

## 幼児における布置参照枠の利用：模型空間での再定位課題による検討

多田 幸子

(広島大学大学院教育学研究科)

杉村 伸一郎

(広島大学大学院教育学研究科)

布置参照枠は、抽象的で柔軟な空間表象を形成するための空間的参照枠として、近年注目されつつある。本研究では、布置参照枠の利用の発達を、探索がどの参照枠に基づいたものであるかを正確に推定できるように設定を工夫した再定位課題を用いて検討した。4歳児18名、5歳児29名、6歳児28名に、長方形の箱の四隅の1つに対象を隠すのを見せた後、定位を喪失させ、先ほどの対象を探し出させる課題を4試行実施した。その結果、4-5歳児は布置参照枠を十分に利用することができず、誤った探索は環境参照枠に基づいたものが多いこと、4-5歳児では試行によって異なる参照枠を利用する者が多いが、6歳児になると布置参照枠の利用の一貫性が高くなること、その一方で、6歳児でも厳密に布置参照枠に基づいた探索を行っていないこと、が明らかになった。以上の知見から、布置参照枠の利用は4-5歳から徐々に可能になるが、それが洗練されるのは6歳以降であると考えられた。

【キー・ワード】 参照枠, 空間定位, 空間認知, 認知発達, 幼児

### 問題と目的

空間の中で自己や対象の位置と方向を定めることを空間定位という。この能力は生存に不可欠であるため、成人を対象にした研究だけでなく数多くの発達の研究が行われてきた。その際、とくに注目されてきたのが、対象を位置づける基準となる空間的参照枠 (spatial frame of reference) である。

空間的参照枠には、大別すると自己中心的参照枠と他者中心的参照枠とがある。自己中心的参照枠は、対象の位置を自己と関連づけて把握する際に用いられる認識の枠組みであり (以下、自己参照枠と略記する)、他者中心的参照枠は、対象の位置を自己以外と関連づけて把握する際に用いられる認識の枠組みである。さらに、他者中心的参照枠は、環境 (surrounding environment) 参照枠と布置 (array) 参照枠とに分けて検討されている (Nardini, Burgess, Breckenridge, & Atkinson, 2006; Wang & Simons, 1999)。

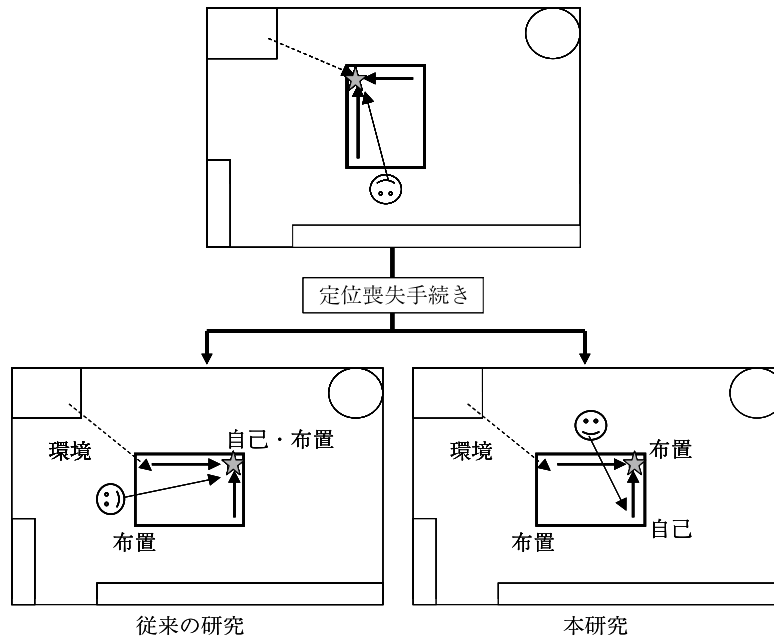
具体例をあげると、環境参照枠は、対象を定位する自己と定位すべき対象の両方を包含する部屋のような枠組みであり、布置参照枠は自己を包含せず対象のみを包含するテーブルのような枠組みである。近年、布置参照枠は、抽象的で柔軟な空間表象を形成し、心的操作を可能にする枠組みとして考えられるようになり、その発達に対する関心が高まりつつある (Nardini, Thomas, Knowland, Braddick, & Atkinson, 2009)。

さて、この布置参照枠の利用を正確に調べるためには、トラッキングや移動感覚による対象の位置の更新が起こ

らないよう課題を設定する必要がある。視覚的な対象位置の追跡はトラッキングとよばれ、これが可能な場合は、自分自身が移動したり布置が回転したりしても対象の位置は更新され、定位が保持されてしまう。また、トラッキングを防いだとしても、布置の位置や向きが変化しない場合は、自分の身体が布置からどれくらい移動したかわかれば、対象の位置は更新される。したがって、トラッキングや身体の移動感覚による空間定位の更新を抑制してはじめて、布置参照枠の利用のみを検討することができるのである。

こういった問題を、対象の再定位 (reorientation) 課題を用いることで解決したと考えられる一連の研究がある。対象の再定位課題は、定位を喪失した対象を探し出すことを求める課題であり、多くの場合、上部開口型で直方体状の箱が布置となる。手続きとしてはまず、その内部の各角に設置された隠し場所のいずれかに対象を入れ、それを子どもに観察させた後、閉眼させる。次いで、子どもが閉眼している間に、子ども自身や布置を任意の角度だけ回転移動させることにより、子どもと対象の位置関係を変えて、対象の定位を喪失させる。そして子どもに、目を開けさせて、先ほど隠された対象を探し出すよう求めるのである。

再定位課題では、子どもを閉眼状態にすることでトラッキングを、子どもや布置の回転角度を適切に設定することで身体移動感覚を、統制することができる。さらに、子どもが、対象がある角に隠される時に、布置参照枠に基づいた対象の位置表象を形成し、定位喪失後の再定位時に、先ほど形成した表象に基づき対象の位置を定



**Figure 1** 従来の研究と本研究における定位喪失手続き前後の各参照枠に基づく探索例（星印は探索対象を隠した角を，太い実線矢印は布置参照枠に基づく定位を，点線矢印は環境参照枠に基づく定位を，細い実線矢印は自己参照枠に基づく定位を表す。）

めていれば，対象が隠されている正角かその対角が探索されると仮定する。

以上のような再定位課題を用いて，Gouteux, Vauclair, & Thinus-Blunc (2001), Huttenlocher & Vasilyeva (2003), Hubbach & Nadel (2005), Lourenco & Huttenlocher (2006), 多田・杉村 (2009) は，箱型布置の形状の違いや定位喪失時の身体移動の有無などが再定位に及ぼす影響を検討してきた。一連の研究の知見を総合すると，布置参照枠の利用は，実験状況によっては2歳未満から可能であるが，より確実に安定して利用できるようになるのは5-6歳以降であると考えられる。

しかしながら，上記の研究には3つの問題点があった。まず，第1に，上記の研究では布置参照枠の利用だけを検討しており，環境参照枠や自己参照枠の利用を考慮してこなかった。そのためにこれまでの研究では，探索の結果から布置参照枠を利用していると推測された場合でも，環境参照枠や自己参照枠が利用されている可能性があった。

例えば，長方形の布置の四隅にある隠し場所のうち，参加者から見て左奥に対象を隠し (Figure 1 上)，定位喪失手続きにおいて参加者を時計回りに90°移動させ，かつ布置の配置を時計回りに90°回転させたとする (Figure 1 左下)。この課題設定では，対象が隠された角を探したとしても，その探索が布置参照枠の利用を反映していると断定することはできない。というのは，自己

参照枠を利用した場合も，同じ角を探索することになるからである。

一般に，利用する参照枠が異なるにもかかわらず，再定位時の探索が同じ角になってしまう課題設定の場合には，探索された角から布置参照枠の利用を正確に推定することは困難である。参照枠が布置と自己の場合と同様に，布置と環境が重複したり，布置と環境と自己が重複したりする場合も，正答の角に対する探索から布置参照枠の利用を正確には推定できないことになる。この問題は，上述した先行研究が，再定位の発達の研究の草分けとなった Hermer & Spelke (1994) で用いられた方法を踏襲してきたことに起因する。

したがって，従来の研究では，かなり多くの試行において各探索が一つの参照枠だけに対応していなかったため，どの参照枠を利用しているのかを特定することができなかった。つまり，正しい探索であっても，それが必ずしも布置参照枠に基づいたものであると推定できず，誤った探索の場合も，その探索がどの参照枠に基づいたものなのかを推定することができなかった。そこで，再定位時の探索がどの参照枠に基づいたものであるかを正確に推定できるように，課題の設定を工夫する必要がある。それが可能になれば，対象を定位する際に利用する参照枠が発達のどのように変化するのかが明らかになる。

第2に，先述した再定位に関する研究では，各年齢の子どもがどの程度布置参照枠を利用しているかを，各年

年齢群における布置参照枠の利用を示す探索回数の平均に基づき考察しており、それぞれの子どもがどの程度一貫して布置参照枠を利用しているのかを検討していない。しかし、利用の一貫性は、発達的な変化の過程とそのメカニズムを検討するための基礎資料になる。

例えば、発達の各時点で利用する参照枠は1つだけであり、ある時点において突然、それまで利用していた参照枠とは別の参照枠を利用するようになるのだろうか。それとも、Siegler (1996) が重なり合う波として描いたように、それぞれの時点で複数の参照枠が利用可能であり、各参照枠の相対的な利用頻度が徐々に変化するのだろうか。利用の一貫性を調べることにより、このような問いに対する何らかの回答を見出すことができると考えられる。

さらに、第3の問題点として、先行研究では再定位時の最初の探索のみを分析対象にしたことがあげられる。このことも、Hermer & Spelke (1994) の分析方針が現在まで引き継がれてしまったことに原因がある。布置参照枠に基づく探索では、対象が隠されている正角とその対角の2箇所が探索の候補となる。それゆえ、ある子どもの最初の探索が正角かその対角であったとしても、次の探索がそれ以外の角であれば、その子どもが対象の定位において布置参照枠を十分に利用できているとは言いがたい。

つまり、先行研究では最初の探索しか分析してこなかったために、布置参照枠を利用していると判定された子どもでも、探索の候補が正角とその対角の2つあることを厳密に理解していない可能性がある。そして、ここでも、布置参照枠はある時点で突然、厳密に利用できるようになるのか、あるいは、最初はそれほど厳密ではないレベルで布置参照枠を利用し、次第に厳密に利用できるようになるのか、という問いが成立する。

以上で論じてきたように、箱型布置を用いた再定位課題によって布置参照枠の利用を検討している先行研究には、少なくとも3つの問題点があり、布置参照枠の発達をより詳細に検討する余地が残されている。そこで本研究では、次の3点から、幼児の布置参照枠の利用の発達を調べることにする。

第1に、布置参照枠の利用の発達を正確に把握するために、布置参照枠を利用しなければ正しい探索ができないように課題を設定する。それとともに、誤った探索の場合も、その探索がどの参照枠を利用した結果なのかを特定できるように課題を設定する。第2に、参照枠の利用の一貫性を検討する。そして第3に、最初の探索が正角かその対角であり正しかったとしても、もう1つの探索の候補を尋ねることにより、布置参照枠の利用の厳密性を検討する。

## 方 法

**参加者** 幼稚園の年少児18名（男児9名、女児9名、平均年齢4歳1ヶ月、年齢範囲は3歳8ヶ月から4歳7ヶ月）、年中児29名（男児16名、女児13名、平均年齢5歳2ヶ月、年齢範囲は4歳8ヶ月から5歳7ヶ月）、年長児28名（男児14名、女児14名、平均年齢6歳0ヶ月、年齢範囲は5歳8ヶ月から6歳7ヶ月）の計75名が参加した。

**実験場所** 実験は幼稚園の一室（7.0 m × 10 m）で実施された。布置を設置するために、一辺が40 cmの正方形で高さ40 cmの小テーブルを使用した。実験室となった部屋は、周囲には棚や黒板が設置されていた。

**実験装置** 縦45.0 cm × 横67.5 cm × 高さ15.0 cmの上部が開いた箱型布置であった。4つの角に直径7.5 cm × 高さ8.0 cmの紙コップを1つずつ置き、探索対象の隠し場所とした。

**課題** 実験者は探索対象である玩具（バナナのミニチュア）を紙コップの1つに隠すのを参加者に見せ、対象に対する定位を喪失させた後、隠した玩具を参加者に探索させた。

**定位喪失方法** 再定位課題では、定位を喪失させるために、閉眼状態の参加者に布置の周囲を回転移動させると同時に布置も回転させ、その後、探索された角から布置参照枠の利用の有無を推測する。しかし、両者の回転角度の組み合わせによっては、問題と目的において指摘したように、正しい探索であっても、それが布置参照枠の利用によるものとは限らず、環境参照枠や自己参照枠が利用されている可能性があった。

そこで本研究では、再定位時の探索がどの参照枠に基づいて行われたものであるかを正確に推定できるように、参加者と布置の回転角度の組み合わせを、各探索が一つの参照枠だけと対応するものに限定した。具体的には、参加者に180°回転移動させると同時に布置は左右どちらかに90°回転させるという組み合わせを用いた（Figure 1の右下を参照）。

この組み合わせにおいて、定位喪失前にFigure 1の上の図で示した角に対象を隠したとする。そうすると、子どもが再定位時に、対象のある角かその対角を探索した場合は、布置参照枠を利用したと推定できる。また、自分の左前を探索した場合は自己参照枠を、部屋の中の正方形のロッカーに近い角を探索した場合は環境参照枠を、利用したと推定できる。このように、本研究で用いた設定では、各参照枠を利用した場合の探索する角が重複しないため、探索された角からの各参照枠の推定も明確に分離できていた。

**手続き** 参加者に布置を紹介した後、参加者が閉眼状態での移動に慣れるように、目を閉じた状態で実験者に

誘導されて移動する練習を一度行わせた。そして、教示と移動練習の後に、探索対象を布置内部の4つのカップのいずれかに隠して定位喪失手続きを実施し、探索対象の回収を求めた。1回目の探索で、参加者が探索対象を見つけられなかった場合は、もう一度だけ、残りの箇所を探索する機会を与えた。また、1回目の探索で対象が回収できた場合、先ほど探索した角に対象がなかったとすればどこを探したかを尋ね、参加者に指示させた。探索時には一度に一箇所だけを探索し、なるべく少ない回数で探索対象が回収できるように励まし、探索対象が回収できれば次の試行に移った。

教示は以下のものであった。実験者は、参加者に探索対象と布置を示しながら、「今からこのバナナを箱の中にある4つのコップのどれかに隠します。よく見てください」と述べ、探索対象であるバナナのミニチュアを隠すところを見せた。その後、「○○ちゃんには目を閉じた状態で、この箱の周りを先生と手をつないでぐるりと歩いてもらいます。そして、先生が言った場所で止まって待っててください。目を閉じて移動している間に先生はこの箱を回転させます。先生が目を開けるよう言ったら目を開けて、さっき隠したバナナを取ってください」と伝えた。

試行数は1人4試行であった。対象を隠す角は参加者内要因とし4試行とも異なる角に設定した。4箇所の隠し場所のうち対象を隠す順、定位喪失前の参加者に対する布置の向き（参加者に対して布置の長辺が面するか短辺が面するか）、参加者の部屋における位置（4つの壁のどれに面するか）、参加者の180°回転移動する方向（時計回り、反時計回り）は参加者間でカウンターバランスをとった。なお、実験の前に幼児とのラポール形成に十分な時間をとり、教示が十分に伝わらない場合には、別の言葉で説明した。また、各試行における参加者の探索の様子を、幼稚園の許諾を得たうえで、ビデオカメラによって撮影した。

## 結 果

各試行の最初の探索において、参加者が正答の角かその対角を探索した場合は布置参照探索、探索した角と部屋との位置関係が定位喪失前の部屋を基準とした対象の位置関係と同様である場合は環境参照探索、探索した角と参加者との位置関係が定位喪失前の参加者を基準とした対象の位置関係と同様である場合は自己参照探索とした。そして、参加者ごとに各参照枠に基づいた探索の生起回数を集計し（いずれも最大値は4）、各年齢群での平均と標準偏差ならびに生起割合を算出した（Table 1を参照）。

はじめに、探索回数が年齢群によって異なるかを検討するために、それと同時に、回転前の布置の向きと

**Table 1** 年齢群ごとの各参照枠に基づいた探索生起回数の平均と標準偏差

年齢群		参照枠		
		布置	環境	自己
年少	<i>M</i>	1.89	1.39	0.72
		(0.47)	(0.35)	(0.18)
	<i>SD</i>	0.83	0.92	0.67
年中	<i>M</i>	1.31	1.72	0.97
		(0.33)	(0.43)	(0.24)
	<i>SD</i>	0.97	1.10	0.87
年長	<i>M</i>	2.46	0.75	0.79
		(0.62)	(0.19)	(0.20)
	<i>SD</i>	0.92	0.97	0.63

注. ( ) 内は生起割合を示す。

性別の要因の影響を受けていないかを確認するために、参照枠別に、年齢群（年少、年中、年長）×回転前の布置の向き（縦、横）×性別（男、女）の3要因で分散分析を実施した（全て参加者間要因）。その結果、布置参照探索に関しては、年齢群の主効果のみが有意であり（ $F(2, 63)=9.72, p<.01$ ）、その他の要因の主効果および交互作用は有意ではなかった。LSD法を用いた多重比較を行った結果、年長、年少、年中の順に布置参照探索が有意に多かった（いずれも $p<.05$ ）。次に、環境参照探索に関しては、年齢群の主効果のみ有意であり（ $F(2, 63)=6.20, p<.01$ ）、その他の要因の主効果および交互作用は有意ではなかった。多重比較を行った結果、年少と年中は年長よりも環境参照探索が有意に多く（ $p<.05$ ）、年少と年中で有意差は認められなかった（ $p>.10$ ）。最後に、自己参照探索に関しては、いずれの要因の主効果および交互作用も有意ではなかった。

これらの結果より、布置参照探索と環境参照探索の生起回数の平均は年齢群によって異なることが明らかになるとともに、回転前の布置の向きと性別は各参照枠に基づく探索に有意な影響をもたらさないことが示された。以上の分析に加えて、再定位課題において何らかの学習が行われた場合、試行を重ねるにつれて布置参照枠に基づいた探索が増加すると考えられるので、年齢群別に4つの試行ごとの布置参照探索の生起回数を調べた。その結果、年少では試行順に、9, 6, 10, 9、年中では、10, 12, 7, 10、年長では、18, 18, 18, 15であり、試行順の効果はみられなかった。よって以降では、回転前の布置の向き、性別、試行順という要因を込みにして分析した。

**各参照枠に基づいた探索の割合** Table 1に示したように、全探索のうち、布置参照枠に基づいた探索は、年少47%、年中33%、年長62%、環境参照枠に基づ

Table 2 各年齢群における探索型別の人数と割合

年齢群	探索型					合計
	一貫型			複合	特定困難	
	布置	環境	自己			
年少	2 (0.11)	2 (0.11)	1 (0.06)	4 (0.22)	9 (0.50)	18
年中	3 (0.10)	6 (0.21)	2 (0.07)	5 (0.17)	13 (0.45)	29
年長	13 (0.46)	3 (0.11)	0 (0.00)	3 (0.11)	9 (0.32)	28

いた探索は、年少35%、年中43%、年長19%、そして、自己参照枠に基づいた探索は、年少18%、年中24%、年長20%であった。各参照枠に基づいた探索の生起割合とチャンスレベル（布置は50%、環境と自己は25%）との比較を行ったところ、布置参照探索に関しては、年少では有意な差はなかったが、年中では有意に低く（ $p<.01$ 、両側検定）、年長では有意に高かった（ $p<.05$ ）。次に、環境参照探索に関しては、年少で有意傾向（ $.05<p<.10$ ）、年中で有意差（ $p<.01$ ）が認められ、チャンスレベルより高かったが、年長では有意な差は認められなかった。そして、自己参照探索に関しては、いずれの年齢群においてもチャンスレベルと有意な差は認められなかった。

**各参照枠に基づいた探索の一貫性** 次に、各参加者がどの程度一貫して特定の参照枠を利用したかを分析した。対象を位置づける基準として利用可能な参照枠が3種類あり、各参加者の試行数は4回なので、完全に一貫していれば、3種類の参照枠のどれかを4回とも利用することになる（完全一貫型）。そうでない場合は、ある参照枠を3回利用し1回だけそれとは別の参照枠を利用するか（一貫型）、ある参照枠を2回利用し残りの2回は別の参照枠を利用することになる。さらに、別の参照枠を2回利用する場合は、その2回が同じ参照枠の場合（複合型）と異なる参照枠の場合（特定困難型）に分類することができる。

まず、各年齢群において4回とも同じ参照枠に基づいて探索を行った完全一貫型の人数を調べたところ、年少児では4回とも自己参照探索であった者が1名、年中児では環境参照探索と布置参照探索が各1名、年長児では布置参照探索が4名であり、比較的少数であった。そこで、完全一貫型と一貫型を合わせて一貫型とし、その際の探索がどの参照枠に基づいたものであるか（それぞれ3回以上出現した探索に基づき、布置型、環境型、自己型と命名）を年齢群別に集計するとともに、複合型と特定困難型の人数も調べ、Table 2 に示した。

Table 2 より、年少では一貫型が5名（28%）で、そ

のうち布置型が2名であった。また、複合型が4名（22%）で、4試行中に3種類の探索が現れた特定困難型が9名（50%）であった。年中では一貫型が11名（38%）で、そのうち布置型が3名、また、複合型が5名（17%）、特定困難型が13名（45%）であった。年長では一貫型が16名（57%）で、そのうち布置型が13名で、複合型が3名（11%）、特定困難型が9名（32%）であった。

また、複合型の内訳を分析したところ、年少の4名は環境・自己型2名と環境・布置型2名から、年中の5名は環境・自己型1名と環境・布置型3名と布置・自己型1名から、そして、年長の3名は全員、布置・自己型から構成されていた。

さらに、特定困難型の内訳を分析したところ、年少の9名のうち、4試行中2試行で布置参照探索を示した者が5名、環境参照探索を示した者が4名、自己参照探索を示した者はいなかった。年中の13名のうち、4試行中2試行で布置参照探索を示した者が7名、環境参照探索を示した者が4名、自己参照探索を示した者が2名であった。そして年長の9名のうち、4試行中2試行で布置参照探索を示した者が8名、環境参照探索を示した者が1名、自己参照探索を示した者はいなかった。

以上の結果から、最も多い探索型は、年少と年中では特定困難型であり、年長では布置型であることがわかる。そこで、年齢群別に布置型とそれ以外の型の2つの群に分けて $\chi^2$ 検定を行ったところ有意であり（ $\chi^2(2)=12.33$ ,  $p<.01$ ）、加齢とともに一貫型の中の布置型の人数が増加することが明らかになった。

**布置参照枠に基づいた探索の厳密性** 最後に、各年齢群においてどの程度厳密に、布置参照枠に基づいた探索を行っていたかを検討した。再定位時における最初の探索（第1探索）とその次の探索（第2探索）を分析の対象とし、第1探索と第2探索がともに布置参照探索であれば、布置参照枠に基づいた「厳密」な探索、第1探索のみ布置参照探索であれば「非厳密」な探索とした。そして、各年齢群における「厳密」と「非厳密」の生起回数の平均と標準偏差ならびに生起割合を算出し Table 3

**Table 3** 布置参照枠に基づいた厳密と非厳密別の探索の生起回数と標準偏差

年齢群		厳密	非厳密
年少	<i>M</i>	0.11	1.78
		(0.06)	(0.94)
年中	<i>SD</i>	0.32	0.88
	<i>M</i>	0.24	1.07
年長		(0.18)	(0.82)
	<i>SD</i>	0.51	0.88
年長	<i>M</i>	0.82	1.64
		(0.33)	(0.67)
	<i>SD</i>	0.82	0.95

注. ( ) 内は生起割合を示す。

に示した。

Table 3 より、布置参照探索全体に対する厳密な探索の割合は、年少6%、年中18%、年長33%で、年少・年中では2割にも満たず、年長でも3割程度であった。厳密な探索の生起回数に関して1要因の分散分析を行ったところ、年齢群の効果が有意であり ( $F(2, 72)=9.47, p<.01$ )、LSD法を用いた多重比較の結果、年少と年中に比べて年長の方が有意にその回数が多く (いずれも  $p<.01$ )、加齢とともに厳密に布置参照枠に基づいた探索を行うようになることが示唆された。

さらに、厳密な探索の一貫性を検討するために、厳密な探索が個人内で4試行中に何回起きたかを集計し、その結果をTable 4に示した。Table 4より、厳密な探索を2回以上行った者は、年少では存在せず、年中では1名、年長でも3名と、いずれの年齢群においてもきわめて少なく、年長において厳密に布置参照枠に基づいた探索を行った者の大部分が、1回だけであったことが明らかになった。

## 考 察

本研究では、幼児の布置参照枠の利用の発達を、探索

がどの参照枠に基づいたものであるかを正確に推定できるように設定を工夫した再定位課題により、以下の3点から検討した。

第1に、布置参照枠の利用の発達を把握するとともに、誤った探索の場合に、その探索がどの参照枠に基づいたものであるのかを特定した。その結果、年少児や年中児は布置参照枠を十分に利用することができず、誤った探索は環境参照枠に基づいたものが多いことが明らかになった。

第2に、参照枠の利用の一貫性を検討した結果、年少や年中では試行によって異なる参照枠を利用する者が多いが、年長になると4試行のうち3試行以上で布置参照枠に基づいた探索を行う者が半数近くになり、利用の一貫性が高くなることが明らかになった。

そして第3に、もう1つの探索の候補を尋ねることにより、布置参照枠の利用の厳密性を検討した結果、加齢とともに厳密に布置参照枠に基づいた探索を行う傾向が示された一方で、年長でも4試行のうち2試行以上で厳密な探索を行った者は1割程度と少ないことが明らかになった。

これ以降では上述の結果を先行研究の知見と絡めながら議論し、本研究の意義を明確にするとともに、今後の課題について述べる。

**布置参照枠の利用の発達** 従来の研究では、正答の角かその対角を探索しても、それが必ずしも布置参照枠に基づいたものとは限らず、環境参照枠や自己参照枠に基づいていた可能性があった。言い換えれば、環境参照枠や自己参照枠に基づいた探索の何割かは正答の角かその対角の探索となり、それらも布置参照枠に基づいた探索とみなされてしまうために、布置参照枠に基づいた探索の割合を過大評価してしまうおそれがあった。

そこで本研究では、探索がどの参照枠に基づいたものであるかを正確に推定できるように工夫した。そうしたところ、布置参照枠に基づいた探索の割合は、年少(平均年齢4歳1ヶ月、以下4:1と略記する)では47%、年中(5:2)では33%であり、チャンスレベルの50%

**Table 4** 布置参照枠に基づいた厳密な探索の生起回数別の人数

年齢群	厳密な探索の生起回数					合計
	0	1	2	3	4	
年少	16	2	0	0	0	18
	(0.89)	(0.11)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	
年中	23	5	1	0	0	29
	(0.79)	(0.17)	(0.03)	(0.00)	(0.00)	
年長	11	14	1	2	0	28
	(0.39)	(0.50)	(0.04)	(0.07)	(0.00)	

注. ( ) 内は生起割合を示す。

を上回らなかった。それに対して、年長(6:0)では62%と他の年齢群よりも有意に多くチャンスレベルも上回っていた。

この結果を、類似した条件で再定位課題を行っている先行研究の結果と比較してみよう。先行研究の中で本研究の課題設定と最も類似しているものは、参加者の回転移動の角度は90°と本研究の半分であるものの、布置の大きさは本研究と同じである多田・杉村(2009)のランドマーク無し条件である。そこでの成績は、年少(4:0)48%、年中(5:0)61%、年長(5:9)66%と、年中を除き本研究の結果とほぼ同じであった。

しかし、これまで述べてきたように、多田・杉村(2009)の課題設定は、他の先行研究と同様に、布置参照枠の利用が過大に評価されるようになっている。具体的には、布置参照枠と推定される探索(正答の角かその対角への探索)が、環境参照枠に基づいた探索でも25.00%、自己参照枠に基づいた探索でも26.25%生起していた。これをふまえて、本研究の参加者に対して、多田・杉村(2009)の課題設定を用いて再定位実験が行われた場合に予測される布置参照探索の生起割合を求めた。

計算式は、例えば年少の場合、 $0.47$ (布置参照探索の割合) $\times 1.00$ (この場合は全ての探索が正答の角かその対角になるため) $+ 0.35$ (環境参照探索の割合) $\times 0.25$ (環境参照探索であるにもかかわらず正答の角かその対角への探索となる割合) $+ 0.18$ (自己参照探索の割合) $\times 0.26$ (自己参照探索であるにもかかわらず正答の角かその対角への探索となる割合)であり、布置参照探索の割合の推定値は約0.60(60%)となる。同様の式で計算すると年中は50%、年長は72%となった。

このように算出された推定値は、実際に本研究から得られた各年齢群における布置参照探索の生起割合、年少47%、年中33%、年長62%よりも10%から17%高いといえる。この差異は一見それほど大きな違いに思えないかもしれないが、チャンスレベルが50%であり、その前後での増加であることを考慮するとかなり大きい。

同様のことは、本研究とは大きさが若干異なるものの、長方形の布置(縦20cm $\times$ 横80cm)で実験を行っているGouteux et al.(2001)でも生じているはずである。ランドマーク無し条件の成績は、3歳児群(3:2)53%、4歳児群(3:11)72%、5歳児群(5:4)75%であるが、これらの結果も、本当は布置参照枠に基づいていない探索によって、若干高めになっていると考えられる。

以上のように、従来の研究では布置参照枠に基づいた探索の割合を若干過大に評価していると考えられ、布置参照枠の利用が確実にチャンスレベルを上回るのは、本研究で示されたように6歳以降であるといえるだろう。

**布置参照枠の利用の一貫性と厳密性** 先行研究では、それぞれの子どもがどの程度一貫して布置参照枠を利用

しているのかを検討してこなかった。そのために、布置参照枠が、ある時点で突然利用できるようになるのか、それとも、徐々に利用できるようになるのかが明らかにされていない。

そこで本研究では、参照枠の利用の一貫性を検討した。大部分の子どもが、ある時点で突然、布置参照枠を利用できるようになるのであれば、そして、利用できない子どもは、他の参照枠のいずれかを一貫して利用しているのであれば、各年齢群を横断的に調べた場合に、どの年齢群においても一貫型が多く出現し、年長になると、布置一貫型の割合が多くなると予想される。

分析の結果、年少では、布置参照枠に限らず、特定の参照枠を一貫して利用する者は少なく、特定困難型が最も多く、次に複合型が多かった。年中も同様の傾向であった。そして、年長になり、ようやく4試行のうち3試行以上で布置参照枠に基づいた探索を行う者が半数近くになり、利用の一貫性が高くなった。したがって、布置参照枠は、幼児期のある時点で突然利用可能になるわけではなく、他の参照枠の利用と並行して徐々に利用できるようになるのではないかと考えられる。

また、本研究では、最初の探索で正しい角を探索した子どもにも、もう1つの探索の候補を尋ねることにより、布置参照枠の利用の厳密性を検討した。しばしば再定位の先行研究では、第1探索の布置参照反応のみに注目し、その割合がチャンスレベル以上であれば、その参加者群が任意の視点で対象の位置を認識していると想定してきた(Huttenlocher & Vasilyeva, 2003; Lourenco & Huttenlocher, 2006)。しかし、布置参照枠が実際に、視点に依存しない認識が可能な空間的枠組みとして利用されているかは、検討されてこなかったのである。

もし、Huttenlocherらが考えているように、子どもが特定の視点、つまり過去の自己視点に固執せず、布置の周囲のどの視点からも自由に布置を捉えられるとしたら、正答の候補が2箇所あることや、それらを順に探せば最も効率よく対象を見つけ出せることが分かると考えられる。つまり、Huttenlocherらの想定が正しければ、子どもたちは、本研究のような再定位課題において第1探索と第2探索の両方で、布置参照枠に基づいた探索(厳密な布置参照探索)を行うことが可能なはずである。

しかし、布置参照枠の利用の厳密性を分析したところ、年長児でも4試行のうち2試行以上で、厳密な探索を行った者は1割程度と少なかった。この結果は、ある時点で突然、厳密に布置参照枠を利用できるようになるのではなく、布置参照枠を利用していると判定された年長の子どもの大部分は、探索の候補が正答の角とその対角の2つあることを十分に理解していないことを示唆している。そして、布置参照枠に基づいて形成された子どもの空間表象が、年長児でさえ、Huttenlocherら



によってこれまでに想定されていたほど、自己視点から自由なものではないことがわかれる。

このように厳密に布置参照枠を利用できない子どもは、布置を自己参照枠に基づいて定位し、さらに、対象を布置と関連付けている可能性がある。以上のように考えると、子どもの空間表象は、布置参照枠に基づくと同時に自己参照枠にも基づいて形成されていることになる。

**布置以外の参照枠の利用** 問題と目的で述べたように、再定位課題を用いてきた従来の研究では、布置参照枠の利用だけを検討しており、環境参照枠や自己参照枠の利用を考慮してこなかった。そのために、布置参照枠に基づいた探索場所と他の参照枠に基づいた探索場所が重なっている場合があるという問題が見落とされてきた。そこで本研究では、課題の設定の工夫により重複を分離し、探索場所と参照枠とが一对一対応するようにした。その結果、布置参照枠の利用を正確に推定できるようになっただけでなく、誤った探索がどの参照枠に基づいたものであるかも正確に推定できるようになった。

誤った探索を分析したところ、それらは環境参照枠に基づいたものが多く、自己参照枠は年少児においてもそれほど多く利用されていないことが明らかになった。環境参照枠の利用は、特に年中児において43%と多く、探索型でも環境一貫型の割合が21%と高かった。これらの知見は、再定位課題を用いた研究では新たなものである。

しかし、異なる課題で幼児期の参照枠の利用を検討した研究では、類似した結果が報告されている。本研究やGouteux et al. (2001)のように、再定位課題を用いた研究での実験装置は箱型の布置であった。それに対して、Nardini et al. (2006)は、Wang & Simons (1999)が考案した課題を少し変更し、正方形の盤上に12の隠し場所が設置されている布置を用いて、3-6歳児における参照枠の発達を検討している。そして、参加者や布置の移動前後で、対象と部屋、もしくは、対象と参加者の身体との位置関係が一貫している場合に、対象の探索成績が高いことを見出し、幼児期において、年少のうち自己でなくむしろ環境を参照枠とし、年長になれば布置を参照枠にすることが可能になると考察している。

対象を空間的に把握する際、年少の子どもでも、自己ではなく環境を参照枠として利用する傾向があることに関して、近年、他の課題でも明らかにされつつある。例えば、Presson & Somerville (1985)やNewcombe (1997)は3つの山問題に関連した課題を用いた研究から、鈴木 (1996)は見えの切り取り課題を用いた研究から、同様の指摘をしている。このように、再定位課題を用いて得られた本研究の知見は、他の空間的課題と類似した傾向を示しており、幼児における一般的な発達の傾向であるといえよう。

**まとめと今後の課題** 本研究の意義をまとめると、次の3点になるであろう。第1は、課題の設定を工夫し、布置参照枠の利用の発達を従来よりも正確に推定した点。第2は、布置参照枠の利用の一貫性と厳密性を検討し、布置参照枠は、幼児期のある時点で突然利用できるようになるのではなく、利用の初期は他の参照枠の利用と並行していること、また、それらに基づいて形成される空間表象は、これまで想定されていたよりも視点依存であることを示した点。そして第3は、再定位課題において、誤った探索は環境参照枠に基づいたものが多く、自己参照枠は年少児においてもそれほど多く利用されていないことを明らかにした点である。

最後に、今後の課題についてふれておく。本研究では、年少、年中、年長という3つの年齢群の横断的データに基づき、布置参照枠の発達の变化を検討し一定の成果を得た。今後は、各個人の縦断的なデータを収集し、発達の变化を詳細に検討していく必要があるだろう。また、幼児だけでなく、成人も対象にすることにより、その後の発達の道筋を明らかにしていかななくてはならない。

後者の点に関しては、成人を対象にした先行研究の結果をみると、布置参照探索の割合は、Gouteux et al. (2001)では95%、多田・杉村 (2009)では86%とかなり高い。今回の研究で新たな指標として導入した、布置参照枠の利用の一貫性と厳密性が、成人においてどの程度の水準に達しているかを調べることは、大変興味深い課題である。

また、本研究では、布置参照枠の利用の内容に関して論じることができなかったため、今後は、利用の過程を検討する必要がある。今回の結果から示唆されたように、形成された空間表象が視点依存的な性質を持っていたり、布置が自己参照枠に基づいて定位されていたりすれば、布置参照探索が生じるまでに経ると思われる過程には2種類あるといえよう。

まず、1つ目の可能性がLourenco & Huttenlocher (2006)や多田・杉村 (2007)が指摘しているように、探索に至る前に、心的回転のような過程である。つまり、これは、定位喪失前に記憶した布置のイメージを心的に回転させて、定位喪失後の布置の見えと照合するという過程を経て探索が生じる場合といえる。

また、もう1つの可能性は、視点取得による過程である。これは、定位喪失前に記憶した布置のイメージに合うように、自己の視点を定位喪失前の位置まで移動させるという過程を経て探索が生じる場合といえる。

心的回転と視点取得では、視点取得による過程の方が子どもにとっての認知的負荷は小さいと考えられるが、布置を用いた対象の再定位課題において、どちらの過程を経て対象が再定位されているのかは調査されていない。よって、今後、心的回転と視点取得のいずれを経て



布置参照探索が生起するのかを明らかにする必要があるだろう。

さらに, Lourenco & Huttenlocher (2006) や多田・杉村 (2007) が指摘するように, 探索が生起するまでに心的回転という過程があるならば, 子どもによっては, 布置参照枠に基づき対象の位置を把握しているにもかかわらず, 布置のイメージを心的に回転することができず, 照合に失敗し, その結果, 布置参照探索を示せないという可能性がある。このような場合は, 2つの利用のレベル, すなわち, 布置参照枠を利用し対象の位置表象を形成できるレベルと, 布置参照枠を利用し形成した位置表象を心的に操作できるレベルを, うまく区別できる実験を実施する必要があるだろう。

加えて, 布置参照枠の利用に関しては, 利用できる布置の性質も検討していかなくてはならない。本研究の再定位課題で利用可能な布置の性質は, 長方形の辺の長さという幾何学的情報のみであった。それに対して, Nardini et al. (2006) の課題では, 布置が正方形であったので辺の長さは手がかりとならず, その代わりに, ぬいぐるみやミニチュアの家といった複数の異なるランドマークが利用可能であった。今後, このような違いが布置参照枠の利用にどのような影響を与えているのかを組織的に検討すべきである。

残された課題の最後は, 布置参照枠の利用と環境参照枠の利用との関係を明らかにすることである。今回の実験により, 再定位課題において, 誤った探索は環境参照枠に基づいたものが多いことが明らかになった。そうであれば, 環境参照枠が全く利用できない状況では, 誤った探索が起りにくくなり, 布置参照探索が増加するはずである。実際に模型空間の周囲を円筒状のもので囲った状況で実験を行った Huttenlocher & Vasilyeva (2003) や Lourenco & Huttenlocher (2006) の結果をみると, 本研究に比べて低い年齢にもかかわらず布置参照探索の割合が高い。

しかし, 日常において, 環境参照枠が全く利用できない状況はほとんどなく, 模型空間上での再定位研究でも, Huttenlocher ら以外は周辺環境を統制していない。そこで今後は, 環境参照枠の利用が可能か不可能か, という極端な2つの条件の比較ではなく, 環境参照枠の利用のしやすさなどを操作し, 布置参照枠の利用が環境参照枠の利用の影響をどのように受けるのか, その影響は発達のどのように変化するのか, といった点を明らかにしていく必要があるだろう。

## 文 献

Gouteux, S., Vauclair, J., & Thinus-Blanc, C. (2001). Reorientation in a small-scale environment by 3-, 4-, and

5-year-old children. *Cognitive Science*, **16**, 853-869.

Hermer, L., & Spelke, E. (1994). A geometric process for spatial reorientation in young children. *Nature*, **370**, 57-59.

Hupbach, A., & Nadel, L. (2005). Reorientation in a rhombic environment: No evidence for encapsulated geometric module. *Cognitive Development*, **20**, 275-302.

Huttenlocher, J., & Vasilyeva, M. (2003). How toddlers represent enclosed spaces. *Cognitive Science*, **27**, 749-766.

Lourenco, S.F., & Huttenlocher, J. (2006). How do young children determine location? Evidence from disorientation tasks. *Cognition*, **100**, 511-529.

Nardini, M., Burgess, N., Breckenridge, K., & Atkinson, J. (2006). Differential developmental trajectories for egocentric, environmental and intrinsic frame of reference in spatial memory. *Cognition*, **101**, 153-172.

Nardini, M., Thomas, R.L., Knowland, C.P., Braddick, O.J., & Atkinson, J. (2009). A viewpoint-independent process for spatial reorientation. *Cognition*, **112**, 241-248.

Newcombe, N. (1997). New perspectives on spatial representation: What different tasks tell us about how people remember location. In N. Foreman, & R. Gillett (Eds.), *Handbook of spatial research paradigms and methodologies. Vol. 1: Spatial cognition in the child and adult* (pp.85-102). Hove, UK: Psychology Press.

Presson, C.C., & Somerville, S.C. (1985). Beyond egocentrism: A new look at the beginnings of spatial representation. In H. M. Wellman (Ed.), *Children's searching: The development of search skill and spatial representation* (pp.1-26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Siegler, R.S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. New York: Oxford University Press.

鈴木 忠. (1996). 子どもの視点から見た空間的世界: 自己中心性を越えて. 東京: 東京大学出版会.

多田幸子・杉村伸一郎. (2007). 幼児の模型空間における再定位研究の展望. 広島大学心理学研究第7号, 広島大学, 広島, 255-272.

多田幸子・杉村伸一郎. (2009). 模型空間における幼児の再定位: 幾何学的情報とランドマークの利用ならびに身体移動の効果. 発達心理学研究, **20**, 134-144.

Wang, R.F., & Simons, D.J. (1999). Active and passive scene recognition. *Cognition*, **70**, 191-210.

## 付記

実験にご協力くださった幼稚園の先生方, 園児の皆さんに心よりお礼申し上げます。

Tada, Yukiko (Graduate School of Education, Hiroshima University) & Sugimura, Shinichiro (Graduate School of Education, Hiroshima University). *Children's Use of an Array-intrinsic Frame of Reference: Examination by a Reorientation Task in a Tabletop Model Space*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2011, Vol.22, No.1, 1-10.

Recently an array-intrinsic frame of reference has drawn attention as a spatial frame of reference for forming abstract and flexible spatial representations. An array-intrinsic frame of reference is a cognitive frame provided by the relation among the objects in a spatial layout. This study examined the development of the use of an array-intrinsic frame of reference, by comparing 18 4-year old, 29 5-year old, and 28 6-year old children, using a reorientation task designed to estimate which frame of reference children used for retrieval. Each child saw an object being hidden in a corner of a rectangular box prior to disorientation, and was asked to retrieve the object. The 4- to 5-year olds failed to sufficiently use the array-intrinsic frame of reference, and many of their incorrect retrievals were based on an environmental frame of reference. Additionally over trials, the 4- to 5-year olds often used several frames of reference, whereas 6-year olds tended to consistently use the array-intrinsic frame of reference. Nevertheless, 6-year olds did not retrieve solely based on an array-intrinsic frame of reference. These findings suggest that 4- to 5-year olds could use an array-intrinsic frame of reference, and that children ages 6 and older could use it with more sophistication.

**【Key Words】** Frame of reference, Spatial orientation, Spatial cognition, Cognitive development, Preschoolers

2010. 2. 24 受稿, 2010. 7. 12 受理

## 視覚表象が幼児の次元変化カード分類課題に及ぼす妨害的効果

志波 泰子

(京都大学大学院教育学研究科)

幼児期の実行機能を測る課題として、次元変化カード分類課題（DCCS 課題）が広く用いられている。DCCS 課題では、色と形の2次元で描かれた2種類のカードを指示された次元で分類し、ターゲットカードを備えた2個のトレイのどちらかに入れなければならない。幼児は、先行段階では指示に従ってカードを正しく分類できるが、後行段階では以前の分類に固執して失敗する。このような幼児の困難の原因については、論争中であるが、幼児は実行機能の注意の抑制が未熟なために、彼らの視覚表象的イメージ記憶が妨害的効果を与える場合があると考えられた。本論文では、DCCS 課題で、幼児はターゲットカードと分類カード上の図形を対連合的に学習して、後の学習が生じずに固執を起こして失敗するが、視覚表象の影響が避けられればカードを分類できることを検証した。20人の3歳児と20人の4歳児が、DCCS 課題でターゲットカードがないときは、カード間の対連合学習が生じず、新次元に従ってカードを分類できること、さらに、ターゲットカードがあり対連合学習が生じて、視覚表象的イメージ記憶に干渉して、これらを忘却させれば、幼児はカードを分類できるという2つの仮説の調査に参加した。実験統制上の限界はあるが、彼らはどちらの場合も課題に成功できたといえた。さらにDCCS 課題と心の理論課題および言語能力との関連性についても調査を行い、これらの結果について議論がなされている。

【キー・ワード】 実行機能, 次元変化カード分類課題, 幼児, 視覚表象, 対連合学習

### 問 題

#### はじめに

行動や思考を制御し管理する能力は、前頭葉における重要な機能として実行機能と総称されるが、その下位機能には、認知の柔軟性、抑制、自己調整、プランニング、エラーの探索と修正などを含んでいるとされる (Zelazo, Carter, Reznick, & Frye, 1997)。このような幼児期の実行機能を測る課題として、大人の前頭葉障害患者に用いるウィスコンシン・カード分類テスト (略称 WCST) の幼児版である次元変化カード分類 (Dimensional Change Card Sort; 略称 DCCS) 課題が広く用いられている。

DCCS 課題は、就学前の子どもたちの測定として管理も容易である上に、3歳児のほとんどが、成人の患者が WCST でみせるのと似た非柔軟なパターンを示して遂行が困難であるため、認知の柔軟性、抑制制御のような実行機能の発達の指標として適切な課題であるとされている (Zelazo, 2006)。また、自閉症児やアスペルガー症候群の子どもの自己調整を測定する課題にもなりうるものである (Perner & Lang, 1999)。

DCCS 課題の標準バージョン (Figure 1) では、幼児は色と形の2次元で描かれた2種類のカード (例えば、赤色の兎と青色の船のような1個の図形が描かれたもの) 5~8枚を、先行段階と後行段階で、それぞれ指示

された次元に従って分類し、ターゲットカード (赤色の船と青色の兎のように次元を変えて図形が描かれている) を備えた2個のトレイのどちらかに入れる。これまでの先行研究の報告からは、この課題には年齢の制約があり、3歳児は、先行段階では色または形のどちらの次元から始めてもカードの分類に成功するが、後行段階で以前の分類に固執して失敗する。しかし健常児であれば5歳までにはほとんどが成功できる (Frye, Zelazo, & Palfai, 1995; Müller, Dick, Gela, Overton, & Zelazo, 2006; Zelazo, 2006; Zelazo, Müller, Frye, & Marchovitch, 2003)。失敗するときは1枚のカードの分類でも固執を生じ、その固執は10分以上続く場合があると報告されている (Müller et al., 2006)。

このような DCCS 課題での幼児の困難については、注意の抑制と切り替え (Kirkham, Cruses, & Diamond, 2003; Müller et al., 2006; Zelazo et al., 2003)、行為の抑制制御 (Carlson & Moses, 2001) などの実行機能上の問題が論じられている。しかし、Frye et al. (1995) によれば、DCCS 課題で幼児は、「もし、色で分けているなら、そのカードが赤色であればこちらへ、青色であればこちらへ入れる。もし、形で分けているなら、…」というように、2次元で表現されたカードを指定された次元で指定された場所に種類分けして置かなければならない。Frye et al. (1995) は、この課題では、同時に2つの次元を評価

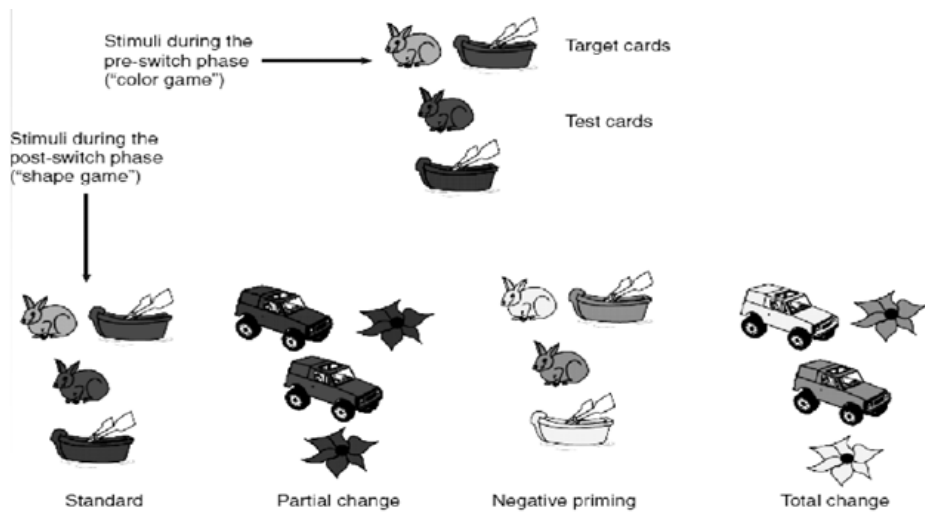


Figure 1 各 DCCS 課題の先行段階と後行段階の分類カードとターゲットカードの変化 (Zelazo, 2006 より)

して、どちらを推論するかを選ぶという、より高い順序規則の使用が要求されていると主張し、3歳児は、この規則を同時に柔軟に切り替えて使用することができないこと、さらにこの課題での3歳児の困難は標準誤信念課題の困難と共通することも示唆している。

一方、Kloo & Perner (2003) は、ターゲットカードに2次元図形ではなく、男の子と女の子を描き、その好みに従って2次元図形のカードを分けるときは、3歳児が成功できたと報告している。さらに Kloo & Perner (2005) は、カード上の1個のオブジェクトの特性を2次元に分けて、それらを2個の違うオブジェクトにすると (たとえば、分類カード上に、アウトラインのみの兎の図形と円内に描かれた赤色の2つを配置する)、3、4歳児の成績が大きく改善したことを報告している。Kloo & Perner (2005) によれば、DCCS 課題ではターゲットカードが用いられるために、高次の順序規則のようなカードを同じターゲットカードと一緒に置くという一般規則が採用され、カード上の1個の対象を、種類が違う2つのものとして色から形 (形から色) へと再記述することが必要となる。しかし、幼児は、1個の対象から2つの記述ができることを理解できず、後行段階での教示の意味が分からないために失敗すると説明している (Kloo & Perner, 2005)。しかしながら、本来、DCCS 課題は、カード上の図形を色または形の次元に従って、ターゲットカード上の図形と照合し分類する視覚情報処理課題である。従って、この課題では、高次の順序規則や表象の再記述能力のような一般規則の欠如を指摘する以前に、幼児は外界からの視覚情報をどのように表象し処理しているかについて検討されるべきであると思われる。

我々は健常であれば、日常的に外界から視覚情報が大量的に流れこみ、複雑で高度な情報処理を行い、脳の多くのエネルギーを視覚表象的イメージの分析に用いている。言語能力が十分でない幼児では、このような視覚表象優位の傾向は一層強いと思われる。例えば、Bruner (1966/1968) は、幼児期の表象について、1歳の終わりごろまでは外界を動作表象によって認識し、さらにイメージ表象の認識へと発達するが、その心的イメージの使用は抽象的な言語の操作に代わり、言語中心の象徴表象へ向かうという表象の発達の認識段階を提示している。さらに進化的な発達観を踏まえて、Premack & Premack (2003/2005) は、ヒトの表象には強弱があり、知覚表象は推論表象や言語表象より古くて強く、それらを押しつけてしまうこと、特に幼児はその選択行動 (motor action) を知覚表象によって制約されると指摘している。このような示唆からは、幼児期の思考や行動には、視覚的イメージのアナログ表象、特に物理的刺激の特徴が類似する図形の視覚情報をもたらす視覚表象的イメージ記憶は、言語的な命題表象による推論よりも影響が大きいと考えられる。それでは、具体的には、幼児は DCCS 課題ではどのように学習し記憶しているのか。そして彼らの視覚表象的イメージ記憶は、彼らの思考や行動にどのような効果を与えるのだろうか。

この課題の標準バージョンでは、幼児は先行段階で、教示された次元 (色または形) を言語で記憶しつつ、カード上の2次元図形を2種類のターゲットカード上の図形 (色違いで形同じ、または、色同じで形違い) と照合する。そのときに、もし、彼らが、分類カードとターゲットカード上の2つの図形の正しい組み合わせをひとつのま

りとして対連合学習したならば、そのパターン化された視覚表象的イメージ記憶は、その後の何度かの照合と分類でさらに強化されるだろう。後行段階では、幼児は先行の対連合学習への注意を抑制し、新たな次元で分類しなければならないが、分類するカードとターゲットカードの図形は先行段階と同じであるため、新しい組み合わせの学習が生じない。例えば、先行段階で色次元、後行段階で形次元で分けるときは、先行の赤色の兎と赤色の船で組み合わせた学習をうまく抑制できず、後行段階では赤色の兎と青色の兎を正しく組み合わせることができない。このように後行段階で後続の学習が速やかに出現せずに、幼児は先行のイメージ記憶に固執するのではないだろうか。彼らが次元を間違えてカードを分類したとき、正しい次元で分けるように教示されるが、彼らの言語表象は視覚表象の影響より弱く (Premack & Premack, 2003/2005)、このような口頭教示は効果がないと推測される。

それでは、幼児は先行の視覚表象的イメージに妨害されると、DCCS 課題では全く成功できないのだろうか。幼児には、もし、視覚表象による強い影響が避けられれば、この課題で正しく推論し分類できる可能性があると思われる。Premack & Premack (2003/2005) は、幼児が対象を見たときと見ないときではその反応が違うことを次のような課題で示唆している。3歳児は、お菓子が丸ごと1個、または半分のどちらかが2個の不透明な容器に入れられるところを見せられた後、好きな方を選ぶが、お友達が先に選ぶと告げられる。彼らは、お菓子が入れられるところを見たときは、何度試行を繰り返しても、お菓子が丸ごと1個入っていた、今は空になった容器を選んでしまった。しかし、お菓子がはじめから容器に入っているときは、お友達は先に丸ごと1個入った方を選ぶと正しく推論して、半分のお菓子をもらうことができたと報告している。すなわち、視覚表象的イメージの強い影響を避けることで、幼児でも因果的に正しい推論ができることが示唆されている。従って、幼児は、この課題ではターゲットカードがなければ、視覚表象的イメージの妨害的効果が生じず、推論によってカードを正しく分類できるのではないかと思われる。

ところで、Zelazo et al. (2003) は、幼児が DCCS 課題の他の2つの変化バージョンでも失敗するところから、高次の順序規則の欠如と共に実行機能も関連しているとして、彼らの仮説の部分的改訂を行っている。そのひとつは、部分変化バージョン (Partial Change Version: PCV, Figure 1) と呼ばれている。このバージョンでは、後行段階の分類カードとターゲットカードで、先行段階の非関連次元値が変化し、関連次元値が残されている。Zelazo et al. (2003) は、幼児は、このバージョンでも先行段階での規則または関連次元値の活性化が後行段

階でも続くために固執し失敗するが、それは彼らが高次の順序規則が理解できないと共に、以前の関連次元値への注意を抑制できないためであるとする。そして、先行段階と後行段階の分類カードとターゲットカードで、それぞれ2種類のカードが全く違う色と形のセット (全変化バージョン: Total Change Version, Figure 1) であれば、幼児が遂行できることを報告している (Müller et al., 2006; Zelazo, 2006; Zelazo et al., 2003)。

もうひとつは、ネガティブ・プライミングバージョン (Negative Priming Version: NPV, Figure 1) と呼ばれ、後行段階の分類カードとターゲットカードで、先行段階の関連次元値を変化させ、非関連次元値を残している。幼児のこのバージョンでの失敗は、高次の順序規則の欠如と共に、ネガティブ・プライミング効果のような以前の非関連次元値への注意の抑制を解除できないためであると指摘する (Müller et al., 2006; Zelazo, 2006; Zelazo et al., 2003, Figure 1) (以降は、標準 V, PCV, NPV と略称)。

しかし、先行段階では PCV と NPV は、どちらも標準 V と全く同じ手続きで行われる。そのため、幼児が失敗するのは、標準 V の場合と同じように、先行の対連合学習から注意を抑制できないためではないかと思われる。具体的には PCV の色次元の先行段階では、赤色の兎と赤色の船 (青色の船と青色の兎も) が対連合学習されているが、形次元の後行段階では、非関連次元値が変化し関連次元値が残るため、赤色の車は青色の車と組み合わせなければならない。しかし、幼児にとって、赤色の車は赤色の花と組み合わせる方が先行学習に類似し、学習がより容易であるため、以前の次元へ固執が起きる。同様に NPV でも、色次元の先行段階では赤色の兎と赤色の船 (青色の船と青色の兎も) を対連合学習しているが、形次元の後行段階では、関連次元値が変化し非関連次元値が残るため、緑の兎は黄色の兎と組み合わせなければならない。しかし、幼児には、緑の兎は黄色の兎より緑の船と組み合わせる方が先行の刺激とより類似し、より容易な学習となるだろう。しかしながら、先行、後行両段階でそれぞれのカードの次元が変わる全変化バージョンでは、先行学習との次元値の類似性が全くないため、幼児は先行刺激から独立して課題を遂行し、成功できると推測される。

#### 目的と仮説

以上のように、DCCS 課題では、幼児は、先行段階でターゲットカードと分類カード上の図形を対連合的に学習するため、その視覚表象的イメージ記憶が後の学習に妨害的効果を与え、先行学習への固執を生じて失敗すると考えられる。そのため、目的(1)として、幼児は、DCCS 課題でターゲットカードがなければ、視覚表象の強い影響が避けられて、対連合学習が生じずに正しくカードを分類できることを検証した。標準 V で、幼児は、

先行段階でターゲットカードと分類カードの2つの図形を対連合学習し、抑制能力が未熟なため固執を生じ、後行段階で分類に失敗するとすれば、ターゲットカードがなければ、対連合学習が生じないため、正しくカードを分類できると予測された(仮説1)。

さらに、目的(2)では、幼児は、DCCS課題で先行学習のイメージ記憶を取り除けば、後行段階で注意を切り替えて成功できることを検証した。幼児は、PCVとNPVで、ターゲットカードと分類カードを対連合学習し、そのイメージ記憶が強く影響しても、それぞれのバージョンの先行段階と後行段階の間で、別の視覚表象を伴う作業学習課題を遂行することで、逆行抑制によってそのイメージ記憶を忘却させることができれば、後行段階では、注意を切り替えることができ、正しくカードを分類できると予測された(仮説2)。

これまでの研究では、3歳児の困難は検証されているが、4歳児は、幼児として併せて検討されることが多い。発達的に彼らの年齢の前半と後半の反応はどのように違うのかについて検討するためにも、3歳児と4歳児を分けて調査を行った。また、DCCS課題と標準誤信念課題については、自分と他者の違い、過去と現在の表象変化などが順序規則となっているため、2つの課題の困難は共通していることが指摘され(Frye et al., 1995)、2つの関連性については頑健性があるとされている(Zelazo, 2006)。さらに、幼児には言語能力と年齢を統制しても実行機能課題と心の理論課題間に関連性があると報告されていることから(Carlson & Moses, 2001)、DCCS課題が標準誤信念課題およびその他の心の理論課題とどのように関連し、言語能力ともどのように関連しているかを検討した。これまでの研究報告の結果からは(Carlson & Moses, 2001)、実行機能と心の理論および言語能力の発達は互いに関連性があり、それらは年齢と共に高まることが予測された。

## 方 法

### 実験参加児

京都市内の幼稚園および保育園の3歳児20人〔女児：12人、男児：8人、平均年齢3歳7ヶ月(3;1~3;11)〕と4歳児20人〔女児：9人、男児：11人、平均年齢4歳5ヶ月(4;1~4;11)〕であった。

### 手続き、課題および材料

個室で実験者と参加児が机の前に並んで座わり、課題を遂行した。本調査では特に、同一の参加児が、標準V、PCVとNPVをどのように遂行し、それらは互いにどのように関連性するかについて関心があったため参加者内条件を採用した。

DCCS課題6条件では、先行段階と後行段階で常に5枚のカードが分類され、分類カードの次元の順序とその

枚数はカウンターバランスされた。

仮説1では標準Vを用い、通常の手続きで行われる通常条件(標準1)とターゲットカードを用いずに推論表象でカードの分類を行う推論条件(標準2)の2条件で行った。通常条件の標準1では、(先行段階が色次元の場合)実験者が「これから、色のゲームをします。色のゲームは、カードを同じ色で分けます。」と告げ、それぞれ赤色の兎と青色の船の図形が描かれたカード2枚を見せて、「これは赤い色のカードですね、だから赤色の船のカードの後ろの入れ物へ、カードを裏返しにして入れます。これは青い色のカードですね、だから青色の兎のカードの後ろの入れ物へ、カードを裏返しにして入れます。」と1枚ずつ分類して見せて、もう一度、「赤い色のカードはこちらへ入れます。青い色のカードはこちらへ入れます。」と教示した。参加児は実験者の教示に従って、青色の船と赤色の兎のカード全5枚を色の次元で分類し、それぞれのトレイに裏返して置く。後行段階(形次元)では、実験者が、「色で分けるのはこれで終了です。今度は形で分けるゲームをします。形のゲームは、兎の形のカードと船の形のカードに分けます。兎の形のカードは兎の形のカードの後ろの入れ物へ入れます。船の形のカードは船の形のカードの後ろの入れ物へ入れます。」と教示後、参加児は全5枚のカードをそれぞれのトレイに裏返して置く。両段階で、カードが間違えて置かれたときは、その都度、正しい次元を教示し、カードが裏返されていない時は、裏返すように教示した。分類するカードは次元別に3枚と2枚で全5枚とし、最初に出すカードの次元はカウンターバランスし、同じカードは3回以上続けて出さないようにした。

推論条件の標準2では、ターゲットカードを用いないため、先行段階だけでなく後行段階でも練習試行を行った。概要は、(色→形の場合)実験者が、丸型トレイと長方形トレイそれぞれ1個が置かれた机を前に、参加児に「これから色のゲームをします。色のゲームではカードを色で分けます。」と告げてから、練習用カード1枚を示して「これは黄色のカードですね。黄色のカードは丸い入れ物へ、カードを裏返しにして入れます。」、さらに2枚目を示して「これは緑色のカードですね。緑色のカードは四角い入れ物へ、カードを裏返しにして入れます。」と告げて、それぞれのトレイに裏返しに入れて見せた後、黄色のカードは丸い入れ物に、緑色のカードは四角い入れ物に入れると再度教示した。教示に従って、参加児はカード全5枚を分類し、それぞれのトレイに裏返しに置いた。

後行段階で、実験者が「これで色のゲームは終わります。今度は形のゲームをします。形のゲームではカードを形で分けます。花の形のカードと車の形のカードに分けます。」と告げ、先行段階と同じように練習用カード

を示し、「これは花の形のカードですね、花の形のカードは丸い入れ物へ入れます。」、さらに「これは車の形のカードですね、だから、この車の形のカードは四角い入れ物へ入れます。」と、裏返しにそれぞれのトレイに入れて見せて、花の形のカードは丸い入れ物に入れる、車の形のカードは四角い入れ物に入れることを再度教示した。参加児は全カード5枚を分類し、それぞれのトレイに裏返しに置いた。

仮説2では、PCVとNPVが用いられ、通常の手続きで行われる通常条件(PC1とNP1)と、それぞれの先行段階と後行段階の間で5分間の学習作業を行う作業条件(PC2とNP2)が遂行された。PCVのPC1とPC2およびNPVのNP1とNP2では、先行段階は標準1と同じターゲットカードと分類カードで行われ、後行段階のPC1とPC2およびNP1とNP2では、それぞれのターゲットカードと分類カードで同じセットが用いられた。

DCCS課題のカードは、Zelazo(2006)が示した図形カードに倣い、カードはやや厚い白色台紙(7.5×10 cm)が用いられ、その中央に兎(5×5 cm)、船(3×6.5 cm)、花(5×5 cm)、車(5×5 cm)の図形が1個ずつ、赤、青、緑、黄の各色で描かれた。標準1では、ターゲットカード(色および形次元のそれぞれの先行段階と後行段階で共用)に、赤色の船と青色の兎の2種類×1枚、分類カード(色および形次元の先行段階と後行段階で共用、練習用2枚を含む)に、赤色の兎と青色の船の2種類×4枚が用いられた。机の上には長方形トレイ(8×15×1.5 cm)2個が並べて置かれ、それぞれのトレイの前面にターゲットカード各1枚が2つ折にした厚紙で支えて置かれた。標準2では、黄色の花と緑色の車の2種類のカード×4枚(先行段階と後行段階で共用、練習用2枚を含む)と、丸型トレイ(直径16 cm、深さ1.5 cm)と長方形トレイ(8×15×1.5 cm)がそれぞれ1個使用された。トレイはどれも金属製であった。

通常条件のPC1では、先行段階はターゲットカード(色および形次元の先行段階で共用)に、赤色の船と青色の兎の2種類×1枚、分類カード(色および形次元の先行段階で共用、練習用2枚を含む)に、赤色の兎と青色の船の2種類×4枚が用いられた。その後行段階が形次元の場合は、ターゲットカードは赤色の花と青色の車の2種類×1枚、分類カードは青色の花と赤色の車の2種類×3枚、その後行段階が色次元の場合は、ターゲットカードが黄色の兎と緑色の船の2種類×1枚、分類カードは黄色の船と緑色の兎の2種類×3枚が用いられた。

通常条件のNP1では、先行段階はターゲットカード(色および形次元の先行段階で共用)に、赤色の船と青色の兎の2種類×1枚、分類カード(色および形次元の先行段階で共用、練習用2枚を含む)に、赤色の兎と青色の船の2種類×4枚が用いられた。その後行段階が形次元

の場合は、ターゲットカードが黄色の兎と緑色の船の2種類×1枚、分類カードが黄色の船と緑色の兎の2種類×3枚、その後行段階が色次元の場合は、ターゲットカードが赤色の花と青色の車の2種類×1枚、分類カードは赤色の車と青色の花の2種類×3枚が用いられた。

作業条件のPC2とNP2では、それぞれの先行段階後の5分間(DCCS課題通常条件の遂行時間と同じ)に学習作業課題を行った。学習作業では、欲求と信念概念を発達的に測定するWellman & Liu(2004)から抜粋した、他者の欲求課題(W1)、他者の信念課題(W2)、見ることは知ることの理解課題(W3)、他者の単純な勘違い誤信念課題(W4)が用いられた。W1とW2はPC2で、W3とW4はNP2で、それぞれ2課題ずつ5分間で行われた。4課題ではそれぞれ2質問が行われ、2問共に正解を正答とした。4課題は資料として添付した(これより以下は、W1、W2、W3、W4の略称で記述)。

W1では、女性の人形1体(高さ20 cm)、および、シチュウの入った鍋とハンバーグそれぞれ1個が描かれたカード(10×15 cm)1枚が、W2では、男の子の人形1体(高さ12 cm)と茶色の子猫のぬいぐるみ、および、左側に木製のイスに座って新聞を読んでいるおじいさん、右側には布製のイスに座って編み物をするおばあさんが描かれたカード(10×15 cm)1枚が用いられた。W3では、女の子の人形1体(高さ12 cm)とフタつきの不透明の白い容器(直径9 cm、深さ5 cm)1個、およびミニチュアの赤いスポーツカー(2×7×2 cm)1個が、W4では、W3と同じ女の子の人形1体、および、中央に手袋が描かれ、その左側にタンズ、右側には引き出しのついた机が描かれた1枚のカード(10×15 cm)が用いられた。

さらに、標準誤信念課題として、絵カード物語(Perner & Lang, 1999)によるマキシのチョコレート課題(Wimmer & Perner, 1983)を行い、絵カード(7.5×10 cm)7枚(質問用を含む)が使用された。標準誤信念課題では先行研究(Wimmer & Perner, 1983)に倣い、誤信念質問、記憶質問、現在質問3問共に正解を正答とした。

課題は、前半週では標準2→NP2→標準誤信念課題→PC1、後半週では標準1→PC2→NP1の順で行った。課題の順序を固定したのは、それが個人差研究では例外的方法ではなく、相関分析を行う場合にはより有効である(Carlson & Moses, 2001)と思われたからであった。順序は子どもたちの飽きや転移効果をできるだけ避けるように構成された。

言語能力の測定としてPVT-R絵画語い発達検査が用いられた(以降はPVT-Rで記述)。PVT-Rの測定<sup>1)</sup>では、

1) 溝川 藍氏より、3歳児11人、4歳児19人の調査の提供を受けました。



**Table 1** DCCS 課題 (通常条件, 推論条件および作業条件) の正答者数と正答率 (%) (N=40)

年齢 \ 課題	標準 1	標準 2	PC1	PC2	NP1	NP2
3 歳児 (n=20)	11 (55)	19 (95)*	12 (60)	18 (90)*	11 (55)	19 (95)*
4 歳児 (n=20)	17 (85)*	20 (100)*	15 (75)*	20 (100)*	17 (85)*	20 (100)*

注. \* は, チャンスレベルより値が有意に高いことを示す。\* $p < .05$ , 二項検定。

**Table 2** DCCS 課題 (標準バージョン) の分散分析および記述統計

要因	分散分析				記述統計		
	df	F	p	偏 $\eta^2$	平均値	標準偏差	
年齢	1	5.89	.05*	.155			
性別	1	.03	.87	.001	3 歳児 (n=20)	2.75	2.40
次元	1	1.23	.28	.037	4 歳児 (n=20)	4.36	1.57
年齢 × 性別	1	.03	.86	.001			
年齢 × 次元	1	1.47	.24	.044			
次元 × 性別	1	.50	.51	.014			
年齢 × 次元 × 性別	1	2.32	.14	.068			
誤差	32	(4.26) <sup>a</sup>					

注. a ( ) 内の数字は平均平方誤差を示す。\* $p < .05$

**Table 3** DCCS 課題 (通常条件) と PVT-R の記述統計および相関分析 (N=40)

課題	3 歳児 (n=20)		4 歳児 (n=20)		相 関 係 数			
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	標準 1	PC1	NP1	PVT-R
標準 1	2.75	2.40	4.36	1.57		.22	.27	-.04
PC1	3.05	2.37	3.60	2.16	.16		.72 (.68)**	.31
NP1	2.80	2.21	4.20	1.82	.56 (.55)*	.36		.37
PVT-R	9.95	6.60	19.30	7.86	.27	.20	.13	

注. 相関係数の左下半分の相関係数は 3 歳児の結果, 右上半分の相関係数は 4 歳児の結果を示す。\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ 。( ) 内は PVT-R を偏相関した結果である。

参加児と実験者は机を挟んで対面になるように座り直し, 前半週の課題の最後または後半週のどちらかで行った。時間の測定にはアナログ時計 1 個が使用された。所要時間は 1 回につき, 30 分~35 分であった。これは幼児を対象とした実験としては長すぎたかもしれないが, 実験中の幼児たちには疲労や飽きを示す兆候はみられなかった。結果のデータ分析には SPSS16.0J を使用した。

## 結 果

DCCS 課題の 6 条件 (標準 1, PC1, NP1, 標準 2, PC2, NP2) では, 先行研究 (Kloo & Perner, 2005) に倣い, 先行段階でカード 5 枚中 4 枚以上を正解し, かつ後行段階でカード 5 枚中 4 枚以上を正解した場合を正答とし, それ以外は誤答とした。6 条件の正答率は, それぞれの

後行段階での正答者数をその参加児数で割って算出した。Table 2 の分散分析, Table 3 の相関分析では, 各後行段階での正解カード数に応じて 0~5 点で得点化した。さらに通常条件 (標準 1, PC1, NP1) の正答得点を合計して DCCS 得点として 0~3 点で得点化した。W 得点として, W1 と W2 は共に正答して 1 点, それ以外は 0 点とし, W3 および W4 はそれぞれの正答を各 1 点として合計し, 0~3 点で得点化した。

DCCS 課題の正答者数と正答率を Table 1 に示した。6 条件の先行段階では, 全参加児が分類カード 5 枚中 4 枚以上を正解した。しかし, 正答するには後行段階で 4 枚以上の正解が必要とされるため, 3 歳児は通常条件 (標準 1, PC1, NP1) では, どの正答率もチャンスレベルを有意に超えずに失敗した。しかし, 推論条件 (標準 2)

Table 4 標準誤信念課題および「心の理論」課題の正答者数と正答率 (%) (N=40)

年齢 \ 課題	標準誤信念	W1 W2 <sup>a</sup>	W3	W4	W3 W4 <sup>b</sup>	W1 ~ W4 <sup>c</sup>
3 歳児 (n=20)	6 (30)	15 (75)*	13 (65)	12 (60)	10 (50)	7 (35)
4 歳児 (n=20)	9 (45)	16 (80)*	15 (75)*	17 (85)*	13 (65)	10 (50)

注. aはW1W2共に, bはW3W4共に正答, cはW1からW4まで全正答を示す。\* $p < .05$ , 二項検定。

および作業条件 (PC2, NP2) では, それぞれの正答率はチャンスレベルを有意に超えた (二項検定でそれぞれ,  $p < .001$ ,  $p < .001$ ,  $p < .001$ )。4 歳児は 6 条件 (標準 1, PC1, NP1, 標準 2, PC2, NP2) の全正答率がチャンスレベルを有意に超えていた (二項検定でそれぞれ,  $p < .01$ ,  $p < .05$ ,  $p < .01$ ,  $p < .001$ ,  $p < .001$ ,  $p < .001$ )。

3 歳児は, 後行段階のカード 5 枚の全間正解者は, 標準 1 で正答者 11 人中 9 人 (82%), PC1 で 12 人中 11 人 (92%), NP1 で 11 人中 7 人 (64%), この 3 条件を合計すると, 全正答者 34 人中 27 人 (79%) が全間正解者だった。また 3 歳児の全間不正解者は, 標準 1 での誤答者 9 人中 8 人 (89%), PC1 での 8 人中 6 人 (75%), NP1 では 9 人中 6 人 (67%) で, 3 条件の全誤答者 26 人中 20 人 (77%) が正解 0 枚であった。4 歳児は, 3 通常条件の正答 49 人中 44 人 (90%) が全間正解者, 誤答者 11 人中 10 人 (91%) が全間不正解者だった。3 歳児では, 標準 1 と標準 2, PC1 と PC2, NP1 と NP2 の正答者数の間にはそれぞれ有意差があった (McNemar 検定でそれぞれ,  $p < .01$ ,  $p < .05$ ,  $p < .01$ )。4 歳児では, どの成績も高い水準のため, 有意差はなかった。4 歳 4 ヶ月以降の子どもは, PC1 での 1 人の失敗を除いて 6 条件で全て正答していた。

標準 1 について, 年齢と性別と次元 (色, 形) の影響をみるため, 混合 3 要因分散分析を行った。この結果は Table 2 に示したが, 交互作用はなく, 年齢に主効果があったが ( $F(1, 32) = 5.89$ ,  $p < .05$ ), 性別および次元には主効果はなかった。続いて, 標準 1, PC1, NP1 の 3 バージョンの関連性をみるため, 年齢群で PVT-R と共にそれぞれの相関分析を行った。結果は記述統計と共に Table 3 に示した。3, 4 歳児全体では, 標準 1 と NP1 間と PC1 と NP1 間に有意な相関があったが (それぞれ,  $r = .53$ ,  $p < .01$ ,  $r = .55$ ,  $p < .01$ ), 標準 1 と PC1 間の相関は弱かった ( $r = .21$ )。さらに, 年齢および PVT-R を統制しても, 標準 1 と NP1 および PC1 と NP1 は有意な相関が残った (それぞれ,  $r = .44$ ,  $p < .01$ ,  $r = .48$ ,  $p < .01$ )。

標準誤信念課題と「心の理論」課題 (Wellman & Liu, 2004) の正答者数と正答率を Table 4 に示した。標準誤信念課題の正答率は, 3 歳児も 4 歳児もチャンスレベルを有意に超えなかった。さらに標準誤信念課題と標準 1, PC1, NP1 それぞれの正答間には, 3 歳児でも有意な関連性はなく (それぞれ,  $\phi = -.29$ ,  $\phi = .09$ ,  $\phi = -.29$ ),

4 歳児でも有意な関連性はみられなかった ( $\phi = -1.83$ ,  $\phi = .29$ ,  $\phi = .10$ )。

「心の理論」課題では, 3 歳児は W1 の正答率 90%, W2 の正答率 85% で, 4 歳児も W1 の正答率 95%, W2 の正答率 85% で, それぞれがチャンスレベルを有意に超えた。しかし, 3 歳児は W3 と W4 ではチャンスレベルを有意に超えることができなかった。4 歳児は W3 と W4 ではチャンスレベルを有意に超えた。しかしながら, W3 および W4 を共に正答できたのは, 3 歳児では 10 人 (50%), 4 歳児では 13 人 (65%), さらに W1 から W4 まですべてを正答したのは, 3 歳児では 7 人 (35%), 4 歳児では 10 人 (50%) に過ぎなかった。

標準 1, PC1, NP1 の正答得点の合計を DCCS のバッテリーとし DCCS 得点として, W1~W4 の W 得点と相関分析した。DCCS 得点と W 得点間は, 3 歳児には相関はなかった ( $r = -.38$ )。4 歳児には有意な相関があったが ( $r = .57$ ,  $p < .01$ ), しかし PVT-R の評価得点を統制すると有意な相関は消えた ( $r = .30$ )。DCCS 得点と PVT-R の評価得点との関連をみたが, 3 歳児では相関は弱く ( $r = .24$ ), 4 歳児ではやや相関があったが ( $r = .33$ ), どちらも有意な相関ではなかった。W 得点と PVT-R の評価得点では, 3 歳児には相関はなかったが ( $r = -.08$ ), 4 歳児にはやや相関がみられた ( $r = .40$ ,  $p < .10$ )。

## 考 察

### 先行研究との比較

本調査の 3 歳児 (平均年齢 3 歳 7 ヶ月) の標準 V の正答率は 55% で, 3 バージョンの平均正答率は 57% であった。この成績は, Frye et al. (1995) が報告した 3 歳児 (平均年齢 3 歳 3 ヶ月) の正答率 20% と比べるとかなり高いように見える。しかしながら, Kloo & Perner は, 3 歳児の DCCS 課題標準 V の正答率について, 2003 年の研究で, 平均年齢 3 歳 8 ヶ月で 61%, 2005 年の研究で, 平均年齢 3 歳 9 ヶ月で 50% と報告していることから, このような高い成績は月齢の違いによるものといえるだろう。

4 歳児 (平均年齢 4 歳 5 ヶ月) は, 標準 V で成功し (Kloo & Perner, 2005 の結果と同じ), さらに PCV および NPV でも成功しているため, 彼らには DCCS 課題での困難はないといえるだろう。また, 4 歳児で課題に失敗したのは 4 歳 2 ヶ月児までであり, 4 歳 4 ヶ月以降

(4歳3ヶ月児はいない)では、6DCCS課題ではほぼ全員(PC1で失敗した1人を除いて)が成功していた。先行研究と同じく、この課題には年齢の制約があるが、それは4歳児の前半までといえるだろう。

さらに、Kloo & Perner (2005)は、子どもたちは、成功する時はほぼ全問正解するが、失敗する時は全問不正解の傾向があると報告していた。本調査でも、3歳児の正答者の80%以上が全問正解者であり、誤答者の場合もその80%以上が全問不正解者であった。4歳児の多くの正答者と数少ない誤答者にも同じ傾向が生じていた。この傾向は、この課題での失敗は、先行の対連合学習による視覚表象的イメージ記憶が後の学習に妨害的效果を及ぼすためという説明と矛盾しないと思われる。

本調査の標準Vの分散分析で、次元(色, 形)および性別は成績と関係がなかったが、これも先行研究と一致していた(Müller et al., 2006; Kloo & Perner, 2005)。このことは、視覚情報処理では、一般的に色より形の方が高次の符号化が必要とされるが、幼児期の視覚表象の強さは、色と形そして性別の関係なく、彼らの選択行動を制約し、妨害的效果を与える場合があるといえるだろう。

#### 仮説の検証

本調査の結果は、課題順序を固定して得られているため、順序効果および転移効果を完全に排除できないという限界があるが、仮説1では、3歳児は、標準Vの通常条件と推論条件の正答数に有意差があり、推論条件ではチャンスレベルを有意に超えて正答できたため、ターゲットカードをなくせば、2つの図形の対連合学習が生じずに、推論表象を用いて正しくカードを分類できたといえるようである。3歳児は、ターゲットカードを提示しなければ、色、形のどちらでもカードを分類し、ひとつの対象を同時に2次元で正しく推論できたことから、彼らは、高次の順序規則を自由に操作できないとはいえず、さらに、ひとつの対象から色から形(または形から色)へと表象を再記述することができないわけではないと思われる。さらに、標準Vで失敗した3人の4歳児も、推論条件では全員が成功していた。

仮説2として、先行の2つの図形の連合学習による視覚表象的イメージ記憶を作業課題遂行によって忘却させることができれば、幼児はDCCS課題に成功できるという予測は、PCVとNPVを用いて検証された。3歳児も4歳児も、それぞれの通常条件と作業条件の成績には有意な差があり、しかも、彼らはどちらの作業条件でも正答率はチャンスレベルを有意に越した。PC1(前半の週)よりPC2(後半の週)が好成績であることについては、課題順から学習の転移効果があることも考えられる。しかし、NP1(後半の週)よりNP2(前半の週)が好成績であったことから、この可能性は小さいと判断できるだ

ろう。それでも、転移効果が完全に排除されたとはいえず、順序効果の限界は残るが、仮説は支持されうと思われる。これまでの知見では、DCCS課題での3歳児の固執は10分以上続く場合があるとされるが、3歳児も4歳児も、先行段階でターゲットカードと分類カードの図形を対連合学習しても、5分間の作業学習の干渉で、そのイメージ記憶を忘却させ、DCCS課題に成功できる場合があるといえるだろう。

#### DCCS課題の3バージョン間の関係

標準1とPC1間では3歳児でも4歳児でも、関連が弱く、年齢とPVT-Rを統制しても同様の弱い関連性しか示さなかった。DCCS課題では先行段階で図形を対連合学習したときは、幼児は、イメージ記憶の抑制が未熟で、それからの注意の切り替えが適切に働かず、後続の学習が生じない。後行段階で、標準1では、先行の対連合学習された図形からそのまま注意を切り替えられずに失敗する。しかし、先行段階の関連次元値を残したPC1では、幼児は容易に先行学習と関連次元の類似性を見つけて組み合わせるため失敗する。この2つの関連性の弱さを、標準1では、先行段階で対連合学習し、後行段階ではそれへの注意の抑制不足で失敗するが、PC1ではそれだけでなく、先行段階での対連合学習後、後行段階ではその刺激の類似性を見つけて失敗するという違いのためと説明できるだろう。さらにPC1とNP1は類似性の学習という共通要素があるが、NP1では、後行段階で先行学習の関連次元値(例えば色次元先行の場合は、赤い色または青い色)への注意をやや抑制しつつ、しかし、色(または形)が同じ組み合わせという類似性でカードを分類してしまうと思われる。また、3歳児ではNP1と標準1間が、4歳児ではNP1とPC1間がより関連していたという結果は、3歳児の失敗は、抑制能力面の未熟という実行機能的関連が強いが、4歳児の失敗は類似性の学習の関連が強いことが示唆されると思われる。

#### 実行機能と心の理論および言語能力との関連性

幼児のメタ表象的理解を測定する標準誤信念課題では、3歳児も4歳児も共にチャンスレベルすら超えることができなかった。しかし、信念概念の発達を測定する「心の理論」課題(Wellman & Liu, 2004)では、3歳児も4歳児も欲求と信念概念の理解では、どちらもチャンスレベルを有意に超え、幼児は単純な信念なら理解できるといえるだろう。さらに、4歳児は、勘違いの誤信念課題(W4)でもチャンスレベルを有意に越えた。しかしながら、この課題は、参加児に対象物が本当はAにあるが、他者はBにあると信じていることを伝え、このような他者は、AとBのどちらを探すだろうかという質問される。従って、この課題では、誤信念課題に必要な、見ることは知ることのパラダイムを欠き、自分の表象と他者の表象が違うことが正答反応のベースラインと

はなっていない。そのため、見ることは知ること課題の通過で、正答者を統制すれば、4歳児のW4の正答率は85%から65%となり、チャンスレベルを有意には超えられない。さらに、欲求、信念、誤信念の理解と大人と同様の信念概念を獲得したといえるために、W1からW4まですべての通過を必要とすれば、この「心の理論」課題での3歳児の正答率は35%、4歳児では50%となり、標準誤信念課題の正答率に近くなる。このような結果からは、3歳児だけでなく4歳児にも、他者の誤信念のような、外からは見えず、かつ矛盾した他者の心的状態は、概念的に理解するとしてもかなり難しいといえるだろう。

これまでの研究からDCCS課題と標準誤信念課題の関連は頑健性があることが報告され、それらの関連性は年齢と共に高まることが予測された。しかし、本調査では2つの間に関連性はみられなかった。DCCS課題と「心の理論」課題間は、4歳児には有意な関連がみられたが、言語能力(PVT-Rの評価得点)を統制すると有意ではなくなった。信念のような概念の理解は、言語の発達と関連しており(Astington, 2001)、Tomasello(1999/2006)も、知覚表象の影響を弱体化させるのは言語能力で、この習得が後に信念の理解のような心の理論につながると論じていることから、言語能力が2つの課題をつないでいたのは妥当な結果と思われる。さらに、言語能力とDCCS課題および「心の理論」課題間は、3歳児にはほとんど関連は認められなかったが、4歳児では、どちらにもやや関連がみられたことから、発達の関連性がないとはいえないようである。しかし、言語能力の測定として語い発達検査を用いた限界があり、今後は、さらに工夫した言語能力の検査が必要であるとともに、5歳児も加えての発達の検討が必要と思われる。

## 結語

先行研究と同じく、幼児のDCCS課題の困難には、注意の抑制とその柔軟な切り替えの未熟という実行機能上の問題が関わっていると思われる。しかし、幼児期には強い視覚表象が課題の遂行に妨害的効果を生じることにも検証された。従って、幼児がDCCS課題に失敗する原因として、彼らには高次の順序規則が使用できない、あるいは、幼児は再記述能力が未熟であるというような一般的能力の欠如を提起するのは、彼らの真の能力を過小に評価する可能性があると思われる。

また、幼児期の視覚表象の効果については、彼らが知覚と表象の中間状態である心的イメージが知覚の場合と同じように外部に投影され定位される「直感像」を持つことがこれまでに報告されている(北村, 1982)。このような報告からは、幼児期の視覚表象には、妨害的効果だけでなく、課題によっては促進的な効果が出ることも考えられ、課題の作成と遂行において留意されなけれ

ばならないと思われる。

## 文 献

- Astington, J.W. (2001). The paradox of intention: Assessing children's metarepresentational understanding. In B.F. Malle, L.J. Moses, & D.A. Baldwin (Eds.), *Intentions and intentionality: Foundations of social cognition* (pp.85-103). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, J.S. (1968). *認識能力の成長(上)*(岡本夏木・奥野茂夫・村川紀子・清水美智子, 共訳). 東京: 明治図書. (Bruner, J.S. (1966). In J.S. Bruner, R.R. Olver, & P.M. Greenfield (eds.), *Studies in cognitive growth: A collaboration at the Center for Cognitive Studies*. New York: John Wiley & Sons, Inc.)
- Carlson, S.M., & Moses, L.J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. *Child Development, 72*, 1032-1053.
- Frye, D., Zelazo, P.D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development, 10*, 483-527.
- Kloo, D., & Perner, J. (2003). Training transfer between card sorting and false belief understanding: Helping children apply conflicting descriptions. *Child Development, 74*, 1823-1839.
- Kloo, D., & Perner, J. (2005). Disentangling dimensions in the dimensional change card-sorting task. *Developmental Science, 8*, 44-56.
- Kirkham, N.Z., Cruses, L., & Diamond, A. (2003). Article with peer commentaries and response: Helping children apply their knowledge to their behavior on a dimension-switching task. *Developmental Science, 6*, 449-476.
- 北村晴朗 (1982). *心像表象の心理*. 東京: 誠信書房.
- Müller, U., Dick, A.S., Gela, K., Overton, W.F., & Zelazo, P. D. (2006). The role of negative priming in preschoolers' flexible rule use on the dimensional change card sort task. *Child Development, 77*, 395-412.
- Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences, 3*, 337-344.
- Premack, D., & Premack, A. (2005). *心の発生と進化: チンパンジー, 赤ちゃん, ヒト*(長谷川寿一, 監修, 鈴木光太郎, 訳). 東京: 新曜社. (Premack, D., & Premack, A. (2003). *Original Intelligence: Unlocking the mystery of we are*. New York: McGraw-Hill.)
- Tomasello, M. (2006). *心とことばの起源を探る: 文化と認知*(大堀寿夫・中澤恒子・西村義樹・本多 啓, 共訳). 東京: 勁草書房. (Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard

University Press.)

Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind task. *Child Development*, **75**, 523-541.

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.

Zelazo, P.D. (2006). The dimensional change card sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocol*, **1**, 297-301.

Zelazo, P.D., Carter, A., Reznick, J.S., & Frye, D. (1997). Early development of executive function: A problem-solving framework. *Review of General Psychology*, **1**, 1-29.

Zelazo, P.D., Müller, U., Frye, D., & Marchovitch, S. (2003).

The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **68**(3), Serial No. 274.

#### 付記

本研究の実施に際して、快くご協力をいただきました京都市の朱い実保育園および吉田幼稚園の園長先生方をはじめ、職員、園児の方々に心より感謝申し上げます。また、京都大学大学院教育学研究科教授子安増生先生に丁寧なご指導とご助言を賜り、京都大学大学院教育学研究科溝川 藍さんに調査に際し多大なご協力をいただきました。記して感謝いたします。

#### 資 料

他者の欲求課題 (W1) では、シチュウの鍋とハンバーグが描かれた1枚の絵カードを見せて、自己欲求質問「これはシチュウとハンバーグです。あなたはどちらが好き？ どちらが食べたいかな？」。さらに女性の人形を見せて、他者欲求質問「このおばちゃんは、シチュウ (参加児の答えと違う方を告げる) の方が好きです。おばちゃんはどちらを食べたいかな？ シチュウかな？

それともハンバーグかな？」の2問を行った。

他者の信念課題 (W2) では、男の子の人形と子猫のぬいぐるみを見せて、「この子はけんちゃんといえます。この子猫はけんちゃんの子猫です。この子猫はイスの後ろに隠れるのが好きで、いつも隠れてしまいます」。次に木製のイスに座ったおじいさんと布製のイスに座ったおばあさんが描かれた1枚の絵カードを見せ、自己信念質問「子猫はどちらのほうに隠れると思う？

こちらのおじいさんのイスの後ろ？ それともこちらのおばあさんのイスの後ろかな？」。答えを聞いてから、他者信念質問「でも、けんちゃんは、おじいさん (参加児の答えと違う方) のイスの後ろに隠れたと思っています。けんちゃんはどちらをさがすかな？ おじいさんのイスかな？ それとも、おばあさんのイスかな？」の2問を行った。

見ることは知ること課題 (W3) では、赤いおもちゃ

の車が1個入っている白色不透明の容器を見せて「この入れ物には何が入っていると思う？ 見ないと分からないね、何が入っているか、開けてみようね」と告げて、容器を開けた。「赤い車のおもちゃが入っていますね」と告げて、容器を閉めた。記憶質問「入れ物の中には何が入っていたかな？」。次に女の子の人形を出して、他者知識質問「この子はまりちゃんです。まりちゃんは、この入れ物を開けた時はいませんでしたね。まりちゃんは、この入れ物の中に何が入っているか知っているかな？ それとも知らないかな？」の2問を行った。

勘違い誤信念課題 (W4) では、同じ女の子の人形を見せて、「この子はまりちゃんでしたね。まりちゃんは、お外へ出かけるので、手袋を探しています」と告げ、タンスと机が描かれた1枚のカードを見せて、自己信念質問「まりちゃんの手袋は、本当は机の引き出しの中にあります。〇〇ちゃん (参加児) なら、どちらを探すかな？ タンスかな？ それとも机の引き出しかな？」。他者誤信念質問「でも、まりちゃんは手袋はきっとタンスの中にあるにちがいないと思っています。まりちゃんは、どちらを探すかな？ タンスかな？ それとも机の引き出しかな？」の2問を行った。

Shiwa, Taiko (Graduate School of Education, Kyoto University). *The Obstructive Effect of Visual Representations on the Dimensional Change Card Sort Task in Young Children*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2011, Vol.22, No.1, 11-21.

The Dimensional Change Card Sort task (DCCS task) is used to assess young children's executive function. On the DCCS, children are first shown two target cards, each of which is affixed to a sorting tray. They are asked to sort test cards, each of which matches one target card on one dimension and the other target card on a second dimension. Regardless of dimension, shape or color, 3- year olds in past research have continued to sort the cards by the first dimension despite being given a new rule on every trial and despite having to sort cards based on the second dimension on other occasions. Forty 3-4 year olds were tested, to evaluate the hypothesis that children's paired-associates learning of 2 objects on the target card and the test card did not occur successive learning. The experiment, albeit with limited control, showed that children succeeded in the standard DCCS task without target card by inferring the switch of two dimensions and in other DCCS versions children were able to learn new paired objects by blocking the previous learning. Results are discussed in relation to theory of mind and children's language abilities.

**[Key Words] Dimensional change card sort task, Young children, Executive function, Visual representation, Paired-associates learning**

2010. 1. 12 受稿, 2010. 8. 12 受理

## 1～2歳の子ども同士のやりとりにおける自己主張の発達の變化

野澤 様子

(東京大学大学院教育学研究科)

1～2歳の仲間同士における自己主張の発達の變化を明らかにすることを目的とし、保育所の1歳児クラスを対象として約1年間の縦断的な観察を行った。分析には、誕生日を説明変数とした潜在曲線モデルを用い、発声や発話の声の情動的トーンにも焦点を当てて検討を行った。その結果、多くのカテゴリにおいて、その初期量や變化率が誕生日の違いによって異なること、すなわち、観察開始時の月齢によってその後辿る発達の變化のパターンが多岐に亘ることが示唆された。次に、この結果に基づきつつ、個々の子どもの発達の軌跡を参照し、その共通性から発達の傾向を検討した。その結果、自己主張がなされる場合、1歳前半には発声による主張が特徴的にみられること、2歳前後にかけて不快情動の表出を示す行動が増加し、その後は減少すること、2歳後半にかけて情動や行動を制御した発話や交渉的表現など、よりスキルフルな自己主張が増加することが示唆された。自己主張の発達を検討する際に、声のトーンを含む情動的側面に着目することや、個々の子どもの発達の變化を考慮することの重要性が考察された。

【キー・ワード】 仲間関係, 自己主張, 情動表出, 縦断的研究, 潜在曲線モデル

### 問題と目的

1～2歳の子ども同士のやりとりにおいては、他児の玩具を取り上げようとする、玩具を貸すことを強く拒否するなど、自分の要求を押し通そうとする行動が頻繁にみられる。こうした行動は、所有意識や自己意識などが明確になってきたことの表れであり(杉山, 2000)、適応的な発達の一過程として捉えることができるだろう。しかし、この時期の自己主張は、自己中心的で不快情動の表出や攻撃を伴うことも多い。こうした行動は、より年長児においては仲間関係における不適応と関連する(Hay, Payne, & Chadwick, 2004)。一方、敵意を含まない言語的な自己主張は、他児からの受容と関連している(Ostrov, Pilat, & Crick, 2006)。他者を傷つけずに自己主張する能力は、他者との葛藤を調整しながら相互作用を継続させ、良好な関係を形成・維持するために重要だと考えられる。では、仲間関係における自己主張はどのように萌芽し、発達するのだろうか。

これまで、幼児期の仲間関係における自己主張に関する研究は、主に3歳以上の子どもを対象に展開され、幼児が種々のスキルフルな方略を用いて自己主張を行うことが示されてきた(Eisenberg & Garvey, 1981; Hay et al., 2004; 倉持, 1992; Laursen & Hartup, 1989; 高濱, 1995; 高坂, 1996; 山本, 1991など)。一方、1～2歳児を対象とした研究は比較的少ないものの、概ね以下のことが示されている。子ども同士の葛藤において1～3歳の間に、相手の物を取る、攻撃する等の行動は減少し(Caplan,

Vespo, Pedersen, & Hay, 1991; 本郷, 1996; 松永(朝生)・斉藤・萩野, 1993)、ジェスチャーや言葉で主張するようになる(Caplan et al., 1991; Hay & Ross, 1982)。また、2歳以降、自他の所有に言及する発話(mine/yours)が増加し(Hay, 2006)、2歳半以降には、他者に焦点化した発話を示す(Smiley, 2001)。しかし、1～2歳の仲間同士における自己主張の発達には未だ不明瞭な点も多い。従来の研究には、以下に挙げるように大きく4つの課題を指摘することができる。

第一に、これは3歳以上の幼児の仲間関係を対象とした研究にもいえることではあるが、他児に対する自己主張そのものに焦点を当てた研究があまりないという点が挙げられる。葛藤や所有等に焦点化したそれぞれの研究において、自己主張として捉えられる可能性のある行動が副次的かつ部分的に扱われている場合が多く、その発達の全体像は明らかではない。まずは、1～2歳の時期の子ども同士のやりとりにおける自己主張をどのような行動として捉えるかを明確にした上で、それに特化した研究を行う必要があると考えられる。

この時期の自己主張を検討した研究には、親に対する自己主張を扱ったものがある。その中で、Dietz, Jennings, & Abrew (2005)は、攻撃行動等の未熟な行動から、言語的な主張等のよりスキルフルな行動を自己主張として捉え、その質的變化を検討している。本研究でも、他者に対して自分の要求を伝達・実現しようとする行動を、未熟な行動も含めて自己主張として捉えることで、自己主張が発達に伴って質的に變化する様相を検討



することができる。すなわち、「他児との間に葛藤が生じていたり、潜在的に葛藤を含む場面において、自己の要求や意図、または他者の行動に対する拒否や不快な情動等を、表出あるいは伝達しようとする行動、また、自己の要求を実現しようとする行動」を広く自己主張として捉えることとする。ただし、2~3歳頃には、親に対して反論したり交渉したりする発話もみられることから (Dietz et al., 2005; Dunn & Munn, 1987; 坂上, 2002)、仲間同士のやりとりでも、相手と交渉しながら自己の要求を実現しようとする行動が発現してくる可能性が考えられる。そこで、本研究では、交渉的要素を含む発話を、自己主張がよりスキルフルな形に発展したものと捉え、検討の対象として含めることとする。

第二に、先行研究では、仲間同士の自己主張に伴う情動的側面の検討が不十分であるという点を指摘できる。他児とのやりとりにおいて不快情動を経験し、表出し合うことの発達の意義についてはこれまでも指摘されており、子どもはこうした情動の絡み合うやりとりを通じて、自他の情動を理解したり、自分の情動を統制する方法などを学ぶという (井森, 1997; 齊藤, 1986 など)。従って、他児とのやりとりにおける不快情動の表出・制御の発達の變化を具体的に明らかにすることは、重要な課題の一つであると考えられる。

この時期の仲間関係に関する先行研究では、特に、怒りに関連すると考えられる攻撃行動については検討がなされており、例えば、Hay (2005) は、自身らの研究 (Caplan et al., 1991; Hay, Castle, & Davies, 2000) に基づいて1~3歳頃の攻撃行動の発達の軌跡を描出している。しかし、不快情動の表出は、攻撃行動だけではない。例えば、不快を感じた時に強い口調で「ダメ」と言うなど、子どもが発声や発話に伴って情動を表出することも多い。言葉による自己主張でも、声のトーンに怒りを含む場合には、相手に不快情動をより生じさせやすく、葛藤をエスカレートさせる可能性が考えられる。不快情動を伴わずに言葉でやりとりすることは、重要な社会的スキルの一つであるといえるだろう。親や年上のきょうだいとのやりとりにおいて、不快情動の表出が1歳後半から2歳頃に多くみられ、不快情動を伴わない拒否や交渉等の発話が3歳頃までに出現・増加することは、これまでの研究でも示されている (Dix, Stewart, Gershoff, & Day, 2007; Dunn & Munn, 1987; Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow, & Girnius-Brown, 1987; 坂上, 2002)。しかし、これらの知見は、仲間に対する自己主張についても同様の発達の變化がみられることを必ずしも保証するものではない。社会的スキルの未熟な同年代の仲間同士のやりとりでは、3歳近くになっても頻繁に不快情動が表出される可能性も考えられる。そこで、本研究では、仲間同士のやりとりにおける不快情動の表出や制御の発達の變化につ

いて、声の情動的なトーンにも着目し、より詳細な検討を行いたいと考える。

第三に、日常的な文脈で子どもが発達する姿を縦断的に捉えた研究が少ないという点が挙げられる。先行研究のうち、特に欧米の研究においては、2~3人の小集団における子ども同士のやりとりを実験室場面で観察したものが多い。1~2歳という時期は、初めての人や場所に対する警戒心が強く、実験室場面では本来の姿が現れにくい可能性がある。また、この時期は個人差や月齢の違いによる発達差が大きいと考えられるが、半年~1年という比較的間隔の開いた異月齢群の差異を検討した先行研究も多く、発達の變化の軌跡が十分に捉えられていない可能性が考えられる。発達の軌跡をより精緻に捉えるためには、日常生活空間において展開される子ども同士のやりとりを、時間軸に沿って縦断的に追跡する必要があるだろう。そこで、本研究では、同じ生活空間を共有しながら、子ども同士が日常的に活発にやりとりし、発達してゆく場の一つであると考えられる保育所において、1~2歳児が所属する1歳児クラスを対象に、約1年間の縦断的観察を行った。

第四に、従来の研究では、個々の子どもの発達の變化を考慮した分析法がとられていないという点が挙げられる。たとえ縦断的な検討がなされている場合でも、個人差や発達差はあまり考慮されずに、集団全体における発生率や平均などが、時間の経過に伴ってどのように変化するかに焦点化されていることが多い。多くの場合、集団全体を一括りにして算出された値によって、ただ一つの“平均的な”あるいは“全体的な”発達の變化のパターンが導かれるのである。例えば、松永 (朝生) ほか (1993) は、保育所の0~1歳児クラスを縦断的に観察し、発生したエピソードをクラス全体でプールしていざこざの発達の變化を検討している。しかし、特に、低年齢のクラス集団を対象とする場合、調査開始時期の月齢 (約1年の幅がありうる) によって個々の子どもの発達の程度に差があり、その後にはゆるい発達の軌跡も大きく異なることが想定される。従って、クラス集団を対象として子どもの発達の變化を検討しようとする場合、少なくとも誕生月の違いによって、発達の變化のパターンが多岐に亘る可能性を考慮した分析を行う必要があるのではないだろうか。

こうした問題に対し、子どもの誕生月によってクラスを下位集団に分けるという工夫をしている研究もある (本郷, 1996)。これも有効な方略の一つだと思われるが、さらに個人レベルまで踏み込み、各個人の中に複数回の測定値がネストされた階層データと捉えて、個人の発達の變化のパターンを分析することも可能である (南風原・小松, 1999)。その具体的な方法の一つに、標準的な共分散構造分析のソフトウェアで実行可能な、潜在曲

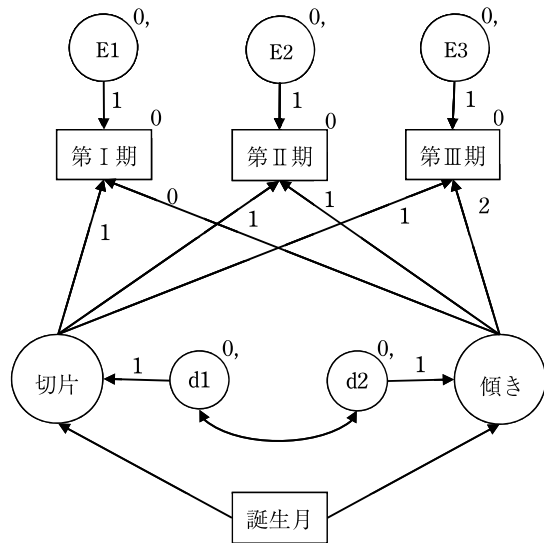


Figure 1 誕生月を説明変数とした潜在曲線モデル

線モデルによる分析がある(狩野・三浦, 2002)。これは、各個人の変化に近似直線をあてはめた場合の切片と傾きを基準変数とし、個人の属性を説明変数とした回帰分析を行うものである。本研究では、1年間をⅠ～Ⅲ期に分け、誕生月を説明変数とするモデル、すなわち、この3時点における自己主張の変化のパターンが誕生月によって異なるかを分析するモデル(Figure 1)を検討する。このモデルにおいて、「切片」および「傾き」は、各児の3時点の変化にあてはめられた近似直線の切片および傾きであり、それぞれ、初期量(Ⅰ期における値)と増加率を示す。また、切片や傾きへのパス係数は、誕生月の1ヵ月の違いによる、初期量や増加率の違いを表している。パス係数が有意であった場合は、変化のパターンの違いが誕生月の違いによって説明できることを示す。従って、この分析により、従来の研究では見過ごされがちであった、観察開始時点での月齢の違いによるその後の発達の变化のパターンの多岐性を示すことができるだろう。さらに本研究では、この分析の結果に基づきつつ、個々の子どもの数値を参照することで発達の軌跡を丁寧に追跡し、子ども間の共通性を見出すことで一般的な発達の傾向を推測する。つまり、初めからクラス内の

すべての子どもに同一の発達の軌跡が存在すると仮定して“平均的な”発達曲線を描くのではなく、個々の発達の軌跡の共通性から一般化される発達の傾向を見出したいと考える。

以上の議論に基づき、本研究では、1～2歳の子ども同士のやりとりにおける自己主張の発達の变化を、声のトーンに伴う情動の表出・制御にも着目し、潜在曲線モデルを用いた分析と個々の発達の軌跡の追跡によってより精緻に検討することを目的とする。

## 方 法

**調査時期と調査対象** 調査時期は、2003年5月～2004年3月。調査対象は東京都内1公立保育所<sup>1)</sup>1歳児クラスの男児4名、女児6名の計10名である<sup>2)</sup>。なお、担当の保育者は女性3名(経験年数は7年、10年、20年)であった。本研究では、量的分析により発達の变化を検討するにあたり、観察期間を3つの時期に分割した。対象としたのは保育所のため長期の休みはないが、8月のお盆前後と年末年始に数日の休園期間がある。これらの期間は、短期間ではあってもいったん園を離れて普段とは異なる生活をし、休み後には園への再適応を迫られるなど、子どもが生活の変化を体験する期間である。また、保育者もこれらの休園期間を区切りとして捉えていた。こうした点を踏まえ、お盆休みと年末年始の休みを区切りとして、5月～8月をⅠ期、9月～12月をⅡ期、1月～3月をⅢ期とした。Table 1に対象児の性別および誕生月と各期観察時における月齢のレンジを示す<sup>3)</sup>。

**観察手続き** 午前中の自由遊びと片づけの様子を観察・録画した。低年齢のため、調査者の存在が脅威とな

- 1) 0歳児クラスから5歳児クラスまである保育所である。
- 2) 観察開始時の在籍児は、計11名(男4、女7)だった。うち2名(男1、女1)は1月に転園した。このうち女児は出席日数が少なく他児との関わりも少なかったため(全エピソード数4)、分析から除外した。男児は他児との関わりが比較的多かったため、転園までを分析に含めた。
- 3) 保育経験に関しては、1歳児クラスから入園の1名を除く9名が0歳児クラスからの継続であった。観察を開始した時点で、親との分離時に泣く、保育者や他児との関わりがほとんどみられないなど、園において明らかな不安を示す子どもはいないことを確認した。

Table 1 対象児の性別および誕生月と各期観察時における月齢のレンジ

ID	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
性(誕生月)	男(4)	男(4)	女(6)	女(7)	女(7)	女(8)	女(10)	男(10)	女(1)	男(3)
月齢	Ⅰ期	25-27	25-27	23-25	22-24	22-24	21-23	19-21	19-21	15-17
	Ⅱ期	29-32	28-32	27-30	26-29	25-29	24-28	22-26	22-25	19-22
	Ⅲ期	33-35	33-35	31-33	30-32	29-32	28-31	27-29	26-26	23-25

らないよう調査開始前に訪問したほか、その日の観察終了後も午睡前まで保育室にとどまり、必要に応じて保育を手伝いながら子どもや保育者との関係形成に努めた。訪問は週に1回程度であった。録画は調査者がデジタルビデオカメラを手に持って行い、クラスの全員が観察の対象となるよう毎回ターゲット児を定め、その子どもを中心としつつ周囲の様子を含めて録画した。録画時間は1人1回につき10分間であり、各時期に1人4回の録画を行った。ただし、1月に転園した男児(H)については、Ⅲ期に1回の録画しかできなかったため、合計1170分のVTRを分析の対象とした。1回の訪問においてターゲットとなった子どもは、その日の日課等によって異なり2～8名だった。調査者から積極的に働きかけることは控えたが、子どもからの働きかけに対しては、不自然にならない程度に回答した。保育者には普段通りに振る舞うようお願いした。なお、自由遊びの場所や遊びの内容は多岐に亘り、保育室では、ままごとやパズル、絵本等玩具での遊びが主であり、保育室よりもやや空間の広いホールや空き部屋では、その他に大型積み木や跳び箱を用いた遊びが行われていた。2階の広めのベランダでは、三輪車やシャボン玉等の遊び、園庭や公園では、三輪車や砂遊び、ブランコ等の遊具での遊びが主であった。こうした空間の広さや遊びの内容によって、場所を「保育室」、「ホール・空き部屋」、「ベランダ」、「園庭・公園」の4つに分類し、時期ごとの撮影時間を算出したところ、寒い時期を含むⅡ・Ⅲ期では「保育室」や「ホール・空き部屋」での撮影が比較的多かったものの、時期による撮影時間の割合の差は最大でも13%とそれほど大きなものではなかった。

**分析手続き** 分析の対象は「他児への自己主張によって開始された相互作用」とし、他児への働きかけが終了した時点をエピソードの終了とした。ただし、同じ相手に対する自己主張でも、20秒以上の間をおいた場合は別のエピソードとした。また、3人以上の子どもが関わった場合、最も多くのやりとりを行ったペアを分析の対象とした。

VTRから分析対象となるエピソードをすべて抽出し、開始時の状況、子どもの発声・発話・行動、保育者の対応、終了後の状況を書き起こした。できるだけ多くのエピソードを収集するため、ターゲット児が関わっていない場合でも、開始から終了までが明瞭に記録されている場合は分析の対象とした。各時期に収集されたエピソード数の合計は、Ⅰ期136、Ⅱ期155、Ⅲ期151であった<sup>4)</sup>。また、各時期に各児が関わったエピソード数は平均(括弧内はレンジ)で、Ⅰ期27.2(11-43)、Ⅱ期31.0(17-55)、Ⅲ期30.2(3-65)であった<sup>5)</sup>。

コーディングは、①子どもの自己主張、②子どもの発声・発話の声の情動的トーン、③保育者の介入に直接従

った行動かどうかについて行った。

①子どもの自己主張のカテゴリ(Table 2)を以下の手順で作成し、コーディングを行った<sup>6)</sup>。まず、子どもを誕生月順に半分に分け、各群から男女1名ずつ(計4名)をランダムに選んだ。この4名の行動を、「身体的行動」と「発声・発話」を区別した上でKJ法によって分類し、暫定的なカテゴリとした。次に、すべての子どもの行動について、VTRと文字記録を見ながら分類を行った。同様の行動が2秒以内に繰り返された場合は、重複してコーディングせず、一つの行動として扱った。また、身体的行動と発声・発話が2秒以内に同時にみられた場合は、一つの反応として記録しつつ、各々についてコーディングした。コーディングの際にカテゴリが不十分であった場合には、適宜修正を加えてコーディングし直すという作業を繰り返し行い、生起頻度が非常に低かったカテゴリは削除した上でカテゴリを決定した。さらに、「他者に対してどの程度直接的な行動か、自他の要求をいかに考慮した行動か」という観点からカテゴリをまとめて上位カテゴリを作成した。

②発声・発話の声の情動的なトーンのコーディングはHubbard(2001)を参考に行った。そのアプローチは、情動表出の数々の要素を詳細にチェックした上でコーディングするものではなく、情動に関する経験的な知識に基づいてコーディングするものである。Hubbard(2001)では、怒り・悲しみ・喜びに分類しているが、本研究では、怒りと悲しみの区別が困難であること、喜びの表出はみられなかったことから、声のトーンをネガティブとニュートラルに分類することとした。具体的には、強い口調、金切り声や叫び声をネガティブなトーンとして分類し、それ以外をニュートラルなトーンとして分類した<sup>7)</sup>。

③上記の①、②のコーディングは、保育者の介入の有無にかかわらず、自己主張すべてに対して行ったが、保育者の介入の直接的な影響がある可能性もある。そこで、それぞれの行動が、「『貸して』と言ってごらん」等

4) エピソードに関わったペアの双方をそれぞれにカウントした数値ではない。

5) エピソード数が10以下の子どもはⅢ期に2人。Cと1月に転園したHである。Cはこの時期に保育者への甘えが強くなり、他児との関わりが減ったことによると思われる。

6) 「質問・同意」は、厳密には自己主張として捉えることに無理があると思われるが、相手に対して完全に譲歩するのではなく、自分の要求を伝達・実現しようとするプロセスで生じた発話であることから、ここでは自己主張のカテゴリとして含めることとした。

7) 泣きはネガティブなことが明らかでないため、トーンについての分類は行わなかった。従って、ネガティブなトーンとして分類されたのは、主に怒りのトーンであると推測される。また、表情については、明確に録画されていない場合も多いため、本研究では検討しない。

Table 2 自己主張のカテゴリ

カテゴリ名	カテゴリの内容 (行動や発声・発話の例)		
身体的行動	物の奪取・保持	物や場所を取ろうとする, 取り返そうとする	
	身体への働きかけ	身体的攻撃	相手に身体的にダメージを与える (叩く, 蹴る, 噛む)
		身体的拒否	自分に対する行動を不快に感じて, 振り払ったり制止したりする
		押しやる	相手の物や場所を取ろうとして, 相手を押しやる
	距離化	物の距離化	相手と自分の物との距離を広げようとする (後ろに隠す)
回避		相手を避けようとしたり, 避けるために逃げようとする	
その他	上記のカテゴリに当てはまらない身体的行動		
発声・発話	発声	単語として意味をなさない発声 (「アー」「ア, ア, ア」) (泣きやぐずり声など, 泣きに関連した発声を除く)	
	(一方的な) 要求・拒否	要求・依頼	物や行動を要求, 依頼する (「カシテ」「～シテ」)
		拒否・禁止	要求や行動を拒む, 禁止する (「ダメ」「～イケナイ」)
	状況の説明	所有・権利	所有や権利を主張する (「○○チャンノ」「ツカッテルノ」)
		状況・結果	状況や行動の結果に言及する (「トオレナイ」「ナゲチャッタ」)
		否定	相手の発話や行動を否定する (「チガウ」「～ジャナイ」)
	要求の調整	内的状態	自分の内的状態や欲求に言及する (「～シタイ」「イタイ」)
		条件の提示	条件を付けて要求する (「イッコチョウダイ」「アトデカシテ」)
	泣き	質問・同意	意図や状況などを質問する, 同意を求める (「ドレ?」「～ネ?」)
泣き		泣く, ぐずる	
その他	上記のカテゴリに当てはまらない発話		

の介入に直接従った行動であるか否かについてもコーディングを行った。

コーディングの信頼性を確認するため, 心理学専攻の大学院生がトレーニングを受けた上で, 各時期に観察されたエピソードの15% (計66; I期20, II期23, III期23) について, 筆者とは別に, VTRを見ながら子どもの行動の文字記録を作成した上で, 各行動のコーディングを行った。まず, 子どもの行動の文字記録が一致しているか (行動が生じたものとして記録されているか, 身体的行動と発声・発話が同時にみられたものとして記録されているか等) に関して $\kappa$ 係数を算出したところ, .80であった。また, コーディングの一致については, ①子どもの自己主張 .79, ②発声・発話の声の情動的トーン .85, ③保育者の介入に従った行動か .98 (いずれもCohenの $\kappa$ 係数) であり, ほぼ満足できる数値を得た。一致しなかった箇所については, 録画記録を見直した上で筆者が最終的に決定した。

## 結 果

**潜在曲線モデルによる分析** 自己主張の発達的变化について, 潜在曲線モデルによる分析を行った (Amos 5 student version を使用)。検討したモデルは, I～III期の変化のパターンが誕生月によって異なるかを分析するモデル (Figure1) である。分析結果を Table 3 に示す<sup>8)</sup>。

分析は, 上位カテゴリごとに行った。分析には, 各カテゴリに含まれる行動数の, 自己主張すべての行動の合計数に対する割合を用いた<sup>9)</sup>。また, 1～3月生まれは誕生月に12を加えた。これは, 誕生月の数値の違いが月齢の差異を反映するようにするためである。ただし, 結果の解釈の際には, 月齢が小さいほど誕生月が大きいことに注意が必要である。例えば, 1月生まれは12月生まれより月齢が1ヵ月小さく, 誕生月の値は13となる。発声・発話について, 声の情動的なトーンによって (泣きを除く), 【発声:ネガティブ】, 【発声:ニュートラル】, 【発話:ネガティブ】, 【発話:ニュートラル】に分類した。さらに, 発声・発話に身体的行動が伴うかによって【身体的行動のみ】, 【発声・泣き+身体的行動】, 【発声・泣きのみ】, 【発話+身体的行動】, 【発話のみ】に分類した。分析したモデルは, 問題と目的でも述べたように, I～III期における各カテゴリの割合の変化に近似直線をあて

8) H (1月で転園) のIII期のデータは不十分であるが, Hを除いた分析でも有意となる箇所はほとんど変化しなかったため, Hを加えた結果を掲載することとした。なお, 結果が変化した箇所は (括弧内はHを除いた場合の $p$ 値), 【発話・ネガティブ】 (傾きへのパス係数の $p$ 値 .06), 【状況の説明】 (傾きへのパス係数の $p$ 値 .07) である。

9) 自己主張の合計数のレンジは, I期16-65, II期26-93, III期7-136であった。

Table 3 自己主張の発達の变化に関する分析結果

カテゴリ	$\chi^2$ 値	適合度		誕生月からのパス係数の推定値			
		p 値	RMSEA	切片		傾き	
身体的行動	物の奪取・保持	.670	.715	.000	.018 (.011)	-.004 (.006)	
	身体への働きかけ	.368	.832	.000	-.002 (.012)	.023** (.009)	
	距離化	.165	.921	.000	.001 (.004)	.002 (.003)	
	その他	2.351	.309	.140	.001 (.003)	-.001 (.001)	
発声・発話	発声	.984	.611	.000	.026** (.009)	-.005 (.003)	
	要求・拒否	3.182	.204	.256	-.048*** (.009)	.004 (.005)	
	状況の説明	.530	.767	.000	-.007** (.003)	-.010* (.005)	
	要求の調整	2.630	.268	.187	.000 (.001)	-.006*** (.001)	
	泣き	3.319	.190	.271	-.001 (.002)	.005* (.002)	
	その他	.381	.827	.000	-.002 (.001)	.001 (.001)	
声のトーン	発声：ネガティブ	.789	.674	.000	.013 (.009)	-.002 (.004)	
	発声：ニュートラル	.744	.690	.000	.010*** (.003)	-.002 (.001)	
	発話：ネガティブ	4.777	.092	.393	-.034*** (.008)	.013* (.007)	
	発話：ニュートラル	7.128	.028	.534	-	-	-
身体的行動制御	身体的行動のみ	.943	.624	.000	.028 (.018)	.011 (.007)	
	発声・泣き+身体的行動	4.507	.105	.373	.007 (.005)	-.001 (.002)	
	発声・泣きのみ	.095	.954	.000	.009** (.003)	.001 (.003)	
	発話+身体的行動	.701	.704	.000	-.028*** (.008)	.009* (.004)	
	発話のみ	.467	.792	.000	-.024*** (.004)	-.016*** (.005)	

注. ( ) 内の数値は標準誤差。自由度はすべて2。\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

はめた場合の切片と傾きを基準変数とし、誕生月を説明変数とした回帰分析を行うものである。切片や傾きへのパス係数は、誕生月の1ヵ月の違いによる切片(初期量: I期における当該カテゴリの割合)や傾き(増加率)の違いを表す。例えば、Table 3において【状況の説明】は、切片へのパス係数が1%水準、傾きへのパス係数が5%水準で有意であり、誕生月が1ヵ月遅いとI期での割合が.007低く、増加率は.01小さいことを示している。

モデルの適合度の指標として、 $\chi^2$  値、そのp値、RMSEAの値を示した。 $\chi^2$  値とp値からは、【発話:ニュートラル】を除き、5%水準でモデルは棄却されなかった。ただし、サンプルが小さいため、そのことをもってモデルの適合を積極的に主張することはできない。そこで、RMSEAもみてみると、有意なパス係数が得られたカテゴリのうち【要求・拒否】、【要求の調整】、【泣き】、【発話:ネガティブ】でRMSEAが.1以上の値を示し、モデルの適合が十分とはいえないことが示唆された。こうした場合には、結果の解釈において注意が必要であるが、少なくとも棄却されなかったモデルのもとで有意な結果が得られたことは意味のあることだと考え、以下の分析は、モデルが棄却されなかった場合のカテゴリを対象とし、現時点での暫定的な結果として示すこととする。

切片や傾きへのパス係数について、有意な値が得られたのは、【状況の説明】、【発話:ネガティブ】、【発話+身体的行動】、【発話のみ】(以上、切片と傾きへのパス)、【発声】、【要求・拒否】、【発声:ニュートラル】、【発声・泣きのみ】(以上、切片へのパス)、【身体への働きかけ】、【要求の調整】、【泣き】(以上、傾きへのパス)であった。

**個々の子どもの発達の軌跡の検討** 以上の結果は、多くのカテゴリにおいて、観察開始時の月齢の違いによって発達の变化のパターンが異なることを示唆している。ただし、個々の子どもの発達の軌跡には、月齢が近くなる時点での共通性がみられる可能性も考えられる。そこで、有意であったカテゴリについて、パス係数の値も参考にしつつ、個々の子どもの具体的な数値を参照して発達の軌跡を追跡し、それを各児の月齢を考慮しながら比較した。その結果、例えば、【身体への働きかけ】は、月齢が低めの子どもたちでは、1歳後半から2歳頃にかけてその割合が増加し、月齢が高めの子どもたちでは、2歳から2歳後半にかけて減少する傾向がみられた。すなわち、多くの子どもが2歳前後にピークを迎えることを示唆する発達の軌跡を示しており、これらをつなぎ合わせることで、「2歳前後にかけて増加し、その後減少する」という発達の傾向を推測することが可能だと思

われた。こうした発達の傾向は、カテゴリ間でも共通性がみられたため、出現時期、増加・減少の傾向、高い割合でみられる時期等を考慮して4つに分類し、その類型ごとに、自己主張の合計数に対する各カテゴリに含まれる行動数の割合を、各児についてTable 4に示した。

第一に、I期において、誕生月の遅いIやJが比較的高い値を示したのは、【発声】、【発声:ニュートラル】、【発声・泣きのみ】である。これらのカテゴリがより特徴的にみられたのは1歳前半の時期にあたり、運動能力や言語能力が未熟であるため、発声によって自分の要求や拒否を伝えようとするのが比較的多いと考えられる。

第二に、誕生月が前半の子どもたちにおいてはI～III期にかけて減少し、誕生月が後半の子どもたちでは主にIII期にかけて増加する傾向を示したのは、【身体への働きかけ】、【泣き】、【発話:ネガティブ】、【発話+身体的行動】である。2歳前後は、攻撃や泣き、強い口調の発話などによって不快情動が表出されやすい時期である可能性が示唆される。ただし、【身体への働きかけ】と【発話・ネガティブ】では、子どもによってやや異なるパターンもみられた。誕生月が前半のA, B, D, Eでは、両方のカテゴリでI期の値が最も高く、概ねI期からIII期にかけて減少するという傾向がみられた。一方、II期に2歳を迎えたFとGでは、【身体への働きかけ】についてはI期またはII期の値が最も高く、【発話・ネガティブ】についてはIII期での値が最も大きかった。これは、身体への働きかけがやや早めにピークを迎え、2歳頃に言葉が発達することによって発話に伴う不快情動の表出が増加するといったように、情動表出の方法に変化が生じる可能性を示唆しているのかもしれない。なお、Cは、誕生月の近い他児とはやや異なる傾向を示していた。Cはやや抑制的な傾向があり、【身体への働きかけ】の値は3期を通じて他児に比べて非常に小さかった。また、誕生月の近い他児がIII期にかけて減少傾向であった【発話:ネガティブ】と【発話+身体的行動】の値はIII期に再び増加していた。これは、CがIII期に保育者に甘えられるようになったことで他児との関わりが減少したため(III期ではエピソード数が3)、相対的にこれらの行動の割合が増加したことによると思われる。

第三に、誕生月が前半の子どもにより高い割合でみられ、I～III期にかけて高い割合で推移、あるいは大きな増加を示していたのは【要求・拒否】と【発話のみ】である。「ダメ」や「カシテ」など簡単な【要求・拒否】の表現は、誕生月の遅い子どもたちにもみられたが、誕生月が早めの場合により顕著であった。また、【発話のみ】は、全体的にI～III期にかけて増加していたものの、誕生月が早い子どもほどその増加の割合が大きく、2歳後半には自己主張のうちの5割以上に上っていた。2歳後半にかけて、言葉による自己主張がより活発に行われる

ようになることが示唆される。

第四に、誕生月が遅めの子どもたちにはほとんどみられず、誕生月の早い子どもにおいてもI期ではみられないか、低い割合であり、III期にかけて出現・増加する傾向を示したのは、【状況の説明】と【要求の調整】である。【状況の説明】は、所有権を主張する発話や、自他の状況や行動の結果に言及する発話等を含むカテゴリである。I期ではA, B, D, Eに、II期では加えてC, F, Gにみられ(C・F・Gにおける初出時期は生後22～29ヵ月)、III期にかけてその割合が増加していた。一方、【要求の調整】は、相手の意図を確認する発話や、条件を提示しながら要求する発話を含むカテゴリである。I期ではFにおいて保育者に促されての発話のみであり、II期にはA, B, D, III期には加えてC, E, Fにみられた(初出時期は28～32ヵ月)。このように、自他について説明する発話や交渉的要素を含む発話は2歳頃～2歳後半にかけて出現・増加することが示唆された。

なお、以上のように個々の子どもの数値を参照した結果、RMSEAが.1以上であった【要求・拒否】、【要求の調整】、【泣き】、【発話:ネガティブ】についても、上述のような発達の傾向が確認された。そこで、本研究では、対象児を増やした上で再検討する必要があることを念頭におきつつ、発達の傾向の可能性の一つとして示し考察を行うこととする。

ここで、有意な結果が得られなかったり、モデルが棄却されたカテゴリに関しても、何らかの傾向がみられるかについて若干の検討を加える。【物の奪取・保持】は、増減する時期に個人差があったものの、平均で(括弧内はレンジ)、I期 .37 (.14-.52)、II期 .32 (.09-.72)、III期 .24 (.08-.43)と割合が少なくはなかった。1～2歳代を通して、相手の物を取るなど物への働きかけの割合も、比較的高いことが示唆される。一方、【発話:ニュートラル】は、II期では誕生月が前半の5人のうちAを除く4人が5割以上(レンジは .58-.68)、III期ではAを含めた5人が5割以上(レンジは .56-.71)という値を示しており、2歳後半には不快情動を伴わない発話が高い割合に達することが示唆される。その他のカテゴリは、個人差が大きかったり、割合が低かったりして、顕著な傾向はみられなかった。

また、上記の分析は、保育者の介入の有無にかかわらず、自己主張すべてに対して行ったものである。保育者の介入自体は、各時期のエピソードのうち6割前後(I期 58.1%、II期 55.5%、III期 62.3%)においてなされており、子どもの行動には保育者の存在や介入の影響がみられた。しかし、保育者に「『貸して』と言ってごらん」と言われて「貸して」と言うなど、子どもが保育者の介入に直接従った自己主張は、各期におけるレンジが生起

Table 4 各児における自己主張の合計数に対する各カテゴリの割合

カテゴリ	有意なパス ID: 誕生日 (*印は女兒):	期	自己主張の合計数に対する各カテゴリの割合									
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
			4	4	6*	7*	7*	8*	10*	10	1*	3
1歳前半に比較的高い割合を示すカテゴリ												
発声	切片へ	I	.16	.05	.07	.16	.04	.12	.13	.13	.16	.56
		II	.09	.05	.02	.01	.00	.13	.35	.03	.00	.29
		III	.00	.00	.00	.03	.01	.16	.00	.00	.06	.33
発声 ニュートラル	切片へ	I	.00	.00	.03	.02	.00	.02	.06	.03	.16	.08
		II	.00	.03	.00	.00	.00	.03	.15	.00	.00	.05
		III	.00	.00	.00	.03	.00	.02	.00	.00	.06	.07
発声・泣き のみ	切片へ	I	.10	.06	.03	.12	.06	.06	.06	.08	.16	.18
		II	.06	.03	.02	.06	.02	.05	.31	.00	.02	.13
		III	.00	.04	.00	.03	.02	.05	.00	.00	.28	.06
2歳前後にかけて比較的高い割合を示し、2歳後半にかけて減少するカテゴリ												
身体への 働きかけ	傾きへ	I	<b>.40</b>	<b>.25</b>	<b>.07</b>	<b>.49</b>	<b>.42</b>	<b>.32</b>	.13	.18	.24	.38
		II	.25	.11	.02	.07	.33	.26	<b>.31</b>	.10	<b>.40</b>	.34
		III	.09	.14	.00	.07	.09	.21	.00	<b>.67</b>	.33	<b>.56</b>
泣き	傾きへ	I	<b>.02</b>	<b>.05</b>	<b>.03</b>	<b>.06</b>	<b>.06</b>	.00	.00	.03	.00	<b>.05</b>
		II	.00	.00	.00	.01	.02	.00	<b>.04</b>	.00	.02	.04
		III	.00	.04	.00	.03	.03	<b>.02</b>	.00	<b>.08</b>	<b>.22</b>	.00
発話: ネガティブ	切片へ 傾きへ	I	<b>.34</b>	<b>.38</b>	<b>.21</b>	<b>.29</b>	<b>.13</b>	.02	.00	.00	.00	.03
		II	.19	.12	.06	.27	.05	.16	.04	<b>.03</b>	.00	<b>.04</b>
		III	.09	.16	<b>.29</b>	.21	.11	<b>.23</b>	<b>.27</b>	.00	.00	<b>.04</b>
発話 + 身体的行動	切片へ 傾きへ	I	<b>.32</b>	<b>.31</b>	<b>.14</b>	<b>.39</b>	<b>.15</b>	.06	<b>.19</b>	.00	.00	.00
		II	.31	.18	.06	.23	<b>.18</b>	<b>.13</b>	<b>.19</b>	<b>.01</b>	.00	.06
		III	.14	.21	<b>.29</b>	.19	.11	.00	.18	.00	.00	<b>.07</b>
1歳代から示され始め、2歳代に比較的高い割合を示すカテゴリ												
要求・拒否	切片へ	I	<u>.38</u>	<u>.55</u>	<u>.48</u>	<u>.47</u>	<u>.28</u>	.14	<u>.25</u>	.01	.00	.03
		II	.38	.58	.44	.64	.51	.42	.23	.17	.00	.09
		III	.51	.48	.43	.44	.34	.37	.18	.08	.06	.19
発話のみ	切片へ 傾きへ	I	<u>.16</u>	<u>.34</u>	<u>.31</u>	.02	<u>.18</u>	.01	.06	.01	.00	.03
		II	.22	.05	.06	<b>.58</b>	.46	.32	.04	.07	.00	.03
		III	<b>.57</b>	<b>.66</b>	<b>.57</b>	.56	<b>.55</b>	<b>.53</b>	<b>.27</b>	<b>.08</b>	<b>.06</b>	<b>.11</b>
2歳頃以降に示され始め、2歳後半にかけて増加するカテゴリ												
状況の説明	切片へ 傾きへ	I	<u>.06</u>	<u>.09</u>	.00	<u>.08</u>	<u>.04</u>	.00	.00	.00	.00	.00
		II	.13	.15	.29	.21	.07	.03	.04	.00	.00	.00
		III	<b>.20</b>	<b>.26</b>	<b>.43</b>	<b>.25</b>	<b>.18</b>	<b>.16</b>	<b>.27</b>	.00	.00	.00
要求の調整	傾きへ	I	.00	.00	.00	.00	.00	.02 <sup>a)</sup>	.00	.00	.00	.00
		II	.03	.09	.00	.01	.00	.00	.00	.00	.00	.00
		III	<b>.06</b>	<b>.12</b>	<b>.14</b>	<b>.07</b>	<b>.15</b>	<b>.07</b>	.00	.00	.00	.00

注. <sup>a)</sup> 保育者の促しによる。

下線は、切片へのパスが有意なカテゴリで、I期に他児と比べて値が大きいことを示す。太字は、傾きへのパスが有意なカテゴリで、I～III期における個人内の最大値を示す。



数で0-4, 自己主張全体に対する割合で0-.11 (最大はいずれもF・II期)であり, 全体的に少なかった。従って, 自己主張の多くは, その場での保育者の指示にそのまま従ったものではなく, 以前のやりとりなどで子ども自身が獲得した表現を含むものであることが示唆される。

## 考 察

本研究では, 1~2歳の仲間同士のやりとりにおける自己主張の発達の変化を検討するにあたり, 先行研究の問題点を4つ挙げた。以下に, そのそれぞれについて, 本研究で明らかになった点, および本研究の意義を考察する。最後に今後の課題を述べる。

**自己主張への焦点化** 第一の問題点は, 1~2歳の仲間同士における自己主張に焦点を当てた研究があまりないという点だった。本研究では, 自分の要求を伝達・実現しようとする行動について, 未熟な行動からスキルフルな行動までを広く検討の対象としたことで, この時期の発達の変化の全体像をより明確に捉えることができたのではないかと考える。

**情動の表出・制御面の検討** 第二の問題点は, 仲間同士の自己主張における情動面の検討が不十分という点であり, 本研究では, 従来から研究されている攻撃行動に加え, 声の情動的トーンについても検討した。まず, 攻撃行動に関し, 先行研究では生後18~21ヵ月と30~42ヵ月頃にそのピークがあることが示されている (Hay, 2005)。本研究において, 攻撃を含む【身体への働きかけ】が最も高い割合だったのは21~26ヵ月だった。最年長児は, 観察開始時点で既に25ヵ月なので, それ以前にピークを迎えた可能性もあり, 1歳後半~2歳頃に攻撃行動の最初のピークがあるというのは, 概ね先行研究の知見と一致すると考えられる。一方, 本研究では観察期間内に2度目のピークはみられなかった。先行研究では実験室や家庭における2, 3人の小集団, 本研究では保育所のクラス集団を対象としており, こうした違いによって発達の軌跡が異なるのかもしれない。一方で, 本研究の観察終了時には最年長児でも35ヵ月なので, まだ2度目のピークを迎えていない可能性もある。この点については, 観察期間を増やして検討することが必要である。次に, 声の情動的トーンに関し, ネガティブなトーンの発話の割合は2歳後半にかけて減少する一方, 不快情動の表出を伴わない発話の割合は2歳後半には5割以上という値を示した。保育所における仲間同士のやりとりでは, おそらく保育者の存在や介入の影響もあり, 2歳後半には不快情動を伴わない自己主張が増加することが示唆された。

これらの結果について, 自己主張の内容面の検討結果とも合わせると, 以下のような発達の変化が推測できる。1歳前半には発声による働きかけが特徴的にみられる。

1歳後半から攻撃行動等, 他者の身体に向けた行動による不快情動の表出の割合が増加する一方, 2歳頃には言葉の発達により, 発話の声に不快情動を伴うようになる。こうして, 2歳前後の時期には, 他児に対して頻繁に不快情動が表出される。その一方, 2歳頃から自他の状況を説明する発話が示され始め, 2歳後半にかけて, 情動表出や身体的行動を伴わない発話や, 要求を調整する発話など, よりスキルフルな自己主張の割合が増加する。

では, こうした結果は, 具体的なやりとりにおけるどのような変化を反映したものなのだろうか。エピソードを参照すると, 1歳前半の子ども同士では, 「ア, ア」と言って相手の物を要求するなどの行動が特徴的にみられたが, 1歳後半になると, 叩き合う場面も頻繁にみられるようになった。さらに, 2歳前後には, 強い口調での主張や攻撃行動を互いにし返し合う場面など, 情動がエスカレートしていく場合が多くみられた。2歳前後には自律性への動機の発達により, 他者に自分の目標が邪魔されることに強い不快を感じるようになる (Dix et al., 2007)。また, 相手の不快を感じ取ることによって, 互いの不快情動に巻き込まれ (坂上, 2002), 情動をぶつけ合うやりとりがみられるようになると考えられる。

一方, 2歳後半になると, 不快情動を伴わずに言葉で主張したり, 交渉的表現を用いるだけでなく, 一度は不快情動や欲求を表出しながらも, 自らそれを抑える場面もみられた。例えば, 相手の玩具を一度自分の方に引き寄せるものの, すぐにやめて「アトデカシテネ」と伝えたり, 強い口調で自己主張した後で口調を弱めて言い直す場面等である。Kopp (1982) は, 24ヵ月以降, 表象的思考, 喚起記憶等の認知的スキルの発達により, 社会的規範に基づいて行動を自己統制 (self-control) することが可能になることを指摘している。特に, 保育所という文脈においては, 保育者が仲間同士のやりとりに介入することで, 子どもは, 保育者の示す社会的規範や, 適応的な葛藤への対処方法を内化していき, それを他児とのやりとりにおいても適用することができるようになるのかもしれない。

なお, 以上のような仲間に対する自己主張の発達の変化には, 上記の認知的スキルなどの成熟的要因や, 他者との相互作用の経験が貢献するとともに, 子ども同士が影響し合う相互作用の過程そのものが発達に伴って変化することも関係していると考えられる。この点に関連し, 坂上 (2002) は, 1~2歳の時期の母子の葛藤のやりとりが相互調整的なものに再組織化する過程を丁寧に分析した。仲間同士の相互作用の変化過程についても, 保育者の存在や介入の影響も含めて, より詳細に記述・検討することが今後の課題である。

**日常的な文脈における縦断的観察** 第三の問題点は, 日常的な文脈で子どもが発達する姿を縦断的に観察した

研究が少ないという点である。本研究では、保育所での約1年間の観察で、子ども同士の日常的なやりとりの事例を数多く収集することができたと考える。

**個々の子どもの発達の軌跡の考慮** 第四の問題点は、先行研究では個々の子どもの発達の变化を考慮した分析がなされていないという点であった。特に、低年齢児クラスを対象とする場合、クラス全体を一括りにするのではなく、観察開始時の月齢による違いを考慮した分析を行うことが必要であると考えられた。本研究では、潜在曲線モデルを用いたことにより、自己主張の各カテゴリについて、個人内の発達の变化のパターンを分析することができ、結果として、多くのカテゴリで、発達の变化のパターンが観察開始時の月齢によって異なることが明確に示された。さらに、この結果に基づきつつ、個々の子どもの発達の軌跡を追跡し、その共通性から発達の傾向を検討したことにより、誰のものでもないかもしれない“平均的な”発達の变化のパターンではなく、多くの子どもに共通してみられる可能性のある発達の变化の道筋を示すことができたと考える。今後、発達研究において、子どもの個人内の発達の变化を考慮したアプローチをとることの必要性が示唆される。

**今後の課題** 本研究は保育所の1クラス10名を対象としたものであり、一般化可能性に限界がある。また、モデルの適合度が十分とはいえず、暫定的な結果とした場合もあった。得られた知見が妥当なものであるか、より多くの子どもに適用可能かについて、対象児を増やした上で更なる検討が必要であると考ええる。一方で、本研究で示されたパターンに当てはまらない子どもも存在すると考えられる。本研究でも、特にC児においては、月齢の近い子どもたちと異なるパターンがみられた。こうした発達差のみには還元されない個人差について、それを生み出す要因や、後の仲間関係における適応との関連等を検討することは、より精緻な発達の理解に資するだけでなく、どのような場合にどのような配慮や支援が必要なのかについて発達臨床的な示唆を得るためにも重要な課題であるだろう。

また、本研究では、大まかな発達の傾向が示され、その背景について多少の考察を行ったものの、保育所での生活経験の影響についてはほとんど検討していない。さらに、仲間に対する自己主張が多様な要因と絡み合いながら発達する過程についての記述・分析も不十分である。個人の成熟的要因の発達を背景として、他児や保育者との相互作用の経験を積み重ねながら、子どもが自己主張を発達させていく過程を丹念に分析し、仲間同士のやりとりにおける自己主張の発達の様相をより深く追求していくことが今後の課題である。

## 文 献

- Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J., & Hay, D.F. (1991). Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds. *Child Development*, **62**, 1513-1524.
- Dietz, L.J., Jennings, K.D., & Abrew, A.J. (2005). Social skill in self-assertive strategies of toddlers with depressed and nondepressed mothers. *The Journal of Genetic Psychology*, **166**, 94-116.
- Dix, T., Stewart, A.D., Gershoff, E.T., & Day, W.H. (2007). Autonomy and children's reactions to being controlled: Evidence that both compliance and defiance may be positive markers in early development. *Child Development*, **78**, 1204-1221.
- Dunn, J., & Munn, P. (1987). Development of justification in disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology*, **23**, 791-798.
- Eisenberg, A.R., & Garvey, C. (1981). Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Processes*, **4**, 149-170.
- 南風原朝和・小松孝至. (1999). 発達研究の観点から見た統計—個の発達と集団統計量との関係を中心に. 日本児童研究所 (編), *児童心理学の進歩*, vol.38 (pp.213-233). 東京: 金子書房.
- Hay, D.F. (2005). The beginnings of aggression in infancy. In R.E. Tremblay, W.W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp.107-132). New York: The Guilford Press.
- Hay, D.F. (2006). Yours and mine: Toddlers' talk about possessions with familiar peers. *British Journal of Developmental Psychology*, **24**, 39-52.
- Hay, D.F., Castle, J., & Davies, L. (2000). Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development*, **71**, 457-467.
- Hay, D.F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **45**, 84-108.
- Hay, D.F., & Ross, H.S. (1982). The social nature of early conflict. *Child Development*, **53**, 105-113.
- 本郷一夫. (1996). 2歳児集団における「異議」に関する研究—子どもの年齢と年齢差の影響について. *教育心理学研究*, **44**, 435-444.
- Hubbard, J.A. (2001). Emotion expression processes in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression, gender. *Child Development*, **72**, 1426-1438.
- 井森澄江. (1997). 仲間関係と発達. 井上健治・久保ゆかり (編), *子どもの社会的発達* (pp.50-69). 東京: 東京大学出版会.

- 狩野 裕・三浦麻子. (2002). *AMOS, EQS, CALIS* によるグラフィカル多変量解析—目で見える共分散構造分析 (増補版). 京都: 現代数学社.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, **18**, 199-214.
- Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M., & Girmius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology*, **23**, 799-806.
- 倉持清美. (1992). 幼稚園の中のものをめぐる子ども同士のいざこざ—いざこざで使用される方略と子ども同士の関係. *発達心理学研究*, **3**, 1-8.
- Laursen, B., & Hartup, W.W. (1989). The dynamics of preschool children's conflicts. *Merrill-Palmer Quarterly*, **35**, 281-297.
- 松永 (朝生) あけみ・斉藤こずゑ・萩野美佐子. (1993). 保育園の0~1歳児クラスの子どものいざこざにおける社会的能力の発達. *山形大学紀要: 教育科学第10巻*, 山形大学, 山形, 505-517.
- Ostrov, J.M., Pilat, M.M., & Crick, N.R. (2006). Assertion strategies and aggression during early childhood: A short-term longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, **21**, 403-416.
- 斉藤こずゑ. (1986). 仲間関係. 無藤 隆・内田伸子・斉藤こずゑ (編), *子ども時代を豊かに—新しい保育心理学* (pp.59-111). 東京: 学文社.
- 坂上裕子. (2002). 歩行開始期における母子の葛藤的やりとりの発達的变化: 一母子における共変化過程の検討. *発達心理学研究*, **13**, 261-273.
- Smiley, P.A. (2001). Intention understanding and partner-sensitive behaviors in young children's peer interactions. *Social Development*, **10**, 330-354.
- 杉山弘子. (2000). 1歳児. 心理科学研究会 (編), *育ちあう乳幼児心理学—21世紀に保育実践とともに歩む* (pp.105-122). 東京: 有斐閣.
- 高濱裕子. (1995). 自己主張タイプ児の遊びをめぐる交渉の発達. *発達心理学研究*, **6**, 155-163.
- 高坂 聡. (1996). 幼稚園児のいざこざに関する自然観察的研究: おもちゃを取るための方略の分類. *発達心理学研究*, **7**, 62-72.
- 山本登志哉. (1991). 幼児に於ける『先古の尊重』原則とその機能—所有の個体発生をめぐる. *教育心理学研究*, **39**, 122-132.

#### 付記

本研究の調査にあたり、1年という長期に亘りご協力いただきました保育園の園児の皆様、先生方に心よりお礼申し上げます。本論文の作成にあたり、丁寧にご指導下さいました、東京大学の南風原朝和先生、田中千穂子先生、遠藤利彦先生に心より感謝いたします。

Nozawa, Sachiko (Graduate School of Education, University of Tokyo). *The Development of Toddlers' Self-Assertion Strategies with Peers*. *The Japanese Journal of Developmental Psychology* 2011, Vol.22, No.1, 22-32.

This study examined developmental changes in self-assertion strategies used by toddlers in peer interactions. At a daycare center, 10 children in a one- and two-year-old class were observed during free play once each week for a year. The longitudinal trend of children's use of each strategy was analyzed by using a latent curve model. In addition, the developmental trajectory of each strategy was closely examined for each child. The results suggested that (1) assertion by vocalizing without words was observed more often at age 1 than at older ages, (2) assertive strategies accompanied by negative emotions (including aggression, crying and negative tone utterances) increased with age up to 24 months and then decreased, and (3) verbal strategies without negative tones, and more skillful strategies, increased with age. The importance of studying negative emotions that accompany self-assertion was discussed in relation to these findings. The discussion also focused on the merits of using latent curve models and examining the developmental trajectory of each individual child.

**[Key Words]** Peer relations, Self-assertion, Emotion expression, Toddlers, Latent curve model

2009. 11. 20 受稿, 2010. 8. 19 受理

## 4, 5 歳児における嘘泣きの向社会的行動を引き出す機能の認識

溝川 藍

(京都大学大学院教育学研究科, 日本学術振興会)

感情表出の機能の理解は, 社会的適応とも関連する重要な発達課題の1つである。溝川 (2009) のインタビュー調査からは, 嘘泣きと本当の泣きを区別できる幼児の約4割が「嘘泣きの表出者に対して向社会的行動を取る」と語ることが報告されている。しかし, 幼児が嘘泣きのどのような側面に注目して「他者の向社会的行動を導く」と判断するのかが明らかになっていない。本研究では, 4歳児28名と5歳児32名を対象に個別実験を行い, 仮想場面の主人公(表出者)と他者(受け手)の間に被害—加害関係がある状況と被害—加害関係の無い状況で, 主人公が嘘泣きと本当の泣きを表出する場面をそれぞれ提示し, 「主人公は本当に泣いているか」, 「主人公の感情」, 「他者の感情」, 「他者の行動」について尋ねた。嘘泣きと本当の泣きを区別できた子どもの回答の分析から, 4歳児は被害無し状況よりも被害有り状況で, 嘘泣きが他者の向社会的行動を導くと判断することが示された。5歳児では, 被害有り状況では嘘泣きの表出者に悲しみ感情を帰属した者ほど, 被害無し状況では嘘泣きの受け手に共感的感情を帰属した者ほど, 向社会的行動判断をしていた。本当の泣きに対しては, 年齢や被害の有無にかかわらず, 大半が向社会的行動判断をしていた。結果から, 嘘泣きが向社会的行動を導くとの判断をする際に, 4歳児は状況における被害の有無を考慮し, 5歳児は表出者や受け手の感情を考慮することが示唆された。

【キー・ワード】 嘘泣き, 感情理解, 向社会的行動, 幼児

### 問 題

泣きの表出は, 発達初期の対人コミュニケーションにおいて重要な働きを果たしている。泣きを含む悲しみに伴う表出は, 他個体に, 表出個体が重要な対象の喪失などの事態に遭遇していることを知らせ, 保護や慰撫を引き出す(遠藤, 1995)。泣きは, 生後約9か月頃から手や腕の参照的なジェスチャーを伴って要求を伝える機能を持つようになる(Fogel & Thelen, 1987)。また, 8か月児が母親の注意を引くために涙を流さずに泣き(cry)を表出することも報告されている(Reddy, 1991)。コミュニケーションにおける感情表出の働きについて, 子ども自身はどのように認識しているのだろうか。感情表出の機能に関する気づきは, 感情コンピテンスの重要な構成要素であり(Saarni, 1999), 社会的適応にも影響する発達のにも重要な側面であるが, その発達について検討した研究は少ない(e.g. Cassidy, Parke, Butovsky, & Braungart, 1992)。我が国の発達研究においては, 近年, インタビュー法を用いて子どもの感情理解にアプローチする手法が見られる。久保(2007)は, 幼児に対して5歳時点と6歳時点でインタビュー調査を行ない, 5歳時点では参加児の半数が, 6歳時点ではその大半が, 悲しみ表出の機能として「それに接した者の共感的な感情を惹起し, 表出者への向社会的な行動を促すこと」を語ることを見出している。

幼児は, 5, 6歳頃になると, 表出された感情が必ずしも内的な感情と一致するわけではないことについても理解できるようになる。たとえば, この時期の子どもは, 人が他者から優しくしてもらおうことを目指して悲しくなくても悲しみを表出したり(溝川, 2007), 期待はずれのプレゼントをもらったときに喜びを表出したりすること(e.g. Harris, Donnelly, Guz, & Pitt-Watson, 1986; Josephs, 1994)を理解する。子どもが意図的なネガティブ感情の表出を通して他者の注意を引こうとする際には, 悲しみ表情だけでなく泣きのジェスチャーを伴った表出が用いられることが多い。見かけの悲しみと本当の悲しみの区別と同様に, 嘘泣きと本当の泣きを区別する能力も4歳から6歳の間に発達することが示されている(Mizokawa, in press; Mizokawa & Koyasu, 2007)。

幼児が嘘泣きを本当の泣きと区別して捉えるようになる時期については徐々に明らかにされつつあるものの, 幼児期子どもたちが, 嘘泣きが対人場面で本当の泣きと同じように働くと捉えているのか, それとも別の働きをするものとして捉えているのかに関する知見はほとんどない。このような研究背景を踏まえて, 溝川(2009)は, 久保(2007)に倣って幼児(4, 5, 6歳児)を対象としたインタビュー調査を実施し, 嘘泣きと本当の泣きを区別することのできる幼児のうち, 約4割が「嘘泣きの表出者に対して向社会的行動を取る(どうしたのと聞く, 助けてあげる, 一緒に遊ぼうと言う等)」と語り, 約3

割が「否定的・非関与的行動を取る（嘘泣きしてはだめだと言う、助けてあげない、何もしない等）」と語ることを見出した。一方で、「本当の泣き」の表出者に対しては、大半が「向社会的行動を取る」と判断することが示された。この結果は、すでに幼児期において「『嘘泣き』は本当の泣きではないが、嘘でも『泣き』を表出している人は助けるべきである」という社会的判断がなされていることを示唆するものであった。幼児期の子どもは、泣きの見かけ（外見）だけでなく、泣き表出の状況、自然に表出された本当の泣きであるか意図的な嘘泣きであるかの区別、表出者の感情等の様々な社会的な手掛かりを考慮して、嘘泣きが導く他者の行動について推測しているものと考えられるが、彼らがどのように「嘘泣きは向社会的行動を導く」と判断しているのか、という重要な問題は残されたままである。本研究では、向社会的行動を導く要因として、「状況における被害の有無」と「嘘泣きの受け手への共感的感情の帰属」と「嘘泣きの表出者への悲しみ感情の帰属」の3側面に着目し、幼児期における嘘泣きの向社会的行動を引き出す機能に関する認識の発達について調べることにした。

向社会的行動とは、他者あるいは他者集団を助けようとしたり、ためになることをしようとする自発的な行為である（Eisenberg & Mussen, 1989）。24 か月までに、子どもは他者の苦痛の表出（泣く、困る等）に対して、向社会的行動（慰める、物を渡す、元気づける）をするようになる（Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982）。また、2歳頃から向社会的行動の頻度が増加し（Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, & Chapman, 1983）、就学前になると、子どもは他者の嘘泣きに対しても時に向社会的行動を取ると判断するようになる（溝川, 2009）。

向社会的行動の判断に関わる最も重要な発達の側面として、罪悪感が挙げられる。罪悪感とは、他者を傷つける自分の行為に対して悪いと思うこと（Hoffman, 1984, p.289）と定義され、人の向社会的行動を促進する重要な決定因と考えられている（e.g. Eisenberg-Berg, 1979; Thompson & Hoffman, 1980）。Chapmanらは、幼児、小学生、大人を対象に、援助行動の動機となる要因を検討し、仮想場面で他者を傷つけた登場人物への罪悪感の帰属と、実際の向社会的行動の間に一貫した強い関連があることを見出した（Chapman, Zahn-Waxler, Cooperman, & Iannotti, 1987）。この結果は、他者の苦境に対する責任への気づきが、幼児期以降の向社会的行動の重要な動機になり得ることを示唆している。溝川（2009）のインタビュー調査では、本当の泣きと嘘泣きに対する行動を尋ねて、嘘泣き表出の機能についての認識の発達を調べているものの、参加児がどのような嘘泣き状況を想定して回答したのかについては未検討であった。また、別の関連する先行研究（Mizokawa & Koyasu, 2007）が扱っ

た仮想場面の嘘泣き状況は、嘘泣きの表出者と受け手の間に被害—加害関係がある状況のみである。被害の責任が引き起こす罪悪感の認知が「向社会的行動を導く」との判断の主要な要因となるのであれば、被害の無い状況で表出される嘘泣きについては、「向社会的行動を導く」との判断がより少なくなることが予想される。

罪悪感だけでなく、共感も向社会的行動の判断に影響を及ぼす主要な動機であると考えられる（e.g. Aronfreed, 1970; Batson, 1987; Chapman et al., 1987）。実際に、ものを壊す、けんかをする等の対人場面の罪悪感には共感性が影響することが示されており（石川・内山, 2001）、共感とは、ときに罪悪感を媒介して向社会的行動につながるものと考えられる。共感とは、他者の内的状態に気づく認知的な気づきと、他者への代理的な感情反応に大きく二分されるが（Hoffman, 2000）、本研究では後者の感情的共感を扱う。感情としての共感とは、代理的な、三人称の視点から一人称への視点へと投影された気持ち（feeling）を伴う（Rochat, 2009）。2,3歳頃から、子どもは他者を自分とは異なる思考や感情を持つ存在として考え始める。自分を他者の立場に置いて他者の苦痛の原因を見つけることが可能になると、自分の苦痛ではなく他者の苦痛を取り除くために反応できるようになる（Eisenberg & Mussen, 1989）。認知的および感情的な視点取得能力は、幼児期を通してさらに発達が進む（cf. Hoffman, 1977; Pons, Harris, & de Rosnay, 2004）。4歳頃の子どもは他者の感情を表面的に理解しているもののまだ自分の感情と混同してしまうことも多いが、6歳頃には自他の感情をはっきりと区別して理解できるようになる（Selman, 1980）。これらの知見から、5歳児は4歳児よりも、人が他者の苦痛の表出や状況に直面した際に、その他者の視点を取って共感することについて知っているものと予想される。また苦痛の表出や状況が他者に共感的な感情を抱かせると判断する子どもは、表出者に対する向社会的行動判断も多いことが予想される。

嘘泣きに対する向社会的行動判断には、嘘泣きの文脈における被害の有無や嘘泣きの受け手への共感的な感情の帰属だけでなく、表出者の心的状態の推測も影響を与えるものと考えられる。すなわち、表出者が「悲しい気持ちである」ことへの気づきが、向社会的行動を導くことが予想される。Mizokawa (in press) の3-6歳児を対象とした研究からは、同じ嘘泣き状況の仮想場面を提示されたときに、嘘泣きの表出者に悲しみ感情を帰属する者と帰属しない者がいることが示されている。また、Ensorらの研究から、2-4歳児における仮想場面の登場人物の感情の理解と向社会的行動の間に関連があることが明らかになっている（Ensor, Spencer, & Hughes, 2011）。表出者に悲しみ感情を帰属した者ほど、表出者への向社会的行動判断が多くなるのか否かを調べるた

め、仮想場面における泣きの表出者への悲しみ感情の帰属と向社会的行動の関連についても検討する。

以上の観点から、本研究では、幼児期における嘘泣きの機能の認識の発達を明らかにするために、4歳児と5歳児を対象に、仮想場面を用いて4種類の泣き状況「被害状況2（被害有り、被害無し）×泣きの種類2（嘘泣き、本当の泣き）」を提示し、泣きの受け手の向社会的行動に関する判断について検討することとした。被害有り条件と被害無し条件での嘘泣きは、どちらも悪意を持った嘘の表出ではなく、他者の注意を引くために泣きを使う場面とした。これらの場面は、事前に行なったインタビュー調査（溝川，2009）において、幼児が経験したことがあると語った場面を参考にして作成された。

## 目 的

本研究の目的は、嘘泣きと本当の泣きを区別することが可能な子どもの泣き表出に関する認識について、以下の4つの仮説を検討することである。仮説1A：嘘泣きについては、被害有り条件での表出は被害無し条件での表出よりも向社会的行動を引き出すと認識している。仮説1B：本当の泣きについては、どちらの条件でも向社会的行動を引き出すと認識している。仮説2：5歳児は、4歳児よりも、嘘泣きの受け手に共感的感情を帰属する。仮説3：嘘泣きの受け手に共感的感情を帰属した子どもほど、嘘泣きが向社会的行動を引き出すと判断する。仮説4：嘘泣きの表出者に悲しみ感情を帰属した子どもほど、嘘泣きが向社会的行動を引き出すと判断する。

## 方 法

### 実験参加児

京都市内の幼稚園に通う4歳児30名、5歳児32名を対象に個別に実施した。課題を全て遂行することのできなかった2名は分析対象から除外した。最終的な分析対象となったのは、4歳児28名（男子16名・女子12名、平均年齢＝4歳0か月、範囲＝40-54か月）、5歳児32名（男子14名・女子18名、平均年齢＝5歳5か月、範囲＝55-74か月）の60名であった。

### 材料と手続き

嘘泣きと本当の泣きに関する認識の発達を調べるにあたり4種類の泣き表出課題を作成した（性別に対応し、男児版と女児版を用意した）。これらの課題は、「被害有り条件（2課題）」と「被害無し条件（2課題）」で構成されていた。各参加児に対して、被害有り条件の2課題中、どちらか一方を「主人公が嘘泣きをする『嘘泣き課題』」として提示し、もう一方を「主人公が本当に泣く『本当の泣き課題』」として提示した。被害無し条件についても同様に、一方を「嘘泣き課題」として、もう一方を「本当の泣き課題」として提示した。嘘泣き課題と本当の泣

き課題の割り当てはカウンターバランスされた。また4種類の課題の順序もカウンターバランスされた。なお嘘泣き課題と本当の泣き課題の違いは、ストーリーの中盤の一部分のみであった。

実験は、参加児とのラポールを十分に形成した後、参加児の通う幼稚園の静かな一室で個別に実施した。泣き表出課題では、実験者が参加児の右隣に座ってノートパソコンのディスプレイ上に5枚のイラストを1枚ずつ順に提示しながら、課題のストーリーを読み上げた。なお4課題の実施に先駆けて、事前に2つの確認課題を実施した。1つ目の確認課題では、横並びに2場面が描かれた図版（1.ウサギの横で、笑顔の子どもがウサギのように跳ねるポーズをしている場面、2.ウサギの横で、笑顔の子どもが立っている場面）を見せ、「ウサギさんの『ふり』をしているのは、どっちの子かな」と質問し、本課題で用いる「ふり」という用語の理解について確認した。その後、「この子は、本当はウサギさんじゃないけれど、ウサギさんの『ふり』をして、ウサギさんみたいにピョンピョン跳んでいるよね。『ふり』は、本当とは違うけれど、真似をして本当のように動いたりすることだよ」との教示を行なった。最終的な分析対象となった参加児全員が正しい図版を選択していることが確認された。2つ目の確認課題では、渡辺・瀧口（1986）を参考に作成した4つの表情図（喜び、悲しみ、恐れ、怒り）を提示し、「うれしい気持ちはどれかな」と4つの表情それぞれについて質問した。参加児が正確に4つの感情を同定できることを確かめた後、4つの泣き表出課題のうち最初の課題を提示した。例えば、被害有り条件の課題1では、イラストを提示しながら、以下のようなストーリーを読み聞かせた。斜体で記載した箇所は、同じ場面が嘘泣き課題として提示された場合のストーリーである。

(1) リク君がお砂場で遊んでいます。(2) お友だちがよそ見をして歩いています。お友だちはリク君が作った砂のお山を踏んでしまいました。(3) [本当の泣き] リク君はせっかく作ったお山がつぶれてしまったのでとても悲しくなりました。*[嘘泣き] リク君はお山がつぶれて少し残念だったのでちょっと泣くふりをしてみようと思いました。*(4) [本当の泣き] リク君は、とうとう泣いてしまいました。エーン。*[嘘泣き] リク君は、泣くふりをしています。エーン。*(5) お友だちがリク君の目の前にきました。

各ストーリーの提示後、参加児は、「内容確認質問2題」（例：お友だちは、何をしましたか。リクくんの作ったお山はどうなりましたか。）、泣きの真偽に関する「本当質問」（〔主人公の名前〕は、本当に泣いていますか、それとも本当は泣いていないですか。）、表出者の内面的感情に関する「表出者感情質問」（〔主人公の名前〕の気持ちは、悲しいですか。それとも悲しくないですか。）、

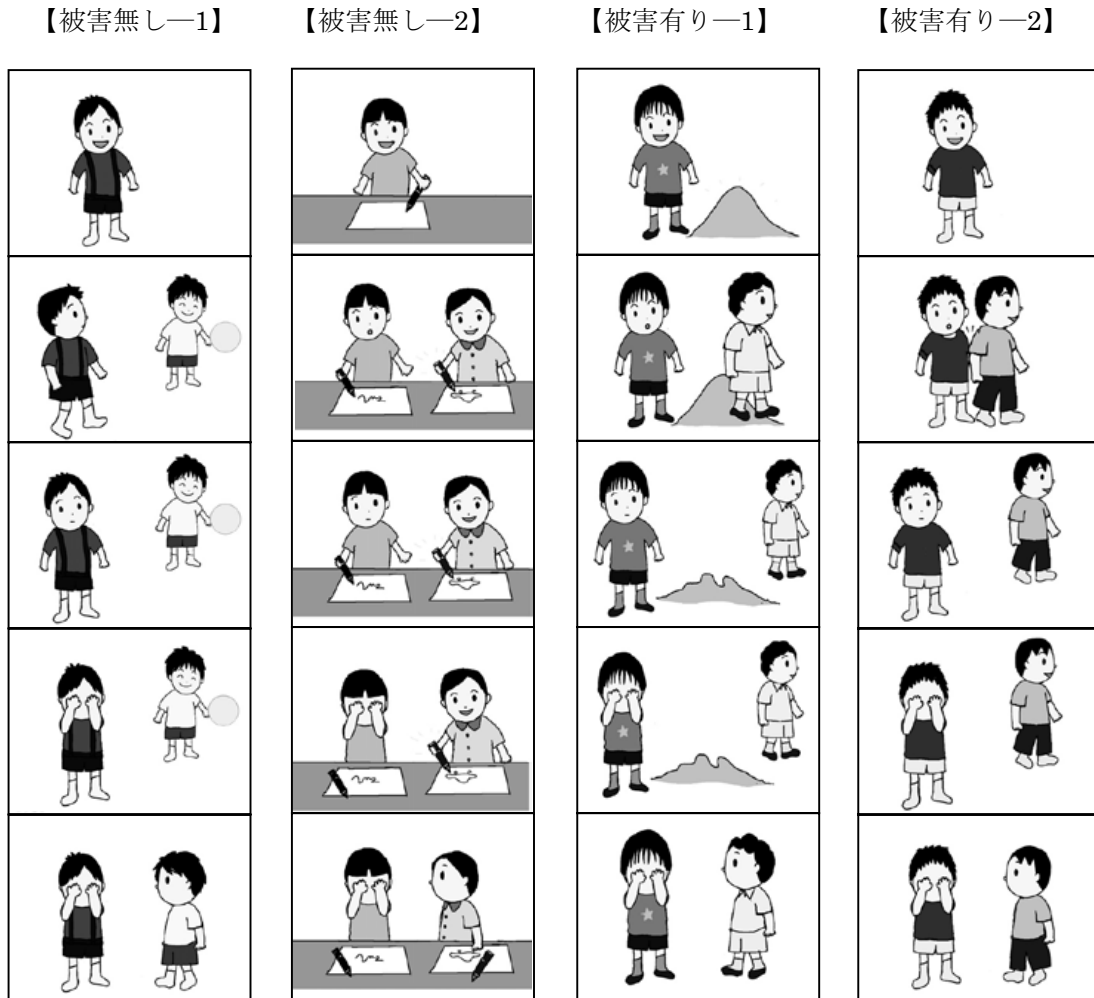


Figure 1 泣き表出課題 (4 課題) のイラスト (男児版)

注. 嘘泣き課題として実施した場合も、本当の泣き課題として実施した場合も、同じイラストを用いた。

泣きの受け手の感情に関する「他者感情質問」([主人公の名前]の様子を見て、お友だちはどんな気持ちですか。4 択: 悲しみ・普通・喜び・怒り)、受け手の表出者への行動に関する「他者行動質問」(この後、お友だちは[主人公の名前]にどうしますか。3 択: 「大丈夫、泣かないで」と言う・「泣き虫、赤ちゃんみたい」と言う・何も言わない)の5種類の質問に回答した。「内容確認質問」, 「本当質問」, 「表出者感情質問」, 「他者感情質問」は、ノートパソコンのディスプレイ上に5枚目のイラストを提示した状態で実施した。「他者感情質問」の際には、練習課題で用いた4つの表情図に各ストーリーの登場人物の髪形を加えた絵カードを渡し、その中から1つだけ選択することを求めた。「他者行動質問」では、ディスプレイ上に3つの選択肢の図版を提示した。質問の選択肢の順序はカウンターバランスされた。なお課題を「本当の泣き課題」として実施する場合も、「嘘泣き課題」として実施する場合も、提示するイラストは同一のもので



Figure 2 「他者感情質問」で用いた4表情図 (被害無し-1, 男児版)

あった。4課題のストーリーは資料として論文末に掲載し、イラスト、表情図の例、選択肢の図版は、それぞれFigure 1, 2, 3に示した。全ての課題の実施にかかった時間は1名につき約15分であった。

## 結 果

### 1. 嘘泣きと本当の泣きの区別

参加児は、全ての課題で「内容確認質問」に適切に回答していることが確認された。「本当質問」の回答につ



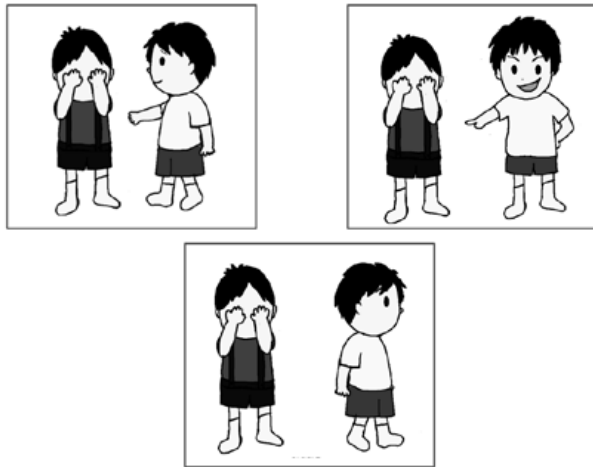


Figure 3 「他者行動質問」で用いた選択肢（被害無し—1, 男児版）

いて、年齢群、課題ごとの正答者数を算出した。嘘泣き課題については、参加児が本当質問で「本当は泣いていない」と回答した場合に正答とし、本当の泣き課題については、「本当に泣いている」と回答した場合に正答とした。4歳児の正答者は、28名中「嘘泣き—被害無し課題」で12名、「嘘泣き—被害有り課題」で9名、「本当の泣き—被害無し課題」で24名、「本当の泣き—被害有り課題」で26名であった。5歳児の正答者は、32名中「嘘泣き—被害無し課題」で24名、「嘘泣き—被害有り課題」で21名、「本当の泣き—被害無し課題」で27名、「本当の泣き—被害有り課題」で29名であった。年齢差を検討するため、本当質問における正答率の年齢群別分布をカイ二乗検定で検討した。その結果、2つの嘘泣き課題において、有意な分布差が見られ（被害無し： $\chi^2(1) = 6.43, p < .05$ , 被害有り： $\chi^2(1) = 6.70, p < .05$ ）、5歳児群の方が4歳児群よりも正答率が高かった。2つの本当の泣き課題では、有意な分布差は見出されなかった（*n.s.*）。

以下の分析では、嘘泣きと本当の泣きを区別している子どものデータのみを分析対象とする。まず「表出者感情質問」、「他者感情質問」、「他者行動質問」の各質問への回答の分布について、各課題における年齢差（4歳、

5歳）と、各年齢群の本当の泣きと嘘泣きそれぞれにおける条件差（被害無し、被害有り）を検討した。その後、泣きの表出者への悲しみ感情の帰属と向社会的行動判断の関連および泣きの受け手への共感的感情の帰属と向社会的行動判断の関連について、それぞれ年齢群ごと検討した<sup>1)</sup>。

## 2. 表出者の感情に関する判断

嘘泣きと本当の泣きを区別している子どもの、表出者の感情に関する認識について確認するため、「表出者感情質問」で「悲しい」、「悲しくない」と答えた人数を算出した。年齢群、課題ごとの回答の分布はTable 1に示した。嘘泣きについては表出者に悲しくないと判断する者が半数程度存在していたが、本当の泣きについては、大半が表出者に悲しみ感情を帰属していた。各課題における悲しみ感情の選択率の年齢群別分布についてFisherの直接確率法を用いて検討した結果、有意な分布差は認められなかった（*n.s.*）。次に、各年齢群において、泣きの種類（本当/嘘）別に、泣きの表出者への悲しみ感情の帰属に条件差が有るか否かを調べるためにFisherの直接確率法で検討した。その結果、年齢群、泣きの種類にかかわらず、条件間で有意な分布差は認められなかった。

## 3. 受け手の感情に関する判断

嘘泣きと本当の泣きを区別している子どもが、受け手の感情をどのように認識しているのかについて検討するため、本当質問に正答した子どもの「他者感情質問」への悲しみ感情とその他の感情の選択数を算出し、受け手に悲しみ感情を帰属した者を「共感群」、悲しみ以外の感情を帰属した者を「非共感群」として分類した。年齢群、課題ごとの共感群、非共感群の人数の分布はTable 2に示した。嘘泣き課題と本当の泣き課題のどちらにおいても、共感群に分類されたのは半数程度であった。各課題における共感群と非共感群の年齢群別分布についてカイ二乗検定によって検討した結果、有意な分布差は認

1) 4歳児群では、嘘泣き課題の本当質問の正答者数が少なかった（被害無し：12名、被害有り：9名）。今後の研究においては、より多くの子どもを対象として調査を実施し、十分な数の本当質問の正答者を確保した上で分析結果の再現性を確認することで、本研究の知見をより強固なものにする必要がある。

Table 1 年齢群・課題ごとの「表出者感情質問」への回答

	嘘泣き 被害無し		嘘泣き 被害有り		本当の泣き 被害無し		本当の泣き 被害有り	
	悲しい	悲しくない	悲しい	悲しくない	悲しい	悲しくない	悲しい	悲しくない
4歳	4	8	6	3	24	0	24	2
5歳	13	11	10	11	25	2	29	0

注. 各課題における「本当質問」の正答者のみを分析対象とした。

Table 2 年齢群・課題ごとの「他者感情質問」への回答

		嘘泣き 被害無し	嘘泣き 被害有り	本当の泣き 被害無し	本当の泣き 被害有り
4歳	共感 (悲しみ)	4	5	15	14
	非共感 (喜び, 怒り, 普通)	8 (4, 1, 3)	4 (2, 0, 2)	9 (2, 2, 5)	12 (4, 3, 5)
	共感 (悲しみ)	9	7	15	16
5歳	非共感 (喜び, 怒り, 普通)	15 (5, 0, 10)	14 (6, 2, 6)	12 (4, 1, 7)	13 (5, 2, 6)

注. 各課題における「本当質問」の正答者のみを分析対象とした。括弧内は、非共感群の選択の内訳。

Table 3 年齢群・課題ごとの「他者行動質問」への回答

		嘘泣き 被害無し	嘘泣き 被害有り	本当の泣き 被害無し	本当の泣き 被害有り
4歳	向社会	5	8	19	22
	その他 (否定, 非関与)	7 (3, 4)	1 (0, 1)	5 (4, 1)	4 (1, 3)
	向社会	18	16	25	28
5歳	その他 (否定, 非関与)	6 (1, 5)	5 (1, 4)	2 (1, 1)	1 (1, 0)

注. 各課題における「本当質問」の正答者のみを分析対象とした。括弧内は、その他の選択の内訳。

められなかった(全て *n.s.*)。次に、各年齢群において、泣きの種類(本当/嘘)別に、課題中の他者への共感的な感情を帰属に条件差が有るか否かを調べるためにカイ二乗検定で検討した。その結果、年齢群、泣きの種類にかかわらず、条件間で有意な分布差は認められなかった。

#### 4. 受け手の行動に関する判断

4-1. 向社会的行動判断の分布 嘘泣きと本当の泣きを区別している子どもにおける、受け手の行動に関する判断を検討するため、課題ごと、他者感情質問への回答ごとに、本当質問に正答した子どもの「他者行動質問」への各行動の選択数を算出した。年齢群、課題ごとの各行動の選択者数は、Table 3 に示した。否定的行動と非関与的行動の算出率が少なかったため、1つのカテゴリー(その他の行動)としてまとめ、以下の分析では「向社会的行動」と「その他の行動」の選択率について検討することとした。各課題における行動判断の年齢群別分布についてカイ二乗検定を用いて検討したところ、嘘泣き一被害無し課題においてのみ、有意な分布差があり( $\chi^2(1) = 3.85, p < .05$ )、4歳児群は5歳児群よりも、被害無し条件での嘘泣きへの向社会的行動判断が少ないことが示された。次に、各年齢群において、泣きの種類

(本当/嘘)別に、行動判断の分布に条件差が有るか否かをカイ二乗検定で検討した。その結果、4歳児の嘘泣き状況においてのみ有意な差が認められ( $\chi^2(1) = 4.86, p < .05$ )、4歳児群では被害有り条件よりも被害無し条件で向社会的行動判断が少ないことが示された。

4-2. 表出者への悲しみ感情の帰属と向社会的行動判断 表出者への悲しみ感情の帰属と向社会的行動判断の関連について検討するため、「表出者感情質問」において、表出者に悲しみ感情を帰属した者と帰属しなかった者の間で、「他者行動質問」における向社会的行動判断の分布に差があるか否かを検討することとした。年齢群、課題ごとの悲しみ感情帰属群と非帰属群の向社会的行動の選択者数は、Table 4 に示した。各年齢群において嘘泣き一被害無し課題と嘘泣き被害有り課題において、悲しみ感情帰属群と非帰属群の間で向社会的行動の選択率に分布差があるか否かを Fisher の直接確率法を用いて検討した。その結果、5歳児群の嘘泣き一被害有り課題での回答においてのみ有意な分布差が認められ( $p < .05$ )、表出者に悲しみ感情を帰属した者は、帰属しなかった者よりも向社会的行動判断が多いことが示された。本当の泣き課題では、年齢群にかかわらず大半が主人公に悲し

Table 4 「表出者感情質問」の回答別に分類した「他者行動質問」における各行動の選択数

		嘘泣き 被害無し		嘘泣き 被害有り		本当の泣き 被害無し		本当の泣き 被害有り	
		悲しい	悲しくない	悲しい	悲しくない	悲しい	悲しくない	悲しい	悲しくない
		4 歳	向社会	2	3	5	3	19	0
	その他	2	5	1	0	5	0	4	0
	(否定, 非関与)	(2, 0)	(1, 4)	(0, 1)	(0, 0)	(4, 1)	(0, 0)	(1, 3)	(0, 0)
5 歳	向社会	11	7	10	6	23	2	28	0
	その他	2	4	0	5	2	0	1	0
	(否定, 非関与)	(0, 2)	(1, 3)	(0, 0)	(1, 4)	(1, 1)	(0, 0)	(1, 0)	(0, 0)

注. 各課題における「本当質問」の正答者のみを分析対象とした。括弧内は、その他の選択の内訳。

Table 5 「他者感情質問」の回答別に分類した「他者行動質問」における各行動の選択数

		嘘泣き 被害無し		嘘泣き 被害有り		本当の泣き 被害無し		本当の泣き 被害有り	
		共感	非共感	共感	非共感	共感	非共感	共感	非共感
		4 歳	向社会	2	3	5	3	13	6
	その他	2	5	0	1	2	3	1	3
	(否定, 非関与)	(1, 1)	(2, 3)	(0, 0)	(0, 1)	(1, 1)	(3, 0)	(0, 1)	(1, 2)
5 歳	向社会	9	9	7	9	14	11	15	13
	その他	0	6	0	5	1	1	1	0
	(否定・非関与)	(0, 0)	(1, 5)	(0, 0)	(1, 4)	(0, 1)	(1, 0)	(1, 0)	(0, 0)

注. 各課題における「本当質問」の正答者のみを分析対象とした。括弧内は、その他の選択の内訳。

み感情を帰属していたため、向社会的行動判断との関連についての検討は行なわなかった。

4.3. 受け手の共感と向社会的行動 泣きの受け手への共感的感情の帰属と向社会的行動判断に関連があるか否かを検討するため、「他者感情質問」への回答による分類（共感群と非共感群）をもとに分析を行なった。共感群と非共感群の、年齢群ごと、課題ごとの向社会的行動の選択者数は Table 5 に示した。各年齢群において、課題ごとに、共感群と非共感群の間で向社会的行動の選択率に分布差があるか否かを Fisher の直接確率法を用いて検討した。その結果、5 歳児群の嘘泣き一被害無し課題での回答についてのみ分布差が認められ、共感群の方が非共感群よりも向社会的行動を選択している傾向があることが示された ( $p = .052 < .10$ )。

## 考 察

### 嘘泣きと本当の泣きの区別

両条件（被害無し・被害有り）の嘘泣き課題において年齢差があり、5 歳児の方が 4 歳児よりも「嘘泣きは本当の泣きではない」と判断することが明らかになった。本当の泣き課題においては、どちらの条件でも、年

齢に関係なく本当質問の正答率は高かった。この結果は、幼児期の 4 歳から 6 歳の間に嘘泣きと本当を区別する能力が発達することを示した先行研究（溝川 2009; Mizokawa, in press; Mizokawa & Koyasu, 2007）の知見と一致するものであった。

### 嘘泣きの機能の認識

嘘泣きと本当の泣きを区別することのできる子どもの回答から、嘘泣きの機能の認識には年齢群による違いがあることが示された。Table 3 からわかるように、4 歳児においては被害の有無によって受け手の行動に関する判断に違いがあったが、5 歳児では被害の有無にかかわらず、嘘泣きが受け手から向社会的行動を引き出すとの判断がなされており、仮説 1A（嘘泣きについては、被害有り条件での表出は被害無し条件での表出よりも向社会的行動を引き出すと認識している）は 4 歳児においてのみ支持される結果となった。向社会的行動判断の年齢差を検討した結果からは、嘘泣き一被害無し課題では、4 歳児の方が 5 歳児よりも、「被害のない状況では、嘘泣きは向社会的行動を引き出さない」と判断することが示された。嘘泣きの受け手に共感的感情を帰属した割合には年齢差がなく、仮説 2（5 歳児は、4 歳児よりも、嘘泣

きの受け手に共感的感情を帰属する)は支持されなかった。

受け手への共感的感情の帰属と向社会的行動判断の関連に関しては年齢による違いがあり、5歳児では嘘泣き一被害無し課題において嘘泣きの受け手に共感的感情を帰属した者ほど向社会的判断をする傾向があったのに対し、4歳児ではどちらの課題においても受け手への共感的感情の帰属と向社会的行動判断の間に関連はなかった。このように、仮説3(嘘泣きの受け手に共感的感情を帰属した子どもほど、嘘泣きが向社会的行動を引き出すと判断する)は、5歳児の嘘泣き一被害無し課題への回答においてのみ支持された。また5歳児では嘘泣き一被害有り課題において嘘泣き表出者への悲しみ感情の帰属と向社会的行動判断の関連が示され、仮説4(嘘泣きの表出者に悲しみ感情を帰属した子どもほど、嘘泣きが向社会的行動を引き出すと判断する)は5歳児の嘘泣き一被害有り課題への回答においてのみ支持された。

#### 本当の泣きの機能の認識

Table 1に示されたように、年齢群や条件にかかわらず、参加児の90%以上が本当の泣きの表出者に対して悲しみ感情を帰属していた。またTable 3に見られるように、本当の泣きに関しては、年齢群や条件にかかわらず、参加児の75%以上が向社会的行動を導く表出であると判断していた。これは仮説1Bを支持する結果であり、溝川(2009)の本当の泣きに関するインタビューの結果や、久保(2007)の見出した5,6歳児の悲しみ表出の機能の認識に関する知見とも矛盾しないものであった。

#### 5歳児群の嘘泣きの機能の理解

嘘泣きと本当の泣きを区別できている5歳児は、被害無し条件での嘘泣きも、被害有り条件の嘘泣きと同様に、受け手の向社会的行動を引き出すと判断した。5歳児が4歳児よりも罪悪感の認知ができないために両条件で同様の判断を下したとは考え難い。5歳児の特筆すべき結果は、被害有り条件では嘘泣きの表出者に悲しみ感情を帰属した子どもほど向社会的行動判断が多く、被害無し条件では嘘泣きの受け手に共感的感情(悲しみ)を帰属した子どもほど向社会的行動判断が多い傾向にあったことである。これらの結果は、被害有り状況においては、被害を与えた事実よりも、被害を受けた者に悲しみ感情を抱かせてしまうことへの気づきが、被害無し状況においては、嘘泣きの受け手が共感的感情を抱くか否かという側面が、それぞれの状況における5歳児の向社会的行動判断に影響を与えている可能性を示すものであった。

このように、子どもは5歳頃になると、他者の視点に立って考えたり感じたりしながら次に取るべき行動について決定することができるようである。少なくとも5歳児の一部は、「ぶつかったから優しくする」といった表

面的な行動判断を超えて、「可哀そうな気持ちになって優しくする」、「困ったなと思って優しくする」、「きっと悲しい気持ちだろうから優しくする」といった心理的な側面に関する推測に根差した行動判断をしたものと考えられる。5歳児は、嘘泣きの背後にある表出者および受け手の感情を考慮して、嘘泣きが向社会的行動を導くとの判断をしており、ここから、嘘泣きについて「悲しみ感情を伝えたり他者の感情に働きかけて、向社会的行動を引き出す機能を持つ表出」として認識している可能性が示唆された。

#### 4歳児群の嘘泣きの機能の理解

嘘泣きと本当の泣きを区別できている4歳児は、被害無し条件よりも被害有り条件で嘘泣きを受け手の向社会的行動を引き出すと判断していた。4歳児の表出者への悲しみ感情の帰属と受け手への共感的感情の帰属は向社会的行動判断に影響しなかった。つまり表出者が悲しい気持ちであるとの判断にかかわらず、また受け手が悲しい気持ちを抱くとの判断の有無にかかわらず、被害有り条件での嘘泣きは被害無し条件での嘘泣きよりも向社会的行動を引き出すと回答していた。ここから、4歳児にとっては、状況における被害の有無が、嘘泣きへの向社会的行動を決める重要な要因であることが示された。

4歳児と5歳児の間には、表出者への悲しみ感情の帰属と受け手への共感的感情の帰属に有意な差がなかった。このことから、嘘泣きを引き出す他者の行動に関する判断の年齢差は、表出者や受け手の悲しみ感情の見積もりの程度の違いによるものではなく、表出者や受け手の欲求や心的状態をどこまで汲み取るかといった心の理解の側面の違いによるものと考えられる。

#### 今後の課題

本研究では、幼児期における嘘泣きの向社会的行動を引き出す機能の認識について検討し、4歳児と5歳児の発達のな特徴と差異を明らかにした。子どもは4,5歳頃から他者に関して複雑な表象を構築するようになり、他者の行為とその行為が暗示する自分のすべきこととの関係を理解し始める(Mascolo & Fisher, 1995)。本研究の結果は、他者の心的状態の理解が進む4歳から5歳の間に、被害状況だけでなく心的状態の理解に基づいた向社会的行動判断をするようになることを示すものであった。5歳児は、表出者の嘘泣きの背後にある意図や欲求に気づき、それを考慮して「悲しんでいるように見える子には優しくする」と判断しているのだろう。ただし、5歳児が嘘泣きから汲み取っているものが「何かを伝えがっている」伝達意図であるのか、「悲しい、助けてほしい」といった内容を伝える」情報意図であるのかについては本研究の結果だけでは判断することは難しい。

最後に、今後の研究の重要課題として以下の3点を挙げる。まず、課題上の回答だけでなく実際の子どもの

行動と併せて幼児期の発達を見ていく必要がある。「向社会的な行動の獲得（学習）は、向社会的行動の実行とは明確に分かれている」（Eisenberg & Mussen, 1989）との指摘があるように、課題上で、泣きの表出者に対して受け手が向社会的行動を取ると回答した子どもが、現実に同様の場面に出会ったときに必ずしも向社会的行動を取るわけではないだろう。実際の場面での向社会的行動には、他者との関係性の認知（cf. Bengtsson & Johnson, 1987; Birch & Billman, 1986）や、向社会的行動を取ることによって生じるコストの認知（Shaw, Batson, & Todd, 1994）、子ども自身のパーソナリティ（cf. Chapman et al., 1987; Denham, 1986）も影響する。今後は、嘘泣きに対する実際の向社会的行動にどのような発達的变化が見られるかを検討し、向社会的行動「判断」と向社会的「行動」の両方の側面から、幼児期の発達を捉えていくことが望まれる。

次に、「他者感情質問」で選択された悲しみ表情の意味について検討する必要がある。5歳児群では、嘘泣き一被害無し課題で「嘘泣きの受け手は悲しい気持ちになる」と答えた子どもは、受け手に悲しみを帰属しなかった子どもよりも、嘘泣きが向社会的行動を導くと判断する傾向にあった。ただし、同じ悲しみ表情を選択している、個人間でその意味が異なっている可能性がある。例えば、ある子どもは心配な気持ちの表れとして、別の子どもは単に感情伝染の結果として、あるいは反省や困惑として悲しみ表情を選択していたかもしれない。そのため、参加児が悲しみの表情に与えた意味の違いを明らかにし、もし個人間でその意味づけに違いがあるとすれば、それが行動判断とどのように関連しているのかという問題や、個人差の説明変数についても調べていくことが求められる。また、「他者感情質問」への回答が、感情の機能に関するメタ知識を反映しているのか、参加児自身の共感性を反映しているのか、参加児が想像した嘘泣きの本当らしさに違いがあったのかについては明らかになっておらず、ここにもさらなる検討の余地がある。

嘘泣きの表出者に対して子どもが向社会的行動を取ると回答した理由の詳細な検討も重要な検討課題である。本研究では、参加児に対して嘘泣きに対する道徳的評価は求めなかったが、溝川（2009）や Mizokawa & Koyasu（2010）からは、「嘘泣きは良くないこと」等、嘘泣きに対して否定的な評価を抱えている者もいることが示唆されている。それにもかかわらず、嘘泣きの表出者に対して優しくすると判断する子どもは少なからず存在している。幼い子どもに対する言語的なインタビューには限界はあるものの、実験やインタビューによる検討に加えて、観察研究や縦断研究を行ない、この問題をより深く検討することによって、幼児期の子どものコミュニケーションの発達についてさらに明らかにすることができるもの

と考える。

## 文 献

- Aronfreed, J. (1970). The socialization of altruistic and sympathetic behavior. In J. Macaulay, & L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 103-126). New York: Academic Press.
- Batson, C.D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 65-122). New York: Academic Press.
- Bengtsson, H., & Johnson, L. (1987). Cognitions related to empathy in five- to eleven-year-old children. *Child Development*, **58**, 1001-1012.
- Birch, L.L., & Billman, J. (1986). Preschool children's food sharing with friends and acquaintances. *Child Development*, **57**, 387-395.
- Cassidy, J., Parke, R.D., Butkovsky, L., & Braungart, J.M. (1992). Family-peer connections: The roles of parental emotional expressiveness and children's understanding of emotions. *Child Development*, **63**, 603-618.
- Chapman, M., Zahn-Waxler, G., Cooperman, G., & Iannotti, R. (1987). Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Developmental Psychology*, **23**, 140-145.
- Denham, S.A. (1986). Social cognition, social behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, **57**, 194-201.
- Eisenberg, N., & Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgement. *Developmental Psychology*, **15**, 128-137.
- 遠藤利彦. (1995). 乳幼児期における感情の発達とはたらき. 麻生 武・内田伸子 (編), *講座生涯発達心理学 2 人生への旅立ち—胎児・乳児・幼児前期* (pp.129-162). 東京: 金子書房.
- Ensor, R., Spencer, D., & Hughes, C. (2011). 'You feel sad?' Emotion understanding mediates predictors of prosocial behaviour: Findings from 2-to 4-years. *Social Development*, **20**, 93-110.
- Fogel, A., & Thelen, E. (1987). Development of early expressive and communicative action: Reinterpreting the evidence from a dynamic systems perspective. *Developmental Psychology*, **23**, 747-761.
- Harris, P.L., Donnelly, K., Guz, G.R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of the distinction

- between real and apparent emotion. *Child Development*, **57**, 895-909.
- Hoffman, M.L. (1977). Personality and social development. *Annual Review of Psychology*, **28**, 295-321.
- Hoffman, M.L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In W. M. Kurtines, & J.L. Gewirts (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 283-302). New York: Wiley.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- 石山隆行・内山伊知郎. (2001). 5歳児の罪悪感に共感性と役割取得能力が及ぼす影響について. *教育心理学研究*, **49**, 60-68.
- Josephs, I.E. (1994). Display rule behavior and understanding in preschool children. *Journal of Nonverbal Behavior*, **18**, 301-326.
- 久保ゆかり. (2007). 幼児期における感情表出についての認識の発達—5歳から6歳への変化. *東洋大学社会学部紀要第44巻2号*, 東洋大学, 東京, 89-105.
- Mascolo, M.F., & Fisher, K.W. (1995). Developmental transformations in appraisals for pride, shame and guilt. In J. Tangney, & K.W. Fisher (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment and pride* (pp. 64-113). New York: Guilford.
- 溝川 藍. (2007). 幼児期における他者の偽りの悲しみ表出の理解. *発達心理学研究*, **18**, 174-184.
- 溝川 藍. (2009). 幼児期における嘘泣きについての認識の発達. *京都大学大学院教育学研究科紀要第55号*, 京都大学, 京都, 117-129.
- Mizokawa, A. (in press). Young children's understanding of pretend crying: The effect of context. *British Journal of Developmental Psychology*.
- Mizokawa, A., & Koyasu, M. (2007). Young children's understanding of another's apparent crying and its relationship to theory of mind. *Psychologia*, **50**, 291-307.
- Mizokawa, A., & Koyasu, M. (2010). *Young children's moral judgment on pretend crying: Its relationship to mental state understanding*. BPS Developmental Psychology Section Annual Conference 2010, London, U.K.
- Pons, Harris, P., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, **1**, 127-152.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., pp. 469-545). New York: Wiley.
- Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing an mucking about in the first year. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 143-158). Oxford: Basil Blackwell.
- Rochat, P. (2009). *Others in mind: Social origins of self-consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Shaw, L.L., Batson, C.D., & Todd, R.M. (1994). Empathy avoidance: Forestalling feeling for another in order to escape the motivational consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, **67**, 879-887.
- Thompson, R.A., & Hoffman, M.L. (1980). Empathy and the development of guilt in children. *Child Development*, **46**, 948-953.
- 渡辺弥生・瀧口ちひろ. (1986). 幼児の共感と母親の共感との関係. *教育心理学研究*, **34**, 324-331.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 109-138). New York: Academic Press.

#### 付記

本研究にご協力いただきました幼稚園の子どもたち、先生方、ならびに保護者の皆様に心より御礼申し上げます。本論文の執筆にあたり京都大学大学院教育学研究科子安増生教授よりご指導を賜りました。記して御礼申し上げます。

## 資料 泣き表出課題 (4 課題) のストーリー

〈被害有り-1〉 リク君 (女兒版はリカちゃん) のお話

(1) リク君がお砂場で遊んでいます。(2) お友だちがよそ見をして歩いています。お友だちはリク君が作った砂のお山を踏んでしまいました。(3) リク君はせっかく作ったお山がつぶれてしまったのでとても悲しくなりました。(本当の泣き) リク君はお山がつぶれて少し残念だったのでちょっと泣くふりをしてみようと思いました。(嘘泣き) (4) リク君は、とうとう泣いてしまいました。エーン。(本当の泣き) リク君は、泣くふりをしています。エーン。(嘘泣き) (5) お友だちがリク君の目の前にきました。

〈被害有り-2〉 ヨウタ君 (女兒版はヨウコちゃん) のお話

(1) ヨウタ君がお部屋で遊んでいます。(2) お友だちがよそ見をして遊んでいます。お友だちはヨウタ君にぶつかってしまいました。(3) ヨウタ君は、お友だちとぶつかって、手が痛くなりました。(本当の泣き)

ヨウタ君は少しだけ痛かったので、ちょっと泣くふりをしてみようと思いました。(嘘泣き) (4) ヨウタ君は、とうとう泣いてしまいました。エーン。(本当の泣き) ヨウタ君は、泣くふりをしています。エーン。(嘘泣き) (5) お友だちがヨウタ君の目の前にきました。

〈被害無し-1〉 アキト君 (女兒版はアキコちゃん) のお話

(1) アキト君がお外で一人で遊んでいます。(2) お友達はみんなでボール遊びをしています。アキト君は一緒に遊びたいなと思いました。(3) アキト君は一人ぼっちで遊んでいたのとても悲しくなりました。(本当の泣き) アキト君は仲間に入れてもらいたかったのでもっと泣くふりをしてみようと思いました。(嘘泣き) (4) アキト君はとうとう泣いてしまいました。エーン。(本当の泣き) アキト君は、泣くふりをしています。エーン。(嘘泣き) (5) お友だちがアキト君の目の前にきました。

〈被害無し-2〉 マコト君 (女兒版はマコちゃん) のお話

(1) マコト君はお部屋で黒い色のペンでお絵かきをしています。(2) お友だちは青色のペンでお絵かきをしています。マコト君は青色のペンの方が素敵だなと思いました。(3) マコト君は自分も青色のペンを使いたくてとても悲しくなりました。(本当の泣き) マコト君は青色のペンを貸してもらいたかったのでもっと泣くふりをしてみようと思いました。(嘘泣き) (4) マコト君は、とうとう泣いてしまいました。エーン。(本当の泣き) マコト君は泣くふりをしています。エーン。(嘘泣き) (5) お友だちがマコト君の目の前にきました。

注. 参加児の約半数に対しては「被害有り-1」と「被害無し-1」を嘘泣き課題として、「被害有り-2」と「被害無し-2」を本当の泣き課題として実施し、残りの参加児に対しては逆の組み合わせで実施した。

Mizokawa, Ai (Graduate School of Education, Kyoto University, Japan Society for the Promotion of Science). *Young Children's Understanding of the Interpersonal Functions of Apparent Crying*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2011, Vol.22, No.1, 33-43.

This study examined children's expectations of the interpersonal consequences of apparent crying. Twenty-eight 4 year-olds and 32 5 year-olds were presented individually with four story tasks in the following design: 2 (crying: apparent, real) × 2 (condition: harm, harmless). The story protagonist seemed to cry in the apparent crying task, and actually cried in the real crying task. The protagonist expressed crying because he/she was harmed by another character in the harm condition, and was personally motivated to elicit another person's pro-social behavior in the harmless condition. Children were asked about the protagonist's crying and about the other character's feelings and behavior. The results showed that only 4 year-olds more often judged that apparent crying in the harm condition elicited another's pro-social behavior, compared with in the harmless condition. Five year-olds judged that when the apparent crying character felt sad or the apparent crying elicited another character's empathy, the apparent crying led to pro-social behavior. These findings suggest that there is a developmental change between ages 4 and 5 in understanding of the function of apparent crying.

**[Key Words]** Apparent crying, Understanding of emotions, Pro-social behavior, Young children

2010. 5. 18 受稿, 2010. 8. 24 受理

## 幼児における未来の自己の状態についての予測： 未来の不確実性への気づきと「心配」

吉田 真理子

(神戸大学大学院人間発達環境学研究科)

本研究は、実験とインタビューを通して、幼児における未来の自己の状態を予測する能力を調べた。特に、「起こるかもしれない」未来の自己の状態を予測しはじめる時期を特定するため、実験では、不確実に生じうる未来で必要となるアイテムを前もって準備するか否か、インタビューでは、実際の未来の行事に対して自覚的に心配を抱いているか否かを検討した。対象児は幼児36名(3歳児11名, 4歳児12名, 5歳児13名)であった。その結果、(1)4歳頃から不確実に生じうる未来に必要なアイテムを準備するようになること、(2)4歳頃から未来の行事に対して心配があると答えるようになること、(3)アイテムの準備と心配の有無には関連がみられること、(4)未来の複数の可能性を予測する際にはそれらの生起確率を考慮する必要があることが明らかとなった。以上の結果から、子どもは4歳頃から、未来の自己の状態を、複数の可能性があるものとして予測するようになることが示唆された。

【キー・ワード】 未来, 自己, 不確実性, 時間的拡張自己, メンタルタイムトラベル

### 問 題

未来で利益を得るために現在の行動を変えうる能力は、人の進化において重要な役割を果たしてきた。近年、自己の視点を過去の時点に移して過去の出来事を追体験したり、未来の時点に視点を移して出来事を事前に体験するメンタルタイムトラベル(mental time travel)は、ヒトに固有の能力ではないかと問題提起され、その後、活発な議論が続いている(Clayton, Bussey, & Dickinson, 2003; Suddendorf & Corballis, 2007; Zentall, 2005)。特に未来に関しては、過去を振り返ることよりもむしろ未来を予測する能力にこそ進化的利点があるとして、その進化的意義がより強調されているものの(Suddendorf & Corballis, 1997, 2007)、過去の想起に比べて研究の少なさが指摘されており、発展が望まれている。

そもそも、過去に視点を移すといったことは、これまでエピソード記憶(episode memory)、あるいは自伝的記憶(autobiographical memory)として研究されてきたものに相当する。エピソード記憶は、伝統的に意味記憶と区別され、一般的に“ある時間にある場所で生じた個人の経験に基づく出来事や事象を意識的に再現する記憶”として定義される(Tulving, 1983; 多鹿, 2000)。他方、未来の予測に関しては、プランニング(planning)と重なる部分が多いものの、プランニングには、方略選択やモニタリングなど、未来の予測以外にも多くの能力を必要とする(Haith, 1997)。そこで最近Atance & O'Neill (2001)は、記憶が意味記憶とエピソード記憶に

区別されるように、未来にも同様の区別がなされるとして、「意味未来思考(semantic future thinking)」と「エピソード未来思考(episode future thinking)」の区別を提案し、後者を“出来事を前もって経験するために、未来に自己を投影すること”(Atance & O'Neill, 2001, p.533)と定義した。このような考え方は、近年のエピソード記憶の定義が、貯蔵された特別な“情報のタイプ”(「いつ・どこで・何を」)に関する情報の強調から、autonoetic consciousnessという意識が関与する特別な“想起のタイプ”の強調へと修正されるようになった(Suddendorf & Busby, 2003)ことに由来すると考えられる。このような区別の妥当性については今後検証していく必要があるが、確かに、脳損傷患者の症例によって支持されている(Tulving, 2005)

このような未来の予測への関心の高まりに伴って、新たな実験課題が立て続けに考案された(Atance & Meltzoff, 2005; Atance & O'Neill, 2005a, 2005b; Suddendorf & Busby, 2005; Tulving, 2005)。これらは共通して“未来で必要となる物を、“今”準備できるか”という方法を用いている。例えば、Atance & Meltzoff (2005)の写真課題(picture task)では、子どもに、なじみのない6つの場所(e.g., 砂漠)の写真を見せ、それらの場所へ行っていくアイテムを3つ(e.g., 「サングラス」「石鹸」「鏡」)の中から1つ選択させた。子どもが、それらの未来の場所にいるときの自己の状態を予測できていれば、そこに必要なアイテムを選択できるだろうと考えたのである。またSuddendorf & Busby (2005)のルーム課題(room



task) では、初めにパズルのボードのみ (ピースはない) が置いてある空き部屋で、子どもを少しの間待機させた。そして、子どもを別の部屋へ連れて行き、しばらく遊ばせた。その後、再び空き部屋に戻ると子どもに告げ、その際、持っていくものを、パズルピースを含む4つのアイテムの中から1つ選択させた。もし子どもが空き部屋にあったパズルボードを思い出し、これから自分がパズルボードで遊ぶことを予測できていれば、パズルピースを選ぶだろうと考えたのである。これらの実験結果から、子どもは4歳頃から未来で必要になる物を選択できるようになることが明らかにされている (Atance & Meltzoff, 2005; Atance & O'Neill, 2005a, 2005b; Suddendorf & Busby, 2005)。すなわち、4歳頃から未来の自己の状態を予測し、それに備えて現在の行動を決定することが可能になるといえる。これらの実験の最も注目すべき側面は、単に未来の自己を予測できるだけでは十分でなく、予測する未来の自己と、それに応じて行動を変えようとする現在の自己とのつながりを理解している必要があるということにある (Moore, 2006)。

以上のような実験課題は、主に次の2点を考慮して設定されたものである。一点目は、一般化された知識と区別できるように、予測させる未来は子どもにとってなじみのない場面であること、二点目は、予測させる未来の状態や必要性は、現在と異なるものであることである。すなわち、未来の自己を表象することが求められているといえる。このように、現在だけでなく未来の自己をも表象することを可能にするメタ表象能力は、エピソード記憶においても同様が必要とされる (Welch-Ross, 1997) ことから、これまでは、過去の想起と未来の予測の並行した発達が指摘されてきた (Busby & Suddendorf, 2005; Lemmon & Moore, 2001)。しかし、このような両者の共通点だけでなく、差異についてもまた目を向ける必要がある (Suddendorf & Corballis, 2007)。それというのも、未来を想像することは、現前しないものを表象するという点では過去の想起と共通しているが、しかし、未来の出来事は、既に起こった過去の出来事とは違い、何が起こり得るのかはさまざまな可能性が考えられる不確実なものだからである。例えば、明日運動会を予定していたとしても雨で中止になるかもしれないし、徒競走でこけてしまうという予想外の出来事もあるかもしれない。そこで本研究では、未来の不確実性という点に留意する。これまでの研究では、未来の自己の状態として予測し得るものが複数あることは考慮されず、課題の中で予測すべき未来は一つに限定されがちであった。例えば、未来の場面が、砂漠であれば「暑さ」、雪山であれば「寒さ」が予測できる否かというように (e.g., Atance & Meltzoff, 2005)。また方法論上の問題として、先行研究では、一般的な知識や過去の経験による影響を少なくするため

に、未来の場面として非現実的な場面 (e.g., 砂漠) や曖昧な場面 (e.g., 旅行に行く) が設定されてきた。しかし本来、未来の予測とは、知識や過去の経験の上に成り立つものであり、完全に排除しようとすることは不可能である。このような意味でも、一般的な知識や過去の経験がいつもそのように起こるとは限らないという未来に特有の不確実性に注目することは、意義があると考えられる。

幼児の言語産出に目を転じてみると、未来の不確実性を表す言葉の使用 (e.g., maybe は、2歳代からみられはじめ、3歳半以降に顕著に増加する (O'Neill & Atance, 2000))。このような言葉の使用は不確実性への一定の気づきを意味するが、しかしこれだけでは、どのように未来を表象しているのかが明らかでない。そこで本研究では、先行研究のようなアイテムの選択という行動的指標を用いて、それを明らかにする。具体的には、子どもが、主に一般的な知識に基づいて予測される未来の自己の状態 (e.g., 海に行ったら濡れる) と比べて、相対的に不確実性の高い未来の自己の状態 (e.g., 海に行ったらケガをするかもしれない) を予測して、そのときに必要になるかもしれないアイテム (e.g., バンドエイド) を準備するようになるのはいつ頃からかを明らかにする。すなわち、「ほぼ確実に起こるであろう」未来だけでなく、「起こるかもしれない」未来にも備えてアイテムを選択するかどうかをみることによって、不確実性という未来の本質を含んだ予測能力を明らかにすることができる。本研究では、前者を「確実に生じうる」未来、後者を「不確実に生じうる」未来として名づける。以上のように、不確実性という未来の特有性に注目することで、幼児期における未来の自己を予測する能力をよりの確にとらせることができる。

さらに本研究では、子どもが、「確実に生じうる」未来と「不確実に生じうる」未来における生起確率の差異を理解しているか否かにも注目する。我々大人は未来での多様な可能性を考慮することができるとはいえ、実際の生活では、その中から比較的生起確率の高い未来を優先し、それに備えて現在の行動を決定している。例えば我々は、宝くじが当たるよりも仕事をしてお金を得る可能性の方が高いとわかっているからこそ、不適応な選択をしないで済んでいる。このような生起確率の理解をみるために、本研究では、確実に生じうる未来で必要とされるアイテムと、不確実に生じうる未来で必要とされるアイテムのいずれを子どもが優先して選ぶのかにも注目する。

以上のような実験場面に加え、本研究ではまた、よりリアルな未来の予測をみるために、これから実際におこなわれる保育園行事について子どもにインタビューを実施する。Tulving (2005) によると、エピソード記憶を欠いた脳損傷患者は、個人的な過去の出来事の実実は覚え

ていたが、それについて「親しみ (familiarity)」を感じなかったという。同様に、未来の予測についても、単なる知識ではなく未来に自己を投影しているとすれば、何かしらの情動が伴うはずであろう。また、未来の予測の際に生じる情動は、メンタルタイムトラベルにおいて重視される“自分が体験した(するであろう)”という自覚的な意識 (autonoetic consciousness) が関与しているという証拠にもなりうる。そこで本研究では、子どもに、行事で「楽しみ」や「心配」に思っていることがあるかどうかをたずねる。とりわけ「心配」とは、“先行きに不結果が起こった時の事を考え、あれこれ心を悩ますこと” (金田一, 1995) であり、不確実に生起しうる未来の自己の状態を予測していることが前提となる情動である。そのため、前述したような、不確実に生起しうる未来の自己に備えてアイテムを選択することとの関連が予想される。なお、運動会のような毎年おこなわれる行事だと年長児ほど経験が多くなるため、本研究で対象とする行事は、どの年齢の子どもにとっても初めての行事(ゆえに年齢によって行事の内容は異なる)を取り上げる。

以上をふまえると、本研究の中心的な仮説は以下のとおりにとまとめられる。(1) 確実に生起しうる未来の自己の状態のためにアイテムを準備できるようになるのは、4歳頃からであることはすでに確認されている (Atance & Meltzoff, 2005; Atance & O'Neill, 2005a, 2005b; Suddendorf & Busby, 2005)。これは前述したように、現在と未来という二重の自己の表象を可能にするメタ表象能力の発達によるところが大きいと考えられる。このようなメタ表象能力は、“不確実に”生起しうる未来の自己の状態のためにアイテムを準備するためにも必要だが、後者ではさらに、相対的に不確実性の高い未来を予測するという複数の可能性を想定する必要があるため、それが可能になるのは4歳頃かそれ以降になると予想できる。(2) 不確実に生起しうる未来の自己の状態を予測できるようになることによって、未来に対して心配を抱くようになる。つまり、(1) とほぼ同時期に、未来について心配があると答えるようになる。(3) 未来の複数の可能性を予測するだけでなく、さらにその生起確率までを考慮するとすると、より難しいと考えられる。したがって生起確率を考慮できるようになるのは、(1) よりもさらに遅れると予想される。

## 方 法

### 実験参加児

A市内の私立保育園に通う、3歳児11名(男児5名・女児6名、平均年齢3歳6ヶ月、レンジ3歳1ヶ月-3歳10ヶ月)、4歳児12名(男児4名・女児8名、平均年齢4歳4ヶ月、レンジ4歳0ヶ月-4歳11ヶ月)、5歳児13名(男児6名・女児7名、平均年齢5歳6ヶ月、レンジ5歳0ヶ月-5歳11ヶ月)であった。

### 手続き

まず初めに実験をおこない(5月実施)、その2ヶ月後にインタビューを実施した(7月実施)。上記の参加児の月齢は実験時のものである。インタビューは、実際にその後実施される行事についてのものなので、行事のちょうど1週間前におこなわれるように調整した。

### 実 験

**未来場面** 子どもに予測させる未来場面は、非現実的なものではないが、頻繁に行くようななじみのある場面ではない、「夏の海」と「冬の山」の2場面を設定した(実験参加児内条件)。これらの場面は、どの子どもも知っている場所であると考えられる。また、夏や冬などの季節を設定した理由は、先行研究に従って、現在の自己の状態や必要性とは異なる未来のそれを予測できるか調べるためである(実施月は春である)。実験のはじめに、これらの場面のイメージをある程度統一させるため、それぞれの風景の写真を2枚ずつ提示した(夏の海は野寺, 2001のp.75, p.78; 冬の山は高橋, 2005の「1月美瑛町」の2, 3枚目)。

**選択アイテム** 先行研究の多くでは通常、いくつかあるアイテムの中から、唯一未来で必要とされる1個のアイテムを選択できるかどうかを検討されてきた。しかしそれでは、未来の複数の可能性が排除され、予測する未来に限られてしまう。そのため本研究では、6つのアイテムのうち、3つを未来場面で必要とされる「必要アイテム」、残りの3つを「ディストラクター」とした(Table 1)。また実験の際はアイテムの実物を使用した。

3つの必要アイテムのうち1つを、不確実に生起しうる未来の自己の状態に必要とされる物として、夏の海では「バンドエイド」冬の山では「かっぱ」を設定し、これらを特に「不確実アイテム」と名づけた。残りの2つのうち、1つは未来の自己の生理的状態(夏の海では

Table 1 未来場面別にみた選択アイテムの分類

未来場面	必要アイテム	ディストラクター
夏の海	(1) 水筒 (2) タオル (3) バンドエイド	(4) 魚 (5) A (6) B
冬の山	(1) 弁当 (2) マフラー (3) かっぱ	(4) 雪だるま (5) C (6) D

注. A~Dは、「ぬいぐるみ」「絵本」「鏡」「ブロック」を、カウンターバランスをとって当てはめる。

渴き、冬の山では空腹)、もう1つは身体的状態(夏の海では体が濡れる、冬の山では寒さ)で必要とされるアイテムを設定した<sup>1)</sup>。

また、3つのディストラクターのうち1つを、未来場面から連想される物として、夏の海では「魚のおもちゃ」冬の山では「雪だるまのおもちゃ」を用意し、これらを特に「連想アイテム」と名づけた。実際、先行研究より、単なるディストラクターよりも連想アイテムの方が、より誤って選択されやすいことがわかっている(Atance & Meltzoff, 2005)。

**手続き** 実験者は事前に保育に参加し、ラポールの形成に努めた。実験は、保育園の部屋に子どもを1人ずつ連れてきて、実験者と参加児の2人きりで実施した。参加児は机を前にして真ん中に座り、実験者はその隣に並んで座る形であった。なお、実験中の会話はすべてMDレコーダーで録音した。実験の初めにまず未来場面の写真を見せ、その場所を理解しているかどうかの確認(「これは何の写真?」「ここには何がある?」)をとり、それから6つのアイテムを1つずつ机の上に提示して、随時アイテムを知っているかどうかの確認(「これは何?」「何するもの?」)をとった後、アイテムの選択にうつった。なお、提示する2つの未来場面の順序はカウンターバランスをとった。

はじめに、いずれかの未来場面の写真を見せ、これから子ども自身がそこへ行く予定であると伝えた(「あなたはこれから夏の海に行こうと思います。ここへ持っていった方がいいものを選んでね。」)。アイテムの選択では、まず初めにアイテムを好きな数だけ選択させ、その後、6個の中から3個のアイテムを1つずつ選択させた。初めから個数を指定して選択させると、取捨選択という能力を要してしまうので、このような形式をとった。その際、何のために選択個数が制限させるのかという意味を子どもに示すために、小さなカバンを2種類(小かばん15 cm × 15 cmの正方形型、大かばん20 cm × 20 cmの正方形型)を用意し(ただし海と山でかばんの模様は異なる)、アイテムを入れるためのかばんの大きさに制限

があることを示した<sup>2)</sup>。以上をまとめると、具体的な内容は次のとおりである。

(1)【自由選択】まず初めに好きなだけ選択させる(「(未来場面)へ行くのに持っていった方がいいものを好きなだけ選んでね。」)。(2)【1番選択】最初に小かばんを出し、かばんの大きさが小さいため、自由選択で選択したアイテムの中から1つしか入らないことを強調する(「かばんがこんなに小さいから、この中から1つしか持って行くことができないの。」)。そして1番必要なものを1個だけ選択させ、選択理由をたずねる(「この中で1番持っていった方がいいものを1つだけ選んでね」「どうしてそれを選んだの?」)。(3)【2番選択】大きいかばんを取り出して、あと1つのアイテムだけ入ることを強調する(「もう少し大きいかばんがあったから、あと1つだけ入りそう。」)。そして必要なものをもう1個選択させ(「この中であと1つ持っていった方がいいものを1つだけ選んでね」)、その選択理由をたずねる。(4)【不確実選択】最後に、もしかしたら必要になるかもしれないものを1個選択させ(「ここに残っている(2)(3)で選択していない)アイテムの中で、もしかしたらいるかもしれないものがあつたら1つだけ選んでね」)、その選択理由をたずねる。

#### インタビュー

**園の行事** 問題でも触れたように、毎年おこなわれる行事だと、経験量の多い年長児と少ない年少児との間で、経験差による影響が懸念される。そのため、行事の内容は年齢を通して統一していないものの、3、4、5歳児それぞれが「初めて経験する行事」という意味で統一した。具体的な行事の内容は、3歳児はお泊り保育、4歳児は山合宿、5歳児は海合宿であった。なお、インタビューはそれぞれの行事の約1週間前に実施した。

**手続きと質問内容** インタビューは、実験と同様に、保育園の部屋に子どもを1人ずつ連れてきて実験者と参加児の2人きりで実施した。インタビューでは次の3つの質問がなされた。1つ目は、行事について知っていること(知識)をたずねた(「(行事)では何をするの?知っているだけ全部言ってね。」)2つ目は、行事で楽しむことがあるかどうかをたずねてから、その具体的な内容をたずねた(「楽しみなことってある?」「どんなことが楽しみなの?」)3つ目も同様にして、行事で心配なことがあるかどうかをたずねた。なお、子どもにとって「心配」という言葉は難しいかもしれないので、続けて「嫌なこと」と言い換えて質問した(「心配なこととか嫌なことってある?」)。最初の知識質問のみ、知っていることを全部引き出すために、「他には?」と促した。後の2つの質問は、繰り返すことで子どもを誘導する可能性があるため、促すことはしなかった。

1) 10名の成人を対象に予備調査を実施した。質問内容は、(1)行き先を問わず宿泊を伴う外出に持っていくもの、(2a)「夏の海」「冬の山」に必ず使うつもりで持っていくもの、(2b)もしかしたら使うかもしれないと思って持っていくもの、(3)「夏の海」「冬の山」と聞いて連想するもの、であった。この結果から、未来の生理的状态に必要なアイテムは(1)で最も多かった物を、未来の身体的状態に必要なアイテムは(2a)で多く、かつ(3)で少なかった物を取り上げた。不確実アイテムについては、(2b)の結果が「折り畳み傘」や「虫除け」のような子どもになじみのない物があつたため、用途はそれに近い別の物を設定した。

2) アイテムの大きさは、小かばんにアイテムが1つ、大かばんにアイテムが2つ入るようにそろえ、実験者の教示が矛盾しないように配慮した。

Table 2 2つの未来場面を通して得た必要アイテムの合計得点の平均と標準偏差

必要アイテム (max=6)	3歳児 (n=11)	4歳児 (n=12)	5歳児 (n=13)
平均	2.6	4.5	4.6
標準偏差	1.4	1.2	1.3

## 結 果

以下では、前半に実験の結果を示し、後半にインタビューの結果を示す。実験結果では、まず初めにアイテムの選択傾向、次にアイテムの選択理由、最後に不確実アイテムについて選択傾向と選択理由を合わせた分析を示す。

### 自由選択におけるアイテムの選択傾向

必要アイテムとディストラクターそれぞれの選択個数について、2場面（夏の家・冬の山）に有意な差はみられなかった ( $F(1, 70) = 0.19, ns$ ;  $F(1, 70) = 0.64, ns$ )。したがって、以下の分析ではすべて、2場面を込みにした分析結果を示す。

自由選択で選択したアイテムの平均個数は、1場面につき、必要アイテムの数 (max=3) は、3歳児 2.1個 ( $SD = 0.9$ )、4歳児 2.7個 ( $SD = 0.6$ )、5歳児 2.3個 ( $SD = 0.8$ )、ディストラクターの数 (max=3) は、3歳児 1.8個 ( $SD = 1.2$ 個)、4歳児 1.5個 ( $SD = 1.2$ )、5歳児 1.4個 ( $SD = 1.1$ ) 選択した。年齢×アイテム分類の分散分析をおこなったところ、アイテムの主効果が有意であり ( $F(1, 33) = 23.28, p < .01$ )、年齢に関係なくどの子どもも、ディストラクターより必要アイテムの方を多く選択した。このため以下の分析はすべて、アイテムの選択数を限定したとき（1番選択、2番選択、不確実選択）の結果を示す。

### 個数制限選択におけるアイテムの選択傾向

**必要アイテムの選択** 本研究では、1番選択、2番選択、不確実選択という3回の選択試行を通して計3個のアイテムが、2つの未来場面においてそれぞれ選択された。必要アイテムの選択数1回につき1点とし、それを2場面で合計した得点 (Table 2) について、分散分析をおこなった結果、有意な差がみられた ( $F(2, 33) = 7.72, p < .01$ )。LSD法による多重比較の結果、4、5歳児は3歳児よりも有意に高く ( $MSe = 1.837, p < .05$ )、4歳児と5歳児の間に有意な差はみられなかった。

**不確実アイテムの選択** 不確実アイテムとは、必要アイテムのうち、“不確実に”生起しうる未来の自己の状態に必要とされるアイテムのことである。両場面とも不確実アイテムを選択した者は、3歳児11名中1名、4歳児12名中7名、5歳児13名中7名であった。彼らを、チャンスレベル以上に不確実アイテムを選択する傾

向にあるとみなして「不確実未来予測者」、それ以外の者、すなわち一方の場面でのみ選択した者や両場面とも選択しなかった者を「不確実未来非予測者」と名づけて、 $\chi^2$ 検定をおこなった結果、有意な差がみられた ( $\chi^2(2, N=36) = 6.97, p < .05$ )。残差分析によると、3歳児は不確実未来予測者が有意に少なく、不確実未来非予測者が有意に多かった。また、不確実未来予測者は5歳児でも約半数にとどまったように、安定的に不確実アイテムを選ぶことは難しいようである。

**アイテムの選択順序** 不確実アイテムは未来で必ず必要になるとは限らないため、選択される優先順位としては一般的に、その他の必要アイテムよりも低くなるだろう。これを子どもが考慮しているかみるため、不確実アイテムが選択された順序別の割合をみってみる。なお、不確実アイテムが1番選択や2番選択で選択されたということは、不確実アイテムがその他2つの必要アイテムよりも優先して選ばれていることを示唆する。結果は、不確実アイテムが1番選択・2番選択で選ばれる割合は年齢とともに下降するのに対し（3歳 87.5%、4歳 66.7%、5歳 36.8%）、不確実選択で選ばれる割合は年齢とともに上昇する（3歳 12.5%、4歳 33.3%、5歳 63.2%）。すなわち、年齢が高くなるとともに、不確実アイテムの優先順位は低くなる。

なお、3回の選択試行すべてにおいて必要アイテムを選んだ子どものみを対象に、不確実アイテムの選択順序をみってみる。いずれかの場面で一度でも、3回の試行すべてにおいて必要アイテムを選んだ子どもは、3歳児2名、4歳児7名、5歳児7名であった。そのうち、不確実アイテムよりも他の2つの必要アイテムを先に選択した者は、3歳児0名、4歳児2名、5歳児4名であった。したがって、アイテムの優先順位を考慮すること、すなわちアイテムが必要とされる出来事の生起確率を考慮することは、単にアイテムが必要とされる自己の状態を予測するよりも難しいことが示唆される。

### アイテムの選択理由

上記で示された「4歳頃から未来で必要なアイテムを選択できるようになる」という結果は、これまでの先行研究と一致する。ただ、未来の自己の状態を自覚的に予測し、それに備えてアイテムを選択したのかどうかについてはまだ十分に明らかになっていないため、次に、それぞれのアイテムの選択理由からその点を検討する。

Table 3 アイテムの選択理由の分類

カテゴリー	内容例
(a) 未来の自己の状態・状況	タオル「海から出たら体拭くから」 バンドエイド「怪我したとき使うから」
(b) 未来志向的欲求・意図	魚おもちゃ「海に浮かばせて遊びたいから」
(c) 現在の欲求	ぬいぐるみ「かわいいから」「好きだから」
(d) 紋切り型	水筒「飲むから」「必要だから」
(e) 未来場面との連想	魚のおもちゃ「魚は海にいるから」
(f) その他	「わからない」、無回答

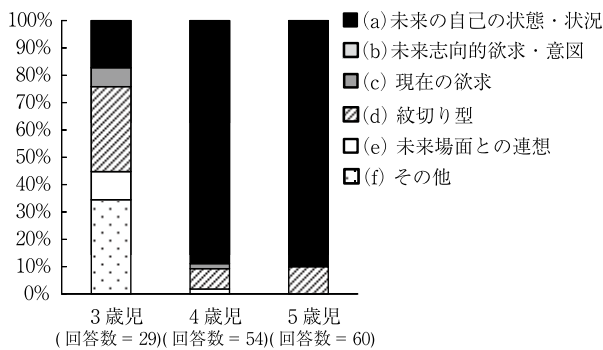


Figure 1 必要アイテムの選択理由

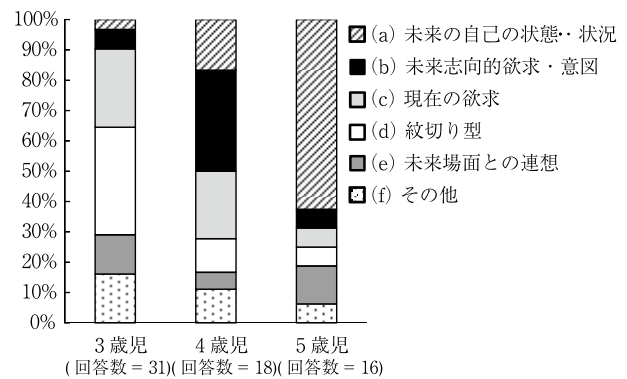


Figure 2 デストラクターの選択理由

選択理由は選択試行のすべてにおいてたずねたことから、1人につき計6つの選択理由すべてを分析対象とした。Table 3は、選択理由のカテゴリーと内容例を示したものである。それぞれの分類の基準は以下のとおりである。(a) 未来の自己の状態・状況 (アイテムが必要になるような未来の自己の状態や状況に言及)、(b) 未来志向的欲求・意図 (未来場面におけるアイテムの使用には言及しているが、そのときの自己の状態・状況には言及していない)、(c) 現在の欲求 (アイテムの魅力や好みに言及)、(d) 紋切り型 (アイテムの使用法や必要性にのみ言及)、(e) 未来場面との連想 (アイテムから連想される未来場面に言及)、(f) その他 (「わからない」、沈黙)。

このカテゴリーの中で、(a)「未来の自己の状態・状況」のみが、未来で生起しうる自己の状態に言及していると考えられるため、これを中心に分析していく。まず初めに、選択したアイテムにかかわらず、すべての選択理由を統合したときの(a)の割合は、3歳児では全体の10.0%にすぎないのに対して、4歳児は70.8%、5歳児は84.2%であった。(a)の回答を1点、それ以外を0点として得点化したところ、3歳児  $M=0.5$  ( $SD=1.0$ )、4歳児  $M=4.3$  ( $SD=1.3$ )、5歳児  $M=4.9$  ( $SD=0.7$ )であった。分散分析の結果、有意差がみられた ( $F(2, 33)$

$=55.90$ ,  $p<.01$ )。LSD法による多重比較の結果、3歳児と4歳児、3歳児と5歳児の間にそれぞれ差がみられた (3歳<4歳  $MSe=0.914$ ,  $p<.05$ ; 3歳<5歳  $MSe=0.897$ ,  $p<.05$ )。すなわち、3歳児よりも4、5歳児の方が、選択理由として(a)を有意に多く答えた。しかし、前提として、選択したアイテムの傾向自体がそもそも年齢によって異なるため、未来を予測する必要があるものとして設定された必要アイテムほど(a)の選択理由を引き出しやすいかもしれない。ゆえに、必要アイテムを多く選んだ4、5歳児ほど(a)の割合が多かった可能性もある。そこで、必要アイテムを選んだときの選択理由をFigure 1に、デストラクターを選んだときの選択理由をFigure 2に、区別して示す。

まず必要アイテムの選択理由をみると、3歳児の理由は、あるカテゴリーに偏ることなく、ばらつきがあり、最も多いのが(f)「その他」(34.5%)、次に「紋切り型」(31.0%)であった。他方、4、5歳児は、(a)「未来の自己の状態・状況」がそれぞれ88.9%、90.0%と大多数を占めた。次にデストラクターの選択理由をみると、3歳児は(d)「紋切り型」(35.5%)が最も多く、次に(c)「現在の欲求」(25.8%)であった。すなわち、3歳児が必要アイテムを選ぶことを妨げている主要因は、未来の自己を想定していないことや現在の欲求によって妨害され

Table 4 不確実アイテムの選択とそのときの選択理由 (人数)

	3歳児 (n=11)	4歳児 (n=12)	5歳児 (n=13)
不確実アイテムの選択			
選択したことがあり, かつ, 選択理由が (a)	1	11	12
選択したことはあるが, 選択理由は (a) 以外	7	0	0
選択したことがない	3	1	1

注. (a) 未来の自己の状態・状況。

Table 5 未来の行事についての回答 (人数)

		3歳児 (n=11)	4歳児 (n=12)	5歳児 (n=13)
知識質問	知識あり	8	12	13
	知識なし	3	0	0
楽しみ質問	楽しみあり	10	11	13
	楽しみなし	1	1	0
心配質問	心配あり	0	7	9
	心配なし	11	5	4

るからであることが示唆される。4歳児は (b)「未来志向的欲求・意図」(33.3%)と (c)「現在の欲求」(22.2%)が合わせて半分以上を占めていた。(b)は、未来の自己の状態には言及していないものの、(c)とは違って、少なくとも未来を志向した発言となっている。すなわち4歳児は、ディストラクターを選んだとしても、3歳児とは違って、未来も考慮に入れはじめていることを示す。さらに、5歳児になると、(a)「未来の自己の状態・状況」が最も多く(62.5%),半分以上を占めていた(例:「(夏)の海条件で鏡を選択)髪の色、濡れてるときは、鏡顔に当てて、どこが濡れてるかなと思って見てみるねん。」)。すなわち、5歳児がディストラクターを選んだとしても、それは単に現在の欲求や単なる連想に基づいたものではなく、より様々な可能性を考慮できている結果であることが示唆される。

#### アイテムの選択傾向と選択理由の関連 (不確実アイテムについて)

前述したように、不確実アイテムの選択についての分析だけでは、4、5歳児における不確実未来予測者は非予測者に比べて有意に多いとはいえなかった。しかし不確実アイテムの性質上、必要になるかもしれないとわかっている、「選択しない」という決定もできる。そこで次に、未来の不確実性についての理解を、この理由づけによる根拠も含めてみる (Table 4)。たとえ不確実アイテムを一度しか選択していなくても、そのときの選択理由が (a) 未来の自己の状態・状況に当てはまっていれば、不確実性の高い未来の自己の状態を予測でき

ているとみなせる。Table 4をみると、3歳児の大半が、いずれかの場面で不確実アイテムを選んだことがあるものの、その選択理由として未来の自己に言及した者はほとんどいない。それに対して、4歳児と5歳児はほぼ全員が、不確実アイテムを選んだことがあり、かつ、選択理由として未来の自己に言及している。これは、4歳頃から不確実に生じうる未来の自己の状態を予測することが可能になりはじめることを示す。

#### 行事についてのインタビューの回答

未来の行事についての、知識質問、楽しみ質問、心配質問それぞれに対する回答を Table 5に示す。楽しみ質問と心配質問について、楽しみなこと、心配なことがあると答えた対象児はすべてその具体的な内容を答えることができた。なお心配質問については、“心配”を“嫌なこと”とも言い換えて質問した結果、心配なこととして答えた者は4歳児5名、5歳児9名、嫌なこととして言い換え答えた場合にのみ答えた者は4歳児2名のみであった。

知識質問については、3歳児は11名中3名が無回答であったが、4、5歳児は全員が行事の何らかのイベントを答えた(例:3歳児「カレーライス作る。梅ジュース飲む。温泉も。お買い物行く。」、4歳児「山登ったり、プラムジュース飲んだり、バッタつかまえたり、トンボもつかまえる。お風呂入るとか、寝るとかやなー。」、5歳児「おすもう大会。きもだめし。花火。海で泳ぐこと。寝るとこ。絵本読むとこ。海で遊ぶこと。」)。次に、楽しみ質問については、ほぼ全員が少なくとも1つ答

**Table 6** 「不確実アイテムの選択」と「未来についての心配」の関連（人数）

不確実アイテムの選択	未来の行事についての心配	
	心配+	心配-
不確実未来予測者	11	4
不確実未来非予測者	6	15

た（例：3歳児「カレーライス食べるの。」）。心配質問については、3歳児は全員が答えなかったが、4、5歳児では半数以上が答えた（例：4歳児「山登ってな、あのな、しゃべって迷子になって落ちてな、怪我したらいやや。」、5歳児「波にさらわれるか。カニさんに手扶まれないか。」）。直接確率法の結果、心配質問において有意な偏りがみられた（楽しみ $p=.525$ ；心配 $p=.001$ ）。ライアン法による多重比較の結果、心配があると答えた者は、3歳児よりも4、5歳児の方が有意に多く（ $p=.005$ ； $p=.001$ ）、4歳児と5歳児の間に有意な差はみられなかった（ $p=.688$ ）。

**不確実アイテムの選択と心配の関連**

未来の自己の状態を予測して不確実アイテムを選択できるようになるのは、4歳頃からであった。また、未来の行事について心配があると答えるようになるのも4歳頃からであった。そこで、すべての子どもを対象に両者の関連をみると（Table 6）、 $\chi^2$ 検定をおこなった結果、人数の偏りは有意であった（ $\chi^2(1, N=36)=7.03, p<.01$ ）。すなわち、不確実未来予測者は「心配がある」と答えることが有意に多く、不確実未来非予測者は「心配がある」と答えることが有意に少なかった。この結果は、不確実アイテムの選択と未来についての心配の有無がともに、不確実性に生起しうる未来の自己の状態を予測するという特定の能力の傾向もまた明らかにするものであると示す。

**考 察**

本研究では次の4点が明らかとなった。第一は、子どもは4歳頃から不確実に生起しうる未来の自己の状態を予測し、それに備えてアイテムを選択できるようになる。第二は、4歳頃から、未来に対して言語化できるほど自覚的な心配を抱くようになる。第三は、不確実に生起しうる未来の自己の状態のためにアイテムを備えることと、未来に対する心配の有無に、関連がみられる。第四は、予測した未来の生起確率をふまえてアイテムの優先順位を考慮することは3歳から5歳にかけて進むものの、5歳児でもまだ不十分である。これらの前提として、本実験における必要アイテムの選択傾向から、確実に生起しうる未来の自己の状態に備えたアイテムの選択は、先行研究（Atance & Meltzoff, 2005; Atance & O'Neill, 2005a,

2005b; Suddendorf & Busby, 2005）と一致して、4歳頃からであることが確かめられた。以下では本研究で新たに明らかになったことについて考察していく。

**3歳児は未来の自己をどのように予測しているのか**

3歳児は、アイテムの選択数が限られていないときは、4、5歳児と違いはみられなかったが、選択数が限られると、4、5歳と比べて必要アイテムをより少なく、ディストラクターをより多く選んだ。また3歳児は、ディストラクターを選んだ理由として、紋切り型や現在の欲求が多かった。以上の結果から、3歳児が必要アイテムを選択しなかったのは、未来の自己を想定していないことや、現在の欲求が妨害すること（e.g., Moore, 2006）が原因だと考えられる。先行研究では、3歳児が未来に基づいた選択をすることが難しい理由として、現在の欲求によって妨害されやすいこと（Prencipe & Zelazo, 2005）が指摘されているが、単にそれだけではなく、未来の自己を表象すること自体もまた難しいということが示唆される。さらに、本実験における3歳児が、必要アイテムを選びながらも、その選択理由として未来の自己の状態に言及することはほとんどなかったように、未来の自己を言語的に説明することは困難だと考えられる。特に本研究では、英語圏の先行研究のように文法的な表現（e.g., will）は問わず、未来の自己の状態に言及していれば、ごく簡単な表現でも可とした（e.g., 「ケガする」）。さらに実験前の確認では、3歳児でもアイテムの機能をよく知っていた。それにもかかわらず、3歳児が困難であったという結果は、単に言語能力や知識の有無によるものではないことを示唆する。先行研究の知見をふまえると、その原因はおそらく、エピソード記憶と同様に、現在と未来の自己を同時に表象するといったメタ表象能力の発達が3歳児ではまだ十分でないことによると考えられる（Lemmon & Moore, 2001）。以上のように、3歳児は、未来をある程度考慮しつつ現在の行動を決定するようになるものの、現在の欲求によって妨害されやすく、また言語化できるほど未来の自己を表象的に理解しているわけではないと考えられる。

**不確実に生起しうる未来の自己の状態を予測する能力の発達**

実験の結果、どの年齢の子どもも不確実アイテムを選ぶことはあったが、その際、3歳児はそれが必要となるような未来の自己の状態を説明できなかったのに対して、4、5歳児は可能であった。すなわち、子どもは4歳頃から、ほぼ確実に生起しうる未来の自己の状態だけではなく、不確実に生起しうる未来の自己の状態についても予測できるようになることがわかった。この結果はまた、インタビューにおいても確かめられた。すなわち、3歳児は1人も未来の行事について心配なことを抱いていなかったのに対して、4、5歳児の半数以上は心配な



ことを答えた。先行研究では子どもが未来をいかに“正確に”予測できるかに焦点が当てられてきたが、4歳児でも、その未来の自己を確実なものではなく、少なくとも2つ以上の可能性をもつ“ありうるべき自己”“可能としての自己”(possible selves) (岩田, 1998, 2001)として予測しはじめる。このように、未来の自己を不確実なものとして予測することこそ、多様な可能性をもつ主体として現在の行動を決定していくことができるといえる。さらに、不確実アイテムの選択傾向と心配の有無との間には、有意な関連がみられた。すなわち、不確実に生起しうる未来の自己の状態に備えてアイテムを安定的に選択できた子どもほど、未来の行事について心配があると答えることが多かった。以上の結果より、自己を多面的に表象するというメタ表象能力が基盤となって、4歳以降に徐々に、複数の可能性をもつ未来の自己を表象することが可能になるということが、実験場面と実生活に近い場面の両方で確かめられたといえる。

では、このような発達を促す要因は何であろうか。これについて Hudson (2002) や Atance & O'Neill (2005a, 2005b) は、未来についての親子の会話の中で、母親が使用する仮定的質問や仮定的言及の重要性を指摘している。彼らによると、仮定的質問が、未来は決められていないという不確実性の理解を促し、やがて子どもが未来の出来事の参加者として自己を位置づけ、自分自身の仮説を生成することに関連するという。またその前提には、当然のことながら、過去の経験の蓄積があるだろう。過去の経験は、意識的にも無意識にも、未来の自己を予測に影響を与えていると思われる。近年では、過去の想起と未来の予測の関連を調べる研究もみられつつあるように (e.g., Salmon & Champion, 2008), 未来は本来、過去や現在とは切り離せないものである。したがって今後は、過去の想起が未来の予測にどのように影響するかについてもまた明らかにされる必要がある。

#### 情動に伴う未来の予測

本研究では、実際の未来の行事についてのインタビューによって、より日常的な場面における子どもの未来についての認識を取り出した。これによって、楽しみや心配といった情動が関与する“ホット”な未来の予測を検討できたといえる。このような情動の生起は、子どもが想定した未来が、単なる“仮定”場面ではなく、現在の自己と結びついた自己の未来であることの証拠であるとともに、他でもなく“自分が”体験するであろうという自覚的な意識 (autonoetic consciousness) を伴っていることを意味する。インタビューの結果、楽しみなことについてはほぼ全員が答えた。他方、心配なことについては、4, 5歳児は半数以上が答えたが、3歳児は1人もいなかった。おそらく、3歳児でも、未来についての漠然とした不安や心配であればちうるであろうが、言

語化できるほど自覚的に心配の中身について話せるのは4歳以降であるといえる。

ではなぜ3歳児は、楽しみなことには答えられたのか。今回のインタビューの限りでは、主な原因はおそらく、未来の自己に言及する必要があったかどうかの違いであったと思われる。例えば、楽しみなことは「海で泳ぐこと」と答えるように、未来場面の一般的知識をそのまま答えるだけでも回答として成立するが、心配では「海で溺れるかもしれない」というように、未来に自己を投影する (Atance & O'Neill, 2001) 必要がある。このように、自己の認知レベルに応じて生起する情動もまた影響を受けることが知られており、特に心配という感情は、自己を現在だけでなく未来という時間的な拡張りの中で認識するからこそ生じるものとして位置づけられる (Leary, 2007)。

このような情動の生起の程度はまた、これまでの各個人の環境や経験の違いによって個人差がうまれうると考えられる。最近の研究 (Moore & Symons, 2005) では、現在よりも未来で利益を得るような行動とストレンジシチュエーションによる愛着は、ともに未来への信頼 (つまりポジティブな未来の予測) をはかるという意味で関連があると指摘されているように、このような個人差は社会への適応という面でも興味深い。なかでも、未来に関するネガティブな予測は、一見否定的に捉えられがちであるが、進化的・社会的な適応という面では、ネガティブな状況を防ぐ、あるいはそれに備えることこそ意義があると考えられる。学童期の子どもを対象にした研究ではあるが、未来に対してネガティブとポジティブの両方の感情を抱いている方が、ポジティブな感情だけよりも、その後の適応が良いという結果もみられている (都筑, 2001)。

#### 未来における出来事や状況の生起確率の考慮

大人は一般的に、不確実に生起しうる未来の自己の状態に必要なアイテムよりも、確実に生起しうる未来のそれを優先する。このようにアイテムの優先順位を考慮することは、すなわち、そのアイテムが必要となる未来の自己の状態の生起確率を考慮することに他ならない。本実験より、不確実アイテムを優先する傾向は3歳から5歳にかけて低くなるが、補足的なものとして不確実アイテムを選択する傾向は、3歳から5歳にかけて高くなることがわかった。またその一方で、必要アイテムをすべて適切に選んだ場合でも優先順位を考慮していないことがあるということもわかった。したがって、未来の自己の状態の生起確率を考慮することは、4, 5歳児でもまだ十分ではないが、一定の理解は進みつつあるといえる。このように未来に特有の不確実性に焦点を当てたことによって、過去とは異なり、未来の予測には生起確率の考慮が必要となるという新たな側面を明らかにした。今後



は、過去の想起と未来の予測のこのような差異についてさらに検討する必要があるだろう。

## 文 献

- Atance, C.M., & Meltzoff, A.N. (2005). My future self: Young children's ability to anticipate and explain future states. *Cognitive Development*, **20**, 341-361.
- Atance, C.M., & O'Neill, D.K. (2001). Episodic future thinking. *Trends in Cognitive Science*, **5**, 533-539.
- Atance, C.M., & O'Neill, D.K. (2005a). The emergence of episodic future thinking in humans. *Learning and Motivation*, **36**, 126-144.
- Atance, C.M., & O'Neill, D.K. (2005b). Preschoolers' talk about future situations. *First Language*, **25**, 5-18.
- Busby, J., & Suddendorf, T. (2005). Recalling yesterday and predicting tomorrow. *Cognitive Development*, **20**, 362-372.
- Clayton, N.S., Bussey, T.J., & Dickinson, A. (2003). Can animals recall the past and plan for the future? *Nature Reviews Neuroscience*, **4**, 685-691.
- Haith, M.M. (1997). The development of future thinking as essential for the emergence of skill in planning. In S.L. Friedman, & E. Kofsky-Sholnick (Eds.), *The developmental psychology of planning: Why, how, and when do we plan* (pp. 25-42). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hudson, J. A. (2002). "Do you know what we're going to do this summer?": Mother's talk to preschool children about future events. *Journal of Cognition and Development*, **3**, 49-71.
- 岩田純一. (1998). <わたし>の世界の成り立ち. 東京: 金子書房.
- 岩田純一. (2001). <わたし>の発達. 京都: ミネルヴァ書房.
- 金田一京助. (1995). 心配. 柴田 武・山田明雄・山田忠雄 (編). *新明解国語辞典*. 東京: 三省堂
- Leary, M.R. (2007). How the self became involved in affective experience: Three sources of self-reflective emotions. In J.L. Tracy, R. W. Robins, & J.P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 38-52). New York: Guilford Press.
- Lemmon, K., & Moore, C. (2001). Binding the self in time. In C. Moore, & K. Lemmon (Eds.), *The self in time: Developmental perspectives* (pp. 163-179). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, C. (2006). *The development of commonsense psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, C., & Symons, D. (2005). Attachment, theory of mind, and delay of gratification. In B. Homer, & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *The development of social cognition and communication* (pp.181-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 野寺治孝. (2001). *海の日*. 東京: ビエブックス.
- O'Neill, D. K., & Atance, C. M. (2000). "Maybe my daddy give me a big piano": The development of children's use of modals to express uncertainty. *First Language*, **20**, 29-52.
- Prencipe, A., & Zelazo, P. D. (2005). Development of affective decision making for self and other. *Psychological Science*, **16**, 501-505.
- Salmon, K., & Champion, F. (2008). The child in time: The influence of parent-child discussion about a future experience on how it is remembered. *Memory*, **16**, 485-499.
- Suddendorf, T., & Busby, J. (2003). Mental time travel in animals? *Trends in Cognitive Sciences*, **7**, 391-396.
- Suddendorf, T., & Busby, J. (2005). Making decisions with the future in mind: Developmental and comparative identification of mental time travel. *Learning and Motivation*, **36**, 110-125.
- Suddendorf, T., & Corballis, M. C. (1997). Mental time travel and the evolution of the human mind. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, **123**, 133-167.
- Suddendorf, T., & Corballis, M. C. (2007). The evolution of foresight: What is mental time travel and is it unique to human? *Behavioral and Brain Sciences*, **30**, 299-313.
- 多鹿秀継. (2000). エピソード記憶. 太田信夫・多鹿秀継 (編), *記憶研究の最前線* (pp. 45-66). 京都: 北大路書房.
- 高橋真澄. (2005). *静かな時間*. 東京: ビエ・ブックス.
- 都筑 学. (2001). 小学校から中学校への進学にともなう子どもの意識変化に関する短期縦断的研究. *心理学*, **22**, 41-54.
- Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. New York: Oxford University Press.
- Tulving, E. (2005). Episodic memory and auto-noesis: Uniquely human?. In H. S. Terrace, & J. Metcalfe (Eds.), *The missing link in cognition: Origins of self-reflective consciousness*. London: Oxford University Press.
- Welch-Ross, M.K. (1997). Mother-child participation in conversation about the past: Relationships to preschoolers' theory of mind. *Developmental Psychology*, **33**, 618-629.
- Zentall, T.R. (2005). Animals may not be stuck in time. *Learning and Motivation*, **36**, 208-225.

**付記**

本論文は神戸大学大学院総合人間科学研究科に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものです。本論文の作成にあたり指導してくださいました神戸大学の木下孝

司先生に厚く御礼申し上げます。また本研究に協力してくださいました、おさなご保育園の徳永満理園長先生をはじめ、園児の皆様と先生方に心より感謝申し上げます。

Yoshida, Mariko (Kobe University). *The Ability of Preschoolers to Predict the Future: Awareness and Concern regarding the Uncertainty of the Future*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2011, Vol.22, No.1, 44-54.

The present study examined young children's ability to predict their own future, by means of an experiment and an interview. Preschoolers (11 3-year olds, 12 4-year olds, and 13 5-year olds) were asked to prepare items that were needed for the future, and were interviewed about issues of concern for their future. The 4- and 5-year olds prepared appropriate items for issues related to their future, but this was not true of the 3-year olds. The 4- and 5-year olds were also more concerned about their future than were the 3-year olds. There was a significant correlation between the previous two findings. The results demonstrate that even 4-year olds predict multiple possibilities for their future.

**【Key Words】 Prediction of future, Self, Uncertainty, Temporal extended self, Preschool children**

2010. 3. 24 受稿, 2010. 9. 27 受理

## 幼稚園・保育所に対する両親の期待：年中時から年長時への縦断的变化

菊池 知美

(お茶の水女子大学大学院人間文化研究科)

松本 聡子

(お茶の水女子大学人間発達教育センター)

菅原 ますみ

(お茶の水女子大学大学院創成科学研究科)

本研究の目的は、幼児期の子どもを育てている両親が子どもの通う幼稚園・保育所に対し、就学に向けて期待をどの程度抱き、どのように変化していくのか、また、年中時の期待等は年長時の期待をどのように予測するのか、その特徴を見出すことであった。対象は、父親280人と母親321人で、年中(4歳)時から年長(5歳)時に渡る縦断的調査である。結果、父親の場合、子どもが就学に向かうと授業態度への期待が、母親の場合は、授業態度への期待、および基本的な生活習慣への期待が高まることが示された。さらに、年長時の期待を基準変数とし、子どもの行動特徴・性別を含めた年中時の期待を説明変数とした重回帰分析を行ったところ、母親は子どもが男児であると学習・授業態度への期待に影響があることが示された。また、父親は年中時の子どもを「多動」行動であると認識し、同様に、母親は不安な様子や涙ぐむ等の「情緒」行動を認識すると、年長時の学習の期待に影響があることが示された。よって、子どもの行動を親がどのように認識するかが幼稚園や保育所に対する期待の形成に反映する可能性が示唆された。

【キー・ワード】 両親の期待、幼稚園と保育所、就学、子どもの行動特徴、縦断的調査

### 問題と目的

近年、経済的な事由や女性の社会進出によって働く母親が増加の一途を辿っている。特に幼児期の子どもがいる家庭では仕事による時間的な制約から幼稚園や保育所に対し多くの、あるいは幅広い内容の期待を寄せていることが予測される。このような期待について具体的な内容や程度を明らかにしていくことは保育内容を向上させるための課題のひとつであると考えられる。また、無藤(2004)は幼小連携の立場から幼児教育にとって家庭との連携の必要性を述べており、親と幼稚園・保育所間の関係性という視点からも親がどのように期待を形成していくのか、把握することは両者間の疎通を促すためにもひとつの示唆になると思われる。

一般的に期待とは、柏木(1999)が定義する発達期待、すなわち、子どものしつけ・教育にあたるものは目標を抱いて子どもに接しているが、その際に子どもに達成してほしい願望・理想のことである。本研究では、幼稚園や保育所で子どもを保育するものたちに対し、子どもの両親が寄せる期待である。

これまで幼稚園・保育所に対する期待の先行研究には、金子・三浦・中澤(1991)が幼稚園を3つのタイプに分け各々の母親が抱く期待を調査し、以下のようにまとめている。すなわち、「知情型の園」(知育・情操面で特別に指導している)の母親は、子どもの早期発達に対する期待が多領域に渡って高いが園には自由遊びへの期待が

高かったという。また、「全面型の園」(知育・情操、自然・生活、運動のほぼ全種類で特別に指導)の母親は直接的な知的指導を重視しており、園に対しては自由遊びの期待が高く、「自由型の園」(特別に指導のない)の母親はきまりを守らせることを望んでいた。七木田・松井・上村・岡花(2006)は、期待に通じると思われる園の選択基準について、保育所利用者は「場所」といった利便性が多かったのに対し、幼稚園利用者の方は「教育内容」を挙げている点で顕著に異なっていたと報告している。町田・中澤・秋田(2003)は、保護者の期待度・満足度と保育者側の実践度がどの程度一致しているのか、3~5歳の子どもを保育する園長先生および担任と保護者を対象に調査を行った。保護者が期待している保育内容は「のびのび元気に遊ぶこと」「集団生活・自立に関する保育」「感性」「自然とのふれあい」「学習準備等」の5つの要因で、全体的に保護者の期待度、満足度と保育者側の実践度が対応していることが明らかにされた。しかし、個々の項目(「動物とふれあい命の大切さに気づく」「地域の人と関わったり親しみを持つ」等)では保護者の満足度と保育者の実践度にずれが見られた。菊池(2008)は、インタビュー調査から「学習への期待」「授業態度への期待」「基本的な生活習慣への期待」「対外活動積極性への期待」の4因子から成る両親の幼稚園に対する期待尺度を作成している。このように期待の内容に関しては様々な研究がなされてきている。しかし、就学に向け特に学習に関する期待、すなわち、以下で述べるように知

的教育への関心が高まりつつあると報告されている（奥山, 2001等）のにもかかわらず、それらの親のニーズが検討されていない。

一方、小学生以上の年長の子どもの持つ親を対象とした研究では、こうした期待の内容に関する検討の他に子どもの年齢による内容の差異に関する研究が行われてきている（谷脇・藤田, 2006）。中でも中山（1992）は、子どもの学年が上がるとともに学業達成に関する期待や圧力が単調増加的に高まり、次第に社会的な達成期待からの移行が起こると内容の変遷について述べている。また、期待がもたらす子どもへの影響としては、正負両方の検討が見出されている。特に子どもの学業および学業成績に関連する研究（Guiping, Shulan, & Qicheng, 1993; Patrikakou, 1996）が多く行われており、Benner & Mistry（2007）は、親の期待によって子どもは学業コンピテンスとともに実際の学業成績にも影響を及ぼすことを示唆している。さらに、渡部・新井（2008）は近年の子どもの状況を考慮すると、期待について精神的健康との関連だけではなく、適応を考える上で子どもの様々な行動との関連性についても検討を行っていく必要があると述べている。つまり、期待と特に子どもの多動や情緒的な面での問題行動との関連についての検討が必要であると思われる。学歴に関する期待の調査では、母親は明らかに男児に大学卒業以上の学歴を望んでおり、1995年・2000年・2005年の10年間に及ぶ調査で子どもの性別による学歴期待の差が縮まらない（Benesse教育研究開発センター, 2007）ことが明らかにされている。

以上が幼稚園・保育所と小学生以上の期待研究であるが、特に幼稚園・保育所に対する期待研究は不十分であり、次の2つの課題が挙げられる。1つは、満足度との関連についての検討はなされつつあるが内容に関する検討が多く、子どもの年齢・学年とともに期待は変化していくのかどうか、期待にはどのような変数が関連しているのか、あるいは子どもの結果変数との関連についてはまだ検討がなされていない。これは小学生以上の期待研究が子どもの行動との関連を課題に挙げるまでに進展しているのに対し、明らかに不足している点である。もう1つは、就学に向けての期待に関する検討の必要性である。数年来、1歳半という早期から習い事やお稽古、さらには子どもの発達や育児の情報、子ども用の知育おもちゃ等が組み合わされている通信教材を利用する親子が増加している（榎原, 2004）という現状がある。Benesse教育研究開発センター（2007）の母親（2000年は1,601人、2005年は2,980人）を対象とした調査においても幼児期に何らかの習い事や通信教育を利用する割合は2000年では全体の49.4%であったが、2005年では57.5%と半数を超えている。また、幼稚園と保育所に対する要望調査（Benesse教育研究開発センター,

2007）では2000年より2005年で「子どもに友だち付き合いが上手になるような働きかけをしてほしい」「集団生活のルールを教えてほしい」という子どもの社会性の育成に対する期待に加えて「知的教育を増やしてほしい」「保育終了後、おけいこ事をやってほしい」といった学習に関する期待が特に高くなったことが報告されている。加えて、就学前、ひらがなを読める（清・濁・半濁音全71文字中読字数が60字以上）子どもの割合は、1967年秋の調査で63.9%（国立国語研究所, 1972）であったのに対し、1988年では89.4%（島村・三神, 1994）と、習得の時期が早まってきている。また、奥山（2001）は幼稚園教育の課題として保護者による知識や技能の習得に関わる就学前教育へのニーズが大きく関与していることを挙げている。さらに、就学期の男児の家族間コミュニケーションを縦断的に検討した岩田（2009）は、就学前の早い時期から学校への適応に重要だと考えられる学校教育に広く関わる知識や教養を含む内容等がやりとりされていることを示唆した。

以上を踏まえて、保育内容の向上や親と幼稚園・保育所間の疎通を図るために本研究では就学に向けての親の幼稚園・保育所に対する期待を取り上げる。両親を対象に年中（4歳）時から年長（5歳）時への縦断的調査を実施し、就学すると同じ小学校で学校生活を送るようになる幼稚園と保育所に通う子どもを同じ側面から検討する。目的としては、1. 年中（4歳）時と年長（5歳）時の父親と母親の縦断的データをもとに期待の変化を検討し、2. 期待研究の課題として挙げられた適応を考える上で子どもの行動（渡部・新井, 2008）と性別を含んだ年中（4歳）時の親の期待が年長（5歳）時の親の期待をどのように予測するのか検討することとする。

## 方 法

### 対 象

本研究は2002年に開始された子どもに良い養育環境プロジェクト（菅原・酒井・松本・伊藤・岡林・内田）の2007年度（2007年3月～10月配布）と2008年度（2008年11月配布）調査の一部で、2002年10月1日から2002年3月31日までに神奈川県某市にて誕生した年中（4歳）時と年長（5歳）時の父親と母親に対して行われた。初回調査時にプロジェクトの母集団として登録されたのは643名（男児329名・女児314名）で、父親と母親の平均年齢は各々35.63歳（ $SD=5.06$ ）、33.70歳（ $SD=4.00$ ）であった。また、職業については父親が事務技術51%、技能作業16.9%、販売・サービス9.2%で、母親が主婦・無職72.6%、事務技術16.2%であった。最終的に本研究の分析対象となったのは年中（4歳）時と年長（5歳）時の2時点ともに回答が得られた父親280（幼稚園228・保育所52）名と母親321（幼稚園258・保

Table 1 両親の幼稚園・保育所への期待尺度の主成分分析（第1主成分への負荷量）

項 目	負 荷 量			
	父 親 (n=280)		母 親 (n=321)	
	年 中	年 長	年 中	年 長
学習への期待				
・ひらがなの読み書きができるようにしてほしいと思う	0.91	0.90	0.88	0.90
・簡単なたし算・引き算ができるように促してほしいと思う	0.94	0.94	0.92	0.93
・英語に慣れるように促してほしいと思う	0.83	0.83	0.89	0.88
寄与率	79.61%	79.77%	80.94%	81.33%
$\alpha$ 係数	0.87	0.87	0.88	0.89
授業態度への期待				
・おしゃべりをしないで先生の話が聞けるよう促してほしいと思う	0.88	0.86	0.89	0.88
・落ち着いて座ってられるよう促してほしいと思う	0.89	0.90	0.93	0.92
・自分の作業に集中できるよう促してほしいと思う	0.87	0.85	0.92	0.90
・時間通りに行動できるように促してほしいと思う	0.82	0.74	0.88	0.88
寄与率	75.01%	70.97%	81.81%	80.03%
$\alpha$ 係数	0.89	0.86	0.93	0.92
基本的な生活習慣への期待				
・身のまわりのことを自分でできるよう促してほしいと思う	0.86	0.80	0.85	0.88
・あいさつや返事をできるように促してほしいと思う	0.92	0.84	0.91	0.88
・善悪の区別ができるように促してほしいと思う	0.88	0.86	0.89	0.85
・物を大切に扱うことを教えてほしいと思う	0.91	0.85	0.92	0.89
寄与率	79.28%	70.36%	79.60%	76.35%
$\alpha$ 係数	0.92	0.86	0.91	0.90
対外活動積極性への期待				
・新しいことや何に対しても興味を持つ機会を与えてほしいと思う	0.84	0.77	0.87	0.85
・ケンカ等で仲直りしたり折り合いをつけることを教えてほしいと思う	0.84	0.79	0.90	0.85
・困った友だちを見た時、慰めの気持ちを持てるよう促してほしいと思う	0.87	0.85	0.92	0.86
・行事などで積極性を育めるよう促してほしいと思う	0.85	0.83	0.82	0.86
寄与率	71.89%	65.78%	77.02%	73.18%
$\alpha$ 係数	0.87	0.82	0.90	0.88

育所 63) 名である。なお、幼稚園の年中時と保育所の 4 歳時を「年中」、年長時と 5 歳時を「年長」と呼称統一する。

#### 調査内容

1) 幼稚園・保育所に対する期待感 菊池(2008)の「両親の幼稚園に対する期待」15項目から成る尺度を使用した。教示は「○○ちゃんが通っている幼稚園では、○○ちゃんにどのようなことをしてほしいと思いますか。あなたのお気持ちにもっともあてはまるところに○印をつけて下さい」で、各項目について「全くあてはまらない(1点)」から「とてもよくあてはまる(5点)」の5段階で回答を求めた。本尺度は既に4つの期待の下位尺度が設定されており、尺度の構造を確認するために主

成分分析を行い、すべての項目が第1主成分に.40以上の負荷量を持っていることから各尺度項目の信頼係数 $\alpha$ を算出した。結果、学習への期待(3項目)、授業態度への期待(4項目)、基本的な生活習慣への期待(4項目)、対外活動積極性への期待(4項目)の値が得られ、下位尺度に属する各項目の評定値の合計を下位尺度得点とした(Table 1)。

2) 子どもの行動特徴 子どもの行動特徴を測定するために Goodman, R (1997) の「子どもの強さと困難さ」(Strengths and Difficulties Questionnaire: SDQ)を使用した。日本では、菅原(2007)によって日本語訳され、標準化されている。また、この尺度の対象年齢は4~12歳で、「情緒」5項目(emotional symptoms: 不安な様子

Table 2 親・子どもの学年別各期待得点

期 待	親	子どもの学年		主効果	交互作用
		年 中	年 長		
学 習	父 親	7.84 (2.69)	7.93 (2.71)	学年 $p < .01$	<i>n.s</i>
	母 親	6.61 (2.74)	7.08 (2.88)	親 $p < .001$	
授業態度	父 親	12.15 (2.84)	13.04 (2.57)	<i>n.s</i>	$p < .01$
	母 親	12.21 (3.07)	13.70 (2.34)		
基本的 生活習慣	父 親	13.81 (2.66)	14.08 (2.35)	<i>n.s</i>	$p < .05$
	母 親	13.82 (2.64)	14.64 (1.92)		
対外活動 積極性	父 親	13.47 (2.38)	13.76 (2.13)	学年 $p < .001$	<i>n.s</i>
	母 親	13.80 (2.57)	14.38 (1.89)	親 $p < .01$	

注. ( ) はSD。

や涙ぐむ等), 「行為」5項目 (conduct problems: かんしゃくをおこしたり, よく他の子とケンカ, いじわるをする等), 「多動」5項目 (hyperactivity/inattention: おちつきがなく注意が集中できない等), 「仲間関係」5項目 (peer relationship problems: 1人で遊ぶことが多い, おとなという方がうまくいく等), 「向社会」5項目 (prosocial behavior: 他人の気持ちをよく気づかう, すずんで手伝う等) の全25項目から構成されている。教示は「それぞれの質問項目について, 0: あてはまらない, 1: まああてはまる, 2: あてはまる, のいずれの数字に○をつけてください。答えに自信がなくても, あるいは, その質問がばからしいと思えたとしても全部の質問に答えてください。○○ちゃんのここ半年くらいの行動について答えてください」で「あてはまらない(0点)」から「あてはまる(2点)」の3段階で回答を求めた。本研究では, 向社会行動を除く4つの行動について, 尺度の構造を確認するために主成分分析を行い, 第1主成分に.40以上の負荷量を持つ項目を尺度項目として選択した。選択された尺度項目の信頼性係数 $\alpha$ を算出したところ, 情緒(5項目)=.58, 行為(5項目)=.64, 多動(5項目)=.70, 仲間関係(5項目)=.52の値が得られ, 下位尺度に属する各項目の評定値の合計を下位尺度得点とした。

3) フェースシートについて フェースシートは, 子どもの性別・年齢・月齢・通所施設について, 各々記入をしてもらった。通所施設については, 幼稚園は「公立幼稚園・私立幼稚園」を, 保育所は「公立認可保育所・私立認可保育所・認証保育所」を選択されたものを各々の通所施設とした。

分析には, 統計処理用ソフトSPSS12.0Jを使用した。

## 結 果

まず, 学習・授業態度・基本的な生活習慣・対外活動積極性の4つの期待について, 子どもの通う施設形態の違いによって両親の施設に対する期待値に差異が生じるの

かを確認するために各学年(年中・年長)の各親(父・母)を幼稚園・保育所に分け,  $t$ 検定を行った。その結果, 年中時の授業態度への期待( $t=1.71, p<.10$ )において幼稚園の父親に, 年中時の学習への期待( $t=1.86, p<.10$ )において幼稚園の母親に有意傾向が見られた。しかし, 他の期待においては各親・各学年を通し, 有意差は見出されなかったため幼稚園・保育所に通う子どもを本研究の目的通り統一し, 親と子どもの学年によって期待値がどのように変化していくのかを検討した。すなわち, 各期待を従属変数として, 親(父・母) $\times$ 子どもの学年(年中・年長)の2要因2水準の分散分析を行った(Table 2)。その結果, 各期待値から, 学習への期待は両親ともに他に比して低い値であることが明らかとなった。また, 父親は学習に, 母親は対外活動積極性への期待値が高い傾向となった。時系列的な変化としては, すべての期待において年中時よりも年長時の方が高い値となった。さらに, 授業態度への期待, および基本的な生活習慣への期待に親と子どもの学年の交互作用が有意となった( $F(1, 599) = 9.83, p < .01$ ;  $F(1, 599) = 6.14, p < .05$ )。授業態度への期待においては父親・母親ともに学年による単純主効果が有意で, さらに, 年長時においても親による単純主効果が有意であったが, 年中時においては親による有意な単純主効果は見られなかった(Figure 1)。基本的な生活習慣への期待では, 母親においては学年による単純主効果は有意であったが, 父親においては学年による有意な単純主効果は見られなかった。さらに, 年長時においては親による単純主効果は有意であったが, 年中時においては見られなかった(Figure 2)。また, 学習への期待, 対外活動積極性への期待に関しては有意な交互作用は認められず, 両者とも親による有意な主効果( $F(1, 599) = 26.60, p < .001$ ;  $F(1, 599) = 9.87, p < .01$ )と学年による有意な主効果が認められた( $F(1, 599) = 7.44, p < .01$ ;  $F(1, 599) = 17.29, p < .001$ )。

次に, 年中時の各期待, 子どもの行動特徴と性別から

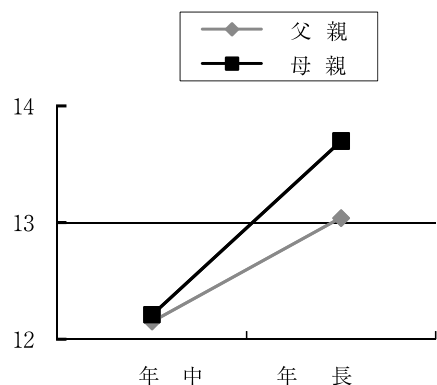


Figure 1 授業態度への期待に対する親と子どもの学年得点の変化

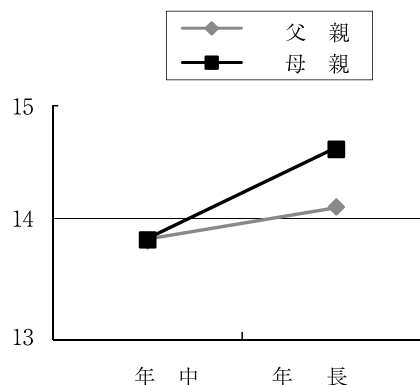


Figure 2 基本的生活習慣への期待に対する親と子どもの学年得点の変化

Table 3 年長時の期待に及ぼす影響の分析結果

	学 習		授 業		基 本		対 外	
	父 親 (n=274)	母 親 (n=284)	父 親 (n=270)	母 親 (n=284)	父 親 (n=270)	母 親 (n=283)	父 親 (n=274)	母 親 (n=283)
年中時の期待								
学 習	0.57**	0.62**	-	-	-	-	-	-
授業態度	-	-	0.31**	0.39**	-	-	-	-
基本的生活習慣	-	-	-	-	0.35**	0.39**	-	-
対外活動積極性	-	-	-	-	-	-	0.42**	0.38**
年中時の行動								
情 緒	0.07	0.12*	0.04	0.08	0.05	0.02	0.04	-0.01
行 為	0.05	-0.08	0.02	-0.03	0.03	-0.08	-0.03	-0.01
多 動	-0.10 <sup>†</sup>	0.05	0.05	-0.05	0.03	-0.04	-0.01	-0.02
仲間関係	-0.03	0.01	-0.07	0.05	-0.10	0.03	-0.07	0.04
子どもの性別	0.07	-0.12*	-0.01	-0.12*	-0.01	-0.05	0.02	-0.03
$\Delta R^2$	0.33**	0.39**	0.10**	0.15**	0.12**	0.15**	0.16**	0.12**

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ , <sup>†</sup> $p < .10$

年長時の各期待への影響を見出し、その特徴を明らかにするために父親・母親別にして分析を行うことにした。Table 3は、年長時の学習・授業態度・基本的生活習慣・対外活動積極性への期待を基準変数とし、年中時の期待、子どもの行動特徴（情緒・行為・多動・仲間関係）と性別を説明変数とした強制投入法による重回帰分析を行った結果である。父親における年長時の学習への期待では、年中時の学習への期待から正のパスが、多動からは負の有意傾向が認められた。授業態度・基本的生活習慣・対外活動積極性への期待では、年中時の各同カテゴリの期待から正のパスが認められた (Figure 3)。母親における年長時の学習への期待では、年中時の学習への期待と情緒から正のパスが、性別からは負のパスが認められた。

授業態度への期待では、年中時の授業態度への期待から正のパスが、性別から負のパスが認められた。基本的生活習慣・対外活動積極性では、年中時の各同カテゴリの期待から正のパスが認められた (Figure 4)。

### 考 察

本研究では、幼児期の年中時から年長時にかけて、両親が子どもの通う幼稚園・保育所に対し就学に向けて期待をどの程度寄せているのか、また、年中時と年長時の期待はどのように関連するのかを縦断的に検討するのが目的であった。菊池 (2008) の「両親の幼稚園に対する期待尺度」に沿って学習・授業態度・基本的生活習慣・対外活動積極性への4つの期待を取り上げ、最初に各期

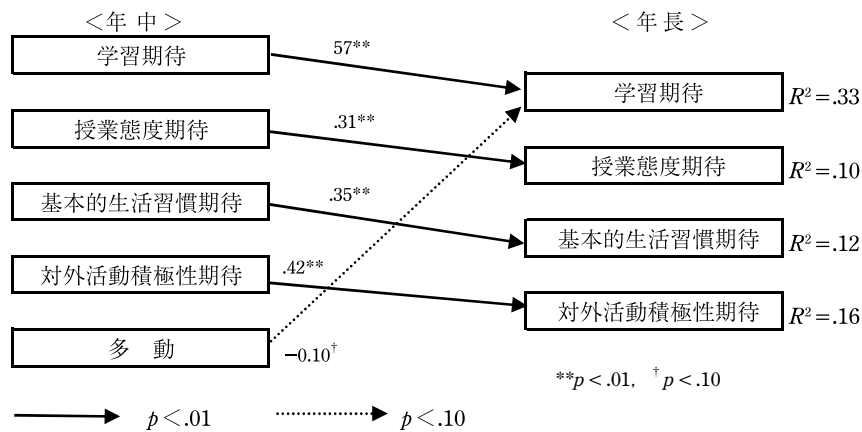


Figure 3 年中の期待・行動・性別が年長の期待に及ぼす影響の分析結果（父親）

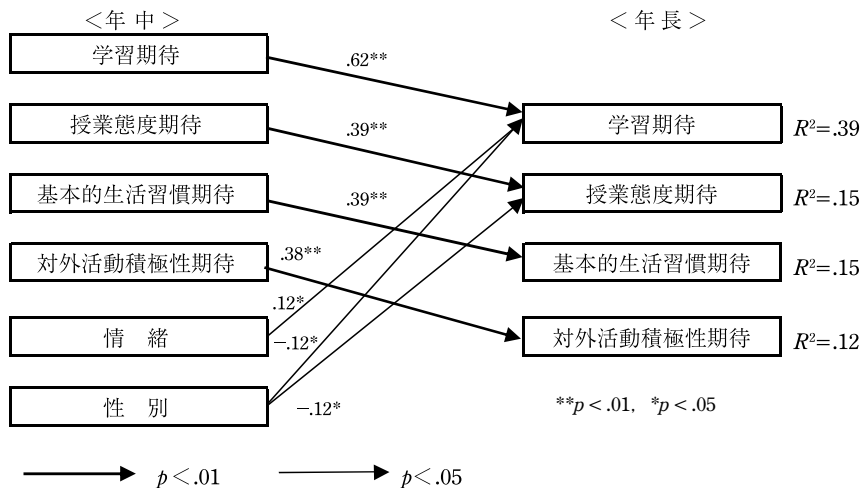


Figure 4 年中の期待・行動・性別が年長の期待に及ぼす影響の分析結果（母親）

待の程度は両親ともに子どもの通う施設によって有意差が生じないことを確認した。次に、年中時から年長時へと親の期待は就学に向けてどのように変化するのか、あるいは、年長時の親の期待はどのように形成されるのか検討を行った。

幼稚園の母親にインタビューを行い作成された「両親の幼稚園に対する期待尺度」（菊池，2008）は、すでに幼稚園（年中）児の両親に対し試行されており高い信頼性が得られている。本研究においても、保育所児を含めた幼稚園児の両親を対象に年中時・年長時ともに高い信頼性が得られた。よって、本尺度は一定の安定性が認められたと考える。

また、子どもの学年が上がると親の期待はどのように変化していくのか、父母別・学年別に各期待を従属変数とした分散分析を行った。その結果、両親の値の差としては、父親は学習に、母親は対外活動積極性に高い期待

を寄せる傾向があった。また、各期待ともに年中時より年長時の値の方が高くなることから、幼児期の親は幅広い内容の期待を就学に向けて幼稚園・保育所に対し高めていることが示された。さらに、父親の場合、子どもの学年が上がると就学に向かうと授業態度への期待が高まることが示唆された。母親の場合は、子どもの学年が上がると就学に向かうと授業態度への期待とともに基本的生活習慣への期待も高まることが示された。

母親が授業態度、基本的生活習慣および対外活動積極性という子どもの生活に密着した内容の期待に高い期待を寄せている理由としては、一般的に母親の方が子どもと過ごす時間が長く、生活全般に対する子どものスキル向上に高い関心を有していることが要因のひとつであると考えられる。また、学習への期待に関して父親の方が高いのは、父親が母親以上に幼稚園・保育所を小学校で行われる学習準備のための施設と考えている可能性があ



るかもしれない。両親それぞれの期待の背景にある幼稚園・保育所観（それぞれの施設の機能をどのように理解しているか）を明らかにしていくことも今後の課題であると考えられる。

本研究では、幼稚園と保育所に対する要望調査（Benesse 教育研究開発センター，2007）の「知的教育を増やしてほしい」という意見の増加や、岩田（2009）による就学前の家族間コミュニケーションの検討を考慮し、就学を控えた親は学校教育に対する準備教育としての学習への期待をもっている、という予想に立って作成された学習への期待項目を使用した。縦断的推移をみると学習への期待に関しては、学年を経て就学期に向け高まってはいるものの他の3つの期待と比較すると低い水準に留まっており、中山（1992）の「子どもの学年が上がるとともに学業達成に関する期待が高まり、次第に社会的な達成期待から移行する」という現象を今回の研究では確認することができなかった。学習に対する期待が相対的に低かった理由として、今回使用した学習への期待項目は知識習得を中心とした狭い内容であり、例えば、より広範囲な知的好奇心の発達など幼児期の子どもの親がもつ学習への期待を全面的に反映するものではなかったことも考えられる。また、当尺度はインタビューを基に作成されているが、その時点で親自身が意識的に語る学習観が学業達成に限定された狭いイメージであったと考えることもできるだろう。就学期に向けて親が抱く学習観については今後、項目内容の再検討を含めて多面的な精査を課題とする。

次に、父親・母親ごとに重回帰分析を行い、年中時の幼稚園・保育所に対する期待、子どもの行動特徴と性別が年長時の期待をどう予測するかについて検討を行った。その結果、学習への期待は他の期待に比べ、両親ともに決定係数が相対的に高かったことから、年中時から年長時へと期待の程度は安定して推移することがうかがわれた。一方、両親の各期待の決定係数を比較すると、対外活動積極性への期待では父親が、他の3つの期待は母親が各々高い結果となった。よって、全体を通して父親の期待を形成している要因については、今回測定した以外の要因がより強く働いていると考えられる。

さらに、両親とも年中時から年長時にかけて同カテゴリの期待間においてはすべて安定した個人差傾向が確認された。年中時に形成された期待の強さが就学前の時期へと継続していることから、年少時やそれ以前の発達早期での親の期待の起源を探ることが今後の大きな課題であるといえるだろう。また、学習・授業態度への期待において母親に性別の影響が見られた。すなわち、子どもが男児であると母親の学業に関連する期待はより強いものである傾向が示された。男児により高い学歴や学業達成を望むという保守的な考えを持つ母親も少なからず存

在することを示唆する結果と解釈することも可能であり、Benesse 教育研究開発センター（2007）の学歴期待に関する母親の調査結果と一致する。加えて、年長時の学習への期待には両親ともに子どもの行動特徴との関連が示された。父親においては「多動」から負の予測傾向があり、すなわち、まずは落ち着きのある行動を身につけないと学習への期待には至りにくいと考えているのではないかと思われる。また、母親による「情緒」からの予測に関しては、就学前に少しでもひらがなや数字を学ばせ、子どもに自信をつけさせることが情緒行動の修正につながると考えた上での学習への期待なのかもしれない。子どもの問題行動と期待との関連メカニズムについては今後、より詳細に検討する必要があるが、子どもの行動を親がどのように認識するかが親の幼稚園や保育所に対する期待の形成に反映する可能性が示唆された。

本研究の意義としては、これまで焦点化されることのなかった就学に向けての幼稚園・保育所に対する期待について、その程度・変化や子どもの行動を考慮に入れた年中時から年長時への発達心理学的観点から検討したことが挙げられる。しかし、本研究では、期待と特に子どもの属性や行動特徴との関連に注目したため、他の要因が捨象される結果となった。今後は、子どもの能力やパーソナリティ、親の学歴といった親の要因も考慮すべきだと考える。また、幼稚園・保育所の保育内容の影響も大きなものであると予想されるので、これらに関する検討は今後の課題としたい。さらに、期待を受ける側の施設、および保育者の期待の認知についても考慮する必要があり、期待による保育への影響の過程についても検討していく必要があるであろう。

幼稚園・保育所を卒園した後、親は引き続き小学校に期待を寄せるようになると思われる。就学前後の親の期待が就学後の学校への期待や子どもの行動とどのように関連していくのか、追跡研究を継続して検討していく予定である。

## 文 献

- Benesse 教育研究開発センター．(2007)．第3回幼児の生活アンケート報告書・国内調査：乳幼児をもつ保護者を対象に．東京：ベネッセホールディングス．
- Benner, A.D., & Mistry, R.S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 140-153.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*, 581-586.
- Guiping, J., Shulan, J., & Qicheng, J. (1993). Expectancy of Chinese parents and children's cognitive abilities.

- International Journal of Psychology*, **28**, 821-830.
- 岩田美保. (2009). ある5歳男児の就学期にかけての家族間コミュニケーション：母・兄妹間会話への参入過程に着目した夕食時の会話の縦断的検討. *発達心理学研究*, **20**, 264-277.
- 金子智栄子・三浦香苗・中澤潤. (1991). 幼児教育は何を期待されているか II：幼稚園のタイプによる保護者の意識と家庭でのおけいごとについて. *日本教育心理学会第33回総会論文集*, 103-104.
- 柏木恵子. (1999). 発達期待. 詫摩武俊・鈴木乙史・清水弘司・松井豊 (編), 詫摩武俊・鈴木乙史・清水弘司・松井豊 (シリーズ編). *シリーズ・人間と性格：第2巻 性格の発達* (pp. 1-19). 東京：ブレーン出版.
- 菊池知美. (2008). 両親による幼稚園に対する期待の実態調査. *人間文化創成科学論叢第11巻*, お茶の水女子大学, 東京, 269-276.
- 国立国語研究所. (1972). *幼児の読み書き能力*. 東京：東京書籍.
- 町田和子・中澤潤・秋田喜代美. (2003). 園長・保育者と保護者の保育内容・方法に対する認識の分析 (1)：通園理由, 園遊びの基準, 保育内容への期待と満足を中心に. *日本保育学会第56回大会研究論文集*, 62-63.
- 無藤隆. (2004). 幼小連携について考えておくべきこと. *幼年教育研究年報*, **26**, 1-9.
- 中山勘次郎. (1992). 子どもに対する母親の期待とその発達の傾向. *上越教育大学研究紀要第11巻*, 上越教育大学, 新潟, 1-12.
- 七木田敦・松井剛太・上村真生・岡花祈一郎. (2006). 幼稚園・保育所を利用する保護者の幼保一体化施設に対する意識に関する研究. *保育学研究*, **44**, 259-270.
- 奥山順子. (2001). 子育て支援にみる幼稚園教育の課題. *秋田大学教育文化部教育実践研究紀要第23号*, 秋田大学, 秋田, 79-89.
- Patrikakou, E. N. (1996). Investigating the academic achievement of adolescents with learning disabilities: A structural modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, **88**, 435-450.
- 榊原洋一. (2004). 子どもの脳の発達 臨界期・敏感期：早期教育で知能は大きく伸びるのか？. 東京：講談社.
- 島村直己・三神廣子. (1994). 幼児のひらがなの習得——国立国語研究所の1967年の調査との比較を通して. *教育心理学研究*, **42**, 70-76.
- 菅原ますみ. (2007). 厚生労働省科学研究費補助金子ども家庭総合研究事業：要保護児童のための児童自立支援計画ガイドラインの活用と評価に関する研究. *平成17・18年度総合研究報告書*. 厚生労働省, 東京.
- 谷脇のぞみ・藤田尚文. (2006). 親の期待と養育態度が子どもの自己調整能力の発達に及ぼす影響. *高知大学教育学部研究報告第66巻*, 高知大学, 高知, 49-60.
- 渡部雪子・新井邦二郎. (2008). 親の期待研究の動向と展望. *筑波大学心理学研究第36号*, 筑波大学, 茨城, 75-83.

#### 付記

本研究は、日本学術振興会科学研究費基盤A(18203034)とお茶の水女子大学グローバルCOE(「格差センシティブな人間発達科学の創成」)の研究助成を受けて行われました。本論文作成にあたり、ご協力下さいました菅原研究室の皆様、本論文を査読して下さいました先生方に御礼申し上げます。

Kikuchi, Tomomi (Ochanomizu University), Matsumoto, Satoko (Ochanomizu University) & Sugawara, Masumi (Ochanomizu University). *Parental Expectations towards Preschool: A Longitudinal Study from Age Four to Five*. *The Japanese Journal of Developmental Psychology* 2011, Vol.22, No.1, 55-62.

This study investigated whether parental expectations of preschool programs increase as a child becomes ready for elementary school, and how expectations for 4- and 5-year olds are related to a child's gender and behavior characteristics. Parents (280 fathers, 321 mothers) of 4-year old children participated in a survey and a follow-up survey one year later. An ANOVA revealed that fathers' expectations of better classroom attitudes increased significantly over the year, while mothers increased in expectations for better classroom attitudes and basic life habits. The findings also showed that mothers' expectations for children's intellectual ability and better classroom attitudes differed according to the child's gender, and that parental expectations for children's intellectual ability at 5 years of age were influenced by the parents' perception of children's behavior characteristics by age four years. Parental perceptions of children's behavioral characteristics seemed to influence their expectations of preschool programs.

**[Key Words]** Parental expectations, Preschool, School transition, Child behavior, Longitudinal study

2010. 2. 15 受稿, 2010. 10. 4 受理

## 集団保育における年少児の着席行動の時系列分析： 「お誕生会」の準備過程を対象として

伊藤 崇

(北海道大学大学院教育学研究院)

集団的な保育活動において一斉に着席する活動は、そこに参加する幼児自身によってどのように達成されているのだろうか。この問いに関し、保育所の3~4歳児(年少児)クラスを対象として、自由に遊ぶ活動が終了してから、全員が着席し「お誕生会」が始まるまでの準備過程を、年少児が保育所に参入した直後の3ヶ月間に渡って検討した。「お誕生会」の映像をビデオで記録し、それが開始される直前の過程で年少児と保育者の行った発話およびイスへの着席行動を分析したところ、以下のことが明らかとなった。集団レベルで見ると、4月から6月にかけて起きた変化として、「お誕生会」の開始までに要する時間が短くなった。この変化は、少なくとも2つの変化によって生じていた。第一に、4月にはなかなか着席しなかった幼児が6月にはすぐに座れるようになること、第二に、4月には座ったり立ち上がったりを繰り返していた幼児が、6月には一度座った席から離れなくなったことであった。以上の結果から、一斉に着席する活動が、ただ単に「座ること」ではなく「立たずに座り続けること」によって実現されていたことが明らかとなった。この結果に関して、立つという行動が集団の中でもつ意味の変化という観点から検討した。

【キー・ワード】 集団保育, 着席行動, 一对多の参加構造, 時系列分析, 姿勢変動

### 問 題

保育所や幼稚園は集団的に組織化された生活様式をもつ場所である。朝のお集まり等の場面では一斉に同じ行動が取られたり、自由時間には集団的な遊びが行われたりする。

わが国の保育の場における集団的な生活様式がもつ教育的意義が以前から指摘されてきた。1980年代に日本の幼稚園を観察したPeak(1991)は、そこが家庭では経験できない集団生活を幼児に訓練させる場だと認識されていることを明らかにした。Lewis(1995)は幼稚園や小学校が「コミュニティ」として価値づけられており、集団のもつ凝集性が幼児の社会化や教科学習に利用されていることを指摘した。

具体的な例を挙げれば、結城(1998)は幼児教育で用いられるストラテジーとして、「うめ組さん」等クラスや班を単位とする明示的な集団名による幼児への呼びかけがあることを明らかにした。これは、幼児に協調的な行動を取らせたり、集団間の競争を誘ったりする等の教育実践上の効果を期待してのものである。

これらは保育や教育を行う側から見た場合の集団生活のもつ意義であるが、そもそも、初めてそうした場所を経験する幼児は、集団生活にどのように参入していくのだろうか。

このような問いは、集団的な生活様式に慣れた大人の見方を反省的に振り返るためには必要である。例えば、集団生活になじめない「ちょっと気になる子ども」(藤崎・西本・浜谷・常田, 1992)の振る舞いを、その子どもの固定的な属性によるものと捉えるのではなく、周囲の大人や他の子どもたちとのコミュニケーションを通して可視化されたものと捉える見方がある(例えば、刑部, 1998)。こうした見方に立てば、ある幼児にとっては発達上の障壁となるものが集団生活の中にある可能性が指摘できる。

集団生活への参入過程を、当事者の行為の形成過程から捉えた研究としては柴山(2001)がある。留学生子弟の保育園への参入過程のエスノグラフィーを通して、初期にはその幼児と最も近い立場にある他者からその場において適切とされる発話や行為が表面的に借用されていたこと、そうした発話や行為が適切に使えるようになってから初めてそれに対する意味づけや集団全体に対する幼児自身の位置づけがなされていたことが指摘された。

このように重要な知見が蓄積されているとはいえ、幼児の集団生活への参入過程を十分に明らかにすることができたとはいえない。特に、幼児自身が集団的な活動を実現させていく過程については不明な点が多い。例えば結城(1998)は、入園式で着席し続けることができずに動き回る新入園児の姿や、それを見た保護者に対して

徐々に着席できるようになっていくと説明する園長の事例を紹介している。このように、一斉に着席する等集団生活に必要な生活習慣を新入園児が徐々に習得することは保育士の日常的な実践においては明白な経験的事実であろう。しかし、その具体的な過程についての詳細な記述はほとんどなされていない。

そこで本研究では、保育所や幼稚園に参入する過程で、そこでの生活を構成する活動を幼児たちが集団としてどのように実現させているのか、またそれは参入過程を通してどのように変化していくのかを明らかにする。

本研究では、一対多の関係性のもとで進められる集団的な活動に注目する。一対多の関係性とは、中田(1993)によれば「教師がクラス全体に対して働きかけをし、子どもたちは集団の一員としてその働きかけに対応している」(pp.11-12) 関係性である。保育所や幼稚園での集団生活においては、例えば「お集まり」等として見られるものであり、集団による保育や教育を構成する基本的な「参加構造」(Erickson & Schultz, 1977) である。

一対多の関係性が成立する前提として、幼児が一斉に同じ姿勢を取り、発話者に対して注意を向けていることが必要である。現代のほとんどの教室では、幼児たちはイスに着席し、前方に立つ保育士や教師の方向を向いていることが前提されている。現代のわが国の幼児にとって、イスへの着席行動は家庭が主な生活の場である時期から慣れた身体的習慣であろう。一方で、一対多の関係性のもとで集団的に着席することは、1人で自由な座ること(例えば、運動して疲れて座る)こととは異なる。1人で座っても集団で同じ姿勢を取ることは達成されたことにならない。

すなわち、身体的習慣としての個人による着席行動は、集団生活を通して「他者とともに一斉に座ること」、さらには「発話者の発話を聞くために座ること」といった集団的な活動に新たに組み込まれて再編されることが予想される。

このような予想に基づき、本研究では、集団生活に参入したばかりの幼児たちが、一対多の関係性を形成する前提である「一斉に着席すること」をどのように実現させていくのか、3ヶ月間の縦断的な観察から明らかにする。具体的には、「お誕生会」のための準備をする過程を徹視的に分析する。「お誕生会」とは、クラスにいる当月生まれの幼児を全体で祝うという活動である。観察を実施した保育所では、当月生まれの幼児が他の幼児全体と向き合うようにして座り、保育士がその横や後ろに立って会の進行を導いていた。他の幼児は指示にあわせて一斉にあいさつをしたり歌を歌ったりしていた。したがって、「お誕生会」は一対多の参加構造をもつ活動だと言える。以下、(1)「お誕生会」の準備過程が3ヶ月の間に集団全体としてどのように変化したのか、(2)保

育士はその過程においてどのような介入を行っていたのか、(3)個々の幼児の着席行動から、集団全体の変化がどのように説明できるか、という大きく3つの問いをたて、明らかにしていく。

## 方 法

### 観察の対象と手続き

東北地方の農村部にある公立保育所の年少児クラスを対象とした。3~4歳の幼児18名(男女9名ずつ、6月のみ女児2名が欠席)と担任保育士1名(女性)から構成されていた。担任をもたず複数のクラスを支援する保育士1名(女性)が同席していることもあった。保育士の談話によれば、全員が4月に新しく入園してきた。

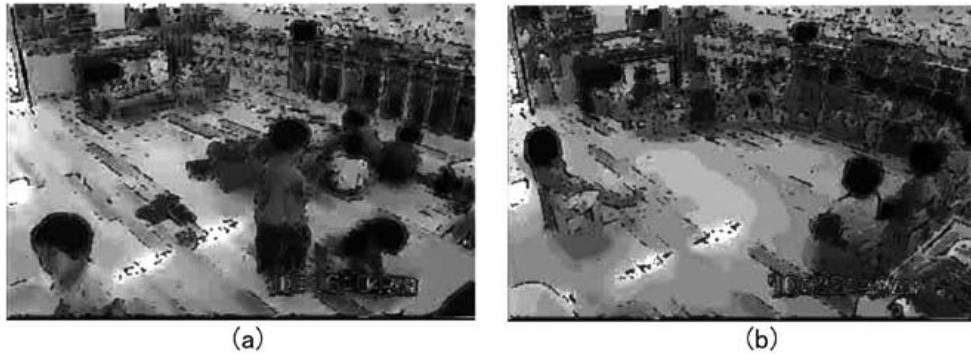
2001年4月から6月までの間、月に一度、「お誕生会」の開かれる日に園を訪問した。「お誕生会」の準備過程では、保育士や幼児によって室内中央にイスが半円形に並べられ、その後、半円の中心の位置に当月生まれの幼児が他の幼児たちと向き合うように座った。なお、当月生まれの幼児は、4月には3名、5・6月には各1名ずつであった。

全体の様子を映像と音声記録に収められるように、室内の2カ所の隅にビデオカメラを設置した。並行して、保育室の内外で観察したことや、保育士と交わした会話を、フィールドノートに記録した。分析には主に映像記録を用い、フィールドノートの情報は適宜参照することとした。

### 「お誕生会」の準備過程

「お誕生会」の直前には、自由遊び活動が行われていた。それが終了して後続の活動が始められるまでの準備過程は、(1)片付けの開始、(2)イスの配置、(3)身支度や必要なものの準備、(4)着席、(5)「お誕生会」の開始という手順で進められた。これは各月に繰り返し見られた構造であった。

まず、保育士が自由遊びで用いられていた遊具を片付けるよう幼児全体に対して発話した((1)片付けの開始)。保育士と幼児が室内の遊具を片付けると、室内中央にイスが並べられ始めた((2)イスの配置)。このイスは幼児用の小さなもので、自由遊びの間は部屋の隅に重ねて置かれていたものであった。イスを最初に置くのは常に保育士であったが、幼児が自発的にイスを運ぶことも見られた。イスの配置と並行して、幼児は用便や手洗い、うがいをし身支度を調べていた((3)身支度や必要なものの準備)。イスが並べられると、幼児が徐々に座っていった((4)着席)。この間に保育士は、机の設置、オルガン演奏の準備等「お誕生会」に必要な準備を行うとともに、未着席の幼児に対して座るよう言葉かけをした。「お誕生会」の開始を明示する各月に共通の合図は見られなかった。特に4・5月においては、「お誕



注: プライバシーに配慮して、個人が特定できないように加工してある。

Figure 1 準備過程の開始時 (a) と完了時 (b) ごろの室内の状態

生会」の開始を明示する出来事もなく、切れ目なく次の活動が開始されたような印象を受けた。なお、自由遊び活動が終わる直前と「お誕生会」が始まる直前の室内の様子を Figure 1 に示す。

**分析の手続き**

自由遊び終了後から「お誕生会」の最中までの約 30～40 分の映像を抽出し、参加者の発話と着席行動を分析した。

まず発話であるが、映像から聞き取ることができて話し手が同定できる発話のみを抽出し、書き起こしを行った。

次に、着席行動を以下のように分析した。映像より 1 秒おきに 1 フレームずつサンプリングを行い、個々の幼児についてイスの座面に腰と大腿部が接している状態を 1、離れた状態を 0 としてコーディングを行った。その上で、各フレームごとに着席する幼児の人数を幼児全体の人数で除して百分率を算出し、「着席率」とした。さらに、時間とともに変化する集団的な行動を記述するために、着席率の時系列グラフを作成した。これにより、誰も着席していない状態（着席率が 0%）から、幼児全員が着席した状態（同 100%）となるまでのマクロ的な視点からの時系列的記述を作成することができる。

**倫理的配慮**

本研究では、倫理的な配慮を以下の通りに行った。撮影に際しては調査対象となった保育所所長に対して書面にてプライバシーの保護を遵守する旨説明し、同意を得た。分析に際しては撮影された個人が特定されないよう仮名を用いた。

**結 果**

結果について、以下の通り述べる。まず、「お誕生会」の準備過程が 3 ヶ月の間に集団全体としてどのように変化したのか検討する。次に、個々の幼児の着席行動と保育士の発話から、集団全体の変化を説明する。最後に、

本研究で扱う問いの上から興味深い相互行為の事例について吟味する。

**準備過程の開始と終了**

最初に、自由遊びの終了と「お誕生会」の開始の時点を操作的に同定することにより、検討すべき準備過程全体を確定させておく。観察したクラスにおいては、準備の開始の契機を与えるのは常に保育士であったため、関連すると思われる保育士の行動を検討する。

まず、準備過程の開始についてであるが、各月に共通して見られた「遊具の片付け」に関連する発話に注目した。幼児の遊びが途中であっても、遊具をしまわせることによって保育士はそれまでの活動を終了させることができるからである。4～6 月において片付けを促す発話を保育士が最初に発した時刻およびその発話内容を Table 1 に示した。

次に「お誕生会」の開始時点であるが、「片付け」を指示する保育士の発話のような、各月で共通する合図は見いだせなかった。先行研究の指摘によれば、「さあ」「じゃ」といった間投詞は新しい活動が始められたことの合図として機能する (Dorr-Bremme, 1990)。そこで、間投詞を含む保育士の発話が最初に発せられた時刻を抽出した。ただし、4 月にはそうした間投詞を含む保育士からの発話を見いだせなかったため、誕生会を構成する手続き（当該の月生まれの子の脇に保育士が立ち、幼児を紹介すること）が始まる直前に発せられた、「これから誕生会を行う」という意味の発話を抽出した。また、5 月においてはすべての幼児が着席する前にそうした発話が見られた。Table 1 にそれぞれの発話が発せられた時刻とその内容を示した。

Table 1 によれば、4 月は 20 分 49 秒、5 月は 18 分 52 秒、6 月は 14 分 5 秒が準備過程に要した時間であった。これより、3 ヶ月を通して準備に要する時間が短くなっていったことが明らかとなった。

次に、準備過程の短縮に寄与していた出来事を特定す

Table 1 準備過程を区切る特徴的な行動が起きた時刻

	4月	5月	6月
準備に要した時間	20分49秒	18分52秒	14分05秒
片づけを促す発話が最初に発せられた時刻 (ア)	10:00:38	10:09:51	10:16:12
発話内容	「お片づけしたら準備するよ」	「片づけろー」	「さみなさま、そろそろお片づけいたしましよー」
最初に利用可能なイスが置かれた時刻 (イ)	10:09:44	10:18:43	10:19:55
最初にイスがすべて置かれた時刻 (ウ)	10:20:07	10:19:54	10:20:54
最初に幼児全員が着席した時刻 (エ)	10:20:35	10:28:47	10:22:40
「お誕生日会」の開始が最初に宣言された時刻 (オ)	10:21:27	10:28:43	10:30:17
発話内容	「お座りして誕生会 はじめての誕生会 しますのでー」	「さあ今日は、これから」	「じゃ、これからー、(中略) 6月生まれの、お誕生会を、始めます」

るため、準備過程を構成していた手順のうち、(1) 片付け (Table 1 の (ア) から (イ) までの時間, 以下同様), (2) イスの配置 ((イ) から (ウ)), (4) 着席 ((イ) から (エ)) について、それぞれに要した時間を Table 1 をもとに検討した。なお (3) 身支度と準備については、イスの配置や着席と並行して行われていたためにここでは検討の対象から外した。

Table 1 によれば、これら3つの行動に要する時間はいずれも3ヶ月を通して短くなっていった。大幅に短縮したのは(1) 片付け、(4) 着席に要した時間であった。4月と6月に要していた時間を比較すると、片付けと着席については、それぞれ5分23秒、8分6秒の短縮であった。なお、(2) イスの配置に要する時間については、4月から5月にかけて急激に短縮していたが、これはイスを並べる速度が上がったことを意味しているのではなく、4月には最後の1脚がなかなか置かれなかったためである。4月において17脚が並べられるまでに要した時間は1分30秒であったので、(2) イスの配置に要した時間は、3ヶ月の間で実質的に30秒ほどの短縮にとどまっていたと言える。なお6月には、すべての幼児が着席してからお誕生会の開始が宣言されるまでに、それまでには見られなかった活動として、一日の予定等を保育士が話すのを幼児が着席したまま静かに聞くというのが約7分間挿入されていた。

以上から、次のことが明らかとなった。すなわち、入園後の3ヶ月間を通して「お誕生会」を始めるまでの準備

に要する時間が短くなっていった。これは、直前の活動で用いられていた遊具の片付けと、並べられたイスにすべての幼児が着席するまでの、それぞれに要していた時間の短縮によって短くなったものである。

本研究で注目する着席行動について起きた変化が、準備過程における3ヶ月間の変化に寄与していることが明らかになったところで、次に着席率に基づいて集団レベルで見た際の着席行動について検討していく。

#### 着席率から見た着席行動の変化

全員が着席するまでの時間の短縮がどのようにして起きたのかを明らかにするため、イスが並べられ始めてから着席率が初めて100%に達するのに要した時間について、Table 1 を元に算出した。その結果、4月は10分51秒、5月は10分4秒、6月は2分45秒であった。月を追うごとに短縮する傾向が見られ、4月から5月にかけては47秒の短縮、5月から6月にかけては7分19秒の短縮であった。

準備過程における着席率の変動を確認するために、初めて着席率が100%になった時点からさらに60秒までを含めた範囲について、各月の着席率の時系列的な変動を示したグラフ (Figure 2) を作成した。

Figure 2 によると、着席率の時系列グラフは、2種類の形状に分けられる。1つは4月と5月に共通していたものである。原点から約180秒後までに60~70%付近まで上昇し、その後上下動の比較的小さい区間が約90秒間続き、それからの30秒間で80~90%付近まで約



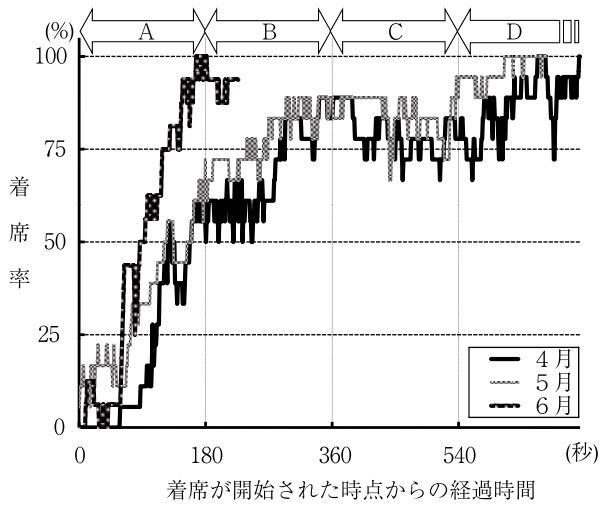


Figure 2 着席率の時系列的変化：4～6月間の比較

30秒間で上昇、その後ゆるやかに75%付近まで下降する区間が約240秒続き、最終的に100%まで約60秒～120秒かけて上昇していた。もう1つは6月になって見られたもので、原点から約180秒後までの区間で100%まで急激に上昇する形状である。

2種類のグラフに共通していたのは、イスが並べられ始めてから最初の約180秒間で急激に着席率が上昇していた点であった。一方で異なっていたのは、着席率が最初に最大値になるまでに上下動のない平坦な区間や逆に下降する区間が4・5月には見られた一方で、6月にはそうした区間が現れなかった点であった。前述のように、イスがほぼ並べられるまでに要していた時間は3ヶ月間で約60秒から90秒の間とほぼ一定であった。このことから、4・5月で着席率の上昇が途中で停滞していたのはイスが並べられていなかったからではないことが分かる。

要約すると、第一に、4月から6月に共通することとして、イスが置かれ始めると、最初の180秒で大半の幼児は着席行動を取っていた。第二に、4・5月のみ見られた出来事として、全員が着席するまでの間に着席率の上昇が停滞したり、徐々に下降に向かったりする区間が現れていた。このことは、イスがすべて並べられても着席しない幼児が存在していたことを示す。

これらのことから、入園後3ヶ月の間に、幼児はイスが並べられると、より速やかに着席できるようになっていたと言える。入園直後でもすでに半数以上の幼児が速やかに着席することができていたが、着席しない幼児も同時に存在していた。そうした幼児も6月までにはより速やかに着席できるようになっていたと言える。

では、着席率の時系列グラフの形状が4・5月から6

月にかけて変化したのはどのように説明できるのだろうか。これらについて、個々の幼児の着席行動と保育士の発話とを見ていくことで検討する。

### 個々の幼児の着席行動から見た着席率の変化

個々の幼児の着席行動を表現する指標として、ここでは着席率を別の角度から捉えた「姿勢変動数」を用いることとする。姿勢変動数とは、ある幼児が着席または離席するごとに1を加算して得られる数値である。値が高いほど、幼児が頻繁に姿勢を変えていた（すなわち、立位から座位へ、あるいは座位から立位へと変えていた）ことを示している。姿勢変動数を求める範囲は、Figure 2と同様に、イスが並べられ始めた時点の原点として、着席率が100%になってから60秒後までとした。

各月における姿勢変動数を個々の幼児について計算し、準備過程を4つの区間に分けてそれぞれの区間ごとに姿勢変動数を示したものがTable 2である。イスが並べられ始めてから180秒間隔で区間AからDまでの4つの区間に機械的に区切った。すなわち、イスが並べられ始めてから180秒までを区間A、181秒から360秒までを区間B、361秒から540秒までを区間C、541秒から分析対象とした範囲の最後までを区間Dとした。また、幼児の名前をC1～C18の記号で示した。

まず、幼児がどの区間で最初に着席行動を取ったのかを検討する。Table 2において、各幼児が各月で最初に着席した区間については、その区間での姿勢変動数を枠囲みで示した。それによれば、4月では区間Aで12名、区間Bで5名、区間Dで1名がそれぞれ最初の着席行動を取った。同様に5月では、区間Aで13名、区間Bで3名、区間C、Dで各1名が最初の着席行動を取った。6月では、当日出席していた16名全員が区間Aで着席行動を取った（C1とC2は欠席）。まとめると、4・5月にはイスが並べられ始めてから180秒経過してもなお着席しない幼児が5～6名は存在していたものの、6月までにそうした幼児もすべて180秒以内に着席していた。では、4月から5月にかけては何らかの変化はなかったのだろうか。姿勢変動数を通してさらに詳しく検討する。

まず、各幼児の姿勢変動数についてである。姿勢変動数が1の幼児、すなわち準備過程において一度着席したらそれ以降は姿勢を変動させずに立ち上がらなかった幼児に注目すると、4月では1名、5月では3名、6月では6名と徐々に増加した。C3は3度の、C9は2度の観察で、それぞれ一貫して姿勢変動数が1であったことは注意してよいだろう。

次に、区間ごとの姿勢変動数の総計を検討する。特に注目したいのは4月と5月の間の、区間BおよびDにおける違いである。まず、区間Bにおける姿勢変動数は、4月と5月でそれぞれ64、53であった。このうち、5月における姿勢変動数の総計にはC17によるものが大

Table 2 4~6月における各幼児の区間ごと姿勢変動数

区間 <sup>a)</sup>	4月					5月					6月		
	A	B	C	D	計	A	B	C	D	計	A	B	計
C1	6	1	9	5	21	1	6	0	0	7	欠席		
C2	1	4	2	1	8	0	1	6	0	7	欠席		
C3	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1
C4	1	3	3	1	8	2	0	0	0	2	7	0	7
C5	3	2	0	14	19	3	2	4	0	9	1	0	1
C6	1	0	0	1	2	9	0	6	0	15	1	2	3
C7	0	9	0	2	11	3	8	6	0	17	7	2	9
C8	4	0	0	1	5	0	0	0	3	3	1	2	3
C9	0	1	0	2	3	0	1	0	0	1	1	0	1
C10	1	2	0	7	10	1	0	0	0	1	3	0	3
C11	2	5	1	11	19	0	0	1	4	5	1	0	1
C12	0	1	2	5	8	1	0	0	2	3	5	0	5
C13	0	0	0	2	2	1	0	2	0	3	1	0	1
C14	5	8	2	7	22	1	2	0	0	3	9	0	9
C15	9	12	2	7	30	4	3	0	0	7	1	0	1
C16	13	8	8	3	32	7	2	4	0	13	1	1	2
C17	0	7	2	7	16	0	23	20	4	47	7	2	9
C18	0	1	0	1	2	8	5	4	0	17	5	0	5
計	47	64	31	77	219	42	53	53	13	161	52	9	61

注. 各幼児が各月で最初に着席した区間については、そこにおける姿勢変動数を枠囲みで示した。

a) それぞれのアルファベットが示すのは、イスが最初に置かれた時点を0とした以下の区間である。なお、Figure 2にアルファベットで示した区間にそれぞれ対応している。

4月 A: 0-179秒, B: 180-359秒, C: 360-539秒, D: 540-711秒

5月 A: 0-179秒, B: 180-359秒, C: 360-539秒, D: 540-644秒

6月 A: 0-179秒, B: 180-226秒

きく寄与していた。試みに、C17を除いて4月と5月の姿勢変動数を求めると、それぞれ57, 30であった。このように検討すると、4月における区間Bでの姿勢変動数の多さが明らかであるが、それには、区間Aで一度着席した幼児による姿勢の頻繁な変化が寄与していたと考えられる。このことは、区間Bが始まるまでに着席の状態にあり、なおかつ区間Bで姿勢変動数が0であった（すなわち、区間AからBにかけて着席を維持していた）幼児は、4月では2名（C3とC6）であったが、5月には6名（C3, 4, 6, 10, 12, 13）に増加していたことから明らかである。

次に、区間Dを検討する。区間Dは着席率の時系列グラフ（Figure 2）では最後の局面であり、最初に着席率が100%まで上昇する時点を含む区間である。この区間における4月の姿勢変動数は77, 5月は13であった。区間Dに含まれる時間は5月の方が4月よりも67秒短いため、単純な比較はできない。そこで試みに区間Dの姿勢変動数の総計をもとに10秒ごとの平均を求め

たところ、4月と5月でそれぞれ4.50, 1.05であった。Table 2を見ると、4月では17名の幼児が何らかの形で姿勢を変化させていたのに対し、5月ではそうした幼児は4名に減少していた。

以上から、「お誕生会」の準備時間の短縮について次の2つのことが言える。第一に、4・5月を通して、幼児集団のうち5~6名（全体の27.8~33.3%）はイスが並べられ始めてから180秒を経過しても着席していなかった。6月にはすべての幼児がこの時間内に着席していたことから、準備時間の短縮は着席に時間を要する幼児の行動の変化によって説明することができる。

第二に、4月から6月にかけて、一度は着席した幼児の行動に変化が見られた。着席を維持し続ける幼児については、1名から6名まで増加した。4月においては、区間Bおよび区間Dにおいて一度着席した者を含む幼児が頻繁に姿勢を変動させていたのに対し、5月においてはそうした姿勢変動は相対的に少なかった。



Table 3 着席をうながす保育士の発話数：宛先ごと、4~6月の比較

発話の宛先	4月					5月					6月			
	区間 <sup>a)</sup>	A	B	C	D	計	A	B	C	D	計	A	B	計
特定の幼児 例：「C13ちゃん、座ろ」		1	1	1	5	8	4	2	2	1	9	1	0	1
幼児全体 例：「おしっこして手洗った人は座ってください」		0	1	2	1	4	2	0	0	0	2	0	0	0
	計	1	2	3	6	12	6	2	2	1	11	1	0	1

注. a) それぞれのアルファベットが示すのは、イスが最初に置かれた時点をもととした以下の区間である。なお、Figure 2 にアルファベットで示した区間にそれぞれ対応している。  
 4月 A：0-180秒，B：181-360秒，C：361-540秒，D：541-711秒  
 5月 A：0-180秒，B：181-360秒，C：361-540秒，D：541-644秒  
 6月 A：0-180秒，B：181-226秒

着席を促す保育士の発話の変化

幼児の着席行動に見られた変化に、保育士はどのように寄与していたのか。ここでは、保育士による言語的介入について検討する。

保育士は片付けの開始を宣言した後、遊具の片付けをしたり、イスを並べたりしていた他に、幼児の着席行動に積極的に関与していた。言語的には、「○○ちゃん、座ろ」「○○ちゃん座ることできないみたい」といった発話を通して幼児の着席を促していた。

そこで、Figure 2 や Table 2 と同じ時間的範囲を対象として、保育士による発話の書き起こしから「座る」という動詞とその活用形が用いられていた発話を抽出した。その結果、4月からの3ヶ月間でそれぞれ12個、11個、1個の発話が抽出された。

これらの発話を、発話の宛先が特定できるものと、特定できないものとに分類した。前者は、保育士が特定の幼児の名前を直接挙げてから座るように指示を出したり、特定の幼児の方に顔を向けたりするといったように、観察された行動から宛先が判断できたものである。一方後者は、宛先となる幼児が観察された行動からは特定できなかった発話であるが、特定の幼児に向けられていないことがこの種の発話の特徴だと言える。宛先不明の発話の目的については多様な解釈がありうる。本研究では、試みに、特定の幼児ではなく室内にいる幼児全体に向けられた発話だと考えてみる。例えば、室内にいる幼児全体への呼びかけのような発話（「すーわったーかーな」「おしっこして手洗った人は座ってください」等）がここに含められる。

保育士による指示的な発話を上記の基準に従って宛先の有無で分類し、月ごとに頻度を示したのが Table 3 である。着席率の時系列グラフ（Figure 2）との対応を取るために、Table 2 と同様の時間的区分で集計を行った。

Table 3 によると、4月では、準備過程全体を通して特

定の幼児に向けられた発話および宛先の不明な発話の双方が観察された。一方5月では、準備過程全体を通して特定の幼児に向けられた発話が観察されていたものの、宛先不明の発話は区間Aのみに見られた。6月では、区間Aにおいて特定の幼児に向けられた発話が1度のみ観察された。

Table 3 に見られたような「座る」に関連した発話の数とそれが発せられたタイミングについて、Table 2 で明らかとなった幼児の着席行動の変化と関連させると次のように説明することができる。

4月における幼児の着席行動の特徴は、着席と離席を繰り返すことであった。保育士はそれに対し、特定の幼児への指示と並行して幼児全体への指示を行うことで一斉に着席した状態をもたらそうとしていたものと考えることができる。Table 3 によれば、4月では準備過程の最終局面である区間Dに最も多くの発話が観察され、特に特定の幼児を宛先にする発話が見られた。このことから、一定の着席率が達成された後は個別に着席の指示を行うという一種のストラテジーが保育士によって採用されていたと考えられる。

5月になると、最も多くの発話が見られたのは、4月とは反対に準備過程の最初期である区間Aであった。特に、幼児全体への指示はこの区間にのみ見られた。5月における幼児の着席行動の特徴は、区間B以降の姿勢変動数の少なさであった。保育士はこれに対応して、イスが並べられ始めるのと並行して幼児全体に対して指示を出し、一定の着席率が達成された後は全体に向けては指示を出さなくなっていたものと考えられる。一方で、準備過程の最終局面になっても着席しない幼児もまだ見られたため、そうした幼児に対しては個別に指示を出していた。

6月になると、イスの配置と並行してなされる保育士による着席の指示はほとんど観察されなかった。ただし、

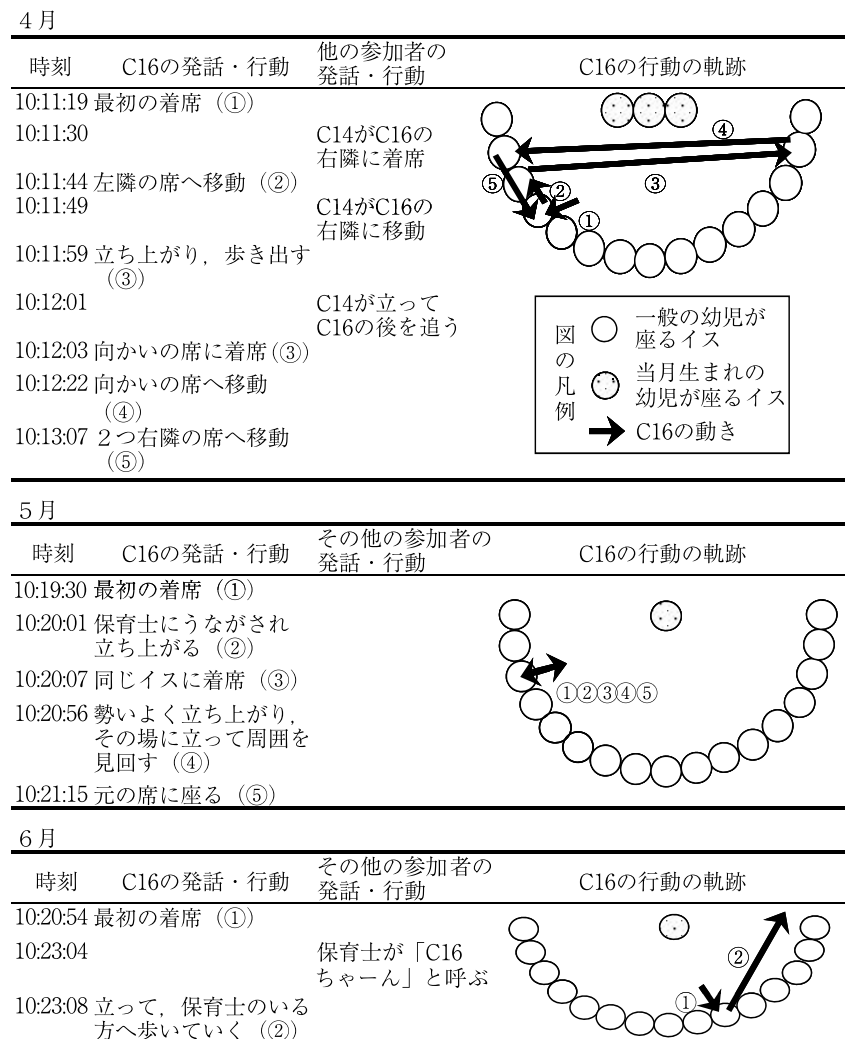


Figure 3 各月におけるC16の行動

本研究で分析対象とした時間の範囲外まで含めれば、イスが並べられ始める直前に幼児全体に対して2度の発話を行っていたことを付記しておく。

以上を要約すると、イスの配置とともに保育士がしていたことは、幼児を全員着席させることであった。そのために、特定の幼児に対する介入と、全体への介入という2通りの発話の両方を行使していた。4月と5月にはそれぞれ10回以上そうした介入が見られたが、それが起こるタイミングが異なっていた。4月には幼児の着席行動を反映して準備過程の終盤にいたるまで2通りの発話を使用した。5月になると、全体へ向けた発話は準備開始部に一度行い、その後は特定の幼児に介入するだけでよかった。6月になると、幼児全員が着席する時間が早まるのを反映して、介入自体が減少していた。

#### 幼児の着席行動の具体的な事例

ここでは個々の幼児の事例をもとに、4月のように頻繁に姿勢が変えられていた状態から、5・6月のように

着席が維持される状態への変化がどのようにして起きていたのか具体的に検討する。それによって、一対多の参加構造を準備する上で入園直後の幼児が集団の中で着席行動をどのように調整していたのかを明らかにすることができるだろう。

紙幅の関係ですべての幼児について検討することはできないため、ここでは上述した姿勢変動数の3ヶ月間の変化を反映した着席行動を行っていた幼児を抽出した。そこで、4月から6月にかけて姿勢変動数が減少し、かつ4・5月にはイスが並べられ始めてから3分以内に一度は着席しながらもその後も姿勢変動を繰り返していた幼児としてC16(女児)に着目した。各月の準備過程においてC16が最初に座ってから3分以内に行った発話や行動で特徴的なものを、彼女の座った席次とあわせて記述したのがFigure 3である。

C16の行動の特徴として、4月の段階では32と大きな値を示していた姿勢変動数が、5月になると13と半

数以下に減ったことがある (Table 2)。4月における姿勢変動数の高さは、主として、C16が座るイスを頻繁に変えていたことによるものであった。Figure 3における4月の行動を見ると、最初に着席してから25秒後、40秒後、63秒後、108秒後に、着席するイスを変えていた。Figure 3には準備過程の冒頭部分しか掲載していないが、掲載していない時間範囲においてもC16は座る席を移動し続けていた。一方で、5月には最初に着席してから37秒後、105秒後に立ち上がった後で再び着席していた。4月と異なるのは、離席したとしても、その日において最初に着席したイスに戻った点であった。6月になると、一度座るとそこから離れず、保育士に呼ばれて初めて離席した。

こうしたC16の行動は、他の幼児たちとどのような相互作用をもたらすのだろうか。4月に見られた特徴として、C16の動きに追従して他の幼児も席を離れたり、いっしょになって笑いあったりしていたというものがあった。例えば、C16が自分の座席から遠くに置かれたイスに向かって立ち上がって歩き始めたとき、その隣に座っていた女児C14も立ち上がってC16を追いかけた。彼女は、そのままイスに着席したC16の手を取って立ち上がらせようとしていた。このように、1人の幼児が姿勢を変えることによって、それに何らかの形で呼応するように他の幼児も姿勢を変えることが、C16の事例以外にも4月には頻繁に見られた。他方、5月になるとC16が姿勢を変えても他の幼児がそれに呼応した行動を取ることはなくなった。観察した限り、C16は勢いよく立ち上がった後 (Figure 3, 5月, ④の動き)、周囲を一通り見渡してから元の席に座った。6月になると、周囲の幼児が着席する中にまじって着席の姿勢を維持していた。

以上のことから、4月から6月にかけての姿勢変動数の変化を、C16の行動をもとにして次のように説明することができるだろう。4月の段階ではイスが並べられてすぐに着席できていたが、その姿勢を維持し続けることはできていなかった。C16を例に取れば、彼女は当初着席していたイス以外に複数のイスに着席していたため、結果的に着席と離席を頻繁に繰り返すこととなった。さらに、このような形での着席行動に対して調和的に振る舞う他の幼児も存在していた。例えば、C16に追従して姿勢を変えていたC14が該当する。こうした幼児の着席行動も、結果的に全体の姿勢変動数の高さに寄与していたものと考えられる。

5月においても、着席した姿勢を維持し続けることはできていなかった。しかし、着席するイスを選択する行動が4月と比べると変化していた。例えばC16においては、4月の段階では空いているイスに自由に移動していたように見えたが、5月になると離席しても元の席に

戻るという行動が見られた。6月にはイスが並べられると速やかに着席し、そこから姿勢を変えることが急激に少なくなっていた。これにより、全員が一斉に着席することができ、次の活動へと速やかに移行できるようになっていたものと考えられる。

## 考 察

本研究では、一対多の参加構造を準備する過程が、入園当初からの3ヶ月間で変化していく過程を検討した。そのために、ある保育所の3~4歳児クラスにおいて「お誕生会」が始められるまでの着席行動に注目して詳細な分析を行った。これにより、個人としてではなく、集団として一斉に着席することがどのように達成されているのかを明らかにできるものと期待された。

集団レベル・個別レベルの分析により、4月から6月にかけて、準備に要する時間が短くなったこと、姿勢変動 (着席と離席を繰り返すこと) を示す指標が減少したことが明らかとなった。イスが並べられても座らなかった幼児が4・5月までにはいたものの、大半の幼児が並べられ始めてから3分以内に一度は着席できていた。

さらに着席率の時系列グラフを4月と5月で比較すると、その変動の形は似ていたものの幼児の行動の傾向は異なっていた。例えば着席が始められてから180秒後の区間について見ると、4月は姿勢変動数が多く、5月は相対的に少なかったことから、4月には着席と離席を交互に繰り返していた幼児がいた一方で、5月になると着席後に姿勢を変えずにいた幼児が増加していたことが、各月の姿勢変動数を説明すると考えられた。

こうした幼児の着席行動の変化を反映して、保育士の言語的な介入も3ヶ月間で変化した。4月には準備過程全体を通して、幼児全体にも個別にも指示がなされた。5月には準備過程の初期のみ全体への指示がなされたが、個別の指示は準備過程全体に見られた。6月になると介入そのものがほとんど観察されなくなった。

以上のような集団レベルでの分析に基づく説明の妥当性について、1人の女児 (C16) の着席行動の変化から検討してみた。C16は4月には頻繁に着席と離席を繰り返していたが、6月になるとイスに座り続けることができるようになっていた。具体的な行動を見ると、4月には一度座った席から離れて別の席へ移動することを繰り返していた一方で、5月になると離席したとしても最初に着席したイスに戻るといった行動の違いが見られた。

以上より、4月から6月にかけて準備過程が全体として短くなった理由として少なくとも次の2点を指摘することができる。第一に、着席に時間を要していた幼児が、イスの配置にもなってすぐに座れるようになるという変化である。第二に、着席と離席を繰り返していた幼児が、一度座ったイスから立ち上がらなくなるという変化

である。これらの変化が並行して起こることによって、「お誕生会」の準備に要する時間が短くなっていたと説明できる。

これらの結果から、あるクラスにおいて入園直後の幼児たちによって「一斉に座ること」が達成された集団的なメカニズムについてどのようなことが言えるだろうか。

まず、イスが並べられてから全体の60%以上の幼児が着席しても、着席せずに立つことを選択し続ける幼児が4月から5月にかけて存在していた。しかしそれらの幼児も6月には他の幼児とともに180秒以内に着席できていた。このことから、4月の時点では立つことを選択し続けることを可能にしていた状況が、6月までの間に変化したことが示唆される。

その意味で注目すべきは、イスが置かれてからすぐに着席行動を取ることでできていた幼児の行動である。そうした幼児のうち、4月の時点で準備過程全体を着席したままだった幼児は1名のみであった。他の幼児については、一度着席した後に立ち上がったたり再び座ったりするという行動が多く見られた。このことから、4月の時点では、立つことを選択することは集団の中で一般的な行動であったと言える。実際に、4月においては、C16の動きに追随して他の幼児が立ち上がるという場面が観察された。そのために、立つことを選択し続ける（すなわち、イスが置かれてもなかなか座らない）ことは集団の中では逸脱した行動としては見られなかったのだろう。4月の時点では、準備過程中的他の区間と比べて、最終局面（区間D）の姿勢変動数が最も多く、17名の幼児が姿勢を変えていたのである。このような状態では、むしろ座り続けることの方が集団的な観点からすれば逸脱した行動であったのかもしれない。

5月の時点では、一度着席をした後の行動に4月とは異なる傾向が見られた。着席してからの姿勢変動が集団全体で見たときに減少していたのである。これには、準備過程を着席したままだった幼児が1名から3名にわずかではあるが増えたこと、さらに、最終局面における姿勢変動数が4月と比べて大幅に減少したことが寄与していた。このことから、立つことを選択することは集団の中で一般的な行動ではなくなっていたと行うことができるだろう。このような状態では、立つことを選択し続けることは、集団的に見れば、逸脱した行動として浮かび上がる。4月と5月を比べたとき、準備開始から180秒以内に着席していなかった幼児の人数はそれぞれ6名、5名とそれほど違いはなかった。しかし、その行動の集団的な意味は大きく変化していたと考えることができる。

立つという行動の集団的な意味の変化は、個々の幼児にとってどう受け止められたのだろうか。C16の行動に

注目すれば、一度着席したイスをめぐって彼女の行った行動から推察することができるだろう。4月の時点では、彼女は一度着席したイスを離れて周囲の他のイスへ頻繁に移動していた。5月になると、逆に、一度着席したイスから立ち上がった後、他のイスが空いていたにもかかわらず、再び元のイスに戻っていた。6月には他の幼児も一斉に着席していたため、空いているイスがなく、移動の機会はなかった。ここから判断すると、3ヶ月間におけるC16の行動は、ただ単にイスに座るというものから、1つのイスに座り続けることへと変化したと行うことができる。4月時点では、保育士による着席の要求はあったものの、立つことの禁止はなかった。したがって、座るイスを変えることは要求と矛盾しない行動であった。しかし、5月になると立つことの集団的な意味が変化したために、保育士の要求とともに両者を満たそうとするならば、1つの席に座り続けるという行動を選択するしかなくなるのである。

以上は、保育士による着席の要求が、立つことの禁止を含意していないことから帰結する論理である。もちろん、C16を含む個々の幼児が実際にこの論理にしたがって自覚的に行動していたと行うことはできない。しかし、ただ1つのイスに座り続けるという行動は、立つことを抑制できて初めて成立する。立つことの禁止が保育士から明示的には与えられていなかったとすれば、立つことに対する集団的な意味の変化が、立つことに対する暗黙的な禁止の機能を果たしていたと考えることは妥当であろう。

要約すれば、本研究で対象としたクラスにかんして、「一斉に座ること」が集団的に達成されていた背景には、保育士による着席の指示とともに、「立つこと」にかんする集団的な意味の変化が起こっていたと考えられる。

最後に、本研究の限界を指摘する。本研究では、3~4歳という年齢に由来する発達上の認知的制約を考慮しなかった。例えば、保育所や幼稚園での活動についての一般的な出来事表象（藤崎、1995）が形成されていれば、行動の形成過程もより促進されるであろう。藤崎（1995）によれば、本研究が対象とした3歳児でも出来事の順序についての報告は可能である。したがって、「お誕生会」という出来事についての知識が、準備過程の集団的な達成に何らかの貢献をしていたことは考えうる。今後は、個々の幼児を対象として、保育実践で反復される出来事についての知識の調査もあわせて行うことにより、その点を明らかにできるだろう。その際に興味深いのは、知識が果たして行動を駆動するのかどうかという問題である。もしも、一度イスに座ったら立ってはいけないという知識をもつ幼児において、実際の場面で座ったり立ち上がったたりする行動が観察されたならば、行動を導く知識以外の他の条件を考慮する必要がある。その際には、

本研究で提案したように、「立つこと」の意味が集団全体の行動傾向に応じて変化するという視点が有効になるだろう。

さらに、1つの保育所の3回というわずかな事例観察をもとにした分析であったため、今回の結果がどのような保育所や幼稚園でもあてはまるとは言い難い。むしろ、保育士の方針や園の環境、幼児の特性によって、一対多の参加構造の準備は様々な過程をたどることが容易に想像できる。その意味では、本研究の結果を生じさせた前提条件を相対的に位置づけておくことが必要だろう。本研究で対象とされた幼児の特性としては、すべての幼児が入園前に集団保育を受けた経験のない者であった点がある。このような場合、家庭における入園以前の生活の状況が保育所での行動に反映される可能性が高いと思われる。ここでの幼児たちは東北地方の農村部にある家庭で入園以前の生活を送っていたが、そこでの生活スタイルにイスへの着席行動がどのように埋め込まれていたかが、園での着席行動やその変化過程に寄与していたかもしれない。その地域の多くの幼児が送る家庭での生活スタイルによっては、例えばイスに座り続けることが習慣化された生活スタイルが見られるようであれば、保育所においても入園直後から高い着席率で推移する準備過程が出現する場合もあるだろう。また、クラスの集団的な特性としては、男女の人数が9名ずつで同数であった。本研究では性別による着席行動の差は検討しなかったが、もしも何らかの差があるとしたら、男女の人数の偏りが着席率の変動に影響するだろう。また、そうだとしたら、本研究で得られた結果には男女が同数であるという条件が寄与していた可能性が指摘できる。

本研究の方法は、多様な過程を分析する共通の枠組みとして有用だろう。本研究の方法の独特な点は、幼児集団の行動の俯瞰的な映像記録に基づき、単純な行動指標によるコーディングを行った上で、時系列的な変化の記述を行ったことであった。これにより、特定の人々の行動をその人々の所属する集団的なシステムの中で理解する基盤を作ることができる。同時に、集団的なシステムの帰結として何らかの状態が生じた場合、その変化に寄与した可能性のある個々人の具体的な行動をつきとめることができる。例えば、一対多の参加構造の成立が困難な幼稚園や保育所のクラスを対象として、着席行動が集団的な相互行為としてどのように実現されているのかを徹視的に分析することは有意義だと思われる。近年その重要性が認められている幼小連携の観点から見ても、幼

児期において一対多の参加構造が成立する集団内のダイナミクスについて十分に検討していくことが大切な課題となる。本研究はそのための基礎的な資料として位置づけることができるだろう。

## 文 献

- Dorr-Bremme, D.W. (1990). Contextualization cues in the classroom: Discourse regulation and social control functions. *Language in Society*, **19**, 379-402.
- Erickson, F., & Schultz, J. (1977). When is a context?: Some issues and methods in the analysis of social competence. *Quarterly Newsletters of the Institute for Comparative Human Development*, **1**(2), 5-10.
- 藤崎春代. (1995). 幼児は園生活をどのように理解しているのか：一般的出来事表象の形成と発達的变化. *発達心理学研究*, **6**, 99-111.
- 藤崎春代・西本絹子・浜谷直人・常田秀子. (1992). 保育のなかのコミュニケーション——園生活においてちょっと気になる子どもたち. 京都：ミネルヴァ書房.
- 刑部育子. (1998). 「ちょっと気になる子ども」の集団への参加過程に関する関係論的分析. *発達心理学研究*, **9**, 1-11.
- Lewis, C.C. (1995). *Educating hearts and minds: Reflections on Japanese preschool and elementary education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 中田基昭. (1993). 授業の現象学——子どもたちから豊かに学ぶ. 東京：東京大学出版会.
- Peak, L. (1991). *Learning to go to school in Japan: The transition from home to preschool life*. Berkeley and Los Angeles, CA.: University of California Press.
- 柴山真琴. (2001). 行為と発話形成のエスノグラフィ——留学生家族の子どもは保育園でどう育つか. 東京：東京大学出版会.
- 結城 恵. (1998). 幼稚園で子どもはどう育つか——集団教育のエスノグラフィ. 東京：有信堂高文社.

## 付記

調査の実施に際してご協力くださいましたM保育所園長先生はじめスタッフのみなさま、ならびに子どもたちに深く感謝申し上げます。調査の実施にあたってご指導くださいました筑波大学人間総合科学研究科の茂呂雄二先生に感謝申し上げます。

Ito, Takashi (Hokkaido University). *Time-Series Analysis of Young Children's Sitting Behavior at a Japanese Nursery School*. *The Japanese Journal of Developmental Psychology* 2011, Vol.22, No.1, 63-74.

Teachers in Japan often have their children sit down simultaneously, to foster a whole-class participation structure. This study analyzed changes in the sitting behavior of 3-4 year old children after they entered a public nursery school. The process of preparation for a birthday party was videotaped monthly over a three-month period, and participants' speech and behavior was extracted from the video. Analyses indicated that the time needed to start the party became shorter over the three-months. The sitting behavior of each child suggested that two distinct changes contributed to the quicker preparation. First, children who were reluctant to take their seats when they first entered the nursery school became able to sit down immediately when their chairs were set. Second, children who often changed their posture from sitting to standing and *vice versa* became able to refrain from standing. These results suggest that through group experiences at nursery school children change the meaning of "standing" from a neutral behavior to a socially prohibited behavior.

**[Key Words]** Nursery school, Sitting behavior, Whole-class participation structure, Time-series analysis, Postural change

2010. 2. 17 受稿, 2010. 10. 6 受理

## 自閉症児と特定の他者とのあいだにおける関係障碍の発達的変容： 相互主体的な関係の発達とその様相

榊原 久直

(大阪大学大学院人間科学研究科)

対人関係障碍を中核とする自閉症児は生得的な障碍ゆえに後天的に対人関係の中で形成される障碍「関係障碍」を有しているとされる。そのため自閉症児への関係支援は対人関係の障碍の軽減や他機能の発達だけでなく、障碍特性そのものの軽減にも有効であると考えられる。本研究では関係支援の基盤となるべく、対人関係の障碍の顕著な自閉症児A児（CA10:5~11:11）に対し、養育者以外の他者（関与者）が特定二者となることを目指して関与する中で、これまで看過されていた関与者を含めた、両者によって形成される関係性の発達の発達の内実を明らかにした。結果は以下の通りである。①A児から関与者に対する関与は、下位のレベルへと揺れ動きながらも『不特定の第三者』、『気を許す特定二者』、『自ら求める特定二者』、『愛着対象』へと推移した。②関与者からA児に対する関与は、『対象児優先の養護的な関与』、『関与者主導のプレイフルな関与』、『愛着関係によって促される養育的な関与』へと重層化した。③A児と関与者の関係発達において関与の質的変容にはズレが存在し、「関係性の同時的・連続的变化」, 「関係性の安定的・累積的变化」, 「関係性の連鎖的变化」の3つの相互作用が抽出された。④自閉症児と関与者の関係性の共変容過程は、自閉症特有の要因を有しながらも、乳児と養育者との相互主体的な関係の初期発達と同じ過程を踏みなおすことが推察された。

【キー・ワード】 自閉症, 関係障碍, 関係発達, 相互主体性-間主観性, 愛着

### 問題と目的

子どもに何らかの障碍がある時、その対人関係は負の様相を孕みやすく、その蓄積・累積により、二者間の肯定的関係の中で形成される信頼関係や自己肯定感が育たず、興味の拡大や世界への進出という肯定的契機も阻害される。一人の障碍児（者）の呈する一見した負の様相の中の、こうした対人関係の中で形作られた面を関係障碍（relationship disturbance）と呼ぶ（鯨岡, 2005）。特に対人関係の障碍を中核とする自閉症児は、対人関係の中で後天的に障碍特性を強めたり、問題行動を表出させることが多く、その行動特徴全てが生得的な障碍ではない（鯨岡, 2005）。すなわちこれまで障碍特性を起因として付加的に形成されると考えられてきた二次障碍だけでなく、それを生み出す生得的な素因と考えられてきた障碍特性そのものの中に、後天的に形成された部分が多分に存在することが考えられる。それゆえ障碍はただ個人に固有のものではなく、他者との間に存在するものであると考えられ、個人に何かをさせて能力を身につかせ、遅れを取り戻させるという支援だけでは不十分である。障碍のあるとされる個人とその関係者を取り巻く関係全体が、そして関係を構成する個々人がそれぞれ前向きに生きる展望を持てるような関係支援もまた臨床の狙

上に登ってくる必要がある（鯨岡, 2005）。

一方で、自閉症児の発達に関して、愛着対象の成立や特定の相手との共感関係の成立が障碍特性の軽減や他機能の発達を促すことが指摘されている（伊藤・近藤・木原・松田・小島, 1991; 神園, 2000; 北島, 1987; 小林, 1996; 高橋・伊藤, 2006; 浦崎, 2000）。自閉症児との関係性を築く際には、自閉症児の持つ独特な知覚様式やコミュニケーション水準、常同行動に対して、自閉症児の内面に寄り添った理解や、母性的な関わり方を行うことの必要性も指摘されている（古市, 2008; 石井, 1995; 小林・鯨岡, 2005）。更に、自閉症児は自閉性を強める道具的安全基地（伊藤, 1994）という特異な愛着関係を養育者との間に形成することが指摘されており、外界との相互作用を促す心理的安全基地へと質的に変化するために、養育者以外の他者との間に特定二者関係を形成することが必要だと指摘されている（榊原・別府, 2005）。これらに関して別府（1994）は、コミュニケーション機能に障碍を持つ自閉症児の縦断的研究において、家族以外の重要な他者である特定二者の対象が形成されることで、養育者への過度の密着が軽減したことを報告している。同研究では自閉症児の他者概念、自己認知や象徴機能の発達、および他者を媒介とした外界との関わりが増加も報告している。これらの知見を踏まえると、自

閉症児の支援において他者との関係性を高めることは臨床的に有用であり、関係性の研究の重要性は極めて高い。

だがこれまでの研究においては、従来の客観的・科学的という言葉によって行動や能力に焦点化される一方、直接的に目に映らない情動の動きや両者の関係性そのものは看過されてきた。しかし自閉症児が象徴的な水準ではなく情動的な水準でのコミュニケーションに依存し、関与者もその水準で交流する必要があること（小林, 1994）を踏まえると、自閉症児と関わり手の相互作用という生の実相がもつ豊かなアクチュアリティ<sup>1)</sup>を、人と人の「あいだ」に生じたこととして取り上げることが必要である。そのためには他者の情動が動いた瞬間に「いま、ここ」において直接的に、その場に臨んでいた「私」が受動的に他者の情動の動きに浸されるという人の持つ性質である間主観性（Trevarthen, 1979/1989; Trevarthen & Hubley, 1978/1989）、およびそれによって人の情動の動きが「分かる」という間主観的把握の概念が重要となる。鯨岡（2006）によると、間主観的把握は二者の関わり合いの積み重ねである「関係の歴史性」に大きく依存し、日々の積み重ねの中から生まれる「分かり方」が、「いま、ここ」での局面の背景となり、その局面で間主観的に「分かる」ことを支える。同時に、間主観的把握は関わり手が相手に「いつも、すでに」気持ちを向けている場合、すなわち互いに主体として生きながら、なお相手を主体として受け止めるという相互主体性を有する関係である、相互主体的な関係の中においてのみ生じる現象である。そのため無色透明な観察者ではなく、観察者であり関与者が自閉症児と同じ“場”に臨み、その場を共に生きる一個の主体として間主観的に感じられたアクチュアルな様相を客観的な事実と共に取り上げ、逆説的ではあるが、科学的・客観的なアプローチへと収斂させていくことが必要となる。更に、間主観的にしっかり分からない場合であっても、相手を主体として受け止めようとし続けることで、ふと間主観的に分かる局面が訪れ、それを契機に相互主体的な関係が深化していくと考えられている。すなわち、間主観性は二者関係の変容と密接に関連した概念であり、間主観的につかんだ事実を研究の俎上にあげることは関係性の変容を考察する上で極めて重要である。

また、自閉症児と他者の関係性の相互作用を検証した研究は少なく、その方法も自閉症児の行動の特徴だけを捉えて関係性の変容とみなすものばかりであり、関係性のもう片方である関与者の在り方は取り上げられていない。けれども個人の発達支援を考える際には個体の能力発達だけでなく、「関係の中の個」という視点を持ち、関係の形成者のもう片方である他者の在り方や、その両者の主体性の相互作用を取り上げることが重要である（鯨岡, 1999a, 2006）。したがって自閉症児のみではな

く関わり手の様相を合わせて捉える必要がある。更には、今日の障害者支援の基本である障害者自立支援法の根幹となっているインクルージョン概念における障害児・者の共生が、援助（者）付きの共生であること（松友・北村・山口, 1998）を考慮すると、障害児・者を取り巻く関係者を含めた二者関係の変容過程を明らかにすることは、今後の障害児・者の支援を考える上で非常に重要である。

そこで本研究では、対人関係の障害の顕著な自閉症児に対し、養育者以外の他者が自閉症児にとっての特定二者となることを目指した関わりを行っていく中での、両者の関係性の変容の検討を行った。それにより、①自閉症児から関与者への関わり、②関与者から自閉症児への関わり、③両者の関係性、この3点がどのように変容していくのかを明らかにすることを本研究の目的とする。

## 方 法

### 1. 対象児（A 児）・関与者の情報<sup>2)</sup>

A 児は 19XY 年生まれの知的障害を伴う自閉症男児。1 歳より「パパ・ママ」と言うが、その後の語彙の増加なし。抱っこをすると逃げ、母親は共に遊ぶことができず悩んでいた。保育園入園後、甘えることを覚え、養育者との愛着関係が築かれた。3 歳時は多動、言葉指示を理解できないこと、奇声・かんしゃく、自傷行為が顕著であった。5 歳時に TEACCH プログラムの訓練を一年間受け、文字と絵で一日の予定や短時間の活動内容を示す支援が家庭でもなされた。関与開始時点（10 歳 5 ヶ月）では、話し言葉によって「要求する」、「物を形容する」ことは可能であるが、5W1H の質問は理解が困難であった。また構造化された環境や見通しの立つ予定の中では安定して活動することが可能であった。しかし構造化状態が崩れると、「もうだめだ!」と泣き叫び、落ち着くまでに長時間を要した。対人面では母親や、教員等の愛着関係や共感関係には至らないが A 児にとって慣れた他者を除き、他者からの呼びかけや指示に対する反応は非常に少なく、聞こえていないかのような振る舞いをとり、ついにはその場から離れてしまい、やり取りの成立は困難であった。このように A 児は養育者との間に愛着関係を形成しているものの対人関係の障害が顕著であり、養育者以外の他者と多様な場で愛着関係を形成することが必要であり、それにより対人関係の障害や他の障害特性を含めた関係障害を変容、低減することが可能

1) 生動感とも訳される概念であり、人々の生の断面に生じる「人の思い」や「生き生き感」や「息遣い」、つまり当事者に間主観的に感じ取られる広義の情動体験を指す（鯨岡, 2005）。

2) 倫理面への配慮として、本文中では個人が特定されないように表記法を工夫し、加えて、A 児の母親から投稿および公刊の承諾を得た。



だと考えられ、本研究の対象に相応しいと判断した。

関与者（筆者）は心理学と小学校教育を専攻している男子大学生である。調査を行った施設およびそこで開かれる余暇活動のプログラムには大学入学以来、調査が始まる時期までに2年間参加しており、フィールドおよび関係者には順応している。A児との関与までに肢体不自由やダウン症などの子どもとの交流経験はあったが、自閉症児とは無かった。また、本フィールドにおける経験による知識に加え、関与者は本調査を行う半年前から関係発達論（小林・鯨岡；2005）を学び、その障害観を取り入れている。

## 2. 介入方法の概要

自閉症児の持つ独特な知覚様式やコミュニケーションのあり方、こだわりの持つ意味などを主として関係発達論の障害観に立脚して理解し尊重しながら、余暇活動の自由遊びを関与者が共に過ごした。その中で関与者はA児の意図や感情を理解しようとし続け、間主観的に伝わってくることを自身の対応に反映させ、A児と情動を共有させられるよう努めた。

## 3. 分析資料

ある子育て支援施設の中で行われる障害児支援活動において、対象児と関与者（筆者）との関わり合いの様子を関与観察し、場面のアクチュアルな様相を提示できるようエピソード記述（鯨岡, 2005）により記録を行った。そしてA児が10歳5ヶ月から11歳11ヶ月までの1年6ヶ月間に行った48日の関与（一日あたり約3時間）にて得られたフィールドノーツ、約37万字（一日平均7700字）、1478エピソード（一日平均30個）、および保護者や関係者からの報告を分析資料とした。（以下の表記に関して、10：5：0：E1はA児の年齢が10歳5ヶ月0日の日の活動の1番目のエピソードであることの略である。なお他児には記録に登場した順序でアルファベット

を名前の代わりにあて、同様にスタッフ、ボランティア、ヘルパーにもそれぞれSt, Vo, Heの接頭辞と登場順の数字をあてている。）

## 4. 分析方法

本研究が自閉症児と特定の他者との関係性の変容を捉えるという目的を持つことから、別府（1994）の分析指標「対象児にとっての特定の相手の形成とその質」を参考とした。加えて本研究が対象児から関与者への一方的な関係だけでなく、関与者から対象児への関係を含めた両者の関係性を捉えるという目的を持つため、「関与者にとっての対象児への関わり方、捉え方」という新たな指標を追加し、以下の2つの指標を基に分析を行った。①対象児にとっての特定の相手の形成とその質：関与者に対して接近-維持を図る行動（自分から接近-維持を図る行動、相手が自分の方へ接近-維持の行動を起こすよう求める行動）を取り上げる。②関与者にとっての対象児への関わり方、捉え方：関与者の対象児に対する理解や関与の質を分析するため、間主観的につかめたこと・つかめなかったことや関与の意図の記述などを取り上げる。

## 5. 信頼性および妥当性

信頼性を確保するため、長期間の関与を行いエピソードの数を増やし、関与者の主観、間主観的につかんだ内容、外的な行動をそれぞれ区別した上で、類似場面での差異性と同質性の観点からデータを客観的に整理し分類を行った。またデータの分析の際には障害児心理学および発達心理学に精通している教員の指導を受け、分析内容の妥当性を高めた。

## 結果と考察

結果はA児と関与者の関与の質の変化に着目し、互いの関与の変化の時期的なズレを基に観察期間を便宜的

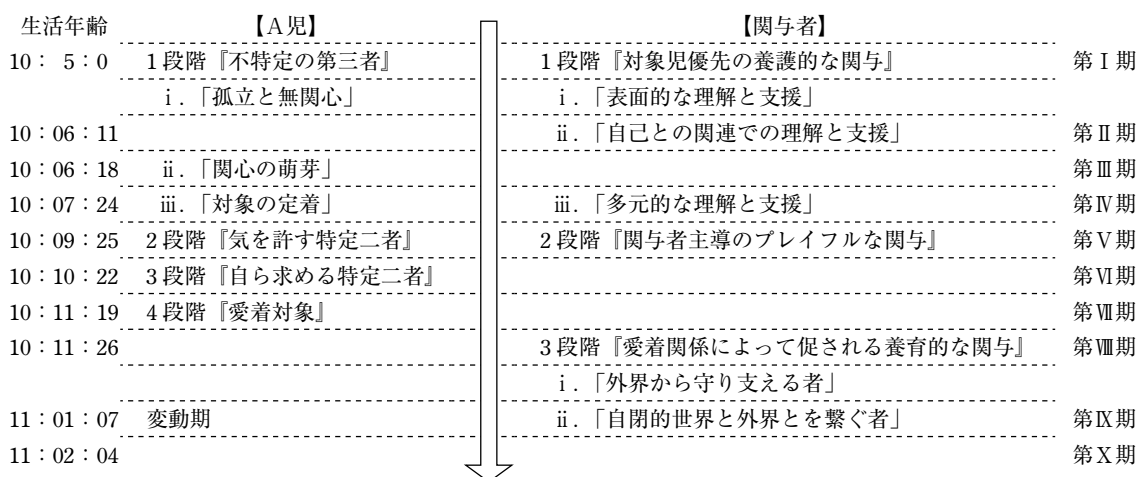


Figure 1 対象児-関与者の関係性

Table 1 エピソード1: ドミノ遊び (10:5:14:E10)

$\alpha$ 室でのプログラムが終わり、他児たちよりも一足先に人気の無い $\beta$ 室へと一人やってきたA君は勝手知ったる様子で窓辺の棚の中から積み木を取り出した。後を追って来た私は、棚の上に積み木でドミノを作り出した様子のA君の傍に寄りくおっ、A君ドミノ作ってるんやな」と興味を示すように声をかけた。しかし返事はおろか視線すら向けずに黙々とドミノを繋げていくA君は、様々な連結や仕掛けのある手の込んだドミノを作り上げていった。一人真剣な顔でドミノを繋げるA君に、どう関わってよいのかわからなかった私がただ邪魔にならないように傍で様子を見守っていると、ついに完成を迎えた様子のA君は黙ってドミノの初めの一個を指先でそっと弾いた。私たち二人しかいない静かな室の中、カタカタとドミノが進んでいく音だけが響き、最後の一個が床のカップへと滑り込むようにきれいに落ちて取まると、A君は「ピタゴラススイッチ」とNHKの仕掛けドミノ番組のメロディーを一人嬉しそうに口ずさんだ。隣で一緒になってドミノの動きを見守っていた私が〈A君、凄〜い!〉と嬉しそうに言ってA君の方を振り返ると、A君は元の無表情な顔をして、返事をする事もなくその場を立ち去った。

Table 2 エピソード2: あえて追わない (10:6:11:E17)

次にする遊びを探るように部屋の隅の方へと一人歩き出したA君に対し、何か面白そうなことをしているとそれに興味を示すだろうと考えた私は、あえて後を追わずに、近くにあった大きなイモムシの形をしたクッションに寝転がった。一度気持ちよさそうに寝転がってみせたところ、A君はそんな私の方へ素っ気無い様子であるがちらっと視線を向けた。少し興味を持ってくれたのかと考えた私が、何も言わずにクッションからどいてあげると、A君は待ってましたとばかりに勢いよくクッションの背に寝転がり、気持ちよさそうな笑顔を一人浮かべた。そしてしばしの間クッションを枕や布団のようにしながらA君は寛いだ様子で過ごしていた。

に10の期間に分けて整理した (Figure 1)。以下では主に、A児の関与者への関与、関与者からA児への関与、相互作用という3つの切り口から、各期の特徴を記述、考察する。A児の関与者への関与は、特に接近-維持および回避行動の変化とそれによる関係の質に着目する。関与者からA児への関与は、特にA児の振る舞いをどのように捉え、それを自分の行動に反映させ、どのような意図を持って関与するのかに焦点を当てた。また各段階の特徴を描写するために、その様相を端的に示していると考えられたエピソードを抽出した (Table 1~10)。

(1) 第Ⅰ期 (10:5:0~10:6:10) の特徴 この時期のA児はフィールドへの慣れと母子分離が確立していることから、予定の変更や自分の欲求が妨げられなければ安定して過ごすことが可能であった。その一方でA児は挨拶した関与者の前を素通りしたり (10:5:0:E1)、関与者が一人遊びに加わろうとしてもやりとりには発展しない (10:6:11:E2) など、関与者への直接的関わりには反応せず、関与者を意識したり必要とすることはなかった。この時期のA児にとって関与者は『不特定の第三者』と言える存在に過ぎず、A児の振る舞いは個人としての関与者に注意を向けず、ただそこにあるもの程度にしか認識することのない「孤立と無関心」を特徴とした。そのようなA児の振る舞いを受けた関与者は、A児の内面が分からないながらも理解しようとして、同じ行動をやってみて遊びを共有しようとしたり

(10:5:7:E10)、A児の遊びや行動に込められたA児固有の意図や興味を母親に尋ねてみたりする (10:5:0:母親との会話) などをしてしながら、A児の体験世界を行動レベルから理解・共有しようとする関わり方をとっている。この時期の関与者は一方向的な〈支援する-支援される〉という関係の中で、A児の振る舞いを理解し共有し、支援しようとした。具体的には、自らの主体性を譲る形で、相手が快の情動を感じ、不快な情動を感じないように支援する関与、すなわち『対象児優先の養護的な関与』に徹していた。しかしまだ関わり合いの浅さゆえにA児のことが十分には理解できず「表面的な理解と支援」に留まっていた。

(2) 第Ⅱ期 (10:6:11~10:6:17) の特徴 この時期のA児は引き続き孤立と無関心の状態を取っていたが、遊びの中で生じたA児の笑顔にその場に居る関与者の対応が関係していると感じる場面 (10:6:11:E3) が現れた。これをうけ関与者はA児の行動を理解する際に関与者に対する関心という新たな参照枠を手がかりとするようになり、否定的な言葉と異なる意図が表情から感じ取られることや (10:6:14:E3)、A児の心境をその場ですぐに推測できる場面 (10:6:25:E16) が増加し、「自己との関連での理解と支援」がなされるようになった。加えて、A児の理解に自信が付き、感じられたことを言語化し、A児に問い返してみたり、自分の遊びの意図をA児に提示するなど、支援も多様

Table 3 エピソード3: 信号ではなく団子 (10:6:18:E3)

まだ他の子どもが少なくボランティアたちだけがゆったりと子どもたちの到着を待って過ごしていたβ室で、他児よりも少し早くやってきたA君は床に敷かれたマットの上で何をするでもなく一人寝転んで過ごしていた。A君担当の私が何か遊べるようにしなければと考えていると、部屋の隅の方からバレーボールほどの大きさのゴムボールが4つ転がって傍へとやってきた。それを見た私が赤・黄・緑の順に並べて〈A君、信号!〉と言って嬉しそうに披露すると、A君は返事こそしないもののボールには興味を持ったようで視線を向けた。そして寝転んだまま3つのボールを自分の胸の上に垂直に3つ立てるように抱えると、一番下のボールを食べる仕草を少し楽しそうに頬を緩めながら、私に見せるように大きく口を動かして始めた。

Table 4 エピソード4: (10:7:24:E35)

キャンプ地で行っていた夕食のカレー作りがずるずると長引き、泣きそうな声で「あゝもう食べれない!」と叫んでいたA君は、とうとう「もう帰る!」と大きな声を上げて駆け出した。慌てて後を追いかけると、A君は硬い表情のまま歩いては立ち止まり、立ち止まってはまた歩くことを続け、ようやく歩みを止めて道端の岩に腰かけた。A君が「もう帰る…」と幾分落ち着きを取り戻した声で呟くので、〈もう帰っちゃうんか? カレー食べへんの?〉と残念そうに返すと、A君は「お腹壊れた」と呟いた。〈お腹痛いん?〉と心配をしたのだが、返事をしないA君は苦しそうではなかった。そこでしばらくの間、座りながら何を言うわけでもなく行き交う人々を眺めて過ごした後、〈そろそろカレーができたかもしれんから、みんなの所戻ろっか?〉と言って手を差し出すと、A君は手を引いて立ち上がると、来た道を引き返し始めた。

Table 5 エピソード5: オペごっこ (10:10:1:E16)

このところ毎回のように作っているブロックのロボットをA君が寝転びながら組み上げるのを隣に腰掛けて見守っていた私は、待ちくたびれたこともあってか、無防備で柔らかくそうに脂ののったA君のお腹を見て悪戯心がうずいた。そこで近くに落ちていたおままごとの包丁を手にとると、真剣そうな声色で〈オペを始めます〉と言い、A君のお腹へと包丁を近づけていった。するとお腹に包丁が触れたところでA君は手を止め、こちらを意識した様子で患者役を引き受けるように仰向けになった。〈メス〉と言って包丁をゆっくりと動かし、A君のお腹を横に開くという動作に合わせて、指でお腹をくすぐって更に悪戯をすると、A君は不自然なくらいに大きな声を出して笑い転げ、私も可笑しくなり、何度何度も二人で繰り返し遊んだ。

化し、養護的な関わりに厚みが生じた。

(3) 第Ⅲ期 (10:6:18~10:7:23) の特徴 この時期のA児は、A児の意図に則した関与者からの働きかけに対して興味を示し始め、関与者が示すものや遊びを共有することは少ないものの、自分の一人遊びに組み込んで遊ぶことが多くなっていった。他にも、関与者の働きかけを真似して返したり (10:6:18:E11)、関与者を意識した様子で自分の作ったブロックの作品を見せる (10:6:18:E13) など、関与者に対して関心を示すようになり始めた「関心の萌芽」の時期である。しかし依然として不快な状況において関与者に自ら助けを求めることはせず、遊びが上手いかなくなると表情を失って駆けだす (10:6:25:E16) というように、諦めてしまう姿が見られた。

(4) 第Ⅳ期 (10:7:24~10:9:24) の特徴 1泊2日でキャンプへ行き、関与者が母親の代わりになって、見通しの立たない状況下でパニックになるA児の訴えを傍で聞きつつ、なだめようとし続けたり (10:7:24:E35)、共に遊んだり寝起きをした。この体験は二

人にとって楽しいだけでなく、強い負の情動を伴った共有体験となり、現在の関係性の力ではストレス状況下でA児の情緒的安定を十分には保つことができないという関係の弱さを露呈すると共に、関係をより深める契機となった。A児は思いついた遊びを関与者に嬉しそうに仕掛けたり (10:7:25:E3)、自力では困難な状況下で関与者に助けを求めるように呟く (10:7:25:E16) など、関与者を特別な存在だと認識する「対象の定着」がなされた。他方で関与者は障害特性ゆえのA児の脆さと支援の困難さを再認識した。パニックをおさめてキャンプに参加するために予定表による構造化支援を活用したり (10:7:24:E1)、他児と同じ活動ではなく、A児なりの参加の仕方と目標を考えて次善策をとった (10:7:24:E3) りした。このように時には障害特性に応じて目標を修正したり、障害特性の改善を棚上げにした支援をするなど、生活的、発達の、心理社会的な観点から対象児を捉えて様々な支援を状況に応じて用いるという「多元的な理解と支援」を行い、養護的な関わりにある種のゆとりが生じた時期であった。

Table 6 エピソード6: おいかけっこ (10:10:22:E27)

おやつを食べ終わり、二人でβ室へとやってくると、そこは大きなクッションのブロックで天井まで届くような大きな塔を作っている小学生や幼児たちで賑わっていた。そんな楽しげな様子を見たA君は、目をぱっと輝かせたかと思うと「えへへ〜」となにやら悪そうな笑い声を上げ、一目散に他児たちの作る塔へと駆け出した。きっと勝手に塔を壊そうとしているのだろうと感じた私がすぐさま追いついてA君を抱き止め、〈A君、みんなが作ってるんやから、壊さんといたって〉と苦笑しながら説教をしたところ、A君は笑顔のままであったが、その場は引き下がった。その後しばらくボールを使って遊んでいたA君であったが、思い出したかのように急にまた「えへへっ」と悪戯っぽい声を上げて塔へと駆け出そうとした。しかし私が止めに入ることを期待しているのか、A君が私の方をちらちらと見ながらゆっくりと塔へと向かっていくため、うめき声のようなトーンで〈A君〜!〉と呼びとめつつ、ゾンビのマネをしてのたのたと歩きながら後を追いかけると、A君はお化け屋敷を楽しむように笑顔で持っていたボールを投げて攻撃しながら逃げ惑って遊び始めた。

Table 7 エピソード7: 玉乗り (10:11:19:E33)

バランスボールを投げて遊んでいたA君と私であったが、走り回って疲れたこともあってか、A君はバランスボールに腰掛けて休憩し、そのまま玉乗りをして遊び始めた。しかし何度かバランスを崩したA君は怖くなったのか、困った表情で私に支えを求めようとして手を伸ばしてきた。そこでA君に手を差し出し、こけそうになったら手をつかんで支えるということをし繰り返した。最初はこわごわ手を離していたA君であったが、次第に私に身を委ねるようになり、私も必要な時にだけ手をつかんで支えになった。そして少しずつ玉乗りが上手くなっていくA君を〈A君、すごいやん!〉と真剣になって応援し、何度も玉乗りを繰り返した。その後A君が満足そうに玉から降りた際に、〈A君、僕もやりたい〉と私が嬉しそうに言うと、A君はボールを譲ってくれて、自分から先程まで私がしていたように手を差し出してサポートをしてくれた。

(5) 第Ⅴ期 (10:9:25~10:10:21) の特徴 A児は関与者を他者と区別して認識するようになり、初めて関与者からの挨拶に応答したり (10:9:25:E1)、A児の一人遊びを邪魔するような関与者からの悪戯を二人の遊びとして楽しむ (10:10:1:E6) など、関与者からの関わりや要求を受け入れるようになった。加えて、冷房をつけて欲しくなるとエアコンの操作を求めようとして泣いたり (10:9:25:E4)、絵本に載っている自分の好きなリムジンの写真を見て「長い車欲しいなあ」と嬉しそうに語ったりと (10:9:25:E6)、自分の快の情動を生起させるための要求を伝えたり自発的に関与者と関わりようとする姿が見られ始めた。このようにA児は関与者を意識し、働きかけを受け入れ、自分の意図を伝えるようになり、関与者はA児にとって『気を許す特定二者』となった。他方で関与者は、A児が不安で耐えられなくなる前に察知して打開策を講じる (10:10:1:E14) ことが可能となり、A児の個性や障害特性に合わせた支援を行いつつ、可能な限りA児の意思を尊重して無理強いしない対象児優先の養護的な関与を行った。同時に、A児に対して悪戯をしかけて一人遊びを二人の遊びに変えようとする (10:9:25:E17) など、対象児を支援する非対等な関係ながらも、双方向的な〈場を共有する者〉として、互いの主体性を尊重できるように関与者が調整を図り始めた。つまりこの時期からは、遊戯的でおどけた雰囲気の中で共に楽しみ、互いの主体性

を尊重する関与、すなわち『関与者主導のプレイフルな関与』を基調とした働きかけがなされ始めた。

(6) 第Ⅵ期 (10:10:22~10:11:18) の特徴 関与者がプレイフルな関与を積極的に取り、共に楽しむ経験が積み重なっていくと、A児が関与者の手を取りつつ「綱引き」と言って一緒にしてほしい遊びを伝えてきたり (10:10:29:E5)、遠くにいる関与者に対してA児自らブロックで作ったミサイルを撃つ動きをして遊びをしかけてくる (10:10:22:E24) といった姿が見られた。A児にとって関与者は『自ら求める特定二者』となり、A児主導による遊びが増加し、愛着行動の出現が見られた時期であった。加えてA児は、細かな作業が必要な遊びをしようとして苦戦すると関与者に手助けを求める (10:11:5:E15, 16) など、快の情動を生起させるためだけでなく、不快の情動を低減させるための要求を伝えようとするようになった。

(7) 第Ⅶ期 (10:11:19~10:11:25) の特徴 関与者がプレイフルな関与を積極的に取り、A児自身も関与者を自発的に求めるようになり両者のやり取りが一層盛んになった。するとA児は、関与者がA児の傍で他の人と話をしているとかまってほしように足をからめてきたり (10:11:26:E4, 5)、関与者の指の形を変えさせて自分の遊びのイメージを伝えようとしてくる (10:11:19:E17) など、A児自ら関与者との接近・接触を求める行動や、自分の持つ遊びのイメージを共有しよう

Table 8 エピソード8：楽しくも怖いクラウン (10：11：26：E10)

クラウンパフォーマーの演目が始まる時刻となり、色とりどりの衣装と奇抜なメイクや髪形をした7人のクラウンが登場すると、丁度A君が陣取っていた場所が最前列になっていたこともあり、A君のテンションは一気に高まり、「きゃー！」と嬉しそうな悲鳴を上げだした。ピエロが来るとはA君に伝えてあり、直前に準備をしていたクラウンの一人とは一度出会っていたのだが、いざ7人もクラウンが次々に現れてくると、嬉しい気持ちだけでなく、徐々に怖いという気持ちが沸き起こっていったようであった。そして引きつった笑顔のA君は、クラウンから逃げるように私の後ろに隠れ、顔を半分だけ出してクラウンが出揃うのをおっかなびっくりといった感じで見守っていた。〈A君大丈夫やで。ピエロさんたちはお友達やから恐くないで〉と言ってA君をなだめていると、クラウンが7人揃って前に並んだタイミングで、A君はふいに私の背中から離れてクラウンの方へ近寄っていった。そして「ドヒャー！！」と叫びながら、コント風にカエルのようなポーズで後ろに倒れこむというリアクションを2、3度繰り返して行い、誰よりもクラウンの登場を楽しんでいた。その後A君は、足を伸ばして座る私の足の間にすっぽりと体を包んでもらうようにして座りながら、また時にクラウンたちが近づくと私の背中に隠れたりしながらも、およそ一時間のパフォーマンスを最後まで楽しそうに過ごしていた。

Table 9 エピソード9：一人遊びから二人遊びへ (11：1：28：E41)

ミニカーで遊び始めたA君は、真剣な顔つきで床だけでなく滑り台の側面や階段、斜面などにも一人で走らせ続けた。すぐ傍で滑り台の上に腰掛けながらも疎外感を感じずにはいられなかった私は、何気なくミニカーの動きに合わせて効果音を口にした。〈ビューン！〉、〈ヒュー！〉と音を当てていくと、A君はほんの少しではあるが嬉しそうな顔つきになり、先程よりも私の近くへミニカーを走らせてくれた。滑り台の手すりの下部とミニカーの上部を触れさせながらあたかも吊るされるようにしてミニカーを動かす様子から、工場の中を物がつるされて動く様子をイメージした私が〈ウィーン〉と声を出してみると、A君も気に入った様子で何往復もしてみせてくれた。そして次第に今度はA君が私の出す様々な効果音に合わせてくれるようになり、加速したり、壁を走らせたりと、多様な場所を多様な走らせ方で動かして二人で遊んだ。

という姿が現れた。更には、遊びの中で指を玩具で詰めてしまうと痛かった指に関与者の手を重ねさせる (10：11：19：E11) など、不快な場面において、関与者にその場面を変えさせるように要求するのではなく、心理的安全基地として関与者の存在そのものを支えとして求め始めた。このように関与者が『愛着対象』となったことで、A児は自分の欲求が満たされないという内面からの影響による不快な場面においては脆さを残しつつも、物や他児、タイムスケジュールのずれなど外界からの影響による不快な状況においては、関与者を心理的支えとして耐えることが可能になっていった。

(8) 第Ⅷ期 (10：11：26～11：1：6) の特徴 A児が関与者の存在を不快な情動が生じた際に求めるようになる。関与者は、お気に入りの玩具が足りないことで生じた不快な気持ちを切り替えるようにA児を次の遊びへ促したり (10：11：26：E26)、失敗しても諦めないように励ましたり協力して再挑戦させる (11：0：3：E15) といった関わりを行った。それはA児の不快の情動を低減させ、同時に、不快の情動を抱えつつも諦めずにA児が自分でもう一度立ち向かっていけるよう支援する「外界から守り支える者」としての関わりであった。加えて、A児が望ましくないことをしていれば、たとえ伝わってきたA児の意図と対立することとなっても

注意する (10：11：26：E20) という、主体性のより厚いもの<sup>3)</sup>として、時には教育的に導こうとする関わりも見られ始めた。つまりこの時期より、対象児から愛着対象として求められることを受けて、対象児を外界から守り、更には外界との関わり合いに向けて支えようとする関与、すなわち『愛着関係によって促される養育的な関与』が主としてなされ始めた。

(9) 第Ⅸ期 (11：1：7～11：2：3) の特徴 この時期には、A児は関与者を愛着対象として求める姿が見られる反面、おやつを注ぐのに失敗しこぼしてしまうと、残りの物も全てわざとこぼし「もう食べない」と言い張りだす (11：1：7：E33) など、一つの不快な出来事や自分の遊びに没頭することを機に強迫的になって外界を拒絶する姿が見られた。A児の不安定さはこの時期に家庭でも目立ち、「以前は頑張っていたようなことができない場面が多い (11：1：7：母親からの情報)」、「A児が“人”としてではなく“パターンとしての安定”として自分を求めているだけなのではないか (同上)」と、

3) 子どもと大人との関係性は対等の関係ではなく、子どもと比して大人は一個の主体としてより成長を遂げていると考えられる。特にそれは相手を一個の主体として受け止めるという主体性の一側面において顕著であり、それは「懐の深さ」や「配慮性」と呼ばれている (鯨岡, 2006)。

Table 10 エピソード10：歯が抜ける（11：2：4：E20）

おやつを食べているとA君は突然、どこかわざとらしく「いてて」と言いながら右の頬を手で押さえて痛みが始めた。少し驚きながらも、普段からおやつを大量に食べるA君だから虫歯にもなるだろうと思いながら〈どうしたん、痛いん？もしかしてA君虫歯になっちゃったん？〉と心配をすると、周囲のみんなもA君の事を心配してくれた。するとA君の母親が、今朝A君の抜けた歯が洗面所に置いてあったことを教えてくださった。A君の振る舞いは虫歯ではなく、歯が抜けたことを知らなかったのだということが分かり、みんな和やかな雰囲気になった。〈そっか、歯が抜けたんか。すっきりしてよかったな。A君見せて見せて〉と笑いかけながら言ってみると、A君は嬉しそうに口を大きく開き、抜けた奥歯の辺りを私に見せてくれた。

母親は心配と疲れを訴え、A児との関係における自信の喪失を見せた。関与者は、A児が関与者との関わり合いが不安定になったことを受け、A児の動きや表情に対して心情を推察するだけでなく、そこからA児の内的な語りを感じ取り、それに合わせて対応したり、言語化して返そうとする（11：1：14：E9）など、よりA児の内面に寄り添った対応を試み出した。加えて、遊びの中で動きや推察されるイメージに合わせて効果音や声をあて、A児の遊びを盛り上げたり、一人遊びに没頭するA児を二人のやり取り遊びへと引き寄せた。同時に、A児の意図が分かっているにもかかわらず先回りして支援せず、きちんと言葉で伝えてくるのを待つ（11：1：21：E6）という教育的な対応も行っていた。すなわち対象児を外界から守り、支えようとする関わりに加え、対象児と外界との橋渡しをしようとする「自閉的世界と外界とを繋ぐ者」としての関わりが加わり、養育的な関与に厚みが生じた。

(10) 第X期（11：2：4～11：11：25）の特徴 A児の不安定さは、一ヶ月前から続くA児の妹の体調不良やガイドヘルパーの利用の困難さに伴う家族内の様子の変動が静まったことに加え、家族旅行というA児にとって楽しい予定が立って見通しがたったこと（11：2：4：E17）や、乳歯が抜けて口腔内の違和感がなくなったこと（11：2：4：E20）、などを受けて、約一ヶ月後には収束に向かった。そして再び、関与者を愛着対象として求めるA児と、そんなA児に「自閉的世界と外界とを繋ぐ者」として養育的な関与を行う関与者との安定の取れたやり取りがなされるようになった。その後両者の関係性は主としてこの状態で維持され続けた。

#### 考察1. 対象児にとっての特定の相手の形成とその質

以上の結果を対象児から関与者への関与の質的差異からまとめると2つの点が示された。

1つ目は特定の相手との関係の質についてである。1段階の『不特定の第三者』としての関係、2段階の『気を許す特定二者』としての関係、3段階の『自ら求める特定二者』としての関係、4段階の『愛着対象』としての関係、という質的に異なる4つのレベルが抽出された。更に1段階には関与者への関心の有無および程度によって「孤立と無関心」、「関心の萌芽」、「対象の定着」の3

つの下位レベルが抽出された。また関係性が一時的に不安定になる時期が抽出された。このように、エピソード1のように対人関係の障害を顕著に有する自閉症児であっても、他者との間に関係性を築き発達させることが可能であるといえる。すなわち対人関係の障害自体は固定的なものではないといえるため、それ自体もある特定の素因を元にして、関係障害として後天的に強化された部分を有しており、すくなくとも特定の二者関係においては、エピソード7や8にみられるように、その特性を低減させることが可能であることが示唆された。そのため今後は、特定の他者以外の人たちとの対人場面における変化の有無を分析し、対人関係の障害の低減を検討する必要がある。

2つ目は特定の相手との関係の機能についてである。これは特定の相手との関係の深まりという関係性の質的变化と、快や不快の情動に対処するA児の方略の支えとしての機能の深化との関連性が示された点で重要である。具体的には以下の2つが示された。第一に、1段階の下位のi、ii状態にみられる関与者への無関心な状態から、状態iii以降の関心が高まった状態に変容する時期に、A児は自身の快の情動を維持・再現したり不快の情動を低減させるために関与者に何らかの行動や対応を求めるよう変化した。第二に、3段階の自ら関与者を求めようとする状態から、4段階の愛着対象として関与者を求める状態へと変容する際に、快の情動を共有したり不安な場面に立ち向かう安全基地として関与者を求めるよう変化した。このようにA児にとって、関与者という特定の相手との関係性の発達、自身の快や不快の情動への対応の支えとなっていた。これは、自閉症児と特定の他者の関係性が、養育者との密着した接近を求める一方で関わりを拒絶する状態から、不安・不快を快に転換するため求める状態、そして心的支えとして求める状態へと変容したという幼児を対象とした先行研究（別府、1994；神園、2000；榊原・別府、2005）と同様の過程を、児童期にあるA児も辿ったといえる。

#### 考察2. 関与者にとっての対象児への関わり方、捉え方、および両者の関係性の相互作用

以上の結果を関与者から対象児への関与の質的差異か

らまとめると2つの点が示された。

1つ目は対象児への関与の質についてである。『対象児優先の養護的な関与』を基調とする第1段階、『関与者主導のプレイフルな関与』を基調とする第2段階、『愛着関係によって促される養育的な関与』を基調とする第3段階という質的に異なる3つのレベルが抽出された。更に1段階にはA児への理解の程度によって「表面的な理解と支援」、「自己との関連での理解と支援」、「多元的な理解と支援」の3つの下位レベルが抽出された。そして3段階には養育的関与の目的の違いによって「外界から守り支える者」、「自閉の世界と外界とを繋ぐ者」の2つの下位レベルが抽出された。なお例えばエピソード9においてA児が有すると考えられるイメージに関与者が合わせて声を出す対応を主として行いながらもそれだけでなく関与者のイメージをA児に押し出す対応も行っているように、関与の質的変容は段階的に質が切り替わって前の段階での関与が見られなくなるものではなく、連続的に関与の質が重層化していきながら、各時期において中心となる関与の在り方が移り変わっていくものであった。

2つ目は関与の重層化を促した関与者側の要因についてである。これは関与の質の重層化という関係性の質的变化と、問主観性・相互主体性・関係の歴史性との関連性が示された点で重要である。具体的には以下の3つが示された。第一に、特に1段階の状態iから状態iiiにかけて関わり合いの経験が増え、同時にA児に対する知識が増加する中で、関与者の問主観的なA児への理解が可能となり、A児にとって不快でなく、意図に応じた関与が可能となった。第二に、特に1段階から2段階にかけてその特徴が顕著であるように、問主観的にA児を理解できない中でもA児を一個の主体として受け止めようとする関与を関与者がとり続けていく中で、少しずつA児の内面を問主観的につかみやすくなっていき、それに伴って全体として両者の関係性が発達した。第三に、1段階から3段階になるにつれて、関与者が自身の主体性を大きく譲りながらA児の主体性を尊重することに専念していた状態から、関与者自身の主体性も同時に尊重する状態、そしてA児の主体性を受け止めつつ一時的に関与者の主体性を強く押し出すことのある状態へと関与の在り方が変容した。このことから、自閉症児の支援においても健常児の育児や教育と同様に、関与者自身の主体性や教育的・療育的な意図を前面に出し、それを自閉症児に受け止めてもらうことが可能であるといえる。そしてそのためには、一見すると遠回りに見えるが、関与者が自分の意図を前面に押し出すことはせず、自閉症児が持つ外からは汲み取りにくい意図や意思を尊重し、理解しようとする態度をまずはもち続けることが必要であることが示唆された。

### 考察3. 両者の関係性の相互作用

A児と関与者の関与の質的変容には時期的なズレが見受けられるが、以下、双方の関わり方の質的な変遷とその時期のズレを指標として相互作用の影響を検討する。具体的には本研究においてA児と関与者の間の関係性には3つの相互作用が見受けられた。

1つ目は、同時期における個々人の変化が双方に変化をもたらす場合である。第Ⅲ期から第Ⅳ期の変化において、1泊2日で新奇な場所へキャンプに行くという共有体験を経ることで、A児が関与者を認識するようになり、関与者が多様な視点からA児を理解し支援するようになるという変化が同時期に起こり、それに伴って関与者主導の働きかけを受け入れるようになるというA児の変化と、プレイフルな関与を積極的に持ちかけるようになるという関与者の変化が同時期に生じた。すなわち共有体験を機に両者の関与の在り方が同時期に変容し、それを受けて更なる変化が同時的に生じる「関係性の同時的・連続的变化」という相互作用である。2つ目は、個人がある状態で変化しないことで他方に変化が生じる場合である。第Ⅰ期から第Ⅱ期への変化や、第Ⅴ期から第Ⅶ期への変化において見られ、片方がとある状態で関与し続けることが積み重なる中で他方の関与の在り方が変化する「関係性の安定的・累積的变化」という相互作用である。なお第Ⅰ期から第Ⅱ期において、関与者に対して関心を向けない対象児の状態が続くことを受けて関与者が関与の在り方を変化させたように「対象児の安定による関与者の変化」と、第Ⅴ期から第Ⅶ期において、関与者がプレイフルな関与を続けることによって対象児が関与の在り方を変化させたように「関与者の安定による対象児の変化」の両方が見られたことから、関係性の安定的・累積的变化には双方向性がある。3つ目は、個人の変化によって他方の連鎖的な変化が生じる場合である。第Ⅱ期から第Ⅲ期への変化や、第Ⅶ期から第Ⅷ期への変化が端的に示しているように、片方の関与の在り方が変化的ことにより、時間差を伴って他方の関与の在り方が変化する「関係性の連鎖的变化」という相互作用である。なお第Ⅱ期から第Ⅲ期のように、関与者が対象児の理解を深めそれに応じた関与をするという変化に応じる形で対象児に関与者への関心が芽生えたという「関与者→対象児」の変化と第Ⅶ期から第Ⅷ期のように、対象児が関与者を愛着対象として関与し始めたことを受けて関与者が養育的な関与をするようになるという「対象児→関与者」の変化の両方が見られたことから、関係性の連鎖的变化には双方向性がある。

このように対象児と関与者の相互主体的な関係性の発達の变化は、それぞれの関与の質が独立して変化を遂げるものではなく、より主体性の厚みの大きい関与者の配慮に支えられながらも、両者の相互作用により互いに変



化し合うなかで全体として変化を遂げる、共変容過程を辿るものである。氏家（1995）によると、共変化・共発達するシステムとして母子関係を見た際、子どもの行動特徴や発達の変化は親にとっての生態学的環境を提供し、親の発達水準は子どもにとっての生態学的環境を提供することになるのだが、それは自閉症児と関与者の関係性においても同様にいえることであろう。したがって自閉症児の特定二者関係の発達や対人関係の障害の変容は、自閉症児の成熟によってのみではなく、自閉症児と関与者双方の適応的变化の結果生じうるものであると考えられる。

### 総合考察

本論の目的は対人関係の障害のある自閉症児と支援者（関与者）の関係性の発達を、双方の関与の在り方の質的変容の総体としての両者の関係性として記述し、その内実を捉えることであった。最後に上記の結果と考察を振り返り、今後の研究に関して考察を行いたい。

自閉症児の場合特定の相手の形成は、接近-維持を行うことによって相手と形成する関係の質において、『不特定の第三者』としての関係、『気を許す特定二者』としての関係、『自ら求める特定二者』としての関係、『愛着対象』としての関係、という4つの異なるレベルを移行した。そうした変化を遂げる自閉症児に寄り添う関与者は、『対象児優先の養護的な関与』を基調とする関わり、『関与者主導のプレイフルな関与』を基調とする関わり、『愛着関係によって促される養育的な関与』を基調とする関わり、という3つの異なる寄り添い方を、力点を交えつつ重層的にとっていた。そしてその両者の寄り添い方の質的变化は、「関係性の同時的・連続的变化」、「関係性の安定的・累積的变化」、「関係性の連鎖的变化」といった相互作用によって共変容を遂げるものであった。

さらには、自閉症児と他者との関係性の発達には特異性が見受けられた。自閉症児と関与者は障害特性を一次的要因としながら、それによる両者の理解や関与の行き違いなどの二次的要因により関係の発達を二重に阻害される。結果として自閉症児は他者の関与を侵略的、脅威的なものとして受け取る傾向を強め、回避的もしくは拒否的な態度を次第に形成してゆく（小林，2000）。そのため自閉症児に対しては、まずは子どもの思いを受け止めてそれに応じ、自閉症児に対して抱いている指示的な思いを前面に押し出さない関与を行うことが必要となる。そして関係性が熟れてきて関与者が自閉症児にとって馴染んだ他者となり、関与者の振る舞いが脅威的に映らず、自閉症児にとって親しみのある接触欲求の対象となってから、そこで初めて関与者も一個の主体として自分の思いを押し出していくという、段階を踏んだ関わりが必要であると言われている（鯨岡，2005）。本研究

においてもA児と関与者の関係性は最初、関与者の主体性を大きくA児に譲ることでようやく両者が同じ場で過ごすことが可能であった。そして関わり合いを重ね、関係性の歴史が積み重ねられる中で関与者が徐々にA児の内面を間主観的に理解し、それに呼応する形でA児の関与の質が警戒を解いた者、ひいては愛着対象としての関与へと深化した。そして更にそれに呼応する形で関与者の関与もより己の主体性を押し出すものとなり、互いに主体性を押し出し受け入れる相互主体的な関係性を発達させていった。自閉症児と他者との関係性には障害特性ゆえの特異な困難さが存在しているが、決してそれは固定的なものではない。関わり手が自らの主体性を譲り、相手の主体性を尊重する、すなわち自閉症児の内的世界を理解しそれに応えようとする努力を続けることで、相互主体的な関係性を発達させていくことは可能なのである。今後は、自閉症児の支援に関して、自閉症を取り巻く関係性における固有の困難さに焦点を当てると共に、自閉症児だけでなく自閉症児と共に変容する存在である関わり手の在り方や、関わり手の支援に関する研究が必要である。

また同時に、自閉症児と他者との関係性の発達と定型発達児と他者との関係性の発達の共通点も見受けられた。定型発達児と他者（養育者）は、象徴的コミュニケーションが十分に理解・使用できない乳児に対し、相手のことを間主観的につかめない状態から関わり合いを始める。養育者は「いつも、すでに」気持ちを向けて幼い主体性を補う形で関わり合いを続け、互いの関係性が築かれだすと養育者が主導となって遊びを介して情動の交流経験を重ねていく。そして愛着関係が成立してくるようになれば、養育者が支えとなって子どもを外界へと導いていく。このような相互主体的な関係性の発達の中で、子どもと養育者は互いに成長していくものである（鯨岡，1999b）。上記したA児と関与者の関係性の発達過程を見てみると、自閉症特有の要因の存在は無視できないものの、発達の途上にある主体性の厚みのより小さい子どもと、主体性の厚みのより大きい養育者との相互主体的な関係の発達、特に乳児期から幼児期における初期発達、と同じ過程を踏み直しているのではないだろうか。今後は自閉症児と関わり手の関係性の発達に関して、定型発達児の早期の母子関係とのアナロジーから更なる研究を行う必要がある。

また、自閉症児と他者との関係性の発達において自閉症児個人の発達が生じているとも考えられる。相互主体的な関係の発達はまだ単に関係性が変容していくのではなく、その中で子どもはことばや対人場面での力や他の様々な能力を、意欲や意図を伴った形で身につけていくものである（鯨岡，1999b）。具体的には、他者との関係の発達は自閉症児自身の象徴機能やコミュニケーション



ン機能の発達を促す(神園, 2000; 北島, 1987 など)。こうしたある意味では当たり前な発達を自閉症児が養育者や関係者など様々な人々との関係性の中で遂げるようにする支援が、鯨岡(2005)の言う、関係を構成する個々人がそれぞれ前向きに生きる展望を持てるような関係支援の一つのあり方なのであろう。それゆえ、特定の相手の形成を関係の視点で終始させるのではなく、自閉症児自身がどのような能力をもつことがその関係を成立させるのかを明らかにすることも重要であり(伊藤ほか, 1991)、関係性の発達の中で自閉症児の障害特性および他機能がどのように変容していくのかを今後は更に検証していく必要がある。

このように自閉症児と関与者という寄り添い合う二者が形成する相互主体的な関係性は厳密には二分して抽出可能なものではなく、互いに育ちあい育てあう関係である。そしてその両者の関わりについて、障害特性による特殊性、定型発達児との共通性など、多様な観点から質的変遷を考察し、両者の関係性の変容、およびその中で個の発達という両側面から研究を行っていく必要があると結論づけられる。そして支援という行為において人と人が関係を形成するという共通項を有するがゆえに、その知見は現在行われている自閉症児やその関係者に対する様々な支援に対して補完的に取り込むことが可能なものであり、自閉症児(者)支援全般の質的向上に寄与すると考えられる。

## 文 献

- 別府 哲.(1994). 話し言葉を持たない自閉性障害幼児における特定の相手の形成の発達. *教育心理学研究*, **42**, 156-166.
- 古市真知子.(2008). 自閉症児の初期発達における「数字に対する強い関心」が持つ意味. *心理臨床学研究*, **26**, 592-602.
- 石井哲夫.(1995). *自閉症と受容的交流療法*. 東京: 中央法規出版.
- 伊藤英夫.(1994). 自閉症児の対人関係の発達(1) アタックメントの発達. *東京学芸大学特殊教育研究施設報告* 43号, 東京学芸大学, 東京, 57-65.
- 伊藤良子・近藤直美・木原久美子・松田景子・小島真美.(1991). 母子の情緒的交流遊びが自他認知とコミュニケーション活動に果たす役割: 自閉的障害が疑われた幼児に対する集団指導での母子遊びを中心に. *東京学芸大学特殊教育研究施設報告* 40号, 東京学芸大学, 東京, 95-103.
- 神園幸郎.(2000). 自閉症児における愛着の形成過程——母親以外の特定の他者との関係において. *琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要* 2号, 琉球大学, 沖縄, 1-16.
- 北島可奈.(1987). 重度の精神遅滞を伴った自閉児Y君のコミュニケーション手段獲得に至る事例的考察. *情緒障害教育研究紀要* 6号, 北海道教育大学, 北海道, 39-46.
- 小林隆児.(1994). 自閉症にみられる相貌的知覚と妄想知覚. *精神医学*, **36**, 829-836.
- 小林隆児.(1996). 自閉症の情動的コミュニケーションに対する治療的介入. *児童青年精神医学とその近接領域*, **37**, 319-330.
- 小林隆児.(2000). *自閉症の関係障害臨床: 母と子のあいだを治療する*. 京都: ミネルヴァ書房.
- 小林隆児・鯨岡 峻.(2005). *自閉症の関係発達臨床*. 東京: 日本評論社.
- 鯨岡 峻.(1999a). *関係発達論の構築——問主観的アプローチによる*. 京都: ミネルヴァ書房.
- 鯨岡 峻.(1999b). *関係発達論の展開——初期「子ども—養育者」関係の発達の變容*. 京都: ミネルヴァ書房.
- 鯨岡 峻.(2005). *エピソード記述入門——実践と質的研究のために*. 東京: 東京大学出版会.
- 鯨岡 峻.(2006). *ひとがひとをわかるとのこと——問主観性と相互主体性*. 京都: ミネルヴァ書房.
- 松友 了・北村小夜・山口正和.(1998). 対談「共に学ぶ」とインクルージョンをめぐる. *福祉労働*, **78**, 12-28. 東京: 現代書館.
- 榎原美紀・別府 哲.(2005). 複数の大人と安定した愛着関係を持つことに困難を示した自閉症幼児の愛着行動と他者理解の障害と発達. *岐阜大学教育学部研究報告* 54号, 岐阜大学, 岐阜, 1-18.
- 高橋範子・伊藤良子.(2006). 学齢期自閉症児における対人的遊びの発達過程に関する検討. *東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要* 2号, 東京学芸大学, 東京, 125-134.
- Trevarthen, C. (1979/1989). 早期乳幼児における母子間のコミュニケーションと協応: 第1次相互主体性について(鯨岡 峻, 編訳著・鯨岡和子, 訳). *母と子のあいだ* (pp.69-101). 京都: ミネルヴァ書房.
- Trevarthen, C., & Hubley, P. (1978/1989). 第2次相互主体性の成り立ち(鯨岡 峻, 編訳著・鯨岡和子, 訳). *母と子のあいだ* (pp.102-162). 京都: ミネルヴァ書房.
- 氏家達夫.(1995). 乳幼児と親の発達. 麻生 武・内田伸子(編), *講座生涯発達心理学第2巻 人生への旅立ち——胎児・乳児・幼児前期* (pp.99-128). 東京: 金子書房.
- 浦崎 武.(2000). 自閉症児における「能動—受動」のやりとりの発達の變容: 遊びを通じた関係性の成立に焦点を当てて. *特殊教育学研究*, **37**(5), 17-26.

**付記**

本稿は筆者が2010年3月に神戸大学発達科学部に卒業論文として提出した論文の一部を加筆・修正したもの

である。論文作成にあたって指導下さった中林稔堯教授をはじめとする神戸大学の先生方、ボランティア先のみなさまに、深く感謝申し上げます。

Sakakihara, Hisanao (Osaka University). *Developmental Modification of Relationship Disturbance between an Autistic Child and Identified Other : Development and Aspects of an Intersubjective Relationship*. The Japanese Journal of Developmental Psychology 2011, Vol.22, No.1, 75-86.

It has been shown in recent years that helping autistic children interact with other children is beneficial for their development. However, such research has not tracked the changes of both these autistic children and the other people with whom they live. The present study clarified the development of relationships between an autistic child and specific others. It was a case study of an autistic boy from age 10:5 to 11:11, and utilized records of the boy's activities and those of a child-nurturing supporter. The results showed that there were four levels of child-supporter interaction, "unidentified outsider," "trusting object," "sought object," and "attachment object." As for the supporter-child interaction, three levels were distinguished and became stratified. In addition, there were three kinds of changes in their relationship development: "synchronous-continuous change," "stable-cumulative change," and "chain of changes." These data suggest a clear similarity in relationship development between the autistic child and a specific other, compared with that between an infant and caregiver.

**【Key Words】 Autism, Relationship disturbance, Relationship development, Inter-subjectivity, Attachment**

2010. 6. 17 受稿, 2010. 10. 7 受理