にはニューマンキュールズ法を用いた。有意水準は5%とした。

**頻度の分析**

**DK反応**　DK反応について，学年×性の2要因分散分析を行った。その結果，学年の主効果が有意であった（$F(4, 117) = 13.24, p < .01$）。学年別のDK反応は，幼児，1年，2年，4年，6年の順に5.86，2.19，1.51，1.24，0.23である。幼児では16人の人形のうち約6人に対しDK反応が生じており，それは他のすべての学年よりも多い（$p < .01$）。それぞれの人形でDK反応に違いがあるかどうかを，人形16人を参加者内要因とする1要因分散分析で検討した。その結果，DK反応は（10）母子再会における子K，母Lで多かった（$p < .05$）。他が0.07–0.15であるのに対し，子へのDK反応は0.28，母へは0.38である。(9）では母子が抱き合い，（10）では母が子を撫でる。両者は似ているため，（10）で新たな情報をつけ加えるのは困難だったのかもしれない。次に，タグの頻度について分析する。

**タグの頻度**　①内的状態，および②人形の行動や外的状態に関わる表現のうち，比較的頻度の高い（a）行動・状態，（b）期待，（c）疑問について学年×性×タグ（①，②の（a），（b），（c））の3要因分散分析を行った。タグは参加者要因である。その結果，学年，性，タグの主効果が有意であった（順に$F(4, 117) = 32.36$，$p < .01$；$F(1, 117) = 6.81$，$p < .01$；$F(3, 351) = 187.8$，$p < .01$）。学年別の度数は幼児，1年，2年，4年，6年の順に2.89，4.59，5.44，5.98，8.43であり，幼児ではすべての学年よりも度数が低い（$p < .01$）。また，4年は幼児，1年よりも度数が高く（$p < .05$），6年は幼児，2年，4年よりも度数が高かった（$p < .01$）。性差については，女子において度数が高い（5.92 v 5.01，$p < .01$）。タグについては，上述のように，①内的状態が11.35，②（a）行動・状態が6.72，②（b）期待が2.21，②（c）疑問が1.58であった。①が他のすべてのタグより多く，②（a）が②（b）（c）よりも多い（$p < .01$）。

また，学年×タグ，性×タグ，学年×性×タグの交互作用が見られた（順に$F(12, 351) = 3.88$，$p < .01$；$F(3, 351) = 5.21$，$p < .01$；$F(12, 351) = 1.99$，$p < .05$）。Figure 1に3次の交互作用を示す。学年差，性差は特に①内的状態と②（a）行動・状態において見られる。女子では幼児であっても内的状態の度数が高く，発達差は見られない（学年間の差は*n.s.*）。これに対し，男子では幼児の内的状態の度数は低く，発達差が見られた（幼児は4年，6年よりも度数が低い。$p < .01$）。また，女子では行動・状態への言及が2年以降に増加するが（幼児，1年は他の学年よりも有意に低い；$p < .01$），男子では6年で増加している（幼児，1年，2年，4年は6年よりも有意に低い；$p < .01$）。

それぞれのタグについて，人形（16人）を要因とする1要因分散分析を行った。その結果，どのタグにおいても人形の効果が有意であった（内的状態，行動・状態，期待，疑問の順に$F(15, 1890) = 17.6$，$p < .01$；$F(15, 1890) = 10.75$，$p < .01$；$F(15, 1890) = 49.2$，$p < .01$；$F$

(15, 1890) = 8.54，$p < .01$)。①内的状態への言及は，(3) 髪を引っ張るD,（4）他者が倒した植木を直していたのに怒鳴られるE,（5）仲間はずれにするHにおいて低かった（順に0.20，0.48，0.36)。すなわち，Dにおける内的状態への言及は他のすべての人形よりも低く，HはD以外より低く，EはD，H，および（10）のL以外の人形よりも低かった（それぞれ$p < .05$)。髪を引っ張る，仲間はずれにするといった，いわば加害行為をするD，Hの気持ち，何もしていないのに怒鳴られるという理不尽な状況にあるEの気持ちは，言語化が難しかったといえる。

②（a）行動・状態への言及は，(4）植木を直していて怒鳴られるEで多かった（“直してあげただけなのに”，“自分は何もやっていない”等)。Eにおける言及の度数は，他のすべての人形よりも多い（$p < .01$)。また，(7) 木に登って降りられなくなるJにおいても比較的高かった。Jにおける度数は，(1）のA，C，D，H，I,（10）のK，Lよりも高かった（$p < .05$))。EもJも，事態に対する自分の責任が問われる状況であり，そのために行動・状態への言及が多かったのかもしれない。

②（b）期待への言及は，(3）の髪を引っ張られるC（“やめて”，“遊びたくない”等）と髪を引っ張るD（“遊びたい”等)，(5)の仲間はずれにされるG(“遊びたい”等）と仲間はずれにするH（“遊びたくない”等）で多かった。無理強い，あるいは拒否をしているD，Hでの度数は他のすべてよりも高く（$p < .01$)，被害を被るC，Gでの度数はD，H，J以外よりも高い（$p < .05$)。期待は，加害者，被害者の相互作用がある状況で多いといえるだろう。

②(c)疑問は(1)眼鏡をなくしたA(“眼鏡はどこに行ったのか”等)，(4）の植木を直していて怒鳴られるE（“なぜ叱られるのか”等）と怒鳴るF（“なぜ倒す”等)，(5) 仲間はずれにされるG(“なぜ入れてくれないの”等)，(6) ボールが当たるI（“誰が投げたのか”等)，(7）木から降りられないJ（“どうしよう”等)，(8）一人で母の帰りを待つK（“どこ行ったの”等）で多かった。いずれも，ネガティブな物語であり，被害や苦境の原因や解決法を問う疑問が多い（$p < .05$)。

以上の結果は多岐にわたるが，次のようにまとめられるだろう。すなわち，人形の気持ちを尋ねられると，幼児，児童は①内的状態のみならず②（a）行動･状態，(b) 期待，(c）疑問などで表現する。全体的には内的状態と行動・状態への言及が多く，発達的に増加するが，性差もあり，女子の方が男子よりも内的状態，行動・状態への言及が多い。女子では，内的状態への言及は幼児の時点から多く，行動への言及は2年生以降増加するが，男子では内的状態への言及に発達差が見られ，行動への言及は6年生で増加する。

**内的状態を示す表現**

次に，①の内的状態の分析結果について述べる。分析にあたり，まず，①のタグがつけられた表現の表記（こわい，怖い，恐い，コワイ等)，語尾（怖い，怖い気持ち，怖い感じ，怖かった，怖くて，怖くない等）を標準化した（上記の例では，怖い)。次に，感情語のカテゴリ化を行っているShaver, Schwartz, Kirson, & O’Connor (1987）を参考にし，これらの表現をポジティブな表現（ポジ表現とする)，ネガティブな表現(ネガ表現とする)，中立的な表現（中立表現とする）に分けた。その結果，ポジ表現は24（うち2人以上が用いた表現は15)，ネガ表現は58（うち2人以上が用いた表現は30)，中立表現は21（うち2人以上が用いた表現は7）となった。Table 1に，これらの表現およびその表現を1度以上用いた対象児の％を示す（Tableには2人以上の対象児が用いた表現のみを示す)。まず，Table 1から読み取れる結果をまとめ，その後で統計的な分析を行う。

Table 1に示されるポジ表現を見ると，幼児では嬉しい（63％）が中心的な反応であり，次に多い良い（28％）の約2倍となっている。1年生以降は，6‒8割の対象児が嬉しい，良いを用いるようになるが，他の表現は少ない。ありがたい，楽しい，安心する，ほっとするなどの表現は，学年とともにより多く使われるようになる。

ポジ表現が比較的限定的，定型的であるのに対し，ネガ表現は種類が多い。嫌だは全体的に多く，どの学年でも5‒9割の対象児が用いている。約2割の幼児が，痛い，困る，怖い，悲しい，寂しい，怒るなどの表現を用いているが，その割合は2年，4年，6年と学年が高くなるにつれ，3割，4割，5割と増加する。4年では焦る，6年では後悔する，ひどいなどの表現も用いられるようになる。なお，幼児，1年，2年では“かわいそうだ”という表現が見られるが，“かわいそうだ”は他者を思いやる気持ちであり，苦境にある人本人の気持ちとは言えない。この表現は，高学年ではほとんど見られなくなる。

中立表現で多いのはびっくりのみであり，驚くという表現はわずかであった。

以上は，2人以上の反応が見られた表現だが，1人しか用いなかった表現としては，ポジ表現ではあたたかい，面白い（以上，幼児)，きれい（2年生)，がんばった（4年生)，元気，好奇心，すっきりする，ふわっ，満足（6年生）が見られた。ネガ表現では，ズルする，やきもち（以上，幼児)，つらい，誤解（以上，2年生)，うっとうしい，激怒，けしからん，けち，心細い，最悪，しょんぼり，じれったい，心臓がとびだしそう，たいくつ（以上，4年生)，苦労，断りづらい，さんざん，残念，自業自得，自己中心的，邪魔，つまらない，戸惑う，情けない，腹が立つ，必死，不満，やばい（6年生）が見られた。また，中立表現としては，いたずら，終わった，寒そう（以上，

**Table 1**　*2人以上の幼児，児童が用いた感情表現*（%）

| | 幼児（$n$=41） | 1年（$n$=21） | 2年（$n$=26） | 4年（$n$=18） | 6年（$n$=21） | 全体（$N$=127） |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ポジティブ表現 | | | | | | |
| 嬉しい | 63 | 76 | 76 | 66 | 66 | 69 |
| 良い | 29 | 66 | 84 | 77 | 66 | 60 |
| ありがたい | 7 | 0 | 19 | 16 | 28 | 13 |
| 楽しい | 9 | 9 | 11 | 11 | 23 | 12 |
| 安心する | 0 | 14 | 11 | 16 | 33 | 12 |
| ほっとする | 0 | 4 | 11 | 27 | 19 | 10 |
| 大切だ | 0 | 4 | 0 | 5 | 4 | 2 |
| 大丈夫だ | 0 | 4 | 0 | 11 | 0 | 2 |
| 大好きだ | 0 | 0 | 3 | 5 | 4 | 2 |
| 偉い | 0 | 0 | 7 | 0 | 4 | 2 |
| 優しい | 2 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 |
| 役に立つ | 0 | 0 | 0 | 11 | 0 | 1 |
| 明るい | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 1 |
| 無事だ | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 1 |
| 親切だ | 0 | 0 | 0 | 11 | 0 | 1 |
| ネガティブ表現 | | | | | | |
| 嫌だ | 53 | 90 | 53 | 72 | 66 | 65 |
| 痛い | 24 | 47 | 76 | 66 | 38 | 47 |
| 困る | 17 | 28 | 76 | 66 | 66 | 46 |
| 怖い | 21 | 33 | 50 | 66 | 52 | 41 |
| ごめんなさい | 14 | 42 | 38 | 77 | 57 | 40 |
| 悲しい | 26 | 33 | 46 | 33 | 57 | 38 |
| 寂しい | 19 | 33 | 23 | 44 | 71 | 34 |
| 怒る | 21 | 28 | 26 | 50 | 42 | 31 |
| 心配だ | 4 | 0 | 23 | 38 | 42 | 19 |
| かわいそうだ | 21 | 28 | 11 | 0 | 4 | 15 |
| 難しい | 7 | 0 | 19 | 16 | 28 | 13 |
| 悪い | 7 | 14 | 3 | 0 | 19 | 8 |
| 泣く | 4 | 0 | 3 | 11 | 14 | 6 |
| 駄目だ | 7 | 9 | 0 | 5 | 0 | 4 |
| しつこい | 0 | 4 | 7 | 11 | 4 | 4 |
| 大変だ | 2 | 4 | 7 | 0 | 4 | 3 |
| 焦る | 0 | 0 | 0 | 16 | 4 | 3 |
| 後悔する | 0 | 0 | 0 | 5 | 19 | 3 |
| 悔しい | 0 | 14 | 0 | 0 | 4 | 3 |
| 不安だ | 0 | 0 | 0 | 5 | 9 | 2 |
| ひどい | 0 | 0 | 0 | 0 | 14 | 2 |
| ショックだ | 2 | 4 | 0 | 0 | 4 | 2 |
| うるさい | 0 | 4 | 0 | 0 | 9 | 2 |
| 暗い | 2 | 0 | 0 | 0 | 9 | 2 |
| 危ない | 0 | 4 | 3 | 0 | 0 | 1 |
| 意地悪だ | 2 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| むかつく | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 1 |
| がっかりする | 0 | 4 | 0 | 5 | 0 | 1 |
| あんまりだ | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 1 |
| 謝る | 0 | 0 | 7 | 0 | 0 | 1 |
| 中立表現 | | | | | | |
| びっくりする | 4 | 23 | 23 | 50 | 4 | 18 |
| 驚く | 2 | 4 | 0 | 5 | 0 | 2 |
| 変だ | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 |
| 遅い | 0 | 0 | 3 | 0 | 9 | 2 |
| すごい | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 | 1 |
| 分からない | 0 | 0 | 0 | 0 | 9 | 1 |
| 知らない | 0 | 0 | 3 | 5 | 0 | 1 |

注．数字は，各学年におけるそれぞれの表現を用いた子どもの割合（%）を示す。

幼児)，考えていた（1年生)，聞いてない，しょうがない（2年生)，無意識，ふざけた，からかう，すぐ帰ると思った（4年生)，先生と同じ感じ，高い，もやもや，しかたがない(6年生)があった。これらのうち終わった，考えていた，聞いてない，すぐ帰ると思ったは，人形の動作には直接現れていないと判断し，内面を表す表現としたものである。

感情表現の種類は，発達的にどのように変化するのだろうか。数の少ない中立表現は除外し，ポジ表現，ネガ表現の数について学年×性×表現（ポジ表現，ネガ表現）の3要因分散分析を行った。表現のみ参加者内要因である。その結果，学年，表現の主効果が見られた（$F(4, 117)=22.11$，$p<.01$；$F(1, 117)=209.1$，$p<.01$)。学年ごとの度数は幼児，1，2，4，6年の順に2.46，1.94，3.61，4.58，5.14であった。幼児は1年以外のすべての学年よりも数が少なく（$p<.01$)，1年は2年，4年，6年よりも少なかった（$p<.01$)。2年，4年，6年間の差も有意であった（$p<.05$)。また，ネガ表現（4.96）はポジ表現（2.13）よりも多かった（$p<.01$)。

学年×表現の交互作用も有意であった（$F(4, 117)=8.07$，$p<.01$)。結果をFigure 2に示す。ポジ表現には年齢差が見られないが，ネガ表現の種類は幼児，1年よりも2年で多く（$p<.01$)，2年よりも4年，6年で多い（$p<.01$)。

## 考　察

以上，10の小劇に含まれる延べ16人の人形の気持ちを幼児，児童がどう表現するか，2032の反応を分析した。その結果，“どんな気持ち？”と尋ねられた際，子どもは①内的状態のみならず②（a）行動・状態，(b）期待，(c）疑問などに言及することで表現すること，これらの表現は学年を通じて増加することが示された。全体として内的状態，行動・状態への言及が多いが，人形（あるいは，人形が置かれた16の文脈)による違いも見られた。②(a）行動・状態は理不尽な状況や木登りなど，自己の責任が問われる状況において，②（b）期待は被害者，加害者のいる状況において，②（c）疑問はネガティブな文脈において多く言及された。また，性差が見られ，女子の方が表現が多いこと，行動に関する表現は女子では2年から増加するのに対し，男子では6年以降で増加することが示された。

内的状態の種類については，ポジ表現よりもネガ表現の方が多様であること，その差は学年が高いほど大きいことが示された。表現の内容については，幼児では嬉しい，嫌だが中心的な反応であるが，1年生以降，表現の種類は増加し，ポジ表現では，良い，ありがたい，楽しい，安心，などの表現が用いられるようになった。ネガ表現では，幼児であっても痛い，困る，怖い，悲しい，

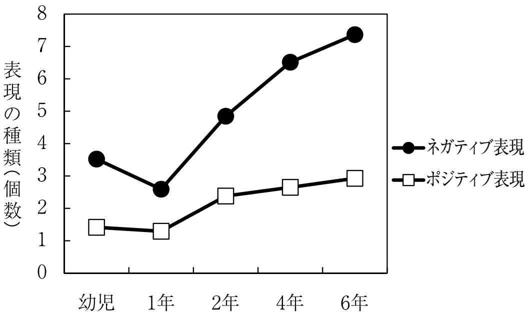


**Figure 2**　*幼児，児童による気持ちの表現（用いられたポジティブ表現，ネガティブ表現の種類）*

寂しい，怒るといった表現を用いる子どもはいるが，概ね2割である。2年，4年，6年と学年が上がるにつれ，こういった表現を用いる子どもの割合は多くなることが示された。

これらの結果を踏まえ，以下，ネガ表現の方がポジ表現よりも多様であることについて，また性差について考察した後，司法面接への適用について考える。

### ネガ表現の多様性

ネガ表現の方が多様であるのはどうしてだろうか。本研究では嫌な体験，出来事を語ってもらわなければならない司法面接に寄与する資料を収集するという目的から，ネガティブな物語（文脈）の方が多かった。すなわち，10の小劇のうちポジティブなものは3，ネガティブなものが7であった。このような課題設定のため，ネガ表現の方がより多様であったという可能性は否めない。しかし，ネガ表現の方がポジ表現よりも多いという傾向は，一般的にも見られる。前掲のShaver et al.（1987）は大学生の作文に表れた感情語をクラスタ分析し，感情の基本概念も，具体的な感情語も，ネガティブなものの方がポジティブなものよりも多いことを示している。例えば，ポジティブな単語は49であるのに対し，ネガティブな単語は83であった。

このような視点で先行研究を見直してみると，発達的にも同様の傾向を見出すことができる。すでに述べたように，Dunn et al.（1991）は2歳児の感情語の使用を調べた。幼児が用いている表現を見ると，ポジ表現はpleasure, affectの2種類であるのに対し，ネガ表現はpain, distress, dislike, disgust, fear, angerの6種類であり，ネガティブな語の方が多い。岩渕・村瀬（1976）でも，24ヶ月の時点で対象児3人ともが用いている語彙はおもしろいとこわいだが，30ヶ月時ではよいとおこるが加わり，その後は，わるい，ざんねん，さびしいとネガ表現が多くなっている。

Fivush et al.（2003）は暴力多発地域に住む5–12歳の

子どもを対象に，ポジティブ，ネガティブな出来事について語ってもらうという調査を行った。ポジティブな出来事とネガティブな出来事の語りを比較したところ，発話量には差はないが，ポジティブな出来事では“人物”，“事物”が多く言及されるのに対し，ネガティブな出来事では“内的状態”への言及が多かった。加えて，ネガティブな出来事の報告は，ポジティブな出来事の報告に比べ一貫性が高かった。ネガティブな出来事が起きると，人はなぜそれが起きたか，その結果どうなったか，どうすればよいかといった思考を余儀なくされ，そのために内的状態への言及や語りの一貫性が高まるのではないかとFivushらは考察している。本研究でも，②（c）疑問の表明（なぜ遊んでくれないのか等）はネガティブな文脈で多かった。ネガティブな表現の発達は，リハーサル，推論，解釈といった他の精神的活動と連動しているのかもしれない。本研究の結果は，課題設定による制約はあるものの，先行研究の結果を拡充するものだといえるだろう。

**性　差**

本研究では，幼児の段階ですでに性差が見られた。女児の方が一般的に言語的発達が早いということもあるだろうが，社会構成的な要因も関わっているかもしれない。上述のDunn et al.（1991）は，有意ではないとしながらも，母親やきょうだいが，男児よりも女児に対して気持ちに関する発話を行うことが多いとしている。また，Fivush et al.（2003）は，母親は女児とは悲しみについて話すことが多く，男児とは怒りについて話すことが多いとした上で，悲しみは受容され，人間関係を強める感情であるため精緻化されやすいが，怒りは社会的に許容されにくく，人間関係を阻害する感情であるため精緻化されにくく，そのために女子の方がより感情について話すという性差が生じるのではないかとしている。彼らは悲しみ，怒り，恐れに関する母子の会話を分析し，実際，悲しみと恐れについては原因や解決を考えるなどの精緻化がされやすく，怒りは精緻化されにくいことを示している。女子，男子の活動やそれに伴う感情が会話の質に影響を与え，語彙や表現の使用にも影響を及ぼす可能性はあるだろう。性差がどのように生じるのかについては，内的状態に関する感受性や言語社会的環境など，総合的に検討する必要がある。

**司法面接への含意**

本研究の目的は，子どもによる気持ちの表現を調べ，事件，事故などについて子どもから情報を得る際の助けとすることであった。子どもは内的状態のみならず，行動・状態，期待，疑問のかたちで気持ちを記述すること，ポジティブな気持ちに比べ，ネガティブな気持ちの表現は多様であること，性差があること，特に幼児，児童においては“分からない”という反応が多いことなどは，子どもへの面接において大人が留意すべき一つの目安となるであろう。

これらの結果を英国のAldridge & Wood（1997）の結果と比較してみたい。上述したように，彼らの研究において5割以上の対象児が言及した感情は，5，6歳ではhappinessとsadnessであり，7歳でpain，8，9，10歳でanger, excitement, fear，11歳でanxietyが加わった。本研究において5割以上の対象児が用いた内的表現は，幼児では嬉しい，嫌だであり，1年生で良い，2年生で痛い，困る，怖い，4年生でごめんなさい，怒る，6年生で悲しい，寂しいが加わった。幼児においてポジティブ，ネガティブな基本感情が表出される点は一致しており，痛い，怖いが8歳で現れることも一致している。また，6年生では“心配だ”が42％，“不安だ”が9％の子どもにより用いられているので，anxietyの出現についても一致があると見てよいだろう。しかし，英国の8歳児で見られるangerは，日本の子どもでは2年生までは2割台であり，4年生で5割に達した。代わりに英国では見られない“困る”が2年生の76％で用いられている。Fivush et al.（2003）らが示唆する，怒りを避ける傾向は，集合的な日本においてより強いのかもしれない。なお，ネガティブな表現の方が種類が多いこと，一部性差が見られることについても一致が見られた。これらの一致，不一致は，研究結果を実務に応用する際，大枠としては欧米の研究を参考にすることはできるが，価値や文化が関わる側面についてはその限りではないことを示唆している。

最後に，本研究の結果を司法面接に適用する際の制約について述べる。第一に，子どもは必ずしも特定の表現を大人と同じ仕方で用いているとは限らない，という問題が挙げられる。子どもの反応のなかには，ごく少数ながら文脈と合致しない反応が見られた。理不尽に怒鳴られている人形に対する“嬉しい”（幼児，男子），“良かった”（幼児，女子），仲間はずれにされている人形に対する“変な気持ち”（1年，男子）などは，それが意図された反応であるのか，誤った語が用いられているのか，文脈の読み取りに誤解があるのか不明である。表面的には文脈と合致していても，大人の解釈とは異なる仕方で語が用いられる可能性もないとはいえない。気持ちの表現が，外形的な行動・状態，期待，疑問などとともに用いられるようになれば，こういった問題を回避することが可能であろう。それが困難な幼児，低学年，特に男子においては注意が必要である。

第二に，自分の気持ちについて話すのと人形の気持ちについて話すのとでは難易度が異なるという可能性がある。自己の感情と他者の感情では報告に大きな差はないという研究がある一方で（菊池，2006等），自己の感情の方が記述が難しいとする研究もある（Strayer, 1989

等)。Strayer (1989) は，5 歳児では他者の気持ちについては説明できても，自己の気持ちを報告することは困難であること，8 歳児では他者の気持ちに沿った（自己の）感情を述べることはできても，共感することは困難であることを示している。面接場面において自分の気持ちを語ってもらう場合，用いることのできる表現には一定の制約がかかるかもしれない。

第三に，定型の幼児，児童から得た本研究の結果を，逆境にある子どもへの面接に適用できるかという問題もある。Hariis & Lipian (1989) は，入院中の子どもを対象に，現在の気持ちを変えられるか，気持ちを隠すことができるかなど，複数の気持ちの理解に関する質問を行った。その結果，入院児においては定型の子どもに比べ反応に数年分の後退が見られた。Raikes & Thompson (2006) は，幼児が 2 歳の時点における母親のウツの程度が，3 歳の時点における幼児の感情理解と関わっていることを見出している。こういった研究は，定型の子どもを対象とした研究結果は，額面通りには適用できない可能性を示唆している。

こういった制約はあるものの，幼児，児童における気持ちの表現について，発達的かつ大局的なデータを得ておくことは，子どもへの面接に望む際に，どの程度の反応を期待できるのかを推定し，面接の計画を立てる上で有用であると考える。今後の課題として，逆境にある子どもを対象とした調査，現実の面接のデータの分析なども必要である。

## 文　献


Aldridge, M., & Wood, J. (1997). Talking about feelings: Young children's ability to express emotions. *Child Abuse & Neglect*, **21**, 1221-1233.

Aldridge, M., & Wood, J. (2004). *子どもの面接法――司法場面における子どものケア・ガイド*(仲真紀子・斎藤憲一郎・脇中　洋, 訳). 京都: 北大路書房. (Aldridge, M., & Wood, J. (1998) *Interviewing children: A guide for child care and forensic practitioners*. Chichester: John Wiley & Sons.)

Bird, A., & Reese, E. (2006). Emotional reminiscing and the development of an autobiographical self. *Developmental Psychology*, **42**, 613-626.

Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, **23**, 132-139.

Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, **27**, 448-455.

Fivush, R., Berlin, L.J., Sales, J. M., Mennuti-Washburn, J., & Cassidy, J. (2003). Functions of parent-child reminiscing about emotionally negative events. *Memory*, **11**, 179-192.

Fivush, R., Buckner, J.P., & Fischer, A.H. (2000). Gender, sadness, and depression: The development of emotional focus through gendered discourse. In A.H. Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives* (pp. 232-253). New York: Cambridge University Press.

Fivush, R., Hazzard, A., Sales, J.M., Sarfati, D., & Brown, T. (2003). Creating coherence out of chaos? Children's narratives of emotionally positive and negative events. *Applied Cognitive Psychology*, **17**, 1-19.

Fivush R., & Keubli, J. (1997). Making everyday events emotional: The construal of emotion in parent-child conversation about the past. In N.L. Stein, P.A. Ornstein, B. Tversky, & C. Brainerd (Eds.), *Memory for everyday and emotional events* (pp. 239-266): Mahwah, NJ: LEA.

Harris, P.L., & Lipian, M.S. (1989). Understanding emotion and experiencing emotion. In C. Saarni, & P.L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 241-258). New York: Cambridge University Press.

Harter, S., & Whitesell, N.R. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 81-116). New York: Cambridge University Press.

Home Office. (2007). *子どもの司法面接――ビデオ録画面接のためのガイドライン*(仲真紀子・田中周子, 訳). 東京: 誠信書房. (Home Office. (1992). *Memorandum of good practice on video recorded interviews with child witnesses for criminal proceedings*. London: Stationery Office.)

岩渕悦太郎・村石昭三. (1976). *用例集――幼児の用語*. 東京: 日本放送出版協会.

菊池哲平. (2006). 幼児における状況手がかりからの自己情動と他者情動の理解. *教育心理学研究*, **54**, 90-100.

仲真紀子. (2008). 子どもの語りと感情表現. 佐藤浩一・越智啓太・下島裕美 (編), *自伝的記憶の心理学* (pp.186-198). 京都: 北大路書房.

Raikes, H.A., & Thompson, R.A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion know ledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, **24**, 89-104.

Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O'Connor, C. (1987). Emotion knowledge: Further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**, 1061-1086.

Strayer, J. (1989). What children know and feel in response

to witnessing affective events. In C. Saarni, & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 259-289). New York: Cambridge University Press.

Welch-Ross, M.K., Fasig, L.G., & Farrar, M.J. (1999). Predictors of preschoolers' self-knowledge: Reference to emotion and mental states in mother-child conversation about past events. *Cognitive Development*, **14**, 401-422.

**付記**

本研究は，科学技術振興機構「犯罪から子どもを守る司法面接法の開発と訓練」プロジェクト（代表：仲真紀子），科学研究費補助金（基盤研究(B)17330133）「子どもの面接法――出来事を話すための語彙」（代表：仲真紀子）ならびに財団法人セコム科学技術振興財団研究助成金「内田伸子・セコム奨学寄付金」（代表：内田伸子）による補助を受けた。本稿で分析したデータの一部は，仲真紀子.（2008）．幼児および児童による感情語の使用――他者の感情の説明. 内田伸子（編），幼児の安全教育に関する総合的研究――幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成19年度研究成果報告書において用いられている。幼稚園，保育所，小学校の先生方，幼児，児童の皆様にご協力をいただき，また，データ収集にあたり藤本紗矢香さん，大橋泰子さん，上宮愛さん，三輪智子さん，松田瑛美さんをはじめ多くの方々のお力をお借りした。記して感謝いたします。

Naka, Makiko (Graduate School of Letters, Hokkaido University). *Children's Descriptions of Positive and Negative Feelings: Use of Emotional Words under Safe and Unsafe Conditions.* The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.4, 365-374.

Feelings and emotions are essential elements of an event, even in a forensic context. The aim of this study was to explore how children come with age to describe feelings in situations that are relevant to child protection and child safety. A total of 127 children, ages 3–12 years, were presented with depictions of scenes in which dolls underwent difficulties such as being bullied, left alone, scolded unfairly, etc. Children were then asked to describe the doll's feelings. Although one-third of preschoolers' responses were "don't know," children became able with age to describe feelings in terms of internal states, mentioning behavior (He is in trouble) and intentions (He wants to get out of trouble), and by asking questions (Why was he caught in trouble?) Expressions of negative emotions (sad, unhappy) were more diverse compared to expressions of positive feelings (happy, fun), in accordance with previous research. Limitations of possible applications of the results to forensic investigative interviews were discussed.

**【Key Words】Emotion words, Affective development, Preschoolers, School children, Forensic interview**

2010. 5. 6 受稿，2010. 8. 11 受理

発達心理学研究
2010，第21巻，第4号，375-385

特別論文（原著論文）

# 小学生の犯罪不安と防犯意識に関する発達的研究

藤井　義久
（岩手県立大学共通教育センター）

本研究の目的は，小学校の防犯教育において活用できる「犯罪不安尺度」及び「防犯意識尺度」を開発し，小学生の犯罪不安と防犯意識の発達的変化について明らかにすることであった。調査対象者は，岩手県内の小学校4校と東京都内の小学校3校の4年生から6年生の児童，計1292名（男子662名，女子630名）であった。項目分析及び因子分析の結果，「不審者不安」，「外出不安」，「犯罪発生状況不安」という3つの下位尺度からなる「小学生版犯罪不安尺度」（30項目）と，「危険回避能力」，「外での防犯対策」，「家での防犯対策」，「コミュニュケーション」，「油断」，「注意」という6つの下位尺度からなる「小学生版防犯意識尺度」（30項目）を開発した。そして，それらの尺度を用いて，次のようなことがわかった。第1に，犯罪不安水準，防犯意識水準とも，女子の方が高く，学年が上がるにつれて有意に下がる傾向が見られた。第2に，犯罪不安水準と防犯意識水準とにはある程度の関連性がある。そして，パス解析の結果，男子においては犯罪不安水準を全体的に高めることによって周りに注意を払うといった防犯意識を高めることにつながり，女子においては，外出時における犯罪不安を高めるだけで防犯意識水準が全体的に高まる可能性の高いことが示唆された。

**【キー・ワード】　小学校，防犯教育，犯罪不安，防犯意識**

## 問題と目的

内閣府（2004）が20歳以上の一般成人を対象にして行った「我が国における治安に関する世論調査」によると，自分や身近な人が犯罪に遭うかもしれないといった「犯罪不安」を抱いている国民は，全体の86.8%もいることが明らかになった。一方，社会安全研究財団（2005）が一般成人を対象にして実施した調査では，犯罪被害に遭う不安を感じている者は全体の53%，本人も含めて家族が犯罪被害に遭う不安を感じている者は全体の63%と，全体の半数以上の者が何らかの形で犯罪不安を感じている状況を明らかにしている。家族の中でとりわけ子どもに限って見てみると，内閣府（2006a）が実施した国民の意識調査によれば，子どもが犯罪被害者になるかもしれないといった「犯罪不安」を少なからず感じている国民は，全体の74.7%もいることが明らかになった。そして，そのような不安を感じる原因として，「テレビや新聞で，子どもが巻き込まれる事件がよく取り上げられること」（85.9%）を挙げている者が多かった。Koskela & Pain（2000）も指摘しているように，各種メディアによる事件報道が人々の心理に与える影響は大きい．昨今の凶悪犯罪に対する過熱報道は，少なからず国民の「犯罪不安」を高めることに寄与していると考えられる。このように国民の多くが感じるようになってきた「犯罪不安」（fear of crime）は，「危害の恐れによって生み出される感情的反応である漠然とした危険や心配の感覚」（Garofalo, 1981）と定義され，犯罪不安研究は1980年以降，米国を中心に徐々に行われるようになってきた。一方，我が国は，米国を初めとする諸外国に比べて比較的治安が良かったこともあって，現在までのところ「犯罪不安」に関する研究はあまり行われてこなかった。しかし，昨今の子どもを狙った凶悪犯罪の発生に伴って，子どもの安全，安心を守るために，「犯罪不安」に関する研究を行っていく必要に迫られるようになってきた。特に，安全，安心が脅かされる現代に生きる子ども達はどういった場面において「犯罪不安」をより強く感じるのか，それをまず理解することから防犯対策は始まるものと思われる。山本（2005）も，「犯罪に対する不安感の度合いは，犯罪率と同様に，どの程度なら良いという知見はないが，防犯に関する施策を総合的に評価する上では有効な指標になる」と述べている。また，Garofaro（1981）によると，「犯罪不安の喚起は，子ども達が主体的に危険回避行動を起こすようになるために極めて重要な働きを担っている」と述べている。そういった意味から，あくまで子どもの目線で「犯罪不安」を高める要因について明らかにし，子どもにとって安心感が得られるような適切な防犯対策を講じていくことが今後ますます重要になってくると思われる。

さて，子どもの安心，安全を守るために「防犯対策」と並んで大切なのは，危険を未然に予知し，自分で自分

の安全を守る力を身につけさせせることである。文部科学省（2003）が示した「防犯教育のねらい」においても,「日常生活の中に潜む様々な危険を予測し，危険を回避し安全な行動をとることができるようにすること」が指導指針に明記されている。つまり，安心，安全が脅かされる現代に生きる子ども達にとって，危険が忍び寄っているということを未然に察知し，早めにそういった危険から回避できる能力である「危険回避能力」を防犯教育において身につけさせせることがこれからますます重要になってくると思われる。

文部科学省（2006）も，昨今の児童生徒を狙った凶悪犯罪の発生を受けて,「学校や通学路において，犯罪から子ども達を守ることは非常に重要な課題で，そのためには，地域ぐるみで子どもの安全を見守る環境を整えるとともに，子ども自身に危険を予測し回避する能力を身につけさせせることが重要である」との緊急提言を発表している。文部科学省（2007）の「学校の安全管理に関する調査」によれば，2006年3月現在，防犯マニュアルを活用している学校が全体の97.5%，子どもの安全確保について地域との連携体制が構築されている学校が全体の88.7%，通学路の安全点検を行っている学校が全体の98.6%，防犯教室を実施している学校が全体の80.4%と，地域ぐるみで子どもの安全を見守る環境は全国的にかなり整備されてきていると言える。一方，学校における危険回避能力の育成については，小宮（2006）も述べているように，現在,「防犯マップ」の作成や「防犯教室」など子どもの危険回避能力の育成を目指した取り組みが各学校で行われてきてはいるが，そういった試みが真に子ども達の危険回避能力を高めることにつながっているのかといった検証はまだできていないのが現状である。その原因の1つとして，児童生徒の「犯罪不安」や「防犯意識」の程度を評価できる尺度が未だ存在していないことが挙げられる。もしそういった評価尺度が開発されるならば，学校現場における防犯教育の効果の検証ができるようになるばかりでなく，児童生徒自らが自分の犯罪不安や防犯意識について自己評価をすることが可能になり，児童生徒の危機回避能力の向上に少なからず寄与するものと期待される。

そこで，本研究においては,「防犯教育」が盛んに行われている小学生を対象にして学校の防犯教育に役立つ「犯罪不安尺度」と「防犯意識尺度」を開発し，発達的視点から小学生の犯罪不安及び防犯意識の現状と課題について検討することにした。

## 方　法

### 1．調査対象

岩手県内の小学校4校と東京都内の小学校3校，計7校を選び，4年生から6年生の児童，計1292名（男子662名，女子630名）を対象にして，犯罪不安及び防犯意識に関する質問紙調査を実施した。なお，学年別内訳は，4年生287名（男子154名，女子133名），5年生411名（男子205名，女子206名），6年生594名（男子303名，女子291名）であった。回答に著しく不備のあるものを除き，最終的な分析対象は1280名（男子653名，女子627名）であった。

### 2．調査内容

以下の項目から成る調査用紙を作成した。

**①小学生版犯罪不安尺度**

東京都内の小学4〜6年生235名（男子117名，女子118名）を対象にして，犯罪不安に関する自由記述調査を実施した。具体的には,「あなたは，どういった時に危険な目に遭ったらどうしようといった不安を感じますか」と質問し，児童が犯罪不安を感じる場面について思いつくまま自由に記述してもらった。その結果，収集された項目について，心理測定の専門家2名と小学校教師2名の併せて4名で，項目の分類，修正，内容的妥当性の検討が成された。そして，最終的に全員一致で内容的妥当性の観点から「小学生版犯罪不安尺度」の項目としてふさわしいと判断された40項目を選んで尺度を構成した。なお，回答方法は,「あなたは，次のような時，危険な目に遭ったらどうしようといった不安を感じますか」という質問に対して,「全く不安を感じない」,「あまり不安を感じない」,「どちらでもない」,「かなり不安を感じる」,「非常に不安を感じる」までの5件法で回答する形式とした。

**②小学生版防犯意識尺度**

前述の「小学生版犯罪不安尺度」の作成と同様に，東京都内の小学4〜6年生235名(男子117名,女子118名)を対象にして，防犯意識に関する自由記述調査を実施した。具体的には,「あなたは,下校中に連れ去られるといった危険な目に遭わないように，日頃からどういったことに心がけていますか」と質問し，児童の防犯意識について思いつくまま自由に記述してもらった。その結果，収集された項目について，心理測定の専門家2名と小学校教師2名の併せて4名で，項目の分類，修正，内容的妥当性の検討が成された。そして，最終的に全員一致で内容的妥当性が高いと判断された30項目と現場の小学校教師からぜひ「小学生版防犯意識尺度」の項目に含めるべきであると新たに提案された10項目の併せて40項目を用いて，尺度を構成した。なお，回答方法は,「あなたは，危険な目に遭わないように，日頃から次のようなことをしたり，考えたりしていますか」と質問して,「自信を持って，いいえ」,「どちらかと言うと，いいえ」「どちらでもない」,「どちらかと言うと，はい」,「自信を持って，はい」という5件法で回答する形式とした。

他に，児童の学年，性別，日頃の犯罪不安及び防犯意

識の程度についても併せて調査した。

**3．調査手続**

担任教師によって，前述の調査項目に基づく無記名の一斉調査を学級単位で実施した。調査時期は，2007年1月から2007年3月である。調査に当たっては，倫理上の配慮から，学校の成績に全く関係のないこと，自分の回答が他人に漏れることは全くないこと，答えたくない質問については答えなくても構わないことなどについて口頭で説明した。そして，児童の回答が終了次第，担任教師によって回収してもらった。なお有効回収率は，97.5％であった。

## 結　　果

**1．犯罪不安を感じている児童の割合**

「危険な目に遭ったらどうしよう」といった犯罪不安を日頃から感じている児童の割合は，「かなり」と「非常に」を合わせて，4年生33.45％（男子24.02％，女子44.36％），5年生27.74％（男子22.93％，女子32.53％），6年生24.58％（男子19.47％，女子29.90％）と，その割合は学年を問わず一般に女子の方が高く，学年が上がるにつれて徐々に下がる傾向が見られた。

**2．小学生版犯罪不安尺度に関する項目分析**

小学生の犯罪不安に関する40項目の回答に対して，0点（全く不安を感じない）から4点（とても不安を感じる）という得点を与えた。そして，各項目得点の平均値及び標準偏差を算出した。その結果，平均値の高かった項目として，「誰かが自分にぴったりくっついてきた時」(2.77)，「誰かが自分の後をつけてきていると感じた時」(2.71)，「怖そうな人が集まっているのを見かけた時」(2.62）などが挙げられた。つまり，児童は，不審者が接近してきている状況を感じた時，とりわけ犯罪不安が高まると言える。一方，平均値の低かった項目として，「学校にいる時」(0.51)，「学校に行く時」(0.52)，「買い物へ行く時」(0.71）などが挙げられた。このように，児童は特に学校や買い物に行く時は犯罪不安をあまり感じていないと言える。

**3．小学生版犯罪不安尺度に関する因子分析**

小学生版犯罪不安尺度40項目について，因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行ったが，因子負荷量の低い項目，複数の因子に高い因子負荷量を示した項目が10項目あったので，それらの項目を除き，再度，同様の因子分析を行い，最終的に3因子を抽出した（Table 1)。第1因子は，「誰かが自分にぴったりくっついてきた時」，「知らない人から変な電話がかかってきた時」など，不審者の接近状況において生じる犯罪不安に関する項目からなっているので，「不審者不安」因子と命名した。第2因子は，「学校に行く時」，「買い物へ行く時」など，外出時において生じる犯罪不安に関する項目からなっているので，「外出不安」因子と命名した。第3因子は，「暗い道を歩いている時」，「1人で歩いている時」など，一般に犯罪発生のリスクが高いと考えられている状況に直面した時に生じる犯罪不安に関する項目からなっているので，「犯罪発生状況不安」と命名した。信頼性を検討するために，下位尺度ごとにクロンバックの$\alpha$係数を算出したところ，.80から.89という値が得られ，内的整合性が確認された。なお，犯罪不安得点は，単純に各因子を構成している項目の得点を加算する形で算出することにした。

**4．防犯意識の高い児童の割合**

事件に巻き込まれないように日頃から注意して生活している児童の割合は，「かなり」と「非常に」を合わせて，4年生64.93％（男子53.38％，女子77.87％），5年生61.86％（男子55.89％，女子66.81％），6年生56.10％（男子49.86％，女子62.63％）と，学年を問わず一般に女子の方が高く，前述の犯罪不安と同様に，学年が上がるにつれて徐々に下がる傾向が見られた。

**5．小学生版防犯意識尺度に関する項目分析**

得点が高いほど日頃から防犯対策をよくしていることを示すように，各項目得点の変換を行った。すなわち，小学生の防犯意識に関する40項目に対して，0点（防犯対策を全くしていない）から4点（防犯対策をよくしている）という得点を与えた。そして，各得点の平均値及び標準偏差を算出した。その結果，平均値の高かった項目として，「危ない感じの人がいたら近づかないようしている」(3.17)，「家の住所を他人にむやみに教えないようにしている」(3.16)，「学校からはまっすぐ家に帰るようにしている」(3.07）であった。これらの項目は，児童が日頃から比較的よく行っている防犯対策と言える。一方，平均値の低かった項目として，「外出の時は必ず防犯ベル（ブザー）を持って行く」(0.82)，「外出の時は携帯電話を持って行く」(1.32)，「親がいない時は，電話に出ないようにしている」(1.57）であった。これらの項目は，児童が日頃あまり行っていない防犯対策と言える。

**6．小学生版防犯意識尺度に関する因子分析**

小学生版防犯意識尺度35項目について，因子分析（主因子法・プロマックス回転）を行ったが，因子の低い項目，複数の因子に高い因子負荷量を示した項目が5項目あったので，それらの項目を除き，再度，同様の因子分析を行い，最終的に6因子を抽出した（Table 2)。第1因子は，「危ない感じの人がいたら近づかないようにしている」，「自分に近づいてくる知らない大人がいたら，気をつけるようにしている」など，文部科学省（2006）が子どもが犯罪に遭わないように今後防犯教育において身につけさせる必要があるとしている「危険回避能力」に関する項目からなっているので，これら9項目をまとめて

**Table 1**　*小学生版犯罪不安尺度の因子パターン行列*

| 項　目 | F1 | F2 | F3 | $h^2$ |
|---|---|---|---|---|
| (F1：**不審者不安**) ($\alpha$=.86) | | | | |
| 11. 誰かが自分にぴったりくっついてきた時 | **.77** | −.05 | .07 | .62 |
| 20. 知らない人から変な電話がかかってきた時 | **.74** | .04 | −.03 | .55 |
| 28. 自分あてに不吉な手紙（メール）が届いた時 | **.72** | .03 | −.06 | .49 |
| 39. 自分のことをじっと見つめている人がいた時 | **.71** | −.05 | .05 | .51 |
| 21. 誰かが自分の後をつけてきていると感じた時 | **.71** | −.10 | .22 | .67 |
| 22. 怖そうな人が集まっているのを見かけた時 | **.68** | .05 | .02 | .52 |
| 15. 怖そうな人ににらまれた時 | **.65** | .03 | −.00 | .41 |
| 36. 車の中から「道を教えて」と言われた時 | **.49** | .22 | .10 | .50 |
| 10. 近くでどなっている声を聞いた時 | **.42** | .20 | .14 | .45 |
| 6. 知らない人に声をかけられた時 | **.43** | .08 | .22 | .42 |
| 37. 後ろから突然走ってくる人がいた時 | **.41** | .19 | .16 | .45 |
| 24. すっと自動車が近づいてきた時 | **.38** | .26 | .14 | .45 |
| (F2：**外出不安**) ($\alpha$=.89) | | | | |
| 23. 学校に行く時 | .01 | **.73** | −.21 | .39 |
| 34. 買い物へ行く時 | .01 | **.71** | .02 | .53 |
| 7. 外へ遊びに行く時 | .00 | **.70** | .06 | .54 |
| 25. 友達が住んでいるマンションに行く時 | .05 | **.58** | .07 | .43 |
| 4. 防犯ブザーを持っていない時 | −.02 | **.58** | .15 | .46 |
| 32. 混雑したバスや電車に乗った時 | .21 | **.57** | .01 | .49 |
| 19. 学校から帰る時 | −.13 | **.53** | .29 | .58 |
| 5. エレベータに乗る時 | .04 | **.49** | .19 | .43 |
| 14. 人が多く集まる場所に行く時 | .04 | **.48** | .14 | .37 |
| 40. 町のトイレに行く時 | .11 | **.47** | .13 | .40 |
| (F3：**犯罪発生状況不安**) ($\alpha$=.80) | | | | |
| 9. 暗い道を歩いている時 | .19 | −.04 | **.70** | .52 |
| 19. 1人で歩いている時 | .06 | .18 | **.65** | .67 |
| 12. 人通りの少ない道を歩いている時 | .19 | .05 | **.64** | .66 |
| 18. 周りがよく見えない暗い所にいる時 | .29 | −.04 | **.59** | .52 |
| 13. 夜，外出しなければならない時 | .10 | .10 | **.59** | .52 |
| 1. 1人で家にいる時 | −.05 | .30 | **.52** | .45 |
| 30. 学校近くであった事件の話を先生から聞いた時 | .19 | .15 | **.41** | .42 |
| 17. 怖い事件のニュースを見たり聞いたりした時 | .15 | .26 | **.39** | .42 |

「危険回避能力」因子と命名した。第2因子は，「なるべく暗くなるまでに家に帰るようにしている」,「外出時は，親に行き先を伝えておくようにしている」など，外出時における心構えに関する項目からなっているので，これら5項目をまとめて「外での防犯対策」因子と命名した。第3因子は，「1人で家にいる時は，家のベルが鳴ってもドアを空けないようにしている」，「親がいない時は，電話に出ないようにしている」など，在宅時における心構えに関する項目からなっているので，「家での防犯対策」因子と命名した。第4因子は,「携帯電話を必ず持って行く」，「遅くなった時には，今，どこにいるのか，家になるべく電話をかけるようにしている」など，子どもの安全を守るために重要とされているコミュニュケーションに関する項目からなっているので，「コミュニュケーション」因子と命名した。第5因子は，「学校の帰り道，事件の起きそうな場所はないと思う」，「やさしく

**Table 2** *小学生版防犯意識尺度の因子パターン行列*

| 項　目 | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 | $h^2$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **(F1：危険回避能力)** ($\alpha$ = .80) | | | | | | | |
| 18. 危ない感じの人がいたら近づかないようにしている | **.65** | –.03 | –.04 | –.05 | .01 | .07 | .40 |
| 28. 自分に近づいてくる知らない大人がいたら，気をつけるようにしている | **.52** | –.10 | –.04 | .08 | .07 | .21 | .48 |
| 17. 知らない場所には 1 人で行かないようにしている | **.47** | .26 | .07 | –.22 | –.04 | .05 | .43 |
| 22. 外では，かばんは手から離さないようにしている | **.47** | –.04 | .14 | .13 | –.09 | –.00 | .34 |
| 19. 知らない人に声をかけられても無視する | **.44** | –.05 | .15 | –.08 | –.05 | –.05 | .32 |
| 30. 家の住所を他人にむやみに教えないようにしている | **.41** | .00 | –.02 | .00 | .02 | .02 | .27 |
| 1. 学校からはまっすぐ家に帰るようにしている | **.41** | .25 | –.02 | .06 | –.01 | –.17 | .28 |
| 27. 人通りの少ない道は 1 人で歩かないようにしている | **.36** | .19 | .08 | .08 | .01 | .20 | .38 |
| 11. 学校からは誰かと一緒に帰るようにしている | **.36** | .05 | –.01 | .09 | –.10 | .05 | .21 |
| **(F2：外での防犯対策)** ($\alpha$ = .81) | | | | | | | |
| 2. なるべく暗くなるまでに家に帰るようにしている | .02 | **.73** | –.06 | –.12 | –.03 | .05 | .48 |
| 3. 外出時は，親に行き先を伝えておくようにしている | –.04 | **.48** | .08 | .16 | .07 | .02 | .39 |
| 9. 暗くなっても外で遊んでいることが多い * | .07 | **.41** | .02 | –.11 | .24 | –.14 | .32 |
| 4. 外では，必ず誰かと一緒にいるようにしている | .03 | **.40** | .09 | .12 | –.16 | .07 | .29 |
| 7. 1 人では外でなるべく遊ばないようにしている | .05 | **.37** | .03 | .18 | –.06 | –.06 | .25 |
| **(F3：家での防犯対策)** ($\alpha$ = .82) | | | | | | | |
| 21. 1 人で家にいる時は，家のベルが鳴ってもドアを空けないようにしている | .06 | –.03 | **.78** | –.05 | .04 | –.04 | .60 |
| 24. 親がいない時は，電話に出ないようにしている | –.07 | .12 | **.59** | –.01 | –.07 | .04 | .39 |
| 23. 家にいる時は，内かぎをかけておくようにしている | –.19 | –.04 | **.34** | .18 | .05 | –.09 | .32 |
| **(F4：コミュニュケーション)** ($\alpha$ = .82) | | | | | | | |
| 40. 携帯電話を必ず持って行く | –.01 | –.10 | .02 | **.53** | .01 | –.09 | .34 |
| 34. 遅くなった時には，今，どこにいるのか，家になるべく電話をかけるようにしている | .11 | .15 | .01 | **.47** | .03 | –.03 | .34 |
| 25. 道端で変な人を見かけたら，親か先生に言う | .24 | –.03 | –.07 | **.35** | –.06 | –.05 | .23 |
| 12. 通学路にある子供 110 番の場所を知っている | .22 | .17 | –.06 | **.32** | .00 | –.04 | .25 |
| **(F5：油断)** ($\alpha$ = .88) | | | | | | | |
| 31. 学校の帰り道，事件の起きそうな場所はないと思う * | –.08 | –.01 | –.02 | .10 | **.52** | –.05 | .38 |
| 20. やさしくしてくれる人に悪い人はいないと思う * | .07 | –.06 | –.03 | .02 | **.49** | –.14 | .33 |
| 16. 自分は危険な目に遭わないと思っている * | –.09 | .05 | –.00 | –.02 | **.47** | .12 | .26 |
| 6. 友達と一緒ならどこへ行くのも安心だ * | .02 | .03 | .02 | –.20 | **.41** | –.00 | .23 |
| 10. 知らない人と話をするのは楽しい * | .22 | –.02 | –.00 | –.12 | **.37** | –.02 | .21 |
| 26. 自転車に鍵をかけないことが多い * | –.10 | .13 | .01 | .18 | **.33** | –.10 | .20 |
| **(F6：注意)** ($\alpha$ = .81) | | | | | | | |
| 8. 後ろから変な人が来ていないか，時々，後ろを振り返ってみるようにしている | .07 | .06 | –.02 | .23 | .14 | **.43** | .44 |
| 15. 周りを気にしながら歩くようにしている | .12 | .12 | .03 | .17 | .12 | **.41** | .47 |
| 33. 人の多く集まる場所は，危険なことが多いと思う | .14 | .05 | .01 | .05 | –.02 | **.33** | .21 |

注．* 反転項目

**Table 3** *各因子の学年別・性別平均値と分散分析結果*

| | 4年生 | | 5年生 | | 6年生 | | *F* 値 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 男子 | 女子 | 男子 | 女子 | 男子 | 女子 | 学年 | 性 | 交互作用 |
| **犯罪不安** | | | | | | | | | |
| 不審者不安 | 24.57 | 34.40 | 22.87 | 31.51 | 23.33 | 31.32 | *n.s.* | 169.33*** | *n.s.* |
| | (13.79) | (10.98) | (12.57) | (11.58) | (11.92) | (10.42) | | | |
| 外出不安 | 8.64 | 13.96 | 6.53 | 11.69 | 6.07 | 11.36 | 9.83*** | 144.41*** | *n.s.* |
| | (7.69) | (9.64) | (7.01) | (8.74) | (6.70) | (7.75) | | | |
| 犯罪発生状況不安 | 13.53 | 20.75 | 12.07 | 18.37 | 11.62 | 18.10 | 6.13** | 198.91*** | *n.s.* |
| | (9.25) | (8.19) | (7.96) | (8.88) | (8.18) | (7.91) | | | |
| 全体得点 | 46.74 | 68..11 | 41.48 | 61.58 | 41.03 | 60.78 | 6.64** | 211.25*** | *n.s.* |
| | (27.85) | (25.86) | (24.64) | (26.84) | (24.22) | (23.06) | | | |
| **防犯意識** | | | | | | | | | |
| 危険回避能力 | 23.75 | 27.08 | 23.69 | 26.41 | 23.40 | 25.37 | *n.s.* | 39.40*** | *n.s.* |
| | (9.17) | (6.77) | (8.12) | (6.67) | (6.80) | (6.01) | | | |
| 外での防犯対策 | 12.09 | 14.46 | 11.17 | 13.58 | 10.76 | 12.65 | 11.40*** | 75.48*** | *n.s.* |
| | (4.90) | (4.26) | (4.41) | (4.59) | (4.55) | (4.02) | | | |
| 家での防犯対策 | 6.88 | 7.87 | 6.31 | 7.44 | 5.57 | 6.15 | 20.10*** | 17.68*** | *n.s.* |
| | (3.90) | (3.42) | (3.82) | (3.37) | (3.42) | (3.48) | | | |
| コミュニュケーション | 6.21 | 7.83 | 6.23 | 7.32 | 6.00 | 7.15 | *n.s.* | 48.57*** | *n.s* |
| | (3.81) | (2.72) | (3.43) | (3.01) | (3.08) | (2.94) | | | |
| 油断 | 14.24 | 15.81 | 14.56 | 15.00 | 14.53 | 15.42 | *n.s.* | 12.71*** | *n.s* |
| | (5.65) | (3.96) | (4.62) | (4.29) | (4.32) | (4.27) | | | |
| 注意 | 5.48 | 7.30 | 5.25 | 6.44 | 4.78 | 5.94 | 8.78*** | 49.57*** | *n.s* |
| | (3.87) | (3.39) | (3.49) | (2.94) | (3.46) | (2.96) | | | |
| 全体得点 | 68.65 | 80.35 | 67.20 | 76.18 | 65.03 | 72.68 | 9.77*** | 85.56*** | *n.s* |
| | (20.86) | (16.92) | (18.26) | (16.37) | (16.82) | (15.68) | | | |

注.（ ）内は標準偏差，***$p$<.001，**$p$<.01

してくれる人に悪い人はいないと思う」など，児童の防犯意識にマイナスに働く項目からなっているので，これら6項目については，項目得点が高いほど防犯対策をあまりしていないことを示すように反転処理を施し，「油断」因子と命名した。第6因子は，「後ろから変な人が来ていないか，時々，後ろを振り返ってみるようにしている」,「周りを気にしながら歩くようにしている」など，犯罪に遭わないように周囲に常に注意を払っている状況に関する項目からなっているので，「注意」因子と命名した。信頼性を検討するために，下位尺度ごとにクロンバックの$\alpha$係数を算出したところ，.80〜.88という値が得られ，内的整合性が確認された。なお，防犯意識得点は，各因子を構成している項目の得点を単純加算する形で算出することにした。

## 7．犯罪不安及び防犯意識の性差及び学年差

Table 3に，「小学生版犯罪不安尺度」及び「小学生版防犯意識尺度」の各下位尺度の学年別，性別得点と，学年×性別の2要因分散分析結果を示した。

学年差については，犯罪不安尺度の下位尺度である「外出不安」($F$(2, 1278)=9.83，$p$<.001)，「犯罪発生状況」($F$(2, 1278)=6.13，$p$<.01）及び「犯罪不安（全体)」($F$(2, 1278)=6.64，$p$<.01)，防犯意識尺度の下位尺度である「外での防犯対策」($F$(2, 1278)=11.40, $p$<.001)，「家での防犯対策」($F$(2, 1278)=20.10, $p$<.001)，「注意」($F$(2, 1278)=8.78，$p$<.001）及び「防犯意識（全体)」($F$(2, 1278)=9.77，$p$<.001）において有意な主効果が認められた。

つまり，犯罪不安及び犯罪意識は，Figure 1及びFigure 2の通り，一般に学年が上がるにつれて有意に低

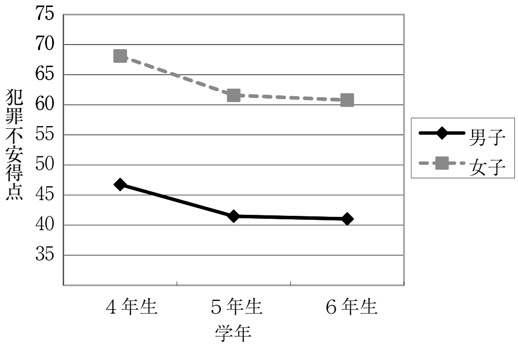


Figure 1　*犯罪不安得点の発達的変化*

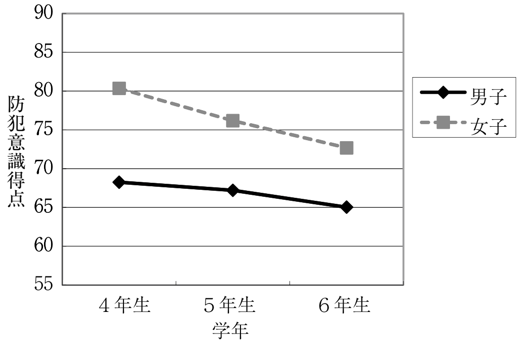


Figure 2　*防犯意識得点の発達的変化*

**Table 4**　*犯罪不安と防犯意識との関連性*

| | 犯罪不安 | | |
|---|---|---|---|
| | 不審者不安 | 外出不安 | 犯罪発生状況不安 |
| **防犯意識** | | | |
| 危険回避能力 | .46*** | .36*** | .45*** |
| 外での防犯対策 | .37*** | .40*** | .44*** |
| 家での防犯対策 | .26*** | .31*** | .31*** |
| コミュニュケーション | .35*** | .35*** | .36*** |
| 油断 | .20*** | .21*** | .22*** |
| 注意 | .50*** | .54*** | .56*** |

***$p<.001$

くなる傾向が示された。多重比較（Tukey 法）を行った結果，犯罪不安，防犯意識とも 6 年生の得点が他の学年に比べて 5％水準で有意に低かった。

また，性差については，犯罪不安尺度及び防犯意識尺度のすべての下位尺度及び全体得点において有意差が認められた。すなわち，犯罪不安，防犯意識とも，Figure 1 及び Figure 2 の通り，女子の方が男子よりも有意に高い傾向が示された。

なお，犯罪不安，防犯意識とも，有意な交互作用の見られた下位尺度は存在しなかった。

### 8．犯罪不安と防犯意識との関連性

「小学生版犯罪不安尺度」と「小学生版防犯意識尺度」の各下位尺度間の相関係数を Table 4 に載せた。それによると，特に，犯罪に遭わないように注意を払って生活していることを示す「注意」得点と犯罪不安得点との間には .50～.56 というやや高い相関関係が認められた。それ以外の犯罪不安と防犯意識との関連においても，.20～.46 という相関係数の値を示していることから，犯罪不安と防犯意識との間には，ある程度の関連性のあることが確認された。

そこで，両者の関連性についてさらに検討するために，犯罪不安の 3 因子を説明変数，防犯意識の 6 因子を目的変数として，男女別にパス解析を行った。その結果，犯罪不安と防犯意識との関係において標準偏回帰係数が有意であったパスのみ Figure 3 に示した。なお，標準偏回帰係数が .30 以上のパスは特に太線で示すことにした。

まず男子について見てみることにする。防犯意識のうち「危険回避能力」を予測する変数として有意であったのは，「不審者不安」のみであった。一方，「注意」を予測する変数は，犯罪不安に関するすべての変数で有意な関連性が認められた。「外での防犯対策」を予測する変数として有意であったのは「犯罪発生状況不安」のみであった。「油断」を予測する変数として有意であったのは同じく「犯罪発生状況不安」のみであった。以上の結果により，男子の場合，犯罪不安水準を高めることは，特に周りに注意を払うという防犯意識水準を高めることにつながる可能性の高いことが示唆された。

次に女子について見てみることにする。防犯意識のうち，「危険回避能力」を予測する変数として有意であったのは，男子と同じく「不審者不安」であった。また「コ

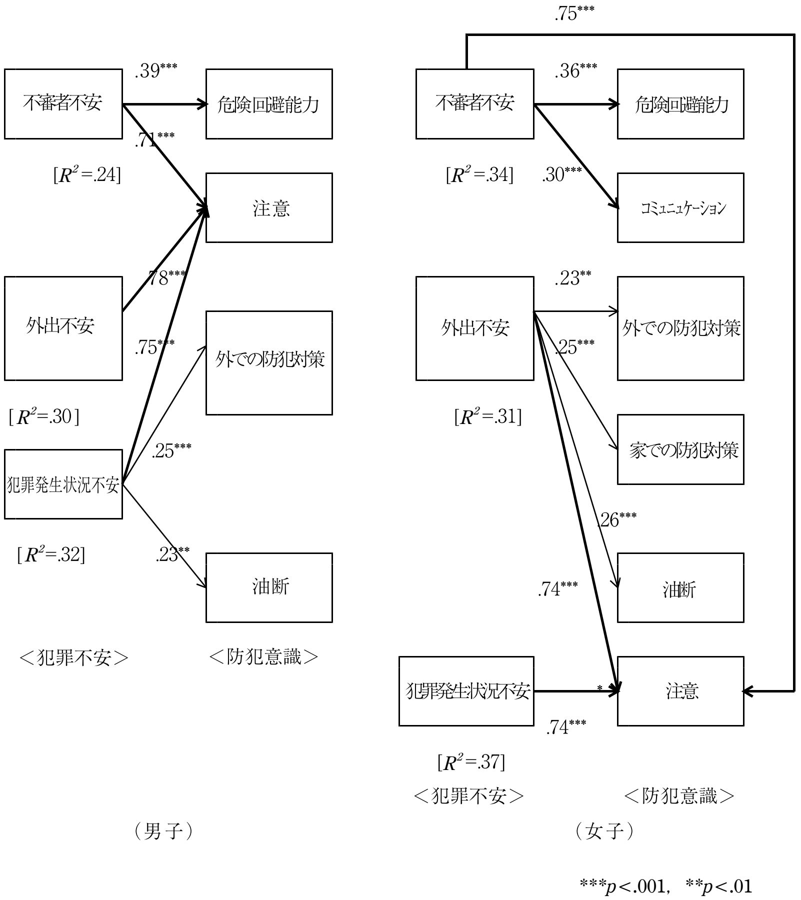


**Figure 3** *犯罪不安と防犯意識との関連性*（パス解析）

ミュニュケーション」を予測する変数として有意であったのも「不審者不安」であった。「外での防犯対策」,「家での防犯対策」,「油断」,「注意」を予測する変数として有意であったのは，いずれも「外出不安」であった。さらに「犯罪発生状況不安」は，「注意」を予測する変数として有意であった。以上の結果により，女子の場合は，特に外出時における犯罪不安水準を高めることが，とりわけ様々な防犯意識水準を高めることにつながる可能性の高いことが示唆された。

つまり，男女によって，犯罪不安と防犯意識との関連性に違いの見られることが明らかになった。

## 考　　察

本研究の目的は，小学校の防犯教育において活用できる「犯罪不安尺度」及び「防犯意識尺度」を開発し，小学生の犯罪不安と防犯意識の現状について明らかにするとともに，現在，学校において行われている防犯教育の効果について検証することであった。

まず，児童の犯罪不安状況に関しては，「危険な目に遭ったらどうしよう」といった犯罪不安を日頃から少なからず感じている者は，4年生で全体の3人に1人の割合であるのに対し，6年生では全体の4人に1人の割合と，学年が上がるにつれて犯罪不安を感じる者が全体的に減る傾向が見られた。この割合は，内閣府(2004,2006a)の一般成人を対象にして行った調査結果に比べてかなり低いと言える。すなわち，子どもは大人が考えているほど犯罪不安を日頃あまり感じていないことが明らかになった。また，児童は，「誰かが自分にぴったりくっついてきた時」や「誰かが自分の後をつけてきているように感じた時」といったように，不審者の接近の気配を感じた時に初めて犯罪不安を強く感じるようになることが明らかになった。このように不審者が接近していることを感じてから危険回避行動を取ろうとしても，犯罪から逃れることは難しいことも十分予想される。これからの

防犯教育においては，犯罪が起きそうな場所に近づいた時には自然に犯罪不安が高まって早めに危険を察知することができ，即座に危険回避行動の取れる子どもを育てていく必要があるように思われる。従って，今後，児童の危険回避能力を高めるためにも，学校の防犯教育を通して，ある程度，児童の犯罪不安を高める指導を行っていく必要があると考えられる。

一方，防犯意識状況に関しては，「危険な目に遭わないように注意して生活している」と答えた防犯意識の高い児童の割合は，各学年とも全体の半数を超えているが，その割合は，犯罪不安と同様に，学年が上がるにつれて徐々に下がる傾向が見られた。このように防犯意識水準の高い児童の割合は年齢とともに下がっていく傾向が見られるので，機会があるごとに防犯教室などを開催して絶えず児童の防犯意識を高める配慮が学校に求められていると言えよう。また，児童が比較的よく実行している防犯対策として，「危ない感じの人がいたら近づかないようにしている」，「家の住所を他人にむやみに教えないようにしている」，「学校からはまっすぐ家に帰るようにしている」などが挙げられた。これらの防犯対策は，岡本・桐生（2006）も述べているように，教師や保護者が比較的よく児童に対して指導している防犯対策と言える。つまり，児童は，教師や保護者の指示に対しては忠実に守って防犯対策を日々励行していると思われる。一方，児童があまり実行していない防犯対策として，「外出の時は必ず防犯ベル（ブザー）を持って行く」，「携帯電話を必ず持って行く」，「親がいない時は，電話に出ないようにしている」などが挙げられた。文部科学省（2007）の調査によれば，平成 17 年度，防犯ベル（ブザー）を配布した小学校は全国で 82.9％にも及ぶにも関わらず，外出の時にいつも携帯している児童は極めて少ないことが浮き彫りになった。また，安易に電話に出て対応する児童も多いことから，親が留守の時の電話の応対の仕方についても，今後，防犯教育等において行っていかなければならない課題と言える。

次に，犯罪不安，防犯意識の各尺度について学年差及び性差の検討を行った。学年差に関しては，学年が上がるにつれて，犯罪不安，防犯意識の得点とも低くなる傾向が示された。すなわち，学年が上がるにつれて，学校生活に慣れ，1 人で行動できる範囲が徐々に拡がっていくにつれて，「危険な目に遭うかもしれない」といった犯罪不安が低下し，それに伴って，防犯に対する意識も徐々に薄らいでいくのではないかと推測される。

逆に，学年が上がるにつれて，防犯意識が薄らいでいくことにより，だんだん犯罪不安が低下していくと解釈することもできる。従って，犯罪不安と防犯意識との関連性については，今後さらに詳細に検討していく必要があるように思われる。いずれにしろ，犯罪不安水準及び防犯意識水準の低下は，それだけ犯罪に遭う危険を高めることにつながると考えられる。さらに，「小学生版犯罪不安尺度」及び「小学生版防犯意識尺度」の下位尺度得点ごとに発達的変化についても検討した。その結果，「小学生版犯罪不安尺度」の下位尺度のうち，「外出不安」や「犯罪発生状況不安」は学年が上がるにつれて有意に下がっていくのに対し，「不審者不安」は学年による有意な差は見られず，学年を問わず一貫して高かった。この結果は，学校において登下校時に子どもの安全を見守るスクールガードや構内巡回員の配置，さらには児童に対する不審者への警戒呼びかけなど不審者対策が徹底して行われていることが影響しているものと考えられる。一方，「小学生版防犯意識尺度」の下位尺度においては，「外での防犯対策」，「家での防犯対策」，「注意」は学年が上がるにつれて有意に下がっていくのに対し，「危険回避能力」，「コミュニュケーション」，「油断」は学年による有意な差は見られなかった。この結果から，学年が上がるにつれて全体的には防犯意識が低下していく傾向が見られるからと言って犯罪に巻き込まれる危険性への評価などの意識は低下していないことが明らかになり，学年を問わず一貫して犯罪に遭わないように注意しながら生活している現代の小学生の姿が浮き彫りになった。今後は子どもの認知能力の発達が子ども自身が行う防犯対策にどのような影響を及ぼしているのか，さらに詳細に検討していくことが必要であると考える。

また，性差に注目すると，犯罪不安，防犯意識の得点とも，女子の方が男子よりも一貫して高いことが示された。Detlef & Bram（2005）がオランダの青少年 610 名を対象にして行った調査においても，自動車事故から強盗に至るまですべての犯罪に対して概して女子の方が男子よりも怖がる傾向が強く，日頃からそういった犯罪に巻き込まれないようにより注意していることが明らかにされていることから，この傾向は，国を超えて一貫したものであると推測される。

次に，犯罪不安と防犯意識との関連性について検討した。まず，両者の相関関係について調べてみたところ，.20 から .56 という相関係数を得たことから，両者には，ある程度の相関があるものと思われる。これは，一般成人を対象にして犯罪不安と防犯意識とには密接な関連のあることを明らかにした Figgie International（1983）や Cook & Roehl（1983）の研究，地域で犯罪不安が高まると防犯活動が集中的に実施されるようになるなど地域全体の防犯意識が高まることを明らかにした Baba & Austin（1989）や Ekblom & Sutton（1996）の研究，さらに過剰な防犯活動はかえって犯罪不安を高める傾向を明らかにした Brodie & Sheppard（1977）や Convington & Taylor（1991）の研究などと同様に，小学生においても犯罪不安と防犯意識との間には正の関連性が認められ

た。つまり，犯罪不安と防犯意識との間には密接な関連があるものと考えられる。また，防犯意識のうち特に「注意」は，「犯罪不安尺度」のすべての下位尺度と.50以上の比較的高い相関係数が得られた。このことに関して，Vacha & Mclaughlin（2004）は，たとえ8歳から12歳といった小学生であっても，近隣地域において貧困，暴力，薬物乱用などによる犯罪が多発すると一般に犯罪不安が高まることによって，より周りに注意を払うようになり，家庭においても銃や火器を持つようになるなど日頃から自己防衛行動を取るようになることを明らかにしている。つまり，犯罪不安が高まると，より周りに注意を払うようになり，その結果として犯罪に遭わないように日頃から注意するようになり，犯罪を未然に予防できる力が身につくと推測される。

さらに詳細に犯罪不安と防犯意識との関連性について検討するために，犯罪不安の各因子を説明変数，防犯意識の各因子を目的変数として男女別にパス解析を行った。その結果，男子においては，犯罪不安を全体的に高めることによって，特に周りに注意を払うといった防犯意識が高まる可能性の高いことが明らかになった。一方，女子においては，犯罪不安のうち，特に外出時に感じる犯罪不安を高めることによって，とりわけ様々な防犯意識を高めることにつながる可能性の高いことが明らかになった。つまり，男子の場合は，犯罪不安全体を高めることによってようやく防犯意識の基本である「周りに危険がないか注意を払うことのできる」人間になるのに対し，女子の場合は，外出という場面に絞った犯罪不安を高めるだけで，注意に限らず多くの防犯意識を高めることにつながることが明らかになった。Noaks（2000）も述べているように，犯罪不安水準の向上が防犯意識水準を高めることにつながり，しいては犯罪予防につながることが示唆された。

以上の結果，本研究において開発した「小学生版犯罪不安尺度」や「小学生版防犯意識尺度」は，学校の防犯教育において積極的な活用が期待される。具体的には，まず，児童自ら，自分自身の犯罪不安水準や防犯意識水準を知ることから防犯教育は始まると考えられるので，防犯教室開始前に自己評価チェックシートとして活用できる。或いは，教師自身が診断的評価の視点から受け持ちのクラスの児童の現状を知り，今後，どのようなことを中心に防犯教育を行っていけばよいのか指導計画を立てていく際にも大変便利な尺度であると考えられる。また，形成的評価，総括的評価の視点から，防犯教育によって児童がどの程度危険回避能力が向上したか，防犯教育の効果を検証する際にも大いに活用できる評価尺度であると言うことができる。

今後は，調査対象年齢を拡げて，犯罪不安及び防犯意識の発達的変化について分析するとともに，児童生徒の防犯意識をより一層高めるために，家庭，学校，地域及び行政機関がどういった防犯対策，防犯教育を行っていくべきかについて，検討していきたいと考えている。

## 文　献


Baba, Y., & Austin, D.M. (1989). Neighborhood environment satisfaction, victimization, and social participation as determinants of perceived neighborhood safety. *Environment and Behavior*, **21**, 763-780.

Brodie, D.Q., & Sheppard, D.I. (1977). Neighbors against crime together: A project evaluation. *Paper presented at the National Conference on Criminal Justice Evaluation*.

Convington, J., & Taylor, R.B. (1991). Fear of crime in urban residential neighborhoods: Implications of between-and within-neighborhood sources for current models. *Sociological Quarterly*, **32**, 231-249.

Cook, R.F., &Roehl, J.A. (1983). *Preventing crime and arson: A review of community-based strategies. reston*. VA: Institute for Social Analysis.

Detlef, F., & Bram, P. (2005). How to explain gender differences in fear of crime: Towards an evolutionary approach. *Sexualities, Evolution and Gender*. **7**, 95-113.

Ekblom, P.H., & M. Sutton. (1996). *Safer cities and domestic burglary*. London, UK: Home Office, Research and Statistics Directorate.

Figgie International. (1983). *The figgie report (Part IV): Reducing crime in America, successful community efforts*. Willoughby, OH: Author.

Garofalo, J. (1981). The fear of crime:causes and consequences. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, **72**, 839-857.

小宮信夫. (2006). *犯罪は「この場所」で起こる*. 東京：光文社.

Koskela, H., & Pain, R. (2000). Revisiting fear and place: Women's fear of attack and the built environment. *Geoforum*, **31**, 269-280.

文部科学省. (2003). *学校の安全管理に関する取組事例集——学校への不審者侵入時の危機管理を中心に*.

文部科学省. (2006). 未来を担う子どもたちの安全のために. *文部科学時報2006年7月号*. 東京：ぎょうせい.

文部科学省. (2007). *学校の安全管理の取組状況に関する調査（平成17年実績）報告書*.

内閣府. (2004). *治安に関する世論調査報告書*.

内閣府. (2006a). *子供の防犯に関する特別世論調査報告書*.

内閣府. (2006b). *平成18年度青少年白書*. 東京：財務省印刷局.

西岡伸紀. (2006). 子どもの安全を守るための多面的対策. *文部科学時報* 1565号. 東京：ぎょうせい.

岡本拡子・桐生正幸（編）.（2006）. *幼い子どもを犯罪から守る――命をつなぐ防犯教育*. 京都：北大路書房.
社会安全研究財団.（2005）. 犯罪に対する不安感等に対する調査研究. *社会安全研究財団調査報告書*.
Tyler, T.R. (1980). Impact of directly and indirectly experienced events: The origin of crime-related judgements and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology,* **39**, 13-28.
Vacha, E.F., & Mclaughlin, T.F. (2004). Risky firearms behavior in low-income families of elementary school children: The impact of poverty, fear of crime victimization on keeping and string firearms. *Journal of Family Violence*, **19**, 175-184.
山本俊哉.（2005）. *防犯まちづくり*. 東京：ぎょうせい.

Fujii, Yoshihisa (Center for Liberal Arts Education and Research, Iwate Prefectural University). *A Developmental Study on Crime Anxiety and Crime Prevention Consciousness in Elementary School Students*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.4, 375-385.

This research reports the development and evaluation of a Crime Anxiety Scale and Crime Prevention Consciousness Scale, which were considered to be useful for crime prevention education in elementary school. School children in four elementary schools in Iwate Prefecture and three schools in Tokyo participated in the study ($N$=1292; 662 boys and 630 girls; 4th to 6th grades). The 30-item school child version of the Crime Anxiety Scale was developed by item analysis and factor analysis. It consisted of three subscales: "anxiety about suspicious people," "anxiety when going outdoors," and "anxiety about crime situations." Next, a 30-item Crime Prevention Consciousness of School Cchildren Scale was developed. It consisted of 6 subscales: "risk aversion," "crime prevention counter-measures when outdoors," "crime prevention countermeasures at home," "communication," "carelessness" and "attention." A study using the scales indicated the following. First, the level of crime anxiety and crime prevention consciousness of girls was higher than among boys. In addition, as the school grade increased these levels of anxiety and consciousness became significantly lower. Second, there were correlations between levels of crime anxiety and crime prevention consciousness. Path analysis suggested that for boys a general rise in level of crime anxiety led to a raise in crime prevention consciousness, such as observation of one's surroundings. However, among girls only high crime anxiety when they went outdoors was connected with increased crime prevention consciousness.

**【Key Words】 Elementary school, Crime prevention education, Crime anxiety, Crime prevention consciousness**

2009. 11. 4 受稿，2010. 7. 22 受理

発達心理学研究
2010，第21巻，第4号，386-395

特別論文（原著論文）

# 巨大地震への対応にみられる親子関係：子別れの観点からの検討

根ヶ山　光一
（早稲田大学人間科学学術院）

環境対処能力の発達を明らかにする目的で，1995年1月に発生した兵庫県南部地震への子どもと親の反応が兵庫県下のニュータウンで調べられた。対象とされたのは同ニュータウンの私立Y幼稚園に通園する園児とそのきょうだい315名（0～16歳；平均6.1歳，*SD* = 2.4；男児176名，女児136名；第1子166名）とその両親である．地震発生時75.2%の子どもが親と同室就寝しており，10.5%が一人で寝ていた。地震に対して親は大きな驚きを示したが，子どもの約30%は驚きをほとんどあるいは全く示していなかった。年少の子どもほど驚きが少なく，その変節点は7歳であった。親の多くは子どもを抱いたりその上におおい被さったりして，身をもって子どもを守ろうとしていた。それは幼い子どもの場合により顕著であったが，手を握って安心させる，あるいは声をかけるという保護行動が年齢とともに増加していた。子どもの自発的行動は，親のもとに来るという行動から布団をかぶるという行動へと発達的に変化していた。これらの結果をもとに，子どもの生命を誰がどう守るのかが子別れの観点から議論された。
**【キー・ワード】　地震，環境対処能力，自律性，親の保護，子別れ**

## 問　　題

私たちは日常，環境の空間特性を正しく把握することによって，環境内の障害物回避や適切な移動を大過なく行っている。環境は，資源が不均質に分布する場であり，生活体は回避や接近によってその正負資源を求めたり避けたりして生きている。しかしながら，乳幼児による環境の理解とそれへの対処は，成人の場合と必ずしも同じではない。大人にとって正資源もしくはニュートラルであるものが子どもたちにとって負資源となることは珍しくないし，また「遊び」のなかで子どもはめまい・スリルを求めてわざと危ないことに挑戦することがあり（仙田，1995），それは負資源に正資源性を認めて接近しようとすることと解釈できる。大人が子どもを保護しその安全を実現するためには，子どものこういった環境認知の特性を理解しておく必要がある。

環境に存在する資源には，物理的な資源としてのモノと，社会的な資源としてのヒト，およびその複合体としてのシクミがあり，そのいずれにおいても資源の正負性を想定することができる。「事故」はモノにおける負の資源性の，また「犯罪」はヒトにおける負資源性の現れと考えることができよう。子どもが幼いときは，そういった負資源から子どもを守ってやらねばならない。また，そういった負資源性に対して子ども自ら適切に対処できるようになることが，子どもが自立することの大きな要素となる。この認識は今回の特集の基本テーマそのものに他ならず，本論文はそれを「事故」の側面から検討しようとするものである。

事故は，それを起こした人の性・年齢，種類（切り傷，骨折，火傷，誤飲など）と場所・文脈，損傷の部位（全身，頭部，四肢など）や程度などによってさまざまな様相を呈する（水田，1995; Morrongiello, Ondejko, & Littlejohn, 2004a; Vesser, Pijl, Stolk, Neelman, & Rosmalen, 2007; 日本スポーツ振興センター，2006）。出生直後の先天性異常を除き，不慮の事故は子どもの死因の第1位を占めている。年齢によっては全死因の約3分の1にものぼるという（田中，1995）。また一方で，子どもが未熟で弱いからと言って，大人が子どもを守りきることはできず，子どもはいずれ一人で環境の困難に立ち向かっていかねばならない。守ることと離すことがともに求められているのである。

また実際には，事故に遭う潜在的危険はもちつつも，何らかの要因で回避できた，いわゆる「ヒヤリハット」と呼ばれる体験がある。事故の回避という意味合いにおいては，そこで子ども自身ならびにその周囲の大人がどういう対処をして回避されたのか，いいかえると子どもの事故は何によって防がれているかを知ることは非常に重要なことであり，それは本論文のテーマでもある。モノに適切に対処して危害を回避しうまく行動していく能力を，ここでは「環境対処性」と呼ぶことにする。乳児期の環境対処性は養育者によって保障されているが，徐々に子自身に委ねられる。それがすなわち子の行動的な自律性の発達である。そしてその移行期には，大なり小なり一過的に環境対処性の不全が顕在化すると推察さ

れる。

子どもの事故を未然に防ごうとすれば，それがどういった要因によって起こるのかを知ることが重要な意味を持つ。事故傾向（accident proneness）の要因としては，子どもの性格や行動傾向などが注目され，検討されてきている（Bijur, Golding, Haslum, & Kurzon, 1988; Krall, 1953; Manheimer, & Mellinger, 1967; Matheny, 1987; Morrongiello et al., 2004a; Potts, Martinez, & Dedmon, 1995；Pulkkinen, 1995; Schwebel & Plumert, 1999 など）。

事故は，それを引き起こすものが何であれ，大部分は安定した環境下で通常存在する事物との「不適切な」接触によるものであって，その当事者自身が状況判断を適切に行ったり場面に整合した行動を選択していれば避けられる可能性が高い。親や大人はその危害を被る立場の外にいて，そういう能力の未熟な子どもを見守っている。そのような判断や行動が自分でとれるかどうか，大人の資源をどう利用して危害を回避できるか，あるいはその危害に遭遇しないように親をはじめとする周囲の大人がどのように配慮するか，といったことに関して発達的変化が見られる。いわば特定の認知や行動上の問題として，環境の中で局所化して扱うことが可能である。

しかし本論文では，子どもの事故の問題を考える場面として，枠組みを拡大して「自然災害」に注目する。自然災害は，台風にしろ津波にしろ，あるいはここでとりあげる地震にしろ，環境そのものが不安定化し，自分の存在の準拠枠組み自体が根底から揺らぐという深刻な状況である。子どもの命が危険に曝されるという次元は他の事故と共通であるが，子どもだけでなく大人を含む誰もが身の危険に曝される可能性のある未知もしくはそれに近い体験である。つまり誰もが混乱に陥る可能性のある事態であり，だからこそパニックという現象も生じうる。こういう大きな文脈における子どもと親の関係性に関する発達心理学的研究はこれまでのところほとんど見あたらない。Gärling, Gärling, & Valsiner（1987）は，毒物摂取・溺水・交通事故・火事・医療ミスとともに「竜巻」を項目としてとりあげて大学生にその危険性や想定される関与要因を尋ねたが，これは机上の架空質問であり現実の親子の反応の資料ではない。

子どもがいかに環境の突発的な異変に適切に対処して行動しうるかは，その子どもの安全やひいてはその生存に大きく関わる基本的能力である。親にとっても，その養護性が強く活性化される事態であると同時に，自分自身に迫る危機への対処も要求されるところが，通常の事故と異なる点である。子どもを守るという志向性と自分を守るという志向性とが共存し場合によって拮抗しうる場面であり，その発生の瞬間に子どもとその親がどのような対応をとったのかに，親子関係もしくはより限定的に「子別れ」の特性が象徴的に現れる可能性がある。本研究は，それを実際の巨大地震発生時の親子における反応から検証するものである。

1995 年 1 月 17 日午前 5 時 46 分に発生した兵庫県南部地震（兵庫県津名郡北淡町〔現・淡路市〕の深さ 16 km を震源としたマグニチュード 7.3 の規模のもの）は，最大震度 7 の激震を記録し 6,400 人あまりが犠牲となる大惨事（阪神・淡路大震災）であった。この未明に生じた天変地異は，それを体験した人々を大いに驚かせた。本調査は，地震発生の 2 週間後というまだ人々の記憶が生々しい時点において緊急に立案され，その発生を実地に体験した人たちに質問紙を配布して得た資料とそれに基づく考察である。

## 方　　法

調査地は兵庫県南部地震の震源付近に位置する兵庫県下のニュータウンで，この地域にはその数ヶ月前から群発地震が発生していた。当該地域での揺れは震度 5 強（多くの人が行動に支障を感じるとともに，テレビが台から落ちたり，タンスなど重い家具が倒れることがあるとされる）と推定されており，実際に塀が倒れたり壁にひびが入ったりした家屋も存在した。多くの人がまだ起床する前の時間帯を襲った地震であり，揺れの体感としては身体的危害のおそれを感じさせるに十分な規模であった。

地震発生の瞬間・直後における父親・母親・園児およびそのきょうだいの反応，親や子が自発的にもしくは相手に応じてしたり相手に命じてさせたこと，地震後の子どもの変化などを保護者に尋ねる質問紙を，地震発生後緊急に作成して，それを地震発生の約 2 週間後に上記ニュータウン内に位置する私立 S 幼稚園の保護者に配布し，自発的に記入して頂いた後回収した。

親が回答した調査対象者は 0～16 歳の 315 名（平均 6.1 歳，*SD* = 2.4）。男児 176 名，女児 136 名，性別不明 3 名であり，対象者が第 1 子であると回答のあったものは 166 名であった。また，住居形態は，一戸建てが 52.7%，集合住宅が 4.4%，不明が 42.9% であった。ここでは年齢変化を検討するために，全体を 3 歳未満（17 名），3 歳（16 名），4 歳（31 名），5 歳（73 名），6 歳（75 名），7 歳（19 名），8 歳（31 名）9 歳（20 名），10～12 歳（25 名）の 9 群に分けて比較した（残る 8 名のうち 4 名は 13 歳以上，他の 4 名は年齢不明）。なお，本調査の対象者に実際の身体的危害を被った人はいなかった。

## 結　　果

地震発生は冬の夜明け直前の時刻であって，その瞬間子どもたちの 75.2% は親と同じ部屋で就寝しており，10.5% のみが部屋に一人で寝ていた（Table 1）。5 歳群までは 8 割以上の子どもが両親もしくはどちらかの親と同じ部屋で寝ていたが，3 歳未満群は母親とのみ同室（父

**Table 1**　*就寝形態*

| 年齢群 | 一人で n | 一人で 割合 | 親と n | 親と 割合 | 親以外と n | 親以外と 割合 | 合計 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3歳未満 | 0 | 0.0% | 16 | 94.1% | 1 | 5.9% | 17 |
| 3歳 | 0 | 0.0% | 16 | 100.0% | 0 | 0.0% | 16 |
| 4歳 | 0 | 0.0% | 27 | 87.1% | 4 | 12.9% | 31 |
| 5歳 | 3 | 4.2% | 64 | 88.9% | 5 | 6.9% | 72 |
| 6歳 | 7 | 9.3% | 56 | 74.7% | 12 | 16.0% | 75 |
| 7歳 | 2 | 10.5% | 12 | 63.2% | 5 | 26.3% | 19 |
| 8歳 | 3 | 9.7% | 22 | 71.0% | 6 | 19.4% | 31 |
| 9歳 | 8 | 40.0% | 10 | 50.0% | 2 | 10.0% | 20 |
| 10〜12歳 | 9 | 36.0% | 7 | 28.0% | 9 | 36.0% | 25 |
| 合計 | 32 | 10.5% | 230 | 75.2% | 44 | 14.4% | 306 |

注．不明分は分析対象から除く。

**Table 2**　*地震に対する驚き*

| | 母親 n | 母親 % | 父親 n | 父親 % | 子ども n | 子ども % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 大変驚いた | 79 | 43.9 | 60 | 33.9 | 71 | 23.1 |
| かなり驚いた | 83 | 46.1 | 77 | 43.5 | 109 | 35.4 |
| どちらともいえない | 8 | 4.4 | 25 | 14.1 | 40 | 13.0 |
| あまり驚かなかった | 10 | 5.6 | 14 | 7.9 | 47 | 15.3 |
| 全く驚かなかった | 0 | 0.0 | 1 | 0.6 | 41 | 13.3 |
| 合計 | 180 | 100.0 | 177 | 100.0 | 308 | 100.0 |

注．不明分は分析対象から除く。

親別室）という割合が41.2%とこの年齢群だけ特異的に高い値を示していた。

親と同室就寝している比率は6歳群で7割台に落ちたあと8歳群までその水準がほぼ維持され，9歳になって50.0%，さらに10〜12歳で28.0%と急激に低下していた。一方部屋で一人で寝ている子どもは4歳までは皆無で，6歳から8歳まで10%前後を示したあと，9歳になって一気に40.0%に跳ね上がっていた。

父親・母親のほとんどが，地震に対して強い驚きの反応を示していた（Table 2）。特に母親の驚きが強かったが，子どもにおいては，相当数の者が著明な驚きの反応を表していなかった。「大変驚いた」から「全く驚かなかった」までの各反応レベルについて5〜1点を与え，父親−母親間，母親−子ども間，父親−子ども間での平均値を比較したところ，それらの差はいずれも有意であった（$t$=4.09，10.92，7.53；すべて$p$<.001）。

驚き反応を子どもの年齢によって詳細に比較してみたところ，幼少群には驚かなかったとする者が相当数存在するという顕著な特徴が浮かび上がった。そして，その反応傾向は7〜8歳頃に大きく減少して急速に大人の反応に近づくことがわかった。

驚きの反応レベルに与えた数値に対して9年齢群間で1要因の分散分析を行ったところ，その差は有意であった（$F$(8, 291)=5.00, $p$<.001；Figure 1）。下位検定の結果，8歳以上の3群は3歳群を除く6歳以下のどの年齢群よりも有意に大きく驚いており，また7歳以降の4群間にはいずれも驚きの水準に有意な落差がなく，7歳が驚き反応の変化の臨界点であることが明らかとなった。

地震発生時の子どもの様子を尋ねたところ，子どもの大半はその場でじっとしており，移動した場合は，そのほとんどが親のところに来たもので，物陰に隠れるとか外に出るとかの自発的な防御反応はほぼ皆無であった。子どもが自分で母親のところに来たものは3歳から，父親のところに来たものは4歳から見られ始めており，母親のもとに来たという子どもの方が総じて多かった。7歳以降子どもが自分で母親のもとに来る比率が2ケタとなったが，父親に対してそのレベルに達するのは9歳であった。同室就寝している親のもとに来るという場合が相当あり，その就寝形態が子どもを保護するのに機能していたと考えられる。

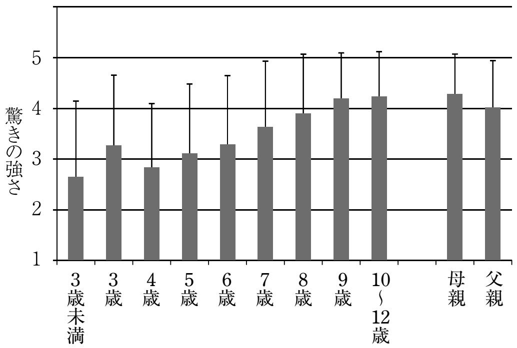


**Figure 1**　*地震に対する驚き反応*

地震に対して「あわてていた」「平気だった」「おびえていた」「泣いていた」「真剣だった」「はしゃいでいた」「怒っていた」「沈んでいた」「興奮していた」「暴れていた」「のんきだった」「わけがわかっていなかった」「気づかず眠り続けていた」といった項目をあらかじめ用意し，子どもの具体的反応として重複を許して選択してもらったところ，子どもは「おびえていた」(32.0％),「真剣だった」(18.1％),「あわてていた」(13.3％),「興奮していた」(12.3％) といった反応を示すとともに,「気づかず眠り続けていた」(23.0％),「わけがわかっていなかった」(20.1％),「平気だった」(13.3％) なども比較的高率に見られ，このように突発的で深刻な危機に対し必ずしも危急反応によって対応するとはいえないという彼らの驚くべき行動特性が明らかになった。

地震の瞬間に子どもがどうしていたかについて，主な結果を個別に図示したものが Figure 2 である。「おびえていた」という回答には有意な年齢差は見られず (Fisher の直接法)，一様に高い傾向であった。それ以外としては年齢が進むにつれて減少するものと増加するものとが見られていた。減少するものとしては「気づかず眠り続けていた」「わけがわかっていなかった」があり，いずれも 7，8 歳で大きく減少していた。他方,「あわてていた」「真剣だった」は増加しており，4〜5 歳頃が増加に転ずる変化点と思われた。

地震の瞬間に子どもが自発的に行ったこと，親が自発的に行ったこと，親が子どもに命じてさせたことをそれぞれ自由記述してもらった結果は，さらに興味深い傾向を物語っている (Table 3)。記述の事例数が必ずしも多くはないため，Table 3 はそれを 3 歳未満，5 歳まで，8 歳まで，9 歳以上の 4 群に統合して示している。

まず，子どもの自発的行動は，3 歳未満では皆無であり，それが発現するのは 3 歳以降であった。「親のもとに来る」という行動が幼少時には多発し，それと入れ替わるようにして「布団をかぶる」という自己防御行動が多発するようになっていた。数ある「子どもが自発的にした」反応の記述の中で,「机の下に隠れた」という記述は唯一 11 歳の子ども 1 人のみに見られた。

一方親が自発的に行った行動としては,「添い寝する・抱く・おおい被さる」という親自身が物理的に身を挺して子どもを守るような行動が中心であったが，そういった身体接触度の高い直接的な保護行動は徐々に減少し，一方で保護としてはより心理的・象徴的な「手を握る」という接触行動が 6〜8 歳段階まで増加していた。そしてさらに，もはやそれ自体直接的な保護の機能はない「話しかける」という行動も発達的に増加し，9〜12 歳では 10％を超えて発現するようになっていた。

また親は自発的に子どもを守ったり安心させたりする行動を向けるだけでなく，子どもにいろいろと命じて何らかの行動をとらせるということも行っていた。「じっとするように」「布団をかぶるように」という指示がその中心で，これらは特に 3 歳未満で多く，その後も一貫してかなり高頻度で見られていた。他方，移動行動を伴う指示や身支度は幼少期よりも後に発現が見られるようになる行動であった。

一方，親が子どもの要求に応じてしてあげたことも問うたが，それへの記述は非常に少なく，9 歳で一緒にい

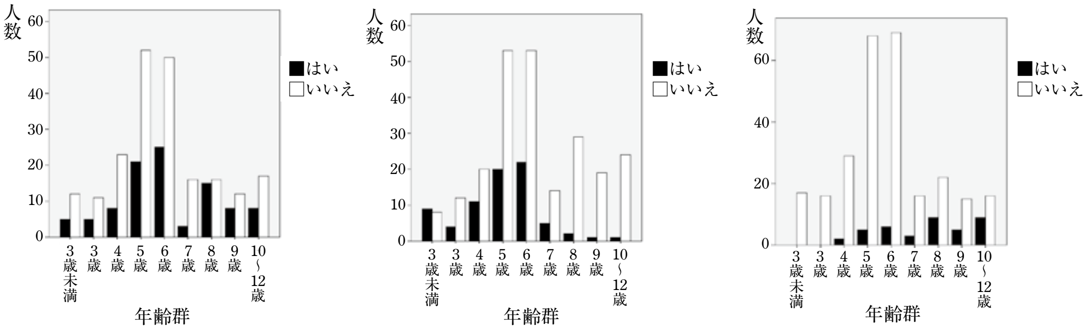


**Figure 2**　*地震に対する具体的反応（左：おびえる，中央：気づかず眠る，右：あわてる）*

Table 3　*親・子が自発的にした行動，命じてさせた行動*

| | | 年齢群 | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 3歳未満 | | 3〜5歳 | | 6〜8歳 | | 9〜12歳 | |
| | | $n$ | 割合 | $n$ | 割合 | $n$ | 割合 | $n$ | 割合 |
| 子の自発的行動 | 親のもとに来る | 0 | 0.0% | 16 | 45.7% | 16 | 38.1% | 5 | 22.7% |
| | 布団をかぶる | 0 | 0.0% | 11 | 31.4% | 18 | 42.9% | 11 | 50.0% |
| | 親を呼ぶ | 0 | 0.0% | 1 | 2.9% | 1 | 2.4% | 0 | 0.0% |
| | その他 | 0 | 0.0% | 7 | 20.0% | 7 | 16.7% | 6 | 27.3% |
| | 合計 | 0 | 0.0% | 35 | 100.0% | 42 | 100.0% | 22 | 100.0% |
| 親の自発的行動 | 添い寝する・抱く・おおい被さる | 10 | 71.4% | 56 | 63.6% | 42 | 47.7% | 8 | 30.8% |
| | 親のもとに連れてくる | 0 | 0.0% | 3 | 3.4% | 10 | 11.4% | 3 | 11.5% |
| | 手を握る | 0 | 0.0% | 5 | 5.7% | 13 | 14.8% | 3 | 11.5% |
| | 布団をかける・じっとさせる | 2 | 14.3% | 14 | 15.9% | 5 | 5.7% | 4 | 15.4% |
| | 安全なところに移動させる・身支度する | 2 | 14.3% | 3 | 3.4% | 8 | 9.1% | 2 | 7.7% |
| | 話しかける | 0 | 0.0% | 2 | 2.3% | 5 | 5.7% | 3 | 11.5% |
| | その他 | 0 | 0.0% | 5 | 5.7% | 5 | 5.7% | 3 | 11.5% |
| | 合計 | 14 | 100.0% | 88 | 100.0% | 88 | 100.0% | 26 | 100.0% |
| 親の命じた行動 | じっとする | 1 | 50.0% | 12 | 29.3% | 10 | 32.3% | 6 | 33.3% |
| | 安全な場所に移動する | 0 | 0.0% | 4 | 9.8% | 6 | 19.4% | 2 | 11.1% |
| | 親のそばにいる・くる | 0 | 0.0% | 4 | 9.8% | 3 | 9.7% | 3 | 16.7% |
| | 布団をかぶる | 1 | 50.0% | 11 | 26.8% | 5 | 16.1% | 4 | 22.2% |
| | 着替える | 0 | 0.0% | 7 | 17.1% | 6 | 19.4% | 2 | 11.1% |
| | その他 | 0 | 0.0% | 3 | 7.3% | 1 | 3.2% | 1 | 5.6% |
| | 合計 | 2 | 100.0% | 41 | 100.0% | 31 | 100.0% | 18 | 100.0% |

たり手を握ったりなど5例，10歳で部屋を明るくした，懐中電灯を渡したの2例のみであった。どうやら子どもが親に要求して親がそれに応じることは10歳前後に一過的に出るものにすぎず，その前は親が自発的に保護し，その後は子どもが自分自身で自助的に打開するようであった。

最後に，地震後，子どもの行動や心理に，そのせいと思われる変化があるかどうかを，「食欲が落ちた」「遊びが減った」「よく泣くようになった」「親を求めるようになった」「外に行きたがらなくなった」「夜，不安がるようになった」「臆病になった」「イライラするようになった」「不眠になった」という項目により尋ねたところ，唯一「親を求めるようになった」のみ年齢変化が有意であった（Fisherの直接法，$p$<.05；Figure 3）。ここでもやはり7歳時点で大きく傾向が変化しており，ここが変節点であることを示している。それ以外はすべて年齢によって有意に変化したものはなかったが，「夜，不安がるようになった」に関しては3歳未満を除くほぼあらゆる年齢層においてそのことが比較的高頻度に指摘されていた。

## 考　　察

本研究では，子どもの環境対処性の一側面を理解するための極限的な事態として巨大地震をとりあげ，震源地の周辺地域におけるその瞬間の親・子の反応を，地震発生の直後に調査した。その結果をもとに親子関係や子どもの自律性の発達を考察する。

この調査でまず指摘できるのは，このような大規模な地震に対し，当然ながら大人のほとんどは大いに驚き，警戒・防御反応を示したこと，そして親として幼い子どもの安全を案じて何らかの配慮を示していたことである。年長の子どもにおいても同様の驚き反応が報告されていた。ところが意外なことに，年少の子どもたちには，そういった驚きや警戒の反応は必ずしも認められず，地震に気づきもしないかのように眠り続けている子どもも多数いたのである。その変節点は7歳であった。

地震への反応には，このように子どもの発達が反映されていた。7歳というのは就寝形態からすると，親との同室就寝から単独就寝への移行期ではあるが，劇的に変化した時点というよりは大きな変化に2年ほど先行する

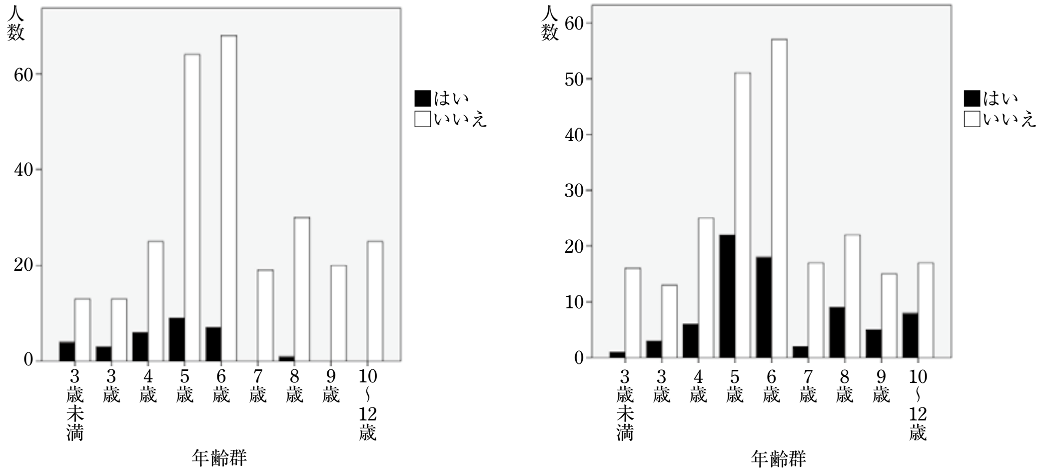


**Figure 3**　*地震後における子どもの行動変化（左：親を求めるようになる，右：夜，不安がるようになる）*

時期であった。したがって，こういった変化を就寝形態の直接的影響として単純に説明することはできない。

また，もう一つの興味深い変化は，親が子どもに対して発現させた身体接触である。子どもが幼いときには，親はおおい被さったり抱きしめたりなど，文字通り身を挺し，自らを犠牲にしてでも子どもの身体を守ろうとしていたが，その行動は徐々に低減し，かわって手をつなぐことで子どもを安心させるという行動が増加していった。最年長の子どもたちには声をかけて安心させるという関わりも見られるようになっていた。保護が直接的・身体的なものから間接的・心理的なものへと移行していたのである。

生存そのものすら脅かす巨大地震に際して，幼い子どもたちが必ずしも恐怖を惹起されていないのは，とりもなおさず彼らに危機の認識が不全であるということであるが，それはそのような親のバックアップによって安全が保障されているがゆえであろう。Morrongiello, Klemencic, & Corbett（2008）も，2歳児と5歳児を比較して，親による子どもの見守りは年齢とともに減少すること，見守りの効果は子どもの特性との相互作用によることを指摘している。自分自身で場面を恐れるようになるということは，それによって子ども自身の対処行動が始動することにつながるという意味で，自助的な環境対処能力の一端が身についてきたことを示唆している。

一般に子どもの事故が多発するのは1，2歳とされ，また6歳（以降）にも増加が見られる（Gärling & Gärling,1995; Ljungberg, Carlsson, & Dahlin, 2006；奥野・川口・日沼・澤田・石川，2002)。誤飲のピークは1歳未満である（熊谷・本多・塙・八坂・武内・荒木・厚味，1986）など，当然このことは事故の種類や重篤度などによって変動が想定されるため，必ずしもその多発年齢を絶対的なものとすることはできないが，乳幼児期が事故の危険性の高まる時期であることは疑いない。

Matheny（1995）は幼児期と児童期の事故傾向を比較し，家での事故に関して親の性格特性が児童期よりも幼児期により強くそれに反映されることを示した。家とは実は子どもにとって危険な場所であり（Ljungberg et al., 2006)，家庭環境の質の善し悪しとともに親の見守りの質と量が，子どもの事故の発生と明らかに対応しているのである（Matheny，1995)。

子どもの全身が危険にさらされているとき，親がとりうるもっとも直接的・即時的な保護行動は「自ら身を挺して守ってやる」ことであろう。これは確実に子どもを守ることと引き替えに，自分自身を危険にさらすことであり，自己犠牲・利他的行為である。一方，「手を握る」は相手の行動半径を拘束する身体接触であり，必要に応じてより密な保護を実現する可能性を残しつつも，親の身体資源の提供を最小化しているという意味では，両価的である。身体接触ではあっても，物理的に守るというよりも心理的な安心源という意味合いがより大きいものといえる。言葉による関わりの出現もその延長線上に位置づくものである。Gärling & Gärling（1995）は，家庭での子どもの危ない行動やそれへの対処などを日記に記録してもらうという手法を通じて，1，2，3歳の子どもの母親が，子どもの行動を制限したり遠ざけたり環境を改変するといった直接的防御方略から子どもに教え諭す間接的防御方略へと推移することを示したが，ここで見られたのもそれと同じ傾向である。

親は家庭内での2歳前後の子どもの事故予防のために，環境整備・親自身の見守りなどの行動・子どもへの

言い聞かせという3種類の方略を部屋の特性に応じて用い分けているが，幼児に対しては言い聞かせを行っても事故防止効果がないという（Morrongiello, Ondejko, & Littlejohn, 2004b）。またSchwebel & Plumert（1999）によれば，幼少期の外向性・衝動性といった気質の強弱が後の身体能力の過信傾向の強弱とつながっており，それが事故を起こす。発達の初期に子どもの気質に対して適切な介入をすることでその後の過信を抑制することと，事故の原因の除去という環境整備の組み合わせが有効であろうとするSchwebel & Plumert（1999）の指摘は傾聴に値する。

本研究での7歳未満の子どもたちにおける平然とした行動の存在は，親の対応の必要性が少なくともその時期あたりまで継続して存在することを示唆している。Schwebel, Hodgens, & Sterling（2006）は，針の入っていないホッチキスや壊れたライターなど，見かけ上危険だが実害のないモノを配した部屋での子どもの遊び行動とそれへの母親の見守り行動の観察を通じ，子ども自身の行動よりもむしろ母親の子への見守りが8歳前後の障害児における普段の事故傾向と関連することを見出した。この知見は，親（大人）の配慮が児童期の事故の回避にいたるまで機能することを示すものであろう。このように親の見守り保護で事故が回避される場合も多いが，しかしそばにいても一瞬にして思わぬ事態も起こりうるのが子どもの事故であること（Ljungberg et al., 2006）も忘れてはならない。

上記のような親子間の身体関係の変化は，「子別れ」の観点から，離乳の過程と関連づけて考察することが有効であろう。母乳哺育は子どもの必要とする栄養資源を，身体の構造機能・心理行動が未熟な子どもに代わって親が摂取し，子どもに消化吸収しやすいように自らの身体で加工して供給することであって，離乳はその代行の停止である（根ヶ山，2002）。このことは，いわば栄養摂取における母子間での身体機能の主体性の置き換え過程あるいは子ども自身による実現過程が起こっていることを示唆する。本研究ではその身体機能の置き換えが，危険の回避と安全の確保という次元においてなされていたのである。

また食発達では，6～12歳時に，初めてのものを食べて，その直後にお腹をこわしたりすると，その後同じ食べものを受けつけなくなるという現象のあることが知られている（Garb & Stunkard, 1974）。これは一種の嫌悪条件付けとみなされており，危険の回避に関する自律的能力の表れと解釈される。それまでは子どもが悪いものを食べないように親が守っており，食のレパートリーが爆発的に広がる離乳期の子どもにとってそれは決定的に重要な親の役割である。Rozin, Hammer, Oster, Horowitz, & Marmora（1986）は食発達を，始めはどん欲に摂取し，成長するに応じて食べ物でないものを食べなくなっていく過程としているが，まさにこの「どん欲さ」が食に限らず発達の原動力であると同時に，子どもを危険にさらすものであり，そこに行動発達のジレンマが存在する。

環境の負資源に対する子どもの対処の一端として，予防接種への反応もある（Negayama，1998）。子どもは幼いときには針の挿入に対して泣きが乏しく，母親は年少の子どもに共感的な苦痛反応を示していたが，3歳以降の子どもの泣きに対しては徐々に苦笑で反応するようになり，子どもの苦痛に対する反応の同型性が発達的に低減することが明らかとなった。また子どもは，5，6歳になると泣き自体が激減しており，ここでも自律化の過程が認められた。このように，親の身体性と子どもの身体性間の重なり・置き換わりが縮小していく点が共通しており，それが「子別れ」の基本特性といえる。

子どもは自己の能力を大人よりも過大視し，それが彼らの事故傾向の高さとつながっている。Plumert（1995）は6歳と8歳の子どもに対して，到達課題や回避課題を使って身体的な対処能力の判断特性を調べ，子どもが大人に比べてその能力を過大視する傾向にあること，8歳児は6歳児と違って事前の試行経験があると容易な課題の判断の正答率が上がること，さらに6歳児においてその過大視傾向と事故傾向とが対応するが8歳児ではそれが消失することを明らかにした。8歳児が経験によって判断の正確度を増すようになるということは，彼らの行動的自律性の表れととることもでき，本研究における7歳の節目を説明する一要素といえるかもしれない。

Plumert & Schwebel（1997）は，6歳では衝動的気質が身体能力の判断の不正確性と関連するが，8歳では判断に要する時間の短さと関連していることを明らかにした。それについて彼らは，8歳は危険を認識できないからではなく，むしろもっと直接的にそれを楽しむがゆえに事故に遭うのではないか，と考察している。それは，地震に対する恐怖が明確になってくるのが7歳であったことと重ねると興味深い。危険の認識が，事態を恐れさせる方向とそれをかえって楽しませる方向に両価的に働いているという可能性は，子どもを危険から守り，安全を指向するときに，考えておかねばならない問題であろう。単にリスクを取り除けばいいというものではないし，親が守ってやればいいというものでもない。

環境対処性の発達には，このように子どもの自立に向けた欲動や好奇心の存在を無視できない。そこでは，子どもの世界を広げる機能と，事故を生む危険性とが背中合わせである。好奇心とは，子どもの生存と適応にとって非常に重要な心理的機制である。幼児期での事故の多発は，外界への積極性と身体的操作・心理的処理の不全性との齟齬が生み出すものであろう。

ここで問題なのは，彼らの環境対処性の不全の存在を，

大人である親や教師などがどう受けとめ，それに対応してやればよいのかということである。今指摘してきたことは，いいかえるとそのような環境対処性の不全が，不全でありながらも子ども達の生きる積極性の発露であるということなのだ。けっして事故や迷子が起こらないような，完璧に安全な空間に子どもをとどめることが，その根本的な解決でないことは明らかである。かといってもちろん子どもが危険にさらされることに無頓着であっていいというわけではないが，大人の子どもに対する管理が過剰にならぬよう心しなければならない。大人の介入のあるべき形を，このような研究を通じて再確認せねばならないだろう。

「地盤」とはそこに自分という存在の基礎があることを意味する言葉で，地震はいうまでもなくその地盤そのものが揺らぐことであり，だからこそ生存に直結した不安を人々にもたらす。しかし同時に，火や凶器など直接自らの生命や健康を脅かす特定の対象が眼前にあるわけではない。地震自体は空間全体が険悪化するような，準拠枠組みそのものの崩壊である。地震が襲ってくればそれを回避することはできないのであって，回避の対象はそこから派生する危険となるのである。

この文脈において，7歳とはどういう時期であろうか。道路横断における安全なルート選択の能力は7歳から9歳にかけて向上するという（Ampofo-Boateng, Thomson, Grieve, Pitcairn, Lee, & Demetre, 1993）。道路横断のルート選択判断の適切性には，自らのポジションを俯瞰的に理解する能力が強くかかわっていると考えられる。本結果にも，このような環境における自己の状況を客観的に認識できるという能力が関係しているように思われる。危険にあわてて，しかも何をするかの準拠枠が未熟な7歳以降の数年がもっとも大人の細やかな配慮が必要な時期といえるかもしれない。乳児期は子どもが物理的に親のそばにいるし，勝手にあわてて暴走しないという意味では守りやすい年齢といえる。

しかし，あわてていたということ自体は，それだけで危害回避になるわけではない。むしろ，あわてずに冷静沈着に判断・行動できることが危害の回避にとっては必要なことである。パニックは惨事につながる。つまり，発達的にはまず危険な事態であるという認識が喚起されること，その上で，パニックにならずに適切な行動が冷静沈着にとれることの2要素が肝要である。『火星からの侵入』（Cantril, 1940/1971）でも，火星人襲来のラジオ放送を聞いてあわてて浮き足立った人たちは，手近な情報に飲み込まれて冷静な判断や行動が損なわれ，結果としてパニックに陥っていた。自分のいる状況を客観的に俯瞰し，大きな環境枠組みの中で適切な行動方略を選択することができる，ということが求められている。

## 本研究の意義と今後の課題

本研究では地震という自然災害の文脈から，子どもの危害やその防止に対する親子の関係を捉えた。大きな自然災害は，予測を超える規模で突然に発生し，その瞬間の判断が子どもだけではなく親も含めた人々の生死を分かつような深刻な問題であって，親子がその事態にどう対処するかには，その親子関係や子どもの自律性の本質的部分が明瞭に浮かび上がっていた。つまり「子別れ」に関連して大変示唆的な場面であったといえる。こういう重いリアリティをもったテーマは実験には到底なじまないし，回想法も事後直ちに行わなければ記憶の歪曲が生じて精度が半減する。調査の実施には間髪を入れない即応性が不可欠であるが，頻度的に希な上に突発的な事態であるがゆえに，それ自体容易ではない。そういった点において本研究は貴重なものであり，子どもの命を誰が守るのか，その際親は自己犠牲的行動を選択するのか，といった切実な発達行動学的テーマが成果に明瞭に立ち現れていた。

しかしながら本研究はそれでも，人的被害が出るほどの悲惨な状況下でなされたものではなかったため，その極限性の程度は比較的ゆるかった。また子どもの事故が親の社会経済的地位とさまざまに関連するものであるとするならば（Hong, Lee, Ha, & Park, 2010），本研究のように特定の地域・フィールドに集中するのではなく，子どもがおかれる物理・社会・文化的環境をもっと大きな生態学的枠組みのなかに位置づけて考察する必要もある。Super & Harkness（1986）のいう「発達的ニッチ」の視点が求められるのである。それらを本研究では検討し得なかった今後の課題として，最後に指摘しておきたい。

## 文　献


Ampofo-Boateng, K., Thomson, J.A., Grieve, R., Pitcairn, T., Lee, D., & Demetre, J.D.（1993）. A developmental and training study of children's ability to find safe routes to cross the road. *British Journal of Developmental Psychology*, **11**, 31-45.

Bijur, P., Golding, J., Haslum, M., & Kurzon, M.（1988）. Behavioral predictors of injury in school-age children. *American Journal of Diseases of Children*, **142**, 1307-1312.

Cantril, H.（1971）. *火星からの侵入*（斎藤耕二・菊池章夫，訳），東京：川島書店.（Cantril, H.（1940）. *The invasion from Mars: A study if the psychology of panic.* Princeton: Princeton University Press.）

Garb, J.L., & Stunkard, A.J.（1974）. Taste aversion in man. *American Journal of Psychiatry*, **131**, 1204-1207.

Gärling, A., & Gärling, T. (1995). Mothers' anticipation and prevention of unintentional injury to young children in the home. *Journal of Pediatric Psychology*, **20**, 23-36.

Gärling, T., Gärling, A., & Valsiner, J. (1987). Adults' assessments of children's accident risks. *Psychological Reports*, **60**, 1003-1010.

Hong, J., Lee, B., Ha, E.H., & Park, H. (2010). Parental socioeconomic status and unintentional injury deaths in early childhood: Consideration of injury mechanisms, age at death, and gender. *Accident Analysis and Prevention*, **42**, 313-319.

Krall, V. (1953). Personality characteristics of accident repeating children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **48**, 99-107.

熊谷健伸・本多煇男・塙　嘉之・八坂　篤・武内可尚・荒木盛雄・厚味勇二. (1986). 小児の誤飲事故の実態と予防対策. *小児保健研究*, **45**, 561-568.

Ljungberg, E.M., Carlsson, K.S., & Dahlin, L.B. (2006). Risks for, and causes of, injuries to the hand and forearm: A study in children 0 to 6 years old. *Scandinavian Journal of Plastic and Reconstructive Surgery and Hand Surgery*, **40**, 166-174.

Manheimer, D.I., & Mellinger, G.D. (1967). Personality characteristics of the child accident repeater. *Child Development*, **38**, 491-514.

Matheny, A.P. (1987). Psychological characteristics of childhood accidents. *Journal of Social Issues*, **43**, 45-60.

水田隆三. (1995). 育児と事故予防. *小児科臨床*, **48**, 1636-1647.

Morrongiello, B.A,. Klemencic, N., & Corbett, M. (2008). Interactions between child behavior patterns and parent supervision: Implications for children's risk of unintentional injury. *Child Development*, **79**, 627-638.

Morrongiello, B.A., Ondejko, L., & Littlejohn, A. (2004a). Understanding toddlers' in-home injuries: I. Context, correlates, and determinants. *Journal of Pediatric Psychology*, **29**, 415-431.

Morrongiello, B.A., Ondejko, L., & Littlejohn, A. (2004b). Understanding toddlers' in-home injuries: II. Examining parental strategies, and their efficacy, for managing child injury risk. *Journal of Pediatric Psychology*, **29**, 433-446.

Negayama, K. (1998). Development of reactions to pain of inoculation in children and their mothers. *International Journal of Behavioral Development*, **21**, 1-16.

根ヶ山光一. (2002). *発達行動学の視座：<個>の自立発達の人間科学的探究*. 東京：金子書房.

日本スポーツ振興センター. (2006). *学校の管理下の災害－20：基本統計*. 東京：独立行政法人日本スポーツ振興センター.

奥野順子・川口千鶴・日沼千尋・澤田和美・石川眞里子. (2002). 乳幼児の事故の実態と対応：地域に置ける事故の経験から. *日本小児看護学会誌*, **11**, 37-43.

Plumert, J.M. (1995). Relations between children's overestimation of their physical abilities and accident proneness. *Developmental Psychology*, **31**, 866-876.

Plumert, J.M., & Schwebel, D.C. (1997). Social and temperamental influences on children's overestimation of their physical abilities: Links to accidental injuries. *Journal of Experimental Child Psychology*, **67**, 317-337.

Potts, R., Martinez, I.G., & Dedmon, A. (1995). Childhood risk taking and injury: Self-report and informant measures. *Journal of Pediatric Psychology*, **20**, 5-12.

Pulkkinen, L. (1995). Behavioral precursors to accidents and resulting physical impairment. *Child Development*, **66**, 1660-1679.

Rozin, P., Hammer, L., Oster, H., Horowitz, T., & Marmora, V. (1986). The child's conception of food: Differentiation of categories of rejected substances in the 16 months to 5 year age range. *Appetite*, **7**, 141-151.

Schwebel, D.C., Hodgens, J.B., & Sterling, S. (2006). How mothers parent their children with behavior disorders: Implications for unintentional injury risk. *Journal of Safety Research*, **37**, 167-173.

Schwebel, D.C., & Plumert, J.M. (1999). Longitudinal and concurrent relations among temperament, ability estimation, and injury proneness. *Child Development*, **70**, 700-712.

仙田　満. (1995). あそぶ：あそびの行動と空間. 空間認知の発達研究会（編), *空間に生きる：空間認知の発達的研究* (pp. 152-171). 京都：北大路書房.

Super, C.M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, **9**, 545-569.

田中哲郎. (1995). *子どもの事故防止マニュアル*. 東京：診断と治療社.

Vesser, E., Pijl, Y.J., Stolk, R.P., Neelman, J., & Rosmalen, J.G.M. (2007). Accident proneness, does it exist? A review and meta-analysis. *Accident Analysis and Prevention*, **39**, 556-564.

## 付記

本研究を行うにあたっては，兵庫県ＹＭＣＡしろがね幼稚園とその関係者に多大なるご協力をいただいたことを，ここに心から感謝申し上げる。なお本研究は，平成7～8年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究(C)）「幼

児における空間対処能力からみた自立の発達に関する基礎的研究」(研究課題番号 07801017，研究代表者：根ヶ山光一）の補助を受けてなされたものである。

Negayama, Koichi (Faculty of Human Sciences, Waseda University). *Reactions of Children and Parents to an Earthquake, from the Viewpoint of* 'Kowakare' *(Mutual Autonomy)*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.4, 386-395.

This research analyzed the immediate reactions of 315 children (176 boys, 136 girls; 166 first-born) aged 0-16 years (mean=6.1, *SD*=2.4) to a major earthquake in January 1995 that killed more than 6,400 people. It examined children's ability to avoid hazards from sudden natural disasters. The earthquake onset was at 5:46 AM; 75.2% of the children were reportedly asleep in the same room with their parent(s) at the moment and 10.5% were alone. Parents were surprised by the earthquake, but many children's reactions were much weaker. About 30% of them reported little or no surprise, and even slept through the moment. Younger children had less of a reaction, and a frightened reaction was more notable after 7 years of age. Parents' typical reaction was to make bodily contact by embracing or lying over their children, and many grasped the hands of older children. The reactions of the children and parents were interpreted as developmental indicators of children's autonomous coping and *Kowakare* (mother-offspring mutual autonomy).

**【Key Words】Earthquake, Coping, Development of autonomy, Parental protectiveness, *Kowakare***

2010. 4. 21 受稿，2010. 9. 2 受理

発 達 心 理 学 研 究
2010，第 21 巻，第 4 号，396-404

特別論文（原著論文）

# 危険人物との遭遇場面における子どもの危機認知と離脱行動に関する研究

宮田　美恵子
（日本女子大学人間社会学部）

子どもの犯罪からの安全確保が社会的課題となっている。中でも小学校に通う児童に対する犯罪被害が多くみられることから，警察や地域で様々な対策が講じられ，学校や家庭においても安全教育が実施され始めている。しかし，平時の日常とは異なる前犯罪および緊急性の高い犯罪行為遭遇時という非日常の場面で，実際児童は未知の人にどのように違和感や危機を認知し，それによってどう行動を起こすのかの特性や傾向に関するデータは少ない。同様に，そこに発達段階や性差があるのか否かについての資料も多くはないという状態の下で，安全教育が模索され実施されているのである。そのため本研究では，子どもの実態に即した安全教育のデータとすることを目的に，緊急時の児童に生じる行動特性に着目して，児童は何に違和感を持ち，何を危機だと捉えているのかを中心に，いわゆる不審者の認知から危機離脱までの一連の行動を探った。本研究によって得られた基礎的データから安全教育の方向性を示した。
**【キー・ワード】　犯罪被害，安全教育，発達段階，緊急時行動特性，未知の人**

## 問　　題

通学路の子どもの安全確保が社会的課題となっている。その背景には，1988 年から 1989 年にかけて引き起こされた東京・埼玉連続幼女誘拐殺人事件，いわゆる宮崎勤事件を 1 つの契機として，近年では 2004 年奈良県，2005 年栃木県などでの子どもをめぐる犯罪被害事件が社会を震撼させてきたことがある。

そうした事件の多発を受け，過去 10 年ほどの間に公的機関による様々な策が講じられてきた。例えば，文部科学省では 2005 年度より安全で安心な学校を確立するため，地域との連携を重視したスクールガードによる「地域ぐるみの学校安全体制」の整備を進めてきた。また，全国各地で，地域主導の防犯パトロール隊が編成されるなどの対策もなされている。それらはもっぱら子どもの周辺を見守る大人側の対策という観点に立った方策として実施されているものである。

一方，子ども自身が行う対策として，警視庁では「いかない・のらない・おおごえでさけぶ・すぐにげる・しらせる」の頭文字から標語「いかのおすし」を考案し，多くの学校現場等ではそれを基にして子どもたちへの指導が進められている。標語中の“ヘンな人”を見たら「大声で叫ぶ」や声の代わりにブザーを鳴らすことで周囲の人に自らの緊急事態を「知らせる」行動が含まれており，これらは家庭や学校においても，しばしば子どもへの注意喚起に使用されてきた。さらに 2010 年には学校保健法が学校保健安全法と改定され，学校安全に関する設置者義務や総合的な学校安全計画の策定及び実施等について明文化されたことを受け，各学校で独自に安全教育が実施され始めているが，以下に記すように現行の安全教育カリキュラムやマニュアルは精度の高低が問われる。

そのため本研究では，第一に犯罪遭遇（危険人物との遭遇）という非日常の緊急場面において，大人が子どもに期待する対応である「大声をあげる」ことや「ブザーを鳴らして知らせる」という行動は，実際児童に可能であるのかを検証する。

なぜなら，人はストレスを受けると心身にある生理的特徴が現れることは，多くの人が経験を持つところである。例えば，災害や事故などに遭遇し心身にショックを受けた時，体が硬直して動けなくなる，いわゆる“固まる”状態になるのがその 1 例である。同様に子どもが遭遇する前犯罪（犯罪の前兆的行為である声かけなど比較的軽微な行為）や緊急性の高い犯罪行為（例えば車に連れ込まれそうになるなど）への遭遇場面でも恐怖に直面し体が硬直して声が出なくなるという生理的現象「凍りつき（freezing）」の状態に陥ると想像し得るからである。こうした生理的身体的防衛反応である緊張性静止（toniv immobility）（Gallup & Maser. 1977）に置かれた時，状況や対象によって，身を守るために「逃走（flight）」する方が相応しい場合にはそこから逃げ出す行動をとる。もしくは対象との力関係や対峙距離，逃げ込む空間が確保できない場面では，逃走は困難であることからそれを断念して「闘争（fight）」することになる。そのどちらも選択肢として相応しくない状況では，足がすくむなど硬直状態，凍りつきが起るのである（Rothschild, 2000/2009）。このことは，犯罪被害への対策は，平時

の子どもの能力や行動をそのまま緊急時対応に置き換えることはできないことを示唆している。同様に，複雑な行動やためらいを生じさせる行動，例えばすぐに手に取ることのできない位置に携帯している防犯ブザーは利用し難い，初対面の人に物事を依頼するのはためらいを生じさせる，というように緊急時咄嗟に取り難さを伴う行動，すなわち「やり易さ」「やり難さ」があることも暗示される。

それにもかかわらず，前犯罪および緊急性の高い犯罪行為遭遇という緊急場面（以下，緊急時とも言う）における児童の行動特性および発達段階や性差との間に相関があるのか否かについて検証した先行研究は，清水・内田（2008），内田・袖井（2010）などの他に多くはないのである。したがって，現行の安全教育や防犯対策は，いわば“日常の大人”の行動様式を基準とした“大人の経験知”による教示がなされている可能性がある。そのため本研究においては，調査から子どもの緊急時行動の特性や傾向として描き出される子どもの行動実態から，「やり易さ」「やり難さ」を導き出し，犯罪からの安全教育や対策のデータとする。

第二に，児童が対峙することになる危機の人的対象である「不審者」とは誰かを検討する。子どもたちは何によって未知の人に「違和感」を覚え，何をもって「危機」と判断しているのかが明確にされていない。前犯罪や緊急性の高い犯罪行為遭遇という場面における児童期の子どもを対象とした他者認知や行動特性に関する資料は少なく，曖昧な対象に対する不安定な安全指導がなされているのが現状である。

この点について，現行の防犯教室などでは特定できない対象を特定化するため，しばしば，不審者に扮する大人が黒い服装をしたりサングラスやマスクをかけるという設定がなされがちである。または大人による子どもへのステレオタイプな言葉かけ「ヘンなおじさんを見たら走って逃げなさい」という注意喚起によって，子どもが注意を向けるべき対象は年配の男性であるかのようなイメージを作り出し，刷り込んできた可能性も考えられる。しかし，危機への入り口である対象を如何に認知するのか否かの検証無しに，指導や対策を立てることはできないことから児童の対象認知の実態把握を試みる。

第三に，子どもの安全教育に発達段階や性差を考慮する必要があるのか否かの根拠となるデータがあまりに少ないことから，その検証が必要である。犯罪被害から命や体を守るための安全教育は，子どもに対する教育的対応であることから，およそ子どもの発達にしたがったカリキュラムが必要であろうと想像され，そう論ずる人は多い。むしろそれを否定する人は少ないのではないか。しかし，どちらもその背景となる根拠が示されているかといえば，多くの場合，大人の経験則を頼りに一般論としてあたかも確かなことのように語られている現状は，データ不足を表している。そのため大人の行動様式や能力，日常の行動等のデータが緊急時の子どもに代用されたまま語られているというロジックを見過ごしている現状がある。それらに対する検証がなされねばならない。

本研究では，いわゆる不審者と言われる未知の人を，「状況に違和感を持たせる行動や行為を行う人」，「身に不安や危険を覚えさせる人，危険をもたらす可能性のある人」と「提示」する（宮田，2010a）。その人の人間性を問うのではなく，客観的にその場所や状況に違和感をもたらす人間の言動や行為に対して判断する観点に拠っている。これに基づけば，不審者と呼ばれる未知の人は子どもにとって違和感のある他者である。違和感とは普通（どこにでも見受けるようなものであること──『広辞苑第6版』）との異なりを感じさせることである。

先行研究として，児童を対象としたものではないが自己に対する「ふつう」認知の研究，黒石・佐野（2007）によれば，日本人は他者との関係性や調和を重視するために，周囲の人々の様子や反応を常に気にし，個性的で独自な存在であることよりも他者と変わらず同じであることを志向する（阿部，2002；濱口，1982；荒木，1973；土居，1971 など）ことを挙げている。そうして，他者との差異が質的・量的に示される仮想場面を設定し「ふつう」認知の有効性を検討した結果では，何れの状況においても他者と同じ行動をとった場合に「ふつう」認知が高く，それと連動する形で安静状態の感情が変化したことを明らかにしている。

一方，他者に対する「ふつう」認知では，具体的に同世代・同性の人物を想起させ，その特徴を尋ねた結果，「ふつう」の人は「ふつう」でない人よりも好意的に捉えられていることが明らかにされている（大橋・山口，2005）。黒石・佐野（2007）は，特定の状況における「ふつう」の人に対する認知はそれと異なる可能性があることから，他者の「ふつう」を検討するには特定の状況設定の必要性を説いている。したがって，仮に子どもと不審者の遭遇という特定の場面で言えば，子どもの他者認知において，周囲と質的に異なる行動を取る未知の人は「ふつう」でなく違和感を認める人であり，違和感の認知という刺激によって子どもにはそれへの反応や次の行動が現れるものと考えられる。

また，子どもに前犯罪および緊急性の高い犯罪行為を仕掛けるのはおおむね子どもよりも年長者であり，その未知の人は親切な人であったり，「ふつう」を装う傾向がある。転じて急病や困難な状況を持ちかけることもあり子どもはジレンマに陥る（江尻，2008；清水・内田，2008）。これは子どもにとって「ふつう」でない出来事の発生，すなわち違和感とも言えるだろう。加えて，子どもは幼いころより自分よりも年上の人への礼を重んじ

ることや，困っている人には親切にするように教えられていることから，未知の人からの誘いにも向社会的行動が誘発され（清水・内田，2008），この場面に「社会的規範が強く拘束力の高い状況」をみることができる。黒石・佐野（2007）の研究では，大人の場合，拘束力の高い場面では拘束力が低い場面よりも「ふつう」認知が低かった。しかし「ふつう」認知は対人認知や対人感情に直接的な効果を持つものではないことも示唆され，未知の人を捉える困難さを示している。

以上の疑問から，児童期の子どもが平時と異なる犯罪被害遭遇時という非日常の緊急場面において「大声をあげる」「ブザーを鳴らして知らせる」という行動が起こせるのか否か等の行動特性をふまえ（宮田，2010b），児童が感じる「違和感」や「危機」の認知は何に依っているのかを中心に，発達と性差についても検証する。それによって危機認知から離脱までの一連の危機進行の中で子どもは何ができるのか，何をどう教える必要があるのか，安全教育の内容，方法，評価を提示していく。

## 方　法

### 目　的

先に指摘したいくつかの問題点をふまえ，とりわけ自己防衛反応が出現することもある犯罪遭遇場面には，日常と異なる非日常の特別な意識や行動が生じるものと考えられることから，平時の子どもの能力がすなわち緊急時に発揮できるというわけではない。したがって，実際前犯罪や緊急性の高い犯罪行為を経験した児童の遭遇場面での対応や，認知等に関するデータを収集分析することによって緊急時行動特性を明らかにすると共に，発達段階や性差との関わりを検証する。それをもって安全教育立案の基礎データとするという目的の下，犯罪遭遇体験を有する児童にその時の行動等を尋ねる全国調査を実施した。

**調査対象**　対象校の抽出は，全国を「北海道・東北」から「九州・沖縄」までの8ブロックから，学校の立地条件や児童数などがその地に平均的であると推薦された学校の中から無作為抽出し，さらにその中で協力が得られた公立小学校8校を対象とした。

調査対象者は年齢階層の異なる児童の全体像を把握するため，小学校低学年＝2年生（207人），中学年＝4年生（237人），高学年＝6年生（266人）をそれぞれ代表とし児童の発達段階全体を捉えた。調査児童数は710名，このうち男子児童52.0%，女子児童46.9%とほぼ同じ割合であり，学年別にも偏りのない構成であった（100%とならないのは，性別不明分があったため）。

**調査方法**　実施月日は2009年10月～2010年1月（調査主体：宮田）。実施法は各小学校，低・中・高学年の代表2，4，6年生の各1学級で質問紙を基にした留め置き調査法による。実施場所は学校の教室で学級担任の解説，指導の下実施された。児童が体験した車への連れ込みなど性犯罪に関わる事案への倫理的配慮を行った。

配布・回収に関して，児童のプライバシー保護のため無記名で行われ，かつ回収時にはランダムに袋に入れる方法でなされた。質問紙記入時間は説明を含めて平均30分を要した。

**質問紙の構成**　質問紙は以下のように構成された。

調査対象者全員に前犯罪および緊急性の高い犯罪行為体験の有無を問い，体験有りと回答した児童に遭遇行為内容，行為への対応，相手への気づきの有無，違和感や危機の認知（自由記述），相手との位置関係等を尋ねた。

本調査で対象とした行為内容は，警察庁で子どもの被害が多いとされている行為，および中村（2000），島田（2008），清永・宮田（2007）を参考に，「声かけ」「凝視」「つきまとい」「身体接触」「身体露出」「追いかけ」「車への連れ込み」「強盗」「恐喝」と「その他」の全10行為を設定した。対応項目は標語「いかのおすし」および清永・宮田（2007）を参考に設定した。なお，担任教師が調査について解説を行うため，予め内容を確認，統一して実施した。

## 結　果

**危機の全体像**　児童全体ではおよそ15%が被害体験有りと回答し，$\chi^2$検定の結果は5%水準で0.702（*n.s.*）となり，児童の学年全体と性別の前犯罪および緊急性の高い犯罪行為への遭遇については学年差，性差はなかった。

**緊急時の行動分類**　概ね大人によってもたらされる行為に対し，子どもに期待する行動とは，危機場面からの離脱に他ならない。そのためには自らの緊急状況を周囲の人に伝え助けを求めることによって直ちにその場からの離脱に全力を注ぐことに集約される。したがって前犯罪および緊急性の高い犯罪行為への遭遇体験有りと回答した児童のうち，緊急時の9つの対応（「その他」を除く）をTable 1のように，対応できた児童を「伝えた」「求めた」に分け，「対応できなかった」と合わせて3カテゴリに分類した。「伝えた」カテゴリは，相手と対峙しているその場で起こす行動のことであり，「求めた」カテゴリに属するのは，その場所から移動して近くにいる人に助けを求めたなどの行動が含まれる。

**各群の特徴**　Table 2にみるようにa群「伝えた」b群「求めた」c群「対応できなかった」の全体において，a群では「誘いを断った（16.8%）」が一番多く，これは「声かけ」行為を向けられた時の対応として行われる傾向がみられた。次いで「ブザーを鳴らした（1.9%）」，「大声をあげた」児童は0.9%と極めて少ないという行動傾向がみられた。b群で一番多かったのは「走って逃げた

**Table 1**　*緊急時の行動カテゴリー*

| 行動カテゴリー | 内容 |
|---|---|
| a 群　「伝えた」 | 大声をあげた，ブザー（笛）を鳴らした , 誘いを断った。 |
| b 群　「求めた」 | 走って逃げた，こども 110 番の家に駆け込んだ , 商店や民家に駆け込んだ，近くの人・歩いている人に助けを求めた。 |
| c 群　「対応できなかった」 | 何ら行動を起こすことができなかった。 |

**Table 2**　*行為（MA）と対応（SA）*（上段：実人数，下段：%）

| | 回答数 | 伝えた計 | 大声をあげた | ブザー（笛）を鳴らした | 誘いを断った | 求めた計 | 走って逃げた | こども110番の家に駆け込んだ | 商店や民家に駆け込んだ | 近くの人・歩いている人に助けを求めた | 対応できなかった | その他 | 無回答 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 合計 | 107 | 21 | 1 | 2 | 18 | 42 | 37 | 1 | 2 | 2 | 19 | 8 | 17 |
| | | 19.6 | 0.9 | 1.9 | 16.8 | 39.3 | 34.6 | 0.9 | 1.9 | 1.9 | 17.8 | 7.5 | 15.9 |
| つきまとい | 21 | 3 | 0 | 0 | 3 | 12 | 12 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 | 1 |
| | | 14.3 | 0.0 | 0.0 | 14.3 | 57.1 | 57.1 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 19.0 | 4.8 | 4.8 |
| 車への連れ込み | 6 | 4 | 0 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | 66.7 | 0.0 | 16.7 | 50.0 | 33.3 | 16.7 | 16.7 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| 身体接触 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 66.7 | 66.7 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 33.3 |
| 凝視 | 46 | 3 | 0 | 0 | 3 | 25 | 24 | 0 | 1 | 0 | 11 | 4 | 3 |
| | | 6.5 | 0.0 | 0.0 | 6.5 | 54.3 | 52.2 | 0.0 | 2.2 | 0.0 | 23.9 | 8.7 | 6.5 |
| 身体露出 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 50.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 50.0 | 50.0 | 0.0 | 0.0 |
| 声かけ | 21 | 9 | 1 | 0 | 8 | 5 | 4 | 0 | 1 | 0 | 3 | 2 | 2 |
| | | 42.9 | 4.8 | 0.0 | 38.1 | 23.8 | 19.0 | 0.0 | 4.8 | 0.0 | 14.3 | 9.5 | 9.5 |
| 追いかけ | 13 | 3 | 0 | 1 | 2 | 9 | 7 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | | 23.1 | 0.0 | 7.7 | 15.4 | 69.2 | 53.8 | 0.0 | 7.7 | 7.7 | 0.0 | 0.0 | 7.7 |
| 強盗 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| | | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 100.0 | 0.0 | 0.0 |
| 恐喝 | 11 | 0 | 0 | 0 | 0 | 7 | 7 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 0 |
| | | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 63.6 | 63.6 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 27.3 | 9.1 | 0.0 |
| その他 | 14 | 5 | 0 | 0 | 5 | 4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| | | 35.7 | 0.0 | 0.0 | 35.7 | 28.6 | 28.6 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 14.3 | 21.4 |
| 無回答 | 12 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 9 |
| | | 8.3 | 0.0 | 8.3 | 0.0 | 8.3 | 8.3 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 8.3 | 0.0 | 75.0 |

SPSS ver.11.0 を使用

(34.6％)」で，この行為は「つきまとい」「凝視」行為に対する対応として行われる傾向がみられたが，その他の行為は行為と対応間に顕著な傾向をみることはできなかった。次いで「商店や民家に駆け込んだ」と「近くの人・歩いている人に助けを求めた」が 1.9%，「こども 110 番の家に駆け込んだ（0.9%）」の順であった。

学年別では a 群「伝えた」行動は，2 年生 16.7％，4 年生 22.5％，6 年生 18.9％と，4 年生が多いものの大きな差はなく，性別でも顕著な差は認められなかった。b 群「求めた」行動を起こした児童は，2 年生 23.3％，4

**Table 3** *緊急時対応*（上段：実人数，下段：%）

| | 回答数 | 伝えた | 求めた | 対応できなかった | その他 | 無回答 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 合　計 | 107 | 21 | 42 | 19 | 8 | 17 |
| | | 19.6 | 39.3 | 17.8 | 7.5 | 15.9 |
| 【学年別×性別】 | | | | | | |
| 2年生×男子 | 18 | 3 | 7 | 2 | 1 | 5 |
| | | 16.7 | 38.9 | 11.1 | 5.6 | 27.8 |
| 2年生×女子 | 11 | 2 | 0 | 4 | 0 | 5 |
| | | 18.2 | 0.0 | 36.4 | 0.0 | 45.5 |
| 2年生合計 | 30 | 5 | 7 | 6 | 1 | 11 |
| | | 16.7 | 23.3 | 20.0 | 3.3 | 36.7 |
| 4年生×男子 | 21 | 5 | 7 | 3 | 2 | 4 |
| | | 23.8 | 33.3 | 14.3 | 9.5 | 19.0 |
| 4年生×女子 | 19 | 4 | 11 | 3 | 0 | 1 |
| | | 21.1 | 57.9 | 15.8 | 0.0 | 5.3 |
| 4年生合計 | 40 | 9 | 18 | 6 | 2 | 5 |
| | | 22.5 | 45.0 | 15.0 | 5.0 | 12.5 |
| 6年生×男子 | 18 | 4 | 6 | 5 | 2 | 1 |
| | | 22.2 | 33.3 | 27.8 | 11.1 | 5.6 |
| 6年生×女子 | 18 | 3 | 10 | 2 | 3 | 0 |
| | | 16.7 | 55.6 | 11.1 | 16.7 | 0.0 |
| 6年生合計 | 37 | 7 | 17 | 7 | 5 | 1 |
| | | 18.9 | 45.9 | 18.9 | 13.5 | 2.7 |
| 男子合計 | 57 | 12 | 20 | 10 | 5 | 10 |
| | | 21.1 | 35.1 | 17.5 | 8.8 | 17.5 |
| 女子合計 | 48 | 9 | 21 | 9 | 3 | 6 |
| | | 18.8 | 43.8 | 18.8 | 6.3 | 12.5 |

SPSS ver.11.0を使用，性別不明2人

年生45.0%，6年生45.9%と，2年生に比べると4年生以降では行動を起こした児童が多くなる。4年生と6年生では大きな差はみられない。性別ではa群，2年生男子16.7%，女子18.2%（以下同様に男女の順に記述），4年生（23.8%，21.1%），6年生（22.2%，16.7%）。b群，2年生（38.9%，0%），4年生（33.3%，57.9%），6年生（33.3%，55.6%）であり，特徴的なのは，2年生女子は「求めた」行動は0%だったが，6年生では55.6%と男子の33.3%を上回った（Table 3参照）。これを6年生女子のa群「伝えた」行動16.7%と比較すると，3倍強の差がみられた。一方，「対応できなかった（17.5%，18.8%）」児童の対応は，「つきまとい」「凝視」「恐喝」行為に対して行われる傾向が見られ，2年生（11.1%，36.4%）では女子が多いものの，4年生では女子と男子

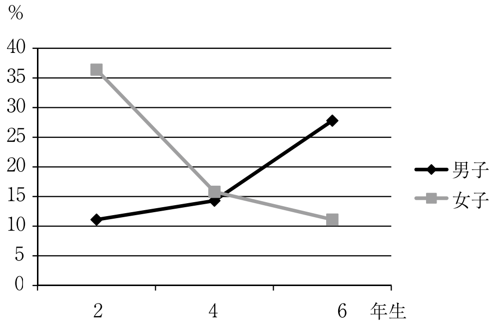


**Figure 1**　*対応できなかった児童の割合（学年・性）*

との差は少なく（14.3%，15.8%），6年生では（27.8%，11.1%）と対応できなかった男女の順位が入れ替わった（Figure 1参照）（宮田，2010b）。このようにa，b各群間には発達段階や性別による違いが見られた。学年全体（2，4，6年）と緊急時行動パターン（「伝えた」「求めた」「対応できなかった」）の$\chi^2$検定の結果は（$\chi^2$（2）$=6.600$, $p<.05$），残差分析の結果は2年生において「対応できなかった」が他の学年よりも有意に多かった（$p<.05$）。

**違和感と危機の認知**　以上のような緊急時行動特性をふまえ，犯罪被害遭遇場面において児童が抱く，いわゆる不審者のイメージを探るために，遭遇体験があると答えた児童（107人）に対し，「なにかヘンだぞ！自分が危険かもしれない！と感じたのはどのような時，どのようなことでしたか？」と教示したところ，自由記述形式で53件の回答が得られた。KJ法（川喜田，1967）を援用して，児童をめぐる犯罪被害分析を研究領域とする計2名で分類した。その結果，当初の一致率は95%であった。差異のあった5%については，調整により再分類を行った。

分類したイメージは8カテゴリ，「A服装」イメージ（相手の服装），「B顔・髪型」イメージ（顔の表情や髪形，髪の色など），「C雰囲気」イメージ（なんとなくそう感じたなどの全体的な様相），「Dナイフなどの物を所持」イメージ（ナイフなどを持っていた，振り回していたなど），「E自分に向けられたアプローチ」イメージ（対象が自分に前犯罪および緊急性のある犯罪行為を仕掛けてきた），「Fその他」「G覚えていない」「H無回答」である。それをさらに，「A, B, C」＝A’「見かけ」イメージと「D, E」＝B’「アクション」イメージ，「F，G，H」＝C’「その他・無回答等」に再分類し児童の学年・性別とのクロス集計を行った（Table 4参照）。

2年生は「無回答（76.7%）」が一番多く，4年生では無回答が55.0%見られるものの相手の服装や顔，髪型色など見た目で何となく，主観的に判断している児童（37,

**Table 4**　*違和感と危機の認知*（上段：実人数，下段：%）

| | 回答数 | 「見かけ」イメージ | 「アクション」イメージ | その他・無回答等 |
|---|---|---|---|---|
| 合　計 | 107 | 28 | 16 | 63 |
| | | 26.2 | 15.0 | 58.9 |
| 【学年別×性別】 | | | | |
| 2年生×男子 | 18 | 3 | 1 | 14 |
| | | 16.7 | 5.6 | 77.8 |
| 2年生×女子 | 11 | 2 | 1 | 8 |
| | | 18.2 | 9.1 | 72.7 |
| 2年生合計 | 30 | 5 | 2 | 23 |
| | | 16.7 | 6.7 | 76.7 |
| 4年生×男子 | 21 | 8 | 2 | 11 |
| | | 38.1 | 9.5 | 52.4 |
| 4年生×女子 | 19 | 7 | 1 | 11 |
| | | 36.8 | 5.3 | 57.9 |
| 4年生合計 | 40 | 15 | 3 | 22 |
| | | 37.5 | 7.5 | 55.0 |
| 6年生×男子 | 18 | 4 | 6 | 8 |
| | | 22.2 | 33.3 | 44.4 |
| 6年生×女子 | 18 | 3 | 5 | 10 |
| | | 16.7 | 27.8 | 55.6 |
| 6年生合計 | 37 | 8 | 11 | 18 |
| | | 21.6 | 29.7 | 48.6 |
| 男子合計 | 57 | 15 | 9 | 33 |
| | | 26.3 | 15.8 | 57.9 |
| 女子合計 | 48 | 12 | 7 | 29 |
| | | 25.0 | 14.6 | 60.4 |

SPSS ver.11.0を使用，性別不明2人

5%）がみられた。6年生では実際に相手が起こした行動や自分に向けられた具体的アプローチ（29.7%）から判断している傾向がみられた（Figure 2参照）。$\chi^2$検定の結果，3カテゴリと学年全体・性別において有意差はみられなかったが（*n.s.*），認知自体が不十分な低学年，服装や顔などの外見的指標による認知が進む中学年，そして外見を超えて，所持物や自分へのアプローチの仕方など対人行動的指標に関わる認知へと進んでいく高学年の発達的様相という全体的な傾向が伺われた。なお，A'「見かけ」イメージに含まれる要素のうち「服装」は17件，「顔の表情」8件であった。

**認知の距離**　次いで前犯罪および緊急性の高い犯罪行為を体験したと回答した児童に「対象が近づいてきた時，予め違和感や危機を感じたか」と教示したところ，感じたと回答した児童（49.5%）がいる一方で，「出来事が起こるまでわからなかった（50.5%）」と児童全体の回答がほぼ同率に分かれた。学年では6年生女子（61.1%）が一番多く相手が近づいてくる途中で違和感に気づいており，当然出来事が起こるまで分からなかった児童も一番少なかった。

さらに，感じたと回答した49.5%（53人）に対して未知の人との対峙距離，すなわち児童が違和感や危機を認知した対象との間の距離について尋ねたところ，12 m以上（6人），10 m（18人），8 m（6人），6 m（6人），4 m（7人），2 m以下（10人）であった。

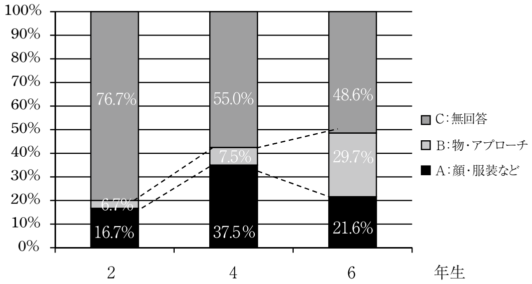


**Figure 2**　*対象認知要因の割合（学年別）*

## 考　　察

**認知から離脱まで**

以上，本調査の結果から，通学路等で遭遇する犯罪被害に対する安全教育をめぐる疑問で提示した3点をふまえ，緊急時児童の認知から離脱までの一連の行動を推察する。

児童を取り巻く危機の全体的様相は，15%（およそ6人に1人）が前犯罪および緊急性の高い犯罪行為体験を有しており，そこに学年差・性差による差はほとんどみられなかった。このことは，女子が被害に遭いやすいと考えられがちな小学生をめぐる犯罪被害は誰でも遭遇の可能性のあることを示唆している。

15%の児童が危機遭遇した際の認知に関して，学年による傾向を見てみると，2年生児童の76.7%が無回答であることからも，低学年では違和感および危機を認知すること自体に困難さを垣間見させる。中学年では無回答が55.0%と対象認知の困難さを残しながらも37.5%は服装や顔の表情，髪型・色など見た目で何となくといった主観的な様相から対峙する人間が感じさせる違和感や危機感を示した。6年生では無回答48.6%と中学年と大きな差異は見られないが，29.7%の児童が自らに向けられた実際の行動や相手の具体的アクションから違和感や危機を認知し，その先に引き起こされる事態を想定して危機感を示したものと推察される。全体として認知の難し

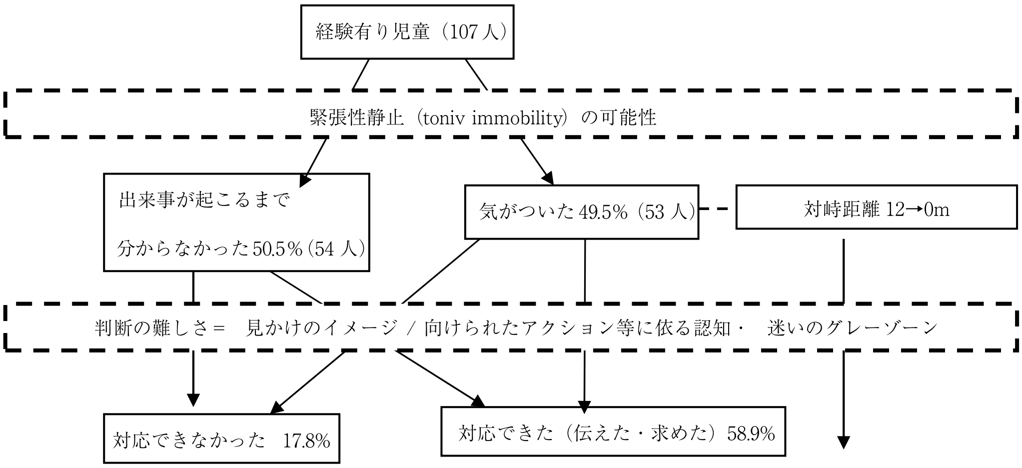


**Figure 3** *認知から危機離脱までの行動フレーム*

さと共に2, 4, 6学年間に発達の様相に特徴がみられた。性差による大きな違いはみられなかった。

児童にとって, 未知の人であるいわゆるヘンな人とは,「ふつう」であることとは異なる顔の表情や服装，ナイフを持っているなど自分に向けられたアクションからその状況やお互いの関係性に相応しくない言動であるとの判断がなされたものと推察できる。それは先に提示した不審者の概念のように緊急時，児童は未知の人の人間性を判断する必要はなく，その状況や両者の関係性に相応しくない違和感を察知すればよいのであり，児童はそれを見かけイメージや相手のアクションなどによって判断し，そこに発達に伴う変化がみられた。ただし，認知した違和感が必ずしも犯罪的行為であるとは限らないが,不審者や危機特定の困難さからそのような齟齬は成人であっても同様に生じるため，自らがその違和感を危険だと判断したなら，ともかく次の離脱行動に移るという,判断と行動が結びつくことが重要である。

以上のような認知発達の傾向から，未知の人の違和感や危機に対し児童期の子どもが起こす行動は，大声をあげたりブザーを鳴らすなどその場で行える対応「伝えた」（19.6％）に比べて，そこから移動して走って逃げるなど移動を伴う対応「求めた」（39.3％）をとった子どもの方が多く，緊急時の児童は「求めた」行動の方が咄嗟に起こし易い傾向にあると推察することができる。中でも大人が注意喚起する，緊急時に「大声をあげた」「ブザーを鳴らした」行動は実際には起こしにくい行動であるという傾向も確認され，このことは前犯罪および緊急性の高い犯罪行為遭遇時の児童にも，生理的身体的防衛反応である緊張性静止（toniv immobility）（Gallup & Maser，1977）が生じることがあるということを暗示している。

さらに「対応できなかった」児童は，2年生の男女間では（11.1％，36.4％）」と女子が多いものの，4年生では（14.3％，15.8％）と大きな差はみられないが，6年生では（27.8％，11.1％）と男子と女子の順位が入れ替わった。このことは児童期の運動能力の特徴である，6〜9歳（1〜4年生）頃には男子の方が優勢であるが，10〜11歳（5, 6年生）頃は女子の方が著しく向上する（小林，1990）という発達と性差による特徴を示唆しているとも考えられ興味深い。

なお，対象に関する自由記述の中には，未知の人の違和感や危機を表す“ヘンな人”の象徴として使用されているステレオタイプのキーワード「黒色」「サングラス」「マスク」を用いた児童が7人いたことを追記しておきたい。これらのキーワードは子どもにとって，大人に対し自らの回答に正当性を持たせる手段としても用いられている様子から，大人による“ヘンな人”イメージの刷り込みの影響を垣間見させ懸念されるところでもある。

通学路等における未知の人の認知から危機離脱までの一連の行動を推察すると，Figure 3のようにまとめることができる。児童53人（49.5％）が何らかの犯罪的行為を直接向けられる以前に未知の人の違和感や危機を認知しており，対峙距離最大でおよそ12 mの中で対象を認知していたことが明らかとなった。このことは，児童が不審者を認知する距離の解明に1つの手がかりを与えてくれる。児童は認知と同時に逃走等の手段によってその場からの離脱の意思決定が行われるのではなく，対峙している未知の人は果たしていわゆる不審者なのか，自分は犯罪行為に遭遇しているのか否かの葛藤状態に陥り，次の離脱行動開始の決断を迫られる前段階（これを

「迷いのグレーゾーン」と呼ぶ）を迎えるものと推察することもできる。それは「対応できなかった」17.8％の児童の存在にも表れており，これらの児童は「対象に違和感や危機を感じることが無かった」か，「緊張性静止等の状態に陥り行動が起こせなかった」，「対処法を知らなかった」などとは別に，「対象を認知したものの避けるべき対象だと確証を持てなかった」葛藤状態にあったことを垣間見させ，結果として「出来事が起こるまで分からなかった」というように，違和感や危機を認知することの難しさを物語るものでもある。

さらに，対峙距離最大 12 m の中間点にあたる 6 m 以下で対象を認知したと回答したおよそ半数の児童が，その地点から迷いのグレーゾーンに入った場合，離脱行動を起こす意思決定までの間，両者間の距離は極めて 0 m に近づくことから，「何もできなかった」という事態を招いているとも推察できる。危機遭遇場面での対峙距離を推測する 1 つの参考資料として追記した。今後の課題である。

**安全教育への示唆**

以上のように，全国調査を通して児童の緊急時行動の実態にアプローチすることによって，児童期の子どもの学年や性差による危機認知や行動特性，傾向を導き出すと同時に，行動のやり易さ，難さが確認された。それは子どもの緊急時，複雑でやり難い行動を求めても現実的ではないということであり，これらデータから導き出された緊急時行動特性をふまえた危機への対処法体得のための学習がなされる必要のあることを示している。そのため，児童への安全教育の中で危機からの離脱法を学ぶためのプログラムには，緊急時のとっさの際に起こしやすい行動である「求めた」行動の中でも「走って逃げる」ことをさらに行いやすくする工夫やトレーニング法の開発と，起こし難い「伝えた」行動も緊急時の選択肢の 1 つとして実行可能性を高める，もしくはそれに変わるものとして，防犯用品等の利用によって不足する力を補うなどの対策も必要である。すなわち，「いかのおすし」の標語が示す知識をパニック場面でも活用できるよう，知識と行動を結ぶ教育が重要であると言えよう。

また，とりわけ低学年の 2 年生女子は「対応できなかった」児童（36.4％）が男子や他の学年に比べて多かったことからも，発達段階や性差による特徴や傾向をふまえ，可不足を補い高める教育的指導が必要なのであり，全国的に行われている大人による見守り活動も危機への対応力の未成熟な段階の児童に対してより必要性があると言え，発達段階をふまえた質的・量的な支援の配分を考慮する重要性を強調しておきたい。

加えて，こども 110 番の家や商店・民家へ駆け込んだ子どもの少なさは，その時の状況にも左右されるが，ここにも駆け込み難さが垣間見られ，「やり難さ」を緩和するための方策として，地域の人とのコミュニケーションを増やす工夫も必要である。違和感や危機の認知については，「ふつう」と「違和感」の違いを感じ取る感覚を高める日常生活場面での指導やトレーニングのためのプログラムが必要となろう。また不審者と呼ばれる未知の人を特定する確固とした定義はないことから，指導の際には児童に限定的なイメージを持たせないために，黒色・マスク・サングラスといった特定のキーワード等の使用には配慮が必要である。

実際の緊急時行動には，認知・判断・決定・実行一連の力のコーデイネーションが必要となることから「いかのおすし」という標語の暗記による知識の習得に留まらず，知識を行動と連動させるためには，「伝える力」「求める力」を高める体験学習が有効であろうと考えられる。こうした子ども自身の力の体得と併せて，子どもに不足する力や彼らの緊急事態を受け止めることのできる大人側の意識の向上や，コミュニティ創りが同時に求められることは言うまでもない。

以上から，児童の緊急時，知識を行動に結び付けられない実態が明らかになった。今後は，臨床面接やインタビューを行い，パニック場面で児童の知識を回避行動に結びつける方策を探っていきたい。それをふまえて，実質的な安全教育への示唆を得ることが今後の課題である。

## 文　　献


阿部謹也.（2002）. *世間学への招待*. 東京：青弓社.

荒木博之.（1973）. *日本人の行動様式：他律と集団の論理*. 東京：講談社.

土居健郎.（1971）. *「甘え」の構造*. 東京：弘文堂.

江尻桂子.（2008）. 幼児・児童における危険状況の認知の発達（2）──いかなる状況で, 子どもは既知・未知人物についていくのか. *日本発達心理学会第 19 回大会論文集*, 750.

Gallup, G.G., & Maser, J.D.（1977）. *Human catalepsy and catatonia*. In J.D. Maser, & E.P.S. Martin（Eds.）, *Psychopathology: Experimental models*（pp.334-357）. San Francisco: W.H. Freeman.

濱口恵俊.（1982）. *間人主義の社会日本*. 東京：東洋経済新報社.

川喜田二郎.（1967）. *発想法──創造性開発のために*. 東京：中央公論社.

清永賢二・宮田美恵子.（2007）. *子どもの危機遭遇調査*. 文部科学省. GP 研究委員会（日本女子大学, 研究代表清永）.

小林寛道.（1990）. *幼児の発達運動学*. 京都：ミネルヴァ書房.

黒石憲洋・佐野予理子.（2007）. 他者が「ふつう」であることの意味：対人認知および対人感情の観点から.

*Educational Studies*, **49**, 67-78.

宮田美恵子. (2010a). 犯罪からの子どもの安全に関する考察: 小学生に対する危機遭遇体験調査を基に. *日本子ども学会誌,* チャイルドサイエンス Vol.6, 47-51.

宮田美恵子. (2010b). 犯罪遭遇時の子どもの行動特性と安全教育の検討：小・中学生全国調査から. *日本教育社会学会第62回大会発表要旨集録*, 240-241.

中村　攻. (2000). *子どもはどこで犯罪にあっているか: 犯罪空間の実情・要因・対策*. 東京：晶文社.

大橋　恵・山口　勧. (2005).「ふつうさ」の固有文化心理学的研究：人を形容する語としての「ふつう」の望ましさについて. *実験社会心理学研究,* **44**, 71-81.

Rothschild, B. (2009). *PTSDとトラウマの心理療法*（久保隆司, 訳). 東京：創元社. (Rothschild, B. (2000). *The body remembers: The psychophysiology of trauma and trauma treatment*. New York: W.W. Norton & Company.)

島田貴仁. (2008). 子どもの犯罪被害実態と防犯対策を考える. *予防時報*, 第232号, 8-13.

清水由紀・内田伸子. (2008). 幼児・児童は向社会的行動と危険回避行動のいずれを優先させるか？──誘う人物との欲求の一致度の要因の検討. 内田伸子（編), *幼児の安全教育に関する総合的研究──幼児の危険認識の発達に及ぼす社会・文化的要因の影響　財団法人セコム科学技術振興財団研究助成平成19年度研究成果報告書*, お茶の水女子大学, 東京, 61-75.

袖井孝子・内田伸子（編). (2010). *子どもの暮らしの安全・安心～命の教育へ2.* 東京：金子書房.

内田伸子・袖井孝子（編). (2010). *子どもの暮らしの安全・安心～命の教育へ1.* 東京：金子書房.

**謝辞**

緊密な授業時間割の中，本調査趣旨にご賛同下さりご協力くださいました全国の小学校の児童ならびに学校長，先生方に心より感謝申し上げます。

また，本論文改稿に際しまして，貴重なご助言を賜りました審査委員の先生方に謹んで深く御礼を申し上げます。

Miyata, Mieko (Faculty of Integrated Arts and Social Sciences, Japan Women's University). *Research on Children's Recognition of a Crisis, and Escape When They Encounter a Dangerous Person*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2010, Vol.21, No.4, 396-404.

Safety of children from crime has become an urgent need in Japanese society. In particular, criminal acts against elementary school children have increased. Therefore, police and regional authorities are taking various measures and safety education is now starting to be promoted in schools and at home. However, data are lacking on the characteristics or tendencies of children, e.g., how they recognize an uncomfortable feeling or assess risks from strangers, how they react when they encounter an unexpected scene of pre-criminal or criminal acts, and when they believe urgent action is required. Given that we have little information on whether or not there are developmental or sex differences in recognition of crises, safety education research has begun to be disseminated. The present research focused on the behavioral characteristics of children in emergencies, including recognition of strangers and crisis escape strategies. The main emphasis was on what makes children uncomfortable and how they understand a crisis. New directions for safety education are suggested by the present data.

**【Key Words】Crime, Safety education, Developmental stage, Emergency behavior, Risk recognition, Child safety**

2010. 9. 2 受稿，2010. 10. 6 受理